

## 教師はカリキュラムの編成主体たりうるか

——相対的自律性の低下と〈再〉主体化の可能性

金子 真理子

(東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター助教授)

教育課程の編成は、戦後一貫して、学習指導要領によって基準が示されているものの、基本的には各学校において行うことと定められている。それならば、教育現場の実践者であり、学校組織の成員である教師は、「上」から降りてくる教育政策を、実践レベルで修正し、さらには自らの声を出すことによって教育政策へフィードバックしていくことができるのか。すなわち、このような方法によって、たとえ部分的であっても、教師はカリキュラムの編成主体たりうるのだろうか。

第1節では、1980年代までの戦後日本の教育システムの特徴を簡単に振り返り、教師が持ちうる相対的自律性——社会的・経済的・政治的制約のなかにあっても、教育的観点から自らの判断で教育行為を選択しうる可能性——について検討する。第2節では、1990年代以降のカリキュラム改革と学校評価・教員評価の政策動向の中で、教師の相対的自律性が低下する危険性について、社会的に考察する。第3節では、まさにこのような時代に、教師がカリキュラムの編成主体であり続けることを保障するためには、学校の組織的条件が不可欠であることを、教師対象の質問紙調査データを用いて分析する。

### 1. 教育内容の制度化と教師の相対的自律性 ——戦後～1980年代の日本

#### (1) 学習指導要領によるコントロール

日本では、学校で子どもたちに教えられるべき教育内容は、学習指導要領によって公的に規定さ

れている。戦後、日本の学習指導要領は、ほぼ10年に一度の割合で改訂されてきた。この位置づけを簡単に振り返ると、1947年版『学習指導要領一般編（試案）』と1951年の同一一般編は、各学校の教育課程編成に関して戦前の上意下達の画一的 방식을改め、教師たち自身が適切な教育課程を編成するための「手引き」として出されたものであった。しかしながら、1958年の学習指導要領改訂は、このような学習指導要領の性格及びその内容に大きな変更を加えた。すなわち、学習指導要領は法的拘束力をもつ国家基準であるとの行政解釈が強調され、中央集権的・画一的教育課程への方向転換がなされた（文部省『学習指導要領』各改訂年度版；柴田 2000）。

このようにして、学習指導要領は、教育内容の国家基準を示す、一種の〈ナショナルカリキュラム〉として示されるようになった。そして、このような基準のもとで、地方教育委員会が、学校における教育課程の編成と実施に対して、一定の指導行政を行ってきた。これにより、国において決定された〈ナショナルカリキュラム〉が、学習指導要領、教科書、指導行政を介して、教育現場に「降りてくる」という上意下達のイメージが根強く残った。また、学習指導要領改訂や教科書検定の検討過程には、密室的な部分もまだ多く残されていた。このような状況下で教師も研究者も、中央集権的なコントロールが大きいことは指摘できても、ナショナルレベルでの教育的知識の編成プロセスや、そこに働く具体的な権力関係を、実証的に描き出すことは難しかったといえる。

## (2) 教育内容の制度化とその背景

### ——日本の教育システムの特徴

それでは、学習指導要領に示される教育内容には、どのような特質が見出されるのだろうか。沖津(1994)は、1951年、1958年、1969年、1977年、1989年改訂の算数・数学の学習指導要領の内容の変遷を題材にして、ナショナルレベルでどのような知識が教育的知識として選択・編成されているのかという問題を検討した。彼女が注目したのは、「日本の教育システムの自律性ないしは自己運動的性質であり、ある場合には一種の閉鎖性、硬直性として現象する側面」(p. 87)であった。分析によると、学習指導要領に規定される教育内容は、改訂を経るに従って安定化し、いわゆる「学校算数」などの教科イメージが固着化するに至っている。

「学校算数」は、必ずしも、社会の変化に対応したもので、学界の学問的合意にもとづくものでもない。それにもかかわらず、教育内容の制度化が進んだのである。このことをどう考えればよいのであろうか。この教育内容の制度化過程の背景には、山田(2004)がパイプライン・システムと喩えた、戦後日本の教育システムの特徴が関わっていたといえよう。すなわち、生徒たちは、まず小学校という太いパイプに流されるが、「高校受験」や「大学受験」などの分岐点でそれぞれ異なったパイプに入っていく、最終的には、それぞれのパイプに見合った職業に、ほぼ自動的に押し出される。このような教育システムの下では、パイプライン通過中の知識や技能の習得よりも、パイプラインの分岐対策、つまり受験勉強のほうが重要になる。日本社会は、このような教育システムを構築した上で、学校における教育内容にはあまり期待せず、受験での成績(基礎学力や忍耐力のレベルを表す)と、企業等に入社後の知識、技術習得のための職場訓練(オン・ザ・ジョブ・トレーニング)を重視するというシステムをとってきた(山田 2004: 164-165)。

