

第7章 これからの学校(2) 子どもの社会化論の観点から

腰越 滋

本章では、1980年代以降の学校の相対的価値低下を、小説をモチーフに考え始め、学校で苦闘する教師の現況データを紹介する。子どもにとっての教師の相対的影響力の低下は必至だが、この背景には社会化論の変容があるとにらみ、学校での子どもの社会化のありようについて考察を展開する。さらに、機能・役割が軽視される今日の学校がどうやったら復権しうるのかを、教師のあり方を手がかりに考える。

7.1 学校を^{スルー}通過する子どもたち¹ ～「希望の国のエクソダス」より

「2002年秋、80万人の中学生が学校を捨てた！」(村上2000)。この衝撃的な台詞が本の帯に付された『希望の国のエクソダス』という小説は、フィクションである。しかし、その内容の衝撃度も手伝ってか、作者である村上龍は、当時のテレビ番組、特に教育問題を考える番組に数多く出演することになった。筆者は、氏がNHKの教育討論番組に出演しているのを目にした時などには、「教育評論家でも十分にやっつけていけるのではないかと錯覚したほどである。

2002年以降、今日に至るまで、80万人の中学生が学校を捨てるなどという事態は、もちろん現実化はしていない。だが、この

小説の含意は深く、旧態依然とした学校システムを捨て、ポンちゃんをリーダーとする中学生たちは、ネットビジネスを展開しはじめ、電波ジャックをする。そして自分たちが何故学校を捨て去るのかを、世間に公言するに至る。

言うまでもなく学校は、子どもたちを当該社会へと適応させる「社会化」の一側面を担う機関である。だが、『エクソダス』の中のポンちゃんたちは、大人である教師たちによって行使される教育行為を拒否し、自らが自らを社会化することを選択する。実際、自らが自らを社会化していくというこの感覚は、現代の児童・生徒たちにも十分自覚されているのではないか。というのは、児童・生徒たちの中には、校則の陳腐さや受験教育などの不毛さを感じとっていない者がいないはずはないからである。むしろ、それらを知りつつも、レジスタンスをおこすより、自分の将来のために、とりあえずは学校に従い、表面的には適応しながら通過しようとする感覚が実在していると考えられるのだ。

石戸(2001)は、その論考において、学校が子どもを教育することは、単なる知識伝達ではなく、子どもが被教育的存在であることを、(親や当該の子どもに)受け入れさせることでもあり、子どもの側からみれば、教師の意図的な働きかけを受ける存在であることについて、自らのうちに「期待」を形成することであると述べる。これを筆者なりに解釈すれば、学校では教師が社会化するのではなく、子どもが自ら社会化する、ということになる。

ただ、当該の子どもたちにしてみれば、自らを社会化する感覚で、学校を易々と通過できているわけではないのも、また事実であろう。先の石戸(2001)によれば、1980年代後半以降、学校と塾の分業化が、学力形成と人間形成という二つの社会化課題を空間的に分離させ、且つ両者を表面的なものにさせ、その結果、人間形成機能を伴わない学力形成(塾)、学力形成を伴わない人間形成(学校)がなされているという印象を、子どもたちに与えることになったという。このような状況下では、塾での勉強・学校での友達づきあいを巧く両立させていく選択の出来る子どもは僅かとなる。むしろ、過度で長期にわたる“使い分け”の結果、ある者は矛盾した自己を抱え、またある者は居場所を喪失し、その帰結として、自分の見つめ直しとしての不登校に陥ったり、息苦しさの発散としてのいじめに走ったりするという図式が成立する。

こうした図式を踏まえると、ポンちゃん達のように、鮮やかに学校を捨て去り、自らが自らを社会化するなどということは、現実にはなかなか出来ないようにも思われる。むしろ、実在の子どもたちの多くは、傷を負いながらも学校を通過していつている、というのが本当のところなのかもしれない。

いずれにせよ高度成長期以降、わけでも1980年代後半以降は、子どもたちにとって学校は通過する機関になり下がり、そこでの先生の影響力というものも相対的に低下してきてしまっていることが想起される。そこで本章では、まず次節で学校や教師を取り

巻く現況を示す幾つかのデータを紹介し、教師の相対的影響力の低下の状況について考える。そして、3節では従来の社会化論との対比を行いながら、学校での子どもの社会化の今後のありようについて、考察を展開していく。さらに第4節では、その役割がかつてより軽視されがちとなってしまった今日の学校がどうやったら復権しうるのかを、これからの教師のあり方を通して考えてみたい。

