

大学研究(オンライン)

University Studies Online

第3号

2016年7月

筑波大学

大学研究センター

Research Center for university Studies

University of Tsukuba

大学研究センタープロジェクト研究

高度専門職業人を対象としたリーダーシップ開発の方法に関する研究

報告書

佐野享子 編

筑波大学 大学研究センター

はじめに

本号は、筑波大学大学研究センターが実施したプロジェクト研究「高度専門職業人を対象としたリーダーシップ開発の方法に関する研究」(2014年3月～2016年7月実施)の報告書としてとりまとめたものです。

組織においては、リーダーシップの在り方がその組織文化や業績に大きな影響をもたらすことから、日本においてもリーダーシップ開発のための教育実践が、専門職大学院等の高度専門職業人養成課程や各種研修等の場において様々に取り組みられてきました。しかしながら、職業人を受講者とする大学院レベルの授業を対象とした授業研究や、リーダーシップ開発に焦点を当てた授業研究は、国内・国外を通じて成果の蓄積が乏しいのが現状です。

本プロジェクトは、高度専門職業人のリーダーシップ開発を目的とした大学院レベルの教育において、どのようなプログラムが効果的であり、どのようにして効果的なプログラムを開発すればよいのか、明らかにすることを目的として実施しました。

具体的には、研究方法としてアクションリサーチを用い、授業実践者である大学教員自身が自らの授業の開発・改善を目的とした研究を行うとともに、各々の成果を持ち寄って、係るプログラムの開発方法に関する新たな知見を得ることとしました。日本における係る趣旨の研究は、教職大学院等における学校の教員を対象とした研究において多くの蓄積があることから、プロジェクト・メンバーとして、教育経営学研究分野の第一線で活躍しておられる学外の先生方に多くご参加いただきました。

これまで当センターでは、専門職育成のための授業法に関する研究(第43回公開研究会及び『大学研究』第34号)や、履修証明制度に基づく大学職員を対象とした高度専門職業人養成のための実践研究を実施してきました。本報告書に掲載した拙稿においても、大学職員を対象とした上記プログラムにおけるリーダーシップ開発に係る研修効果の検証を行っています。

大学設置基準の改正により大学職員にスタッフ・ディベロプメントが求められるのみならず、新たな教職大学院の開設が相次ぎ、職業教育に特化した専門職業大学が創設されるといった近年の動向を踏まえると、職種を限らずに、組織で働く職業人にとって必要とされるリーダーシップ開発とはそもそもいかなるものなのかを問う視点が、今後は重要になると思われれます。本プロジェクトでは、プロジェクト・リーダーの専門分野である経営学(HRD)の視点とプロジェクト・メンバーの専門分野である教育経営学の視点を融合させた学際的な研究である点に特色があります。今後は本プロジェクトから得られた知見を発展させ、高度専門職業人を対象とした更なる人材開発研究・授業研究へと発展させていくことを考えています。

本プロジェクトでは、問題意識を同じくする先生方と、刺激のかつ示唆に富むクオリティが高いディスカッションを行う機会を得ることができました。ご協力下さった先生方にこの場を借りて感謝申し上げます。

2016年7月

筑波大学 大学研究センター
佐野享子(プロジェクト・リーダー)

『大学研究オンライン』第3号 目次

はじめに

直接経験の省察に基づく職業人を対象としたリーダーシップ開発プログラムの展開
－大学院レベルの授業開発におけるアクションリサーチ－

佐野享子（筑波大学）・・・1

教職大学院での学習を通じた現職院生の組織認識の変容

－京都連合教職大学院での実践を通じて－

水本徳明（同志社女子大学、京都教育大学大学院連合教職実践研究科）・・・42

コーチング的な関わりによるリーダーシップ開発

－学校への入り込み支援を事例として－

曾余田浩史（広島大学）・曾余田順子・・・・・・51

研究の総括

佐野享子（筑波大学）・・・・59

付録 本研究の実施過程 プロジェクトメンバー名簿・・・・・・62

直接経験の省察に基づく職業人を対象としたリーダーシップ開発プログラムの展開－ 大学院レベルの授業開発におけるアクションリサーチ

佐野 享子¹

1. 本研究の目的と背景

組織における活動では、リーダーによるリーダーシップの在り方がその組織文化や業績に大きな影響をもたらすことから、日本においても、リーダーの育成や成長を意図したリーダーシップ開発のための教育実践が、専門職大学院をはじめとする高度専門職業人の養成課程や各種研修等の場において様々に取り組みられてきた。しかしながら、職業人を受講者とする大学院レベルの授業を対象とした授業研究や、リーダーシップ開発に焦点を当てた授業研究は、成果の蓄積が乏しいのが現状である。本研究では、アクションリサーチに基づき、職業人を受講者とするリーダーシップ開発をねらいとした大学院レベルの授業をいかに開発するか、考察することを目的とする。具体的には、アクションリサーチに基づいて実施した授業開発のプロセスを考察することを通じて、係るプロセスから得られた実践知を抽出し、今後の授業開発にとって有益となる示唆を得る。

はじめに、本研究がアクションリサーチに基づいて行われた背景について述べる。筆者がこれまでに実施してきたリーダーシップ開発をねらいとする授業に関する研究は、熟達した大学教員が実施するケースメソッド授業の分析や²、係る大学教員の授業実践に対する持論の分析³など、授業に関わるデータの収集と分析を、当該授業実践に直接関与しない研究者としての立場から行うものが主であった。また、自らの授業実践を対象とした研究⁴においても、特色ある授業の開発と実施で精一杯であり、それらの効果を確かめ、授業改善を行った結果を再度検証するといった段階まで、研究を発展させる機会を持つに至らなかった。熟達した教員の授業分析から学ぶことは多いが、それらの分析から抽出した有効と思われる授業方略を、教育組織のミッションや授業環境、受講者等が異なる条件の中でそのまま実施したところで、授業の効果に結びつくわけではない。

1 筑波大学

2 例えば、ケースメソッドを用いた授業における教師の発話の分析を通して、教師における教授方略の展開過程を明らかにした研究として佐野(2005a, 2007)、係る授業の際に受講者の側でいかなる学習が成立しているのか明らかにすることをねらいとした研究として、佐野(2005b, 2006)、これらの研究成果をもとに、ケースメソッドによる授業の効果を高める原理について考察した研究として佐野(2013a)がある。

3 特色ある授業や研修に取り組んでいる大学教員の持論をインタビューにより収集し、それらの特徴を明らかにした研究として佐野・川口・高橋・柴田(2013)がある。

4 金川・佐野(2009)では、受講者を募集して特色ある2日間の研修プログラムをチームで開発・実施し、効果を検証した。

さまざまな条件の交錯する現実場面における問題を実践的に解決する研究方法として、Lewin(1948)によって提唱されたアクションリサーチがある。アクションリサーチは「社会行動の諸形式の生じる条件とその結果との比較研究」であり、特定の状況での単一事例を、時間的变化をとおして連続的にとらえ、その場の当事者自身が関与する診断的な研究であるという点に特徴がある。

教育の分野においても、教育の実践者である教師の資質向上と実践の改善をめざしてアクションリサーチが実施されてきた。その中で教育変革のためのアクションリサーチについて論じている Elliott(1991) は、Lewin によるアクションリサーチのモデルを修正し、実践当初の課題が解決されたかどうかだけでなく、実践を通じて新たな考えの発見と修正が繰り返されていくアクションリサーチのモデルを提唱している。本研究では Elliott に依拠し、授業開発のアクションリサーチを通じていかなる新たな発見が授業者にもたらされたのかとの視点から、授業者である筆者自身の省察を通じて得られた示唆についても論じていくこととしたい。

以下では、第2節で授業開発のねらいに係る本研究の立場と位置づけ、第3節で研究方法、第4節でアクションリサーチの実際についてそれぞれ述べ、第5節で、本研究を通じて得られた新たな知見について総括する。最後に結語として、以上の検討に基づいて示唆される職業人を対象としたリーダーシップ開発プログラムへの提言を行う。

2. 授業開発のねらいに係る本研究の立場と位置づけ

本研究では、職業人である受講者が経験した直接経験を受講者自ら省察することによって、それまで抱いていたリーダーシップについての考え方に対する意識変容をもたらすことをねらいとした授業開発を行うこととした。以下では、これらを本研究のねらいとした理由について述べるとともに、先行研究の中での本研究の位置づけについて言及する。

職業人を対象としたリーダーシップ開発が実践に資するものとなるためには、組織の中でリーダーシップを発揮する際にいかに振る舞えばよいのか、いかなる行動がいかなる結果をもたらすのかなど、組織における人々の行動そのものに着眼して授業のねらいを設定することが効果的と考えられる。以上の問題意識から、本研究においては、組織における人間行動に関わる学問分野である組織行動論 (Organizational Behavior) におけるリーダーシップ研究の動向を視野に入れて授業開発を行うこととした。

また、人材育成 (Human Resource Development) の分野に、成人の学習特性に着目した成人学習論 (Adult Learning Theory) という研究領域があるように、高度専門職業人を対象とした授業研究においても、職業人である受講者の成人としての特性に着目することが不可欠と考えられる。本研究においても、いかなる授業を開発するか判断する際に、成人学習論などの関連する研究分野から示唆を得ることとする。

以下では、第1に本研究が依拠するリーダーシップ開発の概念について、第2に受講者

の直接経験を省察する意義について、第3にリーダーシップについての考え方に対する意識変容に焦点を当てる意義について、それぞれ述べる。最後に、関連する先行研究を概観し、それらにおける本研究の位置づけについて言及する。

2.1 リーダーシップ開発の概念

現実のリーダーの行動は、フォロワーがそれらを受け入れなければ効果的なものとはならない。リーダーシップ研究においても、1990年代以降から、リーダーシップをリーダーとフォロワーの相互作用として捉える立場が台頭している。例えばリーダーシップ研究のレビューで定評のある Bass and Bass (2008) では、「リーダーシップとは、集団の2者以上の間の相互作用であり、メンバーの状況や知覚や期待の構造化や再構造化を含む」と定義している。リーダーシップとリーダーは異なるものであり、リーダーシップが及ぼす影響は、リーダーとフォロワーの関係性によって異なると考えられているのである。

同様に、リーダー開発 (Leader Development) とリーダーシップ開発 (Leadership Development) を混同しないよう注意を促す指摘も見られる。Day (2001) は、リーダー開発が自己意識や自己管理、モチベーションといった個人内 (intrapersonal) の能力を開発するものであるのに対して、リーダーシップ開発は、社会的な気づきや社会的スキルといった対人関係 (interpersonal) の能力の開発を主眼とするものであると述べている。

本研究においても、これらと同様の立場から、リーダーシップをリーダーとフォロワーの相互作用プロセスとして捉え、フォロワーとの関係性を重視したリーダーシップ概念を取り入れた授業開発を行うこととする。

2.2 受講者の直接経験を省察する意義

これまで成人学習論においては経験からの学習が重視されてきた。例えば Knowles (1980) は、成人の持つ経験の豊かさと多様性が学習の資源となると説き、Kolb (1984) は、経験を通じて知識が創造されるのが理想的な学習であるとして、具体的経験を内省的に観察し、観察した結果を抽象的に概念化し、その結果を確かめて次の経験に活かすといった経験学習サイクルモデルを提唱している。

リーダーシップ開発においても、業務課題と結びつけて実施される活動であれば、業務遂行に伴って体感する現実世界から得た文脈的情報を学習の資源とすることがより容易になると考えられるが、業務の現場から離れた大学院での授業においては、受講者の経験をいかにして学習の資源として用いればよいのかが授業開発上の課題になると考えられる⁵。

5 リーダーシップ研究を包括的にサーベイして定評のある Yukl (2013) は、リーダーシップ・スキルを開発する方法を、①研修や訓練といったトレーニング・プログラム、②アクション・ラーニングやコーチング等、業務課題と結びつけて行われる開発活動 (developmental activities)、

大学院レベルの授業でしばしば用いられる教育方法にケースメソッドがある。リーダーシップ開発をねらいとする授業の場合には、ケース教材に記述された文字情報を読み取り、自分がケースの主人公だったらどのようにリーダーシップを発揮するか擬似的に意思決定することを受講者に求めるだろう。しかしながら、リーダーシップをリーダーとフォロワーの相互作用プロセスとして捉えるのであれば、自らがリーダーシップを発揮したその時に、フォロワーがどのような反応を示したかなど、直接経験の下で知覚された現実世界のリアリティを伴ったより多くの文脈的情報を学習の資源とする授業が実施される必要があると考えられる。

心理学の分野では、対象との相互作用行動を伴う経験は「直接経験」と定義され、対象との相互作用行動を伴わない「間接経験」と対比されて検討されてきた (Reagan&Fazio,1977)。直接経験に関する研究のレビューを行っている Fazio and Zanna (1978)によれば、間接経験と比較すると直接経験は、利用可能な多くの情報を提供する、後続する行動に焦点を向けさせ態度の決定を容易にすることが明らかになっている*6。また人間は、自分及び自分を取り巻く世界について整合的に理解したいという基本的な欲求を持っている (波多野・稲垣,2006)。このように、理解に対する内発的動機づけの観点から考えても、直接経験の省察が受講者の学習への動機づけを高め、ひいては学習の効果を高めることが推測される。以上の理由から本研究では受講者の直接経験を学習の資源として授業展開に位置づけるとした。

その際に重要なのは、自らの直接経験を受講者がいかなる視点に立って省察するのかという点であると考えられる。成人の学習においては、過去の経験を通じて身についた習癖や先入観が助長されがちになることから、新しいアイデアや異なる考え方に対して学習者が目を閉ざすことがないよう支援することが重要であるとされている (Knowles,1980)。また実践家の行為は、その実践の中で暗黙のうちに働いている枠組み (フレーム) によって統制され、これらの枠組みが実践家の行為に対する一連の前提を形作っていると考えられ

③自らで修練を積む自助活動 (self-help activities) に分類している。これらは相互に組み合わせられて用いられることが少なくないが、効果を上げるためにどのように相互に関連づければよいのかについては、ほとんど明らかになっていないという。本研究が開発するのは大学院レベルの授業であることから、Yukl の分類ではトレーニング・プログラムに当たるが、受講者が職業人であることを考えると、彼 (女) らの業務課題といかに関連づけて授業を開発することが有効と考えられる。

6 Regan and Fazio (1977) の定義によれば、ケース教材から得られる経験は間接経験に該当すると考えられる。Mintzberg (2004) は、ケースメソッドでは意思決定の前提となるデータはあらかじめ用意されているが、その事例に関する暗黙の知識は全く与えられないとして、ケースメソッドを用いた分析至上主義のマネジャー育成教育に異議を唱えている。

ており、実践家がこれらの枠組みを省察的に検討することが重要であるとされている (Schön,1983)。個人がその職業生活の間で経験できることには限界があることから、過去の職業経験を通じて培った持論を過信せず、その妥当性について再考できるような省察を行う機会が必要になるのである。このような問題意識から、リーダーシップ開発を目的とする本研究においても、リーダーシップに対する考え方（の枠組み）そのものを受講者が省察する機会を授業展開に位置づけることとした。

2.3 リーダーシップについての考え方に対する意識変容に焦点を当てる理由

リーダーシップ開発を個人のスキル^{*7}や職務遂行能力の開発と捉える論者は少なくないが、本研究が開発するのは大学院レベルの授業であるため、特定のスキルを獲得するトレーニングの機会を受講者に与えるような授業ではなく、これまでのリーダーシップ研究の成果に照らしながら、「リーダーシップとは何か」といったリーダーシップに対する考え方を受講者が問い直す機会となる授業を開発することが望ましい。

リーダーシップに対する考え方を問い直すプログラムの例として、リーダーシップ開発を専門とする非営利の国際的教育機関 Center for Creative Leadership (CCL)が開発したフィードバック・インテンシブ・プログラムが挙げられる。このプログラムは、個人が発揮するリーダーシップが、その人の過去の経験や価値観、個人的ニーズや好みの上に形成されたリーダーシップに対する考え方の枠組みに大きく影響されているという前提に立って、各々のリーダーシップ経験を多様な側面から内省するための濃密かつ集中的なフィードバックを、1週間の集合研修を通じて受講者に与えている (Guthrie&Kelly-Radford,1998)。

