

教員の職務の無限定性とジョブ型教育改革のねじれ

—学級担任の職務の日英比較を中心にして—

教育学研究科
新谷 康浩
中央大学
眞鍋 倫子

1. はじめに

現在、教員に求められる資質を明示化してその資質を高める方向で教育改革が進められている。たとえば免許状更新講習では、「その時々で求められる教員として必要な資質能力が保持されるよう」に文部科学省が定めた必修領域¹と選択領域から合計 30 時間以上の講習の課程を修了することが求められている。また教職大学院においては社会の変化や諸課題に対応しうる力量ある教員を養成することが求められている²。

一見するとこの教育改革は我が国の教員養成の在り方を現状に合ったものにしようとする対応と受け取れることもできるかもしれないが、これは、教員養成も「ジョブ型（濱口 2013）」労働市場に対応した教育の実質化に連動したものであるという点は、見落とされているように見受けられる。

特定の専門職養成とは異なる汎用性のある専門分野においても、教育のグローバル化に伴ってスキルやコンピテンシーを探ろうとする研究（中原・溝上 2014 など）が行われている。専門職養成についてもこれまで以上に明確なスキルやコンピテンシーを求める方向で教育改革がすすめられつつある。

一方で、我が国の教員は、次節で示すようにその仕事が無限定であると言われてきた。本稿では、無限定であるとされてきた教員の仕事を、「ジョブ型」に対応した教育改革で対応しようとするねじれを示したうえで、それがもたらす意味を探索することをねらいとしている。

その際、そのねじれが顕在化しているのは学級担任であると考えられる。本稿では「地位」と「行為」の観点

から学級担任の位置づけを捉えることで、我が国の教員に求められる資質能力と教員の仕事の無限定性が交錯して生み出されたねじれを解明する。

柳（2005）は、デフォルトとして暗黙に想定されている学級の問題を明らかにしたが、その問題に内在している課題も学級担任に着目することで明確にできる。

2. 先行研究のまとめ

2.1 ジョブ型とメンバーシップ型とは何か

日本的雇用の本質を捉えるにあたり、濱口（2009）は、諸外国をジョブ型労働社会、日本をメンバーシップ型労働社会と概括しているが、濱口（2013）はそれを人と仕事の結び付け方の2つの原理の違いから説明している。ジョブ型労働社会では、「仕事」を厳格に決めて、それに合致する「人」を選定する方法を採用し、メンバーシップ型労働社会では「人」を先に決めて、「仕事」をそれなりにこなしながらスキルの上達を期待する方法を採用しているという。日本では医師などの特殊なケースを除いてメンバーシップ型労働社会の原理で「人」と「仕事」をつないでいるという³。

濱口は、一般的な「仕事」と「人」のつながりを想定しているため、教員など、医師以外の専門職の「仕事」と「人」のつながりの原理を明確に示しているわけではない。では、教員研究ではこの「仕事」と「人」のつながりをどのように捉えてきたのであろうか。教員の仕事と資質能力を巡る先行研究の知見を確認してみよう。

3 なお、専門職大学院が欧米で広がったのは、ジョブ型労働市場に合致した「仕事」が厳格に存在しているため、教育側はその「仕事」に合致した資質をもつ「人」を養成することに専念すればよいという状況があったからである。このように考えれば、我が国で専門職大学院が根付かない理由は、我が国がメンバーシップ型労働社会であったことが大きな理由として考えられるだろう。

1 平成28年度からは必修領域と選択必修領域に分かれた。

2 これらは何か必要な資質能力なのか、何が力量ある指標なのかを一定の枠で捉えているが、その一定の枠組み自体が日本的であることは意識されていない。

2.2 教員の職務の無限定性について

我が国の教員の職務については、多くの研究でその特徴が指摘されてきた。たとえば、久富（1994）が職務の無限定性として指摘した点であるし、酒井（1998）も指導というマジックワードであらゆる領域が教育の対象にされていく点を指摘している。これが日本の特徴であることは教員の国際比較研究で指摘されている。たとえば白井（2001）は、教員に期待される職務、教師の労働観、教育方法等をめぐる我が国とアメリカの実態の違いを検討すると同時に、その違いが何に由来するのかについて考察している。それによると、我が国の教師の職務はジェネラリスト的な志向が是とされ、オールラウンドな職務処理能力を作ることが求められているという。

この教員の職務の無限定性は、我が国の教員の職務が厳格に決まっているわけではないためである。このことから、佐久間（2015）も指摘するように、我が国の教員をメンバーシップ型と捉えることができる。しかしなぜ無限定なメンバーシップ型なのかはわからないままである。

