

# 教師の職場組織とモラール

(教育経営における教師集団の人間関係の研究——中間報告)

二日比閑隆美  
河野重一男

## 一 学校教育と教師集団

教師を社会的集団のそれに位置づけるとしても、さまざまなりあげかたができるが、ここでは学校を単位として構成される教師集団を想定している。想定という把握のしかたは実体的な接近を認めることになるかも知れないが、それは実体としてこのようないかたがないということではなく、接近の方法において想定的な態度をとるという意味である。

集団を社会過程のしくみにおける現実の社会集団として考えるばあい、それは社会集団としてのそれ自体の目標と一応の組織活動なり組織化活動に求めなければならないだろう。ふつう、教師についてこのようないかたの活動をいうとき、多くは職能团体としての組合活動や、研究団体あるいは学校をこえて広く教育運動を

展開する教師の団体・サークルがあげられる。学校を単位とした教師たちがそれ自体集団としての目標と組織活動を営む教師集団であるかどうかということについて、充分な把握をまず実体に即して行なおうとするならば、やはり想定的な接近が順当といえよう。

近代学校教育が国民的な立場から義務教育制をたてまえとするだけに、学校は多かれ少なかれ国家の権力体系に組み入れられ、教育行政の執行機関としての様相が強くなる。国家権力を支える社会体制とかイデオロギーには相互にまったく対立するものから単なるニューアンスの相違にすぎないものまでさまざまなものがあるかも知れない。しかし、近代学校教育の体系はいかなる社会体制に支えられるにしろ、国家権力の行政的しくみのなかに位置づけられることになる。公教育という考え方のなかにはこのようないかたの立場に

たって教育を実践する場としての学校にあっては、行政的メカニズムのなかで国民的教育の実行者としての個々の教師であっても差支えないはずである。また、学校を単位としての教育の実行者としての個々の教師であっても差支えないはずである。学校を単位としての教育の実践者たる教師が相互に協力し、集団としての教育目標をことさらにうちだし、そのための学校における教師の教育実践組織活動を営む集団となることは、国家的教育行政のメカニズムが本来的に期待するところではないかも知れない。

学校を単位とした教師集団を実体的接近のしかたとして想定するということも、いわばこのようない近代学校教育の公教育制度に個々の学校を位置づけたばあいにはじめていえるわけである。学校を単位とした教師集団を想定するについての現実的、現代的な課題は大体つぎのようになる。

#### 1 国民的な公教育を支え、それを推進する社会体制について、

多くの論争があり、それが常に現実の社会体制をゆり動かしているとき、学校における教育実践にもこれらの社会体制的教育実践がさまざまなかたちではいりこんできて、学校を単位とした教師たちにも多様な教育実践活動を可能にして、学校という社会集団が解体化する傾向が著しくなっている。

#### 2 国民的教育の実践主体としての学校があまりにも教育行政的な管理系统に枠づけられ、学校としての組織体が教育実践の組織というよりは教育行政の組織となっている。

国民的教育の目標、教育の内容はそれが民主的社会体制をとる限り、教育実践の場からも国民的教育の要求をくみあげ、教

育行政のメカニズムをとおして国家権力のなかに浸透し、要求に応えたかたちでそれぞれの学校に拡散するというたてまえが権威的管理にすりかえられ、これが教育行政系統における学校の教育実践の組織化を停滞させ、学校教育と学校教育行政との間に遅滞現象としてあらわれている。

3 教師の専門職としての自由と主体性が、国民的教育の実践においてもあわせて期待され要請されているが、公教育における専門職的自由と主体性とが学校教育の場においてあいまいであり、従つてその保障体制が確立していない。また、教職の専門的自由と主体性・個人の自由と主体性の二重構造が教師相互の学校における集団内人間関係を阻害し、管理的なマニピュレイトの対象としてしまれやすく、教師の教育実践者としての主体的認識を一そう混乱させ、学校の教育組織活動が内側から崩壊する危険が指摘される。

これらの問題は、いざれも学校を単位とした教師集団が教育実践の場における実体的な担い手であり、その解決なり打開の主体であることを示唆しているし、いわゆる学校行政、学校管理、学校経営という発想や学校運営の視点もこれらの問題意識に根ざしているといえよう。しかも、学校行政、学校管理、学校経営の概念は相互補足的に対応しあう概念というよりも、いまだにはつきりしない表現であつて、学校運営の領域について明確に位置づけられた学校教育体系における理論的な範疇をもつてゐるとはいえない。それを用いるばあいの視点のおきかた、とりあげる問題のあつかい方によつて異見の生ずるところが多く、また学校を単位

## 教師の職場組織とモラール

とする教師集団の対応のしかたについては、諸説がいりみだれている。ときには、示唆されている問題の担い手、打開の主体としての教師集団が、校長——校務主任——その他の教師という行政組織体としての形式的で、しかもきわめて教育行政での職制としては不明確なヒエラルキーにとじこめられてしまつて学校を単位とした教師集団の実体が見失われ、あるいはそのような不明確なものを明確なものとして前提としてしまうこともある。

学校行政、学校管理、学校経営が、いざれにしても個々の学校について校長を行政執行の直接の担当者、管理者、経営者として一義的に把握したかたちで考えられる傾向も不明確な学校組織体のヒエラルキーに、無条件に校長を頂点としてすえてしまうからである。このような枠組では学校運営上における学校教育の諸問題をすべて校長におしつけることになり、校長にとつてもその他の教師にとつても問題を解決し、教育を積極的に実践するためのバック・アップとして期待することはむずかしい。

実体的接近への基本的態度として、学校を単位とする教師集団を想定するまでの現実的考察を、学校教育の現代的課題、学校運営のいくつかの概念的把握のしかたに求めてみたが、要は学校教育の現代的課題を学校運営の場でどのように教師が取り組むかとすることを、おそらく現実に取り組んでいる実態から導きだすことが、教師集団を想定するねらいである。すなわち、単なる教育行政の側面からではなく、教育が社会過程のなかで担つてゐる相対的に専門的独自な機能を展開するための近代学校教育として、そう合理的であるような組織化と運営を学校という場で専門的職能

