

# Teacher Leadershipの概念と可能性に関する基礎研究 —小中一貫教育実践校の教員の教職アイデンティティに関する研究(2)—

小 柳 和喜雄 奈良教育大学大学院教職開発講座 (教育方法学)

## A Review on Concept and Possibilities regarding to Teacher Leadership: —A study on the Identities of Teachers in Schools Integrating Elementary and Middle School Education (2)—

Wakio OYANAGI

(School of Professional Development in Education, Nara University of Education)

### Abstract

In this paper, we are trying to think about the way that teachers who work in an environment beyond existing organizations, such as elementary and junior high school education, participate in the effort with awareness of the parties, clarify what they need to bear, and confidently think what they need to think about in order to work on practice. I first tried to find ideas and key concepts that could be effective while also exploring the research trends of doctoral thesis for teachers and teacher education in Japan. Next, I focused my attention on research on "Learning Organization", "Distributed leadership", "Professional Learning Community" to ask questions about relationship between individuals and organizations for educational reform and school improvement. Teacher Leadership "which is frequently taken up in connection with them has revealed that there is a possibility of having a meaning in responding to the above research interests. Finally, I overviewed how research on "Teacher Leadership" is progressing, and clarified the possibility that they can answer the troubles of faculty who are working on the elementary and junior high school education. And I have made clear what I have to think about in order to realize it.

キーワード：教員の指導性，専門的アイデンティティ，  
専門的な学習共同体，リーダーシップ

Key Words : Teacher leadership,  
Professional Identity,  
Professional Learning Community,  
Leadership

### 1. はじめに

平成32年以降実施される学習指導要領では、「2030年の社会と子供たちの未来」を想定し、①「何ができるようになるか」(育成を目指す資質・能力)、②「何を学ぶか」(教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成)、③「どのように学ぶか」(各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実)、④「子供一人一人の発達をどのように支援するか」(子供の発達を踏まえた指導)、⑤「何が身

に付いたか」(学習評価の充実)、⑥「実施するために何が必要か」(学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策)の6つを柱に、全ての教職員が校内研修や多様な研修の場を通じて、新しい教育課程の考え方について理解を深めることができることを目指して、総則の抜本的改善が図られた。

②に関していえば、校種を越えた視点を持つ教育課程の編成が、以前よりも学校に強く期待されているのが読み取れる。

また、学校教育法の改正により、2016年4月より、義

義務教育学校が一条校として認められたこともあり、自治体によっては、義務教育学校の設置へ動く姿も見られる。

このような中、国や各自治体が学校に期待していることに対して、学校では、1) その実現に向けて積極的に取り組もうとする場合、2) その実現に向けて何とか対応を図ろうとする場合、3) 実践的变化はあまりなく、対応を説明だけしようとする場合、等が予想される。

しかし、制度化される以前から、数年間、小中一貫教育の実践に取り組んできた学校であっても、多くの教員が、小中一貫教育の取組に不安（果たして本当にこれでいいのか、やはり小中で分けた指導の方がいいのではないかという不安）や不安定さ（ここで取り組んだことは特殊なことで、学校が変わればそれまでであること。また人事異動などがあると継続できにくいという不安定さ）を感じていた（小柳2016a）。このような状況のまま実践を推進すると、たとえ一過性の成果はあっても、子供たちの教育活動に実質的な効果や成果を継続的に生み出しにくい。この点をおさえておくことが必要である。そして、もし小中一貫教育の可能性を引き出していこうとするならば、教員一人一人が、また世代によってどのように小中一貫教育を感じ、考えているかをまず明確にすることが必要である。そして、その上で、教員一人一人が、小中一貫の学校作りに教員自らが参加していく文化を作っていくことが大切である。

そこで本論では、上記のような小中一貫と関わる政策的な動きや学校における実態を鑑み、次のことに目を向けることにした。つまり小中一貫教育に関わる教員が自ら学校の取組みに当事者意識をもって参画し、また勤務校以外の校種を越えた取組みに関しても関心を持ち、何を自らが担う必要があるのかを明確にして実践に取り組むこと。そのためには、何が必要か、立ち止まって考えることである。言い換えるなら、小中一貫教育の可能性を引き出す教師教育を考えて行くためには、何に目を向けていく必要があるのか、教師教育がこれまで目を向けてきた関心事を一旦俯瞰し、その研究関心の推移を考えてみる必要があるのではないかという考えに到った。

## 2. 学位論文に見る教師を対象とした研究の傾向の推移

上記の研究関心から、まずCiNii Dissertations を用いて、「小中一貫」教育を対象とした博士論文や「義務教育」改革などに関する博士論文、そして「教師のアイデンティティ」に関する博士論文について調べた（2017年3月末現在の状況を最終確認）。

結果、「小中一貫」教育を対象とした博士論文は、見出せなかった。「義務教育」を対象とした論文に関しては、55件の博士論文が見出された。その内容を見ると、1)

制度や政策に関して歴史の変遷の考察、2) 外国の義務教育制度との対比の中で日本の義務教育について考察する研究、3) 教育資源配分などの現状分析からその課題の明確化を行った研究、そして4) 少し異なる視角から教育環境や学校建築に言及する研究、がほとんどであった。しかし、そこにおいて義務教育のための教師教育それ自体を考えようとしたり、義務教育に携わっている教員自身を研究の中心に据えて、その特徴などについて深く言及していく研究はあまり見出されなかった。一方「教師のアイデンティティ」に関する博士論文は、4件見出された。2001年からではあるが、「小学校教師」「女子体育教師」「中期の高校教師」等、ある時期の教師を対象にした研究、そこでの学校文化を論じる研究などが見出された。

そこで、この間発表された「教師・教員を直接対象とした博士学位論文全般」に目を向けることにし、どのようなことが取り上げられ、研究知見が積み重ねられてきたのかをレビューしてみた。ここでもCiNii Dissertationsを用いて、検索キーワードに「教師」「教員」「校長」「管理職」「学校組織」を用いて、それぞれ検索を行い、重なりなども確認しながら、各年代における発表論文のタイトル、論文数、その概要等の確認（概要が見れない場合もあった）を行った（2017年3月末現在の状況を最終確認）。

調査時、2016年に発表された博士論文がCiNii Dissertations上ですべて確定されていなかったため、2015年末までに発表されている論文に限定し、5年ごとにその発表論文数の推移を見てみると、図1のような傾向が見られた。教師教育や教師を対象とした博士論文は、2006年以降に大きな変化を見せていた。さらにその変化の年をより詳細に知るために年ごとに推移を見てみると（図2）、1986年以降、少しずつ増え、2003年頃よりその研究関心が急速に高まってきたことが明らかになった。

