

教員の労働環境としての学校

榊原 禎宏

1. 学校教育という労働と教員の健康

公教育の代表的存在である学校には、教育目標を実現するための諸活動が求められるが、その際、教育－学習という行為の特性、つまり、教員が「教える」として児童・生徒が「学ぶ」ことが必ずしも直接には繋がらず、いわゆる教育実践は成功の保証のない、常に「賭ける」ものである点を踏まえなければならぬ。

すなわち、学校教育の目標が達成されたかどうか、教職員の活動の量と質によってではなく、児童・生徒の「学力」や規範などに表象されると捉えるのであれば、教諭を始めとした教職員による活動の多くは、自分たちだけで業務を評価できない。なぜなら、その結果は子どもたちにおいてこそ見出されるのだから。とりわけ、教員のみで活動の適切さを判断することはできない。なぜなら、結果が児童・生徒に「定着」する時間を見込まなければならぬために、短期間では効果の把握が困難なのだ。どのような業務を行ったのか、それははたして妥当だったか、労働側だけで見極めるに必要な、客観的な「商品」がほとんど存在しないことは、学校教育の大きな特徴である。

この点で、学校での教育活動は、常に不完全な労働にならざるをえない。教育側の熱意や努力が、被教育側つまり学習側にそのまま投影されるとは限

らず、「反面教師」と言われることも含め、教育側の意図と違う受け止めが学習側になされることも決して珍しくはない。

たとえば、卒業式に生徒が駆け寄ってきて、あの時の教員とのやりとりが励みになったと思ひ出話をしてくれても、それを教員が覚えていることは、まずない。相手に響く言葉は、しばしば発した者にとっては意外なものであり、反対に、意図して繰り返し発する言葉が相手に届かないことも頻繁だ。教育しようとするのと学習することの間には、かくも食い違いが生じる。

また、教育上の願いや狙いがそもそも、教育側の思うとおりにたして表現されているかどうかの点で、すでに話は複雑である。というのも、教員は教育活動の主体になる一方、学校に流れている雰囲気のほか、教室で偶然に起こる事態に少なからず影響される存在でもある。このため、授業や学級で事前のつもりとは異なる対応を余儀なくされることも日常的だからだ。

指導案を作成する際に、授業当日の天気の想定はできず、多くの子どもがファンになっているチームが勝つか負けるかも予想できない。あるいは、授業中、教室にたまたま飛び込んできたハチが子どもたちを、さらには教師までを慌てさせるかもしれない。さらには、教員はやる気一杯で教室に入ったものの、休み時間中のトラブルだろうか、騒然とした生徒たちの雰囲気に驚き、いきなり授業から学級会に時間割が変更になることすらある。

これに加えて、保護者や地域社会に「開かれた学校」論は、学校環境の制御をいっそう困難にしている。学校公開の実施や「地域の人が『先生』」といった試みは、関係者を増やすために想定外の事態を招きやすい。こうした条件下で活動しても、予定どおりの結果を期待することはできないだろう。

かくも、学校での授業ほか多くの教育活動は「出たところ勝負」(contingent)であり、事前の計画策定やこれに即した実践、その後の修正や評価といった活動スタイルには馴染まない。このような特性を帯びる教育労働について、PDCA (Plan-Do-Check-Action) サイクルに沿って活動すべきと強く主張することは、学校に対して無理難題を寄せることになる。

たとえば、宅配お節料理の重箱詰めのように、活動場所が外界と明確に遮断され、温度や湿度、作業者の服装など厳しく条件が管理される下では、計

画どおりの実施を追求できる。これに対して学校や授業は、すぐれて開放的であり、またそうあるべきと見なされているので、労働の結果を事前に見つくりするのは不可能であり、「毎年授業をやっていても、同じ授業は二回とできない」と教員が口にするように、再現性をほとんど見込めない。

