

教師の労働負担(4)

—労働負担の実際—

- I はじめに
 - II 聞き取り調査の目的と方法
 - A 目的と視点
 - B 対象者と調査手法
 - C 記録の整理のしかた
 - III 聞き取り調査の結果
 - A 教育実践そのもの
 - B 魅力と厳しさ
 - C 校務分掌
 - D 心身の状態
 - E 厳しいことが重なる経過
 - F 調査結果のまとめ
 - IV 結果説明会の討論
 - A 質問の概略
 - B 質問に対する意見
 - V まとめ
- 参考文献

千
田
忠
男

I はじめに

これまでに教師の労働負担に関する仮説を述べてきた〔教師の労働負担(1)、(2)、(3)〕参照。これらの着想を得るに至った直接の素材は、同僚の過労死に遭遇した教師からの聞き取り調査およびその結果にもとづいた討論内容である。本編では、これらの素材をできるだけ詳細に提示したい。

II 聞き取り調査の目的と方法

A 目的と視点

教師の労働過程に即して労働負担を明らかにして、教師の仕事を合理的に設計するための基礎資料を得るため、同僚の過労死に遭遇した教師を対象に、面接による聞き取り調査を企画した。

そのために、教師の教育労働過程をつぎの六つの側面に分類して、それぞれの詳細を明らかにする方法をとる。すなわち、

- (1) 教育実践そのもの、
- (2) 教育実践の魅力、
- (3) 教育実践の厳しさ、
- (4) 校務分掌、
- (5) しんどいことが重なったときの心身の様態、

(6) しんどいことが重なるに至る経過、である。

調査対象者にこれらの側面をあらかじめ説明して、聞き取り調査結果からそれぞれの局面の特徴を推測する。

B 対象者と調査手法

1 面接調査

私が面接調査対象者から約二時間かけて教育労働過程の詳細を聞き取る、という方法で調査をおこなう。対象者の発言を筆記し、草稿を起こした後に対象者に読んでもらい、必要な訂正を加えて確定資料とする。対象者個々人の経験の違いから、教育労働過程のさまざまな側面に対する重点のおき方が異なるが、できるだけ発言の流れを損なわないように配慮する。

対象者は、中堅ないしはベテランの小学校教師一〇人程度とする。A市教職員組合から紹介してもらい、最終的に一〇名(教職歴は一七年から二八年、年齢は四一歳から五一歳、男女各五名)の教師の協力を得られた(表)。一九九九年七月から一二月までに一二回の面接をおこなった。

2 説明会と討論

以上の面接聞き取り調査の結果を、面接対象者と組合役員、専門家を対象とした説明会で発表し、質疑と討論をおこなう。討論内容をできるだけ詳細に記録し、調査資料にする。説明会は二〇〇〇年二月におこなった。

教師の労働負担(4)

表 対象者の教職歴と年齢および性別

	教職歴	年齢	性別
A	28	48	女
B	26	48	女
C	25	49	男
D	19	41	女
E	28	51	男
F	23	45	男
G	26	48	女
H	18	42	男
I	27	48	女
J	17	42	男

C 記録の整理のしかた

1 用語

以下では、つぎのように定義した用語を用いる。学校経営ないしは教育行政分野で正確に定義されているものもあるが、ここでは、労働負担研究にかかわるかぎりでつぎの通りとする。

- (1) 教育実践。もつとも単純な要素を想定したときの教師の活動。ここでは、教師がクラスの子どもたちを対象にする活動をさす。
- (2) 教育組織。共同して教育実践をすすめるために教師が構成する組織。同学年の教師の間で編成する組織(学年主任を中心とする編成)と、クラス以外の教育課題をすすめるための組織(生活指導や教務、保健指導、体育指導、給食指導など)がある。さらに、組織全体を指揮管理するための担当者(校長、教頭)がいる。
- (3) 校務分掌。クラス以外の教育課題。そのための担当者が設定されるが、専任は少なく、ほとんどが兼任である。
- (4) 労働負担。教育実践と校務分掌を遂行する際に教師がおこなう努力の総称。魅力ときびしさを合わせもつ。なお本稿では、作業者が自覚している範囲で取り上げるので、正確には「労働負担意識」である。
- (5) 教育実践の魅力。労働負担におけるおもしろさの側面と教育実践の結果から生きがいを感じ取る側面。
- (6) 教育実践のきびしさ。過程を遂行するために要する努力のうちの厳しさの側面。その結果として、心身の否定的状態(疲労とストレス状態)が生じる。
- (7) 過重な労働負担。能力の限界まで努力をしなければならない時で、労働負担にともなう厳しさの側面が増し、心身の否定的な状態が回復困難な事態に進行しやすい事態。疲労の進行と蓄積、ストレスの重積(解消されずに溜ま^たっていく状態)などになりやすい。
- (8) 労働負荷。個々人が直面する課題を、その人の能力から評価したときの困難さの総称。個々人の課題は教育組織

の配置によって決められる。困難さの性質は課題によって異なる。また個々人の能力は、経験、知識、感性、休養と健康状態、家庭状況等によって大きく異なる。したがって、この定義によれば、課題が同じであるから労働負荷が同じ程度であり、だから労働負担も同じ程度である、という論理は成り立たない。

2 聞き取り結果の整理

聞き取り結果は膨大な分量になるが、先に示した教育労働過程の分類に即して5点に分けて整理する。すなわち、教育実践そのもの、教育実践の魅力と厳しさ、校務分掌、心身の状態、厳しいことが重なる経過の順に示した。それぞれの発言記録の末尾にアルファベット記号を付記し、発言者を識別できるようにした。発言を促す質問は（ ）内に示した。

3 説明会における疑問と意見

説明会における疑問は要約して示し、それに対する私の意見はできるだけ詳細に示した。

III 聞き取り調査の結果

A 教育実践そのもの

1 クラスの仕事

a クラスの仕事の流れ

「一日の流れを説明すると次のようになる。まず、登校時間。ついで、朝の会。1時間目から4時間目までの授業。

教師の労働負担（4）

給食。昼休み。掃除。5時間目と6時間目の授業。終わりの会。委員会活動。4時半に子どもの下校。朝から下校時まで、子どもがケガをしたらほかの仕事をほうっておいて保健室に連れていく。不登校の子どもを迎えに行く。給食をこぼしたらすぐ手当てをする。子ども同士のケンカの仲裁などなど。落ち着いてホッとする間もない。

いろんなハプニングが起こる。その場合にどうなるか。まず、ひとつのハプニングに注意を向けると、ほかに注意を向けにくくなる。それでも全体に注意しておかなければならない。クラスの人数が重要だ。さらに、ひとつのハプニングで時間がどんどんずれていくと、次の予定をこなせなくなる。ゆったりとした計画になっていないので、あせってしまふ。じつは、一日のうちにやらなければならぬこと・こなさなければならぬことが山積しているのだ。他のクラスにかかわる計画が遅れそうになるときには、とくに気を使う。これが学校全体の行事にかかわるときにはもっとたいへん。いずれの場合にも、ほかのクラス「あるいは学校全体の行事進行」に迷惑をかけられない。(D)」

「授業の様子を説明しよう。算数でいえば、前半にひとつのヤマ、後半にひとつのヤマ、最後の五分でまとめの念押しという経過になる。先生ばかりがしゃべると子どもがつかれて、飽きてしまう。自分たちが何かをしていなければ、飽きてしまうので、読ませたり、書かせたりする。そうしたときに、私も少しホッとする。(G)」

「今年も転勤し、今小学2年生を受けもっている。

学期当初はいつもたいへんだ。転勤して二週間ばかりで、授業参観が入っていた。離任式などで授業を離れることもあり、また普通はもう少しあとに予定されるのだが、今年も6年生の修学旅行等の行事関係で早くなってしまったのだ。参観授業としては国語の音読を中心にした詩の学習をしたのだが、自閉傾向の児童がいるクラスで、名前を覚えきらないままにやらなければならなかった。授業の準備や教室の壁に貼る掲示物作成等の作業に追われ、なれないところで右往左往しながら、結局、授業参観前の一週間は連日、学校に残らなければならなかった。

前任校では転勤した年に5年生をうけ持つて失敗した。地域的にもしんどいところで、学力的にも家庭的にもたいへ

んな課題を持つ子が多い地域だった。前任校への思いが強かった私にも原因があったのだといまは反省しているが、第一回目の参観日から子どもとびったりしなかった印象を持っていた。母親たちからも突き上げられた。親とケンカしたのは、私の教職経験では、そのときがはじめてだった。一学期の精神的つかれから、そのときには「教師を辞めたい！」と考えていた。しかし卒業まではどうにかがんばらねばと思ひ、『針のムシロ』のような二年間をおくった。こうした経験があった。

今回の赴任校では、そうしたことがないように、という構えでのぞんだ。緊張した。1学年2クラス編成で、もうひとつのクラスの担任先生はやる気がなく、掲示物や父母懇談会などについて話し合うことにもならなかった。赴任校では校長も教頭も新任で、行事の組み方もメチャメチャで、家庭訪問の計画もうまく立てられなかった。授業参観日が終わったら、なんとかなるだろうという思いで耐えた。

四月一日に辞令を交付され、六日が入学式準備、七日入学式。ところが五日の会議に校務分掌や委員会の年間計画原案を出さなければならぬ。その学校のやり方に応じた中身を出さなければならぬが、その原案を作るのが難しかった。前の学校の経験から作った原案が「そんなの、できないよ！」とずいぶんとたたかれた。パートの長がもつと指導してくれないと……と思ひ、気持ちがめいった。(G)

「実際の場面では、高学年を受けもっている。新任校で養護学級を受けもたされて、新任でもあつてどうしたらよいかわつたく分らないままに、いわば体当たりでやっていた。教育に迷いながら、いつのまにか二年間が過ぎていた。いまから思ひ出せば、いったいどのような教育をしていたのかという思ひだ。それから転校して、その後四年間5・6年生を担任し、高学年ばかりを受けもってきた。一四年間で五回5・6年生を担任した。男性教師の受け持ち傾向としては一般的なことだと思つている。(H)

b 養護学級の現況

「養護学級の担任。子どもを養護学級の面から見ると、子どもは普通学級に所属し、給食、ホームルームなどを行う。そのほかの時間に、養護学級の授業を行う。慣行としてこうした方法がとられている。普通学校に戻る条件も、子どもの発達度合いに応じて違ってくる。カリキュラムとして決めているわけではなく、個々の事情に応じて工夫している。」

障害児学級を受けもつようになって一年になる。それまでは普通学級を一五年くらい経験した。ひとつの学校に、私のような担当をする先生が一人か二人はいる。たまに実習助手が加配されるときもある。

養護学級は種類が多い。『情緒障害』、『肢体不自由』、『知的障害』、『病弱』等だ。私は現在、学級の種別で言えば情緒障害児の学級を担当している。一年の経験というのは、中堅クラスにあたる。一部では順番で一年とか、三年から五年くらいの経験で回していく場合もあるが、固定的にやる人も三分の一くらいはいる。私は固定的にやっているほうだ。

私自身は障害児教育の免許をもっていない。自主研修でおぎなってきた。ただ、障害児学級をはじめもつ人に教える担当者はいなかったし、今もない。この役を固定してやるようになって、外で研修を受けるなどの行事などが重なってくるのが少なくない。たとえば養護学級・学校の合同の行事などで、大きなものが年に三回はある。大きな催しごとの運営実行委員になる。ほかに初等教育研修が教科別にわかれて年九回ある。たとえば『自閉症』を取り上げるとすれば、症状の原理や教育方法などについて理解を深めるのだ。この仕事をしていると毎年勉強しなければならない。だから研修会も盛んになっている。養護学級の種類が多いことから分かるように、障害の内容によって部会がわかれている。また、水準も高くなってきたからだ。公的なもので研究費も出ているが、自主的な運営もみとめられている。

このほかに、府の養護教育研修会などもある。(B)

2 クラスの子どもとのかかわり

子どもとのかかわりについて

「くちははつたい言いようになるが、子どもたちの人間形成の一助になりたい、成長させよう……という思いをもっている。これは、振りかえってみれば純粹に、そうした思いをもっている。そうした思いにつながる努力ということなのだ。……『子どもとつきあうのが、しんどい』と思うときもあるが、子どもと付き合うこと自体は、教育の営みというか、教育実践というか、教育のコアだと思っている。だから、私自身がキレルことも少なく、またあきらめることもなく、付き合ってきた。もうひとつ、私の努力をわかってくれる子どもも多くいてくれて、それらにはげまされてやってきている、という面もある。

(クラスの子どもとどのようにかかわるか、印象にのこっていることを聞かせてほしい) 子どもとかわるときには、[〃]目をつむる[〃]ことも多い。ケースバイケースで考えなければならぬ。たとえば、たいへんな子どもがいたとして、私との関わり合いも重要だが、その子が集団の中でつくるかかわり合いも重要だ。

クラスにはいろんな子どもがいる。どの子にも等しくかわりたいと思っている。しかし同僚から『子どもとのかかわりが』あつさりしている』といわれたことがあつた。そのことをきっかけにして、ずいぶんと考えてみた。思い当たることもあつたので、それ以後には相当に入れこんでつきあってみた。でも、私のタイプとして、学級づくり、集団づくりではかなりのエネルギーを注いでがんばつても、特定の子どもに[〃]グッツといれこむ[〃]ということはなかつた。

今の子どもたちを見ていけば、いろいろと考えさせられる。昔は、言い聞かせれば、多くの子どもはガマンするなどの態度をとれた。今は、その先生のカラーやパターンを押しつけても聞かない場合が多い。反発してくる。そのように思うから、私は、押しつけないと心がけている。高学年になればなるほど、子どもは教師をよく観察している。私たちも、子どもをよく見ていけば、子どもの心に落ちていくかどうか、判断できるものだ。

（子ども同士の関係、子どもの集団性の度合いもわかるか？） 苦い経験ではあるが、例をあげよう。男の子どもたちがあばれ回っていたクラスを受けもったことがあった。そのクラスではかしい女の子のグループがつくられていた。これはよくあることだ。ところが、リーダーとして信頼を集めていた子が、卒業の2、3週間前に学校に来なくなった。女の子のグループの中で、ほかの子が反旗をひるがえたので、それまでのリーダーが来られなくなったのだ。そうしたことがあるまで、「リーダーのグループ内での位置など」グループの状態を分かっていたいなかった、ということについて私自身がようやく分かった。子どもたちは、ものすごくナイーブで、成長が早く、しかもジグザグの道を描いて進んでいく、という思いをした。あとで『先生はひいきしている』とも言われた。そうしたことをしてきたという自覚がまったくなかったので、いささかショックだった。

そうしたことを経験してからは、いわば等距離外交というか、目配りを十分にするというか、そうした努力をするようになった。そうすると、グループ同士の関係やそれらのグループの中がよく見えるようになってきた。男の子はすぐに態度にあらわすから、分かりやすいが……。子どもたちは、先生にどのように思われているか、ということ以上に、クラスの中でどのように思われているか、「どういふ存在になっているか」ということを気にしている。そう、私は思っている。

しんどい子どもに対応する場合、その子への対応のし方を、ほかの子どもたちが注目している。だから、その子に、ほかの子どもたちがどのように対応するか、これに私は注目することになっている。これをつづめていけば『学級集団つくり』に努力している、ということになる。（H）

「クラス担任は、自己責任である。クラス担任が立ち行かなくなったとき、どれだけ支援してもらえるか……それが不安だ。結局つぶれてしまうことも少なくない。中学校では教科制だから、生徒はたくさん教師と付き合う。小学校では担任制だから、切るに切れない。どうしようもなくなれば、『校長室に行くか?』ということになる。」

〔「校長室に行くか？」という言葉に、何か特別の意味があるのか？〕まず子どもにとって見れば、シヨックなことだ。担任に見捨てられたという意味であつたり、職員室というところは子どもがしかられるところでもあり、もつとしかられる、という意味になつたりする。子どもの反応は多様だが、担任にとつてもさまざま思いになる。子どもの心にどうひびいたか、保護者にどのように思われるか、あるいは担任としての責任を投げ出したことになりはしないか、などだ。ケースにもよるが。(E)〕

b 教育のやりがいという面から

「学級崩壊のことも考えることがある。先生が子どもにいじめられるような状態になる。子どもにスキを見せたらまずいので、よく勉強しておかなければならない。迎合してもいけないし、先生より上のものを作ってもいけない。厳しすぎてもいけない。——これは私の考えなのだが、学級崩壊になりそうな先生は、私の勸でだいたいわかる。校長もわかつているだろう。そうした先生には親からの苦情も多い。同僚も『あの点を直したら』と思うこともあるが、その先生に言うことができない……。

じつは、私の子どもも中学校で登校拒否になつて、中学校の先生とずいぶんやり合つた。そのとき、親から見れば中学校の先生の敷居は高かつた。そうした経験をへて、親と先生との間の敷居をできるだけはずそうと考えるようになった。先生の側も実情を率直に説明しなければならぬ、と考えている。そうすると親も寄つてきてくれる。長男のときは、担任、生徒指導の先生が私に歩みよつてくれなかつたと思う。親は、自分の子どもの欠点をよく分かつていて、悩みをもっている。それを荒立てるようには言わない。そういうときにはアドバイスを留意して、話しをする。私自身は、子どもをふたり保育所から育ててきた。チックが出て、夫は夫でまた民間なのでたいへんで、子育てはぶん分苦勞した。私は私の経験や状況・悩みを比較的オープンに話す。これは私の気性であつて、変わりにくいものだ。

教師という以前に、人間としてつき合わせてもらう。私は、そうしたつき合いがスキヤネン。できるだけのことはや

ってあげたい。自分しかできないことをやってあげたい。いつも、こう思っていてやっている。（G）」

3 教育実践の評価

a あなたは自身の能力をどのようにして評価しますか？

「能力をなんで測るかも、むずかしい。教育では、とくにそうだ。ほかの先生の教育結果を比較して、自分の能力のなさを下敷きに背負い込むことは、避ける。たとえば『子どもたちの悪い現状について、親のせいだ！文部省が悪い！』と考えていけば、自分も楽だ。しかし、ハツとふりかえって、『自分のせいだ』と自分を責めだしたなら、いつきよに落ち込む。

