第1部

しなやかでゆたかなかかわりを

――教職員の人間関係を考える――

教職員をめぐる人間関係研究委員会

最終報告

目　次

序 …… 9
1．最終報告に向けての研究課題と経過　／9
2．アンケート調査の概要　／10

Ⅰ．教員をめぐる諸関係の様相～アンケート調査を中心にして～ …… 12
1．教員の人間関係意識の実態　／12
2．改めて「子どもの権利条約」の趣旨に理解を　／16

Ⅱ．教員の自己実現と人間関係 …… 18
はじめに　／18
1．アンケート調査からみる教員とその状況　／18
2．教員をめぐる人間関係と自己実現の疎外要因　／21
おわりに　／24

Ⅲ．教職意識と組合員意識 …… 26
はじめに　／26
1．教職意識　／27
2．教職意識と子ども・保護者への意識　／30
3．組合員意識と教職意識　／32
おわりに　／34

Ⅳ．情報化社会と教職員の人間関係・教職意識の行方 …… 35
1．はじめに　／35
2．“教職”とはどんな職業か　／36
3．職能成長と世代差・情報化　／38
4．職能成長の場をいかに確保するのか　／39
5．いまこそ組合の活動の再検討を　／39

Ⅴ．教員の「心の健康等」と人間関係 …… 41
1．調査結果による「心の健康等」の概況　／41
2．「心の健康等」に関する文部省・調査研究協力者会議等にみられる意見に対する意識の概況　／44
3．「心の健康等」にかかわる項目間クロス　／46
4．「心の健康等」に関する意見と「心の健康等」に関わる意識・現状　／49
5．むすびにかえて　／50

Ⅵ．真の男女共生をめざす教員の人間関係を構築するために …… 51
1．はじめに　／51
2．男性・女性のおかれていた歴史と現状　／51
3．男女教員の共生をすすめるために　／53
4．男女共生を踏まえた若干の教員論および教育論　／59
5．「ひと」としての個の確立をめざして　／59
6．おわりに　／60

おわりに～学校を自立と共生の場に～ …… 62
1．「仕事のしやすい職場」とは～　／62
2．自立を支えるもの＝協働、共生の組織　／63

補　「教職員の意識調査」調査用紙 …… 67

序

1．最終報告に向けての研究課題と経過

人はいうまでもなく、人と人との関係の中で生まれ、育っていく。こうした関係的存在である人を育てる教育という営みは、硬直した貧しい関係ではなく、しなやかで、ゆたかな関係の中でこそその本来の役割を発揮する。学校という場面で展開される教育活動を担う教員は、その活動自身が幾重にも重なる人と人との関わりの中で活動を行う存在である。それだけ、関係がくずれた時の喪失感は大きいものがあるが、逆に関係の豊穣さを味わうこともできるのである。

ところで、近年子どもとの関係で悩みを持ったり、人間関係に不得手なためにストレスを持たざるを得ない教員のことが話題になっている。実際はどうなっているのだろうか。あるとすればその原因は一体どこにあるのか。

「教職員をめぐる人間関係研究委員会」は、今日の学校での人間関係がどうなっているかを明らかにし、課題が山積していればそれを解決するための方向性を見いだすべく、1993年10月に発足し、翌年94年７月に中間報告を出した。「教職員をめぐる人間関係を考えるために」と題した中間報告の内容は、1994年10月11日付けの日教組教育新聞に掲載した概要ではほぼ次のようになっている。

「Ⅰの１、『資質』管理と『多忙』のなかで」は、特に臨教審以降、顕著になってきた教員の「資質」あるいは「資質能力」の向上にむけたさまざまな政策、行政の動きを追いながら、それが職能成長と職能分化を促進することによって、あらたな教員管理策になってきていることを批判的に分析した。その中で「心の健康等に問題のある」教員への対応や教職員の生涯生活設計づくりという、新たな動きとの絡みにも留意すべきであることも指摘している。

ただ「専門職論」それ自体を突っ込んで検討しているわけではないが、特に教員と子どもとの関わりの変革、つまり関係の変革という観点から若干批判的な問題提起を『専門職論』に対して行った。

「Ⅰの２、『教員の心の健康等』をめぐる問題」は、1993年６月29日に文部省の調査研究協力者会議が出した報告「教員の心の健康等に関する問題について」（審議のまとめ）を、かなり詳細に批判したものである。批判のポイントは、教員のストレスや精神的な苦悩をあたかも救済するかのような構えをとりながら、実際には学校秩序を乱すような教員をいかに巧みに排除するかという、より巧妙な教員管理に狙いがあることを明らかにする点にある。

「Ⅱの１、教員集団の変容」は、日本における教員問題の扱いが個々の教員のありようになっていることを批判しながら、集団としての教員のありようを論じている。これまでの教員集団には「職場生活への適応」「若い教員の成長モデル」「自己啓発の契機」「専門職としての自律性の確保」といった順機能ばかりでなく、「丸ごと主義」「過度の同調主義」といった逆機能をもつ、いわば有機的なつながりがあったが、今や「多忙化」「管理強化」「プライバタイゼーションの浸透」により、その集団内でのコミュニケーションが成り立たなくなり、実質的に集団が解体しつつあり、その行き着く先は教員の「システム末端従事者への移行」である、とした。

「Ⅱの２、情報化社会の深化と子ども・教員・学校」は、情報化の進展とともに、情報伝

達を主たる任務としてきた学校機能が希薄化する一方、コンピュータ・リテラシーの有無によって、子どもと大人・教員同士の関係にも変化が生じてきていることを分析したものである。なかでも、教員間の世代間ギャップが深刻化している点については、今後改めて検討を要する問題である、と指摘した。

さて本来ならば、この中間報告を踏まえつつ課題を絞って研究をすすめるべきであったが、今ひとつ詰めきることができなかった。そこで、人間関係についての教員の意識を教職員組合を通じたアンケート調査（その概要については次の２を参照のこと）によって探り、そこから何らかの課題を引き出すことにした。しかしながら、項目の設定、調査の依頼・集約・分析に時間が取られてしまい、結果的には課題の抽出をするまでには至らずに委員会としての任期を迎えることになってしまった。そのため、依然として中間報告的な内容で終わらざるを得なくなってしまった。

組合や学校の仕事が一番忙しい時期に、快く調査に協力していただいたことをここに心より感謝すると同時に、それに十分に応える報告書になりえなかったことを深くお詫びしたい。もとより、研究委員のそれぞれのメンバーについては大いに努力していただき、報告書の中でそれぞれの観点から、有意義な内容の成果をしめしていただいたが、全体としてこのように研究のすすめ方について見通しを誤ったことは、ひとえに委員長の責任である。平にお詫びしなければならない。

ただ、当たり前のことであるが、私達としては「同僚・主任・教頭・校長と仲良くつきあうには」という発想で取り組んだのではなく、学校という法的、社会的な場における、関係的な存在である教員の現在のありようを探り、これまでともすれば個々の教員の資質問題だけがクローズアップされるか、逆に、教員の実存を視野に入れることなく政策や行政を批判する（もちろん、日本の現実からするとこれはこれとして重大な意味を持っている）というやり方ではない方法で課題を設定し、それを解いてみようとしたのであった。残念ながら上述のように果たしえなかったので、この意識を踏まえ、さらにこの報告で示されたいくつかの指摘を参考にしながら、より明確な課題を設定して検討する委員会が今後できることを期待したい。

ただし、今回の調査では教員は何よりも子どもとの関わりに職業的なアイデンティティを見いだし、同僚との間にフォーマル、インフォーマルな面での交流を望んでいることが分かった。その意味では、学校での関係を豊かにしていくことこそが、教員の生き甲斐につながっていくものと思われる。より具体的で細かな関係のありようはそれぞれの論文を見ていただきたい。

最後に、最終報告の構成はⅠからⅥまでがアンケート調査の項目別に応じた分析結果を下にしたものである。必要があれば最後に付した質問紙と照らし合わせて読んでいただければ幸いである。「おわりに」の「学校を自立と共生の場に」は、中間報告やヒアリング調査などの結果も踏まえて、若干の提言めいたものをまとめたものである。色々とご批判いただければ幸いである。

（嶺井正也）

2　アンケート調査の概要

本委員会では、「教職員をめぐる人間関係」の実態を明らかにするため、いくつかの日教組加盟各単組に対してアンケート調査を行った。

・調査対象

日教組の各単組を、その所在地により大都市・地方都市・郡部に分け、それぞれ、11・11・10組合／支部、合計32組合／支部を対象とした。

・方法

対象の組合に対して郵送で配布し、記入後、各組合ごとに郵送で回収した。

・期日

1995年１月下旬～２月上旬にかけて発送

２月下旬に回収

・対象と配布数

大都市	2400
地方都市	1100
郡部	500
合計	4400

・回収数

858

回収率　19.5％

調査項目

調査項目は、大きく「教職活動上の意識」、「子ども・保護者との関係」、「同僚教員との関係」、「学校の情報化」、「〈心の健康〉問題」の五つに分けられ、合計18の質問を設けた。

各質問はさらに小項目に分けられ、それぞれについて強い否定・弱い否定・弱い肯定・強い肯定の四分法で回答を得た。フェイスシートを含めて、総計160の項目を設けた。

各質問・項目は、委員が各々提出した案をもとに、数回の作業委員会において整理・再構成した。

配布・回収とも郵送のため、配布数に対する回収率はやや低い結果となったが、地方の各組織の協力もあり、標本数的には800を大きく上回る回収結果がえられた。この単純集計については別冊に掲載する予定である。

調査は委員会発足当初から実施の予定ではあったが、中間報告の作成以降から着手し、調査方向の設定、調査項目の作成、調査対象の選定、発送作業などのスケジュールが遅れ、発送から回収までに十分な時間がとれなかった。回収率が低い一因と考えられる。

最後に、かなり多くの質問事項にもかかわらずアンケートにご協力いただいた方々に感謝したい。またこちらの不手際で教員以外の職員の方々にもアンケート用紙が配布された事について心よりお詫びする次第である。

（吉田尚史）

Ⅰ.教員をめぐる諸関係の様相

～アンケート調査を中心にして～

1．教員の人間関係意識の実態

(1) 教員は子どもをどう見ているか

①「忍耐力がなく、仲間外れを恐れる」子どもたち

アンケート調査の中にもう少し今の子ども達の持っているプラス面の選択肢を予め用意しておくべきだったかも知れないが、やはり予想通りに、課題として考えなければならない、あるいはマイナス的な特徴についての回答率が高くなっている。「忍耐力に欠ける」、「仲間外れを恐れる」、「疲れている」という項目について、「そう思う」「少し思う」の選択肢を合わせて順に並べると、94％、85.2％、73.9％に達している。これに対し「表現力が豊かである」という項目については、「あまり思わない」「そう思わない」の計が60.3％で、「そう思う」「少し思う」の計48.5％より多くなっている。

自由記述でも「身体に力が入っていない」、「画一的で、こじんまりした子が多く、人間関係を築くのが下手」、「時々、何をするにしても『さめているなあ』と感じさせられる」、「協調性に欠けるくせに個では動かない」、「ほんの10～20年前の子どもと比べてもひ弱さ、もろさを感じる」、「不変の価値と判断しても、受け入れない。わがまま」、「個性がなく、人と違うことを恐れている」、「快楽主義」、「甘えんぼ」、「指示まち人間が多く、昔より自由が与えられているわりには創造力に欠ける」、「他を思いやる部分の訓練がもっと必要」、「テレビに毒されている」、「『非常識さ』を理解しているものがとても少ない」など、否定的な側面を指摘したものが多い。

「統制が困難」という項目に関しては、少なくともそう思うのが58.3％で、そう思わないの40.2％に比べて約18％多くなっている。「忍耐力に欠ける」や「仲間外れを恐れる」などと比べるとそれほど開きがないし、予想以上に「そう思わない」を選択している。その原因としては「統制」という表現がきつ過ぎて、反発があったのかも知れない。なお、小、中学校別ではやはり中学の場合の方が「思う」を選択する率が高くなっている。はっきりと今の子どもの持っているプラス面をあげているものはないが、「向上心はどの子も持っている。その子の人格を大切にし、個性をきっちり認め合う中でプラス思考に転じ、どのようにも伸びる可能性を持っている」というように、可能性にかけて教員側からはたらきかけ、プラス面を引き出そうとする考えがあった。

これ以外には、今の子どものありようは「親の躾けの反映」、「大人の裏返し、大人を見れば分かるじゃないですか」「子どもの持っている力や内面的なものは、基本的には今も昔も同じ。ただ、社会の変化で昔よりもバラバラにされていると思う」といった、大人の責任や実存、さらには社会の変化を問うものもあった。

高い回答率が予想されたものは「情報機器に対するアレルギーがない」であったが、まさにその通りで81.5％であった。遊びの場面でテレビ・ゲーム、電話などに不断に接している以上、当たり前のことであろう。

全体として言えば、今の子ども達に対してはその否定的な特徴を上げる回答が圧倒的に強かった。家庭で自分の子どもに接している中で日頃感じていることとほぼ同じであり、その意味では今の子ども達の現状をリアルに見ているといえよ

う。そして、それは自由記述での指摘通りに社会や大人の側にその責任があるが、それは一面では子ども達の訴えでもあろう。そうであれば、我々は子ども達との関係をしなやかで、ゆたかなものにしていくには、大人や社会のありようを先ずは反省的に見直し、変えていく努力をしなければならないことになろう。

しかしながら、それだけで十分であろうか。子ども達は、大人や社会とのかかわりを持ちつつも今という時と場所を主体的に生きている存在でもある。その観点からするならば、今の子ども達が持っているプラス面にもっと焦点をあて、そこを大事にしていくという見方も必要となってくるのではないだろうか。あたたかな眼差しで、子どものありようを見つめることも大事ではなかろうか。

野上暁は『ファミコン時代の子どもたち』（アドバンテージサーバー、93年）の中で、いかにファミコンが子ども達の遊びにとって大事なものかを具体的に説明し、ファミコンに対する多くの大人の偏見を取り除く必要性を訴えているが、そこではファミコンに魅せられて遊ぶ子どもたちの様子についても肯定的であたたかな眼差しを注いでいる。「子どもの権利条約」がやっとのこととはいえ日本で批准された今、改めてこうした姿勢をとる努力をしてみたらどうだろうか。

さてこのように子ども達の現在に対しては、その否定的な側面を強調しがちではあるが、教員と子どもとの関係をどう意識しているかという設問に対する回答はどうなっているだろうか。

設問に対して肯定的傾向の回答に対する割合の高い順に並べると、「子どもといると楽しい」が93％、「子どもからよく相談を受ける」が80％、「子どもと遊ぶことがある」が72.6％となっている。さらに第一問中の項目でも「子どもとの触れ合いに喜びを感じる」が93.5％、「子どもの成長を見守るのが喜びである」90.3％となっているし、「子どもといっしょにいるのが苦痛」について「そう思わない」という回答の割合は78.0％となっており、子どもとの関係がうまくいっているというように見ていることが分かる。

つまり、子どもとの関係はほぼうまくいっているし、そこに教員としての生き甲斐を見いだしてもいる。教員がどちらかといえば否定的にとらえている子どもの現在のありようは、あまり関係のあり方には否定的な影響を及ぼしてはいないのである。

しかし、「子どもに無理なことを言ってしまうことがある」が63.2％、「子どもから離れて職員室に帰るとホッとする」が59.2％、「子どもの言動が理解できない」が55.3％、「子どもに意志が伝わらない」が52.2％というように、否定的な関係意識もすべて50％を超しており、関係のありようにある程度、課題があることが読み取れる。ただこの原因を考える場合には、子どもの現実の姿を踏まえると同時に、教員の意識や職場の様々な関係のあり様も対象としておく必要がありそうだ。

②子どもの権利条約は認めるが、子どもがわがままになっては困る？

「子どもが権利主体である以上、この条約は必要なことだ」が91.9％、「教員の権利確立にとっても、子どもの人権確立は不可欠である」が78.6％となっており、「子どもの権利条約」の重要性や必要性については意識がかなり高い。しかし、反面、「この条約は人権を無視している今日の学校教育を是正することになる」が54.9％しかないし、「この条約で、日常の教育活動が変化することはない」に「そう思う」「少し思う」と答えたのが60.4％にもなっており、現実の学校を変えることに結びつくという意識はそれほど多くない。しかも、クロスをして見ると、年齢が若い層も悲観的になっていることが明らかになっている点は気になるところである。

ところで「教員の権利確立の方が先決だ」と考える人はさすがに少なくて26.6％しかないが、「学校では子どもの権利が制約されても仕方がない」が50.7％、「権利を主張すると指導しにくい」が

44.7％となっているのは、建前と本音の違いであろうか。さらにクロス集計上では、やはり中学校の方が「指導のしにくさ」を意識しており本音を強く出している。

「子どもの権利条約」に関しては自由記述でも、中学の教員が、権利とわがままとが混同されることに対する強い懸念を出しており、このあたりに項目選択で明らかになった本音を支える意識が示されていよう。

「人権無視の現場も確かにあると思う。その一方で他者の人権を無視している生徒がいるのも事実である。全ての生徒が権利を主張（わがまま）すると、学校は成り立たなくなるでしょう。荒れた中学校、高校をぜひ見てもらいたいものです。（できることであれば、本条約を積極的に推進している方に、そうした学校で授業をしてもらいたい思う。）」（中学男性教員、31～35歳）

「はき違えた権利を大人が勝手に振り回しては困る。長期展望と広い視野（グローバルな価値判断）で考え、立派に成長させることを忘れてはならない。瞬間享楽主義的な発想は子どもたちを駄目にしてしまう。」（中学男性教員、56歳以上）

「権利とわがままが混乱してくるのが心配」（中学男性教員、46～50歳）

「権利条約は必要だが、教育現場をいきなり変えることは難しい。特に『権利』を主張することが、単なるわがままや横暴ととらえられかねない風潮がある現在、段階的に変えていくしかない」（中学女性教員、41～45歳）

しかし、「権利を主張することは必要です。これをきっかけに、無意味な校則等がなくなればよいと思います。」（中学女性教員、26～30歳）とか、「しっかりと学習し、学校を変えていくべき」（小学女性教員、26～30歳）、「この条約が実行されれば、教職員も解放されるということになぜ気づかないのだろう」（小学男性教員、46～50歳）、「教育活動の根底に権利条約が根づくように人権学習を進めたいと思う」（小学女性教員、41～45歳）、「教員の人権感覚が問い直されるような機会だと思う」（小学女性教員、36～40歳）という積極的にとらえる意見もある。

さらに、この条約をきっかけとして「他人の権利を守ることの大切さをしっかり教育すべきことを自覚すべき」（中学男性教員、36～40歳）、「権利条約の内容はすでに一部の日本の教員には自覚されていたので、条約という外圧的なものであっても、こうした教員がいることを大切にしたい」という指摘もあった。

ただ、「あまりに職場で話題にされなさすぎる」との指摘もあり、日教組が運動方針として取り組んできた過程を振り返るならば、これは憂慮すべき事態である。それにしても条約の必要性を認めつつ、子どもの権利保障を徹底することに不安があるというのは、それだけ学校での生徒の姿に危うさを感じているからであろう。しかし、そこを突破しなければ権利条約の趣旨は徹底していかない。この点については、後述し再考したい。

③学校に協力的な保護者もいるし、わが子しか見ない保護者もいる

保護者に対しては教員は一体どんな意識を持っているのだでろうか。

「そう思う」「少し思う」という項目を選択したのは、「学校に協力的である」が75％、「教員を信頼している」が62.1％、「意思疎通がうまくいっている」が57.4％、「学校運営のよきパートナーである」が55.9％となっており、保護者に対して肯定的な位置づけをしていることが伺える。

しかし反面、保護者に対して批判的な意識も強くて、「自分のことしか考えていない」が74.7％、「家庭ですべきことも学校や教員に押しつける」が73.0％、「教員を批判したり陰口をいったりする」が65.2％、「相談や苦情を管理職に直接話す」が46.8％となっている。どちらかと言えば、上述の肯定的な位置づけよりも高い割合になっており、全体としては教員は保護者のことを批判的に見ているといえよう。

日教組女性部が92年７月に明らかにした「『生

活と労働』実態調査報告書」でも、「子どもとの心の通い」に比べて「父母との心の通いあい」は、「あまりない」「まったくない」を選択した者の割合が若干ではあるが高くなっており、かならずしも上手くいっていないことが報告されている。

ただ「担任が女性であると嫌がる」は予想外に少なくて29.3%。この点についての男女別、小中別のクロスでも有意差がない。反対に「保護者の経験や意見から得ることが多い」が66.5%と多いのも救いである。

自由記述では、保護者によって様々な違いがあること、保護者同士の関係やコミュニケーションが難しくなっていることが多く指摘されているが、やはり「自分の子どものことしか見ていない」、「自己中心的な保護者はインパクトが強くて目立ってしまい、指導するとき自信を無くすことがある」、「飲み会の時にプレッシャーを感じるときもある」、「昔と違い、教員を特に尊敬したり、互いに協力し合って子どもを成長させようとは思っていないと思う。悪いことは担任のせい、良いことは本人ゆえ、という傲慢な考え方が強いのでは」という批判があり、上記の結果を裏付ける指摘が結構多くなされている。しかしながら、「保護者と話す機会が少ないことを反省する」、「保護者とはその子を通じて同じ願いでつながっているという関係を作ることがまず先決だと思うし、保護者の言い分に耳を傾ける教師側の度量が必要だと思います」、「教師の権利ばかり主張して、子どもを育てる義務を果していなければ、保護者からの信頼は得られないのでは」というように、前向きに考えようという記述もある。

(2) 教員同士の仕事の分担とコミュニケーションはどうなっているか

校務分掌の決め方については、「前もって申し出るようになっている」という項目に対して、「そうなっている」「少しそうなっている」という回答の計は80.1%でかなり高率になっている。しかし、最終的には「管理職の意向で決まる」場合が56.4%、公平な分担になってはいないが51%となっている。したがって当然にも「希望通りになる」という項目に関しては54.1%しかないということになる。つまり、一応、校務分掌に関しては希望を前もって申し出るようになっているものの、希望通りになるとは限らないし、その場合に管理職の意向が強くなっているという現実が、ここから浮かび上がってくる。

ただし、教員のコミュニケーションができないが故に必然的に管理職が決めざるを得なくなっているのか、それとも、管理職が決めるのが当たり前という状況があるからなのかは、この調査だけでは判断できない。しかし、いずれの場合にしても問題とすべき状況にあると言わざるを得ないであろう。

「女性向き」「男性向き」については、評価がほぼ別れているが、これはクロス集計で見ても、特徴的な傾向は見いだすことができなかった。しかし、そうした「暗黙の分類」が残っている職場が53%もあるという点をどう考えるかは、職場での男女共生を目指す観点からは重要な作業になろう。

日教組女性部が94年6月に明らかにした「セクシュアル・ハラスメント（性的いやがらせ）調査報告」でも、校務分掌において男性が生徒指導、女性が給食・清掃となっている現状があること、依然として「お茶汲み、会計、トイレ掃除」が女性の仕事になっていることが明らかになっている。もちろん、この報告書に「女性自身の意識の中にも、性別分業を肯定し、男性に任せてしまうなど問題点も指摘されていることは、厳しく受け止める必要がある。」とされている点にも目を配らなければならないが、やはり関係のありようとして全体として見直すべきであろう。

職員会議については、「誰でも発言できる」が82.1%、「意見の衝突を避けようとはしない」は57.0%、「意思決定の手続きや結果が重視される」は63.4%で、「少数意見も尊重される」も57.7%になっている。しかも、「管理職の伝達に終始する」

ことが多いわけではなくて21.6%でしかない。ただし、「管理職が教員の意見を抑える」場合もあるというのが47.3%、「意見を述べてもどうにもならないと思うことが多い」も結構あって46.7%、「議題が一部の者で決められているケース」もあるは43.6%で、「報告・了承に終始し議論にならない」状況も結構見られて37.4%となっている。

総体的には予想よりは、極端に管理職が強かったり、手続き的におかしい状況ではなさそうだが、ほぼすべての項目について、学校規模による違いがあることがクロス集計ではかなりはっきりとしている。つまり規模が大きくなればなるほど、公的な場面でのコミュニケーションが少なくなっている。これらは予想できることであるが、大規模校での意思決定のありようの工夫が求められていよう。

また、こうした比較的のぞましい結果は、組合があればこそ、といえるかもしれない。1994年6月に行ったある少数組合のヒアリングでは、個人的な会話すらできないような学校になっているからである。この点では、組合員の人数による違いなどにるクロス集計ができれば良かったのであるが、残念ながらできえなかった。

「何かにつけて異を唱えて会議を長引かせる人がいる」は圧倒的に少なくて85.9%となっている。しかし、これを職員会議のありかたとしてどう判断するかは難しいところである。つまり、すんなりと納得するのではなく、徹底的に議論をするタイプの人が大事にされるかどうかに関わってくるからである。そういう人がいれば当然、会議時間は長くなる。民主的な運営をこころがければ、時間が長くなることは当然であろう。そういう場合の時間の限定は機械的に行うものではなく、議題や議論の推移を見据えながらその都度折り合いをつけて行く必要があるのではないか。

2．改めて「子どもの権利条約」の趣旨に理解を

前述したように、今回のアンケート調査では「子どもの権利条約」の意義や重要性については高い認識が認められたが、それが現実の学校を変えることにはなかなかつながらないという意識もかなり強く見られた。その大きな原因は、日本の政府や文部省が権利条約の批准に際して、ほとんど国内法の改正や制度改革を必要としないという立場をとったことの結果にあろう。その意味で、1979年のポーランド原案を下にした審議が始まって以来、この条約に対して一貫して消極的な対応をしかしてこなかつた日本政府の態度が何よりも問題視されなければならないだろう。