このようなシステムの下で、教育内容は必然的に不問に付されやすく、その制度化は進行してきたと推測される。教育社会学者たちも、教育内容

を括弧にくくった上で、まずはこのパイプライン・システムのありようの分析に集中する傾向があったといえる。

## (3) 教室レベルでのカリキュラム実践

### ——教師の相対的自律性

日本型〈ナショナルカリキュラム〉、上意下達型の教育行政システム、制度化された教育内容、パイプライン・システムとしての教育システム——このような条件の下で、日本では教科カリキュラムの内容に対する社会学的分析は十分に進まなかった。しかし、教師の教育行為が相対的自律性を有していると仮定するならば、少なくとも、教室レベルでの教育的知識の編成・伝達・獲得過程は、問われてしかるべきテーマであった。

先述したように、教育課程の編成は、戦後一貫して、学習指導要領によって基準が示されているものの、基本的には各学校において行うこととされている。ここに、学校が裁量権を発揮する正当性がある。国家や教育委員会も、学校内の教育課程や教師の教育行為をすみずみまで掌握することは不可能であった。こうした状況下で、いくつかの民間教育運動や、教師による独自のカリキュラム編成の工夫が実践されてきたのである(柴田 2000)。このような教師たちの運動を見る限り、戦後日本の教師たちは、〈ナショナルカリキュラム〉の規制のなかにあっても、相対的自律性——社会的・経済的・政治的制約のなかにあっても、教育的観点から自らの判断で教育行為を選択しうる可能性——を有していたと考えられる。

つまり、1980年代までの学校現場では、中央集権的・画一的な〈ナショナルカリキュラム〉の規制が働いていたとはいえ、個々の教師の実践レベルでは、「画一性のなかでの裁量」が発揮される余地があったと考えられるのである。そこには、自らの理念に基づき、あるいは目の前の子どもにに応じて、教育内容や教育方法を工夫していく「熱心な教師」もいれば、その一方で「やる気のない教師」も混じっていた可能性があり、またそれが許された時代である。

## 2. 教育改革と学校の分岐点 ——1990年代以降の日本

ところが1990年代に入ると、日本型〈ナショナルカリキュラム〉自体に大きな変動が起きている。第一に、「新しい学力観」「生きる力」をスローガンとした教育改革、第二に、新自由主義と結びついた学力向上施策、第三に、学校評価や教員評価を機軸とした政策である。以上の動向のなかで、学校現場は、教育的知識を選択し組織化する基本原理をどこに求めるかという点で、分岐点に立たされている。それと同時に、教師の相対的自律性には、いかなる変化が起ころつつあるのだろうか。

### (1) 「新しい学力観」「生きる力」の カリキュラム改革

1989年改訂の学習指導要領は、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育を充実することとしている。この改訂では、小学校低学年の理科と社会が廃止され、生活科が新設されたことも大きな変化である。1991年には、小・中学校の指導要録の形式も変更され、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの能力を学力の基本とする「新しい学力観」に立つ評価が強調されるとともに、子どもの可能性を積極的に評価することが掲げられるようになった。

続く1998年改訂の学習指導要領も、基本的には、1989年改訂の指導要領の改革路線を受け継ぐものであった。この1998年改訂の指導要領は、2002年4月より、完全学校五日制のもと施行されている。知識偏重の詰め込み教育から「生きる力」を育てる教育への転換、教科内容の削減と「総合的な学習の時間」の導入——これらが盛り込まれた現行の指導要領は、「ゆとり教育」と呼ばれる改革路線の上にあった。

以上の改革路線は、いかなる社会背景のもとに登場したのだろうか。岩木(2004)は、それが構想された1980年代の日本が置かれていた政治経済的文脈に即して、おおよそ次のように解釈してい

る。「新しい学力観」「生きる力」などのカリキュラム改革は、教育理念の点からみても、また改革を推進した行政機構の点からみても、1984～1987年の臨時教育審議会の産物である。臨教審は、レーガン、サッチャー流の新自由主義思想からスタートしたが、レーガン、サッチャーの新自由主義教育改革が米英の産業競争力再建のための能力主義教育の徹底化(学力向上、規律回復)であったのに対して、欧米から貿易黒字削減を激しく迫られていた日本では、新自由主義思想と規制緩和は、個性重視という考え方やポストモダニズムと共鳴しあい、「ゆとり教育」の理念を形作った。臨教審以降に進められた「ゆとり教育」は結果的に、消費社会の深化という役割をになうバブル教育であった。

岩木が述べたように、「新しい学力観」「生きる力」をスローガンとしたカリキュラム改革は、先進国が共有する社会の構造変動を背景にしているだけではなく、1980年代の政治経済的文脈のなかで、日本が選ぶことになった政策だった可能性は大いにある。だとすれば、「新しい学力観」「生きる力」の文化的基盤がどこにあったのか、日本国内のいかなる社会集団がこの改革を支持したのかを見出すことは難しいかもしれない。そもそも1980年代までの我々は、教科カリキュラムの内容にそれほど大きな関心を払ってこなかった。なぜならば、前述のように、パイプライン・システムと喩えられた教育システムのなかで、どこかのパイプラインに入りさえすれば自動的に将来の見通しがついたし、社会階層の高い子どもたちは、私立学校や塾での教育機会を既に有していたからである。