しかし、そうかといって、客観的に評価する基準もない。事実の経過や事例を収集して、多くの経験をする。そうして、第三者的に見られるようになりながら、客観的にきずいていく。それを広げるほかない。一〇年・一五年前はそうではなかった。管理職は『担任のせいだ。あなたの能力がないからだ』と責めていた。その結果として、学年末の職員会議で『あのクラスは持ちたくない。』という事態になる。というのは、うまくいかないことが見えていて、あとで、能力がないと責められることが予想されるからだ。そうした場合には、結局、転動してきた先生に押しつける。もっとも怖い事態だ。まともな管理職なら、こうしたことを避ける工夫と努力をする。（C）」

b 教育実践の具体的な評価

「ここ数年、夏休みなどがあけるのが待ちどおしく思うようになった。数年まえから、授業をするのが楽しい。というのは、サークル（仮説実験授業）と親しみ、それを導入して、子どもたちはほぼ確実に楽しんでくれる。授業を通じて子どもたちと楽しみを共有できる、と実感している。子どもたちも楽しむし、わたしも楽しい。

（どうして、そうした試みをするようになったのか？）一二年前のことだが、子どもたちに反乱された。当時はまだ学

級崩壊と言う用語はなかったが、今考えてみるとよく似たような現象だった。男子の半分くらいの子どもたちに、サンザンな目にあつて、私は胃潰瘍いはいようになつた。5年生からのもちあがりもちあがりで6年生の二期期になつたところだが、たいへんになつた。ほかの先生の助けを借りてなんとかしのぎきつた。何年か後になつて当時の男の子の何人から『あの時は、ごめん』と言われたり、女子や半分の男子たちはなんにも感じていなかったりで、私の思いこみもあつたと思つたりもしている。しかし、当時はやはりクラスの運営がムチャムチャになつていて、と私は感じていた。

(子どもたちの授業へのかかわり方は、どのように変わったか?) 子どもをあいだで、『あいつはできる』『オレはできない』などという相対的なランクづけがある程度できている。そうしたことは、いまの教育システムでは、ある程度やむを得ないことだが。しかしこの授業ではそうしたランクづけがくつがえされることが少なくない。授業の種類によつて『できる』とか『できない』とかの内容が変わつていくからだ。

活躍している子どもは、生活経験が多彩で、また話し好きの場合が多い。しかし、そのほかに、ある分野では活躍できず、という子どもが多い。また、ランク付けということではなく、子ども同士でおたがいをある・固定的なイメージで見ていることも少なくない。そうしたイメージもくつがえる。

もうひとつ大事なことだが、私の子どもに対する見方が変わつてきた。誤解をおそれずにいえば、それまでは正しいことは『正しい』、間違いは『間違い』と指導してきた。しかし、そうした押し付けをしなくなった。

たとえば、子ども同士がケンカしたとする。かつては、私のほうからすばやく決着をつけたがつた。あなたのそこがいけないから……、おまえの悪いところは……と、いわば『正しく』さばいていた。それが、よく子どもの意見を聞いて、さらに子どもに投げ返す。つまり、『それで、どうしようか?』と投げ返す。『まだ、ケンカしたいか?』『ウーン』『それなら、グラウンドで、もっとやっておいで』ということができるようになつた。結論を押しつけないというのは、こういうことだ。(J)『

『特色ある学校づくり』の学校の教育方針というのは、保護者の間でも、同僚の間でも評価が極端に分かれていた。総合学習も、当時としては画期的な事業で、すごいエネルギーを出して進めていた。すばらしいという親御さんの評価もあった。連合運動会にしても、連合音楽会にしても、相当に力を入れて練習を重ねていたので、親の評価も極端に分かれていたと感じている。それは、学級担任をしていても、よく分かった。(I)』

4 要 約

a 子どもたち

子どもたちは、(1)知識を知る、からだを鍛える、態度・感性を磨くなどの諸活動をすすめる。(2)子ども同士の間関係をつくる。(3)教師との人間関係をつくる。子どもたちの活動を知識習得の面から分析すると、次ぎのような特徴を持っている。子どもたちは新しい知識を求め、教師によって目の前に知識が示される。疑問・納得、わかる喜び・分からない不安等々をへて、知識の体系を順次理解する。知識の理解に向ける態度を教師に誘導されながら創りあげるとともに、子ども同士ではげまし合い、また互いに競争心をかきたてる。

b 教師の活動

教師は、子どもたちとの間に共感・信頼関係をつくるための活動をすすめる。同時に、知・体・徳を習得するように指導する。この両側面は、教育実践の必須要件である。教師は、体罰や恐怖心を利用した活動は行わない。教師の活動はいわば『表現』である。言葉と身ぶり、用具の利用などを通じて、(1)知識を伝え、(2)知識習得に向けた態度を涵養する指導をおこない、(3)子どもとの共感・信頼構築に向けた態度を示す。これらの活動を「子どもの目線」に立ちながらすすめる。

c 教育実践の評価

第一に、教師が子どもたちの理解度や態度を評価する。

相対的なランク付けを行う。同時にそれが子どもたちの態度と思考に反射して子どもたち同士で相対的なランク付けをしている、できるアイツと、できないオレ、またはその逆などと。人間性のうちで教育実践の中で注目する側面が多彩であればそれだけ、ランク付けの規準軸が多様になる。また、つけられたランクそのものが子ども達の発達に即して変動する。相対的なランク付け活動とその結果は、子ども達のはげみ、あるいは到達度を把握する手がかりになったとしても、固定化されて子ども達の人間性を固定的にあらわすものにはなりえない。

第二に、教師の教育実践を、子どもたち、教師自身（学校の教師たち、同僚と管理職）、保護者、社会（そのひとつとしての文部省、ときにはマスコミなど）が評価する。

B 魅力と厳しさ

1 教育実践の魅力

a 教師のやりがい

「この一二年間、やりがいのある仕事だと感じてきた。普通学級を受けもつていたころのことを考えると、『子どもをひきつける』という姿勢でやってきた、と思う。当時は、1・2年生や、5・6年生などを受けもつた。そのころ、障害児学級の子どもを学級内に持ったことがあった。障害児学級を担当する先生に注文をたくさん出した。そうしたら、その次に障害児学級を受けもつことになった。一般的にいうと、普通学級の担任と障害児学級の担任との間は、うまくいかない。争う場面も少なくない。トラブルはつき物で、必ず発生する。子どもを扱う場面が違うので、やむを得ない事態だと思う。

養護学級というのは、学校や学級の内情によってきわめて大きく変わる。私は体力もあり、スポーツもできるほうで、どちらかというと活動的な方だと自分でも思っている。そこで、最初は自閉症の児童を多く見てきた。多動のケースが多いので。今年は三人の子どもをひとりで見ている。この人数なら個々人を把握できる。普通学級に戻すことも少ない。

私の考えでは、どんな子どもでも希望すれば一般の学級の教育を受ける。そこで、普通学級に籍をおき、その学級の友達であるという意識を子どもにもたせるようにしたいと思っている。そこで不十分な面を養護学級で教育することになる。だから、私の立場から言えば、『学級に返す』という表現になる。その学級の先生にまず、その子のよさをみとめてもらいたい、かわいがってもらいたいと思っている。だからその子がつらいときに『返さない』という判断をする場合もある。担任の先生がたいへんで、パニックになるような時期には、私も経験しているので『返さない』という対応をする。

担任がパニックになるような状況も、よく見ておかなければならない。私のクラスの子が帰る先として、できるだけ条件をよくしたいと思うからである。先生同士が子ども、とくに障害児を間においてケンカをはじめたら、全部がまずくなる。たとえば、先生がたいへんなときと、子どもがたいへんなときが、両方重なってしまいそうなときにそうした事態になる。普通学級の担任が子どもはかわいいな、と思う状況でなくなる場合がありうる。そうした状況も私は予測できる。というのは、まわりの子どもの対応が変わってくるのを感じるからだ。子どもが犠牲になるだけだ。

また、たとえば、1年生に自閉症の子どもがいたとすれば、給食のとき、普通学級の担任は全員に指導しなければならぬ。これが大変なのだ。そこで私は、自閉症の子どもといっしょにクラスに入り、自閉症の子どもだけでなく、クラスの全員の指導を手伝う。こうして、担任からも感謝されるような関係をつくるのが大切なことなのだ。

さらに、たとえば、普通学級の担任と養護学級の担任とが、子どもの教育をめぐって食い違う。こうしたことは少な

くない。さらに親の担任に対する評価が間に挟ま^{はさま}ってくる。よその学級の例だが、よく聞く話だ。だから私は、親の希望をよく聞いて、私の方針を十分に話し合うようにしている。学級全体の課題として、人権教育の一部であり、障害者（児）の理解推進のために、と思っっている。しかし普通学級の担任と親が、こうした話しをすることは少ない。「話」というのは教育の内容ということではなく、社会性の獲得のことだ。たとえば順番を守る、友達に反応できる、協調できる……などだ。『みんなと同じことができた！』という充実感を味わうことが大切なのだ。養護学級の担任が、その子が所属する普通学級のクラスに出張するのはこうしたことを実現できるようにするためだ。これが重要な仕事なのだ。だから担任との連携が大事になる。(B)」

「職場では中堅クラスだ。若い人が入ってきていないので、下から三、四番目くらい。途中で辞めたいと思ったことは何度もあった。母親教師は、あまりよく思われないので。

やっていてよかったと思ったことも何度かある。たとえば教え子が『先生に会いたい』と同窓会に出て来ていってくる。そのころのことを語ってくれるのが、いちばんうれしい。いちばん初めの新任校で受けもった1、2年生が来る。教育の手応えがある。すぐには成果を確かめることはできない。ずっと後になって『よかった』といわれたら『ア、まちがいがなかった』と思う。私は、『絶対、こうヤ』と思っ^ってやっている方ではなく、そのつど迷いながらやるほうだから。よかったということはさまざまあるが、人間をそだてている、人間に育てたい、対人間として語れる、と思うときなど、続けていこうかナアと思うのだ。会いたいと思う人、また会えば喜び合える、そうした仲間がいる、……そんな感じなのだ。

(いつころからそのような感じられるようになったのか?) 私はズーツとあった。自分は人間とかかわるのが好きなのかもしれない、と思っ^っている。相手は子どもで、私たち大人の世界とは少し違う。子どもに責任を感じる。子どもは教師に影響されやすいから。(D)」

「まず、教師になってよかったという経験を持っているなら、それを聞きたい)それはふたつ目の学校だ。いろんな人がいた。マンモス校であった。私の二〇歳台後半のころだ。年配の先生からもいろいろ教えてもらったし、同僚ともいっしょに高めあうことができたからだ。結婚、出産、育児の時期であった。思い出してみると、助け合う仲間がいたことが決定的だったと思う。しんどかったこともたくさんあった。子どもの指導がうまくいかなくとも、同僚や職場の中で話し合いができて、また新しい工夫を試みようかという思いに駆られることが多かった。たいへんなことも多かったが、たのしかった。しんどいという気はしなかった。

教師サイドから家庭に働きかければ、親御さんも分かってくれる、そういう実態がつかめていた。子どもについても、おなじだ。指導の内容も方法も、仲間うちで共通理解ができた。しめくくりも『うまくできた』という気持ちを持っていた。すぐくやりがいのもてた職場だった。育児や保育所、学童保育所の親などとも同じような立場で共感し合っていた。このときの思いをもって、これまでやってこられていたという気がしている。学校内で勉強会もやっていて、それも楽しかった。誰かの自宅に集まって、ヤイノヤイノと楽しく話し合うこともできたし。いうならば、みんなが認め合って、お互いを大事にし合っていた。

自分の子どもと同じ世代の子どもを教えている、共働きの家庭もよく見える、そうしたこともあった。私は、そのころは、もともとハンディがあった。自分の子どもが塾を出せば仕事を休まなければならない。私の親が私の子どもを見てくれるという環境にもなかった。そうしたハンディがあったとしても、担任したクラスの仕事で難しいことが起こったということもなく、子どもにも自然な状態で話しができた。子どもとの間に溝ができることもなく、保護者との間にも、距離感があるという気もなかった。教育委員会の方針によって九年目で移動になった。そこで三番目の学校に赴任した。そこで、ホントにいやな思いをした。さっきいった『人生の山場』のひとつだ。(I)」

b 教育実践の魅力

「教師をやってきて、よかったなと実感するようなことは何か？」学級経営をイメージして考えてみると、子どもとの信頼関係をつくくれたとき、よかったと実感できる。それは子どもの様子を見ていて、よく分かる。とくに6年生の卒業のときなどでは子どもたちが『したってくれて……』と思えるようなときだ。その反面、うまく流れたというときもある。問題の起きなかったクラスはそれとていいのだが、そういう場合に、うまく流れたという印象で受けとめている。トラブルなどがあつてなんとか乗り越えたときに、とくに印象が深く、喜びも大きい。

（子どもたちとの信頼関係をつくることと、あなた自身の喜びというのは、どのようにつながるのか？）くちはばったいいいようになるが、子どもたちの人間形成の一助になりたい、成長させようという思いをもっている。これは、振りかえってみれば純粹に、そうした思いをもっている。そうした思いにつながる努力ということなのだ。実際の経験からいえば、クラスの全員、みんなとうまくやれるものでもない。最初は『どの子どももうまくいかないナア、いかん』思っていた。ところが経験をつむようになってから、そうはいかない、と考えるようになった。私を嫌っていると分かる子どもいる。子どもは先生を選べない。クラスも選べない。子ども同士の間が好き嫌いが生じるし、教師と子どもの間にも好き嫌いが生じる。私を嫌っている子どもも出てくる。その子ともつながりを持つとうとする努力もする。

とくに印象に残る子どもがいるのだが、その子は私を嫌っていた。教師の間ではしんどい子といわれるような関係になっていった、と私は感じていた。生徒指導主担をやっていて、前から話題になっていた子どもでもあったので、事情は分かっていたつもりだった。私に対してもクラスの子たちにも拒否感を持っていた。私も迷った。叱ったこともあったが、叱ると余計に心を閉ざしてしまう。『O157事件』の際、病気で休んで、見舞いに行くなど多少とも努力して、少しうまくいくようになったが……しかし総体としてみれば、そうはうまくいかなかった。それでも、卒業式のときには、いっしょに『はい、ポーズ！』といって写真をとるようになった。

『これだけ努力しているのに、どうしてわかってくれないのか?』という思いをするときもある。そうした思いは、しばしば、とてもつよく感じることがある。しかし、その反面、少しは冷静になれるときもある。冷静になれるときもあるから、乗り切ってこられた、と思っっている。

(うまくいかないということは、しょっちゅうあるのか?) うまくいかない場合を、たとえばなしで説明すれば、次のようになる。問題行動をしている子どもを許してしまうと、クラスが運営できなくなる場合がある。みんなで取り決めた約束ごとを相当ひどく破るときなどだ。ほかの子どもから、『約束事を破って』いいのか!』と指摘あるいは抗議されることもある。そうした時にはきびしく叱ることになる。するとその子は、心を閉ざす。こうした、悪循環のような事態になる場合だ。

うまく行かない子どもが多くなれば、特別の努力をしてかわりを作るようにしなければならない場合が多くなる。『子どもとつきあうのが、しんどい』と思うときもあるが、子どもと付き合うこと自体は、教育の営みというか、教育実践というか、教育のコアだと思っっている。だから、私自身がキレルことも少なく、またあきらめることもなく、付き合いってきた。もうひとつ、私の努力をわかってくれる子ども(同じクラスのほかの子どもたち)も多くいてくれて、それらにはげまされてやってきている、という面もある。

同僚と雑談で話していたことだが、問題行動のおおい子どもが、五人くらいいたら学級経営が困難になるだろう、とみんないっている。

(あなた自身が、キレルことも少なく、またあきらめることもなく子どもたちと付き合い合っただけには、なにかノウハウがあるか?) 答えになるかどうか……。三月の最後の授業で、『先生の通信簿』といって、子どもたちに私のことについて書かせる。いいことも悪いことも書くように指示する。『あなたたちの通信簿はもう書いてしまったから、もう気にしないでいいよ』とも説明する。すると、『先生は、やさしい』という意見と、『あまい、もっとしかれ』とい

う意見とがでてくる。私のかかわりを子どもたちなりによくみているが、正反対の方向からではあるが。私は押しつけない。子どもたちをできるだけ受け入れようとしているつもりだ。割と自由にものがいえる雰囲気をつくるようにしてきた、と思っている。これも私の武器かな、と思ったりもする。

また、四月にクラス目標などを子どもたちといっしょにつくるのだが、『私は、たたかない』（体罰はしない）と宣言する。私は、校務分掌で生徒指導主担という、子どもたちにとってはいわば強面（こわおもて）の先生という役回りを受けもっている。だから、こう宣言すると少しはホッとするような面もうかがわれる。最初は『ほんとかな』という疑いの目で見ている子どももいるが。

最近はなくなくなったが、以前には、低学年を受けもつベテランの女性教師でも、簡単に殴るといことがないわけではなかった。そうしたこともあって、『たたかない』というと、ホッとした生徒がいたことも事実だ。（H）

「仕事をしていたよかったこと、たのしいことは、どのようなことか？」ここ数年、夏休みなどがあけるのが待ちどおしいと思っている。数年まえから、授業をするのが楽しい。というのは、サークル（仮説実験授業）と親しみ、それを導入して、子どもたちはほぼ確実に楽しんでくれる。授業を通じて子どもたちと楽しみを共有できる、と実感している。子どもたちも楽しむし、わたしも楽しい。

知的なたのしき、たのしい授業、知らなかった世界を知る、考え方も身につける。これは子どもたちにとって楽しいことだ。その理由というのは、私がこの模擬授業を受けたときにたのしかったという経験がひとつ。もうひとつは、授業のアンケートをかならずとるが、『たのしかった』『おもしろかった』と回答する子どもたちが圧倒的に多い。ものめずらしさということもあると思うが、それだけではなく、本当にたのしいという側面もある。子どもたちが『その授業に飽きないのか？』と問われるが、一学期中は子どもたちからは人気がない、回数を重ねるごとに子どもたちの楽しさが増してくる、と感じている。仮説実験授業のアンケートを見ると、こちらの子想がはずれることがしばしばある。