その理由については、比較社会的・比較文化的アプローチから検討されている。先述の白井は比較社会学的な視点から言及し、欧米の労働観が「時間拘束型」であるのに対して、我が国は「作業拘束型」である点を指摘している点にある（油布 p22-23 及び白井 p231）。

また比較文化的な研究においては、教員に求められている人間性が、ジョブ型とは異なっており、東アジア文化では教員に人間性が求められているという解釈（田中 2014）もある。

いずれにせよこのようにさまざまな解釈が生まれたのは、教員の仕事⁴とは何なのかを検討することなく、それを所与のものとして受け入れて、教員の仕事を広い観点から捉えようとしているからであろう。ここで不足しているのは、「教師の仕事」を labor = 「労働」の観点から捉える研究であり（油布 2009 p16）、それによって、我が国の教員の仕事は何かを検討することである。

4 通常、職務と言った場合、限定的なものを想定している。そのため、ここで「仕事」という用語を用いるのは、広い概念で捉えるためである。無限定であるゆえの問題を乗り越える為には、「職務」と「仕事」を別のものとして定義しておく必要がある。そのため本稿で「仕事」という用語を用いる場合は、「職務」として分解できない部分まで含めたものを指している。

また無限定と捉えたこれらの研究では、教員の職務全体における個々の職務の位置づけを明確にしているわけではない。そのためメンバーシップ型労働としての教員の果たす役割の中でどの部分が重要であるかという点から検討された研究は神林（2015）など数少ない。

たとえば、神林（2015）は、教員の職務を中核的・周辺の職務と区分することで、教員の職務に構造があると想定している⁵。

2.3 無限定性としての学級担任の自明性

このように、教員研究で無限定と捉えられてきた我が国の教員の職務を明確化しようとする試みは一部でみられているが、そこで検討されている職務とは、教科指導や生徒指導といった職務であり、学級担任が職務と捉えられているわけではない。後で学級担任について検討するが、様々な側面で学級担任は学級の責任を負っており、その学級に関する多様な職務が学級担任に委ねられている。教員の職務の無限定性は学級担任に顕在的にあらわれている。そのため学級担任は、それ自体が職務なのではなく、むしろ資質能力に還元できない「地位」として存在していると考えられる⁶。

「地位」にふさわしい資質能力という点を検討することは困難である。それは、周囲の者が相応しいかどうかを総合的に捉えて判断するためであり、その地位にある人自身が自発的に自らの資質能力を証明するものではないからである⁷。

5 「周辺の職務」という用語は、高木（2001）の中で用いられた概念である。高木のそれは、教師が本質的でないと感じる職務を探ろうとしたものであり、神林の概念とは異なる。神林は、TALIS の調査結果を用いていることから、授業以外の勤務を周辺の業務としている。

6 社会学において地位とは、身分、役職、職階などに対応することもある社会的カテゴリーをさすものである。『現代社会学事典』弘文堂 2012 年

7 「私は部長ができます」というときの部長の資質能力を証明できないのもこの論理である。また、「責任者＝男であるはず」というものの見方も、実際の職務を誰が行っているかではなく、男という「地位」によって仕事をしているとみなしているのである。学級担任という「地位」に学級に関する無限定の責任が求められている。「地位」は無限の責任をもつものと捉えることができる。

一方で教員の職務のうち、教科指導や生徒指導といった部分は明確な職務であり、その職務を遂行するという「行為」を想定しやすい部分である。

このように考えると、教員の資質能力を明確化させようとする場合に検討可能な部分は「行為」として明確化できる部分に限られ、「地位」として担う部分を明確化することは困難であるといえる。学級担任が特定「行為」の集合体であれば、その「行為」すべてを明確化できれば、結果的に学級担任の明確化が可能といえる。しかし「地位」である学級担任は特定「行為」にとどまらない幅広い残余部分を一手に担っている。

3. 学級と学級担任の制度的根拠

3.1 学級とは

では、学級担任が「地位」であるとすれば、我が国の学校で学級担任が置かれている根拠はどこにあるのか。まずは学級について確認し、そのうえで学級担任の根拠を検討したい。

学級の自明視については、柳が『学級の歴史学』で検討している。ここではその内容を概観する。

わが国の学級担任のベースとなる学級制は、明治24年の文部省令第12号「学級編制等ニ関スル規則」によって、学級を「一人ノ本科正教員ノ一教室ニ於テ同時ニ教授スヘキ一団ノ児童ヲ指シタルモノニシテ従前ノ一年級二年級等ノ如キ等級ヲ云フニアラス」（柳2005 pp.142-143）と規定されたことにはじまる。当初の学級制はこれにより「近代化される社会にふさわしい規律化された人間の創出を目指した」ものであるという（柳同書p143）。この学級制は分業制の産物として生まれたが、我が国では村落共同体の生活の論理がそのまま学級に入り込んだ（柳同書p174）。そのため、ハードウェアとして教授活動を事前制御している学級が自明視されたために、学級の存在がハードウェアとして教授活動をコントロールしていることを自覚させなくなったという。