次に内容的な推移を5年ごとに区切って見てみると、以下のような傾向が見られた。

まず1985年以前の教師を対象とした研究は、7件見い

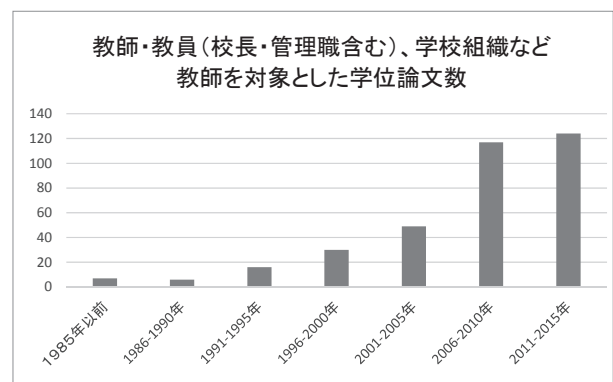


図1 教師を直接対象とした博士学位論文数の推移

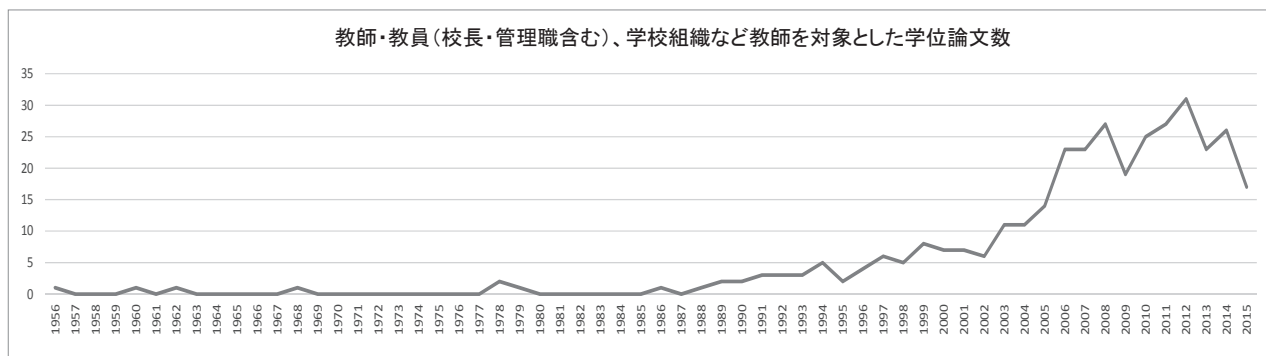


図2 CiNii Dissertationsにみる教師を直接対象とした博士学位論文数の年ごとの推移

だされ、その最初は1956年に出された「教員結核罹患の現状とその対策」という医学から教員の実態を示す論文であった。続いて、1960年発表の「長野県小中学校教員の家族計画に関する調査研究」、1962年発表の「日本教員史研究」など、やはり日本のある地域の教員の実態や外国の教員の実態（給与制度、組合運動）などが中心であった。しかし1968年には、「教師認知・態度に関する測定論的研究」など、教師を対象とした実証的な、心理学的なアプローチをとる論文も見られるようになった。

1986-1990年の教師を対象とした研究は、6件見出され、「学校史研究」「近代日本教員養成の確立過程」「戦後日本における教員団体に関する研究」など日本の国内外の教育制度や各成立過程などを取り扱う歴史的考察を行う論文と、「教師の意思決定とリーダーシップに関する研究」「教師-生徒関係における期待効果の相互性とその機制に関する研究」「視覚障害者（児）に対する学生および教師の態度に関する因子論的研究」など、教師の内面に目を向け、実証的に分析を進めた現象・事象の説明的論文（Descriptive）が見られるようになった。

1991-1995年の教師を対象とした研究は、16件見出された。「師範学校制度史研究」「戦後日本の教育行政構造」などの国内外の制度史研究や制度比較研究、「成瀬仁蔵の教育思想」「近代日本感化教育史の研究」などある人物やある考え方に焦点化しそこに見られる教育者の姿を読み解く論文などが8件、「教師の認知的力量と情意的力量の評価に関する教育心理学的研究」「教師の職業的社会的実証的研究」「変動社会の教師教育」など、教師の内面また教師を取り囲む社会的構造から教師の姿を実証的に明らかにしようとする論文や管理職の態度等に着目した論文等が、8件見出された。

1996-2000年の教師を対象とした研究は、29件見出された。「『大学における教員養成』原則の歴史的研究」「韓国中等教員養成制度史研究」「近代日本における現職教育の史的研究」「現代アメリカ都市教育委員会制度改革と教育自治」「新任教師の資質・能力の向上に関する研究：教員養成、初任者研修及び教職経験の影響を中心に」「小学校長職の法的地位に関する研究：明治後期に焦点

をあてて」「中華人民共和国教育法に関する研究」など、国内外の養成や現職教育等にかかわる内容・制度・法に関する変遷などに関心を向けた研究が16件見られ、そのうち外国からの留学生が学位をとるケース（7件）が増えてきた傾向が見られた。また一方、「青年期女性の進路形成と教育組織」「看護学実習における教授活動に関する研究」「幼児理解促進のための教師教育に関する研究」「ドイツにおける大学教師の職階制成立史研究」など、ある特定の分野や立場にある教師の姿に関心を向けた研究、そして「教師特有のピリーフが児童のスクール・モラルに与える影響」「カリキュラム開発における教師の役割とその遂行過程に関する研究」など、教師の影響や役割に関心を向けた説明的研究（Descriptive）と処方的な研究（Prescriptive）の両方を取り扱う実践研究等も見られた。

2001-2005年の教師を対象とした研究は、49件見出された。ここでも「アメリカ合衆国教員免許制度の研究」「戦前日本の手工科担当師範学校教員の養成における東京高等師範学校図画手工専修科の役割と意義」など制度史やある時代の養成の姿や教師の姿などを取り扱う研究は17件とやはり多かった。ただしその中でも「旧制中等教員社会の階層構造に関する歴史社会学的研究」「学校改革と教師文化に関するエスノグラフィー」「歴史のなかの教師：近代イギリスの国家と民衆文化」「1920年代の新教育における教師の変容：『児童の村』の教師の一人称の語りを中心に」など制度やある時代の教師の姿を描く研究を社会的なアプローチから取り組む研究が増えてきた傾向がそこに見られた。また一方で「幼稚園教師のストレスに関する研究」など教師の内面に関心を向けた説明的研究（Descriptive）に加え、「教師の授業力量形成に関する総合的研究」「『反省的实践家』としての教師の学習指導力の形成過程」「教師のコミュニケーション能力向上のための研修プログラムの開発」「『情報化に対応した教育』実施のための中等教員養成カリキュラムに関する実証的研究」など、より実証的な根拠を示しながら、処方的な内容・方法を取り扱う（Prescriptive）の色彩やその力点が高い研究が多く出てきた傾向が見られた。



