

ミドルリーダーの省察を促す方法の検討

— 10年間のインタビューデータの共同分析を通じて —

畑中 大路 (長崎大学) 池田 一幸 (長崎大学教育学部附属小学校)
 青木 大祐 (長崎大学大学院教育学研究科修士) 野崎 晃由 (長崎大学)

An Examination of the Methods to Encourage Middle Positioned Teachers for Their Reflection: Through the Collaborative Analysis of the Interview Data of 10 Years

I. はじめに：研究の目的

教員年齢構成や学校をめぐる社会環境の変化を受け、現在の学校経営は様々な課題に直面している。例えばそれは、急増する若手教員の育成や、これまで蓄積されてきた学校組織における知識の継承、そして学校教育の改善へ向けた新たなアイデアの発案などである(畑中2018a)。上述のような学校経営における課題解決のキーパーソンとして期待が集まるのが学校組織におけるミドルリーダーであり、近年では、「いかにしてミドルリーダーの成長を支え、育成するか」は研究上・実践上における喫緊の課題となっている。

ミドルリーダーに限らず教師の成長については、これまでも膨大な研究がなされているが、その研究を概括するならば、教師の成長には省察が必要であることが指摘されている(コルトハーヘン2012等)。こうした先行研究を踏まえるならば、ミドルリーダーの成長を支え、育成するためには、学校経営へ参画するミドルリーダーの省察を保障しなければならない。

しかし、学校経営へ参画するミドルリーダーが成長するためには、「何を」「どのように」省察することが有効なのかが難しい。なぜなら学校経営は、教師・子ども・保護者・地域住民など、教育活動に関わる様々なアクターの相互作用でなされるプロセス的性格を持つ事象であり、当該事象を省察するとはいかなることであり、そしてそれはどのようにして可能であるかが十分に検討されてこなかったからである。それゆえ、ミドルリーダーの成長に関する先行研究のほとんどは、「ミドルリーダー」とされる当事者^(注1)が現時点から過去を振り返って語り、その語りをもとに(多くの場合は分析者/論文執筆者である研究者が単独で)解釈するにとどまっていた(東原2019など)。そこで本稿はこの点を乗り越えるべく、学校経営へ参画するミドルリーダーの省察を促す方法を開発し、その可能性を検討することを目的とする。

(注1)「ミドルリーダーとは誰か」は一つの論点ではあるが、本稿では、「各種主任・主事や主幹教諭、指導教諭といった「組織のミドル」にある教員」、「教職経験15年前後、年齢は40歳前後で「中堅教員」と呼ばれることが多い「人生のミドル期」にある教員」、「教職経験年数の多寡や職務・職位等の有無に捉われず「組織に影響力を与える」教員」のいずれかに該当するものを指す(畑中2018b)。

II. 研究方法

学校経営へ参画するミドルリーダーの省察を促すためには、学校経営事象の特徴であるプロセスの性格を踏まえた手立てが必要となる。そこで本稿では、以下の対象・データ・手順によってその手立てを検討した。

(1) 研究対象

本稿で研究対象とするのは、第二筆者である池田（以下、第二筆者）がミドルリーダーに「なる」プロセスである。長崎大学教育学部附属小学校（以下、附属小）教諭である第二筆者は、教職経験18年目、その10年間を長崎大学教育学部附属小学校に在籍し、算数科研究に取り組んでいる（2019年度現在）。そして第二筆者はこの10年間において、組織最年少（2010年度）から学年主任・研究主任（2017年度～2019年度）へと組織における立ち位置が変容しており、附属小において自他ともに認めるミドルリーダーとなっている（表1）。本稿では、この第二筆者がミドルリーダーに「なる」プロセス（ミドルリーダーへと変容する10年間）を研究対象とする。

表1 第二筆者の附属小在籍10年間の概要

2010年度	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度
・ 附属小着任 ・ 組織最年少 ・ 4年担任	・ 1年担任	・ 1年担任	・ 6年担任	・ 2年担任 ・ 研究推進部
2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度
・ 6年担任 ・ 算数科主任 ・ 研究副主任	・ 3・4年A組 ^(注2) ・ 研究主任	・ 5年担任 ・ 研究主任 ・ 学年主任	・ 6年担任 ・ 研究主任 ・ 学年主任	・ 6年担任 ・ 研究主任 ・ 学年主任

(2) 分析データ

第一筆者である畑中（以下、第一筆者）は第二筆者に対し、「自身の役割」を問うインタビュー調査を2010年度～2019年度の10年間継続して実施してきた^(注3)。上述のように、10年間のなかで第二筆者の組織における立ち位置は変化し、それに伴い「自身の役割」に関する第二筆者の語りも変容している。本稿ではこの第二筆者がミドルリーダーに「なる」プロセスで語った「自身の役割」に関する10年間の語りをもとに、ミドルリーダーの省察を促す方法を検討する。

