

つくる

教師の学習コミュニティ

大学・学校・教育委員会の協働

スクールリーダーの
「学びの場」

出会う・交わる・協働する
目標共有・実践交流・
省察と創発
理論知と実践知の対話



お礼

スクールリーダー・フォーラムは、教師の「学びの場」を創る営みです。スクールリーダーが学校づくりの実践を持ち寄り、語り聴く活動を通して、実践を振り返り、明日への元気を得ていくことを大切にしています。この事業は日本教育経営学会「実践研究賞」を受賞しました(2012年)。スクールリーダー・フォーラムの企画運営にあたって、関係機関に属する方々から多大なご協力とご支援をいただきました。厚くお礼申し上げます。本年度の事業は大学改革強化推進事業経費によるものです。

スクールリーダー・フォーラム事務局
大阪教育大学 天王寺キャンパス

E-mail slp0303@cc.osaka-kyoiku.ac.jp

教師の成長とその条件

早稲田大学教育・総合科学学術院 教授 油布 佐和子

はじめに

社会の急激な変化は、教育課題の複雑化・高度化をもたらし、情報化と情報機器の革新は、学校における知の伝達についての役割や方法に影響を及ぼしている。教師が養成段階で獲得した技術や知識の有用期間はそう長くはない。

こうした現状を踏まえ「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（中教審答申 平成24年）でも「教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である」と述べられている。

教師が学び続けること、成長するこ

とが現代的課題であることは今や誰もが知っている。しかし教育の議論はしばしばイメージで語られやすく、了解していると思った内容も、詳細が示されると大きく異なることがわかることも多い。本稿では、「教師の成長」とは何かを検討し、「教師の成長」のためにとられている政策への批判的検討を踏まえ、何が教師の成長を保障するのか、その条件について考える。

1 教師の成長をどう見るか

教師の成長は欧米では professional development と捉えられており盛んに研究がなされている。ただしこれは、「職能成長」と言い換えられるように、主と

して授業技術をどのように高めるかという点にポイントが置かれている。

一方、わが国で「教師の成長」という用語が使用されるときには、もう少し広い内容を含意している。それは第一に、教室における「生徒―教師―関係だけで指導を考えていたものが、学年、学校、同僚、保護者といった関係の広がりの中でそれを位置づけるようになるというような、経験や学校における役割の変化に伴う視野・意識・行動の広がり（水平軸）。第二に、（生徒を教え諭すという立場から指導を続けてきた教師が、経験を積む中で、生徒より「偉い」と思い込んでいた自分のスタンスや、生徒もまたひとつの「人格」を持った存在であることに気づく）といったような事例（松島2005）にみるように、生徒観・指導

CONTENTS

ミドルリーダーの実践と育成支援

—理論知と実践知の対話—

▶ ミドルリーダーの実践と成長

教師の成長とその条件	油布佐和子	2
ミドルリーダーの役割と成長	大脇康弘	8
ミドルリーダーの学びと支援	木村 優	11

スクールリーダー・プロジェクト冊子(表紙)	17
スクールリーダー・プロジェクト(SLP)報告書	18
「スクールリーダー賞」紹介	19

教師教育の高度化をめざして	越桐國雄	22 vii
学ぶということ・授業を変えるということ	森 透	23 vi
スクールリーダー・フォーラムへの期待	武井敦史	24 v

▶ スクールリーダー・フォーラムの展開

スクールリーダー・フォーラムの実践と特徴	大林正史	14
スクールリーダー・フォーラムの歩み		16

▶ フォーラムへのメッセージ

「ミドルリーダー」から「スクールリーダー」への「トランジション」	津田 仁	20 ix
豊かな学びを創造する		
スクールリーダーの育成	福山英利	21 viii

▶ 第14回スクールリーダー・フォーラムのプログラム

フォーラム事務局	28 i
----------	------

スクールリーダー・フォーラム事務局編 © 2014.10

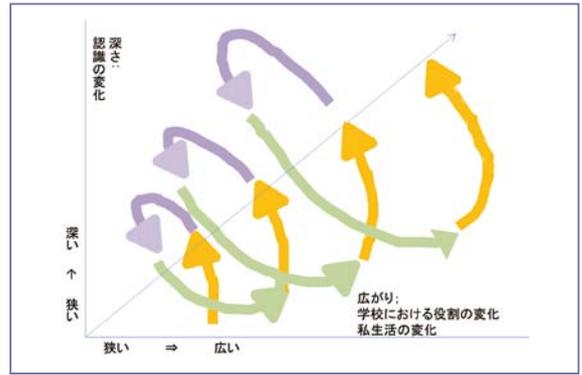


図1 教師の成長(イメージ)

観などの転換も含まれている(垂直軸)。

すなわち、教師の経験や私生活での環境の変化が、教職への適応とそれに伴うルーティン化、そこから生じる危機を経て、新しい認知や行動・態度にたどり着く、というのが、わが国で語られている「成長」の姿である。

一方、教師の成長や教師のライフステージの各研究から明らかになったことは、①教師の成長は現場を離れては有効ではない ②「適応」という概念で示されるものと「成長」は異なる ③教師の日常の活動や生活に伴って、限定された

空間から広がり、低次から高次・複雑系へと行動や認知・態度等が、変容していく、という要素を持つことであり、したがってまた教師の成長についての実践的なサポートを検討する際には、④一般的ではなく、文脈(教師の経験の差、各実践現場での教師の成長のニーズ等)に応じて、必要とされるものを適宜提供することが重要である、と確認できる。

2 教師の成長のための政策と その問題点

① 成長のための施策

教師の「成長」を担保するために現在広く行われていることは三点ある。

ひとつは、優れた教師が兼ね備えている知識・技術・態度などを抽出し、それをリスト化して、そうした力を獲得していく道筋を指し示すことであり、欧米のスタンダードや専門職規程の影響を受けた兵庫教育大学の「教員養成スタンダード」や、「教員評価」の策定がこれにあたる^(注)

いまひとつは、教育現場の経験を広く

長時間にわたり積ませることにより、教師にとっての必要事項の「体得」を主眼とするものである。教職大学院における長期の臨床実習はもちろんのこと、学部における各種インターンシップや体験的授業の導入などに、これは顕著である。「多様な体験活動を通じてこそ、高度な教育実践力を培える」という理念の下、島根大学教育学部が平成16年度から「1000時間体験学修」プログラムを卒業要件単位の中に配置したことはあまり

にも有名であるが、他にも教育委員会単位で、あるいは学校単位で募集されるような各種ボランティアが増加しており、このような機会を利用して教職志望の学生が活動するのが一般化している。

一方、これらが主として教員養成段階の学生にターゲットを絞っているのに対し、現職教員対象には、初任研・10年研などの法定研修や、免許更新講習、教職大学院といった学びの機会が整序されている。各地域で中核的な役割を担う管理職を対象とした学校管理職研修などの国レベルの研修、都道府県教育委員会が実施する法定研修や、職能に応じた研修、長期派遣生研修、市町村レベルでの研修

などが設定されて、教員の研修計画が体系的に整えられているのが一般的である。

② 教師は成長するか―政策の課題―

ところで、教師の成長をめぐる前述したような政策にはそれぞれに問題がある。

まず、教員に必要な資質・能力の基準提示に関して検討しよう。

規準やリストに示された項目が、教師に必要とされる資質能力の目安になっていることに異存はない。しかしながら、リストに示された資質・能力項目は、抽出され可視化された行動・態度である。リストに掲げられた行動を教師が獲得したとしても、現実に教師が働く現場においては、これとは別に、その時の状況に応じて、項目に示された項目のどれを用いるかという瞬時の判断が必要とされる。むしろ重要なのは、項目に示されたような行動をいつどこでとるかという決定や、そうした行動を選択し実行し修正することを即座に判断するような力であり、それがどのように形成されるかという点なのである。

M・ポランニーは『暗黙知の次元』で、「個人的かつ文脈に依存した知識であるため形式化したり伝達することが困難である」とされる暗黙知を、システムティックな言語に変換することが可能な知識である形式知から区別した。暗黙知は、所持している知識をコントロールして、その都度適切な行動に移すことができる力を指している。暗黙知を何とかして可視化したいという欲求はそこに教師の資質能力のコアの部分があるからだろう。

個別の認知、態度、行動を制御するようなより高次の認知能力は、メタ認知である。そして前述してきた資質・能力リスト作成は、メタ認知とは異なる。繰り返すが、教師の成長にはこのメタ認知が重要なのであり、策定されているような整然とした基準・リストにこれは示されないのである。さらに付け加えるならば、こうした資質・能力リストは、優れた教師になるための一つの目安でしかないのに、えてして到達目標にされてしまわれがちな点である。マニユアル化時代の教師志望者は、この（到達目標）に向けて忠実に努力しかなない。

次に、経験重視の学びの陥穽についても述べておこう。養成段階での現場体験は、「適応」を促すことに貢献し、即戦力としては有用かもしれない。しかしながらそれは、既存の文化や行動様式への適応を前提としており、また、適応は、時間の経過とともにルーティン化につながる危険性も大きい。

職務・職場に適応するという課題以上に重要なことは、現在のような変化の激しい社会で、既存の組織や集団が大きく変化を要求される時期に、外部環境をにらみながら新たに職務・職場を変える力があるかどうかであり、またその力をどのようにして生み出せるかという点である。現場体験主義からこうした新しい可能性を引き出す道筋があるようには思えない。

以上のように、教師の成長政策はその目的を達成しているのかどうか怪しい。さらに、重要な課題が看過されている。多くの施策や研究は「教師の成長」を論じ実行する際、ともすれば「個人」に焦点をあてて、個人主義的な概念・取扱いになることが多い。しかしながら、「メインター」「同僚」「チーム」「集団」の効用な

ど、個人の成長を「集団」や「組織」との関連の中で考えることも必要である（中原 2010）。

3 何が教師の成長を可能にするか

前述してきたことを踏まえ、教師としての成長を保障する一つの案を提起してみたい。

① アクションリサーチの可能性

職場の具体的な課題に正対する中で教師が成長することを踏まえると、若い教師に有効なツールはアクションリサーチと、その過程で行われる省察ではないかと思われる。

アクションリサーチ（以下、ARと略）は、（生徒の状況を見極めながら彼らの学習状況にどのように影響を及ぼしていくことができるのか）を考える「研究者としての教師 teacher as researcher」としての議論の中で有効だと認められてきた複数のツールの一つである。アクションリサーチを示すと、図2のようになる。第一段階は「課題の定義」から始まる。

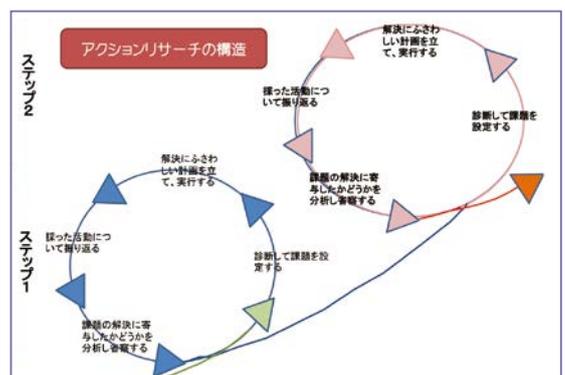


図2 アクションリサーチの構造

ARは、ある出来事が起こる実際の現場の状況から出発する。ここで重要なのは、教師が正対する教育の現場をつぶさに観察し、様々な資料で判断しながら、（何が解決されるべき問題なのか）を、定義することである。

このとき、（何が問題か）という問題設定自体を十分に検討する必要がある。問題設定は一般的に、教師が抱いている教育理念・教育観を前提とする。なぜならば、望ましいものとのずれが「改善すべき課題」として目に映るからである。しかしながら注意すべきなのは、まさに

ここにある。というのも、私たちが「これが問題だ」と考えているもの多くは、私たちの経験や、社会的常識、あるいは硬化化したそれまでの養成課程における教育理念に依拠しているものがほとんどだからである。

例を挙げよう。学校に来ない・来るこ
とができない子どもの姿を目にすれば、
多くが「これは問題だ」と考えるであ
ろ。というのも、「子どもは学校に行く
べきだ」という規範が自明視されてい
るからである（この規範は昔ほどには強い
拘束力を持たない）。教員養成課程にお
ける授業の多くは、教育の在り方そのも
のを根底的に検討するようなものではな
く、現システムを前提として「どうすれ
ばいいか」という方法論で占められてい
る。したがって、学校に来ない子どもへ
の対処は、例えば適応指導教室などで制
度的にサポートされたり、養成段階で学
んだ様々な手法や「在り方」を適用し個
別指導を行い、いつかは「学校生活へ適
応」することが最終目的となる。

