

情報テクノロジーと教師の仕事 　　あたらしい教師集団のモチーフ

はじめに

「学級崩壊」という本研究会の主題と本報告の題目である「情報テクノロジーと教師の仕事」のあいだにいかなる連関があるのかは定かではない。しかし現在の学校を取り巻く情報化の潮流が、<教師>と<子ども>という、教育の担い手同士の関係性を変えつつあることは衆目の一致することであろう。

本論では特に情報テクノロジーと教師の仕事「教職」の変容のありようを探ることから、これらの状況を解き明かすきっかけを見出すことを主眼としている。

学校への情報化は何をもたらしたのか

教育政策による早急な学校へのコンピュータ導入施策によって、現在の学校では様々な混乱が生じている。指導要領によりコンピュータの教育利用が正式に位置付けられてすでに10年余が経た今、その混乱の様相は当初よりさらに混迷を深めている感もある。その背景には、政策立案者が予想だにできなかった情報テクノロジーの急速な進展と普及があることはいうまでもない。

しかし教育にとってインターネットなどの電子ネットワークがいかなるものなのか、教育にどのように役立つのかという点については、すべての教育関係者に十分理解されているわけではない。むしろ、ほとんど教育現場や行政の場では、電子ネットワークの教育的意義をつかみかねているのが実態であろう。たとえば、昨年10月1日に開催された「100校プロジェクト活用研究会」では、奈良県の田辺町教育委員会の情報教育担当者が学校間ネットワークの構築を提案する際に、再三行政側からなぜ必要なのかを問われ、計画が実現するまでの苦労の過程が報告されている。行政サイドにはコンピュータさえ入れればいいという考え方が少なくない。中には、条例により学校に電子ネットワークを接続できない市町村もある。また、同じ研究会で富山県立大門高校から、進学校にインターネットを実際の教育に活用することの困難さも報告されている。受験勉強にコンピュータやインターネットは役に立たないばかりか、受験指導に熱心な教師には余計な負担にしか映らないのである。行政だけではなく、受験主義の蔓延する学校現場でも、インターネットの導入の必要性への理解は薄い。

このような現状の中で、教育学研究が問われなければならないのは、インターネットの導入のためのノウハウよりもむしろ、メディアとしてのインターネットを含む電子ネットワークそのものの教育学的意味の解明であろう。他方でそういった混乱に乗じてか、巷の書店には学校へのコンピュータ導入の手引き書が氾濫している。その多くが子どものまなびのスタイルに適應する学校教育のありようを描こうとするものである。たしかに物理的な制約のない、インターネットを利用した教育実践は、佐藤の言うように「学びの時代」

が到来したことを我々に感じさせるにふさわしいし、学校の<内>と<外>の境界を今後ますます不鮮明にしていくであろう。そういった意味ではたしかにインターネットを代表とする情報テクノロジーは、現在の学校を取り巻く閉塞状況を切り開く「福音」足り得るのかもしれない。しかし他方で学校のもう一方の主体（担い手）である、教師の仕事と情報テクノロジーの関係を解き明かそうとする言説が見当たらないことにも気がつく。

「個人的」な所業としての教職

例えば予備校などで実践されている専用衛星放送を利用した授業や、ネットワークを利用した遠隔教育のどれもが、個人である<教師>が、対峙する<子ども>たちに知識を伝えるというスタイルを踏襲していることに気がつく。つまりいくら学校にコンピュータやインターネットが導入されても、「学ばせる」主体としての教師と、知識を伝授する客体としての「子ども」という図式はニューメディアのなかでも奇妙なほどに保たれているのである。

この図式こそが近代学校システム（公教育システム）を維持させてきた「秩序」であることはいままでもない。新指導要領に記されている「情報化時代の教師」の姿も、「絶えず子どもたちの成長にとって何が有効であるかを働きかける」（小学校学習指導要領総則）存在として教師が位置付けられている。

