

頓挫する教員の多忙化解消

—働き方改革からの脱却と多忙化解消への道筋—

吉岡 治

1 はじめに

文部科学省（以後文科省）の2016（平成28）年度教員勤務実態調査¹によれば、正規教員の勤務時間は平日1日当たりで小学校11時間15分、中学校11時間32分であり、前回の2006（平成18）年度調査に比べて小学校は43分、中学校は32分増加していた。1週間当たりでは、小学校57時間29分（2006年度より4時間13分増）、中学校63時間20分（5時間14分増）で、80時間以上勤務する教員も小学校で1.0%、中学校では8.5%いた。教師の勤務時間については、この調査以前に2013年実施のOECD国際教員指導環境調査（TALIS）によって、中学校教員の一週間当たり平均勤務時間が調査参加国・地域平均38.3時間であるのに対し、日本は53.9時間と調査参加国・地域の中で最長という結果が出ていたが、これらの調査を待たずして学校からは多忙化の声が上がっていた。

各自治体においても同様の調査が実施され、報道機関も大きく取り上げることで教員の多忙化は社会問題化し、多忙化解消が喫緊の課題となった。そのため、文科省は2016年度実態調査前の2015年7月に「学校現場における業務改善のためのガイドライン」を作成、2016年4月には「次世代の学校指導体制にふさわしい教職員の在り方と業務改善のためのタスクフォース」を設置して教職員の在り方と業務改善の方策に関する検討を行い、「学校現場における業務の適正化に向けて」という報告を行ったのである。

しかしながら、文科省や自治体による教員の多忙化解消に向けた取組が行われているにもかかわらず、学校現場において多忙化解消が進展しているようには見受けられず、「働き方改革」以降の各自治体調査結果においても勤務時間の正常化が見えてこないのが現実である。学校におけるコロナウイルスへの対応による混乱を差し引いたとしても、現場に降りてくる施策が教員の多忙化を解消する手段として十分に機能しているとは言い難く、むしろ多くの施策から透けて見えてくるのは、多忙化解消とは離れたところに照準を合わせているかのような取組である。そのため、さまざまな施策や取組が為されても、実際には根本的な解決にはほど遠く、多忙が解消されない状況がある。

このように、さまざまな施策を繰り出しても教員の多忙化が解消されないことについて、当然ながら理由が存在する。そこで、教員の多忙化の要因を整理しつつ、教員の多忙化解消が頓挫する理由を明らかにし、多忙化解消への道筋について展望していくことにする。

2 教員の多忙に関する歴史的経緯

日本は終戦直後から、短期間のうちに教育の復興と充実を目指し、やがて日本社会は経済的成長を遂げ、多忙の中にも豊かさを実感するようになった。一方、1948年の公務員給与制度改革では、教員の勤務時間は単純に測定することが困難であるという理由から、教員給与は一般の公務員より一割程度有利に切り替えられ、それに伴って教員に超過勤務手当が支給されないこととなった。しかし、実態として超過勤務が行われたため、いわゆる「超勤問題」に発展し、社会問題となっていく。文部省（当時）は原則として超過勤務を命じないという指導をしてきたが、各地で教職員団体による超過勤務手当の支給を求める訴訟が行われるようになり、結果的には1971年5月に「国立の義務教育諸学校の教諭等に対する教職調整額の支給等に関する特別措置法」（以下給特法）が制定されることになった。²

この給特法は、教員の勤務態様の特殊性から、一般行政職と同じような勤務管理時間はなじまないとして、第6条第1項（教育職員の正規の勤務時間を超える勤務等）で「教育職員を正規の勤務時間を超えて勤務させる場合は、政令で定める規準に従い条例で定めるものとする」とし、政令で原則として超過勤務を命じないと定めつつ、時間外勤務を命じる場合は超勤4項目（校外実習その他生徒の実習に関する業務、修学旅行その他学校の行事に関する業務、職員会議に関する業務、非常災害の場合、児童又は生徒の指導に関し緊急の措置を必要とする場合その他やむを得ない場合に必要業務）に従事する場合に限るとした。

これにより、給特法では公立学校教員³について時間外勤務手当を支給しないこととなり、その代わりに、1966年に実施された文部省による全国的な勤務状況調査の結果を踏まえ、給料月額⁴の4%に相当する教職調整額を勤務時間の長短にかかわらず支給することになったのである。4%になった理由は、調査において小中学校の超過勤務時間が1週間平均で1時間48分であり、これが年間44週（年間52週から夏休み、年末年始、学年末始の8週を除外）にわたって行われた場合の超過勤務手当に要する金額が超過勤務手当算定の基礎となる給与⁵に対し、約4%に相当するからである。

この給特法が現在まで続いているわけだが、ここで明らかなのは、教員は戦後構築され

た教育システムのなかで、超過勤務せざるを得ない多忙な業務を抱えていたということ、それに対しての適切な対価が支払われていなかったということである。現在の教員の多忙化を考える際に、戦後の教育システムの拡大と教員に対する労務管理の在り方について、その歴史的背景を確実に捉えることが重要である。

さて、給特法以降、教員の多忙化が解消されたわけではない。それは給特法があくまでも超過勤務に対する対価の部分について、当時の勤務状況調査を踏まえて規定されたものであり、教育システムそのものの課題が取り除かれたわけでないからだ。やがて高度経済成長を迎え、1968年から1970年の学習指導要領改訂では授業時数の拡大、数学・理科を中心に各教科とも内容が高度化、系統的な知識教え込み学習が軸となっていった。1977、1978年の学習指導要領改訂では教育内容の精選や「ゆとり」が重視されたが、第二次ベビーブームの影響で都会では教室不足が生じ、プレハブ校舎の増築が行われるなか、中学校では生徒の暴力行為や破壊行為が大きな問題となり、教員はその対応に苦慮することとなった。

このように、学習指導要領改訂だけでなく、社会の変容や教育への様々な要請の中で勤務状況は多忙の一途を辿り、多くの教員は児童生徒指導に疲弊し、さまざまな課題が学校現場に山積していたが、実はまだこの頃は職員室や教職員間において、多忙感が極まるような状況ではなかったし、文部省や自治体の教育委員会も教員の多忙について危機感はなかった。その理由としては次の二点が挙げられる。一つは、教員の多忙化が進みつつも、授業以外の業務に関して、ある程度教員自身の裁量でコントロールできる状況にあったということ、二つ目として、児童生徒数の増加によって教員の大量採用が続き、都市部の学校では教員の若年化が進んで学校が若年層にとって勤労の場としての機能だけでなく、生活の場としての機能を有していたということである。特に都市部においては地方出身の教師が多く、職場には独身も多かった。もともとこの頃までは年齢層に関係なく、職員室は憩いの場としての役割（職員室は業務の場所だが、休憩室のない多くの学校においては現在も同様）もあり、教職員間の人間関係は濃厚で、人間関係や職場における振る舞いについての社会的な許容範囲も大きかった。必然的に若年層の学校における滞在時間が長くなるとともに、校内の若年層の比率が高かったために、若年層が校内業務においてリーダーシップを発揮する機会も多かった。そのため教職員数の多い学校では、小さな子どものいる教員や、中高年層の教員は早めに帰宅することも可能であった。つまり、学校は多忙ではあったが、精神的に閉塞感、徒労感、孤立感、重圧感という多忙感を生じさせる感覚がまだ職場に蔓延ってなかったということ、そして教員一人一人の働き方に差があり、結果的にそれが多忙な職場における業務量の均衡を保ち、「ハンドルの遊び」がある状態にあったといえる。実はこの均衡が崩れだしたところで教員の多忙化は深刻となり、「ハンドル

