

教育課程経営の継続的更新における 教師の信念の形成要因に関する事例研究

—エスノグラフィーに基づくライフヒストリー分析を中心に—

黒羽 正見

(2002年10月21日受理)

The Case Study of Teacher's Beliefs on the Continual Renewal in Curriculum
Management : Focused on Life History based on the Ethnography

Masami KUROHA

E-mail: kuroha@edu.toyama-u.ac.jp

Abstract

This paper is based on the participant observation and interviews with an elementary school teacher and tries to clarify factors of teacher's beliefs on the continual renewal in curriculum management. According to research materials, factors of teacher's beliefs on the continual renewal are as follow;

1. They are latently influenced by their families from early childhood.
2. They will meet with teachers as significant others in their self-formation.
3. They will work with excellent colleague in their schools.
4. They will meet with pupils through their own teaching practice.
5. They are greatly influenced by an good education climate in community.

Secondly, the fundamental suggestion to continual renewal in curriculum management are as follow;

1. To form teacher's beliefs is greatly influenced by self-image of school teacher in early childhood.
2. To form teacher's beliefs is essential to be conscious of self-confidence and a feeling of self-esteem as teacher in their schools.
3. To form teacher's beliefs is essential to complete the in-service teacher training by means of daily teaching practice.

Finally, The Study on factors of teacher's beliefs through life history based on ethnography can bring out essential understading of continual renewal in curriculum management.

キーワード : 教師の信念 継続的更新 教育課程経営 ライフヒストリー エスノグラフィー

Key words : teacher's beliefs, continual renewal, curriculum management, life history, ethnography

1 問題の所在と本稿の意図

本教育実践総合センター紀要第3号では、公立S小学校の教育課程経営の継続的更新要因を教師の信念に着目し、その更新を促す歴史的特質を解

明しながら考察してきた。そして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、日々の授業実践を機軸とした後継者育成の指導体制の確立、外部講師との形式性を排除した徹底した授業実践の場の構成、学校教師集団（校長、教頭の

管理職も含む)、行政関係者、研究者それぞれの価値創造者としての自覚、の3点を指摘した。

ここで、筆者はさらに踏み込んで、30余年に亘る継続的更新を推進してきた教師の信念の形成要因に着目したい。というのも、S小学校の同僚教師は、主導者として新任教員や異動教員にS小学校独自の「充実した信念」⁽¹⁾の形成を促す価値創造者⁽²⁾の役割を果たしていたからである。そのため、個別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教育課程経営を継続的に更新してきたのである。

そこで本稿では、S小学校の教育課程経営の継続的更新を促進する教師の信念の形成要因を明らかにする。具体的には、S小学校の教師集団が共有する「充実した信念」の特徴が顕著に現れている個別教師に焦点を当て、それらの具体的事例に即して分析・考察する。

II 教師の信念の形成要因に関する研究の視座

1 先行研究の検討

ライフヒストリーは、口述史、自伝、日記などの個人の一生の記録を意味し、対話形式で行われる口述史(oral history)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⁽³⁾。口述史の方法論を取り上げた中野卓は、歴史的事実の信頼性への問いに着目し、口述史の可能性に関して次のように述べている。すなわち、「本人が自己の現実の人生を想起して述べているライフストーリーに、本人の内面からみた現実の主体的把握を重視しつつ、研究者が近現代の社会史と照合し位置づけ、註記を添え、ライフヒストリーに仕上げる」⁽⁴⁾と。この見解はまさに歴史をその内側から生きた人間が、歴史の真実性を探究しつつ、ライフヒストリーを語る時の確かさの基準を提示したものと理解できる。また桜井厚は、被差別部落のライフヒストリーの研究成果を踏まえて、語りを通して象徴的に読み解く方法を構想した。桜井によれば、語りの行為とは過去の出来事や体験を述

べること以上に、「いま—ここ」を主体が生きることであり、人間が素朴に過去の出来事として提示したり、主体の主観的な意味や解釈と理解するものの中で、現在の社会や共同体で生きてきた証として読み解かれると述べている⁽⁵⁾。つまり桜井は、語りがどのような文脈で行われるかという語りの様式を重視している。

しかしながら、これまで発表されたわが国の教師のライフヒストリーの事例研究は、閉鎖的な学校(教員)文化のような歴史的背景もあり、教師の生活世界に即したものは極めて少ない⁽⁶⁾。その数少ない中で高井良健一(1994)⁽⁷⁾と塚田守(1997)⁽⁸⁾の教師のライフヒストリーの事例研究を取り上げ、筆者の事例研究との異同を明らかにする。

まず塚田は、教師18名に対して教師体験を自由に語る形式を採った。その聞き取り調査の分析に基づき、仮説的に教師タイプを四つに分類して、それぞれを例証的に論じた。その結果、教師のタイプを静的な類型に分けるのではなく、ライフヒストリーが具体的に変化していく過程を事例的に記述することで、等身大の高校教師の理解を促したという点で価値がある。ただ塚田自身も指摘している通り、口述に基づいた分厚い記述が本来あるべきであり、被調査者の生の声を生かして、それぞれの語りを分析する手法であれば、一層教師のリアリティに迫ることができたと思われる。

次に高井良健一は、若狭蔵之助という一人の教師の生い立ちから退職までの30時間以上に亘る聞き取りの記憶をもとに、具体的な事例に基づく教職生活における中年期の危機の問題を考察した。その結果、中年期の危機の持つ閉塞性と、その危機と格闘することによって拓かれる新たなキャリア・ステージの可能性について論じた点は注目に値する。しかし、実際の若狭の教師生活の文脈に入り込んで引き出した語りでないため、教師の葛藤やその克服の過程を照射する点での不十分さは否めない。やはりライフストーリーを語るというその行為そのものが、ライフヒストリーを創造するのであるから、どのような場で、そしてどのような文脈の中で語られたのか、そのことが重視されなければならない。すなわち、個々の教師が実

際に生活している文脈に入り込んでこそ、個々の教師のその人ならではの「教師らしさ」が表出する自然な語りを精細に描き出し、その語りの深層にまで踏み込んだ生き生きとした記述の可能性が拓けて来ると思われる。そのための研究方法として、エスノグラフィーに基づくライフストーリー分析が意味深いと考える。

2 エスノグラフィーに基づくライフストーリー分析の必要性

エスノグラフィーを採用する研究のほとんどは、「フィールドワーク」、つまり対象との直接的なかわり合いの中からデータを収集する。このデータ収集法の特徴は、フィールドワークの際に参与観察法、インタビュー、ドキュメント、そして時にはライフストーリーの技法までも含め、それらの技法を複数組み合わせることによって網羅的・総合的・多角的にデータを得る点にある。ここで重要なのは、エスノグラフィーが、同時に二つ以上の技法を組み合わせることで、それぞれの技法の持つ短所を補い、別々の方法で収集されたデータを他の方法に照らして、研究方法の妥当性とデータの信頼性を高めようとする点である。一般的にライフストーリーはインタビューを主たる手段とする口述筆記のライフストーリーであり、その分析である。それに対するエスノグラフィーは、日常の生活世界そのものを、その場に参与して、その場の文脈性に入り込んで内側から認識する方法である。そのために、生活の場に表出される会話やしぐさ等観察可能な行為、とりわけ発話やその意味を直接の対象とする。また主観的リアリティの再構成に関して、ライフストーリーは行為者が語る過去の出来事や体験から再構成する。しかしエスノグラフィーは、過去も含めた現在と将来にかかわる事柄を再構成する。しかも、再構成した主観的リアリティの一般化の可能性の根拠づけについて、ライフストーリーが意味体系の獲得や転機の契機を語ることに求めているのに対して、エスノグラフィーは生活を共有する共同体の中の固有な文化の全体像を洞察力に満ちた叙述によって提示することに求めている。これは、その世界の内的論理をすでにその世界で生活し、自明

性の中に埋め込まれている人々と協働しながら、その人々の視点に立ち、焦点づけ、組み立てることが求められる⁽⁹⁾。

このような意味から、ライフストーリー分析も教師の現実場面に頻繁に直接参加し、その場の文脈性に入り込むことによって、教師の語る言葉の中に表面的な意味を越えた独特の感慨や背景的事情を汲み取り、その教師のライフストーリーに込められた感情やこだわり等の「内なる声」⁽¹²⁾を洞察・了解することが重要であると考えられる。

III 教師の信念の形成要因に関する分析の目的と方法

1 分析目的

本事例調査は、S小学校の教育課程経営の継続的更新を促進する教師の信念の形成要因を分析・考察することを目的とする。すなわち、教師の教育行為を規定しているとみなし得る教師の信念を、自身の内面に豊富に蓄積している体験的知識である挿話(episode)として自然に表出させ、その挿話的語りを分析・考察する。とりわけ、校内教師集団が共有する「充実した信念」の特徴が顕著に現れているB教頭、C教務主任、D研修主任の3人に焦点を当てた具体的事例を分析・考察する。

