

日本の教師

——今日の「教育改革」下の教師および教員文化——

久 富 善 之

小論のはじめに 「教育改革」における教師の位置論

今日、「教育改革と教師」とも呼ぶべき問題論が潜在的なかたちで深く、また顕在的にも強く存在・浮上している。現在の日本で進行中の「教育改革」において、日本の教師たちはいくつものポジションを客観的關係の中で、また教育言説空間においても有している。たとえばそれは次のような諸位置である。

①、あらゆる教育改革は、それがカリキュラムの改革であろうと、授業や評価基準・評価方法に関するそれであろうと、また学校運営のやり方（校長権限、職員会議の役割、生徒・父母や地域の学校参加、など）にしても、さ

らに入試制度や学校体系の改革まで、必ず教師たちのところに降りて来て（「降りて来る」という表現は正確ではないが、彼らが望んだり発案したものでなくとも、それが単に間接的にはなく直接に影響が及ぶという「改革そのものへの非主体性と、その影響の直接性」とを表現しようとしている）、彼らの仕事のあり方に具体的に作用し、「学校の担い手主体」であるところの教師たちによる毎日の仕事を通じて、結局そうした改革は現実化して行くことになる。その意味では、教師たちは（あらゆる教育改革現実化の担い手の位置）にあると言える。

②、第二は現在日本で進行中の「教育改革」の重要な特徴の一つであるが、教師存在そのもの（その身分的位置から、彼らのキャリア的展望、そして日常の仕事に対する評価と管理の方式、など）が改革の主要なターゲットになっているということがある。戦後日本の公立諸学校の教職身分は、戦前に比べてもかなり高い安定性を保って来たわけだが、教員管理・教員人事の原理や方式に手が増えられ、学校職場内での教師のステータスに（後に見るような）変化が生じている。それによって教師たちのキャリア的な見通しも格差が広がり、さらに「不適格教師」を教職から外す法改正も行なわれている。つまり、相対的に安定していた「教師」という職業身分はいま大きく揺さぶられている。というように、教師存在じしんが現在では（「改革」の主要な対象の位置）にあると言える。

③、そして第三に、現代社会の急激な諸変化や右にあげたような「教育改革」が、「学校教育の目的存在」である子どもたちに（その教育・学習に）直接に、あるいは学校と教師のあり方を通して、影響を及ぼして行く教育社会の動態の中で、そこに生じる困難や矛盾、そして可能性の焦点には、やはり教師ないし教師集団とその実践的取り組みが位置している。だから①に述べた「改革の現実化の担い手」という位置は、単に「降りて来る」ものの受動的な担い手に止まることができない、どうしても自らが主体的に教育の実際に取り組み、それが子どもた

ちに何をもちたらずのかが毎日問われている。学校教育の〈結果がいつも試されている焦点・前線のポジション〉には教師たちがいるのである。

④、右に述べたような「教育改革における教師の客観的な諸位置」だけでなく、教師たちは現在の「改革」路線を言説空間で導いてくる鍵となる位置にもいる。と言うのは「不資格教師の排除」の法改正や「教員人事考課新方式」の各地での導入動向にしても、それらは総じて、近年の公立学校教育に対する父母・国民の不信感を背景にしているだろう。この二〇〇〇～三〇〇〇年の間に世代を重ねて（自分の子ども時代の経験としても、またわが子を学校に通わした親の経験としても）国民的に蓄積された「学校と（その担い手である）教師への不信感」の総量のことを想像すると、ちょっと空恐ろしい（もちろん「信頼感」がなかったとは言えないが、その方がずっと少ないだろうと想定される。また、後に見るようにそれまで存在した「信頼のフィクション」の働きに、「不信」が取って替ったとも言えるだろう）。そしてこの不信感の焦点にもまた「学校教育の担い手主体」である教師たちがいる。そしてこうした「学校・教師バッシング」の論調は、右の②の「改革」はもちろん、①の諸「改革」が登場し、国民的に受け容れられて行く追い風になっている。教師たちは〈今日の「改革」にはずみを与える批判対象の位置〉にもいるだろう。

⑤、と同時に、①・③で述べたような「改革の成否が結局は教師が行なう仕事の所で決まる」という否定し難い現実関係は、逆にいまの「改革」路線を批判する側からの言説や、一九九〇年代から一〇年以上も続いている今次の「改革」が、結果的にはどの面でもほとんど目立った成果を見せないことへの一般的批判として、「もっと現場の声を聞くべきだ」「現場を知らずに机の上だけで『改革』を進めている」という論調に根拠を与えることになる。そのことは教師たちの位置が、毎日の教育活動の担い手という意味で主体的なだけでなく、〈元来教育

改革を求め、構想し、立案する上でも主体であるべきだという「忘れられたもう一つの位置」を浮上させる可能性につながっている。

およそ右のような（相互につながり合い、また対立もしている）諸位置を念頭に置いて、以下では、

(イ) まずこのような諸位置の基底になっていると思われる、この近代学校の教師という存在とその仕事の性格について2点ほど考察し、

(ロ) それに続いて右の諸位置とそれらの関連動態の最近における姿やそこに生じている論点などについて、ここ数年に筆者が参加して取り組んだ調査の結果も交えながら議論する

小論は、そのような構成で、この「教育改革と教師」という問題論・位置論に関する考察を若干でも具体化したいと考える。

一節 学校教師という存在とその仕事の性格

1、「学校教師」という存在

学校教師という近代社会に特有の存在については、その「特有性」について語るべきことは多いが、ここでは「数の多さ」と「期待と批判の包囲」という2点について述べておきたい。

(1) 近代学校教師の数の多さとその変化、それがはらむもの

そもそも「学校教員」というのは、近代学校制度の成立にともなうて、この制度の中に「児童・生徒に対する教師」の資格を持って雇用された人々である。だからその社会に、学校に通学すべき、ないし実際に通学する子どもたちが当然人口の相当部分いて、そういう子どもがいる限り、その子どもたちが毎日通える地理的範囲内に学校が必要であり、そこにはまた子どもの数の何分の一、何十分の一かの数の教員が必要になる。そして実際にそれだけの数の教員が（はじめは資格も不明確なまま雇われる面もあるが）公的に雇われ、また学校体系の整備と並行して教員養成学校も整備されて、そこで教員資格を取得し、雇われて学校に存在することになる。一つの学校だけを見ると、教師たちの数は子ども数に比べて少ないけれども、社会全体としては巨大な数を形成する。公的な免許・資格を必要とする専門職業は世の中に数が多いが、おそらく近代国家では学校教師数が最大であるケースが多い（日本では、次に見るような近年の教師数の頭打ちから減少で、看護士数がそれに肩を並べるまでになっているが）。この数の多さは社会的存在としての教員層、その第一の特徴と言ってよい。

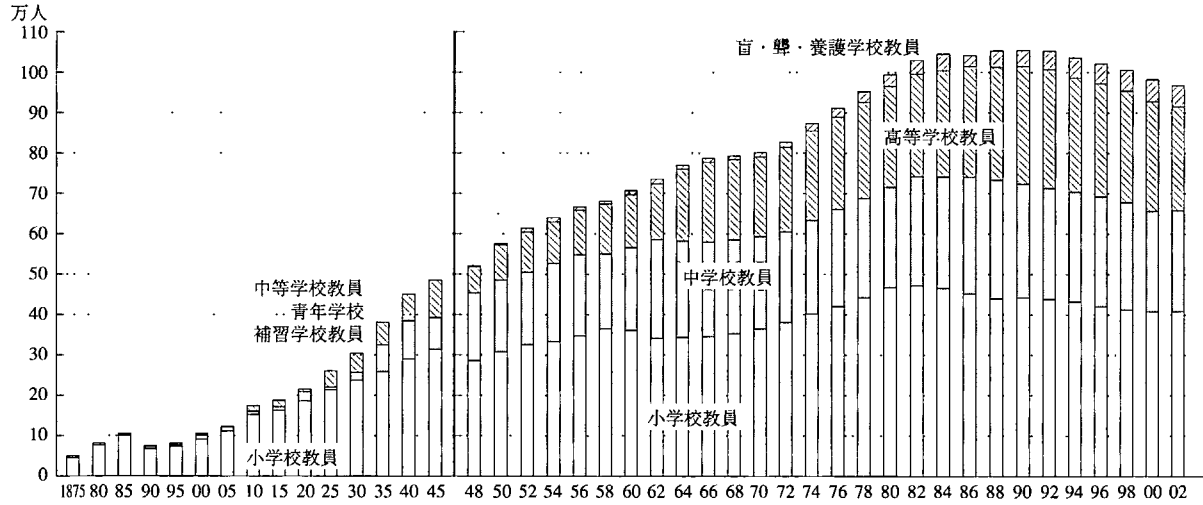
近現代日本の学校教員数（ここでは、幼稚園と短大・大学など高等教育、そして専修学校・各種学校、塾・予備校などの教員数はすべて除いている。ふつうに「学校教員」と言った場合にイメージされる初等教育・中等教育、その一環としての障害児教育の学校教員数だけを勘定している）は図1に見るように、近代学校制度の導入期である一九世紀中に、初等・中等学校教員数が数万から一〇万人を前後していた。近代学校体系の導入期当初からすでにそれだけの数の学校教員がいたのである。そして近代学校制度確立期と言われる一九〇〇年代に入ってから、学校制度の確立からさらに拡大・充実にともなうて、それが一〇万人弱の段階から敗戦までの四五五年間に四八万五千人にまで、「順調」かつ急速にその人数を増やしている（図の大きさが巨大になり過ぎるのを避けて、図1はこの間を5年刻み

で表示している)。戦後になって(この間は2年刻みの表示である)、約五〇万人の教員数で出発した六・三・三制新教育は、その後も増加を続けて一〇〇万人を越えるところまで到達した。つまり学校教員数は大きく見て戦後の間に2倍になっていたのである。それは、(イ)小・中学校における教員定数の改善(学級定員基準の改善)、(ロ)高等学校の進学機会の拡大、(ハ)障害児教育の拡充、などの要因が大きいと考える。この戦前・戦後九〇年は、その間の歴史的・社会的変動も大きく、また学校諸制度の変化も大きかったにもかかわらず、ともかく教師数は増加し続けたのである。だが、一九九一年の一〇六万七千人をピークに反転して、その後一〇〇万人を割るレベルへとジリジリと減少している。これは、九〇年間一貫して変わらず増加を続けてきた初等・中等・障害児学校教員数が、初めて減少に転じたことを意味する。これまで増加を続けてきたものがなぜ「頭打ちから減少へ」と転じたのか。それは、出生率の低下と子ども数全体の減少という人口現象がベースにあるが、より細かく言えば増加を支えた先の3要因のうち、(ハ)をのぞいて継続していないということがある。つまり(イ)では「学級定員基準の改善」が停滞し、(ロ)では高校進学がほとんど飽和に近づく中でも目立った条件改善がなされない、のである。

この図から読み取るべきことは、細かくはいろいろあるが、ここでは2点、つまり「教員層の数の多さ」という特徴と、「近年における頭打ちから減少へ」という問題を考えてみたい。

まず「数の多さ」は、教師層の社会的な強力を示すものである。たしかに各地域に「教員社会」「教員仲間」が存在し、それは地域でのかなり大きな社会的勢力ともなってきた。しかしそこに同時に、難しい問題もはらまれている。たとえば、教師たちは社会の中で「知識人・文化人」の位置にあるが、必ずしも「文化創造者」としての位置づけを受けてない。じっさいには、近代日本にしろまた現代においても教師層は優れた文化創造者の「ブルー」と言ってもいいくらいで、そこから多くの第一線の創造者を数多く輩出してきた。しかし最前線の「創造者」の多人数をそ

