

第5章 教師の役割遂行過程に関する実証的分析

第1節 調査研究の対象と方法

先述したように、本研究における調査研究の位置付けは、日本の学校カリキュラムのどこにSBCDの視点を見いだすことができるか、そして、その可能性と問題点を検討しようと試みることにある。そこで、本研究における調査研究の目的は、SBCDの視点に基づいて、中学校の選択教科制の運用にみられる開発者としての教師の役割遂行の過程を実証的に検討することである。

本研究が選択教科制を実証的分析の事例として取り上げた理由は、選択教科のコース設置やコース内容の決定が一定の程度学校の自由裁量に任されているため、カリキュラム開発に関する教師の役割遂行過程を最も明瞭に観察できると考えたからである。

現行の選択教科制は1989年改訂の中学校の「学習指導要領」により、「生徒の特性などに応じたカリキュラム」の一環として設けられたものである。1989年の「学習指導要領」による中学校のカリキュラム領域は、「必修教科」、「道徳」、「特別活動」、「選択教科」に分類することができる。カリキュラム開発における選択教科制の特徴は、必修教科とは違って、選択教科制で取り上げる内容と運用方法を教師が決定することである。すなわち、カリキュラムの基本的な問題である教育内容とその展開の方法に関する意思決定権が教師にあるということである。それに対して、必修教科については学習指導要領および教科書によってその内容の基本的な部分が規定されている。必修教科制の運用にみられる教師の役割は与えられた教育内容を、すなわち、都道府県の教育委員会が採択を決めた教科書の内容を、どのように生徒に教えるか、という教授の行為に限られている。この意味で、内容と方法に関する一定程度の意思決定権が教師におかれている選択教科制は、カリキュラム開発における教師の役割の遂行過程を検討するために適した対象である。

中学校の選択教科制は8つの教科の領域、すなわち、国語、社会、数学、理科、美術、音楽、技術・家庭、体育となっており、各教科のコース設置と運用方法をめぐって、全員の教師が関わっているものである。教師は学校の意思決定過程を通してコース設置と運用方法を決定している。本研究は、SBCDの視点から、教師の役割遂行過程を明瞭に観察できるところは、この選択教科制のコース設置と運用方法に関する意思決定の場面であること

に着目し、意思決定過程で、教師が役割をどう判断し遂行しているかを明らかにする。その際、調査は、第4章で設定した仮説(1)、(2)に基づき、主に次の3点に注目して実施した。

まず、第1に、教師のカリキュラム開発の行為を確かめるため、選択教科制の運用をめぐる、教師はどのように他の学校の実践例を取り上げて、参考にしているか、あるいはまた学校独自の創意工夫をどのように行っているのか、に注目する。

第2に、コース設置をめぐる意思決定過程で、教師はどのような人々との相互作用を通して役割を判断し遂行しているか、に注目する。

第3に、コース内容とその展開方法の決定をめぐる、教師は状況分析に基づく意思決定を行っているか、もし行っているとすれば、その状況分析の対象と特徴は何なのか、に注目する。

以上の調査目的を達成するために、本研究は、その調査対象として、茨城県にあるA中学校(以下、A校と表記する)と栃木県にあるB中学校(以下、B校と表記する)を選定し、選択教科制の運用をめぐるカリキュラム開発者としての教師の役割遂行の過程を検討したい。

A校は、1997年度、教師41名、講師4名、生徒が870人の大規模の中学校である。この中学校は選択教科制を、10月に開催される音楽祭の充実のために、効果的に活用するという特色のある取り組みを行っている。A校における選択教科のコースの設置と教科内容に関する概要は<表5-1>のとおりである。

B校は、1997年度、教師25名、講師2名、生徒が489名の中規模の中学校であり、教師数が少ないという学校の現状に応じて、さまざまな選択教科制の運用を試みている学校である。B校における選択教科のコース設置と教科内容に関する概要は<表5-2>のとおりである。

調査方法として、文書資料の検討、聞き取りおよび質問紙調査法を採用した。筆者は1997年5月から1998年7月にわたり、A校とB校に毎月1～2回訪問したが、聞き取りは、VTRによって記録した。その際、仮説(1)を確認するため、教務資料などの文書資料を分析するとともに、A校とB校の教務主任を1名ずつ選び、面接調査を行った。また、仮説(2)を確かめるに当たっては、社会科の場合を中心に、教師による状況分析の実際について聞き取りを行った。

<表 5-1> A校における選択教科の種類と生徒数(1997学年度)

学年	第2学年		第3学年	
	コース	人数	コース	人数
国語			創作活動(絵本物語りづくり) 調べ学習(作家作品) 詩歌・詩(創作百人一首)	17
社会			調べ学習	27
数学			難問にチャレンジ・パズル	20
理科			実験(グループごと)	35
音楽	合唱、合奏、鑑賞	38	器楽合奏	全員
美術	イラスト、似顔絵、陶芸	31	エッチング、自由製作	10
体育	男子:Aコース(屋外) ターゲットベートゴルフ Bコース(屋内) ソフトバレーボール	41	Aコース:ソフトボール バレーボール バドミントン Bコース:バスケットボール	36
	女子:同上	39	サッカー	35
技術	Aコース:木工	40	Aコース:木工	32
	Bコース:金工	40	Bコース:コンピュータ	30
	Cコース:コンピュータ	41		
家庭	食物(加工品)についての レポート作成、簡単な調理	39	手芸、編み物・マスコット作り 刺繍、	39
		309		281

<表 5.2> B校における選択教科の種類と生徒数（1997学年度）

学年	第 3 A 学 年			
教科	コース			人数
国語	<ul style="list-style-type: none"> ・言語コース：郷土の方言を探る、日本語の特色を調べ 現代若者言葉の考察、難読漢字を集める ・創作コース：短編小説を書く、詩歌の創作 川柳を作る、漢字のクロスワードを作る ・読書コース：古典文学、古典落語の鑑賞、近代詩の鑑賞、作家紹介 ・自由課題コース：百人一首の研究、漢字検定に挑戦、 			46
社会	<ul style="list-style-type: none"> ・地理コース：世界各地の食生活、日本と世界、 日本企業の進出先、野菜栽培の交通の発達 ・歴史コース：四大文明の調べ、縄文時代の昔にタイムトラベル 地域の記念碑の調べ、田中正造の調べ ・公民コース：女性の地位、環境問題、南北問題、貿易摩擦 			34
数学	<ul style="list-style-type: none"> ・オープンエンドコース：場合の数を考察、規則性を発見 数学的な処理の仕方を工夫 ・創作コース：パソコンのベーシックを利用した作品製作、立体模型の製作 ・パズルなどコース：数字のパズル、場合の数 ・自由課題コース：面積を考察など 			28
理科	<ul style="list-style-type: none"> ・物理コース：モーターの製作などの15の内容 ・化学コース：活性炭の吸着力などの16の内容 ・生物コース：特定の植物に集まる動物たちなどの14の内容 ・地学コース：月の形と月の出・月の入りの時刻などの19の内容 			36
				144
学年	第2学年		第3B学年	
教科	コース	人数	コース	人数
音楽	合唱、合奏およびアンサンフリ	25	合唱	24
美術	工芸・デザイン、製作コース	36	製作	40
体育	サッカー、バレーボール ソフトボール、バスケットボール	40	同左	30
技術	木工、BASIC	36	ワープロ操作、図形処理 データベース	20
家庭	手芸、調理実習 グルメマップの作成	29	同左	35
	166			149

第2節 分析と考察

1. 選択教科制の運用における教師の役割類型の特徴

ここでは、選択教科制の編成とその運用をめぐる、開発者としての教師の役割類型に注目し、教師がどのように取り組んでいるかを検討したい。第4章で考察したように、教師は、学校レベルでカリキュラムを開発するのの際して、使用者としての役割とは違って、彼らが実行するカリキュラムを自ら工夫し開発する。そのカリキュラム開発は専門家のような創造的な役割のみに限らず、学校外で開発されたカリキュラムを学校の現実に応じ、採用または応用する教師の役割によっても行われる。本研究は、この考え方に基づいて、選択教科制の運用における教師の役割がどのような特徴を示しているかを検討した。

これに関する調査の結果、選択教科制の運用に当たって、教師は、学校の現実に応じた運用方法や内容を工夫し開発する役割を遂行していることが明らかになった。この活動は、学校独自に行うこともあれば、校外研修や学校訪問などを通じて、他の学校の実践例を検討し適用することもあり、多様であった。とりわけ、校外研修や学校訪問による成果は、職員会議に報告され、学校に適用するかどうかを議論していることがわかった。選択教科制の運用をめぐる教師のこのような役割遂行にはSBCDの考え方が秘められているといえることができる。

以下、A校とB校において、これに関連する活動をより具体的に検討したい。

1) A校の場合

選択教科制の運用に当たって、A校で最も議論の争点となっていることは、学校の特色として取り上げている音楽祭の開催を考慮した選択教科制の編成をどのように行うかということであった。学習指導要領では、第2学年は週1時間、第3学年は週2時間以上実施するようになっている。そのため、各学校はこの基本的な時間を満たしさえすれば、どのような編成を行うかは学校裁量権で決定することができる。1997年度、A校では第2学年は1時間、第3学年は2時間とし、第3学年は8教科の中で1教科と音楽を選択するという形での編成を行っている。

上記の編成の他、A校では、第3学年の週2時間の選択教科における教科の組み合わせをどうするかということについてさまざまな方法が検討されていたことがわかった。例えば、①8教科の中で自由に選択すること、②国語、社会、数学、理科の中で1教科と音楽、美術、技術・家庭、体育の中で1教科を選択すること、③前期に8教科の中で2教科、後期にも2教科として、合計4教科を選択する方法などが検討されていた。1997年度には、A校が特色として取り上げている音楽祭を開催するため、上述したように、8教科の中で1教科と音楽を選択する編成の仕方を探っていた。選択教科の時間数を拡大することも検討していたが、教師の確保と授業時数の問題で、学習指導要領で規定している最低限の時間として設けている。

このように、A校ではさまざまな選択教科制の編成の仕方を検討し、彼らの学校に適切な運用方法を実行するよう試みている。この選択教科制の運用方法を工夫し試みる過程について、教務主任は次のように語っている。

「我々の学校で選択教科を行うために、最初はある学校の選択教科のシステムをまねすることでありました。そうしながら、次第に改善しつつ、我々の学校に合うシステムを整えていきます。他の学校の例などを参考にしなければ、何をどのようにしなければならぬかはわかりません。」

彼が語っているように、A校では研修や研究会、他の学校の実践例を検討し、それを応用しつつ、選択教科制の運用に関する経験を蓄積して行った。こうして、選択教科制の運用をめぐる、教師はカリキュラム開発に関する専門的な力量を身につけていることがわかる。選択教科制の運用をめぐる、A校の教師がカリキュラム開発に関する専門性を身につけることは、主として他の学校の実践例を検討することや研修を受けることおよび研究会に参加することなどを通してであった。教務主任からの聞き取りによると、教師のこの活動は次のようにまとめられる。

他の学校の実践例を検討するために、市にある新教育課程研究推進指定学校を訪問した。この学校の研究成果の発表会に、A校では管理職1人を含んだ7人の教師が参加し見学した。学校訪問の成果は職員会議で資料を配布し報告された。また、市の教育研究所で行われる「教育課程研究会」がある。A校では教務主任が参加し、市にある中学校の選択教科制の運用状況を把握し、職員会議でその成果が報告された。また、県全体の運用状況を把握するところとして、県の研修センターがある。教務主任が研修を受け、県全体の選択教科制の進め方を検討するとともに、そのセンターからの助言を得て、職員会議でその成果を報告

した。その他、県や市教育機関から配布されている資料を検討しているが、例えば、毎年4月に配布されている県教育庁指導課の『学校教育指導方針』を通して、他の学校の選択教科制の運用を検討し、参考にした。

