

多職種連携による生徒指導体制の構築 —チーム学校の観点から—

片山 紀子

Building a Student Guidance System with Inter-Professional Collaboration: Perspective of the Team School

Noriko KATAYAMA

Accepted November 9, 2022

抄録：2022年6月に、近畿圏都市部にある4つの市の公立学校973校で、生徒指導主事（本稿では小学校においても一律に生徒指導主事と記す）を対象とした郵送方式によるアンケート調査を行った。その結果、390名から回答が得られた。回収率は40.0%。調査の結果、他職種との連携を進めるには、「時間」、「人の配置」、「お互いの仕事内容の理解」、「行政や管理職のリーダーシップ」がネックとなっており、集約すると「多職種連携のシステムづくり」の構築が求められていることがわかった。そのポイントは三つで、第一のポイントは授業も担任も持たないコーディネーターの配置、第二のポイントは他職種と連携することを入職前から知っておくこと、第三のポイントは複雑ではなく単純な連携の仕組みである。

索引語：生徒指導体制，生徒指導主事，多職種連携，生徒指導業務

Abstract: In June 2022, I conducted a mail survey of student directors in 973 public schools in four cities in the urban Kinki area. I obtained 390 responses, with a 40.0% response rate. The survey revealed that the difficulties in promoting collaboration with other professions are "time," "staffing," "understanding each other's work," and "leadership from administrators." In short, the creation of a "system for multidisciplinary collaboration" is needed. There are three key points. The first is the assignment of coordinators, who have neither classes nor homerooms; the second is to know before entering the workforce that they will be working with multiple professions; and the third point is a simple mechanism of cooperation.

Key Words: student guidance system, student director, inter-professional collaboration, student instruction duties

1. 課題設定

本稿は、拙稿「校則の変更から見る生徒指導上の今日的課題—小中学校の生徒指導担当者を対象としたアンケート調査から」（片山 2022）で見えた課題について、生徒指導体制を多職種連携の観点から検討したものである。先の論文では、小中学校の校則について検討し、校則の変更はマイナーチェンジにとどまっていることを指摘したが、校則の変更が進まない背景には、教員が過多とも言える生徒指導業務を抱えていることを確認した。またその考察部分においては、抱え込みすぎた生徒指導の業務を精査して整える必要があることや、今行われている生徒指導に関わる業務は校則指導含めて教員の仕事として適切なのか原点に立ち戻って考える必要があること、教員の持つエネルギーは限られており生徒指導についてもどこに力を注ぐのかを精査し、何にエネルギーを注ぐべきか改めて考える必要があることについてふれた。

現在、わが国の学校は、生徒指導上の課題、具体的にはいじめや不登校に加え、虐待や貧困等の福祉的課題も表面化することが増え、それにとまって教職員の負担が増している。こうしたわが国の教員の働き方について、小川（2016）は、「日本の学校の（中略）パフォーマンスの高さは、世界で一番勤務時間が長いと言われるように、教員の頑張りや『犠牲』に支えられたものであるし、また、児童生徒の同質性が高かったという教育のしやすさ等の理由もあったと考えられる」と分析している。近年は教育と福祉のボーダレス化が進んで、教員が虐待や貧困等にかかわることも増え、それに加えて教育の ICT 化への対応なども重なり、教員の「犠牲」はさらに増しているのではないか。

振り返れば、1872（明治 5）年の「学制」に始まったわが国の学校は、スクールカウンセラーが入り始めた 20 世紀末まで、事務職員や用務員などを除けばほぼ教員による単一組織で構成された時代が続いた。教員は多様な専門性を身につけて臨機応変に対応できるジェネラリストとしての働き方を自ら望んでいたわけではない。そこには他の専門職スタッフがほとんどいない中で、仕事を引き受けざるを得なかった背景があったのである。2015 年の中央教育審議会答申「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（以下、「チームとしての学校」と記す）」が示された時点ですら、教員以外の他職種の割合は、アメリカ合衆国で 44%、イギリスでは 49% に対して、わが国は 18% で、専門職スタッフが極端に少ない。

各国教員業務を調査した OECD の国際教員指導環境調査（TALIS）においては、教員の長時間労働が社会に知られることとなったが、それによって「教職はブラックである」（荻上・岡田 2018、朝比奈・2020 等）などと揶揄されるようになった。今、学校現場は、授業準備すら難しい状況となっており、教員不足¹⁾や教員採用試験の志願者不足²⁾など、悪循環に陥っている。

近年は、徐々にスクールカウンセラーやソーシャルワーカーなど他の専門性、さらには保護者や住民などの非専門性を組み込んだ学校へと学校を構成する専門性の原理（柴田 2020）が変わってきたことは間違いないが、いじめ重大事態等を検証すると、スクールカウンセラーやソーシャルワーカーを含めた専門職スタッフとの連携がうまく機能しているとは言い難い。

では、学校における多職種連携の一体どこに目詰まりがあるのであろうか。どのように多職種連携を展開していけば、有機的に機能する、「チームとしての学校」に近づくのであろうか。本稿では、チームによる生徒指導体制を前へ進め、学校をエンパワメントすることを目指して、多職種連携の観点から検討する。

2. 多職種連携をめぐるこれまでの経緯

2015年に示された中教審答申「チームとしての学校」は、教職員とともに専門職スタッフとがチームとして学校を動かしていく方向へ舵を切ることが国レベルで促した。その背景理由は、(1) 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、(2) 複雑化・多様化した課題を解決するための体制整備、(3) 子供と向き合う時間の確保等のための体制整備が必要とされたことにあった。