2 本事例選定の理由

S小学校の教師集団は、日々の授業実践を通して着実な職能発達に努めている。そして、そのような個別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づき、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ことが推察できた。また、S小学校の教師集団が共有する「教職観」という信念体系の特徴は、S小学校での勤務経験年数が多い教師ほど、またその勤務経験年数が多い教師と同学年担当の経験がある教師ほど、その行動的特徴を顕著に表出している。

したがって、選定した3教師がS小学校での勤

務経験が最も長く、実質的なリーダーであり、教師の内面に蓄積される挿話としての体験的知識が豊富であると推定できる。またこの3教師に、S小学校の教師集団が共有する「充実した信念」の特徴が顕著に現れている。それゆえ、彼らの「個人的信念」の形成契機を検討することは、S小学校の教育課程経営の継続的更新を促進させる教師の信念の形成要因を解明する上で最適であると判断されたので、調査対象教師として選定した。3教師の簡単プロフィールは表1の通りである。

3 教師の信念の形成要因の分析方法

教師が指導体験を積み重ねることは、相互作用による挿話を自身の内面に蓄積することに他ならない。それゆえ教育課程経営の中核である「教授・学習活動」は、教師と児童の相互作用によって形成される挿話であると同等できる。またその挿話

は教師の個人的体験から導かれ、教師の内面に蓄積される極めて具体的な認識でもある。それゆえ、挿話や挿話より帰納されるより一般的な知識は、体験的知識とみなし得る。教師は、自身の指導体験を生涯に亘り蓄積するため、ここでは教師の生涯の指導体験を体験的知識のマクロ的構造として検討する。そうすると、教師の信念形成は、表2の入職前(小・中・高・大学時代)の被教育体験期、S小学校以外の職務体験期、S小学校の職務体験期、それに小学校へ入学するまでの家庭期を加えた4区分が、教師自身の体験を挿話として体制化する枠組みと考えられる。そのため、それらの分析方法としては、エスノグラフィーに基づくライフヒストリーを採用する。なお、論文の都合上、人名および校名はすべて仮名とした。

表1 被調査者のプロフィール

(平成10年4月現在)

教師	年齢	性	教職経験年数	勤務小学校数	最終学歴	備考
B	41歳 (S. 31)	男	19年	3 (本校2年) (過去6年)	国立大学教育学部	行政3年経験 教頭
C	37歳 (S. 35)	男	15年	3 (本校10年)	国立大学教育学部	教務主任
D	37歳 (S. 35)	男	15年	2 (本校10年)	国立大学教育学部	研修主任

表2 エピソードのマクロ的構造からのプロフィール

年	55	56	57	58	59	60	61	62	63	1	2	3	4	5	6	7	8	9/10	
B	岩井小学へ新採で入職					5年	6年	5主	6主	4主	研主	研修センター 指導主事			葵小学校へ 教頭で異動			教頭	
C	入職前					米原小へ 新採で入職		木崎小へ 異動		4年	6年	3主	4主	5主	6主	1主	研主	教主	
D	入職前					戸崎小へ新採で入職					4年	4年	5年	6年	3主	1主	2主	生主	研主

[注] ----はS小学校勤務、——は他校での勤務を表す。算用数字はS小学校での勤務学年を、「主」は主任を示す。また研修主任、教務主任、生徒指導主事は、それぞれ「研主」、「教主」、「生主」の略称とした。

IV 教師の信念の形成要因の分析・考察

ライフヒストリー研究の諸論⁽⁴⁰⁾を筆者の信念形成の分析過程に引き寄せて考えると、時代を共にした先輩や同僚教師の個人的影響力が信念形成の「帰結点(=特定期)」⁽⁴¹⁾として重要である。筆者は、この帰結点を信念形成の転機(turning points)と呼び、教職体験の中で、総合的な意味で「教職観」に何らかの変化や転機が生まれた時期であると考え。それゆえ、教師の信念形成の帰結点には、転機の契機(きっかけ)、その信念形成の契機が、教職生活のどのような時期の変化・転換かという時期・時機(timing)、その変化や転換を生み出す背景にあった時々の境遇・状態の3点が重要であると思われる。

そこで、筆者が5年間という長期間に亘るエスノグラフィーによって収集したデータより、小学校から大学卒業までの被教育体験期(家庭期も含む)、S小学校以外の職務体験期(新採用期を含む)、S小学校の職務体験期の3期の具体的事例を分析対象にした。なぜなら、各教師の信念の形成要因を時間的推移に沿って整理すると、上述の3期に各教師の信念の形成要因の特徴が整理・集約できるからである。

1 B教頭のライフヒストリー分析

表3 入職前の被教育体験期

※強調は筆者

A. 小学校入学前

1. 両親とも小学校の教員で、亡くなった祖母も教員という周囲に教員が多い環境の中で育ちました。そんな環境のためか、父親はしつけには厳しかったです。両親がよく仕事のことで話し合っていました。時々激しいやりとりもありました。どうして他の家の子どもの事で、両親が言い合いをするのかが分かりませんでした。
2. 母は、残務仕事のために、よく私を連れて学校へ行きました。私は誰もいない広い廊下を思いっきり駆け回っていたのを覚えています。
3. 両親を通して、学校というものを身近に感じていましたから、教師の仕事に対して違和感なく、すーっと自分の中に入ってきたのは確かです。

す。

B. 小学校高学年

1. 小学校5・6年の担任は、非常に厳しい女の先生でした。
2. うちの両親も同じなのかなと思いました。こんな先生にだけは絶対なるまいと思いました。

C. 中学校時代

1. 中学校の時、広田先生という数学の男性教員が担任でした。
2. 私は数学は得意ではなかったけれど、広田先生のお陰で数学が嫌いにならずにすみました。
3. 厳しい先生でしたが、ユーモアに溢れていて、できそうにない問題もみんなで楽しく解く方法を教えてくれました。

D. 高校時代

1. 高校の時は、あまり印象に残っていません。
2. 偏差値教育の真っ盛りで、受験勉強しなかったような気がします。

E. 大学時代

1. 大学に入ると、高校の鬱憤をはらすように、ソフト部に席を置き、毎日練習に明け暮れました。あの時が一番充実していたような気がします。
2. 教育実習で印象的なのは大学2年生の時初めて附属小学校へ観察参加に行ったことです。担当の河合先生は体育専門の先生でした。豪快で厳しい先生でしたが、誰もその先生を慕っていました。
3. その先生から、子どもをどうみるか、どのように接すればよいかなど、いろいろな初歩的な技術を教えてもらいました。河合先生の口癖は、「若いんだから、失敗を恐れず、思いっきりやれ」でした。失敗しても常に温かい眼差しで見守ってくれました。
4. 迷わず教員採用試験を受けました。

両親、祖母が共に教員という環境の中で育っている。特に母親が残務仕事のため、B教頭を学校へ連れていき、そこでよく遊んでいる。そのため、「Aの3」と語っている。これは、B教頭が頻繁に学校の仕事を幼い頃から直接みているために、それが教師を無意識に好意的に受け止める契機になっていると考えられる。しかし、小学校5・6

年の担任の女性教師については、「Bの2」ときっぱりと語っている。すなわち、B教頭は、この女性教師との出会いを通して自分なりの教師像を明確にしている。さらに、中学校の数学教師や教育実習の担当教師との出会いを通して、人格的触発を受け、教職観や指導観という信念形成の素地を育んでいる。その結果、B教頭は、「Eの4」と語っている。この語りの中に、中学校・大学での教師との出会いが教職志望の契機に強く作用している。すなわち、B教頭は、中学・大学時代の教師との出会いが、両親を通して培った教師への肯定的な見方を鮮明にすると同時に、「教職志望」への価値を内面化させ、B教頭の信念形成の素地を育んでいった推察できる。

表4 S小学校以外の職務体験期

※強調は筆者

A. エネルギッシュな新採時代

1. 新学習指導要領の施行通知が出た「学校の創意工夫とゆとり」が言われた時代でした。全クラス2学級で男子職員が少なかったため、最初から6年2組の担任でした。
2. 主任は40歳ぐらいの女性でした。若手という理由でいきなり体育主任になりました。自分なりに努力しましたが、先輩の女性教師が多いため、新しい計画を提起するたびに横やりが入りました。
3. 職員会議の前に、学級を回りながら意見を聞き、少しでも先生方の意見を反映した計画案を出すのが一苦勞でした。
4. とにかく夢中になって、子どもと一緒に体を動かした時代でした。大学の時ソフト部に在籍していたので、朝7時には学校に来ては子どもとソフトをやったことをよく覚えています。授業については、あまり指導された記憶はありません。自分で好き勝手にやっていたように思います。
5. ただ家庭科のミシンを使う授業で、一人女の子児童が過って親指にミシン針を突き刺し、折れてしまいました。私はすぐに主任を呼びに行き青ざめていた時、主任が「学級担任がそんなことでどうするの。しっかりしなさい」と指導