A校では、上記のような校外研修や他の学校の実践例を検討し応用するという方式で、開発の役割を果たす一方、校内でも常に選択教科制の運用を検討し、開発の役割を果たしている。校内で選択教科を取り扱っている組織が「週日課部会」である。この部会は各学年の教師3人ずつ合計9人で構成されているが、主に選択教科の位置づけをどう捉えるかを検討している。例えば、音楽祭を開催するために、第3学年生のすべてが音楽を選択するようになっているが、週日課部会ではこのシステムを再検討し改善した。その理由は、音楽の教師の負担が多すぎるだけでなく、他の学校ではその例がないこと、また学校の特色を大事にする意図であっても、それは選択教科の意義に反するということであった。こうして、98年度からは、第3学年生のすべてが音楽を選択することから、8教科の中で2教科を選択することに変更された。

また、評価を通して、選択教科制の運用を改善し、開発の役割を果たしている。毎年12月ごろ教務主任のもとで、全教師を対象として質問紙調査を行い、教育計画などを評価している。この評価を通じて、選択教科制の運用の改善点を検討している。97年度の実験教科制に関する調査結果をみると、「選択教科の時間が少なすぎる。選択教科の見直しが必要である。専門教師がもっと必要である。・・・」などが挙げられている。この評価の結果は、翌年度の実験教科制のガイドラインにフィードバックされる。

この学校では選択教科制のことで、選択教科制に関する文部省指定校の発表会に参加する他、特別に校外研修と研究会などに参加することはみられなかった。しかし、必ずしも選択教科制と関連し参加することではないが、校外研修や特定の研究会を通して、選択教科制に関する経験を蓄積していることがわかった。A校の教師が学校外でどのような経験をもっているかを調べたが、その結果は<表5-3>のとおりである。

<表5-3> 選択教科制に関するA校教師の経験の実態（全体 22名）

種類	人数	内容
校外研修	3	<ul style="list-style-type: none"> ・ 選択教科の意義、目的、編成の仕方 ・ 選択教科を導入するとき、方法などに関するもの ・ 他の学校での実行の仕方

学校訪問	3	<ul style="list-style-type: none"> ・文部省研究指定校の選択教科に関する発表会 ・年間指導計画 ・理科の選択授業を見学
前任校での特色のある運用例	4	<ul style="list-style-type: none"> ・美・音・体・技・家の選択から国・社・数・理の4教科の選択が加わった ・前任校は選択教科制がない ・同一の教科内のコースを生徒がオリエンテーションの中で選べる ・数学の場合、この学校では計算コースと図形コースが設けているが、前任校では基礎コースと応用コースに分けていた
資料	5	<ul style="list-style-type: none"> ・A市の教育課程研究部の資料（選択教科の拡大と実践などの内容で各市内中学校での取り組み） ・選択教科の開設教科および内容、生徒の変容に関する調査報告書 ・全員研究協議会の際の資料（コンピュータの使い方、ソフトなどに関するもの） ・年間指導計画などに関する資料
その他	3	<ul style="list-style-type: none"> ・体育の教育課程の研究会（他の学校の取り組み方を把握） ・教科会（選択教科制の目的を達成する仕方） ・市内の理科教育研究会（他の学校の実践例の把握）

<図5-3>にみられるように、必ずしも選択教科制と関連する校外研修や研究会ではないが、他の機会を通じた学校外で選択教科制に関する何らかの形で経験をもっており、他の学校の実践例などに関する情報を蓄積していることがわかる。さらに、それらの機会から得られた情報を他の教師たちと話題にしたり、職員会議や教科会に報告したりして、その情報を共有しており、実際彼らが行うことに参考にしていることがわかった。これらの実態を確かめるため、A校の全教師に質問紙調査を行ったが、その結果は<表5-4>のとおりである。「よくある」と「少しある」と答えたものを「ある」とまとめて示している。

<表5-4> 学校外から得られた情報がA校に生かされる実態（単位：人数、全体22名）

項目	「ある」
選択教科制に関する情報を他の教師たちと話題にすることがあるか	11
選択教科制に関する情報を職員会議や教科会に報告したことがあるか	4
選択教科制に関する情報を生かしたいことがあるか	8
選択教科制に関する情報を実際何らかの形で参考にしたことがあるか	10

このように、教師は選択教科制の運用に参加し、カリキュラム開発の役割を果たしていることがわかった。その役割とは選択教科制の編成の仕方に関する工夫や実践の成果を評価・改善する中で、カリキュラムを研究することである。また、選択教科制の編成に関する他の学校の実践の成果を検討・応用したり、音楽祭の行事を取り上げた選択教科制の運用という学校独自に試みることなど、さまざまな役割の種類の組み合わせで、カリキュラム開発者としての役割を果たしていることが明らかになった。

2) B校の場合

選択教科制の運用に当たって、B校が最も重視していることは、限られた選択教科の時間と教師数の中で、生徒のニーズと関心に応じた運用方法を工夫することであった。1994年度に開校したB校は1997年度の教師数が25人で、生徒のニーズと関心に応じた選択教科制の運用を試みるのに教師不足を非常に感じている。そのため、開校した年から選択教科の時間数を、学習指導要領が規定している最低限の要件を満たす時数、すなわち第2学年は週1時間、第3学年は週2時間とする組み方を維持している。コース設置も各選択教科ごとに1コースとしている。A校が選択教科制に関するさまざまな編成の仕方を検討し、しかも選択教科によって2～3コースを設置していることに対して、B校が上記のように実施している理由は教師の不足が大きな原因になっている。

にもかかわらず、B校は生徒のニーズと関心に応じた選択教科制を運用するため、T.T.の運用と社会人講師制の導入を試みている。この2つのシステムを導入することによって、教師不足の中でも、より生徒の個性と多様な選択コースを設置できると、教師たちは考えている。すでに、T.T.の運用は1997年度から実施しており、社会人講師制は1998

年度に実施する予定で、1997年度に積極的な検討と地域調査を行った。

T.T.の運用は、この学校の開校から学校課題として設定されている「個を生かす援助指導」の一環として取り組んでいるものである。このT.T.を1997年度から選択教科制の運用に導入し、各選択教科ごとに2人の教師を配置し、より生徒のニーズに応じた運用を試みている。T.T.を選択教科制に導入したのは校長の方針によることでもある。彼は「我々の学校は教師数が少ないが、多少、教師の授業負担があっても、可能な限り個々の生徒のニーズに応じた選択教科制を運営しようとしています。その考えでT.T.を選択教科の運営に導入しました。」と語っている。B校はT.T.による選択教科制の運用を学校の特色として挙げている。しかし、1997年度に実施した結果、援助的な役割を果たす副教師について必修教科の授業と選択教科の授業とに時間の重複が生じ、最初の意図通りの成果を十分に収められなかったと指摘されている。98年度はその問題を改善した形でT.T.を運用している、と教務主任が述べているが、依然として、教師不足で多少時間の重複が生じている。

B校は、教師不足という学校の現実を自覚し、個々の生徒の関心に応じた選択教科制の運用のため、T.T.の運用のほかにも、社会人講師制の導入を試みている。社会人講師制の導入の経緯をみると、教務主任が1996年にある中学校を訪問したとき、社会人講師制を利用した選択教科制の運用を見学したところから始まった。彼が見学の成果を職員会議で報告し、その会議で社会人講師制をT.T.の運用の一環として導入することを決定した。T.T.の運用の一環とは、社会人講師が選択教科を担当するのではなく、副教師として招き、授業を行うことになるということである。B校が社会人講師制の導入を試みている理由は、教師不足の問題を補おうとする意図の他、より専門的な選択教科制の運用を図ろうとする意図も含まれている。実際、B校では非専門の教師が選択教科を担当していることもある。また、専門教師であっても、特定の分野については専門的な知識が不足しているという問題が指摘されている。これらの問題を社会人講師制を導入し、克服しようと試みている。そして、1998年度から導入する計画で、まず生徒の父母を中心に実態調査を着手し、社会人講師の確保を試みた。しかし、計画通りの確保にまで至らず、1998年度また確保を試み、1999年度から実施することを決定している。

また、B校では毎年選択教科の担当教師が年間指導計画を作成している。その計画には目標とコース内容、運用方法、評価の基準が述べられている。年間指導計画は担当教師が選択教科の指導にガイドラインとして使っており、各選択教科の運用を改善していく基礎資

料となっている。また、この年間指導計画は翌年の担当教師が選択教科を実施するに当たって参考資料として使用されている。毎年担当教師が変わって、大体その教師は初めて担当しているため、どのように選択教科を運用するかを工夫するとき、前年度の指導計画は重要な参考資料として使われている。B校ではこの年間指導計画の作成を学校独自に行っているものとして挙げている。

この学校では選択教科制のことで、特別に校外研修と研究会に参加することはみられなかった。しかし、上述したように、他の学校で行われている社会人講師制の応用や年間指導計画の作成、T.T.の運用など、学校独自の試みによって、開発者としての役割が果たされていることがわかる。その他、他の目的の校外研修や他の学校の訪問、前任校での経験、関連資料などを通して、選択教科制に関する経験を蓄積している。B校の教師が学校外でどのような経験をもっているかを調査したが、その結果は<表5-5>のとおりである。

<表5-5> 選択教科制に関するB校教師の経験の実態（全体20名）

種類	人数	内容
校外研修	4	<ul style="list-style-type: none"> ・ 環境問題に関連する選択授業 ・ 国語科の有志の集まり ・ 地区中学校校長会での実践例などの発表 ・ 理科部会研修会
学校訪問	3	<ul style="list-style-type: none"> ・ 先進校視察：選択教科のあり方 ・ 学校週5日制研究推進校研究発表会：社会人講師制
前任校での特色のある運用例	8	<ul style="list-style-type: none"> ・ 土曜日に2時間連続で授業を行っている。 ・ 小規模校（全校生40人）のため、1の選択教科が設けられている。 ・ 2時間続き隔週で行う。 ・ その他、B校のT.T.の運用とは違う。
資料	4	<ul style="list-style-type: none"> ・ 大学付属校の取り組み内容 ・ 学校概要 ・ 文部省などの各種資料 ・ 南プロの部会の選択教科の資料
その他	2	<ul style="list-style-type: none"> ・ 各種の研修会で他の学校の情報を得る。

		・中教研「統計」部会：統計グラフを選択の1つとしている。
--	--	------------------------------

<表5-5>にみられるように、B校の教師たちは学校外で選択教科制に関する何らかの形で経験をもっており、他の学校に関する情報を蓄積している。さらに、<表5-5>で表されている機会から得られた情報を他の教師たちと話題にしたり、職員会議や教科会に報告したりして、その情報を共有しており、前述した社会人講師制の導入のように学校に生かしたりしている。これらの実態を明らかにするため、B校の全教師に質問紙調査を行ったが、その結果は<表5-6>のとおりである。

<表5-6> 学校外から得られた情報が生かされる類型（単位：人数 全体：20名）

項目	「ある」
選択教科制に関する情報を他の教師たちと話題にすることがあるか	9
選択教科制に関する情報を職員会議や教科会に報告したことがあるか	6
選択教科制に関する情報を生かしたいことがあるか	8
選択教科制に関する情報を実際何らかの形で参考にしたことがあるか	9

以上のように、B校の教師は選択教科制の運用を通して、カリキュラムの研究という役割を果たしていることがわかる。その役割がA校と相違している点は、選択教科制の編成にすることより、個々の生徒の関心に応じた運用方法を工夫し、開発することであった。そのため、B校では年間指導計画の作成やT.T.の運用、社会人講師制の導入のための試みなどが行われている。また、必ずしも学校で生かされていないとしても、<表5-5>のような学校外で選択教科制に関する情報を得ながら、教師たちと共有しており、その経験を蓄積している。B校が試みている生徒の関心に応じた運用方法は、T.T.のような学校独自の試みとともに、社会人講師制のような他の学校の実践の成果を検討・応用することなどから、開発されていることがわかる。

