

学校現場に求められる教師のリーダー性についての一考察

A consideration on teacher leadership in a school setting

若 木 常 佳

Tsuneka WAKAKI

教職実践専攻（教育実践力開発コース）

阿座上 美枝子

Mieko AZAGAMI

久留米市立青陵中学校

（平成22年9月30日受理）

リーダーのすべきことは、個別具体の状況やコンテキスト（文脈）に身を置きつつ、「最適な判断がタイムリーにできる」ことであり、そのため必要なことは、高質な「知」であると野中郁次郎は指摘する。この高質な「知」をいかに創造し、活用し、共有化してその後、保持発展するかということに対し、学校現場はどのように対応しているのであろうか。組織の中に位置づけられた管理職や主任等のリーダー的職位にある者に求められるリーダー性が顕在的なものであるのに対し、ある種の潜在的ともいうべきリーダー性の存在が、学校という組織の中には必要である。暗黙知の共有とともに、教員のキャリアに対するモデルとしても機能するという視点から、学校現場に求められるリーダー性について、中学校の事例を取り上げながら考察した。

キーワード： 学校現場 リーダー性 知の共有 キャリアモデル

I はじめに

学校におけるリーダーを考える場合、管理職や主任等のリーダー的職位（ミドルリーダー）にある者が発揮するリーダー性が取り上げられることが多い。確かに学校教育が直面する様々な困難に対応しなければならない現代は、彼らのリーダー性が大きく問われる時代である。

そうした組織の中に位置づけられた管理職や主任等のリーダー的職位にある者に求められるリーダー性が顕在的なものであるのに対し、ある種の潜在的ともいうべきリーダー性の存在が、学校という組織の中には必要である。彼らが教員文化の継承や個々の教員が肌で捉えてきた実践知の共有化に機能するとともに、教員のキャリアに対するモデルとなり得る存在となり、教師の力量の育成につながる可能性があるからである。

林孝（1993）は、学校について次のように述べる。「今日、教育活動の充実を図るための学校改善を射程に入れ、学校の組織体としての活力を養い向上させて、そのための教職員の力量の向上を図る上には、黙示的で無意識的に機能する組織風

土・組織文化に注目することが重要である。」¹ このように述べる林は、学校の「組織風土」について、「人間関係や仕事の取り組みによって醸成される雰囲気」と説明している。この「組織風土」の培養に有効に機能するものとして、ある種の潜在的ともいうべきリーダー性の存在が必要になるのではないだろうか。

本稿においては、そうした考えのもと、教員文化ともいうべきものの継承と暗黙知の共有とともに、教員のキャリアに対するモデルとしても機能するという視点から、学校現場に求められるリーダー性について、中学校の事例を取り上げながら考察する。

II リーダー・リーダーシップについて

リーダーやリーダーシップとは一体どのようなものなのだろうか。一般企業の経営的視点からのリーダー、及びリーダーシップを参考としながら、学校現場で必要とされるリーダー、及びリーダーシップについて考えていきたい。

1. リーダー・リーダーシップについて

マネジメントを「他者との協働」と捉える中西晶・家田武文は、リーダーシップについて、最近のマネジメント研究においては、と前置きした上で次のように説明する。

リーダーシップ：「一定の目標を達成するために、個人あるいは集団をその方向に行動づけるための影響の過程」「ある一定の目標があること」「それに向けて他者（相手）を方向づけること」「そのために影響力を発揮する過程であること」が前提。「必ずしも職位・権限上の『上司』とはかぎらない」「状況に応じその専門性によってリーダーシップを発揮する。」「指示命令や権限とリーダーシップは原則として別のもの」「目標達成にウエイトを置く部分と協働にウエイトを置く部分がある」²

こうした家田らの整理を受けると、リーダーシップを発揮するとは、目標を定め、その目標に向けて他者に何らかの影響を与えるということである。そして目標を定め、その目標に向けて他者に何らかの影響を与えることのできる人を「リーダー」と呼ぶということになる。

この点について家田らは、「リーダー」となる人が他者に影響を与えるための条件として、リーダーである人間は、他者に受け入れられなければならないことを指摘している。つまり、目標を見定めて、その方向に集団や他者を方向づけながら、心理的な抵抗感を感じさせないことが必要であり、そのための意識や意識に基づいた言動が求められることになる。

こうした、目標を見定めてその方向に集団や他者を方向づけながら、心理的な抵抗感を感じさせないというリーダーに求められる能力について、野中郁次郎は次に示す6点を挙げている³。

- ・卓越した「善い」目的を作る能力（善悪の判断基準、倫理観を持っていること）
- ・他者とコンテキスト（文脈）を共有し、場を触発する能力（人間存在の根底にあるケア、愛、信頼、安心などの感情の知、喜怒哀楽を共有できる場作りの能力）
- ・ありのままの現実を凝視する能力（時々刻々と変化する現実を直視し、その背後にある本質を見抜く状況洞察能力）
- ・本質直感を生きた言葉に変換する能力（直感をビジョンやテーマと関係づけ、概念化、理論化して他者との対話を通じて説明、説得できる力）