ここで『たのしい』『おどろいた』と言う感想が返ってくると予想していても、まったく違う場面で『よかった』という返事になる。

(どうして、そうした試みをするようになったのか?) 一二年前のことだが、子どもたちに反乱された。当時はまだ学級崩壊という用語はなかったが、今考えてみるとよく似たような現象だった。男子の半分くらいの子どもたちに、サンザンな目にあつて、私は胃潰瘍いはいようになった。5年生からのもちあがりもちあがりで6年生の2学期になったころだが、たいへんになった。ほかの先生の助けを借りてなんとかしのぎきつた。何年か後になって当時の男の子の何人から『あの時は、ごめんな』と言われたり、女子の子や半分の男の子たちはなんにも感じていなかったりで、私の思いこみもあったと思ったりもしている。しかし、当時はやはりクラスの運営がムチャムチャになっている、と私は感じていた。(この段落、再掲)

(いまはたのしいと言うのも、ある種の思いこみではないか?) そういう面もあるかもしれない。ただ、一二年前の経験と私自身が格闘してきたという思いも強い。あの経験をどうにか生かしたいと考えつづけて、模索してきた。そうしたときに『仮説実験授業』に出会った。これが私の性格にもあっていた。私はすごく不精もので、気持ちが悪くならないとなんにもやれない。意気込みだけでやると、あとでぐったりとつかれてしまう。楽しくないことは、サボっている。

いまは、確実に、たのしい。仮説実験授業にであつて三、四年目あたりがいちばん楽しかった。いまは、マア、授業が苦にならないというのが正直な実感だ。何回もくり返しているので、年間計画もこまやかに立てることができるようになった。授業参観も年間計画に組み込んでおけば、苦にならない。じつは、授業参観というのは、時と場合によってはとても苦痛になるものだ。そうしたことが確実に減った、ということだけでも精神衛生にとつてとてもすごいことだと感じている。

(授業を楽しくやれるようになったということは、ほかの面にも影響するののか? また、どのように影響するののか?) 子

どもたちとの人間関係がずいぶんと変わってくる。いろんな教科やクラス運営など、子どもたちとのいわば勝負のしどころはたくさんあるが、今はこれがメインだと思っている。

たとえば、子どもが、その授業を楽しみにして待っていてくれる。そうしたときは、授業へのいれこみがぜんぜん違ってくる。子どもたちもだし、私もだが。また、子どもたちがわりと平気で私に話しかけてくる。廊下を歩いていても話しをしに来るし、教室の机の上で作業をしても、話しかけてくる。さらに、給食では日替わりで班ごとに回っていくが、それを心待ちにしてくれる。最後に、子どもたちが教室での出来事や私の話しを家でも話すようになる。そしてそれをまた私に言いに来る。

子どもが家で家族に、授業のことや学校のことを話題にするということは、いま時にはずいぶんと少なくなっている。そうしたことを考えてもえば、私が楽しいということも分かってもらえると思うのだが。子どもたちと担任とがうまくいっていると、家庭でも話題になる。四〇人全部とうまくいっているというわけではないが、何人かの子どもが家族に話したということを知ると、ひとつの安心材料にはなる。

(子どもたちの、授業へのかかわり方はどのように変わったか?) 子どものもあいだで、『あいつはできる』『オレはできない』などという相対的なランクづけがある程度できている。そうしたことは、いまの教育システムでは、ある程度やむを得ないことだが。しかしこの授業ではそうしたランクづけがくつがえされることが少なくない。授業の種類によって、『できる』とか『できない』とかの内容が変わっていくからだ。

活躍している子どもは、生活経験が多彩で、また話し好き場合が多い。しかし、そのほかに、ある分野では活躍できるといふ子どもが多い。また、ランク付けということではなく、子ども同士でおたがいをある固定的なイメージで見ていることも少なくない。そうしたイメージもくつがえる。もうひとつ大事なことだが、私の子どもに対する見方が変わってきた。誤解をおそれずにいえば、それまでは正しいことは『正しい』、間違いは『間違い』と指導してきた。し

かし、そうした押し付けをしなくなつた。

たとえば、子ども同士がケンカしたとする。かつては、私のほうからすばやく決着をつけたがつた。あなたのそこがいけないから……、おまえの悪いところは……と、いわば『正しく』さばっていた。それが、よく子どもの意見を聞いて、さらに子どもに投げ返す。つまり、『それで、どうしようか?』と投げ返す。『まだ、ケンカしたいか?』——『ウシ』——『それなら、グラウンドで、もつとやっておいで』というようにいうことができるようになった。結論を押しつけないというのは、こういうことだ。(この段落、再掲)

(それでは、つらいということはないか?) ひとつには、子どもについていえば、私が指導しても、うまくいかずに、はね返されることがあることだ。しかし、これは、つらいことでもあるが、なんとかなるだろう、という気持ちもある。

もうひとつは、まかされた仕事——校務分掌のことだが、これが、なんともいえない、イヤなことなのだ。(J)

2 教育実践の厳しさ

a クラスにおける厳しさ

「精神的に大変な思いをしたことがある。最近の例を説明しよう。ある時期のことだ。これまで(今もそうだが)、走り回る、重い子どもを持ち上げる、押さえつける、飛びださないように力づくで抑えるなどは、肉体的にはたいへんなこととは思っていない。しかし、精神的には、たいへんな思いをした。『その子のしんどさを受けとめて、共感していくものが私にはない』と実感したことだ。今までに経験したことがないような事態で、私には見通しがつかなかつた。私に救えるかどうかまったく自信がもてなかつた。それまでは、多少の自信があつて、それが危うくなるようなときでも、努力をすれば何とかやってこれた。自分がギブアップしたという経験はなかつた。しかし、そのときには、その自

信も通用しなかった。なんにもできない、という思いに駆^かられた。

そこでこの年に、学校カウンセリングに通った。年一五回の研修だ。そこでわかったことだが、今までは、『私』が子どもを認める、ということであった。しかしそうではなく、『子ども』が私を認めることが必要である、ということであった。私^がその子を“かわいい”と思えるようになるまでが、大変だった。自分の人間性との闘いだ、と思った。今思うに、考えてやることは全部ダメだった。このことに自分で腹が立っていた。ストレスがたまった。家族にも当たった。その二、三ヶ月後に私の子どもに『職場で何をしてもいいから、家には持ち帰らないようにして欲しい。』といわれた。家族は三人で子ども二人、大学生と高校生だった。

大人からもそう見られていたかもしれないが、担任している子どもから『おまえ！』といわれて、耐えられなかった。それを言われたときの顔つきと目つきが、いまでも思い浮かぶ。自分のいやな面を見透かされているようだった。

自分が自分に腹を立てているのではなく、その子どもに腹を立てていた。その心情を外に出さないでじつとガマンして、うしろを向いて自分の手をぐっと握っていたこともあった。殴らないように。その当時は、四〇歳を過ぎていて、ほかの人に泣き言は言えなかった。今は、山を越えたのかもしれないと、いえるようになった。そうした子どもは、しばらくほうっておく。そういう教育的姿勢をとるようになって、相手も安心する態度をとるようになった。(B)「

〔授業を組み立てる努力や工夫として、どのようなことをしているか?〕それに注ぎ込む時間が足りない。気持ちの余裕もなくなる。多数の子どもの反応に対応できなくなる。たとえば、朝の会で、子どもが騒がしいとき、“怒らずに……!”とガマンする。朝の会で子どもをしかったら、その日1日がしんどくなる。授業を始めるときには“にこやかに!”このように、気持ちを切り替えるのはやさしいことではない。たとえば、朝からおこりすぎると、子どもの反応は確実に違ってくる。授業を楽しく、という雰囲気でなくなる。“1日1回は、声をかけよう”という思いが実現できなくなる。新学期はとくに気を使う。

うまくいった日には、つかれもでるが、よく眠れる。うまくいかない日には眠れなくなる。いったんうまくいかなくになると、子どもとのトラブルにひっかかるし、保護者とも行き違いも出るし、不登校が出るのではないかなどという心配もつよくなる。しかった子どものことが頭から離れなくなる。明日はどのように授業しようかなどと考え込んでしまう。不登校の子どもは三年前にはじめてもった。その後は毎年もっている。初回にくらべだんだんと私のかまえも違ってきたと感じている。今は少し余裕ができてきた。経験していないことをやるのは、本当にたいへんなことだ。(D)」

b 時間的な余裕のなさ

「そんなに余裕がないのか？それはどうしてか？」余裕をもってやっている先生は少ないだろう。時間的に追いまくられている。仕事はだいたいもちかえる。勤務時間内にはこなせない。これだけやったらおしまい、という限度がない。どうということかという、教科の教える分量は決まっている。それを教えるだけでもたいへんなのだ。というのは、小学校の中・低学年は全部教えなければならぬからだ。ひとひとつの科目について教材研究の時間も保証されていない。家に帰ってやる。1年生から6年生までの順にやっても六年かかる。教科書は四年ごとに変わる。だからいちいち勉強しなければならぬ。また、次の日六時間教えるなら、六教科の教材研究をしなければならぬ。これがたいへんなのだ。教材研究のやり方は個人々人でずいぶんと違う。授業がおもしろくなかったら子どもはさわぐ。それは学級崩壊につながる。(D)」

「仕事が大変だ、と思うようなことはないか？それはどのような場合か？」夜中に仕事をするのは、日常的だ。通知表を作るときには、夜中もやるのが普通だ。学校は集会活動を重視している。たとえば、遠足では、あらかじめ集まって、子どもたちが相談して、どこで何を学ぶかなどを決めておく。遠足のしおりも子どもたちに作らせる。教科指導のほかいろいろな指導が入り、授業の合間を縫うように仕事をして、今2年生の担任で、いちばん余裕のある学年にあっているにもかかわらず、消化できなかつた仕事は当然のように家へもちかえることになる。

今年『総合科』を実践した。これは、中身が学校サイドにまかされている科目だ。中身に、福祉、環境、健康、人権、伝統、情報などを加味して、問題解決型学習をやる。この研修をしていて、授業に取り入れることにした。研修というのは学校単位でテーマが決まるもので、今年は『総合科』が研修のテーマに入った。

私は『生活科』、昔の社会科と理科をいっしょにしたようなものと結びつける計画を立てた。『生活科』の『マチ(町)探検』を計画し、自然環境として公園など、社会環境として商店街や校区内の施設などを取り上げた。これらの探検先は、私がすべて放課後に下見をしておかなければならない。これらの見学先は、担任が例示しながら子どもたちの希望にもとづいて設定していく。結果はなかなかよかった。とくに老人ホームや郵便局などは、先方の協力もあり、子どもたちもずいぶんと発見して帰ってきた。

ところが準備の最中に、もうひとつのクラス担任が病気で倒れてしまった。そこでひとりで下見と準備をした。1学年2クラスというのは小規模校で、T・T・やクラス担任からはずれている先生がまったくいない。音楽専科一人と教科を受けもちながらの教務主任一人で、校長・教頭も忙しく、補欠授業に入ってもらえないことが多い。

公園の探検は二日間しかとれず、そのほかには放課後にもいかせた。この時期にももうひとつのクラスの担任は休んでいた。二回目の授業参観の日も迫っていたし、スポーツテストも迫っていた。事実上、ふたつのクラスを担当したことになる。私が教務主任や教頭や校長に、授業の進むテンポなども含めてお願いする。学級通信も、倒れた先生のクラス分もつくって出した。合計で二週間休んだ。中途でいったん出勤してきたがまた倒れてしまったのだ。

人手不足だから、施設探検は三箇所に分かれて行ったために、先生の数が足りず、あらかじめお母さん方三人の応援をもらった。引率してもらい、写真も撮影してもらった。事前にそのお母さん方にも手紙を書いて準備した。とても好意的にやってくれた。反省会でお母さん方から『とても楽しかった。だけでも、昨年の先生方にくらべれば、今年は子どもにしてくれる分量が少ない。通信も少ない。算数の五問テストを毎日やってほしい。』といわれた。私は、

『申し訳ないけれど、こんな事情で忙しくて、ちょっと当分はムリだ……。』と答えた。お母さん方は非常に不服な顔をしていた。これがズーツと気になって、仕方がない。そこで、二回目の参観日に、遅くまで残り、子どもの『探検カード』を全部増し刷りして親に渡した。母親たちは少し安心した様子だった。（G）

○ 指導の限界

〔子どもに対する指導の限界を感じるようなことは、なかったか？〕指導の限界を感じるというようなことは、なにかしらの出来事を通じてあらわれるものだ。たとえばクラス内の友達関係などだ。出来事に対する対症療法的な対処をまづ行つて、それと並行して次第に深部にもメスを入れていく。あるところまでは自己責任で対処して、ある一線からは関係機関にタッチする、その判断がむずかしいのだ。『そこまで。それ以上いくとドツポにハマルよ。』などと同僚やあるいは誰かから助言してもらえらるならば、ほんとに助かる。

『ベテランのくせして、クラスひとつおさめられないのか？』という声も聞こえてきそうだ。じつは一〇年くらいの経験では中堅という程度で、ベテランの域には達していかないと思うのだが。『いい教師』といわれることもあるが、実際には、いろいろなことが次々に起こるのが普通だ。これが気になる。こうしたことがどんどんつづいて、無意味に感じられるような毎日が続く。そんなときに、子どもたちが数人、ボーンと破裂したりすると、教師としてはほんとにガツクリする。そんなときに、いろいろな仕事が錯綜してしまう。そんなことは、少なくない。ほかの先生から、『ほんとによくやっている。もうそこらへんまでしておけや』といわれたら、ずいぶんと救われるだろうと思う。

5、6年生を受けもつたときに経験する事態として、一般的にはふたつのケースがある。ひとつは、気持ちよく卒業させることができた場合。ふたつは、アーア、最後まで心が通じなかった（数人だけでも）。くやしいというか、もつとやれたのにやれなかったな、というくやしさを感じる場合だ。数年にいちどはある。こうしたことは少なからずあることなのだが。

子どもたちの思い——内面について気になる。私の何気ない言葉やしぐさが子どもにどのように映るのか。どのように影響するのか。そういうことが気になる。そのときから、『がんばれ』ということをいわないようにしている。子どもといっしょに苦しんだほうがいいのかなーと思うようになった。しかしそれがいいのか悪いのか、よくわからない。そういう意味では自信喪失の状態だ。(E)」

「授業の経過の中でしんどいと思うときはあるか？また、それはどういう事態か？」子どもの動きや親の意見などをあらかじめ見とおして、計画を立てる。夜中の夢のなかにも出る。とくに障害のきつい子を受けているので、また、動きもよくわかっていないので、その子のことはホントによく夢に出てくる。ほかの子に対する授業の組み立てもあるので、クラス運営が困難になる場合が少なくない。しかし反面、クラスの中ではよくつき合っているという面もある。その意味ではクラスの子どもたちに助けてもらっている面がある。また私の成長もある。子どもたちの成長もある。苦労があるほど成果もある。私のクラスのなかで、流れを作って、ある種のテンポで授業を進める。障害のある子がいるときは、授業が中断されることが多い。

授業の様子を説明しよう。算教でいえば、前半にひとつのヤマ、後半にひとつのヤマ、最後の五分でまとめの念押しという経過になる。先生ばかりがしゃべると子どもがつかれて、飽きてしまう。自分たちが何かをしていなければ、飽きてしまうので、読ませたり、書かせたりする。そうしたときに、私も少しホッとする。(この段落、再掲)

この流れの中で、情緒不安定な子どもなら、いきなりギャッとないたり、パニックになったりする。教室の中をウロウロ歩き回ったりする。あばれたりする。結局常に緊張状態にあるようだ。そうしたときにも子どもたちが私に集中してもらおうように、相当の工夫をして、テクニックを使わなければならない。そのときの疲労やストレスは相当なものだ。

この子のクラスを持つときには、たいへんだけれどもイヤだという気持ちになったわけではない。やってみたいとい

う気持ちもあった。ほかのクラスとは違う、楽しさ、努力のし甲斐のあるクラスと考えた。その子のかわいさや表現は何にもかえがたいものがある。私は、子どもや親に対して、サラーツとした付き合いではなく、深く付き合い合ってみたいと思うほうで、私が助けられる部分があれば、助けてあげたいいつも思っている。教師としてのおもしろさだろう。

(G)

d 保護者との関係

「子どもに教える自信がなくなったことがあったというが、いまもそうか?」保護者と気持ちが通じ合っているときには、多少たいへんであっても、しんどくはない。気にならない。歯車が合わなくなると、どんどんとしんどくなる。本当は、生活指導で、『子どもがわるいことをしていました。もう少しご家庭でも気をつけてください』といたい。しかし『家では、いい子です。そんなことをするはずがありません。うちの子どもだけをわるく言わないでください』ということになったりする。親は、学校での子どもの姿を理解しようとしなない。学習指導で子どもの納得のいくように説明するよりも、生活指導で親に納得いくように説明するほうが、時間がかかる。

文部省などが教育改革をいつているが、これまでのやり方ではいけないのかナア?という疑問もある。何かしら、どんどん追いこまれているような気持ちになる。間違っているのかナアと自問したことも何度かあった。やめようかとも思った。昔といまの子どもとは違う。いまの子どもから見て『好きな先生』というのは、どういう関係なのか、それがわからない。

(やめたくなくても、それでもなお辞めないで勤めるのは、どういう理由からか?) 子どもたちに教えてホントによかったという実感を過去にもっているからだと思っている。かつての同僚で、病気で退職された方がいる。病気が回復してから会ったときに、子どもたちと会えないことは、ホントにさびしい、といっていた。そんなことを聞くと、本当に考えさせられる。私は、仕事をつづけていくつもりだ。(I)

3 要 約

以上の発言を要約すれば以下のとおりである。

- (2) 教師を続ける上でのやりがいは、子どもが成長してからも実感される。
- (2) 教育実践の魅力は、子どもたちと信頼・共感関係を確立し得たときに実感できる。
- (3) 知識の習得等々に関する相対的なランク付けを多様な規準軸から行い、固定化せずに発展過程としてみると、子どもたちの知識欲の満足が得られ、教育実践の魅力となる。
- (4) 教育実践の厳しさは、クラスの子どもたちとの信頼関係の構築の難しさ、時間的な余裕のなさ、指導の限界にあたる時、保護者との間に信頼関係が構築しにくいとき、などで実感する。

