

教師の授業認識に基づく 授業経営の個業性と協業性

—小学校における学年会の位置づけを中心に—

撰南大学 木岡 一明
大阪大学 榊原 禎宏

1 本研究の課題と方法

我々は、すでに本学会紀要第30号（1988年）において、「教師の自己認識から見た職能成長過程と成長促進要因」を発表した。そこでは、比較的若い教師を対象とした事例調査をもとにして、職能成長観が多様であることとともに、そうした多様性が教師の職務上あるいは私生活上の様々な経験の中から形成され、その形成の方向が教師の自己認識に基づいていることを明らかにした。そのうえで、教師の自己認識を深め、その的確性の度合いを高めていくことが、教師の主体的な職能成長を図るうえで必要であることを論じた。さらに、木岡ら（1987年）は、小・中学校教師の勤務実態をもとに、児童・生徒の指導に要している時間と指導の準備に要している時間との比率を分析し、勤務時間は大きく指導に比重が置かれていることを明らかにした⁽¹⁾。

では、教師の職務生活の中心に位置づく「授業」を教師自身はいかに認識し、いかなる指導実践を展開しているのだろうか。

授業に関する研究は、これまで教育方法学や教育心理学において中心的に扱われてきた⁽²⁾。しかし、学校経営学における授業研究は、九州大学教育経営学研究室が行ったものを除けば皆無に近い⁽³⁾。九州大学教育経営学研究室は、教育課程編成方式と授業様式の類型化を図り、授業実施計画の作成方法と拠り所に基づいて授業経営方式の類型を設定して実態を分析している。こうした分析によって、授業経営におけるマネジメント・サイクルの重要性が示され、「個人作成」型授業経営方式の問題性が指摘されている⁽⁴⁾。

教師の授業認識に基づく授業経営の個性性と協業性

本研究は、こうした研究をふまえて、小学校教師の「授業」に対する認識の特質をもとにして学年会が果たしている役割・機能を分析し、授業経営において個々の教師が担う個業的側面と組織的な協働を必要とする協業的側面との関係構造を実証的に考察する。

そのため、本研究では、まず先の1988年研究との連続性を確保するために同じ基準で対象を限定（国立教員養成系大学の同一研究室卒業生）し、さらに単級学年ではない学級担任で国公立小学校勤務者を調査対象の中心に置いた。そのうえで、彼や彼女らの同僚教師をも調査の対象とした。調査方法は、質問紙法とインタビュー法を併用した。質問紙は、現職教師（非質問紙調査対象者）に対する事前インタビューに基づき作成した。そして、上述の卒業生に一括送付し、彼（彼女）らを通して配布・回収した。回収したデータは112件で、うち学級担任の回答98件を本研究の有効回答とした（表1参照）。ただし質問紙調査から個別学校の学年会の実態を把握するのは、当該学年会別回答数の不足の問題があり、それを上述の卒業生に対するインタビューによって補った。したがって本研究では、上述の課題を質問紙調査の結果から、統計的に検討したうえで事例的に深めていくことにする。

表1 本調査の回答者の属性

性別	年齢		講師歴	教職経験年数 (講師歴除く)		勤務経験校数 (現在校含む)		担任学年		
女性	58	20歳代	あり	27	1～5年目	11	1枚目	10	第1	12
					6～7年目	12			第2	9
		30～34歳			33	8～10年目	18	2枚目	39	第3
男性	40	35～39歳	なし	67	11～15年目	31	3枚目	36	第4	16
					16～20年目	16			第5	15
		40歳以上			16	21年目以上	5	4枚目以上	13	第6

教師は「授業」をどのようなものとして認識しているのか。ここでは質問紙調査の結果をもとに、(1)理念レベルと(2)実態レベルとの差異に着目して、教師の授業認識の特質をみていく。調査に用いた質問項目は、表2に示した30種60項目である。また、回答者が授業を具体的にイメージしやすいように、理系的科目を代表するものとして算数、文系的科目を代表するものとして社会の2教科を設定した。選択肢は「全く違う」「少し違う」「まあそうだ」「全くそうだ」の四つとし、データ処理の便宜上、順に1～4点を配することによって平均得点等を算出した。そして、こうした平均値をもとに理念と実態との差の検定(t検定：両側)を行った(表3参照)。

(1) 教師の授業理念認識の多様性

教師は、どのような「理想の授業」像を抱いて授業に臨んでいるのであろうか。

まず、理念レベルにおける回答の散らばりをみていこう。標準偏差(SD)は、どの項目も0.5を越えており、同じ教科であっても、教師が理想とする授業のあり方は教師間で多様であることがわかる。その多様性は、執務態度〔項目⑬「授業のチャイムが鳴り終わるまでには必ず教室に着いているようにすべきである」(算0.867,社0.868)〕や授業内容〔同③「学習指導要領をかなり意識すべきである」(算0.814,社0.815),同⑧「どの子どもにも同じ内容で教えるべきである」(算0.809),同⑳「何かの本や話からの受け売りで授業をすべきでない」(社0.846)〕、授業方法〔同⑩「子どもの学習進度に応じた個別学習やグループ学習をすべきである」(算0.812,社0.802)〕などにおいて一層、顕著である。このことは、「理想の授業」像が一様なものとして教師間で共有されておらず、こうした事柄について同一歩調をとることの困難性が示されている。

ただし、年齢とのクロス分析から、年齢が低いほど理念を高く掲げ、逆に年齢が増すにつれて中庸の水準に落ち着いてくる傾向が見いだせる(12項目が10%有意)。つまり、各々がこれまでの自己経験によって形成してきた価値観が各々の授業指針となって、それぞれの「理想の授業」が追及され、やがて一定のレベルに収束されていくと考えられる。

