

# 教育課程経営の継続的更新の一事例とその質的分析 —教師の信念に着目したリーダーシップを中心にして—

黒羽 正見

An Example on the Continual Renewal in Curriculum Management and the Qualitative Research:  
Focused on Leadership Based on Teacher's Beliefs

Masami KUROHA

## I 問題の所在と本稿の意図

今年度から、小・中学校の最大の関心事であった「総合的な学習の時間」(以下、「総合的な学習」という)が、新しい学習指導要領体制の下で本格的に開始された。そして、各学校の創意工夫を生かして教育課程経営が更新されている。しかし実際の総合的な学習の実践は、一部の先進的実践校を除いては戸惑いや消極性が認められる<sup>(1)</sup>。このような各学校の現実状況の中で着実に教育課程経営を更新している一つの事例として、平成9年から平成13年までの5年間に亘り参与観察を行ってきたG県の公立S小学校を挙げることができる。この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」<sup>(2)</sup>の形成に影響を及ぼす学校主導者のリーダーシップに着目したい。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、その学校の教職員の教職観・授業観等の「教師の信念」であるとみなし得るからである<sup>(3)</sup>。それゆえ、このような教育課程経営の問題究明には、経営に関与する教師の信念を内在的に理解する作業、つまり経営事象における教師の内的側面を精細に記述し、洞察する必要があると考える。

そこで本稿では、教師の信念に着目して、教育課程経営の継続的更新(以下「継続的更新」という)を推進する学校主導者のリーダーシップの内実を明らかにして、継続的更新のための示唆を得たい。

## II 継続的更新におけるリーダーシップ研究の視座

### 1 継続的更新の意味

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。またヘックマン(Heckman, P.)によれば、「更新」(renewal)は教師の首尾一貫した継続的な実践の底に横たわる考

え・価値・信念を解明することが、全体的な学校の更新につながる<sup>(4)</sup>。さらに、ガードナー(Gardner, J.W.)も、更新とは外部からの力ではなく、教師集団が教育課題を自生的に生み出していく「自己更新」であると指摘している<sup>(5)</sup>。このような「更新」の意味を先の教育課程経営に引き寄せて考えてみると、継続的更新とは、「個別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る」と定義できる。突き詰めて言えば、各教師が自校の教育目標の達成を目的とする教師の信念を形成・共有することである。そのため、教師の実践だけでなく、自己更新の基底に横たわる教師の信念の内実を含めた経営事象に焦点を当てる必要があると考える。

### 2 リーダーシップの先行研究の検討

学校が教師の理念、つまり価値・信念等を反映している場所であることは前述の通りである。それゆえ、教師の実践の底に横たわる価値・信念の内実を洞察し、どのように変容させるかがリーダーシップの重要な機能の一つである。わが国のリーダーシップ研究は、校長のリーダーシップが学校文化と同様に学校改善を規定する重要な要因として実証的研究の成果から既に指摘されている<sup>(6)</sup>。しかし、教師の信念の視点からリーダーシップを実証的に究明した研究は数少ない。ここでは中留武昭<sup>(7)</sup>、武井敦史<sup>(8)</sup>の二つの先行研究を取り上げ、筆者の事例研究との異同を明らかにしたい。まず価値リーダーシップ論<sup>(9)</sup>の観点から中留の研究が注目できる。中留は小・中学校の校長及び教員を対象とした意識調査による革新的な学校文化との関連性、単位学校におけるフィールドワークによる質的分析を行い、新しいリーダーシップの観点から「校長の文化的リーダーシップ論」の研究価値を提示し、その民族誌的研究の必要性を指摘した点は意義がある。しかし、そこでの校長の日常的な行動の実態を詳細に捉えていくこと、さらに校長の経営行動の基底にある価値・信念の具体的文脈の解明が課題として残る。また学校文化という枠組みは、様々な下位文化を内包しており、学校主導者がどのように成員に働きかけて、その結果成員の中にどのような「納得」や「同意」を基盤とした貢献意欲が生起し、一定の行動を起こさせているリーダーシップの本質的理解の点で、やや不十分さを

残すと言わざるを得ない。

一方武井が取り上げたフィンケル (Finkel, J.) による校長のリーダーシップ研究は、教師の信念研究からも民族誌的研究の意義と発展の可能性を論究できる点で評価できる。武井はフィンケルの研究事例の分析結果を踏まえて、学校事象の内実を多角的に記述し、同時に学校経営場面における当事者の主観性・解釈過程を動的に理解すること、また仮説検証型研究のデータ収集に際して、予め尺度から排除され得る数量化の困難な変数を丁寧に収集し、新たな仮説生成の基礎を築くこと、の可能性について言及している。

