

教育課程経営の継続的更新の促進要因に関する事例研究

—教師の信念形成を促す歴史的特質に焦点を当てて—

黒羽 正見

(2002年9月2日受理)

A Case Study on Promotive Factors Which Express in the Activities of Continual Renewal in Curriculum Management

Focused on Historical Characteristics Promoting Teacher's Beliefs

Masami KUROHA

キーワード：教育課程経営，更新，教師の信念，充実した信念，価値創造者

Key words : Curriculum Management, Renewal, Teacher's Beliefs, Full Beliefs, Value's Creator

I 問題の所在と本稿の意図

教育課程経営とは、学校経営の中核的領域であり、各学校が教育目標を効果的に達成するために、その学校の教育課程の編成・実施・評価の一連の諸活動を統一的に展開することである⁽¹⁾。そして、教育課程経営の継続的更新（以下、「継続的更新」という）とは、各学校が教育目標を効果的に達成するために、その学校の教育課程の編成・実施・評価の一連の諸活動を主体的・継続的に展開する自己更新過程であり、各教師が自校の教育目標の達成を目的として信念を形成・共有することであると筆者は考える。

今、この継続的更新事例としての公立S小学校は、1967年（昭和42）年から今日までの35年間という長期間に亘り、学習意欲の育成という教育課題を一貫して掲げ、日々の授業実践を通して教育課程経営を継続・発展させている。筆者はこのような様相を呈する重要な要因として、教師の充実した信念⁽²⁾の形成を促す歴史的特質に着目したい。なぜなら、S小学校の教育課程の編成・実施・評価の一連の諸活動を規定している究極的な要因が、教師集団に受け継がれている教職観・授業観などの教師の信念であるとみなし得るからである⁽³⁾。

そこで本稿では、教師の信念に焦点を当てて、S小学校の教師集団の信念形成を促す歴史的特質の分析を通して、継続的更新のための促進要因を導出したいと考える。

II 教育課程経営の継続的更新の促進要因を 分析する対象と方法

S小学校は平成13年4月現在、児童数713名、1・2・

4学年が各3学級の9学級、3・5・6学年が各4学級の12学級、合計21学級で構成されている。教職員は41名で、このうち教科指導には28名（内講師2名を含む）の教師が当たっている。対象校選定の理由として、S小学校は教師集団が日々の授業実践を通して、今日までの35年間に亘り学習意欲の育成という教育課題を一貫して追求してきた。しかも、その実践の基底に充実した信念の存在が看取できるからである。研究の方法は平成9年5月1日から10年3月31日に亘り月平均12日の割での参与観察（通常は午前7時30分から午後6時まで）および平成10年4月1日から13年10月29日の第35回公開授業研究会までの不定期な参与観察を行って収集・累積したデータを、次の三つの視点から分析する。

第一は、エスノグラフィーによる教師の「挿話的語り」⁽⁴⁾を学校文脈において生き生きと記述し、その「挿話的語り」に表出する信念をその教師の「内なる声」⁽⁵⁾として洞察する。これは、教師の信念が挿話という形態で個人的に組織され、その対象に関連あるいは対象を包括する価値と結びついた時に、その人特有の「規範的行動」である挿話的語りとして表出される⁽⁶⁾、という特質を持っているからである。

第二は、雪だるまサンプリング⁽⁷⁾によって昭和42年から平成11年までS小学校へ勤務した教職員391名に対して世代別の生活史調査⁽⁸⁾を実施し、その「挿話的語り」に表出する信念をその教師の「内なる声」として洞察する。これは、「挿話的語り」が過去の出来事や体験を述べることに以上、「いま—ここを主体が生きること」であるため、個々の教師が素朴に過去の出来事として提示したり、主観的な意味や解釈と理解したりするものの中で、現在のS小学校が教師集団で生きてきた証として

読み解かれるからである⁽⁹⁾。

第三は、継続的更新の中核を担う教師集団に対する支援の内実を明らかにする。特に教師の信念形成と深い関係にある行政的支援条件、対外的支援条件等を中心に分析する⁽¹⁰⁾。

尚、授業参観記録や面接記録等に関しては、調査者である筆者が簡潔な記録を取る他、記録の正確を期すため、調査対象教師の承諾を得た上で適宜テープレコーダーに録音し、後で文章に起こした。

Ⅲ 継続的更新の促進要因に関する分析・考察

1 今日の上小学校の教師集団に表出される信念の様態

教師集団の信念を分析・考察するに当たり、「開かれた教室の風景」と「公開授業研究会の全体反省会」、「第3学期職員協議会」の三つの具体的事例を取り上げる。なぜならば、長期間にわたって観察対象である各教師を相互関連的に観察した結果、上小学校の教師集団の信念形成の特徴が上記の3点の具体的事例に集約できるからである。尚、分析の都合上、一部の人物を仮名で表記した。

(1) 開かれた教室の風景—学年研究協議のなごり—

6月27日(金)の午前中に第2回校内授業研究会が行われた。そして午後1時30分から4時までの予定で、学年毎の研究協議会が各学年主任の教室で開始された。会は学年主任の司会で、「助言者の先生の紹介と部員の自己紹介、学年研究の説明、本日の授業研究の協議、10月の公開授業に向けての指導助言」という流れで協議が行われた。各学年の事後記録は、研修主任→教務主任を経て6学年全ての記録が冊子に作成されて、各学年にフィードバックされた。筆者は第1学年の教室から順番に訪問し、自由に研究協議の場面に参加した。午後4時30分に第4学年の研究協議会が終了した。その直後、学年主任のP教諭と同学年のQ教諭が10月の公開授業研究に向けた疑問点を助言者である岩下指導主事にかなり厳しい表情でぶつけてきた。

P：自分の疑問は、「授業だけで本当に個を捉えられるのか」ということです。子どもとの遊びの時間を子どもと触れ合って、学校全体の生活の場で捉えるのが本当ではないですか。

岩：子どもの普通の授業を見せればいい。子ども以外のすべてにおいて、「こうあらねばならない」が先にきては、子どもの側に立った授業はできないのでは。

Q：私もそう思います。10月31日は子どもには360日の1時間の授業なんです。特別の授業で上手にみせることではないはずです。①みせかけ、よそいきの、その時だけの授業はやりたくありません。

岩：そうです。子どもが一番それを敏感に感じます。だ

から自力解決、支援、子どもからの気づきを大切にしたいです。

P：でも私は、②子どもが気づかなければ、いつものように自分からはっきり、厳しく突っ込んだ指導をしたい。子どものやる気を落とさないように、怒るところも怒らないでハイハイといい顔をした授業はしたくない。

(個々の教師が共に学び合い、発達し合う仲間なのである。常に児童の学習状況に焦点を当てた授業実践の検討・吟味を行い、児童の確かな変容を導くための緊密な協働性を追求している。P・Q両教諭の内なる声を開示した「①、②」の語りに、「教師は、児童に生き生きとした学校生活を送らせるために、児童一人一人の考えを大切に、常に児童の全体をみつめ、悩み、熟慮しながら、問題解決への糸口を探らなければならない」とか、「教師が、日々新たに自己のあり方を追究し、自ら人間として自己本来の生きざまを追究する態度を持つならば、児童の心を開き、内面を動かし、可能性を表出させ、自らの価値を志向させる」とする信念が洞察できる。

一般に、研究者や教育行政機関職員との協力関係を構築している学校は少なくない。しかしその協力関係は、教える=教えられるという権力的関係に組み込まれたみせかけの協働性の追求が大半であるように思われる。しかし、上小学校のような緊密な協働性を追求できるのは、P・Q両教諭と岩下指導主事がそれぞれの社会的立場を越えて本音で対話できる信頼関係、つまり同僚性⁽¹¹⁾を形成しているからである。また3人の誰か一人が特権を握っている様子もなく、対等な関係の中で「児童の学習状況」という課題に集中して、忌憚のない話し合い活動を展開している。このような対話の中に、「教師は、児童の意欲を育てる奥底にあるものは何かを自身に問いかけ、自らの足りないところを反省し、不断に自身を磨く努力をしなければならない」とする信念の共有が洞察できる。

(2) 公開授業研究会の全体反省会

11月20日(木)、3時半より第31回公開授業研究会の全体反省会が行われた。10月30日の発表会后、すぐに行われなかった理由は、学年部会や教科部会での十分な反省の上に立った内容の深まりが意図されていたからである。話し合いの中心は、教育課題との関連から、児童が学習意欲をもって授業に参加している姿に絞られていた。まず、研修主任のD教諭が次のように口火を切った。

D：今回の授業で、子どもたちが授業に意欲を持って、あるいは意欲とまではいなくても、かなりの興味・関心を持って授業に臨もうとするのは、どんな場合がありましたか。

O：私のクラスの杉本君などは、「問題がやさしいと、一生懸命やろうと思う」と言い、柳井さんは、「問題がおもしろそうとき、やる気が出てくる」と言うし、

都築君のように、「ばくね、何もすることないとき、ほら、外で遊びたくないし、ノートに絵を描いてもつまらないとき、他にもすることないとき、一生懸命やろうとする気になるの」と言うような子どももいます。

P：3、4年生の子どもたちに意欲を持たせるには、問題解決の見通しがある程度つくような課題であること、また活動そのものがおもしろかったり、内容そのものがおもしろかったりすることが重要だと思う。

W：P先生の言っていることはよく分かるけれど、問題場面や内容そのものではなく、①その前の時間に体育があって、そこでほめられたこととか、給食の献立にきれいなものがあることなど、子どもを取り巻いている環境や子どもが置かれている状況でさえ学習意欲にかかわっていると思う。

