

学校教育における[教師集団]の 位置づけに関する日独比較

K.Ulrike NENNSTIEL

中 田 知 生

学校教育における「教師集団」の位置づけに関する日独比較

K.U. ネンシュティール 中田 知生
K.Ulrike NENNSTIEL Tomoo NAKATA

目次

1. 研究背景
2. 「教師集団」・「教員協力」
とは
3. 調査概要
4. 教員の養成機関
5. 現場の教員
4. まとめ・結論

[Abstract]

The Meaning of “Teacher’s Group” in School Education as seen from a Japanese-German Comparison

In recent years, in western countries as well as in Japan, there has been a growing emphasis on the necessity to promote cooperation among school teachers in order to meet the plural needs of students and to promote school development. However, in Japan as well as in Germany this has not been easily realized. Starting with an overview of the literature in both countries, this article presents results from observations in facilities for the education of school teachers, from interviews with educating staff, and from interviews with school teachers in Germany and in Japan. It is shown that it will be much easier to successfully promote cooperation among teachers in Japan than among the very individualism oriented school teachers in Germany.

1. 研究背景

近年、日本でもドイツでも教育領域において様々な改革が進んできた中で、文部科学省の方針として学校組織の関係で特に次の二点が強調されている。第一は、各々の学校は存在している地域や生徒に合った特徴を生み出して、それをPRしながら学校内外で日常的にも活かしていく。第二は、教育の質的改善と、多様化してきた生徒たち、親の要求と地域のニーズに対応できるように教員間の協力を増やして「教師集団」を団結させることである。

この二つの要求に対しては疑いと批判も当

然ある。例えば、学校の特性を作ることと、全国の全ての子どもに基本的に同じ(?)教育を受ける権利とは矛盾するのではないかという疑問。又は、「教師集団」の強調は各教員をコントロールするための手段であり、既に多忙さで倒れそうになったり実際に倒れたりしている教員が増えている現場の作業量を更に増やして、教員が子どもと関わる時間を更に侵害する結果につながるだけではないか、などなどの批判である。

だが、本論文では、これらの疑問や批判は別にして、教員養成機関と学校の現場では教員の協力状態はどうなっているか、近年日本でもドイツでも求められている「教師集団」

キーワード：学校教育，教員集団，国際比較，インタビュー調査

Key words : School Education, Teachers Group, International Comparison, Empirical Research

がどの程度実際に存在しているか、について西洋のドイツと東アジアの日本との違いと共通性を、経験的調査データを使用しながら日独比較で検討する。

2. 教師集団・「教員協力」とは

学校教育においては、現在「集団」の重要性が日本でもドイツでも強調されている。しかし、「日本風」と位置づけられている「集団主義的教育」が、欧米諸国においては自国と類似性のあるものとして見られるのではなく、むしろ批判の対象にされがちである。Chua Amy のベストセラー（2011）が出版されてからはこの傾向が更に強まった。それはこの本が東アジアの子どもが非常に厳しいドリルで育てられるという「事実」を証明したかのように欧米で解釈されたからである。

その背景には、東アジアにおいては儒教に基づいて自己を「集団」のために犠牲にするという価値観が支配的であるという説が、数十年間をわたって国内外で話題となった「日本人論」の一部として論じられたことがある（Benedict 1946, 加藤1956, 和辻1967, 中根1970, 杉本・Mouer1982）。

「個人」を大事にすると信じられている¹ 欧米では、こういった「アジア的な集団主義」が教育の世界において子どもに、その子の関心・好み・特性と無関係にドリルだけで「知識」と「技術」を身につけさせるという、日本の学校教育に対する「偏見」と結びついている。日本の塾、受験地獄、若者の自殺に関する情報がこの見方を「正しい」ということを証明するものであるかのように受けとられている。

他方、ドイツの学校教育システムの不公平さ、特に移民的背景を持つ子ども、教育水準の低い親の子ども、低い社会層に属する世帯出身の子どもなどがドイツの教育システムで不利になることが、遅くも PISA, IGLU,

TIMMS という国際的学力テストが明らかにした。そのためにドイツの学校教育システムに根本的な改革が緊急な課題だという見解が教育の世界を超えて公的に論議され、政治家の間にも広がった。この状況の原因と共にその対策が求められることとなった。この中で教員同士の協力不足が多く訴えられるようになり、学校の発展や教員の専門性養成には教師同士の協力が欠かせないものとして強調されるようになってきた（Baum/Idel/Ulrich 2012; Keller-Schneider/ Albisser/ Wissinger 2013）。