2006-2010年の教師を対象とした研究は、課程博士の推進の影響もあると思われるが、117件と大きな伸びを示した。ここで見られる特徴的な傾向としては、「軽度発達障害へのソーシャルスキルアセスメントに関する研究」「理科授業の構想と実践を担う教師の力量形成に関する実証的研究」「教師の成長と実践コミュニティ：高校家庭科教師の事例を通して」「音楽科教育における教師の評価行為の構造と機能」「小学校体育授業における教師の反省的実践のあり方に関する実証的研究」「教師の情報コミュニケーション技術（ICT）リテラシー育成政策に関する研究」など、教科や特別支援教育、情報教育などある分野に特化した研究が大きく増えた点があげられる。また「教師の職能発達を促す校長の指導助言機能に関する実証的研究」「反省的実践家としての校長のコンピテンスモデルに関する研究」「関係論的アプローチによる組織学習の研究」「教員の視点から見た高等学校における学校組織運営上の課題の検討」「教育の共同性を拓く教育的対話に関する臨床教育学的研究」「学校組織における教育相談の定着のための理論的・実証的研究」「教育実習における教師の力量形成に関する実証的研究」など、教師の成長と校長、学校組織の関係を問う研究が増えてきたことがあげられた。

2011-2015年の教師を対象とした研究は、125件見出された。この期間の特徴としては、「児童への教育活動と教師の持続的な成長を促す機能を内包する循環型学校システムの提案」「教師バーンアウトとその規定要因としての個人と学校組織」「協同的な省察場面を通じた教師の学習過程」「組織としての学校改善のための新手法を求めて」「中学・高等学校における教師間の連携に関する研究」「教師が学び合う学校組織文化における『型』の研究」「米国における教師教育論の到達点と課題」「情動的実践としての教職の専門性」「米国における教師の『専門家共同体』の形成と展開」「教員養成課程の職業的レリバンスに関する社会学的研究」「学校組織における非公式組織の機能」「数学教師教育のためのレッスンスタディの基礎的研究」「学校組織開発論としての『学習する組織』の教育経営学的研究」など、学校や教育委員

会ほか組織を問う研究、個人と組織の関係を問う研究や教師教育の考え方、内容や方法自体を問う研究がより大きく増えてきたことがあげられた。

以上のように、2015年までの間に発表された「教師を直接対象とした博士学位論文」で、どのような関心事が取り上げられ、研究知見が積み重ねられてきたのかを概観してみると、そこに次のような姿が見られた。出発点は「日本のある地域の教員の実態や外国の教員の実態」について言及することに関心があり、その後「日本の国内外の教育制度や各成立過程などを取り扱う歴史的考察」「教師の内面に目を向け、実証的に分析を進める説明的研究（Descriptive）」へ変化が見られたこと。そして「ある人物やある考え方に焦点化しそこに見られる教育者の姿を読み解く研究や教師を取り囲む社会的構造から教師の姿を実証的に明らかにしようとする論文」へ、また「国内外の養成や現職教育等にかかわる内容・制度・法に関する変遷などに関心を向けた研究や教師の影響や役割に関心を向けた説明的研究（Descriptive）と処方的な研究（Prescriptive）の両方を取り扱う実践研究」、さらに「ある教科や特別支援教育、情報教育などある分野に特化した研究や学校や教育委員会ほか組織を問う研究」「教師教育の考え方、内容や方法自体を問う研究」へ、その研究関心は大きな広がりを持ってきたこと。その研究アプローチも「歴史学」「心理学」から「社会学」へ広がりを持ってきたことが明らかになった。

### 3. 研究上の問いと方法・手続き

先にも述べたが、本論は、小中一貫教育と教師教育の間を問う事に関心を向けている。小中一貫教育のように、従来の小学校、中学校など勤務校での取り組みを越境する関係の中で、教師教育について考えていく場合、より広い視野から個人と組織の関係をとらえていくことが重要となる。そこで「教師・教員を直接対象とした博士学位論文」の研究関心に広く目を向けた。見いだされた関心傾向から、最近では「個人と組織の関係を問う研究」がかなり増えてきていることがわかった。これらの知見

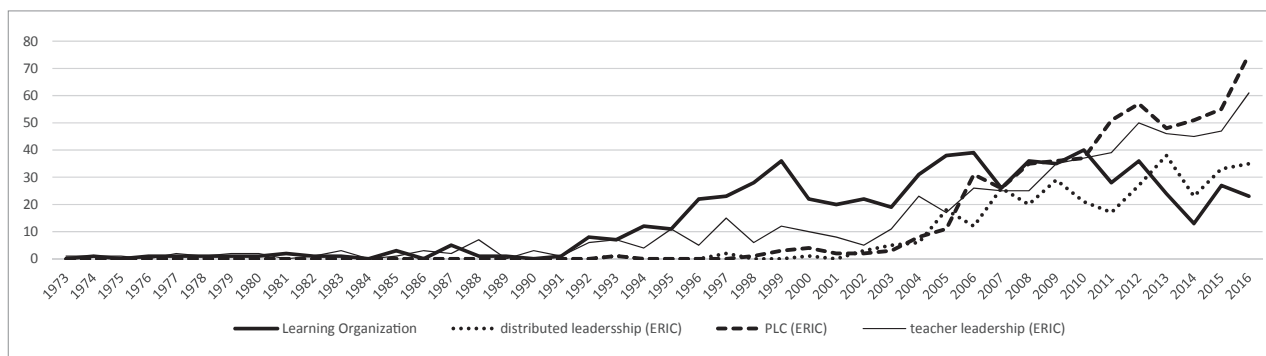


図3 ERICにみるL.O, PLC, Distributed Leadership, Teacher Leadershipに関する査読付き論文数の推移

を参考にしつつ、本研究上の問いとして、以下のことに目を向けることにした。

既存の組織を越えた環境の中で勤務する教員が、当事者意識をもって取り組みに参画し、何を自らが担う必要があるのかを明確にし、自信を持って実践に取り組めるために、「個人と組織の関係を問う」先行研究の中で、有効となりえる考え方やキー概念、持ちうる可能性を明らかにする。

研究の手続きとしては、「個人と組織の関係を問う」博士論文の中で引用や参照が行われていた「組織の中の教員の学び、教員の成長と関わる組織」に関する研究に目を向けた。そしてそこで取り上げられ、参照されている研究の中で、勤務し経験を経してきた環境、既存の組織を越えた組織にも応用可能な研究概念として、学習する組織（Learning Organization）、分散型リーダーシップ（Distributed leadership）、専門職の学習共同体（Professional Learning Community）にまず目を向けることにした。図3は、ERICデータベースを用いて、そのタイトル、アブストラクト、キーワードに“Learning Organization”、“Distributed leadership”、“Professional Learning Community”を含んでいる査読付き論文について、それが年に応じてどのように推移してきたかを示した図である。その動向を見ると、次のことが明らかになった。

1990年代に入ると“Learning Organization”の研究が大きく伸び、1999年また2005・2006年、2010年に断続的に論文数が増えている傾向が見られた。そして“Distributed leadership”の研究に関しては、2000年前半から現れ始め、10年後の2012年には、“Learning Organization”の研究論文の件数を越え、その後、それと似た変移傾向を示していた。また“Professional Learning Community”の研究に関しては、2000年前後から現れ始め、2010年以降大きな伸びを示し、現在もその研究に多くの関心が寄せられているのが読み取れた。ここから、“Learning Organization”の研究が、“Distributed leadership”の研究や“Professional Learning Community”研究をけん引してきた関係があることが予測された。

