

小学校教員の勤務をより適切に捉える —直接観察とインタビューから浮かび上がる教育労働の客体性と主体性—

榊原 禎宏・森兼 陽向*

Objectivity and Subjectivity of Educational Labor: A More Appropriate Understanding of the Work of Elementary School Teachers Informed by Direct Observation and Interviews

Yoshihiro SAKAKIBARA and Hinata MORIKANE*

Accepted June 18, 2025

抄録：初等中等学校教員の約4割を占める小学校教員がいかに働いているのかを適切に把握することは、教員の「働き方改革」、給与水準、やりがいや職能開発などに関わる重要な研究課題である。ところが、この作業は決して容易でなく、それゆえに改革の議論も隔靴搔痒の感を脱しない。そこで本稿は、教員の直接観察を通じて学校における勤務の実際を秒単位で記録し、さらにインタビューを行う方法を採用した。これにより、事例の小学校教員の勤務内容と勤務量を詳細に示すとともに、業務に追われるという客体的側面とあわせて、教員が自ら業務を生み出す教育労働の主体的側面が見られることを明らかにした。

索引語：小学校教員、教育労働、教育上の裁量、「ながら」仕事、直接観察

Abstract: Elementary school teachers account for about 40% of elementary and secondary school teachers. Understanding their work is an important research issue related to the work style reform, salary levels, job satisfaction, and professional development of teachers. This study meticulously recorded the work of x teachers through direct observation. The teachers were subsequently interviewed to gather data on their work content and amount of time spent for each task. This case study clarified that educational labor has two aspects: the objective aspect of being driven by work and the subjective aspect of creating work. The interviews were conducted in the second unit of the study.

Key Words: elementary school teachers, educational labor, educational discretion, “while working”, direct observation

* 京都府舞鶴市立倉梯第二小学校

1. 問題

9年間の義務教育期間を含む初等中等教育段階の教員が、どれほどの時間、いかに働いているかという、教員の勤務、業務、職務、用務、労働、行為あるいは実践とも称される活動の状況を適切に把握することは、公教育経営として彼ら彼女らの負荷と報酬のバランスのほか、職業的魅力や社会的威信、さらに職能開発の妥当性を検討する上で基本的な研究課題である。

ただし、この作業は決して容易ではない。たとえば、株式会社リベルタス・コンサルティングが文部科学省委託研究として行った「公立小学校・中学校等教員勤務実態調査」は、量的研究であるがゆえに教員の勤務の実際をきわめて大雑把に捉えることにしか成功していない。なぜなら、同調査の方法は次のようだからである。

表1に示す「児童生徒の指導に関わる勤務」12項目、「学校の運営に関わる勤務」7項目、「外部対応」3項目、「校外」2項目、「その他」4項目、あわせて28項目に即して、ある時間帯にいずれの業務に従事していたかを、教員が自ら記録する。その際、一日24時間を30分単位で区切った計48マスのそれぞれについて、上記の項目のいずれか一つを選ぶことを求められる。

ところが、授業時間を始め学校での多くの活動は、毎時零分からの30分間を単位には編成されていない。また、始業時に一日の準備（「朝の業務」に該当）を進めているときに、保護者から電話が入りこれに対応する（「保護者・PTA対応」に該当）といった、急遽生じる業務も日常茶飯である。この場合、いずれの業務に就いていたと記入すべきかが問題となる。このように複数の業務を同時に進める「ながら」の状況が、突発的に起こりがちな学校（榊原・森脇ほか2021:4）における調査にもかかわらず、この方法では、同一時間帯に複数の活動を行った場合、最も負担感の大きいもの一つに限って記録することを求めるために、いずれかの業務が記録されないことになる。これでは、教員の労働を適切に捕捉することはできない。しかしながら、多くの教員の調査協力を得るためには、この方法がせいぜいと判断が調査側にあつたであろうことも、想像に難くない。

あるいは、OECDによるTALIS（Teaching and Learning International Survey：国際教員指導環境調査）では、2018年に第3回調査（日本を含む48か国・地域が参加）が行われているが、その方法は、40～60分を要する質問紙に教員および校長が回答するというアンケートである。また調査項目については、学級環境、教員の仕事時間、指導実践、教員の自己効力感、職能開発、教員へのフィードバック、教員・校長のストレス等と実態認識に傾斜しており、「日本の中学校教員については、『学校運営チームメンバー以外の校内の同僚』からフィードバックを受ける割合が参加国平均と比べて高い」、「日本の小中学校校長は、「児童生徒の学力に対して責任を負っていること」、次に「保護者の懸念に対処すること」についてのストレスが高い」等の結果を導いている（国立教育政策研究所編，2020）。これらは、学校関係の状況に対する受け止めを捉えるには適しているものの、実際に教員がどのように働いているかを明らかにするものとはなっていない。

そして、これら大らかな調査の結果をもとに行われる議論は、歯がゆさをどうしても拭うことができない。たとえば、2016年実施の「教員勤務実態調査」と比較して、平日の小学校教諭の在校等時間の平均が30分しか減少していないことを指摘する（リベルタス・コンサルティング，2024:55）までが大方であり、また、「子どもと接しない時間や給食・清掃時間、中学校の