しかもこの傾向はドイツのみとは限らない。既に1999年の段階で、オンタリオ（カナダ）で教育学変化国際センターを創設したイギリス系学者 Andrew Hargreaves が国際会議で「個人主義的傾向が強く、不干渉という規範に支配されてきた欧米の教師たちが、近年の教育改革の中で協同すること（collaboration）が求められるようになり、その実現のために、政策的に『仕組まれた同僚性』を強制される事態が生じている」（紅林2007：37より引用）ということを報告した。Hargreaves は日本の教師はこれと「対極に」、日常的に集会的、相互作用的な教育活動に従事しており、強制されるまでもなく、協同的なティーチングの文化を実現してきたという [。。。] 欧米の教師のそれと性格の異なる集団主義的な同僚性を持ってきたことを指摘している点で、我々日本人研究者の理解とおおよそ一致している」として、紅林が3カ国（英、中、日）の調査に基づいて日本の教師に関して Hargreaves とかなり異なる見解を表している。

「日本の教師については学級王国的な性格がかつてから指摘されてきたが。。。日本の教師は同僚との間に親密な関係を結んでいるとされてきた。しかし、現在のそれはプライベートな領域に及ぶものではないし、互いの実践を交流し合うようなものでもないのである。」（紅林2007：39）紅林によれば、日本の教師

は個人主義を代表する国とされてきた英国の教師さえよりも「個人主義的」である。

だが、教師集団の雰囲気や教師・生徒の関係にも生徒の態度にも大きく影響を与えているので、教師同士の関係は大変重要であることも指摘されている（越・西條2004）。こういった教師集団の協働がどこまでスムーズに行くかは、松原と黒羽の研究によればリーダーシップに大きく左右される（松原・黒羽2007）。だが、内野が明らかにした様に、現状はこれより複雑である。（内野2011）日本の学校組織は従来の「なべぶた型」から「ピラミッド型」への転換が2007年の学校教育法の改正のためにも学校外からの圧力に対応できるためにも必要となった。だが実際に上下関係・権限格差の大きい組織体制が、各々の教員が責任を持って教育行為を遂行しなければいけないという条件とは調和しないので「表向きは組織が管理的となる」（内野2011）だけのところもある。

様々な役割分担によって各教員が色々な委員会などの形で同僚と手をつなぐ必要が増えてきたが、みなが多忙のために各委員会の責任者の負担はよほど重くなり、「チーム」の協力が進まないという指摘もある（小川2010：127-139）。佐藤昭宏の研究によればむしろ職員室は、「様々な問題に対応するための組織の柔軟性の提供」、「教員の孤立の防止」、「学校としての組織風土や雰囲気を醸成する場」として機能することがある（佐藤2011）。

まとめて言うと、日本でもドイツでも教員同士の協力強化が求められている。その理由は組織的な要素もありながら、授業・教育能力の上昇や教員の相互的援助という要素もある。日本では学校雰囲気・学校の「空気」の要素もあげられている。

日本でもドイツでも教職員室に重要な役割が認められているが、ドイツの場合職員室は狭すぎて「居場所」とはならないので、殆どの教員が自分の授業が終わったらすぐ帰って

しまい、職員室で授業の準備などの仕事することが殆ど無いと説明されている。だから職員室の形でいわゆる「ハード面」の改善も必要だとされている。

ところが筆者は日本でもドイツでも色々な学校の職員室を見たが、それに基づいて言う限り、学校や場所によって例えばサイズなどに関する違いがあっても、日本とドイツとの間にはっきりとした違いがあるとは見受けられない。だから、ドイツの学校教員が職員室で仕事をする場所が無いと訴えることは外面的な（[客観的]とされている）状況よりも主観的な感覚の違いに起因するのではないだろうか。もしそうだとするならば、日本の学校教員が狭い空間で満足するかどうかは別の問題だと思われる。むしろ、日本の公務員として協定の労働時間に応じて学校という職場で仕事しなければいけないという規定を認めた上で、狭いスペースしかない学校の職員室で自分の仕事用の机と椅子で（とりあえず）我慢せざるを得ないと感じているのが実情ではないだろうか。

