

# 授業認識から見た教師のストラテジー

大阪大学 榊原 禎 宏

## 1. 課題の設定と方法

### (1) 問題の所在

イリッチを始めとする脱学校論者の主張への関心が高まる過程で、とりわけ80年代以降、わが国においても改めて「学校」とは何か、学校のできることは何か、について多くのテーマが設定されてきた。そして今日では、「組織的・計画的な教育を担う、学校そのものの研究こそが重視されなければならない。」<sup>(1)</sup>として、「ありうる」学校像を追求する「学校学」の確立が提唱されるに至っている。

こうした学校論の展開は、学校だけに留まらず広く教育活動そのものを対象化する方向にも波及している。それは、学校において教師が「教える」という行為、あるいは児童・生徒が「学ぶ」という行為及び両者間のダイナミクスに注目し、それぞれの持つ意味を問い返すことによって「教育」作用を分析しようとするものである。たとえば、児童・生徒はある事柄を「教えられる」が、それは「教える」主体である教師というフィルターを通過したものである。これによって教師の「教える」と公教育として用意された教育内容との差異は必然的である。また、生徒の「学ぶ」事柄は必ずしも「教えられる」ことではなく、この間にも差異が生じている。つまり、「教授—学習」のプロセスとは、本来「受け取られるべき」と観念される「公」的な教育内容の変容が進行する過程でもあり、教師の「教える」行為を通じて、生徒は内容の無定型的な再構成を行っているのである。

以上のように、学校の対象化は、学校内部での教育活動の分析を導いている。学校というブラックボックスに子どもが入り、そこで何らかの作用を受けて、学校から「卒業」と考えると、ブラックボックスの中はどうなっているのか、とりわけ作用の直接的担い手である教師は何をしているのかを捉え返そうとするものといえよう。

こうした動向の一方で、教師にとって授業とは何か、教師は授業で何をすべきかが充分には解明されていないという問題意識から、学校経営学的な視点からこれにアプローチする研究がある<sup>(2)</sup>。授業の行われる教室内部は、ブラックボックスたる学校の象徴であり、授業の在り方は教師の性別や職歴、思想信条や個人的諸特性によって異なるだけでなく、教育内容や教育対象としての児

童・生徒の年齢や学級集団の雰囲気によっても左右される。その複雑な状況のために、授業像を確定的に描くことは困難である。

しかし、授業が児童・生徒に対して一定の内容を組織的・計画的な学校において教授するという基本性格を持つ限り、授業を規定する支配的な変数の設定は可能である。それは、教育主体としての教師、教育客体・学習主体としての生徒、両者間の媒体としての教育内容、授業の位置づく教育組織、である。これらの条件は多様に関連すると考えられるが、授業（理念と実態）と各条件との関連の分析を通じた「授業」把握は、ある程度展望できよう。たとえば、木岡一明らは、小学校における学年会の位置づけの違いに見られる、各教師が担う個業的側面と組織的な協働を前提とする協業的側面の特性分析を行っている。<sup>(3)</sup>その他、教育組織に限った場合でも、学校段階ごとの授業に関する個業的・協業的側面の関連、授業と授業以外の指導における教師の意識と行動の異同、学級内組織（班やその他グループ<sup>(4)</sup>）としての活動の在り方と教師の授業認識などのテーマについて、実証的に解明することが残されている。

本稿は、以上に見た現象学的手法による教育作用の把握と経営学的立場からの望ましい教育活動の究明という両方の観点を踏まえながら、教師の行為の意味を「授業」について深めることを意図している。

「自明視された教師の行為世界」の問題性の指摘を通じて、教師の教育行為を分析する杉尾宏は、教師の価値意識の2つの側面を挙げる。それは、教師の自己展開としての主観的思いとしての「理念的価値意識」と社会的に要請された教師としての役割意識としての「制度化された価値意識」<sup>(5)</sup>である。そして、これら基本的に対立する価値意識がどのような構造をもって具体的行為に現れているのか、を明らかにしようとする。さらに杉尾は、「教師の主観的な思いと教師の制約世界のなかで、教師が教師としてのアイデンティティーをかりうじて保持するための処方策」<sup>(6)</sup>と定義するストラテジー概念を用いて、教師の行為を説明する。