図1 戦前戦後を通じた日本の初等・中等学校教員の推移



ういう処遇で学校制度内部に雇用することは当然ながら難しい。だから「学校教員」資格の社会的地位は、「創造者」というより「伝達者」のそれである。ところがこの「文化伝達」という仕事がいかにむづかしい仕事であって、伝達者の側に深い文化理解だけでなく創造性と情熱と子ども理解とが必要とされるという点がある。文化の「創造—伝達—再創造」の関係をどのようにつなぐのかをめぐって、教師層の社会的地位には独特の幅があり、彼らの仕事にはこの面での特有の緊張がはらまれている。そこに生じる教師という仕事の特別の「難しさ（アポリア）」に対処しようとして（つまりそれを乗り越えようとして、あるいはそれを回避しようとして）、長い歴史の中である行動のし方が、ないしいくつかの行動のし方が工夫され、継承され、発展させられ、変化しながら教師の職業文化（教員文化）のさまざまな側面が形成されてきたと考えられる。

次に近年の頭打ちから減少の問題であるが、「少子化」時代だからやむを得ないこと、またさしたることではないと思われるかも知れないが、それまで一貫して拡大してきた職業種が減少に転じた点は重大で、たちまちその養成機関には甚大な影響を及ぼしている。さらにはその職業への新規参入者が少ないことが、一つの職業層から「発展する職種」というイメージを奪い、先にも触れた「信頼のフィクションから不信へ」という転換とも重なって、教員社会全体の雰囲気重苦しくする規定要因になっている。個々の学校でも若い教師が少ないので、子どもたちとの世代間ギャップが広がり、社会における「世代間の対話の最前線」にある教師の仕事にある困難を付加していると思う。もちろん、「少子化」傾向が教員数減少に直結するのではなく、国のいわゆる「四〇人学級」の編成規程が一九八一年以降二〇年以上も改善がないことも重要要因になっている（右で触れた「イ」の点）わけだが、今次改革の「地方分権」と「規制緩和」とによって、都道府県が（自分で費用を負担すれば）独自の学級編成規程を決定できるという制度変更で、学級人数の縮小は各地で始まっており、新規採用人数も部分的に増加してきている面もある（全国的にも

二〇年近く減少を続けた小学校教員数がこの二年間増加に転じている）ので、この人数問題は今後の争点の一つになっている。

(2) 期待と批判のまなざしの過剰に取り囲まれて

どんな職業でも、その職業に対する周囲からの期待、また広く社会的な期待はあるだろうが、教師の場合「子どもたちの成長・発達を助け導く」というその仕事の目的が、彼らに対する期待を特別に強いものになっている。より社会的に表現すれば、学校教育という営みには「どういう子どもを育てるのか」「子どもにどういう能力を身につけることを求め、また目標とするのか」をめぐっての、複数の価値や理念像がさまざまな方向から介入・介入して来る。子どもを学校に送り出している当の親からも、地域社会からも、その子が将来参入するであろう職業社会からも、またそれら全体をまとめ代表するかのよう（公教育制度を組織している）国家からも。だから、学校とその現実の担い手である教師たちには、そのような背景を持った〈期待〉が集中しかぶさってくる。それらは内容において決して一枚岩ではないのだが、「教師たちに強く期待する」という性質だけは共通している。

教師たちが何らかの期待を受け、それにどれほどか応える、ということは別に特段のことではないが、これが「あまりにも強い期待に取り囲まれている」となると、ことがらは違って来る。ここでは、教師たちが常々周囲から、期待とともに評価の目にもさらされることになる。そこには「子どもの成長・発達に関わる大事な仕事をしている人たち」という、ある種の「尊敬・敬意」も含まれて、だから採用されたばかりの新人もすぐに「せんせい」「せんせい」と呼ばれるようになる（それが教員文化の病弊の一つである「尊大症候群」の背景にもなっているが）。同時に、世の中の教師に対するまなざしは「いい先生／だめな先生」「熱心な先生／いいかげんな先生」といった評価軸を強

く伴う。したがって父母・地域での個々の教師に対する「評価」の噂は絶えないし、それが場合によっては強い批判にもなり得る。とりわけ一九七〇年代以降「学校と教師に対する社会的批判」が強まった時期は、ちょうど国民諸層全体に「学校と教師に対する期待」が強まった時代と重なっている。人が一種の理念的な教師像を「当然あるべき教師の姿」として描き、現実の教師にこれをあてはめて期待し、その期待に十分応えないからと「批判」しようとする場合、理念的教師像は批判のための鏡としていかようにも利用できる。だから教師は「尊重・尊敬」される存在であると同時に、それなるが故にまた実に「批判にさらされ易い」存在なのである。

こうした点から言えば、教職とは「期待と批判に取り囲まれた仕事」と特徴付けることができる。だからまた、教師たちは「教員仲間 (Teachers' clique)」を形成しやすいのである。教師同士の結婚が多いし (調査では既婚者の半数かそれ以上)、仕事を離れても教師同士の付き合いが多い。教員世界は内側へ向けてまとまりやすい性質を持っている。「教師の苦勞は、教師にしかわからない」という気分である。後に見るように、今日の「改革」はそうやって形成された専門職集団の内側へのまとまりと、それを通じた現実の学校運営のあり方を批判し、これとは異なる管理・運営方式を学校と教師のあり方に持ち込もうとしているので、教師たちからの反対・抵抗も強いのである。逆に言えば、今日の「改革」はこれまでの教員社会・教員文化のあり方を (その教師の政治思想や教育信条に関わらず) 根本的に揺さぶるものなのである。

2、教師の仕事に特有な性格

これまで教師という存在自身が、社会の中で特有の性格を持っている点を述べてきた。ここでは、それが行なう教育という仕事の性格について考えたい。もちろんどんな仕事にも、それに特有の性格や難しさがあるだろうが、教職

もまた、なかなか興味の尽きない性格的特徴を持っている。以下では、とりあえず3点に触れてみたい。

(1) 「風土病的な不確定性」

「風土病的な不確定性 (endemic uncertainties)」は『学校教師』という本を著したD・C・ローティの言葉である (Lortie, D. C., *Schoolteacher: A Sociological Study*, University of Chicago Press, 1975)。まず教育という仕事の目的からして、一見明確なようで実に不確かなのである。教育基本法・学校教育法などの法律にも「目的」は書かれてある。またその時々から各単元の目標まで書かれてある。また各学校では「学習指導要領」がおよそ一〇年おきに作られ、それには各教科の目的から各単元の目標まで書かれてある。また各学校では「学校目標」が標語になっていたりと、毎年の反省の上に翌年の教育目標とその各教科・領域ごとの具体化としてのカリキュラムが作られている。まさに、学校社会には目的・目標があふれているが、おそらくそのどれを読んでも「読みようによっては、どうとでも取れる(ないし少なくとも、かなりの幅で受け止められる)」ような内容で、本来にある期間内でこれだけのことを達成するという目的・目標を明示していると感じさせるものは少ないだろう。また逆に(最近の一部地域での動向のように)「学校の目標を数字化して示す」となれば、明示性は確かに高まるだろうが「そんな数字で測れるものばかりを目標にすることが間違っている」というもっともな批判が直ちに起こるような、杓子定規で薄っぺらな目標規定になり易い。つまり教育の仕事には、目標自身をそれほど明示的には示しきれないような不確定さが本質的に含まれているということなのである。それに、たとえ当初はある目標を持って始まった仕事でも、子どもたちの様子によって、またでき具合によって、その目標はいつでも柔軟に変更せざるを得ないものであるから、その面でも不確定でかつ柔軟でなければならない。

目的・目標させこれであるから、毎日の仕事の場面場面となると学校教師たちは、普通思われる以上に不確定さの多い「教える」という仕事に取り組んでいる。教える仕事は、知識・規範・価値の「伝達・獲得」に関わっているわけだが、教える側が妥当な知識・規範・価値を持っていてそれが学習者に提示され語られたとしても、学習主体の側がそれを「獲得」しない限り、結局「伝達」はされないもので、教える側の「自己満足」ではすまないという性質がある。だからまたそこでは、学習者側の反応が何より大事で、「伝達・獲得」の過程をあらかじめ工夫・計画しても、どうしてもその時その場の状況変化の中での即興的対応が必要になり、重要となる。マニュアル化できる面もあるが、マニュアル化し切れないのが「教える」仕事である。「what (目標・教材理解)」と、「who (子ども理解)」と、その間を計画的かつ即興的につなぐ「how (実践過程)」と、それら3つが重なって展開するのが教師の仕事ということになり、その労働過程は質を高めようとすればするほど、(計画的にもなるが)不確定性も高まる関係にある。

右に加えて、学校教師たちには近代学校制度に特有の難しさがそこにかぶさっている。まず教室の子どもたちの人数が多い。それに、子どもたちは何かの知識・技能を獲得する目的で「弟子入り」して来たわけではない。「子どもたちは知的好奇心に溢れた学習好き」と言う教師もいて、それは一面の真理だろうが、しかし学校では、個々の子どもに興味や得意・不得意にかかわらず、学ぶべき課題が教科・カリキュラムとして設定されて次々に展開するので、毎時間の授業がどれも「おもしろくてたまらない」とはいかないことは、誰しも学校体験として持っている。皆学制で集められた子どもたちに、彼らが必ずしも好んでいない課題へ向けて知的に集中させて、その学習・獲得を達成させるというわけだから、よく考えたと教師たちは「至難の技」に毎日・毎時間取り組んでいることになる。この「至難の技」には、子どもの人数の多い授業場面で彼らの集中を確保する「集団規律の維持」という面も含まれる。子ども一人ひとりの、そして学級の雰囲気全体の、知的課題への集中の程度をその時々を感じ取りながら、次の手を打っ

て行くという工夫の数々もそこでは必要になる。

またその教育の結果として、どれだけのものが達成されたのかもなかなか測るのが難しい面がある。客観テストである程度の確実さでつかめる面もある。またテストといったものを介在させないでも教師たちは、毎日の子どもの姿を通じてその瞬間瞬間にも評価を行いつつ、次の手も打っているであろう。しかし客観テストで測定されるものだけが人間能力の全体でも、その教育の成果全体でもない。また教師の目に見えているものだけが成果でもない（子どもたちは、教師には見えにくい世界を、個人としても集団としても持っている）。それに、今時点で成果と見えたものが5年後に決定的な弱点となって現われるかも知れず、逆に今は見えなくとも（子どもにも自覚されなくとも）後々にその教育の成果が重要なものとして現われるかもしれない。だから、達成そのものもそんなに明確には測り難い面を持っている。

こうした不確定性故に、英国のD・H・ハーグリーブスが指摘しているように、教育という仕事に携わる者は「力量評価問題」（つまり自分がその仕事を遂行する上でどれだけの力量があるのかを、自己にも他者にも納得させることが難しいという悩み）を抱えることにもなる（Hargreaves, D. H., *The occupational culture of teachers*, in Woods, P. (ed.), *Teacher Strategies*, London: Croom-Helm, 1980）。だから、右に述べたさまざまな不確かさは、教育という仕事の難しさであり、教師たちの悩みの種でもある（それがまた「いいかげんさ」をも許容し、含みこむ可能性にもつながっているが）。

（2） 学校・教師の社会的位置変化の中の教師の仕事の難しさと性格変化

これまで述べたような「教師の仕事の特有性とその難しさ」という点で、近年における学校と教師の社会的位置が

大きく変化していることの新たな影響を見逃せない。それは例えば以下のような諸点である。

①、情報化社会の進展の中で、学校・教師の「新しい文化・知識を伝達・普及する者」という役割と魅力が下がってきた、

②、国民全体の高学歴化が進んで、「地域の知識人」としての教師の位置が相対的に低下した、といった従来からの動向がある。また近年は、

③、学校への子ども・父母・地域の参加の動き、情報公開法の施行など、教師たちが内向きにまとまった学校運営が通用しない時代になっている、

④、教員以外からの校長登用、教師評価の本格化、「指導力不足教員」排除の動きなどなど、戦後日本の教職の安定性を支えた枠組みが、次々と崩されようとしている、

といった（よきにつけ、悪しきにつけ）「改革」の動きにさらされている。

これらはいずれも、学校と教師とに対する信頼が高かった「良き時代」が去っていることを示している。そしてある面ではそれらのことが、先に述べた教師の仕事の特有に「難しい性質」をいっそう強めていると思う。だから現代的な教師の仕事は、元来の難しさと今日の「低い信頼」を前提にして、そこで「教える」仕事を進め乗り切って行くということだろう。

