

教員としての適格性をめぐるケース・スタディ (一)

舟 越 耿 一

A case study of qualifications for a teacher (I)

Kouichi FUNAKOE

第1 鑑定意見を求められた事項

私立高等学校の英語科教諭である債権者が行った授業について、生徒・保護者から「授業が分からない」「分かりにくい」等の不平・不満が寄せられた。このことをとらえて、教員としての指導能力を欠くと判断し、加えて生徒指導上も問題があったことを理由に、直ちに当該教員について「教員としての適格性を欠く」と見なして解雇することに合理性・正当性を見出しうるか。

第2 鑑定結果

債権者に対する本件解雇は、教員の身分の保障を定めた教育基本法第6条第2項を無視したものであると言ふ他はなく、合理性を見出しえない。

第3 鑑定の理由

1、本件当事者双方の主張

(1) 解雇理由

債権者は、「教諭としての必要な適格性を欠く」として解雇されたものであるが、「教員としての不適格性」の主張は以下の2点に拠っている。

第1、債権者は1999年度の3年Aクラスの英語を担当していたが、生徒・保護者から、「授業が分からない」あるいは「分かりにくい」といった不満が寄せられた。債権者は債務者から注意指導を受けたにもかかわらずこれを改善しなかった。よって英語の指導力を著しく欠く。

第2、債権者は生徒への不用意・不適切な発言などを行ってトラブルを発生させ、債権者と生徒との関係を悪化させながらこれについて正しい認識を欠き、真摯な反省、改善を全くなさなかった。

第1は英語の授業という教科の指導に関わり、第2はいわゆる生徒指導（又は生活指導）の領域の問題である。

(2) 解雇理由に対する債権者の反論

①債権者は新任教員であったにもかかわらず、受験を間近に控えた3年Aクラスを担当させられた。しかも、授業をするにあたって通常行われるべきガイダンスも新任研修も受けなかったばかりか、「債務者は、生徒の学力・学習到達度、学習態度、性格、生徒が抱えている問題や悩み、それまでの指導上の問題点、家庭環境等に関する個々の生徒に関する情報の提供を全くしていなかった。」

②英語科の教員は3名であったが、うち債権者を含む2名が新任であり、残りの1名も前年の採用であり、かつAクラスの授業は担当していなかった。そのため英語科の教員全員

がAクラスの生徒に関する情報は持つておらず、結局3名は、「生徒の実態を正確に把握して的確な学習指導体制を組むことができず、とりあえず生徒たちの志望大学合格に必要な水準の授業を進める中で、教科会で話し合っていくというやり方をとらざるを得なかった。」

③1999年度の3年生は、入学当初から学力差があった上に、習熟度別のクラス編成は前年度のままであったことから、クラス内の生徒の学力差が非常に大きかった。そのような状況で、「生徒の志望大学受験に必要なレベルの授業を行えば」、「学力の高低差の大きかったいずれの側の生徒からも、債権者の授業について不満が出る余地がはじめから大きくあった。」

④債権者が採用される以前の2年間に、英語科の担当教員が7名も退職・交替するという異常事態が続いており、債権者の着任以前からすでに生徒・保護者からの不満・苦情が寄せられていた。その上に、新任の債権者が英語科の主任となり、さらに前年度に引き続いて受験を間近に控えた3年Aクラスの担任になったことから、生徒・保護者に不安・不満が広がったことは当然予想されることであった。

⑤生徒・保護者から「授業が分からない」等の不満や苦情が寄せられたときには、事態の的確な分析・把握が行われなければならないにもかかわらず、債務者は「そのことについてなんらの調査も分析もしていない」のみならず、「債務者自身に対してその具体的な内容を示して、そのような不満を述べている生徒から話を聞いて対応・指導させることも、英語科教科会に事実の調査と分析をさせることすらしていない。」

⑥教育組織の責任者たる校長は、「学校としての組織的な教育指導体制を確立して問題の解決を図るという姿勢を全く欠いていた。」教科指導上及び生徒指導上、問題が生じたときには、「これを教育現場で様々な役割を負って生徒指導にあたっている関係教員・担任・学年主任・生活指導や学習指導担当者に伝達して、各担当者の教育実践の経験の下に、対象となる生徒に関する情報を総合してまず事実を確認し、そのような問題の原因を分析・検討させた上で、的確な生徒指導の方針を確立して、それを教員に組織的に実践させて教育的解決を図ることが求められる。」にもかかわらず校長は、このような「自らの当然の役割と責務を果たさず、やみくもにその責任を債権者に転嫁している。」

(3) 債務者と債権者の再反論

①債務者—1999年4月9日の校内実力テスト（2年生・3年生）を採点したのだから生徒の学力レベルは判断できたはずである。

債権者—春季補修の成果が判断できる程度の比較的レベルの低い内容のテストだったので生徒のレベルが判断できるという内容のものではなかった。

②債務者—1999年4月22日の職員会議で、校長より、3ヵ年分の入学試験上位者表、スタディサポート成績比較及び6回生模擬試験別成績表を配布した。

債権者—スタディサポート成績比較のみが配布されたが、これでは全体の学力レベルを知ることはできない。他の二つは配布されなかった。

③債務者—同年4月27日、第3学年会が開催され、学年の年間指導目標などについて情報交換や意見交換が行われた。

債権者—簡単な話しと簡単な報告があっただけである。

④債務者—教科主任が中心となって随時教科会が開かれ、各種の情報交換や意見交換が

なされたはずである。

債権者－新任の債権者が英語科主任であったが、3年の英語科教員は手探り状態でのスタートであった。

- ⑤債権者－K高校では、生徒の成績などの過去の各種のデータを職員室内に教務主任や進学主任が保管しており、いつでも自由に見ることができるようになっている。また家庭環境等は担任に聞けばすぐわかる。債権者は十分情報を利用できる環境にありながら、単にこれを活用しなかつただけだ。