このプログラムのように、受講者が自ら抱いているリーダーシップについての考え方を受講者自身が省察することの意義について、以下ではリーダーシップ研究の視点から述べる。Lord and Maher (1991)によれば、人は一般にリーダーとはこういうものであるというリーダーに対する一定のプロトタイプ像（以下リーダー・プロトタイプ像）を持っており、それらを用いて、リーダーとそうでない人を区別したり、リーダー当事者の評価を行ったという。このようにリーダー・プロトタイプ像は、リーダーシップに対する考え方の枠組みに匹敵するものと考えられるが、それらがネガティブに作用することがある点に注意する必要がある。フォロワーであれば、自らが暗黙的に抱いているリーダー・プロトタイプ像と異なるタイプのリーダーが発揮しているリーダーシップを認知しなかったり、リーダーの立場にいる人であれば、自らが暗黙的に抱いているリーダー・プロトタイプ像に照らし、「自分はこのようなタイプのリーダーにはなれない」と感じて、リーダーシップを発揮することに対する自己効力感を喪失してしまうといったことが起こり得るからである。

7 篠原(1990)によれば、スキルとは学習によって向上する日常生活のさまざまな活動を指す。

職業人は、過去の職場経験を通じて、望ましいリーダーに対する一定のプロトタイプ像を抱いていることが予想される。特に学校や大学で働く教職員は、「校長の強力なリーダーシップ」や「学長の強力なリーダーシップ」が重視されている昨今の政策や言説等の影響を受け、トップダウンで組織を率いて改革を先導するタイプのリーダーを、「リーダーとはこういうものである」といったプロトタイプ像として認識する傾向にあることが推測されることから、特定のリーダー・プロトタイプ像にしばられずに、彼（女）らが職務に従事することができるようになることが重要と考えられる。

このような問題意識から、本研究では、職業人である受講者がリーダーシップとは何かを考え、自ら抱いているリーダー・プロトタイプ像を認識するとともに、それらが固定化された意識にとらわれているのであれば、それらの変容がもたらされることによって、リーダーシップに対する考え方がより柔軟なものになることを授業のねらいに設定した。Day et al. (2014)による過去 25 年間におけるリーダー開発やリーダーシップ開発に関するサーベイの中には、係る意識変容をねらいとしたプログラム開発に係る先行研究は見られない。しかしながら大学院レベルの授業研究であれば、リーダーシップには様々なタイプがあるということが先行研究から明らかになっているという情報を受講者に伝えることによって、自分のこれまでのリーダーシップに対する理解が不十分であることを受講者が自覚し、自分の知識の不整合に対する認知的葛藤が引き起こされて、関連する知識体系の首尾一貫性を取り戻すべく、リーダーシップに関する知識の再構造化を促す形で意識変容がもたらされるものと考えられる^{*8}。

3. 研究方法

3.1 授業の概要

本研究が対象としたのは、2014 年度及び 2015 年度に実施した、大学職員を受講者とする研修 A と、職業経験のない大学院生に混じって学校の現職教員が受講する修士課程の授業 B である。全受講者数、職位別・経験年数別・学校種別受講者数は表 1 のとおりである。

省察する対象となる直接経験のタイプとしては、研修 A で過去の職場経験を、授業 B で授業内に実施するグループワーク体験を設定した（表 2）。異なるタイプを設定したのは、授業 B で職場経験のない大学院生が受講者の 7 割を占めており、研修 A のように過去の職場経験の省察を授業に位置づけることができなかつたためである。Schön (1983)の理論に照らすと、過去の職場経験を省察する研修 A は、職場経験を事後に省察する「行為につい

8 このような認知的葛藤によって学習者の概念変化が引き起こされることについては波多野・稲垣(2006 ; 95-110 頁)。

での省察（reflection on action）」が、授業内で実施したグループワーク体験を省察する授業 B は、グループワークの最中に行われている出来事をモニターする「行為内省察(reflection in action)」を事後に省察する「行為についての省察」が、それぞれ行われていると解釈することができる。

表 1 実施した授業の概要

<p>A：筑波大学大学研究センターで開講する「リーダーシップ論」の授業</p> <ul style="list-style-type: none"> ・修士課程レベルの履修証明プログラム（学校教育法105条に規定する特別の課程 夜間・土曜日に現職者対象に開講するのべ120時間のプログラム） ・当該授業は約40科目開講される講義科目の中の1科目。 <p>(1)2014年8月7日実施：受講者10名、うち8名は係長経験がない一般職員。</p> <p>(2)2015年8月7日実施：受講者9名、うち7名は係長経験がない一般職員。</p>
<p>B：筑波大学大学院修士課程 教育研究科で開講している「学校の組織論」の授業</p> <ul style="list-style-type: none"> ・75分×20コマ、4日間連続の集中科目。 ・リーダーシップ論そのものをテーマとした授業ではないが、授業のテーマと関連するグループワーク（学校におけるマーケティング応用例の提案）を約4時間実施した後、グループワークの省察とディスカッションを計2時間実施。 <p>(1)2014年9月19日実施：受講者48名のうち現職教員11名。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・経験校種：小2人、中3人、小中2人、高4人。 ・経験年数：2年2人、8年1人、17~18年4人、21~23年2人、31年1人、38年1 <p>(2)2015年9月17日実施：受講者31名のうち現職教員8名。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・経験校種：小1人、中1人、小中1人、高5人。 ・経験年数：5年1人、9年2人、12年1人、14年2人、16年1人、20年1人

表 2 省察のタイプと受講者層

省察の対象となる 直接経験のタイプ	受講者層	
	大学職員	学校の教員
過去の職場経験	A大学職員（研修）	*9
授業内で実施した グループワーク体験	（未実施）	B現職教員（修士課程の授業）

省察の対象とする具体的な直接経験は、クリティカルインシデント法によって各受講者が抽出した。受講者にとって重大な事例は、受講者の記憶がより鮮明に残っていることが多いことから、事例を検討する際に必要となる細部についての情報が想起され易いことが期待されるためである。

授業では、受講者が自らの直接経験を省察することを通じて、それまで抱いていたリーダーシップについての考え方を認識するとともに、授業者からリーダーシップについての

9 本研究では、2014年度の研修 A を実施後、過去の職場経験を省察の対象とする現職の学校の教員（副校長）を受講者とする2時間の研修 C を実施し、2015年度の研修 A で改善すべき点を検討する上での参考にした。

新たな考え方を提示したり、他の受講者とディスカッションを行うことによって^{*10}、リーダーシップについての考え方には多様なものがあり得ることを認識し、固定的な自らの考え方に対する意識変容がもたらされることを意図した。

本研究では、省察する直接経験のタイプごとに授業の効果がどのように異なるか探るため、ABともに授業者が授業で取り上げるリーダーシップに関する先行研究を同一のものとし、当該単元の所要時間を120分に統一した。

3.2 研究方法

ABともに2014年度と2015年度に授業を実施し、2014年度の授業成果を踏まえて2015年度に授業改善を行い、成果を確かめるアクションリサーチを行った。

授業の効果を把握する方法としては、授業を通じてどのような意識変容が見られたか確認するため、授業実施前に提出された事前課題と、授業後に記入された振り返りシートの内容の変化を比較することを計画した。また、授業で重要となった局面を授業者が事後に確認できるよう、受講者の同意を得て授業の様子を録音・録画した。

本研究は、筑波大学大学研究センターにおけるプロジェクト研究の一環として実施したものであり、学外の研究協力者を招いて2014年度の授業実施前、2015年度の授業実施前、2015年度の授業実施後の3回にわたって研究会を開催し、当該授業開発に関する意見交換を行って、授業者の授業改善に役立てた。加えて授業Bは、日頃から授業改善を業務としている現職教員が受講者になっていることから、授業直後に係る受講者全員に授業の感想を求め、授業改善に役立てた。

4. アクションリサーチの実際

4.1 大学職員を受講者とする研修Aにおけるアクションリサーチの実際

4.1.1 2014年度の取り組み

4.1.1.1 成果

実施した授業の概要は付表1左欄のとおりである。実施に先立ち、アクションリサーチ

10 集団討論など他の人々と相互交渉する社会的な営みによって、提供される新たな知識によって生み出された自らの知識との不整合を、無視したり局部的な理解の修正ですませてしまわないことが促進されるという。(波多野・稲垣,2006;106頁)。

のためのリサーチクエスチョンと授業の効果を確認する方法については表3のように定めた。2014年度は先行研究に依拠し、リーダー・プロトタイプ像に対する意識変容に焦点を当てたリサーチクエスチョンを設定した。授業の効果については、授業後に提出された振り返りシートから、リーダー・プロトタイプ像と関わる記述を抽出し、KJ法を用いて内容が類似するものを同じカテゴリーにした。

分析の結果、リーダー・プロトタイプ像に係る意識変容のレベルを3つの段階に分類することができた(表4)。いずれも回答した受講者の割合が比較的高かったことから、振り返りシートの記述を見た限りでは、直接経験の省察を位置づけた研修Aが、リーダー・プロトタイプ像に対する意識変容の契機となったことが推測された。

表3 研修Aで2014年度に設定したリサーチクエスチョンと研究方法

<p>【リサーチクエスチョン】 RQ1 受講者の直接経験を学習のリソースとする授業の効果を高める要因は何か RQ2 受講者が持つリーダー・プロトタイプ像の再考をもたらす要因は何か</p> <p>【授業の効果を確認する方法】 ①事前課題と授業後の振り返りシートの内容の比較 ②授業の様子を録音し、受講者の発話内容が変化するトリガーとなった要因を抽出 ③上記の方法で実施した後、授業展開をどのように変更すれば効果が高まるのか 仮説を立て、次に実施する授業において検証する。</p>
--

表4 2014年度に実施した大学職員を受講者とする研修Aの効果(複数回答)

項目	回答者
① 自分が特定のリーダー・プロトタイプ像を持っていることに気づいた	9名(90%)
② 過去の直接経験においてどのように対応すべきだったのか、特定のリーダー・プロトタイプ像に囚われないで考えることができた。	6名(60%)
③ 今後どのように行動するか、特定のリーダー・プロトタイプ像に囚われないで考えることができた。	7名(70%)

注 %は全受講者10名に占める割合

4.1.1.2 課題

2015年度に向けての課題としては以下の点が挙げられた。第1は内容の精選である。ペアワークで検討した事前課題を、授業で取り上げたリーダーシップの考え方に照らして再考するためのディスカッションの時間がとれず、各自で振り返りを行ってシートに記入するよう、授業の終盤で授業展開の変更を余儀なくされた。

第2に、授業で取り上げたリーダーシップの考え方をを用いて、過去の直接経験の課題解決の手がかりを掴むことが受講者にとって若干困難であった。問題状況とその結果をもたらした理由について理解を深めるため、授業では先行研究で示されたリーダーシップの考え方をを用いて、全体討論で発表された事例を解釈することで、授業で取りあげた考え方を実践の場面でどのように活用するか授業者が範示したが、授業後の振り返りシートの記述

では、「過去の直接経験においてどのように対応すべきだったのか、特定のリーダー・プロトタイプ像に囚われないで考えることができた」の категорияに分類された受講者の割合は6割に留まった。

第3に、リサーチクエストおよび授業効果を確認する方法の再考である。当初本研究では表3のとおり、授業改善に役立てるために当該授業の効果を高める要因を明らかにすることをリサーチクエストとして設定していた。しかしながら、業務で多忙な受講者が、事前課題や振り返りシートの記入時間を十分に確保することができない制約がある中で収集したデータを分析に用いても、授業の効果を高める要因を特定することが難しく、授業を録音・録画したデータに基づく談話分析を行っても、説得力のある根拠を示すデータを得ることが容易でないことに気づかされた。新たに開発された授業においては、授業開発の当初には予想していなかった思いがけない授業の効果が表れることも考えられる。2015年度は、当初定めた授業の効果を高める要因を明らかにするという視点ではなく、当初設定した授業のねらいが達成されたのか、またそもそもどのような授業の効果が当該授業に看取されたのかを問う視点から、リサーチクエストと授業効果を確認する方法を再考することとした。

4.1.2 2015年度の取り組み

実施した授業の概要は付表1右欄のとおりである。アクションリサーチのためのリサーチクエストと授業の効果を確認する方法については、2014年度の反省点を踏まえて表5のように変更し、リーダーシップについての考え方の意識変容を促すことをねらいとした授業で得られる効果と、係る効果を上げるための授業展開方法を探ることをねらいとした。

表5 研修Aで2015年度に設定したリサーチクエストと研究方法

<p>【リサーチクエスト】</p> <p>RQ1 受講者の直接経験の省察に基づいて、リーダーシップについての考え方の意識変容を促す授業では、どのような効果が得られるのか。</p> <p>RQ2 受講者の直接経験の省察に基づいて、リーダーシップについての考え方の意識変容を促す授業の効果を高めるためには、どのような授業展開を図ればよいのか。</p> <p>【授業の効果を確認する方法】</p> <p>①事前課題と授業後の振り返りシート、及び事後アンケートの内容の分析</p> <p>②上記の方法で実践した後、授業展開をどのように変更すれば効果が高まるのか仮説を立て、次に実施する授業において検証する。</p>

4.1.2.1 改善点

2015年度の授業の改善点は以下のとおりである。第1は内容の精選である。2014年度は、

事前課題で「リーダーとして困った経験」に加えて「リーダーに対して困った経験」についても提出を求めた。管理職経験のない一般職員の受講者が多いためであったが、ディスカッションすべき課題が多くなり、時間が不足した。リーダーとしての役職についていないためにリーダーシップを発揮した経験がないと考える受講者に対しても、職位に関わらずリーダーシップを発揮することができるといった新たな気づきを与えることができると考え、2015年度は事前課題の問いを「リーダーとして困った経験」に絞って提出を求めた。

また2014年度の事前課題では、各自が抱えているリーダー・プロトタイプ像についても回答を求めたが、字数制限があったにも関わらず長文で回答したり、重要なキーワードにアンダーラインをひくことを求めても、ほとんど全ての文章にアンダーラインをひく受講者が見られた。頭に思い浮かんだ内容を短い時間で記入してもらう方がリーダー・プロトタイプ像抽出の目的に沿うと考え、2015年度は、各受講者にリーダー・プロトタイプ像を表すキーワードのみカードに記入することを、授業の冒頭で求めた。

第2は、授業で取り上げたリーダーシップの考え方をを用いて、過去の直接経験の課題解決の手がかりを受講者が掴むことができるよう、授業者が支援した点である。具体的には、リーダーシップの考え方について先行研究に照らして説明する際に、事前課題として提出された過去の職場経験の事例がどのようにそれらの考え方に当てはまるか授業者が説明するのみならず、理論の説明の後に説明したリーダーシップの考え方をどのように過去の職場経験に活かすか再考を促す際にも、授業で取り上げたどの考え方をを用いれば問題解決が可能になるのかとの視点から、課題解決に資する考え方を授業者が範示した。

第3は、評価の視点としての職場経験への活用である。先に述べたように Kolb (1984) の経験学習サイクルモデルでは、具体的経験→内省的観察→抽象的概念化→能動的実験→具体的経験→・・・といった、経験を起点とするサイクルに基づく学習のモデルが提案されている。2014年度は、職場経験を省察し、事前課題の執筆やディスカッション、振り返りシートの記述を通じて言語化することにより、職場で得られた具体的経験を内省的観察し抽象的概念化を促していた。しかしながら、職場に戻ってからの能動的実験以降のモードについては一連の展開に位置づけられていなかった。2015年度は、授業の成果を職場に活かしたかどうか、半年後に受講者に尋ねるアンケートを新たに実施して、授業の場での抽象的概念化以後の、能動的実験→具体的経験→内省的観察→抽象的概念化に至るサイクルを経てもらうとともに、それらに関して記述された内容に基づいて授業の効果を測ることとした。次節では、表5に掲げたりサーチクエスチョンに即し、研修Aの実践を通じて明らかになった点について述べる。