な発想はほとんどない。現在の学級集団
の人間関係を考えると、指導すべきは子
どもたちの集団文化の創り方の方であ
って、馴染まない子どもの方ではないの
かもしれないに、である。

重要なのは、実践現場の課題をいかに
的確につかむかということであり、また、
ある状況を問題としてとらえる仕方自体
が、教師の経験や常識に依拠しているこ
とを自覚すべきだということである。外
在的に設定された（課題を押し付けるこ
と）、あるいは、汎用化を目指す「問題解
決方策」を適用すること等は論外である。
ARの第二段階は、こうして設定され
た問題状況に、どのような教育的介入を
するかということになる。ここでは養成
課程で学んできた様々な知識や技術が役
立つであろう。（学校へ来ない子どもへ
の対応）のための多様な対処方法も、こ
こでは活きる。問題を解決するための具
体的な引き出しはたくさん持つておくに
越したことはない。

ツールとして利用されがちである。数値
として示されるアンケート調査は、他に
対する証明のためには説得力があるよう
に見えるが、概してその利用の仕方は稚
拙であり、また、結果の診断が「教育現
場の課題」に寄与するという重要な点を
看過している場合が多い。この問題は第
四段階の「分析と改善のためのその後の
計画」にもつながるので、そこでまた触
れよう。

教育的な介入は、日常的に継続して行
われるわけであるから、適切性を測る有
用なツールは（記録）であろう。課題と
それへの介入によって引き起こされてい
く変化を詳細に観察し記録すること、子
どもの声や対話の内容をできる限り詳し
く思い出し、それも記録すること。そし
て、こうした記録を検討のツールとする
ことが必要である。

さて、最後の段階は、こうして判断し
た問題解決の過程を次のステップに繋げ
ていく「分析と改善のためのその後の計
画」である。

アンケート調査の「80%の子どもが、
肯定的な反応をした」というようなエビ
デンスをもって問題の解決に寄与したと

述べる報告は多い。しかしそれは、教師
の採用した方法や利用したツールの有効
性を誇っているに過ぎない。「教育現場
における課題を解決する」ことが目的な
のだから、「残る20%にどのような対応
をするか」に触れなければ、問題解決の
議論とは言い難い。

さて、問題解決のための働きかけが
効果を上げたならともかく、そこにあま
り変化が見られなかったというような場
合、一連の行動をふりかえりながら次へ
のサイクルへ進むことになる。課題設定
に問題があったのか、用いたツールに問
題があったのか、それについての検討が
十分になされなければならない。

さて、このようにARを紹介したとき、
PDCAサイクルとの類似や、「省察」概
念を思い浮かべた人も少なくはないだろ
う。

ARはPDCAサイクルとその手法と
いう点では似ている。しかしながら、第
一段階の問題設定という点で決定的に異
なっている。PDCAサイクルは、企業
の経営論理から生まれたものであるた
め、目的が「組織目標に対していかに有
効な方法・計画を立てることができるか」

という点に集約される。一方ARは、現場の子どもたちの多様な問題状況から改善すべき点を探るところから出発する。課題が、現場と理念の「間」にあるところから出発する点、その状況を解決すべき問題と設定することが妥当なのかどうかの省察を伴う点で大きく異なる。

この省察という点では、問題設定時はもちろんのこと、解決策を実際に行っている間も問いかけが続く。『専門家の知恵』の中でショーンは、「行為の中の省察 reflection-in-action」の重要性について指摘し、日々の活動の中で、生徒の反応等を見ながら自分の行為の在り方について振り返りを行うことが専門家に必要とされると述べているが、ARはこうした省察と不可分であることも強調しておかねばならない。

② 同僚／メンター、teacher educator としての役割と省察

教師は現実の教育現場で問題に正対しながら成長するということで、ARを紹介したが、この説明でふれていない課題がある。それが、メンターや同僚の役割であり、またもう一つの省察の話であ

る。またその前提に、ARが、個人で独立・閉塞したものではなく他に開かれているということがポイントになる。

若い教師のARと同僚、特に中堅教師が関わることは、若い教師にとっても、中堅教師にとっても、非常に重要な意味を持つ。

若い教師の問題設定は、前述したように一般に未熟である。しかしながら、彼らの、表面的で「常識」を疑わずに可視化できるところで問題設定をしてしまう傾向は、中堅教師も恐らく一度たどった道である。問題設定の際に中堅教師が広い視野から意見を述べることは、若い教師にとっては刺激になるし、またそれが的確であることによって、中堅教師は若い教師の成長のモデルになり、若い教師の教員文化への信頼の源泉ともなる。

同時に、中堅教師にとっては、世代による「常識」のずれの違いに触れることが、社会感覚を研ぎ澄ますインパクトとして機能するだろう。ある事象を見たときに、年配の教師が感じる「問題だ」という感覚と若い教師のそれとのずれは、学校の中の価値体系に倦んでしまいがちな中堅教師と、集団を活性化する契機となるか

らである。

さて、中堅教師が若い教師のARに同僚として関わるこのもう一つの意義は、reflection-on-actionを具体的に行使することにある。

ARに取り組む教師は、ややもすればその課題に埋没してしまう。教育現場における（私）対象へのやり取りへの専心は、（私）対象へのやり取りそのものがどのような意義を持つかという、より高次の視点を欠落させてしまいかねない。Reflection-on-actionは、まさに、現場で行われているこうしたreflection-in-actionの意味づけを検討する、省察のもう一つの側面を表すものにほかならない。

例を挙げよう。近年、多くの学校で「追い型」のキャリア教育が取り組まれている。どのような職に就きたいか不明で、未来像も描けず、ましてや職業観・労働観なども育っていない若者が多いという認識から、職業の意味・職業に従事する重要性・自分の適性と職業界を繋ぐことなどの知識を教授し、「なりたい自分になる」指導をするのがこの「夢追い型」のキャリア教育である。様々な適性検査、

職業判定テスト、職場体験等々、政府のてこ入れもあって、どの学校でも、生徒に職業従事意欲を高めるための様々な工夫を凝らした進路指導計画を提供している。

そのような指導の行きつく先はどうか。職業界への参入が間近に迫った大学では、大学3年の後期からは授業がなりたないとと言われるほど、学生は授業を休み企業訪問を繰り返すようになっていく。しかしながら、周知のように多くは「夢破れ」、希望の企業には就職できない。そして「夢がかなわなかった」学生・生徒には、適切な言葉が待っている。「自己責任」がそれである。早くから準備しなかつたから、焦点を絞れなかつたから、必要とされる能力・技術に不足があつたからというように、「自己責任」を正当化する言説はあふれかえっている。

が、そもそも出発点にみるように、問題は、学生・生徒の方にあるのだろうか。現在の産業界は、一部の正規雇用と多くの非正規雇用とで成り立つように変化しており、労働条件のいい一部企業や正規雇用を目指すならば、圧倒的多数は「夢がかなわない」。一見すると適切に見え

る「夢追い型」指導の結果は、結局、パ
イの奪い合いを助長し、夢がかなわ
なかったのは自分のせいだと思う自己否定
的な人間を育成することにつながるの
である。社会状況を無視しているために、
非正規雇用の拡大という産業界の変化
が、なぜ起こるのか、それは人々の生活
や人生にとって望ましいか否かというよ
うな、社会や生活の在り方そのものを
変えていくような議論には展開しないの
である。

そこで、重要なのは、reflection-on-
actionである。今行っている指導が果
たして適切かどうか、それを判断する必
要がある。この判断に際しては、「人間
とは何か、社会とは何か」というよう
な問題をしっかりと考える「哲学」や、現
在社会はどのようなようになっていて、どこに
向かおうとしているのかというような、
社会学、経済学などの「社会科学」とい
った、マクロな理論が必要とされる。つま
り、reflection-on-actionを可能にする
のは、こうした理論に触れ根本的な問題
を考える機会であり、それが、教師とし
ての教育の理念・信念といった（体幹）
を鍛える学びになるのである。

中堅教師は、単に、若い教師に経験で
語るのではなく、自らの経験をこうした
古典・理論と照らし合わせながら、教育
の目的を見定めていくことが期待されて
いるのではないだろうか。

終わりに

教師の成長を保障する一つの案として
同僚に向けて開かれたARについて紹介
してきた。

教育現場の具体的な教育課題について
の、若い教師と中堅教師の相互作用は、
それ自体が互いにとって成長の契機とな
る。しかしながら、若い教師とメンター
となる中堅教師という1対1の関係だけ
が、重要なのではない。職場におけるn
×nの間で営まれるコミュニケーション
全体も、成長に与える影響が大きいこと
が指摘されている（中原2010）。

欧米の professional development
研究では、日本では教師が1か所に集い、
互いに授業を参観しあって研修を積んで
いると lesson study が盛んに紹介され
ている。海外の事情を紹介するときの常
で、多分の誇張がはいっているが、か

いて、こうしたモデルが我が国に全く
なかったわけではない。今は、フォーマ
ルな校内研修にとってかわられ、それ
ら、事後の協議も定式化されたものにな
りつつある印象を受けるが、若い教師が
取り組む「具体的な課題を」中心に置い
た問題解決について、他教師の支援や生
産的批判を受けるといような活動が、
教師集団全体をも鍛え成長させるのであ
る。

（注）
教員評価においては、それを業績給に反映する
ための業績評価として用いるほかに、教員評価
に示された諸項目を教師に必要とされる資質・
能力の基準とみなし、それを自己啓発の契機と
して利用を企図する自治体もある（荻谷剛彦・金
子真理子 2010 岩波書店『教員評価の社会
学』）

参考・引用文献

中原淳 2010 職場学習論 東京大学出版会
松嶋秀明 2005 教師は生徒指導をいかに
体験するか? — 中学校教師の生徒指導をめぐる
物語 質的心理研究 第4号 No.4

PROFILE

早稲田大学 教育・総合科学学術院教授
油布 佐和子 (Yufu, Sawako)

教職研究科で教師論を担当。専門は教育社会学。教職の社会学的研究
に従事。日本教育社会学会理事、日本教師教育学会理事。中教審教員
養成部会委員。編著書論文に『転換期の教師』（放送大学）、『教師とい
う仕事』（日本図書センター）、『教師の成長と教員評価』荻谷・金子編
『教員評価の社会学』（岩波書店）、『教師に何かおこっているか?』北沢
編『〈教育〉を社会学する』（学文社）など。



ミドルリーダーの役割と成長

—ミドル中軸型組織論と関わって—

大阪教育大学教授 大脇 康弘

1 学校のキーパーソン

学校にミドルリーダーがいない、ミドルリーダーの育成が急務である、と指摘されている。ミドルリーダーは学校づくりの要であり、校長・教頭と教職員集団をつなぐ連結ピンとして活動する。教育課程、生徒指導、校内研修、そして学校の企画運営を適切に進めていくには、経験と人望のあるミドルリーダーの存在が必要不可欠である。ここでは、ミドルリーダーが不足している背景を明らかにし、ミドルリーダーの役割と活動をミドル中軸型組織論と関連づけて再定義する。そして、ミドルリーダーの育成について、問題提起したい。

はじめに、教師のキャリア形成について教育実践者としての力量発達を確認し

た上で、組織的役割の変化をみる。

教師の力量発達をみると、教育実践者として授業や学級経営をどうにかこなす初期、授業や学級経営の基本パターンを獲得する前期、教育実践の基本パターンを生徒集団に応じて柔軟に使いこなす中期、独自の実践スタイルを確立し、状況に応じて自由に組み替える後期に分けられる。

各時期への移行は、教職経験年数1年、3～5年、10年、15年という目安を挙げることができ、個人差が大きい。また、力量を広げていくことは容易だが深めていくことは難しい。この教員の力量発達には、個別性を基盤にしながらも集団性の中でこそ育まれていく。

教職のキャリアについてみると、授業と学級経営、部活動を軸に教育実践に取

り進む時期、教育実践に加えて学年・教科・校務分掌レベルで組織の世話役となる時期、教員リーダーとしての役割を担う時期、そして、校長・教頭（指導主事を含む）という管理職となる時期に分けられる。これは職位との関係でみると、

一教師、主任職、首席（主幹教諭）・指導教諭、校長・教頭（指導主事）という教職キャリアが描ける。教職経験年数からみると、1～10年、11～35年、21～35年が目安となるが、直線的に描けるものではなく、校種・地域の違いや個人差があり、さらに時代による違いが大きい。