すなわち当答申は、指導方法の見直し等による授業改善やカリキュラムマネジメントが必要であり、生徒指導や特別支援教育等に関わる課題が複雑化・多様化しており、学校や教員だけでは解決できない課題が増えている、しかもわが国の教員は、幅広い業務を担っており労働時間も長い、生徒指導や特別支援教育等を充実していくためには、学校や教員が心理や福祉等の専門家や専門機関と連携・分担する体制を整備し、学校の機能を強化していくことが重要であると、述べていたわけである。

多様化・複雑化する子どもの状況を考量すれば、学校の教員だけで、子どもの直面する課題に対峙し、適切に対応することは、単に仕事量の観点からだけでなく、専門性の点からも至難の業だといえ、専門職スタッフとチームを組むことが目指されたわけである。

ただし、この「チームとしての学校」には、当初から否定的な見方もあった。たとえば児美川(2015)は、「チーム学校の落とし穴」というタイトルで、「現状の構想では、さまざまな専門スタッフは、すべての学校に常駐するわけではなく、一人で複数校を担当する形になる。そうすると、教師との意思疎通や連絡・調整は、勤務の日常の中で自然となされるというわけにはいかず、そのための打ち合わせ等の設定が頻繁に必要とされる。それがまた、教師の多忙化に拍車をかけることになったりするのならば、事態は、あまりにアイロニカルでもある」と指摘した。浜田(2016)は、「「チーム学校」像は、従来よりも幅広い「教育」を射程にいれたマネジメントを必要とし、教員の多忙軽減には向かわない可能性が高い」。さらに佐久間(2017)は、「教育の質を落とさずに教員の労働時間を適正化するには、人を増やす。公教育の予算を増やす(必要がある:注筆者)」とそれぞれ論稿に記している。このように、答申が出された直後からチームとしての学校には懐疑的な見方がなされていたのである。

続いて2021年に出された中教審答申『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』においても、「学校内においては、教師とは異なる知見を持つ外部人材や、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー等の専門スタッフなど、多様な人材が指導に携わることができる学校を実現することが求められる」と、専門職スタッフの活用についてふれており、改訂版の『生徒指導提要』(2022)においても同様に、先の答申「チームとしての学校」の理念を引き継いでいる。

事実、答申「チームとしての学校」が出されて以降、専門職スタッフの数は増えており(財務省2020)、学校には養護教諭や栄養教諭を含めた教員や退職後の再任用を含む常勤講師、非常勤講師、事務職員、給食調理員、用務員といった教職員だけではなく、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、教育業務支援員、部活動支援員など、かなり幅広い構成員が学校に勤務するようになってきている。財務省(2020)も「令和2年度の外部人材(補習等指導員等、スクールサポートスタッフ、部活動指導員)の予算人員は2.3万人と、児童生徒数が減少傾向の

中、3年前と比べると2倍以上の予算人員となっており、また、専門スタッフ（スクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカー）についても年々予算人員は増えている」と説明しており、外部人材が増えていること自体は間違いない。

ただし、誰もが朝から夕方まで勤務しているわけではなく、たとえば部活動指導員のように一日のうち夕方の時間帯で、あるいはスクールカウンセラーのように一週間のうちどこか半日あるいは一日だけ勤務しているといった勤務形態をとる場合も少なくない。非正規職員含む多様な教職員から成っているのが今日の学校の特徴である。

国においてはすでに「子どもの貧困対策の推進に関する法律」（2013年）も成立し、その具体的な方針や施策を明記した「子供の貧困対策に関する大綱について」（2014年）も閣議決定している。大綱では、学校を子どもの貧困対策のプラットフォームとすることが記されており、そこにはスクールソーシャルワーカーの配置増についても言及がある。

2022年6月15日、国会で「子ども基本法」が可決成立し、2023年4月には「こども家庭庁」が設置される見通しであるなど、子どもをめぐる法や施策も刻々と変わっている。子どもへの包括的ケアを進めるにあたっては、今後ますます多職種の専門職スタッフと連携することが見込まれる。他の専門職スタッフとの連携に期待したいところであるが、専門職スタッフが学校の中に増えれば、それでうまくいくといえるほど多職種連携は単純ではない。

3. 研究方法

そこで、多職種連携について、どのような課題が現段階であるのかを検証しようと、アンケート調査を行うことにした。対象は、近畿圏都市部にある4つの市の公立小中学校の生徒指導主事で、令和4（2022）年6月に実施した。生徒指導主事は、小学校においては中学校と違い法的には位置付けられているわけではないが、同様な役割をしている校務分掌が一般的にみられるため、本稿では小学校においても一律に生徒指導主事と記すことにする。973人の生徒指導主事に対して（小学校639人、中学校296人、義務教育学校8人、特別支援学校38人）、郵送方式で調査を行ったところ、390人から回答を得ることができた。回収率は40.0%であった。

なお、質問項目の概要は下記の通りである。質問項目に応じて選択回答形式と自由記述回答形式の組み合わせとした。なお本研究では質問項目⑩「生徒指導にかかわる他の職種との連携について課題は何か。推進するには何が必要か」については、その分析過程においてアンケート調査の回答文書から得られたデータをコーディング化することによって概念を抽出することに適している、質的データ分析（佐藤 2008）とそのソフト（MAXQDA2022）を使用した。

質問項目① 回答者（生徒指導主事）の所属校種はどこか。

質問項目② 回答者（生徒指導主事）の年代はどれか。

質問項目③ 生徒指導業務は適切な仕事量か。

質問項目④ 教員の指導からできれば外してほしいと思う生徒指導業務があれば、教えてほしい。

質問項目⑤ SC との連携はうまくいっているか。できれば理由も教えてほしい。

質問項目⑥ SSW との連携はうまくいっているか。できれば理由も教えてほしい。

- 質問項目⑦ 他職種との連携が進むことに賛成か否か。できれば理由も教えてほしい。
- 質問項目⑧ 今後どのような業種の方と連携したいか教えてほしい。
- 質問項目⑨ 学校のプラットフォーム化に賛成か否か。できれば理由も教えてほしい。
- 質問項目⑩ 生徒指導にかかわる他の職種との連携について課題は何か。推進するには何が必要か。

