# 教職員をめぐる人間関係を考えるために

## 〈教職員をめぐる人間関係研究委員会〉中間報告

## 目　　次

はじめに　(3)

Ⅰ　臨教審以降の教職員政策　(9)
はじめに　(9)
1．「資質」管理と「多忙」のなかで　(10)
1)　「資質」管理される教員　(10)
2)　「ゆとり」を奪われる教員　(18)
2．「教員の心の健康等」をめぐる問題
—文部省・調査研究協力者会議「審議のまとめ」批判—　(24)
はじめに　(24)
1)　検討対象の設定と協力者会議（およびそれを招集した行政）の意図　(24)
2)　「不健康」「不適格」「不祥事」教員の意味とその前提　(25)
3)　協力者会議の実態把握　(27)
4)　要因・背景のとらえ方　(29)
5)　「問題」の未然の防止策　(30)
6)　「問題」教員に対する対応策　(36)

Ⅱ　社会変動と教職員　(44)
1．教員集団の変容　(44)
1)　教員集団をなぜ問題にするのか　(44)
2)　教員集団の機能　(46)
3)　現代の教員集団に進行していること　(50)
4)　教員集団の変容の原因　(53)

結論にかえて (57)

2．情報化社会の深化と子ども・教員・学校 (58)
はじめに (58)
1) 希薄化する学校の機能 (59)
2) 「おとなみたいな子ども」の出現 (61)
3) 情報化（情報技術化）と教員の仕事の変化 (62)
おわりに (66)

Ⅲ 統計からみえてくる教職員 (67)

付録：ヒアリング要旨 (74)

# はじめに

## ～依然として続く教員批判～

まずはじめにこの文章を読んでいただきたい。

「中学生を中心に暴力非行や問題行動が多発するのを契機に、父母、国民のあいだから学校批判や教職員批判が噴出してきた。批判の角度は多様だが、昨今の教師には教育にかける情熱や使命感が感じられない、という不信感が底にあるように思われる。低学力や問題行動の子どもに対する理解の浅さや、ゆきとどいた配慮がなされていないこととか、父母の願いや要求にこたえようとはしていないとかいうようなことが、教師のやる気を疑わせるようなことにもなっている。また、教科の教育や教科外の教育で、学問的力量や指導力が乏しいという不満もある。それは授業そのものの魅力のとぼしさや、非行や生活に問題のある子どもが見すごされているというようなことによる。このような批判の多くは決して的はずれとはいえない。教職員は率直な反省を出発点に父母、国民の信頼の回復につとめるべきである。」（日教組・第二次教育制度検討委員会報告書『現代日本の教育改革』勁草書房、1983年）

これは10年以上も前の教員批判であるが、この批判は今でも通用するものではなかろうか。この５月に読売新聞が行った「学校教育」についての全国世論調査によると、学校教育に対する不満や改革が必要なことに関しては、第一位の「詰め込み教育」に次いで第二位に「教師の質」が上がっているからである。

よく知られているように、臨時教育審議会（1984年８月～1987年８月、以下「臨教審」と表記）は、当時社会問題化していた校内暴力やいじめ問題など、いわゆる「教育の荒廃」の解決に向けた対症療法的な提言を若干アリバイ的に行いながらも、「戦後教育の総決算」を旗印とし、「国際化」や「情報化」などの社会の変化に見合った教育をすすめるという観点から、大がかりな教育の再編を提起した。その中で、教職員に対しては、上で紹介したような世論の教員批判を背景にして、特に教員に対して個々の教員の「資質」向上

を図るということを中心的な政策課題として提起した。

このように臨教審が、教職員管理を強め、教職員ののびやかな活動、実践、生き方を規制してきた戦後の教育行政そのものを批判しないままに、教職員組合運動を批判したり、「資質」向上に名を借りた新たな教員管理政策を提起したことに対して、日教組は、当然ながら強い批判を展開した。

が同時に日教組は、先の報告書に見られるように、教職員自身が自己のあり方を見なおし、「力量を培う」べきであるという「教職員の自己変革」を自らの課題として打ち出してもいるのである。

## ～個々の教員を問題化することは妥当か～

ところで、教員をめぐる「質の向上」について、欧米では授業を核とした学校教育そのものの質を向上させようとする「学校教育改革モデル」が主流なのに対して、日本では教員個人が身につけている知識・技術・態度に求める「教師個人モデル」になっており、教員個人の態度的側面を重視している、とする今津孝次郎の所論を紹介しながら、沖津由紀は「個々の教師を取り巻くさまざまな拘束条件を不問にしたうえで、諸問題の責任を個々の教師に帰してしまう傾向があることは問題」であり、例えば「初任者研修制度」も、「結局のところ、新任教師を従来どおりの伝統的な教育実践に適応させ従わせる効果をもっており、変革には結びつきにくい」と指摘している。また、沖津は、「教師集団全体の文化や規範をふまえずに、個々の教師の資質にのみ着目した新しい制度を導入しても、意図された変化は必ずしも生じないのである。」とし、教員集団や制度、条件のあり方をより一層重視すべきだとしている（「教師の職務の実態とそれをめぐる議論」（福武書店・教育研究所『研究紀要・NO.5』1992年）。

また、教員のストレスに関する調査結果によると、原因は、第一位「勤務条件」（通勤に時間がかかる、学校の施設・設備の不備、校務分掌上の不満など）、第二位「管理者の対応」（えこひいき、誤解を受けるなど）、第三位「同僚との人間関係」（同僚からの不当な非難・嫌がらせ・誤解、同僚の無責任な態度、対立・トラブルなど）となっており、職場の労働条件、管理、人間関係などが上位を占め、その対策としては個人レベルでの対策では不十分であり「組織や制

度レベルでの対策が必要」となっているとも言われている（江川玟成「教師のストレス」『教育評論』特集―ストレスのなかの学校／1993年７月号）。さらにこれに類した事例をあげると、「アメリカのある調査では、教師は外科医と航空管制官に次いでストレスを受ける職業という。生徒指導の難しさ、ゆとりのなさ、同僚との人間関係がストレスの三大要因だ。」との指摘もある（朝日新聞・1993年１月29日）。

以上の議論を踏まえると、親による教員批判や、ストレスなどの教員自身が抱えるさまざまな問題を、個々の教員のあり方、とりわけその「資質」の問題に焦点をあてて解決しようとするのはかなり問題が多いということになろう。

## ～制度と個々の教員をつなぐものに目を向ける～

さらにいえば、かなり日本的集団主義の性格が強いと思われる人間関係、学校運営が現実に展開されている一方で、そうした集団や関係のありかたをどのように変えるかという発想ではなく、その中での個々人の教員の「資質」を高めようという動きは、個々の教員を所与の枠の中に閉じ込めることを強化する方向に作用することは言うまでもない。

とするならば、教員のありかたを強く規定する制度や行政の問題を全く課題視せず、個々の教員の「資質」向上にばかり目を向けた臨教審は極めて問題である。

しかし、もちろん、主任制、校長権限の強化、職員会議の形骸化など制度に関する問題について批判をなげかけてきた日教組にしても、制度と個々の教職員をつなぐ、教職員集団あるいは教職員の人間関係の重なりについて一歩踏み込んで、そこで展開される教職員の行動や活動について矛盾や課題を見いだして解決していくというまでには至っていない、といえるのではないか。先に見たように何よりも教職員の「力量向上」や「自己変革」を課題にしているからである。

日本において「望ましい教員像」が語られる場合、政策だけでなく研究においても多くが一人ひとりの教員にのみ焦点が当てられ過ぎている。しかし、個々の人間としての教員には望ましい点、長所、能力ばかりでなく、逆に欠点やできなさもあろう。こうした欠点や

できなさを教職員集団としてどう補い合うのかという観点が、これまでの議論ではあまり出てこなかったのではないか。こうした観点を抜きにして、個々人の「資質」向上ばかりに目を向けることは、むしろ教員を画一的な狭い枠の中に閉じ込めることになろう。

その意味で、臨教審以降の教員の「資質」向上策は、「商品」の「品質」管理にも似た教員の画一的管理を必然的にもたらすといえよう。われわれとしてはむしろ、教職員集団、学校の中の様々な人間関係のありようをこそ問いなおすべきなのだ。

もちろん、これまで制度に規定された人間関係、例えば管理職と一般の教職員との関係、主任制導入による人間関係の変化、常勤と非常勤の関係、教員と職員の関係、教員と「児童・生徒」との関係などについては、職場論、学校づくり論などなどという形で議論されてきた。しかしながら、「性」、「年齢」、「学閥」、「組合」、「教職員文化」といった視点から教職員の集団を見て、そこでの人間関係をさぐったり、社会の変化に伴う教員間の関係の変化（例えば「コンピュータ操作能力」の有無による人間関係の変化など）、「子どもたち」そして「保護者」の大きな変化から生ずる「教員—生徒」「教員—保護者」関係の変化をていねいに探る、といったことはまだまだ不十分な状況にある。

このように、制度や個々の教職員に目を向けるだけでなく、その両者をつなぐところに視点を定め、教職員のあり方、学校のあり方をもうすこし構造的に考えてみよう、というのが「教職員をめぐる人間関係研究委員会」という名称の本委員会に課せられた課題であると、私たちは考えている。

## ～委員会活動の経過と中間報告の構成～

さて、本委員会は、1993年11月１日に第一回研究会を持って、研究活動を開始した。第二回研究会では、率直に学校の中のリアルな人間関係を聞いてみようということで、すでに学校を退職された二人の先生のヒアリングを行った。その時の内容と様子については後の方にまとめてある。

その後、委員の問題関心から、教職員をめぐる人間関係を研究するための課題や視点を詰めていくという活動を数回の研究会で行ってきた。しかし、残念ながら焦点を絞るというまでには至らずに、

今回は、今後の研究をすすめる前提になるような議論を整理するということになってしまった。来年の最終報告に向けて、委員会として精力的な活動を行わなければならないが、この報告書を読んでいただいた方からも、多くの助言をいただければ幸いである。

報告書の構成と内容は次のとおりである。

ただ今回の中間報告に関しては、教員を中心に取り上げていることを予めお断りしておきたい。

「Ⅰ」は、教職員の人間関係を規定する教員政策について臨教審以降の動きを分析したもので、中心は教員の「資質」向上施策批判と、いわゆる「M」教員問題として臨教審で大きくクローズアップされた問題とつながっている「教員の心の健康等の問題について」という文部省の調査研究協力者会議報告に対する批判になっている。

「Ⅱ」は、社会の変化に伴いかつて功罪を含めて教員集団がもっていた有機的な機能が喪失しつつあることと、学校の中での教員と子どもの関係、教員同士の関係が大きく変化しつつあることを分析したものである。ここでは、集団や人間関係に関する内容が若干盛り込まれている。

「Ⅲ」では、教職員問題に関わる統計をまとめている。

付録では、昨年12月に行ったヒアリングを経験豊かなお二人に行った際の記録の要旨を掲載した。その中で、今の学校が子どもにとっても教職員にとってもいづらいものになりつつあることが指摘された。また小俣さんからは、会議時間がまったく保障されていないところに学校のせわしさの大きな原因の一つがあること、丹羽さんからは個々の教員の「資質」というより学校そのものに子どもを疎んじる傾向があることの示唆を得た。今後の研究の参考にしたい。お二人には、改めてこの場でお礼を述べておきたい。

執筆分担は以下の通りである。

「Ⅰ」の1　嶺井　正也（専修大学）
　　2　国祐　道広（大谷女子大学）
「Ⅱ」の1　油布佐和子（福岡教育大学）
　　2　御園生　純（東京工科専門学校）
「Ⅲ」　吉田　尚史（私立高校講師）
付録　小俣　軍平（元小学校教員）
　　丹羽　雅代（元養護学校教員）

なお、最終報告作成に向け、この５月から妹尾公子さん（元・私立女子高校教諭）にも加わっていただいたことを最後に付記しておきたい。

1994年５月31日　嶺井　正也

# Ⅰ　臨教審以降の教職員政策

## はじめに

関東の或る市の団地建設に伴う新設小学校で、母親としてＰＴＡ活動に積極的に関わっている知人の女性研究者から次のような相談を受けた。

当初、保護者たちはたびたび体罰をする「問題」先生を何とかしたいと校長や教育委員会と話し合いを持ったが、その過程でどうやら問題はその先生の「資質」というよりも、その先生が「精神的」にかなり追い込まれていること自体ではないか、だからその先生だけを辞めさせても問題は解決するわけではなく、もっと大きな問題があるのではないか、ということに気づくようになった。子ども達の人権が守られるのと同時に先生の人権が守られる必要があるのではないか。先生たちの労働条件にも問題があるのではないか、どうも先生たちが窮屈な状況に置かれ、管理されすぎているような気がするので、もっと色々な角度から考えてみようということになっている。だから、そういう観点から日教組や県教組として取り組んだ資料などがあれば紹介して欲しいし、県なり支部の役員とも話し合いもしたいので紹介して欲しい。

この話は、「問題」教員の問題は、個々の教員の「資質」にあるのではなく、むしろ教員を管理しその人権を保障しえていない学校管理の状況にあることを、保護者達が積極的に学校問題に関わることによって気づいたところから生まれてきたものである。そこまで問題を掘り下げてとらえることのできる保護者たちの感性に驚く一方で、これまでわれわれが個々の教員の「資質」向上策や「資質」管理に対して、あまり有効な批判を行ってこなかったこと、さらには「多忙化」に追いまくられている学校の実態をより詳細に見極めてみることがなかったことに対して反省を迫られた。

今、何よりも求められているのは、教職員を個々に分断すること

につながる「資質」向上・管理政策と「多忙化」の実態にきちっと照準を合わせて、教職員の置かれている現状を明らかにすることであろう。と同時に、そうした中で「心を病む」教員を少なからず生み出していることへの対処を口実にして、より一層教員の「資質」管理を図ろうとする教育行政のありようを批判しなければならないであろう。

# 1.「資質」管理と「多忙」のなかで

## 1) 「資質」管理される教員

①教員の「資質」向上政策中心の教員政策

現在の教員政策は、臨教審答申に基づく教育政策・行政の原理ともなっている「個性重視」の教育を積極的に推進していく上で、教員の「資質能力」の向上が極めて重要になっており、そのため養成—採用—研修の三段階のありかたを改善していくことに焦点が当てられていることは、あらためて指摘するまでもなかろう。『文部時報・特集—文教政策の進展・平成6年度の展望』に示された、初等中等教育の充実に関わる次の一文がそれを端的に示している。

「学校教育の成果は、児童生徒の教育の直接の担い手である教員の資質能力に負うところが極めて大きく、特に新しい学力観に立って個性重視の教育を実現するためには、教員の指導力の向上が不可欠である。このため、教員の養成、採用、研修の各段階について改善を図ることが必要である。」

こうした方針により、すでに養成段階では1988年の「教育職員免許法改正」により大学での養成教育に大きな変更を加え、採用段階では1986年の三局長（初等中等教育局長、教育助成局長、社会教育局長）通知で採用方法の多様化と採用スケジュールの早期化を求め、さらに1988年5月の「教育公務員特例法改正」で初任者研修制度の創設、教員研修の体系化などを進めてきている。

しかも積極的に教員の「資質」を向上させる施策を展開する一方で、臨教審の頃にさかんに議論されたいわゆる「M教師」排除問題に通ずる「教員の心の健康等に関する調査研究協力者会議」の報告（審議のまとめ）によって、「資質」に問題があるとみなされる教員を排除するための対策を講ずるようになってきている。

この報告自体に対する厳密な批判は、国祐道広委員が次節で展開しているので、詳しくはそちらを参照して欲しいが、ここにも今日

の教員政策の特質が集約されている。

報告書では「心の不健康状態に陥ることを未然に防止するための対応策」の第一に「教員の資質向上」が上げられている。具体的には①養成段階＝児童・生徒の指導に必要なリーダーシップ、パブリックスピーチ、カウンセリング、リサーチなどの能力の育成、②採用段階＝適格性を判断するために、一層の工夫・改善を図るとともに、採用後に追跡調査を行い継続的な検証を行うこと、③研修段階＝初任者研修の内容や実施について、指導上困難な問題への対応のあり方を組み入れること、さらに五年目、十年目など節目となる時期の研修や主任など校務分掌で中核的な役割を果たす教員に対する研修の積極的な実施、④教員の社会性や幅広い人間性を陶冶するための特段の配慮（学校でのさまざまな役割の経験、社会教育主事など教員以外の職への異動を含めた広域的・計画的な人事異動、民間企業での経験を入れた研修、学校開放講座、ボランティア活動などの実施、生涯学習に取り組ませること）となっている。

第二は「学校運営の改善・充実」である。ここでは、教員の権利、労働条件の改善、教職員集団のありよう（日本的な「和」の強調、同調的行動の優先、学閥の影響）の改善、管理関係の質的転換（職員会議のありかた、管理職のありかたなど）にはまったく触れずに、①教員の意識改革＝組織の一員としての自覚、連係・協調による職務の遂行、②校長・教頭の役割強化＝積極的に授業参観をして各教員へのかかわりを深め、教員の職務遂行状況把握につとめること、③教育委員会の学校訪問による学校状況の把握、④保護者や地域住民との積極的な話し合いによる開かれた学校、が提言されている。さまざまな個性を生かしそれぞれに長所を発揮し短所を補い合うような関係づくりではなく、むしろ個々の教員を組織にしばりつけ、管理の徹底によるはみ出し予防が提唱されている。これでは、しかし「最近の教師をみていると管理されているという印象がぬぐいきれない。教師がもっとのびのびと、主体的に個性を発揮できるような、学校運営やシステムであって欲しいものである。そうでないとますます、教師としての『やりがい』をそぐ結果になったり、子どもたちも没個性的にはみ出すことになりかねないと危惧している。」（武田修「教師の心の病の背景」文部省・調査統計企画課『教育と情報』1993年12月号）との指摘に逆行することになる。

今年３月２日に文部省が発足させた「教員採用等に関する調査研

究協力者会議」は1986年の三局長通知での方針に加えて、「教員の精神性疾患による休職者が増加傾向にあり、教え方が著しく劣るなど『適格性を欠く教員』もかなりみられる」という状況に対するため、「教員採用選考試験の実態を詳細に調べ、教育に対する熱意を持ち、社会性、協調性のある優れた教員を選考するためにどのような試験方法が効果的か」などを検討するという。「資質」に問題のある人物を水際で防ぐ作戦の強化である。「配慮を要する教員の要因の一つに「教師自身の専門性や適性」を上げている木山高美・全日本中学校会長が「いまのところは、採用段階で水際作戦を行うしか有効な手段はないと思います」(『教職研修』1994年1月号) と述べていることも同一線上である。

かてて加えて、「教職員の生涯生活設計の推進」が浮上してきている。高齢化社会に対応した福利厚生事業に加えて教職員の退職後までを視野に入れた生涯生活充実のための施策であるという (『文部時報』1994年4月号)。すでに文部省は1991年から指導してきた「教職員等に関わる生涯生活設計推進計画の策定」を踏まえて、1993年の8月に「教職員等のライフプラン研究会」を設置し、①教職員の資質やキャリアを生かした生涯生活設計、②生活設計の領域と視点、③豊かな生活設計のための援助方策 (暮らし、余暇、社会参加など)、④ボランティア人材の登録や資格制度、などの検討を開始している。①に示されている「教職員の資質やキャリアを生かした生涯生活設計」が具体的にどうなるかははっきりしてはいないものの、教員の養成から始まり、その生を全うするまで「資質」を方向づけ、管理していこうという気配が濃厚である。しかしながら、本来的には退職後に燃え尽きて病に倒れるか、生の終焉を早く迎える教員が少なくない中では、権利が保障され、ゆとりをもって教育活動を行い自らの家庭・社会生活を過ごすことのできる条件整備をこそ優先すべきであろう。

### ②求められている「資質」は何か

では一体どんな「資質」の向上が求められているのであろうか。

臨教審答申に先立って、すでに養成・採用・研修の三位一体での「資質能力」向上策という今日的な教員政策を提起していた1978年6月16日の中央教育審議会答申「教員の資質能力の向上について」では次のようになっている。

「……国民の間には、教員に対して、広い教養、豊かな人間性、

深い教育的愛情、教育者としての使命感、充実した指導力、児童・生徒との心の触れ合いなどをいっそう求める声が強い。」

臨教審第二次答申でもほぼ同じであるが、ただし、時代の変化に伴う新たな視点も含まれている。「第三章　初等中等教育の改革」の「まえがき」に示された「教員の在り方」にそれが示されている。

「人間愛や児童・生徒に対する教育的愛情を基礎とする広く豊かな教養、教育の理念や人間の成長・発達についての深い理解、教科等に関する専門的知識、そしてそれらの上に立つ実践的な指導力と児童・生徒との心の触れ合い――これらは、国民が教員に望むものであろう。／とくに今後の科学技術の進歩、国際化や情報化の進展などの社会の変化を考えると、これからの教員には、自主・自律の精神、主体性の確立が重要である。」

ところで、これらの政策文書に盛り込まれた教員の「資質」は羅列主義の弊があるとする西穣司氏によると、「資質」という場合には一般的には「教員としての適性・才能・陶冶性といった潜在的職業能力の総称」であり、顕在的な能力としての「実践的能力（ないし技量）」とは区別されるべきであるとしている（「教員の資質」『教育学大事典』第一法規）。しかしながら、政策文書では「資質」ないし「資質能力」（この場合には、資質と能力とが区別された上で統合的に使われている場合もある）は、潜在的能力と顕在的能力の双方を含んだ概念として、両者があまり区別されずに使われているといえよう。

こうした臨教審の掲示する教員の「資質能力」について、子どもにとっては個性重視を打ち出すなどしておきながら、こと教員に対する「資質向上」のイメージはいかにも暗く古めかしいと断じつつ、養成・採用・研修の三段階で絞り上げられてくる「教員としての適格性」はかつての「師範タイプ」の復活に通ずるものがあり、それでは「のびのびとして自由な雰囲気とけじめのある規律、思いやりのある温かい相互信頼の中に、学校がいきいきとして活力に満ちあふれている」（第二次答申第四部第三節）という状況にはならない、との批判がある（下村哲夫「疑心暗鬼をぬぐえないマンツーマン方式」『季刊　臨教審のすべて』NO. 3・1986、エイデル研究所）。

しかし、中教審答申についてはともかく、臨教審答申で示されている教員の「資質」の中身は、「暗く古めかしい」というよりは、むしろ「専門職」としての一般的な教員像といってよいだろう。

「教育的愛情」や「心の触れ合い」を持ち出しつつも、「指導力」「自主・自律、主体性」を打ち出しているからである。

問題は、１つにはこうした「専門職的な資質能力」自体の持つ意味であり、２つにはこれを、養成・採用・研修の過程で、鋳型にはめるような形で培いその型からはみ出さないようチェックしようとしている点である。

第一の「専門職的な資質能力」に関していえば、まさに「教え、指導する」専門家としての「資質能力」を向上させることが目指されている。確かに教員は制度的にも「教え、指導する」という役割をになっているものである以上、教育行政としてはその力を向上させることに努力を注がなければならないのかもしれないが、しかし、学校をめぐるさまざまな状況は「教え、育てる」ことにその役割を純化された教員ではもはや、子どもたちの求めるところと合わなくなってきていることを示しているのではないか。教員が「教え、指導す」ればするほど、子どもたちが遠ざかっていっているのではないか。近年、クローズアップされている教員の「ストレス」問題は、教員管理の徹底や多忙化ばかりでなく、「教え、指導する」役割に縛りつけられた教員が、子どもたちから拒否され、疎んじられるという関係の中で生じてきたものともいえる。「教師が教師をして『教える人』と単純に決めてかかることは子どもたちから見れば硬直した教師の姿に映る」（山本実『教師たちからの教育改革』岩手県両教組教育改革推進協議会監修、1990年）というのは当然であろう。

現在のように社会の変化が激しく、子どもたちのありようも大きく変わっている時には（この点に関する若干の考察は本報告書「Ⅱの２」の御園生純委員報告でなされている）、精神科医の石川憲彦氏が述べているように「本来専門家というのは、ある枠組みの中の正しさについてはよく知っているが、その枠組みが変動しているときには、なにも知らない以上にまちがいやすい存在でもある」（『学校の精神風土』ブックレット「生きる」⑫、国民教育文化総合研究所）ことを自覚し、専門職的地位を相対化し、ずらしていくことがむしろ必要なのではないか。

そのためには、「教職員対生徒という関係から共に人間になる道を歩む同行者という関係に、関係を変えていく、意識を変えてい」（日本教職員組合人権教育推進委員会編『共育ちの道へ』1992年、アドバンテージサーバー）かなければならない。それは関係のあり

ようを絶えず問いなおしつつ、「共に生き・育つ」という姿勢である。こうした観点からすれば、臨教審的な「専門職的な資質能力」は、教員対生徒との関係変革をむしろ疎外するものとして批判されるべきであろう。また、「子どもは時代の尖端を走っています。母親はそのあとをけんめいに追いかけている。一番あとをおいかけていくのが教師のような気がする。」というある教師の言葉を引用しながら、「いま教師にもっとも必要なもののひとつは、時代をすくいとるしなやかな感性をとりもどすことではないだろうか。」という作家の井出孫六氏の提起（「期待される教師像」『季刊　教育法』1985年冬季号、エイデル研究所）にしても、「専門職としての職能成長」では得られないものの大切さを訴えているものと受け止めることができる。

第二の問題に移ろう。教員の「資質」向上策は、養成段階でその基礎を培い、それを採用段階の適性検査等でチェックし、採用後は初任者研修からはじまる経験年数ごとの研修をへてよりいっそうその「資質」向上を図るというものである。そして近年では採用前の「臨時教員」としての経験が採用段階で重視されるようになる一方で、「心の健康等に問題のある」教員を排除するシステムが整い、さらには教員の生涯生活設計までも行政の枠の中に組み入れられつつあるのは、前述した通りである。研修段階に限ってみても「教員等は、その職責がより適切に遂行されるよう、自ら研修につとめ、その専門職性の維持向上を図り、教職員としての生活の生涯を通じて職能成長を遂げるに必要な資質、能力を高め、県民の期待にこたえなければならない。」（「広島県公立学校教員等研修体系（案）」牧昌見編著『教員研修の総合的研究』1982年、ぎょうせい）となっているのである。

