

総合的な学習の教育課程開発の一事例とその質的分析 —教師集団の協働性に焦点を当てて—

黒羽 正見

An Example on the Comprehensive studies of Curriculum Development and the Qualitative Research
: With a Focus on Teachers' Collaboration in an Elementary School

Masami KUROHA

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

Abstract

This paper is based on the participant observation and interviews with an elementary school teacher and tries to clarify the contents of the collaboration in curriculum development. According to research materials, the characteristics of the collaboration are as follow;

- 1 The collegiality is indispensable for the search for collaboration.
- 2 The teachers'belief of search for collaboration is involved in curriculum development.
- 3 There are private beliefs in curriculum development. These beliefs converge collective belief that is jointed by school teachers through curriculum development.
- 4 The curriculum development needs the common of collective belief as the search for collaboration.

Secondly, the fundamental guidelines to the curriculum development of comprehensive studies are as follow;

- 1 We must cultivate complete beliefs as a principles of life with affirmative self in our school.
- 2 We must establish an active feeling of mission with self-esteem and efficiency in our school.

Finally, the curriculum development of comprehensive studies through this case study holds the key of the common of complete beliefs for the search for collaboration. And the essential understand of collaboration through ethnography bring out possibility of the revolution in school cultures that is obstructive factors of curriculum development in our school.

キーワード：総合的な学習，教育課程開発，教師の信念，協働性，同僚性

Kew words : Comprehensive Studies, Curriculum Development, Teacher's Beliefs, Collaboration, Collegiality

I 問題の所在と本稿の意図

昨年度から，小・中学校の最大の関心事であった総合的な学習の時間（以下，「総合的な学習」という）が，新学習指導要領体制の下で本格的に開始された。そして，個々の学校で積極的に教育課程が開発されている。しかしながら，その教育課程開発の現状と言え，完全学校週五日制の実施に伴う教育内容の厳選に対して，学力低下の問題が懸念され始め，その中心として総合的な学習の導入が学力の低下につながるのではという見方がなされている。

また昨年，筆者が各学校の総合的な学習の教育課程開発や校内研修の助言指導に携わった結果，最も頻繁にみられた問題状況に次のような内容例が挙げられる。まず各学校の研究協議では，決まって次のような疑問が提示された。すなわち，

「子どもにはきちんと体験活動をさせてきたつもりです。でも，その体験で子どもにどんな学力が身についたかという，はっきりとした手応えがないんです。本当に，この活動をやったよかったのか，迷ってしまいます」と。また，定期的な研修会⁽¹⁾では，「総合は子どもの主体性を大切に活動と分かっていながら，いつの間にか教師の用意した主体性のレール上を走らせ，子どもの十分な試行錯誤の時間を奪っているような気がしてなりません」と。

上述のように，個々の教師は，「総合的な学習の導入＝学力低下」という言説に振り回され，総合的な学習に否定的な見解を提示したり，総合的な学習の本質を見失ったりしている傾向が窺える。筆者は，このような原因を教師集団の緊密な協力体制を欠いた教育課程開発の閉塞状況にあると考えている。なぜなら，個々の教師は文部科学省の「確かな学力の向

上のための2002アピール『学びのすすめ』の号令がかかるや、早速総合的な学習と確かな学力との関係を二項対立的に捉えるようになり、自校の総合的な学習の教育課程開発を学年・学級レベルの開発に止め、そこから学校の教育目標の効果的な達成をめざした教育課程を開発し得ていないからである。

そこで本稿では、上述の教育課程開発の現状を踏まえ、実際に総合的な学習の教育課程を開発している学校のリアリティに踏み込んで、個々の教師の協働性がどのように機能しているかを明らかにした上で、総合的な学習の教育課程開発に関する示唆を得たい。

II 先行研究の検討

従前の総合的な学習に関する研究の多くは、方法論一般や成果の記述に止まり、総合的な学習の実践に迷いながらも主体的に取り組んでいる教師や児童の実態に踏み込んだ、実践感覚の豊かな研究は見出し難い⁽²⁾。そこで、わが国の最近の総合的な学習に関する研究から、教育課程開発を促進する要因として教師の意識・態度に着目している栗原幸正⁽³⁾と中留武昭等⁽⁴⁾の研究に注目したい⁽⁵⁾。そして、この二つの先行研究の検討を通して、わが国の総合的な学習に関する研究の現状を確認して、本研究との異同を明らかにしたい。

まず栗原幸正は教育方法的な視点から、教育課程開発研究校の『研究紀要』⁽⁶⁾を基本資料とする因子分析を通して教育課程開発の規定要因を明らかにした。栗原の研究で評価できるのは、各学校の教育課程開発の実際的な示唆を得るために、統計的分析で抽出された教育課程開発の構成因子を基に、先進的な教育課程開発研究校を抽出した上で、当該校の教育課程開発担当者（主に校長、研究主任等）に面接調査を実施する手続きを採用した点である。さらに、開発研究校が授業実践を基に学校組織全体を包括する教育課程開発をめざすためには、教師間の協働性・信頼関係、教師自身の意識改革と専門性を培う姿勢が不可欠だとする見解は注目に値する。筆者も、教育課程開発は最終的に学校自身、とりわけ教職員自身が主体となって常にその学校の課題を捉え、解決していこうとする内発的な努力の過程が重要であると考えている。なぜなら、その教師集団の内発的な努力の過程に教育課程開発を力強く推進する協働性が機能しているとみなし得るからである。ただ栗原の研究に代表される演繹型の分析では、研究対象の意味の多様性がデータ収集の際に排除されてしまう恐れがある。現実の教師の生活や学校教育事象はそうした意味の多様性の中で展開されており、その意味の多様性に注目して、そこから理論や仮説を構築すべきであると考えている。それゆえ、統計的分析を補完するために一過性の面接調査を行い、質的に教師を把握しようとしても、教師の同僚性や協働性の動態的な過程までは追究し得ないと思われる。

次に中留武昭等は教育経営学的な視点から、総合的な学習の教育課程開発に着手している先進校と未実施校に大別して、当該校を規定する経営的要因の実態の抽出を通して、総合的

な学習の教育課程開発を効果的に機能させていく規定要因を探求した。中留等の研究で高く評価できるのは、教育課程開発を規定する組織的・制度的要因を整理した上で、さらに学校文化の視点⁽⁷⁾から総合的な学習の意識・態度の実態を明らかにした点である。そして、今後総合的な学習の教育課程開発に取り組む学校では、教務主任や研究主任がボトムアップ方向でリーダーシップを発揮し、同僚性や協働性との関連から「同僚性文化」⁽⁸⁾の形成に最大の関心を払うべきだとする指摘は示唆的である。しかし栗原と同様に、協働性や同僚性の動態的な過程は、人間の動きを具体的に捉えた上での組織構造や機能分析、すなわち他者との関係性や価値の世界に着目したミクロレベルでの経験的多様性に基づいた分析が必要であると考えられる。また学校文化の枠組みは、生徒文化、学級文化、教師文化等の様々な下位文化を内包しており⁽⁹⁾、本質的に「同僚性文化」の重要性を論じるという点ではやや不十分さを残すと言わざるを得ない。

