

教師の働き方をどのように捉えるか —小学校教諭の業務の実態およびそれに関わる意識と感情に着目して—

元生安宏

(学校経営力高度化コース第8期生)

1 研究の背景と目的

OECD 国際指導環境調査(TALIS2013・TALIS2018)や文部科学省の実施した教員勤務実態調査(2016)によって、日本の教師の長時間勤務の‘看過できない実態’が再び注目されている。現在の日本社会で進められている働き方改革の中で、教師の長時間勤務を前提とした働き方は、いわゆる「ブラックな職場」として学校が認識されることとなった。その状態を放置することは、教師を目指す人材の減少を招くとともに、新学習指導要領の着実な実施にとって大きな阻害要因とも成り得る。学校における教師の働き方改革は、まずもって時間外勤務の縮減が欠かせない。

それに対し、教育行政及び学校現場では様々な取組や対策が進められている。2017年6月に文部科学大臣からの諮問を受け、中間まとめを経て2019年1月25日には、中央教育審議会が「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」の答申を行った。またその動きに合わせ、文部科学省は「学校における働き方改革に関する緊急対策」(2017)や「公立学校の教師の勤務時間の上限に関するガイドライン」(2019)等を策定し、勤務時間の上限の目安時間や業務の役割分担・適正化を進める取組等を示した。それを受け、全国教育委員会・学校でも、長時間勤務を是正するべく、方針の策定・取組事例集の作成など具体的な動きが見られる。

しかし、教師の長時間勤務の実態は、外的・内的を含め様々な要因が複雑に関係し合い生じていると考えられる。水本(2007)の「授業は子どもと教師のコミュニケーションであるが、教育と意図がまず教師側にありつつも、子どもの側にすでに常に意思決定の主体としての自由が開かれ、教育の意図でさえもが子どもとのコミュニケーションから回顧的に形成されるほかはない」や榊原(2012)の「教師の労働はモノに対する労働と違い、その環境を自分の手ですべて整えることができない対人労働であることに加えて、自分の働きかける方向に沿って相手のニーズが必ずしも存在するわけではないという特徴をもつ」との指摘にもあるように、教育という営みが複雑性・不確実性を内包するゆえに、教師の働き方は“自分たちのことであっても、自分たちだけでは決めることが難しい”という困難さがあると考えられる。また、上記の答申や対策の根拠ともなっている教員勤務実態調査(2016)は、出退勤時刻や学内勤務時間など教師の平均的な勤務の状況とともに、7日間の勤務実態を対象となった教師自らが30分単位で記録し、勤務時間の内訳として各業務に係る時間などを調査している。この調査によって、勤務時間に影響を及ぼす要素や個人差の大きい業務について明らかになったものの、教師の働き方

の特性やそこから生じている問題を捉えることは難しいのではないだろうか。

これらのことを十分に理解せずに教師個人や各学校に更なる効率化を求め、”月 80 時間越えを「ゼロ」にする”といった数値目標を示すことは、目標を達成することのみを目的化することにつながり、場当たりの、精神論的な方策を生み出し、かえって学校現場に新たな葛藤や混乱、問題を生じさせる恐れがある。

上記の問題意識のもと、本研究では、現在の学校現場における教師の業務の実態およびそれに関わる意識や感情に着目して、教師の働き方をどのように捉えればよいかについて検討する。そして、今後の働き方改革における可能性とその問題点を考察する。

2 研究の方法と調査対象

2-1 研究方法

本研究では S 小学校に勤務する A 教諭の業務の実態について現地調査を実施した。調査では、A 教諭が行っている業務を詳細に把握するため、出勤から退勤までを通した非参与観察を行いノートに記録した。特に、授業や学習指導など児童と関わる場面については、業務の変化が激しいことが予備研究において観察されたため、それらの場面ではノートに加え、ビデオカメラによる記録も行うこととした。また、観察終了後に A 教諭に対してインタビュー調査を実施した。インタビュー項目は①今日の一日の仕事を振り返り、どのような一日であったか②自らの働き方についてどのように感じているか③それを感じる具体的な場面の 3 項目を必須とし、それらに関わる内容について自由に語ってもらうこととした。観察とインタビューの結果を関連付けながら、A 教諭の働き方について多面的に捉えることができると考えた。

2-2 調査対象

A 教諭について

- ・ 40 歳代 ・ 女性 ・ 既婚 ・ 6 歳未満の児童あり
- ・ 経験年数 10 年以上 ・ 1 年生担任 ・ 学年主任
- ・ S 小学校に今年度から勤務している
- ・ 幼稚園教諭であった経験をもつ ・ 担当する 1 年生は 4 学級

S 小学校について

- ・ 児童数約 650 人 ・ 各学年の学級数は 3～4 クラス
- ・ 校区は閑静な郊外の住宅街 ・ 教職員数 43 人
- ・ 基本的な生活習慣は整っている ・ 家庭の生活水準・教育力は高い
- ・ 保護者・地域住民同士のつながりは強くない
- ・ 児童は人との関わりに消極的な面がある