4. 調査結果

以下、(1) ～ (10) まで各質問項目の回答をまとめて示す。

(1) 質問項目① 回答者（生徒指導主事）の所属校種はどこか。

筆者がアンケート対象とした4市において、小学校への郵送数は中学校のおよそ2倍の数であるが、図1に見るように回収比率もそれに相当するものとなっている。小学校、中学校のいずれからでも偏りなく回答を得ることができたことになる。

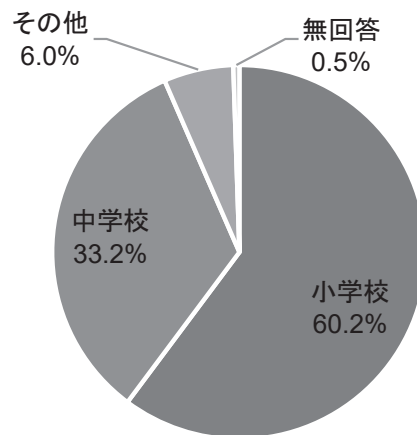


図1 回答者の勤務校

(2) 質問項目② 回答者（生徒指導主事）の年代はどこか。

生徒指導主事は、一定程度教員経験を積んでいる者が任命される傾向にあるため（片山2022）、図2に見るように若い教員の就任は少ない³⁾。ただし、若くしてその校務分掌を担っている、小学校の教員から、後述する問10の自由記述で「生徒指導主任を任されたが、何をしたらよいかわからない」という記述も見られた。単に生徒指導主事を配置するだけであれば、機能しないことは想像に難くない。

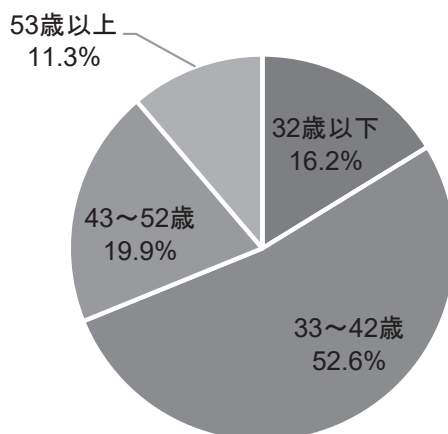


図2 回答者の年齢

(3) 質問項目③ 生徒指導業務は適切な仕事量か。

図3に見る通り、回答者の半数以上が、「多い」と答えており、日常的に現場から漏れ聞こえる声からも納得がいくものであるが、「適切である」という回答も4割近くあった。学校によってあるいは学校体制によって、生徒指導業務に差異があることが推測される。

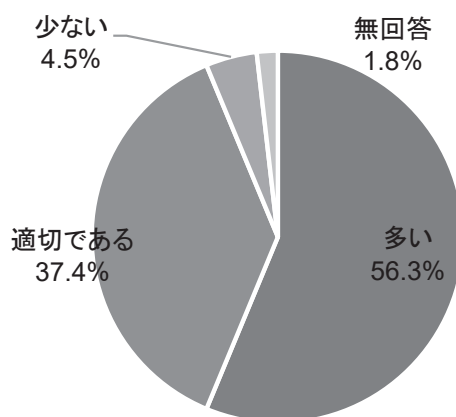


図3 生徒指導業務の適切さ

(4) 質問項目④ 教員の指導から外してもよいと考える生徒指導業務があれば、具体的に教えてほしい。

図4からうかがえるように、朝の挨拶運動や校区見回り、地域行事への参加、行政への報告などは生徒指導主事にとって特に負担になっていることがわかる。また、不登校対応は、慎重に進めなければならないことや必然的に家庭との連絡も付随するため、授業を担当していたり、担任業務を担っていたりする生徒指導主事にとってはその負担が大きいと推測できる。

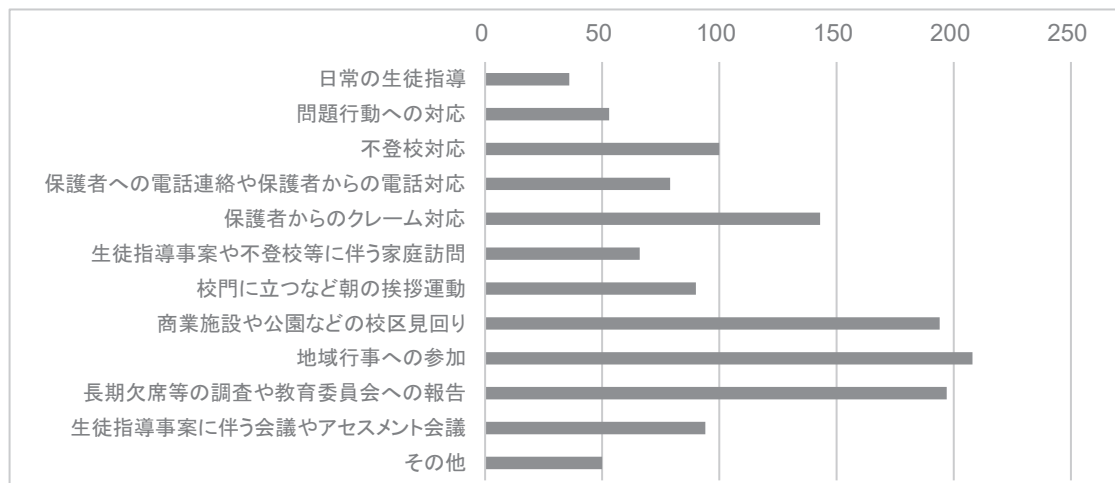


図4 教員の指導から外してもよいと考える生徒指導業務

(5) 質問項目⑤ スクールカウンセラーとの連携はうまくいっているか。具体的に教えてほしい。

スクールカウンセラー（以下 SC）とうまくいっているかについては、図5から見て取れるように「とてもできている」「まあまあできている」を合わせた肯定的回答が8割を超え、うまくいっている様子が窺えた。SCの資格要件は、公認心理師や臨床心理士、精神科医などとなっており、その起源は、1995年度から旧文部省が開始した「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」にある。当初は全国154校を配置・派遣したが、2001年度からは、現文部科学省下において「スクールカウンセラー活用事業補助」と事業名を変え、本格的に制度化された。つまり、配置・派遣が始まってから30年弱が経過していることになる。このためか、一定程度現場に浸透し、連携が成り立っていることがわかる。

