

# 教育課程開発の促進条件に関する事例研究

—教師集団の価値・規範の伝承性に着目して—

黒 羽 正 見

(2003年10月20日受理)

A Case Study on Promotive Factors in Curriculum Development  
: Focus on Shared Values and Norms in Elementary School Teachers

Masami KUROHA

E-mail : kuroha@edu.toyama-u.ac.jp

## Abstract

This paper is based on the participant observation and interviews with elementary school teachers and tries to clarify the contents of teachers' values and norms which express in the activities of curriculum development. According to research materials, the characteristics of them are as follows.

- 1 They comprehend their teaching profession from the strict viewpoint.
- 2 They daily interact formally and informally among them in order to recognize the situation and improvement tasks of their pupils' products of learning.
- 3 They make up shared values and norms that promote professional development and maintain them over generations.

In other word, they possess shared values and norms; "a view of instruction, a view of school, a view of teaching profession" that is based on high quality cooperativeness. Those contents are as follows.

- 1 Teachers should self-reflect their own teaching practice strictly.
- 2 The school is workplace that teachers should instruct and supervise each other as professional practitioner.
- 3 Teachers should assume responsibility for their own teaching practice.

Those shared values and norms can build up and maintain by the high quality cooperativeness among teachers of that school, and that cooperativeness emphasizes the pupils' products of learning.

In addition, this paper has some limitations which do not investigate many elementary school teachers.

キーワード : 教育課程開発 価値・規範 伝承性 事例研究

Key words : curriculum development, values and norms, tradition, case study

## I 問題の所在と本稿の意図

今日、新学習指導要領体制の下、わが国の個別学校は確かな学力や総合的な学習等のさまざまな

教育課程開発を積極的に推進している。しかしながら、その教育課程開発の現状とえば、各学校が同じ方向性ないし課題性をもった実践を試みているが、実践相互の連絡が乏しく、情報交換ルー

トが細いため、各地で同様な実践がほぼ同様なレベルに止まり、今一步の継続・発展が困難であるように思われる。そのため、新しく開発に取り組もうとする学校は、他校のそれまでの成果を受け継いで発展させることが困難で、また初めからやり直すという時間と労力のロスを生じている<sup>(1)</sup>。その結果、教育課程開発の波の中で新しい革新が学校で実践されてはいるが、その多くは校長の転任もしくは中心的リーダーの転任とともに終息するというケースが多く、実践を学校の財産として定着させようという意欲に乏しい傾向は否めない。

このような開発の現実状況が危惧される中で、個々の学校内部の構成員（とりわけ教職員）が主体となり、各学校が置かれている地域社会の条件や就学している児童・生徒の特性を考慮して、児童・生徒に質の高い学習経験を保障できる教育課程開発をなし得ている学校も存在している。その一例として、筆者が平成9年度から参与観察を行っているG県の公立S小学校を挙げることができる。このS小学校は1967（昭和42）年から今日までの36年間という長期間に亘り「学習意欲の育成」という研究テーマを一貫して掲げ、日常の授業改善の営みを基底にして、教育課程開発を継続・発展させてきている。

筆者は、S小学校のような教育課程開発の様相を呈する要因として、教師相互による価値・規範の伝承に着目したい。なぜなら、教育課程開発の実質を担う教師集団は、各々独自の個性を持つ生身の人間であり、非合理的側面を併せ持つ存在であることを考慮すると、各学校の教育課程の編成・実施・評価の一連の諸活動にはその基底にある彼らの授業観、教育観等を暗黙裡に規制する価値・規範が機能しているとみなし得るからである<sup>(2)</sup>。それゆえ、各学校の教育課程開発の問題究明には、開発に関与する教職員の価値・規範を内在的に理解する作業、つまり学校事象における人間の内的側面を精細に洞察し、記述する必要があると考える。

そこで本稿では、筆者がS小学校対象に実施したエスノグラフィーによって収集したデータに基づき、教育課程開発において教師がどのように価値・規範を伝承させていったのかを明らかにする

ことで、教育課程開発の促進に関する有効な知見を導き出したい。

## Ⅱ 教師集団の価値・規範の伝承性を研究する視座

価値・規範の伝承性を研究する上で考慮すべき内容として、筆者は大きく次の2点を考えている。まず第一は、価値・規範の歴史的・文化的・社会的側面である。すなわち、学校は教育を組織的に行う学校制度の一部で様々な個別的制約を受けており、この学校制度によって各学校が相互に関連づけられ、社会的枠組みとして公認されている。したがって、学校に伝承されてきた価値・規範は、紛れもなく歴史的・社会的・文化的影響を受けており、当然のことながら教師の価値・規範にも歴史的・社会的・文化的な影響が少なからず浸透している事実は認めなければならない。そこで、教師の価値・規範に共通して見られる特質を捉えるために、人間の行動・技術の基盤やそれを枠づけている歴史的・社会的・文化的な影響力に着目する視点が重要であると考える。

第二は、学校事象が人間の行為に関わる現象であり、人間行為が行為者の価値・規範といった主観的・内面的要素によって決定されることが否定できない事実であるという点である。そのことは、行為者の行動や認識の奥深くを探り、意識の底で混沌としているものを精細に捉えていく必要性を意味している。したがって、学校事象の対象を客観的な方法のみによって追究することは、表面的・外面的に捉えてしまう危険性が予想される。そこで、外部から観察され得ないような行為者の主観的「意味」の世界を探るために、行為者の意識の内面に着目する視点が必要であると考えられる。

