琉球大学学術リポジトリ

ある新任教員の労働世界
-「個業」で働く小学校学級担任と無責任な体制-

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2025-03-11 キーワード (Ja): 労働, 新任教員, 学級担任, 教員の個別裁量性, 個業 キーワード (En): 作成者: 山根, 清宏 メールアドレス: 所属: 琉球大学教育学部
URL	https://doi.org/10.24564/0002021122

ある新任教員の労働世界

―「個業」で働く小学校学級担任と無責任な体制―

山根　清宏*

The Working World of a New Teacher：The Individual Work of Elementary School Teachers and the Irresponsible System

Kiyohiro YAMANE*

要　約

本稿は，ある新任教員（学級担任）の語りからその労働過程を記述し，それを通じて教員の労働実態とブラックな労働を永らえさせているメカニズムを明らかにしようとするものである．労働過程で確認される「業務」／「業務っぽくない業務」，「分業・協業」業務／「個業」業務からなる学級担任業務と「授業力」，「学級経営力」による「教員の力」は，「教員の個別裁量性」によって構成されており，同時にそのようなあり様が教員労働を規定しブラックな教員労働の常態化を招いているのである．

キーワード：労働、新任教員、学級担任、教員の個別裁量性、個業

はじめに

近年，教員の働き方への関心は高まり，「定額働かせ放題」と呼ばれる長時間労働の実態が広く認知されるとともに，その要因と考えられる給特法（「公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法」）に関する議論が重ねられている．『朝日新聞クロスサーチ』を利用し，「教員」「働き方」のキーワードで記事件数を検索すると，1990年代は年間１桁台だった記事件数は2000年代に入り２桁台に増え，2019年には209件にまで達している．また，こうした動きと並行して教員の労働現場の可視化が試みられている（朝日新聞取材班 2024; 朝比奈 2020; 氏岡 2023; 妹尾 2020; 前屋 2017, 2021）．

だが，教員のブラックな労働現場の改善には依然いたっていない．例えば，文部科学省『令和４年度公立学校教職員の人事行政状況調査について』（文部科学省 2023a）では，病気休職者（教育職員）の数は2018年以降増加傾向にあり，2022年には8,793人，うち6,539人は精神疾患者であった[1)]．また，関心の高まりに呼応するかのように，近年の教員志願者数は減少傾向にあり（文部科学省 2023b），教員を目指し学業を重ねた学生にとって教員は忌避せざるを得ない職業として認識されつつあるようである．

他方，最近10年間，毎年３万人以上が公立学校教員に採用され，入職していっている（文部科学省 2023b）．彼らの目指す教員の仕事とは，①教師の活動の複雑性・同時並行性，②継続と中断の連続，③立ち仕事，④共同の活動，⑤生徒に関わる想定外の問題の頻発によって①～④が必ずしも計画通りに進まないといった特徴をもつ多忙な仕事である（油布 2019）．また，新任教員は入職直後から「一人前」の教員であることが求められる独特の働き方にある仕事でもある（寺町 2023b）．ただ，新任教員がそのための準備を事前に整えているわけではなく，朝比奈なを（2020）は，「教職課程で習ったことは，教員となった今，ほとん

* 琉球大学教育学部社会科教育講座

ど役に立っていないか，教育現場が求めていることではないと言い切る」20代の小学校教員を紹介している（朝比奈 2020; 108-22）．教職課程の学びの有用性はどうであれ，新任教員には「想定外」の労働現場がそこにはある．

では，そうしたなかで新任教員はどのように労働現場に適応し，教員としての日々を送っているのであろうか．越智康詞・紅林伸幸（2010）は，教育過程に比べ「とりわけ教師をある特定の雇用関係・労働条件の中で，働き・生き延びようとする労働者として分析する視点は依然弱い」（越智・紅林 2010; 125）と指摘する．また教員の多忙を研究してきた油布佐和子（1995, 2010, 2019）は，労働者としての教員理解，労働過程の分析の必要性を主張する．教員の働き方への関心が高まる一方で，いまだ教員の労働実態の分析は十分とは言えない状況にあり，新任教員の労働実態もまた，十分に捉えられているわけではないのである．

本稿は，これらの指摘を踏まえ，ブラックと称され，独特の働き方にある教員の労働実態の把握を目的とする．具体的には，2024年度に公立小学校で勤務を開始したある新任教員（学級担任）の語りからその労働過程を記述し，それを通じて教員の労働実態とブラックな労働を永らえさせているメカニズムの解明を目指すものである．

1　小学校教員の困難

1－1　教員労働の現況

教員の働き方については，1972年の給特法施行による超過勤務手当を支給しないシステム，教育の新自由主義改革，「新公共管理」の影響など，教育や学校を取り巻く社会状況との関連から複数の論点が検討されている（大内 2021; 広田 2020; 藤田 2023）．

しかしながら，いまだその改善は不十分なままにある．教員の長時間労働について，広田照幸（2020）は，給特法制定前の1966年実施の文部省『教員勤務状況調査』と2006年実施の文部科学省『教員勤務実態調査』を比較し，1966年当時月約８時間だった超過勤務は，2006年には月約34時間に４倍以上増えていると指摘している．近年の状況を文部科学省『教員勤務実態調査（令和４年度）の集計（確定値）について』（文部科学省 2024）からみてみると，教諭（主幹教諭・指導教諭を含む）の平日１日あたりの在校時間の平均時間は，小学校で10時間45分（前回2016年調査11時間15分），中学校で11時間１分（同調査11時間32分）と，前回調査より30分程減少したが，依然長時間労働の教員は多い．また2019年に国が残業上限とした月45時間を超えるとみられる教員の割合は，小学校64.5％，中学校77.1％で長時間労働の大幅な改善はみられない．

このような状況下，油布（2019）は，「教師の多忙化」の内容，定義は依然曖昧なままであり，「『教師の多忙化』は，いまなお未開の研究領域なのである」と言明している[2)]．また峯村恒平ほか（2024）は，「教員の多忙化」は「労働時間の文脈で語られるものと，業務内容で語られるもの」に分けられ，「働き方改革としては労働時間の削減に一定の成果を上げている一方，休職・退職者の推移をみると業務内容としての職業性ストレスへのサポートは，十分に成果を上げてきているとは言えない現実がある」（峯村ほか 2024; 12）と総括している．今後，さらなる労働時間の削減と職業性ストレスへのサポート体制の整備へ向けた取り組みとともに，「教師の多忙」に関する研究の進展が求められる．

本稿で対象とする小学校教員の働き方については，次のような研究がこれまでなされている．浦川麻緒里（2018）は，直接的教育活動以外の業務や業務体制，教師の教育に対する認知や教師間の人間関係と長時間労働との関連性を指摘し，谷口弓恵（2024）は，ある小学校の取り組みを紹介しながら「仕事の効率化」と「時間のかけ方」からの長時間労働改善の試みについての実践的な提案を行っている．また鈴木隆司（2023）は，小学校学級担任の業務分析を試み，教員の働き方に関する議論の前提の共有を図ろうとしている．これらはそれぞれ異なる視点から教員の働き方にアプローチしており，論じられるのは業務量，業務体制，教員間の人間関係，仕事の効率化，労働時間など多岐にわたる．だが，それら相互の関連性を捉えた抜本的な解決策は見出せていない．本稿の目的に照らせば，問われるべきは，そのような教員の働き方が，なぜ，どのように生じているのか，である．

１－２　新任教員の困難

新任期は，「子どもたちとの日々のふれあい，あるいは格闘を通して，子どもたちが必要としているものを学び，経験豊かな年輩教師の助言を受けながら，教育の方法を模索」（高井良［2006］2018; 111）する時期である．

しかしながら，教員労働は，過重労働，長時間労働，多忙などのブラックな労働現場としてあり，こんにちの新任教員にとって新任期は必ずしもそのような時期とは捉えられない．新任教員の抱える困難として，酒井研作ほか（2023）は，新任教員を対象に実施したインタビュー調査から「①配慮を要する児童への対応，②学級経営や児童との関係構築，③教科指導，④職務内容の多忙」（酒井ほか 2023; 49-51）を見出している．また高平小百合ほか（2014）は，新任教員が遭遇する職務上の困難は，「授業」「新任教員研修」「学級経営」「軽度の発達障害が疑われる児童への対応」の４項目において困難度が高いことを明らかにしている．これらの知見が示すように，新任教員が抱える困難は，特定の業務に偏ることなく，児童の指導に関わる業務，学校の運営に関わる業務，そして新任教員自身の働き方に関するものまで多岐にわたっている．

