

## 第1章 教員への提言

### 1 教員とは何か

中学生は、自分とは何者か、生きるとはどういうことか、死とは何か、これら人生における根源的で本質的な問いかけに苦悩する思春期只中に生きている。中学校の教員は、思春期の複雑な葛藤や矛盾に寄り添い、その発達を支援できる大人であることが求められる。教員はその自覚を持って日々の生活を生きていくことが求められていることを自覚するよう、様々な機会を通じて自己研鑽して欲しい。

生徒は言っていた。「生徒に向き合う時間をたくさん作って欲しい。」「僕たちと遊んで欲しい。」と。生徒は教員を求めているのである。

### 2 教員の感性

いうまでもなく、教員は子どもにとって、一番の理解者である。また、そうであって欲しいと願うのは、子どもを学校に預けている親ならば、誰もが望むところである。

子どもの目に映る教員像の中で、一番困るのは、「子どもの危機的状況においても察知せず（察知出来ずという場合もある。）、そのまま「見て見ぬふりをする。」およそ教育に携わる者らしからぬ、教育の立場からはあって欲しくないような教員である。

もちろん主観的には、何とかしたいとの思いがなくはないだろう。しかしながら、展開する子どもの状況に余りにもついてゆけない自分の力量の乏しさがああり、一人で抱え込んでしまう教員像が見えてくる。

ところで、「いじめ」の問題で今教員に求められることは、子どもの声に耳を傾け、こころの叫びや言動の裏側にある感情をしっかりと読み取ることが大切だと言われている。子ども自身がどういった立場におかれ、どういう気持ちでいるのかという子どもの心情を推し量ることができる力の育成が求められている。「先生は、子どもたちの顔を見るよりも、パソコンの画面を見ている時間のほうが長い」と言われ、今日の教育現場が揶揄されることがある。子どもと関わる時間を確保し、子どもの話に耳を傾けることは、生徒理解、生徒指導の基本である。

教員自身の感性を磨くことは、教員の日々の忙しさで難しいことではある。しかし、難しいからしなくてもいいものではなく、子どものこころを受け止めることは、どのような場合であっても教員として必ずやらねばならないことである。感性を磨くことは日々教員自身が意識して取り組むことは言うまでもないが、教員研修に取り入れることを提案したい。5年目、10年目の節目の研修で、1年か少なくとも6ヶ月間、地元の福祉施設、介護施設、養護施設、情緒障害児短期治療施設、鑑別所、少年院など、教員の普段の生活と関連が少ないところで、実際に働き、目で見て、耳で聴き、身体全身で現実を感じ、忙しさでこころの奥底で眠っている感性を呼び起こしてほしい。その感性が、子どもとの関わりで重要なものになってくる。

### 3 いじめ認識、研修

先般文部科学省の平成24年4月から9月までのいじめの調査結果が発表された。いじめの件数やその割合が、都道府県により160倍もの差があるというニュースがあった。調査方法の違いによるものではと報道されていた。何がいじめで、何がいじめではないのかを決めるのは、教員でも学校でも教育委員会でもない。子ども自身がどう感じたか、どう思っているのかがポイントである。教員は子どもたちのところに寄り添い、こころの奥底にある心情を理解することからはじめる必要がある。

いじめは何処でも、何時でも子どもたちの関係性の中に起こる。しかし、いじめが起こらないように、その子どもたちに関与している教員をはじめ大人たちが、今日的ないじめの構図や成り立ち、いじめを起こさない集団づくりやいじめ発見法等の、研修、研鑽を積むことが求められる。

まずは教員にとって見えにくいいじめの存在に敏感になるために、ひとつにはいじめが生徒集団内で起こる構造について理解を深めることが必要となる。森田洋司らは、いじめが一筋縄で把握できないことについて、次のように述べている。

