

## 論 文

## スクールリーダーになっていく教師の成長過程の研究

松 崎 正 治

同志社女子大学・現代社会学部・現代こども学科・教授

A Study of the Formation Process of the Teacher  
Becoming a School Leader

Masaharu Matsuzaki

Department of Childhood Studies, Faculty of Contemporary Social Studies, Doshisha Women's College of  
Liberal Arts, Professor

## Abstract

In this study, I clarify the process taken when the female teacher at an elementary school wants to be become a school leader. I clarify a formation process of three stages: The first is the nucleus period from the first teaching experience and may be marked by a great deal of trial and error. The second is the proficiency period that requires the supported growth of a young co-worker as a mentor. In the third, the teacher becomes a leader at the school and clarifies the process for others using examples from real life.

## 1. はじめに

## 1.1. これまでの研究と問題意識の所在

今日の学校教育は様々な問題を抱え、教員の質的向上がその焦眉の課題となっている。そのために、教師教育の基礎研究として、教師の力量形成の過程を解明していくことが重要な研究テーマとなっている。

これまで筆者は、教師の力量形成の過程を実践的知識の成長の観点から研究してきた。小学校、中学校、高等学校の教師の初任期・中堅期・熟達期と、その成長過程に即して、主にライフヒストリー・アプローチ<sup>1)</sup>の方法を用いて、事例研究として解明しようとしてきたのである(松崎2014、2013、2012、2010、2008、2007、2006、藤原・今宮・松崎2007、藤原・遠藤・松崎2006)。

## 1.2. 研究の目的と対象

本稿では、現在50歳代の小学校のある女性教師が、スクールリーダーとして学校作りを志して成長していく過程を事例研究として明らかにしていく。この先生については、教師を志した大学時代、試行錯誤を繰り返しつつ成長した初任期から中堅期、さらにはメンター<sup>2)</sup>として若い同僚の成長を支援した熟達期の実践的の力量形成過程を明らかにしてきた(松崎2014、2012)。これらの研究に続けて、この女性教師がスクールリーダーとなって、学校改革を成し遂げていく過程をライフヒストリー・アプローチを用いて描き出し、その構造的な特徴を明らかにしていきたい。

## 2. 研究方法

### 2.1. データの収集

この女性教師・西野さん(仮名)は、2005年度から10年余り共同研究をしている。以下の(2)に示したように、ここ10年ほどで、西野さんは、教諭、教育委員会参事・主事、教頭、教育委員会課長、校長と職が変化している。そのときどきに、次の観察データ・ドキュメントデータとインタビューデータを集めた。

### 2.2. 観察データ

- ①2005年度から2008年度(A小学校教諭時代):授業の学習指導案や筆者による観察データ。
- ②2009年度から2011年度(自治体教育委員会の参事兼指導主事):西野さん企画の研修に筆者が講師として参加したデータ。
- ③2012年度(B小学校教頭時代):校内授業研究会講師として筆者が参加したときの学習指導案や授業観察データ。
- ④2013年度から2014年度(自治体教育委員会の教育推進課課長):西野さん企画の研修に筆者が講師として参加したデータ。
- ⑤2014年度から2015年度(B小学校校長時代):校内授業研究会講師として筆者が参加したときの学習指導案や授業観察データ。

### 2.3. インタビューデータ

西野さんには、2012年8月18日、同年10月14日、2013年9月27日、2015年8月11日の4回にわたって、それぞれ158分と154分、122分、45分の合計479分のインタビューを行った。その文字起こしデータがある。

### 2.4. ライフヒストリー・アプローチ

前掲データをもとに、スクールリーダーとなって学校改革を成し遂げていく西野さんの事例をライフヒストリーとして物語形式で描き出し、そこに現れている特徴的な概念を抽出して、構造化を試みていく。

### 2.5. 研究倫理への配慮

「一般社団法人日本教育学会 倫理綱領」に従って、研究を進めた。とりわけ、同綱領の第4条・情報提供者への説明責任、第5条・研究実施における配慮、および第6条・研究によって得られた情報等の秘密保持に留意して進めた。そのために、ここに登場する人物はご本人の意向で仮名であり、勤務校名等もA校というようにしている。

## 3. スクールリーダーの成長論の先行研究

### 3.1. スクールリーダーとは

「スクールリーダー(school leader)」は、1983年から1986年にOECD-CERIが推進したISIPによる新たな概念である。OECD(Organisation for Economic Co-operation and Development:経済協力開発機構)では、「教育政策委員会」(前身の教育委員会は1970年設置)と「教育研究革新センター:CERI(Centre for Educational Research and Innovation)」(1968年設置)の2つの機関を設置している。そのうち、CERIは、「国際学校改善プロジェクト」(International School Improvement Project=ISIP, 1983~1986年)を推進した。この学校改善の方策の第一に、校長等スクールリーダーの役割を挙げている。スクール・リーダーというのはこのプロジェクトが創り出した新しい概念で、校長、教頭のほかに主任が含まれる。校外にあって学校改善に寄与する指導主事等もその一員である。

ここから「スクールリーダー」ということばが、日本でも学校作りの中核を担う教職員を指す言葉のこととして使われるようになった。

大脇(2005)は、日本におけるスクールリーダーの3つの定義を示していて、まとめると次のようになる。

- ①狭義:校長・教頭の学校管理職に限定する。
- ②広義:「学校づくりの中核を担う教職員」として省令主任(教務主任など)や事務長を含む。
- ③最広義:②に教育行政職である教育長・指

導主事を含む。

本稿では、この③の最広義の定義を用いる。

OECDでも、国際的な「スクールリーダーシップ改善」プロジェクトを実施し、その結果を2008年にまとめている。そこでは、組織経営の権限が校長一人にとどまるのではなく、学校内外の様々な者に分かち持たれている、より広い概念であるとしている（OECD 2008）。

### 3.2. スクールリーダー研究の諸相①：世界的動向

OECD（2008）は、スクールリーダーシップの課題を次の4つにまとめている。

- ①責任の再定義
- ②仕事の分散
- ③効果的な技能の開発
- ④魅力的な専門職にする

この中で③が、OECD加盟国でも弱点がある分野だと指摘されている。スクールリーダーシップ研究で、効果的な技能の開発が焦点化されてきたのである。

「全英スクールリーダーシップ機構(National College for School Leadership: NCSL)」(2000年創設)など、イギリスは世界のスクールリーダーシップ論を先導してきたが、イギリスのリーダーシップ開発の研究のタイプについて、Simkins（2012：627）は次の3つに分類しているという（末松 2015：116）。

- ①「機能主義的立場（functionalist perspective）」：行為—結果の客観的な因果関係に注目し、リーダーシップ開発の取り組みは明確に評価・分析でき、研究はそれらの改善を促すことができるという前提に立つ。
- ②「構築主義的立場（constructivist perspective）」：リーダーシップ開発は社会的に構築され、個人と集団の意味は一致しないが、それらの共有に研究は役割を果たせるという前提に立つ。
- ③「批判主義的立場（critical perspective）」：社会権力の再編成によって社会変革を促そ

うとし、社会の権力関係や言説の分析を行う。

これらの研究のうち、①の「機能主義的立場」のものが多く、それらは、よく検討され設計された養成・研修によって、リーダーシップやマネジメントの力量が高まり、その結果、組織の改善や国全体の競争力の向上が導かれるという単純な想定を持っている（末松 2015：116）。

また、米国のスクールリーダーシップの研究では、1980年代から1990年代にかけて、行動論と解釈論との間で激しい議論が展開された。行動論は、客観性に重きを置く実証主義的アプローチによって、校長の学校経営行動の実態解明を図ろうとした。いっぽう、解釈論は、主観的な意味解釈を試みる民族誌的（エスノグラフィック）アプローチなどによって、校長の行動の記述・解釈を試みた（小島他 2010：97-104）。こういった研究の背景には、米国では1980年代に教育アカウンタビリティ運動が盛んになり、校長の教育的リーダーシップと児童生徒の学力成果の因果性に関する研究が、教育経営学・教育行政学の一大関心事となっていたとの指摘がある（小島他 2010：102）。