本誌でこれまで報告してきたように、私たちが実施した教師たちへの質問紙調査の結果では、「教師とは、経済的にはさして恵まれず、自己犠牲や気苦労も多いが、子どもたちと接する喜びのある、やりがいのある仕事」というのが多数派の教職観であることが（最近の調査を含めて）何度も確かめられている。だとすると、教師たちの仕事には右に述べたようなたくさんの難しさがあり、それは近年の条件変化の中でいっそう強まっているけれども、多くの教

師たちはそれにすっかり参っているのではなく、その難しさを何とか乗り切ってそこに「喜び・やりがい」を見出しながら何とか仕事に取り組んでいるということになるだろう。確かに、自分の仕事子どもたちの中に働いてその成長・能力発達につながるとすれば、こんなすばらしいこと・嬉しいことはないし、そこに大きな「やりがい・生き甲斐」を感じられるに違いない。だから社会的条件は変化し、難しさはさらに強まっても、なお夢とロマンがあるのが教師の仕事だと言えるだろう。そのことがまた、今日もなお教師たち多数派の自己意識を構成し、その毎日の仕事への立ち向かいを支えている。

(3) 調査に見る「燃え尽き(バーンアウト)」比率の上昇から低下へ——その意味を考える

右に述べてきた、教職の難しさの問題とその時代的变化を、写し出す一つの測定として「バーンアウト(燃え尽き症候群)」をここで取り上げてみよう。

「バーンアウト(燃え尽き)」という現象は、近年各方面で注目されている。それは、教師・医者・看護婦・保母・カウンセラーなど、対人サービスを専門として、その際に相手の反応が特別に重要な(自分の仕事の成果は、相手の反応の中に生きる)、そういう職業に特に見られる症候群とされている。そこには、相手の反応に常に気を配っていることからくる慢性的な疲労がある。それで、仕事が進むと相手の反応が思っている時ほど大きくなり、疲労回復にも寄与するが、がんばっているのに一向に成果が見えないと感じる状態が続くと、身体的・情緒的・精神的疲労が重なって、その疲労困憊状態が生きてきた感や意欲を奪うようになり、さらに進行すれば「ウツ」状態になる、といった症候群とされている。

「バーンアウトは教師の職業病」という言葉がある。教師たちの教育という仕事は「子どもたちの成長・発達の助

成」を目指している「対人サービスの専門職業で、仕事が相手の中に生きることがなにより重要な」典型的な職業である。八〇年代から九〇年代にかけて、日本でもある尺度（米国のパインズが開発し、尺度として標準化した）を使ったバーンアウトの測定が行われている。表1のa調査・b調査と、表2・表3の調査A〜Fとでは、同じパインズ尺度の質問を使っているのだが、対象者が記入した回答の処理と計算方法が若干違っている（パインズ尺度とその計算方法については、本誌29の拙稿で詳しく説明している）。再計算すると、表1の「高い燃え尽き」が、表2・表3の「危険域」までを含むレベルにおよそ対応している。まず表1と表2とを見ると、

①、看護師や医者に比べて、公立学校教師たちのバーンアウト度は高い、

②、学校の中では、管理層よりも一般教師のバーンアウト度が高い、

③、八〇年代から九〇年代の半ばにかけて、調査測定のために（地域の違いを超えて）バーンアウト教師の比率が高まり、調査A・Bでは公立小・中学校教師の二割を超えるレベルに達している、

といった状況が示されている。そこには、公立小・中学校の教師たちの中に、学校教育の困難状況が深まり、教師の仕事の困難性が増す中で、消耗・疲弊が広がっている事態が映し出されてきたと思う。

ところが同じ計算方法の調査A〜Fを並べた表3では、九〇年代末から二〇〇〇年代にかけて、明らかに教師たちのバーンアウト度が低下しているという調査結果が見られる。バーンアウト教師の比率は一割前後になり、とりわけそれは大都市部（東京）で著しく、調査Fでも次に見る表で分かるように、首都圏で一割以下となり、その低下動向は地方の方が激しくない。それでも調査Eの沖縄でも九〇年代の半ばと比べた低下は見えている。だから表1・2を特徴づけた右の①〜③は、九〇年代末から二〇〇〇年の測定結果には当たらない。表1・表2から表3に見る動きへと、いったい何が起こったのだろうか。ここに来て、学校の困難状況が急に解決してきたとはとても思えない。じっ

表1 職種別の「燃え尽き」状態の測定

〈職種 / a 調査 (教育・医療)〉	高い燃え尽き
教 員 (市川市) (n=204)	41.2%
看 護 者 (全国) (n=164)	31.7%
内 科 系 医 (全国) (n=78)	17.9%
精神科系医 (全国) (n=121)	20.7%
小児科系医 (全国) (n=18)	16.7%
〈職種 / b 調査 (学校で)〉	
校 長 (n=29)	13.8%
教 頭 (n=37)	18.9%
主任教諭 (n=210)	38.6%
一般教諭 (n=461)	50.9%
養護教諭 (n=31)	54.9%

a 調査：1985年調査（土居健郎監修『燃えつき症候群』金剛出版、1989年）

b 調査：1989年調査（岡東・鈴木共著『教師の勤務構造とメンタル・ヘルス』多賀出版、1997年）

表2 教師たちの「バーンアウト」の測定
(バイズ尺度による)

バーンアウト度	調査 A	調査 B
良 好	45.9%	41.8%
危 険 域	34.1%	34.4%
バーンアウト	14.7%	16.4%
深刻なバーンアウト	5.3%	7.4%

調査 A：首都圏 F 市公立小・中学校教師 1285 名、1991～92 年（久富善之「教師のバーンアウト（燃え尽き）と『自己犠牲』的教師像の今日的転換」、『一橋大学社会学研究』29、1996 年）

調査 B：大阪府内公立小・中学校教師 2172 名、1994 年（大阪教育文化センター『教師の多忙化とバーンアウト』、法政出版、1996 年）

さい表 4 に見るように、F 調査の全国 5 地域の公立小・中学校教師では、子どもたちの問題行動状況や授業の困難状況の指摘比率は全体的に高く、また首都圏の C 地域（II 市）の方が問題・困難指摘は他地域よりいっそう高い（9 項目すべてに下線が引かれている）のに、バーンアウト比率では表 5 に見るように逆にその首都圏が低い、という結果になっている。だから、仕事が容易になったわけではなく、問題・困難は相変わらず多いけれども、それで一路ますます消耗・疲弊するというのでなく、結構そこにやりがいを見出しているということだろう。表 6 の結果で教師た

表3 教師のバーンアウトに関する諸調査結果

教師バーンアウト調査と実施年		1991-92 首都圏・ 調査 A	1994 大阪・ 調査 B	1997 東京・ 調査 C	1999 東京・ 調査 D	1999-2000 沖縄・ 調査 E	2000 全国5地域 調査 F
バーンアウト・スコア (S) の平均		3.26	3.37	—	—	3.15	2.94
スコアの 分布	良好 ($S \leq 3$)	45.9%	41.8%	41.8%	63.1%	51.0%	57.0%
	危険域 ($3 < S \leq 4$)	34.1%	34.4%	37.9%	28.3%	31.0%	26.5%
	バーンアウト ($4 < S$)	20.0%	23.8%	20.4%	8.6%	18.0%	11.7%

調査A・Bは前表に同じ

調査C 東京都足立区公立小学校教師105名(木村浩則「教師調査の結果と分析」, 民主教育研究所年報創刊号, 「学校選択」の検証」, 民主教育研究所, 2000年)

調査D: 東京都公立小中学校教師198名(久富善之他「〈美態調査班・中間報告〉今日の教職生活と教師たちの意見」[未公開], 2000年)

調査E. 沖縄県那覇市・浦添市公立小・中学校教師2059名(沖縄教師の仕事と多忙化・バーンアウト調査研究会「教師の仕事と多忙化・バーンアウト(燃え尽き)」, 2000年)

調査F. 北関東A市, B町, 首都圏C市, 中部地方D町, 北関東E地域, 公立小・中学校教師718名(久富善之他「教員文化の日本的特性」, 1998-2000年度科学研究費補助金・基盤研究(B)(1)成果報告書[課題番号: 10410068], 2000年)

※この表は, 調査Fの共同研究者, 山田哲也氏による作成のものである(表5も同じ)。

ちそれ自身について聞いた質問では地域差は少ないが、「疑問や無力感を感じる」「手を焼く」への肯定回答も多いが、同時に「やりがい、生きがいを感じる」といった(教師としての生き甲斐)も肯定が九割を越え、表7では教師の仕事と教師としての自分への信頼を感じさせる意見への肯定回答比率も高くなっている。

そこに示されていることは何だろうか。日本の教員文化に見る倫理的特質の中に「生真面目さ」と言われるものがあつた。このところずっと続いている教師の仕事の困難過剰について、それをもっぱら「自己の責任として自分をいっそう追い詰める」ような個々の教師の体質や、問題が起こった「当事者教師の責任として、非難の目で見える」ような教師仲間の雰囲気、それが八〇・九〇年代のバーンアウト比率増加に重なっていたと考えられる(本誌29号の拙稿参照)。だとすると、ここに来てのバーンアウト比率急減は、「自分を追い詰める」「非難の目で見える」といった体質・雰囲気のある確実な変化が教師たちの世界に起こっ

表4 教師による「子どもたちの問題」把握状況（調査F）

[Q2] あなたの学校で、つぎのような問題はどのくらいありますか。 (1)―(9)のそれぞれについて、右の1～5のどれかに○をつけて下さい。 [回答選択肢] 1. よくある 2. すこしはある 3. あまりない 4. まったくない 5. わからない										
〈たずねた項目〉	〈1〉 よくある	〈2〉 すこし はある	肯定回答累計〈1+2〉% [★は統計的有意差がある箇所]							
			全 体	小学校	中学校	A 地域	B 地域	C 地域	D 地域	E 地域
(1) いじめがある	2.4%	54.8%	57.2%	★51.7%	<68.4%	★50.0%	47.3%	<u>74.6%</u>	35.5%	45.1%
(2) 児童・生徒が授業をさぼる	2.1%	19.3%	21.4%	★15.0%	<34.6%	★17.7%	10.9%	<u>31.4%</u>	9.7%	18.5%
(3) 児童・生徒が校内でたばこを吸う	2.7%	10.6%	13.3%	★ 2.9%	<34.2%	★ <u>16.9%</u>	2.2%	<u>17.3%</u>	0.0%	14.1%
(4) 窓ガラスが割られる	2.8%	11.4%	14.2%	★ 8.6%	<25.6%	★ <u>19.3%</u>	2.2%	<u>16.5%</u>	6.4%	<u>14.4%</u>
(5) 学校の設定や備品が壊される	4.5%	18.4%	22.9%	★12.4%	<44.4%	★ <u>26.1%</u>	5.4%	<u>30.8%</u>	8.1%	<u>20.1%</u>
(6) 子ども達の間での暴力	1.3%	18.1%	19.4%	★15.2%	<28.0%	★16.8%	7.6%	<u>25.0%</u>	8.2%	<u>27.2%</u>
(7) 児童・生徒が教師を脅したり殴ったりする	3.0%	4.2%	7.2%	★ 4.0%	<13.8%	★ 3.2%	0.0%	<u>12.2%</u>	0.0%	<u>13.1%</u>
(8) 児童・生徒の不登校	13.0%	49.3%	62.3%	★46.3%	<95.2%	★62.5%	57.6%	<u>71.2%</u>	54.8%	45.1%
(9) 子ども達が騒いで授業が成立しない	1.8%	11.6%	13.4%	11.6%	16.1%	★ 8.9%	12.0%	<u>17.3%</u>	4.8%	<u>18.9%</u>

(下線部は比率が他より目立って高いところ)

表5 地域別のバーンアウトスコア平均値（調査F）

調査地域	人数(人)	バーンアウト・スコアの平均
A市（北関東）	183	3.03
B町（北関東）	89	2.97
C市（首都圏）	260	2.88
D町（中部地方）	59	2.98
E地域（北関東）	92	2.91
合計	683	2.94