3) A・B校の調査結果にみる教師の役割類型の特徴

以上の調査からみると、明らかにA・B校の教師たちは校外研修や学校訪問などの成果で、

常に選択教科制の運用の改善を試みていることがわかる。その試みとは他の学校の実践を検討・導入し、彼らの学校に応用することであった。例えば、A校では選択教科制の編成の仕方であり、B校では社会人講師制を導入しようとする試みが挙げられる。また、両校は学校独自に特色のある運用方法を創り出し、試みていることもある。例えば、A校の場合は音楽祭のため、第3学年の全員に音楽を選択させる組み方、B校はT.T.の運用を試みていることが挙げられる。このことから、A・B校の教師たちは、学校レベルのカリキュラム開発にみられる教師の研究・開発の役割を遂行しているということが出来る。

第4章で検討した教師の役割類型は、学校レベルのカリキュラムを開発するとき示されるものである。すなわち、教師は自分が実行するカリキュラムを工夫し（研究の役割）、学校の現実に応じて、学校外のカリキュラムを採用したり（採用の役割）、応用したり（応用の役割）、独自に生み出したり（創造の役割）する、という役割を組み合わせで遂行する。

本研究で捉えているカリキュラムの定義からすれば、カリキュラムを内容と方法として捉えられる。この考え方からすれば、A・B校の教師たちが果たしている役割は教育内容よりも、方法に関わっているものである。すなわち、生徒に教える教育内容を工夫するための試みよりも、主にどのように行うかという方法を工夫するための試みに焦点をおいている。そのため、上記の両校の選択教科制の運用にみられる教師の役割類型は、主としてカリキュラムの運用方法と関連するものと特徴付けられる。すなわち、両校の教師たちは、選択教科制の運用に関する方法を工夫することに重点をおき、それらの方法によって取り上げられる基本的な内容が決まっている。このような実態は次項でより具体的に検討したい。

2. 選択教科制の意思決定過程にみる教師の役割遂行

ここでは、両校の教師たちが選択教科制の運用に当たって、彼らの役割をどう判断し遂行しているかを明らかにするため、各学校での選択教科制の運用をめぐる意思決定過程をそれぞれ検討したい。そのため、両校の意思決定過程と組織を調べ、コース設置をめぐる意思決定過程で、教師は彼らの役割をどう判断し規定しているか、その実際を分析した。

調査結果を先に述べれば、まず、教師は学校の意思決定過程に参加し、運用方法と各コースを決定するための話し合いの中で、彼らの役割について議論し、そこで決定されたこ

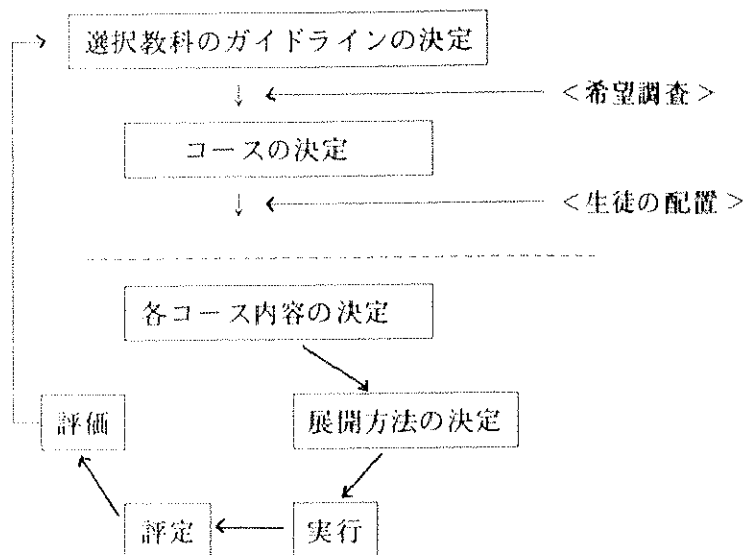
とを自分の役割として判断し遂行していることがわかった。その際、学校の公的な意思決定過程では、教師の役割は選択教科制の運用方法を決定することであり、主に教師間の話し合いで決定されている。そして、各コースの内容構成を決定する役割は担当教師に任されているため、各コースの内容構成とその展開方法は担当教師と生徒との話し合いで決定されている。この意味で、各コースの授業場面も、教師が役割を判断する重要な意思決定の場として位置付けられている。これらの話し合いは、教師を中心とした相互作用と考えられる。

この意思決定の過程にみられる教師の役割に関する判断の基準は、とりわけ教師数や授業時数、高校受験を念頭においた必修教科の指導充実の必要性、学校施設といった学校の状況を分析し自覚したものであった。例えば、両校とも、これらの状況を分析し自覚することによって、すべての生徒の関心に応じた選択教科制の運用を図ることは「理想的な役割」または「べき論に立つ役割」と捉えていた。その結果、教師は学校がおかれた現実に基づく、実際「取りうる役割」へと自らの役割を調整していることが明らかになった。この役割調整は、教師が分析し自覚した学校の状況をもとに行われている。

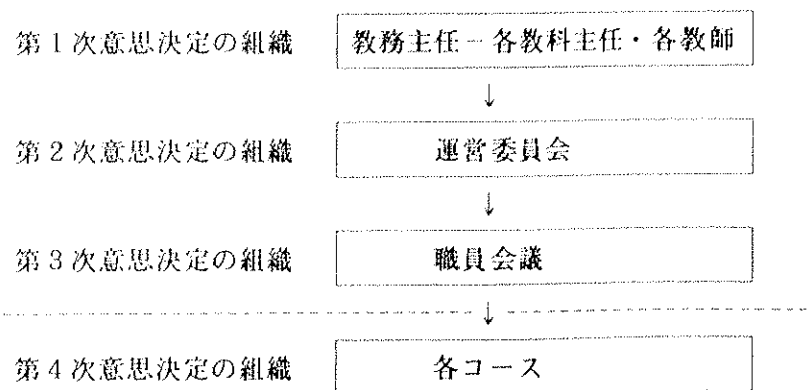
したがって、選択教科制の運用にあたり、教師の役割は特定の目標を設定し、それにそった内容を達成しようとするよりも、彼らが自覚した学校の現実に応じた内容や方法に調整しようとするものであり、教師間の相互作用によってなされている。以下では、両校の教師たちが、選択教科制に関する役割をどう判断し遂行しているかをより具体的に検討したい。

1) A校の場合

A校の教師たちが選択教科制に関する彼らの役割をどう規定し遂行しているか分析するため、<図5-1>と<図5-2>のように、意思決定過程と組織を調べた。



<図5-1> 選択教科制に関するA校の意思決定過程



<図5-2> 選択教科制に関するA校の意思決定の組織

A校の選択教科制に関する意思決定において、教師が開発者としての役割を果たしているところは、主に「選択教科制のガイドライン」と「コース設置」を決定する場面であった。この2つは、A校の教師が開発者としての役割を果たす重要な媒介となっている。その理由は、これを決定するための意思決定過程と組織が構成されており、教師のもつ実践的知識が求められるからである。<表5-1>に示されているように、コース設置とは、各選択教科

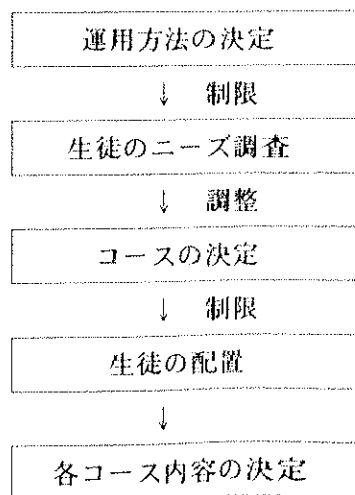
のコースの数を決定することを指す。コースの決定は、<図5-1>と<図5-2>に表されている点に至るまで、一連の過程と公的組織を通して決定されている。コース設置が学校の公的組織で決定されている理由は、生徒の希望と、教師と施設の確保との問題を調整するのに教師全体の意見が求められるからであった。それに対して、各コースの内容に関する意思決定は公的組織によって行われず、教科の担当教師と生徒との話し合いで行われることになっている。その理由は、3月末までの教師の異動と生徒のニーズに応じるためであった。教科内容に関するすべての決定権が担当教師に委任されていることで、教師と生徒との相互作用の場である各コースの「授業」は選択教科制の意思決定の重要な場として位置づけられている。

ガイドラインとコース設置の決定の場面からみると、すべての教師が選択教科制の意思決定に参加しているが、それぞれの役割が分担されていることがわかる。例えば、<図5-1>によると、第1次意思決定の組織はコースの基本案を決定するところである。ここでは、教務主任が意思決定者となって、各教科主任との話し合いで決定する。その他の教師は自分の教科について、教科主任に意見を出している。教務主任は決定された基本案を学校管理職で構成されている「運営委員会」にかける。ここでの最終的な意思決定者は校長である。また、運営委員会で決定された案は職員会議にかけることになるが、その際、各教師はその案を検討し、意見を出すことになる。上述したように、担当教師は生徒との話し合いで、教科内容とその展開の方法を決定している。

コース設置の決定に当たって、最初に行われることは選択教科制のガイドラインを検討することである。まず、「学習指導要領」に示されている選択教科制の規定を検討した上で、そのガイドラインが作られる。例えば、第2学年は4教科の中から週1時間を選択するというガイドラインを決定する。そのガイドラインに基づいて、生徒の希望調査を行い、各コース設置の意思決定が行われる。その決定に当たって、基準となっていることは、主に生徒のニーズと学校の特性である。生徒のニーズを考慮するために、生徒の希望調査を第1と第2希望として実施しているが、とりわけ第1希望が意思決定の基準となる。また、学校の特性の考慮は、学校の施設や教師の数などが主な基準となっている。また、A校では、毎年秋に音楽祭が行われているが、この音楽祭が学校の特性として重視されている。例えば、第3学年の場合、選択教科の時間は2時間であるが、そのうち、1時間は音楽としている。すなわち、他の1時間を8教科の中から選択することになっており、音楽はすべての生徒が選択するようになっている。

このように、A校において、選択教科制の意思決定における教師の役割は、ガイドラインとコース設置、各コース内容の決定をめぐって、意思決定者としてカリキュラム開発の役割を果たすことである。その際、学校の特性と生徒のニーズを考慮するために、学校の公的、非公式的な組織を通して、彼らのもつ知識を生かし、価値判断を行いながら、選択教科制の運用に関する意思決定を行っていることがわかる。

以上のA校の意思決定過程からみると、開発者としての教師の役割の視点は生徒のニーズと学校の特性を考慮し、学校の現実に応じた選択教科制の運用のために、A校の教師たちは選択教科制に関する彼らの役割を調整していることがわかる。これを明らかにするため、まず、〈図5-1〉の意思決定過程が生徒の選択教科を選ぶことに与える影響を〈図5-3〉のように示しておく。



〈図5-3〉A校の選択教科制に関する意思決定過程の特徴

〈図5-3〉はA校が行う意思決定を順序で配列し、それらの関係を示しているものである。そして、選択教科制の運用方法とコースの決定が選択教科への生徒の関心を制限していることを示す。上述したように、A校では生徒の興味とニーズに応じた選択教科制を運用するため、生徒の第1と第2の希望調査を実施している。しかし、第1と第2の希望調査は、すでに決まっている選択教科制の組み方に生徒の関心を合わせるためであり、また、その次に行われるコースの決定のとき、生徒の関心を調整するためであった。そのため、この

希望調査によって、生徒が完全に自分の関心に応じて選択教科を選べるとはいえないわけである。

A校の教師たちは、選択教科制を全く生徒の関心に応じて運用すべきであるものとは考えていない。1997年度の運用からみると、A校の選択教科制は、学校の現実と特性、生徒のニーズとの調整によって運用されていたものである。すなわち、限られた教師数や授業時数、学校施設などといった学校の現実、そして音楽祭の開催という学校行事の特性、生徒の希望とがA校の選択教科制に関する意思決定に主な基準として作用していた。こうして、A校の教師たちは、選択教科制の運用に関する役割をこの3つの要素間の調整から判断していることがわかる。この3つの要素を考慮した運用のため、A校では<図5-1>のような意思決定を行い、<図5-3>のような関係が示されている。