教員と生徒との関係を見てみると、はっきりとした差も共通点もある。ドイツの教員は上に述べた様に、授業時間以外には殆ど学校にいないので、生徒からコンタクトを取ることが厳しい。授業が始まる前に教室のドアの前に立って待つか、授業の終わる時間に合わせて職員室のドアに立って待つかのどちらかを選ぶのがごく一般的である。決まった面接時間のようなものは殆どの学校で設定されていない。この点は、教員が大体毎日一日中学校にいる、生徒が多かれ少なかれ自由に入出できる日本の職員室とは大きく異なる。

それに対して、学級担任として表れている態度は日本とドイツとは意外に似た点がある。日本でもドイツでも教員が学級の担任として学級王国的な態度を取り、他の教員の観察・介入は絶対認めたくないということが批判的に指摘されている。同時に相手「国」の状

況を一種の模範と見なしたり、そこで教員同士の交流や授業・学習環境の改善が盛んに行われていると信じたりする傾向がある。どちらの国でも、理論的、組織的、教育学的などの観点から教員集団の発展のために具体的な項目やプログラムが紹介されている(Bonsen/Hübner 2012; 藤江2013)。

「教師集団」の形成に関しては、日独比較でもう一つ重要なポイントを意識せざるを得ない。

最初に述べた通りの教育行政機関から各学校が地域の条件や生徒の特性に応じて学校としての特性を生み出し、発展させるべきだという要求がある。しかし、ここで一つ日本とドイツの大きな違いが存在する。日本の学校教員が公務員として定期的に移動させられるのに対してドイツでは、多くの教員が特別な理由が無い限り最初の就職から定年になるまでせいぜい2～3回就職先の学校を変えるだけであり、最初から最後まで同じ学校で教える教員も少なくない。

これは勿論、教師集団の観点から教員の態度に大きく影響するものであることが予想できる。ほぼ一生に続く関係だということを前提に考えると、同僚との関係のために時間とエネルギーを投資するのは十分な意味があるだろうし、交流と協力は長期化すればするほど相互性と成功の確率が高まる。

他方、自分が余り影響を与えられないタイミングで異動させられることを考えると、同僚とのコンタクトを作る時間とエネルギーは無駄になるかもしれないし、例えば自分の作った教材を生徒に使わせることについても消極的になる傾向が十分に想像できる。だが実際には、その逆の傾向が観察された。日本では一回限りの交流になる可能性のある関係でも全力をあげる教員が多く、少なくとも、一回であっても十分な意味のある交流にすることを目指す態度をとる。それと対照的にドイツでは、むしろ最初に会った時に気が合うとい

う感じをもたない限り同僚との関係に時間とエネルギーをかけることはしない様である。

これらの違いと共通点を背景に日本とドイツの現場の方に目を向けてみよう。

3. 調査の概要

以上のようなドイツと日本の学校の教師協力や教師集団に関する差と類似性を背景にドイツ及び日本の学校と教師養成機関を対象に参与観察と教育機関関係者へインタビュー調査を行った。教員13名と養成機関関係者4名がインタビューの協力者となった。分析には、Mayringの質的内容分析(2010)とNohlのドキュメント分析法(2009³)を使用した。

インタビュー相手に事前にインタビュー内容や目的を伝えて協力及びレコーダの使用について賛成を得た。インタビューの途中でも答えたくない質問があったり、レコーダを止めて欲しくなったりした場合、そのことを遠慮なく述べるように伝えておいたが実際にそういったことは起きなかった。

匿名にしても関係者が分かりうる内容に関して報告の際、学校名も出さないことを約束し、文字になった記録には最初から名前をつけていない。

以下の文章で全てのインタビュー相手に本名と関係の無い日本語の仮名をつけた。

4. 教員の養成機関

現場の教員の「生の」声を紹介する前に、ドイツの教育養成機関に関する情報・調査結果をまとめる。

① ノルト・ライン・ウェストファーレン州にあるビーレフェルト大学の教育学部に属する小等教育の教員養成の一つの施設として“Lernwerkstatt”(「学習作業所」)が存在する。“Lernwerkstatt”というものは一般に学習者に、「自分にとって大事なテーマへ

の到達目標を見つけたり、物を扱う行動を通して知識や意味を設定したりする刺激を与える」ことを目的とした空間である (Hagstedt, Lernwerkstatt の紹介ページより引用)。実際に小学校教員のための教職課程の大学生の実習学習を中心的な目的として多様な材料がおいてある。単純な印刷機から改革教育学的教科書、モンテソーリ教育のための材料、学習ソフト、ボードゲームまで小学生が「発見」を通して知識や能力を身につけられるものが揃っている。又、教職課程の大学生と現場の教員が自分なりに使いたい教材を作成したり、同僚と打ち合わせしたりする空間もある。大学教育の選択科目としての演習、現場の教員と実習生ともコンタクトを作る機会を含むワークショップと独習のためのスペースとして利用がある。