債権者－どこにどのようなデータがあるのか、新任の債権者を含め英語科教員は知らされていなかった。またこれらの資料はオープンになっていなかった。

- ⑥債権者－5月27日、10名の生徒中5名が保健室に行ったり、トイレに隠れたりしたので、債権者の弁明を聞くことにしたが、債権者は「生徒に授業ボイコットされたとの認識すらなく、自らの授業について生徒の反応を全く把握できていなかった。」

債権者－K高校では保健室利用は以前から多く、散発的な受講拒否は日常茶飯事であったが、当日の授業不参加については事態の性質はよく分からなかった。「自らの授業について生徒の反応を全く把握できていなかった」という非難には納得できない。

- ⑦債権者－「高等学校における生徒への個々の教科指導の方法は、担当する教員が個々に研究、研鑽するものであり、所属長等の注意指導には限界があるため、当該個々の教員の自覚や努力を要するものである。」

債権者－同じ専門教科の教員を中心として組織的な指導体制をとって行うものである。

- ⑧債権者－「英語の授業が成立しない状況を招来させ」、「注意指導を受けたにも拘らず、全く改善がなかった。」

債権者－いずれも事実を反する。

2、教科指導について

債権者の「教員としての不適格性」の主張は、教科指導と生徒指導（また生活指導）の両面から行われているが、「授業が分からない」等の教科指導上の問題がなければ生徒指導上の問題も提起されなかったと判断されるので、まず教科指導に関わって述べる。

(1) 教科指導はどうあるべきか

一般的に言って、学校経営の主体は校長であり、校長が教育指導と経営管理の両面でリーダーシップをとって行う。これを教育指導の面を見た場合、校長は教員集団の長として次のような「共同経営体制」の原理にもとづいてリーダーシップを発揮するとされる。

岡津守彦監修『教育課程事典（総論編）』（小学館、1983年）は次のように述べている。（なお、岡津守彦は東京大学名誉教授であり、同大学教育学部学校教育学科で長年、教育課程研究の中心となっていた学者であり、本書は同学部で学んだ研究者を中心に広く各分野の専門家の協力を得て執筆・編集されたものである。）

校長と各教員、教員集団との関係は、上位下達を中心にするタテのライン関係ではなく、「お互いに尋ね合い、考え合い、学び合い、協力し合って教育課程を経営していくという

スタッフ関係を軸として相互に役割分化を認め合う『共同経営体制』（379ページ）である。

つまり、学校の教育指導は、教員集団の長としての校長が、教員集団のパートナーシップを大切にしながらこれを行うということであるが、ここでは教育指導における校長の役割と責任のあり方が述べられていると同時に教員集団の関係のあり方が述べられている。

学校の教育課程は、組織上は、学級学年の担任組織と各教科の組織と校内分掌（生徒会など）の組織とから成っているが、仕事の内容上は、教授・学習という教育活動（＝教えるということ、また授業）と生徒指導（または生活指導）に分かれる。中学・高等学校では教科担任制がとられているので、教育活動は教科指導と称されている。

なお、教科担任制のメリットについて、前掲書は「この体制をとると教科ごとに教師は組織されるので、学年を超えた教科の全体系を見通しうる条件がある。教科の体系を全体として見通したうえで指導や経営をするのであるから、その活動の内容は自然に長期的で系統的になる。」（382ページ）と述べている。

以上を踏まえて、前述の教員集団のあり方について言えば、教科指導は校長のリーダーシップの下に、学級学年担当の教員集団と教科担当の教員集団との有機的な関係の下に行われなければならないということである。

教員は教員免許を取得した専門職であるが、教科指導すなわち授業は、教員と特定の教室の子どもと教材との三者の関係があつてはじめて成立する。そして一人ひとりの教員が授業という専門的な仕事のスキルと能力を高めることは、教員ひとりの努力だけでできることではなく、教員集団が「お互いに尋ね合い、考え合い、学び合い、協力し合つて」はじめてできることである。したがって、校長など指導する立場である教員によるオリエンテーションのほか、教員研修、公開授業（授業研究）、子供たちについての情報交換等々が日常的に行われなければならない。これらがうまくなされるか否かは、多くは校長のリーダーシップ能力と当該学校の組織的、集団的な指導体制によることは言うまでもない。

学校における教育指導・教科指導のあり方は、以上のようなものであると考えられるが、本件学校の場合には、校長によるリーダーシップも組織的・集団的な教育指導体制も、いずれもきわめて不十分なものであると言わざるをえない。債権者は、個々の生徒に関する情報を提供されず、新任の教員集団のみであったことにより、的確な学習指導体制も組むことができなかつたことが認められる。また、進学校で習熟度別クラス編成を取りながらも、当該クラスの学力差が大きかつたことは、大学進学を目的とする授業を行うにあつて、元来、矛盾をはらむものであつたといえる。校長の指導はもっぱら債権者個人に対して、授業はうまくいっているのかを問うことに終始しており、それ以外の指導は何も行われていない。のみならず、「高等学校における教科指導は教員個人の自覚や努力による」という認識を示している。

この認識は、リーダーシップの放棄というほかになく、教員集団としてのスキルと能力を高めていくという意思もそれにもとづく実践と理論の積み上げも、もともと期待できない体制であつたことを示すものであり、授業がうまくいかない全責任がこうして教員個人に押し付けられていくことはきわめて酷であるというほかにない。

