

アメリカにおける教員の専門職性と教員組合

— A F Tの場合を中心に —

榊 達雄

はじめに

- 1 ロチェスターにおける教育改革と教員組合
- 2 真の教育専門職に向けて
- 3 教員組合の改革と教員の専門職性

はじめに

本稿は、文部省科学研究費補助金（基盤研究(C) (2) 研究代表者・榊達雄）研究の一環として、2001年2月から3月にかけてアメリカのニューヨーク州ロチェスターを訪問し、収集した資料のうち、ロチェスター教員組合委員長であり、A F T副委員長であるアーバンスキー（Urbanski, Adam）氏の論文を検討したものである。1では、ロチェスターにおける教育改革・学校改革に、教員組合（A F T支部）がどのようにかかわったかについて検討する。2では、真の教育専門職の確立にとって、何が重要であるかについてみることにする。3では、教員組合が自己改革に取り組むことが、教育改革に結びつくこと、そしてこういったことが真の専門職の確立につながることにについて検討する。

1 ロチェスターにおける教育改革と教員組合

アーバンスキーは、アメリカの学校は、アメリカにおけるあまりにも多くの子どもたち、特に経済的・教育的に不利な環境で育った子どもたちにとって、失敗している、という。その根拠として、全国教育進歩評価機構による調査結果を引用している。すなわち、①アメリカの17歳の95%は、専門的な記事から総合し、学び取ることができない。

②ハイスクールの上級生の73%は、説得力ある手紙を書くことができない。③17歳の94%は、多段階の数学問題を解いたり、基礎代数学を活用したりすることができない。④49%は、小数、分数またはパーセントの計算ができない、と。したがって、アメリカのカレッジの89%が治療コースを提供し、雇用者のほぼ26%が治療訓練を与え、全雇用者の4分の1が読み書きの努力を発展させることに関心をもっていることは、ほとんど不思議ではない。問題は、アメリカの学校がいつも上記のような状態にあることである。変化する社会や生徒のニーズに直面して子ども達を教育するには、現在の学校を改善するだけでなく、過去になかった学校を創造しなければならない、としている¹⁾。

論者は、アメリカの学校が抱えている問題を以上のようにとらえた上で、ロチェスターの場合について、次のように述べる。新しい教育モデルを作るために、新たな組織を作らずに、現存の組織構造を利用している。教員組合は、契約の交渉過程を通して、学校に基礎を置く経営計画を含む、教職にねらいを定めた一連の改革に着手した。いくつか開始を誤ったり、後退したりしたので、教育改革の過程について、多くの重要な教訓を学んだ。アメリカの子ども達は、1980年代のはじめよりも今日より大きな危機にある。貧困な子どもの割合は、過去10年より22%増加した。アメリカの

ほぼ1300万人の子どもは、貧困な中で生活をしているが、それは、すべての子どもの20%になり、すべての黒人の子どものほぼ半分になる。必ずしも一致しないが、ハイスクールの上級生の20%はドラッグをやっており、青少年の投獄は1980年代の後半の時期に10%高くなった。アメリカ社会における子どものための条件は、悪化しているので、学校にはより重い負担がかかっている。貧困な子どもは、教育的・医学的・栄養的剥奪をより多く受けているようである。彼らの家族の生活は、最大のストレスをうけ、彼らは学校で失敗する最高の危機にある。来るべき子ども達の世代は、公立学校制度に対してより一層大きな挑戦を提示する。毎年ほぼ35万人の子どもが、妊娠中にコカインにおぼれた母親の下に生まれる。1991年ロチェスターでは、ある病院のアフリカ系アメリカ人10代の母親に生まれた赤ちゃんの50%は、コカインの試験で陽性であった。われわれが感じていることは、生前にドラッグにさらされた子どもは、教育をするのに困難であることである。なぜなら、彼らは、言語発達の遅延、胃酸過多症、視覚認識の問題、注意不足、および調整能力の貧困に悩むからである。しかし、教育において変わることはむずかしい。学校は、経済が大量生産制度の時代になったほぼ1世紀前の立案以来変わっていない。教育を工場に擬したモデルでは、生徒は生産物に、教員は組立労働者に、学校の管理職は現場監督者に見立てられる。ところが経済の現実は、変わってきている。製造工業は、富の源泉となり、技術は変化を加速し、情報は有用な物となっている。労働者の次の世代は、彼らの父母が依拠した技術とは違った技術を必要とするであろう。われわれは、新しい教育モデルを発展させなければならない。そこでは、生徒は仕事をする人に、教員はリーダーに、学校の管理職はリーダーのリーダーに見立てられる。生産物と見立てられるのは、生徒ではなく、知識であるべきであり、教育者の仕事は、生徒が成功しうる価値ある課業を考え出すことであるべきである、としている²⁾。