すなわち、教師は、とりわけ生徒の問題行動の場面に際して、自らの主観的思いをもって対応しようとする。これは「理念的価値意識」に基づくものである。しかし、事態を收拾すべきというさまざまな制約を受ける中で、「教師の対応はもとの主観的な思いからは大きくずれて、ストラテジーによる対応に変貌してしまうのである。」<sup>(7)</sup>ここでストラテジーとは、「制度化された価値意識」によるものであり、教師が教員としての自分を守るための戦略を指す。教師の行為は最終的にストラテジーによる「制度化された価値意識」が優勢を占めるという特性を持っており、それは教師が「教員」であるかぎり逃れられないことである。

以上のストラテジー概念による教師行為の説明は、教師存在の社会的性格を一方に置きながら、教師個人の、教育や子どもへの「思い」を含む点で有効である。すなわち、教師を全く外在的に規定された存在と見ず、主体としての教師を視野に入れている。また、(1)メタ・コミュニケーション、(2)社会統制、(3)教師と生徒の間のIRF型(Initiation-Response-Feedback)対話、(4)校則等の規則といった、ストラテジーを社会構造の一翼としての「労働力生産の再生産過程」に位置づけ

る点<sup>(8)</sup>は、教師—学校—公教育の社会構造上の位置の検討を踏まえる点で評価できる。

しかし、ストラテジー概念は、「理想的価値意識」と「制度化された価値意識」について、前者を個人的、ユートピア的、後者を学校教育レベルにおける価値意識、抽象化とする。そして、両者を潜在的規定要因として現象化する「間主観的価値意識」を、具体的な教育実践に見いだすものの、両者の関係については、二重構造をとるという指摘に留まる。このことは、「普遍的『教育』レベルにおける価値意識」<sup>(9)</sup>を前者の特性として挙げる点にも示されている。つまり、「制度化された価値意識」に対しての、「普遍」の内実が検討されないままとなっているのである。

以上述べた問題関心から、本稿では、「授業」に対する教師の認識の構造の一端を明らかにするために、次に示す質問紙調査の分析を行う。これは、杉尾の提唱するストラテジー概念の批判的検討の一作業でもある。以下、教師の授業に対するストラテジーがいかに関係者の認識に見られるのかを検討することによって、教師の授業認識の特性を教師存在の観点から把握することを試みたい。

## (2) 調査の内容と方法

ここで分析に用いるのは、国立教員養成系大学の同一研究室の卒業生と彼らの勤務する学校の同僚教員を中心とした小学校、中学校、高校の教員（校長・教頭・教務主任を除く。）の意識調査の結果である。同調査は、1989年11月から12月にかけて郵送法で実施し、小学校14校（112部）、中学校9校（36部）、高校6校（43部）、合計191部を回収した。調査票では、授業前・授業中・授業後に関わる教師の行動場面を各10項目想定し、それらについて、いかに教師は行動すべきと考えているか（理念認識—以下、理念と略記。）、また実際にどのように自分が行動していると考えているか（実態認識—以下、実態と略記。）を尋ねた。ここでは、回答者が具体的授業を想定しやすいように、小学校教師には、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。また、中学校・高校教師には、自分が担当している主な教科1つについて回答を求めた。<sup>(10)</sup>

本稿では、教師の授業での行動のうち、「一定の内容・方法・水準」の志向（以下、共通性志向ないし「共通性」と略記。）と「自分なりの工夫や解釈」の志向（以下、独自性志向ないし「独自性」と略記。）を尋ねた2種類の項目を、理念と実態について各5つずつ選ぶ。また、これら「志向」の2次元から構成される2×2のマトリックスを用意する。そして、それらの各枠に見られる教師の授業認識の特性が、全体として「理想的価値意識」と「制度化された価値意識」の位置関係をいかに説明しうるかを検討する。分析対象とする諸項目は、表1に示す通りである。

表1 質問項目一覧

状 況	授 業 理 念 認 識	授 業 実 態 認 識
＜共通性志向＞		
① 市販の副教材を	よく使うべきである	よく使っている
② 上級学校の入学試験を	かなり意識すべきである	かなり意識している
③ どの子どもにも同じ内容で	教えるべきである	教えている
④ どの子どもにも同じ水準まで	学習させるべきである	学習させている
⑤ 子どもが嫌がっても大事だと思うことは	必ず教えるべきである	必ず教えている
＜独自性志向＞		
⑥ 自分の作ったプリントを	たくさん配るべきである	たくさん配っている
⑦ 自分なりの教材解釈を	かなり行うべきである	かなり行っている
⑧ 授業方法・スタイルは	自分なりに工夫をすべきである	自分なりの工夫をしている
⑨ 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	している
⑩ 自作の教材や指導案の整理・管理が	行き届いているべきである	行き届いている

