

# 協働する教師集団に関する事例研究

松原美砂\*

(平成18年6月14日受付, 平成18年12月5日受理)

協働する教師集団の内実を明らかにすることを目的に、一高等学校において参与観察による事例調査を行った。まず、協働する教師集団の内実の一つとして「相補性」を抽出し、相補性の表出の様相、教師間の階層性を含めた相補性の様態を描き出した。さらに、協働する教師集団における相補性の三つの側面について明らかにした。第一に教師集団全体としての相補性、第二に個々の教師間の相補性、第三に全体と個人との相補性のバランスである。そして、これら三つの側面が教師集団における協働成立への鍵となる可能性をもっていることを示唆した。

キーワード：高等学校, 教師集団, 協働, 相補性, 事例研究

## Case Study on Collaborating a High School Teachers' Group

MATSUBARA Misa\*

I conducted a case investigation by the participant observation in a high school. The purpose is to clarify the reality of the collaboration in the teachers' group. To begin with, I extracted the reciprocity as one of the reality and described the aspects of the appearances on reciprocity and phases of reciprocity with stratification among teachers. Moreover, I clarified the three sides of reciprocity: reciprocity as a whole within the teachers' group, among individual teachers, balance of reciprocity of the teachers' clique and individual teachers. Also, I concluded that the three sides are some of the key factors in forming the collaboration of a teachers' group.

Key Words : high school, teachers' group, collaboration, reciprocity, case study

---

\*富山大学大学院教育学研究科学生 (Master's program student in the Science of School Education, Toyama University)

## I 課題設定 ー問題の所在と本稿の意図ー

平成15年度より、教科「情報」と「総合的な学習の時間」の設置が盛り込まれた新しい高等学校学習指導要領が実施された。さらに、同年10月に中央教育審議会答申において、「生きる力」をはぐくむという新学習指導要領の基本的なねらいの重要性を確認し、「生きる力」を知の側面からとらえた「確かな学力」の育成に係る具体的な方策が提言された。その他、平成12年度の学校評議員制度の導入、平成14年度の学校の自己点検、自己評価、説明責任を求める高等学校設置基準の一部改正など、近年、学校改革をめぐって矢継ぎ早に様々な施策が実施されている。これらの施策のもとで各学校は、独自の教育目標を設定し、達成するために教育課程を計画し、実施、診断する過程を組織内部に機能させなければならない。よってこれらの施策は、学校に自律性を求めるものといえる。

一方、教師の多忙感が増大し、疲弊しきった教師の姿をたびたび見かける。その延長上に、病休する教師の増加、教師のバーンアウトといった教師側の病理現象も出現し、無視できない状況になってきている。文部科学省の調査によると、平成16年度に病気休職した公立の小中高校、盲・ろう・養護学校の教員は3,559人となり、過去最高を記録した。そのうち精神性疾患によるものが過去最高の56.9%に上がった。この数字は10年前と比較すると、病気休職が約3倍になっている<sup>(1)</sup>。

また、学校は元来官僚の組織であるといわれている上、近年官僚制支配の強化が進んでいる。教育行政の側から進められている教員評価、職階制、学習指導要領の拘束化などがそれにあたる。さらに、学習指導のみならず生活指導上の諸問題の処理まで学校に要求されており、多くの仕事を能率的かつ合理的に処理するために、校務分掌の細分化と独立化が進んだ。その結果、学校運営や教育実践の意思決定に関して、教師が声をあげることが少なくなり、教師自身、生徒に教育を提供する者というよりも、学校官僚制組織を維持する者だと感じるようになってきている<sup>(2)</sup>。

その結果、次の問題を生起させるのではないか。一つは、学校全体の問題として、問題解決の際に本質的ではなく問題を生起させないシステムの改善を目指してしまう。その時、目標に向かう直線的思考、因果関係や法則性を重視する思考形式が多くなり、組織文化の成熟や学校改善を期待することは難しくなるだろう<sup>(3)</sup>。二つめに、個々の教師の問題として、教育の専門家として成長する機会を失うことになる。三つめに、硬直化した学校の中で、児童生徒はより良い教育を提供されることが難しくなる。その中で、「協働」は、先に述べた諸問題を回避する鍵を握っていると筆者は考える。なぜならば、個々の教師が協働を基盤にして、児童生徒の現状を把握し、情報や意見を交換し合い、共通認識に立って教育実践を行

うことによって、組織に活力と柔軟性を生起させると考えるからである。

そこで、本研究では協働する教師集団の具体的様相を分析することによって、その協働の内実を明らかにしたい。

## II 先行研究の検討

### 1 学校組織文化に関する研究

今津孝次郎は、シャイン (Schein, E.H.) による組織文化を学校組織文化に適用させ、学校組織文化を「当該学校の教師に共有された行動・思考の様式で、その学校での日常的教育活動に方向性を与え、問題解決や意志決定の判断枠組みを提供するとともに、教師集団の凝集性や一体感の醸成にはたらきかけるものである」と定義している。その中で今津は、重要なこととして「教師が学校組織文化の三次元<sup>(4)</sup>をどこまで認識でき、自分たちの実践とそれが拠って立つ基盤との関係をどこまで自省できるか」を提起している。そして、抽象度が高くマクロなものの見方が中心であった従来の学校文化や教師文化の研究を実践的課題に結びつけるには、ミクロな視点、つまり個々の学校を基盤した取り組みからわが国の学校教育の現状を明らかにすることの必要性を指摘している<sup>(4)</sup>。

今津の指摘は、筆者の問題究明に極めて有効な視点を提示している。筆者は、組織文化の三次元を意識化しながら、個々の学校を基盤にして、協働の内実を明らかにすることを目指すことにする。

### 2 教師の「協働」に関する研究

1970年代までは教師集団の協働もそれを支える合意も自明のことであり、改めて研究の対象になることはなかった。しかし、それ以降、累積されてきた学校病理の深刻化、学校批判論の噴出により、協働が強調されるようになった。