Lernwerkstatt の代表へのインタビューによれば、ワークショップは、テーマによる違いが大きいにせよ、人気があり、開催より何週間前でも予約数が定員を満たしている例が少なくない。大学生も現場の人も集まり、実習生が特に多い傾向がある。演習の参加者数については流行と教員の評判の影響があるので年によって異なる。使用が最も多いのは自己学習であると言う。

上述した目的以外に「万人の学校」というプロジェクトで特別支援を必要とする子どもを大学生が小学校教員と外部のエキスパートと大学教員の助言とサポートを受けながら援助するので、当然、一種の「協力集団」が構成される。

これらの活動以外にビーレフェルトの Lernwerkstatt が地域との連携に力を入れており、特に児童支援のための施設との交流を大事にしている。

② 次に、バーデン・ヴュルテンベルク州で教員養成を担っている大学教員へのインタビュー調査からの情報である。

この論文の最初に述べた様に近年は教師同

士の協力不足が学校の発展や専門性の上昇の障害となっていることが多く指摘されるようになったが、教職課程の大学生を見ると、この点で大きな変化が生じるという見込みの根拠は無い。仲の良い友達の同僚と手をつなぐことがあっても、たまたま同じ場で仕事をする人だけであれば協力よりも競争の傾向が強い。自分が優れた授業をできればその秘密をただの同僚とシェアする意識は余り無い。逆に同僚が自分よりうまくいきそうであれば、自分の弱所を認めたり人に見せたりするのは、はずかしいという以上に自意識も傷つける恐れがある。

しかしドイツの学校の発展のために必要なのは先行研究でも明らかにされたとおり、教員同士の協力と教師集団である。教師集団が機能したり、教員の協力が盛んであったりする学校と評価の組織や研究者によって高く評価される学校とは一致する傾向が強い。また、同僚との交流や相互援助が多いのは教員とソーシャルワーカーに特に多い burn out の予防にもなる。だが、例えば Altrichter (2000) も強調している通りドイツの教員が長い間、自分の仕事、特に授業への介入を嫌がったり固く拒否したりする「一騎打ち」の生活をしてきたし、その通りやりたいという思いは今の学生の間でも普遍的であると言う。

他方、友達となった教師同士の交流や協力が行われているし、友達関係の数や社交性はその人によって異なる。だが、教師集団が機能しない理由を主に教員の意識や性格に求めるのも適切ではないだろう。むしろ、労働条件に問題がある。その中で特に大きいのは、学校の教員には学校においては授業の準備・テストの採点などの仕事をできる静かで十分に広い場所はないということである。そのために殆どの教員が授業の直前に学校に来て、授業が終わってからすぐに帰る。この傾向を教員同士が更に強める。一つの学校において同じ専門教科の教師がそれほど多くはなく、

気が合わない人が中に居るともうそれだけで交流の意欲が無くなる。自分が苦勞しながら作成した教材を、一種の「お返し」を期待できない同僚とシェアしたくない教員もおり、それなりに遠慮無く「ただ乗り」する人も居る。しかし日本の様に、上から制度的に教師集団を作って機能をさせようとするれば、それもドイツでうまくいくと思えない。ほぼ全員の反発を起こすだけで終わりそうなので、やはり教職教育の段階で何とかすべきであろう。だが、現場の経験がまだ(殆ど)ない学生にこそ不安が大きいので「シェア」を考える余裕が無いというジレンマも見られる。

5. 現場の教員

次に、日本及びドイツの学校教員のインタビューから「教師集団」・「教員協力」に関する部分を記録から引用し分析する。

① 次の引用は、若い教員木村が学級破壊を体験した時の、他の教員の反応及びそれについて木村の解釈を表す例である。

『一年目で、困難ゆえに。先輩の先生達の役割というのも今から考えると、面白いんですけど。放っておくんですよ。(笑い) 放っておく授業が成り立たなくて「投げてきました、腹たつ」とか言って職員室に帰ってきましたよね。そうしたら、どうしたのとか、こうしたらではなくて、雰囲気なんか、あ～投げてきたんだ、授業放ったらかしてきたんだ。