論者は、アメリカ、そしてロチェスターにおけ

る子どもの深刻な実態を具体的に、リアルに認識しているといえる。新しい教育モデルにおいて、生産物を生徒ではなく、知識と見立てていることは、注目される。

論者は、上記の目的を達成するために、われわれが学校であることを再評価しなければならないという。教授は話すことではなく、学習は単なる詰め込みではなく、知識は単なる事実ではないことを認識しなければならない。知識の定義は、情報を有益な方法で適用する能力である。問題は、もはや生徒が何を知っているかではなく、生徒が何をすることができるかである。ロチェスターにおけるわれわれの経験が教えてくれたことは、すべての生徒に対して効果的になるためには、学校は多くの有意義な方法で変わらなければならないということである。例えば、学校の管理職による非効果的・非民主的なトップダウンの管理から、父母、教員および管理職による共同の管理へ、官僚的な固守から結果によるアカウントビリティへ、などである。最も重要なことには、学校改革は、子どもの学習能力に有意義に影響を与えるために、学級にも浸透しなければならない。この変化は、教職を変革することなしにもたらすことはできない。教育に関する問題の一つは、財政責任の不足である。1987年アメリカは、生徒1人当たりの教育への公費支出では、工業国15か国中6位であり、GDPに対する生徒1人当たりの支出の比率では、12位である。このことは、教員を補充し、維持するアメリカの能力に、逆の影響をもつ。次の10年間に渡って予想される教職の空きポストを充たすには、次の7年間アメリカの大学卒業生の22%が教職を選択することが必要である。1990年にその選択をしたのは、大学1年生の9%に過ぎなかった。有資格教員が不足がしており、とくに理科系において顕著である。教員が問題であるというよりも、教員が効果的な教授・学習を妨げる問題をもっているということである。無気力にする時代遅れの学校の構造が、教職に組み込まれた意欲をくじくものとともに、空前の割合の教員不足に参与している。さらに今日立案されているような学

校は、専門職者にとってよい場所ではない。多くの教員が、「教えるのは好きだが、その職場はきらいだ」という。全新任教員のほぼ70%が、10年以内で離職するのが、何よりの証拠である。論者は問題点として、例えば次のようなことをあげている。新任教員は、その最初の日から30年のヴェテラン教員に期待される同じほどのことが期待される。教育学的決定が、非実践家によってなされる。教員は、非実践家によって評価され、「援助される」。能力不足の教員は、援助されることもなく、排除されることもない、と³⁾。

論者は、アメリカの教育および教職の問題点を鋭く指摘している。教員不足は、能力不足の教員を作り出すという悪循環を指摘しているわけである。

ニューヨーク州ロチェスターにおいて、われわれは学校も教職も改革し始めたという。ロチェスターは中規模の都市で、60校の学校、2,600人の教員、33,000人の生徒を擁している。生徒の65%以上が貧困の中で生活をし、生徒の大多数は片親の家庭に属している。70%以上が、アフリカ系アメリカ人またはラテンアメリカ人である。生徒の31%を超える者が、退学する。多分最も強力な統計は、次のことであるとして、入園する幼稚園児の半分以上が、すでに「レディネスの技術」において1年またはそれ以上遅れていることを、あげている。他の社会的条件が、学校が直面する挑戦に加わる。例えば、ロチェスターの事実上あらゆるハイスクールにおいて、十分な数の10代の生徒に、デイケア・センターを必要とする子どもがいる。すでに3人の子どもがいる生徒もいる。毎年ロチェスターの生徒の400人以上が、学校職員への暴行のために停学処分されている。学校における武器の所有は、相当に広がるようになったため、教育委員会は、危険な武器の単なる所有はもはや長期停学の理由ではないように、生徒懲戒規則を修正した。こうした環境の下にいれば、変化に対するわれわれの要求は、理解できる。われわれにとっては、「現状維持」は現在の混乱に対する憂鬱な言葉にしか過ぎない。教職を変革するわ

