

教師教育研究におけるライフストーリー分析の視点 - 学校の組織的文脈に焦点をあてて -

浅野 信彦*

Life Story Analysis in the Study of Teacher Education : On the Context of School Organization

Nobuhiko ASANO

本研究の目的は、各学校固有の組織的文脈において生起する教師の自己変革過程を分析するため、これに必要なライフストーリー研究の視点を事例的に導出することにある。

そのため、まず先行研究の吟味をとおして「ライフヒストリー」と「ライフストーリー」の方法論上の相違点を明らかにし、次に、この方法の特徴を生かして、実際にある高校でカリキュラム開発にかかわった3名の教師のライフストーリーの分析を試みる。

分析の結果、3名の教師はいずれも何らかの組織的な役割を負ってカリキュラム開発に携わるなかで、新たな自己像を生みだしていた。こうした変容は個人的文脈と組織的文脈が相互に絡み合う複合的な文脈のなかで生じていた。このことは、学校の組織改編によって付与された新たな役割が教師たちに自己像の変革を迫ることを示している。

今後、こうした視点から教師のライフストーリー分析を進めていくことが有益である。

1. 問題の設定

本研究の目的は、各学校固有の組織的文脈において生起する教師の自己変革過程を分析するため、これに必要なライフストーリー研究の視点を事例的に導出し、さらに、それがわが国の教師教育研究にもたらす意義を展望することにある。

1974年に東京で『カリキュラム開発に関する国際セミナー』(OECD教育研究革新センター・文部省共催)¹⁾が開催されて以来、わが国の教

育改革は、教育行政の地方分権化を推進し、各学校の教育課程編成に関する教師の裁量権を拡大する方向へとその重点を移してきた。とくに、このとき提起された「学校に基礎をおくカリキュラム開発」(school-based curriculum development : SBCD)の考え方は、わが国の学校教育の硬直した状況を打破する鍵として注目を集めた。SBCDはカリキュラムを「子どもの学習経験全体」まで視野に入れる広義の概念とみなす。こうした考え方は、教科ごとに別個に系統化されてきた従来のわが国の学校知識の性質に反省を迫る契機となった。子どもたちが学習経験全体をとおして形成するレリバンス

* あさの のぶひこ 文教大学教育学部心理教育課程

(relevance)²⁾が注目されたことにより、彼らの興味関心をもとに教科を総合したり、現実社会に根ざしたテーマを軸に教科内容をクロスさせるような、多様なカリキュラムを開発する必要性が認識されるようになったわけである。

こうしたSBCDの考え方は、カリキュラムに関する教師の役割 (role) にも変革を迫った。それまでわが国では、教育課程を策定する主体は国家であると考えられていた。そのため教師は国定の教育課程の基準をただ受容するほかなく、彼らの専門的な役割は、定められた教科内容を効果的に子どもたちに伝達するための教材や指導法の改善という次元に求められてきた。これに対してSBCDは、各学校で教師一人一人がカリキュラムの計画・実施・評価という全体的なプロセスに参加し、これを遂行するためカリキュラム開発組織のなかで主体的な役割を果たすことを求めている。換言すれば、SBCDは教師を「カリキュラム開発の主体」と捉えている。このとき教師に求められる専門的な役割は、各学校の組織的な文脈のなかで自らの教育観や教育行為を不断に変革していく次元にまで拡張される。つまり、教師は学校組織のなかで状況に応じて不断に「自己変革」を遂げていく必要があるのである。このことは、近年、多くの教育学研究者が、教師集団の「協働」や校長（管理職）の「リーダーシップ」、地域との「連携」といった、学校の組織的側面にかかわるキーワードを研究視角にとり込み、これにもとづいて教師の専門性の再定義を試みていることから、窺い知ることができる³⁾。

これに対して、従来、わが国の教師教育研究は、おもに教師「個人」の力量形成を促す観点から推進されてきた特徴をもつ。今津孝二郎は、教師教育の課題と方法に関する原理的な考察を試みた著書のなかで、そのパラダイムを「教師個人モデル」と「学校教育改善モデル」に分類し、わが国では依然として前