3 教員勤務実態調査で捉えた A 教諭の一日の働き方

本研究での調査方法と比較・検討するため、教員勤務実態調査（2016）の調査方法に基づき、観察を実施した一日の勤務の状況について、A 教諭自身に回答してもらった。④業務記録（表 1）は、30 分単位で行った業務を、勤務実態調査の業務分類表（表 2）から選んで記録している。以下がその結果である。

①日付 令和元年 12 月 3 日（火）

②出勤時刻 8 時 07 分 退勤時刻 17 時 13 分

③休憩時間 5 分

④業務記録

8:00～8:30	e:成績処理
8:30～9:00	b1:授業（主担当）
9:00～9:30	b1:授業（主担当）
9:30～10:00	b1:授業（主担当）
10:00～10:30	b1:授業（主担当）
10:30～11:00	b1:授業（主担当）
11:00～11:30	b1:授業（主担当）
11:30～12:00	b1:授業（主担当）
12:00～12:30	b1:授業（主担当）
12:30～13:00	f:生徒指導（集団）
13:00～13:30	d:学習指導
13:30～14:00	b1:授業（主担当）
14:00～14:30	b1:授業（主担当）
14:30～15:00	e:成績処理
15:00～15:30	c:授業準備
15:30～16:00	m1:職員会議・学年会などの会議
16:00～16:30	m1:職員会議・学年会などの会議
16:30～17:00	※観察者によるインタビュー実施
17:00～17:30	u:その他の校務

表 1 A 教諭の業務記録

表 2 勤務実態調査の業務分類表

a 朝の業務
b1 授業（主担当）
b2 授業（補助）
c 授業準備
d 学習指導
e 成績処理
f 生徒指導（集団）
g 生徒指導（個別）
h 部活動・クラブ活動
I 児童会・生徒会指導
J 学校行事
K 学年・学級経営
L 学校経営
m1 職員会議・学年会などの会議
m2 個別の打ち合わせ
n1 事務（調査への回答）
n2 事務（学納金関連）
n3 事務（その他）
o 校内研修
p 保護者・PTA 対応
q 地域対応
r 行政・関係団体対応
s 校務としての研修
t 会議・打合せ（校外）
u その他の校務
v 休憩

教員勤務実態調査（2016）調査票より引用

休憩時間が 5 分程度と極めて少ないものの、勤務時間については 9 時間 6 分と 2016 年調査の小学校教諭平均である 11 時間 15 分よりかなり少ない。また、勤務実態調査で業務を捉えると、授業に 5 時間、授業準備に 30 分、成績処理に 1 時間、学習指導に 30 分、生徒指導に 30 分、会議に 1 時間、その他の校務に 30 分になる。すべての業務が勤務時間内に行われており、勤務時間外及び学校外で一切の業務を行っていない。このデータから見る A 教諭の働き方は、現在の学校現場における働き方改革の視点から見た場合、“大きな問題のない働き方”として捉えられ、注目されることはない。しかし、その働き方に本当に“大きな問題”はないのだろうか。