臨教審答申第二次答申では、こうした教員の「資質」向上に関わって「自主・自律、主体性」の尊重が説かれているが、しかし、それは「教え、指導する」という役割枠の中へ自らをはめ込んでいくという意味での「自主・自律、主体性」でしかない。

というのも、とくに養成と研修の有機的つながりを目指している「職能成長論」で強調されているように「専門職に従事する専門職人は、専門性を深めなければならないこと、そして専門性の深まりに応じて自律性をもつこととなる。学校教育に携わる教師に則していえば、こうして、専門性と自律性を共有する組織構成員が学校と

いう組織のなかで中心的な位置を占めながら、被教育者集団に教育サービスを行うことになるが、専門性およびこれに基づく自律性は、専門職人（professional）としての職能成長に応じて徐々に獲得されるものであることを知らなければならない。」（牧昌見「教員研修の意義と課題」牧昌見編著・前掲書、下線・引用者）からである。なお、「職能成長論」は「職能分化論」と対をなしており、「教師の役割を職能分化させるということは、このようないわば水平的な分化もさることながら、教育目標を達成するための学習指導、生活・生徒指導その他の全校務領域においてその経営管理上、職能成長に応じてより多くの責任を分担するシステムをいう。端的にいえば、校内の意思決定過程に職能成長に応じて参加することである。」（同前）というように、職階制とセットになっている。

③「資質」向上策の狙いは何か

では、一体こうした「資質」向上策の狙いはどこにあるのだろうか。一般的にいえば、欧米で「学校教育は教師次第 As is the teacher, so is the school」（前出、西論文）で言われているように、それ自体としてはむしろ望ましいことであって、なんら問題はないと捉えられるかもしれない。

しかし、これまでの行論の過程で明らかにしたように、本質的には教員の「資質」向上策は、近代学校を成り立たせてきた「教員―教え、指導する者～生徒＝教えられ、指導される者」という関係構造が大きく揺らぎ、むしろ様々な問題を噴出させている現在においては、そうした関係を変えていこうとするのではなく、むしろそれを補強し支えていく方向である「専門職性」を強化しようとしているものである。

では、こうした内実を有する教員の「資質」向上策を通じた教員政策には、より具体的にいって一体どんな狙いがあるのだろうか。

1971年の中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」以降、教員を給与改善などの「アメ」を使いつつハード面で管理する施策が採られてきたことは、ここで改めて指摘するまでもなかろう。いわゆる「教育職員人材確保法」（1974年）、教頭職法制化（1974年）、主任の制度化（1975年）、全国教育管理職員団体協議会結成（1974年）などである。

こうした「外」からの教員に対する枠付け・管理を整えた上で、80年代前後から、個々の教員自身の意識を方向づけ管理しようとし

てきている。それが養成・採用・研修・生涯生活設計を通した教員の「資質」向上・管理策である。前述したように、これは「商品の品質管理」にも似た、画一的な「質」を持つ教員づくりなのである。そこでははみ出し、ゆがみや欠点は許されないのである。

個々に「品質」管理をされた教員が、「品質」の程度に応じて、既存の教職員集団の中の協調関係の中に位置づけられ、発言権や意思決定にも差がつけられるのである。いわば「分断」と「統合」の教員政策なのである。

これはまさに、前述の1978年の中教審答申に触れてすでに山本馨氏が「この答申の内容が第一に教員養成と教員研修を統合し、研修の適時性による体系化を通して、教員の職能の全領域にわたる生涯管理を図り、第二に校内研修やグループ研究の助成によって、自発的な研修意欲と自主研修の取り込みを行い、第三に新任教員の長期研修や、現職教員の新構想大学院大学などにおける長期研修を通じて、階層的な職能形成を強化しようとしている」(「教職員管理の理論と構造」岡村達雄編『教育のなかの国家』1983年、勁草書房) と分析している点と符号しよう。

だからこそ、我々は「分析」と「統合」ではなく、教員の「自立」と「共生」を図る立論が問われているのである。そのためには「はじめに」で述べたように、学校の中での関係のありようを多様に考えるべきであり、個々の教員の「資質」に先ず焦点を当てる発想を避けなければならない。まさに「『いい先生』とは、あくまで個的な関係のなかで決まるのであって、一つの教員像を設計して『望ましい教師』としてのお手本に近づくことではないはずだということである。そして、それはさまざまな教師の個性と、生徒の持つ個性とか、火花を散らしながらぶつかり合う関係のなかから生まれてくることは、おおくの現実が物語っている。したがって、学校には、さまざまなキャラクターがひしめき合っていることが望ましい。」(相川良子「学校はよみがえるか」村上義雄編著『教育改革、私ならこうする』麦秋社、1985年)。ここでは、教員と子どもとのぶつかり合いという関係が示されているが、教員同士、教職員同士など多様な関わり合いも欠かせない。

さらに「学校そんなええ教師ばっかりになったら気色悪いがな。」「僕は神経症の人が先生でいてもいいと思う。いても学校という体制の中で大きな害を及ぼさないようにしておけばいい。……学校の

先生には男も女もいたほうがいいとか、年はいろいろあったほうがいいとかいうのと同じ。なるべく現実社会に近いほうがいい。」（森毅「香山という人は巨人の江川に似とるな」『朝日ジャーナル・臨教審特集』緊急増刊1986年５月）といった提起も考慮に値しよう。

最後に、「会社人間」を生み出す企業の研修を批判する城山三郎氏の指摘を紹介しておきたい。「いちばん問題にしたいのは、人の道を教えてやるんだという思い上がった発想。それと、これからはそういう一つの型に叩き込むのではなくて、百人百様の社員がいないと会社は生き残れないのに、なぜ同じ訓練をするか、同じ方向に人間を育てようとするのか。これは明らかに時代錯誤ですね。」（内橋克人他編『会社人間の終焉』1994年、岩波書店）。教員の「資質」向上策の批判に直ちに通ずるものではないだろうか。

### 2)　「ゆとり」を奪われる教員

①「多忙」の渦中にある教員の現実

教員の「多忙」や「ゆとりのなさ」が言われ始めたのはいつの頃であろうか。恐らく、戦後教育体制の再編が開始された1950年代半ば以降絶えず問題化されて来たと考えられる。それから20年後の1974年の日教組・教育制度検討委員会報告書では「今日の教育の危機と荒廃の責任をも、すべて行政担当者や外部の社会的諸条件にだけ帰して、教師自身の責任を逃れようとすることはゆるされない。／しかしながら、客観的に現在の学校の実態を見るとき、このような教師たちによる充実した教育創造の意欲を萎縮させる条件があまりに多く、むしろ積極的にそれを妨害する要因のいちじるしいことを指摘せざるを得ない。／現在日本の教師は、ひどい多忙とひくい労働条件のなかにおかれている。」（『日本の教育改革』勁草書房）と分析した。

1980年になっても「教師の勤務と生活における『ゆとり』の喪失」が各種調査で明らかにされ、その原因が、㋐教育内容の国家統制、過密カリキュラム、教育の能力主義、受益者負担と結びついた受験地獄、㋑教師の賃金水準の低さや差別分断的性格、㋒教師の勤務時間制の運用がルーズになっていること、㋓担当授業時数が多いのに、授業担当のない教頭、主任等がふえていること、㋔授業時間以外の時間に処理すべき業務、行事、雑務が多すぎること、㋕教職員定数の不足やその配置の不備、㋖多忙化成策や管理体制強化、㋗教師の無権利意識、出世競争意識や外部機関への迎合、などに求められた

（三輪定宣「『ゆとり』と教職員の生活」『季刊　教育法』1980年秋季号）。

今日でも教員の悲痛な声は決して消えることはない。「学校にいてのんびりする時間が少ない。ましてや普段の教材研究やテストの採点は家に帰って夜するしかない。そんな日常なのに教委からの資料の提出、調査依頼など直接関係ない所からどんどん雑務が入ってくる。さらに出張でやたらと資料を持ってこいなどというものがある。私たちは子どもと接する時間が少ないのに、職場が多忙化しすぎている。」といった多数の声を集めた『教師たちからの教育改革』（前出）の編著者、山本実氏は「この教師たちの多忙化こそが、その申し子として子どもたちの低学力を生み、いじめを生み、登校拒否を生み、生徒管理のリモコン校則を生み、……また教師自身をも破壊し、現実の教育総体を空洞化している」と厳しい批判を投げかけている。

鹿児島県教職員組合の『教育かごしま』（号外　1990・1・1）も、若年退職者の異常な多さの背景として、「ゆとりが失われた職場で多くの教職員が、自らの体を蝕み、自らの仕事に何の希望も見出し得ず辞めていく状況」という、いわゆる「学校の多忙化」を挙げている。埼玉教職員組合の退職者のアンケート調査からは「最後までゆったりと勤められる職場が欲しい」との訴えが強く出されている（埼玉教組ＮＥＷＳ・1993年５月３日号）。全体状況もこれと同じであり「私たちの労働実態は、授業時間が膨大で多様な雑務が要請され、授業の準備や教材研究の時間も十分に取れない状態であり、余暇どころか、年休権すら行使できない実態です。」（日教組青年部『私たちの青年部運動』1994年第20集）。

ここまでいずれも教職員組合の調査だけを取り上げたが、静岡大学教育学部卒業生で教職に就いている者に対する調査でも「学校での勤務時間が長いうえに、学校で終えられなかった仕事を家に持ち帰ってなんとかこなしている教師たちの苦労」「女性教師の場合は、ただでさえ教職が多忙なうえに、家事の負担がかなり大きく、夫はどちらかといえば協力的であるとはいえ、家庭と教職との両立にはほぼ半数の者が困難を感じている」との実態が明らかにされている（沖津由紀「教師をめぐる研究動向」『研究紀要NO. 5 教師』福武書店教育研究所、1992年）。

② 「多忙」や「ゆとりの欠如」の原因は

これまでの実態調査を紹介した中で、すでに「多忙」や「ゆとりの欠如」の原因は明らかになっているが、新たな状況を踏まえつつ改めてここで簡単に整理しておきたい。

(ア) 学習指導要領の縛りと「新学力観」の導入

もともと学習指導要領に「法的拘束力」が付与されて以来、子どもの実態に合わなかったり盛り込まれすぎた教育内容を教員は何とかこなされなければならなくなってきた。しかも受験競争教育の激化の中でである。さらに教育内容、学習指導要領の精選が図られないままに1992年9月から実施された月一回の「学校五日制」は、「行事」のみを削減する方向での対応を学校に生み出させているが、一面で不要な活動の削減をもたらしつつも他方で「ゆとり」感を失わせつつある。しかしながら、「部活」の指導を減らす動きはそれほど強くない。また、近年の「新学力観」の導入により、子どもの興味・関心に則した指導という、いわばあたり前の原則を楯にとった形で枚数の多い「学習指導案」の提出が求められている。

(イ) 新たな教育課題の多さ

これも教育内容に関わるが、「性教育」「国際理解教育」「海外帰国生徒や外国人生徒の教育」「環境教育」「コンピュータ教育」などの必要性が唱えられ、その意義のわりに十分に構造化されないままに教育内容に盛り込まれてきており、その教材研究もさることながら、それらの内容に関わる研修が多くなっている。

(ウ) 依然として改善されない教育・労働条件

40人学級がようやく認められて以降、T．T（ティーム・ティーチング）制導入による新たな形での教職員配置はあるが、欧米の水準にある程度接近する35人学級は全く認められずにいる。これでは「いじめ」「不登校」「海外帰国」などなど、様々な課題を抱える子どもたちとの関わりを考慮すれば、時間が足りなくなるのは当然であろう。また「時間外労働が相当多く、その回復もままならず、年休行使も不十分という実態」（日教組・『「'93職場点検・権利拡大闘争月間」全国実態調査報告書』1994年3月）が依然としてあることは改めて指摘するまでもない。「ヒアリング」で指摘されたように「会議の時間」がきちんと組み込まれていないことも「せわしさ」を増幅させている。

(エ) 研修体制の強化

養成・採用・研修の三位一体となった教員の「資質」向上策が推

進される中で、研修は初任者研修から始まる経年研修、職務別研修、テーマ別研修、校内研修などなど体系化されてきている。これへの参加、書類の提出、準備などに多くの時間がとられるようになっている。さらに、研究指定校などの問題も加わる。

(オ) 教員の意識

以上のような制度・政策的な原因の他に、教員自身の意識もその是非はともかくとして原因の一つと考えられる面がある。「そもそも日本のすぐれた教師で、定められた時間だけ学校におり、定時退庁で悠々とやっていた人がいるだろうか。彼らはみな勤務時間を超越し、夜を撤してガリ版を切り、弁当を持って来ない子には自分の弁当を分けてやり、遠足に行けない子には自腹を切って出してやり、受持ちの生徒を教えるだけでなく青年たちの集まりを作り育て、成人教員のために部落から部落を飛び歩くのである。だから彼らはしばしば過労に倒れもするのだ。」(宗像誠也「職場の民主化を通して」『教育評論　第一回全国教育研究大会特集号』(創刊号、1952年)という状況に見られる教員の意識はそれほど変わらないのではないか。多くの教員の中には、このように忙しくすることが「望ましい教員」としてのあり方という意識があり、それが一層に多忙感を強くさせているのかもしれない。

### ③「多忙」を考える新たな視点

確かに教員は貧困な教育・労働条件の中で、「多忙」な時間と生活を過ごしている。それがゆったりと子どもたちと関わり、十分な教材研究をする時間を奪っており、その結果、様々な子どもの「問題」状況を生み出し、教員自身にも大きな問題を生じさせていることは言うまでもない。それだけに教育行政の責任は大きいものがある。

しかしながら、一向に解決されないこの問題に対するには、これまでとは異なった視点がいくつか必要になってこよう。

一つは、「過労死」を生み出し「会社人間」を作りだして来た日本社会全体のあり方の見直しである。「多忙」なのは、何も教員だけではない。確かに、家に持ち帰る仕事が数多くあったり、子どもとの関わりなど仕事の性質が異なる面があるものの、日本の多くの労働者や小企業・自営業の人々が仕事に追いまくられ、生活にゆとりを失い、ひいては命を失うまでになっている現実とは、むしろ共通する面があるだろう。だからこそ日教組も他の組合と一緒に労働時間短縮の闘いに加わっているのであろうが、地域レベルにおいて

も、他の労働者や住民、保護者の置かれている現実と切り結んだ教育・労働条件の改善の取り組みが求められているのではないか。「教育に熱心な学校教師や、深夜便のトラック運転手、二十四時間営業の小売店労働者、締切に追われるジャーナリストなどにも過労死がある。働き盛りばかりでなく青年にも、男性ばかりでなく女性にも、ブルーカラーにもホワイトカラーにも、中間管理職にもトップ経営者にもみられる。」（加藤哲郎「過労死とサービス残業の政治経済学」平田清明他『現代市民社会と企業国家』1994年、お茶の水書房）からである。

二つには、「多忙」の中にありながらも、学校の中での仕事はそれとして「集団の和」よりも個人の判断に基づいてこなしつつ、一歩学校を出れば「教師」の顔ではなく、「若者」「市民」の顔になって趣味や家庭生活を大事にする若い教員が登場してきていることである。本委員会の油布佐和子委員は「privatization」（私生活化、私化、私事化といった訳語が当てられることが多い）という概念を使って、その傾向が現代の教員に強まっていることを指摘している（「現代教師の privatization (2)」『福岡教育大学紀要』第41号、1992年）。「多忙」の原因の㈠で上げたような教員の意識とはかなり違った意識を持つ新しい世代の教員の存在を踏まえながら「多忙」問題を考えていくは、教職員組合運動にとっても大きな意味を持つものであろう。

油布委員が指摘しているように「privatization は、自動的に『公』と『私』の新たな関係を創り出すものではないが、また同様に関係の孤立化や退行現象を自動的にもたらすものでもない」のである。ならば、先ずは「privatization」を否定するのではなく、一人ひとりの生き方や考え方を大事にし、自由に意見を出し合い、それを「集団」の理論で潰すことのない学校での新たな関係づくりを求めつつ（「個人性」を他との関係を絶つ「殻」にとじ込めないようにすること、その意味ではやはり「自立」と「共生」の関係である）、教員の放課後の生活をも大事にした労働条件を求めて「多忙」問題に取り組むべきであろう。「会社人間の終焉」と同じように「学校人間の終焉」も必要であろう。「学校五日制」は子どもにとってばかりでなく教員にとっても市民生活者として領域を広げるものでなくてはならない。第二には、市民生活者としての経験を逆に学校生活の中に取り入れることによって、学校の「多忙」の状況を見直し

てみることであろう。それによっては不必要な仕事を教員自身が抱え込んでいることも見いだせるかもしれない。まさに『学校に市民社会の風を』（中川明、1991年、筑摩書房）である。

# 2．「教員の心の健康等」をめぐる問題

## ――文部省・調査研究協力者会議「審議のまとめ」批判――

### はじめに

標記の審議のまとめ「教員の心の健康等に関する問題について」（1993年6月29日）は教職員をめぐる人間関係を直接のテーマとするものではないが、そのことと大いに関係する内容が含まれており、マスコミによる教職員批判を背景としつつ、教職員の職場としての学校現場のありようを規制するものとして看過できない問題を孕んでいる。また、協力者会議の座長を務めた國分康孝筑波大学教授の言説（『教育委員会月報』1993年8月号「巻頭論文」）も極めて挑発的である。これらは、医療・保健上の問題というよりは、教育行政・学校経営・社会臨床上の問題を凝縮しているように思われる。

教職員をめぐる人間関係と教師のストレスやメンタル・ヘルスとの関係の問題については最終報告の一部として触れられるはずであるが、以下、主として「審議のまとめ」の検討を通して、本委員会のテーマの規定要因のひとつとしての教員政策の現在を探ってみたい。

### 1）　検討対象の設定と協力者会議（およびそれを招集した行政）の意図

「審議のまとめ」は「本調査研究の意義」として、「学校においても教員の心の健康保持・増進が重要な課題となっている」としながらも、「単に教員個人の健康管理上の問題にとどまらず」、「児童生徒の人格の形成に大きな影響を与えることから」「学校教育を円滑に実施するという観点からもゆるがせにできない課題である」と捉えている。

しかしながら、「審議のまとめ」全体をみれば、後者に主たるねらい（照準）があるのであって、前者はそのための従属的手段（方便）にすぎないことは明らかである。つまり、児童生徒に「悪い」（好ましからざる）影響を与え、学校秩序を＜乱す＞ような＜迷惑な(問題)＞教員にどう対処(始末)するかということが主たる課題なのであって、教員の「健康」そのものが目的ではなく、あくまで手

段（口実）なのである。

この点について國分座長は「研究の基本姿勢」として「(1)生徒への悪影響を防ぐことのほかに(2)教員の生活も考慮する」(傍点引用者、以下同様）と述べている。上記のことは、以下に述べるような検討対象の設定の仕方（思想と方法）の中にも現れている。協力者会議は、

① 精神性疾患等を有する者（精神分裂病等の内因性・ストレス等による心因性）

② 教員としての適格性に問題がある者（教科指導力が著しく劣っている者・児童生徒に接する態度に問題がある者）

③ 不祥事を起こして懲戒処分等の対象となる者

を挙げているが、これらの教員を一括して「心の不健康状態にある教員等」と称している。

まったく性質（次元）の異なる問題を混交させることによって、問題の意味を曖昧にボカし（スリ替え)、行政の意図を「健康」問題でカムフラージュしているように思われるが、唯一共通することは＜迷惑な（問題）＞教員対策ということであり、そこにターゲットがあることは明らかである。「なぜ精神性疾患だけに話題を限定しなかったのか」ということに対して、國分座長は「現場で生徒や保護者との人間関係が形成できなくて教育に支障を来たすという現実問題に焦点を合わせたからである」と述べている。それを「健康」問題として掲げるのは「問題」のスリ替えであるが、いずれの場合も＜病気＞として処理しようとしているとも考えられる。

## 2) 「不健康」「不適格」「不祥事」教員の意味とその前提

さて、上記＜問題＞教員の＜三類型＞は、いずれも個々に取り出せば世俗的に＜思い当たる節＞があり、＜何とかしてほしい先生＞の問題として世間受けする内容のように思われる。しかし、本当に誰が見ても＜何とかしてほしい先生＞＜何とかしてあげたい先生＞に照準が合わされているのであろうか。子どもの眼から見た＜問題＞教員、親の眼から見た＜問題＞教員、教員の眼から見た＜問題＞教員、管理職・行政から見た＜問題＞教員はしばしば同じものを見て（思い浮かべて）頷いているとは限らない。時には、全く相反するものを「問題」と見ている場合すらある。

異質なものを十把一からげにして「問題」にしようとしているの

は、世間一般の予断と偏見を前提にして成り立つ議論であり、どうやらそれを期待した(漠然とした＜世論＞を味方に付けようとする)提言のようにも考えられる。

そもそも「精神性疾患」は風邪（呼吸器系疾患）等と同様、医者にかからない程度なら、たいていの人が年に何度か罹っているものである。しかし風邪も無理をする等＜悪条件＞が重なると肺炎等のようにこじらせる場合もある。そんな時、＜無理をしないで＞＜ゆっくり養生＞できるような態勢（保障）あるいは＜やさしさ＞があれば済むことである。さらに、肺炎を起こしやすい＜労働条件＞＜職場環境＞ならその在り方の見直しが求められよう。つまり、呼吸器系疾患も精神性疾患も＜条件が整えば＞誰でもが罹り得る「疾患」なのであって、＜特殊＞な人に＜固有＞の現象ではない。それは、子どもの「登校拒否（不登校)」現象が＜特殊＞な子どもや＜特殊＞な家庭の問題でないのと同様である。ところが、「審議のまとめ」の＜親切心＞（老婆心）はいささか性質を異にするようである。「問題」を＜特殊＞化し、「児童生徒」の「人格形成」を盾に、学校の＜安全保障＞と＜秩序維持＞のための＜保安処分＞としての「不健康」(問題）教員対策が考えられたのではないか。

また、「教員としての適格性に問題がある者」(「不適格」教員)とは何を意味しているのであろうか。若い教員の「教科指導力」は一般的には未熟である。経験年数にかかわらず、子どもに接する「態度」(姿勢）に「問題」がある教員がいることも事実である。しかし、「審議のまとめ」は全体を通して本当に子どもたちの心や体を傷つけている教員(教育)の状況を改めることにつながるのであろうか。逆に、「教員としての適性」（適格性）に自信をもっている＜厚かましい＞教員なぞ薄気味悪いが、そのような教員が子どもたちの心や体を傷つけている場合が少なくないのである。はたして、「問題」意識は万人に共通しているのであろうか。とりわけ、＜体罰容認(依存）＞教員を「問題」にしたいのであろうか。＜それも含まれる＞というであろうが、刑法上罰せられるようなケースは論外である。「審議のまとめ」は、「熱心」な＜モーレツ＞教員や「責任感の強い」＜管理的＞教員を擁護しても、その＜問題性＞に触れることはない。むしろ、法的に処分しにくいが「熱心」でない「不適格」(問題）教員への「特別な対応」(対策）を立てたいのではないか。(「教員以外の職への転任・転職」参照)

経験を積んでも「教科指導力が著しく劣っている」状態とは誰がどのような基準で判定できるのであろうか。個々の主観で「著しく劣っている」ように見えるケースはあろう。しかし、そのような教員の中には＜政治力＞に長けるが故に管理職の覚え（受け）がよく、「問題」にされることのない教員もいる。また、「著しく劣っている」ように見える教員であっても、一応＜まじめに＞＜忠実に＞勤務している＜毒にも薬にもならない＞教員なら＜お目こぼし＞に預かり「問題」にされることのない教員もいる。＜厄介＞なのは、学習指導要領（教科書）を＜逸脱＞するケースである。それも、受験目的・低学力対策等の＜学校ぐるみ＞の＜逸脱＞なら「問題」にされることはない。そうではない＜逸脱＞、つまり学習指導要領の要求する＜学力＞を形成できない（しない）個人的＜逸脱＞が「教科指導力が著しく劣っている」とされる「不適格」（問題）教員なのであろう。「教科指導力」も「児童生徒に接する態度」も口実にすぎないのであって、要は、「熱心」さと「協調性」に代表される「適格性」であり、いわば学習指導要領への＜忠誠心＞を基本的ものさしとする「適格性」なのである。その意味では、かつての占領体制への＜忠誠心＞をものさしとするＧＨＱの＜適格審査＞とほとんどかわりはない。

さらに、「不祥事」（問題）教員も、ハレンチ罪や他の職業人が合法的に罰せられるような行為や事故は一応論外である。教員も人間である以上＜あやまち＞も犯す。しかし、学校教員という存在（身分）を＜特殊＞化することによって、一般的には「問題」にしにくいような「不祥事」を問題にしたいのであろう。つまり、子どもに「悪影響」を与えたり、学校秩序を＜乱す＞とされるような「不祥事」（問題）教員の＜対策＞を立てたいのであろう。

### 3) 協力者会議の実態把握

「審議のまとめ」は、「心の不健康状態にある教員等の実態については、正確に把握することが困難な部分もあるが」とことわりながらも、「59のすべての県市で心の不健康状態にある教員や適格性を欠く教員がおり、うち約７割に当たる41県市ではほぼその状況を把握している」と述べているが、これには首を傾げざるを得ない。「精神性疾患を理由とする病気休職者数」を「把握」できることはわかる。しかしながら、「教科指導力が著しく劣っている者」及び「児

童生徒に接する態度に問題がある者」(「不適格」教員数) をどのように「把握」できたのであろうか。そもそも、性質の異なる「不健康状態にある教員」と「適格性を欠く教員」を「や (or)」でつないで、まとめて「把握している」ことがトリックである。あるいは、同列化して「問題」とするところに特殊な意味とねらいがあると見るべきかもしれない。