隣の先生なんか、「授業を放ってきたのもわかるけど、生徒からすれば逃げてきたってみているかもよ」みたいな話(笑い)をするわけですよ。それではとして、生徒側からみたら逃げて、あいつ逃げたぜってなっていたら、又腹立つなと思って戻ってみたりとか。なんか、こうしなさいというものないし、放置というものなくてちょうど、なんですかね、声かけが考えさせられるというか、君が授業

をやっているんだから君が自分で研鑽して力をつけていかなきゃいけないという側面もあるし、かといってそのまま保証しようとする教員の空気もありましたし、かといって何も構わないのではなくて、そういう経験上、生徒達はどうみているのかな? とか、ぽっと投げかけてこられるんですよ。それは、今思えばすごかったのかなというふうに。止める事もしないですしね、そういうことはやめなさいということもなくってですね。自分で体験してみたら? みたいな感じだったんで。』

この経験を語る木村は出来事を当時はどういう風に感じたのだろうか。

就職して一年目が始まってからまもなく、生徒たちを怒って教職員室に戻ると、今度は先輩の先生がどういう反応するかについて不安になる。その時点で選択できれば、おそらくドイツの教員の様にすぐに自分の車に乗って帰りたいだろうと想像できる。しかし、そういう選択があったわけでもないし、日本風に先輩からの叱責か同情を期待したのだろう。だが、職員室に戻ると予想と違ってしかる上司も居なければ、先輩として助言の言葉、同情的な言葉(「どうしたのか」)とか励ます言葉もない。この時点で日本の典型的な上下関係の集団も、若い同僚を積極的にサポートする「仲間集団」も存在しないことが分かる。にもかかわらず、木村は「雰囲気」、「空気」で皆が自分の行動を意識したことが分かる。集団のメンバーとして無条件に守ってくれるわけでもないが、構わないわけでもない。ある先生が木村にヒントを与える。この先生を「隣の先生」と呼んでいるのは、木村がインタビューの時点になってこの先生を「仲間」と見なしていることを意味するだろう。

この「隣の先生」が与えたヒントが木村にびっくりさせたり、「又腹立つな」と感じさせたりした。ヒントの内容は、「相手の立場を考えてごらん」という先輩の助言と同時に、「あなたが自分で決定し権威主義者の態度を

とったと思っているだろうが、相手がこの出来事を自分の勝ちと見なしているよ」と伝える。言い換えれば「こういう態度をとり続けるならばお前は負け組みだよ」という意味で、問題を説明してくれる。しかし、先輩のヒントはこういった内容の説明になるにしても教師集団に暖かく受け止めてくれるというイメージとはかなり異なる。その日から木村に毎日つらい日々が続く。

その中で同僚が食事に連れて行くこともあり、学校外の関係者で優しくしてくれる話相手もいる。結局、『つらいはつらいですけど、子どもを支援しているまわりの人達が非常に一つの大きなコミュニティというか、居場所があったなという気はしますね』という言葉が一種の所属感を表す。だが、ここで注目したいのは、「教師集団」ではなく、学校外の人々を含む「子どもを支援しているまわりの人たちが」一つの「コミュニティー」と感じられている点である。所属性ではなく、教育対象である「子ども」とつながる要因となっている。

又木村が幻滅・無力・疲れを余りにも強く感じてこのポストをあきらめるか否か迷っている時に続ける力をつけてくれたのは、同僚でもこの「コミュニティー」でもなかった様である。

『教師は、もうできないなと思ったこともありますね。だけど、なんでそうしなかったかという、関係のできてくる生徒もいるんですよ。そういう中で冷静に見ていたり「先生あんなに頑張っているのに」みたいに言ってくれる生徒がいたり「先生、やめちゃだめだよ」って先に言われたり（笑い）したんですよ。（笑い）』という言葉で明らかになるように、同僚などのサポートが背景にあったとしても、一番力になったのは生徒の賞賛である。これを最初の場面と合わせてみると、更に重要なことが分かる。つまり、最初の場面でも木村は生徒を教員の敵であるかのように

しか感じられなかったが、後に引用した文章を読むと、木村がだんだんと生徒と個人的に話したり関係を作ったりしてきたことも分かる。インタビューの中でその過程もある程度語られていたが、ここで注意すべきことは、毎日職員室であったり、たまに食事につれていってくれたりする同僚の教員の協力ではなく、木村の教育活動を評価する生徒が決定的であったことである。