この中で、ミドルリーダーの属性をみると、40歳以上で教職経験20年以上が前提条件であり、職位でいえば、教務主任、生徒指導主事、進路指導主事、学年主任

（中学、高校）、研究主任、人権主担などの職位を2～3種経験し、次第に学校の企画運営に関与してきている。学校現場では教務畑と生徒指導畑の2系列がみられる。しかし、ミドルリーダーの中で管理職志向を持つ者は一部であり、独自の存在として位置づいてきた。

2 教員の年齢構成とミドルリーダー

教員の年齢構成は大きく変化しており、これまでのミドルリーダーのイメージでは対応し難くなってきた。図1は大都市圏にあるX市の小学校教員の年齢構成（2013年度）である。

50代の年長教員層と20代30代の若手教員層が大きな固まりを形成し、その間の40代教員は極く少数である。これを「ダンベル型」教員構成と呼んでいる。

時系列的にみると、教員構成はワイングラス型からダンベル型に変化し、さらに数年後にはフラスコ型へと変化すると推定される。

ダンベル型教員構成では、これまでの

(人)

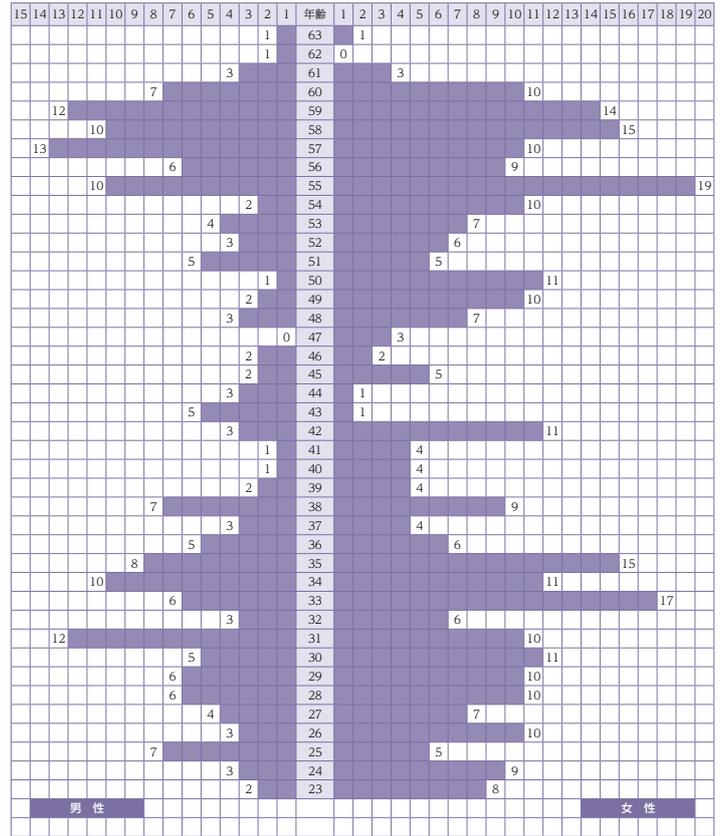


図1 X市の小学校教員の年齢構成 2013年度

ミドルリーダーの条件に該当する絶対数が少ない。

しかも、この該当者はワイングラス型教員構成の時期には40代50代の年長教員がひしめいており、常に「若手」として仕事を任せられ、組織リーダーの経験を積む機会があまりなかった。ところが、経験が浅くても該当者としてミドルリーダーの重い役割を担わざるを得ない状況では、その役割を何とかこなすことに傾

斜してくる。

また、ミドルリーダーは学校ごとに3〜5名は必要であるが、その確保が難しい。そのため、年長教員層と若手教員層のつなぎ役がいなくなると、両者の意思疎通や教育実践のつながりが弱くなる。こうした状況で心配されるのは、①学校の運営力、危機対応力の後退、②教育様式・経験の伝承の困難、③教職員のまとめ、目標の共有の弱さ、④学校の総合

力の低下である。

そこで、教育委員会・教育センターでは、ミドルリーダーの量と質を確保するために、ミドルリーダーの登用、研修プログラムの強化に取り組んでいる。ミドルリーダーの対象範囲を拡大して若年化を推進し、リーダー経験を積ませながら学び育成していく方針を打ち出している。これはある意味、ミドルリーダーの促成栽培という危うさがあるが、効果的な研修プログラムの開発と中期的な計画養成を両輪として進めていくことが必要不可欠である。

3 ミドル中軸型の組織づくり

次に、ミドルリーダーの役割と活動を論じる前提となるミドルリーダーを中軸とする組織論、すなわちミドル・アップダウン型組織についてみよう(大脇2013)。

ミドル・アップダウン型組織は、ミドルリーダーが校長と一般教員をつなぐ「連結レン」となって、学校全体の立場からビジョンを具体化し教職員をリードし

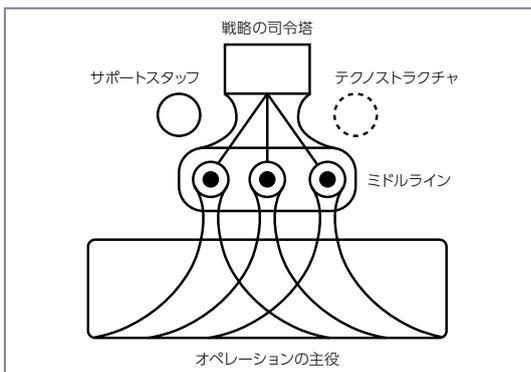


図2 ミドルアップダウン型組織

ていく中軸的な役割を担う。また、ミドルリーダーは校務分掌や学年・教科、委員会の「チームリーダー」となり、メンバーに対して連絡調整し指導助言し、企画立案すると共に、校長・教頭を補佐する。校長は教育の組織化リーダーとして学校の基本方向や一定のガイドラインを提示し、学校の組織づくりや人材育成を担う(図2)。

意思形成過程から見ると、ミドルリーダーは校長が取りまとめる経営方針の作成を助けると共に、教職員の実態とニーズに照らしつつ彼らに理解しやすく、実現可能な具体的なものに変換していく。

そこには、ミドルダウンとミドルアップの流れが双方向的に進められる。

ミドル・アップダウン型組織では、ミドルリーダーが中軸となってトップとボトムをつなぎ、組織全体で情報・知識を創り、それを実現していくのである。ミドルリーダーはチームリーダーであり、トップはカタリスト（触媒）であると考えられる。トップとミドル、ミドルとローワーが幅広く共同して取り組む意味で、柔軟な協働性が作られる。つまり、ミドルリーダーが連結ピンとなり、現場の推進力となって組織づくりを行うので「ミドル中軸型組織」といえよう。

4 ミドルリーダーの役割行動

さて、中原淳は「駆け出しマネージャーの成長論」で、次の点を明確に論じている。マネージャーとは「他者を通じて物事を成し遂げる」存在である。マネジメントとは「自分でなすこと」ではなく「他者によって物事が成し遂げられる状態」をつくることである。つまり、プレイヤーとマネージャーの本質的役割を自覚する

ことから始まるのである。そして、経験の浅いマネージャーは次の7つの挑戦課題に直面しがちであると指摘する。部下育成、目標咀嚼、政治交渉、多様な人材活用、意思決定、マインド維持、プレマネバランス、である。

この点、学校のミドルリーダーは自らが模範を示し、推進力になるべく過重な負担を負いがちである。また、教師としての実務に取り組みつつ、ミドルリーダーの役割を遂行するので、両者の質的違いに自覚的でないことも少なくない。さらに、学校のミドルリーダーは、一般経営学でいうミドルマネージャーに類似しているが、中間管理職ではなく、中間的役割として規定されているのである。

それをふまえて、ミドルリーダーの役割行動を次のようにまとめよう。

第一に、学校全体の視野を持ち、利害関係者の動きを考慮しながら判断する。第二に、トップとローワーをつなぐ連結ピンとして行動する。第三に、他者に仕事を任せて課題を達成することを自覚する。第四に、実務者とマネージャー（補助者）の仕事を立て分けながらバランス良く活動する。

ミドルリーダーが実践経験を通して役割行動を学ぶために、実践を協同して振り返る場 reflective roundtable が必要不可欠である。

参考文献

- ・大阪府教育委員会『ミドルリーダー育成プログラム』2010。
- ・大脇康弘「ミドル・アップダウン型組織の構想」SLF13、2013。
- ・大脇康弘、竹内伸一、佐野亨子「連載・ケースソッド研究始めー新たなスクールリーダー育成法ー」『月刊高校教育』2011年4月～2012年3月
- ・竹内伸一『ケースソッド教授法入門』慶応義塾大学出版会、2010。
- ・手塚貞治編『マネジメントの基本』日本実業出版社、2012。
- ・福澤英弘『人材開発マネジメントブック』日本経済新聞社、2009。
- ・中原淳『駆け出しマネージャーの成長論』中公新書ラクレ、2014。
- ・野中郁次郎・竹内弘高『知識創造企業』東洋経済新報社、1996。
- ・ヘンリー・ミンツバーク『H・ミンツバーク経営論』ダイヤモンド社、2007。
- ・フィル・レニール、重光直之『ミンツバーク

PROFILE

大阪教育大学教育学部教授
大脇 康弘 (Owaki, Yasuhiro)

教育経営学・教師教育学専攻。学校マネジメントおよびスクールリーダー教育を理論・政策・実践から総合的に研究する。スクールリーダー・プロジェクト (SLP) 事業で日本教育経営学会「実践研究賞」受賞。日本教育経営学会理事、日本教育制度学会理事。日本高校教育学会理事。編著者に『学校をエンパワーメントする評価』(ぎょうせい)『学校評価を共に創る』『学校を変える 授業を創る』(学事出版)。



2011、教授のマネージャーの学校」ダイヤモンド社、

ミドルリーダーの学びと支援

福井大学教職大学院 准教授 木村 優

1 福井大学教職大学院の理念／「学校拠点方式」による支援

知識社会の学校と教師には、全ての子どもが今日の知識社会で成功可能な技術や能力を培うための探究的で協働的な学びをデザインすることが期待される。しかし、探究的で協働的な学びをデザインすることは容易ではないし、学校は現在、団塊の世代の大量退職、教師の多忙化（感）と離職の増加、子どもの発達障害の拡大、不登校やいじめや校内暴力の増加、家庭の教育力の低下といった多様な難題にさらされ、教師たちが互いにヴィジョンを共有し、学び合う同僚性や学校文化を築くのが困難になりつつある。また、学校はその基盤となる地域やコミュニティにより独自の課題を抱えており、

それゆえに、学校それぞれで解決すべき課題の優先事項や同僚性構築の道筋が異なる。

そこで、全ての子どもの学びと協働活動を支える教師の力量、協働学習のファシリテーター・コーディネーターとしての教師の実践力の形成が重要な鍵となる。福井大学教職大学院では、知識社会に生きる子どもたちの力を培う教師の専門性開発と、個別独自の課題を抱える学校の改革を支援することを目的とし、学校・大学院・教育委員会の連携による「学校拠点方式」をカリキュラム編成の機軸とし、現職教員と教職志望の若い世代の学びを支えながら、学校の実践の発展を支えている。

従来の教師教育・教員養成は、学校での教師や子どもたちの経験世界から離

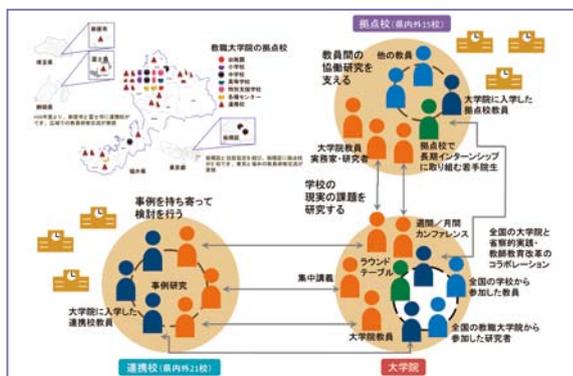


図1 福井大学教職大学院の「学校拠点方式」の概要

れ、大学や大学院において学生や院生、現職教員に教育学や教科親学問や教授法の知識・理論を教授し、短期間の教育実習や一時的な学校フィールドワークのみで教師個人の力量形成を図ってきた。そ

れに対し、本教職大学院の「学校拠点方式」は学校と大学院の力を結集した教師教育・教員養成システムであり、「養成は大学で、研修は学校と教育委員会」といった区分アプローチを克服するものである(図1)。