昨年生じた愛知県西尾市での大河内君のいじめ自殺事件は、ある意味では権利条約に対して消極的な日本の対応を象徴する事件であったとも言える。何より、日本の学校において子とも達の基本的人権が尊重されるような学校運営、教育内容、生活指導になっていないことの結果生じてきたのではあるまいか。したがつて、それは西尾市にとどまる問題ではなくて、日本のどこでも起こりうる問題であり、事実、その後同じような事件が各地で続発した。

ところで、今回の調査ではっきりとしたことは、政府ばかりでなく、教員にも権利条約に消極的な姿勢が見られたということである。後述するように、「権利主張はわがままに通ずる」という認識は言うまでもなく、建前としては権利条約の重要性を認めつつ、どこかでそれが具体化されることを避けたい、という気持ちがあるようだ。それは自由記述の所だけに見られるのではなく、項目選択の箇所でも「学校の現実」を変えることにつながらないという意識がかなり見られるからである。

昨年5月にやっと日本で発効した「子どもの権利条約」の趣旨と内容について、改めて理解を深め、学校でそれを具体化していく実践にとり組む必要があるのではなかろうか。そのためにまず、子どもはもちろん、保護者などの参加も得て憲法にも似た「学校憲章」を作り、そこに子どもの人権を明確に宣言するとともに、それにふさわしく

校則を見直していく必要があるのではないか。

と同時に、人間の歴史や今日の社会における基本的人権の意義を自らの問題として認識することのできる人権教育を徹底すべく工夫して欲しい。

もとより、個々の学校の、それぞれの子ども達の現実を目の当たりにすれば「全ての生徒が権利を主張（わがまま）すると、学校は成り立たなくなるでしょう。荒れた中学校、高校をぜひ見てもらいたいものです。」（前出・自由記述）という思いも分からなくはない。わが家での子どもの振る舞いからしても、この指摘に共感をある面で覚えたくもなる。しかし、逆にそれだからこそ、むしろ人権について徹底して学習し実践する場を学校に作りあげることが必要なのではあるまいか。もちろん、時間がかかるし、簡単にいく話ではない。「わがまま」を抑え、自立と自律そして連帯を達成するには、人権教育の徹底しかありえない。

改めて指摘するまでもなく、国連は1994年の第49会期総会で、今年から2005年までを「国連人権教育の十年」とする決議を採択した。決議文には「女性・男性・子ども一人ひとりが自らの人間的可能性を実現するために、市民的・文化的・経済的・政治的・社会的なすべての権利を認識しなければならない」と述べられている他、国連のこれまでの人権に関する取り組みを踏まえた人権教育をあらゆる組織が追求することを訴えている。そこで言及されているものの一つとして1993年３月８日にユネスコがモントリオールで開催した「人権と民主主義の教育に関する国際会議」で採択された「人権と民主主義のための教育に関する世界行動計画」が上げられている。そこで行動計画の究極目的が「人権文化」(culture of humanrights)になっていること、そして学校においては「個人の基礎教育を通じて、人権と民主主義の教育が繰り返し教授され、またどの教科にも通用し独立の教科としても教えられるような、統一的で幅広い基礎をもつカリキュラムを開発すること。権利、責任、民主主義的プロセスについてのテーマが、あらゆる授業のトピックとして織り込まれ、学校生活と社会の構成となるプロセスの目標価値として入っていなければならない。」（『解放教育―特集・国連人権教育の十年』1995年６月号、明治図書）としている点に留意したい。

ところで、あの神戸高塚高校事件での徹底した校門指導に象徴されるいわゆる「管理主義教育」は、実は生徒を管理する立場の教員をもしばるものであったことが当の細井元教諭自身の口から明らかにされている（細井敏彦『校門の時計だけが知っている』草思社、93年）。教員も生徒もともに学校という空間と時間の中で、人がその人間的尊厳を傷つけられないようにすること、それが先ず第一の課題であろう。ゆたかな関係の出発点は、人権にある。

最後に、子どもの自己決定権を理論的に思想的に、しかも法的に説いている中川明弁護士の指摘を引用しておきたい。「『人権』は、ことばや知識としてではなく、学校生活のなかで生活体験として実践的に修得され、人権感覚として生徒ひとりひとりの骨肉にしみとおらなければならないことを銘記することが大切です。」（『学校に市民社会の風を』筑摩書房　1991年）。

参考

・日教組女性部『女性組合員「生活と労働」実態調査報告書』1992年
・同上「セクシュアル・ハラスメント（性的いやがらせ）調査報告書」94年６月

（嶺井正也）

Ⅱ. 教員の自己実現と人間関係

はじめに

21世紀までわずか６年、新時代に向けて教育もまた新たな世紀を切り開く時をむかえている。しかし学校では21世紀どころか、日々の仕事に追われるのが現実である。未来の芽を育むべき教育という営みが、余裕を失い、あしたを見失いかけている。今回、本委員会が行った調査では、非常に多くのものが、精神的な負担を負っていることが明らかとなった。また４割以上のものが現在の仕事あるいは職場を変わりたいという想いを持つことも明らかとなった。このように追いつめられている状況を、アンケートの調査による実態をみながら考えていく。

１．アンケート調査からみる教員とその状況

(1) 教員像（表１を参照）

今回の調査では、日々の仕事の中で「ストレスを感じる」ことが“よくある”・“たまにある”ものの割合を合計すると87％にも及ぶ。「教職を重圧に感じる」ものは61.7％と、これも半数をはるかに越えている。非常に精神的な負担が大きいことをうかがうことができる。そのかわりに、「仕事の自主性が尊重される」（76.6％）、「自分の専門知識を生かすことができる」（62.9％）と感じるものが多い一方で、「学校を変わりたいと思う」（44.1％）ものや「教員を辞めたい」（45.1％）と思うものも少なからずいる。

一方で、「教職は他とは違う特別な職業である」（62.6％）と感じるものもほぼ同数であり、ほとんどの教員が、「こどもとのふれ合いに喜びを感じる」（94.5％）、「こどもの成長を見守るのが喜びである」（90.3％）と感じている。

このような、子どもとの関係こそが、教員を教員としてありつづけさせるものだろう。そして、この事が、“重圧”にもなり、また他とは違う特別な職業であるということを感じさせるのではないだろうか。「子どもからはなれて職員室に帰るとほっとする」という質問に対して、肯定の回答をしたものが、半数以上に登る（59.2％）のもま

表１

	よくある＋たまにある
ストレスを感じる	87.1％
教職を重圧に感じることがある	61.7％
学校を変わりたいと思う	44.1％
教員を辞めたい	45.1％
仕事の自主性が尊重される	76.6％
自分の専門知識を生かすことができる	62.9％
教職は他とは違う特別な職業である	62.6％
こどもとのふれ合いに喜びを感じる	94.5％
こどもの成長を見守るのが喜びである	90.3％
こどもから離れて職員室に帰るとほっとする	59.2％

表２　教員を辞めたい　×　こどもとのふれ合いに喜びを感じる

		喜びを…		
		＋	－	
辞めたい	＋	358	26	384
	－	440	18	458
		498	44	842

表3　教員を辞めたい　×　こどもといっしょにいるのが苦痛

		苦痛 +	苦痛 −	
辞めたい	+	129	254	383
	−	44	412	456
		173	666	839

表4　教員を辞めたい　×　こどもから離れるとほっとする

		ほっとする +	ほっとする −	
辞めたい	+	273	111	384
	−	234	221	455
		507	332	839

た事実である。

教員を辞めたいと感じるものが、子どもに対してどのような感情を持っているのか、次のような表で知ることができる。この表はそれぞれ、「教員を辞めたいと思う」という質問に対して、“よくある”・“たまにある”の回答を“＋”として、“あまりない”・“まったくない”の回答を“－”としてカウントし、それぞれに含まれるものが、「子どもといっしょにいるのが苦痛」、「子どもとのふれ合いに喜びを感じる」、「子どもから離れて職員室に帰るとほっとする」のそれぞれの質問に対して、上と同様の分類で“＋”・“－”のいずれを答えているか、クロス集計を行った結果である。

表2に見られるように、「教員を辞めたい」という質問に肯定しているものの中で、「子どもとのふれ合いに喜びを感じる」ものは93％にものぼり、教員を辞めたいと思ってないもののなかでの割合（96.1％）に近い。逆にいえば、「子どもとのふれ合いに喜びを感じてはいるが、それでも辞めたい」と思うものが、4割強（42.5％）存在する。

表3は、表2とは逆に、「教員を辞めたい」ものと、「子どもといるのが苦痛」であるというものとの関係である。表2の内容とはやや違いが見られ、「教員を辞めたい」に肯定的であるものの中で、多少とも「子どもといるのが苦痛」であると感じるものは33.7％と比較して高い。「教員を辞めたい」に否定的なもので「子どもといるのが苦痛」に否定的なものは、表2の場合と同様に90.4％であり、これは「教員を辞めたい」に肯定的なものに特徴的である。

表4はさらに、「教員を辞めたい」ものと、「子どもから離れて職員室に帰るとほっとする」ものとの関係を示している。この場合では「辞めたい」に肯定的な回答をしたものの中で、「子どもから離れるとほっとする」と答えたものは71.1％にもなり、否定的な回答をしたもの、すなわち「辞めたい」という意識を多少とも持っていないもののなかでも、この質問に肯定的で「ほっとする」ものは半数を越え51.4％にもなる。

自らの職業に特別な意識をもち、子どもとのふれ合いの中に喜びをみいだす、それゆえ非常に重い精神的な負担をしいられ、職員室にかえってほっとするのが、現代の教員の姿ということになるだろうか。

(2) 教員同士の関係（表5を参照）

では、その職員室はどのような雰囲気なのだろうか。

個人的なレベルでの職場の同僚は、「同じ目標

表5

	+	%	−
私の意見をかなり尊重してくれる	81.1	＞	16.5
同じ目標をもって仕事に取り組む仲間である	79.1	＞	19.5
困ったとき、私を支えてくれる	75.9	＞	22.7
互いに遠慮なく、意見を言い合える	75.6	＞	22.5
自分の教師としての成長を支えてくれる	71.5	＞	26.3
そこにいると、何となく安心できる	67.8	＞	30.3
私的にも重要な役割を持っている	48.0		50.3
わずらわしい存在である	11.9	＜	86.9
仕事以外のことで、つきあう気はない	20.9	＜	77.3

をもって仕事に取り組む仲間」であり、「遠慮なく意見をいえる」関係である。自分の「意見を尊重して」くれ、困ったときには「支えてくれる」存在であり、「そこにいると、なんとなく安心できる」ような人間関係がそこには存在しているようだ。「わずらわしい存在である」という質問に対しては、９割近くのものが否定し、また「仕事以外のことでつきあう気はない」という質問も、８割近くのものが否定している。

しかし、逆に見れば、１割のものは職場の同僚を「わずらわしい」と感じており、２割のものが仕事だけのつきあいで、プライベートでは職場の同僚とつきあう気が無いと答えている。

(3) 集団としての教員（表６を参照）

次に、回答者自身が属する、集団としての教員像である。

ここで見られる教員集団の姿は、非常に「仲がよい」ものである。「教員同士が協力しあい、互いにアドヴァイスし合っている」という問いに対して75.2％が肯定的な回答をしている。また「排他的な小グループがある」という問いに対しては81.0％が否定的である。この質問に対して、年齢別では、31歳～35歳のグループで強く肯定したものの割合が高く、37.8％となっている。これは回答者の年齢別の分布から見ても高い分布を示している。「教員集団を統率するリーダー的教員がいる」という質問に対しては、他の質問に比べて否定的回答の割合がやや低くなり60.3％となる。これを男女別にみると、男性で肯定的なものが42.3％であるのに対して、女性で33.7％と、男性の方がやや高い。

同様に否定的回答の割合がやや低いものとしては「子どもの指導について、互いに干渉しあわない」という項目がある。この質問に対しては否定的な回答が58.8％と、他の項目の回答に比べて、「仲のよさ」に幾分陰りが見える。先述の項目とともにみると、「互いにアドヴァイス」は「し合っている」が、「子どもの指導について」は「干渉しあわない」と回答したものは、全回答者の27.1％であった。逆に「アドヴァイス」を「し合ってい」て、「子どもの指導」についてだけ「干渉しあわない」ことはない、というものは、全回答者に対して47.8％であった。「互いにアドヴァイス」することについて強く肯定しているグループに注目すると、子どもの指導の際に「互いに干渉しあわない」という項目で強く否定しているものが23.8％になる。これは、全回答者のなかで、「互いに干渉しあわない」という項目に強く否定しているものの割合（11.7％）を大きく上回る。正反対のカテゴリーである、「互いにアドヴァイス」することを強く否定し、子どもに対する指導は強く「干渉しあわない」ことを肯定しているものでも、同様に全体に対する割合と比べると大きく上回る。

「他の教員との関わりをさける教員がいる」について否定的なものの割合も、先程の「互いにアドヴァイスし合っている」への肯定者と同程度の75.3％であり、「教師間でいじめや中傷、陰口がある」についても77.2％が否定的である。ここでも年齢別で31歳～35歳の部分で強い肯定が42.5％と高くなっている。また、常勤教員数が少ないグル

表６

	＋	％	－
排他的な小グループがある	81.1	＞	16.5
教師間でいじめや中傷、陰口がある	79.1	＞	19.5
他の教員との関わりをさける教員がいる	75.9	＞	22.7
教員集団を統率するリーダー的教員がいる	75.6	＞	22.5
こどもの指導について、互いに干渉し合わない	71.5	＞	26.3
教員同士が協力し合い、互いにアドヴァイスし合っている	48.0		50.3

ープ（10人以下、11人～20人）では、強く否定しているものの割合が高くなっていて、それぞれ38.3%、35.7%である。全回答者のうち、この質問に強く否定しているものの割合は、25.1%であり、これと比べて非常に高いものである。

この結果から見ると、教員数の少ない学校の方が教員間の「いじめや中傷・陰口」が少ない傾向にある。ただ他の質問に対しては、常勤教員数の多寡による差はなく、年齢別あるいは性別で若干の差が見られる。押し並べて、教員集団は「協力しあい、互いにアドヴァイスし」あうもので、「関わりをさけ」て自分の世界に入っているようなものも少なく、「排他的な小グループ」のようなものもない、外向的で親和性の高いものである。ただし子どもの指導については別問題であり、それぞれを教育のプロフェッショナルとして、互いの指導には口を挟むことを控えるような雰囲気があるのが読み取れる。

2．教員をめぐる人間関係と自己実現の疎外要因

(1) 教員の自己実現と学校組織

委員会が行ったヒアリングで、小学校の教員を退職されたかたとのやり取りの中に次のようなものがある。

委員―新聞などをみると、人間関係が崩れてきて、そのことで「心を病む」教員が増えてきている、と出ていますが実際にはどうなんでしょうか。

××―それは教員や子どもが学校の主人公になれないからですよ。

（中略）

管理されるだけで自分の思うことが一つもできないんですから。

それに、やたらせわしいですしね、学校は。

誰もが、自分の人生において、自分自身が「主人公」である。しかし、ここで述べられているように、学校では「主人公」になれないという状況が産み出されている。他人が描く絵の中で無理なポーズをとらされ、自分が自分であることを疎外される状況では、自らの生の中で「主人公」となること、自己実現を果たすことが困難な状況となっている。

学校という場は、社会の中の他の場面と同様に複雑な人間関係の複合体である。そこにかかわる人々によって作りだされる関係性（教員―子ども、教員―教員（同僚）、教員―親）の中で、教員は教員として存在する。逆に教員が教員であることを妨げるのも、このような関係性の中においてである。

教員が自らを「主人公」とし、教員としての存在を証明する、あるいはその内にあるモデルとしての教員像―こうありたい、こういう仕事をしたい―へと接近する自己実現の過程では、このような関係性はどのような意味を持つものだろうか。

自己実現の過程を「こうありたい」というモデルへの接近として、次のように考えてみよう。

まず「こうありたい」というモデル（自己実現モデル）を自らの中に形成し、それを保持し、不断に接近する。このモデルは不断に修正・更新され得るものである。この過程に対して、先に述べた関係性は、次のような影響を及ぼす。すなわち、

モデルの形成・更新において、

「このようにありたい」の「このように」の部分を内的に形成する場合に、あるいはそのモデルを修正・更新する際に、その見本となるようなものが存在する。その見本は、外的に存在し、その刺激を受け、自らの内に取り込み、モデルとして形成／更新される。「こうありたい」に対して、別の「こうでなくてはならない」、「こうであってはならない」という規範的なものが押し付けられる場合もある。

モデルへの接近において、

内的なモデルへ接近しようとする自己実現

の作用に対して、その接近を後押しするような力の場合と、関係上、規範的な力を持つ外的なモデルが、内的なモデルとの間に相違があるためにその接近を阻む場合が考えられる。

このような影響は、関係を取り結ぶ相手に対する意識によってその力を変化させる。すなわち、外的なモデルと内的なモデルに相違があり、内的なモデルへの接近が阻まれる場合に、外的なモデルが持つ規範力の強弱によって、その阻まれかたが違ってくる。ではその規範力の強弱は人間関係とどのように関係してくるのだろうか。

教員が取り結ぶ人間関係で、精神的にも、実際接している時間の長さでも、その中心となるのは子どもとの関係である。本稿の最初の部分でも述べたように、9割以上のものが「子どもとのふれ合いに喜びを感じ」、「こどもの成長を見守る」ことに喜びを感じている。この子どもとの関係は、上で述べた内的なモデルの形成や、その修正・更新の際に、最も強い規範力を持った、揺るがしがたい外的なモデルとして存在する。その規範力、その揺るがしがたさは、この関係が教員をめぐる人間関係の中で中心的なものであるということ以上に、それが現実として日々教員の前に存在することに由来する。「こうありたい」という自らの中に持つ理想的・理念的なモデルが、人間関係という現実的な刺激によって修正され更新されていく。この外的な刺激は、教員の成長すべき道筋を強く照らし出していくものである。その方向が、それまで持っていた内的なモデルが持つベクトルとは異なっていたとしても、その現実は否定することができない。子どもを前にすることで、「こうありたい」自分の姿は、こわされ、再構成されていくことになる。

教員を取り巻く人間関係で、厳然として存在する別の現実は同僚教員との関係である。教員集団の中で、自ら保持する内的なモデルは、やはり同様のインパクトをうける。加えて、一般に人間は、集団の中において、個人で行う場合とは異なった判断を下し、異なった行動をする場合がある。ある社会的圧力の下ではそれに従うことが強制されていない場合でも、その圧力に従う場合がある。[1)]

「同調への圧力」・「斉一性への圧力」と呼ばれるこの圧力は、また帰属する集団が持つ心理的・精神的圧力によっても、変化することが知られる。

この心理的な作用は、次のような実験で知ることができる。[2)]

2枚のカードを用意し、1枚にははっきりと長さの異なる3本の線分a、b、cが描かれている。2枚目には、1枚目のカードのbと同じ長さの線分が描かれている。被験者はこの2枚のカードを比べて、同じ長さのものをa、b、c、3つの中から選ぶのである。

この実験は、被験者1人だけで行った場合、正答率はほぼ100％に近い。ところが、あらかじめ間違った回答をするようにしこまれた複数の人間を、本当の被験者といっしょに回答させた場合、正答率は60％台前半まで落ちてしまうのである。

さらに、被験者以外に、終始正しい答えをするもの、すなわち被験者にとっては自分が正答する場合の「同意者」となるものをグループの中に混ぜて実験を行うと、1人だけの場合よりも正答率が20％近く高くなることが知られている。

さて以上のような実験によれば、自分にとっての同意者がいる場合には同調への圧力が弱まることになる。先のモデルで言えば、内的なモデルへ接近しそれを具体化する際に、それを疎外するような外的なモデルが持つ規範性、あるいはその強制力が、「同意者」の存在によって弱まることになる。

アンケートの回答で見てみると、「私の意見を

注1）キースラー著、早川正則訳、「同調行動の心理学」など

注2）Asch,S.E.,Opinions and social pressure. Scientific American, 1955, 193, 31-35.

かなり尊重してくれる」という問いに強く否定したものの中では、「何か新しいことをやろうとするときに、それを妨げるような雰囲気がある」という問いに対して強く肯定したものは過半数を越える。

また、「困ったとき、私を支えてくれる」という問いについては、全体では肯定的回答が75.5%、否定的回答が22.7%であるのに対して、「新しいことを妨げる雰囲気」に強く肯定したものの中では、「支えてくれる」への回答の比率が肯定的回答44.8%、否定回答55.2%、「互いの行動を牽制したり、しばりあったり」するという問いに強く肯定したものの中では、「私を支えてくれる」に対する肯定的回答の比率が29.4%、否定的回答70.5%と逆転している。

反対に「妨げる雰囲気がある」を強く否定したものでは、「私を支えてくれる」の肯定回答91.3%、否定回答8.8%と、全体での比率を大きく上回っている。同様に先述の「牽制したり、しばり合ったりする」についても、強く否定したもののグループでは、「私を支えてくれる」の回答が肯定88.8%、否定が11.3%とこれも全体での比率を上回っており、職場の同僚が「困ったとき、私を支えてくれる」存在であると考えているものの方が、その職場に「妨げ」たり「しばりあったり」する雰囲気はないと考える傾向がより多いことがわかる。

以上のように、「同意者」の存在がないことが、ある行動をとる際の「向かい風」となっている。逆に「同意者」の存在があれば、人間関係は「追い風」として働いている。内的なモデルへの接近・その具体化の過程では、それを妨げるような力は、教員の自己実現という観点で見れば、それを疎外するものである。従って、そのような力はない方が望ましいものであろう。一方、内的なモデルの形成・修正・更新の過程では、人間関係によって与えられる外的な刺激が、より革新されたモデルを産み出すという意味で、重要な役割を果たす。

内的なモデルの形成・修正・更新とそのモデルへの接近という不断の過程において、教員をめぐる人間関係は、外的な刺激を与えることで、それを達成するためのキーの一つとして働いているのである。

(2) 学校内の人間関係

学校内の人間関係は先にも述べたように重層的なものである。教員同士でも、公的・職務上のいわばフォーマルな人間関係と、私的・非職務上のインフォーマルな人間関係が一つの場所で交錯する。

公的・職務上のフォーマルな関係
　制度的・組織的に規定された関係
　命令・監督・指導による職務上の人間関係
　教務、公務分掌などの業務処理による職務上の人間関係
　目的的・機能的・規範的
私的・非職務上インフォーマルな関係
　自然発生的な人間関係
　同世代―異世代、同性―異性、性格、興味・関心、地域、勤務校など
　非目的的

特に学校内の教員同士の人間関係を包みこむ教員集団では、集団内部の職階制が校長・教頭などをのぞいて不明瞭であることや、教育者としては校長以下新卒教員まで同等であること、ひとりで複数の役割を同時に遂行しなくてはならないこと、全人格的集団参加の傾向やその必要性などとともに、その組織過程がインフォーマルな性格が強いことが指摘されている[3)]。

注3）田村武夫、「教師集団と人事異動」、187ページ　講座　現代教育経営、第二巻　学校経営の現代化、第Ⅳ章　学校集団経営の現代化、明治図書、1968

またこのインフォーマルな集団は、フォーマルな場ではなかなか出されない各自の意見、希望あるいは不満などが表出する場として、またそのフォーマルもしくはインフォーマルな集団に適用される種々の非公的な判断基準を生成し、それが共有される場として機能する。すなわちインフォーマルな集団がフォーマルな組織に対して大きな役割を果たしていることも指摘されている。[4)]

ここで指摘されているインフォーマルな集団が持つ機能は、学校という公的な組織にあって、その組織が合目的的に機能を遂行する場合にはあらわれてこない部分に働きかけるものであり、フォーマルな目的の達成よりも、組織内の人間関係の維持により多くの役割を担うものである。

インフォーマルな集団が持つこのようなメンテナンスの機能は、本来なら人間関係の“潤滑油”として、組織の目的の達成を“非公式”に補完するものである。インフォーマルな集団の存在は、公的な職務によって結ばれた人間関係の中にあって、その組織が持つ目的達成のベクトルと、その組織の構成員が内に持つ「こうありたい」というベクトルの指す向きの違いから生じる葛藤や軋轢に対して、軟化・吸収し、行動への判断の基準を与える役割を果たすものである。

しかしながら、このような関係性には別の問題が生じる場合がある。公的・職務上の人間関係と、私的・非職務上の人間関係が同じ場所で存在するだけではなく、私的人間関係の公的化とでもいうような変質が生じる場合である。

例えば、教職員が校長の家に年始にいくのが慣例となっている場合、これはまったく職務とは関係なく、プライベートなことであるにもかかわらず、まるで職務の延長かのように参加することが当然とされる。参加しないことで職務上の人間関係が“しっくりいかない”ことも考えられる。また、ある地域では職場の女性教員によって組織される“非公式”の会があり、当然のようにそれに入会しなくてはならない。

ここには、公的・職務上の組織ではないにもかかわらず、選択の余地はない。学校内のインフォーマルな集団や私的な人間関係は、自然発生的なものであり、それゆえにメンテナンス的な機能を持ち得るものである。先に述べたような「追い風」となるような人間関係をうみだしていくものも、このような非公式性、非目的性によってもたらされる。一方、上で述べたような、もともと私的なはずのもので、半公的な選択の余地のない人間関係は、果たして教員が自己実現を目指す時の「追い風」となりえるものだろうか。

「こうありたい」・「このような仕事がしたい」ということを考えるときに、どのように取捨選択をするかは、本人次第である。その選択に、他者が介入するのは、「自己」の実現ではなく「他者」の実現である。私的な部分、すなわち本人の選択が当然行われるはずの領域で、選択の余地もなく組み込まれてしまう人間関係は「自己」の実現とは違ったものへと吹き流してしまうものである。