このような両者の貴重な研究はあるものの、リーダーシップ研究が従来の規範的パラダイムに依拠した研究方法のみでは、様々な下位文化が渦巻く学校文化の中で、独自の特性を持った価値・信念などを内包した非常に複雑かつ非合理的な側面を表出する人間の組織を、詳細に記述・説明・予測することは困難であると思われる。

### 3 教育課程経営における教師の信念の析出・分析の方法

様々な下位文化が複合した学校文化の基底にある教師の価値・信念の内実まで踏み込んで経営事象を理解し得てこそ、リーダーシップの本質的理解が図れることは前述の通りである。そこで筆者は、パジャレス (Pajares, M.) が指摘する教師の信念に関する二つの性質に着目したい<sup>(10)</sup>。第一は信念の挿話的性質である。すなわち、教師の信念は個々の教師に相伴して起こった出来事の特徴づけた「挿話」から引き出されるため、教師の物語や談話の形態で個人的に組織され、認知的要素や情緒的要素の一部を言語的に記述した「言明」(statements)として表出される。第二は信念の「価値」への置換性である。つまり、教師の信念が特定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、規範的行動を促す傾向に置き換わり、その人特有の「行動傾向」となって表出される。以上の二つの性質を考慮すると、教師の信念を捉えるためには個々の教師が学校文脈の中で証拠事実となる規範的行動、つまりその人特有の「教師らしさ」が表出している「挿話的語り」(episodic narrative)<sup>(11)</sup>を精細に描き出す必要がある。

そこで筆者は、教師の価値・信念を具体的に析出・分析する判断基準((1)~(3))と手順((4)と(5))を次のように設定した。

- (1) 教師の信念は、言明として「挿話」という形態で個人的に組織されている。
- (2) 挿話は、その対象に関連あるいは対象を包括する「価値」と結びついている。
- (3) 価値と結びついた信念は、その人特有の「規範的行動」となって表出される。
- (4) 規範的行動としての挿話的語りを学校文脈に入り込み生き生きと記述する。
- (5) その挿話的語りに含まれる価値をその教師の「内なる声」<sup>(12)</sup>より洞察する。

以上、教師の価値・信念を析出・分析する判断基準および

手順を設定すると、そのための研究方法としてはエスノグラフィ<sup>(13)</sup>が極めて有効であると考えられる。

## III 教育課程経営におけるリーダーシップの質的分析の結果・考察

### 1 本事例調査の対象と方法

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。対象校選定の理由は、各学年主任を中核とした教師集団が、毎日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協働性の基底に「充実した信念」の存在が看取できるからである。方法としては、平成9年5月1日より10年3月31日に亘り月平均12日の割で参与観察(通常午前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回公開授業研究までの不定期な参与観察を行い、随時特定の経営行為に関する面接法を織り混ぜて実施した。なお、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。

### 2 公立S小学校の教育課程経営の全般的特徴

S小学校は、30余年に亘り「自分に問いかけ、自分で考え、自ら進んで行動する、健康で品性の高い子ども」という教育目標を一貫して掲げている。そして、その具現化を図るために、児童主体の学校生活の創造を目指した個性化・個別化教育を推進している。特色のある教育活動としては、指導の個別化を通して学力の向上を図るため、ボランティア活動を積極的に組み入れたT・Tを基本とする単元内自由進度学習、マスタリーラーニング等の教科の特性を考慮した学習がある。また1年生から6年生までの縦割り生活団を基盤とする異学年児童の人間的交流を深める総合的な学習等がある。さらにこのような個性化・個別化教育を展開するために、1単位時間の弾力的運用を図り、1ブロック100分のノーチャイムを基本とする週時程表を作成すると共に、児童の実態や学習内容に応じて柔軟に時間の運用を図るため、週1回の学年会で授業実践の反省や進度・時数の調整等について話し合い、各学級担任が自律的に教育課程を編成・実施している。

### 3 リーダーシップの具体的様相の分析・考察

教師の信念の視点から、リーダーシップの具体的様相を分析・考察するに当たり、リーダーシップの影響下でよく見受けられる「日常化した教師集団の学び合い」、そして教師集団の学び合いを可能にしている「価値創造者」<sup>(14)</sup>としての校長のリーダーシップ、「価値洞察力を発揮する校長・教務主任のリーダーシップ」、「価値洞察力を発揮する校長のリーダーシップ」、「価値洞察力を発揮する研修主任のリーダーシップ」、