者としての教師集団によって実現できる学校運営のしくみを現実的な要請として、学校経営における教師集団とその人間関係から接近しようとするわけである。

## 二 学校経営とその組織

まえにもふれたように、学校経営という考え方には多くの理論的問題が残されているが、ごく普遍的に、学校が有効適切な教育実践を展開するための物的、人的な組織化活動とし、とくに公教育としての学校教育体系での学級担任制をたてまえとする学校段階でこれを考へるならば、帰納的にはつきのようにいえよう。

学校経営とは個々の学校の教師全員が、その社会的・教育的・職業的責任と主体的自覚に基いて、その学校を位置づける教育制度の枠組とメカニズムに対応しながら、その学校のおかれている地域的特性・地域社会の教育的要求から個性のある教育方針をうちだし、その方針に立脚して教育目標の実現に向かい、有効適切な教育実践を展開するための、体系的・自成的な組織化活動であると。

経営をそのまま組織化活動とするわけではないが、すくなくとも集団の組織それ自身を意味するわけではなく、有効適切な教育実践を推進するための ①教師の学校でのあらゆる活動を分割しそれをいくつかのグループに区分して各教師に割当てる行程とそのような体系を有機的に機能させながら個々の教師が学級教育を遂行する過程と、②このような過程において教師個人の専門職的

自由と主体性に基いて自発的に形成される体系的組織からみればインフォーマルなグループ活動が体系的組織活動に相互的に作用するばあいのインフォーマルなグループの生成と活動が教育実践に反映してゆく過程を体系的・自成的組織化活動とし、学校経営のダイナミックな核機構として把握することになる。従つて、このような内組織は大きく、

### 1 いわゆる学校経営としての体系的組織 と、

2 それ自体は学校経営を志向していないが、二次的に学校経営を規制する教師の参加する自成的組織 とに分けることができる。

第一の体系的組織の教職活動はいうまでもなく、①学級における授業活動、学級担任としての職務、生活指導として学級をこえての児童のクラブ活動や日常生活の指導と参加、教育にくみ入れられる修学旅行や運動会、学芸会などの行事をとおしての教育実践活動の職務グループがあげられる。②ついで、各教科の教育技術や教材のあつかい方、教育実践を有効適切なものとするための教師としての研修活動としての職務グループ。③いわゆる校務処理としてあつかわれる教務・庶務・経理・設備・備品管理事務をおこなう分掌職務グループの三つが属することになる。第二の自成的組織活動としては、①P・T・A組織における教師の活動、②職能団体への単位組織である組合活動、③研修よりもむしろ教師の専門職的性格がもたらすところの学校内外における主体的研究活動、④学校における職場内での日常生活から生れるレクリエーション・社交グループでの内集団的行動、⑤その他卒業学校の

同一であるとか、出身地が同じとか、年令が近いとか、男性であるとか、女性同志とか、さまざまなモメントによって生成する、体系的な組織よりみればきわめてインフォーマルなグループ活動のすべてが関連してくることになろう。とくに、①の組合活動、②のP・T・A活動は、自成的組織活動に著しくそれ自体が体系的な組織をもつゆえに一そう密着したものとなつてゐる。

また、教師がその職務活動として、職務群に割当てられるばかり、それぞれの教師が单一の職務に限定されず、最少限体系的組織と活動においては教育実践活動組織、研修活動組織、校務分掌組織のそれに同時に割当てられる。このことは、他の社会集団組織における一人——一ポスト——一ロールの原則と著しく異つて、いわば一人——三ポスト——三ロールとして割当られて、はじめて体系的組織活動が可能になつてゐることを指摘しなければならないであろう。しかも自成的組織活動においても、組合活動とP・T・A活動についてもむしろたてまえ的に両者同時に割当られ、これらの総体的活動が教師の職能として要請されているのである。いいかえるならば、学校経営における教師の職務は組織活動において、単純に割当られる職務活動ではなく、多次元的複合的職務としてみなしてゆくことになる。

学校経営組織としてふつうには第一の体系的組織活動が組織を構成し、各単位組織がおりこまれてゐるが、これに自成的組織活動としてのP・T・A組織がくみ入れられていることも少なくない。学校経営組織にP・T・Aをふくめるかふくめないかといふことも検討の余地があるが、体系的組織活動が三区分の組織

## 教師の職場組織とモラール

によって機能するとしても、これら併列的単位組織の相互の有機的関係、計画—決定—執行—分析—計画という一連の活動過程における関係が成立していなくては学校経営の組織化活動とはならない。

いうまでもなく、学校にあってはこのような単位組織相互の有機的連帶性あるいは活動過程を維持し推進する立場にあるのが校長とその補佐としての校務主任（教頭）である。組織化活動における校長の職務を一般的にはこのように位置づけることができるが、実際に遂行されている形態からみると、学校運営の方針、職員会議に關することを主とする企画、教師の学校内外での異動任免・服務を主とする人事管理、ついで教師への個人的指導ついで事務管理が主要な職務として報告されている。いわば企画的職務と管理的職務が、校長の主たる職務内容といふことができるのである。校長を管理職とすることは教育行政系統からみれば一応肯定できるが、企画の主体とすることについては、組織化活動の過程からみてさらにその実態を探らなければなるまい。おそらくはこの企画的職務には企画—決定がうら表になつてその間の判断的因素が埋没しているのであって、結果としては命令・指示権者としての職能が職務遂行の表面にあらわれているのであろう。

校長がいかなる職務遂行の過程をとろうとも、単位組織相互の有機的連帶、計画からふたたび計画へのフィード・バックの過程が体系统的組織活動としてみるとことはむずかしい。校長と校務主任をもって体系统的組織化活動における職務群に割当られた単位組織としての職能が職務遂行の表面にあらわれているのである。