おわりに

今回のアンケート調査では、７割強の人が、職場の同僚を「困ったとき私を支えてくれる」と答えていた。また同僚を「互いに遠慮なく意見を言い合える」存在であるものも、ほぼ同じくらいの割合の回答が得られた。逆に言えば３割弱の人は、自分の回りにいる同僚は自分が困っているときでも助けてはくれないと感じており、意見を交わすのに遠慮しなくてはならないと感じている。これはアンケートの回答としてあらわれてきたものであり、すべての職場でこのような状況であるわけではない。がしかし、転勤などで人間関係が変われば、どこの職場においてもあり得ることであり、いつそのような関係の中に自分の身を置くことになるとも限らない。職務上の人間関係なら、そこに処理すべき事項がある限り、いやがうえにも付

注４）田村武夫、「教師集団と人事異動」、188ページ

き合っていくことになる。しかし少なくとも1日の1／3をすごす職場で、いざというとき頼りとならないものに囲まれて、意見をいうのも聞くのも遠慮がちにならなくてはならないのでは、自己実現などおぼつかない。

教員が教員として生きるときに、人間関係が与える影響は少なくない。集団の中で生きる時、その中で育まれる人間関係が、その人がどう生きるかを左右することになる。「こうありたい」というモデルを作り出すことや、そのモデルに接近する時に、「追い風」の人間関係は、個人に判断と選択を許すものでなければならない。目的の達成をめざす組織の中で、インフォーマルな人間関係が持つメンテナンスの機能が大きな意味を持つことになる。

（吉田尚史）

Ⅲ. 教職意識と組合員意識

はじめに

本委員会が実施したアンケートの中に、〈教職〉についての意識を尋ねる項があり「教職は他と違う特別な職業である」という設問に対して以下のようになっている。

「そう思う」21.2%、「少し思う」41.4%、「あまり思わない」26.7%、「思わない」8.6%（残りＮＡ）。

「そう思う」・「少し思う」という肯定的な回答は合わせて62.6%に達している。否定的な回答の35.3%を圧倒している。

むろん、自からが従事する職業、もしくは職種に対して「特別な」ものであるという意識を抱くことは、一般的なことであろう。また「特別な」という言葉に対して抱くイメージは、さまざまであり、一概にはいえない。とはいえ、６割以上の人か何らかの形で「教職の特殊性」を感じているのである。

同じ項の設問に「教職は生活の糧をえる以上のものではない」という設問があるが、これに対しては、

「そう思う」6.6%、「少し思う」23.5%、「あまり思わない」46.2%、「思わない」21.2%（残りＮＡ）。

このように、逆に６割以上の人が否定的な回答を行っている。したがって、アンケートから〈教職〉というのは、「特別な職業」であり、「生活の糧以上のもの」であるという意識を多くの人が、持っていることがわかる。

ところで一般的にこうした設問自体が、〈職業〉や〈職業観〉を問う場合に行われ得るのであろうか。〈職業活動〉を通じて〈自己実現〉を図って行くという行為は、分業が進化した今日、〈疎外された労働〉、言い換えれば、〈客体化された労働主体〉から〈主体性の回復〉を実現するための〈契機〉、〈解消〉、〈障碍〉などのさまざま方向性を有するひとつの〈自己確証〉のための試みである。その過程のなかでは、自己の職業・仕事が、〈特殊〉か否か、あるいは〈生活の糧〉以上のものか否かについては、単純に問われないであろう。そこには、こうした問いの〈否定〉と〈肯定〉の間で揺れる〈労働の主体性・自律性・他律性〉などの諸問題を内包しているからである。

そうでありながらも、〈教師・教員〉という職業をめぐっては、この〈自己確証〉のプロセス以外の意味で、絶えず、「〈特別な〉仕事・職業なのか」、「生活の糧をえる以上のものなのか」という問いが、〈教師・教員〉に向けられて発せられているのである。この問いの意味するところはなにか、なぜある種〈無作法な設問〉に対して答えざるをえないのか、さらにはこの問題に絶えずアプローチし続けているわりには決定的な一定の到達点を獲得できない〈教育学〉のあり様もむろん問われなければならない。

このいわば〈永遠の問い〉の背景には、戦後（むろん戦前からも存在しているが）の揺れ動く〈教師像・教員像〉が存在している。「教師聖職論」から「労働者論」・「専門職論」などである。とりわけ、戦後社会のなかで、「聖職論」対「労働者論」の論争は、学校現場での根深い亀裂として影を落としている。

ＩＬＯ・ユネスコの1966年勧告「教員の地位に関する勧告」が、「専門職としての地位」を規定し、この論争に対して「専門職」という概念を投げ与え一定の収束を見せるかのように思われた。

日教組はこの勧告の会議に代表を派遣するなどして作成に一定の役割を果たした。さらに完全実施を政府に要求している。この「専門職論」は〈教育公務員〉や〈被雇用者〉としての教員の実定法上の教員の地位についてひとつの帰結をもたらした。さらには、教員の労働の内実を定めるものではあった。

しかしながら、現実の日本の状況のなかで進行する教育政策の動き、それと対抗する教育運動や教育労働運動のなかで、「勧告」の全体像よりも「スト権」などに集約された形で理解され、〈扱われて〉行くのである。結局こうした経過のなかで「聖職論」対「労働者論」は、その帰結を見ることはない。

むろんこの「専門職」に帰結する方向性は、例えば「学校重層構造論争」のように戦後の〈教育学〉の中にもすでに存在していた。これらが、すべて教育の専制的な官僚支配の道具であるかのごとく、〈矮小化〉されて「聖職論」の立場からも、場合によると「労働者論」の立場からも批判されて過ごされてきたところがある。

いずれにせよ、〈教師・教員〉の労働や〈職業人〉としての存在は、〈教師像・教員像〉から導き出されることが、多々ある。またそうした〈理念型〉から演繹する方法は、ひとつの重要な方法である。

〈理念型〉や〈規範型〉から抽出した〈教師像・教員像〉は、現実の〈学校病理〉を分析する際に実に〈有効〉である。なにか問題が起きた学校、あるいは教師の問題行動を見る際に、自らの持つ〈理念型〉・〈規範型〉に即して、それらを観察する。さすれば、それとは、矛盾や整合性を持たない学校や教師像についてどこがちがうのかについて、〈詳細〉かつ〈厳密〉にすりあわせを行うことによって〈分析〉や〈批判〉がなり立つ。

〈教育〉は、「教育を目的とした意図的計画的活動」であるので、こうした図式に陥るのはやむをえないところはある。意図的計画的に子どもに大人が働きかけるのであるから、その働きかけの主体に一定の人格的・道徳的要素を介在させざるをえない。したがってこのような〈理念型〉を持たざるをえないのであろう。が、はたしてこのようなパターンを続けていて、どこまで生産的な議論が可能なのであろうか。疑問がのこる。

ここではこうした方法よりも、アンケートの中から教職に関係する意識について、実際の教職観がどのような意識の中にあるのかについて考察する。

1．教職意識

〈教職〉意識からのこの問題についての設問である「自分の余暇や生活を犠牲にしてまでも教職に打ち込む気はない」に対しては、以下のように回答している。

「そう思う」16.8％、「少し思う」40％、「あまり思わない」34.5％、「思わない」5.9％（残りＮＡ）。

若干肯定的な回答、すなわち「自己犠牲否定派」が多いが、56：40程度の比率で、分かれている（この設問については、「自己犠牲否定派」「自己犠牲肯定派」という言葉を使わせていただく）。この設問は、今日の教員の「多忙化」問題を内面から支える〈教職〉意識を尋ねているものであるが、「そう思う」という強い回答以外が、８割以上に上っている。さらに自由記述の意見のなかで、「そうは思っても実際は、犠牲にしている」（20代女性）というものが複数あった。「自分の○○を犠牲にする」ということに抗しきれない教員がまだまだ多いとも読めるのではなかろうか。教員の長時間労働は、意識からも規定されているようである。

実際、日教組の「勤務実態調査」（1994年10月）では、以下のような数字があげられている。

ア．週あたりの時間外勤務
　小学校７時間17分
　中学校12時間32分
　高校　９時間15分
イ．週あたりの持ち帰り仕事
　小学校・中学校　約５時間
　高校　約４時間
ウ．中学校の部活動の指導によって休日の半分近

く出勤

エ．対外試合などの引率の場合、回復措置が８～９割とれない

このような教員の勤務実態を「多忙化」や「長時間労働」と規定されているのであろう。こうした勤務時間の実態が、他の職種・職業と比してどの程度問題なのか、また日本の労働慣行の上で、一般的なことであるのか、もしくは教員という職業固有のものなのか、などいわば労働政策や比較労働社会学的な立場からの吟味が、それほどなされているようには思われない。むしろ、初めから教員の「多忙化」は教員の固有の問題であるという前提から出発している教育社会学などの研究が多いように思われる。ここでは教員の労働の「形式性」や「無限定性」などの特質から「多忙化」のもたらされる原因を述べているが、これも教員の労働に固有のものなのか、〈日本型労働〉そのもの、とくに「サービス化する労働」のなかで、それ自体が抱えるものなのかという吟味がなされていない。「教育」だから「多忙化する」ということの説明になっていないのである。

日本の長時間労働は日本的労働慣習の特徴でもある。「サービス残業」などに見られる生産労働よりも事務労働に見られる現象が教育現場で出現している形態であるかもしれない。すなわち「日本的な労働慣行」の「教員労働における出方・発現形態」であると規定されうる。（だからといって「多忙化」が問題でないと主張しているわけではない。）

この調査の特質でもある「心の健康」に関係した〈教職〉への意識調査を見るといくつかの点でおもしろい傾向が存在する。

クロス表１（Q19 by Q140）

この設問はもちろん文部省の「心の健康問題」研究会の報告の評価・受けとめ方がどのようになっているのかということを目的としたものであるが、全体の50％以上の人が排除を肯定しているという全体傾向にまず驚かされる。というのは、「開放型精神病院」の試みなど、精神性疾患＝精神病患者の社会参加・ノーマライゼーションが強く言われるようになっている今日でもこれだけ〈排除〉を主張するものがいるのである。この中でも、「教職特別視肯定派」は、全体傾向よりも大きく、『精神性疾患』に罹った教員を教育活動から排除した方がよいと思っている。ということは逆にこの「特別な仕事」というのは精神性疾患の人にできないという意味もこめられているのである。

クロス表２（Q19 by Q144）

ここでも「特別視肯定派」が、「研修」を高く評価していることがわかる。逆に強い「否定派」は「研修」をあまり評価していない。「特別な」の内容はこうした「研修」によって作られるものである。

クロス表１（Q19 by Q140）

Q19：教職員は他と違う特別な職業である

Q140：「精神性疾患」に罹った教員は教育活動に関わるべきではない

Q19＼Q140	そう思う 1	少し思う 2	あまり思わない 3	思わない 4	NA	Total
そう思う 1	31.3	34.1	22.5	9.9	2.2	21.2
少し思う 2	20.8	40.6	28.7	6.2	3.7	41.4
あまり思わない 3	15.3	40.2	27.9	12.7	3.9	26.7
思わない 4	23.0	25.7	28.4	16.2	6.8	8.6
NA	16.7	16.7	11.1	16.7	38.9	2.1
Total	21.7	37.3	26.8	9.8	4.4	100.0

クロス表２（Q19 by Q144）

Q19：教職員は他と違う特別な職業である

Q144：教員や管理職の研修を充実させることが教員の「心の不健康に陥ることを未然に防止する」のに役立つ

Q19＼Q144	そう思う 1	少し思う 2	あまり思わない 3	思わない 4	NA	Total
そう思う 1	33.5	29.7	22.5	13.2	1.1	21.2
少し思う 2	19.7	38.3	27.0	13.5	1.4	41.4
あまり思わない 3	13.5	35.4	31.0	15.7	4.4	26.7
思わない 4	13.5	21.6	13.5	45.9	5.4	8.6
NA	11.1	33.3	5.6	5.6	44.4	2.1
Total	20.3	34.1	25.5	16.7	3.4	100.0

クロス表3（Q19 by Q141）

クロス表3も「研修」と「適格性」は、「特別視肯定派」の根拠になっている。

クロス表4（Q19 by Q145）

「適格性」を容認することは、「心の健康診断」も認めることにつながる。ここでも「特別視肯定派」は、心の健康管理について容認している。「特別視否定派」は、基本的には「心の健康診断」に反対している。

クロス表5（Q20 by Q140）

強い「自己犠牲肯定派」の37.3％が目を引くが、「自己犠牲否定派」（1）ともに「そう思わない」が13％と全体傾向よりも多くなっている。

クロス表6（Q20 by Q141）

ここでも前設問と同じように強い「自己犠牲肯定派」の答えは、割れている。「そう思う」という者が、27.5％という高い数字であるが、そう思わないという答えも19.6％となっている。これは自己犠牲否定派と同じポイントである。

クロス表7（Q20 by Q142）

「自己犠牲否定派」の方が、「そう思わない」

クロス表3（Q19 by Q141）

Q19：教職員は他と違う特別な職業である

Q141：「適格性に問題のある」教員に転職や退職を求める

Q19＼Q141	そう思う 1	少し思う 2	あまり思わない 3	思わない 4	NA	Total
そう思う 1	20.9	43.4	21.4	12.1	2.2	21.2
少し思う 2	13.8	41.7	31.0	9.6	3.9	41.4
あまり思わない 3	12.2	40..6	32.3	10.0	4.8	26.7
思わない 4	12.2	21.6	25.7	31.1	9.5	8.6
NA	5.5	22.2	11.1	22.2	38.9	2.1
Total	14.6	39.6	28.4	12.4	5.0	100.0

クロス表4（Q19 by Q145）

Q19：教職員は他と違う特別な職業である

Q145：全教職員を対象とする心の健康診断を実施する必要がある

Q19＼Q145	そう思う 1	少し思う 2	あまり思わない 3	思わない 4	NA	Total
そう思う 1	25.3	33.0	24.7	14.8	2.2	21.2
少し思う 2	17.7	32.7	32.7	15.5	1.4	41.4
あまり思わない 3	14.8	33.2	33.6	14.4	3.9	26.7
思わない 4	21.6	13.5	23.0	33.8	8.1	8.6
NA	5.6	27.8	11.1	11.1	44.4	2.1
Total	18.6	31.1	30.0	16.6	3.7	100.0

クロス表6（Q20 by Q141）

Q20：自分の余暇や生活を犠牲にしてまで教職に打ち込む気はない

Q141：「適格性に問題のある」教員に転職や退職を求める

Q20＼Q141	そう思う 1	少し思う 2	あまり思わない 3	そう思わない 4	NA	Total
そう思う 1	14.6	34.7	25.7	17.4	7.6	16.8
少し思う 2	14.6	42.9	32.4	7.0	3.2	40.0
あまり思わない 3	12.5	42.2	26.7	14.2	4.4	34.5
思わない 4	27.5	23.5	27.5	19.6	2.0	5.9
NA	12.5	25.0	12.5	20.8	29.2	2.8
Total	14.6	39.6	28.4	12.4	5.0	100.0

クロス表5（Q20 by Q140）

Q20：自分の余暇や生活を犠牲にしてまで教職に打ち込む気はない

Q140：「精神性疾患」に罹った教員は教育活動に関わるべきではない

Q20＼Q140	そう思う 1	少し思う 2	あまり思わない 3	そう思わない 4	NA	Total
そう思う 1	22.9	28.5	28.5	13.9	6.3	16.8
少し思う 2	21.9	40.5	27.4	7.9	2.3	40.0
あまり思わない 3	18.6	42.6	25.7	8.8	4.4	34.5
思わない 4	37.3	15.7	31.4	13.7	2.0	5.9
NA	16.7	25.0	12.5	16.7	29.2	2.8
Total	21.7	37.3	26.8	9.8	4.4	100.0

クロス表7（Q20 by Q142）

Q20：自分の余暇や生活を犠牲にしてまで教職に打ち込む気はない

Q142：校長や教頭が授業参観をすることが教員の「心の不健康状態に陥ることを未然に防止する」のに役立つ

Q20＼Q142	そう思う 1	少し思う 2	あまり思わない 3	そう思わない 4	NA	Total
そう思う 1	1.4	2.8	24.3	67.4	4.2	16.8
少し思う 2	0.3	7.6	42.0	49.0	1.2	40.0
あまり思わない 3	2.0	6.1	43.6	45.9	2.4	34.5
思わない 4	0.0	11.8	25.5	60.8	2.0	5.9
NA	0.0	4.2	25.0	45.8	25.0	2.8
Total	1.0	6.4	38.1	51.6	2.8	100.0

という強い否定が多い。特徴的なのは、強い「自己犠牲肯定派」、強い「否定派」ともに「そう思わない」が高い数値になっている。

クロス表8（Q20 by Q143）

研修の効果については自己犠牲肯定派が、強い否定を示しているものが60％以上いるものの肯定しているものも20パーセントを超えている。自己犠牲否定派は、80％以上が否定している。ここでも前設問同様に強い「自己犠牲否定派・肯定派」が「そう思わない」の回答が高くなっている。

クロス表9（Q20 by Q145）

強い「自己犠牲否定派・肯定派」ともに、分散化する傾向を持つ。

2．教職意識と子ども・保護者への意識

関係性の中で意識が規定されるとすれば、子どもや保護者のとの関係が〈教職意識〉大きな影響を与えているであろう。特に「教職の重圧」について子どもとの関わりかたを検討する。

クロス表10（Q16 by Q34）

「教職重圧肯定派」は子どもに意志が伝わらないと思っており、逆に「教職重圧否定派」は、70％近くが「余り思わない」・「思わない」と答えている。このあたりにもの教職が重圧になっている一因があるのではないだろうか。

クロス表11（Q16 by Q31）

また「教職重圧肯定派」は、子どもの言動が理解できないとしている割合が高い。「伝わらない・わからない」という相互構造が重圧を作り出しているのかも知れない。反対に、重圧を感じない方は、「伝わる・わかる」ということを意識の上では楽観視している。これが重圧を生まないの

クロス表8（Q20 by Q143）

Q20：自分の余暇や生活を犠牲にしてまで教職に打ち込む気はない

Q143：教員や管理職の研修を充実されることが「心の不健康状態に陥ることを未然に防止する」のに役立つ

Q20＼Q143	そう思う 1	少し思う 2	あまり思わない 3	そう思わない 4	NA	Total
そう思う 1	3.5	9.0	18.8	64.6	4.2	16.8
少し思う 2	1.7	16.9	44.9	34.7	1.7	40.0
あまり思わない 3	5.4	14.5	41.2	36.5	2.4	34.5
思わない 4	5.9	17.6	11.8	62.7	2.0	5.9
NA	4.2	20.8	25.0	20.8	29.2	2.8
Total	3.6	14.9	36.7	41.6	3.1	100.0

クロス表10（Q16 by Q34）

Q16：プライベートな生活の中で、教職を重圧に感じることがある

Q34：子どもに意思が伝わらない

Q16＼Q34	そう思う 1	少し思う 2	あまり思わない 3	思わない 4	NA	Total
よくある 1	15.7	44.1	38.2	2.0	0.0	11.9
たまにある 2	3.3	55.3	38.2	2.1	1.2	49.8
あまりない 3	2.3	42.9	48.9	5.3	0.8	31.0
全くない 4	0.0	28.3	45.7	23.9	2.2	5.4
NA	5.9	17.6	17.6	0.0	58.8	2.0
Total	4.3	47.9	41.5	4.2	2.1	100.0

クロス表9（Q20 by Q145）

Q20：自分の余暇や生活を犠牲にしてまで教職に打ち込む気はない

Q145：全教職員を対象とする心の健康診断を実施する必要がある

Q20＼Q145	そう思う 1	少し思う 2	あまり思わない 3	そう思わない 4	NA	Total
そう思う 1	20.8	25.7	20.1	27.1	6.3	16.8
少し思う 2	17.5	34.7	32.9	12.8	2.0	40.0
あまり思わない 3	17.9	33.4	30.4	15.2	3.0	34.5
思わない 4	27.5	15.7	33.3	21.6	2.0	5.9
NA	12.5	16.7	33.3	12.5	25.0	2.8
Total	18.6	31.1	30.0	16.6	3.7	100.0

クロス表11（Q16 by Q31）

Q16：プライベートな生活の中で、教職を重圧に感じることがある

Q31：子どもの言動が理解できない

Q16＼Q31	そう思う 1	少し思う 2	あまり思わない 3	思わない 4	NA	Total
よくある 1	12.7	47.1	36.3	3.9	0.0	11.9
たまにある 2	2.6	59.5	35.8	1.4	0.7	49.8
あまりない 3	1.1	47.4	47.4	4.1	0.0	31.0
全くない 4	2.2	28.3	54.3	10.9	4.3	5.4
NA	0.0	29.4	11.8	0.0	58.8	2.0
Total	3.3	52.0	40.0	3.0	1.7	100.0

である。「プライーベートな」領域でも職場の状況が反映されている。

クロス表12（Q16 by Q33）

上述の傾向はこの設問によってはっきりする。「教職重圧肯定派」の「そう思う」32％と「否定派」の「思わない」41％は、まったく対称的な数値である。

クロス表13（Q20 by Q33）

ちなみに「自己犠牲肯定派」は、子どもと向き合うことはそれほど苦にならないようである。「自己犠牲否定派」は率直にほっとするという方が多数派を占めている。

こうしたところからの教職の重圧が何が原因かがわかる。

つぎに〈教職意識〉と保護者との関係を見てみる。

クロス表14（Q16 by Q46）

それほど顕著なものではないが、「教職重圧肯定派」の方が右寄りになっている。ということは、保護者が教員を信頼していないと思っている方が多いということである。

クロス表15（Q16 by Q52）

「教職重圧肯定派」が、「そう思う」を回答している。ここでも教職への重圧が保護者からももたらされてることが理解できるであろう。この設問には「家庭ですべきこと」という言い方で抽象的であるが一般には学校生活を送る前提である「しつけ」のことを指している。実は全体傾向でも70％以上の人が「そう思う」・「少し思う」を回答している。このことは、〈学校の荒廃〉の問題と密接に関連している。そろそろ「しつけ」と「学校生活」の関係を見直すべきではないだろうか。つまり、学校がうまく行かないことを家庭や

クロス表12（Q16 by Q33）

Q16：プライベートな生活の中で、教職を重圧に感じることがある

Q33：子どもからはなれて職員室に帰るとほっとする

Q16＼Q33	そう思う 1	少し思う 2	あまり思わない 3	思わない 4	NA	Total
よくある 1	32.4	40.2	21.6	5.9	0.0	11.9
たまにある 2	11.7	52.5	29.7	5.2	0.9	49.8
あまりない 3	9.0	44.4	36.8	9.0	0.8	31.0
全くない 4	2.2	23.9	30.4	41.3	2.2	5.4
NA	5.9	29.4	5.9	0.0	58.8	2.0
Total	12.7	46.5	30.5	8.3	2.0	100.0

クロス表14（Q16 by Q46）

Q16：プライベートな生活の中で、教職を重圧に感じることがある

Q46：〈あなたの学校の保護者〉教員を信頼している

Q16＼Q46	そう思う 1	少し思う 2	あまり思わない 3	思わない 4	NA	Total
よくある 1	3.9	51.0	40.2	4.9	0.0	11.9
たまにある 2	6.6	54.1	35.6	2.1	1.6	49.8
あまりない 3	7.5	59.0	28.9	2.6	1.9	31.0
全くない 4	19.6	52.2	21.7	0.0	6.5	5.4
NA	0.0	47.1	5.9	0.0	47.1	2.0
Total	7.1	55.0	32.8	2.4	2.7	100.0

クロス表13（Q20 by Q33）

Q20：自分の余暇や生活を犠牲にしてまで教職に打ち込む気はない

Q33：子どもからはなれて職員室に帰るとほっとする

Q20＼Q33	よくある 1	たまにある 2	あまりない 3	全くない 4	NA	Total
そう思う 1	27.8	39.6	25.7	5.6	1.4	16.8
少し思う 2	12.0	51.6	32.4	4.1	0.0	40.0
あまり思わない 3	6.8	48.0	33.1	11.1	1.0	34.5
思わない 4	11.8	35.3	23.5	29.4	0.0	5.9
NA	8.3	20.8	16.7	4.2	50.0	2.8
Total	12.7	46.5	30.5	8.3	2.0	100.0

クロス表15（Q16 by Q52）

Q16：プライベートな生活の中で、教職を重圧に感じることがある

Q52：〈あなたの学校の保護者〉家庭ですべきことも学校や教員に押し付ける

Q16＼Q52	そう思う 1	少し思う 2	あまり思わない 3	思わない 4	NA	Total
よくある 1	37.3	39.2	20.6	2.0	1.0	11.9
たまにある 2	19.0	57.4	21.1	0.7	1.9	49.8
あまりない 3	12.4	57.9	25.2	2.3	2.3	31.0
全くない 4	6.5	45.7	34.8	4.3	8.7	5.4
NA	11.8	52.9	0.0	0.0	35.3	2.0
Total	18.3	54.7	22.6	1.5	2.9	100.0

地域に還元したり、指摘することではもはや解決できないのではないだろうか。この構造自体を見直すべきであろう。

クロス表16（Q20 by Q48）

クロス表17（Q20 by Q52）

クロス表16・17から「自己犠牲肯定派」は、積極的に保護者をパートナーとして認知している。家庭ですべきことも押しつけているとは考えていないのである。つまり学校ですべきであるということで認識している。「自己犠牲肯定派」は家庭を信頼し、かつ寛容であるのに対して、否定派はそれほど信頼せず、厳しいのである。