柳の論を援用すれば、学級が生活共同体のままであるにもかかわらず、教員養成の改革ではその点が見落とされている。そのため、学級担任が生活共同体の責任を負うことになってしまう。しかし学級担任は先に見たように「地位」であるため、その能力・業務が明確にできないということになる。柳が自明視していたのは学級であったが、むしろ自明視されているのは学級の中の学級担任という「地位」ではないだろうか。

3.2 学級担任とは

我が国において学級担任の「地位」としての仕事を探るために、規定上で学級担任がどのように扱われてきたのかを確認する。

学校教育法施行規則に専任教員を学級担任としておくことが規定されていたが、今はその規定は残っていない。

3.3 小学校の学級担任

まず小学校については、当初から学校教育法施行規則第二十二条で学級ごとに専任教員を置くことが求められていた⁸。ここでは、担任という言葉は使用されていないが、学級担任を想定していることは明白である。

学校教育法施行規則

第二章 小学校

(教諭の配置基準)

第二十二条 小学校においては、校長のほか、各学級毎に専任の教諭一人以上を置かねばならない。ただし、特別の事情のあるときは、校長又は教頭が教諭を兼ねることができる⁹。

これに関連した判決で、浦和地裁判決が採りあげられている。この判決文は一見すると学級担任の義務を限定的に捉えているように見受けられるが、「教育活動とそれに密接不離な生活関係」は限定的なものではなく幅広いものである。そのことから、学級担任の無限定性を受け入れた上で出された判決と捉えることができる。

判決¹⁰

クラス担任の義務 小学校のクラス担任教師は、教育活動とそれに密接不離な生活関係に関する限り、特に他の

8 昭和22年5月23日公布の学校教育法施行規則（文部省令第11号）では以下の内容であったが、昭和49年8月8日改正（文部省令第38号）において本文中の規定に変更された。

第二十二条 小学校においては、校長のほか、各学級毎に専任の教諭一人以上を置かねばならない。ただし、特別の事情のあるときは、校長が教諭を兼ね、助教諭を以て、教諭に代えることができる。

9 参照条文として以下の各条が挙げられている。

学校教育法第三条、学校教育法第二十八条

学校教育法施行規則第十六条

標準法第六条、標準法第七条

10 この判決文は、『教育小六法』の該当条項に関連して掲載されたものである。以下の判決文も同様。なおこれらの判決文は、『同』平成2年版より掲載されている。

児童に危害を加えるおそれのある児童や、他から危害の加えられるおそれのある児童については、行動にきめ細かな注意を払って、児童間の人身事故を防止するため、万全を期すべき条理上の義務を負う。(浦和地裁判決昭和60年4月22日)

また、宮崎地裁の判決も、教諭の職務の無限定性を受け入れている。この判決は学級担任の職務ではないが、学級担任制を原則とする小学校に関する判決であり、ここでも学級担任を想定していると考えられる。ここでは学校教育法第二十八条第六項が教諭の主たる職務を定めたと過ぎないという判決であることから、教諭にはそれ以外の職務もあるとしている。

(学校教育法第二十八条六項¹¹⁾)

教諭は児童の教育をつかさどる

判決

学校教育法第二十八条六項は、教諭の主たる職務を定めたとすぎず、校長は教諭に校務を分掌させ、包括的あるいは個々の職務命令を発することができる。(宮崎地裁判決昭和63年4月28日)

3.4 中学校の学級担任

中学校の学級担任についても、学校教育法施行規則第五十二条で、学級に対する教諭配置基準が示されている¹²。ここでは配置基準のみを示しており、学級担任については触れていない。

学校教育法施行規則

第三章 中学校

(教諭の配置基準)

第五十二条 中学校においては、一学級あたり教諭二人を置くことを基準とする。

11 第六項となったのは、昭和49年6月1日の学校教育法の一部改正(法律第70号)である。それまでは第4項で以下のように規定されていた。

「教諭は児童の教育を掌る。」

12 当初は、「中学校においては各学級毎に教諭二人を置くことを基準とする」と規定されていたが、昭和33年8月19日の学校教育法施行規則の一部を改正する省令(文部省令第24号)で「各学級毎に」が「一学級当り」に改められた。