学校経営における組織は、併列的な単位組織を主体として構成されてはいるが、どちらかといえば、執行的・実践的組織活動である。これらの組織が学校経営の組織化活動として全体的な活動を展開するには、全体としてのメカニズムが整然としたしくみと

という組織体の代表・管理権者とすることが順当であろう。また、学校経営としての組織化活動の有機的連帶を維持するには、報告・通知・伝達・調整・協議などの言葉が示すような単位組織体相互のコミュニケーション活動が必要となってくるが、これを校長という上位権者に期待することは、体系的組織のなかにあっては必ずしも適当ではあるまい。

事実学校における組織化活動で、このコミュニケーション体制が欠除しているわけではなく、なんらかの形態でこれがおこなわれている。すなわち、学年での学級数が多い学校では学年会、運営委員会、そしてほとんどすべての学校では職員会議をもつており、このようなコミュニケーション活動を行つてゐるし、単位組織体や、そのなかでの構成組織に主任制をとつて一応のコミュニケーションの責任媒体としての役割をもたせている。しかしこれらの会合体機構や主任制を体系统的組織活動コミュニケーション・メカニズムにくみ入れることは、それ自身の成立の意図や存在形態からみて、やはり困難であり、実際にはまことにのべた教師の多次元的・複合的職務の性格から、教師相互のインフォーマルなコミュニケーションのなかに、体系统的組織活動としてのコミュニケーションまでもおしゃつてしまつて、体系的組織としては放置されているのが実情である。

して採用されることが大切であろう。この限りでは、メカニズムの主要な要素であるコミュニケーションの機構を整備する必要があるし、校長・主任制および会合体に本来的なコミュニケーション媒体として成因がなく、インフォーマルなコミュニケーションとして放置されていることは、組織化活動にとつては、当面の課題としてとりあげてよい領域となつてくる。

### 三 学校経営とその組織化活動

すでに述べてきたことは、教師集団の実体的接近の過程でのデーター整理から帰納されるものからの、過渡的仮説でもあるが、つぎに現実の体系的組織活動について、東京都の一、二の小学校について行つた調査結果から眺めてみよう。

学校経営をめぐる教師集団としての問題は、ほとんどの学校に共通して指摘されるものから、それぞれの学校によつてとくに問題視されるものまで多種多様であるが、含まれる内容の抽象性、具体性、全般的・部分的な均齊性を別にして、つぎのように列挙してみた。

- ① 全体としての運営機構と組織
- ② 校務・担任などの人事配置
- ③ 教育方針やカリキュラムの編成
- ④ 研修組織と運営
- ⑤ 校務分掌の組織
- ⑥ 学校管理者をめぐる諸関係

- ⑦ 教育委員会をめぐる教員人事
- ⑧ 教師相互の日常の人間関係
- ⑨ 派閥をめぐる諸問題
- ⑩ P·T·Aのあり方
- ⑪ 組合の分会活動
- ⑫ 設備・施設の問題

これらの各領域について八校一六七名の教師（校長・校務主任△教頭▽・養護教諭・助教諭を除く）がその学校でもつとも大きな問題として指摘しているものはつぎの順序になつてゐる。（カッコ内は全指摘領域数に対する比率、一人あたり三領域をチェックしている。）

- ① 全体としての運営機構と組織（・一〇九）
- ② 設備・施設（・一四八）
- ③ 研修組織と運営（・一二四）
- ④ P·T·Aのあり方（・一一一）
- ⑤ 教師相互の日常の人間関係（・〇九八）
- ⑥ 組合の分会活動（・〇九六）

以下⑤—②—③⑥—⑨—⑦—⑫領域は、いうまでもなく物的・財政的な問題であるが、④領域をさらに追求してみると、その意味するものは研修内容、研修方法ではなく、△時間がない▽△費用がない▽△設備・資料がととのつていない▽という、物的・財政的・時間的な研修条件に関するものが一〇〇に対して七三のウエイトを占めており、⑫と同様な領域に帰着してしまうのである。これらの問題は学校経営において全般的には重要な要素であるこ

## 教師の職場組織とモラール

とはいうまでもないことかも知れないが、教師集団がその専門的職能に基いて主体的にマニピュレイトしなければならぬ要素ではなく、学校経営の外的条件といえる。学校運営をめぐる教師の視野が内に向けられるよりは、むしろ外に共通して向けられていることについてはすでに条件や実態分析が行なわれており、あえてつけ加えるべき事実もとりだしていないが、この二領域の比率の各校ごとの分布をみると必ずしも一様でなく、学校による差はかえって著しいのである。

つぎの⑩領域、P・T・Aのあり方については各校とも大体同様な比率を示しているが、一校だけとくに高く、それがのちにのべる教師としてのモラールが最も高い学校なのである。この両者の関係が何を意味するかは今後の検討に待たなければならないが、この学校の教師たちが、P・T・Aとの関係について述べていることを速記録から抜きだしてみよう。

△この地域には特殊性がありまして、まだ町会という組織の根強いものがあって、そこからP・T・Aの役員が選ばれています。大きく三つに分れていてそこから会長・副会長ができると いうようになっています。これはいかん、オープンでなくて はといつてているんですがね。▽

△現在の会長は割合よいが、困ったときがあつたらしいですよ。学校にかなり強力な線を出してきたりして、▽△ある程度それは校長だと思う。ピッとしていれば理由なくしてくることはないんだから、校長がはねつけてしまう。校長のやり方次第じやないかな。▽