- ・勇気と情熱を持って言葉を結晶化する能力（他者を巻き込み、実行する政治力）
- ・賢慮を伝承・育成する能力（思慮分別を持ち、状況の中で最善の判断と行動ができる人材を組織的に育成すること）

こうした6点の能力を結集すると、個人の利益や利権から遠く離れ、他者への気遣いを忘れることなく、世の中のために何が必要かを考えるという、人として目指すべき最善の振る舞い方が示される。それとともに、そうした個人としての最善の振る舞いにとどまることなく、人材を育成するために、場や組織を設定して支援するという装置的な役割も担わなければならないということになる。

2. 企業経営の視点から

(1) 目標とする内容

では、企業経営において、リーダーは何に向かってリーダーシップを発揮していくのであろうか。日本企業の経営理念を「組織的知識創造」というコンセプトで捉えている野中郁次郎は、現実には絶えず流動するのであり、そこでは同じことは二度と起こらないという事実に基づき、その中で要求されるものは「その都度の個別具体的な状況やコンテキスト（文脈）に身を置きつつ、最適な判断がタイムリーにできる」⁴ ことであるとする。そしてそのためには高質な「知」が必要であるとする。つまり、高質な「知」をいかに創造し、活用し、共有化してその後、保持発展させていけるかということに、企業の将来はかかってくるのであり、リーダーシップもその点において発揮されなければならないということになる。

では、その高質な「知」とは何か、そしてその高質な「知」の創造・活用、共有化と発展はどのようなプロセスによって行われるのであろうか。野中は、Michel Polanyi (『The Tacit Dimension』1966) が記している認識論の知見を用い、知を「暗黙知」と「形式知」と整理し、「知識創造モデルは、人間の知識が暗黙知と形式知の社会的相互作用を通じて創造され拡大される」⁵ と述べている。この野中の言葉には2つの重要な要素が含まれている。その一つは、暗黙知と形式知の双方の重要性であり、相互補完的であるとする考えである。もう一つは、暗黙知という特定の文脈の中で生まれる個別的な知を他者と共有化することの必要性である。野中は、「現場では、特定の人、特定の場所、特定の時間によって特定の知が創造されます。それに対して形式知は

ユニバーサル（普遍）な知なので、そればかりを分析していると実行する力は弱くなります。」⁶と述べる。それとともに、次のようにも述べている。「ある個人のきわめて主観的な洞察や勘は、形式知に変換して社内の人たちと共有しないかぎり、会社にとっては価値がないに等しい」⁷。この言葉は、知の共有化が図られることがいかにその集団にとって重要かということを示している。もちろん、その前には、組織の成員個々が、主体的に自らの暗黙知に価値を見いだそうとする意欲を持っていなければならない。

(2) 目標達成のプロセス

野中は、個々の暗黙知を形式知に変換するモデルケースとして、本田技研工業株式会社が1989年に発売を開始した小型車「シティ」の開発を例を示し、暗黙知を形式知に変換するまでのプロセスから、知識創造のための特徴を3点挙げている。

1点目は、表現しがたいものを表現するための比喩や象徴を多用することである。その効果として、「立場も経験も異なる個々人が想像力とシンボルを使ってともに何かを直感的に理解できる」ことと「創造プロセスへのコミットメントを引き出す」こと⁸を挙げている。

2点目は、個人の知が他者に共有されるための対話を重ねることである。野中は、「人が事物を認識しようとするとき、社会的相互作用から孤立して行うことはできない。つまり、このような『社会的変換』プロセスを通じて、暗黙知と形式知が質的にも量的にも増幅される」⁹と指摘する。暗黙知が個々の成員の体験から成り立っていることを考えると、その共有化には時間がかかる。そのために必要なことは「フェイス・トゥー・フェイスで語り合うこと」¹⁰なのである。

3点目は、成員相互がわかり合い、情報共有に機能するための曖昧性と冗長性である。曖昧性は、混乱を生じさせるが、その混乱のために、お互いはわかりあうことに必死になる。その過程では、一見無駄とも思われる「頻繁な対話とコミュニケーション」¹¹が促進され、相互の理解に機能することなのである。

ITの導入や、わかりやすさが追求され、無駄を省くこと、利潤と効率化を最優先する思考が中心的な現代において、特に曖昧性や冗長性を含んだこうした指摘は、意外であるかもしれない。しかし、高質な「知」の創造・活用・保持が可能にするのは、時代が速さを追い求めるために投げ落としてきたこうした3点であり、システムとして構築されることで、さらなる高質な「知」の発展が

期待されるのである。

3. 学校現場において求められるリーダーシップ

(1) 企業経営との共通性

野中郁次郎（2008）が述べているリーダーシップは、会社経営の視点からのものであり、会社経営と学校教育とは一見大きな隔たりがあるように見える。確かに成果主義や費用対効果等、市場原理の導入という点においては、学校現場や教育というものには馴染みにくい。しかしながら、最大の課題として野中が挙げている「絶えず変化する環境の中で、いかに持続的に『知』を創造・活用・蓄積していくかということ」¹²については、学校教育においても共通する課題である。さらに野中は、「絶えず流動する現実の中で、同じことは二度と起こらない」「その都度の個別具体的な状況やコンテキスト（文脈）に身を置きつつ、最適な判断がタイムリーにできる実践知こそが要請される」と述べるが、これはまさしく、授業や様々な事態に対し、個別に瞬間的に最適な判断をすることが求められる学校現場の状況と同じである。