もちろん、一定程度、そこには年齢を超えた共通性が見られる。算数・社会の各教科における理念レベルの各調査項目に対する回答の平均値と標準偏差をもとに、まず、回答者に共通(SD<0.7)に示された肯定的傾向(得点3以上)

教師の授業認識に基づく授業経営の個性性と協業性

表2 教師の授業認識における理念と実態—質問項目表

区分	状況・条件設定	教師の授業に対する考えについて (授業理念認識)	教師の行っている授業について (授業実態認識)
授業準備段階に関わる事項	①自分のつくったプリントを ②市販の副教材を ③学習指導要領を ④上級学校の入試を ⑤単元間の関係を ⑥他教科の内容との関連を ⑦自分なりの教材解釈を ⑧どの子どもにも同じ内容で ⑨どの子どもにも同じ方法で ⑩何かの本や話からの受け売りで	たくさん配るべきである よく使うべきである かなり意識すべきである かなり意識すべきである よく踏まえるべきである かなり意識した授業構成をとるべきである かなり行うべきである 教えるべきである 学習させるべきである 授業をすべきではない	たくさん配っている よく使っている かなり意識している かなり意識している よく踏まえている かなり意識した授業構成をとっている かなり行っている 教えている 学習させている 授業をしているところがある
授業実施段階に関わる事項	⑪板書する量は ⑫子どもたちが既に知っている知識の確認のためだけの発問は ⑬授業のチャイムが鳴り終わるまでには ⑭授業方法・スタイルは ⑮子どもを授業中 ⑯子どもがざわついたときは ⑰定期テスト前には子どものテストの得点を上げるために ⑱子どもが嫌がっても ⑲「手抜き」の授業は ⑳子どもの学習進度に応じた	かなり多くあるべきである あまりすべきでない 必ず教室に着いているようにすべきである 自分なりの工夫をすべきである よくほめるべきである よく叱るべきである 出題内容をかなり意識した授業を行うべきである 大事だと思うことは必ず教えるべきである なくすべきである 個別学習やグループ学習をすべきである	かなり多い あまりしない 必ず教室に着いているようにしている 自分なりの工夫をしている よくほめている よく叱っている 出題内容をかなり意識した授業を行っている 大事だと思うことは必ず教えている ほとんどない 個別学習やグループ学習をすることがよくある
授業後の反省段階に関わる事項	㉑授業のやり方は、年々 ㉒自分の授業の進め方について ㉓どの子どもにも同じ水準まで ㉔結局は受験のための授業を ㉕授業記録を ㉖他の先生に自分の授業を ㉗子どもに授業の感想や授業への要望を ㉘授業終了時や単元終了時には ㉙自作の教材や指導案の整理・管理が ㉚子どもの個人別カルテを	うまくなっているべきである 後で検討するべきである 学習させるべきである かなりすべきである 採るべきである 進んで観てもらうべきである 求めるべきである 確認テストをすべきである 行き届いているべきである よく整備しているべきである	うまくなっていると思う 後で検討することがよくある 学習させている かなりしている 採ることがよくある 進んで観てもらうことがよくある 求めることが多い 確認テストをすることがよくある 行き届いている よく整備している

表3 教師の授業認識における理念と実態

調査項目	算 数					社 会				
	(1)理念レベル		(2)実態レベル		差 の 検 定 (t)	(1)理念レベル		(2)実態レベル		差 の 検 定 (t)
	平均値	S D	平均値	S D		平均値	S D	平均値	S D	
①	2.55	0.694	2.73	0.761	0.05	2.57	0.722	2.45	0.663	0.17
②	1.91	0.582	2.25	0.781	0.00	1.84	0.607	1.95	0.720	0.17
③	2.38	0.814	2.19	0.867	0.01	2.26	0.815	2.12	0.756	0.06
④	1.69	0.719	1.55	0.697	0.03	1.65	0.699	1.43	0.595	0.00
⑤	3.52	0.616	2.85	0.684	0.00	3.43	0.630	2.68	0.762	0.00
⑥	2.58	0.650	2.32	0.694	0.00	2.80	0.563	2.46	0.685	0.00
⑦	2.64	0.735	2.73	0.665	0.26	2.77	0.728	2.73	0.595	0.54
⑧	2.45	0.809	2.75	0.771	0.00	2.64	0.757	2.99	0.676	0.00
⑨	1.83	0.574	2.38	0.785	0.00	2.15	0.680	2.86	0.763	0.00
⑩	2.60	0.812	2.41	0.688	0.12	2.57	0.802	2.51	0.679	0.60
⑪	2.03	0.643	2.37	0.685	0.00	2.07	0.623	2.35	0.711	0.00
⑫	2.19	0.768	2.19	0.682	1.00	2.27	0.771	2.22	0.633	0.48
⑬	2.91	0.867	2.34	0.900	0.00	2.91	0.868	2.33	0.886	0.00
⑭	3.56	0.558	3.02	0.580	0.00	3.61	0.531	2.97	0.606	0.00
⑮	3.44	0.612	2.79	0.628	0.00	3.46	0.613	2.80	0.656	0.00
⑯	2.21	0.753	2.74	0.669	0.00	2.18	0.743	2.68	0.657	0.00
⑰	1.87	0.674	2.03	0.756	0.01	1.88	0.700	2.04	0.763	0.01
⑱	3.35	0.699	3.26	0.655	0.14	3.18	0.775	3.12	0.716	0.33
⑲	3.43	0.677	2.42	0.777	0.00	3.43	0.677	2.29	0.739	0.00
⑳	3.17	0.743	2.74	0.789	0.00	2.84	0.846	2.26	0.732	0.00
㉑	3.21	0.631	2.65	0.615	0.00	3.21	0.631	2.53	0.615	0.00
㉒	3.48	0.562	2.67	0.627	0.00	3.50	0.543	2.63	0.620	0.00
㉓	2.69	0.730	2.46	0.679	0.00	2.69	0.715	2.65	0.725	0.54
㉔	1.54	0.633	1.36	0.563	0.01	1.51	0.634	1.32	0.531	0.00
㉕	2.89	0.705	1.87	0.772	0.00	2.91	0.693	1.84	0.773	0.00
㉖	3.16	0.656	1.93	0.807	0.00	3.13	0.671	1.82	0.750	0.00
㉗	2.94	0.659	2.16	0.850	0.00	3.00	0.629	2.15	0.833	0.00
㉘	3.31	0.651	3.24	0.718	0.21	3.09	0.737	2.78	0.915	0.00
㉙	3.27	0.654	2.18	0.750	0.00	3.31	0.651	2.08	0.717	0.00
㉚	3.27	0.784	2.12	0.820	0.00	3.08	0.799	1.85	0.741	0.00