△父兄はざつくらばんにいってくれというが、その点むずかしいんだね。指導要録に書くとおりには僕にはどうもいえないんだが、若い人はどうですか。▽

△素直にうけてくれる人もあるが、素直にうけても、うちにかえると子どもに圧力をかける。……女子大出の知識階層の奥さんにはそういう傾向が強いですね。▽

△いわゆる団地族、熱心なお母さんからのみ五人役員をえらんだが、父兄がついていかなかつた。つぎはおかみさんを選んだらうまくいったねえ。▽

△これだけのことからでもP・T・Aの問題について多くの示唆を考えられると思うが、大きく二つの領域を抽出できよう。一つは学校経営とP・T・Aとの関係、他の一つは学級における教育実践と父兄との関係で、このことについては学級王国的ふんいきにして教育実践上の問題として追求してゆくことができるるのである。△この二つの領域は多かれ少なかれ他の学校についても指摘できるのであるが、どちらかといえば前者がより少く指摘されていることから、この学校での問題として考えられる。(だからといって、他の学校にこの問題が少ないというつもりはない)しかし、この⑩領域もどちらかといえば、学校経営をめぐる外側に向けられた視野からの問題領域で、教師集団の主体性とのからみあいはあっても、ある程度相対的な問題であろう。

△これら⑫④⑩領域を別にすると、最少比率の⑦領域を除けば他のすべてが、教師集団の組織化活動と直接に密着する問題であるが、それらのなかでは組織化活動の個別的・具体的な問題よりも

全体としてのメカニズムの問題①領域がクローズ・アップされている。そしてこれをときほぐせば⑪⑤②③⑥の領域になるのであるが、結果としてときほぐした領域に散布されずに①領域に凝集していることは、この領域としての独自な問題をもつていていることになる。この独自な問題を直接とりあげるための準備が充分でなかつたが、一応、運営のメカニズムとして機能している職員会議については、

△発言が一部の人たちにかたよっている△

△職員会議を学校運営の中核として全教師が自覚すべきだ△

△議題がまえもって知らされていない△

△議事の進行がだらだらしている△

といったことが問題としてあげられている。

発言が少数の人にかたより、△討議の時間が少ない△ということがつけ加えられていることは、教師集団の主体的運営において全員が相互にコミュニケーションしていない、そしておそらくは相互の協力の体制が充分でないと判断できる。さらに、職員会議を学校運営の中核的メカニズムとして位置づける自覚に乏しく、△校長が学校運営上の職員会議の役割を重んじている傾向が認められる△にもかかわらず△皆が無関心△であることは、相互の協力への主体的意識の微弱なことを自ら容認しており、積極的コミュニケーションのかまえができるがつていらないともいえる。一方、議題がまえもって知らされていないということは、コミュニケーションの流れの停滞、組織化活動内部のすれや、遅滞があることを物語り、職員会議の△議事の進行がだらだらしている△という指摘

となつてあらわれているのである。  
教師たちとの会合からの速記録をみる。職員会議に関しては、発言の量は、まえに指摘されていることからもわかるように少いが、

△校長と校務主任が実質的な運営を行う。議題は上からでるから、前もつてどんな問題が職員会にでるか分らない△

△企画委員会でこう考えたが、みなさんどうですかといふやり方では、だれも意見をいわない△

△運営委員会できまつたんだといつてもつてくるね。△△全体の会議のとき、反対をいいだせないようにもつていついる。△△各部の責任者を個別によんで承知させて、それで決まったというかたちで職員会議にもち出す△

△職員会議は決議機関である。意見はよくでるが全体的にみておとなしいので、問題なく行われている△

△あまりしゃべると、あとで「あいつのクラスをみろ」と悪口をいわれギヤフンとする△

△学校運営の実権は一応運営委員会にあると思う。運営委員会から職員会議に提案される。……だから実権は職員会議にあるんだ、ということになるんかな?△△こういうこと——運営委員会提案が職員会議で否決された事例——が起つたのは運営委員会と職員会議の間の関係がすつきりしない、あるいは煩鎖であるということを示しているね△

△運営委員会できまつたことは必ず職員会議で報告するという例にしてほしい△

## 教師の職場組織とモラール

というように、さまざまな問題が職員会議をめぐって潜在しているのである。従つて、職員会議を運営の中核としたいという内省があるのかも知れない。隔週か月一回の水曜の午後は例外なく職員会議が開かれ、議長（司会）と記録の分担を明確に割当がきまつており、出席率も百パーセントであるにもハハわらず、その運営の実態には多くの問題がみられるが、一題があつて問題がないような状態が読みとれる。

職員会議を運営していくうえの一つの機関として、教師たちの発言のなかにもたびたびでてくる運営（校務）（企画）委員会の人たちとのインタービューにおいて、職員会議について聴取しても、議題の整理の手つき、議題の基準、議題提出の手続については、各校ともあいまいであって、形式的合理性といえても実質的合理性とはいがたいのである。このことは、校長とその他の教師との間にある職員会議（決議機関とみる、諮問機関とみるは別として。また教師自身は決議機関と考えている学校の場合でも校長は諮問機関としている。決議機関とすれば校長が議長となるのかも知れないが、校長が議長となっている学校は一校もなかつた）ながら、各単位組織活動を運営のメカニズムとして有機的連帶の媒体コミュニケーションの場としての職員会議であるか、フイード・バックのメカニズムを主体とする職員会議であるかを明確にしていないとも認められるし、これらの役割が教師の意識のなかで未分化であるとも考えられるのである。

ここに、運営委員会が体系的組織化活動でもつ役割と単位組織との関係や位置についての問題が生ずるのであるが、まだ述べる

べきことも多いので、つぎの機会にゆずつて、教師集団を構成する教師自身の意識の問題にうつってみよう。

教師の意識に未分化なものがあるかも知れないといったが、そして学校運営上の問題が、①領域全体としての機構について、教師相互の日常の人間関係があげられているが、このこともこの領域に対する態度や不満と教師の意識とのからみあいの分析からも具体的にときほぐすことができると思う。

## 四 組織化活動と教師のモラール

「教育は人があり」といわれるよう、学校における教育の成否は、ひとえに、教育実践の直接のない手である個々の教師によって左右される。しかも、学校が教育目標の達成を目的とする一つの組織体であるからには、教育実践の効果を期待できるのはバラバラの個人としての教師ではない。個々の教師が、個人としては、あるいは自己の学級については、いかにすぐれた教育実践を展開しているとしても、それがバラバラの実践であつたり、他の教師から孤立したひとりの実践であつたりしているところでは学校全体としての教育実践という点からは、それはむしろマイナスの効果しかもたらしえないことになる。つまり、教育実践はなによりも、それぞれの学校における全教師集団と全生徒集団とのあいだに成立する組織的関係・活動としてとらえられなければならぬのである。