C：②担任であるならば、姿勢、目、視線、あるいは話の内容、語調などで学習意欲を判断できて当たり前だと思う。担任は、いつもより多いノートの文字量でそれを判断できることもあるし、休み時間や放課後に話しかけてくる子どもの話の内容や表情から知ること、子どもの日記からそれを知ることでもできる。要は、教師の取り組む姿勢の問題だ。

F：でも1年生の場合は、学習意欲がそのままよい姿勢に繋がるとは限りません。例えば、1年3組の吉田君や飲土井君の場合、学習意欲が高まってくると極端に落ち着きなく動くようになるし、指名されなくてもどんどん話し出してしまふ。自分の気持ちが抑えられなくて、椅子の上にあがったり、時には机の上まで上り出すことがあった。

K：そうなんです。低学年における学習意欲の現れ方というのは様々で、ほとんど発表することなく、それほど態度などから意欲が認められない子どもでも、確かな学習意欲を持って授業に臨んでいることがあるわけで、③いつも私たちは子ども一人一人を問題にしていなくていいことを肝に銘じるべきだ。

Z：6年生の場合は、どんなことが学習意欲に関わるかと言えば、子どもによってやはり様々で、皆川君のように「わからないことがあるとやる気になる」と、数少ない意欲の示し方をする子どももいれば、堀田さんのように「何かいいことがあったとき」と、学習方法や内容とは関わりのない所に意欲の動機があると感じている子どももいます。

Y：でも、何といても一番多いのは、「課題がやさしくて、自分の力で解決できそうとき」や「課題について、自分なりの考えを持っているとき」、「課題について、自分が発表する何かを持っているとき」などで、私たちは、このことの中に子どもたちが授業を「わかっていることの発表の場」と考えているのではないかという不安をみつけることになりました。

D：もう少し、具体的に不安について説明して下さい。

Y：はい。④この不安というのは、私たちのこれまでの

授業についての不安であり、先ほどの子どもたちの言葉は、「私たちが授業でわからないことをみんなで力を出し合い解決していくのだ」と言いながら、実際には、子どもたちの分かっていることを集めて、わかったと思わせていただけのことであったという反省を余儀なくするのです。

S：私も、Y先生と同じようなことを考えました。私たちが学習意欲を問題にするとき、子どもの純粋な学習意欲に支えられた授業、あるいは子どもの学習意欲を引き出す授業、子どもの学習意欲を育てる授業など、それらがどんな授業なのか、授業についての明確な考えを持っていなければなりません。⑤ただ、たくさん子どもが分かっていることを発表し、それらを集めて問題解決学習は成立したとするのか。子ども一人一人が、それぞれの立場で臨み、様々な考えを出し合い、わからない、できないことが大切にされ、それらの子どもが生かされて、課題解決に向かう子どもや学級集団のエネルギーの燃焼に授業の本質をみるか、そのところが凄く大事だと思います。

(個々の教師は、常に児童の学習状況に焦点を当てて、厳しいまでの授業実践の検討・吟味を行い、児童の確かな変容を導くための緊密な協働性を追求している。W教諭の内なる声を表明した「①」の語りに、「教師は、生き生きとした(=活性化した)学校という環境を創ることに努力しなければならない」とする信念が洞察できる。このような協働性の追求が、S小学校の個々の教師に自身の内省を通して本音で対話できる信頼関係を育てている。一般の学校組織においても、研究指定校の名の下で協力関係を構築している学校は少なくない。しかしその協力関係は、やはりみせかけの協働性の追求であり、個々の教師の深い愛情と信頼に基づく同僚性は形成されていないように思われる。また、この教師集団の誰か一人が特権を握っている様子もなく、対等な関係の中で学習意欲の育成という課題に集中して、忌憚のない話し合い活動を展開している。このような対話の中に、「教師は、児童の意欲を育てる奥底にあるものは何かを自身に問いかけ、自らの足りないところを反省し、不断に自身を磨く努力をしなければならない」とする信念の共有が洞察できる。

学習意欲の育成という問題は、結局「教師の意識の問題である」とするC教諭の「②」の語りに、「教師は、児童の変容に鋭く気づき、その変容を決して見逃さない目を持って実践しなければならない」とする信念が窺える。また、K教諭の「③」の語りに、「教師は、一人の先導的追究者として、一人一人の児童の能力、適性、興味・関心への配慮をしつつ、児童の目の高さで、児童と共に学ぼうとする援助者でなければならない」とする信念も看取できる。さらに、Y・S両教諭が今までの自身の授業実践に誠実に向き合い、理想とする学習状況と現実の実践とのギャップより葛藤を生み出し、内なる声で

ある「④、⑤」を素直に開示し、授業実践を通じた学習意欲の育成を真剣に探究している態度が洞察できる。このY・S両教諭の非力さを実感している語りに、「教師は、学習したことが分かるように、学習してよかったという成就感が持てるように授業を組織し、児童に学び方を学ばせていく必要がある」とする信念が窺える。このように個々の教師は互いに意味ある他者と認知しているため、教育課題と連動する教育目標の効果的な達成をめざした緊密な協働性を追求できるのである。）

(3) 第3学期職員協議会

3月24日(火)、午後1時半より第3学期の職員協議会が行われ、第3学期努力実践事項の反省と次年度の計画、研究推進の反省と次年度の計画を中心に討議が展開された。教育課題の円滑な推進を図る目的で、学期毎に教育課題研究の反省記録用紙に記入して、職員協議会で研究推進に関する論議が行われた。とくに3学期は、1学期から3学期までの集計累積の結果に基づき、各項目毎に次年度の研究の方向性に焦点を当てて行われた。

K：第1回の校内研究会(パイオニア研究)の持ち方なんですが、最初はやはり、課題→一人追究→学び合い→まとめ→習熟の過程を踏んだ提案授業を行い、①全員が共通に実践できる状態をまずつくるのが大事だと思います。

F：私も、今回はいきなり週間プログラムやマスター(マスターラーニングの略)のT・Tなどをやったが、あれでは効果が薄いように思います。②教師としての基本をまず身につけることが今後の教師生活には不可欠だと思います。

P：③今年度のように、一人追究までで終わったり、学び合いばかりの授業では、新しく来た先生や新採の先生には参考になりにくいのではないのでしょうか。

D：今年度の重点内容となるところを中心に授業構成をお願いしました。K先生が言うのもよく分かりますが、課題設定から習熟までの授業は毎日行っているわけですから、やはり焦点を当てた提案授業が必要だと思います。新任の先生に理解困難である点はやむを得ないかもしれません。それは、今まで学年研究でカバーしてきたはずです。その点はどうでしょう。

J：学級内T・T、その他のT・Tに関してですが、どこまでが実践可能なのか、できる範囲はどこまでなのか、研究が進む前に共通理解が必要ではないのでしょうか。

H：今年度は、公開授業の他に小教研(「小学校教育研究会」の意一筆者注)も行いました。④公開ではT・Tとマスターラーニングをしましたが、まだまだ自分の授業に自信が持てず、課題を山積みしたまま1年が過ぎてしまいました。

C：もっと具体的に言って下さい。何に自信が持てないで、どんな課題が山積みしているのですか。

H：自分の毎日が手いっぱいという感じでした。失敗が多かった。⑤授業、子どもとの関係、その他たくさんの成功が自分には全くみえなかったのがくやしいです。

W：成功なんて、そんなに簡単にみえるものなんですか。自分はこの1年間成功したと実感したことは一度もなかった。⑥ただ、どんな子どもの姿がみられればよしと判断するか、具体的な児童の姿をしっかりと取り組んできただけです。

S：私は、おもしろい=やってみたい、教師がわかる=子どもがわかるのではないということを、いつも念頭に置いてやってきました。⑦結局、子どもの視座に立って考えるという原点に戻ることを忘れず実践することが大切だと思います。

(S小学校では、新年度早々(4月中旬)にパイオニア研究会と称して、第1回の校内研究会で提案授業を実施し、本年度の研究主題および教科研究課題の共通理解を図っている。この第1回の校内研究会の提案授業の方法に関して、K・F・Pの各教諭が「①、②、③」と語り、校内研修の見直しを迫る信念を表明している。彼らの厳しい語りに、「教師も一人の学習者として絶えず追究しなければならない」、「教師は、自身の受け持つ児童の学習経験の質に責任を負わなければならない」、「教育目標の実現に努力する教師の連帯感は、児童の学校生活に活力を与える」とする信念が洞察できる。個々の教師が対等な関係の中で、校内研修の活動状況に即して、忌憚のない話し合い活動を展開している。これに対して、研修主任のD教諭は、3教諭の意見を受容しながらも、焦点を当てた提案授業は必要だとする見解を述べている。H教諭は、「④」と語り、児童の学習を確かに保障することへの責任感とその責任を果たせない自身の未熟さを謙虚に受け止め、内なる声である「⑤」を素直に表出している。そのH教諭の発言に呼応するかのよう、W教諭は、「教師の成功なんて、そんなに簡単にみえるものではない」と述べた後、「⑥」と語り、「教師は、児童の学習の具体的イメージを持って授業に臨むべきである」とする信念を表明している。同様に、S教諭もH教諭に助言する形で、「⑦」と語り、「教師は、児童と共に学ぶ教師であって、初めて児童の世界に溶け込み、生き生きとした心のつながりを持つことができ、児童から学ぶことができるのである」とする信念を表明している。H・W・Sの各教諭の語りに、「教師としての実感は、学んでいる児童の姿そのものの中にある」や、「教師は、常に児童の全体をみつめ、悩み、熟慮しながら、問題解決への糸口を探さなければならない」とする信念の共有が洞察できる。個々の教師が教育課題の達成という共通理解に基づいた協働性を構築しているため、自身の殻に閉じこもることなく、互いの価値・信念をぶつけ合いながら論議し合えるのである。協議に参加している教師集団の真剣な態度から、「教師は互いの立場の違いを越えて納得するまで論議し合うことで連帯感が強まる」とする信念