3、組合員意識と教職意識

アンケートからはっきりとわかるのは、組合について肯定的な拠り所となっているのが、「教育活動」と「生活向上」である。それぞれの設問、「組合は教育活動に役立っている」と「組合は、自分達の生活向上に役立っている」の肯定的な答は、前者が、69.7%、後者が、82.4%である。

意外であるのは、「組合によって学校を越えた交流ができる」という設問への肯定的な回答が、51.8%と半数はこえているもののそれほど多くはなかった。組合活動は、必然的に、学校を越えて、他校・他分会の教員同志の交流へとつながるはずであるが、さほどそうなっていないのであろう。一部の組合員にそうした学校をこえた活動が、集中しているのはなかろうか。

クロス表18（Q19 by Q104）

強い「教職特別視否定派」は、教職員組合の意義を「教育活動」においているのである。反対に「教職特別視肯定派」は、それほど重視していない。

クロス表16（Q20 by Q48）

Q20：自分の余暇や生活を犠牲にしてまで教職に打ち込む気はない

Q48：〈あなたの学校の保護者〉学校運営のよきパートナーである

Q20＼Q48	そう思う 1	少し思う 2	あまり思わない 3	そう思わない 4	NA	Total
そう思う 1	9.7	36.8	43.8	6.9	2.8	16.8
少し思う 2	11.1	44.9	40.8	2.3	0.9	40.0
あまり思わない 3	11.1	50.0	33.8	3.0	2.0	34.5
思わない 4	17.6	49.0	25.5	3.9	3.9	5.9
NA	12.5	12.5	33.3	0.0	41.7	2.8
Total	11.3	44.6	37.8	3.4	2.9	100.0

クロス表17（Q20 by Q52）

Q20：自分の余暇や生活を犠牲にしてまで教職に打ち込む気はない

Q52：〈あなたの学校の保護者〉家庭ですべきことも学校や教員に押し付ける

Q20＼Q52	そう思う 1	少し思う 2	あまり思わない 3	そう思わない 4	NA	Total
そう思う 1	25.0	48.6	21.5	0.7	4.2	16.8
少し思う 2	18.7	58.3	20.7	1.2	1.2	40.0
あまり思わない 3	15.9	54.1	26.0	2.0	2.0	34.5
思わない 4	13.7	54.9	25.5	3.9	2.0	5.9
NA	12.5	45.8	8.3	0.0	33.3	2.8
Total	18.3	54.7	22.6	1.5	2.9	100.0

クロス表18（Q19 by Q104）

Q19：教職は他とは違う特別な職業である

Q104：組合教育活動は役に立っている

Q19＼Q104	そう思う 1	少し思う 2	あまり思わない 3	そう思わない 4	NA	Total
そう思う 1	20.3	43.4	28.6	6.6	1.1	21.2
少し思う 2	18.9	53.0	23.1	3.1	2.0	41.4
あまり思わない 3	20.5	46.7	26.6	4.8	1.3	26.7
思わない 4	45.9	33.8	14.9	4.1	1.4	8.6
NA	44.4	33.3	0.0	5.6	16.7	2.1
Total	22.5	47.2	24.0	4.4	1.9	100.0

クロス表19（Q20 by Q104）

Q20：自分の余暇や生活を犠牲にしてまで教職に打ち込む気はない

Q104：組合は教育活動に役立っている

Q20＼Q104	そう思う 1	少し思う 2	あまり思わない 3	そう思わない 4	NA	Total
そう思う 1	27.8	38.9	23.6	6.3	3.5	16.8
少し思う 2	17.5	51.0	26.2	4.1	1.2	40.0
あまり思わない 3	24.7	49.0	22.3	2.7	1.4	34.5
思わない 4	23.5	37.3	29.4	7.8	2.0	5.9
NA	33.3	41.7	4.2	12.5	8.3	2.8
Total	22.5	47.2	24.0	4.4	1.9	100.0

クロス表19（Q20 by Q104）

「自己犠牲否定派」の方が組合の教育活動への貢献を示している。「自己犠牲肯定派」は、それほど評価していない。また、「そう思わない」という強い否定が全体傾向よりも多くなっている。

他にはどのような意義を感じているのであろうか。

クロス表20（Q20 by Q102）

自己犠牲否定派の方が「学校をこえた交流の場としての組合を評価している」。「肯定派」はそれほど評価しない。

クロス表21（Q19 by Q105）

ここで「教職特別視肯定派」の人たちも生活向上に関しては評価しているのである。

次に組合活動をどのように見ているかについてであるが、全体傾向として、以下のように7割の人がわずらわしさを感じているのには驚かされる。

Q101：〈組合について〉組合活動がわずらわしいことがある

「そう思う」20.4%、「少し思う」51.6%「あまり思わない」22.4%、「そう思わない」4.0、「NA」1.6%

クロス表22（Q20 by Q101）

「自己犠牲否定派」は組合活動についてもわずらわしさを30%の人が感じているのである。また「自己犠牲肯定派」は「そう思わない」の数値が高くなっている。したがって、教職に自己犠牲を容認するものが組合にもわずらわしさを感じていないということになる。

クロス表23（Q16 by Q101）

「教職重圧肯定派」は、組合活動のわずらわしさを感じている。このことは、〈教職〉の重圧というのが、裏返してプライベートな生活の重視と

クロス表20（Q20 by Q102）

Q20：自分の余暇や生活を犠牲にしてまで教職に打ち込む気はない

Q102：組合によって学校を超えた交流ができる

Q20＼Q102	そう思う 1	少し思う 2	あまり思わない 3	そう思わない 4	NA	Total
そう思う 1	27.1	31.9	29.2	8.3	3.5	16.8
少し思う 2	13.7	35.9	38.8	10.2	1.5	40.0
あまり思わない 3	17.2	35.5	38.9	6.8	1.7	34.5
思わない 4	15.7	27.5	43.1	11.8	2.0	5.9
NA	37.5	29.2	16.7	8.3	8.3	2.8
Total	17.9	34.4	36.8	8.7	2.1	100.0

クロス表22（Q20 by Q101）

Q20：自分の余暇や生活を犠牲にしてまで教職に打ち込む気はない

Q101：組合の活動がわずらわしいことがある

Q20＼Q101	そう思う 1	少し思う 2	あまり思わない 3	そう思わない 4	NA	Total
そう思う 1	30.6	45.8	15.3	5.6	2.8	16.8
少し思う 2	19.2	56.0	21.3	2.9	0.6	40.0
あまり思わない 3	17.9	49.7	27.7	3.4	1.4	34.5
思わない 4	15.7	49.0	25.5	7.8	2.0	5.9
NA	16.7	54.2	8.3	8.3	12.5	2.8
Total	20.4	51.6	22.4	4.0	1.6	100.0

クロス表21（Q19 by Q105）

Q19：教職は他と違った特別な職業である

Q105：組合は、自分たちの生活の向上に役立っている

Q19＼Q105	そう思う 1	少し思う 2	あまり思わない 3	そう思わない 4	NA	Total
そう思う 1	34.6	43.4	15.9	5.5	0.5	21.2
少し思う 2	33.2	51.5	10.7	2.3	2.3	41.4
あまり思わない 3	34.1	49.3	14.0	1.3	1.3	26.7
思わない 4	51.4	28.4	14.9	4.1	1.4	8.6
NA	33.3	33.3	11.1	5.6	16.7	2.1
Total	35.3	46.9	13.1	2.9	1.9	100.0

クロス表23（Q16 by Q101）

Q16：プライベートな生活で教職を重圧に感じることがある

Q101：組合の活動がわずらわしいことがある

Q16＼Q101	そう思う 1	少し思う 2	あまり思わない 3	そう思わない 4	NA	Total
よくある 1	32.4	47.1	16.7	2.9	1.0	11.9
たまにある 2	19.2	55.7	21.3	2.8	0.9	49.8
あまりない 3	19.9	47.0	25.6	5.3	2.3	31.0
全くない 4	13.0	47.8	28.3	8.7	2.2	5.4
NA	5.9	58.8	17.6	5.9	11.8	2.0
Total	20.4	51.6	22.4	4.4	1.6	100.0

いうことではないのだろうか。

おわりに

上述のように本委員会で実施したアンケート調査をもとに〈教職〉をめぐる意識を見てきた。

まず〈教職意識〉については、かなり特別なものであるという見方が存在している。このことは「研修」・「適格性」など〈教職〉に付随するものへの信頼度が高いことからも言えるであろう。この傾向は、自分の生活を犠牲にしてまで教職に打ち込む気がないという人にあっても大差はない。むしろ、意識して「犠牲」にするまいと思っていても、こうしたところで「教職特別視」が表れている。やはり多くの人が〈教職〉意識に縛られているし、そこから自由ではないのである。この呪縛から解放されるほうが好ましいとすれば、なかなか困難なことである。

次に子ども・保護者との関係では、子どもとの意志の疎通がもたらす「教職の重圧」というものが存在している。また保護者との関係も信頼関係にある方が「重圧」を感じずにすむのである。こうした学校での諸関係が、「プライベートな領域での教職の重圧」になって反映されるというのは、図式的には十分理解されうるが、これほど顕著なものであろうとは思ってはいなかった。この「教職重圧」はもう少し追究されてしかるべきであろう。

最後に「組合員意識」でいうと、この問題は不十分であった。この問題までは、「教職の特別視」と「自己犠牲」が同じような傾向を示していたが、教職による「自己犠牲」を肯定するものが組合活動をわずらわしいと感じないことで、やはり「熱心な」教師が、まだまだいるということを示唆しているように思われる。教育活動も熱心にやるし、組合活動も熱心にやるということである。こうした教師・教員の熱心さの中身を把握し、さらに今後のどのようにつなげてい行くのかそのあたりに課題が残っているようである。

（田口康明）

Ⅳ. 情報化社会と教職員の人間関係・教職意識の行方

1．はじめに

教師にとっての「人間関係」とはいかなるものなのだろうか。「教職」が人との出会いがなければその存在自体もなりたたないものであり、そういった職業「技能」的な人間関係が必要不可欠なものだとすれば、その関係性自体他の職業とは趣を異にするものであるといえる。そして、そういった人間関係「術」ばかりでなく、そこに発生する問題も、異なるもの、相対化できにくいものだともいえよう。さらに教職が「職業としての人間関係」[1]を生業としている存在だと言い換えることもできる職業であるとするならば、人間関係に関わる悩みを教員あるいはその集団が含んでいることもごく当然の現象ともいえる。ただ、さきに「問題」ありきではない。認識すべきなのは“「問題」は「在る」ものではなく「起きる」ものであるということである。そして「問題」は一人では起こり得ない。（中略）その人たちの「関係性」そのものの中に「問題」の本質があるのだ（中略）「問題」それ自体をとりあげるのではなく、それが「問題」とされていく「関係性」を扱っていくことこそ～”[2]重要な視点であるといえよう。無論ここでいう人間関係（性）は、フォーマルなもの、インフォーマルなもの、そしてオフィシャル～プライベートなものと多種多様な顔をもっている。そしていずれの関係性においてもあきらかなことは、人間関係が互いの相対的な関係性の中で織りなされるものだとすれば、前記のような４つの場面・立場は往々にして自己の意志に反してその境界を超越して継続していく性質のものであるということである。そういった「無境界」の[3]関係性が教員組織の中で自明のものと認識される原因には、いうまでもなく「教職」の持つ専門性を社会ばかりでなく教員集団自らが認めていることに他ならない。つまり「教職員の人間関係」の様相の分析には、その職業のもつ性質を関係者がどう認識しているか、ということを前提としない限り論ずることはできないといえるのではないだろうか。

しかし今、すさまじく吹き荒れる“情報化”の嵐のなかで、学校と教師の関係性はとめどもなく揺れ続けている。この先果てしなく続くであろう情報化の進展のなかで教師あるいは教職の社会における位置づけがどこに定位置を求めるのか。その問いかけに明確な答えを出すことは不可能である。何人もアップテンポで進行する社会変動のリズムの行末を明確に読みとることはできない。教員と子どもの関係性ばかりなく、“おとなと子ども”の関係性そのものが根底から変わりつつある。かつて子どもは周囲のおとなや教師の姿を見て、自分の将来像を透視することができた。子どもが周囲のおとなたちの姿をレンズにして自己の将来（像）を作り上げることのできた時代と“いま”では、学校や社会で織りなされる人間関係自体が本質的に異なってきている。そして“今日習った知識が明日には陳腐化する”ようなすさまじい情報テクノロジーの進化によって、情報化社会では普遍的な知の形態や、将来を見据えた長期的な人

注１）武藤清栄編「現代のエスプリ：教師のメンタルヘルス」：至文堂　9ページ 1994
注２）高橋規子「M教師をめぐる問題」前掲　101ページ
注３）佐藤学「2.教師文化の構造」「日本の教師文化」稲垣忠彦・久富善之編：東大出版会　35ページ 1994

生展望や教育計画設計など、足枷となってしまうおそれさえある。情報化社会は、“将来”を見据えた展望より、“いま、ここ”をどう生きるか、そのための人間関係を作ることが重要な社会なのである。

“思考の道具”としての情報機器とその操作技術の発達は、人類がかつて経験してきたようないくつかのメディアテクノロジー革命とそれにともなうコミュニケーションの変容――オーラル伝承から文字記録～印刷技術の発明～有線、無線電話の普及――と同様であるとする論がある。しかしはたしてそうなのだろうか。“古くて新しい問題としての情報化”というスタンスだけでは現在の学校をとりまく情報化の渦を主体的に解き明かすことは困難であろう。また、情報化社会に対する古典的批判――情報メディアの飛躍的発展がもたらすコミュニケーション技術の人間性疎外――が依然として問題の解決につながらない現実を見ると、今我々が直面しているメディア革命を、かつての口語～文語的伝承にいたる変化のような受動的文化変容の視点からとらえているかぎり、情報化社会に対して内発的・自発的にアプローチし、コミュニケーション技術の変化を市民による文化・知識伝承のメルクマールとして利用・活用していくような姿勢が作り上げられることはないと考えられよう。こういったコミュニケーションの変化にたいしていかに主体的、自発的に取り組んでいくのかを吟味することが重要なのではないだろうか。

さて、論を本稿の主題である学校における人間関係に返して、その関係性の再認識を試みてみたい。

従来からの学校におけるコミュニケーションの本質的枠組みは、発信者（教員）と受信者（児童生徒）という構図で言い表すことができた。またその座標位置は固定的で決して変わることのないものであったといえよう。しかしその関係性の中に先端情報テクノロジーが介入してくることにより、その固定的関係が崩壊しつつある。“情報”の占有者としての学校・教員が、独占者としての権威という衣を脱ぎ捨てざるをえない今日、従来型のような教員と子ども・教員同士の人間関係を保持しうるものなのか、あるいは新たな関係性におけるコミュニケーションを互いに構築することができるのであろうか。

“学校”という組織の性格上、その主たる構成者である教員と子どもは、いやおうがなく“支配⟷被支配”という枠組みに組み入れられていることはすでに中間報告で述べたとおりである。そういった学校社会の持つ構造的特質を視野に入れない教員～子どもの人間関係論はややもすると互いの立場に甘んじた単なる“凭れあい”の関係性に終始してしまう。支配⟷被支配の構図を踏まえたうえであきらかにすべきは、その権威の下支えとなっていた“知の占有者と享受者”という構図が、前述したような情報化の進化により崩壊し、その支配⟷被支配の構図だけが両者の人間関係において浮き上がってきていること。――“知の権威”としての学校・教員の無力化がまねく管理主義――が現在の学校・教員・子どもをめぐる種々の問題状況に色濃く影響していることを関係者が現状認識し、学校という組織体が内包する閉鎖的、支配的構図を大前提としつつも、いかにして外部（社会）との相互関係性を保障していくのか。そうしたことが、さらに次の問題として考えられなければならないであろう。

2．“教職”とはどんな職業か

現在の教員をめぐる人間関係を考える前に、現在の教員（集団）はみずからの職業の性質をどのように認識しているのだろうか。今回の調査項目のなかにそれらを探る端緒となるような設問を用意した。（表１参照）

これによると、「教職を他とは違う特別な職業」と多少なりとも思う教員は、全体の６割を超えている。他方、自分の余暇や生活を犠牲にしてまで教職に打ち込む気があると答えた教員は４割弱に留まっており、いわゆる“聖職者”意識はさほど強くないと判断できる。ただし、年齢との相関を

とってみると、ごく僅かながら年齢の若い層にプライベートな生活を守ることを多少なりとも疑問視する意見や、教職への特別意識（職業の専門性に対する自負）への肯定的意見が多いことがわかる。(表2・3参照)

無論従来からの“教職の専門性”をめぐっての議論の過程でも、・教師は教職の専門家である、という意味の「教育の専門性」と、・教師という職業が、医師や法曹とならぶ「専門職」であるという意味の「教職の専門職性」という、2つの概念が混同されて使用されてきたという指摘もある。[4] しかし教職が“専門職”という社会的な認定を与えられているか否かはさておいても、高度に分業化が進行した現代社会においては、いささかなりとも“専門性”を有しない職業など皆無であることは論を待たないであろう。その文脈における“教職”が高い専門性を有する職業であるという認識はアンケート結果からも散見される。分析結果からも、教員は己の職業の専門性を重視しつつも、社会的には他の賃金労働者と同列に位置づけていることがうかがえる。

しかし今、われわれが迎えつつある超高度情報化社会では、先端情報テクノロジーが職業における「専門性」を解体の方向へ進行させつつある。膨大な情報の蓄積は先端情報機器や情報ネットワークがそれを肩代わりしてくれるし、すべての職業における共通した能力として、コンピュータを駆使し、情報を収集し活用する力が必要とされてきている。いわば、情報活用能力さえあれば誰でも教育の専門家たりえることができるのである。イリイチのいう、“学校化”の概念――学校は専門的な教師がいなければ学べないんだということを学ぶ場である――を情報テクノロジーは崩壊させ、“教育”にとどまらずすべての“専門性”と

表1

	よくある	少しはある	ない	わからない	無効回答
自分の専門知識を生かすことができる（Q1,8）	16%	47%	33%	2%	2%
	そう思う	少し思う	あまり思わない	思わない	無効回答
教職は生活の糧を得るため以上のものではない（Q2,17）	7%	24%	46%	21%	2%
教職は他とは違う特別な職業である（Q2,19）	21%	41%	27%	9%	2%
自分の余暇や生活を犠牲にしてまで教職に打ち込む気はない（Q2,20）	17%	40%	35%	6%	3%

表2　（Q2,20）と（年齢）との相関表

年　齢	そう思う	少し思う	あまり思わない	思わない	無効回答
30才以下	13%	46%	34%	3%	4%
31～40才	19%	42%	31%	5%	3%
41～50才	15%	37%	36%	10%	2%
51才以上	13%	32%	45%	4%	6%

表3　（Q2,19）と（年齢）との相関表

年　齢	そう思う	少し思う	あまり思わない	思わない	無効回答
30才以下	17%	52%	26%	4%	1%
31～40才	14%	52%	28%	5%	1%
41～50才	7%	50%	36%	6%	1%
51才以上	10%	40%	40%	8%	2%

注4）向山浩子「教職の専門性」：明治図書　13ページ　1987

いう所業を限りなく開放させているのである。

このように、“コンピュータを扱えること”が「手段」から「目的」へと変化した今日――コンピュータを扱うことが目的のすべて――では、時空を超える不変的な職業能力など存在しない。必要とされるのは、知識・情報をタイムリーに収集し、みずからの目的に向かって主体的に活用する能力が要求されている。冒頭に述べたような“先を見通すことのできない”社会では、将来にわたっての教職能力の涵養よりも、“いま”を生きるために必要な知識・情報――マニュアル的に必要に応じて摂取・活用できる情報。法則化やプロ教師がもてはやされる理由――活用能力が重宝がられるのも不思議ではないといえよう。

3．職能成長と世代差・情報化

このような状況のなかでは、教員の職能成長を時系列的に保障していくことは極めて困難であろう。いいかえれば、現行の各種教員研修――基本研修や指定研修の主眼が教員経験年数の各段階に応じての職能成長の保障をうたっている――が、特に若年教員にとって色あせたものになっていることに注目せねばならない。若い教員にとっては定期的な研修よりもより身近な訓練装置――教員集団のＯＪＴ的職業訓練作用――が必要とされているのである。しかしかつてのように先輩教員から教えられ、教えを乞うような世代間を超越した人間関係は教員集団にはたして現存するのであろうか。また“新人類”としての若手教員をベテラン熟年教員達は“教える”対象として見ているのであろうか。

調査ではQ14に「世代差」に関する設問を10項目用意した。この設問のいずれもが肯定否定ともほぼ同数（半数）であり、顕著な偏りがみられなかったこと――教員集団において認識が２分されていることをどのような問題と見るか――を予めお断りしておく。ここではとくに年齢との相関をとることにより、世代による意識の違いを観察してみることにした。

「仕事より自分の生活を優先する」（Q116）に多少なりとも肯定的な教員は全体で５割を超えており、特に30～40歳代の教員に肯定する回答が高くなっている。また、「価値観が違う」（Q117）と多少なりとも思う教員は全体で５割弱、僅かながら50～60歳代の教員において５割を超えて肯定する教員がいる。「自分の意見をいわない」（Q118）と多少なりとも感じている教員は40歳代を超えると５割以上を占め、年齢が高くなるにつれ増加傾向にある。

「若手教員が年輩教員から「教えられる」関係はない」（Q126）と多少なりとも思う教員は全体で６割弱存在している。他方「初任者研修は世代間ギャップの解消に役立つ」（Q128）に多少なりとも否定的な教員は全体で８割を大きく超えており、初任者研修の形骸化を窺い知ることができる。

また、違う角度から「世代差」を浮き上がらせる現象として「学校の情報化」に関しての設問を、同じく年齢との相関から見てみたい。

「特定の（特に若い）教員にワープロやコンピュータを扱う仕事が集中している」（Q130）に多少なりとも肯定的な教員は全体で４割存在しており、特に20～30歳代の年齢層では５割を超える割合を占めている。“頼んだ方は気が付かないが、頼まれた方はいつまでも覚えている”といったところだろうか。また、学校へのＯＡ機器の導入により、「整理が楽になった」（Q131）と多少なりとも感じている教員が全体の５割存在している他方、「以前より仕事量が増えた」（Q132）と感じている教員が４割近くいることも見逃せない。総論としては「情報機器はもっと導入されるべき」（Q133）に多少なりとも肯定的な教員は全体の７割弱存在しており、特に20～30歳代では７割を超える教員が積極的導入に肯定的である。反面各論として「子どもとかかわる時間が減った」（Q134）と多少なりとも感じている教員が３割弱、「人間関係への悪影響」（Q135）を多少なりとも感じているものが２割、「心身の疲労度」（Q136）に関しては全体で６割近くの教員が肯定的回答をしてお

り、特に20～30歳代の教員で高い数字を得ている。これらの数値からは、学校への無秩序なＯＡ機器の導入が日常活動の中で無境界的に仕事を肥大させていることが想像できる。

これらの数字から見えてくる教員集団はどのような「温度差」を擁したものなのであろうか。ひとつには世代間における分業化現象が進行していること。若手教員にＯＡ仕事が集中している現象は、逆にみれば若年教員とベテラン教員の集団力学を対等にしているともいえよう。いうなればそれが世代間同士で「価値観が違う」といわしめているのであって、一概に世代間ギャップが進行しているとはいえないという分析も可能である。また若手教員からもベテラン教員からも、互いの世代差の対象集団を「仕事より自分の生活を優先する」と約半数が回答しており、また「仕事と生活をバランスよく分けている」(Q114) では年齢に関係なく７割以上の教員が肯定していることから、「公私」の使い分けとそれにかかわる価値判断の基準は共通するところがあるようにも思える。ある意味で互いにオフィシャルとプライベートの価値観の押し付けをすることもなく、整然とした関係性が作られていると想像することも可能であろう。

4．職能成長の場をいかに確保するのか

学校教員という職能集団を形作ってきた学校をとりまく社会的背景が根底から変わりつつある。否その“職能”の概念こそが情報化の深化とともに大きく変化していることは前述したとおりである。職能成長をもっとも身近に確保するための教員集団の機能自体も円滑に作用しているとはいえない。必然として、20歳代の教員を対象にした調査では、「いま、困っているのはどんなことか」の問いに対する回答の上位10位のうち、実に７項目に職務上の悩みがランクされている。(表４参照)

若い教師はおおいに悩んでいるのである。そしてその悩みの殆どが“教員”という職業にかかわるものであること――現行の各種研修も、職能訓練機関としての教員集団も、教職員組合さえもが彼らの悩みを掬いとるにはいたっていない――を認識しつつ、その代替装置をどこに求めるべきなのであろうかということを真剣に論ぜねばならない時期にきている。

5．いまこそ組合の活動の再検討を

教職員組合の組織率の低下は、これ自体紛れもない事実である。またその「事実」が引き起こしている“減少現象”が、減少という事実の進行にさらに拍車をかけていることも間違いない。ではその原因はどこにあるのかを探ることがさかんにおこなわれているが――原因の追究なり対策がそれ自体原因のそれとして認められるのは、そのことによって組織率が増加する場合のみのことである――原因とはそれ自体結果的なのであり、何をすれば減少するのかは明白なことだが、何をすれば増えるのかは全く別の考え方（対策）を用意する必要があるのである。この場合組織率が“増加”することさえも正しいことだとは言い切れない状況であるとするならば、いま教職員組合の使命としてあきらかなことは、減少しても増加しても、(どんなときにも) 最善を尽くしているかどうかの検討だけである。“減ったからどうしよう”ではないのである。そし

表４　いま、困っているのはどんなことか

	1988年	1994年
１．特定の子の指導	52.4%	69.3%
２．自分の疲労	50.8%	61.3%
３．授業の進め方	40.3%	53.4%
４．自分の自由時間	50.8%	53.0%
５．教材研究	50.1%	50.3%
６．子どもの掌握	38.2%	37.9%
７．教師としての束縛	40.2%	26.5%
８．保護者との接触	39.8%	23.2%
９．上司、同僚との関係	33.6%	19.4%
10.通勤距離	23.8%	13.9%