だが，峯村ほか（2024）が教員経験のある若年退職者に実施した調査は，離職理由にある特徴を見いだしている．調査は若年退職教員（22歳以上30歳以下で教員経験があり転職経験もある人114名のうち101名から回答．そのうち小学校勤務経験者は51名．重複回答可．）に退職理由を尋ねており，退職理由の第１位は「長時間労働」（35.6％），第２位は「業務過多」（31.7％），第３位は「職場環境」（26.7％）であった．さまざま困難を抱えながらも，新任教員が実際に退職という決断に至るとき，それは働き方の困難を理由とする場合が多かったのである．

では，新任教員は日々どのように困難に対処しているのであろうか．複数の研究は，新任教員が保有する同僚教員等との関係性が重要であることを指摘している．伊藤安浩ほか（2018）は，教職４年目の教員が「学校内の同僚や学校外の教師仲間とのやりとりが有益な参照物や指針として機能するときに，初任期の若手教師が危機的状況を乗り越えられること」（伊藤ほか 2018; 81）を指摘し，桂直美ほか（2017）は，教職３年目の教員にとって「学校における同僚との協同的な関係性」，「ロールモデルとなる同僚との出会い」，「同性の年齢の近い親密な同僚」，「教員以外の友人」らが「教師の成長のための支え」となっていることを指摘している（桂ほか 2017; 26-7）．また瀬川千裕（2024）は，自身の教員経験をもとに「大学時代からの友人（大学時代の友人の多くは教師である）でもなく，職場の同僚でもない人々と関係を持ち，しかも，自分に近い教育理念・目標をもつ人々と語り合うということは，現実との葛藤のなかで職務を遂行する新任期のリアリティ・ショックを乗り越えるためには不可欠であったと感じている」（瀬川 2024; 42）と述べている．

これらの研究は，新任教員の困難に人的資源を用いて対応することのできた新任教員のあり様を明らかにしている[3)]．しかしながら，だからと言って新任教員のすべてが人的資源を持ち合わせているわけではないし，入職後間もない新任教員に他の教員との関係を構築するための時間や機会が十分あるわけではないだろう．新任教員はどのように教員労働に従事しているのだろうか．そして，何よりも人的資源に拠らなければ立ちいかなくなっている職場とはどのような労働現場であり，教員はそのなかで日々どのように教育活動に従事しているのであろうか．

１－３　「個業」と教員労働

寺町晋哉（2023a）は，「労働環境の過酷さが注目され，『教員不足』も社会問題化されている中で，初任者教師が退職していく現状は看過すべきではないだろう」と述べ，「新任教員の困難は20年以上変化しておらず，解決の糸口が見つかっていない」（寺町 2023a; 50）と指摘している．このような現状に対し，ここでは峯村ほか（2024）で若年退職教員の退職理由として上位に挙げられていた「働き方」の観点から新任教員の困難について考えてみたい．その手掛かりとして「教員の個別裁量性」（佐古 2005）を取り上げ，それが教育活動だけでなく，教員の働き方のなかにも定着していることを確認することから始めていこう．

佐古秀一ほか（2005）は，「教育活動を遂行す

る装置として組み立てられてきた学校が持つ組織としての特性」を構成する「教員の個別裁量性」に着目し、それを次のように説明している.

> 学校では，……その中核的な課業である授業や学級経営においては，個別の教員の裁量性に委ねられるところが少なくない．教育という課業遂行に用いられる教育技術，教材（教育内容），さらには教育活動を通して何を育てていくかの価値に関する領域まで，教員の裁量性に委ねられるところは少なくない．とりわけ学級担任制のもとでは，上に述べた中核的な教育的課業の遂行に関しては，教員間の相互依存性が低いという特徴を有している．つまり，個々の教員の教育的課業は，基本的に分離並列的に遂行され，日常的には，ある教室での授業や学級経営が，他の教室におけるそれらに直接的に影響を及ぼすことはほとんどないと考えられる（傍点筆者）（佐古ほか 2005; 37-38）

端的に，「教員の個別裁量性」とは，個別の教員の裁量によって教育活動が行われることを表している．だが，「教員の個別裁量性」は教育活動のみに見出されるものではない．佐古ほか（2005）は，「教員の個別裁量性」による組織特性を検討するなかで，事例対象校校長の「個人商店のような形で教員が集合している学校ではもう限界」という語りや子ども・保護者への「個別教員の単年度請負的な個業型対応」について言及している（佐古ほか 2005; 47）．自営業主である「個人商店」や非雇用者を表す「請負的」といった比喩は，「教員の個別裁量性」が教育活動だけでなく，教員の働き方とも密接に関わっていることを示唆する．

また寺町（2023a）は，小学校新任者の業務遂行を検討するなかで，新任教員が学級担任を担うことで紐付けられる責任（「責任の個別化」）と，最終的には新任教員が対応しなければいけない状況（「個業性」）を，小学校新任教員が抱える困難のなかに見出しているが，それは「教員の個別裁量性」が教員の働き方とも密接に関連していることを明瞭に示している．

つまり，教員の労働現場には，「教員が“教育過程／労働過程”の二重の過程に属し，両過程の関連様式自体が教育の構成に深く関与している現実」（越智・紅林 2010; 126-7）があり，「教員の個別裁量性」は，両過程のあり様に影響を及ぼすものとしてあると考えられるのである．それゆえ，「教員の個別裁量性」への着目は，教員の労働過程を理解するための手掛かりとなり得るのである[4)]．この点に関しては，次章以降，ある新任教員の経験をもとに，教員労働と「教員の個別裁量性」がどのように関連し，教員の判断にどのように作用しているのか，その労働過程を詳述し，検討していく．

まずその前に，本稿で対象とする新任教員の業務内容とその遂行方法について確認しておきたい．表１は，文部科学省『教員勤務実態調査（令和４年度）の集計（確定値）について』（文部科学省 2024）（以下「文科省調査」）の「調査項目②（業務記録）」をもとに，対象者の認識に基づく新たな項目「業務の性質①」「業務の性質②」を加え，整理したものである．「文科省調査」は，教員の業務を「児童生徒の指導にかかわる業務」，「学校の運営にかかわる業務」，「外部対応」，「校外」，「その他」の５カテゴリー，29業務に分類している．新たに加えた「業務の性質①」は，業務が勤務時間（８時15分～16時45分）内に設定されているかどうかで分類し，勤務時間内を「業務」，勤務時間外（その多くは無償労働）を対象者の表現を用いて「業務っぽくない業務」とした．「業務の性質②」は，業務遂行に関わる教員数によって分類し，複数の教員の場合を「分業・協業」，学級担任ひとりの場合を「個業」とした[5)]．本稿で対象とする新任教員の「個業」状況を「業務の性質②」からみてみると，担当する23業務のうち15業務を「個業」業務として遂行していることが確認される．

表１　業務分類

「文科省調査」による業務分類		業務の性質①		業務の性質②		備　考
業務分類①	業務分類②	「業務」	「業務っぽくない業務」	「分業・協業」	「個業」	
児童生徒の指導にかかわる業務	朝の業務	○			○	
	授業（主担当）	○			○	
	授業（補助）	－	－	－	－	担当なし
	授業準備		○		○	
	学習指導	○			○	
	成績処理	－	－	－	－	担当なし
	生徒指導（集団１）	○		(○)	○	各指導の初期対応は、基本的に教員の自己判断（「個業」）で行われるが、指導後には可能な限り他の教員と情報共有が図られているため、「分業・協業」欄は「(○)」とした
	生徒指導（集団２）	○		(○)	○	
	生徒指導（個別）	○	○	(○)	○	
	部活動・クラブ活動	○	○		○	クラブ活動のみ担当
	児童会・生徒会指導	－	－	－	－	担当なし
	学校行事	○	○	○		学校行事は「業務」であるが、その準備は「業務っぽくない業務」
	学年・学級経営	○	○	○	○	学年経営は「業務」「分業・協業」であるが、学級経営は「業務っぽくない業務」「個業」
学校の運営にかかわる業務	学校経営	○		○		
	職員会議・学年会などの会議	○		○		
	個別の打ち合わせ		○	○	○	
	事務（調査への回答）		○	○		
	事務（学納金関連）		○	○		
	事務（その他）		○	○	○	
	校内研修	○	○	○	○	校内研修は「業務」であるが、その準備は「業務っぽくない業務」
外部対応	保護者・PTA 対応	○	○		○	PTA 行事への参加（休日）など
	地域対応	○		○		
	行政・関係団体対応	○		○		
校外	校務としての研修	○		○		初任者研修
	会議	－	－	－	－	担当なし
その他	その他の校務	○		○	○	休みの教員の授業の代行など
	職専免研修	－	－	－	－	担当なし
	自己研鑽		○		○	
	休憩・休息等	－	－	－	－	休憩・休息等はない

２　「教員になる」ことを目指す

本稿で対象とするのは，2024年度より公立小学校に学級担任として勤務を開始した新任教員Ａさん（20歳代）である．勤務する公立小学校は，ある地方都市に所在し，児童数約700名，教員数約40名，各学年３～４の学級数の小学校である．Ａさんには機縁法により調査協力を依頼し，2024年８月９日に対面にて約３時間半，８月21日にオンラインにて約１時間，非構造化面接法でインタビューを実施した．質問内容は，大学入学から2024年３月までの経歴と2024年４月から７月までの教員経験についてである．