以上の2点を中心にして、教師の価値・規範を検討する枠組みを構成していきたい。

### 1 価値・規範の歴史的・文化的・社会的側面の検討

1872年（明治5年）の「学制」の発布に始まる近代学校教育は、少なからず江戸時代の教育に影響を受けている。その影響内容に関してドーア

(Dore, R.P.) は、教育を受けるためのレディネスの培養、親の教育投資の過熱、立身出世競争への積極的参加、民衆の教養の向上、教育機会の平等性の促進、異文化学習、支配的イデオロギーの強化等を挙げている<sup>③</sup>。つまりわが国の近代学校教育は、このような江戸時代の影響を強く受けながら、それを統合する形で成立したとみることができる。

しかしわが国の近代学校制度は、明治の「学制」・「学校令」等、戦後まで継続的な推進的改革によって、いくつかの部分的改革はなし得たものの、全般的に学校教育制度の基本的な骨格はほとんど変化していない。確かにOECD教育調査団の報告書によれば、わが国の高等教育の構造はこの1世紀の間にほとんど変化していないとの指摘がなされている<sup>④</sup>。筆者はその背景的要因として、わが国の全体社会が長年培ってきた文化との関連性を看過することができないと考えている。というのも、文化それ自体は個人や集団が依拠する価値の体系であり、その依拠は生命が課する選択を最もよく行うためにだけなされるのではなく、さらに進行中の技術的、経済的、社会的な発展に即してそれらを支配し続けるためにもなされ、個々の人間が生命体としてそうであるように、個々の文化も自己組織的、自立的システムであり、制度であるからである<sup>⑤</sup>。筆者は、個々の存在として文化を捉え、それを自己組織的システムであるとしている点は重要な見解であると考え。なぜなら、このような視点で学校をみるならば、教師の日々の実践を支えている価値・規範の背景的要因が個別学校に厳然と浮き彫りにされるからである。

上述の指摘の通り、わが国の教育課程開発が思うように進展しない原因の一つとして、わが国の全体社会が持つ「文化」との関連性を看過することはできない。そこで、わが国の文化的特質が学校教育制度、さらには学校内部の構成員（とりわけ教職員）の価値・規範にまで深く影響を及ぼしていると思われる点について述べることにする。

第一は、集団主義・「和」の文化の価値理念が、国民共通の基底的特性となっている点である。したがって、急激な変化を好まないで安定した状態で学校組織体を維持しようとする学校教育の特質

が窺える。またこの傾向は、型の重視や型に沿って行動する画一的・形式的な価値・規範が支配的であることも意味している。

第二は、国民の心の奥深くに依然として「序列主義」が浸透している点である<sup>⑥</sup>。したがって、自ら変革を好まない安定した志向傾向は、上部機関からの管理を暗黙のうちに肯定して追従していく体質につながっている。つまり、上部機関からの指導・助言・援助に対して、表面的に反対することはあっても、結果的には従っていくという「制度的権威」に弱い体質を浮き彫りにしている。

第三は、平等主義が努力こそが全てという価値・規範を生起させ、競争原理を浸透させている点である。したがって、わが国特有の集団主義・平等主義を根底に持ちながら努力こそすべてという「努力万能主義」が、競争の下では皆平等とする意識をもたらし、今日でも学歴を獲得するための受験戦争を熾烈化させている<sup>⑦</sup>。

上述の文化的側面は、当然のことながら集団における教師一人一人の行動を規制したり、時には教師の集団行動を方向づける原動力となる「相互不干渉主義と共同歩調」という価値・規範を教師集団に浸透させている<sup>⑧</sup>。つまり、日常の授業に関して言えば、自己の欠点をさらけ出さず、他者を傷つけることはいけないので、「互いに立ち入らない」という価値・規範が暗黙のうちに了解されているといえる。斎藤喜博は教師の世界では、率直に批判し合い、考え合い、実践し合い、追いつみ合う習慣がないこと、教師は人前で恥をかくことを嫌い、傷つくことを嫌っていると述べている<sup>⑨</sup>。すなわち、わが国の教師集団には、互いに壁を高くして関わらないという暗黙の了解が存在すると同時に、不安定な要素を含んでいる職務がゆえに互いに共同歩調を保ちながら、互いの欠陥を隠そうとする価値が認められる。

このような価値・規範は、教師の職務の同質性に基づくものであるが、その根底にはわが国特有の集団主義と「和」の文化が、教師集団の中に折り込まれながら、教師の価値・規範にまで大きな影響を及ぼしていると考えられる。