教師の授業認識に基づく授業経営の個性性と協業性

と否定的傾向（得点2以下）を読み取っていきこう。授業方法・スタイルに自分なりの工夫をし（項目⑭）、授業後には授業の進め方を検討し（同⑳）といった事柄については、両教科とも特に肯定的傾向が強い（SDが0.6未満で得点3.4以上）。単元間の関係をよくふまえ（同⑤）、授業中には子どもをよくほめ（同⑮）、「手抜き」の授業を行わず（同⑲）といった事柄についても、比較的、肯定的傾向が見られる（SDが0.68未満で得点3.4以上）。逆に、受験のための授業（同㉒）や、入試を意識したり（同④）、定期テストの出題内容を意識した授業（同⑰）、あるいは市販の副教材を用いたり（同②）、同じ方法で教えたり（同⑨）することにはかなり否定的傾向が示されている。

ただ、こうした共通の認識を示しつつも、教師間には、その肯定ないし否定の度合いに差異が見られるのである。

さらに教科間の差異について見ていくなれば、社会科のほうが算数科よりも、上述の質問項目⑭（3%有意）や、子どもに授業の感想や要望を求めたり（同㉓：5%有意）、自作教材や指導案等の情報管理を行き届かせる（同㉔：同左）傾向が強く、学習指導要領（同③：1%有意）や入試（同④：3%有意）を意識することに対して否定的傾向がより強い。他方、算数科は、子どもの学習意欲よりも教えることが優先され（同⑱）、項目⑳㉕や同㉖といった個別化教育への指向が強く（1%有意）、他教科との関連をふまえたり（同⑥：同左）、教材解釈を工夫し（同⑦：3%有意）、同じ内容・方法で教える（同⑧⑨：1%有意）ことへの否定的傾向がより強い。こうした結果は、教科によっても「理想の授業」像が異なることを示しており、理念としては、教えることの個性性が社会科の授業に、学ばせるための個別性が算数科の授業に一層、顕著に示されているととらえられる。

(2) 教師の授業実態認識の多様性

では、各教師は、そうした理念認識をもって、実際にはいかなる授業の展開をしているのであろうか。理念と同様に、実態レベルにおける回答の散らばりをまず見てみよう。

ここでも、各項目の標準偏差はすべて0.5を上回っており、同一教科でも、実際に展開されている授業のあり方が教師間で多様に認識されていることがわかる。すなわち、ここでも実際的な授業のあり方が教師間で共有されておらず、各教師の自主的・自律的な展開に大部分ゆだねられていることを示しているの

である。さらに、標準偏差が高い(0.8以上)のは、社会の授業終了時や単元終了時の確認テストの実施(項目⑳:0.915)、授業のチャイムが鳴り終わるまでに教室へ到着(同⑬:算0.900,社0.886)、算数の学習指導要領を意識すること(同③:0.867)、子どもに授業の感想や要望を求めること(同㉑:算0.850,社0.833)、子どもの算数の個人別カルテの整備(同⑳:0.820)、他の先生に算数の授業を観てもらふこと(同㉒:0.807)であり、各教師の自主性・自律性と裏腹に、仕事の多忙さの中で様々に時間的な制約にさらされている教師の姿が示唆されている。

では、共通した「実際の授業」像はどのようなものであろうか。前項と同様に肯定的傾向と否定的傾向を読み取っていこう。算数の場合、理念と同様に項目⑱・⑭には肯定的傾向が強い(得点3.0以上)。項目㉑については、算数の場合、得点が高く肯定的傾向が見いだせるが、標準偏差も高く否定的実態も少なくないことが示されている。ただ両教科とも、理念と同様、項目④⑭にはかなり強い否定的傾向(得点1.6未満)が示されている。また、授業記録を採ったり(同㉓)、他の先生に授業を観てもらったり(同㉒)、子どもの社会科の個人別カルテを整備する(同⑳)こと、つまり授業を客観的に分析することも得点からは消極的傾向が見いだせる(SDは高い)。こうした結果は、教師個人が自らい判断する事柄でしか共通指向がなく、協働への契機が失われていることを示唆している。

次に、教科間の差異について見ていくなれば、算数科のほうが社会科よりも、やはり項目⑱や同㉑に肯定的傾向が強く(1%有意)、他教科との関連を意識すること(項目⑥)、同じ内容・方法・水準(同⑧⑨㉑)に対して否定的傾向が強い(同左)。社会科では、入試を意識しない(同④)ものの、「手抜き」をし(同⑱)、単元間の関係をよくふまえず(同⑤)、自作プリントや副教材を活用せず(同①②)、個別学習やグループ学習を行わず(同㉒)、自作の教材や指導案・個人別カルテを整備せず(同㉑:5%有意,㉒)、他の先生にも授業を観てもらわず(同㉒:3%有意)、年々、授業のやり方がうまくなっていない(同㉑)傾向がより強いといえる(有意水準を示していない項目は、全て1%有意)。こうした結果も、教科によって授業の実態に差異があることを示しており、社会科の授業には、個業性と表裏をなす放漫性の問題が示唆されているのである。