注) 人数は有効回答者数

教師たちの仕事とそのやりがいを支えているとも考えられる。

いずれにせよ、教師存在と教師の仕事をめぐる状況が「困難さ」を減じているのではなく、それに対する（それを何とか乗り切ろうとする）教員文化の新しい展開が起こっている、というのが表1～表7を通して見た現段階での筆者の予測である。このように、教師をめぐる状況も、それに対する教師側の反応も、急速な変化の途上にあることがバーンアウト測定結果を中心とする一連の動向に示されていると考える。

ているということだと思ふのである。そこには二つの可能性が考えられる。一つは、日本の教師と教員文化を支えてきた倫理的性格が、事態の悪化に耐え切れずに崩れて、その結果かえって「追い詰められる形のバーンアウト」が減少したという可能性である。もう一つは、「生真面目さ」は消滅してはいないが、そこににわかには自分を・他者を追い詰めない「寛容さ」「おおらかさ」が出てきたのではないかという推測である。「子どもたちが問題を起こす、仕事になかなかうまくいかない、そのくらいは今の時代では当たり前。キリキリしないでおおらかに行こう」といった感じが、教員世界の新しい雰囲気として、問題の頻発に悩まされてきた地域を発信源に広がっているという可能性である。

二つの可能性は反対方向にも見えるが、きびすを接するように近い性格もある。だからもともと教員文化の「生真面目さ」がその集団の中に「ずさんさ」「いかげんさ」の存在を許容するものであったと同様に、今日も「おおらかさ」「教師倫理の崩れの許容」と同居しつつ両可能性が並存して、全体としては

表6 毎日の教職生活で感じること（調査F）

[Q7] あなたは、毎日の教職生活に対して、つぎの(1)~(11)にあげるようなことをどのくらい感じることがありますか、それぞれ1~4の中から選んで○をつけてください。 [回答選択肢] 1. おおいにある 2. まあまあある 3. あまりない 4. まったくない										
たずねた項目	〈1〉 おおい にある	〈2〉 まあま あある	肯定回答累計〈1+2〉% [★は統計的有意差がある箇所]							
			全 体	小学校	中学校	A 地域	B 地域	C 地域	D 地域	E 地域
(1) 教師としての仕事にやりがい、生きがいを感じる	37.2%	55.3%	92.5%	★94.5%	>88.4%	95.9%	90.1%	93.0%	88.7%	89.1%
(2) 学校では、自由な教育活動ができる	12.6%	67.8%	80.4%	★84.9%	>71.4%	74.0%	86.5%	83.3%	90.2%	73.9%
(3) 現在の仕事の量は過重だと感じる	32.2%	49.9%	82.2%	80.8%	85.1%	81.8%	81.4%	81.4%	88.7%	81.5%
(4) クラブ・部活動の指導が負担だと感じる	18.4%	32.9%	51.3%	★39.4%	<73.9%	★43.8%	50.0%	63.0%	50.9%	32.5%
(5) 自分の教育・指導の効果について疑問や無力感を感じる	11.3%	59.0%	70.2%	69.3%	72.2%	69.1%	73.9%	66.6%	77.5%	75.0%
(6) 問題をかかえている生徒に手を焼くことがある	16.4%	54.0%	70.4%	69.0%	73.1%	71.8%	66.6%	73.1%	58.1%	71.4%
(7) 自分の持っていた教育観や教育的信念に混乱が生じている	7.2%	42.4%	49.6%	49.5%	49.7%	47.1%	48.8%	48.4%	53.2%	59.8%
(8) 自分の教育方針と学校の教育方針との間に矛盾を感じる	5.2%	31.9%	37.1%	★33.9%	<43.6%	39.6%	26.1%	36.8%	43.5%	38.5%
(9) 自分には教師という職業が合っていると思う	15.8%	62.9%	78.7%	80.5%	75.1%	78.7%	74.7%	83.2%	74.2%	72.5%
(10) 自分の生活リズムが崩れ規則正しい生活が送れていない	13.0%	34.4%	47.5%	46.9%	48.5%	53.9%	48.9%	42.3%	53.1%	43.4%
(11) ここ数か月間に外来治療、通院、入院の病気にかかった	10.1%	23.5%	33.6%	34.0%	32.8%	31.6%	34.8%	34.1%	37.1%	32.5%

(下線は比率の高いところ)

表7 現勤務校での教職生活の実情（調査F）

[Q6] あなたは、いまの学校の中で、つぎの(1)―(9)のようなことをどのくらい強く感じていますか。
 右の1～4のどれかに○をつけて下さい（あなたが、校長職・教頭職にある場合は、(3)(8)(9)は答えなくてかまいません）
 [回答選択肢] 1. 強くそう感じる 2. ややそう感じる 3. あまりそう感じない 4. 全くそう感じない

〈たずねた項目〉	〈1〉 強く感 じる	〈2〉 やや感 じる	肯定回答累計〈1+2〉% [★は統計的有意差がある箇所]							
			全 体	小学校	中学校	A 地域	B 地域	C 地域	D 地域	E 地域
(1) 生徒はよく授業を聞いてくれる	24.4%	62.5%	86.8%	★87.8%	>84.8%	★91.6%	86.1%	80.9%	<u>90.3%</u>	<u>92.4%</u>
(2) 自分は生徒から信頼されている	8.9%	74.5%	83.4%	★87.1%	>76.1%	85.1%	84.9%	82.3%	85.5%	81.4%
(3) 自分は校長・教頭と意思の疎通がうまくとれている	7.6%	60.5%	68.2%	68.4%	67.7%	63.6%	74.4%	69.0%	77.6%	64.9%
(4) 同僚と仕事以外でもよくつきあう	8.3%	37.5%	45.8%	44.8%	47.8%	50.5%	45.6%	41.2%	48.3%	47.8%
(5) 自分を支えてくれる同僚がいる	29.0%	53.9%	82.9%	82.5%	83.9%	82.1%	82.2%	82.1%	83.8%	87.0%
(6) 自分は父母から信頼されている	6.9%	65.3%	72.1%	★77.9%	>60.0%	74.7%	71.2%	70.3%	68.8%	75.0%
(7) この学校では職員会や学年会などで議論が活発	9.1%	41.6%	50.7%	★54.7%	>42.6%	★51.6%	53.4%	44.3%	<u>66.2%</u>	54.4%
(8) 教材研究が楽しい	12.6%	52.6%	65.3%	65.6%	64.5%	70.5%	56.3%	67.6%	67.3%	54.6%
(9) 自分の授業に自信がある	5.3%	45.2%	50.5%	★46.5%	<58.3%	52.1%	38.8%	56.9%	41.1%	45.8%

（下線は有意差のある項目で比率の高いところ）

二節 教育改革の中の教師たち

1、カリキュラムと評価の「改革」の揺れの中で——「学力低下」論争にも関わって

(1) 「学力問題」の争点化と「学力テスト」が改めて流行する時代

小論冒頭の「教師と教育改革」における教師の位置の①で述べたように、あらゆる「教育改革」は結局教師のところに「降りて来て」、そこでその成果を試される。本項では今次「改革」の中で行なわれている重要なカリキュラム改革と教育評価の改革とを、まさにそういうものとしてとらえて、それと教師との関係を考えたい。

ただし、完全週休二日制と「総合的な学習の時間」新設、そして各教科の時間数と内容の削減を目玉にした今回の「新・学習指導要領」自身が、突然起こった「学力低下」問題によって揺さぶられ、今や「改革」そのものがその提唱・推進者のレヴェルで揺れる時代になっている。この問題に先に触れておきたい。

一九九〇年代末から「学力低下」問題をめぐる議論がにわかにたかまったことは、総合雑誌でも何度も特集されるほど周知の点である。そして、二〇〇二年四月から「新学習指導要領」が全国の小・中学校で実施されるに及んで、この「学力問題」もいくつかの点で新しい段階を迎えているように思う。

日本の子ども・青年たちの「学力」は、よく言われるように本当に低下しているのだろうか。学力低下論に押されてこの点を心配しているらしい文部科学省は、初等中等教育の第一の政策目標を「基礎学力の向上」に置くとともに、教育課程審議会答申（二〇〇〇年一月）も受ける形で「全国的かつ総合的な学力調査の実施」を打ち出してい

る。そして小・中学校についてはすでに二〇〇二年一月に全国的に行なわれ、高等学校についても二〇〇二年度中に
行なわれている。一月の学力調査の結果はまだ発表されていないので、その結果に基づいて「学力低下は本当か」を議
論することはできない。しかし、この全国学力調査は二つの点で異例なものである。これまでの文部省学力調査は、
新しい学習指導要領が実施されて二、三年してから、その効果を確認する意味で行なわれてきた。今回は、新指導要
領実施直前の全国調査であり、さらに今後とも継続的・定期的に行なうとしている。それだけひんぱんに子どもたちの
学力達成状況を、国の中央官庁として把握して行こうということである。

また今回「各学校において児童生徒の学習の到達度を客観的に把握する」(傍点は引用者)というねらいが入って
来たので、本年一月のものは異例に高い「サンプル抽出率」で多数の子ども(約四五万人)を対象に行なわれた。さら
に「都道府県や市町村の教育委員会においても、地域における学力調査の実施などにより、児童生徒の学習状況の把
握に努めること」が合わせて強く推奨されているので、すでに全数調査の実施を検討・決定する都県が出てきている。
子どもたちの学力達成状況をできるだけ正しく把握して、その結果を教育実践、カリキュラム編成、学校づくり、
教育行政・政策のそれぞれのレベルで、自分たちのやっていることの評価・反省・総括・改善の材料に活かすことは
極めて重要であるだろう。その意味でこの学力テストの結果とその分析に注目したい。その結果によっては、今次
「カリキュラム改革」は実施が始まったばかりで、早くも変更が迫られるかもしれないという「政策が揺れる時代」
である。

(2) 東京の中学教師たちへの調査から

教師たちは今次の「カリキュラム改革」をどう受け止めているだろうか。以下若干のスペースで、筆者担当の本学

表8 「総合的学習の時間」に教師が感じるやりがい

〔設問〕 (Q2)「総合的な学習の時間」を通して、あなた自身はどのような点にやりがいを感じましたか。以下の中からいくつでも選んで番号に○をつけてください。(Q1の「試行を経験したか」の間に「はい」と答えた方への質問)		
回答選択肢	(人)	(%)
1 子どもの課題探究活動を支援できる点	42	17.7
2 子どもが興味・関心をもって取り組んでくれた点	81	34.2
3 子どもに、既存の教科ではつかない力がついたと感じる点	50	21.1
4 学校や学年でカリキュラムを組むことができる点	27	11.4
5 カリキュラム作りに自分自身が参加できる点	20	8.4
6 教師同士が協働して取り組める点	40	16.9
7 自分自身が、子どものためになる教育を、以前よりもよく考えるようになった点	30	12.7
8 自分の考え方や工夫が、子ども達の活動に反映される点	39	16.5
9 その他 ()	16	6.8
10 特にやりがいを感じることはなかった	97	40.9
回答数計	442	186.5
有効回答者数 (Q1「1」の239人中無回答2人を除く)	237	100.0

学部ゼミナールの学生たちが二〇〇一年二月～二〇〇二年一月に、東京都の公立中学教師たちを対象に実施した〈教育改革の中の教師の実態〉調査の結果の一部を紹介したい。対象者は東京都公立中学校教職員名簿から、一般本務教員(臨時・嘱託だけでなく校長、教頭、養護教諭も対象から外した)をランダムサンプリングし郵送・回収で二七〇名(有効回収率、二八・六%)である。

新学習指導要領の本格実施以前に「総合的学習の時間」については多くの学校ですでに試行されていた。表8はそれに取り組んだ教師たちの「やりがい」をたずねた結果である。六割の教師たちがこの新しい試みに各種のやりがいを感じたことを表明しているが、逆に四割の教師は「特にやりがいを感じることはなかった」と回答している。また、表9に見るように「やりがいを感じなかった」教師の比率は、ベテランになるほど高くなっている。さらに、表10に見るように「総合的学習の時間」を「減らすべきである」という意見が、実に八割を越えている。つまり、やってみるとそれなりの「やりがい」