課外活動における業務がとくに大きい」（杉浦，2021：74）といった概括的記述に止まる。曖昧な実態把握にもとづいては、教員の働き方の何をいかに改めることがより望ましい労働環境を実現しうるのか、このための妥当な方略をいかに構想、実施、評価するかという議論には、なかなかつながらないのである。

表 1

文部科学省委託研究「教員勤務実態調査」（2022 年度）における勤務記録の分類細目

業務記録の分類詳細は以下のとおり。当該学校の教師の連続する7日間の勤務実態について、業務分野ごとに把握。

児童生徒の指導にかかわる業務	a	朝の業務	朝打合せ、朝学習・朝読書の指導、朝の会、出欠確認など（朝学習・朝読書のうち教育課程の一環として行うものは、b授業に含める）※定時制の夜間部などに勤務している場合は、始業時に行われる同様の業務を指す。
	b1	授業（主担当）	主担当として行う授業、実験・実習、試験監督など
	b2	授業（補助）	チーム・ティーミングの補助的役割を担う授業
	c	授業準備	指導案作成、教材研究・教材作成、授業打合せ、実験・実習の準備、総合的な学習の時間・体験学習の準備など
	d	学習指導	正規の授業時間以外に行われる学習指導（課外指導、補習指導、個別指導、実験・実習など）、質問への対応、水泳指導、宿題への対応など
	e	成績処理	成績処理にかかわる事務、試験問題作成、採点、評価、提出物の確認・コメント記入、通知表記入、調査書作成、指導要録作成など
	f1	生徒指導（集団 1）	正規の授業時間以外に行われる次のような指導：給食・栄養指導、清掃指導、登下校指導・安全指導、遊び指導（児童生徒とのふれあいの時間）、児童生徒の休み時間における指導
	f2	生徒指導（集団 2）	正規の授業時間以外に行われる次のような指導：生活指導、健康・保健指導（健康診断、身体測定、けが・病気の対応を含む）、全校集会、避難訓練など上記 f1 以外の指導
	g	生徒指導（個別）	個別の面談、進路指導・相談、生活相談、カウンセリング、課題を抱えた児童生徒の支援など
	h	部活動・クラブ活動	授業に含まれないクラブ活動・部活動の指導、対外試合（引率の移動時間を含む）など
	i	児童会・生徒会指導	児童会・生徒会指導、委員会活動の指導など
学校の運営にかかわる業務	j	学校行事	修学旅行、遠足、体育祭、文化祭、発表会、入学式・卒業式、始業式・終業式などの学校行事、学校行事の準備など
	k	学年・学級経営	学級活動（学活・ホームルーム）、連絡帳の記入、学年・学級通信作成、名簿作成、掲示物作成、動植物の世話、教室環境管理、備品整理など
	l	学校経営	校務分掌にかかわる業務、部下職員・初任者・教育実習生などの指導・面談、安全点検・校内巡視、機器点検、点検立会い、校舎環境整理、日直など
	m1	職員会議・学年会などの会議	職員会議、学年会、教科会、成績会議、学校評議会など校内の会議
	m2	個別の打ち合わせ	生徒指導等に関する校内の個別の打ち合わせ・情報交換など
	n1	事務（調査への回答）	国、教育委員会等からの調査・統計への回答（※今回の調査の回答時間は n3 に含めてください）
	n2	事務（学納金関連）	給食費や部活動費等に関する処理や徴収などの事務
	n3	事務（その他）	業務日報作成、資料・文書（調査統計、校長・教育委員会等への報告書、学校運営にかかわる書類、予算・費用処理にかかわる書類など）の作成など上記 n1、n2 以外の事務（※今回の調査の回答時間はここに含めてください）
	o	校内研修	校内研修、校内の勉強会・研究会、授業見学、学年研究会、校内で行う校務としての研修など（v 及び w を除く）
	p	保護者・PTA 対応	学級懇談会、保護者会、保護者との面談や電話連絡、保護者対応、家庭訪問、PTA 関連活動、ボランティアの対応など
	q	地域対応	町内会・地域住民への対応・会議、地域ボランティアとの連絡調整等、地域安全活動（巡回・見回りなど）、地域への協力活動、コミュニティ・スクール対応など
校外	r	行政・関係団体対応	教育委員会関係者など行政・関係団体、保護者・地域住民以外の学校関係者、来校者（業者、校医など）の対応など
	s	校務としての研修	初任者研修、校務としての研修、出張を伴う研修など
	t	会議	校外での会議・打合せ、出張を伴う会議など
	u	その他の校務	上記に分類できないその他の校務、勤務時間内に生じた移動時間など
	v	職専免研修	職専専念義務を免除されての研修
その他	w	自己研鑽	正規の勤務時間外に自らの判断に基づいて自らの力を高めるために行う自己研鑽
	x	休憩・休息等	校務と関係のない雑談、休憩・休息、職専免の時間（v を除く）など