4.1.2.2 成果

4.1.2.2.1 授業の効果

授業効果の分析に用いたのは、授業後に提出された振り返りシート及び研修後半年間の

職場での実践における授業成果の活用に関するアンケートであり、いずれも KJ 法を用いて内容が類似するものをカテゴリー化した。提出者は振り返りシートが 9 名、アンケートが 7 名であり、以下の 3 点を評価の視点とした。第 1 にリーダーシップに関する考え方の授業前後の変化、第 2 に授業内容の理解とそれら理解に基づいた職場での課題解決に向けての応用志向の程度、第 3 に授業後半年間における授業成果の活用の程度である。

第 1 に、リーダーシップに関する考え方の授業前後の変化について述べる。授業前後の受講者の考え方の変化についての記述を抽出し、KJ 法を用いて内容が類似するものを同じカテゴリーにした結果が表 6-1 である。2015 年度の受講者は、リーダーシップ又はリーダー・プロトタイプ像についてのそれまでの考え方そのものが変容した「意識変容」と、リーダーシップ又はリーダー・プロトタイプ像についてのそれまでの考え方に新たな考え方が加わった「視野拡大」の 2 タイプに分類することができた。このうち「リーダーシップ概念の意識変容」タイプが 5 名 (55.6%) と最も多く、リーダーは 1 人とは限らない、柔軟なスタイルでリーダーシップを発揮すればよいといった記述が複数名で見られた。このように、リーダーシップに関する考え方の変化としては、昨年度に想定していたリーダー・プロトタイプ像に対する意識変容以外の考え方の変化についても、認識している受講者が認められた^{*11}。

表 6-1 リーダーシップに関する考え方の変化に見られる省察のタイプ (2015 年度研修 A)

(タイプ 1) 意識変容タイプ	6 名 (66.6%)		
タイプ 1-1: リーダーシップ概念の意識変容	5 名 (55.6%)		
(内訳) 複数のリーダーが可能		2 名	
リーダーシップ柔軟に		2 名	
役職は無関係		1 名	
タイプ 1-2: リーダー・プロトタイプ像の意識変容	1 名 (11.1%)		
(タイプ 2) 視野拡大タイプ	3 名 (33.3%)		
タイプ 2-1: リーダーシップ概念の追加	1 名 (11.1%)		
タイプ 2-2: リーダー・プロトタイプ像の追加	2 名 (22.2%)		

注 %は全受講者 9 名に占める割合

以上のように 2015 年度は受講者全員が、リーダーシップに関するそれまでの考え方に対する授業後の変化を認識していた。この評価項目は 2014 年度の①に該当するものであり、

11 認知科学の立場から学習者の概念変化について論じている波多野・稲垣(2006,98 頁)は、授業で提示された新たな知識によって認知的葛藤が引き起こされたように見える場合でも、知識の大幅な組み替えのような骨の折れる作業をせずに、部分的な修正や付加で終わってしまう場合が多いと述べている。本研究における「意識変容」を知識の大幅な組み替えと考えれば、「視野拡大」は知識の付加にあたると思われる。

①の受講者の割合が全体の9割であったことを考えると、2015年度は2014年度よりも、リーダーシップに関する考え方の変化が認識された程度がわずかに高まったと考えられる。各タイプの特徴は以下のとおりであった¹²。

【タイプ 1-1】 「リーダーシップ概念の意識変容」

リーダーとは何か、リーダーシップとは何かとの視点に立ったリーダー及びリーダーシップの概念定義に関わる授業前の意識が、授業後に変容したと推測されるタイプである。内訳は、リーダーシップは1人のリーダーが発揮するという意識から、複数人が発揮すればよいとの意識へと変容がもたらされたと推測される受講者が2名（例1）、特定のリーダー・プロトタイプ像を持っていたがそれらを固定せず柔軟にリーダーシップを発揮すればよいという意識へ変容がもたらされたことが推測される受講者が2名（例2）、リーダーシップは役職が上位の者が発揮するという意識から役職に関わらず発揮することができるという意識へと変容したことが推測される受講者が1名であった（例3）

〔例1〕 かつての私は、常にその部署の管理職、チームであればグループレADERの怠惰が目につき、それが主な要因であると決めつけていたが、今回の講義で取り上げられた事例での意見交換を通して、ある一つの業務において、年齢、規模、業務の課程において、さまざまなリーダー的な役割を担う人物が複数存在し、各担当がそれぞれのリーダーシップを発揮することによって、その業務がうまく遂行されることに気づいた。

〔例2〕 講義を聴き、参加メンバーの皆さんとディスカッションするうちに、「リーダーとはこうあるべき！」という理想を上司に押し付け過ぎていたかもしれないと感じた。人それぞれ様々なリーダーシップのスタイルがあり、足りない部分を補い合えることが組織を作ることの利点なのだから、無理に相手を変えようとしたり、1人で完璧にやろうと思わない方が良いのだと感じた。

〔例3〕 これまでリーダーシップは管理職など人の上に立っている人のみに必要なものだと考えていたが、フォロワーが目的に向かって自発的に動きだすのに影響を与えるプロセスであり、肩書きがなくても発揮することが可能ということがわかった。

【タイプ 1-2】 「リーダー・プロトタイプ像の意識変容」

リーダー・プロトタイプ像が授業前後に変容したと推測されるタイプである。このタイプでは、リーダーシップにとって最も重要となる本質的な要素が何かとの視点から、それまでのリーダー・プロトタイプ像が変容したことが推測される（例4）。

¹² 本稿で以下に掲載した振り返りシートの記述例は、いずれも引用する本文を各受講者に提示し、理解を得た上で引用したものである。

〔例4〕リーダーとして重要なことは、信頼ができることが最も重要であると思いました
が、講義と全体討議を通して、全員がリーダーシップを発揮できる環境を作ることが、最
最終的に重要であることを改めて感じました。

【タイプ 2-1】 「リーダーシップ概念の追加」

このタイプでは、リーダーとは何か、リーダーシップとは何かとの視点に立ったリーダ
ー及びリーダーシップの概念定義に関わる新たな考え方が、これまでの考え方に追加され
たことが推測される。例5ではリーダー役割とフォロワー役割が入れ替わることへの気づ
きが指摘されている。この受講者は中間的な職位に位置する管理職であり、係る職位で仕
事をしてきたことが、リーダー役割とフォロワー役割が入れ替わることへの気づきを促進
したのではないかと推測される。

〔例5〕これまでリーダーとは、業務に精通し、幅広い人脈をもち、組織全体を俯瞰でき
る人材であると考えていました。今回のペアワークでは、自分がリーダーとなる時もあれ
ば、フォロワーになる時もあることに気づきました。

【タイプ 2-2】 「リーダー・プロトタイプ像の追加」

このタイプでは、新たなリーダー・プロトタイプ像がこれまでのリーダー・プロトタイ
プ像に追加されるといった意識の変化が推測される。

〔例6〕一般的にリーダーは指示を出し、間違えた場合には修正をすることでゴールに導
き出すイメージがあった。しかし、リーダーには様々なタイプの種類があり、その中でも
特に印象に残ったのがサーバントリーダーシップであった。

第2は授業内容の理解とそれら理解に基づいた職場での課題解決に向けての応用志向
の程度である。係る内容と関連する振り返りシートの記事を抽出し、KJ法を用いて内容が
類似するものを同じカテゴリーにした結果が表6-2である。授業で取りあげられた内容の理
解に基づいて、それらを過去の職場経験へいかに応用できるか(2014年度の効果②)、今
後どのように行動するか(2014年度の効果③)を、授業後に考えることができた受講者(以
下「理解・応用志向」タイプ)は3名(33.3%)であった。係る受講者の割合が2014年度
に比べて低いのは、2015年度は授業内容を理解していたか否を評価の指標に加えたことが
理由として考えられる。

表 6-2 授業内容の理解・応用志向の程度と省察のタイプごとの人数 (2015 年度研修 A)

		【省察のタイプ】			
		1-1	1-2	2-1	2-2
理解・応用志向タイプ3名 (33.3%)	(内訳)	2	1	0	0
理解・応用困難タイプ6名 (66.7%)	(内訳)	3	0	1	2

注 %は全受講者9名に占める割合。省察のタイプ：1-1 リーダーシップ概念の意識変容 1-2 リーダー・プロトタイプ像の意識変容 2-1 リーダーシップ概念の追加 2-2 リーダー・プロトタイプの追加

「理解・応用志向」タイプの受講者は、いずれもリーダーシップ概念やリーダー・プロトタイプ像に関する「意識変容」タイプに分類された受講者であった。このうち「リーダーシップ概念の意識変容」タイプ (1-1) であった受講者は、変容したリーダーシップ概念を用いて今後とるべき行動について次のように記述していた (例1)。

〔例1〕 今回の講義で取り上げられた事例での意見交換を通して、ある一つの業務において、年齢、規模、業務の課程において、さまざまなリーダー的な役割を担う人物が複数存在し、各担当がそれぞれのリーダーシップを発揮することによって、その業務がうまく遂行されることに気づいた。(中略) 現在私の配属されている部署は、あまりにも業務が多くかつ複雑なため、管理職は実務に携わることができない状況です。(中略) 我々中堅、若手職員を中心にできる範囲でのリーダーシップをとり、課を盛り上げていきたいと思えます。

「理解・応用困難」タイプは、固定的なリーダー・プロトタイプ像の影響を受けたり、概念の理解そのものが困難になっていた受講者であった。「リーダーシップ概念の意識変容」タイプ (1-1) に分類された受講者であってもその例外ではない。例えば、職場でムーディーメーカーの役割を果たしている係員はリーダーシップを発揮していると捉えることができる。この授業内容を受け、「肩書きがなくてもリーダーシップを発揮することが可能だとわかった」と振り返りシートに記述していたことから、「リーダーシップ概念の意識変容」タイプに分類された受講者であっても、職場での課題への応用に関する記述では、リーダーシップは学長や副学長が発揮することが重要であるとの内容に終始し、自身がどのように行動するか具体的な言及がない例が見られた。そこには本授業の授業者以外の研修講師の話が引用されており、他の授業で取り上げられた内容が当該受講者のリーダー・プロトタイプ像を強固にしていることが推測された。

このように、授業を通じてリーダーシップ概念やリーダー・プロトタイプ像に対する意識変容がもたらされたと自己評価していた受講者であっても、過去の職場経験への応用と今後の職場での行動について考える段階に至ると、リーダーシップに対する固定的な考え方の影響を排除することが容易でないことが推測された。

第3に授業後半年間における授業の成果の活用程度である (表 6-3)。授業で取りあげ

たリーダーシップに対する考え方を授業後の実践に活かすことができたと半年後に実施したアンケートに記述した受講者（タイプ1及び2）は4名（アンケート提出者の44.4%）であり、内訳は「理解・応用志向」タイプと「理解・応用困難」タイプが半数ずつを占めていた。授業直後の振り返りシートの記述で「理解・応用困難」タイプに分類されたにも関わらず、授業後半年の間に授業内容を実践に活かすことができた受講者は、振り返りシートに書かれた内容に対する授業者からのコメント内容をその後の実践に活かしていたことが、アンケートの内容から推測された。その一方で、リーダーの職位にない一般職員の中には、リーダーシップについての考え方が授業前と同じレベルに戻っている例も存在した（タイプ4）。

表 6-3 授業成果の活用の程度と授業内容の理解・応用志向の程度との関係(2015年度研修 A)

		(内訳)
(タイプ1) 振り返りシートの提案を実践	3名	理解・応用志向2名 理解・応用困難1名
(タイプ2) 状況に応じ適宜活用	1名	理解・応用困難1名
(タイプ3) リーダーシップ意識が向上	1名	理解・応用困難1名
(タイプ4) 変化なし	2名	理解・応用困難2名

以上のように2015年度の実践では、リーダーシップに関する考え方の変化に対する受講者の記述が4つのタイプに分類された。しかしながら、授業内容の正しい理解に基づいて過去の職場経験への応用と今後の行動について考察できた受講者は3割と少なく、リーダーシップ概念やリーダー・プロトタイプ像に対する「意識変容」がもたらされたと自己評価していた受講者であっても、過去の職場経験への応用と今後の行動についての考察を行う段階に至ると、リーダーシップに対する固定的な考え方の影響を排除することが容易でないことが推測された。このような受講者に対しては、授業内容をいかに理解し職場の実践に応用するか、学習者の理解の程度に応じて授業者が個別にフィードバックすることによって、授業内容を職場の実践に活かすことが可能になるものと示唆された。

4.1.2.2.2 授業の効果を得心するための授業展開

以上のように、授業で取り上げたリーダーシップの考え方をを用いて、直接経験の課題解決の手がかりを120分の授業でつかむことは、初学者にとって容易でないと考えられるので、いかにこれらの考え方を実践に活かすかとの視点から、受講者を授業者が支援することが必要と考えられる。2015年度は、リーダーシップの考え方について先行研究に照らして説明する際に、事前課題として提出された過去の職場経験の事例がどのようにそれらの考え方に当てはまるか授業者が説明するのみならず、理論の説明の後に、説明したリーダーシップの考え方をどのように過去の職場経験に活かすか再考を促す際にも、授業で取り上げたどの考え方をを用いれば問題解決が可能になるかとの視点から、課題解決に資する考

え方を授業者が範示した。このように、抽象的な概念を用いて考える際のモデリングの役割を授業者が果たすことは、授業で取り上げる抽象的な概念が、現実世界のリアリティを伴って理解されるよう、受講者の直接経験と抽象的な概念とのマッピング（写像）を授業者が支援する営みであると捉えることができる。

普段と異なる側面から物事を見ようとするときには、類推（analogy）が行われると考えられている^{*13}。一般的に類推とは、問題状況（ターゲット）に、類似した既知の知識（ベース）をマッピングすることによる推論であるとされ、マッピングとはベースのどの要素がターゲットのどの要素と関連しているかを決定するプロセスであるとされている。本授業における問題状況（ターゲット）は、受講者の直接経験から導き出された解決すべき課題であり、それらと類似した既存の知識（ベース）とは、授業で取り上げられた抽象的な概念（リーダーシップの考え方）に当たる。リーダーシップの考え方を説明する際に、事前課題として提出された過去の職場経験の事例が、それらの考え方にもどのように当てはまるのか授業者が説明することによって、ベースのどの要素がターゲットのどの要素と関連するのか示されることになる。

現実社会において具体的な課題の解決を行う際には、ターゲットと関連するベースを、記憶している多くの知識から検索することが必要になるが、記憶している多くの知識の中から有用なベースを人の力で検索することは容易でないとされている。本授業においては、過去の職場経験に対して授業で取り上げたどのリーダーシップの考え方をいけば問題解決が可能になるかとの視点からも授業者が説明を行っている。これにより、問題解決に際して、ターゲットに即しどのようなベースを検索すればよいのかを授業者が範示することになる。

このように授業においては、ベースがターゲットにどう関連するか、すなわちリーダーシップの考え方が直接経験から導き出された解決すべき課題とどう関連するかを授業者が示すのみならず、ターゲットから関連するベースをいかに検索するか、すなわち直接経験から導き出された解決すべき課題と関連するリーダーシップの考え方をいかに選び出すかを授業者が示すことによって、受講者の直接経験と抽象的な概念とのマッピング（写像）がより促進されると考えられる。また、授業後の振り返りシートに記述された内容に対するコメントを受講者に個別にフィードバックすることによって、固定的なリーダー・プロトタイプ像の影響が残っている受講者に注意を促したり、リーダーシップの考え方そのものの理解を促すなど、リーダーシップの考え方に対する受講者の理解の程度に応じて、受講者のマッピングを個別に支援することが可能になると考えられる^{*14}。