れわれの試みは、4年前に始まった。そのときわれわれは協議をし、同僚援助・評価(Peer Assistance and Review, PAR)計画を実行した、としている。PAR計画に基づいて、教員を実践家として保持しながら、教員が教授や教職に関連した事柄においてリーダーシップを発揮するのを認めるキャリアの道を、今日では発展させている。この「教職におけるキャリア」計画は、4つのレベルから成っている。すなわち、インターン教員、有給常勤の教員、専門職教員および指導教員である。現在の構造の下では、最も挑戦的な生徒は、しばしば最も経験の浅い、最も非難を受けやすい教員に受け持たれる。今日では各学校に基礎を置く計画チームは、挑戦的な任務を認定し、その任務を指導教員に組み合わせる権限を持っている。われわれの教職におけるキャリア計画は、メリット・ペイ計画と異なるものであり、指導教員がより多くの責任を負い、より長い時間働くことと引き換えにより高い地位と賃金を達成するのを認めるものである。教職を変革するわれわれの努力と同時に、われわれは学校に基礎を置く計画の段取りを実行した。学校に基礎を置く計画は、ロチェスターにおいて想像され、1987年のロチェスター教員団体との契約協定において言及されたものであるが、単なる計画以上のものを包括する。われわれは、学校に基礎を置く計画を組織変化だけでなく、教育改革をも達成するための媒介物として理解している。ロチェスターの契約は、学校に基礎を置く共同の意思決定過程を通して、共同の管理を要求する。教員、父母および生徒は、学校、学校予算、他の重要なダイナミックスの範囲内で、職員の空席を充足することに関する決定に参加することによって、授業計画を作るときに主要な役割を果たす、としている⁴⁾。

ロチェスターにおける子どもの深刻な状況を前にして、教職の改革が不可避免的に要請されたことが、文脈から理解される。そして教職の改革、すなわち同僚援助・評価(PAR)から「教職におけるキャリア」計画へと発展させられているが、それは論者は明示していないが、教職を専門職と

して発展させるものと解されよう。その教職におけるキャリア計画が、メリット・ペイ計画と区別されるとしていることは注目される。また、文脈から論者は、教職におけるキャリア計画と学校に基礎を置く計画とは矛盾しない、と考えているとあってよい。

論者は、1987年の契約目標を実施する努力と1991年の契約交渉過程は、いくつかの重要な教訓を生み出したとしている。1991年の協定における学校に基礎を置く計画の条項のほとんどは、履行されなかったが、教訓を具体的には5つに整理しており、5つ目の教訓には、「交渉過程」をあげている。仮の合意は、教員組合執行委員会によって一致して、また150人からなる政策形成代表会議によって圧倒的多数で承認された。教育委員会は、4対3の僅差で承認した。しかしながら教員は、1991年9月24日の承認の大会でその協定を否決した（反対849、賛成774、棄権ほぼ1,000）。委ねられた仮の合意への教員の拒否は、ロチェスターでは先例のないことであった。教員の関心のほとんどは、提案された評価制度に向けられた。しかしロチェスターの教員は、改革に反対であったり、アカウントビリティに反対であるのではない。彼らは、彼らに公正で明瞭なアカウントビリティの条件を欲しているだけである。論者の見解では、経験全体は、組合民主主義が働いている例証であるという。論者は、間違った出発点を失敗としてではなく、むしろより知的に再開する機会としてみた。不承認の票決は、アカウントビリティを達成する代わりに戦略を考える機会を与えた。1987年の規定と1991年の契約は、意図された改革を十分に達成しなかったかもしれないけれども、取り決めが交渉された精神は、将来の成功のよき前兆を示す。組合と経営は、次のような考えに対して共同責任を共有する。すなわち、組合主義と専門職性は相互排他的ではなく、補い合うものであり、団体交渉過程は教員にとって真の専門職を確立するために使われうるものであり、権限付与はアカウントビリティによって伴われなければならない、という考えである。もしアカウントビリティが人