このような状況下で水本徳明は、学校経営言説における「協働化」についての検討の中で、協働言説は盛んであるが、内容的には以前からいわれ続けてきたことであり、現実是不変であると指摘している。そこで、学校経営における協働化に関する検討は、その現実から出発すべきであるという<sup>(5)</sup>。

なお、高等学校における「協働」に関する研究は、未だ少ない。その中で、谷健二<sup>(6)</sup>と嘉手苺良治<sup>(7)</sup>は学年経営に関する研究を、鈴木克志は教科経営に関する研究を行い、協働を分析している<sup>(8)</sup>。それらは、教科・科目の独自性が尊ばれ、個人的な実践に偏る傾向があり、「協働」の意識が希薄な高等学校を舞台にした先駆的な試みであることは評価できる。しかし、学校全体としての論及に乏しい点は否めない。

一方、中留武昭等は高等学校における「総合的な学習の時間」のカリキュラムマネジメントに焦点を当てた事

例分析によって、協働体制を分析している<sup>(9)</sup>。中留が教科の枠を超えた協働体制の構築を、事例校の教育目標及び地域的な背景と絡めて分析している点は評価できる。しかし、「総合的な学習の時間」のカリキュラムマネジメントに焦点が当たっており全体性に乏しい点は、先に論じた先行研究と同様である。また、個人の行動を微視的・現象的に捉える点に不十分さを残すといわざるを得ない。このように従来の高等学校の教師集団の協働研究は、対象が学年や教科に絞られ全体的な視点に欠けているもの、あるいは全体性と個性という協働を捉える上で重要と考えられる視点の乏しさを認めない。

### Ⅲ 協働する教師集団に関する研究の視座

#### 1 協働の定義

バーナード理論による協働 (co-operation) とは、明確な組織目標のために、二人以上の人々が統合するという意味での協働である<sup>(10)</sup>。この理論に依拠して協働を捉えた場合、学校のウチとソト (保護者、地域など) とは切り離れており、学校は単一の組織として捉えられる。

それに対して、ここで論じる協働 (collaboration) は、合意形成の過程に行為者の参加がなされる点で前者の協働とは異なり、かつ、ソトへの志向を併せもつ概念といえる<sup>(11)</sup>。また、藤原文雄が指摘するとおり、協働 (collaboration) は多様な文脈から論じられる文脈依存の概念である。例えば、目標達成のための協働、教師の成長のための協働、教育課題に対応するための協働などである<sup>(12)</sup>。特にこれまで、学校経営や学校改善を論じる際に協働という言葉は中心概念として注目を集めてきた。しかし、協働の確立は重視されてきたにもかかわらず、その形態、内容の受け取り方は文脈に依存しており、各学校各人で様々であり、それが期待通りに進んでいない現状がある<sup>(13)</sup>。

実際、協働の有り様に関しては、紅林伸幸等による報告<sup>(14)</sup>があるものの、協働の定義は研究者によって異なる。例えば、黒羽正見は、協働性を「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。(後略)」と定義している<sup>(15)</sup>。また、中留は、協働文化を「同じビジョンを共有化した目標を達成するために、新しい専門性と責任性を持った構成員が、学校のウチの間、及びソトとの間における相互支援を伴った関係性を形成していくために必要な共通の認識枠組みとしての、ものの見方、考え方や行動様式でもある」としている<sup>(16)</sup>。

本稿は教師集団の協働に焦点を当てるため、以下のように協働を定義する。すなわち、「それぞれ異なった教育観を持つ教師集団が、学校の共通目標を達成するために、各々役割を認識し、個々の立場や特性を相互に認めなが

ら、積極的に協力すること」と。

#### 2 協働に類似する概念との差異

まず、先に定義した協働と他の「きょうどう」との差異を確認しておく。「共同」は、二人以上の者が力を合わせることであり、同質同調性が根底に存在し、個々の教師の自律性を無視し、画一性へと拘束される可能性を孕む概念である。「協同」は、ともに心と力をあわせ、助けあって仕事をすることであり、個の尊重や相互作用については触れられない概念である。また、「策定された同僚間連携」(contrived collegiality) は、管理者の関心から生まれたもので、目的合理的に編成された組織の中での役割を有機的に担っている状態で、個々の教師の自発性が封印される可能性を孕んでおり、バーナード理論による協働 (co-operation) と類似した様態であるといえる<sup>(17)</sup>。

しばしば「協働」性と混同される「同僚性」(collegiality) を秋田喜代美は、単に職場の同僚という限定的意味ではなく、教師が専門職としての実践的な思考形式を獲得するために授業実践を検討する際の教師同士の相互作用という意味で捉えている<sup>(18)</sup>。また、佐藤学がいう同僚性は、教育たちが専門家として仕事を創造し高め合う関係と意味し<sup>(19)</sup>、愚痴や趣味を社会的に交換し合う「おしゃべり仲間」(peers) とは区別している<sup>(20)</sup>。つまり、同僚性とは、同僚という対等な人間関係を前提に営まれる教師の職能発達や学校改善に資する相互作用の傾向を示す概念であるといえよう。また、それは管理職に対峙している教師集団の相互作用という側面も併せもつと考えられる。

よって、協働は同僚性が高まった状態の一部を指し、管理職やソトをも含む概念であり、協働の対象は授業実践に限定されないといえる。

#### 3 参与観察によって協働を分析する必要性

上述の (1) と (2) を踏まえると、本稿で着目する協働は多様な文脈依存性を強く有しているといえる。よって、協働という学校内部での有機的な営みを全体的に捉え、併せて個人の行動を微視的・現象的に捉えるためには、事例調査に基づいたデータ収集を行い、分析することで、従来の協働研究の限界を越える必要性がある。