(2) 英語の授業に対する不平不満について

①まず、校長は、子ども・保護者からの債権者の英語の授業に対する不平・不満をどのようにして知りえたか。

イ、1999年5月下旬に養護教諭から校長宛に報告があった。

ロ、同じ頃3年2組の担任から報告があった。

ハ、5月27日、債権者を呼んで事情聴取を行った。

ニ、5月29日、3年2組の担任（3年主任）から事情を聞いた。

ホ、7月5日、3年2組担任及び3年1組担任にその後の状況を尋ねた。

ヘ、7月7日、3年Aクラス10名の生徒を校長室に集め、無記名アンケートを徴した。

これらの諸事実から言えることは、債権者に直接行った事情聴取は一回のみで残りは伝聞ということである。いったい不平・不満の内容はどのような原因・理由にもとづくものであるか、事実を究明する努力がほとんどなされていないというほかない。

また、校長室で生徒たちに無記名アンケートを書かせるなどということは、債権者に対する背信行為というべく、人格的接触を通じて教員と生徒との間に成立するはずの人間関係の基礎や授業実践の土台そのものを破壊するきわめて非教育的・背倫理的な行為と言わなければならない。

②授業に対する不平・不満があることを知った校長はどのような対策を講じたか。

イ、5月27日、債権者を呼んで事情聴取を行ったが、「この時はあきれ果てて、格別の注意をしなかった。」

ロ、5月31日、債権者を校長室に呼び、授業が分かりにくいと生徒が言っているから改善するように注意指導した。

ハ、「債務者は債権者に注意指導をなすことに加え、3年生の学年主任に対し、生徒の気持ち債権者の方に向くようにクラスの生徒を指導することを依頼する措置をなした。」

以上の通りであり、債務者は債権者に対する注意以外何もしていないと言って良いほどである。

7月19日の会話記録によれば、理事長は次のように言っている。「あなたが改善して、また分かりやすい授業に心がけて、生徒の気持ちを自分にひきつけて、そして勉強に向かわせる授業における生徒たちの集中度合いを増していくように、あなたが仕向けていくことができるだろうという期待をしたから、待ったんです。待ってたんです。本当に。校長の方には、もうとにかく待ってくれと、もうしばらく見てくれということだったんです。」

この態度は、事態の解決をすべて個人の努力に委ねるということであり、前述の教員集団の有機的な関係による教育指導とは対極にあるというべきである。

債権者と同学年の主任であり、2組の担任であったFは、「そのようなこと（生徒たちの不平・不満の真偽や原因究明、指導の実施—筆者注）は、改めて学園の指導の下に、正確な事実の調査とその結果を踏まえて、英語科・各担任・生活指導・学習指導を担当する教員等の協議と分析を行う中で、しかるべき指導方針を確立して、時間をかけて解決すべき問題であります。」と述べているが、事態の改善策は、普通このような形で行われるべきものであることは前述の通りである。

③債権者は英語の授業をどのように進めたか、またどのような改善策を講じたか。

一般に学外者は、教員免許取得者であり、また若干の経験があれば、授業はスムーズに

いくものだと考えるかもしれない。しかし、実際には、また進学校で習熟度別学級編成をとり、大学受験志望校に合わせて授業をすとなればなおさら、生徒の学力レベルの把握とそれにもとづく教材の選択、授業の仕方は、決して容易なものとは思われない。

これを本件についてみれば、債権者ら英語科の3名は、肝心の生徒の実情が全く分からないまま、授業の進め方について話し合いを重ね、「Aクラスについては宿題を出して大学受験に必要な基礎知識とテクニックをどんどん教えていこう」、「各人が授業を続けていく中で生徒の状態を把握しながらやっていこう」、「文法の教材は、各自プリントを使ってやってみよう。その結果を見て5月の連休明けに最終決定をしよう。」というように、綿密な話し合いをもって授業の進め方の方針を決めている。

5月14日、15日の両日に渡って行われた中間テストについても、3人で話し合い、テスト問題も詳しく検討して作成した。その結果、予想以上にレベルが低いことが分かったので、さらに指導を重ねていくことで意見の一致を見ている。

校長から呼び出しを受けて授業の改善を求められた5月31日には、授業の後で生徒から「教材が難しい」、「授業のスピードが速い」ということを告げられた。そこで、6月1日の授業から3回ほど生徒と話し合いを行い、「即戦ゼミ」教材をやめて小テスト形式に改め、また「Z会戦略文法論・語法論」をやめて「語法・文法の標準問題集」に変更し、生徒たちの同意を得て、6月中旬から新教材で授業を始めているが、その後、生徒からは特段の意見は伝えられなかった。

ところが、校長は、7月7日に生徒から無記名アンケートを徴し、理事長を通じて、7月19日には突然解雇の意思表示をなすに至ったのである。

(3) 以上の事実から判断すれば、債権者ら英語の教員3名は、当初から3年Aクラスの生徒の実力を把握できていなかったことによって、3名の教員による英語科教科会で話し合いを重ねながら、教材の選定も含めてまさに手探り状態で授業を進めていたことが分かる。確かに生徒の実力レベルを把握するのに時間がかかりすぎたきらいはあるが（たとえば、債務者は、7月19日の会話の中で「やっぱり学生のレベルを見抜くだけの力が必要。2ヶ月も見抜けなかったというのは間違いよ、それ。」と発言している。）、英語科教員2名は新任で、残りの1名も前年採用、なおかつAクラスは担当していない、また前任者からの引継ぎも不十分、成績データも入手していないといった悪条件を考慮すると、それも仕方がなかったものと考えられる。