者の立場からの議論が優勢であると指摘している⁴⁾。一方、1960年代から、わが国の教育学研究者の多くが、勤務校での人間関係や授業研究が教師たちに自己変革を引き起こす事例に注目し、そうした局面のなかに「理想の教師像」を見いだしてきたことも事実である⁵⁾。最近では、こうした流れを受け継ぐ「教師のライフヒストリー」の研究が、教師の回想や生活記録などをもとに、彼ら自身にとって転機となった出来事やそれへの主観的な意味づけを把握することを試みている⁶⁾。「教師のライフヒストリー」研究は、彼らが転機と見なす出来事の多くが勤務校の子どもや同僚教師もしくは教師集団との関係のなかで生じることを浮き彫りにし、教師教育にとって各学校固有の文脈がもつ意味の重要性を強調する。この意味で、こうした研究は「学校教育改善モデル」の観点に立つ成果と言えなくもない。けれども、カリキュラム開発に関する役割転換が教師個人に迫るのは、たまたま特定の子どもと出会って教育観を変容させたとか、先輩や同僚教師のサポートによって教育実践上の困難を克服したというような日常的な現象ではなく、勤務校で個々の教師が役割を分担し、年間計画の作成から単元開発、実践の評価に至るまで、一定の目標に向けて組織的に教育活動を遂行していく局面での自己変革である。こうした観点からみれば、「教師のライフヒストリー」研究も、教師の自己変革過程を分析するための組織的文脈に関する視点を欠いている点で、「教師個人モデル」の限界を打破するには至っていないと言わなければならない。

そこで本研究では、従来の「教師のライフヒストリー」研究の限界を克服するため、ある高校で実際にカリキュラム開発に携わった教師の「ライフストーリー」の事例分析をもとに、この方法によって学校の組織的文脈に即して教師の自己変革過程を分析するための視点の導出を試みたい。ここで「ライフヒス

トリー」ではなく「ライフストーリー」に注目する理由は、第1に、個人の自己形成過程をその背後にある歴史的・社会的文脈に位置づけて解釈する「ライフヒストリー」研究よりも、当人の即興的な「語り」を重視する「ライフストーリー」分析のほうが、カリキュラム開発という時間的・空間的に限定された活動が教師の自己変革に与える影響をより焦点的に把握できるからである。第2に、同じカリキュラム開発過程について複数の教師がそれぞれ異なる立場から語るストーリーの「多様性」を浮き彫りにすることにより、従来の学校組織に関する機能的言説を当事者の視点から相対化することができる。第3に、教師にとってストーリーを「語る」ことそのものが、自己を対象化しその変容の軌跡を自省する契機となる。こうした方法を事例分析に活用することにより、今後、学校組織の観点からカリキュラム開発と教師教育の一体化を推進するための糸口となりうる、分析視角を導出できると考えられる。

以上のような観点から、本研究では、各学校の組織的文脈に即して教師の自己変革過程を分析するためのライフストーリー研究の視点を導出することを試みる。そのため、以下では、まず、先行研究の吟味をとおして、「ライフヒストリー」と「ライフストーリー」の方法論上の相違点を明らかにし、その特徴にもとづく事例研究の枠組を設定する。次に、この枠組にもとづいて、実際にある高等学校で異なる立場からカリキュラム開発にかかわった3名の教師のライフストーリーの事例分析を行う。最後に、事例分析の結果をもとに、各学校の組織的文脈において生起する教師の自己変革過程を分析するための視点を導出し、さらに、これがわが国の教師教育研究にもたらず意義を考察したい。

2. 研究の方法と事例の概要

(1) 「ライフヒストリー」と「ライフストーリー」

まずは先行研究の検討をとおして「ライフヒストリー」と「ライフストーリー」の方法論上の関係とその相違点を明らかにし、それを踏まえて事例研究の枠組を設定したい。

社会学の方法論としての「ライフヒストリー」は、1920年代に着手されたシカゴ学派による都市研究の方法に起源をもつ。当初、この方法は、特定の個人が記述した生活記録をもとに、マイノリティや逸脱者の行動原理に迫る事例研究法の一つとして用いられていた。シカゴ学派は変動の激しい都市社会で生起する移民の適応行動や少年の逸脱行動に焦点をあて、日記や手紙などの個人記録を利用して、彼らの行動が、なぜ、どのように引き起こされるかに迫ろうとした⁷⁾。その後、社会学の主流が統計的調査法と構造機能主義に移行したため、時間と労力を要するライフヒストリー法は敬遠され、この方法はほとんど用いられなくなった。しかし1950年代後半以降、一部の文化人類学者や社会学者がこれを再評価し、特定の文化や社会の分析にその視点を採り入れた。ここで再評価されたライフヒストリー研究の視点の第1は、ある個人が現在の行動や価値観をもつに至った原因や契機となる出来事を、当人の人生経験全体から探り出そうとする視点である。第2は、そうした様々な出来事に直面するなかで個人の人生に継起する変化の過程を、他者や身近な集団との相互作用をとおして構築される「主観的現実」の次元から把握する視点である。こうした視点によって、現代を生きる人々が主体的に構築する「自己」の次元から社会や文化の変動を逆照射することが可能となる。そして、こうした再評価の背景には、社会の生成基盤を人々が集合的に構築する「意味」の次元からリアルに捉えようとする「現象学的知識社会学」