あえてこれらの言説の特徴を挙げるとすれば、本質的に教職を個人的作業ととらえていることである。たとえどんなに素晴らしい教育環境や教員集団に囲まれていようとも、しょせん<教育>は個人的な人格の接触によって成り立っているものであり、そのためにも教室の中の子どもたちすべてと、<個>としての教師が全人格的に向かい合おうとする考え方である。そこに描かれる教師は、心情的には一個の人格としての子どもの存在を認めつつも、“教え、教えられる”という、“教育の本来性である階級的關係性を原則的に内在しているものであった。

メディアを通じて語られるあるべき<教師>の姿も、往々にして個人としての教員のキャラクターにその対象が置かれてきた。学園ドラマやいわゆる「金八」もの、にしてもかならずといってよいほど、その仕事（教職）の実情は熱血先生の孤軍奮闘記といった色合いであることに気がつく。

メディアだけではない。戦後の教育運動や教育学研究におけるあるべき教師の姿にもそれと同一のロジックを見出すことが出来る。「一個の人間として、みずからが教える子どもと民衆の権利を守り、真の平和の希求者たる労働者階級のリーダーとしての資質」（日教組30年史）。また戦後教育学研究における教師論の代表的論者である大槻はあるべき教師の姿を「教師の情熱と善意は、科学的な、専門的な力量によってしかこたえられない側面がある。教師は教育という、その個人から個人への働きかけの中で鍛えられ、成長していく～ことが求められている」（「教師とは何か」講座：日本の教育）と述べている。さらに教育行政当局は資質にかける教師、問題行動をとる、いわゆる「M教師」について、停職や更正研修・免職を含めた厳しい行政措置を打ち出している。しかしそのどれもが、あい

もかわらず教師の「問題行動」を、あくまでその教師個人の問題として捉えている。つまりそれは学校の教職員は誰もが基本的に担っている任務（仕事の目標）も責任の性質も同じものと見なしていることでもある。

このように教職に携わるもののおおよそが、目標としての理想の教師像として物理的にも精神的にも子どもと真正面から向き合う「全面教師」像にしていること、つまり個人としての教職員は子どもにかかわるすべての事柄について向き合わなければならないことを行政のみならず教職員自身がア・プリーオリに認知しているのである。

情報テクノロジーの教師の仕事 「業務集団」としての教職

しかしそもそも「すべてをひとりではまかなう」などという専門性が本当に成り立つものなのだろうか。教職員集団が、デュルケムの定義するような専門集団のありようである『(同質的な構成員による)機械的連帯』から『(異質な構成員が専門の役割を担う)有機的連帯』へとその様相を転化させることは可能なのだろうか。

どんなに優れた教育実践でも、その実践は教師の個人に帰属するものとされている。つまりこれが「教師の力量」ということになるのだろう。しかし個人の力量・能力というものは、いったいどこまで個人的なものなのだろうか。現在の学校で巻き起こる種々の問題状況は、社会状況や子ども・学校を取り巻く環境がますます複合的にかみあい、「複雑化」した結果が露呈しているものである。それは学校での仕事が、もはや一人の専門家がすべての業務を自己完結的に受け持つような、従来型教職の「専門性」では賄いきれない、子どもや社会全体の多様化の進行にともなう変容をせまられていることでもある。学校へのカウンセラー導入や司書教諭、情報教育における民間技術者等のスペシャリスト登用の動向はその顕著な例と言えよう。もはや「学校」は「学校」のなかだけで、「教師」の力量だけでそういった諸問題を解決できる体力も自信もなくなっているのである。

つまり個人の経験・知識や問題意識を集団内で共有化し、それにより共同で目的を達成するための行動理論である「コンピュータ支援による協働活動(CSCW:Computer Supported Cooperative Work)」の概念を学校に導入すること、そのための情報テクノロジーの援用がセットで進行させていくことに意味があるのではないか。学校にコンピュータが導入されるということは、それと同時に教師の業務構造や集団の成立要件を「協働的」なものへと転換させていくことが必要となってくるのである。

この「CSCW」概念と、それを支援する具体的な作業遂行システムとしての「グループワーク¹（ウエア）（Group-Work(Ware)）により、「個人的」なものとされてきた教師の専門的実践情報がコンピュータによって「デジタル化＝データベース化」され、ネットワークに乗せられるということは、その情報自体が「可塑性」を帯び、その加工と結合が容易に実現で

