



Title	教員の働き方の改善に資する教職員集団の協働の可能性：生徒指導上の課題への組織的取り組みに着目して
Author(s)	高島，裕美
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要，138，97-118
Issue Date	2021-06-25
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.138.97
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/82177
Type	departmental bulletin paper
File Information	09-1882-1669-138.pdf



教員の働き方の改善に資する 教職員集団の協働の可能性

——生徒指導上の課題への組織的取り組みに着目して——

高 島 裕 美*

【要旨】 教員の多忙問題を解決する手立てのひとつとして、学校組織改革が進められている。それによって学校組織はどのように変化し、現場の教員の働き方にどういった影響を与えているのか。そして、多忙は解消されるのか。これらの問いを明らかにするために、改革の導入期の、ある小学校における学校全体での組織的取り組みの事例を検討した。結果、第一に、この小学校の課題であった子どもの問題行動に対しては、「校内学びの支援委員会」という組織をベースに、教員集団がケースに応じてその仕組みを変容させて運用していたことが明らかになった。第二に、そうした取り組みによって、学級担任の負担感が軽減してゆく様子がみられた。しかし、組織的取り組みが浸透することは、一方で学校組織の階層性の強化にもつながり、教員たちが自律的に業務を決定する領分が縮小する可能性も示唆された。

【キーワード】 教員の多忙・ストレス、生徒指導、組織的取り組み、学校組織改革、学級担任

はじめに

現在日本では、教員の多忙が問題視されている。2013年に実施されたTALIS（国際教員指導環境調査）において、日本の教員の1週間当たりの労働時間は53.9時間と参加国平均の38.9時間を大幅に超え、参加国中最長であることが明らかになって以降、日本の教員の働き方に注目が集まっている。しかし、続く2018年調査においても、状況は改善されるどころか前回調査の値を上回るという皮肉な結果となった¹⁾。

こうした現実には、教員の心身をむしばみ、場合によっては仕事を続けることさえ困難になっている。公立学校教員のうち、精神疾患による病気休職者数は、文部科学省（以下「文科省」と略記）の調査によれば、2007年以降5,000人前後で推移してきたものの、2017年以降は再度増加に転じており²⁾、深刻な状況が続いている。

公立学校教員の精神疾患による休職者数が過去最高となった2009年を契機に、教職員のメンタルヘルス対策を検討する「教職員のメンタルヘルス対策検討会議」が2011年12月文科省に設置され、2013年3月には「教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）」が示された。そこで、小学校の教員が「強いストレス（不安、悩み含む）」を感じる業務として挙げているのは、「生徒指導」が71.2%で最多であり、「事務的な仕事」66.4%、「学習指導」65.1%、「保護者への対応」62.3%と続く。教員にとって、大きなやりがいにもつながっているはずの生徒指導が、今や最も負担感が強い業務として挙げられていることがわかる。

本稿では、この生徒指導という業務に焦点を当て、教員の多忙・ストレスを解消・軽減す

* 名寄市立大学保健福祉学部社会保育学科准教授
DOI: 10.14943/b.edu.138.97

るような働き方の改善の可能性を示すことを目的として据える。それに先立って、現在の小学校における生徒指導上の課題とその特徴、さらにそれらが教員たちのストレスとなり得る仕組みを先行研究等から整理する。そのうえで、現在これらの課題に対する適切な対応とされている取り組みについて検討する。

第1節 小学校における生徒指導上の課題

第1項 生徒指導上の課題と発達障害との関係性

それでは、現在の小学校における生徒指導上の課題にはどのようなものがあるのだろうか。

現在の学校の実情に即して生徒指導の理論・考え方や方法を示したとする『生徒指導提要』（文部科学省 2010）では、生徒指導の対象となる子どもたちが引き起こす「問題行動」について、次のように述べている。

問題行動といえば、一般的には行動が乱暴で、学習に意欲がなく、ルールやマナーを平気で破り、教員や保護者の言うことを全く聞かない児童生徒と考えがちです。（同：152）

たしかに、こうした捉えが一般的であるという向きもあろう。しかし、同書ではこれに引き続いて次のようなケースについて言及する。

しかしながら、学校生活で友人もほとんどなく、学級活動、ホームルーム活動、学校行事にもほとんど参加せず、他人への関心をもたず、自分の殻に閉じこもっている児童生徒も要注意です。……また、自閉症、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）などの発達障害のある児童生徒の場合、自己の興味関心へのこだわりが強すぎることや他人への配慮に欠けることがあり、極端に友人が少なかったり、集団になじめないなどの状況になっている場合があります。（同：152-3）

ここからみえてくるのは、他者への暴力行為等として顕在化する「問題行動」だけを生徒指導の対象とするのではなく、他者と適切なコミュニケーションをとることに困難を抱える子どもたちへ着目することの重要性と、そうした行動の背景に発達障害があるという解釈である³⁾。特に小学校段階においては、発達障害が背景にある「問題行動」が、学校現場における生徒指導の困難性につながっている側面があることがわかる⁴⁾。

実際、こうした子どもたちは通常学級にも一定数在籍しており⁵⁾、活動に集中できず教室から飛び出してしまったり、感情のコントロールができず暴力・暴言につながってしまったりなど、授業の進行の妨げになることも多いため、学級担任をもつ教員たちのストレスの原因のひとつになっていることが指摘されてきた（秋山 2004；下無敷・池本 2008；古井・神谷 2012；福永・古井 2015；宮木 2015ほか）。たとえば岡本尚子・網谷綾香は、発達障害のある児童の「パニックや感情の爆発への対応」「言語や気持ちの理解のむずかしさ」「友だち作りへの苦慮」といった複数の課題が、教員のストレス反応に関係することを明らかにした（岡本・網谷 2008）。

だが、こうした先行研究は、発達障害のある子どもが抱える困難の具体を示し、彼ら・彼女らに対する適切なサポートの必要性を主張することに力点をおいたものが多く、必ずしも教員のストレス発生の仕組みの解明やその軽減の方策を提示しているわけではない。むしろ着目すべきは、子どもたちが抱えているとされる複合的な困難が、なぜそしてどういう仕組みで教員のストレスに結びつくのか、という点ではないだろうか。

油布佐和子は、現在行われている教員の病理現象に関する調査・研究の多くが、「職務に係るあらゆることがストレスやバーンアウトにつながる」という結果におちいってしまっており、結局なんら効果的な対策を示すことができずにいると指摘する。また同時に、教員たちが、困難な状況に対しても過剰に適応しようとするケースを示し、業務量が増大し複雑化することがすなわちストレスの発生に結びつくわけではないと主張する（油布 2010a）。ここからも、子どもの「問題行動」への教員による対応の困難性を詳細にみていく必要があると考えられる。

第2項 学級担任が抱える生徒指導の困難性

小学校における生徒指導の困難性と、それに対し教員たちが多忙感やストレスを感じてしまう仕組みとはどのようなものだろうか。

そのひとつの要因として考えられるのは、小学校で取られている学級担任制である。ここまでみてきたように、小学校における生徒指導上の課題への対応は、学級担任を持つ教員にとって強いストレスになっている。その背景にあるのは、学級担任自身の、自分の学級に関わる「問題」には自分が責任をもって向き合い解決せねばならないという考えであるということが指摘されている（国立特殊教育総合研究所 2006；井上・窪島 2009；福永・古井 2015 ほか）。そこには、学級担任自身がもつ役割イメージと、周囲が彼ら・彼女らに期待する役割イメージとが大きく関係している。

日本の教員たちは、子ども——とりわけ、自身が担任する学級に所属する子ども——に対し、献身的にかかわることをとおして学級経営を行っていくことを、自身のやりがいにつなげてきた。事実、こうした対応によって、子どもたちが抱える問題は、学級担任の地道なかわりによって解決がなされてきた側面がある。また、学級担任のこれらのイメージは、「献身的教師像」として人々に共有され、教員たちへの社会的な信頼にもつながっていたと同時に、教員ら自身の職業アイデンティティを支えてもいた（久富 1988, 2003）。つまり学級担任の役割は、ある面では、さまざまな業務がひとりの教員の肩にかかってしまうという弱点をはらみながら、一方で、自分こそその役割を担わねば問題が解決できないという強いやりがいにつながっているといえることができる⁶⁾。