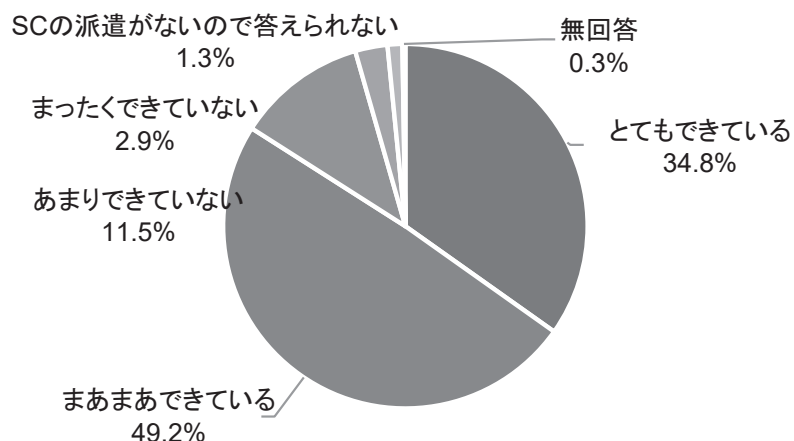


図5 SCと連携が取れているか

(6) 質問項目⑥ スクールソーシャルワーカーとの連携はうまくいっているか。具体的に教えてほしい。

スクールソーシャルワーカー（以下 SSW）の起源は、文部科学省が2008年度より開始した「ス

クールソーシャルワーカー活用事業」にある。SSWは福祉の専門家であり、資格要件は社会福祉士や精神保健福祉士などとなっている。SSWについては、SCよりも配置・派遣が10年以上遅れてスタートしている。図6からも見て取れるように派遣されていない学校もあるのが今の状況ということになり、まだまだ学校に浸透しているとはいえない。回答は、肯定的評価がおよそ5割、否定的評価が3割弱と、肯定的評価の方が上回るものの、現状ではおよそ二分される評価となっている。

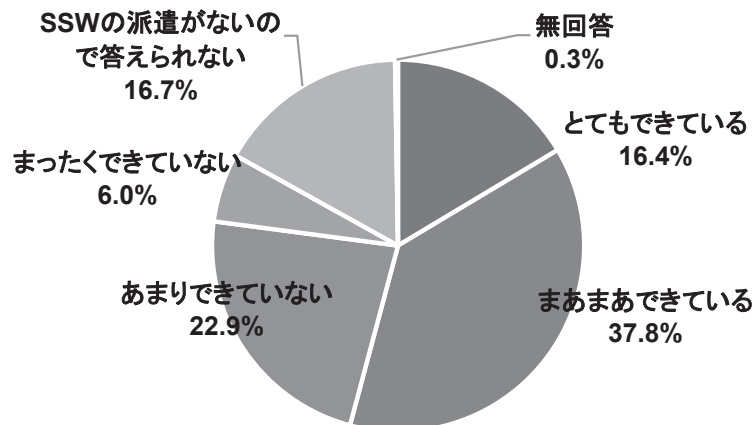


図6 SSWと連携が取れているか

(7) 質問項目⑦ 他職種との連携が進むことに賛成か否か。理由も教えてほしい。

図7から他の専門職スタッフとの連携には全面的に賛成していることが一目瞭然にわかる。しかしながら、付け加えられた理由（記述部分）から「連携」という言葉に対して教員は異なった解釈をしていることも見えた。わかりやすく言えば、「連携」を「仕事を減らす分業」という意味でとらえているのである。そして、分業については進めてほしい一方で、共通理解のための専門職スタッフとの話し合いなどは時間がかかるため、できれば避けたいと考えていた。これは後述する質問項目9の回答と合わせて考えると理解できよう。

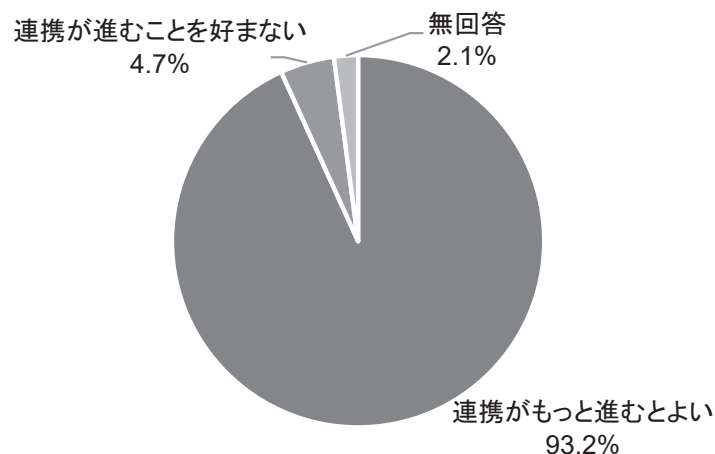


図7 連携が進むことをどう思うか

(8) 質問項目⑧ 今後どのような業種の方と連携したいか。

図8に見るように、教員はスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーとの連携を希望している。学校にとって一定程度馴染みもあり、これまで築いてきた実績があることも回答に影響していることが考えられる。それらに続いて、警察やスクールロイヤーが希望する連携先として挙げた。ここからは、心理的な側面からの支援だけではどうにもならない問題が学校では生じており、法的な支援を求めざるを得ない状況に置かれていることが考えられる。