出典：https://www.mext.go.jp/content/20240404_mxt_zaimu01-100003067-2.pdf

また、これらの量的調査に対して、実際の教員の働きを観察した質的研究を挙げることもできる。たとえば、布川（2009）では、2002～2004 年度に回収された 37 人の小・中学校教員を対象に、「1 日 24 時間を 10 分刻みにした 1 週間分のワークシートを用いたもので、基本属性に関する回答の他に、日々の活動内容が 5 分間隔で自由記述されている。

この調査のユニークな点は、記入の仕方と活動内容が例示された上で、対象者自身がやったことをできるだけそのままに書き込んでいくという手法」（同：41）を採っている。これは、勤務単位の時間間隔がより短く、また活動内容を自由記述する点で特徴的である。しかし、勤務内容は自己申告にもとづくもののため客観的とはいき切れず、また単位時間も 10 分間とされているために、より短い時間の業務が輻輳しているだろう学校での仕事を捉える上では、大づかみの感を脱しえない。

あるいは、新谷（2012）は、役職や立場の異なる複数の小学校教員を直接観察することによって、学校では新たな勤務がしばしば追加されること、また偶発的な出来事の多いことを記録し、

それらの結果から「分刻みの仕事が教員の時間を奪う構造」が見られること、そして「業務が中断され、片付かない負担が積もって負担感や多忙感を募らせること」（同：30）を明らかにしている。この調査は、教員の勤務の実際により迫るものだろう。

ただし、これについても課題を指摘できる。それは、業務を進める教員の主体性への着眼が不十分ではないかという点である。すなわち、「教諭は、児童の教育をつかさどる」（学校教育法第37条）とあるように、教員は与えられた仕事をこなすだけに終わらない、自らの裁量として積極的に業務を作り出す面をもっていることである。たとえば、教員の経費面での自己負担に関するエピソードを収める資料（福岡ほか、2024）には、「特別支援学級の担任をしています。子どもの発達を促すために必要だと思われるいい教材（おもちゃ、カードゲーム）を見つけたのですが、予算がないため自腹で購入しました」（同：48）ほか、授業で使うための「ごほうびシール」（同：46）を自費で購入した例が挙げられている。

同様に、次のような記事も挙げられる。「北海道の小学校教諭（28）は昨年度、4年生の学級担任をしていた。隣のクラスの担任が、頑張った子どもの班にピンク色の桜のシールを買って配り始めた。自分の学級の子たちが「いいなー、かわいいなー」と言うので、隣の学級担任と同じようにシールを自己負担で買った。「僕の方は学校の予算から出してください、とは言えなかった」（朝日新聞記事）。

これら教員が泣く泣く自費を投じたと紹介される事例を、費用負担のあり方ではなく、教育活動上の裁量という点で見れば、そもそも、これら「自腹」の行為は教員の職務に含まれるのか否かという問いが成り立つ。たとえば、チェーンの飲食店で働くスタッフが、出勤途中に美味しそうな漬物が売られているのを見つけ、お客さんにぜひ食べてほしいと購入、店のメニューの定食に一皿を加えたとすれば、おそらく問題になるだろう。「良かれと思って」のことが、メニューにないものを出した点で業務上のルール違反になるからだ。

同じように、子どもたちにシールを配ることが教員の果たすべき職務に含まれないのなら、それを購入する必要はないし、そもそも購入してはいけない。なぜなら職務外の事項だからである。言うまでもなく、教員がその費用を担う必要もない。にもかかわらず、「裁量としての個々の状況認識と判断（意思決定）、そして行為が勤務の本質を形作って」（榊原ほか、2017：31）いるために、学校では上記のような「自腹」がまま起こるのだ。

以上を踏まえれば、教員の仕事を捕捉するにあたっては、教育労働における教員の主体的な側面にも注目すべきことがわかる。「教員の仕事にはキリがない。子どものことを考えるとやりたいことがいくらかでも浮かんでくる」（杉浦：72）と記される教員の声は、教員の裁量と勤務時間・勤務量の正の相関を予想させる。つまり、教育上の裁量を教員が行使するほど、勤務時間と勤務量が増加するという説明の可能性である。

そこで、教員が自らの仕事をいかに理解し、葛藤や了解の上で業務に臨んでいるのかを明らかにする必要がある。この点で、自身が語り、それを聴く人との交流を通じて状況を対象化するという、「浦河べてるの家」での研究を嚆矢とする当事者研究は、教員の労働に関する説明可能性を示している。榊原ほか（2022）では、教員が個々の業務を価値づけしながら働いていること、たとえば、児童生徒に還元されることだと納得できるのなら、時間を要するまた困難な活動に対して、喜びすら感じる教員の姿が示されているが、この点を追試することの意義も導けるだろう。

2. 対象と方法

本報告では、調査協力が得られた同一自治体内の異なる公立小学校に勤務する二人の教諭に対して、出勤時から退勤時までの勤務内容を秒単位で影のように追いかける直接観察を実施し、フィールド・ノートおよび録音によって記録を行った。

表 2 調査の対象

教諭名	校務分掌	年齢	性別	教職歴	在校年数
A	5年生担任、安全部主任、理科部主任等	40代	男	17年目	2年目
B	5年生担任、人権・生徒指導部、環境部等	20代	女	1年目	1年目