- ・友だちの数が多くても、いじめの被害から逃れることはできない。
- ・これまで、一般的に、いじめの被害者には友人が少ないことが指摘されてきた。また、今回の調査でも同様の傾向があることがわかっている。ところが、この友人の数といじめた子との関係を見ると、クラスのなかの親しい友だちの人数が多くなればなるほど、「よくいっしょに遊んだり話したりする友だち」からいじめられた子の割合が多くなることがわかったのである。  
つまり、友だちがたくさんいるといじめられにくいとは、単純にはいえず、できるだけクラスに友達を多く持つことが、いじめの被害から逃れる手段になるとはかぎらないわけである。これは、今後いじめを指導する際に注意すべき点と思われる。(竹村一夫)
- ・仲のよい友だちから反復性の高いいじめを受けている場合も四人に一人いて、その場合はいじめの継続期間も長いケースが多くなる。

(森田洋司、滝充、秦政春、星野周弘、若井彌一編著『日本のいじめ—予防・対応に生かすデータ集』(金子書房、1999年))

また、自死にまでつながるグループ内いじめの本質について森田らは次のように的確に指摘している。

いじめ空間の閉鎖性—いじめが起こっても、子ども達がいじめの場から逃げ

出すことができれば、それだけいじめの被害は少なくなる。いいかえれば、子どもたちの場がどれだけ開かれているか、閉ざされているかによっていじめ現象の発現のしかたが変わってくる。いじめ空間の閉塞性はつぎの二つに大別されよう。一つは「物理的閉鎖性」である。既述のように子どもたちの集団帰属が学級集団へと一元化されてきたことはいじめられた子どもたちの逃げ場を失わせることになる。また、学区制によって転校への途が閉ざされている場合にも、追いつめられた子の逃げ道はふさがれよう。いじめとは本質的には逃げ場のないところで行うからこそいじめになるという性質をもっている。いじめが死につながる事件に発展するのも、いじめの場が出口のない檻となっているからである。

(中略)

さらにもう一つの社会的閉鎖性は人間関係によるものである。人間関係のしがらみをかぶせて人と人をつなぎとめたり、集団と個人とを結びつけようとする傾向は日本人にとくに強く見られる傾向である。それは個人が他者に依存したり、どこかのグループの傘のなかで自分の存在を確保しようとする志向が強ければ、その個人はそれだけ人間関係のしがらみにつなぎとめられることになる。いじめの場面では、いじめる側がこうしたいじめられる側の弱みに巧みにつけこんだ手口が用いられる。いじめっ子たちはいじめられっ子を鎖でつないだ犬のように手もとにおいておき、気がむいたときにはいじめて遊び、スカッとしたときには気晴らしとして、あるいはむしゃくしゃするときにはウップン晴らしとして遊ぶのである。深刻ないじめのなかで自死や殺人事件にまで発展したケースでさえ、いじめっ子といじめられっ子の関係は、学級のなかでは遊び仲間であり、教師の眼には仲のよい友だち同士として映っていることも少なくない。いじめられる側も、これらの社会的な呪縛があるために、いじめられても再び彼らと一緒に行動することになるのである。

(森田洋司、清水賢二著『新訂版 いじめ—教室の病い—』(金子書房、1994年)

以上のことは教員のあいだでは広く知られていることではあるが、いじめ問題に取り組む教員はその感性を保つために、繰り返して確認することが求められよう。

また、いじめの発見法、いじめへの介入・対処法、さらには指導法の確立のための研修を取り入れる必要もある。有効とされる例をいくつか挙げれば、Q-U理論(Questionnaire-Utilities/学級集団の状態を把握するための心理調査)や自己肯定感の調査、子どものモラルに関する感性、問題行動・規範意識調査や克服法の研修、無記名アンケートの実施方法、問題別の実践的なケーススタディーの実践、学級づくりの方法論の研究と報告、カンファレンスによる読み解き能力アップ研修などである。

もちろん、前段に挙げたような研修プログラムを学校外や上位機関から言われるままに漫然と行うのでは十分な効果が得られないだろう。研修を行ううえでの大切なポイントは、自校や学年、またその集団の状況や実態を把握することである。そして「今、何が必要か？」と、被研修者の間でしっかり議論して課題をブラッシュアップし、適切な研修を選ぶことである。すなわち、従来の「やらされている研修」から「自らが選んだ研修」へとシフトしていくことである。