表9 経験年数と「やりがいを感じなかった教師」の人数・比率

経験年数	1～9年	10～19年	20～29年	30～39年
やりがいを感じなかった教師	5人 (20.8%)	35人 (40.7%)	43人 (43.9%)	13人 (50.0%)

表10 「総合」の時間数は適正か

〔設問〕 (Q6) 来年度から施行される学習指導要領では、週に平均2～3時数が「総合的な学習の時間」に充てられることとなります。この時数について、どう思われますか、できれば理由もお書きください。(全員対象の質問)		
選 択 肢	(人)	(%)
1 時間を増やすべきである	2	0.8
2 ちょうどよい	46	17.4
3 時間を減らすべきである	215	81.4
回答者数計(無回答7人を除く)	263	100.0

表11 新学習指導要領への教師たちの評価

回 答 選 択 肢	人数(%)
1 よいと思う	2(0.8)
2 どちらかといえばよいと思う	9(3.4)
3 どちらともいえない	32(12.0)
4 どちらかといえばよくないと思う	71(26.7)
5 よくないと思う	132(49.6)
6 わからない	6(2.3)
7 決まったものは評価しない	14(5.2)
8 その他	0(0)
計(無回答4人を除く)	266(100.0)

がある面もあるが、自分が担当する教科の時間数の減少に反対の強い中学教師の間では、「総合」が時間数に割り込んできたことに強く抵抗していることがそこに示されている。

表11は、新学習指導要領全体に対する評価であるが、回答選択肢「4」「5」という否定的評価が、七五％を越えて圧倒的であり、「1」「2」の肯定的評価はわずかに四％程度しかないことがわかる。これは「完全実施」直前のアンケートなので実施後のことではないが、ともかく今次の「カリキュラム改革」が中学教師たちに極めて評判が悪いことは間違いない。「学校現場の声を反映しない改革だ」という批判ももっともと思われ、また「学力低下」問題に政策側が動揺する「現場的根拠」もあるということになるだろう。

(3) 「新指導要録」と「評価規準・参考資料」の混迷(?)

今次「改革」では、カリキュラムだけでなく「教育評価」についての重要な変更が行なわれている。前出と同じ教育課程審議会答申(二〇〇〇年二月)は、初等・中等教育の成績評価を、戦後長く続いた「相対評価(集団に準拠した評価)」から、「目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)」に転換することを打ち出して注目された。これを受けて、通知表のもとになる「学籍簿」の評価規準・評価方法を規定する新「指導要録」が二〇〇一年四月に文部科学省から通知された。この「指導要録」は「学習指導要領」ほどには社会的に注目されていないが、あの有名な「新学力観」は、指導要領ではなく、前回(一九九一年)の指導要録によって、「関心・意欲・態度」を第一とする「観点別評価」として打ち出されたものだった。「評価規準」には「結局その教育がどういう力を子どもに獲得させようとして行なわれるべきか」が凝縮して表現されるので、元来カリキュラムとセットのものであって、その全国規準を規定する「指導要録」はそれだけ重要なわけである。

これと並行して、国立教育政策研究所に「教育課程研究センター」がつくられ、そこに「目標に準拠した評価」についての「評価規準」・「評価方法」の研究が委嘱された。そしてその「成果」として、二〇〇二年二月に「評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料——評価規準、評価方法等の研究開発（報告）」という文書が、小学校と中学校とに分かれて、さらにすべての教科と特別活動について出された。その「はしがき」には「各学校において、本資料……等を参考としながら、評価規準や評価方法の工夫改善に努めてくださることを期待します」と書かれてある。小・中合わせると五百ページをはるかに越える分量の大部な報告である。

確かに、これまで相対評価を基本に五〇年以上やってきたのを、目標に準拠した評価にどう変えていくのかは、日本の学校教育にとっていま決定的に重要な課題である。可能なあらゆる所で、たくさんの実験や研究が大いになされるべきだと考える。その「参考資料」ならば歓迎だろう。しかし前年の新指導要録と合わせてこの「参考資料」にはいくつもの重大な問題がはさまれ、これがその実施とともに学校現場と教師たちに大きな混乱をもたらしている。それを箇条書きにすると以下の点である。

①、「観点別評価」をそのまま継承——「新学力観」を打ち出した旧指導要録の「観点別評価」とその四観点（「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」）は（実践現場からも、学問的にも多くの批判を浴びたが）、その弱点は端的に言えば、四観点が別々に分離されていて、本来それらが結びついた「子どものもの」のわかり方の「姿」として示せていない点であった。新指導要録はこの点を改めて考慮することなく、四観点と観点別評価そのまま引き継いでいる。

②、準拠する「目標」は学習指導要領の文言——教育目標・評価論的に考えると、「目標に準拠した評価」では、その「目標」が教育・学習の過程を通して生み出されてくる「子どもの姿」「子どもが生み出す諸作品の質」と

してどれだけ描けるか、そこに段階・レベルをどう具体的に設定できるかが、焦点的な課題になる。ところが四観点が別々に切り離され「子どもの姿」を描けないので、指導要録は結局「目標は学習指導要領」を強調することになっている。評価標準・参考資料では、指導要領の文言を四観点別に当てはめ、指導要領の教科・領域・単元ごとに観点別の四つのボックスを作って、そこに延々と文章を当てはめて数百ページに及んでいる。

③、行政文書の「神聖視」——そのような形式的な性格が目立つ「参考資料」の第一の問題は、実践現場にも教育研究にも根拠を置かないこういう「参考資料」づくりが、学習指導要領と指導要録という二つの行政文書を「学校教育にかかわる何人といえどもこれに反することはならぬ」とでも宣言するかのようになっている（まるで戦前の教育勅語のように）。「神聖化」されている点である。学校実践現場で実践・評価を進める上で参考になるようなことがあまりない資料でも、教育委員会や学校長の姿勢によっては、この種のを金科玉条として現場教師たちに押し付ける、そういう心性を耕し広げるような性格の「参考資料」になっている。そしてじっさい、各地域教育委員会発行の「指導資料」もおおむねこれになっており、これがそれぞれの学校に降りてくるといふ心配された通りの状況が生まれている。

④、無意味なチェックに追われる評価実践——これが実際に参考にされて「評価標準」「評価方法」が学校・教室で展開した場合、どんな教師でも意識・無意識に必ず持っているその場その場での教育評価のための「子どもの姿」の統一性が観点別に分離され、分離された各項目ごとの日常的な観察・把握を迫られるので、そうしたチェックに精神的エネルギーの多くを奪われてしまうのは当然である。英国でもナショナルカリキュラム導入当初にこの事態が起きて、評価標準はより統合的な姿に改められた。日本でも「新学力観」導入直後に起こった戲画的事態だったし、現在この「資料」を参考に評価実践を行なっている学校ですでに報告されている混乱である。

「相対評価から目標標準評価へ」、このことは今の日本の学校にとって重大課題であるから、どの学校でも研究・検討がなされるべきだと考える。その際には、子どもの発達の姿に即して、これまでの実践の反省と成果に即して、そして日本と世界の教育研究の成果に即して、進められなければならないだろう。

2、学校と教師への新管理方式の台頭——日本型「新公共管理(NPM)」の展開下で

(1) 公立小・中学校「通学区域の自由化(父母による学校選択)」をめぐる

現在世界の教育改革の支配的トレンドになっている「新自由主義的改革」にとつて、「義務制・公立学校の父母による選択(通学区域の自由化)」は、切り札である。日本でもすでに政策議論として、八〇年代後半には「臨教審・第一部会」で強く出され(それは実現はしなかったが、「通学区域弾力運用」の文部省通知になった)、また九〇年代は、行政改革委員会「規制緩和推進に関する意見」・第2次(一九九六年二月一六日)で再び強く主張され、財界筋でもたとえば社会経済生産性本部『選択・責任・連帯の教育改革』(一九九七年七月)における「改革」の柱の一つになっている。

現在の文部科学省は、この政策を全般的・全国的に行うことにはそれほど積極的とは思えない(かつて、地域社会学者の宇津栄佑氏が「支配としての地域と連帯としての地域」と言った場合、義務教育学校の通学区区域指定は、明治以来「支配としての地域」の象徴的存在であるから「もちろん、「連帯としての地域」の基盤となる生活圏域でもあったが」、中央教育官僚機構はまだこれを全般的に手放す決断を出来てないように見える。池上洋通他『学校選択の自由化をどう考えるか』大月書店、二〇〇〇年、の池上論文参照)。しかし、否定しているわけでもないらしく、文部科学省『平成一三年度文部科学白書』(二〇〇二年一月一八日)には、この自由化を先行して行っている品川区

の事例が、「通学区域の弾力化」の各地での独自の取り組みとして五行ほど紹介されている。

現実には、東京で特別に突出しながら、他地域でも事例が徐々に広がっているという状況である（拙稿「日本型『学校選択制』は公教育に何をもたらすか」・『世界』二〇〇二年六月号、参照）。

品川区よりも先行して、「大幅弾力運用（事実上の自由化）」を3年間（一九九六年―一九八八年）行なった足立区で起こったことについてはやや詳細な調査報告を行った（民主教育研究所年報創刊号『学校選択』の検証、一九九九年。前掲池上他に収録の拙稿は、この調査の責任者であった筆者による、調査結果の再考察である）。

また品川区では、小学校で3年前から（区内を四ブロックに分けた一〇前後の学校から選択）、中学校で2年前から（区内全域から選択）この制度が実施され、日野市でも2年前から小・中学校で（小学校は同じ中学校区の二、四校を選択、中学校はペアになった二校から選択）実施されている。この2地域で起こっていることについては、教育学会に調査チームが作られて、報告が出されている（日本教育学会・東京地区『東京の教育を考える』二〇〇二年七月）。

それらの結果の詳細はそうした報告を参照いただきたいが、他の国でもこの制度に対して出されている強い批判点「学校間格差と階層間格差を拡大し、教育制度の社会的公正さを危くしている」という面は、どの調査でも確認されている。入学する子どもの数を見て、「集中」校と「減少」校とが生まれること、減少校では小・中とも一〇人以下入学の学校が生じること、「伝統校」としての評判や「上の学校への入試成績（品川の小学校では私立中学校入学実績）」「豪華な校舎の魅力」などが主な集中要因であり、逆に減少校の要因・特徴としては「荒れてる」「いじめがある」「統廃合されてなくなる」などの地域の噂、そして「集中校に隣接」といった点があった。またもとの小規模校がいっそう小規模に、という共通傾向も見られた。

この制度の推奨者たちが主張する「学校は選ばれ、父母は選んだので、そこに責任と連帯が生まれる」に当たるような、父母の学校運営参加や教育活動参加の前進例は、集中校にはどこでも見られなかった。むしろ「わが子の教育に、マイナスを避け、少しでもプラスを求める」父母の（親としては理解できる）気持ちは、「個人的エゴイズムのまま止まって、連帯にまで進まない」というのが、これまでの状況の特徴である。逆に、一旦減少校になったところで、地域・父母・学校を含んだ学校の存続を守る論議と取り組みが進展し、地域社会にいつそう根ざす形で「学校再生への教育活動に新しいパートナーシップが生まれる」、学校の評判が回復して入学人数も増えるという例が、品川・足立では見られた。

グローバル・シティー「東京」が、社会階層的にどのような際立った特徴を持っているのかを正確に言える力量が筆者にはない。またそこでの多彩な消費生活の特徴が「選択」指向にどうつながっているのかも、データに基づいて語る力がない。しかし、東京でのことからの進行の突出（すでに実施、来年度から実施、実施を検討中、を入れると二〇におよぶ区市を数える）と、これまでの住民世論調査や父母意見調査の限り、都内のどこでも五〜六割程度はこの選択制にはっきり賛成の意向を示している。