この「学校拠点方式」を機軸とした本教職大学院には以下5つの特長が挙げられる。

① 学校を拠点とした授業

学校を拠点に行われる(長期の協働実践研究プロジェクト)を教育課程の核に位置づけ、学校が抱える今日的課題に焦点を当てた協働研究を支援し、学校改革に取り組みながら教師の協働実践力を培っていく。その対象は、幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校・教育行政機関と幅広く、大学教員が学校等に出席して支援を行っていく授業が展開される。

② 実践的なカンファレンス・事例研究を中心とした科目編成

学校行事等に配慮した集中的な講座を開設し、「教育課程の編成・実施」「教科

等の実践的な指導法」「生徒指導・教育相談」「学級経営・学校経営」「学校と教師の在り方」の5領域について、実践的なカンファレンス・事例研究を中心に学ぶことができる。また「カリキュラムと授業」「子どもの成長発達支援」「コミュニティとしての学校」の3つの系の中から1つを選択し、主題に沿って実践と研究を深めていく。

③ 1年間の学校における実習

学校の1年間のサイクルに沿って1年間という長期にわたって実習を行う。長期の協働実践研究プロジェクトとその他の事例研究と合せて、「実践力」「マネジメント力」「省察・研究能力」「理念と責任」という4つの軸の教職専門性が開発されていく。さらに、学校の中核となる教員とそれを共に担っていく若い世代が交流するサイクルを新たに創り出し、学校を学び合う協働組織へと創造していく力量を高める。

④ 複数の大学教員のチームによる

授業

様々な専門分野の研究者教員と豊かな

実践経験を持つ実務家教員とがチームを作り、学校での支援やカンファレンス等のすべての授業が複数の教員で協働して行われる。分担するのではなく同じ課題に協働で取り組み、それぞれの専門性を発揮しながら実践研究を行っていくことで、理論と実践の融合が実現されている。

⑤ 全国の教職大学院や優れた実践

との交流

年2回公開での実践研究交流会(ラウンドテーブル)を開催し、全国の教職大学院や優れた実践校を招き、互いに実践報告を行う。院生は県内外の教員及び専門職とネットワークを構築すると共に、各自の実践研究を深めていく。

以上の実践と省察の重層サイクルを通して、本教職大学院の院生は学校における実践とそれに基づく事例研究、大学院における省察を継続し、それぞれを重層化させながら、(1)教師としての実践力、(2)学校の協働組織とその改革を支えるマネジメント力、(3)実践の質を高め発展させていく省察・研究能力、(4)公教育としての学校を担う専門職としての教師の理

念と責任、を培っていく。

2 ミドルリーダーの学び

「学校拠点方式」に基づくカリキュラムを通して、スクールリーダー養成コースに所属する現職教員院生は各自の所属校で研究体制を構築・再構築したり、校内研修を変革したりしながら、アクション・リサーチとしての実践研究を推進していく。そこで以下、スクールリーダー養成コースを修了した坂下教諭と朽木教諭の学びと実践の展開を紹介する。

坂下教諭の実践研究の展開

(平成23年度修了／中学校／研究主任)

坂下教諭は、教員同士が気軽に授業について話し合い、授業を公開し合える雰囲気や学校内に醸成したいという課題意識をもって教職大学院に入学した。

4月の月間カンファレンスで、坂下教諭は修了生が書いた「学校改革実践研究報告」を読んで大きな刺激を受け、今後の自身の実践の展望を描いた。さらに、月間カンファレンスにおいて実践を語り

合い聴き合う中で、「自分の視界が大きく開かれていくような経験」をし、「他人々の経験から学ぶ価値」を実感した坂下教諭は、こうした取組を学校でも実践したいという思いを抱くようになっていった。

さらに、夏期集中講座で実践コミュニティに関する理論書を読んだことに後押しされた坂下教諭は、授業についての「まじめな雑談」「気軽にまじめな話し合い」ができるコミュニティの創造を企図し、少人数のグループで授業について語り合う研究会を立ち上げた。その時々々の学校の実態を踏まえて設定したテーマに基づいた同僚との語り合いを継続的に実施することにより、授業について語り合うこと、他者の実践から学ぶこと、他者の実践を支えること、授業改革に取り組みむことの意義を徐々に同僚と共有し、2年目の後期には、ベテラン教員を中心としたコア・メンバーによる自主的な授業公開を実現させた。

また、学び合うコミュニティを授業実践の中で子どもたちに培うべく、子どもが協働して探究する授業をデザインし実践を行なった。なお、坂下教諭が立ち上

げた研究会は、坂下教諭が異動した現在も継続して取り組まれている。

坂下博行(2012)「教師が学び合い成長する学校をめざして」『学校改革実践研究報告』31。

朽木教諭の実践研究の展開

(平成24年度修了／小学校／人権教育主任)

朽木教諭が平成22年度に赴任した学校では、本教職大学院に在籍していた松井教諭(研究主任)を中心に「子どもの学びを見取り、小グループで子どもの学びの姿を通して授業を振り返る」というスタイルの授業研究会が進められており、朽木教諭は初めて経験するこうした授業研究会に大きな衝撃を覚え、本教職大学院に興味を抱くこととなった。

また、探究型の授業づくりに挑戦する研究主任の姿や学び合う子どもたちの姿を見ることで、また、子どもの活動や発言に基づいた意見が時間を超過するほど次々と出される熱気にあふれた授業研究会に参加することで、教師や子どもが学び合う関係を築いていくことの意義を感じ、朽木教諭は本教職大学院へ入学する決意を固め、徐々に学び合う授業・学

校づくりを支える中心メンバーとなった。そして、これまでの授業研究の在り方を継続し発展させていくことを自身の課題として、朽木教諭は本教職大学院に入学した。

上記取組を中心的に進めていた研究主任を含め、複数の教員の異動に伴い、朽木教諭はこれまでの授業研究会を継続することの難しさを感じながらも、同僚と協働して授業づくりに取り組み、子どもの学びの姿に着目した授業研究会の継続を支えていった。

また、修了生が執筆した『学校改革実践研究報告』や教育実践記録を読むこと、他校の研究集会やラウンドテーブルへの参加を通して、朽木教諭は自らの授業観・教育観を問い直し、探究的な授業づくりにも挑戦した。さらに、2年目には人権教育主任として、本教職大学院での学びをいかし、語り合い聴き合うこと、実践記録を読んでまとめること、ロングスパンの取組を記録化し他の教員と協働で振り返ること等を取り入れた研修会の企画・運営にも取り組んだ。

朽木史昌(2013)「学び続ける教師・学校をめ

ざして…教師の協働と授業観の変容」『学校改革実践研究報告』160。

3 「専門職の学び合うコミュニティ」と「学習する組織」を培う

知識社会に生きる力を子どもたちに育むために、学校と教師が協働的で探究的な授業をデザインすること、そして学校の中に「専門職の学び合うコミュニティ」を培うことの重要性は至るところで叫ばれている。しかし、それが理念上の課題としてではなく実践上の課題として位置づけられ、実際の展開が生み出されるのは、現職教員院生が在籍する学校を拠点とし、ミドルリーダーとして実践を進められるからこそである。また、現職教員院生が学び続ける教員としての自己変革を絶えず行いながら、学校の中で同僚とともに取り組むからこそ、ミドルリーダーとして学校改革を先導し、同僚の専門性開発を支える「学習する組織」を構築することが可能となる。

「専門職の学び合うコミュニティ」と「学習する組織」は、知識社会の学校づく

りと教師の専門性開発の鍵概念として位置づけられる。これらをいかに意識してミドルリーダーが学んでいくのが重要であり、そしてミドルリーダーの学びをいかに支えるのが今後の教師教育・教員養成の指標となる。

PROFILE

福井大学教職大学院准教授
木村 優 (Kimura, Yuu)

専門は教育学・教育心理学・教育方法学。授業における教師の情動的に多角的な手法でアプローチすることで教師の専門性研究を推進する。福井大学では「教育におけるアクション・リサーチのための実践コミュニティ」を共同主催し、授業研究の視点と記録、展開に関する検討を進める。主な著書に『情動的実践としての教師の専門性』(印刷中、風間書房)、翻訳書に『知識社会の学校と教師』(印刷中、金子書房)。

スクールリーダー・フォーラムの実践と特徴

鳴門教育大学 講師 大林 正史

1 フォーラムの実践

スクールリーダー・フォーラムは「学校改革の実践的課題の解決を意図して、学校・教委・大学関係者が一堂に会する半日若しくは終日の研究協議の場」である(大野 2007:15)。このフォーラムは、2002年に大阪教育大学と大阪府教育委員会が連携協定を締結したことを端緒に、大学と教育委員会の連携プロジェクトとして始動した。2003年3月に第1回が開催され、2014年11月には第14回が予定されている。

これまでの13回のフォーラムは、それぞれ次のような特徴をもって実施されてきた。まず、初期の第1～5回では、全国的な動向や大阪府の取り組みを踏まえながら、学校づくりに関係するテーマ(第

1、2、4回)とスクールリーダー育成に
関係するテーマ(第3、5回)が取り上げ
られ、講演やシンポジウムなどによっ
て、学校を支援しスクールリーダーを育
成する観点から議論が進められてきた。
これら5年間の成果をもとに、第6回で
は、「スクールリーダーの学習拠点づく
り」大学と教育委員会のコラボレーショ
ン」をテーマに、それまでのスクール
リーダー・フォーラムをはじめとするプ
ロジェクトの取り組みが、自己評価と外
部評価によって総括された。

第7、8回は、2005年より大阪府
教育委員会と大阪教育大学が連携して
取り組んできた「府立高校経営革新プロ
ジェクト事業」について、府立高校の実
践と成果について検証された。

第9回からは、大阪府教育委員会が加

わり、大阪教育大学・大阪府教育委員会・
大阪府教育委員会の三者の合同プロジェ
クトへと拡充された。第9回では、第1、
2回で取り組まれた「学校評価」が再び
テーマとして取り上げられた。

第10回～13回では、スクールリーダ
ーの実践と学びがテーマとして取り上げら
れ、ワークショップが取り組まれるよう
になった。第10、11回はケースメソッド、
第12、13回はラウンドテーブルである。

また、第12回からは、福井大学と鳴
門教育大学の教職大学院の組織協力を得
て、多様性に富む学びの場となっている。
第14回フォーラムでは「ミドルリーダー」
を焦点化したラウンドテーブル型の学び
が展開される予定である。

表 スクールリーダー・フォーラムの概要

単位は人、報告書のみページ (略記) RT: roundtable, WS: workshop

回	フォーラムのテーマ	基調講演者	シンポ	分科会 RT	参加者	報告書	開催年月日
1	学校教育自己診断を実践する	木岡一明	3	7	112	105	2003. 3. 1
2	学校を開く・学校を診断する	成山治彦	3	14	156	140	2003. 11. 29
3	スクールリーダー養成の必要性と可能性	小島弘道	4	—	101	160	2004. 3. 27
4	授業評価の理論・政策・実践	森田・大木	—	6	21	132	2005. 2. 19
5	リーダー層教員の力量形成	木原俊行	4	—	121	116	2005. 11. 26
6	スクールリーダーの学習拠点づくり	大野・中島	2	5	31	160	2006. 11. 26
7	学校課題への挑戦	福永光伸	4	21	192	115	2008. 1. 30
8	学校の自己革新と支援体制	大脇康弘	3	15	27	96	2009. 2. 28
9	豊かな学校評価を求めて	天笠 茂	5	8	135	108	2009. 11. 29
10	スクールリーダーの実践力育成	竹内・佐野	4	(WS)	82	130	2010. 11. 27
11	次世代スクールリーダーの育成	元兼正浩	4	(WS)	92	108	2011. 11. 19
12	スクールリーダーの学びの場	寺岡・大脇	(4)	(24)	73	126	2012. 11. 24
13	スクールリーダーの学校づくり	佐古秀一	(3)	(30)	97	149	2013. 11. 23
14	ミドルリーダーの実践と育成支援	油布佐和子	(3)	(32)	(84)	(144)	2014. 11. 22

2 フォーラムの機能

これまでのフォーラムは、手間暇をかけて、ていねいにプログラムが策定され運営されてきた。そのため、「質を保ち、充実した学びの場」を形成することに成功している。受講者からは、自らの考えの相対化、チームとしての考えの再構築、チームワークの形成、自己の教育活動の振り返りといった学習の意義が評価されている。

次に、フォーラムが果たしてきた諸機能を挙げて、フォーラムの特徴を明らかにしたい。学校に対する機能をみると、報告者は学校の実践研究の成果を報告し、討議することができている。そして、「具体的なテーマについての知識開発を通じて学校づくりの支援」(水本2007:83)が行われている。大野(2012:108)は、「実践校の担当者に対する大学研究者の執筆支援を通じて」大学側研究者の力量開発と「学校の研究成果発信力量の同時的な進化の機会」がもたらされたと指摘している。