の影響があった。

シュッツ (Schutz, A.)³⁶が創始し、バーガーとルックマン (Berger, P. L. & Luckmann, T.)³⁷が体系化した「現象学的知識社会学」は、われわれが自明視している日常世界を、言語を媒介とした人と人との相互作用によって構築される主観的な構成物とみなす。言語はそれを語る個人の経験に意味を付与し、彼らの自己像をかたちづくる。こうした理論枠にもとづき、特定の個人が他者との対話をとおして提示する「セルフ・ナラティブ」(自分自身についての語り)に注目すれば、その人物が自らにとってリアルな世界を再構築していく過程を捉えることができる。こうした知見に触発された70年代以降の「ライフヒストリー」研究は、日記や手紙よりも、個人の回想的な「語り」(narrative/story)を重視する。この「語り」を研究者が歴史的・社会的文脈に位置づけて再構成し、個人の自己形成過程を社会変動に即して解釈的に描き出した「作品」が「ライフヒストリー」(life history)である。一方、再構成される前の個人の「語り」そのものは「ライフストーリー」(life story)と呼ばれ、区別される³⁸。

こうした「ライフヒストリー/ライフストーリー」研究の手法を教師研究に最初に採り入れたのは、英国のカリキュラム研究者グッドソン (Goodson, I. F.)であった³⁹。英国では、60年代の中等学校の再編を契機に、従来の「学問中心カリキュラム」を刷新すべく、大学の研究者と一部の先進校の教師による共同研究が活発に行われた。この共同研究においては、教師は「実践研究者」と位置づけられ、彼らが主体的に自らの実践を変革し新たなカリキュラムを開発できるよう援助する「アクション・リサーチ」が重視された。しかし、現実には、ほとんどの教師が新しいカリキュラムに適應できず、再編後の中等学校には旧来のカリキュラムが定着するに至った。こうした社会状況のなかで、グッドソンは、

新しいカリキュラムが教師のアイデンティティに「危機」を引き起こす側面に着目したわけである。教師のアイデンティティの「危機」は、個人の心理的要因のみならず、より大きな歴史的な文脈や、学校内外の他者や集団との相互作用からなる複合的な社会的文脈のなかで生じていると考えられる。そこで彼は、教師個々人の子ども時代から現在に至る自己形成過程全体を具体的な文脈に即して把握するため、「教師のライフヒストリー」研究に着手した。このように、もともと「教師のライフヒストリー」は、新しいカリキュラムへの教師の適應過程を彼らの潜在的なアイデンティティの次元から把握するために採用された手法であった。グッドソンは、カリキュラム変動に即して教師のアイデンティティの「揺れ」をリアルに捉えるため、彼らの「ライフストーリー」を重視しつつも、これを歴史的・社会的文脈に位置づけて再構成する「ライフヒストリー」の方法論にこだわっている。

しかしながら、90年代以降、欧米で大規模なカリキュラム開発プロジェクトが衰退したこともあり、「教師のライフヒストリー」研究の主要な担い手は、カリキュラム研究者から教師教育研究者へと移っていった。同時に、カリキュラム変動と教師のアイデンティティを媒介する「社会的文脈」をリアルに把握しようとする視点も薄れていく。教師教育研究の立場からなされた教師の「ライフヒストリー/ライフストーリー」研究は、教師が語るストーリーから彼らもっている教授活動のモデルを明らかにすることや、ストーリーを語ることで自身が教師たちに省察をもたらす利点を強調する⁴⁰。けれども、最近のわが国のように、教師が各学校の「カリキュラム開発の主体」と位置づけられた社会的文脈において彼らに求められる自己変革は、個人の「語り」によって教授活動のモデルを明確化したり、それによって実践の省察を深めたりすること

による自己変革とは明らかに次元が異なる。こうした次元での自己変革過程を把握するには、グッドソンが提示した社会的文脈に即した視点を発展させ、各学校の「組織的文脈」という中間次元での自己変革過程を分析するための事例研究の枠組を用意する必要がある。

ここで、1950年代以降のライフヒストリー研究の初期の成果を遡れば、文化人類学者のルイス（Lewis, 0）がメキシコ文化に関する一連の研究で用いた「羅生門的接近」と呼ばれる枠組が注目に値する。ルイスは、黒澤明監督の映画『羅生門』（1950）にヒントを得て、ある家族成員のそれぞれにライフストーリーを語らせる手法をとる^{13）}。映画『羅生門』では一人の武士の死をめぐる関係者がその経緯を説明するが、どの説明も互いにくい違い、誰の話が真実なのかわからない。ルイスが収集したライフストーリーも互いにくい違いや矛盾がある。しかし彼は、それを一つの現実に収斂させたり真実を確証したりせず、そのまま多元的なストーリーとして提示する。すなわち、「羅生門的接近」は、事件・事実を異なる立場、異なる視点によって記述する全体論的な接近の方法であるといえることができる。