ここまで、現在の小学校における生徒指導上の課題とそれらへの対応をみるなかで、教員たちはその複雑な課題に対し、強い役割意識を持ちストレスを感じると同時に、強いやりがいを感じるというアンビバレンスを抱えていること、まさにこれが、教員の多忙・ストレスの問題の解決を難しくしている要因のひとつといえるだろう。

次からは、現在、学級担任が抱えるこうしたストレスを解消するために制度的に示されている試みを追いながら、その特徴と問題点を提起したい。

第2節 教員の多忙・ストレス対策としての組織的取り組み

第1項 「個業性」のデメリットと学校における組織的取り組みの促進

こうした学級担任の役割・業務の負担を軽減しようとする試みが、実は、先にみた『生徒指導提要』には示されている。学級担任や、生徒指導にかかわる校務分掌⁷⁾の担当者を当事者とするのではなく、学校組織全体でかかわること——同書によれば「全校指導体制の確立」の（文部科学省 2010：88）重要性が示されているのである。このことは、これまで教員が負担を感じつつ、同時に教員としてのアイデンティティを実感する存在であった学級担任という役割を変容させるきっかけになると考えられる。

それではこの「全校指導体制」は、生徒指導上の課題を適切に改善することができるのだろうか。そして、教員のストレスの要因となる負担感を軽減することができるのだろうか。

学校組織研究の分野においては、上で述べたように学級担任が一手に生徒指導の業務を引き受けるとのデメリットを指摘する研究がある。佐古秀一らは、いわゆる「学級崩壊」に陥った小学校のケースを検討する中で、その対応は学級担任のみが行い、当該学級に対しては誰も介入することができなかったために、学校組織としての具体的な対策も立てられず、「崩壊」が進行していく様を描いた（佐古・葛上・柴山 2005）。生徒指導上の課題に対し個々の教員が対応するという形式はすでに限界を迎えていることを示したとともに、適切な対応のためには、学校全体の組織的な意思決定のもと、教員らの知識や技能を集団として共有することが重要であることを主張したのである。さらに佐古らは、学級担任の裁量が大きく、深刻な課題の解決さえも個人の教員に委ねてしまう日本の学校の組織特性である「個業性」が、こうした課題の解決を困難にしていることを指摘した⁸⁾。

このように、学級担任制に内包される「個業性」は、現在の学校の諸課題を解決できないどころか悪化させており、だからこそ校長のリーダーシップのもとに教員らが協働し学校全体の課題に取り組むことのできる組織的・機動的な学校運営、学校組織マネジメントの徹底が必要だとする主張は、現在学校教育におけるさまざまな文脈で示されている。

教員の多忙・ストレスも、そのひとつである。先にみた「教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）」にも、そうした記載が散見される。以下は、「求められる業務の質の困難化」に関する解釈と、「教職員の業務の特徴等」に関する記述の引用である。

仕事の質の面では、生徒指導上の諸課題、保護者や地域との関係において、困難な対応が求められることがあり、教職員個人が得てきた知識や経験だけでは十分に対応できないことがある。このため、困難な事案には校長等のリーダーシップにより複数の教職員で対応するとともに、……外部機関と連携する機会も増えており、行動や思考の範囲をより幅広くし、積極的に対応することが求められている。（文部科学省 2013：7-8、下線は筆者）

教職員の職務は、属人的対応が多く、個人で抱え込みやすい性質があるとともに、学級担任や事務職員など、教職員が一人で対応するケースが多くなる傾向にあり、一部の教職員に業務の負担が偏るケースもある。教諭の言動から、児童生徒や保護者に否定的な感情を喚起し、トラブルに発展するようなケースもある。初期対応が大切であるが、

こじれそうになった時点で速やかに校長等に相談し、組織的に対応するなどの工夫ができていれば回避できたケースもあると考えられる。(同：8、下線は筆者)

このように、教員の多忙・ストレスといった問題に対しても、学校組織全体として取り組もうとする動きがあることがわかる。この点に焦点を当てながら、もう少し詳しくみていこう。なお以下では、こうした動きを指して「組織的取り組み」と称することとする。

教員の多忙・ストレスの危機的な現状への対応として示された、2019年1月に中央教育審議会（以下「中教審」と略記）「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）」と、それを受けて具体的な施策を示した「学校における働き方改革に関する取組の徹底について（2019年3月18日付 各都道府県知事・教育委員会教育長等宛事務次官通知）」では、「学校及び教師が担う業務の明確化・適正化」として、「学校・教員が従来担当していた仕事を、教員以外の専門スタッフや外部人材に委託する」という方法が提示されており、学級担任をはじめ特定の教員が複数の業務を負担しないような組織体制づくりが推進されようとしていることがわかる。

さらに、組織的取り組みのひとつとして現在強力に推し進められているのが「チームとしての学校」（以下「チーム学校」と略記）施策である。2015年に示された「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」を確認してみよう。それによれば、「チーム学校」が求められる背景として、以下の三点が挙げられている。

- ①新しい時代に求められる資質・能力を育む教育課程を実現するための体制整備
- ②複雑化・多様化した課題を解決するための体制整備
- ③子供と向き合う時間の確保等のための体制整備

②にあるような教員の多忙対策としても、③にあるような生徒指導上の課題への対応も、組織的取り組みによって解決したいといういわば期待がみてとれる。特に同答申では、日本の学校は配置されている教員以外の専門スタッフの配置が欧米諸国と比べて少ないために、1人の教員が学習指導に加えて生徒指導や部活動等、幅広い業務を担っていることが多忙・ストレスの原因のひとつであることが指摘されてもいる。この「チーム学校」をゴールに据えた学校組織の編み直しによって、学校・教員の仕事・役割の適正化を図ろうとしているのである。

第2項 組織的取り組みの問題性

こうした組織的取り組みは、一見すると「いいことづくめ」のようだが、従来の学校組織のあり方を変容させることでの影響はないのだろうか。

上でみた「チーム学校」が示す組織の特徴「チーム学校」像として、「校長のリーダーシップの下、カリキュラム、日々の教育活動、学校の資源が一体的にマネジメントされ、教職員や学校内の多様な人材が、それぞれの専門性を生かして能力を発揮し、子供たちに必要な資質・能力を確実に身に付けさせることができる学校」（同答申：12）とも示されており、背景には、学校管理職による組織マネジメントを強化しようというねらいも含んでいることがわかる⁹⁾。実際に、2007年に改正された学校教育法にもとづき、学校組織において副校長・主幹教諭・指導教諭といったいわゆる「新たな職」の設置を皮切りに、学校組織の階層化は進行・

定着している。

こうした点に対する批判として、石井拓児は、これらの学校組織改革を「公共分野への新自由主義改革の導入」（石井 2020：30）にとらえ、学校組織の変容のみにとどまらない影響を教員集団および教育活動そのものに与えようと警鐘をならす。油布も、近年の教員集団・学校組織の変容を、「古くからの教員文化＝共同体文化」から「経営体としての学校と組織化」への変化（油布 2010b：44）と表現している。これらの批判においては、学校組織は「ハイアラーキーをもった組織構造」へと変容し、組織成員である教員はその一員として配分された部分的な職務を果たすことが求められるようになる。つまり、学校組織の階層化が進行することは、教員の専門職としての自律性に大きな影響を与え得るということがわかる。

ここまでみてきたように、これまで、教員たちが負担に感じつつも同時にやりがいにもつながってきた仕事のあり方が、「個業」として批判の対象に挙がっている。その代替として位置付け始めているのは、学校組織の一員としての教員である。多忙の解消という名目のもとに、これまでの仕事への向き合い方を一変させるような影響が与えられるのではないだろうか。