の共有が窺える。)

表1 日常の校内研修の様子

(N=31)

2 S小学校の教師集団の意識分布

教師の信念形成に関して、エスノグラフィーで収集したデータ全体から、教師の信念の共有の特徴が捉えやすい教師集団の意識分布を分析する。

(1) 校内研修に関する質問紙調査—教師集団の意識を中心に—

S小学校の教育課程経営の中心は、30余年に亘る授業研究の日常化にある。そこで、教師集団の協働性が顕著にみられる校内研修の意識調査を、五件法（1.非常にそう思う。2.ややそう思う。3.どちらとも言えない。4.あまりそう思わない。5.全くそう思わない。）で行った。表1は、その一部である。表1をみる

| 番 | 質 問 紙 項 目 | 1と2の割合 |
|---|------------------------|--------|
| ① | 授業の問題点を気軽に話せる | 80.6% |
| ② | 問題は納得がいくまで徹底的に話し合う | 93.5% |
| ③ | 建設的な考えや意見が取り入れられる | 83.8% |
| ④ | 腹を割って互いに厳しく批評し合える | 83.8% |
| ⑤ | 教育目標実現へ向けて協力している | 80.6% |
| ⑥ | 互いに刺激し合い伸びようとしている | 83.8% |
| ⑦ | 専門性を高めるための協力をしている | 80.6% |
| ⑧ | 学年（職員）会で共通理解が図れる | 90.3% |
| ⑨ | 放課後同僚教師と話す機会が多い | 83.8% |
| ⑩ | 自分の校務以外でもすぐに協力してくれる | 87.0% |
| ⑪ | 校長や同僚教師から指導・助言が得られる | 87.0% |
| ⑫ | 研究（研修）成果が文書で全職員に伝わる | 100.0% |
| ⑬ | 研修と実践とのフィードバック機能が円滑である | 80.6% |

表2 S小学校の教師集団の教職体験の履歴

| 平成9年 | ① 年齢 | ② 性別 | ③ 勤務 | ④ 勤続 | ⑤学年担当（平成9年度から遡る） | | | | | | | | | |
|------|---------|---------|---------|---------|------------------|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| | | | | | 8年 | 7年 | 6年 | 5年 | 4年 | 3年 | 2年 | 1年 | 63年 | 62年 |
| B教頭 | 40 | 男 | 1 | 18 | | | | | | | 研主 | *4 | *6 | *5 |
| C教務 | 36 | 男 | 9 | 14 | 研主 | *1 | *6 | *5 | *4 | *3 | 6 | 4 | | |
| D研主任 | 36 | 男 | 9 | 14 | 生指 | *2 | *1 | *3 | 6 | 5 | 4 | 4 | | |
| E生指導 | 37 | 男 | 5 | 15 | *1 | 3 | 2 | 2 | | | | | | |
| Es担外 | 31 | 女 | 2 | 9 | 5 | | | | | | | | | |
| F・1* | 29 | 女 | 4 | 7 | 6 | 5 | 5 | | | | | | | |
| G・1年 | 25 | 女 | 3 | 2 | 4 | 3 | | | | | | | | |
| H・1年 | 31 | 男 | 2 | 8 | 2 | | | | | | | | | |
| I・2* | 38 | 男 | 3 | 11 | *2 | 6 | | | | | | | | |
| J・2年 | 24 | 女 | 3 | 3 | 1 | 3 | | | | | | | | |
| K・2年 | 38 | 男 | 2 | 14 | 1 | | | | | | | | | |
| L・3* | 37 | 男 | 5 | 14 | *4 | *3 | 4 | 3 | | | | | | |
| M・3年 | 22 | 女 | 1 | 0 | | | | | | | | | | |
| N・3年 | 26 | 女 | 2 | 1 | 4 | | | | | | | | | |
| O・3年 | 30 | 男 | 5 | 7 | 2 | 1 | 6 | 3 | | | | | | |
| P・4* | 35 | 男 | 4 | 11 | 6 | 5 | 5 | | | | | | | |
| Q・4年 | 25 | 男 | 1 | 0 | | | | | | | | | | |
| R・4年 | 27 | 女 | 6 | 5 | 3 | 2 | 6 | 5 | 4 | | | | | |
| S・5* | 32 | 男 | 6 | 8 | *3 | *4 | 6 | 5 | 4 | | | | | |
| T・5年 | 25 | 女 | 2 | 1 | 3 | | | | | | | | | |
| U・5年 | 26 | 男 | 5 | 5 | 3 | 4 | 2 | 4 | | | | | | |
| V・5年 | 27 | 男 | 6 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | | | | | |
| W・6年 | 35 | 男 | 6 | 13 | *5 | *6 | *3 | 6 | 5 | | | | | |
| X・6* | 26 | 女 | 4 | 3 | 2 | 1 | 3 | | | | | | | |
| Y・6年 | 27 | 男 | 5 | 5 | 5 | 6 | 3 | 2 | | | | | | |
| Z・6年 | 30 | 男 | 5 | 8 | 5 | 2 | 1 | 6 | | | | | | |
| h・特殊 | 31 | 女 | 6 | 9 | 1 | 専科 | 1 | 専科 | 3 | | | | | |
| r・特殊 | 26 | 男 | 0 | 4 | | | | | | | | | | |
| e・養護 | 29 | 女 | 3 | 9 | 養護 | 養護 | 養護 | | | | | | | |
| f・講師 | 62 | 女 | 20 | 36 | 特殊 | 特殊 | 特殊 | 特殊 | 特殊 | 特殊 | 特殊 | 特殊 | 特殊 | 特殊 |
| g・講師 | 24 | 女 | 1 | 1 | 担外 | | | | | | | | | |

限り、教師集団は互いに心を開いて協力しながら教育課程を実施し、教師同士の忌憚のない議論が活発に行われている。すなわち、個々の教師が自身の殻に閉じこもることなく、互いの価値観をさらけ出すことを通じて、学校や教師が更新される質の高い協働性を育てていると推察できる。

(2) 校内研修に関する教師集団の意識分布

校内研修の意識調査結果を個別教師の勤続年数やS小学校での勤務経験年数（縦軸）とS小学校での同学年担当経験（横軸）とのマトリックスより分析する。

① S小学校の教師集団の教職体験の履歴

表2の教職体験の履歴は、S小学校の授業担当教師（校長を除く管理職を含む）である。

丸数字の①は年齢、②は性別、③はS小学校勤務年数、④は勤続年数、⑤はS小学校の学年担当経験を、空欄はS小学校以外の勤務を表し、学年主任は「*」と表記した。

② S小学校の教師集団の意識分布の分析

校内研修の意識調査の各質問項目に対する個々の教師の回答を横軸に、非常にそう思うは「◎」、ややそう思うは「○」、どちらとも言えないは「*」、あまりそう思わないは「◇」、全くそう思わないは「●」で表記し、各学年教師集団の意識分布を表し、分析した。表2と表3の相互関係から、次の3点が指摘できる。まず第一に、S小学校での勤務経験年数が5年以上の教師、B教頭、C教務主任、D研修主任、E生徒指導主事、L教師、O教師、R教師、S教師、U教師、V教師、W教師、Y教師、Z教師、h教師、f教師は、f教師（S小学校勤務20年）を除いては、ほぼ同様な意識分布がみられる。f教師は現在、産休補助講師として勤務している。昔のS小学校の様子を熟知しているがゆえに、S小学校の教師集団と異なる意識分布になったと思われる。また、新採用から勤務経験年数が5年未満の教師を対象に分析した。その結果、G教師、J教師、M教師、N教師、Q教師、T教師、X教師は、G教師を除いて、ほぼ同様な同僚性

表3 教師集団の意識分布

| | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ | ⑩ | ⑪ | ⑫ | ⑬ |
|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| B教頭 | ○ | ◎ | ○ | ◎ | ○ | ◇ | ○ | ○ | * | ◇ | ○ | ○ | ○ |
| C教務主任 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | * | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| D研修主任 | ○ | ◎ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ◎ | ◎ | ○ | ◎ | ○ | ◎ |
| E生徒指導 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | * | ○ | ◎ | ○ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ |
| Es担外 | * | ○ | * | * | ○ | * | ○ | ◎ | ○ | ◎ | ◎ | ◎ | ○ |
| F・1年* | * | ○ | * | * | ○ | ● | * | ○ | * | * | ○ | ○ | ◇ |
| G・1年 | * | * | * | ◇ | * | * | * | ○ | * | * | ○ | ○ | ◇ |
| H・1年 | ◇ | ◇ | ◇ | * | * | * | * | ○ | ● | ● | ○ | ○ | ○ |
| I・2年* | ○ | ◎ | ○ | ◎ | ○ | * | ○ | * | ◎ | ◎ | * | ○ | * |
| J・2年 | ○ | ○ | ◎ | ○ | * | ◇ | ○ | ○ | ◎ | ○ | ○ | ◎ | ○ |
| K・2年 | ○ | ◎ | ◎ | ◎ | ◇ | * | ○ | * | * | ◎ | * | ○ | ◇ |
| L・3年* | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | * | ○ | * | * | ◎ | ○ | ◎ | ◎ |
| M・3年 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | * | ○ | ◇ |
| N・3年 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | * | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| O・3年 | ◎ | ◎ | ◎ | ○ | ○ | ◎ | ○ | ◎ | ◎ | ○ | ◎ | ◎ | ○ |
| P・4年* | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | * | ○ | * | * | ◎ | ◇ | ○ | * |
| Q・4年 | ○ | ○ | ○ | ○ | ◎ | ◇ | ○ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ○ |
| R・4年 | ○ | ◎ | ○ | ○ | ○ | * | ○ | ◎ | ◎ | ○ | ◎ | ○ | ◎ |
| S・5年* | ○ | ○ | ◎ | ○ | ○ | * | ○ | ○ | ○ | ◎ | ○ | ◎ | ○ |
| T・5年 | ◎ | ◎ | ◎ | ○ | ◎ | ◎ | ○ | ◎ | ◎ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| U・5年 | ◎ | ○ | ○ | ○ | * | ○ | ○ | ◎ | ◎ | ◎ | ○ | ◎ | ○ |
| V・5年 | ○ | ◎ | ○ | ○ | ○ | * | ○ | ◎ | ◎ | ◎ | ○ | ◎ | ○ |
| W・6年* | ○ | ◎ | ◎ | ◎ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ◎ | ○ | ○ | ○ |
| X・6年 | ○ | ○ | ◎ | ○ | ○ | * | ○ | ◎ | ◎ | ○ | ◎ | ◎ | ◎ |
| Y・6年 | ○ | ◎ | ◎ | ◎ | ○ | * | ○ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ○ |
| Z・6年 | ◎ | ◎ | ◎ | ○ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ○ | ○ |
| h・特殊 | ○ | ◎ | ○ | ◎ | ○ | * | ○ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ○ |
| r・特殊 | * | ○ | ○ | ● | ◎ | ○ | ◎ | ◎ | ◎ | ○ | ◎ | ◎ | ○ |
| e・養護 | ○ | ◎ | ○ | ○ | ○ | * | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ◎ | ◎ |
| f・講師 | ◇ | ○ | ○ | ◇ | ◇ | * | ◇ | ◎ | ◎ | ◇ | ○ | ◎ | * |
| g・講師 | ◇ | ○ | * | * | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ◎ | ◎ | ◎ |