13 以下本段落においては、鈴木(1996)における類推とマッピングの説明に基づいて解釈を試みた。

14 受講者に見られた傾向を勘案すると、リーダーシップの基本原則と言われているサーバントリーダーシップについてよりわかりやすい具体例を提示しながら概念の理解を促すこと、リーダーの職位にない受講者が多い授業では、フォロワーの概念とリーダーシップの概念の混同が生じ

4.1.2.3 課題

最後に今後の授業改善に向けての課題について述べる。2015年度の授業実施後のプロジェクト研究会で出された意見として、リーダー・プロトタイプ像について問う以前に、組織の中で仕事をするとはどういうことなのかといった視点から受講者の組織観について問うことで、それまで固定的だった組織観が授業を通じて変わることが重要なのではないかと指摘があった。組織において発揮されるリーダーシップが受講者の組織観に規定されることは確かに予想されるが、120分の授業では受講者の組織観を問うところまで踏み込む時間の余裕がなかった。

2016年度は授業時間を150分に延長して科目名を「組織行動とリーダーシップ」に改め、受講者が自らの組織観についても省察する機会を設定して、組織の中で発揮されるリーダーシップについて考えることができる授業に改善することとした。

4.2 現職教員を受講者に含めた授業Bにおけるアクションリサーチの実際

4.2.1 2014年度の取り組み

4.2.1.1 成果

実施した授業の概要は付表2左欄のとおりである。アクションリサーチのためのリサーチクエスチョンと授業の効果を確認する方法については、2014年度の研修A(表3)と同様である。実施後に確かめた授業の効果は表7のとおりである^{*15}。授業後に提出された振り返りシートから、自らのリーダー・プロトタイプ像と関わる記述を抽出し、KJ法を用いて内容が類似するものを同じカテゴリーに分類した結果、リーダー・プロトタイプ像に係る意識変容のレベルを4つの段階に分類することができた。2014年度の研修Aでは、受講者ごとにタイプが分かれていたが、授業Bでは複数のタイプを併せ持つ受講者が存在していた。このようにリーダーシップに対する考え方について多面的に省察している受講者が存在していた要因としては、授業Bが大学院での授業であったことが考えられる。

このうち、③のリーダー・プロトタイプ像に囚われないリーダーシップが発揮されている時の状況や発揮されるための条件に関する気づきは、研修Aでは見られなかった。具

ないよう説明を加えることが大切になると考えられる。

15 受講者には、学校経営を専門とする専攻の学生と教科教育を専門とする専攻の学生が混在していたが、分析の結果に両者の差は認められなかった。

体的には、リーダー・プロトタイプ像に囚われないリーダーシップが発揮されている時の状況に関する気づきとして「リーダーが存在せず支持的雰囲気にあるグループの人間関係は“ウェブ状”になっていると感じた」との記述が見られ、リーダーシップが発揮される条件に関する気づきとして「メンバーのモチベーション」「メンバーのパーソナリティ（まじめさ）」「メンバーのリーダー経験やフォロワー経験」がリーダーシップ発揮の条件になっているとの記述が見られた。グループワークに参加しながら、うまくいった場面／うまくいかなかった場面をモニターする「行為内省察」を行うよう事前に受講者に指示したことにより、係る気づきが得られたことが推測される。

表7 2014年度に実施した現職教員を受講者に含めた授業Bの効果

項目	回答件数
①自分が特定のリーダー・プロトタイプ像を持っていることに気づいた	5件(38.4%)
②グループワークの過程で、これまでのリーダー・プロトタイプ像に囚われないリーダーシップが発揮されていることに気づいた	2件(15.4%)
③リーダー・プロトタイプ像に囚われないリーダーシップが発揮されている時の状況や発揮されるための条件に気づいた	3件(23.1%)
④今後どのように行動するか、特定のリーダー・プロトタイプ像に囚われないで考えることができた	3件(23.1%)

※現職教員 11名の回答を分類した。複数のタイプ¹⁾の記述が認められた受講者は該当する全てのタイプに1件ずつカウントした。%は出現した全件数(13件)に占める割合

4.2.1.2 課題

2015年度に向けての課題としては以下の点が挙げられた。第1は、グループワークにおけるリーダーの位置づけである。授業ではリーダーを決めたグループと決めないグループに分かれてグループワークを行ったが、リーダーを決めたグループでは、リーダーシップの発揮についての新たな気づきを得られなかった。リーダーシップに関する考え方の説明では、リーダーとフォロワーの役割が交代することがあるという点について取り上げており、そのような事象がグループワークのプロセスで見られたか全体討論の場で授業者より問いかけたが、リーダーを決めた各グループともストレートマスターの学生をリーダーにしたためか、リーダーとなった学生を各メンバーがよくフォローしており、リーダーの役割が交代する場面が発現しなかった。また、グループワークの過程でこれまでのリーダー・プロトタイプ像に囚われないリーダーシップが発揮されていることに気づいた受講者2名は、いずれもリーダーを決めないグループに所属していた。

成人学習論においては、混乱するジレンマが学習者の意識変容の契機になると言われており (Mezirow,1991)、当授業でも、リーダーが定められていない状況下でリーダーシップについて考えるというジレンマが、受講者の意識変容の契機になることが予想される。以上から2015年度においては、全てのグループでリーダーシップを決めずにグループワーク

を行うこととした。

第2に、受講者による直接経験の省察が、リーダー・プロトタイプ像に対する意識変容の契機に必ずしもなっていなかったという点である。自分自身が特定のリーダー・プロトタイプ像を持っていることに気づいた4名のうち3名は、グループワーク経験からではなく、事前課題を持ち寄ってリーダー・プロトタイプ像についてグループ討論したことや、授業者の授業内容が気づきの契機となっていた。また、今後どのように行動するか特定のリーダー・プロトタイプ像に囚われずに考えることができた3名のうち1名は、グループワーク経験の省察ではなく、授業者の授業内での発話を契機として省察を深めていた。以上から、自身が抱えている課題の解決に結びつく内容ならば、授業者の発話やグループワークそのものによっても新たな気づきが得られることがあり得、直接経験の省察が受講者の意識変容と必ずしも結びつかないということがこれらの例から推察された。

以上のように考えると、当授業が設定した授業の効果をj得るためには、グループワークによる直接経験の省察を必ずしも授業に位置づける必要がないとの見解も成り立ち得る。しかしながら成人学習論によれば、学習がもたらされるスタイルは各人によって異なり、経験からの省察による学習を得意とする者もいれば、概念的な学習を得意とする者も存在することから(Kolb,1984)、異なるタイプの受講者にも対応し得るよう、授業の中に複数の授業スタイルを取り入れることが望ましいと考えられる。2015年度は、全てのグループでリーダーを決めずにグループワークを行うことにより、直接経験の省察が受講者の意識変容の契機となるのか、改めて確認することとした。

第3は事前課題の見直しである。授業では、事前課題で各自が抱えているリーダー・プロトタイプ像について回答を求めたが、2014年度の研修Aで見られたように、この授業においても、字数制限を守らずに長文で回答したり、キーワードではなくほとんど全ての文章にアンダーラインをひく受講者が見られた。2015年度の授業では2015年度の研修Aのように、リーダー・プロトタイプ像を抽出するという目的に即した改善を行うこととした。

第4は受講者の人数についてである。受講者が48名では、大学院の授業に相応しい質の高い討論が行うことが容易でないと感じられた。このため2015年度は、他研究科所属の学生の受講を制限するなど、履修要件に変更を加えることにより、受講者の総人数を減らすこととした。

4.2.2 2015年度の取り組み

実施した授業の概要は付表2右欄のとおりである。アクションリサーチのためのリサーチクエスチョンと授業の効果を確認する方法については、2015年度の研修A(表5)と同様である。

4.2.2.1 改善点

2015年度の授業の改善点は以下のとおりである。第1に全てのグループでリーダーシップを決めずにグループワークを行い、直接経験の省察が受講者の意識変容の契機となることを促した。第2に事前課題の見直しを行い、リーダー・プロトタイプ像については2015年度の研修Aと同様に、リーダー・プロトタイプ像を表すキーワードのみカードに記入することを、授業の冒頭で受講者に求めた。第3に受講者の人数を制限した結果、全受講者数が2014年度の48名から31名に、1グループの人数が8名から5名にそれぞれ減少した。次節では、表5に掲げたリサーチクエスションに即し、授業Bの実践を通じて明らかになった点について述べる。

4.2.2.2 成果

4.2.2.2.1 授業の効果

授業効果の分析に用いたのは、現職教員の8名が提出した振り返りシートであり、いずれもKJ法を用いて内容が類似するものと同じカテゴリーに分類した。授業結果を踏まえた今後とるべき行動については、全員が振り返りシートに記述していたので、本稿では、リーダーシップの考え方について授業者が説明した前と後でリーダーシップに関する考え方がどのように変化したかに焦点を当てて論じる。

第1に、リーダーシップに関する考え方の授業前後の変化について述べる。授業前後の受講者の考え方の変化についての記述を抽出し、KJ法を用いて内容が類似するものと同じカテゴリーに分類した結果が表8である^{*16}。2015年度においても、研修Aでは受講者ごとに省察のタイプが分かっていたが、授業Bでは複数の省察のタイプを併せ持つ受講者が存在していた。

具体的には、2015年度の研修Aと同様に、リーダーシップ又はリーダー・プロトタイプ像についてのそれまでの考え方そのものが変容した「意識変容」と、リーダーシップ又はリーダー・プロトタイプ像についてのそれまでの考え方に新たな考え方が加わった「視野拡大」のタイプが見られた。このうち最も多く見られたのは、「リーダー・プロトタイプ像の追加」タイプの8件であり、全ての受講者にこのタイプが見られた。2015年度の研修Aに見られなかったタイプとしては、それまでの自分のリーダー・プロトタイプ像が正しかったことを「再確認」するタイプが認められた。このタイプの記述が見られた2名はいずれも、本授業に先だってリーダーシップについての勉強を書籍等で個人的に行っていた受

16 受講者には、学校経営を専門とする専攻の学生と教科教育を専門とする専攻の学生が混在していたが、省察のタイプに係る両者の差は認められなかった。

講者であった。

表8 リーダーシップに関する考え方の変化に見られる省察のタイプ (2015年度授業B)

(タイプ1) 意識変容タイプ	
タイプ1-1: リーダーシップ概念の意識変容	5件 (29.4%)
(内訳) プロトタイプは多様	
リーダーシップは自然発生する	1件
リーダーシップとリーダーは異なる	1件
役職は無関係	1件
タイプ1-2: リーダー・プロトタイプ像の意識変容	1件 (5.95%)
(タイプ2) 視野拡大タイプ	
タイプ2-1: リーダーシップ概念の追加	1件 (5.9%)
タイプ2-2: リーダー・プロトタイプ像の追加	8件 (47.0%)
(タイプ3) 再確認タイプ	リーダー・プロトタイプ像の再確認 2件 (11.8%)

※現職教員8名の回答を分類した。複数のタイプの記述が認められた受講者は該当する全てのタイプに1件ずつカウントした。%は出現した全件数(17件)に占める割合

このように2015年度は、受講者全員がリーダーシップに関するそれまでの考え方に対する何等かの変化を認識していた。この評価項目は2014年度の①に該当するものであり、2014年度に係るタイプの記述を行った受講者が5名(現職教員11名のうちの45.5%)であったことを考えると、2015年度は2014年度よりも、リーダーシップに関する考え方の変化が認識された程度がわずかに高まったと考えられる。各タイプの特徴は以下のとおりであった。

【タイプ1-1】「リーダーシップ概念の意識変容」

リーダーとは何か、リーダーシップとは何かとの視点に立ったリーダー及びリーダーシップの概念定義に関わる意識が変容したと推測されるタイプである。内訳は、受講者のリーダー・プロトタイプ像が偏っていると思っていたが実は多様であったことに気づいた例が2件(例1)、グループワークでリーダーを決めないことに不安を持っていたが、実際にはリーダーシップが自然発生していることに気づいた例が1件、リーダーとリーダーシップが異なるものである点、リーダーシップが役職と無関係であるという点に気づいた例がそれぞれ1件であった。

〔例1〕リーダーシップという概念については比較的偏った考え方になっている人が多いのではないかと思ったが、そんなこともなく、それぞれが思い描いているリーダーシップという概念が多様であることに驚いた。

【タイプ 1-2】 「リーダー・プロトタイプ像の意識変容」

リーダー・プロトタイプ像が変容したと推測されるタイプである。例 2 は抱いていたリーダー・プロトタイプ像が今の時代に求められるものではないということに気づいた例である。

〔例 2〕 今の時代に求められているのは、一人の人間が引っ張っていくタイプのリーダーではないということが本日のセッションの意見でわかりました。

【タイプ 2-1】 「リーダーシップ概念の追加」

このタイプでは、リーダー及びリーダーシップの概念定義に関わる新たな考え方が、これまでの考え方に追加されたことが推測される（例 3）。

〔例 3〕 リーダーとフォロワーの相互作用によって生じるリーダーシップという視点は自分にとって新たな視点であった。

【タイプ 2-2】 「リーダー・プロトタイプ像の追加」

このタイプでは、新たなリーダー・プロトタイプ像がこれまでのリーダー・プロトタイプ像に追加されたことが推測される。授業 B では、現職教員の受講者全員にこのタイプに分類される記述が見られた。新たに追加された内容の詳細については後述する。

〔例 4〕

講義前：目立ってリーダーシップを発揮している人はいなかったが、それぞれが自分の強みや気づきを活かして意見を出し合い、総意を得ながら議論を進めることができた。

講義後：（他の受講生が望ましいリーダーシップとして事前課題で挙げたリストにあった）「活動の方向性を示せる人」は、私の中ではリーダーシップと関係ないところにいる人と思っていたが、議論が発散し収集がつかなくなったときにうまくまとめたり、重要なキーワードを抽出して議論を展開していくことができれば、こういった人を良いリーダーだと呼ぶのだとわかった。

【タイプ 3】 「リーダー・プロトタイプ像の再確認」

このタイプでは、自ら抱いていたリーダー・プロトタイプ像の意味を授業者の説明を通じて再確認していることが推測される。

〔例 5〕（望ましいリーダーシップとして自分が考えていた）調整能力の中に、人の話を聞いたり、率先した行動をとったり、まわりをとりもったり、必要に応じて引いたりなど、あらゆるものを含んでいると思う。

第2に「リーダー・プロトタイプ像の追加」タイプで具体的にどのようにリーダー・プロトタイプ像が変化したのか考察する。先に述べたように、このタイプは授業Bにおける現職教員の受講者全員に確認されていた。以下ではリーダーを決めないグループワークにおいて発揮されていたと受講者が記述していたリーダーシップのタイプが、授業者によるリーダーシップに関する考え方の説明の前後でどのように異なっていたのかとの視点から、振り返りシートの記述を分析した結果を示す。

授業者がリーダーシップの考え方に関して説明する前に、グループワークにおいて1名又は複数名がリーダーシップを発揮していることを見出していた受講者は、「率先する」「提案する」「方向性を示す」「提案する」「まとめる」「着地点を見つける」といったワーディングを用いて、見出したリーダーの行動を表現していた。これらは総じて、「チームを引っ張る」タイプのリーダーの行動であると解釈することができる。

授業者によるリーダーシップの考え方に対する説明の後に、これらの受講者は、説明前に気づかなかったリーダーの行動に対する新たな気づきを得ていた。具体的には、グループワークで発揮されていたリーダーの行動を、「コミュニケーション」「仲間を信頼」「活動しやすい環境づくり」などのワーディングを用いて表現していた。これらは総じて、グループの雰囲気をよくするなど、チームが活動しやすい環境を整える支援型リーダーシップであると解釈することができる。

先に述べたように先行研究では、具体的なリーダーの行動を認知する枠組みとしてリーダー・プロトタイプ像が機能していると考えられている。振り返りシートに記述されていたワーディング自体は多様であったが、上記の事例から、授業者による説明前にチームを引っ張るタイプのリーダー・プロトタイプ像を抱いていた受講者であっても、授業者による説明を通じて、支援型タイプのリーダー・プロトタイプ像を新たに追加することが可能になると推測される。