教育－学習の活動をこのように把握できるならば、「教育はモノ相手とは違う、人間相手の仕事なのだから勤務時間や業務量を予め決めて臨むことはできない」という語りに対しても、批判が可能である。学校での長時間労働はやむを得ないという主張は、上に述べた教育－学習関係の半分しか見ていない。つまり、「どれだけ教育すればどれほど学ぶかは、わからない」のは、「さほど教育しなくても大いに学ぶ」論理的可能性を包摂しているので、短い労働時間でも構わないことにもなるのだ。長時間の教育労働が、必ずしも高い学習結果を担保する訳ではない。現に、学習指導要領で授業時数を増やしたからといって、学力向上の保証があるわけではない。

この一方で確かなことは、誰しも1日は24時間と決まっており、それなりの栄養と睡眠をとり、適度な運動をしなければ健康を害するということである。教員についても認知的・感情的資源の有限性¹⁾は明らかであり、くわえて日本の教職生活が総じて生涯の大半を占めるほどに長いことから、教職員が長期にわたって、肉体的・精神的に健康に働ける条件と環境を確保することは、学校教育行政と学校経営の基本課題と言える。

2. ルールの不在というリスクが顕在化した学校

教職員の健康を担保する学校の条件を深めるために、学校が基本的に帯びている組織特性にくわえて、現在の学校ならではの点にも注目しよう。

「クレイマー」や「モンスター」とすら呼ばれることもある保護者や地域住民、あるいは授業規律を守れない児童・生徒の出現に、「昔は良かった」と回顧し、「今の子どもと大人はなっていない」と嘆くだけでは不十分だ。踏まえるべきは、まず学校に対する眼差しが、おしなべて変わってきたことだろう。

「学校に行ったら、先生の言うことをよく聞いて」と子どもが背中を押されて登校した時代から、「何かあればすぐに教育委員会に電話を」という時代が変わったとすれば、学校が変わったゆえではなく、学校が変わらないままに学校の周りが変わったからだろう。ちょうど、自分の乗っている列車は止まっているのに、隣の列車が動き始めると、あたかも自分の列車が後退しているかのような感覚に襲われるのと同じである。

学校は何十年と、変わらぬ発想とスタイルを保っており、それは「朝の会」から始まる一日のリズム、「仲間づくり」という学級経営、一斉教授方式での授業、給食や掃除のやり方と、疑似共同体的な性格が至る所であがられる。世代が異なるのに、なぜかすぐに共通理解できるのは学校の話題であろう。児童・生徒数が大きく減り、教職員定数の改善措置もあって学級規模がおしなべて小さくなっているものの、教員の授業スタイルはあまり変わらず、校内研究の進め方²⁾も十年一日の様子だ。前年度踏襲主義が闊歩し、旧態依然の学校像が教職員にはイメージされたままである。このように言えば、言い過ぎだろうか。

これに対して、学校の外では地域、家族、労働、ネットワークと生活環境が大きく変わり、学校への期待も変化している。学校で「生きる力」を身につけてほしい、とどれだけの人々が信じているだろうか。そもそも、この言葉の指す意味がよくわからないのに。そこへ従前の姿のままの学校が現れるからこそ不整合が生じ、関係者間のずれが顕在化しているのではないだろうか。

最近も、近隣の中学校の教員からこんな話を聞いた。体育の授業での準備運動が厳し過ぎる、と保護者からクレームの電話があったという。授業者として説明をしたのだが、「腹筋を鍛える意義は何ですか、生活に必要ですか」と保護者は納得せず、電話は教育委員会にも届き、当の教員は校長から事情を訊かれることになったという。また、知り合いのベテラン小学校教員が嘆くのは、保護者の電話に「お世話になっています」と応対する若い教員がいることだった。「お世話」になっているのは、学校と家庭いずれなのか、一例に過ぎないが、学校とはどのようなところかについての基本理解が不確