いずれにせよ、「新しい学力観」「生きる力」をスローガンとした「ゆとり教育」がいかなる文化的基盤や政治経済的背景をもつものであれ、こうした理念にもとづくカリキュラム改革が、結果的に子どもの学習・発達にどのような影響を及ぼすかは、自明のことではない。予測されることの一つは、それが教室場面では子どもにとって「見えない教育方法」(Bernstein 1975)<sup>1)</sup>として現象化する可能性が高いということである。そのような

教室場面では、教師の意図や評価枠組みが「見える」子どもと「見えない」子どもの間で、学習への取り組み方に格差が生じるおそれがあり、特に社会階層の低い子どもたちにとっては不利になる可能性が指摘されている。

## (2) 新自由主義と結びついた学力向上施策

以上の「ゆとり教育」は、しかしながら、早くも修正を迫られることになる。バブル経済崩壊後の景気低迷、日本型雇用慣行システムの崩壊、新規学卒者の就職率の低下といった経済システムの変調が、教育システムのパイプラインに「漏れ」を生じさせた（山田 2004）。これにより、人々の間に「勉強しても保証がない」という感覚を蔓延させることになった。折しも1990年代半ば以降、生徒の学習への意欲やコミットメントが、階層間格差をともしつつ低下していることが、多くのデータによって示されている（樋田ほか編 2000; 荻谷 2001）。このような教育を取り巻く構造変動のなかで、「ゆとり教育」路線のカリキュラム改革が、生徒たちのインセンティブをますます見えにくくし、学力低下を招くと危惧する批判が高まった。新教育課程の実施目前の2000年前後からメディアを席卷した学力低下論争は、教育関係者だけでなく広く保護者の不安を煽った。

その一方で、岩木（2004）の整理によると、経済システムの変調もいよいよ深刻化の一途を辿り、グローバリズムの影響が製造業の空洞化とデフレ不況、リストラという形で具体化した後に、雇用・労働の柔軟化と新産業の創出が、経済面での国策となっていった。このような政策理念は、学力低下批判と共鳴しあいながら、教育分野にも影響を与えた。2001年「二十一世紀教育新生プラン」が登場して以降、文部科学省は大学院重点化、産学協同、国立大学独立行政法人化、入学年齢基準緩和など、高等教育の国際競争力の向上を目指し始めた。初中等教育でも、学習指導要領の最低基準化、学力向上フロンティアスクール、学校選択制、学校評議会、全国総合学力調査の実施など、学校の競争力向上を目指し始めたのである。

現在の文部科学省による学力向上施策は、結果

的には新自由主義的な改革と結びついて進行した。生徒たちのインセンティブを見えにくくしてきたといわれる「ゆとり教育」の後に提示された学力向上施策も、生徒全体の学習意欲や学力の底上げを図るよりはむしろ、教育を競争的な市場のなかに放り込んで、敗者ではなくその勝者たち（卓越した学校や子ども）に積極的な資源投下を行おうとする政策にほかならなかったのである。

また、国が進めようとしている地方分権化政策も、地方教育行政や学校現場に自助努力と自己責任を求めるものとなっている。地方分権の一般的な議論においても、義務教育国庫負担金の廃止をめぐる議論が佳境にさしかかろうとしている。このような分権化政策は、地域格差・学校格差を義務教育段階から広げ、ひいては生徒の学力格差をも拡大させる危険性を孕むものである。

耳塚ほか（2002）は、関東地方の小学生を対象にした学力調査と質問紙調査の結果をもとに、学力水準の低下の問題以上に、階層間格差をともしつつ学力格差が拡大していることを問題化した。彼らが強調したのは、平等な教育と質の高い教育成果の双方が達成されなければならないという原則にほかならない。文部科学省が矢継ぎ早に繰り出している学力対策事業の多くの焦点は教育の質の回復に置かれている。だからこそ、平等の視点からの事実の観察と改革方策の提示が必要であると訴えたのである。

## (3) 分岐点に立つ教師

以上の教育をめぐる構造変動と政策変化のなかで、学校教育現場は、教育的知識を選択し組織化する基本原理をどこに求めるかという点で、まさに分岐点に立たされている。教師たちは、「ゆとり教育」を基本理念とする現行の学習指導要領の枠組みの中で、学力対策にしゃにむに努めなければならないという、奇妙な二重構造の中におかれているかのようにも見える。この矛盾した状況の中で、学校現場には、自らの判断と選択にもとづいた裁量権を発揮する余地が、どの程度残されているのだろうか。

現在の学校現場は、このような裁量権を以前よ

り発揮しにくい状況に置かれているといわざるを得ない。背景の一つとしては、教育行政の地方分権化の下で、近年広がりつつある自治体レベルの「情報開示」「学校評価」「教員評価」の動向も関係していると考えられる。2000年に出された教育課程審議会答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価のあり方について」では、教育課程の実施状況に関して、学校評議員制度等により保護者や地域の人々の声を反映させた点検評価の実施が、学校に求められると同時に、そのためのガイドライン作りが教育委員会に求められた。こうした政策動向は、保護者・地域の人々・教育委員会に対する学校の「説明責任」を今まで以上に要求するものである。一方で、教師の勤務評価を処遇と結びつける議論も再燃しつつあり、一部地域では処遇と連動した教員評価制度が導入されつつある。