「価値実現力を発揮する校長のリーダーシップ」の6種の事例を取り上げる。なぜならば、5年間という長期間にわたって観察対象を相互関連的に観察した結果、教師の信念の視点からS小学校のリーダーシップの特徴が上記の6点の具体的事例に整理・集約できるからである。

(1) 日常化した教師集団の学び合い

6月18(金)の午後3時30分から、筆者は第2回校内授業研究会の算数科部会の事前研究会に参加した。N君の学習状況をめぐって、学習意欲を育てる授業の問い直しを行っている協議場面である。D研修主任の次のような発話で口火が切られた。

D：すみません。先生方の予定にはないのですが、まず最初に検討してほしい議題があります。それは、最近の授業の反省で研究テーマに学習意欲の育成と掲げておきながら自主性に欠ける面があり、それが授業の中に目立ってきているのではないか、という指摘がありました。初心に帰るといって重要だと思われま。この際もう一度、学習意欲について考えてみてほしいのですが。

J：①今のD先生の提案は、私が問題として提出しました。恥ずかしいのですが、1週間前N君のノートにほとんど学習の記録がないことに気づきました。書くのがめんどろで、その煩わしさを押しまで記録しなければならないという気持ちがN君にはないようです。書くことをいやがる子どもは多いですが、それを私たちはノートの記録の方法や指導の問題であると考えているのか、それとも学習に最低必要な耐性と考えているのか、そういうことが問題だと思うのですが。

I：私たちの考えた学習課題の条件に、「児童の興味・関心・必要感のあるもの」という内容がある。②J先生はこの2年間でN君をどのように理解してきたのか。N君の場合この条件なしに学習を問題にすることはできない。

K：③これはN君一人の問題では済まされない。意欲を育てる授業は、その授業のために子ども達がどう構えているかが一番重要である。I先生が言ったような単に児童の興味・関心・必要感のある学習課題の提示では解決できない。私たちの研究は子ども達の置かれている様々な生活環境やそれぞれの個性、能力、あるいは学級における人間関係の問題、子ども達がかかわる学校行事等に至るまで色濃くかかわっているのだから。

(はっきりとした口調で、自身の授業実践の未熟さをさらけ出しているJ教諭(女・25歳の2年生担任)の「①」の発言の中に、「教師は、常に児童の全体をみつめ、悩み、熟慮しながら、問題解決の糸口を探らなければならない」とする信念が洞察できる。このJ教諭の発言に呼応するように、I教諭(男・38歳で2年の学年主任)は、同僚教師として遠慮なく、J教諭の日常の授業実践を厳しく問い質している。そして、「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すべきである」や「教師は、教師という職業に責任と誇りを持つべきである」とする内なる

声の「②」を率直に表明している。

一方、I教諭と高校の同級生であるK教諭は、N君の学習状況の問題を全校的視野から捉え、I教諭の指摘した条件だけでは不十分であるとの率直な考えを提示している。そして、意欲を育てる授業実践には児童の内面状況にまで及ぶ吟味が重要であるとするK教諭の「③」の発言の中に、「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」や、「教師は、児童に働きかける環境や児童を磨く環境を創ることに心を砕き、児童の学習意欲を育てなければならない」とする信念が窺える。特定の教師が特権を握っている様子もなく、対等な関係の中で、「N君の学習状況の検討」という課題に集中して、忌憚のない話し合い活動が展開されていた。このような教師集団の率直な学び合いの中に、「互いの考えを率直に交流し合せてこそ、お互いの飛躍に繋がり、より深い信頼関係がつけれる」、「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」とする信念の共有が窺える。

(2) 価値創造者としての校長のリーダーシップ

9月18日(木)、午後5時20分にK教諭の教室を訪問した。話題は15日と16日のまる12時間ぶっ続けの校内絵を描く会に集中した。K教諭は校内絵を描く会のために、2か月前から他校の美術教師に児童画の見方・描き方の指導を受けていた。筆者に児童の作品を見せてくれた翌日の9月19日(金)の放課後、教師集団に次のようなやりとりがみられた。(K教諭は黒板に39名の児童画を掲示して、校長と図工主任を前にしていた。)

K：①自分の思いをこんなに豊かに表現している子ども達に、金賞10名の枠はどうしても納得できません。わたしは、子ども達の頑張りに全員金賞をあげたいんです。間違っているでしょうか。(きっぱりと言い切った。A校長はK教諭をじっと見据えていた。)

A：②よしわかった。(なんの躊躇いもなく、一言だけ行って教室を後にした。)

X：4時から臨時職員協議会を開きます。至急会議室にお集まり下さい。

(すぐに図工主任の放送で、臨時職員会が召集された。そして、すでに会議室には児童の絵が39枚全部掲示されていた。)