また、この客観的な勤務状況の把握とあわせて、調査実施日の一連の活動に関する教員それぞれの捉え方を知るべく、後日インタビューを行った。Aに対しては、2024年11月25日に1時間程度、Bに対しては、同年12月1日に2時間程度実施した。

なお、二人の教員の勤務を比較するために、同学年の児童を担当する対象を得ることができたが、学級の在籍児童数はAが19名、Bが32名と違いがある。担当する子どもの数の違いが業務量と業務時間に影響を及ぼさないとは言えないだろうことを予め記しておく。

3. 小学校教員の勤務の実際

同調査により記録した両教諭の勤務量と勤務内容について、「教員勤務実態調査」の業務記録の分類にもとづき整理したのが、次のとおりである。

(1) A 教諭の勤務量

表3は、観察を行った日のAの出勤時間、退勤時間と在校時間を示している。Aの勤務量は所定勤務時間を2時間24分ほど超過しており、「教員勤務実態調査」での平均と比べて約23分間長い。Aによると、この日は終礼が長引いたためもあり、普段より在校時間が30分ほど長くなったという。

表 3 A教諭の出退勤時間等

観察日	出勤時間	退勤時間	在校時間
2024年11月22日	8時6分38秒	19時15分28秒	11時間8分50秒

また図1は、Aが従事した勤務内容を時間量別に示している。なお、「職員会議・学校会議など」は、16時28分頃から17時18分頃に行われた終礼を指す。そこで扱われる内容が児童のプライバシーにかかわるため、Aの指示で筆者は学級にて待機、Aの説明から同勤務量を50分間と見なした。なお、休憩・トイレ等の時間についてはすべて「その他の校務」に分類した。具体的には、お茶を飲んだ7回で計3分58秒、トイレに行った3回の移動時間を含め、あわせて

12分15秒である。ちなみに、11時間を超える在校時間の中で、水分の補給やトイレに行くといった生理的に不可欠な時間がこれほどまでに少ないことは、健康的な働き方とは言い難いのではないだろうか。

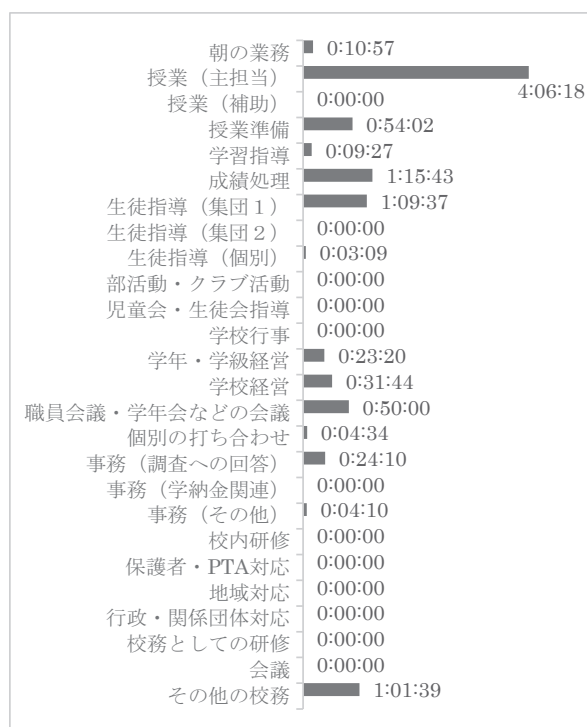


図1 A 教諭の勤務内容と時間量



図2 「教員勤務実態調査」での結果

さて、勤務量の大きい内容を2つ挙げると、次のようである。その一つである「授業（主担当）」は、朝学習の14分31秒、1時間目の社会32分23秒、2時間目の算数44分40秒、3時間目は音楽と国語のテストに26分10秒、4時間目の体育の42分57秒、5時間目と6時間目にまたがって行われた理科の1時間23分31秒である。

この点について、次の二点が指摘できる。一つ目は、小学校の場合、授業45分間を標準とするが、実際の授業時間はかくも幅をもっているということである。形式上は、45分間の授業時間が設定されているので、たとえば45分を単位にする回数分の担当を教員が担っていると捉えられがちだが、実際は決してそうではない。

もう一つは、3時間目の授業での様子に示される「ながら」での仕事ぶりが確認され、時間割上は授業時間であっても、実際の勤務としては授業を行っていない場合があることである。すなわち、45分間の授業において実際に授業を行っていたのが26分あまりというのは、この時間が、次のように進められたからだ。

はじめに、国語科の「聞くこと」に関するテストを児童に説明し、その後にCDにてテストを実施したが、この間にAは、提出された児童の宿題を確認していた。この時間は授業を行っていたと見なせない。その後、音楽科の「鑑賞」においてもCDを流した。この時間は別の授業の準備をするべくAは、教師用の指導書を読んでいたのである。

こうした複数の業務を並行させるAの勤務状況は、短くはあれども他の授業でも確かめることができた。授業準備に関わるものを挙げると、社会の授業中に1分29秒、音楽の授業中に6分18秒、体育の時間中に1分58秒、理科の時間中に4分43秒、である。これらの場合、授業時間がすべて眼前の児童のための業務に充てられているという前提がそもそも成り立たない。