### 3.3. スクールリーダー研究の諸相②：日本の動向

日本国内では、英国や米国の研究の影響を受けつつ、1990年代から日本教育経営学会に集う研究者を中心に、スクールリーダー研究の理論的基盤を作ってきた。2000年代からは、実践に向けての具体化が始まった。

その到達点の一つが、日本教育経営学会実践推進委員会が2015年に公刊した『次世代スクールリーダーのための「校長の専門職基準」』である。巻頭言で次のように言う。

日本教育経営学会では、校長を高度専門職として位置付け、その専門性の枠組みを明確にするために、2009年に「校長の専門職基準」を作成しました。このような基準は、アメリカを初め諸外国で作成されては

いたものの、わが国では、特に学会レベルでは初めての試みでした。(p.1)

- この基準は、例えば次のようなものである。
- 基準1 学校の共有ビジョンの形成と具体化
- 小項目1 情報の収集と現状の把握
- 小項目2 校長としての学校のビジョンの形成
- 小項目3……

これらの基準は、先の Simkins (2012) の分類で言えば、①「機能主義的立場」である。これは基準リスト一覧であるので、これを具体的な学校での実際レベルに対応したケースメソッドも、日本教育経営学会は作っている〔日本教育経営学会実践推進委員会 (2014)〕。これは、21 ケースとそれへのコメントで構成されている。例えば、「校長、恩を仇で返すのか」というタイトルのものは、PTA 役員として中学校に非常に協力的であった父親が、娘の高校への学校推薦がもらえなかったことを知って、校長室に乗り込んでくるという事例である。これにスクールリーダーとしてどう対処すればいいのかという意志決定の過程を読者に想定させた上で、解決処方が解説されている。

こういう機能主義的立場の研究動向に触発されながら、2000 年代には、教員養成大学・学部および教職大学院は、地域の教育委員会とも連携しながら、スクールリーダーを育てる組織(システム)を作り、研究を進めている(小林 2009、山崎保寿 2010、前田 2012、西岡 2013、三尾他 2015 など)。

また、スクールリーダーの専門職基準や研修会発の参考に資するために、諸外国の事例を調べる研究も多くある(山崎雄介 2011、2012、植田 2012、末松 2012、2014、山本 2015 など)。

日本においても、Simkins (2012) が言うように、①の「機能主義的立場」の研究はとて多いが、②の「構築主義的立場」や③の「批判主義的立場」の研究は少ない。

したがって、スクールリーダーとして実際にどのように学校改革を進め成長していくのか、

その過程と構造は十分に解明されていない。そんな中で、②にあたる研究を2つ取り上げてみよう。第一に、塚田 (2002) は、女性教師8名にインタビューしてまとめたライフヒストリー研究を行い、その中で女性管理職を1名取り上げている。第二に、山崎雄介 (2007) は、2人の教師の管理職(校長)就任までの過程を本人へのインタビューデータを元に再構成する質的研究を行っている。

いっぽう、公立小・中学校の女性校長554人にアンケート調査をした結果から、女性校長のキャリア形成を分析している、女子教育問題研究会 (2009) の量的研究がある。

本研究は、②の「構築主義的立場」に立つ質的研究である。研究史では、まだ不十分な、スクールリーダーとして学校改革を進めていく課程を描き、その学校改革の構造を明らかにしていきたい。

#### 4. ライフヒストリーとしての物語

##### 4.1. 教頭になって学校現場に戻る

###### (1) 待望の現場復帰

2005 (平成 17) 年 43 歳から四年間勤めた A 小学校での西野さんの実践は、担任を持ちつつ、若手をメンターとして支えることが大きな仕事だった。

2009 (平成 21) 年に 47 歳で、西野さんは教育委員会の参事兼指導主事として行政畑に移り、三年間外から様々な学校を見る機会を得た。

50 歳になった 2012 (平成 24) 年、B 小学校の教頭として、西野さんは待望の現場復帰を果たした。

学校教育法第 28 条によれば、小学校の教頭の職務内容として、次の二つが規定されている。

「教頭は、校長を助け、校務を整理し、及び必要に応じ児童の教育をつかさどる。」

「教頭は、校長に事故があるときはその職務を代理し、校長が欠けたときはその職務を行なう。」

したがって一般に教頭は、「校務を整理」する事務仕事を中心に、「必要に応じ児童の教育」

をする〈何でも屋・雑用係〉になる。

西野さんは言う。

教頭はね、ぶつ切りにされるんです、時間を。先生が来て、縄跳びが引かかったとか、蜂の巣がどうか、鳥が死んでるとかね。それまでしていた仕事をその度に中断して立ち上がって行って、処理して、自席に戻ってきたら、電話掛かってきて、それに対応して。それが終わってやっと、さっきまでしていた仕事って、何だったっけ……と考えることの繰り返しです。(第3回インタビュー、以下同)

しかし、西野さんは、雑事に追われる中で、「それだけじゃ嫌やから」と考えて、何とか実現しようとしたのが、学校全体の授業改善であった。子どもたちのために授業をよくしたいと考えたのである。

そこでまず西野さんがしたことは、教室を見て回ることだった。西野さんは言う。

先生方と話すにしても、人間関係できていない者の言うことを聞くはずがないし、実際に自分の目で見ないと分からないので、コミュニケーションを取るために学校内をうろろろしてました。

事務仕事に追われる多忙な教頭職であるのに、西野さんはどうして校内を見て回る時間を作り出せたのか。

教頭になる前に教育委員会に3年間いたのがものすごくプラスでした。教育委員会から送られてくる書類の半分は、以前私が担当していた分野だったので、軽重が分かるし、どう書いたらいいかも分かるんですね。それに、教育委員会の知り合いに、無理を言って提出期限を待ってもらえるとか、様々なことを手配してもらえるととか。助かりました。

教育委員会に異動になったときは、子どもたちと別れるのが辛いと嘆いていた西野さんであったが、無駄ではなかったのである。

そのようにして時間を浮かして、学校内を見て回り、現状把握と人間関係作りを始めたのであった。

そしてこの小学校は、大きな課題を抱えていた。非常に大規模な児童養護施設を校区に抱えており、全校児童560人中、80から90人、1クラスに5、6人の施設児童がいた。児童数の二割弱である。学力面でも生活指導面でも、様々な課題を抱えた子どもが多い。

突然、教室を飛び出したりけんかしたり、対教師暴力的なこともある。そういう課題を持った児童について、先生方とどうしたらいいか話すことで、つながっていく喜びを感じることができたと西野さんは言う。それは、教育委員会勤務時にはなかった喜びであった。

## (2) 関係性作りの難しさ

教職員が40人いる中で授業改善を進めようとすると、同僚性という点で難しいこともあった。50歳を超える年配の二人の先生がいて、力で子どもを抑えつける型の女性教師である。この先生方が、実質的には学校を牛耳っているようなところがあった。例えば西野さんには、教頭は職員室に張り付いて事務仕事をもっぱらにすべきであると言う。若い教師には、給料分の仕事をしろと厳しく叱りつけて、萎縮させる。

この小学校がある都道府県の教員人口ピラミッドを見ると、20歳代と50歳代に大きな膨らみがある。30歳代、40歳代が極めて少ない。この小学校も同様な年齢構成である。20歳代の若手教師が同学年の複数学級の担任となり、50歳代のベテラン教師が学年主任を務めることが多い。

したがって、ベテランの50歳代以上の一部の教師から見ると、20歳代の教師は未熟で、十分な学級経営ができていない、授業ができていないとして批判の対象となる。では自分の学級づくりや授業づくりの具体を若い先生方に公

開して見せるかと言えば、学級王国的に閉鎖し、他者には見せないようにする。さらに、学校全体の授業改善をしようとする西野さんの試みを阻害しようとする。

こんな中でも、西野さんとだんだんと関係が深まっていく教師達が増えてきた。そして、教頭である西野さんに相談に来て、次々と「何とかしてください」、「この雰囲気、もう嫌」と、訴えるようになってきた。勉強もしたいとも口々に言うようになった。

西野さんは、「何とかせなあかん」と思い、放課後に行う勉強会を立ち上げた。また、教師達の幾人かは、西野さんと筆者が中心になって行っている学校外での実践研究会にも出るようになった。しかし、この勉強会にも二人の年配の先生は、文句を言う始末である。自分の担任学級もうまく運営できないのに、研究会に出掛けるとは何事かというのである。