２－１　教員という職業の選択

Ａさんは，大学の教育養成課程で学んだあと民間企業に勤務し，その後教員となった．大学入学当初は，将来野球部で指導したいとの思いで教員を目指していたが，大学３年，４年での教育実習の経験から教員にならない決断をした．大学３年の中学校での教育実習では，部活動を含めた膨大な業務を目の当たりにし，また連日22時頃まで実習校に残って翌日の授業準備に追われる日々を経験した．大学４年の小学校での教育実習では，終日にわたる児童への生活指導とその内容，方法に疑問を抱き，また学級担任の過重労働を身近でみることになった．これらの経験は，Ａさんの将来の職業選択から教員を外す大きな理由となった．

大学卒業後は，子ども支援を行う民間企業に勤務した．ここで「先生に話聞いて欲しかった」という生徒たちと出会い，対話し，彼ら彼女らの置かれた状況への理解が深まることになる．この経験は，Ａさんに再度教員を目指すという決断をもたらした。そして教員採用試験に臨み，合格した．だが，その後も「子どもたちの話をしっかり聞ける先生になりたいっていう思いで（教員の世界に）入るんだけど，その反面，あの業務量で，教育実習のとき経験したあの業務量で，しかも１対35で（話を）聞けるのかっていう不安」（括弧内は筆者による補足．以下同．）が尽きることはなかった．こうした不安を抱えながらも，2024年４月１日より公立小学校教員として働きはじめた．

２－２　職場の洗礼

Ａさんの勤務校には，入職したばかりの新任教員をフォローする体制はなかった．勤務初日，Ａさんに業務の説明，指示を出す教員は１人もおらず，何をしていいのか分からないまま職員室で途方にくれていた．教頭に指示を仰いだが，その返答は「先生，教室つくっといてー」の一言のみで具体的な指示はなかった．「教室をつくる」ことを理解できなかったＡさんは，とりあえず担任を受け持つ教室へ赴き，床，黒板等の掃除を丁寧に行い，自分なりに教室をつくって初日の勤務を終えた．Ａさんが着任したのは，「誰も何も教えてくれないんだっていうのが凄く印象的」な職場であった．２日目，たまたま職員室の席が近くだった教員が「この業界って，どんだけ僕はじめてですって言っても，こんぐらい分かるでしょっていうのが強いから．誰も教えてくれなくて困るよねー」と声を掛けてくれ，この教員から大まかな業務内容とその進め方を教わった．

小学校の意思決定は，大まかに整理すれば，教育委員会→校長→教頭→教務主任→各主任（各教科主任，校内研修主任など20以上の主任を配置）→職員会議→学年主任→各教員といった一連の過程を経る．しかしながら，各教員の日々の業務に関してはこの限りではなく，例年行われている業務を誰からも指示を受けることなく，「例年通りの業務」として各教員が各々の自己裁量によって遂行していく．だが，Ａさんのような新任教員が「例年通りの業務」を熟知しているはずがなく，またそれらの業務の進め方を知っているわけがない．それにもかかわらず新任教員をフォローする体制は整っておらず，「想像してたよりも，圧倒的にやらないといけない仕事」がＡさんの裁量に委ねられた．Ａさんはただただ困惑するしかなく，この数日間の経験はＡさんにとって「教員になる」ための洗礼となった．

２－３　疲弊と諦めと後ろめたさ

Ａさんは，業務の進め方に試行錯誤しながらも適応しようと努め，そのために多くの時間を割いた．平日は７時半頃に出勤し，19時半から20時頃まで勤務した．加えて，学校で終えられなかった業務は自宅へ持ち帰り，帰宅後に３時間から３時間半程度「持ち帰り業務」を行った．また，４月～５月のゴールデン・ウィーク前までは，平日の勤務時間外と自宅での「持ち帰り業務」に加え，土日両日とも９時頃に出勤し，13時から14時頃まで５時間ほど休日出勤した．だが，同時期に原因不明の発熱に毎週末襲われることになる．当時，身体が持たないと感じたＡさんは，帰宅時間を早めたり，土日の休日出勤を土日どちらか１日だけにしたが，週末の発熱は５月下旬頃まで続いた．５月のゴールデン・ウィーク以降は，平日は18時半から19時頃には退勤するように努めたが，業務を自宅に持ち帰って２時間から２時間半程度行うこともあった．

Ａさんがこのような勤務状況に至ったのは，膨大な業務量と自己裁量による業務遂行という業務の進め方によるところが大きいと考えられる．例えば，教育活動の中心である「授業」のために必要な「授業準備」の時間は，平日の勤務時間内にはなく，各教員の自己裁量に委ねられていた．その時間を捻出するためには，平日の勤務時間外や帰宅後のプライベートの時間，土日等の休日の時間を使わざるを得なかった．新任教員が受講する初任者研修では，教材研究や指導案作成，授業準備用『ノート』の作成・活用方法などが扱われ，新任教員はそれらに準拠しながら「授業準備」を行うよう指導された．またＡさんが学部生時代に教わった，授業が「教師の本分」，「教師は授業で勝負する」という考え方にも研修では触れられた．だが，そのために必要な「授業準備」の時間は勤務時間内にはなかった．そのためプライベートの時間を割いて時間を捻出し，「授業準備」に励んだのだが，それによって教員としての勤務開始早々に身体に支障をきたすことになったのである．

体調を崩したＡさんが教員継続のために見直したのは，業務遂行の方法であった．Ａさんは，「授業準備」のための時間を捻出することを諦めることを決断した．だが，この決断は教員という職業を選択したＡさんに，「これは良くないと思うんです．ほんとは自分，授業準備もしっかりして，いい授業つくりたいですけど」と，常に苦悩や葛藤を抱かせ続けるものとなった．「（半年後，仕事を続けてるかどうかは）わかんないすねー．なん

でわかんないかっていうと，やっぱり学校にいる時間の大半って授業なんですよ．それが苦しいので，自分が」と，入職から５カ月後の現在，Ａさんは今後も教員をやっていけるのか，その見通しはたっていない．Ａさんは，体調を崩しながらも教員を続けるために選んだ「授業準備」を諦めるという自らの決断に後ろめたさを抱えながら，いまもそれに向き合い苦悩し続けている．

新任教員Ａさんの経験した勤務初日の出来事や，その後の業務遂行をめぐる疲弊，諦め，後ろめたさなどは，勤務初日から「一人前」として扱われ，膨大な業務をいきなり自己裁量で遂行するよう求める教員労働のあり方によるものと捉えられる．では，このような教員労働はどのようなロジックで構成され，それが新任教員の行為をどのように規定しているのか，「教員の個別裁量性」を手掛かりにみていこう．

３　「教員になる」ということ―学級担任の業務

「教員の個別裁量性」は，教員に自発的な業務遂行を促す動力として作用し，長時間労働，膨大な業務遂行に駆り立てている．まずはその業務の性格について確認しておく．

３－１　「業務」と「業務っぽくない業務」

表１の通り，全業務が勤務時間内に行われているわけではない．業務は，勤務時間内に遂行する「業務」と勤務時間外のプライベートの時間を費やすことで何とか遂行できる「業務っぽくない業務」に分けられる．Ａさんの担当する23業務のうち12業務は「業務っぽくない業務」である．「業務っぽくない」とは，実質的には「業務」遂行に不可欠であるにもかかわらず，勤務時間内で遂行するのはほぼ不可能であるとの含意がある．

例えば，表１の「文科省調査」では「授業」と「授業準備」を区別しているが，「授業」を行うためには「授業準備」は不可欠であり，実質的には両者は一体の業務としてある．しかし，「授業」は勤務時間内の「業務」として遂行されるが，「授業準備」は勤務時間外でしか遂行することができない．「授業準備」を「業務」として勤務時間内に組み込もうとすると，６校時終了（15時半）から定時（16時45分）までの放課後の時間しかない．だが，その時間は職員会議，「終礼」（１週間の勤務時間内業務（「業務」）の内容を確認・調整する会議），各教科の会議等が優先され，「授業準備」を行う時間的余裕はない．

Ａさんの勤務校では，校長を含む全教員出席のもとで毎週「終礼」が実施される．「終礼」時に配布される予定表（「終礼予定表」）に「授業準備」の記載はない．未記載の業務は「授業準備」だけでなく，表１にある他の「業務っぽくない業務」（「生徒指導（個別）」，「学校行事」，「学年・学級経営」，「個別の打ち合わせ」など）も同様である．各教員が「終礼予定表」未記載の「業務っぽくない業務」を勤務時間外に遂行することで，業務は完了できているのであるが，勤務校の公式の文書である「終礼予定表」には，勤務時間内の「業務」のみが記載され，勤務時間外の「業務っぽくない業務」は記載されず，存在しない業務として扱われている．