(3) 分析の手順

データの分析は、以下に示す①～③の手続きで実施した。

(注2) 附属小は、2004（平成16）年度より複式学級を設置している。

(注3) 当該調査は2020年度現在も継続中である。

手続き①：第一筆者による調査及び逐語録の作成・プレ分析

第一筆者は2010～2019年度、第二筆者に対するインタビュー調査を計17回実施した（表2）。調査はすべて「自身の役割」に関する第二筆者の当時の認識を問うものであり、毎回、教室等のプライバシーが守られる場所で1時間程度実施している。また、インタビューと合わせて授業や休み時間等の参与観察も行い、インタビューデータの補完を行っている。

インタビューデータは全て逐語録を作成し、第一筆者によるプレ分析を行った（水本・畑中・白井・柏木2019）。当該プレ分析では、第二筆者はミドルリーダーに「なる」プロセスにおいて、「組織における自身の役割認識」が変容していることが明らかになっている。

手続き②：ミドルリーダーに「なる」プロセスの共同分析

手順①のプレ分析は第一筆者のみでなされたものであり、その結果の信頼性・妥当性は低い。そこで、第一筆者と調査対象者である第二筆者、第三筆者である青木（以下、第三筆者）、第四筆者である野崎（以下、第四筆者）4名でデータ分析を実施した。

第三筆者及び第四筆者はかつて、第二筆者とともに附属小で勤務した経験をもつ。第三筆者は教職経験17年（2019年度現在）、2010～2014年度の間に第二筆者と附属小でともに働き、2019年度は長崎大学大学院教育学研究科（管理職養成コース）に院生として在籍した。第四筆者は教職経験24年（2019年度現在）、2010～2018年度の間に第二筆者と附属小でともに働き、2019年度は長崎大学に在籍している（図2）。

表2 インタビュー日時等

回	実施日時	担当学年等	回	実施日時	担当学年等
1	2010（H22）年8月25日	4年担任	10	2016（H28）年4月19日	3・4年A組担任 研究主任
2	2011（H23）年8月2日	1年担任	11	2016（H28）年8月18日	
3	2012（H24）年8月6日	1年担任	12	2017（H29）年3月30日	
4	2014（H26）年3月30日	6年担任	13	2017（H29）年8月18日	5年担任 研究主任
5	2014（H26）年8月18日	2年担任 研究推進部	14	2018（H30）年3月28日	学年主任
6	2015（H27）年4月27日	6年担任 算数科主任 研究副主任	15	2018（H30）年8月16日	6年担任 研究主任
7	2015（H27）年6月12日		学年主任		
8	2015（H27）年8月14日		6年担任 研究主任		
9	2015（H27）年10月16日		学年主任		
			17	2019（R元）年7月29日	

手続き③：共同分析結果の考察

手続き②の共同分析は、手順①のインタビューデータの解釈を述べ合う対話形式で実施した。実施日時は2019年8月22日10時～15時である。ここで得られた語りは録音し、第一筆者が逐語録を作成し、その結果を再度第一筆者が考察した。

図3は手順①～③を整理したものである。

図2 関係図

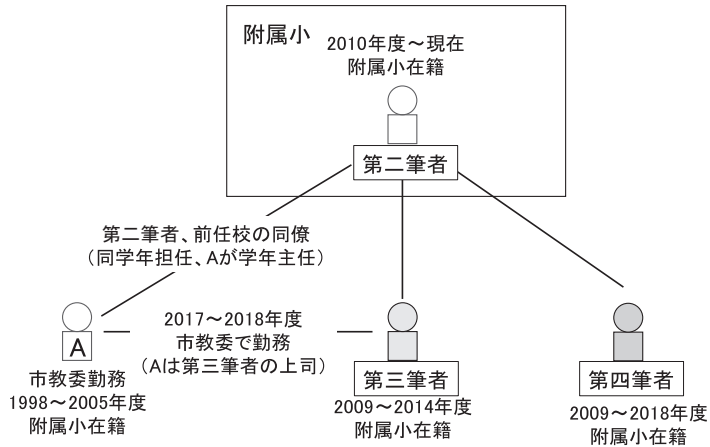
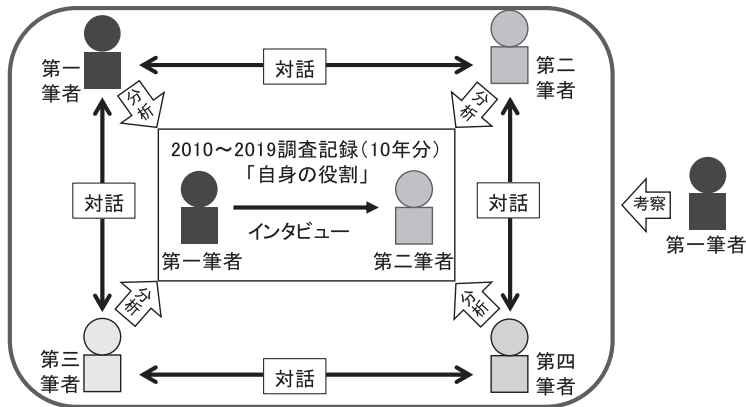


