

教職という仕事の社会的特質

——「教職のメリトクラシー化」をめぐる教師の攻防に注目して——

金子真理子

【要旨】

本稿は、東京都立高校をフィールドに、「教職のメリトクラシー化」の改革動向をめぐる教師の攻防に注目することによって、教職という仕事のアンビバレントな社会的特質を読み解く試みである。以下では、東京都の教員施策と管理職・主幹職選考の現状をおさえた上で、教師を対象としたインタビューデータを分析する。

教職という仕事は、二重の意味において、アンビバレントな社会的特質を有している。第一に、この仕事は、変容しつつある社会的要請（「外の目」）と、教師が教職経験の中で積み上げてきた経験知（「内の目」）との間の綱引きの上に成り立っている。第二に、学校という場は、人材の選抜・配分機能を担う側面（機能）のみならず、教師と生徒のコミュニケーションによって成り立っているという側面をあわせ持っている。教師は、多かれ少なかれ、以上の特質に起因する綱引きの上に立って仕事をしてきている。

しかし、近年の改革動向は、教職という仕事のアンビバレントな社会的特質の片方の側面（「外の目」／人材の選抜・配分機能を担う側面）にのみ光が当てられ、もう片方の側面が無視されていると、教師たちは感じ、抵抗感を抱いている。一方で、教職という仕事のアンビバレントな社会的特質に迫りくるこのような力関係の変容は、教師がこの綱引きの上に立ち続けることを難しくさせている。最後に、教師がそこに踏みとどまって立ち続けることの意味を分析した上で、それを保証するためのしくみについて検討を加える。

キーワード：教職の社会的特質、教員評価、教員文化

1. 問題設定

1.1. 目的

教職という仕事は、教師が教職経験の中で積み上げてきた経験知と、変容しつつある社会的要請の交差点で、根源的にアンビバレントな社会的特質を背負わされてきた。本稿は、教職という仕事のこのような特質を、「教職のメリトクラシー化」の改革動向をめぐる教師の攻防に注目することによって読み解く試みである。メリトクラシーとは、貴族による支配（aristocracy）等と対比して、能力と努力からなるメリット＝業績を基準に、報酬の分配や社会的な地位が決まるしくみのことをいう（Young, M. 1958）。荻谷（1995）は、戦後の日本社会を、「メリトクラシーの大衆化状況」と呼ばれる特徴を備えた社会であるにとらえた。「メリトクラシーの大衆化状況」とは、このようなメリットによる選抜が、社会のすみずみまで浸透し、しかも、メリット＝業績をどのように定義づけるかという点で、標準化と画一化が進んだ、一見「公平」な手続きの徹底した状態である。

メリトクラティックな社会の形成において、学校が果たしてきた役割は大きかった。学校の内部過程に着目した社会学的研究でも明らかなように（Keddi, N. 1971, Hargreaves, D. H. 1967, Lacey, C. 1970）、学校制度、あるいはそのエージェントとしての教師は、学校で編成される組織に基づいて生徒の能力を規格化し、人材の選抜・配分機能を担ってきた側面がある。特に大衆教育社会と呼ばれる日本社会では、標準化と画一化が進んだメリット＝業績の定義付けを、学校制度、あるいはそのエージェントとしての教師が再生産し続けてきたといえるだろう。

にもかかわらず、教職という仕事に目を向けると、メリット＝業績を基準にして、教師の報酬や地位が決まる仕組みになっているとは必ずしもいえなかった。私たちの社会は、「学ぶ」側の生徒に対してはメリトクラシーを大衆化させてきた一方で、こと「教える」側の教師の仕事に対しては、メリトクラシーを貫徹させようとはしてこなかった。そして、何より教師たち自身も、メリトクラシーは教職の世界にはなじまないと考え、敬遠してきたとみられるのである。それはなぜなのか？

近年の教育改革では、この謎が十分に解き明かされぬまま、行政主導で「教職のメリトクラシー化」を図ろうとする一連の試みが行われてきている。2000年以降、教師の仕事を外形的に評価しようとする「新しい教員評価」制度の導入が、教師の力量形成を制度化する意図や、教師の処遇に「メリハリ」をつけようとする意図とも連動して、日本各地で進められている⁽¹⁾。同時に、教員組織の階層化も進められ

教職という仕事の社会的特質

てきている。2007年には学校教育法が一部改正され、これまでの校長、教頭の職に加え、「副校長」「主幹教諭」「指導教諭」という新たな職制が導入された⁽²⁾。

このうち「新しい教員評価」は、ほぼ以下のような流れで行われる（一般教員の場合）。まず始めに、①校長により年度当初に学校の組織目標が設定される。②教員はこの組織目標を踏まえて自己目標の設定を行い、それに対して管理職との面談・フィードバックを行う。③その後も適時、定期的な自己点検・複数の管理職との面談・フィードバックを行いながら、④年度末に近い時期に管理職が業績評価を教育委員会に報告し、最終的には、⑤教育委員会のもと、人員配置、昇格、給与といった人事考課へ反映する⁽³⁾。「新しい教員評価」の特徴としては、1) 業績判定のみではなく、同時に能力開発・育成も意図していること、2) 自己申告を盛り込むなど被評価者の主体性を重視していること、3) 目標管理の手法（集団目標→自己目標の設定→年度末に自己評価）を導入していること、などが挙げられる。（荻谷・金子編 2010, 1章）

このような改革を教職の世界に呼び入れることになった背景には、教職という仕事に対する社会認識の変容があったと考えられる。バブル経済崩壊後、企業では成果主義的な経営手法が注目を浴びるようになった。90年代以降、一昔前まで聖域とみられていた教職の世界に対しても、「内部の論理で動く」「ぬるま湯」と批判する声が表面化してきた。アカウンタビリティが求められる現在の日本社会では、教職という仕事にも、例外なく「評価」を取り入れるのが当然であるという見方が広がってきている。このような見方は、「アカウンタビリティが求められる社会」（外）からみて「ぬるま湯の学校」（内）を批判するという二項対立図式の上にある。