３－２　「分業・協業」業務と「個業」業務

業務は，「業務」と「業務っぽくない業務」の区分に加え，業務を他の教員に相談したり，複数の教員で分担して行う業務（「分業・協業」業務）と，教員ひとりの裁量によって行う業務（「個業」業務）に区別できる．ただ，両者は明確に区別できるわけではなく，「個業」業務であっても一部を他の教員との相談の上で進める業務もある．そのような曖昧さはあるものの，Ａさんは23業務のうち15業務を「個業」業務として遂行している．

「分業・協業」業務の場合，たとえば，「学年・学級経営」であれば、そのうちの「学年経営」が該当する．「学年経営」は，学年別の学級担任会議である学年会で，学年ごとの行事，配布物の内容等を他の教員と話し合いながら進めていく．他方，「学級経営」は「学年経営」と同じ「学年・学級経営」に分類されているが，実際の業務の進め方は「学年経営」とは異なり，学級担任の「個業」業務としてある．学年会で学級スローガンや掲示物について話し合い，その作成が決まれば，そのために必要な準備は，学年会以外の時間に各学級担任の裁量で行われる．

だが，多くの業務を初めて経験する新任教員に

とって,「個業」業務の遂行は容易なことではない．それを念頭に初任者研修は設けられているのだろうが，その内容は不十分なものであった．研修内容は，学級事務，学級経営，授業の進め方，安全指導，保健指導など多岐にわたり，日々の業務の参考になるように設計されているが，それは「書類上の話です．極めて，本の内容，こういうの心がけましょうみたいな感じ」で，各業務に対応した実践的な内容ではなかった．こうしたなかで，新任教員は「教員になる」ためのプロセスを歩んでいくのだが,「業務っぽくない業務」を「個業」業務で行うとき（表２の「授業準備」「生徒指導（個別)」,「学年･学級経営」の「学級経営」,「個別の打ち合わせ」,「事務（その他)」,「校内研修」の準備,「保護者･PTA対応」,「自己研鑽」など),必然的に業務遂行に要する時間は際限なく延びていくことになる．

３－３　「超マルチタスク」な業務

Ａさんは，業務について「超マルチタスクって感じすね．同時にいろんな仕事がたくさんあるから．はじめてなんで．何の仕事が残ってるかさえも分からんくなるとき，いっぱいあるんです」と語る．表２は，ある１日の業務の流れをまとめたものであるが，学級担任であるＡさんは,「通常業務」のほかに「突発的な業務」「臨時的な業務」を常に抱えており，マルチタスクを日常的にこなしている．マルチタスクとは,例えば授業中（「通常業務」)，体調不良を申し出た児童への緊急的な対応（「突発的な業務」）が生じたケースがあたる．このケースの場合，児童への適切な処置と保護者への対応をもって業務は一応完了することになるが，なかには業務の完了の見通しがたちにくいケースもある．

複数の業務が突発的に発生し，それらを同時並行的に対応しなければならない場合，業務の終わりの目途はたちにくい．例えば，昼休み時間にレポート・課題等のチェック（「通常業務」）をやっていたところ，突発的に児童の喧嘩が発生すれば優先的に「生徒指導」（「突発的な業務」）を行わなければならない．しかも喧嘩で怪我を負った場合などは短時間で完了することはなく，未完了のまま午後の授業や初任者研修の時間（「臨時的な業務」）を迎えることになる．

表２　ある１日の業務の流れ

	通常業務（時間割に対応）	突発的な業務（時間割に非対応）	臨時的な業務（時間割に対応）
朝の業務	各種活動（委員会活動（毎日８時～８時15分)など）	(例）登校渋りへの対応	
１校時	授業		
２校時	授業	(例)体調不良の児童対応→保護者対応	
３校時	授業		
４校時	授業		(例)授業の代行
給食・掃除・昼休み	ノート・提出物チェック、校内巡回、声掛け等、委員会活動	(例）生徒指導（喧嘩、怪我、窃盗、万引き等のトラブル）→聞き取り→他の教員との連携→再聞き取り→対応方法の確定→保護者対応	
５校時	授業		(例)初任者研修
６校時	授業		
帰りの会	各種活動		
放課後（16時45分終業）	ノート・提出物チェック等、各種事務作業		(例)職員会議、終礼等

「突発的な業務」は，給食や掃除中の喧嘩，物の紛失への対応等（「生徒指導」）で，１日１件は必ず起きる．だが，それらは「業務」として「終礼予定表」には組み込まれていない．表２の「突発的な業務」にある「生徒指導」の例のように，教員は細やかな対応につとめており,「生活指導」は「すごい時間がかかる」「いつ終わるかわからない」「時間をどれだけ掛けるかっていうのは読めない」業務としてある．教員は未完了で小間切れ状態のままの各業務に，次から次へと同時並行的に対応していかなければならず，それによってマルチタスクは,「超マルチタスク」へと過重されていくのである．

加えて，業務のみが各教員の自己裁量に委ねられているわけではなく,「休憩・休息等」の有無もまた各教員の自己裁量に委ねられている.だが、日常的に「超マルチタスク」下にある学級担任に「休憩･休息等」の暇は一切ない．それどころか，教員の「休憩・休息等」の意識は希薄で，Ａさんは入職以来,「休憩・休息等」の時間について１度も説明を受けたことはない．また同学年の学級担任も「休憩･休息等」の時間を把握していなかっ

た．Ａさんは勤務中休むことなく，給食は５分で終わらせ，「休息・休憩等」の意識も実質的な時間も存在しないなか，「超マルチタスク」な業務を常に「アクセル全開」でこなしている．

４　学級担任は「フランチャイズの店長」

表２の学級担任の「通常業務」は，表１の「朝の業務」「授業（主担当）」（「学年・学級経営」のうち）「学級経営」が対応する．これらの業務のために，学級担任は１日の多くの時間を30数名の児童とともに過ごし，そうした学級担任をＡさんは「フランチャイズの店長」と評した．それは学級担任への過大な責任の負担を意味している．

筆者：「学級担任は『フランチャイズの店長』って言ったのはどういう意味？」
Ａさん：「担任ひとりにのしかかる責任っていうのが，あまりにも大きい気がしていて．ほぼ全部担任の責任みたいな．1組，２組，３組ってあったら，これが各店舗っていうイメージなんすよ，自分のなかで．ちょっとずつ店舗間の工夫みたいなものはあるけど，それによって売り上げが上がるか上がらないかっていうのは，その店長の力量っていうか，店長の責任になるじゃないですか．教室もこれにすごい似てるなって自分思って．教室も１組，２組，３組ってあったら，ここの教室内で起きる問題のほぼ責任は，担任のせいになる感じになるんですよ．例えば，（ある児童が）３年生まで荒れてなかったのに，４年生から荒れたよねーみたいな．（それを）担任の力，力量の問題っていうのに片づけられるのが多くて．あまりにも１人にのしかかる責任みたいなものが，すごく大きい．責任が大きい，すごく．」（８月９日）

業務遂行時に何らかの問題が生じた時，他の教員が率先してフォローをすることは多くない．学級内で生じた問題の責任は学級担任の責任として捉えられ，たとえ新任教員が問題を抱えた場合であっても，それは変わらない．

Ａさん：「例えば，助け舟求めて他のクラスの先生が入って何かやってくれるかっていったら，そういうことはないので．ないです，ないですね．（同学年の学級担任の先生は？）あんまりないですね．（他の学級には関わらない？）そうですね．教員はその考えはすごくあると思います．あんまり他のクラスのやり方には口出さないっていう．最初とか，『まず自分でやってみて』とか，『先生のやり方でやっていいよ』って言うんですよ，みんな．人のことまで，あんまり気に掛けれないし，あまり口出さないっていう文化が，自分のところ（勤務校）はある感じがします．その先生のやり方があるから，あまり邪魔しないようにみたいな．僕にはそれがきついですね，はじめてなので．自分のやり方とかがある先生に関しては，ちょっと嬉しいとは思うんすけど．」（８月９日）

「教員の個別裁量性」は，業務遂行のやり方としてだけでなく，業務は各教員の自己裁量と自己責任で遂行すべきといった労働規範としても定着している．そして，それは教員間に境界を設定し，「他の教員の尊重」と「他の教員への無関心」という相異なる二つの意味を派生させている．「他の教員の尊重」とは，各教員（のやり方）への敬意の表明，尊重する態度として生み出されたものと考えることができる．例えば，入職後間もない新任教員に対して先輩教員が「○○先生」という言葉を用いることは，職歴に関係なく，ひとりの教員とみなした敬意の表明として理解できる．だが，他方で他の教員に積極的に関わりを持たないこと，つまり「他の教員への無関心」を正当化するロジックを生み出してもいる．そもそも膨大な業務遂行に日々晒されるなかで，他の教員，学級を気に掛ける余裕はないのかもしれないが，「教員の個別裁量性」による労働規範は，自らの授業や学級経営への他の教員の介入を躊躇させることに機能する．ただ，Ａさんが語るように，自らのやり方を貫徹したい教員にとっては，その方が都合がよいし，歓迎もされるだろう．