次に、「教師を対象とした博士論文」に直接取り上げられていないが、“Learning Organization”、“Distributed leadership”、“Professional Learning Community”に関するERICデータベース上の論文のアブストラクト、キーワードや各論文の参考文献の論文タイトルの中で、共通でよく見かける概念に目を向けることにした。“Learning Organization”の研究<sup>1)</sup>は、それによって組織の文化、知識マネジメント、教育改革、学校改善、グループ内での教員の省察へよりその関心を向けている（図4）。“Distributed leadership”の研究<sup>2)</sup>は、学校改善と管理職のリーダーシップのより詳細な検討や組織での意思決

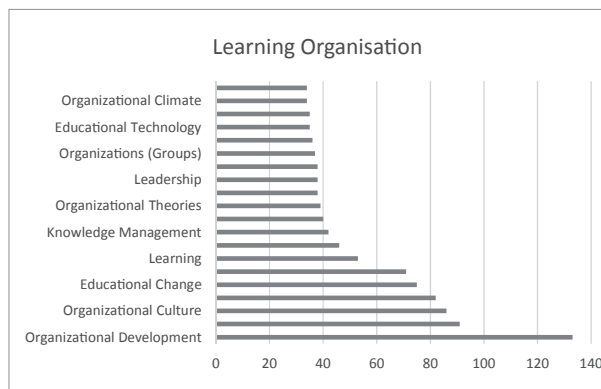


図4 Learning Organizationの論文に見る研究関心

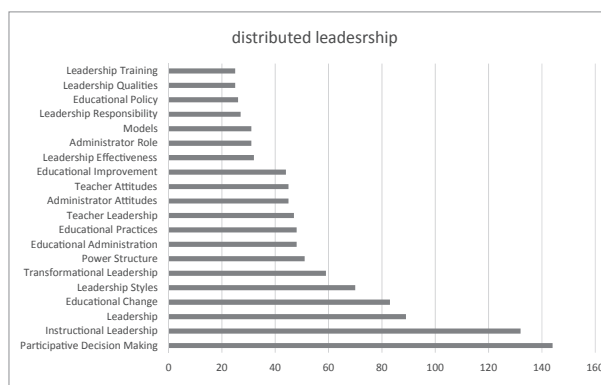


図5 Distributed leadershipの論文に見る研究関心

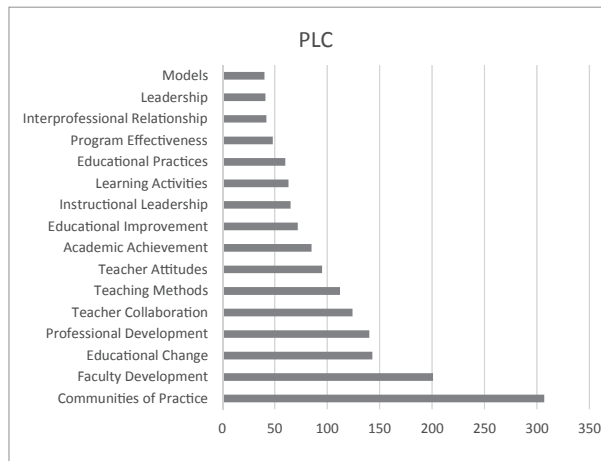


図6 PLCの論文に見る研究関心

定を進める際に求められてくる取り組みにより目を向けている（図5）。“Professional Learning Community”の研究<sup>3)</sup>は、ある専門的課題（授業改善等）に対して、教員グループで省察し、課題解決の中で教員の成長と子供の成長をつないでみて、研修内容と教員集団の質と学校改善の関係をより深く考察していこうとしている。（図6）。しかし一方で、学校改善に向けて、管理職のリーダーシップというよりも、教員の学校内外での指導性（リーダーシップ）と子供の成長をつないでみていく場合、上記3つのそれぞれの概念に寄り添って言及して

いる論文の中で、“Teacher Leadership”という概念が用いられ、その関連研究を参照したりしている傾向が読み取れた。

そこでERICデータベースを用いて、そのタイトル、アブストラクト、キーワードに“Teacher Leadership”を含んでいる査読付き論文を調べてみると、図3に示したような動向が見られた。“Teacher Leadership”に関する研究は、1980年代後半より見られはじめ、2010年以降は、“Professional Learning Community”の研究に近い伸びを示しているのが読み取れた。

学校改善に向けて、教員の学校内外での指導性（リーダーシップ）と子供の成長をつないでみていく取組は、既存の組織を越えた環境の中で勤務する教員が、当事者意識をもって取り組みに参画し、何を自らが担う必要があるのかを明確にし、自信を持って実践に取り組めるために、「個人と組織の関係を問う」キー概念を求める本研究の関心事と合致すると判断し、本研究では、“Teacher Leadership”に関する研究のレビューを行うことにした。

#### 4. 関連先行研究とTeacher Leadership

##### 4.1. Teacher Leadershipを取り扱う意味

本論が目を向けた学校を対象とした「学習する組織（Learning Organization）」に関する研究は、曾余田（2015）の研究成果の中で、国際的な動向も、この概念を学校組織でどのようにとらえていくことが意味を持つかについても明らかにされている。また学校を対象とした「学習する組織」に関する研究と専門職の学習共同体（Professional Learning Community）との関係については、織田泰幸（2011）の研究の中で述べられている。

次に専門職の学習共同体に関する国内の研究関心は高く、専門職としての教師に求められる知識などの検討から専門職の学習共同体に言及している八田（2009）の研究、専門職の学習共同体の論議でよく引用されるデュフォーのモデルへ言及した研究（織田2016）、そのデュフォーのモデルを中学校の実践で意味を問うている新谷（2014）の研究がある。また授業研究に関する調査と関わって、専門職の学習共同体について言及している千々布（2014）の研究、4つの小中学校を対象とし、学校における実践研究の発展要因の構造モデルを「専門的な学習共同体」の研究知見から整理した木原・島田・寺嶋（2015）の研究、学校を拠点とした学習共同体の質を高めることとも関わって、教員のその中で省察を支える仕組みに着目した柳沢（2015）の研究、など多くの研究成果が出されてきている。

また分散型リーダーシップ（Distributed leadership）に関する研究も、学校改善に向けて分散型リーダーシッ

プのもつ「相補性」と教員の「学習」に着目した篠原（2007）の研究、授業改善に目を向けた学校組織の取り組みにおける分散型リーダーシップの意味を問うた露口（2011）の研究、学校改善に向けた取組を最近まで分散型リーダーシップ知見から読み解き整理をした菅原（2016）の研究、などいくつかの研究成果が出されてきている。

