

教育改革は、教職をどのように変容させるか？

油布佐和子（早稲田大学）・紅林伸幸（滋賀大学）

1. 問題の所在

臨教審に始まる新自由主義的な教育改革は、今世紀に入って民主党政権が誕生するまでの間、加速度的に進行してきた。教育機会の平等の実現に焦点を当ててきたこれまでの教育政策は、この過程で180度転換し、規制緩和と市場原理に特徴づけられる政策へと大きく舵をきった。この転換の背後には、福祉型の「大きな政府」の財政難が存在しており、いまや教育改革は、教育理念ではなく、国家財政の縮小・公務員削減といった財政的な問題の中で論じられるようになってきている。

ところで、この改革の中で、教職をめぐる、縦と横の両方向から新たな施策が押し進められている。

縦の方向、すなわち教員の成長や育成にかかわる領域では、80年代の臨時教育審議会で提起された「不適格教員」の問題に始まり、「教師の資質向上」が一貫して中心的な課題となってきた。例えばその後も、教育改革国民会議の提案を受けた「21世紀新生プラン」で「教えるプロとしての教師を育成する」方針が明記され、これに基づいて「新たな教員研修制度の創設」や「指導力不足教員への厳格な対応」「優秀教員表彰制度」などが次々と予算化されている。また、中教審答申「義務教育の構造改革」（平成17年）でも、「教師に対するゆるぎない信頼を確立する」という項目で、資質向上策として、指導力不足教員対策とともに、養成段階での新しいカリキュラムの導入、専門職大学院の設立、免許更新講習の設定などが実施に移された。

横の方向、すなわち日常的な仕事とその現場にかかわる事項においても、改革による大きな変化がある。

「学校の自主性・自立性の確立」のために、校長の権限を拡大し、学校の組織運営のあり方を改善することが求められ、「学校の組織運営のあり方を踏まえた教職調整額の見直し等に関する検討会議」（審議のまとめ）（平成20年）では、学校の組織運営、教員の勤務時間管理、教員の勤務時間の内外における勤務のあり方、教員の果たすべき職務の内容や責任など全般にわたる具体的な改革が提案された。学校組織は、それまでの「鍋蓋型組織」といわれるフラットな専門職的組織から、ヒエラルヒーを持つ官僚制組織へと再編され、教師の学校業務上の役割分担が明確化されるようになったのである。

また、義務教育費の国庫負担金の議論の中で、総額裁量制が導入されたことにより、義務教育費国庫負担金の総額の範囲内で、給与額や教職員配置に関する地方の裁量を大幅に拡大する仕組みが整えられ、教員定数を自由に決定したり、常勤教職員の非常勤への振り替えをすることが可能になった。

これにより、臨時的任用教員や時間講師、加配教員を増加させた自治体もある。

このような改革の結果、現在、同一の学校組織で働く教職員の中で、校長一副校長一主幹といった管理一被管理の細分化や、また、常勤教員、任期付教員、時間雇用の教員など雇用上の分化が進んでいる。

ところでこのような教員政策は、よりマクロな新自由主義的な改革の一部であることを認識しておかねばならない。

現在の教育改革は、新自由主義的な発想に基づき、これまでの様々な規則を緩和し市場原理を導入して、競争によって教育の質を統制しようとする考え方に貫かれたものである。そのため学校にはNPM (New Public Management/新公共政策) の手法が取り入れられ、民間の企業と同じように、目標を設定しそれを実行して成果を公表するというPDCAサイクルで経営されることが求められるようになった。学校は合議的/専門的組織から、管理/経営的組織へ (S. Ball 2001) と変化を遂げねばならず、そのために、上述したような学校の組織運営の改革が必要とされたのである。管理/経営的な組織では義務や責任の所在が明確にされ、個人の職務・活動が査定される。また、その職責の達成度合いによるメリットペイ的な給与体系を構想するにあたって、教員評価の導入が必至であり、こうした改革と軌を一にして、優秀教員の表彰や指導力不足教員への対応というような、教員の質を向上させる教員管理の制度が整えられた。

評価の際に用いる数字や統計は可視的な指標となる。成果を分かりやすく表現する数字や統計は、全国学力テストの結果にも見るように教育への人々の関心や評価を大きく左右する材料になった。経営体としての学校の様々な教育活動は、今や、市場で、クライアントによって買値をつけられる存在に変化したといえよう。同様に、教員はそうした経営体としての学校目標にどの程度貢献したかによって、評価されるよう再定義された。

このような矢継ぎ早の改革は、10年かかってその全貌を表し終えたところである。われわれの研究では、こうした変化の過程で、改革に親和的で、学校組織の目標に積極的に関与する新しいタイプの教員が出現してきていることを明らかにした (油布ら 2010)。また、我が国に先駆けて改革が進んだ英国では、教員評価が個別教師を対象することから、「私自身の授業」「私自身の生徒との関係性」など、教師の関心が私的なものに限定されがちになることが指摘されている (S. Ball, 2003)。すなわち、教職は「公共性や自律性という特徴を有す専門職 (profession)」であるはずなのに、改革の中で、教職の社会的な位置づけも、また教師自らの位置づけも「組織の一員としての専門家」(specialist) へというように大きく変わってきたといえよう。

しかしながら、教育改革が教職に与えるインパクトについてはそれにとどまらずこれまで取り上げることができなかった複数の課題が残っている。例えば、教員が「組織の一員としての専門家」へと変化してきたとはいえ、教員の多様な雇用形態や組織上の一員としての位置づけが進めば、教員を一枚岩としてとらえることができないし、実際にそれぞれの日常的な活動等に差異が生まれている可能性もある。また、管理についての縦の系列を明確にしたこれまでとは異なる組織編制が、学校運営や

教師の日常活動にどのような変化をもたらしているのか、果たして改革の意図通りにそれが進行しているのかも明らかにする必要がある。

本論文では、こうした課題について調査結果をもとに検討することにしたい。

2. 目的と方法

1) 目的

本論文では、アンケート調査を用いて、「管理職の役割」と「教員の雇用の多様化」という二つの対象から教育改革に対する現場レベルの反応を検討することを目的とする。

近年、臨時任用教員や非常勤講師の採用が増え、学校内における教師の雇用形態の多様化が進んでいる。第一に検討するのは、こうした臨時任用教員や非常勤講師の活動の実態やそれを踏まえた教員相互の関係性の変化である。第二にとりあげるのは、学校運営の要である管理職の教育改革への意識や態度についてである。新自由主義的改革は、学校が市場で評価にさらされるようになると同時に、学校裁量の強化、すなわち主体的・自律的学校づくりをももたらす可能性を秘めている。管理職の価値・態度によっては、改革の実態は、新自由主義的な改革が意図したものと大きく異なるものとして出現する可能性がある。果たして管理職は改革をどのように受け止め、その担い手としてどのように取り組んでいるのであろうか。

管理職と臨時任用教員は、学校組織の両極に位置しているが、改革の実効性という点からキャストボードを握っており、改革の現場への浸透の度合い、あるいは、葛藤を明らかにするに相応しい研究対象である。分析を通じて、教育改革が、教職や教育現場をどのように変容させていこうとしているのかを探ることが本稿の最終の目的となる。

2) 方法

2009年12月から2010年1月にかけて、6つの都府県（東京・神奈川・大阪・秋田・岡山・福井）の小学校・中学校リストから無作為抽出（6分の1抽出）した959校に、「教師の生活と意識に関する調査」（教師用）と「教師の生活と意識に関する調査」（管理職用）のアンケートを、郵送法で実施した。回収票は267校（小学校165校、中学校102校）の管理職、および2049人の教諭である。

回収票の概要は表2-1のとおりである。

表2-1: 回収票の属性

		秋田	東京	神奈川	福井	大阪	岡山	NA	
小学校	男性	32.6	38.8	37.3	30.6	28.3	32.6	38.0	33.8
	女性	67.4	61.3	62.7	69.4	71.7	67.4	62.0	66.2
	N	258	160	193	160	92	261	50	1174
中学校	男性	62.4	49.5	46.2	54.5	49.3	54.0	47.4	53.4
	女性	37.6	50.5	53.8	45.5	50.7	46.0	52.6	46.6
	N	141	111	106	123	71	248	19	819
小中併設	男性	55.6	71.4						60.0
	女性	44.4	28.6						40.0
	N	18	7						25

なお、本稿では分析の対象とはしていないが、大都市圏とそれ以外、また、小学校と中学校という学校種によって、教育改革の浸透の度合いや受け止め方が異なるという基本的な傾向が存在していた。

3. 教師の勤務形態の分化が及ぼす影響

本章では、近年の教員の処遇をめぐる改革、特に、勤務形態の分化が教育活動にどのような変容をもたらしているのかを明らかにすることを目的とする。その際、まず教員がそれぞれどのような日常的な活動をしているのかを検討し、次に、学校組織という観点から、こうした勤務形態の分化が持つ意味を考察する。