や協働性の意識分布がみられる。最後に新採教員を対象に分析した。その結果、M教師、Q教師も、ほぼ同様な同僚性や協働性の意識分布がみられる。

第二に、S小学校の同学年担当経験の教師を対象に分析した。その結果、B教頭が以前（昭和60年から平成2年）、S小学校勤務の際の学年主任時、C教務主任、D研修主任が、同学年を組んでいる（平成元年）。そして、C教務主任が学年主任時、R教師、S教師が、同学年を組んでいる。また、D研修主任が学年主任時、L教師、O教師が同学年を組んでいる。E生徒指導主事が学年主任時、K教師、J教師、が同学年を組んでいる。S教師が学年主任時、T教師、U教師、V教師が同学年を組んでいる。やはり、ほぼ同様な同僚性や協働性の意識分布がみられる。

第三に、10年以上の勤続年数があり、S小学校の勤務年数が3年未満の教師を対象に分析した。その結果、I教師、K教師、P教師は、むしろS小学校としての同僚性や協働性を育もうとする指導に反発を感じている意識分布がみられる。

このように、S小学校の教師集団は、勤務経験年数の多い教師ほど、またその勤務経験年数の多い教師と同学年担当の経験がある教師ほど、同様な意識分布の広がり認められる。すなわち、教育目標の効果的な達成を図るために、個々の教師が学年主任を中心とする学習集団を組織し、学年研究を積み重ねる過程で、協働性を高め、継続的更新のための信念を形成・共有していると推察できる。

3 S小学校の教師集団の信念を継承させていく態様の特徴

昭和42年から平成11年までにS小学校に勤務した教師は391名である。そこで、世代別（50代、40代、30代、20代）に10名ずつ、40名の教師の生活史調査を行った⁽¹²⁾。ここでは、紙幅の都合上、S小学校の職務体験期（特に授業実践）に焦点を当てて、各世代2名ずつの挿話的語りを抽出した。

(1) A校長（男・57歳、現在のS小学校校長、昭和53～56年/平成9年8月23日（土）の第6学年行事の親子ふれ合いキャンプの場）あの頃は午前12時はざらだったな。教材開発や授業の検討、子どものことで5時から明け方の3時や4時まで、激しくやりつたから。中庭の鯉を採って食べたっけ。なんであんなに頑張れたのかな。とにかく納得するまで徹底的にやり合ったからな。

(2) G県南教育事務所指導課長（男・53歳、昭和55年～60年/平成9年10月31日（金）の第31回公開授業研究の反省会後の第2学年の二次会の席上）私もS小学校で育てられたんです。職務上の任務遂行はもちろんあります。でもそれ以上に学習意

欲の育成という一つの目標に向かって頑張ろうとする共同意識です。先生方は授業を通して子どもの問題を真剣にぶつけてきます。A校長が研修主任の時は、とにかく毎日が真剣勝負でした。いい加減に対応したら徹底的に叩かれました。

(3) S市立小瀬小学校教頭（男・46歳、昭和55～62年/平成10年7月3日（金）のS小学校を会場とした教頭会終了後の校長室）みんな若かったから、すぐに話が盛り上がり、まとまってしまうんです。いつも最後は子どもの話で時間を忘れてしまいます。秋の公開授業前の夏休みの指導案検討会は凄いです。お互いの指導案に遠慮なく質問を浴びせるんです。初めての先生は、ここで自信を碎かれます。だから何くそと思う人にはプラスですが、悩んでしまう人もいます。でも学年のフォローが万全だから。

(4) B教頭（男・40歳、昭和60年～平成2年/平成9年10月2日（木）の放課後の会議室）教材研究で夜8時や9時になるのは当たり前でした。子どもの話になると時間を忘れて話し合いました。自分が力をつけなければ子どもを伸ばすことはできないという決意を持っていました。授業研究をやると必ず全員で、納得いくまで話し合いました。自分の頃はその人の脇も通るのがいやだった先生がいました。上っただけのいい加減な授業をやっていると完膚無きまでにぐうの音も出ないほど叩かれました。

(5) D研修主任（男・36歳、平成元年～9年/平成10年2月5日（木）の一輪車クラブが終わった中庭）あの時の言葉は、今でも私の財産です。自分の研究不足を徹底的に思い知らされました。先生方は子どもの実態を徹底的に追究しました。あの頃は自分に納得できない内容は、何時間でも指導を受けました。学年の先生はどんな小さな問題でも一緒に悩み、真剣に考えてくれました。自分の仕事には決して妥協しません。

(6) S市立大平小学校教務主任（男・37歳、平成元年～8年/平成10年10月27日（火）の第32回公開授業研究の反省会）子どもを育てる事に今時こんなに純粋に取り組んでいる学校はないです。その分提灯学校のあだ名をもらいました。自分の授業に厳しいです。若いから妥協は知らないです。B教頭先生が学年主任の時は、自分も徹底してやりました。全て学年で体を張って責任を負って、本当に一致団結したものです。

(7) Q教諭（男・25歳、3回目の採用試験で合格し、3年間4校の臨時採用を経験/平成10年1月6日（火）の4年2組の教室）S小学校に決まったとき、前の学校の先生方に「大変なところに決まったね。まあ病氣しないように気をつけな」って脅

かされたんですよ。でも聞いていたのと全然違うんです。他の学校が当たり前のことをきちんとやっていないんです。子どもの実態をきちんと捉えて、学年の先生方と徹底的に話し合います。ここが一番違うところです。他の学校は新しい事をやろうとすると、問題点ばかり指摘してやろうとしません。S小学校は新採の私の考えでも真剣に取り上げて検討してくれます。厳しく突っ込まれますが、納得がいきます。

- (8) R教諭(女・27歳、新採の平成6年～/平成9年11月12日(水)の4年3組の教室)教務主任のC先生が学年主任だったので、毎日のように指導してもらいました。自分も不思議なんです、やればやるだけ子どもの姿がみえてくるのが分かるんです。そうすると、この子を絶対できるようにしてあげたいなんて希望が湧いてきちゃって。そりゃC先生だから、厳しいのは想像つきますよね。質問責めです。一つ一つの発問の意味を徹底的に追究しました。あれから何か自分が吹っ切れたような気がします。

世代を異にする個々の教師の教職体験に、いくつかの共通点が見出せる。

第一は互いに忌憚のない対話を行っている点である。つまり、児童の学びに焦点を当てた教材研究や指導方法等、教師集団の厳しい相互批評を通して着実に授業を実践している。

第二は一貫して児童の姿に学び、児童の姿に帰結する授業を実践している点である。つまり、普段の授業で絶えず児童の本質を捉えながら、児童と誠実に向き合った実践をしている。

第三は同僚教師が教師という職業に対する強い責任と誇りを実感している点である。それゆえ、授業実践における同僚教師の価値・信念との葛藤を肯定的に受け止めている。

第四は授業実践の厳しい検討・吟味を通して、絶えず自身の実践を問い質している点である。つまり、自身の職能発達に強い関心を持ち、精力的にその向上を図っている。

これらの諸点にS小学校の30余年に亘る継続的更新の内実の一端が浮き彫りにされている。つまり、日々の授業実践を通して着実な職能発達に努めている教師は、厳しい目で教師という職業を捉え、同僚教師との交流や児童の学びを契機に、絶えず自身の授業や有り様を問い質している。また児童の質の高い学習を保障するために、自身を高めようと積極的に探究し、機会ある毎に職能発達を図るための授業実践を積み重ねている。そして、同僚教師がS学校の主導者として、新任教師にS小学校独自の充実した信念の形成を促す価値創造者⁽¹³⁾としての自覚を強く持って実践している。それゆえ、個々の教師