まず、生徒の希望調査に先立って、運用方法、すなわち選択教科制の組み方を決定し、生徒の関心を一定の範囲内に統制している。この運用方法の決定には学校の現実に応じた選択教科の時間と、音楽祭の開催という学校の特性を考慮に入れた組み方が含まれている。そのため、例えば、第3学年生は選択教科の2時間の内、実際選べるのは8教科の中から1教科とする1時間である。生徒はこの8教科に対する第1希望と第2希望を通して、彼らが選びたい選択教科を申請する。この段階で、生徒が希望する選択教科が決まるのではなく、あくまで、それはコース決定のためのデータとなるものである。

その次に、生徒の関心はコース決定によって、調整され、設置されたコースに限定される。このコース設置は生徒の希望調査と担当可能な教師数との調整によって決定される。その調整の結果で決まったコースが<表5-1>のとおりであり、教師は希望調査に基づいて各コースに生徒を配置する。しかし、実際、コース設置の決定に基準となることは担当可能な教師数と学校の施設であった。例えば、第3学年の選択理科は必修教科への教師の負担の他、実験室の不足のため、生徒の希望が多くても1つのコース以上を設置することは困難である、と教務主任は述べている。それに対して、比較的必修教科への教師負担が少なく、施設が備えている選択技術の場合、第2学年は3のコースと第3学年は2のコースが設置されている。全体的に選択技術に生徒が集中しているのは、教師が生徒の第1と第2希望を参考にして、選択技術を採るよう調整し配置しているからである。

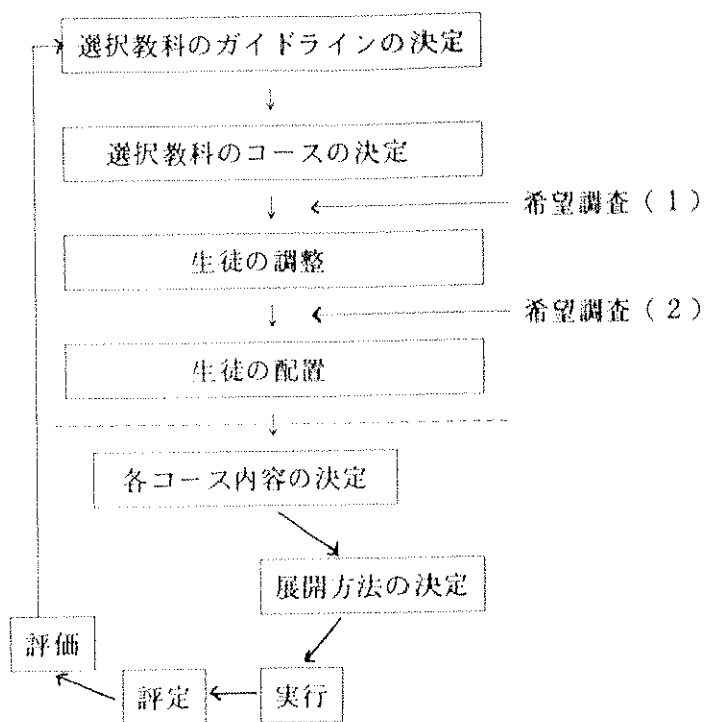
生徒のニーズに応じた選択教科制の運用からすれば、最初に生徒の希望調査を実施し、その希望によって、選択教科制のガイドラインとコースが決定され、生徒が配置されるべきである。しかし、教務主任が「学校の現実からみればそれは無理である」と述べている

ように、A校では彼らが自覚した学校の現実に応じて、選択教科制を運用している。それが、前もって決定した組み方とコース設置に合わせて生徒のニーズに反映しようとするところである。むしろ、教務主任によれば、1997年度に実施した組み方を決定するとき、生徒のニーズに応じた選択教科制の考え方から、その組み方に反対した教師もいた。とりわけ、第3学年生の全員が音楽を選択させる組み方は、音楽教師の負担とともに、選択教科制の意義に適合でない、と反対する教師がいた。しかし、学校が特色として取り上げている音楽祭を準備するため、選択教科制の時間を利用する必要があるという意思決定により、97年度はそれを実施することに意見がまとまっていた。特にこの意思決定は学校運営委員会の意見が強く反映され、採用されたものである。

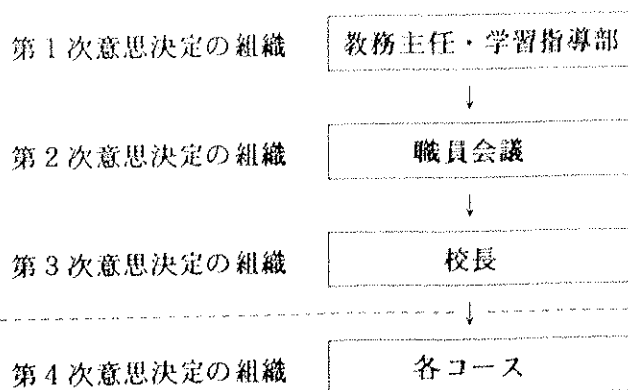
このように、A校の教師たちは選択教科制に関する彼らの役割を一連の意思決定を通して判断していることがわかる。その意思決定は同校がおかれた現実と生徒のニーズとを考慮し、実行可能な選択教科制を生み出している。選択教科制を運用する方法について、A校の教師たちは相違する意見もあるが、一連の意思決定過程を通して意見を調整し、最終的な代替案を決定している。そこで決まったことは、彼らが果たす役割として判断しており、一年間、それぞれ分担された役割を遂行していることがわかった。

2) B校の場合

ここでは、B校の教師がどう学校の現実に応じ役割を果たしているか分析するために、選択教科制の運用をめぐる意思決定過程を検討したい。そのために、まず<図5-4>と<図5-5>のように、B校の意思決定過程と組織を調べ、どのように教師が意思決定を通して、開発者としての役割を果たしているか分析した。



<図5-4> B校における選択教科制に関する意思決定過程



<図5-5> B校における選択教科制に関する意思決定の組織

選択教科制の意思決定において、教師が開発者としての役割を果たしているところは、「ガイドライン」と「コースの設置」、「各コースの内容」を決定する場面であった。こ

の3つは、教師が開発者としての役割を果たす重要な基準となっている。B校も、これらを決定するための意思決定過程と組織が構成されており、教師のもつ実践的知識が生かされていた。コース設置とは、各選択教科のコースの数を決定することを指しており、各コースの内容とは教師と生徒との相互作用する媒介となるものを示す。ガイドラインとコース設置の決定は、<図5-4>と<図5-5>に示されている点線に至るまで、一連の意思決定過程と公式的組織を通して決定されている。それは生徒の希望と教師や施設の確保との問題を調整するため、学校の公的組織を通して教師全体の意見がまとめられている。それに対して、各コース内容の意思決定は公式的な組織によって行われず、各選択教科の担当教師と生徒との話し合いで行われるようになっている。その理由は、3月までの教師の異動と生徒のニーズに応じるためであった。B校の場合も、各コース内容に関するすべての決定権が担当教師に委任されていることで、教師と生徒との相互作用の場である各コースの「授業」は選択教科制の意思決定の重要な場として位置づけられている。

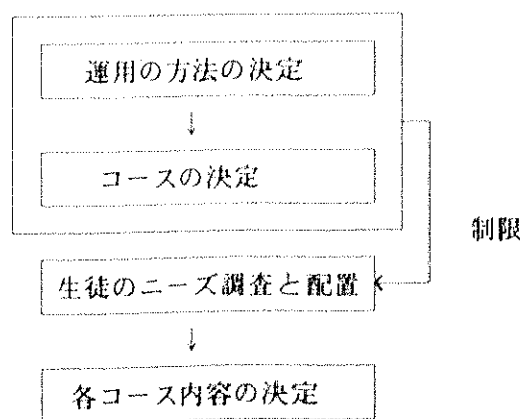
コース設置と各コース内容を決定する場面からみると、すべての教師は何らかの形で選択教科制の意思決定に参加しているが、それぞれの役割が分担されていることがわかる。例えば、<図5-5>によると、第1次意思決定の組織ではコース設置と運用と関連する基本案を決定するところである。ここでは、教務主任と学習指導主任が意思決定者となっている。6人の学習指導部の教師が検討し、学習指導主任が教務主任との話し合いで決定しているが、実質的には教務主任が主導している。その他の教師の意見は学習指導部がまとめて、意思決定に考慮に入れている。教務主任と学習指導主任は決定された基本案を職員会議にかけて検討するが、その際、各教師はその案を検討し、意見を出すことになる。その職員会議で決定されたものは、最終的に校長が検討し、決定する。上述したように、選択教科の担当教師は生徒との話し合いで、各コース内容とその展開の方法を決定する。

コース設置と各コース内容を決定するに当たって、最初に行われることは選択教科制のガイドラインを検討することである。まず、「学習指導要領」に示されている選択教科制の規定を検討した上で、そのガイドラインが作られている。例えば、B校において、このガイドラインには選択教科の組み方、すなわち第2学年は4教科の中から週1時間、第3学年は4教科の中から1時間と技能教科の中から1時間にすることが含まれており、またB校の選択教科制の運用の特徴と取り上げられているT.T.の運用が含まれている。そのガイドラインに基づいて、それぞれのコース設置と各コース内容の決定が行われる。この学校において、コース設置は各選択教科ごとに1つのコースを設置している。その決定に

当たって、基準となっていることは、主に生徒のニーズと学校がおかれた状況であった。生徒のニーズを考慮するために、生徒の希望調査を2回にわたって実施しているが、とりわけ2回目の希望が意思決定の基準となっている。また、学校の特性の考慮は、学校の施設や教師数と授業時数などが主な基準となっている。

このように、B校において、選択教科制の意思決定における教師の役割は、ガイドラインとコース設置、各コース内容の決定をめぐって、意思決定者としてカリキュラム開発の役割を果たすことであった。その際、学校の現実と生徒のニーズを考慮するために、学校の公式的、非公式的な組織を通して、彼らのもつ知識を生かし、価値判断を行いながら、選択教科制の運用に関する意思決定を行っていることがわかる。

以上の意思決定過程からみると、B校において、開発者としての教師の役割の視点は生徒のニーズと学校の特性を考慮し、学校の現実に応じた選択教科制の運用にあるということがわかる。また、この学校の現実に応じた選択教科制の運用のために、教師は選択教科に関する彼らの役割を調整していることがわかる。これを明らかにするため、まず、〈図5-4〉の意思決定過程から選択教科制の運用にみられる教師の役割範囲をみると、①選択教科制の運用のための方法を決定、②コースの決定、③生徒の興味とニーズを確認・生徒の配置、④各コース内容の決定、⑤実行、⑥評価に集約できる。これらの役割範囲を意思決定が行われる順序で配列し、それらの関係を次のように表すことができる。



〈図5-6〉 B校の選択教科制に関する意思決定過程の特徴

〈図5-6〉は選択教科制の運用の方法に関する意思決定が、生徒の興味とニーズを制限す

る過程を表しているものである。上述したように、B校では生徒の興味とニーズに応じた選択教科制を運用するために、2回にわたって生徒の希望調査を実施している。しかし、この希望調査によって、生徒が完全に自分の興味とニーズに応じて選択教科を選べるとはいえない。その理由は希望調査を実施する前に選択教科制の運用方法を決定していることにある。その方法において、生徒の希望調査と配置に最も影響を与えるものは選択教科制の編成と各選択教科内でのコース数である。この編成とコース数に合わせて、希望調査から現れた生徒の選択教科に関する関心を調整し配置している。B校では平成6年から選択教科制の編成を第2学年は1時間と第3学年は2時間(3Aと3B)とする形を採ってきている。教師たちはこの組み方が彼らの授業時数を考えて最も適切で最大限のものであると述べている。また、各選択教科ごとのコース数は1つにしている。このコース数を1つ増やすことによって担当教師1人が増やされることになり、教師の授業時数を調整しなければならないという問題に直面する。その代わりに、この学校ではT.T.を導入し、各選択教科ごとに2人の教師を配置し、主教師を援助しつつ、それぞれの生徒の興味と関心に対応することを試みている。このように、B校では選択教科制の組み方とコース数を生徒の興味とニーズに応じて対応する代わりに、それに合わせて生徒の興味とニーズを調整している。実際、2回にわたる希望調査を行うのは、特定の選択教科に集中することなどを調整するためであった。その結果、毎年、自分の興味とニーズに離れた選択する生徒が生じている。それゆえ、この学校の選択教科制の運用方法に関する教師の意思決定が生徒の興味とニーズを統制しているというわけである。