それゆえ、複雑な様相を呈する教師文化や生徒文化、学級文化等を内包した学校文化の基底にある潜在的な教師の価値・信念の内実まで踏み込んで「同僚性文化」を捉える方法が必要であると考えられる。ただ、両者が指摘する総合的な学習を研究する視点、すなわち、教育課程開発を対立・葛藤・順応などを内包した極めて複雑な学校組織の構造や過程の機軸となる人間（教職員や児童・生徒）の意識・態度を対象化した点は重要である。また総合的な学習に関する研究の現状として、栗原が今後の課題で指摘している通り、今日の教育現場全体が閉鎖的であるため、教育現場の授業中の児童に関する研究は豊富にあるが、肝心の教育現場や学校全体の内実に向ける研究が十分になされ難いとする見解にも首肯できる⁽¹⁰⁾。

III 総合的な学習の教育課程開発に関する研究の視座

1 教育課程開発の意味

従来の教育課程の考え方は、学習指導要領に基づいて作成された学校の教育課程であり、年間指導計画や教育活動に先立って作成される計画の意味で用いられていた⁽¹¹⁾。しかし、総合的な学習の中核は、「個々の児童が自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考える」という主体的な児童の追究活動である。したがって、教師は個々の児童の経験の軌跡や足どりにまで降り立ち、児童の学びや教師の支援の在り方を児童の学習経験の事実即して絶えず見直していく姿勢が求められている。

佐藤学によれば、教育課程は、「教師が組織して子ども達が体験している学びの経験（履歴）である」⁽¹²⁾と定義している。この佐藤の考えは、個々の児童の思いや願いから出発する総合的な学習の教育課程開発にとって示唆的である。そこで、個々の児童の経験を児童の追究の筋道に沿って組織していく活動を総合的な学習であると捉える。また教育課程開発は、校長を中心とする全教職員が教育目標を効果的に達成するために、その学校の教育課程の編成・実施・評価の一連の諸活動を主体的に展開していくことである。つまり、教育目標の

再検討に始まり、教育内容の選択、教材、教授・学習の手続き、評価方法等の計画や構成を含む概念である⁽¹³⁾。この意味からすれば、教育課程開発とは、学校の中心的領域の活動であり、自律性を具えた教師の役割である。

また安彦はかつて次のように述べ、個々の学校における教師個人が一つの教師集団として学校全体の教育課程を開発することが重要であるとの見解を提出した。すなわち「教育課程に生命を与え、時にそれを診断評価して改善、再構成し、常に新たな生命を注ぎ込んでいくのは、ほかならぬ教師個人である」⁽¹⁴⁾と。この見解は、まさしく各学校の教育課程を開発する教師自身の重要性を指摘している。

したがって、以上の認識に立つならば、教育課程開発は従来の教育課程の編成や構成という概念よりも、より広い意味を有する学校組織による一連の計画的な教育課程改革の行動であり、ある一定期間の行動で終わるのではなく、継続的・循環的に続けられることを意味する。すなわち、教育課程開発とは、編成・実施・評価・改善の循環サイクル描きながら、個々の教師が教育目標の達成を図って協働性を追求して行くことである。それゆえ、教育課程開発の顕在的な事象の中心である児童の学びとその学びを創り出した教師の実践の底に横たわる潜在的な教師の価値・信念の内実をも含めた教育課程開発の事象に焦点を当てる必要があると考える。

2 協働性と同僚性の関係

協働性の意味を米国の教育研究者グッドラッド (Goodlad, J.I.) の見解⁽¹⁵⁾を踏まえて、次のように定義したい。すなわち、協働性とは「異質な人々の集団が学校の共通目標を達成するために、各々組織内外での位置と役割を認識し、児童の学習の支援者として教育活動に積極的に協力している状態をいう。しかも、個々の教師の職能発達を促すと同時に、地域の人々との信頼関係を深め、彼らの教育活動への積極的な参加を促進することにもつながる」と。一方同僚性とは、授業実践を中心に相互に観察・批評し合い、共に学び合い、高め合う目的で連帯する教師集団の在り方を捉える概念として、教師は職場に関わる多様な同僚集団に属しているが、そこで専門家としての対等な成員関係の質を示す概念である⁽¹⁶⁾。

したがって、教育課程開発が日々の授業実践の改善を通して促進されることを考慮すると、個々の教師が、教育目標の効果的な達成をめざして協働性を追求している状態にこそ、教師の同僚性の本質が見出し得ると考えられる。

3 協働性の基底にある教師の価値・信念の析出・分析の方法

学校組織体には、教育課程開発に抵抗意識として作用する傾向にある一定の行動様式ないし生活様式が認められるのは周知の通りである⁽¹⁷⁾。すなわち、このような抵抗意識の基底に教師の価値・信念が存在しているのである。学校教育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・信念といった主観的・内面的要素によって決定されることが否定できない以上、学校教育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

険性が想定できる。それゆえ、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、つまり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方法が必要であると考えられる。

そこで筆者は、エスノグラフィーによる教師の「挿話的語り」⁽¹⁸⁾を学校文脈において生き生きと記述し、その「挿話的語り」に表出する信念をその教師の「内なる声」⁽¹⁹⁾として洞察する方法を採用する。これは、教師の信念が「挿話」という形態で個人的に組織され、そ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、その人特有の「規範的行動」である挿話的語りとして表出される⁽²⁰⁾、という特質を持っているからである。

IV 総合的な学習の教育課程開発の具体的事例の分析・考察

1 本事例調査の対象と方法

本事例調査は、教師の価値・信念に焦点を当て、教育課程開発に教師集団の協働性がどのように機能しているのかを明らかにした上で、「総合的な学習」の教育課程開発に関する示唆を得ることを目的としている。

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2名を含む）の教師が当たっている。このS小学校は、学校経営の中核に「学年研究による毎日の授業実践」を据え、その授業実践の検討・吟味を通して絶えず自身の有り様や実践を問い質しつつ、今日までの35年間に亘り「学習意欲の育成」という教育課題を一貫して掲げ、同僚教師との協働関係を維持しながら、教育課程を開発してきている⁽²¹⁾。その間、総合的な学習（平成7年より）の教育課程開発にも着手し、平成10年から国語・算数の教科と並行して総合的な学習の公開授業研究も実施して、着実に取り組んでいる。また、PTAのボランティア活動を含む学校との協働関係は、昭和42年の第1回公開授業研究会より今日まで維持されている。

したがって、S小学校の総合的な学習の教育課程開発の具体的な様相を探ることは、教育課程開発に取り組む教師集団の協働性に関する示唆を得る上で適していると考え、事例調査対象校として選定した。