4 A 教諭の自らの働き方に関わる意識構造

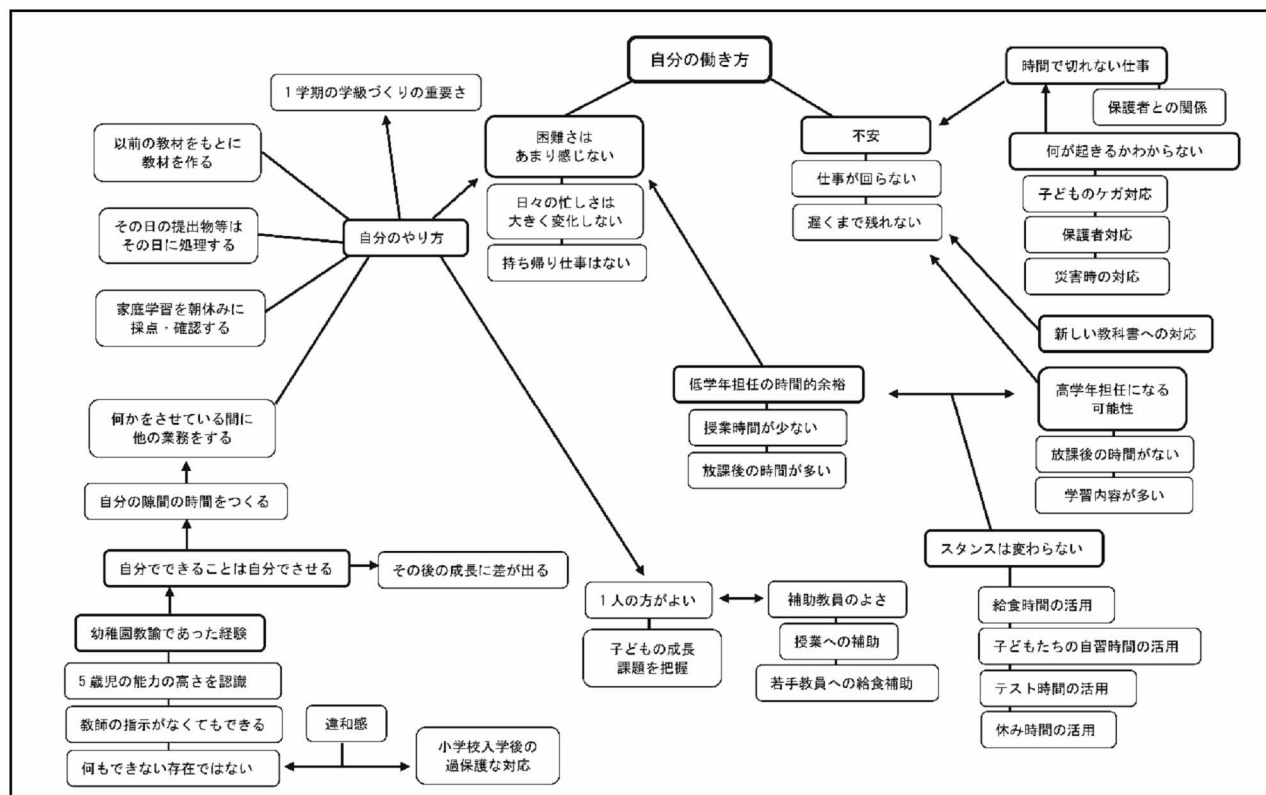


図1 A 教諭の働き方に関わる意識構造

インタビューを分析し、A 教諭の自らの働き方に関わる意識構造を図1に表した。観察を実施した日の働き方について、A 教諭は「コンスタントにこんな感じです。あまり変わらず。」と述べており、平均的な一日であったことが分かる。また、現在の自分の働き方に対しては困難さをあまり感じていない。その理由として、低学年担任の授業時間の少なさ（1年生は1日あたり5時間授業）とそれに伴って放課後の時間に余裕があることを挙げている。また子どもたちに何かをさせている間に他の業務をしたり、その日の提出物等はその日に処理し返却したり、時間をできるだけ効率よく使うという“自分のやり方”によって、日々の忙しさに大きな変化が生じないようにするとともに、早く帰宅でき、持ち帰り仕事もない働き方が実現できていると考えている。一日の業務を自らがある程度コントロールできている状態にあると認識しており、個別的に業務を進めていくことのメリットを感じている。また、A 教諭は幼稚園教諭であった経験から、幼稚園の5歳児はいろいろなことを自立的に行うことができる力があることを認識しており、小学校1年生であっても自分のことは自分でさせる必要性を感じている。自立を促すことで、中学年・高学年になったときに大きな成長が期待できるとともに、児童が自立的に活動することで教師の負担を減らすことにもつながると考えている。一方で、現在の働き方に変化が生じることへの不安を持っている。特に、児童のケガや生徒指導上の問題、保護者対応などが生じたときの際限のなさなど、勤務時間に変化が生じることがその要因である。それに加え、来年度から教科書変更や高学年担任になる可能性などにも不安を覚えているが、あくまでスタンスを変えず、“自分のやり方”を適応させて、変化に対応することを想定している。

5 A 教諭の働き方の実際

時間外勤務ができない制約がある中で、「自分のやり方」によって効率よく業務を行い、「自分でできることは自分でさせる」ことで子どもたちを成長させるという A 教諭の意識は、実際の働き方にどのような形で現れるのだろうか。観察の結果、以下の特徴的な働き方が見られた。

5-1 業務の二重化

3 時間目の国語科の授業の中で、児童に「日づけとよう日」という教材文をワークシートに視写させ、同時に提出物の確認を行う場面（図 2）が確認できた。使用されている教科書の指導計画に、ワークシートへの視写を行う学習が設定されており、その時間を活用したものである。インタビューにおいても「もう何回もずっとやってきていて(中略)もうあれ もう 6 回 7 回ぐらいやっているから」と述べていることから、何度も繰り返すことで、児童が自分たちだけで活動できるようにしている。その間に、A 教師は教材作成などの授業準備や提出物の確認しコメント記入、児童への個別対応などを行う“業務の二重化”を行っている。観察の中では、二重化によって体育カードのチェックに約 10 分間、日記帳のチェックに約 8 分間の時間を生み出している。教師が同時に 2 つのことを行うことはできず、二重化するには教師の支援なく児童が自主的に活動を行う必要である。そのために、A 教諭は以下のような工夫を行っている。

3 時間目 国語 準備 教科書を音読		児童（全）への指示・板書 【教科書 p 48 を開く】 【“日づけとよう日”と縦書き板書】 【本文の 1 文ずつ読む】※読み終えたと隣の児童が次の文を読む
	10:47	児童（全）への指示 【教師の範読（一文ずつ）の後に、全員で読む】
		児童（全）への指示 【教師が指で表した一〜十の漢字の訓読みを一人ずつ読む】
	10:50	ワークシート配布
		児童（全）への指示 【しゃべらない】 【ワークシートのマスに教科書の文章を正しく書き写す】 【消しゴムは使わない】 【できるだけ美しい字で書く】
	10:51	板書 【“一月一日 お正月”】 【“いちがついついち しょうがつ”】
		児童（全）への指示 【なるべく間違わないように書く】 【できるだけ美しい字で書く】 【自分の教科書はしまう】 【下敷きを置く】 【活動始める】
	10:53	板書 【3〜12 月までの文を一文ずつ 1 行で板書する】
	10:56	児童（全）への指示 【間違えた場合、2 回まで消しゴムで消してよい】 【3 回以上間違えた場合は新しい紙に再度書き直す】 【書き直さないでよいように集中】 ※3 名の児童が間違えたことを伝えに来たことによる対応
	10:58	板書 【3〜12 月までの文を一文ずつ 1 行で板書する】 ※ただし、ふりがなは書かず
ワークシートに 名前を記入		体育カードのチェック 【スタンプを押す】 【一人に対しておよそ 10 文字程度のコメント記入】
	11:08	体育カードを壁に張る
		児童の様子を確認 【児童の机を順に回る】
	11:13	児童（全）への指示 【ワークシートの間違いを訂正する】 ※児童の指摘によりワークシートの最後の一文を書く行のマスが多いことが分かり、マスに斜線を入れる訂正を行う 【書き写せたら、空いたスペースに絵を描き色を塗る】
ワークシートに 教材文を視写	11:17	日記帳のチェック 【一人に対しておよそ 2 行程度のコメント記入 6 名】
	11:19	児童（全）への指示 【11 時 25 分に現在の活動を終了する】