問題は、「授業が分からない」等の不平・不満が早くから伝えられていたとすれば、なぜ英語科教員3名にこれが伝えられ、事態の解明・検討の指示などの指導助言がなされなかったかということである。校長をリーダーとする教員集団による組織的・集団的教育体制の軽視、不存在ということにこそ、問題の核心があると言わなければならない。このことは、2年間に英語科教員7名が次々に交替するという異常事態としても現れていると言わなければならない。債権者ら英語科教員は、普通考えられる通りの英語の授業を行ったのであるが、学校としての指導体制の欠陥とAクラスの生徒たちに学力差があったこと等が重なり合って、「授業が分からない」「分かりにくい」等の不平・不満が高じていったものと考えられる。

新任の債権者個人に、右の生徒・保護者の不平・不満の責任を負わせることはできない。

3、生徒指導（または生活指導）について

(1) これまで「生徒指導（または生活指導）」という表現を用いてきたのは、兼子仁『教育法〔新版〕』（法律学全集16-1、有斐閣、1978年7月新版初版）が次のように述べているからである。

「法令上は『生徒指導』と称されることが多いが、生徒指導の語は「教育法的実質によく見合っていない」ので、「教育法用語としては『生活指導』が適切と考えられる。」(431ページ)

ちなみに、生徒指導なる用語は、現行法令では、地方教育行政法23条5号、文部省設置法5条17号、文部省組織令8条3号、学校教育法施行規則52条の2などに見出される。

兼子の整理によれば、生活指導の領域は以下のように広範である。

- (a) 担任教師による学級活動として、①授業中の行動指導、②ホームルーム、③給食指導、④進学指導、⑤個人生活行動の指導など
- (b) 学校行事(清掃、運動会など)
- (c) クラブ活動指導
- (d) 児童・生徒会活動の助言指導など(同上)

このような整理にもとづいて、兼子は現行教育法上の生活指導を定義して「教科教育の場でのそれに付随する教育機能をも含んでひろく児童生徒の学校生活をめぐる人間的成長発達の指導助言活動を指す」としている。(同上)

また、文部省は生徒指導を次のように定義している。生徒指導は「一人ひとりの生徒の個性の伸長をはかりながら、社会的な資質や能力・態度を形成しさらに将来において社会的に自己実現ができるような資質・態度を形成し、さらに将来において社会的に自己実現ができるような資質・態度を形成していくための指導・援助であり、個々の生徒の自己指導能力の育成をめざすものである。」(文部省『生活体験や人間関係を豊かなものとする生徒指導（中学校・高等学校）』1988年)

以上を踏まえて、以下、とりあえず生徒指導なる用語を用いることとする。要するに生徒指導とは、広義には教科指導をも含む広い概念であるが、狭義には児童生徒の人間的成長発達をうながし、社会的な資質・能力・態度の形成を援助する活動およびその領域であるということができる。

それゆえに、その推進体制のあり方は、基本的には教科指導の場合と異なるところはないと考えられ、生徒指導に関する諸文献は、推進体制のあり方に関し、まず第一に、すべての教員集団が一体となって取り組む体制を確立することをあげる。そして第二に、生徒理解すなわち生徒一人ひとりに対する理解を深めることがあげられ、つづいて、学級づくり、わかる授業、児童生徒活動の活発化、家庭・地域との連携、関係機関との連携などとなる。

(2) ところが本件の場合、固有の生徒指導に関わる問題が提起されているというよりは、教員と生徒との間の日常的な人間関係のあり方が問題とされている。

解雇理由書では、債務者は、債権者の「不用意な発言」を、債権者と「生徒との関係が益々悪化している」ことの原因のひとつとして位置づけているが、全体としてみると、生徒指導のあり方に関わる債務者の主張は、教科の指導力の欠如を主原因とする「教員としての不適格」の主張を補強する位置にあるものと見る事ができる。

しかし、答弁書および主張書面(一)では、債権者に生徒指導上の問題があったことを教科の指導力の欠如と同格のものとして位置づけており、そこでは、もっぱら「債権者の生徒指導における言動」が問題とされ、次の三点が指摘されている。

- ①セクシュアル・ハラスメントに該当するような発言があったこと。
- ②美化委員会をめぐる生徒からの抗議とそれに続く口論というトラブル。
- ③生徒が採点ミスを申し出た際、「書き換えた可能性がある」と発言して生徒に精神的打撃を与えたこと。

(3) これに対して、債権者は、①の発言をしたことは否定し、③の発言については、「何か書いた跡もあるし」という発言が事実であるとする。そして、この発言については、反省もし、生徒及び保護者との話し合いも行い、謝罪を行っている。「家出事件」との関係は、多くの原因の中の一つに過ぎない程度のもと考えられる。

②については、当事者の間で争いがあるが、私はこのようなトラブルは学校現場では日常的に生起している類のものであると考える。最近の生徒指導問題は、もっぱら生徒の「問題行動」への対処をめぐる事例であり、そこでは教員と生徒との間の対立やトラブルは学外者の想像をはるかに超えるものが多い。そのような現実と比べると、②のようなトラブルは、解決に向けてどう対処するかによって、生徒と教員との間の人間的な理解と関係性を一段と深めていけるような事例であり、また教員にとっても生徒にとっても「人間的成長発達」の糧になりうるような事例であると考えなければならない。

生徒指導について文部省は、「個々の生徒の自己指導能力の育成をめざすもの」と述べていたが、自己指導能力とは、自己受容(自己をありのままに認めること)、自己理解(自己に対する洞察)、自己決定(自分の行動を決断する)といった諸能力の総称であり、これらの能力は、まさに日常的な人間関係をめぐるトラブルの正常な解決の積み重ねの中で学習していくものだといえる。