勤務形態の違いごとの教師の属性は、表3-1-1のとおりである。

時間契約教師、産休・育休教師は、常勤教師及び期限付き教師に比べて女性が多い。また、常勤教師の平均年齢が42.35歳であるのに対して、期限付き教師のそれは34.03歳となっており、平均年齢で10歳近い開きがある。また、時間契約教師は中学校により多く見られる。

(注) 表3-1-1の数字について

勤務校の数字は小学校=1、中学校=2としたときの

平均である。そのため、「常勤で1.41」という数値は「常勤はどちらかといえば小学校に多いという」ように読むことができる。同様に、性別の数字は男性=1、女性=2としたときの平均である。

表3-1-1 回収表の属性

	常勤	期限付き	時間契約	産休・育休
勤務校	1.41	1.51	1.60	1.40
性別	1.57	1.60	1.69	1.80
年齢	42.35	34.03	40.34	36.80
担任	2.2	2.6	4.1	1.8

1) 教師の勤務の実態

① 勤務形態の実態と、その自己評価

「あなたはふだん、次のような仕事をどのくらいしていますか」という質問について、教師の勤務形態ごとに一元配置分散分析をした(表3-1-2)。

この質問に関する選択肢は、「ほとんど毎日=4」「週に2、3回=3」「週に1回=2」「月に1、2回=

表3-1-2 普段の仕事	常勤	期限付き	時間契約	産休・育休
A. 教材研究をする	3.42	3.43	3.13	3.34
		*		
B. 生徒の提出物を添削、点検する	3.46	3.3	***	2.46
		***		3.18
C. 試験や小テストの採点や評価をする	2.6	**	2.21	***
			1.47	**
			***	2.18
D. 日記や連絡帳をみる	2.7	**	2.26	***
			0.38	***
			***	2.22
E. 教室の提示物を用意したり、整えたりする	1.9	**	1.5	***
			0.69	**
			***	1.55
F. 学級新聞や学年だよりを作る	1.11	***	0.73	***
			0.08	***
			***	0.87
G. 家庭訪問など、家庭と連絡をとる	1.6	*	1.3	***
			0.11	***
			***	1.22
H. 校務分掌の係りの仕事をする	2.89	***	1.93	***
			0.25	***
			***	2.23

1」「ほとんどしない＝0」であり、数値が大きいほどここに挙げた教育活動をする頻度が高いということを示している。

「教材研究をする」という項目では、教員の勤務形態による差異は常勤の教諭と時間契約の講師の間で見られるものの、いずれの教師もほとんど毎日教材研究をしているという点で大きな差はない。しかしながら、その他の項目を見たとき、勤務形態による教育活動の差が非常に大きいことがわかる。まず「生徒の提出物を添削、点検する」については、時間契約の教師はこのような活動にあまり携わらないが、常勤教諭、期限付き教師、産休・育休教師の活動実態はほぼ同じである。次に、「試験や小テストの採点や評価をする」「日記や連絡帳を見る」「教室の提示物を用意したり、整えたりする」「学級新聞や学年だよりを作る」「家庭訪問など、家庭と連絡を取る」という項目の全てで、常勤教諭および産休・育休教師と期限付き教師及び時間契約教師の間に差異が見られ、常勤教諭と産休・育休教師ほど、こうした活動に熱心であることがわかる。一方、時間契約教師は、こうした活動にあまり熱心ではない。「校務分掌の係りの仕事をする」については、非常に大きな差異があり、常勤教師は週に2、3回程度はこうした活動に従事しているが、産休・育休教師はほぼ週に一回程度、期限付き教師はそれよりは若干少なめに、そして、時間契約の教師はこうした活動にはほとんど携わっていないことが示された。

この結果は、勤務形態の違いによって、教師の活動の範囲について明確に差異があるということを示している。

すなわち、常勤教師は、ここにあげられた教育活動のほぼすべてにわたってほとんど毎日か、週に2、3回これに携わっている。産休・育休教師も、これに近い活動を行っている。ただし、校務分掌という組織運営にかかわる活動のみは、これにあたらぬ。一方、期限付き教師は、「教材研究をする」「生徒の提出物を添削・点検する」という活動については、常勤教師、産休・育休教師とさほど変わらないが、その他の項目においては常勤教師との間にも有意差が見られる。期限付き教師は、採用試験を控えた若い教師であることが予測され、こうした教育活動にも、若い教師特有の視野の限定、すなわち、学年や学校全体ではなく目の前の子どものことにのみ集中するという傾向が見て取れる。一方、時間契約教師は、すべてにわたって常勤教師と、また、ほとんどの項目について期限付き教師および産休・育休教師とも有意差が示された。時間契約の教師は、学校における様々な活動のうち、教科にかかわる、それも非常に限定的な側面のみに従事していることが明らかとなった。

② 学校組織の一員としての活動

次に、教師が普段、学校組織の中でどのような活動をしているのかについて調べた。

表3-1-3は、その結果を示したものである。「あなたは普段、次のような仕事に携わっていますか」という項目を、勤務実態別に一元配置分散分析をした結果、以下のようなことが明らかになった。

「教材や資料集の使用について意見を述べる」「特別に支援が必要な子どもの個別指導計画を立てる」の二つの項目を除く、「学校目標や経営目標について意見を述べる」「学校全体のカリキュラム編成について意見を述べる」「子どもたちの学習達成についての評価規準を作成する」「校内研修会を組織す

る」という項目で、常勤教師の数値が最も大きく、他の勤務形態の教師と有意差がある。この表からは、学校全体を見渡して教育活動を推進しているのは、常勤教師で

表3-1-3 組織の一員としての活動

	常勤		期限付き		時間契約		産休・育休
A. 学校目標や経営目標について意見を述べる	1.16	***	0.53	**	0.1	**	0.67

	**						
B. 学校全体のカリキュラム編成について意見を述べる	1.3	***	0.47	*	0.12	**	0.68

C. 教材や資料集の使用について意見を述べる	1.71	***	1.41	*	0.76	**	1.35

D. 子どもたちの学習達成について評価基準を作成する	1.72	***	1.15	***	0.54	**	1.21

	**						
E. 特別に支援が必要な子どもの個別指導計画を立てる	1.31		1.09	*	0.68		0.94

F. 授業の際、ITなどの工夫をする	1.54		1.53		1.46		1.52
	1.14	***	0.35		0.12		0.52
G. 校内研修会を組織する			***				

あること、産休・育休教師は常勤教師と同じような傾向を示しているものの、見渡せる範囲が若干狭くなっていること、こうした教育活動に最も消極的なのは時間契約教師であることが明らかになった。

期限付き教師、時間契約教師は、学校の教育活動全体を見越して、意見を述べたり教育活動を行ったりしているのではないといえる。

このような結果は、学校組織の一員としての活動についての自己評価にも示された。表3-1-4に見るように、「職員会議では積極的に意見を言う」「学校運営に積極的にかかわっている」という項目で、常勤教師の数値が最も高くなっており、他の勤務形態の教師と異なる。

③ 同僚との関係

では、勤務形態の違いによって、同僚関係はどのようになっているのであろうか。それを調べたのが表3-1-4である。表から明らかなように、「同僚と学校を離れてもインフォーマルにつきあう」「同僚と教育観や教育方針について語り合う」「困ったときに、同僚の教師から援助してもらった」という三つの項目に関しては、勤務形態による差異は見られない。教師は、勤務形態がどうであれ、相互に同僚としての関係を築き、助け合っていることがわかる。

しかしながら、「同僚の授業を見たり同僚があなたの授業を見たりする」「困っている教師を支援した」「同僚教師に指導・助言をした」という項目を見ると、常勤教師が、他の教師よりこうした活動を積極的に担っていることがわかる。また、期限付き教師、時間契約教師や産休・育休教師が「他の教師の学級経営には口を挟まない」と回答する割合が、常勤教師より有意に高くなっている。さらに、時間契約教師は、「同僚と教材を共同作成したり、交換したりする」という数値が小さく、どちらかといえば同僚性という点で他の教師とは異なる特徴を持つと共に、産休・育休教師とともに「管理

表 3-1-4 同僚との付き合い	常勤	期限付き	時間契約	産休・育休
A. 同僚と学校を離れてもインフォーマルにつきあう	1.674	1.692	1.533	1.6383
B. 同僚と教育観や教育方針について語り合う	1.9	1.856	1.785	1.8125
C. 同僚の授業を見たり同僚があなたの授業を見たりする	1.959	1.843 ***	** 1.494	1.766
D. 他の教師の学級経営には口を挟まない	1.666 ***	1.979 **	1.961 ***	2.0625
E. 管理職によく指導上の相談をする	1.622	1.6 ***	* 1.26	** 1.7755
F. 議員会議では積極的に意見を言う	1.46 ***	0.87 ***	** 0.507 ***	0.8163
G. 学校運営に積極的に関っている	1.463 ***	0.931 ***	0.629 ***	1.0204
H. 困った時に、同僚の教師から援助してもらった	2.305	2.393	2.299	2.551
I. 困っている教師を支援した	1.986 ***	1.671 ***	1.641 ***	1.5918
J. 同僚教師に指導・助言した	1.788 ***	1.233 ***	1.117 ***	1.2041
K. 同僚と教材を協働で作成したり、交換をしたりする	2.001	1.945 *	1.744	2.102