かな状況、とは言えないだろうか。

この傾向に拍車をかけるのは、保護者の教育権や教員の職務権限に関する法令文に見られるように、学校に関する社会的なルールが、もともと明確でないことである。にもかかわらず何となくの合意、つまり「常識」があるかのような前提のまま、とりわけ義務教育段階の学校が今に至ったのではないだろうか。

人々の学校に対する視線が変わり、学校教育をステークホルダーに関する制度も未整備な中、教員の労働時間とその内容は、利害関係者間の力学しだいで相当に幅のあるものになる。ここで情報公開や説明責任が求められる学校は、いきおい過重な負担を引き受けがちである。

この点で、教育権 (right to education) という言葉に注目すれば、日本においては興味深いことに、教育権をめぐる問題が保護者と学校との関係では長らく表面化せず、教科書検定に関する裁判に代表される「国民の教育権」か「国家の教育権」かという構図で描かれてきた³⁾。これは、世界的な東西冷戦や国内の「55年体制」のもと、文部省対日教組という対抗関係の延長上に位置づけられるものでもあったが、そうした理解に回収されやすいほどに、教育行政機関でもあるはずの学校が、「学校」対「行政」と区別される「聖域」だったのかもしれない。

ちなみに後智恵だが、日本の場合、教育権問題が「国民」対「国家」のモデルで長期にわたり膠着していたために、子どもの教育について誰が権利と責任を負うのかについて、緊張と均衡に関する議論が進展せず、いまや「民意」を受けた首長や議会の意志が、保護者や住民の権利、あるいは学校や教員の権限を越えて正統性を持つ、といった乱暴な物言いに帰結しているのではないだろうか。

これに対してたとえばドイツでは、連邦基本法 (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland) の6条において、「(1) 婚姻および家族は、国家秩序の特別の保護を受ける。(2) 子の監護および教育は、両親の自然的権利であり、かつ何よりも先に両親に課せられた義務である」、また、ドイツ市民法典 (Bürgerliches Gesetzbuch) の1626条には、「(1) 保護者は、幼い子

どもを保護する義務と権利を持つ。それは、子どもと子どもの財産の保護を含む。その実行については、国家共同社会がこれを監視する」と、子どもの教育に関わる主体の権限が明記されている。これは、民法820条に「親権を行う者は、子の監護及び教育をする権利を有し、義務を負う」と記されるのみで、どのような利害関係者といかなる緊張関係にあるかが不明確な日本と違いを見せているように思われる。

またドイツでは、教員の職務について「教育上の自由 (pädagogische Freiheit)」が各州の学校教育法に規定され、自明のこととなっている。たとえば、ヘッセン州学校法86条では、「(…) 教員の教授および教育活動にとって不可欠な教育上の自由は、法規、行政規則ならびに職員会議の決定によって、不必要ないし不当に制限されてはならない」と定められている。つまり「教育上の自由」は、「法規、行政規則」のみならず、「職員会議の決定」によってさえ「不必要ないし不当に制限されてはならない」教員の権限を想定しているのだ⁴⁾。

さらに州によっては、法律の下位である規則の段階でもこのことが明示されている。たとえば、ノルトライン-ヴェストファーレン州「公立学校の校長および教員についての一般服務規程」の4条「教育上の自由と責任」には、次の規定がある⁵⁾

- (1) 教員の職務には、固有の責任と教育上の自由のもとで、生徒を教育・教授・助言・評価することが含まれている。その際、憲法と学校法に基づく学校の教育委託が尊重されなければならない。
- (2) 教員は、法規・行政規則・指導要領や教育計画、職員会議の決定および学校監督の職務命令によって定められた諸基準のもとに置かれる。
- (3) 校長は、教員の授業・教育行為について、その権限（18条以下）の範囲内においてのみ個々に介入できる。

