

適切にいじめに対応できる中学校のあり方 —生徒指導主事と教育相談部会の役割を中心に—

藤川 大祐

千葉大学教育学部

いじめ防止対策推進法施行以降の学校や教育委員会の法に反する対応について検討し、不正行為が常態化する組織風土のあり方を変える必要があることを確認した。その上で、筆者が校長として関わってきた中学校の生徒指導・教育相談の事例を報告し、ミドルリーダーとしての生徒指導主事役の主幹教諭が毎日学級担任から生徒たちの状況について聞き取りを行っていることや、生徒指導部会と教育相談部会を分けた上で両組織が連携して課題に対応していることがいじめ等の問題の対応に関して有効に機能していると考えられること、さらには問題への早期対応のためにはストレスチェックテストも必要であることを示した。ここで示した事例は茨城県取手市の取り組みでも参照されており、「ケアする学校」としての学校のあり方のモデルとなる可能性があることを論じた。

キーワード：いじめ、ケアする学校、生徒指導主事、教育相談部会、組織風土

1. はじめに

2.1.で詳しく論じるように、いじめ防止対策推進法（以下、「法」とする。）が施行されて以降、学校や教育委員会が法に反したいじめ対応をする事態が繰り返し報じられている。本稿では、法に反したいじめ対応が起こる背景を検討した上で、実際の中学校において実施された法に従った適切ないじめ対応を実現しようとした事例について報告し、モデルとなりうる中学校のいじめ対応のあり方について検討する。事例としては、筆者が校長として関わった千葉大学教育学部附属中学校（以下、「附属中学校」とする。）での取り組みを取り上げ、報告する。

2. 法に反するいじめ対応についての検討

2.1. 法施行以降のいじめ対応の状況

2013年に法が成立し、施行された。これ以降、学校におけるいじめ対応は、法に依拠してなされることとなった。

法は、第2条第1項において、いじめを「児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているもの」と定義している。

文部科学省は、2016年3月18日付で教育委員会等に対して、「いじめの正確な認知に向けた教職員間での共通

理解の形成及び新年度に向けた取組について」という通知を發出し、いじめの「正確な認知」を進めるためのいくつかの取り組みを求めている。この通知の別添資料では、「いじめの定義を再確認しましょう」として上記の法の定義を引用し、かつていじめの定義に含まれていた「自分よりも弱いものに対して一方的に」、「継続的に」、「深刻な苦痛」といった要素は含まれていないことに注意を促している。そして、同じく別添資料では、「いじめの認知件数が多いことは教職員の目が行き届いていることのあかし」とし、いじめの認知件数が多いことを否定的に捉えないよう訴えている。

文部科学省がこのように法の定義に従った積極的ないじめ認知を求めていることに呼応するように、いじめの認知件数は大幅に増加した。2013年度に185,803件であった認知件数は、2021年度には615,351件と8年間で約3.3倍に増加している（文部科学省2022）。法に従った正確ないじめ認知が進められていることがうかがわれる。

だが、いじめ認知には課題もある。法に基づくいじめ対応について調査した総務省（2018）は、実地調査の対象となった学校249校中59校（23.7%）で、加害行為の継続性や集団性を判断基準とする等、いじめの定義を法より限定的に解釈していること、32校（18.9%）において、加害行為の継続性がないことや事案の悪質性や緊急性等に着目し、法に従えばいじめとなるはずの事案をいじめと認知していない認知漏れが見られたことを指摘している。2018年の時点においても、法の定義に従った正確ないじめ認知が徹底されていなかったことがうかがわれる。

法第28条第1項は、「いじめにより当該学校に在籍する児童等の生命、心身又は財産に重大な被害が生じた疑いがあると認めるとき」（第1号重大事態と呼ばれる。）及び

Dasiuke FUJIKAWA : How can a Junior High School appropriately respond to Bullying :Focusing on the Rolls of the Supervisor of Student Guidance and the Educational Consultation Subcommittee
Faculty of Education, Chiba University

「いじめにより当該学校に在籍する児童等が相当の期間学校を欠席することを余儀なくされている疑いがあると認めるとき」(第2号重大事態と呼ばれる。)を「重大事態」とし、「速やかに、当該学校の設置者又はその設置する学校の下に組織を設け、質問票の使用その他の適切な方法により当該重大事態に係る事実関係を明確にするための調査を行うもの」と定めている。

重大事態の件数は、2013年度179件、2021年度705件であり、年度ごとの増減はあるが、8年間を通せば増加傾向が見られる(文部科学省2022)。重大事態の認定が徹底される傾向が読み取れる一方、学校や教育委員会等のいじめへの対処のあり方に大きな改善が見られず、重大事態にまで至ることが抑止されていないということもわかられる。

総務省(2018)は、重大事態の調査及び再調査の66事案・67調査報告書を分析し、調査報告書内で指摘されている学校等の対応の課題や再発防止に係る提言を分析、整理している。いじめの早期発見に関しては「学校内の情報の共有に係るもの」が40事案、いじめへの対処に関しては「組織的対応に係るもの」が42事案、「いじめの事実確認・認知に係るもの」が37事案、「被害児童生徒側への支援や加害児童生徒側への指導に係るもの」が25事案、その他として「教員の研修に係るもの」及び「学校・学級づくりに係るもの」がそれぞれ30事案、「重大事態発生後の対応に係るもの」が23事案等となっている。研修や学校・学級づくりといった基本的な対策に加え、法に従っていじめを正確に認知すること、認知したいじめについて被害者への支援や加害者への指導等の対応を組織的に行うこと、そして重大事態発生後に適切に対応することについて指摘が多くなされている。

いじめ当事者・関係者の声に基づく法改正プロジェクト(2021)はWebアンケートにおいて、いじめ被害者の保護者103人から得られた98件の有効回答のうち31件で、回答者は児童生徒が受けている被害を重大事態だと認識しているにもかかわらず、学校等は重大事態認定をしていないとされていることを報告している。アンケートの自由記述でも、「担任では埒があかず教頭に話を上げた途端、我が子の気にしすぎではないかと急に軽んじるような発言をされ、そこからは被害者や家族のありもしない落ち度ばかり指摘されるようになった」、「被害者である我が子の被害妄想や自作自演として事を納めようとしていた」等、いじめの認知や対処に問題があることがうかがわれる。

いじめに関する報道を見ても、学校や教育委員会等が法に従わず、そのために被害者やその家族に新たな苦痛を与えられたと考えられる例が多く見られる。2020年以降の報道に限っても、たとえば以下の例がある。