いずれにしても，教員の業務を十分に習得していない新任教員にとっては，「他の教員の尊重」であれ，「他の教員への無関心」であれ，まずは独力で業務をやり遂げることを要求するこの規範は「きつい」ものでしかない．なぜなら，「授業

とか学級経営に関しては，自分から聞きにいかないと，だーれも教えてくれない」からだ．だからこそ，Ａさんは積極的に同学年の学級担任と関わり，授業方法，学級経営のノウハウ等を吸収しようとしている．だが，すべての新任教員がＡさんのように他の教員への積極的な働き掛けができるわけではない．Ａさんの勤務校で同期の新任教員は，他の教員から「まずは自分でやってみてって言われることが多いみたいで」，「学年のフォローも自分の学年より全然ない感じ」のなかで業務を遂行している．だが，独力での業務遂行は難しく，できないことの責任の矛先は，常に自分自身へと向けられる．

筆者：「新任教員の学級担任が責任を負うことをどう思う？」
Ａさん：「内向きになっちゃう，自分を責めちゃうっていうのは，僕の一緒の初任研（初任者研修）の人（同期の新任教員）を見てたら，めっちゃそう思うので．凄いきつそうなんすよ．点滴うつし，倒れて．やばいっすよね．（その）同期も言ってたんすけど，周りの先生たちの話を聞いてたら，学級がうまくいかない，（それは）学級担任の責任っていうのは１番よく聞く話．もう感じます．感じるねっていう話はしてます，二人とも．向こうが特に言ってます．私がうまくいってないのは私のせいっていうのは凄く感じるって．だって他の（同学年の）３クラスはうまくいってて，私のクラスは新任教員用に大人しい子たちだけを集めてくれてるのに，去年は荒れてない子たちが荒れてしまった．それは私のせいみたいなって言うんですよ．」（８月９日）

「教員の個別裁量性」による労働規範によって学級担任として独力での業務遂行を要求され，その遂行を成し遂げるために他の教員との関係構築を図り，それを資源に「個業」業務と格闘する新任教員．他方，「まずは自分でやってみて」と言われ，独力で業務遂行に挑みながらも疲弊し，業務の継続が困難な状況へと追いやられつつある新任教員．これらは，「教員の個別裁量性」が業務遂行のやり方としてだけでなく，労働規範としても定着していることを示唆するものである．

５　「教員である」ということ―「教員の力」とは？

学級担任の１日の主要な「通常業務」は，「授業」と「学級経営」である．前述の通り，両業務は「個業」業務であるため，学級担任の「力，力量」が否応なくあらわれる．ここでは，「授業」を遂行する教員の「力，力量」を「授業力」，「学級経営」を遂行する教員の「力，力量」を「学級経営力」とし，それらの「力、力量」から構成される「教員の力」について考えてみたい．

５－１　「授業力」と自己研鑽

「授業」は，教員の主たる業務である．Ａさんが学部生時代に受けた講義は授業作りが中心で，「教師の本分」は授業，「教師は授業で勝負する」ことを学んだ．そのため，教員が長時間労働なのは「授業準備」によるものだと入職前までは考えていたが，現実は想定とは異なっていた．また，初任者研修では，「示範授業」「研究授業」などの研修が実施されたが，それらは想定とは異なり，満足のいくものではなかった．こうしたなかで「授業力」を向上させるためには，定期的な研究会への参加や自己研鑽が必要となる．だがそれはプライベートの時間を割くことが条件であった．

筆者：「研究会に入ってないことをどう思う？」
Ａさん：「研究会に属さないと，もしくはプライベートの時間を切り売りして，この仕事，教育っていう仕事に捧げないと授業力みたいな部分では，なかなか伸びにくいっていうのを感じます．当たり前かもしんないですけど，やってる量が．プライベートの時間を削ってやってるだけ伸びてるって言われちゃ，そうなんですけど．言い換えれば，仕事だけやってて授業力伸びるか，つったら，伸びてる気しないですね，僕は．初任研だけでは（不十分）っていう感覚なので．同じ新任教員の人も言ってたんすけど，なんせ人の授業をみる時間がないので．どうやって伸びんのって言ったら，もう伸びる手法がほぼないんですよ．プライベートの時間を削って研究会に行かなければ，なかなか新たな視座とか，方法に関しては得にくいかなぁみたいな感じですね．」（８月21日）

しかし，「授業力」を高めようとプライベートの時間を削って「授業準備」に取り組んだことによって，入職後早々に体調を崩したＡさんには，プライベートの時間を削るという選択肢はない．Ａさんはこれまでも何度か研究会に誘われている．「授業力」を伸ばしたい気持ちも強い．しかし，プライベートの時間を削って研究会に参加する余裕はなく，誘いはすべて断っている．そして，Ａさんは体調を回復させ，教員を続けるために，「授業を捨てる」という決断をした．学部生時代に授業が「教師の本分」，「教師は授業で勝負する」ことを学び，それを実践しようと格闘してきたＡさんにとって，それは苦渋の決断であった．「やっぱり罪悪感みたいな．ほんとはもっとやりたいなぁっていうのはあるので」と述べ，その決断を反芻する日々を過ごしている．

「教員の本分」である「授業」は，勤務時間内の「業務」として勤務校のスケジュールに組み込まれているが，その「授業」に不可欠な「授業準備」は組み込まれず，教員の自己裁量に委ねられ，実質的には勤務時間外でしか遂行することはできない．教員の労働現場には，プライベートの時間から自己研鑽の時間を捻出できない教員の「授業力」向上の機会は用意されていないのである．だが，これらのことは「教員の個別裁量性」に由来する労働規範によって正当化され，教員の労働現場に定着している．要するに，「授業力」とは，このようなプライベートの時間，健康の犠牲によって培われ，それによってその向上が期待される「力，力量」なのである．

５－２　「学級経営力」と学習規律の遵守

もう１つの主要な「通常業務」である「学級経営」で重視されるのは，児童に学習規律を遵守させることである．学習規律が守れないと何らかの問題行動が起こり，それは「荒れ」へと発展し，最終的には学級崩壊などの大きな問題へとつながると考えられている．学習規律とは，「学校独自で打ち出している規律みたいなもの」で，Ａさんの勤務校には，授業中に机の上に置いてよいものは，机の右端に消しゴムと鉛筆と赤鉛筆と物差しのみ．水分補給のための水筒や筆箱は置いていけない．鉛筆は使用してよいが，シャープペンは禁止といった学習規律がある．

学級崩壊などの大きな問題を招かないための初期対応として，学級担任は児童の学習規律の遵守に細心の注意を払う．そして「荒れ」や学級崩壊などの大きな問題が起こらなければ，学級担任は「力，力量」のある教員と見做される．こうした「力，力量」が「学級経営力」である．この点に関しては，初任者研修でも指導される．だが，その内容は具体性に乏しく，表層的なものでしかない．そして，もしいじめなどの問題に発展しても，それは学級担任の責任であるという理屈によって問題は処理されることを示唆するような内容のものであった．

筆者：「初任者研修で学級経営は学ぶ？」
Ａさん：「一応初任者研修とかでも，ひとつひとつ些細な問題，学級の休み時間とかも含めて些細ないざこざに対応できる力が必要ですよーっていうのは言われるんですよ．いじめっていう大ごとに発展してから対応しても遅いですよって．じゃぁ，もう一歩踏み込んで，些細ないざこざに対応するって具体的にどう対応するんですかっていうとこまでは言わないんですよ．それは各教員の，たぶん，その力，教師の力みたいになってて．」（８月21日）

要するに，学級経営の具体的な方法は伝達されないまま，対応は学級担任の自己裁量と責任に委ねられる．それはつまり，いかなる学級経営の方法であったとしても，結果的に大きな問題が発生しない限りにおいて，その学級担任は「力，力量」のある教員と見做されることを意味する．

そうしたなか学習規律の遵守に関連して，教員の間では「締める」という言葉が用いられることがある．「締める」とは，「暴力的な意味合いの『締める』っていうニュアンスよりは，『正す』というようなニュアンスが強い」言葉，「諭すよりは逸脱しないようにという」意味合いで用いられる．「締める」場合，校内の学習規律やルールが基準となり，基準自体へ疑問を持つことや「締める」ことへの反論の余地は児童にはない．それゆえ「締める」とは，学級担任による児童の管理とも言える．「締める」ことと学級内の問題との因果関係