したがって、企業経営において示されたリーダーやリーダーシップは、学校におけるそれらとは、共通性がある。しかし同時に学校という場と教師という仕事の特殊性は、企業とは別のリーダー性を要求する。

(2) 学校の特殊性

①単独的・独立的活動が主であること

企業であればリーダーに求められるリーダー性が学校においては、個々人全てに求められる。この点が、企業と異なる学校の特殊性の一つである。

学校はたしかに組織である。したがって、組織的対応や組織的活動がなされるべきである。しかしながらその実態は、教師1人の単独的・独立的活動が主となっている。小学校であれば、一つの学級を一人の教師が任されるわけであり、中・高においては、一つの教科の指導を任されるわけである。その任された学級や教科の指導は、よほどの場合でなければ、教師単独で独立的に行う。それは、教師個々がリーダーでもあるということであり、企業であればリーダーに求められるリーダー性が個々人全てに求められるということである。

「教師はチームで動く」と言われることも多いが、学校での時間の大部分を占める学級での時間（授業・給食等）においては、チームプレーが成立しにくい状況にある。もちろん、TT活動も導入され、組織的展開も行われてはいるが、多くの日々の授業は教師が一人で行っている。それはすなわち、その教師の授業力、学級経営力等の指導

力とその背後にあるその教師の人間性に、全てがゆだねられてしまうということを示している。このことは、企業経営においてリーダーに求められるリーダー性を、教師個々に求められるということである。そしてその厳しい水準は、教職経験数十年の教員にも、1年目の教員にも等しく求められる。

したがって、学校現場においては、リーダーに求められるリーダー性を経験年数によることなく全員に等しく求められるという厳しさを全ての教員が自覚し、そのための努力を重ねなければならないのである。

②児童・生徒への影響力

企業であれば顧客（相手）は、企業を選べるし、顧客にとって一つの企業は生活の部分占有するだけであり、必要に応じてチェンジすることが可能である。しかし、学校の場合、多くの顧客（児童・生徒・保護者・地域等）は企業（教師）を選べない。そして企業に対して行うように気軽に何らかの要求をすることができにくい。この点が、企業と異なる学校の特殊性の一つである。

児童・生徒にとって、学校は生活の多くを占めている。生活範囲が狭い分、義務教育段階の児童・生徒にとっての学校生活の与える影響は多大である。教師は彼らにとって身近な大人でもあり、教師が児童・生徒のモデル的存在となるという可能性は大きいのである。そして、その影響は、その世代だけではなく、次世代にも継続され得る。したがって、教師は自己が与える影響力を十分に認識し、自己に求められるリーダー性を自覚し、不断の努力を重ねなければならない。

子どもの国に來たガリバーのような教師は、教師の暴君化、あるいは化石化を生む危険性が指摘できる。企業の場合、相手は大人であり、利潤の追求が優先され、自身に対する評価も比較的短期に決まる。しかし、学校の場合は、相手が子どもであり、しかもその場にいる大人は教師1名だけという場面が非常に多く、またすぐに何かの結果が出るわけではない。こうした状態は、教師の暴君化、あるいは、大学卒業時から何らの努力も進化もしない化石化を生じさせてしまう危険性をはらんでいる。

企業であれば淘汰される可能性が高いこうした問題が、学校現場には残されていることが、学校の特殊性の一つである。

(3) 学校現場に求められる教師のリーダー性

①リーダー性そのものについて

これまで挙げてきたリーダーについての一般的

な見解と、学校というものについての特殊性を考えた場合、学校現場に求められる教師のリーダー性には、次の2点が考えられよう。マネジメントの点からのリーダー性と成員個々の資質・能力という点からのリーダー性である。

マネジメントの点からのリーダー性としては、学校が組織である以上、組織としての能力を発揮しなければならないということである。具体的には、野中の述べる「ビジョン、対話、実践、知識資産、環境をトータルに係付けて、知の総合力を発揮させる」¹³ということが実現されるような組織の構成と、組織的活動の推進および、その組織に位置するミドルリーダーの育成と指導である。学校組織のトップである校長は、リーダーシップの発揮し、これらの課題に取り組まねばならない。

その一方で、成員個々の資質・能力という点からのリーダー性としては、野中の挙げたリーダーに求められる能力（卓越した「善い」目的を作る能力・他者とコンテクスト（文脈）を共有し、場を触発する能力・ありのままの現実を凝視する能力・本質直感を生きた言葉に変換する能力・勇気と情熱を持って言葉を結晶化する能力・賢慮を伝承・育成する能力）である。それとともに、個々の教師が日々求められている授業に関する能力と学級経営に関する能力に対する自覚的、および組織的な鍛練が要求される。