以上のように、ドイツにおける各教員の「教育上の自由」は、校長との緊張関係をも伴うのに対して、日本では学校教育法37条の規定、「校長は、校務をつかさどり、所属職員を監督する」および「教諭は、児童の教育をつか

さどる」とあまりに曖昧で、どこまでが誰の職務かがまったく不明確である。また、これを遠因にしてか、無限定的な労働が実態としても続いている。2011年3月の東日本大震災で、避難所となった学校において尽力する教員の姿に「見直した」という声上がるという、ある意味では残念なエピソードも聞こえた。これまで隠れていた、曖昧な学校の位置づけが露呈しているのだ。

こうした状況に適応する格好で、勤務時間という観念すら持ち得ないような現実まで観察できる⁶⁾。部活動指導、家庭訪問、土曜日授業、学区地域行事といったように、学校管理職が自らを含めて職員の出退勤時間を適切に管理できず（「先生方のボランティアですから」）、労働基準法を授業で教える教員がこれを守れないといった皮肉な状況が常態化している⁷⁾。学校とは、また教員とは、いかなる仕事をどれほどすれば職務を果たすことになるのか、が明らかでないこと⁸⁾を背景に、教職員の健康が影響を受ける状況⁹⁾が生まれている。

では、こうした条件のもとで、「教育は人なり」ともしばしば言われる学校における教職員の働き方を大きく方向づけるのが、学校内外の人事異動である。以下、それらがいかに行われているのか、どのような実際を招いているのかを確かめることから、より望ましい労働環境について考えたい。

3. 定期的な学校間移動という仕掛け

人事異動の中でも、勤務する学校を定期的に替わる、転任という学校間移動は、日本の教員人事¹⁰⁾の大きな特徴である。

日本で一般的に見られる転任には、二つの特徴がある。第一に、学校間移動は数年ごとに行われるのが圧倒的であり、たとえば10年以上同じ学校に勤務するのは、高校の一部の学科や大学附属学校などを除けば、まれである。また、この移動は本人の希望にもとづく場合もあるが、希望でなくとも移動しなければならないルールになっている。

このことは学校管理職についても同様であり、教頭に昇任、校長に採用さ

れることが決まっても、どの学校に赴任するかは直前までわからず、自分の描きたい学校経営のビジョンや活動の重点など、考える時間がほとんど与えられていない¹¹⁾。また、すでに校長、副校長や教頭であっても、いつまで今の学校にいられるのかがわからない点では、上と同じ状況である。まさに「人事は他人事（ひとごと）」なのだ。

第二に、転任は学校間の移動だけでなく、学校種を跨ぐ移動が決して珍しくなく、その中には、次に勤務する学校種の教員免許状を有していない場合すらある。それは、義務教育段階の学校間や、高校と特別支援学校の間などである。中学校教諭から高校教頭といった例も見られる。この春、中学校の教務主任が小学校の教頭に、中学校の教頭が小学校の教頭に、長く指導主事を務めたのち、勤務経験のない小学校教頭というケースが、身近にあった。このうち二人は、勤務経験がないばかりか、教員免許状も持っていない。学校種ごとに違っても言われる規範や雰囲気、馴染むことができているだろうか。

こうした人事異動では、「学校に清新の気風を醸成することが重要」¹²⁾という見方の一方、次のような問題をももたらしている。精神的疾患を理由に休職した教員の45.7%、およそ半数が所属校での勤務2年未満という報告¹³⁾からは、学校を替わることが、上司・同僚職員、児童・生徒、保護者、学区地域住民等の関係者を最初から学ばなければならない点で、教員に相当の負荷になっていることをうかがわせる¹⁴⁾。また、新年度の直前まで転任先が確定せず（場合によっては、それ以外の時期にも異動通知が出される）、事前の準備ができない点も、不安材料になりうる。

かくも日本の教員人事は、個人や各学校の事情や思惑を越えて、府県単位あるいは教育事務所や大きな市を単位にした「公教育水準の維持・向上」を目指している¹⁵⁾。それは、多様な学校経験を通じた視野の拡大と職能の開発を狙うものと説明される。