学校評価や教員評価自体にはプラスの可能性もあるが<sup>2)</sup>、これが新自由主義的な競争原理のなかで機能する際には、二つの危険性が孕まれている。第一に、教育委員会の指導方針や予算配分方針、管理職の学校経営方針によっては、学校や教師に対するコントロールが今まで以上に強化される危険性である。第二に、学校や教師たちが、不特定多数の人々によって「評価される存在」になることによって、自らの教育行為を、その時々ヘゲモニーを握っている集団の意向に沿うように、規制していく危険性である。たとえば、声の大きな保護者の集団が、子どもの将来の受験のために小学校に英語活動を取り入れてほしいといったら、すぐに英会話スクールに委託してパッケージ化したカリキュラムを提示してもらい、無資格のネイティブスピーカーを雇って授業をしてもらう——たとえば、このようなことが実際に行われる危険性である。

現在の状況は、1980年代までの教師が有していた相対的自律性が、「画一性のなかでの裁量」の発揮だったのとは対照的である。一見「多様」な選択肢が用意されているように見えて、個々の教師が自らの判断と選択にもとづいた裁量権を発揮する余地は、ますます侵食されてきているのでは

ないだろうか。しかも同時に、教師たちは紛れもなく分岐点に立たされている。その分岐点は、教育的知識を選択し組織化する基本原理をどこに求めるかという「選択」、すなわちカリキュラムに関する「選択」であると同時に、その編成主体であり続けようとするかどうかという「選択」である。

### 3. カリキュラムの編成主体としての教師を支える学校組織

このような状況下で、個々の教師が、「評価される存在」として査察の目を気にすればするほど、実践レベルでカリキュラムの編成主体となることは容易ではないだろう。したがって、教師がカリキュラムの編成主体であり続けるには、これまでとは違った方法が必要になってくるのではないだろうか。一つの方法として考えられるのは、組織を通じた〈再〉主体化という可能性である。これには、当面二つのレベルが考えられる。一つには、学校組織内で教師の主体的な実践が保障されるというレベルであり、二つには、教師の意見や要望が学校組織を通して政策にフィードバックされていくというレベルである。

以下では、教師がカリキュラムの編成主体であり続ける方法について、学校組織との関連を中心に分析する。ここで用いるデータは、我々の研究グループ（代表・荻谷剛彦）が、2004年1月に8都県で実施した小・中学校教員調査データ（有効回答数673票）である。調査は、山形、埼玉、東京、富山、愛知、滋賀、愛媛、熊本の8都県を選び、教員名簿をもとにそれぞれの地域からランダムに各400人（小学校200人、中学校200人）を抽出し、郵送法で実施した<sup>3)</sup>。

調査データによると、多くの教師は、教育改革の進め方や教育行政に対して批判的である。表は省略するが、「文部科学省や教育委員会は現場のことを把握していない」と答えた教師は87%に達する。「教育改革のスピードが速すぎる」と思う教師は75%、「事務処理の仕事量が増した」教師は90%、「仕方なく対応していることが多い」教師も80%に及ぶ。そもそも、「教育改革をする目

図表-1 勤務校に関する意識

生徒指導上の問題をすぐ相談できる人がいる	86
校内研修は盛んである	64
教員間で授業をアドバイスすることがある	60
教員間で授業を見合うことがある	60
管理職と必要に応じて面接する	73
校長は教員集団の判断を重視してくれる	63
いつも管理職から見られている気がする	39
勤務時間や長期休暇の登校について厳しくチェックされている	27
校長の自分に対する評価は低い	21
今の学校のやり方に疑問がある	47
新しい提案を自分から行うことがある	71
学校長の方針に教員が反対意見を述べることもある	42
学校長は教育委員会の方針に反対することがある	19

注: 数値は「そう思う」「とてもそう思う」+「まあそう思う」の合計)と答えた割合(%)

的を十分理解している」教師は44%に過ぎず、「改革は概ね子どものためになっている」と思う教師も15%とわずかである。このような状況下で、「全体的には今の教育改革に賛成だ」と思う教師は21%にとどまった。

それならば、現場の教師たちは、このような教育改革を、学校組織内の実践レベルで修正し、さらには自らの声を出すことによって教育政策へフィードバックしていくことができるのか。すなわち、教師はこのような方法によって、部分的であってもカリキュラムの編成主体であり続けることができるのか。以下では、その可能性や条件について、学校組織との関連を中心に検討していく。

### (1) 勤務校に関する意識

まず図表-1より、教師たちは、自らが所属する学校組織の特徴をどのように捉え、「今の学校のやり方」に対してはどんな意見を持っているのかを見ていこう。

「生徒指導上の問題をすぐ相談できる人がいる」に「そう思う」(「とてもそう思う」+「まあそう思う」の合計、以下同じ)と答えた教師は全体で86%と多い。「校内研修は盛んである」「教員間で授業をアドバイスすることがある」「教員間で授業を見合うことがある」についても、6割以上が「そう思う」と答えている。生活指導上や学習指導上の教師同士の協力や交流は、決して少なくない。