さらに、「審議のまとめ」は「学校教育活動等への影響」として①児童生徒の学習活動等への影響、②学校教育に対する保護者の不満・不信の招来、③同僚教員の負担増加等、を挙げている。

①では幾つかの事例を挙げて「これらの事例はいずれも児童生徒の学力や人格形成の面に悪影響を与えることが懸念される」としている。実際にどのような「悪影響」を与えたのかが「把握」されている訳ではなさそうである。言わば「悪影響」に対する＜被害＞意識の＜煽り＞ではないだろうか。

②では「保護者から当該教員を担任からはずすよう要望が出される」こともあると指摘しているが、「不健康」教員・「不適格」教員・「不祥事」教員でなくても＜我が子＞に対する「指導」に「不満」や「要望」が出されることはあろう。しかし、一保護者からの不満や要望が逐一まともに受け止められた上でのことであろうか。「当該教員を担任からはずすよう」な「要望」を＜一保護者＞が出して、まともに取り上げてもらえるであろうか。恐らく、ここでいう「保護者」はＰＴＡ役員等の中の一部の＜教育正常化＞を唱える＜地域ボス＞ではないだろうか。そんな「保護者」から「要望」が出されたとき、「問題」とされるのであろう。

③ではいわゆる＜問題＞教員の欠勤等のために「同僚の負担が増え、同僚の間から不満」が出たりすることが指摘されている。確かに、実際現場で＜手を焼いている＞ケースもあろう。しかし、「同僚の負担」が増えるのは基本的には勤務態勢・補充態勢の不備によるものである。いわゆる＜問題＞教員がいなくても、出産・年休・研修等は当然認められることであり、事故や病欠は常についてまわることである。そのことを計算に入れていないツケを現場に皺寄せしている結果にすぎない。同僚が辛抱して頑張っているのに、労働者の権利を＜平気で＞行使するような教員が現場で浮いてしまう＜問題＞教員なのであろう。

総じて「審議のまとめ」の実態把握は、いかに＜迷惑な＞教員が

学校にいるかということを＜世論喚起＞するものとなっている。

### 4) 要因・背景のとらえ方

「審議のまとめ」は、教員が「心の不健康状態に陥る」要因・背景の１として「教員の職務内容や職場環境における問題」を上げている。

具体的には、①「生徒指導上の問題」として校内暴力や学校不適応などの生徒の問題行動への対応の困難さ、②「教科指導上の問題」として技術革新や急速な情報化の進展による教育方法の高度化・複雑化及び受験指導に対する保護者の期待、③「学校教育への過度の期待」として学校教育に対する保護者や地域住民の高い期待を背景とする批判や非協力への対応及び基本的生活習慣のしつけの期待、④「特定の教員への過重な負担」として不適切な校務分担や不十分な教員相互協力による「誠実で責任感の強い」教員や「熱心」な教員の過重な負担、等を挙げている。

ここでは、教員（とりわけ「誠実で責任感の強い」「熱心」な教員）の置かれた状況にいたく同情を寄せているように見える。ただし、①～③では心身の疲労や悩みやストレスが指摘されているが、④ではそのような指摘はない。＜きまじめな＞教員が精神性疾患に陥る可能性は高いと言えるかもしれないが、＜モーレツ＞教員がそうであるとは限らない。ただ前後の文脈からは、＜迷惑な教員＞や＜学校管理態勢の不備＞に対して「誠実で責任感の強い」「熱心」な教員の過重負担をアピールしておく必要があったものと思われる。

ところで、要因・背景の２として「教員の資質・力量の問題」を上げているが、教員には「教育者としての使命感や強い精神力と忍耐力、高い専門性と深い学識」、同僚・地域住民・保護者との「人間関係を円滑に保つことのできる社会性や幅広い人間性、協調性が求められる」としている。まるでスーパーマンか神様であるかの如く求められているが、「このような力量が不十分である場合には、職場不適応を引き起こすことにもつながる」と指摘している。裏返せば、スーパーマンか神様でない限り、さもなくばよほど鈍感でない限り、「職場不適応を引き起こす」可能性があることになる。しかし、逆に言えば、人間としての自分の弱さを認めることができず、なれるはずのない＜スーパーマン＞や＜神様＞になることを強いられるとき、「職場不適応を引き起こす」のではないだろうか。

次に、3として「学校や教育委員会において対応策を講ずる上での問題」を上げているが、これを「要因・背景」のひとつとして上げるのはいささか筋違いのように思われる。しかし、ここでは後で提起される「今後の対応策」で述べられる願望が裏返しの表現で「問題」とされている。具体的には、①「教員間の意志疎通の欠如等」として、管理職や同僚教員から「適切な指導や助言を受けることができない」ことや「教室内での学習指導の状況などの実態の把握が困難であるため」「不適切な指導等」に対して「適切かつ迅速に対処することが難しい」ことが指摘されているが、これは「教室内での学習指導の状況など」を「把握」し、管理職等が「適切な指導や助言」を与えたり、「不適切な指導等」に対して「適切かつ迅速に対処」できるようにしたいという＜願望の裏返し＞である。

また、②「職務内容変更の困難性」として、「職場不適応の状況」があっても「教員については教育をつかさどる専門職としての身分取扱いがなされている」ため「職務内容を変えることが難しい」ことが指摘されているが、これは「職場不適応」の教員は、当事者（本人）の意思に反しても、「職務内容を変える」ことができるようにしたいという＜願望の裏返し＞である。

さらに、③「職場復帰の困難性」として、「病気休職処分を行う際には医師の診断書が必要とされている」にもかかわらず「精神性疾患の場合は、客観的には療養が必要と考えられるようなときでも医師の診断を受けさせることが困難」なことや「実際には授業を行うことは無理と考えられるような場合も」「休職期間中、医師と学校や教育委員会との間で本人の状況等について意思疎通が十分でないことが多い」ために「復職可能との診断が出される」ことが指摘されているが、これは「療養が必要と考えられるようなとき」は、当事者（本人）の意思に反しても、「医師の診断を受けさせ」「休職処分を行う」ことができるようにし、学校（管理職）や教育委員会の意向（意思や判断）によっては「休職」教員の「復職」を認めないことができるようにしたいという＜願望の裏返し＞である。

### 5)　「問題」の未然の防止策

「今後の対応策」の1として「心の不健康状態に陥ることを未然に防止するための対応策」が上げられている。具体的には、(1)教員の資質向上、(2)学校運営の改善・充実、(3)心の健康管理・カウンセ

リングの充実、が挙げられているが、その内容を検討してみると、何故このような「対応策」が「不健康」防止になるのか首を傾げたくなるようなものも少なくない。むしろ、「不健康」対策にかこつけた（口実・ダシにした）管理強化としか思えないようなものも少なくない。もちろん、一般論としては是認できるものも含まれるが、問題は全体構造の文脈において一般論の中に埋め込まれたねらいのポイントである。ここでは、そのようなポイントに焦点を当てて検討してみたい。

(1)のポイントは、「教員として不適格な者等が教職に就くこと」がないようにすることであるが、具体的には、①養成段階での配慮、②採用選考方法の改善、③現職研修の充実、④教員の社会性や幅広い人間性を陶冶するための特段の配慮、が挙げられている。

①では、「強い精神力と忍耐力を醸成し、高い専門性と深い学識を身に付けさせ」「社会性や幅広い人間性、協調性を身に付けさせる」としているが、ここのポイントは「忍耐力」と「協調性」である。ストレスに耐える「忍耐力」であり、他人や管理への「協調性」である。特に、全体の文脈において「協調性」という概念は重要な意味合いが込められているように思われる。その用語が頻繁に登場するわけではないが、意味内容としては「協調性」がないということが「不健康状態等」を判定する重要なメルクマールとなっていると思われる（節がある）からである。

②では、「適格性に問題がある教員については、採用の段階で的確に見極める」ために「面接方法の工夫や新たな適性検査の導入」、「ボランティア活動の経験を評価の対象とする」こと、採用後の「追跡調査」による「選考方法の改善」等が提起されている。そもそも、教員になる前に「適格性に問題がある」人間とそうでない人間の二種類の人間が先験的・固定的に存在するものなのであろうか。条件的状況との相互関係の中で「問題」が生じたり、捉え方によって「問題」と見なされたりするのではないだろうか。また、時には差別の道具ともなり得る「適性検査」の＜いかがわしさ＞（虚構性）については、かつての日本臨床心理学会（同学会編『心理テスト』現代書館，1979年，その他）等でも指摘されてきたところである。

ところで、「ボランティア活動」そのものは素晴らしいことだと思う。しかし、その評価を人事上の選別の道具にするとなれば話は別である。「ボランティア活動」というのは本来特定の地位や報酬

のような世俗的利益を期待するものではないから「ボランティア」なのである。それが、特定の地位や報酬と結び付いた瞬間にもはや「ボランティア」ではなくなってしまう。

③では、新任教員については「実践的指導力と使命感を養うとともに幅広い知見を得させるため」「初任者研修が制度化されており」その中で「実践的な指導方法・内容等についての指導（スーパービジョン）が行われている」が、「初任者研修の内容や実施方法について一層の工夫を行い、より効果的な研修を行うように努める」ことが提起されている。

この点について、協力者会議の國分座長は「スーパービジョンは自己盲点に気づき、箸のあげおろしを教わることである」と驚くべき（唖然とするような）解説をしている。一方で、教職を「専門職」と位置付けながら、まるで特別権力関係下の末端吏員に＜しつけ＞をするかのような「箸のあげおろし」（いちいち細かいことまで指図する時に使う表現）まで教える「スーパービジョン」概念は、今日では非常識である。むしろ、たとえソフトな「指導」であってもそれを＜受け入れ＞なければ「分限処分」の対象になり得る（伝習館高校事件判決）とする近代主義的＜管理＞の＜まやかし＞（権力性のカムフラージュ）として批判されているところである。

また、「実践的指導力と使命感を養う」ことと「幅広い知見を得させる」ことがそれほど生やさしく調和的に形成されるとは思えない。前者を重視すれば、後者は損なわれ、後者を重視すれば、前者は鈍る。また、中堅教員については「５年目、10年目などの節目となる時期における研修」の積極的な実施や「主任等校務分掌において中核的な役割を果たす教員に対する研修の充実」が提起されているが、制度化された官製の＜研修漬け＞が何故「不健康防止」になるのか理解に苦しむ。

察するに、「継続的な研修」によってマインド・コントロールを可能にし、「心の不健康」という名の＜逸脱＞を防止しようというのであろうか。ただ、「専門性と幅広い知見を得させるために、大学院や海外における研修を充実する」こと自体は、特定の意図や目的に収斂される（閉じ込められる）ことがなければ、決して悪いことではない。

④では、「校務分掌」において「様々な役割を経験させること」、「社会教育主事や社会教育施設の職員など教員以外の職への異動」

を含め「できるだけ多くの異なった職場で勤務」させること、「民間企業など学校以外の職場での仕事を経験させること」、「学校開放講座」など「自発的に地域社会での活動やボランティア活動に参加する」こと、「自ら生涯学習に取り組むこと」が提起されている。

いずれも、教員としての「社会性や幅広い人間性を陶冶するための」本人の希望や理解（当事者意思）に合致するなら、一般論としては是認できる。しかしながら、いずれも当事者意思に反して無理強いするならば、「不健康」防止どころか「不健康」を引き起こす原因になる。また、期限付きUターンを保証しない（半永久的一方的な）＜出向＞としての「広域的・計画的な人事異動」であるならば、それは体の良い＜放り出し＞＜切り捨て＞であり、とりわけ、単身赴任や夫婦別居を強いるような「広域人事」は人権侵害である。

⑵のポイントは、学校管理体制の強化であるが、具体的には、①教員の意識改革、②校長・教頭の役割、③教育委員会と学校との連携・協力、④開かれた学校、が挙げられている。

①では、「学級王国」や「独りよがりな指導」が批判され、「校長のリーダーシップの下にすべての教員が一致協力」し、「常に学校という組織の一員としての自覚の上で、上司や同僚との連携・協調に努めながら職務を遂行していく」ことが求められている。＜閉鎖的＞学級経営を批判するのは理解できなくもないが、一方で子どもの個性や特色ある学校づくりを唱えながら、個々の教員の創意・工夫や特色ある学級経営をも封じかねない、いわば＜横並び（横にらみ）＞集団主義へ囲い込もうとしている。この集団主義が「不健康」防止になるとでも言うのであろうか。常に人に合わせなければならないというのは、個性ある人間にとっては大変なプレッシャーであり、「不健康」を引き起こす原因にもなる。

②では、「管理職である校長・教頭のリーダーシップの発揮」を強調し、「積極的に授業参観をするなど」「教員の職務遂行の状況の把握に努める」ことを求め、また、「指導力のある管理職を育成するため」の教育委員会の取組として、教職員の「統率」「指導」「すなわち学校のマネジメントについて」（管理職候補）「教員が学ぶ機会を用意する」こと、「管理職選考において」「教職員を統率し、指導する能力など管理職としての適性を的確に評価」すること、管理職研修の充実、校長在職期間の長期化、を提起している。皆が働きやすい職場づくりをする＜メインテナンス＞タイプの管理職ではな

く、＜オレについて来い＞式の＜パフォーマンス＞タイプの管理職を求めているようであり、そのあとは、＜ついて来れないヤツはやめてしまえ＞というような＜モーレツ＞クラブの顧問のようになるのであろうか。

③では、「教育委員会の積極的な支援体制」、「学校と教育委員会とが普段から十分な連携・協力関係を保つ」ことを求め、そのために教育委員会は「学校訪問などによって各学校の状況を把握」し、校長は「積極的に教育委員会に報告・相談する」よう提起しているが、現場が求めたわけでもない「学校訪問」など「不健康」対策に名を借りた委員会―管理職―教員の縦の監視態勢の強化と言えよう。

④では、「学校においては、学校としての主体性を保ちつつ、保護者や地域住民の意見に対して真摯に耳を傾けるとともに、学校が抱える問題点については積極的に話し合う姿勢を持つなど、開かれた学校運営に努めること」が提起されている。大変結構なことであり、一見すると＜親の学校経営参加＞を言っているのかと錯覚しそうになるが、保護者等の意見に耳は傾けるが、「学校としての主体性」を保つというのは、それに拘束されないということであり、ましてや親・教員・子どもの＜共同意志決定＞を意味するものではない。さらに、「保護者や地域住民の意見に対して真摯に耳を傾ける」というのは、後で述べられる「不健康」教員・「不適格」教員の「早期発見」の部分と併せて読めば、どうやら別の意味で使われているということがわかる。

(3)のポイントは、心の不健康状態の「兆候の段階あるいは初期の段階において適切な対策を講じていくこと」であるが、「カウンセリング」効果の過大評価がみられる。具体的には、①学校における取組、②教員のメンタルヘルスについての意識啓発のための取組、③カウンセリング・システムの整備、④福利厚生の充実、が挙げられている。

①では、「管理職である校長や教頭が」「基本的なカウンセリング技術を学び」「普段から教員の何げない動向にも注意を払」うよう求めているが、いろんな個性の人間がいるということが理解できないで、「普段から」「何げない動向にも注意を払」って＜おかしいのはいないか＞と見ていると、自分の価値観・行動様式・思考様式に合わないものは皆＜おかしく＞見え始める。そちらの方が悲劇である。むしろ必要なのは、人間観の柔らかさである。このことは、教

員が子どもを見る時の眼も同様である。

ところで、ここでは「教員の悩みの原因が、児童生徒との関係や、教員間の人間関係などの職場環境にあることも多く、個々の事例に応じて原因・背景を適切に把握した上で職場環境の改善に努めること」が指摘されている。このことは重要な指摘であるように思われるが、せっかくの指摘が残念ながら全体として生きていないように思われる。例えば、後で述べられる「教育委員会における人事上の対応策」としての「職場環境を変えるための転任」等では「職場環境を変える」という意味が随分違った意味で使われていることに驚か（戸惑わ）ざるを得ない。

また、「カウンセリング技術」は、「不健康」状態を生み出す職場そのものの在り方を変える方向には向かわず、概して（専ら）個人の側の「不適応」状態を当該個人の心のありようを変える方向へ導く「技術」として機能するものである。

②では、「管理職に対する意識啓発」としては教育委員会による「メンタルヘルスについての研修・啓発活動」が、また「教員に対する意識啓発」としても教育委員会による「講演会の開催、手引書やパンフレットの作成等」が提起されているが、問題は意識啓発の中身（思想）である。

③では、さらに具体的に「ア　教員のための相談室の設置」「イ専門相談員の配置や巡回相談」「ウ　電話相談」「エ　外部の医療機関等との連携」「オ　学校医等による健康相談」が挙げられている。「不健康」問題を個人の問題と捉える限り（確かに個人的「問題」にとどまる場合もあるが）、当然と思われる指摘も幾つかある。

例えばアでは、相談室が不適切な場所に設置されているために「利用状況が少ないものがある」ので、「設置場所を工夫したり」「個人のプライバシーに配慮するなど、教員が気軽に相談できるような工夫」を求めている。ところが、同時に「教育委員会が心の不健康状態にある教員の実態を適切に把握できるように、相談室と常時連絡を密にしておくこと」も提起している。これは、「気軽に」＜迂闊に＞相談した個人への＜裏切り＞ではないのか（「児童生徒への悪影響を未然に防止する」ことを大義に掲げる教育委員会管理下の相談室の守秘義務はどこまで守られるのか）。エでは、「以上のように、教育委員会自らが相談活動を行うほか」「指定医療機関を設け」「当該機関で相談を受けるように勧める」場合も「普段から教育委員会

と（外部の）医療機関等との連携が確保」されるよう求めている。オでは、「希望者だけでなく全教員を対象とした相談」も提起している。

総じて、教員にえらく親切そうに「気軽に」「教員が相談を受けやすい環境づくりに配慮」してくれている（甘いささやきの）ようにみえるが、教員の「悩み」の「解消」や「不健康」の「解決」に真の目的があるのではなく（「カウンセリング」や「相談活動」に「解消」や「解決」の期待を寄せるとすれば、それは過大評価と言わざるを得ない。せいぜい、クライエント自身に心の持ち様を変えさせることによって「問題」を＜はぐらかす＞ことであろう）、むしろ教育委員会の手の届く範囲内で「不健康」教員を＜あぶり出す＞ことに真の目的があると見ることができよう。その意味では、＜おかしいのはいないか＞という一種の＜魔女狩り＞である。

④では、「いかにしてストレスと上手に付きあうか、つまりストレス・マネジメント」のために「福利厚生の充実に取り組む」ことを提起している。現代社会では大なり小なりストレスがついてまわることを認めれば、一理あることであるが、「福利厚生」はあくまで副次的課題であって本質ではない。

### 6) 「問題」教員に対する対応策

「今後の対応策」の２として「心の不健康状態にある教員等に対する対応策」が上げられている。具体的には、(1)早期発見、(2)学校における指導上の対応策、(3)教育委員会における人事上の対応策、(4)復職時の問題、が挙げられている。

ここでは、「不健康」教員・「不適格」教員の早期発見・早期対応（措置・処分）及びそのための学校・教育委員会・医療機関等の連携・協力がポイントであるが、両者（「不健康」「不適格」）をほとんど並列・混交させて対応策を提起している。要するに＜迷惑な困った＞教員の「問題」として一括されているが、「このような対応策を講ずるに当たっては、例えば、教員が精神性疾患との診断を受けた場合など、当該教員のプライバシーの保護に配慮すべき」ことも指摘している。一見当然のことが指摘されているように見えるが、どうも違った意味合いで使われているようである。一般論としては、精神性疾患であれ呼吸器系疾患であれ「プライバシーの保護に配慮すべき」ことは当然である。しかしながら、ここでは「精神

性疾患」が何か＜恥ずかしいこと＞であるかのような世間の偏見を元に、＜後ろめたさ＞を当事者に背負わせることによって、「プライバシーの保護」の名の下に秘密裡に措置（処分）できることを意味しているように思われる。

⑴では、「不健康」「不適格」教員を早期発見し、「適切な治療や必要な措置を講じることによって、児童生徒への影響等を未然に防ぐ」ために、「管理職が普段から各教員の状況をよく把握」し、「教育委員会との連携を密に」すること、教育委員会も「学校訪問を積極的に行うなど、学校の様子や各教職員の状況を的確に把握するよう努めること」、「教員の心の健康状況についての巡回健康相談を定期的に行うなどの方法で状況の把握に努めること」、「保護者や地域住民の声にも十分耳を傾けるなど、多面的な方法で問題の把握を行う」ことを提起している。

普段から「状況把握」をしっかりやろうと思えば、＜管理・監督・監視・観察＞を日常的に強化しなければなるまい。積極的な「学校訪問」（押しかけ訪問）も定期的な「巡回健康相談」（強制観察）も、教員の健康を気遣うものではなく、「状況把握」のための「方法」のひとつにすぎない。「保護者や地域住民の声に十分耳を傾ける」のも、住民参加のためではなく、「不健康」「不適格」教員の「早期発見」という「問題把握」のための「方法」のひとつにすぎないのであって、いわば＜魔女狩り＞のための＜密告奨励＞である。

⑵では、「不健康」「不適格」教員によって「学校運営に影響が生じることのないよう」、具体的には、①校長等による指導・監督、②負担軽減の措置、③医師の診断の受診、が挙げられている。校長を中心に＜一丸となって＞、＜おかしい＞教員から組織を防衛しようと訴えているようにも読める。

①では、「校長・教頭や主任等の教員が適切な指導、助言をするような体制づくりを行う」ことを提起している。

②では、「ストレスが原因で精神的に不安定な状況に陥っている教員に対しては」「一時的に負担軽減の措置を講」ずるという、心やさしい提言もあるが、同時に「この場合、他の教員の負担がある程度増えることとなる」とも指摘している。これでは、他の教員に＜負い目＞を感じ、安んじて「負担軽減措置」を受けることができない。何故、柔軟な補充態勢の整備に踏み込んだ提言ができないのであろうか（病気休暇の代替措置は後で提言されている）。実は、

「ストレスが原因で精神的に不安定な状況に陥っている教員」は例外的な教員ではないのである。むしろ、すべての教員の「負担軽減」こそ提起すべき必要があるのではないか。

また、「校長の指導等を受け入れないような場合には、本人の状況等を家族に話し、協力を求めること」も提起している。私的な関係性においてはいざしらず、公的文書におけるこのような提言は、近代的雇用関係にはなじまない。ある意味では、被雇用者の職務状況についてその家族が＜責め＞られ、そこで求められる「協力」とはどのようなものであろうか。

③では、「休職処分などの人事上の措置」の「前提として医師の診断を受けさせることが必要となることから、校長は当該教員に対し、必要に応じ家族の協力も得ながら速やかに医師の診断を受けるように説得する必要がある」と述べている。「説得する必要」があるのだから、「医師の診断」も「休職処分」も本人が望んでいないことは明らかである。その望んでいない「休職処分」をするための＜手続き＞として「医師の診断」を受けさせたいのである。しかも、家族が校長に「協力」を求めているのではなく、校長の「必要に応じ」家族に「協力」を求めるのである。

(3)では、教育委員会は「学校における指導の状況等について把握し」「必要に応じ」「人事上の措置をとることも積極的に検討する」ことを提起している。具体的には、①職場環境を変えるための転任、②分限処分等、③病気休暇の代替措置、④教員以外の職への転任・転職、⑤健康審査会の効果的な運用、が挙げられている。

①では、「職場不適応を起こしている教員」は「職場環境を変えることにより改善が期待できる場合には、積極的に転任を考慮すること」を提起している。「その場合、いわゆる『たらい回し』の人事にならないよう注意する」ことも指摘している。当事者意思に合致しておれば、問題はない。しかし、ここでは本人が希望しなくても教育委員会が「改善が期待できる」と判断した場合のことである。しかもわざわざ「たらい回し」の心配までするのは、その可能性があることを予想しているからである。ここでも「不適応」を個人の問題として捉えており、「職場環境を変える」という意味は、「不適応」教員個人の「職場」(勤務校)の移動(人事異動＝転任)という意味であって、＜職場そのものの環境の在り方を変える＞という意味では使われていない。実に安直な＜解決法＞である。

②では、「児童生徒への影響を防ぐことを第１に考えて」「不適格」教員については「分限処分」を、「非違行為のある者については懲戒処分を的確に行うべきことは言うまでもない」と念押しして教育委員会を鼓舞している（遠慮なく処分せよ、処分をためらうな）。他の職業人であっても受けるような「処分」は論外である。そうでない場合が議論になる。

また、「条件付採用期間中の教員が適格性を欠くと認められるような場合には、制度の趣旨を踏まえて適切な措置」をとるよう求めている。回りくどい言い方をしているが、＜正式採用または再採用しない＞ということであろう。「不適格」の多義性・曖昧さを含めて＜具合の悪い＞教員の首を切りやすくするために「条件付」期間を長くし、「条件付採用」を多くしたのであろう。

③では、「病気休職」措置とは別に、「病気休暇の代替措置」の制度的不備を指摘し、各都道府県教育委員会が「病気休暇が長期にわたる場合」代替教員を配置するための措置を講ずることを提言している。これは至極もっともな提言であり、速やかな制度的改善が求められる。さらに、「短期」の場合であっても、柔軟な補充態勢の整備が必要であろう。そのための教育委員会である。

④では、「適性がないと判断される場合で、教員以外に本人の適性を発揮できる職種が他にあるのならば、それへの転任・転職を考慮すべき」ことを提起している。しかも、教員の場合「職務内容を変更したり、教員以外の職へ転任させることは困難である」ことを知りつつも、「本人とよく話し合って意向を確認した上で、教員以外の職へ転任・転職させる」と慎重な言い回しをしている。教育委員会が職業安定所代わりまで務めてくれるというのであろうか。