しかしながら、同様の仕組みを他国に見つけることが難しいならば、その効用と限界を確かめることも大切だろう。つまり、新たな学校で働くことのリフレッシュや気づきの意義、あるいは、新しい環境に急いで馴染まなけれ

ばならない負担や校内人事を毎年構築しなおさなければならないコストの妥当性を再考することである。

4. 学校での人的配置とそのマネジメント

さいごに、人事異動の結果、各学校にスタッフが配置され、学校の活動を始める際の校内人事について検討する。

教育委員会からあてがわれた教職員に学校の業務をいかに分掌するかという段階においても、二つの特徴が挙がる。その一つは、学校管理職の在任期間があまりに短い¹⁶⁾ために、中長期的な展望を持たず、斬新で新奇な試みがなされにくい、「無難な」方向を取りやすいこと、もう一つは、学校で捉えられがちな「校務分掌」の総和が校務全体を構成する訳ではないほどに、個業的な業務遂行がなされていることである。

まず前者について。数年で移動する教員以上に短い同一校勤務になっている校長ほか学校管理職の人事は、「学校の自主性・自律性」が必要と唱道されながら、画餅の域をまったく出していない。1998年の中教審答申「今後の地方教育行政の在り方について」では、学校管理職の同一校勤務の長期化が提言されたが、変化はほとんど見られないままである。高校の専門学科などでは、転任先が限られるために長く同一校に務める教員に、管理職は「お客さん」、おとなしくいてくれれば結構と言われる、と教頭から聞く。こうした中、勤務校のことがほとんどわからない中で、新年度の学校経営方針を職員に示すことは容易でない。

また後者について。校務を分掌する際、たとえば体育主任や視聴覚主任といった役割は分掌される業務と捉えられるが、学級担任や各教科の授業はそう理解されないことがあり、学校要覧の校務分掌表にもこれらが掲載されない場合は珍しくない。

学級担任やそれぞれの授業は、学校の方針からやや独立しており、各々のスタイルで個業的、また自律的に行われるという捉え方が強く、また先述したように教育-学習の特性から、実際上もそのようにならざるを得ない。か

くも教育という労働はほとんど可視できず、効果や限界が実証できないために、これまで通りにと慣性が強く働き、活動が革新されにくい。つまり、活性化せず安定的な業務遂行になりがちである。

このような業務では、とくに生徒指導や保護者対応など、いっそう曖昧で捉えどころのない領域にリスクが内在する。管理職や同僚が理解したくても、当時者性の強い業務なために、どうしてもわからない部分が残るのである。これが高じると、当該の教員は孤立しやすい。「どうすれば良いか」という問いに必ずしも正解がないことを前提に、視野を広げたり、視点を動かせるようにとアドバイスや相談があると思えばよいが、そう捉えられない教員の場合、一人で苦しむことになりがちである。

また、教育が見えにくい活動のために、掲げられる教育目標や「理想」によっては、過度に主観的な意味世界を構築しかねず、自発的な長時間労働や必ずしも合理的とは言えない行動規範を伴うことにもなる。このことを同僚がやんわりと指摘しても、「学級便りを毎日発行することになっている」、「文集は必ず年度末に作らなければならないのです」とコミットメント（こだわり）を追いがちなケースは、容易に想像できるだろう。

さらに、教育労働では、教員自身の感情のマネジメントに加えて、児童・生徒の感情に影響を及ぼさなければならないが、それは事前に見つもりができず、かつ短時間に意思決定しなければならない点で特徴的だ。なかでも学習指導要領や学校経営案では想定されていない内容への対応、たとえば、生徒が机に対して横を向いて座る、机の上にティッシュ箱を置く、下敷きで扇ぐ、といった非言語的で解釈の余地がより大きな事実を前にした場合、教員は誤った判断をしがちである¹⁷⁾。以上のように、学校での業務遂行は内面的なリスクを多く抱えている。

