

学校における教員のソーシャル・キャピタルに ついての事例研究ⁱ

杉浦 健¹⁾・八木 英二²⁾・松浦 善満³⁾
林 美輝⁴⁾・横山 政夫⁵⁾・大前 哲彦⁶⁾
浅尾世津子⁷⁾・山口 隆⁸⁾

The Case Study of the Teachers' Social Capital at School

(SUGIURA Takeshi・YAGI Hideji・MATSUURA Yoshimitsu
HAYASHI Miki・YOKOYAMA Masao・OOMAE Akihiko
ASAO Setsuko and YAMAGUCHI Takashi)

1. 問 題

本研究の目的は、教員の力量形成やストレス低減、バーンアウト予防を可能にする、学校のソーシャル・キャピタル（社会関係資本）について質的に明確にすることである。

今の学校現場で起こっている複雑かつ多様な課題は、ただ教員個人の能力で解決できるものではなく、教員が他の教員や教員以外の多様な人材と信頼に基づく関係を結びつつチームとして対応すべきものである。言い換えるなら、今の教育の問題は教員や学校の持つソーシャル・キャピタルが解決の鍵を握っている。

今、学校現場では、中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（2012年8月）にあるように、いじめ・暴力行為・不登校等生徒指導上の諸課題、特別支援教育の充実、外国人児童生徒への対応、ICTの活用の要請など、変化する時代や社会環境の中で噴出する複雑かつ多様な課題について、マネジメント力を有する校長のリーダーシップの下、地域の力を活用しながら、チームとして組織的かつ効果的な対応を行う必要があるとされている。

そこで本研究が目指すのは学校における教員のソーシャル・キャピタルである。ソーシャ

1) 教職教育部教授
2) 京都橘大学教授
3) 龍谷大学教授
4) 龍谷大学准教授

5) 大阪音楽大学短期大学部教授
6) 大阪体育大学教授
7) 東大阪支援学校教諭
8) 大阪教育文化センター

〔キーワード〕 ソーシャル・キャピタル、
学校、教員

ル・キャピタルは多分に多様な意味を含みこんだ概念であるが、ここでは稲葉 (2011) に基づき、ソーシャル・キャピタルを、人々の協調的な行動を促す「信頼」「互酬性の規範」「ネットワーク (絆)」と捉えよう。信頼に裏打ちされた社会的なつながりあるいは豊かな人間関係と言ってもいいだろう。ソーシャル・キャピタルという概念は、そのような豊かな関係が物的資本や人的資本などと並んで、組織を効率的に運営し、生産的な活動を可能にする重要な資本＝ソーシャル・キャピタル (社会関係資本) であることを示している。

ソーシャル・キャピタルの研究は、地域社会、会社組織、NPO などの市民運動、教育など様々な分野で行われており、ソーシャル・キャピタルの様々な肯定的な影響が明らかにされている (例えば、稲葉, 2011; 稲葉他, 2011)。教育分野においても多くの研究があり、子どもや保護者、教員や学校のソーシャル・キャピタルが豊かであればあるほど学力が向上することなどが示されている (例えば、志水, 2014; 露口, 2012)。

前述のように様々な教育問題に対して教員の組織的対応が求められる今の状況を考えるにあたって、教員や学校の持つソーシャル・キャピタルの研究は強く求められるものであり、本研究もその問題意識が根底にある。その上で本研究ではいくつかの理由によって学校において教員の持つソーシャル・キャピタルを質的に明らかにすることを目的とする。

一つ目の理由は、これまでの研究でも教員や学校の持つソーシャル・キャピタルはしばしば調査されているのだが、多くの研究の問題意識のはじまりが学力形成とソーシャル・キャピタルの関係であるがために、教員や学校の持つソーシャル・キャピタルは、地域や保護者、子どもたちの持つソーシャル・キャピタルとともに学力に影響を与える多くの要因の一つに止まっているのである。

二つ目の理由は、上記のようにこれまでの研究が教員や学校の持つソーシャル・キャピタルを総花的に研究してきたために、学校や教員の持つソーシャル・キャピタルの概念が単なる「つながり」の有無に限定されており、それが質的にどのようなつながりなのか明らかにしていなかったり、どのようにつながりが維持され、信頼関係が構築されているのか (構築できるのか) が明確にわかっていなかったりするるのである。

本研究では、学校組織の改善という目標があるため、学校において教員の持つソーシャル・キャピタルについてより焦点を絞った研究を行うことによって、どのような要素が学校教育現場において、問題を解決し、チームワークと自律を重視する教員としての成長を担保していくしかけとして機能しうるのかを明らかにできると考えている。

上記のような問題意識に基づき、本研究では学校において教員の持つソーシャル・キャピタルに焦点をあてた事例調査を行った。本論文では、その事例調査を基に、学校や教育を良くするためのソーシャル・キャピタルの特徴について明らかにすることを目的とする。