(3) 授業における理念と実態との乖離

では、授業についての理念認識と実態認識は、どの程度、一致しているのだろうか。理想的には、両者が完全一致し、理想として描く授業が実際に展開されていることが望ましい。しかし、種々の制約から、理想は実際において妥協を迫られると考えられる。

表3に示した、(1)理念レベルと(2)実態レベルの平均値を、対応する項目ごとに見比べていくなれば、多くの項目において理念と実態との間に差異がある(5%水準で47項目に有意差)、つまり、理念がさし示すレベルに大方の実態が達していないことがわかる。理想通りの授業は、ほとんど見られないのが実態なのである。各個人別に見ても、理念と実態の一致率(一致した項目数÷全回答項目数×100)が5割を越えた者は、35.7%に過ぎず、各回答者の一致率の平均は47.4%でしかない。他方、個人別回答の逆転率(理念と実態の一方が「肯定」で他方が「否定」[項目10については両者一致]の項目数÷全回答項目数×100)は、平均32.7%にのぼっている。しかし、図1に示したように、年齢が高まるほど一致率が上昇し、逆転率が下降する傾向が見いだせる。つまり、年齢とともに経験が増すにつれて、理念に近い授業を実際に展開するようになることがうかがえるのである。ただし、年齢の高い教師が掲げる理念は、選択肢でいえば2か3が大半であり、実現可能性を斟酌して気負いのない理念設定がうかがえるのである。

さて、この理念と実態との落差は、領域としては授業準備段階(項目①～

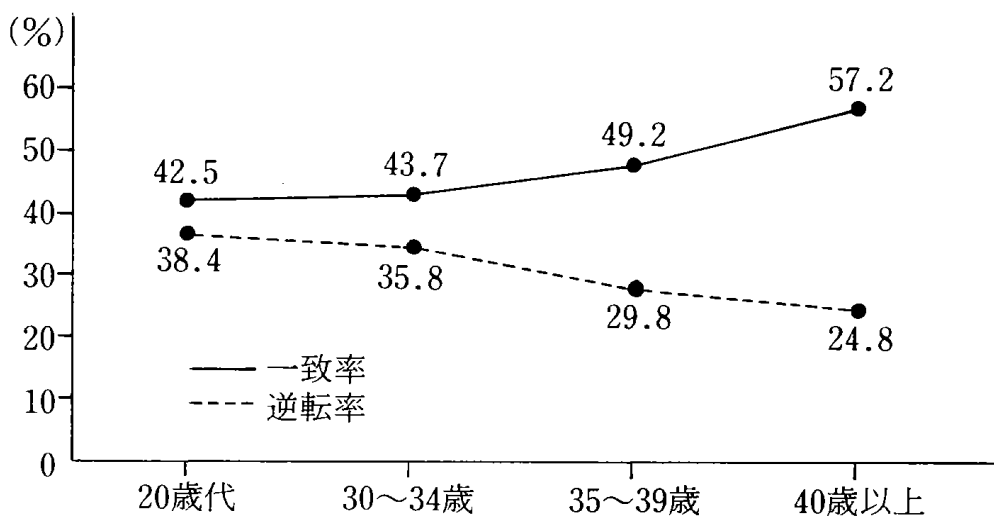


図1 年齢の変化に応じた授業理念と実際

⑩よりも、授業実施段階（同⑪～⑳）と授業後の反省段階（同㉑～㉓）において顕著である。その中でも、特に授業後の反省段階における落差が大きい。すなわち、理念に反して、教材において「単元間の関係」をふまえられず（同⑤）、授業方法としては「同じ方法」つまり一斉教育から脱せられず（同⑨⑳）、「自分なりの工夫」も加えられず（同⑭）、ほめるよりも叱りがちであり（同⑮⑯）、執務態度においても時間厳守（同⑬）や「手抜き」の排除（同⑰）ができていないのである。こうした不本意な授業の実態を改善しようにも、必要性は認めつつも授業後の客観的な反省材料たる授業記録（同㉔）や他の先生による授業参観（同㉕）、子どもからの感想や要望（同㉖）を実際には求めず、自己管理としても情報管理（同㉗㉘）が不十分なのである。そして、授業の進め方をあとで検討せず、（同㉑）、授業のやり方にあまり進歩が見られない（同㉒）事態となっている。

公教育としての一貫性・責任を担保するためには、一定の基準に準拠することはもとより、学校としての組織的な協働が必要条件となる。そうした協働的側面は、授業の経営過程においては授業計画と授業評価において具体化されるべきものである。各教師の専門性は、その協働的な計画・評価において発揮されるとともに、協働的成果をふまえた創意工夫と授業実践によって自律的に具現されるものである。本調査結果でも、理念レベルにおいては各人の専門性・自律性と相互研鑽を指向する傾向が表れていた。しかし、その理念に比して、実態レベルでは専門性・自律性の根拠が脆弱で、それも授業改善を導く評価において一層弱く、また協働的指向も乏しい。すなわち、授業の経営過程が自己管理の不十分な実施中心の個業にとどまり、協業性が大きく損なわれてしまっているのである。