以下の事例研究では、こうした「羅生門的接近」の枠組を援用して、勤務校のカリキュラム開発においてそれぞれ異なる役割を担った複数の教師のライフストーリーを収集し、その視点や解釈の違いを一つに収斂させたり確証したりせず、そのまま記述することにした。こうした手法によって、学校の組織的文脈のなかで教師に生起する自己変革の側面をどれだけ把握できるか、また、そこからどのような視点を導出することができるかを検討する。

(2) 事例の概要

次に、本研究で検討する事例の概要を示しておきたい。対象校であるS高校は、1946

（昭和21）年に東京近県の6つの町村が地元の農業経営の後継者を育成するために設立した農業高校に起源をもつ。その後、国立大学に移管され附属高校となり、農業科・機械科・家政科・生活科の4学科を擁する職業教育の附属高校として、その独自性を確立していく。

しかし、1970年代後半以降、周辺地域の都市化が進み、中学生の普通科進学志向が進んだため、農業自営者や中堅技術者の育成という農業科・機械科の学科目標は、時代のニーズに合わないものとなった。入学する生徒の学力は相対的に低下し、問題行動も多発する困難校的状况を呈するようになる。加えて、農業科が定員割れする事態を迎え、大学当局からは附属学校としての存在意義すら疑問視する声が聞かれるようになった。こうした状況に危機感をもった同校教員たちは、『将来計画推進委員会』を設立し、学科再編を中心とする学校改革案を検討。その過程で、職業学科を当時文部省が構想していた「総合学科」へと改編する案が浮上。紆余曲折を経て、1994（平成6）年4月、総合学科初年度開設校の一つとして「総合科学科」を開設した。

こうした経緯から、S高校は、職業教育の伝統と実績を生かした総合学科開設校として、全国の総合学科高校のモデルとなるべき使命を負っている。その役割がもっとも期待される領域は、やはり、具体的なカリキュラムをどう開発するかという側面である。とくに総合学科では、生徒にわが国の産業社会に対する理解を深めさせ、主体的に科目選択を行う態度を育成するため、1年次にガイダンス的な科目として「産業社会と人間」を開設することになっている。この科目を開発するため、同校では約1年前から科目検討委員会をもうけて年間指導計画を練り、さらに実施にあたっては、全教員の協力を得るため週2回定例部会を開き、「実施後の反省」と「次回授業の確認と準備」を行う方式をとった。S高校で全教員が参加してカリキュラム開発を行った

のはこれが最初である。

しかし、「産業社会と人間」の指導内容の増加とともに、その柱の一つである「わが国の産業の発展とそれがもたらした社会の変化」に関する理解を促すための指導を十分行えない状況が生じてきた。そこで、2000-02（平成12-14）年度の3年間、文部省（文部科学省）から研究開発学校の指定を受け、新科目「産業理解」の開発研究を行った。この研究開発にも全教員が参加することとし、管理職と研究開発推進委員の主導で全体を約10の単元に分け、全教員を各単元に割り振るグループ分けを行った。

以下の事例研究では、「産業社会と人間」の科目開発でチーフとなり、その後副校長（02年度から校長）として研究開発をリードしたH校長、科目開発委員長としてこれに携わった進路指導主任のO教諭（03年度から教務主任）、単元開発の実際にかかわった一般教員であるJ教諭（03年度から進路指導主任）のライフストーリーをもとに、彼らの自己変革過程を記述していくこととしたい。

3. 事例分析

(1) H校長のライフストーリー

H校長は現在61歳。男性。S高校勤務38年目。専門教科は公民科。国立大学の文学部哲学科倫理学専攻出身である。大学時代は演劇サークルで熱心に活動した。教育実習をきっかけに教職をめざし、大学卒業後S高校に赴任。赴任直後から、授業に対する「くいつき」の悪いS高校の生徒たちになんとか政治的関心を引き起こそうと授業を工夫する一方で、演劇部顧問の仕事にやりがいを見だし、40歳前後までは部活動の指導にエネルギーの大半を注いでいた。ところが40代半ばになって学年主任などの役職に就くようになり、時間的にも若いころのように部活動の指導を続けることが困難になっていった。