図3 分析の手順

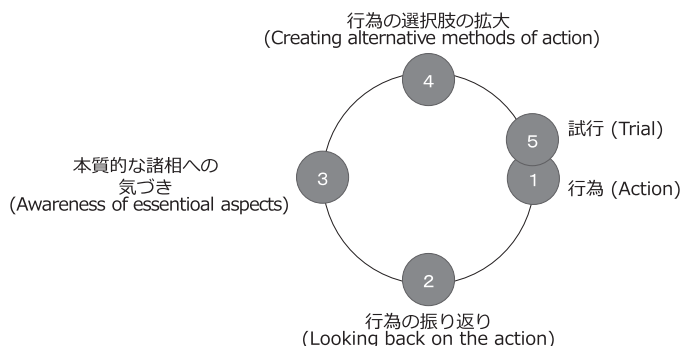


(4) 分析枠組

本研究の目的は「学校経営へ参画するミドルリーダーの省察を促す方法を開発し、その可能性を検討すること」にある。そこで、上述の方法が「ミドルリーダーの省察」につながるか否かを判断する枠組みとして、コルトハーヘン（2012）によるALACTモデルを用いる。

コルトハーヘンは、経験による学びの理想的なプロセスを、行為と省察が代わる代わる行われるものと捉え、このプロセスを五つの局面に分けている。このモデルは各局面の頭文字をとってALACTモデルと呼ばれており、①行為：Action, ②行為の振り返り：Looking back on the action, ③本質的な諸相への気づき：Awareness of essential aspects, 行為の選択肢の拡大：Creating alternative methods of action, ⑤試み：Trialで構成されている（図4）。

図4 ALACTモデル



Ⅲ. 考察

以下では、共同分析で着目した手続き①のインタビュー逐語録を記載し、当該逐語録に関する共同分析結果（手続き②）を述べる。そのうえで、そこから読み取れる結果を記述する（手続き③）。

(1) 考察1

最初に着目するのは、2015年8月14日に実施した下記インタビューデータである。

手続き①：インタビュー逐語録（2015年8月14日実施分）^(注4)

※以下のデータは「学校組織におけるミドル層が減少し、教員年齢構成がいびつな形になりつつある現状」に関するやり取りの続きである。

第一筆者：（最近の傾向としては）どんどん若手層が増えてきているから、若手を育てるのもミドルになって、ミドルを育てつつ、ミドルがいかに若手を育てるか。

第二筆者：若手を、例えばミドルが育てるんじゃなくてその上が育てたらダメ？

第一筆者：あー、ミドルじゃなくて。どうですかね。あんまり上の層だと下の層も聞きづらいとか、そういうのもあるんじゃないですかね。年齢的にも経験的にも身近な人から。

第二筆者：離れてるからね。

第一筆者：上の方がもっと、下に降りて行って、っていうのができればいいんだと思うんですけど。長崎も、採用が増えてきているところじゃないですか？

第二筆者：（小学校の採用人数は）140人。

第一筆者：それがずっと（今後も続いて）、数年間で（大量の若手が）入ってくるからですね。

第二筆者：（附属小に着任したら）最初に授業がある。（着任）1年目の4月に（着任者）授業をするんだよね。

第一筆者：見定めるような。

（注4）インタビューデータの補足は（ ）で記載する。以下、同様。

第二筆者：そうそう。(そして、着任者授業に対する附属小教員からの) 質問の内容によって、(質問する教員の) 経験や考え方が分かる。

第一筆者：ああ、それは分かりますね。

第二筆者：分かるやろう。(自分が着任者授業を行った) そのときに、「そうかあ。」って思って。俺、やっぱりね、A 先生^(注5)の質問がもうね、厳しかった。1年間。

第一筆者：前任校のときですか？

第二筆者：前任校で。もう、今となっては普通に話せるけどさ。他の附属小の先生は気軽に話せないんだよね。恐ろしい存在なの、A 先生が。俺も恐ろしい存在なんだけど、(前任校で) そこまでやってきてるからさ。「授業が分かりにくい」って。「もう一回やり直してみよう」って (A 先生から) 言われたこともあるからさ。だからこそ、(授業について) 語れるようになるだけだよ。

当該インタビューデータを踏まえ、共同分析では下記の対話がなされた。

手続き②：共同分析結果 (2019年8月22日実施)

第二筆者：(昨日、後輩教員の) B 先生、C 先生に「もっと意識を高くもたないと (いけない)」って話したんですよね。明日 (8月23日 (金)) みんなに提出しないとイケないのに、(研究に関する提出資料が) 完成してなくて。