この小学校は、先に述べたような事情で児童への対応がなかなか難しい学校であるので、生徒指導で手一杯で、授業研究はほとんど行われてこなかった。つまり目先の現象への対応に追われて、本質的な授業改革にはほど遠かったのである。

西野さんは、授業こそを充実させないと、子どもたちの未来にわたる「大変さ」を克服できないと考えていたので、若い教師達と協力して、授業研究を進めていくことにした。

すると、教材研究や授業づくりの相談で、教頭の西野さんの近くに若手教師達が自然と集まるようになった。

### (3) 協働しようとする先生の出現

二人の年配の先生に、学校全体の授業改善の道をふさがれることの多かった西野さんであるが、若手以外の中堅教師やベテラン教師の中にも、西野さんを積極的に支持してくれる先生方も現れてきた。

熱い信念と実践的力量的な三人の教師の協力を得て、西野さんは校内授業研究の体制を構築していった。

二学期から三学期にかけて、教職10年を経過した教員への法定研修の枠を利用して、二人の低学年の先生が研究授業をすることになった。子どもたちの言語能力に課題が多いので、国語科文学教材の読みをテーマとした。

同じ学年団の先生方が共同で教材研究を行い、学習指導案を作り、互いに授業を見せ合って微調整していき、研究授業につなげるという段取りを設定した。その間に、学校での自主的な勉強会、西野さんと筆者が行っている研究会での教材研究や学習指導案の検討も加えて、周到な準備が重ねられた。

そして、研究授業とその後の研究会では、筆者が共同研究者となって当該授業を振り返り、達成された成果と残された課題を明らかにしながら、次の研究授業へとつないでいった。

少しずつ、学校に授業研究をしていく雰囲気が醸成されていったのである。

### (4) 授業研究で学校改革を目指したのはなぜか

西野さんは、どうして授業研究で学校を改革しようとしていったのだろうか。それは、西野さん自身が、授業研究中心の学校文化の中で、教師として成長してきたからである。

まず、1990年代の西野さんの初任期において、初任者研修指導教員に恵まれた。当時40歳の初任者研修指導の男性教員は、西野さんに自分のクラスを自由に見に来るように言って、実践して見せた。そして、西野さんがしたいことをよく聞いた上で、それを実現するにはこうした方がいい、こういう段取りを踏んだらいいと具体的に教えた。しかも外部からの批判は西野さんのかわりに引き受けてくれた。また彼は、小学校の教師集団による演劇を発表することも企画した。教師劇をする中で、「身体感覚」の重要性に西野さんは目覚め、劇団の仲間との深い連帯感が生まれたことに気づく。その後の西野さんは、授業の中に演劇的要素を取り入れていたり、文学作品をオペレッタにしていく授業を展開するようになっていく。

また、当時西野さんが所属していたC市全

体に、「教師は授業で勝負する」という学校文化が根付いていた。初任者研修指導教員は、西野さんに「1年に1本は研究授業をこなさい」と勧め、「そういう機会があれば……もぎ取ってでもやれ、いや、やらせてくださいと」言いなさい。「それも機会がなければ、自分からお願いして見に来てくださいと」言って、研究授業をさせてもらうものだと言った。こういう風土の中で、西野さんは厳しい授業研究会を通して大きく成長していった。

いっぽう西野さんは教師3年目から4年目にかけて妊娠・出産・育児休暇を経験している。その際に身にしみたのは、同僚の温かさであったという。とりわけ年配の女性教師は、水泳指導の代講など様々な形で西野さんを守ろうとした。それぞれの先生方は忙しいはずなのに、西野さんを大事にし、互いに支え合うつながりが出来ていた。人間としての共感性が高い先生がたが集まり、同僚性が非常によい学校であった。

授業の腕を向上させることを中心にした、ある意味では厳しさがある学校文化は、こういう相互の優しさに満ちた同僚性に支えられていたのである。

そして、初任期を7年間過ごしたこの小学校を定期異動によって去るときに、西野さんが先輩教師達に「皆さんにお返しすることができなくて申し訳ありません。」と言ったときに、この先輩教師達は「あなたがしてもらったことを、次の若い人たちに同じようにしてあげなさい。それが順番だから」と言った。世代を超えた相互扶助が、この学校の教員文化の本質でもある（詳しくは松崎 2014）。

西野さんの教頭時代の苦闘を支えたのは、こういう良質な学校文化の継承であり、西野さんが教頭となって創造しようとしたのは、初任期に経験した同僚性に支えられた授業研究を基盤とする学校共同体だったのである。

## 4.2. 教育委員会に再び戻る

### (1) 小学校現場との突然の別れ

こうして校内の授業研究も軌道に乗りかけて、

2年目の計画を立てている年度末に、西野さんに人事異動の話が来た。断ることもできないような状況の中で、後ろ髪を引かれる思いで大泣きに泣いて西野さんは異動することになった。2013（平成25）年51歳で、西野さんは再び教育委員会に戻り、教育委員長の下に3課（学校教育課・生涯教育課・教育推進課）あるうちの一つの教育推進課の課長となった。

他の二課は、役所で採用された人たちが動かしているが、教育推進課は学校の先生だった人たちが固めている。所掌は、主に以下の14事項である。①読書活動の推進、②外国語(英語)活動、③特別支援教育、④学校教育自己診断、⑤学習状況調査および全国体力・運動習慣調査、⑥学校協議会、⑦こどもの安全、⑧キャリア教育、⑨教育相談、⑩特色ある学校園づくり、⑪教科書、⑫地域で子育て、⑬少人数授業、⑭情報教育。

西野課長の下に参事が二人いて、これらの所掌を二人が分割して担当している。西野さんが一年前に教育委員会所属だったときに、この課の参事であった。したがって、14項目の所掌の内、半分は担当していたことがある項目であった。

とはいえ、中学校の生徒指導は未体験であったために、十分に対応できずに当初大いに苦労したとも言う。

### (2) 自分ができることは何か

そのうちに、西野さんは自分がこの課長という職に就いた意味、役立てることは何だろうと考えるようになった。いつまでも、来たくなかったのに来させられたというのも後ろ向きだと考えて、この職に就いたからこそできることを考えようとした。自分が今まで実践現場でやってきたこと、考えてきたことを振り返ってみたという。すると、子どもたちの人生の基盤である言葉の力を伸ばすことによって、自分で未来を切り拓いていける力を育もうとしてきたことが、改めて分かった。その中で、教頭時代に会った施設の子どもたちは、学校での学び

が不十分な子どもたちの典型事例であって、そういう子どもたちの力を伸ばしていくための学びの環境を整えていく必要があるということに気づいた。

西野さんは言う。

去年1年間、いてね。ああいう子たちがたくさんいて、生まれた時から親に抱いてもらえない。放つたらかいですよね。言葉ってというのは、赤ん坊の時から育つ。だっこされて、目と目を合わせて。おなかすいたら、おっぱい。泣いたらおむつを替えてもらえる。そんな中で、コミュニケーションの力が育っていくだろうけれども、そういうところが、すこんと欠けた子たち。雨の日はどんなに土砂降りでも、施設に傘があるにもかかわらず、傘を差さずに通学してくるんです。ずぶ濡れになった自分を先生が世話を焼いてくれるのを心待ちにしているんです。そんな子たちに、何をしてあげたらいいのかと考えてしまいます。

そして、学力調査で成績を0点から満点までを四分割して、A・B・C・Dの層に分けると、全国と比較するとこの街は、A層とD層の開きが大きいという事実がある。とりわけ、施設の子たちが多い西野さんの前任校ではそれが顕著であった。

こういう分析結果から、A層とD層の開きが大きいのが本市の学力の課題であると校長会で西野さんが発言した。するとある中学校長が、次のように返した。「少数指導・習熟度別指導と、学校としてもいろいろ努力はしている。しかし、どんな手立てを講じて、D層の子は、なかなか効果がないんだ。」さらに続けて言われた。「君たちはそんなこと言うけど、じゃあ、どうしたらいいか示してくれ」と。

この後、西野さんは国語と算数の学力調査の問題を全部自分で解いてみたという。すると、D層の子が無解答の箇所は、まず文章が長い。数学も問題文が長い。加えて、「相対度数」な