「そうすると、今度は演劇部の生徒にやっていたようなことが教員に対して向けられていくの。演劇部の指導ってのは、それぞれの生徒の個性をつかんで、限られた人材のなかから役をどう割り振って、それぞれの役割をどう発揮させるか。これが教員に対しても同じような面をもってる。教員は生徒のように言いなりにはならないけど、逆に生徒は言った範囲でしか動かない面があるけど、教員は言った以上のことをやる。だから、教員とともに総合学科をつくっていくっていうのが、これもまたエネルギーをぶつけるだけの価値のあることになっていく。」

こうしてH校長は、同校の総合学科への学科改編を推進する中心人物となっていく。なかでも彼がもっとも情熱を注いだのが「産業社会と人間」の科目開発であった。

「これは楽しかった。何もないところから新しくつくっていくのが。しかも専門の学問分野を負った科目じゃなくて、専門家がないわけ。結局そのときもあらゆる教科の人が10人ぐらいの部会をつくってやったんだけど、週に4回ぐらい放課後集まって「今日はどうだった」「次はどうしよう」って話し合ってた。他の教科の先生と授業について話し合うという、そういう経験ってそれまで全くなかったの。みんな結構夢中になってやってた。」

こうして、彼は自らを含めた同校教員の潜在能力の高さを自覚するようになる。

「教員なんてみんなそういう力をもってるんだと思う。そういう場を与えられることで力を発揮するわけであって。」

彼はその後、管理職として文部省（文部科学省）の研究開発学校の指定をとりつけ、新たな科目開発を行った。その理由を次のように語っている。

「学校が潰れるかもしれないっていうときはものすごいエネルギーになっても、一応

生徒が集まってきて安定してくると、やっぱり楽しみたいのが教員なわけだよ。そうすると、そうさせないようにするのが管理職であって。今度は研究開発をしゃにむにひっばってきて、やるぞって。教員は最初は「えー、やるのかよ」って言うても、教員ってのは一人ひとり力ももってるし前向きな気持ちももってるから、やってるうちにその気になって、「こうした方がいいんじゃないか、あした方がいいんじゃないか」って、だんだん教員集団のエネルギーに転化していく。」

以上のように、H校長の場合、担当教科の授業よりもむしろ、部活動指導の経験を通して培われたアイデンティティが学校改革に携わるなかで確認され強化されることによって、カリキュラム開発に積極的に関与する自己像が新たに生みだされたということが出来る。

(2) O教諭のライフストーリー

O教諭は現在56歳。男性。国立大学の工学部機械工学科卒業後、公立の工業高校に2年間勤務。その後S高校にうつり、教職歴33年目。担当教科は工業。彼のカリキュラム開発の経験は、S高校が総合学科に改編される以前にまで遡ることができる。赴任後10年目を過ぎたころから機械科の生徒は学習に対する目的意識を失い、生徒指導上の問題が多発するようになった。そこで、当時教科主任であった先輩教諭が中心となり、生徒たちの目的意識を喚起し学習内容を定着させるため、系統的なカリキュラムの研究をはじめた。

「それは簡単に言うと、今まで鋳造とか製造とかそれぞれバラバラに出されてたのを、先生方も好き勝手に自分の得意分野を受け持ってたのを、少しこう、1年2年3年と系統化して、しかもテーマを、そのころはウインチといって手で巻いてものを持ち上げる機械みたいのがあったんですが、1年でその技術を覚えて、2年でそれをつくる

ための学習をして、3年で.... ずっとそれをつくるための系統的な実習を総合実習と名づけてですね、こういうのをつくるためにはこういう技術が必要なんだという目的をもって。そのために、教室で教科書を使って学ぶ授業もこういうのが必要なんだ。そういうのをずっと生徒にアンケートをとってどのぐらい理解してるかを調査したり、まあいろんなことをして、やったんですね。」このように、S高校工業科は、総合学科改編前から研究面でも教育面でも多くの実績をあげていた。そのためO教諭を含む工業科の教員の多くは、学科改編に積極的に賛成することができなかった。しかし、学校全体の状況を考えれば協力せざるをえなかった。

O教諭は総合学科改編後、進路指導主任として「産業社会と人間」にかかわった。このことが、彼が学校全体で行うカリキュラム開発に積極的に関与するようになる契機となった。進路指導主任として生徒と接するなかで、彼は、一生懸命まじめに勉強している生徒も「自分はどういうふう将来生きていくのか」をあまり考えていないことに気づいた。

「これでほんとに将来何をやるかを見つけれたら、ものすごいプラスになるんじゃないかと。社会に出てから学べばいいんだとかいいですけど、やっぱり学校の中で採り上げて教える、というか一緒に考えるのが教育だと。自分は本当にそう思ってた。」こうした考え方の変化は、彼の工業科教師としての自己像にも変化を引き起こした。