7.2 苦闘する教師の現況

7.2.1 増加する教師の病気休職者

表7-1は、文科省関連のWebサイト上で公表済みの公立学校教員の病気休職者数の最新データである。教員在職者数は90万人強で、このうち病気休職者数(B)に関しては、表7-1からも明らかのように、平成14年度から増え続け、22年度にピークに達している。それでも全在職者数中の割合(B/A)でいえば、最も高率の20年度から22年度でも、0.94%であり、1%に満たない。

だが、病気休職者(B)を分母にとり、分子に休職事由をとって考えると、精神疾患が原因の休職者(C)の割合(C/B)は、平成18年度以降60%以上となっている。つまり休職状態の先生の6割強が、心を病んで休職に追い込まれていることが分かる。心が折れる、いわゆるバーン・アウトが、休職事由の最大要因になってしまっているのである。

表7-1 教員の病気休職者数²

(単位:人)

(507人増)(365人増)(619人増)(497人増)(320人増)(405人増)(58人増)(51人増)(133人増)

	14年度	15年度	16年度	17年度	18年度	19年度	20年度	21年度	22年度	23年度
在職者数(A)	925,938	925,007	921,600	919,154	917,011	916,441	915,945	916,929	919,093	921,032
病気休職者数(B)	5,303	6,017	6,308	7,017	7,655	8,069	8,578	8,627	8,660	8,544
うち精神疾患による休職者数(C)	2,687	3,194	3,559	4,178	4,675	4,995	5,400	5,458	5,407	5,274
在職者比(%)										
(B) / (A)	0.57	0.65	0.68	0.76	0.83	0.88	0.94	0.94	0.94	0.93
(C) / (A)	0.29	0.35	0.39	0.45	0.51	0.55	0.59	0.60	0.59	0.57
(C) / (B)	50.7	53.1	56.4	59.5	61.1	61.9	63.0	63.3	62.4	61.7

※「在職者数」は、当該年度の「学校基本調査報告書」における公立の小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校の校長、副校長、教頭、主幹教諭、指導教諭、教諭、助教諭、養護教諭、栄養教諭、講師、実習助手、及び寄宿舎指導員(本務者)の合計。

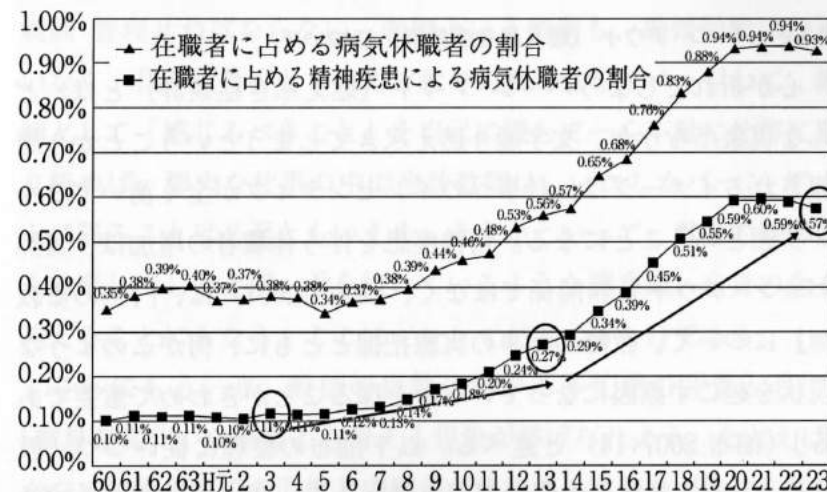


図7-1 在職者に占める精神疾患による病気休職者の割合など³

もう少し長い期間の範囲をとって、精神疾患による病気休職者数をみてみよう。すると、平成3年度から平成13年度までの10

年度間で精神疾患事由の休職者数が2倍強の比率になっている(0.11%→0.27%)。さらに次の10年度間、即ち平成13年度から平成23年度までで、また2倍超の伸び率を示す(0.27%→0.57%)。これらの上昇率は、病気休職者数全体が平成に入って一貫して増加傾向にあることに、単に比例しているだけと見る向きもあろう。だが、先の60%が精神疾患事由による休職という事実と重ねて考えると、心が折れてしまうバーン・アウトの問題は、現今の教師の世界では無視しえない重要な解決課題になっているとは言えないか。