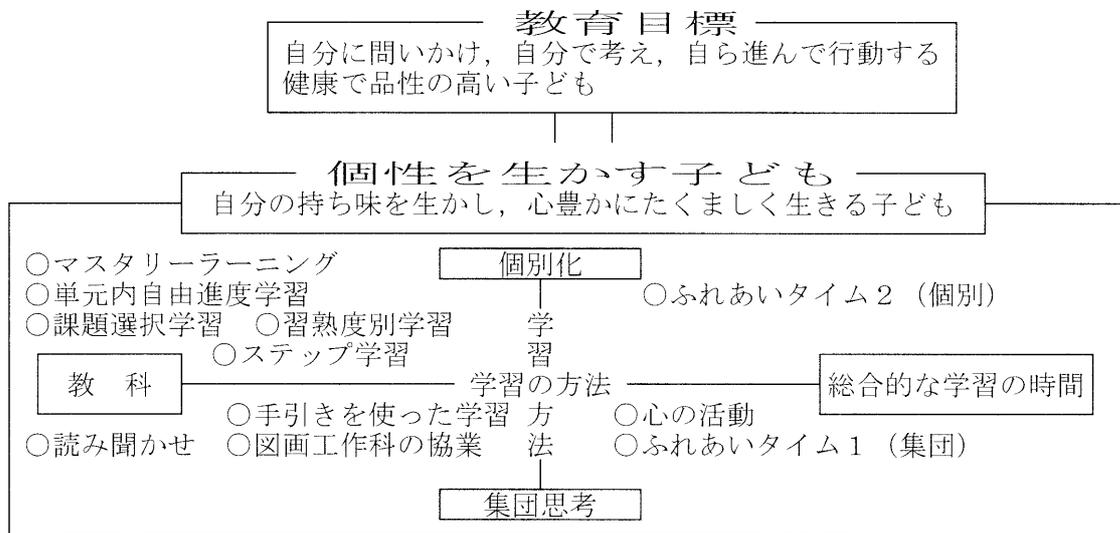
方法としては、平成9年5月1日より10年3月31日に亘り月平均12日の割で参与観察（通常午前7時30分から午後6時まで）および平成10年4月1日から平成13年10月29日の第35回公開授業研究までの不定期な参与観察を行って収集したデータを分析した。なお、授業参観記録や面接記録等に関しては、調査者である筆者が簡潔な記録を取る他、記録の正確を期すため、調査対象教師の承諾を得た上で適宜テープレコーダーに録音し、後で文章に起こした。また、論文の都合上、人名はすべて仮名とした。

2 公立S小学校の総合的な学習の教育課程開発の全般的特徴

(1) 教育課程の全体的特徴

S小学校は、30余年に亘り「自分に問いかけ、自分で考え、自ら進んで行動する、健康で品性の高い子ども」という教育目標を一貫して掲げている。そして、その具現化を図るために、S小学校独自の学習プログラム(図1)を中心に据え⁽²²⁾、個性化・個別化教育の推進と学習意欲の育成に努めている。特色的な教育活動としては、指導の個別化を通して学力向上を図るため、ボランティア活動を積極的に導入したT・Tを基本としている。とりわけ、週間プログラム(単元内自由進度学習)、マスタリーラーニング(完全習得学習)、ステップ学習(各シート20問の30ステップの漢字・計算ドリル)など教科の特性や学習内容を考慮した学習である。また1年生か

ら6年生までの縦割り生活団を基盤とした体育会、清掃活動、ペア活動(異学年交流)、食堂給食などの異学年児童の人間的交流を深める総合的な学習などである。さらに、このような児童側に立つ個性化・個別化教育を展開するために、1単位時間の弾力的運用を図り、1ブロック100分のノーチャイムを基本とする週時程を組織している。そして、児童の実態や学習内容に応じて柔軟に時間の運用が図れるように、週1回の学年会で授業実践の反省、進捗や時数の調整などに関して話し合い、学級担任が協働・自律的に教育課程(週指導計画)を編成・実施している。そしてまた、以上のような学習プログラムの内容は、S小学校が30余年に亘り継続的に追究してきた教育課題「学習意欲の育成」に収斂されている。



[注] この学習プログラムがS小学校の教育課程の中核である。平成13年度のS小学校『研究紀要』P2より抜粋。

図1 学習プログラムの位置づけ

(2) 総合的な学習の特徴

S小学校の総合的な学習は、生活を対象とする体験学習、現代社会の課題と向き合う問題解決学習を通して、具体的な活動や体験を自分自身の生活に生かしていこうとする意欲や実践力を育てることをねらいとしている。

総合的な学習は、ペア活動(縦割り生活団活動)を中心に据えた生活を対象とする体験学習を「ふれあいタイム1」、現代社会の課題と向き合う問題解決学習を「ふれあいタイム2」と考え、両方を合わせたものを総合的な学習と位置づけている。

総合的な学習の活動計画内容に関して、「ふれあいタイム1」は、原則として1年生から6年生までの縦割り生活団を基盤とするペア活動が中心である。縦割り集団には4色の色を命名し、四色の帽子をかぶりながら、ふれあいハイキング、清掃活動、体育会参加、などの異学年交流を行っている。一方「ふれあいタイム2」は、児童の発達段階を考慮して、3年生は郷土観を深める学習としての「〇〇市の名物を作る名人になろう」、4年生は環境観を深める学習としての「ほくらは

環境探検隊」、5・6年生は人間観・環境観・国際観を深める学習としての「いのちを探ろう(5年)」、「生き方を探ろう(6年)」などを設定している。また心の教育との関連を図り、道徳的価値の内面化を強化する体験学習も実施している。実際には、各学年で重点価値項目を設定し、各学期1回、年間で15時間程度、道徳的な体験活動を取り入れたダイナミックな学習を展開し、総合的な学習との関連を図るようにしている。

(3) 総合的な学習の進め方

- ① ふれあいタイム1(生活を対象とする体験学習)
 - ・ 学校行事、ふれあい行事等への主体的参加、企画・運営のための準備活動
 - ・ 異学年交流の推進
 - ・ 日常活動(清掃活動、給食)を通じた人間関係調整能力の育成
- ② ふれあいタイム2(現代社会の課題と向き合う問題解決学習)

・ 低学年

生活科の時間において、生活科の究極的なねらいである自立への基礎を養うための学習が展開されている。

・ 中学年

第3学年は「郷土を視点とした学習」、第4学年は「環境を視点とした学習」を通して、3学年は総合的な学習の学び方について、教師と共に学び、身に付けられるように配慮されている。そして、4学年はそれを受けて、より主体的な活動ができるような学び方が工夫されている。

・ 高学年

第5・6学年は、「人間・環境・国際理解を視点とした学習」を進めることにより、これまでの学習経験をもとに自ら主題を設定したり、4年生までの学習を発展させたりして、さらに学習が広がるような工夫がなされている。