は決して一人の殻に閉じこもることなく、自身の能力を率直に発揮しつつ、互いに協力して教育目標の効果的な達成をめざす授業実践を行っていた⁽¹⁴⁾。このような個々の教師の実践の基底に、「教師は互いに厳しく磨き合えてこそ発達する」、「教師は自身の仕事に責任と誇りを持つべきである」、「教師は児童の変容に鋭く気付き、その変容を見逃さない目を持って実践しなければならない」等の関連する信念が有機的に結合し、S小学校の授業観や教職観の信念体系を形成していると推察できる。

4 教師集団の信念形成に影響を及ぼす支援条件

S小学校の継続的更新の中心は、児童の学びに基づく授業実践の相互批評であることが明らかになった。そこでS小学校のキーパーソンの確保に影響を及ぼす「教員人事異動」、30年以上に亘る授業実践に介入してきた「外部講師との関係」の2点を検討する(表4)。

(1) 教師の信念形成に影響を及ぼす教員人事異動の実態

① 「後継者育成」の指導体制の確立を促す職員年齢構成の推移

資料入手の状況から、昭和42年から平成9年度までの教職員年齢構成の推移を分析した。その結果、G県の地域的状況にもよるが、昭和42年から平成9年度に至るまで平均年齢がほぼ33歳前後で、20代と30代の職員が半数以上を占めていた。したがって、S小学校は、昭和42年から平成9年度まで、キャリアを積み重ね、気力・体力が最も充実している30代後半から40代前半が学年主任、30代前半が副主任に就くという状況の下、授業実践を通して若手教師を「育てる」という「後継者育成」の指導体制が確立されていたと考える。

② 「後継者育成」の指導体制の確立を促す人事異動教職員数と勤務年数の推移

S小学校への異動教職員の人数および教職員の勤務年数との関係をS小学校の教職員の勤務年数と異動対象者の所在が明確な昭和47年から平成9年までの推移を分析した。その結果、S小学校への異動教職員は毎年10人前後であり、全教職員の約25%の人数に達していた。また教職員の勤務年数は、1年～3年の勤務経験者が半数以上を占めていた。県南に異動希望が少ない割には、かなり大胆な人事異動が行われていたと推察できる。また毎年10人前後の教職員異動がありながら、大半が指導技術や地域の人々との折衝に未熟な新採用や、3～5年未満の教職員が異動してくる傾向は避けられない状況にあった(表5)。

そのため、S小学校の学年主任や研修主任は若くて優秀な人材が積極的に登用され、研修主任や教務主任を経験した後は、「指導主事」として行政機関への吸い上げを目的とした輩出機動的な役割を果たしていた(表6)。そして再び管理職としてS小学校へ異動して、「後継者育成」を推進する構図が整備されていたと考えられ

表4 S小学校の職員年齢構成の推移

| 項目 年度 | 平均年齢(歳) | | | 年 齢 構 成(人) | | | | | | | | | 合計 人数 |
|----------|---------|------|------|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|----|----------|
| | 男子 | 女子 | 合計 | 20~24 | 25~29 | 30~34 | 35~39 | 40~44 | 45~49 | 50~54 | 55~59 | | |
| 昭40 | 34.7 | 32.9 | 33.8 | 1 | 5 | 9 | 13 | 2 | 1 | 2 | 0 | 33 | |
| 41 | 34.1 | 36.4 | 35.2 | 2 | 5 | 9 | 11 | 4 | 2 | 1 | 1 | 35 | |
| 42 | 35.2 | 35.7 | 35.4 | 4 | 4 | 8 | 13 | 5 | 1 | 1 | 1 | 37 | |
| 43 | 37.6 | 36.8 | 37.2 | 0 | 5 | 5 | 14 | 8 | 2 | 0 | 1 | 35 | |
| 44 | 37.8 | 36.9 | 37.3 | 0 | 4 | 6 | 15 | 7 | 2 | 0 | 1 | 35 | |
| 45 | 37.0 | 36.6 | 36.8 | 2 | 4 | 6 | 9 | 13 | 1 | 0 | 1 | 36 | |
| 46 | 39.6 | 38.8 | 39.2 | 1 | 3 | 4 | 8 | 11 | 7 | 1 | 1 | 36 | |
| 47 | 39.8 | 39.4 | 39.6 | 1 | 3 | 4 | 7 | 12 | 7 | 1 | 1 | 36 | |
| 48 | 41.7 | 41.0 | 41.3 | 0 | 3 | 5 | 6 | 10 | 10 | 2 | 0 | 36 | |
| 49 | 39.4 | 39.3 | 39.3 | 1 | 6 | 5 | 5 | 9 | 9 | 1 | 1 | 37 | |
| 50 | 38.9 | 38.8 | 38.8 | 0 | 5 | 6 | 3 | 8 | 13 | 0 | 1 | 36 | |
| 51 | 36.5 | 42.8 | 39.6 | 1 | 1 | 8 | 5 | 8 | 11 | 2 | 1 | 37 | |
| 52 | 37.2 | 37.9 | 37.5 | 3 | 3 | 11 | 4 | 6 | 8 | 4 | 1 | 40 | |
| 53 | 37.9 | 37.7 | 37.8 | 3 | 5 | 5 | 10 | 4 | 7 | 6 | 1 | 41 | |
| 54 | 39.4 | 34.6 | 37.0 | 5 | 4 | 7 | 11 | 3 | 6 | 4 | 1 | 41 | |
| 55 | 40.1 | 35.9 | 38.0 | 3 | 6 | 6 | 10 | 4 | 5 | 6 | 1 | 41 | |
| 56 | 40.5 | 32.9 | 36.7 | 4 | 8 | 4 | 11 | 5 | 2 | 6 | 1 | 41 | |
| 57 | 38.4 | 32.5 | 35.4 | 7 | 9 | 5 | 9 | 5 | 2 | 3 | 1 | 41 | |
| 58 | 38.4 | 30.4 | 34.4 | 8 | 8 | 4 | 4 | 10 | 2 | 3 | 1 | 40 | |
| 59 | 38.6 | 30.1 | 34.3 | 6 | 14 | 2 | 4 | 7 | 1 | 4 | 2 | 40 | |
| 60 | 38.2 | 29.8 | 34.0 | 5 | 17 | 2 | 4 | 5 | 1 | 4 | 2 | 40 | |
| 61 | 38.1 | 32.4 | 35.2 | 4 | 10 | 8 | 3 | 8 | 0 | 3 | 3 | 39 | |
| 62 | 36.6 | 34.3 | 35.4 | 5 | 8 | 11 | 3 | 6 | 2 | 0 | 5 | 40 | |
| 63 | 36.9 | 32.2 | 34.5 | 2 | 10 | 13 | 2 | 5 | 3 | 0 | 4 | 39 | |
| 平1 | 32.7 | 32.2 | 32.4 | 4 | 13 | 14 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 42 | |
| 2 | 33.3 | 34.4 | 33.8 | 4 | 14 | 10 | 2 | 3 | 4 | 0 | 3 | 40 | |
| 3 | 35.1 | 32.5 | 33.8 | 5 | 13 | 11 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 39 | |
| 4 | 34.0 | 29.1 | 31.5 | 8 | 10 | 15 | 4 | 1 | 2 | 1 | 1 | 42 | |
| 5 | 33.4 | 28.0 | 30.7 | 7 | 10 | 15 | 4 | 2 | 1 | 0 | 1 | 40 | |
| 6 | 33.6 | 27.2 | 30.4 | 9 | 8 | 14 | 3 | 1 | 2 | 0 | 1 | 38 | |
| 7 | 34.1 | 27.0 | 30.5 | 7 | 9 | 11 | 9 | 0 | 2 | 0 | 1 | 39 | |
| 8 | 34.8 | 27.2 | 31.0 | 4 | 12 | 10 | 10 | 0 | 2 | 0 | 1 | 39 | |
| 9 | 33.5 | 27.8 | 30.6 | 3 | 14 | 9 | 12 | 1 | 0 | 0 | 1 | 40 | |

[注] この職員年齢構成の推移表は、学校概要をもとに筆者が作成した。S小学校の教職員を5年区切りで作成した。

る⁽¹⁵⁾。それゆえ、管理者は自身の価値をあらさまにすることで、同僚教師に自身の価値を明確に伝え、相互批評し合うことで互いに学び合い、発達し合う同僚性を基盤に、教育目標の効果的な達成を目指した緊密な協働性を追求する充実した信念を形成させていった。

(2) 教師集団の信念形成に影響を及ぼす外部講師との交流

① S小学校と公開授業研究会の指導助言・援助者との関係

昭和42年から平成9年度まで、外部講師がS小学校の授業実践にどのような指導・援助をしてきたか。また、どのような関係が存在していたのかを分析した。その結

果、S小学校の校長を退職して、教育委員会（S市の「教育長」に就く）に入所した昭和50年度以降、S小学校の職務経験のある教師、管理職（校長や教頭）、指導主事等が、それぞれ司会者、講師を担当する緊密な協力関係を次第に確立していった（表7）。

② S小学校に対する指導主事介入の態様と推移

昭和49年の算数の文部省指定研究を契機に平成3年頃までは、年間を通して様々な側面から指導主事による指導・援助が行われた。つまり、校内研究会、夏休みの学年研究への重点指導、事前打ち合わせの際の指導、公開授業研究会後の事後指導などを通して、児童の確かな変容を導くための緊密な協働性を追求していた。これは、指導助言・援助者も、かつてS小学校で授業研究の厳し