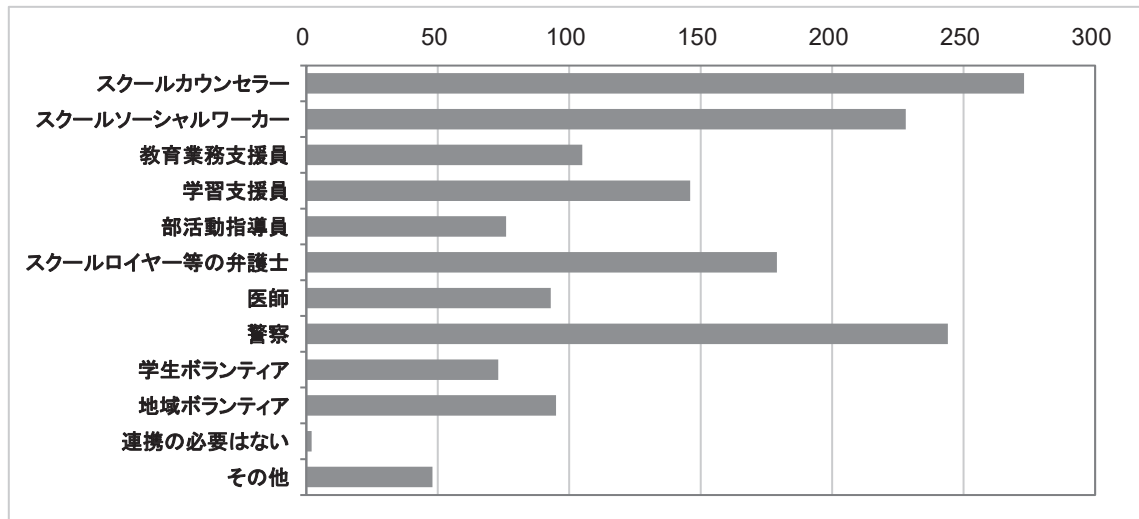


図8 どのような他の専門職スタッフと連携したいか。

(9) 質問項目⑨ 学校のプラットフォーム化に賛成か反対か。理由も教えてほしい。

学校のプラットフォーム化の定義が回答者の中で異なることが予想されたため、アンケート用紙には、「学校のプラットフォーム化とは、子どもを支援するための拠点として学校を位置づけようとする考えのこと」であると示して調査した。生徒指導主事は複雑な思いを抱えながら回答したことが伝わってきたが、おおよそ賛成か反対かで二分された。

回答を抜粋すると、「学校は子どもの様子を把握しやすい場ではあるが、学校のできることには限界がある。これ以上、学校の業務が増えるのには反対。それならSSW等の専門家を常駐させるべき」、「何とも言えません。福祉が介入してくる割合が増えると思いますが、情報共有や保護者連絡等で学校を介することで教師の業務が現在以上に増えるのは必至ではないかと感じてしまいます」、「どちらとも言えない。(学校プラットフォーム化：筆者注)するのならしっかりと予算をつけて、責任の所在を明確にすべきだと思います」といったものである。

学校プラットフォームの形が現段階では明確ではないこともあって、反対については、教職員の仕事が今よりも増えることを心配したり、不安を持ったりしている点で共通している。また、賛成であったとしても財政的基盤を備え、担当するポジションに人を置かなければ学校プラットフォーム化は難しいと考える生徒指導主事が多く、それぞれ回答が拮抗していた。

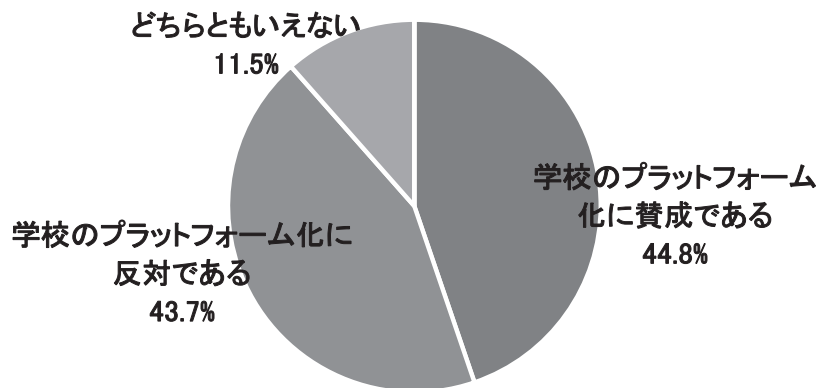


図9 学校のプラットフォーム化に賛成か

(10) 質問項目⑩ 生徒指導にかかわる他の職種との連携について課題は何か。推進するには何が必要か。

質問項目10については、佐藤による質的データ分析法(2008)およびQDAソフト(MAXQDA2022)を用いて以下表1に整理した。得られた記述による回答を文書化し、逐語録化したテキストデータをセグメント化し、そのあと定性的コードを割り当て、オープンコーディング化した。それらを抽象度の高い焦点的コードに置き換え、それらのコードから概念的カテゴリーを生成した。

「生徒指導にかかわる他の職種との連携について課題は何か、あるいは推進するために何が必要か、ご意見がある方は自由にお書きください」に対して質問項目10に回答を得た239の記述について、上記の質的データ分析を行なったものが表1である。その結果、焦点的コードは「時間」「人の配置」「お互いの仕事内容の理解」「行政や管理職のリーダーシップ」の4つに分類された。さらに概念的カテゴリーには、「多職種連携のシステムづくり」が生成された。