いうまでもなく、学校における教師の教育実践を高めるために

は、個々の教師がたえず研修に努めることによって、自己の教育的能力や資質を高めていくことが必要である。しかし、それとともに、いやそれにもましてだいじなのは、そうした個々の教師の教育的能力とエネルギー（意欲）とを、教育目標の達成のためにいかに結集し、高めていくかということであり、このことこそ学校経営の基本的課題であるといってよい。それは、いいかえれば教育実践の組織化ということになるであろう。

教育実践の組織化は、具体的には、学校の教育活動に関連するさまざまな組織をとおして進められる。それらの組織の態様については、前節において述べたとおりであるが、要するに、教育実践の組織化という点からいえば、いかなる組織も、それは全教師の能力とエネルギーを結集し、高めていき、そのことによってたんなる個人の力の総和以上のものを実現することを、その本質としている。このことを逆にいえば、そのような組織と組織化のなかでこそ、はじめて個々の教師は自己の教育的エネルギーを思いきり発揮することができるわけである。

このように考えると、教育実践は、個々の学校における教師の組織ないしは組織化の過程と、そのなかでの教師個々の教育実践の態度や活動の実際とのからみあいにおいてとらえることが必要になつてくる。そして、このことにたいするアプローチの重要な手がかりとして、いわゆる教師のモラールの問題がとりあげられる。「モラール」とは、ふつうには志氣、勤労意欲、従業員態度などと訳されているが、その語義や定義については、人によってまち

まちである。けれども、ごく大まかには、それは、一つの組織体におけるメンバーや目的遂行にたいする積極的な意欲と、現状ににおける物的条件や、人間関係などにたいする満足・不満足の態度とを意味するものと考えてよい。ところで、教師のモラールを考えるばあいには、とくに一般の企業体のばあいとはちがつた、いくつかの基本的要件を考慮しなければならない。その主なものはつきの諸点であろう。

1 目標のちがい。一般の企業体のばあいには、あくまでも生産効果の増大が最高の目標であり、しかもそれは、きわめて明確に、客観的にとらえられる指標である。ところが教育のばあいには、人間形成のための教育目標の達成が至高命題であり、しかもその教育目標自体や、教育効果などが、明確な指標としてとらえられえない要素をたぶんにふくんでいる。

2 成員と職務のちがい。一般企業体では、学歴程度や技術程度の点できわめて異質的なメンバーによって構成されており、しかもそれらが明確な職階に位置づけられていて、職務の内容・手順・範囲などは、メンバー自身にとつても、また他者からみてもかなり明確である。これにたいして、教師のばあいは、なによりも学歴程度がきわめて類似しており、しかもひとりひとりが一定の専門的職能者としての資質を身につけており、また、すくなくとも教育実践の遂行者としての地位においては、相互にまったく対等である。さらに、各自が遂行している仕事（内容）は、かなり個性的なものであり、専門職的自由をかなり認められている。加えて、その効果は、明確に、またすぐにとらえられる要素がき

わめてすぐないものである。

3 モラールの意義のちがい。モラールが、仕事にたいする集団メンバーの意欲や態度、さらには満足・不満足の高さを示すものだとしても、以上の「ごとき一般企業体と学校との性格のちがいからして、モラールの意義もかなり異なつてくる。一般企業体にあつては、モラールを高めることは、あくまでも生産効果を高めるための手段であり、しかもそれは、メンバーの意志や意識とは別の次元で決定される経営方針の枠内でのモラールなのであって、メンバー自身の主体性の意識は、きわめて稀薄であるといわなければならぬ。その意味では、それは現状にたいするたんなる満足や、苦情・不満のない状態を現出するという、いわばまつたく操作的なものとしてうけとられる要素を多分にもつてゐる。これにたいして、教師のばあいには、かなりその様相を異にする。もちろん、教師のばあいにも、文部省—地教委—校長という系列での行政的管理が強く作用しているが、なによりも、直接の教育実践者としての教師は、相互にその地位は対等であり、その実践についていかなりの専門職的自由が前提とされているわけで、けつして厳格な画一的実践のみを要求されてはいられないし、またそうあるべきではない。しかも、そのようにかなり創造的・個性的な実践を認めながらも、学校全体の教育実践としては、一定の統一性が要請されるのである。ここに、教師にあつては、その専門職的自覚にもとづく創造的・個性的な意識や教育態度の確立と、積極的なコミュニケーションの過程を経ての集団としての実践の統一性への努力との統合・止揚ということが、重要な課題となる。し

たがつて、現状にたいする満足といつても、それは、よりよい教育実践をめざす高い意識や態度に支えられた、いわば主体的満足こそが要求される。そして、このような意味における教師の意識態度や満足・不満足の高さを、教師のモラールと考えるならば、それは、なによりも教師集団自身によって、創造されるものであり、よりよい教育実践の組織化がモラールを高め、逆に高いモラールが実践の組織化を進める、といった関連においてとらえられるであろう。そして、このことが、すぐれた教育効果を保障できる基本的要請であることはいうまでもない。

こうして、教師のモラールは、一般企業体のばあいとはかなりちがつた教育の特殊性、いやむしろその独自性にてらしてとらえられなければならない。そして、ここで、きわめてだいたんに、教師のモラールを、つぎのように定義することができよう。

「教師のモラールとは、ある学校の教師が、その学校の教師であることには満足と誇りとをもつて結束し、教育目標という共通の目的を達成すべく、よりよい教育実践をめざして積極的に努力しようとしている感情ないしは態度を意味する。」