本研究では、3校の事例について紹介する。支援学校、小学校、中学校と学校種別は別々であり、置かれている状況も異なるが、学校において教員のソーシャル・キャピタルがいかに形作られ、維持されているのかが共通して浮かんできた。それらの特徴を示し、今後の学校組織の改善・改革のヒントを提供したいと考えている。

2. 調査対象

(1) A支援学校 B教諭、C教諭、D教諭。B教諭、C教諭については、本研究者たちが開催している「学校づくりと教職員研究会」に参加してもらい、学校の状況、組織体制、教員間の関係などについて情報提供をしてもらった。その後、本研究者たちから質疑を行い、より詳しい状況について聞き取りを行った。時間はそれぞれ2時間強であった。D教諭については、本研究会のメンバーであり、補足の形で学校の状況について情報提供をしてもらった。

(2) E小学校 F教諭、G教諭、H校長。F教諭、G教諭については、B、C教諭と同様に「学校づくりと教職員研究会」にて聞き取りを行った。それぞれ2時間程度であった（G教諭の聞き取りの際には、F教諭も同席し、学校の状況について補足してもらった）。H校長については、学校に出向き、複数の研究者による聞き取りという形で行った。おおよそ90分程度であった。

(3) I中学校 J教諭、K教諭。「学校づくりと教職員研究会」にて情報提供及び聞き取りを行った。それぞれ2時間程度であった。

3. 民主的な学校運営でつながる A支援学校の事例

1校目は、A支援学校で、管理職とも良い関係を保った民主的な運営が行われているということで聞き取りを行った。なお、A支援学校についての記述については、浅尾（2014）、乾（2014）、杉本（2014）の論文を参照している。

(1) 学校運営検討委員会の役割

教員のソーシャル・キャピタルの基盤となるものとしてA支援学校で力を持っていると思わ

れるのは、学校運営検討委員会の活動である。A支援学校の学校規約によると学校運営検討委員会は、「学校運営を円滑かつ合理的・民主的に進めるための検討を行う。教頭または首席、各部代表1～2名、各分掌より1名とする。但し、その他希望者の参加を妨げない」とされ、その設置の理由については、「学校教育を取り巻く状況が変化している現在、本校においても生徒数の増加や障害の多様化に対応するなど様々な課題が山積している。その中で学校運営を円滑に進めるために検討する機関が必要である」とされている。

この学校運営検討委員会において、学校運営の民主的な進め方に大きな役割を果たしているのが「学校運営全般に関するアンケート」である。

これまで6年間この学校運営検討委員会に属し、アンケートにも中心的な役割を果たしてきたC教諭によると、「人事調整原則の提案」や「分掌再編成」、多忙化対策のための「仕事密度調査」「校務効率化に向けた提案シート」などの職場アンケートを実施し、その結果から「放課後会議をすべて1時間会議にする」提案、「3時30分から4時15分までを休憩時間とする」提案、「一人一任務への整理をめざし委員会を吸収、合併、削減」提案などがなされてきた。

このアンケートのプロセスが非常に興味深いものであった。具体的には、特定のテーマについてアンケートを行い、第1次提案、それに対してパブリックコメントの募集、誌上討論の形ですべてプリントして配布、その後、様々な案(例:「自立活動部の設置」「特別支援教育コーディネーターの選出規定と支援委員会の設置」)の提案という一連のプロセスを経ている。

C教諭は次のように述べている(乾, 2014)。

「職場アンケートで集まった声を大事にし、そこに足場を置いてきた」「正しい指摘や意見だけでなく、誤った意見や誤解等も含めて、なぜそう感じたのかを大事にするという観点から、一つの意見も切り捨てないという姿勢で作ってきた」

「集まった意見はすべて『生』のまま全体に返してきた」「とりあえず、どんな意見が出ているか、全てを返すことで『なんでも出していい』『何を書いても答えてくれる』という環境を作ってきた」「パブリックコメントを集中して誌上討論のように展開していくスタイルができましたが、このように一つ一つの意見が恣意的に切り捨てられるのではなく、民主的な手続きにそって整理され、職場の共通課題が抽出されていくプロセスを職場の構成員全員の共通体験として作り出していくことで『民主主義の学校』を体現してきたと思います。」

「下から作り出してきた職場合意に支えられているという自覚をもって、必要な場合には管

理職にも言うべきことは言う姿勢を守ってきたことです。この間の外からの締め付け強化の動きの下では、現場の管理職の立場も考えつつ、管理職と合意を作り出しながら、共に外に対して反撃していく道も考えていけるのではと思い始めています。」

ここで重要なのは、アンケートの結果はすべて公表され、透明性の担保されたプロセスで提案がなされているということである。職員会議は決定機関ではない、職員会議での挙手での採択禁止、分掌人事についての選挙禁止など、民主主義的な運営を否定するような通知などがなされている昨今であるが、透明性のある合意は管理職との無用の対立を回避し、つながりと協同のある職場を作っていける原動力となるのではないかとと思われる。別のアンケートでは、新任の管理職の管理的姿勢への批判が多く集中したこともあったが、それに対しての管理職のコメントも出してもらうなど、透明性が確保されている分、不毛な対立（それは職場のつながりを分断するものとなりうる）を避ける効果があるのではないかとと思われる。