7.2.2 バーン・アウト(燃え尽き症候群)について

心が折れてしまうバーン・アウト(燃え尽き症候群)とは、どんな現象だろうか。文字通り燃え尽きてしまうということから想起されるイメージは、仕事へのインセンティブが全く湧いてこない状態ということになる。精神疾患を伴う休職者の増加は、当然バーン・アウトと無関係ではなく、油布(2007)は、『『病める教師』について、教師の仕事の実態把握とともに、何がこのような現状を起こす原因になっているかを探ることがきわめて重要である』(油布 2007:14)と述べる。以下油布の整理に従いつつ、教師のバーン・アウトの背景要因を考えると、まずは教師の多忙の助長傾向が挙げられる。この要因としては、①社会の変化と、②矢継ぎ早の教育改革などが想起されるが、多忙が即時的に疲弊に繋がるわけではない。教師の多くが、「子どもと接する時間から

くる多忙は苦にならないが、膨大な書類処理で子どもと触れ合える時間が持てなくなることは、何よりも辛い」、などと述懐するのはよく聞かれるところである。実際現在の学校では、情報公開や種々の評価のために膨大な書類作成が求められ、こうした事務的仕事の増加に、教師は単なる多忙ではなく、多忙感を募らせることになる。

次に、感情労働としての教職の特殊性がある。感情社会学の議論によれば、「感じること」と「実際に感じること」との間には、往々にしてズレが生ずるといえる。ここから考えると、クライアントと向き合う感情労働では、ズレを表層・深層の演技等の技法で統制・管理せねばならない。教師という職業も、感情労働には違いなく、我が国特有ともいえる献身的教師像をイメージして、教師として「感じるべきこと」を自己に課して一心不乱に仕事に取り組めば、膨大な仕事の中で当該教師は、いつしかバーン・アウトに陥ることは必至ともいえる。そうかといって、献身的教師像を放棄してしまえば、手を抜いているような罪意識、自責の念を抱えることにもなる。ここにジレンマが生ずるわけである。

さらにもう一点、教師の疲弊に繋がる多忙感の背景として、「職員室文化」の解体とも言える現象が挙げられよう。たとえば、かつては職員室での同僚との関係が密接で、同僚性が作りやすい状況があったのが、現在では日本教職員組合(日教組)の組織率・新採加入率の低下⁴に象徴されるように、同僚性が育まれにくい状況が現出しており、「職員室文化」が弱体化しているとい

える。こうした現況下で教師たちは心理的に孤立しがちになり、バーン・アウトへといざなわれやすくなっているわけである。

7.2.3 教師の自己効力感、仕事への満足度

前項までで、苦悩する教師の現況をあらかた素描してきたが、当該の先生方が「先生」という仕事に、どのような考えや思いを抱いているのかを、2013年実施のOECD（経済協力開発機構）の国際教員指導環境調査⁵（TALIS<タリス>:Teaching Learning International Survey）の結果をみながら探ってみよう。

教師がバーン・アウトせずに職務を継続していくためには、教師が「先生」という仕事に満足し、意欲的に仕事に取り組んでいくことが必要条件になる。TALISでは前期中等教育の校長・教員を対象に調査を実施しているが、調査項目中に教員の自己効力感と仕事への満足度を尋ねた調査項目がみられる。よって、この部分を紹介しておく。まず教員の自己効力感であるが、国立教育政策研究所の整理・分析班による以下のまとめが目にとまる。

■日本では、学級運営、教科指導、生徒の主体的学習参加の促進のいずれの側面においても、自己効力感の高い教員の割合が参加国平均を大きく下回る。日本の教員の中では学級運営と教科指導について高い自己効力感を持つ割合は高いが（一項目を除き、43%から54%）、生徒の主体的学習参加を促進することにおいて自己効力感の高い教員の割合は16%から26%と特に少ない（国立教育政策研究所編 2014:190）。