これら動態の全体は詰まるところ、義務制公立学校が長い間持ってきた「地域基盤性」を、公立小・中学校でも学校によって格差が明示され、入学する社会層が異なってくる「階層基盤性」へと組み替えられるのか、それともやはり「地域基盤性」が相変わらず強く規定するか（アンケート結果での父母の「選択理由」に、上にあげた集中・減少諸要因とは別に「学校が近い」というのも、常に一位か上位を占めているので、この二つの方向のせめぎ合いが、この制度を採用するかどうかの地域教育政治のレベルでも、一旦採用された後の動態の中でも問われていると考える。

(2) 「日本流NPM」型の学校管理・教員管理とセットで進行する事態

①、「東京の教育」というテーマに4年越しに取り組んで — 「新公共管理(NMP)」への着目

前出の日本教育学会・東京地区『東京の教育を考える』に4年間取り組んで、東京都が一九九〇年代の末から二〇〇〇年代にかけて、「教員人事考課」の点でも、「父母の公立学校選択制」の点でも、また「公立高校の統廃合と再編成」の面でも（それらは大きく見れば全国に徐々に広がりつつある新動向ではあるのだが）、なぜかことがらが突出するかのよう激かつ強行的に展開・進行していることを改めて実感した。しかしこの「東京の教育」の特徴は、単に石原都政の一時的な政治的ファッションによって起こされているものではなく、新しい公共諸機関・諸領域の管理方式（新公共管理：new public management／ふつう頭文字を取って〈NPM〉と呼ばれる）の、ある種「日本型」とでも呼ぶべき新しいやり方の現われの一つであって、それが「東京」＝「世界的なグローバル・シティの一つ」という社会的条件の下で、まさに「日本型NPMの東京版」として姿を現しているのでないか、と考えるようになった。

②、「新公共管理(NPM)」が、地方自治体行財政管理から、医療・福祉・教育領域の専門機関管理に及んでくる「新公共管理(NPM：new public management)」と呼ばれる公共諸機関・諸領域を管理・運営する新方式は、一般に「80年代半ば以降のアンゲロサクソン系諸国で形成されてきた行政運営理論（「新制度主義経済学」をバックにする）、「民間企業で成功したマネジメント手法を公共部門への導入を主軸とする考え方」とされている。そこではマネジメントとして「1、業績・評価による統制、2、市場メカニズムの活用、3、顧客主義への転換、4、ヒエラルヒーの簡素化」といったやり方があるとされている（以下の書物を参照した。白川一郎&富士通総研編著

『NPMによる自治体改革——日本型ニューパブリックマネジメントの展開』経済産業調査会、二〇〇一年／山本清『自治体経営と政策評価——消極的顧客主義を超えるNPMを』公人の友社、二〇〇〇年／大住荘四郎『ニュー・パブリック・マネジメント』日本評論社、一九九九年／近江幸治『New Public Managementから「第三の道」』成文堂、二〇〇二年／本間正明・齊藤慎『地方財政改革——ニューパブリックマネジメント手法の適用』有斐閣、二〇〇一年。もちろん、NPMの中にいくつかの潮流や類型があることも指摘され、市場化・民営化の強い「英国・ニュージールランド型」と、分権化・参加の強い「北欧型」とが区別されていたり、欧州社会民主主義政権の唱える「第三の道」（新自由主義でも福祉国家でもない）が、住民参加による顧客主義を強調した「NPMの新展開」として区別され評価されている場合もある。

筆者がとりあえず参照した日本人著作はいずれも、NPMの中心課題を地方自治体の財政スリム化圧力を背景とする地方自治体行政評価・財政運営の新方式と理解し、それを日本の地方自治体の管理・運営にどう効果的に適用するかという課題意識で書かれている。筆者が注目したのは次の点、つまりそこでたとえば山本著では、「専門家と依頼人」の関係にある医療の領域に、行政評価の定量的成果管理を適用すること自体が難しく、また専門職固有の行動規範を考えると専門家のモチベーションを低めるという問題があって、その点でも難しいことが指摘されている（同書、一六頁、二四〜二五頁）。また大住著では、専門機関・専門職へNPM方式を適用することについての問題点として、

(ア) 仕事の成果に関する〈評価〉の難しさ、

(イ) 専門職従事者の抵抗とモラルの低下、

(ウ) 「エイジェンシー・コスト（プリンシパルがエイジェントに仕事を依頼し、それを評価・管理するための費用）」が、かえって大きい、

(エ) それらを通じて、本来最も大事な「effectiveness (その仕事の質的な効果)」が結果として低下する恐れがあると指摘されている。

ある、

このNPMモデル(顧客第一主義とマネジメント主義への転換)が、一九九〇年代に入ってから医療・福祉・教育領域の(地方自治体立と国立とを問わない)病院・福祉施設・学校などの公的サービス諸機関に適用され、そうした公的諸機関の新しい管理方式(利用者主権への転換と施設運営へのマネジメント導入)として強力に展開するようになったのには、もちろんそういう機関の存在への国家・自治体財政負担のスリム化圧力もあるが、報告者の観察では、右にあげられた心配を突破する、さらに二つの背景圧力があつたと思う。

一点は「官僚統制(bureaucratic control)」への批判である。つまり、官僚機構による細かい規制がこうした第一線サービス機関の効率的な働きを阻害していることへの批判が高まり、だからそれを「サービス現場での管理」(学校について言えば、英国その他ではLMS [local management of school]、米国ではSBM [school based management])という形で、医療・福祉・教育サービスが行なわれている現場に管理権限を降ろし、そこで経営体としてマネージするという、分権・権限委譲を末端現場にまで徹底する方向である。

もう一点は「専門家による支配(professionalism)」への批判である。どこでもそうした専門家による不祥事が相次ぎ、「サービスの内容は、専門家の自治に任せておくのが最良」という「professionalism」という信頼方式」は、専門家たちに都合の良い(≡利用者サービスには必ずしもつながらない)身勝手な信頼できないあり方、と批判にさらされ、それを「消費者主権≡利用者第一主義」へと転換すること、そのために専門サービス機関にも効率的なマネジメントを導入する、利用者の参加・選択(擬似市場)を導入する、などが次々に行なわれた。

これら二点は、これまでモノ・カネ、ヒトの数量的管理は官僚機構が、ヒトが行なう仕事内容は専門家集団が、という形である種の「内・外区別」が行なわれてきたところを、〈分権・権限委譲と利用者主権との徹底〉によって第一線の専門サービス機関も経営体として効率的にマネージする方式に転換することを可能にした。つまりあのNPMモデルがここでは、1、分権・権限委譲・現場主義、2、利用者第一主義・サービス精神の徹底・利用者の選択と経営参加、3、経営主義・経営体としての戦略化・サービス機関同士の競争⇨擬似市場化の導入、といったモードでもって「専門機関・専門職」の抵抗の壁を突破して、これら諸機関の専門家とその仕事内容を含む管理の新方式として（たとえば英国では九〇年代に入って急速に）浸透して行くことになったと考える。

③、「日本型NPM」の独特の特徴とその東京版

ここで筆者が「日本型NPM」と呼ぶのは、白川本がその副題で「日本型ニューパブリックマネジメント」と呼ぶような地方自治体の行財政管理一般のことではない。むしろ右で述べた、医療・福祉・教育領域での公的諸機関の効率的な管理方式、その新モードとしてのNPM、とりわけここで調査・検討対象とした教育機関の代表的存在・学校に日本でも強力に導入されているNPM方式を念頭に置いている。

たとえば森内閣時代のあの教育改革国民会議『教育を変えよう一七の提案』（二〇〇〇年二月二二日報告）の中では、その一七項目を括る四大項目の一つが「新しい時代に新しい学校づくりを」であり、そこに「教師の意欲や努力が報われ評価される体制をつくる」、「地域の信頼に応える学校づくりを進める」、「学校や教育委員会に組織マネジメントの発想を取り入れる」などの五つの「提案」がならんでいた。またそれを受けて出された文部科学省『二一世紀教育新生プラン（レインボープラン）』（二〇〇一年一月一五日）では、その「七重点戦略」の中の「4」と「5」が

「父母や地域に信頼される学校づくりを行いません」、「教える『プロ』としての教師を育成します」となっている。さらに同じ文部科学省の『平成一三年度文部科学白書』(二〇〇二年一月一八日)は、その「教育改革の視点」の三項目中の一つでやはり「新しい時代に新しい学校づくりを」を挙げている。

これらを通読してほとんど同工異曲の内容について、そこで打ち出されている共通コンセプトを列挙すると、「学校の父母・地域への公開・説明責任」、「校長の権限強化」、「学校経営の効率化」、「学校の自己評価・外部評価」、「特色ある学校づくり(スーパー・サイエンス・スクール指定などはその先端形態)」、「優秀教員評価・処遇」、「指導力不足教員の排除」、「教員の社会体験研修」、「教員雇用の多様化(免許を持たない民間人の校長・教諭への登用)」などなどである。つまり、国家政策として教員管理・学校管理のあり方の組み替えを積極的に進めようという方向が、「新しい信頼される学校づくり」の名で打ち出されている。

東京都の教育施策の場合、こうした国家政策に先行ないし並行して、管理職の人事考課、管理職選考制度変更、一般教員の人事考課、指導力不足教員への特別研修制度、職員会議の補助機関化、「主幹」職の学校導人、学校運営連絡協議会の制度化、高校の学区制撤廃、進学重点高校指定、学校経営計画(スクールプラン)の目標数値化、などなどのより具体的な施策が実施されてきた(その過程は、前出・教育学会東京地区報告書の「教員評価」チームの報告に詳しい)。

筆者がここで述べたいことは、先に見た英語圏を中心に広がり展開してきたNPM、またその医療・福祉・教育の公的専門サービス諸機関での姿に比べた場合の「日本型」の特徴である。もちろん、すでに述べたようにNPMにはいろんな潮流・類型があって、特にこれが原型と言えるものがあるわけではないが、一応公的専門機関の管理方式として「1、分権・権限委譲・現場主義、2、利用者第一主義・サービス精神の徹底・利用者の選択と経営参加、3、

経営主義・経営体としての戦略化・サービス機関同士の競争⇨疑似市場化の導入」といった点におおまかな共通的方向と特徴を見出すことができる。だとすれば、上の国家教育政策文書に見る「日本でのNPM」は、

(イ) 官僚統制に批判と反省がないこと、

(ロ) 学校現場への本格的権限委譲がないこと、

(ハ) 利用者の本格的参加がないこと、

などの特徴を持った「日本型」だと言わねばならない。もちろん世界中にそれぞれやや異なる面を含んだ「○○型」があつてかまわないし、現に存在するわけだが、この「日本型」にはNPMが本来目指すものにも事実上逆行する極めて歪んだ特徴が生じるのではないか、というのが筆者の心配である。

そして、「日本型NPM」の先行・突出形態としての「東京版」を見ることで、その心配は現実のものとなつていく。つまり(イ)(ロ)(ハ)の三つの「ない」がもたらしたもので、それは「現場主義」「効率化」とは反対の「教育官僚機構による教員・学校への統制の強化と非効率率の増大」である。たとえば、「professionalism(専門職の支配)批判(教師や学校への社会的な批判や不信)を背景とした新学校管理方式は、学校現場で長年かかって教師たちが工夫して作り出してきた学校教育らしい慣行(職員会議による専門職自治や、授業時間数の調整、労働時間と研修・休暇の取り方、などの慣行)を「学校と教師たちのだらしなさ」を象徴するものとして攻撃・排除し、校長権限の強化を介させながら官僚機構の統制が学校内部により深く及ぶ形を生み出している。つまり、学校への本格的分権・権限委譲がないところでの「校長権限強化」は(山田功が言い始めた表現を借りれば)「校長⇨支店長を集めて、教育委員会⇨本社営業担当部長が営業成績向上にハッパをかける」という姿を生み出し、「個別学校毎の自律的な運営」(それがNPMの目標なのだが)は、専門職自治時代に一定は程度存在したもので剥奪されて、かえって学校の自