一方、このような図式に対抗する論理はいかなるものか。詳しくは後述するが、ベテランの教師たちの中には、教職という仕事は、目の前に現れた多様な子どもの多様な成長を見守る仕事であり、これまでの学校では、教師集団が民主的に話し合うことにより、そのような実践をボトムアップで積み上げてきたという認識がある。このような認識に立てば、教職のメリトクラシー化を企図する政策動向は、標準的で一元的、かつ短期的な教員評価によって、教職という仕事に必要な多様性を無視し、これまでの教員文化を突き崩すものであるという批判が湧き上がってくる。これは、「ふるき良き時代の学校文化」（内）からみて「多様性を無視した社会的要請」（外）を批判するという議論である。

両者はともに、一つの「正義」からみて、対置する「悪玉」をたたくという二項対立図式に陥っている限りは、互いを批判しながらも、議論がかみあうことはなく

平行線である。だが、そもそも教職という仕事は、変容しつつある社会的要請と、教師が教職経験の中で積み上げてきた経験知との綱引きの間で、根源的にアンビバレント⁽⁴⁾な社会的特質を有しているのだと理解し直すべきではないだろうか。教師たちも、教職という仕事にまつわるこのような特質を、半意識のうちに自覚していると思われる。だとすれば、教師が教育行為を行う際には、陣内が図式化したように、「その教師個人がメンバーの一員である教員社会の内側から作用し、彼に影響を及ぼす力」と、「その教師が教育という任務を委託され、その期待に応えなければならないと考えている外部社会から彼に向けて作用する力」との2つの力（圧力）がかかるということになる（陣内 2005, p.137）。

にもかかわらず、現在の教員施策をみても、あいかわらずどちらか片方の議論の上に乗って展開されやすい。特に近年の数々の教員施策は、「外」から「内」を批判する議論を色濃く反映して進められてきているように見受けられる。つまり、「内」の論理は、「外」からの論理に攻め込まれている状態ということになる。だとすれば、教職という仕事のアンビバレントな社会的特質に迫りくるこのような力関係の変容は、いかなる社会認識を背景に起きているのだろうか。そして、教師たちはこのような力関係の変容をどのような感情を持って見つめ、それに対応／対抗しようとしているのだろうか。本稿は、「教職のメリトクラシー化」の改革動向をめぐる教師の攻防に注目することによって、教師にとっての教職という仕事とは何かに迫ろうとする試みである。この試みが成功するならば、それを今後の改革にどう生かしていくのかという新たな道を模索することができるはずだ。以下では、東京都立高校をフィールドにして、「教職のメリトクラシー化」を企図した近年の教員施策の動向と教師の反応に注目して検討する。

1.2. 調査の対象と方法

筆者は、2009年6月から10月にかけて、東京都立高校の教諭、主任教諭、主幹教諭、副校長、校長を含む計14名の都立高校教師に対してインタビュー調査を実施した。一人あたり1時間半から3時間にわたるインタビューを基本的に1回ずつ、うち3名に対しては複数回行った。14名の年齢層は20代2名、30代2名、40代3名、50代7名（うち2名は管理職）で、担当教科は国語、理科、英語、社会、数学、体育、芸術、専門教科と幅広い。現在の勤務校は、進学校から進路多様校、専門高校、特色ある高校、チャレンジスクール等にまたがる。今回は、管理職を除く40代後半～50代のベテラン教師に絞って検討し、管理職や若い世代のインタビューデータを

含めた全体的な分析は別稿を期したい。なお、プライバシーに配慮するため、個人名、学校名は仮名とし、個人が特定されるようなデータや固有名詞は、意味を損なわないよう配慮しつつ、改変あるいは削除している。

都立高校の教師を主なインタビュー対象に選んだ理由は以下である。都立高校の教師たちは担当教科の専門性が高いだけでなく、その歴史を振り返ると、行政的意図からは一線を画して、教師集団主導で教育実践や学校組織の運営を組織してきた経緯がある。10数年前までは組合加入率も高かった。だからこそ、そこで培われてきた教員組織のあり方とそれに付随した教職という仕事の特徴やすすめ方は、学校という職場の中で生み出され、教師集団の中で自明視されてきた、歴史的・文化的構築物の側面がある。それは外部の者にはあえて伝えられてこなかったし、それだけに私たちがたやすく理解することができなかった側面がある。

これに対し、東京都は、全国に先駆けて、行政主導で「教職のメリトクラシー化」を企図した一連の施策を展開している自治体といってよい。教職経験豊かな教師たちは、都立高校内部に押し寄せてきた一連の改革をどのようにみているのだろうか。上述のような歴史的・文化的背景をもつ都立高校教師だからこそ、近年の改革動向に直面したとき、彼らの中に、教職という仕事のアンビバレントな社会的特質が顕在化し、葛藤やせめぎあいを抱えているはずだ。以下では、インタビューデータを分析する前に、現時点における東京都の教員施策の概略と、管理職・主幹職選考の現状を押さえておこう。

2. 東京都の教員施策

2.1. 学校経営の改革

もとより高校教育段階は、進学実績等が一つの指標として保護者や地域から見えやすく、それによる階層構造が生じやすい学校教育段階である。特に東京都では、多くの私立高校との競合関係のなかで、都立高校の地盤沈下が指摘されていた。これに対し、東京都は、1990年代後半から、「都立学校間に適切な競争原理を導入する」と表明し、都立高校改革を進めてきた。東京都教育委員会のHPには、「平成15年度から学区が撤廃された都立高校の入学試験結果」について、「都立高校の応募倍率は8年ぶりに上昇しました。現在“魅力ある高校づくり”を目指す都立高校改革が進行中です。」(2003年2月28日)と喧伝されている⁽⁵⁾。このような社会認識のなかで、進学校も進路多様校もそれぞれの立場で、生徒獲得競争に参加し、生徒や保護者にアピールするカリキュラムづくりや、学校評価を意識した学校改革に駆