3 教育課程開発の具体的事例の分析・考察

個々の教師の協働性の視点から、教育課程開発の具体的様相を分析・考察するに当たり、総合的な学習である「グループ別修学旅行」、「縦割り班清掃」とそれらの活動を支える「第8回教育課程編成委員会」、「第3学期末職員会議」と命名できる四つの事例を取り上げる。なぜならば、オグブ (Ogbu, J.U.) が指摘する「観察される事象はその表面的事実よりも深くて多くの意味を持っている」⁽²³⁾という見解に依拠し、5年間という長期間にわたって観察対象を相互関連的に観察した結果、教育課程開発における協働性の特徴が上記の4点の具体的事例に整理・集約できるからである。

(1) グループ別修学旅行にみられる協働性

① グループ別修学旅行における児童の学び

6月3日(火)、児童が自ら創り出し、体験する修学旅行ということで、平成5年度から、全行程JRに切り替え、目的地を豊富な体験ができる「歴史の町」であるA市のみにしぼり実施している。コース・集団ともに、できる限り児童の自主性・主体性を尊重する立場から、極力柔軟性を持たせ、より児童の自由な選択を保障できる手作り計画による修学旅行である。まず、児童たちに歴史授業と絡めた「目的意識」を持たせることから始まった。「何のために修学旅行へ行くのか」、「何を学んでくるのか」、「そのために何をやる必要があるのか」など、教師との話し合いの中から、確実に何かをつかみとっていった。その中で自分自身の課題をみつけ、歴史の町を見学するために必要なものは何か、児童同士のグループの中で計画が練られ、準備が着々と進められていった。10の見学場所が決定し、各グループ毎に見学コースの経路を作成していった。自分たちで、地図、バスの時刻表、見学場所資料、電車時刻表、コース見本資料の作成、しおり作成などを手配する準備を行っていった。いよいよ自分たちで目的地までの電車の時刻、目的地までの交通手段、見学場所などを決めた4人グループの行動開始である。目的地に着くや、コース係が集団の先頭に立って事前に調べておいたコース地図を手がかりにみんなを案内する。見学場所では、記録係がメガホン

を片手に調べてきたことをその場で発表し質問を受けている。そして、グループに一つ配布されたカメラで歴史新聞の記事になるポイントの写真を撮っている。小学校生活の6年間の学習で蓄えた情報収集能力、調査能力、判断力、行動力を駆使して活動する行事である。学校からの連絡で6学年委員長を中心とするボランティア集団の20名が、児童たちの交通の安全指導と、チェック地点での確認を先生方と一緒にいった。グループ別見学を終えてゴール地点に三々五々に集まってくる児童たちの目は、とても輝いていた。

② 教師集団の協働性

5月2日(金)、放課後の午後4時から学年室で、第6学年の3回目の修学旅行実施計画に関する話し合いが行われた。話し合いの焦点は児童にどのような価値ある体験をさせるかの一点に絞られていた。学年主任の塙教諭(男・35歳)が、次のように口火を切った。

塙 : 子どもの体験重視ということで、電車利用に切り替えて8年になります。昨年の6学年の反省に、「目的地での体験活動の絞り込みが大切である」という反省が挙がっていました。

矢部 : 去年は、確か目的地に到着してから小集団毎の自主的計画に合わせた手作りコースだったはずです。

佐藤 : ①S小の「学習意欲の育成」という課題から考えると、自主的計画に合わせた手作りコースは、子ども一人一人に目的意識をはっきり持たせていると思う。

矢部 : ②目的地の絞り込みをしたら、反対に子どもの意欲を削いでしまうように思うけれど。

佐藤 : 私もそう思う。昨年通り、小集団毎の自主的計画に合わせた手作りコースを採用した方がいい。

小島 : ③体験活動に教師の意図は入るんですか。昨年の反省から、子どものたちの自主的計画に、教師の意図を絡ませた体験活動が重要だと思います。自主的計画にしてもその点を明確にしておくべきです。

塙 : 今年も、コース・集団ともにできる限り子どもの自主性を尊重する立場をとれば良いと思っています。

小島 : そうすると、昨年よりも柔軟性を持たせるということですか。

塙 : ④子どもによる自由な選択の幅を保障した手作りプランによる修学旅行です。それには、まず子どもたちに目的意識を持たせることが重要だと思います。

第6学年の学年構成は、学年主任の塙教諭、副主任の矢部教諭(男・31歳)、佐藤教諭(女・26歳)、小島教諭(男・26歳)である。第6学年の教師集団は、昨年の修学旅行の反省内容を十分に踏まえ、児童が主体的に創り出す修学旅行の実現をめざして、児童の活動目標を設定するための方策を追究している。

佐藤教諭は、修学旅行の実施計画を教育課題との関連から捉え、「教育活動は、学校の教育目標を基点に考えるべきであ

る」とする信念を表出している。また矢部教諭は、昨年度の「目的地での体験活動の絞り込みが大切である」という反省に対して、「②」と反対意見を表明している。この矢部教諭の語り、「子どもの学習意欲は、子どもの目的意識に基づく主体的な体験活動を保障することで高まる」とする信念が洞察できる。それに対して、小島教諭は、「③」と率直に自身の意見を述べ、児童の体験活動に教師の意図（ねらい）がなければ、価値ある体験には結び付かないという考えを明確にしている。小島教諭の語り「子どもの体験活動に、教師の意図を明確に位置づけるべきである」とする信念が看取できる。

3人の意見を聞いた塙教諭は、児童の自主性を尊重する考えに立ち、児童の体験活動には、目的意識がまず重要であるという見解を提示した。この塙教諭の見解に、「児童たちが自ら創り出す修学旅行は、児童一人一人の目的意識に支えられ、それが主体的な参加を促し、実践的な行動力を育む」とする信念が洞察できる。

これらの個々の教師の言動より、第6学年の教師集団は、共に学び合い、発達し合う同僚性を形成していると考えられる。具体的に言えば、この日午後の8時半を過ぎても、児童の自主的な活動を実現するために、「価値ある体験活動」の検討・吟味を行い、児童の確かな変容を導くための協働性を追求している。塙教諭が特権を握っている様子もなく、対等な関係の中で、忌憚のない話し合いが行われている。これは常日頃より、個々の教師の価値を尊重し、教師相互の交流を促進している塙教諭のリーダーシップが基底にあるからであると思われる。また、塙教諭を含めた4名に代表されるように、S小学校の教師集団は、児童の質の高い学習を保障するために、自身の殻に閉じこもることなく、互いの考えをあからさまにして議論し合う協働過程を通じて、互いに伸びていこうとする信念が洞察できる。