ここまで、生徒指導上の課題の特徴と、その対策として示されている組織的取り組みについて整理してきた。はたして教員の多忙・ストレスは解消し、また、生徒指導上の課題を解決してゆくのだろうか。これらの施策は着手されて間もなく、判断を下すに十分な材料を筆者は持ち合わせてはいない。そのうえで、本稿で扱いたいのは、学校組織改革に着手されはじめ、一方で生徒指導上の課題への対応に注目が集まった2010年の調査で得たデータをもとに、生徒指導における組織的取り組みに着手したばかりの小学校の実態を追っていくことだ。そのうえで、現在につながる教員の多忙・ストレスの解消に資するような学校組織のあり方の展望を示してゆきたい。

第2節 事例の検討

第1項 研究の方法と分析に使用するデータについて

以下では、ある公立小学校において、生徒指導上の課題として位置づけうる子どもの「問題行動」とそれに対する教員らの対応に着目して分析する。はじめに、日頃A小学校の教員が困難を感じている業務上の課題を整理する。その後、それらの課題に対し、学級担任とそれ以外の担任を持たない教職員の双方による対応のパターンと特徴を明らかにする。そして、教職員らによる組織的取り組みに対する評価を分析し、特に学級担任を持つ教員が、仕事のあり方の変容に対しどのように評価しているかを明らかにする。

分析に使用するデータは、2010年12月から2011年2月にかけて行ったa市にあるA小学校に勤務する教職員に対するアンケートおよびインタビュー調査によって収集したものと、当該小学校の学校長より供与された資料である（図表1）。アンケート調査の設問は、「学級担任の有無」「担当している校務分掌・各種委員会・クラブ活動等」「生徒指導／学習指導において困難を感じていること／力を入れていること」「保護者等外部との連携において困難を感じていること」等である。インタビュー調査では、アンケート調査で得られた回答をもとに、「学年内で行っている分担」「突発的な事件が生じた際の分担」「分担をするうえで留意すること」「課題の解決のために学んでいること」等をたずねている。

教職員構成は図表2、インタビュー調査に応じてくださった8名の先生方の属性は図表3のとおりである。A小学校全体の特徴としては、勤続年数が20年を超える女性教員が多く、全体として平均年齢が高い。

図表1 「小学校教員の勤務実態と職場の協働体制に関する調査」の概要

	調査1	調査2
調査の時期	2010年12月～2011年1月	2011年2月
調査の対象	A小学校に勤務する教員 26名	
調査の方法	学校長を通して、対象となる26名の教員にアンケート式の調査票を配布、学校内に回収箱を設け、記入済み調査票を回収した。	調査1に応じてくださった方を中心に、面接によるインタビュー調査を行った。
回収率	回答数10通／対象者26名 ≒38.5%	回答者8名

図表2 調査対象校A小学校の教職員編成の概要

全校児童数	560人
教職員数	31人
教職員平均年齢	47.8歳
全教職員の構成	校長1（男性）、教頭1（男性）、総務担当3（いずれも男性）、特別支援学級2学級を含む学級担任教諭20（うち女性11）、養護教諭1（女性）、事務職員1（女性）、栄養職員1（女性）、業務員1（女性）、用務員2（いずれも男性）
うち本調査の対象とした教職員の職務上の地位と人数	校長1、教頭1、教務主任1、保健主事1名、TT担当教諭1名、特別支援学級2学級を含む学級担任をもつ教諭20、養護教諭1
地域の特徴	高度経済成長期に団地が造成され、調査当時も民間業者による宅地造成が進行中の地域＝人口急増地域

図表3 調査2（インタビュー）回答者の属性

氏名（仮名）	性別	勤続年数	職位・職種
T 先生	男	DK	校長
W 先生	男	27 年目	教頭
M 先生	男	22 年目	教務主任
I 先生	女	23 年目	養護教員
D 先生	女	32 年目	低学年担任
N 先生	男	24 年目	低学年担任
R 先生	女	30 年目	高学年担任
A 先生	男	23 年目	高学年担任

第2項 A小学校における生徒指導上の課題

(1) A小学校の学校経営目標にみる課題

はじめに、A小学校における生徒指導上の課題を、「学校経営目標」から明らかにしよう。図表4をみると、「困り感児への組織対応」という文言がある（※筆者注：図表中太字・下線部を参照のこと）。近年学校では、発達障害あるいはその疑いがある子どもを指して、「困り感のある子ども」「困り感児」等と表現することが多くある。ここでいう「困り感」とは、ほかならぬ子ども自身が、学校・学級における人間関係の構築やさまざまな活動に困難さを感じているという解釈に基づくものである（佐藤 2007ほか）。また、障害の有無に関する判断を留保した表現であることからわかるように、A小学校の「困り感児」は、特別支援教育の対象だという判断が明確になされているわけではない子どもたちである。

こうした子どもたちの行動が、生徒指導上の課題としてA小学校に表れているということ、A小学校ではそうした課題に対する組織的取り組みの推進を学校全体の共有事項として扱っていることがわかる。

図表4 A小学校「学校経営目標（教師の取組目標を促進するための運営改善計画）」

(1) 確かな学力の定着を図る学校
(2) 教職員の研修・研究が充実する学校
(3) 人間尊重と豊かな心を育てる学校
(4) 心身共に健康と安全に配慮した学校
①学校における危機管理とは、「子どもの命」を最優先にリスク・クライシスマネジメントシステムの強化と充実を図る
②困り感児への組織対応…保護者との共通理解
・出席状況、対人関係、家庭環境など変化の早期発見
・教職員間の情報交換…共通理解、学年学級支援、協力指導体制の場の設定と組織化
・関係機関（スクールカウンセラー、ソーシャルワーカー、幼稚園、中学校、地域の児童委員、子育て支援、児童相談所）との連携強化
③児童への配慮を最優先する体制づくり
④担任だけでなく、教師だけでなく、 <u>全職員による校内学びの支援委員会の設置</u>
・「個別的教育支援計画」…個別の支援指導計画書の作成・交流・連携体制
⑤児童理解のための研修の充実…子どもの顔が見える情報の共有、対応と集団守秘義務
⑥安全システム（リスク・クライシスマネジメントチーム危機管理対策室）の確立
(5) 切磋琢磨する教職員集団の学校
(6) 地域に信頼される学校

※注1：A小学校「平成22年度 学校経営方針」より抜粋。

※注2：図表中太字・下線部は、筆者による強調。

(2) A小学校に在籍する「困り感児」と学級担任の悩み

アンケート調査の結果、A小学校の学級担任の多くが、「問題行動の多い子」「発達しようがいが疑われる子への対応」等に苦慮していることがわかった（図表5）。彼ら・彼女らはA小学校に設置されている特別支援学級ではなく、普通学級に所属しながら日々の生活に困

難を抱えている状況であることが想像できる。

図表5 A小学校学級担任教員にたずねた生活指導および学習指導上の困難

氏名（仮名）	属性等	生活指導及び学習指導上の困難とその内容
D先生	50代女性, 1学年担任	学習面, 行動面で問題を抱えている児童の数が多く, 32名という学級児童数に対し, 教師1名で対処しきれない場面が生じること。現実では一斉指導をメインに授業進めなければならないが, 45分の授業が児童への対応に追われ, 成り立たないことが多々ある。
S先生	50代女性, 2学年担任	児童の発達しょうがいへの対応。
K先生	20代女性, 2学年担任	一部の問題行動の多い子, 自己中心的な子, 発達しょうがい疑われる子への対応が課題です。“あめとムチ”というのか, 怒ってばかりにならないように気を付けてはいます。また, 上記の子たちへのかかわりが多くなると, 他の子たちへのかかわりが減ってしまうので, その点がむずかしいなあと思います。
R先生	50代女性, 4学年担任	発達しょうがい児に対する（学級の児童の）気持ち, 対応。
A先生	40代男性, 4学年担任	現在の小学校には, 各クラスに数名の発達しょうがいと思われる子どもがいる。その中で, かなり集団不適応な児童がいくつかの学級に属している。もちろん子どもの実態に合わせて, 子どもの気持ちに寄り添いながら, 学校生活に適應できるように全力を尽くすが, 時によって, 一学級担任の適應能力を超えた児童を担任することがある。
T先生	50代女性, 6学年担任	発達しょうがいの児童への対応と, 周りの子どもたちへの対応。発達しょうがいをもつ児童については, 個別に対応する。みんなと一緒に活動できないときは, 職員室にいる先生に協力してもらう。保護者との連絡を密にする。周りの子どもたちについては, 発達しょうがいをもつ児童の行動について理解を求めたり, 周りでのどのような行動をとったらよいか, 考えるよう話したりする。
H先生	30代女性, 特別支援学級担任	児童の問題行動とされるものへの対応, 児童の発達しょうがいへの対応です。人の少なさが多い。