律性が低下しているのである（それは、法人化する国立大学の明日の姿ではないか、と心配される）。またたとえば、利用者尊重の一環としての利用者への説明責任（accountability）と称して、学校現場には今まで以上に膨大な「報告文書作成」が上から求められており、官僚主義の悪弊の典型とされる「繁文縟礼」が事実上氾濫し、「学校経営の効率化」（それがNPMの目標）どころか、非効率・混乱と多忙化とに苦しめられている。だから、現場に分権・委譲化されたのは「責任」だけであって、それをまさに現場の自分たちが工夫して効率的に達成して行くのに必要な権限はなく、官僚機構の方が「責任」を下に押し付けて、自分は免れた分だけいっそう権限を強める結果になっている。だから〈三つの「ない」〉（官僚統制批判、本格的権限委譲、利用者「父母」参加、がない）を特徴とする「日本型NPM」は、（これまでも日本教育の統制と画一化の原因になって来て、今こそ最も批判されるべき）官僚機構が、社会にある学校・教師批判を追い風にして、自分たちは「透明（＝公正）な存在」であるかのように批判をかわし、NPM手法の中にあるいくつかの「統制権限をいっそう強める口実になり得るもの」をつまみ食いしつつ、教師管理・学校管理のより強化された形を確立しようという動向であると言えるだろう。

この「日本型NPM」流の教員管理・学校管理への「オルタナティブ」として、英国流であればいいのか、「第三の道」であれば大丈夫か、筆者にはそこまで予言する力がない。とりあえずそこには日本よりは「参加と民主主義がある」とは言えるけれども、日本よりもはるかにあからさまな「学校間競争と評価国家（評価権限を持った国家）」があることも事実である。私たちは、それとは異なる「学校を支える地域的・市民社会的基盤を見出し、それが組織される民主主義の新しい形を、知恵を絞って工夫する」ことが求められているという一般的方向だけは、考えているが。

図2 この事項は、あなたの学校で実際に行われていると思いますか

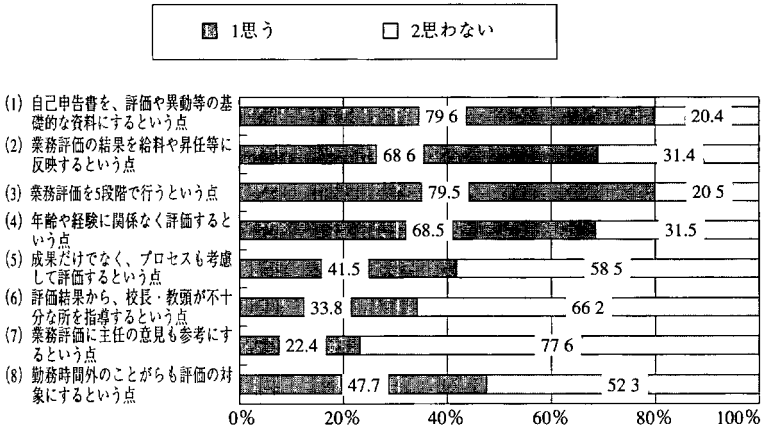


図3 行われている場合、それは適切・公平に行われていると思いますか

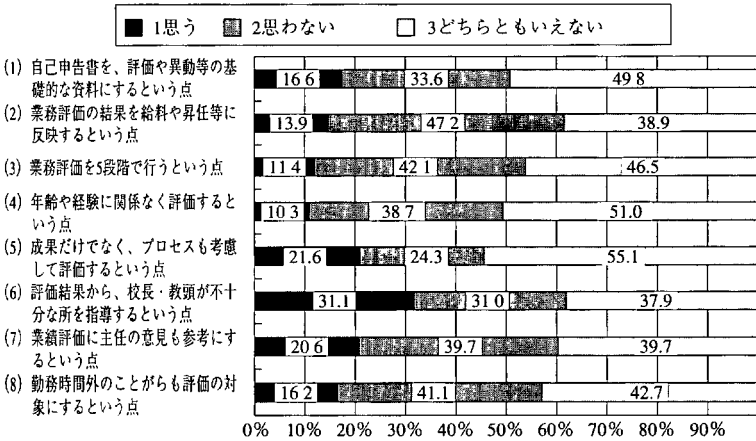


図4 Q12 次のようなことを感じることはありますか

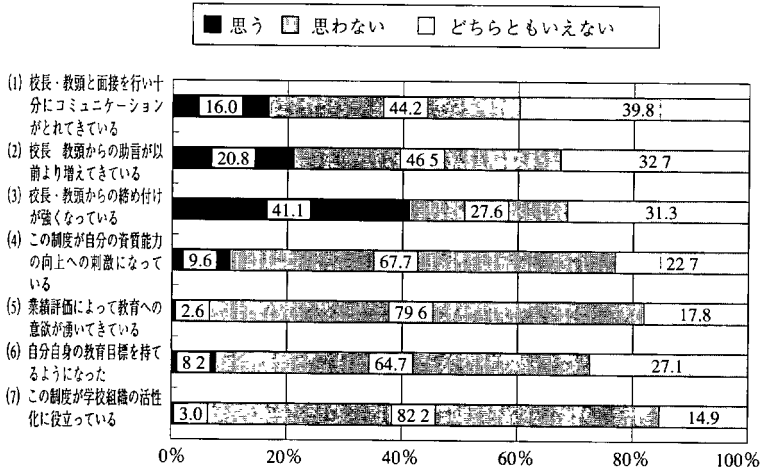
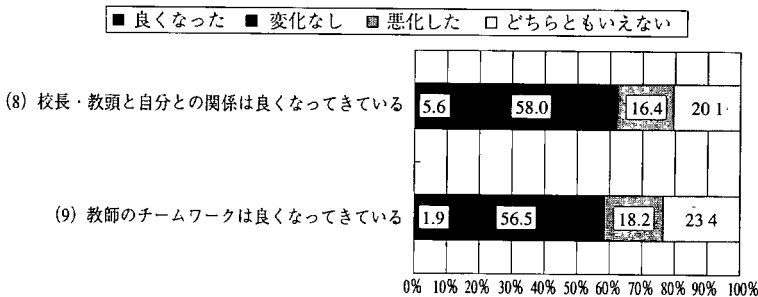


図5 Q12 次のようなことを感じることはありますか



(3) 新しい教員人事考課制度に対する中学校教師たちの反応

右のように東京都で典型的に進んで来た学校・教師管理方式を教師たちはどう受け止めているであろうか。前項と同じ学部ゼミナール学生たちの、東京の二七〇名の公立中学校教師へのアンケートの回答から見よう。

まず図2と図3とをセットで見ていただきたい。人事考課プロセスで行なわれると規定されていることがらで、「実際に行なわれている」という回答が図2で半数を超える(1)、(2)、(3)、(4)

の項目が、図3ではそれが「適切・公平に行なわれている」と「思う」人がいずれも一割台で、「思わない」という回答がずっと多くなっている。

また図4で見ると、人事考課制度について「(4)この制度が自分の資質能力の向上への刺激になっている」とか「(5)業績評価によって教育への意欲が湧いてきている」、「(7)この制度が学校の活性化に役立っている」といった、制度推進者側の主唱する効果の点で、当の教師たちはそう「思う」人はまったく少なく、圧倒的多数が「思わない」と回答している。図5でも「教師たちのチームワークは良くなってきている」を肯定する回答者はほとんどいない。こうした結果から見ると、日本型NPMによる教師に対する新管理方式は、それを受ける教師たちの評判は極めて悪い、ということはあると思う。現場の教師たちを励まし支えるような働きをしているようには思われず、多くの教師たちの抵抗と不満とに出会っているというのが、取りあえずの実情のように思われる。NPM管理方式を専門機関・専門職に適用するのに当初より心配されていた4点「ア、仕事の成果に関する〈評価〉の難しさ、イ、専門職従事者の抵抗とモラルの低下、ウ、「エイジェンシー・コスト」(プリンシパルがエイジェントに仕事を依頼し、それを評価・管理するための費用)が、かえって大きい、エ、それらを通じて、本来最も大事な「effective-ness」(その仕事の質的な効果)が結果として低下する恐れがある」は、まさにそのまま当たっていると見える結果になっている。だから、父母・国民の間にある学校・教師批判のムードを追い風にして、教師たちの抵抗は突破できても、それはこのような「心配」を解決したことではない。その意味ではたとえ「日本型」と言えども、その方式そのものも、実施結果の本当の効果を明確に評価して、修正・改善するなどの姿勢と方策が、最低限必要であろう。

小論のまとめ 「教育改革と教師」の問題論の今日的展開

これまで見てきたような今次諸「改革」の展開とそれへの教師たちの反応について筆者は、教師たちの側・多数派の反応をすべて「是」とするものではない。もちろん、彼らのそのような反対と不満とは、じっさいに教育の前線に立つ者の仕事内容を大いに左右するので、今日の「改革」政策状況におけるよりは、もっとずっと尊重され、「現場の声」として考慮されるべきである。しかし、そのことは彼ら多数派の言っていることがすべて「正しい」ことを直ちには意味しないだろう。

小論のまとめとして、今日の変動・混迷・困難を教師たちが自分たちのあり方としてどう受け止めるのか、という課題について、「日本の教員文化」の転換課題として考えてみたい。

すでに一節で述べたように、学校教師の仕事には元来特別の難しさがある。学校の教室という場面で「一人の教師に対して何十人かの子どもたち」という条件下において「何事かを伝え、学ばせ、習得させる」という任務がすでにいくつもの困難をはらんでいることは前述の通りである。そこに重なっている「知的集中から離脱しようとする子どもたちの自然をコントロールして教室の授業規律に引き止め、それを維持する課題」は、学校教師にとっての「永遠の課題」でもあるだろう。

教師たちの「仕事がら」が持っているこうした困難さは、「教員文化 (teachers' culture)」と呼ばれる、教師たちに特有の行動様式(身のふり方だけでなく、ものの考え方、それらを支える規範原理を含む広い意味で)のセットを、教員社会に独特の行動諸様式として形成し、それを歴史的にも継承してきている。そういう困難・課題に多くの教師

たちが時代を越えて直面するがゆえに、それらアポリアを何とか乗り切ろうとした皆さんの試みや苦闘を通して、工夫され・試され・磨かれてきた行動様式として教員文化があるに違いない。その意味では「教員文化」について、教師たちを縛るものという点だけで考えるのは不十分であり、難しい仕事に取り組む教師たちとその世界をそれが内側から支えてきた、支えているという面を見なければならぬ。教師たちが持つ「困難と苦悩」「喜びと慰め」「たくましさ（ある場合にはいいかげんさ）」などの焦点に、教員文化は生れ、棲息し、そして働いているのである。

右に述べたような困難と苦悩とは、近代学校の教師たちにならざる普遍性のものであるだろう。そこに独特の行動様式、たとえば「生徒の集団規律維持への過敏さ」や「教師としての権威保持のための諸戦略」、また「地域社会に対する相対的距離と教員仲間 (teachers' cliques) の形成」とか、「教科の専門性への志向と、子ども理解への志向との形成と分岐」といったよく指摘される特有のあり方が「教員文化」として見出されるのも、ある程度普遍的な事態であろう。

だが、そこにあるアポリアにどう対処しつつ毎時間・毎日を乗り切っていくのか、そのやり方については、どこでも皆同じというわけではないだろう。それぞれの社会で、またそれぞれの時代で、学校や教師が置かれた社会的・歴史的条件の違いなども関係して、その独特さが当然違ってくることが考えられる。だから「教員文化の日本の特性」というものがあるとすれば、それは日本の社会的・歴史的諸条件の中で、その時々教師たちによって編み出された「独特の対処・乗り切りのやり方」であり、それが歴史的に形成・継承され、また再編され変化してきたものだと考えることができるのである。

たとえば日本の場合、「教師とは、次代を担う子どもたちを育てるといふ『尊い仕事』に携わる者」といふ「教師像」を、社会的にも教師たちの自己意識としても形成し共有することで、経済的には必ずしも恵まれなくともそこに