職によく指導上の相談をする」という数値が高く、同僚関係というよりは、上司一部下といったような組織的な関係の特徴を帯びているように見える。

④ 自らの位置についての認識と悩み

教育活動の違いや、勤務形態による属性の違いは、教師としての自信の差となって現われている（表 3-1-5）。

期限付き教師は、若いためか、「教科の内容に関する知識」「教科の指導法」「学級作り」「生徒指導」「進路指導」の全てにおいて、他の教師に比べて自信がないことがわかる。これに対して、時間契約教師は、「教科の内容に関する知識」「教科の指導方法」では、常勤教師や産休・育休教師と変わらないものの、その他の項目では期限付き教師とほとんど同じである。一方、産休・育休教師は、常勤教師とほとんど変わらないが、「生徒指導」の項目では有意差が見られた。

「部活動の指導」については、勤務形態の違いによる差異はない。

	常勤		期限付き		時間契約		産休・育休
A. 教科の内容に関する知識	1.76	*	1.57		1.68		1.52
B. 教科の指導方法	1.66	***	1.41		1.63		1.48
C. 学級づくり	2.34	***	2.73		2.77		2.5

D. 生徒指導	1.58	***	1.33		1.36		1.31
			*				
					*		
E. 部活動の指導	1.29		1.31		1.33		1.26
F. 進路指導	1.31	***	0.92		0.86		1.1

2) 教師の負担感

教師の雇用形態の違いは教職への意欲にどのように影響しているであろうか。表 3-1-6 は、「あなたは A~F について、次のように思うことがありますか」という質問項目の結果を示したものである。選択肢は、「あてはまる = 3」「ややあてはまる = 2」「あまりあてはまらない = 1」「あてはまらない = 0」である。表からもわかるように、「教師になったよかった」「やりがいがある」、そして「教師をやめたくない (= 教師をやめたいの数値が低い)」と考えているのは、産休・育休教師である。彼らは、時間契約教師ほどではないにせよ「慢性的に疲れを感じる」ことも少なく、また、常勤教師ほどには「教師の権威が低下している」とも思っていない。逆に、教職について、最も否定的な回答をしているのが、常勤教師である。彼らは、「慢性的に疲れを感じ」「毎日が忙しく」、また、そのた

	常勤		期限付き		時間契約		産休・育休
A. 教師になってよかった	2.42		2.46		2.53	*	2.78
					**		
					*		
B. 慢性的に疲れを感じる	2.16	***	1.86	*	1.47		1.84

					*		
C. 教師の権威が低下している	2.34	***	2.03		2.08		2.1
			**				
D. 毎日が忙しい	2.7	***	2.5	***	1.96	***	2.44

					**		
E. 教師をやめたい	0.95	**	0.66		0.56		0.57
			**				
					*		
F. やりがいがある	2.4	**	2.61		2.61		2.78
			*				

めであろうか「教師になってよかった」と回答する割合が最も低く、同様に「教師をやめたい」人は最も多い。また、「毎日忙しく」「やりがいはなく」「慢性的に疲れを感じ」ており、「教師の権威が低下した」という項目でも数値は高い点に特徴がある。

3) まとめ

調査結果を調べていくと、上述したように、教師の勤務形態の違いによって、日常的な教育活動、学校という組織へのインボルブメントの程度、同僚関係が異なっており、また、それに起因しているとも思われるが、教師の満足感や教職継続意思などについて差異が見られた。

このような結果からは、次のような問題状況や政策的な課題が明らかになる。

第一に、雇用形態の多様化にともなう教師内での意識の多様化である。

調査からは、常勤教師以外の教師で職業満足度が高く、仕事にやりがいを感じているという結果が導かれたが、これは、井上・村松による「臨時的任用教員の就業意識とその実態」(2007)ともほぼ一致している。井上・村松は、臨時的任用教員の職業満足度が高いこと、職場の人間関係が良好であり、仕事にやりがいを感じ、職業に対して肯定的に考えているという知見を導いていた。また、満足度の源泉として、臨時的任用教員が「女性の非正規労働の中では賃金が高く、専門性をいかせること」を挙げていた。我々の調査からも、臨時的任用教員に焦点を当てれば、ほとんど同じ結論を導くことができるだろう。しかしながら、我々の関心は、臨時的任用教員のみにあるのではない。ここで主張したいのは、改革の中で教員の雇用・勤務形態が多様化し、それに伴い職場における教師の意識も一枚岩ではないという実態である。このような結果は、学校の中での教員の相互理解を妨げるような状況が進んでいることを表していると考えられる。

また第二に、教員の雇用形態について再考の余地があることを指摘しておきたい。教員の雇用形態は非常勤講師採用などにより多様化し、そのために個別にみると教師の数が増えた学校もあると思われる。ただし、授業をすることにとどまらない多様な業務が学校にはあるにもかかわらず、時間契約の非常勤講師はこのような「校務」には関わらない。したがって時間契約の非常勤講師の増加が、常勤教諭の仕事負担をどの程度軽減するかは疑問である。常勤教諭の仕事の満足度が、相対的に低いことから、雇用の多様化が、こうした問題の解決に寄与しているとは考えにくい。すなわち、教員の増加が実質的な業務の軽減に寄与していない可能性もあるのである。

4) 教師の勤務形態の分化が、学校・常勤教師にもたらす影響

① 方法

そこで次に本項では、学校組織の構成員の中で、非常勤講師が増加することが常勤教師の活動にどのような影響を及ぼすかを検討する。

この分析のためにまずは、学校の組織文脈を明らかにできる校長用調査票を用いて学校ごとの非常勤教師割合として算出し、非常勤講師の多い学校とそうでない学校を析出し、これを検討することに

した。

計算式は、「採用試験には合計していないが、講師として常勤している教師」+「産休や病休のための補助教員」+「時間雇用の教員」+「生徒指導や特別支援等で特別加配されている教員」÷「教職員数」である^(注)。この項目の何れかの値が欠損値となっていることにより、分析から除外された学校が100校近く存在するが、分析可能な対象校は175校であった。このうち、こうした非常勤講師が一人も存在しない学校は16校で10%にも満たなかったが、逆にいえば、9割の学校には非常勤教師が勤務していることになる。中には、半数以上が非常勤講師である学校も5校(2.3%)存在し、中央値は0.18(教員の18%が非常勤教師)であり、ほとんどの学校が、2割前後の非常勤教師を抱えていることが示された。

(注) 前節で検討したように雇用形態は多様なので、本来なら「時間契約の非常勤教師」「産休・育休代替教師」「期限付き教師」のそれぞれのカテゴリーごとに分析すべきであるが、実数が小さいために、本節で取り扱う「非常勤講師」は、常勤の教諭を除くすべてのカテゴリーをまとめることとした。

② 教師の勤務形態が多様な学校はどのような学校か？

それでは非常勤教師の多寡と学校の文脈にはどのような関係があるのかを見ておこう。保護者と学校の関係、及び、学校における教育問題の諸相について調べたのが、表3-2-1と表3-2-2である。

表3-2-1	全体	小学校	中学校
A. PTA活動が盛んである	0.029	0.009	0.031
B. 参観日の保護者の出席率が高い	0.125	0.001	0.006
C. 参観日意外にも保護者がよく学校に来る	-0.064	-0.191 *	-0.102
D. 学校行事が盛んである	-0.092	0.009	-0.153
E. 地域行事への教員の参加が多い	-0.123	-0.078	-0.076
F. 生徒の転出入が多い	-0.084	-0.261 *	0.166
G. 保護者の進学熱が高い	-0.205 **	-0.237 *	-0.029
H. 保護者のクレームが頻繁にある	-0.234 **	-0.261 *	-0.120
I. 不登校やいじめ問題への取り組みが切実になっている	-0.273 ***	-0.255 **	-0.045

表3-2-2	全体	小学校	中学校
A. いじめの問題	-0.249 **	-0.285 **	0.023
B. 家庭のケアの低下	-0.173 **	-0.149	-0.029
C. 対人暴力	-0.148	-0.105	-0.011
D. 器物破損	-0.188 *	0.036	-0.136
E. 薬物による汚染	-0.129	—	-0.145
F. さぼり	-0.229 **	-0.016	-0.193
G. 不登校	-0.219 **	-0.18	0.051
H. 子どもの荒れ	-0.169 *	-0.088	-0.12
I. 授業が成立しない学級	-0.113	-0.093	-0.064
J. 休職する教師・休職がちの教師	-0.312 ***	-0.194 **	-0.444 ***