「総合教育技術」1994.３月号　25ページ

て教職員の悩みをしなやかに掬いとる力が過去の運動論にはたしてあったのかどうか、運動にかかわる私たち自身が、己の運動の性格自体を省みることは、それほど意識的になされてきているかどうか。

そう考えると、教職員の人間関係の悩みの解決という限りにおいても、教職員組合の役割が朧気ながら見えてくる気がする。

たとえば組合の持つばく大な知的財産の蓄積——教研集会でのレポート・研究発表や教育実践の報告・教育行政にかかわる情報等々——が埋もれ朽ちてきたことをどうとらえるのか。そして次の問題として、職務上の問題に個々の教員が直面したとき、前述したかつての教員集団や豊富な教育経験を積んだベテラン教員の助言にかわりうるようなシステム——教育実践情報センターとしての教職員組合の役割——をどう構築するのかを今こそ語り合わねばならないのではないか。単年度的な帳尻合わせの色合いの現行の教研レポートを経年的更新を可能にするようなシステムとして再構築し、いつ、だれでも必要なときに利用・活用できるライブラリーとしての“教育実践ネットワーク”を作り上げ、発信者と受信者の直接アクセスを実現させていくこと——自前の情報を発信することの重要性——が教職員の人間関係にかかわる諸問題の最も有効な手段とはいえないであろうか。無論“そんな需要があるとは思えない”という批判があることは承知している。“需要”などはそもそも運営者の考えるべきことではないのではないか。必要なことは“需要”がたとえなくともやらねばならないし、“需要”が存分にあってもやる必要のないことは山ほどある。「情報化」という概念そのものが「無駄なこと（もの）の蓄積」なのである。いつ使われるかわからない情報だからこそ蓄積する価値が生じるし、また、使用する時と場所が明確な情報などは、それ自体すでに“情報”ではないし、むしろそれは、“手段”と呼べるものなのである。

教職員をめぐる人間関係の諸問題を端緒として、永遠に続く情報化社会を生き抜くための、あらたな歴史をどう作り上げていくのかを、学校にかかわるすべての人々の課題として共有していくことにもっと目を向けるべきではないだろうか。

（御園生 純）

Ⅴ.教員の「心の健康等」と人間関係

1　調査結果による「心の健康等」の概況

まず、我々の調査の集計結果による教員の「心の健康等」にかかわる意識・現状の概況から見ていきたい。

(1) 仕事上のストレス（Q１）

仕事上ストレスを感じることが多少なりともある教員（の合計）は、全体の87.1％存在しており、32.3％が「よくある」と答えている。数字としてはかなり高いが、今日のほとんどの職業生活で何らかの（ある程度の）ストレスは避けられないようである。また、軽いストレスが、心地よい緊張感（程度）であるならば、必ずしも不健康に結び付くとは言えないようである。しかしながら、軽いストレスが「たまにある」状態（程度）でなくなれば、不健康に結び付くこともありうる（健康とは言い難くなる）。その意味で、３割強の教員がストレスを感じることが「よくある」と答えているのは決して低くはない。

「よくある」割合を性別で見れば、女性の方がやや高い(36.4>27.5)。年齢別では、40歳代が高く(38.8)、50歳代が低い(24.2)。教職経験年数別では、６～10年がやや低い(27.6)。常勤教員数別では、41人以上の大規模校が高い(40.6)。中学校教科別では、音楽が高く(43.8)、数学が低い(23.5)。地域別では、郡部の方がやや低い(27.3)。

つまり、大規模校の40歳代の女性にストレスの割合が高く、郡部の50歳代の男性に低い。

(2) 職場での孤立感（Q12）

職場で孤立感を感じることが多少なりともある教員は、全体の26.7％存在しており、3.7％が「よくある」と答えている。ストレスに比べて数字は低いが、同僚が「同じ目標をもって仕事に取り組む仲間である」（79.1％）のなら、連帯感が生まれてもおかしくない。しかし、現実の学校現場では教職員は分断されており、しかも教員は一人で子ども達と向き合わねばならない。それでも、若いうちは子ども達とも年齢的に近いし、どこかで群れる機会も多い。ところが、一般に年齢を重ねるにつれて「自立」し、やがて地位や責任が大きくなるにつれて「孤立」していく。孤立感は精神的に大きなストレスとなる（孤立感を感じることがよくある者の内、75.0％がストレスを感じることがよくあると答えている）。また、孤立感は精神的な踏ん張りが効かず（精神的に脆くなり）、不健康にも陥りやすい。

肯定傾向（肯定的回答）を年齢別で見れば、高齢者程高い(35.2>19.0)。教職経験年数別では、長い程高い(33.7>17.3)。中学校教科別では、「その他」(障害児担当・養護教諭等)が高く(43.5)、保健体育が低い(3.6)。学級担任の有無別では、ない方が高い(34.9>22.2)。地域別では、郡部がやや高い(30.7)。つまり、郡部の学級担任のない高齢者に孤立感の割合が高い。

(3) 同僚との関係（Q２）

仕事上同僚との関係をわずらわしく感じることが多少なりともある教員は、全体の52.3％存在しており、7.9％が「よくある」と答えている。５割強の肯定傾向はやや高いように思われる。ただ、職場の同僚が本来「わずらわしい存在である」と思っているわけではなく（86.9％）、現実には「わ

ずらわしく感じる」ことも「たまにある」(44.4%)程度のようである。しかし、「よくある」ということになれば事態は些か深刻である。

「よくある」割合を年齢別で見れば、40歳代がやや高く(10.4)、20歳代がやや低い(3.3)。教職経験年数別では、長い程やや高い(11.2>3.7)。全校生徒数別では、300人以下の小規模校がやや高い(12.3)。常勤教員数別では、41人以上の大規模校がやや低い(4.2)。中学校教科別では、美術が高く(16.7)、保健体育は1人もいない。学級担任の有無別では、ない方がやや高い(13.2>5.7)。

(4) 子どもとの関係（Q14）

仕事上子どもといっしょにいるのが苦痛と感じることが多少なりともある教員は、全体の20.2%存在しており、「よくある」と答えているのは0.7%である。「よくある」というのは極めて低いが、子どもとのかかわりが主たる仕事である教員にとって、肯定傾向の2割は低いとは言えない。ただ、我が子でさえ苦痛と感じることがあることを思えば、苦痛と感じることが「たまにある」(19.5%）というのも正直な答であろう。しかし、世間はそう受け止めてくれるであろうか。それがプレッシャーなのである。「教師」たるものにはそんな感覚すら許されない、と思われ、思ってしまう。それもまたストレスを生む。

肯定傾向を性別で見れば、女性の方がやや高い(23.2>16.7)。教職経験年数別では、5年以下がやや低い(14.8)。現在校勤務年数別では、6～10年がやや高く(25.5)、11年以上がかなり低い(6.9)。全校生徒数別では、規模が大きい程やや高い(23.6>16.7)。常勤教員数別でも、規模が大きい程やや高い(24.0>16.4)。中学校教科別では、社会が高く(30.8)、音楽が低い(6.3)。地域別では、「その他の市」が高く(30.2)、大都市がやや低い(16.7)。

(5) 保護者との意志疎通（Q51）

保護者との意志疎通がうまくできていると多少なりとも思う教員は、全体の57.4%存在しており、強く思う者は6.9%であるが、逆に否定傾向（否定的回答）は39.3%である。保護者の中にもいろいろな人がいる。その人達すべてと意志疎通をうまくやるのは並大抵ではない。その意味では、現状をあらわす数字とも理解されよう。より多くの保護者と意志疎通がうまくできているに越したことはないが、そうでないと勤まらないと思い込むのも危険（プレッシャー）である。ただ、たとえ少数であれ、教員を理解し支えてくれる保護者がいるかどうかは教員の仕事や健康にとって大違いである。また、保護者の中には教員の「援助」を必要としている（教員に「救い」を求めている）人もいる。

否定傾向を性別で見れば、男性の方がやや高い(43.6>35.4)。年齢別では、20歳代がやや高く(42.9)、40歳代がやや低い(35.5)。教職経験年数別では、6～10年がやや高い(42.1)。現在校勤務年数別では、5年以下がやや高い(41.6)。学校段階別では、中学校の方が高い(46.9>35.8)。全校生徒数別では、規模が大きい程やや高い(42.5>34.2)。中学校教科別では、国語が高く(58.1)、音楽が低い(25.0)。地域別では、地方県庁所在地が高く(44.3)、「その他の市」が低い(29.2)。

(6) 管理職との意志疎通（Q85）

管理職と教職員の間で率直な話し合いがおこなわれていると多少なりとも思う教員は、全体の59.4%存在しており、強く思う者は13.5%であるが、逆に否定傾向は38.6%である。肯定回答は保護者との意志疎通よりやや高いが、管理職が同じ職場の「同僚」なら意志疎通があって当然である。しかし、それが一部教職員のみとの密着（癒着）であったり、教職員との意志疎通より教育委員会や校長会の意向に忠実なら、否定傾向もうなずける。「民主的」「健康的」職場づくりの責任は管理職にも少なからずある。その意味では、4割弱の否定傾向も低くはない。

否定傾向を性別で見れば、男性の方が高い(43.7>33.6)。年齢別では、30歳代がやや高く(40.8)、40歳代がやや低い(35.4)。教職経験年数別では、

6～10年がやや高い(41.4)。現在校勤務年数別では、5年以下がやや高い(40.6)。全校生徒数別では、規模が大きい程やや高い(44.5>34.2)。常勤教員数別では、20人以下の小規模校がやや低い(32.4)。中学校教科別では、「その他」が高く(60.8)、国語が低い(32.6)。学級担任の有無別では、ある方がやや高い(41.9>34.9)。地域別では、地方県庁所在地が高く(45.4)、「その他の市」が低い(24.0)。

(7) 心身不調時の職場の雰囲気（Q99）

心身に不調を覚えたとき遠慮なく休める雰囲気があると多少なりとも思う教員は、全体の72.4%存在しており、強く思う者は21.1%であるが、逆に否定傾向は25.4%である。予想以上に肯定傾向は高いが、聞き取り調査等によれば、管理の厳しい地方や部活・行事・研究指定で過熱気味の学校では、この点の不満が強かった。肯定できるような人間関係の職場とそうでない職場、ある程度人権感覚の育っている地方とそうでない地方、組合が機能している職場とそうでない職場の落差が大きいのではないだろうか。

否定傾向を性別で見れば、女性の方がやや高い(28.9>21.9)。常勤教員数別では、20人以下の小規模校がやや低い(20.9)。中学校教科別では、英語が高く(45.8)、理科(20.6)がやや低い。地域別では、地方県庁所在地がやや高く(28.3)、大都市がやや低い(20.4)。

(8) 精神的不調による休暇（Q138）

精神的な不調で休んだことのある教員は、全体の7.7%存在している。近年問題視されていることを踏まえれば、予想したよりも低いように思われる。年休等をとった後、特に問題視されることなく多くの場合通常の勤務をしているようである。軽い不調は誰にでもよくあることなので、その時に無理をしなければ多くの場合克服（回復）できることである。むしろ、問題視することが事態を複雑に（深刻に）こじらせるのではないだろうか。

肯定回答を年齢別で見れば、30歳代がやや高く(9.8)、50歳代がやや低い(4.4)。現在校勤務年数別では、11年以上がやや高い(13.8)。中学校教科別では、保健体育(17.9)が高く、美術は1人もいない。

(9) 身の回りの精神的不調による休暇・休職教員（Q139）

身の回りに精神的な不調で休んだ教員がいたと答えた教員は、全体の35.8%存在している。数字は高いが、必ずしも現在校とは限らず、比較的重いケースを周りの多くの教員が知っているということであろう。事例として挙げられているものは、休職（特休・病休）から転勤・退職に至ったケースが多かった。転勤で落ち着いているケースや温かい処遇を受けていた場合も少なくないが、中には同僚等から冷たい目で見られていたり「厄介者」扱いされていたケースもあったようである。病む者にとって、忍び寄る「整理」の波（ある種の「リストラ」）は傷付いて弱った心にさらに追い打ちをかけるものであろう。

肯定回答を全校生徒数別で見れば、300人以下の小規模校がやや低い(30.3)。常勤教員数別では、20人以下の小規模校がやや低い(29.4)。地域別では、「その他の市」が高く(41.7)、郡部が低い(25.0)。

(10)「教員のための相談室」利用（Q146）

「教員のための相談室」を利用した教員は、全体の0.5%にすぎないが、無回答(5.0%)の中には回答をためらった者もいるかもしれない。地域によっては相談室が設置されていないか、設置されていてもその存在を認知していない教員も少なくないようである。

(11) 転勤希望（Q10）

「心の健康等」と直接かかわるとは限らないが、学校をかわりたいと思うことが多少なりともある教員は、全体の44.1%存在しており、10.0%が「よくある」と答えている。人間関係や「心の健康等」との関連は後述したい。

肯定傾向を年齢別で見れば、30歳代がやや高く

(48.4)、50歳代が低い(29.7)。教職経験年数別では、6～10年が高く(51.7)、5年以下が低い(32.1)。現在校勤務年数別では、6～10年が高く(52.7)、5年以下がやや低い(41.6)。常勤教員数別では、41人以上の大規模校がやや低い(37.5)。中学校教科別では、理科(55.9)が高く、社会(35.9)が低い。地域別では、郡部がやや高く(48.8)、地方県庁所在地がやや低い(40.6)。

(12) 退職希望（Q11）

教員を辞めたいと思うことが多少なりともある教員は、全体の45.1%存在しており、8.4%が「よくある」と答えている。様々な要因があるにしても、学校をかわりたいと思うのとは次元が異なり、4割台半ばの肯定傾向はやはり高いと思われる。人間関係や「心の健康等」との関連は後述したい。

肯定傾向を性別で見れば、女性の方が高い(52.7>37.5)。年齢別では、40歳代が高く(52.1)、20歳代が低い(35.5)。教職経験年数別では、長い程高い(51.7>32.1)。現在校勤務年数別では、6～10年がやや高く(49.5)、5年以下がやや低い(44.0)。全校生徒数別では、300人以下の小規模校がやや高い(51.6)。常勤教員数別では、41人以上の大規模校がやや低い(40.7)。中学校教科別では、美術が高く(66.7)、保健体育が低い(32.1)。学級担任の有無別では、ない方が高い(52.0>40.7)。地域別では、「その他の市」が高く(56.2)、大都市が低い(37.2)。

2 「心の健康等」に関する文部省・調査研究協力者会議等にみられる意見に対する意識の概況

1993年6月の協力者会議の「教員の心の健康等」に関する審議のまとめ等にみられる幾つかの意見について、そのことを伏せて「次のような意見がありますが、どう思いますか」という表現で尋ねてみた。

(1)「精神性疾患」に罹った教員の処遇（Q140）

「精神性疾患」に罹った教員は教育活動にかかわるべきではないと多少なりとも思う教員は、全体の59.0%存在しており、21.7%が「そう思う」と肯定している。「精神性疾患」にもいろいろあるが、予断と偏見が背景になければ幸いである。他の疾患と同様、療養が必要な場合には休暇または休職も必要であろう。しかし、軽い疾患の場合は風邪等と同様に通院で済む場合もある。問題にされるのは、通院中の教育活動であろう。「風邪に罹った教員は教育活動にかかわるべきではない」と考えられるであろうか。もちろん、無理をしないで休めれば、それに越したことはない。しかしながら、「『精神性疾患』に罹った教員は教育活動にかかわるべきではない」と言うとき、文部省・協力者会議の論旨がそうであるように、多くの場合それ以上の意味が込められている。「精神性疾患」と見做された場合の処遇の「恐怖」から「精神性疾患」を「隠さ」なければならないところに追い込まれる場合もあろう。また、「治癒」「回復」した（あるいは「既往歴」をもつ）者の教育活動も問題にされるが、協力者会議はこのことに高いハードルを設けようとしている。

肯定傾向を年齢別で見れば、若年者程やや高い(62.8>56.1)。教職経験年数別では、5年以下がやや高く(65.4)、6～10年がやや低い(53.8)。現在校勤務年数別では、5年以下がやや高く(61.7)、6～10年がやや低い(52.1)。全校生徒数別では、701人以上の大規模校がやや高く(64.6)、301～700人の中規模校がやや低い(55.4)。中学校教科別では、数学が高く(70.6)、「その他」が低い(47.8)。学級担任の有無別では、ある方がやや高い(62.3>54.6)。地域別では、地方県庁所在地がやや高く(62.7)、郡部が低い(50.0)。若い教員のやや「勇み足」が些か気になる。

(2)「適格性に問題がある」教員の処遇（Q141）

「適格性に問題がある」教員に転職や退職を求めるべきだと多少なりとも思う教員は、全体の54.2%存在しており、14.6%が「そう思う」と肯定している。「精神性疾患」に比べてやや低いが、「適格性」という言葉（概念）がくせものである。

回答者の中には「適格性とは何かが問題である」ことを指摘したものもあった。教員自らが、自分は教職に向いていないと判断して転職・退職を求める場合は別として、本人の意に反してそれを求めるのは、余程明白な理由のある例外的な場合に限られる。「適格性」や「適性」は判断主体の価値観によってその認識は大きく異なる。(ちなみに、協力者会議は注釈なしに両語を共に使っている。)肯定回答した教員と管理職や教育委員会の見方(認識)が一致するとは限らない。抽象的「問題教師」論で片付ける訳にはいかない。

肯定傾向を年齢別で見れば、30歳代がやや高く(58.0)、50歳代が低い(44.0)。教職経験年数別では、11～20年がやや高い(57.8)。現在校勤務年数別では、短い程やや高い(56.1＞41.4)。常勤教員数別では、21～40人の中規模校がやや高い(56.9)。中学校教科別では、音楽が高く(75.0)、英語が低い(45.8)。地域別では、地方県庁所在地がやや高く(58.6)、郡部がやや低い(50.0)。中堅教員のやや「気負い」(いらだち)が気になる。

(3) 管理職の授業参観による「心の不健康防止」(Q142)

校長や教頭が授業参観をすることが教員の「心の不健康状態に陥ることを未然に防止する」のに役立つという意見について、「そう思う」と肯定しているのは全体の1.0%であるが、「そう思わない」と否定しているのは51.6%(否定傾向は併せて89.7%)存在している。当然の結果のように思われる。教員の相互研鑽や保護者の理解のために公開授業も必要であるが、管理職の授業参観は「心の不健康防止」が目的なのか「問題の発見」が目的なのか。心地よい緊張感ではなく、ストレスを増大させることは間違いない。

否定回答を年齢別で見れば、40歳代が高く(57.1)、20歳代が低い(42.1)。教職経験年数別では、5年以下が低い(32.1)。現在校勤務年数別では、長い程やや高い(58.6＞51.0)。中学校教科別では、数学・理科が高く(61.8)、技術家庭(42.1)が低い。地域別では、「その他の市」がやや高く(59.4)、地方県庁所在地がやや低い(48.6)。若い教員の自信のなさ(管理職への期待)は理解できなくもない。

(4) 研修の充実による「心の不健康防止」(Q143)

教員や管理職の研修を充実させることが教員の「心の不健康状態に陥ることを未然に防止する」のに役立つという意見について、「そう思う」と肯定しているのは全体の3.6%であるが、「そう思わない」と否定しているのは41.6%(否定傾向は併せて78.3%)存在している。「授業参観」と比べて肯定傾向は高い(18.5)が、要は、研修の内容・方法・仕組みであろう。エイズや人権とともに、「精神性疾患」についてもまずは正確な認識が必要であろう。そうでない「研修漬け」は偏見とストレスを増大させるだけであろう。

否定回答を年齢別で見れば、20歳代が低い(30.6)。教職経験年数別では、長い程やや高く(45.3)、5年以下が低い(25.9)。現在校勤務年数別では、11年以上が高い(58.6)。中学校教科別では、美術が高く(58.3)、音楽が低い(31.3)。地域別では、郡部がやや高く(48.9)、地方県庁所在地がやや低い(38.4)。若い教員の否定回答が低いが、肯定傾向もやや低い(17.3)。

(5) 教員採用時の面接・適性検査の重視(Q144)

教員採用にあたって面接や適性検査を重視することによって教員の「適格性」を見極める必要があると多少なりとも思う教員は、全体の54.4%存在しており、20.3%が「そう思う」と肯定している。「適格性」認識の問題は既に指摘したが、それを面接や適性検査で見極めようとするのは危険である。それこそ面接する側の「価値観・資質・能力」が問われようし、心理テストの神話も問われよう。

肯定傾向を年齢別で見れば、20歳代が高い(64.5)。教職経験年数別では、5年以下がやや高く(63.0)、11～20年がやや低い(51.7)。現在校勤務年数別では、5年以下がやや高い(57.4)。学校段階別では、中学

校の方が高い(62.5>51.0)。全校生徒数別及び常勤教員数別では、いずれも規模が大きい程やや高い(59.0>49.6)(60.4>50.7)。中学校教科別では、音楽が高く(81.3)、国語がやや低い(50.2)。地域別では、地方県庁所在地が高く(64.9)、郡部が低い(37.5)。

(6) 全教員対象の心の健康診断（Q145)

全教員を対象とする心の健康診断を実施する必要があると多少なりとも思う教員は、全体の49.7%存在しており、18.6%が「そう思う」と肯定している。健康診断は、基本的には「本人のため」のものであり、「排除のため」のもの（道具）ではないはずである。その限りにおいて、少なくとも希望者には実施または援助することも必要であろう。しかし、それだけであろうか。個人情報が当局に握られることによって、そうでない機能を果たすこともある。このことは「心の健康診断」に限らず、「体の健康診断」についても同様である。何らかの「不都合」（不健康）や「問題」が生じたとき、個人の「素質」や「生活様式」の「問題」の所為にスリ替えられることもある。例えば、「公務災害」の認定において、それが逆手に取られて難しくなることもある。個人の「不都合」（不健康）が職業上（職場）の「問題」を生み出すのか、職業上（職場）の「問題」が個人の「不都合」（不健康）を生み出すのか。さらに言えば、そろそろ我々は「健康神話」の呪縛から解放される必要があろう。100%健康でないのは「異常」なことではない。生身の人間である限り、何らかの「弱み」を抱えて生きている。そのことが、「排除」や「不利益」を生み出さない仕組みや工夫が必要である。

肯定傾向を性別で見れば、男性の方が高い(56.7>44.2)。年齢別では、若い程高い(62.8>31.9)。教職経験年数別では、短い程高い(65.4>35.8)。現在校勤務年数別では、短い程やや高い(52.0>41.4)。学校段階別では、中学校の方がやや高い(55.3>47.7)。常勤教員数別では、20人以下の小規模校がやや低い(46.2)。中学校教科別では、英語が高く(66.7)、美術が低い(41.7)。地域別では、大都市・地方県庁所在地が高く(52.8、54.9)、「その他の市」・郡部が低い(40.7、40.9)。

3 「心の健康等」にかかわる項目間クロス

次に、「心の健康等」にかかわる項目間相互の関連をみることによって、些かなりともその要因を探ってみたい。

(1) 仕事上のストレスと人間関係（Q1＊Q2．14．51．85)

仕事上ストレスを感じることが「よくある」教員の内（以下同様)、

同僚との関係をわずらわしく感じることが多少なりともある者（の合計）は74.0%であり、「よくある」と答えた者は20.9%である。

子どもといっしょにいるのが苦痛と感じることが多少なりともある者は33.2%であり、「よくある」と答えた者は1.1%である。

保護者との意志疎通がうまくできていないと思うことが多少なりともある者は48.7%であり、強く思う者は5.4%である。

管理職と率直な話し合いがおこなわれていないと思うことが多少なりともある者は45.5%であり、強く思う者は11.2%である。

つまり、ストレスの強い要因としては第1に同僚との関係が、次いで管理職や保護者との意志疎通の欠如が挙げられよう。それに対し、子どもとの関係はストレスの要因としては比較的小さいと言えよう。少なくとも、同僚教員同士でストレスを増幅させるような足の引っ張り合いはしたくないものである。

(2) 職場での孤立感と人間関係（Q12＊Q2．14．51．85)

職場で孤立感を感じることが「よくある」教員の内（以下同様)、

同僚との関係をわずらわしく感じることが多少なりともある者は96.9%であり、「よくある」と答

えた者は59.4％である。

子どもといっしょにいるのが苦痛と感じることが多少なりともある者は50.0％であり、「よくある」と答えた者は3.1％である。

保護者との意志疎通がうまくできていないと思うことが多少なりともある者は50.0％であり、強く思う者は12.5％である。

管理職と率直な話し合いがおこなわれていないと思うことが多少なりともある者は56.2％であり、強く思う者は15.6％である。

孤立感の主たる要因は同僚との関係にあると言えよう。また、そのことが他の諸関係との疎外感をももたらしている（概して高い）のではないだろうか。教員の孤立感を救えるのはまさに同僚教員であろう。

(3) 心身不調時の職場の雰囲気と人間関係（Q99＊Q 2．14．51．85）

心身に不調を覚えたとき遠慮なく休める雰囲気がないと強く思う教員の内（以下同様）、

同僚との関係をわずらわしく感じることが多少なりともある者は66,7％であり、「よくある」と答えた者は27.3％である。

子どもといっしょにいるのが苦痛と感じることが多少なりともある者は36.3％であり、「よくある」と答えた者は3.0％である。

保護者との意志疎通がうまくできていないと思うことが多少なりともある者は42.4％であるが、強く思う者はいない。

管理職と率直な話し合いがおこなわれていないと思うことが多少なりともある者は69.7％であり、強く思う者は33.3％である。

ここでは第1に管理職との意志疎通の欠如が、第2に同僚との関係が挙げられよう。管理職の配慮と同僚に気兼ねしなくてもいい担保（補償の裏付け）があれば職場のありようも異なってこよう。