- 東京都町田市の小学生が2020年11月にいじめを訴

える遺書を残して自殺した問題で、市教委や学校は遺書の内容を知りながら、当初は重大事態として扱わなかった。(東京新聞2021年12月29日)

- 福島市の小学生(当時)が2018年から2020年にかけていじめを受け不登校になっていた問題で、被害児童が他の児童から悪口を言われたことを担任教諭が把握しながら、単なるトラブルとして校長に報告していなかったこと等の不適切な対応が、調査報告書において指摘されている。(読売新聞2022年2月8日)
- 北海道旭川市の中学生が2021年3月に凍死した事件で、当初、学校や市教委は「いじめと認知するまでには至らない」としていたが、第三者委員会は「いじめとして取り上げる事実があった」とする調査結果を遺族に伝えた。(毎日新聞2022年3月27日)
- 岐阜県関市の中学校で、2018年に同級生から男子生徒がいじめを受けた事案について十分な初期対応や事実調査をせず、生徒へのいじめ行為を2年以上も認めていなかったことが、第三者委員会がとりまとめた調査報告書で明らかになった。(岐阜新聞2022年5月6日)

以上のように、法施行後に法に基づいた正確ないじめ認知や重大事態としての対応が進められていることはうかがわれるものの、学校や教育委員会等が法に基づいた対応を適切に行っていない事例は決して珍しくない。

2.2 「不正のトライアングル」に着目した検討

学校や教育委員会といった組織は公的なものであり、当然、法令に従って業務を行うことが期待されるはずである。にもかかわらず、いじめに関して、法に反する対応がなされることが珍しくないのはなぜなのだろうか。

リスクマネジメント等の文脈で言及されることが多い「不正のトライアングル」(Fraud Triangle, Albrecht 2014)では、人が不正を行う要因として、「認知されたプレッシャー」、「認知された機会」、「合理化」の三つが挙げられている。たとえば試験でカンニングする生徒について、奨学金を得るために良い成績をとる必要があると考えている(不正行為の動機を生じさせるプレッシャーを本人が認知している。)、監督教員が試験中に部屋を出た(不正をする機会が生じたと本人が認知している。)、誰もがカンニングしている(合理化)といったことが不正を行う要因として挙げられる。

では、法に反する対応をする教育委員会職員や学校の教員に、この「不正のトライアングル」のモデルが当てはまるだろうか。たとえば、ある児童生徒から、別の児童生徒の行為によって苦痛を受けているという申し立てがあった際に、申し立てた児童生徒が気にしすぎだとして、いじ

めを認知しようとし、ない担任教員を想定し、「不正のトライアングル」の各要因についてどのようなことが言えるのか、検討していこう。

第一の要因である「認知されたプレッシャー」について、一見すると、逆方向のいじめを積極的に認知する方向でのプレッシャーがあるように思われる。すでに見たように、文部科学省は「いじめの認知件数が多いことは教職員の目が行き届いていることのあかし」とし、実際にいじめの認知が進んで認知件数が増えていることから、教員はむしろいじめを積極的に認知する方向でのプレッシャーを感じるように思われる。仮に、いじめを認知しない方向でのプレッシャーを教員が感じているとすれば、自らの学級にいじめのような問題があると認めたくないという防衛機制、いじめとして認めると対応が大変だという負担感、いじめとして認めると学校組織に迷惑をかけるという意識等によるものと考えられる。

第二の要因である「認知された機会」については、一見すると、自分がいじめと認めなくても、そのことが管理職や教育委員会に伝わることはないだろうという考えが教員にあると考えたくなるかもしれない。しかし、いじめと認知されなかったことに被害者側が不満を示して管理職や教育委員会に申し立てを行うことが多く、結局は学校や教育委員会を巻き込んだ問題になりうることは十分に想定される。ということは、管理職や教育委員会に知られる可能性が、いじめをいじめとして認めないことの抑止として機能していないと考えるべきかもしれない。

このことは、スポーツ少年団における体罰について調査した上野 (2020) の結果と整合する。上野は、体罰を行ったことのあるスポーツ少年団指導者に「不正のトライアングル」を援用した分析を行い、保護者ら子ども以外の人物が体罰を確認できる状況で、体罰の多くが行われていたことを明らかにしている (p.110)。ここでは誰かに見られることが抑止にならず、体罰を行う機会があると考えられていると言える。いじめの認知に関しても、管理職や教育委員会に知られる可能性はいじめを認知しないことの抑止にならないと考えられているものと考えられる。

第三の要因である「合理化」については、この程度のことを誰もいじめとは言わないだろう、他の教員も同じような判断をするだろうといった合理化がなされている可能性が考えられる。なお、「合理化」については、2.3.でもあらためて検討する。

このように「不正のトライアングル」を踏まえていじめをいじめとして認知しない教員の態度を検討すると、こうした不正な態度の背景に教員集団の組織風土が大きく関わっていることが推察される。すなわち、法の規定にかかわらず、軽微に見える事案をいじめとして認知するのはおかしいという考え方が、学校の教員集団や教育委員会の関係者の間で共有されていると考えられることがあり、その

ような考え方がなされれば、軽微に見える事案をいじめと認知しない方向のプレッシャーが感じられ、管理職や教育委員会に知られることは認知しないことを抑止せず、他の教員も同様の判断をしている等の合理化が働くものと考えられる。

本来互いに独立して考えられるはずの「不正のトライアングル」の3要素が、いじめの認知に関してはすべて組織風土に関わっており、互いに強く関係し合っていると考えることができる。

2.3. 組織風土に着目した検討

いじめに関して法に反する対応がなされることの背景について、組織風土に着目してさらに検討していこう。

個人による1回の不正行為でなく、組織による不正行為の常態化に関しては、Ashforth & Anand (2003) で詳しく論じられている。

Ashforth & Anand によれば、不正行為の常態化 (Normalization of Corruption) には、不正行為がルーティンとなっていく「制度化」(Institutionalization)、不正行為に従事する者がその行為を正当化する説明を使うようになる「合理化」(Rationalization)、新しいメンバーが不正行為を学ぶ「社会化」(Socialization) の三つの柱がある (p.3)。これら三つの事態が生じることで、組織において不正行為が常態化する。

「制度化」には、最初の不正、不正の構造や過程への埋め込み、不正のルーティン化の三つの局面があるとされる (p.5)。この制度化においては、リーダーが、役割モデルとして機能したり、不正行為にお墨付きを与え (authorize) たりすることを通して、大きな役割を果たす。また、不正が構造や過程に埋め込まれる際には、内部で独特の文化ができることがあり、一つの組織を超えて同様の不正が業界内に広がることもある。そして、不正のルーティン化が進むと、不正を行うべきことが規範となり、人々はそうした状況に適応し、問題を意識しなくなる。