従って、本稿では、行為や事象の全体性や複合性を十分に考慮したデータを収集する参与観察を中心とした事例調査を行い、適宜面接調査を実施する。参与観察は「対象者と生活と行動をともにし、五感を通したみずからの体験を分析や記述の基礎におく調査法」<sup>(21)</sup> であり、筆者自身が観察の道具となる。さらに、学校管理指導計画、会議資料など文書資料も参考にする。

## IV 協働する教師集団に関する事例研究

### 1 事例調査対象の選定理由

調査対象校は、教師と生徒の一体となった学びが様々な取り組みに見られ、県内外で高い評価を得ている。例えば、平成14年度から「総合的な学習の時間」の活動として実施されている「進路探訪」は、1・2年生を対象に高校及び大学卒業後を見据えた進路意識醸成の取り組みであり、同窓会との連携の下で実施されている点に特色がある。この活動は取り組み終了後に必ず報告書を書かせていることで考えを深め、一層の効果をもたらしている<sup>(22)</sup>。また、平成15年度に文部科学省が「確かな学力」向上のための総合的施策として実施している「学力向上アクションプラン」事業の一つスーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール（以下、SELHi）に指定された。そして、翌年の秋には県内の中学校、高等学校および全国のSELHi指定校に呼びかけて、公開授業・協議会を開催しその成果を発表し、高い評価を得ている。

このように、この数年間でその成果が県内外に認知されており、協働の素地が十分に育まれていると判断できるため、対象校として選定した。

### 2 事例調査の目的と方法

本事例調査の目的は、協働する教師集団の具体的様相を分析・考察して、その内実を解明することである。

方法は、平成17年11月4日から平成18年3月24日まで、週2回の参与観察（通常午前8時より午後6時まで）を中心とした事例調査を行い、適宜面接調査を実施した。訪問回数は計35回、延べ約350時間の調査である。なお、授業や会議の参観記録、面接記録等に関しては、調査者である筆者が随時メモをとり、帰宅後フィールドノート<sup>(23)</sup>にまとめた。また、調査対象の教師の承諾を得た上で適宜ICレコーダーに録音し、後に文章に起こした。

フィールドノートに記されたデータの分析に際しては、マイクロ・エスノグラフィーの手法を参考に行った。この手法は「人々の生きている意味世界を、微細なユニット、たとえば、母子間の言葉の掛け合いとか対面的な日本語教授場面とか、教室での生徒同士のやり取りとか、一人ひとりの行動や語りなどに着目して読み解く」方法である<sup>(24)</sup>。マイクロな視点での相互交渉の過程に焦点をあてるこのようなフィールドワークは、マクロな構造だけでなく、主体に焦点をあてるため筆者の問題関心の解明に重要な視点を提供してくれると考える。具体的には、次のような手順を踏んだ。

- ① フィールドノートを通読し、カテゴリー化を行った。  
この時、データの解釈の可能性を拡大するために、既存の理論にとらわれずデータに密着したカテゴリーをできるだけ多く抽出することに努めた。
- ② ①で抽出した抽象度の低いカテゴリーから、可視的

な事象の背後にある見えないカテゴリー、すなわち概念的カテゴリーを設定した。

- ③ ②で抽出したカテゴリーによって、フィールドノートを再分析し、調査対象内でのカテゴリーの解釈の妥当性を確認した。

- ④ ③の作業と並行して、理論的足場となる文献を読み、すりあわせを行った。

ここでの、妥当性とは以下の意味で用いている。

- 1 概念は実体そのものではなく、実体の特徴を上手く捉えていること、すなわち、分析的であること。
- 2 他人をして、「これ、よくわかるよ!」と言わしめるような適切さを備えていること<sup>(25)</sup>。

なお、筆者は同県の高校教師であり、大学院での研究のために生徒の活動の様子と教師集団の営みを見学し、論文にまとめるために来校しているという位置づけであった。筆者の座席は、職員室中央の学年に所属しない教師らの机の間であった。筆者の一日の振る舞いは概ね次のようなものである。午前8時前にT校に到着後始業まで、出勤してくる教師らとの雑談、教室前廊下のモップ掛け、朝学習指導の補助などをした。朝の職員打ち合わせ後は、校務の事務的な作業や化学実験の補助、講演会など行事の準備と片付けの手伝いをしながら、授業や会議・講演会等の参観、面接調査等を行った。

### 3 県立T高等学校のカリキュラム経営の全般的特徴

県立T高等学校（以下、T校と記す）は、全日制課程で普通科のみ設置されている。平成17年5月1日現在、生徒総数599名、各学年5学級、2・3学年は文系2学級、国際コース1学級、理系2学級の合計15学級で構成されている。教職員は52名で、その内訳は管理職3名、教諭35名、養護教諭1名、外国語指導助手（ALT）2名、非常勤講師3名、実習教諭2名、他6名となっている。

昭和49年に設立され、平成16年に創校30周年を迎えた。校訓は「自ら 学び 思い 律する」である。平成16年度より教育目標として「志高く創造性豊かな実践力のある人間を育成する」を掲げ、その具現化を図るために「進学の〇〇 安心の〇〇 元気な〇〇」（〇〇はT校の通称）をスローガンに教育活動に取り組んでいる。

T校は、市街中心部から数キロ南にあり、田園の中に新興住宅地が点在している地域である。校舎の三方向の窓から日本アルプスを仰ぐことができる。創校以来恒例となっているマラソン大会は、このような立地条件だからこそ続けられると、T校の教師らは言っている。

特色のある活動としては、マラソン大会、海外研修、進路探訪などがある。マラソン大会は、創校時より毎年春に実施されており、伝統行事として認知されている。生徒にとっては辛いながらも印象深い行事として心に残っている<sup>(26)</sup>。また、平成7年に国際コースが設置されて以