り立てられている。

これに先駆けて、東京都教育委員会は、1997年9月に、長期計画である「都立高校改革推進計画」を策定するとともに、同時に策定した同計画の第一次実施計画及び1999年10月に策定した第二次実施計画に基づき、都立高校改革を推進してきた。当初は、「生徒の多様化や少子化に伴う生徒数の減少等に対応」するため、「都立高校の適正な規模と配置」に関する計画に重点が置かれていた。だが、時をほぼ同じくした1998年3月、東京都教育委員会は、「都立学校等あり方検討委員会報告書―校長のリーダーシップの確立に向けて―」を示した。そこでは、前年に策定した「都立高校改革推進計画」に掲げた事項に加え、都立高校内部の「体質改善」の必要性が明言されるようになった。その後、2002年10月には、「都立高校改革推進計画」の「新たな実施計画」が発表され、「学校の統合・改編による多様で特色ある学校の設置等のハード面の改革と、マネジメントサイクルの導入等、学校経営の視点にたったソフト面の改革を一体化させる」ことが強調された。すなわち、都立高校の「新配置計画」や「新しいタイプの学校の設置や指定」に関する計画のみならず、「学校経営計画の策定」「学校別バランスシートの作成」「校長の裁量権限拡大」「教員のリーダーとして指導・監督権限を持つ主幹の設置」等の「学校経営の改革」が主眼とされた。

2.2. 人事考課制度

東京都では、以上の動向と連動する形で、「東京都立学校教育職員の人事考課に関する規則」及び「東京都区市町村立学校教育職員の人事考課に関する規則」が制定され、2000年4月から施行されている。東京都の人事考課制度は、自己申告制度と業績評価から構成されている。「東京都立学校教育職員の人事考課に関する規則」では、自己申告は「職員が、校長が定める学校経営方針を踏まえて自ら職務上の目標を設定し、その目標についての達成状況について自己評価するもの」として、業績評価は「職員の職務遂行上の能力及び情意並びに職務の実績（以下「業績」という。）を公正かつ確実に評価し、公式に記録するもの」として定められている（第2条）。

自己申告制度は、「平成21年度教育職員自己申告実施要領」によれば、「職務遂行能力の開発・向上」と「教育職員の育成及び異動等の資料を得ること」を目的にし、教師が記入した自己申告書をもとに、管理職との面接が行われることになっている。「平成21年度教育職員自己申告書」は、「職務及び能力開発等について」と「異動に

教職という仕事の社会的特質

ついて」の二部に分かれている。教諭の自己申告書（職務及び能力開発について）によれば、教師は、年度当初に自らが書き込む「1 学校経営方針に対する取組目標」と「2 昨年度の成果と課題」を踏まえて、「3 担当職務の目標と成果」を、「学習指導」「生活指導・進路指導」「学校運営」「特別活動・その他」の4項目についてそれぞれ記入すると同時に、「4 能力開発（OJT、研究・研修、自己啓発）」についても記述欄が設けられている。以上の3と4については、「当初申告日」では「今年度の目標」と「目標達成のための具体的手だて」を、「中間申告日」では「進ちょく状況及び追加／変更」を、「最終申告日」では「成果と課題」を具体的に記入する。そして最後に、各目標の達成度を ABCD の4段階で自己採点する。

一方、業績評価は、「東京都立学校教育職員の人事考課に関する規則」では、次のように定められている。業績評価は絶対評価と相対評価により行うものとする（第9条）。絶対評価は、職員の業績を評価し、職員の指導育成に活用するために行うものとし、絶対評価を実施する者（以下「第一次評価者」という。）は校長とする（第10条）。一方、相対評価は、職員の業績を当該職員の給与、昇任その他の人事管理に適切に反映させるために行うものとされている。相対評価を実施する者（以下「最終評価者」という。）は教育長とし、相対評価の評価単位及び配分率（各評価段階の対象職員数の全職員数に対する割合をいう。）は、教育長が別に定める（第11条）。

2.3. 組織的な人材育成

東京都は全国に先駆けて、「目標管理の手法」に基づく「新しい教員評価」制度の特徴を備えた、以上のような人事考課制度を導入した。また、評価結果を処遇に反映させることを明示し運用している数少ない自治体の一つでもある。さらに、2003年度から主幹教諭、2009年度から主任教諭が配置され、職層の階層化も進められている⁽⁶⁾。インタビュー対象のある管理職は、この現状について、「ラインはできたので、あとは人材育成だ」と指摘している。

2008年10月、東京都教育委員会は、教員の人材育成を「意図的・計画的なものへと転換する必要がある」との基本認識から、東京都の教育に求められる教師像、経験や職層に応じて身に付けるべき力を明らかにした上で、研修やOJTなど、人事に関する様々な仕組みを、人材育成の観点から体系化した「東京都教員人材育成基本方針」を策定した。ここでは、大量退職・大量採用時代という現状が、「組織的な人材育成」という考え方を「学校組織に定着させるチャンス」としてもとらえら

れている。同基本方針は、これまでの学校現場における人材育成について、「校内研修や集合研修など人材育成の機会は設けられていたが、個人の意欲や自己研さんに基づくという考え方が根底にあるため、教員個々の意識にゆだねられている面が多く、人材育成を意図的・計画的に行うといった発想が弱かった」と指摘し、「今後は学校において、組織的に人材育成を行う体制を築くとともに、人材育成を意図的・計画的なものへ転換させる必要がある」と結論づけた上で、校長、副校長、主幹教諭、主任教諭、教諭という各職層に応じて求められる能力や役割を概括している。そこでは、このような職階化を通して〈指導する―指導される〉という関係のラインを意図的に作ることによって、「組織的な人材育成」を行うことが目指されたのである。

2.4. 管理職・主幹職選考の現状

それでは、「教職のメリトクラシー化」とも呼べる考え方は、はたして教師の主観的現実にとどの程度まで浸透し、彼らをメリトクラティックな地位獲得競争へと駆り立てているのだろうか。2008年10月に東京都教育委員会が発表した「校長・副校長等育成指針」では、学校に対する社会的要請が高まる一方で、校長・副校長の現状は、「『団塊世代』の校長・副校長の大量退職が進む一方、管理職選考受験年齢層の人数が少ないことに加え、受験率が近年大幅に低下していることから、校長・副校長の人材不足が進んでいる」「精神疾患による病気休職が近年増加している」といった問題点が指摘されている。