参加者である教職員は、学び方を学ぶだけではなく、自らの考える力を次のよ

うに深めている。第一は、教職員が書く、語ることによって実践を振り返り、その意義と課題を明らかにしていく。参加者は事前に課題が提示され、そのテーマに焦点化した論稿を検討することが求められる。この作業を通して参加者は考えを整理し深めることができる。

第二は、教職員が学び方を学ぶことである。常連の参加者は、ケースメソッド、ラウンドテーブルという方式による学びを体験し、学校現場においても実践する必要性を認識している。

第三は、夜間大学院生および他大学院生の学習の継続である。夜間大学院修了後もフォーラムやセミナーに参加することによって、文献を読んだり実践を振り返ったりレポートを執筆することが要求される。そうすることによって、現職教員は定期的に学習を継続することができる。

第四に、スクールリーダー教育を学ぶニーズの充足である。フォーラムは、スクールリーダーや学校運営について関心が高い教職員のニーズを満たしてきた。フォーラムを契機に夜間大学院への進学を考える参加者も出て来ている。

さらに、大学と教育委員会の連携協

力の発展である。第一は、大学と教育委員会の連携による大学院授業の開発である。フォーラムでの協力関係に基づき、2005年度より大阪府・大阪市教育委員会の幹部職員と大学教員が協働で授業「大阪の学校づくり」を新設し、運営している。第二は、フォーラムの企画会議委員に、大学教員と教育委員会指導主事に加えて、夜間大学院の修了者が参画するようになった。これは、大学と教育委員会に加えて、学校現場の視点をより組み込むことにつながっている。第三に、大学と学校および教育委員会の連携協力は、三者のコミュニケーション関係を深めると共に、関係教職員の力量形成に寄与しているのである。

以上のように、スクールリーダー・フォーラムは、関係者、関係期間に広範な機能を果たしており、ここに独自の特徴があるといえる。

付記

本稿は、筆者が評価委員として参画した、スクールリーダー・プロジェクト外部評価委員会報告書「スクールリーダー育成支援―外部評価」(2014)の一部を要約し、加筆修正したものである。

引用文献

大野祐己(2007)「スクールリーダー・フォーラムの取り組み」スクールリーダー・フォーラム事務局編『第6回スクールリーダー・フォーラム報告』15―23頁

大野祐己(2012)「教育系大学・学部の社会貢献の経営空間と課題に関する事例研究」スクールリーダー・フォーラム事務局編『第12回スクールリーダー・フォーラム報告』103―110頁
水本徳明(2007)「スクールリーダー・フォーラム(SLF)の取り組み」スクールリーダー・フォーラム事務局編『第6回スクールリーダー・フォーラム報告』83―88頁

スクールリーダー・フォーラムの歩み

大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会合同プロジェクト

■第1回「学校教育自己診断を実践する一学校を開く試み」

(2003.3.1、参加者 112 名、報告書 105 頁)

◎基調講演：木岡一明(国立教育政策研究所)

◇シンポジウム：善野八千子(大阪府教育センター)、易壽也(大阪府立松原高校)、大脇康弘(大阪教育大学)

□分科会報告者 小学校部会：箕面市立西小学校(田中直樹)、堺市立土師小学校(藤坂康子)、中学校部会：豊中市立第一中学校(大友康好)、高槻市立川西中学校(浦岸英雄)、高校部会：大阪府立嵐山高校(清広志)、大阪府立吹田東高校(中村光男・浅川又一)

・総合司会：米川英樹、シンポジウム：長尾彰夫・山崎彰、分科会司会：(小)中島智子・大野裕己、(中)橋本幸一・金子勉、(高)八尾隆・大脇康弘

■第2回「学校を開く・学校を診断する

一学校協議会と学校教育自己診断を連関させて」

(2003.11.29、参加者 156 名、報告書 140 頁)

◎基調講演：成山治彦(大阪府教育委員会教育振興室長)

・対論：成山治彦・長尾彰夫(大阪教育大学副学長)

◇シンポジウム：土田邦男(大阪府立豊島高校)、赤川隆洋(箕面市教育委員会)、菊地栄治(国立教育政策研究所)

□分科会報告者 小学校部会：大野裕己、茨木市立安威小学校(島村唯起子)、河内長野市立川上小学校(平野武男・和田清孝)、中学校部会：金子勉、寝屋川市立第十中学校(中井豊)、堺市立野田中学校(福島寿啓)、高校部会：大脇康弘、大阪府立大塚高校(田中満公子)、大阪府立泉陽高校(木村俊一・戸根一詩)、盲・聾・養護学校部会：藤田裕司、大阪府立藤井寺養護学校(藤井雅兼)、大阪府立佐野養護学校(岩阪文昭)

・総合司会：猿田茂、シンポジウム：米川英樹・八尾隆、分科会司会：(小)林龍平・善野八千子、(中)久田敏彦・柴田芳明、(高)瀧野揚三・堀池鏡一、(盲・聾・養)白石龍生・中島康明

■第3回「スクールリーダー養成の必要性と可能性

一専門職大学院づくりを軸に」

(2004.3.27、参加者 101 名、報告書 160 頁) 大塚学校経営研究会と共催

◎基調講演：小島弘道(筑波大学教授)

◇シンポジウム：和佐真宏(大阪府教育委員会)、西根司(上越教育大学)、中垣芳隆(大阪府立北野高校)、大脇康弘(大阪教育大学)

・総合司会：猿田茂、シンポジウム：堀内致・米川英樹

■第4回「授業評価の理論・政策・実践一授業改革のために」

(2005.2.19、参加者 21 名、報告書 127 頁)

◎基調報告：森田英嗣(大阪教育大学助教授)、大木愛一(大阪教育大学助教授)

□分科会報告者 小学校部会：池田市立伏尾台小学校(森山康浩)、大東市立四条小学校(佐久間敏史)、中学校部会：高槻市立五領中学校(植木正巳)、茨木市立豊川中学校(田中宏和)、高校・大学部会：大阪府立松原高校(坂井啓祐)、大阪教育大学(任田康夫)→全体会

・総合司会：滝澤公子、全体会司会：大脇康弘・津田仁、分科会司会：(小)田中博之・滝澤公子、(中)久田敏彦・明石一朗、(高・大)森田英嗣・真鍋政明

■第5回「リーダー層教員の力量形成一量的確保と質的向上」

(2005.11.26、参加者 121 名、報告書 116 頁)

◎基調講演：木原俊行(大阪市立大学大学院助教授)

◇シンポジウム：山崎博敏(広島大学)、河村繁(大阪府立豊中高校)、西川仁志(大阪府教育委員会)、服部憲児(大阪教育大学)

・総合司会：中島智子、シンポジウム：大脇康弘・尾上良宏

■第6回「スクールリーダーの学習拠点づくり

一大学と教育委員会のコラボレーション」

(2006.11.26、参加者 31 名、報告書 160 頁)

◎基調報告 A：大野裕己(大阪教育大学)、基調報告 B：中島智子(大阪府教育委員会)

□セッション報告 1 服部憲児(大阪教育大学)、2 水本徳明(筑波大学)、3 大脇康弘(大阪教育大学)、4 大竹晋吾(新潟経営大学)、5 笠沼知章(兵庫教育大学)

◇総括講演 島崎英夫(大阪府教育委員会)、中留武昭(鹿児島県立大学)

・誌上参加：曾余田浩史(広島大学)、元兼正浩(九州大学)

・総合司会：服部憲児、司会：大脇康弘、大野裕己

■第7回「学校課題への挑戦一経営革新プロジェクトの取り組み」

(2008.1.30、参加者 192 名、報告書 115 頁)

◎基調報告：福永光伸(大阪府教育委員会)

◇シンポジウム：並河宏(大阪府教育委員会)、奥田喜代江(刀根山高校)、黒田浩継(久米田高校)、大野裕己(大阪教育大学)

□ポスター発表(高校を略)第1学区：池田、渋谷、東豊中、刀根山、吹田、吹田東、山田、高槻北、第2学区：市岡、香里丘、守口東、第3学区：布施、山本、清友、阪南、第4学区：金岡、東百舌鳥、高石、久米田、泉南、砂川(21 高校)

・総合司会：福永光伸、シンポジウム：木原俊行

■第8回「学校の自己革新と支援体制一学校革新プロジェクト 2008」

(2009.2.28、参加者 27 名、報告書 96 頁)

◎基調報告：大脇康弘(大阪教育大学)

□事例校からの報告 □吹田東高校 唐澤広幸・小野満由美、水本徳明(筑波大学)、□久米田高校 黒田浩継・吉川潤雄、大脇康弘(大阪教育大学)、□刀根山高校 加川真一

梅景一雄、芹沢利弘(筑波大学大学院)、□布施高校 小林幸哉・徳幸道、大野裕己(兵庫教育大学)、□市岡高校 伊藤倫隆・奥田秀秀、服部憲児(大阪大学)

◇総括講演 中井浩一(鶏鳴学園)、水本徳明(筑波大学)、福永光伸(大阪府教育委員会)

・総合司会：久郷正征、セッション司会：黒田浩継、加川真一、小林幸哉、伊藤倫隆、唐澤広幸、総括司会：大脇康弘

■第9回「豊かな学校評価を求めて一自己評価と学校関係者評価」

(2009.11.29、参加者 135 名、報告書 108 頁)

◎基調講演：天笠茂(千葉大学)

◇シンポジウム：青木栄一(国立教育政策研究所)、森田英嗣(大阪教育大学)、小嶋信男(大阪府教育委員会)、横田隆文(大阪市教育委員会)、天笠茂(千葉大学)

□分科会報告者 A 部会 学校の自己評価：小・中学校 高槻市立北清水小学校(溝畑東吾)、大阪府立文の里中学校(長宗進)、B 部会 学校の自己評価：高等学校 大阪府立高槻北高等学校(長井勘治)、大阪府立西高等学校(押井泰子)、C 部会 学校関係者評価 大阪府立放出小学校(平野大輔他)、岬町立岬中学校(岡田耕治)

・総合司会：小嶋信男、シンポジウム：向駐地昭雄、大脇康弘、分科会司会：A 松永尚子・森田英嗣、B 田中肇、臼井智美、C 赤石美保子、木原俊行

■第10回「スクールリーダーの実践力育成一ケースメソッド学習入門」

(2010.11.27、参加者 82 名、報告書 130 頁)

◎基調講演：佐野享子(筑波大学)、竹内伸一(慶応義塾大学)

◇パネラー 「セミナー 2010」関係者：下川清一(大阪府立野崎高等学校)、大矢根克典(堺市立月州中学校)、井出一志(大阪府立都島小学校)、大脇康弘(大阪教育大学)

□グループワーク 「セミナー 2010」受講者 臼井智美(大阪教育大学)

・総合司会：野口幸一、司会：箕田康彦、パネリスト：赤石美保子

◆スクールリーダー・セミナー 2010 開催 7/24、8/21、10/16、11/27、受講者 36 名、講師 佐野享子、竹内伸一、大脇康弘、臼井智美

■第11回「次世代スクールリーダーの育成」

(2011.11.19、参加者 92 名、報告書 108 頁)

◎基調講演：元兼正浩(九州大学)

◇シンポジウム：牛渡淳(仙台白百合女子大学)、宮田逸子(大阪市立花乃井中学校)、浅田明子(大阪府立刀根山支援学校)、大仲政憲(大阪教育大学)

□ケースメソッド授業 講師 大脇康弘(大阪教育大学) 小山将史・深川八郎 参加者 24 名、参観者 8 名

*ピアノとチェロの共演 田中祐二・大木愛一(大阪教育大学)

・総合司会：中西正明、司会：山下克弘、シンポジウム：林龍平・田中肇

◆スクールリーダー・セミナー 2011 8/6 参加者 14 名、講師 大脇康弘(大阪教育大学)

■第12回「スクールリーダーの学びの場一理論知と実践知の対話」

(2012.11.24、参加者 73 名、報告書 126 頁)

◎基調講演：寺岡英男(福井大学)、大脇康弘(大阪教育大学)

□ラウンドテーブル 大阪教育大学夜間大学院生他 18 名、福井大学教職大学院生 6 名

◇全体報告会 小山将史(堺市立堺高校)、木原俊行(大阪教育大学)、中西正明(大阪府教育委員会)

◇総括講演 富田福代(大阪教育大学)