次に、管理職との関係はどうだろうか。「管理

職と必要に応じて面接する」と答えた教師は73%、「校長は教員集団の判断を重視してくれる」と答えた教師は63%と過半数を超える。一方、「いつも管理職から見られている気がする」と思う教師は4割、「勤務時間や長期休暇の登校について厳しくチェックされている」と思う教師は3割いる。教師と管理職との間のコミュニケーションはある程度達成されている一方で、それは時として、管理的なまなざしとして教師に受け止められている場合もある。

このような学校組織内で、「今の学校のやり方に疑問がある」に「そう思う」と答えた教師は、約半数いる。学校の方針に大多数の教師が従っているわけではない。

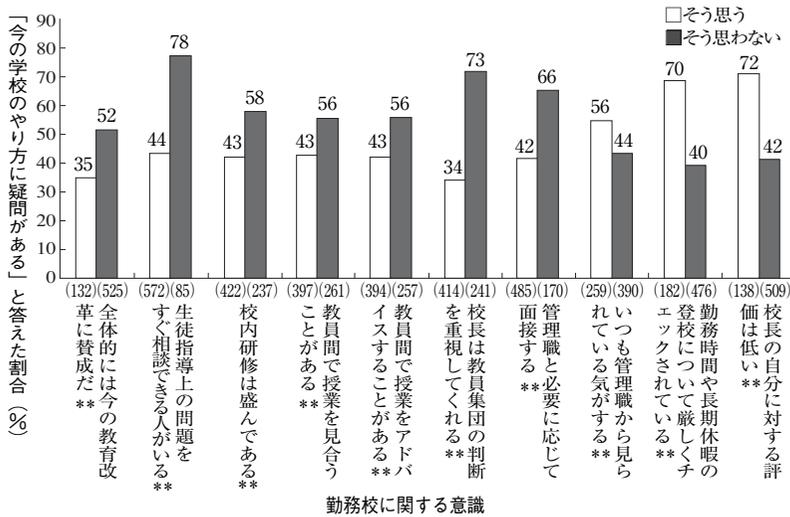
それでは教師たちは、自らの意見をどれくらい声に出しているのだろうか。「新しい提案を自分から行うことがある」と思う教師は71%に及ぶ一方で、「学校長の方針に教員が反対意見を述べることもある」と思う教師は42%にとどまる。一方、学校長と教育委員会との関係に注目してみると、「学校長は教育委員会の方針に反対することがある」という質問に「そう思う」と答えた教師は、2割に満たない。「反対意見」を通じた、「下」から「上」へのフィードバックは、そう簡単には起こりにくいことがうかがえる。

### (2) 「学校のやり方」に対する疑問を減らす要因

現在進行中の教育改革に対して批判的な意見をもつ教師が多数に及ぶことは先に見たとおりである。この事実を前提にすると、もしも学校内で「上からの教育改革」をそのまま進めようとするれば、教師たちの不満は、より表面化・顕在化するに違いないだろう。ところが、こうした状況下でも、「今の学校のやり方に疑問がある」という意見は約半数で、拮抗している。それでは、この回答を左右するのは、どのような学校組織の特徴と関係があるのだろうか。図表-2では、主に、勤務校に関する意識の違いによって、「今の学校のやり方に疑問がある」と答えた教師の割合がどのように異なるかを示した。

はじめに、「全体的に今の教育改革に賛成」と

図表-2 「今の学校のやり方に疑問がある」教師の割合(勤務校に関する意識別)



注1: \*はカイ2乗検定の結果。\*:p<.05, \*\*:p<.01。  
 注2: ( )内は人数。たとえば、一番左の棒グラフ下の(132)は、「整体的には今の教育改革に賛成だ」に「そう思う」と答えた教師の人数。以下、同。

思っている教師の間では、「今の学校のやり方に疑問がある」と答えた割合は35%に過ぎないが、そう思わない教師では52%に及ぶ。つまり、教育改革に賛意を示していない教師ほど、「今の学校のやり方」に対する疑問も高まるのである。さらに、より身近な学校組織の体質も、この回答に大きな影響を与えている。まず、教師同士の交流に注目すると、「生徒指導上の問題をすぐ相談できる人がいる」、「校内研修は盛んである」、「教員間で授業を見合うことがある」、「教員間で授業をアドバイスすることがある」と答えた教師のほうが、そうではないと答えた教師よりも、「今の学校のやり方に疑問がある」割合は少なくなる。同僚間でのコミュニケーションが十分図れている学校の場合には、現在の勤務校に対する疑義は弱くなるのである。

次に、管理職との関係に注目すると、「校長は教員集団の判断を重視してくれる」と思う教師では、「今の学校のやり方」を疑問視する割合は34%であるのに対し、そう思わない教師では疑問視する割合が73%と倍以上に達する。また、「管理職と必要に応じて面接する」教師では疑問視する割合は42%にとどまるが、そうではない教師では66%にのぼる。このように管理職との意思疎通の