(2) 多様な学ぶ場、学ぶ機会によるソーシャル・キャピタルの形成

A支援学校では、校務分掌として「研修部」があり、発達学習会、講演会の開催、特技を持つ教員が世話人となって行われる教科領域別研究会などを行っている。「発達学習会」では、全国や大阪の教育研究集会の障がい児教育分科会で共同研究を行っている研究者や全国の教育実践家を招き講演会を行う。「教科領域別研究会」では、特技を持つ教職員が世話人となって、パソコン、木工、陶芸、料理、手話などの分科会を設定し、すべての教職員がいずれかの分科会に所属し、学び合っているという。

教科領域別研究会において立ち上げられた音楽療法研究会においては、研修に加えて、生徒が高等部卒業後に通所、あるいは入所している事業所・施設で「出前音楽療法」を進路指導部とタイアップして実施している。卒業後の進路先は把握しているものの、入所前の実習やアフターケアでしか知りえなかった情報以上に実態（活動内容や成長）を知ることができ、何よりも音楽で再びコミュニケーションが取れ、共有できる時間がこの上なく楽しい活動となっているという。小学部教員メンバーにおいては卒業生にめったに会うことがないため、それ自体、貴重な研修になっているという。さらに転勤したメンバーも「自分の音楽療法の原点」と毎年駆けつけて参加するという。現在12か所の事業所・施設に広がり、指導員の方々とともに交流ができ、日中活動での音楽療法の取り入れ方の相談に応じている。実際、元メンバーが定期的に

セッションを実施している事業所もできている。また、3年前より毎年、夏のセミナーにおいて各事業所の指導員を対象に「楽しく利用者と遊ぶ」と題して日常的に音楽を導入する方法の講習を行い、わらべ歌や腹話術等を日々の活動に取り入れるなど活動の幅が広がっている。

また校務分掌の一つである「自立活動部(前述の学校運営検討委員会で提案され、開設された)」では、夏に「自立活動のつどい」を行い、身体運動、感覚遊び、音楽療法など、専門性を生かした講座で、子ども、保護者、教職員がともに学び合う活動を行なっている。

支援学校においては、個々の障害の状態に応じた支援計画が必要となり、経験の浅い教員にとっては指導に困難を感じることも多く、他の教員から学びたいというニーズがあると思われる。そのようなお互い学び合う必要性があるから、学び合いによるつながりができるのではないだろうか。逆に言えば、教員同士、学び合うという場や雰囲気がなければつながりが作りにくいとも言えるかもしれない。

(3) 親睦・サークル活動によるフレンドリーな職場作り

A支援学校では、校務分掌に準ずる「親睦会」があり、教職員同士のつながりに一役をかつている。

例えば、ソフトバレーボール大会は、小学部・中学・高等部(普通課程・生活課程)の4つの部・課程がチームを編成する対抗戦で、校務に準ずる親睦会(組合と共催)の名が冠されているので、管理職も安心して参加することができる。また府障教(大阪府障害児学校教職員組合)のバレーボール大会、ソフトボール大会にも参加して他校との交流を行っている。同時に、サークル活動も盛んで、2つの教職員バンドがあり、PTAが主催する夏のサマーフェスティバル、冬の親子ふれあいパーティなどで演奏を披露しているなど、インフォーマルなソーシャル・キャピタルと言えるつながりが存在しているという。

以上のことを考えるに、A支援学校については、障がいの程度に応じて支援計画を立てる必要がある、特に経験の浅い教員にとっては困難の多い支援教育に対応するために、学び合いが充実しているのがソーシャル・キャピタルの基盤となっていると思われる。加えてインフォーマルな親睦行事が充実しているのも見逃せない。D教諭は、「このような自主的に参加する活動や研修を通じて、教員がフォーマル・インフォーマルな学び合う関係が教員のエンパワーメントにつながり、同じ思いで支え合い、学び合い、喜び合える仲間意識やつながりこそが、まさしく教員の職能成長をささえるソーシャル・キャピタルそのものであると考えられる(浅尾,

2014)」と述べており、これがすべてを表しているとも言える。

また学校運営検討委員会での、多様な意見を切り捨てないための全員アンケートとすべてのアンケート結果を明示した誌上討論といった、手間のかかる民主的手続きは、学校運営の透明性を高めることで意見の相違による無用の対立を避けることを可能にし、信頼、互酬性、つながりを要素とするソーシャル・キャピタルを維持する働きをしているのではないかと思われる。また同時に、透明性に基づく学校運営は、仕事の納得感を増やし、教職員を徒労感や疲労感から守る働きをしているのではないかと考えられる。