C 校務分掌

1 校務分掌について

a 保健主事について

「(校務分掌について、説明して下さい)『保健主事必携』(教育委員会発行)と『教務必携』(俗に言うエンマ帳)に書いてあることをやることだ。

(保健主事の経験を説明して下さい) 手当がでる。主任の上だ。保健体育委員会を動かすという長としての仕事がある。主事の仕事は必携のなかに書かれている。幾つかあるが代表的な仕事は、(1)安全指導(担当委員)、(2)給食指導(担当委員)、(3)保健指導(担当委員、養護教諭も入る)、(4)清掃指導(担当委員)、(5)体育指導(担当委員)、(6)カウンセリング(担当委員)などだ。

いちばん大変な仕事は、職員の共通認識をつくることだ。価値観がそれぞれ違う。職員の間でも違うし、保護者の間

でも違う。教育委員会からは「マニュアルがおりてくるし。『クラスに任せて！』という意見も出たりする。会議がふえる。サササアツとはさままらない。何度も会議を開かなければならない。だから、何がしんどいかといえば、調整活動がしんどいということだ。意見が食い違って、調整できないときにはホントに大変になる。

くだらない例もある。ある日ゴミ箱がいつせいにきれいなものに取り替えられた。普通は保健委員会が提案するものであった。そうした相談もなく、『そうしたお金があるのなら、もつとほかのものを買って欲しかったのに……』という不満が噴出した。調べてみたら、新任の教頭が校舎管理の面から『日曜参観がある』というので、事務の人に予算があるか？とたずねて、『何とか……』という返事をもらったので、自分で発注して取り替えた、ということであった。別の場面である先生から『どこで決めたのか……。保健委員会で決めたのではないのに、大変なことだ……。』と追及されて、教頭は自分から言い出したのに『事務の方から提案されて……。』と逃げを打った。こうしたことから傷ついた人がたくさんでてしまった。

どんなゴミ箱を使うかは、生徒指導にかかわる問題で、場所・数・配置、それぞれの大きさ、低学年用・高学年用の違い、廊下に配置するかどうか、などさまざまなことを検討しなければならない。こうした例でも、調整活動は大変なのだ。多くのことが、指導観や価値観の違いを反映する。こうした違いが現われてくるような提案の時には、しんどい。

もうひとつの例。新任の保健主事がすごく悩んでしまう、ということがわかる例だ。運動会は体育行事だから体育主任が提案する。行事提案というのは、過去の事例を素材に、昨年度までの反省にもとづいて修正・改善して提案する。たとえば、昨年は時間が長すぎた、プログラムが多彩でない等々だ。一昨年までは学年全体が出演する競技として、走り、団体競技、団体演技を三種類用意していた。昨年に、学級崩壊のようなこともあったので、また子どもたちが夏の暑い日に練習するのも大変なので、二種類に減らした。また、入場行進もなくなった。というのは、子どもたちのストレ

スが強かったからだ。すごく練習しなければならぬ。場所をおぼえ速さのかけんもからだでおぼえ、列あわせなども、子どもたちが自分でやれたという達成感をえられるようにするために、相当の練習になる。

ところが昨年になって、『学校全体が少し落ち着いてきた。地域の人からアインがないともいわれた。三種類やって欲しい』と管理職から提案された。この年に任務換えがあつて、体育主任に新任の人がなつたのだが、管理職の意を受けて提案してきた。職員の間でも意見が割れた。保健主事としては、学年にかえて討論してくれるように提案した。というのは『親の願い……』といわれているので、きついからだ。その結果、(1)入場行進はやはりやらない、(2)学年全体の種目を三種類にする、ということになった。あとの反省会の時にも『それでよかつた。来年もそれでやろう。』ということになった。

今年になって、保健主事がはじめてやる人に替わつた。体育主任は、普通なら九月に提案するものを六月に提案してきた。その前に原案を作成するのだから、相当早くから作業をはじめた。その原案に『入場行進』が盛り込まれていた。他の委員は(保健主事も含めて)、前年の反省を生かして『昨年通り』という提案がされると予想していた。ところが、そうではなかつたのでほとんどの人が『どうして!?』ということになった。体育主任は『やっぱり、やらせたいのです。』と突つ張つていつていた。各委員は提案に対して個々人の意見を述べたが、でる意見は反対意見だけで、賛成する意見はなかつた。この体育主任がやり手であることは、他の委員も知つていた。昨年と同じことを提案して否定されたという『実績』のある人だつた。ほかの人は、なんでいつも同じことを出してくるの?という疑問を持つた。学年の意見もちよつて再度議論しても、『私の意見が理解されていない。何年か前までやつていて、今はやれないといふのは、先生方の怠慢ではないか!』と主張して、ガンとして取り下げない。二時間くらい議論しても態度を変えないので、委員会の会議をやめて、職員会議に個人の資格で直接提案することになった。結末は、企画委員会で校長の判断でやらないことになった。こうしたときに、ものすごく疲れる。(A)

b 体育主任について

「(経験していないことをやって、たいへんだった事態をもう少し説明してほしいのだが) 九年前に体育主任をはじめてやった。これがたいへんだった。その当時(今も)、体育行事で、一年間が詰まってしまうぐらいだ。この時期の経験から考えたことだが、私の人生のアクセルは子どもの笑顔だ。しかしリフレッシュするときや休暇には仕事をしないほうがいい。金曜日には仕事をもちかえらないようにしよう、と思っっている。

体育主任の仕事の説明したい。四月から行事がつまる。学校全体を動かす。大きな行事・対外的な行事になる。子ども命・安全にかかわる事態が少なくない。体育朝会——水・土の朝の会は全校生徒が運動場に出て、体育的な行事をやる。たとえばラジオ体操をやったり、縄跳びをしたり、マラソンをしたりする。そうしたことの企画・立案・指導をする。そのほかに、担任も持つ。小学校では、先生は必ず担任を持つ。

実際の仕事でたいへんだったのは、プール指導だ。プールの清掃や衛生管理の段取りもしなければならなかった。洗剤の用意から、消防局・水道局への連絡。掃除のときには水を全部排水するのだが、防火用水をかねているし、下水道へ大量に排水するからだ。こんな煩雑な仕事があると、はじめてわかった。機械は毎日点検しなければならぬ。水位の確認、毎日の水質の検査は、子どもたちが来る前にやっておく。水量チェックは毎時間になる。というのは、たとえば1時間目低学年、2時間目中学年、3時間目高学年なら、それぞれの時間に学年に合わせた水位にしなければならぬからだ。プール管理は六月中旬から七月中旬までと、夏休みのプール指導の日。私が体育主任をしていたころは五、六日だった。他に学童保育にも貸出す、九月に一週間。この後すぐに運動会の練習に入るの、プール指導は運動会の準備・企画の作業と並行して行った。ホントに忙しくて、私は、切れてしまった。運動会の本番四日前に高熱を出して、学校で倒れてしまった。当日は保健室へいって寝ていて、翌日も一日寝ていた。

運動会の準備というのは、これはこれでまた、たいへんなのだ。七歳から一二歳の子どもを六〇〇人から七〇〇人く

らい相手にして、みんなにわかるように指導しなければならぬ。限られた時間で必ず成果を出さなければならぬ。雨が降って予定が狂っても、後日にならずとり返さなければならぬ。団体演技種目、団体競技、個人競技などの練習をして、器具なども準備点検しなければならぬ。進行予測のためには全部の種目の時間をあらかじめ計っておかなくてはならない。入場行進や全体演技などでは全校生徒を指導する。

こうしたことは、毎日・いつもも考えていなければ頭に入らない。たとえば怒らなくても子どもたちが進んでやるような言葉を選ばなければならぬ。体育主任とそうでない場合とでは、主任のほうが時間からいって五割増し、精神的に一〇割増し、肉体的にも一〇割増しの負担増になる。初年度に、運動会の本番四日前に高熱が出て学校で倒れた。教務主任が『今日は休んで。明日も休みなさい。』と私にいつてくれたが、そのときは涙がでた。口惜しいというか、緊張が切れたというか……。毎日が、割れやすいガラスの上を走っているような感じだった。みとおしがもてないままに毎日をやっていて、すごいプレッシャーだった。夜も眠れなくなり、家族や夫婦の喧嘩が起こって、夜中に目がさめて、眠れたと思うと朝は早く目がさめてしまう。子どもを保育所に連れて行くことができなくなり、体重が減った。

その年に、他のクラスに気心の知れた学年主任の先生がいてくれて、ホントに助かった。前年一年間、同学年の担任で気が知れていた。学年をいっしょにうまくやれるようになるまでには時間がかかる。私はこの学校で二年目だった。学校行事などでは同じ行事になり、週一回の学年会などで相談し合える。(D)」

○ 生徒指導主担について

「(校務分掌は、どうか?) 新任校では児童会の指導だった。次の学校の一〇年間は、生徒指導(委員会)主担だった。主担というのは、主任手当てのついていない責任者という趣旨だ。

クラスの授業や学級会などで、週二十七・八時間かかる。そのほかに、委員会やクラブ活動などがある。また、学校行事では、高学年の担任が生徒全体を動かす役目をする。そしてそのうえに『校務分掌』ということになる。だから、

仕事量というと、たいへんな量になる。

（生徒指導委員会主担の仕事は？）半教近くの先生が、委員として参画する。ほかに、保健体育委員会、研修・人権委員会のふたつがある。生徒指導委員会というのは、生活指導と児童会の指導のふたつをする。私が主担を受けもつようになってから、このふたつを同時にやるようにした。それまでは別々であったが、私はいつしよにしたほうがいいと考えていた。

生徒指導の全般ということで、校内の仕事と校外の仕事に分けられる。校外の仕事は、地域（青少年指導委員会）や警察や学警連絡会、中学校区などの連携を図る課題や、市や府の研修などだ。最初のうちは分からなかったから、全部自分が受けもつていた。そうしたらものすごく忙しくなって、もうたまらん、という状態になった。そこで年度はじめの委員会で提案して、仕事の少なくない部分をほかの委員の方に振り分けるようにした。とくに校内の仕事はできるだけ振り分けるようにした。校外のいくつかの仕事は私（主担）でなければならぬので、私がやることにした。たとえば、朝の会などで生徒指導の担当者がなにごとかのあいさつをしなければならぬのだが、最初は、私がつばら話していた。振り分けるというのは、その役目を、ほかの委員の人にやってもらうようにしたことなどだ。

（仕事を振り分ける仕組みは、うまくいったか？）分担当はつきりと決まっていれば、どの先生もきちんとやる。しかし、決まっていなければ、どの先生もやろうとしない。あいまいだと、やらない。すると、主担が全部やることになってしまう。分担当するコツみたいなものがあるかもしれない。また、研修などを間引いて、出席しなくともいい場合には、出席しないというコツもある。主担が欠けることのできない用事もあって、それは私が出るようにした。

ほかの先生はみんな私より年上で、仕事を分担当するように割り振りするのはしんどかった。しかし、仕事というか、負荷を分散させることは、たいへん大事だと思っている。管理職から来る話しは全部主担を通じてくるので、委員に振らない限り全部主担の私がかぶることになる。あらかじめ分担当するように決めておかないときには、あとで振り分ける

ときに、主担が同情を求めたり、アトアト負い目の残るような形で頼み込むことになる。そうしたことは、後になってしんどくなることが目に見えているので、『全部自分がかぶったほうが、簡単だ』ということになってしまふ。分担を決めるためには、相当に工夫してかからなければならぬと思う。そうしておけば、あとは、声かけぐらいですむ。(H)

2 校務分掌の厳しさ

「(それでは、つらいということはないか?) もうひとつは、まかされた仕事——校務分掌のことだが、これが、なんともいえない、イヤなことなのだ。保健主事と体育主任が、あるときには重なって、あるときにはどちらかを受けることになる。時期的に行事が重なって、たいへんなことがある。なれてくれば、少しはやりやすくなる。たとえば、同じ学校で、三回目・四回目などになり、行事のパターンもかえないで済ますことができるときなどだ。しかし、そうしたことは少なく、新しい学校で、新しい企画で、パターンをかえて、あるいは段取りに失敗したときなどには、結構しんどくなる。

たとえば、運動会の段取りは、夏休み中に仕上げる。これにしくじると、発表した段階で同僚から反発される。はじめてやるときなどには、こうしたことがよく起こる。というのは、同僚の個人的な事情などにうといからだ。小学校では男性教師が少なく、大きな役割をまかされることが多い。男性なら、三〇代前半からこうした役割をもたされる。二〇代後半の人もつこともあった。女性の教師は、大きな役割を持たずに二〇年やってきた人もいる。『女性』だからというのではなく、『子育て』などの事情だと思っただが。

計画を変えたりすると、いいだしつべあるいは主任などの役付きに、仕事がたくさん回ってくるということもある。校務分掌というのは、楽しみながらやる、ということとはほとんどない。新しいことを、私の構想でやるときには、少し

は楽しみもあると思うが、そうしたことは少なく、苦痛なことのほうが多い。

（校務分掌は、どうして楽しくないのか？）ひとつは、子どもと付き合う仕事ではない。ふたつには、分掌の仕事を通じて、ワクワクするような場合がない。ほかに生徒指導の担当をやったこともあるが、問題が起こったときに、他クラスの子どもたちのために、いそがしい時間を割いて対応することになる。こうした時間的なことも大きい。新しい提案をするときなどには、これで業務が少しは変わる、という期待を持つこともある。

（しかし、それでも一所懸命やっているように見えるが、どうしてか？）大きな仕事になるほど、失敗を減らしたいと思う。子どもたちの意見を取り上げて、新しい提案をするときもある。責任が大きいほどやりがいがある、といえるが、それでもワクワクというのとは違う。責任あるいは責任感というのは、いったんひき受けた仕事だから、責任を果たさなければならぬと思う。次の人に引き継げるように資料を揃えておかなければならぬと思う。（J）

3 要 約

- (1) 校務分掌には保健主事、体育主任、生徒指導主担、教務主任などがある。
- (2) クラスの子どもとの間に構築するような共感・信頼関係をつくることが課題にならず、教師の間の調整、行事の企画と遂行、クラスを超えた諸問題の解決等々を課題とする。
- 3) 責任感や義務感を先行させるような仕事内容である。

D 心身の状態

1 つかれはてた

a 校務分掌のために

「(校務分掌の仕事でつかれ果てたということはあるか?) あとあと考えても、ものすごく疲れた、ストレスになったという実感がのこる。あの時間のあの会議はなんだっただけ? 相手の威圧的な態度に、私はすごく傷ついた。自信たっぷりに対応してくるし、すごくバカにした言い方もしてくるし、子どものことを考えて発言している人に対して『それはサボりでしょ!』という言い方をする。行事を精選するという作業ができないのも、こうしたことが原因になっているのではないか、と思った。

(傷つく、ということはどういうことか?) 仕事の意欲がまったくなくなってしまう。やる気がなくなることだ。朝学校へ行く気がなくなり、夕方になれば、早く帰りたいと思う。能率が下がる。チャッチャツと仕事がすまなくなる。人間関係が信じられなくなる。学校はもともと共同作業と考えている人には押しつけられるのは、ホントにいやなのだ。面と向かって『あなたはサボっている』といわれると、ホントにイヤだ。『あいつの顔など見たくもない……』という感じになる。本当は、三時半までの授業の後にのこり勉強をさせたり、生徒指導の時間もとりたい。その時間を切りつめて『会議』を詰めるのがイヤになる。連帯感がなくなる。昨年までの積み重ねが無視されて、押しつけようという意志が少しも反省されないで、みんなが納得するような結果にならなかった。『子どもや親とのかかわりを切りつめて参加している会議なのに……』という気持ちになる。(A)

「(ストレスに悩むということはなかったか?) 私の解消方法は、からだがつかれていなければ、ランニング。からだがつかれているときには、部屋に閉じこもってクラシック音楽を聴く。短期のストレスはこれで解消できるが、解消できない場合もある。極端なストレスの場合には、これでは対応できない。胃潰瘍になる。前に管理職とうまくいかない」と

きには、足掛け四年間も胃潰瘍で悩んだ。足掛け四年というのは、『0157事件』から始まって、そのまま管理職との関係がまずくなり、ズーツと胃潰瘍で悩んだということだ。私が胃潰瘍になったのは、これまでに三回あって、二代に父がなくなつたとき、一二年前にクラスの反乱にあつたとき、そしてこのときだ。このとき医者に行つた。医者は信じられないといった顔つきで『学校の先生だろ？』『えつ、小学校の？』といつていた。小学校の教師がストレスで胃潰瘍になるというのが信じられないと言ふことだつた。行事やプロジェクトチームの責任者がどれだけストレスに悩むかということとは、なかなか分かつてもらえない。（丁）

b クラスの子どもとのかかわり

「子どもとのかかわりで、つかははてるようなことはないのか？」つかれる。ホントにつかれる。体がだるくなる。集中力がなくなる。ものを見てもアバウトになり、感じるというか感動をもてなくなる。子どもの言うことも聞いているようで、聞いていない。書類を書いても、間違いが多くなる。物をよく落とすようになる。車の運転をしていてもヒヤリ・ハットが多くなる。信号待ちなどで、ズーツと意識がなくなるときもあつた、事故にはならなかつたが。仕事のあれこれが頭から離れなくなる。イライラする。子どもをよく怒るようになる。子どもの言うことを真剣に聞けなくなり、テキトウな反応をしてしまう。校務分掌が忙しくなれば、授業もいかげんになる。そうしたことが気になつているときには、睡眠時間が短くなって、熟睡できなくなる。（G）

2 落ち込んだり、倒れた経験

「『ガツクリと落ち込んだ』という経験をしたのは、いつごろか？」二年ほど前だ。過去に何回か落ち込んだことはある。さまざまケースがあるが、このときは今までに経験したことのない事態だつた。夜眠れなくなり、酒がふえた。スポーツトレーニングもできなくなった。山歩きが好きだったが、もういけなくなった。そのことが頭から離れない。今