第四筆者：今年も同じことが…。

第三筆者：ああ、その、(インタビュー逐語録) 10頁に、それこそ育成のことで書いてあるんですよね。一幸 (=第一筆者) がここで、「若手を、例えばミドルが育てるんじゃないかってその上が育てたらダメ？」って。俺自身、自分の(教職大学院の) 研究でも悩んでるけど。ミドルって存在は大切だけど、上 (=管理職など) はじゃあどうすればいいのって。

第四筆者：管理職が？

第三筆者：管理職の動きとか。(管理職によるミドル層への) 直接指導とかダメっていうことかなって、一幸 (=第一筆者) が言ったのは。

第二筆者：一番いい組織は、ミドルが指導する組織がいいと思う。最終的に管理職が出ていくみたいな組織が良いと思ってるから。それこそ野崎教頭先生 (=第四筆者) が(附属小に) いたときには、先に僕が(周囲の教員へ) 話をするけど、そこでおさまらないときには教頭先生 (=第四筆者) が出ていく感じ。

第三筆者：そこなんだよね。そこで、俺もそう思うけど。ただ、県内の公立学校の現状をみたら、ミドルの人数も少ない。そのミドルに負担をかけすぎんじゃないか、とかさ。逆に、管理職が率先してやったほうが早いんじゃないかって思ったりもする。

第二筆者：多分ミドルって、役目を与えられて、学年主任とかの中から、その役になりたい人が、意欲のある人が出てくるものだと思うんですよ。だから、それが出てこない場合は、管理職がある程度ミドルを育てると、若手に言う必要が出てくるけど。だから、役目を学年主任とかに与えた後に、ミドルが出てくるかどうかの判断があるのかな。まず。

(注5) 第二筆者の前任校の同僚教員。A氏は第二筆者と同学年の学年主任だった。図2参照。

第三筆者：やっぱりそこで管理職も判断ができないといけない。

第二筆者：できないと組織が動かないかなって。ミドルが出てこない場合は、やっぱり、若手に直接言うことも大事だけど、まずミドルを育てることもしなきゃって。

第三筆者：一個確認したいのは、若手を育てようとしたときに、自分の学級づくりと同じような形で、子どもたちに対する接し方と同じように人材って育てます？

第四筆者：結構そうかもしれない。

第二筆者：僕は育てない。

第三筆者：やっぱり違う？大人に対する接し方と、子どもに対する接し方。俺ね、自分の中では、子どもに対する接し方をやれば、同じように大人も育つのかなって今は思ってる。

第二筆者：やっぱり、大人は色々なことを知ってる、つながってるからさ。子どもと違って、色々な、良くないことも知ってるぶん、同じ関わりじゃ難しいと思う。

第三筆者：例えば、行動の価値づけをしたり、称賛したりっていうのはあると思う。それ以外に、何かこう、「こういうことをすれば」っていうのはある？

第二筆者：大きくさ、抽象化したらそれは同じになるんじゃない。そうやって、価値づけとか、賞賛とかになれば同じだけど。細かく、実際にすることは、やっぱり違うんじゃない？

第三筆者：なるほどねえ。

第二筆者：一番分かりやすい学校の教員の育て方は、それぞれの特性を見抜いて、それに合わせて指導していかないといけないじゃないですか。

第三筆者：なるほど。その先生の特性をおさえて指導する。(中略) 結局、上がなくてもしちゃうたら、組織として育たないと、多分、ぎくしゃくしちゃうんだもんね。ミドルがうまくまとめていくような組織じゃないと。

第二筆者：上は経営しなきゃいけない。学校を経営しなきゃいけないのに、細かいところにいったら、すごく難しいよね。経営者しながら、若手の営業マンに教えるみたいな感じでしょう。(中略) (2015年8月14日インタビュー逐語録) 16頁の一番下の、俺の発言のところさ、授業をして、「授業が分かりにくい」って。「もう一回やり直してみよう」って。方法は違っても、これが多分ミドルリーダーの役割でさ。なんかこう、その人によって、言えるところが違ったと思うんだよね。俺だったらそのまま、「授業が分かりにくい」「もう一回やり直してみよう」って言われながらも、やっていくことで、その一本の授業でさ、授業の本質を掴んだよね。掴んで、今の附属小でも、今あんまり変わらない。ここで掴んだな、本質を。人によっては、今こうやって言うことはできないけど、どういう指導をするかっていう判断は、ミドルリーダーの大きな役目よね。使い分けていくことだね。