②リーダー性の育成について

(ア) 育成における課題

しかしながら、こうした求められるリーダー性に対し、課題があることが示されている。

まず、マネジメントの点からのリーダー性について、校長のリーダーシップ促進の現状から露口健司（2008）は、次の2点の問題¹⁴を挙げている。

- ・校長のリーダーシップの促進・抑制要因、あるいは校長のリーダーシップから学校改善に至るプロセスの解明といった教育行政・学校経営実践における重要課題の解明が進展していないこと
- ・わが国の校長のリーダー行動の実態がほとんど理解・説明されないままに、期待が先行していること

露口は、こうした現状に対する原因と日本の教育現場の特質を考えた場合、諸外国や既存組織のリーダーシップ論はそのまま適応できないことに言及しながら、「今こそ、わが国において校長のリーダーシップを対象とした実証的研究を進展させる時である。」¹⁵と指摘している。

こうした状況下であることを考えると、ますま

す要求されるのは、成員個々の資質・能力という点からのリーダー性であるが、その点についても課題が示されている。それはわが国の教員免許制度に関する問題であるとともに、藤岡完治(2006)が指摘したように「『学習する人』『成長・発達していく人』としての教師」¹⁶についての議論がこれまで積極的になされてこなかったという問題でもある。またこの点についての浅田匡の指摘も重要である。浅田匡(2006)は、教室が「認知的獲得の場にとどまらず、社会的学習環境—人間どうしの相互のかかわりのある学習の場—」となるための教師の役割とその役割が果たせる教師の特徴について教師研究のレビューを踏まえて整理した上で、「これらの特徴は、生得的な特徴とは考えられず、むしろ授業という子どもとの相互作用のなかで教師自身が学ぶこと」¹⁷であると指摘する。

(イ) 育成のための方策

①対話と同僚性の構築

組織的展開が未成熟である状況において、教師個々がその専門的力量を伸長させていく方策は、どこにあるであろうか。それについて、「対話」と「同僚性の構築」を挙げることができる。

野中は、「現場のなかで判断できることが高質な暗黙知」とし、「高質な暗黙知」の共有には時間がかかることをあげている。そして「高質な暗黙知」が維持・強化できなくなる原因として「本質をつかんで対話する場が欠落」¹⁸を挙げている。野中は経営の点からこの指摘をしているが、教育の世界、学校現場に置き換えることができる。

学校現場は、その場で判断することの連続であり、「特定の人、特定の場所、特定の時間によって特定の知が創造」されていく。これまで熟練された教員の創造された「高質な暗黙知」が、経験の少ない新人や悩みを持つ教員と共有化していく時間と場所を持つことで、教師の成長・成熟は支えられてきた。しかし現代においては、その時間が、学校現場においては激減しているのではないだろうか。様々な報告書類の提出や学校内外の出来事に対する対応といった学校現場の忙しさだけでなく、ITの導入による作業の質の変化、教師間の関わりを煩わしいものとして感じるといった気質の変化等そういった諸々の事情がそこにはあるように感じる。もちろん、由布佐和子(2010)が指摘するように、「優れた先輩教師との幸せな出会いや、転機における個人の自覚的な対応に委ねるこれまでの『教師の成長』の仕方は、90万人を超える教員の質を保证するための良好な

方法であるとは決していえない」¹⁹わけであり、「出会い」「転機」「自覚的な対応」が偶然の所産ではなく、教師の成長のプロセスに必然的に位置する仕組みを構築しなければならない。

佐藤学は、こうした学校現場の状況に対し、専門家としての教師の力量育成のあり方について次のように提言する。

教師が専門家として成長するうえで、学校内の授業研究を活性化させる以上に有効な方法はない。21世紀の教師は、「教える専門家(teaching profession)である以上に、」「学びの専門家(learning profession)」でなければならない。そのためにも学校内の授業研究に基づいて教師が専門家として学び育ち合う「同僚性(collegiality)をすべての学校に構築する必要がある」²⁰

ここで佐藤が述べている「同僚性」は、相互に専門性を持った自立・独立したプロの教師であるという考えのもとに成立している。したがって、熟達者が初心者に、あるいは何らかの立場に位置する教員が教え、指導するというものではない。「教師が専門家として成長し、授業の改革が結実」²¹することを目的として、授業をテーマとした談話の積み重ねを行うことである。浅田が指摘したように生得的な特徴でないのであれば、学ぶことによって、必要な資質と能力を習得しなければならない。

②対話と同僚性構築の意味

同僚と対話を重ねることは、個が捉えた「暗黙知」の言語化を行うことである。井上尚美(1998)は言語化の重要性について「言語によって意識されない限り、まだそれは単なる『体験』であって、『知識』とはならない。経験は言語化されてはじめて、対象化され客観的なものとなるのである。」²²と説明する。また、James V. Wertsch(2002)は、「『文化的道具』を本当に『自分のもの』にする(専有)ためには、『機械的な自己の内部への取り込み』や『無条件に受容すること』(習得)と違って、他者との相互行為の中で抵抗と反対の『受難』を経なければならない」²³と述べている。

個人が特有の文脈の中で捉えた事実や思いを言語化して同僚に伝え、科学的知識に裏付けや、脳科学からの知見を参考としながら省察する作業は、個人にとっては「『文化的道具』を本当に『自分のもの』にする(専有)」という意味を持ち、組