のする決定と選択に対する責任をとることを意味するとするならば、教員は説明責任ある状態にして置かれるために、意思決定過程から閉め出されてはならない、としている⁵⁾。

執行部や代表者会議が承認したこと、組合大会が否認したことは、確かに組合民主主義が働いていたといえる。組合主義と専門職性は相互排他的ではなく、補い合うものであり、団体交渉過程は純粋な専門職を確立するために使われうるものであるとしていることは、組合活動を専門職性と対立するものにとらえていないことを示すものである。このことは、妥当な判断である。

論者は、ロチェスターにおける改革の努力は、続いているという。焦点は、直接に生徒に影響を与えることに向けられている。学区も教員組合も、現在の改革を強化することをもくろんでいる。論者らがロチェスターで試みている改革は、学校に基礎を置く経営を含み、必要なものであるが、十分なものではないとしている。改革は、教員と生徒との間の関係以上に、管理職、教員および父母との間の関係を変更するものである。次の段階に進み、改革が学級を貫くまでは、われわれは革命の前夜にとまったままでいるであろうと述べる。この時点で、重大な選択に直面する。すなわち、無理して現状をいじくり回すだけに終わるか、または学校を進んで再創造しようとするか、である。もし前者を選択するならば、改革に対する要求を喚起した憂鬱な結果を持ち続けるであろう。後者のみが、教授・学習のための大いに改善された環境に対する希望を与える。問題は気力をくじくほど困難なものであり、素早い解決はないけれども、われわれは、生徒の運命を改善するのに必要な困難な課題に取り組むべき共同の責任をもっている。もし成功すれば、教員に対してより真の専門職を確立し、すべての生徒に対してより効果的な学校を築くであろう、としている⁶⁾。

教育改革に対しては、学区当局も教員組合も共同で取り組むことが必要であり、そしてそのことが教員の専門職性の向上につながることを示唆していることは、注目される。専門職性の発揮と教

育改革への取り組みが、統一的に把握されることが必要であるわけである。ロチェスターの行政当局が、教員の専門職性をどのように保障しようとしているかは、論者の上記の論述だけからは、明らかではない。

2 真の教育専門職に向けて

論者は、先の論文発表から5年後の論文において、あまりにも多くの生徒にとって、学校は失敗していると把握し、すべての生徒の学習の機会を改善するために、教授の質と教員の労働条件を改善しなければならない、と述べている。効果的な教授・学習を妨げているものは、教員が問題であることではなく、教員が時代遅れの非専門的な制度の下で働いていることである。学校を再設計し、検討されていない実践と政策を放棄する責任をとることによって、より生産的な学校教育を約束する方法で、教職を変革することができる、としている⁷⁾。

論者は、こうした考えの上に、先に指摘していることと若干の重複があるが、次のように述べる。教育における専門職性への障害として、新任教員がインターンシップの経験もせず、ほとんど援助も受けずに、30年のベテラン教員に期待されると同じほどのことが、職務の最初の日から期待されていること、教育学的決定が非実践家によってなされていること、ほとんど時間もなく、全教科の専門知識・技術を持つことができない管理職によって、評価され、援助されることが期待されていること、能力に欠ける教員が援助されず、排除もされないこと、などをあげている。こういったことを変えるのを助けるために、他の真の専門職において明白な特徴を反映する方法で、教職をまず強化しなければならないとし、特徴をいくつかあげている。第1は、共同の知識基盤である。前AFT委員長アルバート・シャンカーがしばしば指摘したように、外科医にとってメスで切ることが好きであるだけでは十分でないように、教員にとって教えることが好きだけでは十分でない。良い教員は、自分たちの教科をよく知っていなければな

らない。その教科を効果的にすべての生徒にどのように教えるべきかを知っていなければならない。人間の発達を理解し、頭脳がどのように働くかを理解し、学習がどのように生じるかを理解しなければならない。効果的な実践の経験からも、研究からも知られていることに教授の基礎を置かなければならない。そして学習を生徒の生活と経験にどのように結びつけるかを知らなければならない、としている⁸⁾。