第一筆者：池田先生 (= 第二筆者) だから、こういうやり方で

第二筆者：そう。俺がそこで「なんや」とかならないからね。どっちかっていうと、「見とってみろ、次は」って感じだからさ。

第三筆者：多分、A先生は、「こいつだったら答えてくれる」って思ってるんだよね。

手続き③：以上のデータを ALACT モデルの観点から捉える。

第二筆者は共同分析の中で、後輩にあたる B 教諭・C 教諭に対して「もっと意識を高

くもたないと (いけない)」と伝え、改善を促した昨日の様子を語る (行為: Action)。一方、第三筆者からなされた質問への応答において「一番いい組織は、ミドルが指導する組織が良いと思う」とも述べ、ミドルの役割に言及する (行為の振り返り: Looking back on the action)。この対話を続ける中で、第二筆者は「大人は色々なことを知っている」ため、子どもに対する接し方とは異なる接し方をしなければならないという認識へと立ち戻り (本質的な諸相への気づき: Awareness of essential aspects), それによって、自身が薫陶を受けた A 氏の姿を思い起こすとともに、「それぞれの特性を見抜いて、それに合わせて指導していかないといけない」「これが多分ミドルリーダーの役割でさ。なんかこう、その人によって、言えるところが違ったと思う」という認識へとつながっていく。つまり、第二筆者の B 教諭、C 教諭への対応には、彼/彼女らにより合った接し方があったのではないかの認識が芽生えていることがわかる (行為の選択肢の拡大: Creating alternative methods of action)。

上記から、第二筆者は共同分析を通じ、自身の行為を顧みる「行為修正へ向けた省察」が行われたことが読み取れる。

(2) 考察 2

次に取り上げるのは、2011年8月2日に実施したインタビューである。

手続き①: インタビュー逐語録 (2011年8月2日実施分)

第一筆者: ちょっとまた違う視点でお聞きしたいんですけど。(中略) いろんな先生、力量がばらばらな先生がいらっしゃる中で、同じ方向を向いて、研究主題に向かってですね、ベクトルを揃えていくとかですね。そのために、どんな風に、手立てとか、意識とか、心がけていたことがあれば。(中略)

第二筆者: もうね、そこは研究主任の大変なところだと思う。けど本当ね、まず意識をね、職員の意識を、「出来ない」って思う人をなくする、「出来る」っていうところからスタートしなくちゃいけないよね。そのためには、4月にやってみせる。で、やっぱね、見せることが大事だけど、見せたときに、「こんなレベルではできない」って思われたらダメなんだよね。学級も。(中略) だけど、「ここを目指すんですよ」って姿を見せる。最初は、研究主任が見せたとしても、後から僕たちがやって、「このくらい、こういうところまでを目指しましょうよ」って、示してみせる。あとは、研究主任がそれに向けて毎日授業をしてるから、その姿に対する、信頼をどんどん寄せさせる。姿を見せられることが大きいとかなって。

当該インタビューデータを踏まえた共同分析結果は以下のとおりである。

手続き②: 共同分析における対話 (2019年8月22日実施)

第三筆者: 俺は実践できなかったのが、(2011年8月2日インタビュー逐語録) 8頁の、同じ方向に向けて研究主題に向けてベクトルを揃えていくときに、やっぱりやってみせるのがまず先でしょうって。で、意識しなきゃ、ってあって。自分もそれ、分かっているけど、なかなか躊躇したりとか。自分に自信が持てないのですね。「俺の授業見せたところで」みたいなのはあるけど。(第二筆者は) もうずっと前から、そ

ういうのを実践積み重ねてたんだなって（インタビュー逐語録を読んで）分かった。

（中略）

第四筆者：ちゃんとやってるよね。（第一筆者は）誠実なんですよ。（中略）

第三筆者：っていうか、本当に、（私は）口だけの人だったら苦手なので。（中略）（第二筆者からは、附属小勤務時代に）本当に、いい刺激をもらったし。あと自分は、教師って子どもが評価するって個人的に思っているんで、子どもたちがいい姿を見せるんだったら、この先生はいい先生だなって（自分は思う）。一幸（＝第二筆者）はまさしくそうだから。野崎先生（＝第四筆者）もまさにそうだし。俺は、どちらかという、二人に、とにかく置いていかれないようにって頑張っていたので。

第二筆者：けど、そこにはこだわりはあったね。俺は、「子どもで（成果を）見せよう」っていうこだわりはあったよ。口で言える（言葉で伝える）ようになるのは、今は研究（主任）になったから言えるようになるけど、とにかく、言うのは好きじゃないよね。今も好きじゃないけどね。

第三筆者：ああ、なんかちょこちょこ出てくるよね。「言うのは嫌い」って（中略）

第二筆者：これ（＝当時のインタビュー逐語録）を改めて読んでも、（今と）変わらないところかなって感じがする。

手続き③：以上のデータを ALACT モデルの観点から捉える。

第三筆者は共同分析の中で、「研究主題に向けてベクトルを揃える」うえで、第二筆者の「やってみせる」ことについての語りに着目し（行為：Action）、それを受けて第二筆者は、当時から「子どもで（成果を）見せる」重要性を意識していたことを述べる（行為の振り返り：Looking back on the action）。そして、その認識は「（今と）変わらない」と述べている。