組織にとっては、暗黙知という特定の文脈の中で生まれる個別的な知を形式知に変換して同僚と共有するという意味を持つ。それは、組織が成長・発展するための要件となるのである。

しかし、この要件となることが充分に行われるためには、前提となる状況、学校の「組織風土」が整えられていなければならない。

Ⅲ 事例（S 中学校 A 教諭）

「教師が専門家として学び育ち合う「同僚性（collegiality）性」構築においては、組織の中に位置づいた顕在的リーダーと別に、「組織風土」の培養やある種の潜在的ともいうべきリーダー性の存在が必要になる。本項においては、その事例として A 教諭を取り上げ、「組織風土」の培養に機能する潜在的リーダー性の実際について考察する。

1. 考察の方法

A 教諭と A 教諭が勤務する S 中学校の研究推進部のメンバーに対し、2010年3月17日に半構造化インタビューを行い、そこから得られた内容から、学校の「組織風土」の培養に A 教諭がどのような影響を与えるのかということについて考察する。

S 中学校は「言語活動を取り入れた協同的な学び」をテーマとして授業のあり方を探求している。A 教諭に対しては、授業がどのように変容したのか、その契機は何か、S 中学校の研究推進部のメンバーに対しては、A 教諭の授業変容に対しどのような関わり方をしたのか、A 教諭の教員集団に対する関わり方といった4点を中心的な質問内容としている。

（考察者は、校内研修に2009年度3度、講師として招聘された。インタビューは4度目の訪問で実施した。）

2. A 教諭について

インタビューで A 教諭が語った事柄を、考察者が内容別に整理し、箇条書きで記載している。主語は特に記載のない部分は、全て A 教諭である。

(1) キャリアと意味付け

① キャリア

- ・教職経験は2010年3月で37年目である。教職の最初の11年間は、小学校に勤務し、その後、養護学校の勤務を経て、中学校の数学科教諭となり、現在の勤務校が3校目で7年目である。
- ・勤務校のスタッフの中で最年長者である。
- ・「主任」としての勤務経験はない。
- ・勤務校における数学科の正規採用教員は一人1年～3年までの複数学年を一度に担当すること

が多かった。主任職ではないので、担当する授業は必然的に多くなる。

- ・現在の勤務校1年目は初心者（数学科と保健体育科）に対する指導担当者であり、その1年間は、自身は授業担当がなく、授業が全くできない時期があった。

② キャリアに対する A 教諭自身の意味付け

(ア) 小学校の11年間の勤務経験について

- ・小学校での11年間の勤務経験があることは、小学校で算数の流れがわかる点で有利と感じている。
- ・小学校3年生の時に担任し、九九を全員にきっちり教えた児童を5年生で再度担任したことがあったが、3年生の時に全員にきっちり教えたにも関わらず、彼らが九九を忘れていたということがあった。そのことから、使わないと忘れるということがわかった。そうした経験から、中学校の教員になったときに、小学校で教えたことを忘れていないことを小学校のせいにはしなくなった。忘れていないことが前提で、小学校の先生を責めることはなかった。

(イ) 養護学校の在籍経験について

- ・養護学校では、命と向き合っている子と接する。しかし、彼らのために何もできなかった。だから、大学に通って勉強した。
- ・子どもの目から見る発想になる。それは養護学校にいたことが影響しているかもしれない。

(ウ) 初心者指導担当者となったこと

- ・1年間授業ができなかったから授業をさせてもらえるうれしさがある。

(エ) 「主任」としての勤務経験を持たないこと

- ・子どものそばにずっといられる。それが大きい。
- ・放課後でも、子どもの好き嫌いはあるだろうが、「一度は機会を頂戴ね」と言って、個別に教えることができる。

(オ) 異校種の体験があること

- ・中学校はまだ3校目であるので、新鮮。

(2) 授業や教職に対する意識

① 教師の職業意識

- ・わかるように教えて力をつけていかないと給料をもらってはいけない。先生の責任という考え方があって、どうにかしないといけないという考えはある。それが教員の義務。（数学の点数が低く、この結果で申し訳ないという思いがあった。）
- ・でもそれを忘れてしまう自分に対する心の痛みがある。だから、生徒が座っていて苦しくないような授業を考案したいと思う。それで自分が

進化していく必要があると考えている。

- これでいいと思っている人はかわらない。今日、うまくいったと思うことはあるけど、これでいいと思ったことはない。なぜかという今まで、生徒の反応に新しいものが出てきていたから。新しい子どもの視点とか。自分で成長しつづけることが求められる。