「合理化」の概念は、「不正のトライアングル」の一要因とも共通する。Ashforth & Anand によれば「合理化」には、不正であっても違法ではないとする「合法性」(Legality)、自分たちに責任はないとする「責任の否定」(Denial of Responsibility)、傷つけたことを否定する「傷害の否定」(Denial of Injury)、被害者を被害者と認めない「被害者の否定」(Denial of Victim)、他者との比較による「社会的重みづけ」(Social Weighting)、高次の忠誠のために規範を犠牲にする「より高い忠誠へのアピール」(Appeal to Higher Loyalties)、不正は慈善行為と相殺されるとする「出納帳のメタファー」(Metaphor of the Ledger)、汚れ仕事から他のことに注意を向ける「注意の再焦点化」(Refocusing Attention) がある (pp.18-21)。こうした合理化は、アナロジー、メタファー、婉曲表現、

ラベル付け、専門用語等、言い換えが可能という言語の性質（言語の変形可能性 the Malleability of Language）によって助長されることがある（p.22）。そして、合理化には、不正がもたらす短期的な見返りを処罰による長期的な見返りより重く見積もるというように、明らかなことの否定が含まれることがある（p.23）。学校の教員の場合、こうした「合理化」によって、イラショナル・ビリーフ（不合理な信念、安田ほか 2019）を抱いてしまうものと考えられる。

「社会化」は、新参者が不正行為を行うようになるダイナミクスのものであり、不正を行うグループが心理的にカプセル化された社会的繭（Social Cocoon）を形成し、その繭の中で新参者は、利得によって不正へと取り込まれたり、小さな過ちから漸進的に大きな不正へと進んだり、ジレンマで問題解決を図る中で不正へと妥協させられたりすることによって不正を行うようになっていく。こうして、グループのメンバーの入れ替わりがあっても、新参者が不正な行為やイデオロギーを内面化していくので、組織における不正が継続可能となる。

教員が法に反していじめを認知しない事態が学校における教員集団の組織風土に影響されているのであれば、当該の教員集団において、Ashforth & Anand が論じているような不正行為の常態化が起こっている可能性がある。軽微に見えるいじめを「いじめ」と呼ばないことが組織の中でルーティーン化し、「いじめ」でなく「トラブル」であるという言葉の言い換えや、いじめとして認知してしまうと大事になり加害者とされた児童生徒が教育を受けることが難しくなるといったことでいじめと認知しないことが合理化され、新任の教員もそうした組織風土の中で不正を行うようになっていくことが考えられる。

学校の組織風土に関して、関連する先行研究を見ていこう。

淵上（2005）は、教員集団における外見上のまとまりが、その内実によって、「協働的風土」と「同調的風土」の二つに大別できるとする（p.109）。「協働的風土」は、教師たちが積極的な意見交換や情報共有を行い、個性を尊重し、創造的活動に取り組むことが重視される雰囲気である。他方、「同調的風土」は、集団圧力による共同歩調、均質的・同質的な思考を特徴とする雰囲気だ。淵上によれば、「同調的風土」に比べ、「協働的風土」では教師の交流が活発で、職務への意欲は高く、個人的効力感や協働的効力感が高い（p.111）。三沢ほか（2020）においては、教師のチームワークは「協働的風土」と正の相関、「同調的風土」と負の相関が見られた（p.70）。

また、三沢ほかは、「心理的安全性」（Edmondson & Lei 2014）と教員のチームワークとの間に正の相関が見られることを報告している。教員たちが互いの考えや感情が否定されることを恐れずに、気兼ねなく発言できる雰囲気が

あることが、教員のチームワークに寄与すると解される。

淵上の言う「同調的風土」は、不正行為に関して、Ashforth & Anand の言う「制度化」、「合理化」、「社会化」がなされやすい組織風土であると考えられる。そして、学校の教員集団の組織風土を「協調的風土」に変えることによって、教員の「心理的安全性」が確保され、不正行為を容認する組織内の暗黙の規範が見直されたり、不正行為の合理化が批判されたり、新参者が不正行為を行うようになることが止められたりするものと考えられる。

3. 中学校のいじめ等対応に関する事例

3.1. 事例の概要

では、どのようにすれば学校に「協調的風土」を実現し、いじめに適切に対応することが可能となるのであろうか。1で述べたように、本稿では、附属中学校でのいじめ対応を事例として取り上げる。

附属中学校は、千葉大学西千葉キャンパス内にあり、千葉大学の教育学部棟に隣接した位置にある。1学年の定員152名、全校の定員456名の男女共学校である。学級定員は1学級38名、学級数は1学年4学級、全校で12学級だ。生徒の半分強が附属小学校から連絡進学し、他は一般入試及び帰国生入試の合格者が入学する。校長は教育学部の教員が兼務し、教員の多くは千葉県教育委員会あるいは千葉市教育委員会との交流人事教員、数名の教員が千葉大学独自採用教員である。

筆者は教育方法を専門としており、2010年度からは附属中学校の選択教科授業を一部担当するなど、附属中学校の教育実践に継続的に関わりながら、自らの研究や学生の指導を行ってきた。2015年度から、附属学校を担当する教育学部副学部長として附属中学校を含む附属学校の管理運営に携わるようになった。2018年度からは附属中学校長併任となり、2022年度現在、校長併任5年目を迎えている。

2018年度当時、附属中校長の日常的な業務は、平日毎朝8時より15分程度行われる全専任教員の打合せに出席することと、職員会議をはじめとする校内外のいくつかの会議に出席すること、そして行事に出席することが中心であった。生徒の課題を扱う会議としては、管理職、教務主任、学年主任等による「企画会」、各学年の教育相談担当教員等による「教育相談部会」、各学年の生徒指導担当教員等による「生徒指導部会」があり、校長が出席すべしとされていたのはこれらのうち企画会のみであった。なお、校内いじめ対策組織は、これらのうち企画会及び生徒指導部会が担うこととなっている。筆者は、生徒に関する課題について校長が把握することは重要と考え、校長就任直後からこれらすべての会議に出席することとした。以降、2022年度に至るまで、筆者が校長として出席する会議に