上記から、第二筆者は共同分析を通じ、自身の実践から生み出した持論^(注6)（＝子どもで（成果を）見せる）の存在に気づき、対話を通じてその持論が強化されたことがわかる。

(2) 考察3

次に取り上げるのは、2014年8月18日に実施したインタビューである。

手続き①：インタビュー逐語録（2014年8月18日実施分）

第二筆者：俺はさ、若い人のほうが、実習生にも言うんだけど、「あなたたちはすごい」って言うんだよね。俺よりすごいって。何ですごいかって、「子どもにあなたたちは（年齢が）近いから、子どもの気持ちをよく分かっている」ことが一つと。一番は、「今、研究の最先端を行ってるのはあなたたち。大学で勉強してるから。そう考えたら、あなたたちはすごいし、色んなものを使える、操作できるし。そこは自信持っていていいから、そこを活かしていくのを、俺は楽しみにしてる」って、俺は言うんだよね。

実習の最後も、送り出すときは、「俺から伝えることができたことはあったかわからないけど、あなたたちのすごさは重々わかったから、その力を、教員になってから

(注6) ここでの持論は、金井（2005）や石川（2016）を踏まえ、効果的なリーダーシップを発揮するために必要となる、自分なりの「信念」をさす。

發揮してほしい」っていうのと、「今頑張ってることを続けてほしい」って言うてる。
俺、分からなかったんだよね、大学時代に。勉強の大切さも分からなかったし、遊ぶことに重きを置いてたから、遊んでばかりいたし。勉強嫌いだったから。俺、教員になったのは勉強嫌いだったからなつたからさ。だから、色々バズバズ言うと、他の先生たちが「勉強好きですね」って言うてる。俺は好きじゃないんだけどさ、正直。好きじゃないから言える。けど、今思うのは、好きじゃなくて、してこなかったけど、色んな分野の本を読むのも面白いなって思う。早くしておけばよかったって思うけど、絶対昔はしてなかった。

当該インタビューデータを踏まえた共同分析結果は以下のとおりである。

手続き②：共同分析結果（2019年8月22日実施）

第三筆者：（2015年8月14日インタビュー逐語録）22頁なんですけど、実習生に対して、「今、研究の最先端を行ってるのはあなたたち」って言うてるんですよ。そうだよなって思いましたね。結局、実習生が自信を持てなかったり、悩んだりしても、「最先端を行ってるのはあなたたちだよ」って価値づけしてあげられれば、「そうだ！」っていうことで、一生懸命、今まで習ったことで授業をつくるだろうし
第二筆者：僕、これ一年目から言うてるからさ。スタンスだと思う、考え方の。俺は、（教育実習生と）将来一緒に働くって思って接してるから。
第三筆者：俺も一緒に頑張っていこうっていうスタンスは持っているけど、その価値づけのレベルが高い。あなた方は今これだけ頑張ってるんだよっていうのをちゃんと置いておけば、学生も自分なりに考えていく。もっとモチベーションが上がる手立てをとってたんだあって。俺、実習担当とかしてたけど、気持ち面とか色々伝えてきたけど、こういうのを一言でも置いておけば違ったなっては思いましたね。

手続き③：以上のデータを ALACT モデルの観点から捉える。

第三筆者は、第二筆者の語りに触れる中で、附属小勤務当時の自身の実習生への関わり方を思い出していた（行為：Action）。その行為に対して、「俺も一緒に頑張っていこうっていうスタンスは持っている」と述べる一方で（行為の振り返り：Looking back on the action）、第二筆者のインタビューデータや対話を通じて「（第二筆者は）価値づけのレベルが高い」という、自身との違いを見いだしている（本質的な諸相への気づき：Awareness of essential aspects）。そのうえで、そのような関わりをなすことによって「あなた方は今これだけ頑張ってるんだよっていうのをちゃんと置いておけば、学生も自分なりに考えていく」ということに気付いていった（行為の諸相への気づき：Creating alternative methods of action）。

上記から、第三筆者は共同分析を通じ、自身の行為を顧みる「行為修正へ向けた省察」を行ったことが読み取れる。

(3) 考察4

最後に取り上げるのは、2017年8月18日に実施したインタビューである。

手続き①：インタビュー逐語録（2017年8月18日実施分）

第二筆者：そうね。理論的なところ（を突き詰める作業）って、結構、先生たちってしたがないんだよね。だから、その理論を、授業に落として、授業を見せながら大事なことを語るっていうスタンスかな。簡単な言葉で。

第一筆者：学級経営も発信するってどのようにして？

第二筆者：それはね、やっぱりその、例えば一時間の授業を見せる中で、実は授業を見せるように学級経営を見せてるんだよね。だから、「子どもとの関係ってこういう風に作っていくんですよ」とか。子どもが、実際に何かを身につける学習（の在り様）とか。学習規律もそうだけど。「人間性が身につくってこういう風に声をかけるんですよ」「こんなタイミングですよ」というのを伝えていく感じ。そうしないとね、崩壊する人も多いんだよね、学級が。昨日ちょうど、それこそA先生と話したんだけど。やっぱりね、最近、学級崩壊が多くなってると言ってた。