は不明だが,「締める」ということは行われており，それができる教員は，「学級経営力」，「力，力量」のある教員であると見做される．

筆者：「学級経営をうまくやっていくためには『締める』ことが大事って考えられてるの？」
Ａさん:「おそらく，そうだと思います．ちょっと言葉変えていうと，管理に近いと思います．教師が，子どもをどれだけ管理できるかっていう部分で．（『締める』っていうことが，管理っていうこと？）そうですね．それに近いと思いますね．『締める』だと難しくて，より具体的にしていくとなると管理．ひとつひとつのことを管理して．その管理が行き届かなくなると，子どもって問題起こすよねーっていうようなこと言われてるのかなぁって自分で思ったのと．ただ，ほんとに，そうかどうかは分かんないです．根拠，ほんとにそうなんかなーっていうのは．些細ないざこざも１個１個管理して問いを起こさせない．問題が起きたときに叱責して，まぁペナルティ与えるとか，多少ないしは罰則を与えて，やる．この管理するっていうような意味合いにどうしてもなっていっちゃうんすよね，『締める』ってなると．『締める』なんで．もう，全部，管理，管理，管理，管理っていうようなイメージですね．じゃあ，おっきい問題が起きる学級の原因って何なのってなったときに，担任が些細な出来事を見落としてたからだよねーみたいな，それに対応する力がなかったからだよねーって言われちゃうと，すごーくなんか,苦しいですよね．苦しくて．で,どうやって対応するんだろうって.」（８月21日）

プライベートの時間を削ること厭わず自己研鑽に努めることで向上できるであろう「授業力」，学習規律などの校内ルールを基準に児童を「締める」，管理することによって発揮される「学級経営力」．両者の「力」は，ともに学級担任の「個別裁量性」に委ねられることによって培われる．新任教員が目指す「教員である」こととは，そのような「力，力量」を備えた教員であることなのである．

５－３　「教員の力」―問いの放棄と時間の犠牲

「授業力」と「学級経営力」は，それぞれが独立した「力」としてあるのではなく，相互に関連付けられ，両者を兼ね備えた教員が「力，力量」のある「優れた教師」と見做される．両者は次のようなロジックで結び付けられている．

筆者：「授業に力を入れれば，学習規律は守られるの？」
Ａさん：「授業に力入れたら，生徒指導減るって言います．授業が充実してたら，子どもたちが生き生きして．生き生きして，やっぱり学校にいる大半の時間は授業じゃないですか．そこで生き生きできる時間が増えたら，学校楽しくなって,生徒指導は減るよっていうんですけど．（だから）優れた教師は授業で勝負するみたいな.」（８月21日）

だが，「授業力」を向上されるための時間や手段は，勤務時間内にはない．校内研究，校内研修等の機会はあるが，「通常業務」には他の教員の授業を見学することも他の教員が新任教員を直接指導することもない．そのような教員労働に,「右も左も分からない状態で入ってきて」，日々の業務を「アクセル全開」で過ごしながら「授業力」や「学級経営力」の習得に苦心している新任教員にとって，「教員の個別裁量性」による労働規範は，自分自身を責めるロジックを提供するものと化す．体調を崩し「授業を捨てる」決断をしたＡさんに，このロジックは深く突き刺さる．そしてその責めは，周囲の教員，児童によってももたらされ，新任教員は苛まれる．

筆者:「『フランチャイズの店長』は売上だけど，学級担任の場合は何で比較されるの？」
Ａさん：「学校の各先生たちからみられる指標の一つは,（学力テストの）点数よりは学習規律．どれだけ教室が落ち着いているか，立ち歩きが少ないか，あと移動教室の時にどれだけ並んで移動できているか，生徒指導がどれだけ少ないかとか，学級間のもめごととかっすね．そういった部分で，『誰々先生の学級，落ち着いているよねー』とか，『誰々先生だから力あるか

らねー』とかっていうのは，物言いを聞くので．（聞く？）聞きます，全然聞きます．誰々先生の時は力があったから荒れてなかったけど，今年は新任教員だからねー，荒れちゃうよねーみたいな感じ．僕に言ってると思います．それか，あと１人の（同期の）新任教員とか．そういうのとか聞いちゃうので職員室で．自分に言われてなくても，耳に入っちゃうじゃないですか．人の文句とか言ってるのとか．誰々先生だから，あれは荒れるよ，みたいな感じの聞いちゃうと．これはちゃんとやらないといけないのかなぁって．あと１人の新任教員が言ってたけど，１組は１組，２組は２組，３組は３組でやってるなかで，どうしても，もう比較しちゃうじゃないですか．で，子どもたちも１組はこうだったよーとか，３組はこうだったよーって，一応言うんすよ．おのおの，この独自のやり方があったりするんですよ．そのなかで，どうしても比べてしまうっていうのは絶対あって．『まずは自分でやってみて』とか言われる世界があるじゃないですか，授業のやり方とか，学級経営もそうだし．それで自分でやってみたら，やっぱ荒れたみたいな状況になってくる．やっぱ荒れたし，上手くいかなくなった時に，まぁ新任教員のクラスは荒れるよねぇみたいな感じとか．」（８月９日）

ある学級に学級担任以外の教員が関わることはほとんどない．そのため，「学校経営力」は「どれだけ教室が落ち着いているか，立ち歩きが少ないか」などによって把握される．これらがすべて「学級経営力」というわけではないだろうが，それらを手掛かりに教員の「力，力量」は評価される．

だが，Ａさんは「学級経営」の方法に疑問と葛藤を抱いている．学級経営の一手段として「締める」のかどうかはＡさん次第であるが，担任当初，「締める」ことによってＡさんの児童へのまなざしに，そして児童のまなざしに変化が生じ，「締める」ことによる学級経営に逡巡するようになった．

筆者：「『締める』ってことをどう考えてるの？」
Ａさん：「自分があまりにも『締める』ってなると，できてないところを見ることになるので，子どもたちの．至らないというか，この学校のルールに順応できてない部分を見ていくっていう部分になるので．そればっかりやり過ぎると，ほんと，周りの子どもたちもそういう目線になるんですよ．秘密警察みたいな，密告みたいな．先生だれだれが，〇〇していましたってなってきて，凄くつらかったので．なんか自分は，一応『締める』っていうのは最初，自分なりに『締める』って，こういうことかなぁっていうの，やってみてたんですけど．なんか僕もつらいし，なんか生徒もそういうまなざしになってきちゃったので，一旦やめました．手っ取り早いのは，全員の前で，１回ガっと叱責して，他の子にもちょっと圧をかけるみたいなイメージ．ひとりを犠牲っていうか，生け贄ではないですけど，明らかに問題起こしたやつをガっと怒って．他の子も，あっ，ちょっとやめとこうみたいな感じで委縮させるっていうのを聞いたことはあります．1個１個に対応してたら時間いくらあっても足らないから，そういう時は，あえてみんなの前で怒って他の子たちを正すっていうのもアリだよーみたいな．でも，しんどいじゃないですか，それ．人前で怒られて，結構，自尊心傷つくと思うんですよ．だから，そういうことは，あんまりやったことはないっす，自分は．最初のころ，４月くらいかなー．『締めよう』ってしてた時も，人前でだけは怒鳴らないようには意識してはいました．」（８月21日）

他方，学級担任の「授業力」を他の教員が評価することは難しい．他の教員の授業を見学することは，校内研究等を除いてほぼない．また勤務校では学力テスト等の結果を学年別・学級別に把握し，学力向上へ向けた検討がなされているわけではない．そのなかで学級担任の「授業力」の把握は，研究会等への所属の有無を指標に行われる．必ずしも研究会への所属が「授業力」向上を保証するものではないが，研究会所属の教員は，「授業力」のある教員として周囲から一目置かれる．

筆者：「研究会に所属している教員はどうみられるの？」
Ａさん：「一目置かれはします，入ってるってだけで．算数研究会入ってたら，じゃぁ算数は凄いんだね，みたいな．国語研究会入ってるってなったら，じゃぁ国語すごいんだねぇとかもあるし．研究会入ってるってだけで，教材研究とかも含めて，教員としてのステータスっていうか，タグが一個増えるような感じはありますね．感覚なんですけど.」（８月21日）

研究会への所属は，「授業力」向上の機会としてあるだけでなく，「教員としてのステータス」，「タグ」としても見做され，「授業力」のある教員の証とされる．さらに，研究会は同様のテーマで集まった教員同士のつながり構築の機会にもなっており，そこで形成された関係によって「教育界では少し生き易くなる」ことも期待される．だが，研究会への所属は，プライベートの時間を削ることによってはじめて可能になるものなのである．