を受けた思い出が、今でも残っています。

6. 初任者研修はありませんでしたから、定期的に教育委員会や教育事務所、研究会場に集められて、授業観察をしたり、講話などを聞きました。

B. 充実した4年目

1. 相変わらず体育主任からは抜けられませんでしたが。
2. ただやっと4年目にして、自分の新しい試みが実行できる段階になりました。
3. やはり石の上にも3年です。学校での実績があれば大丈夫なことが分かりました。
4. 町の研究指定(算数)を受けた時、中心になってやりました。またその成果を研究発表したり、論文にも応募したりしました。
5. 自分の考えで何でも仕事を進められ、楽しくて仕方ありませんでした。
6. 子どもたちとも楽しく遊びました。土曜日は弁当を持ってこさせ、学級全体で思いっきり遊びました。
7. 山が近くにあったので、春は山菜、秋はキノコやアケビ採り等、授業変更してやった記憶があります。
8. 宿題忘れは徹底して残しました。遅くなると家庭に電話して宿直室でラーメンを作って食べさせ、8時ごろ帰りました。
9. 子どもが夜空を見上げて、「先生、あれがオリオン座だね」など言いながら帰ったものでした。
10. 今はそんなことはできませんね。あの頃は、頑張ってやれば何でもやれました。

C. 不完全燃焼であった研修センター時代

1. まさかセンターへ行くとは自分でも想像していませんでした。
2. 研究は、S小に比べれば楽でした。言葉遣いや先輩への対応は、全てにS小時代の経験が生きました。
3. 改めてS小の偉大さを実感しました。S小の先輩も勤務していたので何でも相談にのってくれました。
4. またS小会(=OB会)での話が何かと参考になりました。ここでの3年間は、「何かすーっ

と」終わってしまったような気がします。決められたことをきちんと実行していれば大丈夫でした。

D. 指導力発揮の新教頭時代

1. 37歳で教頭になりました。自分でも信じられませんでした。
2. 対外的な仕事は大変でしたが、S小の学年主任や研修主任の時に比べたら楽でした。
3. 単学級の学校でした。職員がみんな若かったので意欲的でした。
4. 指導案の書き方や教材研究の仕方など徹底して指導しました。若い教師は、やればやるだけ伸びます。それが子どもの学習に表れるので、先生方も音を上げずに頑張っていました。

新採用1年目の校務分掌は、6年2組担任、体育主任であった。体育的行事の計画案は、先輩女性教師が多いためことごとく断念せざるを得ず、ルーチンワークを繰り返している。そのような教師集団の中で学んだ知識について、B教頭は、次のように語っている。すなわち「Aの3」と。この語りは、B教頭が体育主任の校務遂行を通して、教職員の共通理解における入念な意見交換・調整の大切さを実感している様子が窺える。また児童への対応は、遊びを通して積極的に関わることが重要であると考えている。この時点では、まだ同僚教師に意味ある他者としての価値を見出していない。

新採用4年目にして、体育的行事の新しい計画案の遂行について「Bの3」と語っている。自身の計画案の採用が、B教頭の大きな自信となり、教師として自分自身に力をつけることに価値を見出している。その結果、教育委員会の研究指定校(算数)の際に、研究主任という中心的役割を果たしたり、研究論文を発表したりするなど、意欲的な実践への取り組みとなって表れている。B教頭は「Bの5」と語り、大胆な授業変更や宿題忘れ指導の徹底化等の思い切った活動を行うようになっている。ここに、当時の充実した心境は窺えるが、やはり依然と意味ある他者としての同僚教師の存在を口に出していない。

教育センターの3年間の仕事について、B教頭は「Cの2」と語っている。これは、教育センター

の仕事がS小学校の実践に比べて変化に乏しく、反対にS小学校の実践についての価値を再認識する機会となっている。新任教頭としての3年間は、S小学校でのB教頭の実践を若手教師に伝達することを第一の任務と考えている。B教頭は、意気込みと指導に関して「Dの4」と語っている。つまり、新任教頭として「若手教師を育てること」の価値を内面化し、S小学校の経験を生かして、若手指導に厳しい姿勢で取り組んでいる。以上、B教頭の信念形成の帰結点は、S小学校の職務体験であると想定できる。

表5 S小学校の職務体験

ここでは、教育課程経営の継続的更新過程に沿って抽出したB教頭の挿話的語りを分析する。とりわけ、S小学校の教育課程経営の継続的更新に強い影響を及ぼしている学年研究、学校教育活動全体、授業実践の3点を中心に分析・考察する。

※強調は筆者

A. 学年研究

1. 研修がこれほど厳しいものとは、S小学校に異動するまでは分かりませんでした。前の学校で自分なりにやってきたという実感がありました。でも1か月間でそんな自信なんて吹き飛んでしまいました。
2. 子どもの目が厳しいんです。前の学校の授業方法が通用しないんです。
3. 子どもは正直です。分かる授業は楽しくて、おもしろいんです。分からない授業は苦痛以外の何物でもないのです。先輩に子ども一人一人の様子を聞くと、信じられないほどきめ細かく言えるんです。
4. 先輩の授業記録を見せてもらい、初めてS小の子どもたちの様子が分かったような気がしました。
5. 先輩方は、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。自分たち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強い決意を持っていました。自分の勉強不足を実感するだけでした。それからは個人研究を徹底してやりました。やれば必ず学年全員で、納

得いくまで批評し合いました。

6. 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。恐ろしいほど切れました。ですから、いい加減な活動をやっている、完膚無きまでにぐうの音も出ないほど論破されました。

第一に、S小学校の児童の学習状況や同僚教師との共同研修が、B教頭の信念形成に深く関与している。B教頭は、前任校で築いた実践に対する自信を持ってS小学校へ赴任している。そして、実際の授業実践でB教頭は「Aの2」と語り、授業の空回り状態を痛感している。そうした中で、先輩教師の児童に対する精緻な観察や具体的な変容の様子を把握している態度に関して、B教頭は「Aの4」と語っている。この率直な語りに、B教頭の信念形成の契機が窺える。つまり、授業実践を通じての児童との出会いや同僚教師との共同研修に対する価値を内面化し、自身の未熟さを謙虚に受け止めることができた。

第二に、共同研修における同僚教師との厳しい相互批評が、B教頭の信念形成に深く関与している。B教頭は、学年会で納得がいくまで批評し合う態度について、「Aの6」と語っている。実感を込めた語りから、当時のB教頭への叱正は、教師の有り様を問う相当厳しい批評であったことが推測できる。そして、授業実践という具体的場面での批評であることが、B教頭の信念形成に大きな影響を与えている。ここにはS小学校の授業実践の伝統の継承を願う先輩教師としての明確な意図を看取できる。つまり、B教頭は、授業実践に対する学年集団の厳しい相互批評に価値を見出し、個人的信念を形成していると推測できる。さらに同僚教師の日々の授業実践、つまり教材研究や生徒指導上の問題を討議する様子について、「Aの5」と語っている。ここに、同僚教師の授業実践の態度に関する価値を志向し、B教頭自身の教師としての生き方を学んでいる。

B. A教授の人間教育とのかかわり

1. A先生は、毎年少なくとも2回はS小の校内研究に参加し、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。

2. 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。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。
3. 先生から「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しか思えない。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。
4. 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、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教育だと思います。子ども一人一人を大切にすることです。
5. 人間の学習の場は、子ども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教授との出会いが、B教頭自身の実践の基盤を形成し、教師としての内実を深く豊かにしている。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いる。A教授は毎年2回は学校を訪問し、形式・非形式な場での話し合いに積極的に参加している。そして、1985年11月1日の第19回大会の打ち上げ会の席上で、B教頭は、自身の問題意識をA教授に思いつきぶつけている。その当時のA教授から受けた指導体験を、B教頭は次のように語っている。つまり、「Bの3」と。普通なら接する機会のないA教授とのインフォーマルな交流を介して、A教授の教育思想が様々な形をとりながら伝承されていった。B教頭が「Bの4、5」と語っているところから、A教授との出会いを契機に、その後のB教頭自身の指導原理が明確化されていった点が洞察できる。

C. 国語科指導の実際—作文教育の基本は人間教

育一

1. 学級で一番目立たなかった子どもだったんです。何をやらしても二歩も三歩も遅れる子どもでした。
2. でもこの作文を見た時、作文は子ども一人一人の生活に根ざし、生活を見つめる中で自らの生活の方向を引き出す所に本来の姿があると思いました。稚ない文でも、書くことにより自分の現実の生活を見つめ、気持ちや考えをはっきり持ち、こうしたいと生きる意欲が表現されていくのだと思います。
3. 子どもの書いた文章を読むたびに、みずみずしさを覚えました。また書くことを大事にしてくると、子どもたちは生活の中でほんの小さな事にも心を向けるようになってきました。人間としての喜び、悲しみ、怒り、そして願いを主張できる子どもは、こうした中で育っていくのではないかと思います。子どもは本来、形や体裁にとらわれずのびのびと思いのままに書く力を持っていると思います。生きる意欲がにじみ出るような表現の学習に取り組むことで、教育の核心に触れることができたような気がしています。