教員が決めたことを決められたとおりにやっているのでは、この能力は育たないのであって、自己主張をし、対立し、話し合い、解決するというプロセスを経験することによってはじめて十全に身につけて行くものだと考えられる。生徒も教員も生身の不完全な人間同士であるから、思わぬ不用意、不適切な発言はありうるし、生徒と教員との対立・衝突は不可避である。逆に、そのようなトラブルが存在しないことの方がおかしいとさえ私は考える。当然、問題は、このようなトラブルが生じたとき、それに関係教員が一体となって取り組む全学的な指導体制が存在し、うまく機能しているか否かである。

(4) 債権者の生徒指導上の問題として、債務者の言う「授業ボイコット事件」(債権者はこれを「生徒の授業忌避」という問題行動と認識している)にも言及すべきであるが、既述の①～③の事例と合わせて、債務者は「生徒との間に各種のトラブルを発生させ、しかもこれらトラブルについての正しい認識を欠き、真摯な反省・改善が全くなされなかった」と主張している。

私は、これらのトラブルの性質をめぐる認識は、当然当事者の間でも一致を見出しにくいものだと考える。それぞれに言い分があるだろうからである。

学校現場における生徒と教員との間のトラブルあるいは生徒間また教員集団間のトラブルなど、学校における種々のトラブルは、学校現場に固有のやり方で解決されるべきものであり、それは裁判所における法律的な解決とは基本的に異なっている。当初に述べたよ

うに、学校は教員集団による「共同経営体制」で運営されるべきところであるから、トラブルが生じたならば、学校長のリーダーシップの下に、関係教員すなわち担任、学年主任、教科担当、生活指導、学習指導担当者が一体となって、連携して、事態を解明し、将来に向かって改善していくような教育的解決を探るという対処がなされなければならない。

にもかかわらず、K高校の場合、このような集团的、組織的な対応は皆無であるというしかない。債権者は、新任であるばかりか、生徒たちの性格や家庭環境、抱えている問題や悩み、指導上の留意点などについてまったく知らされていなかったのであるから、生徒たちとの対立や衝突は起こるべくして起こったとも考えられ、その責任を「教員としての適格性を著しく欠く」として債権者個人に押し付けることはきわめて不合理であると言わなければならない。

4、あるケース・スタディで提案されている事態処理の基本的考え方

1994年3月発行の『季刊教育法』（エイデル研究所発行）96号には、ひとりの教員の教育指導に不平・不満を持った母親たちがクラス担任替えを校長に要求してきたが、どう解決したらよいか、という内容のケース・スタディが掲載され、三名の研究者が対応策を検討・提案している。本件の場合にもあてはまるところが多いので、以下基本的考え方の部分を紹介する。

神田修（山梨学院大学教授・前九州大学教授）は以下のように述べている。「学校かぎりでの管理職の対応として次の二つが重要だと思われる。そのひとつは、問題教員の問題性を一層浮かび上がらせ或いは当該教員を排除するような方向での対応（この中には直ちに人事上の処分を行うというようなことも含む）はもともと望ましくないということである。職場で問題があるといわれるような教員は、得てしてそういう取り扱いがなされがちであるが、問題視されるのには必ず何か事情があつてのことが多い。それを無視して問題性だけが問われると当該教員をますます孤立に追いやり一向に問題教員から脱却できないことになり易いからである。管理職はこのような問題教員の職場の中でのあり方を見極め、慎重に助言指導で臨むことが求められよう。

二つ目は、その問題の原因なり理由なりが明らかである場合には、これを取り除く指導助言がなされるべきであろう。ただ、この場合状況によっては、たとえば学年担任教員などとともに、或いはこれを含め学校ぐるみの取り組みとして問題に対処し取り除くといったこともありうるので、そうした場合管理職の指導性が期待されよう。問題教員の指導は元来そうたやすいことではないが、このような取り組みや指導について—そのすべてを公開するというわけではないが—父母に一定の理解をうる努力をすることも開かれた学校らしいあり方といえよう。」

下村哲夫（筑波大学教授）は以下のように述べている。「田中教諭（ケース・スタディの問題教員—筆者注）については、父母からの申し入れを伝え、ことの成り行きに校長としても深い関心を持っていることを伝え、学年として、学校として、事態の改善に協力を惜しまないことを納得させたうえ、具体的な問題についてまず田中教諭から改善の方針を出してもらい、それを校長、教頭、あるいは学年主任、生活指導主任らを交えて検討するようにしたい。田中教諭の責任追及といった形になることはなるべく避け、校内研修の一

環として前向きに取り組みたい。」

「田中教諭はこの学校に来て5年目、42歳になる女性教諭という。教職歴20年に近く1校で5年目といえば、それなりの実績もあり、学校では中心的な活躍の期待される存在である。こうした状況で、当面、学校として戦力にならないのは痛いのが、5年前からそうだったわけではあるまい。ちょうど受験期の子どもを抱え、家庭関係にも問題があつて一時的なスランプに陥っているとみるのが適切のようだ。だとすれば、ここは校長として、学年ぐるみ、学校ぐるみの支援体制をしいて、田中教諭の立ち直りに期待するのが良策であろう。そのためには特に学年会の協力が必要である。」

島之江一彦（立正大学講師・元県立高校教諭）は以下のように述べる。

「第二に、問題を起こした担任教師にどのような助言や指導をしようと考えているかを示さなければならない。どのような教師も一人の人間としてより良き可能性を持っている。そう信じることが職場の人間関係の基本である。よい教師として育ててもらいたいと念じるのが先輩としての姿勢であると同時に、職業上の厳しさをもってきちっとした助言をする気構えも忘れてはならない。