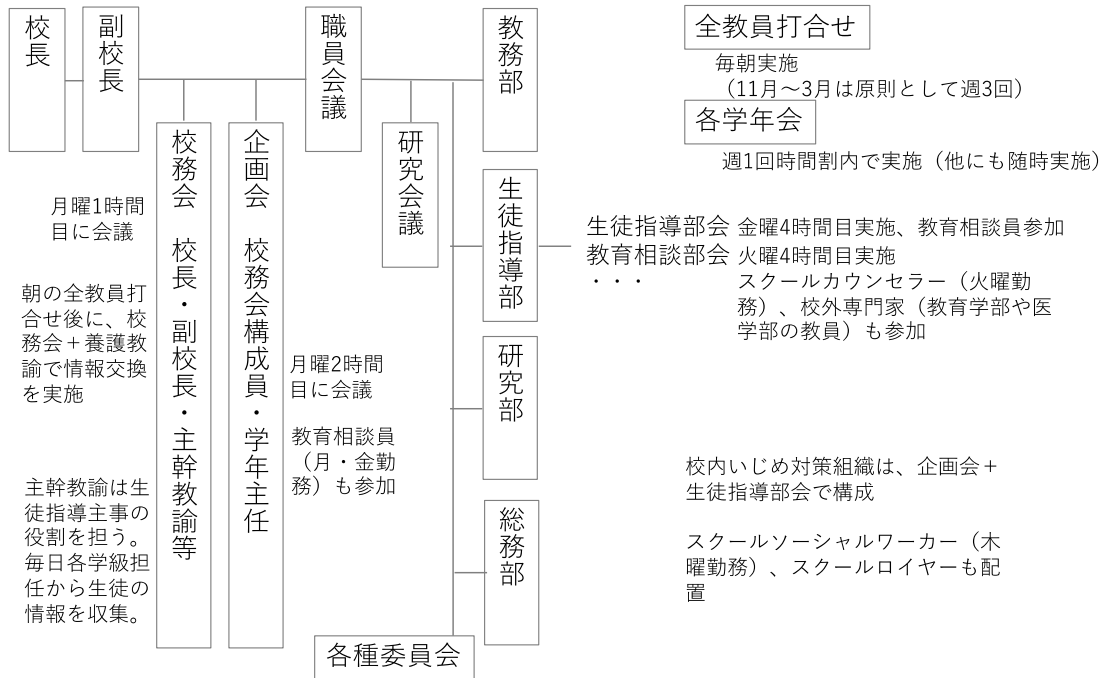


図1 千葉大学教育学部附属中学校の校務分掌 (2022 年度、生徒指導関連のみ)

ついて変更はない。校務分掌のうち関連する部分については、図1に示す。

本稿では、上記のように校長として附属中学校におけるいじめ対応等に関わってきた筆者の立場から、いじめに適切に対応するために行った一連の取り組みを、一つの事例として報告する。なお、学校内の意思決定は最終的には校長である筆者の責に帰されるものであるが、当然ながら関係する教員間で意見交換をして決めているものであり、さまざまな発想は筆者以外の教員によるものが多い。また、生徒のプライバシー保護の観点から、生徒に関する記述については、論旨に影響がない範囲で、必要に応じて一部変更を加えて記載している。

3.2. ミドルリーダーとしての生徒指導主事の役割

本事例について、まず、校務分掌上重要と考えられる生徒指導主事のあり方について述べる。

中学校の校務分掌でいじめ等の生徒指導上の課題に対応する際にリーダーとなるのは、生徒指導主事である。学校教育法施行規則第70条第1項で、中学校において生徒指導主事は必置とされている。

2018年度及び2019年度、附属中学校では1学年主任が生徒指導主事を兼ねる形をとっていた。学年主任を務めるような経験豊富な教員が生徒指導においてリーダーシップを発揮することを期待したものであり、生徒指導部会の進行や全校集会等での生徒への講話等においては十分に力を発揮していると考えられた。しかしながら、他の学年主任と生徒指導主事が連絡を取ったり、生徒指導主事が管理職と連絡を取ったりする機会が限定されてしまい、学

校組織内で密接に連絡をとって生徒の課題に対応する上では、改善の余地があると考えられた。

そこで、2020年度からは、学年を担当せず学校全体の庶務等を担当することとしていた主幹教諭が、生徒指導主事の役割をも担うこととした。法令上は、学校教育法施行規則第70条第3項において生徒指導主事は指導教諭又は教諭を充てることとされているが、同第2項の定めにより教諭あるいは指導教諭を生徒指導主事に充てることをしない代わりに、「生徒指導主事の担当する校務を整理する主幹教諭」を置けることとなっており、この規定を適用したものである。ただし、校内外ではわかりやすく、主幹教諭を便宜上「生徒指導主事」と呼んでいる。本稿においても、生徒指導主事の役割を担うものとしての主幹教諭を指すときには、単に「生徒指導主事」とする。

2020年度以降、生徒指導主事は、毎日放課後に原則として全学級担任からその日の学級の様子を聞き取ってくれ、翌朝、学年外の教員(2020年度以降は、校長、副校長、主幹教諭=生徒指導主事、教務主任、研究主任、養護教諭の6名)の打合せの際に報告してくれるようになった。これに加えて、朝の打ち合わせでは、養護教諭も前日の保健室来室者の状況等について報告してくれるようになり、朝の20分程度の打合せの中で、校内の最新の情報が一通り共有され、対応について意見交換も行われるようになった。学年外の教員らはそれぞれに経験が豊富であり専門性も高いので、短時間の意見交換でも重要な点が多く指摘され、以降の対応につながることが多い。

このように生徒指導主事が学級担任から聞き取りを行うようになり、生徒指導上の課題への対応に関する教員集

団の状況は大きく二つの意味で変化した。第一に、学級担任が生徒に関して気になることがらを一人で抱えてしまうことが起こりにくくなった。従前は、何か問題があれば学級担任から学年主任や生徒指導主事に報告することになってきたために、学級担任としては問題がある程度以上深刻だと考えなければ報告に至らなかったと考えられる。しかし、生徒指導主事がわざわざ聞きに来てくれるために、あまり深刻と考えられないことがらについても報告することが促されることとなった。言わば、学級担任に積極性を求めるのではなく、学級担任が消極的であっても問題がないような「消極性デザイン」(栗原ほか 2016)による情報共有ができるようになったと言える。また第二に、組織内の情報共有が早くなり、遅滞なく課題に対応しやすくなった。毎週1回ずつ開催される教育相談部会や生徒指導部会の際には、校長、副校長、生徒指導主事等は、話題になる案件のほとんどについて、あらかじめ情報を共有しており、必要があればすぐに生徒への指導等の対応ができている。従前は教育相談部会や生徒指導部会で初めて課題が共有され、この段階から対応についての協議が始まる状況であったので、組織的な対応が始まるまでに数日間の遅れが生じることが多かった。