4. 教師同士をつなげるフォーマルな仕組みとインフォーマルな雰囲気 E小学校の事例

(1) あったか職員室、情報共有の仕組み

2校目はE小学校である。ベテラン教員や管理職が若手を見守る雰囲気を持った学校である。支援を必要とする児童、また家庭も多く、10年ほど前には学校が「荒れ」たこともあり、教員が一丸となって子どもたちを育てていこうという仕組みと雰囲気のある学校となっている。

E小学校において注目されるのは、若い先生をサポートして育てようとするベテラン教員や管理職の温かい雰囲気づくりである。

若手のG教諭によると、学校には先生方がプリントを作ったりして7時でも半分残っているという。G教諭は、職員室では当たり前にも子どもの話ができて（当たり前じゃないんやとベテランのF教諭の突っ込みあり）、その日のことを話せるのが楽しいという。しんどいことを共有して、オープンにでき、隣のクラスの事を知ることができているという。世間話で遅くなることもあり、教室よりも職員室にいることが楽しいと述べる。

なぜそれが可能になったという問いに対しては、「先輩たちが温かい。親も協力してくれる人が多い。比較的落ち着いている。」「教職員で派閥みたいなものがあるところもあるが、うちはない。旅行のおみやげ、お互いやっている仕事を隠さない。」「前の教頭先生は学級だよりなども見てくれていた。校長先生、教頭先生もめっちゃ話に入ってくる。管理職は敵ではない。」と述べた。

ベテラン教諭のF教諭は、「新任や若い先生をつぶしたらあかん」「いつ自分が同じ立場（学

級崩壊など)になるのかわからない」と述べる。そしてそのために、「全体支援会議(後述)」を会議と切り離して、支援を要する子ども、保護者について情報を共有しているという。この会議には事務職の方も参加するという。

H校長によると、E小学校は課題を抱えた家庭がたくさんあり、どの教師も気を抜くと学級崩壊になりうるといふ。またいわゆる学級王国では成り立たず、先生方がまとまってみんなで子どもを見ていかなければならない学校であるという。H校長は、若い先生をサポートする先生がいるため、校長の自分ができる仕事は気持ちよく仕事してくれる条件整備であると心得ており、授業にもフラッと入って行って先生方や子どもの動きを見たり、校長室にいる時間を短くして、職員室に機会あれば話をしにいたりして風通しのいい校長室を心がけているという。

G教諭によると、H校長は子どものことをよく知っているという。それはクラスで何かあると、校長先生と生徒指導の加配の先生に必ず情報が入るからで、そのために子どもセンターや生徒指導主事に連絡もできるという。

それに対してH校長は、「私仕事せーへんと割り振りばかりしている」「自分で仕事せんと人に仕事を振ってばかりいる」「割り振りを上手にしている」と述べている。

H校長は教職員が働きやすい職場になるように雰囲気作りもよく行っている。例えば、よく「早く帰ろう」と叫んでいるのだという。それでもみんな仕事をしているのだが、帰ろうと思っている先生は帰れるかもと考えて行っているという。また月一で水曜日には、市全体の教科研究の日があり、その日には今日はゆとりの日だから学校に帰ってくる必要がないよ(直接帰宅していい)と伝えたりしている。

また教職員が働きやすいように、授業をちらちら見ながら、ほんとしょうもない話をしているという。「食べ物でつるってわけじゃないけど、スナック菓子を置いたり、給食の残りを事務とか図書、支援の先生がおにぎりにしたり」職員室に帰ってほっとするような雰囲気を作っている。

そういう雰囲気の中で、職員室でしんどい子どもの話をできるように、全員で子どもを見て、あなたの責任でないからと言えるように心がけているという。H校長の代わりに年輩の先生が職員間で角の立つこと、例えば戸締り悪いよ、とかを言ってくれている。

H校長は、「職場なんだけど、娘と息子と接している感じ、この市の校長先生はそういうざっくばらんな先生が多く、そういう先生がうまくやっているのを多く見ているから」と述べてい

た。また、「(若い先生を) 育てていくことも仕事、4、5月は顔を見合わせていたけど、まあまよくなってきた。否定をしてしまうよりも、いいところをのぼしていく方がと思っている。来年、再来年で大きく入れ替わる。どうキープしていくか、若い先生はやる気があるけれどノウハウはないから、待つことも大事かな」と述べていた。

(2) 支援ケース会議の役割

このような雰囲気はただベテランの教員、管理職が努力して作っているだけのものではない。もちろん上記のような個人の努力もあるのだが、そのような雰囲気には、それを作り出す公式の(フォーマルな)仕組みが基盤にある。

E小学校では、配慮を要する児童の問題を担当まかせ、担任のせいせず、学年、学校全体で見ていく仕組みがある。具体的には、月1回の「全体支援会議」そして個別の児童を対象とした「ケース会議」である。どちらも普段の職員会議とは独立させて時間を取っている。ケース会議では、子ども家庭センターの職員であるケースワーカーを交えての個別ケースの学習会を行っており、学校全体の状況を共通認識できるようになったという。この「ケース会議」自体は府から降りてきているが、E小学校では、それが頻繁にあり、養護教諭、通級指導の先生、支援加配の3人がコーディネーターになって主催し、先生方みんなで子どもを見ている状況が作り出されている。