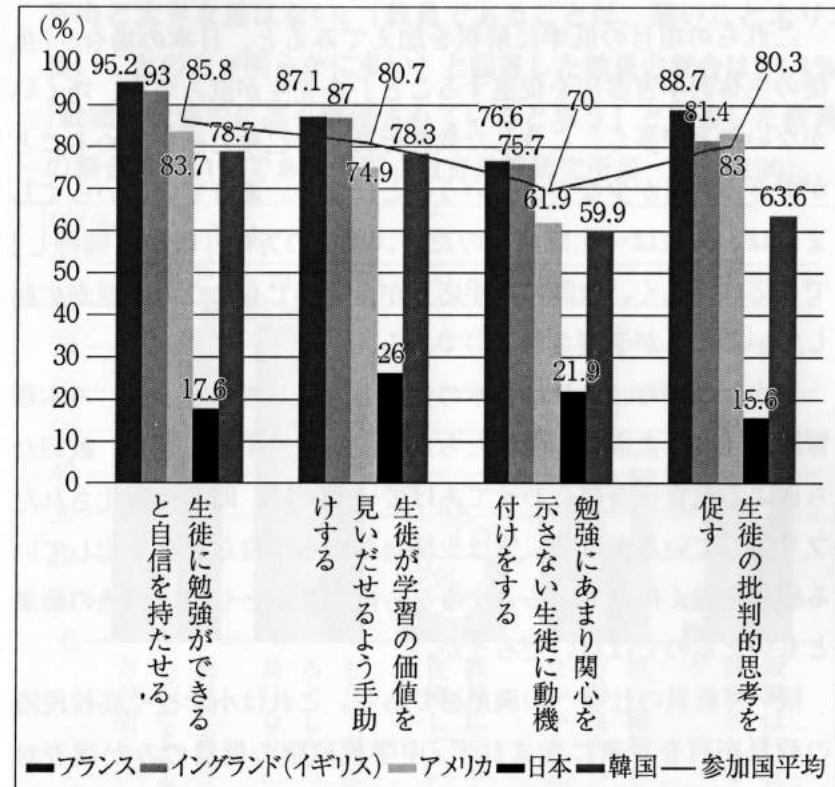


図7-2 教員の自己効力感【生徒の主体的学習参加の促進について】⁶

本調査での教師の自己効力感を測定する質問項目は、他にも「学級運営について」が4項目、「教科指導について」が4項目あるが、筆者としては「生徒の主体的学習参加の促進について」の4項目が、気にかかる。というのは、図7-2からも窺われるように、図中の4項目に関しては、調査参加国中、日本が顕著に低く、参加国平均からも乖離した率となっているからである。

これらの項目の低率に解釈を加えてみると、日本の場合、「生徒の主体的学習参加を促進すること」を先生が試みても、巧いかわかないことが多く、こうした教育行為で自己効力感を高めることができる教員が少ない、ということになる。ありていにいってしまえば、先生は一生懸命なのだが、生徒の方は「暖簾に腕押し」で反応に乏しく、教師には手応えが全く感じられない事態が生起していることが予測されるのである。

しかしながら、これは日本の先生の責任だろうか。むしろ本章冒頭で述べたように、生徒たちが学校を通過^{スルー}する感覚で、教師たちによる教育行為に合わせてあげているだけ、即ち社会化されたフリをしているだけで、実は生徒たち自らが自らを社会化している感覚を強く抱いているとするならば、数値としては当然の結果ともいえるのではないだろうか。

続いて教員の仕事への満足感である。これは小学校や高校段階の教員が調査対象に含まれず、中学校段階の教員のみが調査対象⁵ということもあるのか、他の参加国と際立った差が見られたわけではない。国立教育政策研究所（N I E R）の整理・分析班のまとめの記述を以下に引いておこう。

■日本では、教員の現在の職務状況や職場環境の満足度は、参加国平均を下回る傾向があるものの高い。80%程度又はそれ以上の教員が、「現在の学校での仕事を楽んでいる」（78.1%）、「全体としてみれば、この仕事に満足している」（85.1%）と回答している。職業としての教職への満足度については、参加国

平均と大きな差はない。「教員であることは、悪いことより、良いことの方が明らかに多い」と回答した教員の割合は74.4%、「教職は社会的に高く評価されていると思う」と回答した教員の割合は28.1%である（国立教育政策研究所編 2014:190）。