以下の東京高裁判決は、先述の小学校の判決と同様、公立中学校の教員にも幅広い職務を想定した義務があるとされている。中学校は学級担任制ではないので、学級担任の幅広い職務を想定したものではない。

教員の職務について 判決¹³

公立中学校の教員には、学校における教育活動及びこれに密接に関連する生活関係における生徒の安全の確保に配慮すべき義務があり、特に他の生徒の行為により生徒の生命、身体、精神、財産などに大きな悪影響ないし危害が及ぶおそれが現にあるようなときには、そのような悪影響ないし危害の発生を未然に防止するため、その事態に応じた適切な措置を講ずる義務があるといわなければならない。(東京高等裁判所判決平成6年5月20日)

3.5 現在の学級担任の根拠

しかし、現在では小学校でも中学校でも学級に専任教員を置くという規定はなくなっている。

平成14年文部科学省令14において学校教育法施行規則第二十二条が削除されたことにより、各学級に専任教員を置くという規定がなくなる。現在、学級に教諭を置く根拠は、小学校設置基準平成19年最終改正第六条で、小学校に置く主幹教諭、指導教諭及び教諭の数は、1学級当たり1人以上とするという規定にあると捉えることが出来る。

また平成14年文部科学省令15において学校教育法施行規則第五十二条が削除されたことにより、中学校における教諭配置の基準も変更される。現在の根拠は、中学校設置基準平成19年最終改正第六条で、中学校に置く主幹教諭、指導教諭、及び教諭の数は1学級当たり一人以上とするという規定にあるといえよう。

このように現在では、小学校や中学校の設置基準で学級数以上の教諭を置くことと規定されているが、それぞれの学級に担任を置くことや、学級担任に教諭を置くという縛りはない。

3.6 学習指導要領における学級担任

とはいえ、学習指導要領特別活動で学級活動について触れていることから、それを担う教諭が必要であるとい

13 この判決は『教育小六法』平成7年度版より掲載されている。

う想定はされているはずであるが、担任という言葉では語られていない。しかし現実には中学校においても担任が存在している。

学習指導要領特別活動で学級活動について触れられているが、そこでは担任のことは触れられていない。

現在では、中学で道徳と特活は学級担任が担当している。我が国では両者ともに専門の免許状はないが、免許状取得の際に求められる教職に関する科目の中に含めることが必要な事項として、「道徳の指導法」や「特別活動の指導法」が含まれている。そのため事実上これらの修得単位が教員免許状取得のために必要とされている。

このことから、中学校の教員であれば学級担任になった場合に道徳や特活を担当することが求められていると考えられる¹⁴。

4. ジョブ型教育改革

ここまで教員の職務の無限定性を確認したが、次に、近年の教育改革がこの無限定性とは相いれない改革である点を指摘した上で、このねじれの背景を探るには、教員の仕事を「地位」と「行為」で捉えることが有益であることを提示したい。

近年の教育改革の一例として中教審答申（第184号）を採りあげて、その中で示される教員の職務について検討する。

中教審答申「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～」の中に示された資料「我が国の教育を取り巻く状況」の中で、教員の仕事が触れられているが、そこでも学級への言及はなく、学級が自明視されているといえる。その中では、「学校や教員の仕事は拡大し、多様化している」とした上で、その例として、かつての学校の役割が「授業」が主体でそれに次いで「生徒指導」「部活動」「学校行事」という役割も担っていたが現在の学校の役割には「授業」の中に「環境教育」「情報教育」「消費者教育」「小学校英語」等が導入され授業の範疇が拡大したのみならず、学校の役割拡大による業務量増として「家庭・地域の環境・教育力低下」「児童

14 道徳の教科化の議論においても、担当者や免許についても踏み込んだ議論が行われていない。そのため、柳(2005)の指摘したように学級担任が中学校でもハードウェアとして想定されていると考えることもできるだろう。

生徒への指導の困難化」「保護者対応の増加」「グローバル化・知識基盤社会化に伴う新しい教育への対応」「説明責任の増大」などが含まれるようになったと指摘している。その上で、「欧米では、教員の仕事は授業が中心。生徒指導・進路指導の比重が少ない。」と記されている。

つまり、学級担任は学校の中でどこに位置づくのか、ここでは明確化されないまま当然視されている。そのため、教員の仕事が欧米では授業が中心という議論の整理も、表面的な理解にとどまっており、教員の多忙化も学級制を当然視した上で考察しようとしているように見受けられる。

このようにこのねじれは、教員の「行為」と「地位」の混在を、「行為」のみで理解しようとする教育改革と、「地位」のみで理解しようとする教員研究のねじれとして捉えることが出来よう。