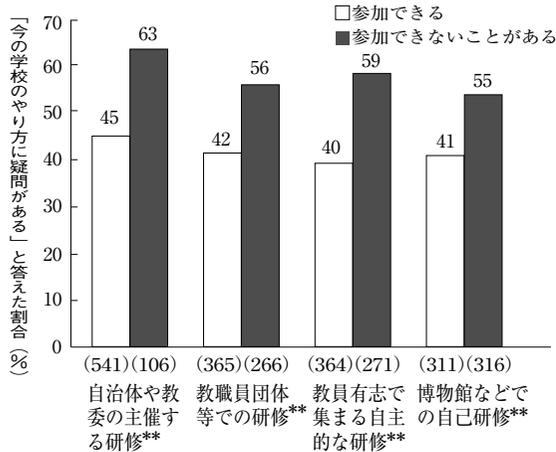
成否が、勤務校への態度の違いとなって表れるのである。一方で、「いつも管理職から見られている気がする」「勤務時間や長期休暇の登校について厳しくチェックされている」といった管理主義的なまなざしを感じている教師や、「校長の自分に対する評価は低い」と思っている教師では、「今の学校のやり方」を疑問視する割合が高まる傾向がある。教師の勤務評価を処遇と結びつける議論が再燃しつつある

が、評価のまなざしをどのように受け止めるかによって、「学校のやり方」に疑問を持つかどうかが変わってくるのである。

さらに、学校の特徴を表すもう一つの側面として、「研修参加の許容度」に注目したい。調査では、「校内研修」「自治体や教育委員会の主催する研修」「大学や大学院での研修」「教職員団体等での研修」「教員有志で集まる自主的な研修」「博物館などでの自己研修」の各研修が、学校内でどの程度勤務として認められているかを尋ねている。表は省略するが、「参加できる」（「いつでも自由に参加できる」+「他の教員に迷惑がかからない限り参加できる」の合計）と答えた教師の割合は、「校内研修」95%、「自治体や教育委員会の主催する研修」82%、「大学や大学院での研修」53%、「教職員団体等での研修」55%、「教員有志で集まる自主的な研修」54%、「博物館などでの自己研修」46%である。

それでは、上に見たような「研修参加の許容度」の違いによって、「今の学校のやり方に疑問がある」という回答の違いが表れるのだろうか。図表-3を見よう。ここでは、「自治体や教育委員会の主催する研修」「教職員団体等での研修」「教員有志で集まる自主的な研修」「博物館などでの

図表-3 「今の学校のやり方に疑問がある」教師の割合(研修参加の許容度別)



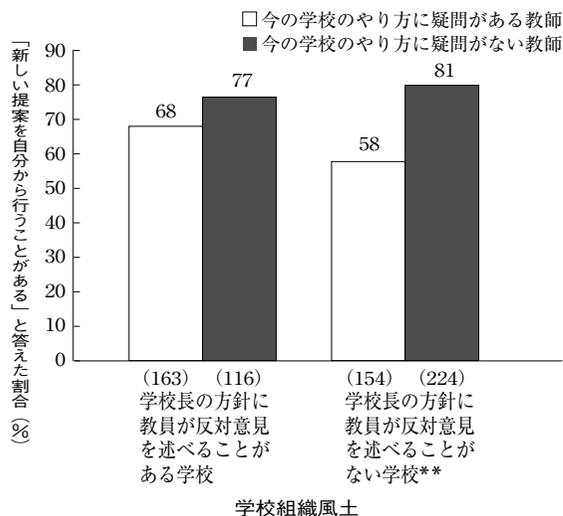
研修参加の許容度

注1: \*はカイ2乗検定の結果。\*:p<.05, \*\*:p<.01。

注2: ( ) 内は人数。

注3: 「研修参加の許容度」は、学校で各項目の研修が勤務として認められているかどうかによる。「参加できる」は、「いつでも自由に参加できる」+「他の教員に迷惑がかららない限り参加できる」の合計。「参加できないことがある」は、「管理職の判断で参加できないことがある」+「ほとんど認められていない」の合計。

図表-4 「新しい提案を自分から行うことがある」教師の割合(「今の学校のやり方に対する疑問」別/「学校組織風土」統制)