したがって、こうした授業過程がいかなる経営体制のもとに位置づいているかを、次に詳しく見ていく必要がある。

3 授業に関する意思決定の分業と協業

すでに見てきたような教師間・教師自身の様々な授業認識のもとで、学校・学年全体としての統一性の確保、教師間、学級間の相互の調整はいかに図られているのだろうか。

表4は、授業に関する事項が誰によって決定されているのかを尋ねた結果で

教師の授業認識に基づく授業経営の個性性と協業性

表4 授業に関する事項の決定主体

	年間の 授業計画	副教材 の選択	教具の 購入	長期休暇 の課題内 容	定期テストの 問題	日常的宿 題の内容	単元内容 の構成	指導案 (週案) の内容	指導上の 留意点
校長	0.0%	1.1%	1.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
教頭	1.2%	1.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
教務主任	11.6%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	3.4%	0.0%	0.0%
学年主任	0.0%	1.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.1%	0.0%
教科主任	3.5%	0.0%	17.0%	0.0%	1.2%	0.0%	2.3%	0.0%	0.0%
職員会議	9.3%	0.0%	2.3%	1.1%	0.0%	0.0%	3.4%	0.0%	0.0%
学年会	47.7%	87.1%	36.4%	87.0%	84.5%	7.5%	43.2%	20.7%	20.9%
教科会	7.0%	1.1%	39.8%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.1%	1.2%
教師個人	12.8%	6.5%	0.0%	6.5%	11.9%	92.5%	43.2%	66.3%	72.1%
その他	1.2%	1.1%	3.4%	0.0%	1.2%	0.0%	2.3%	1.1%	0.0%
決めない	5.8%	1.1%	0.0%	5.4%	1.2%	0.0%	2.3%	9.8%	5.8%

ある。調査票では、各々の事項について「実質的に決定する主体」を一つだけ選ぶように求めた。

いずれの事項についても、校長、教頭、教務主任による決定の割合がきわめて低く、多くの事項は学年会や教師個人によって決定されていることが認められる。さらに、学年会決定の占める割合に比較して、学年主任による決定がほとんどない（2項目のみ）ことも特徴的である。副教材の選択、長期休暇の課題内容、定期テストの問題については、学年会による決定がいずれも全体の80%を越え、指導案（週案）の内容や指導上の留意点については、教師個人による決定がそれぞれ66.3%、72.1%と高い割合を示しているのである。

なお、中学校・高校の教師の場合、学年会に代わって教科会による決定の割

合がきわめて高く，教科担任制を採ることとかかわって，教科の位置づけや学年の機能が小学校のそれらとは異なっていることが明らかになっている⁽⁵⁾。こうした意思決定の状況からいって，小学校の場合，授業の計画や評価にかかわる授業の大枠あるいは条件整備的側面をもつ事項については，授業の基準性の確保のために教師間の協働が要請される結果，主として学年会レベルで決定される。また，授業に直接かかわる個別・具体的な事項については，児童と対面する教師個人による決定傾向の強いことを指摘できる。換言すれば，授業過程は大別して，個業的傾向をもつ「実施」段階と協業的側面をもつ「計画」「評価」の各段階から構成されている。これら個業と協業を有機的に結合した授業過程を確立するには，個業を自己完結したものとしてだけでなく，学年組織としての統一性・基準性を保障するための「分業」としても，位置づけることが必要であろう。

しかし，意思決定に見られる授業の個業性と協業性は，必ずしも明確に区分されているわけではない。例えば，単元内容の構成については，学年会による決定と教師個人による決定が二分されている。また，教師個人による決定が多数である指導案（週案）の内容や指導上の留意点についても，学年会決定が全体の約20%を占める。決定される事項によっては，その主体が学年会と教師個人に分岐しているのである。

では，これらの決定の違いは何によるものであろうか。また，決定の違いが教師にいかなる影響を与えているのだろうか。授業にかかわる事項の決定が，教師の個業性と協業性の関係を示す一つの軸になりうることをふまえるとき，次に学年会と教師個人という決定主体への注目が必要となる。

4 学年会決定にみられる授業経営の特質

(1) 学年会決定と学年の状況

図2(A)(B)(C)は，授業にかかわる事項の決定主体と教師の属する学年の状況とのクロス集計をまとめたものである。「先生の勤務されている学校についてお尋ねします」という質問20項目のうち，学年にかかわる5項目について，それぞれの回答を，これまでと同様に得点化して平均得点を算出した。

5項目のうち，「学年主任から，自分の授業についての有益な指導・助言が

教師の授業認識に基づく授業経営の個性性と協業性

[学年状況の質問項目]

1. 同じ学年の先生と、授業の進め方について有意義な話をすることがよくある。
2. 同じ学年の先生との人間関係は、かなりうまくいっているほうだ。
3. 学年主任から、自分の授業についての有益な指導・助言がよくある。
4. 学年会議では、授業の内容・方法についての有意義な話し合いがよくなされる。
5. 授業に関する予算について、学年で話をすることがよくある。