図 2 業務の二重化が見られる場面

- ・教材文の字数と対応させたワークシートの使用する
- ・早く書き終えた場合の対処について余白に絵を描く
- ・消しゴムで間違えた字を消すことを禁止し、集中して活動するように促す

また、インタビューでも「うまくいっていたら 1〜3 月は 1 年生は楽なんです。だから 1 学期さえ抜けてしまえば、次ああ言うなとかもわかってくるし」と 1 学期の学級づくりの重要性を語っている。

5-2 業務の平準化

家庭学習や授業のワークシートなど、一日に教師が採点や確認を行う提出物は大変多い。A教諭も、観察した一日の中で以下のような児童・保護者からの提出物を処理している。

- ①保護者からの連絡帳 12冊
- ②漢字ノート 27冊
- ③音読カード 27枚
- ④計算プリント 27枚
- ⑤日記帳 6冊
- ⑥体育ワークシート 27枚
- ⑦国語ワークシート 27枚

②③④は家庭学習であるので、
中間休み（10時20分～40分）に、児童に間違いを訂正させ

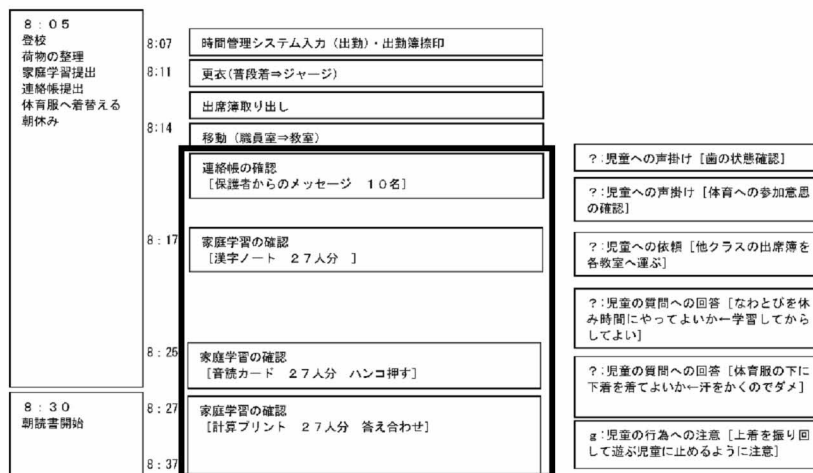


図3 業務の平準化が見られる場面①

る。そのためにA教諭は、児童に登校後すぐに教師机の前にある提出用のかごに提出物を分類して提出させ、始業前の20分間を使って確認・採点を行っている。合わせて、①の保護者からの連絡帳もすぐに提出させ、内容に応じてコメントを記入したり、該当の児童に直接話しかけたりして処理している。（図3）

また、児童に対して日記帳を一週間に1回書くことを家庭学習として課しているが、その提出日を月曜日から金曜日に分散させ、提出する人数を1日あたり5～6人にしている。日記に書かれた内容を読み取り、2行程度のコメントを書くことはその内容によって必要な時間に差が出やすい。一日あたりの数を減らすことは、時間の見通しが立つとともに負担感も少なく感じていると考えられる。

その他⑥⑦といったノートやワークシートといった授業の評価物は、できた児童から持ってくるように指示をして、5分休憩や給食時間を使って確認を済ませ、放課後・翌日に持ち越さないようにしている様子が観察できる。（図4）