(2) 縦割り班清掃にみられる協働性

① 縦割り班清掃における児童の学び

6月25日(水)の清掃で、2年2組の教室掃除の児童たちが騒ぎ始めた。一人一鉢栽培で大切に育てていた「綿の木」の植木鉢を落として割れてしまったからである。怒り出す児童、半分泣きそをみせる児童やらで騒いでいた。当然、129の清掃分担区域すべてに教師はいない。ある児童が、たまたま2年の廊下を通りかかった筆者に駆け寄ってきた。「先生(筆者)大変だよ。植木鉢が割れちゃった。大事に育てていた綿の木が駄目になっちゃった……」これがペア活動事件の発端である。しかし、この事件に素早く反応をみせたのは、日頃の学習では無口で、今ひとつ「ぱっと」しない6年4組の光子であった。日頃から異学年交流などで深いつながりがあり、またこの清掃班36班の班長でもある光子は、「心配しなくても大丈夫。芽は痛んでないから。健吾君、ちゃんと謝らなくちゃだめだよ。健吾君がほうきを振り回したのが当たったんだよ。」光子は、割れた植木鉢を給食用のビニルの買い物袋に片づけると、手早くほうきでこぼれた土をちりとりの中に掃き入れていた。そして何事もなかったように、2年

2組の清掃が再開されたのである。

② 教師集団の協働性

1月12日(月)、第2回教育課程編成委員会が開催され、「ふれあいタイム1」の異学年交流を中心に話し合いが行われた。まずペア活動主任の大金教諭(男・31歳)から、次のような問題提起で口火が切られた。

大金：縦割り生活団の活動で何か問題点はなかったでしょうか。

佐藤：①私は、6年生の活動負担を心配していた。でも、回を重ねる毎に6年生を中心とした主体的な活動が展開できていたと思う。まだ、班によって上手に機能している班とそうでない班があるので、初期段階では、どんな活動が考えられるのか、どんな活動にしたいのかを子どもに考えさせ、十分に話し合わせた上で活動計画を立てさせた方がいいと思う。

泉：活動の積み重ねはあるのだから、それを生かしたり、応用できるように支援し、活動の広がりを図るようにすべきだ。

小島：②私は、子どもたちが計画を立てる時間をもっと確保すべきだと思う。ただやっているだけで、6年生の児童の負担が相変わらず大きすぎる。6年生に自由な時間はあるのかが心配である。担当教師のかかわり方にも問題があるのではないだろうか。

鷲尾：今年から卒業生に感謝する会が縦割り生活団毎になったが、どのような会にするのか。③その意義が担当教師によってばらばらだったように感じた。1年間頑張ってきた6年生が喜ぶ会の運営と来年度班を支える5年生の第一歩となる会の設営を図るべきだ。

大金：清掃ローテーションを検討する必要はないでしょうか。

前島：やはり、120班以上の清掃分担区域を設定する事自体に無理があるのではないのでしょうか。

塙：どのような点で無理なのか、具体的に説明して下さい。

前島：④例えば、清掃区域に重なる区域がみられ、その結果清掃区域が不明瞭になり逆に人数の多くなった区域ではやる子とやらない子がはっきり現れてしまうということです。

矢部：⑤清掃区域を120班にするかしないかは問題ではないと思う。清掃区域を削減しても、結果的に120班でやっていた清掃区域を少ない班でやるのだから、重要なのはなぜ、このよう清掃ローテーションを設定したかである。6年生の立場から言わせてもらえば、正直言って決まった当初は、公開授業研究会、対外的行事などを考えると低学年の面倒からペア活動の計画まで、とても負担に感じていた。でも、一人一人が班長としての役割を自覚すると、その他の活動でも自信と意欲を持って取り組むことを改めて実感した。最後の作文に、ほとんどの児童がペア活動におけ

る集団をまとめる大変さや苦しさを体験した後の充実感を、生き生きと綴っていた。今の時代だからこそ、このような交流教育は意味があるのだと思う。

5月当初、ペア活動に一番批判的だった佐藤教諭が、真っ先に挙手した。そして、はっきりとした口調で、ペア活動への取り組み状況から、自身の前回の否定的な意見を率直に修正している。佐藤教諭の「①」の語りに、「教師は、児童の事実謙虚に学ばなければならない」とする信念が洞察できる。小島教諭は、実際のペア活動の取り組み状況から「②」と発言し、児童の自主性を尊重する方法にまで言及している。また鷺尾教諭（男・28歳）は、縦割り生活団毎の「卒業生に感謝する会」の活動状況から、「③」と語り、その学校行事の意義に対する共通理解の不備を指摘し、教師集団に反省を促している。この鷺尾教諭の語りに、「学校が、児童一人一人の確かな変容を導くためには、教師の心を一つにしなければならない」とする信念が窺える。

次に大金教諭が清掃ローテーションの見直しを提案した。するとすかさず前島教諭（男・37歳）は、ペア活動による清掃活動状況を全校的視野から捉えて、「④」とはっきりと述べ、120班以上の清掃運営上の問題点を率直に指摘し、従来の清掃ローテーションに否定的な見解を提示した。この前島教諭の見解に対して、6学年副主任の矢部教諭は、「なぜあれほど大変な清掃ローテーションを設定するのか」という本質的意義に焦点を当てて、「⑤」の内なる声を素直に開示している。この矢部教諭の問題の核心を突いた語りに、「教師は、児童一人一人の考えを大切に、自分を伸びる存在として受容させることが大切である」とか、「教師は、常に児童の全体をみつめ、悩み、熟慮しながら、問題解決への糸口を探らなければならない」とする信念が窺える。また、お互いの教育観や指導観の相違を認め合いながら、「教師も、また一人の学習者として追究していかなければならない」とか、「可塑性豊かな児童が主役として生きる学校をめざさなければならない」とする信念の共有が洞察できる。つまり、個々の教師が互いに学び合い、発達し合う同僚性を育み、専門家としての教育活動を展開している。そのため、常に児童の学習状況に焦点を当てて、自身の実践を問い質し、児童の確かな変容を導くための協働性を追求している。

(3) 第8回教育課程編成委員会にみられる協働性

3月11日（水）、第8回教育課程編成委員会の最終検討会が開催され、「ふれあいタイム」の実施に関する話し合いが行われた。その席上、秋山校長の「時間の確保」に関する問題点の指摘で口火が切られ、教師集団に次のようなやりとりがみられた。

秋山：自分の頃は、どんな時でも休み時間は子どもが楽しく遊んでいた。時代が変わったと言えばそれまでだが、①子どもとのふれあい（いわゆる一緒に遊ぶの意）の時間がとれないなら、S小の研究体制を思

い切って見直す必要があるのではないか。

管野：研修会にいくと、友人から「管内でも評判だけど、そんなに退勤が遅いの」と質問されます。②遅いのを自慢するつもりはないですが、子どもの問題は時間では簡単に割り切れません。その時の状況に応じて時間は柔軟に使うべきだと思います。

綿引：③外で遊ぶ姿だけがふれあいではないと思う。私は、帰りの会で読み聞かせを余裕をもってやりたいので、ふれあいタイムを学級裁量の時間にしてほしい。

黒澤：④原則ということだから、必ず計画通りとは限らない。学年の実態に応じて変わるのは当たり前だと思う。

清水：内容を固定せず、場所だけ決めてはどうか。⑤内容が決まっていると、「やらなければならない」という気持ちが働き、むしろ子どもたちを窮屈にしてみよう恐れはないだろうか。