B校がこのような意思決定を行っている理由は、教師が人員不足や授業負担といった学校の現実に応じて、選択教科制に関する役割を判断しているからである。実際、この学校は教師数が25人であり、教師たちは、この人数ですべての生徒の関心に応じた運用は困難である、と述べている。例えば、A校の場合、97年度の教師数が41人で、B校に比べて比較的多い方である。選択教科制の意思決定過程をみると、A校では「ガイドラインの決定」→「生徒の希望調査」→「コースの決定」の順であるに対して、B校では「ガイドラインの決定」→「コースの決定」→「生徒の希望調査」の順である。この形となる理由はその学校の教師数の程度のためである。比較的教師数の余裕があるA校は、場合によってコース設置を増やすことが可能であるが、教師数が少ないB校は各選択教科ごとに1つのコースが設置されている。B校では生徒の希望調査の前段階にガイドラインとコース設置が決まっている。B校の教師は、「生徒の特性に応じたカリキュラムの運用」の一環として、すべての生

徒の関心に応じるということは、学校の現実を考慮し、「理想」または「べき論に立つ役割」と捉えている。教師はこの役割を学校の現実に基づき、変更や調整を図っている。役割調整の基準となっていることは、選択教科を運用するための学校の施設や教師数、教師の授業時数、必修教科の指導などで、とりわけ教師の授業時数と必修教科の指導が意思決定を左右する変数として作用している。さらにこの2つは選択教科制の運用に最初T.T.の導入に反対する教師たちの理由ともなっていた。

このように、B校の教師たちは「生徒の特性に応じた選択教科制の運用」に関する役割を、教師の授業時数や必修教科の指導といった学校の現実に基づいて、実際教師が取りうる役割へと調整し、選択教科制に関する彼らの役割を判断している。その調整のため、〈図5-6〉のような意思決定過程を構成しているわけである。仮に、B校の教師たちが「生徒の特性に応じた選択教科制の運用」を最優先し、それに応じることであり、と役割を判断すれば、生徒の希望調査を運用方法を決定する前段階で実施しており、2回にわたる希望調査を行い生徒の配置を調整する必要がないであろう。しかし、この学校の教師たちは、その方法を探ると、現在よりコース数をもっと増やさなければならないし、これは教師の授業時数の増加と必修教科の指導への教師の負担をもたらすと、この方法に反対している。そのため、B校では、生徒の希望調査を実施する前に、運用方法を決定し、それに合わせて2回の希望調査を行いながら、最大限の生徒のニーズに応じた選択教科制の運用を試みている。それが、コース内容を生徒と話し合っただけで決定する他、T.T.の運用と社会人講師制の導入を試みていることである。

3) A・B校の調査結果による教師の役割遂行過程の特徴

以上の調査結果からすれば、A・B校の教師たちは、学校の現実に応じて意思決定を行っており、その意思決定によって彼らの役割を判断し、生徒の関心やニーズに応じた選択教科制の運用方法と各コースを開発している。その際、学校の現実とは、とりわけ教師数や授業時数、必修教科の指導、学校施設などであった。田中の調査研究によれば、生徒の関心に極力応じることを最優先にしてコース設置を行っている中学校もある⁽¹⁾。しかし、A・B校の教師たちは、上記のような学校の現実を自覚し、すべての生徒の関心に応じた選択教科制の運用は「理想的な役割」または「べき論に立つ役割」として捉えている。両学校は「生徒の特性に応じた選択教科制の運用」という役割をそのまま遂行しようとするので

はなく、学校がおかれた現実に基づいて実際教師が取りうるものに調整し、選択教科制に関する彼らの役割を取り直している。その場が<図5-2>と<図5-5>のような選択教科制に関する学校的意思決定の組織である。

A校で行われている意思決定の特徴は、教師数や学校施設などといった学校の現実と音楽祭の開催といった学校の特性に基づいた選択教科制の運用であった。B校に比べて、比較的教師数が多いA校では、意思決定の焦点は選択教科制の編成の仕方と各選択教科のコースを決定することであった。とりわけ、各コース設置は生徒の希望調査によることよりも、教師数と授業時数、学校の施設によって調整されている。これに対して、比較的教師数が少ないB校では、意思決定の焦点は限られた教師数の中で、生徒のニーズに応じた選択教科制の運用方法を工夫する試みであった。この学校は教師数が少ないため、開校から組み方とコースを最初に決定し、生徒の希望をそれに合わせている。その代わりに、T.T.や社会人講師制の導入のようなシステムを運用するよう試み、個々の生徒の関心に応じようとしている。

以上、両校の教師たちは学校がおかれた状況に基づいて彼らの役割を判断しているものであり、この点で、選択教科制の運用に当たって、明らかに状況分析を行っていることが確認できる。これをより具体的に確かめるため、次に、選択社会科を事例として取り上げ、検討したい。選択社会科を取り上げた理由は、選択社会科が歴史、地理、公民の各分野から成っているため、コース内容の決定をめぐって教師の多様な役割遂行を観察できると考えたからである。

3. 選択教科制の運用にみられる状況分析による教師の役割遂行

カリキュラム開発における状況分析の観点は、カリキュラムを実行する前に、目標を分析・設定し、その目標の達成を図ることとは違って、学校または教室がおかれた状況に応じてカリキュラムを開発しようとするものである、と前述した。この状況分析の観点からすれば、教師のカリキュラム計画と実行は目標モデルに示されているような一直線的な遂行過程とは違って、状況分析により、ダイナミックなカリキュラム開発の役割を遂行する。

ここでは、選択社会科を対象に、コース内容とその展開方法を含む、カリキュラム計画と実行の諸過程を取り上げ、これに対する教師の状況分析による役割遂行過程を観察した。その結果、コース内容とその展開方法の決定をめぐって、教師の役割遂行には、次のような特徴がみられた。

第1に、教師は自分の価値や信念をもとに彼らが自覚した指導上の状況判断に基づいて、さらに、生徒との相互作用によって「カリキュラムの資源の状況」を分析し、実行可能なコース内容とその展開方法を決定している。つまり、カリキュラムの資源のために、学校外の資源を分析することはせず、もっぱら学校内の資源、とりわけ教師自身の好みや専門などの特性と同僚の意見および実践成果と生徒の希望調査の検討を行っている。

第2に、教師は、特定の運用方法を決定するときに、校長のリーダーシップや学校の雰囲気、同僚教師の考え方を分析し自覚したものに基づいて、彼らの役割を判断し遂行していることが明らかになった。そして、特定の教師の役割遂行には、選択教科制に対して、その学校に形成されている教師一般の意識が一定程度の影響を与えていることがわかった。

この調査にあたり、まず、1997年度A校とB校の選択社会科のコース内容と展開方法の実態を調べた。以下では、それを中心として、状況分析による教師の役割遂行過程を検討したい。

1) A校の場合

上に述べた第1の特徴がA校でどう示されているか検討するため、選択社会科の担当教師によるコース内容とその展開方法の決定をめぐる状況分析の実態を調査した。調査に当たり、まず1997年度の選択社会科のコース内容と実行方法を確かめた。その実体は<表5-7>のとおりである。

<表5-7> A校の選択社会科のコース内容と展開方法（1997年度）

	コース内容	展開方法
4 月 7 月	・歴史人物の調べ学習 — 27人の歴史人物	・27人の生徒がそれぞれ 調べたい人物を選ぶ ・調べ ・まとめ ・発表 ・評価
9 月 10 月	・朝鮮と日本との関係 ・中国と日本との関係 ・市民革命	・教師の講義
11 月 	・自習 ・入試・プリント学習 ----- ・評価*	

注) ※の評価は生徒の成績をつけるために行うものである。

前述したように、選択教科制の運用において、各コースの授業もカリキュラムの意思決定の場として位置づけられている。それは選択授業で実行されるコース内容と展開方法を決定する場だからである。学校全体の選択教科制の運用方法に関する意思決定は学校の公的組織によって行われているに対して、各コース内容と展開方法は担当教師と生徒との話し合いで決定されている。A校の場合、例えば、1学期の選択社会科のコース内容は「歴史人物の調べ学習」というテーマで、27人の歴史人物となっている。展開方法は選択社会科を選んでいる27の生徒がそれぞれ日本の歴史人物を選び調べて、その結果をまとめ発表することになっている。このコース内容と展開方法は担当教師と生徒との話し合いで取り上げられたものである。

しかし、A校の選択社会科のコース内容に関する決定は教師（以下、A教師と表記する）の好みによって決められている傾向が強い。すなわち、「歴史人物の調べ学習」というテ

テーマは生徒からの希望によるものであるということよりも、A教師が決定したものである。生徒の希望が反映されているところは、彼が決めたテーマの下で、調べたい歴史人物を選ぶことである。彼がこのテーマとした理由について、「私は歴史を専門としているので、コース内容として歴史に関連するものを取り上げたかったのです」と述べている。このような彼の判断によって、97年度のA校の選択社会科のコース内容は歴史分野に限定されて取り上げられている。2学期のものをみても、彼の講義を中心とした「朝鮮と日本との関係、中国と日本との関係、市民革命」といった歴史分野が取り上げられている。A教師は最初から生徒の関心に応じたコース内容を取り上げることも考えていたが、そうすれば、専門的な指導が困難であると述べ、自分の専門である歴史に限定すれば、より専門的な指導が可能であると考えていた。

A教師の選択社会科の運用からみると、コース内容を決定する価値判断の基準は専門的な指導であり、コース内容を決定する状況分析の対象は主に教師の特性であることがわかる。A教師は専門的な指導のため、自分の専門分野と好みを考慮し、コース内容のテーマとしている。そのテーマに基づいて、生徒の関心に応じた運用を図っている。そして、各生徒は自分が好んだ歴史人物を調べて発表し、教師はその人物について指導する。生徒が調べ学習を行う際、主に学校の図書館を利用している。こうして、A教師がコース内容を決定するため、カリキュラム資源となる状況分析は主に教科の特性と教師の特性、生徒のニーズ、学校の施設であるということが出来る。