「全体支援会議」では、子どものことで担任が困っていることを取り上げ、養護教諭、通級指導、支援担当、スクールソーシャルワーカーの助言も受け全体で課題のある子どもを見る体制を作っている。

例えば、朝が大変で、連絡なく休む子、遅刻する子、居ない子には、生徒指導の加配の先生も動いてくれて、即家庭訪問を自転車で走ってするという。スクールソーシャルワーカーも週に1回は来てくれている。母子家庭で仕事が大変な家庭などは、まず担任が気づいて、名前を挙げてもらって、校長も含め、素早い対応をしているという。

これらはすべて子どもの困難が出発点にあるという。工夫を凝らして授業をしても、課題の多い家庭がたくさんあり、子どもたちは必ずしも落ち着いて勉強とはいかないが、子どもは学力を付けないと貧困の連鎖に巻き込まれてしまう、だから勉強の基礎は小学校で身につけてほしい、そのような願いの基に、E小学校は、みんなで子どもを見ていかなければならない学校として、教員がつながっているのである。

(3) 統一した(お仕着せでない)研究テーマの共有

E小学校の教員の協同を形作っているもう一つの大きな要素が、「学力保障部」そして作文教育である。

E小学校には、校務分掌として「学力保障部」が存在している。22年度以降、学力保障の取り組みとして「豊かな言葉を使い伝え表現する力を」をスローガンに作文教育(作文を書いて読み合う活動)に取り組んできた。平成22、23年度には「なにわ作文の会」の大会を開催し、多数の教員が公開授業を行った。また、23～25年度には「文部科学省指定：羽曳野市高鷺南中学校区人権教育総合推進地域事業」に取り組んだ。1～3年は作文授業、4～6年はキャリア教育(文章化して発表し討論する授業)をテーマに研究授業を行い、いずれも表現したいこと、表現しようと思うことを書くという活動がベースになった。この事業については、研究指定されてはじめて取り組んだのではなく、もともと行っていた研究テーマに合致したかたちで取り組んだことが功を奏したという。「降りてきたことを自分たちなりに咀嚼した」ことで、実のある取組になったのだと思われる。

指定研究発表では、低学年は自分の思いを表現すること、高学年は思いを将来につなげることをテーマにした。これらの取り組みによって、教員同士で授業を見合う雰囲気が一歩進んだという。そして研究が終わってからもお互いに授業を見合いましょうという雰囲気ができ、この3学期にも自主的に授業見学ができているという。

このようにE小学校において、学力保障部は学校づくりの核になっている。作文教育のおかげで、学力は十分に高くないが、書く力は付いていると感じられるという。周りにもE小学校は作文教育をやっていると認められている。

紹介してくれた取り組みの一つに、作文の読み合いがあった。給食の時間に子供の書いた作文を発表する取り組みである。給食時間の放送で作文が読まれると、ほっこりした雰囲気になったという。読まれた子もうれしさを感じているだろうとのことである。

そういう雰囲気が教員にも共有されて、いい雰囲気になっているとも思われる。学力保障部が中心になって思想を共有できているために、教職員全員が作文教育に熱くなっているかと言うとそうではないけれども、流れでやっていきましょうという協力はあるという。

このようにE小学校は、ケース会議、支援委員会、学力保障部といったフォーマルな仕組みでソーシャル・キャピタルの基盤を整えた上で、インフォーマルなつながりを校長、ベテランの教員を中心に作り出している。「みんなで子どもを見ていかなければならない学校」という

H校長の言葉が表す考えに基づいて、若手を育てていくという姿勢やひとりで抱え込ませないという雰囲気が作り出されているのである。

なお、このようなつながりを大事にしている学校であるが、それでも孤立は起こる。

G教諭からは、校内的なサポートが不十分で新任講師が2人ダウンしてしまったという話が出た。自分が一番近いのに気づけなかった、若手だけで4人でご飯食へに行き、はじめて気づいたという。もしまた若い子が入ってきたら、声をかけていきたい、勉強の場じゃなく、ざっくばらんに先輩に言われへんことを言える場を作りたいとのことであった。

5. 生徒指導でつながる | 中学校の事例

(1) 生徒会を中心とした学校づくりと生徒指導

I中学校は生徒会を中心とした学校づくりと生徒指導を行っている学校である。J教諭は生徒指導部長である。自分は力で抑えるタイプではないので、生徒指導は学校づくりと語り、生徒指導の方針と体制として、「願いと信頼を大切にした指導の構築」「体罰の克服」と謳う。暴力で暴力を抑えることはできない、信頼関係が大事と述べる。今は「力で抑える」生徒指導も残っており、その先生がいる間はいいが、その先生が退職したらどうなるか、爆弾を抱えているようなものと述べる。