B教頭が一冊のアルバム（昭和60年度の記録）を持って会議室へ入ってきた。そして、作文のコピー見せながら次のように語っている。「8月21日の第二学期始業式の日でした。夏休みの作品が様々提出される中で、瑠璃子がもじもじしながら4枚の原稿用紙をあげたんです」と。その原稿用紙には、次のような内容のものが綴られていた。

私は、今年の夏にとても貴重な体験をしました。一つはテレビでガラスのうさぎという映画を見たことです。もう一つは、先生も知っていると思いますが、あの日航ジャンボ機の墜落事故を見たことです。この二つのことから私は、今自分が幸せだとつくづく感じます。それまでは、こんなふう感じたことも考えたこともありませんでした。私は、いつだってわがままいっぱい、父や母を困らせてきたし、自分が幸せだなんて、ちょっと気がつきませんでした。私のお父さんも、お母さんも、テレビをみて泣きました。私も泣きました。この幸せな暮らしは、戦争で死んだたくさんの人たちから頂いたものです。……少し叱られたぐらいで、

お父さんなんていなければいいのに、と思ったことがありました。また、両親がいるのは当たり前と考えていました。でも違うのです。家族全員がそろっていることは幸せなことなのです……私の心が、新しいですがうれしい心になった気がします。

10年以上前の一児童の作文コピーを1冊のアルバムに大切に保管していた。この夏休みの作品（たった4枚の原稿用紙）が、B教頭の児童観・教育観などの信念形成に強烈な影響を与えた。B教頭は、自身の授業実践からの瑠璃子への思い込みについて、「Cの1」と語っている。この時点では、瑠璃子の人間存在としての全体性にまで気持ちが向いていなかった。しかし、瑠璃子の作文を通して、瑠璃子の内実を実感したと思われる。B教頭はその時の気持ちを「Cの3」と語っている。その語りに一人の女子児童を介して生きる意欲を育む表現学習の意義を見出し、教育に関する新たな信念形成の契機を洞察できる。

2 C教諭のライフヒストリー分析

表6 入職前の被教育体験期

※強調は筆者

A. 小学校入学前

1. 両親、祖父母が教員だったこともありますが、小さい頃から教師にはなりたくないと思っていました。父と祖父が共にS小学校で教員生活を送りました。
2. 父のS小学校勤務時代は、ほとんど夕食は一緒に食べた記憶はありません。日曜日でも夏休みも毎日行っていたようでした。幼心にも学校とはそんなに忙しい所なのかと思いました。
3. きっとそんな父の姿に対する反発があったのだと思います。

B. 小学校高学年

1. 小学校は5年生まで女の先生でした。6年生で初めて男の先生が担任になりました。伊藤先生の授業は、今までの先生とは教え方がまるで違っていました。
2. 色々な道具を使って分かるまで教えてくれました。巨大ろうそくのなぞや砂糖水の行方など、今でもよく覚えています。その分失敗も多くありました。またそれが楽しかったです。
3. 放課後はよくソフトボールで遊んでくれました。

卒業制作に学年全体で巨大版画に挑戦しました。

4. 夏休みも学校へ登校して準備を進めました。今は倉庫に入ってしまったのですが、一番の思い出です。

C. 中学校時代

1. 中学校の時は、野球部に入りました。
2. 野球部顧問の町田先生に、よく練習中に怒鳴られました。

D. 高校時代

1. 高校入試の時には、すでに先生になろうという考えがあり、迷わず普通科の高校に入りました。
2. 運動部には入らず、受験勉強一本でした。

E. 大学時代

1. 地元の大学に入りました。一応写真部に席がりましたが、実質的な活動はしませんでした。
2. 地元の教員採用人数が少なかったので、3年から少しずつ採用試験の勉強をしていました。
3. 教育実習では、早く直接子どもと接してみたいという思いが強かったです。
4. 大学2年生の時初めて附属小学校へ観察参加に行き、子どもたちと話したときは感激しました。あの時初めて「先生」と呼ばれたんです。
5. 教育実習で子どもと接していく中で、両親が大変責任ある仕事をしていることを実感しました。自分も両親と同じ道を歩むことに迷いはありませんでした。

両親、祖父母が教員という環境で育っている。とくに父親がS小学校に勤務していた頃の様子を直接みている。そのため、父親の日常生活態度が無意識にC教諭の教職観に対する否定的な見方を植えつけている。その当時の様子について、「Aの2」と語っている。C教諭は、父親の家庭を顧みない生活態度が理解できず、その反動が教師に対する否定的な見方を形成していると思われる。教師に対するC教諭の否定的な見方が、小学校6年の担任教師との出会いで逆転している。その担任教師の印象について、「Bの2」と語っている。つまり、担任教師の児童に対する姿勢、指導方法や教材の工夫・改善などを含む人間性が、C教諭の教職志望への契機として強く作用したと思われる。

C教諭は、大学2年で行った教育実習での喜びを、「Eの4」と語っている。そしてC教諭は「Eの5」

ときっぱり述べ、両親の仕事に対する認識を修正している。すなわち、担任教師との出会いが、C教諭の心を開かせ、教職志望への価値を見出させると同時に、担任教師や父親の生き方がC教諭の生き方や学び方の指針となっていることが窺える。

表7 S小学校以外の職務体験期

※強調は筆者

A. お世話になった新採時代

1. 新採で大変だろうという配慮から、3年生のきちんとした学級を担当しました。そしたら一番大変な学級になってしまって大変でした。授業中におしゃべりはするし、廊下に出してしまうわで大変でした。
2. 自分の中に、わりと開放的な雰囲気があったからでしょうか。よく校外に散歩に行ったり、ひたすら遊びましたね。次は5年生を担当しました。主任（女性）が対照的に大変きちんとしていました。
- 3.ロッカーや下駄箱等の整理整頓は、毎日のように注意されました。今度の学級もどちらかと言えばうるさい学級でした。他の先生方からは明るくていい学級だと言われていました。でも、教頭はうるさい学級だと言っていました。
4. 授業研究もやり始めました。先輩の先生から、「国語の授業がうまくなっているね」と一度だけほめられた記憶があります。最初の3年間は、子どもたちのことで先生方に随分お世話になりました。

B. 成長・発達してきた水崎小学校時代

1. この学校の職場は、少しのんびりした所もありますが、うまくいってました。
2. 運動会などはしっかりまとまって新しい内容も実践でき、意欲的な先生がそろっていました。一人一人の子どもがよく見えるようになりました。
3. 前の学校では子どもが見えないまま流れていく感じでした。今思うと、自分の身勝手に教師は一応価値ある存在という一方的な考えがありました。でもそれは子どもには、どうでもよいことでした。
4. すごいギャップでした。あれだけ考え尽くしてやっても、子どもとずれているという現実には愕然としました。地域の自然に恵まれていたので、地域の素材をどんどん教材に取り入れてやりました。

学校で学習していることが地域に見られるように、保護者にも見えるようにやりました。

新採用は米原小学校で、1年目はC教諭自身が未熟なため一番きちんとした学級を担当したにも拘わらず、まとまりのない学級にしまっている。それに関して、「Aの2」と自己分析している。児童への対応は、遊びを通して積極的にかかわることに意義を見出している。しかしながら同僚教師には、意味ある他者としての価値を見出していない。

2校目の木崎小学校の活動について、「Bの1」と語っている。前任校と比べ、C教諭なりにやり甲斐のある学校と認め、教師としての成長・発達が窺える。すなわち、児童の学習活動に焦点を当てて、今までの自身の実践を冷静に振り返っている。児童の学習状況に関して、「Bの3」と語っている。依然と意味ある他者としての教師の存在を口に出していないが、地域素材を積極的に取り入れて教材化を図る授業実践に価値を見出している。

以上、S小学校以外のC教諭の職務体験の挿話的語りより、C教諭の信念形成の帰結点は、S小学校の職務体験であると想定できる。

表8 S小学校の職務体験

ここでは、教育課程経営の継続的更新過程に沿って抽出したC教諭の挿話的語りを分析する。とりわけ、S小学校の教育課程経営の継続的更新に強い影響を及ぼしている学年研究、学校教育活動全体、授業実践の3点を中心に分析・考察する。

※強調は筆者

A. 同僚教師に学ぶ

1. S小へ異動する前に5年間の経験がありました。前の学校は2学級でしたが、一応学年主任や研究主任も経験しました。S小の最初は4年3組でした。隣の4年2組に新採3年目の女の先生がいました。
2. 教材研究や学級経営などすべての面で自分が劣っているのがはっきりと分かりました。個人研究後は必ず学年全体で授業について徹底的に話し合いました。彼女はどんな質問をされても、自分の言葉できちんと説明できました。子どもの実態に裏付けされた緻密な教材研究がありました。
3. 私は質問されて自分の言葉では言えませんでした。

た。いつも参考書の借り物でした。あの時は本当に体中を電流が駆け抜けたような気がしました。今までの教員生活は何だったのかと思いました。個人研究が終わるたびに、本当に厳しい質問を浴びせられました。人には言えませんが、悔しかったですね。