なお、教員の働き方とどのように関係するかはまだ説明できないものの、社会的逸脱の一つである性的逸脱を量的に問えば、教員における発生率は、社会的水準を少なからず上回る状況にある¹⁸⁾。マスメディアでは、「ストレスがたまって」と記述される事案だが、学校ならではの環境¹⁹⁾も背景にして、教員が必ずしも健康的に働いていない状況がうかがわれる、とは言えそうで

ある。

5. 残される方略

以上、教職員の職場でもある学校について検討したが、これらを踏まえて、労働環境の改善を図るために提示できる選択肢にはどのようなものがあるだろうか、二点述べたい。

その一つは、全県的な「公教育水準の維持・向上」および教員の褒賞制度としても機能している学校間を跨ぐ人事と、各学校や各教員の「自主性・自律性」を担保する人事との関係をいかに設定するかである。すなわち、前者を強調することは、学校教育の機会均等や「質保証」につながるが、これは「地域に開かれた」あるいは「特色ある」学校づくりと葛藤する。また、後者に傾注すれば、じっくりと学校経営を進める上では望ましいものの、学校教育の地域格差を甚だしくする可能性があり、任用権者には選びにくい方略だろう。

これまでのように前者に重きを置くのであれば、各学校の中長期的な視野に立った経営は諦めざるを得ず、頻度高く環境が変わる教員への負荷も減らされないままだが、より多くの教員を管理職に迎えることができ、また各学校を越えた学校教育を保障し、教員の職能にインパクトを与える機会は維持されるだろう。教育委員会や校長会・教頭会は、このメリットとディメリットをいかに比較考量するだろうか。

もう一つは、教員の働き方やあり方を変える上で、彼らの使命感や意識といった主観的でもある問題に注目するのか、それとも彼らの置かれている環境を客観的に変えるためのアイデアを、どれほど提案し試すことができるかである。

これまではもっぱら、教員に対する「周知理解」や「意識改革」が唱えられてきた。それらは「～すべきである」「～が求められている」と鼓舞、説教するものであったが、はたして成功しただろうか。たとえば、おおよそ2000年以降の教員評価や職能開発の議論に、職場環境の改善を通じて職能を

効果的に発揮させるという発想を見出すことはほとんどできない²⁰⁾。皮肉な言い方をすれば、いつまでもそうした「改革」が起こらないからこそ、これらスローガンが繰り返し叫ばれているのだろう。実際に変化が起こったならば、こうした題名の講演や研修は姿を消すはずなのだから。

ちなみに、「研究者」がこうした物言いの先導を切ってきた面も否定できない。それは、学校教育に関する観察を通じて事実を集め、その特性や機能を発見することによって、ありうる学校を構想、提案するという研究的な態度にふさわしいものだったのだろうか。答申や政策の解説や「べき論」、こうした演説や唱道が、学校での働き方を変えられなかったのであれば、この方略は有効性を欠くと評価しなければならない。こうした学校教育行政や学校経営上の実践に関わる大学や学会の「知」も、評価の俎上に載せられるのである。

これに対して後者の発想²¹⁾はまだ始まったばかりである。より働きやすい学校、ひいてはより効果的な学校のための、いくつかのアイディアはあるものの、行われた実験はまだ限られる。たとえば、各地の教育委員会や文部科学省でも、教員のメンタルヘルス問題への取組を始めているが、精神的疾患を理由とする休職や退職には歯止めがかかっていない。

ここで、学校での子どもの安全や衛生といった健康教育に限定せず、組織として健康を考えること²²⁾は重要と思われる。たとえば、ドイツで行われている「健康な学校 (gesunde Schule)」という議論に、より焦点化された文献²³⁾に即すると次のようである。まず、生徒の健康について運動不足、栄養不足と肥満、精神的健康、学校のリズム、喫煙が指摘され、その改善策が検討されるが、続いて教員の健康については、以下の項目が挙げられる。