ど数学固有の述語の問題。その言葉の意味からして、D層の子たちは分からないだろうと感じたという。

西野さんは現場にいるときから、ずっと感じていたことであるけれど、結局算数科でも、理科でも社会科でも言語能力がないと、理解できないということ改めて実感したという。

岡本(1985)によれば、ことばには、「一次的事ことば」と「二次的事ことば」があるという。

「一次的事ことば」は、次の五つの特徴を持つ。

- ①現実の生活場面で、具体的な状況の下で行われる対話。
- ②コミュニケーションの相手は自分をよく知っている親しい人との対話。
- ③相手との間で一対一で行われる対話。
- ④生活的な話しことば。
- ⑤誕生してから幼児期までは中心になることば。学童期から成人までは以下の二次的事ことばを支える土台となる。

これに対して、「二次的事ことば」は次の四つの特徴を持つ。

- ①現実の場面をはなれた状況で、使われる。
- ②抽象化された相手に向けて、使われる。
- ③文化的な話しことばと書きことば。
- ④小学校入学後に学んでいくことば。

生活で主に使われる「一次的事ことば」に対して、学校教育では「二次的事ことば」が主に使われる。したがって、「二次的事ことば」に習熟していないと、あらゆる教科の勉強についていくことができなくなるのである。

こういう「二次的事ことば」に習熟していく近道は、読書である。しかしそれは、非常に時間がかかる地道な積み重ねである。

担任一人の力では限界があると、西野さんは考える。担任の仕事が多すぎるのである。読書教育だけに力を注ぐわけにはいかない。

そこで、西野さんが考えたのは、図書館の活用である。公立図書館と学校図書館をつなぎ、地域の人や図書館司書を配置して、教師たちとネットワークして、子どもたちに本を読む機会を圧倒的に増やす。



読書を通して言語能力を高め、読書を通して世界や他者を知り、読書の楽しみや喜びを知る。自分を支えてくれるものとして、読書を深めていく。このようなことを西野さんは実践現場にいるときから考えつつあったのだ。

西野さんは、教育推進課課長になって、今までは実現困難であったことが、ひょっとしたらこの立場ならできるかもしれないことに気づいた。つまり、今までのただの教師や教頭の立場では、予算的な措置を講じて読書教育を推進することは無理であったが、教育推進課課長だと予算をつけて、学校に専任の司書を置くことができるのではないか。

### (3) 一念で人とつながる

しかし、ことは簡単ではない。最大の難関は、首長や議会の議員を説得することである。様々な機会や人脈を使って議員と関係を作って、学校現場での図書館司書の配置の重要性を説いた。そして議会で質問してもらうのである。

議員さんに議会で、「小学校の図書館はどうなっているんですか。」みたいなこと言ってもらおう。「なに、司書も置いてない」、「そんなことでいいんですか」と、さらに言ってもらおう。「学校教育で、図書館の役割はどうなんや」と尋ねてもらおう。そこで、私が「〇〇先生（議員）のおっしゃるとおりでございます。」と。それで、子どもたちの育ちや学力向上のために、いかに読書教育が大切であるか、そのために司書配置が必要である旨を答弁するわけです。それを首長に聞かせるんですよ。それで、首長から「読書教育は、どないなっとんや」って、教育委員会に上から言ってもらうんです。計画はできておりますって言って、計画書をさし出すという段取りです。

西野さんは、子どものために、現場の教師のためにという一念で、様々な人とつながっていく。これは、自分が施策を打ち出して、課長と

して実績を上げたい、上司に認められたいというのでは、全くないと西野さんは言う。

救われる子がいっぱい出てくるから。この子たちのために何とかしたい、その一念だけなんです。そして実践現場で苦闘している先生方のためなんです。こんなふうに言うのと、きれい事ばかりいっているようだけど、もう自分のために生きるより人のために生きるっていうことの方が意味あるように思えてくるんです。私も、そう思うような歳になってきたんですかね。

このような一念でやっていると、周りの人、教育委員会の幹部の人たちが様々に力を貸してくれるようになったという。例えば、次のような根回しの方法を具体的に示唆してくれる。

「議員さんはこんなふうを使うんや。それはあの、次長に教えてもらって。次長は、教師上がりではないけれども、分かってくれはる。」

なぜ、このように幹部が教えてくれるのか。西野さんは言う。

（幹部が）僕は何かよう分かれへんけど、君（西野さん）が何かすごい一生懸命しゃべるから、実現できるように何とかしてあげるって言って、議員さん動かしてくれて。西野がどうしてもこれしたい言うてるから、これ何とかね実現させてやりたいんや。

### (4) 公共～コモンからコミュニティそしてコミュニケーションへ

ここにあるのは、公共の概念である。西野さんは教育委員会の役人として実績を上げたり、出世を望んで仕事をしているわけではない。小学校に通ってくる「この子たち」のため、「苦闘している先生方」のために、西野さんは「何とかしたい、その一念だけなんです。」と言う。

齋藤（2000）は、「公共性」を次のように official、common、open の3つに分けている。

①official（公務員が行う活動が帯びるべき

性質) ……国家や地方自治体が法や政策などに基づいて行う活動。例えば、公共事業、公教育など。対比されるものは、私人の営利活動など。

②common (参加者、構成員が共有する利害が帯びる性質) ……共通の利益(公共の福祉)の追求や共有財産(公共財)の維持管理、共有する規範(常識)の創出や共通の関心事などの伝播。例えば、公益、公共秩序、公共心、世間等。対比されるものは、私利私欲や私心。

③open (公共的なものが担保しなくてはいけない性質) ……誰もがアクセスすることを拒まれない空間や情報。例えば、情報公開・公園等の公的空間。対比されるものは、秘密やプライバシー、私的空間。

公務員としては、① official が仕事の守備範囲であろうが、西野さんの意識は、①のみならず、② common に向かっている。当然、このコモン(common)は、語源的につながっているコミュニティ(community)や、コミュニケーション(communication)に発展していくのである。これらは、校長になって現場復帰した次のステージで、遺憾なく発揮される。

#### 4.3. 校長として現場復帰

##### (1) 教頭時代の小学校に校長として2年ぶりに戻る~二つの課題

西野さんは、教職27年目53歳の2015(平成27)年に、教頭時代に一年間勤めたB小学校に、校長として現場復帰を果たした。

先に述べたように、この小学校は、校区に大きな児童養護施設を抱えている。子どもたちがなぜこの施設に入ることになったかなどの詳しい経歴は、個人情報保護の観点から開示されない。B小学校の先生方は推測するしかないのだが、ただ、様々な話を総合して分かるのは、多くの子どもたちが児童虐待やネグレクトが原因で入所しているらしいということである。

したがってこの施設から通ってくる子どもたちには、学力的・心理的な課題があった。学力的

的には、文化的な環境がない中で、言語能力が不十分であるがために、全ての教科学習において、絶望的なほど厳しい状況にあることである。さらに心理的には、人間不信・大人不信が根底にあって、心を開いて他人と交わることが不得意であるということである。

このような状況下で、西野さんが2年ぶりに戻って来たB小学校は、二つの課題を抱えていた。

一つは、学力格差が大きな学級で、いかに学級児童全員の学びを保障していくかという課題である。西野さんは、インタビューで次のように言う。

(教育実践家の大村はまが言うような)「優劣のかなたを越えて」じゃないんですけれども、理想としては、……A層もD層も一緒に、こう、充実した時間が過ごせるような授業内容であったり、授業構成ができたらいいなと。でも、C層とD層の差が大きいですね。A層、C層はさほどないと思うんですよ。Dだけ断トツに(低いんです)。そのD層にお子さんのほとんどはやっぱり施設の子ですね。深い断層だから、ちょっとやそつとの授業の工夫では、フォローできないんです。

もう一つは、心理的に人間不信・大人不信を抱えている子どもたちと教師がどう向き合うかという課題である。西野さんは、例えば子どもたちはこんな授業態度だと言う。

実の親がね。最近結婚して、新しく、赤ちゃんが生まれて。自分だけ、まあ、施設におるいうこと、ぼろっという子もいるんですけど。そういう子は、どんな先生でも荒れて。本当にもう、教室の中でもこうやってペディキュアを塗って、ふーって吹いて。机の上に、「死ぬ」って大きく書いて、授業に全く参加しない。うろうろ、教室を徘徊する、出て行く。