「教育管理職等の任用・育成のあり方検討委員会第一次報告」（2007年12月）では、教育管理職B選考⁽⁷⁾の実施状況が示されている。もとより高等学校は、小中学校に比べて、教育職員総数に占める管理職比率は低く、2007年度においても教育管理職B選考の合格者は25人と小規模である。このような現実の中で、高等学校では管理職志向が強い教師は多くはなく、大半の教師が「教えること」に自らの専門性を見出してきたことが予想される。同報告によれば、実際上も有資格者数に対する受験率は中学校に比べると低位にとどまり、2000年度4.1%から2007年度3.2%と、近年はさらに低下傾向にある。また、B選考の受験者数確保のためには、その供給源である主幹の確保が不可欠であるが、主幹職選考の現状も、2007年度時点で、有資格者数に対する受験率は2.4%、合格倍率は1.1倍と低迷している⁽⁸⁾。2007年度の主幹配置計画の達成率で見ると、全校種合わせると70.0%であるが、高等学校に限ってみると55.2%とさらに低位にとどまっている⁽⁹⁾。

教職という仕事の社会的特質

管理職選考や主幹職選考の受験率の低迷は、中堅からベテランの教師たちの相当数が、主幹職や管理職といった職層に上っていくことを敬遠していることを示唆している。このことから、行政が意図する教職のメリトクラシー化は、少なくともベテラン教師たちの主観的現実レベルには浸透していないと推測される。宮崎県の教員評価制度に対する教師の意識を分析した荊谷・金子編（2010）においても、ベテラン教師ほど、教員評価制度に対して批判的であるという結果が出ている。それでは、都立高校教師は、成果主義的な色彩がより強い人事考課制度を運用している東京都の施策を、どのような感情を持って見つめ、これに対応／対抗しようとしているのだろうか。

3. 教師の葛藤と抵抗

3.1. 「話し合い」を重視する教員文化

以下では、ベテラン教師の教職経験に迫りながら、彼らが都立高校内部に押し寄せてきた改革をどのように認識しているかを明らかにする。まず、30数年前の学校の様子はどうなものだったのか。50代の教諭、水野先生のインタビューから見よう。なお、データ中の（ ）は、筆者による文意の補いである。

水野（初任校は、）働いている方の平均年齢がたぶん20代後半か30代。本当に若い人が多い、ほとんどが。それと、ごく一部の結構年配の方がいて。それで、とにかく基本的には「若い人が自分の気持ちでやりなさい」というような学校だったんですね。〈中略〉管理職のほうも、そんなに「どうしろ、ああしろ」というようなことじゃなくて、みんなが非常に苦労してやっているの、基本的には「先生たちの話し合いの中で自由に教育していきなさい」というところで。ちょうど担任に2年目から入って、スタッフ的にもちょうど今の私より少し若い方たちが、非常にいろいろ自由な考え方を持っている方が多かったということもあって。それから基本的に、よく陰ながらフォローしてくれるようなところもあったし。〈中略〉大体もともと生徒が大変なところというのは、それなりの年代の人がそれなりに当たっていくしかないということが現実にあつて。

水野先生は、「先生たちの話し合いの中で自由に教育していきなさい」という管理職のスタンスのもとで、若いなりに自由にやれただけではなく、困難校だからこそ、「それなりの年代の人がそれなりに当たっていくしかない」という現実があり、

多様な考え方を持つ40代～50代のベテラン教師が「よく陰ながらフォローしてくれる」環境で育てられたと自認している。以上の環境で、教師にとっての指導上の「目標」は、「あらかじめ与えられた目標」や「個人的目標」ではなく、教師たちが目の前の生徒の実情に基づいて議論することを通して、ダイナミックに構築され続けていくものだったという。その様子は次のように語られている。

水野 初任校は、ちょうど地域の中学校が荒れていまして。だから基本的に「何とか3年間もたせて、卒業させてあげるにはどうしようか」というようなことが基本的な考え方で。〈中略〉今でいうたくさんの問題、先生を殴っちゃうような問題から。そういう子でも一刀両断にやめさせるという方向ではなくて、「それを一つの話し合いの機会にして、学校を立て直していこう」なんていう、そういう学校でした。〈中略〉基本的に担任が弁護士（役）で、全体に持っていくと、それをきちっと、何ていうんですかね、「何とか学校として、という形にしていこう」という先生たちの議論の戦いというのはかなりありましたね。〈中略〉まあでも、なかなかそううまくはいかないので、例えば（夜）10時まで会議が延びたりとか、喧々諤々するということが続いているんですけど。まあでも、それを許容するという、意見のぶつかりを許容するという雰囲気は、いま私たちが働いている現場からすると好対照だと思いますね。

3.2. 「あらかじめ与えられた目標」に対する違和感

水野先生は、30数年前の教員組織には、「意見のぶつかりを許容するという雰囲気」があり、それは今の学校現場からすると「好対照」だと認知していた。それでは、現在の教員組織は、彼の目にどのように映っているのだろうか。

水野 この7～8年というのは、組織的な変わり方と我々の勤務形態の変わり方というのは本当にすごいものだと思います。横から横に振れたという感じですね。東京都はその当時、意外と逆に言えば甘いというような、組織に対する枠組みというのは甘かった。ちょっと抽象的な言い方ですけど。今は、いちいち各部門に非常に一つの枠組みをつくっているんで、「長い時間をかけてみんなで話し合って何かをつくっていこう」というのではなくて、あらかじめ与えられた目標があって。その目標に対して、「あなたは何ができるんですか」というようなことが与えられているようなシチュエーションなので、その目標についてどのくらいやれるかという

ことが評価される。

ただ、そこで一番大きな問題は、その目標自体が非常にトップダウン的に、そこに来た校長が「こういう目標を立てるよ」ということで。その目標を知った人間が異動してくるわけではないので、都立高校として雇われた人間がその目標を見て、「それについて何ができますか」というのが方式として入りましたよね。それが業績評価の一番だと思うんですけど。それに対して、生徒の実態とか、直接に生徒に接している人間がやる目標としてふさわしい目標だと思えないような項目ばかりが羅列してあって。基本的に7割ぐらいいわゆる進学率重視、要するに名前の高い大学に何人送れるかということを中心にやっていく高校がほとんどです。〈中略〉