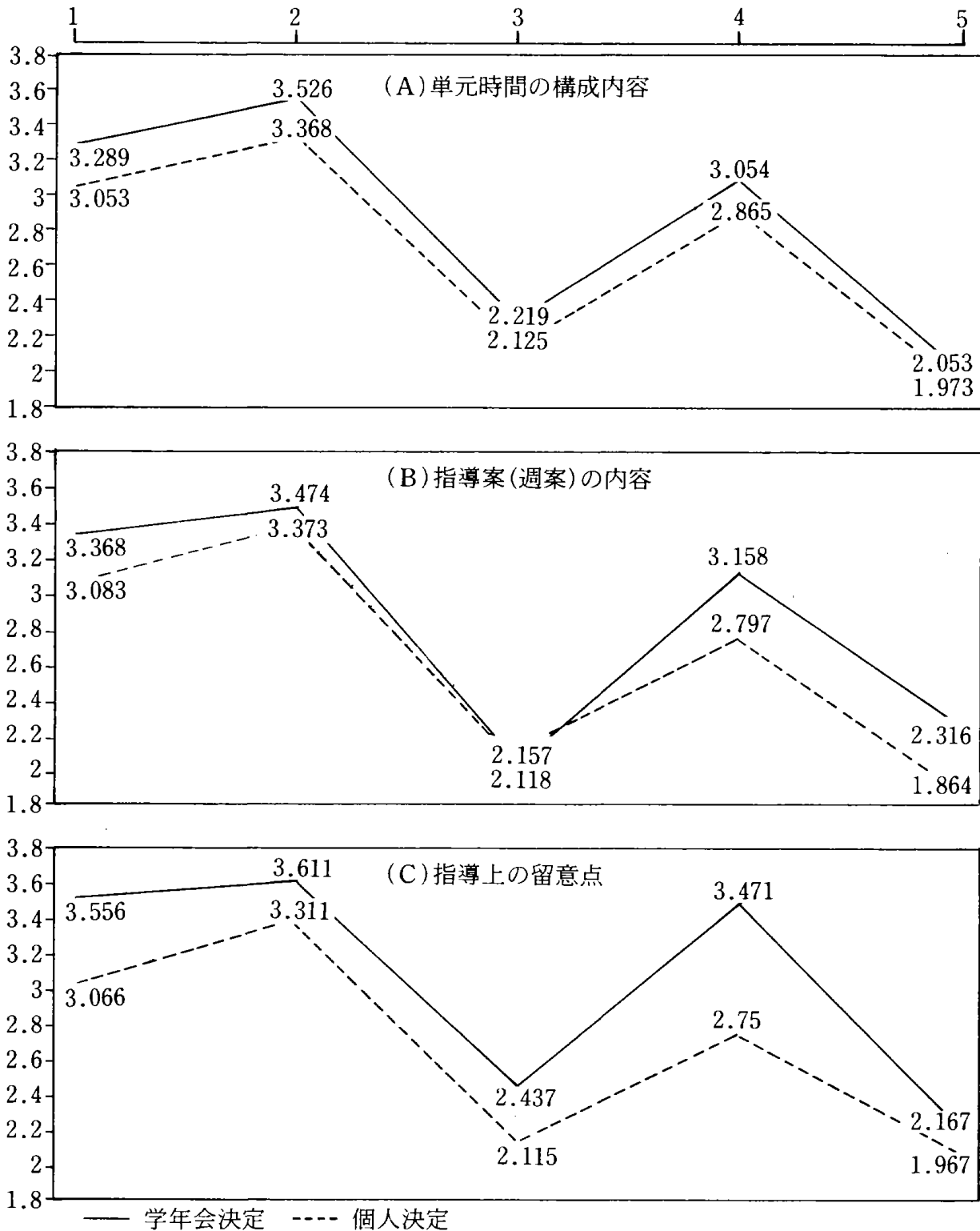


図2 授業に関する事項の決定主体と学年状況

よくある」,「授業に関する予算について,学年で話をするのがよくある」に対しては,いずれの回答の得点も2.5未満と低く,学年主任や学校予算のあり方に対する教師の関心や評価が相対的に低いことがうかがえる。そして,どの事項の決定においても,学年会によって決定を行う教師は,個人で決定する教師よりも学年の状況をより肯定的にとらえているのである。それは,「授業の進め方についての有意義な話」や「人間関係がうまくいっている」という同学年の教師間のインフォーマルな関係,あるいは学年会での授業にかかわる話し合いに対する評価に表れている。とりわけ,指導上の留意点といったレベルまで学年会において決定されているととらえる教師の場合は,学年会での論議への評価が,個人決定を行っている教師のそれと較べて,0.721も高い。なお,これら平均得点の差については,(B)において2項目で10%水準,(C)において2項目で3%水準の有意差が認められた。

こうした差異が生じる点に関して,インタビュー調査によれば,(A)~(C)のいずれもが平均を大きく上回っている学校に勤務する教師Mは,勤務校や学年の状況について,「20歳代や30歳代前半の若い教師が多く,教職員組合への加入率がきわめて高い。また,校内での研究活動が盛んであり,教職員のまとまりがかなり強いと思う」と述べて,組合活動を基盤とした教師の協働性の強さを組織的決定の理由にあげていた。これに対して,もっぱら教師個人によって諸事項が決定されている学年の場合として,Y教師は,「どの担任も30歳代の中堅教師で,勤務経験もあり,そうして培ってきた自分なりの授業スタイルや課題をもっている。だから,それぞれが抱えている課題について学年会で相談することはあまりなく,またそれぞれの経験や学級環境を背景にした難しい課題であるため,それを持ち寄っても解決の收拾がつかず,勢い,悩みつつも一人で取り組むほかない。学年会では,したがって各担任の生活指導上の連絡や情報交換が中心で,授業については各担任の判断にゆだねられている」と答えていた⁽⁶⁾。こうした報告を合わせ考えるとき,学年状況の違いによる意思決定の相違は,授業のあり方がいわゆる学年教師団の人間関係のみならず,問題解決を果たせるだけの経営体制やスタッフを備えているかといった,学年会等の運営状況や人員構成によっても規定されることを示唆しているにとらえられる。

(2) 学年会決定と教師の授業認識

学年会レベルで授業に関する意思決定を行っている教師の学年状況に対する

教師の授業認識に基づく授業経営の個性と協業性

評価は、全体として肯定的であり、学年におけるフォーマルあるいはインフォーマルな関係状況が、学年会による決定と関連していることが明らかとなった。では、授業事項の決定様式の違いは、教師の授業認識といかにかかわっているのだろうか。とりわけ、学年会決定は、個人決定と較べて、その所属教師の授業認識のどんな特質と結びついているのであろうか。

図3(A)(B)(C)(D)は、「単元時間の編成内容」について学年会と教師個人の決定主体ごとに、先に見た授業認識の平均得点の差を示したものである。これは、算数と社会に対する理念レベルと実態レベルの認識について、学年会決定の場合の得点から、個人決定の場合の得点を減じた結果を表している。つまり、プラス傾向ほど、学年会決定をしているほうが、質問項目に対して、より肯定的であることを意味する。