生徒指導主事は、校内の役割としてはミドルリーダーに該当すると言える。露口(2011)は、複数のミドルリーダーがリーダーシップを分散して発揮する「分散化リーダーシップ」が、学年チーム等を問題解決の主体とする学校組織には「あてはまりがよい」としている。いじめ対応に関しても、校長のリーダーシップのみに依存するのではなく、生徒指導主事や学年主任といったミドルリーダーが状況に応じてリーダーシップを発揮できるようにすることによって、学年会、教育相談部会、生徒指導部会、学年外教員の打合せ等のさまざまな場で、リーダーとなっている教員が他の教員の話を手際よく聞き、各教員が安心して自分の考えを言えるようになり、教員集団の組織風土を「協動的風土」としていけるものと考えられる。

露口は、「ミドルリーダーは、組織文化よりもむしろ、より可視的で具体的な人工物(designed-artifacts)によって、人々を動かしている」と指摘する(p.86)。すなわち、学校におけるミドルリーダーたちは、目標、行事計画、指導案、教材・教具、学年・学級通信、会議資料等の具体物物理的を使って人々を動かしているというのである。附属中学校においては、毎日の学級担任からの聞き取りという行為が、「人工物」とまでは言えないにしても、「可視的で具体的な人工物」に近いものとして機能していると考えられる。

以上のように、本事例においては、生徒指導主事が、毎日学級担任から聞き取りを行うという可視的で具体的な取り組みを中心に、ミドルリーダーとして、生徒の課題に対応できる組織風土づくりに貢献していると考えられる

ができる。

3.3. 教育相談部会と生徒指導部会の並立及び相互連携

附属中学校では従前から、図1のように校務分掌の生徒指導部内に生徒指導部会と教育相談部会が別に設置されており、生徒指導部会のリーダーは生徒指導主事が、教育相談部会のリーダーは教育相談主任が務めることとなっていた。生徒指導部会では、生徒指導主事から生徒指導全般についての話題提供があるほか、各学年の生徒指導担当教員から文書で、いじめ、暴力、非行等の案件について報告がなされ、対応のあり方等について協議する。教育相談部会では、各学年の教育相談担当教員から文書で、心身の不調、家庭や友人との関係等での課題がある生徒について報告がなされ、対応のあり方等について協議する。両部会の資料は各学年で回覧され、必要に応じて学年会等で報告がなされる。

教育相談は「一人一人の生徒の教育上の問題について、本人又はその親などに、その望ましい在り方を助言することである」と説明されている(文部科学省 2008, p.97)。生徒指導提要(文部科学省 2010, p.99)は、「教育相談は、生徒指導の一環として位置付けられるものであり、その中心的な役割を担うものといえます」としており、教育相談を「主に個に焦点を当てて」「個の内面の変容を図ろうとする」もの、生徒指導を「主に集団に焦点を当てて」「集団としての成果や変容を目指し、結果として個の変容に至る」と説明している。これらを踏まえれば、生徒指導と教育相談との関係については二重の意味合いがあり、教育相談と狭義の生徒指導とは区別されるものの、両者は広義の生徒指導に含まれると言える。

この両者の関係の両義性ゆえか、生徒指導組織と教育相談組織との関係は学校によって異なっている。教育相談に関する校内組織については、「教育相談部として独立して設けられるもの、生徒指導部や進路指導部、学習指導部、保健部などの中に教育相談係といった形で組み込まれるもの、関係する各部門の責任者で構成される委員会として設けられるもの、新たに特別支援教育の分掌組織の中に組み込まれるものなど様々」とされている(文部科学省 2010, p.102)。大崎(2007)や山口ほか(2010)で言及されているように、生徒指導組織が教育相談を含めて扱う場合も、生徒指導組織と教育相談組織が別に設けられている場合もある。

素朴に考えれば、生徒指導組織と教育相談組織を分けるか否かには、長短両面があるものと考えられる。すなわち、組織を分ければより多面的に丁寧に課題について検討することが促されるが、両方に関わる課題に関して組織間で連携した対応をとることに関する困難が生じやすい。

附属中学校においては従前より両組織を分けているため、分けた場合と統一した場合を比較して論じることは難

しいが、学校内で、両組織それぞれの位置付けや組織間の連携のあり方等については話題になることが多かった。以下、学校内での議論も踏まえ、附属中学校における両組織のあり方について検討する。

まず言えることは、それぞれの会議で扱われる案件は多く、特に教育相談部会では毎週 50 分間の会議ではいつも時間が足りなくなるような状況が続いており、両会議にも関わらず案件は少ないため、二つの会議を統合して毎週 50 分間にするのは必要な案件を扱いきれないということである。いじめ、非行等に関わる狭義の生徒指導案件は、生徒たちの状況が落ち着いているか否かによって件数の多さや深刻さが異なるものと考えられる。附属中学校においては、生徒指導案件が頻発するような状況ではなく、生徒指導部会では各学年で多くても毎週数件程度の案件が報告される程度である。他方、登校しぶり、家族との関係や友人関係での悩み、学力不振、抑うつ傾向等の教育相談案件は、生徒たちが落ち着いていても多く生じており、教育相談部会では毎回、各学年 15~20 件程度の報告があり、数件ずつの特に深刻な案件に限定して意見交換をするしかない場合が多い。学校の生徒数によっても状況は異なるだろうが、中規模以上の中学校であれば、時間的に生徒指導と教育相談とを短時間の一つの会議で扱うことは難しいのではないかと推察される。狭義の生徒指導案件が頻発する学校が生徒指導と教育相談を一つの会議で扱う場合には、喫緊の対応を要する狭義の生徒指導案件についての協議に多くの時間が必要となり、教育相談案件にあまり時間をとれなくなることが懸念される。教育相談案件を疎かにしないためには、教育相談組織は生徒指導組織と分けることが望ましいと考えられる。

生徒指導組織と教育相談組織を分ける場合には、両組織の連携のあり方が課題となる。たとえばいじめや暴力等の問題を起こした生徒への対応については、生徒指導部会では当事者間の関係の修復や学級全体への指導について協議し、教育相談部会では当該生徒が問題を起こす背景を踏まえた上での指導のあり方について協議することとなる。こうした場合に両組織がどう連携するかは課題となるが、同一の生徒に関わる点について連携する必要があることは明らかであり、それぞれの会議で別の会議で協議された内容を紹介することを通して両組織が連携することに大きな困難はないように思われる。附属中学校においても、同一の生徒に関わる点についての連携では、特段の困難は見られない。

だが、一般的な指導のあり方については、生徒指導組織と教育相談組織との間で違いが生じる恐れが高いと考えられる。たとえば、生徒間で中傷や暴力等の問題が生じた際に、関わっている生徒が教育相談部会で特に名前を出していない者ばかりであると、該当学年の教員が生徒たちを叱責し、謝罪をさせるといった対応を行い、そうした対応に