「適性がない」とか「教員以外に適性を発揮できる職種が他にある」と本人が「判断」して、それを希望するのであれば、親切このうえないことである。しかしながら、「適性がない」とか「教員以外に適性を発揮できる職種が他にある」と教育委員会が「判断」すれば、「よく話し合う」というのは、おそらく＜本人の意思に反して＞でも＜説得＞して＜判を押させる＞ということであろう。何事であれ、100％自信を持っている人間はまずいない。上から「適性」がない（向いていない）と言われれば、謙虚（誠実）な人間ほど、十分＜反論＞できない。はたして、転職を希望する教員がわざわざ教育委員会に相談するであろうか。さすれば、「適性がない」等と

言うのは結局は＜辞めてくれ＞と言っているのである。（体裁よく放り出す＜非情な仕打ち＞をオブラートでくるむと上のような言い回しになる。）

この点に関して國分座長は、「教員としては適性不足な教員」に「いやなこと（教員を続けること）を強制するのは一種の拷問である」と述べ、「転任・転職の相談に応じる制度の提案はもし実現すれば、それが朗報になる教員が少なくない」とまで述べている。しかし、本人にとって本意ではない「転職」も「一種の拷問」である。ましてや転職先になじめなければ、そこは＜地獄＞である。

⑤では、「疾病」「健康状態」の「審査」、「勤務の可否」「適応性」の「判定」を行う「健康審査会」の（精神性疾患についても）「効果的な運用」を提起している。ここでは、後で述べるその構成や主治医の診断・判断との兼ね合い（くいちがい）が問題となる。

(4)「復職時の問題」としては、具体的には、①復職判定の工夫・改善、②健康審査会の構成及び運用の配慮、③試験勤務、④復職時の受入れ体制、⑤復職後の継続的相談、が挙げられている。

①では、「必ずしも完治していなくても復職可能との診断が下される場合」「復職しても十分に職務を行うことができ」ないこともあるので、「児童生徒の教育への影響等を考慮」して「教員として復職させて支障がないかどうかについて教育的な観点から適切に判断」すべきこと、「復職判定を厳格に行う」ために「主治医との連携」だけではなく教育委員会の「健康審査会や嘱託医によって可能な限り客観的な判断ができるシステムを整備すること」、「教育委員会の嘱託医が本人と面接を行い、その結果が主治医と異なる場合には嘱託医から主治医に説明をし、了承を得るよう」「復職判定の工夫・改善に努める」ことが提起されている。

しかしながら、「教育的な観点から」「客観的な判断」をすることは難しい。教育委員会の手の内で「復職判定を厳格に行う」ということは、＜できるだけ復職を難しくする＞あるいは＜させたくない＞ということであろう。主治医では＜信用できない＞ので教育委員会差し回しの嘱託医の判断を優先するということである。また、「休職中の教員の状況について十分に把握する」のも、当該教員を励ますためではなく、「復職判定を厳格に行う」ための＜偵察＞である。

②では、「健康審査会の構成員に教育委員会の職員や校長などの

学校関係者を加える」ことを提起している。医師中心の審査会では「医学的な検討が中心であるため」「改善の余地がある」こと、「書類審査が中心となっているため、主治医の診断どおりの結果となることが多い」ことも指摘している。つまり、「主治医の診断どおりの結果」にならないように、しかも「客観的な判断」よりも「教育的な観点」を優先させるために、「教育委員会の職員や校長」を加えた審査会で「実質的な判断が示せるよう運用面での工夫」を求めているのである。

③では、「試験勤務はあくまで治療行為の一環として行うものであるため」「教員に試験勤務を命ずることはできず、本人の同意を要すること」、「教員は休職中なので休職給以外の給与は支給されず、また、教員が事故等にあった場合にも公務災害とは認定されないこと」、「当該教員が単独で授業等を行うことはできず、学校として責任を負うことができるようにする必要があること」を挙げている。病気休職教員に配慮されているようにも見えるが、復職したい教員にとっては＜不利または不本意な条件＞であっても飲まざるを得ない。

ところで、「精神性疾患」に罹っていなかった教員が教職生活を通して「精神性疾患」に罹った場合、どの程度「公務災害」と認定されているのであろうか。おそらく、＜因果関係立証の困難さ＞がタテにされているのではなかろうか。

さらに、試験勤務の「効果や問題点については今後十分に検証していく必要がある」とも述べているが、前後の文脈から読めば、「試験勤務」にさえ＜消極的＞であるように思われる。

④では、復職教員の「負担軽減」や他の教員への「協力要請」（または人事異動の配慮）を校長に求めている。当然な配慮とも言えるが、「軽減」と「協力」の問題は先にも述べた。ただ、異なる視点から言えば、労働者としての教員の連帯があれば自然にできることでもあるが、問題は教員が分断されていることである。

⑤では、「職場への適応」のため「復職後の状況についても継続的に把握」することを提起し、「校長等が継続的に相談に応ずるとともに、教育委員会に経過観察報告を行うことなど」を求めている。ここでは、「相談」という名の＜要保護観察＞ないし＜監視＞であろう。この点について國分座長は、「老婆心に富む案である」と自画自賛している。

最後に、国の「支援策」の強化として、「教職員健康相談活動の効果的な実施方法についての研究の推進」、「情報交換」「研究協議を行う場の設定」、「全国レベルの研修機会の提供」、「メンタルヘルス対策についての啓発的資料の作成配布」を提言している。

ところで、國分座長は「審議のまとめ」に対する新聞掲載の教職員団体等のコメントを批判している。たとえば、「管理反対という美名のもとに生徒に心的外傷を与えつつある教員を放任または隠蔽するのはプロフェッショナルとしての倫理に反する」、「ストレスが増えるのはよくないとはいえない」、「本『審議のまとめ』がストレスを与えるとすれば教員・学校・教育委員会の意欲を高めるストレスである」、「教員の過労が心の健康を損なっていることは事実である」が「週休二日制の実現は学校や教育委員会がすぐとりかかれるものではない」、「あるべき論に堕さないように心がけた」、「教職以外の人生が選べるというのはストレス解消になる」、「キャリア・ディベロップメントの案が管理強化に見えるのは」「カウンセリング心理学の理解不足である」、「能動的援助技法」を「管理強化というカウンセリング心理学者はいない」等である。

挑発的な言説の数々に唖然としてしまうが、ストレスを増やしたいのか解消したいのか。そもそも＜海外派兵＞を自ら＜侵略＞と称する為政者はいない。「能動的援助技法」という用語は自らの＜論理＞を＜正当化＞するための用語法であって、それを「管理強化」といわないのは当然である。心理学者の主観的意図（意識）にかかわらず、客観的に果たしている機能の問題（何に加担しているのか）とは別次元の問題である。

ところで、子ども社会の＜いじめ＞と同様（あるいはそれは大人社会の鏡であるかもしれない）、教員社会の＜いじめ＞、つまりほんの少し＜異質＞な存在、多数派に同調できない教員に対する＜いじめ＞も陰湿である。管理体制は、＜いじめ＞る側の＜不特定多数＞と「協調性」に富んでいる。「審議のまとめ」は、このような＜いじめ＞を助長するおそれがある。

先頃（1994年５月22日）子どもの権利条約が日本でも発効したが、労働者教員の権利も守れないものが、どうして子どもの権利を守ることができようか。子どもの権利を保障しようと思えば、教員の権利も保障されねばならない。教員の権利を保障しようと思えば、子どもの権利が保障されねばならない。子どもの権利が守れないとこ

ろでは、教員の権利も守れない。教員の権利が守れないところでは、子どもの権利も守れない。権利を蹂躙されている教員が子どもの権利を蹂躙する。

# Ⅱ　社会変動と教職員

## 1．教員集団の変容

### 1)　教員集団をなぜ問題にするのか

大学の講義で教員に関するレポートを書かせると、その中に決まって大石先生や、金八先生や、小谷先生が表れる。レポートの常連である。小説やドラマに描かれたこうした教員の、ひたむきさや情熱、子どもとの人格的な触れあいが、学生の心をゆさぶり、教員を目指す学生の一つのモデルとなっているのであろう。そのこと自体に難癖をつける気は毛頭ないが、教育社会学という学問領域から講義をしている筆者にとっては、非常に気になる点がある。それは何かというと、教員という言葉を聞くや否や、個別、特定の一教員にのみ、彼らの意識が集中するということである。そして、誠心こめて熱意をもって臨めば、その思いは必ずや児童・生徒に伝わるはずだと考えていることである。伝わらない場合もありうるとか、熱意をこめた行動が曲解されることもあるとか、その熱意が迷惑であるとか、ストレートに表現しないほうがいい場合もあるとか、そういったことにまるで気づいていない。ましてや、彼(彼女)が、100万人以上もいる職業集団の一員だとか、様々な役割を与えられた学校という職場集団の一員だとか、そういった見方をすることは殆どない。

もちろん、こうしたとらえ方は、学生にのみ特有のものではない。どうやらわが国では伝統的に、教員といえば個別教員を想定し、それを論じ、問題にすることが一般的になっているらしい。教育学の論文や雑誌をみても、集団の中の一成員としての教員を取り扱っているのは少数派である。熱意溢れる教員さえいれば十分だといわんばかりである。

近年の教員政策にもこのことは顕著である。1985年の臨教審第三部会における『教員の資質向上について』と題する内部文書では、これを検討課題として取り上げる理由として、次のようなことを述べている。いささか長くなるが、その一部を紹介しよう。「今日、

落ちこぼれ、いじめ、登校拒否、校内暴力・青少年非行などの教育荒廃といわれる現象が発生している。これらの問題状況の発生する要因は複雑に絡み合っていると推測されるが、これらの発生を通じ、教員の実践的指導力の欠如、問題解決能力の不足・学校等の対応の拙劣さが、少なからず見られ、それについて改善を図る必要のあること。また、教員として適格性を欠くものがそのまま放置されている事例があるが、これについても改善を図る必要のあること。」というのがそれである。ついでに言及するならば、この後半部分の適格性を欠く教員についての問題は、最近になって「教員の心の健康等に関する問題について」という答申にその対応策がまとめられた。この答申の問題性は既に一章で詳述されたところである。

さて、『教員の資質向上問題について』の文書では、「学校教育の成果や学校教育に関して生ずる問題は、個々の教員の資質・在り方にのみ帰着するものではなく、学校や教員組織の在り方、教育条件、児童・生徒の意欲と能力、保護者・地域社会の意識や環境、社会・経済の状況等と複雑に絡み合って生じている」と後段に述べられてはいるものの、それらの検討はさしおいても焦眉の課題として「教員の資質向上の方策を具体的に検討すること」が挙げられている。

70年代後半全国に吹き荒れた校内暴力の嵐、その後の数々の問題（いじめ・不登校）は、現代における学校の役割に根底的に疑問を投げかけるものであった。本来ならば、変わる社会に対応する新しい学校の在り方が、何よりも問題にされなければならなかったはずである。しかしながら、現実は、従来の教育や学校という大枠をくずすことなく、優秀な教員を確保し、彼らの力に頼って、こうした噴出する教育問題に対処しようとしたのである。ここでも、優れた教員さえいればそれで問題のいくばくかは解決すると捉えられているのである。

もちろん、個別教員の力量が高まるのは否定すべきことではないが、個別教員のみを対象にしたこうした議論は、教員の現実の仕事を十分に理解していないのではないかと思えてならない。教員といえば金八先生や小谷先生を想起する学生に対する不満も、同じ所にある。というのも、教員の日常的な教育実践は、その非常に多くが、同僚の教員集団とその文化に支えられているからである。個別教員の資質や力量を問題にしないでいいというのではない。しかしながら、それをコントロールする現実の諸力を十分に捉えなおす必要が

あるのではないだろうか。

次章では、教員集団が個別教員にとってどのような役割を果たしているのかを考えてみよう。

## 2) 教員集団の機能

### (1) 教員集団の順機能

同僚集団がいかなる役割を果たしているかについて、まず第一に挙げられるのは、職業への適応を促す役割を有しているという点である。仕事に携わる上で、労働条件から生じる鬱積した不満やストレスは、職業意欲を減退させたり失わせたりする。ときには職業継続そのものさえ危うくする。こういう状況の中で、日常的に接触する他教員からの励ましやサポートがあるのとないのとでは大違いである。

①職業生活への適応

わが国の職場集団の機能について、元島は「多くの労働者は、不満と批判を明瞭に自覚することなく、与えられた職務を命令されるままに処理しているにすぎない。そしてそのときの意識の支えは、生活向上感であり職場連帯感であるが、とりわけ後者の意味は大きく職場におけるあたたかな人間関係のネットワークが、職務充実感や生活向上感の不充足を吸収している」と指摘しているが(1)、教員集団も例外ではない。

(1)元島邦雄「職業集団」『テキストブック社会学 産業社会学』 有斐閣 p.68—73

本研究委員会では先に、小学校退職教諭のインタヴューを行なった(2)。その中で、A元教諭は、「たとえば心を病むっていうような教師が僕の職場でもいました。……こういう教師が事実出てくることは出てくるんですね」と、その事実を認め、そうした教員に、いかにして教員集団全体で対応していたかということを述べている。A元教諭のいた学校では、教員集団が主体的に学校を運営している。様々な委員会がつくられ、教員の様子を見て健康管理もしたという。保健の管理部門のキャップは養護教員で、子どもの健康管理と共に教員の健康管理にも気を配っていたという。「……これらが教師に勧告するんですよね。あなたはもう危ないから一週間休みなさい。あなたの一週間休んでいる間の授業というのは、教科研究のそのプランを出しなさい。すると担当のやつがそのクラスの授業プランを1週間分出すんですね。それで、その人が休んでいる間、授業を進める。……あなた休みなさいと。休ませるんですね。危なくなると休む。そういう形でしたから、実際に燃え尽きちゃうということは

(2)巻末資料：教員インタビュー参照

起こらなかったですけどね。」

心身を病む教員が増えているという。問題になっている「適格性を欠く教員」に、教員の誰しもがなる可能性があるくらい、最近の教員は疲弊しているという。こうした現実に対する一般的対応策は、答申に顕著に見られるとおり「排除」の二文字に尽きる。しかしながら、健全な教員集団は、どれほどに豊かな癒しと再生のパワーをもつことだろうか。前述したA元教諭の話を思い出すたびに、改めてその認識を深くするものである。

仕事からくる様々な問題は、個別教員の手に余ることも多いであろう。気がつかないうちに追い込まれたような気分になって児童・生徒に向かい合わねばならない場面もあるに違いない。同僚の教員集団との親和性の高さ、同僚集団からのサポートは、このようなときの個別教員を支える大きな役割を果たすのである。

### ②若い教員の成長モデル

同僚集団の果たす役割として第二に挙げられるのは、それが新任教員・若い教員にとって、教員としての成長モデルを示すということである。

新任教員の職業的社会化や力量形成の研究で明らかになったことは、教員になる以前に習得してきた「教員の仕事」が、著しく抽象的で一般的であるということである。そして現実の学校状況は、こうした認識を単純に適用できるものではない。

熟練教員と新任教員の授業を比較研究した秋田・岩川は、新任教員と異なっている熟練教員の特徴を、次のようにまとめている(3)。熟練教員は、授業場面で刻々と変化する子どもの学習に敏感に関わっていること、また、子どもの発言一つをとってみても、授業展開の時間的な関係や、他の子どもとの思考との関連のなかに位置づけて理解し、それに即応した思考と判断を行っていること。すなわち、学校の日常の状況は複雑で流動的であり、これに対応するために熟練教員は、抽象的一般的な科学的理論知識とは性格の異なる実践的知識を駆使しているのである。したがって、このような学校状況の中に放りこまれたとき、最初からうまくやって行ける新任教員はまずいないであろう。

(3)秋田喜代美・岩川直樹「教師の実践的思考とその伝承」 稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』 東京大学出版会 p.84－107 1994年

では、こうした実践的知識はどのようにして獲得することができるのであろうか。

秋田・岩川は、「経験を積んだ専門家は、複雑な状況の中で葛藤

する新参者とパーソナルな関係を形成し、新参者を情緒的・心理的に支持したり、専門的な助言を与えることによって、新参者の専門家としての役割形成、専門的な見識の形成、専門家集団への参加を援助する」ことができると指摘する。つまり、職場集団の先輩教員との状況に応じた多様な相互作用の中でこそ、新任教員は成長していくことが可能なのである。

③自己啓発の契機

ところで、同僚集団の在り方は、新任教員の成長にのみ意味を持つものではない。個々の教員の教育技術の水準を確定したり、反省的に教育実践に取り組む態度そのものをも規定する。

教員の仕事は、その内容・範囲ともに不明確さがつきまとう。また、仕事の結果を測る指標も多様で、測定することも難しい。こうした仕事上の曖昧さを逆手にとって、教員の仕事は、いかようにも手抜きが可能である。反対に、同僚教員のある教育実践が他の教員のお手本となったり、刺激を与えあい、それぞれの教育実践の向上に役立つということもありうる。

この二者を分けるものは何であるかを問うとき重要になってくるのは、教員集団の文化、その行動規範である。というのは、後述するが、教員集団の文化には、非常に強固な「同僚との足並みを揃える」という規範が存在していることが明らかになっているからである。同僚の教員集団が、志高く、教育技術や児童・生徒理解に切磋琢磨している集団であれば、そうしたことが刺激となって、個別教員の教育実践やそれに対する構えにも大きく影響を及ぼすはずである。

すなわち教員集団の在り方は、その学校の教員の教育水準を決定したり個別教員の教育への構えを左右したりするのである。

④専門職としての自律性の確保

さて、同僚集団に強い統合力があるとき、それは、いま一つ重要な役割を果たす。それは、同僚集団が統合性をもち集団規範に支えられていれば、組織における支配—被支配の関係から相対的自律性を確保するということである。

社会学では既に古典となったホーソン工場の実験では、興味深い知見が報告されている。それは、会社の方針に反するようなものであるにもかかわらず、「働きすぎてはいけない」というような職場規範が存在しており、職場の成員にとってはそれが実際の行動基準

となっていたところである。彼らは会社の労務管理に、こうした行動規範を形成し遵守することで対抗していたわけである。

実はこの問題は、学校における専門職的自律性と官僚制のせめぎあいの問題として、従来論じられてきたものでもある。文部省—教育委員会というようなタテの関係で持ち込まれる諸管理・拘束に対して、現実に教育現場で働く教員の論理を集団的に提示することができるならば、簡単には諸管理・拘束は貫徹しないであろう。このような意味においても、教員集団の統合力の重要性が指摘できる。

### (2) 教員集団の逆機能

前述では、教員集団が果たす役割について述べてきたが、それでは集団が形成されればそれで十分かというと必ずしもそうではない。というのは、集団の在り方いかんによっては、それがマイナスに働きうることもあるからである。これはおそらく、日本的集団主義の問題と深く関連しているように思われる。

日本的な集団主義は、場を媒介とする全人的結合を特徴とする。日常生活を支える現在の所属集団が唯一絶対的に重要なものなので、個人はこうした集団から排除されないように、集団への同調を深めることに躍起になる。こうしてまた、わが国の集団文化には、「強い同調への圧力」が規範として存在する。教員の職場集団も、こうした日本的集団主義と無縁ではない。とすれば、このとき次のような問題が表れる。

まず第一に、丸ごと主義の人間関係から導かれる問題があげられる。

教員集団に家庭的な雰囲気があるといえば聞こえはいいが、「結婚式に（校長の）言った人を呼ばなかったので、後々まで嫌味を言われた」などというように、私生活にまでその関係が持ち越され個別教員の行動が規制される場合も少なくない。

さらにより重要な問題は、丸ごと主義の人間関係の中では、「議論」という行為が十分に成立しないという問題があげられる。なぜならば第一に、こうした人間関係では、以心伝心のコミュニケーションが一般的だからである。そこでは、「皆が賛成するはずだから」「皆が反対するはずだから」という予見のもと、しかもそれが変数になって自らの態度が決定される。本来なら議論を尽くすべきところが、大した論議もなく大勢が決定していくというのがこれである。第二

には、「職員室では皆議論しない。(議論) して、問題が拗れれば、そのことが後々まで尾を引くからである」という発言に見られるように、理性的合理的な論議が情緒的なものに簡単にすりかわるということである。議論をしてもそれが感情的な対立に結びつくならば、敢えて議論に挑もうとするものはそう多くはないはずである。このことは、職場の中に“なぁなぁ主義”をはびこらせる温床ともなろう。

また、同調への圧力という側面からいえば、次の大きな問題が指摘できる。それは、「長いものに巻かれる」「出る杭は打たれる」という問題である。新しい意欲的な試みを実践しようとしても、それが突出しているということになれば「出る杭は打たれる」。例えば、学級通信などを毎日発行している教員が同僚集団の中で高く評価されるかと言えば決してそうではない。学級ごとの不平等を作り出すという理由で、かえって否定的な評価を与えられることもありうる。反対に、多数の意見が学級通信を出そうというような方向でまとまったとき、様々な理由でそれが出来ない教員は、批判の対象になるであろう。これは、教員集団の在り方が、自己啓発の契機、教育水準の決定という役割を果たすという箇所で、既に述べたものである。要するに、個別の教員の事情や努力などは許されないのである。

またこのような状況が支配的であるならば、結局「長いものに巻かれ」て、非難されずにすむほどほどのことをしておけばとりあえずは安泰だという態度が常態化してくる。これまで学校で、清新な様々な試みがなかなか実施されにくかったり、スローガンはあまた唱えられたけれど、結局のところあまり学校が変わらなかったというのは、こういった事情があるからではないだろうか。

以上、教員集団の持つ機能を示してきた。同僚集団の在り方が個別教員・教職に及ぼす影響は多大である。そしてそれは両義的であり、上述したように、必ずしもプラス面だけではないことも事実である。しかしながら重要なことは、まずは教員集団の意義を認め、次に、どのようにしてプラス面を体現する教員集団を形成するかという点にあるのではないだろうか。

### 3) 現代の教員集団に進行していること

それでは、現代の教員集団の状況はどのようになっているであろうか。ここでは、筆者が実施した調査の自由記述の分析を通じて、

現代の教員集団に進行している状況を明らかにしよう(4)。

教員集団の現状として第一に挙げられる問題は、教員集団の中に世代間ギャップが、我々が考えている以上に広がっているということである。

例えば、近年の若い教員に対する批判的意見のなかには、「先輩教師が色々なことを考えたり行動して、後輩を導いたり、遊びに行ったりしても当然のことにように考え、お礼の一言もいえない若年教師がいる」(男、49歳) というような意見が多数見られた。このような意見は、筆者が実施した調査の事例にのみ特有のものではない。例えば雑誌『児童心理』には、「(若い教員に対する) たまりにたまっていた愚痴を書いたらすっきりした」というような、「教師のジェネレーション・ギャップ」と題する校長の手記が掲載されている (『児童心理』 特集 平成版教師の仕事と生活大研究 1991年12月号臨時増刊)。彼ら (若い教員) が礼儀知らずで自分勝手であるという批判は非常に多い。ただし、このような意見は、ある意味では社会一般に見受けられる「今時の若い者は……」という非難とそう大きくは変わらない。

一方、単純な若者批判に終わらない意見には次のようなものがある。「教師という職業ではプライベートな生活を多少犠牲にせざるをえない面があるが、彼らはあくまでもプライベートな生活を優先させる」(女、44歳)「子どもの付き合い方が全ての面でドライでアフターファイブは『自分の時間』と割り切っている面がある」(男、39歳) というような意見がその代表例である。若い教員に目立つ「仕事に対するドライなわりきり」といった教職への構えの違いに、不満を抱く年配教員は多い。このような意見は、学校でどのような教育を行うべきか、どのような指導を行うべきか、そのためには教員はどのような役割を担うべきか、という教職観や教職への構えといった根本的価値態度に、教員の世代差にともなって亀裂が入っていることを示す点で重要である。また上述した「若い教員は礼儀しらず」といった非難に比べれば深刻である。

しかしながらまた、価値観や態度にギャップがあったとしても、よく考えれば、そのこと自体はさほど問題ではない。というのも、社会の変化にともない、価値観や態度が変化するのは普通だからである。ギャップが存在するにしても、頑なに一つのものに固執するのではなく、どういった価値・態度が望ましいのか、その都度十分

(4)ここに用いた自由記述のデータは、筆者が1990年7月から8月にかけて実施した「現代教師の生活と価値観」調査一部である。なお、このデータの処理と以下の議論についての詳細は、以下の論文を参照のこと。

拙稿 「現代教師の Privatization」福岡教育大学紀要第40号 1991年

「現代教師の Privatization2」福岡教育大学紀要第41号 1992年

「現代教師の Privatization3」福岡教育大学紀要第43号 1994年

なお、本論文は次の論文の構成を下敷きにして書きなおしたものである。

拙稿 「変容する教師集団」松本良夫・河上婦志子編 『逆風の中の教師たち』東洋館出版社 p.230 − 255 1994

に考え、互いに話し合う機会が確保され、その結論をそれぞれが選択できれば問題はない。

ところが現代の教員集団に、決定的に欠落している問題がある。むしろこちらの方が、より根底的な問題であろう。それは、次のような意見に表れている。「(若い教員が) 先輩たちの苦労話をイヤ味を言っているようにとること」(女、49歳)「現在より10年以前の教員集団は、その集団の先輩から種々のこと、しきたり、考え方等をおそわりながら教師集団の中で育ってきたものであるが、現代の若い教師の中には、そのようなかかわりをもたないもの、関わりを無視して自分の都合で行動したり教育するものもいる」(男、54歳)。ここでは、若い教員が年配教員からの働きかけを、疎んじていることが示されている。また一方、年配教員に関しては「先輩たちのアドバイスが多々あった。今はそれがやれていない」(女、49歳)「先輩の教師がよく世話を焼いてくれて、指導力があったし説得力もあった。職員会議での発言でも堂々と自分の意見を言っていた。現在は40～50歳近い教師が少ないために若い層を指導する教師が少ない」(女、40歳) というような意見が見られた。すなわち、これらの記述から明らかなことは、若い教員は関わりを持ちたがらず、年配教員は (たとえ関わりを持ちたくても、そのための) ノウハウを失っているという現状にあるということである。要するに、コミュニケーションギャップというよりは、ディスコミュニケーションの蔓延がここでは指摘されているのである。