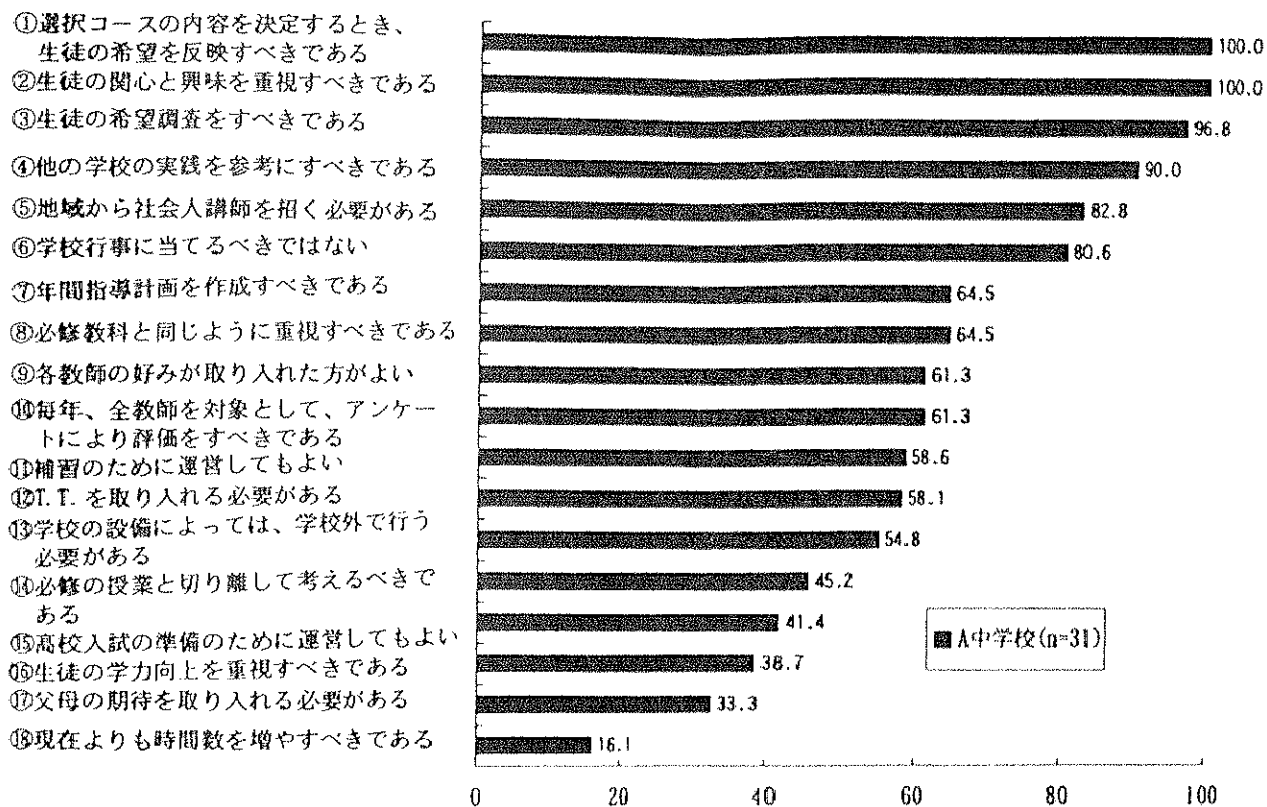
97年度の選択社会科の授業では取り入れなかったが、A教師を含む社会科の教師に対する質問紙調査の結果、地域の特性を生かして運用することも考えていることがわかった。例えば、①地理（例えば、土地利用）と歴史（例えば、古墳）の現地調査、②歴史関係の施設、③地元の人を講師として招いて話を聞くことなどが挙げられている。また地域の施設を利用するところとして、役所と歴史博物館、図書館、美術館などが挙げられている。これをみると、選択社会科の授業にこれらの地域の特性を生かし、カリキュラム資源として利用することを考えていることがわかる。しかし、実際、地域の特性を分析し、選択社会科の授業に取り入れることには時間的問題などで、困難である、とA教師は指摘している。

A教師の場合も、地域のさまざまな特性を生かし、取り上げたいと考えていたが、学校の現実上、困難であると言っている。彼が「我々は選択教科の以外に、例えば、必修教科の指導などのような、たくさんやなければならないことがあります。そのため、選択教科

だけに力を入れて取り組むことができません。」と語っているように、選択教科制に対する役割を彼が自覚した学校の現実の中から捉えていることがわかる。〈表5-7〉にみられるように、生徒の関心に応じた選択社会科の運用は2学期からほとんどなくなっていく。そして、11月からは事実上高校入試の準備のための自習の形となっている。A教師は、時間不足の中で選択社会科を運用しなければならないという状況の他、3年生という学年で避けることのできない入試の状況を自覚し、それに応じて選択社会科に関する彼の役割を判断し、コース内容とその展開方法を決定するための状況分析を行っている。

このように、選択社会科の運用に当たり、A教師は、指導上、限られた学校の状況を自覚した役割判断に基づいて、カリキュラム資源となる状況を分析し、コース内容とその展開方法を決定していることがわかる。

A校における結果の第2点は、A教師の役割遂行において、その学校に形成されている教師一般の意識がどのように影響を与えるかに注目し観察した結果、得られたものである。すなわち、特定の教員の命令や指示ではないが、学校内の状況、とりわけ、校長のリーダーシップや学校の雰囲気、自分が行うことについて他の教師がどう思うかなどを意識しながら、役割を遂行しているということである。この調査を行うため、〈図5-7〉のように、A校の全教師を対象として、選択教科制の意識に関する質問紙調査を行い、その結果に基づいて、選択社会科の担当教師に面接を実施した。A校の41の教師の内に、31人の教師が答えてくれた。〈図5-7〉は各項目ごとに「そう思う」と「まあそう思う」に答えたものを「そう思う」としてまとめて表しているものである。



<図5-7> A校の選択教科制の運用における教師の意識（単位：％）

A校の場合、校長が選択教科制に関する特別なリーダーシップを発揮しているところはみられなかったが、選択社会科の運用に当たって、担当教師が最も意識してコース内容と展開方法に関する意思決定を行っていることは前年度の担当教師の運用のことであった。これには、選択教科を担当する教師が毎年変わり、大体初めて担当する場合が多いという原因がある。A教師は自分の好みを考慮してコース内容のテーマを決めていたが、その運用方法について、前年度の実施状況を参考にしていた。この教師も、選択社会科の担当は初めてであったが、最初はどう行うかについて、前年度の担当教師に相談したと述べている。また、98年度の担当教師（以下、B教師と表記する）の運用形態を調べ、B教師にうかがってみたが、A教師のパターンと大体類似であった。例えば、B教師の選択社会科の運用をみると、地理分野に限定して、コース内容を選ぶテーマを設定しており、生徒はそれぞれ地理分野に関連する内容を選んで調べ学習を行っている。このパターンで行っていること

について、B教師はA教師に相談した結果、その方法を参考にしたと述べている。彼は自分の考えばかりではなく、A教師から助言を得ながら、選択社会科を運用する方法に関する意思決定を行っていることがわかる。こうして、A校における選択社会科のコース内容は、担当教師のみの信念による価値判断だけでなく、部会の教師たちの同僚の意見を考慮に入れながら、取り上げていることがわかる。その結果、A校の選択社会科は特定の分野に限定され、テーマが設定されており、各生徒がそのテーマの下で調べたい内容を取り上げるという運用方法がとられている特徴を持っている。

また、A校の教師たちが選択教科制に関して持っている意識もA教師の意思決定に影響を与えていることがわかった。〈表5-7〉をみると、A教師は11月以降選択社会科の運用は高校入試を準備するためのパターンとなっている。これは、A教師のみの信念による決定ではなく、第3学年生に対するこの学校の教師たちの一般の意識が反映されたことと考える。例えば、項目①②③に対するほとんどの教師が「そう思う」と答えているにもかかわらず、項目⑩と⑮が58.6%と41.4%という、かなり高く「そう思う」と答えている。特に項目⑩に対する校長の意見も「そう思う」となっている。選択教科制に関する校長の特別な方針はないが、このような教師たちの一般の意識はA教師の意思決定に影響を与えていると考えられる。A教師の場合も、項目⑩と⑮に「そう思う」に答えているが、彼は選択教科制の本来の意義ではないが、11月以降からは3年生という特性上、入試を考慮し運用せざるを得なかったという。

2) B校の場合

先に述べた教師の役割遂行にみられる第1の特徴は、B校についていえば、選択社会科の担当教師（以下、C教師と表記する）によるコース内容とその展開方法の決定をめぐる状況分析の実態を調査した結果、明らかになったものである。調査に当たり、まず97年度の選択社会科のコース内容と実行方法を確かめた。その結果を〈表5-8〉に示す。

〈表5-8〉 B校の選択社会科のコース内容と展開方法

年間指導計画		実行段階	
コース内容	展開方法	コース内容	展開方法
・地理コース	・グルー	4 ・FBI	・グルー

年 間	世界各地の食生活、 日本と世界、日本企業 の進出先、野菜栽培の 交通の発達 ・歴史コース 四大文明の調べ、縄文 時代のタイムトラベル	プ分けに よる展開 ・まとめ ・発表 ・評価	月 10 月	・三国誌のある人物 ・南河内町の財政 ・戦国時代の人物 ・イギリスの観光	プ分けに よる展開 ・調べ、 ・まとめ ・発表 ・評価
	、地域の記念碑の調べ 、田中正造 ・公民コース 女性の地位、環境問題 、南北問題、貿易摩擦		11 月 	・自習	
				評価*	

注) ※の評価は生徒の成績をつけるために行うものである。

年間指導計画のコース内容は新学期が始まる前に、担当教師が一年間実施しようとする
こととして取り上げたものである。それに対して、実行段階のコース内容は、授業が始ま
ってから、実際生徒が行ったものである。<表5-8>にみられる特徴はこの教師が作成した
年間指導計画のコース内容が実行段階では取り上げられていないということである。言い
換えれば、年間指導計画のとおりを選択社会科を運用していないということがわかる。彼
が年間指導計画のとおりを実施していない理由について、彼は「選択教科制というものは
あくまでも生徒の関心に応じるものである」と述べている。年間指導計画のコース内容を
生徒に提示すれば、生徒はその内容にこだわり、自分の関心を考えず、教師が提示したも
のの中から選ぶことになると、その教師は考えている。そのため、この教師は年間指導計
画のコース内容を提示せず、最初の授業時間に、全員に自分の関心を書いてもらい、生徒
の関心を調べている。それに基づいて、グループ分けを行い、生徒たちが調べたいとい
うことを自由にさせているが、その内容が<表5-8>の実行段階に示されているコース内容で
ある。彼にとって、年間指導計画の意味は、選択社会科の指導のための基本的なガイドラ
インであった。

ここで、C教師は選択教科制に関する役割を、自らの好みよりも生徒のニーズに応じるこ

とであると判断していることがわかる。A校のA教師が自分の専門分野である歴史に限定し、歴史人物に関する調べ学習をコース内容とするのに対し、C教師は自分の専門分野に限らず、生徒の関心を優先している。そのため、A教師は選択教科制に関する役割を生徒により高い専門性を育成することとして判断しているに対して、C教師は生徒の関心に応じた自己判断力を育成することとして判断している。C教師の選択社会科の運用からみると、コース内容を決定する価値判断の基準は生徒の自己判断力に対する指導であり、コース内容を決定する状況分析の対象は主に生徒のニーズと興味であった。彼は生徒のニーズや興味に応じコース内容を決定するため、自分の専門分野や好みよりも、生徒の関心に応じた運用を図っている。そして、各生徒が取り上げたコース内容は歴史と地理、公民など幅広く、さらに地域の特性を生かしたコース内容にいたるまで幅広く取り上げられている。こうして、C教師がコース内容を決定するため、カリキュラム資源となる状況分析は主に教科の特性と教師の特性、生徒のニーズ、学校の施設、地域の特性であった。