しかし、教師の指導性（Teacher Leadership）を直接取り上げる国内の研究は、井上・小川（2010）や若木・阿座上（2011）、また看護教員の研究で少し見られるが、その知見の蓄積を見出すことができなかった。先の3つのキー概念と関わる研究の中でTeacher Leadershipについて触れている研究はあるが、それ自体を取り上げ、学級だけでなく、学校、さらには学校を越えて求められる教師のリーダー性について言及をしている研究は稀であった。

もちろん教師の指導性（リーダーシップ）が日本で言及されたことには歴史があり、三隅・吉崎・篠原のぶ（1977）等が著名であることは理解している。この研究は、三隅（1964）「教育と産業におけるリーダーシップの構造機能に関する研究」が行った研究をもとに、学級における教師のリーダーシップ行動を測定する尺度を作成し、その測定尺度の妥当性を吟味しようとしたものである。教師の指導性を学習指導機能（Performance Function）と集団維持機能（Maintenance Function）に分け、PM理論としてよく知られ、その後の教師の指導性に関する研究として大きな貢献をしている。しかしそこで語られている教師の指導性（リーダーシップ）は教室の中での教師の指導性に関心を向けており、上記で触れたTeacher Leadershipとは、重なりもあるが異なる点も多かった。

実際にERICデータベース上のTeacher Leadershipに関する研究の関心事をキーワードで整理してみると、上記「組織の中での教員の学び」「教員の成長と関わる組織」「教育改革」と密接であること、そして教員の態度や役割、教員集団での取り組み、研修、そして意思決定への参画などにより関心を向けている傾向が見られた（図7）。

そのため本論では、Teacher Leadershipの概念やその可能性を問うことにした。その理由は、本論の目的に沿うだけでなく、関連する日本の先行研究との関りでも、一定、手薄な部分への貢献として意味を持つと考えたからである。

また、学校改善や教育改革と関わって、最近日本でも「専門職資本（Professional Capital）」に関する研究が目ざされつつある。そこではHuman Capital, Social Capitalなどを、Business Capital approachによって外側から引き上げ、改善や改革を図るのでなく、教員一人ひとりのもつ力を内側から引き出していくことに目を向けてい



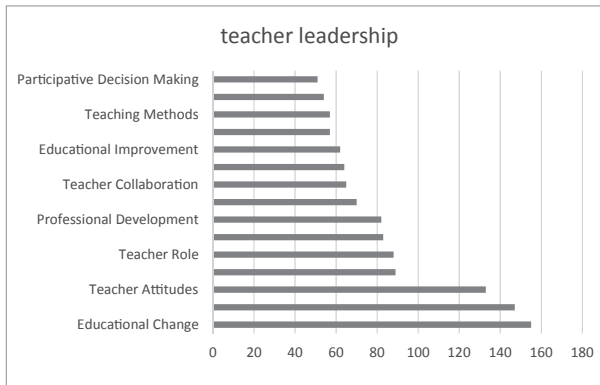


図7 Teacher Leadershipの論文に見る研究関心

る。これは、Professional Capital approachと呼ばれ、3つの資本（Human Capital, Social Capital, Decisional Capital）の関心に着目し、教員一人ひとりのもつ力を引き出していくことに関心を向けている。たとえば授業の質の改善は、専門的に判断する能力（洞察的な判断）を磨き、反復的・可変的・省察的な経験と関わるDecisional Capitalを活性化させる。その時にHuman Capital, Social Capitalを合わせて開花させていこうとしている（Hargreaves and Fullan 2012, 小柳2014）。

このような考え方と上記Teacher Leadershipへ目を向ける研究は、親和性があり、本論が考えようとしている「教員が自ら学校の取り組みに当事者意識をもって参画し、また勤務校以外の校種を越えた取り組みに関しても関心を持ち、何を自らが担う必要があるのかを明確にして、自信を持って実践に取り組める」教師教育の知見を検討していく上で重要と考えた。

#### 4.2. Teacher Leadershipとは

ところでTeacher Leadershipとは、どのように定義されているのだろうか。古くは、教職の社会学的研究の中で、Wallerが1932年に、またLortieが1975年に、教員が学校の中でリーダーとして役立つインフォーマルな働きとして論じていた。そして1980年代の学校改革の動きの中で、しばしば注目すべき1つの研究分野として着目されるに至った。そのため、今に始まった新しいアイデアではない。

1980年代に、子供のやる気や学業の向上などに授業の質が大きな影響力をもつことが言われてきたが、教員のやる気や教室での授業の質に、リーダーシップの質が関わることもいわれてきた。通常リーダーシップといえば、管理職のリーダーシップ（教育的リーダーシップも同じ意味で使われることが多い）がイメージされる。しかしリーダーシップにも、教室運営や授業と関わる機能であるインフォーマルなリーダーシップと、責任などその役割が問われるフォーマルなリーダーシップがあることが言われてきた。そこで学校改善などで効果を上げている

学校では、どのようなリーダーシップを誰が発揮し、どのような形や状況でそのリーダーシップが浸透し効果につながっているのかが問われた（Bond 2015 p.1）。

国際的には、カナダや米国でその研究が先に進み、1990年代にいくつかの研究が出されるに至った。しかし、その定義は、例えば、1)同僚に変化を促したり、リーダーの影響がないところでは通常考えないことをするように導いたりする能力としてTeacher Leadershipをとらえる考え方、2)教育実践の改善に向けて、教室内外で導き、課題を明らかにし、教員の学びのコミュニティに貢献し、彼らに影響を及ぼす教員の姿をTeacher Leadershipととらえる考え方、3)伝統的なリーダーシップの概念に比べて、教員が協働する中で専門知識を生成できる集団的なリーダーシップ（Collective leadership）を発揮する1つの形態としてTeacher Leadershipを特徴づける考え方など、多様であった。また4) Teacher Leadershipを発揮する立場の視点から、①子どもたちや他の教師へのリーダーシップ（ファシリテーター、コーチ、メンターなど）、②課題解決を遂行するリーダーシップ（学科長、アクションリサーチャーなど）、③意志決定やパートナーシップに参画するリーダーシップ（学校改善のチームメンバー、コミッティメンバーなど）とそれを説明し意味づけようとする定義、5)その役割として、①個々の教育実践の中に学校改善を浸透させていくこと（学校文化を作る）、②すべての教員がその取組に当事者意識をもって臨むようにその役割を感じさせること、③教員たちへ専門知識や情報を媒介すること、④個々の教員の間に相互の学びを生じさせること、などを上げ、Teacher Leadershipを意味づける定義、6)学校の組織的な力を形作っていくことと関わって、Teacher Leadershipを意味づける定義などがあった。このような多様な定義がある中で、しかしTeacher Leadershipの中心にあったことは、Distributed Leadershipの理論の中心にも置かれた教員のエンパワメントやエージェンシーとして関わる姿であった。そして学校のLeadership 個人から集団へ、単一から多元的なものへ置き換えていくことを問うたこと、効果的な取り組みに向けて目的を実現していくためには、従来のトップダウン的な仕組みといったバリアを越えていくこと、教員が学べる仕掛けや仕組みを築いていくことが、重要な関心事として述べられていた（Muijs and Harris 2003）。