埜：⑥子どもの問題は、ふれあいタイムだからと言って、簡単に割り切れるものではない。遊びの中のふれあいも大切だが、私は授業の中でのふれあいを一番に考えたい。要は、子ども一人一人をどう理解してかわるかだと思う。

幾分語気を強めた秋山校長の「①」の発言の中に、「教師は、子どもと一緒に遊ぶことが大切である」とする信念が洞察できる。この秋山校長の発言に対して、管野・綿引・埜の各教諭が次々と気後れすることなく、秋山校長と異なる価値である「子どもの問題は簡単に時間では割り切れない」、「子どもと一緒に遊ぶだけがふれあいではない」、「子どもを理解して関わるのが重要である」とする内なる声である「②、③、⑥」を率直に表明している。秋山校長の問題提起に誠実に向き合っ

て発言した各教師、すなわち管野教諭には、「教師は、児童と共に学びながら、生き生きとした心の繋がりを育み、児童から学ばなければならない」とする信念が、綿引教諭には、「教師は、自身の受け持つ児童の学習経験の質に責任を負わなければならない」とする信念が、埜教諭には、「教師は、一人一人の児童の考えを大切に、常に児童の全体をみつめ、悩み、熟慮しながら、問題解決への糸口を探らなければならない」とする信念が、それぞれ窺える。

一方、教務主任の黒澤教諭と生徒指導主事の清水教諭は、それぞれ8学年⁽²⁴⁾の立場から、秋山校長と教師集団の価値・信念の対立を柔軟に緩和する方向で、「④、⑤」と発言している。秋山校長が特権を握っている様子もなく、対等な関係の中で「教育課程の編成」という課題に集中して、忌憚のない話し合い活動が展開されている。これは常日頃より、秋山校長が、「学び合うよい教師集団を確立し、瑞々しい、若さあふれる学校を自ら創らなければならない」とする信念に基づき、個々の教師の価値観を尊重し、教師相互の交流を促進しているリーダーシップが基底にあるからである。また秋山校長を含む6名に代表されるように、S小学校の教師集団は、お互いの多様な教育観や指導観の相違を認め合いながら、徹底的

に論議し合う協働過程を通じて、「学年を問わず、ひたすら児童の発達を願い、教育目標の実現に努力する教師の連帯感、児童たちの学校生活に活力を与える」とか、「可塑性豊かな児童が『主役』として生きる学校をめざさなければならない」とする信念を共有している言動が随所に確認された。

(4) 第3学期末職員会議にみられる協働性

3月24日(火)、午後1時半より第3学期の職員会議が行われ、第3学期努力実践事項の反省と次年度の計画、研究推進の反省と次年度の計画を中心に討議が展開された。教育課題の円滑な推進を図る目的で、学期毎に教育課題研究の反省記録用紙に記入して、職員会議で研究推進に関する論議が行われた。とくに3学期は、1学期から3学期までの集計累積の結果に基づき、各項目毎に次年度の研究の方向性に焦点を当てて行われた。

管野・第1回の校内研究会(パイオニア研究)の持ち方なんです、最初はやはり、課題一人追究一学び合い一まとめ一習熟の過程を踏んだ提案授業を行い、①全員が共通に実践できる状態をまずつくるのが大事だと思います。

板橋・私も、今回はいきなり週間プログラムやマスターリーのT・Tなどをやったが、あれでは効果が薄いように思います。②教師としての基本をまず身につけることが今後の教師生活には不可欠だと思います。

綿引・③今年度のように、一人追究までで終わったり、学び合いばかりの授業では、新しく来た先生や新採の先生には参考になりにくいのではないのでしょうか。

赤須・今年度の重点内容となるところを中心に授業構成をお願いしました。管野教諭が言うのもよく分かりますが、課題設定から習熟までの授業は毎日行っているわけですから、やはり焦点を当てた提案授業が必要だと思います。新任の先生に理解困難である点はやむを得ないかもしれません。それは、今まで学年研究でカバーしてきたはずで。その点はどうでしょう。

渡部・学級内T・T、その他のT・Tに関してですが、どこまでが実践可能なのか、できる範囲はどこまでなのか、研究が進む前に共通理解が必要ではないでしょうか。

田辺・今年度は、公開授業の他に小教研(「小学校教育研究会」の意一筆者注)も行いました。④公開ではT・Tとマスターリーニングをしましたが、まだまだ自分の授業に自信が持てず、課題を山積みしたまま1年が過ぎてしまいました。

黒澤・もっと具体的に言って下さい。何に自信が持てないで、どんな課題が山積みしているのですか。

田辺・自分の毎日が手いっぱいという感じでした。失敗が多かった。⑤授業、子どもとの関係、その他たくさん成功が自分には全く見えなかったのが嬉しいです。

塙・成功なんて、そんなに簡単にみえるものなんです

か。自分はこの1年間成功したと実感したことは一度もなかった。⑥ただ、どんな子どもの姿がみられればよしと判断するか、具体的な児童の姿をしっかり持って取り組んでください。

大金・私は、おもしろい=やってみたい、教師がわかる=子どもがわかるのではないということを、いつも念頭に置いてやってきました。⑦結局、子どもの視座に立って考えるという原点に戻ることを忘れず実践することが大切だと思います。

S小学校では、新年度早々(4月中旬)にパイオニア研究会と称して、第1回の校内研究会で提案授業を実施し、本年度の研究主題および教科研究課題の共通理解を図っている。この第1回の校内研究会の提案授業の方法に関して、管野・板橋・綿引の各教諭が、「①、②、③」と語り、校内研修の見直しを迫る信念を表明している。彼らの厳しい語り、「教師も一人の学習者として絶えず追究しなければならない」、「教師は、自身の受け持つ児童の学習経験の質に責任を負わなければならない」、「教育目標の実現に努力する教師の連帯感、児童の学校生活に活力を与える」とする信念が洞察できる。個々の教師が対等な関係の中で、校内研修の活動状況に即して、忌憚のない話し合い活動を展開している。これに対して、研修主任の赤須教諭は、3教諭の意見を受容しながらも、焦点を当てた提案授業は必要だとする見解を述べている。田辺教諭は、「④」と語り、児童の学習を確かに保障することへの責任感とその責任を果たせない自身の未熟さを謙虚に受け止め、内なる声である「③、④」を素直に表出している。その田辺教諭の発言に呼応するかのよう、塙教諭は、「教師の成功なんて、そんなに簡単にみえるものではない」と述べた後、「⑤」と語り、「教師は、児童の学習の具体的なイメージを持って授業に臨むべきである」とする信念を表明している。同様に大金教諭も田辺教諭に助言する形で、「⑥」と語り、「教師は、児童と共に学ぶ教師であって、初めて児童の世界に溶け込み、生き生きとした心のつながりを持つことができ、児童から学ぶことができるのである」とする信念を表明している。田辺・塙・大金の各教諭の語り、「教師としての実感は、学んでいる児童の姿そのものの中にある」や、「教師は、常に児童の全体をみつめ、悩み、熟慮しながら、問題解決への糸口を探さなければならない」とする信念の共有が洞察できる。個々の教師が「教育課題の達成」という共通理解に基づいた協働性を構築しているため、自身の殻に閉じこもることなく、互いの価値観をぶつけ合いながら論議し合えるのである。協議に参加している教師集団の真剣な態度から、「教師は、互いの立場(考え)の違いを越えて、納得するまで論議し合うことで連帯感が強まる」とする信念の共有が窺える。