A：③この子ども達の絵に金賞や銀賞の区別ができっかな。(問題の口火)

K：お忙しいところすみません。私が校長先生に嘸みついたんです。子どもたちの仕上がった絵をみたら、どうしても10人に金賞をあげることが納得いなくなってしまう。先日決定しておいて、こんなこと言えないことは分かっているんですが。

I：K先生、決まったからと言って、問題が起きれば話し合うのは当たり前のことだと思います。(すかさずK教諭と同級生のI教諭が発言した。)

D：この絵に限ったことではないですが、先生方が授業中当

たり前のように評価していること自体をどう思われますか。

R：④恥ずかしい話ですが、K先生の子どもの絵を見るまで絵は子どもに自由、楽しく描かせればよいと思っていました。そうではなくて、子ども一人一人に充実感を味わせるような配慮をしなければ駄目なんです。

J：⑤K先生が校内絵を描く会のために、2か月前からQ中学校のU先生に児童画の見方・描き方の指導を受けていたのを知っていました。何枚も模範の絵を描き直していたのも知っていました。私はそれを横目で見ながら、算数の指導案のことで頭が一杯で絵を描く会の準備まではできませんでした。

(K教諭はA校長に対して少しも気後れすることなく、実践者として「①」と率直に自身の考えを述べている。このK教諭の語りから、「教師は、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」とする信念が洞察できる。また一方、K教諭の突然の申し出に対して何の躊躇いもなく「②」の言動をとるA校長には、日頃の教育活動よりK教諭の価値を正しく見抜き、その価値を尊重し、その場の状況を的確に判断して、敏速に行動する柔軟なリーダーシップが窺える。ここに校長室や教室に閉じこもり、社会的権威に寄りかかった教師像ではなく、教師集団の学習に積極的に参加することを通して、教師の価値を冷静に見抜く「価値洞察力」を備えた教師像の重要性が指摘できる。さらにA校長は、図工主任と相談の上、迅速に臨時職員協議会を開き、会議室にK教諭が指導した児童達の39枚全部の絵を掲示させた上で、教師集団に穏やかな表情で「③」と語りかけている。A校長は、K教諭の価値のよさ(授業への探究心と誠実さ)を教師集団に伝達・自覚させ、K教諭が自身の価値を十分に発揮できるように支援している。これは、A校長が職務や個々の教師の価値を学校の主導者のみが把握するのではなく、教職員全員が互いに同僚教師の価値や人間としての存在価値を認め合ってこそ、教育課程経営にその価値が最大の効果を発揮でき、児童の確かな変容を導く緊密な協働性の追求を可能にさせる「価値伝達力」や「価値実現力」の重要性を確信しているからである。さらに、このようなA校長のリーダーシップによって、K教諭の授業実践に参み出ている人柄に触れ、R・J両教諭が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「④、⑤」を素直に表明し、K教諭の信念を共有している。個々の教師が互いに「意味ある他者」と認知し、授業実践を交流・批評し合いながら児童の確かな変容を導くための協働性を追求している。この教師集団の協働性の基底に、「可塑性豊かな子どもが主役として生きる学校をめざさなければならない」とする信念の共有が看取できる。このように価値創造者としてのA校長の価値創造力<sup>(19)</sup>が教師集団の信念形成に影響を及ぼしていた。)

(3) 価値洞察力を発揮する校長・教務主任のリーダーシップ

6月20日(金)の第2校時に、教職1年目のM教諭(女・22

歳)による国語科授業「つり橋わたれ」(16時間取り扱い)の授業研究が行われた。その日の昼休み、学年主任のL教諭(男・37歳)とM教諭が、学年便りの印刷のため職員室へやって来た。椅子に腰掛けて、お茶を飲んでいたA校長は、M教諭をみかけるとすぐに傍らに寄っていき、今日の授業についての感想を次のように語り始めた。それに呼応するかのよう、その話し合いの輪の中に個々の教師が次々と参加していった。

A：①子どもの目が最後まで生き生きとしていたな。個の特性がしっかりと捉えられていた証拠だ。よかったぞ。

L：個を捉えた支援ができていたから、子どもへの返し言葉の間の取り方に余裕があったね。(煙草を吸い終えた教務のC教諭がすぐに話し合いの輪に参加してきた。)