さらに学校は組織体として成立し、目標達成のために複数の人間が計画的に協働する社会単位で

ある。この組織体は、自主独立の機関として存在するのではなく、個々の学校を包括する教育委員会の管理下で存在し、機能している。このことは、組織が目標達成のための協働活動を合理的に遂行させるために綿密な法規によって、役割ないし役割期待を規定し制度化する時、そこに「官僚制」(bureaucracy)が生まれ<sup>(10)</sup>、近代社会の組織体が各々官僚制的特徴を有していることを意味している。したがって、学校教育も目標達成のために教育課程開発の諸活動が展開されるという特質からみて、官僚制と全く無縁のものとはいえない。しかし、学校は組織内の諸活動が明確に区分され、成果が一定の基準によって判別され、組織体の統制が階層的権限関係に基づきなされている。それゆえ、純粋な意味での官僚制組織構造には直ちに馴染み難い特異な経営組織構造を有しているを見なければならない。つまり、学校の主要な組織構成員である教師の業務分担が多様であり、学校の組織目標が固有な価値を持つ人間形成にあることからして、活動内容が単純明快に区分されたり、数量的に把握され難い性質を持っている。それゆえ、上部機関(教育委員会等)からの指導・助言・援助が下位の者に直接そのままの形で伝わることはなく、かなり歪められた形で伝わるが多いといわなければならない<sup>(11)</sup>。なぜなら、学校の官僚性原理には制度的階層的権威が必要であり、この階層的権威が学校教育の実際場面で教師の価値・規範に影響を及ぼし、集団行動に同じ方向性を与えているからである。

## 2 教師の価値・規範の意味とそれを捉える方法の検討

上述の通り、価値・規範を歴史的・文化的・社会的側面から検討してみると、組織文化、教員文化、信念等の関連する諸概念の吟味を通して、教師の価値・規範の意味を明確に押える必要があると考える。

まず今田高俊は、社会の成員の相互行為によって獲得される共通のものとして、社会の意味やルールの共通体系の存在を指摘している<sup>(12)</sup>。また加賀野忠男は組織文化の視角から、組織に共通なものを「組織体の構成員に共有されている価値、規範、

信念である」<sup>(13)</sup>と述べている。さらにシャイン(Schein, E.H.)も、組織には成員の行為を規定する成員共通の「ものの見方や考え方」があると指摘し、その要素を目に見える組織構造や行動パターン等を含む「人工物」、意識に上る「価値」、当然視され自明的な価値としての「基本的前提」の3段階に区分し同定している<sup>(14)</sup>。上述の通り、「意味やルールの共通体系」、「共有される価値、規範、信念」、「共通のものの見方や考え方」と三者三様に異なる説明をしている。しかし、これらの見解は組織成員の行為を規定し、組織における様々な制度に正当性をもたらす価値・規範の側面を指摘している点で一致している。

次に、永井聖二によれば、教員文化とは基本的には教員にみられるモデルな行動様式や行動特性であると定義できるとし、それがインフォーマルな職場集団の期待や規範、教員集団の暗黙の掟への同調を通して形成されると指摘している<sup>(15)</sup>。またイギリスのハーグリーブス(Hargreaves, D.H.)の見解では、教員文化は教員という職業に対応する一つの「職業文化(occupational culture)」の性格を持ち、それは教員という職業の遂行に伴って形成・継続・変化してきた伝統・慣習、信念、価値観、見方・考え方等の総体を意味している<sup>(16)</sup>。永井やハーグリーブス等が、教師行動を規定する要因として、価値観、規範、信念などを指摘している点は、前述のシャイン等の組織文化における価値・規範を意味すると考えられる。

以上のような教師の価値・規範に関する知見を参照しつつ、筆者は教師の価値・規範を次のように定義づける。すなわち、「学校内部の構成員(教職員)が具体的校務を処理する仕方を学習する過程で、創出・発見し、発展させてきた職業生活上の羅針盤的役割を果たす構成員共通の基準を価値・規範という」と。このような意識には上るが、目には見えない性質を持つ価値・規範を捉える方法として、教師の思考の深部に恒常的に存在し、教師行動を根底で規定している暗黙知としての「教師の信念」に関する次の二つの性質に着目したい。すなわち第一は、信念の挿話的性質である。つまり、教師の信念は個々の教師に随伴して起こった出来事の特徴づけた「挿話」から

引き出されるため、教師の物語や談話の形態で個人的に組織され、認知的要素や感情的要素の一部を言語的に記述した「言明 (statements)」として表出する<sup>(17)</sup>。第二は、信念の「価値」への置換性である。つまり、教師の信念が特定の対象に関連あるいは対象を包括する価値と結びついた時に、規範的行動を促す傾向に置き換わり、その人特有の「行動傾向」となっている<sup>(18)</sup>。

したがって、教師の価値・規範を捉えるためには、個々の教師が学校文脈の中で、証拠事実となる規範的行動、つまり、その人特有の「教師らしさ」が表出している「挿話的語り (episodic narrative)」<sup>(19)</sup>を描き出す必要がある。そのための研究方法としてエスノグラフィーが極めて有効であると考ええる。

### Ⅲ 教師集団の価値・規範の伝承性に関する事例調査の方法・分析・考察

#### 1 本事例調査の目的と方法

本事例調査の目的は、教育課程開発における教師集団の価値・規範の伝承の様態を解明することである。方法としては、エスノグラフィーを用いて、平成9年4月から平成14年3月に亘り筆者が公立S小学校で収集したデータの分析を試みる。なお授業参観記録や面接記録等に関しては、調査者である筆者が簡潔な記録を取る他、記録の正確を期すため、調査対象教師の承諾を得た上で適宜テープレコーダーに録音し、後に文章に起こした。