第3に、リーダー・プロトタイプ像に囚われないリーダーシップが発揮されている時の状況や発揮されるための条件に関する気づきについて述べる。授業Bでは2014年度と同様に、振り返りシートに係る気づきに関する記述が見られた。2015年度に係る記述を行っていた受講者は3名（現職教員受講者の33.3%）であった。2014年度に係る記述を行っていた受講者の割合は現職教員受講者の27.3%であったことから、2015年度はこの点についても、わずかに授業の効果が向上したと推測される。

〔例1〕では、他の受講者が事前課題で提示していたリーダー・プロトタイプ像を取り上げ、該当するリーダーの行動を具体的にイメージすることを通して、メンバーが活動しやすい環境づくりのためのリーダーシップについて考察するに至った様子を読み取ることができる。〔例2〕〔例3〕は、新たに認識したリーダー・プロトタイプ像に基づくリーダーシップが発揮される条件に対する気づきが得られた例である。

〔例1〕 「自分が一番めだたない人」は、他の人が活動を積極的に行っているということなので、あえて意見を言ったり目立った行動をしなくても、仲間の力を信じてまかしたり、たくさんあいづちをうつなど仲間が活動しやすいような環境をつくったり、整えたりすることもリーダーシップの一つだと思った。

〔例2〕 (リーダーを決めなくてもグループワークで) 自発的なリーダーシップが発揮されたのは、グループメンバーの質が高かったからだと思う。

〔例3〕 (望ましいリーダーシップとして事前課題で挙げたリストにあった) 「コミュニケーション能力」には、話の方向性を作る上での視点も必要と思われる。

4.2.2.2 授業の効果をj得るための授業展開

第1に挙げられるのは、リーダーを決めないグループワークを省察することの有効性である。受講者の授業後のアンケートにも、リーダーを立てずにグループワークをしたことで、色々なリーダーシップの発揮の仕方があることを考えることにつながったとの意見が書かれており、授業者の予測どおり、リーダーが定められていない状況下でリーダーシップについて考えるというジレンマが、受講者の意識変容の契機になっていたことが推測された。

第2に挙げられるのは、直接経験の直後に、係る経験を共有したメンバーで省察することの有効性である。受講者の授業後のアンケートに、直前に実施されたグループワーク経験をグループで省察することにより、具体的な直接経験の場面を挙げて受講者が相互にイメージを共有しあいながらディスカッションすることができたとの意見が書かれていた。係る展開により、個人レベルの省察では気づけなかった新たな気づきを得ることが容易になったと推測される。

第3に、今回の授業から明らかになった、直接経験を省察する必要性について述べる。今回の授業では、リーダーシップに関して書籍で勉強していた受講者が、望ましいリーダーとして「支援的な人」を授業前に挙げていたにも関わらず、支援的なリーダーシップがグループワークのプロセスで発揮されていたことについて自ら認知できず、グループ討論によってはじめて、係るリーダーシップが発揮されていたことに気づいた例が見られた。このように、受講者自ら明示したリーダー・プロトタイプ像と同じタイプのリーダーシップが、受講者の直接経験の中で必ずしも認知されるとは限らないということが例証された。書籍での学びや授業で講義された抽象的な概念が、現実世界のリアリティを伴って理解されるためには、直接経験と抽象的な概念とのマッピングを授業者が支援することが、このようなタイプの受講者に対しても不可欠になると考えられる。

4.2.2.3 課題

最後に今後の授業改善に向けての課題について述べる。重要になるのは、授業でのグループワーク経験を契機として得たリーダーシップに対する考え方を、いかにして実践へ結びつけるのかという点である。受講者の事後アンケートには、リーダーを決めないグループワークが有効に機能したのは、グループのメンバーの質が高かったからではないかとの意見が見られた。学校現場には自発性に乏しいメンバーが少なくないので、そのような時にはどうすればよいのか疑問が生じたと振り返りシートに記述していた受講者も2名見られた。

授業で学んだ内容を現実の職場の状況下でどう活かすのかとの視点に立って更に踏み込んだディスカッションを行うことが、現職教員のニーズに沿う授業になると考えられるが、授業 B では教員経験のない受講者が大半であり、かつ時間の制約があったため、今回はこのような授業展開を行うことができなかった。2016年度においては、2015年度の研修 A で実践したように、授業後の振り返りシートに記述された内容に対するコメントを現職教員の受講者に個別にフィードバックすることにより、授業内容をいかに理解して職場の実践に活かすか、受講者個々の疑問により丁寧に対応することで、受講者の更なるニーズに応えることとしたい。

5. 総括

本節では、本研究を通じて得られた新たな知見として、第1に授業の効果について、第2に効果的な授業展開について、第3に授業開発における効果的なアクションリサーチについて、それぞれ総括する。

5.1 授業の効果に関して得られた知見

明らかになった主な点として第1に挙げられるのは、リーダーシップについての考え方の授業前後の変化が「意識変容」と「視野拡大」の2つに大別されたという点である。係る変化に関して授業後に受講者が明示していた内容は、リーダーシップ又はリーダー・プロトタイプ像についてのそれまでの考え方そのものが変容した「意識変容」と、リーダーシップ又はリーダー・プロトタイプ像についてのそれまでの考え方に新たな考え方が加わった「視野拡大」の2タイプに大きく分類することができた。そのほかに、授業に先だってリーダーシップについての勉強を個人的に行っていた受講者においては、それまでの自分のリーダー・プロトタイプ像が正しかったことを「再確認」するタイプが認められた。

第2に挙げられるのは、チームを率いるタイプのリーダーシップは認知されやすいが、リーダーシップに対する新たな考え方があることについて授業を通じて知ることにより、支援型タイプのリーダーシップについても新たに認知することが可能になるという点である。グループワークの最中に発揮されていたリーダーシップとして、授業前に受講者の多

くが認知していたのがチームを引っ張るタイプのリーダーシップであったが、授業者による説明の後には、支援型タイプのリーダーシップが発揮されていたことについても、新たな気づきが得られていた。このことから、授業者による説明前にチームを引っ張るタイプのリーダー・プロトタイプ像を抱いていた受講者であっても、授業者による説明を通じて、支援型タイプのリーダー・プロトタイプ像を新たに追加することが可能になると示唆された。

第3に挙げられるのは、直接経験の省察においてリーダーシップに対する固定的な考え方の影響を排除することの困難性である。授業を通じてリーダーシップについての考え方が変化したと授業後に明示していた受講者であっても、授業内容の正しい理解に基づいて過去の職場経験への応用と今後の行動について考察することが困難であったり、自ら明示していたリーダー・プロトタイプ像と同じタイプのリーダーシップが、直接経験の中で必ずしも認知されるとは限らない事例が見られた。

5.2 効果的な授業展開に関して得られた知見

第1に明らかになったのは、職業人の直接経験と抽象的な概念とのマッピングを授業者が支援する必要性である。先に述べたように、直接経験の省察においてリーダーシップに対する固定的な考え方の影響を排除することが困難であることを考慮すると、授業者から一方的に概念を講義するスタイルの授業では、職業人がそれらの概念を現実の実践で活かすことが難しくなるものと考えられ、授業で獲得された抽象的な概念が、現実世界のリアリティを伴って理解されるために、職業人である受講者の直接経験とこれらの概念とを結びつけるマッピングを受講者が行えるよう支援することが、授業効果を高める要因になると推測される。具体的には本研究で実施したように、リーダーシップの考え方が直接経験から導き出された解決すべき課題とどう関連するかを授業者が示すのみならず、直接経験から導き出された解決すべき課題と関連するリーダーシップの考え方をいかに選び出すかを授業者が範示する（モデリングの役割を果たす）ことによって、受講者の直接経験と抽象的な概念とのマッピングがより促進されると考えられる。

第2に明らかになったのは、授業の効果を高めるためのいくつかの授業方略である。1点目は、混乱するジレンマを引き起こすことが受講者の意識変容の契機になるという点である。本研究では、リーダーが定められていない状況下でリーダーシップについて考えるというジレンマを課すことが、受講者の意識変容の契機になっていたことが推測された^{*17}。

17 この方法は直接経験の省察に基づく授業のみならず、ケースに基づくディスカッション形式の授業でも応用が可能と考えられる。職業人が日々直面する実践の現場は複雑性に満ちており、書籍等を通じて抽象的な概念を獲得した職業人が、それらの概念を実践の現場で活かすことが難しいと感じる事態に直面することが少なくないことから、獲得した抽象的な概念やこうあるべきとして語られてきた諸言説の前提を問い直すジレンマを与えるような状況を設定したケース教材

2点目に挙げられる授業方略は、直接経験の最中に行われている出来事をモニターする「行為内省察」を行うことによって、直接経験のプロセスで発生している事象についての新たな気づきが促されるという点である。本研究では、授業内で実施したグループワークのプロセスで「行為内省察」を行うことを受講者に求めたところ、リーダーシップが発揮される時の状況や条件に対する気づきが得られるという授業の効果が認められた。

この方法は、職場での直接経験を持ち寄って授業内で「行為についての省察」を行うタイプの授業においても応用が可能と考えられる。例えば、あなたが職場でリーダーシップを発揮している状況で何が起きているのか観察してきて下さいといった事前課題を課すことで、実践の場での「行為内省察」の成果を持ち寄り、授業内で検討することが可能になると考えられる。

5.3 授業開発におけるアクションリサーチを通じて得られた知見

第1に得られた知見は、実践当初の課題が解決されたかどうかだけでなく、実践を通じて新たな考えの発見と修正が繰り返されていくアクションリサーチのプロセスの重要性である。具体的には、1点目として、アクションリサーチにふさわしい問いの立て方の重要性が挙げられる。本研究において当初設定したリサーチクエスションは、授業の効果を規定する要因を明らかにすることを通じて、授業改善を行うことを意図していた。しかしながら新たに開発された授業においては、当初予想していなかった思いがけない授業の効果が表れることも予想される。本研究においても、当初設定した授業の効果を高める要因を明らかにするという視点ではなく、当初設定した授業のねらいがそもそもどうであったのか探ることとし、当該授業に見られる効果そのものを問う視点から、リサーチクエスションに改良を加えていった。

先に述べたような問いを実践当初に立てたのは、授業者である筆者が研究者として研究に携わる際のこれまでのアプローチの影響が、少なからずあったのではないかと考えられる。因果的説明を目的とし、ある特定の側面についての一般化可能な仮説検証を行うことを目的とした実証的アプローチに立つ研究ではなく、時間的変化の中で、現実の文脈で起

を開発して授業で活用することが例として挙げられる。また、本研究の一環で別途実施した教育委員会主催の校長研修では、直接経験の省察を行う事前課題を課すことができなかったため、研修の冒頭で、こうあるべきとして語られてきた諸言説の前提を問い直すジレンマを与えるような状況を設定する展開を設定し、学習の動機づけへとつなげることを意図した。具体的には、望ましいと考えられる校長のリーダー行動のタイプをいくつか挙げる一方で、実際には教職員がこれらの行動に対し「仕事がしづらい」と感じているというインタビュー結果を紹介し、なぜこのようなことが起きるのかとの視点からディスカッションを行った。

きていることに対して応答的に探索するアクションリサーチのアプローチに、大学教員としても馴染む必要があると思われた。

2点目に、授業の効果に対する見方及びそれらの分析の視点の変化が挙げられる。リサーチクエストに合わせて、測定する授業の効果に対する考え方が変わることは言うまでもないが、本研究では、授業の効果測定の際のデータの収集の仕方と分析の手法が、授業者にとって負担がなくかつ効果的な方法を工夫する方向へと変わっていった。先に述べたように、本研究では当初、授業改善に役立てるために当該授業の効果を高める要因を明らかにすることをリサーチクエストとして設定し、事前課題と授業後の振り返りシートの内容の比較や、授業の様子を録音して受講者の発話内容が変化するトリガーとなった要因を抽出する談話分析の実施を考えていた。しかしながら、業務で多忙な受講者が、事前課題や振り返りシートの記入時間を十分に確保することができない制約がある中で収集したデータを分析に用いても、授業の効果を高める要因を特定することが難しく、授業を録音・録画したデータに基づく談話分析を行っても、説得力のある根拠を示すデータを得ることが容易でないことに気づかされた。

最終的には、提出された振り返りシートやアンケートのデータをもとに受講者のタイプ分けを行って、受講者ごとに意識と行動がどのように変化しているか探っていった。以上の分析を子細に行うことで、リーダー・プロトタイプ像のみならずリーダーシップ概念そのものに対する「意識変容」や「視野拡大」といったリーダーシップについての考え方の変化を新たに確認するとともに、それらの変化がその後の実践とどのように関係するのか明らかにすることができた。アクションリサーチが、日々の実践の改善を継続的に行う取り組みであることを考えると、実践研究に費やす労力と得られる成果とを勘案し、継続的な実行の可能性がより高い分析方法を工夫することが現実的と考えられる。

アクションリサーチを通じて得られた第2の知見は、授業のねらいの前提の問い直しの重要性である。本研究は、リーダーシップ開発の授業研究のためのプロジェクト研究の一環で実施し、そのプロセスにおいて定期的な研究会を開催したが、その場において、受講者による直接経験の省察が果たして必要なのか、リーダー・プロトタイプ像を問う以前に組織自体を問うことが必要ではないのか、といった本研究の前提となる点について再考を促す問いがプロジェクトメンバーより投げかけられた。このことが、授業のねらいと効果及び授業展開についてあらためて吟味する契機となったことを考えると、アクションリサーチに際しては、同僚の実践者・研究者と相互に実践研究の交流を図ることが、授業者の持つ固定化された考え方の枠組みを再考する上で不可欠と考えられる。

5.4 残された課題

最後に、本研究の今後の課題について述べる。第1に挙げられるのは、直接経験の省察のタイプごとの授業の効果の比較である。本研究では、直接経験を対象とした「行為についての省察」を課した研修Aに比べると、「行為内省察」を課した授業Bの方が、リーダ

ーシップに関する考え方が授業前後に変化した受講者の割合が高く、リーダーシップに対する考え方について多面的な省察を行っている受講者が存在した。また、リーダー・プロトタイプ像に囚われないリーダーシップが発揮されている時の状況や発揮されるための条件に関する気づきといった、研修 A に見られない授業の効果も授業 B には表れていた。しかしながらこれらの差が、直接経験の省察のタイプによってもたらされたものなのか、研修と大学院の授業といった授業／受講者のタイプの違いによってもたらされたものなのか厳密に検証されたわけではない。直接経験の省察のタイプごとの授業の効果を比較するためには、授業／受講者のタイプといった条件を同一にし、実験法など今回と異なる研究方法を用いて検証することが必要になる。

第 2 に挙げられるのは、職業人の直接経験と抽象的な概念とのマッピングにとってより効果的な支援の在り方についての検討である。本研究では、係る支援の有効性について示唆されたが、本研究で実施した方法以外にどのような授業方略が効果を高めるのか、認知心理学における研究成果を手がかりとしながら、今後明らかにしていくことが必要と考えられる。

第 3 に挙げられるのは本研究の限界である。本研究が実施したアクションリサーチは 2 年間のみの実践であり、更なる改善を行って授業開発を継続する必要がある。また、授業の所要時間が 120 分と少なく、効果を測定する対象となった受講者も 10 名程度と少ない人数であった。サイズが小さかったからこそ効果の分析を子細に行うことができたが、受講者の人数が多い授業や、所要時間が長い授業、教育委員会主催の研修など受講者自身の意思で参加しているわけではない研修等を対象として、本研究で明らかになった点を応用することが可能なのか、更なる検証が必要と考える。

6. 結語：効果的なリーダーシップ開発プログラムへの提言

最後に、本研究を通じて明らかになった点を踏まえ、効果的なリーダーシップ開発プログラムを開発するために重要となる点について提言する。

個人がその職業生活の間で経験できることは限られている。このため、過去の職業経験を通じて培った持論を過信せず、その妥当性について再考できるような省察を行う機会が必要になる。優れた成果を上げてきた（と評価されている）実践家が語る持論も、彼（女）らの限られた経験に基づくものである点に変わりはない。