2.1. 職業特有の負荷

2.1.1 学校の日常の構成

2.1.2 喧噪の負荷

2.1.3 教職における関係上の要求

2.1.3.1 教員－生徒の関係

- 2.1.3.2 教員－保護者の関係
- 2.1.3.3 教員－教員の関係
- 2.1.3.4 教員－上司の関係
- 2.2 職業的負荷への対応
- 2.3 結果：教職におけるバーンアウト
- 2.4 予防へのアプローチ
 - 2.4.1 行動と予防的行動
 - 2.4.2 参加的アプローチ：教員が重要と見なすこと

これらに、教職の特性を踏まえて負荷を減らそうとする着眼が見られるのではないだろうか。これを「隣の芝生」にするならば、職員室の空間構成や時間割の構成、会議の進め方や学校内の動線といった客観的な状況を変えることで、教員の行動を変えることが射程に入ってくる。個人的には、職員室の定期的な「席替え」、家庭訪問ではなく学校への訪問への変更、「風通しの良い」職場のための「笑い係」や「教職員新聞」の分掌、学級・学年・教科を越えた「学校改善委員会」の設置、小学校ならば時間の大括り化（授業時間と休み時間を合わせる）などをイメージするが、はたして検討に値するだろうか。

どのような発想や方略であれ、さまざまな試みを教育委員会が奨励するとともに、学校内では実験的態度を促進するようリーダーシップ、「みんな一緒」や「これまで通り」を抑制する風土の改善が求められる。学校は「子どものため」だけではなく、そこで働く教職員のためにも存在している、という当たり前のことから学校づくりを考える時期に、とうに至っているのだから。

(京都教育大学)

〈注〉

- 1) 榊原禎宏「感情としての教育労働と教師のやりがい、健康」山崎準二・榊原禎宏・辻野けんま『考える教師－省察、創造、実践する教師－』学文社、

p. 34, 2012

- 2) 新たな提案として、大分県教育センター『一層やりがいのある校内研究のために』2012
- 3) 今橋盛勝『教育法と法社会学』三省堂, 1983, がこの構図に終止符を打った代表作だろう。
- 4) 榊原禎宏・辻野けんま「公教育の質保証における学校の自主性・自律性と教員の『教育上の自由』の定位」『京都教育大学紀要』119, p. 160, 2011
- 5) 同上, pp. 160-161
- 6) 教員なかでも教頭職が「8時間労働」を大幅に超える勤務となっていることは明らかである。国立大学法人東京大学『平成18年度文部科学省委託調査研究報告書 教員勤務実態調査』2007
- 7) 「普段の仕事での身体の疲労度合」をたずねた調査では、「とても疲れる」が一般企業の労働者が14.1%, であるのに対して、教員は44.9%と大きな違いがある(文部科学省「教員のメンタルヘルスの現状」2012. 1)。
- 8) 「指導する」という目的語を伴わない言葉が日本の教師に多用されること、その曖昧さが際限ない職務状況を導いているという指摘については、酒井朗「いじめ問題と教師・生徒」荻谷剛彦・浜名洋子・木村涼子・酒井朗編『教育の社会学』有斐閣, 2000
- 9) 最近の報道では、30~50代の男性のうち、会社役員や部課長ら「管理職」と医師や教員ら「専門・技術職」の死亡率が2000年ごろを境に急激に高まり、平均を上回るという(毎日新聞, 2012. 5. 25)。この背景には、肥満, 飲酒, 運動不足が多いこと, 多忙を理由に医療機関に行かず「診断の遅れ」もあるのではと医師のコメントがある。
- 10) 人事行政の実際について、外国の例を含めてまとめた作品として、佐藤全・若井彌一編『教員の人事行政-日本と諸外国』ぎょうせい, 1992
- 11) このことは、校長試験などの問題が個別性を持たず、あまりに一般的な点からも指摘できる(榊原禎宏「管理職試験の制度と言説」小島弘道編『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂, 2004)。つまり、「この学校の校長として適切か」という基準では評価されえない。これに対して、たとえばドイツ、バーデン-ヴュルテンベルク州の場合、ある学校で校長の欠員が生じると公募がなされ、当該学校種の免許状と勤務経験を持つ教員が応募できる。同校の学校会議と学校設置者の関与のもと、書類選考のほか、応募者の授業分析と相談、面接(プレゼンテーションとインタビュー、応募者からの質問など)を経て、採用が決定される。<http://www.rp.baden-wuerttemberg.de/servlet/PB/show/1190438/rpt-ref77-leitfaden-bewerb-schulleiter.pdf> [2012年5月29日最終確認]を参照。当然ながら、応募者はその学校について調べ、採用審査に臨むのである。