社会変化にともない価値観や態度にギャップがあるのは仕方ないにしても、そのギャップを埋めようとするコミュニケーションが成立しない。このことが最大の問題であろう。「職員室の雰囲気に和気あいあいとしたものがなくなってきた。逆に言えば、一人一人が教育に取り組んでいるが、個人主義的であり、教師集団の団結力がない」(男、38歳) という意見は、現代の教員集団の置かれているこうした状況を的確に表現している。たとえ個々の教員が努力しているとしても、それは他教員との関わりを欠いた努力である。ここには教員が教員「集団」の一員である必然性はなく、集団であることの意味はない。

煩わしくもあり、問題を孕んでいないわけではなかったが、「知恵のかたまり」と表現されるように、教員集団は非常に重要な機能を果たしてきた。しかしながら、産湯とともに赤子を流すたとえの

通り、プラス面もマイナス面もどちらも含めて、いまや集団そのものが、なし崩し的に意味を消失してしまったのである。現在の教員集団に進行していることは何か。それを一言でいうならば、上述したような意味での、教員集団の実質的解体である。

### 4) 教員集団の変容の原因

それでは、このような集団の実質的解体は何によって引き起こされたのだろうか。

その原因として考えられるものを、三点挙げておこう。

#### (1) 多 忙 化

第一に、教員の多忙化問題を挙げることができる。

教員の多忙化は、まず労働時間を指標に指摘することができる。牧野らの調査では、教員（小学校教員）は平均勤務時間11時間16分という長時間労働を強いられているという(5)。同様に、河上の調査によれば(6)、学校での在勤時間が10時間を超える教員は、小学校と高校では5割以上、中学校では7割強にも達したという。さらに、労働時間の長さは在勤時間のみにとどまらない。仕事を家庭に持ち帰る教員も多く、その時間も、週あたり10時間を超える者が小・中学校では過半数に及ぶという結果が得られている。

(5)牧野カツ子「教師の家庭生活」前田嘉明編『教師の心理（2）』有斐閣 1987年

(6)河上婦志子「教師の役割と学校の機能」松本良夫・河上婦志子編『逆風の中の教師たち』東洋館出版社 p.66－87 1994

しかしながら、教員が多忙であるというとき、こうした労働時間のみを示しても、“過労死”大国であるわが国では、その程度は珍しくもないということになり、説得力に欠けるかもしれない。そこで、教師の仕事の特徴と、そこから生じる意識という点からさらに検討してみよう。

教師の仕事が他の仕事と異なる点の一つとしてそれが、見られ、評価される仕事であるという点を挙げることができる。教師が児童・生徒を指導する（＝見る）ということは所与のこととされているが、同時に「見られている」ということについては案外指摘がないようだ。しかしながら、これは重要な点である。教員が一旦教室に入り授業を始めてしまえば、45分なり50分は「見る」と同時に「見られる」存在になる。そこでは、あくびやうたた寝はもちろん、他のことを考えたり、ぼんやりすることも許されない。また、一般の労働者には息抜きの時間である休憩時間やお昼も、「ちょっと一服」したり、気分転換に外出したりなどということはもってのほかであ

る。なぜならば、休み時間だからといって児童・生徒がいなくなるわけではないし、またたいていの場合、給食指導なるものが存在するからである。同じように8時間の労働をしていても、「常時気を抜く暇がなく」、「見られている感覚」というのは、人に極度の緊張を強いるものではないだろうか。忙しいという教師の感覚には、労働時間の長さよりもむしろこうした密度の高い仕事内容が影響しているように思える。

また次に、「せわしない」感覚も多忙化の意識を形成しているだろう。前述した自由記述に、現在の教員に「ゆとりがない」という意見が多数見られたが、その理由として「分刻みに仕事がしきられ、毎日にゆとりがない」（女、50歳）という意見が見られた。学校行事が多いこと、その中で決められた教育課程をこなさねばならないこと、そのために日々の仕事は細かくスケジュール化していること、常に何かに追われているような現代学校のこうした状況が、せわしない感覚を呼び起こしていると思われる。

さらにこのことは、近年、より増幅して意識されていると思われる。なぜならば、学校への期待は多様化し、また強まっているからである。期待に応えようとすればするほど、教師の仕事は「教科指導」から外へ外へと膨らんでいき、留まるところを知らないかのようになる。

勤務時間の長さ、仕事内容からくる緊張やせわしなさ、こういった問題が現代の教師にゆとりを失わせている。同僚と議論をかわす暇などとれないのが現実である。

### (2) 管理の強化

ディスコミュニケーションをもたらす要因として、二点目には管理の強化を挙げることができる。

1970年半ば以降、職階制は職場へ刻々と導入されてきた。1974年には学校教育法の一部改正により、教頭職が独立した。それに続き、1975年には、学校教育法施行規則の一部を改正する省令で主任制が設置され、その職務内容が規定された。主任の職務上の任務は、位置づけの上では中間管理職ではなく、公務を分担するものと位置づけられている。しかしながら、主任手当の支給、管理職からの任命による選出、校長・教頭からの指示伝達機能の強化など、結局は学校管理体制を強化する一翼を担うものとなっている。さらに、1986

年の臨教審の第二次答申で初任者研修制度を制度化することが提案され、2年の施行段階を経て、1988年には教育公務員特例法の改正ということで法律化されるにいたった。

こうした一連の改革は、何をもたらしたか。結論を言えば、教員集団を「横ならびの集団」から「縦ならびの集団」に編成しなおしたということである。横ならびの教員集団のなかに、監督—服務、指導—被指導の関係が持ち込まれることにより、状況に応じた自在な関係は、役割に限定された関係へと、教員同士の関係を大きく変えた。そしてこうした状況の中では、それまでの同僚同士のさりげない助言や支援は、姿を消さざるを得ないであろう。ならば、役割関係の確立は、打合せや伝達などの徹底ははかれても、インフォーマルなコミュニケーションの成立を妨げると考えられるからである。

### (3) プライバタイゼーションの浸透

前二項で、教員集団を解体する外部からの作用を述べてきた。ゆとりのなさや、職階制の導入が、集団の解体に寄与したことは間違いないが、一方で、そうした作用に対抗できず（せず）、それを主体的に受け取っていくような、教員の側の変化もあったのではないだろうか。その変化について、プライバタイゼーションの問題を最後に指摘しておこう。

プライバタイゼーションとは、＜私化＞とも＜私秘化＞とも訳されているが、基本的には、個人を繋ぎ止めていた共同態(7)的紐帯が弱まり、共同態から個人が輩出されてゆく過程をさす概念である。中世的共同態は、外部に対しては自治を誇り、内部においては相互扶助的な性格を有す社会であった。そこでは、「単独の個人という観念がまだ存在していなかったのと同様に、中央に集中された権力という観念もまだはっきりしてはいなかった」。しかし、社会の発展とともに、こうした「中世的な集団主義の足かせから、個人と国家の両方が自らを次第に解き放していった」。プライバタイゼーションとは、さしあたっては、資本主義の発展（あるいは産業化・工業化・都市化）にともなう、このような中世的共同態の崩壊とそれに伴う「私」領域の確立を示す概念なのである。

(7)「共有財を基盤とする人々の生活総体」である共同体に対し、「一般的に成り立つ特定の結合関係」をさす。『社会学評論』140（1979年）間庭充幸論文参照。

わが国の場合では、「中世的共同態の崩壊と＜私＞領域の確立」過程は、1960年代からの経済の高度成長期に、「マイホーム主義」という形で一般化・可視化してきたように思われる。そしてこの程

度は、わが国の日常生活や文化などの場面で進行している最も基本的な傾向であること、しかも一方向的であって反対方向への動きはないことが認識されるようになり、現代を特徴づける趨勢として、1980年代に入ってからは、社会学的分析に用いられるようになった。

ところで、プライバタイゼーションは、＜公＞と＜私＞（あるいは＜社会＞と＜個人＞）の関係において両義的意味をもつ。というのは、共同態の伝統的な規制や拘束から個人が解放されたこと、そして新たな社会関係の創出の可能性が開かれたことに目を向ければ、それはポジティブな意味をもってうけとめられるし、反対に、人々を繋ぎ止めていた集団や人間関係から個人が切り離されてしまうこと、そして切り離された個人が相互に関係を求めようとしない「原子化」の危険性を孕むことに注目すれば、ネガティブに受け止められるからである。ここでは、共同態から輩出された個人が、新たにどのような関係性を他者と結ぶのかという問題、換言すれば新たな共同性・＜公＞の創出問題が、根本的課題として横たわっている。

それでは、わが国の場合は、どういった性格のプライバタイゼーションを生み出したのだろうか。

70年後半から80年代にかけて実施された様々な調査は、わが国の青年の意識に極めて特徴的な変化が表れていることを指摘している。それはどのような生き方に共感を覚えるかという問いにおいて、「社会のため、人のために役立つ」人生を目指すという貢献価値を重視するタイプが激減し、かわりに「経済的には恵まれなくても気ままに楽しく暮らせればよい」「人は世間の目など気にせず好きな人生をおくるのがよい」という充足価値を重視するタイプが増加してきたということである。

先程のプライバタイゼーションの両義的意味との関連でいえば、このことは何を意味しているだろうか。私的世界にますます意味を求めようとする傾向、貢献価値から充足価値への移行は、共同態から切り離された個人が、新たな関係を模索するというのではなく、切り離されたままで、相互に関係を求めようとしないネガティブな傾向を、より強く有していることを意味している。プライバタイゼーションのマイナスの側面として指摘されていた、利己追求型の個人主義、貢献価値の低下、新たな＜公＞的組織・結社への創出の無関心などがここには特徴的に表れているのである。

さて、教員集団の変化もこうした傾向と無関係ではありえない。

筆者が実施した教員調査でも、「経済的には恵まれなくても気ままに楽しく暮らせればよい」「人は世間の目など気にせず好きな人生をおくるのがよい」という項目に「そう思う」と回答する教員が非常に多く、前述した現代青年の意識調査と酷似した傾向を示した。彼らは、教育観・教職観において、また同僚との関係においても特徴的な意識・態度の傾向を示している。すなわち、仕事は仕事と割り切り、従来の教師役割には拘泥せず、同僚集団へのコミットメントを重視しないというのがそれである。

ゆとりの欠如や職階制の導入という労働条件の変化に大きな抵抗がなかったのは（あるいは抵抗が行動として示されなかったのは)、教員集団にこのような傾向を持つ教員が増加しつつあることも、その一因なのではないだろうか。プライバタイゼーションの浸透は、教員集団への個々の教員のコミットメントを低下させ、集団帰属意識を稀薄化し、集団離れを加速させたのである。

## 結論にかえて

現代の教員におこっていることはなにか。これまでに述べてきた通り、教員集団の実質的解体という現象である。また、それのみにとどまらない。教員集団が従来有していた凝集力の低下の間隙をぬって、教員集団の再編成が行われているように思われる。職階制の確立や新任教員の公的な研修の増加は、その一例である。さらにこうした変化は、より重要な問題を孕んでいるように思われる。すなわち、具体的な教育の現場に根ざし、そのことを根拠に成立した教職が、個別性を排除した中央集権的な形態に変化しつつあるということである。それは、個々の教員からみれば、自律した専門職集団の一成員という立場から、システム末端従事者への移行という意味を持つことになるであろう。

# 2．情報化社会の深化と子ども·教員·学校

## はじめに

情報化社会の深化とそれに伴う情報技術偏重化という現代社会の複合深化は、私たちの日常的な生活習慣への影響に留まらず、「学校」という、――限定され、隔離された――社会のなかではぐくまれ、織りなされてきた普遍的ともいえる教員・子どもの座標位置までをもかえようとしている。その背景には情報社会の深化がもたらしている子ども文化や、教員の仕事の質的変化のみならず、情報化進展が促進剤として作用している学校・社会・子どもの位置関係の相対化進行にともなう「学校」機能の本質変化があることはいうまでもない。また、“情報”という、この抽象的な概念が、教員と子ども、教員同士という学校における人間関係の繋がりの結合を緩め、浮遊する人間関係へと変化させていることも見逃すことはできない。

いうまでもなく、学校における「教育」という営みそのものの持つ強制的、苦行的な性格を認識することなく教員対子どもの個体間の対等的関係の構築を重視し、めざしてきたようなノスタルジックな教員・学校をめぐる――教員と子どもが、同じ目の高さからものをみるような――教育理想主義に基づいた人間関係論を、高度情報化と、また訪れつつある超高度情報化といった社会の地殻変動から守るだけの基礎体力は学校にはすで残されていない。だからこそ、情報化の深化にともなう学校とその周囲の状況変化を軸として、改めて学校の存在意義をとらえ直し、そのなかで培われるべき新たな人間関係のパラダイムを探らなければならない。

本稿は、拡張する“情報”が浮き上がらせた、人間同士のつながりの結合部を再検証し、加えて子ども文化の変容と、情報化対応教員研修が引き起こす教員間の人間関係の諸問題や、教員の仕事と、情報技術の進展との関連性等の状況分析をつうじて、情報化社会と、今日の混迷する学校――教職員をめぐる人間関係――との関連性を考察することを主眼としている。

### 1) 希薄化する学校の機能

「教職員をめぐる人間関係」という、時節的かつ複合的要因に満ちた命題にとりかかるまえに、テーマステージである現代「学校」とその周辺をとりまく環境の姿を社会の情報化を軸に鳥瞰してみたい。

前述したように、情報化社会の深化は我々が抱いていたような「学校」の機能を本質的に変えようとしている。かつての「学校」には、そこにいかなければ得ることのできない知識が満ち溢れており、また、学校にいく努力をすれば必ず努力に見合った知識を得ることのできる、いわば努力とそれに対する見返りのバランスのとれた絶対的社会という認定を社会から与えられていた。だからこそ学校では“努力”する甲斐があり、またそれが美徳とされておりさらに努力する子どもたちを育んできたという相乗効果も生んでいた。しかし情報社会の深化は、学校の産業社会への従属的性格を強め、また企業社会の競争原理の氾入によって、学校内の空気を「努力」より「結果」、「過程」より具現化した「成果」を重視する方向へと変化させつつある。それに追い打ちをかけるように、従来「場所」と「時」に限定されることに価値を見いだしてきた学校にたいして、情報化社会・相対化社会は学校の社会における存在・役割を徐々に縮小へと向かわせている。各種情報インフラ・社会教育施設の整備充実によって、なにも学校にいかなくても、図書館にいけばあふれんばかりの情報源が用意されており、いとも簡単に必要な知識を得ることができるし、マスメディアの発達によって、教科書に書いてある程度のことならば、もっとリアルタイムに最新の情報や知識を摂取することはたやすい。また、生涯学習体系の推進により、望みさえすればいつでも勉強の機会があたえられる体制が出来あがりつつある。教員が知としての“情報”の絶対的所有者という認定を地域社会から与えられていた時代から、前述のように社会が知的に高度化（高度情報化）し、生涯学習的な機会が時間的にも場所的にも無制約なものになりつつある現在、教員は「学校」という、閉鎖的な教育機関に残された、子どもたちを“閉じこめる”という唯一の特徴に、自己の存在理由を立脚させ、学校の内外に吹き荒れる相対化の嵐に抗するしかないのである。

また前述のような「結果」を重んじる風潮は、「学校」の機能を

子どもたちにとって消費型のそれへと変化させてきている。――ここでいう消費型学校とは、学校を社会へ出るための１ステップとみなし、子どもにとって「卒業」という資格を得るために一定期間在校しなければならない免許取得型学校のことである。ある意味において生徒本意である消費型学校に対して、従来の教員本意の学校は人材・人格育成型学校と呼ぶことができよう――いわば自動車教習所的「学校」なのである。多くの人が教習所に通うのは、そこにいかなければ手に入れることのできない資格のためであり、なにも知識と技術の習得のために通っているのではない。教習所でおこなわれる講義や実習の内容を期待して通学する人がどれだけいるだろうか。免許や資格とは、すでに過去となった知識、実績と展望の見えてしまった、いいかえれば上限のある学習に対してあたえられる社会的プログラムなのである。それを消化するための学校に固有の人間的関係や理念はいらない。そこで(子どもたちにとって)重要なのは確実に、かつ軽便に卒業という資格を取得することであり、よりスムーズに学校を卒業し、次の上級免許(進学先の学校)への移行を望むのは当然のことなのである。子どもたちは自分のなかで意味づけられることのない知識を吸収させられ、いわば、「非消費的」に社会的に保護育成しようとする人材・人格育成型学校で行なわれる授業にリアリティを感じられなくなっているのも、ごく自然なふるまいであるといえよう。

もちろん、学校の機能は知識の習得や情報の伝達、資格取得だけにあるのではない。集団による“協同的”作業や、友達同士のなかで育まれる人と人とのかかわりあいといった、学校でなければ経験することの出来ない、貴重な体験の場であった事も見逃すことはできない。が、子どもにとって、現在の学校はそのような人間的ふれあいや協同作業を体験できる唯一の実践の場といえるのだろうか。なにも学校でなくとも塾の先生との繋がりのほうが自分にとって意味あるものと感じている子どももいるし、友達との協同作業は学校よりも少年サッカーチームやリトルリーグや水泳教室でも経験するほうがよい子どももいる。むしろ、サッカーチームのコーチのほうが、自分の欲求や嗜好と直接的関係にあるだけ、人間関係という場面に限っていえば、子どもにとってはるかに学校の先生より身近なものであるといえよう。このように、人間関係においてまでも自己選択できるような環境を与えられた子どもにとって、日常は無意識

に自分にとって“意味”あるものしか摂取しなくてよい場であり、自分に無意味なものに対しては徹底的ともいえる無関心さを示す。その結果――テレビのリモコンでめまぐるしくチャンネルを換え、自分にとって意味ある番組しか見ようとしない――この情報過多社会に埋没しないよう、自分に意味づけられる事のない情報を排除する術として、たとえば子どもたちは自己防衛的に教室においても情報を意味づけることを拒むために私語をし(1)、情報の摂り過ぎを防いでいるのである。このように子どもにとっても、社会にとってもその存在が希薄化していく学校のなかで、教員は子どもたちにとっての学校の姿である消費的免許型学校と自分たちの心の拠り所としてきた旧来の人間関係重視型人格育成学校とのせめぎ合いのなかで、とまどい疲れはて、自己の存在自体の浮遊感、希薄感を痛感しているのである。

(1)西之園晴天：「大学の授業改善のためのソフトテクノロジー」日本教育工学会シンポジウムレジュメ「大学の授業をどう改善するか」1994、6、4

## 2) 「おとなみたいな子ども」の出現

情報化社会の深化の影響は前章で述べたような社会あるいは子どもと学校の位置関係を曖昧にしているばかりでなく、おとな（社会）と子ども（社会）の等質化を生んでいる。その背景には情報の深化が引き起こしている子ども社会の多忙化――夜遅くまで塾に通い、休みの日は朝から習い事といった――があることはいうまでもない。最近、予備校や塾帰りの子どもたちだろうか、おとなたちがびっくりするような遅い時間に街角のコンビニエンスストアの前で集い、楽しそうに話し込む子どもをみる機会が多い。以前までは、夜遅くコンビニの前でたむろする少年少女たちといえば、きまって不良っぽいグループと相場がきまっていたのに、彼らの姿に、我々おとなが抱く、“非行・不良少年”のイメージをだぶらせて見ることはできない。彼らはごく“ふつう”の少年少女たちなのである。彼らの行動に「塾でつかれて、コンビニエンスストアに寄り、みんなでジュース一杯飲んで帰ってくるというのも、父親が仕事で疲れて、夜ちょっと同僚と一杯飲んで帰ってくるパターンと同じ」という、「おとなと子どもの同型化現象」(2)を見ることは容易である。また彼ら「コンビニエンスキッド」(3)の生活パターンが、おとなと同じ夜ふかし型で、昼間は常に寝不足状態であることも同型化の症状の一つであるといえよう。さらにこれら一連の同型化現象は教員にとって未踏の分野であるコンピュータリテラシーや情報メディア活用（テレビや情報

(2)汐見稔幸：「地球時代の子どもと教育」ひとなる書房 1993

誌からの情報摂取）に関していえば、学校での教員の立場を子どもから知識・技術を「与えられる側」へと追いやるような逆転現象も引き起こしている。――ファミコンパッドやマウス、ペインティングソフト(4)を自在に操る子どもたちと、たどたどしくワープロを打ち込む中年教員の姿――。

(4)「マックライト」や「ペイントブラシ」に代表されるパソコンで絵を描くいわゆるお絵かきソフト

前章から社会の情報化を手がかりに現在の学校、子どもをとりまく環境をおおまかにみてきた。このような社会の情報化と社会全体の相対化のなかで「学校」だけがその存在理由を子どもと教員の「絶対関係的」なものに帰属させようとしている。いいかえれば現代教員のストレスは、学校の管理強化でも、教員業務の多忙化でもない、現実的“相対”社会としての学校外の体制と、知の絶対的所有者としての学校内での自己の位置との誤差が、いまもって（特に熟年）教員集団のなかで現実的に認識されていない（したくない）ことに原因の一端があるのではないだろうか。

注(3) 消費社会の象徴的存在として、子どもへの数々の悪影響が指摘されるコンビニエンスストアだが、それが地域社会に子どもたちを引き戻しているという効果を見出だすことはできないだろうか。ほんの数百メートル歩けば必ず出会うコンビニは、子どもたちの足を盛り場のゲームセンターから居住する地域に引き戻し、子ども同士の情報交換の場として、また、新たな人間関係の再構築の場としてかつての地域密着型の遊び社会の再形成の場を提供しているともいえる。

### 3) 情報化（情報技術化）と教員の仕事の変化

情報技術化社会の深化とそれにともなう情報機器の発達は、教員の日常的な授業以外の事務的業務（雑務）の処理にも変化を与えている。ここでは情報技術、とりわけワープロ・コンピュータに代表される情報機器の流入による教員の日常的事務処理作業の変容と、現行の情報化対応教員研修制度の教員の人間関係への影響をあわせて考えてみたい。

ワープロ・コンピュータが煩雑化する事務的業務を肩代わりし、教員本来の教育的作業に専念できる時間と場を提供してくれるという、かつてのＯＡ神話を信ずるものは既に学校にはいない。むしろＯＡ機器の導入は確実に教員の業務の多忙化、長時間労働化をもたらしている。また、かつてベテラン教員の占有分野であった名人芸

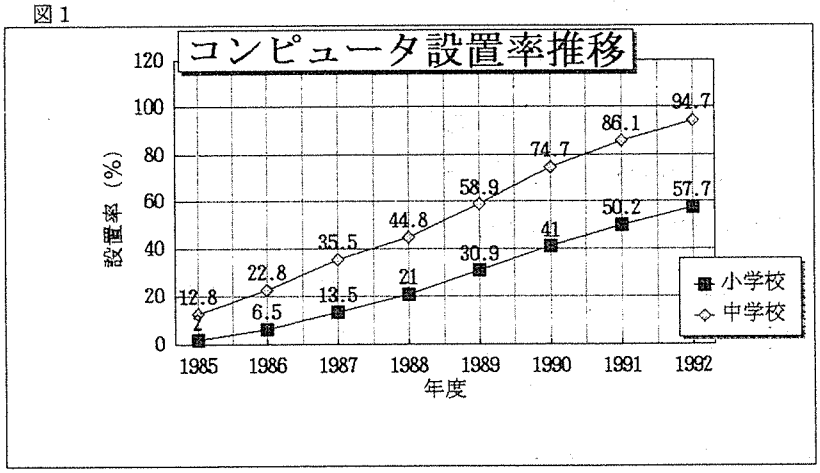
的なプリントワークや教材作りを、現在のＤＴＰシステムやワープロソフトはいとも簡単にこなし、だれにでも美しく、見易い教材プリントや書面を提供することを可能とした。そのような技術革新によって、教職経験に比例した一定の職能技術の発達成長は保証されずに、それぞれの教員個人の固有の時間に応じて、職能発達段階をもつようになってきている(5)。この現象が、いままでインフォーマルな職業訓練装置として機能していた、年功に応じて形成されてきた教員集団の役割を解体させる要因にもなっている。また、ワープロ・コンピュータの普及は、学校内の各種の報告書類を同一化、規格化し、よりデータとして（管理者にとって）価値の高いものへと変化させた。統一されたフォーマットのデータは、そのサンプル数が多いほどデータとしての価値が増すわけであり、管理者はますます教員の報告業務を重視するようになる。あげくにはより多く、美しい報告をおこなったものが良い教員という評価をうけるようになるという、こういった（報告者にとって一見なんの意味もない）報告業務の肥大化が、教員を報告書作成へと追いまくり、学校内の文書主義の横行＝学校管理体制の強化へと連なっていることは自明であるといえよう。このように学校運営の深部に入り込んだ情報機器は、業務の合理化・定型化といった、いわば表層的具現的変化に留まらず、教育という精神的作業従事者である教員職能集団の再編成への促進剤として作用していることも確認しておく必要があろう。

(5)野田正彰：「コンピュータ新人類の研究」『文藝春秋』1987

さて、以上のような問題を内包した学校の情報深化は、現行の教育政策の方向性が如実にあらわれる教員研修の実施施策にどのように反映しているのであろうか。

1985年の「情報化社会に対応する初等中等教育のあり方に関する調査研究協力者会議」の「第１次審議とりまとめ」と「学校教育設備整備費等補助金」（教育方法開発特別設備）の新設に端を発した一連の教育現場の情報化（コンピュータ導入）政策は、学校でのコンピュータ利用度を加速度的に伸長させる養分を与えた。（図１）――この背景には、未踏の市場である学校現場への参入を画策する情報関連産業とそれらを側方支援する通産省の文部省への猛烈な働きかけがあったことは、コンピュータ導入にあたって特定のメーカーが見え隠れするような過程からも容易に推察することができる――特に1992～1993年の小中学校への新学習指導要領導入に至るまでの審議会・協力者会議等の答申では情報化推進のネックとして、