リーダーシップに対する考え方についても、その妥当性について再考できるような省察を行う機会が必要である。職業人は、自身の過去の職場経験を通じて、あるいは優れている（と評価されている）実践家が語る持論や、啓蒙書などで流布している各種の言説等の影響を受け、望ましいリーダーに対する一定のプロトタイプ像を抱いていることが予想されるからである。しかしながら、望ましいリーダーとはどのようなリーダーなのか、そもそもリーダーシップとは何なのか、といったリーダーシップに対する考え方が固定化され

た枠組みで捉えられていると、自らがリーダーシップを発揮する際においても、このような行動が望ましいのだ、このようなリーダーシップをとるべきだと固定的に捉え、成果が現れずに自己効力感を喪失してしまうことにつながりかねない。

したがって、職業人のリーダーシップ開発に際しては、次のようなプログラムが有効と考えられる。第1に、職業人の直接経験を省察する機会を設定することである。現実のリーダーの行動は、フォロワーがそれらを受け入れなければ効果的なものとならないため、リーダーシップはリーダーとフォロワーの相互作用プロセスとして捉えられなければならない。したがって、自らがリーダーシップを発揮したその時に、フォロワーがどのような反応を示したかなど、自らが直接経験の下で知覚した現実世界のリアリティを伴ったより多くの文脈の情報に基づいて学習を行うことが有効と考えられる。

第2に、直接経験の最中に行われている出来事をモニターする「行為内省察」を行うことを職業人に促すことによって、リーダーシップが発揮されている際の条件や文脈に対する新たな気づきを促進することが可能になる。

第3に、リーダーシップには様々な考え方があることを職業人に提示するとともに、提示された抽象的な概念が、現実世界のリアリティを伴って理解されることが重要である。このため、職業人の直接経験とこれら概念とを結びつけるマッピングを職業人が効果的に行うための支援をすることが有効と考えられる。

第4に、リーダーシップとはそもそも何なのか問い直さざるを得ないようなジレンマを感じる機会を設定することによって、リーダーシップに対する考え方の妥当性について職業人が再考する省察の機会を提供することが有効と考えられる。

リーダーシップに様々な考え方があることを示し、リーダーシップに対する考え方の妥当性を再考する省察を職業人に促すためには、限られた職業経験に基づいた持論のみを語る実践家よりも、多様な事例を対象とした研究に従事するとともに、リーダーシップに関する先行研究に精通した研究者教員の方が、固定化された考え方の枠組みにとらわれないプログラムを効果的に展開できるのではないかと考えられる。

しかしながら研究者教員においても、自身の持つ考え方の枠組みの妥当性を問い直すことは容易ではないだろう。したがってプログラム開発に際しては、同僚の実践者・研究者と相互に実践研究の交流を図り、プログラム開発に関する各々の考え方の枠組みの妥当性を省察しあいながら、実践研究（アクションリサーチ）を行うことが不可欠と考えられる。

【参考文献】

- Bass,B.M.,&Bass,R.(2008).*The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, & Managerial Application*, 4th ed. New York : Free Press, 25.
- Day,D.V.(2001).Leadership Development:A Review in Context.*Leadership Quarterly*,**11**(4), 583-586
- Day,D.V.,Fleenor,J.W.,Atwater,L.E.,Sturn,R.E.,&McKee,R.A.(2014).Advances in leader and leadership development:A review of 25 years of reserch and theory.*The Leadership Quarterly* ,**25**,63-82.
- Elliott,J.(1991). *Action Reserch for educational change*.Milton Keyne,CA:Open University Press.69-71.

- Fazio,R.H.,&Zanna,M.P.(1978).Direct experience and attitudes-behavior consistency-An information processing analysis. *Personality and social Psychology Bulletin*,4,48-51.
- Guthrie,V.A.,&Kelly-Redford,L.(1998).Feedback-Intensive programs. C.D.McCauley, R.S.Moxley,& E.V.Velsor(Eds.).*Handbook of Leadership Development*.Jossey-Bss.(金井壽宏監訳(2011). 『リーダーシップ開発ハンドブック』,68-108, 白桃書房)
- 波多野誼余夫・稲垣佳世子(2006).概念変化と教授.大津由紀夫・波多野誼余夫・三宅なほみ(編)『認知科学の招待 2-心の研究の多様性を探る-』,95-110.研究社.
- 金川舞貴子・佐野享子(2009).スクールリーダーの力量を身につけるーファシリテーション力育成.研究代表・小島弘道『スクールリーダー大学院における教育方法に関する開発的研究:2006-2008年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書』123-149.
- Knowles,M.(1980).*The Modern Practice of Adult Education:From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge.(堀薫夫・三輪建二監訳(2002).『成人教育の現代的課題ーペダゴジーからアンドラゴジーへ』,49-51.鳳書房.)
- Kolb,D.A.,(1984). *Experiential Learning:Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.39-60.
- Lewin,K.(1948).*Resolving Social Conflicts:Selected Papers on Group Dynamics*, New York: Harper.(末永俊郎訳(1969).『社会的葛藤の解決:グループ・ダイナミクス論文集』,第7版,271-274.東京創元社.)
- Lord,R.G.,&Maher,K.J.(1991).*Leadership and Information Processing-Linking perceptions and performance*.Boston Unwin:Harper Collins.33-54.
- Mezirow,J.(1991).*Transformative dimensions of adult learning*.Jossey-Bass.(金澤睦・三輪建二監訳(2012).『おとなの学びと変容:変容的学習とは何か』,217.鳳書房.)
- Mintzberg, H.(2004).*Managers not MBAs : a hard look at the soft practice of managing and management development*, Berrett-Koehler.(池村千秋訳(2006).『MBA が会社を滅ぼす:マネジャーの正しい育て方』,72-86.日経 BP 社.)
- Regan,D.T.,&Fazio,R.(1977).On the consistency between attitudes and behavior:Look to the method of attitude formation.*Journal of Experimental Social Psychology*,13,28-45.
- 佐野享子(2005a).ケース・メソッド授業における教師・学生間の相互作用に関する一考察ービジネス・スクールにおける討論授業での教師の発話に焦点をあててー.『京都大学高等教育研究』,11,1-11.
- 佐野享子(2005b).職業人を対象としたケース・メソッド授業における学習過程の理念モデルーD. コルブの経験学習論を手がかりとしてー.『筑波大学教育学系論集』,29,39-51.
- 佐野享子(2006).討論授業における経験学習サイクルと教師の役割ー職業人を対象とした授業例に基づいてー.『筑波大学教育学系論集』,30,1-12.
- 佐野享子(2007).ケースメソッド授業の展開における教師の発話の機能ー経営教育における教授方略上の意味を探る手がかりとしてー.『筑波大学教育学系論集』,31,1-13.

- 佐野享子(2013). ケースメソッド学習の効果を高める原理. 『Rcus Working Paper』 4 .
- 佐野享子・川口有美子・高橋望・柴田聡史(2013). スクールリーダー育成プログラムの開発に関する試論的研究—大学教員の「持論」を手がかりとして—. 研究代表・牛渡淳『専門職基準に基づく校長の養成・採用・研修プログラムの開発に関する実証的研究(その2) 2010～2012年度科学研究費補助金 基盤研究(B)研究成果報告書』 26-66.
- Schön,D.A.,(1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Basic Books. (柳沢昌一・三輪建二監訳(2007). 『省察的实践とは何か: プロフェッショナルの行為と思考』, 50-72. 鳳書房.)
- 篠原彰一(1990). 学習. 詫間武俊(編)『心理学(改訂版)』, 31-41. 新曜社.
- 鈴木宏昭(1996). 『類似と思考』. 共立出版株式会社.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations*, 8th ed. Pearson. 398-399.

付表 1 研修 A の授業展開（大学事務職員対象）

2014年度実施	2015年度実施	(授業意図)
<p><u>I 研修のねらい</u></p> <p>理論に照らして自身の職場経験を省察することにより、リーダーシップの発揮には多様なスタイルがあり、特定のリーダー・プロトタイプ像にしばられずにリーダーシップを発揮すればよいことにきづくなど、リーダーシップに対する「考え方の枠組み」を柔軟なものにすることができる。</p> <p><u>II 事前課題</u></p> <p>問1 ← 直接経験の省察</p> <p>これまでの業務経験を振り返り、下記についてそれぞれA4サイズ1枚程度で記述してください。（締め切りは2週間後に設定）</p> <p>(1) リーダーとして困った経験</p> <p>ご自身がリーダーとしての役割を果たす上で、困った経験やうまくいかなかった経験がありますか。その時に、①周囲の状況はどうだったのか ②あなたはどのように考えどのように行動したのか ③周囲の人々はどのように行動していたのか ④結果的にどうなったのか ⑤なぜそのような出来事が生じたと思うか ⑥自分自身でどのように行動すればよかったと思うかそれぞれ具体的に記述して下さい。</p> <p>(2) リーダーに対して困った経験</p> <p>あなたがリーダーと仕事をしている際に、困った経験やうまくいかなかった経験がありますか。その時に、①周囲の状況はどうだったのか ②そのリーダーはどのように行動していたのか ③あなたや周囲の人々はどのように考えどのよう</p>	<p><u>I 研修のねらい</u></p> <p>同左</p> <p><u>II 事前課題</u></p> <p>問1(1)のみ依頼</p>	<p>←職場経験の省察</p>

<p>に行動したのか ④結果的にどうなったのか ⑤なぜそのような出来事が生じたと思うか ⑥ リーダーがどのように行動すればよかったと思う か ⑦あなた自身がどのように行動すればよか ったと思うか それぞれ具体的に記述して下さ い。</p> <p>問2 ←リーダー・プロトタイプ像の省察 「優れたリーダーシップを発揮している人」とはど のような人だと思いますか。真っ先に思い浮か んだ内容を150字程度で記述して下さい。また、 記述した文章の中で、そのような人の特徴をよ く表していると思われる用語（キーワード）に下線 を引いてください。</p>		
<p>III 授業展開の実際</p> <p>0 趣旨説明：5分間</p> <p>1 直接経験の省察：50分間予定（→実際は 60分間実施）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ペアワーク25分：問1(1)どのように行動すれ ばよかったと思うか具体的に考える。違う職 場の者どおしでペアにする。 ・発表・全体討論25分：発表希望者及び典型例 の指名の後に討論（→実際は30分ずつ実施） <p>2 理論に即して検討：50分間 当該部分の資 料は1の後に配布</p> <p>(1) リーダーシップに関する理論</p>	<p>III 授業展開の実際</p> <p>0 趣旨説明：3分間 同左</p> <p>1 直接経験の振り返り：53分間</p> <p>1) リーダー・プロトタイプ像の省察： 5分間 問「優れたリーダーとはどのような リーダーだと思いますか。『（ ）なリーダ ー』のかっこ内にあてはまるキーワードを考 え、カードに書いて提出して下さい」</p> <p>2) ペアワーク：20分間 同左</p> <p>3) 発表・全体討論：30分間</p> <ul style="list-style-type: none"> ・IIIで説明する理論を用いて考察を深め ることができる典型例を授業者が選ん で発表を促す。 <p>2 理論に即して検討：50分間 同左</p> <p>(1) リーダーシップに関する理論</p>	<p>←各々抱いている リーダー・プロ トタイプ像を言 語化</p> <p>←職場経験の省察 ：ペアワークで新 たな気づきを得 る</p> <p>←リーダーシップ に対するこれま でと異なる</p>

<p>①M理論とロバストな2軸：問「ロバストな2軸の関係は？」</p>	<p>・取りあげた理論は同左</p>	<p>考え方があることに気づく</p>
<p>②変革型リーダーシップの功罪：問「“組織の先頭に立って変革を先導するリーダーが優れたリーダー”この考えに賛成？反対？理由は？」問1(2)より該当例を発表してもらい討論</p>	<p>・事前課題や全体討論で出された事例の中から該当するものを授業者が適宜紹介しながら説明</p>	
<p>③リーダーの役割の再定義</p>		
<p>④様々なリーダーシップのタイプ：共有型、浮遊型、セルフリーダーシップ</p>		
<p>⑤リーダーシップの基本原則：サーバント・リーダーシップ (2) リーダーシップとは</p>	<p>(2) リーダーシップとは：同左</p>	<p>←同上</p>
<p>①リーダーとフォロワーの相互作用</p>		
<p>②リーダーシップとリーダーは異なる(係員もリーダーシップ発揮が可能)</p>		
<p>③フォロワーによるリーダーシップ認知の重要性 (3) リーダー・プロトタイプ像</p>	<p>(3) リーダー・プロトタイプ像</p>	
<p>①リーダー・プロトタイプ像の確認 問「皆さんが持っていたプロトタイプにはどのような傾向が見られますか」 ・事前課題問2のキーワードのみ列挙して提示</p>	<p>①リーダー・プロトタイプ像の確認 問：同左 ・授業冒頭でカードに書かれた内容をボードに貼ったものを提示</p>	<p>←自分の抱いているプロトタイプを他者と比較して省察</p>
<p>②特定のプロトタイプを持つことの弊害</p>	<p>② 同左</p>	
<p>3 理論に照らしての再考：5分間予定 本日の結果を踏まえて事前課題に記入した経験を再考(→ 実際は実施できず振り返りシートへの記入を指示)</p>	<p>3 理論に照らしての再考：10分間 リーダーとして困った経験への応用 問「全体討論で出された事例を振り返りどのように行動すればよかったのか、理論に照らして新たな気づきが得られましたか」 ・受講者から意見が出された後、事例に理論を応用する際のポイントとなる考え方を授業者より示す</p>	<p>←理論を応用する際に重要となる点に気づく</p>

<p>4 まとめ（質疑応答）：5分間</p> <ul style="list-style-type: none"> ・フォロワーの立場から考えること ・最高のフォロワーになることがリーダーへの準備となること <p>5 研修全体の省察：振り返りシートの記入（1週間後に提出）</p> <p>問1：リーダーシップについて新たにどのような気づきが得られたか具体的に書いて下さい。</p> <p>問2：リーダーとして困った経験への応用</p> <ul style="list-style-type: none"> ・どのように行動すればよかったか、講義を通じて新たな気づきが得られましたか ・リーダーシップを発揮するためにこれからどのように行動しますか <p>以上について具体的に書いてください。</p>	<p>4 まとめ（質疑応答）：4分間</p> <p>同左</p> <p>5 研修全体の省察 同左</p> <p>問1：左記に加え、何を契機としてそのような気づきが得られたのか付記</p> <p>問2：同左</p> <p>6 新たな職場経験の省察（半年後に提出）</p> <p>問：講義の内容が仕事に活かされた場面がありましたか。具体的な行動に結びついていなくても、意識や態度に何らかの変化がありましたら、具体的に記述して下さい。</p>	<p>←過去の職場経験を理論に照らして省察し、考え方の枠組みを柔軟にして、新たな行動へと結びつけることができるような意識を醸成</p> <p>←研修で学んだことが職場経験に活かされているか省察</p>
--	---	--

付表 2

授業 B の授業展開 (学校教員対象)