②研究授業に対する意識

- 研究授業は毎年している。研究授業は、自分の力量アップのために行うものであるという認識がある。忙しすぎる現状はある。そのために授業はするけど、省察する時間がないことに対する残念な思いはある。自分が研究授業しなければ授業力は進展しないと思っている。
- 研究授業のときには、あの子たち、先生に囲まれて苦しかったらうねと思うけど、自分が損してこなかった。
- 人のやっていることを見る、探す。教材や指導方法等、自分のオリジナルを持っていない。だからいろんな先行実践を参考にしている。他校の研究授業を参観して、よいもの（例「天使のささやきが聞こえた」ということば）のまねをしている。
- 授業研究の必要性やテーマを否定している人もいるし、授業研究を不承不承やっている人もいる。やらされている、自分の意志でしていない場合もある。受験につながらないことがネックになっている場合もある。成績が伸びないことに対するジレンマがある。以前は、研究テーマ等が、子どもの反応とのしっくり感がなかった。だからやっても勉強になるが、役に立ったという気持ちがなく、テーマとの結びつきが感じられなかった。今回は数学科にあったテーマだったことが、自身の積極的な態度につながった。
- 研修部からの課題として、プロセスがわかる問題を作り、分析することが求められている。そのことが自分の授業力に反映し、喜びになっている。協働の学びを考えると、子どもは今どういうことを考えているのかということを捉えようとしたら、その考えが見えていないとわからないということがわかった。

③授業や生徒についての意識

- 生徒の言ったことに対し、そのことに私は気づけなかったと思って、すごいと思う。
- 子どもに教えてもらうことが毎年ある。今まで気づけなかったことが毎年ある。子どもが変わってきたら子どもにおしえてもらうということがある。「そんなことに気付いたのは、あなたが

初めてよ、すごいねえ。」ということがある。

(3) A教諭の変容

(A教諭は、2009年6月の校内研修の時点では、「言語活動を取り入れた協同的な学び」というテーマ自体、また、活用段階で言語活動を取り入れるということに対し懐疑的であった。しかし、11月の公開研究会後の研修会では、このテーマでの研究に理解を示すとともに、学習の成果が現れたことを発言している。)

①授業内容や授業方法、実態把握に対する変容

- 以前は、教師のルールに落ちないように乗せる教師主導型の授業。都合のよい発言があると、「待っていました、その発言」という流れであったものが、子どもが一生懸命に考える時間を作ろうとしている。いつもではないが。言語活動と協働の学びを数学科に置き換えたときに、方法が理解できた。
- 以前は、教師が自分が求めたいことを言わせるのに精一杯。小集団を使っても、そういう思考が教師にあった。それが、子どもの思考を捉えようとするようになった。子どもの出てきたことから授業を進めることの方が教師主導より成績があがる気がする。
- 以前も、ただ答えが出ればよいと思っていたわけではない。しかし、説明を数学的表現と式や表だけではなく言葉ですということ、言語活動につながった。
- 以前は、一回生徒に説明させたらそれで終わり、後は教師がそれを説明していた。しかし、今は、子どものことばで確認させるようにした。それによって、子どもがうれしそうに話すようになった。基礎的学力がない子がどうしようもなかったが、班にしても聞く気、教える気にもならなかった子が、一人で考えるための資料を手元に置かせたり、自分のファイルで昔に戻るということをさせながら、友達に聞いてよいというようにしながら、長めに個の時間をとらせて班にさせると「ここまで考えたけどそのつぎはというように」なった。
- 子どもが人に尋ねることは、答えを直接尋ねるのではなく、自分の考えるヒントを得ることになっている。以前は、そのことに気づかず、「人に聞くな」と指示していた。
- 考える手立てを手元に置かせたことが子どもの姿の変容につながったと思っている。同じ演習問題プリントを捨てさせ、整理し直す機会を持たせて、戻るものを持たせるようにしている。使えるものが目の前にないと思えない。

- ・子どもたちの事前の状態を知ること、たくさんの考え方が出る課題にすること、「事柄シート」（数学の学習内容を整理したもの）のようにいつでも帰れるように設定すること、この3点によって、教師が求めているイメージに近くなった。
- ・協働的な学びといいながら、数学の能力差が激しく、得意な生徒が教えてやる、あるいは不得意な生徒は教えてもらう状態が続いた。しかし、いろいろな考え方を持たせて仕組む（実態（考え方）を知って仕組む）というやり方ということが理解できた。だから、事前調査をして班編制を工夫し、表現を練り上げて説明させることというこれまでも数学で取り組んでいたことを、言語活動と協働的な学びに整理がついた。つながった。
- ・生徒がわからないことを出し合いながら、解決しようとするスタイルの授業を10月の研究会で行った。その反省を踏まえ、研究主任や理数の教員チームで考えながら、教材を設定し、考えのちがう者と人間関係を考慮したグループを組織し、話し合いをさせた。手応えを感じた。
- ・生徒が「説明ができるのがうれしい」言い、自分の考えと友達のことを比較して評価、これまで習ってきたことを使おうとしている。
- ・こどもに話させたいという気持ちはあったが、方法がわからなかった。しかし、子どもは話したい、主体的に考えて話したいということがよくわかった。

②同僚から捉えられた教師としての変容

- ・当初、数学の点数が低いことがあり、習得ありきで、活用等はとてもできないことだと考えていたようだ。そのために、数学科こそ活用の授業に適しているのではないかと思い、折りに触れて提案をしたが、「活用なんてとんでもない。」という様子であった。しかし、いつの間にか、研究授業の指導案審議の中での発言が多くなっていた。気づいてみたら積極的に発言し、知りたい分りたい掴みたいという思いが伝わる発言が多くなっていた。