メンバーシップ型というモデルは、教員の仕事全体を捉えたものであり、我が国の職務を国際比較で概観するには適切な枠組みであるが、どの部分にねじれが生じているのかという分析を行う概念としては不十分である。そのためこの「地位」という観点に着目するほうが妥当であるといえよう。

次節では我が国の学級担任をイギリスの学級担任と比較することでその特徴を明らかにする。

5. イギリスにおけるクラス

本節では、イングランドの初等教育(primary school)および中等教育(secondary school)の観察に基づいて、イギリスと日本の学校における「クラス」の活動の程度を比較することを通じて、日本とイングランドの教員の仕事の比較を行う¹⁵。

15 筆者は2015年4月から2016年3月までの1年間、在外研究のため、ロンドンに滞在した。その中で、小学校1校と中学校1校を訪問し、観察する機会を得ることができた。そこで、これらの学校の観察から導かれる日英の教員の仕事の違いを以下に記述する。中学校はアカデミーと言われる2000年から作られた、経営スタイルの学校であり、多くの公立校がそれ以来アカデミーに移行している。一般的な公立とは異なり、地方自治体ではなく直接政府から補助金を得るとともに、寄付金などを活用して独自の運営を行う。一般的な公立よりもカリキュラム編成や人事に関して、自由裁量の部分が多く、政府の補助金で運営する「独立私立」に近い学校である学校群である。A校は、2011年にアカデミーに移行し

1990年代前半にイングランドの中等学校 (comprehensive school) と日本の中学校の比較研究を行った志水 (2002) は、「コンプリヘンシブ・スクールの学校文化を中学校の学校文化と比較した場合にもっとも目につくことは、前者には、後者における「指導」といったようなすべての教育的営為を包含する用語が存在しない」と指摘している。

志水 (2002) は、comprehensive school で行われている活動を「ティーチング (教科教育・授業)」「パストラル・ケア (生徒指導)」「キャリア・ガイダンス (進路指導)」に分けて特徴を記述し、「ティーチングを中心にしながら、周辺にパストラル・ケアとキャリア・ガイダンスが位置付けられている」と学校の教育活動について総括している。

A校においても、この3つの活動が観察され、この3つの活動のうち、パストラス・ケアを担う教員はチューター (tutor) と呼ばれていた。

キャリア・ガイダンスについては、多くの部分をカウンセラー (市区町村) から派遣されるオフィサーが担当していることが指摘されていたが、A校でも同様であった。

志水 (2002) では、ハウス・システムがイヤー・システムに移行するプロセスが描かれていた。A校では生徒はクラス単位でハウスに分けられており、出席状況、学業における努力や成績、模範的な態度や学校外での活躍など、様々なところで個人に付与されるポイントはハウスごとに集計され、年度末には優勝ハウスが決定されており、ハウス・システムが維持されている。他方で、Assembly と呼ばれる集会の多くは学年ごとに開催されており、現時点でもイヤー・システムとハウス・システムが共存していることがわかる。

5.1 イングランドの中等学校における教員と教科

教員と教室は、それぞれ学校の重要な構成要素である。イングランドにおいて、教員の組織は専門科目によって分けられている。観察対象となったA校において、スタッフ表を見ると、各教員は学科 (faculty) や部門 (department) に分けて表記されている。学年に分けた記述はなく、学年主任に相当すると考えられる Director of Learning が各学年に1名配置されているのみである。

た学校であり、技術教育に特徴を置いている。学力的な指標となる GSCE の結果等を見ると、あまり高い結果を得られていない学校である。

ほとんどの教員が、手分けして、クラス担任 (tutor) となっているが、スタッフ表にどの学年のどのクラスの担任であるのかは書かれていない。転入生に対しては、学年主任である Director of Learning が面談して本人の状況把握などを行っている。

日本の中学校の学校要覧などで教職員の一覧表をみると、多くの場合、学年・クラスに基づいて表記されており、教科ごとにかかっていることは少ない。また、必ずどの教員がどの学年・クラスの担任であるかが明記されている。

この一点の比較でも、日本において「クラスの担任」という仕事が重要な役割として認識されているのに対して、イングランドではそれほど重要ではないと考えられていることが分かる。それだけではなく、担任がしなくてはならないと考えられている仕事が大きく異なると思われる。