C：個の特性は捉えられていたけれど、それが学級の学び合いの深まりにまで発展していかなかったのはどうしてか。

②M先生は教室で誰の立場で授業を展開していたのか。教師、子ども、それとも傍観者。教師の意図がみえない。教材研究不足だな。

(毎日、M教諭の教室の様子をみていた養護教諭のf教諭(女・29歳)が、C教諭の話に割って入ってきた。そして、珍しく激しい口調で)

f：C先生は自分がやってきた基準で評価するから、いつも厳しすぎるんですよ。M先生が今日の授業にどれだけ準備して臨んでいたか知っているんですか。

(C教諭は頭をかきながら笑みを浮かべている。)

A：③f先生大丈夫だ。C先生はM先生のことなら何でも知ってるから。

M：昨日、C先生にはっぱをかけられたんです。要は子どもの姿だから、ごまかしはきかないから、自分の思った通りやれって。

(対等な関係の中で、教師集団の忌憚のない話し合いが展開されている。まずA校長は、「①」と語り、新採ながら授業実践に積極的で前向きなM教諭の価値を見抜き、その価値をM教諭に率直に伝えている。またC教諭は厳しい表情で「②」と語り、M教諭の教材研究の不足を指摘している。このC教諭の態度に、M教諭の負けず嫌いで探究心旺盛な価値を見抜き、「現状に満足するな。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」と後輩教師を育てようとする信念が窺える。さらにA校長は「③」と語り、f教諭のC教諭に対する激しい態度に穏やかな介入を図っている。これは、常日頃のC教諭の職務態度より、後輩を育てようとするC教諭の価値を見抜いているからである。協議に参加している教師集団の発言から、「教師は一人一人の児童の考えを大切に、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」とする信念の共有が洞察できる。このように価値創造者としてのA校長のリーダーシップがC教諭の信念や価値創造力に影響を与えていた。)

(4) 価値洞察力を発揮する校長のリーダーシップ

9月18日(木)の午前7時20分に、V教諭に保護者のh氏が石うすを持ってきた。朝の忙しい中、A校長を含めた3人の間で、第2校時の「石うすの歌」の授業について、次のよ

うなやりとりがみられた。

h：おはようございます。少し古いんですがよく動きます。

V：お忙しい所、本当にありがとうございました。

h：石うすだけでは実感がわかないと思い、小麦も持ってきました。

A：①だったらh（A校長の教え子）、飛び入りで授業やっか。

h：はい、やります。でもいいんですか。

V：ご迷惑でなければ、是非本物の石うすの挽き方をみたいです。

（A校長は突然V教諭の許可も採らず、h氏に国語授業への参加を呼びかけた。V教諭はA校長の行動に呼応して、h氏の協力を素直に受け入れ、h氏の豊富な経験や知恵を組み込んだ授業を展開している。これはV教諭が、ボランティア経験3年のh氏の教育活動に対する責任感と積極性を見抜き、信頼しているからである。またA校長もV教諭が予期しない行動にも快く受け止め、自身の授業をさらけ出す自信とh氏への信頼感を持っていたことを見抜いていたゆえ、何のためらいもなく「①」と発言できたと推察できる。ここに、「児童の発達を願い、教育目標の実現に努力する連帯感は、児童たちの学校生活に活力を与える」とする信念の共有が洞察できる。このように常日頃から教師の多様な価値を見抜き、異質集団との交流も積極的に促進するA校長のリーダーシップの発揮が、教師と保護者という形式的関係を越えて共に学ぶ仲間としての強い信頼感を育み、多様な教育的考えを交流し合い、積極的に教育活動へ参加する学習空間を形成していた。）

#### (5) 価値洞察力を発揮する研修主任のリーダーシップ

9月26日（金）、第3回校内研究会が開催され、N教諭（女・26歳）の全校授業観察が行われた。その日の放課後、国語科授業「3年とうげ」の事後反省会でN教諭と研修主任のD教諭（男・35歳）と間で、次のような厳しいやりとりがみられた。

N：忙しい中で授業研究が終わり、じっくり型の子どものグループで十分書き込みをさせ、話し合いを深めるための工夫の課題が明確になった点は収穫です。

D：①それでも子ども一人ひとりを真剣に捉えて授業をしたつもりですか。

N：学習速度の心配はあったが、自己評価の場面で課題に対するまとめを全員がきちんと書いていたと思います。

D：②個人カルテ（座席表に記録した児童の実態の資料）を付けることなら誰でもできると思う。そのカルテをどう子どもにも返すかが大切なんです。表面だけの努力で満足したら駄目だ。

N：③どうして、その日の授業だけみて判断するんですか。もっと努力の過程もみてほしい。………（中略）。納得がいきません。

（N教諭の授業反省に呼応したD教諭は「①、②」と発言し、遠慮なくN教諭の授業実践の不備を指摘している。D教諭の厳しい語り、「教師は、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、自らの足ら