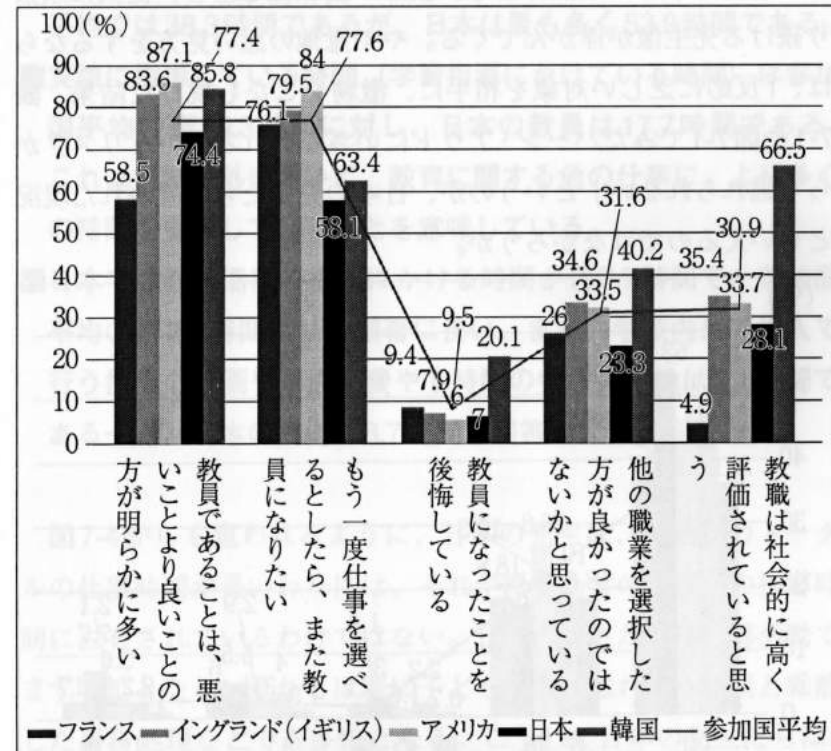


図7-3 教員の仕事への満足度【職業としての教職への満足度】

図7-3にある「職業としての教職への満足度」5項目に加え、「現在の職務状況や職場環境への満足度」が5項目構成で尋ねられており、計10項目を以て、調査参加国の「教員の仕事の満足

度」を探るべく、調査項目が設計されている。だが、図7-3でも明らかなように、日本が諸外国の項目比率と大きく傾向を異にするそれは見当たらない。図7-2とあわせて考えるなら、生徒の反応は乏しく手応えは無くとも、教師の聖職性を信じ、健気に頑張り続ける先生像が浮かんでくる。やや意地の悪い見方をすれば、「反応に乏しい対象を相手に、激務をこなし続けた結果、表7-1や図7-1でみたバーン・アウトにいざなわれるというリスクからも逃れられない」というのが、日本の先生たちの置かれた現況ともいえるのではなかろうか。

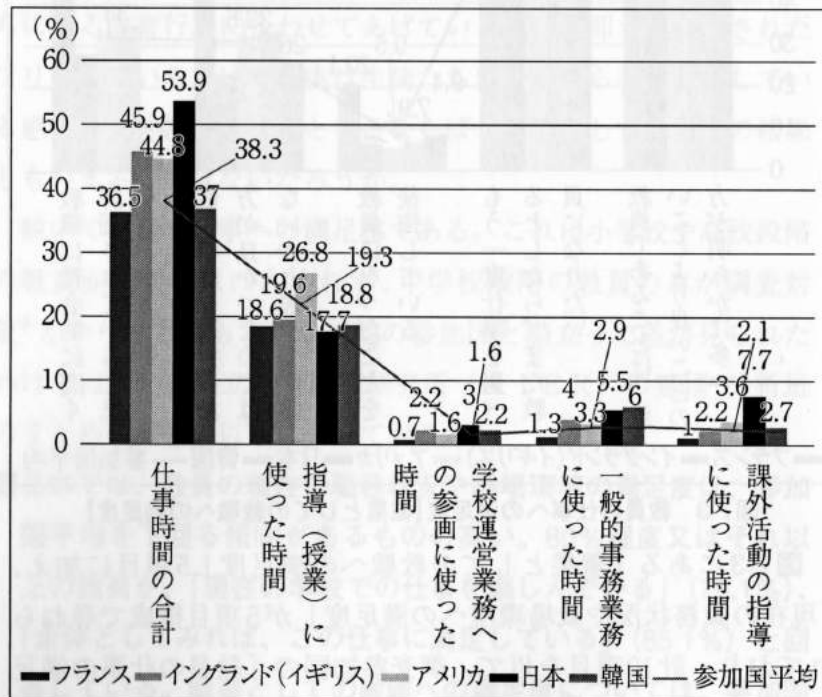


図7-4 教員の仕事時間(通常の1週間の平均時間)

その傍証としては、先生たちの仕事時間とその時間配分が挙げられる。NIEERの整理・分析班の纏めを紹介しておく(国立教育政策研究所編 2014:158-159)。

■教員の回答による一週間当たりの仕事にかかる時間は、参加国平均では38.3時間であるが、日本は最も多く53.9時間である。

■実際に指導している時間(学習指導にかけている時間)は参加国平均の週19.3時間に対し、日本の教員は17.7時間である。これは授業以外において、教育に関する他の仕事に、より多くの時間を費やしていることを意味している。

■日本では課外活動の指導にかかる時間が週7.7時間で、参加国平均の週2.1時間よりも顕著に長い。また、学校内外で個人で行う授業の計画や準備に費やす時間の参加国平均は7.1時間である一方、日本の教員は8.7時間と回答している。