来、豊かな国際人育成を目標に特色のあるカリキュラムが編成されており、イングリッシュキャンプや海外研修、食文化交流等が毎年行われている。さらに平成14年度より1・2年生を対象に、高校及び大学卒業後を見据えた進路意識醸成のための取り組み「進路探訪」を行っている。この取り組みは、講師の派遣や見学先の確保などを同窓会と連携を取って実施されている。平成15年度には、文部科学省が「確かな学力」向上のための総合的施策として実施している「学力向上アクションプラン」事業の一つSELHiに指定された。T校の生徒らは、講演会や研修旅行の実施後に必ず報告書を作成しており、書くことへの抵抗感の軽減や書くことにより考えを深める等副次的な効果を狙った取り組みも行っている。

#### 4 協働する教師集団の全体的様相

T校では、「進学の〇〇 安心の〇〇 元気な〇〇」のスローガンのもと、様々な教育活動が営まれていた。その特徴をまとめると次のようになる。

第一に、進路探訪・SELHi事業などの行事を全校的にしている。例えば、2年生は進路探訪終了後、1年生に向けて活動報告を行い、翌年の活動への橋渡しをしている。また、SELHi事業は国際コースだけではなく、全校的な取り組みになっており、全ての生徒・教職員がその事業に関わっている。このように、学年や教科の壁を超えた教育活動が日常的に行われている。

第二に、地域住民や保護者・同窓会の学校経営への活発な参画がある。例えば、地域の自治会代表者が学校評議員に委嘱されたり、進路探訪の講師として同窓会の会員を迎えたりしている。また、保護者や兄姉がT校の卒業生という生徒が少なくなく、T校の教育活動に理解を示し、積極的に協力している。

そこには、筆者が定義した協働、すなわち、それぞれ異なった教育観を持つ教師集団が、学校の共通目標を達成するために、各々役割を認識し、個々の立場や特性を相互に認めながら、積極的に協力する姿を看取することができた。

なお、筆者が調査に入った月・金曜日の校時は以下の通りである。

職員打合せ	8:30～8:35
S・T	8:40～8:45
第1限	8:50～9:40
第2限	9:50～10:40
第3限	10:50～11:40
第4限	11:55～12:45
昼食	12:45～13:15
第5限	13:15～14:05
第6限	14:15～15:05

#### 5 協働する教師集団の具体的様相の分析・考察

参与観察から、協働する教師集団の内実の一つとして「相補性」を抽出した。前述した分析手順に従って、抽出までの手続きを簡潔に示す。

- ① フィールドノーツのデータの比較分析を行い、カテゴリ化を行った。この時、20数個のカテゴリを抽出できた。
- ② ①で抽出したカテゴリのうち、「誰かがやらなければならないこと」、「忙しい中で配慮する」、「自分が役に立つ」、「助けて貰える」、「仕事を見つける」から概念的カテゴリとして「相補性」を設定した。
- ③ 「相補性」により、フィールドノーツの再分析を行い、妥当性を確かめた。この時、複数の研究者によるスーパーバイズを受けた。
- ④ ③と並行して、相補性に関する文献を読み、すりあわせを行った。

さて、この相補性は、藤原が目にした概念である。藤原は、管理職のみならず全ての教職員に新しい職場の人間関係の構成原理について認知することや、そこで必要とされる役割を取得することが求められるという協働の重要性を指摘した上で、次のように協働の概念を定義している。すなわち、「個々の教師が自律性と相互信頼をベースとして『知識』や『意味』を共有し、また、その相互作用を通じて新たな知識を創造していくプロセス」と。そして、協働が実現している職場には様々な職域を超えて「相補性」の確保があると述べている。そして、この相補性を「相互にメリットを与え合う」とし、ある意味で「参加者の平等の努力」や「複雑な課業環境に直面した人間の認知限界についての平等の謙虚さ」を意味し、協働実現の鍵になる概念という<sup>(27)</sup>。ただ、藤原の相補性についての見解はアメリカでの調査に基づいており、その概念がそのまま日本の学校に適用できるのかという点については疑問が残る。また、藤原は「長く続く人間関係や組織が長いスパンでみればお互いに補い合っている関係であるという我々の経験則に一致している」と述べているが、日本の公立高等学校では毎年教師の異動があり、その人間関係は決して長く続くものとはいえないため、安易に経験則に一致していると片づけて良いのか疑問である。さらに、非階層的な側面からの論が展開されており、階層的な側面については論じられていない。

そこで、本稿では「相補性」を「教師集団内に存在する補い合う関係」と定義し、先行研究と比較検討しながら論じることとする。

T校での協働場面で、学校全体、学年全体、教科全体など、全体を俯瞰し自分の置かれた状況や立場を理解した上で、相補性を発揮している教師の行動を見ることができた。そのことを物語る事例を次に示し、分析・考察を行う。

## (1) 学校全体で看取できる相補性

T校は、行事の多い学校であった。それに関しては、筆者の印象だけでなく、T校の教師らも雑談や会議の場で、話題にしていた。講演会、進路探訪、食文化交流など卒業生や保護者、地域の人々、他の機関と連携して行われる行事も多い。また、教科学習やHRで地域の保育所に出向いたり母子を招待したりするなど、行事以外の活動で地域の人々と関わる機会のある学校である。当然のことながら、個々教師だけで運営することは困難であり、相補性が発揮されていた。

例えば、教育相談の研修報告を、「前に役立ったから、今度は私がします。」と係ではないにも拘らず行う複数の教師の存在。講演会の終了後、事前の係分担にはないにも拘らず、率先して会場の復元をする教師。また、家庭科の授業の一環で実施された「赤ちゃんを招待しよう」という活動も、好例である。家庭科担当教師は1名で、5回（1学年5学級が期日と時間をずらして行った）の活動が実施された。終了後、筆者と教科担当者との話の中で、当日の運営場面で、管理職は活動場所へ母子を案内したり、学級担任が活動の補助を務めたり、来校する母子が使用する車の駐車場所を確保するために除雪を行う職員がいたり、一教科の授業であるにも拘わらず、多くの教職員がその運営に関わっていたことを知った。担当者が予期していなかった計らいも多かったとのことだった。また、「仕事を見つける」という発話も見逃せない。「決められた仕事は、やって当然、それ以外に見つけられることが大事。」という複数の教師の存在が、相補性の連鎖を生んでいた。