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」とする信念が窺える。D教諭のN教諭をみつめる厳しいまなざしの中に、N教諭の授業への探究心と積極性の価値を見抜き、「現状に満足するな。常に自身を厳しく問い質さなければ成長できないぞ」と、さらなる飛躍を期待する信念が窺える。事後反省会終了後、N教諭は筆者に次のように語った。「D先生は、絶対授業には妥協しません。容赦ないです。とにかくどんな事にも手抜きしないで本気で取り組むんです。教材をとことん突き詰めて考えたり、子どもに徹底的にのめり込んで考えないと駄目なんです。いつもこうなんです。でもすっきりします。とにかく少しでもD先生に追いつきたいです」と。このN教諭の誠実な語りに、D教諭の信念を無意識のうちに共有している態度が洞察できる。つまり、N教諭は、授業実践を通したD教諭の信念との葛藤を否定的に捉えるよりは、むしろ肯定的に受け止めている。これは、常日頃から個々の教師が互いの価値を認め合い、不断に相互交流を図りながら「学習意欲の育成」という教育課題の達成に向けての協働性を追求しているからである。その背景に、価値創造者としてのA校長のリーダーシップがD教諭の信念に影響を与え、さらにその信念に基づいたD教諭の価値創造力がN教諭の信念形成に影響を与えていると推察できる。）

#### (6) 価値実現力を発揮する校長のリーダーシップ

3月11日（水）、第8回教育課程編成委員会の最終検討会が開催され、「ふれあいタイム」の実施に関する話し合いが行われた。その席上、A校長の「時間の確保」に関する問題点の指摘で口火が切られ、教師集団に次のようなやりとりがみられた。

A：自分の頃は、どんな時でも休み時間は子どもが楽しく遊んでいた。時代が変わったと言えばそれまでだが、①子どもとのふれあい（いわゆる一緒に遊ぶの意）の時間がとれないなら、S小の研究体制を思い切って見直す必要があるのではないか。

K：研修会にいくと、友人から「管内でも評判だけど、そんなに退勤が遅いの」と質問されます。②遅いのを自慢するつもりはないですが、子どもの問題は時間では簡単に割り切れません。その時の状況に応じて時間は柔軟に使うべきだと思います。

P：③外で遊ぶ姿だけがふれあいではないと思う。私は、帰りの会で読み聞かせを余裕をもってやりたいので、ふれあいタイムを学級裁量の時間にしてほしい。

C：④原則ということだから、必ず計画通りとは限らない。学年の実態に応じて変わるのは当たり前だと思う。

E：内容を固定せず、場所だけ決めてはどうか。⑤内容が決まっていると、「やらなければならない」という気持ち動き、むしろ子どもたちを窮屈にしまう恐れはないだろうか。

W：⑥子どもの問題は、ふれあいタイムだからと言って、簡単に割り切れるものではない。遊びの中でのふれあいも大切だが、私は授業の中でのふれあいを一番考えたい。要は子ども一人一人をどう理解してかかわるかだと思う。

(幾分語気を強めたA校長の「①」の発言の中に、「教師は、子どもと一緒に遊ぶことが大切である」とする信念が洞察できる。このA校長の発言に対して、K・P・Wの各教諭が次々と気後れすることなく、A校長と異なる価値である「子どもの問題は簡単に時間では割り切れない」、「子どもと一緒に遊ぶだけがふれあいではない」、「子どもを理解して関わるのが重要である」とする内なる声である「②、③、⑥」を率直に表明している。A校長の問題提起に誠実に向き合って発言した各教諭、すなわちK教諭には、「教師は、児童と共に学びながら、生き生きとした心の繋がりを育み、児童から学ばなければならない」とする信念が、P教諭には、「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」とする信念が、W教諭には、「教師は、一人一人の児童の考えを大切に、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」とする信念が、それぞれ窺える。

一方、教務主任のC教諭と生徒指導主事のE教諭は、それぞれ8学年(担外)の立場から、A校長と教師集団の価値・信念の対立を柔軟に緩和する方向で、「④、⑤」と発言している。A校長が特権を握っている様子もなく、対等な関係の中で「次年度の教育課程の編成」という課題に集中して、忌憚のない話し合い活動が展開されている。これは常日頃より、A校長が、「学び合うよい教師集団を確立し、瑞々しい、若さあふれる学校を自ら創らなければならない」とする信念に基づき、個々の教師の価値を尊重し、教師相互の交流を促進しているリーダーシップが基底にあるからである。またここに登場したA校長を含む6名に代表されるように、S小学校の教師集団は、お互いの多様な教育観や指導観の相違を認め合いながら、徹底的に論議し合う協働過程を通じて、「学年を問わず、ひたすら児童の発達を願い、教育目標の実現に努力する教師の連帯感は、児童たちの学校生活に活力を与える」とか、「可塑性豊かな児童が『主役』として生きる学校をめざさなければならない」とする信念を共有している言動が随所に確認された。