カナダのトロントやオンタリオでは、教育省が2005年からTeacher Learning and Leadership Program (TLLP)に取り組んでいる。その中で、Teacher Learningを進めTeacher Leadershipを培っていく上で、教員によってデザインされ運営される職能成長が、いかに重要かを報告していた。たとえば、①経験ある教員が自主的に職能成長をはかれるように支援する、②学習成果を共有し、広

がりを持つ範例的な実践の中で、教員のリーダーシップスキルの成長を支援する、③他者との協業や協働によって知識の交換を促す、など、そこでも学校改革や学校改善の中心に教員が位置づけられる必要性が語られていた。このように先の定義にも見られた共通の関心事に共通するポイントをもとに、ここでもTeacher LeadershipのProgramが考えられてきた(Liberman, Campbell, and Yashkina 2017)。

その後、Teacher Leadership Exploratory Consortium (2011) は、Teacher Leadershipは何を意味するかを視覚化していく作業を行い、Teacher Leadership Model Standardsを次のように7つの領域により明らかにした。領域Ⅰ：教員の成長と子供の学習を支援する協同的な文化を促進する。領域Ⅱ：実践と子供の学習を改善するために調査結果を評価し用いる。領域Ⅲ：継続的な改善に向けて専門的な学びを促進する。領域Ⅳ：授業また子供の学習の改善を促進する。領域Ⅴ：学校また学校区の改善に向けて評価情報やデータの活用を促している。領域Ⅵ：家族や地域コミュニティと奉仕活動や協同を進める。領域Ⅶ：子供の学習や専門性を大切にする。

このように、Teacher Leadershipに関しては、共通確認もできつつあり、それをどのように培い磨いていくかという研修プログラム作成や、それ自体が学校改善や子どもの学業に本当に意味を持つのか、より詳細な研究を進めていく礎ができつつある。先にも述べたが、図3に見られるように、Professional Learning Communityとともに、Teacher Leadershipの研究件数は伸びてきている。Professional Learning Communityが、学校組織の成長やその中の社会的な学びと個人の成長の関係に目を向けていることに対して、Teacher Leadershipの研究は、社会的な集団の中での学びを前提としながらも、そこにおける個々の教員の成長を意思決定やそこでの充足感・幸福感を感じること(自信の確保)などを丁寧におさえようとしている。そして同僚や子供の学業への影響や効果をとらえようとしている。学校教育の関係者や教師教育関係者が、各レベルで当事者意識を持ち、取り組まれている改革がどのような教育的意味を持つかを意識化するだけでなく、その意味を生み出していく方略自体へ参画し、考えていく営みが求められてきている(Fullan 2016) 中で、あらためて組織的な取り組み関係を教員個人に目を向けるTeacher Leadershipの研究は今後さらに意味を持つてくると考えられる。

## 5. Teacher Leadershipの意識化とそれを導く取組

では、Teacher Leadershipは、本論が考えようとしてきた既存の組織を越えた環境の中で勤務する教員が、当事者意識をもって取り組みに参画し、何を自らが担う必

要があるのかを明確にし、自信を持って実践に取り組めるために、どのように貢献する可能性を持つのか。

例えば、Scott, Lakin, and Kensler (2015) は、先のTeacher Leadership Model Standardsと他の2つのサーベイ先行研究をもとに、教員が自分の学校のTeacher Leadershipを意識化するための道具を開発している(表1)。

それぞれの項目に対して「完全に当てはまる:5」「ほとんど当てはまる:4」「いくつかあてはまる:3」「あまり当てはまらない:2」「全く当てはまらない:1」と点数をつけ、その平均から現状をとらえようとする道具である。

表1 Teacher Leadershipを意識化する質問項目

領域Ⅰ：教員の成長と子供の学習を支援する協同的な文化を促進する
<ul style="list-style-type: none"> <li>・私の学校の教員は、共有された目標の達成に向けて、自分たち、また他の人々のニーズに応じようとしている</li> <li>・私の学校の教員は、カリキュラムについて、他の教員と話している</li> <li>・私の学校の教員は、様々な展望を受け入れ、考えていく文化を作っている</li> <li>・私の学校の教員は、成功を導く授業の方略を共有している</li> <li>・私の学校の教員は、子供たちが学習上の困難な課題に挑んでいることを語りながら、他の教員たちに相談したり、相談ののっている</li> </ul>
領域Ⅱ：実践と子供の学習を改善するために調査結果を評価し用いる
<ul style="list-style-type: none"> <li>・私の学校の教員は、リサーチベースの実践を行っている</li> <li>・私の学校の教員は、専門的な記事などから新しい知識を得ている</li> <li>・私の学校の教員は、子供の学習を改善するためにアクションリサーチに参画している</li> <li>・私の学校の教員は、専門雑誌や本などから教育研究の知見について学んでいる</li> <li>・私の学校の教員は、子供の学習を改善するために調査結果の分析をしている</li> </ul>
領域Ⅲ：継続的な改善に向けて専門的な学びを促進する
<ul style="list-style-type: none"> <li>・私の学校の教員は、コーチングやメンタリングによって、他の教員の専門的な学びを積極的に支援している</li> <li>・私の学校の教員は、学校や学校区の改善目標と結びつく専門的な学びを計画するために、管理職と協同している</li> <li>・私の学校の教員は、教員間のニーズに沿いながら専門的な学びの経験に従事している</li> <li>・私の学校の教員は、学校の改善目標と関連する専門的な学びの活動を行っている</li> <li>・私の学校の教員は、学びの経験をデザインするために、特別な専門知識を持つ人(特別支援、メディア教育、読解教育、ESL)からの支援を求めている</li> <li>・私の学校の教員は、同僚のために効果的な授業の方略をモデル化している</li> </ul>
領域Ⅳ：授業また子供の学習の改善を促進する
<ul style="list-style-type: none"> <li>・私の学校の教員は、授業を改善するために省察的な対話に従事している</li> <li>・私の学校の教員は、授業また子供の学習を改善するポイントを明らかにするために学校のテストの結果などを用いている</li> <li>・私の学校の教員は、教室での多様性と平等を保つために、授業の方略を工夫している</li> <li>・私の学校の教員は、子供の学習を改善するために、他の教員の授業を観察している</li> <li>・私の学校の教員は、授業また子供の学習を改善するために、世界中のほかの教育関係者とつながりをもっている</li> </ul>