表5 S小学校への異動教職員とその勤務年数の推移

| 年 度 | 勤 務 年 数 | | | | | | | |
|-----|---------|------|-----|-----|-----|-----|-----|----------------|
| | 転入 | 1~2未 | 2~3 | 4~5 | 6~7 | 8~9 | 10以 | |
| 昭47 | 3 | 8 | 15 | 4 | 1 | 3 | 0 | 普通学級24, 特殊 4 |
| 48 | 9 | 3 | 13 | 5 | 2 | 2 | 0 | 普・1学級減23 |
| 49 | 6 | 9 | 7 | 9 | 2 | 1 | 1 | 同上 |
| 50 | 5 | 6 | 11 | 9 | 3 | 1 | 1 | 〃 |
| 51 | 8 | 5 | 9 | 5 | 6 | 2 | 0 | 普・1学級増24 |
| 52 | 8 | 8 | 8 | 7 | 4 | 2 | 1 | 普・2学級増26 |
| 53 | 14 | 7 | 9 | 5 | 2 | 1 | 1 | 普・1学級増27 |
| 54 | 8 | 12 | 9 | 5 | 4 | 0 | 0 | 同上 |
| 55 | 8 | 8 | 14 | 8 | 0 | 0 | 0 | 同上, 特殊1減 |
| 56 | 7 | 8 | 12 | 7 | 3 | 0 | 0 | 〃 |
| 57 | 9 | 7 | 9 | 6 | 7 | 0 | 0 | 〃 |
| 58 | 8 | 9 | 8 | 5 | 9 | 3 | 0 | 〃 |
| 59 | 7 | 8 | 8 | 5 | 3 | 3 | 0 | 普・1学級増28, 特殊1減 |
| 60 | 9 | 7 | 7 | 4 | 1 | 4 | 1 | 同上 |
| 61 | 6 | 9 | 9 | 4 | 2 | 2 | 3 | 普・3学級減25, |
| 62 | 8 | 5 | 5 | 6 | 2 | 0 | 5 | 同上 |
| 63 | 9 | 7 | 7 | 5 | 3 | 1 | 3 | 普・1学級増26, 特殊1増 |
| 平1 | 12 | 8 | 8 | 6 | 3 | 0 | 1 | 普・1学級増27, |
| 2 | 9 | 11 | 11 | 5 | 1 | 1 | 1 | 普・1学級減26, 特殊1減 |
| 3 | 11 | 7 | 7 | 3 | 4 | 0 | 1 | 同上, 特殊1増 |
| 4 | 15 | 9 | 9 | 3 | 3 | 0 | 0 | 〃 |
| 5 | 11 | 9 | 9 | 3 | 3 | 0 | 0 | 同上, 特殊1減 |
| 6 | 10 | 8 | 8 | 6 | 2 | 0 | 0 | 普・1学級減25, |
| 7 | 7 | 7 | 7 | 5 | 1 | 1 | 0 | 普・1学級減24, |
| 8 | 7 | 5 | 5 | 7 | 3 | 0 | 0 | 〃 |
| 9 | 5 | 7 | 7 | 8 | 2 | 0 | 0 | 普・3学級減21, |

〔注〕 この異動する教職員と勤務年数の推移表は、学校概要をもとに筆者が作成した。S小学校での勤務経験年数を「1年以上2年未満間隔」で整理した。

表6 若手教師の校内人事の推移

| | |
|---|--|
| ① | 3の4(38歳)→1年主任→2年主任→研修主任→研修主任(55年)→指導主事 |
| ② | 5の1(32歳)→6の1→5年主任→6年主任→5年主任→6年主任→4年主任→研修主任(57年)→指導主事 |
| ③ | 4の3(30歳)→6の2→5年主任→6年主任→5年主任→6年主任→4年主任→研修主任(58年)→指導主事 |
| ④ | 6の2(30歳)→3の3→4の4→5の3→6の3→5年主任→6年主任→5年主任→研修主任(59年)→研修主任(60年)→指導主事 |
| ⑤ | 5の3(30歳)→5の6→6の4→5年主任→6年主任→5年主任→6年主任→研修主任(61年)→研修主任(62年)→指導主事 |
| ⑥ | 4の3(31歳)→6の5→5の4→6年主任→5年主任→6年主任→生徒指導主事→研修主任(63年)→指導主事 |
| ⑦ | 4の2(27歳)→5の5→6の4→5年主任→6年主任→研修主任(平1年)→研修主任(平2年)→指導主事 |
| ⑧ | 3の2(28歳)→3年主任→4年主任→5年主任→6年主任→生徒指導主事→研修主任(平3年)→指導主事 |
| ⑨ | 2の2(26歳)→5の1→6の1→5年主任→6年主任→研修主任(平4年)→研修主任(平5年)→指導主事 |
| ⑩ | 4の4(27歳)→5の1→6の1→5年主任→6年主任→研修主任(平6年)→研修主任(平7年)→指導主事 |
| ⑪ | 4の4(27歳)→6の2→3年主任→4年主任→5年主任→6年主任→1年主任→研修主任→教務主任(平9年) |
| ⑫ | 4の4(27歳)→4の2→5の3→6の2→3年主任→1年主任→2年主任→生徒指導主事→研修主任(平9年) |

〔注〕 この校内人事の推移表は、学校概要をもとに筆者が作成した。S小学校出身教師で指導主事になった人のS小学校における校務分掌の推移を調査して作成した。例えば①は、38歳でS小学校に赴任し、6年後に指導主事になっていることを表している。

表7 S小学校と公開授業研究会の指導助言・援助者との関係

| 年度 | 研究者 | 教 諭 | | 管 理 | | 指・主 | | 年度 | 研究者 | 教 諭 | | 管 理 | | 指・主 | |
|----|-----|-----|---|-----|---|-----|---|----|-----|-----|---|-----|---|-----|---|
| | | OB | 外 | OB | 外 | OB | 外 | | | OB | 外 | OB | 外 | | |
| 42 | 1 | 1 | 6 | 0 | 0 | 0 | 2 | 58 | 4 | 7 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 43 | 1 | 1 | 6 | 0 | 0 | 0 | 1 | 59 | 4 | 7 | 0 | 2 | 1 | 3 | 1 |
| 44 | 1 | 2 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1 | 60 | 4 | 7 | 0 | 1 | 1 | 3 | 2 |
| 45 | 1 | 4 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 61 | 4 | 7 | 0 | 4 | 0 | 3 | 1 |
| 46 | 2 | 4 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 62 | 4 | 7 | 0 | 1 | 0 | 5 | 0 |
| 47 | 2 | 4 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 63 | 4 | 7 | 0 | 3 | 0 | 2 | 2 |
| 48 | 3 | 3 | 4 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 4 | 7 | 0 | 1 | 0 | 2 | 3 |
| 49 | 3 | 3 | 4 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 4 | 7 | 0 | 3 | 0 | 2 | 2 |
| 50 | 3 | 7 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | 3 | 7 | 0 | 3 | 0 | 2 | 2 |
| 51 | 3 | 7 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 4 | 3 | 7 | 0 | 3 | 0 | 1 | 2 |
| 52 | 3 | 7 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 5 | 3 | 7 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 |
| 53 | 4 | 7 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 6 | 5 | 7 | 0 | 2 | 0 | 3 | 2 |
| 54 | 3 | 7 | 0 | 2 | 1 | 2 | 3 | 7 | 5 | 7 | 0 | 2 | 0 | 3 | 2 |
| 55 | 3 | 7 | 0 | 0 | 1 | 2 | 4 | 8 | 4 | 7 | 0 | 1 | 0 | 0 | 4 |
| 56 | 4 | 7 | 0 | 0 | 1 | 2 | 4 | 9 | 4 | 7 | 0 | 3 | 0 | 0 | 4 |
| 57 | 4 | 7 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | |

〔注〕 このS小学校と公開授業研究の指導助言・援助者との関係の推移表は、昭和42年から平成9年までの研究紀要の校内研修計画表と研修活動の実際、および学校要覧を参考に筆者が作成した。

表8 S小学校に対する指導主事介入の態様と推移

| 年 月 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 1 | 2 |
|-----|-------|-------|-------|----|-------|-------|-------|----|-------|-------|
| 42 | | a1 | d1 | | a1 | | a1 | | | |
| 43 | | a1 | | | a1 | | a1 | | | d1 |
| 44 | | a1 | | | a1 | a1 | d1 | | | |
| 45 | | a1 | d1 | | a1 | | a1 | | | |
| 46 | a1 | a1 | | | a1 | d1 | | | | |
| 47 | a1,c1 | a1,c1 | | b1 | a1,c1 | a1,c1 | a1,c1 | | c1 | d1 |
| 48 | | a1,c1 | a1,c1 | b1 | a1,c1 | | a1,c1 | | c1 | d1 |
| 49 | a1,c1 | a1,c1 | | b1 | a1,c1 | a1,c1 | | | c1 | d1 |
| 50 | a1,c1 | a1,c1 | | b1 | a1,c1 | a1,c1 | a1,c1 | | c1 | d1 |
| 51 | a1,c1 | a1,c1 | | b2 | a1,c1 | a1,c1 | a1,c1 | | c1 | d1 |
| 52 | a1,c1 | a1,c1 | | b3 | a1,c1 | a1,c1 | a1,c1 | | c1 | d1 |
| 53 | a1,c1 | a2,c2 | | b2 | a1,c1 | a1,c1 | c1,d1 | | | |
| 54 | a1,c1 | a2,c2 | a1,c1 | b3 | a1,c2 | c1,d1 | | | | |
| 55 | a1,c1 | a1,c1 | a1,c1 | b3 | | a1,c1 | a2,c2 | | c1 | d1 |
| 56 | | a3,c3 | a1,c1 | b2 | a2,c2 | c1 | d1 | | | |
| 57 | a1,c1 | a1,c1 | | b2 | a1,c1 | a1,c1 | c1,d1 | | | |
| 58 | a1,c1 | a1,c1 | a1,c1 | b2 | a1,c1 | a1,c1 | c1,d1 | | | |
| 59 | a2,c2 | a1,c1 | a1,c1 | b2 | a1,c1 | c1 | d1 | | | |
| 60 | a2,c2 | a1,c1 | a1,c1 | b2 | a1,c1 | c1 | d1 | | | a1,c1 |
| 61 | a2,c2 | a2,c2 | a1,c1 | b2 | a1,c1 | a1,c1 | c1,d1 | | | a1,c1 |
| 62 | | a1,c1 | a1,c1 | b3 | a1,c1 | a1,c1 | c1,d1 | | | a1,c1 |
| 63 | | a1,c1 | a1,c1 | b3 | a1,c1 | | a1,c1 | c1 | d1 | a1,c1 |
| 1 | a1,c1 | a2,c2 | a1,c1 | b2 | a1,c1 | c1 | d1 | | | a1,c1 |
| 2 | a1,c1 | a2,c2 | a1,c1 | b2 | a1,c1 | c1,d1 | e1 | | a1,c1 | |
| 3 | | a1,c1 | a1,c1 | b2 | | a1,c1 | c1,d1 | | | a1,c1 |
| 4 | | | a1,c1 | b2 | | a1,c1 | c1,d1 | | | a1,c1 |
| 5 | | a1,c1 | | b2 | | a1,c2 | d1 | | | a1,c1 |
| 6 | | a2,c2 | | b2 | a2,c2 | a1,c2 | d1 | | | a1,c1 |
| 7 | a1,c1 | a1,c1 | | b2 | a1,c1 | c1 | d1 | | | a1,c1 |
| 8 | | a1,c1 | a1,c1 | b1 | a1,c1 | c1 | d1 | | | a1,c1 |
| 9 | | a1,c1 | | b1 | a1,c1 | c1 | d1 | | | a1,c1 |