#### 2 本事例調査対象者選定の理由

G県の最南端という地域性により、S市に異動希望を出す教師は少ない。しかしS小学校には30余年に亘り、毎年平均10人前後の教職員が異動しており、その大半が新採用や3～5年未満の教職経験者である。S小学校はこのような中堅教師を得難い地域状況にも拘わらず、校内授業研究を着実に推進しつつ、リーダーの養成に取り組んできた<sup>(20)</sup>。とりわけ平成元年、S小学校に同期に赴任し、10年間も勤務しているC教務主任(男・37歳)やD研修主任(男・37歳)は、赴任1年目にB教頭(男・41歳)と学年を組んでおり、今日

S小学校の実質的なリーダーとなっている。さらに平成5年に赴任してきたE教師(男・31歳)は、C教務主任と2年続けて同学年を組み、平成9年度初めて学年主任となっている。これらに対してE教師を含めた各学年主任を中心とする教師集団は、S小学校の伝統を盾に、その価値・規範にはめ込もうとする指導に反発を感じながらも、児童の学びを中心に据えた授業実践を積み重ねる過程で、その葛藤を否定的に捉えるよりは、むしろ肯定的に捉える傾向が見られる<sup>(21)</sup>。

したがって、教師の価値・規範がどのような内実を備えているかを探ることは、教育課程開発を促進するための有効な知見を得る上で意義があると考え、校内リーダーと目されるB教頭(S.60～H.3年まで勤務、H.9～)、C教師(H.1年～)、D教師(H.1～10年まで勤務)及び教師集団の代表としてのE教師(H.5～)を事例調査対象者として選定した。

#### 3 S小学校の教育課程開発における校内研修の一般的概要

校内研修の定義は多岐にわたり、一般的には組織的な全校あげでの研修も、任意に行われる研修も含まれる。筆者は、「校内研修とは個々の学校が自校における共通の教育課題を設定し、これを解決するために全校職員が計画的、組織的、継続的に取り組む実践的研究活動である」<sup>(22)</sup>と定義する。この校内研修の基本認識に立つならば、教育課程開発を促進する重要な位置に校内研修が据えられる。なぜならば、教育課程開発を教師側から主体的に捉え直せば、授業の質的改善を支える営み、つまり教育目標の具現化を図るための教育課程が、その学校に適合した手続きを経て、計画・実施・評価・改善されることによって、児童に質の高い学習を保障するための授業改善が継続的に行われている状態であると理解できるからである<sup>(23)</sup>。それゆえ、日々の授業実践に取り組む教師同士の相互学習としての校内研修は極めて重要である。

またS小学校は平成13年4月現在、児童数713名、1・2・4学年が各3学級の9学級、3・5・6学年が各4学級の12学級、合計21学級で構成さ

れている。教職員は41名で、このうち教科指導には28名（内講師1名を含む）の教師が当たっている。昭和42年に第1回の「学習意欲の育成」の研究テーマに基づく全国向けの授業研究発表会を始めて以来、今日に至るまで学年研究部を中心とした校内研修体制を採っている。S小学校の校内研修は、研究推進委員会で研修計画を立案し、職員会議での審議・決定を経て実施している。研究推進委員会は校長、教頭、教務主任、研修主任、生徒指導主事、教科主任、各学年主任により構成され、その下に国語科と算数科の各教科研究部が置かれ、それぞれ学習環境整備班と基礎学力調査班に分かれている。そして各学年研究部が校内授業研究の事前・事後研究会、目標設計と授業設計を行い、一方の教科研究部では国語科あるいは算数科の教科の特質に応じた目標設計と授業設計等についての研究を分担している。そして、これらの教科研究部や学年研究部との連絡調整を研究推進委員会で行っている。

校内授業研究会は、原則的に各学年ともに学期1回の全学級授業研究を開催している。ここでは、本時指導案作成から授業研究内容の分析・整理に至る「計画—実施—評価—改善」の過程である事前研究会、授業研究、事後研究会に多大な時間を費やしている。さらにこの学期1回の校内授業研究会では、全校職員参加による各々国語と算数の教科部会の代表1名（計2名）の授業研究も時間をずらして実施し、そこでの問題提起の内容や研究の進め方をその時点におけるS小学校全体の課題解決に直結するよう配慮している。これらの公式に計画された授業研究の他に、個々の教師が自身の問題意識に基づいて、校長、教頭、教務主任、研修主任、同僚教師などの立ち会いの下で、随時自主的に授業研究（いわば非公式の授業研究）も行っている。この後者の授業研究の回数には個人差はあるが、全員ほぼ年間2回以上は行い、毎年個人テーマを持って校内実践事例発表会に臨んでいる。

#### IV 教師の価値・規範の伝承性の具体的様相とその分析・考察

個々の教師の価値・規範の伝承の分析・考察に当たり、紙幅の制約も考慮し、「校内授業研究会の協議場面における教師の価値・規範」、「教師集団の価値・規範の伝承に影響を及ぼす校内リーダーの価値・規範」、「世代を越えて伝承されてきている教師の価値・規範」と命名できる3種の具体的事例を分析の対象とした。なぜなら5年間に亘るエスノグラフィーで収集したデータ全体を通して、S小学校の教師集団の「価値・規範」の伝承の特徴が、上記の3点に集約できるからである。その際、各事例において、価値・規範が表出している語りの箇所は下線で表示し、また各教師から伝承された価値・規範に該当すると思われる語りには丸数字の記号を付して、語りの伝承関係を示した。例えば、事例1と事例2に「①の下線」の表示があれば、この二つの事例は「①」という価値・規範の伝承を意味している。