<p>領域Ⅴ：学校また学校区の改善に向けて評価情報やデータの活用を促している</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・私の学校の教員は、子供の学習データを用いて同僚と話し合いをしている</li> <li>・私の学校の教員は、データの結果の解釈を同僚と進めている</li> <li>・私の学校の教員は、授業実践に変化をもたらすために評価情報の結果を用いている</li> <li>・私の学校の教員は、授業の結果を評価するために様々なデータ（観察記録、学習者の情報、調査結果）を用いている</li> <li>・私の学校の教員は、授業を洗練させていくためにデータを用いている</li> </ul>
<p>領域Ⅵ：家族や地域コミュニティと奉仕活動や協同を進める</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・私の学校の教員は、子供の家族との効果的なコミュニケーションや協同のスキルのモデルであり、その仕方を教えている</li> <li>・私の学校の教員は、様々な教育ニーズを持つ家族を担当している同僚と共有した情報の理解を進めている</li> <li>・私の学校の教員は、子供の多様な教育ニーズに応じる包括的な方略を発展させるためにその家族と協同している</li> <li>・私の学校の教員は、家族と継続的に体系的な協同を進められるように同僚と協業している</li> </ul>
<p>領域Ⅶ：子供の学習や専門性を大切にす</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・私の学校の教員は、教室の外でも（地域、州、国レベル）専門性を伸ばすことを大切にしている</li> <li>・私の学校の教員は、専門的な成長に関わるリソースへのアクセスを大切にしている（経済的支援、人的物的リソース）</li> <li>・私の学校の教員は、子供の権利とニーズを大切にす</li> <li>・私の学校の教員は、すべての子供がそのニーズに出会えるように授業過程を大切にしている</li> <li>・私の学校の教員は、州の政策が教室の実践にどのような影響を及ぼすか地区内外の同僚と情報を共有している</li> <li>・私の学校の教員は、パートナーシップを結んでいる、客観的に教育の諸問題を分析している教育機関（大学など）と一緒に活動している</li> </ul>

このような道具は、小中一貫教育実践校で、実際に各教員がどのように、学校の他の同僚をとらえているか、教員組織観を視覚化する上で役に立てることができる。

そして、この結果をもとに、管理職また研究主任・研修などが、現状をとらえ、それに向けて合意形成の進め方や、分掌の在り方、研修の内容や方法、自身の果たすべき役割などを、一人一人の教員の視点から求められていることを意識しながら取り組むことが可能となる。また結果を、教員へ返すことで、一人一人がどのような役割、関わりを持つことが、実際に子供にその成果を返すことにつながるのか、当事者意識を感化する上で意味を持つ可能性がある。

しかしながら、このようにTeacher Leadershipを教員に培って行くために意識的な働きかけを行うとき、学校という組織の中で、それに実効性を持たすためには、1) 時間の確保、2) 豊かで多様な継続的な職能成長と関わる研修機会の確保、3) 学校で実際にリーダーとして行為し自信を持てる機会の確保、4) 既存の学校がもつバリアの克服(管理職のリーダー観や組織観、リーダーシップを発揮する同僚の教員を支援するフォローシップの有無、みんな同じとする感覚からくる協力への抵抗感、

など)、課題は多い。さらに小中一貫教育などを進める場合には、5) 校種の違いなどからくる文化差や価値観の違いも現実的には大きな壁となる。

それらを克服していくためには、1) 教員養成の時から、どのようなTeacher Leadershipをどこまで教職経験のない学生に培っていくか、キャリアステージに応じたTeacher Leadershipの支援内容や方法を考えることが必要となる(小柳2017)。そして2) Teacher Leadershipの育成等にかかわる教師教育者自身の職能開発なども必要となってくる(小柳2016b)。たとえばTeacher Leadershipを持つ優れたTeacher Leaderは、新任や同僚を支援するMentoringができるが、Mentoringを現在行っているすべての教員がTeacher Leaderになったり、Teacher Leadershipを保持しているとは言えない。Teacher Leadershipの発揮は、先に見てきたように担当教員に対しての関わり、また学校内だけの取り組みで終わらないからである<sup>4)</sup>。また、3) 教員自身が困難な状況においてどのようにその課題を越えていくか、教員個人や学校組織それ自体のレジリエンスを磨いていくことも求められてくる(Day and Gu 2014)。教育改革や学校改善と関わって、Teacher Leadershipを実質的に機能するようにしていくためには、レジリエンスやまた教師の自信や感情などにも寄り添う“Mindful Teacher”(Shirley and Macdonald 2016)のような教師像のとらえ方も重要となってくる。

## 6. おわりに

以上これまで、小中一貫教育など、既存の組織を越えた環境の中で勤務する教員が、当事者意識をもってその取り組みに参画し、何を自らが担う必要があるのかを明確にし、自信を持って実践に取り組めるために、何を考えていく必要があるのか、教師・教員を対象とした博士論文の研究動向なども探りながら、有効となりえる考え方やキー概念を見出すように努めてきた。その中で、「個人と組織の関係を問う」Learning Organization”、“Distributed leadership”、“Professional Learning Community”が、教師・教員を対象とした博士論文の研究では、関心が向けられてきていること、そして、それらと関わってしばしば取り上げられる“Teacher Leadership”が上記研究関心にこたえていく上で意味を持つ可能性があることを明らかにしてきた。最後に“Teacher Leadership”に関する研究がどのように進められてきているのかを概観し、それらが、小中一貫教育などに取り組んでいる教員の悩みに答えていける可能性とそれを実現していく上で考えなくてはいけないことを明らかにしてきた。

今後は、“Teacher Leadership”の研究知見をより詳

細に分析し、小中一貫教育などを進める学校組織が、何らかの壁にぶつかっている際、その状況を把握するために道具として“Teacher Leadership”の質問紙が活用可能かを考えて行きたい。つまり仮説として、小中一貫教育がうまく機能していないとき、そこに勤務する教員一人一人が“Teacher Leadership”をうまく発揮できない状況があること、そして同僚に関しても“Teacher Leadership”が発揮できていないと教員が見なしている状況があることなどが、先行研究の結果(小柳2016a)などからも予想される。それを詳細に読み取り、“Teacher Leadership”がうまく発揮される環境を構築していく視点などを明らかにすることに使えないか。さらには、それが発揮できるための研修プログラムの開発を考えて行きたい。

### 謝辞

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金(基盤研究C:16K01111)「小中一貫教育校における教員のアイデンティティと専門的能力の明確化及び研修評価研究」からの支援を受けている。

### 注

- 1) 学習する組織を学校組織で考える場合について、Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, and Dutton (2012)の著作が日本語に翻訳もされ、その意味するところがより知られるに至っている。
- 2) Distributed Leadership が言われてきた背景やその概念が持ちうる意味等に関しては、Bennett, Wise, Woods, and Harvey (2003)が、すでに早々にレビューを行っている。またHarris (2003)は、Teacher Leadershipが Distributed Leadershipとどのような関係にあるかを次のように述べている。
- 3) Professional Learning Communityに関しては、Hord (1997)が、すでに早々にレビューを行い、幅広く Professional Learning Communityの姿を描いている。一方でDuFour (2004)は、教員による集団的な学びが行われることが Professional Learning Communityであると理解されることに対して危機感を持ち、Professionalであるために、ある課題解決に向けて学びを深めていくことを大切にすることを強調し、Professional Learning Communityについて論じている。
- 4) Mentoringによる Teacher Leadership取り組みなどに関しては、Lieberman, Hanson, and Gless (2012)が、The New Teacher Centerでの数年の実践から詳細に述べている。

### 参考文献

- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A. and Harvey, J. A. (2003). Distributed Leadership: A Review of Literature. National College for School Leadership. ([https://www.researchgate.net/publication/42793697\\_Distributed\\_Leadership\\_A\\_Review\\_of\\_Literature](https://www.researchgate.net/publication/42793697_Distributed_Leadership_A_Review_of_Literature) [accessed March 5, 2017].)
- Bond, N. (ed.) (2015) The Power of Teacher Leaders. Their Roles, Influence, and Impact. New York: Routledge.