父母から指摘されかつ校長も確認したような担任としての子どもたちへの対応を改める努力を促すこと。教師間の授業の相互公開や親に対する日常の公開授業などを通じて教師の指導力量の向上に努めること。そして改まらない場合の校長としての決断も、子どもたちの利益に立つて考えなければならない。」

「第三に、学校として教科の指導や児童たちの生活指導の方針は各担任教師にどのような形で実践化され相互評価されるようになってきているかという問題、つまり教職員組織の機能についてである。『一人の優れた教師の実践よりも、数人の普通の教師が共同で進める教育実践の方がはるかに優れている。』という名言がある。指導力に欠ける教師に父母の非難が表面化するまで学校内で措置を取れなかったということは、教職員組織のあり方に問題があるといえる。孤立した一人の教師の指導姿勢だけに責任を求めることで完結するものではない。教科指導や生活指導についての相互評価や研修体制に問題があったから、ばらばらな学級王国的な風潮が職場のぬるま湯として蔓延していたから、そういう教師の存在を許すことになるのである。この際しっかりと職場体制の点検を明らかにしておく必要がある。」

三人の研究者が提案している事態改善策の基本的考え方は、校長のリーダーシップ（指導助言）にもとづく学校ぐるみ、学年ぐるみの取り組みの必要性ということで共通している。実に「共同経営体制」という考え方の重要性がここでも確認されているわけである。

5、教員の指導力・適格性の判断について

(1) わずか3ヶ月の授業で、英語の指導力を著しく欠き、教員としての適格性に欠けると判断を下すことには合理性がなく正当なものとは認められない。いったい教職員の解雇事由の正当化根拠となりうるような、教科指導の能力の欠如や教員としての適格性の欠如とは如何なるものか。そこには、容易に矯正しがたい持続性を有する能力、素質、性格等に起因する障害があることが証明されなければならないが、債権者の場合、どこにもそれに該当するような証明は見当たらない。

(2) 一般的に「よい先生」とか「質の高い先生」とかいわれる。しかしその判断もまた情

緒的で主観的な側面がある。

私は長崎大学教育学部に赴任して、教員養成に携わって25年になるが、言うまでもなく教員志望の学生たちの資質は様々である。したがって、毎年の教育実習の授業の進め方、その持ち味もきわめて多彩である。先生が能弁な授業もあれば、もっぱら生徒たちに発表させ、話をさせる授業もある。持ち味が違うからなかなか甲乙はつけられない。ところが彼らは、現場に出てから、つまり正式に教員に採用されて日常的に授業を行うようになってから飛躍的に成長し、能力を高めていくのである。この意味ではまさに、「教員は現場で育つ」ものだといえる。教員の資質向上に関しては、養成、採用、初任者研修、現職研修の各段階で工夫や努力が求められるが、やはり重要なのは、現場に出てからの実際の実践と研修である。教員免許の取得者であっても、教職についての教育実践とそれを基礎にした研修と熟練の積み重ねがあって、はじめて専門職としての力量を高め、「よい先生」「質の高い先生」になっていくのである。

(3) このような観点から、大学における教員養成を担当しているものとしては、おのずと各学校現場において、教員の専門的力量を高めるためのどのような組織的、集団的な取り組みがなされるかに重大な関心をもつことになる。

本件は、「授業が分かりにくい」等、債権者の授業に対する不平・不満が生徒・保護者から寄せられたことに起因しているが、本来、授業は、教員と生徒たちとの人格的接触を通じて行われるものであるから、教員は、まず学業成績、生活態度、個性、家庭環境、希望進路など、生徒の実情を的確に把握することから始めなければならない。しかし、個人でカバーできる範囲と能力には限界があるので、どうしても教員集団としてこれに取り組まなければならない。

ここに教科指導と並んで学級・学年の担任や生徒指導などの職務が分化し共働しなければならない必然性がある。「一人のすぐれた教師の実践よりも数人の普通の教師が共同で進める教育実践の方がはるかに優れている」という言葉があるように、また、「スタッフ関係」を軸とする「共同経営体制」とか、「教員集団のパートナーシップ」とか、あるいはまた「学年ぐるみ」「学校ぐるみ」といった言葉が示しているように、教員集団の有機的な関係による組織的、集団的な体制が非常に重要であるということである。ところが、本件の場合、生徒たちの不平・不満に対する取り組みはきわめて個人的な対応にとどまり、債権者一人の責任に帰せられているのである。

教科指導の能力、また教員としての優れた適格性も、教員集団のパートナーシップの下での相互的な吟味・検証の機会を日常的に積み重ねることによってこそ高められるとすることができる。そして始めから優れた教員などいないのであって、教員も子どもたちとの日常的な葛藤を経て成長していくものであるといえる。「半年かかって受け入れてもらえないことが、一年後には理解や納得を得られることもあります。生徒も教師もともに成長する場が学校である。」という債権者の同僚Fの言葉は、まさに至言という他ない。3年Aクラスの生徒からは不平・不満が出た債権者の授業も、同時に受け持っていた1年生からはさしたる苦情も反発も出ていないということも、債権者の授業に対する不平・不満が決して債権者の教科指導の能力や教員としての適格性に疑問を抱かせるものではないということの証左である。問題は、学校側の集団的な教育指導体制の不在、さらにはそのような考え方そのものの不在ということにこそあると言う他ない。これまで述べてきたように、わ