V 結語

本稿は、教育課程開発の現実を突き動かしている教師の価値・信念に焦点を当て、教師集団の協働性が教育課程開発に

どのように機能しているのかを明らかにした。その結果、S小学校の教育課程開発の基底には、自校の教育目標の効果的な達成をめざして協働性を追求する教師の信念が絡み合っていた。つまり、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、絶えず自身の実践や有り様を問い質しつつ、共に学び合い、発達し合う同僚性を構築していた。そして、その同僚性を基底に、個々の教師が毎日の教育活動を主体的に展開し、さらに教師相互の価値・信念の葛藤を経つつ、学校全体としての児童の確かな変容（教育目標の達成）を導く協働性を追求していた。

このような教育課程開発の基底には、個々の教師の教育行為に表出する多様な「個人的信念」が存在し、それらの「個人的信念」が教育課程開発の進行過程で葛藤・衝突などを繰り返す中で、教育課程開発を力強く推進する、いわば校内教師集団が共有する「集団的信念」へ収斂されていくものと推察できる。具体的に言えば、S小学校の教師集団が、教育目標の効果的な達成をめざした校内研修や学年研究を積み重ねる過程で、お互いに悩み実践しながら、深い信頼に基づく同僚性を育んでいた。そのため、個々の教師は決して一人の殻に閉じこもることなく、互いの実践をあからさまにし、たとえ自身の実践・計画が批判されても、「何が自分の実践に意味を成すのか（児童に還元され得ることは何か）」と絶えず自己省察を繰り返していた。さらに突き詰めて言えば、自身の価値をあからさまにすることにより、同僚教師に対して自身の価値を明確に伝えて、互いの未熟な点を相互批評し合うことで、共に学び合い、発達し合う同僚性を基底に、教育目標を達成するための協働性の追求という「充実した信念」⁽²⁵⁾を共有しているのである。これはまさにS小学校ならではの固有の文化が形成されていると推察できる。一般にわが国の大方の学校は、画一性・閉鎖性がすでに定着化して、各学校も一様に組織化され、制度化された「負の文化」を持っているとの見解がある⁽²⁶⁾。しかしながら、本事例のように、個々の教師の日々の授業実践と忌憚のない対話による相互交流を通して形成された教師の「充実した信念」の共有が、教育課程開発を力強く推進しているという、積極的かつ健康的な学校文化の創出事例のあることも事実として認められる必要がある。

以上のS小学校の協働性の特徴を踏まえて、各学校が総合的な学習の教育課程開発に着実に取り組むための示唆として、次の点を指摘したい。すなわち、各学校の主導者（校長や学年主任など）が、教育課程開発を推進する主体者である教師を、より積極的、より有能に、より生き生きと活動させるための組織を創造する必要性を認識しなければならない。これは、学校の主導者が教師の職能発達に強い関心を持ち、個々の教師に自身の価値意識が肯定的に意味感あふれた内容になっているかどうかを絶えず問い直させる組織を創造することである。また学校が最終的に、個々の教師に自身の職務活動をどのような角度から、どのように意味づけるか、価値づけるかという肯定的な自己像を含んだ生き方の原理としての「充実した信念」という内面的基盤を積極的に育むことである。そのためには、学校の主導者を含めた教職員全員が互いに同

僚教師の価値や人間としての存在価値を認め合うことが不可欠である。そうすることで、個々の教師に日々の教育活動を通して自身の持てる価値を最大限に発揮して職務に専念しようとする自己効力感や自身の職務に専念することで自分を価値ある存在として認める自己価値観を内包した「やりがいある使命感」を確立させることが重要である。

本稿で述べてた事例研究に基づく総合的な学習の教育課程開発についての知見は、一つの学校の教育課程開発であり、ここから得られた結果が各学校の教師集団に当てはまるとは考えていない。なぜなら、一般に各学校には、個々の教師の排除や違和感（その学校の価値・信念に馴染めない教師）も存在しており、常に危険性を孕んでいるからである。それゆえ、個々の教師が自校の潜在的な価値・信念の意味を問う姿勢が、その学校の教師集団が協働性を追求する「充実した信念」を共有する分岐点であり、総合的な学習の教育課程開発の鍵になると考える。なお、紙幅の制約もあり、取り上げた事例内容も断片的である点は否めない。しかし、こうしたエスノグラフィーによるデータの集積が、定量的分析と補完的に用いることで、協働性の本質的理解が図られ、教育課程開発の阻害要因である学校文化変革の可能性にも示唆を与え得ると考える。

注

- (1) 日本生活科・総合的学習教育学会の富山県支部では、学期に1回ほど個々の教師が自身の実践記録を持ち寄り、忌憚のない情報交流が行われている。
- (2) 筆者は河合隼雄と同様に、教師の教育活動の微妙で複雑な非合理的側面を日々の教育課程開発と連動させて生き生きと記述・説明し、予測してこそ、教師の実践感覚に根ざした、しかも学校教育の問題解決に資する、明確かつ具体的な知見が獲得できると考える。河合隼雄『臨床教育学入門』岩波書店、1995、pp.13-14参照。
- (3) 栗原幸正「カリキュラム開発研究校におけるカリキュラム開発の規定要因に関する研究—『研究紀要』の統計的分析（因子分析）を通して—」、『カリキュラム研究』第9号、2000、pp77-86。
- (4) 中留武昭他編「総合的学習のカリキュラム開発に関する調査研究—未実施校と実施校との比較において—」、『総合的学習のカリキュラムマネジメントに関する理論的・実証的考察』平成10・11年度文部省科学研究費補助金基盤研究(C)(2)(課題番号10610266)最終報告書、2000。
- (5) これまでの教育課程開発や学校改善の具体的な研究成果は、I S I Pの共同研究や日本教育経営学会の共同研究に先駆的な取り組みがみられる。これらの研究は、おしなべて学校組織、教育システム、教育行政的な内容が中心であり、個別学校のリアリティとりわけ学校改善の中心的担い手である個々の教師の意識・態度に十分踏み込んだ研究にまでは至っていなかった。それゆえ、教育課程開発を促進する要因としての「教師の意識・態度」