教員の労働環境としての学校

- 12) 竹内啓三「大阪府における校長人事の方針・実際・課題」関西教育行政学会「シンポジウム スクールリーダーの人事行政－校長の登用・配置・異動を中心に－」『教育行財政研究』37, p. 43, 2010
- 13) 文部科学省「平成22年度 教育職員に係わる懲戒処分等の状況について」『教育委員会月報』748, 2012. 1. p. 57
- 14) 初期の指摘として、中島一憲『先生が壊れていく－精神科医のみた教育の危機』弘文堂, 2003。また、条件付採用期間後に病気を理由とした退職教員のうち9割が精神疾患を理由にしていることから、学校の環境に馴染めないことが退職に影響しているのではとの予想は立てられる（文部科学省「平成22年度公立学校教職員の人事行政の状況調査」）。
- 15) この傾向は、長期的にまた地域を越えて観察される。たとえば、榊原禎宏ほか『学校管理職の人事異動に関する実証的研究－山梨県下の小学校・中学校における事例から－』（山梨大学大学院教育学研究科 [研究室報告書]）1998
- 16) 文部科学省「公立学校における校長等の登用状況等について」（2011年度）によると、1校当たり平均在職年数は校長で2.9年、副校長等で2.6年、である。
- 17) 榊原禎宏ほか「授業中の『ペン回し』がもたらすもの－非言語コミュニケーションに見られる教室の非制度」『教育実践研究紀要』11, pp. 197-207, 2011
- 18) 法的意味での教員の「わいせつ行為」の発生率は、2000年以降の10年間において、社会的水準よりも約5割高いことが明らかである。榊原禎宏「教員の精神的健康への一視角－教員による『わいせつ行為』は多いか－」『京都教育大学紀要』116, pp. 1-7, 2010, 榊原禎宏・森脇正博「教員は健康に働いているか－教員による『わいせつ行為』に関する追試的研究－」『京都教育大学紀要』120, pp. 1-10, 2012
- 19) 同行為の発生率が小学校と中学校の間で、約2倍の違いがあること（榊原禎宏・森脇正博, 同上）から、中学校ゆえの特徴、たとえば生徒の発達段階の特徴や部活動の行われている点が指摘できるかもしれない。
- 20) 榊原禎宏「『健康な学校』と学校経営論のリデザイン」『京都教育大学紀要』115, p. 159, 2009
- 21) 日本教育経営学会公開シンポジウム「教職員の健康・学校組織の健康」『日本教育経営学会紀要』52, pp. 128-148, 2010, など。
- 22) 榊原禎宏「『健康な学校』と学校経営論のリデザイン」pp. 159-168
- 23) Dieter Sommer, Christine Altenstein, Detlef Kuhn, Ulrich Wiesmann, *Gesunde Schule: Gesundheit-Qualität-Selbständigkeit*, Mabuse-Verlag S. 8-9, 2006