したがって、教師は「方法論とか知識とかだけじゃ、もう、あかんので。人間としての迫力というか、歴史というか。そこがもろに問われますね。」という。

そして、どういう先生が、そういった子どもたちでも話を聞こうかと態度になるかというところ、一言で言うと「自分を見捨てない人」「捨てない人」だと西野さんは言う。しかも、そういう先生であるかどうかは、子どもたちは「動物的な嗅覚」で分かるという。

## (2) 校長として迫られる課題解決

### ①地域の課題として

このような課題を抱えて、校長として西野さんは、様々な課題解決や決断を迫られる。

一つは、地域の人々の期待と問題指摘である。地域の人々に、小学校の教室に入ってもらって、しんどい状況の学級を支えて役目を頼んでいる。その中には元中学校校長がいて、時には鋭い指摘もされる。

それは大変、私、叱られましたね。どうするつもりなんや、いうて。校長として。この状態をどうするんや。中学校の先生からなんかすると。この小学生を中学校に引き継ぐためには、こんなものでは通らへんから。少し強硬的な手段も必要なんや。中学でこれやったらもう、出席停止になる。他の子の学習権を確保することは考えてるんか。甘いって。

結局、地域の学校評議会などの指摘もあり、それで施設との連携を強めることになった。学校と施設長や施設職員とが話し合いを重ね、学校のルール違反をしたら、施設から職員が来て引き取るような、ある種の「強硬手段」もとることになった。もちろん、小学校の教員側には、そういう手段をとることに対する強い反発もあった。担任と児童との関係を壊すからである。西野さんもそんなことはしたくないと思っ

た。この課題は一筋縄ではいかないことを西野さんは思い知る。

B小学校は単独で存在するのではなく、校区の中学校や幼稚園・保育所、地域や保護者、またそれに準ずる施設とも連携して、長く大きな目で見ていかないといけない。こういう当然と言えば当然である視点で、自分の所属するB小学校を認識すべきことを、校長としての西野さんは教職員に説いていったのである。

いっぽう、地域の人々、とりわけPTA活動に関わっている大人は、学校が抱える課題について、教師とともに解決しようと協力的である。例えば、PTA会長は、人間関係の作り方に難を抱える不登校傾向の高学年男子児童を、教育委員会の許可を得て、自分の自営業の仕事に付き添わせるなど、子どもたちのために働きかけてくれている。

### ②教師の授業づくり

二つ目の課題は、教師が目の前の事象に忙殺されて、授業づくりが思うようにできないことである。特に問題事象が多発している学年の教師にそれが顕著である。西野さんは言う。

○学年担任の教師の何がつらいって、こんな授業したいっていうのがあるんだけど、それができない。ともすればね、もういいかと思ってしまうんですね。何か、目先のこの火消しに追われてしまって。できませんね。

力量のある教師を集めている学年担任でさえ、思うような授業ができない。厳しい状況である。

ところが、これらの先生方はあきらめていない、という。西野さんは続けて言う。

それが、不思議なことに、しんどいんですけど、うちの学校の先生、好きなんですよ、学校が。施設の子も。だから、それは救いですね。

ここに、この学校の希望があると西野さんは思う。そして、こういう先生方に対して西野さんは、「職員に恵まれた」という。困難な現実を抱える子どもに鍛えられて「職員は成長し続けている」とも言う。

教科学習でつまづいている児童の多くは、言語能力が低いことと相関性が高い。したがって、まず言語能力を高めていくような改革を進めていかねばならない。西野さんはそう考えて、読書教育と国語科教育を中心に授業づくりをしようと考えた。

まずは、教育委員会時代から推進している読書教育は、自分が課長時代に苦労して予算を獲得した、学校司書を各学校に配置している。その学校司書を軸に、図書室を学習センターとしての機能を持たせて、読書教育を全教科体制で推進していく。そのための読書教育についての事前学習会を西野さんは、筆者と行った。その成果をもとに、筆者を講師として招き、B小学校教員と自治体の学校司書全員を対象に読書教育研修会を夏休みに実施した。そして、読書教育の推進をどのようにして進めていったらよいかをワークショップ形式で全教員が考えた。二学期以降は、それをもとに読書教育推進委員会が進めて行った。

また、国語科の授業づくりは、勉強熱心なミドルリーダー層を軸に、若手教員を誘って（特に教職3年目まではほぼ強制的に）、校長室で国語科の自主勉強会を行っている。

西野さんは、そのためにときどき筆者の所にやってきて、国語科の最新動向を聞きに来る。例えば、秋に4年生「ごんぎつね」を授業する若手の先生がいる場合、「ごんぎつね」の教材研究の歴史的な流れと、最近の文学教育理論に基づく新解釈、読書を活用した授業事例について、筆者は資料を用意して、話し合う。

それを西野さんは、学校へ持ち帰って、若手との自主勉強会で情報提供する。若手教員は、そこでの学びを元に、自分の学級の児童の実態に合わせて、授業を構想する。そして、その成果を若手教員は筆者と一緒にいる月例研

究会で発表し、多くの先生方の意見を仰いで、また学習指導案を修整する。そして、それを学校全体の授業研究会で、研究授業をして、よりよい授業を皆で探究していくのである。

こうして、教師の実践的力量を形成する様々な仕掛けを西野さんは考え、組織化している。授業を通して、子どもを、そして教師を、そしてその両者の関係を変えていこうとしているのである。

### ③先生方のケア

このように西野さんは、先生を授業の側面から支える仕事を組織的に続けているが、もう一方で精神的な側面から先生を支え、守る仕事がある。

先に述べたような児童の実態から、学級崩壊、授業の不成立、教師への暴言など、多くの事象が起こる。したがって、精神的な問題を抱える先生も出てくる。西野さんが相談に乗り、様々なアドバイスもしながらも、休職に至ることもあった。そうすると、今度は保護者から様々なクレーム、要求などが突きつけられる。それらの声に応えるとともに、代替の講師を早急に探して担任をやってもらわなければならない。困難を抱える学級の担任となると、それなりの力量を持った教師が必要であるが、ともかく学期途中では講師そのものがないのである。管理職やその他の手の空いている教師が、講師が見つかるまで、その学級の担任代わりをするのだが、ずっと張り付いているわけには行かない。西野さんは、言う。

病気になられた先生のことですごい心配やし、それもつらかったけども、人が見つからへん。これが本当に辛かった。

結局は何とか見つかったのだが、本当に眠れない日々が続いたという。

西野さんは、それまで困難があっても、自分が努力したら何とかなると思っていたが、自分が頑張ってもどうしようもないことが多くある

ことが校長になって身にしみるように分かった、という。

そして西野さんは、教頭時代までは最後は校長がいると思っていたが、校長になると学校現場の前線の全ての責任を自分が取らなければいけない重圧がのしかかってくるのだと言う。そこが本当に大変だと校長1年目に思ったという。

## 5. スクールリーダーとしての成長過程

### 5.1. 分析枠組み

#### (1) 「拡張による学習」理論

西野さんの学校改革の事例を通して、スクールリーダーとして西野さんがどのように問題を解決しようとしていったのか、その構造を考えてみたい。

そのときの分析枠組みとして、注目したいのは、活動理論である。

人間の行為や実践を分析し理解する枠組みを提供する活動理論(cultural-historical activity theory)は、第1世代のヴィゴツキー、第2世代のレオンチェフらを経て、エンゲストロームらの第3世代に至っている(エンゲストローム 1999: 2-4)。活動理論は、人間の協働的な創造活動の理論である。しかも、第3世代の活動理論は、文化的多様性、歴史性、対話、集団活動システムの重要性を理論的な核としているために、西野さんの事例研究の分析枠組みとして有効である。

そこで、エンゲストローム(1999)の「拡張による学習(learning by expanding)」理論によりながら、西野さんのスクールリーダーとして行った学校改革の構造分析をしてみたい。

#### (2) 源泉としての矛盾

「拡張による学習」理論では、「歴史的に発展する内的矛盾が、活動システムの運動と変化にとっての主要な源泉である。」(p.5)だとエンゲストロームは強調する。

では、その矛盾とは何か。エンゲストロームはベートソンの唱えたダブルバインド(double bind)理論からヒントを得ている。

もともとダブルバインドは、1956年に文化人類学者グレゴリー・ベートソンによって発表された説で、ある人が、メッセージとメタメッセージが矛盾するコミュニケーション状況におかれることである(ベートソン 1990)。