インタビューにおいても「その日来た分はその日に返す。もう、ローテーションで。」と述べていることから、「業務の平準化」を進めていることが読み取れる。

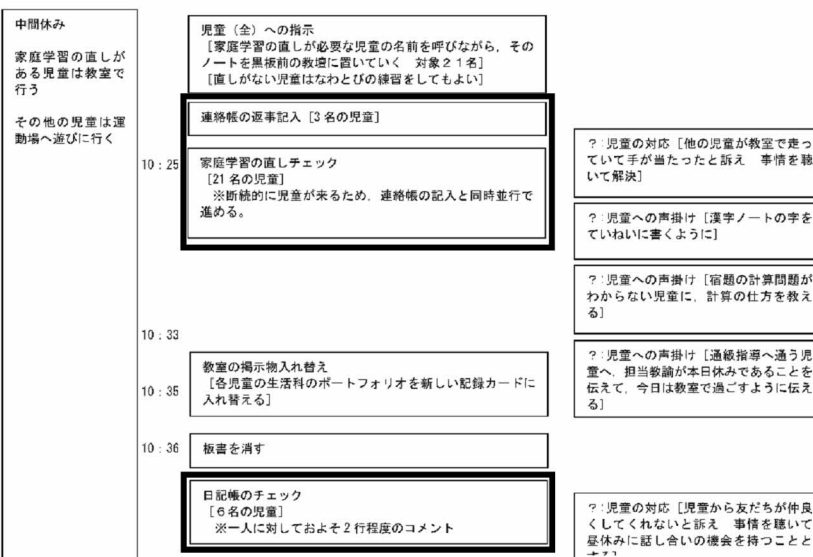


図4 業務の平準化が見られる場面②

5-3 業務のパターン化

今までの経験によって蓄積した教材や指導方法を繰り返し使用することで、効率を高める“業務のパターン化”が見られる。A 教諭は昨年度も他校にて1年生を担当していたことから、各教科の指導内容について把握しており、授業準備に多くの時間を必要としていないことが分かる。観察の中でも、朝の会を日直の児童が進行している間や児童がワークシートに名前を書いている間など、前述の業務の二重化によって生み出した時間を利用して、必要な教材を作成している姿(図5)が見られた。また、放課後に職員室で教科書を確認したり、昨年度作成したワークシートを一部書き直したりする様子(図6)が見られた。観察した1日では授業準備に費やした時間は合計30分程度であった。インタビュー

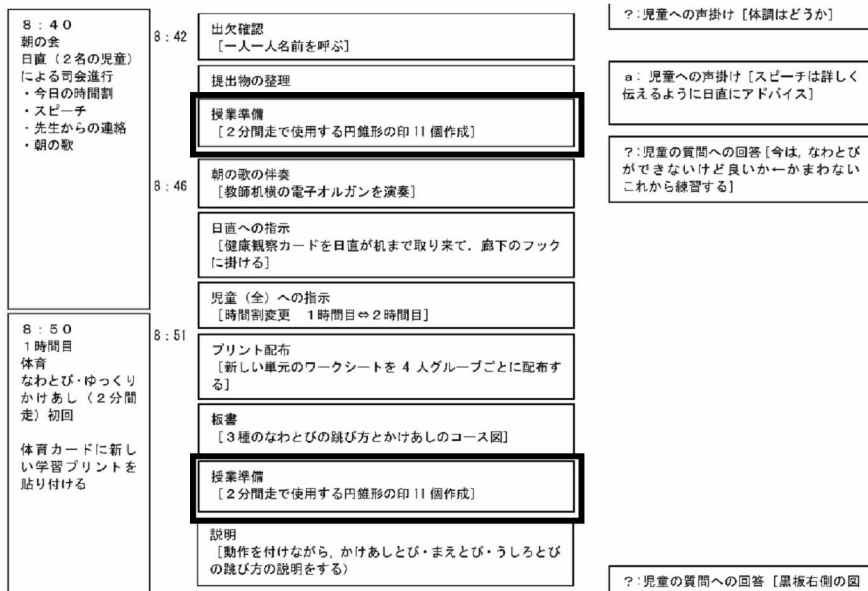


図5 業務のパターン化が見られる場面①

る間など、前述の業務の二重化によって生み出した時間を利用して、必要な教材を作成している姿(図5)が見られた。また、放課後に職員室で教科書を確認したり、昨年度作成したワークシートを一部書き直したりする様子(図6)が見られた。観察した1日では授業準備に費やした時間は合計30分程度であった。インタビュー

でも「ワークシートは全部手書きでしたいので、全部ノートに書いて、貯めといてでも去年も同じ1年やけど、またなんかクラスの雰囲気違うから作り直してって」と述べており、パターン化しつつも、児童の実態に合わせて改善を重ねていることが分かる。

また、指導方法をパターン化することは、教師の指示なく児童が自分で行動できるための手法ともなっていることは、前述のとおりである。加えて、授業以外でも、登校後は教師の机の前にあるかごに種類ごとに宿題を提出したり、自分の持ち場の掃除が早く終わった児童は、返却物を他の児童に返却したりする姿が見られた。しかもその動きは一方通行になるように伝えられているので、混み合ったり、取り合いになったりすることはない。毎日の生活をパターン化し、児童が自ら動くことで、教師の業務をできるだけ少なくしている。インタビューでも「あとは子供らも覚えてき