## (2) 学校全体を俯瞰するA校長の相補性

A校長は、「相補性」として、各々の教師の努力を促す働きかけをしている。また、自らも相補的に職務を遂行していた。例えば、赴任当初に、SELHi事業による英語科教師の疲弊状態を見抜き、英語科教師の過度な負担を軽減するために、教科活動以外の場面で他教科の教師の協力を求めている。また、校長という立場を超えて、カリキュラム経営がスムーズに行われるように、積雪時の前庭の除雪、駐輪場のゴミ拾いを他の教職員と共にA校長自ら行っているという話を筆者は数名の教師から聞いた。実際、日中駐輪場を巡回しているA校長の姿を筆者も見た。この点に関して、A校長は次のように述べている。

### 事例1) A校長の事例

<12月19日(月) 15:30～ 校長室>

この日は、翌日に保護者を控えていた。筆者は職員室から校長室に戻ろうとするA校長に声をかけ、話を伺えないか尋ね、了解を得た後、校長室に入った。筆者は、普段A校長がどのような考えで職務を行っているかを尋

ねたところ、次のような答えが返ってきた。

A：(前略) 私は、当たり前のことを当たり前にすることが大切だと思っていてね。特別なこともいいけど、それより、毎日の積み重ねじゃないかな。前の学校では、自転車置場の掃除を毎日やってね、(生徒は)自転車置場は汚さなくなったし、退学者が26人から9人まで減った。そんなことじゃないかと思う。今日の打ち合わせで、Oさん(保健厚生部長)が「保護者会に向けて、教室の掃除を」って言ったやろ、その後、Cさん(教頭)が補足したの覚えとる？

M：廊下、階段も併せてと言われたと思いますが・・・

A：そう。(①掃除、②廊下ストーブ、③スリッパなどと書かれたメモを筆者に見せながら) あれね、朝、私が教頭先生にお願いしたんですよ。Oさんに言ってもらって。教頭が言ってもいいんだけど、担当の先生に言ってもらうことで、その先生の自覚へつながるでしょう。さっきも、eさんが、スリッパを並べていたけど、そういうことかなって。みんな、それぞれ仕事をしてもらっているけど、抜けるところを埋めるのも私の仕事かなと思っている。(後略)

このようにA校長は、常に学校全体を俯瞰し、個々の教師らの相補性を促すよう働きかけている。また、A校長は、インフォーマルな場では、平等主義に価値を置き、自ら相補性を発揮している。この平等主義は、形式的な平等ではなく立場や職域を超えて、状況に応じて発揮されているところに意義がある。そして、教師らの相補的な仕事を認知している。日頃からA校長が全体を俯瞰し、相補的な配慮に心掛けているからこそ認知できるのであろう。さらに、A校長の相補的な行動が、T校では個々の教師の相補性の向上にも、影響を与えていると考える。

## (3) 教科・学年・分掌全体を俯瞰する教師らの相補性

T校では、職員室の座席が学年毎にまとまっており、学年の教師集団の結束が固い。その中で、学年全体を俯瞰する教師らが相補性を発揮していた。年度当初、学年内での係が割り当てられるが、状況に応じて仕事を肩代わりしたり、文書には表れない仕事を自ら引き受ける教師らの姿があった。

例えば、指導要録は担任が記載することになっているが、1学年に、教務部の持つ生徒データを利用して一括してコンピュータで出力することを提案し、その作業を買って出た教師がいた。また、2学年では、学年主任が担任教師らの優しく穏やかな特性を見抜き、優しく穏やかな人柄にも関わらず自らは厳しい態度で生徒に接する役割を担っていた。3学年では、卒業式を控え急遽出てきた校務、「高校生活の回想映像づくり」を自ら引き受ける教師の姿があった。相補性を発揮している教師らに共通して、「誰かがしなくちゃいけないのなら、自分がすれ

ばいいかなあとって（しました）・・・。」という語りがあった。

また、同一教科の教諭らが職員室や教科の準備室で話し合っている姿を頻繁に見た。その内容は、授業の進捗や教材の選定、生徒の授業での様子がなどであった。その中に教科全体を俯瞰し、相補性を発揮している教師らの姿があった。

英語科のj教諭（40代・男性）は英語教諭の全体的な仕事のバランスを見ながら、他の教諭に割り振られた仕事を引き受けていた。例えば、英語新聞の担当は別の教諭に割り当てられていたにも拘わらず、j教諭は週末を利用して新聞記事にするビデオの紹介を調べてきていた。2月6日にはオーラル・コミュニケーションIの授業（この授業は英語教師2名とALTとのチーム・ティーチングで行われており、この日はプレゼンテーションをテーマにした単元の一時時間目であった）では、j教諭が主導的に授業を運んでいた。まず、二人のALTとj教諭によるデモンストレーション用のビデオを生徒に見せた後、各グループで作成するプレゼンテーションのテーマを考えるという内容であった。もう一名の英語教諭は流れに従う形で生徒への指示やプリントの配布・回収を行っていた。授業終了後、筆者が「オーラル・コミュニケーションIの授業は、チーム・ティーチングでしたが、先生が主にやっていらっしゃるんですか？」と尋ねたところ、j教諭は「今回はね。h先生は忙しいし、僕がすればいいかなって思って。ビデオに録画しておいたから良かったけど、これをライブでしてたら、今日はくたくただったよ。（後略）」と答えていた。