の遊び」が無い状態、つまり「気がついたら誰も帰れなくなっていた」のである。

当時、文部省（2001年から文部科学省）や自治体の教育委員会も教員の多忙について危機感がなかったということについて、1998年から1999年にかけて、次のような事例があった。横浜市議会において、ある市会議員が教員の勤務時間を問題視し、実質取ることができない休憩時間を退勤時間の前に置くことで通常の退勤時間より早く学校を離れる労使慣行を批判し、勉強のわからない子どもが多くいる現状は、小中学校で基本的、基礎的な教育が実施されてこなかったことに原因があり、そのためには教員の「勤務時間の正常化」が必要だと訴えて勤務時間の厳格化が図られることになった。給特法では超勤4項目以外は時間外勤務をさせない考え方をとっているため、学校管理者が「勤務時間の割り振り」を行うことができるが、休憩や休息が確保されないまま、現場の裁量が狭められてしまったのである。⁴ これにより教員は「ハンドルの遊び」を失うことになったが、当時は荒れる学校、学力低下がマスコミで取り上げられて教師批判が強くなってきており、国や自治体もこれらの諸課題を解決するために学校に対する施策をどう強化していくかという考えに傾き、教員の多忙化解消よりも教員への管理強化を目指す方向性のほうが強かった。

青木純一・堀内正志（2014年）は、神奈川県教職員組合（神教祖）の定期大会議案書を中心に教員の多忙化に関する記述の変化を追い、議案書を見る限り80年代から90年代の時期に仕事の絶対量が増えたと予想できると述べ、さらに、教員の多忙化について議案書が大きく内容を変えるのは2000年代に入ってからで、2000年の議案書ではさまざまな職務がストレスと大きく関係していると分析し、初めて教員のストレス（疲労感）に言及していると述べている。⁵ まさしく、現場の実感は1980年代を境に多忙による負担感が増え、2000年代に入ってそれが深刻な問題として社会的に捉えられるようになってきたといえる。市会議員の訴えのように、教員が教育の諸問題の原因のひとつとして捉えられるようになり、高度経済成長が終焉を迎えるとともに、学校には市場原理を前提とした様々な教育施策が導入され、教員は翻弄されていくのである。

3 多忙化の要因

戦後日本の経済的成長を支えたのは長時間労働であり、どの職業も多忙であったため、教員の多忙については長い間顧みられることはあまりなかった。むしろ長い夏休みがある、公立学校の教員は公務員なので首にならない、年金も高い、などと揶揄されることのほうが多かった。確かに1980年代前半までは長期間の海外旅行を楽しむ教員も多かったし、将来の年金についての不安もなかった。しかし現在においては長期の休暇や年金について

は民間企業と変わらなくなり、むしろ残業手当がなく、際限のない長時間労働という事実により、教師という職業は労務環境の面では歓迎されなくなっている。

前述したように、教員の多忙化は1980年代以降顕著になっていくのだが、この多忙化の要因について整理してみたい。学校における教員の業務は戦後まもなくより多忙であり、授業は立ち仕事であるため疲労感も強かったし、児童生徒が学校にいる間は休憩を取るということも実質不可能であった。それでも定時に帰る教員もいたし、勤務時間終了後長時間学校に残る教員もいて、ある意味忙しい教員と比較的授業以外の業務量が少ない教員が混在していた時代があったといえる。この状況が1980年代以降教員の多忙化ということで変化していくのだが、この多忙化の要因を筆者の経験を踏まえ、次の三つに分類し、それぞれいくつかの例を挙げてみた。

(1) 子ども、保護者、社会の変化によるもの

- ・社会の急激な変化で、日常的、突発的に対応しなければならない事案が増え、児童生徒の言動や行動を常に観察・把握する必要が生じ、安全管理も含めて児童生徒から目が離せなくなった。
- ・「学校を開く」ことで保護者・地域の目に晒される機会が増え、教員の指導や学校運営に対する意見や苦情が増えた（隠れていた部分が見えるようになった）。同時に情報保護に対して丁寧な対応が求められるようになり、情報管理業務が増えたが、業務の特性上仕事の持ち帰りができないため学校での作業量は増大した。
- ・地域住民の関係性が希薄化し、児童生徒間の問題を保護者間で解決することが難しくなり、教員が学校外の事案も含めて全面的に関わるようになった。また、地域行事参加の要請が増え、土日、放課後（夜間）の業務が多くなった。
- ・教員は時間・賃金に関係なく、献身的に子ども・保護者・地域に尽くすべきという考えや、丁寧なサービスを求める風潮が高まり、完璧な結果を出すことが必要となった（学園ドラマによる影響もある）。
- ・「社会的課題は教育によって克服できる」という期待感の裏返しであるマスコミ、保護者、世間一般による教員への不信感や不満感により、教員に努力を認めてもらえない無力感が生じ、教職に対する充実感が得られにくくなった。

(2) 教員自身に由来するもの

- ・断続的、並行して入ってくる業務や優先順位のつけにくい業務が多いうえに、勤務時間の枠がはっきりしないため、効率的に業務をこなすことが困難である。
- ・ライフスタイルが変化し、職場の一体感より個人の欲求充足が優先されるようになるとともに、経験の浅い若年層が増加し、若年層の相談相手となる中堅教員の割合が減少したため、教員が互いに支え合い、成長し、高め合っていく関係である同僚性が衰

退していった。

(3) 文科省や教育委員会などの行政上の政策・施策に由来するもの

- ・2002年公立学校への週5日制完全導入により、週6日制と比べて1日に行う授業や会議数などの割合が相対的に増加し、1日の勤務が長時間過密な状況となった。
- ・観点別評価、いわゆる絶対評価の導入（2000年以降は観点別学習状況の評価と評定の両方を目標に準拠した評価として実施）により、資料を揃え、丁寧に児童生徒の観察をする必要が生じ、評価評定のための業務が増えた。
- ・教育改革が叫ばれるなかで、次々とトップダウンで新たな業務がいきなり学校現場に降りてくることが多くなり、業務量が増えた。
- ・児童生徒数の減少に伴う小規模校化が進み、兼務しなければならない業務が増えるとともに、出席しなければならない会議数が増加した。
- ・正規教員の代替などで非常勤職員が増加したが、担任業務など代替が困難な業務において正規教員の負担はかえって増えた。
- ・「〇〇教育」の増加により、業務や研修が年々増えた。
- ・勤務時間の枠が形式的で、休憩・休息が取れないうえ、始業前の朝早い時間から実質的な勤務が始まるが、校時表や時間割に縛られ、弾力的な勤務時間の運用が難しい。
- ・コンピュータの導入による事務処理が増え、「協働」しない業務が増えた。
- ・目に見える成果を求められるようになり、発信・発表業務が増えたが、一方で目に見えにくい業務が認められにくくなった。
- ・上意下達による業務が増えるなかで、教科書採択のように教師の主体性が尊重されなくなった。
- ・組合活動への圧力が強まり、労働組合の会合やレクリエーションへの制限が増え、組合離れも顕著になった（このことについては多忙化によって組合活動をしている余裕がなくなったということもある）。