図1




文部省「学校における情報教育の実態等における調査結果」１９９３

情報化対応教員の不足と、情報化対応教員研修の不備、その対応策としての校内研修体制の拡充を一貫して唱えてきた。これらに拍車をかけるような性急な学校現場への情報機器導入により、現在でも乱発的ともいえるほどの情報化関連研修が実施されている（表１）。

表1　**情報教育関係の研修実施**

| 講座名 | 数 | 構成比 | 多希望の講座 | 構成比 | 講座名 | 数 | 構成比 | 多希望の講座 | 構成比 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 情報処理能力 | 33 | 55% | 4 | 12% | ＮＣ自動プログラム | 8 | 13% | 0 | 0% |
| フォートラン | 11 | 18% | 0 | 0% | ＬＯＧＯ | 26 | 43% | 2 | 8% |
| コボル | 18 | 30% | 1 | 6% | パソコン | 38 | 63% | 8 | 21% |
| ＢＡＳＩＣ | 41 | 68% | 4 | 10% | 基礎コンピュータ | 26 | 43% | 8 | 31% |
| 教育統計処理 | 17 | 28% | 1 | 6% | マイクロコンピュータ | 5 | 8% | 1 | 20% |
| 図形処理 | 26 | 43% | 2 | 8% | 教育工学 | 25 | 42% | 3 | 12% |
| ファイル操作 | 18 | 30% | 2 | 11% | | | | | |

高階玲治「現職教育の効果的な実施方策に関する研究－教育センターにおける研修講座の改善について－（中間報告）「教育データランド９３～９４」時事通信社

これらの研修による教員業務の多忙化や、研修自体の効果の検証は別にして、一連の研修の内容は、1985年３月の社会教育審議会教育放送分科会（後に教育メディア分科会に改称）の本報告に代表されるような、(報告書第４章) 対象者の段階に応じた――かつての「視聴覚教育研修カリキュラムの標準」でのＶＴＲ・ＯＨＰ研修に準ずるハードウエアリテラシー的な職業訓練的プログラムに似た――「初級・中級・上級」といった直線的かつ連続的な研修プログラムであった(6)。残念ながらこのプログラムを踏襲したはずの現在の情報化研修は、報告の本旨である職能成長に対応したものではなく、実際には教職経験の比較的早い時期に集中的に実施されることが多くなっている。これにより、研修を受けたものは機器（コンピュータ）を利用するが、そうでない者は使用しないまま教職を終えるという(6)状況が起こっている。これらの研修が、コンピュータや各種ＯＡ機器を“扱える”教員(7)と“扱えない”教員グループ集団の形成要

(6)古藤泰弘：「コンピュータ利用についての校内研修のあり方」パソコン活用大百科1994　実教出版

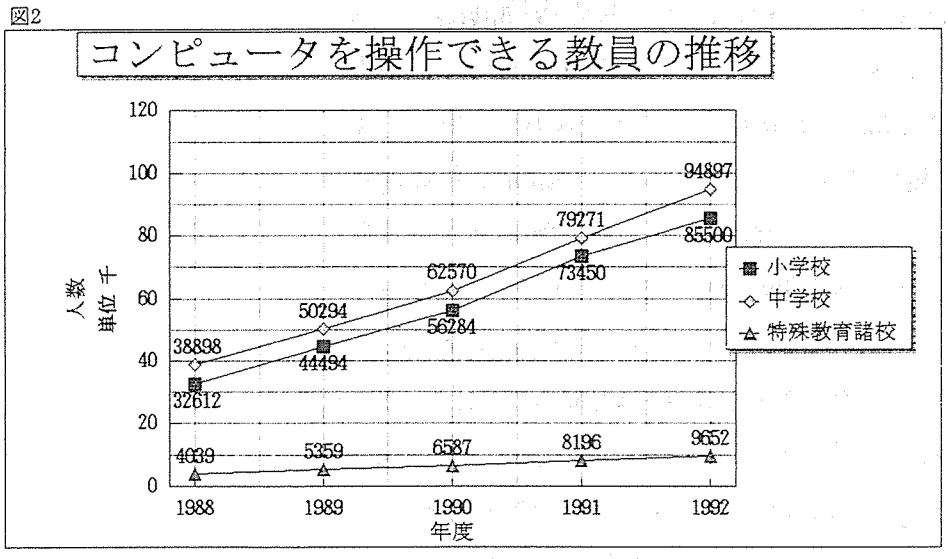
素を生む要因にもなっている点を見逃すことはできない。年功や職制を越えた職員室内でのあらたな分業化現象によって誕生した、職員室で幅をきかせていたベテラン伝統型教員族に対比する「パソコン教員」族という疑似部族[8]の誕生は、ＯＡ機器を扱えない（おもに）ベテラン教員群とのスキルギャップを顕在化させ、教員集団の分類をより複雑化、細化し、教員間の摩擦を増幅させる要因になっているともいえよう。

(8)奥野卓司：「パソコン少年のコスモロジー」筑摩書房 1990

注(7) データ（図２、３、４）を見る限りではコンピュータに堪能な教員は着実に増加しており、研修の効果はあがっていると見るべきなのだろうが、問題はその判定基準である。BASIC で簡単なプログラムが組めるだとか、CAI ソフトが操れるだとかといった曖昧な基準に基づいているらしいが、はたしてプログラミング技術を駆使し、自作プログラムを組める教員が現状の学校内でどの程度必要とされているのだろうか。また、コンピュータを指導できる教員とはどのような能力基準に基づいているか、どうもはっきりしていない。

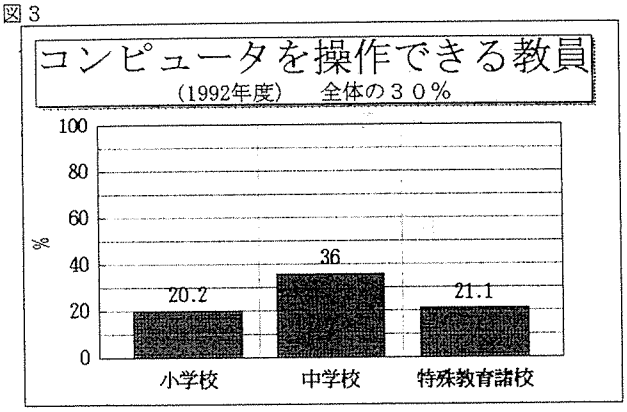
この種の調査が、教員をコンピュータを「扱える」「扱えない」というデジタル的に分別することによって「扱えない」教員層を浮き上がらせ、焦燥心を煽りたてる道具として使われる可能性があることにもっと注目しておく必要がある。

図2



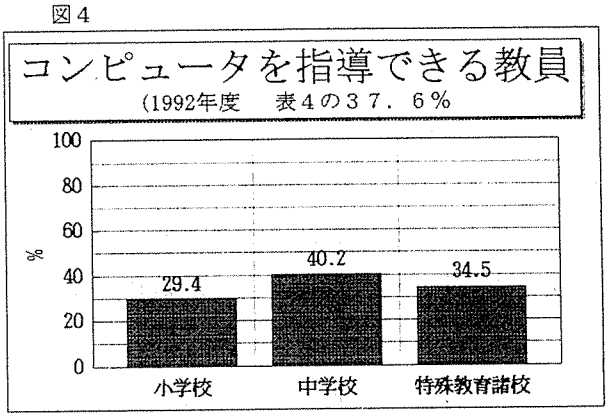

同表１

図3




同表１

図4




同表１

## おわりに

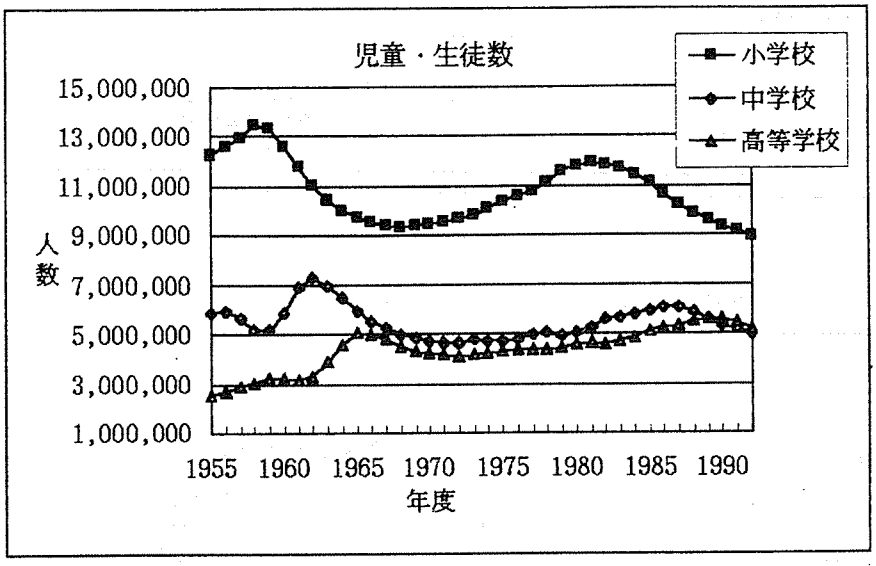
現在の学校と子ども、教員周囲の環境変化と、教職員の職質の変容を情報社会の深化を軸にして大急ぎに見てきた。ここで述べた以外にも学校の内外に押し寄せる情報化の奔流は、数々の課題を我々に投げかけている。たとえばわが国における情報化第一世代といわれる1960年代後半以降生まれの若者たち――急変する社会に対する防御策としてアパシー化した青年たち――の学校への入職による教職員間の世代ギャップや、コンピュータ依存症や不安症に代表されるテクノストレス(9)・コンピュータ化が押し進める教員の個人化と教員間の人間関係の希薄化、さらには教室内におけるコンピュータを使用した学習活動（ＣＡＩ等）の教員と子どもの人間関係への影響等々、数え上げればきりがない。このような課題を抱えた学校の主役である子どもたちの姿は、「情報化」という名の船に乗り、激変する社会変動が渦巻く荒海に漕ぎだし、その中で翻弄されながらもたくみに漕ぎ進んでいるようにも見える。しかし教員も今までのように漕ぎ出す船を見送りながら波止場に佇み、「最近の子どもときたら……」とか「いまどきの若者は……」などと感傷にひたっているヒマはない。航路の先に立ちふさがる超高度情報化社会に対する不安と期待の思いは教員も子どもも同じである。違いばかりを主張するのではなく、子どもと共に模索し、共に学ぶ姿勢を教員自らが子どもたちに示さなければならない。船に乗り込み、航路を見定め、子どもとともに漕ぎ抜くための水先案内人として、未知の大海に立ち向かう覚悟が求められているのではないだろうか。

(9)C・ブロード：「テクノストレス」新潮社 1984

# Ⅲ　統計からみえてくる教職員

以下にあげるものは、教員をめぐるさまざまな統計データである。これらのデータは、主として毎年文部省によってまとめられる「学校基本調査報告書」、「学校教員調査報告書」などによって作成した。なお表・文中で設置者をわけず、単に「小学校」などとしたものは、国・公・私立を合わせた数値である。

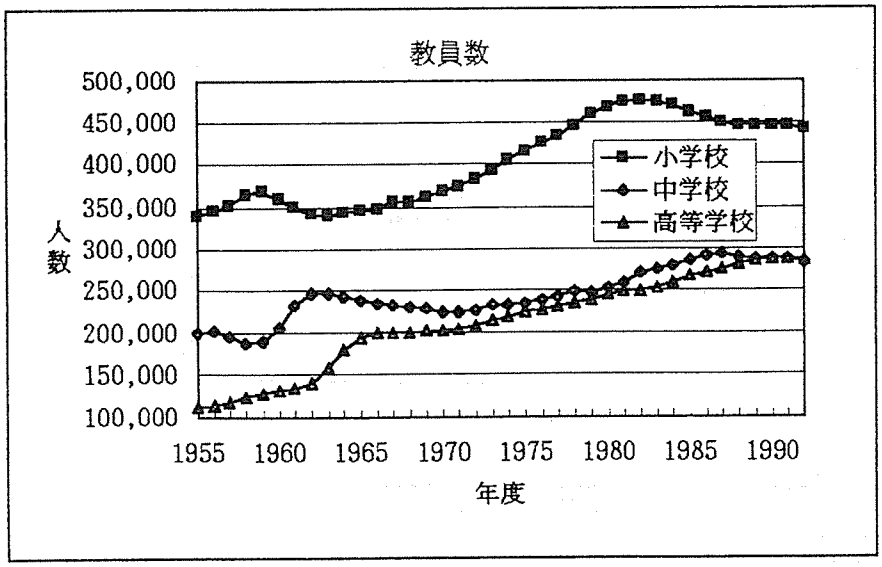
1.在籍児童・生徒数




近年の出生率の現象に伴い、小学校では、１９５８年の13492087人をピークに減少をはじめ、その後、１９８１年に２番目のピークを迎えるが、以後減少を続けている。１９９２年度は過去最低の8947226人となっている。

中学校では、小学校のピークからちょうど３年後の１９６１年にピークを迎え、小学校と同様のカーブを描いている。高等学校の場合、在籍生徒数のピークは１９８９年の5644376人で、前２者と同様に減少をはじめている。

2.教員数

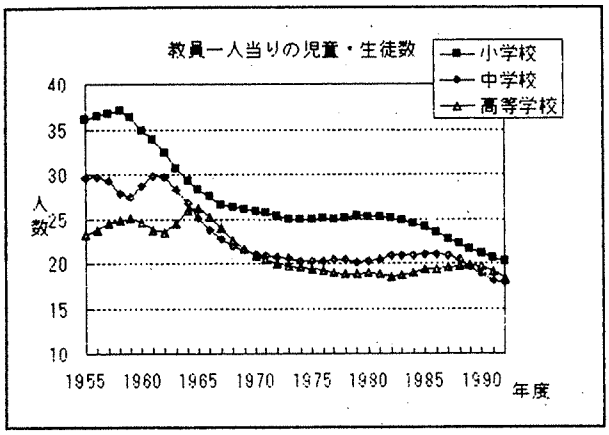


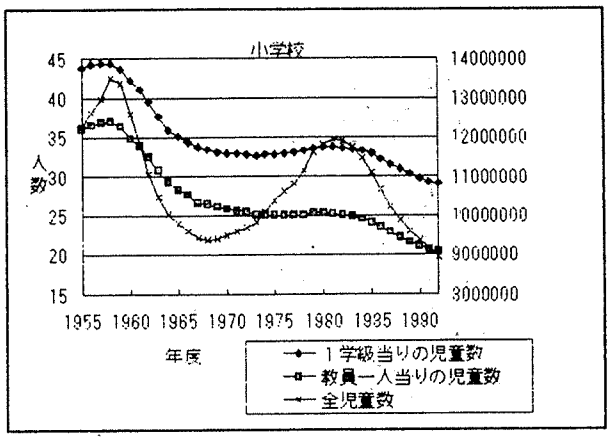

小学校の場合、１９８２年をピークに減少、中学校では１９８７年を境に減少を開始しているが、児童・生徒数の減少に対してみると緩やかである。高等学校は、１９９３年が286092人で最高を記録し、翌９４年はほぼよこばいで284409人となっている。これら教員数の増減は、児童・生徒数の増減に対して数年遅れて変化が見られる。

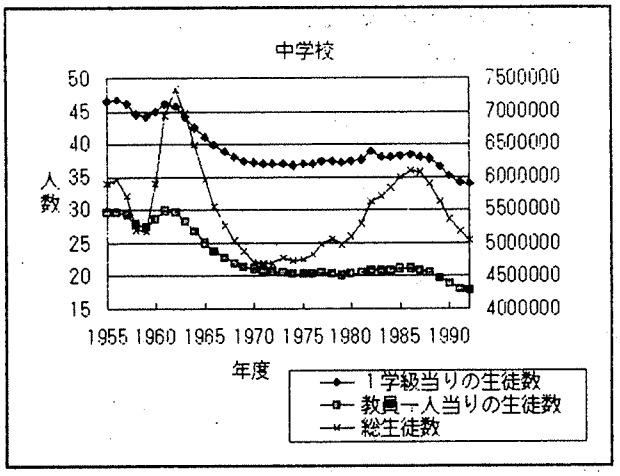
また、この教員数は校長、教頭などの管理職なども含まれた数であるため、実際にクラスを担当したり、授業を行う教員数より多くなっている。

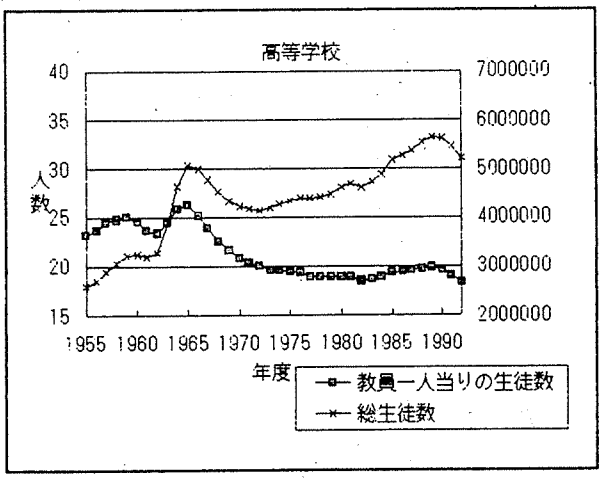
3.教員一人あたりの児童・生徒数、１学級当りの児童数

前述のように児童・生徒数の減少にたいして、教員数がよこばいか、減少しても緩やかであるため、教員一人当りの児童・生徒数は、徐々に減少している。ただし前の項で述べたように、教員数には管理職なども含まれているため、ここであげられる教員一人当りの児童・生徒数は、実際に一人の教員が担当する児童・生徒数より、やや少ない数となっている。



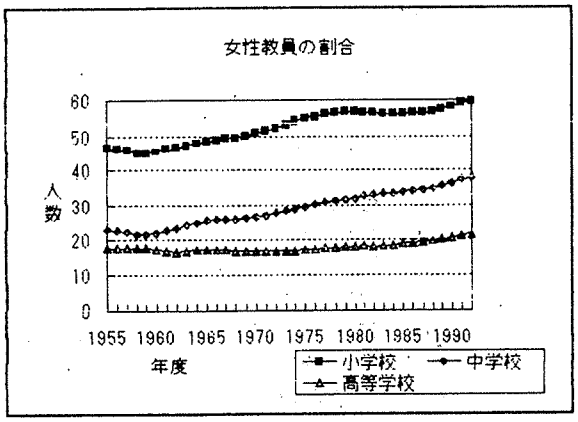



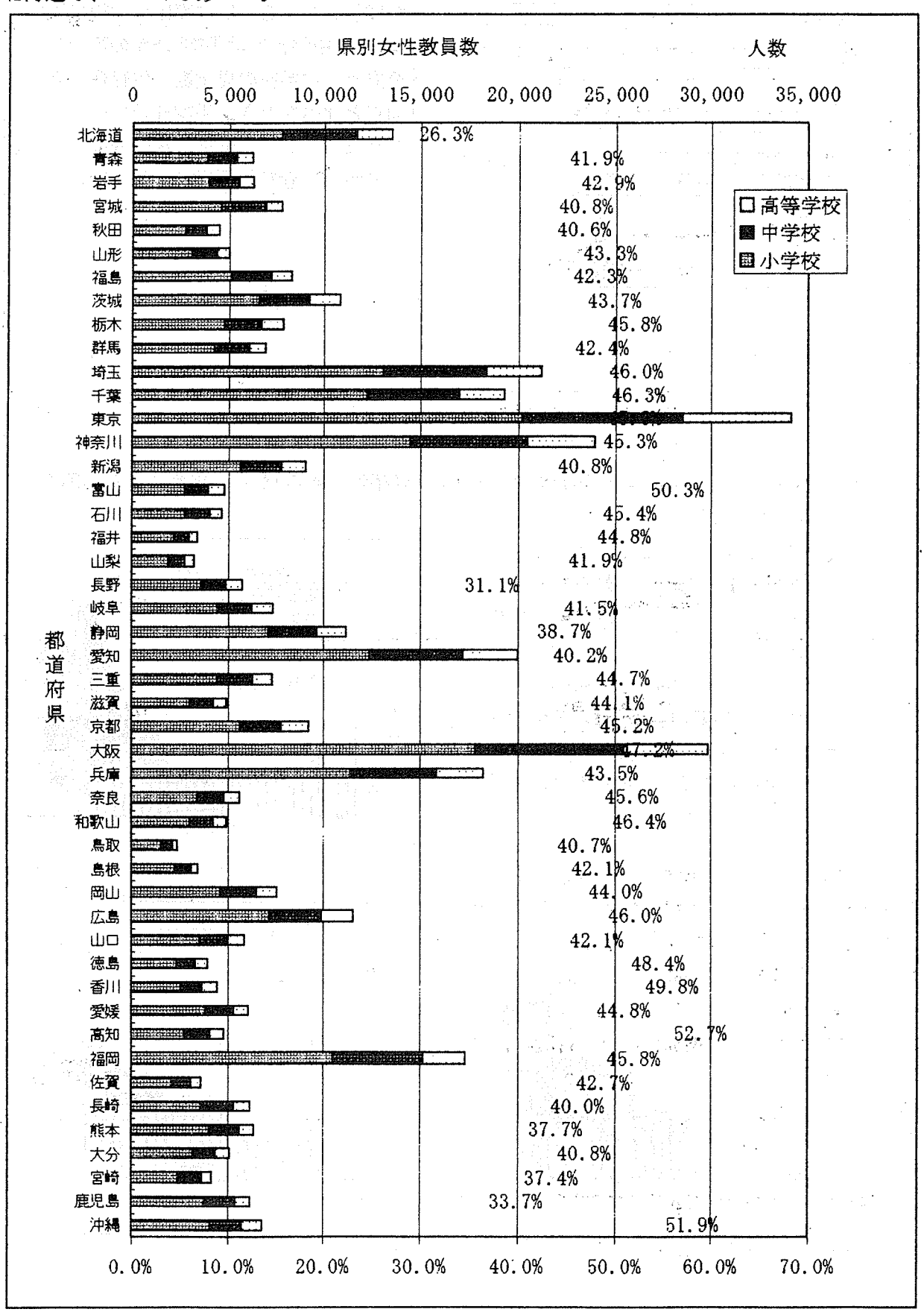

4.女性教員

女性教員の割合は、小学校において１９５５～１９９１年の間に１４．５ポイント、中学校では１６．２ポイント、高等学校で４．６ポイントの増加している。最も女性の比率が高いのは公立の小学校(60%)、最も低いのは国立の高等学校(17.3%)である。このような女性教員の増加に伴い、管理職に占める女性の割合もわずかに増加しているが、それでも全体の１割に満たない。

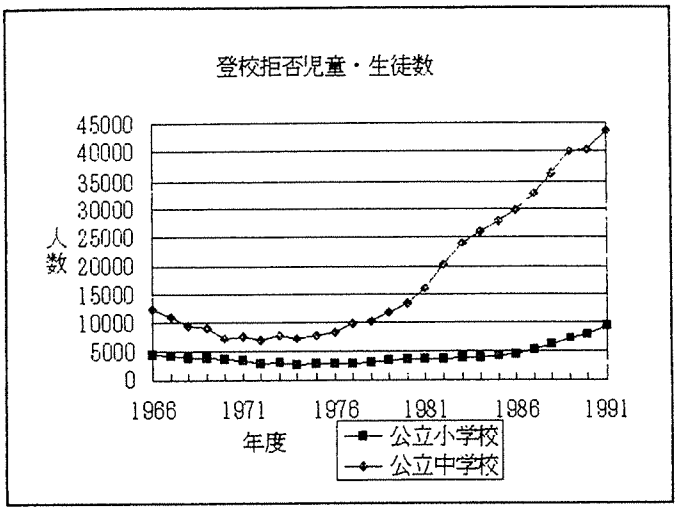



| | 1984 | 1985 | 1986 | 1987 | 1988 | 1989 | 1990 | 1991 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 校長数 | 38196 | 38414 | 38373 | 38421 | 38373 | 38466 | 38495 | 38466 |
| 内・女性校長数 | 551 | 576 | 613 | 673 | 809 | 1035 | 1259 | 1534 |
| | 1.4% | 1.5% | 1.6% | 1.8% | 2.1% | 2.7% | 3.3% | 4.0% |
| 教頭数 | 41180 | 41131 | 41144 | 41189 | 41332 | 41184 | 41252 | 41228 |
| 内・女性教頭数 | 1145 | 1389 | 1586 | 2165 | 2651 | 3142 | 3626 | 4084 |
| | 2.8% | 3.4% | 3.9% | 5.3% | 6.4% | 7.6% | 8.8% | 9.9% |

県別にみてみると、平成４年度で最も女性教員の割合が高いのは高知県(52.7%)、ついで沖縄(51.9%)、富山(50.3%)の順であった。国・公私立の全校種で半数を越えているのはこの３件のみであり、他の都道府県ではおおむね４割前後である。また最も女性教員の割合が低かったのは北海道で、26.3%であった。