インタビューの場面で木村が教員として生徒に励まされたのは多少恥ずかしいということが繰り返した笑いで明らかになる。しかしそれでもインタビューにおいて述べないほどでもなく、ある意味で木村の教員としての能力の証明にもなるので、無意識のうちにインタビューでも述べても良いと判断したのではないだろうか。

② 次の例も教員内藤がある学校で就職した直後の状況に関する引用である。

『我々は三人で同時にこの学校で仕事を始めた。我々がすぐに仲良くなったし、今でも多くの交流がある。しかし、他の教員については異なる。どうもここは誰も自分のペースでやれる機会があるような気がする。ん。大きなチーム意識があるという感じはしないよね。一般的に。[。。。] 長くいる人は自分なりのルーチンを持っている。そしてこの学校に伝統が多いから、こういったルーチンがあるままずっと続いてきたと思う。。。例えば15年前と全く同じく。だからここに入るのは他の学校の場合よりも簡単ではないだろう。[。。。] これは、うん、我々が学校として小さいからだと思う。普通の学校では教員がある程度多いから他の教員とのコンタクト作るのはより簡単だということか、ここは専任の人数が少ない。それで、なんというか、選択が狭いということか。。。余り多くの人がないから、んん、友達関係を作るのは、もしかしたら教員の多い学校の場合より難しいとい

うのかな。。。』

このインタビューによれば、当該学校では「教師集団」が存在しないし、求められているわけでもない。学校の方針は、むしろ従来からのルーチンを保ち続けたい教員がいるから、それさえできる限り新しいメンバーを含めて誰でも自分の好きなようにやればよいという方針であるかのようにこの新任の教員が感じている。学校の責任者が大きな共通性や協力が無くてもかまわないと考えていて、「教師集団」であり他の理想であり、各教員が自由に自分の好みや価値観にしたがって授業できればそれでよしというのが校長の方針であるかのように見える。

しかし、同じインタビューでは成績評価の基準の話になると上の印象がかなり変わってくる。内藤は発言力などを、この学校で習慣になっているよりも、多く評価に反映させたい、そうしないと生徒の想像力が評価にマイナスの影響を与える可能性があるので、抑えられてしまうからだという。しかし、既存の基準がこういった変化を許さないという。

この学校では上に引用した文で述べられた「自由」よりも「従来の通り」、「ルーチン通り」という方針が強いことが分かる。だが、いずれにせよはっきり分かるのはこの学校で「教員の協力」ではなく、伝統と、この伝統が許す枠内での「個性」ではないだろうか。

内藤のインタビューでもう一点、気になる。それは、教員数が少ないから友達関係が作りにくいという発言である。つまり、人数が多くないから選択が少ないというのは論理的に分かりやすいのだが、「チーム」としては、人数が少ないからこそ余り選択せずに皆が一緒になるという考えも成り立つのではなからうか。

③ 教員神田は、教員の考えや性格の違いについて次のように語っている。

『そうですね。方針、もとは一緒かもしれ

ないけど、指導の方針だったりなんだったりとかね、そこまでしなくても、今大変だから、そこまで、ということでもわかる時もあるけど。それについては会議とかでも、ホントに長い時には夜中までやって、あ～だ、こ～だ、ホントに小さな事だけど、それはこうだろう、いや、こうだろうとね、とことん話し合って、最後は、一応、良い方向に持っていかなきゃいけないから。だから、そこでは、すごい揉めることもあるけどね。

『。。。』色んな考えを持つてるし、色々な先生いるからね。その中でどれが一番いいのか、一つのものに対して指導するのに色々なやり方あるからね。先生方、それぞれ違うし。最終的には、同じ目標だとしても、指導の仕方がそのへんいろいろ違うからね、それが、どれがいいのかっていうのも、それも担任によっては試しだからね。この子には、こういう指導、この子にはこうとか、いろいろあるんだけど、そのなかでもやって、失敗したりすると、あそこはこうだったんじゃない、ああだったんじゃないと、他の先生方もいろいろやった実践みたいなのを聞いたり、そのへんで「いや、それは違うぞ」とか、いろいろとそういう意見もあるし。

生徒はむしろ、あの先生はここまで言ったらヤバイぞとか、これ以上言ったらヤバイぞとか、この先生はまだってわかっててね。親しくずっと、そこから入っているのと生徒を指導する人もいるし、ストレートにポーンといく人も、そこから入ったりとかね、いろいろやり方があるから。』