表3-2-1から明らかのように、常勤教師が多い学校では、「保護者の進学熱が高い」「保護者のクレームが頻繁にある」「不登校やいじめ問題への取組が切実になっている」の項目で負の相関が見られた。一方、学校における教育問題については、表3-2-2に示すように、「いじめの問題」「家庭のケアの低下」「器物損壊」「サボリ」「休職がちの教師」が多いことと負の相関を持っている。

調査結果から、常勤教師の多い学校（非常勤教師の少ない学校）は、教育問題も少なく、子どもの家庭的な背景も比較的落ち着いており、安定した学校であることがわかる。ただしこのことは、非常勤教師が多いことが学校における問題を引き起こすということを意味するのではなく、比較的問題をもった学校で常勤教師が病気休職等に追い込まれていること等を考慮に入れたとき、それを補うために非常勤教師が雇用されていると解釈することができる。

③ 非常勤教師の存在が常勤教師の活動に及ぼす影響

それではこうした非常勤教師の存在は、常勤教師の活動にどのような影響を及ぼしているだろうか。教師の教育活動と、教師間の同僚性の二つの側面からこれを検討したい。

前項で、問題を抱えた学校には非常勤教師が多く採用されていることが明らかになったので、問題を抱えた学校における常勤教師と非常勤教師の活動・同僚関係に焦点を当てこれを検討する。

校長票の学校における問題状況についての項目相互の相関を取ったところ、10項目のうち「薬物による汚染」を除く9項目（「いじめの問題」「家庭のケアの低下」「対人暴力」「器物損壊」「さぼり」「不登校」「子どもの荒れ」「授業が成立しない学級」「休職する教師・休職しがちの教師」）については、相関が高かったため、これらの回答結果から「指導が困難な学校」の合成変数を作成し、「指導が困難な学校」と「指導が困難ではない学校」の二つのタイプを析出した。さらに、そこで「非常勤教師が多く存在する学校」とそうではない学校ごとに、教師の教育活動と同僚関係について検討した。

表3-2-3は、困難校とそうでない学校の二種類のそれぞれについて、非常勤講師が多い学校とそうでない学校の、常勤教師の教育活動についてみたものである。数字は大きいほどその項目に「あてはまる」ことを示している。

表 3-2-3

	困難校		非困難校	
	常勤多	非常勤多	常勤多	非常勤多
A. 学校目標や経営目標について意見を述べる	1.22	1.03 *	1.15	1.05
B. 学校全体のカリキュラム編成について意見を述べる	1.41	1.15 **	1.03	1.21
C. 教材や資料集の使用について意見を述べる	1.67	1.62	1.77	1.68
D. 子どもたちの学習達成についての評価基準を作成する	1.70	1.63	1.75	1.67
E. 特別に支援が必要な子どもの個別指導計画を立てる	1.20	1.13	1.47	1.34
F. 授業の際、ITなどの工夫をする	1.52	1.41	1.62	1.48
G. 校内研修会を組織する	1.20	1.04	1.18	1.03

表から明らかになることは、第一に、非困難校については、常勤教師も非常勤教師も、活動内容に大きな差がないということである。しかしながら、困難校については、常勤教師が多く存在する学校

では、非常勤教師が多い学校に比べて、常勤教師が「学校目標や経営目標について意見を述べる」「学校全体のカリキュラム編成について意見を述べる」という活動に積極的に携わっていることがわかる。前の分析で、生徒への指導のみに携わるのか、学校全体の教育活動に携わるのかが教師の勤務形態によって異なることを述べ、常勤教師は、一般にそれ以外の教師よりも学校全体の教育活動に携わる割合が高いことを明らかにしてきた。しかしながら、指導困難校で、常勤教師が多いほど、常勤教師の学校全体にかかわる活動が積極的であり、一方非常勤教師が多い学校ほど、こうした活動に携わる常勤教師が少ないというこの結果は、指導困難校では、非常勤教師が常勤教師の仕事を肩代わりしていることを推測させるものとなっている。すなわち、指導が困難な学校では非常勤教師の存在が、教育活動にとって必要なものとなっているのである。

ところで次に、教師同士の関係はどのようになっているであろうか。それを調べたのが、表3-2-4である。

指導困難校では、「学校運営に積極的に関わっている」という項目のみに差異が現れた。これは前項(表3-2-3)で検討したことを追認するものでもある。すなわち、指導困難校では、非常勤教師が多い学校ほど常勤教師が「学校運営に積極的にかかわ」ることができない状況にある(だから、それを非常勤教師

が肩代わりしている)。それに対して、非困難校では、「同僚の授業を見たり同僚があなたの授業を見たりする」という項目で差異が現れた。常勤教師が多い学校ほど、互いに授業を見あうような同僚関係が築かれている。

表3-2-4

	困難校		非困難校		
	常勤多	非常勤多	常勤多	非常勤多	
A. 同僚と学校を離れてもインフォーマルにつきあう	1.70	1.71	1.67	1.66	
B. 同僚と教育観や教育方針について語り合う	1.94	1.89	1.88	1.93	
C. 同僚の授業を見たり同僚があなたの授業を見たりする	1.87	1.91	2.10	1.95	**
D. 他の教師の学級経営には口を挟まない	1.62	1.77	1.63	1.64	
E. 管理職によく指導上の相談をする	1.68	1.58	1.62	1.69	
F. 職員会議では積極的に意見を言う	1.41	1.35	1.56	1.46	
G. 学校運営に積極的に関わっている	1.56	1.34	**	1.49	1.41
H. 困った時に、同僚の教師から援助してもらった	2.34	2.30	2.26	2.34	
I. 困っている教師を支援した	1.98	1.93	1.99	1.99	
J. 同僚教師に指導・助言した	1.82	1.71	1.75	1.75	
K. 同僚と教材を協働で作成したり、交換をしたりする	2.04	1.93	2.01	2.01	

さて、以上の結果から、非常勤教師の存在が、常勤教師の教育活動にどのような影響を与えるのかについてまとめておこう。

分析から示されたことは、第一に、非常勤教師の存在は、指導困難校では、常勤教師の教育活動を補ったり代替したりしており、こうした意味で、非常勤教師の存在価値は大きいということがわかる。しかしながら、第二に、非困難校では「お互いに授業を見あう」というような同僚性が、非常勤教師

が多い学校で少ない。これは、目の前にある困難に対処するために、非常勤教師の多い学校ではこうしたゆとりがないからだということが出来るかもしれない。しかしながらいずれにせよ、非常勤教師が、こうした教育内容を高めあうための存在として配置されているのではないということは明らかである。

以上のことから判断できることは、非常勤教師の存在は、危急の問題を抱える学校にとっては有意義であるものの、教育活動の質を向上させたり、教師の専門性を互いに高めたりするような存在としては有意味ではないということである。

総額裁量制の導入により、教職員の様々な雇用形態が可能になったが、教育活動の質の保証をするという観点からは、非常勤教師の雇用は限定的に考えるべきである。重要なのは常勤教諭の日常的な活動を十分に保障する施策が考えられることである。

（以上、油布佐和子）

4. 管理職の学校改革意識 一校長調査の結果より一

近年わが国の教師集団に質的な変容が生じていることが指摘されてきた。こうした教師集団の変質は、教師自身が自己決定自己責任を原則とする自立した市民による社会の実現を目指し、個人主義化を推し進める学校教育の良き優等生として、その教育の成果を体現しているに加えて、近年の教育改革によって、そうした変容を余儀なくされていることが否定できない。そこで、本章では、新自由主義の改革と呼ばれる学校改革を、教師集団のリーダーである校長がどのように受け止めているのか、またどのような意識を持ってそれらの学校改革に取り組んでいるのか、そしてそれが学校にどのような結果をもたらしているのかを確認する。

1) 校長の学校改革へのまなざし

学校教育の課題と将来像に関する意識を尋ねた結果について因子分析を行ったところ、表4-1-1に示すように、「成果主義」「主体的・自律的な学校づくり」「改革困難」「教員資質の向上」4つの因子が抽出された。校長は、現在の学校改革を、成果主義という改革の基本原則と、主体的・自律的な学校づくりという学校運営の観点、改革の可能性と限界、教師の資質向上という4つの観念に立って捉えているのである。

このうちの「成果主義」「主体的・自律的な学校づくり」の2つは現在進行している新自由主義改革の原理に関連していると考えられることから、ここではその2つを現在進められている学校改革の両輪的な2側面として位置づけ、それぞれを学校改革の成果主義志向と主体的自律的学校づくり志向として、それぞれの学校現場への浸透の現状について確認していく。