2014年度実施	2015年度実施	(授業意図)
<p><u>I 授業のねらい</u></p> <p>理論に照らして自身のグループワーク体験を省察することにより、リーダーシップの発揮には多様なスタイルがあり、特定のリーダー・プロトタイプ像にしばられずにリーダーシップを発揮すればよいことにきづくなど、リーダーシップに対する「考え方の枠組み」を柔軟なものにすることができる。</p> <p><u>II 事前課題：リーダー・プロトタイプ像の省察</u> (2014年度研修Aと同じ)</p> <p>問「優れたリーダーシップを発揮している人」とはどのような人だと思いますか。真っ先に思い浮かんだ内容を150字程度で記述して下さい。また、記述した文章の中で、そのような人の特徴をよく表していると思われる用語(キーワード)に下線を引いてください。</p> <p>0 グループの実施と成果の発表</p> <ul style="list-style-type: none"> ・8人×6グループ。 ・4時間のグループワーク後グループごとに成果の発表、 ・リーダーを決めるグループと決めないグループを半数ずつにする(テーマ:学校経営や授業へのマーケティング理論の応用例の提案) ・グループワークに参加しながら、うまくいった場面/うまくいかなかった場面について「行為内省察」するよう指示。 	<p><u>I 授業のねらい</u></p> <p>同左</p> <p><u>II 単元前の課題：当該授業の冒頭で実施 リーダー・プロトタイプ像の省察</u> (2015年度研修Bと同じ)</p> <p>問「優れたリーダーとはどのようなリーダーだと思いますか。『()なリーダー』のかつこ内にあてはまるキーワードを考え、カードに書いて提出して下さい」</p> <p>0 グループワークの実施と成果の発表</p> <ul style="list-style-type: none"> ・5人×6グループ ・同左 ・リーダーを決めないで活動するよう指示 ・同左 	<p>←各々抱いているリーダー・プロトタイプ像を言語化</p>
<p><u>III 授業展開の実際</u></p> <p>1 グループワークの省察：25分間</p> <ul style="list-style-type: none"> ・振り返りシート配布。 各自シートに記入した後、グループごとに討論。 その後全体討論。 ・振り返りシートはリーダーを決めたグループと決め 	<p><u>III 授業展開の実際</u></p> <p>1 グループワークの省察：25分間</p> <ul style="list-style-type: none"> ・同左 ・振り返りシートは各グループ同じ様式 	<p>←グループワーク経験の省察：グループ討論で新たな気づきを得る</p>

<p>ないグループで異なる</p> <p>(1)リーダーを決めたグループの質問項目</p> <p>①リーダー役割の異動について：リーダーはどのような役割を果たしていたか。当初決めたリーダーが最後までリーダー役を勤めていたか/リーダーと他のメンバーとの間で途中から役割の変化があったか（どのような変化があったのか）</p> <p>②活動にあたっての意識と行動：リーダーはどのような意識でどのように行動することを意図していたか。結果はどうであったか/他のメンバーはどのような意識でどのように行動することを意図していたか。結果はどうであったか。</p> <p>③活動の評価：良かった点と反省点（具体的に。なぜそのように考えたのか）</p> <p>(2)リーダーを決めなかったグループの質問項目</p> <p>①リーダーの役割について：リーダーシップを発揮していたメンバーはいたか。その人はどのような役割を果たしていたか（発揮していたメンバーが複数いたのならそれぞれどうであったか）</p> <p>②活動にあたっての意識と行動：メンバーはどのような意識でどのように行動することを意図していたか。結果はどうであったか。</p> <p>③活動の評価：良かった点と反省点（具体的に。なぜそのように考えたのか）</p> <p>・全体討論では、リーダーを決めたグループと決めないグループに差があるか討論を通じて考察する。</p> <p>2 理論に即して検討：50分間 当該部分の資料は1の後に配布</p> <p>・取りあげた理論は研修Aと同じ</p> <p>・関連する他の教員の授業資料を事前に入手し内容が重複しないことをあらかじめ確認。</p> <p>(1) リーダーシップに関する理論</p> <p>①PM理論とホバステナ2軸：問「ホバステナ2軸の関係は？」</p>	<p>・質問項目は(2)と同じ</p> <p>・全体討論ではグループごとの特徴について考察。</p> <p>2 理論に即して検討：50分間</p> <p>同左</p> <p>(1) リーダーシップに関する理論</p> <p>取りあげた理論は同左</p>	<p>←リーダーシップに対するこれまでと異なる考え方があることに気づく</p>
---	---	---

<p>②変革型リーダーシップの功罪：問「“組織の先頭に立って変革を先導するリーダーが優れたリーダー”この考えに賛成？反対？理由は？」</p>	<p>・全体討論で出された事例の中から該当するものを授業者が適宜紹介しながら説明</p>	
<p>③リーダーの役割の再定義</p>		
<p>④様々なリーダーシップのタイプ：共有型、浮遊型、セルフリーダーシップ</p>		
<p>⑤リーダーシップの基本原則：サーバント・リーダーシップ (2) リーダーシップとは</p>	<p>(2) リーダーシップとは：同左</p>	<p>←同上</p>
<p>①リーダーとフォロワーの相互作用</p>		
<p>②リーダーシップとリーダーは異なる(係員もリーダーシップ発揮が可能)</p>		
<p>③フォロワーによるリーダーシップ認知の重要性 (3) リーダー・プロトタイプ像</p>	<p>(3) リーダー・プロトタイプ像</p>	<p>←自分の抱いているプロトタイプ</p>
<p>①リーダー・プロトタイプ像の確認：グループ討論の後 全体討論 問「皆さんが持っていたプロトタイプにはどのような傾向が見られますか。例：グループ内で多く見られた意見は？／この発想は他のメンバーには見られなかった！という意見は？」</p>	<p>①リーダー・プロトタイプ像の確認：同左 問：同左</p>	<p>を他者と比較して省察</p>
<p>・事前課題問2のキーワードのみ列挙した資料を配付</p>	<p>・授業冒頭でカードに書かれた内容を列挙した資料を配付</p>	
<p>②特定のプロトタイプを持つことの弊害</p>	<p>② 同左</p>	
<p>3 理論に照らしての再考：20分間 ・グループワークの省察結果の再検討(グループ討論)の後に全体討論 問「理論に照らすとどのようなリーダーの役割やリーダーシップが新たに見えてきますか」</p>	<p>3 理論に照らしての再考：20分間 同左</p>	<p>←理論に照らしてグループワーク体験を新たに省察。グループ討論で新たな気づきを得る</p>
<p>4 まとめ(質疑応答)：10分間 ・フォロワーの立場から考えること ・最高のフォロワーになることがリーダーへの準備となること</p>	<p>4 まとめ(質疑応答)：10分間 同左</p>	

<p>5 講義全体の省察：15分</p> <p>振り返りシートの記入</p> <p>問1 本日のセッションを通じて新たな気づきを得られた点があれば具体的に記述して下さい。</p> <p>問2 今後リーダーとして/フォロワーとしてどのように行動していきたいと思うか、具体的に記述して下さい。</p> <p>5' 授業展開の感想</p> <p>授業直後に現職者のみに授業展開についての感想をメールで求める。</p>	<p>5 講義全体の省察：15分</p> <p>同左</p> <p>問1：左記に加え、何をきっかけとしてそのような気づきを得られたのか付記。</p> <p>問2：同左</p> <p>5' 授業展開の感想 同左</p>	<p>←過去の職場経験を理論に照らし省察し、考え方の枠組みを柔軟にして、新たな行動へと結びつけることができるような意識を醸成</p>
---	--	--

教職大学院での学習を通じた現職院生の組織認識の変容 —京都連合教職大学院での実践を通じて—

水本 徳明¹

1. 研究の目的と方法

1.1 研究目的

本研究は、教職大学院での学習を通じて、現職院生が教職員、学校組織、リーダーシップに関する認識をどのように変容させるのかを明らかにし、その変容をもたらす要因について考察することである。山本・曾余田（2016）が整理しているように、教職大学院における力量形成には様々な期待がかけられている。本研究では「期待」ではなく、教職大学院における実践の事実から現職院生の認識の変容を捉えることを試みる。

認識の変容に着目するのは、組織の動態において「パラダイム」が極めて重要だからである（加護野 1988）。教職大学院の役割であるスクールリーダーを育成するという観点から考えた場合に、マネジメントのスキル以前の問題として、組織成員や組織に関する認識がまず問われなければならないということである。ワイク（2001, 20 頁）が「人は自分たちが信じていることをすでに押しつけた世界をつくり、次にその世界を見ることによって物事の意味を作り出すのである。人は自分自身の発明を発見する」と述べているように、意味形成が再帰的であるとするなら、豊かな意味形成のためには「自分たちの信じていること」の柔軟性や「自分たちの信じていること」からの解放が必要である。スクールリーダーの育成においても、「自分たちの信じていること」をどう変容させるかが課題になる。

また、スキルの形成（のみ）ではなく認識の変容を促すことが、たとえば教育センターなどで実施される研修とは異なる「大学院知」（小島 2009）の形成につながるものと考えられる。その意味で、本研究は一つの教職大学院における取り組みが、「大学院知」の形成につながっているのかを検証する試みでもある。

1.2 研究方法

京都教育大学大学院連合教職実践研究科²（以下、京都連合教職大学院）における「学校組織改善の理論と手法」（後期、学校経営力高度化コース必修科目、担当は筆者）の第 15 回の事前課題、『教職専門実習みなし審査』の時点と比べて、次の諸点に関する認識がどう変わったか振り返ろう。(1) 教職員の捉え方、(2) 学校組織の捉え方、(3) リーダーシップの捉え方」における記述内容をデータとする。「教職専門実習みなし審査」とは、京都

¹ 同志社女子大学、京都教育大学大学院連合教職実践研究科

² 筆者が勤務するこの研究科は、「大学院知」に支えられた「人間教師」の育成を理念としている。授業力高度化、生徒指導力高度化、学校経営力高度化の 3 コースがあり、学校経営力高度化コースは教員等の経験 10 年以上が出願資格となっている。

連合教職大学院において実習科目（3科目）修了と同等の力量があるとみなせることを審査するもので、学校経営力高度化コースの院生は全員が受ける。手続きとしては、4月から6月にかけて勤務機関（学校、教育委員会）の組織と経営について分析して課題を明らかにし、改善のためのビジョンを構築する。それをレポートとして提出し、審査を受ける。

2015年度の「学校組織改善の理論と手法」では、スティーブンP.ロビンズ『新版 組織行動のマネジメント』（高木晴夫訳、ダイヤモンド社、2009年）をテキストとして、毎回該当章を読んで事前課題に答えてきて、授業ではそれに基づく演習を行った³。第13回と第14回では、組織文化と組織構造の観点から勤務校を分析して、組織開発プランを作成して、「教職専門実習みなし審査」のレポートと比較した。それを踏まえて、2016年1月28日の第15回で上記の事前課題の提出を求めたものである。本研究のデータは、年度末の時点において年度初めの自分の認識（教職員、学校組織、リーダーシップに関する認識）を振り返り、それがどう変化したかを個々の院生が記述したものである。

対象者は小学校教員6名、中学校教員4名、教育委員会嘱託（退職中学校校長）1名の計11名である⁴。最後の1名以外には、管理職の経験はない。また、最後の1名以外はフルタイムの院生であり、1年間で教職大学院を修了した。

データ分析には質的データ解析ソフト NVivo11 を用いて、コーディングを行った。

2. 結果

2.1 教職員の捉え方

教職員の捉え方としては、年度初めにおいては外面的な見方しかできていなかったというコメントが最も多い（3名）。具体的には、「年齢や経験年数」「見えている姿」「システム

³ たとえばテキストの「コミュニケーション」の章を扱った回では、「あなたの経験の中から、学校においてコミュニケーションがうまくいかなかった事例について検討しよう。」というテーマで、「①その場合、コミュニケーションがうまくいかないことで、学校にどのような問題が生じていたのか記述しよう。」「②図表 9-2（236頁）を参考に、その事例のネットワークを記述しよう。」「③その事例で効果的なコミュニケーションを阻んでいた要因を検討しよう。」という事前課題を課した。そして、授業は次のように展開した。

10分 前回の振り返り

15～20分 個人：昨年度1年間、職場で自分が誰とどういうコミュニケーションを行い、それがどういう意味を持ち、どういう影響を自分にもたらしているかを記述する。また、自分にはどういうコミュニケーションがあり、どういうコミュニケーションがなかったのか考察する。

30分 ペアになって語り、訊く。自分にとってのコミュニケーションの意味を考える。4分語り 3分訊く（2ラウンド）

30分 全体討議：教員にとって職場でのコミュニケーションがどのような意味を持っているか、今の学校に欠けているのはどのようなコミュニケーションなのか、どういうコミュニケーションづくりを行うかを考察する。

⁴ 受講者にはほかに高校教員1名がいたが、第15回は体調不良により欠席していたため、対象に含まれていない。

化された表面上のもの」という表現で外面的な見方しかできていなかったことが表明され、「そこに本来あるはずの個々の教員のモチベーションや感情などの意識の面についての考察がなかった」「その人がそうなってしまう理由や原因についてまで、深く考えていなかった」「一人一人がどんな人で、どんな考えを持ってどのように学校に関わっているのかということ（考えていなかった）」ことが反省されている。

それに対し、年度末では何らかの形で教職員の内面に注目するようになったことに10名が触れている。内面を表現する多様な言葉が使用されている。「価値観」「考え方」「考え」「思い」「意識」「信念」「視点」「職務についてどのように見ているか」「モチベーション」「動機づけ」「感情」「意欲」「目標が受け入れられること」「パーソナリティ」などである。

こうした内面への注目が、学校における教職員の多様性を承認することにつながっている(4人)。**【データ1】**に示すコメントは典型的である。

【データ1】 個々の教職員の見えている姿や、それに伴う学校組織に対する影響については一定の分析をしていたが、その人がそうなってしまう理由や原因についてまで、深く考えていなかった。教職員の見えている姿は確かに影響の大きいものであるが、その奥にあるものをきちんと見なければ、組織も個人も変えることはできないと感じた。若手教員がなぜベテラン教員を批判するのか、逆にベテランが若手に対して引いてしまうのはなぜか、例えば、職務特性モデルに当てはめて考えると、ベテランと若手では、そもそも違うし、違って当たり前なのだと感じた。一人一人の見ているもの、価値観の違いは経験に影響され、経験は動機づけに影響されている。生徒からの反応や現実的な責任の感じ方は異なるし、それによって自分の仕事に対する感じ方が変わる。

教職員を行動の外側でのみとらえて、同僚と一致した行動をとらないことを否定的に理解していたが、内面(視点や考え)に注目するようになると行動の必然性が理解できるようになる。そこでひとまず教職員の多様性を承認したうえで、関わり方を検討する必要があるという認識の転換がもたらされている。また、行動の多様性の背後にある内面の多様性を規定する要因として、経験という要因が認識されている。こうした理解を促した学習として、組織行動論における職務特性モデルに言及している。

2.2 学校組織の捉え方

年度初めにおいて学校組織とは校務分掌のことだと思っていたと述べた者が5名に及んだ。たとえば、「学校組織というと、校務分掌の組織図が頭に浮かび、それが組織を表すものだと思っていた。組織改善でも、分掌表をもとにどう変えるかということを中心に考えていた」と述べている。ここから二つのことを指摘することができる。一つは、初期における組織理解が校務分掌を中心になされており、学年、学級、学級担任制、教科担任制、チームティーチングなど、教育組織や学習組織が学校組織理解から除外されていること

である。教育活動が個業として理解されていることの裏返しと解釈することができる。いま一つは、組織が図として表される静態的なものとして認識されていることである。しかも、「それぞれが役割分担されていて、明確に独立したもの」あるいは「組織を一つの木として捉えるならば、木全体を見ることもなく、それを支える幹を見ることもなく、ただ先端に位置する枝葉しか見ていなかった」というように、全体の構造よりも結果として分担された部分のみが注目されている。対象となった院生のほとんどに管理職経験がなく、学校組織を全体として把握する経験が乏しいことが背景にあると推察される。

こうした組織観が、年度末には動的な組織観に変容したとほとんどの院生（9名）が述べている。コミュニケーション、政治、コンフリクト、集団、チームなどの概念によって組織が動的にとらえられるようになる。三つのデータを示す。

【データ 2】授業の中で、個人の動機付けから、チーム、集団とその関わりを広げながら考えを深めていったが、ある組織を指して、その組織が〇〇であると言ったときに、その成員全体がそうであるかのような見方をしがちであるが、実際は、その成員一人一人の個別の意識や相互の関わりによって生成されるアウトプットであり、外部から見える組織のあり方を考える上で、視野が広がったように感じる。

【データ 3】教職員の考えや価値観はそれぞれである。それぞれの教職員をつなげる手段としてはコミュニケーションが基盤となるのは間違いない。そのコミュニケーションネットワークが組織となると考える。校務分掌組織図により職務分担された中で、専門的にコミュニケーションを行い、協働することで学校教育目標の実現がなされる。