このように、j教諭に限らずT校には、教科全体・校務分掌全体を俯瞰し、相補性を発揮する教師の姿があった。その事例を次に示す。

#### 事例2) V教諭の事例 一教科全体を俯瞰して一

<1月30日（月）2限・5限 化学実験室ほか>

V教諭（40代・男性）はT校7年目（一昨年度から2年間、海外の大学に派遣されており、この年度の4月に帰国）の理科教諭で化学を専門科目としており、2学年の副担任でもある。この日は、2限と5限に中和滴定の実験が行われた。授業の本来の担当は2限目が物理を専門とするS教諭（40代・男性）、5限目が生物を専門とするT教諭（40代・男性）である。この日の実験は授業担当ではないが化学を専門科目とするV教諭が進めた。実験室には、V教諭、本来の授業担当者、実習教諭のO教諭の姿があった。また、2限目には化学を専門科目とするW教諭（40代・男性）の姿もあった。1学年の生徒にとっては初めての化学実験で、しかも、器具の使い方に配慮の必要な実験であるため時間内に終了するかが心配されたが、2時間とも時間内に終了し、得られたデータはど

の班も信頼できるものであった。

この日の実験は、V教諭の計らいで中和滴定の実験がV教諭の主導の下で実施された。またW教諭は、3学年の担任である上、週当たりの授業の持ち時間数も非常に多いのだが、この日の2限目は授業がなかったため実験に加わり、他の教諭とともに生徒の指導に当たっていた。

2月13日の放課後、化学準備室に行くとV教諭の姿があったので筆者が話しかけた。

M：先生がいろいろ気遣いされているっていろんな先生からお聞きするので、そのあたりのこと聞きたいのですが。

T：つかっとらんちゃ。何したけ？

M：中和の実験とか、食文化交流とか。

T：中和の実験は毎年やってるから今年もやっとかんなんやろって。他の先生、化学じゃないからね、自分がやればいいかなって。食文化交流は、O先生大変そうだったから、今年は、副担やし、できることはなるべくやろうと思っはいるけど。意識はないけど、口がうまくない分、体は動かそうとは思ってる。口ばかりにならないようにはしている。口は災いの元。いがみ合っはいてもおもしろくないしね。（後略）

V教諭は、専門外の科目を担当する教諭の負担を見抜き、自分自身の立場で補えることを実行していた。それは、食文化交流の事前準備にも見られた。

食文化交流は、1学年の全クラスと2年の国際コースの生徒が、外国人講師を迎え各国の料理を作り食事をしながら、文化交流を行う行事である。研修部が担当し、12月と3月の特別編成授業期間中の4限から昼食を挟んで実施され、年間に計6回、それぞれ異なった内容で行われる。この行事では研修部員ではないV教諭が、分掌・学年の枠を超えて、食材の購入など事前準備を行うO教諭を助け相補性を発揮していた。

#### 事例3) K教諭の事例 一学年全体を俯瞰して一

<12月16日（金）17：00 進路指導室>

K教諭（40代・男性）はT校3年目、2学年主任で、地理・歴史担当である。この日の朝、職員室のコンピュータで進路探訪報告会のプレゼンテーション資料を作成していたK教諭に面接を申し出たところ、早速、この日の夕方に時間をとってもらえた。進路探訪の話から始まり、2学年の教師集団の話に移っていった。途中から進路指導部長のT教諭も話に加わった。

K：学年によって生徒の質が違うし、担任のね・・・。

T：担任の雰囲気違うしね。

K：2年生の担任は優しい人ばかりやし、1年生はT学年（T教諭が学年主任）にいた人たちで結構ポンポンという人たちで、だから1年生の学年主任



のSさんは、みんなポンポンというからわりと優しく優しく優しく。2年生はみんな優しいから、逆に私が厳しく厳しく、だから生徒は学年主任がおっかないから学年主任の前だけでも何かしようというか。(途中、聞き取れず)前(前任校で)、私が学年主任やったとんでもない学年は、わりと先生方の中にポンポンという人がおったから逆に私横から見とる。その時による。(後略)

K教諭は、学年の担任らの穏やかな特徴を理解し、自分自身は厳しい態度で生徒と関わるようにしていた。学年全体を俯瞰した上で、厳しさの不足を洞察し、自らその役割をとるK教諭がいた。

#### 事例4) O教諭の事例 一分掌全体を俯瞰して一

<2月10日(金)放課後 化学準備室>

O教諭(50代・女性)は実習教諭でT校4年目である。当初研修部全員に割り当てられていた管理指導計画の作成を、4月は実習がなく時間的に余裕があるためほとんど一人で行うなどの相補的行為を行っていた。それに関連してO教諭は、筆者との雑談の中で次のように語っている。

O:私はこういう立場(実習教諭)だから、一步下がってというのは心掛けています。先生方のサポーターですから、先生方がやりやすいようにするのが役割かなって思って。人間関係全てにおいてですけど、自分が嫌と思うことは(他の人に)しないということを心掛けています。これは良くないことなのかもしれませんけど・・・世の中は、プラスマイナスゼロだと思っんですよ、人に嫌なことをすれば自分に帰ってくるんです。例えば、お姑さんにいろいろ言われましたが、合うと思うことは取り入れて自分もするし、違うと思うことはしない。これって、自分勝手なんですよ。自分がかわいいから・・・

(そこにS教諭が入室)

ね、S先生、自分が嫌なことは、相手にしませんよね。

S:そう、管理職に対しても、子どもに対しても一緒ですよ。中には、管理職に対してと、下に対してと態度が変わる人がいるけど、ここ(T校)にはいないよね。

O:最後は人と人ですから・・・。

S:そうそう、子どもだからってバカに出来ない。(後略)

このようにO教諭は、研修部員の多忙を洞察し、当初の役割以外の作業を行っていた。しかも、O教諭にとってはそのメリットがすぐには帰ってくる保証がないものである。

T校で、上述の事例に限らず、すぐには相互にメリットのない相補性、つまり、give & takeのtakeが直接的、即時的には期待できないgiveを看取できた。takeが期待でき