神田のインタビューは教員同士で意見が合わないときの場面を描いている。ここでも内藤の場合と同じく考えや経験が様々であることが見られるが、それを扱う仕方は全く異なる。神田の学校では皆が自分なりの意見を上げたり経験に基づいて弁護したりすることをしながら、「最後は、一応、良い方向に持っていかなきゃいけないから」という理由で夜

中までかかっても議論をし続ける。最終的な目的は共通であるにしても、それを達成させる方法は多様であろう。だが、目的さえ同じであれば方法はバラバラでもよいという考えは神田の発言からは読み取れない。しかしこの背景・根拠には、「皆が同じでなければいけない」というような考え・理念の支配があるわけでもない。生徒とのやりとりがうまくいけば、おそらく問題にならないのだろう。だが、「失敗したりすると、あそこはこうだったんじゃない、あそこはこうじゃない」と、言われるのは誰も望んでいなく、特に、その関連で深刻な問題が生じた場合、直接的・間接的批判を皆が恐れていることの表現だと思われる。言い換えれば、教師が教育方針を共通にしていることを前提に、やり方は原則的に自由だが、失敗することを恐れて教員が積極的に共通の認識を求めているといえよう。こういった共通の認識のやり方で失敗した場合でも、批判を恐れる必要が無く、他の教員からむしろ「たまたま自分に起きていない失敗」と同感したり積極的にサポートしたりしてもらえることを期待できるから、統一を求めているのではなかろうか。

その上で、最後の引用文から明らかに分かるように生徒が教員間の違いをいずれにせよはっきりと意識しながら行動をとるので、性格以外に教育の仕方でも更に違いが出るのは望ましくないという考え方もあると思われる。

6. まとめ

「教師集団」や「教員の協力」が日本でもドイツでも文部科学省に強く求められている現在では、教員養成機関や学校の現場で教員の協力状態はどうなっているか、[教師集団]がどの程度実際に存在しているかという問題、また西洋のドイツと東アジアの日本との違いと共通性を、経験的調査データを使用しながら日独比較で検討することを目的に、先行研

究をレビューし、参与観察とインタビュー調査を使用した。ページの制限でインタビューの一部しか紹介できなかったが、結論を引き出す上で最も重要なポイントは見えてきたのではないと思う。

① 学校の発展のために教師が相互に援助したり協力し合ったりすることが日本でもドイツでも求められているが、従来はいずれの国でも理想的と考えられている「教師集団」は現実のものではなかったといえる。だが、歴史的な違いがあり、日本ではかつては「教師集団」の理想により近い所属意識と協力関係が多く多くの学校で実際に存在したと思われる。

② 日本でもドイツでも学級担任が自分の担当しているクラスについて一人で責任を担って、他の人がそこに介入しないことが一般的になっている。ドイツでは他の教員の授業を観察したり、担当者以外のところから授業内容について情報を求めたりすることさえ、常識外とされているがこの点は、日本でもっと緩やかで、教室のドアが常に開いている学校と最初から教室のドアが無い学校さえ存在するのはドイツ（の殆どの学校）では考えられないことである。

③ 教員養成機関の調査はドイツのみで行ったが、そこで何よりもはっきりと見えてきたのは、学校教員の養成の専門知識・方法・設備などが進んでおり、教職を目指す人に、多様な方法の中から自分に合った教育法を色々と選べられるような機会、また現場で既に活躍している先輩と会ったり相談したりする機会が提供されているということである。

だが、教職課程の学生の間では専門知識や教育法などをまじめに勉強しても、教員の協力、相互の授業観察、協同の教材作成などについて関心を持つ学生は極めて少ない。その結果、先輩の教員との交流の機会を充分に利用しているとは、(少なくとも日本から見た場合) 言い難い。

④ 教員のインタビューには「教師集団志

向」という観点から順番をつけるならば、神田、木村、内藤という順になるだろう。

神田の学校では、まず、教員全員が同じ方針を持つことを前提にすることができた。教員の考えの多様性が個性の強い教員が多いと同時に、個性を抑えようとはしない雰囲気も反映している。だが、教員が失敗やその場合の批判を恐れて皆が同じ方法を使用することで安心感を求めているわけで、万が一の場合、同僚の協力を期待できる環境であることが浮かんでくる。