教科指導との関連において、担任の業務を比較する際に、新たな科目をだれが教えるのか、ということについて、日英両国ではかなり大きな違いがあると思われる。

イングランドにおいては、新たな内容がナショナル・カリキュラムに追加される場合には、その内容を扱う教科が定められる。たとえば citizenship という教科は2002年に11歳から16歳の生徒に義務化された。A校の citizenship は、実際には様々な教員が担当している実態もあるものの、スタッフ表には専門の教員が配置されている。また、さまざまな教員が担当しているとしても、教員の授業時間の調整によって担当者が決まるため、必ず担任 (tutor) が担当することはなかった。

日本においても、2000年に「総合的学習の時間」、2015年には「道徳」が新たに導入された。これらの科目は、現状では担任が実施を担当していることが多い¹⁶。すなわち、日本においては、新たな内容の教育が導入される際に学級を単位とし、学級担任によって実施されることになる。他方のイングランドでは、「教科」として位置づけられ、専門の担当教員が教科指導として行っている。

日本では担任が重要な位置づけとなる生活指導や進路指導においても、教員(担任)の行う業務は大きく異なる。

16 ただし、「総合的学習の時間」の実施形態はさまざまである。とはいえ、すべての教員が実施する教科となっており、担任または学年担任団が中心になって指導を行っている。

5.2 イングランドの中等教育学校における「クラス」と担任 (tutor)

イングランドの一般的な中等教育学校 (secondary school) においては、生徒の時間割はかなり個人化されている。GCSE コースに入る前の year7 や year 8 では、全員がほぼ統一された科目を受講しているが、受講者はレベル等によっていくつかのグループに分けられている。そのため、授業時間割は個人によって異なっていることも多い。

生徒は学年ごとに、クラス分けされており、クラス名は学年+担任名の頭文字などであらわされている。しかし、この「クラス」は、日本におけるホームルームとは異なるものである。クラスが一堂に会するのは出席をとる朝と昼食後の短い時間帯のみである。

また、そのクラスが利用する「ホームルーム教室」があるのではなく、担任の教科の教室が利用される。担任 (tutor) の業務は朝の出席をとることと定期的に行われる面談を担当することである。欠席者がいる場合、保護者への連絡は出席管理の担当者 (事務) が行う。

担任のもう一つの重要な業務としては面談 (二者面談と三者面談) がある。とはいえ、志水も指摘するように、この面談では卒業後の進路について議論することはほとんどなく、面談相手の生徒の直近の成績を見つつ、今後の目標を定める (target-setting) ことが主な課題である。また、GCSE コースに入るにあたって、どの科目を選択していくのかなどを相談する。生徒の現状の成績や目標は、各教科の教員が作成しており、それらを総合したものを、生徒に示しながら、科目選択や目標設定の調整を行うのが担任の仕事である。この科目選択は進路選択と関連が強いのだが、進路にかかわる希望については、後に示すように independent advisor が行うことが多い。

日本においては、前章で扱ったように、担任の業務は多様である。出欠を取るだけでなく、そこで欠席していれば家庭との連絡は担任がとる。それに対してイングランドでは、担任の業務はかなり限定的であることがわかる。

5.3 ハウスとクラス：特別活動

志水 (2002) では、1990 年代前半にハウス・システムが維持されなくなっていた状況が描かれていた。しかし、2015 年の時点でも、多くの学校がハウス・システムを維持していた。

A 校では、生徒を 6 つのハウスに分けている。ハウス

名は赤、黄、青など色であらわされていた。各学年の生徒たちはそれぞれにハウスに配分され、同じ学年・ハウスのグループがホームルームとなる。それぞれのホームルームに配置されているのが担任 (tutor) である。この点で、ハウスはイヤー・システムのクラスと重ねられている。

この「クラス」は、同時に同じ活動を行うのではない。先にも示したように、選択科目や進度別のクラス編成が多いため、同じクラスの生徒でも異なる授業を受けることが多い。そのため、生徒たちは朝、一度集合して出席確認を行えば、その後は基本的に個別に行動することになる。

学校で行われる行事として、日本で思い浮かべるのは体育祭や文化祭、遠足や修学旅行といった特別活動は、かならずしも学年の教員の職務ではない。

日本においては、これらの活動は、クラスで、長い時間をかけて準備して実行する活動となっている。そのため、学級集団を作っていくための重要な活動であると位置づけられている。

しかし、A 校において、これらの活動はほとんど行われていない。体育祭にあたる Sports day も、その日のみの活動であり、競技数も非常に少ない。競技への参加も、その場で希望者を募る形式であった。また、文化的な活動として行われていたのは「A (学校名) got talent」や「Bake off」といった、テレビのオーディション番組やお菓子作りの競争を学校内で行うものであった。これらも事前に参加者が募集されて、参加者のなかでのみ競争が行われる。これらの行事の優勝者にはハウスポイントが付与されていた。また、キャンプのような宿泊も参加希望者を募っており、全員参加ではない。