以下、これら焦点的コードについて説明を行う。第一の焦点的コードは、「時間」である。連携するには打ち合わせに時間が必要であるし、そのあとには共有した情報を記録することも必要となるが、そのための時間がほとんどないというものである。

第二の焦点的コードは、「人の配置」である。そもそも教員の数が足りないという回答が多かったが、特に連携に専念できる中心的存在となる「専任の人材」の設置が必要だということである。

第三の焦点的コードは、「お互いの仕事内容の理解」である。それぞれの仕事内容を知ることが欠いたままでは、それぞれの職の仕事の限界もわかるはずがなく、うまく連携できない。多職種間ではそれに加えてそれぞれ価値も異なり、そうした多様な者同志がリスペクトしながら仕事をしなければ連携は難しいという意見である。

第四の焦点的コードは、「行政や管理職のリーダーシップ」である。教育行政は文科省を頂点とし、教育委員会からのトップダウンで動くが、現場から見ると多職種連携についてそのリーダーシップが弱く、もっと明確に力を発揮してほしいというものである。行政や管理職のリーダーシップのなさがボトルネックとなっていることが指摘された。

それらを概念的カテゴリーで括ると、「多職種連携のシステムづくり」ということになる。学校のエンパワーメントのためには、「多職種連携のシステムづくり」を急がねばならないということになる。

表1 生徒指導にかかる他の職種との連携をめぐる課題

概念的カテゴリー	焦点的コード	定性的コード	根拠となるデータ(抜粋)
多職種連携のシステムづくり	時間	対応する時間	・ 外部との連携は必要である。しかし、この時間を確保できる状況ではないので、結果として、連携をためらう現状がある。
		打ち合わせの時間	・ 課題 情報の伝達、共有の時間がない。
		記録する時間	・ 連携が進むことは、子どものためにとっても良いことではあるが、担当との連絡調整、報告文書等、業務が増える。
	人の配置	教員の負担	・ 教員の負担を減らさなければ解決できない。ブラックな職場である限り、うまくいかない。
		コーディネーターの不在	・ コーディネーターのような立場の方がいれば、日程調整や情報の共有、とりまとめなど、よりスムーズに、現場としても無理なく連携しやすくなると思う。 ・ 担任以外が問題に取り組む第三者的な立場の人がほしい。 ・ 限られた時間の中で効率的に発信することや検討するなど具体的なマニュアルを作成し、確実に実施していくリーダーが必要ではないかと考える。
		具体的なアクションの欠如	・ 会議はするが、具体的にアクションが少ない。机上で話し合うが、実際他職種に実践してもらいたい。
		権限の有無	・ 学校は児童生徒、保護者、家庭に対して強制的なものはない。にもかかわらずイニシアチブをとることはとても難しい。家庭へのアプローチは行政がメインとなるべきである。
	お互いの仕事内容の理解	方向性	・ 足並をそろえた指導ができるか、生徒や学校の目線に立った支援を一番に考えて欲しい。各関係機関の立場によって支援の目線がかわることがある。
		立場による価値や基準の違い	・ それぞれの関係機関のルールや基準が違っているため、1つの事に対応する際にもできることの範囲が異なってくる。そこをどう合わせていくのか、どのようにして足並みを揃えた対応をしていくのか課題になるかと思う。
		力量形成	・ 教員側がもっと他の職種の特長や活用方法を学ばなければならないと思う。生徒の表面上だけの問題点だけで指導するのではなく、家庭環境まで見ての関係機関連携できる知識が、教員全体に必要なと思う。
		実現性	・ 会議はするが、具体的にアクションが少ない。机上で話し合うが、実際他職種に実践してもらいたい。
		リスペクト	・ 関係機関との連携には、人間関係、信頼関係の構築と、リスペクトが必要だと思う。日頃からの連携、情報共有があることで何かあったときの支援が得られると感じる。 ・ 教育、福祉等のそれぞれの立場を理解し、その立場でどんな支援ができるのか具体策を出し、共有していくことが必要である。
		役割分担	・ どこまでが、学校の仕事か？どこからが、他の職種の方の仕事か？など、分けることが難しい。お互いに押しつけあいになってしまうので、一歩ふみこんだ役割分担が必要である。 ・ 本来なら家庭で担うべき指導を学校がしないといけないことが増えている。(例えば、スマホの使い方やあいさつなど)。
		連携のとりやすさ	・ つながりやすい環境づくりだと思う。問題があった場合どこにどうつながっていくかが少し分かりにくい場合がある。
		情報の限界	・ 連携は必要な部分ではあるが、個人情報保護や守秘義務の観点から難しい部分もある。
	行政や管理職のリーダーシップ	教育委員会や管理職の決断と柔軟性	・ 教育委員会や管理職が推進するリーダーシップがあればすぐに連携することができると思う。 ・ 教育委員会の柔軟性が必要。外とつなぎたがらない。

5. 考察

(1) 行政や管理職に求められる統合的なマネジメント力

2015年の答申「チームとしての学校」や2021年の答申「令和の日本型教育」は、学校現場の多職種連携を促したはずであるが、学校がエンパワーメントされているかと問われれば、なかなか首肯することができない。アンケート調査には、「これまで、学校の中に、他の職種の専門家が入ることがなかった為、受け入れることがむずかしい教職員が多いことは、現状としてあると思います」といった記載からも窺えるように、チーム学校の具現化である、多職種連携に対してアレルギーをもつ者も少なくない。いまだチーム学校は確固としたものに成り得ていないのである。