※注：アンケートの記述より，原文ママ。

内容は，以下の3点にまとめることができる。

- ①当該児童への対応
- ②当該児童の，学級への適應を促すこと
- ③当該児童に対する，学級の子どもの理解を促すこと

学級担任は，当該児童の対応だけに苦勞しているのではなく，学級全体での当該児童の受容を進めることにも困難を感じている。子どもが抱える問題ひとつひとつに対応すること，学級経営との両立をすることといった，複合した悩みを持っていることが確認できる。先行

研究でみたとおり、ひとりの子どもの「問題行動」という生徒指導上の課題が、学級担任に対して複数の業務負担をもたらしていることが確認できる。この事例における「問題行動」は、生徒指導上の課題であり、同時に、特別支援教育の領域でもある。このことが、教員の役割の多重さを引き起こすのであろう。

一方で、A小学校の教員たちは、こうした状況について、「教師1名では対処しきれない」「職員室にいる先生に協力してもらおう」「人(※筆者注 学校内の人員)の少なさ(の問題)が多い」などと回答しており、教職員間の協働を重視する指摘が多い。こうした傾向は、生徒指導上の課題に対しては学級担任が専ら対応しがちであるとした先行研究とはやや様相が違っている。

(3) A小学校に在籍する「困り感児」とその実態

以上のようなアンケートの結果を受け、改めてその困難の詳細をインタビューでたずねた。A小学校における「困り感児」の実態とは、「授業中に立ち歩く」「周囲の子どもたちの学習を阻害する」「学級を飛び出し徘徊する」等であり、学級での学習に取り組むことが極端に難しい子どもが学級に複数いるという状況が確認できた。

私はここ（A小学校での勤務）は2年目ですね。ここの印象は、個別対応をしなければいけない子どもの数が今までの経験上ないくらい多いですね。担任の先生が授業をストップしなければいけないことが多い。（中略）チャイムが鳴ってるのに、友達にちょっかいをかけてトラブルになるとか。保健室は今、1年生の教室の隣にあるんですけど、授業中平気でふらふらーって入ってきて、今授業中だよ、戻るよ、って言っても通じない。

【養護教諭 I先生】

とにかく教室にいられないんですよ、（中略）飽きてくると教室を出て行くんですよ。でまあ、職員室に来るんですよ。（中略）彼の好きなのはキャッチボールなんで、2時間くらいずっとキャッチボールしてるんです。彼は好きなことをさせないとキレるんで、手つけられなくなるんですよ。それが毎日なんですよ。毎日。

【教頭 W先生】

どうしても教室に入れない子がいるんですよ。[子どもによって支援の種類が違うのですか?] 2つ同時ですね、教室で暴れる子どもの対応と、教室に入れない子どもへの対応と。

【教務主任 M先生】

※以上、インタビューデータより 【】 は回答者、() は調査者による補足、[] は調査者による質問、以下同。

本事例において、教員たちは、彼ら・彼女らの「問題行動」、とりわけ突発的・衝動的な行動への対応をするのに精いっぱいであることがみてとれる。こうした、学級からの飛び出しや他者への暴力行為等、緊急性の高い「問題行動」に焦点を当てた研究は、調査を行った2010年当時にはまだそれほど多くは行われてはおらず、2020年現在でも、子どもの行動の特性に応じた対応の検討が指摘されるにとどまり、劇的な研究の発展があったとはいえない¹⁰⁾。この事例にみられるような子どものいわば他害的な行動を、特別な教育的ニーズとして分析す

る視点を据えることの重要性が主張されているにとどまる。

以降では、こうした「困り感児」の突発的・衝動的な行動に焦点をしばって、教職員による対応をみてゆく。

第3項 A小学校における生徒指導上の課題への対応の実例

(1) 学級担任による「困り感児」への“最前線”での対応

こうした子どもたちの状況に、学級担任はどのように対応しているのだろうか。

「当該児童が学級から飛び出した時にはどう対応するのですか？」(学級の)子どもが大声出したりして(職員室の先生を呼ぶ)。「それで誰かが来るのを待つのですか？」「行ったらだめー」とかいいながらもこっちでも(他の児童が動き回る)。それで(来てくれた先生に)「お願いしまーす!!」とか(伝えて、飛び出した子どもを追いかける)。それができない状況だったら、子どもたちに「ごめんね、ちょっと待ってて」って言って、「教室から出ないで!!」って言ってパーって追っかける。【低学年担任 D先生】

「自分以外の先生に、落ち着きのない子どものところについてもらったり、ということもありますか？」そもそも落ち着きのない子の場合、たとえばノートをとらないだとか、指示したことをやっていないから、「ほらそこやるんだよ」って関わってくれるっていうか、今やってる勉強にその子がちゃんと対応できるように付いてくれるっていうか。

【高学年担任 R先生】

先のアンケートの回答でも示されたことだが、A小学校では、学級担任だけでは対応できない状況になった場合について、回答者がためらいなく「周囲に助けを求める」ことができています。それぞれのケースに応じて、当該児童のサポートに付いてもらいつつ担任が授業を展開する場合もあれば、学級を他の教員に託し担任が当該児童の安全確保に動くこともある。A小学校の学級担任にとって、他の教職員に「助けを求める」ことや、自身の学級にサポートに入ってもらうことは、先行研究と異なり、抵抗なく行われているということは注目に値する。

そこで次からは、A小学校で行われている「組織対応」すなわち組織的取り組みを追ってみたい。ここまでみてきたように、本事例における子どもの問題行動は、生徒指導上の課題でもあり、同時に、教員たちの回答にあるように、特別支援教育の範疇の課題ともいえる。A小学校では、これらの課題に対応することを目的として校内に組織を置いている。次では、これについてその体制と性質について整理する。そのうえで次に、実際に、A小学校では誰がどのような体制で学級担任の業務に介入していくのかをみていく。

(2) 「a市特別支援教育基本計画」にもとづく「校内学びの支援委員会」の仕組みと役割

A小学校の「組織対応」のベースとなっている組織体制は、a市の特別支援教育の施策にある。a市では、2003年に「a市特別支援教育基本計画」が策定されている。そのなかで、「学校内において障害のある子どもを支援するための体制の充実」(同計画：12)を図るために「校内学びの支援委員会」(以下「支援委員会」と略記)を設置することが推奨されている。具体的には、特別支援教育コーディネーターを中心に、校長・教頭・担任を持たない教員・学年代表・生徒指導担当・養護教諭などによって組織される。担任は支援委員会には配置されて

おらず、ケース検討会議を行う際に加わるという形になっている。支援委員会の業務は、1点目として、教職員、関係諸機関、保護者との情報交換や連絡調整、2点目として、特別支援教育の推進について必要な校内研修の企画・立案・実施、そして3点目に、教育的支援のあり方の検討が挙げられている。

支援委員会に学級担任が配置されていないことからわかるように、子どもの「問題行動」への対応を担当の業務から切り離し、支援委員会が中心となって対応するという方針があることがわかる。実際の流れとしては、「子どもの困っている状況から」「教師の指導の困難性から」「保護者との相談（申し出）から」「委員会が中心となって」支援を進めるという形式になっている¹¹⁾。また、支援委員会には、特別支援教育コーディネーターを設置し、「特別な教育的支援を必要とする子どもの支援を学校全体として推進することができるよう、業務を円滑に推進するための企画・立案や連絡調整を行うことを役割」とする旨が述べられている。