教師のモラールの性格を以上のごとく把握するとして、ここでさらに、その構造について考察したい。教師のモラールが、それぞれの学校における個々の教師の意識や態度と、主体的な満足の感情とのからみ合いとしてとらえられるといつても、それはけつして、意識一般とか、全般的満足感として把握できる性格のものではない。教師の教育実践は、たんに日々の授業活動や指導活動だけにとどまらず、学校経営活動への参加や、いわゆる校務の処

理、研修活動、さらにはそれらを支える人間関係にいたるまで、じつに広汎な領域にわたる活動であり、また、それらの実践活動を規制する諸条件もきわめて複雑多様である。したがって、教師の意識・態度や満足感といつても、活動領域やその諸条件が異なるのに応じて、けっして一様ではないはずである。たとえば、ひとりの教師をとってみると、授業活動についてはきわめて進歩的な態度を示しながら、こと学校運営に関しては、かなり保守的、退行的な態度しか示さない……というがごとくである。教師のモラールは、かかるさまざまな活動領域や諸条件に関する具体的な意識・態度と満足感との複合的総体としてとらえられるものなのである。

このような観点から、まず教師のモラールに関連すると思われる諸活動領域と、その内容をつぎのごとくに分類することができよう。その第一の領域は、教職生活一般に関連することができる。

給与水準や生活水準の問題、教職の社会的地位や、世人の教職観、教職にたいする社会的制約、地域の教育的関心、社会一般の教育観や教育目標の問題、さらには教師自身の教職的自覚や誇り……などがこの領域に属する。そして、この領域は、現在の社会においてすべての学校の教師がほぼ共通に当面する諸事項であり、また社会情勢やとりわけ教育行政のあり方によつて規制されることが大きく、その意味では、いわば、外的要素と考えることができる。

教師のモラールに関連する第二の領域は、学校の教育条件をめぐる諸事項である。学校の施設・設備や、教材・教具、運動場、

特別教室の整備状況などがこれに属する。この領域は、教師の具体的な教育実践を大きく規制するものではあるが、もっぱら教育行政や財政のあり方に依存する要素が多く、その意味では、やはり外的要素と考えてもよいであろう。なお、児童・生徒の素質や能力などに関連する問題も、この領域に位置づけられよう。

さて、第三の領域は、それぞれの学校における組織的教育実践活動に關連する諸問題である。それはとりもなおさず学校経営をめぐる領域でもあり、またフォーマル・インフォーマルな人間関係に關連するところから、人間関係的領域とも呼びうるものである。そして、この領域は、さらにつきのごとき小領域に分類できる。

#### A 体系的な組織活動

##### 1 教育活動（授業・指導活動）

カリキュラム編成、学校の教育目標設定、「学級王国」、担当学年、教科の適否、雑務との関連、父母との関係など。

##### 2 校務処理

校務分掌の組織、人事配置、実際的運用など。

##### 3 コミュニケーション

学校の意志決定の組織と機構、職員会議の性格と実際的機能、学校運営への参加の体制、機構や組織相互のコミュニケーションの態様など。

##### 4 研修活動

研修の組織と実際的運用、その内容、研修意欲、財政的裏づけなど。

## B 自成的な組織活動

### 1 全職場的組織活動

組合活動、P・T・A関係の活動など。

### 2 研究活動

組合としての研修活動、サークル活動など。

その他、教育実践のための組織的活動にたいして、なんらかの規制力をもつインフォーマル・グループ

趣味的・娯楽的グループ、いわゆる学閥、年令層別・性別グループ、イデオロギー・グループ、飲み仲間など。

さて、まことにのべた教職生活一般の領域や教育条件に関連する領域が、教職の社会的地位とか、教育行・財政とかによって、もっぱら外的規制を受けることの大きい領域であるのにたいして、この組織的実践活動の領域は、まったく個々の学校における教師集団の組織とそれを支える人間関係のあり方のいかんに依存している。その意味において、この領域は、それぞれの教師集団自身が教育実践の組織化の過程をとおして、主体的に創造していく要素が大きく、したがって、これこそ教師のモラールの中核的部分を構成するものといえる。

教師のモラールを構成する内容を、以上のごとく分類するならば、しばしば述べたように、教師のモラールは、これら各領域にわたる諸問題や条件にたいする個々の教師の意識や態度と、満足・不満足感との複合的総体ということになる。そして、このばかり、意識や態度は、いいかえれば、満足・不満足感の質的な内容を示すという意味で、要求水準とでもいうことにならうか。し

かも、かかる教師のモラールは、個々の学校における組織と人間関係のあり方を中心として織り成されており、この領域をめぐつて、いわば「モラールの高い学校」と「モラールの低い学校」とが現出してくることを、あらためて指摘しておこう。

## 五 教師のモラールの態様

このように、教師のモラールの中核を、学校における組織的実践活動のなかに位置づけるとして、つぎに、それぞれの学校におけるモラールの具体的・現実的な態様について考察したい。

この問題にたいするアプローチとしては、まことに述べたような観点から、1 現在の教育上の諸問題や、職員会議のあり方、管理者たる校長との関係などについての教師の意識・態度、と、2 授業活動、職員会議、校務分掌、研修活動、インフォーマルな人間関係の各領域に関する教師の満足・不満足の態度、の二面から分析し、そのからみ合いを明らかにすることにした。このばかり、教師の意識・態度に関する各問題については、個々の教師の反応を進歩的、中間的、保守的の三区分に、また、満足・不満足感については、それを満足、中間、不満足の三区分に、それぞれ整理した。そして、いずれも進歩的な反応が意識の高さを、満足の反応が満足度の高さを示す指標としたのである。なお、以下に資料として提示する数字は、この調査が事例的研究を主眼としたため、必ずしも厳密に統計的な確かさに耐えうるものではない。本格的調査のための仮設を検討しようとする予備的試行の段階と

して、了承いただきたい。

## 1 満足度から

授業活動、職員会議、校務分掌、研修活動、インフォーマルな人間関係の各領域に関する教師の満足・不満足の反応のうち、満足反応者を各学校の全教師（回答者）にたいする割合で示すと、第一表のとおりである。