まず、理念レベルにおいては、学年会決定では、質問項目⑧「どの子どもにも同じ内容で教えるべき」という考えに、社会科について肯定的である（5%有意）。さらに、個人決定に比して、同②「市販の副教材をよく使うべき」（算・社とも10%有意）、同③「学習指導要領をかなり意識すべき」（算のみ1%有意）、同④「入学試験をかなり意識すべき」（算：5%，社：10%有意）といった受験志向や「公式」知識志向が弱い。

また、実態レベルにおいても、学年会決定型が質問項目⑧でより高く（社会：5%有意）、彼（彼女）らが全体として教育内容の平等性から公教育を強く意識していることが見て取れる。それに対して、同②（算・社とも1%有意）、同③（算のみ10%有意）、同④（算：5%，社：10%有意）において肯定傾向が弱く、入学試験や学習指導要領によった内容をあまり重視していないことがうかがわれる。ただし、社会科における同⑦・⑩については、理念レベルより強い傾向が見られ（3%有意）、個人決定型に比して、自分なりの教材解釈や児童に応じた柔軟な対応がかなり弱いことが示されている。なお、こうした傾向は、図2に示した他の二つの事項の決定についても、ほぼ同様に見られる。

これらの結果は、学年会決定をする教師と個人決定をする教師の間で、自らが依拠する授業のあり方に違いを見せていることを示すものといえる。それは、きわめて単純化すれば、次のようにとらえられよう。すなわち、学年会決定の場合においては、学年会という場をベースとして授業を展開するために、授業の目標に、いかに学年としての共通性をもたせるかに主眼を置く。その結果、自分なりの教材解釈や子どもの実情に即した柔軟な対応が弱まりがちであ

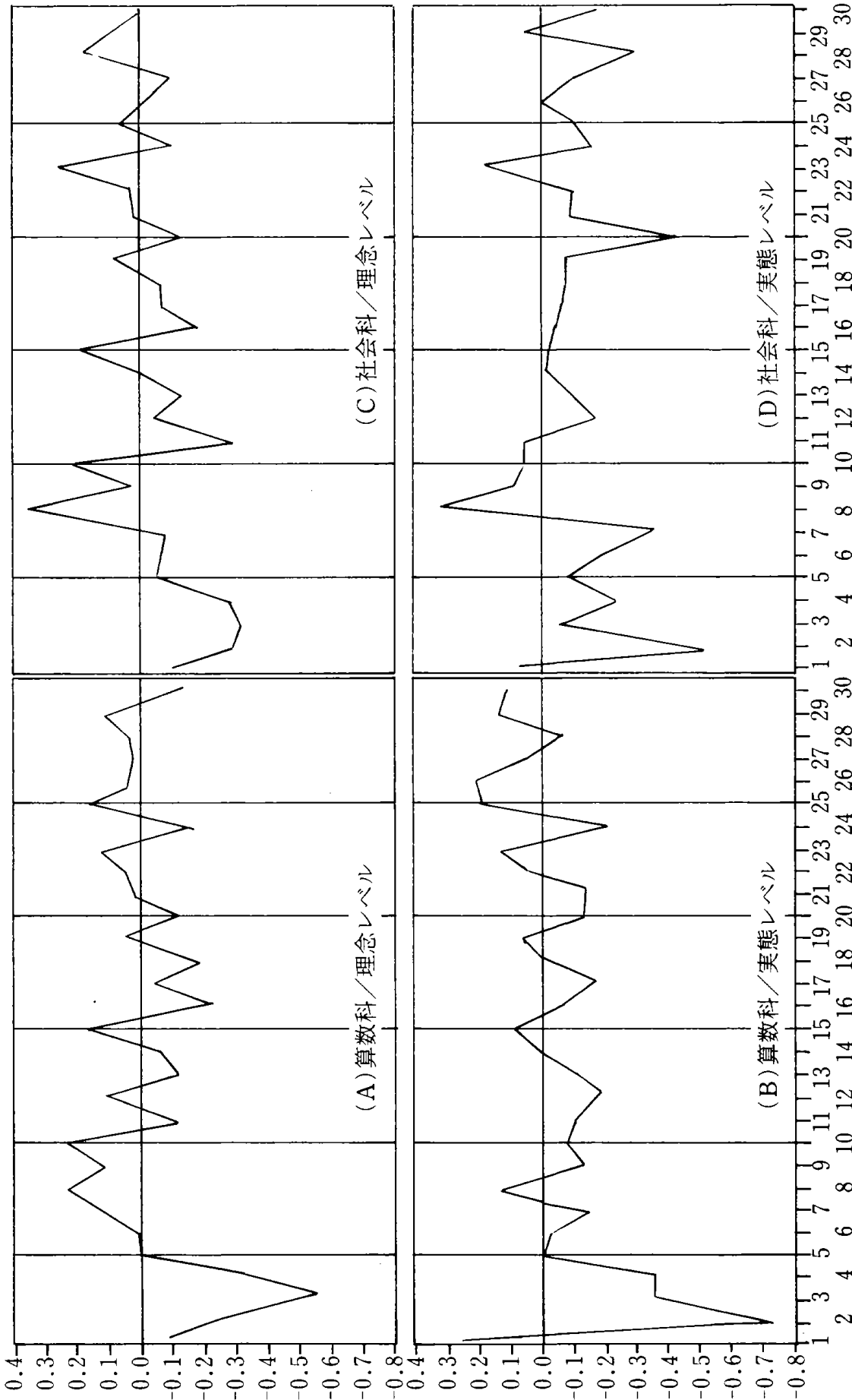


図3 学年会決定と個人決定における教師の授業認識
 —「単元時間の編成内容」の場合—

る。これに対して、個人決定の場合においては、自分としての授業を追求しながらも、それを補う形で、学年会を飛び越えて、学習指導要領や中学校の入学試験内容に基づいた授業を行うことにもなっている。個人決定型の教師の場合は、授業の確かさを自分自身に求めつつ、「公」的に裏打ちされた内容によってもいるのである。しかし、授業に関する専門組織としての学年会の位置づけは弱く、どこまで専門的に掘り下げて公教育の水準を維持・向上させているかは、大きく、その教師個人の力量に左右されることになり、放漫な授業に陥る危険を内包しているといわねばならない。