筆者：「勤務時間外の研究会をどう思う？」
Ａさん：「研究会行ってるっていうのが，いまステータスにもなっている状態じゃないですか．一目置かれるっていうような．『いいの，それで？』って思うんですよ．それ，子どもいる人行けないし．子どもいる人で行ってる人もいるんすけど，どっちかに，やっぱり家庭のこと任せて行ったりもしてるじゃないですか．で，それこそ研究会に行ってる先生たちの実践報告とか，一応素晴らしいんですけど．あとは校内研究とかで来てくれる〇〇研究会の人の授業，素晴らしいんですけど．じゃぁ，その授業を生み出すためにどれだけの時間を費やしたんですかっていう部分は，だーれも見せてくれないんですよ．今はほんとに，この個人間の自己裁量によって教育の質みたいなものは保たれている部分があると思います．だから，ちょっと苦しいですよね．自分みたいな，結構働き過ぎちゃって，身体壊しちゃうと．研究会とか行った方がいいのは分かってるんですけど，またあんな感じで，毎週末，熱とか出ても嫌だしなぁとか．なんなら，じゃあ僕が子ども生まれた時とかって，どうしていくのっていう話になってくるじゃないですか．子ども生まれて研究会行けなくなったりしたら．持続可能性がないっすよね.」（８月21日）

「教員の力」としての「学級経営力」と「授業力」．学級経営で重要視される学習規律の遵守とそのために用いられる「締める」という管理方法．たとえそのやり方が妥当性を欠いていたとしても，それによって学級が「荒れ」ないのであれば，そのやり方や学習規律が問われることはない．「学級経営力」とは，こうした問いの放棄によって成立するものである．また，プライベートの時間を削ることによって向上が期待される「授業力」とは，時間の犠牲を条件に成立するものである．こうした放棄と犠牲の上で成り立っているのが，「教師の力」なのである．

だが，「教員の力」は一見制限のない「教員の個別裁量性」の帰結として得られたものと考えられるが，次章で論じるように，実は「教員の個別裁量性」を装いながら，ある「教員のかたち」へと成形されていった末の「力，力量」とも言えるものなのである．

６　労働規範と責任

６－１　労働規範とその継承

「教員の個別裁量性」は，教育過程だけでなく労働過程にも深く関与しており，新任教員は日々の業務遂行を通じて「教員の個別裁量性」による労働規範を受容し継承していく．だが，「教員の個別裁量性」だからといって，すべての判断が各教員の裁量に委ねられているわけでは決してなく，それはある特定の範囲に限定されたなかでのものでしかない．その制限をＡさんは「学校の風習」,「学校文化」「暗黙の了解」「通説」と表現し，各教員の裁量はその限りにおいてのみ可能なのである．

筆者：「『締める』ということをやらないと教員を続けるのは難しい？」
Ａさん：「はい，そうですね．それはあると思います．ちょっと，苦しい部分はあるんすけど，

いま僕が（疑問を）言ったところで，どうしようもできないような問題とかもあるんですよ．おかしいなって思ってるルール．このルールとか，学校の風習みたいな，学校文化みたいなのに疑問を持ってると，何かすごい，どこでも一緒だと思うんすけど，すごいきついすね．」（傍点筆者，以下同）（８月21日）

筆者：「どういう先生が力のある先生？」
Ａさん：「結構，たとえ全体（集会）の前であっても，（児童に）できてないことはできてないっていう風にしっかり伝えて，それがむしろ『力ある，力あるよね，しっかりあの先生は叱れるよねー』みたいな，『それがいいよねー』っていうようなのは，何度か一応聞いたことがあって．まぁ，叱れない先生のクラスは，何か荒れていくよねーっていう，ちょっと暗黙の了解ではないですけど，そういう，ちょっと通説みたいなのがあるらしくて．」（８月21日）

「学校の風習」「学校文化」「暗黙の了解」「通説」に教員は疑問を呈さない．また，同学年の学級担任との関係構築によって何とか「授業準備」を行ってきたＡさんは，他の学級担任に「忖度」して疑問を呈することを控えている．そして疑問を呈さないかわりに，前提を問わないことや集団の統一性を重視することといった規律が内面化されていく．

筆者：「実際に教員になってみないと分からないことは？」
Ａさん：「現場に入っていると，いちいち学校のルールに疑問もっちゃうとやっていけないっていう部分と，そこに疑問を持たれると困る人も絶対いるので．それで学級経営がうまくいってる人たちからしたら，凄く困ると思います．あとは，社会性とか道徳とか含めて，ちょっと集団と違う行動するっていうことに対しては，すごく拒絶反応があるので．」（８月21日）

新任教員が教員労働への疑問を抱いたとしても，学校を覆う「学校の風習」「学校文化」「暗黙の了解」「通説」の受容と規律の内面化によって疑問は発露しにくい．また「教員の個別裁量性」による労働規範によっても発露は抑制される．「右も左も分からない」新任教員が，自分自身で判断を下すより，「学校の風習」「学校文化」「暗黙の了解」「通説」と親和的な労働現場に馴染んだ判断基準，労働規範に準拠する方が楽だからである．つまり，新任教員が「教員の個別裁量性」に基づきながら「教員である」ことを目指す態度こそが，教員の労働規範を受容する素地をつくり出し，教員労働に疑問を抱いたとしても，その発露は抑制されるのである．こうして教員の労働規範は継承され，勤務時間外にも及ぶ膨大な業務，学級担任へ課される責任，新任教員の育成体制の不備などは不問に付されたまま，「アクセル全開」の教員労働が維持されていくのである．

６－２　学級担任の責任と学級担任への無責任

学級担任は，「授業」では主体的対話的な学びを実践し，児童の学びを深めることにつとめる．生活指導では「掃除もうまくできるような子に育てないといけないし，給食もしっかり食べれるような子に育てないといけないし，そのなかで学力伸ばさないといけない．（さらに）放課後，問題行動起こさないような子に育てないといけない」．学級担任は，児童に対する学習と生活の両面での指導と責任を負っている．

だからこそ，Ａさんは「個業」業務で生じた「突発的な業務」を，可能な限り同学年の学級担任らと「ほうれんそう」（報告，連絡，相談）を介して情報共有を図り，最終的な判断を行うよう努めている．また，教頭に毎週提出する『業務日報』には，「突発的な業務」等の内容とその対応を書き留め，必ず報告している．

だが，児童への責任は，たとえ学級担任が新任教員であったとしても，学級担任がその責任を負い，他の教員が負うことは基本的にはない．それゆえ，Ａさんにとって最も「きつい」のは，「業務量も多いではあるんすけど，明らかに責任の重さ」であった．

筆者：「業務の最終的な責任は誰がとるの？」
Ａさん：「責任の取り方にもよる．（担任の責任？）めっちゃあると思います．担任の先生，

本人たちも，そう思ってる．少なからず僕たちがそう思ってるので. 自分, そういう言説をいっぱい聞いてるので，職員室で．ひそひそ話とかでも，だれだれ先生のクラスだからねーとか．そういうの聞いているので．問題が起きたら，それは自分たちに力量がないからなんだっていうような理屈に刷り込まれてるのはあると思います．ただ，僕からしたら，もうこんな右も左もわからんやつ教室にバーンってぶち込んで30数人みれって，どうやっても無理でしょって.」（８月９日）

他方，「超マルチタスク」下で複数の業務遂行に追われている学級担任の処遇に対する責任の主体ははっきりしない．民間企業ではあれば，雇い主が雇用者に対して使用者責任を有するが，教育公務員である公立小学校教員の場合，その点が判然としない．学級担任に長時間に及ぶ過重労働を担わせる責任は誰にあるのであろうか．第一義的には，校長がこれに該当すると考えられるが，曖昧である．各業務が誰からの指示によって生じているのかも判然としない．

筆者：「業務は誰の指示で行っているの？」
Ａさん：「(勤務校の）校長や管理職がどこまでを業務って捉えてるかが，ほんとにわかんなくて．多分，いままで，こんなやってきたからっていうので，やってる部分がめっちゃ多いと思いますよ．業務の，誰から指示がきたかは分かんないですけど.」（８月９日）

たとえ教員の使用者責任の主体が判然としなくとも，「教員の個別裁量性」によって学級担任に業務の責任を帰すことは正当化され，使用者責任は不問にされる．「教員の個別裁量性」は，教員の労働過程に定着しており，学級担任に対する責任の主体を曖昧にさせたままで学校組織を駆動させる動力として機能しているのである．

学級担任の責任と学級担任への無責任．Ａさんの語りから描き出されるのは，こうした体制が自明視された教員の労働世界であり，「自己裁量からくる自己責任」に支えられた労働世界である．

おわりに

あるひとりの新任教員の経験からその労働世界の記述を試みた．「右も左も分からない」新任教員が直面する教員労働のあり様は，こんにちの教員の労働世界を可視化させた．これまで教育過程に見出されてきた「教員の個別裁量性」は，教員の労働過程にもしっかりと定着しており、教員の働き方を規定している．「業務」と「業務っぽくない業務」,「分業・協業」業務と「個業」業務,「授業力」,「学級経営力」．新任教員の労働過程を読み解こうとするときに見出されるこれらのトピックは，「教員の個別裁量性」による働き方に貫かれており，教員はそれに煽られながら，重い責任を引き受け，休むことなく働き続けていた．