・司会：湯峯郁子、仲村顕臣

◆プレ・フォーラム 2012 8/26 参加者 18 名(福井大学 4)、自由研究 3、シンポジウム 3、ラウンドテーブル 16

■第13回「学校づくり実践を物語る

一大学・学校・教育委員会のコラボレーション」

(2013.11.23、参加者 97 名、報告書 149 頁)

◎基調講演：佐古秀一(鳴門教育大学)

◇現場からの発信 水野和幸(大阪市立友洲小学校)、山口陽子(大阪府立泉島取高校)

*ピアノとチェロの共演 田中祐二・大木愛一(大阪教育大学)

□ラウンドテーブル 大阪府教職員 5、大阪市教職員 5、大阪教育大学夜間大学院生 12、福井大学教職大学院生 4、鳴門教育大学教職大学院生 4 他

◇総括講演 水本徳明(同志社女子大学)

・司会：奥野直健、浦展諭

◆プレ・フォーラム 2013 8/25 参加者 24 名(福井大学 5)、自由研究 3、ラウンドテーブル 23 アフター・フォーラム 2014 3/1 参加者 20 名 外部評価委員会報告

■第14回「ミドルリーダーの実践と育成支援

一大学・学校・教育委員会のコラボレーション」

(2014.11.22、参加者(84)名、報告書(144)頁)

◎基調講演：油布佐和子(早稲田大学)

◇現場からの発信 宮岡愛子(大阪市立玉出小学校副校長) 寺野雅之(大阪府立茨田高校校長)

*ピアノとチェロの共演 田中祐二・大木愛一(大阪教育大学)

□ラウンドテーブル 大阪府教職員 6、大阪市教職員 6、大阪教育大学夜間大学院生他 9、福井大学教職大学院生 5、鳴門教育大学教職大学院生 3 教職大学院 3

◇総括講演 武井敦史(静岡大学)

・司会：川口賢志 三枝由佳里・仲村顕臣

◆プレ・フォーラム 2014 8/24 参加者 18 名、自由研究 3、ラウンドテーブル 18

(注) 大阪市教育委員会は第9回より参画

つくる 教師の学習コミュニティ

大学・学校・教育委員会の協働

スクールリーダーの「学びの場」
出会う・交わる・発展する
目標共有・実践交流・
協働と創造
理論知と実践知の対話

スクールリーダー・フォーラム事務局
大阪教育大学 実踐学校教育専攻
大阪教育大学 実踐キャンパス
E-mail: sp0303@cc.osaka-kyoiku.ac.jp

つなぐ 教師の学習コミュニティ

夜間大学院のスクールリーダー教育

スクールリーダーの学びの場

- 目標** 理論の言語化・実践の可視化
- 院生** 出会う・交わる・協働する
- 教員** 目標の共有・実践の支援
- 基軸** 理論知と実践知の対話

**夜間大学院で
働きながら学ぶ
スクールリーダー
教育を推進する**

大阪教育大学大学院 実踐学校教育専攻 スクールリーダー・コース(SLC)
E-mail: sp0303@cc.osaka-kyoiku.ac.jp HOME PAGE: <http://www.osaka-kyoiku.ac.jp>

スクールリーダーの学校づくり

理論知と実践知の対話

スクールリーダー・フォーラムの特徴

フォーラムの理念

- 1 スクールリーダーの「学びの場」
- 2 学校づくりの理論知と実践知の対話
- 3 実践者・研究者との協働・実践
- 4 実践者・研究者との協働・実践
- 5 大学・学校・教育委員会のコラボレーション

フォーラムの概要

- 1 12年間で3回のフォーラム開催
- 2 実践・報告・発表 12名、参加費 978名
- 3 報告書 10冊、総冊数 1,262冊、10,000部発行
- 4 大阪教育大学 実踐学校教育専攻・大阪教育大学実踐校
- 5 大阪教育大学と教育委員会のコラボレーション

スクールリーダー・フォーラム事務局
大阪教育大学 実踐キャンパス
E-mail: sp0303@cc.osaka-kyoiku.ac.jp

スクールリーダーの学習コミュニティ

大学・学校・教育委員会のコラボレーション

スクールリーダー・フォーラム事務局
大阪教育大学 実踐学校教育専攻
大阪教育大学 実踐キャンパス
E-mail: sp0303@cc.osaka-kyoiku.ac.jp

スクールリーダー・フォーラム

夜間大学院ブリッジ方式

スクールリーダーの学びの場
理論知・実践知の対話
実践者と研究者の協働

スクールリーダーが集う時空間

ひろく 教師の学習コミュニティ

夜間大学院のスクールリーダー教育

スクールリーダー・コース(SLC)の理念と特徴

- 1 スクールリーダーの「学びの場」
- 2 学校づくりの理論知と実践知の対話
- 3 実践者・研究者との協働・実践
- 4 スクールリーダーの協働学習
- 5 大学と教育委員会・学校の連携協力

夜間大学院で「働きながら学ぶ」スクールリーダー教育を推進する

大阪教育大学大学院 実踐学校教育専攻 スクールリーダー・コース(SLC)
E-mail: niibu@bu.osaka-kyoiku.ac.jp
<http://www.osaka-kyoiku.ac.jp> 夜間大学院・実踐学校教育専攻

教師のための学習コミュニティ

大阪教育大学実踐校
Professional Learning Community for Teachers

大阪教育大学 実踐学校教育専攻が選ばれる理由

- ◆スクールリーダー・コース
- ◆教員ファシリテーター・コース
- ◆授業実践者コース

大阪教育大学実踐校
実踐学校教育専攻
E-mail: sp0303@cc.osaka-kyoiku.ac.jp

SLP2009

スクールリーダー・プロジェクトの展開

大学と教育委員会のパートナーシップ

スクールリーダー・プロジェクトの理念と特徴

1. スクールリーダーの「学びの場」を創る
2. 学校づくりを専門的立場から支援する
3. 大学院におけるスクールリーダー教育の展開
4. 大学・学校・教育委員会のコラボレーション
5. 全国の教育関係者とのネットワーク

大阪教育大学(OKU)
スクールリーダープロジェクト(SLP)
E-mail: sp0303@cc.osaka-kyoiku.ac.jp
<http://www.osaka-kyoiku.ac.jp>

スクールリーダー・フォーラムの挑戦

School Leaders Forum

大学・学校・教育委員会のコラボレーション

フォーラムの理念

- 1 スクールリーダーの「学びの場」を創る
- 2 学校づくりを専門的立場から支援する
- 3 実践者・研究者との協働・実践
- 4 実践者・研究者との協働・実践
- 5 大学・学校・教育委員会のコラボレーション

フォーラムの概要

- 1 9年間で10回(1997-11回)のフォーラム開催
- 2 実践・報告・発表 121名、参加費 978名
- 3 報告書 10冊、総冊数 1,262冊、10,000部発行
- 4 大阪教育大学 実踐学校教育専攻・大阪教育大学実踐校
- 5 大阪教育大学と教育委員会のコラボレーション

スクールリーダー・フォーラム事務局
大阪教育大学 実踐キャンパス
E-mail: sp0303@cc.osaka-kyoiku.ac.jp

スクールリーダー・プロジェクト (SLP) 報告書

■ スクールリーダー・コース関係の修士論文題目 ■

- 高木 浩志* 2003 中学校英語科教育と国際交流学習に関する研究—グローバルコミュニケーション能力の育成に向けて
- 落合千佐子* 2004 グローバル教育の目標論・カリキュラム論の実践的考察—大津和子の理論を軸に
- 矢野 玲子* 2004 公立小学校における英語教育の理論と実践—松川禮子の所論を中心に
- 西本 厚江* 2006 看護基礎教育における卒業時到達度評価の実践的研究
- 深川 八郎* 2006 授業評価のシステム化と運営—大阪の「授業システム」研究推進校の実践をとおして
- 森 均* 2006 校長の人事異動に関する実証的研究—大阪府立高校 30 年間の事例として
- 米田あき子* 2006 小学校と児童養護施設の連携
- 吹田 淳一* 2007 学校評価の実施・改善に関する実践的研究—高等学校の事例に基づいて
- 末吉 正典* 2007 学校と地域の連携に関する事例的研究—先進三校と堺市立浜寺小学校を中心に
- 清尻 直希* 2007 学校選択制度による公立学校改革の可能性—教育ガバナンスの再構築をめざして
- 磯島 秀樹* 2008 学校評価の実践に関する事例研究—「学校教育自己診断」の実践的展開
- 山中 矢展* 2008 特別支援学校におけるミドルリーダーの役割と行動—首席の職務内容調査を通して
- 小川 潔 2008 視覚障害教育における専門性継承のための方策—ハンドブックと校内研修プログラムの開発
- 西川 隆彰* 2009 校長のリーダー行動に関する事例的研究—ミンツバーク「マネジャーの仕事」を手がかりに
- 荊木まき子 2009 学校児童・生徒支援体制構築の現状とその展望—スクールカウンセラーの視点からの一考察
- 井出 一志 2010 シュタイナー教育の公教育における実践にかかわる一考察—「畏敬の念」につながる教師像・子ども像を手がかりにして
- 廣瀬よし子* 2010 学校と地域の連携を深めるスクールマネジメント—檜本小学校の実践をとおして
- 大西 義浩* 2011 専門高校生の進路意識の形成に関する実証的研究
- 梶本 佳照 2011 「学校情報化」を促進するためのマネジメントパッケージの開発—2つの学校における活用をとおした有効性の検証
- 橋本 剛幸 2011 生涯スポーツにつながる小学校、中学校、高等学校の体育カリキュラムの研究—スポーツの楽しさを重視した授業を目指して
- 中尾 順子 2011 新たな視点を獲得する「読み」の授業に関する探索的研究
- 小山 将史 2012 生徒自らが家庭内外の学習環境を構築する力を育てる実践研究—ハンドブックを活用した高校での授業デザイン
- 浜崎 仁子* 2012 「教職員の評価・育成システム」の政策と実践—同僚性・協働性を生かした学校経営
- 西川 潔* 2012 内発的改善力を基礎とした学校組織改革—統制化と協働化の共存を基軸に
- 深野 康久* 2013 教育政策の展開と継続的学級改革における校長の役割—大阪府立 A 高校における 10 年間の改革実践を事例に—
- 福山恵美子* 2013 知的障がい特別支援学校におけるチーム・ティーチングに関する実践的研究—授業分析と A T の支援に焦点をあてて—
- 山下 真澄 2013 教育活動ができる動物飼育員の養成に関する研究—動物ガイド実習の評価開発と教育効果について—
- 赤石美保子*、文田英之*、松山康成、高元伊智郎* 中田淳子、2014 (予定)

(注) 数字は年度、*は大脇が指導、「学校教育論集」(2005～現在)参照

■ スクールリーダー・プロジェクト (SLP) 研究報告書一覧 ■

(※は関係報告書)

A. スクールリーダー・フォーラム報告書 (SLF)

スクールリーダー・フォーラム事務局編、大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会合同プロジェクト (大阪市は 2009 年から参加)

- ・第 1 回「学校教育自己診断を実践する—学校を開く試み」2003.3、105p.
- ・第 2 回「学校を開く、学校を診断する—学校協議会と学校教育自己診断を連携させて」2003.11、140p.
- ・第 3 回「スクールリーダー養成の必要性と可能性—専門職大学院づくりを軸に」2004.3、160p.
- ・第 4 回「授業評価の理論・政策・実践—授業改革のために」2005.2、132p.
- ・第 5 回「リーダー層教員の力量形成—量的確保と質的向上」2005.11、100p.
- ・第 6 回「スクールリーダーの学習拠点づくり—大学と教育委員会のコラボレーション」2007.2、160p.
- ・第 7 回「学校課題への挑戦—経営革新プロジェクトの取り組み」2008.3、118p.
- ・第 8 回「学校の自己革新と支援体制—学校革新プロジェクト 2008」2009.2、96p.
- ・第 9 回「豊かな学校評価を求めて—自己評価と学校関係者評価」2009.11、108p.
- ・第 10 回「スクールリーダーの実践力育成—ケースメソッド学習入門」2011.3、130p.
- ・第 11 回「次世代スクールリーダーの育成」2011.11、108p.
- ・第 12 回「スクールリーダーの学びの場—理論知と実践知の対話」2012.11、126p.

- ・第 13 回「学校づくり実践を物語る—大学・学校・教育委員会のコラボレーション」2013.11、149p.
- ・第 14 回「ミドルリーダーの実践と育成支援—大学・学校・教育委員会のコラボレーション」2014.11、144p.