## 2. 教師の授業認識の諸特性

### (1) 理念認識と実態認識の関連

表2は、各項目についての、教師の回答の平均値及びそれらの得点差等を示したものである。回答の数値化にあたっては、「全く違う」「少し違う」「まあそうだ」「全くそうだ」の4つの選択肢の順に1, 2, 3, 4点を配した。

まず平均値で検討すると、小学校教師の場合、算数科と社会科との得点差はあまり認められない。0.3以上差のある項目は、理念④、⑨、実態①、⑨であり、0.5以上の差のある項目はない。算数科は社会科と較べて、より「子どもの学習進度に応じて」教えるべきと考えられており、また、実際により「市販の副教材をよく使う」、「子どもが嫌がっても」学習させる、「自分の作ったプリントをたくさん配る」、「子どもの学習進度に応じて」教えていると認識されている。また、社会科の方が「どの子どもにも同じ内容で・同じ水準まで」教えるべきであり、実際にもそうであると考えている点特徴的である。

表2 教師の授業認識における理念と実態

〔理念認識〕	小学校教師		中学校・高校教師	
	算数	社会 平均	各教科 理念—実態	各教科 理念—実態 得点差
共通性関係	1. 928 1. 682 2. 431 1. 845 3. 321	1. 838 1. 609 2. 624 2. 145 3. 165	①—0.199 ② 0.169 ③—0.282 ④—0.483 ⑤ 0.098	①—0.091 ② 0.115 ③—0.047 ④ 0.266 ⑤ 0.116
平均値	2. 241	2. 276	— 0.139	0. 320
独自性関係	2. 509 2. 648 3. 523 3. 176 3. 264	2. 545 2. 769 3. 595 2. 824 3. 309	⑥—0.032 ⑦—0.025 ⑧ 0.573 ⑨ 0.527 ⑩ 0.296	⑥—0.079 ⑦—0.003 ⑧ 0.896 ⑨ 0.881 ⑩ 1.022
平均値	3. 024	3. 008	0. 268	0. 092
〔実態認識〕				
共通性関係	2. 236 1. 546 2. 700 2. 400 3. 209	1. 927 1. 407 2. 918 2. 555 3. 082	2. 082 1. 477 2. 809 2. 478 3. 146	0. 022 0. 862 0. 139 — 0.231 0. 170
平均値	2. 418	2. 378	2. 398	0. 193
独自性関係	2. 682 2. 706 2. 991 2. 691 3. 216	2. 436 2. 761 2. 982 2. 255 2. 766	2. 559 2. 734 2. 987 2. 473 2. 991	0. 178 0. 058 — 0.078 — 0.434 — 0.645
平均値	2. 857	2. 640	2. 749	— 0.184

両教科の平均値で各項目ごとに検討すると、共通性志向については②、⑤においてやや理念の方が実態より高いものの、それ以外では実態の方が得点は高く、全体としては理念以上に「どの子どもにも同じ内容で」教え、「同じ水準まで」学習させていると考えていることがわかる。また、独自性志向については⑥、⑦においてやや実態が上回っているが、その他は理念の方が高く、「授業方法・スタイルは自分なりの工夫」をしたり、「子どもの学習進度に応じた」授業の展開を、理念として考えるほど実際はできていないことが示されている。このことは、中学校・高校教師の場合も同様であり、共通性志向①、③、独自性志向⑥、⑦以外の数値は、すべてこの傾向を裏付けるものとなっている。とりわけ、独自性志向の⑧、⑨、⑩に見られる理念と実態との大きな得点差は、中・高校教師が独自性志向を不十分にしか実態化できていないと認識していることの現れといえよう。

## (2) 学校段階と授業認識の関連

こうした、両学校段階の教師の共通点とは別に、小学校と中学校・高校の違いを見いだすこともできる。教科担任制であるか否かに注目して、彼らの認識を検討すると、共通性志向については、理念③と実態④を除いて、中・高校の数値が高い。特に、理念②、④、実態②といった、中学校・高校教師の方が0.5以上高い項目は、「上級学校の入学試験をかなり意識」すべき・している、「どの子どもにも同じ水準まで学習させる」べき、に対してより肯定的である。このことから、中・高校ではそれぞれ高校、大学等の上級学校への進学を教師が強く意識していること、その結果として学習達成の「水準」に関する意識が、小学校教師以上に高いことを見てとれる。これは、「子どもが嫌がっても大事だと思うことは必ず教えるべき」に対してより肯定的で、実際もそうしていると認識する傾向の強い点からも窺える。一方、小学校においては、「どの子どもにも同じ内容で教えるべき」と考える傾向は、中・高校とはほぼ同様であるが、「同じ水準まで学習させるべき」に対しては、1.995と決して肯定的ではない。