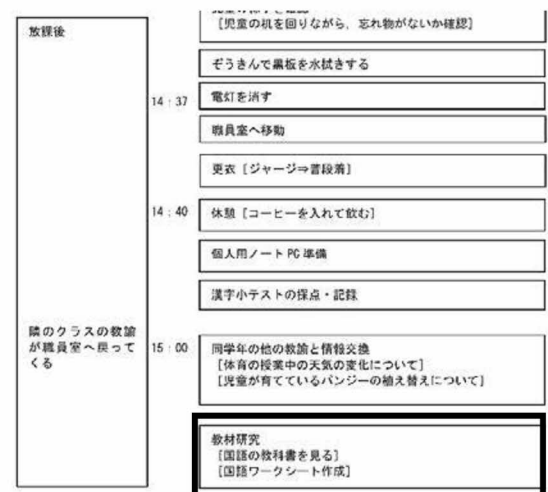


図6 業務のパターン化が見られる場面②

たら、あれしとくのも、掃除終わったら必ずあそこに、たまっているものは勝手に配りに行くし、あそこは、必ず一方通行ねと言っていて。うん。だからそれはもう勝手にしてくれるし、掃除もこのやりかたって たぶん、私がいなくてもそれはやっているし。できることを増やしたときっていう。かんじで。」と述べ、意図的に行っていることが分かる。

5-4 空間の活用

A 教諭はその経験から指示に対して児童が混乱することがないように様々な配慮を行っているが、教室のレイアウトにもその工夫が見られる。

提出物や返却物など教師机の前に専用のかごを用意することで、教師の動線を少なくするとともに教師の指示がな

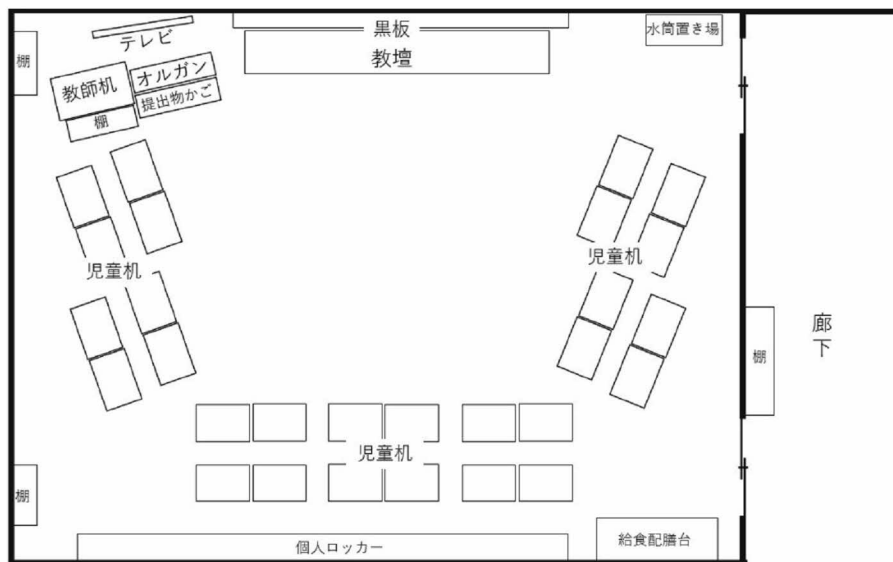


図7 A 教諭の教室のレイアウト

くても児童が宿題や連絡帳を提出することが可能となっている。また、提出物の向きをそろえ



写真1 教師机前の様子

るなど必要な指示が書かれた掲示物(写真1)によって業務の簡素化を進めている。また、児童が頻繁に使う教材(算数セットや鍵盤ハーモニカなど)をあえて廊下にある3段棚(写真2)に名簿順で並べている。廊下のスペースを活用するとともに、一段ずつ取りに行くように指示をしたり、教室後方の扉から出て、必要なものを取り、前方の扉から教室に戻ってくるように動線を整理したりして、混乱が起きないようにしている。



写真2 三段棚の様子

児童の機の並び方は図7のようなレイアウトになっており、個別対応が必要な時に対象の児童の近くで指導できるように工夫している。実際に児童の様子を確認する姿が多くみられた。体育科の縄跳びの学習でも、実際に児童が練習する場面では、横一列に並ばせることによって、一人一人の活動の様子を確認しやすくしている。

5-5 個別対応の多さ

A 教諭は、個々の児童に対して指導を行ったり、指示を出したりするといった個別対応を多く行っていることが観察できた。その回数は、観察した一日で延べ90回を超える。その多くは授業もしくは給食時間中に行われている。

1時間目の体育では、縄跳びの練習の際は、児童を横一列に並ばせ、巡回しながら間違った跳び方をしている児童に指導を行っていた。また、3時間目・5時間目の国語では、ワークシ

ートやノートへの記述内容を巡回しながら確認し、学習が進んでいない児童には横について指導する場面が確認できた。給食時間においても、自らの食事時間を約5分間に抑え、児童一人一人の机を巡回して、食べ終わる時刻に間に合わない様子が見られると時間を意識して食べるように伝えたり、児童の食べるペースを見守ったりする姿が見られた。これらの多くは、児童の活動時間に大きな差が出ないように、意図的に個別対応を行っているものと考えられる。