⑤ 内藤が描いている学校の雰囲気は、一見すると非常に「自由」であるかのように見えるが、実際には伝統と自己責任に支配されている。例えば評価の基準を変えることが本当に不可能かどうかは分からないが、それを検討する前にどこに向かってこういった希望を出してよいか分からず、神田の学校のように教員同士で積極的に議論する場も存在しない。「教師集団」という考え方がうすく、教員数が少ない学校であるにもかかわらず、協力を期待できるのは個人的に友達関係を持つ教員の間のみである。

⑥ 木村の事例では、本人が非常に困っていて不安がいつぱいの時に先輩（同僚）から同情的なサポートを受けられなかった、しかし間接的ではあったが、決定的なヒントを与えてもらった。その後も「子どもの最善の教育」という共通の目的の下で一種の「コミュニティ」を感じられたが、それは明らかに現在要求されている「教師集団」とは異なるメンバーと性格の「コミュニティ」だった。最も基本的な点で最高の援助となったのは同僚などではなく、生徒たちであった。

以上の三教員のうち内藤がドイツの学校で教えているのに対して、木村と神田は日本の学校の教員である。この情報を②と④の結果とつぎ合わせるとはっきりとした結論を引き出せる。

日本の学校教育では海外で思われているほど、当事者が（たまに）望んでいるほど、またかつてあったと言われているほど、集団思考は存在していないが、共通の教育目的に向かって最も適切な方法を発展させるための協力はいずれの事例でも確認できた。教師同士の相互の関心や助言、議論の場が共有されている。

それに対してドイツの場合、学校教員の養成機関の調査でも、現場の教員へのインタビューでも明らかのように、教員の各教科に関してだけではなく教育学に関しても、高いレベルの専門性が重視されている。だが、「教員の協力」とか「教師集団」さえも要求されるまでになるのは、日本の場合より、かなり長い時間がたってからだろう。

本研究は2013年度北星学園大学特別研究費による研究である。

註

¹ 執筆者はこの対照的な説を極めて確実さの疑わしいもので、むしろ「信仰」の領域に属するものと見なしている。

参考文献：

- Altrichter, Herbert, 2000. Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 893 B 110.
- Baum, Elisabeth & Till-Sebastian Idel & Heiner Ulrich (eds), 2012. *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Benedict, Ruth, 1946. *The Chrysanthenum and the Sword*. Ruthland & 東京:Tuttle.
- Bonsen, Martin & Carola Hübner, 2012. Unterrichtsentwicklung in Professionellen Lerngemeinschaften. Bauer, Karl-Oswald & Niels Logemann (eds), *Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse*.

- Münster: Waxmann Verlag, 55-76. 波書店。
- Chua, Amy, 2011, *Battle Hymn of the Tiger Mother*. New York: The Penguin Press.
- 藤江大輔, 2013. 「学校組織において『学校経営感覚』を共有していくための方策: 学校組織力の向上と活性化を目指して」。『静岡大学大学院教育学研究科教育実践行動化専攻成果報告書抄録集3, 13-18.
- 加藤周一, 1956. 『雑種文化。日本の小さな希望』東京: 講談社。
- Keller-Schneider, Manuela & Stefan Albisser & Jochen Wissinger (eds), 2013. *Professionalität und Kooperation in Schulen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- 越 良子・西條正人, 2004. 「学年教師集団の雰囲気と教師—生徒関係及び生徒の学校適応感の関連」。『上越教育大学研究紀要』, 第24巻第1号, 61-76.
- 紅林伸幸, 2007. 「協同の同僚性としての《チーム》。学校臨床社会学から」。『教育学研究』第74巻第2号, 2007年6月, 36-50.
- 松原美沙・黒羽正見, 2007. 「教師集団の協同を促進するリーダーシップに関する一考察。行動学校の事例研究を通して」。『人間発達科学部紀要』第2巻第1号, 113-118.
- Mayring, Philipp, 2010¹¹. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- 内野恵子, 2011. 「教師集団は『機能』しているか?—自律性に焦点を当てて」。日本教育社会学会大会発表要旨集録 (63), 404-405.
- 中根知恵, 1970. *Japanese Society*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.
- Nohl, Arnd-Michael, 2009⁹. *Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 小川正人, 2010. 『現代の教育改革と教育行政』。東京: 日本放送出版協会。
- 佐藤昭宏, 2011. 「中学校における職員実風土の研究」。『北海道大学大学院教育学研究紀要』第112号。
- 杉本良夫・Ross Mouer, 1982. 『日本人は「日本的」か—特殊論を超え多元的分析へ』東京: 東京経済新報社。
- 和辻哲郎, 1967². 『風土。人間学的考察』東京: 岩