また、独自性志向については、理念においてやや中・高校教師が肯定的であり、実態において小学校教師の回答の数値が少し上回っている。小学校教師は、中・高校教師ほどには「授業方法・スタイルは自分なりの工夫をすべき」と認識していないが、実際にはある程度「工夫している」と考え、「子どもの学習進度に応じた」授業や「自作の教材・指導案の管理」も中・高校教師以上にできていると考えている。これに対して、中・高校教師の場合は、全体として独自性を理念的には強調しながら、実際には、小学校教師よりも肯定的傾向が弱く（2.749対2.565）、全体として小学校教師以上のギャップが両者の間に生じている。とりわけ⑩「自作の教材や指導案の整理・管理」については、理念と実態との大きな差が見られる。

これら共通性志向の違いは、中・高校教師が、「どの子どもにも同じ水準まで学習させるべき」と考えながら、実際はそこまでできていないと認識するのに対して、理念以上に実態としては同じ水準まで学習させていると考える小学校教師との差に象徴的である。

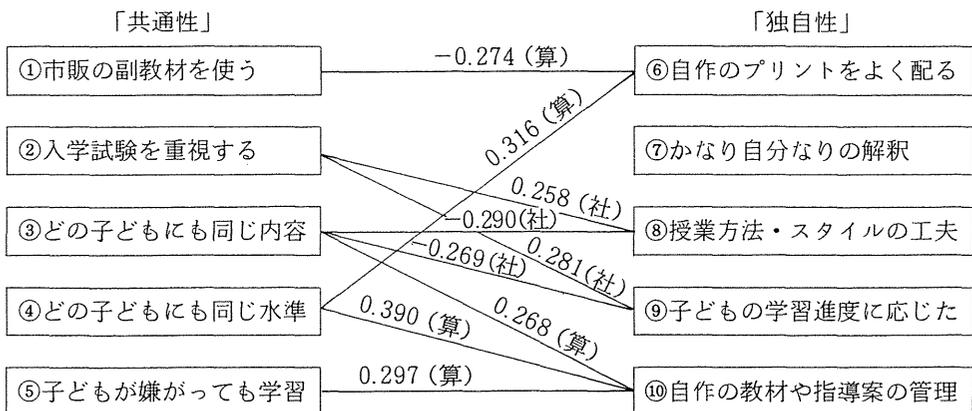
(3) 共通性志向と独自性志向の関連

次に、共通性志向と独自性志向との関係を分析する。図1は、教師の共通性志向が彼らの独自性志向といかに関連しているかを、項目間の相互の関連の程度を表すピアソンの積率相関係数を算出し、うち絶対値が0.25以上の項目の組合せを示したものである。

〔理念認識〕



〔実態認識〕 (小学校教師)



〔実態認識〕 (中学校・高校教師)