このダブルバインドをエンゲストローム(1999)は次のように再定式化した。「バラバラな個人的行為だけでは解決されない社会的な、社会にとって本質的なジレンマ」である。その上で、「そのジレンマのなかでこそ、共同の協働的行為は歴史的に新しい形態を出現させることができる」と述べる(p.198)。

この再定義したダブルバインド理論を用いて、活動理論第1世代のヴィゴツキーが提唱した最近接発達領域(Zone of Proximal Development = ZPD)をエンゲストローム(1999)は、次のように再定義した。

最近接発達領域とは、個人の現在の日常的行為と、社会的活動の歴史的に新しい形態——それは日常的行為のなかに潜在的に埋め込まれているダブルバインドの解決として集団的に生成されうる——との間の距離である(p.211)。

ヴィゴツキーが分析単位を個人に焦点化していたのを、エンゲストロームは集団的活動に焦点化したことが重要な点である。

このように、矛盾と最近接発達領域を結びつけた上で、エンゲストローム(1999)は矛盾の4つのレベルを示している。

レベル1: 中心的活動の各々の構成要素における第一の内的矛盾(二重性)。

レベル2: 中心的活動の構成部分のあいだの第二の矛盾。

レベル3: 中心的活動の優位な形式の対象/動機と文化的により進んだ形式の中心的活動の対象/動機とのあいだの第三の矛盾。

レベル4: 中心的活動とそれらの隣接する諸活動とのあいだにある第四の矛盾。

(p.92)

これらの矛盾を内包しながら、図1のモデルが、人間活動を分析する最小単位とみなされる(エンゲストローム 1999:79)。

この図1を簡単に説明しておこう。

人間(主体)は、対象に関わる際に、常に技術的道具(斧、パソコンなど)や心理的道具(身振り、言語、数式など)といった道具を媒介として対象に働きかけ、何らかの結果を生み出す活動をしている。これが上部の三角形である。

活動は共同体に属する。共同体には必ずルールがある。主体はこの共同体のルールの下に活動を行っているのである。これが左下部の三角形である。

共同体は手分けして分業という手法を使って対象に働きかけ、個人ではなしえない結果を生み出すことができる。これが右下部の三角形である。

「拡張による学習」理論は、これらの三角形が不可分なシステムとして活動をとらえる。先の矛盾が、このシステムを駆動させていくのである。

## 5.2. 西野さんの学校改革が抱える矛盾

では、西野さんの学校改革は、どのような矛盾を抱えていたのだろうか。

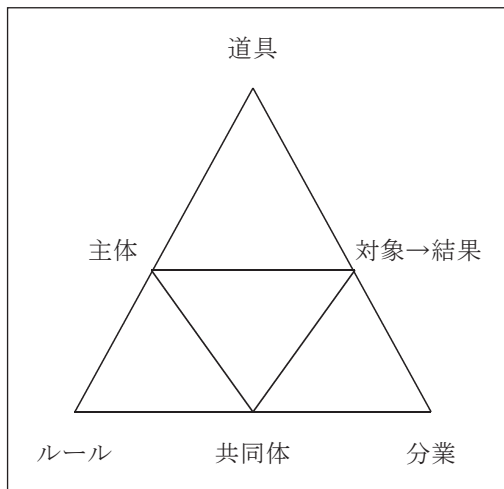


図1 人間の活動の構造

第一の矛盾は、学習指導要領や教科書で期待されている児童の学力レベルと、実際の入学児童が身につけている学力レベルとの差異である。就学前の主に家庭教育を通して身につけておくことが期待される言語能力、信頼を前提とした他者との関係作りの力が、少なからぬ児童に育っていないということである。学力をABCD層と段階づけたときに、D層とC層以上の格差は絶望的なまでに大きい。

第二の矛盾は、これまで教師が用いてきた教育方法という道具と、児童が変化するということから生じる葛藤である。多くの教師が、この学校に来るまで使っていた学級経営の方法や教科の授業の方法が、この学校の児童に対しては全く通用しないことが多い。前の学校で出来ていたことがここでは出来ないどころか、学習も成立しない状況で学級崩壊に至るクラスも生じる。まして新任教師は、大学での教員養成課程で学んだことが、この学校の児童にはほとんど通用しない。

第三の矛盾は、西野さんが授業研究など新しい改革システムを導入しようとしたときに、守旧派の人が邪魔をするという葛藤である。学校改革を巡って、教師間の方向性が守旧派と改革派に分かれてしまうのである。単に分かれているどころか、守旧派の教師は、常に改革の芽を潰すことに注力する。改革に対する、反対意見の表明・サボタージュ・他者の抑圧・自己の実践の非公開化等を通して、現状維持を図ろうとしているのである。

第四の矛盾は、学校改革運動と行政や保護者、地域住民との相互作用から出現する矛盾である。学校改革は、学校単独ではできない。行政の理解や予算措置、地域やPTA役員の支援は、学校を変えていくときには欠かせない。しかし、例えば、PTA役員の選出ひとつ取り上げても、困難を極めるのが現状である。ましてや学校内外でのサポートを依頼したら負担が増えるという声は一般的には多い。

### 5.3. 矛盾を突破する力

#### (1) 「信念」を持つ～絶対的価値

これらの矛盾は、そのまま放置すれば学校改革を阻害するだけである。しかし、これらの矛盾に立ち向かえば、学校改革を進める原動力になると言える。矛盾を突破する根源的なものは、「信念」である。

西野さんの「信念」は、子どもの言語能力を高めることによって、子どもたちが困難な時代を生き抜く力を育てたいというものである。その「信念」は大学時代に本から学んだり、教員組合の活動家であった父の生き方を見る中で確固たるものとして、形成されていった（松崎 2014）。

その根本にあるのは何か。

「この子たちのために何とかしたい、その一念だけなんです。」

先に、西野さんがインタビューで語っていた言葉である。この言葉から感じられるのは、西野さんの〈共感力〉の高さである。「この子」の痛みを他人事と感じるのではなく、我が事と感じとる〈共感力〉。この〈共感力〉はさらに分けると、視点を変えてその人の立場になってみるリアルな〈想像力〉と、痛みや喜怒哀楽を感じる〈感受力〉である。

〈共感力〉 = 〈想像力〉 + 〈感受力〉

これこそが、西野さんの「信念」を形成する核になっている。

〈共感力〉に下支えされたこの「信念」は、西野さんの持つ絶対的価値であった。この絶対的価値が、西野さんのスクールリーダーとして組織を動かすビジョンとなっている。

経営学でのリーダーシップ研究の第一人者の野中郁次郎も、リーダーが先進システムをチームで構築していく際の原動力として「感情の知」の重要性を挙げ、「本質的な他者理解は『悲しみの共有』から生まれる」と述べている（野中他 2009：232）。

#### (2) 権力を使いこなす

信念だけでは学校改革は難しい。職階に付随

する権力を使いこなす必要がああう。

例えば校長は、学校教育法第 37 条の職務規程に、「校長は、校務をつかさどり、所属職員を監督する。」とある。校務の掌理と職員の監督が二大職務内容なのである。具体的には、教育公務員特例法第 20 条では、校長の権限として、「校内人事、校務分掌の決定、教職員の服務監督、勤務時間の割振り、年休の承認等。勤務評定の実施。」等が定められている。

こうしてみると、法的な強制力を伴って、スクールリーダーには権力が付与されている。これらの権力を教職員の管理統制に強権的に使うのは困りものだが、学校改革を推進するためにうまく使いこなすことは必要である。

したがって、西野さんは教頭時代には学校改革の邪魔ばかりする守旧派の教師を説得することが出来なかったが、校長になると校長の職務権限を背景に、守旧派の跋扈を制限することができたのである。