ただ一方、そういうものが保護者にアピールして、教育自体が一つのビジネスみたいな側面を持ってくる中で、「こういうセールスポイントがありますよ」と。それが非常に保護者にアピールしている現実がある。ですから、「そういう企業努力的な努力を各学校に課しなさい」というのが、一つの、今ある都立高校の「戦略」と言ってもいいかわからないけれど、ビジネスのストラテジーみたいな形に沿っているものが多くなってきているかな。たぶん管理職もそういう課題を与えられて各校に配置されていくんだろうと思うんですよね。

彼の違和感は、「新しい教員評価」制度の全国の特徴の一つでもある「目標管理の手法」すなわち「校長が定める学校経営方針を踏まえて自己目標の設定を行い、それに基づいて自己評価や業績評価が行われる仕組み」そのものへの疑問と、そこで実際に定められている「目標」に対する違和感である。水野先生は、高い進学率を目指した目標の羅列と学校組織のあり方が、保護者へのアピールポイントになっている側面があることを一方で自覚しつつ¹⁰⁾、それが「直接に生徒に接している人間がやる目標としてふさわしい目標」とは思っていないのである。それはなぜなのだろうか。

3.3. 学校という場のもう一つの側面

水野先生に限らず、幅広い教職経験を持っているベテラン教師は、自分があらかじめ持っていた目標が目の前の生徒たちによって揺さぶられる状況下で、「生徒に一番いい選択」は何かを同僚間で議論することによって、集団目標自体が日々再構築されていくプロセスを経験している教師が多い。このような経験を共有する彼らが危惧しているのは、「目標管理の手法」によって個々の教師が評価されるシステ

ムが導入されることで、教師集団から「長い時間をかけてみんなで話し合っ^てて何かをつく^つっていこう」とする教員文化だけでなく、「生徒に一番いい選択をしようというエネルギー」までもが失われる危険性である。

水野 学校が変容して、学校の主目的がそっち（進学率重視）に変わっているのであれば、逆に言えば個性教育をしますとか、生徒の全人的な教育をして、個性ある子を伸ばしますというようなことまでアピールして、そんないんちきを言っているんですかと。少しでも偏差値を上げるような補習をしますと。〈中略〉ただ、現場で働いている教員は、先生たちの良識とか、生徒たちの柔軟性とか、これから生きる可能性というのはそんなに捨てたものではないので、それなりにやれているんですけど、システムとしての学校というのは残念ながら非常に大きくそちらに傾いて。〈中略〉

金子 どんなに制度が変わっても、一番最前線で接しているのは先生たちだから、そのところが多様な教育観があって、議論できていれば、あんまり実態は変わらないと思うんですけど。

水野 いや、僕の言っていることはもっとみみっちいことで、いま言った、いろんな教育観を戦わすということはないですね。いろんな議論の中で「生徒に一番いい選択をしよう」というエネルギーを、（今の）教員の集団が持っているかというのは危ういですね。じゃあ何かというと、やっぱりこれから生きていく若い子がいて、勝手な僕の考えなんですけれど、人間って接するときに、こういう人だということを言葉で説明したり、こういう行為をするからということより、お互いに一人の人間なので、そこで受け取ったり、与えたりというものがあるという、本当に基本的な人間の集団の行為が持っているようなコミュニケーションの力とか。逆に言えば、そういうものでしか学校の中では残念ながら活路を見出せないという…。そういうものまでは、いくら組織を変えたって。それももうごくわずかな…。

それは昔から、初任校だって、別に私なんかの名前も知らないし、入ってきて自分が好きに生活して好きに卒業していく子が大半なわけですから、手がかからない子が。そんな中で個々に出会う出会いの場として出会った幾人かの子、あるいは日常的に接していて、この先生はこんな考えを持っているんだとか、こういう大人もいるんだとか。こっちもそうですけど、こういう子どももいて、こういう環境で育って、こんなふうと思う子どももいるんだというようなやりとりというのは多分ずっと変わらないで、そういう場として学校はあるんだろうけど、そういう場として

ある学校の風通しさえも悪くなってきてはいます。

さらに水野先生の後半の語りから見えてきたのは、人材の選抜・配分機能を担ってきた学校という場の、もう一つの側面—「この先生はこんな考えを持っているんだとか、こういう大人もいるんだとか。こっちもそうですけど、こういう子どももいて、こういう環境で育って、こんなふうと思う子どももいるんだというようなやりとり」によって学校が成り立っているという側面—である。学校には以上の二つの側面があるとすれば、教職という仕事のアンビバレントな特質は、言説空間上だけでなく、このようなレベルでも生じていることになる⁽¹¹⁾。ここにおいて、「長い時間をかけてみんなで話し合って何かをつくっていこう」とする教員文化がなぜ生まれたのかをあらためて考えてみると、学校が教師と生徒のコミュニケーションによって成り立っているという後者の側面を、教師集団が組織的に守り育てるための機能文化であった可能性も出てくるのである。

ベテラン教師は、行政が「教職のメリトクラシー化」を企図する制度改革を推し進め、「組織的」「意図的」「計画的」を標榜する施策を導入しようとするほど、教師の教育行為を支えていたエネルギー—いろんな議論の中で「生徒に一番いい選択をしよう」というエネルギー—が、逆説的なことに教師集団から失われてゆくことを危惧している⁽¹²⁾。このことが結果的に、個々の教師が個人化された教師生徒関係やコミュニケーションの力を信じるしか活路を見いだせない状況（＝非組織的な相互行為にのみ依存する状況）を招いているとすれば、皮肉な結果である。

3.4. 「ステレオタイプ」化した基準に対する抵抗

教師は自らが評価される際の具体的な基準に対しても抵抗感を感じている。40代の教諭、川口先生の勤務校では、管理職が教師の授業を観察したのちに、各教師に「授業評価票」を配布している。この位置づけを尋ねられた管理職は、業績評価に「大いに関係する」と返答したという話である。川口先生はこの評価基準に反論する。

川口（「授業評価票」上の管理職のコメントに、）「今日何をやるのかがはっきりしなかった」とありますが、これはなぜか授業の冒頭には今日一日の授業の中で何をやるのかを生徒に示さなければいけないというような、そういうことをどこかで言われた記憶があるんですね。〈中略〉恐らくこれは管理職の中にこういうものは