4. どうして自分が新採3年目の彼女よりも劣るのかと自己嫌悪になった時もありました。覚悟を決めて彼女に、「授業を見せて下さい」と頼みました。そしたら彼女が「私の授業でよければいつでも見に来て下さい。ご指導よろしくお願ひします」と頭を下げたんです。ハンマーで「ガーン」と脳天をぶち割られたような気がしました。体裁ばかり気にしていた自分が情けなくなりました。
5. 今の自分があるのは、あの時の経験があるからだと思います。ですから、先生方を伸ばすのに自分はどうすればいいか」を常に考えて行動をしています。

同僚教師の実践や学年での相互批評が、C教諭の信念形成に深く関与している。B教頭と同様、C教諭も前任校で築いた「自信(プライド)」を持って、S小学校へ赴任してきている。しかし、学年研究を通して、同僚教師(新採3年目)の実践のすばらしさを実感している。また同僚教師から具体的な授業場面に関する厳しい指摘を受け自己嫌悪にも陥っている。そうした中、C教諭は同僚教師の誠実な姿勢について、「Aの4」と語っている。すなわち、C教諭は、自身の授業実践を介して謙虚に磨き合おうとする同僚教師の誠実さに触れて、C教諭の生き方の重要な指針を学んでいる。そのため、C教諭は「Aの5」と力を込めて語っている。この語りに、C教諭の信念形成の確かな契機が窺える。

B. 地域の協力体制の力

1. S小の学校行事は、子どもを中心に先生と地域の方々が一体となった活動です。正直、負担だと思います。毎月の校内研究を行い、同時に多くの行事を消化していくのですから。ただやればいいのかは駄目なのですから。一度に何本ものレールを頭にいれなければなりません。
2. 校内音楽会や体育会は、1年かけて各学年が計画を練り上げます。練習は厳しいです。音楽会は学年全体で創り出した成果を、市民会館のステ-

ジで発表します。地域のサークルも多数参加します。

3. 地域と子どもと教師が共有したこの感動は子どもの意欲を高めてくれます。夏休みには校庭に20個以上のテントをはって、恒例の親子ふれあいキャンプが行われます。すべて地域の人たちのボランティアで計画・運営の一切を行います。葦山連峰縦走登山にしても、20km以上も危険な岩場を歩きます。教師だけの力では到底、実行不可能です。先発隊、途中の補助隊、救護隊など、教師と地域の人たちが一体となって、子どもの学習活動を支えています。
4. 前の学校はS小より田舎でのんびりしていました。言えばよく協力してくれました。でもS小のように、地域の人たちが学校や教育に本気で取り組んでいる姿を見るのは初めてです。子ども達の充実した顔と地域の人たちの協力体制を見せつけられたら、手抜きなんか絶対出来ません。

C教諭が教育課程編成の責任者の立場から学校行事の特色について語ってくれた。すなわち、「S小学校の生き生きとした授業組織の土台は、体育会、音楽会、葦山連峰縦走登山、陸上記録会など、学校行事に取り組む意欲に満ちた活力であり、童師（児童と教師）の魂と魂、体と体のふれあいです。一つの行事が終わる毎に教師と子どもが創り出す感動的なエピソードがたくさん残り、成長した時の子どもたちを見ることが何よりも教師の生きがいです」と。地域の人々の熱意と児童の充実感が、C教諭の信念形成に強く影響している。S小学校は指導案を作成し公開する機会が非常に多い。県教委・市教委の全体訪問、市の教育研究会、学期に1回の学校開放週間日の公開授業、毎年の公開授業研究会、年間30団体以上訪れる視察・研修者への授業などがある。これらの授業に当たって、それなりの準備をして臨んでおり、日常の授業実践の他にこれらを消化していくだけでも容易なことではない。

さらにS小学校の場合、それ以外に最大のエネルギーを投入した授業研究を全員が最低でも年間5回（校内研究と個人研究）実施し、その度に事前研究、事後研究、全体研究など、職員に大変な負担がかかっていると思われる。しかし、S小学校は学校行事を児童の学習活動の中心の一つに据え、教師と地域が

一体となって推進している。毎月の職員会で討議される体育会や音楽会、ふれあいキャンプ、葦山連峰縦走登山など学校行事の推進過程の様子を「Bの3」と語っている。児童の学習を最大限に保障するため、地域の人々の協力・支援、その地域の人々と教師の深い人間関係、そして本気になって取り組む地域集団としての一体感を感得している。つまり地域の人々の教育尊重の風土に価値を見出し、教師としての使命感を強く意識するC教諭に、信念形成の契機が看取できる。

C. 子どもの論理に沿う—武雄の観察記録から—

1. 隣の子は武雄に問題を出していました。「9ひく2はいくつ」と。武雄は、「9ひく2はいくつ」、「9ひく2はいくつ」と、ぶつぶつ言っていました。そのうち、頭を抱えて「うーん、9ひく2は」を連発しました。自分はその時、武雄が何を考えているのか一番に考えました。
2. 小さい体で、一生懸命考えている姿はけなげであり、いじらしくさえ見えました。でも、いつまで経っても武雄は、「9ひく2は」を繰り返し、ただ考えているだけでした。私なりに武雄は、9ひく2の計算の仕方を考えているが、どうしていいのか、その計算の仕方が分からないのだと思いました。そうしているうちに前の席の聡子が、自分の両手を開いて見せて、片方の親指だけ折って見せました。9ひく2の計算方法の暗示のようでした。
3. それを見た武雄は、自分の両手のひらを自分で見つめ、片方の親指を折り曲げて、その後残っている9本の指のうち、2本を口にくわえて、そのまましばらく動きませんでした。残っている何本かの指を数えたいのですが、口が2本の指を加えていて、両手の指は全て活用されているため、武雄は動きをとれないでいました。
4. 武雄はそれまで口で押さえていた2本の指から口を離して、その2本の指に「動くな、お前たちは、ひく2の2だ」と指に言い含めるような視線を投げて、それから静かに口で、残っている何本の指を数え始めました。「7だ」と小さい声で、何か小さな宝物でも探し当てたような、喜びの声だったのを覚えています。
5. 私は学習しなさいと言いながら、計算しなさい、

読み取りなさい、考えなさい、表現しなさいと言
いながら、その方法についてはあまり配慮してい
ないのではないかと反省させられました。武雄の
問題意識は、「9ひく2ってどうすれば計算できる
のか」ということなんです。「9ひく2は7です」
では解決にはならないのです。

6. 武雄の方法の暗示は、「自分の指を9本開いて、
そこから2をとればいいんだ」ということであり、
武雄の追究意欲らしきものを直接に引き出してく
れるものでした。

C教諭が学級担任時代に算数に力を入れていた。
そこで、B教頭の場合と同様に、「C先生が実践して
いた頃で印象に残っている児童はいますか」と尋ね
た。すると、すぐに自分のロッカーから分厚い大学
ノートを取り出して来た。そして学習意欲と学び方
の考えについて、1年生を担当した時の算数科「ひ
きざん」の学習に取り組んだ武雄君の観察記録を例
に出した。C教諭は、児童の課題解決の道筋を観察
して、自身の新たな信念形成の契機としている。C
教諭は、大学ノートにびっしりと記された自身の実
践記録から、真っ先に武雄君の記録を取り出した。
C教諭の精緻な観察は、武雄の成就感を捉えて「C
の4」と語っている。武雄が必死に自力解決を凶っ
ている姿が、C教諭に「分かる授業」を問い直させ
ている。C教諭はその時の気持ちを「Cの5」と語っ
ている。最も重要なのは、武雄の問題意識がどこに
あるかを武雄の思考に沿って洞察することだと実感
している点である。つまり、C教諭は、主体的な追
究意欲を生み出す「子どもの論理」に沿った問題意
識から、今までの自身の指導観の問い直しを行っ
ているのである。

3 D教諭のライフヒストリー分析

表9 入職前の被教育体験期

※強調は筆者

A. 小学校入学前

1. 両親は普通の会社員でした。小学校は、S小学校
で学びました。
2. 姉の音楽会や運動会をよく母親に連れられて見
に行きました。

B. 小学校時代

1. 私の場合、小学校の時から先生になりたいと

思っていました。

2. S小の頃は、いつでも先生と一緒に思いっきり
遊びました。毎年たくさんの先生方が授業参観に
来ました。食堂給食、音楽会、登山、キャンプ、
思い出を語る会、卒業制作など、楽しい思い出ば
かりが残っています。特に卒業間近になると、校
長室で宮沢賢治や斎藤喜博の文を暗唱しました。
3. 合格すると校長先生の手製のしおりと合格証を
もらい、「何でも努力すればできないことはないん
だよ。この頑張りを忘れずに中学校でも頑張りな
さい」と励ましてくれたことを覚えています。
4. 何でも一生懸命に取り組んだ記憶があります。
5. S小学校の先生になりたいと、卒業文集に「将
来の夢」に書きました。

C. 中学校時代

1. 中学校は、S市の市毛小学校と一緒にでした。S
小と中学校が全く違う世界のように思われました。
2. 中学校の先生は、S小のように一緒に活動して
くれません。それが中学校の現実だと言ってしまう
えばそれまでです。授業も先生が一方向的に話すだ
けでした。
3. 剣道部顧問の串田先生が頼りで、先生はS小出
身でしたので、何かとS小の昔話をしてくれました。