さらに、2006年に示された「校内学びの支援委員会・特別支援教育コーディネーターハンドブック」には、次のような役割分担も示されている（図表6）。

図表6 「校内学びの支援委員会」の役割分担例

役職	役割等
校長	学校運営上の責任者
教頭	渉外等
担任外	時間割等の調整
特別支援教育コーディネーター	「校内学びの支援委員会」の運営、連絡・調整、関係機関との窓口、児童生徒の理解を図る研修企画、保護者との面談や同席、ケース検討会議の開催準備等
養護教諭	保健・健康関係の支援者や、校医・医療機関との連携
当該学級担任	直接的支援
学年主任	学年間の連絡・調整
特別支援学級担当者	専門的な助言等

※注1：表中の「担任外」とは、主任・主事等の役割を担い、学級担任を持たない教員を指す。

※注2：「専門的な助言」という記載はあるものの、実際には、必ずしも特別支援に関する専門的な知識・技能を持たない教員が特別支援学級の担任となることも少なくない。

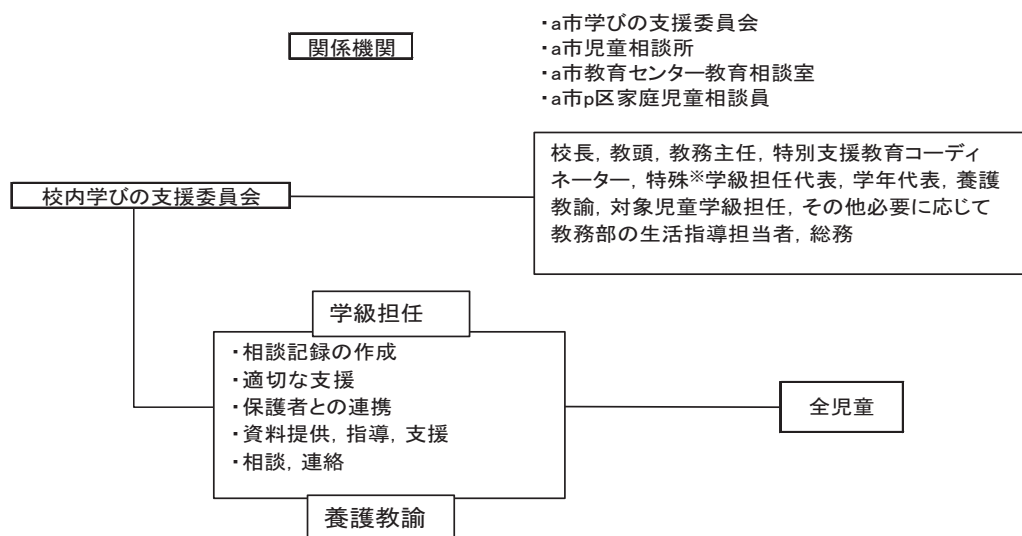
※注3：a市教育委員会、2006『校内学びの支援委員会・特別支援教育コーディネーターハンドブック』より作成。

調査を実施した2010年は、これらの仕組みがa市内の小中学校にすでに周知されていることと想像はできるが、この仕組みを、A小学校ではどのように運用していたのだろうか。

(3) A小学校の組織的取り組み——A小学校の「校内学びの支援委員会」の実例——

A小学校の、「困り感児」への「組織対応」は、先にみたa市の特別支援教育の方針に沿う形で行われていた。具体的には、次のような運用の方法であった。

まず、支援委員会の設置である。その組織図は図表7の通りである¹²⁾。



※注: 原資料ママ

※注: A小学校資料をもとに筆者作成

図表7 A小学校「校内学びの支援委員会」組織図

特別支援教育コーディネーターのうち1名は特別支援学級の担任, もう1名は教務主任のM先生であり, 彼は調査当時から5年前に特別支援教育の免許状を取得している。支援委員会のコアメンバーは, 各学年の教員, 養護教員, 担任を持たない教員(校長, 教頭, 総務担当3教員中2名)が含まれる。「困り感児」の学級担任はメンバーには含まれず, 必要に応じて参加することになっている。支援委員会は年3回で, 必要に応じて臨時委員会が開催される。そこでは, 学級担任が「困り感児」をピックアップし, 彼ら・彼女らの行動の特徴や保護者との面談の状況等の情報を集約し, 子どもへの個別支援の指針となる「教育支援計画書」を作成する。学級担任の作成したこの計画書をもとに情報を共有したうえで, 各学級と当該児童への支援の方針が決定される。そのほかに年2回の「学びの支援全体交流会」, 年1回の「学びの支援全体研修会」が全教職員を対象に開催される。その際にリーダーシップを取るのは, 前述の特別支援教育コーディネーターの2人の先生である。

さらに, 関係機関との連携として, スクールカウンセラーの活用が進められている。A小学校では, スクールカウンセラーの来校を年9回4時間(年間合計36時間)としている。来校の際には, 子どもたちによる相談だけでなく, 子どもたちの保護者との面談があらかじめ計画に組み込まれている。また, 学級担任の求めに応じて学級での事例の観察とそれに基づく助言を行う。

こうした, 特別支援教育コーディネーターを配置した校内支援体制づくりや, スクールカウンセラーの活用によって代表されるような外部関係機関とのつながりは, 調査当時の2010年前後において, 全国の学校で続々と整備されはじめており, A小学校もその一つである。

しかし, 今回の事例においては, 想定されていた以上の役割を, この「組織的取り組み」が果たすこととなる。

学級担任をはじめA小学校の教員たちにとっては, 目の前にいる子どもの突発的・衝動的

な行動にいかにして迅速な対応を取るのかが、何より優先されることだった。こうした対応は、いわば対症療法的な対応であり、「困り感児」への文字通りの「学び」の支援にまでは至っていないと言わざるを得ない¹³⁾。A小学校は、a市の動きに沿うようなかたちで、まず支援委員会を設置することで「組織対応」の準備を整えた。しかしその後、実際に対応している教職員らが、手探りで支援委員会の仕組みを徐々に変容させていき、A小学校の事例により即した形にしてゆく様子がインタビューから確認できた。I先生は、「報告会から作戦会議へ」と、その変化を表現している。

学びの支援委員会は今年（度）すごく変わったんですよ。これまでは個別にはやっておらず、年に1回この学級にはこんな子どもがいます、それに対して親とこう対応していますみたいな報告会だったんですけど、実際に職員室で泣いたり暴れたりって子がいたりして、たとえばこの先生はやさしく「いいよ、ここにいなさい」とか、（また別の先生は）「いやいや、きちんと教室に戻るべきだ」って、（子どもへの）対応がばらばらだと困るので、みんなで集まって関わり合いのある人で意思統一しておこうみたいな、ケース会議は今年から始まった作戦会議っていうか。

【養護教諭 I先生】

これはI先生の言だが、前年度までは、支援委員会が設置されてはいたものの、十分に機能していなかったことがうかがえる。また、「ケース会議」を「作戦会議」と表現していることから推測できるのは、対象の子どもにかかわる教職員の範囲が拡大したということではないだろうか。実際にI先生はこの発言に引き続き、ケース会議の一員として、保護者との面談に同席することができたエピソードを語っている。それまでは、養護教諭が学級の出来事に直接助言することや、子どもの保護者に面会することが、いかに困難なことであったかがわかる。

（4）小括 ——A小学校の組織的取り組みの意義——

さて、「報告会から作戦会議へ」と変わった支援委員会には、どんな意義・効果があるのだろうか。

先にみたように、教室を飛び出してしまう子どもたちの行先は職員室や保健室となっているため、職員室では、学級担任を持たない教職員がその対応を担当することとなる。対応においては、教頭が中心となって次のような方針を立て、合意形成を行っている。

①指導の「ライン」の決定

学級担任と相談のうえ、教室での学級担任の指導の方針と職員室で当該児童に伝えることとを整合させる（「1時間目だけは職員室に行ってもいい」といった取り決めをする、等）。

②対応のフォーメーションの決定

毎朝、教頭が中心となって、教務主任、総務担当教員で一日の動きを確認する。彼らの通常業務（来客対応、PTA対応、補欠授業、書類作成等）をベースに、時間割ごとに職員室での当該児童の対応役を事前に決定しておく。この4名が対応できないときには、養護教諭、栄養職員、事務職員、用務員が対応できるように教頭から依頼をする。