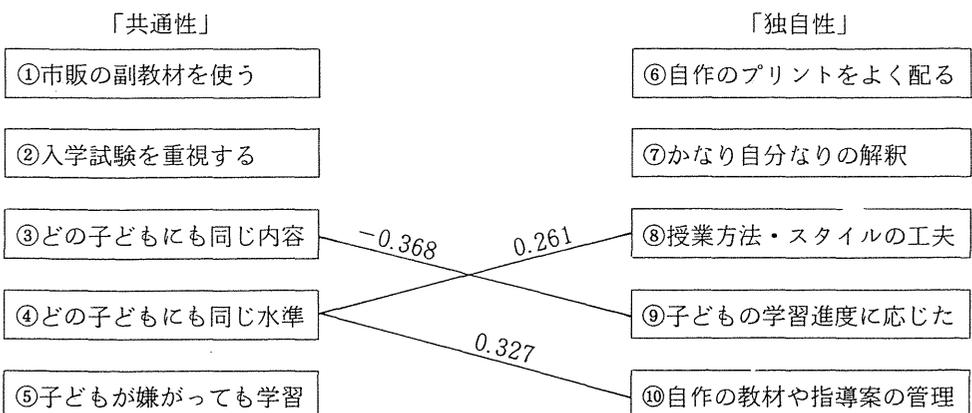


図1 教師認識における「共通性」と「独自性」

まず、理念に関しては、小学校が4種類、中学校・高校が2種類認められるが、④―⑨のように「同じ水準」と「子どもの学習進度に応じる」考えとは負の相関を示しており、共通性志向と独自性志向とは相反する。しかし、それ以外はいずれも両者が正の相関となっている。たとえば、小学校教師の場合、⑤―⑩のように「子どもが嫌がっても学習」と「自作の教材や指導案の管理」は比較的強い正の相関関係にある。これは、自作の教材や指導案の管理について積極的であっても、そのことが「子どもが嫌がる」状況を含めた多様な学習状況に対応する姿勢には、必ずしもむすびついていないことを示している。また、中・高校教師においては、③―⑦、④―⑦の相関関係に見られるように、どの子どもにも「同じ内容で」・「同じ水準まで」教えるという認識と、「かなり自分なりの解釈」という認識は決して矛盾していない。これらの関連傾向は、「共通性」と「独自性」が必ずしも対立しないことを意味する。⑧、⑩に示される教師の独自性志向は、同一内容・水準の授業の追求と合致しており、理念認識においては教師が主体的に「共通性」を追求する側面が窺われる。

一方、実態に関しては、小学校教師の場合の相関が9種類見られ、そのうち6種類が正の相関であることから、「共通性」と「独自性」の関係が、理念の場合と同じ傾向を示していることがわかる。具体的には、①―⑥、③―⑧、③―⑨のように「市販の教材」と「自作のプリントを配る」、「同じ内容」と「授業方法・スタイルの工夫」・「子どもの学習進度に応じた」が負の相関関係にあり、市販教材やその他同じ授業内容の志向と「独自性」の追求とは対立することが示されている。しかし、とりわけ②―⑧、④―⑩、⑤―⑩に見られるように、子どもに対して同じ内容及び同じ水準まで、あるいは一定の内容と水準の授業を進めているという認識は、自分なりの工夫や自作の教材・指導案の管理に努める傾向と正の関連となっている。これらは、教師が授業において「共通性」をいっそう求めるが故に、そのための様々な工夫が要請され、結果として「独自性」を発揮すべく教師は意欲的に取り組むという関係を示しているといえよう。

なお、中・高校教師においては、理念と実態の相関はあまり見られないが、③―⑨は、小学校教師と同様、子どもの多様な学習進度への配慮が同一内容の授業の追求と相反することを示し、④―⑧及び④―⑩は、小学校教師以上に意識されている「同じ水準」までの学習が、「自らの授業の工夫」や「自作の教材の管理」を通して進められていることを表している。これらの結果からも、教師は、それぞれの児童・生徒に応じた授業を志向する中で「独自性」を発揮するのではなく、クラスの全員に対する同一内容・水準の学習達成を図るために、自らの授業を作ろうとする姿が浮かび上がってくるのである。

これまでの分析から、次の点を確認することができる。

- ① 教師の授業に関する理念認識と実態認識のずれは、授業内容・方法・水準に対する共通性志向については、全体として、理念以上に実態が強く、また、教師個人レベルの独自性志向については、実態が理念を上回っていない。すなわち、教師は考える以上に実際は「共通性」を追求しており、考えるほどには「独自性」が実際に発揮できていないと認識している。

② 小学校教師と中・高校教師とでは認識の異なる部分がある。共通性志向では、中・高校教師が理念・実態ともに小学校教師より強く、独自性志向については、理念においてほぼ等しく、実態においてやや小学校教師の方が強い。つまり、中・高校教師においては、あるべきとする「共通性」の水準が実際の授業でも一定程度追求されているが、その反面、「授業方法・スタイルの自分なりの工夫」や「子どもの学習進度に応じた」授業の進め方が、理念レベルほど実際にはできていないと認識されている。一方、小学校教師においては、「共通性」についての理念・実態ともに中・高校教師より低く、「独自性」についての理念と実感のギャップが中・高校教師に較べて小さい。

③ 授業認識における共通性志向と独自性志向は必ずしも相反しない。「子どもの学習進度に応じた」という多様な子どもへの対応は、「同じ内容・同じ水準」の追求と対立するものの、「自分なりの解釈」や「自作教材や指導案の管理」は決して共通性志向と矛盾せず、むしろ、自らの工夫や解釈によって、求める共通性を実現する傾向が見られる。「独自性」の発揮という点での教師の主体性は、より「公教師」たらんと努力する部分を含み持っている。

以上、理念と実態との比較から、教師の授業認識の特性について検討してきた。これまでの分析から、教師の理念認識と実態認識の間にはギャップがあること、理念そのものが実際の授業の在り方に逆規定される部分を持つことを明らかにした。では、かくあるべきとする授業認識は、教師にとっていかなる位置にあるのだろうか。次に自由記述の分析を通じて、この点を考察する。