③変容の契機

- ・同僚と、協働の学びになるかどうかを話したり、授業をみてもらったりしていた。
- ・ゴールと内容についての見通し、方法の見通しがあるかどうかを考えるべきだと授業参観者から指摘を受けた。また授業後の反省会のときの参加者から「個の考えを持つことと一人で考えることは同じことか」と質問されたことで、自

分が「個の考えを持つことと、一人で考えることがちがうと言うことに初めて気づいた。

- ・今年は何をしたらよいか見えた。自分の中にびたっとくることがあった。
- ・これまでは、研究授業は日々の授業の延長でなければならぬと考えていたが、校内研修会講師から、研究授業のためだけに授業してよいと言われた。そのため、研究授業のためだけに準備をし、授業を行ったら、成果があった。

(4) A教諭と同僚の関わり

①同僚のA教諭に対する関わり

- ・勤務校の教員個々が、自己の研究テーマを持っている学校であり、教師個々が授業をどうしたい、うまくしたいと考えている学校であり、課題を共有しながら話し合いをして授業の力をあげようとしている教師が多い。
- ・研究成果や教材を蓄積させて、誰にでも資料公開がなされるように準備を整えている教師がいる。
- ・～ではどうなのか？と、授業アイディアを提案する教員がいる。

②A教諭の同僚に対する関わり

- ・「私は～が苦手だから、ちょっと教えて」「私は～についてこう思う。どう思う？」と、年長者であるA教諭からの声をかけるので、相互に聞きやすい雰囲気が生まれる。
- ・A教諭が落ち込んでいる人に声をかけるなど、気配りをして、暖かい雰囲気をつくってくれている。転勤した当初から感じていたが、職員室の雰囲気が「なかよしこよし」であり、安心して尋ねられる。

3. A教諭に見られる潜在的リーダー性

インタビューからとらえられるA教諭の授業や教職に対する意識には、非常に高い倫理観、プロ意識を見ることができる。〔表1〕のように、野中が挙げたリーダーに求められる能力6点に、インタビューでの発言を位置づけてみると、それがよくわかる。

〔表1〕「リーダーに求められる能力とA教諭の発言の対照表」

野中の挙げた能力	該当するA教諭の発言例や言動
卓越した「善い」目的を作る能力	<ul style="list-style-type: none"> ・わかるように教えて力をつけていかないと給料をもらってはいけない ・これでいいと思っている人はかわらない。今日、うまくいったと思うことはあるけど、これでいいと思ったことはない

他者とコンテクスト（文脈）を共有し、場を触発する能力	<ul style="list-style-type: none"> ・ A教諭が落ち込んでいる人に声をかけるなど、気配りをして、暖かい雰囲気をつくってくれている ・ 年長者である A教諭からの声をかけるので、相互に聞きやすい雰囲気が生まれる
ありのままの現実を凝視する能力	<ul style="list-style-type: none"> ・ 生徒の言ったことに対し、そのことに私は気づけなかったと思って、すごいと思う ・ 彼らが九九を忘れていたということがあった。そのことから、使わないと忘れるということがわかった
本質直感を生きた言葉に変換する能力	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもが人に尋ねることは、答えを直接尋ねるのではなく、自分の考えるヒントを得ることになっている ・ 授業後の反省会のときの参加者から「個の考えを持つことと一人で考えることは同じことか」と質問されたことで、自分が「個の考えを持つことと、一人で考えることがちがうと言うことに初めて気づいた。
勇気と情熱を持って言葉を結晶化させる能力	<ul style="list-style-type: none"> ・ 同僚と、協働の学びになるかどうかを話したり、授業をみてもらったりしていた ・ 積極的に発言し、知りたい分、知りたい、掘みたいという思いが伝わる発言が多くなっていた
賢慮を伝承・育成する能力 （※ A教諭は組織的なリーダーではないので、次世代を担う生徒に対して行われている部分を取り上げる）	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「そんなことに気付いたのは、あなたが初めてよ、すごいねえ」と言うことがある。 ・ 子どものことばで確認させるようにし、一人で考えるための資料を手元に置かせたり、自分のファイルで昔に戻ると言うことをさせた

このように、A教諭の発言には、野中が挙げたリーダーに求められる能力に対応するところが多い。キャリアの項目に記したように、A教諭は主任ではなく、組織内での顕在的リーダーではない。しかし、野中の挙げた6点の能力を満たしており、組織の成員や次世代を担う生徒達に、「個人あるいは集団をその方向に行動づけるための影響」を与えていることがわかる。このことは、A教諭が