(4) 精神的不調による休暇と人間関係（Q138＊Q 2．14．51．85）

精神的な不調で休んだことがある教員の内（以下同様）、

同僚との関係をわずらわしく感じることが多少なりともある者は69.7％であり、「よくある」と答えた者は13.6％である。

子どもといっしょにいるのが苦痛と感じることが多少なりともある者は39.4％であり、「よくある」と答えた者は1.5％である。

保護者との意志疎通がうまくできていないと思うことが多少なりともある者は48.5％であり、強く思う者は6.1％である。

管理職と率直な話し合いがおこなわれていないと思うことが多少なりともある者は54.5％であり、強く思う者は13.6％である。

ここでは第1に同僚との関係が、第2に管理職との意志疎通の欠如が挙げられよう。

(5) 転勤希望と人間関係（Q10＊Q 2．14．51．85）

学校をかわりたいと思うことが「よくある」教員の内（以下同様）、

同僚との関係をわずらわしく感じることが多少なりともある者は75.6％であり、「よくある」と答えた者は34.9％である。

子どもといっしょにいるのが苦痛と感じることが多少なりともある者は32.5％であり、「よくある」と答えた者は2.3％である。

保護者との意志疎通がうまくできていないと思うことが多少なりともある者は46.5％であり、強く思う者は5.8％である。

管理職と率直な話し合いがおこなわれていないと思うことが多少なりともある者は59.2％であり、強く思う者は20.9％である。

ここでも第1に同僚との関係が、第2に管理職との意志疎通の欠如が挙げられよう。

(6) 退職希望と人間関係（Q11＊Q 2．14．51．85）

教員を辞めたいと思うことが「よくある」教員の内（以下同様）、

同僚との関係をわずらわしく感じることが多少

なりともある者は72.3%であり、「よくある」と答えた者は30.6%である。

子どもといっしょにいるのが苦痛と感じることが多少なりともある者は44.5%であり、「よくある」と答えた者は4.2%である。

保護者との意志疎通がうまくできていないと思うことが多少なりともある者は51.4%であり、強く思う者は13.9%である。

管理職と率直な話し合いがおこなわれていないと思うことが多少なりともある者は40.3%であり、強く思う者は12.5%である。

ここでは第1に同僚との関係が、第2に保護者との意志疎通の欠如が挙げられよう。同僚との関係に加え、保護者の支えも失うと教職への気力を失うのではないだろうか。

(7) 仕事上のストレスと「心の健康等」(Q1*)

仕事上ストレスを感じることが「よくある」教員の内（以下同様)、

「職場で孤立感を感じる」ことが多少なりともある者は44.4%で、「よくある」者は8.7%である。

「心身に不調を覚えたとき遠慮なく休める雰囲気」がないと多少なりとも思う者は36.9%で、強く思う者は6.9%である。

「精神的な不調で休んだことがある」者は12.3%である。

「学校をかわりたいと思う」ことが多少なりともある者は64.3%で、「よくある」者は22.4%である。

「教員を辞めたいと思う」ことが多少なりともある者は71.1%で、「よくある」者は18.8%である。

(8) 職場での孤立感と「心の健康等」(Q12*)

職場で孤立感を感じることが「よくある」教員の内（以下同様)、

「仕事上ストレスを感じる」ことが「よくある」者は75.0%である。

「心身に不調を覚えたとき遠慮なく休める雰囲気」がないと多少なりとも思う者は53.1%で、強く思う者は12.5%である。

「精神的な不調で休んだことがある」者は25.0%である。

「学校をかわりたいと思う」ことが多少なりともある者は84.4%で、「よくある」者は46.9%である。

「教員を辞めたいと思う」ことが多少なりともある者は87.5%で、「よくある」者は50.0%である。

これらの内、全体に占める割合との差が大きいものは、ストレス・退職希望・転勤希望である。

(9) 心身不調時の職場の雰囲気と「心の健康等」(Q99*)

心身に不調を覚えたとき遠慮なく休める雰囲気がないと強く思う教員の内（以下同様)、

「仕事上ストレスを感じる」ことが「よくある」者は57.6%である。

「職場で孤立感を感じる」ことが多少なりともある者は39.4%で、「よくある」者は12.1%である。

「精神的な不調で休んだことがある」者は15.2%である。

「学校をかわりたいと思う」ことが多少なりともある者は66.7%で、「よくある」者は27.3%である。

「教員を辞めたいと思う」ことが多少なりともある者は78.8%で、「よくある」者は27.3%である。

これらの内、全体に占める割合との差が大きいものは、退職希望である。

(10) 精神的不調による休暇と「心の健康等」(Q138*)

精神的な不調で休んだことがある教員の内(以下同様)、

「仕事上ストレスを感じる」ことが「よくある」者は51.5%である。

「職場で孤立感を感じる」ことが多少なりともある者は48.5%で、「よくある」者は12.1%である。

「心身に不調を覚えたとき遠慮なく休める雰囲気」がないと多少なりとも思う者は37.9%で、強く思う者は7.6%である。

「学校をかわりたいと思う」ことが多少なりともある者は68.2%で、「よくある」者は21.2%である。

「教員を辞めたいと思う」ことが多少なりともある者は68.2%で、「よくある」者は16.7%である。

(11) 転勤希望と「心の健康等」（Q10＊）

学校をかわりたいと思うことが「よくある」教員の内（以下同様）、

「仕事上ストレスを感じる」ことが「よくある」者は72.1%である。

「職場で孤立感を感じる」ことが多少なりともある者は52.3%で、「よくある」者は17.4%である。

「心身に不調を覚えたとき遠慮なく休める雰囲気」がないと多少なりとも思う者は44.2%で、強く思う者は10.5%である。

「精神的な不調で休んだことがある」者は16.3%である。

「教員を辞めたいと思う」ことが多少なりともある者は70.9%で、「よくある」者は37.2%である。

これらの内、全体に占める割合との差が大きいものは、ストレスである。

(12) 退職希望と「心の健康等」（Q11＊）

教員を辞めたいと思うことが「よくある」教員の内（以下同様）、

「仕事上ストレスを感じる」ことが「よくある」者は72.2%である。

「職場で孤立感を感じる」ことが多少なりともある者は58.3%で、「よくある」者は22.2%である。

「心身に不調を覚えたとき遠慮なく休める雰囲気」がないと多少なりとも思う者は48.6%で、「よくある」者は12.5%である。

「精神的な不調で休んだことがある」者は15.3%である。

「学校をかわりたいと思う」ことが多少なりともある者は79.1%で、「よくある」者は44.4%である。

これらの内、全体に占める割合との差が大きいものは、ストレス・転勤希望である。

4　「心の健康等」に関する意見と「心の健康等」にかかわる意識・現状

次に、「心の健康等」に関する意見に対して肯定的回答をした教員と否定的回答をした教員を比較して、「心の健康等」にかかわる意識・現状とのクロスによって差の見られる項目を挙げてみたいが、概して、自分がストレスを感じる状況が少ない場合に、「不健康対策」に同調する傾向が高い。

(1)「精神性疾患」に罹った教員の処遇（Q140＊）

「精神性疾患」に罹った教員は教育活動にかかわるべきではないと思う者の方が（以下同様）、

仕事上ストレスを感じることが「よくある」と答える割合はやや低い(29.8<35.4)。

仕事上同僚との関係をわずらわしく感じることがあると答える割合はやや低い(50.0<55.1)。

管理職と率直な話し合いがおこなわれていると答える割合はやや低い(57.7<63.7)。

心身に不調を覚えたとき遠慮なく休める雰囲気があると答える割合はやや高い(75.1>69.7)。

(2)「適格性に問題がある」教員の処遇（Q141＊）

「適格性に問題がある」教員に転職や退職を求めるべきだと思う者の方が、仕事上ストレスを感じることが「よくある」と答える割合はやや低い(29.0<35.4)。他の項目ではほとんど差が見られなかった。

(3) 管理職の授業参観による「心の不健康防止」（Q142＊）

校長や教頭が授業参観をすることが教員の「心の不健康状態に陥ることを未然に防止する」のに役立つと思う者の方が（以下同様）、

仕事上ストレスを感じることが「よくある」と答える割合はやや低い(25.0<32.5)。

仕事上同僚との関係をわずらわしく感じることがあると答える割合は低い(42.2<53.0)。

学校をかわりたいと思うことがあると答える割合は高い(54.7>43.5)。

(4) 研修の充実による「心の不健康防止」（Q143＊）

教員や管理職の研修を充実させることが教員の

「心の不健康状態に陥ることを未然に防止する」のに役立つと思う者の方が（以下同様）、

仕事上ストレスを感じることが「よくある」と答える割合はやや低い(25.2<33.5)。

学校をかわりたいと思うことがあると答える割合はやや低い(37.7<45.7)。

(5) 教員採用時の面接・適性検査の重視（Q144＊）

教員採用にあたって面接や適性検査を重視することによって教員の「適格性」を見極める必要があると思う者の方が、仕事上ストレスを感じることが「よくある」と答える割合はやや低い(28.5<35.9)。他の項目ではほとんど差が見られなかった。

(6) 全教員対象の心の健康診断（Q145＊）

全教員を対象とする心の健康診断を実施する必要があると思う者と思わない者との間でほとんど差は見られなかった。

5　むすびにかえて

教員のストレスや「心の健康等」について考えると、教員社会でもプライバタイゼーションが進みつつあると言われながらも、教員の多くは今なお「きまじめ」である。世間からはそれが求められているのであろう。「教師たるものはかくあらねばならない」とか「教師らしさ」や「よい教師」としての規範意識・条件・資質等々の呪縛の中で「完全」を装わなければならない。したがって、それからはずれる一部の教員を世間も教員自身も許せない。しかし、そのことはこれまでの「学校管理」とも無縁ではなく、そのことが教員自身のみならず子どもをも追い詰めるのではないだろうか。「競争」と「効率」を強いられる（これまでの競争・効率至上主義社会の）中で、あるいは「善」や「聖」や「象徴」（既存の価値や秩序）への忠誠を強いられる中で、ややもすれば労働者の人権や勤務条件がないがしろにされかねない状況で突っ走ってきた。親（保護者）も教員も子どもも、みんな「弱さ」を抱えている。だからこそ寄り添って生きている。みんな「健康」じゃないし、「強く」もない。まずそのことを認め合って生きていけないだろうか。あるがままのお互いを認め合いつつ、「教師らしく」あるまえに、「人間らしく」「自分らしく」生きていけないだろうか。

最後に、回収調査票（回答者）の自由記述欄からひとつ引用しておきたい。「大切なことは、教職員の働く場所が自由に物が言えない、管理でがんじがらめにされた結果、精神性疾患におちいるのであるから、組合としてするべきことは、職場が本当に働きやすい、人間らしい感性を発揮できるものにすべきなのではないだろうか。教職員が孤立し、仲間を見失ったとき、精神的な不調におちいり、休職においこまれる事例を多く見てきた。」

なお、教育総研理論フォーラムNo.16『教職員をめぐる人間関係を考えるために』（アドバンテージサーバー・1994.7.）のⅠ章2節の「『教職員の心の健康等』をめぐる問題」を参照されたい。

[参考文献]

・吉岡忍『もう学校にはいられない』リブロポート.1983.5.
・武田秀夫『当世教師廃業事情』現代書館.1985.7.
・宗像恒次他『燃えつき症候群』金剛出版.1988.11.
・杉尾宏編『教師の日常生活』北大路書房.1988.11.
・泰政春「教師のストレス」『福岡教育大学紀要』（第40号第4分冊）1991.2.
・岡東寿隆代表『教師の勤務構造とメンタル・ヘルス』（科研報告書）1992.3.
・編集委員会編『知っていますか？精神障害者問題一問一答』解放出版社.1992.11.
・日教組『教育評論』アドバンテージサーバー.1993.7月号、1995.2月号.
・山本政男編『教師のメンタルヘルス読本』（教職研修総合特集No.109）教育開発研究所.1993.11.
・武藤清栄編『教師のメンタルヘルス』（現代のエスプリNo.323）至文堂.1994.6.
・鳥山敏子編代『ひと』太郎次郎社.1994.11月号.

（国祐道広）

Ⅵ. 真の男女共生をめざす教員の人間関係を構築するために

1．はじめに

男女共生を職場を中心に考える場合、最も進んでいると世間から予想されているのが、「学校」という職場であろう。

教員として女性が働き始めた歴史も、他の職種に比べて古い。「同一労働・同一賃金」も概ね達成されているかに見える。

だが、その学校とて、永年の男女差別の歴史を背負っている社会の中にある。

女性が、文明の発達して行く過程で、どんな扱いを受けてきたかは、「女」を部首とする、奴、奸、妨、妖、嫌、嫉、婦、嫁などの悪意やさげすみや立場を示す文字から解る。

こういう文化の中で、何千年もにわたって圧倒的に男性優位で進められたきた社会であって見れば、一朝一夕に男女平等が行われるとは思えない。今だって、形式的、法律的にたてまえ上は男女同権が保障されていることはいる。だが、実質的にはまだまだ真の平等は、遥か彼方である。

だからこそ、現実を冷厳に見つめ、形式的、たてまえだけでない、「真の男女共生」に向って、男性教員も女性教員も、真摯な努力を急がなければならない。でも急ぎすぎて「積み残し」を多く作らないように、真摯の余り顔が引き吊らないように、笑顔で楽しくたたかいを進めて行かなければならない。何しろ、先が長〜いたたかいなのだから……。

2．男性・女性のおかれていた歴史と現状

まず、差別を受けている側の女性の歴史と現状から考察してみよう。

1945年の敗戦が、皮肉にも女性解放への道を創った。

敗戦前、女性は選挙権も被選挙権もなかった。結婚すれば、財産はすべて夫に属し、まるで、精神障害者などと同じように、「禁治産者」のようにされてしまった。「三従訓」は望ましい婦人像として、すりこみになる程教え込まれ、女子教育＝良妻賢母教育だった。

また、「嫁して三年、子なきは去る」などと、まるで女を家のために子（特に男の子）を産む機械とか考えず、したがって、子を産まない女（石女（うまずめ））は弊履の如く捨てられた。

「姦通罪」は女性にのみやたら厳しかった。男は、２号、３号……ｎ号まで持っていても、かえって「男の甲斐性」と、不道徳を責められず、羨望の的にさえなった。

「普通の女」にとって、選択肢はただ一つ、数年という極めて狭い「婚期」という年月の幅の中で、とにもかくにも「結婚」するしかなかった。

現在だって、その名残りがまだ陰湿に尾を引いて、ハイミス、オールドミス、お局さまなどと、職場においても、心ない陰口が、異性のみならず、同性からも飛んで来たりする。

結婚によって、女は夫の所有物となり、社会的に「個」としての人間でなくなってしまう。「××氏夫人」というのに対して、「××さん夫」とは言わないのがその証拠である。

また、男性の都合のよいように、女性の身体まで作り変えた中国の「てんそく」などの例もある。

あの忌まわしい「十五年戦争」で女性はどう扱われただろうか？　もちろん、銃をとって戦場に行くのは男性であるにしても、あらゆる場合に、

最も惨めな思いをさせられたのは、最も弱い者たちであり、当然その弱者の中に女性が多く含まれる。従軍慰安婦はその最たるものであろう。また、男が戦場に駆り出されて人手不足になると、日頃何の権利も与えられない女性たちが「お国のため」とおだてられ軍需産業の担い手にさせられた。

勤労動員された先の軍需工場は空襲の標的にされ死んでいった女性たちも多かった。

敗戦後、学制が6・3・3・4制になり、男女共学になり、女子も男子と同質の教育を受けることが可能になった。

与えられたことを生真面目にこつこつやることがすりこみになっている女子にとって、「学習指導要領」に拘束された学業は、どちらかといえば、女子に都合の良いものであったかも知れない。

女子の大学・短大への進学率が高くなってきたとき、「女子大生亡国論」が高名な評論家・大宅壮一によって唱えられた。だが、悪いのは、「女子大生」ではなく、せっかく高学歴を得た女性の能力を有効に生かせない日本の社会のあり方のほうであった。

就職に関しては、「男女雇用機会均等法」が1986年4月4日施行された。しかし、「機会」だけ平等（実はこれさえも全く不平等）であっても、結果は著しく不平等であり、厳しい不景気になれば、女子の就職は「土砂降り」状態になるのが常だった。

運よく入社でき、「総合職」を希望して頑張っても、あまりにも壁が厚く、これと言った仕事も与えられず、止むなく数年で退職に追い込まれた例は、余りにも多すぎる。

そして、終身雇用制が主をなしている日本の中で、一旦退職した女性が再就職しようとすれば、パート、アルバイト、臨時、派遣など、身分不安定、低賃金、補助的労働、3Kの仕事などしか待ち受けていない。

教員においては、「時間講師」、「産休代理」など、短期契約の「専任」を護るための調整要員にしかなれない。

話は変るが、家庭内で身近かな夫や恋人などが妻などに加える暴力、ドメスチック・バイオレンス（D.V）に悩んでいる女性が地位や学歴や財力に関係なく、世界的に大変多いそうだ。世間体をはばかって、顕在化しにくいが、これでは、家庭が安らぎの場でなく、地獄になってしまう。

次に、支配していた側の男性の歴史と現状を考察して見よう。

女性が皮下脂肪によって丸みを帯び、長期の体力保存に向いているのに比べて、男性は体形的には一般に女性より一まわり大きく、筋肉質で瞬発的な力が強かった。このことは、機械力の発達していない昔は特に、力の強い者が支配力を持つことになっただろうと十分推察できる。性的支配も同様であろう。

男性が支配を続けることは、それに伴う智恵と組織とが必要になり、組織が出来れば、その中で男性同志の支配・被支配の血みどろな権力闘争が続けられ、複雑な差別のメカニズムが生まれた。

その中で、女性を支配して行くことは、男性に「女、子ども」を食わせて行かなければならない責任も生じた。そのためもあって、不本意できつい労働にも耐えて生き続けてきた、「民衆」という名の何と多くの愛しい男達のいることか!!

権力は常に、「文化」や「思想」や「宗教」などという美しい衣服で装いながら、事ある毎に暴力をむき出しにしてきた。その度に支配者の男が指図して、被支配者の男を暴力の使い手として差し向けた。小さなグループ間の争いから、国家間の戦争に至るまで。

かくて、あの「十五年戦争」では、「あの支配者」によって、どれだけ多くの男たちが、侵略者にさせられて、戦いに行かされたことか！　そして、武器を持たされた男たちは、侵略地では強者になり、略奪し、殺戮し、強姦した。武器を持たない一人の気弱な男であった時には考えもしなかった事を！

さて、敗戦後はどうなったか？　日本にとって幸な事に、武器を持ってのドンパチの戦争はこの

50年間なかった。(でも、世界第2の軍備をもった国家になってしまったけれど……)

焦土の虚脱から立ち上ると、そこでは、武器を札束に持ち替えた経済戦争が始まった。

それで、成年男性の極めて多くの部分が、企業の労働者になった。企業は、その下請や孫請も含めて、自国及び他国の他企業との経済戦争という夜を日についで行われる競争に勝たなければならない。

やれ肩たたきだ、出向だ、リストラだと、終身雇用があやしくなってきているが、とにかく、企業のため＝自分及び家族のためと追いつめられた「企業戦士」は、牛馬の如く働かされ、住宅、教育、耐久消費財等々の多額のローンに四苦八苦している。

にもかかわらず、「企業戦士」にもランキングがある。より大規模な知名度の高い「一部上場」の戦士になりたがる。そればかりか、その子どもも、より良いランキングの「企業戦士」になるためのいわば「企業戦士予備軍競争」が行われる。そして、これこそが、「受験戦争」そのものであると言っても過言ではないだろう。教員といえども、こういう「戦争」と全く無縁たり得ないであろう。

さて、こういう歴史を背負って今日に至る男女であって見れば、「すりこみ」になっているものがあり、これが、真の男女共生を疎外していると思われるので、これを挙げておこう。

〈男のすりこみ〉　男は強く、積極的で、女をリードし、家庭を作るとき、一家の主として、家族をリードして行かなければならない。その代り、家事や育児は主として女がやって行く仕事である。年寄の世話や介護のような仕事は女がやるのが当然である。女性は美しく、可愛く、家事が上手で、職場でも、家庭でも、男を立て一歩下っていてほしい。

〈女のすりこみ〉　女は、優しく、可愛く、美しく、出しゃばらず、補助的で、何事も控え目がよい。男の人から愛される女になり、美しい花嫁衣裳を着て「お嫁に行くこと」を小さい時から夢みるものが多い。幸は「男性から与えられる」ものと信じているものも多い。その故か、今でも25歳から先の人生プランを莫然と結婚に託して何も持っていない者も多い。先の長い人生だというのに……。

これらの男・女のすりこみは、基本的には変わらないものの、世の移り変わりの中で、変形してきている部分も多い。男も可愛く美しくファッションにこだわり、エステで脱毛したりする一方で、女性の男性化とも見える服装、言動も見られ、ユニセツクス化現象も顕在化してきている。

3．男女教員の共生をすすめるために

(1) 職場での性差をめぐる諸問題

①独立した人権主体としての男女教員

こんな自明とも言えることを、はじめにわざわざ述べるには、それなりの理由がある。

学校に教員として勤務しているとき、男性教員が「○○」の夫としてではなく1人の教員であるように、女性教員も「××」の妻としてではなく、1人の教員である。こんな当り前なことが、特に教員同志の共働きに関して守られていないからである。

だからこそ、「夫が管理職になるときに、妻が退職を強要されたり」することがあるのだ。「そろそろ、お父ちゃんを偉くしなちゃならない時期だよね。あんたもそこをよく考えなくちゃね……」などと言って、肩たたきされることが、どこでもよくあった。

明らさまに言われなくとも、「自己規正」せざるを得ない破目になることも多いという。

性別・未婚・既婚・非婚によらず総ての教員が、働く意志と能力があるのに、途中から不条理な退職をしなくてはならないのは、日本の教育にとっても不幸なことである。

②男性向き仕事・女性向き仕事

どうも、校務分掌や学校行事、日常のこまごました校内の仕事に至るまで、同じ「教諭」でありながら、「男性向き」と「女性向き」の違いが、

明確に、あるいは何となくあり、それが「しきたり」になり、不問のまま、毎年引き継がれていることが多いようだ。

〈男性向き〉　企画・立案・まとめの役、リーダー役、校務分掌の責任者、行事の責任者、外部と折衝するような仕事、生徒指導、部活指導、体力を要する仕事……。

〈女性向き〉　諸行事における受付・案内・接待などの係、校内の清掃・美化の係、給食係、会計係、養護の人手の足りない時の養護の手助け、その他大勢の人前で話したり、指導したりしなくてもよいような係、それに係ではないが、何となくお茶を汲まなくてはならないような雰囲気になる何かが……

これらの仕事の向き、不向きは、「男性」・「女性」という枠組み（遺憾ながら「男尊女卑」にもとづく）でだけ考えられるのではなく、性差を越えて、個々人の資質や本人の希望も考慮して、適材適所に就けるべきだ。

また、単年度的に全員の適材適所が難かしいならば、分掌や役割を長期にわたって固定せず、何年かのうちには、一通りの分掌を経験できるように配慮すべきである。

女性教員の側にも、永年の「男尊女卑」のすりこみの中であるとはいえ、甘えや受け身の姿勢でよしとせず、機会ある毎に、勇気を出して、「男性向き」仕事も引き受ける心構えが必要である。

小学校では、すでに女性教員が6割を越し現実に性差にとらわれていられなくなってきているが、中・高では更に問題点が多い。

当パースンズ委員会の今回の調査から見て見よう（表1）。

1、2の合計が53.5％と過半数の教員が暗黙の分類があると認めているのに対して、4と言える教員は10.0％と1割に過ぎない。

なお、父母の側にも、若干問題がある。次の表は、Q54　保護者が「担任が女性であることを嫌がる」ことについての調査であるが、未だ3割近い保護者たちが、女性の担任を、「はずれ」と見ている現実を見据えて行かねばならない（表2）。

③「管理職」考

管理職については、従来圧倒的に男性が多かった。今だってそう大きく変化はしていない。しかし、特に小学校を中心に、女性の管理職も増加しつつある。フェミニズムの立場からは良い傾向と言えるだろう。

だが、数の増加のみで単純に良しとすることはできないと思う。管理職をめざす女性は、管理職をめざしている男性と全くおなじような心情にあり、そういう者だけが管理職に選ばれるから、たとえ物腰は一見柔らかに見えても、管理体制そのものは変らず、全くの男性管理職と変らない対応しかしない。あるいは、女性だからと言って軽く見られない為にと、男性管理職以上に、「管理主義的」であったりするならば、男女共生を考える上でも、決してプラスの意義はない。

表1　Q61：「男性向き」「女性向き」のような暗黙の分類がある。

	1.そう思う	2.少しそう思う	3.あまり思わない	4.そう思わない	NA	
男女	12.9	40.6	34.0	10.0	2.6	100％ (850)
男	10.5	45.3	33.6	9.5	1.2	100％ (411)
女	15.3	36.2	34.2	10.5	3.9	100％ (439)

表2　Q54：保護者が担任が女性であることを嫌がる

	1.そう思う	2.少しそう思う	3.あまり思わない	4.そう思わない	NA	
男女	3.8	25.8	56.7	1.8	3.4	100％ (850)
男	2.9	24.8	58.9	10.9	2.4	100％ (411)
女	4.6	26.7	54.7	9.8	4.3	100％ (439)

長い、抑圧された性としての屈辱の中で養われた弱者に対する目、相手の立場にも立って考えることのできる広い視野と柔軟性と優しい目も兼ね具えた管理職になるのでなかったら、女性が管理職になる真の意味がない。