ずか3ヶ月の授業では、とても教員としての能力や適格性に関わる判断を下すことはできないといえる。

(4) ちなみに、公務員たる「教員の適格性」の判断基準を示す判例を補充的に引用すると以下の通りである。

①最高裁判所第2小法廷判決（1973年9月14日）要旨

地方公務員法28条1項3号にいう「その職に必要な適格性を欠く場合」とは、当該職員の簡単に矯正することのできない持続性を有する素質、能力、性格等に起因してその職務の円滑な遂行に支障があり、または支障を生ずる高度の蓋然性が認められる場合をいうものと解されるが、この意味における適格性の有無は、当該職員の外部に現れた行動、態度に徴してこれを判断するほかはない。その場合、個々の行為、態度につき、その性質、態様、背景、状況等の諸般の事情に照らして評価すべきことはもちろんそれら一連の行動、態度については相互に有機的に関連づけてこれを評価すべく、さらに当該職員の経歴や性格、社会環境等の一般的要素をも考慮する必要がある、これら諸般の要素を総合的に検討したうえ、当該職に要求される一般的な適格性の要件との関連においてこれを判断しなければならないのである。

②福岡高等裁判所宮崎支部判決（1980年5月26日）要旨

条件付採用期間中の職員といえどもすでに試験または選考の過程を経て勤務し、現に給与の支給も受け正式採用になることの期待を有するものであり、かつ、右の法令が存する以上法令所定の事由に該当しない限り分限されないという身分の保障を受けるものと解されるけれども、条件付採用制度の前記のような趣旨、目的からして、条件付採用期間中の職員に対する分限処分については任命権者に相応の裁量権が認められることはいうまでもない。もとより、これが裁量は純然たる自由裁量ではなく、その処分が合理性をもつものとして許容される限度を超えた不当なものであるときは裁量権の行使を誤った違法なものになるというべきである。

条件付採用期間中の職員の分限に関する条例がいまだに制定されていない場合、同じく条件付採用期間中の国家公務員の分限につき定めた人事院規則11-4（職員の身分保障）9条の規定に準じて、勤務実績の不良なこと、心身に故障があることその他の事実に基づいてその官職に引き続き任用しておくことが適当でないと認められる場合に限り許されるものと解するのが相当である。

6、教員の身分保障について

本件解雇の合理性・正当性の判断にあたって、法的判断で重要な意味を持つのが教育基本法第6条の教員の身分保障である。よって以下、この点について述べる。

(1) 法律、学説、判例のいずれにおいても、学校の教員は特別な身分保障を受けると考えられている。

教育基本法第6条（学校教育）は、第1項で「法律に定める学校は、公の性質をもつものであって、国又は地方公共団体の外、法律に定める法人のみが、これを設置することができる。」とし、第2項で「法律に定める学校の教員は、全体の奉仕者であって、自己の使命を自覚し、その職責の遂行に努めなければならない。このためには、教員の身分は、尊重され、その待遇の適正が、期せられなければならない。」とする。第1項で「法律の定める

学校は、公の性質をもつものであって」とし、第2項で「法律に定める学校の教員は、全体の奉仕者であって」としているのは、現行憲法下の学校教育が、国民の「教育を受ける権利」（憲法第26条第1項）を国家が積極的条件整備によって保障する「公教育」、それゆえに社会の公共的課題としての「公教育」であると考えられているからである。

したがって第2項の「全体の奉仕者」とは、「国公立を問わず、法定の正規学校すべての教師について、子どもの教育を受ける権利の社会全体的保障である公教育活動に携わるもの（社会全体の文化的奉仕者）という意味」と解されている。（兼子仁『教育法〔新版〕』法律学全集16-1、有斐閣、1978年7月新版初版、328ページ）

また、「国公立を問わず」ということは、判例も認めるところであり、たとえば次のようにいう。「右条項にいう学校に私立学校が含まれ、同じくその教員に高等学校教諭及び講師が包含されることは明白であるから、私立学校教員の勤務関係が労働契約関係であっても、私学経営者は当然に右の教員の身分尊重義務を負うと解すべく、その具体化は解雇権の制限として現れるものと言わねばならない。」（横浜地裁横須賀支部判決1971年12月14日、判例タイムズ282号、256ページ）

(2) すでに判例が、教育基本法第6条から経営者の教員身分尊重義務すなわち解雇権の制限を導き出していることを見たが、教員たる身分の特別の保障について学説は次のように述べる。

「学校教師の労働条件や身分保障は、教師の人間としての生活条件であることに加えて、子どもたちが良い教育を受けるために必要な『教育条件』でもある」ことによって、「一般の労働者や公務員におけるそれ以上でなければならない、という教育法的要請が存する。」（兼子仁、前掲書327ページ）

教員の身分保障が「子どもたちが良い教育を受けるために必要な教育条件である」とはいかなることか。この問題は、教員の教育権（学校教育法28条6項「教諭は、児童の教育をつかさどる。」）の法的性質、兼子仁に従えば、「教師の教育権の法的保障を根本において根拠付ける教育条理」の評価に関わっている。兼子は、教師の教育権の教育条理的根拠を以下の四点にわたって指摘している。（前掲書274～278ページ）（なお兼子仁は東京都立大学教授で、1988年から91年まで日本教育法学会第5代会長を務めた。同学会の創設者の一人であるとともに、同学会の理論的権威の一人である。）

- ①教育・学習には人間的主体性が不可欠であること（教育の人間的主体性）
- ②真理を教えるのに必要な自由と権力の多数決になじまないこと（真理教育の自由性）
- ③子どもの発達の法則性を見定めていく教育の専門性にともなう自律性（教育の専門的自律性）
- ④教師が子ども・父母に教育責任を負えるために教育の自主性が必要（教育の自主的責任性）

教育は人格の完成をめざす（教育基本法第1条）すぐれて精神的文化的な営みであり、教育は、教材を媒介として教員と子どもとの人間的接触や信頼関係を通じて行われる。このことを最高裁は、「教育が教師と子どもとの間の直接の人格的接触を通じ、その個性に応じて行われなければならないという本質的要請」（学力テスト裁判最高裁大法廷判決1976年5月21日）と述べた。