例を挙げればきりが無いが、これらの要因によって業務量が増加し、勤務時間を超えて業務に追われるとともに、終わらない仕事に対する漠然とした不安感や負担感、閉塞感を生み出し、児童生徒や保護者との関係においても孤立感や重圧感が生じることで、さらに徒労感や無力感につながることもあった。この結果、バーンアウト（燃え尽き症候群）や、精神性疾患等に倒れる教員が増加したが、勤務時間の改善だけでは多忙解消にならず、多忙の要因から生み出される多忙感について掘り下げて考える必要がある。不安感や負担感、閉塞感に対しては満足感、達成感をどのように醸成していくか、孤立感や重圧感については児童生徒保護者との関係性や適切な業務負担の減量や配分など、適切な施策によって業務改善を図り、ストレス対処行動による多忙感解消を含むさまざまな取組を図る必要

がある。

なお、近年では教員という職業を「感情労働」という視点から論じることが多くなっている。「感情労働」についてはA.R. Hochschild（1983年）の旅客機客室乗務員の接客労働における感情管理についての研究⁶以後、多くの職業に関して事例研究がなされてきたが、日本では諸外国よりも教員の多忙が大きな課題となっているためか、教員に関する感情労働論がみられるようになった。油布佐和子（2010年）は、感情労働とは、接客サービスに携わる人が、顧客の中に適切な精神状態を作り出すことを目的として、自分の感情を抑えたりあるいは高めたりするような感情管理を行うことを指す概念であるとし、なぜそのような感情管理を行うかといえば、労働者が顧客と向き合うサービスとその応答の現場全体が雇用者の統制に置かれているからであるとした。そして、これを教員についてあてはめると、公立学校教師が地方公務員として行政による公共サービスの一構成員として存在していることを、ややもすれば、看過しがちであったのではないかと問い、近年の規制緩和・市場原理の原則が教員政策に反映され、教師は驚くべきスピードで改革を迫られ、教員評価制度の導入、職階制の整備、鍋蓋型組織からの脱却を目指した学校組織の変革など、改革が矢継ぎ早に実施に移されている状況の中で、1970年代までの顧客＝子どもと牧歌的な関係の中で教育活動を営んでいた昔の姿を現在の教育現場に探すことは難しいと述べている。⁷

油布の、1970年代までの教育現場の状況が教育改革によって消滅したという指摘は、教員の多忙に関する歴史的経緯で指摘した「ハンドルの遊び」が消滅した事実や、青木・堀内の80年代から90年代の時期に仕事の絶対量が増えたという指摘と年代的にも合致する。さらには、業務量の増加による多忙だけでなく、ストレスとなる多忙感の要因が2000年代に入って増加し、現在に至る深刻な状況をつくりだしていることを考えると、多忙化の要因の三つの分類のうち、（3）文科省や教育委員会などの行政上の政策・施策に由来するものが、1990年代から2000年代にかけて顕れたことに着目していく必要がある。

4 1980年代以降の教育改革と教員の多忙化

1980年代はレーガン、サッチャーらによって、新自由主義による市場原理を優先する経済政策が世界の潮流となっていく。日本においては、1982年中曽根首相が行政改革を進めるとともに、教育基本法や歴史教育の見直しなどを目指して自らの主導で臨時教育審議会（1984～1987年、以後臨教審）を設置した。その後、1987年から2001年までの間に10名の首相が入れ替わったが、広田照幸・武石典史（2009年）は、その間に政策形成形

式をめぐる対立があり、1990年代までの自民政権下では政策立案・決定過程は政府内部の下からのボトムアップ型であったが、1990年代以降は改革を推進しようとする首相側が旧来の党、省庁と対立する局面が繰り返し現れ、政策形成形式をめぐる対立が「官邸主導」または「官僚主導」という対立になったという。⁸ また、1993年の細川内閣成立によって戦後の55年体制が終わるが、市川昭午（2002年）は、これによって政党の対立軸があいまいとなり、そのなかで1994年に文部省と日本教職員組合の歴史的和解が成立し、教育政策に対するチェック機能が弱まったとする。⁹

2001年からの小泉内閣では、聖域なき構造改革により、郵政民営化などを進めたが、それを引き継いだのが2006年第一次安倍内閣である。安倍は教育再生会議（2006～2008年）を就任翌月に設置、12月には教育基本法改正を実現、教育再生会議の提言によって2009年には教員免許更新制が導入された。2012年からの第二次安倍内閣では民主党政権末期に総裁として自民党内に教育再生実行本部を立ち上げ、首相就任後には私的諮問機関として教育再生実行会議を設置（2013年）するなどして、矢継ぎ早に道徳の教科化、小学校英語の教科化・早期化、教育委員会制度改革、大学入試改革などに取り組んでいった。

教育再生実行会議について嶺井正也（2016年）は、臨教審、教育改革国民会議（2000～2001年）のときと違い、文科省内に「教育再生実行会議担当室」が設置され、文科省は教育再生実行会議の提言を丸のみし、その具体化を図るのが中教審という構図になっていると指摘している。¹⁰ また、浪本勝年（2014年）は、教育再生実行会議設置の根拠について、開催の趣旨は抽象的な「教育の再生を実行に移していくため」というだけで会議の設置期間、構成員の人数、任期は不明で、「報告」については何の根拠も規定もないとして、その扱いは安倍首相の思いのまま、勝手次第、胸三寸であるとし、この会に教育学者が一人もいないのに、首相好みの人物を多く登用していると指摘している。¹¹

ところで、「改革」という言葉がさまざまところで多用され、改革という言葉に深い意味を感じなくなっている。荻原克男（2014年）は、「教育改革」とは「制度上」のマクロレベルの改変をさすもので、教育の内容・方法や組織運営などに関わる改変「教育革新」とは区別され、「教育改革」は「現行体制内」での改変であり、その点で「教育変革」とは区別されるという。そのため、1990年代から2000年代にかけて、学力観や評価方法の転換を伴う学習指導要領の改訂、再改訂という学校現場に大きな混乱をもたらす改変が続いたことは確かだが、これはむしろ「教育革新」の内容と進め方に関わる問題というべきで、「教育改革」とは区別して捉える必要があり、教育上の改変や変化を何でも十把一絡げに「教育改革」の問題として捉えがちであるとしている。¹² だが、結果的に教育改革という言葉で2000年代以降、トップダウンによって教育委員会経由で学校現場に次々と舞い降りるようになり、教員の多忙化は社会問題化していった。そして、今度は教師の多忙