④問われる「部活動」

こと、「部活」になると、体育系の部活顧問の男性教員の女性教員への目は殊更厳しくなり、平和や人権に敏感な教員まで「男の方がハードだ」と言いたてる。この傾向は、小より中・高のしかも強い部に多い。

強いためには、部全体が、朝練は当り前、夜は星をいただいて帰る生活、休日は対外試合、長い休みは合宿となる。これでは、「有休」どころか普通の休日も全く取れない。周囲から、「声援」という名のプレッシャーもかかる。その上、その部の知名度が「おらが郷土の誇」や、学校の「ランク付け」に影響するとなると、更なるプレッシャーになる。

しかも、教員としての仕事は、他の教員と同様にこなすとなれば、自分より少しでも楽な身近な教員が恨めしくなるのも解かる。

だが、女子対象の部も結構多くある。また、体育系以外の部も多く、男女に関係なく部員がいて、男女に関係なく顧問が活動している。コンクールなど勝ち進んでくれば、強い運動部同様に練習がハードになる。

ハードになり過ぎると、女性顧問の中には家事・育児が双肩にかかっている者もいて、意志はあっても、限界がある者もいることは認めざるを得ない現実もある。

多少の例外はあるとしても、「学校教育」という枠の中での男女共生を射程に入れた無理のないバランスの取れた楽しい部活動のあるべき姿を再検討しなくてはならないだろう。少くとも、「おらが郷土の誇」や、ましてや学校の「ランク付け」のアップの為でないことを確認した上で。

もっとも、荒野のような不毛の教育砂漠の中で、「部活」に唯一の人間的なものを見出し、子ども・教員とも、これにすっかりはまり込んでしまうという例もあるが、これはこれで、教育に更に大きな問題を提起しているとも言える。

なお、次のような調査結果を得た。

男性の1、2の回答が38.0%、女性の1、2の回答が29.0%で男性の方が9%多いものの3、4が大きく過半数を超えたことにやや安堵した（表3）。

(2) 男女共生への日常の努力をみつめて

①多忙化の中での男女共生

〈多忙化の風景〉

とにかく忙しい。むかし、職員室に入っていった生徒は、先生が読書をしている「教養人」らしい姿を見たものが多かった。今、職員室はそういう空間ではあり得ない。

あっち、こっちでワープロやコピー機やファックスなどの気ぜわしい音、電話の受け答えの声、その喧噪の中で、報告書や採点や問題作りや教材研究や…をこなす。生徒の推薦入学の書類を、無理やり探した褒め言葉を交えて書いている隣では、うず高く積んだノートの山と格闘する教員。何しろ「観点別評価」が導入されてから、どこの職場も、殊更提出物の山があちこちに高く築かれるようになっている。

こんな風景が毎日当たり前になり、定時の退出時刻を過ぎても、ずっと続いている。

表3　Q109：女性が部活動の顧問を引き受けたがらない

	1.そう思う	2.少しそう思う	3.あまり思わない	4.そう思わない	NA	
男女	9.5	23.8	37.4	17.3	12.0	100% (850)
男	12.9	25.1	37.7	14.5	9.7	100% (411)
女	6.4	22.6	37.1	19.8	14.1	100% (439)

ある女性教員が、ちらっと時計を見る。「もう、これ以上居残っていては、子どもを引き取れない。毎日『二重保育』に出しているのだけれど、それもタイム・リミットになっているんだけど…」と心の中でつぶやく。まだ大勢居残っていて帰りづらいがと、何となく背中に嫌な視線を感じながら帰り始める。まだ体育館には、灯がともつている。持ち帰っても、出来ないのに、生徒の提出物の束を大きな袋に入れて。

ひとは、余りに多忙だと他人の忙しさがつい見えなくなってしまう。だから、さっき恐る恐る帰った女性教員が、帰路子どもを引き取るところから待ち受けている目の廻るような忙しい無償労働である家事・育児にまで思い及ばないだろう。

もし思い及んだとしても、「そんなに忙しいなら、学校やめたら」という短絡的結論を出さないで欲しい。

こんな忙しさの中でも、子どもたちとの触れ合いの楽しさ、教えることの楽しさ、一個の自立した職業人としての誇り、等々を追求しているのであって、その権利を護れない多忙の実態に迫らないと、真の解決にならない。

〈一つのヒヤリング〉

この項にぴったりのヒヤリングを紹介する。

小学校の女性教員（S．Hさん、子育てがやっと一段落、50代前半、6年を昨年担任、今1年担任、埼玉、大団地が学区内にある）

「朝の打合せのとき、全体で、『お早うございます』というだけで、隣に机を並べている人とも口をきく暇さえないから、何の交流もないんです。放課後になるまで、お茶一杯飲む暇さえありません。トイレにも行く暇がないんですが、幸か不幸かお茶を飲まないので、トイレに行く必要もないのですが……。

こんな生活をしているせいか、何時も血液検査の結果が血沈が下がり過ぎるといわれる。

3時を過ぎると、必ず何かしら、研修会だ、打ち合わせだと会議が入るんです。7時前に帰ることなんか殆んどないですよ。以前は隣同士いろいろな話ができて、楽しかったし勉強にもなり、情報交換にもなりました。

それが、『臨教審』の頃から忙しくなりはじめ、「新指導要領」になってから更に忙しくなり、管理が厳しくなり、管理するものと、されるものの役割がはっきり分かれました。

子どもたちの親も、感謝や礼儀を知らない世代になってきたのでしょうね。いきなり、自分の子どもの扱いについての文句だけをぶつけてくるだけだったりして…。

でも、一年間教えると、よく作文を書かせるものですから、子どもたちが、とても作文がよく書けるようになり、書くためには、よく考える子どもになる。その成長を見るのが嬉しくて、また親子でそれを喜んでくれるのが嬉しくて、辛いけれど、忙しいけれど、どうしてもこの仕事はやめられません。

②「家事」という名の膨大な無償労働

職場の男女共生をゆがめやすい具体的で最大のものに、家族の中に手助けが得られない育児中の女性教員の問題がある。止むなく退職する者も多く、それを思いとどまって、二重保育等に出して乗り切ろうと、ぎりぎりの努力をしている者もまた多い。かつてこんな生活をした教員が述懐した。「明日になればこの子は今日より一日だけ大きくなってくれる。今日が過ごせたのだから、明日も頑張れると自分に言い聞かせて暮らす日々でした。」

ある市民団体が呼んだ講師の某大の助教授は、予定時間を過ぎても、質疑に快よく答えてくれ、「今日は僕が保育園に子どもを迎えに行く日なので、それに間に合えば、まだいいですよ。」と何のてらいも気恥ずかしさもなく、さらっと言った。参加者はとてもこれに好感が持てたと口々に言っていたそうである。

男性も、変ってきている。家事や育児を「手伝ってくれる」男性が増えた。それは良い事だが、「手伝う」には、言外に「家事・育児は、本来女性の仕事」という考えが潜んでいる。しかし、特

に共働きの場合は、更に踏み込んで、「共有すべき仕事として」一緒にやることが望ましい。

少しだけ考えを変えれば、忙しくても一つや二つやれることはある。それに、子どもたちも年齢に応じて参加させれば、家族も一体感を増す良い契機になるだろう。

近ごろ、グルメ・ブームに乗って、調理に関心を持つ男性が増えた。グルメはともかく、最も根源的な人間の営みである「食」に目を向けるのは、大変良い事だと思う。

看護や介護の問題は、家族を越えて、本来際だって行政の問題であるが、ここでは小さな事から考えて見よう。

体調の悪い子どもを置いて出勤した場合など、電話の度におびえる母親教師が多い。こんな具合だから、子どもの小さいうちは、有給は子どもの病気にそなえて取って置き自分の少しぐらいの病気では有給を取らないということまでして頑張ってしまう。

「生活と労働」実態調査報告書、日教組女性部(1991年11月実施)では、問17－1「有給休暇は何のために使ったか」の表があり、それによれば

「自分の病気のため」が74％、「育児や子どもの学校行事」が46％、「家族の看護」が32％、「休養のため」が21％、「家庭の仕事の処理」が19％であった。このことから育児や看護が女性の負担となっていることが、よくわかる。

また、問21　家事育児に使う時間は

1986年調査とほぼ同じ２時間～３時間とするものが多い。

問22　睡眠時間は

３分の１が６時間未満と回答している。６時間から７時間の間とするものがもっとも多く47％、1986年の調査とほぼ同じ。

看護、介護に関しては、更に女性に重い。子どもがやっと大きくなるまで、教員として頑張り続けたのに、義父母や実父母が長期の看護や介護が必要で、しかも、長期にわたる看護や介護の施設に入院できず、在宅の行政の対応も得られないまま、止むなく退職しなければならなかった有能な女性教員も多くいたのを知悉している。

是非整った介護休暇が早く実現して欲しい。そして、在宅、入院のいずれにも適切な行政の介護態勢の充実が望まれてやまない。

当委員会の調査でも次のようになっている（表４）。

①、②が男女別では女性が49％と半数近く、男性の26.3％よりはるかに多いが、男性も女性の半分より多くが①、②としていることにも注目したい。

年代別では①、②が最も多いのが予想通り31～40の年代で49.4％と半数に迫っており、次いで41

表４　Ｑ１－15：仕事と家庭・育児の両立に悩んでいる→男・女別

	1.よくある	2.たまにある	3.あまりない	4.まったくない	ＮＡ	
男女	10.8	27.2	34.0	26.1	1.9	100％ (850)
男	6.8	19.5	39.9	32.4	1.5	100％ (411)
女	14.6	34.4	28.5	20.3	2.3	100％ (439)

Ｑ１－15：仕事と家庭・育児の両立に悩んでいる→年代別

	1.よくある	2.たまにある	3.あまりない	4.まったくない	ＮＡ	計
全年代	10.8	27.2	34.0	26.0	1.9	100％ (849)
～30	6.6	10.7	36.4	44.6	1.7	100％ (121)
31～40	15.6	33.8	30.7	18.6	1.3	100％ (397)
41～50	7.1	27.5	35.4	27.5	2.5	100％ (240)
51～	5.5	19.8	41.8	29.7	3.3	100％ (91)

～50の年代が36.4％となっている。

③「育休」を生かす多様な考え

「育児休業」が給与の保障をしない不十分なままでも、実施されたことは、働く女性（男性も）にとって、大きな前進だった。

ところが、「たてまえ」としてはそうであっても、「ほんね」としては、愚痴が出てきて、産休や育休の届けを出しに行った折などに、男性の管理職が、「子どもというものはね、何と言ってもね、母親がずっと側にいて育てるのが、一番いいんだがね…」などと、暗に出産を機に退職して育児に専念しろと言わんばかりの「感想」をもらしたりする。

その上、同じ職場仲間からさえ、「子どもが生まれても、勤めを止めなければ、リッチにできていいなあ」と追い討ちがかかったり…

ましてや、男性が「育児休業」を取ったりでもすれば、まるで「大変人」扱いをされ、「あいつは、もう出世を諦めたんだよ」と言われたりするが、育休を取った当の父親は、育児の大変さと楽しさがよく解り、充実した日々だったと生き生き語るのが常だそうである。「子育てのようなこんな楽しいことを、女だけに独占させたくない。」と思う男性が出ても不思議はない。第１子は女性が、第２子は男性が育休を取るなんて生き方が、奇異な目で見られないような、多様な生き方や価値観への寛容さが、男女教職員間に欲しいものだ。

(3)「性差」への偏見を超克するために

下の表の①は、「男性・女性を対等に見ない」についての、②は「女性に対するセクシャルハラスメントがある」の当委員会の調査の表である（表５）。

これらが、一般企業での調査であれば、「まあこんなものか」と思われる数字だが、最も男女共生、男女平等が進んでいるべき、教職員であってみれば、少し情ない数字である。

女性の更なる努力の必要なことも勿論だが、優位に立っている男性の、女性のそれにまさる数段の目的意識的な努力と実践が望まれる。

なお、1993年11～12月の「女性の働く権利確立月間」に女性組合員を対象として「セクシャル・ハラスメント（性的いやがらせ）調査報告」1994年６月、日教組女性部による50組織（34県15高・私学）77,580名の大がかりな調査がある。膨大なもので、紹介できないが、特長的なものを少し述べる。

セクハラは意外に高校に多い。これは、女性が比較的少いことによるのではないかと思われる。

また、女性を一人の人格として認めない態度、女のくせに・女は口をだすな、女にしておくのはもったいないなどの事項、女性の容姿や未婚、結婚、離婚、妊娠、出産などに関するセクハラ等が実に細かく調査されている。

特に、女生徒に対する男性教員のセクハラも調査され、数％に達していたのが気がかりである。

表５　①Q13－103：男性・女性を対等に見ない

	1.そう思う	2.少しそう思う	3.あまり思わない	4.そう思わない	NA	計
男女	5.6	23.1	43.4	26.1	17.5	100％ (850)
男	2.9	20.2	47.0	28.5	1.5	100％ (411)
女	8.2	25.7	40.1	23.9	2.1	100％ (439)

②Q102ａ：女性に対するセクシャルハラスメントがある

	1.そう思う	2.少しそう思う	3.あまり思わない	4.そう思わない	NA	計
男女	3.5	12.9	45.2	36.6	1.7	100％ (850)
男	1.5	11.9	47.9	36.7	1.9	100％ (411)
女	5.5	13.9	42.6	36.4	1.6	100％ (439)

また、セクハラは誰から受けたかの調査では、1　同僚（男）15.2%、2　管理職10%、3　生徒6.1%、4　地域・保護者4.0%、5　同僚（女）2.5%となっている。

これらの調査をする必要すら感じられない社会を早く実現させたいものである。

女教師、女医、女弁護士、……と、殊更「女」を職種の前に付けることがなくなる時が、真の男女共生元年かも知れない。

4．男女共生を踏まえた若干の教員論および教育論

当然の事ながら、教員とて普通の人間である以上、世間であることは何でもありなのだ。良い面の何でもありはもちろんだが、マイナス面でも何だってありだ。「いじめ」だって、いじめの対象の教員をいじめる代りにその担任の生徒を窮地に追い込むという手の混んだいじめまである。利己主義の権化みたいな者も居れば、目立とう精神旺盛な者もいるだろう。「おとこ」と「おんな」の問題も、何だってありのように思われる。今回の調査でも「サラリーマン集団」（男、46～50小）という記述をいただいた。そういう側面もあるに違いない。

ただ、ある時は生き甲斐の総てであるが如く、ある時は重い十字架であるが如く、絶えずその心を捕えて離さない「教え子」を心に持っていることが、教員である必要条件と思われる。

男女共生を考える視点として、「性から人権を考える方向は誤解が多い。人権から性を考えよう」（男46～50小）という記述をいただいたが、その通りだと思うし、その視点で考えてきたつもりである。

人権の立場からも、いろいろな例外はあるにせよ、教員といえども未だ女性は、おしなべて弱者の側面を背負わされている。

「郡部では性差が激しかった。」（女31～35小）、「〈女のくせに〉と思っている男性教員が多い。〈子どもも生まないから、いつまで無責任なんだ〉と言われる。管理職が、不自然に接触してくる。（後略）」（女31～35中）「家庭内の問題など男性教員に移動するまで1年間にわたりしつようにあげつらわれたことがあります。」（女56～小）などの記述もいただいた。

一方、「女性のずるさを感じているときが多い。」（男36～40中）、「教員の場合は、雇用は均等であるらしいが、現場では性差の逆差別があるかも知れない。〈男性が重い職を引き受ける……とか〉」（男41～45中）などの男性教員の記述もいただいている。

だからこそ、更なる共生への努力が必要である。男性は、男性であることにあぐらをかかず、女性は、いつもでも被害者意識を隠れみのにせず共に「教え子を再び戦場に送らない」未来を築く教員としての真摯な努力が望まれる。

教員を論ずることは、同時にどういう子どもを育てるかということでもある。

日教組が「男女混合名簿」に取り組んで久しい。従来、名簿は男が先、女が後になっていたがこれを男女混合の五十音順にする運動で、これを共生の出発点と考えている。たかが名簿というなかれ。義務教育の期間中、年がら年中男が先、女が後で呼ばれ続ける繰り返しが、彼等の人生に陰を落とさないわけがない。次第に混合名簿が実施されて見ると、子どもたちは、ごく自然に良い雰囲気でそれになじみ、何かというと男は男、女は女で固まってしまうことも少くなったという。教えながら教えられるの例え通り、男女教員間でもこの精神で行けば、「転出入の挨拶は男が先」というようなことも難なく解決される。

5．「ひと」としての個の確立をめざして

いま、男・女とも最も必要なことは、「個」の確立であろう。それぞれの個が確立していてこそ、それに基づいて男女共生が円滑に行くのであって、個があいまいなまま、もたれ合いによって一見うまく行っているような共生は、本物とはいえない。

ひとは、本来個である「ひと」から始まり、個として人権が尊重され、個として対処しなければならない。

しかし、現実には、まるで、「背後霊」のように、例えば家族、例えば過去、例えば資産や借金、例えば「バツイチ」…等々のものを背負った姿でばかり見られがちであるが、少くとも、職場では、「個」と見るべきだ。

いろいろ価値観の異った個がある。生活様式の異った多様な個がある。例えば「家族」というものを考えてみよう。税金の計算ならいざ知らず、夫婦に子供２～３人というのが「標準的」で、他は「イレギュラー」だというような見方は、捨てなければならない。子どものいない家族、母子家族、父子家族、きょうだいだけの家族、友人同士の家族、非婚の男女の家族、同性同士の家族、単身の家族（１人も家族です！）、考えてみると、自分と随分考えを異にする「家族」があるだろう。だからと言って、それを排除し、葬り去るのではなく、同じ人権をもつ「ひと」として対して行かなければならない。

ところで、個の確立には、３つの「自立」が必要であると言われている。

①日常生活の自立

まず、身近かな日常的な衣食住が、自分一人でやってのけられるという事である。

男女の家庭科共修は、日本の教育上大きな進歩である。たとえ、それが企業の単身赴任策と一致しようとも……。

今まで、既婚の男性の中には、自分のハンカチ１つ、パンツ１つ何処にしまってあるのかも知らず、皆すべて妻に頼っているという者さえいた。独身時代には出来たこともやらなくなる。また、やらせないのが「良い妻」という評価もあり、女性もやらせなかった。

だが、男性も、自分の身のまわりのことは自分で出来ることが必要である。

女性は、おおむね大丈夫と思うが、近ごろ、男性と同様に「勉強」しかしなかったり、遊びに夢中で家事など何もできないという者もある。こういう女性も、身のまわりの自立のため頑張って欲しい。

②心の自立

男性も女性も、物事を決定するに当って、いろいろ相談をしたり、意見を聞いたりすることは良いことである。だが、それは、自分自身で判断するための材料や情報や物の見方考え方を豊富にするためのものであって、判断するのはあくまで、自分自身である。これが出来るのが、自立した人間である。

よく、「夫唱婦随」などと、夫の意見に妻が従うのがよい、女性は男性に判断をまかせそれに従うことを美徳のように言われているが、夫の唱えたことが、妻の頭脳を通して真に納得された時にだけそれに賛成するのでなければ、妻の心の自立にはなっていない。

③経済的自立

原則としては、男性、女性共に経済的に自立していることが望ましい。実際、①、②、③の３拍子揃ったものが真の自立と言える。

だが、現状は、①に男性が②、③に女性が不十分なケースが多い。

一般に女性が経済的に男性より低く見られ、産む性であることが、働くことを中断し易くし、不安定な補助的で低賃金な労働力として扱われ、経済的自立を不十分にしている。

幸にも、教員の世界では、他の職業に比べて、同一賃金が保証されている。教員こそ、３つの自主を目指して頑張り、男女の真の共生への先鞭をつけたいところである。

６．おわりに

1945年の敗戦が、皮肉なことに、男女同権を形式的にしろもたらした。

あれから50年の歳月が経った。

婚姻に際して、男女が同姓を選ぶか別姓を選ぶかを当事者が選べるようになる日も、そう遠くはなさそうである。

この50年間に随分変った面もあるけれど、「殆んど変らないなあ」とフェミニストならずとも、がっくりする事も多い。

でも、もはや戦前の女性の地位に歴史の歯車を引きもどされる事はないだろう。

だから、急ぐけれど急ぎ過ぎず、真の男女共生を実現させるその日まで、笑顔でこれを推し進めて行こうではありませんか！

（妹尾公子）

おわりに

～学校を自立と共生の場に～

「教育の共同性と自己教育の現代的再生の追究こそ、今日的、歴史的課題である。」（海老原治善『現代日本の教育政策と教育改革』エイデル研究所、1986年）

さてここまで学校という場で「しなやかで、ゆたかなかかわりを」つくり出すために必要な条件や課題を、アンケート調査を下敷きにしながら、例えば「男女の共生をめざして」とか「心の健康等に課題があると考えられる教員を支えるには」など、各委員がそれぞれの立場から考察してきた。最後のまとめにあたるここでは、「自立と共生の学校をめざして」という観点から、教職員の人間関係を「しなやかで、ゆたかに」していくための課題について提起することにしたい。本委員会の中間報告「教職員をめぐる人間関係を考えるために」（1994年７月）で私は、教員のそれぞれの主体性が「集団」の論理で潰されることのない「自立」と、他方、その主体性が関係性を失い殻に閉じこもった「私的個人主義」や「孤立」にならないような支え合い、つまり「共生」とが求められていることを指摘した。特に、管理色の強い「日本的集団主義」という傾向の強い職場で、しかも他方で「私事化」が強まっている状況においては、こうした方向性が大事であることは言うまでもない。冒頭に引用した海老原前国民教育文化総合研究所所長の文章中、教育を学校に置き換えることも可能なのである。

しかしながら「はじめに」の部分で述べたように、不十分な内容でしかないことをここでも予めお詫びしておきたい。

１．「仕事のしやすい職場」とは～

大阪府教職員組合や大阪府教育文化総合研究所などが行った「大阪府教職員総合意識調査」（最終報告書、1994年12月）から浮かび上がって来た組合員像について、大阪府教育文化総合研究所の岩井貞雄さんは、「『豊かな生活を営む猛烈仕事人間』『集団主義的考え方をもつ人々が組合に加入』『非常に良好な職場における人間関係』『教員の仕事を専門職と考えている人ほど働きがいを感じている』」と例示している（恐らく組合の組織率がそれなりに高く、地道で主体的な活動を展開している地域であればこその結果であろう）。

しかしながら、日本各地の学校や教職員組合の状況はこうした所ばかりではないことはいうまでもなかろう。本委員会が行ったヒアリング調査では、「聞くも涙、語るも涙」的な状況の中で必死に日教組に結集する組合員が頑張っているところが少なからずあった。むしろ、こうした学校に限らずその他の職場でも似たような状況があるのではないか。

社会政策や労働問題に通じ『働き者たち泣き笑顔』（有斐閣、1993年）を著して教育問題についてもかなり大胆な問題提起をしている熊沢誠さんは、今の日本の職場は「能力主義」や「合理化」の徹底によりゆとりが失われ、一人でこなすべき職務は広がったが決定権はむしろ後退し、労働者間の競争により「今ではチームに課せられた集団ノルマの達成に十分には貢献できない人を精鋭『会社人間』たちがいじめる事例さえまれではなく」なり、なかま意識の「液状化」が進んでいると言う（朝日新聞・95年５月21日朝刊）。

ではどうすればいいのか。熊沢さんは、「働きやすい職場」にするには、まず能力主義を無条件に受け入れるべきではなく、その前提として「平等な人事異動のルール、異議申し立ての自由な職場ミーティング、女性や高齢者や病弱者でも働き続けられる程度の仕事量や労働時間、アフターファイブの自由など」を問う必要があるとしている。

そしてさらに、ゆとり・仕事上の決定権・なかま(仕事をやりがいがあるか、あるいは少なくとも耐えられる営みにするための三条件）を呼び戻すことが大事であり、組合としてはこれに全力を注ぐ必要があると指摘している。この指摘は、「多忙化」と「管理強化」そして「孤立化」に苦悩する今の学校にかなり通ずるものがあるのではないか。

ところで、大阪府の教職員の場合には、学校での人間関係にもそれほど問題もなく、納得のいく形で多くの仕事をこなしているわけで、熊沢さんが紹介している事例とはかなり隔たりがあるような感じになっている。しかし、働きやすい職場にとって何が大切であるかという点では共通点がある。大阪府教職員の仕事上の楽しさ（働きがい）に影響を及ぼす要因の第三位に、「自分の立てたプランやスケジュール通りに仕事を進めることができ、仕事の手順や方法は自分の判断に任されている」という項目が上がっており、これは熊沢さんが上げる三条件の一つ「仕事上の決定権」と同じであろうし、まさに「自立」に通ずるものである。

なお大阪府教職員の働きがいに最も強い影響を与えている要因は、「学校教育は社会的意義があり、将来に夢を持っている」となっている。これは教職には社会的な役割がありそれにかけることのできる希望を持てるという主観的な要因である。一方「なかま」や「ゆとり」はさほどプラスに影響を及ぼす要因とはなっていない。しかし、「なかま」についてはすでに良好な関係ができあがっているという現実を反映しているのであろうし、「ゆとり」についてはむしろ労働条件などについての評価が低くなっていることを考えるとマイナスに働く要因となっているということであろう。つまり、大阪の教職員は労働条件には不満を抱きながらも教職の社会的役割に自分の生き方を重ねて、働きがいをもって勤務しているが、労働条件が改善すればそれはそれに超したことはなく、しかも良好な人間関係が継続すれば尚更望ましいと思っているということになるであろう。