ないにも拘わらず相補的な行動をとる背後に、洞察力と自律性の存在が窺われた。つまり、校長や教諭らが発揮する相補性の背後には、他者が何を嫌悪するのか、他者が何を求めているのかという洞察の存在が窺える。また、O教諭は「自分勝手」という否定的な表現を使っているが、「自主的・自律的」という意味を含むと捉え直すことによって、主体である自分自身が判断基準になっているからこそ、自分に帰ってくる事象を引き受けることができるということではないかと考えられる。

このことは、佐藤が指摘する教師の仕事の特徴のひとつである「再帰性」とも通じる。佐藤はウォーラーが指摘した教師文化の実践に対する再帰的性格を、教師の仕事全般にまで拡張して論じている。その中で、「再帰性」は教職を孤独な仕事とし、どこからでも批判できる無防備な状態にさらしていると述べている<sup>(28)</sup>。

しかし、T校の教師らは相補性を発揮することが再帰的に自分に戻ってくることを経験から会得していることが窺われる。つまり、これらの事例に見られる相補性は再帰的に自分自身を守る役割を果たしている。佐藤は「再帰性」を否定的に論じているが、そのような側面ばかりとはいえないことを示唆している。

これら全体を俯瞰する教師らの相補性は、生徒に対してより良い授業、より良い教育を行うことが最終的な目的になっている。そのために、自分の置かれた環境と他者の環境を把握し、自らがどのような行動をとることが、教師集団全体として生徒により効果的であるかということが念頭にあると思われる。また、ここでの相補性はインフォーマルなものであり、マクロな視点だけでは説明することが困難な性質のものであろう。

## V 結語

本稿では、参与観察の結果から協働する教師集団の内実の一つとして「相補性」を抽出した。その後、「相補性」を「教師集団内に存在する補い合う関係」と定義し、協働する教師集団における相補性の表出の様相、また教員間の階層性を含めた相補性の様態を描き出し、協働する教師集団における相補性について、一高等学校の事例を通して考察した。

その結果、T校には藤原の指摘する「give & takeの関係」としての相補性よりも、即時的・直接的なtakeを期待しない相補性の存在が看取できた。すなわち、個々の教師の相補性は、自分の置かれた状況への謙虚さや、自律性、他者理解の洞察力に置換された形で発揮されていた。

現在の高等学校の現状は、第2次ベビーブーム時期における教師の大量採用とその後の少子化の急激な進行によって、教師の平均年齢は年々上昇している<sup>(22)</sup>。そのことは、藤原がいう予期期待の実現が困難であることを示すものであり、「相補性」の成立を困難にしている現状が



ある。実際、事例調査に入った年のT校の教師の平均年齢は47歳で、全国平均よりも3歳高い上、30代の教諭が男性1名のみで、他の教諭は40歳以上であった。さらに、教員評価制度の導入も始まっており、相補性の成立が益々困難になることは想像に難くなかった。

そのような状況下で、T校の相補性はインフォーマルな場面で発揮されており、教員評価の観点では捉えにくい側面である。また、校務分掌や教育計画等に明記されるような性質の事象ではない。フォーマルな役割で仕事を遂行するよりも、インフォーマルに遂行することが学校全体として、生徒に対して利益が大きいと考え、行動している教諭らの姿がT校の教師集団の中に看取することができた。このような、T校の事例の存在は、困難な状況下での協働成立への足掛かりになることが期待できる。しかし、その一方でそれらの事例に登場する教諭が過度の負担を被ることのないようシステムの改善などマネジメントの必要があろう。

このように、T校の教師には「参加者の平等の努力」や「複雑な課業環境に直面した人間の認知限界についての平等の謙虚さ」の発端、相補性を産み出す背景を窺うことができたと考える。それを整理すると次の三点になる。

第一に、全体における相補性という点である。つまり、教師集団全体として欠けている部分を、集団を構成する個々の教師による平等の努力によって補うということである。T校では、A校長が職務のヒエラルキーに拠らず自らその役を買って出ている。また、A校長は一般教師のそのような姿を認知し、教師集団全体にそのような相補性が発揮されるよう働きかけている。相補性の循環が教師集団内に生まれるような契機を促している。

第二に、個人間における相補性という点である。つまり、個々の教師に認知・技能の限界があるが、その限界を補い合うという意味である。個々の教師が限界を補い合っている様子を、T校の教師集団に見ることができた。個々の限界を理解し、平等に謙虚であるため、相補的な行為が生起すると推察できる。しかし、「平等」だけでは説明できない相補性の存在もみられる。「平等」の前段階として、「違いの理解」を窺うことができる。これまでの教師経験の差や専門科目など、自分との違いを理解した土台に「平等」が存在し相補性が発揮されている。

第三に、全体と個人との相補性のバランスという点である。相補性をT校の教師は全体と個人とのバランスの中で発揮していた。つまり、教科全体、学年全体、学校全体をそれぞれの立場で俯瞰した上で、自らの置かれた状況を判断し、相補性を発揮している。また、それは個々の教師の自主的、自律的な態度によってなされている。そして、T校でみられたそのような相補性はお仕着せやお節介にはならず、調整の機能を果たしている。そのよ

うに相補性の発揮には、全体を俯瞰する広い視野と自らの置かれた立場、環境を第三者的に見る視点、他者理解の洞察力の存在が窺える。

なお、本稿で、上記の相補性の3つの局面と協働との関係について論じることは困難である。何故なら、先に論じたように、協働は多様な文脈依存性を強く有しているため、本稿で論じた相補性と他のカテゴリーとの関連によって協働を関係づけ、説明する必要があると考えるからである。よって、本稿では、協働する教師集団に上述したような相補性が存在したという結論に留める。そして、紙面の都合上、本稿で論ずることができなかった他のカテゴリーと相補性の関連、複数のカテゴリーと協働との関係についての分析・考察は、今後の課題としたい。