## IV 結 語

本稿は、教師の信念に焦点を当てて、継続的更新におけるリーダーシップの具体的様相を明らかにした。その結果、学校主導者の校長や各主任等はそれぞれの立場から、教師の「充実した信念」の形成を促すために、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、その価値を効果的に「実現」できるような個別的配慮を行っていた。そのため、個々の教師は、児童の学習状況に基づく教育活動の相互交流を通して、既存の価値・信念の葛藤を繰り返しながら、その学校に適した「個人的信念」を形成していた。そして日常的教育活動を通じた同僚教師や部外者との相互交流によって、教師としての手応え(=児童の学習経験の質の高まりや校長と同僚教師による評価的情報等を通じた効力感や自信)を実感しながら、継続的更新を力強く推進する

「集団的信念」を校内教師集団に形成していた。このような「集団的信念」によって、個々の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す協働性を追求していた。以上のようなリーダーシップの具体的様相を踏まえて、個別学校が教育課程経営を継続的に更新していくための示唆として、次の3点を指摘したい。

第一に、「意図的な曖昧さ」という校長のリーダーシップの発揮である。わが国の個別学校に共通する伝統的文化観(特に予定調和的な「和の文化」など)の存在を考慮すれば、ボトムアップ方式の経営様式を採用すると、校長の存在が薄くなりやすく、教育課程の基盤である学校文化を創る上でのリーダーシップが取りにくくなる傾向は否めない。しかし筆者は、そのような基本認識に立った上で、敢えて校長に「『あたかも』校長の存在が薄くなるかのよう」に個々の教師に思わせる配慮を期待したい。教師はともすれば一種の相互不可侵関係を打ち立てる。しかし、校長が共に学ぶ仲間として、権威を振りかざさないゆえに、常に新鮮に個々の教師の内面世界を敏感に感じ取り、共感的な理解を促進するのである。その結果、個々の教師が互いに自身の信ずるところをさらけ出し、またその悩んでいるところを訴え、力を合わせて道を切り開いていこうとする、新たな協力関係を創り出すことができると考える。ただし個々の教師の日々の教育活動の確信を持たず、ただ教師に妥協や迎合に身を委ねる姿勢に陥ってはならないことは言うまでもないことである。

第二に、教務主任や学年主任等が多様な個人的信念に柔軟に対応するセンスのある臨機応変なリーダーシップを発揮することである。つまり、個々の教師に内省を促すことで、その学校としての「価値」をボトムアップ的に生み出しながら、並行してその生み出された「価値」が個々の教師の実践に影響を及ぼすトップダウン的な役割を果たすことである。一般には校長が教育課題を描き、個々の教師が毎日の教育活動で具現化する。しかし、実際には教育課題と教育活動とのギャップを生じないように、その二つの橋渡しを行い、学年経営を組織する学年主任によって埋められている。そうすることで、学年主任は校長の価値と個々の教師の価値を統合し、それを明示化して、新たな計画、あるいは職務活動に組み入れながら経営している。すなわち、学年経営をボトムアップ的なプロセスとトップダウン的なプロセスが同時に生じる双方向な場として機能させることである。

第三に、個々の教師の自己効力感を協働性追求へのモラルへ変換させる価値マネジメントを機能させることである。すなわち、教育課程経営過程に沿って、「価値洞察力」、「価値伝達力」、「価値実現力」の三つの価値創造力を機能させながら、個々の教師の価値・信念を制御し、協働性を追求させることである。デール(Deal,D.E.)とピーターソン(Peterson,K.D.)等によれば、文化的リーダーシップは学校改善の最大の阻害要因である学校文化における消極的・否定的な面を、より積極的・肯定的な雰囲気へ変えていくことであるゆえ、校長がどのような教育的理念(価値)をいかにシンボライズして、学校組織の中に浸透していくかが鍵を握っていると指摘

している<sup>(6)</sup>。しかし筆者が、S小学校の継続的更新事例をみる限りにおいては、学校の主導者（校長や教頭）が価値をシンボライズして、学校組織の中に浸透させていくことよりも、個々の教師の価値を積極的に実現させる、価値創造者としての役割を果たしていた。それゆえ、トップダウンによる「価値のシンボライズ化」の重要性を認めつつも、尚かつ個々の教師の価値を洞察し、実現させることにより自己効力感を協働性追求のためのモラルへ変換させていく地道な方法が教育課程経営を継続的に更新している事実も認識する必要がある。