までやってきたことは、なんやったんやろうか。仕事の自信もプライドもすべてなくなった感じだった。」(E)

「『ストレスがたまつて、しかも誰にもいえないような状態』とは、たとえばどのようなことか?」夜眠れない、朝早く目が覚めてしまう、酒・たばこの量がいっすきに増える。何をやっても頭から抜けない。つついコンチクショウという思いがでてくる、自分自身の視野がものすごく狭くなっているなとも感じる。管理職だからとか職員だからなどということではなく、誰彼なく他人を悪く評価しがちになる。それでも、常に中間的立場で冷静でなければと思う。それがストレスにもつながる。

「『あまりひどにはいえない——』ということとは?」考えてみれば、それでもその当時は、知り合いによくグチを言っていた。そういう意味では、聞いてくれる人がいた。しかし職場では、牽引車けんいんしゃにならなければならぬので、本音はいわんどおこうと思っていた、ということだ。個人的に『飲みに行こう』という断らない友人がいてくれて、だから『何とかもった』という面もあった。(F)

3 要 約

- (1) 校務分掌の調整などが困難なときには、強いストレスを感じる人が多い。
- (2) クラスの子どもとの間で、共感・信頼関係が壊れるときに、強いストレスを感じる人が多い。
- (3) 繁忙期に、激しいつかれが生じ、回復することなく蓄積する場合がある。
- (4) 胃潰瘍や、寝込んでしまうことが少なくない。

E 厳しいことが重なる経過

1 課題そのものが難しいとき

a 教育実践の困難さ

「(過労死になるのでは、と思うようなことはなかったか?) 少なくとも、二回ある。一回目は二〇年くらい前で、1年生を受けもって連絡帳などをウンとたくさん書かなければならず、最後に手がふるえて、めまいなども出て、体重も減った。わが子も小さかったので、熱が出て、私自身が過労死しそうになった。二回目は、一〇年くらい前で、はじめて5年生をもったときだ。肉体的・精神的にたいへんしんどくて、とくに卒業直前は、ホントにしんどかった。この時には母親たちと闘った、という思いがある。いじめられたこともあった。その前任校で4年生まで受けもったので、新任校では5年生から持ちたいと思った。ところが前任校の生徒たちとは違う子どもたちだから、前任校で感じた思いを全部捨ててかからなければならなかったのに、それが十分できていなかった、と今にして反省する面もあるのだが。

子ども同士のトラブルがあった。親に相談しようとして電話したら『アンタ、そんなことでなんで電話なんかよこすんや』『それをおさめるのがアンタの仕事だろうが』という返事でショックを受けた。そこで子どもたちには、勉強と授業を大切にして努力した。そうしたらだいたいぶ落ち着いてきた。このあたりは意地でやっていた。その子たちは、今は同窓会に呼んでくれて、『センセイ、センセイ……』といって話してくれる。今でも『よう、怒られたナア』といわれる。この時には『いじめ』が次から次に起こった。いじめられた子は『死にたい、死にたい……』と訴えてきた。卒業式の前などには、私はほとんど寝ていなかった。『このまま寝たなら、そのまま起きられなくなるんじゃないか……。このまま死んでしまうのでは……。』という気もした。

私自身の働き方を振りかえってみると、時間もオーバーワークだが、精神的にギリギリのところまで働いている。私自身はとくにごんばるタイプの人間ではないが、ホントにギリギリのところまで追いこまれることがある。今の小学校で

も、小規模学校でありながら、校長は行事を精選して減らすという方法をとろうとしない。先生が倒れて、先生も生徒もたいへんなのに。そこで、教師に余裕を作ることとは子どもを大切にすることだと職員会議で言った。みんな黙っている、私の発言に対して支持的発言がなかったのがショックだった。(G)

b 課題が困難になる事態

「『ことしは大変だな』と感じるような場合はあるか?」ふたつある。建設的な面からと、しようがないなという場合だ。たとえば、力量とか年齢、体力などもお互いによくわかっている。仕事が重なってしまう教師というのは、実際にいる。一般的な傾向をいうのだけれども、根本的には建設的に考えている者に校長は大事な仕事を持つてくるからだ。それは断りきれない場合が多い。『合意形成』をやるようにしようとする、実際の仕事が進まなくなる。悪くすると、対立が激しくなるばかりだ。『ここで文句をいってもしょうがない』ということであきらめて、受け入れる。お互いのことはわかっている。たとえば、あの人なりががんばっているが、6年生の担任を持つてというのは無理だ、ということもわかっている。

『大事な仕事』というのはすべてであるが、特に、高学年の担任、しんどい子どもの多いむずかしいクラス、教務主任や体育主任、研修などだ。教務主任や体育主任、研修などは、管理職と相当突っ込んだ意見交換と議論をしなければならぬ。管理職との信頼関係が必要になる。管理職側からすれば、『自分の意に沿うように』と、『職員を実際にまともてくれる』という二通りの内容がある。両方ないとやれない。一年目をやってみて、その実績を見ながら、職員から信頼されていると見たら継続する。また仕事のほうも、継続した取り組みが必要だ。だいたい三年ぐらいは続ける。

私自身は、長年、高学年の学年主任と、生徒指導をやってきた。今は教務主任をやっている。教務主任はひとりである。教務事務と担任への指導、教育計画や学校行事の計画、入学・卒業の立案、PTA関連などの仕事が多く、実際に学校を動かす役割と思っている。教頭と相談のうえで、分担してやっている。私の年代になると、校長といえども同じ

位の年齢だし、校長の側からすれば、命令を聞かせるというよりも、「職場をまとめる」ということをうまくやれる人がいちばん助かる、と思う。しかし、校長も上から「特色を出せ」といわれるようになってきたので、来年くらいから管理職も大変になるだろう。（F）」

2 課題の山場が重なり合って

a 集積・集中・錯綜の事態

「〔あなた自身の能力を超えるような事態を経験したことはないか？〕担任をもっていれば、子どもや保護者の信頼が第一である。そのために、一年中工夫してとりくんでいる。長年やってきた学級経営や子どもへの接し方が、突然通用しなくなるときがある。それでも、年間の計画はこなさなければならず、精神的にあせりとジレンマが生じる。さらに、自分の責任の大きな行事が迫ってきたときには、学級の心配と合わさって負担が大きいなと感じるときがある。常に、ある意味では研修し、信念をもって子どもに接していなければならぬ。悩んだときに管理職を中心に話し合い、ささえ合える職場が大切である。小規模校の学校が増えているので、個々の仕事が増重っており、いくつもの行事・事務に責任を負うことになり、なれるまで大変である。

『『仕事をいっぱいやる』というが、小規模校では、そんなに仕事は多くないであろうとおもうのだが？』規模が小さいということは、クラスの数が少ないということだけで、仕事の種類や分量は、ほかとほとんど変わらない。職員の人数が少なくなる分だけ、大変になる、というのが実状だ。5年生・6年生には、集団のいろんな問題が山積みされたまま持ち越されてくる。また、規模が小さくとも、校務分掌の種類や分量などは同じだから、職員一人あたりの仕事受け持ちの種類が多くなる。兼任・兼任・また兼任ということになる。教科の分担も多くなる。学校行事なども同じようにならない。計画して提案して実際に動かすなどは全部同じだ。教員同士の協力・相談もできにくい。休みも

取りにくい。結局一人職場なのだ。

休日してくれるのではなく、人をくれ、といたい。『同じ学年に、隣のクラスがある』ということが大切なのだ。たとえば1学年に3クラスあるとすれば、他のクラスとの『合同体育』などもできる。余分な先生ももらえるので自習時間の監督を頼むこともできる。担任をやっている休みを取るときは、子どもの事故がいちばん心配で、無理だと思ふときは、休めない。これは管理職のせいでも同僚のせいでもないことなので……一日休んで『六時間も、かわってくれた先生に負担がかかる』と思うと、休めない。(F)「

「『課題の山場が集中して、たいへんだ』ということはないか？」教務の仕事で言えば、二月・三月・四月だ。まず、二月・三月は、一年間の総括やら反省を各部署から提出してもらって、全体の総括をまとめていく。三月の最後の職員会議に向けて、総括と次年度の教育計画案を作成して提案する。

春休みがいちばんしんどい。職員の出入りもあり、そうした中で一年分の行事の骨子をつくる。学年スタートにあたり、各種の資料や教育計画などをつくる。PTA総会に向けての通知などもつくる。管理職と職員の間がうまくいかなかった前任校時には、二月・三月は大変だった。(F)「

b 集積・集中・錯綜の原因

「(校務分掌など、課題がひとりの人に集積するのはどうしてか?)校務分掌は、実際の運用が大事なのだ。たとえば、『保健だより』も、保健主事が突っぱねて、鈴木先生(過労死した同僚)が受けもつことになったのだ。校務分掌の名称だけではわからない。私は一昨年教務主任をやったが、教頭がほとんど仕事をせず、私がほとんどかぶってしまった。教務主任とPTAの仕事の両方だ。PTA関連は教頭の仕事なのに。鈴木の場合は、学年の仕事も受けもつていた。

たとえば、社会見学だが、スジを立てるならば教務主任に回す。これがスジなのだが、自分の教育目標を実現しよう

とするときには、まずい場合が少なくない。他方、子どものためを考えて教育的にすすめようとするならば、自分がひきかぶってひき受けなければならない場合もある。

あるいは、他にまわして楽をしようとする人がふえれば、他方ではそれを引つかぶる人が出てくる。それでもいいのは『合意』になる。したがって、受けもたなくともいい仕事なのに、結局受けもつ場合も少なくない。

（山場が集中する事態、というのとはどういうときか？）第一の山場は一学期の四月末まで。第二は一〇月。第三は卒業をむかえた二月。第一の山場である一学期の四月末までは、とくに新しいクラスを持ったとき、家庭状況、保健状況などを把握しなければならぬ。年度の年間計画をパート別につくるが、その話し合い。クラスの子どもを惹きつける授業に心がける。授業参観とPTA、家庭訪問。年間予定表を作成しながら、子どもたちの希望を取り込む。

第二の山場である一〇月。運動会、連合運動会（6年生）、連合音楽会（5年生）、連合養護学級祭などが立て続けにはいつてくる。この練習をする。その直後に授業参観がある。この中に研究授業があたれば、担当を同学年の担任がサポートする。子どもたちの地域のお祭りもある。第三の山場は、卒業をひかえた二月である。教材を二月に終えなければならぬ。卒業式には5年生も参加するので練習もしなければならぬ。

（先生方はどうやってしのぐのか？）いちばん簡単な方法は、授業の事前研究を減らし、教科書と板書を中心にする。あるいは作文を書かせ、三、四行の書き込みをなくしてハンコだけにする。

（優先順位が錯綜するとは、どういう事情か？）第一に、事情の変化だ。校長・教頭が優先順位を把握している場合は少ない。校長などは、目先・目先でうろろろする場合が多い。そのくせ、勝手な指示を出す。それで下が振り回される。鈴木先生（前出、過労死した同僚）の場合には、校長は『君にまかす。どうだ、アカンか？イケルか？』しかし、そのうえで校長は責任をとらない。担当者は一個一個の判断に心理的負担がかかってくる。上から、優先順位をつけずに、全部やれという指示が出される。これは悲劇だ。鈴木の場合には、分割運動会という方法もあったはずだ。混乱し

た事態の中で、責任ある指示があればいいのだが、それがなかったら大変だ。第二に、そうした事態に入ってしまうと、すぐ次のことだけしか考えられなくなる。ホッと少し先のことも考えながら、今やることを決めていく——そういうことができなくなる。(C)」

「『優先順位が錯綜する』というようなことはなかったか?」 教務の仕事は、優先順位はだいたい把握できていた。春休みに仕事が集まるが、それでも順番はだいたい頭の中に入っている。優先順位が変わるのは、教育委員会の強い指示があったり、子どもにかかわる事故があった場合だろうが、そうしたことはなかった。近い将来、君が代や日の丸などで大変な事態には成るだろうと予想がつくが。(F)」

「いろいろな仕事が多くなって、相当にしんどくなる、あるいはパニックになるようなことはなかったか?」 年度はじめの四月というのが、いつものこととはいえ、相当にしんどい。もちあがりでなく5年生をもつときには相当にしんどい。まず、短期間のうちに子どもの顔と名前を覚えなければならぬ。最初の一週間が勝負だ。『あつ、もう名前をおぼえてくれている』と子どもが感じるようなことが大事なのだ。

誕生会とかおたのしみ会、学級通信などをだして、『あつ、こんどの先生はやさしい』『たのしそうだ』という印象をもってもらうようにして、学期はじめに子どもたちをよく把握する。ところが、学期が始まって二週間くらいで授業参観と学級懇談会があり、四月下旬から五月上旬に家庭訪問がはいる、保護者の信頼も得なければならぬ。立て続けにこうしたことが重なって、とても気をつかう。

それに、生活指導主任が多くなってくる。四月一日に学級担任や委員の担当が発表になり、その後年間計画を作り、企画委員会をへて、職員会議で発表して承認を得る。各委員会も続けて行われる。次々と仕事を回さなければならぬ。優先順位としては第一に、学校全体の仕事、つまり生活指導主任だ。その次に学年だ。ようやく第三に、クラスのことになる。時にはクラスのことをほっぽってしまうこともあった。企画委員や主任などをやっていない先生は、クラスのこと

ことを着々と準備できて、うらやましいな、くやしいと思うこともあった。さらに6年生を担任すれば、修学旅行の準備を四月上旬からはじめる。修学旅行は四日間ないしは五日間で子どもたちのグループづくりがとてみたいへんだ。子どもたちの集団構成をよく分かっているといないと、失敗することもある。（H）」

3 支援・応援の困難さ

「（一般的に、そうした困難な事態で支援や応援などは、求めなかったのか？）たとえば学級担任のことを考えて見ると、学級ではもう大変になっているのに、それでもほかの人は応援にはいれない。失礼かなーと思うので。ほかの人が『あなたは、もう限界なのよ』ということも少ない。本当に病気になるって、病気休暇になって、そのときはじめて応援が入る。自分から周囲の人に相談するということも少ない。周囲の人が提案することで本人をむち打つことになる、という面もある。緊急避難的に学級に支援に入れば、子どもから担任への信頼が薄らぐという事態も生じる。

（それでも、一人で対応できなければ応援を考えなければならぬのでは？）たとえば、ほかの学級を担任している同僚に応援を頼むのでは、心苦しい。応援という専門の係りとして別枠で動ける人だと、支援を受ける方も楽になるのではないだろうか。（B）」

「支援、応援ということはないのか？」職場によって違う。できている職場でも、全員ができていないわけではない。フォーマルな組織は、あてにならない。インフォーマルなつながりに頼るほかない。頼みやすいところに頼むのだ。今の私は——視聴覚やパソコンなど、理科の池や田んぼなども担当している。まともにやっていたら、ムチャムチャになる。事務職のできる人に頼んでいる。これでホントに助けてもらっている。鈴木（前出、過労死した同僚）の場合は、支援するばかりであった。支援するというのも、じつはものすごく負担になる。

（フォーマルな支援は？）管理職の人たちと、インフォーマルな付き合いができていのかどうかにかかっている。イン

フォーマルからフォーマルを動かす、という方向がありうる。そうでなければ『たいへんそうだから、よう見てやってや』というぐらいが関のヤマだ。不登校の場合に、担任がひとりで悩んでしまう例が少なくない。

(極限状況直前に、有効な支援を集中するということは?) 極限状況という見極めがつくようなら、いいのだが。その場合には、管理職がフォーマル、インフォーマルにこだわらず支援できるのだが……。私の経験であるが、困難な学年の5・6年生を頼まれて受けもった。たいへんさをみんなにくり返し話した。一五分休みのお茶を飲みながらだ。そこでの話してから、支援というか、ヒントなどもたくさん得られた。これですいぶんと対応できたし、解決もした。(C)「
〔「応援」はなかったのか?〕教務の手伝い、という役割の人を付けてもらった。そうした応援はよくあることだ。しかし頼める仕事というのは限られている。全体を見通して計画をつくらなければならぬ。そこまで説明してからやってもらうより、自分で考えながらワープロを打った方が速い。それに『手伝い』の人だつて授業をもっている、あいた時間にやってくれ、というのでもいいにくい。(F)」

4 負荷が過大である証拠

〔長時間勤務など労働基準からの逸脱について、どう思うか?〕第一は、生徒指導など。事故や事件などの直後に、即応的な対処が多い。その日か遅くとも翌日までに。多くは放課後だ。たとえば、悪ふざけのつもりでやったことが犯罪の要素を帯びてくる場合があつて見つかつたとき、子どもは親の名前を言わないときがある。子ども心がよくあらわれているケースなのだが、そうした場合には真っ先に学校に連絡が来る。そうしたときにはすぐ飛んでいく。

第二は、もちかえり仕事だ。子どもたちとつき合いを深めようとすると、増えてくる。たとえば、つづり方(作文)指導やノート指導などで、子どもたちにもつと意見を述べさせようとすれば、行間に入つて意見を書きこむことが必要になる。そうした仕事はもちかえりの仕事としてやる。自宅で、わが子が寝静まつてから、コソコソやることになる。

これをやっておくと、次から子どもたちとのつき合いがウンと楽になる。しゃべりあえる関係、楽しくしゃべり合う関係をつくるために、子どもたちの心の中に入っていくためには、必須の作業だと思っている。子どもたちが『知りたいい』と思う心と、『楽しくしゃべりたい』というのは同じものではない。相互に押し出すという関係になつて思ふ。

第三は、研修主任、体育主任などで、学校全体の年間計画を作り、それをしきつていかなければならない場合だ。研修のレジュメを作っておかなければならない。いきおい、もちかえり仕事になる。第四は、子ども会活動。日曜日の活動だ。少年野球や少年サッカーなどの審判などだ。最近では減つてきた。