このように、A 校においては日本の中学校でよくみられる「ホームルーム活動」は皆無であった。

ホームルームで行われる活動は日英で大きく異なり、同じような内容の行事があったとしても、日本におけるホームルームとは大きく異なる。イングランドの secondary school においては、クラスはより大きなハウスの中に位置づいていると同時に、生徒たちはより個人化されている。

5.4 「教室」の意味：生徒の居場所

A 校の建物も、志水 (2002) が指摘するように、教科ごとに建物・教室が分かれている。ただし、ロッカーを有料で借りることができるため、借りている生徒たちは比較

的軽い荷物で移動する。日本とは異なり教科書はなく、教員たちが自身で作成した教材（プリント）等を用いるので、学校へ登校する際に必要なものはあまり多くない。生徒は移動の都度すべての持ち物をもって移動する。

教室は、先にも述べた通り、教科ごとに配置されている。たとえば A 棟の 1 階は数学、2 階は歴史、B 棟の 1 階は技術といったような配置である。教室は教科ごとに複数用意されている。それぞれの教室が設置されているエリアは、廊下にも教科名やその教科にかかわる掲示物や生徒たちの作成した作品などが掲示されている。生徒たちは、自分の時間割りに応じて、休み時間に各教室を移動し、教員は自身の教科の教室を利用するので、ほとんど移動しないことになる。

これらの教科の教室は、各クラスが出席をとるために、朝や昼食後の時間に一時的に利用するが、あくまで「教科教育のための空間」であり、授業時間外には利用されない。そのため、昼休みなどは、生徒たちは教室にはおらず、廊下や食堂、その他の場所にたむろすることになる。このような状況は、日本の学校とは大きくかけ離れている。日本においては、生徒たちはクラスにあてがわれているホームルーム教室が居場所であり、荷物を置くロッカーなどもこの教室にある。さらには、机も個人のものとして扱われる。そのため、学校内を移動するときには最低限の荷物のみを持って移動することができる。学校の中に、個々の生徒の「居場所」が固定されているのである。もちろん、すべての生徒が「自分の席」にいつも座っているわけではない。廊下や校庭などでたむろすることも多い。しかし、前提としての「ホームルーム教室」があり、自分の占有する場所があることは、イングランドとの大きな違いの一つである。

5.5 進路指導

日本における担任の業務の重要なものに進路指導がある。中学校であれば、進路担当の教員を置くことも多いが、担任を中心にしながら、指導を行っている。

A 校の教員一覧をみると、進路指導にかかわる Independent careers advisor は、1 名いるのみである。このアドバイザーは GCSE コースである year9 の生徒全員と面談を行い、どのような進路希望を持っているのかを聴き取りつつ、進路にかかわるアドバイスを行う。independent である理由は、学校内部のスタッフが進路のアドバイザーをすると、生徒ではなく学校にとって有

利なアドバイスをする可能性があるからなのだという。専門スタッフであることが、非常に積極的に語られている点は、学校の担任教師がそのまま進路指導を行うという指導スタイルとは大きく異なる。

5.6 イングランドとの比較から見える教員の仕事

このような学校および教育活動を教員の仕事からとらえなおすと、以下のようなことが言えるのではないだろうか。

まず、イングランドにおいては、日本のように学級活動を組織するという仕事はほとんど存在しない。クラスは便宜的に個々の生徒を集めた集団という以上の意味はない。担任 (tutor) はあくまで 1 対 1 での学習にかかわる面談などを行うか、出席管理や情報伝達などを行うのであり、「クラス」という集団を組織するわけではない。それだけに、志水 (2002) が指摘するように、教科教育が職務の中心であり、パストラル・ケアはそれほど重要な職務とはとらえられていない。

志水が指摘する「指導」という教育的営為が存在しないという状況は、日本のように「ホームルーム」「クラス」を自明視し、そこで多くの指導的活動を組織するという職務がイングランドの教員にはない、ということの意味する。ホームルームにおける担任教師の仕事とは、教科教育外の、生活指導や進路指導であるが、イングランドの教育には、志水が指摘するのと同様、外部の専門家や事務などの専門スタッフをおくため、教員の仕事が増加することが避けられていると考えることができる。

6. おわりに

ここまでわが国で学級担任が担っている職務をイギリスのそれと比較した。イギリスではクラスの機能が限定的であったため、イギリスの担任 (tutor) は限定的職務にとどまっておき、その職務は限定的な「行為」として捉えることが可能であった。