実際、教員は働き方改革が求められながらも、仕事の限界をあまり意識せず、まじめであればあるほど幅広く仕事を引き受けてしまう。そもそもヒューマンサービスに携わる教員は、自我関与が高く（太田 2019）、子どもの問題も自分自身のこととして受け止め、なんとかしたいと考える。それを裏付けるようにアンケートには、「熱心な教員が対応するが、力尽きてしまう…、という現実を知ってもらいたい。若くて、優秀な教員ほど退職していることも知ってください」という声もあった。

他方、教員以外の専門職スタッフの働き方は、教員と異なっている。専門職スタッフは、「ここまでは自分の仕事で、ここから先は自分の仕事ではない」と、線引きしながら仕事をする。教員が「子どものため」を合言葉に、境界を定めることなく、どこまでも仕事を引き受けようとするのとは対照的で、仕事の限界の捉え方が異なるのである。

「教員の指導から外してもよいと考える生徒指導業務」を問うた項目では、朝の挨拶運動や校区見回り、地域行事への参加などが上位に挙がった。生徒指導主事は（学校にもよるが）授業を担当し、担任業務を担いながら、回答から窺い知るような負担の重い仕事もこなしているのである。慣習化された業務が代々送られて積み重なり、担うことが当たり前になっている。つまり、善意であれなんであれ、旧態依然とした仕事の仕方を払拭できずにいるのである。

調査から、他職種との連携を進めるには「多職種連携のシステムづくり」が不十分であるということ、そしてその構築をすべきだという全体像が浮かび上がった。このシステムを作るにあたっては、旧態依然とした業務を強いられている教員側からのボトムアップの変革は残念ながら難しいといえよう。境界を意識しない働き方をしてしまう教員と専門性や働き方が異なる多職種の専門職スタッフを同時にマネジメントしていこうとすれば、行政や管理職のトップダウンによる強いリーダーシップが必要とされよう。

アンケートの記述にも「教育委員会や管理職が推進するリーダーシップがあれば、すぐに連携することができると思います」との記載があったが、行政や管理職は連携のボトルネックになっている場合ではなく、指揮を執って力を発揮する必要がある。学校を魅力的な職場にするためにも、チーム学校を机上の空論に終わらせてはいけない。チーム学校の新たな段階は、多職種連携の統合的なシステムづくりにかかっているのである。

(2) 多職種連携のシステムづくりに向けた三つのポイント

具体的に多職種連携のシステムを考えるにあたって、三つのポイントを提案する。第一のポイントは、授業も担任も持たないコーディネーターの配置である。授業も担任を持たない（仮称）

生徒指導コーディネーターを配置することで、連携の垣根が下がる。連絡そのものがとりやすくなるからである。現場の生徒指導主事の声には、「同僚と話す時間すら取れない」という悲痛なものも少なくなく、連絡をとるための時間を保障することは最も重要だと考える。連携を行ったあとの記録する時間も保障しなければならない。(仮称)生徒指導コーディネーターがいれば、教員全体に向けて重要な情報をフィードバックすることも可能となる。

第二のポイントは、教員になる者が他職種と連携することを入職前の段階から知っておくことである。教職に就く者は、当然のこととはいえ学力習得など教育への関心は高いが、貧困など生活上の困難に対しての配慮、福祉への関心は相対的に低い(山田 2016)。また、学部段階で福祉のことを習ったことがない者が大半である(山田・森 2021)。この点、医療分野ではどうか。東京農業大学等で看護学部勤務する松下は(2022)、「学生時代に多職種連携教育を受けた者と受けていない者とを比較すると、多職種連携教育を受けた者は受けていない者より多職種連携に対する認識が高い、という結果を得ました。これは、学生時代の多職種連携を受けた経験が、看護師として働き出してから職場での多職種連携に対する認識に対してプラスに作用することが示唆されました。一方、看護師になってから多職種連携教育を受けた者と受けていない者を比較してみると、多職種連携に対する認識に有意差は見られませんでした」と自身の研究結果について述べている。社会福祉を専門とし、『学校プラットフォーム』の著者である山野(2018)も、「チーム学校や学校プラットフォームという政策を打ち立てるのであれば、教員養成にも、多角的な視点を持つ他職種によるチームアプローチの必要性が認識でき、具体的な実践へ意欲をもつことができるようなカリキュラム、他専門職の専門性を知り連携・協働できるようになるカリキュラムが必要である」と、多職種連携教育の重要性に触れている。

『パラレルな知性』の著者である鷲田(2013)がプロとは何かについて述べているが、その指摘は本研究にとっても示唆深い。「協同するプロたちにとって、組む相手はいずれも、じぶんの専門の領域からすればアマチュアだということだ。とすれば、ほんとうのプロというのは他のプロとうまく共同作業ができる人のことであり、彼/彼女らにじぶんがやろうとしていることの大事さを、そしておもしろさを、きちんと伝えられる人であり、そのために他のプロの発言にも耳を傾けることのできる人だということになる」。学校で多職種連携を進めるにあたっては、こうした哲学も含めて入職前に一定程度学んでおくことが、その後の連携を左右すると考える。

第三のポイントは、複雑ではなく多職種と連携できる単純な仕組みをつくることである。ダン・ローティ(2021)は、教師の傾向性について「既存の制度を承認する傾向が強く、変化を求める意欲は低い」ことを指摘している。このような指摘や多様化する子どもの状況を踏まえれば、複雑な連携システムを作り上げても抵抗が大きいことが予測される。その仕組みは可能な限り単純なものでなければ、実効性が伴わないのではなかろうか。教師の仕事を整理しながら、単純でわかりやすい連携の仕組みを模索する必要がある。以上、学校をエンパワーメントするための具体策について三つを提案した。

学校に勤務する者は、雇用形態や身分保障、勤務時間等が、それぞれ異なっている。そうした立場や勤務形態が異なるスタッフに、教員の仕事を丸投げする連携ではうまくいくはずがない。単に学校で働く教職員(教員や専門職スタッフ)をたくさん取り入れればよいという安直な考えは危険でしかない。一つのチームとして、包括的に行う有機的な多職種連携こそが教員も専門職化し、学校をエンパワーメントすると考える。