本稿は一つの学校の教師集団のリーダーシップであり、ここで得られた結果がそのまま日本の教師集団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「教師の信念」に焦点を当てた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、リーダーシップが「どのように発揮されたのか」という本質的理解が図られ、その結果、最も変わりにくい特質を有する教師文化変革の可能性にも重要な示唆を与え得ると考えている。

## 注

- (1) ここ2、3年ほど筆者自身が総合的な学習の教育課程開発の事例調査や助言指導に携わってきた結果、ごく素朴に抱いた総合的な学習についての疑問点を2点挙げてみよう。第一は、個々の教師が「授業時数削減→学習内容減→学力低下」のゆとり教育批判の構図を、総合的な学習のしわ寄せからくるものと批判して、各教科の基礎・基本の定着に躍起になっている点である。確かに、総合的な学習はねらいはあるものの、教科書はなく、学習の目的・内容も学校裁量に任されているため、子どもの学習成果を判断するのは極めて難しい。だからといって、「総合的な学習の批判→学力低下の防止」とする思考は短絡的である。第二は、個々の教師が自身の開発した単元について疑義を抱いている点である。すなわち、「年間指導計画は作成したが、本当にこのテーマと活動内容で実践してもよいのか。また、その時数配分は妥当だろうか」という現職教師の声が、結構多く聞かれる。総合的な学習の課題は、実際に子どもの生活圏を舞台とした地域社会の中に存在しており、その現れ方がそれぞれの地域社会の特殊事情に応じて独自の様相を呈しているに過ぎないことを看過しているのは問題である。
- (2) 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「いきがい感」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「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.387-390参照。
  - (4) Heckman, P., "Understanding School Culture," in Goodlad, J. I. (ed.), *The Ecology of School Renewal, 86th Yearbook of the N. S. S. E., Part I*, Univ of Chicago Pr., 1986, p. 72.
  - (5) Gardner, J. W., *Self-Renewal ; The individual and the innovative society*, Harper and Row, 1964, pp. 42-56.
  - (6) 例えば、中留武昭「学校文化を形成する校長のリーダーシップに関する研究(その1)」『九州大学教育学部紀要』第40集、1994、中留武昭「学校文化を形成する校長のリーダーシップに関する研究(その2)」『九州大学教育学部紀要』第41集、1994、中留武昭「学校指導者の役割と力量形成の改革」東洋館出版社、金子照基編『学習指導要領の定着過程』風間書房、1995、中留武昭・露口健司「学校改善を規定する学校文化の構成要因に関する実証的研究」『教育経営学研究紀要』第4号、九州大学教育学部教育経営学研究室、1997等。
  - (7) 中留武昭(研究代表者)『校長の文化的リーダーシップの構成要因に関する研究』(平成7・8年度文部省科学研究費補助金基盤研究C研究成果報告書)、1997。
  - (8) 武井敦史「学校経営研究における民族誌的方法の意義」『日本教育経営学会紀要』第37号、1995。
  - (9) 河野和清『現代アメリカ教育行政学の研究』多賀出版、1995、pp.263-297。
  - (10) 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.
  - (11) 挿話的語りとは、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。ibid, pp.307-315.
  - (12) 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。
  - (13) 筆者は事例調査法、とりわけ参与観察法を中心とする新しいパラダイムとしてのエスノグラフィーを採用した。エスノグラフィーで重要なのは、客観性や科学性ではなく、その場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ある。この意味でエスノグラフィーは演繹型の一般理論による調査とは異なり、個別・特殊・帰納を重視する方法である。黒羽正見「教育行為に表出する教師の信念に関する事例的考察—公立S小学校の対象のエスノグラフィーを通して—」、『日本教師教育学会年報』第8号、1999、pp.89-97参照。
  - (14) 諸富祥彦は、自著『フランク心理学入門—どんな時も

人生に意味がある一』の中で、信じることの可能性について言及して、仕事が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『フランク心理学入門—どんな時も人生に意味がある一』コスモス・ライブラリー、1997、p. 129参照。

- (15) 価値を制御する働きが価値創造力であり、価値洞察力、価値伝達力、価値実現力の三種類の価値創造力を通して、価値は高められる。同上書、p. 129参照。
- (16) Deal, D. E. & Peterson, K. D., *Balancing Logic and Artistry in Schools.*, Jossey-Bass, 1994, [邦訳] 中留武昭他『校長のリーダーシップ』玉川大学出版部, 1997.