だが，「教員の個別裁量性」の帰結としてあるこうした働き方が，すべて教員個人の裁量によって選び取られたものだとは言い切れない．「教員の個別裁量性」といっても，その裁量に制限がないわけではなく，それは学校組織にしっかりと組み込まれた労働規範，規律，習慣，文化などに準拠した限りのものでしかない．それゆえ，新任教員がひとたび教員という鋳型に流しこまれれば，本人の意思がどうであれ，教育活動を通じて労働規範を受容，継承するよう水路付けられていく．教員の裁量とは，その水路の枠のなかで選び取られたものに過ぎないのだ．

しかしながら, このことは「教員の個別裁量性」に由来する労働規範によって隠される．「教員の個別裁量性」の帰結として教員労働のブラック化が助長されていたとしても，「教員の個別裁量性」に由来する労働規範によってそのことには気づかないように仕向けられているのである．まして水路の枠のなかにあっては，それに気づくことさえないだろう．こうした巧妙な仕掛けが教員の労働過程には埋め込まれており，それによってブラックな教員労働の常態化が生じているのである．

「教員が“教育過程／労働過程”の二重の過程に属し，両過程の関連様式自体が教育の構成に深く関与している現実」のなかで，「教員の個別裁量性」は教育過程のみならず，労働過程においても定着し，両過程に跨って学校組織を駆動させる動力として作用している．そして駆動に必要な潤滑油には疲弊した教員の自己犠牲が使われ続け，

学校組織は辛うじて保たれている．教員の労働実態を掴もうとするとき，表裏一体の教育過程と労働過程を別々に論じるのでなく／別々に論じたとしても，両過程を一体的に捉える視座によってこそそれは可能であり，それによってこそ教員の労働研究の歩を進めることができるのだろう．

［注］

1）教員の精神疾患者と働き方との関連については，妹尾（2020），前屋（2017），諸富（2020）などで指摘されている．

2）油布（2019）は，教員の多忙を「①長時間労働，②学校機能の拡大・肥大化に伴う教師役割の拡散・拡大，さらにそれと連動して③学校組織内における分業と協業，すなわち役割分担，④多忙『化』という，時間軸の変化，⑤多忙『感』という教師の主観といった，いくつかの側面を内包している」と整理し，いまなお「それぞれの内容が十分に精査されたり，相互関係が考察されてきたわけでもない」と述べている（油布 2019; 182）．

3）新任教員に限らず，教員の関係性は小田（2019），紅林（2007），高島（2023），久富（1990），山田・長谷川（2010）でも論じている．

4）越智・紅林（2010）は，労働過程を「生き延びるための日々のワーク／教師の行う生産活動の総体／雇用関係や労働条件」（越智・紅林 2010; 125）の意で用いており，本稿もこの意による．

5）「分業・協業」，「個業」という整理は，榊原（2008）を参考にしている．

［文献］

朝日新聞社，2024，朝日新聞クロスサーチ，（2024年9月22日取得，https://xsearch.asahi.com/）．

朝日新聞取材班，2024，『何が教師を壊すのか―追いつめられる先生たちのリアル』朝日新聞出版．

朝比奈なを，2020，『教員という仕事―なぜ「ブラック化」したのか』朝日新聞出版．

伊藤安浩・桂直美・高井良健一，2018，「初任期における若手教師の経験と成長のモノグラフ（2）―第2回インタビュー調査の分析を通して」『大分大学教育学部研究紀要』40（1）：81-96．

氏岡真弓，2023，『先生が足りない』岩波書店．

浦川麻緒里，2018，「小学校教師の長時間労働の要因とその軽減方略に関する一考察―教師の職務に対する認知及び人間関係に着目して」『純心人文研究』(24)：203-214．

大内裕和，2021，「教員の過剰労働の現状と今後の課題」『日本労働研究雑誌』63（5）：4-13．

小田郁予，2019，「変動社会における教員文化―教師の責任・アイデンティティ・協働の変遷から探る今日的課題」『東京大学大学院教育学研究科紀要』59：231-239．

越智康詞・紅林伸幸，2010，「教師へのまなざし，教職への問い―教育社会学は変動期の教師をどう描いてきたのか」『教育社会学研究』86: 113-136．

桂直美・高井良健一・伊藤安浩，2017，「初任期における若手教師の経験と成長―語り直しを通しての省察の深化」『東洋大学文学部紀要　教育学科編』43: 23-31．

紅林伸幸，2007，「協働の同僚性としての《チーム》―学校臨床社会学から」『教育学研究』74（2）：36-50．

酒井研作・梶田英之・丹孝子・安田仁・山田惠次・道法亜梨沙，2023，「新任教員に求められる資質能力に関する研究（3）―新任教員対象インタビューを通して」『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』9：48-59．

榊原禎宏，2008，「学校における分業－協業・個業と教職員の職能開発―健康的な学校づくりに向けて」現代学校研究論集』26: 1-8．

佐古秀一，葛上秀文，芝山明義，2005，「『学級崩壊』に対する小学校の組織的対応に関する事例研究（1）―学校組織における個業性維持の実態とその要因に関する考察」『鳴門教育大学研究紀要（教育科学編）』20: 37-49．

鈴木隆司，2023，「小学校における学級担任の職務分析」『千葉大学教育学部研究紀要』71: 61-69．

瀬川千裕，2024，「新任期の小学校教諭における生徒指導・特別活動を中心としたリアリティ・ショックへの対応―学級担任から専科教員への

移行を踏まえて」『教育科学論集』(27) : 35-42.
妹尾昌俊, 2020,『教師崩壊―先生の数が足りない, 質も危ない』PHP研究所.
高井良健一, [2006] 2018,「生涯を教師として生きる」秋田喜代美・佐藤学『新しい時代に教職入門』有斐閣, 107-131.
高島裕美, 2023,「働き方改革下の教員文化の変容―学校組織改革に対する学校現場の受けとめ」『現代社会学研究集』36: 1-18.
高平小百合・太田拓紀・佐久間裕之・若月芳浩・野口穂高, 2015,『小学校教師にとって何が困難か？」『論叢：玉川大学教育学部紀要』2014: 103-125.
谷口弓恵, 2024,「教員にできる『働き方改革』の実践と理念―小学校での取り組みを事例に」『香川大学教育実践総合研究』48: 27-36.
寺町晋哉, 2023a,「小学校初任者教師の困難は何か？」『宮崎公立大学人文学部紀要』30 (1) : 49-64.
寺町晋哉, 2023b,「『責任者は学級担任』が生み出す多忙」片山悠樹・寺町晋哉・粕谷圭佑『現場から変える！教師の働き方―できることから始めるローカルな学校改革』大月書店, 48-67.
久富善之編, [1988] 1990,『教員文化の社会学的研究〈普及版〉』多賀出版.
広田照幸, 2020,「なぜ, このような働き方になってしまったのか―給特法の起源と改革の迷走」内田良・広田照幸・高橋哲・嶋﨑量・斉藤ひでみ『迷走する教員の働き方改革―変形労働時間制を考える』岩波書店, 18-32.
藤田穣, 2023,「教員の働き方改革に関する一考察―学校現場から改革の在り方を問う」『福島大学人間発達文化学類附属学校臨床支援センター紀要』(7) : 17-26.
前屋毅, 2017,『ブラック化する』青春出版社.
――――, 2021,『教師をやめる―14人の語りから見える学校のリアル』学事出版.
峯村恒平・渡邉はるか・枝元香菜子・藤谷哲, 2024,「教職志望学生の学校で働く困難に関するギャップ―退職教員との比較から」『目白大学口頭教育研究』(30) : 11-19.
諸富祥彦, 2020,『教師の悩み』ワニブックス.
文部科学省, 2023a,『令和4年度公立学校教職員の人事行政状況調査について』, (2024年9月23日取得, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00007.htm).
文部科学省, 2023b,『令和５年度（令和４年度実施）公立学校教員採用選考試験の実施状況について』, (2024年10月５日取得, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1416039_00009.html).
文部科学省, 2024,『教員勤務実態調査（令和４年度）の集計（確定値）について』, (2024年９月23日取得, https://www.mext.go.jp/content/20240404-mxt_zaimu01-100003067-2.pdf).
山田哲也・長谷川裕, 2010,「教員文化とその変容」『教育社会学研究』86: 39-58.
油布佐和子, 1995,『教師の多忙化に関する一考察』『福岡教育大学紀要』(44) : 197-210.
――――, 2010,「教職の病理現象にどう向き合うか―教育労働論の構築へ向けて」『教育社会学研究』86: 23-38.
――――, 2019,「教員の多忙化―教育〈労働〉の視点から」『日本教育行政学会年報』45: 182-85.