6. 結語

本稿では、学校のエンパワメントのために、行政や管理職が牽引して「多職種連携のシステムづくり」を急がねばならないこと、そのためには（仮称）生徒指導コーディネーターの配置が必要であること、多職種と連携することを教員になる者が入職前に知っておくこと、複雑ではなく単純な仕組みをつくることが重要であることを示した。このまま無防備に教員の仕事の範囲が広がれば、学校や教員がエンパワメントされることはなく、教員が脱専門職化してしまうのではないか。まさに、教職の危機である。引き続き、具体的な連携の方策について諸外国の仕組みも参考にしながら研究を進めたい。

謝辞：ご多忙の中、調査に協力いただいた近畿圏の4つの市の生徒指導主事の先生方に厚く感謝申し上げます。

本研究は、科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）基盤研究（C）課題番号：19K02705の研究成果の一環である。

注

- 1) 文部科学省による2022年1月に公表された『「教員不足」に関する実態調査』によれば、2021年度1学期の時点で、小中学校において2,086人が不足していた。
- 2) 教員採用選考試験の倍率は、2021年度（20年度実施）の平均倍率は3.8倍だったが、自治体によっては小学校で1.4倍と、選別が難しい自治体も出ている。
- 3) 調査対象は、前回の調査（『京都教育大学紀要』第141号）と同じく生徒指導主事であるが、前回の調査とは年度や調査校が異なっているため改めて示した。

引用・参考文献

- 朝比奈なを『教員という仕事 - なぜ「ブラック化」したのか』朝日新聞社出版、2020、pp.18-68.
- 太田肇『「承認欲求」の呪縛』新潮新書、2019、p.124.
- 小川正人「子どもの貧困対策と『チーム学校』構想をめぐって - 教育行政学の立場から」山野則子編『すべての子どもたちを包括する支援システム - エビデンスに基づく実践推進自治体報告と学際的視点から考える』せせらぎ出版、2016.
- 荻上チキ・岡田有真「データから見るブラック校則」荻上チキ・内田良『ブラック校則 - 理不尽な苦しみの現実』東洋館出版社、2018.
- 柏木智子『子どもの貧困と「ケアする学校」づくり - カリキュラム・学習環境・地域との連携から考える』明石書店、2020年.
- 片山紀子「教育相談と生徒指導」『チーム学校時代の生徒指導 - 生徒指導研究のフロンティア』学事出版、2020、pp.100-112.

- 片山紀子「校則の変更から見る生徒指導上の今日的課題－小中学校の生徒指導担当者を対象としたアンケート調査から」『京都教育大学紀要』141号、2022、pp.29-42.
- 片山紀子「書評」『生徒指導研究』学事出版、2021、pp.108-109.
- クリス・アーンスト、ドナ・クロボット・メイソン『組織の壁を越える－バウンダリー・スパンニング』英治出版、2018.
- 国立教育政策研究所『教員環境の国際比較』明石書店、2014.
- 児美川孝一郎「チーム学校の落とし穴」『月刊高校教育』2015年9月号、pp.46-47.
- 佐久間亜紀「教職論から見る『チームとしての学校』」『学校事務』学事出版、2017年7月号、pp.48-51.
- 佐藤郁哉『質的データ分析法－原理・方法・実践』新曜社、2008.
- 佐藤学『教育の方法』左右社、2010.
- 佐藤学『教育方法学』岩波書店、1996、p.141.
- 財務省「文教・科学技術」2020年10月26日.
- 柴田聡史「学校教育の担い手としての保護者・住民」大桃敏行・背戸博史編『日本型公教育の再検討－自由、保障、責任から考える』岩波書店、2020、pp.147-148.
- 高井良健一「教師の経験世界」『岩波講座教育変革への展望4 学びの専門家としての教師』岩波書店、2016、pp.83-109.
- ダン・ローティ著 佐藤学監訳『スクールティーチャー－教職の社会学的考察』学文社、2021、p.59.
- 中央教育審議会「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)」2015年12月.
- 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)」2021年1月、p.25.
- 浜田博文「公教育の変貌に 대응する学校組織論の再構成へ－「教職の専門性」の揺らぎに着目して」『日本教育経営学会紀要』第58号、2016、pp.36-47.
- 藤平敦「アメリカ合衆国の生徒指導体制」藤原文雄『世界の学校と教職員の働き方』学事出版、2018、pp.148-155.
- 山田勝治・森ゆみ子「高等学校における教育と福祉の連携について－西成高校の挑戦」『季刊 児童養護』Vol.52、No.3、2021、pp.34-37.
- 山田哲也「格差・貧困から公教育を問い直す」清水宏吉編『岩波講座 教育 変革への展望2 社会の中の教育』岩波書店、2016、pp.130-32.
- 山野則子『すべての子どもたちを包括する支援システム－エビデンスに基づく実践推進自治体報告と学際的視点から考える』せせらぎ出版、2016.
- 山野則子『学校プラットフォーム－教育・福祉、そして地域の協働で子どもの貧困に立ち向かう』有斐閣、2018.
- 山本敏郎「子どもが抱える福祉的課題に協働的にアプローチできる専門家の養成」『生活指導』高文研、2021年12月・1月号、No.759、pp.66-73.
- 松下宏宣『多職種連携を推進するコラボレーション大全』日総研出版、2022、pp.90-91.
- 油布佐和子「教師教育の高度化と専門職化」佐藤学編『岩波講座教育変革への展望4 学びの専門家としての教師』岩波書店、2016、pp.135-163.
- 鷲田清一『パラレルな知性』晶文社、2013、pp.112-113.