だが、いじめ発見の研修を積むだけでは教員がいじめを見逃す、見て見ぬふりをしてやりすごすという課題は解決するわけではない。教員が積極的に敏感にいじめに気づくことを奨励する仕組みや雰囲気醸成が必要となる。すなわち、自分の学級、学年で、また学校で、市町村でいじめがあることが評価としてマイナスになるという教育現場の感覚を払拭する必要がある。いじめがあるとその学校や教員の評価が下がるということではなく、早期にいじめを発見した場合には、むしろいい評価がなされる等、早期発見に力が注がれることが重要である。このような評価がされる世論づくりも必要かと思われる。また、「いじめは何処でも起こりうる」というのは、いじめは起こっても仕方がない、やむを得ないのではない。いじめが起きないための取組、努力が大切である。

#### 4 チームワーク

##### (1) 一人で悩むことのない職場づくり

一人で解決しようとするのではなく、周りの多数の教員力を合わせることである。「三人寄れば文殊の知恵」とは、古来からの教えであるが、是非とも協力協働の教育現場を作って欲しい。職場で常に子どもの話題が交わされている場合、担任一人が孤立するようなことはない。一つの学級だけが崩れるということもない。学年協働が成り立っているならば、ちょっとした「崩れ」の兆候にも、早期に手が打てるのである。

前記したように当該事案の担任は、4月に他の中学校から異動してきた教員で授業力もある研究肌の教員であった。しかし他方で、みなで相談するというよりは自分のクラスのこと口出しされることを避け、一人で生徒指導上の問題を抱え込んでいるという評もある教員であった。こうした担任の特性に気づいていた教員が周囲にいたものの、積極的に関わりあおうとする教員はいなかった。

一つの問題を「担任まかせ」にするのではなく、みんなで考え、みんなで解決する職場作りを目指したいものである。これが、よくいわれる「同僚性のある職場」である。

##### (2) 教職員間の意思疎通、情報の共有の大切さ

意思疎通、情報の共有の大切さは、教育を語るときの何時の場面でも出てくる事柄である。しかしながら、問題発生時に、意思疎通が図れなかった、情報の共有がされ

なされなかったという意見が出てくることが多い。

大規模校であり、かつ複数の小学校区から生徒が通学してくる本件中学校では、みなで生徒を見ていかないと大変だということで職員室での情報交換がなされていた。その情報量について、多かった、情報交換はかなりしていたと自己評価する教員もいた。しかしながら本件中学校は、まさに意思疎通と情報の共有において深刻なヒューマンエラーを犯してしまった。

人と人とのコミュニケーションの問題もあるが、改めてシステムとしての意思伝達の工夫を提案したい。

まずは個人カードによる「心配な生徒」情報の「収集」とその情報の「共有」の仕方について検討・実践してはどうか。情報の収集、共有の方法の一案として次のような「気づきのカード」を作成し、交換してみてもどうか。

気づきのカード	
〇〇先生へ	△月□日（ ）
今日の3限国語の授業で、●●君の誤答に対して、「アホちゃう！」という発言あり、その言葉を容認する雰囲気がありました。直ぐに注意はしましたが、クラス全体が理解したか疑問です。よろしくお願いします	
◇◇より	

このことで、生徒の状況をより正確に把握することができるようになる。

また情報交換、情報共有や結果報告の定まった機会をもつ必要もあるだろう。たとえば、学年部会（学年会議）は少なくとも月2回は必要である。月1回であれば、行事や取組の打合せに時間が取られ、生徒の細かな様子や状況について具体的に話し合う時間がない。1度に多くの時間をかけるより、短時間でも回数を多くする方が効果的である。それぞれが得た情報を生かすために、多くの情報を整理分析し、まとめの作業が必要となる。その作業が学年部会の仕事ではないか。学年部会の中での議論が、教員の生徒理解の力を育むことになる。

情報交換のなかで上がってきた生徒については、たとえば週1回、緊急時には昼食を持ち寄ってでも支援のためのカンファレンスを実施することも考えられる。

各教員は、生徒に関わる職員朝礼での伝達、打ち合わせ、相談・カンファレンスの事項は入念に記録しておく必要がある。パソコンへの記録が有効といえる。

そして当然のことながら、事後の結果報告を徹底すべきである。教員は内容を精選したうえで朝や業間の全体及び学年打ち合わせで結果を報告し、指導上の情報を共有することが求められる。