(管理職は、もちかえり仕事にどのように反応してくるか?) 三つくらいに分けられる。ひとつ目は、あたりまえだ、私もしてきた、と疑問を持たないタイプだ。ふたつ目は、もう忘れてしまつているタイプ。指導要領とおりにやれば、もちかえりはないと考へているタイプだ。じつはそうすれば出世が早くなるのだ。そういう面では疑問を持たないタイプとよく似ている。三つ目は、よくわかつていて『たいへんだな。せめて、ほかの余分な仕事を増やさんとコカ』という対応をするタイプ。余分な仕事を持つてこない。他にしようとする、管理職としての能力が低いと上から見られてしまうのだが、それには耐えようとするタイプだ。

(あるべき管理職のイメージは、どのようなものか?) 私のイメージを言えば、第一にフランク。意見を交換する場をつくる。だから教員がどれだけしゃべり合つているか、保護者がどれだけしゃべりあつているか、子どもがどれだけしゃべり合つているか、こうしたことが判断基準になる。第二に、教育委員会との『板ばさみ』をみずから進んでやり、クッションになる。第三に、名目を合わせて実質を取る、という工夫ができる。柔軟な対応のできる力量を持つ。

(C)「

「仕事の分量はどうか?」『あゆみ』をつける時期に、プール指導も入つて、学期末で会議もあつて、徴収した教材費

の決算報告も親にしなければならず、作品の評価も急いでしなければならず……たとえば、七月一三日に『あゆみ』を終了させておく、ということになれば、この前の1週間は睡眠時間が一日五時間くらいになる。この前は、肩がいたくなって整形外科に通っていたが、待合室で待っている三時間くらいの中に『あゆみ』の文章の下書きを一人分くらい作った。それほど追いこまれてしまうのだ。

教師は、教育のほんとうの仕事以外に、校務分掌を分担する。栄養士がいない本校のような小規模校は教師が給食代金の管理というか、たとえば転出・転入などでは煩雑な手続きなどの事務仕事を負うことになる。子どもが陶器の食器を落としてこわすことがよくある。校務分掌で給食担当にあたった先生は始末書を書く。三〇分くらいもかかるような書類だ。お金の扱いは、ホントに神経をすり減らす。いつも給食の帳簿を手から離せないような事務量になる。

教師の仕事は、クラスの子どもたちとの関係では、創造的な側面が多くあると思っている。絵を一枚書かせるにしても、ずいぶん工夫する。画用紙の色はどうか、鉛筆かクレパスか筆かブラシか、絵の具はどうするか、などを考える。考えること自体はとても楽しいことだ。しかし、毎日こうしたことを考えなければならぬので、忙しくなってしまう。休憩時間には次の授業の準備をする。または連絡帳を書いたり、後で教える子どもの対応を考えたりする。給食では子どもへの配膳の指導をする。こぼしたものをふき取る、いっしょに食べる……。結局、学校にいる間は、ほかの職種と違って休憩という時間がない超多忙な職場である。(G)「

5 対処の方法と抵抗

「(組合の抵抗運動は、どのようなものか?)ひとつの柱は、仕事の内容を整理することだ。たとえば、第一は、無用な仕事を減らす。無用な仕事とは、『O157食中毒事件』以降に、給食関連でふえた。また指導要録で『特記事項なし』というハンコで済ます工夫もありうる。こうした無用な仕事というのは、その間子どもたちが自習になったりする。第

二は、本来は事務職の方たちにやってもらったほうがずっと合理的で間違いも少ないと思う仕事だが、私たちの仕事の中に紛れ込まれている。そうした仕事の中には、集金などがある。教育的観点から集金をする場合には、十分に教育課題を練り上げてから進める。『生活科』の重要な内容になるかもしれない。しかし、今は、単なる集金であつて、そうした実務的に不可欠な仕事は、もう少し別の方法を工夫したほうがいい。第三は、事務監査などを減らす。

ふたつめの柱は、管理職に対してだ。『責任は自分で取れ、現場に回すな。根拠がないのに、権限を振り回すな』といたい。管理職がもうちょっと工夫すれば、過労死なども防げたと思う。(C)」

「(最近の要求運動で、中心は何か?) 教師の専門性——本来の仕事を保証してほしい。それ以外の仕事はほかに回してほしい、ということだ。これはみんな一致する要求だ。たとえば、日直の戸締りなどだ。学校の無人化によって、これが押しつけられてきた。『本来業務でないことまで、なんでやらされるんやー!』ということだ。また、学校業務になつていけるものでも、これが本来業務か? という仕事が少ない。これらを見なおして、子どもたちと向き合う時間を保証してほしい。こうしたことに敏感に反応するのは、女性教師だ。忙しい毎日を送っているせいだと思ふが。

研修も、専門にかかわるものは必要なのだが、子どもの要求と地域の現状、学校の位置に即したものになつていない。押し付けの側面が少なくない。組合から、『まえ教育懇談会』を開催している。子どものことや教育のことで懇談会を行うとき、講師派遣を受けもっている。ここでは地域の人からホッペが出る。『先生は、楽でいいだらう……』というわけだ。しかし、よくいつて当たり前、悪ければ、『アンタ、何教えたんや?』ということになる。そう楽なことではない。そうしたことを懇談できるので、なかなかいい企画だ。(E)」

「『仕事の困難さに押しつぶされそうになつた』という経験はないか?」気持ちの上で助けてくれる先生がいつもくれたので、よかつたと思つている。

おねえ、大仰な意気込みを持つこともなく、ひとりりで背負い込むようなことはしないようにしている。私も若い頃には意気込

んでいた。おのれを知った。課題の大きさがよくわかってきた。ひとりの意気込みで対処しきれものではない。こうした問題について、個々人の態度には二通りある、納得できない態度という意味だが。ひとつは、みんながいやがることをせつせとやる。正義感に燃えていることを見せつける。こういうのは職場から完全に浮いてしまう。もうひとつは、理想だけをいう。『……べきだ』『……せなあかん』と。でもその人の実践をだれも評価していない。私は、このどちらでもない。

『つらい』といえば、私自身の毎日がそうだ。家のローンや、私の子どもの教育費など。だからやめないで仕事を続けよう、と思う側面もある。いちばんしんどいのは、保護者や地域との信頼関係が崩れたときだ。そういう時にはいえない腹立たしさを感じるが、教室へ行って、子どもと楽しく過ごせれば、また新たな意欲が沸く。休暇は、規模の大小に関係なく、病気でない限りほとんどとらない。教師とはそんなものだと思う。『しんどい』ということだが、担任をもっているので、肉体的にはしんどいが、精神的には晴れやかだ。子どもと接することができるからだ。

『担任をもっているから、肉体的にしんどい』とは、どういうことか？ 子どもの集団づくりがしんどい。グループをつくる時、学級の仕事を割り振るとき、チーム分け、などつねに配慮が必要だ。子どもに任せるところと指示をしてやらせるところとを分けて考えなければならぬ。まかせたところは結末をきちんとみておかなければならぬ……。『はじめ』は許さないと、ことあることに取り上げて、実際にも解決していかなければならぬ。ひとつ失敗すれば、登校拒否やいじめになっていく。そうしたことを考えているからだ。

学校の行事が多いので、行事にあわせた仕事が多い。事故があったときなどはホントにしんどい。今のところ、管理職は労働条件については寛容だ。『休んでもらったら困る』という管理職はいない。『しんどかったら休んでください』という。そうはいいつつも、休みにくいことはわかっている。(F)「

「(労働条件改善にとって、必要なことはなんだと思うか?) 人だ。あと一人・二人くれたら、と思う。クラスを持たな

い先生が何人かいてくれて、学級事務(集金など)をやってくれたらと思う。それから、必要のない学校事務を少なくすることだ。監査のための学校事務を何とかしてほしい。ほんとに煩雑だ。文部省や教育委員会が行う調査もやっかいだ。(F)」

「余裕をつくるには、どうすればいいと思うか?」第一に、行事の精選。第二に、事務的な作業を合理的・組織的にすすめる。たとえば学年ごとに『たより』を出す、どこの学年も同じことを書いてる。これを合理的にやれるようにする。第三は、情報交換の場が少ない。機会が少ない、というのはいそがしすぎるからだ。結局対応にもたついてしまう。たとえば4年生の宿泊行事もたいへんなのだが、誰もたいへんだといえない。校長にらまれるのがイヤなのかもしれない。裏ではみんなグチグチいつているのだが、自分たちの仕事場を子どもにとっていいものにするように努力することが、大事だと思うのだが。校長は、自分の代に自分の責任でかえるのがイヤなのだ。

この仕事は楽なものではない。楽しようと思つて教師になつては、最終的にはやつていけない。人間に興味のもてない人間は、教師をやつていけない。子どもの成長を真剣に考え、そのために必要な教育はどうしなければならぬかを、真剣に考えることが大切である。文部省もいちおうは考えているのだからけれども、それを現実化する教師の絶対数が現状では非常に少ないのがなんといいつても大きな原因だと思つて。教育を考えるといまの政府や都道府県、市も「いかにお金をかけないでいこうか」が最重要課題になつてゐる。これでは子どもはよくならないし、私たちの教師の余裕は生まれるはずもないと思つて。教育は手づくりの仕事であるということは、行政にたずさわつてゐる人には分からないのである。(G)」

「楽しくないこととして、ほかにはないか?」人間関係、とくに管理職との関係がうまく行かないときには、とてもつらい。うまく行くように、フォローしてゐるのに、それが気に入らないというようなことがある。全然わかつてくれぬ。『ええかげんにせよ』といいたくなる。

(管理職との人間関係を気にしなくてもいいような関係とは?) 分掌をまかしてくれる人だ。ちゃんとやる。通常は、管理職をきちんとフォローしようと努める。ところが、そう感じてくれない管理職がいる。同僚のあいだでもそうしたことがままある。ある学校での経験だが、管理職から嫌われていた。——どうしてかというところ、いちいち反論したからだと思う。『仕事はやっていてくれてるのだが……』という気持ちだろうと思う。『教組の常任委員』という立場でもあるからだろう。『頼ってきている。それなら応えよう。』という気持ちになれる関係をつくれた管理職とも付き合ったこともある。私は、どんな管理職であっても、よい関係をつくらうと努力をしているつもりだが、それに応えないで、逆に、そのことで反感を持つ管理職もある。そうした管理職には『自分の名誉のためだけに、管理職になったの?』と聞きたくなる。

(同僚のとの関係は?) もめごとがないわけではないのだが、同僚だと、感情的にもなりがちで、たいがい私が折れる。私の場合には、そうしたこともめつたにない。ただ、いちど、新任校へ赴任して、学年の教師集団が爆発したことがあった。先任の教師集団の間にはじめからひびがはっていて、私はそうしたことも知らずに組み合わされて、どうしているかわからずに、ウロウロしたことがあった。私はもめごとが嫌いなので、まとめようとしたのだが、結局まとまらなかった。

(雇われている、ということを意識することはあるか?) ある。ひとつには、責任が伴ってくる仕事をやっていることだ。『仕事』あるいは『わが子』だからできるというような、子どもの後始末をしなければならないことが少なくない。できるし、しなければならぬことだから、と考えるようにしている。ふたつには、子どもが主人公、親が主権者という思いがとくにするようになった。組合の常任委員をやっている。組合の常任委員をやっている。授業をやるようになってからという側面とがある、と自分では思っている。(J)」

6 要 約

- (1) 難しい課題が一人に集まってしまふことがある。
- (2) 課題の山場が集中したり、課題間の優先順位が錯綜するようなことがある。そのときには、教師は相当に混乱する。
- (3) 応援が必要になっても、適切な応援を得ることが少ない。
- (4) もちかえり仕事や時間外労働が少なくなき、労働負荷が過大である証拠と考えられる。
- (5) 行事や事務作業を精選し、クラスの子どもの人数を減らし、容易に応援を求められるような条件を整えることが重要であると指摘している。

F 調査結果のまとめ

以上の発言記録とその要約を整理すると、以下のようにまとめることができる。

1 教育実践そのもの、および魅力と厳しさ

教育実践は、言葉と身ぶりなどの表現を通じて、子どもたちとの間に共感・信頼関係を築くこと、子どものニーズを満たすために指導すること(知の習得、体の育成、感情の涵養等)であると考えることができる。その魅力は、(1)教師の指導によって子どもたちが満足して、それを教師が実感できること、(2)教師の努力によって子どもたちとの間に共感・信頼関係を構築でき、それを実感できること、(3)子どもが成長した後、子ども時代の教育実践に対する感謝が返ってくること、(4)自身の実践に対する自身の評価と子どもたち、保護者、同僚や管理職等からの評価が一致することも実感できることである。

厳しさは、(1)これらの魅力が容易に実現されない、あるいは失敗に終わることも少なくないこと、(2)その努力のために、人間性のあらゆる側面を動員しなければならぬこと、(3)評価が一致しないことも少なくなく、不一致の原因を自身で探らなければならない、等である。

2 校務分掌について

教育実践を組織的にすすめるために不可欠の活動であるが、子どもたちとの直接的なかかわりが切られること、課題が多くて調整にてまどることなどから、教師にとって魅力あるものとは受けとめられていない。

3 過重な負担による心身の状態

意欲の低下や焦燥感がつづける。睡眠障害が多い。集中力が低下し、能率も低下する。子どもたちとの感情的交流が困難になる。ミスが多くなる。胃潰瘍などになる。過労死を心配するようになる。

4 過重な負担にいたる経過

第一に、年度当初から教育実践における困難や校務分掌の課題が重なる。第二に、教育実践の困難や校務分掌の課題の山場がある時期に集中する。さらにそのときに、突発的な事情などにより優先順位が錯綜する。こうして結局、負担が過大になる。第三に、有効な支援・応援がなされない。

もちかえりや長時間、あるいは過密な仕事ぶりが解決されにくい条件が多い。

過大な負担によって過重な負担を強いられるようになった教師は、病気などのような重大なダメージによって休職するなどの事態になるまで、個人的な対応を迫られる。

5 対処法と抵抗

個人では、個人々の心身の限界をわきまえながら教育実践と校務分掌に取り組むという対処法が有効であるとされている。学校では、行事の精選、教育実践の本性に即した課題の整理が必要とされている。教育行政では、応援・支援のしやすい条件を整えながら、人員を増大させることが必要とされている。また、クラスの子どもたちの人数を適正規模に縮小することが必要とされている。

IV 結果説明会の討論

上記の聞き取り記録を対象者と組合役員、専門家に説明しながら討論する機会をもうけた。その席上でいくつかの疑問が示され、さらに討論を重ねた。それらの疑問と討論は今後の研究にとって重要な示唆を含むものと考えられたので、だされた疑問と、それに対する私の意見を示したい。

A 質問の概略

疑問は以下の内容であった。

1 報告への不満

つぎの四点が不満、疑問だ。すなわち、

(1) 『教育とはなにか?』についての説明がない。それを、まず最初に展開してほしい。

- (2) 今の子どもについて、学級集団を強く意識しなければならぬと思う。これらにも注目してほしい。
- (3) 負荷とはなにか？ ストレスのことか？ 詳細を知りたい。
- (4) 支援の少なさというのは教員の団結の弱さであつて、教職員組合の運動のあり方にも直接つながるので、その点にも触れてほしい。

2 「子どもの目線」について

三つ目の観念的自己として「子どもの目線」というが、実際にはもっとたくさん目線が必要になる。もうすこし緻密に把握してほしい。

3 中学校の教師

中学校と小学校とでも相当にちがう。この違いも反映させてほしい。中学校教師を対象にした調査もやってほしい。

4 教育条件の不備について

教育実践と過労死をつなぐものを、骨組みとしてとらえようとしていることはわかるが、すくいあげられていない点がある。少なくともつぎの諸点はすくいあげてほしい。

- (1) 教育の内容と分量に対して、授業時間が少ない。あるいはバランスがとれていない。この事実に触れていない。
- (2) 『八時間』以内にクラスの授業と校務分掌をこなすという条件は、もともとないのだ。この事実が取り上げられていない。
- (3) 教員の定数は生徒の人数にあっていない。これがすくいあげられていない。

5 教育実践の評価について

P T Aの役員をやったが、保護者からみて学校の実態はわからなかった。校長も担任からも出されなかった。保護者の役割を軽視する傾向があると感じたが、教師の過労死などを防ぐには保護者のかかわり方も重要であろう。

6 社会の関わりについて

歴史性というか、社会の変化が重なっている。そのこともみてほしい。教育でさまざまな問題が発生しているが、それは社会の悪い面が反映している、あるいはそこに連結しているのだ、ということも考えてほしい。

7 教師の人間性について

今回の聞き取り調査に陪席したことがあるが、そこで感じたことは、教師も人間であり労働者であるということだ。

B 質問に対する意見

説明会の席上で上記の疑問と意見が出されたので、以下のように、できるだけ踏み込んだ説明をした。

1 教育論と負担論について

「『教育とは何か?』についての説明がない」という意見がだされた。これについて次のように考えている。教師・教育論と労働負担論は、同じ教育活動・教育実践を対象にするが、それぞれ違う側面を見ているので別個の理論構築をしていかなければならない、と。

たとえば、教師の昼休み休憩と子どもに対する給食指導の関連を例にとってみよう。給食指導の必要性や内容は教育論として展開すべきである。しかしそれとは別に、現代の人間である教師にも昼食休憩は必要である。これは、教育論とは別個の論理、たとえば今回のような労働負担の視点から吟味されなければならない。一方（教育論）で他方（負担論）を代行することは不可能であり、解決策にもたどり着けないと考えている。

教育実践について、教育論で取り上げられない側面が現実存在し、そのために労働負担の視点が求められているとしなければならぬであろう。実は、こうした視点から教育実践をみる研究はきわめて少なく、いわば労働負担研究の空白になっている。今回の調査研究は、そこに^ズ鉤を入れたいと考えている。

2 負担研究の目的

教師の労働負担を研究するにあたって、どのような道筋を取って課題に接近し、どのような順序で展開するかということが、重要な問題であった。

a 教育実践のイメージにたどり着くために

今回の調査経過を振り返ると、教師の労働負担を説明するかぎりでの教育実践のイメージを探求する道筋でもあったと考えられる。最初の手がかりは教師が種々の困難に苦しんでいて、なんとか打開したいと願っているという事実であったが、ここから出発して、つぎの順序で理解を深めてきた。すなわち、