### 5.4. どうやって矛盾を解決していくか

#### (1) 第一の矛盾～期待される児童の学力レベルと実際

第一の矛盾は、学習指導要領や教科書で期待されている児童の学力レベルと、実際の入学児童が身につけている学力レベルとの差異であった。この矛盾をどう突破するか。

それまでは、元中学校長の発言にあったように、この地域では少人数指導や習熟度別指導を行って、この学力格差に対応しようとしていた。

しかし、西野さんは、全ての教科の学力の基礎となり、コミュニケーションの支えとなる言語能力を高めるために、読書教育を推進することで、この矛盾を突破しようとしていた。比喩的に言えば、これまでが病気になってから投薬するような対症療法であったのに対して、西野さんは健康な体作りを目指す体質改善から取り組もうとしていたのである。

この読書教育は、矛盾を内包する活動システムを転換していく媒介的な道具と言えよう。

## (2) 第二の矛盾～これまでの教育方法が通用しない

第二の矛盾は、これまで教師が用いてきた教育方法という道具と、児童が変化するということから生じる葛藤であった。

この学校に来るまで、自信を持って学級経営をし、授業も上手であると言われていたベテラン教師でさえも、この学校の児童に対しては通用しないという現実である。

これまでは、学級単独で、あるいはせいぜい学年団で児童に対処していた。また学校単独でこの矛盾に立ち向かおうとした。分業も、つながりのない「もぐらたたき」のような対応になっていた。

この矛盾を突破するには、どうすべきか。西野さんが構想したのは、主体であるスクールリーダーと教職員が手を携え、そして地域の人（児童館の施設職員も含む）や行政、PTA も一緒になって、それぞれのシステムが出来る範囲でその場その場で結び目を織り成すようになって（「ノットワーキング (Knotworking)」：山住・エンゲストローム 2008）、協働して児童と共に成長しようとするのであった。したがって、それぞれのシステムができることを分担し、同時に緩やかにそれらはつながりあっているという分業であった。

現状維持派のベテラン教師は、学級経営や授業がうまくいかない原因を若手教師自身の個人的な資質に求める。しかし、西野さんは個人的な資質に問題を限定しないで、学校全体、共同体の課題として取り組もうとするのである。そして、学校内外の様々な研究会、語り合う会を組織し、教師を育てようとする。場合によっては、精神的に傷ついた教師のケアも行う。

西野さんは、それらのシステムと行政、地域、PTA のシステムをゆるやかにつないでいこうとしたのである。

## (3) 第三の矛盾～守旧派をどうするか

第三の矛盾は、授業研究など新しい改革システムを導入して学校改革を図ることを巡って、

教師間の方向性が守旧派と改革派に分かれてしまう矛盾であった。

西野さんが教頭時代は、当時の校長がベテラン教師中心の守旧派に遠慮して、学校改革が不十分なまま終わっていた。学級王国を温存する、関係性が閉ざされたルールであった。

しかし西野さんが校長になって同じ学校に戻って来たとき、共同体のルールを開かれた学級、開かれた学校に対応するものにしていった。学年団共同で教材研究をし、学習指導案を作成する。さらに授業研究は学校のメンバーやPTA や行政の人も入れてみんなで学び合うというルールに変えていったのである。これが第三の矛盾の突破方法である。

そこには、校長の職務権限に関する権力性が背後にあることも忘れてはならないであろう。とはいえ、権力をどのように使うかは、開かれたルールの下で共同体の成員に暗黙のうちにチェックされている。多くの教職員が認める方向で権力は行使されているといえるだろう。

## (4) 第四の矛盾～行政・地域・PTA との関係

第四の矛盾は、学校改革運動と行政や保護者、地域住民との相互作用から出現する矛盾であった。先に、教育方法が通用しない第二の矛盾の突破方法として、行政・地域・PTA との連携を挙げた。しかし、活動のサイクルが拡張されるに従い、中心的活動とそれらの隣接する諸活動とのあいだには、必然的に矛盾が生じてくるのである。PTA 役員など、進んでなる人が多いわけではない。また教職員の間でも、定期異動で人も変わっていく。そこにも同様な矛盾が生じる。

これらの矛盾を突破していくために必要なのは何か。それは絶え間ないコミュニケーションである。そして、そのコミュニケーションは、スクールリーダーの信念に貫かれている。

「この子たち（児童）のために何とかしたい、その一念だけなんです。」

先にこれを公共性の観点から説明したが、この揺るぎない信念が、人々と共鳴し、共感の渦



を作っていくのである。

また、この西野さんの〈共感力〉は、目の前の児童だけではなく、これらのシステムを動かす共同体の成員にも向けられている。

授業がうまくいかない悩みを抱えた教師、施設での指導で困惑している施設指導員、子育てで悩みを抱える保護者、行政として何かできることはないかと考えている良心的な職員。西野さん自身も校長として何か事件が毎日のように起こって疲弊しているのだが、しかしだからこそ、こういった人々の抱える矛盾にも温かい目を注ぎ、共に子どもたちのために手を携えようと声を掛けるのである。

こういう西野さんの二重の〈共感力〉 = 〈想像力〉 + 〈感受力〉に、人々は共鳴して、活動のサイクルが動き、緩やかな結び目づくり「ノットワーキング」で、システム間の越境が始まり、学校を軸に創造的な空間が展開していく。例えば、犬が出てくる文学教材を1年生が読むときは、PTA 会長が愛犬を連れて授業に参加して、子どもたちは犬を撫でながら物語世界に深い参入を果たしていく。子どもたちがその時の感想を会長宛に送ると、会長は一人一人に手紙を返す。会長自身も、子どもたちにエネルギーをもらっているのである。

こういう互恵的な空間を〈共感力〉を基盤としたコミュニケーションによって創造することを西野さんは目指している。

### 5.5. 矛盾からシステムの改革へ

以上のように、スクールリーダーとしての西野さんが、つながりが不足した学級王国の乱立する学校から、授業研究中心につながり合う文化を持つ学校へと創造的に変容させていく過程を述べてきた。これらの構造を図示すると、次の図2のようになるだろう。

西野さんの学校改革は、このような構造を持ち、西野さんは教頭時代、教育委員会時代、校長時代と時間の変遷の中でスクールリーダーとして徐々に成長していった。

西野さんの学校改革の道は途上であり完成も

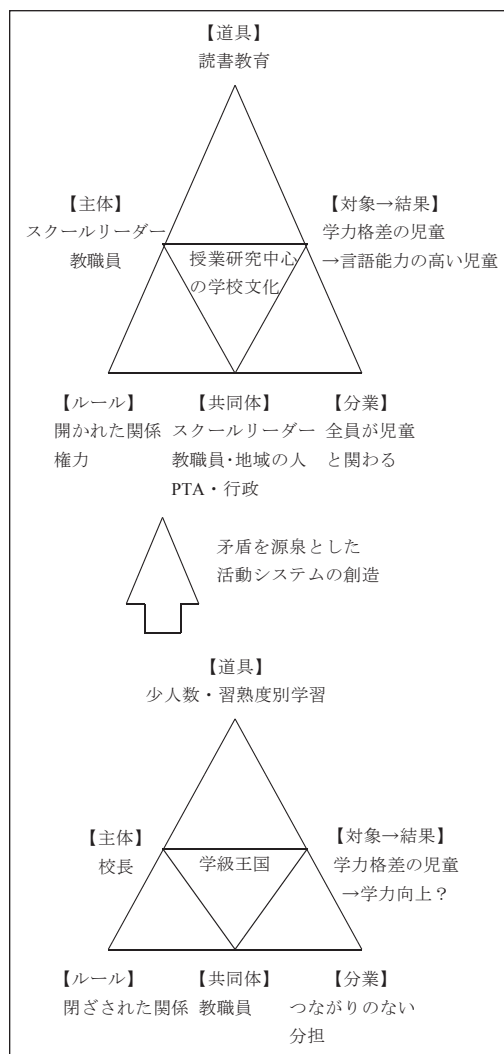


図2 西野さんの学校改革の構造

ないのであるが、拡張的移行のサイクルの中で次々と生まれてくる矛盾を原動力に、さらに新たな高次のシステムへと拡張されていくことであろう。

### 付記

本研究は、2015年度同志社女子大学研究奨励金による研究成果の一部である。記して感謝したい。

## 注

- 1) ライフヒストリー・アプローチ (life history approach) とは、1930 年頃から社会学や文化人類学で使われ出した研究方法で、インタビューや自伝・日記など、特定の個人によって語られたり、書かれた資料を検討することによって、個人の経験や生涯を再構成する手法である。1980 年代から教育学や心理学、看護学など様々な研究分野にも広がっていった。ライフヒストリー・アプローチは、事象の個性性、固有性を重視すると同時に、個別を通して普遍にいたる道を志向している。特定の教師に即した事例研究においては、教師の力量が具体的な実践の文脈・状況の中で不即不離なものとして把握される。したがって非常にリアリティを持つがゆえに、自らの経験との類似を見出すことが可能である。このように、量的研究によっては見えないものを見ようとする質的研究の方法論のひとつである。詳しくは、松崎 (2013) 参照。
- 2) メンター (mentor) とは、人生経験が豊富で、指導者、後見人、助言者、教育者、支援者という役割を全て果たす人を意味する言葉として、産業組織論や青少年発達支援論の領域で使われ始めた。それが様々な分野に広がり、学校教育では、学校内でのすぐれた先輩や指導者のことを指すようになっていく。詳しくは、松崎 (2014) を参照。