化解消のために文科省と教育委員会は政策・施策を展開していくことになる。

5 「働き方改革」の本質と文科省の施策

2013年に策定された政府の「教育振興基本計画」によって、土曜授業の促進が挙げられたことから、各教育委員会は土曜授業について検討することになった。ところが、検討するなかで明らかになったことは、教員の多忙により、土曜授業を行う余地が学校にはないという事実であった。折しも、2015年電通社員の過労自殺などをきっかけに社会全体が長時間労働を問題視するようになり、政府は2018年に「働き方改革を推進するための関係法律の整備に関する法律」（働き方改革関連法）を成立させ、2019年4月より順次施行することとなった。これにより、「働き方改革」の名称は社会全体で使用されるようになり、文科省の業務改善に関する施策も、「働き方改革」の名のもとに推進され、教育委員会も積極的に「働き方改革」をスローガンとして現場の業務改善を図ることになる。だが、自治体も企業もマスコミも、「働き方改革関連法」成立時の混乱を忘れたように、「働き方改革」という言葉が無批判に受け入れて使用しているが、教師の多忙化解消がなぜ頓挫しているのかを考えるうえで、政府の働き方改革の真意を理解しておかなければならない。

厚生労働省によれば、「働き方改革」の基本的な考え方は「働く方々が、個々の事情に応じた多様で柔軟な働き方を、自分で『選択』できるようにするための改革」としている。さらに、日本が直面する「少子高齢化に伴う生産年齢人口の減少」、「働く方々のニーズの多様化」などの課題に対応するためには、投資やイノベーションによる生産性向上とともに、就業機会の拡大や意欲・能力を存分に発揮できる環境をつくることが必要で、働く方の置かれた個々の事情に応じ、多様な働き方を選択できる社会の実現により、成長と分配の好循環を構築し、働く人一人ひとりがより良い将来の展望を持てるようにすることを目指すとしている。¹³ つまり、生産年齢が減少するなか、生産性を向上し、労働者の状況に応じて多様な働き方ができるようにするということが、裏を返せば労働力不足や労働生産性の低さを改善するために、その原因となっている労働環境を改善しようということであり、そのなかに長時間労働の是正や多様な働き方を実現する施策が含まれている。教員にとっては、長時間労働の是正であれば歓迎するところだが、「働き方改革関連法」では、改正労働基準法のポイントとして、時間外労働の上限規制、年次有給休暇の確実な取得、月60時間超の時間外労働に対する割増賃金率引上げ、フレックスタイム制の拡充、高度プロフェッショナル制度を掲げている。¹⁴

時間外労働の上限規制について、教員は給特法により、超勤4項目以外については自発的な「残業」であり、そもそも上限、下限の対象となる枠はない。ましてや月60時間超

の時間外労働に対する割増賃金率引上げは関係がない。年次有給休暇の確実な取得については、児童生徒の教育活動中に教員が休暇を取得することに、まだ社会一般の理解が不十分であるうえに、そもそも過密な教育課程や業務のなかで、休暇を取得する余裕はない。フレックスタイムについては、決まった時程に沿って全体が業務を進めていく学校では、活用できる状況ではない。そして、労働時間と給与の関係を切り離し、長時間労働を生み出すという、教員の働き方に似ているのが高度プロフェSSIONAL制度である。

このように、教員の長時間労働や多忙感を解消するには、「働き方改革」の施策自体がずれている。なぜならば、「働き方改革」は、第一次安倍内閣において実現できなかった「労働ビッグバン」の延長線上にあるからだ。「労働ビッグバン」は、労働市場の規制を緩和し、移動性の高い労働市場を目指そうとした政策¹⁵だが、このとき実現しなかった「過労死促進法」といわれたホワイトカラー・エグゼンプションが、姿を変えて登場したのが高度プロフェSSIONAL制度である。つまり「働き方改革」は、過労死自殺の問題に触発されて登場したのではなく、「戦後レジームからの脱却」の流れのなかから必然的に登場したのである。

戦後レジームとは、「憲法を頂点とした、行政システム、教育、経済、雇用、国と地方の関係、外交・安全保障などの基本的枠組み」という。¹⁶ 東郷和彦（2015年）は、「戦後レジームからの脱却」といわれる分野の中で、第一次安倍内閣が具体的に着手し、安倍の考え方を最もよく表しているのが、教育基本法の改正だったとし、国づくりのビジョンを、教育の場から変えていこうという側面があったという。¹⁷ 安倍は、教育基本法改正を足がかりに、時代の変化に伴ってそぐわなくなった部分について、現在にふさわしい新たな仕組みに変えていくべきという信念の下、政策を展開したのである。そして、労働力不足や労働生産性の低さを改善するために、その原因となっている労働環境を改善することが目的の「働き方改革」もその一つである。竹信三恵子（2018年）は、残業の上限規制が、繁忙期には1カ月100時間未満、2～6か月の平均で月80時間という過労死認定基準レベルであり、労働時間規制の枠外に置かれることから「スーパー裁量労働」と呼ばれる高度プロフェSSIONAL制度も、年収要件や「専門性」の線引きも省令の変更で引き下げていくことが可能で、裁量労働データのねつ造発覚も含め、「働き方改革」にはフェイクが多用されるという。¹⁸

この「働き方改革」を受けて、文科省は2017年6月に中教審に対し、「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について」を諮問する。中教審は同年「学校における働き方改革に係る緊急提言」を出す。管理職による勤務時間の把握、教職員の休憩時間確保、すべての教育関係者による学校・教職員の業務改善取組の推進、国としての持続可能な勤務環境整備の

ための支援充実など、ここでは抽象的な内容にとどまった。同年12月には中教審より、「日本型教育」の維持、新学習指導要領を着実に実施するためには教師の業務負担軽減が喫緊の課題としたうえで、中間まとめが出され、これを受けて文科大臣から学校における働き方改革に関する緊急対策が出された。2019年に中教審答申が提出されたが、基本的には中間まとめをなぞりながら、ストレスチェックの適切な実施、ミドルリーダーの強化、専門スタッフの配置、市町村ごとの「働き方改革」進展状況の把握・公表、3年後の勤務実態調査の実施などのほか、「働き方改革」の観点を踏まえた人事評価、給特法・教職調整額4%維持、1年単位の変形労働時間制導入、免許更新制堅持などが盛り込まれた。文科省は「学校における働き方改革推進本部」を設置し、2019年12月には給特法の一部改正によって1年単位の変形労働時間制の適用が可能となった（2021年4月1日施行）。こうして、教育基本法改正からの「戦後レジームからの脱却」の流れのなかで、「働き方改革」の言葉を強調しながら、教員の長時間労働解消の道筋が文科省から示されることになった。