### 3. 教師の授業像と授業認識

#### (1) 自由記述に見られる「よい授業」

調査票では、「先生のお考えになる『よい授業』とはどのようなものですか。自由にお書き下さい。」という質問を最後に設けた。小学校教師から得られた回答112部のうち、61部(54.5%)に自由記述がなされている。それらは10字から288字と、書かれた文章の長短には大きな差があるが、ここでは内容分析(content analysis)の手法<sup>(11)</sup>に基づき、鍵となる語(keyterm)の整理を通じて、認識の分類及び数量化を行うことで、教師の認識傾向を明らかにするという方法を取りたい。

自由記述では数多くの表現が見られたが、主な内容は次のキータームに要約することができる。各語は、以下の表現を一括するものとする。

「みんな」………… 子どもたち全員が、学級全体が、集団として、ともに、どの子ども、  
一人一人が、全ての子どもが、みんなが、

「楽しい」………… 楽しい、

「わかる」………… 子どもの認識に沿った、納得する、理解できる、できる喜び、わかる、  
発展性のある、

「意欲的」……… 生き生きと活動，主体的な，積極的に，参加する，興味を持てる，  
子どもが主体となった，自主的な，真剣に取り組む，集中する，意欲的，  
「思考する」……… 自分で考え，考える力を伸ばす，自由に考える，考えたことを発言する，

これらの他にも、「生きる力をつけさせる」，「今まで持っていた知識や感じ方，結びつけ方と違うものを体験することができる」，「教材の準備がよくなされた」等の記述が若干見られるが，自由記述に書かれた主な表現は，上記の5つに絞られる。

それぞれの語が，記述された回答のうちどれだけ見られるかを調べると，「意欲的」が29，「わかる」が27，「みんな」が20，「思考する」が15，「楽しい」が13，となっている。回答によっては複数のキーワードが記述された場合もある。61人からの回答が大きく5つの語に示される内容にまとめられるように，これら回答数の多さから窺われる教師にとっての「よい授業」とは，すべての児童が理解できること，彼らが授業に対して主体的・意欲的であること，クラス全体の児童がこれに楽しみながら参加し，討論を通じて集団的に考え，認識を深められること，をほぼ共通の条件としている。

もちろん，これはすべての教師が支持するイメージではなく，「漢字・算数などは興味うんぬんより，理解・到達が先に来てもやむを得ないと考えている。」（6年生担任，25歳男性），「一人一人が生き生きした時は，こちらもうれしくなりますが，それがよい授業とはいいいきれません。」（3年生担任，37歳女性），「苦しくて苦しくていやでも，あとから楽しめるものは楽しい授業であったといえる。」（4年生担任，30歳男性）など，教師にとって5つの内容は矛盾する場合があります，また「楽しい」授業の内容についても理解の違いが予想される。

しかし，上記の5つのキーワードのうち，2つ以上を挙げる回答が34と自由記述回答数の過半数を占め，そのうち「わかる」と「楽しい」を共に挙げる回答が11，「わかる」と「みんな」では10というように，「よい授業」についての教師のイメージは，少なからず共通する部分がある。以上の結果から，ここでは操作的に，教師の指摘する「よい授業」として，「意欲的」「わかる」「みんな」の3つをキーワードにする表現で描かれる授業イメージを捉え，次にこうした彼らのイメージと授業についての理念認識との関連を検討する。

## (2) 「よい授業」と理念認識

表3は，(1)において，「意欲的」「わかる」「みんな」の各表現が見られた回答群と小学校教師全体の2グループについて，理念認識に対する回答状況の比較を行ったものである。ここでは，4つの選択肢のうち「全くそうだ」あるいは「まあそうだ」という回答を肯定的回答とし，それらの全体に占める割合を示した。自由記述への回答者のみが各キーワードに示される傾向を有すると判断することはできないが，少なくとも彼らがそれぞれの意識を「よい授業」イメージとして持っている点は踏まえられよう。

表3 教師にとっての「よい授業」イメージと理念的授業認識

(肯定率)