表4-1-1 校長の学校改革の認知構造（因子分析の結果より）

	因子			
	成果主義	自律的学校	改革困難	教員資質
C. 税金で教育が行われている以上、学校の成果や課題について、社会に説明責任がある	.603	.142	-.071	.098
E. 年功序列の現在の教員賃金を、役割や仕事量、達成した仕事状況を基準にしてメリハリを付けるのは妥当である	.531	.079	.221	.162
B. みんな一律の時代は終わり、それぞれの個性を重視すべきである	.503	.251	.072	-.175
A. 競争が教育を活性化する	.420	-.103	-.084	.225
K. 現職がもっと勉強できるように、労働条件や仕組みを変えるべきである	.026	.678	.315	.048
H. 保護者や地域が教育に参画・経営できるような道を考えていくべきである	.228	.498	-.463	.212
G. 中央集権的な教育制度を、地方に委ねていくべきである	.106	.448	.074	.006
D. 家庭背景に起因する差異は、学校ではいかんともしがたい	.005	.041	.393	.136
F. 指導する意欲をなくした教師は、他の道を探すべきである	.054	.137	.325	.011
I. 教員資格を見直し、免許を簡単に取得できないようにすべきである	.155	.017	.106	.532
J. 教師教育の方法を見直すべきである	.020	.331	.438	.466

表4-2-1 2つの改革志向（度数分布）

成果主義志向得点				主体的自律的学校づくり志向得点			
	度数	パーセント	累積%		度数	パーセント	累積%
0	2	.7	.8	0	2	.7	.8
2	3	1.1	2.1	2	3	1.1	2.1
3	4	1.5	3.7	3	15	5.5	8.3
4	20	7.3	12.0	4	30	10.9	20.7
5	31	11.3	24.9	5	68	24.8	49.0
6	54	19.7	47.3	6	61	22.3	74.3
7	52	19.0	68.9	7	44	16.1	92.5
8	34	12.4	83.0	8	12	4.4	97.5
9	27	9.9	94.2	9	6	2.2	100.0
10	9	3.3	97.9	合計	241	88.0	
11	5	1.8	100.0	システム欠損値	33	12.0	
合計	241	88.0		全体	274	100.0	
システム欠損値	33	12.0					
全体	274	100.0					

2) 校長の改革志向性の規定要因 一属性か学校特性か一

因子分析の結果明らかになった成果主義志向と主体的自律的学校づくり志向に関わる各項目を3点から0点に得点化し、それぞれの総和を成果主義志向得点（最高12点）と主体的自律的学校づくり志向得点（最高9点）として分布を確認したものが表4-2-1である。2つの改革志向はいずれも中央値近くに度数が集まっている。新自由主義の改革が進んでいると言われているが、校長の意識は必ずしも極端な成果主義や主体的自律的学校づくりに傾いているわけではないことがわかる。

では、こうした校長の改革への志向意識は、どのような要因によって規定されているのだろうか。

表4-2-2は、規定要因として、校長の性別、年齢、教職経験年数等の個人要因と学校種、学校規模等の学校要因を想定し、回帰分析を行った結果である。成果主義志向に校長職の経験年数との間に正の相関があった他は、特に目立った関連性は確認されない。そこで、保護者との関係、教職員の特性などの学校特性に関わるモデル2を設定し、改めて回帰分析を行った結果が、表4-2-3である。しかし、モデル2においても相関はまったく認められなかった。以上の2つの結果から、校長の学校

表4-2-2 改革への意識の規定要因（個人要因・学校要因1）

	標準化されていない係数		標準化係数	t 値	有意確率		標準化されていない係数		標準化係数	t 値	有意確率
	B	標準偏差誤差	ベータ				B	標準偏差誤差	ベータ		
(定数)	12.357	3.714		3.327	.001		5.738	3.060		1.875	.062
A.性別	.137	.323	.028	.424	.672	A.性別	.493	.261	.130	1.887	.060
B.年齢	-.132	.073	-.162	-1.794	.074	B.年齢	-.034	.063	-.053	-5.35	.593
C.教職年数	-.009	.038	-.019	-.238	.812	C.教職年数	.018	.036	.043	.498	.619
D.校長職の教職年数	.180	.060	.243	3.018	.003	D.校長職の教職年数	.020	.048	.034	.410	.683
E.校長会などの学外委	.016	.284	.004	.057	.954	E.校長会など学外委員	-.032	.228	-.009	-.141	.888
A.学校種	.342	.318	.091	1.076	.283	A.学校種	.040	.256	.014	.157	.875
C.学級数	-.007	.049	-.025	-.139	.890	C.学級数	.037	.039	.176	.942	.347
D.教員数	.031	.030	.188	1.019	.309	D.教員数	-.001	.024	-.010	-.051	.959
R	R2 乗	調整済み R2 乗	標準偏差推定値の誤差			R	R2 乗	調整済み R2 乗	標準偏差推定値の誤差		
	.283 ^a	.080	.047	1.86319			.207 ^a	.043	.009	1.49604	

表4-2-3 改革への意識の規定要因モデル2（学校要因）

	標準化されていない係数		標準化係数	t 値	有意確率		標準化されていない係数		標準化係数	t 値	有意確率
	B	標準偏差誤差	ベータ				B	標準偏差誤差	ベータ		
(定数)	3.705	2.976		1.245	.215	(定数)	4.567	2.336		1.955	.052
PTAとの距離が近い	.158	.112	.126	1.416	.159	PTAとの距離が近い	.148	.090	.151	1.645	.102
PTAに問題あり	.219	.252	.147	.868	.387	PTAに問題あり	-.044	.201	-.038	-.221	.825
生徒の転出入	.272	.225	.117	1.211	.228	生徒の転出入	-.119	.179	-.066	-.664	.507
不登校やいじめ問題への取り組みが切実	-.057	.221	-.026	-.257	.797	不登校やいじめ問題への取り組みが切実	.339	.178	.197	1.903	.059
生徒の問題行動	-.038	.078	-.049	-.485	.628	生徒の問題行動	-.010	.062	-.017	-.164	.870
休職する教師・休職が ちの教師	.204	.408	.042	.499	.619	休職する教師・休職が ちの教師	-.013	.320	-.004	-.041	.967
教員数	.015	.017	.086	.907	.366	教員数	.024	.013	.182	1.879	.062
時間利用率	.020	.013	.127	1.504	.135	時間利用率	-.016	.010	-.131	-1.532	.128
教師集団のまとまり	.026	.116	.019	.228	.820	教師集団のまとまり	-.026	.092	-.024	-.285	.776
組織化指数（企画委）	.126	.105	.094	1.201	.231	組織化指数（企画委）	-.045	.085	-.042	-.531	.596
保護者の進学熱	.096	.344	.043	.280	.780	保護者の進学熱	.155	.269	.089	.576	.565
R	R2 乗	調整済み R2 乗	標準偏差推定値の誤差			R	R2 乗	調整済み R2 乗	標準偏差推定値の誤差		
	.342 ^a	.117	.053	1.90031			.300 ^a	.090	.024	1.49174	

改革への意識は、所属校の現状や課題に基づいて抱かれているわけではないことが明らかになったと言える。

3) 校長の改革志向性の影響

続いて、前節で取り上げた成果主義志向と主体的自律的な学校づくり志向のそれぞれを高得点群と低得点群に分け、その組み合わせによって校長を表4-3-1に示す1. 非改革志向, 2. 自律的学校志向, 3. 成果主義志向, 4. 自律性と成果主義志向(新自由主義改革志向)の4つのタイプに分類し、比較分析を行った。

表4-3-1 校長の4類型の概要

GROUPSM4 改革グループ と Q01A Q1. 学校について : A. 学校種 のクロス表

		A. 学校種			合計
		1 小学校	2 中学校	3 併設校	
GROUPSM4 改革グループ	1. 非改革志向	43 29.9%	26 28.3%	0 .0%	69 29.0%
	2. 自律的学校志向	32 22.2%	12 13.0%	0 .0%	44 18.5%
	3. 成果主義志向	24 16.7%	21 22.8%	2 100.0%	47 19.7%
	4. 自律性と成果主義志向	45 31.3%	33 35.9%	0 .0%	78 32.8%
合計		144 100.0%	92 100.0%	2 100.0%	238 100.0%

4つのタイプの校長の教育観や職務意識を確認したものが表4-3-2, 3, 4である。

表4-3-2は14項目の活動について各校長がどの程度行っているのかを3点満点で得点化し、平均値の比較を行ったもので、表4-3-3は校長の役割と考えられる11項目について、各校長がどの程度重要なものと考えているのかを、同様に3点満点で得点化し、平均値を比較したものである。また、それぞれの項目を因子分析し、その結果に基づいて因子群ごとに総合得点化し、平均値の比較を行ったものが表4-3-4である。