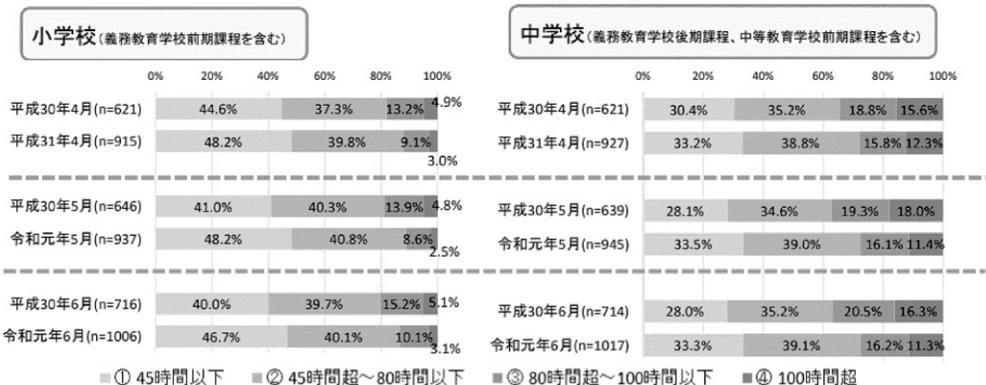
6 教員の多忙化が解消されない理由

文科省が2019年12月にまとめた「令和元年度教育委員会における学校の働き方改革のための取組状況調査（結果概要）」では、回答した教育委員会の数値によれば、2018、2019年度の4～6月の各月について、「在校等時間」等の総時間から所定の勤務時間の総時間を減じた時間（要するに時間外勤務の時間）が、次のようになった（集計方法などが各教育委員会によって異なるため参考値）。

（令和元年度教育委員会における学校の働き方改革のための取組状況調査）

【問3】域内の学校における教職員のうち、令和元年度及び平成30年度の4～6月の各月について、「在校等時間」等※の総時間から所定の勤務時間の総時間を減じた時間

※「在校等時間」等：上風ガイドラインに定める「在校等時間」又は在校等時間に類する時間（勤務実態として教育委員会が把握している時間）



文科省 令和元年度教育委員会における学校の働き方改革のための取組状況調査（結果概要）P12より筆者抜粋

2019年度は2018年度に比べ、若干の減少傾向が見られる。ただし、文科省は2019年度の「公立学校の教師の勤務時間の上限に関するガイドライン」で、1か月の在校等時間について、超過勤務45時間以内、1年間の在校等時間について、超過勤務360時間以内を上限の目安時間とし、児童生徒等に係る臨時的な特別の事情により勤務せざるを得ない場合は、1か月の超過勤務100時間未満、1年間の超過勤務720時間以内（連続する複数月の平均超過勤務80時間以内、かつ、超過勤務45時間超の月は年間6カ月まで）としたが、小中学校ともに、半数以上の教員がガイドラインの上限を超える結果からは、実効性のある施策が取られていないことが理解できる。文科省は各教育委員会にタイムカードによる記録を求めたが、これはあくまでも労働安全衛生法に基づく労働時間の状況把握のもので、教育委員会では、このデータによって、たとえば月100時間以上の時間外勤務の教員に対して問診票の送付、産業医の面接を実施する。学校現場では、これを避けるために、あえてタイムカードを仕事の途中でチェックするという話も聞く。業務量を減らさずに時間管理を徹底させる施策は、時間管理の形骸化によって、むしろ多忙感を増幅させるとともに、調査そのものの信頼性の低下を招くことになる。

文科省、教育委員会の「働き方改革」の取組は多岐にわたるが、「学校における働き方改革に関する文部科学省工程表」（2019年）によれば、主な取組は次のようになっている。

- ・ 上限ガイドラインと勤務時間管理の徹底（PDCAサイクルの実施等）
- ・ 労働安全衛生管理の徹底（ストレスチェック、法令上の義務の遵守徹底を指導等）
- ・ 意識改革（各種会議での呼びかけ、表彰、学校評価における評価項目例の作成等）
- ・ メッセージ発出・情報発信（大臣メッセージ発出、業務改善の優良事例集等）
- ・ 業務の役割分担・適正化（部活動ガイドライン策定等）
- ・ 組織運営体制（業務効率化に向けた、組織や校務分掌の整理・統合モデル提示等）
- ・ 勤務時間制度（変形労働時間制導入に向けた制度的検討等）
- ・ 環境整備（英語専科担当教師など学校指導體制の充実、多様なスタッフの配置促進等）

これがすべてではないが、多くは業務の工夫改善に関するものである。本来なら、文科省は教員の増員など人的資源に多額の予算を投入すべきであるが、財務省は最初から教員の増員に対する予算配分は考えていないため、結局、「働き方改革」の本質である生産性の向上や合理化を推進するしかないのが実態である。教育委員会も、実践校をPRしながら「働き方改革」の周知を行ったり、経営学の専門家を招いたりして、業務改善の実績をつくらうとしているが、ICT活用、留守番電話の設定、意識啓発など細かな施策や推進校の実践例紹介のような自己満足的取組が、果たして多忙の解消にどれだけ効果があるのか不明である。断続的な業務、突発的な業務、並行しながら取り組む業務、優先順位のつけにくい業務の多い教員は、生産性の向上を図っても早く帰ることはできないのである。

もちろん、職員室業務アシスタント、部活動指導員など、財政が逼迫するなかで多様なスタッフを配置しようとしている自治体もあり、何らかの人的支援を行おうと努力はしている。ただし、非常勤職員としての雇用形態が中心であり、根本的な解決は難しい。

現実には、教育基本法改正以来、教員の業務量はさらに増え、多忙感が強まっている。さらに2020年は教育改革の年と呼ばれ、新学習指導要領が小学校で全面実施となり、道徳の教科化（2018年度先行実施）、小学校3年生から外国語活動、5年生から教科としての外国語科の導入、プログラミング教育の導入、高校（2022年度全面実施）では教科・科目構成が激変するなど、人員の配置なき負担増が深刻化している。

日本は、小学校から大学に相当する教育機関に対する公的支出の国内総生産（GDP）に占める割合がOECD諸国のなかで最も低い¹⁹ため、教員の力量を高めることで教育政策を実現していくしかない。そのため、教員に求められる資質能力は多岐にわたることになり、文科省や教育委員会は、研修の増加や評価と連動した給与体系によって、超人的な資質能力を教員に発揮させようとしている。しかし、これだけの業務量を勤務時間にあてはめようとしても無理がある。平日は16時まで教室で児童生徒と向き合い、その後行われる諸会議や児童生徒の委員会活動は平日の勤務時間内に収まりきれないほどあり、児童生徒指導や部活動、保護者対応を終えてやっとデスクワークとなる。さらには「開かれた学校」実現のために休日や夜間も奔走しなければならない。この状況では月に超過勤務45時間以内というガイドラインを達成するのは物理的に不可能である。こうしてみると、「教育再生」「教育改革」で教員が行う業務を拡大して多忙化の要因をつくりながら、「働き方改革」を推し進めていく手法は「マッチポンプ」といわれてもやむを得ないだろう。