③支援委員会への全員参加

このように、対応者には実際、教員だけでなく、さまざまな職員も含まれる。そこで支援委員会へは、栄養教諭、事務職員、用務員を含む全教職員の参加を原則とし、情報共有の徹底を図っている。

このようにA小学校では、予測の出来ない行動をとる子どもたちへの対応として、知恵をしぼった結果として、文字通り「全教職員」による組織的取り組みを実現していた。その際、支援委員会は衝動的・突発的な問題が発生する際の対応を考えるための準備の場として位置付くこととなった。

ここまでの分析をまとめると、A小学校における「全校指導体制」の実際とは、衝動的・突発的なケースへの対応に特化した仕組みであることが確認された。実際には、支援委員会は当初、報告の場として機能していたが、A小学校の事例において実際に必要とされている支援の形を追求した結果、支援委員会は対象となる子どもたちの「問題行動」の特性に応じた対策を立てるための「作戦会議」として機能するようになった。これによって、制度的な仕組みからこぼれおちるケース——衝動的・突発的なケースにも、フレキシブルに対応することが可能となっているといえるのではないだろうか¹⁴⁾。

第4項 A小学校の組織的取り組みについての評価

(1) 学級担任を持たない教職員による学級担任へのまなざし

ここからは、A小学校全体がその現状に即して編み出したこうした組織的取り組みに対するそれぞれの教員による評価をみていこう。

まず、学級担任を持たない教職員は、こういった意図をもって現在のようなサポート体制の一翼を担っているのだろうか。インタビューの中で、教頭をはじめ学級担任を持たない教職員は、口をそろえて、担任による学級経営を尊重すること、そのためには、他の教職員を「使う」というアイデアが最善であるという意見を示していた。

担任の先生が安心して学級経営できるようにしてほしいし、学級経営に専念できればいいかなと思うんで（中略）担任一人の責任にしたらだめだと思うんですよね。（担任の先生にとって学級は）どっちかっていうと、隠したいっていうか、閉じた世界ですから、でも、そうやってやると困るよ、負担だよっていう、なんか起こった時に自分では解決できない仕事が起こり得るんだから、日頃から管理職使った方がいい、巻き込んだ方がいい。（中略）うまく管理職を利用してやってくることが協働につながっていくんだと思います。（中略）だから、先生（に）も、「学級王国」って考えちゃだめなんだなということを知ってもらいましょうよね、そのために（自分は）子どもを預かるし、担任の先生一人にはしないよ、そういう姿勢を見せておく。 【教頭 W先生】

教頭ははじめ学級担任を持たない教職員は、「学級王国」と呼ばれる学級の閉鎖性を、望ましくないものと捉えている。だからこそ、ためらうことなく学級担任のサポートを率先して行おう、学級担任がひとりで課題を抱え込むことを防ごうという意思が強く表れていることがわかる¹⁵⁾。

なかでも、養護教諭のI先生は、学級担任の裁量の大きさや強さについて言及している。彼

女は、中学校勤務を経て小学校に異動してきているため、冒頭に述べたような生徒指導の低年齢化についても身をもって体感しているとみられる。また、元中学校教諭だからこそ感じる、小学校の学級担任の「すごさ」¹⁶⁾ について次のように言及している。

小学校は担任の先生（の影響力、裁量）がすごいので、担任が変われば、その先生の思いが変わって、（中略）同じ子どもなんだけど対応が変わってしまう。

たとえばですね、暴れる子がいたとします、暴れて、（担任の）先生をたたいたと友達とトラブルってなった時に、担任の先生が子どもと対応する。それが自分への暴力だったとしても。（中略）友達同士のトラブルがあったとしても、生徒指導部長と一緒にいくとか、客観的な立場の学校の人が入りますよね。だけど小学校の担任の先生は一人で行くことも多いし、親が来ても教室で担任と話すことも多いし、その次は校長先生になっちゃう。もっと担任の先生の近くに、仕事として相談に乗ってくれる人っていうか、公平な見方っていうか、いつも同じ対応、どの学級で起きても同じ対応っていう（立場の人間が必要）。とにかく担任の先生が気の毒だと思っていて。その中を取り持つような人がいればいいなって思って。（中略）担任だから言いにくいこと、（中・高の）生徒指導の先生だったら、こういうつもりだったらいいですよって言える、こういう人がいたらいいなって。

【養護教諭 I先生】

（2）学級担任にとっての学級の位置づけの変容のきっかけ

一方、学級担任の側は、組織的取り組みについてどのように感じているのだろうか。担任を持たない教員たちが警戒する「学級王国」志向はみられるのだろうか。

先にみたように、A小学校の学級担任については、複数の教職員が学級の問題に介入することに対して不快感を持ったり、自身の学級で起こっている諸課題を隠そうとしたりすることはほとんどなかった。それどころか、インタビューで明らかになったことは、学級で生じる「問題」が、すべてが担任である自分の責任になってしまうことに、強い拒否感を持ってさえることがわかる。

（1人で、「困り感児」のいる学級を経営することは）無理なんです。（中略）たとえば、クラスの子どものことで、あなたの責任ですよって言われちゃったときにね、もう、耐えられないんですよ。

【低学年担任 D先生】

先にみてきた先行研究とは異なり、A小学校の学級担任は、学級で発生する課題を自分だけが担当するべきだ／するのが当たり前という考えをもってはいなかった。より正確に表現するならば、彼ら・彼女らは、長い教員生活を経て現在に至るまでに、これまでの学級担任像を大きく変容させたのではないか。閉鎖的といわれてきた学級を外に開き、また、自らの責任を限定しようとしたそのきっかけは何か。それを明らかにするために、「学級王国」についての意見を訊ねた。

経験的にそれ（「学級王国」のような学級経営）をやっているとうまくいかないっていうことを、僕は何となくわかっているのだから、ほんとに困ったらそれは躊躇せずに助けてっていうようにしますね。

【高学年担任 A先生】

もうそういう時代でもないっていうか、「学級王国」とか、もう、そういう教育してたらダメなんじゃないかなと思って。(中略)自分には手が負えない、自分の責任だけではないんだって、自分にはこれ以上は手に負えないんだって思ったときに、(他の先生に、学級に)入ってもらったりしてよかったなっていう経験がある人は、(自分の学級に他の教職員を)入れてきますよね、当然。【低学年担任 D先生】

私はね、なんか自分で何とかしなきゃいけないっていう意識が強かったから、なんか、あの、自分でやりたいって思ってたんだけど、今そんな時代じゃないような気がするんだよね。【高学年担任 R先生】

いわばベテランである彼ら・彼女らが「今はそんな時代じゃない」という考えに変化したのには、D先生のいうように、A小学校の「組織対応」に救われた経験が大きいと思われる。それだけに、「困り感児」への対応という課題は、最前線にいる学級担任にとっては、すでに一学級担任の限界を超えていると感じられているのであろう。

このように、かつての「学級王国」は、すでに学級担任らの支持を得られないものとなっていることがわかる。注目したいのは、回答者はみな「昔はそうだったが、今はそうではない」と口をそろえている点である。特に注目したいのは、R先生の「自分でなんとかしなきゃいけない」「自分でやりたい」という発言からわかるように、根本的には、学級のすべての責任は自分が負うものだ、という意識が確かに存在していることだ。さらに、A先生が「経験的にそれ(学級王国)をやっているとうまくいかないっていうことを、僕は何となくわかっている」というように、学級担任を長年経験してきたからこそ、学級経営という業務の難しさを知っていることも汲み取れる。学級担任たちは、実際に生徒指導上の課題に直面し組織的取り組みが導入されるなかで、徐々にその考えや理念を変容させることになった。A小学校の組織的取り組みは、学級担任が自らの責任の及ぶ範囲を縮小することに合意することで、順調に進められているということもできるだろう。このように、小学校における組織的取り組みは、学校組織における学級のあり方を徐々に変えつつあるといえよう。

おわりに ——組織的取り組みが教員の働き方にもたらすもの——

ここまで、近年学級担任を悩ませている生徒指導上の課題のひとつである子どもの「問題行動」に対し、「全校指導体制」をとろうとする小学校の取り組みについて、事例をもとにみてきた。明らかになったことは、以下のとおりである。