やるものであると、今日何をやるかの予告をしなくてはならぬものであるという、何か「ひな形」みたいなのがあって、それに合っているかというところが一つの基準になっているのかなということを思わせます。〈中略〉少なくとも僕が高校、大学で受けてきた授業で記憶に残っている授業というのは、みんなミステリアスな授業ですよ。そんな型にはまった授業じゃないですよ。ですから、そういうのを僕はやっぱりモデルにしてやっているところもありますし。〈中略〉（評価基準になっているのは、）管理職が理想とする模範的授業といいたいまいしょうかね。要するに、だれに見せても恥ずかしくない、つまり保護者が見ても、学習塾の先生が見ても、教育庁の役人が見ても、この授業なら問題ないだろうというようなステレオタイプみたいなもの。一番おもしろくない授業ですよ、生徒にとって。

金子　そういう授業を、管理職はいい授業というふうに思っているということですか？

川口　思っているのか、それを評価の基準にしているのか。思っていたら困りますね。本当に思っていたら困ると思うんですよ。〈中略〉（評価する側に）立場が変わった瞬間に、何ていうか視点が変わる、基準が変わるということなのかな。

川口先生は、豊富な授業経験を持っているはずの管理職でさえ、「評価する側」に立場が変わった瞬間に、「だれに見せても恥ずかしくない、つまり保護者が見ても、学習塾の先生が見ても、教育庁の役人が見ても、この授業なら問題ないだろうというようなステレオタイプみたいなもの」を、授業評価の「ひな型」にしていると推察している。それはなぜなのか。東京都に限らず、そもそも第一次評価者である管理職が教師を評価するという行為は、最終評価者である教育長や、保護者等の多様な評価者、および被評価者に対する説明責任を意識して行われる以上、ある種の「標準化」を伴って進行しがちな側面が出てくると考えられる。管理職自身も、自らの学校経営と一挙手一投足が評価される評価者なのである。

3.5. 教師が納得する評価

授業評価は、管理職の授業観察に基づくものだけではない。都立高校では、都教育委員会の通知により、「生徒による授業評価」も2004年度から導入されている。「生徒による授業評価」は、全都立高校で、すべての科目で毎学期ごとに、基本的に同じ質問項目で実施されている。質問項目のなかには、「この授業は、わかりやすく教えてくれたり、考えさせてくれたりしていますか。」「この授業は、もっと学

教職という仕事の社会的特質

習したくなるよう、興味や関心を持たせてくれたり、意欲をわかせてくれたりしていますか。」という文言が目立つ。すなわち、生徒をサービスの受け手＝顧客として位置付けるような表現になっていると同時に、授業のどこを改善したらよくなるのかという観点からの具体性には乏しい。それゆえこれは、全体的・抽象的な文言で、その授業を行った教師を「外の目」で評価する手段に終わる可能性が否めない。

これに対し、授業改善のための評価とはいかなる評価なのか。50代の主幹教諭、森山先生は、以上の共通フォーマットによる「生徒による授業評価」とは別に、自らの授業改善のために独自の「授業アンケート」を長年実施していた。その内容は、生徒にとっての授業の難易度や面白さがどうだったかという全体的な質問項目に加えて、授業の形式、進み方、プリントの内容がどうだったか、興味深かったテーマやつまらなかったテーマはそれぞれ何か、授業で取り上げてほしかったテーマは何か等を具体的に尋ねると同時に、意見・感想などを自由に書いてもらう様式であった。後者の「授業アンケート」は、生徒が主体的にどう感じたか、どんな学習をしているか、授業のどこが興味深くどこがつまらなかったか等を聞くことによって、生徒を学習の当事者として認知し、自らの授業改善に役立てようとする意識が反映されたものであった。森山先生は、授業改善を念頭に置いているからこそ、「生徒による授業評価」の基準に対抗して、独自の授業評価を実施し続けていると考える。

4. 結論

教職という仕事は、二重の意味—「外の目」と「内の目」の間の綱引きの上に成り立っているという意味と、学校という場が前述した二つの側面（機能）を持っているという意味—において、そもそもアンビバレントな社会的特質を有している。そして、教師は多かれ少なかれ、以上の特質に起因する綱引きの上に立って仕事をしている。だが、東京都の人事考課制度は、教職という仕事のアンビバレントな社会的特質の片方の面（「外の目」／人材の選抜・配分機能を担う学校という側面）にのみ光を当てながら進められてきている。ベテランの教師は、教職という仕事のもう片方の面（「内の目」／教師と生徒のコミュニケーションによって成り立つという学校の側面）が無視されていることに抵抗感を抱いているのである。教職という仕事のアンビバレントな社会的特質に迫りくるこのような力関係の変容は、教師が「内の目」と「外の目」を合わせ持ってそこに立ち続けることを難しくさせている。だからこそ、「評価する側」に立場が変わった瞬間に、一方の立場（「外の目」）にすっと降りてしまう、言い換えれば、アンビバレントであることをあきらめて

しまう可能性が高いのである。

教師が、教職という仕事のアンビバレントな社会的特質に起因する綱引きの上に、踏みとどまって立ち続けることには、大きな意味があると考ええる。荻谷（1995）が「戦後日本の教育は、平等主義を基調としながらも能力主義を徹底し、しかも内部に分断された社会層を極力形成しない社会をつくりあげるうえで多大な貢献をなした」と指摘したように、学校の選抜配分機能は私たちの社会の形成にとって不可欠な機能である。だが同時に、ベテランの教師がこだわっていたのは、学校のもう一つの側面であった。水野先生の言葉をくり返せば、学校という場は、「この先生はこんな考えを持っているんだとか、こういう大人もいるんだとか。こっちもそうですけど、こういう子どももいて、こういう環境で育って、こんなふうと思う子どももいるんだというようなやりとり」によって成り立っている。そうだとすれば、進学実績やカリキュラムを、生徒、保護者、地域、行政等の多様なオーディエンスにアピールしなければならない高校が、「わかりやすい」「標準的」「模範的」基準に基づく学校評価や教員評価をたとえ導入しようとしてきたとしても、そこで働く教師は、そのような基準のみを意識して教職という仕事を全うすることはできないことを意味している。教職という仕事は、学校内の多様な生徒とのやりとりの中で、「あらかじめ与えられた目標」や「標準化された基準」では測りきれないものを抱えているからである。学校という場のこのような二面性が、一方では生徒を一元的・標準的な評価基準で選抜・配分してきたとしても、一方では多様な価値観を認める社会の形成を保障していたと考えられるのではないだろうか。