全体の傾向から捉えるために表4-3-4から見ていこう。参考資料1に示すように、因子分析の結果によれば、校長は自らの職務を、監督的関わり、サポートの関わり、先導的関わりの3つの関わり方から、また校長の役割を教育水準に関わるもの、学校秩序に関わるもの、学校目標に関わるもの、学校運営に関わるものの4つの領域に関わるものとして理解している。4つのグループの間に有意な差が確認されたのは、教師の授業の仕方についてアドバイスや指導をする、教師が学校目標にそって仕事をしているか監督する、児童・生徒の成績や、学業達成に目を配る、管理や経営について勉強したり、研修を受けたりする、管轄の教育委員会との連絡をなるべく密にとるといった指導監督に関わっ

た職務群と、教師が学校経営目標に従って仕事をするように、常に意識させる、国や県の教育施策について教師に伝える、特色のある学校づくりをするといった学校運営に絡む役割群であり、いずれも非改革志向の校長と自律性と成果主義志向の校長との間に有意な差が確認された。

具体的な項目における比較でもほぼ同様の結果が確認できる。さらに、因子群ごとにまとめた総得点では有意差は確認されなかったが、自らの経営目標を教師や保護者に明確に示す、教師が達成すべき目標について明示するなどの学校目標に関わった役割にも、指導監督に関わった職務群や学校運営に絡む役割群と同様の有意差が確認された。

以上より、校長の学校改革への意識は、校長の具体的な活動や、役割認識に影響を及ぼしていること、現在進行している新自由主義改革への積極的なコミットメントが、指導監督に関わる職務遂行、学校運営に絡む役割重視となって表れていることが確認された。

表 4-3-2 校長の4類型比較 職務内容：日々どの程度行っているか

	1.非改革志向	2.自律的学校志向	3.成果主義志向	4.自律と成果志向	全体	
A. 児童・生徒によく話しかける	2.580	2.636	2.500	2.590	2.577	
B. 授業を参観する	2.174	2.432	2.271	2.397	2.314	
C. 地域の行事等に参加する	2.420	2.500	2.375	2.487	2.448	
D. 教師の仕事上の悩みや困難について相談に乗る	2.145	2.302	2.104	2.256	2.202	
E. 指導上の困難を抱えている教師の成長を援助・指導する	2.116	2.256	2.213	2.218	2.194	
F. 教師の週案・授業案を見て、指導助言する	1.638	1.841	2.021	1.962	1.858	
G. 学級や学校の荒れの兆候を見逃さないように、校内巡回などを行う	2.377	2.558	2.521	2.590	2.508	
H. いじめや不登校などの問題を、解決に向けて教師と一緒に取り組む	2.464	2.651	*	2.250	2.507	2.468
I. 教師の授業の仕方について、アドバイスや指導をする	1.870	2.023	2.000	2.205	2.034	
			*			
J. 児童・生徒の成績や、学業達成に目を配る	2.029	2.023	2.104	2.156	2.084	
K. 教師が学校目標にそって仕事をしているか監督する	1.797	1.886	1.875	2.130	1.937	
			*			
L. 管轄の教育委員会との連絡をなるべく密にとる	2.304	2.296	2.354	2.494	2.374	
M. 新しい教育技術や知識を教師たちに紹介する	1.750	1.955	1.938	2.117	1.945	
			*			
N. 管理や経営について勉強したり、研修を受けたりする	1.957	2.046	2.042	2.247	2.084	
			*			

表 4-3-3 校長の4類型比較 校長の役割：重要度の認識

	1.非改革志向	2.自律的学校志向	3.成果主義志向	4.自律と成果志向	全体
A. 自らの経営目標を教師や保護者に明確に示す	2.826	2.955 *	2.979	2.962	2.925
B. 自らの教育観を教師や保護者に明確に説明する	2.536	2.674	2.708	2.731	2.660
C. 教師が達成すべき目標について明示する	2.188	2.455 *	2.417	2.513	2.389
D. 個々の教師の授業計画や学級指導を把握し、指導する	2.044	2.159	2.125	2.192	2.130
E. 個々の教師の授業や生活指導技術を改善し指導する	2.162	2.296	2.125	2.295	2.223
F. 学校に秩序ある雰囲気創造する	2.681	2.659	2.604	2.718	2.674
G. 生徒に学校の規則を厳格に守らせる	2.058	1.773	1.958 *	2.141	2.013
H. 教師の自主性を認め、できるだけ教師の自由に任せる	1.956	1.930	1.729	1.936	1.899
J. 教師が学校経営目標に従って仕事をするように、常に意識させる	2.217	2.364 *	2.458	2.526	2.393
K. 国や県の教育施策について教師に伝える	2.130	2.227	2.292	2.321	2.243
L. 特色のある学校づくりをする	2.275	2.432 *	2.575	2.564	2.458

表 4-3-4 校長の4類型比較 表 4-3-2, 表 4-3-3 のまとめ

	1.非改革志向	2.自律的学校志向	3.成果主義志向	4.自律と成果志向	全体
監督役割得点	11.706	12.227 *	12.313	13.351	12.460
サポート役割得点	13.029	14.244	13.617	14.013	13.685
先導役割得点	4.884	5.140	4.625	5.013	4.920
教育水準得点	4.206	4.455	4.250	4.487	4.353
学校秩序得点	6.691	6.395	6.292	6.795	6.591
学校目標得点	7.174	7.568	7.146	7.474	7.339
学校運営得点	6.623	7.023 *	7.340	7.410	7.097

参考資料1 表4-3-2, 表4-3-3の因子分析の結果

	監督	サポート	先導
	1.000	2.000	3.000
M. 新しい教育技術や知識を教師たちに紹介する	0.667	0.172	0.146
K. 教師が学校目標にそって仕事をしているか監督する	0.610	0.338	-0.001
I. 教師の授業の仕方について、アドバイスや指導をする	0.598	0.377	0.115
N. 管理や経営について勉強したり、研修を受けたりする	0.575	0.109	0.158
L. 管轄の教育委員会との連絡をなるべく密にとる	0.498	-0.148	0.267
J. 児童・生徒の成績や、学業達成に目を配る	0.495	0.263	0.109
B. 授業を参観する	0.245	0.761	-0.002
G. 学級や学校の荒れの兆候を見逃さないように、校内巡回などを行う	0.138	0.680	0.248
A. 児童・生徒によく話しかける	0.063	0.526	0.203
D. 教師の仕事上の悩みや困難について相談に乗る	0.381	0.424	0.371
E. 指導上の困難を抱えている教師の成長を援助・指導する	0.393	0.408	0.375
F. 教師の週案・授業案を見て、指導助言する	0.329	0.361	0.159
C. 地域の行事等に参加する	0.074	0.147	0.580
H. いじめや不登校などの問題を、解決に向けて教師と一緒に取り組む	0.326	0.231	0.454

因子抽出法: 主因子法 回転法: Kaiser の正規化を伴わないバリマックス法

	教育水準	学校秩序	学校目標	学校運営
	1.000	2.000	3.000	4.000
D. 個々の教師の授業計画や学級指導を把握し、指導する	0.834	0.156	0.156	0.241
E. 個々の教師の授業や生活指導技術を改善し指導する	0.784	0.133	0.169	0.126
G. 生徒に学校の規則を厳格に守らせる	0.080	0.765	0.043	0.086
F. 学校に秩序ある雰囲気創造する	0.106	0.617	0.270	0.092
H. 教師の自主性を認め、できるだけ教師の自由に任せる	0.053	0.210	0.030	0.110
B. 自らの教育観を教師や保護者に明確に説明する	0.049	0.114	0.555	0.027
C. 教師が達成すべき目標について明示する	0.240	0.144	0.502	0.150
A. 自らの経営目標を教師や保護者に明確に示す	0.081	0.035	0.495	0.221
I. 教師が学校経営目標に従って仕事をするように、常に意識させる	0.154	0.169	0.352	0.568
J. 国や県の教育施策について教師に伝える	0.076	0.218	0.011	0.567
K. 特色のある学校づくりをする	0.132	0.026	0.153	0.368

因子抽出法: 主因子法 回転法: Kaiser の正規化を伴わないバリマックス法

次に、4タイプの校長が、学校運営に関してどのような考えを持っているのかを、校長の裁量権と改革施策に対する評価という点から確認する（表4-3-5～7）。

校長の裁量権については、新自由主義改革へのコミットメントが高い校長ほど、教育活動の多様な側面に関して裁量権の必要を高く認識している。しかし、ここで注目したいことは、裁量権に関しては、成果主義志向よりも、主体的・自律的な学校づくり志向に、より関連性が顕著であるという点である。教科書選択、カリキュラム編成では、成果主義志向の校長の裁量権の要求は自律と成果主義の両側面を志向する校長と比べて有意に低い。また、有意な差ではないが、教師の採用、財源確保でも成果主義志向の校長の要求は高くない数値となっている。