B. 学校評価実証校支援プロジェクト (SRP)

大阪府教育委員会・大阪教育大学合同プロジェクト

- ・「学校評価実証校支援事業報告会資料 2004」2005.3.
- ・(参考) 大阪府教育委員会・学校運営改善のための学校評価システムの確立に関する調査研究協力者会議 報告書「学校教育自己診断と学校協議会」大阪府教育委員会高等学校課HP、2005.3.*
- ・「学校評価実証校支援事業報告会資料 2005」2006.2.
- ・「学校教育自己診断ハンドブック—活用の手引き—」(平成 17 年度大阪府教育委員会委託事業「学校評価実証校支援プロジェクト」)大阪教育大学、2006.3.

C. 大学・教育委員会連携授業「大阪の学校づくり」

大阪教育大学スクールリーダー・プロジェクト編集・発行

- ・「大阪の学校づくり 2005—夜間大学院の授業実践」2006.3、102p.
- ・「2006」2007.3、92p. 「2007」2008.3、90p. 「2008」2009.3、83p.
- ・「2009」2010.3、72p. 「2010」2011.3、68p. 「2011/2012」2013.3、77p.
- ・「2013」2014.3、47p.

D. スクールリーダーセミナー (SLS) *

- ・スクールリーダー・セミナー 2004 事務局編、大阪教育大学スクールリーダー・プロジェクト「学校づくりの思想と技術—学校評価を軸に」2004.8、134p.
- ・「学習するスクールリーダー—学校の組織づくりを軸に」2005.3、129p.
- ・スクールリーダーシップ講座 (大阪)「学校づくりの理念と技術」広域大学教員養成・研修コンソーシアム：筑波大学・大阪教育大学・千葉大学・東京学芸大学、2006 年 5 月～8 月*
- ・スクールリーダー・セミナー 2010 大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会合同プロジェクト「スクールリーダーの実践力育成」
- ・スクールリーダー・セミナー 2011 大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会合同プロジェクト
- ・プレ・フォーラム：SLF12 2012.8. SLF13 2013.8. SLF14 2014.8.

E. 「スクールリーダー研究—教師の学習コミュニティ」*

スクールリーダー研究会、第 1 号～第 5 号、2010～2014.

F. 単行本・雑誌連載など*

- ・「学校評価を共に創る—学校・教委・大学のコラボレーション」学事出版 (編著)、2003
- ・連載：スクールリーダー教育の構築—学習機会とプログラム、「教職研修」教育開発研究所、2006 年度
- ・連載：スクールリーダー教育の実践—カリキュラム開発と授業づくり、「教職研修」教育開発研究所、2007 年度
- ・連載：スクールリーダー養成の教職大学院、「教職研修」教育開発研究所、2008～2009 年度
- ・連載：大学と教育委員会のパートナーシップ、「教職研修」教育開発研究所、2009～2010 年度
- ・連載：行動派校長の学校マネジメント、「月刊高校教育」学事出版、2007 年度
- ・連載：学校革新への道—普通高校の組織マネジメント、「月刊高校教育」学事出版、2008 年度
- ・連載：ケースメソッド研究事始め—新たなスクールリーダー育成法、「月刊高校教育」学事出版、2011 年度
- ・連載：新時代のスクールリーダー、「月刊高校教育」学事出版、2012 年度
- ・連載：学習するスクールリーダー、「月刊高校教育」学事出版、2013 年度
- ・連載：特色ある学校をつくる、「月刊高校教育」学事出版、2014 年度
- ・連載：校長力を高める、「悠 haruka」ぎょうせい、2006 年度
- ・連載：教育改革最前線：政策動向と実践課題、「悠+」ぎょうせい、2007～2008 年度
- ・教師のための学習コミュニティ—夜間大学院で学ぶ、2007.1、24p.
- ・教師の学習コミュニティ—進化する夜間大学院、2008.3、20p.
- ・スクールリーダー・プロジェクトの展開—大学と教育委員会のパートナーシップ、SLP、2009.3、24p.
- ・教師の学習コミュニティを創る—夜間大学院のスクールリーダー教育、SLC、2010.3、24p.
- ・スクールリーダー・フォーラムの展開—大学・学校・教育委員会のコラボレーション、SLF、2010.10、8p.
- ・教師の学習コミュニティの展開—学習するスクールリーダー、SLC、2011.3、16p.
- ・スクールリーダー・フォーラムの挑戦—大学・学校・教育委員会のコラボレーション、SLF、2011.10、16p.
- ・ひらく 教師の学習コミュニティ—夜間大学院のスクールリーダー教育、SLC、2012.3、24p.
- ・ケースメソッド入門—スクールリーダーの協同学習、SLP、2102.3.
- ・スクールリーダーの学習コミュニティ—大学・学校・教育委員会のコラボレーション、SLF、2012.10、24p.
- ・スクールリーダーの学校づくり—理論知と実践知の対話、SLF、2013.10、32p.
- ・つなぐ 教師の学習コミュニティ—夜間大学院のスクールリーダー教育、SLC、2014.3、28p.
- ・つくる 教師の学習コミュニティ—大学・学校・教育委員会のコラボレーション、SLF、2014.10、28p.

「スクールリーダー賞」紹介

「スクールリーダー賞」の創設

① 趣旨

大阪教育大学は、大阪府教育委員会および大阪市教育委員会と連携協力して、「スクールリーダー・フォーラム」を2002(平成14)年度以来12年間にわたって開催してきた。フォーラムは、ラウンドテーブル・分科会でスクールリーダーが学校づくりの実践を報告し、講演・シンポジウムでその理論的基礎と実践指針が提示され、研究協議を重ねてきた。

フォーラムの参加者をはじめフォーラム報告書の読者は、この学校づくりの理論と実践に示唆を受け、励まされてきた。この取り組みをもとに、「スクールリーダー賞」を創設する。

「スクールリーダー賞」は、スクールリーダーによる学校づくりの実践研究、学校づくり、スクールリーダーに関する研究論文のなかで、すぐれたものに授与する。これによって、学校づくりの実践をより豊かにし、スクールリーダーをはじめとする学校教職員を支援していく。

A. 実践研究賞：学校づくりの実践をまとめた研究で、教育的価値が高いもの

B. 研究論文賞：学校づくり、スクールリーダーに関する研究論文で、教育実践に寄与し社会的価値が高いもの

受賞者にはスクールリーダー・プロジェクト代表(学長)が賞状を授与し、受賞論文は公開される。主催は、スクールリーダー・プロジェクト(大阪教育大学)とする。

② 選考対象

・実践研究賞(例示)

原稿用紙 400字で15～20枚(40字×40行×4～5枚)
書式：A4判 40字×40行、余白各30ミリ、本文10ポイント

・研究論文賞(例示)

原稿用紙 400字で30～60枚程度(40字×40行×8～15枚)

書式：実践研究賞と同じ

③ 選考方法

- ・選考委員会 5名程度(大学理事を含む)
- ・選考規程、選考内規による運営
- ・書類選考による第1次選考のうえ、第2次選考では書類審査とプレゼンテーションを総合して行う。

④ その他

- (1) 受賞者、受賞論文は公開される。
- (2) 受賞者による「スクールリーダー賞報告会」を開催することがある。
- (3) 当分の間、スクールリーダー・フォーラム事業に関する報告者、報告論文を対象とする。なお、論文の作成について、スクールリーダー・プロジェクトが執筆者に指導助言することがある。

「スクールリーダー賞」の選考

① 選考委員会の組織

(1) 選考委員

越桐國雄(大阪教育大学理事・副学長 科学教育学)

中西正人(大阪教育大学理事 前大阪府教育委員会教育長)

大脇康弘(大阪教育大学教授 教育経営学)

林龍平(大阪教育大学教授 学習心理学)

水本徳明(同志社女子大学特任教授 学校経営学)

(2) 第1次審査委員

①学校教育関係授業科目担当教員、②スクールリーダー・フォーラムの企画委員、③その他委員長が必要と認めた者

秋吉博之(理科教育学) 磯島秀樹*(プール学院大学教授、

学校経営学) 木原俊行(教師教育学) 瀬戸口昌也(教育哲学)

瀧野揚三(学習心理学) 八田幸恵(教育方法学) 深川八郎*(大

和大学教授、学校教育学) 深野康久*(帝塚山学院大学教授、

教育経営学) 水野治久(学校心理学) 森田英嗣(教育方法学)

(* 本学非常勤講師経験者)

② 選考委員会の進め方

・選考内規

第1次選考は書類選考とする。審査委員による審査結果を総合した得点による。

第2次選考は選考委員の合議による。書類選考とプレゼンテーションを元に行う。

・審査基準

- a. 実践において創意工夫がなされている。
- b. スクールリーダーとしての役割や活動が明らかである。
- c. 実践のテーマが明確で、ストーリーが読み取れる。
- d. 実践の社会的意義が認められる。

③ スクールリーダー賞選考委員会事務局

大阪教育大学 管理部総務企画課

平成26年9月現在

「ミドルリーダー」から

「スクールリーダー」への「トランジション」

大阪府教育委員会事務局 教育監 津田 仁

管理職が足らなくなる?!
〜急務であるミドルリーダーの育成〜

いま、大阪府の学校現場では、校長・教頭に、より一層多くの優れた人材を確保することが急務となっています。教員の大量退職・大量採用が続く中、教員の年齢構成の状況として、これまで教頭になっていた年齢層の教員が著しく少なくなっており、教頭の必要数の確保が厳しくなってきました。また、ベテラン教員の実践経験を引き継ぐにも、引き継ぐべきミドル世代がないという状況にもなっています。

スクールリーダー・フォーラムでは、学校評価や学校経営、そしてスクールリーダーに関わるテーマが、ずっと取り上げられてきました。今回は「ミドルリーダー」がテーマに掲げられています。こ

れまでテーマの中に言葉としては出ては来ませんでしたが、フォーラムの中で「ミドルリーダー」について語られなかったわけではもちろんありません。しかし、今回、ミドルリーダーの実践やその育成を正面からテーマに掲げることは、時宜を得たものであり、大きな意義があると期待しています。

「トランジション」を考える

「トランジション」ということに関心を持っています。そのせいか最近この言葉によく出会うような気がします。「トランジション」は「移行」とか「過渡期」という意味です。

過日も「学校から仕事・社会へのトランジション」をテーマにしたシンポジウムに出席しました。高校生のときの学習

や対人関係・日々の過ごし方・キャリア意識が、大学生になっての学習や成長を促す活動にどのような影響を及ぼしているのか、さらには、大学卒業後の仕事や社会生活にどのように影響を及ぼしているのか、ということも、高校生を対象にした全国的な調査から明らかにしようとするシンポジウムでした。

これは高校生の話ですが、教員の「トランジション」に置き換えるとどうでしょうか。教員として採用されてから、主任を務め、あるいは主幹教諭・指導教諭になり、やがて教頭・校長になっていく。その中で転機はどのように訪れ、あるいは準備され、乗り越えられていくのか……。逆に転機とならなければ、その教員はどうエンパワメントされるのか……。

私が「トランジション」という言葉を知ったのは、およそ20年前、大学時代の友人が「こんな翻訳本出したよ」と届けてくれたのが、ウィリアム・ブリッジズという方が書かれた「トランジション」という題名の本でした。当時私は指導主事になるという、まさに「トランジション」の時期にありましたが、同期の友人間でも話題になったのは皆が同じように人生の転機に直面していたからでしょう

か。その「トランジション」の新版が今年になって出ました。これまた私のような年齢の者にとっては、ここ2〜3年がまた一つの人生の節目、トランジションの時期に当たるわけで、不思議な偶然を感じた次第です。

スクールリーダーへのトランジション

心理学者のユングは、ライフサイクルを考える中で、40歳前後の中年期を「人生の正午」と呼び、人生の前半で影になっていた部分が見え始めることにより、今まで見過ごしてきたものにも気づき、意識や価値観が変化していくことを述べました。教員のキャリア発達を考えるうえで、ミドル年代における「トランジション」をどう考えるかはとても大切な視点だと思います。組織の要請としてのミドルリーダーの育成とともに、個人の発達過程でのミドルリーダー、さらにスクールリーダーへのトランジションを考えること、そうして、トップがミドルをエンパワーし、ミドルが経験の少ない教員をエンパワーする好循環を作り出すにはどうすればよいか。第14回スクールリーダー・フォーラムに大いに期待をします。