図7-4からも窺われるように、日本の先生は、一週間のトータルの仕事時間が長いわりには、それが授業などの生徒への指導時間に占有されているわけではない。日本の先生たちは、部活動でまず多忙となり、それとは別に子どもたちと触れ合う時間と乖離した事務処理などでも多忙となる。こうして日本の先生たちは、恒常的に多忙な状況に追い込まれているとみなすことが出来る。

7.3 社会化論の展開にみる大人と子どもの関係性の変化

社会化(socialization)を最も簡単に表記すれば、「社会的・集

团的生活中で役割を獲得し、文化を内面化していくこと」とでも表現できるが、ここからも人の発達過程は殆ど社会化の過程であると考えることが出来る。そして社会化の最初の^{エージェント}機関が、子どもが生まれ落ちる定位家族⁷ということになる。この定位家族において、子どもは人としての最初の方向付けを受けるわけであり、これを初期社会化あるいは第1次社会化という。

この後も、必ずといっていいほど、人の育っていく過程では所属し成長を促され見守ってもらえる集団というものがある。学齢期以前であれば定位家族や保育園や幼稚園、地域コミュニティーが想起されるし、学齢期に入れば、保育園・幼稚園に学校がとって代わるであろう。さらにこの後、疾風怒濤といわれてきた青年期を経て、人は長い教育期間を終え成熟期を迎える。成熟期段階において、人は職業社会に参入するわけであるが、この段階では多くの者が定位家族から生殖家族へと独立し、学校の代わりに職業集団に参入することになるわけである。

こうした社会化の流れを「パーソナリティーの位相運動図式」、いわゆるAGIL図式⁸で説明したのが、タルコット・パーソンズ(Parsons, T.)である。「パーソンズの社会化論は1950代の米国の保守的な核家族をモデルにしたに過ぎない(パーソンズ型家族)」とか、「日本社会においても、1960年代中葉のジェンダー状況に適合する程度だ。第一、離婚や別居、女性の社会進出(就労増)などが考慮されていないではないか」とかの批判が数多く出されてきた。しかしだからといって、これを超える子どもの育

ちのプロセスを説明する図式は未だ現出していないとも考えられるため、本章ではこの図式を社会化論の準拠枠としながら考察を続ける。


AGIL図式では、定位家族に生まれ落ちた子どもが、口唇依存期、愛着期、潜在期、青年期などを経て、生殖家族を築いて独立する成熟期までの過程を説明してくれる。このうち潜在期から青年期までの段階が、子どもが学校で教育を受ける期間ということになる。この段階での社会化が第2次社会化であり、本章で問題にしている部分となる。というのは、この第2次社会化の段階で、学校の教員と児童・生徒の間で、かつてと今日とでは大きな変化が見られるようになってきていると考えられるからである。

AGIL図式、即ちパーソンズの社会化論では、「社会化の主体(エージェント)は常に大人なのか?」という批判もなされてきた。つまり社会化には、社会化を施す主体たるソーシャライザー(socializer)と、社会化を受ける客体としてのソーシャライズィー(socializee)とがあって、前者には大人たる親、後者には子どもを、当然のように当てはめて考えてきたということだ。子どもを育てるのは、大人たる親が行うのは当然だが、これが社会化の全てを支配しているかといえ、必ずしもそうではない。例えば、中国残留孤児だった人が家族を伴って日本に帰国したとする。子どもはいち早く日本語を習得し、日本の学校にも適応しつつあったのに、肝心の親たる自分が日本語や日本文化の壁に心が折られ、どうしても日本に適應できない。泣く泣く中国に帰ろう

かと考えていたら、子どもが日本語を一生懸命教えてくれて、その後何とか日本での生活に目処がつき、やっていける自信がついた、といったケースの場合、言語習得のみに限って考えれば、子どもが大人（親）にとってのソーシャライザーになりうる。

このような言語習得の事例が特異に過ぎるとするならば、次のような例はどうだろうか。デジタル・ネイティブ世代の現今の子どもたちが、大人たちよりもIT機器の操作に優れ、親にiPhoneやiPadを用いながら、ツイッターやライン、フェイスブックのインストラクションを施す風景である。これは現在もしくは近未来の日本では、かなり常態化するのではないかとすら思えるのである。

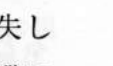
さてこの状況が、第2次社会化の舞台である学校でも生起しているのではないかというのが、筆者の問題意識である。本章冒頭の第1節で石戸（2001）の議論を紹介したのも、その所以である。つまり、学校では大人である教師が当然の如く教育行為を子どもである児童・生徒たちに行使している。この限りにおいて、社会化の主体は教師であり、第2次社会化を施される客体は子どものはずである。この自明性は揺るぎないものであるが故に、学校では教師による「授業」が連綿と続いてきたわけである。ただし、石戸のいう新しい社会化論にみられるような感覚、即ち「学校では教師が社会化するのではなく、子どもが自ら社会化する」といった感覚が、子どもたちの内面に潜み、もはや消しがたいほどにその気持ちが盤踞ばんきよしているとしたらどうであろうか。当然教師