ついて生徒指導部会で報告するという流れになりやすい。しかし、教育相談の観点から見れば、そうした問題に関わった個々の生徒にはそれまで教職員が把握できていなかった背景があり、そうした背景を踏まえた指導が必要となることが考えられる。頭ごなしの叱責が、当該生徒の自尊心や教員との信頼関係を低下させてしまい、問題がむしろ深刻化する可能性も考えられる。

附属中学校においても、生徒指導部会と教育相談部会の構成員が管理職以外基本的に異なっていた状況では、上記のように両組織での生徒への指導のあり方の違いが生じやすかったと感じられた。この点については、両組織が生徒指導部内の組織であることに立ち返り、生徒指導主事が両組織を統括する立場で生徒指導部会だけでなく教育相談部会にも出席し、教育相談部会については教育相談主任を生徒指導主事が支援しつつ運営することによって、改善を図った。生徒指導部会のリーダーである生徒指導主事が教育相談部会に出席して、個々の生徒の背景を踏まえた指導を推進する立場となったことで、生徒指導部会においても、個々の生徒の背景を踏まえた指導をいかに行うかという観点での協議が促されるようになった。

国のいじめ対応基本方針(文部科学省 2019, p.6)でも、いじめ加害生徒への指導について「謝罪や責任を形式的に問うことに主眼を置くのではなく、社会性の向上等、児童生徒の人格の成長に主眼を置いた指導を行うことが大切である」と述べられているように、問題行動のあった生徒に対して単に叱責したり謝罪をさせたりする指導では不適切である。しかし、こうしたことがわざわざ述べられる必要があるほど、単に叱責したり謝罪をさせたりする指導がなされがちであるとも言える。生徒指導において教育相談の考え方を尊重することを通して、「社会性の向上等、児童生徒の人格の成長に主眼を置いた指導」が促されると考えられる。この意味で、生徒指導組織と教育相談組織を分けた上で、両組織が適切に連携できるようにすることが重要であると考えられる。

組織風土との関連で言えば、生徒指導組織と教育相談組織を分けることにより、生徒を集団として見て指導する立場と生徒を個として見て支援する立場がそれぞれ別に成立することが促され、さらに両組織が連携することによって、双方の立場からの意見交換、情報交換が促される。このことから、こうした組織のあり方が淵上(2005)の言う「協働的風土」につながりやすいと言える。

3.4. 苦痛の早期把握とストレスチェックテスト

本事例においては、生徒指導主事が各学級担任から毎日聞き取りを行う等して組織内の情報共有を進めている上に、教育相談部会を生徒指導部会と並立させつつ、生徒指導主事が中心となって両部会の連携を進めることにより、全校の教職員が情報を共有して、生徒の背景に配慮した生

徒指導・教育相談対応を進めている。こうした状況であれば、いじめに該当する事案をいじめとして認知しないような組織風土が生まれる余地はまずないと言える。生徒指導主事をはじめ、教育相談主任や管理職等が、日々生徒の抱えている問題について意識を向け、情報を集め、対応を協議しているのだから、いじめをいじめとしないことが組織の中で「制度化」したり、「合理化」されたり、新たな構成員へと「社会化」されたりはしにくい。むしろ、たとえ軽微に感じられることがらでも、生徒指導主事に念のために話す等して、組織の中で共有すべきだということが「制度化」されており、新たな構成員も共有する方向に「社会化」されるものと考えられる。こうした過程の中では、たとえ教職員がイラショナル・ビリーフをもっていたとしても、修正されることが期待できる。

しかし、このように生徒の抱えている課題を積極的に把握して対応しようとする姿勢が組織において強くなっても、いじめ等の課題について確実に早期発見ができるとは言えない。

いじめについても、不登校についても、他のさまざまな課題についても、早期発見が望ましいことは明らかである。国のいじめ対応基本方針（文部科学省 2019、p.7）でも、「いじめの早期発見は、いじめへの迅速な対処の前提」だとされている。不登校に関して、生徒指導提要（文部科学省 2010、p.108）で「原因のはっきりしない欠席が続く時などは保護者からの欠席理由を鵜呑みにせず『不登校の前駆症状かもしれない』『児童虐待を受けているかもしれない』等の仮説をたて、以後の対応を検討することが必要です」と述べられており、欠席が長期化する前から対応を始めることの重要性が指摘されている。生徒指導提要では他にも、学業成績の変化、言動の変化、身体に表れる変化、児童生徒の表現物等から、児童生徒の不適應問題に早期に気付くことの重要性が述べられている。

附属中学校の事例においては、生徒指導主事による学級担任への聞き取りや、生徒指導部会及び教育相談部会での情報交換の積み重ねによって、学級担任等の教員が把握した問題については翌平日には管理職まで含めて共有がなされるようになっていく。

ただし、1点注意が必要な点があると考えられる。それは、法の定義でいじめに該当するような案件が、いじめ案件として報告されることは少ないということである。すでに見たように、この定義は、「自分よりも弱いものに対して一方的に」、「継続的に」、「深刻な苦痛」といった要素を含まない広いものである。附属中学校において実際に報告がなされる際には、他の生徒がちょっかいを出すのが嫌だ、他の生徒に叩かれた、仲の良かった友達が別の生徒と仲良くしてつらい、クラスが騒がしくて教室にいたくない、以前に嫌なことをしてきた生徒が仲良くしてくるのでどうしてよいかわからない等、具体的な苦痛の訴えや苦痛に

ついでに推察の形で報告がなされることが多い。クラスが騒がしい、仲良くしてくるといったこと等、法のいじめの定義を満たすのか否かの判断が難しい報告もある。

こうしたことを踏まえ、附属中学校においては、報告時にはいじめか否かの判断は控えてよいこととし、生徒が苦痛を覚えている状況があれば広く報告することを教員に求めている。教員がいじめと判断した案件だけを報告させることにしてしまうと、いじめに該当しうる案件を漏れなく報告してもらうことができなくなると考えられる。

いじめか否かの判断は難しい場合があり、個人でなく組織が判断を行うべきであろう。法第 23 条第 2 項では、「通報を受けたときその他当該学校に在籍する児童等がいじめを受けていると思われるとき」に必要な措置をとるべきことを定めているが、教職員個人としては「児童等がいじめを受けていると思われるとき」以前に、児童生徒が苦痛を受けている可能性がある状況を把握し、組織で共有する必要があると言える。このようにすれば、いじめに限らず、不登校や児童虐待の兆候等、さまざまな課題の早期発見につながるものと考えられる。