十分にリーダー性を発揮していることを示している。

また、今回のインタビューには、研究推進部のメンバーも同席していた。その際、年若いメンバーが、「年齢的に高い方で、ベテランだし充分なのに、その方が素朴な質問をする。ベテランなのに授業を変えようとするプロ意識がすごいと思う。」という発言をしていた。また、年長者であるA教諭からの声をかけることにより、相互に聞きやすい雰囲気が生まれることを指摘したスタッフは、「自分が自分よりも年若い人達に対して、どのように振る舞えばよいか手本になる。」と発言した。こうした発言から、A教諭の存在は教員のキャリアに対するモデルとなり得る存在となり、教師の力量の育成につながる可能性があることが指摘できる。それとともに、57歳のベテラン教師の授業が変容したことは、A教諭の授業を日々受けている中学生にとって、いつまでも成長・変容を自らに課している「大人のモデル」として認識されたのではないだろうか。（A教諭の成長・変容は、いろいろなチャンスや刺激を素直に一つ一つ受け入れ、関係づけることによって成立していることがわかる。それは、出会ったものに対し、これではないかなと探ってはいるが、これではないと否定しないA教諭の資質も影響していると思われる。）

こうしたリーダーとしての姿とともに、今回注目したい点は、「使えるものが目の前にはない」と思考できない。「子どもたちの事前の状態を知ること、たくさんの考え方が出る課題にすること、『事柄シート』（数学の学習内容を整理したもの）のようにいつでも帰れるように設定すること」等、授業構築や指導方法に欠かせない発見が語られたことである。これらはA教諭が特定の具体的文脈の中で捉えた「暗黙知」である。しかし、今回その個のレベルの「暗黙知」を、研究推進の要であり、顕在的リーダーである研究推進部のスタッフの前で言語化したことで、形式知に変換させることができ、高質な知の共有化を図ったことになる。

IV まとめ

学校組織におけるマネジメントや管理職やミドルリーダーの育成が求められている。学校が組織である以上、管理職やミドルリーダーの育成は必要であり、彼らが優れたリーダーとなることは大変に重要なことである。しかし、組織のリーダーとは、リーダーとしての何らかの職位や職階を与えられた者だけがなるものではない。よりよい組

織風土をつくり、守り、育てている多くの教員の存在それぞれが、目標に向けて他者に何らかの影響を与えることのできる人でなければ、学校という児童・生徒を育てる場は存続することができない。

今回、A教諭を中心において論を進めたが、このA教諭に注目する機会を与えたのは、実はA教諭の同僚の一言だった。その一言は、A教諭の傍らで、その変容と授業の成功を見守っていたからこそ、発せられた一言であった。

学校それぞれには、伝統がある。その伝統は自然発生的につくられたものではない。創世記に粘り強くリードした人々が存在し、続く人々が、敬意をもって継承し、継承する中で自己の能力や可能性を開発しているのである。そのことを、インタビューの中から、伺い知ることができた。そこから改めて感じたことは、創世記の教師、継承する中で自己の能力や可能性を開発していく教師、A教諭、同僚、その全てが後に続く者にとって、貴重なキャリアモデルであるということである。

本稿をまとめるにあたり、久留米市立青陵中学校の先生方には、お忙しいところを時間をとっていただき、快く質問に答えていただいた。稿者の力量不足により、充分にその真の姿を伝えられないことを申し訳なく思うとともに、機会を与えて下さった管理職、協力していただいた研究推進部の先生方、そして、ご自身のことについてお話しくださった阿座上美枝子先生に、心から感謝を申し上げます。

¹² 3に同じ, p.18

¹³ 3に同じ, p.18

¹⁴ 露口健司 (2008)『学校組織のリーダーシップ』(大学教育出版 p.3)

¹⁵ 14に同じ, p.6

¹⁶ 藤岡完治 (2006)「成長する教師」(浅田匡・生田孝至・藤岡完治 (2006)『成長する教師』(金子書房 p.1))

¹⁷ 浅田匡 (2006)「学び続ける教師」(浅田匡・生田孝至・藤岡完治 (2006)『成長する教師』(金子書房 p.253))

¹⁸ 6に同じ, p.3

¹⁹ 油布佐和子 (2010)「教師の成長と教員評価」(荻谷剛彦 金子真理子『教員評価の社会学』岩波書店 p.170))

²⁰ 佐藤学 (2010)『教師花伝書』(小学館 p.177)

²¹ 20に同じ, p.178)

²² 井上尚美 (1998)『思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語論理』(明治図書 p.)

²³ James V. Wertsch (2002)『行為としての心』佐藤公治訳 北大路書房 p228-229)

¹ 林孝 (1993)「学校の組織風土・組織文化に関する考察—教諭の組織風土イメージを中心に—」(広島大学学校教育学部紀要 第1部 第16巻 p.112)

² 中西晶・家田武文 (2009)『マネジメント基礎力』(NTT出版 p.19)

³ 野中郁次郎 (2008)「私と経営学」(「三菱総研倶楽部」)のP記述を稿者が要約した。

⁴ 3に同じ p.18

⁵ 野中郁次郎・竹内弘高 (1997)『知識創造企業』(東洋経済新報社 p.90)

⁶ 野中郁次郎 (2006)「知識創造企業に求められるリーダーとは」(「三菱総研倶楽部vol. 3 No 2」p.3)

⁷ 5に同じ, p.13

⁸ 5に同じ, p.16

⁹ 5に同じ, p.91

¹⁰ 6に同じ, p.3

¹¹ 5に同じ, p.18