## 5.登校拒否児童・生徒数

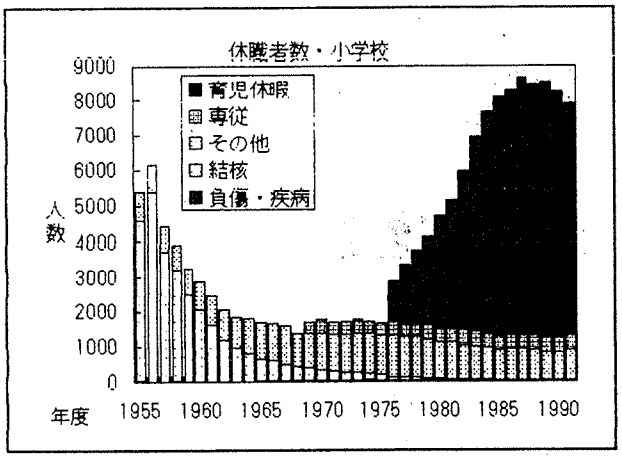


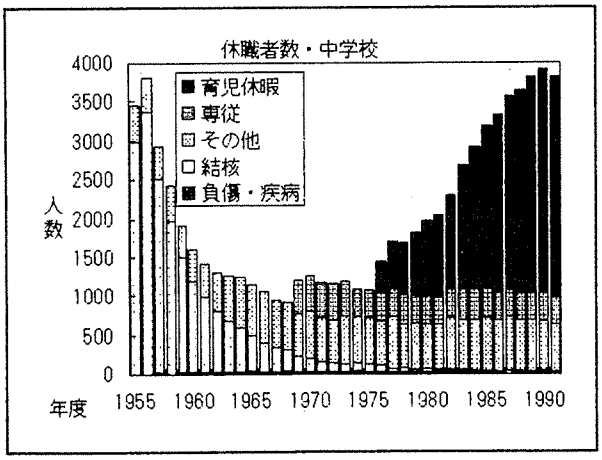

登校拒否児童・生徒の数は1970年代前半にやや低下したが、1970年代後半以降、再び増加している。増加率は小学校で平均3.5%、中学校では平均5.8%の割合である。公立小・中学校の児童数、生徒数の変化は、前年と比べたとき、平均-0.3%、および-0.6%であり、徐々に減少傾向にある。したがって登校拒否児童・生徒数は全体に

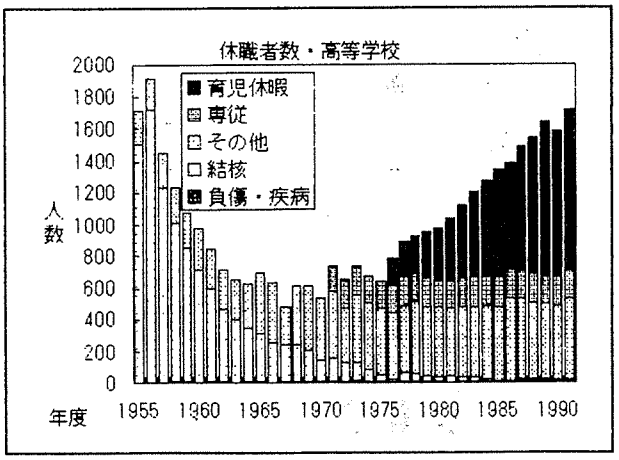
## 6.休職者数

休職者数の項目のうち、組合専従者数は１９６９年(昭和４４年)から、出産による休職者数は１９７６年(昭和５１年)から加えられている。

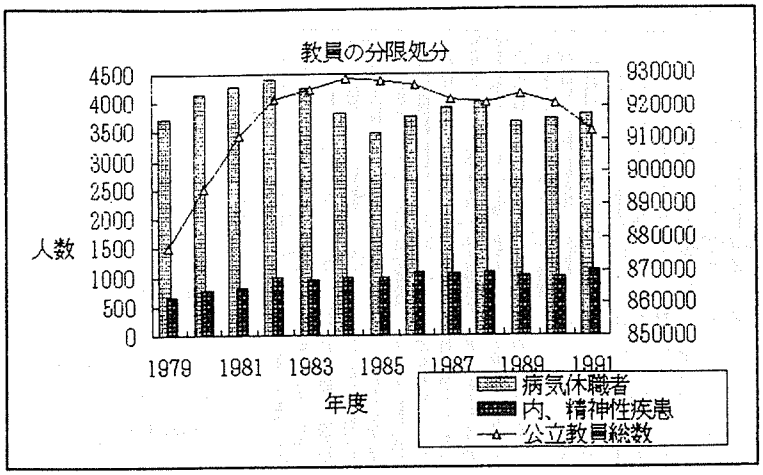
各学校種別とも結核による休職者が１９８０年代の前半まで漸減しており、最近は割合としてはゼロに近くなっている。これに対して急増しているのは出産・育児による休職である。これは女性教員数の増加と関連するものと考えられる。小・中学校では育児休暇による休職者が減少しはじめているが、教員数の項で述べたように、児童・生徒数の減少に伴った教員の減少とともに女性教員数も減少しているためである。



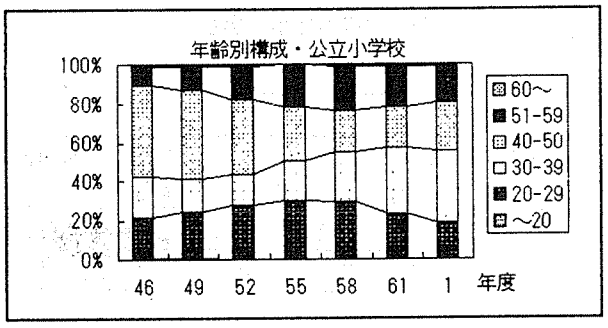
## 7.病気休職者数と精神性疾患者数

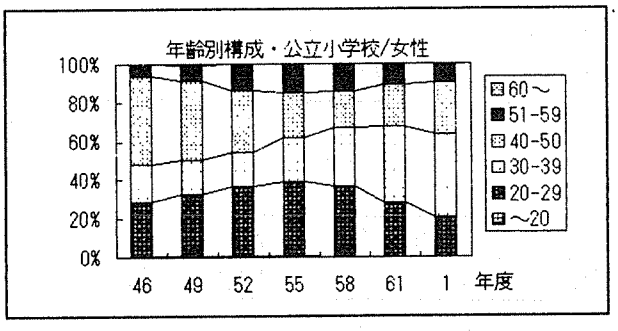


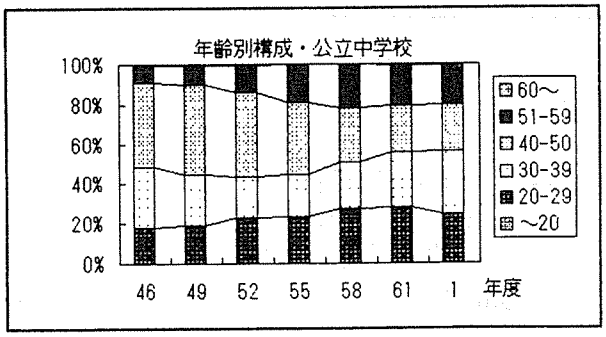

分限処分のほとんどを占める病気休職者のうち、精神性疾患者の割合は、単調ではないが増加する傾向にある。１９７９年には病気休職者の内の23.9％であったものが、上下しながらも１９９１年には過去最高である29.7％へと上昇している(＋5.8ポイント)。さらに１９９２年度は29.8％と、わずかではあるが上昇を続けている。

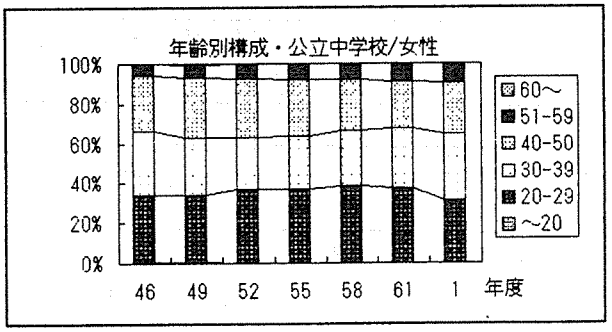
都道府県別にみると、精神疾患者数の実数では東京(118人)、大阪(111人)など大都市圏が目立つが、病気休職者に占める割合では茨城県(65％)、島根県(53％)千葉県(49％)などが上位に入る。教員総数の減少に伴い、精神性疾患を含む病気休職者の実数は減ってはいるが、精神的なダメージを受ける割合は減少していない。

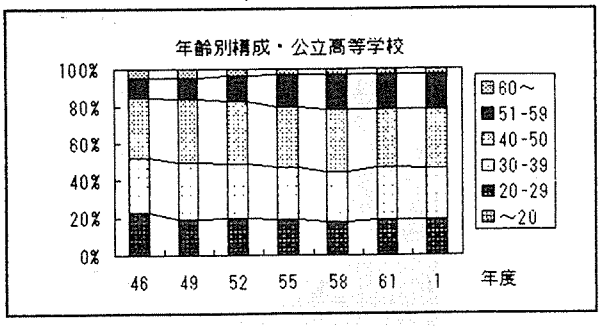
## 8.年齢別構成表

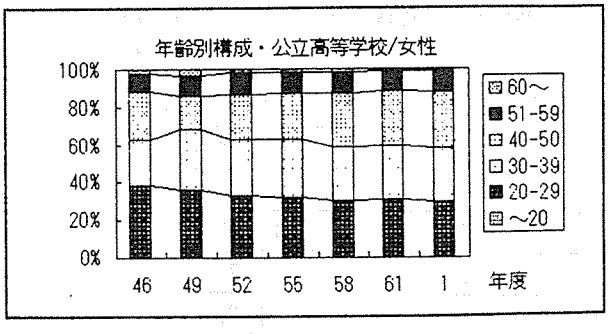


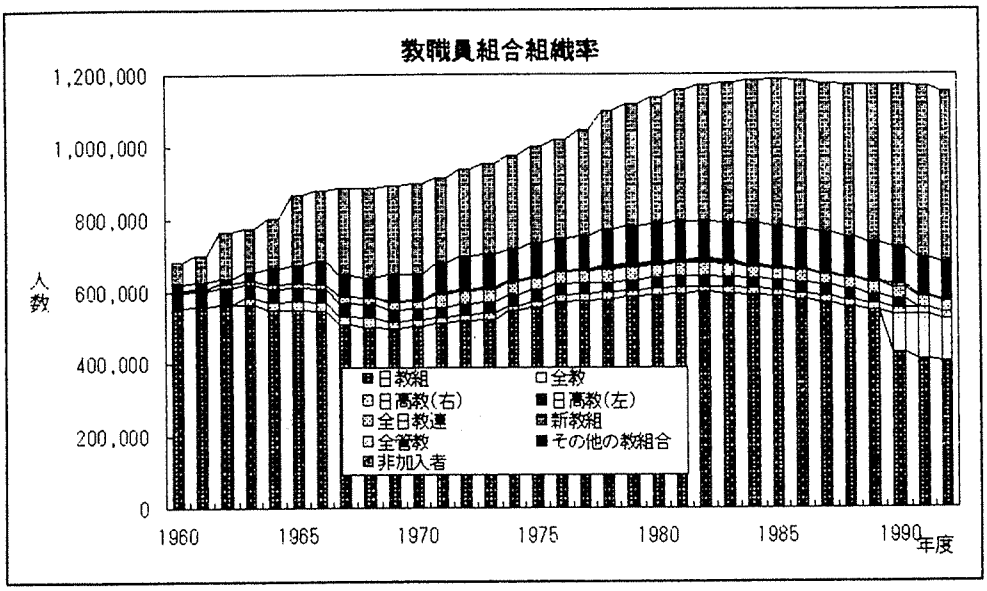



9.教員組合組織率




教育委員会月報より

組織率の計算は管理職などを含むため、日教組発表のものよりも低く算出されている

職場において教員をめぐる人間関係の一つである教員組合であるが、近年の主な傾向としては非加入者の増加、日教組の組織率の低下が見られるものである。

10.多忙化

学校の多忙化がよくいわれるが、教員に限らず超過労働時間の実態と、超過労働についてどう考えるかということについて、次の資料がある。このデータ連合総合生活開発研究所が１９９３年におこなった調査によるものである。

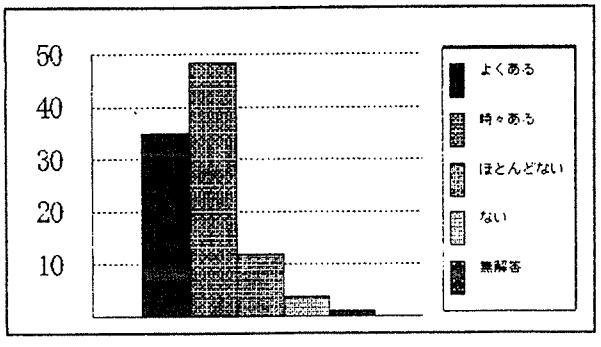
| 一ヶ月の超過労働時間(%) | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0 | 1～10 | 11～20 | 21～30 | 31～40 | 41～50 | 51～60 | 61～80 | 81～100 | 100時間以上 | ＮＡ |
| 男性 | 12.0% | 25.1% | 23.0% | 15.6% | 9.7% | 5.9% | 3.2% | 2.6% | 0.7% | 1.1% | 1.1% |
| 女性 | 28.1% | 39.5% | 20.0% | 5.9% | 3.0% | 1.2% | 0.9% | 0.4% | 0.3% | 0.2% | 0.5% |

全体の平均１８．４時間

| 超過労働について(%) | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 減らしたい | 現状程度でよい | もっとやりたい | ＮＡ |
| 合計 | 37.6% | 53.2% | 6.3% | 3.0% |
| 男性 | 41.1% | 49.4% | 7.2% | 2.3% |
| 女性 | 27.0% | 64.9% | 3.6% | 4.6% |

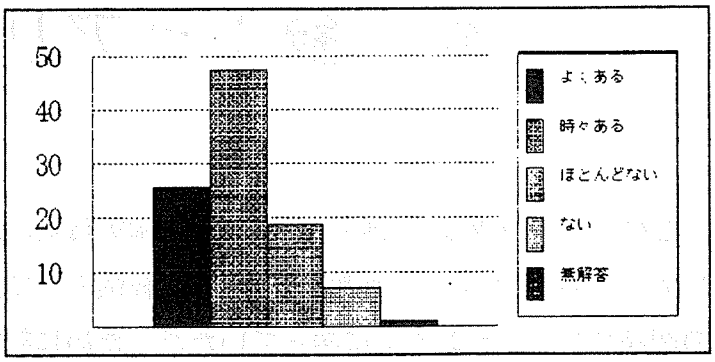
ある県で行われた教職員対象の調査では「あなたは仕事が忙しすぎるとおもうことがありますか。」という問にたいして次のような結果が出た。この調査では「ある」の合計は83.5%であり、別の県の調査でも「ある」の合計が90%を越えている。これらの結果からも、ほとんどの教職員が忙しいと感じているのがわかる。

| | |
|---|---|
| よくある | 34.7% |
| 時々ある | 48.3% |
| ほとんどない | 11.8% |
| ない | 3.7% |
| 無解答 | 1.0% |



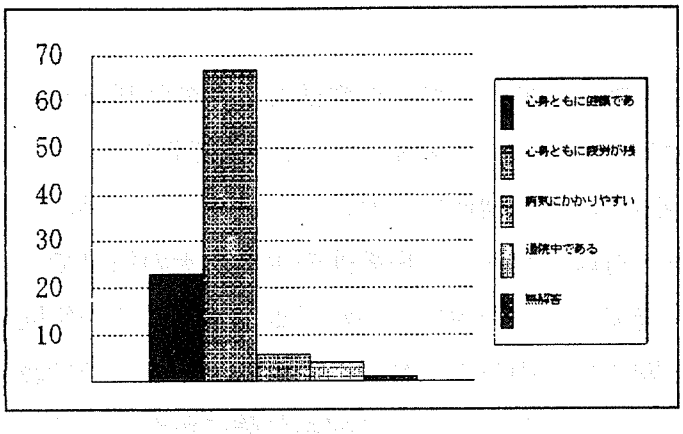
また時間外勤務について、自宅に仕事を持ち帰ることも含めて、「よくある」、「ときどきある」が合計で73.1%となっている。

| | |
|---|---|
| よくある | 34.7% |
| 時々ある | 48.3% |
| ほとんどない | 11.8% |
| ない | 3.7% |
| 無解答 | 1.0% |




教員の健康状態については、先の病気休職者数の項でもふれたが、このような多忙な状況におかれてることが、大きく影響していると考えられる。同じ調査で、「学校現場の多忙化がいわれている中で、あなたの健康状態はいかがですか。」という問に対して、「心身ともに健康である」という解答は２割強でしかなかった。

| | |
|---|---|
| 心身ともに健康である | 22.8% |
| 心身ともに疲労が残る | 67.0% |
| 病気にかかりやすい | 5.7% |
| 通院中である | 4.0% |
| 無解答 | 1.0% |




（以上のデータは富山県教職員組合・教育問題検討委員会、宮崎県高等学校教職員組合・教育問題調査検討委員会の調査資料による）

# 付　録：ヒアリング要旨

このヒアリングは、1993年12月５日、本委員会の課題設定の参考にするために、退職された教員お二人に、経験の中で感じられた様々の問題をアットランダムに語っていただくために設定したもので、委員と若干のやりとりを交えて、その要旨をまとめたものである。

## １．小俣軍平さんの話

＜全生研から全国連絡会の活動への転換＞

当時から始まっていた戦前教育への回帰みたいな行政側の攻撃に対して、それこそ校長を先頭にして皆で闘っていくことができた1954年に、山梨県で教員になり、そこで９年の教員生活を送りました。31歳になって、民教連の中の最大の組織であった全国生活指導研究協議会（全生研）の常任委員（通して15年間）の仕事をしている関係で、山梨の教員を退職し東京の八王子で教員をすることになりました。この時すでに採用試験に色がついていて、私の名前には赤丸がつけられ、面接でいえば松本清張の『深層海流』をどう思うかといった質問や、担任している子どもが飛び下り自殺をしたらどう対処するかなどを聞かれました。しかし、当時は教員不足だったので採用されました。当時はどの職場でも30歳台の男性教員が欲しがられていたし、また校長が欲しい教員を自分の意志で採ることができたので、スカウトのように山梨の下宿まで校長三人が来たような時代でした。笑い話ですが、そのうちの一人の校長は、他の校長が交渉に行くと困るから、決まるまでは八王子の旅館で待機して欲しい、と言われてそこでカンヅメにされたりして、八王子第七小学校に決まりました。

全生研には、すぐれた実践家のいうことを「うんうん」言いながら聞き、反対意見はほとんど出ないという雰囲気の強かった「日本作文の会」の活動に物足りなさを感じて入ったんですが、千葉での第九次教研の生活指導分科会で、香川の大西忠治が集団主義教育をひっさげて登場した時は迫力があったことを記憶しています。この全生研で活躍していた30代から40歳代半ばまで、つまり1960年代か

ら1980年代のはじめにかけての頃が、教育研究の面では一番楽しい時でした。しかし、その後は歳をとるにしたがって職場が面白くなくなってきました。

35歳で結婚しましたが、39歳の時に生まれた二人目の子どもが障害児でした。当時、社会で一番問題になっていた、いわゆる「自閉症」の男の子。その子を相手にしながら全生研の活動をやっていましたが、その子が小学校3年生になった時に「障害児を普通学校へ・全国連絡会」（全国連絡会）ができ、その活動をしないと息子の問題も解決しないというので、ライフ・ワークにしたかった全生研での生活指導研究をあきらめて、45歳で全国連絡会の仕事をするようになり、障害児問題にかかわるようになったのです。

振り返って見ると、ずっとやってきたのは子どもの問題でした。ちょうど今30代前半の人たちが小学校の頃、すでにいわゆる不登校の問題とか「発達疎外」の問題が問題になっていましたね。

＜結局、教育全体を変えられないまま＞

最初、全生研の活動に飛び込んだ頃、私は教育で世の中が変えられるという、変な自信を持って活動していました。それで、光を求めてひた走り、30歳代、40歳代はごきげんで走ったけど、だんだん変になってきた。50歳代に入ったあたりで「こりゃぁダメだ」と思うようになりました。

それまでは、行政だけでなく、時には都教組を相手にしてまでも、職場の中でその学校を何とか良くするということができました。結構、思う通りに職場づくりができたんですが、しかし、良く考えてみれば、個別の学校は何とかできても、教育全体、組合運動全体に対してどうであったかというと、完全に負けちゃったと思っています。行政は、こうすると学校が良くなる、というような事は全くやらずに、その逆のことばかりやってきました。だから、今の学校がおかしいというのは当然でしょう。

今は退職して、組合による職場教研とは違う校内研究会に話に行くことが結構あります。どこの学校も一応、年間の研究テーマを持っていて研究会を組織しており、平均すると年度初めと終わりに話し合いをやりますが、最近はそれがかなりひどい状態になっています。ひと頃は「子どもが分からない」とか「子どもが変わった」とか盛んに言って議論していましたが、最近では教員自身が皆疲れていて、学校を何とかするというエネルギーを無くしています。結局、

僕たちも学校を変えられなかったのだけれども、保坂展人流にいえば、不登校の子どもたちのパワーと「心の病」にとりつかれて職場を去っていく教員のパワーというものこそ、学校を変える力になるのではないかと、思いはじめているところです。

## 2．丹羽雅代さんの話

＜大阪での教員経験を通して＞

1969年に大学を出て、教員になったのが1970年の10月からです。最初は小学校の臨時講師で、71年になって中学校の教員となり、77年３月までの６年間、普通中学校の数学教員をしました。大阪の枚方市で、解放教育をわりとエネルギーを注いで頑張りました。またクラスに在日の子がいたり、いわゆる重度の肢体不自由の子がいたりして、そうした子どもとの関わりも有意義でした。障害児の場合には、障害児学級に籍を置きながらも実質的には原学級で受け入れ、複数教員で関わるというようなこともやってきました。その６年間は、子どもたちやお母さんたちからいろいろ鍛えられ、いっぱい吸収させてもらいながら、好きなことをやれたって感じでしたね。最後の２年間くらいは、中学から高校への進学問題で、その近隣のいくつかの市などと合同で、大同協が中心となっておこなった、いわゆる輪切りをしない、地元集中受験というやり方を生み出す過程にも関わりました。

実際に自分が担任したクラスの中で、半数くらいの子どもが一つの地域の学校に進んだのは子どもたちが頑張ったからだと思いますが、そんな中で、障害のあるクラスメイトを何とか地域の学校に入れたいという声が結構あった一方で、在日の子が弁護士になりたいので受験に不利な地元の高校に行くのは嫌だという声もあって、クラスでかなり話し合いをしました。最終的にはそれぞれ自分の選んだ、あるいは選ばざるを得なかった学校に行きました。

＜東京に来て＞

子どもの父親というか同居人がいるんですが、その関係で職場を変わらざるを得なくなり東京に出てきました。それが77年のこと。78年から時間講師とか産休代替教員をしながらあちこち廻り、それでかなり面白い経験ができたと思います。それまでは正規の数学の教員として、学校の中では「いい場所」にいたのが、そうでなくなったわけです。例えば農芸高校で半年ばかり代替をやった時には、

むしろ数学の教員というのは窓際の位置になるわけで、立場が逆転するという面白い経験でした。

家庭科、農芸、畜産担当の教員はちゃんと研究室があって助手や副助手もいましたが、数学とか、国語、英語の教員というのは職員室に机一個でおしまい。私はそんな中でも講師という立場をあまり気にしないで好きなことをやりました。その後、鈴木晶子さんという、はるか昔にオール3評価をやって議論を巻き起こした彼女がいた立川2中から話がきたので、喜んで飛んでいきました。彼女との出会いも非常に面白い経験で半年くらいでしたが好きなことができました。

＜養護学校を解体できないまま＞

80年の1月から、肢体不自由児の村山養護学校に就職しました。東京に来て一番強く感じたのは、大阪では障害のある子どももない子もごちゃごちゃ混ざっていたのに、東京では見事にセパレートされているという事でした。

在日の子どもも地域にいるけれども、普通校では徹底的に日本名で通し、日本人の顔をして通学している。親が民族教育を受けさせたい場合には民族学校へ行く。住んでいる小平にある朝鮮大学校に立川の朝鮮小中級学校を移転する話が出た時、地元がこぞって反対をしてこれが実現しなかったということがありました。引っ越してきたばかりでしたが、これは一体何だろうか、ということで、ちょうど朝鮮語を勉強しはじめたばかりでもあったので小平で民族教育を考える市民の会みたいなものを作りましたが、そこでセパレート・コースがあることを強く意識させられましたね。

養護学校から話が来た時は、養護学校に入ってからそれを解体していけばいいのじゃないかと考えましたが、実際にはとんでもないことでした。そこで89年の3月まで勤務、現在は東京都の女性情報センターで相談の仕事をアルバイト的にしており、地域では89年頃からやっているセクシャル・ハラスメントについての活動を行っています。その一環でまとめたものが「学校の中のセクシャル・ハラスメント」(『季刊　女子教育もんだい』1993年夏号) です。養護学校を止めた理由は、体がぶっ壊れたからで、現在、公務災害の申請をしています。最初は却下され、再申請して現在審理中。しかし、本音でいえば「もう教員はいいや」という感じでした。

養護学校を内部から変えようなんてとてもできそうになかったので、当初はできるだけ早く普通校に移ろうと考えました。しかし、普通校に移っても大阪時代のように自分なりに楽しいことが子どもと一緒にできるか、というともはや不可能ではないかと思うようになったのです。それは、娘が小学校4年生の時から学校に行けなくなったからです。担任の教員は決して悪い人ではなかったんですが、娘の気持ちに沿って関わるということがありませんでした。その教員の「資質」の問題というのではなくて、もう学校自体がそういうことができない場所になっている、だから学校にはもう期待できないし、学校で何かがやれると思うこと自身が間違っていると思うようになりました。

＜普通校にも戻れない＞

とにかく養護学校はその存在自体に問題が多い。ずっとその中で地域の学校へ、ということを言い続けてきました。中には中学部から地域の高校に入るというケースもありましたが、それは全く意味が違って障害児のエリート作りですよね。本当は養護学校の教員だって子どもたちが地域から離れて養護学校に来た方がいい、なんて思っていない。養護学校に来ざるを得ない現実があることの方の意味が大きい。地域や普通校こそが問題なんだろう、と思います。

養護学校では、かつての八王子養護学校の取組みなどに学びつつ、今となって文部省が出してきた生活科的なことをわりと自由にやっていました。世の中に対してあまり影響力が少ないから好きなことをやっても文句を言われなかったのかもしれません。そんな養護学校に先ほど出したような問題を感じたが、もう一度普通校に戻るということにもならなかったわけです。