##### 1 校内授業研究会の協議場面における教師の価値・規範

6月18（金）の午後3時30分から、筆者は第2回校内授業研究会の算数科部会の事前研究会に参加した。N君の学習状況をめぐって、学習意欲を育てる授業の問い直しを行っている協議場面である。D研修主任の次のような発話で口火が切られた。予定外の協議内容が加わったこともあり、終了時間は午後6時50分であった。

D：すいません、先生方の予定にはないですが、まず最初に検討してほしい議題があります。それは、最近の授業の反省で研究テーマに学習意欲の育成と掲げておきながら自主性に欠ける面があり、それが授業の中に目立ってきているのではないかと、という指摘がありました。初心に帰るという意味で重要だと思われます。この際もう一度、学習意欲について考えてみてほしいのですが。

H：①今のD先生の提案は、私が問題として提出しました。恥ずかしいのですが、1週間前

N君のノートにほとんど学習の記録がないことに気づきました。書くのがめんどうで、その煩わしさを押してまで記録しなければならないという気持ちがN君にはないようです。書くことをいやがる子どもは多いですが、それを私たちはノートの記録の方法や指導の問題であると考えているのか、それとも学習に最低必要な耐性と考えているのか、そういうことが問題だと思うのですが。

S：私は、N君がおもしろそうだ、やってみたいと思う学習問題の提示、それとN君の嫌いな文字を書くことをあまりしないで解決できる問題という条件が満たされればN君の自主性を喚起できるのではないかと思います。

M：私たちの考えた学習課題の条件に、「児童の興味・関心・必要感のあるもの」という内容がある。①H先生はこの2年間でN君をどのように理解してきたのか。N君の場合この条件なしに学習を問題にすることはできない。

F：②これはN君一人の問題では済まされない。意欲を育てる授業は、その授業のために子ども達がどう構えているかが一番重要である。M先生が言ったような単に児童の興味・関心・必要感のある学習課題の提示では解決できない。私たちの研究は子ども達の置かれている様々な生活環境やそれぞれの個性、能力、あるいは学級における人間関係の問題、子ども達がかかわる学校行事等に至るまで色濃くかわっているのだから。

協議内容の一場面から、S小学校の個々の教師の校内研修における価値・規範が読み取れる。まずH教師（女、25歳の新採用3年目）は、実践者として厳しい目で教師の仕事を捉えている。それゆえ、事前の了承なしの予定変更に対する非難を覚悟の上で「①」と語り、自身の授業実践の未熟さを率直にさらけ出している。この言明からは、今日の前にいる児童の学習状況を切実に受け止めているH教師の厳しさが洞察できる。ここに「①教師は、自分の仕事に責任と誇りを持つべきである」とする教職観が窺える。

M教師（男、38歳の5年目）は、H教師の学年主任である。理学部に学び、大の植物観察好きで、

いつも笑みを絶やさない。そのM教師が厳しい表情で「①」と語り、同僚教師としてH教師の指導態度を厳しく問うている。この言明からは、自分の授業実践に責任を持つという厳しい態度が洞察できる。やはりM教師にも「①教師は、自分の仕事に責任と誇りを持つべきである」とする教職観が窺える。

F教師（男、38歳の3年目）は、M教師とは高校の同窓である。F教師は、N君の学習状況の問題を全校的視野から捉え、「②」と語り、M教師の指摘した条件だけでは不十分であると率直な考えを提示している。この言明からは、意欲を育てる授業には児童の内面の在り方が重要であるとする考えが洞察できる。ここに「②教師は、自身の実践についての徹底した追究を積み重ねるべきである」とする授業観が窺える。

筆者は、事例1の事前研究会の協議終了まで個々の教師の一挙一動を観察していた。しかし、予定変更を不服とする傍観者的立場をとる教師は一人も認められなかった。むしろ、個々の教師が「N君の具体的事実」に即した意思決定を行い、自身の問題として内省している態度が見られた。そして、主任等からの強制ではなく、自らの意思で厳密な時間管理に捕らわれることなく、状況に応じて弾力的に時間を運用していた。このように、S小学校の校内研修における協議は、フォーマルな部分とインフォーマルな部分とが調和的に複合した様々な場面で随時頻繁に行われていた。このような研究協議における教師集団の言明からは、児童に質の高い学習を保障するために、自身の意見を率直に出し合い、切磋琢磨することによって、互いに伸びていこうとする価値・規範が洞察できる。すなわち、個々の教師に「③教師は、互いに切磋琢磨して、高め合うべきである」とする教師観が窺える。

## 2 教師集団の価値・規範の伝承に影響を及ぼす校内リーダーの価値・規範

### (1) 学年研修の厳しさ

2月7日（土）の午後、文集「若竹」の編集委員会に出席したB教頭が職員室にいた。ちょうど学校日誌を書き終えた直後であった。筆者は「教

頭先生の頃の校内研修は、今と比べてどうでしたか」と尋ねた。B教頭は自身の教諭時代の研修の様子を、はっきりとした口調で次のように語った。

教材研究で夜8時や9時になるのは当たり前でした。子どもの話になると時間を忘れて話し合いました。自分たちが力をつけなければ子どもを伸ばすことはできないという強い決意を持っていました。②授業研究は自分が納得いくまで追究しなければ嘘です。教師に職業人はいません。教師が職業化してしまったならばやめた方がいいです。③今良い意味で各学年との反発はすごいものがあります。でも授業は妥協しません。言うべきことは言わなくては駄目です。①生きている子どもを扱っているのになあなあではすまされません。先生方には自分の仕事に責任を持って厳しく臨んでもらいたい。③いやがられても先生方とは徹底的にやり合うつもりです。