「こういうことで工業について啓蒙していったら、それで大学に入って工業についてより深く学んで社会に出れば、より広い意味で日本のためになるわけですから。確かに専門高校でガリガリと時間をかけてやってるところに比べれば見劣りするかもしれないけど、もっと大きな工業の意識をつくれれば、あとで工業を学ぶとき、いろんなものを開発するときにも、普通科を出た連中とはち

が感性が育っているから…。それに、うちは産社（「産業社会と人間」）や産理（「産業理解」）でプレゼンテーションとかたくさんやっていますから、そういう能力は結構高いと思うんです。そういうところで個性を伸ばせば、また違った意味で、工業の教養教育的な面で貢献できる。」

こうして学校全体のカリキュラム開発に積極的に関与するようになったO教諭だが、現在は科目開発を推進する側に立ち、他の教師の理解を得ることに苦労している。

「確かにみんなそれぞれ専門のエキスパートなので、教科に関係ないことをやるのはかったるいし、ほんとに役に立つのかわからないものに労力をかけるというのは疑問に思うというのはわかるんですね。逆の立場だったら私もそう思うかもしれないですね。」

とはいえ、彼が他の教員に「やらなきゃいけないよ」と言えるのは、自分が若いころに先輩に言われて、工業カリキュラムの研究を「やらされた」ことが、教員生活のなかでプラスになったという思いがあるからだという。

(3) J教諭のライフストーリー

J教諭は現在50歳。男性。担当教科は外国語（英語）。彼は小学校時代から理科系の研究職をめざしていたが、高校時代に目を悪くして理科系大学への進学を断念。現実的選択として教員養成大学の障害児教育コースに進んだが、そこでの学問研究にもの足りなさを感じて大学院博士課程に進学。博士課程を単位取得退学後、数年間助手を勤め、その後、都内の私立高校に5年間勤務した。このときの転身の理由を、「はじめから特殊教育をやりたかったわけではないので、もっと自分の好きなことを全面に出してやりたかった」からであると説明している。しかし、生徒を「いい大学」に入れることだけを目的とした授業を行わねばならない学校の雰囲気にも

足りなさを感じ、「もっと研究的なことをやりたい」という気持ちから、様々な団体が主催する英語教育の研究会に積極的に参加するようになった。そんな折、S高校から誘いを受け、大学附属校であれば研究的なものに接する機会も多いだろうと考え、同校への赴任を決意した。今年度で同校勤務12年目になる。

このように、研究に携われることに魅力を感じてS高校に赴任したJ教諭であったが、「産業理解」の科目開発が始まったときには、かなりの抵抗感を抱いていたようである。

「「産業理解」の1年目2年目ぐらいのときはとにかく毎日会議ですよ。それが当然いつもやらなければいけない会議や授業にプラスして入ってくるわけですから、それは大変なことですよ。何しろ授業をつくり出すとなると、そこでどういうふうなことを教えるのかという作業分担があって、実際に授業のための準備をするわけですよ。それは教科のための準備とは別にあるわけですよ。しかもそれが終わったあと反省会をやりましてね、その反省に基づいているんな評価的な活動を。いろんな集計をすとか出てきますし、非常に仕事が膨れ上がることは確かですね。」

彼が担当教科の授業研究に非常に熱心な教師であったことを考えると、研究開発に対して批判的な意見を述べるのも理解できないことではない。しかし、全員参加の原則から彼も何らかの役割分担を負わざるをえず、3年間「研究開発評価委員」の仕事を担当した。それを最終的にまとめる段階で、「教員が生徒はこうだろうと思ってる部分と生徒が実際に思ってることはずいぶん違う」ということがわかってきた。この発見が契機となり、J教諭はカリキュラム開発を（部分的にであれ）積極的に受けとめるようになった。

「教員ってのは、こんな科目受けたって生徒は何も変わってないよと。教員に対するアンケートに対して非常に貧弱な結果を出

す先生が多かったんですが、生徒は結構、受けてよかったというような結果を出してきたんですね。しかも、観点項目別に出していったんですが、プレゼンテーション能力なんかは教師は結構うちの生徒は伸びたと評価してたんですが、生徒は全然伸びたと思ってないんですよ。むしろ他の部分の力がついたという評価なんですね。協調性とか意見を述べられるとか主体性とか知識を共有するとか問題意識を持つとかいう面ですね。あと、「職業観が養われた」のところね。しかもですね、全教科の評定平均が1年間通してぐっと伸びた生徒をグループとして出したら、彼らの特徴ってのは、「教科観のつながりを意識して学習する力がついた」とか「問題意識を持ってものごとを捉えるようになった」というところが1位になってるんですよ。これはまさに「総合的な学習の時間」が意図するところですよ。そこがいちばん伸びたということ是非常に示唆のある結果だと私は思ったんですね。こういう面白い結果になったから、自分としても満足したんですね。やったかいいがあったと思いましたね。うん。」