- に着目している栗原幸正や中留武昭等の研究は重要である。中留武昭「学校改善」, 奥田真丈・河野重男監修『現代学校教育大事典』第1巻, ぎょうせい, 1993, pp.456-457 参照。および日本教育経営学会編『学校改善に関する理論的・実証的研究』ぎょうせい, 1990。
- (6) 文部省『初等教育資料』10月号臨時増刊, 東洋館出版, 1998。
- (7) 中留武昭は, 学校文化を「各学校の構成員によって, 固有のものとして形成されている認識枠組みであり, また行動様式でもある」と定義し, これが学校改善や教育課程開発を促進したり阻害したりして, 改善(開発)そのものの質や方向を規定する要因であるので, この学校文化に焦点を当てる必要があると述べている。中留武昭『学校文化を創る校長のリーダーシップ—学校改善への道—』エイデル研究所, 1999, pp.14-21参照。
- (8) 同僚性文化は, 革新性文化, 自律性文化と並び, 中留武昭が学校改善を規定する学校文化要因の一つに挙げているもので, 校内における同僚関係を中心とした, 参加, 意思決定, 信頼と支援体制, 情報への接近を含んだ価値の総称である。露口健司「総合的学習と学校文化との関連—総合的学習の未実施校の分析」, 前掲書(注4), p.149参照。
- (9) 久富善之「学校文化の構造と特質—『文化的な場』としての学校を考える—」, 堀尾輝久他編『学校文化という磁場(講座学校学6)』柏書房, 1996, pp.8-41参照。
- (10) わが国でエスノグラフィーが積極的に採用され始めた1980年以降の教育課程経営領域以外の分野を含めて, 学会紀要, 大学・研究所紀要, (編)著書, 報告書に採録された教育分野の研究論文を対象を限定した研究動向をみると, 学校全体の内幕に迫る研究としては, わずかに志水宏吉・徳田耕造編『よみがえれ公立中学校—尼崎市立「南」中学校のエスノグラフィー—』有信堂, 1991, 武田忠・伊藤功一編『(評論社の教育選書24)教師が変わるとき・授業が変わるとき—三本木小学校における授業研究の軌跡—』評論社, 1994, 武藤文夫『安東小学校の実践に学ぶ』黎明書房, 1989など3編が目玉である。
- (11) 文部省『小学校指導書教育課程一般編』ぎょうせい, 1989, P.11参照。
- (12) 佐藤学「カリキュラム開発と授業研究」, 安彦忠彦編『カリキュラム研究入門』勁草書房, 1985, pp.88-120参照。
- (13) 文部省編『カリキュラム開発の課題』大蔵省印刷局, 1975, p.9参照。
- (14) 安彦忠彦『学校の教育課程編成と評価』明治図書, 1979, p.238。
- (15) 筆者はグッドラッド(Goodlad, J.I.)が使用する「協働性(collaboration)」と同義と捉えたい。というのは, 学校組織内の教師同士の協働や当該学校に関係する異質な諸集団相互の価値・信念を媒介に協働する意味を強調したいからである。この新しい協働性には, その協働に文化の視点, すなわち異質な地域の人々が文化(価値・信念)の違いを越えて, 多様な教育的考えを交流し合い, 教育活動に積極的に参加する学習空間形成の視点が含まれている。Goodlad, J.I., *Educational Renewal. Better teacher, better school*, Jossey-Bass, 1994, pp.223-228。
- (16) わが国では学校改善や教育課程開発の研究において, 最近とくに「同僚性」(collegiality)という概念が注目されてきている。「同僚性」は本来1980年代の欧米の学校改善論の展開過程で創出され, 定着してきた概念である。すなわち, リトル(Little, J.W.)が学校改善や教師発達において成功を収めている学校の教師集団の特質を描写するために採用し, 教師相互の発達を志向した協働的な取り組みに価値をおく同僚間の関係性を意味している。Little, J.W., “The Persistence of Privacy; Autonomy and Initiative in Teachers’ Professional Relations,” *Teachers College Record*, 94(4), 1990, pp.509-536。
- (17) 梅澤正『企業文化の革新と創造』有斐閣, 1990, pp.74-78参照。
- (18) 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的情動と結びつき, 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。Pajares, M., “Teache’s Beliefs and Educational Research, Cleaning up amessy construct” *Review of Educational Research*, 62(3), 1992, pp.307-315。
- (19) Wertsch, J.V., *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*, 1991. [邦訳] 田島信元他訳『心の声—媒介された行為への社会文化的アプローチ』福村出版, 1995, pp.29-30参照。
- (20) 筆者は事例調査法, とりわけ参与観察法を中心とする新しいパラダイムとしてのエスノグラフィーを採用した。エスノグラフィーで重要なのは, 客観性や科学性ではなく, その場の固有な文化の全体像を洞察力に満ちた叙述によって提示することにある。この意味でエスノグラフィーは, 演繹型の一般理論による調査とは異なり, 個別・特殊・帰納を重視する方法である。黒羽正見「教育行為に表出する教師の信念に関する事例的考察—公立S小学校の対象のエスノグラフィーを通して—」, 『日本教師教育学会年報』第8号, 1999, pp.89-97参照。
- (21) S小学校は, 30余年に亘る一貫した教育課題に基づく教育課程開発の中で, 文部大臣より学校給食優秀校や学校保健優良校, ソニー教育振興財団より理科教育優良校や理科教育最優秀校, 第4回全国小中学校環境教育努力賞などを受賞している。さらに, 全国学校合奏コンクール第3位を初め, 大韓民国友村国民学校と昭和54年に姉妹校協定を結び, 国際教育を推進するなど, 学校と地域が一体で教育課程開発に取り組んでいる。
- (22) 学習プログラムを教育課程に調和的に位置づける視座として, 「個別化—集団思考」, 「教科—総合的な学習の時間」の軸が設定されている。まず指導の個別化は基礎的学力の定着をめざす指導であり, 集団思考とは一人学習

では不可能な情意的側面に力点を置いた共同性や協調性の育成を目指している。次に、教科学習から総合的な学習の時間に至る軸は、低学年における生活科（合科指導）が、次に続く教科学習の橋渡しではなく、中・高学年に発展する独立した別系統の学習（総合的な学習）を意味している。

- (23) Ogbu, J.U., "School Ethnography; A Multilevel Approach," *Anthropology and Education Quarterly*, 7 (1), 1981, pp.3-29.
- (24) 8 学年とは、S 小学校の管理職を含む学級担任外の教職員で構成される集団である。
- (25) 充実した信念は、各学校の教師個人が互いに意味ある他者（significant others）として認知し、形式的関係を越え、学校への深い愛情と信頼を抱き、教師集団の教育活動への主体的な参加を促す「価値共有の共同体」としてのスクールビリーフ（school's beliefs）を育む特質を有している。
- (26) 油布佐和子「教員文化と学校改善」, 牧昌見・佐藤全編著『日本の教育第4巻 学校改善と教職の未来』教育開発研究所, 1990, pp.39-63参照。