7 多忙化解消への道筋

財務省は、日本の公財政教育支出の対GDP比が、OECD諸国の中で低いという指摘について、日本の子どもの割合は低く、一人当たりで見ればOECD諸国と比べて、私費負担を含めた教育支出全体は高い水準にあり、公財政教育支出に限っても遜色ない水準であるという見解を示している。また、教員一人当たり児童生徒数は主要先進国と遜色ない水準で、日本の教員の授業時間数は主要先進国で最も少ないと指摘し、教員は、事務作業や要望対応、部活動に負担感を有しているとして、教員の負担感の改善には、たとえば「留守番電話」や「コピー機」が効果的という調査結果があったとした。²⁰ また、「子どものため」という名目で感覚的に教育関係予算の額を増大させることに着目するのは正しい政策判断とは言えず、仮に効果の現れない施策を行えば、結局、その子ども達に借金という形でつけを回すことになる。そのことを、財政当局のみならず、教育政策の責任者は十分に認識

すべきである、とまでいっている。²¹ このことから、文科省は限定された財政範囲での「働き方改革」を進めていくしかなく、実際に「留守番電話」「コピー機」レベルの環境整備が多忙化解消の手段となっている。政権や財務省は今後も教育にこれ以上金をかける気持ちはないし、教職員定数の増員などもってのほかである。

しかし、公教育の質を維持しつつ、教員の労働時間と多忙感を減らすのは業務の効率化だけでは不可能である。そこで、学校現場の知恵を生かしながら現在の教育システムを見直し、学校の教育機能自体のスリム化を図ることを目指さなければならない。その意味で、児童生徒と教員がともに最良の環境で教育活動を行うことのできる、真の教育改革を成し遂げることが必要である。そのためには、世論の盛り上がりや、教職員のボトムアップによる提言も重要となる。次に、そのことを意識しながら、改善の道筋を探っていくことにする。

(1) 教職員の同僚性発揮と協業

2015年12月に中教審は「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」を取りまとめた。これは、専門性に基づくチーム体制の構築、学校のマネジメント機能強化、教員一人一人が力を発揮できる環境の整備を図ることで「チームとしての学校」を実現しようというものである。元来、学校は鍋蓋組織と言われ、管理職の下に教員が横並びになっている組織だったが、近年企業経営の視点から、管理職権限や人事評価の強化、ピラミッド型組織への転換が図られている。この答申においても、優秀な管理職を確保する取組や、主幹教諭の配置促進などによって、校長のリーダーシップ機能を強化し、これまで以上に学校のマネジメント体制を強化するとしている。そのうえで、教員以外の専門スタッフを充実させ、学校のマネジメントモデルの転換を図るという。

確かに、日本の学校は教員以外の専門スタッフの配置が少ない。初等中等教育学校の教職員総数に占める教員以外の専門スタッフの割合は、アメリカが教員56%に対して教員以外の専門スタッフ44%、イギリス51%と49%、日本は82%と18%である。²² だからこそ、教員の多忙化抑制の解決につながるという「チームとしての学校」への期待も大きい。だが、ここでの専門スタッフ活用はスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、部活動指導員を法令に位置付けることや、学校司書・看護師の配置を促進、充実させるということだが、多くはすでに導入済みであり、しかも非正規採用が中心であるため、予算もとうてい現状を大きく上回りそうもない。むしろ、学校のマネジメント機能強化によって、上意下達のピラミッド型組織を目指すための「チーム学校」になりかねず、このままでは、子どもを中心に据えた教員と専門スタッフとの関係性による課題解決を目指すことは困難となる。樋口修資（2017年）は、『「チーム学校」のマネジメント体制強化のための副校長や主幹教諭の配置増などの改善を図るとしているに過ぎない』とし、「教職の専

門性に裏付けられた教員間の同僚性に基づく協働的な取組の仕組みの実現を図り、教員が子どもへの教育指導という本来の業務に専念し、多忙化を縮減する中で、教員のワーク・ライフ・バランスも併せて実現していくという取組こそが喫緊の課題となっている」と述べている。²³

教員による、教科教育の専門性の発揮という観点からみれば、同質的業務を各々の教員が個業的に果たすことになるが、現実的には、ゼネラリストとして児童生徒の教科教育外も含めたあらゆる業務を包括的に担当する。そこでは、個業の範囲を超えて協働的に対応しなければならない事案が多く生じ、組織においては教職員相互の自律的な連携と分担が必要となる。専門スタッフとの協働においては、協業集団として成熟した関係を構築し、教員が授業に専念できる体制を確立していくことが必要であるが、これは上意下達の垂直的なピラミッド型組織では成立しにくい。同僚性を発揮した協働型の組織のなかで、教員が専門性を発揮できることが望まれる。なお、副校長や主幹教諭の配置増については、勤務していた自治体における、中学校副校長二人制導入の初めての事例となった筆者の経験からいえば、教員の多忙化解消への直接的効果はそれほど期待できないといえる。

個業の課題については、学級担任中心主義ともいえる、固定的な学級を中心とした学級の在り方を見直す必要がある。現在の学級は、一人の担任教師と児童生徒の濃密な関係のなかで共同体的社会を形成し、その結果として学級担任業務の多忙と過酷な責任が生じ、児童生徒にとっては、いじめ、不登校などに繋がる同調性などの心理的圧力を受ける要因をつくりだしている側面がある。学級集団に流動性をもたせ、専門スタッフを含む教職員が様々な児童生徒と関わる機会を増やすことで、担任教師の業務量と責任を軽減させることができ、児童生徒も多くの教職員と関わりながら、自らの能力を発揮できる機会がもてる。学校は多様な教職員がそれぞれの能力を発揮し、協働することで、児童生徒の可能性を広げることができるのである。一枚岩の指導は強固であるが、児童生徒にとっては逃げ場がなく、教員も苦しい。裏を返せば同調圧力と同じである。だからこそ、児童生徒指導の転換を図り、多様な教職員が同僚性を高めながら、それぞれの個性や能力を生かし、児童生徒にとって最善の指導を尽くすことが大切である。4番打者だけでは打順は組めず、チームは成立しないのである。現在の組織を見直し、どのように教職員の個性を発揮し、同僚性を高めながら協働していくかを、教職員自ら考えながら、学級の在り方や担任の業務を見直す（スリム化する）ことが、現場からの改革を促し、教員の多忙化解消へのひとつの鍵となるはずである。