論者が、教員の専門職性において重要な特徴の第1に上記のような知識をあげている⁹⁾ことは、注目される。

第2は、水準である。教員は、その専門職における高い厳格な水準を設定することに参加しなければならない。緊急のまたは臨時の免許状が、医学、法律、または他のどの専門職においても許されないと同様に、教職における緊急のまたは臨時の免許状は許されるべきではない。第3は、専門職としての準備である。教員は、生徒のニーズに応じるために利用できる最新の知識を得る機会を持たなければならない。第4は、新任研修である。新任教員は、沈んだり、泳いだりすることによって学ぶことを要しないとすべきである。経験のある老練な同僚から援助を受けて、導かれるべきである。第5は、継続的な学習である。教員も学習者であるべきである。とりわけ、教職に就任した日に学ぶことを止めるというようなことはすべきではない。第6は、昇進である。離職を余儀なくさせずに、教員を教職の中で昇進させることを可能にすべきである。受けるに値する実践家は、在職期間中の少なくともある期間、より多くの賃金、より高い地位、およびより重い責任を得るべきである。第7は、条件である。教員は、同等のレベルの教育歴と責任を有する他の専門職と同様、専門職レベルの報酬と専門職の待遇を必要とし、また受けるに値する。第8は、自由裁量である。教員への権限付与は、管理の役割を教員に移すこととほとんど関係がない。それは、ほとんどの教員が欲しまたは必要とする最後のものである。教員が欲していることは、教える内容、教える方法、

および生徒の学習を評価する方法についてのより多くの発言権である。第9は、アカウントビリティである。最後だが最小ではないことであるが、官僚的なアカウントビリティへの現在の強調を、専門職のアカウントビリティへの新しい強調でもってとって代えることである。教員は、説明責任があるはずであり、また説明責任を負わなければならない。しかしながら、これは、教育者にとって存在する現実にも、生徒のニーズにも責任を負い、また応じる体系的なアカウントビリティの特徴を、われわれが組み立てることができる場合にのみ、達成されうる、としている¹⁰。

緊急・臨時の医師や弁護士・判事等の免許状が許されないと同様、緊急・臨時の教員免許状は許されないとしていることは注目される。わが国では、教員免許状取得の条件を一方で厳しくしておきながら、他方で臨時免許状や特別免許状の制度を拡大しているからである。より真の専門職の確立のためにあげている以上のことは、必要なものばかりであるが、項目の順序は必ずしも必要度の順ではない。以下の論点をみると、論者がアカウントビリティを相当重視していることがわかる。

論者は、専門職のアカウントビリティ制度は、生徒にとって良い実践が生じる可能性を高めるなどのために、立案される一連の公約・政策・実践であるという。成績の指標も診断の過程も、諸条件が充たされているかどうかを評価するために必要とされる。それらは、教員、管理職および学校の機能の評価も生徒のニーズおよび進歩の評価も含む。どの専門職のアカウントビリティ制度にとっても、その重要な面である実践への反映の過程は、成果の指標と同じほど重要である。重要な時点では、教員の有意味な総合評価に対する必要がある。昇進または継続的雇用についてのすべての総合評価の決定は、教員と管理職の特別委員会によってなされるべきである。形成的評価は、専門職としての成長のための教員の自分自身の目標追求に焦点を当てるべきである。教育上の過誤を防ぐ安全装置や刺激もなければならない。刺激は、実際に個人または集団を勇気づけたり、ある行為を企て