いずれにせよ、熊沢さんのいうように働きやすい職場とは「自己決定」ができ、しかもそれを相互に認めあって協働できる仲間がいるということになろう。

さて、学校での教育活動は教員だけで行われているわけでないことは言うまでもない。学校で様々な仕事を担っている教員以外のスタッフの自立と、教員の自立との関係なども考えなければならない。本委員会の研究や調査ではそこまで踏み込むことができなかったのは残念であった。

さらに「子どもの権利条約」を持ち出すまでもなく、学校での子ども達の自治や自立との関係もあろう。教員の側の自立は、行政当局との関係においてばかりでなく、教員以外の人々の自立との兼ね合いで考えなければならないものであろう。

2．自立を支えるもの＝協働、共生の組織

しかし、こうした「自立」を支える「共生」「協働」の場は一体どうなっているのだろうか。大阪の場合には概ね良好のようであるが、多くの場合システムとして組織され秩序づけられ、また「日本的な集団主義」あるいは「家」的な発想（三戸公『「家」としての日本社会』有斐閣、1994年）が貫徹している中で、教員は苦しんでいるのではないか。

その磁場から抜け出ることは容易ではないし、そこでの関係のありようは、同調の中での競争、男女差別や世代断絶、あるいは職階による構造化などさまざまな問題性に満ち満ちていることは改めていうまでもない。

それは次のような言葉からも理解できる。

「『教師仲間』というより『教師のあつまり』にしか思えない」「老若にかかわらず生き生きしていない」「多忙すぎて仲間意識どころではない」「相手をけおとそうとすることが多い」「教員ほど砂漠化している人種がいたらお目にかかりたい」（山本実編著／岩手県両教組教育改革推進協議会監修『教師たちからの教育改革』1990年。大阪府教職員組合等の調査とは違い、むしろ熊沢さんが指摘した状況に似ている。ただ岩手の場合には記述

方式で、しかも日頃課題に思っている点を率直に出し合うというスタイルになっているため、課題が多数出てくるようになっている。したがって、これが岩手の学校の状況全般ではないということは当然である。)

ところで、変化の激しい時代における学校での授業改善や質の向上を課題としているOECDでは1992年から加盟各国での調査研究(日本も参加している) を行い、それを集約して『質の高い授業 Quality in Teaching』を出した。そこでは質の高い授業とは最終的には「質の高い教員」だとして、それを確保するためには三つの視点(source)に基づいた施策が必要だとしている。

第１は個々の教員の動機や力である。そのための施策としては、①質の高い者を入職させるための合理的な選考手続き、②短期間で、魅力があり、しかも実践に基づいた教員養成、③比較的に高水準の経済的な報酬、④授業の質の高さに報い、いい教員を教室に引きつけるようなキャリア発展、⑤個々人の選択を認める、一連の魅力的な職能成長機会、⑥個々人の自立（自律）性autonomyを促す組織、⑦規制するよりも権限付与enablingを行うような政策環境、をあげている。

つまり個々の教員の質や力を向上させるための手だてであるが、組織や政策のあり方も重視されていることに留意したい。

第２は、いい教員や教員間での協力関係collaboration を支援できる基盤をもったそれぞれの学校のあり方である。そのための施策としては、①最大限、学校を基盤としたschool-based 新任教員の赴任前の研修pre-service education of new teachers、②運営や財政を学校に委譲すること、③行政当局による学校管理への統制を緩めること、④高いレベルの援助や適応し実験的な試みを行う機会を生み出すような政策の方向性、⑤視察や助言を含む、応答的な学校外からの援助システム、⑥同じような学校が情報や援助を交換しあうためのネットワーク作り、⑦学校がカリキュラム決定に発言し、委任されたカリキュラムを地域の状況に応じて適応する機会、⑧学校段階での自己評価と計画化を促進すること、⑨柔軟性のある研修(現職教育) と職能成長の提供である。

近年、OECD諸国において重視されてきている、現場中心の学校運営や研修、学校自治や参加などの視点が盛り込まれているが、報告書全体では協力関係が重要であることを繰り返し指摘している。

第３は中央政府の政策のあり方である。ここでは①実施行動のために明確で公的な指示、②施策の策定過程での助言、③幅広くて首尾一貫した施策オプション、④個々の学校の進み具合をチェックする中央での視学、⑤中央での教員評価システム、⑥改革の方向を完全なものにする教員研修、⑦政策実施への中央からの援助、⑧教育についての開かれた議論を促すための情報提供システムをその重点に置いている。

このようにOECD報告書は「質の高い授業」という観点から、教員や学校さらには政策のあり方を検討している。臨教審のように「資質向上」や「問題教員」の排除というように個々の教員のあり方に絞り込むのではなく、自治と参加を基盤とした学校や学校運営をつくり出す施策が重要であることを指摘している点は高く評価することができよう（川上婦志子さんも同様に「教員を駆り立て締めつけることによってよりも、教職の魅力を高め、自主性と活気あふれる職場環境を整備した方が、結局は教員の資質も高まるのではないか。」と指摘している。「教員の役割と適格性」市川昭午監修『日本の教育　第四巻・学校改善と教職の未来』教育開発研究所、1990年)。

ただ、OECDの報告書は本委員会の課題意識とは必ずしも密接に切り結んだ内容ではない。確かに教員間の協力関係は強調するものの、もう少し組織の内部や関係のあり方にまで深く突っ込んだ議論にはなっていないからである。その意味では「しなやかで、ゆたかなかかわりを」提起しているこの報告書で引用すべきかどうか若干の疑念はあるが、今後OECDでの議論の過程ついてのより詳細の検討を行ない必要があればそこに欠けてい

る点を補っていきつつ内容を豊かにすることもできよう。

この点であらためて労働の本質的規定からしても、「自立」は「共生」なくして可能ではないし、またその逆も真であることを確認しておきたい。今村仁司さんはその著『労働のオントロギー』(勁草書房、1981年) で「自由で自立した諸個人は、孤立的にあるわけでなく、反対に、連合＝アソシアシオンにおいて始めて自由と自立を得る諸個人である。かれらは本質的に、社会的諸個人である。」と述べている。今村さんによればここにいう「社会的とは単なる人々の群れ（ホルド）ではなく、ひきつけあい、結び合」いを意味しているが、換言すれば、「共生」ということになろうか。まさに「自立」は「共生」とともに存立するのである(栗原彬さんの次のような言説も同じ文脈にある。「私ひとりの自己決定の主張は、直ちに他のもうひとりの自己決定性と抵触するであろう。そこで、私と他者との関係のあり方として、『共生』という新しい関係が呼び出されてくる。」『人生のドラマトゥルギー』岩波書店、1994年)[1]。

したがって、様々な問題に満ちた学校あるいは教員集団の現実を変えていくには、制度改革はもちろんのこと、制度に規定されたかかわり、つまり人間関係のありようを絶えずチェックしつつ、学校自治を確立し、教員の自己決定の範囲を拡大し、協働の関係を築くことが求められるのである。これは、教育改革に通ずるばかりでなく、教育労働の本質を具現することにつながる。日教組の「21世紀ヴィジョン委員会」が提起した『いま、開かれた教育の世紀へ』(1995年４月) での「協議と参加に基づく、開かれた教育自治」は、まさにこの点についての基本的な考え方を提起し具体化の提案を行っている。

さらに、人間関係のありようの継続的な点検に関わって、学校における教員の意識や行動を支えたり、あるいは規制しているいわゆる「教員文化」のありようの点検も不可欠であろう。この点については近年、教育社会学を中心にして「教員文化論」あるいは「教師文化論」として議論が行われている。「教員文化とは教員社会（世界）が共有する固有の実際的行動様式または行動の型」（例えば、教員の多くが日頃「多忙」を口癖にしたり、これを隠れ蓑にしたりする振る舞いなどがその典型）だとする蓮尾直美さんによると、教員文化の研究を実りあるものにするには、①教員世界は他の組織集団と異なり、教育理念や理想に強く支配された社会であること、②教員の役割遂行は、直接には未成年の「子ども」を相手に営まれていること、という二つの軸を念頭におく必要があるという（書評『日本の教師文化』・『日本の教員文化』日本社会教育学会編『教育社会学研究』第56集、東洋館出版、1995年)[2]。

確かに①の特徴は、先に触れた大阪府教職員組合等の意識調査でも明確に現れていた。これがどのように自立や共生に影響を及ぼすのかを解明する必要があろう。また②と関わっては「子どもの権利条約」が批准されたという新たな状況下での

注１）栗原さんは折原脩三さんのことば「私ひとりが平和であればよい。」という意味深長なことばをめぐって次のようなコメントを加えている。「この言い切りは、一方で『共に生きる』ことを唱道する言説の偽善をあばき出し、他方でいわば返す刀で『我勝ち』『我良し』のエゴイスティックな個人的生き方の非現実性と欺瞞とを切り出すのである。つまり私一個の生を無化した利他性をよそおう共生主義は必ずや利己主義に帰着するし、私一個のみの生を主張したとたんに他者との共同性なしには私の生もあり得ないという共生の主張に逆説的に逢着することになる。・・・子ども、若者、おとな、老年を貫流するライト・モティーフは自己決定性と共生ということであって、この二つの概念とも『私ひとりで生きればよい』という言葉の強度に耐えさせなければならなかったからである。」。これは一人ひとりの人生、生き方に関するものであるが、学校における教員の一人ひとりのあり方や組織のありようにも通底するのではなかろうか。

注２）田中節雄さんは「生徒に対する直接的な活動（教授学習過程：授業による知識技能の習得過程／学校の生活秩序：授業も含めて学校生活を秩序化するための活動／選抜のための諸活動）」と「学校の組織活動：教師集団を組織として成り立たせるための活動」に対応して「教師文化」がありうるとして、その説明を試みている。しかし、残念ながら後者の「学校の組織活動」については論じていない（「教師文化を考える」嶺井正也・山本馨編著『共生時代の学校像』自由書房、1995年)。

教員側の対応がどうなるかがポイントであろう。子どもの自立を尊重しつつ、みずからの自立や自己決定を確立することがなければ、共生はありえないし、それが実現すれば、これまでの教員文化を大きく変えることにつながるからだ。しかし、先に見たように、「子どもの権利条約」は従来の教員文化を変えるほどの契機になかなかなりそうにない。まさにこうした特質を踏まえた関係のありようの現実と意識とに迫まらなければならないのであろうが、残念ながら今回は果たし得なかった。別の機会に譲らざるをえない。

（嶺井正也）

整理番号

教職員の意識調査

本調査は、学校という職場での人間関係に関する先生方の意識を調査して、教職員集団や学校運営の望ましい姿を研究する参考資料を得ようとするものです。

したがって、この調査の結果は、研究以外の目的に使われることはありません。また、結果は統計的に処理されますので、個人の回答の秘密は守られます。

どうか調査の趣旨をご理解いただき、ご協力をお願い致します。

尚、回答にあたっては、目盛りの回答欄は数字の部分に必ず一つだけ○をつけてください。

※本委員会の詳しい研究活動内容をお知りになりたい方は、中間報告として「教育総研理論フォーラムNO,16：教職員をめぐる人間関係を考えるために」をご覧下さい。
また、本調査の結果と分析は１９９５年７月発行予定の最終報告集に掲載の予定です。

国民教育文化総合研究所　　所長　　日高　六郎
教職員をめぐる人間関係研究委員会　委員長　嶺井　正也

国民教育文化総合研究所
住所　東京都千代田区一ツ橋２－６－２　日本教育会館
電話　０３－３２３０－０５６４

あなたの教職活動上の意識についてうかがいます

Q1　あなたは日々の仕事の中で、次のようなことを感じることがありますか

		よくある	たまにある	あまりない	まったくない
1	ストレスを感じる	1	2	3	4
2	同僚との関係をわずらわしく感じる	1	2	3	4
3	仕事の自主性が尊重されている	1	2	3	4
4	教育への情熱を感じない	1	2	3	4
5	子どもとのふれ合いに喜びを感じる	1	2	3	4
6	「校務分掌で不公平感」を感じる	1	2	3	4
7	仕事の責任が重すぎると感じる	1	2	3	4
8	自分の専門知識をいかすことができる	1	2	3	4
9	教職への管理強化を感じる	1	2	3	4
10	学校をかわりたいと思う	1	2	3	4
11	教員を辞めたいと思う	1	2	3	4
12	職場で孤立感を感じる	1	2	3	4
13	子どもの成長を見守るのが喜びである	1	2	3	4
14	「子どもといっしょにいる」のが苦痛	1	2	3	4
15	仕事と家庭・育児の両立に悩んでいる	1	2	3	4

Q2　あなたは”教職”についてどのように考えていますか

		よくある	たまにある	あまりない	全くない
16	プライベートな生活の中で、教職を重圧に感じる事がある	1	2	3	4
		そう思う	少し思う	あまり思わない	思わない
17	教職は生活の糧を得るため以上のものではない	1	2	3	4
18	早く教頭や校長になって自分の理想とする教育をおこなってみたい	1	2	3	4
19	教職は他とは違う特別な職業である	1	2	3	4
20	自分の余暇や生活を犠牲にしてまで教職に打ち込む気はない	1	2	3	4

21 その他

（　　）

子どもや保護者との関係についてうかがいます

Q3　あなたはいまの子ども達をみてどう思いますか

		そう思う	少し思う	あまり思わない	そう思わない
22	物怖じしない	1	2	3	4
23	忍耐力に欠ける	1	2	3	4
24	表現力がゆたか	1	2	3	4
25	疲れている	1	2	3	4
26	情報を収集する能力がある	1	2	3	4
27	統制が困難	1	2	3	4
28	情報機器に対するアレルギーがない	1	2	3	4
29	仲間外れを恐れる	1	2	3	4

30 その他

〔　　〕

Q4　学校でのあなたと子どもとのかかわり方について、次のような事がありますか

		よくある	たまにある	あまりない	まったくない
31	子どもの言動が理解できない	1	2	3	4
32	子どもから相談をうける	1	2	3	4
33	子どもからはなれて職員室に帰るとほっとする	1	2	3	4
34	子どもに意志が伝わらない	1	2	3	4
35	子どもといると楽しい	1	2	3	4
36	子どもと遊ぶ事がある	1	2	3	4
37	子どもに無理な注文をいってしまうことがある	1	2	3	4

Q5　「子どもの権利条約」に関連してうかがいます。次のようなことをどう思いますか

		そう思う	少し思う	あまり思わない	そう思わない
38	教育の主体が子どもである以上、この条約は必要なことだ	1	2	3	4
39	この条約は人権を無視している今日の学校教育を是正することになる	1	2	3	4
40	教員の権利確立にとっても、子どもの人権確立は不可欠である	1	2	3	4
41	学校では、子どもの権利が制約されるのもやむをえない	1	2	3	4
42	子どもが権利を主張すると指導がやりにくい	1	2	3	4
43	子どもの権利より、教員の権利の確立のほうが先だ	1	2	3	4
44	この条約で、日常の教育活動が変化することはない	1	2	3	4

45 その他

〔　　〕

Q6 あなたの学校の保護者についてどう思いますか

		そう思う	少し思う	あまり思わない	そう思わない
46	教員を信頼している	1	2	3	4
47	相談や苦情を管理職に直接話す	1	2	3	4
48	学級運営のよきパートナーである	1	2	3	4
49	学校に協力的である	1	2	3	4
50	教員を批判したり陰口をいったりする	1	2	3	4
51	意志疎通がうまくできている	1	2	3	4
52	家庭ですべきことも学校や教員に押し付ける	1	2	3	4
53	自分の子どものことしか考えていない	1	2	3	4
54	担任が女性であると嫌がる	1	2	3	4
55	保護者の経験や意見から得ることが多い	1	2	3	4

56 その他

〔　　〕

同僚教員との関係についてうかがいます

Q7 あなたの学校の校務分掌はどうなっていますか

		そのとおりだ	よくある	あまりない	そうではない
57	希望は前もって申し出るようになっている	1	2	3	4
58	希望どおりになる	1	2	3	4
59	公平に分担されている	1	2	3	4
60	管理職の意向で決まる	1	2	3	4
61	「男性向き」「女性向き」のような暗黙の分類がある	1	2	3	4
62	その他				

〔　　〕

Q8 あなたの学校の職員会議はどうなっていますか

		そのとおりだ	よくある	あまりない	そうではない
63	だれでも発言できる	1	2	3	4
64	意見の衝突を避けようとする	1	2	3	4
65	管理職の伝達に終始することが多い	1	2	3	4
66	議題の報告・了承に終始し、議論にならない	1	2	3	4
67	何かにつけ異を唱えて会議を長引かせる人がいる	1	2	3	4
68	若い教員が発言しない	1	2	3	4
69	意思決定の手続きや結果が尊重される	1	2	3	4
70	意見を述べても、どうにもならないと思うことが多い	1	2	3	4
71	管理職が、教員の意見を抑えない	1	2	3	4
72	少数意見も尊重される	1	2	3	4
73	会議に出される議題は、既に一部の者で決定されている事が多い	1	2	3	4
74	その他				

〔　　〕

Q9　あなたにとって、職場の同僚はどのような存在ですか

		そのとおりだ	よくある	あまりない	そうではない
75	同じ目標をもって仕事に取り組む仲間である	1	2	3	4
76	私的にも重要な役割を持っている	1	2	3	4
77	自分の教員としての成長を支えてくれる	1	2	3	4
78	そこにいると、何となく安心できる	1	2	3	4

		そのとおりだ	よくある	あまりない	そうではない
79	わずらわしい存在である	1	2	3	4
80	困ったとき、私を支えてくれる	1	2	3	4
81	仕事以外のことで、つきあう気はない	1	2	3	4
82	私の意見をかなり尊重してくれる	1	2	3	4
83	互いに遠慮なく、意見を言い合える	1	2	3	4

84 その他

〔　　〕

Q10　あなたの職場の人間関係はどうなっていますか

		そのとおりだ	よくある	あまりない	そうではない
85	管理職（校長・教頭等）と教職員の間で率直な話し合いがおこなわれている	1	2	3	4
86	教員の人権が職場で守られている	1	2	3	4
87	排他的な小グループがある	1	2	3	4
88	組合員と非組合員の対立がある	1	2	3	4
89	他の教員との関わりをさける教員がいる	1	2	3	4
90	教員集団を統率するリーダー的教員がいる	1	2	3	4
91	教員同士が協力しあい、互いにアドヴァイスし合っている	1	2	3	4
92	教師間で、いじめや中傷、陰口がある	1	2	3	4
93	子どもの指導について、互いに干渉しあわない	1	2	3	4

94 その他

〔　　〕

Q11　あなたの職場の雰囲気はどうなっていますか

		そのとおりだ	よくある	あまりない	そうではない
95	なにか新しいことをやろうとするときに、それを妨げるような雰囲気がある	1	2	3	4
96	お互いにお互いの行動を牽制したり、しばりあったりすることがある	1	2	3	4
97	良いと思われることはすぐに実行する雰囲気がある	1	2	3	4
98	若手の力を引き出し活躍の場をつくる雰囲気がある	1	2	3	4
99	心身に不調を覚えたとき、遠慮なく休める雰囲気がある	1	2	3	4

100 その他

〔　　〕

Q12 あなたは組合についてどう思いますか

		そう思う	少し思う	あまり思わない	そう思わない
101	組合の活動がわずらわしいことがある	1	2	3	4
102	組合によって、学校を越えた交流ができる	1	2	3	4
103	組合に入っても、積極的に関わる必要はない	1	2	3	4
104	組合は、教育活動に役立っている	1	2	3	4
105	組合は、自分達の生活向上に役立っている	1	2	3	4

106 その他

（　　）

Q13　あなたは教職員の「性差」をめぐる問題についてどう思いますか。

		そう思う	少し思う	あまり思わない	そう思わない
107	女性にお茶汲みや、裁縫などの仕事が押し付けられる	1	2	3	4
108	男性に力仕事や屋外作業等が押し付けられる	1	2	3	4
109	女性が部活動の顧問を引き受けたがらない	1	2	3	4
110	女性が担任を引き受けたがらない	1	2	3	4
111	女性に対するセクシャルハラスメントがある	1	2	3	4
112	男性・女性を対等に見ない	1	2	3	4
113	家庭の事情で、人に仕事を押しつける	1	2	3	4
114	男性が何かと責任者を押し付けられる	1	2	3	4

115 その他

（　　）

Q14　あなたは職場で、世代差について次のようなことを感じる事がありますか。

		よくある	たまにある	あまりない	まったくない
116	仕事より自分の生活を優先する	1	2	3	4
117	価値観が違うので何を考えているか分からない	1	2	3	4
118	自分の意見を言わない	1	2	3	4
119	教育への情熱が感じられない	1	2	3	4
120	管理職志向が強い	1	2	3	4
121	一人だけで何でもやろうとする	1	2	3	4
122	子どもとの関わりを大切にしている	1	2	3	4
123	仕事と生活をバランスよく分けてこなしている	1	2	3	4
124	チャレンジ精神が大きい	1	2	3	4
125	相談しやすく頼りになる	1	2	3	4

Q15 世代間ギャップについて次のようなことを感じることがありますか

		よくある	たまにある	あまりない	まったくない
126	若手教員が年配教員から「教えられる」関係はない	1	2	3	4
127	自分の経験のみをよりどころにしている年配教員が多い	1	2	3	4

		そう思う	少し思う	あまり思わない	そう思わない
128	初任者研修は職場の世代間ギャップの解消に役立っている	1	2	3	4

学校の情報化についてうかがいます

Q16　情報機器の導入が学校やあなたにどのような影響を与えたかうかがいます

		そう思う	少し思う	あまり思わない	そう思わない
129	ワープロやコンピュータを"扱える"教員の発言力が大きくなっている	1	2	3	4
130	特定の（特に若い）教員にワープロやコンピュータを扱う仕事が集中している	1	2	3	4
131	報告書や記録の整理が楽になった	1	2	3	4
132	以前より仕事量が増えた	1	2	3	4

Q17　情報機器導入について、あなたの意見をうかがいます

		はい	いいえ
133	情報機器の導入は便利なのでもっと導入されるべきだ	1	2

		ふえる	へる
134	子どもにかかわる時間	1	2

		よくなった	わるくなった
135	同僚との人間関係	1	2

		高くなった	低くなった
136	心身の疲労度	1	2

		役立つ	役立たない
137	教材研究や、授業準備	1	2

「心の健康」についてうかがいます

138 精神的な不調で、休んだことがありますか　はい 1 ——— いいえ 2

・その場合、どのような処遇を受けましたか

〔　　〕

139 身の回りに、精神的な不調で休んだ教員がいましたか　はい 1 ——— いいえ 2

・その場合、どのような処遇を受けていましたか

〔　　〕

・どのような場面や内容でストレスを強く感じていますか

Q18 「心の健康」に関して、次のような意見がありますが、どう思いますか

そう思う 1 ——— 少し思う 2 ——— あまり思わない 3 ——— そう思わない 4

140 「精神性疾患」に罹った教員は教育活動にかかわるべきではない　1 ——— 2 ——— 3 ——— 4

141 「適格性に問題がある」教員に転職や退職を求める　1 ——— 2 ——— 3 ——— 4

142 校長や教頭が授業参観をすることが教員の「心の不健康状態に陥ることを未然に防止する」のに役立つ　1 ——— 2 ——— 3 ——— 4

143 教員や管理職の研修を充実させることが、教員の「心の不健康状態に陥ることを未然に防止する」のに役立つ　1 ——— 2 ——— 3 ——— 4

144 教員採用にあたって、面接や適性検査を重視することによって教員の「適格性」を見極める必要がある　1 ——— 2 ——— 3 ——— 4

145 全教員を対象とする心の健康診断を実施する必要がある　1 ——— 2 ——— 3 ——— 4

146 あなた自身が「教員のための相談室」を利用されたことがありますか　はい 1 ——— いいえ 2

・どのようなアドヴァイスをうけましたか。

〔　　〕

・精神的な不調で休職または退職された教員についてご存じでしたら、できるだけ詳しくお教え下さい。

〔　　〕

《あなたのことについてうかがいます》

147　性別　男 1―2 女

148　年齢　～25 1―2 26～30 3―4 31～35 5―6 36～40 7―8 41～45 46～50 51～55 56～

149　教職勤務年数　1～5 1―2 6～10 3―4 11～15 5―6 16～20 7―8 21～25 26～30 31～

150　現在校勤務年数　1～5 1―2 6～10 3―4 11～15 5―6 16～20 7―8 21～25 26～30 31～

151　学校段階　小学校 1―2 中学校

152　全校生徒数　～100 1―2 101～300 3―4 301～500 5―6 501～700 7―8 701～900 901～

153　常勤教員数　～10 1―2 11～20 3―4 21～30 5―6 31～40 7―8 41～50 51～60 61～70 70～

154　中学校の先生にうかがいます。あなたの主たる担当教科は何ですか

国語 1―2 数学 3―4 理科 5―6 社会 7―8 英語 9―10 美術 音楽 保健体育 技術家庭 その他

155　ホームルーム担任の有無　はい 1―2 いいえ

156　あなたの学校のある地域はどのような地域ですか

大都市（政令指定都市及び特別区） 1―2 地方都市（県庁所在地） 3―4 その他の市 郡部

157　現在配偶者が　いる 1―2 いない

既婚の方にうかがいます

158　あなたの配偶者の職業は　教員 1―2 教員以外の職業 3―4 無職

159　幼児又は児童がいますか　いる 1―2 いない

160　親と同居していますか　いる 1―2 いない

ご協力ありがとうございました

教育総研：『教職員をめぐる人間関係』研究委員会

教職員をめぐる人間関係研究委員会		
委員長	嶺井正也	(専修大学教授)
幹事	御園生純	(東京工科専門学校教員)
研究委員	国祐道広	(大谷女子大学教授)
	妹尾公子	(幸手ゼミナール)
	吉田尚史	(私立高校講師)
準研究委員	田口康明	(筑波大学大学院生)