第1に、A小学校において、学級担任らをはじめほとんどの教員が共通して悩みとして挙げているのは、「困り感児」への対応であり、なかでも「教室へ入れない子ども」「教室から出て行ってしまう子ども」等、突発的・衝動的な行動が目立つ子どもたちへの対応であった。これは、冒頭で示したとおり、現在の教員の多忙・ストレスの一要因として生徒指導上の課題が挙げられていることと一致する。特に学級担任は、当該児童への個別対応や支援だけでなく、学級の他の子どもたちの学習環境の保障、当該児童に対する学級の子どもの理解を促すこと等、ひとりの子どもの行動を出発点としながらも多様な困難を抱える可能性があるということが明らかになった。

第2に、こうしたケースへのA小学校の組織的取り組みとは、a市の特別支援教育の枠組みで位置づけられている校内学びの支援委員会を中心に進められていた。その運用の仕方を詳細にみていくと、実際対象となる子どものケースとのその対応の方針によってさまざまに変容していることがわかった。突発的・衝動的な子どもの行動に対応するためには、A小学校に勤務する全教員・職員が、支援委員会での「作戦会議」を経て、効果的に編成されたうえで実働的な組織的取り組みを可能としていた。

第3に、教頭や教務主任といった担任を持たない教員は、学級担任が、いわゆる「学級王国」に陥ることなく、本来的な業務である学級経営を全うできるように、支援を積極的に行おうとしていた。一方、学級担任は、先行研究で指摘されていることと同様に、自分だけが学級の問題を抱え込むことへの「限界」を語っており、すでに、学級担任という仕事についての思いが変容しているようにみえた。インタビューデータからは、学級担任たちが、学級担任としての責任の範囲をどのように考えているのかを知ることができなかったが、組織的取り組みのメリットを冷静に判断しつつ、受容しようと試みていることは確認できた。

また、支援委員会に基礎をおいたA小学校の組織的取り組みは、当然のことながら、教員の多忙・ストレスの解消・軽減を目的としたものではなかった。だが結果として、学級担任の負担を軽減していたといえよう。本事例は、「チーム学校」はじめ現在さらに強力に推進されている組織的取り組みの、ひとつの運用のケースと位置づけるかもしれない。

ただし、教員の働き方の改善という点で、留意すべき点もある。先にも指摘したように組織的取り組みの導入は、学校組織を変えるだけでなく、教員たちがこれまで脈々と続けてきた仕事自体を変容し得る。それは、3点目に示したように、これまでこだわってきた学級担任としての業務を、教員たち自身が手放そうとしていることからわかるだろう。それによって学級担任が抱えがちな負担や過度な責任から逃れることができてはいるが、学級という、教員としての専門的自律性を発揮できるような領分が縮小しているということもできるのではないだろうか。本事例で、教頭や教務主任が強調していた「学級のことに集中してほしい」という言葉は、たしかに学級担任にかかる負担を軽減させようとする意図を含んではいるものの、一方で学級担任が行うべき業務を組織的に決定しているようにも聞こえる。このことは、学級担任が自律性をもって自らの仕事の内容や分量を決定する権利を、いつの間にか奪ってしまう可能性を含んでいるのではないだろうか。学校において取り組むべき課題を、学校管理職をはじめとする一部の教員だけが決定し、学級担任はそれに従うという、学校組織における階層性の強化ともいえる。本稿では、組織的取り組みのメリットを強調してはいるが、さらに発展的にこうした取り組みを進めていくのならば、そこでのあらゆるプロセスが民主的に議論され、すべての教職員の合意のもとに意思決定が行われることが実現できるかどうかを重要視すべきだろう。

本稿で扱った事例は、実に10年以上前のデータである。しかしそこには、現在注目されている教員の「働き方改革」、また「チーム学校」、さらに生徒指導上の課題への対策として、多くの示唆があったといえる。それらを活かしながら、高度専門職としての教員の働き方の改善と教職員集団づくりのありようを今後も注視していきたい。

注

- 1) 2018年調査では、日本の教員の1週間当たりの労働時間は、小学校で54.4時間、中学校で56.0時間となった。特に、中学校の課外活動（いわゆる部活動）の指導時間の長さが指摘された（国立教育政策研究所 2020）。
 - 2) 詳細は、文科省初等中等教育局初等中等教育企画課 2020を参照のこと。
 - 3) 「生徒指導提要」の改訂にともない組まれたさまざまな雑誌の特集においても、「小学生の生徒指導に取り組むためには、避けて通れないのが『発達障害』」と述べられている（大西 2010ほか）。
 - 4) 小学校段階からの生徒指導の必要性について、文科省の生徒指導提要の作成に関する協力者会議による「生徒指導提要について（平成22年4月）」では、「本書（※筆者注、『生徒指導提要』を示す）では、小学校における生徒指導についても対象と捉え、必要に応じて学校段階別に内容を書き分けるとともに、学校種間の連携についても述べています（第4章等）」と示されている（文部科学省初等中等教育局児童生徒課 2010）。
- さらに、現行の小学校学習指導要領（第1章総則 第5-2-（3））においても「日ごろから学級経営の充実を図り、教師と児童の信頼関係及び児童相互の好ましい人間関係を育てるとともに児童理解を深め、生徒指導の充実を図ること」と述べられている（文部科学省 2017）。
- 5) 詳細は、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2012を参照のこと。
 - 6) 教員にとっての学級とは、「学級王国」という呼称からもイメージされるように、そのなかでの教育活動のすべてを握ることのできる、つまり、自律性が保障されているほぼ唯一の場でさえあると指摘されている。酒井朗は、日本の教員は諸外国の教員と違い、専門職的自律性が制限されているにもかかわらず、その仕事への満足度が高い理由について、学級での全人的な子どもたちとの関わりとそこでの自律性を保持できていることに見出した（藤田・油布・酒井・秋葉 1995：61）。
 - 7) 生徒指導にかかわる校務として生徒指導主事が挙げられるが、学校教育法施行規則第70条に中学校における生徒指導主事の法的な位置付け、身分や業務内容について示されている。高等学校・特別支援学校については、同第104条第1項、第135条第4・5項に、中学校の規定を準用するよう示されている。一方で、小学校においては、同47条に規定はあるものの、中学校以上とは違い、必置でないのが特徴である。このことも、生徒指導の業務が学級担任に集中してしまう要因といえるだろう。
 - 8) この事例による示唆を受けて佐古は、別稿において、生じ得る不確定性をその都度縮減するような教員同士の相互作用が活性化するような組織—協働化を推進するような組織が望ましいことを示している（佐古 2006）。佐古が重要とするのは「裁量性を保持する教員が相補的な相互作用を通して、学校の教育の事実と課題を生成し共有化を図っていく組織状況」であり、教員の自律性を確保したうえでの協働である。
 - 9) チーム学校の推進のために、2015年予算として、新たな教職員230人の定数配置が決定しているが、そのうち「学校マネジメント機能の強化」策として、主幹教諭・事務職員100人の定数増が確定している。以上、文部科学省 2015より。
 - 10) 武内・大井 2000、大久保・福永・井上 2007、角南 2020ほか を参照のこと。
 - 11) a市教育委員会、2006「校内学びの支援委員会・特別支援教育コーディネーターハンドブック」より。
 - 12) 本稿で扱うデータにおいては、校内での教職員同士で形成される組織に着目しているため、図表7で示されるような学校外部の「関係機関」についてはほとんど聞き取ることができていない。
 - 13) 実際、「支援委員会」では、当該児童への「当面の対応」として、「心の居場所づくり、環境への適応、社会性の涵養」が挙げられている（A小資料より）。
 - 14) これら以外にも、A小学校の「組織対応」においては、「困り感児」のケースに応じた対応者の選定も行われていた。「困り感児」のひとりには、対応する教員の性質やジェンダーを敏感に感じる傾向があったため、それに応じて対応する教職員を選定しているのだそうだ。