¹ 1978年にジョンソン・レンツ（Johnson-Lenz）夫妻が考案した協働支援システム。グループワークを推進するためのパソコンやネットワークなどのハードウエアと、その上で稼働するグループウェアソフトの総称

きること 使用者（教員）のその時々環境や目的に応じたデータの選択と改変が可能になる となる。いふなればこのような「協働（同）性」「水平的関係性」「可塑性」の三点が、グループウェアやネットワークの持つ特質と換言できよう。

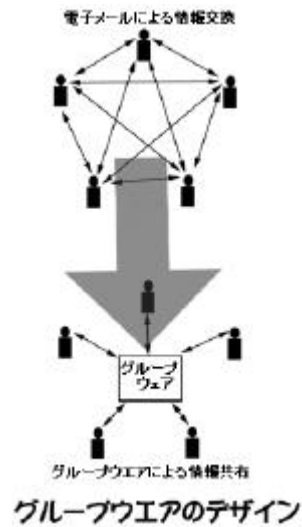
教職に即して述べれば、元来教師の個人的な業務情報として蓄積されてきたもの 副教材プリント類・学級通信などのドキュメント情報にとどまらず、授業運営や授業語録などの経験的・情緒的ノウハウを含めて をデータ化（デジタル化）・メディア化することを通じて、他者の知識を共有したり、それらネットワーク上の情報を組み合わせ、新しい形の情報を生み出す能力 = 「創造性」の苗床となる可能性を秘めていることにもなる。

例えば一般的な教職の解釈「教職は専門職である」という定義は決して間違った解釈ではない。教科教育にしても、生活指導や相談にしてもそれぞれ固有の高度な専門性が求められることは事実である。しかし他方で現在の学校はそういった個々の教職員の持つ専門性を本当の意味で生かし切れているのだろうか。そのために専門的「人材」としての教職をフルに生かすことのできるような、従来の教員集団の磁力（同じ思想・同じイデオロギー）とは異なる、専門性を求心力とした教職の「グループワーク」構造への転換が求められているのではないか。それは埋もれていた人材を発掘することになるのかもしれない。あるいは意外なところに意外な才能を持った教職員がいることに改めて気が付かされることにもなるだろう。そもそも「専門性」とはみずからの適性と周囲からの期待値との合算によって成立するものであり、けっして独りよがりのものではないはずだし、個々の教職員が周囲との協調のなかで、その適性と資質に合致したみずからの《その人にしかできない》仕事を主体的に見つけ出すことがグループワークの主眼となる。さらに業務分担に応じて責任の分散がはかられることもいうまでもない。これがつまりは教育の専門家としての教職員の「プライド」を取り戻すきっかけとなりはしないか、「学級崩壊」の元凶という、社会からの重圧にたいし無力感と限界感に打ちひしがれた教職員集団の「誇り」を取り戻すことになるのではないだろうか。

いふなればグループワークとは教職員集団の「リストラ」だといえよう。しかしここでいう「リストラ」とは、合理化や人員整理・減首という一般的な意味とは異なる。埋もれている才能や特技、専門性を活かすことで、学校で働く教職員があたらしい「誇り」を持つための手段であるのではないだろうか。グループワークによる「リストラ」とは、人材を活かす、という意味だと認識すべきであろう。

「知識」「経験」そして「権限」の分散化 グループウェアのデザイン

このような「グループワーク」論的発想は情報テクノロジーの分野での「CSCW（Computer Supported Cooperative Work：コンピュータ支援による協調活動）に源をもつものであ



る。

この理論は「人間の才能はどこまで個人的なものなのだろうか」という疑問を元にして発展してきたものである。そもその人間の「才能」や「技術」が単独で作用することなどあるはずがないだろうし、ロイ・D・ピー（アメリカの認知科学者）はそういった人間の頭脳と相互関係性を「分かちもたれた知能」という言葉で言い表している。いわゆる「知識の分散化」という概念である。この理論を元にしてアメリカではさまざまな分野の知識が相互に交流しあい、協働的な活用が可能になるような組織作りと、そのなかの構成員同士のコミュニケーション手段がネットワーク技術を援用して編み出されている。1997年からスタートした「キックスタート計画（KickStart Initiative）」は、その理論を援用して、学校と地域の教育文化・医療福祉活動とをむすぶ試みとして米国家情報基盤諮問委員会（Advisory Council National Information Infrastructure:NIAC）の主導により進められている。