教育がこのような営みであるとすれば、それを実践する教員の労働条件や身分保障は、

当然、一般以上に安定し、確固としたものでなければならないということである。

(3) さらに兼子仁は、「学校教師の職責が社会的に重要であるがゆえに、その身分や待遇には特別な保障がなされなければならない」という「条理はすでに教育判例によって確認されていると見られる。」(前掲書328ページ)とする。

まず兼子は、自説として「具体的教育活動の失当を理由としては直ちになされない」、さらに「身だしなみその他私生活上の行動にともなう教育的支障を処分理由とすること」にも制限があるとする。そして、教育専門的な「指導助言」や教師集団での吟味検証の結果として、全体として教職適格性の欠如や是正しがたい根本的な服務違反が明らかになれば、その限りではないとする。

兼子は同所において、私学教員に関する判例として、前出の横浜地裁横須賀支部判決を指示しているが、以下の2例を追加したい。

①東京地裁判決1971年7月19日(判例時報639号61ページ、上原正章对学校法人麹町学園)は、礼儀の常識をわきまえない、規律指導能力に欠ける、言語表現、対人態度が粗野である、生徒会規定の無視、クラス担当の不適格性を理由とする解雇を権利濫用とし、無効としている。裁判所は以下のように判示した。

「以下のとおり、申請人が教師として不適格であることを認めるに足りない。もともと前認定によれば、申請人においても反省を求められる点が絶無とはいえない。しかし、いずれも教師としての本質的能力に関係のない些細なことであるから、これらを総合して判断しても申請人の教師としての不適格性を認めることはできない。世に完全無欠なものは存在しないから、教師といえども、言語・服装等において完ぺきを要求されるものではない。特に申請人は、大学を卒業して教諭として第一歩を踏み出したばかりの青年教師である。この段階で完成した教師を律するような厳格な基準をもって、教師としての適格性を判断するならば、それに合格するものは暁天の星の如くりょうりょうたるものとなろう。そうした基準は、将来の完成を指向する試用中の教師の職業的適格性の判断について客観的合理性あるものとはいえない。

こうした事情を斟酌し、前認定の一切の事情を評価すれば、申請人に教師としての適格性なしとはいえない。したがって、本件は、先に説示したところの就業規則上被申請人に留保された労働契約解約権を行使しうる場合には当たらない。

申請人は、新規採用で試用期間中の教諭である。少しでも非難すべき行為があるならば、校長や先輩教師が注意し指導すべきが当然である。いかなる社会においても、先輩による後進の指導育成は重要であり、それなくして個人の職業的能力の進歩はありえない。注意指導し、なおかつ矯正不能の非難があるならば、学園からの排除もやむをえないであろうが、〔証拠略〕によれば、申請人は被申請人の主張する事実について一度も、校長や先輩教師から注意を与えられたことがない。それなのに被申請人は、突如として本件解雇の挙に出た。しかも、その解雇の理由として述べるところは、その多くが根拠薄弱のものであり、残るものも教師としての不適格性を首肯させるのには程遠いものである。そうすると、本件解雇の意思表示は、合理的理由もなく、申請人から教諭としての地位を剥奪し、申請人を困惑させる以外の何物でもないということになるから、権利の濫用として、無効と認めざるをえないのである。」(教育判例総覧第12巻13819・9～10ページ)

②また、東京地裁判決1993年6月23日(判例時報1473号137ページ、学校法人松蔭学園対

甲野花子)は、私立高等学校家庭科教諭に対し、3年間にした生徒に対する成績評価のうち124件に誤りがあるとして、職務の適格性を欠くことを理由とする通常解雇について、誤りを7件のみ認定し、次のように判示した。

「被告の本件ミスは、これが生徒の及ぼす影響からすれば、軽微な誤りであるとはいえないことは明らかであるが、それが被告の能力、素質、性格に基づくものであって矯正が容易でないものであるとは到底認められず、したがって、本件ミスによって、被告に教師としての職務の適格性が欠けていたとまではいえない。」控訴審・東京高裁判決1995年6月22日も同趣旨。

なお、本判決では、就業規則に定める「職務に適格性を欠くとき」について、次のような解釈を示している。「それが教職員の解雇事由であることに照らすと、当該教職員の容易に矯正しがたい持続性を有する能力、素質、性格等に起因してその職務の遂行に障害があり、または障害が生ずる恐れの大い場合をいうものと解するのが相当である。」(教育判例総覧第12巻、13819・103、106ページ)

(4) 以上のような学説、判例を踏まえて本件をみると、債務者側は、教員の身分には一般以上の特別の保障があること及びそのことの重要性について認識を欠いていると言わざるを得ない。ごく些細なことまで動員して債権者の教員適格性を否定しようとしているが、それは人格の誹謗にまで及びこそすれ、解雇理由としては薄弱である。そこには、なんとしても債権者を学校より排除せんとする強い意志のみが感じられる。

7、以上の検討の結果

解雇を正当化するほどのいかなる理由も見出すことはできなかった。前途有為の青年教員をこのような形で学校から排除することはきわめて非教育的処置である。債権者は債務者の無能力と不見識の犠牲であると言う他ない。

よって、鑑定結果の通りの結論に達した次第である。

以 上

(後記)

本稿は、元々は、長崎地方裁判所大村支部平成12年(ヨ)第6号地位保全仮処分命令申立事件に関わって、求められて作成した鑑定意見である。作成提出時2000年7月10日から一定時間が経過したので、参考のために公表することにした。

投稿に当たっては、固有名詞などに必要な修正を施した。本文中、引用文献の指示のない「」は、当事者提出の書面からの引用である。