改革施策に対する評価については、主幹制度、学校評価は新自由主義改革にコミットしている校長

ほど成果を評価している。さらにこれらの施策はいずれも特に成果主義志向の高い校長によって支持されていることがわかる。教員評価についても、教員の指導技術の改善に役立っているという評価は、新自由主義改革にコミットしている校長とりわけ成果主義志向の校長が高いが、教員間のコミュニケーションへの影響や、教員の自己省察への効果については、特に改革志向との関連性は認められなかった。

時間雇用教員の採用、民間人校長の採用、民間人教員の採用、給食や事務等の民間委託などの施策については、時間雇用教員の採用以外の3つに関して、新自由主義改革にコミットしている校長ほど高く評価していることが明らかになった。この内、給食や事務等の民間委託に対する評価は、主体的自律的な学校づくり志向の校長が低い評価を下すという特徴的なものである。民間委託に対する新自由主義改革志向の校長の高い評価は特に成果主義の側面に関連していると推察することが可能であろう。また、民間委託が学校の自律性とポジティブに関連づけられていない理由としては、学校を閉鎖的に完結しているシステムとして見る現在の学校の自律観を反映していることも考えられる。

以上の結果をまとめれば、新自由主義改革にコミットしている校長は、現在進められている学校改革の諸施策におおむね好意的な評価をしており、その成果への期待が高いことが確認されたと言える。ただし、そうした改革を受け入れることの前提として、教育の様々な側面で校長の裁量権の保証が求められていることにも留意が必要である。

表4-3-5 校長の4類型比較 校長の裁量権：必要度の認識

	1.非改革志向	2.自律的学校志向	3.成果主義志向	4.自律と成果志向	全体
A. 自校で働く教師を採用すること	1.853	2.046	1.957	2.364	2.076
		*			
B. 自校で財源を確保すること	1.765	2.068	1.915	2.221	2.000
		*			
C. 教科書を選択すること	1.088	1.386	1.149	* 1.662	1.343
		*			
D. 教師の給与の配分比率を決めること	0.632	0.727	0.872	1.195	0.881
		*			
E. 校区の実情に合わせてカリキュラムを編成すること	1.721	2.023	1.915	* 2.364	2.025
		*			

表 4-3-6 校長の4類型比較 改革施策の効果に対する評価：同意の程度

	1.非改革志向	2.自律的学校志向	3.成果主義志向	4.自律と成果志向	全体
A 主幹制度の導入によって、中堅教師の責任が明確になった	1.215	1.256 * *	1.600 *	1.773	1.483
B 勤務形態の多様化は、教職員の共通理解を難しくする	2.134	2.000	1.917	1.922	1.996
C 教員評価は、教員の指導技術の改善に役立っている	1.258	1.364 * *	1.630	1.662	1.485
D 教員評価は、管理職と教員のコミュニケーションに役立っている	1.470	1.682	1.783	1.753	1.665
E 教員評価制度は、教員が教育実践を反省するいい機会になっている	1.561	1.546	1.739	1.857	1.691
F 学校評価によって、教育の改善がはかられている	1.735	1.750 * *	2.083 *	2.154	1.945
G 学校評価は、学校と地域・保護者をつなぐいい機会となっている	1.647	1.659	1.896	1.987	1.811
H 学校評価は、学校改善の目標を明確化することに役立っている	1.927	1.932	2.229 * *	2.256	2.097

表 4-3-7 校長の4類型比較 改革施策の導入に対する評価：同意の程度

	1.非改革志向	2.自律的学校志向	3.成果主義志向	4.自律と成果志向	全体
A. 短時間勤務(時間雇用)の教員を採用すること	1.203	1.409	1.255	1.299	1.283
B. 高い経営能力を持つ人を民間人校長として登用すること	0.638	0.932	1.000	1.180	0.941
C 多様な経験を有する人を民間人教員として登用すること	1.362	1.546	1.396	1.782	1.540
D 栄養職員や事務職員の仕事を民間委託すること	0.725	0.682	0.979 * *	1.167	0.912

最後に、改革志向がどのような実践の違い、成果や結果の違いを生み出しているのかを確認する。

表4-3-8に示すように、学校の現状について、子どもの様子、教師の同僚関係、保護者との関係、いずれに関しても、校長がどのような改革志向を持っているのかはまったく影響を及ぼしていない。

表4-3-9は、学校目標の設定や教育課程の編成の方針、校務分掌の決定等の学校運営に関わる諸側面に校長の意見がどの程度反映されるのかを確認したものであるが、ここでも校長の改革志向との関連性は確認されなかった。

学校改革は当然、教育効果を高めるためのものでなければならない。けれども、校長がどのようなスタンスで学校運営に関わっているのか、実際どのような力の入れ方をしているのかは、改革志向によって異なっているにもかかわらず、それが、その学校の教育の結果や学校効果に影響を与えるものとはなっていないのである。

しかし、校長の改革へのスタンスは全く学校に影響を及ぼしていないのかと言えば、そういうわけでもない。表4-3-11, 12は、職員会議、企画委員会等の諸会議の実施状況を確認したものであるが、職員会議を除く会議の実施頻度は新自由主義改革志向、成果主義志向の校長の下で多くなっている。また、議題を事前に管理職が中心となって事前に協議するのも、成果主義志向の校長のもとで多くなっている。さらに表4-3-13に示したように、成果主義の学校では、学校行事の計画などの、具体的・実践的な議題も、運営委員会・企画委員会で議論されるようになってきている。これらの結果は、成果主義志向の校長の下で、学校運営がより組織的に行われていることを示していると言えるだろう。

4) まとめ

本章では、新自由主義の改革がどのように学校現場に浸透し、どのような結果を生み出しているのかを確認してきた。新自由主義の改革は、確実に、学校に浸透しつつある。しかし、本章で明らかになった結果に基づけば、新自由主義の改革は学校改革として妥当なものなのだろうかと問わざるを得ない。現在学校に押し寄せている新自由主義の改革は、子ども、教師、保護者といった教育の中心をなすものを変えるものとはなっていない。それは、学校運営に焦点づけられた、学校の組織構造を変えるものなのである。しかも、それは、期待に反して、教育の成果に違いを生み出すものとしては機能していない。今回の調査結果では、教師集団の組織化が進み、運営に関わる会議が頻繁に行われることが、現状において確認された唯一の学校の変化なのである。

しかし、そもそも新自由主義の改革は現場の実態と無関係に導入され、採用されたのであり、近々にその方向性が変更されることは望めない。そうであるならば、新自由主義の改革を子ども、教師、保護者のための改革にすることを、学校自らが目指さなければならないのかもしれない。新自由主義の改革が進められる中で、学校現場はその効果的な実施というより大きな宿題を丸投げされ、その解決と達成を強いられているのである。

表 4-3-8 校長の4類型比較 学校の現状

	1.非改革志向	2.自律的学校志向	3.成果主義志向	4.自律と成果志向	全体
A. PTA活動が盛んである	1.912	1.884	1.833	2.077	1.945
B. 参観日の保護者の出席率が高い	2.188	1.955	1.851	2.077	2.042
C. 参観日以外にも保護者がよく学校に来る	1.217	1.227	1.188	1.416	1.277
D. 学校行事が盛んである	2.179	2.046	2.128	2.256	2.170
E. 地域行事への教員の参加が多い	1.284	1.477	1.271	1.423	1.363
F. 生徒の転出入が多い	0.725	0.727	0.896	0.859	0.803
G. 保護者の進学熱が高い	1.449	1.182	1.391	1.494	1.403
H. 保護者のクレームが頻繁にある	0.841	1.046	1.146	1.051	1.008
I. 不登校やいじめ問題への取り組みが切実になっている	1.073	1.227	1.229	1.308	1.209
A. 児童や生徒の問題について職員間で話し合うことが多い	2.406	2.500	2.435	2.526	2.468
B. 指導方法について職員間で話し合うことが多い	2.132	2.209	2.109	2.192	2.162
C. 職員はまとまっている	2.333	2.205	2.435	2.321	2.325
D. 学年間に壁がある	0.725	0.705	0.761	0.821	0.760
E. 教科間に壁がある	0.552	0.568	0.644	0.628	0.598
	1.非改革志向	2.自律的学校志向	3.成果主義志向	4.自律と成果志向	全体
いじめの問題	0.449	0.568	0.565	0.667	0.565
家庭のケアの低下	0.942	1.140	1.191	1.128	1.089
対人暴力	0.203	0.273	0.283	0.333	0.274
器物損壊	0.130	0.205	0.261	0.247	0.208
薬物による汚染	0.000	0.023	0.022	0.000	0.008
さぼり	0.275	0.295	0.370	0.256	0.291
不登校	0.652	0.814	0.761	0.756	0.737
子どもの荒れ	0.246	0.295	0.370	0.397	0.329
授業が成立しない学級	0.130	0.182	0.191	0.205	0.176
休職する教師・休職がちな教師	0.145	0.159	0.130	0.231	0.173