注1: \*はカイ2乗検定の結果。\*:p<.05, \*\*:p<.01。

注2: ( ) 内は人数。

自己研修」への参加の許容度が低いほど、「学校のやり方」に対する疑問が高くなるという関係が認められた。すなわち、「参加できないことがあ

る」と答えた教師のほうが、「参加できる」と答えた教師に比べて、「学校のやり方」を疑問視する傾向が強いのである。

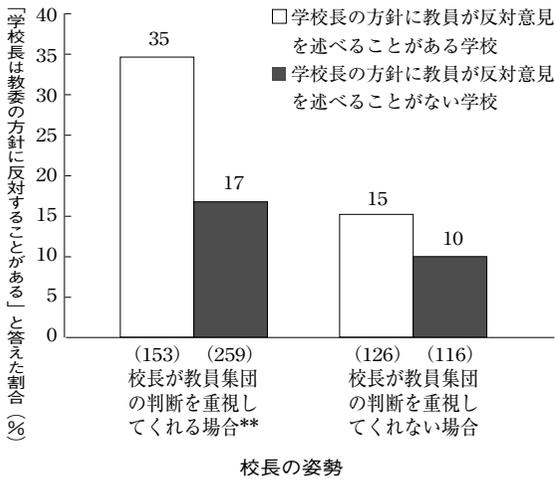
以上より、学校組織の特徴によって、「今の学校のやり方」に対して疑問を抱くかどうかが大きく左右されることがわかった。教師同士が自由に意見を交換できる風通しのよい学校、研修の機会も含めて、教育実践を主体的に創造する環境が保障されている学校であれば、現在の勤務校への疑義は弱くなる。そこでは、「上」から降りてきた教育改革でも、その実施過程において検討したり修正したりする余地が残されているだろう。このようなことが関係していると考えられるのである。

(3) 「声を出す」ことの意味

次に、教師たちが学校のやり方に「疑問」を感じたとしても、それを「声に出す」ことができるかどうか、その可能性を左右する条件について考察したい。まず、「新しい提案を自分から行う」割合は、「学校のやり方」に疑問を持っている教師では63%であるが、疑問を持っていない教師では79%と16ポイントも高く、1%水準で有意な差がある(表省略)。しかし、図表-4に目を向けると、「学校長の方針に教師が反対意見を述べる」ことがある学校では、「学校のやり方」に疑問を持った教師が、「新しい提案を自分から行う」割合が68%と高まり、「疑問がある」教師と「疑問がない」教師の間の差は9ポイントに縮まっている。これに対し、「反対意見を述べる」ことがないという学校では、「学校のやり方」に疑問を持っている教師が、「新しい提案を自分から行う」割合は58%に低下する。

学校組織の活性化の観点から見ると、「今の学校のやり方」に疑問のない教師だけでなく、疑問のある教師も、「新しい提案」を出していく組織風土が望ましいと考えられる。それでは、そのような学校づくりを可能にする条件はいったい何だろうか。まず、管理主義的ではない、管理職との密接なコミュニケーションが必要と思われる。また、「学校長の方針に教員が反対意見を述べる」ことがある」ことも重要である。「反対意見を述べ

図表-5 教師の「声」が学校長の「声」に及ぼす影響  
 (「学校組織風土」別/「校長の姿勢」統制)



注1: \*はカイ2乗検定の結果。\*: $p < .05$ , \*\*: $p < .01$ 。  
 注2: ( )内は人数。

ることがある学校では、疑問を持った「個人」も、時には評価の視線を気にせず、「新しい提案」を自分から出していきやすい。多様な意見を示す「教員集団」が、こうした行為を支えていると考えられる。これに対し、「反対意見を述べる」ことがない学校では、疑問を持った「個人」が「新しい提案」を出しにくい。一人ひとりの「個人」に対し、マイナスの評価が下されるのではないか、という意識が強く働くからだろう。

最後に、教育政策へのフィードバックという点で、教師たちが「声を出す」ことの役割について検討したい。87%もの教師たちが「文部科学省や教育委員会は現場のことを把握していない」と答えていたのは先に見たとおりである。教師たちの意見は、学校長を通して、教育委員会まで届くのだろうか。ここでは、「学校長は教育委員会の方針に反対することがある」という質問に着目して検討しよう。

図表-1で確認したように、そもそも「学校長は教育委員会の方針に反対することがある」という質問に「そう思う」と答えた教師は19%しかいない。しかしながら、「学校長の方針に教員が反対意見を述べることがある」かどうかという回答別にこの数値をみると(表は省略)、「学校長は教育委員会の方針に反対することがある」と答えた割合は、

「教員が反対意見を述べる」ことがある学校では26%になる。一方、「教員が反対意見を述べる」ことがない学校では15%に低下し、両者の間には1%水準で有意差が認められる。以上より、現場の教師たちが「声」を出し、「学校長の方針に反対意見を述べる」行為は、少なからず、管理職が教育委員会に対して「反対意見を述べる」行為をも後押ししていることが推測される。

ただし、このような「声を上げていく」ことの連鎖は、校長が教員集団の判断を重視する姿勢をもっているか否かにもよるだろう。図表-5は、「校長が教員集団の判断を重視するかどうか」という質問への回答ごとに、両者の関係を改めて確認したものである。「教員集団の判断を重視してくれる」校長のもとでは、教師が「声」を出すことによって、その「声」が校長を介して行政機関まで届く可能性が高まることがわかる。一方、そうではない校長の下では、教師の「声」は、行政機関までは届きにくいようである。

#### 4. 結論

現在、教育をめぐる構造変動と政策変化のなかで、学校現場は、教育的知識を選択し組織化する基本原理をどこに求めるかという点で、まさに分岐点に立たされている。その一方で、教師は外部社会との間で保っていた相対的自律性を失いつつあり、自らの判断と選択にもとづいた裁量権を発揮する余地が侵食されつつあるといわざるを得ない。こうした状況下で「評価される存在」に置かれた教師が、外部への「説明責任」を果たす一方で、カリキュラムの編成主体であり続けることを保障する条件とは何か。