以上の量的な結果を、2018年度「教員勤務実態調査」での結果と比較すると、今回の事例での結果は、同調査よりも「その他の校務」や「成績処理」の時間が長く、「朝の業務」に費やす時間の短いことが明瞭である。とくに、「その他の校務」に含まれる、授業時間の間などの教室間の移動といった、一回あたりの時間は限られるものの、一日のうちに何度も繰り返される内容が該当し、図1と図2にあるように、両者にはおよそ53分もの違いがある。このことは、30分単位での記録を求める「教員勤務実態調査」では、いかに実際の状況から離れてしまうかを示唆するものだろう。

(2) B教諭の勤務量

一方、観察を行った日のBの在校時間は、所定勤務時間を4時間45分ほど超過しており、「教員勤務実態調査」での平均をおよそ2時間45分上回る。もっとも、Bによればこの日は普段より40分ほど在校時間が短いとのことであった。

表4 B教諭の出退勤時間等

観察日	出勤時間	退勤時間	在校時間
2024年11月28日	6時56分42秒	20時27分14秒	13時間30分32秒

図3は、Bが従事した勤務内容の量別内訳を示している。なお、同一時間内に複数の業務に臨む様子が見られたが、勤務内容すべてを含めるために、従事したそれぞれの勤務内容として加算している。たとえば、同学年の教員と口頭で生徒指導について相談をしながら、児童が提出した宿題の確認をしていた場面では、「個別打ち合わせ」と「成績処理」が同時に行われていたと見なし、重複して計算した。

また、「その他の校務」に該当する休憩・トイレ等の時間について、Bはお茶を飲む様子が確かめられた一方、在校時間中にトイレへ行くことが驚くことに一度もなかった。13時間30分にも及ぶ勤務の中でトイレに一度も行かないというのは、健康を害することとすべきだろう。

さて、時間量の大きい勤務内容を3つ挙げる。もっとも多く時間を割いたのは、「授業（主担当）」であり、1時間目の国語が44分50秒、2時間目の算数が42分18秒、3時間目と4時間目をまたいで行われた図工が1時間32分41秒、モジュール学習が11分15秒、5時間目の社会が29分41秒、6時間目の体育が37分39秒、であった。

つぎに多くの時間を要したのが「成績処理」である。ここには、テストの採点13分38秒、提出物の確認6分23秒、宿題の確認23分39秒（漢字練習の確認に6分23秒、作文の確認に17分20秒）、モジュール学習の採点47分13秒、通知表記入12分52秒が該当する。さらに、「個別の打ち合わせ」は、同学年の教員と1時間42分57秒、校長と5分7秒、生徒指導主任と10分17秒、教務担当の教員と6分24秒、初任者補助の教員と49分29秒、他の学年の教員と3分42秒、事務職員とは22秒間行っていた。



図3 B教諭の勤務内容と時間量

これらをあわせて、「教員勤務実態調査」の結果と比べると、B教諭では「成績処理」、「生徒指導（個別）」、「学年・学級経営」、「個別打ち合わせ」、「その他の校務」の勤務量が長く、「朝の勤務」の短いことがわかる。なお、「個別打ち合わせ」は、在校時間中のいろいろな場面で行われており、成績処理や生徒指導等に関して他の教員と相談をしていたために、約1時間50分も長い。くわえて、「生徒指導（個別）」は、休み時間のほとんどをこの日に生じた2件の生徒指導のために費やしており、平均よりも約1時間10分長い結果となった。

(3) A・B教諭の勤務の量的比較

この二人の教諭では、「個別打ち合わせ」および「生徒指導（個別）」の勤務に従事していた時間が大きく違っている。以下、両教諭の勤務の量的な違いを述べる。

まず、「個別打ち合わせ」はAと比較して、Bが1時間45分ほど長い。Aは放課後、職員室にて、いじめ調査アンケートをもとに個別指導について他学年の教員と情報共有を図っていた。これに対してBは、児童の様子や自身の生徒指導について、校長や生徒指導主任、同学年の教員、初任者補助の教員ら実に多くの教員と終日、相談をしていた。このような違いから、教職1年目のBは、同17年目のAと比べると管理職ほか同僚教員と相談する機会が多いのではないかと推測できる。

また、「生徒指導（個別）」については、Aと比べてBが1時間10分ほど長い。Aは遅れて登校してきた児童に声をかけるまでで留まっていたが、Bは児童間の諍いについて事情をたずねる個別面談、さらに「問題行動」を起こした児童への指導を行っていた。Aと比べて児童数の多いことが、勤務時間の長いことにつながっているとも言えるだろう。ただし、このケースを

除けば、両教諭の勤務時間に大差はなく、この日に起こった事案への対応のために B が少ない時間を要したことがわかる。教員の業務は予定された内容を行動に移すだけでなく、突発的に生じる出来事に柔軟に応じざるを得ない面のあること（榊原，2008）を改めて確認できる。