B教頭は、S小学校赴任1年目の昭和60年にA教師（現G県県南教育事務所指導課長）と同学年を組み、学校課題に関わる「児童の学びの質」に焦点を当てた教材研究や指導方法等について、A教師等と徹底した論議を重ねている。その徹底的な追究が、B教頭自身の今日の学校リーダーとしての指針になっていると推察できる。つまり、この厳しい協働体験がB教頭に「③」ときっぱり語らせている。この言明からは、授業研究には教師集団の厳しい学び合いが必要であるとする考えが洞察できる。それゆえ、B教頭は憎まれ役に徹してまで、教師集団と徹底的な論議をする覚悟をしている。ここに「③教師は、切磋琢磨して、高め合うべきである」とする教師観が窺える。

## (2) 子どもと共に成長する喜び

10月16日（火）、C教師が中休みにベランダに出て煙草を一服していた。筆者は「公開授業が近づき先生方は大変ですね」と言った。するとC教師は「授業を通して子どもと一体感を味わえないのは辛いです」と漏らし、校内研修の様子について次のように語った。

B教頭先生が学年主任の時は、自分等も徹底してやりました。全て学年全員で、体を張って責任を負って、本当に一致団結したものです。

みんなで創り上げていく喜びがありました。③基本的に本当に子どものためになるのであれば納得するまで話し合い、新しい試みでもどんどん挑戦していくべきです。②先生方には「子どものことや教材研究で忙しくて何もできない」なんて軽々しく言ってほしくないです。①自分の仕事に責任を持ってないならやめた方がいいです。

S小学校赴任1年目の平成元年にB教頭と同学年を組み、「巨大版画」の卒業制作等、学年集団が一致団結して活動する喜び、そしてその過程で成長していく子どもの素晴らしさを体験している。この協働体験がC教師に「②」と語らせている。この言明からは、授業には子どもの成長のための厳しい追究が大切であるとする考えが洞察できる。それゆえ、C教師は実践者としての厳しい目で教師の仕事を捉えている。ここに「②教師は、自身の実践についての徹底した追究を積み重ねるべきである」とする授業観が窺える。

## (3) 授業研究の厳しさ

9月9日（火）の1時間目にL教師の自主的な授業研究が行われた。放課後、午後6時から教頭と研修主任のD教師が全体的見地から指導した。L教師との話し合いが終わった後、筆者はD教師に「先生方は幸せですよ。こんなに綿密に指導してもらえるのですから」と話しかけた。するとD教師は、静かな口調で次のように語り始めた。

僕がS小学校で最初の4年4組の担任の時、社会科の授業研究で「安全な生活を守る―火事を防ぐ―」の授業をしました。児童が生き生きと活動し、学習活動も予想以上の高まりを見せました。しかし先輩の先生から、「教師のルールにのせた授業なら誰でもできるぞ。お前は導入における火災発生から消火開始までの7分間に、どのような意味追究を考えていたのか。事象・事物に潜む問題を鋭く見つめ個が集団に積極的に働きかける学級集団をつくと同時に、教師も個をみつめ、集団を組織する力をつけていかなければだめだ」と指導を受けました。あの時の言葉は、今でも私の財産です。あの頃は自分に納得できない内容は何時間でも指導を受



けました。学年の先生はどんな小さな問題でも一緒に悩み、自分のことのように真剣に考えてくれました。②自分の授業に妥協してしまったらおしまいです。研究会のための授業ではだめなんです。要は子どもに還元されなければ意味がありません。①うちの学校は新採用だから、まあこの程度の授業でいいだろうは通りません。子どもに関わるのは誰も同じです。きっと僕なんか鬼のように思っているじゃないですか。③でもきれいごとを言うつもりはありません。いいことばかり言っても、教師は伸びない。駄目な点、厳しいこともきちんと言わなくては、その教師の向上はあり得ない。

D教師が異動した年度の学年主任は現在のB教頭であった。そして最初の授業研究で、B教頭からの授業の核心に迫る厳しい批評を「自分の財産」と受け止めている。その体験がD教師に全校的視野から校内研修を捉えさせ、「毎日の授業」の追究を重視させている。この校内研修を推進するD教師の意識が、「①」と語らせている。この言明からは、校内研修の究極的なねらいは教育目標の具現化（子どもの確かな変容）であるとする考えが洞察できる。それゆえ、D教師にはS小学校の伝統として、「子どもの学習意欲の育成に打ち込む」価値・規範を後輩教師に引き継がせようとする意図があり、「でも、きれいごとを言うつもりはありません」ときっぱりと言い切っている。ここに「①教師は、自分の仕事に責任と誇りを持つべきである」とする使命感にも等しい教職観が窺える。