## 3．質　　疑

委員――学校の中の人間関係的な問題について、もう少し話していただけませんか。

＜誰でもが意見を言え、ゆとりある職場づくり＞

**小俣**――僕の場合には非常にアクの強い教員だったので、だいたい5年いると職場を自分の思うようにしちゃった。早ければ3年ぐらい。だから東京で勤務した3校の学校すべてが、教員が主人公の学校でした。そんなのは無理だという反論があるかもしれませんが、僕に言わせれば、教員たちがやらないだけだ。ところで、いわゆる「心を病む」という教員が僕の職場にもいましたね。僕の学校では

子どもの健康管理と同じように、教員の健康管理も、校長ではなくて教員みずからが行っていました。職場組織は、管理部門と教育・研究部門との大きく二つに分け、前者には管理委員会、保健委員会、備品管理委員会を置いた。保健委員会のキャップは養護教員で、その人が教員に勧告を出すようになっていたんですよ。校長ではなくてその人が「あなたはもう危ないから１週間休みなさい」と。だから「燃え尽きる」といった教員は出ませんでしたね。

**委員**――「心を病む」といったケースはかなりあるんでしょうか。

**小俣**――僕の経験では20人に１人くらいかな。結構多いのは「ストレス性」のもので手が上がらなくなったり首が廻らなくなったり。最後にいた学校での事ですが、朝、職員の打合せをしていたら６年生担任の女の先生が「あっ」とも「きゃっ」ともいえないような声だして、そのまま首が動かなくなったことがありました。校長は大騒ぎをして「整体師にみせなきゃ」とか「整形外科へ行ったら」とか言ったんですが、僕はニヤニヤ笑って、「関係ない。そんなところへ行ったって直らないよ。そうじゃなくて１ケ月休みなさいよ。６年生の卒業前なんてこと関係ない。休むと、治療しなくても治る。子どもから離れなさいよ。」と言いました。案の定、時間講師を１ケ月採って休んだら何もしなくても治りました。職場を離れたら治っちゃう。

そんなことをやれて来たので、教育研究、職場の年間計画なんかも自分たちで作りました。学校全体の教育プランを作るのは教科研究委員長を中心とする教科研究委員会。教科外についても教科外研究委員会が全体のプランを作る。学校行事研究委員会は、特別活動、ＰＴＡを含む問題を扱った。だから、校長、教頭という存在は不必要だったので、窓際的な存在になったという次第です。

管理職とは徹底してやり合ってきたけど、そのかわり職場の教員は守ってきたと思っています。今でもそんなことができるかと言われれば、それはできると断言できます。ただ、先に述べた各種の校内組織を作っての学校運営に関しては、教育学者から冷笑されましたね。都教組の執行部からは過激派というレッテルを貼られました。教育全体としては敗北感があるが、僕たちのやりかたでやれば、自分の職場は何とかなるし、子どもを育て親との関係づくりもきちんとやれると思っています。

自分の性格からして「辞めなさい」と言われて退職するのがいや

だったので、59歳で辞めるつもりでした。ところが、その時に1年生を担任したため、親たちが家まで来て「理想を揚げて活動してきたんだから最後まで責任をとりなさい。ギリギリいっぱいまで学校に残りなさい。それがあなたの生き方でしょう。」と詰められて、仕方なしに60歳まで勤めたのですが、59歳をで区切りをつけるつもりだったので、残りの一年間はしんどかったですよ。

こんな形で歩いてきたから、校長を除いて職場の仲間たちは皆いい人ばかりで、素敵な実践家もいました。親すべてが味方とは思わなかったが、だいたい僕の方向で親たちも歩いてくれました。だから卒業していった子どもたちの親の会ができていて、長いものでは27年間も付き合いが続いています。

**委員**——お話を伺うと元気がでるんですが、教育計画を教員たちで作るなんてできるんでしょうか。多くの学校ではそこがむずかしいはずですよね。何故かといえば、日本のどこの集団でもそうだと思いますが、皆の前で意見を言うとか、何かを自分で決定して責任をとるといった行動様式に欠けているからです。もはや職員会議も討論の場ではなく伝達の場になっているといった状況も、それに拍車をかけているのではないかな。

**小俣**——校長などの管理職ではなくて学校を引っ張っていく平教員がいなくなっています。本来は組合活動がそうすべきです。僕の場合だと3年の間に皆がしゃべれる土台を作る。それがなければ職員会議で論争なんかできない。しゃべる材料は教育研究から得るようにする。この授業なら自分は他人には負けない、といった力を育てるようにしました。もう一つは子どものとらえ方や見方、それに親との関係づくりについて徹底した学習会を、サークル的にも校内組織的にもやる。そうすると職員会議で論議する材料がどの教員だって持てるようになります。だけど、こうした方向でリーダーシップをとる組合員が減ってきました。

**委員**——大学を卒業後2年ほど埼玉で中学校教員をしていた時、そこに非常に尊敬できる立派な女性の先生がいたんですが妙に浮いていました。回りの教員は全員組合員なのにそうだった。何かその人が意見をいうと足を引っ張るような空気があって、その先生は疲れてしまい養護学校に転勤していきました。こんな雰囲気はどの学校にもあるんだってことは後で分かったのですが、何ともおかしな状況でした。

＜自由度が少なくなっている学校＞

**丹羽**――縛りがゆるやかで自由度が大きかったので養護学校ではやれたけど、やはり中学校なんかはくたびれます。特に東京ではそうでした。養護学校は何も手本がなかったから、全部自分たちでやらなければならず、その意味で自由度が大きかったが、普通校の場合にはそうではありません。私はくたびれたので一年間休みたい、と思ったんですが、現在では結核か犯罪がらみで休職するか、教育大学院大学で研究生になるしかない。１年間のリフレッシュ期間があればどんなにいいかと思いましたがだめでした。

**委員**――自由度がないというのは、例えば他の教員と議論する時間とかも持てないということも含むんですか。

**丹羽**――そんな時間は持てるけど、ただその時はそのこと自体が縛りに思えるような人が多かった。私の場合にはそれは楽しかったが、今の職場にはそれを楽しむような余裕はなくなっています。

**委員**――大学の学生もほとんど討論などはしなくなっていますが、職場もそうなっているんですか。

**小俣**――そうなっていますが、僕の場合には３年間かけてそうした教員を変えていった。変えていくというのは不遜な言い方ですが、教育研究を通して論争ができるようにしました。

**丹羽**――でもそうなると、ちょっとエネルギーが足りないよ、と思っている人にとっては相当にきついんじゃないですか。養護学校なんてもうめちゃくちゃ回転率が高い。３年経ったら普通校に行かせてあげるという約束で養護学校に来る人が圧倒的。肢体不自由の養護学校では、例えば気管に穴を開けて酸素ボンベをぶら下げて学校へ来るという子どもや、食事を経口でとれなくて注入の子がいたりして、それが当たり前になっている。だからある程度医療のこととか、その子どもの状態が分かるということがどうしても必要になるんですが、それには２年間はかかる。何かぶら下げてる子でもひょいと抱っこしてワーッて揺っても平気とだか、注入の子ども達にスイスイ食事をさせたりなんていうのは経験が必要。ある程度時間をかけて子どもたちの様子を追っている人が大事になるんだけど、多くの人がどんどん回転していって教員の平均が28歳位です。私などアッという間にベテランになって、出るに出られなくなりました。３年間で出ていくと決めている人にとっても養護学校で子どもたちとつきあうことは絶対に役に立つし意味があると思ったから、一緒にいる間は楽しくやろうよ、と言ってきたが、それに乗れない人が多か

ったですね。だから学校でなんでもやるというのではなく、学校なんかなくてもいいという程度で、とりあえず行ってもいいと言える位の方がいいと思っている。あんまり教員が元気でなくてもいいんじゃないですか。

**小俣**――確かに、教員というのは学校って絶対だと思いがちになるね。

**丹羽**――学校では、教員はというか人間というか、あまり大事にされないところですよ。養護学校では回転率が高いということもあって、本当に駒の一個みたいでした。しかし、一般的にはそれが評価されて管理職になっていく。教員の世界にも「偉く」なるにはハイアラーキーがあって出世を求める人はそれを上っていくわけです。

**小俣**――人間関係の面でいえば、やっぱり教員にはそれぞれ居場所がないと、居心地が悪い。一人ひとりがその個性を発揮して、職場の不可欠の存在であるような、そんな関係づくりが組合にとっては特に大切になるのではないかと思いますね。そうなるには最低３年かかりますよ。

**丹羽**――でも、そんな居方って今は全然期待されていないでしょう。

**小俣**――１回目の転勤の時は新設校だった。東京の郊外に人口がわっと広がってきた時に僕らが住民運動をしながら、親も入った計画づくりをして作った学校での10年間は面白かったですね。教育研究で力を持っている教員がずらり揃っていたこともあって、自分たちの考えていることがかなりやれたからです。次の学校では、最初は皆しらーっとしていたが、３年間で変わってきました。退職する時になって、卒業式での日の丸・君が代問題で校長が職員会議の決議を無視してやる、ということになったが、最後は撤回をさせました。しかし、僕が退職した途端に入学式に入るようになったようです。

**委員**――表現が不適切かもしれないけど、小俣さんのように豪傑型のような対応でどこまで持つのかという不安があります。豪傑先生がいなくなると、皆つぶれちゃうというのは具合が悪いんじゃないか。何故そうなってしまうのかを考えるのは、この委員会の課題かも知れませんが、やっぱりまずいと思います。

**小俣**――ただ、僕だけでなく、一緒の職場にいた教員は皆転勤先で同じようなことをやっていて、40歳代から50歳代ですが、各学校の中心となっていますよ。

**委員**――小俣さんがおっしゃっていた、居場所ができるような人間

関係を作るといった話ですが、今の教員は人間関係を作り上げるということを負担に思っていて、そういうコンセンサスを作ること自体がストレスを生み出しているとは思われませんか。

**小俣**——だって、学校というのはそれこそ怪物で、自分一人で教育活動を背負っていけるような職場ではないですよ。もちろん自分一人でやれる部分もありますが、まったく回りと無関係にやるなんてことは到底できません。逃げ場的に自分一人で教室でやることもあり得ますが、そんなことは長続きしません。

**委員**——今、おっしゃったように学校は一人では絶対にやっていけないところですよね。だからそこでのさまざまな人間関係とか力関係あるいは情動関係とかを知りたいんです。たとえばすごくいい先生に恵まれた場合にはぐーっとその影響を受けて集団全体が盛り上がっていくこともあるし、その逆に全体がワーッといっている中で個人の意思決定が踏みにじられることもあるんじゃないかと思うんですね。前者のようなケースはそんなに多くないというのが私の基本的認識なんですが、どうでしょうか。

**小俣**——実際にはそんな学校が多いんでしょうね。何しろ行政が、個々の教員の居場所をきっちりと作るような職場づくりを嫌がっていますからね。

**委員**——ところで学校で意思決定をする場合に、かなりインフォーマルなところ、つまり男の教員たちが学校帰りでどこか飲んでいるうちに決まって、それで根回しができて会議の席でバーンと出てきて、女性教員としては面食らってしまうなんてことが経験的にもあったのですが、そんなことはありませんか。

**小俣**——僕の学校の場合には、どうやったら公の場で皆がものを言えるか、と考えてきたのでインフォーマルなところ意思決定がなされるなんてことはなかったですよ。一人ひとりの教員が全部職員会議に提案権をもつようにしていましたしね。

**委員**——私の見てきた学校でいえば、非常に管理職の強権的な上意下達が通っているところと、全体がふわーっとした感じで事が進んでいるところと両極端なような気がして、小俣さんの職場のような所はあんまり存在していないと思うんですが……。

**小俣**——職員会議を議決機関にするというのを、都教組が認めなかったんですよ。少数派のままだと議決機関化すると浮いてしまうんですね。多数派にする努力をしつつやればできたはずなんですがね。

**委員**――ところで丹羽さんが大阪と東京の学校の違いを話されたんですが、それは地域差なのかそれとも時代差なんでしょうか。

＜学校はせわしい所＞

**丹羽**――大阪の方が豪傑は少ないんじゃないですかね。いるけど、他の人にあまり構わないで放っておいてくれましたね。若い人は面白い人がいるが、東京の真面目な教員はあんまり面白がってくれないという感じがあります。それこそ教員会議中ずっと飛行機の設計図を書いていた人がいて、私などはその人が目を輝かせてしゃべってくれるのはすごく嬉しかった。その人はカリキュラムの議論なんかになると「僕はパス、パス」という感じでしたが、それでもそんな人がいて自分が相対化される、と思ったものです。

**委員**――じゃあ、東京と大阪の地域の違いの方が大きいという感じなんですか。

**丹羽**――大阪はごちゃごちゃしてても構わないという感じかな。だから「変な」のがいても放っておくっていうか、邪魔はしないというか……。

**委員**――大阪の中学校が面白かったのは、人間関係がうまく行っていていたからですか。

**丹羽**――人間関係はどこでもそんなにまずくはなかったですね。だって、そんなに世の中悪い人はいない、って思っていますから。

**委員**――新聞など見ると、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。

**小俣**――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。八王子七小に勤務した10年目頃からひどい教員が来るようになりました。歳をとっているから体育はやりたくないんで、子どもたちだけ校庭に出して自分はテストの丸つけをしているなんて教員がいて、児童会長を先頭にしてそのことで分会長を相手に団交なんかしてきたこともありましたよ。だから分会としても対応することを約束してその教員と話し合いをし、その結果をクラス委員長、児童会長、その他の児童会三役に対して報告したなんてことがありました。70年代の初めの頃でしたね。今話題になっている「子どもの権利条約」の意見表明権をすでに実行していたわけですね。そんなことをやれないから「心を病む」なんてことになるんでしょうね。それは教員だって同じではないですか。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。

**委員**——学校はどんなところがせわしいんですか。

**小俣**——会社とはっきりと違うところは、学校では会議の時間が保障されていませんね。一つのシステムとして学校が動いていくには絶対に会議が必要なんですが、ところが授業の割り当て時間はあっても会議時間はありません。学年の打合せ、校務分掌のそれぞれの担当の打合せ、職員会議などを考慮すると週8時間は必要です。八王子でいえば水曜日の2時から4時15分までは職員会議の時間がありますが、しかしこれしかないんです。民間の会社だったら勤務時間に会議時間が入っていますよね。それにもっと困るのは授業準備の時間がないということです。しかも自分が体調を壊した時の代替教員がいません。この二つが問題なのですが、日教組もあまりこの獲得運動はやらなかったのではないですかね。特に「会議時間をよこせ」というのはやっていません。僕たちは60年代から言いましたが、全体の運動にはなりませんでした。そんな中でやったことは、授業時間を45分から40分に縮めた他、月曜日の午後の授業を週2回カットして、会議の時間に当てました。

**委員**——忙しさ以外に「心を病む」原因は考えられますか。

**小俣**——自分たちが主人公になって仕事を進めていくという居場所が学校にはないんですよ。子どもも教員も。あなたがこの職場では絶対に必要な人ですよ、という位置づけがあればいいんですがね。

**委員**——文部省などではカウンセラーを置こうなんて話がでていますが、どうですか。

**小俣**——学校を変えないでカウンセラーを置いたってダメですね。解決しません。さっき病気になった時の代替教員が欲しい、といいましたが、かつて運動した時には認められなかったのに、ついこの間、一人の先生がノイローゼで倒れた時に、たまたまそのクラスに車椅子の子どもが入っていたということもあって正規の教員をつけたばかりか、教育長の判断で介助員もつけたんです。そしたら肢体不自由児の学校の親たちが怒りましたね。そっちについて、どうしてこっちにはつかないんだ、とね。倒れる教員が出て初めて行政側も重い腰をあげるんですね。3年ほど前に共同通信の西山さんから聞いた話では不本意で辞めていく教員が日教組関係だけでも2000人位いるようです。教員を続けたいけどそれができない。世代に関係はありません。

**委員**――かつての調査では、30歳代、40歳代の女性教員が多いようでしたが……。

**小俣**――私の知るかぎり世代には関係ありません。残念ながら不登校の問題と同じでして何とかせざるを得ないところまで行政も追い込まれているような気がします。

<変わってきた保護者の意識、親子関係>

**委員**――親の意志の変化について感じられていることはありませんか。

**小俣**――学歴社会の徹底という感じで、親が子どもを投資の対象にしているのが気になりますね。これはものになると思えば金をかけますが、そうでない子には冷たいですよ。一流大学に入れそうだとか、Ｊリーグに選手になれそうだとすると一生懸命に金をかけています。ダメになると早く見限って金もかけないし大事にもしない、というのが親一般のような気がします。

**委員**――でも、丹羽さんの話にもあったように、教員が学ばさせてもらうような親もいるし、不登校の場合のように、学歴社会には乗らない、という選択をする親も増えてきているような気がしますが……。

**丹羽**――今、女の人からの相談を受けるのが仕事なんですが、そこで見る限り積極的に乗りましょう、なんて思っている人はそんなにいないんじゃないですか。Ｊリーグはむしろ学歴社会のオルタナティヴとして面白いんじゃないかな。学校そっちのけでやってくれればいいなあ。

**委員**――親子の問題でいえば、子ども数がすくなくなってその分、個別的な関係の密着度が強くなっていますよね。だから子どもに金をかける度合いも、頼りにする度合いも一人当たりについて高くなります。一般論としてそうだと言えるんじゃないでしょうか。

ところで60年代、70年代にかけて個人的な経験からすると、闘えるというか闘っているというか、何かやっているという、ある意味で自分よりも強いものとの緊張関係が持てたというのは、ものすごく人間にとって生き生きしているものがあったような気がします。しかし、その後、そうした闘いが抑えられてきたことを次の世代の子どもたちが思い知らされて、そんなものは古い、とか、ダサイということになって、後に残ったものは心や体のストライキしかなかった。不登校にしても教員の「心の病」にしても、まっとうな言論

闘争では何ものもなし得ないという挫折の中から生まれてくる心や体のストライキ現象のような気がします。そういうものでしか変えられない、対抗しえない、そういうしんどい状況だと思うんですが……。

**丹羽**――確かに闘っているという実感がもてたことは幸せだったけど、だからといって子どもたちの敵になってやる必要があるんでしょうか。今、シュタイナーの自由教育みたいなものに関わっている人と付き合っているが、いろいろ絵を描くこと自身や色を楽しんでいます。自分のありようそのままで、無理して闘うこともないし、愛することもないしという感じです。私はエネルギーがあって闘い得たといえるかも知れないけれど、そのために見えてこなかったことがすごくあります。むしろ、これからは、そこで見つけられなかったことに拠り所があると考えています。

**委員**――今の子どもたちはぶつかるんではなく、ずらすという力を持っているような気がしますね。ぶつかって不登校になる子もいるけど、そうじゃなくてスルッと学校を相対化する、という子の方が多いんじゃないんですか。

**委員**――不登校にしろ「心の病んだ」教員にしろ意図的・意識的にそうすることができればまだいいんでしょうが、僕はそれは意図的・意識的ではないと思います。闘うといっても何も大義名分があって闘うというよりも、何か緊張関係みたいなものが元気を生み出してくれるという感じなんですが……。

**丹羽**――そんなエネルギーは、私には不健康なような気もします。

**小俣**――子どもの変わりようでいえば、少子化で育ち方がまるで違ってきましたね。例えば、小学生でいえば、すごくルーズになり、喧嘩をし、争いごとをし、気にいらないものを壊したりという「児童期」がなくなってるんです。かわいい子ちゃんのままですね。昨日電話相談を受けた子どもの場合、1年生の子がちょっかい出したり、友達のノートやぶったり、消しゴムを二つにおっちゃったりして、担任の先生から「お宅でどんな育て方をしているんですか」と言われたらしいんです。私から言えば、この子の場合には「児童期」は入ったわけで、むしろ子どもらしい子どもであって、むしろ順調に育っていると思います。子どもが育っていくには肯定的な面と否定的な面の両方が必要なんですよね。どうも最近では大人が否定的な面を許さなくなったので、かえってゆがんだ子どもになってくる、

という懸念があります。

**委員**――おっしゃる通りですね。自分が育ってきた過程と、今子育てをしている過程を比べるとかなり違っています。自分の場合にはでたらめに育ってきたというか、もともと家庭が丁寧に育てるという余裕がなかったわけです。ところが、今では良かれ悪しかれわりかし丁寧に育ててきて、問題行動が起きないように丁寧につぶしてきているんですよ。だから子どもはお利口さんなんですが、覇気がないというか、何か物足りないんです。

**小俣**――途中で一回も対立することはなかったんですか。

**委員**――ほとんどなくて、むしろ親の圧力に潰れそうな感じがありましたので、そういう点では反省しております。

**小俣**――やはり否定的な事を経験させないとずっとそれがたまってきて、自分の作り替えを始める4年生頃になって、いわゆる「問題行動」を起こすか「心身症」的になることが多いようでな気がします。

**委員**――ところで親と教員との関係でいいますと、僕は何か問題があると学校に出かけていって先生と話すようにしているんですが、教員の方はそんなことを煩わしいとどうも思っているようなんですが……。

**小俣**――今の教員はみんなわずらわしいと言いますよ。保護者会は嫌いだって、ほとんどの教員が思っていますよ。第一に話すことがないんです。そんな意味でも先に言った職場づくりが大事になっていますよ。

＊かなりの量のヒアリングをかなりばっさりと切ってまとめたので、本意が伝わらなくなっている部分があることを恐れるが、その点はお許しいただきたい。

文責：嶺井　正也

# 教育総研　理論フォーラム

No. 1　「世界の激動の中で、いま日本の教育を問う」
日高六郎　鎌倉孝夫　増田裕司　海老原治善　銀林浩　小沢有作　嶺井正也

No. 2　「家庭と子ども・青年の文化」
第1委員会〈子どもと文化、家庭と学校のかかわり〉中間報告

No. 3　「学びの原点から見直す—学校5日制と教育課程」
第2委員会〈学校5日制と教育課程〉中間報告

No. 4　「『豊かな社会』と学校間格差の中で—現代日本の高校教育」
第3委員会〈高校・大学教育改革と入試改善〉中間報告

No. 5　「公教育費確保の新たな枠組みづくりを求めて」
第4委員会〈教育条件改善と行財政〉中間報告　No. 1～5　各1000円

No. 6　「学校・家庭・文化を衝く　子どもたちの現在」
第1委員会最終報告　1500円

No. 7　「学びの原点に近づく—これならいける学校5日制」
第2委員会最終報告　1500円

No. 8　「変貌する社会と高校教育改革」
第3委員会最終報告　1700円

No. 9　「教育地方自治確立をめざして—教育行財政システムの改革—」
第4委員会最終報告　1200円

No. 10　「EC統合と教育改革」調査団報告　2500円

No. 11　「せんせい、私たちの気持ちをよく聞いて」—民族的少数者からの提言
〈国際教育研究委員会〉中間報告　2500円

No. 12　「地域からの教育改革」〈地域教育改革研究委員会〉中間報告　1500円

No. 13　「民族共生教育の道を歩もう」〈国際教育研究委員会〉最終報告　円

No. 14　「いま、『地域からの教育改革』を考える」〈地域教育改革研究委員会〉最終報告
1600円

No. 15　「『新しい学力観』をどうとらえるか」〈「新学力観」プロジェクト〉報告
円

No. 16　「教職員をめぐる人間関係を考えるために」
〈教職員をめぐる人間関係研究委員会〉中間報告　1500円

# 国民教育文化総合研究所

## 教育総研のめざすもの

国民教育文化総合研究所（教育総研）は、「日本国憲法・教育基本法に基づく民主主義教育の確立と文化の創造に寄与するため、教育・文化問題を中心に理論的、実践的研究及び調査活動を行い、その成果をふまえ国民的視点にたった政策の提言を行うことを目的」（運営規定第２条）として研究活動をすすめています。

教育総研では各界・各層からの研究協力者を結集して、２１世紀にむけた教育・文化や教育運動のあり方について幅広い研究をおこない、今日的視点に立った政策提言をめざしています。

研究所は研究活動の中心に研究会議を設置し、毎月定期的に会合を開いています。そこでは、各研究委員会での研究課題等を提起しあいながら、お互いに自由に討論し、研究内容を充実させていくことをめざしています。さらに、研究会議議員が交互に報告者となりながら学習会もおこなっています。

研究会議での討議、全国にいる研究推進委員からの提言等をもとに研究課題を決めて、研究委員会を設置しています。

研究委員会の研究報告書は「教育総研理論フォーラム」として刊行され、教職員はもとより教育に関心のある人ならば誰もが手にできるようしています。

## 教育総研の主な事業

### 公開研究会の開催

教育総研では、ひらかれた研究所をめざして、父母、子ども、教職員の参加を得て「教育文化フォーラム」を年２回全国各地で開催しています。報告者、パネリストは教育総研の研究メンバーを中心におこない、そこで出された意見、課題等を研究会議、研究委員会のなかに反映させています。

また、父母、子ども、教職員が参加しやすいように夜間公開研究会も開催しています。

### ブックレット「生きる」の刊行

ひらかれた研究所を内容あるものとする事業の一つとして、ブックレット「生きる」を刊行しています。教職員、父母、子どもたちからの「願い」や「悩み」「要求」に耳を傾け、人々を励ますメッセージをおくり続けたいと思います。ブックレットを仲立ちにして幅広い市民との接点をつくり、研究活動を真にひらかれたものにしていくことをめざします。

**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)

研究所員　御園生　純(東京工科専門学校)

研究委員　国祐　道広(大谷女子大学教授)

油布佐和子(福岡教育大学助教授)

妹尾　公子(元・私立高校教諭)

研究協力委員　吉田　尚史(東京・私立高校教諭)

**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**

定価1500円(本体1456円)
1994年7月20日　発行

編集　国民教育文化総合研究所©
東京都千代田区一ツ橋2-6-2 日本教育会館内
TEL 03-3230-0564　FAX 03-3222-5416

発行　㈱アドバンテージサーバー
東京都千代田区一ツ橋2-6-2
TEL 03-5210-9171　FAX 03-5210-9173