(2) 学習指導要領弾力化の実現

コロナウイルス対応により、全国の学校は突然の休校となり、再開後は、長期休業期間の短縮や宿題による対応などによって、学習指導要領の年度内の内容を何とか修了させよ

うと学校は努力した。文科省は学校に対し、指導方法の工夫、効果的なカリキュラム・マネジメントによって、児童生徒の「学びの保障」に努めるとともに、年度当初予定していた内容の指導を年度中に終えることが困難な場合は、特例的対応として、①次年度以降を見通した教育課程編成、②学校の授業における学習活動の重点化の取組を示した。ただし、これらの取組については、学校における指導の充実を最大限図ったうえで、なお本年度中に予定していた内容の指導が終わらない場合の補完的な取組であることに留意すること、との文言が続き、学習指導要領の取りこぼしを認めないことも示した。²⁴ 文科省は、教員の働き方改革に配慮した教育課程の編成・実施として、「各学校の指導体制を整えないまま標準授業時数を大きく上回った授業時数を実施することは教師の負担増加に直結するものであることから、このような教育課程の編成・実施は行うべきではない。」「標準授業時数を踏まえて教育課程を編成したものの災害や流行性疾患による学級閉鎖等の不測の事態により当該授業時数を下回った場合、下回ったことのみをもって学校教育法施行規則第51条及び別表第1に反するとされるものではない。」²⁵ としているが、標準時間数に限ってのことであり、学習指導要領の内容削減については認めていない。

文科省は、学習指導要領は最低基準であるとしているため、コロナウイルスによる休校があってもこの原則は維持され、児童生徒や教員の負担は大変なものとなった。学習指導要領は、全国的に一定の教育水準を確保するなどの観点から、各学校が編成する教育課程の基準として定められ、義務教育諸学校ではすべての児童生徒に対して指導すべき内容が示されている。だが、新学習指導要領では目標から学習方法、教育成果まで詳細に示され、主体的・対話的で深い学びを実現していくには学習量が多く、教員がこの内容をすべての児童生徒に理解させることは困難である。さらに、インクルーシブ教育の推進においては、教育目標を個別に最適化していくことが必要であるが、日本の学級における学習形態では、それぞれの児童生徒に応じたカリキュラムを設定することは不可能である。

また、学習評価においては、評価観点に沿って適切に数値化していくことに、かなりの労力を要する。たとえば、「主体的に学習に取り組む態度」の評価については、粘り強い取組を行おうとする側面と、自らの学習を調整しようとする側面という、二つの側面から評価することが求められているが、評定までの具体的な作業は現場の教員に任される。抽象的な表現で示された考え方を最終的に数値化するのは至難の業であり、現実には、観点別評価の困難さは、教員の多忙を深めてしまった。評価の複雑さは児童生徒や保護者にとっても不幸である。指導したことを評価し、評価したことは指導に生かしていく、そして、客観的で、納得のできる学習評価を目指すことが重要である。

学習評価の課題も含め、学習指導要領を大綱としてのみ示し、また、弾力化していくことは、教員の多忙化解消に繋がるだけでなく、持続可能で、多様な共生社会に合わせた教

育課程の構築にも繋がる。文科省は必要な教育予算を獲得できない以上、教育委員会や学校の実情に合わせた施策を示し、そのうえで、文科省や教育委員会は、学校現場の教員による児童生徒の実態に合わせた教育課程の実施が可能となるよう、支援を行うべきである。教科書採択のように、実際に教育活動を行う教員が梯子を外されてしまうことが多くなった今だからこそ、文科省や教育委員会は、現場主義でその存在価値を発揮してほしい。

(3) 学校の状況に合う施策や制度の実現

児童生徒と教職員が、関係を深めながら学ぶ学校という学びの社会に、市場原理優先の政策によって管理的な制度が導入されるようになった。小西尚之（2015年）は、学校という組織構造自体が、その構成員である教師を苦しめているとし、学校組織が一般企業体と同様の「ピラミッド型」組織に再編されていくが、学校組織と企業組織は基本的に異なる理念や目的を持った組織であることに注意が必要だという。²⁶ 確かに、給特法が変わらないままに勤務時間が際限なく拡大していくなか、学校に重層的な職階制や人事評価が導入され、自律性のある専門職としての教師像は変容してしまった。さらに、フレックスタイム制度や、勤務間インターバル制が導入されようとしているが、すべての教職員が定められた校時表・時間割で動く学校において、どれだけ実効性のある制度なのか不安が残る。

筆者が中学校の校長だったとき、育児短時間勤務の制度を利用する教員がいたが、希望する勤務時間は週3日（1日あたり7時間45分）だった。しかし、担当教科は週4時間あるため、時間割作成上無理があり、結果的に他の教員もしくは生徒にそのしわ寄せがいくことになる。教育委員会事務局に相談しても制度を利用する権利があるので学校で工夫しろとのことだった。これはそれぞれにとって不幸である。学校のシステムや教員の労働条件に関係なく、役所の職員と同じ労務管理の制度をそのまま適用するため、学校のいたるところが機能不全に陥っている。そして今度は変形労働時間制である。ここでは紙面の関係で変形労働時間制について論じる余裕がないが、この制度が導入されたということは、教員に時間外勤務手当を支出するつもりはないということでもある。

また、学校では「PDCAサイクル」が活用されるようになり、研修が多く行われ、教員向け解説本も出ている。だが、本来は統計学を応用した品質管理の方法として開発されたもので、政策や教育分野での応用については批判もあるうえ、企業ではすでにPDCAサイクルを改良したり、新たな手法を取り入れたりしており、現在は、官僚と学校だけが重用しているとさえいわれている。そもそも、教員は以前から指導と評価の一体化について、PDCAサイクルを意識することなく実践していたはずである。教員が今まで築いてきた実績を無駄にしないためにも、文科省や教育委員会から降りてくる施策・制度の整合性や重複するものを精査し、多忙の要因となっている施策・制度を教員の目線で整理することが大切である。

さて、最後に9月入学について触れたい。コロナウイルス対応の最中、9月入学について様々な論議があったが、これは学習指導要領を年度内に消化しきれない状況から出た窮余の一策だった。短期間で導入するならば、学校現場は混乱し、想定できない問題も噴出する可能性がある。だが、教員の多忙化解消において、9月入学は一つの有効な策となりうる。

学校に着任する初任者は、4月1日から満足な研修を受けないまま、ベテラン教員と同じ業務を要求され、入学式、始業式には一人前の教員として児童生徒の前に立たなければならない。企業では数週間から数ヶ月間という新入社員研修後に配属されることを考えると、大変な世界である。4月5日前後に新学期が始まる以上、これは初任者のみならず、すべての教職員に当てはまり、4月からトップスピードで仕事をこなしていかなければならない。新学期の準備期間と十分な研修のための時間確保を考えるならば、9月入学・始業が一つの解決策となる。大学や企業が4月始まりのままか、9月始まりになるのかによって、細かな設定時期が変わるが、夏休みの長期休暇を確保したうえでの9月始まりが望ましい。こうなれば研修期間も大学卒業後、もしくは夏季休暇前に設定し、余裕のある研修・準備期間を設けることができる。もう一つの利点として、年次休暇の取得開始日を9月1日にすることで、4月以降、夏季休業中まで休暇が取りやすくなることもある。