D. 高校時代

1. 高校の時は、あまり印象に残っていません。
2. ただ先生になるために教育系の大学を希望して
いたのは覚えています。

E. 大学時代

1. 大学に入ると、また剣道をやり始めました。毎
日練習に明け暮れました。
2. 時間を見つけては、教育に関する講演会や研究
会に積極的に参加しました。教育実習での印象は
あまり残っていませんでした。夏休みは、よくS
小へ行って先生方の仕事の様子を見せてもらいま
した。
3. その時の飯田先生が、「必ず先生になって、S小
に戻って来い」と言ってくれた言葉は、勉強する
上で励みになりました。その飯田先生は、今では
手塩小学校の校長をしています。
4. S小会（OB会）に行くと必ず当時の話題で盛
り上がります。

両親が会社員という学校とは無縁な環境で育っている。しかし、D教諭がS小学校の卒業生であり、姉の運動会や音楽会の様子を見ている。そのため、S小学校の教師や教育活動全般が、潜在的に教師という職業に対する肯定的な見方を育てている。D教諭は教職に対する思いを、「Bの1」と語っている。またS小学校と中学校のギャップに関して、「Cの2」と語り、S小学校への思慕を増幅させている。大学入学以後は教師になるため、自主的に研究会や講演会に参加している。夏休みにもS小学校を訪問し、先生方の様子を観察している。当時S小学校に勤務していた飯田先生について「Eの3」と語っている。卒業文集の将来の夢に「S小学校の先生になりたい」と書いている。つまり、S小学校での被教育体験のすべてが、S小学校教員になることへの価値を見出させ、D教諭の人生観を形成する上で強く作用していると推測できる。なぜなら、D教諭の小・中・高・大学での被教育体験は、教職に就き、S小学校の教師になるという考えで一貫していたからである。

表10 S小学校以外の職務体験期

※強調は筆者

A. 新しい新採時代

1. 全クラス2学級で若い男子職員と女子職員が同じくらいでした。最初に5年2組の担任になりました。主任は、35歳ぐらいの男性でした。免許が社会科という理由で社会科主任になりました。
2. 先輩に指導を受けながら社会科の年間計画を改訂しようと思いました。自分なりに努力しましたが、前年度に改訂箇所を朱書で書き直す程度になりました。2人ほど50歳ぐらいの教師がいて、めんどくさい仕事を嫌い、自分の気に入らない計画はあからさまに横やりを入れてきました。主任が「面倒だから、好きに言わせておいた方がいいよ」とアドバイスをしてくれました。
3. 放課後2人の先生に計画内容の相談によく足を運んだ記憶があります。とにかくじっと耐える1年間でした。児童たちとは、よくサッカーをして遊びました。
4. 授業はあまり指導されませんでした。だから自分で参考書を買集め、色々と実践してみました。
5. どんなに自分で頑張ってみても、それを的確に

指導してもらう人がいないのは寂しい限りでした。

6. 研究会にはできる限り行かせてもらえるように頼みました。真面目な校長だったので、クラスがしっかりと経営できていれば、ある程度融通がききました。4年目に町の教育委員会の社会科の指定研究が入りました。若い先生方が多かったせいか、比較的協力して授業研究や資料作成ができました。
7. 私は、自分なりに努力していたつもりだったので、言うべき事はきっぱりと言いました。

B. 充実した5年目時代

1. 5年目にして初めて体育主任をやりました。運動会の計画に新しい内容も盛り込み職員と一致団結して実行できました。対外的な体育的行事もあるため、体育主任は学校の顔だと思いました。
2. 陸上記録会は児童も先生方も燃えました。各教科の勉強は相変わらず、参考書が先生代わりでした。
3. 翌年3月の人事異動でS小学校への異動が決まったときは信じられませんでした。
4. まさか自分がS小で教師をできるとは思いませんでした。

新採用1年目の校務分掌は、5年2組担任、社会科主任であった。社会科の年間指導計画改訂の作業は、2人の先輩教師のため断念せざるを得ず、ルーチンワークをしている。そのような教師集団の中で学んだ知識について、「Aの3」と語っている。

D教諭は、先輩教師に指導してもらう機会に恵まれなかった。それゆえ、同僚教師に意味ある他者としての価値を見出していない。しかし、自分なりに自己研修に努める大切さを理解し、実践している。その時の様子について「Aの4」と語っている。熱心な研究態度の素地が十分に認められる。同時に同僚教師との相互研修について、「Aの5」と語っている。5年目に体育主任となり、職員と協力して実行できたと述べている。しかし、依然として同僚教師に意味ある他者としての価値を見出していない。そして、S小学校への異動が決まった時の喜びを、「Bの3」と語っている。小学校時代から思い続けた願いが実現した喜びを素直に表出している。

以上、S小学校以外のD教諭の職務体験の挿話的語りより、D教諭の信念形成の帰結点は、S小学校の職務体験であると想定できる。

表11 S小学校の職務体験期

ここでは、教育課程経営の継続的更新過程に沿って抽出したD教諭の挿話的語りを分析する。とりわけ、S小学校の教育課程経営の継続的更新に強い影響を及ぼしている学年研究、学校教育活動全体、授業実践の3点を中心に分析・考察する。

※強調は筆者

A. 授業実践の厳しさから学ぶ

1. 個人研究をやると想像できないほど厳しい指導が待っていました。
2. 通り一遍の指導ではなく、本当にその人のためになると思ったら容赦しませんでした。4年の社会科の個人研究で「安全な生活を守る一火事を防ぐ」の授業をしました。S市でその年2月、「だるま市」で賑わう繁華街で大きな火災が発生し、そこに居合わせた子どもたちが、実際の火災現場の様子を見ていました。
3. そしてほとんどの子どもが火災に対して、「こわい、恐ろしい」等の見方を持っていました。
4. そこで、身近に起きた「だるま市」の日の火災について考えることで、子どもたちの消防の仕事に対する関心を高めていけると考えました。
5. 子どもが生き生きと活動し、学習活動も予想以上の高まりを見せました。
6. しかし先輩の先生から「教師のルールにのせた授業なら誰でもできるぞ。お前は導入における火災発生から消火開始までの7分間に、どのような意味追究を考えていたのか。事象・事物に潜む問題を鋭く見つけ、個が集団に積極的に働きかける学級集団をつくと同時に教師も個をみつけ、集団を組織する力をつけていかなければ駄目だ」と指導を受けました。
7. あの時の言葉は、今でも私の財産です。先生方は本当に研究していました。自分の研究不足を徹底的に思い知らされました。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ながらやり直しました。学年でどんな小さな問題でも悩みでも、自分のことのように真剣に考えてくれました。それだけ自分の仕事に誇りを持って妥協せず、真剣に取り組んでいました。そうすると、「自分もやらなければいけない」という気持ちになって

しまうんです。

同僚教師の授業実践に対する批評が、D教諭の信念形成に深く関与している。D教諭は前任校で社会科主任、そして社会科の研究指定（町の教育委員会指定）も受け、それなりの実践を積み重ね、S小学校へ赴任している。最初に担任した4学年で、社会科の個人研究を行っている。そして、授業実践に関して、D教諭自身も予想以上の高まりを見せた授業として納得している。しかしD教諭は、同僚教師（B教頭）から「Aの6」と語っている。やはり、授業という具体的場面についての厳しい批評が、D教諭に貴重な学習経験をさせている。同僚教師の厳しい態度に、「Aの7」と語っている。つまり、同僚教師の授業実践に対する厳しい態度に価値を見出し、謙虚な姿勢で授業実践に取り組んでいる。この授業実践に取り組む態度に、D教諭の信念形成の契機が窺える。

B. 子どもの学習状況に学ぶ

1. 生活科の文部省指定が入った年に、初めて1年の学年主任をやりました。
2. 前の学校ではほとんど高学年でした。前年度に3年を担任したので、不安はありませんでした。これが大きな間違いでした。とにかく言葉が通じない。言っている話が分からないという有り様でした。
3. それから毎日、時間の許す限り子どもの活動に参加して、その中で直接子どもの会話を聞き取るようにしました。分からないときは、何回も尋ねました。この時、子どもに学ぶという本当の意味が分かったような気がしました。
4. 子どもを理解し、子どもの活動がある程度予測できなくては、教師としての活動は成り立ちません。
5. 当時横浜市の南小学校が研修視察に来ました。私が生活科「つくってあそぼう」の授業を行いました。
6. 授業は、わいわい、がやがや、先生などどこ吹く風で終わってしまいました。
7. 授業後、ある教師から「子どもたちが、ただ勝手気ままに活動していたように見えました。教師の指導性をどこに置いていたのですか」という厳しい質問がありました。

8. 1年の生活科で、子どもをどのように活動させることが必要なのか。子どもはそんなことには一切お構いなしであるのが、子どもが意味を持って活動している姿だと思いました。6年生と1年生では、全く人間の中身が違いすぎるんです。