るのを思いとどまらせたりする力や条件である。刺激と呼ばれているものの中には、実際には意欲をくじくものとして機能するものがある。報償と罰の制度は、危険を冒すことを減じたり、関心のある目標追求の本質的な動機づけを弱めたりする傾向がある。そうでない刺激の創造が求められる。専門職のアカウントビリティ制度は、専門職の知識の獲得、使用、および共有、ならびに生徒に対する専門職の責任の引き受けへの刺激の創造を必要とする。教員や学校の評価の一部として生徒の学習の証拠を使うことは、生徒に対するそのような責任を引き受けるための刺激を与えるであろう。すぐれた教員を、その専門的知識を最も必要とする学校や生徒のために仕事をするに、参加させることは、そのような刺激である。評価構造全体の中で、刺激は、必要としている生徒のために仕事をし、挑戦的な困難な責任を引き受ける努力を評価し、それに報いる基準を設定することによって、与えられうる。専門職のアカウントビリティ制度は、実践家が責任ある決定をすることができるように、その仕事を組み立てることを目指す。アカウントビリティは、厳格な養成と注意深い職員の選抜、初任者のための重要な支援されたインターンシップ、有意味な教員と管理職の評価によって、ならびに専門職の発達、および同僚の意思決定と相談により支持された、継続する同僚の実践の視察に対する機会によって、与えられる。教員は、個々の生徒のニーズを認識し、それに応じることなどに対して、説明責任を負わなければならない。学校とその管理組織は、資源の内部分配における公平などに対して、説明責任を負わなければならない。本局（行政当局）は、採用する政策全体の有用性と効果を評価することなどに対して、説明責任を負わなければならない。共同のアカウントビリティ制度は、包括的、代表的で、すべての生徒がよりよく学ぶ機会をより増す見込みのある学校教育に達することを可能にする。より真の専門職を実現するために、教員自身は、償いと献身との間、労働組合主義と専門職性との間、公平と卓越との間のいい加減な選択を拒否しなければ

ならないであろう。教員が自ら真の専門職を確立するとき、公衆はより大きなアカウンタビリティを得ることができる。教職とアメリカの将来に関する全国委員会が、1996年の報告書「最も重要であること」において、勧告したことは、すべての教員に対する高い厳格な水準を設定すること、教員の準備と専門職の発達を改善すること、教員の補充を確定し、有資格教員をあらゆる学級に配置すること、教員の知識・技術を奨励し、それらに報いること、生徒と教員の成功のために組織される学校を創造することなどである。報告書は、実際の手引きを与え、より真の説明責任のある教育専門職の実現に対する道徳的必要を助長するものである。論者は、専門職全体および生徒全体のため、それを実現しなければならない、としている¹⁰⁾。

論者は、より真の専門職にむけて教員に必要なことは、専門職の特徴（上記の委員会の勧告は論者があげている特徴にほとんど含まれている）を実現することであると考えているといっているが、まず知識を身につけることを重視している。この知識は、社会の進展とともに、また生徒の現実に対応して、常に更新していかなければならないものである。その上に、評価と結びつけて、アカウンタビリティを非常に重視しているといえる。しっかりしたアカウンタビリティは、生徒に有益であることはもとより、父母・住民の公教育への信頼を得る上でも有効である。評価については、論者が同僚評価を重視していることは、注目される。教員の実践を評価するのに最も適しているのは、確かに同僚であろう。また評価がメリット・ペイやキャリア・ラダーと結びつけて論ぜられていないことも、留意すべきである。この評価は、給与格差につながるものとして批判され、問題となっているわが国の勤務評定（戦後第2の勤評といわれる）とは異なるものであるといえよう。

3 教員組合の改革と教員の専門職性

論者は、アメリカの教員組合は改革されなければならないという。その改革は、外部からの圧力によるのではなく、組合運動内部からの声によら

ないと危険であるとしている。産業組合のモデルは、産業スタイルの学校組織によく合った。実際産業組合主義は、教員によく貢献した。教員の労働条件の改善もしてきたし、多くの場合、職場を民主化した。教員組合主義の次の段階を組み立てるための重要な土台として、こうしたことを認識することは、必須のことである。組合を改革することは、学校・教育を改革することと同じほどむずかしい。にもかかわらず、教員組合は、学校・教育において必要とされる変化と並んで、変わらなければならない。変化は避けられない。改善することなしに変化することは可能であるけれども、変化することなしに改善することは不可能である。論者は、しかし、このことは容易ではないであろうとしている。団体交渉が存在する州ですら、専門職の論争点は、団体交渉の範囲外であるか、せいぜい交渉の「許可」項目である。高等教育における仲間は、専門職の論争点を折衝し、専門職の地位を維持する権利を獲得してきた。そのパターンは、不幸にも初等・中等段階に対しては否定された。教員が集団で行うことと、教員が専門職として存在することの間には関連があるので、団体交渉の範囲は、専門職の、教育者の、教授上の論争点に関する折衝を認めるよう拡大されなければならない。論者は、団体交渉の範囲が専門職の論争点に関する折衝を含む傾向は、2、3年後に可能になるかもしれない、と述べている¹²⁾。