あとね、根気強く続けることだと思うんだよね。よく、「そういうことは若手には無理」って言うけど、俺のクラスの子どもが何でこんなに育つのかっていったら、毎時間続けてるから。俺はさぼらないもん、一時間も。「今回はいいか、ちょっと姿勢悪くても」とか思うじゃん。けど、それは譲らないもんね。ダメなものはダメって言うから。だから、自然にできるから、あとが楽。最初だけで。根気強さじゃないかなって思う時もある。

当該インタビューデータを踏まえた共同分析結果は以下の通りである。

手続き②：共同分析結果（2019年8月22日実施）

第三筆者：本当、先生方みんなが自覚してほしいなっていうのが、（2017年8月18日インタビュー逐語録）1頁の最後の話ですね。一幸（=第二筆者）が、「授業を見せるように学級経営を見せてる」という、授業と学級経営って一緒なんだけどなって。一緒っていうか、一体というか。やっぱり、いまだに、「学級経営は俺はできる」とか、「授業は俺はできる」とか。別々に考えてはまずいのに、っていうのはあるんですよ。授業中に生徒指導もできるし。なんかそういうところが、もっといろいろな先生に自覚してほしいし。けど、一幸（=第二筆者）は（附属小内外の先生たちに）見せて、見てくれた先生方に影響を与えているんだろうなと思いますね

第一筆者：そんな風に思う理由って。そう思うきっかけというか、何でそこが気になるな、と思ったんですか

第三筆者：自分は附属小にいくまでは、そういう気持ちじゃなかったんですよ。どっちかって言ったら、自分は学級経営に自信があるぞ。授業はごめんなさい、できませんで。けど、附属小に入って、色々な先生方の授業とかを見たら、子どもたちがすごく個性を発揮しているとか、すごくお互いが尊重しながら話し合いをしているとか。そういう授業を見せてもらったら、当然、その学級も休み時間とかもそうですし。授業時間っていうのが、子どもたちの生活の大半を占めてるんだから、「学級経営だけうまい」という概念はまず間違ってたんだなって思ったんですね。

俺が一年目に来たときなんかは、とんでもない人たちしかいないって思って、全てにおいて参考にさせてもらったし。すべての学級がすごいとしか思えなかったの。

けどやっぱり、公立学校の先生方はまだそこまで考えないというか。

一番、行政時代に困ったなって思うのが、(学校の先生から)相談とか話とか聞いたりして困るのは、子どもたちのせいにしちゃう先生方がやっぱりいるんですよね。

「今日の研究授業では、こういう手立てを打ちました。ただこういう特別支援の子たちがいるので…」とか言われると、「あ、もうダメだ」って。「子どものせいにしてる」って。「授業を改善すれば、子どもは変わるのにな」とか。どうしても、そういうつながりを考えない人もいるのかな。だから、そこは、自分もちょっとは話是可以からですね。話をしてきたつもりなんですけど。

手続き③：以上のデータを ALACT モデルの観点から捉える。

第三筆者は、第二筆者の学級経営・授業に関する認識の語りを読む中で、第三筆者が附属小着任当時に抱えていた「自分は学級経営に自信があるぞ。授業はごめんなさい、できません」という認識を思い出す(行為: Action)。しかし「附属小に行くまでは、そういう気持ちじゃなかった」と第三筆者が語るように、附属小で先輩教員の学級経営や授業の様子から学ぶ中で第三筆者自身の認識が変容したという(行為の振り返り: Looking back on the action)。これが「色々な先生方の授業とかを見たら(中略)学級経営だけうまいっていう概念はまず間違ってたんだな」という現在の認識へと至る契機となっている(本質的な諸相への気づき: Awareness of essential aspects)。そのうえで、第三筆者はその後のキャリアにおいて「そこは、自分もちょっとは話是可以」という認識のもと周囲の教職員と接しており、そういった自身の持論(=「学級経営と授業を切り離すことはできない」)の存在に第二筆者の語りを読むことで立ち返っている。

上記から、第三筆者は共同分析を通じ、附属小在籍時における自身の様子を振り返ると同時に、自身の持論を確認するという「持論強化へ向けた省察」が行われていたことが読み取れる。

IV. おわりに：結果と今後の課題

本稿は、研究・実践上の喫緊の課題である「いかにしてミドルリーダーの成長を支え、育成するか」を念頭に置き、学校経営へ参画するミドルリーダーの省察を促す方法を開発し、その可能性を検討することを目的とするものであった。

その方法として本稿では、①第一筆者による長期的・継続的調査及び逐語録の作成、ブレ分析、②ミドルリーダーに「なる」プロセスの共同分析、③共同分析結果の考察という方法を採用し、その可能性を検討した。