たまーになんですけど、いろんなことが重なって、職員室から総務の先生や教頭、校長がみーんないなくなることがあるんです。そうすると、男の子が来たときは、やっぱり大人の男の人がいないと気持ちが大きくなっちゃって、っていう時があるんですね。なので、そういう状況になるってわかっ

ている時は事前に用務員さんをお願いして、ちょっと悪いんだけど、何時間目職員室にいてくれませんか。 【教務主任 M先生】

- 15) 本稿において主たる検討の対象ではないが、A小学校におけるこうした課題によって、学級担任を持たない教職員にとっても本来的な業務への支障が出ている。そのいくつかを紹介したい。

〔保健室の機能不全（養護教員にとっての困難）〕

（保健室が）開いていると（子どもが）自由に入ってくるので、（保健室の）鍵を閉めて、（子どもたち）に定着するまで、ここのお部屋（※保健室のこと）は自由に出入りできないお部屋って覚えてもらおうっていう作戦を今年はやりましたね。でもそうすると保健室の本来の機能が失われる。

【養護教諭 I先生】

〔学校経営業務の機能不全、多忙（教頭、教務主任にとっての困難）〕

書類作りは、じっくりはできないですよ。じっくり自分の時間が取れるってことはほとんどありませんね。 【教頭 W先生】

ゆっくりじっくり学力向上だとか、課題について考える時間がない。先の見通しを考えることができない。起こっていることに対応するのに精いっぱい。 【教務主任 M先生】

- 16) 小学校の学級担任に負担が集中する点に関連して、I先生のインタビューにもあるように、a市では小学校には「生徒指導主任」は調査当時置かれておらず（注7）を参照のこと）、学級担任が生徒指導上の課題の対応を担当しなくてはならないという現状がある。

文献

- 秋山邦久, 2004, 「特別支援教育に対する小中学校教員の意識に関する調査研究」『人間科学研究』26, 55-66.
- 中央教育審議会, 2015, 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm, 2020.11.18閲覧).
- 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）」(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985.htm, 2020.11.18閲覧).
- 藤田英典・油布佐和子・酒井朗・秋葉昌樹, 1995, 「教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィ的研究——その研究枠組みと若干の実証的考察——」『東京大学大学院教育学研究科紀要』35, 61-66.
- 福永徹・古井克憲, 2015, 「小学校通常の学級担任における発達障害及びその傾向のある児童の教育に対する『困り感』と校内支援体制に対する評価」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』25, 27-31.
- 古井克憲・神谷妃佐代, 2012, 「特別支援教育における学校と関係機関との連携——学校教員を対象としたアンケート調査より——」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』22, 87-94.
- 井上善之・窪島務, 2009, 「小学校の通常学級担任に対する支援の在り方に関する研究——特別な支援を必要とする児童への指導と学級経営について」『滋賀大学教育学部紀要 1 教育科学』59, 23-32.
- 石井拓児, 2020, 「新自由主義教育改革下の教育政策と学校教職員の多忙問題」雪丸武彦・石井拓児編『教職員の多忙化と教育行政——問題の構造と働き方改革に向けた展望——』福村出版, 30-45.
- 国立教育政策研究所, 2014, 「教員環境の国際比較——OECD国際教員指導環境調査（TALIS）2013年調査結果報告書」明石書店.
- 国立教育政策研究所, 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.
- 国立特殊教育総合研究所（現・国立特別支援教育総合研究所）, 2006, 「特別支援教育コーディネーター実践ガイド：LD・ADHD・高機能自閉症等を含む障害のある子どもへの支援のために」(https://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-59.html, 2021/3/24閲覧).
- 久富善之, 1988, 『教員文化の社会学的研究』多賀出版.

- 久富善之, 2003, 『教員文化の日本的特性——歴史, 実践, 実態の探究を通じてその変化と今日的課題をさぐる——』多賀出版.
- 宮本秀雄, 2015, 「小学校教師の特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフがメンタルヘルスに及ぼす影響」『山口学芸研究』6, 55-66.
- 文部科学省, 2010, 『生徒指導提要』教育図書株式会社.
- 文部科学省, 2015, 「学校の教職員構造の転換——チーム学校の推進——」(チーム学校関連資料) (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/052/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/02/18/1355024_1.pdf, 2020.11.18閲覧).
- 文部科学省, 2017, 「小学校学習指導要領(平成29年告示)」(https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf, 2020.2.25閲覧).
- 文部科学省, 2019, 「学校における働き方改革に関する取組の徹底について(2019年3月18日付 各都道府県知事・教育委員会教育長当宛 事務次官通知)」(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hatarakikata/1414502.htm, 2020.11.18閲覧).
- 文部科学省教職員のメンタルヘルス対策検討会議, 2013, 「教職員のメンタルヘルス対策について(最終まとめ)」(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1332655_03.pdf, 2019.7.19閲覧).
- 文部科学省初等中等教育児童生徒課, 2010, 「生徒指導提要について(平成22年4月)」(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/062/gaiyou/1294037.htm, 2021.3.24閲覧).
- 文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課, 2020, 「令和元年度公立学校教職員の人事行政状況調査について(概要)」(https://www.mext.go.jp/content/20201222-mxt_syoto01-000011607_00-2.pdf, 2021.1.3閲覧).
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2012, 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf, 2019.7.14閲覧).
- 岡本尚子・網谷綾香, 2008, 「発達障害のある児童に関わる教師の悩みとストレス反応の関連」『佐賀大学教育実践研究』25, 147-156.
- 大久保賢一・福永顕・井上雅彦, 2007, 「通常学級に在籍する発達障害児の他害の行動に対する行動支援——対象児に対する個別的支援と校内支援体制の構築に関する検討」『特殊教育学研究』45(1), 35-48.
- 大西誠, 2010, 「小学校から学校全体で取り組みを——『手引』30年ぶり全面改訂——文科省が『生徒指導提要』作成」時事通信社『内外教育(2010.4.13)』5986, 2-3.
- 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.
- 佐古秀一, 2006, 「学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究——個業化, 協働化, 統制化の比較を通して——」『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』21, 41-54.
- 佐藤暁, 2007, 『自閉症児の困り感に寄り添う支援(学研のヒューマンケアブックス)』学研プラス.
- 下無敷順一・池本喜代正, 2008, 「小中学校教員の特別支援教育に対する意識の変容」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』31, 341-348.
- 角南なおみ, 2020, 「通常学級における発達障害研究の動向と展望」『東京大学大学院教育学研究科紀要』59, 105-114.
- 武内珠美・大井美保, 2000, 「小学校における行為障害児童に対する校内チームと家庭・専門機関との連携による援助の事例」『大分大学教育福祉科学部附属教育実践研究指導センター紀要』18, 25-36.
- 油布佐和子, 2010a「教職の病理現象にどう向き合うか」『教育社会学研究』86, 23-38.
- 油布佐和子, 2010b「教職に何が起きているか?」北澤毅編『〈教育〉を社会学する』学文社, 42-67.

The Prospects of Teachers' Collaboration that Contribute to the Work Style Reform of Schools: Focusing on "Organizational Efforts" of Student Guidance

Hiromi TAKASHIMA

Key words

busyness and stress of teachers, student guidance, organizational efforts, school organization management, classroom teacher

Abstract

Today, the busyness and stress of teachers has become a major issue. One of the factors is the issue of student guidance. In the background, "individuality of work", which is an organizational characteristic of elementary schools, have been criticized, and "Organizational Efforts" are promoted. How are these school organizational reforms accepted and operated at school? What kind of influence does it have on the working styles of teachers in school? And, can it really help relieve the busyness and stress of teachers? In order to reveal these questions, we examined a case of elementary school starting organizational approach to an issue in student guidance. As a result, firstly, there are issues of children with sudden and impulsive behavior in this case, teachers are feeling burdened. For this issue, teachers set up organization called "School Learning Support Committee", and transform their organization so that it could support for children flexibly. Secondly, it was shown that the organizational efforts reduced the burden on the classroom teachers' tasks and could help optimize teacher's workload. On the other hand, it should be noted that as the organizational efforts permeate, the territories where the classroom teachers can work autonomously will be cut and the hierarchy in the school organization will be strengthened.