論者が、教員組合が改革されなければならない理由として、団体交渉の範囲を専門職の論争点の折衝を含むまで拡大することを考えていることは注目される。教員組合は、労働組合の側面と専門職団体の側面をもつので、専門職の論争点を自らの問題として考えることは当然であるからである。

論者は、ロチェスターでは、教員組合は、過去10年半にわたって、教員組合が教育改革や専門職性を促進すればするほど、組合はますます強くなり、信頼を得るようになることを学んだという。組合が強くなればなるほど、組合はますます必要とされる教育の変化を促進できることも学んだ。共同、および伝統的な姿勢を進んで再考すること

を通して、組合は実質的な多くの変化を達成した。例として次のようなことをあげている。すなわち、各学校の授業計画についての意思決定に、教員、父母、ハイスクールの生徒および学校管理職を参加させる、学校に基礎を置く計画過程を折衝した。教員実績評価検査（同僚評価を含み、全国専門職の教職基準委員会の原理・基準に匹敵する、ポートフォリオに基礎を置く制度）を発展させることによって、伝統的な教員評価過程を変更した。知識・技術・超過勤務に対する支払いの見地を、教員報酬制度に導入した、追加の刺激を学校に供給する一方で、父母や生徒に権限を付与する方法として、公立学校選択を支持した。追加の支払いおよび異なる職種と引き換えに、追加の責任と役割を引き受ける熟達した教員に対して、「指導教員」の地位を発達させた。指導主事や管理職の年次評価における教員の公式の役割を折衝した。教員評価過程における父母の役割を折衝した。などである。われわれが反対することではなく、賛成することに、割増金や優先権を定めることによって、労働組合主義と専門職性との間の溝に橋をかけ始めた、と論者は述べている。ロチェスター教員団体の組合改革・学校改革の公約は、独自のものではない。実際全国教育団体（NEA）やアメリカ教員連合（AFT）両者の新しい指導者は、全く同じ刺激・方向を擁護している。1995年7月AFTおよびNEA加盟の21の進歩的な教員組合の代表は、彼らがアメリカの公立学校における教育改善の努力において、より効果的な協同者になりうるために、教員組合の設計を改めるといふ、明白に表現した目的をもって、教員組合改革ネットワーク（Teacher Union Reform Network, TURN）を組織した。公教育を変化させるときの協同者として教員組合を含めることは、生徒の学習改善の究極の目標を達成するのに不可欠である。進歩的な組合の指導者は、自身の組織に於ける根本的な文化の変化が、生徒のよりよい教育において最高点に達するより広い改革への前提条件である、と認識し始めた。産業労働組合が最近発見し始めたように、環境における急速な予測できない変化が、

組合の役割および構造の再考を要請している。AFTやNEAに加盟の地方支部は、この結論を採用し、新しい環境のニーズに応じるよう自らを再創造する方法を求めている。TURNは、自らを変化させ始めたいいくつかの産業労働組合の多様な調査、内部の発意、経験から引き出されたモデルに依拠している。TURNの目標は、教員組合を構成員のニーズに応じる高度な実行組織にならしめるため、および生徒の学習の改善に貢献する学校改革・教育改革の機関にならしめるため、変革の成功に達する、実行できるモデルを探求し、発展させ、証明することである。TURNの指導者らは、毎年少なくとも3回の会議を、組合の強さと弱さを検討し、モデル発展させ、改革のために準備させるために、招集している。TURNは、すでに特別の仕事を探求してきた。故AFT委員長アルバート・シャンカーは、1996年AFT大会での彼の最後の挨拶において、集まった教員組合員に、「公教育を維持することは、よい契約を交渉することと同じほど教員組合の責任である」ということを思い出させた。これを達成するために、教員組合は伝統的な方向づけを変えなければならないであろう。教員組合は、どんな地域社会も生徒がうまくいかないのに、教員が利益をうることを長くは黙認しないことを認識しなければならない。かくして学校の生産性は、教員組合の使命にとっても中心にならなければならない。われわれは、変化に情熱的であり、長期間かかわるならば、成功できる。成功するとき、われわれはより真の教育専門職を自ら確立しているであろう、と論者は述べている¹³⁾。