（4）A 教諭の勤務内容

つぎに、勤務内容に即して、二人の教員の業務遂行の特徴を以下の観点から考察する。A については、五つの点を挙げるができる。

一点目は、教諭の立ち位置である。一日を通じて教室後方の窓側に置かれた教員用の机で作業する場面が A では多く見られた。児童の正面あるいは教室の前方に立つよりも、教室の後方で作業を行う時間が長いので、児童の視界に自身は入らず、学習状況の確認ほかの業務に臨むことがよりできたのである。たとえば、授業中や給食時間では教室の後方から全体を俯瞰する一方、児童に対して簡潔な指示を出していた。

二点目は「成績処理」に関してである。A はテストの採点においては児童個々の回答を注視する一方で、宿題の確認については内容を一瞥するに留まった。これらは「成績処理」と括られるものの、労働の負荷としては大きな違いがありうる。この点について、A はテストの採点時間を指して、自己研鑽の場とも捉えているとインタビューで語っていた。すなわち、採点の時間を自身の指導が適切であったのかどうかを評価する機会としても見なしていたのである。ここから、いかなる勤務内容かということの先に、その業務が各教員によってどのように意味づけられているかという問題があり、さらに、そのために要する勤務量と勤務時間も異なることが想定できる。

三点目は「授業準備」についてである。A はこれを放課後にも行っていたが、前述したように、別の授業中にも進めていたのである。つまり、「教員勤務実態調査」での分類上は「授業（主担当）」にも該当する時間に「授業準備」を行うという、「ながら」の状態を自ら生み出していたのであった。なかでも顕著だったのは社会科の授業中であり、児童に学習課題を指示した後、教員用の椅子に座って約 3 分にわたって算数の指導書を見つめる様子が確かめられた。授業中に別の授業の準備を行うことは、勤務態度として褒められることではないだろうが、実際にはこのようにして教員が日々の業務に臨んでいることが確かめられる。そしてこの実態は、ひとつの業務をどれほど細分化するのかを決めることも教員の裁量に属することを示すのである。

（5）B 教諭の勤務内容

さて、B は、次の四点で特徴的であった。

一点目は「生徒指導（個別）」が、およそ一様ではないということである。B は児童間の争いへの対応、そして「問題行動」に関わる児童への指導にかかわったが、この両者への対応の違いは明確であった。前者では、授業時間をはさんで朝の会から図画工作の授業開始に至るまで長い時間をかけて、児童らに事情をたずねるとともに個別に対応し、事態を詳細に把握しようと努めている。そこでは、児童の様子や発言を受けて、話し合いの場所や時間を変更することも度々見られた。

これに対して後者では、自身の意見を当該の児童に伝えるとともに、かなり強い様子で指導に臨んだ。また、前者と違って同僚教員に指導を任せる場面も設けるといった、複数での指導

にも力点を置いていた。いずれも「生徒指導（個別）」の範疇ではあっても、その具体的な行動はかなり異なり、同じような業務遂行と見なすことは難しい。もっとも、いずれについても指導のありかたが初めから決まっていたわけではなく、柔軟な対応を行ったという点では共通する。

二点目は、ある業務に臨んでいた際に、別の対応を必要とする場面での振る舞いについてである。これには、①児童の提出物を確認する「成績処理」の最中に、児童と関わる「生徒指導（集団1）」が生じたこと、②放課後の「成績処理」としてモジュール学習を採点する傍ら、同学年の教員と授業や生徒指導に関する「個別打ち合わせ」が起こったこと、③「学年・学級経営」に当てはまる掲示物を作成しているときに、初任者指導を担当する教員と児童に関する「個別打ち合わせ」を行う必要が生じたこと、の場面が該当した。これらにおいてBは、一方の作業を中断せざるを得なくなり、結果、当初進めようとしていたもう一つの作業を終えるのに長い時間を要することになった。教職経験が短いからなのか、この場合は「ながら」仕事にはならなかったのだ。

三点目は「授業（主担当）」中の児童への対応についてである。Bは授業中、ある児童を見ている際に別の児童から声をかけられるなど、複数の対応に追われて常に忙しく動いていた。とくに算数の時間では、問題を解く児童のノートに次々と丸を付ける一方で、何人もの児童に呼ばれて教室中を走り回る姿があった。Aのクラスと比べて児童数の多いことが影響しているとも言えるが、仕事を追いかけるのではなく、仕事に追われる状況がBには広範に見られたのである。

四点目は業務時間の区切り方についてである。Bはこの基準を学校の時間割にもとづく一方、児童の様子や次の予定などによって柔軟に設定していた。たとえば、国語では終鈴後も授業を続けたが、図画工作では給食の準備のために終鈴の3分ほど前から教具を片付けるよう児童を促していた。このように、教員の勤務上の裁量は、内容の取り扱いに留まらず、時間的な面においても行使されていることがわかる。

(6) A・B 教諭の勤務内容上の比較

ここでは、両教諭の業務遂行に明確な違いが見られた「授業準備」と「生徒指導（集団1）」に着目したい。

まず「授業準備」に関して、Aは授業の内容と方法を自らの学級だけでなく学年に対しても主導していた一方、Bは同学年の教員らにあわせてこれらを決めていた。Aが担任学級だけでなく学年全体の授業等に対しても裁量を発揮しているのに対し、Bは同僚ではあるが先輩教員のアドバイスを踏まえて授業を構成するまでに留まっていたのである。