教師がカリキュラムの編成主体であり続けるための一つの方法として、筆者が考えたのは、組織を通した〈再〉主体化という方法である。これには、二つのレベルが考えられる。学校組織内で教師の主体的な実践が保障されるというレベルと、教師の意見や要望が学校組織を通して政策にフィードバックされていくというレベルである。

本稿の調査結果から推測すると、教師同士が自

由に意見を交換できる風通しのよい学校、研修の機会も含めて、教育実践を主体的に創造する環境が保障されている学校であれば、「上」から降りてきた教育改革でも、その実施過程において検討したり修正したりする余地が残されていると期待できる。それだけではない。「教員集団の判断を重視してくれる」校長のもとでは、現場の教師が「反対意見」を「声」に出すことによって、その「声」が校長を介して行政機関まで届く可能性が多少なりとも高まることがわかった。教師相互の関係や、教師と管理職との関係いかんによって、教育改革の実施過程にも、行政へのフィードバックの可能性にも、違いが出てくるのである。私たちは、このような現場からの「改革」の芽を摘み取らずに、育てていく方策を考えていく必要がある。

しかしながら、現場の教師が「疑問」や「反対意見」を「声」に出すことは、必ずしも容易なことではない。特に近年では、学校評価・教員評価を機軸とした教育政策が、地域社会や行政へのアカウンタビリティを高め、学校を活性化する手段として、導入されてきている。しかし、このような政策が、もしも教師に対する管理主義的な視線を、強化していただけたら、それが及ぼす影響は目に見えている。学校は活性化されるどころか、現場からの「改革」の芽を摘み取ってしまう結果になるだろう。「教員集団」は分断され、個人は「疑問」を抱えたまま、「新しい提案」や「反対意見」を声に出さず、腹の中に封印していく、そういう最悪の事態である。これでは、現場からの教育政策へのフィードバックの可能性もますます望みようがなくなる。このような時代だからこそ、教師がカリキュラムの編成主体であり続けるためには、教師一人ひとりの声を生かし保障するような組織的対応が不可欠である。

## 注

- 1) Bernstein (1975) は、イギリスの幼児教育の特定のタイプを取り出し、それがよって立っている文化的基盤を分析した。彼が目にしたのは、勉強と遊びを区別しないようなカリキュラム、子ども中心主義的な授業、

教授者の意図や評価基準が容易には「見えない」評価等によって特徴づけられる、「見えない教育方法」である。

- 2) 例えば、「熱心な教師」と「やる気のない教師」が同じ処遇を受けることによる不平等感やモチベーション低下が、教師たちの間になかったとはいえない。学校評価や教員評価はこうした状況に対する起爆剤にはなるかもしれない。ただし、これとても改善される保証はない。
- 3) 調査の詳細は、荻谷 (2004) を参照。本節の分析部分は、金子 (2004) に加筆・修正したものである。なお本稿では、全体の集計については「無回答」を含めて計算した割合を示し、クロス集計では「無回答」をのぞいて計算した割合を示している。

## 文献

- 岩木秀夫, 2004, 『ゆとり教育から個性浪費社会へ』筑摩新書。
- 沖津由紀, 1994, 「教育内容の制度化過程」『教育社会学研究』54: 85-106。
- 金子真理子, 2004, 「教員同士の人間関係と“教育改革”との関係性」『総合教育技術』59 (6): 81-84。
- 荻谷剛彦, 2001, 『階層化日本と教育危機』有信堂高文社。
- , 2004, 「『教育改革下の教員たち: その勤務実態と意識』を概観する」『総合教育技術』59 (3): 60-63。
- 柴田義松, 2000, 『教育課程』有斐閣。
- 樋田大二郎ほか編著, 2000, 『高校生文化と進路形成の変容』学事出版。
- 耳塚寛明・金子真理子・諸田裕子・山田哲也, 2002, 「先鋭化する学力の二極分化」『論座』90: 212-227。
- 山田昌弘, 2004, 『希望格差社会』筑摩書房。
- Bernstein, Basil, 1975, “Class and Pedagogies: Visible and Invisible”, in *Studies in the Learning Sciences*, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Reprinted in: Karabel, Jerome and A. H. Halsey eds., 1977, *Power and Ideology in Education*, New York: Oxford University Press. (=1980, 佐藤智美訳『階級と教育方法』潮木守一ほか編訳『教育と社会変動——教育社会学のパラダイム展開 (上)』東京大学出版会, 227-260.)
- Foucault, M. 1975, *Surveiller et Punir-Naissance de la prison*. (=1977, 田村俣訳『監獄の誕生——監視と処罰』新潮社.)

かねこ・まりこ 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター助教授。主な論文に「中学校における評価行為の変容と帰結——教育改革の実施過程に関する社会学的研究」(『教育社会学研究』72, 2004)。教育社会学専攻。