J教諭は、学びと成長の場にふさわしい世論づくりや安全で安心できる学校はみんなで作るという考えの基、生徒会を中心に、世論を作っていくことを生徒指導の柱にした。そして、子どもたちを活躍させよう、授業規律なども子どもたちから呼びかけようと、生徒総会でアンケートをもとに発表させるなどし、トラブルを暴力で解決しない、いわれのない暴力や脅しには黙っていない、学校の生活の安全安心はみんなで守ろうという流れを作り出した。そこには、子どもたちの「願いの実現」イコール不満をくすぶらせない、一人ひとりの存在や努力が認められる、そんな学校づくりの思いがある。

生徒朝礼の工夫も行った。J教諭が赴任したころは形だけ15分くらいだったが、生徒が全部集まるのだから生徒総会のようなものだ、だから子どもたちが訴えるような場にしたいと、どんどん実体化して1時間くらいになったという。もともと生徒朝礼は、運営は生徒会で、校長の話、生徒指導の先生の話だったため、そこに生徒会の役割を膨らませて自主運営を徹底させた。生徒会がクラブで活躍した生徒にインタビューをするなど、生徒同士の認め合いも行われ

るようになった。

世論作りに一役買ったのは、コミュニケーションスキルを育てる取組であった。ありそうな事例、例えばいじめなどの場面について、みんなで考え、アイデアを共有し、先生が出演者になったり、演劇部の子たちが中心になったりしてDVDや寸劇にするなどして披露した。それを見て生徒たちに自分の行動を客観的に見つめさせるなどし、世論づくりに大きな力を発揮したという。

学級経営では班を中軸にしているという。生徒会活動の土台は学級活動であるという考えである。定例の班長会議の時間を全校で設定し、全部の学年で班を作り、班長などクラスのリーダーが担任と協力してクラブをまとめている。どんなふうに班を作ったらいいかは、ベテランの先生が若い先生にノウハウを提供したりもしているという。

またI中学校では「学びの共同体 (佐藤, 2012)」を導入しており、班を生かした授業づくりをすべての授業で行っている。授業も学校づくり、仲間づくりの中心になっているのである。班にすることによって、かかわり合う力を育てることを目指すことによって、実際授業中に居場所ができたり、勉強をあきらめにくくなったりしたという。3年間やると学び合い、教え合いが当たり前になり、推薦で決まった子が、3年の3学期にはまだ進路が決まっていない子に教えてくれたりしたという。

行事も大事にしているという。春の祭典、体育大会、文化祭 (劇もレベル高い。前述のコミュニケーションスキルを育てる取組でも劇で訴えることも)、マラソン駅伝大会、3年生を送る会など、文化の力が子どもたちに影響を与えていると考えている。3年生全員劇など、みんなの出番を作ることで、お互いを認め合う場としている。

さらにクラブ活動でも異年齢の集団作りを推進しているという。上級生のリーダーシップを下級生に継承し、どのクラブも熱心に活動している。ここでは若い先生のやる気を生かして演劇部、ESSなどが創部されている。

(2) 生徒指導部と生徒会指導部の統合

このような実践を行うにあたってI中学校の基盤となっているのが、もともと別組織であった生徒指導部と生徒会指導部を統合していることである。統合された生徒指導部会は校長、教頭、各学年生徒指導担当1～2名、養護教諭で、毎週開催されている。情報の共有で統一したアプローチが可能になり、「学年セクト (学年ごとの生徒指導で学年間の統一がなされない状

態)」を克服できたという。またこの部会に参加することによって、事例研究会効果で若い教師を育てることもできる。ここで話し合われた事例は、職員会議にも文書で報告され、生徒指導主事が出張でも意思統一された指導が可能である。

生徒指導方針と対応マニュアル「生徒指導についての共通認識のために」の存在も生徒指導に対する意思統一に大きな役割を果たしている。このマニュアルは、生徒指導の基本的な考え方から具体的な手立て、問題が起こった時の教師の協力体制（生徒が興奮しているときや対教師暴力、警察への連絡の仕方まで）を明示し、教職員全員でどのように生徒指導に対処するかがわかるようになっている。4月にはこのマニュアルを使って研修会が行われ、転任、新任の教員にも生徒指導の意思統一を行っている。

若手のK教諭も、I中学校では生徒会イコール生徒指導部であり、若い教師が多く、女性も半分のため、力の強い若い先生が強引に生徒指導をするという仕組みにはないという。生徒指導のマニュアルもあるが、たとえ無くても、生徒指導部会の報告を聞いているうちに自然と指導の方針が感覚的に身につくという。

K教諭が前任校の時には、生徒指導について職員室の雑談であうんの呼吸で身に付けたという。それに対して現任校では生徒指導部会の中の議論で学べたという。特に事例をみんなで検討する場だったため、生徒をどう指導するのか、結果だけでなく、なぜそう指導するのかまで理解できたという。それは生徒指導部会が実質的に事例検討会的な場になっていたためであると言える。前任校の職員室の雑談だけでは共通理解まではできるときとできないときがあったという。