- (1) 苦しみの事実収集と分析、
- (2) 苦しみに至る経過の事実収集と分析、
- (3) 苦しみの内容を説明する事実収集と分析、
- (4) 苦しみと同時に感じ取っている魅力の説明する事実収集と分析、

(5) 「苦しみと喜び」を実感する過程で、そもそも教師は「何をしているか？」すなわち教育実践そのものの特性を示す事実収集と分析、

という順序であった。つまり、最終的には教育実践の過程で教師は、自身の能力のどのような側面をどのように発揮しているのかという労働態様の問題に行きついた。こうして、教師の現実の過重な負担を解明するためには、教育実践そのものの、教育労働で教師が能力を発揮する様相、すなわち労働態様をイメージするところから展開しなければならぬことが、明らかにされた。

同時にこの出発点から、教師の労働負担を説明し、教師が日々経験している過重負担の事実をも説明し、過重負担軽減策を展開するという道筋までも明らかにされた。

b 負担の内的な区分

しかし、教育実践そのもの（労働態様）のイメージから過重負担の軽減策に展開する道筋にもいくつかの隘路があった。教育実践そのものには厳しさと魅力がかならずつきまとう。現実の過重な負担、教師の現実の苦しみには、教育実践そのものに内在する「厳しさ」が含まれている。しかし、それだけではなく、さまざま内容がもっと複雑に絡まり合っている。したがって、現実の教師の「苦しみ」をさらに分析的に区分しなければならぬことが判明した。こうして、教育実践に本質的につきまとう「厳しさ」と、それが種々の条件によって現実の「苦しみ」に転化したもの（過重な負担）とを区別しなければならぬことが明らかにされた。本来的労働負担（魅力と厳しさ）と現実の・過重な労働負担（実際の苦しさ）である。

c 筋書きの考案

以上の分析経過をたどりながら、つぎのような筋書きを考案した。すなわち、教師が直面している現実の苦しみは、教育実践に内在する本質的な厳しさが教育・労働条件に修飾されて増強された結果である。したがって、つぎの事項を

概念的に区別しながら展開しなければならぬ。すなわち、

- (1) 教育実践そのもの（労働態様）、
 - (2) 教育実践の魅力と厳しさ（本来的な労働負担）、
 - (3) 教育実践を修飾する諸条件（教育条件・労働条件）、
 - (4) 本来的な労働負担が修飾・増強された・現実の苦しさ（過重な労働負担）、
 - (5) 過重な労働負担を軽減するために、教育条件・労働条件を改善する方策、
 - (6) 教育条件・労働条件の改善を通じて、本来的な労働負担の変容（魅力の側面の強化）を図る方策、
 - (7) 過重な労働負担の軽減および本来的労働負担の変容を通じて、教育実践そのものの改善を図る方策、
- などである。

以上から、今回の研究目的として、「教師の労働過程に即して労働負担を明らかにして、教師の仕事を合理的に設計するための基礎資料を得る」という形に整理することができた。

d 負担研究への態度

労働負担の視点から教育実践の現実をリアルにみれば、人間の生理的・心理的な能力限界をはるかに超えるような困難な事態に直面している教師が少なくない。人間的な限界を超えて努力を重ねる事態がつけば、その行く末は明らかである。すなわち、教師の努力が破たん（その結果としての健康破たん、生活破たん、職業生活の破たん等々）するか不十分な教育成果のいずれかになる。この事情をリアルにみようとするとときに、教師の側に、教育実践を教師の労働負担の視点から真摯に見つめる努力が要求される、と思われる。

他方で、教師の負担を強調するのは教師の仕事の重要性に対する自覚に欠けるからである、という批判がみられる。私自身はいわれのない非難と思っているが、負担研究の筋書きの不正確な理解にもとづく誤解も含まれていると思う。

労働負担研究にあたっては、労働者(教師)の労働(教育実践)の苦勞がむくわれる方向で、教育実践を發展させる道筋を解明するという基本的な態度を鮮明にすることが(研究する側にとって)必要である。こうしたことは従来からも承知してきたことではあるが、今回の調査研究で、あらためてその重要性を痛感した。

3 「能力」について

教師の労働負担について議論するとき、概念や用語のひとつひとつについてまで吟味する必要がある、と痛感している。たとえば「能力」や「労働者」という用語である。まず「能力」について検討してみよう。私の視点は、あくまでも労働負担の研究であり、教師の労働負担を解明するかぎりでは教育実践の特徴を把握したいということである。その視点から「能力」というとき、子どものニーズを推測する能力やニーズに応じて表現する能力、人格的共感・信頼関係を構築する能力などを意味する。これらは教育実践にとって必須であり、いわば教育的能力である。同時にそれは人間の能力であり、生理的・心理的側面からみた能力の限界をもち、その努力の限界が厳然と存在している。

この両者を区別しながら関連づけて説得的に説明できる理論が必要になる。単に「教師の能力を超える事態」というときに、教育的能力を超えた事態の側面と、生理的・心理的な能力を超えた・人間としての努力の限界を超えた事態の側面という、ふたつの側面を同時に、あるいはどちらかをあらわしている。この事情を留意しながら討論しなければならぬ、と自戒している。しかし、しばしば踏み外してしまうこともあって、混乱を及ぼしているものと思われる。

こうしたとらえ方は、教育論からすれば不満であろう。なによりも子どもの状態(発達段階や能力、感情など)を取り込む論理装置に欠けていて、これと格闘する教師の奮闘・努力のありさまが見えにくい。しかし、労働負担研究にとってさしあたりこれで十分であると考えている。というのは、①教師が悩むストレスの原因をさしあたりは説明できる、②子どもの能力や動態は与件としてとらえながらもって教師の努力のありさまをとらえることに集中したい、

と考えるからである。それでもなお、子どもの状態、そこから生じる教育課題の特性などをとりこむ論理装置が不足していることも事実である。それは、教師をめぐる諸問題を討論することを通じて得ることができると考えている。

4 「労働者」について

つぎに、「労働者」という用語である。この言葉から一般的に何を連想するだろうか。実は、これはきわめて多義的な概念であり、限定詞や前提条件を正確に付加しなければ、議論がたちまち混乱してしまう。

しばしば耳にする意見は、以下のようなことである。すなわち、「労働者」は「モノづくりの労働に従事する（賃金）労働者」である。しかし教師はモノを作るのではない、人格形成という崇高な使命を持つ仕事に従事している。誰でもできる仕事に従事する（賃金）労働者ではなく、専門家である。したがって「労働者」と単純に言われても困る、間違わないでほしい」という意見である。私の問題意識としては、この疑問に直接応えようとするものであったが、実際の報告ではこうした疑問が生じるような言葉使いをしていたので、反省を込めて留意すべきことをあらためて強調したい。以下のように考えている。

a 「モノづくり」労働との対比

さて、研究目的を設定する段階からこの事情を解明することを課題にしてきた。すなわち、研究の最終目標として「モノづくりではない、人格形成の仕事である」という側面を深めようとしてきた。教育実践そのものが「モノを作る労働」とどのようにちがうのか、その特徴をどのように把握するか、という課題である。

調査研究の結果として、教育実践をユニークな活動ととらえ、その内容として、人格的共感・信頼関係の構築する活動と子どものニーズに応える活動を必須要件としている『表現による指導と交流』ととらえた。ここから教育実践の自由を導き出し、さらに教育組織の自治の必要性に至った*。そのうえで「教師の肉体的な努力の限界」を押さえるところ

まですすめた。

* 教師の職務遂行上における「学問の自由」(「勸告―参考文献(20)―」61項)を「教育実践」の場でとらえ、「自由」が教育実践にとって本質的な必須の要件であると考えている。その根拠として「子どもひとりひとりの人格的共感・信頼関係の構築とニーズに応える活動」したがって(文字どおりに)「ユニークな活動」である事実を指摘し、自由な教育実践でしかそれを実現できないという考えを述べてきた。またそれを保証するのが「教育組織の自治」であるという論理を組み立てた。この論理は「教師の職務遂行における学問の自由」を補強するものと考えている。

b 複雑労働との対比

モノづくりの分野で、複雑労働といわれる種類の仕事がある。企画・設計、指揮・管理、営業・渉外、意志決定などの仕事である。これらに対比させて見たとき、その異同はどのようになるであろうか? これらはすべて、体系的な知識と経験をふまえながら難しい課題を処理する仕事である。教育実践においても子どものニーズに対応することは難しい課題であり、この点で共通性がある。このうち、対人関係を重視しなければならぬ仕事は、指揮・管理と営業・渉外である。この分野では交渉相手あるいは指揮管理下の部下との間に人格的な信頼関係を構築する課題が重視される。教育実践における人格的共感・信頼関係の構築の課題と共通する。

しかし、これらの仕事のいずれも、究極的には、活動の成果を測る尺度が明らかである。モノあるいは金銭、情報などの量的な成果や過程の合理性である。(なお、「究極的に」ということは、にわかには測れないという事情を含んでいる。)この点は、教育実践における評価の仕方に対して、決定的に異なる点である。

c 公務労働との対比

公務労働は、共同体ないしは国家の政策立案・決定・遂行過程をすすめる仕事である。現実の教師の多くが公務員の身分であるとしても、その仕事の内容は、ここでいう本来的な公務労働にはあたらない。

d 研究・芸術労働との対比

芸術活動や研究活動の仕事は、社会の自己認識、自己表現の活動である。これらは、教育活動とは異なる分野である。^①

e 対人個人サービス労働

以上から、モノづくりの仕事、モノづくりに連動する複雑労働、公務労働、芸術・研究労働などと対比させて、教育労働は、これらとははつきりと異なる分野であると考へた。最も近い分野は、医療や保育、介護などの仕事である。この遠近を図に示した。

この図は、現代社会をもつとも基層的な側面から理解しようとするればどうなるか、という問題意識から作成したものであり、現代に特有な社会形態を切り捨てた（度外視した）ときに現われる活動である。^②

* 「現代社会の基層的な諸活動」については、マルクスのつぎの指摘（『ドイツイデオロギー』）を直接のヒントにした。すなわち、文献資料のない時代の人類社会の諸活動を推測する際に、(1)生活手段と生産手段の生産、(2)新しい欲求の産出、(3)他の人間をつくる、(4)自然的社会的諸関係を結ぶ、(5)意識（実践的意識としての言語、自然への認識、社会への認識）の諸活動を想定した。このうち、第1と第2は生活物資の生産およびそれを高次の段階に促進する動因を示しているので、本稿ではこれをひとつの分野にくくり『A 衣食住その他の生活物資充足のための活動分野』とした。他の三つの区分はそのまま採用し、それぞれの分野の意義をより明確にする表現にかえた。これらふたつの側面・四つの活動分野は、現代社会にとつても必須の要件である。したがって、どれが他よりも重要であるかという吟味は意味をなさない。ここで見ている抽象次元でいえば、バランスよく展開するということである。

しかし、たとえば人類社会が低い水準から高次のものに発展した歴史的過程を考へるときに、どれが変革の推進力になるかということはおおいに考へなければならぬ。私の考へによれば、『A 衣食住そのほかの生活物資充足の活動分野』の発達が社会

I 人間の生産的・創造的活動の側面

A 衣食住その他の生活物資充足のための活動分野

B 人間になり、人間としてまっとうするための活動分野

C 共同的な社会関係を維持・発展させるための活動分野

D 認識と表現のための活動分野

II 人間の消費的・享受的活動の側面

図 現代社会の基層的な諸活動

発展のより強力な推進力になり、他の三分野の変革を促進する。そして逆に、他の三分野から発達水準が限界づけられ、形態を規定される。たとえば、『B 人間になり、人間としてまっとうするための活動分野』と『D 認識と表現のための活動分野』が発達水準を限界づけ、『C 共同的な社会関係を維持・発展させるための活動分野』がその形態を規定する。いいかえれば、これら四つの分野は相互に制約しあいながら、『A 衣食住その他の生活物資充足のための活動分野』における変革が社会全体を変革する究極の推進力の役割を果たす、と考えることができる。

ここで教育の仕事は『B 人間になり、人間としてまっとうするための活動分野』に含まれることになり、モノづくりやその複雑労働は『A 衣食住その他の生活物資充足のための活動分野』になる。本来的な公務労働は『C 社会共同体を維持・発展させるための活動分野』であり、芸術・研究労働は『D 認識と表現のための活動分野』に含まれる。

また、『B 人間になり、人間としてまっとうするための活動分野』には、教育・医療・保育・介護等の仕事が含まれる。

f 賃金労働者との対比

教師の雇用関係は、モノ作りの分野でみられる利潤追求の原理からではなく、上でいう『B 人間になり、人間としてまっとうするための活動分野』に特有な雇用関係であると位置づけられる。すなわち、資本——賃労働における賃労働者ではな

く、教育事業体に雇用される教師であり、雇用労働者である。また、教育事業体は法人や地方公共団体、国家など多様である。しかしこの展開はなお不十分であり、さらに検討しなければならないと考えている。とくに、教育労働者を雇用する主体、あるいは教育実践を組織する主体の性格について検討することが不可欠である。利潤追求とは異なる原理であることは確かであるが、それでもなお労働力を購入する事実をどのように位置づけるか、などである。

5 困難の急速な増大

今回の事実発見の主要なひとつは、教育実践と校務分掌における困難が予想を超えて急激に増大し、教師の肉体的な能力限界を超えてしまう事態に至る規則性を解明したことである(ⅢF6参照)。そして、その場合に、適切な支援・応援があるかどうかを問わなければならない。困難が予想を超えて急激に増大する事態(いわば極端な事例)は、そう多く発生するわけではない。この意味では、支援・応援の対策はとりやすい。

ところが、そうした事態を発見することは難しい、また、みつけ次第速やかに適切な支援を行うということも容易でないとする主張がある。教師の公務災害をめぐる裁判などで基金や教育委員会などが主張する論理である。しかし、それは本当であろうか？ 発見が容易でなく、支援も困難であるという主張は、はたして事実在即しているだろうか？

これに対して、私は、①『予想を超えて急激に困難が増大する』事態に至る経過にある種の法則性(規則性)があり、②それは経験的にも明らかにされていて十分に予測可能であり、③適切な支援が機敏に行われるならば破たんも防ぐことができる、と答えたい。

困難が急速に増大していると判断されるような事態として第一の典型は、クラスの実践で子どもたちとの間の「人格的共感・信頼関係」が急激に破壊された(と教師が認識した)ときである。人格的な信頼関係が破壊されたときには、教師は強烈なストレスに見舞われる。それはきわめて激甚である。

第二の典型は、校務分掌とのかかわりで、教師集団の共感・信頼関係が急激に破壊されたときである。教師集団内の信頼関係が破壊されるときに、強烈なストレスに見舞われる。第三の典型は、クラスの実践や校務分掌の課題が集積から集中をへて優先順位が錯綜するような事態になったときである。これは時間との競争で生じる。

これらの事態が出現すれば、有効で機敏な応援・支援が必須になる。支援・応援が必要な事態は、教育活動を指揮管理する管理職や経験豊かな同僚教師集団が十分に予測していることである。問題は、それが安全衛生の課題として位置づけられていないこと、適切な支援・応援を行うという習慣がないこと、支援・応援の条件をあらかじめ計画の中に組み込んでいないことなどである。なによりも、実効ある衛生管理活動が欠けていることである。この事態に至ってもなお適切な応援・支援がなければ教師の努力は破たんしやすくなる。したがって、こうした経過が重なって教師の健康が破たんしたとすれば、管理する側の安全配慮義務違反が問われ、当の本人は公務災害として救済されなければならぬ。以上が困難の急速な増大という事態に関する私の発見(回答)である。この発見を、さらに豊富な事例で確かめてみたいと思う。

6 教育条件との関わり

教育課題は、当然にも、教育政策によって規定される側面をもっている。いいかえれば、教育政策が教育実践の形態を規定する側面がみられる。この側面に関わって、私の報告ですくいあげられていない不満として、つぎの三つの事例が指摘された。いずれももつともな指摘であり、今後の研究によって明らかにしなければならないと思っている。以下に、可能な範囲で検討したい。

a 教育課題と授業時間数のアンバランス

意見は「教育の内容と分量に対して、授業時間が少ない。あるいはバランスがとれていない。この事実に触れていない」というものであった。

これについては「教育条件の悪さ」から生じる「課題の困難さ」という概念で取り込もうとしているのであるが、まだまだ不十分であることは明らかである。今後とも十分に留意したい。

追加すれば、「困難さ」というのは教師の能力からみて「困難である」という筋立てになるのであって、このスジを見落としてはならないと考えている。どのような教師であっても、人間的な生理的・心理的能力には限界がある。この事実から出発して、教師の人間的な（生理的・心理的）能力の限界を超える事態を説明するのである。

なお、教育論からすれば「子どもの能力（あるいは発達過程）からみて、子どもにとって困難である」事態を重視することになる。

b 労働時間の条件

意見では「8時間」以内にクラスの授業と校務分掌をこなすという条件は、もともとないのだ。この事実が取り上げられていない」というものがあつた。

この条件については、当初から問題として取り上げようとしてきた。すなわち、一方に「8時間以内になさざる条件がない」、他方に「課題をそれなりにこなしている実態がある」というとき、そのギャップをどのようにして埋めているのか、という問題である。その間には、①教師の特別の努力があり、②その努力が破たんした事実が隠されており、③その結果として「教育課題も不十分にしかこなせなかつた」という事実が隠されている、と思う。こうした事情をリアルに解明することが重要であろう。負担調査の本質的なテーマがここにあると考えている。

c 教員の定数

つぎのような意見が出された。「教員の定数は生徒の人数や、実際の仕事の分量に見合っていない。これがすくいあげられていない。」

労働負担研究の限界を指摘する内容であり、少し説明が必要である。

生徒の人数と教育課題の関連、教育課題と教師の人数の関連などについて、十分な吟味が必要であることは明らかである。「労働科学は、適正な労働時間を定めることができるか」という一九五〇年代の議論を思い出す問題である。当時は、労働時間の上限を提案できただけであると主張が大勢をしめた。今回の場合も、一面では同じであり、他面では、過労死など労働災害発生の原因究明を通じて明らかにできる条件がある、と考えている。まず、前者から検討してみよう。