D教諭に「先生は、S小の子どもについて何か考えを持っているのですか」と尋ねてみた。するとD教諭は「答えにはならないと思いますが、子どもを捉えるいい勉強になったことはあります」と言って、ゆっくりとした口調で語った。

初めて担任した1学年児童の学習活動が、D教諭の個人的な信念形成に深く関与している。D教諭は生活科の文部省指定（平成6年）の年、初めて1年生を担任している。D教諭は、S小学校での厳しい実践をやり抜いて来た自信があった。しかし結果は、「Bの2」というD教諭の予想に反していた。そこからD教諭の活動が始まっている。つまり、毎日、時間の許す限り、児童の活動に参加し、直接児童の会話を聞き取るようにした。分からない時は何回も尋ねた。児童の学習状況がD教諭の意識を変え、努力を生み出している。D教諭は、児童一人一人の思いに応えることによって、児童と共に学ぶ教師として新たな自分を確立していったと推測できる。横浜市の南小学校職員が研修視察に来たとき、D教諭が生活科授業を行った。授業後、南小学校のある教師の厳しい質問を「Bの7」と語っている。その質問に対しても、「Bの8」と語っている。すなわち、1年生での実践にD教諭の児童観の見直しの契機があった。そして、それを通して改めて「自身の有り様」の問い直しを行っている。つまりD教諭は、授業実践を介した児童との出会いに価値を見出し、従来保持していた児童観・授業観の根本的見直しを行っている。

C. 学級全体をゆさぶる課題追究

1. うちのクラスに淳という子がいました。社会科の授業で、「S市に製鉄所をつくることはできないだろうか」という課題が授業の終わりにつくられた。結局、S市に製鉄所ができると予想する者、できないと考える者、それぞれに、それなりの資料や筋道の通った考えを持って話し合うべきだということになったんです。私なりにかなり意欲的に取り組むだろうと考えていたのに反して、児童

たちの目にこれといった輝きが認められないままに授業は終わってしまいました。

2. 次の授業開始時に、淳が発言を求めてきました。淳はいつも学習意欲に燃えているわけではないので、その発言は学級の他の子どもたちにも新鮮に、ショッキングに聞こえたようでした。後で子どもたちにその時の気持ちを尋ねたところ、全員が心が動いたと言っていました。淳のS市製鉄所建設可能論に、それまでの自分の立場や考えが動いたということでした。

3. 淳はまず、S市の地図を広げて製鉄所がつくれそうな土地を探しました。彼が候補地として選んだのは、学校の南にある東大沼の水田地区でした。淳は土地を選ぶに当たり、鉄道、国道に近いこと、広くて平らであることを条件として持っていました。前者は、後の原料や製品の輸送との関わりで、後者は工場用地を作る土木工事の困難さを考えての事でした。この時点で、淳は製鉄所に必要な土地の広さをただ広いとしか押さえていませんでした。その時の淳のノートに、次のようなメモが残っていました。S市に製鉄所を作る。調べること①場所（土地、価格、広さ、条件）、②建築物（工場、駐車場、社宅、倉庫）、③社員（人数、給料）、④設備（機械、電気、水道、ガス）。あの課題が提示された後の予想で、淳が自らの力で書いたS市に製鉄所を造るための構想でした。

4. 驚くことに淳は、①場所について発表を続けました。①場所（土地、広さ）面積横1km縦400mで面積400000㎡、S市老久保と東大沼地域 約12万坪=60億円（1坪5万円くらい）、条件：鉄道に近い、国道に近い（社員が通いやすい）問題点：土地が高い=国・県の補助。淳は、その地図のおよそ東西1km、南北を400mを、その地図から測って、東大沼地区の土地の広さを試算しました。40万㎡という広さが淳の自信ありげな口元から飛び出した時、他の子どもたちはほとんど「ずいぶんと広い土地なんだ」と思ったようでした。最も子どもたちを動かしたのは、地図上で面積を測り、坪5万円ということをお父さんから聞いて、土地の価格を60億円と見積もった追究でした。60億円という発想に驚いていました。淳の発表はさらに続きました。「建物にどれくらいお金がかかるかと、S市に造

れるかどうか、どうしても分からないことがあって、新日鉄に電話したんですけど」と言ったのです。

5. 淳が新日鉄という参考書に載っている製鉄会社に電話を入れ、分からないことを聞いていたのです。他の子どもたちは淳の予想もつかない追究活動に息を呑んでしまいました。

6. 淳をここまで駆り立てたのは、彼にとっての課題が興味・関心を駆り立てるものであったからであり、夢見がちな彼の心情に沿うものであったからだろうと思います。

7. 何よりも一人になっても意欲的になれる意志の強さを持っていたから、ここまで追究できたのだと感じました。

D教諭は市の生活科指導員も兼ね、自分の専門教科である社会科の課題追究学習について持論を持っていた。会議室でC教諭と同様に「D先生が実践していた頃で印象に残っている児童はいますか」と尋ねた。するとD教諭も実践記録を持ち出して、ゆっくり語った。児童の計り知れない課題追究意欲が、D教諭自身の児童観や授業観などの信念形成に深く関与している。本単元12時間取り扱いの12時間目において、淳の課題追求をきちんと記録している。D教諭は、淳の発言に対する学級の驚きの様子について、「Cの1, 2」と語っている。しかし、この語りは、学級児童の驚きと同時に、D教諭自身の授業実践や児童の見方に対するゆらぎを代弁している。「土地価格の60億円の見積もりや新日鉄への電話質問」など、淳の課題追究意欲の凄まじさが、今までの自分の実践を問い直させている。予想もしていなかった淳の追究意欲について、「Cの6」と語っている。つまり、児童の興味・関心に基づく課題追究意欲の内面の耕しの大切さを実感している。

4 教師の信念の形成要因に関する総合的考察

G県の公立S小学校の教師集団が共有する「充実した信念」の特徴が顕著に現れている個別教師に焦点を当てて、教育課程経営の継続的更新を促進する教師の信念の形成要因について分析・考察してきた。その結果、教師の信念形成は、教師の一つの個人的体験によって急速に短期間のうちに形成される場合と、その短期間の場合も含み込んだ、その時点では

自覚されなくても振り返ってみた時、ゆるやかではあるが継続的に形成される長期間の場合とが認められた。そこで、S小学校の教育課程経営の継続的更新を促進する教師の信念の形成要因について、時間的推移と形成場所に着目して考察する。

1) 時間的推移による教師の信念形成

教師の信念の形成要因とは、教師の個人的体験過程において、教職観、授業観、児童観などを変化させる契機を意味する。それゆえ、教師の個人的体験のうち、どのような教師の挿話が、いつ、どのような状況的背景で生じたかを整理することが重要である。前述の表2の挿話のマクロ的構造に、3教師の信念形成の「転機の契機」を位置づけてみると、次の表12の通りに整理できる。

2) 形成場所による教師の信念に関する考察

上述で整理した3教師の信念形成の転機としての契機を、その変化や転換を生み出す背景にあった時々境遇場所との関連からみると、教師の信念形成の契機場所は「教室」、「学校」、「地域社会（家庭を含む）」の3領域で成り立っている。さらに3領域を具体的に言えば、授業の3要素とそれらの相互作用が行われる教室（授業実践）、教師集団の生活する学校（職場）、そして教室や学校を取り巻く地域社会という3領域から成り立っている。そこで、教師の信念形成に関して、この3領域に区分して整理すると、教師の信念形成の主な諸要因として、次の6点を挙げることができる。

(1) 家庭から無意識に感化される幼少期の潜在的影響力

B教頭の①は、母親により頻繁に学校に連れられて遊んだ経験が、学校や教師を肯定的に受容する素地を形成し、B教頭の教職への志望意識形成を強く促している。またC教諭の①は、教師としての父親の言動や生活態度が、教職への志望意識形成を促すだけでなく、教師としての生き方の指針にもなっている。

(2) 自己形成期における「意味ある他者」である教師との出会い

B教頭の③と④は、中学校の広田教諭と教育実習における河合教授による人格的影響が、後のB教頭の教職観や教育観の素地を形成している。またC教

表12 時間的推移に伴う教師の信念の形成要因

		B教頭	C教諭	D教諭
被教育体験	家庭	①頻繁な母親の学校への出入り	①父親の言動・生活態度	①S小学校での姉の学習活動の参観
	小学校	②5・6年担任の女性教師との出会い	②6年の担任教師との出会い	②S小学校の教師・教育活動全般
	中学校	③数学教師との出会い		③剣道部顧問の教師との出会い
	高校			
	大学	④教育実習での河合教諭との出会い	③教育実習	④S小学校の飯田教諭との出会い
S小以外の勤務	新採期	⑤先輩女性教師の存在 ⑥教育実践の成果	④児童との交流	⑤社会科主任と二人の先輩教師
	2校目		⑤意欲的な教師集団との出会い ⑥自分なりの授業実践	⑥体育主任としての活動
	行政 2校目 地域	⑦若手教師との出会い	⑦地域に豊かな自然	
S小学校の勤務	1年目	⑧同僚の日々の態度	⑧同僚の授業実践	⑦同僚教師の厳しい批評
	2年目		⑨同僚との相互批評	⑧生活科授業と1学年児童の学習活動
	3年目	⑨児童との出会い	⑩授業実践における児童の学習状況	⑨授業実践における児童の学習状況
	4年目	⑩同僚の自己研修		
	5年目	⑪同僚との相互批評		
	6年目	⑫授業実践における児童の学習状況		
	7年目			
	8年目			
	9年目			
地域	⑬A教授との交流	⑪地域の人々の熱意		