一方で、我が国では学級担任が「地位」として存在しているため、教員の職務の無限定性が学級担任に顕在的に現れていた。ここまで検討したことをまとめて、無限定性とジョブ型教育改革のねじれの持つ意味を検討しよう。まずわが国の学級担任は、その根拠となる明確な規定が存在しないにもかかわらずどの小中学校でも当然のように存在している。学級については、学校教育法施行規則以下さまざまところに規定されていることから、学級という明確なものに付与される責任を、規定のない

学級担任に委ねていることが一つのねじれである。

我が国の学級が生活共同体的性格をもつものであり続けるとしても、それを現在のように一人の担任教員に責任を委ねるのは再検討の余地があるだろう。それが「地位」として存在している学級担任の負担を減らすことにつながるのではないか。

とはいえ、学級担任が「地位」として存在していることも含めて、我が国の学級制がメンバーシップ型労働社会に適合しすぎために、学級制度自体が児童生徒をメンバーシップ型労働社会に潜在的に適合させようとしているという学級制がもつ潜在的カリキュラムの問題も含まれている。つまり学級が「学級担任は何でも学級で起こった問題に対処すべきである」という考えや、学級が児童生徒にとって生活共同体である」といったことを隠れたメッセージとして伝えるものである。これがもうひとつのねじれである。

一方で、イギリスのケースでは「地位」と「行為」がねじれていなかった。柳（2005）の指摘通りイギリスの学校、クラスは機能が限定的であることが一因と考えられる。このことから、イギリスの仕組みを受け入れればうまくいくように見える。とはいえ、我が国の学級担任がイギリスの tutor のようになるのは難しいだろう。

柳は学校を生活共同体だという点からこれを示しているが、学校内部にとどまらず我が国の労働社会がメンバーシップ型であることに起因している。むしろこの背景には我が国の労働社会の特徴が色濃く反映されており、我々がそれを無条件に受け入れていることにまだ自覚的ではない。教員養成の在り方を検討するには、これまでのように教員のみにも焦点をあててその特殊性を検討するのでは、現在のようなねじれの本質が見えにくくなってしまふ。我が国の特徴であるメンバーシップ型の労働社会まで視野を広げて我が国の教員の在り方を検討することが求められる。

しかし現在進められている教員養成の改革は、教員の職種を限定的なジョブとして捉えがちである。このことは結果的に多様な職務を抱え込みがちな学級担任という「地位」を自明視しているために、無条件にこれらの多様な残余としての職務をさらに学級担任に付与することになると考えられる。

なお本稿では教員養成改革が教員の仕事をジョブとして捉えており、学級担任の無限定性を視野に入れていないというねじれの実態を明らかにすることはできたが、なぜそのように教員養成改革が教員の仕事をジョブとして捉えていたのかという理由についてまで検討することはできなかった。

また、「チーム学校」のような新たな取り組みの中で教員の職務がどのように配置されるのかという今後の展開については触れることができなかった。

とくに後者については「地位」と「行為」で検討することが可能な対象であると考えられるので今後の課題とした。

引用文献

濱口桂一郎2009『新しい労働社会—雇用システムの再構築へ—』岩波新書

濱口桂一郎2013『若者と労働—「入社」の仕組みから解きほぐす』中公新書ラクレ

神林寿幸2015「周辺の職務への従事が日本の教員の多忙化に与える影響の再検討—TALIS2013年調査の国際比較を通じて—」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第63集2号

久富善之1994『日本の教員文化—その社会学的研究』多賀出版

中原淳・溝上慎一2014『活躍する組織人の探求—大学から企業へのトランジション』東京大学出版会

酒井朗1998「教師の多忙化・バーンアウト 指導文化のストレス」苅谷剛彦他『教育の社会学 <常識>の問い方、見直し方』有斐閣アルマ

佐久間亜紀2015「小学校教師の仕事—日米比較から—」油布佐和子『現代日本の教師—仕事と役割—』放送大学

志水宏吉2002『学校文化の比較社会学』東京大学出版会

高木亮2001「教師の職務ストレス—から見た学校改善に関する研究—」『日本教育経営学会紀要』第43号

田中光晴2014「教員養成課程のグローバル化に関する動向」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第63集1号

白井博2001『アメリカの学校文化—日本の学校文化—学びのコミュニティの創造』金子書房

柳治男2005『学級の歴史学—自明視された空間を疑う—』講談社選書メチエ

油布佐和子2009『教師という仕事—リーディングス日本の教育と社会15』日本図書センター

1. から 4. および 6. は新谷が執筆、5. は眞鍋が執筆した。

本稿は科研費基盤研究 (C)「大学教育のグローバル化と潜在的キャリア教育に関する研究」(課題番号15K04352)の成果の一部である。