豊かな学びを創造する

スクールリーダーの育成

大阪府教育委員会事務局 首席指導主事 福山 英利

平成15年に第1回が開催されてから毎年成果を重ねられ、本年第14回スクールリーダー・フォーラムが開催されますことを心よりお喜び申し上げます。大阪府教育委員会は平成21年の第9回から参画し、大阪教育大学・大阪府教育委員会との合同プロジェクトとして、スクールリーダーの育成に取り組んでまいりました。私は大阪府教育委員会事務局指導部において、様々な施策の企画・運営に携わり、大阪市の学校教育の充実に向け取り組む中で、スクールリーダーセミナー「大阪の学校づくり」に関わらせていただいています。

このような中、教職に対する使命感と責任感の醸成、確かな指導力、様々な事象に対応する能力の育成が課題となつていきます。また、少子化に伴う学校の小規模化などのため、経験豊富な教員から若手教員への指導技術の継承や、教員間で指導技術を磨く機会の確保が難しい状況になっていきます。これらの課題解決に向けて、「教員の指導力」の一層の向上をめざし、大阪府教育センターを中心として、キャリアステージに対応した教員研修の実施、校内研修の充実と若手教員育成のための校内体制づくりを進めています。大阪府教育委員会では、平成25年3月に大阪府教育振興基本計画を改訂し、「カリキュラム改革」「グローバル改革」「マネジメント改革」「ガバナンス改革」「学校サポート改革」の5つ方向性を示して教育

改革を進めており、各学校が一定の権限を有し、学校をマネジメントすることに、子どもが最大の利益を第一として、子どもが学力を身につけ、健やかに成長していくことをめざしています。各学校では、教育改革における新しい施策を活用しながら創意工夫した独自の教育内容を創造し、子どもたちの知・徳・体のバランスのとれた「生きる力」の育成に取り組んでいます。質の高い学校教育を推進するためには、校長のリーダーシップはもとより、教頭やミドルリーダーが大阪市の教育の方向性を理解し、それに基づく自校の運営に関する計画に示した目標を達成すべく、教職員が一体となって円滑かつ充実した教育活動を行う必要があります。しかしながら、先ほど述べた大量採用による若手教員の増加や学校の小規模化、また、管理職をめざす教員の減少など、様々な課題が顕在化しており、スクールリーダーの育成は喫緊の課題となっております。

このスクールリーダー・フォーラムでは、第10回と第11回では、ケース教材を用いて意思決定をしたりディスカッションしたりするケースメソッド学習を通して、また、第12回からは「自らの学び」についてじっくり語る「ラウンドテーブル型」を新たに取り入れたワークショップを通して、スクールリーダーとしての実践力・意思決定能力などの育成に取り組んでまいります。昨年度参加した本市の教員からは、実践報告を行うにあたって自らの実践をじっくり振り返ることができたことも有意義であったが、様々な立場で教育に携わる方々の考えや理論を聞くことができ、以後の教育実践の深化・充実につながったとの声を聞いております。

今回のフォーラムもすべての参加者の実践知と経験知が融合し、スクールリーダーとしての学校マネジメント力を向上させ、子どもたちの豊かな学びを創造する学校づくりにつながることを祈念いたしますとともに、今後フォーラムがより一層の広がりを見せ、多くのスクールリーダーの育成に寄与されることを期待し、フォーラムに寄せるメッセージとします。

教師教育の高度化をめざして

大阪教育大学 理事・副学長 越桐 國雄

平成18年から19年にかけての第一次安倍内閣において、日本国憲法に示された理想の実現を目指してきた教育基本法が改正されるとともに教育再生会議が設けられ、教育改革関連三法の改正が成立することで、教員の養成や研修の在り方が大きく変化することになった。そこでは、教員として必要な資質能力を保持することをねらいとして免許状更新講習制度が導入されるとともに、専門職大学院設置基準の改正によって、力量ある教員養成のモデルを提示しながら学部段階の教員養成の改善への波及を目指した教職大学院制度が始まった。

また、平成24年末にスタートした第二次安倍内閣では、引き続き教育改革が重要な政策課題として取り上げられ、教育再生実行会議が設置されて、いじめ問題、教育委員会制度、大学教育の在り方、高次接続と大学入学者選抜、今後の学制等の在り方など五次にわたる提言がなされた。中央教育審議会においても、初等中等教育分科会の教員養成部会を中心に、教員免許制度と教員養成の改善について集中的に議論され、前回から時を経ずして再び日本の教員養成制度の大きな転換が迫られている。

これに加え、急速に変貌する社会の在り方に対応するため、国立大学改革の大きな流れが進行している。平成25年には、上記の教育再生実行会議の議論などを踏まえて、今後の国立大学改革の方針や方策をまとめた「国立大学改革プラン」が策定され、各大学の研究水準、教育成果等の客観的データに基づき、その強み・特色・社会的役割が整理された（ミッシヨンの再定義）。教員養成系大学学部では、大学教員における学校現場経験者の割合の増加、教員採用率の確保、既設大学院の教職大学院への転換、新課程の廃止や縮小などとともに、大学と教育委員会の連携強化が明確に示された。

このように、教員養成や研修を巡る状況は大きく変化しており、特に、大学と教育委員会が連携を深めて協働することが求められている。大阪教育大学では、これまでも大阪府、大阪市、堺市、豊能地区などとの間で合同拡大連携協議会を毎年開催し、附属学校園における公立学校との人事交流、教育実習や学校サポート活動、コア・サイエンス・ティーチャ養成プログラムなどを通じて組織的な連携を図ってきた。

一方、大脇康弘教授を中心として、大阪教育大学と教育委員会の合同プロジェクトとして、スクールリーダー・フォーラムが開催されてきた。これは、スクールサポート（学校支援）とスクールリーダーの育成を目的とする事業であり、平成14年度から毎年開催されている。フォーラムでは、参加者が学校づくりの課題に即した自校の実践を持ち寄って協

学ぶとつづいて

授業を変えるということ

福井大学教職大学院教授 森 透

福井大学と大阪教育大学との研究交流の関係は2011年度から始まり今年で4年目である。私は毎年参加させていたれているが、ラウンドテーブルでの実践報告を楽しみにしている。両者の関係は、大脇先生が専門分野は違っていたが私の院生時代からの知り合いであったことも一因だと思う。福井大学は歴史的に学校の実践をベースとした実践研究を積み上げてきたが、大阪教育大学は夜間大学院であるが学校の実践を大事にしながら実践研究を進めていることに共感してきた。今回のフォーラムもお互いにとって意味のある研究交流ができればと期待している。

最近、ある1冊の本と巡り会った。その著者はこの4月に福井大学教職大学院のスクールリーダーコースに入学し、今回のフォーラムで報告する予定の埼玉県

立新座高校の金子奨先生である。著作は

『学びをつむぐ』（協働）が育む教室の絆―（大月書店、2008年）。この本には金子先生が4校目の学校として新座高校に赴任された最初の年である2007年度の1年間の社会科の実践記録が書かれている。時系列に1年間（4月から3月まで）の展開が記録されているのであるが、そこには生徒が登場し、そして同僚の先生方も登場する。金子先生の目線で素直に学校の状況が書かれている。

進学校ではなく、ある意味困難校とも見られている学校に赴任した金子先生は、学校を変えることを通して生徒たちが学びがいのある学校にしたい、生徒が自らの生き方や将来展望を描ける経験をさせたいと考えたのであろう。学校の中心的な活動の場は「授業」である。授業を変えることで学校を変えようとされ

た。生徒の感想を紹介しよう。

「今までずっとと社会科の授業があったけど、これほど深く考えるのは初めてだった。なんかこう「スピリチュアル」というかなんというか、とても言葉じゃあらわせない感じだった。…世界史で先生が求めているのは、たぶんその人その人の「個性」を見たいんじゃないかと思う。」

「世界史のいい。でも、みんなの意見を聞いてノートをとるのは大変。たくさん意見があるしね。ノートをとる時くらいに、いつも集中できなかったいな！自分の意見をみんながきいてくれるとうれしい。世界史が一番好きだよ！」

金子先生は授業が変わると生徒も変わるけれども、先生こそが変わらなければならぬとも考えておられる。なかなか変わらない同僚の先生方との論争的な対話も興味深い。

「だってね、オレが教師になろうと思っただのは、ある先生の影響なんだよ。話がおもしろくて、グイグイ授業に引っ張りこまれる。オレもそうなりたくて教師になったわけなんだよ。だから、教室を生徒の活動の場にするということとは、それができなくなる。ほら、金

子さん、授業中にあまり話さないじゃない、あれ、困るんだよ、オレは。教えたことがたくさんあるんだよ。」

「教えることで生徒をひきつけるのが自分の教師としての目標だったし、オレのアイデンティティの中心にあるわけ。だから、協働学習の意義はわかるけど、でもそうすると、オレは教師を辞めなければならないような気持ちになるんだよ。」

金子先生は同僚の先生方とも真摯に向き合い、対話を重ね、少しずつ職場を変えて来られた。現在8年目の金子先生はそろそろ新座高校を後輩の先生方にバトンタッチしたいと考えておられるのかもしれない。学校を変えるということは簡単なことではない。学ぶということの根本を省察すること、そして授業とは何かを考えることだからである。今回のフォーラムでは、様々な学校での実践研究が報告されるであろう。学校の中心は「授業」である。授業の中で、子どもをケアし、子どもの自己実現を保障すること。この役割が教師に課されている。学ぶとは、授業とは…。原点から考えたいテーマである。

スクールリーダー・フォーラムへの期待

静岡大学教職大学院教授 武井 敦史

筆者が本フォーラムに参加するのは、2011年に「次世代スクールリーダーの育成」をテーマとして開催された第11回フォーラム以来のことである。

この間に学校を取り巻く状況は大きく変容した。コミュニティスクールの拡大、全国学力・学習状況調査の結果公表、いじめへの対応、教育委員会組織体制の見直しと新制度設計、教職大学院の拡大と教員養成の高度化等々……。こうした変化の中でも特に教育現場に大きな影響を与えているのが、教員の年齢構成の変化と世代交代である。現在の教員の年齢構成上、層の厚い50代の大量退職が始まり、その分新卒者の採用が増加している。今回のフォーラムのテーマは「ミドルリーダーの実践とその育成」がテーマとなっているが、現在の学校では中堅層の

教員は、年齢構成的にみると非常に層が薄い谷間の世代である。層の厚いベテラン教員と急増しつつある新卒・若手教員

の間を取り持ちながら、学校運営の中心を実質的に担っていかねばならない立場に置かれているのが現在の中堅層教員である。その意味で学校においては、年齢構成的にも活動内容的にもまさに「ネットワーク」になっているのが中堅層であり、その多くは近い将来、学校管理職として次世代の学校経営を担わなければならない運命にある。

筆者も教職大学院の教員として日々この世代の研修に関わっているが、近年リーダー養成について考えるところがある。それはまさにこれからの学校現場を支えていくべきこの世代が、逼迫する教育現場の中で日々の課題への対応に追わ

れ、将来に向けたビジョンを持ちにくい状況にあるのではないかということである。自らの授業改善や担当する分掌の改善についてはそれなりに意識しているが、学校という組織を長期的な時間軸で考える視点は希薄と感じることが多い。

リーダーとは定義上、他の組織メンバーを導いていく者のことである。したがって、リーダーがいかなる組織の未来像(ビジョン)を描いているかがリーダーシップの成否を分けるはずだ。だが学校の未来は、過去から現在へのベクトルの延長上に位置しているわけではない。今日のような時代の転換期においてはなおさらのことである。

さて、今回のフォーラムでは午後の部で「語り・聴く学習コミュニティ」が予定されている。福井大学等が核となっ

て推進してきたこの実践は、グループで個々の実践を振り返る「共同省察」を重視する学校改善手法で、近年特に大きな注目を浴びている。いうまでもなく「省察」(Reflection)とは自らの過去の行為についての再解釈によって成り立つ知的活動である。

ということは逆に、学校のリーダーシップ開発を共同省察に頼りすぎると、結果的にそれまでの自分の実践を基礎とした微視的な改善に終始し、変革へのうねりを作り出すことができないことになりはしないだろうか? 『失敗の本質 日本軍の組織論的研究』で描かれたような、改善はできても改革はできない、戦術には長けていても戦略に乏しいという、日本の組織の弱点をそのまま引きずることになりはしないか?

筆者も何度かこうした共同省察の実践(実践研究ラウンドテーブル)に参加したりしてきているが、この「組織のビジョン」と「個人の省察」の関係についてはいつも疑問に思うところだ。今回はスクールリーダー・フォーラムという枠組みの中で、共同省察が行われるので、理論的にも、そして実践的にも、この点がどのように整理されるか考えてみたい。当日が楽しみだ。