備考：校内研究（a）、夏休みの指導細案や研究紀要の内容指導（b）、事前打ち合わせ（c）、公開授業研究指導（d）、算用数字は指導回数を表す。

〔注〕 この指導主事介入の推移表は、昭和42年から平成9年までの研究紀要の校内研修計画表と研修活動の実際を参考に筆者が作成した。

い検討・吟味を経験してきており、その歴史と伝統を誇りに教師集団に柔軟に開かれ、S小学校へ強い信頼を寄せているからであると思われる。それゆえ、「児童の学習状況」を中心に、共に学び合う仲間として、忌憚のない話し合い活動を延々と継続できるのである。そして、一年間に亘る授業研究の繰り返し、いつのまにか個々の教師の眼を鋭く、そして厳しく育て、S小学校の教師としての「やりがいある使命感」を深めていった。その使命感がS小学校の継続的更新を推進する起動力をなしていたと推察できる(表8)。

③ S小学校における外部研究者介入の態様と推移

昭和42年から平成9年度までに、S小学校の授業研究に参与した外部研究者の数は9人であった。そこで、その9人の外部研究者をアルファベット(A B C・・・)で表し、また参与した年度を「*」で記した。そしてS小学校の授業研究にどのくらいの期間で、どのような内容の指導・援助を行ったかを時系列的に追跡した。その結果は、表9からS小学校の授業研究に長期間に亘って関

与した外部研究者として、S小学校の教育的理念に影響を及ぼしたA教授(31年)、授業の技術的側面に影響を与えたB教授(28年)、C教授(26年)、E教授(11年)、F教諭(11年)の5名を挙げることができる。このようにS小学校の授業研究には長期間に亘り研究者も関与しており、教師集団の教育的理念に強い影響を及ぼしている。したがって、外部講師との1年間に亘る授業実践の繰り返し、S小学校の教師集団としての充実した信念を形成していったと考えられる。とりわけ、この5名の外部研究者の中で、S小学校の教職員は何かにつけてA教授の話題を持ち出している。A教授はS小学校の公開授業研究の時、人間の学習に関しては、3度(昭和46,47,50年)に亘って講話を行っている。

10月31日(金)に第31回の公開授業研究会が行われた。そして研究会の打ち上げ会が、ホテル桜の間で行われた。A教授が紹介され、共生の時代について話された。A教授の話が済んだ後、S教諭は筆者にA教授について次のように語っている。

表9 外部研究者の介入の推移

| 年度 | A | B | C | D | E | F | G | H | I | 主な外部研究者の指導・援助の内容 |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| 42 | * | | | | | | | | | A：第1回の授業研究から参加し、人間の学習、人間尊重精神(児童一人一人を大切にす教師の構え)という思想的な考え方の形成に関わった。 B：国語科教育の専門家として、学年研究を通して、教材解釈の仕方や研究課題に即した基本的な指導過程など、教科の技術的指導を行った。 C：算数科教育の専門家として、S小学校が算数の文部科学省の指定研究を引き受けると同時に関わった。特に、数学的な考え方を育てる指導過程のあり方を中心に教科の技術的指導を行った。 E：理科教育の専門家として、児童自らが追究を深める指導過程や個の変容を捉える評価のあり方を中心に教科の技術的指導を行った。 F：社会科教育の専門家として、児童の生活意識を生かした授業構成と追究の深まりや思考の軌跡のわかるノートづくりを中心に教科の技術的指導を行った。 G：生活科の文部科学省指定研究を行った時に指導を受けた。 H：個別化・個性化の教育の専門家、S小学校の現在の理論的考えを指導した。 I：H氏同様に、個別化・個性化教育の専門家、S小学校の現在の理論的考えをさらに深める指導をした。 |
| 43 | * | | | | | | | | | |
| 44 | * | | | | | | | | | |
| 45 | * | | | | | | | | | |
| 46 | * | * | | | | | | | | |
| 47 | * | * | | | | | | | | |
| 48 | * | * | * | | | | | | | |
| 49 | * | * | * | | | | | | | |
| 50 | * | * | * | | | | | | | |
| 51 | * | * | * | | | | | | | |
| 52 | * | * | * | | | | | | | |
| 53 | * | * | * | * | | | | | | |
| 54 | * | * | * | | | | | | | |
| 55 | * | * | * | | * | * | | | | |
| 56 | * | * | * | | * | * | | | | |
| 57 | * | * | * | | * | * | | | | |
| 58 | * | * | * | | * | * | | | | |
| 59 | * | * | * | | * | * | | | | |
| 60 | * | * | * | | * | * | | | | |
| 61 | * | * | * | | * | * | | | | |
| 62 | * | * | * | | * | * | | | | |
| 63 | * | * | * | | * | * | | | | |
| 1 | * | * | * | | * | * | | | | |
| 2 | * | * | * | | * | * | | | | |
| 3 | * | * | * | | | | | | | |
| 4 | * | * | * | | | | | | | |
| 5 | * | * | * | | | | | | | |
| 6 | * | * | * | | | | * | | | |
| 7 | * | * | * | | | | * | | | |
| 8 | * | * | * | | | | | * | | |
| 9 | * | * | * | | | | | | * | |

〔注〕この外部研究者の介入の推移表は、昭和42年から平成9年までの研究紀要の校内研修計画表と研修活動の実際を参考に筆者が作成した。

確かに中央の人からみれば、名も知らない一介の教授かもしれません。でも先生はこの地域にどっかりと根を下ろして、30余年に亘る今でもS小学校を、そして私たちを導いてくれています。85歳にもなっても、『これからは共生の時代である』と断言して、あんなに説得力豊かに説明できる人がいますか。現場で生きる私たちにとっては、高いところから物書きしている著名な先生方より何倍も得難い人です。

さらに、2月5日(木)にB教頭が、職員室で一人パソコンのキーボードを打っていた。以前にA教授の話を知っていたので、筆者は、「教頭先生、A教授について一つだけ聞いていいですか」と尋ねた。B教頭は筆者の申し出を快諾してくれた。そこで筆者は、「教頭先生にとって、A教授はどのような人なんですか」と尋ねてみた。B教頭は、ゆっくりと、しかもはっきりした口調で次のように語っている。

A先生は、公式でなくても毎年少なくとも2回はS小の校内研究に参加しました。そして10分の話が30分以上に延びてしまうんです。でも時間など全く苦にならなかったです。話を聞けることの方が何倍も貴重でした。また夜の部では、2、3時間に亘って自分たちの問題意識に真剣に耳を傾けてくれました。あれは、昭和60年11月1日の第19回大会の打ち上げ会の席上だと思います。二次会で「自分がこれほどまでに教材研究や児童の実態把握をして授業に臨んでいるのに、どうして意欲的な活動にならないのか」と質問した時がありました。先生は「どんな子どもでも新しいこと、分からないことを分かろうとする意志や欲求を持っている。ところが教科の学習になると、学習意欲の有無が問題にされる。これはどう考えてみても、子ども自身よりは、教師の指導法、指導技術そのものに問題があると思えない。それが分からない教師は、自分の思い上がりの何物でもない」という指導を受けました。当時は人間の学習と言ってもピンと来ませんでした。でも今、自分なりの指導原理を考えると、人間の生きがいに直結する教育だと思います。児童一人一人を大切にすることです。人間の学習の場は、児童一人一人が自らの役割を果たす協同の場です。一人一人を生かすという人間尊重の精神が根底に脈々と流れていなければならないと思います。

A教授と長年に亘る交流によって、S小学校の授業研究の基盤が形成され、教師としての内実を深く豊かにしてきたと推察できる。A教授は、G県のN大学に勤務し、昭和42年の第1回公開授業研究会から今日まで参加してきた。A教授は最低でも毎年2回はS小学校を訪問し、