の「善意」に満ちた教育行為は、子どもたちには全く届かず、 2で紹介したような事態が現出するに至るわけなのである。

もはや親子関係のみならず、第2次社会化の舞台たる学校においても、大人＝社会化の主体、子ども＝社会化の客体、という前提が崩れてきている可能性を想定すべきなのではあるまいか。

7.4 豊かな人間関係を築く「場」としての「学校」の復権のために

では、学校の教師は社会化の主体として、教育行為を行使することを放棄せざるを得ないのか。それはやはり間違いだろう。場面によっては、教師が一步引いて、子どもがあたかも社会化の主体であるかのように、子どもから学んでみるという姿勢をとることも必要かもしれない。ただし、それは新しい社会化論を踏まえての柔軟な姿勢に過ぎず、教師が全面的に社会化の客体になるということは、やはりありえない。教育行為が、教師から子どもへのベクトルで行使されることは維持されるべきである。

問題は、 7-2の現状下で迷った挙げ句、教師が自信喪失し右顧左眄うごさべんしてしまうことであろう。教育学者の佐藤学は、教職には畏れおそが伴うが、その上で子どもに「掌（たなごころ）」で触れることの重要性を説く（佐藤）。ここでいう畏れとは、毎年度ごとに初めて出会う教え子たる子どもたちに、教師は緊張を伴った畏敬の念を感じるという意味である。その状況下で、子どもたち一人一人の背中に、手のヒラの掌で触れていくことの大切さを強調するのだ。目を閉じた状態で背中に掌で触れられると、人は安

心感を感じるが、その感覚を子どもに伝えていく教育行為を、メタファーで語ったものであろう。掌で触れる実践のできる教師は、「君のことを見守っているよ」というメッセージを、子どもに伝えられるはずであり、声かけも勢い全身全霊を込めたものとなるう。

それとは反対に、子どもに恐れを抱いた場合には、子どもへの声かけすら、中途半端で萎縮したものになり、指先で背中にチョンチョンと触れるような、触れられた側が不快に感じるような子どもへの接し方になってしまう。佐藤の観測では、1980年代後半以降、中途半端な声かけしか出来ない教師が教育現場で増え、同時に教員養成系の大学では、畏れの感覚を全く喪失した学生が出て来たという。さらに佐藤は、「中途半端にしか触れられないくらいなら、ただ見ていた方がましなくらいだ」と喝破している(佐藤)。

ベネッセの保護者調査では、親の学校への信頼感は上向いているとのデータ⁹も公表されており、モンスター・ペアレンツに強調される学校バッシングの風潮は幾分か和らいできた感がある。本章で紹介した子どもと接する時間を奪う日本の先生の多忙状況(図4)を考えると、予断を許さない。だが、業務書類を増やし、説明責任や法令遵守を押しつけてくる文科省や教育委員会が諸悪の根源なのか。そうばかりではあるまい。何かとイチャモンをつけてくる親、全く制御不能な程に動き回り反発を繰り返す担任したクラスの子ども。こういう親や子どもにどこまで掌で触れる教

育実践でぶつかっていけるのか。ここには個々の教師の勇気と、子どもや親の人数分だけ接し方を使い分けられる教師の柔軟性が求められている。

佐藤は、学校は教師と子どもが豊かな人間関係を築く「場」であることを強調しているが、この原初的とも言えるラ・ポール作りを教師は諦めてはいけないのだろう。ただし、ドン・キホーテなだけではバーン・アウトは必至である。本章で教師の置かれた現状のデータや社会化論の考え方を紹介したのも、将来の教師たちにバーン・アウトに陥らないで欲しいとの願いを込めたものである。

近未来、「学校バッシングの時代があったんだって?」と、人々が想起するほどに、学校が信頼を取り戻し、学校の立場が復権していることを願って、本章を閉じる。

文献

- 石戸教嗣, 2001, 「社会化と自律化—変動する社会と個人の相互浸透の視点から—」, 柴野昌山編著, 『文化伝達の社会学』, 2章, 世界思想社, 58-78.
- 木村治生, 2013, 「保護者の学校に対する『満足』が増加—ベネッセ・朝日新聞共同調査の結果から」 http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/hogosya_ishiki/2013/pdf/comment_1.pdf (2014年9月30日閲覧)
- 腰越滋・及川研, 2003, 「社会力を巡る一考察—『あそびなどについてのアンケート』調査の結果を手がかりとして—」, 『東京学芸大学紀要・第1部門 教育科学』, 第54集, 33-43, 東京学芸大学.
- 腰越滋, 2005, 「子どもたちの生活世界」, 岩内亮一・陣内靖彦編著, 『学校

と社会』, 第6章, 91-105, 学文社.