一方で、児童の予期せぬ反応や行動によって個別対応では対応しきれずに、児童全体への指示や授業計画を変更せざるを得ない場面も

12:03	:板書 [児童から出た意見を板書する] ※意図的に板書する内容を取捨選択して、「クリスマス会」「二学期がんばった会」の二つの意見に集約?
	:児童(全)への指示 [クリスマス会でもいい児童は挙手をする]
	:児童(全)への指示 [クリスマス会が絶対嫌な児童は挙手をする]
	:児童(全)への問いかけ [2学期にはどんな出来事や行事があったか] ※挙手した児童から2名選んで指名・発言させる
	:児童(全)への問いかけ [がんばった会はよいと思わないか] ※「がんばった会」と書いた板書を指さしながら「これ、よくない?」と発言することから、議論の進めようという意図が感じられる
	:板書 [「二学期をがんばったから」と板書する]
	:児童(全)への指示 [「二学期をがんばったから」の続きに何を入れるか考える]
	:板書 [「クリスマスパーティーをしよう」と板書する] ※直前に書いた板書「二学期をがんばったから」との間は1行分スペースをとって板書する

図8 学級活動の場面

示や授業計画を変更せざるを得ない場面も観察できた。4時間目の学級活動は、そのねらいから子どもたちが主体的に学習を進めていく時間であり、A教諭はファシリテーターとしてふるまう様子(図8)が見られた。しかし、完全には委ねることが難しいと判断し、次のような介入をしている。はじめに議題を何にするか子どもたちが考える場面で、12月から連想するものを出し合い、出た意見を黒板に書き、「2学期の終わりにお楽しみ会を行うこと」を子どもたちが提案できるように試みが、A教諭の意図とは異なり、お楽しみ会の提案はなかなか発表されない。そこで「1学期の終わりに学級会で何をした?」と付け加え、「お

楽しみ会」と発言した子どもの意見を板書している。また、子どもたちの議論が「クリスマス会」と「二学期がんばった会」のどちらにするかで停滞した際、「クリスマス会でもいいか。それとも絶対嫌か。」と問うことで、クリスマス会に意見がまとまるよう方向づける様子が見られた。給食開始の時間が迫るなかで、今日の学級活動では議題と役割を決める必要があり、計画通りを行うことを優先した結果であったと推測される。

6 考察

6-1 A教諭の働き方をどのように捉えるか

勤務実態調査で捉えると“大きな問題のない”A教諭の働き方は、業務の実態およびそれに関わる意識と感情に着目して捉え直すと、異なる様相を呈する。

A教諭は「遅くまで残れない」という時間的な制約のある中で、業務の二重化・パターン化・平準化などの「自分のやり方」によって極めて効率的に業務を進め、時間外勤務ができるだけ生じないように働いている。また、1年生であっても「自分でできることは自分でさせる」ことが子どもたちの成長につながるの思いをもち、前述のパターン化に加え、指示の仕方や教

材の工夫、教室環境の整備などを行い、教師の指示がなくても子どもたちが自立的に行動できるようにしている。一方で、休憩時間が少ないだけでなく、始業前や給食時間にも複数の業務を行っており、バッファとなる時間は極めて少ない。そのため、予期せぬ子どもたちの言動によって生じる時間超過の影響を最小限に抑えるため、業務の中断や内容変更あるいは追加など、即興的、時に場当たりに変化させたり、子どもたちの活動に直接的に介入したりしている。A 教諭の働き方の実相は、“危うい均衡”のもとに回っている状況であると捉えることができる。

A 教諭に限らず、育児や介護といった個人的要因により、時間的制約のある中で勤務している教師は少なくない。そういった教師の働き方にある様々な問題は、勤務時間の増減といった形で顕在化し難い。加えて、新学習指導要領の本格実施による「業務量の増加」と働き方改革による「勤務時間の抑制」といった外的な要因によって、多くの教師に時間的制約がかかることになる。そのことにより、教師の働き方が質的に変化し、問題がさらに潜在化することが予想される。

6-2 子どもたちの自立への影響

子どもたちには自立する力が十分にあることを認識し、子どもたちにできることは任せるべきであるという子ども観は、多くの教師にとって肯定的に捉えられるものであろう。子どもの自立を認め、それを促すためには、教師は子どもたちの試行錯誤を見守り、直接的に手出しをしてはいけない。その結果、計画通りに進まないことを教師は許容せざるを得ないし、むしろ子どもの自立に伴う不確実性がある意味で“楽しむ”態度が求められる。そのためには、教師には心理的・時間的な余裕が必要である。

しかし、“危うい均衡状態”は、A 教諭に限らず多くの教師からそれらの余裕を奪い、「子どもたちの自立を認め、任せる」という子ども観とは異なる教育が行われる可能性がある。例えば、導入時だけではなく、個々の子どもたちが自立的に学習活動を行う場面でも、教師が具体的かつ多くの指示を出している授業が散見される。そういった授業では、教師は計画通り・時間通り授業が展開することを優先し、子どもたちに自立的な活動の場を与えない。また、一見すると子どもたちが自立的に活動しているようだが、教師の意図通りに行動できるように子どもたちを指導し、その行動を自動化させている場合もある。例えば、ある学級において子どもたちだけで廊下に整列し移動する姿や黙々と掃除をする姿などが見られる場合、教師の多くは“子どもたちが育っている”学級であると認識する。しかし、これらの姿が教師の業務量の縮減を目的に、教師の指導・指示が繰り返し行われたことによって成しえたものであれば、子どもたちの自立した姿とは言えない。

このように教師の働き方の問題は、日々の教育活動において教師が子どもたちの自立をどう考え、それをどのように取り入れていくのかという“教育のあり方”に関わる問題とつながっていると考えられる。