J教諭は、情報の共有こそが統一したアプローチにつながると述べている。生徒指導で課題のある生徒では、実名で文書を配り、終わってからシュレッターで処分することで、生徒指導部長が出張でも意思統一が可能になっているという。次に何が起こるか対策やマニュアルを持つことで、ゆとりが生まれ、チームプレーが可能になり、ミスを回避できる統一したアプローチにつながる。さらに子供が失敗したとき、指導のチャンスを逃さないですみ、保護者ともつながることができるなどいいことづくめであると語っていた。

(3) 教職員の孤独感

K教諭は、「ありきたりやけど、私は、職場の先生に恵まれてきた」と述べる。つまりくたびに、指導アドバイスを受けて、何が見えてないのかを説明してくれたり、クラスがだめな

ときでも、先を照らしてくれたという。逆に「指導(の正しさ)が見えない」のがつらい、保護者、同僚から責められるのがつらいという。若い先生は自分の指導法について正しいと思われることを選んでいるのであろうが、成否の見通しがないために、自分がよかれと思ったことが、保護者、生徒、同僚に認められなかったりすると、子どもたちの中にも、先生の中にも、孤独感を感じてしまうという。

これに対してJ教諭は、職場の中で冗談を言って笑っていても、心で孤独を感じていることがあるのかも、生徒に殴られてきた若い先生が、普段の職員室で話せるか、誰かがそこで気づいて、支えてやれたら、自分の対応が悪いから殴られたのではと思う若手にとっては、そうじゃないよ、と言ってもらえること、若手が「あー、しんど、と言えること」が大事と述べていた。

(4)「落ち着いた学校」の落とし穴

K教諭は、前任校から現任校に移って前任校の暴力の文化に対して感覚がマヒしてしまっていたことに気付いたという。そこから、現任校で「静かに授業を受ければいい」から「子ども同士をつないで高めていける授業へ」と考えるようになったという。それは、確かに生徒は落ち着いているけれど、何も起きないからOKではなく、生徒についてもっと自主性を伸ばしていきたいと感じたためだという。そして、落ち着いているけれどよりルールが厳しく、些細なことでも守らせるように、失敗しないように指導してしまう、「どうしたら失敗しないか、させないか」の思いが担任に強くなってしまっているのではないかと考えていた。前任校では、お互いさまの文化で育ったけれど、現任校では担任に指導責任があるように見られていると感じているという。

落ち着いて問題のない学校は、小さな問題をいわばダムの一穴と考え、教員個人の責任にする傾向があるようだ。それも一理あるが、しかしそれは時に教員の孤立化につながり、その者がダムの決壊をもたらしかねない者となる危険性をはらんでいる。学校が落ち着いていて問題がないからといって教職員の共同や意思疎通が必要ないわけではなく、落ち着いた学校は、つながらざるを得ない大変な学校よりもより意識的につながりを努力しないといけないのだと感じられた。

6. 考 察

本研究は学校において教員の持つソーシャル・キャピタルに焦点をあて、事例調査によって学校や教育を良くする可能性を秘めたソーシャル・キャピタルの特徴について明らかにすることを目的としていた。調査の結果、3つの学校の共通性から学校において教員の持つソーシャル・キャピタルを形作る要因が見えてきたと思われる。

まず一つ目は、学校運営や子どもたちが抱える問題に関する情報の透明性を確保して共有し、学校運営や児童・生徒指導の統一化を可能にする何らかの組織・仕組みが存在するということである。例えば、A支援学校の学校運営検討委員会、研修部、E小学校の全体支援会議およびケース会議、I中学校の生徒指導部会（生徒会指導部会と統合）および生徒指導マニュアルなど、それらの仕組みがあることで情報が共有され、信頼関係やつながり、学校運営や児童生徒指導の一貫性といったものの基盤となっていることがうかがわれた。

二つ目は、学校内での学び合う仕組みがつながりを形成する基盤となりうるということである。A支援学校での学校内教育研究会（教研）やE小学校の学力保障部、課題研究校指定、I中学校の生徒指導マニュアルや、OJT（オンザジョブトレーニング）としての生徒指導部会など、お互いに学び合うことによって、ゆるやかな協同とつながりが形成されていると思われた。I中学校が行っている「学びの共同体」では、学ぶことを通じて児童・生徒たちをつなぐことを可能にする。それと同じように、教職員同士の学び合いも、教職員がつながることを可能にすると思われる。

障がいに関わった支援計画という困難な課題に対処しなければいけないA支援学校にしても、気を抜くと学級崩壊だというE小学校にしても、かつて生徒指導に困難を抱えていたI中学校にしても、困難や課題に対処するためには学ばざるを得ない状況でもって学ぶという共通の方向性を向くことで、結果的に教職員同士の協同とつながりが形成されるのであろう。「がんじがらめになってはだめ、幅を持たせない」とF教諭の言葉にあるように仕組みのみでしるのではなく、学び合いによる情報共有、指導の方向性の統一が、教員の自律性と問題に対処する協同をもたらすのではないかとと思われる。