現在J教諭は、こうしたカリキュラム評価の経験を生かして、自らの授業で数年前から試みていた「エクステンシブ・リーディング」の指導が生徒にどのような影響を与えているかを検証するための研究に着手している。

「こういう大きな学校全体の研究開発も、もっと生徒に直接的に、まあ本来はそうあるべきなんだけど、実際の生徒の教育に結びつくのが理想なんだけど。それをやったこと自体が生徒に、授業に活かせる研究ですよ。」

このように彼は、S高校で研究開発が始まった経緯に若干批判的な姿勢は残しつつも、教科枠に閉じこもらず常に研究を続けていくことの重要性を再認識し、自らが成長できたことを喜んでいるようである。

4. 教師教育研究におけるライフストーリー分析の視点

事例研究では、管理職（H校長）、リーダー的教師（O教諭）、一般教師（J教諭）のそれぞれの立場を代表する3名の教師のライフストーリーをもとに、勤務校でカリキュラム開発を遂行する組織的文脈のなかで、彼らにどのような自己変革がもたらされたかを検討してきた。これらの教師はいずれも何らかの組織的な役割を負ってカリキュラム開発に携わるなかで、新たな自己像を生みだしていた。すなわち、H校長の場合は、組織的にカリキュラム開発に携わる過程で教師の潜在的能力の高さを自覚し、これ契機に、演劇部顧問一筋の自己像を教員集団の力を引き出す管理職としてのそれへと変化させた。O教諭の場合、進路指導主任として「産業社会と人間」にかかわったことを契機に工業科教師としての自己像を捉え直したことが、カリキュラム開発への積極的な関与につながった。J教諭の場合、「研究開発評価委員」の仕事を担当することによって得た視点や技法を応用し、自分なりに新たな研究課題を設定して授業を改善していくことに意義を見いだした。個々人のライフストーリーからみれば、こうした変容は個人的文脈と組織的文脈が相互に絡み合う複合的な文脈のなかで生起していた。もちろん、単一の事例研究の結果から一般的な傾向を見いだすことはできない。今後さらにこうした研究を積み重ね、事例からモデル化に向かう研究の枠組を精緻化していく必要がある。しかし、その起点となる視点をこの事例から導出することは可能である。

まずは、教師集団による目標の共有過程を組織改編の側面から相対化する視点をあげることができる。従来の学校教育は、「生き生きと学ぶ子どもを育てる」というような漠然とした教育理念を全体目標として掲げることが多かった。しかし、それに向けて実際の教

育活動が組織化されることはほとんどなかった。こうした「目標の曖昧さ」が暗黙裏に個々の教師に独自の教育観の保持を許し、実践の自由を保障していた側面は否定できない。しかしながら、子どもの学びの質的改善と学校の特色化をめざす社会的要請が強まるなか、個々の教師が「よい授業」を行うことが即ち「学校改善」につながるとは言い切れない状況が生じている。そのため、各学校の児童生徒の状況や地域社会の要請を踏まえ、より具体的な教育目標を設定し、その実現に向けてカリキュラム開発を遂行することが求められているわけである。けれども、目標を明確化することは、逆に、個々の教師の教育観の相違を浮き彫りにすることにつながる。その結果、カリキュラム開発の「入り口」で教師集団の協力が得られず、一部の教師の過重な負担のもとで「形だけ」の開発に陥ってしまう例が多くみられる。本事例においても、O教師は「産業社会と人間」の科目開発にかかわった当初、その目標に積極的に賛成することはできなかった。また、J教師は「産業理解」の開発にかかわっていたかなりの期間、その作業自体に疑問を抱いていたことがうかがえる。しかし、彼らのライフストーリー分析を試みた結果、彼らがカリキュラム開発に積極的な意義を見いだした背景に、自らに新たに付与された組織的役割の観点からそれまでの自分自身の実践を捉えなおし、そこにカリキュラム開発との一定の連続性を発見するという契機が存在したことが理解できた。それぞれの教師が見いだした「連続性」の内容は異なるけれども、それを一つの現実に収斂させたり真実を確証したりせず、「羅生門的接近」の観点からそれらを多元的ストーリーとして記述する手法によって、こうした理解が可能となった。