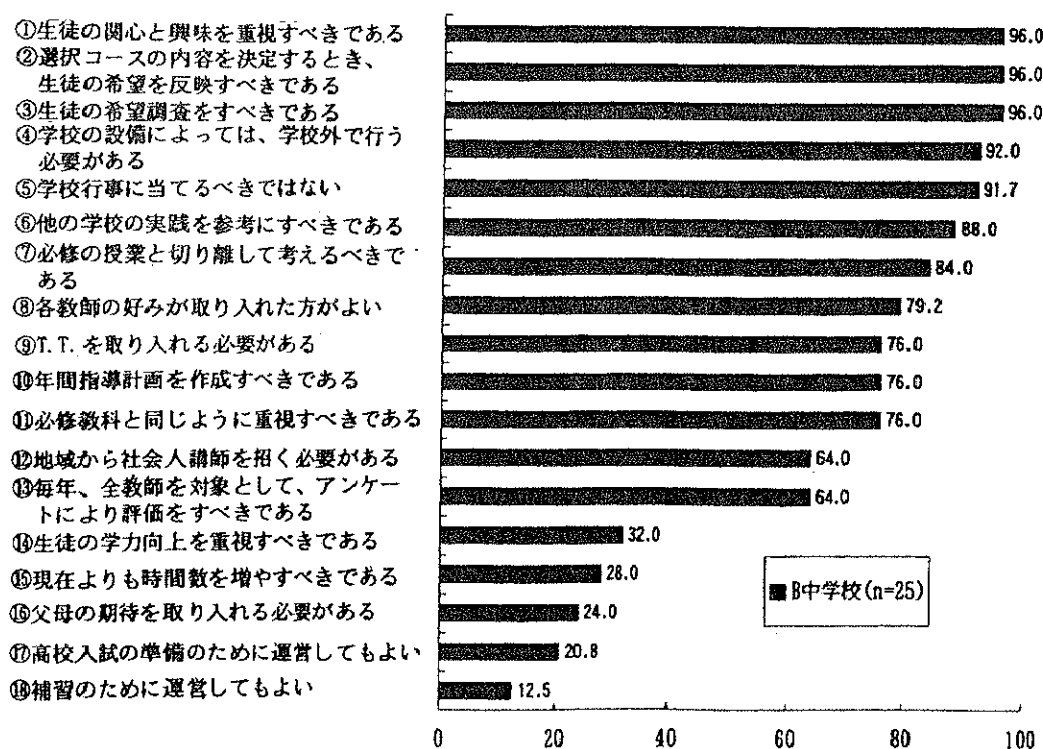
しかし、「一定の限られた条件の中で最大限に生徒の関心に応じようとしている」という彼の話にみられるように、指導上、限られた状況によって規定された役割の自覚によって選択教科制が運用されていることがわかる。例えば、この教師が最初に行った調査は生徒の関心を確かめて、それに応じた運用を行うためであったが、一方では、生徒を指導し関心を調整するためでもあった。調査によると、理科に関心があった生徒が理科の内容を出したが、この教師はその生徒が社会科の内容へと関心を持たせるよう指導した。そもそもその生徒は理科に関心があったが、希望調査のときに選択社会科に配置された。また、この教師は最初に行った調査によって、類似な関心をもっている生徒をグループに分けて、そのグループの話し合いでテーマを決めるように指導していた。

このように、状況による教師の役割規定に与える最も大きな変数は時間のことであった。教師は与えられた時間で、生徒の関心に応じて選択社会科を運用しなければならないため、<表5-8>のような短期的なテーマの設定やグループ分けをしていることがわかった。この教師以外のある社会科の教師は「ある程度の期間をかけて取り組むべきテーマを設定したい」と述べているが、それを行うには時間の不足が問題点となっている。週1時間配当されている選択社会科の授業は学校行事によって休む時間も多いたが時間の不足をさらに促している。しかも、高校入試の時期が近づいてくると、通常の実験教科制の運用は不可能となる。<表5-8>をみると、実際11月以降の選択社会科の運用はほとんどなくなり、入試の準備のための補習または自習の形となっている。これについて、担当教師は選択教科

制の本来の意義に応じて行いたい、このすべてを果たすのは現実的に難しいと認識している。教師は、時間不足の中で選択教科を運用しなければならないという状況の外、3年生という特性上におかれている入試の状況を自覚し、それに依拠して選択教科制に対する彼の役割を規定し、コース内容とその展開方法を決定するための状況分析を行っている。

このように、選択教科制の運用に当たって、教師は、指導上、限られた学校の状況を自覚してから、役割を調整し判断している。その役割の判断に基づいて、カリキュラムの資源の状況を分析し、コース内容とその展開方法を決定していることがわかる。

B校における教師の役割遂行にみられる第2の特徴は、A校と同様に、B校に形成されている教師一般の意識がC教師の役割遂行にどのような影響を与えているかを調査した結果から得られたものである。すなわち、特定の決定を行うに際して、教師は独断的な決定ではなく、他の教師の考えを意識しながら決定するであろうということである。この調査を行うため、〈図5-8〉のように、B校の全教師を対象として、選択教科制の意識に関する質問紙調査を行い、その結果に基づいて、選択社会科の担当教師に面接を実施した。〈図5-8〉は各項目ごとに「そう思う」と「まあそう思う」に答えたものを「そう思う」としてまとめ



〈図5-8〉 B校の選択教科制の運用における教師の意識（単位：％）

て表したものである。

選択社会科の担当教師との面接の結果、この教師は他の教師の考え方を意識しながら選択社会科の運用方法を決定していることがわかった。まず、校長のリーダーシップが発揮される場所は教師の運用方法にかなり影響を与えていることがわかる。特に、この学校の校長がリーダーシップを発揮している項目として②、⑨、⑩が挙げられる。とりわけ⑨と⑩は校長の方針として行われているものである。選択教科制に関する校長の基本的な考え方は「個々の生徒の個性に応じた運営」である。そのため、この学校では各選択教科のコース内容を決定するとき、教師の好みより生徒の関心が重視されている。しかし、「この学校の選択教科は各教師の好みを取り入れた方がよい」という項目⑧に79.2%の教師が「そう思う」と答えている。この項目について、校長は「そう思わない」と答えている。実際、社会科の教師の中ではテーマ設定の仕方に自分の好みを取り入れたいと述べている。これについて、選択社会科の担当教師は「そう思う」と答えており、教師の好みを取り入れれば、より専門的に指導することができると考えている。この教師の専門は地理であるが、地理以外の歴史や公民の分野はあまり専門的な指導ができないため、より専門的な指導のためには教師の好みを取り入れた方がよいと考えている。しかし、上述したように、この教師が運用するところでは、自分の好みを出せず、生徒の関心に応じて行っており、その内容も<表5-8>のように地理分野に限っていない。

また、選択教科制の運用に関する教師全体の一般的な考え方もこの教師の決定に影響を与えていることがわかる。この代表的な例として項目⑦と⑧が挙げられる。項目⑦に「そう思う」と答えた教師が12.5%で相当低く、項目⑧には20.8%が「そう思う」と答えている。しかし、個別的に何人かの教師に直接うかがったところ、教師の大部分は3年生の場合は仕方がないと考えていることがわかった。これに対して、選択社会科の教師は「そう思わない」と答えているが、3年生の場合、ほとんどの選択教科制は入試を意識して運用しており、また入試を意識している生徒を無視することができないと述べている。

さらに、一般教師の認識とは別に、部会の同僚がもつ意識が教師の選択教科制の運用に影響を与えていることがわかる。これはその部会が持つ特性から生まれるものである。特に、この教師は前年度の担当教師がどのように行ったかを相当意識していた。この教師はB校に転任してきて、初めて選択教科を担当していたが、前年度の選択社会科がどのように行われたのかということとその担当教師に相談し把握していた。その結果、前年度の担当教師の運用方法がこの教師の運用方法に相当受け継がれていた。例えば、この教師が作成

した年間指導計画と前年度の年間指導計画とを比較してみた結果、コース内容と実行方法に関するものが大部分類似したものであった。これについて、この教師は年間指導計画は前年度の教師が作成したものを参考したと述べている。また、運用方法についても、他の教師がどのように行ったかはわからないが、相当その教師と相談したと述べている。これを見ると、教師は選択教科の運用方法を決定するに当たって、前年度の教師がどのように行ったかを把握するなど、部会の同僚、とりわけ前年度の担当教師がもつ考え方や実践成果を考慮に入れていることがわかる。

3) A・B校の調査結果にみる状況分析による教師の役割遂行過程の特徴

以上の調査からみると、A・B校の選択社会科の教師は彼らの役割を遂行するに当たり、状況分析を行っていることがわかった。その際、状況とは、彼らの役割を遂行するため自覚した学校の現実とコース内容と展開方法を決定するためのカリキュラム資源となる対象であった。

まず、選択社会科の運用に当たり、彼らの役割に作用する主要な変数として挙げられるのは時間である。両校とも、特に3年生という特性上、入試準備のための必修社会科の指導の負担により、10月、11月からほとんど選択社会科の運用はなくなっている。この時間的問題により、すべてのコース内容も1学期に終了する短期的なものとなっている。そのため、選択社会科に関するA・B校の教師は学校のこのような現実を自覚し、役割を遂行している。

その次に、コース内容と展開方法を決定するに当たり、両校とも、とりわけ前年度の担当教師との話し合いが行われていることがわかった。そのため、選択社会科の教師の役割遂行には前年度の担当教師の助言が大きな影響を与えているといえることができる。その他、校長の方針や一般教師たちの意識も暗黙のうちに影響を与えている。それに基づいて、両教師は自分の価値判断によりコース内容と展開方法を決定している。例えば、A教師は専門性を育成することに価値をおき、自分の専門分野にコース内容を限定しているのに対し、B教師は生徒の自己判断力を育成することに価値をおき、生徒のニーズと関心に応じたコース内容を優先している。このコース内容は教科の特性と教師の特性、生徒のニーズ、地域に関する分析によって取り上げられている。

しかし、両教師の状況分析は調査データによることよりも、ほとんど自分の経験や直観

に頼っていることがわかった。例えば、彼らの役割を判断する上での基盤となっている学校の風土などに関する判断が、彼の日常生活による直観や経験によることである。また、10月、11月以降からほとんど入試準備となっていることに対して、生徒もそう願っていると述べているが、これも彼らの教師経歴から生じる経験によるものである。

以上の分析と考察から、第1に、選択教科制の運用にあたって、教師は自ら運用方法やコース内容を決定するため、教師間や生徒との相互作用を通して、役割を調整し遂行していることが明らかになった。第2に、その役割遂行は、予め定められた特定の目標や特定の教員の指示によるものではなく、彼らが意思決定過程に参加し判断した、教師数による負担度や必修教科への影響、学校施設の制約などの学校の資源に関する状況分析に基づいていることが明らかになった。したがって、選択教科制の運用をめぐる教師のこのような役割遂行には、仮説(1)と(2)の傾向が生起しており、この傾向の中にSBCDの考え方を実現するための可能性が秘められているといえることができる。

しかし、理論的検討で述べたように、SBCDの視点からみれば、選択教科制の運用における教師の役割遂行は、次のような問題点を抱えている。すなわち、第1に、相互作用の視点から見ると、専門家や行政家、地域の人々などのような学校外の人々との連携がほとんど行われず、学校構成員のみの中で相互作用が行われていることである。その結果、コース内容や運用方法のようなカリキュラムの資源は学校構成員内に依存しており、今後、多様なカリキュラムの資源を確保するためには、学校外との相互作用にまで拡大する必要がある。第2に、教師の役割はカリキュラムの内容よりも方法の開発に偏っている。すなわち、彼らが構成する内容を工夫・開発するため、学校内外に存在する資源を分析することはほとんど行われず、学校の「都合」に合わせた運用方法を工夫することに取り組んでいることである。そのため、今後、教育内容の開発に重点をおいた役割遂行の検討が必要である。第3に、教師の状況分析は、生徒の希望調査の他、教師の経験と直観に頼って行われていることである。そのため、教師は観察や記録、質問紙、チェックリストおよび面接などの客観的な方法を用いて、より系統的に行う必要がある。第4に、カリキュラム評価がほとんど行われていないということである。選択教科制の運用にみられた評価は、生徒の成績をつけるためのものであって、選択教科制の運用を改善するために、進行状態および実践結果を系統的に行うものではなかった。このような評価は、SBCDによる状況分析を行うための重要な機能を果たす。よって、生徒の成績をつけるための評価に限らず、選択