### (3) 教員間の経験の交流—実践を通じた同僚性の形成を

今回の教員への聴き取りで特徴としてあげられたことは、多くの教員が8クラスの大規模校であることを「実践が困難である。」「子どものころがつかみづらい」等、逃げ場にしてしまっていたことである。しかし、その中でも工夫・努力が求められていることは言うまでもない。以下、いくつかの提案をしたい。

他クラスの雰囲気の把握・実践方法を学ぶために、日替わりなど短期間の担任共同・交代による交流をしてみてもどうか。教員はもちろん、生徒にとっても学年全体の教員が仲良く団結し、みんなで自分たちの生活を支援してくれている実感が持てるようになる意味は大きい。

具体的には、教科のレベルアップ・授業力アップを月例などで、教員間で実施するとよい。教員相互も教員の「話術力アップ」と学年全体の雰囲気をつかむためにも、学年集会などで輪番による教員の「お話」コーナーを設け、話術のアップと生徒との信頼を深めることも考えられる。実践によって「仲の良さ」、すなわち同僚性が向上していく。

OJT (オンザジョブトレーニング) という、仕事をやりながら後輩を育てていく研修方法もある。たとえば、新任教員への着任時や月1回の会議などの定期的な機会を通じた学年主任、生徒主任や教頭によるスーパーバイズなどがある。どれほど前任校で優れた実績を上げていた教員でも、新任校では戸惑うことが多いものだ。改まった機会でなくても、昼食時懇談会などフリーに話し合う機会の設定をすることもできる。フリーに話し合う機会では、ベテランの職人的技法や生徒のとらえ方などをフランクな形で若手に伝授することができる。親切、丁寧なアドバイス、サポートが望まれる。また、ピア・サポート (仲間どうしによる支援の方法の研修) なども有効であるといわれている。

教員は、日々研修することが課せられている。自分の教員力量を向上させるために、研修の機会がごく自然な形で持てればよい。いずれにしても、職場の合意のもとで、職場の支えあう風土を育てていくことが大切である。その中で、教員としての力が磨かれていくものと思われる。どのような場面であっても、強制が感じられるような研修の効果は半減することを付け加えておきたい。

### (4) 副担任の役割

副担任は、担任を補佐し絶えず情報を交換し、学級経営を側面から援助する役割があるが、本件中学校ではそうした役割はほとんど機能していなかった。形式的補完的な副担任の役割にとどまっていたといえる。もちろん担任と副担任の人間関係に左右されることも多く、その関係性で協力度に差が生じることもあるが、担任と副担任でどんな学級を目指すのか、そのためにどんな方法をとるのか、これだけは確実に行

うなど、双方でしっかり議論し作り上げていくことが求められる。共同担任体制、すなわち「複担任化」である。

事務処理、昼食・清掃・学級活動等の指導を共同して実践し、とくには交代するなどして、副担任は「複」担任としての役割を意識すべきである。それによって担任も一人で問題を抱え込む危険を回避することが可能となる。

## 5 「多忙」から「充実感」「やりがい」のある仕事へ

教員の多忙は、本件中学校だけの問題ではない。本件中学校の教職員組織として、本件中学校独自の自浄作用が働いているのかどうか、考える問題であろう。これは、第三者委員会が指摘する問題ではなく、本件中学校の教職員自身の振り返りの中で求められる答である。

考える糸口を挙げておきたい。

教員が仕事を進めていくときにも、効率が求められることがある。効率的に進めていかなければならない仕事内容とそうでないものがある。子どもたちと直接対応する教育指導は、効率よりもその内容、方法や子どもたちとの関係づくりに力点が置かれ、相当の時間が必要とされる。また、報告書作成などの事務作業は、効率的に進めていく必要がある。いずれにしても、その時々優先順位（プライオリティ）を考え、仕事を進めていくことが大切である。「忙しさ」と「多忙感」は少しニュアンスが違うように思う。「忙しさ」を多忙と感じる時とそうでない時がある。それはなぜか。「忙しさ」の中に「充実感」や「やりがい」を感じた時には、その忙しさは疲れとして残らないことがある。そうだからといって、忙しくていいというわけではないが、同じ仕事に充実感が味わえるような工夫が必要である。生徒のためになること、保護者や地域の方々から感謝されること、同僚から認められること等は、「やりがい」につながる。