最後に、以上の知見をもとに、今後の教員施策に対して提言を行いたい。本稿で明らかにした教職という仕事のアンビバレントな社会的特質を考慮すれば、教師を制度的に評価する試みがどれだけ難しいかは想像に難くない。だが、学校関係者の中からも、「人材の選抜・配分機能を中心的に担ってきた教師が、自らが評価されることを厭うのは矛盾しているのではないか」という素朴な疑問が既に出てきている⁽¹³⁾。森山先生が「生徒による授業評価」に対抗する形で、独自の授業評価を実施し続けていたことを考えれば、彼らは評価そのものをすべて拒否しているのではない。教育の改善や教師の能力の向上につながるという「納得感」が伴う評価であれば、それを活用していこうとする可能性も高いのである。

だからこそ、教員評価制度は両刃の剣である。その有効性を引き出し、教師の能力の向上につながるものにするためには、教職という世界で築かれてきた文化の意味と機能を精査したうえで、それを生かしていく取り組みが必要である。そうすれ

教職という仕事の社会的特質

ば、「評価する側」も、教職という仕事のアンビバレントな社会的特質から逃げることはできなくなるだろう。その上で、教師を評価することの根源的な難しさ—「目標管理の手法」や「評価基準の標準化」の意味と限界—を真剣に受け止めつつ行わなければならない。もっとふみこんで言うならば、教師の間に優劣をつける手段としてではなく、個々の教師の営みを表現、共有、説明する視点の一つとして、評価を行っていく—そういうアカウンタビリティの表し方もあるのではないだろうか。

メリトクラティックな選抜・配分の必要性に関していうならば、学校から職業へのトランジションを控えている生徒に対しては、何らかの選抜・配分過程が必要とされるのは、動かしがたい社会的事実である。そうであるならば、生徒に対しては、できる限り公正な基準によるなんらかのメリトクラティックな選抜・配分過程が追求されてしかるべきだろう。しかしながら、既に教職という職業に配分されている教師集団内において、メリトクラティックな地位や報酬の配分がどの程度まで必要かつ有効なことなのかは、必ずしも自明ではなく、社会学的な検証が必要とされる事項と思われる。

少なくとも本稿からみる限りでは、教職という仕事のアンビバレントな社会的特質を無視して、一面的な「教職のメリトクラシー化」の考え方を押しつけ、成果主義的な発想に立った運用を図るならば、学校現場における人材育成にとってプラスに働くどころか、人々が多様に存在することを許容する雰囲気までを学校から摘み取る結果になりかねない。これは個々の教師の問題だけではなく、教育行政の問題であり、社会全体の問題でもある。

〈注〉

- (1) 全国的な「新しい教員評価」制度導入の背景については、荻谷・諸田・妹尾・金子（2009）pp.4-8.および荻谷・金子編（2010）1章参照。
- (2) これを実際に導入するかどうかは、法律上、各教育委員会・学校の判断に委ねられている。
- (3) 『副校長・教頭の基本調査（平成20年度版）』によると、実際に評価結果を「処遇に反映」している自治体は、2008年度時点では、東京都（2005年度より）を含む7自治体である（荻谷・金子編 2010, 1章）。
- (4) 荻谷によれば、「両義性」とか「両価性」と訳されることがある「アンビバレント」とは、一見対立する二つの価値や論理が並び立っている状態のこと、言い

- かえれば、「白か黒か」そのどちらにもつかず、そのいずれをも並び立たせた「価値の両抱え」の状態である（荏谷 2009, pp.11-12）。本稿も同様の意味でアンビバレントという言葉を用いる。なお、荏谷（2009）は、戦後教育の基底に、このような価値の両抱え状態を含んだロジックが組み込まれていたことを明らかにした上で、既存の教育論議がこの事実を見落としていることを指摘している。
- (5) データは省略するが、マスコミ報道も高校教育に対して同様の評価の構造を持ちやすい。
- (6) 東京都のこうした動きは、中央政府や他の自治体の動向にも影響を与える可能性がある。
- (7) 同報告によれば、A 選考は、「行政感覚にも優れた教育ゼネラリスト的な管理職の育成を図るため、意欲ある若手教員を対象」とし、B 選考は、「学校運営のスペシャリスト的な管理職の育成を図るため、教育実践に優れた中堅教員を対象」として実施されてきた。
- (8) ただし、これは全校種合わせたデータ。
- (9) 「教育管理職等の任用・育成のあり方検討委員会最終報告」（2008年7月）によると、以上の対策として、2008年度より教育管理職選考と主幹教諭選考の受験資格年齢の引き下げが行われたが、受験率はあいかわらず低迷している現状が記されている。
- (10) 一方で水野先生は、インタビューの後日になるが、ビジネス的な努力としてセールスポイントを強く発信しようとしているのは、むしろ学校側（管理職の経営方針として）であって、それが一部の保護者にアピールしているに過ぎない可能性についても指摘していた。彼は、典型的な進学校に以前勤務していたとき、二人の子ども（姉弟）を通わせていたある母親に「姉の在学中には、進学面でない部分で学校のよさを評価していたのに…」と、昨今の進学重視の風潮を残念ながら経験もあるそうである。すなわち、保護者も一枚岩ではなく、次項で取り上げる「学校という場のもう一つの側面」を重視する保護者も、潜在的には少なからずいる可能性がある。
- (11) 藤田によれば、教育行為は「代理人との出会い」と「個人的出会い」という二重の過程として進行しているが故に、教師はしばしば役割葛藤を抱えることになる（藤田 1991 p.158）。
- (12) 近年の教師の仕事形態は個業型であるという調査結果もある。首都圏近郊の高校において教員を対象としたインタビュー調査とフィールドワークを行った山本