論の②は、学校や教師に対する否定的な見方を小学校6年の担任伊藤教諭の人格的影響が逆転させ、学校や教師を肯定的に受容する素地を形成し、C教諭の教職志望への契機として強く作用するだけでなく、教師としての生き方や指導方法の指針にもなっている。D教諭の①と②は、S小学校での被教育体験の全てが、学校や教師を肯定的に受容する素地を形成し、D教諭の一貫した教職志望への契機として強く作用している。また、教師としての生き方や指導方法の指針にもなっている。

(3) 優れた同僚教師との出会い

B教頭の⑧と⑩と⑪、C教諭の⑧と⑨、D教諭の⑦は、同僚教師の日々の授業実践に取り組む態度・姿勢や学習集団としての厳しい相互批評、授業実践を通しての同僚教師による人格的影響が、3教師の信念形成の契機となっている。

(4) 日々の授業実践を通じた児童との出会い

B教頭の⑨と⑫、C教諭⑩、D教諭の⑧と⑨は、授業実践を通じた児童の学習状況から教師自身の未

熟さを肯定的に受容し、改めて児童の内面の有り様や自身の授業実践の問い直しを行い、3教師の信念形成の契機となっている。

(5) 学校外部の優れた人物との出会い

B教頭の⑬は、学校外部の優れた人物とのフォーマル・インフォーマルな交流が、B教頭自身の授業実践の基盤を形成すると同時に、B教頭の信念形成の契機となっている。

(6) 地域社会の教育尊重の気風の影響

C教諭の⑪は、児童の学習を支える地域集団としての取り組む態度が、C教諭の信念形成の契機となっている。

V 結語

本稿は、教師の充実した信念の特徴が顕著に現れている個別教師に焦点を当てて、S小学校の教育課程経営の継続的更新を促す教師の信念の形成要因を、具体的事例に即して分析・考察してきた。その結果、

個別教師が実践者としての厳しい目で教師という職業を捉え、絶えず自身の実践や有り様を問い質しつつ、共に学び合い、発達し合う同僚性を構築していた。そして、その同僚性を基底に、個別教師が教育目標の効果的な達成をめざして、毎日の教育活動を主体的に展開し、さらに教師相互の価値・信念の葛藤を経つつ、学校全体としての児童の確かな変容(教育目標の達成)を導くという緊密な協働性を追求していた。このような教育課程経営の継続的更新の背景には、個別教師の教育行為に表出する多様な個人的信念が存在し、それらの個人的信念が教育活動の進行過程で葛藤・衝突などを繰り返す中で、教育課程経営の継続的更新を力強く推進する「充実した信念」に収斂されていた。そこで、上述の3教諭と同様な方法で、S小学校教師集団を対象に行ったライフストーリー分析の結果を踏まえて、教育課程経営の継続的更新を促す教師の信念形成に関する示唆として、次の3点を指摘したい。

第一に教師の信念形成には、教師が幼少期に抱いた教師や学校に関する自己像の影響が大きく作用している。それゆえ、学校が児童・生徒という生身の人間との相互作用の中で、その相手を発達させていく営みである以上、教師は自身の教育行為が子どもの自己形成期に影響を及ぼす意味ある他者であることを認識し、絶えず自身を省みる態度が必要である。

第二に教師の信念形成には、教師に自校の学校職員としての自負を持たせ、自身の存在意義を強く自覚させる必要がある。そのゆえ、学校の主導者(とくに管理職や学年主任など)は、絶えず創意工夫を凝らして、常に自身の発想を更新していく教師集団を学校組織の中で積極的に創り出していく必要がある。それには、自身の地位に安住するための社会的権威に寄りかかることなく、教師の「人間としての生き方」を徹底的に追求することである。すなわち、教師としての教師(teacher as teacher)だけでなく、実践者としての教師(teacher as practitioner)としての自覚を持ち、学校集団の学びに積極的に参加して、ひたすら自身の学校の教育現実(教職員および児童の有り様等)に誠実に向き合い、そこに投影される価値・信念を洞察・了解しようとする努力が必要である。

第三に教師の信念形成には、授業研究の日常化を

図るための校内研修の充実が必要である。一般の学校では授業研究そのものが日常的なものと捉えられず、特別の状況(指定校訪問や計画訪問など)の時にしか、研究が自覚されないという傾向がある。そうではなく、毎日の授業実践を徹底的に分析して、日常的な実践と結びつける作業を絶えず繰り返しながら、学校の教育目標に授業の研究目標をきめ細かく結びつけることが必要である。そのためにも、個々の教師が絶えず追究意欲を持ちながら自己研修に励み、学校組織の一員として、同僚教師と共に学び合い、発達し合う磨き合いの場を確保する必要がある。

以上のように、教師の自発的な語りは、事前に用意された質問への回答を肉付けするものではなく、教師の発想で立案され、その手で創り上げられていくものである。したがって、本人が自発的に語ってくれない限り、調査者には想定できない生活の局面を提示してくれる。この場合、教師のライフストーリーの有り様は、この人ならではの個性によるものである。そして、このようなライフストーリーがその人の個性の核心に触れていればいるほど逆に普遍性を帯びた課題、つまり柔軟で多様なS小学校教師集団の意識の有り様という課題が浮き彫りにされてくる。また教師のライフストーリーの中で語られる言葉は、その教師に属する教職生活であり、意識や感情、態度であるゆえ、性急な一般化もできない。しかし、個々の教師にじっくりと焦点が当てられていればいるほど、そこからその教師だけでなく、同じ時代、同じ社会に生きる教師に共通する課題が浮かび上がってくる。この課題発見とそれを語りの中から解きほぐし、再構成することが重要であると考えられる。

なお、本稿はS小学校という一つの事例を通して、教師が信念の形成要因の分析であり、紙幅の都合もあり、分析対象教師が3名であり、ライフストーリーの内容も断片的である点は否めない。それゆえ、ここでの分析を踏まえて、さらに事例研究を積み重ねながら、一層精緻な論証作業を行っていきたい。

注

- (1) 教師の「充実した信念」とは、自己効力感や自己価値感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。
- (2) 諸富祥彦は、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、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（見抜いたり、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。
- (3) 谷富夫「ライフ・ヒストリーとは何か」、谷富夫編『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。
- (4) 中野卓「歴史的現実の再構成—個人史と社会史—」、中野卓・桜井厚編『ライフヒストリーの社会学』弘文堂、1995、p.192。
- (5) 桜井厚「生が語られるとき」、同上書、p.228。
- (6) わが国では、稲垣忠彦他『教師のライフコース』（1988）や山崎準二他の「教師の力量形成に関する調査研究」（1990）等のライフコース法の研究が挙げられる。
- (7) 高井良健一「教職生活における中年期の危機—ライフヒストリー法を中心に—」、東京大学教育学部紀要第34巻、1994、pp.323-331。
- (8) 塚田守「高校教師のライフヒストリー研究(1)」、椙山女子学園大学研究論集28号（社会科学編）、1997、pp.241-259。
- (9) 社会学者の厚東洋輔はエスノグラフィーで描き出す全体像を、人類学的な想像力という言葉で明快に説明している。説得力のある全体を描ける研究者が優れた想像力を持つ研究者であり、研究者が構成する全体像は研究者の数だけ作られると述べている。厚東洋輔『社会認識と想像力』ハーベスト社、1991、pp.188-222参照。
- (10) 個々の教師が他教師の自己形成史のライフヒストリーに触れることが、自己を内省し、教職に関する理解を深め、教師としての成長を促す契機となる。つまり、教師の個人誌には、時代を共にした先輩や同僚教師等の個人的経験が教師の価値・信念の形成にも大きな影響を及ぼしていると考えられる。谷富夫編『ライフ・ヒストリーを学ぶ人のために』世界思想社、1996、中野卓・桜井厚編『ライフヒストリーの社会学』弘文堂、1995、高井良健一「教師のライフヒストリー—研究方法論の新たな方向—」、日本学校教育学会編『学校教育研究11—指導観を問い直す—』教育開発研究所、1996、pp.65-78などを参照。
- (11) 石川雅信は、ライフヒストリーの可能性に言及して、被調査者の人生の時機に限定する「帰結点」を設定することで、新たなライフヒストリー研究の利点が生み出せると述べている。石川雅信「社会学的方法としてのライフヒストリー研究に関する一考察」、『政経論集』第65号、明治大学政治経済研究所、1996、pp.227-246参照。
- (12) Wertsch, J. V., *Voices of the Mind: A Socio-cultural 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。