また「生徒指導（集団1）」については、各教諭の「児童とのふれあいの時間に従事していた」時間量を場面別に見ると、表5に示すようにAは一日を通しておおむね偏り少なく児童と関わっていた一方、Bの場合は朝休みにこの活動が集中していることがわかる。Aは、教員用の机に集まる児童と和やかに会話をしたり、遊びの様子を観察しつつ時間を過ごしていたのに対して、Bは朝休みの時間では児童の輪に入って積極的に関わっていたものの、午後は体育の授業後の着替えを催促したり、タブレットを決められた場所にしまうことを繰り返し児童に呼びかけるといった場面が多く見られた。

表 5 A・B 教諭の「児童とのふれあいの時間に従事していた」場面別の時間量

時間帯	A	B
朝休み	5 分 31 秒	25 分 53 秒
1 時間目と 2 時間目の間	4 分 50 秒	0 分 0 秒
中間休み	12 分 36 秒	0 分 0 秒
3 時間目と 4 時間目の間	0 分 0 秒	0 分 0 秒
昼休み	6 分 4 秒	3 分 18 秒
5 時間目と 6 時間目の間	1 分 27 秒	0 分 56 秒
6 時間目終了後から終わりの会まで	57 秒	2 分 52 秒
放課後	0 分 0 秒	3 分 32 秒

これらの違いは、実際の業務内容に違いに止まらず、労働主体である教員がこれらの時間をどのように受け止めているかということにも関わる。さらには、労働負荷の軽重だけでなく、それぞれの業務が教員にとって肯定的なストレスになっているのかどうか、にも連なるだろう。

4. 小学校教員にとっての業務の意味づけ

直接観察の後のインタビューを通じて、教員の業務は客観的に存在するだけでなく、教員それぞれによって意味づけられる主観的な性格を有するものでもあることがわかる。以下で確認しよう。

一点目は、「ながら」仕事の頻度、一つの業務を終えるのに要する時間、業務の中断の場面の多さについてである。Aは短時間に一つの業務に集中して臨んでおり、その中断は少ない、つまり、複数の仕事を並行して行う状況は見られるものの、そのタイミングは経験から培われたものだろうか、限られた場面に限られるものであった。これに対してBは、多くの時間で業務を重複させており、一つの業務を中断する場面も多く見られた。そのため、その業務を終えるのに長い時間を要することにもなったのである。

こうした一連の行為の多くは、自身の状況認識と判断にもとづく。たとえば、Bは朝休みの時間に児童と関わる時間を長く設ける一方、児童に課した宿題の確認を自身が「できなくてもいいと思っている」と語っていた。これは、より優先すべきものがあるのならば、他はできなくてもやむを得ないとする意思決定の結果だが、教職の経験年数に伴って、業務の価値づけの優先順位と業務への対応能力も変化していくことだろう。

二点目は「授業（主担当）」での振る舞いについてである。Aは、児童が自分で問題に気づき解決できるようになることを目指しているため、「解答を見て回っていて、自分でいけるかな、どうやと見守っていて、いけたなと思ったら声をかけないし、やっぱやってしまっと思ったら、声をかける」と語っており、児童の様子を把握することに努めていた。児童が答え終えるまで見守り、自分で要点に気づけるように助言している。このためAは、教員が学習成果を

評価することはあまり重要ではないと考えているのだ。

これに対してBは、自信をもって学習に臨むことのできる児童を育むことを目指しているため、「自分が解いたものに自信をもってできたと言える子が、ほんまにいなかった。自分がやったこととか、できたって思うことに、ちゃんとできたと言えるようになってほしい」と、ノートに丸をつけることにより成果を可視化することに努めていた。このように、教員は自身の教育観を投影しながら各々の業務に臨んでおり、自らの判断で仕事を減らした増やしてもいる。この点で、「標準的な職務内容を具体的に明示していく必要」(中央教育審議会答申, 2019) という提案はなされているものの、その際には教員の裁量や教育上の自由との葛藤をつもりしななければならないだろう。

なお、教員が知覚、認識、判断、行動するという主体的さらに主観的でもある一連の行為にも、ルーティン化され無意識に行っている場合が認められる。Aは、場面に応じて語り口やその抑揚を意図的に変える一方、知らず知らずのうちに児童の前で腕を組みがちなることを、観察者に指摘されるまで気づかなかった。インタビューにおいて、直接観察での記録を読んだAが開口一番、「あっ、こんなことをしてるんだ。そうなのか」と言葉を漏らしたことが印象的であった。こうした癖とも言うべき所作は、自身で選び取った活動でも起こりうることである。この点で「主体的に労働に臨んでいる」という前提を疑う必要性も指摘できるだろう。

5. 結論

以上から、次の三点を導くことができる。

一つ目は、あくまで事例の限り、直接調査を通して小学校教員の勤務内容と勤務時間量が厳密に計測され、成績処理や教室間の移動といった、一つひとつに費やす時間は短いために業務としては認識されにくい一方で、これらを集計すれば多くの勤務時間となる業務のあることがわかった。こうした実態は、「教員勤務実態調査」では抜け落ちてしまうだろう。