論者が、教育改革と教職の専門職性を進めることが、教員組合を強くし、教員組合が強くなれば、教育の変化を促進できることを学んだ、としていることは、重要な視点を提供しているといえる。教員の労働者性と専門職性との統一的把握が、うかがわれるからである。理論的にはすでに1966年のILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」において、提起されていたといえるが、実際の教員組合の運動、行政と交渉・折衝でも実践されて

いたとはいえないからである。個々の実践のなかには、事実上「交渉」事項のなかに労働条件だけでなく、教育問題も含めて行われている例もある¹⁰⁾。ロチェスター教員団体が、教員評価において、同僚評価を含む教員実績評価を発展させ、また父母の役割を認める一方で、指導主事や管理職の評価に教員の公式の役割を主張していることは、現実的な対応といえる。NEAやAFTの21支部がTURN（教員組合改革ネットワーク）を結成したことは、ロチェスター教員団体の方針・実践がアメリカにおいて広がっていることを示すものであろう。教員の専門職性の内容については、論者が指摘していることをみると、生徒の学習改善を中心に置いているが、教員評価、管理職等の評価、「指導教員」の地位、新任教員のインターンシップ等も含めており、妥当なものである。

教員組合が労働組合の性格と職能（専門職）団体の性格をもつことから、団体交渉の対象には、労働条件、労働条件と教育条件との混合条件とし、純粋な教育条件・教育政策は協議の対象にすべきであることを述べたことがある¹¹⁾が、論者は、このことを明確に意識しているとは必ずしもはっきりしていないが、「団体交渉（collective bargaining）の範囲は、専門職の、教育者のおよび教授上の論争点に関する折衝（negotiations）を認めるよう拡大されなければならない」と主張し、団体交渉（collective bargaining）と折衝（negotiations）とを区別して使用していることに注目してよい。ある程度、労働条件は団体交渉で、専門職等の論争点は折衝でと意識しているといえからである。

（注）

- 1) Urbanski, Adam, 'Real Change is Real Hard: Lessons Learned in Rochester', *Stanford Law & Policy Review*, Winter 1992-93, p.123.
- 2) *ibid.*, pp.123-124.
- 3) *ibid.*, pp.124-126.

- 4) *ibid.*, pp.126-127.
- 5) *ibid.*, pp.127-131.
- 6) *ibid.*, pp.131-132.
- 7) Urbanski, Adam, 'Teacher Professionalism and Teacher Accountability: Toward a Genuine Teaching Profession', *Educational Policy*, July 1998, p.449.
- 8) *ibid.*, p.450.
- 9) 2001年2月27日に筆者がロチェスター教員団体本部でアーバンスキー氏にインタビューしたとき、教員に必要なことの第1に「知識（knowledge）」をあげていたことと符合しているが、このことはアメリカの教員の現実を反映していると考えられる。わが国の場合は、教員免許状を取得した上に、教員採用試験に合格した者が教員になっているので、当てはまらないようにもみえるが、学習指導要領の法的拘束力が主張される下で、しかも管理主義教育を意識しないで行っていた教員が、学習指導要領は「最低基準」だとか、総合的学習を行えといわれてとまどっている状況を見ると、わが国でも教育課程を編成できるなどの「知識」は、必要なことの第1に掲げるべきかもしれない。
- 10) Urbanski, 'Teacher Professionalism ...', pp.450-452.
- 11) *ibid.*, pp.452-457.
- 12) Urbanski, Adam, 'TURNing Unions Around', *Contemporary Education*, Vol. 69, No.4, Summer 1998, pp.186-187.
- 13) *ibid.*, pp.188-190.
- 14) 榊・笠井・山口・佐久間・片山「アメリカにおける教員評価・教員資質向上等と教職の専門職性」『名古屋大学教育学部紀要—教育学科—』第39巻，第2号，1993年，189-194頁（拙稿），榊・笠井・佐久間・片山「アメリカにおける教員評価問題・教員資格付与等と教職の専門職性」『同紀要』第40巻，第2号，281-286頁（拙稿）参照。
- 15) 榊・笠井・佐久間・片山，前掲『紀要』第40巻，第2号，286頁参照。