表 4-3-9 校長の4類型比較 校長の意見の反映度：どのくらい反映されているか

	1.非改革志向	2.自律的学校志向	3.成果主義志向	4.自律と成果志向	全体
A. 学校目標の設定	2.899	2.909	2.872	2.910	2.899
B. 学校の経営方針	2.971	2.955	2.957	2.923	2.949
C. 教育課程の編成の方針	2.725	2.682	2.809	2.769	2.748
D. 学校の行事計画	2.507	2.523	2.638	2.564	2.555
E. 校務分掌の決定	2.812	2.796	2.915	2.818	2.831
F. 教員の学年配属	2.957	2.909	2.957	2.910	2.933

表4-3-10 校長の4類型比較 会議の実施頻度

	1.非改革志向	2.自律的学校志向	3.成果主義志向	4.自律と成果志向	全体
A. 職員会議	1.058	1.023	1.104	1.013	1.046
B. 運営(企画)委員会	0.794	1.023 *	1.234	1.256	1.076
C. 各学年の学年会議	1.307	1.790 *	1.911	1.868	1.706
D. 各教科の会議	0.307	0.457	0.571	0.514	0.455
E. 生徒指導に関する委員会の会議	1.275	1.535	1.313	1.546	1.418

表4-3-11 校長の4類型比較 職員会議の現状

	1.非改革志向	2.自律的学校志向	3.成果主義志向	4.自律と成果志向	全体
A. 議題の決定にあたっては、管理職が中心となって事前に協議する	1.464	1.636 *	2.021	1.885	1.745
B. 原案以外に一般教諭からの発議もある	1.754	1.727	1.646	1.577	1.670
C. 職員会議は勤務時間内に終わることが多い	1.725	1.773	1.979	1.936	1.854
D. 職員会議は、職員室以外の場所で行われることが多い	1.522	1.705	1.896	1.641	1.670

表4-3-12 校長の4類型比較 会議の議事内容

	運営委員会 (企画委員会)	職員会議	学校評議委員との 懇談会	学校経営協議会 (学外者が参加する)
学校目標の設定				
学校の経営方針				
教育課程の編成の方針				*
学校の行事計画	*			
校務分掌の決定				
教員の学年配属				

非改革	自律的学校	成果主義	自律と成果
85.5	93.2	97.8	96.2

非改革	自律的学校	成果主義	自律と成果
27.9	27.3	33.3	48.7

(以上, 紅林伸幸)

まとめ 一教育改革は、教職をどのように変容させるか？一

本論文で取り扱ってきたのは、鍋蓋型組織からの脱却、雇用形態の多様化、管理職のリーダーシップの強化という、新自由主義的な教育改革の一領域についての現状とその分析である。

市場原理をあらゆる領域に持ち込もうとしている新自由主義的改革において、学校は教育の「経営体」へと変容を遂げることを強いられている。目に見えるアウトプットを出して評価され、「特色のある学校」を経営し、人々に選ばれるように、学校は努力をせねばならなくなった。しかも、「福祉国家」の庇護から突き放され、「小さな政府」への移行の時期の、限られた資源しか与えられないという状況の中である。

教師の雇用形態は、義務教育費国庫負担制度の改革に顕著なように、それぞれの自治体の裁量に任せられるところとなった。本論でも明らかになったように、常勤教諭のみで教育活動が行われている学校は10%にも満たず、多くが、「期限付き任用教員」「産休・育休代替教員」「時間契約の非常勤教師」と共同で教育活動に従事している。教師の仕事は外からは見えにくいといわれるが、「教室で授業をしている」という姿は、教師の仕事の一部でしかないことが我々のかつての研究でも明らかにされている（藤田ら 1995）。前述した「非常勤教師」が果たしてどの程度、「校務」も含めたこうした教師の仕事の全体を担えるのかという点で、常勤教諭の勤務状況も左右されることになるだろう。本調査では、問題を抱えた学校で、非常勤教師が常勤教師の仕事のある程度肩代わりしていることが示されたが、この結果にはいくつかの現実的・政策的な重大な問題が存在する。

第一に、雇用の不安定な教師に、常勤教師と同じような責任や権限を与えていいのかという問題がある。しかしながら同時に、調査に見るように、彼らが実際に常勤教師と同等な教育活動をすることによって、学校現場の教育が保証されているのであるとすれば、なぜ「非常勤」としてしか採用されないのかという逆の疑問も提起されるだろう。このことは雇用の多様化が教育活動の必然性から導かれたのではないことを如実に示しており、教育効果への影響が懸念される。教科指導にとどまらない包括的な活動をしていることが我が国の教育・教員の特徴であったが、そのために必要な教員の需要・供給という制度設計の検討が必要であろう。

第二に、同僚性とその文化の問題である。現実には非常勤教師が存在することで、教育困難校の教育活動は「助かっている」側面があることが示された。しかしながら、それは緊急避難的な措置であり、教育活動の向上や教師の専門的知識・技術の改善という点で有用なわけではなかった。非常勤教師の存在によって、教師相互が非難・排除しあうというような状況は、本調査からは示されなかったが、同時に、教師相互の技量向上にも貢献はしていないのである。非常勤教師をつぎ込むのは対処療法に過ぎず、長い目で見れば「投資の無駄」というように、新自由主義的な発想からこれを解釈することもできるかもしれない。

ただし急いで付け加えておかねばならないことがある。本論文を校正している時期に、教員が欠員のまま放置されている学校がかなりの数あり、その実態も十分には把握されていないという記事が掲載された（朝日新聞 2011. 1.10）。こうした状況に比べれば、雇用形態の多様化として論じてきたこ

の実態は、まだ「まし」ともいえる。しかしながら、そのことは、教師の確保をしない/できないという、より深刻な危機を意味していることも銘記しておかねばならない。

さて、一方、経営体としての学校の舵取りを任された管理職についてはどうであろうか。

改革の意義を認識し、積極的に学校運営に取り込もうとする校長が現われていることは、本論文においても明確に見てとれた。しかしながら、マスメディアで取り上げられるような「名物校長」は、本調査には登場しない。改革に熱心な校長は、確かに、学校の意思決定の仕組みや内容など学校の中の組織改革には取組んでいるが、そのことが教育の成果に違いを生み出すものではないことが示されたからである。

経営体の長は、ビジネスモデルで考えるならば、他の経営体と競い勝つための、ニーズの認知や先見の明、決断力、また、「カネとモノとヒト」をある目標に向けてマネッジする能力が決定的に重要になる。しかしながら学校で、人事権や予算権が不完全にしか保証されていない状況の中、「選ばれる学校」になるためのマネッジは、具体的にどのようなにして可能なのであろうか。また、もしそうした権限が付与されたとして、公教育において「他に競い勝つ」ことの教育的価値はどこにあるのだろうか。

以上のことを考えると、「学校の組織改革には取り組むが、教育効果にはつながらない」のは、こうした改革の中では「妥当な落ち着き先」ということなのかもしれない。

さて、表題の「教育改革は、教職をどのように変容させるか」という疑問に、一定の回答を出さねばならない。一言でいうならば、改革は、教職を大きく変容させるようなものではない。なぜならば、現状の様々な課題に振り回され、それへの対処だけで現場は精一杯であり、改革もそうした現場の攪乱材料の一つとして認識されている可能性が高いからである。しかしながら、一方で我々の調査からは、教育的価値や理念に「こだわり」をもったり、教育課題に頭を悩ますのではなく、与えられた組織目標や所与の課題に機能合理的に対応する教師が出現していることも伺われた（油布ら 2010）。雇用形態の分化が、職務の範囲や権限をより明確にすることにつながれば、「組織としての学校」が顕在化することになり、その中で「テクノクラート型教師」をより一層輩出しやすくなるという可能性は否めないだろう。

引用・参考文献

井上いずみ・村松泰子 2007「臨時的任用教員の就業形態とその実態」東京学芸大学紀要. 総合教育科学系 58

油布佐和子・紅林伸幸・川村光・長谷川哲也 2010「教職の変容 - 「第三の教育改革を経て」 - 早稲田大学教職研究科紀要第2号

Gewirtz, S. 2009 'Changing Teacher Profssionalism -International Trends, Challenges and Way Forward', Routledge.

S. Ball. 1990 Faucault and Education ;Disciplines and Kenowledge, 稲垣・喜名・山村監訳

(1999)『フーコーと教育—〈知=権力〉の解読』勁草書房

S. Ball. 2005 The Commodification of Education in England: Towards a New Reform of Social Relations, key note address to the Japan-UK Education Forum.

藤田英典・油布佐和子・酒井朗・秋葉昌樹 1995「教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィ的研究—その研究枠組を若干の実証的考察」東京大学大学院教育学研究科紀要 第35号

追記：本研究は、平成20年度～平成22年度科学研究費（基盤研究（B））「教職の変容と展望に関する教育社会学的研究 —成果主義の影響と専門職の可能性—」（研究代表者：油布佐和子）（課題番号20330174）の助成を受けた。

（2010年10月15日受理）