二つ目は、教員の業務遂行が輻輳しがちという先行研究での知見に関して、さらに区分が可能なことを明らかにした点である。教員の仕事が重複するとは、ある業務に臨んでいた際に、急遽生じた事態に対応するために別の業務に携わらざるを得ない、という消極的なものに限られない。これにくわえて、児童の答案を採点している際に自身の指導の仕方を思い返し教師用の指導書を読み直す、当該の授業のシーンを思い返すといった、ある業務の最中に別の業務に自ら手を伸ばしてしまうという、「ながら」仕事を積極的に行う場合がある。

つまり、教育業務の輻輳には、対応せざるを得ない受身的な面と、自身の裁量の発揮として生じる自発的な面が認められる。言い換えれば、「ながら」ができるほどに、勤務上の状況認識と判断そして行動が個々の教員に委ねられているのである。ところが、時間と業務が一对一对応する前提で勤務を捕捉しようとすれば、実態から大きく離れてしまうことになる。

この点に関連して、インタビューから明らかになったのは、各教員の教育観や児童観、あるいは授業観などの「観」が、それぞれの行為や振る舞いと少なからず繋がっていることである。机間指導やノートの「マル付け」に例示されるように、教員の裁量は量的多寡の点だけでなく、質的にも異なるものとして行使されている。つまり、個々の業務とその意味づけは、それぞれ

の教員によってなされており、教員の勤務を標準化して「望ましい働き方」を例示することは必ずしも生産的と言えない。

三つ目は、主体的に臨んでいると見なされがちな業務の中に、教員自身による意味づけが乏しいものもあることを明らかにしたことである。それはパターン化された教員の所作とも言うべき、無自覚的な日常のルーティンワークである。気づかずに、何となく行っている業務のあることを踏まえるならば、教員が実践に臨むばかりでなく自身を他に投影（リフレクション）することを教育労働に組み込む重要性が示唆される。

以上、学校での勤務量と勤務内容には教員自身によって生み出される余地が認められ、「働き方改革」として勤務時間の短縮を図る方略が、そのまま業務改善につながるわけではない。「子どものため」という職業的使命感を持つべきとされ、自身をそう鼓舞するバイアスを免れない教員は「ヒマになりたいわけではない」からである。

引用・関連文献

- 朝日新聞「教職員の「自腹」年 100 万円の例も 7 割超が授業などの費用負担」（2024 年 5 月 20 日記事）
- 浦河べてるの家（2005）『べてるの家の「当事者研究」』医学書院
- 株式会社リベルタス・コンサルティング（2024）『公立小学校・中学校等教員勤務実態調査研究』研究報告書』（令和 5 年度文部科学省委託研究）
- 神林寿幸（2020）「教員の勤務負担に関する実証的研究の課題と展望—教職員のワーク・ライフ・バランスに関する原理的・制度的・実証的研究にむけて—」『日本教育経営学会紀要』62 巻 pp.28-38
- 国立教育政策研究所編（2020）『教員環境の国際比較 OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）2018 報告書〔第 2 巻〕—専門職としての教員と校長—』明石書店
- 榊原禎宏（2008）「学校組織構造のメタファー」『京都教育大学紀要』第 113 号、pp.101-114
- 榊原禎宏・森脇正博・西村府子・土肥いつき（2016）「教室における意図的な非言語メッセージ—正統化や勘違いとしてのコミュニケーション—」『教育実践研究紀要』（京都教育大学教育実践総合センター）第 16 号、pp.127-136
- 榊原禎宏・森脇正博・西村府子・土肥いつき（2017）「教員の信念が意思決定に及ぼす影響—教員の意味世界への接近—」『教育実践研究紀要』（京都教育大学教育実践総合センター）第 17 号、pp.35-46
- 榊原禎宏・森脇正博・西村府子・土肥いつき（2021）「なぜ教員の仕事をうまくつかまえないのか—当事者が語る学校における勤務とその理解—」『教育実践研究紀要』（京都教育大学教職キャリア高度化センター）第 3 号、pp.1-10
- 榊原禎宏・森脇正博・西村府子・土肥いつき（2022）「ヒマになりたいわけではない—教員の多忙観、やりがい、それぞれの専門性—」『教育実践研究紀要』（京都教育大学教職キャリア高度化センター）第 4 号、pp.49-58
- 新谷康子（2012）「教員の多忙と労働の特質—観察調査を通じて—」『公教育システム研究』第

11 号、pp.1-36

杉浦健太郎（2021）「教員の職場環境の国際比較—OECD・TALIS から見えてくるもの」『日本労働研究雑誌』第 63 巻第 5 号、pp.70-80

中央教育審議会（2019）『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）』

布川淑（2009）「学校教師の勤務時間—公立小学校担任受け持ち教諭 20 名の 1 週間—」『立命館大学産業社会学部論集』第 45 巻第 2 号、pp.39-59

福島尚子・柳澤靖明・古殿真大（2024）『教師の自腹』東洋館出版社

追記、本論文は、1 を榊原、2、3、4、5 を森兼が分担して執筆したのち、全体の調整を榊原が行った。