形式・非形式な場での話し合いに積極的に参加している。そこで、個々の教師は、自身の問題意識をA教授に思いっきりぶつけながら、職能発達を図っている。

A教授の教育哲学は、生きる心の支えを学ぶことであり、人間の生きがいに直結するものである。それはまた、「一人一人を大事にすること」や「一人一人の心を育てること」であり、究極的には一人一人を生かすという人間尊重、人間性回復の教育であった。B教頭が「当時は『人間の学習』と言ってもピンと来ませんでした。でも今、自分なりの指導原理を考えると、人間の生きがいに直結する教育だと思います。児童一人一人を大切にすることです。人間の学習の場は、児童一人一人が自らの役割を果たす協同の場です。一人一人を生かすという人間尊重の精神が根底に脈々と流れていなければならないと思います」と語っている。このような語りから、小学校の30余年に亘る「学習意欲の育成」という教育課題に基づく授業研究の基底に、「児童の事実の奥底にあるものが何かを自身に問いかけてみたとき、自らの非力な点を反省し、不断に自分を磨くべきである」とするA教授の教育理念の浸透を看取できる。

IV 結 語

本稿は、教師の信念に着目して、S小学校の継続的更新の促進要因の一端を明らかにした。その結果、個々の教師は、児童の学びに基づく授業実践の相互批評を通して、既存の価値・信念の葛藤を繰り返しながら、S小学校に相応しい個人的信念を形成していった。さらに日常の教育活動を通じた同僚教師や外部講師との相互批評によって、教師としての手応え(=効力感や自信)を実感することで、個人的信念をS小学校独自の充実した信念に収斂させていった。そしてこの充実した信念によって、各教師は自身の持てる力を遺憾なく発揮しつつ、互いに協力して教育目標の効果的な達成をめざして日々の授業実践を展開していた。以上、教師の信念に着目した継続的更新の具体的様相を踏まえて、その促進要因として次の3点を指摘したい。

第一は、日々の授業実践を機軸とする後継者育成の指導体制を確立していた点である。つまり、S小学校が30余年に亘る教職員の平均年齢33.3歳という若さを基盤に学校を支えるリーダー養成に取り組んできた事実である。若い教師は、精神的な若さを持っている可能性が大である。この精神的な若さは児童との距離を狭め、自身の未熟さを認めさせ、その上で向上しようとするひたむきな態度を促し、それがそのまま児童に共感的に理解される。また若さには年齢という障壁がないゆえに、同僚教師が互いに切磋琢磨し合って職能発達していく中で、互いに意味ある他者として認め合い、人間的に共感し合うことで信頼関係を深め、S小学校教師として相応しい充実した信念を次第に形成していったと考えられる。

第二は、外部講師（校長・教頭や指導主事、研究者など）との形式性を排除した徹底した授業実践の相互批評の場を構成していた点である。すなわち、日常の授業実践に有形・無形な力として作用する諸機関や諸団体の人々との研究討議の場の設定である。S小学校の場合、大半の講師もかつてS小学校の授業実践で厳しい学び合いを経験しており、その歴史と伝統を誇りに教師集団に柔軟に開かれ、S小学校への強い信頼を寄せている。それゆえ、正規の時間管理に捕らわれることなく、児童の学びを中心に忌憚のない話し合い活動を延々と継続できるのである。この授業実践の繰り返しが、いつのまにか教師の眼を鋭く、そして厳しくも育てて、児童の質の高い学習経験を保障するための「やりがいのある使命感」を基盤とした充実した信念を形成していったと考えられる。

第三は、学校の教師集団（校長や教頭を含む）、行政関係者や研究者等がそれぞれの立場から、S小学校の価値創造者であることを強く認識していた点である。つまり、個々の教師の価値を正しく洞察し、その価値のよさを伝達・自覚させ、その価値を十分に実現できるような配慮に心を砕いていたことである。その結果、個々の教師は、児童の学びに基づく授業実践の相互批評を通して、既存の価値・信念との葛藤を繰り返しながらも、S小学校のリーダーに相応しい充実した信念を形成していったと思われる。

このような充実した信念の継承が、学校の主導者である校長や同僚教師の定期人事異動や教育現実の不透明な状況下においても、学校の教育目標と連動する教育課題を自生的に生み出し、その解決に向けた教育活動を批評し合い、児童の確かな変容を導く協働性の追求を可能とし、30余年に亘る継続的更新が図られてきたと推察できる。なお、本稿は一つの学校の継続的更新であり、ここで得られた結果がそのまま日本の学校に当てはまるとは考えておらず、さらに精緻な論証作業が必要である。しかしながら、このようにエスノグラフィーによるデータの集積は、制度分析や統計資料と補完的に用いることで、継続的更新の本質的理解が図られると考える。

注

- (1) 安彦忠彦「教育課程の経営」、岡津守彦監修『教育課程事典<総論編>』小学館、1983、pp.370-371参照。
- (2) 教師の充実した信念とは、自己効力感や自己価値観などの人間の自己像にかかわる「生きがい感」であり、人間が自身の力を信じて、「やりがいある使命感」を生起させる源泉である。それは、自身の内面に教師としての「充実した生き方」の原理を持つこと、つまり、教師として生きることの意義や価値を見出し、自分の持っている力を信じて、働く喜びや充実感を実感しながら絶えず探求しつづける態度を形成させる。梅澤正『サラリーマンの自画像』ミネルヴァ書房、1997および小林司『「生きがい」とは何か—自己実現への道—』NHKブックス579、1986を参照。
- (3) 安彦忠彦、前掲論文（注1）、pp.387-390参照。
- (4) 挿話的語りは、学校における教師の個人的体験がその時々的情動と結びつき、その人ならではの「教師らしさ」が表出される自然な語りである。Pajares, M., "Teacher's Beliefs and Educational Research ; Cleaning up a messy construct," *Review of Educational Research*, 1992, Vol.62, No.3, pp. 307-332.
- (5) Wertsch, J.V., *Voices of the Mind : A Sociocultural Approach to Mediated Action*, Prof. J.V. Wertsch, 1991. [邦訳] 田島信元他訳『心の声—媒介された行為への社会文化的アプローチ』福村出版、1995、pp.29-30参照。
- (6) Pajares, M., op. cit., pp.307-315.
- (7) 雪だるまサンプリングとは、参与観察法において重要なデータ収集法として位置づけられ、人間関係のネットワークを利用して調査対象者の数を増やしていく方法である。片桐隆嗣「質的調査の技法」、北澤毅・古賀正義編著『<社会>を読み解く技法—質的調査法への招待—』福村出版、1997、p.30参照。
- (8) ライフヒストリーは、対話形式で行われる口述史が主要な方法であり、その個人の肉声を汲み取り、日常的な内面的成長の感覚を照射する点に価値がある。谷富夫「ライフヒストリーとは何か」、谷富夫他編『ライフヒストリーを学ぶ人のために』世界思想社、1996、p.4参照。
- (9) 桜井厚「生が語られるとき」、中野卓編『ライフヒストリーの社会学』弘文堂、1995、p.228参照。
- (10) 行政的支援条件は行政機関による授業研究に対する理解・支援、対外的支援条件は他の諸機関、講師、他校教員による理解・支援である。これらの条件は、日本教育経営学会・学校改善研究委員会が1989年に実施した調査で採用した物的条件、組織的条件、実践的条件、制度的・行政的条件、情報的・関係的条件の五つの学校改善に関与する条件を参考に、5年間に亘るS小学校の教育課程経営事象を詳細に観察した結果として、導出したものである。日本教育経営学会編『学校改善に関する理論的・実証的研究』ぎょうせい、1990、pp.343-369参照。
- (11) 同僚性とは、学校改善や教師発達で成功を収めている学校の教師集団の特質を描写するために採用され、教師相互の発達を志向した協働的な取り組みに価値をおく同僚間の関係性を意味している。Little, J.W., "The Persistence of Privacy ; Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Rela-

tions," *Teachers College Record*, 94 (4), pp.509-536.

- (12) 雪だるまサンプリング法によるS小学校教職員のネットワークを利用して、異動していった元S小学校職員を対象に行った。
- (13) 諸富祥彦は、自著『フランクフル心理学入門—どんな時も人生に意味がある—』の中で、信じることの可能性について言及して、仕事に要する技術や熟練度は異なっても、仕事自体の価値やその仕事を担当する人の存在価値に優劣はないという見解を示した。筆者は、リーダーシップの発揮は、まずこの事実認識から始まると考えている。それゆえ、価値洞察力（教師の有する価値を見抜く能力）、価値伝達力（見抜いきり、付加した価値を正しく伝え、自覚させる能力）、価値実現力（自覚した価値を十分な効果が発揮できるような環境を整備する能力）の3種類を価値創造力とし、この3種類の価値創造力を制御できる能力に秀でている人を価値創造者と定義する。諸富祥彦『フランクフル心理学入門—どんな時も人生に意味がある—』コスモス・ライブラリー、1997、p.129参照。
- (14) S小学校の勤務経験者40名の教師の生活史調査を実施した際、その挿話的語りの中に、次のような共通に語られている言葉があった。つまり、師弟同行、童師一体(24名)、皆の徹底(22名)、姿前情後(18名)、どこを切っても血の出る教育(17名)、形式にこもる精神を掘り起こす(18名)、反対の合一(18)、実力の伴わない授業は空転する(10名)、水源地の高さまで水は上がる(10名)等である。これらは、30余年に亘る教育活動から生み出されて、先輩教師から後輩教師に受け継がれてきている。そしてS小学校の個々の教師が、自身の有り様を厳しく問い直し、教師の教育的心情を高めるものとして、今でも脈々と受け継がれている。このような実践に裏打ちされた言葉の継承からも、日々新たに「自己のあり方」を追求している教師の「充実した信念」の形成を認めることができる。
- (15) S小学校の学校要覧とG県の教職員名簿を照合すると、昭和47年以降、S小学校の研修主任や教務主任を経験し、指導主事になり、再び教頭や校長となってS小学校に戻ってきているシステムが平成9年までは継続されていた。