また、本稿では社会的・制度的背景による影響にまで踏み込み切れてはいない上、一校の事例での考察であるため、他の学校に一般化できるとは考えていない。よって、社会的・制度的背景との関連を見ることと、一般化の可能性は今後の課題となる。

さらに教員評価の制度化が進む中、相補性に見られるようなインフォーマルな側面をどう評価するのかは、教員評価制度の大きな課題になると考えられるため、研究の一層の深化が望まれる。

#### —注—

- 1 今津は、シャインの主張する組織文化の三次元を学校組織文化に対応させて以下のようにレベル分けをしている。第一の次元である「形態」は、校舎や教室の形態をはじめ、服装の型、言葉づかい、卒業式などの儀式的形態など、観察しやすいけれども、その意味を解読することが難しい諸事項をさす。第二の次元である、「価値・行動様式」は、学習指導や生徒指導に関する「制度的学校文化」により構成されているものである。学習指導要領や教科書によって指導基準が定められているとはいえ、同じ学校段階・学校種であっても現実の指導方針や指導内容、指導方法は同一ではない。この同一ではない部分を明らかにするのが、価値・行動様式の問題になる。第三の次元が「黙示的前提」である。当該学校での「形態」や「価値・行動様式」の背後にあって、教師が自明として疑うことのないようなすべての概念のことである。（『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会、pp.157-164、1997）
- 2 文部科学省『平成16年度学校教員統計調査』によると、高校教員の平均年齢は昭和55年に40歳だったが、平成16年の調査では44歳にまで上昇している。

#### —参考文献—

- (1) 毎日新聞2005年12月15日版

- (2) 今津孝次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会, pp.53-58, 1996
- (3) 岡東壽隆「学校経営の様態と組織文化研究」, 岡東壽隆・福本昌之編『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版, pp.57-58, 2000
- (4) 今津孝次郎, 前掲書(2), pp.157-164
- (5) 水本徳明「課題提起—学校経営言説における「協働化」」『日本教育経営学会紀要』(38), pp.154-156, 1996
- (6) 谷健二「高等学校における学年経営に関する研究—学年経営活動の「自律」と「調和」の視点から」上越教育大学大学院学校教育研究科提出修士論文, 1991
- (7) 嘉手苺良治「普通科高等学校の学年経営における教員間の協働性に関する研究—学校組織文化の視座に基づいて—」上越教育大学大学院学校教育研究科提出修士論文, 1999
- (8) 鈴木克志「高等学校数学教育における教科経営に関する研究—生徒の問題解決能力の育成を目指して—」上越教育大学大学院学校教育研究科提出修士論文, 1999
- (9) 中留武昭・田村知子「総合的な学習の時間を動かす教師のウチなる協働」中留武昭・田村知子『カリキュラムマネジメントが学校を変える』学事出版, p.90-97, 2004
- (10) C. I. バーナード, 山本安次郎他訳『新訳 経営者の役割』ダイヤモンド社, p.67, 1968
- (11) 加藤崇英「協働」小島弘道編『現代学校経営論』大塚学校経営研究会, pp.45-55, 2000
- (12) 藤原文雄「教員間の知識共有・創造としての『協働』成立のプロセスについての一考察」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究室紀要』第17号, pp.2-21, 1998
- (13) 水本徳明, 前掲論文(5), pp.154-156
- (14) 紅林伸幸, 下村秀夫, 中川謙二, 山本真治「学校を拓く教師たち, 協働する教師たち—教師の協働をめぐる3つのエスノグラフィーから—」『滋賀大学教育学部紀要 教育科学』, pp.119-138, 2003
- (15) 黒羽正見「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—」『富山大学教育学部研究論集』(6), pp.1-11, 2003
- (16) 中留武昭「学校経営における協働文化の形成と専門職性の再吟味」中留武昭論文編集委員会『二十一世紀の学校改善—ストラテジーの再構築』第一法規, p.294, 2003
- (17) 油布佐和子「教師集団の解体と再編—教師の「協働」を考える—」『教師の現在・教職の未来 あすの教師像を模索する』教育出版, pp.52-70, 1999
- (18) 秋田喜代美「実践の創造と同僚関係」佐伯胖編『教師像の再構築』岩波書店, pp.235-259, 1998
- (19) 佐藤学「教師の自律的な連帯へ」佐伯胖他編『学び合う共同体』東京大学出版, pp.163-171, 1996
- (20) 佐藤学「教育危機の中の教師生活」全日本教職員組合編『季刊 デュカス』(4), 大月書店, pp.28-35, 1994
- (21) 佐藤郁哉『フィールドワーク 書を持って街へ出よう』新曜社, pp.129-135, 1992
- (22) 「指導変革の軌跡46そのとき教師はそして生徒はどう変わったか」『進研ニュースVIEW21』(2), ベネッセ教育総研, pp.30-34, 2004
- (23) 佐藤郁哉, 前掲書(21), pp.180-185
- (24) 箕浦康子「仮説生成の方法としてのフィールドワーク」, 志水宏吉編『教育のエスノグラフィー—学校現場のいま—』嵯峨野出版, pp.32-47, 1998
- (25) B.G.グレイザー, A.L.ストラウス著, 後藤隆他訳『データ対話型理論の発見—調査からいかに理論をうみだすか』新曜社, pp.38-39, 1996
- (26) T高等学校新聞(81), 2006
- (27) 藤原文雄「教育課題対応のための『協働』と校長のリーダーシップ」浦野東洋一他『学校経営と法研究会叢書1現代学校論』八千代出版, pp.98-107, 1999
- (28) 佐藤学「教師文化の構造—教育実践研究の立場から—」稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会, pp.31-36, 1994