学年会での授業にかかわる意思決定は、同学年教師の公式、非公式な場における良好な人間関係、有意義な指導・助言や学年レベルの会議を基礎としてなされる。それは、学年としての統一性を高め、公教育としての基準性を確保するうえで有効に機能する。しかし他面、教師個人としての独自性を弱め、多様な児童や授業内容への対応を不十分なものとしかねない。とりわけ社会科のような教材解釈を要する科目の場合、その不十分さは明確に現れる。それゆえ、これまで明らかにしてきた学年会の機能をふまえ、学習主体や教育内容の多様性を前提にした、教師の個性性と協業性の構造化を進めることが必要とされているのである。

5 総括—学年会を中心とした学校経営の課題

我々は、まず教師の授業認識に見られる共通性と差異性を分析しようとした。その結果、教師の授業認識に差異が顕著であることを明らかにした。すなわち、教師の考える「理想の授業」は、教職経験や指導教科に応じて様々に模様されているのである。そうした「理想の授業」像に比して、「実際の授業」は年若い教師ほど自らが設定した水準に達していない。そのギャップを感じながらも、各々が抱える種々の現実的制約のもとで日々の授業を展開しているのである。ここで、先に行った「職能成長過程」研究に基づき「P型モデル」でいえば、ギャップが若い教師を職能成長へと導き、やがては年長教師に見られるような理念と実態との一致にたどり着くものと考えられる。しかし、「M型モデル」でいえば、ギャップが諦念を導き、やはり年長教師に見られる理念の下降を引き起こしかねない。だからこそ、ギャップをいかにせばめ、授業をいかに高めていくかが問題となる。そこに影を投げかけているのは、授業の評価が自

律的にもまた他者的にも不十分にしかたされていなくことである。したがって、学校経営は、各教師の授業評価の不十分さを組織化作用を通じて補完し、公教育としての水準を維持・発展させるという課題を担う。

そこで、我々は、授業事項の決定のあり方を軸として学校がその課題をどのように果たしているかの分析を試みた。その結果、授業を巡る協業と個業の問題が意思決定における学年会と教師個人との役割分担として現れていることを明らかにした。ただし、その役割分担のあり方は明確に区分されたものではない。学年会の運営が円滑であるほうが学年会決定の事項に拡がりが見られ、他方、授業認識からうかがわれる自律性の高い教師のほうが個人決定指向を強く示したのである。しかも、授業において、学年会決定型教師は学年間の共通性確保の姿勢を示し、個人決定型教師は自律性ととともに学校外の「公」的基準への準拠姿勢を示している。つまり、両型とも一定の準拠枠を有して授業を展開しており、公教育からの逸脱はその準拠枠の確かさによって防がれようとしているととらえられる。

では、こうしたあり方によって、公教育としての水準が発展されうるであろうか。

学年会とその所属教師との決定事項の分担は、授業経営において、たしかに学年としての協業性と学級担任教師としての個業性を同時に担保していく経営戦略として重要な問題である。しかし、そこで担保される協業と個業の内実は両義的な方向をはらんでいる。それらが噛み合えば授業経営における基準性と自律性を高めていくが、両者が分断されてしまうならば、協業性が授業における硬直性を招き、個業性が授業における「反省なき実践」を生み出しかねないのである。両者を噛み合わせるには、「理想の授業」像を学年会で共有していきつつ、その理想に向けた授業改善に学年会の協働的な活動として取り組んでいくことが必要である。こうした協業によって、何をどこまで学年として共通化し何を各学級担任の専門性・自律性にゆだねうるかを明らかにしていくことが、授業経営における基本的な課題である。多様な個性を育てようとするならば、教師自身は、育とうとする個性を包括しうる「公共性」と育てうる「専門性」を高め、教師個々の不足を補う「協働」にかかわっていく責任を担い、その責任遂行を助長していくところに学校経営の課題がある。

〔付記〕 本論文は、木岡・榊原の両名で企画し、統計処理は榊原が担い、執筆に際して

教師の授業認識に基づく授業経営の個性性と協業性

は、両者で協議したうえで、1・2・5を木岡が、3・4を榊原がそれぞれ分担し、木岡が表記等の全体の調整を行った。

〔注〕

- (1) 木岡一明・中村節男・山本宗昭「勤務時間における指導活動と運営活動の時間的比率と問題点」、新井郁男編著『(学校改善全集4) 充実した授業をつくる時間割』、第12章、ぎょうせい、1987年。
- (2) 例えば、水越敏行『授業評価研究入門』明治図書、1982年。辰野千寿他編著『(実践教育心理学3) 授業の心理』教育出版、1981年。
- (3) ただし、教育課程経営の視角から授業の問題を扱ったものは少ないながらもある。例えば、中留武昭『学校経営の改善戦略』(第一法規、1989年)においては、経営的視点から「授業づくり」の問題が取り上げられており、示唆に富んでいる。
- (4) 高野桂一編著『教育課程経営の理論と実際』教育開発研究所、1989年。
- (5) 榊原禎宏・中村節男・廣井清秀「教師の授業認識とその規定要因」京都教育大学教育経営研究会編『現代学校研究論集』第8巻、1990年、参照。
- (6) こうした学校や学年の実態については、前谷康孝「小学校における教師の個性(1) 一職能成長と学年との関わり」(京都教育大学教育経営研究会編『現代学校研究論集』第8巻、1990年)において、詳しく論じられている。参照されたい。