従来の教師教育研究や学校教育研究は、カリキュラム開発の過程で生じる教師集団による問題解決的な協働が彼らに相互学習の機会

を提供し、その結果、教師個々人に自己変革がもたらされることを強調してきた。確かにそうした側面は重要であろう。けれども、本事例が示唆することは、そうしたことに対して多くの教師が「ほんとに役に立つのかわからないものに労力をかけるのは疑問」(O教諭)、「非常に仕事が膨れあがる」(J教諭)などの現実的な判断から、否定的な感情を抱くであろうことである。むしろ、彼らにカリキュラム開発に積極的に関与する自己像を創出させた契機は組織改編によって付与された新たな役割の遂行過程に見いだされた。このことは、こうした過程で教師が自らの実践を捉え直す側面に視点を定めたライフストーリー分析の必要性を示唆するものである。

さらに、本事例は、従来の教師教育研究における校長(管理職)のリーダーシップに関する諸言説を相対化する視点をも提供する。従来のリーダーシップ論は、校長が一般教員に先立って高次の教育理念をもつことを期待し、それを提示することによって教師集団をまとめ上げる役割を想定していた。けれども、事例研究の結果によれば、H校長の学校経営の努力の中心は、教育理念を提示することよりも、教師の潜在能力を発揮させるような「役割分配」におかれていた。そして、この「役割分配」という「役割」自体、彼が学校組織改編のなかで自らの実践を捉えなおしたことによって見いだしたものであった。こうした結果からみれば、校長(管理職)のリーダーシップについても、他の教員と同じように学校の組織的文脈のなかで生起する自己変革の次元から把握する視点が必要だと思われる。

(注)

- (1) 文部省『カリキュラム開発の課題 - カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書 - 』文部省大臣官房調査統計課, 1975年.
- (2) 関連性, 適切性などと訳されるレリバンス (relevance) は, 1970年代前後の米国のカリキュラム改革において提起されて以来, 教育内容と現実との意味連関を示す概念として用いられている. 日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム事典』ぎょうせい, 2001年, 79頁.
- (3) 岡東壽隆他編著『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版, 2000年; 小島弘道他『教師の条件 - 授業と学校をつくる力 - 』学文社, 2002年.
- (4) 今津孝二郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会, 1996年, 65-68頁.
- (5) 例えば, 斎藤喜博らの実践記録や論考は, わが国の授業研究のあり方に大きな影響を与えた. 斎藤喜博『教師が教師となる時』国土社, 1972年.
- (6) 高井良健一「教職生活における中年期の危機」『東京大学教育学部紀要』第34巻, 1994年; 松平信久・山崎準二「教師のライフヒストリー」『岩波講座・現代の教育6 教師像の再構築』岩波書店, 1998年; 浅野信彦『『教科を越える』教師の主体形成の課題 - 教師のライフヒストリーの事例分析を通して - 』山口満編著『現代カリキュラム研究 - 学校におけるカリキュラム開発の課題と方法 - 』学文社, 2001年, 340-353頁.
- (7) Tomas, W. & Znaniecki, F., 1918-20, 桜井厚訳『生活史の社会学』御茶の水書房, 1983年; Shaw, C. R., 1930, 玉井真理子・池田寛訳『ジャック・ローラー - ある非行少年自身の物語 - 』1998年, 東洋館出版社.
- (8) Schutz, A., 1970, 那須壽他訳『生活世界の構成 - レリバンスの現象学 - 』マルジュ社, 1996年.
- (9) Berger, P. L. & Luckmann, T., 1966, 山口節郎訳『日常世界の構成 - アイデンティティと社会の弁証法 - 』新曜社, 1977年.
- (10) 桜井厚『インタビューの社会学 - ライフストーリーの聞き方 - 』せりか書房, 2002年, 13-62頁.
- (11) Goodson, I. F., *School Subject and Curriculum Change*, Croom Helm, 1983.; *The Making of Curriculum: Collected Essays*, The Falmer Press, 1988.; *The Changing Curriculum: Studies in Social Construction*, Peter Lang, 1997.; *Studying School Subjects*, The Falmer Press, 1997.; "Storying the Self: Life Politics and the Study of the Teacher's Life and Work", in Piner, W. F.(ed.) , *Curriculum : Toward New Identities*, GARLAND, 1998.
- (12) 山崎準二『教師のライフコース研究』創風社, 2002年, 364-367頁; Jalongo, M. R. & Isenberg, J. P., with Gerbracht, *Teacher' Stories: From Personal Narrative to Professional Insight*, Jossy-Bass Publishers, 1995.
- (13) Lwis, O., 1961, 柴田稔彦他訳『サンチエスの子供たち』みすず書房, 1969年.