ここまで述べてきたやり方で、教職員に見える問題については、早期発見がかなりの程度可能となったと考えられる。しかし、生徒の中には、自らが抱えている問題を教職員等の大人に知られないようにする者、さらには自らが抱えている問題に無自覚な者もいると考えられる。元気そうに見えていた生徒が突然登校しぶりをするようになり、よく話を聞いてみると少し前から悩みを抱えていたというような事案が、少なからず発生する。

こうした状況を改善するため、附属中学校においては、2020 年度から試行的に、生徒に対するストレスチェックテストを実施することとした。中学生対象のストレスチェックテストの開発や活用については東山ほか（2010）があるが、附属中学校においては、千葉大学子どもこころの発達教育センター長で附属中学校アドバイザーとして教育相談部会に継続的に参加している千葉大学大学院医学研究院の清水栄司教授らによるものを使用している²。このストレスチェックテストは、「学校の勉強がわからなくて、つらい」、「友だちとの関係がづらい」等のストレスサーに関する質問 9 問、「ひどく疲れた」、「よく眠れない」等のストレス反応に関する質問 9 問、「先生と気軽に話ができますか?」、「困ったことが起こった時、友だちは助けてくれると思いますか?」等のソーシャルサポートに関する質問 6 問の計 24 問の 4 件法の質問からなる。

附属中学校ではストレスチェックテストのスコアが一定以上高い（リスクが高い）生徒を抽出して教育相談部会等で共有している。抽出されるのはそれまで教育相談部会等で名前が繰り返し出ていた生徒が多いが、初めて名前が出る生徒もいる。初めて名前が出た生徒については、教職員が特に注意して様子を見ることとし、気になる点があれば

ば共有することとしている。その後、そうした生徒が体調不良を訴えて保健室を訪れた際に養護教諭が丁寧に話を聞いたり、面談で学級担任に悩みを訴えたりすることがあり、ストレスチェックテストの結果を活かすことで問題の早期発見ができた例が出てきている。

児童虐待事案への対応については、児童相談所職員等の判断を AI を活用して支援するツールが開発され、一部の自治体で実際に活用されているものの、AiCAN (2021、p.94) によれば、AI 技術で職員の判断の代替はできない等の限界があることも指摘されている。学校においても、児童生徒に関するさまざまなデータを AI で分析することで教職員の判断をサポートすることができる可能性はあるが、やはり AI 技術に教職員の判断を代替させることは難しいであろう。本事例においては、日常からの教職員間の情報の共有に加え、ストレスチェックテストのデータを活用することが、問題を早期に把握するための実現可能な最善の方法だと考えられる。

以上のように、いじめ等の具体的な課題に適切に対応するためには、組織風土が「協働的風土」となり教職員が法に従って情報を共有するだけでは不十分であり、いじめか否かの判断を保留しても生徒が苦痛を受けた案件については必ず報告するようにしたり、ストレスチェックテストを活用したりといった具体的な工夫が必要となる。

4. 考察とまとめ

4.1. 他地域の参考として

3では、附属中学校の事例を報告した。生徒指導主事役の教員や関連の各会議で生徒に関する情報を積極的に共有し、さらにストレスチェックテストを活用することによって、生徒の抱えている問題をかなりの程度早期に把握し、対応につなげることができることを示した。こうしたやり方であれば、2で論じてきたような、法に反する対応が生じることはまず考えられないだろう。

茨城県取手市では、附属中学校の事例を参考にして、いじめ等の問題への対応の改善を図っている。

取手市においては³、2015年、市立中学校に通っていた生徒が自死する事案があり、当該生徒の保護者はいじめを原因とする自殺であるとして取手市教育委員会(以下、「取手市教委」とする。)に対して調査の依頼を行ったにもかかわらず、2016年、取手市教委は本件は重大事態でないことを議決するなど、明らかに法に反する対応を行った。その後、茨城県が設置した調査委員会による調査、取手市教委が設置した取手市いじめ問題専門委員会による再発防止策の提言等を経て、2020年、取手市教委は「取手市の新しい学校教育3つの取組」を定め、実施している。この「3つの取組」とは、第一に、中学校における全員担任制と小学校におけるチーム指導の導入、第二に、すべての

小中学校への教育相談部会システムの導入、第三に、2学期制の導入である。

筆者は2020年当時、取手市いじめ問題専門委員会の委員長を務めており、再発防止策の提言の検討や取りまとめを行った。上記のうち、教育相談部会システムの導入については附属中学校の事例が参考にされており、取手市教委の職員が附属中学校を実際に訪れて視察をした上で再発防止策に取り入れられたものである。

2015年当時、事案が発生した学校を含め、取手市の小中学校には生徒指導部会のみが設置されており、教育相談部会は設置されていなかった。生徒指導部会では校則違反等の問題行動が取り上げられることが多く、個々の児童生徒の抱える悩みや苦痛に寄り添って検討することはあまり行われていなかったようである。事案が発生した学校では、規則に反する携帯電話持ち込み等の問題に対して個々の生徒の話を丁寧に聞いて指導することがなく、問題への関わり方の違いに関わりなく複数の関連する生徒が一括で叱責されるような指導がなされていた。その一方で、友人関係が懸念される生徒の状況が教員間で共有されず、進路指導に関する生徒の悩みにも対応されない等、生徒が抱えている悩みや苦痛に寄り添った対応はほとんどなされていなかった。このような状態では、学校が生徒の苦痛を捉えていじめを積極的に認知し、被害を受けた生徒に寄り添っていじめ問題に対処することは、期待できない。

このような状況の学校に対して、生徒の悩みや苦痛に寄り添った対応をするよう努めてほしいとだけ提言しても、具体的な変化を期待することは困難であろう。教員は基本的に、主観的には常に生徒たちのためを思って仕事をしているはずであり、具体的に自らの態度を変えようとは思えないと考えられる。それゆえ、学校組織の具体的なあり方を変えることが必要と考えられた。ここで採用された「教育相談部会システム」は、校務分掌として教育相談主任を置くとともに、教育相談部会という会議体を設けて定期的に会議を開催するというものである。こうした仕組みを設ければ、学校において児童生徒の課題に寄り添った話し合いをする時間が確保されるようになる。このような時間が確保されることで、学校のあり方が変わることが期待されると考えられる。

もちろん、教育相談部会システムを導入しても、各学校に委ねるだけでは形骸化を招くだけかもしれない。取手市教委が各学校とけ関わりながら、点検をし助言をしていくことは不可欠である。