6-3 日常性から生じる業務の雑多さ

業務の多くは短時間で行われており、短いものだと一分間にも満たないものもある。例えば、授業で子どもたちの考えをノートに書かせ、その内容を確認するため机間巡視を行う中で、座る姿勢が悪い子どもや文字を丁寧に書けていない子どもを発見すると、注意や指導を行う。その指導中にトイレに行きたいという他の子どもが現れたため、行ってよいことを伝える。A 教諭においても多く観察されたこのような場面は珍しいものではなく、子どもたちの状態やその言動に大きな影響を受け、一つの業務であっても連続性が保つことが難しく、“細切れ状態”といってもよい。また、文字を丁寧に書くように指導することには、学習指導だけではなく生徒指導の側面もあるといったように、一つの業務においても複数の意味を持っているものもある。

保田（2014）が、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等の新しい専門職の配置と教師の役割において「たとえば教科指導を自らの職務とし、それ以外の職務を他の専門職にまわすような動きはとらない。現状、教師のみが“毎日そこにいて子どもたちと関わる”専門職である。」と指摘するように、“日常的に子どもたちと関わること”，すなわち日常性が教師の専門性の特徴である。それ故に教師の業務は非常に雑多で細切れ状態であると言える。また、一つ一つの業務は内容によって区別したり、切り分けしたりできるものではない。ある意味で、教師は日常性から生じる業務の雑多さに向き合い、その中で子どもたちの様々な情報を取得し、関係性を深めることで、子どもたちに対する指導力の源泉としている。また一方で、雑多さの縮減を図るため様々なストラテジーを使用している。

6-4 様々な要因の存在

教師の働き方に顕在的または潜在的に影響を与える様々な要因がある。A 教諭もインタビューで「今ね、一年やからもっているんですよ（維持できている）。ずっと五時間で済むし、あと（放課後の余裕）があるじゃないですか。時間が。」と述べるように、小学校であれば担当する学年が低学年と高学年では授業時間数や教科内容等が異なり、働き方に大きな影響を与える。加えて、A 教諭のように育児によって時間的制約がある場合や独身であるため時間的制約がない場合など、個人の家庭環境も要因となる。また、今までどのような学校に勤務し、どのような経験を得たのか、子どもたちをどのように育てたいかといった教師の感情や意識も働き方に大きな影響を与える。

7 おわりに

本研究では、教師の働き方をどのように捉えればよいのかについて、A 教諭の業務実態およびそれに関わる意識と感情に着目して検討した。1 事例による検討ではあるものの、その働き方は様々な要因が複雑に関係しあって形成されていることが確認できた。また、教師の働き方における問題には、多忙化や長時間勤務等の顕在的な問題だけでなく、子どもたちの自立や学びに関わる潜在的な問題も存在していること、そして教師の働き方は日常性を帯び雑多である

がゆえに、簡単には分割しがたいものあることも確認できた。何よりも、調査方法の差異によりA教諭の働き方がその印象を大きく変えたことは、教員勤務実態調査等の量的調査だけでは、教師の働き方を十分に捉えることができないこと、すなわち勤務実態調査では捉えきれない教師の働き方の特徴があることが明らかになった。

今後、より多くの事例を調査・分析することで、教師の働き方がどのような要因で変化し得るのか、また教師の働き方の変化が、子どもたちにどのような影響を与える可能性があるのか明らかにする必要がある。

長時間労働の実態を是正し、教師が働きやすい環境を整えることは重要である。しかしそれは、子どもたちの学びを豊かにすることにつながるものでなくてはならない。本研究において教師の働き方の在り様が、子どもたちの学びを変容させる可能性があることを明らかにした。それは、教師の働き方改革が教育にとって正にも負にも成り得ることを意味する。働き方改革が真に子どもたちの学びを豊かにするものであるためには、顕在化している問題の解決を急ぐあまり教師の働き方とその問題を“単純化”して捉えることなく、その複雑さと向き合い量的・質的調査を行うなど複眼的に捉えていく必要があると考える。

引用・参考文献

- ・伊丹敬之 2005『場の理論とマネジメント』東洋経済新報社
- ・河合隼雄 1992『子どもと学校』岩波書店
- ・榊原禎宏 2012「感情としての教育労働と教師のやりがい、健康」『「考える教師」－省察，創造，実践する教師－』学文社 26－41 頁
- ・妹尾昌俊 2017『こうすれば、学校は変わる！「忙しいのは当たり前」への挑戦』教育開発研究所
- ・辻和洋・町支大祐 2019『データから考える 教師の働き方入門』毎日新聞出版
- ・堀内大輔 2019「学校における働き方改革下の教師の働き方と意識の変化に関する考察－A 小学校におけるフィールド調査を通して－」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第 8 号 59－70 頁
- ・水本徳明 2007「組織・経営理論の展開と学校経営研究」『時代の転換と学校経営改革－学校のガバナンスとマネジメント』学文社 277－286 頁
- ・森口光輔 2019「小学校における働き方改革に関する一考察－勤務校での実践をもとに－」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第 8 号 91－102 頁
- ・保田直美 2014「学校への新しい専門職の配置と教師の役割」『教育学研究』第 8 1 巻第 1 号 1－12 頁