矜持と喜びを感じられる教師職業の性格が形成されたし、それによってこの仕事の困難を乗り切ってきたということがある。「尊い仕事」教師像はまた、生徒・父母からの権威と信頼とを確保するのに大いに助けになっただろう。こうした「尊い仕事」教師像は、子ども・父母・地域と教員社会との間の一つのヴェールとなって、そのヴェールの内側（子ども・父母・地域からすれば、向こう側）に、冒頭にも述べた教員社会に特有の「内側にまとまる」関係構造も、日本に特有の姿で生み出しただろう。そこには、「生真面目さ」が内に「ずさん」を許容し、「熱心さ」が内に「足並みをそろえる」という不文律を含み、「子ども思い」が「家父長主義的な子ども観」に重なる、といった行動と価値態度が見いだされる。これらはまさに、あのヴェールの内側における内向き「求心的関係構造」を表しているが、それが良きにつけ悪きにつけ、日本の教師たちの仕事とその世界とを特徴づけ、また内側から支えてもきたのである。

ところが、右で述べたような日本的な特性を持つ「求心的教員文化」は、小論でも見てきたように近年急速に揺さぶられ、その「教師の仕事と世界を支える」という働きを低下し、転換・再編を迫られ、また実際その過程にあるのではないかと観察される。それはたとえ以下のような点である。

- ①、「地域社会からの相対的距離」（ウォーラー）をめぐる布置関係の変化
- ②、生徒・父母・地域の「学校参加」のトレンド化

—— 学校と教師という存在が、地域社会の住民生活から相対的に距離を持ち、ややもすれば教師が地域社会から孤立する傾向は、(イ)学校・教師が子どもたちに伝達し獲得させようとしている「学校知識」と地域の生活知識との原理的乖離、(ロ)教師に対して父母・地域社会がある道徳的・知識的期待を強く持ち「教師タイプ」を押しつけるといふ関係があり、それが人間の通常の付き合いから教師たちを孤立させる、と説明されてきた (Waller, W.,

The Sociology of Teaching, John Wiley and Sons: New York, 1932. 石山・橋爪訳『学校集団』明治図書、一九五七年)。このような知識の上でと人間関係の上での「距離」の存在は、父母・住民の側に「学校の内的活動」についてのある種の無関心（「お任せの意味での信頼」）を生み、それが教員社会内側のあの「求心的構造」を可能にしていたわけである。しかしこの意味での「信頼」は日本の場合、一九七〇年代半ば以降大きく崩れて来た。その過程は「学校の内的活動への関心、そして介入」と相互に重なった。つまり「信頼の崩れ」が「本格的な関心」を呼び、関心を持つがゆえに、それを真つ当に反映して応答するルートも慣習も持たない学校と教師の体質にいっそう不信が高まる、ということである。これまでとは性質の異なる「距離・ズレ」の関係構成がそこにある。その意味では、学校と教師が「特権的に信頼される時代」は去ったと言わなければならない。この時代変化は「無前提の信頼文化」はもう存在しない、ということであって、それが通用した長い時代に形成された教員文化の諸要素のいくつかは、現代では全く通用しないと覚悟しなければならない。

そういう時代に、先進諸国で一九七〇年代から進んでいる「生徒・父母・住民の（さまざまなレベルでの）学校参加」が九〇年代以降日本でも本格的にトレンドになってきた。それは単に「一時的流行」というものではなく、変化した時代に求められているのではないか。つまり学校をめぐる社会関係において民主主義の基盤を拡大することで、「お任世的」とは異なる新たな「信頼関係」の質を再形成していく、またそれが可能になるような制度的枠組みを確保するという課題であり、希望である。この意味での「参加」について、各地の教師たちに消極的な態度が多いのは、これまで積み重ねてきた「求心性」体質からはやむないことも思えるが、それでは通用しない時代状況になっているということであろう。いずれにせよ「求心的関係構造」は以上のような面で、内側に「安住する」ことができない関係の文脈に置かれ、その転換を迫られていること、また「学校協議会」の導入など実際転換途上にあることは疑い

ないだろう。

③、教師評価と学校外部評価とが本格化する時代

④、二〇〇一年度「情報公開法」施行の衝撃

—— ①・②で述べたような「学校をめぐる民主主義の基盤の拡大に伴う、教員社会・文化の求心的性格の転換」という課題には、今日では「新自由主義改革」の政策的諸動向が重なっている。それは、官僚機構からの細かな諸規制を緩和し（de-regulation）、個々の学校や教師の自由裁量を拡大しながら、その結果・業績については外部から評価し、その結果を予算や給与に反映させる仕組みにする、という制度統制の新しいやり方（先に触れたNPM管理方式）の導入である。ここでは、制度の側の「説明責任（accountability）」や「情報公開（disclosure）」が前提ともなり課題ともなる。日本の場合そこに「規制してきた側の教育官僚機構における体質・文化の変革がまず必要だ」ということへの認識のレベルがまるで低いので、教育の「規制緩和」が本当に進むのかどうか、「自由裁量」が本当に拡大するのかどうかに大きな疑問がある。さらに、それが程度公正でもそれによって学校・大学の予算や存続を左右するというシステムが、教育の内実の向上につながるかどうかについてもたくさんの疑問があることは二節で事例分析的に述べた通りである。

にもかかわらず、「評価」と「公開」とはほとんど避けることのできない動向でもある。と言うのは学校をはじめ社会諸機関は、「制度主義（institutionalism）」（いったん制度が社会的に確立・定着すると、それが本来果たすべき役割・めざすべき目標よりも、その制度の内側で仕事をする構成員たちの利害の方をより重視するようになる価値態度）という病弊に陥りやすく、また実際に陥りそれを自分自身では容易に変革できないまま長年を過ごしてきた

る。(外部からの)「評価」、(外部への)「公開」は、繰り返し指摘され批判されて来たこうした病弊に対する大事な歯止めとなることは間違いないからである。

求心的教員文化は、そこに「生真面目」「熱心」「子ども思い」など、日本の教師たちの教職倫理を内面から支える諸価値態度を生み出してきたが、同時にそれが内向きなるがゆえに「制度主義」病弊がいくらでもはびこり得る空間をも形成してきたと言わねばならない。だから、たとえば教員組合など教員組織が、学校・教師への外部評価のやり方の問題点を指摘しそれに反対した場合(たとえその問題点指摘が正当であったとしても、またそれが現場の多数派の教師たちの声を代弁するものであることが「先に見たアンケート結果のように」明白であったとしても)、それは「制度主義」病弊をそのまま維持したいという動機に立つものと意味づけられ、批判に油を注ぐような結果を招きやすいのである。ここにおいて(日本型NPM方式の乱暴な進进行を批判する上でも、また日本での改革の帰趨がどうあれ)「開かれた学校」に対応する教員文化転換が迫られていることは間違いないと考える。内向きゆえに陥った病弊を克服するだけでなく、内向きゆえに維持され守られてきた価値態度を、開かれてもそれに耐え得る質へと転換していく課題がそこにあると考える。

⑤、カウンセラーの学校配置

⑥、IT革命とグローバル・スタンダードにさらされて

—— ①④はいずれもやや外側からの動向であったが、学校と教師の内側も大きく揺さぶられ、変化を迫られている。たとえば元来学校の職種構成は、教師と事務職・用務職(あるいは給食関係者)で構成されており、管理層とされる校長・教頭あるいは主任もみな教員社会の構成者である。「学校は教師たちを専制君主として戴く組織」という言い方もある(前掲Walker著参照)ように、教師は学校における専門性で上位に立つ職種であり、権限でも上位

に立っている。また、人数的にも圧倒的多数派をなしている（それは、病院で上位に立つ医師が看護士に比べて人数的に少数であるのとは異なる構造である）。ここに来て、管理層のトップに立つ校長について「教師経験がなくとも」という改定（規制緩和）が行われた。さらに「カウンセラーの学校配置」が各地で進んでいる。これは個々の子どもの抱える問題が難しくなっていることに対応した政策的措置であるが、それゆえに（保健室に学校看護婦としての養護教諭という専門職があり、給食関係に栄養士という専門職がいるというのとは違った性格の）、教師の専門性により接近した領域で「個々の）子ども理解」という点では教師の専門性を上回ると期待される専門職が日常的に学校に配置されることを意味する。教員社会・文化の求心性を学校内部で条件づけてきた長い間の安定的な「学校内職種構成」のうち、学校で働くものの中の多数が教師であるという構造は変わらない。しかし、専門性・人数・権限・トップへの道、そのいずれでも教員仲間がドミナントであることを前提としたような安定性は、今日揺らぎつつあると言わねばならない。③で述べた「教師評価の本格化」は給与や「出世」に反映するだけでなく、「教職からの追放」に連動させ得るといふ地教法の改訂が成立した（二〇〇一年六月）。さらに「教職免許の更新制」も検討され始めている（文部科学省「二一世紀教育新生プラン」）。こうした面でも「教職の安定性の揺らぎ」時代なのである。

さらに、IT革命とグローバル化との進行は、教師たちの専門性にとって中核の一つである。「子どもたちに伝達し、獲得させるべき」学校知識を強く揺さぶっている。戦後日本の学校における「学校知識」は（途中経過はあるが）「安定性」を強めて来たと分析されてきた（沖津由紀「教育内容の制度化過程」、『教育社会学研究』五四集、一九九四年）。日本の学校システムの内部で「学校数学」「学校英語」「学校——」というような学校知識が、それが本当に社会的に意味ある知識・能力であるかどうかを厳しく問われなまま受験知識としても安定し、そのことが「競争の教育の秩序化による学校システムの相対的自律性」と、それを通じた企業社会・労働市場との接合」とい

うあり方と重なっていたのが一九六〇年代から一九九〇年代初頭までであった。しかし、そういう時代はバブル経済崩壊とともに去った。経済・社会のグローバル化は「国民教育」という枠組みさえ揺さぶり、さらにグローバル・スタンダードにさらされて、二一世紀を生きる人間にとって「学校で何が学ばれるべきか」じしんが動揺する「学校知識の不安定時代」に入っている。それに対応した新学習指導要領では、新科目「情報」や「総合的な学習に時間」が導入され、既存教科の時間数と内容が大きく削減されることになった。しかし同時に、こうした方向に反対する意見が（よくある民間からよりも）、政策側に近い立場から「新学習指導要領実施・中止」運動を含めて強く出され、教育政策側の内部論争的性格を深めながら、それ自身が大きく揺れている。これは、二一世紀を生きる子どもたちに本来にどのような能力や知識が求められているのかという点で、暗黙の社会的合意の形成ができていない、いやほとんど誰にもそれが見えていないという、今日の日本の混迷状況を反映するものである。まさに「学校知識の動揺時代」なのである。

このことが、当然ながら既存の「学校知識」に対応する形で形成・維持されてきた教師たちのこの面での専門性を揺さぶっている。知識の面でも「閉じられた安定性」が変動に直面し、開かれた性格への脱皮を求められていると言えよう。

日本の学校のあり方とともに、教師たちのあり方もまたこの「改革」期に揺さぶられ、転換・変革を迫られていることは、右に述べた①⑤⑥のどの点も示されていると思う。しかし、それはこれまでのすべてが無に帰すということではあるまい。日本の教師たちが単に「安住していた」のではなく（実践としても自分たちの文化としても）実際に意義ある何かをつくってきたこと、それを歴史の問題として、実践の問題として説明すべく努力して行きたいと思う。そのことは、混迷状況が目立つ今日であればこそ、転換と脱皮との抛り所を確かめるものである。

すべてが壊されてつくり直される「革命」でない限り、変革・改革というものはK・マンハイムが言うように「動いている列車の車輪を取り替える」(Mannheim, K., *Man and Society in an Age of Reconstruction*, London: RKP, 1940. 福武直訳『変革期における人間と社会』みすず書房、一九五三年) ような性格を持たざるを得ない。やや単純化して言えば、すでにそのままでは通用しなくなったものについて、今後も生かすべき諸要素を明らかにし、編入すべき質を加え、全体を組み替えていくことが求められるということであろう。その意味でこの「改革」期は、同時に日本の教員文化の過渡期であり変革期であって、一節末尾で見た「バーンアウト動向」に示されているように、そうした変革は、外部からの動向・力に迫られながらも、教員社会・教員文化の内側からの変革になるときに、それは教師を励まし支えるものになるだろう。それが、教師こそが教育改革の本当の担い手である(冒頭の位置⑤)ということの意味である。そのような動向を、華々しい「改革」動向と合わせて、見守って行きたい。