グループワーク的な組織の中では、中央集権型の階層化（ヒエラルキー）が生じないように、個別的な分権化、つまり働くもの一人一人が個別の権限と責任を負うことが求められるようになる。当然ながら互いの専門性の間でさまざまな摩擦や衝突（コンフリクト）が生じることになる。グループワークではそういったコンフリクトを重要視し、それらを含んだままでの相互交流を重要視するものでもある。

この考え方を教職に移し替えてみるとどうなるのだろうか？²

教師の中には子どもとふれ合い、対面することに喜びを感じ、それに教職の専門性を見出す人もいる。他方で教材研究やいままで補助的業務とされてきたような集金や保護者への広報連絡などの事務作業、あるいは学校マネジメントなどの管理業務に能力を発揮する人もいられるだろう。子どもとまったく向かい合わない教師がいてもいいのではないか、教材研究ばかりひたすらやる人とか、コンピュータネットワークのプロだとか、学校行事のプロだとか、あるいは地域への対外広報・共同活動のプロ（市民運動家？）が学校の中にいてもいいのではないか、教職の「専門性」とは一様に定義づけられるものではないはずだし、そういった教職員の多様な専門性を尊重するためには、現在の教職員集団が内包する様々な「横並び意識（同じ待遇、同じ責任、同じ仕事）」の克服と脱却も必要になってくる。また縦割りの階層構造や教条的な分掌制度にかわって、課題ごとに必要なスキルを持った教職員が集まってプロジェクトチームを結成し、そこで課題を解決していくという業務スタイルを取ることも考慮していく必要がある。年功序列や役職にはかかわりなく、当然そのスキルが優秀であれば、若年教職員がチームリーダーとなって、ベテランの人と一緒に仕事を進めていくプロ

²OECD（経済開発協力機構）の報告書「Education Policy Analysis」（1998）では、これからの教職にとって重要になるであろう資質の一つとして「組織的能力と協力（Organizational competence and collaboration）」を挙げている。これによると「教員のプロ意識は、ただ個に合わせられた能力として見ることはできない。それよりも「学習組織」の一部として作用する能力を含まなくてはならない」としています。また、同時に資質の一つとして教職の「開放性（Openness）」を挙げ、「開放性は教職の専門性を多くの場面で破壊する方向に作用するのではなく、それを補うことであり、保護者や教師以外の人材とともに働くことが可能であることは、教職のプロフェッショナル概念を改造することのできる最も挑戦的な方法である。」としている。

ジェクトもあるかもしれない。

結成と解散を繰り返していくプロジェクトチームの進捗状況や成果は、ネットワークで結ばれたコンピュータ上のグループウェア（仮想会議室や電子伝言板）で共有されることになる。また、プロジェクトチームを組むほどでない小さな仕事でも、グループウェアでノウハウを共有することで、だれでもが参加し、意見を述べたり情報を提供できるようにもなる。

その道の「プロ」であるということは、独立独歩で独りよがりの「職人」的な教職員が増えることではなく、「プロ」であるがゆえに互いの専門性を尊重することで、教職員同士のコミュニケーション、つまり「横」のつながりが活発に行われるであろうことは容易に想像できるだろう。一つの情報にたいして複数の人間の認識のズレが生じ、そういった多角的視点が多数のアイデアを生み出すことにつながってくる。教師の専門性とはけっして閉鎖的・排他的なものではなく、個人の能力や技術を共有するためにも開放的なものであるはずではないだろうか。

なによりもグループワークの成立には、集団を構成する個人がそれぞれの業務情報や経験則的なノウハウを個人のものとして埋もれさせるのではなく、個人が情報を「囲い込む」ことから自発的に解放され、それにより互いの情報を共通の目的の実現に向かって利用加工していくことへの抵抗感からの脱却が必須要件だといえよう。（未完）