学校名 領域	A	B	C	D	E	F	G	H	平均
授業活動	.72	.72	1.00	.85	.96	1.00	.47	.68	.80
職員会議	.68	.62	.57	.71	.14	.23	.41	.27	.40
校務分掌	.72	.29	.33	.43	.32	.33	.41	.27	.39
研究活動	.36	.57	.39	.12	.28	.25	.06	.14	.27
人間関係	.80	.53	.33	.50	.61	.33	.47	.36	.49
平均	.64	.55	.52	.52	.46	.43	.36	.34	.52
人 数	25	20	18	26	27	12	17	22	167

註 太数字は満足度のとくに低いものを示す。

全般的にみると、授業活動の領域についての満足度はきわめて高いが、インフォーマルな人間関係については、それがやや低くなり、職員会議、校務分掌、研究活動の三領域に関する満足度はかなり低くなっている。それみると、各校がそれぞれにかなり異なった傾

人間関係の各領域に関する教師の満足・不満足の反応のうち、満足反応者を各学校の全教師（回答者）にたいする割合で示すと、第一表のとおりである。

向を示している。まず、総平均としてみた満足度の高さによってA校をもつとも高い学校とし、H校をもつとも低い学校とすることができるが、この二校は、まったく対照的な形であらわれていることが注目をひく。すなわち、A校では、各領域とも満足度がかなり高く、その意味では、いわばすべての点で「望ましい学校」とみられるのにたいして、H校では、逆にすべての領域について満足度がきわめて低く、いわば「問題の学校」とみられるのである。しかも、この二校のあいだの差異が、職員会議、校務分掌、人間関係という、いずれも人間関係的な組織化に関連する領域に関して、めだって大きいことは、注目に価する。この二校を除く他の六校は、総平均としての満足度でも多少の差異を見せているが、各校いずれも一ないし二の領域についてのみ、他に比して低い満足度を示しており、しかもその領域たるや各校ともそぞれ異なっている。つまり、教師集団の当面し解決すべき問題の所在は、それぞれの学校によって、かなり異なっていることをたんてきに示しているわけである。

## 2 満足度と教師の意識との関連から

すでに述べたように、かかる教師の満足度は、あくまでも個々の教師の意識・態度との関連においてとらえられなければならない。まず、前記のごとき教師の意識・態度に関する一七問および満足度に関する五問の各問題にたいする個々の教師の反応のうち、進歩的反応、および満足の反応の総和をもって、その教師の意識の高さと満足度を示す指標と考える。そして、意識、および

## 教師の職場組織とモラール

満足度のそれについて、かりに総平均得点を基準にして、上位、下位の二群に区分し、そのクロスをとると、第二表の通りである。

第2表 意識と満足度との関連

意 識 満足度	上 (17~10点)		下 (9~0点)		計
	上 (5~3点)	(A) 29	(C) 44	73	
下 (2~0点)	(B) 44	(D) 50	94		
計		73	94	167	

表によつて明らかなように、意識の高低と満足度の高低には、まったく相関関係がみられない。このことからして、意識と満足度との関連においてモラールを分析するばあいに、教師をすくなくともつきの四つの類型に分類することができることなる。

## A型（進歩—満足型）いくぶん進歩的な意識をもち、自己の職場に満足している。

## B型（進歩—不満型）いくぶん進歩的な意識をもち、自己の職場に満足していない。

## C型（保守—満足型）いくぶん保守的な意識をもち、自己の職場に満足している。

## D型（保守—不満型）いくぶん保守的な意識をもち、自己の職場に満足していない。

いま、これら四つの型の教師が、それぞれ各学校においてしめる割合を示すと、第三表のごとくなる。

この表から、つきの諸点を指摘することができる。

① 学校としての満足度のもつとも高いA校と、それのもつと

も低いH校とのあいだには、きわだつて対照的な差異がみられる。すなわち、A校にあつては進歩—満足型の教師の割合が他校に比してかなり高いのにたいして、H校ではこれとまったく逆に保守—不満型の割合がいちじるしく高い、またこの傾向は、満足度平均からみた上位四校と下位四校とのあいだにも認められる。つまり、上位四校では、下位四校にくらべていずれも進歩—満足型の割合が高く、保守—不満型の割合が低いのである。

## ② 進歩—不満型、保守—満足型の割合については、満足度平均の高い

学校と低い学校とのあいだに、一定の明確な傾向

第3表 教師のモラールの類型

学校名 モラールの型	A	B	C	D	E	F	G	H	計
A. 進歩—満足型	.36	.19	.11	.27	.03	.08	.06	.14	.18
B. 進歩—不満型	.20	.24	.39	.39	.25	.25	.31	.10	.26
C. 保守—満足型	.36	.38	.39	.19	.18	.25	.25	.14	.26
D. 保守—不満型	.08	.19	.11	.15	.50	.42	.38	.62	.30
人 数	25	20	18	26	27	12	17	22	167
意 識 平 均	57	53	60	59	50	51	46	43	52
満 足 度 平 均	64	55	52	52	46	43	36	34	47

は認められない。ごく大まかにいって、各学校とも、二一四割の教師が、それぞれ進歩—不満型と保守—満足型とを構成しているものと考えられる。

ここでさらに、この表にみられる傾向に基いて、教師のモラール、という観点から、つぎのごとく学校の類型化を試みることができよう。

### 1 安定型

教師の意識が比較的高く、満足度もかなり高い学校で、A・B校をそれに入れることができよう。メンバーには、進歩—満足型の教師がいくぶん多く（といつても現状では三割どまり程度のところがふつうであろう）、進歩—不満型はそれほど多くない。一方、保守—満足型の教師も比較的多いが、保守—不満型は少ない。