9月入学については、拙速を避け、議論を重ねて最良の方法で進めることが必要であるが、年次取得の取得開始日を9月1日にすることはその前に可能である。公立学校教職員は、公務員であるために一般職員と同体系の下で労務管理されることが多いが、給特法のみが別扱いされている。学校の教育システム、人事や労務に合わない制度を変え、教職員の権利の確保について、教職員自ら積極的に声を上げていくことが大切である。

8 おわりに

広田照幸(2018年)は、毎日新聞のインタビューで、「今の教育はダメになった」論が明治以降、絶え間なく繰り返されてきたが、主観に過ぎず、根拠はないという。そして、政治家が、ごく偏った自分の経験や主観で過去を美化し、教育行政に介入したがるのは、人間のさがかもしれないという。²⁷ 2017年10月6日朝日新聞記事は、「教育再生」を掲げての改正教育基本法成立以来、道徳の教科化、教育委員会に対して知事・市町村長の権限を強める法改正など、与党の政治的判断が教育にそのまま反映される状況は危ういとし、翻って政権はどれだけ教育にどの程度、お金を使ってきたのだろうかという疑問を呈した。「働き方改革」にしても、政権が次々と繰り出す看板政策の一つだが、「看板方式」は、戦略と実態の乖離を直視せず、看板政策を積み重ねることに力点を置き、政権の支持率を上げ

て選挙に勝つ手法の一つとまでいわれている。²⁸

政治主導の教育改革のなかで、翻弄するのは児童生徒であり、教職員である。教員の多忙化は、その要因を確実に理解したうえで、適切な施策によってのみ解消されていくはずであるが、看板政策として打ち上げられ、時間が経てば自然消滅するような取組であれば、「大山鳴動して鼠一匹」という結果しか見えてこない。こうならないためには、「働き方改革」の真意を問い、表面的な改革や、効率化による改善で終わることなく、教職員の手で新たなビジョンを創り、社会に訴えていくことが大切である。給特法改正についても、今後俎上に載ると思われるが、「意図的に文部科学省批判のための材料として教員の多忙化をつかっているとすればきわめて悪質である」「給特法を廃止して、教職調整額を時間外勤務手当に切り替えてしまえばよいというのは制度や公共政策のなんたるかを知らない議論である」という見方²⁹もあり、教員の望むような方向で給特法をはじめ、諸制度が整備されるとは限らない。教員は教育の専門職として自ら改善策の道筋を示し、多忙化解消の課題に取り組むことが必要である。いずれにせよ、文科省・教育委員会・教職員・保護者の力を結集し、これ以上多忙による犠牲者を出さないようにすることが急務である。

[参考資料]

- 1 調査期間平成28年10月～11月のうちの1週間 対象小学校400校 中学校400校
- 2 中央教育審議会 初等中等教育分科会 教職員給与の在り方に関するワーキンググループ（第10回）・教職員給与の在り方に関するワーキンググループ（第11回）合同会議 配付資料4-2「教職調整額の経緯等について」より ただし、実態はこれに加えて経済成長に伴う俸給等の改訂が不十分だった経緯もあったと思われる
- 3 国立大学の独立行政法人化により現在国立学校は給特法の対象外となっている
- 4 横浜市議会平成10年大学教育委員会12月10日9号、平成11年第1回定例会2月18日03号会議録等
- 5 青木純一・堀内正志「教員の多忙化をめぐる経緯と教員勤務実態調査に関する一考察—学校における効果的な多忙化対策の基本的論点を探る—」日本女子体育大学紀要 44 pp17-26（2014年）
- 6 A.R. Hochschild 石川准，室伏亜希訳「管理される心—感情が商品になるとき」世界思想社2000年

- 7 油布佐和子「教職の病理現象にどう向き合うか—教育労働論の構築に向けて—」教育社会学研究第86集 pp28-38 (2010年)
- 8 広田照幸・武石典史「教育改革を誰がどう進めてきたのか—1990年代以降の対立軸の変容—」教育学研究76巻4号 pp400-411 (2009年)
- 9 市川昭午「90年代—教育システムの構造変動」教育社会学研究第70集 pp15-20 (2002年)
- 10 嶺井正也『『戦後レジームからの脱却』下の教育課程政策』カリキュラム研究第25号 pp125-132 (2016年)
- 11 浪本勝年「新政権下における教育政策の展開2009—2013」立正大学心理学研究所紀要 第12号 pp17-30 (2014年)
- 12 荻原克男「教育改革と教育変化—その現代的位相」学校教育研究29巻 pp8-28 (2014年)
- 13 厚生労働省「働き方改革—一億総活躍社会の実現に向けて」P2 (2019年4月)
- 14 厚生労働省「働き方改革関連法のあらまし(改正労働基準法編)」P2 (2020年3月)
- 15 田端博邦「労働ビッグバンは終わったか経済危機と労働運動」法律旬報7月下旬号 pp34-44 旬報社 (2009年7月)
- 16 2017年6月27日 衆議院議員本村賢太郎君提出総理の言う「戦後レジーム」の意味に関する質問に対する答弁書
- 17 東郷和彦「安倍晋三の『戦後レジームからの脱却』:文化と伝統の視点から」京都産業大学世界問題研究所紀要30巻 pp3-12 (2015年3月)
- 18 竹信三恵子『『働き方改革』というフェイク—裁量労働拡大・高プロ制度の危険性—現代の理論第15号(電子版)(2018年5月)
- 19 OECD調査(2016年)結果より
- 20 2019年11月1日財政制度等審議会財政制度分科会資料2「文教・科学技術」
- 21 文科省HP「財政健全化に向けた取組みと28年度予算編成」
- 22 2014年11月21日中教審初等中等教育分科会チーム学校作業部会資料6 P7「専門スタッフの割合の国際比較」
- 23 樋口修資「学校組織運営論からみる『チーム学校』の批判的考察と教員のワーク・ライフ・バランスの実現」明星大学研究紀要第7号 pp1-14 (2017年)
- 24 文科省2020年5月15日「新型コロナウイルス感染症の影響を踏まえた学校教育活動等の実施における『学びの保障』の方向性等について」(通知)
- 25 文科省2019年3月29日「平成30年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査の結果及び平成31年度以降の教育課程の編成・実施について」(初等中等教育局長通知)に関する補足説明

- 26 小西尚之「官僚制組織における教師—感情労働とサバイバル・ストラテジーを参考に—」北陸大学紀要第39号pp49-58 (2015年)
- 27 2018年4月6日毎日新聞夕刊「根拠なし『教育ダメ論』」
- 28 2020年8月11日朝日新聞DIGITAL 編集委員伊藤裕香子
- 29 青木栄一「公共政策学から教員の多忙化の解決策を探る」教育と医学66巻pp770-777
教育と医学の会編 (2018年9月)