国立教育政策研究所 (N I E R) 編, 2014, 『教員環境の国際比較 OECD 国際教員指導環境調査 (T A L I S) 2013年調査結果報告書』, 明石書店.

久保真人, 2007, 「バーンアウト (燃え尽き症候群) ~ヒューマンサービス職のストレス」, 『日本労働研究雑誌 特集・仕事の中の幸福』, No. 558/January, 54-64. <http://www.jil.go.jp/institute/zassi/backnumber/2007/01/pdf/054-064.pdf#search='教員のバーンアウト'> (2014年9月28日閲覧)

村上龍, 2000, 『希望の国のエクソダス』, 文藝春秋.

佐藤学, 「ETV特集 シリーズ講演ドキュメント・子どもと向き合う② 学校は何故必要なのか」.

油布佐和子編著, 2007, 『転換期の教師』, 放送大学教育振興会.

注

- 1 この第1節部分の内容は、腰越・及川 (2003) の腰越担当部分を修正したものであり、重複があることを予めお断りしておく。
 - 2 文部科学省 「教職員のメンタルヘルスの現状等」より http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afielldfile/2013/03/29/1332655_04.pdf (2014年9月28日閲覧)
 - 3 出典は、「平成23年度公立学校教職員の人事行政状況調査」(文部科学省)。http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afielldfile/2013/03/29/1332655_04.pdf (2014年9月28日閲覧)
 - 4 日教組の組織率・新規加入率の低下については、例えば産経ニュースサイト (2014年3月7日付) などでは報じられており、昭和52年以降、37年連続で低下し、2013年10月の段階で組織率25.3%となり過去最低になったという。また新規採用教員の日教組への加入率は、前年より微増とはいえ、18.6%に留まったという。http://sankei.jp.msn.com/life/news/140307/edc14030716420_000-nl.htm (2014年9月28日閲覧)
- 経年変化のグラフについては、文科省の次のサイトを参照すると、

昭和33年度から平成20年度までの大凡の推移が把握できる。これを見ると全体加入率 (組織率) は一貫して低落しているのに対し、新規加入率は平成に入って微増の傾向にあることが窺われる。http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/_icsFiles/afielldfile/2011/01/13/1263018_1.pdf (2014年9月28日閲覧)

- 5 2013年は第2回調査で、コア調査は前期中等教育が対象。調査参加国は34カ国・地域。日本はコア調査のみの参加で、調査実施時期は2013年2月中旬から3月中旬。192人の校長と3,484人の教員が回答しており、75%以上の国際ガイドライン基準を超える学校実施率96%、教員実施率99%のデータ採取に成功している (国立教育政策研究所編 2014, 5-6)。
 - 6 図2は34カ国の全てを表示できなかったため、日本以外のフランス、イギリス、アメリカ、韓国は、先進国とアジアということで、筆者がランダムに選んだ。ただし、イングランドは地域参加であり、米国は国際ガイドライン基準に達していないため、参考データとなる。
 - 7 子どもが長じて配偶者を得て築く新しい家族を生殖家族という。
 - 8 ここではAGILに立ち入ることが主眼ではないため、詳細は拙稿 (腰越 2005) を参照されたい。
 - 9 例えば、ベネッセと朝日新聞社が共同で調査した「学校教育に対する保護者の意識調査 2012」などが該当する。<http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail.php?id=3267> (2014年9月30日閲覧)
- 同調査を分析した木村 (2013) によれば、「お子さまが通われている学校に満足していますか」という問いに対して、「満足している」(「とても」と「まあ」の合計) と回答した比率は、2004年調査では73.1%だったが、2012年調査では80.7%と7.6ポイント増加した。じつに8割の保護者が、子どもを通わせている学校に満足しているという結果だ。
- とした上で、
- このことは、学校や教員がさまざまな努力をしてきた結果だと受け止めたい。この間、学習指導要領の改訂によって子どもたちに指導すべき内容が増えた。それに応じて学校現場に資源が投下されたかといえば、

必ずしもそうではない。個々の学校や教員のがんばりや説明責任を果たす姿勢が、保護者に評価されたのだろう。
と、分析している。

教職入門の ための教育学

監修：平野 朝久

協同出版