- 千々布敏弥 (2014) 授業研究とプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ構築の関連 - 国立教育政策研究所「教員の質の向上に関する調査研究」の結果分析より - 国立教育政策研究所紀要 第143. ([https://www.nier.go.jp/kankou\\_kiyou/143-500.pdf](https://www.nier.go.jp/kankou_kiyou/143-500.pdf) [accessed March 5, 2017].)
- Day, C. and Gu, Q. (2014) Resilient Teachers, Resilient Schools. Building and sustaining quality in testing times. New York: Routledge. (小柳和喜雄・木原俊行監訳 (2015) 教師と学校のレジリエンス: 子どもの学びを支えるチーム力. 北大路書房)
- DuFour, R. (2004). "What is a 'professional learning community'?. Educational Leadership. 61 (8) :6-11.
- Fullan, M. (2016). The New Meaning of Educational Change. Fifth edition. New York and London: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. and Shirley, D. (2009) The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change. California: Corwin.
- Hargreaves, A. and Fullan, M (2012) Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College Press.
- Harris A. (2003) Teacher Leadership as Distributed Leadership: heresy, fantasy or possibility? School Leadership & Management, 23 (3) , 313-324.
- 八田幸恵 (2009) リー・ショーマンにおける教師の知識と学習過程に関する理論の展開. 教育方法学研究 35, 71-81.
- Hord, S. M. (1997). Professional Learning Community. Communities of Continuous Inquiry and Improvement. Southwest Educational Development Laboratory, Austin, TX.
- 井上文敏, 小川哲男 (2010) 科学的リテラシーの向上を目指す理科教育経営—自然大好きな子どもを育てる教師の資質向上と授業改善. 学苑 (832), 78-88.
- 木原俊行, 島田希, 寺嶋浩介 (2015) 学校における実践研究の発展要因の構造に関するモデルの開発: —「専門的な学習共同体」の発展に関する知見を参照して—. 日本教育工学会論文誌 39 (3), 167-179.
- Lieberman, A., Hanson, S. and Gless, J. (2012) Mentoring Teachers. Navigating the Real-World Tensions. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lieberman, A., Campbell, C. and Yashkina, Anna (2017) Teacher Learning and Leadership. Of, By, and For Teachers. New York: Routledge.
- 三隅二不二 (1964) 教育と産業におけるリーダーシップの構造-機能に関する研究. 教育心理学年報 4, 83-106, 131.
- 三隅二不二, 吉崎静夫, 篠原しのぶ (1977) 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究. 教育心理学研究 25 (3), 157-166
- Muijs, D. and Harris, A. (2003) Teacher Leadership—Improvement through Empowerment?: An Overview of the Literature. British Educational Leadership, Management & Administration Society. 31 (4), 437-448.
- 織田泰幸 (2011) 「学習する組織」としての学校に関する一考察—Shirley M.Hordの「専門職の学習共同体」論に注目して. 三重大学教育学部研究紀要 62, 211-228.
- 織田泰幸 (2016) 「専門職の学習共同体」としての学校に関する研究: DuFour PLCモデルの理論的検討. 三重大学教育学部研究紀要. 自然科学・人文科学・社会科学・教育科学・教育実践 67, 257-275.
- 小柳和喜雄 (2014) 学校での専門(職)資本の開発・支援に関する基礎調査報告. 教育実践開発研究センター研究紀要

- (23), 233-237.
- 小柳和喜雄 (2016a) 小中一貫教育の実践校で見られる教員の悩みに関する研究：管理職と研究主任の声を中心に. 奈良教育大学紀要. 人文・社会科学 奈良教育大学 編 65 (1), 141-150.
- 小柳和喜雄 (2016b) 教員養成における教師教育者のアイデンティティに関する基礎研究. 奈良教育大学 次世代教員養成センター研究紀要 (2), 27-35
- 小柳和喜雄 (2017) 養成と研修の内容・方法の連続性と非連続性に関する関係考察. 奈良教育大学 教職大学院研究紀要 学校教育実践研究 第9号 1-10.
- Scott, Williams, P., Lakin, J. M., and Kensler, L. A. W. (2015) Measuring the Impact of Teacher Leaders. In Bond, N. (ed.) The Power of Teacher Leaders. Their Roles, Influence, and Impact. New York: Routledge.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., and Dutton, J. (2012) Schools That Learn (Updated and Revised): A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education. New York: Crown Business. (リヒテルズ直子訳 (2014) 学習する学校. 英治出版)
- 篠原岳司 (2007) 教師の相補的「実践」に着目した学校改善理論に関する一考察—J・スピラーンの「分散型リーダーシップ (distributed leadership)」理論の検討. 日本教育経営学会紀要 (49), 52-66.
- Shirley, D. and Macdonald, E. (2016) The Mindful Teacher. Second edition. New York: Teachers College Press.
- 新谷龍太郎 (2014) 米国における「専門職の学習共同体 (Professional Learning Communities : PLCs)」の検討：デュフォーのモデルを発展させた中学校の事例を通して. 日本教育経営学会紀要 (56), 68-81.
- 曾余田浩史 (2015) 学校組織開発論としての「学習する組織」の教育経営学的研究. 広島大学, 博士(教育学), 乙第4270号.
- 菅原至 (2016) 分散型リーダーシップ実践に着目した学校改善に関する研究. 日本学校教育学会 学校教育研究 (31), 74-87.
- Teacher Leadership Exploratory Consortium (2011) Teacher Leadership Model Standards. ([http://www.teacherleaderstandards.org/standards\\_overview](http://www.teacherleaderstandards.org/standards_overview) [accessed March 5, 2017]) (<http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/docs/TeacherLeaderModelStandards.pdf> [accessed March 5, 2017])
- 露口健司 (2011) 学校組織における授業改善のためのリーダーシップ実践：分散型リーダーシップ・アプローチ. 愛媛大学教育学部紀要 58, 21-38.
- 若木常佳, 阿座上美枝子 (2011) 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. 福岡教育大学紀要 第4分冊 教職科編 (60), 215-224.
- 柳沢昌一 (2015) 省察的实践者としての教師の協働探究を支える：学校拠点の専門職学習コミュニティとそれを支える省察的機構への展望 (特集 発達援助職を育てる). 臨床教育学研究 3, 53-66.