教科制の運用の進行状態および実践結果を評価し、フィードバックする役割を遂行する必要がある。

先に挙げた4点は、両校の選択教科制の運用に関する調査の結果、教師の役割遂行から確かめたことであるが、一方で、これらの問題点が、国のカリキュラム基準である学習指導要領の枠内で許されている学校の自由裁量権の限界と関連していることにふれなければならない。両校の調査からみれば、この自由裁量権は教師にとって一定の負担となるケースが生じており、両校の教師の多くはそれを「強いられた自律性」または「課された役割」として受け止めている。したがって、教師がより充実した役割を果たすためには、国の行政的な支援とともに、教師の内発的な力量形成が求められる。選択教科制の運用にあたり、教師は教師数や必修教科への指導の負担、学校の施設や専門的教師の不足および時間の制約などの困難を感じている。1998年7月に出された教育課程審議会の答申によれば、中学校の場合、選択教科の時間が週3、4時間以上増加しており、総合学習も設置されることになっている。このため、ますますカリキュラム開発への教師の参加が求められる。そして、上記のような行政的な支援によってはじめて、教師は各学校のカリキュラムの開発者として必要な専門的な力量を身につけることができるであろう。

第3節 日本におけるSBCDの可能性と問題点、韓国への示唆

SBCDの視点から日本の学校カリキュラムを検討している有本によれば、SBCDの考え方に基づくカリキュラム開発の萌芽が大正期にみられている⁽²⁾。主として、その例は私立小学校と師範附属小学校に限られていた。その後、SBCDの考え方の実践がみられた時期は昭和20年代である。この時期は、戦中の国家統制という洗礼を受け、その積み重ねの緊張の中から一気に解放されるという時代の空気も手伝って、大正新教育、自由教育を実践したかつての教師たちによって、その実践が追憶され、復活し、全国各地に地域教育計画やコア・カリキュラムが燃え広がって行った時である。「北条プラン」や「川口プラン」、「本郷プラン」、「金透プラン」、「魚崎プラン」などがその例として挙げられている⁽³⁾。

しかし、1958年学習指導要領の拘束性と教科書検定制度の確立はSBCDの考え方に基づく実践を後退させた。その後の動向について、有本は「昭和30年代以降は、実践面では、一部の民間教育研究団体が特定の教科に限定して教育課程の開発方法・手続きの確立に力を注いでいるに過ぎない」⁽⁴⁾と厳しく指摘している。また、この時期から日本の学校にみられる特徴の一つは授業研究が非常に盛んになっていることである。この授業研究をみると、教師は何を教えるかよりもどう教えるかという授業法方に関心を払っていることがわかる。この時期から、R D Dアプローチによるカリキュラム開発が定着していったことができる。

このような学習指導要領によるナショナル・カリキュラムの強化の中で、1974年に東京で開催されたカリキュラム開発に関する国際セミナーは、教育当局とカリキュラム研究者たちに大きな影響を与えることになる。カリキュラム分野では初めて「カリキュラム開発」という用語を使用することになっており、それを従来の「教育課程の編成」と区別するなど、新たなカリキュラム開発の研究のきっかけとなった。他方、文部省の関係者にも強い影響を与え、1977年改訂の学習指導要領に「ゆとりの時間」を設けることになった。その後、SBCDは、日本の研究者と教育行政当局の両者にとって、学校カリキュラム開発のあり方を論じるものと位置づけられてきた。日本ではこのセミナーをきっかけとして、SBCDの名で学校カリキュラムが検討されていたが、事実上学校に基礎をおくカリキュラム開発は国のカリキュラム基準である学習指導要領の枠内で試みられている。この例として、本研究で事例として取り上げた選択教科制をはじめ、総合学習、総合学科などが挙

げられる。この意味で、一部の特別な例を除いて、日本におけるSBCDの試みは学習指導要領の改訂と密接な関連をもって行われているといえる。

本研究の事例分析の成果からみると、学習指導要領の枠内で許されている学校の自由裁量権は教師の負担となる場合がある。すなわち、学校指導要領による自由裁量は教師が行わなければならないものである。この意味で、それを「強いられた教師の自律性」または「課された教師の役割」と示すことができる。例えば、本研究の事例からすれば、両学校の教師の多くは選択教科制の運用は「行わざるを得ないもの」として受け止めている。また、教師の多くが選択教科制を必修教科の指導への負担を与えるものとして感じていることがわかった。

学習指導要領によって行われている日本の学校カリキュラム開発において、SBCDの考え方が定着するためには、次のような問題を考慮する必要があると考える。

第1に、教師のカリキュラム開発の役割を支えるための「カリキュラム開発センター」の設立が必要である。日本における「カリキュラム開発センター」のような機関の必要性を初めて提案したのは吉本である⁽⁵⁾。彼が構想しているセンターは国レベルのものであるが、これに類似したセンターとしてオーストラリアで設立された「カリキュラム開発センター」(Curriculum Development Center)とイギリスの「教師センター」(Teachers Center)が挙げられる。いずれも、このセンターの役割は国のカリキュラムを開発・普及することではなく、カリキュラム資源の開発やカリキュラム開発に関する情報提供、現職教育、各学校のカリキュラム開発に対する助言と支援などが中心となるべきである。また、このセンターは可能な限り、教師がたやすく利用できるよう各地方ごとに設立する必要がある。

第2に、ナショナル・カリキュラムの基準の緩和を図る必要がある。各学校が柔軟なカリキュラムの運用のため、日本におけるナショナル・カリキュラムの基準の緩和はカリキュラム研究者の多くが指摘していることである。本研究の調査対象となっている両校の教師たちも、学習指導要領に明示されている基準を達成するため、選択教科制の運用などのような自律的なカリキュラム運用には時間的不足を感じている。しかも、知的学力が強調されている試験制度は教師のカリキュラム運用を非常に制限していることがわかる。事実上、中・高校のカリキュラムはこの試験制度に従って運用されているともいえる。なぜなら、この試験制度によって、学校における教科や教科内容の重みづけが行われているからである。この意味で、現在、日本で推進している中・校一貫校の試みは柔軟なカリキュラム運用を促す手がかりとなるものであると考える。

第3に、ナショナル・カリキュラムに慣れている教師の態度の見直しが必要である。1958年の学習指導要領が実施されて以降、40年間教師はカリキュラムのRDDアプローチに慣れている。それどころか、教師自らカリキュラムを開発することはなじみのないものとされている。カリキュラムを開発することは専門家の仕事としてみなしており、実際、学校現場ではカリキュラム開発よりも教育課程の編成の言葉が使われている。また、本研究の調査対象となっている両校の教師たちは、選択教科制の運用は必修教科の指導に対する付加的な仕事として考えている。このような教師の考え方からすれば、教師は自らカリキュラム開発の役割を果たすことよりも国が決定したカリキュラムを好むであろうと考える。こうして、与えられたカリキュラムを実行することが教師の役割であるとする従来の考え方に対する教師自らの見直しがなくてはならない。

第4に、本研究の調査の結果ととして挙げたように、教師がカリキュラム開発者として、より充実した役割を遂行するためには、国および地方の行政的な支援とともに、教師の十分な力量が求められる。本研究では、両校の調査を通して、選択教科制の運用にあたり、教師たちは教師数や必修教科への指導の負担、学校の施設、専門的教師、時間不足などで困難を感じていることがわかった。これについての国および地方の行政的な支援が求められる。

以上の4点は、伝統的に教育の中央集権化を図ってきた韓国の学校カリキュラム開発の見直しにも当てはまることであると考えられる。韓国において、現行の第6次「教育課程」（日本の学習指導要領に当たる）では、学校カリキュラムを中央の主導のみでなく、地方および学校レベルでの積極的な運用・参加によって開発する契機を備えている。例えば、教科目の決定は、「教育部」（文部省に当たる）が32%、市・道教育庁が54%、各学校が14%ずつ行うようになっている⁽⁶⁾。また、2000年から実施される第7次「教育課程」では、全体的に教科内容が30%程度減ることになっており、学校の自由裁量時間は新設または大幅に拡大されている。例えば、小学校は週当たり2時間で新設されており、中学校は選択教科が廃止される代わりに、週当たり4時間という学校裁量時間を新設し、新しい教育活動の領域として設定されている。高校1年生は週当たり12時間とされており、2、3年生は選択教科制によって行われるようになっている⁽⁷⁾。

このよう、韓国においても、事実上、教師の自律性は中央が決定する学校カリキュラムの基準内で許されており、選択制や学校自由裁量権の形で与えられている。中学校の場合、第7次「教育課程」から選択制を廃止し、週当たり4時間の学校自由裁量時間が設けられ、

日本が選択教科制を大幅に拡大していく傾向とは異なる。しかし、韓国が日本と実行の形は異にしているが、教師の自律性の拡大という側面で共通点がみられる。したがって、日本と類似な教育システムのもとで、学校自由裁量時間や選択制の設置を通して、カリキュラムに関する教師の自律性を拡大している韓国においても、教師たちにはカリキュラム開発者としての役割を遂行することが強く期待されている。しかし、一方では、日本の選択教科制の運用にみられたように、自由裁量時間や選択制を適切に運用するための条件が整えられていないならば、教師たちはこのような自律性を「強いられた自律性」または「課された役割」と受け止め、学校と教師の「都合」に合わせた運用の一面が予想される。このような問題を克服し、より充実な教師の役割遂行のためには、第2節の最後に挙げた、日本の選択教科制の運用から生じている4つの問題点に注目し、条件整備のための教育当局の行政的な支援とカリキュラム開発に関する教師の内発的な力量が形成されなければならない。

注)

(1)田中統治(1997) 『中学校選択教科制が生徒のカリキュラムへの適応行動に及ぼす統制作用に関する調査研究』 平成6年～平成8年度科学研究費補助金・研究成果報告書。

(2)有本は「学校を基盤にした研究開発の萌芽」と述べているが、彼はSBCDの視点で検討しているから、SBCDの考え方に基づくカリキュラムの萌芽とみてもよいと考える。

・有本晶弘 「学校を基盤にした研究開発—動向の背景と小学校事例研究を通しての課題—」 日本教育方法学会紀要 『教育方法学研究』10 1984 47頁。

その他、SBCDの視点で行われた彼の論文としては次のとおりである。

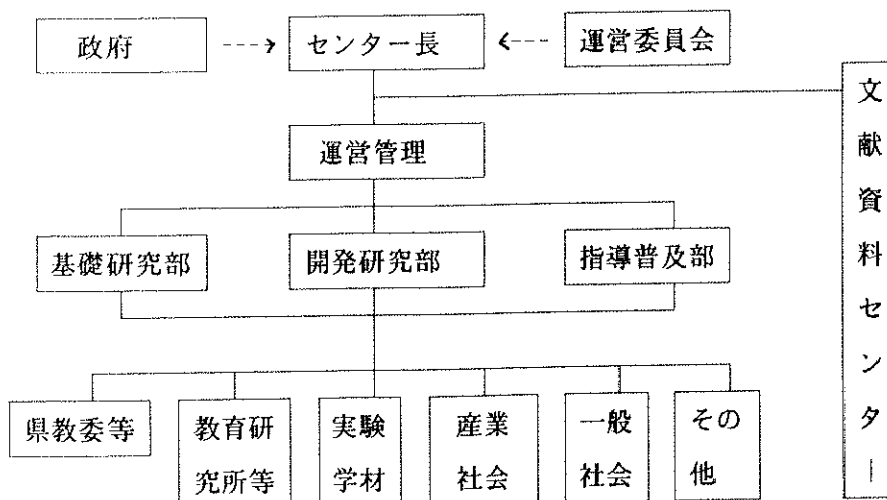
・有本晶弘(1982) 「学校を基盤としたカリキュラム開発の現状と課題」 教育研究開発研究会 『学校における研究開発の現状と問題点』(教育研究開発調査研究報告書) 20頁-33頁。

・有本晶弘(1993) 「学校研究診断システム—カリキュラム改善のために—」 日本カリキュラム学会 『カリキュラム研究』2 37頁-50頁。

(3)同上 47頁-48頁。

(4)同上 48頁。

(5)吉本が構想しているセンターの組織機構は次の図のとおりである。



- ・吉本二郎(1975) 「カリキュラム研究開発の機構」 文部省 『カリキュラム開発の課題ーカリキュラム開発に関する国際セミナー報告書ー』 259頁-270頁。
- (6)大韓民国教育部(1991) 『初・中等学校教育課程改訂』
- (7)大韓民国教育部(1997) 『初・中等学校教育課程改訂』