まず、本稿の目的であった「ミドルリーダーの省察を促す方法の開発」に関しては、上記方法を通じ、概ね満足のいく結果が得られたと考えられる。具体的には、調査対象者でもあった第二筆者は、上記方法による検討を通じ、自身の行為を振り返り、「行為の選択肢の拡大」の契機を掴んでいる(Ⅲ(1)参照)。また合わせて、共同分析を通じ、実践から生み出された自身の持論の存在に気づき、その持論の重要性を再認識する「持論の強化」もなされていた(Ⅲ(2)参照)。これらは「ミドルリーダーの省察」に該当すると考えられ、この省察は、具体的かつ継続的な「語り」及びその「語り」の変容をベースとしながら、研究者・実践者、当事者・関係者という様々な立場からの対話を通じて見出されたも

のであると言える。

また加えて、本稿で取り組んだ方法は、調査対象者である第二筆者だけでなく、非当事者ともいえる共同分析者（第三筆者）の省察をも促すという副次的な効果も生んでいる。具体的には、共同分析の過程において、第三筆者は自身の行為を顧みる「行為修正へ向けた省察」や（Ⅲ（3）参照）、「持論強化へ向けた省察」を行っていたことが読み取れる（Ⅲ（4）参照）。この副次的な効果を踏まえるならば、ミドルリーダーは、他者のミドルリーダーが「ミドルリーダーに「なる」」プロセスの記録を読み込むことで、自身の省察を促し、ひいてはそれがミドルリーダーの成長へとつながる可能性を見出すことができる。この点は、ミドルリーダー育成へ向けた今後の研究や実践への発展可能性を示唆するものといえるだろう。

今後は上記知見を踏まえ、「いかにしてミドルリーダーの成長を支え、育成するか」という問いへ応答する実践を行っていかねばならない。具体的には、ミドルリーダー当事者及び候補者、そしてミドルリーダーを校内で育成する主体となりうる管理職及び管理職候補者等を対象とした研修・講義プログラムを開発・実践し、その効果を検証する必要がある。

また合わせて、本稿で取り扱ったような事例・分析を積み上げる取り組みも必要であろう。具体的には、現職教員を対象に、長期的・継続的なインタビュー調査を実施し、そのデータを共同分析するとともに、当該記録・分析結果を教職大学院や教員研修におけるミドルリーダー育成教材として活用するといった取り組みが求められる。これは、従来の教育学における調査研究が、限られた時間かつ研究者・実践者という二者の関係性のなかでスナップショット的に実施されてきた状況を乗り越え、時代とともに変化し続ける研究者・実践者が「ともに人生を“生きる”」様子を記録・分析する方法を模索するものともいえる（清水・畑中・金子2016）。

さらに、教職経験のある実践者だけでなく、学部生やストレートマスターが上記のような記録を分析することによって、当該学部生やストレートマスターの認識にいかなる変容が生じるのか、資質量の形成へつながるのかといった、教員養成段階も射程に入れた教師教育教材の開発も検討していきたい。

なお、本稿の分析はインタビューの「各論」に着目するにとどまり、「10年間を通じ、いかに変容したのか」という「総体」に着目した分析までには至らなかった。この点については、その方法の可能性も含め、今後さらに検討していきたい。

<参考文献>

- ・F.コルトハーヘン著、武田信子監訳（2012）『教師教育学：理論と実践をつなぐリアリストティック・アプローチ』学文社
- ・畑中大路（2018a）『学校組織におけるミドルリーダー アイデアはいかにして生み出されるか』ハーベスト社。
- ・畑中大路（2018b）「ミドルリーダー」日本教育経営学会編『教育経営ハンドブック』学文社，pp.108-109
- ・石川淳（2016）『シェアド・リーダーシップ チーム全員の影響力が職場を強くする』中央経済社

- 金井壽宏 (2005) 『リーダーシップ入門』 日経文庫
- 水本徳明・畑中大路・臼井智美・柏木智子 (2019) 「学校経営の質的研究の展望」『京都大学大学院連合教職実践研究科年報』 8号, pp.23-36。
- 清水良彦・畑中大路・金子研太 (2016) 「教育学における分野融合研究の試論的考察：初任期教員のライフストーリー・インタビューを通して」『大分大学教育学部研究紀要』 38巻1号, 2016年, pp.127-139
- 東原和郎 (2019) 「教師がミドルリーダーへと変容する過程 TEA (複線径路・等至性アプローチ) による, 研究主任の語りの分析」秋田喜代美・藤江康彦編著『これからの質的研究法 15の事例にみる学校教育実践研究』 東京図書, pp.252-272。

追記

本稿は, 2019年度 長崎大学教育学部 学部長裁量経費および JSPS 科研費 (課題番号18K13055) の助成を受けたものです。