## 参考文献

- グレゴリ・バートソン、佐藤良明訳 (1990) 『精神の生態学』新思索社 原著 1972 年
- エンゲストローム、山住勝広・松下佳代他訳 (1999) 『拡張による学習～活動理論からのアプローチ』新曜社、原著 1987
- 藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治 (2006) 『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ—遠藤瑛子実践の事例研究』溪水社
- 藤原顕・今宮信吾・松崎正治 (2007) 「教科内容観にかかわる国語科教師の実践的知識—詩の創作の授業を中心とした今宮信吾実践に関する事例研究」・『国語科教育』第 62 集 全国大学国語教育学会 pp.59-66
- 淵上克義・佐藤博志・北神正行 (2009) 『スクールリーダーの原点～学校組織を活かす教師の力』金子書房

- 富久國夫 (2008) 『教師の力量形成を支援する校長の指導助言機能の研究』風間書房
- 浜田博文 (2012) 『学校を変える新しい力～教師のエンパワメントとスクールリーダーシップ』小学館
- 女子教育問題研究会 (2009) 『女性校長のキャリア形成』尚学社
- 小林辰至 (2009) 「中核的教員の「即応力」を育成する～カリキュラムとその実際・上越教育大学教職大学院」・『教職研究』教育会発研究所 pp.54-57
- 日本教育経営学会編 (1990) 『学校改善に関する理論的・実証的研究』ぎょうせい
- 前田洋一 (2012) 「スクールリーダーのシステム思考育成に関する実証的研究～教職大学院における実務家教員の役割と機能」・『鳴門教育大学研究紀要』第 27 巻 pp.131-140
- 松崎正治 (2006) 「教師が実践上の蹉跌を乗り越えるとき」『月刊 国語教育研究』No.420 日本国語教育学会 pp.4-9
- 松崎正治 (2007) 「初任期国語科教師の力量形成の過程—進学校の学校文化相対化を契機として—」・グループ・ディダクティカ編『学びのための教師論』勁草書房 pp.57-82
- 松崎正治 (2008) 「カリキュラムづくりの力量形成の過程—高等学校国語科教師の成長過程の事例研究—」・浜本純逸先生記念論文集編集委員会編『国語教育を国際社会へひらく』溪水社 pp.188-198
- 松崎正治 (2010) 「観の変化が授業スタイルの変化を促す—荻原伸氏の授業スタイル—」・『授業づくりネットワーク』No.303 学事出版 pp.14-17
- 松崎正治 (2012) 「同僚に学びながら教師になっていく—初任期から中堅期への成長—」・グループ・ディダクティカ編『教師になること、教師であり続けること～困難の中の希望』勁草書房 pp.115-136
- 松崎正治 (2013) 「ライフヒストリーに関する研究の成果と展望」・全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望 II』学芸図書 pp.447-454
- 松崎正治 (2014) 「メンターとしての教師はいかに育ったか—女性教師の事例研究から—」・『月刊国語教育研究』第 506 号 日本国語教育学会 pp.55-57

- 三尾寛次他 (2015) 「学校教育臨床実習による学校経営改善とスクールリーダーの資質会発の可能性」・『岐阜大学教育学部 教師教育研究』第11号 pp.21-34
- 元兼正浩 (2007) 「管理職の役割～校長のリーダーシップを考える」・油布佐和子編『転換期の教師』放送大学教育振興会
- 元兼正浩 (2015) 『次世代スクールリーダーの条件』ぎょうせい
- 西岡加名恵 (2013) 「教員研修のあり方を探る～E. FORUM 全国スクールリーダー育成研修の試み」・『円環する教育のコラボレーション』京都大学 pp.45-58
- 日本教育経営学会実践推進委員会 (2014) 『次世代スクールリーダーのためのケースメソッド入門』花書院
- 日本教育経営学会実践推進委員会 (2015) 『次世代スクールリーダーのための「校長の専門職基準」』花書院
- 野中郁次郎・他 (2009) 『イノベーションの作法～リーダーに学ぶ革新の人間学』日本経済新聞出版
- OECD (2008) *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice* (有本昌弘監訳 (2009) 『スクールリーダーシップ～教職改革のための政策と実践』明石書店)
- 小島弘道・淵上克義・露口健司 (2010) 『スクールリーダーシップ』(講座 現代学校教育の高度化 7) 学文社
- 岡本夏木 (1985) 『ことばと発達』岩波新書
- 大脇康弘 (2005) 「スクールリーダー教育のシステム構築に関する争点～認識枠組と制度的基盤を中心に」・『日本教育経営学会紀要』第47巻 pp.24-35
- 齋藤純一 (2000) 『公共性』岩波書店
- 佐藤学 (2006) 「教師教育の危機と改革の原理的検討」・日本教師教育学会編『日本教師教育学会年報』第15号 pp.8-17
- 島田希 (2007) 「反省的な教師教育におけるメンターの役割」・日本教師教育学会編『日本教師教育学会年報』第16号 pp.87-97
- 代田昭久 (2014) 『校長という仕事』講談社
- Simkins, T. (2012) *Understanding School Leadership and Management Development in England: Retrospect and Prospect, Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 40, No. 5, pp. 621-640.
- 末松裕基 (2012) 「ヨーロッパにおけるスクールリーダーシップ開発の動向」・『上越教育大学研究紀要』第31巻 pp.83-93
- 末松裕基 (2014) 「シンガポールにおけるスクールリーダーシップ開発の動向」・『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』第65巻第1号 pp.53-64
- 末松裕基 (2015) 「スクールリーダーシップ研究の国際水準～イギリス分権改革におけるシステム化の課題に着目して」・『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』第66巻第1号 pp.115-133
- 杉万俊夫 (2006) 『コミュニティのグループ・ダイナミックス』京都大学学術出版会
- 塚田守 (2002) 『女性教師たちのライフヒストリー』青山社
- 植田みどり (2012) 「学校間連携とスクールリーダーの役割～イギリスでの取り組みを中心に」・『国立教育政策研究所紀要』第141集 pp.85-96
- 山本遼 (2015) 「協働型リーダーを養成するスクールリーダー養成プログラムに関する一考察～スタンフォード大学「将来の校長プログラム」の事例を通じて」・『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部』第64号 pp.95-104]
- 山崎準二・榊原禎宏・辻野けんま (2012) 『「考える教師」～省察、創造、実践する教師』(講座 現代学校教育の高度化 5) 学文社
- 山崎保寿 (2010) 「教職大学院におけるスクールリーダーの実践的指導力育成に関する考察」・『静岡大学教育学部研究報告 人文・社会・自然科学篇』第60巻 pp.133-142
- 山崎雄介 (2007) 「教師のキャリア形成の選択肢としての管理職～校長を中心に」・グループ・ディダクティカ『学びのための教師論』勁草書房
- 山崎雄介 (2011) 「米国におけるスクールリーダーの資質向上～ISLLC基準に示されるリーダー像」・『群馬大学教育実践研究』第28号 pp.279-287
- 山崎雄介 (2012) 「米国におけるスタンダード準拠のスクールリーダー評価～ジョージア州“Leader Keys”を中心に」・『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編』第61巻 pp.219-234
- 山住勝広、ユーリア・エンゲストローム (2008) 『ノットワーキング～結び合う人間活動の創造へ』新曜社