負担研究では、クラスの子どもたちに対する教育課題が与えられているとき、その教育上の困難さを、教師の(人間としての)生理的・心理的能力の限界から吟味して、クラスの人数の上限を一般的なかたちで提案するということになる。労働時間についても同様であり、教育課題(教育実践と校務分掌)の困難さを押し量り、教師の能力からみて生理的・心理的限界を超えないようにするための一般的な条件を提案する。また、教師の人数、教育組織のありかた、労働時間数などは相互に依存するから、総体としての提案がなされなければならない。ところが現状は、これらの関係それぞれが不明瞭のままであるので、まずもってこうした事情を研究することが必要である。

つぎに、現実の教育条件と労働条件のもとでは、教師にとって努力の限界を超えるような事態に陥り、努力の破たん状態から健康の破壊、過労死に至る事例も少なくない。このことから、現状の教育条件、労働条件に重大な問題が隠されていることも容易に推測できる。そこで、教師の努力限界を超える事態を回避するためには、ひとつには適切な応援・支援を労働安全衛生活動として遂行することである。二つめには労働条件と教育条件を教師の健康と安全を確保する

視点から実際に改善してその効果を研究することである。

以上で述べた課題を研究するにあたって留意しなければならないことは、子どもの発達に則して見た教育上の困難と、教育課題を遂行する過程に即して見た教師の困難とを、区別しつつ関連づける理論を構築しなければならないという事情である。すなわち、①教育上の（子どもにとって、あるいは教育組織を運営するうえでの）困難と、②人間としての生理的・心理的限界から吟味したときの（教師個々人にとっての）困難とは、関連するのではあるが、最初は別個のものとして吟味することが必要である。なによりも主体がちがうのである。くりかえせば、教育条件を教育課題にたらしめて吟味する課題と、教育条件が労働条件に反映する影響をもとらえながら労働条件それ自身を吟味する課題とを、区別しつつ、同時に連携させながら研究することが必要になる。

7 教育実践そのものについて

a 「子どもの目線」について

つぎのような意見が出された。「三つ目の観念的自己として『子どもの目線』というが、もっとたくさん目線が必要になる。」

「『子どもの目線』という指摘が重要なのは、教師の仕事が一般的なコミュニケーションとちがう点を強調できるところにある。このときの『子ども』は、当然にも抽象であり、現実には集団ないしは集団を構成する個別を含む総称である。」

なお、私の展開が抽象に走りすぎて、理解するにあたって具体的な手がかりが少ないという指摘は、そのとおりであり、今後とも留意したい。

b 学級集団にも注目を

つぎの意見が出された。「今の子どもについて、学級集団を強く意識しなければならぬと思う。これらに注目した展開がほしい。」これについては、「子どものニーズ」のなかに「仲間を求める」というニーズをも含めてとらえることはできないであろうか、と考えている。しかしなお「子どものニーズ」について認識を深めることは、今後の課題でもある。

また、子どものニーズに、(個々の教師が) どれだけ応えられるのかという疑問も湧いてくる。たとえば、一人の教師が視線を固定したときに認知できる視野範囲で、何人の子どもを認知できるのだろうか? また、教室の広さからすれば当然首や体を回して見渡しながら子どもたちを認知することになるが、子どもの目からみて不自然でない範囲で(教師が) 首や体を回したときにはどれくらいの人数なら無理なく認知できるのだろうか? さらに、そうした認知の仕方では子どもたちの表現のどれくらいを理解できるのだろうか? それは教師の注意集中能力およびその限界とどのように関わるのであろうか?

あるいはまた、子どもたちが仲間を求める欲求を持ち、たとえばグループを形成してグループ内およびグループ間の交流をはかっているとき、教師はそれに、どれくらい関わる事ができるのだろうか? グループの規模にもよるが、関わる事ができるグループ数はどれくらいまでなのか? 関わるの程度は? 個々の教師が交流できる能力の限界から見たとき、どう考えるか?

これらを考えてみれば、①学級集団と一定水準以上の関わりが必要であると教師が要請されることと、②教師の生理的・心理的能力の限界も含めた実際条件の中で事実としてどこまで関わられているかということはまったく異なる問題であることが明らかになる。この間には大きなギャップがある。このギャップを埋めるために、(1)個々の教師は特別の努力をするし、その結果として(2)教師の努力が破たんする場合もある。さらに(3)実際に破たんして教師の健康が害さ

れる場合も少なくない。その結果として、(4)教育課題を不十分しか達成できない場合も生じる。これらは、実証研究を通じて明らかにしなければならぬ課題である。

この課題を検討しようとするならば、「教師への要請」とそれが「達成されたかどうか」を点検する第一の吟味コースと、「要請」に対して教師が自身の限界内でのような努力をしたのかあるいは努力が破たんしなかったかどうかを検討する第二の吟味コースという、ふたつのコースが必要になる。前者は教育の研究としておこなわれなければならないし、後者は労働負担の研究として進められなければならない*。

*この説明は形式的にすぎると、例示も極端である。しかし、それでもこうした概念的な区分が有効であると思っている。現実には多様な事情が介在して複雑になるので詳細な実証研究が必要である。

こうして、教師の人間的能力、生理的・心理的能力とその限界について新しい疑問が次々と浮かんでくる。これらすべては、これからの課題としたい。

8 教育実践の評価について

討論では、「PTAの役員をやったが、保護者からみて学校の実態はわからなかった。校長からも担任からも出されなかった」という意見が述べられた。これについては、相当深く考えなければならない。今回の調査で、教育実践の結果について、教師自身と子ども、保護者、社会一般が、それぞれの主観的規準にもとづいて評価することを見出した。これはさらに、つぎのように展開できる。

a 教師自身による評価

教育実践の第一の評価者は、教師自身である。ところが、ここでいう「教師」とは、クラスにおける教育実践を遂行

する教師（普通は単数）だけではなく、教育組織に組織される教師（あるいは教育組織全体・学校組織）も含まれる。なぜなら、教育実践を遂行するための必須条件として教育組織が構成され、教師個人が直面する個別の教育課題は教育組織のなかで配分されて確定するからである。

教育組織では、直接活動（クラスの教育実践および校務分掌）と指揮管理活動に分化する。直接活動はさらに、クラスの実践と校務分掌に分けられる。教師の労働とは、実は、クラスの教育実践と校務分掌、それらを統括する指揮管理活動などが一体となったものである。したがって、教育実践に対する教師自身による評価とは、教育組織全体が遂行する教育活動に対する教育組織全体による評価も含むことになる。

クラスにおける教育実践において、教師と子どもたちのあいだに文字どおりにユニークな関係を構築する必要があるとすれば、実践にあたる教師に最大限の自由が保証されなければならない。そのためには、教育組織の自治が、これまた最大限に保証されなければならない。こうした条件のもとではじめて、個々の教師と教育組織全体による評価が有効に行われることになる。

b 子どもによる評価

教育実践そのものが子どものニーズを実現することを直接の目標にし、また子どもとの間に共感・信頼関係を構築することが必須要件になるとき、そして「表現による指導と共感」が教育実践の端的な内容であるとき、教育実践の結果を子どもが評価することは必然である。これをどのような方法で行うかについては、教師にとってはすでに経験的に明らかになっている。当然のことながら、教育実践における自由が教師に最大限保証されていることが、この場合にも重要な要件になる。

c 保護者による評価

保護者もまた、教育実践の評価に参加する。保護者が教育実践を評価する規準も多様であり、保護者同士の間で、あ

るいは教師、子どもとの間で評価が一致しないことも少なくない。もし不一致になったとき、真摯な討論を通じて原因を理解し合い、打開する方向をさぐるほかない。そのためには、やはり教育実践の自由と教育組織の自治が最大限に保証されていなければならない。

d 社会による評価

教育実践に対する評価には、社会も参加する。この場合の社会は、地域社会や国、マスコミなどである。国はさらに、立法（憲法、教育基本法、その他）、国際条約、行政、司法などに区分される。社会の評価規準も多様であり、教師や子ども、保護者の評価と一致しない場合も少なくない。また、社会内部で一致しないこともありうるし、一般的には一致しないことのほうが多い。したがって、評価規準の多様性が有利に作用するような配慮が必要になり、何よりも教育実践の自由と教育組織の自治を最大限に保証する努力が求められる。

e 評価の一致を求める努力

先の意見に見られるように、保護者が学校の実態を理解することが困難である場合も少なくない。そのときには保護者が評価することは困難である。こうしたことのないように、お互いの率直な意見交換によって評価を一致させるような努力が必要になる。そのためには、教育実践の自由、教育組織の自治の保証とともに、意見交換の前提条件である情報公開が重要である。

9 支援について

支援についてつぎの意見が述べられた。「支援の少なさは教員の団結が弱い結果であって、教職員組合の運動のあり方にも直接つながるところだ。その点にも触れてほしい。」これに対して、第一に、支援・応援は教育組織全体の課題であるというフォーマルな側面を強調することが必要であり、それを前提にしたうえでインフォーマルな支援を検討す

べきであると考えている。また、教育組織全体（いいかえれば教育委員会・校長・教頭・主任・担任その他、学校組織）すなわちフォーマルな組織がとるべき支援・応援のありかたを明確にするために、安全配慮の理論、あるいは労働安全衛生活動の理論が求められていると考えている。この理論は産業保健、労働衛生の分野で早くから議論されてきている。

第二に、『ILO/UNESCO』教師の地位の勧告』（一九六六）では教職員団体のなかに教職員組合を含めており、教職員団体の参画を全面的に期待している事情が関わってくる。日本の現状は、『勧告』が期待しているような状態にはなっていない。また、労働安全衛生法の規定によれば、労働組合の参画が当然のこととして期待されている。この事情からもフォーマルな支援・応援についての議論を旺盛おちせにすすめなければならぬと考える。

第三に、教職員組合が自身を教育組織のなかにどのように位置づけるかということが決定的に重要である。組合は、フォーマルな支援のありかたを提案するだけでなく、インフォーマルな支援を実際に組織するという課題に直面していると思われる。

10 歴史性・社会性について

つぎのような意見が出された。「歴史性というか、社会の変化が重なっている。そのこともみてほしい。教育でさまざまな問題が発生しているが、それは社会の悪い面が反映している、あるいはそこに連結しているのだ、ということも考えてほしい。」

教育は歴史を継承しながらその歴史を展開していく活動であり、また社会を内側から形成する活動である。その性質を、労働負担研究にどのように反映させるのかという問題は、きわめて重要であるとともに、きわめて難しい問題でもある。現状ではまったく不十分にしかできていないというほかない。

教育実践そのものがすでに歴史的に形成された内容であり、社会的にも明瞭に確立している。その意味で歴史性・社会性を除外して教育実践そのものの検討はできない。これは明らかである。まずもって子どもたちが「時代の子ども」であり、「社会の子ども」である。教育の自由が語られること自体が歴史性・社会性の端的なあらわれである。

そのことを前提にしたうえで、現代私たちが目前にしている教育実践には、(教師が誰に雇用されていようと、またどのような教育政策のもとであろうとも) 変わることはない一般的な性格をもつ側面があると考えている。これに対して、雇用・労働条件や教育条件は特定の社会的な形態をあらわしている。

今回の調査研究では、教育実践の一般的な性格と教育・労働諸条件によって規定された特定の社会的形態とを区別するという方法を意識的に採用してきた。しかしながら、教育・労働諸条件が教育実践を規定する仕方によっては踏み込めない。

11 今後の課題

a 枠組みについて

今回の研究で、「①本質的に自由な教育実践を、②雇用された教師が教育政策に規定された教育課題をこなす形で遂行する」という枠組みを発見した。現実の教師はこの枠組みの中で活動している。したがって、「本質的に自由な教育実践を十分に展開するために雇用条件・教育条件を少しでも改善したい」とする今日の教師の願いには、正当な根拠があると考えることができる。

これに関連して、現在の教育・労働条件によって教育実践が修飾されている事態と、教育実践ないしは教育組織にかかわらずつまとう本質的な態様とを、意識的に混同する論理が広く主張されている事実を見逃してはならない。この主張では、「②雇用された教師が教育政策に規定された教育課題をこなす形で遂行する」ことによって生じる労働負担

（現実の過重な労働負担、教師の特別な努力）を、「①本質的に自由な教育実践」で生じる『厳しさ』（本来的な労働負担、魅力と一体の厳しさ）に解消させてしまう。これは、教師の抱えている過重な負担は「①本質的に自由な教育実践」によって生じるという主張であり、過重な労働負担によって教育実践の努力が破たんする（さらにすすんで健康を損ねる）事態は、（教育実践そのものを遂行するための、いわば教師としての）教育的能力あるいは人間的な能力不足が原因であるという主張につながる。端的には、過労死等の労働災害救済をめぐる基金の主張である。

他方、教育困難や過重な労働負担をとらえて「教育が死んだ」と規定する傾向も見られる。この場合にも、先に示した両者を混同している。ただし「①本質的に自由な教育実践」の努力を、「②雇用された教師が教育政策に規定された教育課題をこなす形で遂行する」ことから生じる諸結果に解消するという、逆の論理である。

現実の教育活動を「①本質的に自由な教育実践を、②雇用された教師が教育政策に規定された教育課題をこなす形で遂行する」という枠組みからみたとときにはじめて、教師の過重な労働負担も、またそれによる教育困難も事実にして正確に把握できる。

b 今後の調査課題

また、つぎのような意見がだされた。「中学校と小学校とでは相当にちがう。この違いも反映させてほしい。中学校教師を対象にした調査もやつてほしい。」

中学校教師の事情が相当ちがうという意見は、私も重視したいと思っている。また、調査を重ねることにも異存はない。しかし、調査にあたっては目的や方法、担当者、対象者などについて詳細な吟味が必要である。たとえば中学校教師を対象にするというとき、今回のような方法でいいのかどうか、という問題がある。今回得られた事実発見に関する理論展開もはからなければならない。こうしたことから、今回はここで一応の区切りをつけ、あらためて調査企画を練り直したい。

教師の労働負担を明らかにするために、小学校の経験豊かな教師一〇名を対象にして面接による聞き取り調査をおこなった。聞き取り結果を対象者と組合役員、専門家を交えた説明会で発表し、討論を重ねた。その内容から教師の労働負担に関する仮説を着想した。今回は、面接調査結果とそれをもとにした討論内容を紹介した。

聞き取り調査結果では、教育実践そのものの特性と教師が感じとる魅力および厳しさ（喜びと労苦）、校務分掌、負担が過重になったときの心身の状態、負担が過重となるに至る経過、対処方と抵抗運動などに分けて整理した。また、説明会を通じて討論した内容について、負担研究の目的と方法の特徴、教育実践における教育能力と人間的な生理的・心理的能力の区別、教師と「労働者」の概念上の異同、負担が急激に増大する場合の特徴、教育条件と労働条件とのかわり、教育実践の特性、支援の困難さなどについて検討した。

今回調査の大きな収穫は、①本質的に自由な教育実践を、②雇用された教師が教育政策に規定された教育課題をこなす形で遂行するという枠組みを発見したことである。また、今回の事実発見の主要なひとつは、教育実践と校務分掌における困難が予想を超えて急激に増大し、教師の人間的な能力限界を超えてしまう事態に至る規則性を解明したことがある。それは、課題の集積、山場の集中、優先順位の錯綜、支援の少なさという過程的な構造である。今回発見したこの枠組みと事実から、教師の労働負担に関する仮説を提案した（参考文献(8)、(9)、(10)参照）。

参考文献

(1) 上畑鉄之丞『過労死の研究』日本プランニングセンター 一九九三年。

教師の労働負担(4)

- (2) 大原健士郎『職員室』の心の病』講談社 一九九七年。
- (3) 尾関周二『言語コミュニケーションと労働の弁証法』大月書店 一九八九年。
- (4) 金子ハルオ『サービズ論研究』創風社 一九九八年。
- (5) 窪島務『現代学校と人格発達』地歴社 一九九六年。
- (6) 小木和孝編『労働負担の調査』労働科学研究所出版部 一九八四年。
- (7) 高橋祐吉『現代の労働問題』労働科学研究所出版部 一九九九年。
- (8) 千田忠男『教師の労働負担(1)―教育実践と本来的な労働負担―』『評論・社会科学』62号 二〇〇〇年。
- (9) 千田忠男『教師の労働負担(2)―教師の雇用関係が労働負担に与える影響―』『評論・社会科学』63号 二〇〇〇年。
- (10) 千田忠男『教師の労働負担(3)―労働負担の社会的性格―』『評論・社会科学』64号 二〇〇〇年。
- (11) 千田忠男編『労働科学論入門』北大路書房 一九九七年。
- (12) 千田忠男『労働負担研究の枠組みの提案―学際的發展をめざして―』『評論・社会科学』54号 一九九六年。
- (13) 永山武夫、他著『現代の労働問題―理論・歴史・現代』総合労働研究所 一九八一年。
- (14) 宗像誠也、榎枝元文、他『教師の自由と権利』労働旬報社 一九六七年。
- (15) 鷺谷徹『学校教員の労働と生活(第1報)―生活時間調査結果から』『労働科学』76巻6号 二〇〇〇年。
- (16) 鷺谷徹『学校教員の労働と生活(第2報)―生活時間調査結果から』『労働科学』76巻7号 二〇〇〇年。
- (17) 鷺谷徹『学校教員の労働と生活(第3報)―生活時間調査結果から』『労働科学』76巻8号 二〇〇〇年。
- (18) 渡辺雅男『サービズ労働論―現代資本主義批判の一視角』三嶺書房 一九八五年。
- (19) ルソー『エミール』(上下)(今野一雄訳) 岩波書店(一九六二年発行)。
- (20) ILO/UNESCO『教師の地位に関する勧告』一九六六年(上掲『教師の自由と権利』所収の深山正光・中山和久訳を参照)。
- (21) Jack Dunham and Ved Varma, *Stress in Teachers: Past, Present and Future*. Whurr Publishers Ltd. 1998.
- (22) Linda Evans, *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation* P. C. P. 1998.

謝辞 本研究にあたって「一九九九年同志社大学学術奨励研究費」および「二〇〇〇年度」同研究費の補助を得ました。記して

感謝の意を表します。