	全 体	「意欲的」	「わかる」	「みんな」
共通性志向				
算 数 ①	87.4%	92.9%	85.2%	95.0%
②	87.3%	92.6%	81.5%	100.0%
③	63.3%	66.7%	51.9%	70.0%
④	91.8%	96.4%	92.6%	100.0%
⑤	12.8%	17.9%	7.4%	5.3%
社 会 ①	88.3%	96.4%	81.5%	95.0%
②	90.9%	96.3%	88.9%	100.0%
③	47.7%	48.1%	48.1%	60.0%
④	72.7%	78.6%	77.8%	75.0%
⑤	20.2%	28.6%	11.1%	15.8%
独自性志向				
算 数 ⑥	52.7%	57.1%	55.6%	70.0%
⑦	48.1%	42.9%	48.1%	60.0%
⑧	4.5%	7.1%	0.0%	0.0%
⑨	14.8%	14.3%	11.1%	5.3%
⑩	10.0%	10.7%	3.7%	5.0%
社 会 ⑥	53.6%	53.6%	55.6%	55.0%
⑦	40.7%	39.3%	40.7%	55.0%
⑧	2.7%	3.6%	0.0%	0.0%
⑨	36.1%	35.7%	29.6%	26.3%
⑩	9.1%	10.7%	3.7%	5.0%

同表に見られるように、グループ間の明確な回答傾向の相違は認められない。各グループ間についても検定を行った結果でも、これらのべ30種類の組合せについて、10%以下の危険率で有意差のあったのはわずか3種類である。内容分析上の処理についてもより精密な分類が要請されており、以下の検討は、あくまでも仮説的提示に留まる。

まず、「意欲的」については、「共通性」の全項目、とりわけ①、②、⑤で全体よりも肯定的割

合が高い。これは、「よい授業」として「意欲的」を挙げた教師群の方が、「市販の副教材をよく使うべき」「入学試験を意識すべき」に対してより肯定的であることを意味する。また、「子どもが嫌がっても教えるべき」にもより高い肯定率が示されている。これら「共通性」に対する肯定的な認識は、子どもが主体となった授業、生き生きとした自主的な授業像の延長上に必ずしもあるのではない。「意欲的」を「よい授業」として挙げる教師は、児童が興味を持って取り組むことを考えながら、実際の場面を想定した回答では、より同一内容や同一水準の授業を追求しがちになっているのではないだろうか。

理念認識でのこうした教師のジレンマは、「・・・しかし、教えることが多すぎます。1つ1つの授業をよい授業にしようと思ってがんばっても現実には追いつかる(ママ)くるいます。」(1年生担任, 37歳女性)、「校内で自主的に集まって何かを研究していくということが、だんだんと忙しさの中で失われていることで、『よい授業』というものをみんなで考え実践していく場も減っていると感じます。」(4年生担任, 33歳女性)という記述に示されるように思われる。

次に、「わかる」については、「意欲的」とは逆に「共通性」では肯定的傾向が弱く、特に⑤では両教科とも全体との顕著な違いを見せている。クラス全員がわかる、理解することを「よい授業」としながら、「子どもが嫌がっても大事な事柄であれば教える」ことを肯定する率は低い。また、「独自性」では、いずれの教科でも⑧, ⑨, ⑩が全体に較べてかなり低い。「よい授業」として「わかる」ことを挙げながら、彼らは「授業方法の工夫」「子どもの進度に応じた学習」に対して否定的である。

さらに「みんな」については、いずれの教科でも②, ③で肯定的傾向が強く、⑧, ⑨, ⑩で肯定率が低い。前者については、全ての子どもがわかるという「よい授業」理解と、より「入学試験を意識」し「同じ内容で教える」べきとする回答姿勢とが合致することを示している。また後者については、個々の児童への対応を求める項目には否定的である。これを授業に対する理念認識との関わりで考えると、彼らの挙げる「みんな」は多様な個人への対応ではなく、むしろ児童の画一的扱いの方向を取ることを示すものといえよう。しかし、「よい授業」としての「みんな」の把握については、「たてた目標にもとづいて子どもが全員わかる授業」(6年生担任, 26歳女性)という、全員の同一ゴールを志向する場合と、「わからないことやわからない人が大切にされる授業」(3年生担任, 41歳女性)という、到達地点の多様性を述べる場合のある点が留保されなければならない。その点、自由記述に多く見られる「みんな」に類する表現は曖昧であり、教師において「みんな」と「個々人」との関係がいかに理解されているのかは、今回の調査では不明である。

以上のように、教師の考える「よい授業」と具体的授業場面を想定した場合の理念認識とは、部分的に共通する内容を持ちながらも、その一方で矛盾する状況をも示している。「よい授業」イメージとかくあるべきとする理念認識は、後者が積極的な「教授者」として自らを考える傾向が強いのにに対して、前者は教師のより消極的な位置付け、すべての子どもの主体的参加と意見表