### 3 世代を越えて継承されてきている教師の価値・規範

次のE教師の語りは、前述のB教頭、C教師、D教師の価値・規範とほぼ共通しており、S小学校教師集団の価値・規範が世代を越えて継承されてきた事情を端的に示している事例と考える。すなわち、6月17日（火）、E教師の自主的な授業研究が行われた。単元は、算数科「小数のかけ算」であった。午後7時頃、筆者は授業の感想を述べるためにE教師の教室を訪ねた。そして、筆者は教材研究がしっかりとできていた点と子どもが生

き生きと活動していた点を賞賛した。すると、E教師は自身の納得いかない点について、厳しい口調で次のように語った。

忙しい中での自主的な授業研究が終わり、自分の今後の課題が明確になった点ではとても満足しています。①でも、K君とR君の考え方を認めてあげるだけの余裕がありませんでした。だから分かりやすいMさんの考えだけを取り上げてしまいました。②もう一度研修主任にお願いして、授業研究の時間をとってもらうつもりです。①とにかく自分たちが力をつけなければ子どもを伸ばすことはできません。③今度授業をやったら、自分が納得がいくまで徹底的に話し合うつもりです。

E教師の語りに、①、②、③の三つの価値・規範が複合的に表出していると推察できる。すなわち、①の「教師という職業に対する責任と誇り」であり、②の「自身の実践の徹底した追究」であり、③の「教師相互の磨き合い」などの価値・規範である。E教師は、赴任1年目の平成5年にC教師（現教務主任）と同学年を組み、児童の学習状況という具体的事実での厳しい学び合いを経験している。このような教育課程開発の中核に「毎日の授業による児童の学びの吟味」を位置づけた厳しい相互批評など、同僚教師間の人格的触発がE教師の「教師としての生き方」の基礎を形成していると思われる。このE教師の教育行為には、E教師と学年を組んだC教師等との厳しい学び合いが、またC教師の指導指針の基盤には、C教師と学年を組んだB教頭の徹底した指導の継承が窺える。さらに、校内リーダーとしてのB教頭の教育行為の基底には、A教師（現G県県南教育事務所指導課長）との厳しい協働体験が存在していると推測できる<sup>(24)</sup>。

## V 結 語

本稿は、S小学校の教師集団の価値・規範の伝承の様態について、教師の日常的な教育活動についての語りに焦点を当てて明らかにした。その結果、個々の教師が実践者としての厳しい目で「教師という職業」を捉え、児童の学びの具体的事実

の検討を通して絶えず自身の実践やあり様を問い直しつつ、同僚教師とのフォーマル・インフォーマルな協働過程を経て教育課程開発を継続しており、それが校内教師集団の価値・規範として形成され、世代を越えて継承されてきたことが一定程度確認できた。つまりS小学校の教師集団には、緊密な協働性を基盤とする教職観、授業観、教師観などの価値・規範が伝承されていると推察できる。具体的には、「①教師は、自分の仕事に責任と誇りを持つべきである」、「②教師は、自分の実践についての徹底した追究を積み重ねるべきである」、「③教師は、互いに切磋琢磨して、高め合うべきである」等の価値・規範である。これらの価値・規範の伝承は、S小学校の教師集団が教育目標の効果的な達成を目指して、学校経営活動の中核に「毎日の授業」を据え、その授業改善を通じて児童の確かな変容（教育目標の達成）を導くという緊密な協働性を長年に亘り追求してきた結果、可能になったと思われる。換言すれば、個々の教師が、決して自身の殻に閉じこもることなく、互いの授業をあからさまにし、「何が児童に還元され得るか」を互いに追究し合える「意味ある他者」として認識しているため、毎年10名前後の異動者があっても、相互作用における協働性を継続・発展させながら上述の価値・規範の伝承が行われていると思われる。

そこで、以上の分析・考察結果を踏まえて、教育課程開発を促進するための有効な知見として、次の4点を指摘したい。すなわち、第一に教育課程開発には、自分の職能発達に強い関心を持ち、精力的にその向上を図ろうとする教師集団が必要である。第二に教育課程開発には、学校の仕事を支えている基本的な価値・規範を明確化し、着実に伝承していく教師集団が必要である。第三に教育課程開発には、自分の価値・規範を具体的行動に移すために必要な知識・技能・態度などの獲得に力を注ぐ教師集団が必要である。第四に教育課程開発には、潜在的な個別学校の価値・規範の意味を問う態度を自覚している教師集団が必要である。