附属中学校においては、他にも、千葉大学の教職大学院に通う現職教員の大学院生の教育相談部会見学を受け入れ始めている。附属中学校近隣の公立学校においても、教育相談部会が独立して設けられていない場合が多く、附属中学校の方法を参考にしてもらえることが多い。

4.2. 「ケアする学校」の可能性

2015年当時の取手市の中学校では、個々の生徒の抱える課題に寄り添うことは、学校の業務の中で高い優先順位が与えられていなかったと言える。他方、附属中学校においては個々の生徒の課題に寄り添うことの優先順位が高く、学校が多忙の中でそこまでする必要があるのかという疑問が生じるとも考えられる。一般に、学校においては教育活動を維持して児童生徒の学力を伸ばすことこそが重要であり、個々の児童生徒の課題への対応は学校の主たる業務ではないと考えられるのではないかと。

学校の業務に関するこうした優先順位の問題について、Noddings (1992) が、有能さ (competence) に向けて学力を伸ばさせることだけでなく、ケアすることに向けても教育すべきであるとして、ケアすることに向けた学校のあり方を描出している (日本語訳 p.18)。日本においては、柏木 (2020) が、主に貧困問題に関わる学校のあり方を「ケアする学校」として検討している。

いじめの定義では児童生徒が他の児童生徒の行為によ

って苦痛を受けることが含まれるのであり、いじめ対応においても、学校が児童生徒の苦痛のケアができる場であることが重要であることは明白である。

「ケアする学校」においては、指導する側の教職員がストレスやトラウマから守られることが重要だと考えられる。Bloom & Farragher (2013) は、ケアをする仕事をする人たちはストレスやトラウマを抱えやすく、それゆえそうした人々が働く組織はトラウマを負った組織であってはならないとし、そうしたトラウマからの聖域 (サンクチュアリ) であるようなケア組織のあり方を「サンクチュアリ・モデル」と呼んでいる。これを踏まれば、「ケアする学校」においては教職員が適切にケアされていることが必要であり、同僚間で支え合ったり、「心理的安全性」をもって議論ができたりすることが重要だと考えられる。

附属中学校の事例が、「ケアする学校」を目指す一つのモデルとなれば幸いである。

¹ 生徒指導提要については2022年12月に改訂版が出されているが、本稿では改訂版については取り上げない。

² ストレスチェックテストの実際は、千葉大学子どものこころの発達教育センターによる以下のページに掲載されている。(最終確認2022年12月2日)

<https://www.m.chiba-u.ac.jp/class/rccmd/StressCheck/>
本ストレスチェックテストと東山ほか (2010) 等の比較検討については未実施である。

³ 以下、本件事案と取手市教育委員会による再発防止策については取手市教育総合支援センター「取手市立中学校の生徒の自死事案について (総括)」及びここに掲載の調査報告書による。(最終確認2022年12月4日)

<https://www3.schoolweb.ne.jp/swas/index.php?id=0840002&frame=frm61c3fff817d45/>

引用文献

AiCAN (2021) 「児童虐待対応における AI 利用に関する調査研究事業報告書」

<https://www.aican-inc.com/news/aicanreport2020/>
(最終確認2022年12月2日)

Albrecht, W. S. (1994) *Iconic Fraud Triangle Endures: Metaphor Diagram Helps Everybody Understand Fraud*, *Fraud Magazine* July/August, pp.1-7.

Ashforth, B. E., & Anand, V. (2003). The Normalization of Corruption in Organizations. In R. M. Kramer & B. M. Staw (Eds.), *Research in organizational behavior*: Vol. 25 (pp.1-52). Greenwich, CT: JAI Press.

Bloom, S. L. & Farragher, B. (2013) "Restoring Sanctuary: A New Operating System for Trauma-Informed Systems of Care", Oxford University Press, New York.

Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014) Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an interpersonal Construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, pp.23-43.

淵上克義 (2005) 『学校組織の心理学』日本文化科学社

東山弘子・近藤真人・神明悠司・長行司研太・佐藤耕・吉野徳一郎・中山英知 (2010) 「ストレスチェックリスト」による中学生のこころの揺れの実態把握とスクールカウンセラーによるその活用。佛教大学教育学部学会紀要, 10, pp.27-44

いじめ当事者・関係者の声に基づく法改正プロジェクト (2021) 「教育機関におけるいじめ発生に対する予防・対応に関する政策提言」

<https://ijime-platform.com/wp/wp-content/uploads/2021/10/86bb60956f7302ff2137bd41fd598242.pdf> (最終確認2022年12月1日)

柏木智子 (2020) 『子どもの貧困と「ケアする学校」づくり』、明石書店

栗原一貴・西田健志・濱崎雅弘・築瀬洋平・渡邊恵太 (2016) 『消極性デザイン宣言ー消極的な人よ、声を上げよ。……いや、上げなくてよい。』、ビー・エヌ・エヌ新社

三沢良・森安史彦・樋口宏治 (2020) 「教師のチームワークと学校組織風土の関連性：『チームとしての学校』を実現するための前提の吟味」、岡山大学教師教育開発センター紀要、10、pp.63-77

文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説 特別活動編』

文部科学省 (2010) 『生徒指導提要』

文部科学省 (2019) 「いじめ防止等のための基本的な方針」

文部科学省 (2022) 「令和3年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」

Noddings, N. (1992) "The Challenge to Care in Schools" Teachers College Press. (佐藤学監訳『学校におけるケアの挑戦』ゆみる出版、2007)

大崎広行 (2007) 「中学校における『教育相談』支援体制の整備に関する一考察：N 中学校でのソーシャルワーク機能を活用した実践を通して」、日本教育心理学会総会発表論文集第49 回総会発表論文

総務省 (2018) 「いじめ防止対策の推進に関する調査結果に基づく勧告」

露口健司 (2011) 「学校組織論」、諏訪英広・福本昌之 (編著) 『教育制度と教育の経営ー学校ー家庭ー地域をめぐる教育の営みー』、あいり出版、pp.75-88

上野耕平 (2020) 「スポーツ少年団における体罰に関する探索的研究ー不正のトライアングルに基づく考察ー」、香川大学教育学部研究報告、2、pp.103-112

山口豊一・家近早苗・樽木靖夫・石隈利紀・山本麻衣子 (2010) 「中学校のマネジメント委員会における機能の構造ー学校の特徴との関連からー」、跡見学園女子大学文学部紀要、45、pp.91-111

安田陽子・石津憲一郎・本村雅宏 (2019) 「チーム支援会議が教師のイラショナル・ベリーフに及ぼす効果：教師の児童生徒理解の促進の視点から」、教育実践研究：富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要、14、pp.29-40