明を望む姿勢が明らかである。このように教師は、自らの内部で矛盾する意識を多分持っているが、日々の忙しさの中で自分を相対化する機会を得にくい状況のもとでは、実際の授業の在り方から理念認識が規定されがちである。教師の年齢が高くなるにつれて、授業に対する理念と実態の一致する割合が増加する<sup>(12)</sup>のは、教職経験を積む中で、実際の授業を踏まえた「無難な」理念設定がなされ、結果として理念と実態との差が次第に縮まっていることの現れなのである。

#### 4. 総括

以上、授業場面に即した教師の理念認識と実態認識、及び自由記述に基づき、「理念的価値意識」と「制度化された価値意識」の具体的関連について検討してきた。これらの結果から、授業に対する教師のストラテジーについて論及すれば、教師は、自らの理念とは異なる教育行為を実際には行っていると認識していることが、基本的に明らかである。しかし、学校段階が上昇するにしたがって、共通性志向が理念的にも強化されることに見られるように、教師自らの「理念的価値意識」は次第に「制度化された価値意識」とのギャップを埋めるべく変容している。これは、理念と実態の差異から生じる葛藤を、教師が処理しようとすることに起因すると考えられる。しかし、実際には両者の隔たりは必ずしも減少するわけではなく、「理念的価値意識」の「制度化された価値意識」への接近と同時に、「制度化された価値意識」はいっそう共通性志向を強め、両者のギャップが解消されない場合もある。その結果、教師は、同じ内容・方法・水準の実現を目指してさらに自らを駆り立て、そこに新たな葛藤を生じさせてしまう。

また、こうした「共通性」と対抗関係にあると考えられる「独自性」についても、それはすべてにおいて該当せず、ある側面では両者は協同的關係にある。この事実は、教師の「主体性」と公教育としての「共通性」との関係をいかに理解するかという問題を提起する。しかも、以上のような教師の理念認識は、教師が漠然と抱く「よい授業」像とも少なからず異なっている。このことは、理念と実態という認識上の関係からだけでなく、理念自体が常に揺れ動く状況であることを踏まえた教師認識の把握が重要であることを示している。すなわち、教師は、公教育として求められる認識と、それに留まることを希望しない認識をその内に共に持つのであり、教師は「教員」であってかつ「教師」であることを求める存在であるということである。

以上のことから、教師の理念的価値と制度的価値との矛盾及びその解消を説明するストラテジー概念は、教師の置かれた対子ども、対教材、对学校といった諸条件との関係においてより多様であり、また、それらの中で教師経験を積む過程において、教師の「理念」そのものが変化する可能性を含めた把握が求められている。こうした意味において、教師のストラテジーは、固定的、限定的に捉えられるのではなく、よりダイナミックな構造としての理解、具体的には教師の職能成長論や教育課程経営論といった、より広範なカテゴリーの中で理解を深化させる必要がある。

本稿での分析は、数的に大変限られたデータに基づくものであり、「理念的価値意識」と「制度

化された価値意識」それぞれの内実と両者の位置関係を探るには、質問項目の検討を踏まえた、より広範囲での調査研究が課題である。また、教師の認識だけでなく、実際の授業を分析対象とすることも求められている。これは、教師研究にとっての調査票の限界を示すものであるが、そうした意味でも、教員を対象とする研究方法論の構築がいっそう要請されているといえよう。

#### 注

- (1) 吉本二郎編集代表『学校』（講座学校学1）第一法規，1988年，11頁。
- (2) 教育課程経営の視点からの研究としては、中留武昭『学校経営の改善戦略』第一法規，1989年，が挙げられる。
- (3) 木岡一明・榊原禎宏「教師の授業認識に基づく授業経営の個性性と協業性—小学校における学年会の位置づけを中心に—」『日本教育経営学会紀要 第32号』，1990年。
- (4) 学級内の班の存在と教師の「恣意」の関係についての論述として、諏訪哲二『イロニーとしての戦後教育』白順社，1989年，100頁。
- (5) 杉尾宏編『教師の日常世界』北大路書房，1988年，51頁。
- (6) 同上，145頁。
- (7) 同上，146頁。
- (8) 杉尾宏編『教育技術の構造』北大路書房，1986年，58頁。
- (9) 杉尾宏編『教師の日常世界』，95頁。
- (10) 調査の詳しい内容については、京都教育大学教育経営研究会『現代学校研究論集』第8巻，1990年，26頁，を参照。
- (11) 内容分析については、B.Berelson, “Content analysis in communication research”, Glencoe, Free press, 1952 (『内容分析』稲葉三千男・金圭煥訳，みすず書房，1957年)，K. Krippendorff, “Content analysis-an introductory to its methodology”, Sage pub. 1980. を参照。
- (12) 木岡一明・榊原禎宏，前掲，89頁。