### 2 転換型

不安定な転換期に当面している学校で、C・D校がそれに属しよう。教師の全体的な意識はかなり高く、満足度もそれほど低くはない。メンバーには、進歩—満足型の教師も少なくはないが、進歩—不満型の教師がかなり多いのが特色である。保守—満足型の教師は、進歩—不満型と完全に対立した形（量的に）を示しているばあい（じじつ、C校では組合員と非組合員が二分された状態にある）と、それがかなり少數のばあいとがある。したがつて、ここでは進歩対進歩の形で対立しているばあいと、進歩対保守の形で対立しているばあいとがあるわけである。しかし、いざればあいにも、保守—不満型の教師は比較的少ない。

### 3 停滯型

教師の全体的な意識においても、また満足度からみてもいくぶん低い学校で、E・F・G校がそれに属する。メンバーには、保守—不満型の教師が半ば近くをしめ、進歩—満足型はきわめて少ない。残りが進歩—不満型と保守—満足型とに二分された形を示す。

### 4 沈滞型

意識も、満足度もきわめて低い学校で、保守—不満型の教師が過半数をしめており、進歩型の教師はごく少ない。H校がこれに入ろう。

以上は、第三表をもとにして、ごく大まかに、だいたんに類型化を試みたもので、かららずしも厳密なものとはいえないにもかかわらず、質問紙調査と併行して実施した校長および教師グループとの面接調査の結果によつても、かかる類型化は、かなり妥当なものといえる。しかし、この点の検討については、他の機会にゆずりたい。

さて、それでは、教師のモラールについて、このように各学校に類型的差異をもたらす要因は、なににもとめられるであろうか。この調査は事例的研究としておこなわれたもので、事例も少なく、サンプルも厳密な統計的処理にたえられないものなので、ここで推論的に考察するほかない。

その要因として、まず、それぞれの学校における個々の教師の属性のちがい、つまり教員構成の差異が考えられるであろう。ちなみに、この調査の対象となつた教師の全体について、上記のご

## 教師の職場組織とモラール

第4表 モラールの類型と教師の属性

区分	性別		年令別		支持政党別		平均
	男	女	34才以下	35才以上	革新政党	その他	
A. 進歩一満足型	.16	.19	.22	.11	.18	.16	.18
B. 進歩一不満型	.33	.20	.32	.19	.36	.13	.26
C. 保守一満足型	.25	.27	.21	.33	.18	.38	.26
D. 保守一不満型	.26	.37	.25	.36	.28	.33	.30
人 数	83	84	95	72	99	68	167

ときA—D型の教師の分布を、性別、年令別、および支持政党別の三つの属性別にみると、つぎのとおりである。

まず、性別にみると、男子では女子にくらべて進歩一不満型の教師の割合が高く、保守一不満型の割合が低い。これを年令別にみると、年令の若い教師ほど、進歩一満足型、および進歩一不満型の、いわば進歩型が多くそれに応じて保守型が少ない傾向がうかがえる。また、支持政党別にみると、革新政党の支持者には進歩一不満型の教師が多く、保守一満足型が少ないとする傾向をよみとれる。もちろん、これらの傾向は、この調査のサンプルの性格からして、いちおうの見当であるにすぎない。がたしかに首肯できることである。とすれば、各学校における教員構成のちがいが、各学校の教師のモラールをかなりの程度規制しうることは、じゅうぶんに考えられてよい。けれども、この調査の

対象となつた八校に関するかぎり、前記の三つの属性別にみた教員構成には、それぞれ、一、二校を除いてはほとんど差異がみられない。したがつて、個々の教師の属性こそが、教師のモラールを規制する決定的要因であるとは考えられない。

個々の学校における教師のモラールの態様やその差異を決定的に規制するものは、あくまでもそれぞれの学校における教師集団の組織的教育実践のあり方、ないしはその組織化の過程そのものにあると考へるべきである。つまり、はじめに述べたように、教師のモラールは、あくまでも、個々の学校における教師集団自身が、主体的に創造し、高めていくものであり、またそうすべきものだからである。

この調査報告は、以上に試みたとき教師のモラールの構造づけと、その類型化に関して、きわめて大まかな仮説を設定したにとどまつた。この仮説の検証と、高いモラールの創造、育成、強化の過程、さらにはそれを規制する諸原因の分析などは、ひとえに今後の調査に期待したい。

注1 これは、昭和三十四年度文部省科学試験研究費補助金による「教育経営における教師集団の人間関係の研究」（主任研究者、細谷俊夫）の中間報告である。この報告は、分担研究者一三名のうち、筆者三名が報告の委任をうけてまとめたものである。

注2 この研究においてはつきのような調査を実施している。

- ① 対象 東京都の住宅地域として杉並区、下町地域として台東区、農村地域として南多摩郡を抽出、各地域より学級

規模の層化によりそれぞれ四校、合計一二校の小学校  
 (2) 調査の段階 第一段階 学校組織に関するもの（校長・  
 校務主任との面接による学校運営の方針、実状の聴取。運  
 営委員会メンバーとの座談会的なフォーマル・インタービ  
 ューによる学校運営過程の調査）

第二段階 一般の教師より男女、年令などを考慮した五  
 六名の教師と問題中心的な座談会の実施、速記録からのデ  
 ター分析

第三段階 インフォーマルなグループに関する調査

第四段階 校長・校務主任・養護教諭・助教諭を除く、一  
 二校の全教師に対する質問紙調査。この質問はつぎのよう  
 に構成されている。  
 (1) 教師の一般的価値観に関するもの  
 (一一問)  
 (2) 現在の教育上の諸問題や職員会議のあり方、  
 管理者としての校長との関係から教師の意識や態度をとら  
 えようとするもの(二三問、うち六問棄却)  
 (3) 授業活  
 動、職員会議、校務分掌、研修活動、インフォーマルな人  
 間関係の各領域について、その学校で当面している問題や  
 困難を知ろうとするもの(五問)  
 (4) これらの諸領域に関する教師の満足・不満足の程度をみようとするもの(五  
 問)  
 (5) さまざまな教育実践活動面の矛盾やロール・コン  
 フリクトに関するもの(七問)  
 (6) 補足的質問(五問)  
 その他基本項目をあわせて五六問。