三つ目は、フォーマルな仕組みに支えられて作られるインフォーマルな協同の雰囲気も大事だということである。今回の調査からは、A支援学校の親睦行事、E小学校でのベテランや校長が作り出す温かい雰囲気の職員室、I中学校の生徒指導委員会や生徒指導マニュアルが生み出す生徒を主役にした生徒会と学校一体となった生徒指導など、フォーマルな仕組みに支えら

れて教職員同士のインフォーマルなつながりが作られていることがわかる。

E小学校のF教諭は、我々の「フォーマルな仕組みが大事なのか、インフォーマルな雰囲気大事なのか」という質問に対して、「それはフォーマルな仕組みの方が先であり、大事である。フォーマルな仕組みがあるから安心して動ける。組織があることで責任も分担できる。安心してインフォーマルがあって相乗的に働いている」と述べ、フォーマルな仕組みがあるから、インフォーマルな雰囲気が作れることを強調している。このことはA支援学校、I中学校でも共通であり、情報を共有し、学び合えるフォーマルな場、仕組みがあって、教職員同士がつながることができるのである。今回の結果は、教員がつながることのできるフォーマルな仕組みの重要性を示していると言える。

ただし、F教諭は「仕組みありきではあるけれど、がんじがらめになってはいけない。幅を持たせない」とも述べている。フォーマルな仕組みが教員同士の自由な教育への取り組みを縛るものであっては逆効果になるのであろう。

四つ目は、危機意識を持った力量のある教員、いわゆるミドルリーダーが周りを巻き込んで改革を進めていくプロセスが見受けられたことである。A支援学校のC教諭、E小学校のF教諭、I中学校のJ教諭など、トップダウンではなく、現場からの改革のスタンスで周りを巻き込んでいく様子がうかがえた。これは逆に言えば、現場から乖離した、民主主義と情報の透明性と共有に基づかない管理体制強化は現場教員に徒労感を生み出し、元気を失わせるということである。

またそれら改革のきっかけはどの学校でも危機意識であった。学校がチームでやっていかないと、多忙化やかたつてのような荒れ、学級崩壊は誰もが他人ごとではないという思いである。このことは逆に一見問題が見られない「落ち着いた」学校では協力体制が弱くなることを示唆する。今回の調査では、そういう学校は子どもの小さな荒れが教員の力量のせいとされる傾向もあることが垣間見られた。落ち着いた学校でむしろ教員が孤立する可能性があるのである。もちろん小さな荒れをとどめるのは必要だが、それが若い人へのプレッシャーとなる可能性もある。そしてそれが将来的な荒れにつながる可能性もないわけではない。すでに述べたように落ち着いた学校は、つながらざるを得ない大変な学校よりもより意識的につながりを努力しないといけないのだと考えられる。

7. まとめ

本研究においては、3校の事例研究から学校において教員の持つソーシャル・キャピタルの特徴について明らかにしてきた。3校の事例から、過去および現在の学校・指導の困難性に対処すべく、学び合いを伴う情報・方針の共有、透明性の確保によって、納得に伴う緩やかな指導方針の一貫性が生まれ、それが基盤となってインフォーマルなつながりや暖かな雰囲気となり、教員同士の信頼やバーンアウトの抑制につながるといったソーシャル・キャピタルの形成・維持のプロセスが見て取れた。それと同時に、「落ち着いた」学校がその状態を維持しようとすることによって、むしろ教員同士のつながりを断ち切ることも示唆された。今後、現在計画している大規模なアンケート調査と更なる事例研究を加え、教員の持つソーシャル・キャピタルを形成・維持するための学校のあり方について実証的かつ質的に明らかにしていきたい。

(注)

- i 本論文は、平成26～28年度文部科学省科学研究費補助金「教員の職能成長とバーンアウト予防のためのソーシャル・キャピタルについての研究（基盤研究(C)：課題番号26381159)」を受けて行われた。

引用文献

- 浅尾世津子 2014 音楽療法を活用した授業づくりと地域支援 大阪音楽大学教育研究論集, 1, 10-12.
- 稲葉陽二 2011『ソーシャル・キャピタル入門』中公新書
- 稲葉陽二・大守隆・近藤克則・宮田加久子・矢野聡・吉野諒三編 2011『ソーシャル・キャピタルのフロンティア』ミネルヴァ書房
- 乾勝彦 2014 学校運営検討委員会の取り組み 大阪音楽大学教育研究論集, 1, 7-9.
- 佐藤学 2012『授業改革の哲学』東京大学出版会
- 志水宏吉 2014『「つながり格差」が学力格差を生む』亜紀書房
- 杉本琢哉 2014「民主・連帯」「人間的なつながり」の職場づくりをめざして 大阪音楽大学教育研究論集, 1, 1-6.
- 露口健司 2012『学校組織の信頼』大学教育出版