(2007)によれば、校務分掌の仕事でさえ、分掌内で係が割り振られ分業化が進んでいるため、短時間の打ち合わせを除いては、個人で仕事が進められていることがほとんどだった。

- (13) たとえば、宮崎県で教員評価制度導入を担当した A 氏は次のように言う（荻谷・金子編 2010, 2 章のデータより抜粋）。

だって無責任だよな。「人が人を評価できない」とか「教育は評価で測るものではない」とか言っている人は、「あなた、通知表をつけているでしょう？」と。子どもという教員が一番大事にしなきゃいけない人、もっと言うと教員がサービスを提供する人たちの評価をすることには抵抗がなくて、給与をもらって働いている職員間の評価はできないっていうのは、おかしいんじゃないですか。〈中略〉教育の現場って、子どもたちを育てるために、常に評価をしているんじゃないですか。いままでやってきた評価っていったい何なんだって。(2007年1月31日)

同時に彼は、教師を評価することの難しさを自覚し、教員評価制度の問題点に対しても自省的であった。筆者は、彼の一連の言動をもとに、「内の目」と「外の目」を併せ持っている学校関係者として位置付ける。なお、「内の目」と「外の目」の綱引きは、異なる組織の間だけでなく、一つの組織の中でも、一人の人間の中でも生じつつ、せめぎ合っていると考えるべきである。

〈参考文献〉

- 藤田英典, 1991, 『子ども・学校・社会』 東京大学出版会。
- Hargreaves, D. H. 1967, *Social Relation in a Secondary Modern School*, RKP.
- 広田照幸, 2001, 『教育言説の歴史社会学』 名古屋大学出版会。
- 広田照幸編, 2009, 『自由への問い5 教育 せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」』 岩波書店。
- 堀尾輝久・浦野東洋一, 2005, 『日本の教員評価に対する ILO・ユネスコ勧告』 つなん出版。
- 陣内靖彦, 2005, 「教師の地位と役割」, 岩内亮一・陣内靖彦編著『学校と社会』 学文社。
- 荻谷剛彦, 1995, 『大衆教育社会のゆくえ』 中公新書。
- 荻谷剛彦, 2009, 『教育と平等 大衆教育社会はいかに生成したか』 中公新書。

- 荻谷剛彦・金子真理子編，2010，『教員評価の社会学』岩波書店。
- 荻谷剛彦・諸田裕子・妹尾渉・金子真理子，2009，『「教員評価」』岩波書店。
- 勝野正章，2004，『教員評価の理念と政策』エイデル研究所。
- 川村光，2009，「1970-80年代の学校の『荒れ』を経験した中学校教師のライフヒストリー」『教育社会学研究』第85集。
- Keddi, N. 1971, "Classroom Knowledge" in Young, M. F. D. ed., *Knowledge and Control*], Collier-Macmillan, pp. 133-160.
- 久富善之編著，2008，『教師の専門性とアイデンティティ』勁草書房。
- Lacey, C. 1970, *Hightown Grammer*, Manchester University Press.
- 佐藤全・松澤杏，2002，「政策過程から見た教員評価制度の特質と課題」『教育社会学研究』第72集。
- 竹内洋，1995，『日本のメリトクラシー』東京大学出版会。
- 山本裕子，2007，「新しいタイプの高校における教員の仕事と多忙化」『教育社会学研究』第81集。
- Young, M. 1958, *The Rise of the Meritocracy* (窪田鎮夫・山元卯一郎訳 1982 『メリトクラシー』至誠堂)。

〈謝辞〉本研究は平成18～21年度科学研究費補助金（若手研究）の助成を受けた研究成果の一部である。調査への協力をご快諾くださった教職員の皆様に心より感謝申し上げます。

ABSTRACT**Social Characteristics of the Teaching Profession:
Focusing on Teachers' Struggles against "The Rise of
Meritocracy in the Field of Teaching"****KANEKO, Mariko**

(Tokyo Gakugei University)

4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan

mkaneko@u-gakugei.ac.jp

The teaching profession has fundamentally ambivalent social characteristics, between teachers' knowledge based on their teaching experience and changing social demands. The purpose of this paper is to analyze these characteristics of the teaching profession by focusing on teachers' struggles against the recent reform which introduced meritocracy in the field of the teacher profession.

The Tokyo Metropolitan Board of Education was an early adopter of educational reform based on this idea. I gathered documents and interviewed 14 teachers at Tokyo metropolitan high schools from June to October 2009. Based on this research, I found the following.

The teaching profession has fundamentally ambivalent social characteristics in the following two senses. First, it is built upon a tug-of-war between the specialist knowledge of teachers based on their teaching experience and changing social demands. Second, the school plays two different functions in society. It is not only a field for the selection and allocation of human resources, but also a field of communication among teachers and students. Teachers work within the tug-of-war formed by these ambivalent characteristics.

Despite this, the teacher assessment system introduced in Tokyo metropolitan high schools after 2000 is based on only one aspect of the ambivalent social characteristics of the teaching profession: the social demand, as part of the school's function of selection and allocation of human resources. Experienced teachers have a sense of discomfort because another aspect (teachers' knowledge based on their teaching experience and the school's function to provide communication) is ignored.

These changes of dynamics put pressure on the ambivalent social characteristics of the teaching profession. They make it difficult for teachers to continue to operate within the tug-of-war. But in my mind, it actually has strong significance for teachers not to give up standing within that tug-of-war. This is because the school has two faces, of selecting and allocating students by standardized criteria on the one hand, and guaranteeing the construction of a society with different values on the other.

Based on above-mentioned findings, the teacher assessment system appears to be a double-edged sword. To make it useful for the development of teachers' abilities, we need to investigate the meaning and the function of the culture built up in the field of the teaching profession. Then people who assess teachers will understand they cannot escape from the ambivalent social characteristics of the teaching profession. Conversely, if we make use of the teacher assessment system as a merit-based pay system that ignores the ambivalent social characteristics of the teaching profession, it will not only have a negative impact on the development of teachers' abilities, but will also take away from schools an atmosphere that accepts the different values. This is not only a problem for individual teachers, but also a problem for educational administrators and society as a whole.

Keywords: social characteristics of the teaching profession, teacher assessment system, teachers' knowledge