なお本稿は、紙幅の制約もあり、分析対象教師の取り上げた語りの内容が断片的である点は否め

ない。それゆえ、今後S小学校に関する事例調査の一層精緻な論証作業が必要であると考えられる。

## 注

- (1) ここ2, 3年ほど、筆者自身が各学校の総合的な学習や確かな学力の教育課程開発や校内研修の指導助言に携わった結果、一般の学習は、児童の興味・関心や生活経験と密着した自己活動を生き生きと行っているが、その質的な向上や深化が認められず、いつも同じレベルやパターンが常套的に繰り返される傾向が見受けられた。
- (2) 安彦忠彦「教育課程の経営」、岡津守彦監修『教育課程事典<総論編>』小学館、1983、pp. 387-390参照。
- (3) Dore, R.P., *Education in Tokugawa Japan*, Routledge and Kegan Paul, London, 1965, 松井弘道訳『江戸時代の教育』岩波書店、1970、pp.268-293参照。また、この文献の紹介をしている市川正午著『教育システムの日本的特質—外国人からみた日本の特質—』教育開発研究所、1988、pp.11-37も参照した。
- (4) 今、新学習指導要領の下、ゆとりの中で基礎・基本の徹底を踏まえ、生きる力を育むための教育改革が次々に行われている。その結果、学力低下論争を引き起こし、学校現場では受験学力（量的な学力）に集中した取り組みが盛んに行われている。これは、皮肉にも、OECD教育調査団が20年も前にわが国の大学制度について、「日本の高等教育制度は、著しく階層的であり、その構造は急速な成長にもかかわらず今世紀の間ほとんど変化していない」との見解を立証している。OECD教育調査団・深沢惇郎訳『日本の教育政策』毎日新聞社、1976、p.52。
- (5) 中村雄二郎「いま『文化』とは」、宇沢弘文他編『文化とは（岩波講座 転換期における人間第10巻）』岩波書店、1989、pp.8-21参照。
- (6) 今日の学力低下論争が導火線となり、一般市民のわが子に対する塾通いを激化させたり、公立高校教師の予備校への授業実習などの現象を生み出している状況から、依然として国民の間

- への「序列主義」の浸透が窺える。
- (7) 梶田勲一は日本の学校風土には、努力こそがすべてという「努力万能主義」的発想がみられるとし、努力次第で何でもなれるという希望から、国民挙げての立身出世競争を生み出していると述べている。今日でも尚、一部のエリート層によるマスコミを巧みに操作して、受験競争の熾烈化をセンセーショナルに吹聴する動向がみられる。梶田勲一「教育における評価と指導—わが国の学校教育の風土がはらむ基本的問題—」、『ジュリスト』増刊総合特集号、通巻第10号、1978(5月号)、pp.134-137参照。
- (8) 油布佐和子「教員文化と学校改善」、市川正午監修・牧昌見・佐藤全編著『学校改善と教職の未来(日本の教育第4巻)』教育開発研究所、1990、p.47参照。
- (9) 斎藤喜博『私の教師論』むぎ書房、1963、pp.48-53参照。
- (10) 松本和良『組織構造の理論』学文社、1973、p.283参照。
- (11) 西穰司「学校の組織運営と教職員」、永岡順編『学校経営(現代教育学シリーズ)』東信堂、1983、p.90参照。
- (12) 今田高俊『自己組織性—社会理論の復活—』創文社、1986、pp.214-293参照。
- (13) 加賀野忠男「パラダイム共有と組織文化」、組織学会編『組織科学』Vol.16, No.1, 1982、pp.66-80参照。
- (14) Schein, E.H., *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, 1985. [邦訳] 清水紀彦他訳『組織文化とリーダーシップ』ダイヤモンド社、1989、pp.3-29参照。
- (15) 永井聖二「現代教員社会と教員文化」、石戸哲夫・門脇厚司他編『日本教員社会史研究』亜紀書房、1981、pp.580-592参照。
- (16) Hargraves, D.H., *The Culture of Teaching, in The Challenge for the Comprehensive School*, London, RKP, 1982, pp.192-193.
- (17) Pajares, M., "Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a messy construct," *Review of Educational Research*, 1992, Vol.62, No.3, pp.307-332.
- (18) *ibid*, pp.309-314.
- (19) 挿話的語りとは、学校における教師の個人的体験がその時々の情動と結びつき、その人ならではの「教師らしさ」が表出する自然な語りである。*ibid*, p.307-315.
- (20) 1967(S.42)年、S小学校が全国向けの自主的な授業研究公開を開始してから今日までの学年主任の輩出率の平均年齢は、1年(38歳)、2年(39歳)、3年(35歳)、4年(36歳)、5年(35歳)、6年(34歳)であり、平均6年間の勤務経験後、研修主任や教務主任となっている。このデータは、S小学校の学校要覧の年齢構成図を参照した。
- (21) 例えば、10月15日(水)に、F教師(男・38歳)の同僚である1年3組担任のY教師(男・32歳)が国語科授業「たぬきの糸車」の授業研究を行った。すると、その日の放課後の午後7時30分頃、Y教師の教室で、「あんな授業をやったら駄目だ。子どもが育たない。きちんと読ませないで『おかみさんの気持はどうか』なんて聞いても、子どもは思いつきで発表するだけだ」と厳しい表情で授業批評をしていた。翌日の放課後、学級園で除草をしていたY教員は、授業をやり終えた心境を次のように語った。「今回の指導案は6回も書き直しました。でもF教師は絶対授業には妥協しません。徹底的に叩かれます。でもこの雰囲気が好きなんです。これが研究だなんて感じがするんです」と。
- (22) 中留武昭「校内研修」、日本教育経営学会編『教育経営ハンドブック』ぎょうせい、1986、p.317参照。
- (23) 中留武昭「学校改善を促す校内研修の経営的視角」、中留武昭編『学校改善を促す校内研修(学校改善とスクールリーダー⑧)』東洋館出版、1994、pp.2-14参照。
- (24) 10月31日(金)の第31回教育実践研究発表会の反省会の2次会の席上で、現指導主事のA教師は、次のように語った。「私もS小の厳しい実践で鍛えられました。昔とった杵柄というか、S小で先生方と共通課題を達成していくと、気持ちに張りがあるんです。自分の本音で語れると言うか。この気持ちは何物にも代え難いものです」と。