【データ 4】さまざまなコンフリクトが起きている。ベテランや子育て中の教員は高学年を持ってないという回避や、中堅・若手教員の発言力を認めるといった「妥協」など、コンフリクト処理方法がみられる。

前述のように教職員に関する理解ではその多様性が承認されるようになるが、いずれのデータからも、そのことが多様な教職員間の相互行為としての動的な組織理解につながっている。【データ 3】が明確に述べているように、教職員間の相互行為は決して調和的、同調的なものばかりではなく、コンフリクトや妥協といった対立とその処理が当たり前であることを認識するようになってきている。【データ 2】では講義のテキストの構成が組織理解の変容を促したことを指摘している。本科目のテキストは、第Ⅰ部が「組織行動学への招待」（1章）、第Ⅱ部が「組織の中の個人」（5章構成）、第Ⅲ部が「組織の中の集団」（6章構成）、第Ⅳ部が「組織のシステム」（4章構成）となっており、個人から集団、システムへと前の内容を組み込みながら視野を広げていく構成になっている。【データ 2】はそのような

テキストの構成が、動的な組織認識の構築につながったことを指摘しているのである。

さらに、先の【データ 1】と同じ院生は「組織もそうなるにはそうなるだけの理屈があることを学んだ」と述べている。【データ 1】では、教職員個人について「その人がそうになってしまう理由や原因」を指摘していたが、組織についてもある状態になるにはその理由（理屈）があることを理解するようになったというのである。個人についても組織についても、現状が現状のようであるには何らかの必然性があることを理解したうえで、そこに関わっていくことの重要性を認識するようになっている。

このように組織を捉える視野が動的なものになると、「個業」と言われるものも実は組織的に成り立っていることが理解されるようになる。【データ 5】はそれを明瞭に語っている。

【データ 5】学校組織の集結力は、一般企業と比べるとはるかに弱いものであると感じている。その分、個人の活動によって成り立つ部分が大きいと考えている。企業は、無い方が良いのであるが誰かが業績を落としても、別の誰かがその失敗をカバー出来れば良いとし、事業に対して組織一丸となって行動する。学校は全員の個業を成立させ、その成功の積み上げを組織の成果に繋げる。1組の失敗があっても、2組がそれ以上に良ければよいというわけではない。学校組織の捉え方として、改革に向け、出来る教員から始めようというのは間違いで、少しでも良いから全ての教員で始めようとするのが正しいと考えを変えた。組織を作るということは、分掌表や行動計画を作るのではなく、メンバー一人ひとりを育てることと考えた。

個業が非組織的な在り方としてではなく、学校組織特有の組織のあり方として捉えなおされ、そこから「少しでも良いからすべての教員で始める」「メンバー一人ひとりを育てる」というマネジメントについての知見につながっている⁵。

2.3 リーダーシップの捉え方

年度初めのリーダーシップ理解について記述した 5 名のうち 4 名が、前に立って引っ張るリーダーシップイメージを記述している。たとえば「学校のリーダーは校長で、その校長は、力量を高め、学校を引っ張っていくような強い力をもったほうが良いと思っていた」、あるいは『『強いリーダーシップのもとで』といわれることがあるように、リーダーシップは集団の先頭に立って、強い影響力を集団に与えるような存在として捉えていた」と述べ

⁵ 総体として利益が上がればよい企業とは異なって、「1組の失敗があっても、2組がそれ以上に良ければよいというわけではない」という学校の業績の特性は、当たり前には認識されるべきことではあるが、実はそうはなっていない。学力調査の平均点を重視する風潮は、「1組の失敗があっても、2組がそれ以上に良ければよい」（それで平均点が上がるから）と認識されていることを示している。自治体単位で考える場合も同様である。

ている⁶。

年度末には、こうしたリーダーシップイメージが変化したことに全員（11名）が言及している。

第一の変化は、リーダーシップの質に関する認識の変化である。表1に示すように、多様なリーダーシップの在り方が語られている。上述の教職員及び組織の認識の変化との関連で興味深いのは、「コミュニケーションと関係づくり」とカテゴリ化した内容である。教職員の多様性が承認され、そこから組織が動的なものとして認識されるようになると、「批判」や「コンフリクト」の存在が前提とされうえて、それを積極的に活かすことがリーダーシップとして重視されるようになるのである。さらに、あえて何もしないこともリーダーシップとして意味づけられるという認識ももたらされている。コンティンジェンシー理論などを学習し、自らの経験を振り返ることで、効果的なリーダーシップの多様性が認識されるようになっていったのではないかと推察される。

第二の変化は、リーダーシップの主体に関する認識の変化である。たとえば【データ6】のように、リーダーシップは校長だけが発揮しているのではないという認識が明確に述べられるようになる。

【データ6】学校の組織変革のキーパーソンは、スクールリーダーにあるという認識が自身では支配的だったが、実態を見てみると必ずしもそうとは言えない面もあり、ミドルリーダーの果たす役割、あるいは若年層教員が変革に寄与する側面も往々にしてあるという認識にいたった。

ここで述べられている「スクールリーダー」は校長や教頭の管理職を指すと考えられる。ここでは、管理職だけでなくミドルリーダーや若年層教員もリーダーシップを発揮しているという認識に至ったことが述べられている。表1に示したように、誰もがセルフ・リーダーシップを発揮することの重要性にも着目されるようになっている。しかも、【データ6】では「実態を見てみる」ことによってその認識の変容がもたらされたことが指摘されている。講義では、テキストのテーマに沿って勤務校の実態を分析することを事前課題としたり、授業中での演習課題としたりすることを繰り返した。グループの中の誰か一人の勤務校を取り上げて、グループで分析するなどの演習も行った。こうしたことから、単にテキストを読んで知識としてリーダーシップに関する認識を変容させたのではなく、実態を分析することを通じてリーダーシップに関する認識の変容がもたらされているのである。

⁶ 残りの一人は、「以前は、校長のリーダーシップが無くても、ミドルリーダーが要所にいれば校長は大きな役割は必要ないと考えていた。しかし、スクールリーダーの役割は大きく、校長のリーダーシップは必要で、そこに組織されるミドルリーダーが力を発揮する組織が目指すべきものである。」と述べている。

表1 年度末に述べられたリーダーシップ

カテゴリ	具体的な記述内容
ビジョン構築	全体的なビジョンを構築する
動機づけ	教職員にやる気を持たせる 職務に関するモチベーションを高める 目標の重要性を魅力的にリーダーが語ることで教職員の動機づけを高める
目標達成への指導	(教職員) 一人一人に明確なビジョンを持たせる手立てをとる (ビジョンを) 具現化するための具体的行動を規定する
コミュニケーションと関係づくり	自分への批判も含めて、いろいろな意見を出し合い議論し合える場を設定する 教職員にポイントのずれない議論をさせる 教員同士を結び付ける コンフリクトの存在を活かす
人材育成	率先できる人材を育てる 世代のリーダーを育てる 学校経営の根幹のリーダーと分掌、分会ごとのリーダーをつく(る) メンバー一人ひとりを見通し、如何に一人ひとりに適切な助言ができるか
セルフ・リーダーシップ	立場に関係なく、学校と言う組織の中で、よりよい学校をめざして自分に何かできるかを理解し、行動できるということが大事
何もしない	何かしなくてはならないと思っていたが、何もしないことも大事だと思うようになった

第三に、校長のリーダーシップについては、次の2点の認識がもたらされている。第一は、ミドルリーダーのリーダーシップをコーディネートするリーダーとしての校長である。3名の院生がそれに言及し、たとえば「学校内にある多段階のリーダーシップを学校運営にどう生かすかというリーダーシップをコーディネートする役割が重要」と述べている。第二は、場合によっては積極的に働きかけないことが効果的な場合もあるという認識である。2名がそれに言及し、たとえば「校長が強いリーダーシップを前面にださないほうが上手く行く場合もある」と述べている。

3. まとめと考察

以上で見てきた認識の変化の基本的な部分は、図1のようにまとめることができる。すなわち、教職員に関する捉え方は外面的な捉え方から内面に注目した捉え方になり、その結果教職員の多様性が承認されるようになる。次にそれが、多様な教職員間の相互行為として組織を動的にとらえる組織認識の変容につながっている。さらにそのことが、教職員の内面や相互行為に関わる多様なリーダーシップ認識をもたらし、それがリーダーシップを発揮する主体の多様性に関する認識につながっている。

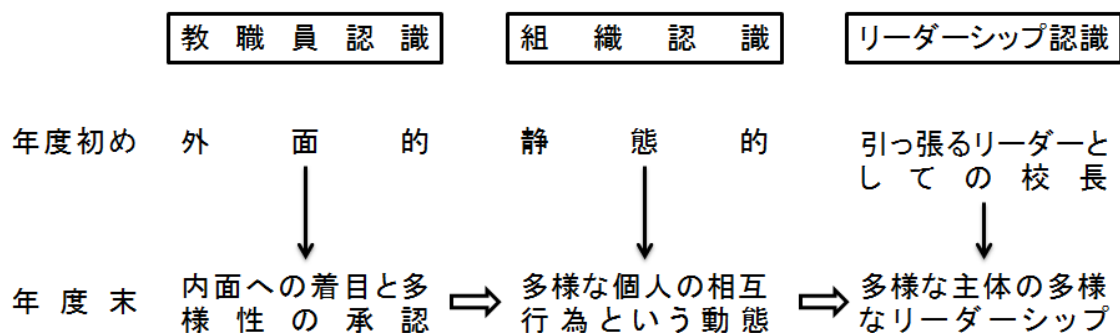


図1 教職員、組織、リーダーシップに関する認識の変容の基本部分

こうした認識の変容のプロセスの中で、次の2点における必然性の認識とでもいうものが成立する可能性が示されている。第一は、逸脱と認識され否定的に捉えられていた事態に、ある種の論理性や必然性が認められる場合である。否定的に捉えられていた個人の行動が、内面（組織成員としての認識や感情）から解釈すればある種の論理性を持っていると納得される場合がある。また、否定的に捉えられていた組織の状態が、コンフリクトや政治の結果としてある種の必然性を持って成立していると解釈される場合である。第二は、学校の組織特性の必然性が認識される場合である。個業という、協働が重視される近年の風潮の中でややもすると否定的に捉えられる傾向のある学校の組織特性が、教育という課業に伴うある種の必然性を持っていることが了解されることがある。この二つの面での必然性をいったん理解したうえで、そこにどう関わるかがリーダーシップの課題として認識されるようになるといえよう。

ところで、以上のような変容は、本科目によってのみもたらされたわけではない。対象となった院生は、この1年間に教職大学院に求められている共通必修科目と学校経営力高度化コースの必修科目を全員が履修しているほか、それぞれの関心に応じて選択科目を履修している。カリキュラムの中の様々な要素が関連しあいながら変容をもたらしたというしかないが、本科目との関連で言えば、次のような影響があったのではないかと推察することができる。

第一に、テキストの影響である。学校のマネジメントではなく、一般の組織行動論のテキストを用いたことによって、一般的な視点から教職員や学校組織を捉えることとなった。いわば普遍的な理論によって捉えることを通じて、ある事態が成り立っている必然性や学校の組織特性が生じる必然性を理論的に解釈する可能性が開かれたと考えられる。また、テキスト内容の構成が、個人を出発点におき、集団、システムと展開する形になっていたことが、外面的、静態的な認識を個人の内面に注目した動態的な認識に変容させることにつながった可能性がある。

第二に、事前課題や演習を通じて、一定の視点から勤務校の実態分析を行うことを繰り返したことは、自己の経験を振り返り、組織行動論的に意味づけることとなった。そのことが、前述のような認識の変容につながったと考えることができる。年度初めの認識が自

己の経験とは食い違っていたことに気づくことになったといってもよい。教員は、勤務する中でよく吟味することもなく様々な言説にさらされ、影響を受けて教職員や組織、リーダーシップに関する認識を形成してきていると考えられる。本科目においては、これまで持ってきた認識を一度カッコに入れて、理論や研究を背景に自己の経験を意味づけなおすことになったのではないかと推察される。また、演習では勤務校を分析するだけでなく、改善策について意思決定することを求めた場合もあった。あえてリーダーとしての役割を果たす場面を設定したことが、あの手この手を考えざるを得ない、その結果多様なリーダーシップを想定せざるを得ない状況をもたらしたのかもしれない。

小島（2009）は、大学院におけるスクールリーダー教育の役割として、①教育的識見の視野を広げ、深める、②教職経験を通じて獲得した学校経営に関する知や技の深化、展開、検証、③教職経験や研修等では獲得が困難な知の学び・研究、④学校経営にかかわる知とその実践活用にかかわる知の学び・研究、⑤学校づくりのビジョンや戦略にかかわる知の学び・研究の5点を指摘している。本研究で明らかにしてきた認識の変容は、「②教職経験を通じて獲得した学校経営に関する知や技の深化、展開、検証」にあたるといえよう。院生本人が表明した限りでのものではあるが、大学院の役割の一端が果たしているといってもよいのではなかろうか。もちろん、すべての院生に同様に認識の変容がみられるわけではない。認識の変容を促す効果的なカリキュラムや指導方法の開発が課題とされることは言うまでもない。

以上の2点は現段階では推察の域を出ない。今後、教職大学院での教育実践を積み重ね、より精緻なデータ収集を行うことを通じて、検証することを課題としたい。

【参考文献】

加護野忠男 1988 『組織認識論』千倉書房。

小島弘道 2009 「スクールリーダー教育における〈大学院知〉とは何か」『学校経営研究』34、大塚学校経営研究会、1-10 頁。

ワイク、カール・E 2001 『センスメイキングインオーガニゼーションズ』遠田雄志・西本直人訳、文眞堂。

山本遼・曾余田浩史 2016 「教職大学院に期待される力量形成」牛渡淳（研究代表）『「校長の専門職基準」を踏まえたスクールリーダー教育の可能性』（平成25年度～平成27年度科学研究費補助金（基盤研究(B)) 研究成果報告書）、87-102 頁。

コーチング的な関わりによるリーダーシップ開発 —学校への入り込み支援を事例として—

曾余田浩史¹・曾余田順子

1. 研究目的と背景

本稿の目的は、筆者が行なった学校への入り込み支援を事例にして、リーダーシップ開発においてコーチング的な関わりが持つ意味を検討し、リーダーシップ開発をめざす大学院教育の在り方について示唆を得ることである。

1.1 研究の背景

近年、学校における指導的役割を果たし得るスクールリーダーの養成を目的とした教職大学院やコースが次々と開設されている。そこで行われる教育は「理論と実践の往還」を基本理念としている。その際、「理論と実践の往還」をどう捉えるかによってスクールリーダーの養成（リーダーシップ開発）の在り方は大きく異なってくる。「学校経営の臨床的アプローチ」（曾余田,2004）を手掛かりに教職大学院等の「理論と実践の往還」のあり方をモデル化すると、図1のように5つに分類できる。各モデルの特徴は次のとおりである。

Aモデル…このモデルは、スクールリーダーの専門性を、厳密性や客観性の高い研究知や理論（形式知）と捉える。その大学院教育は研究論文の作成が中心であり、そこで獲得した研究の力量が学校現場の実践でも生きるという前提である。

B-1 モデル：このモデルは、「学校マネジメントをどうすればよいか（Know-How）」という処方箋的・手法的な知（形式知）をスクールリーダーの専門性と捉え、それを学校現場の実践へ適用する力量を身に付けるというモデルである。教育センターがその典型であり、多くの教職大学院もこのモデルである。

B-2 モデル：このモデルは、優れたベテラン校長のマネジメントの仕方（暗黙知）を専門性と捉え、シャドーイングや実務実習によってそれを学ばせるモデルである。B-1 と B-2 を組み合わせた教職大学院は少なくない。

Cモデル：このモデルは、暗黙知と形式知の相互循環を通じて学校現場から新たな形式知を創造しようとするモデルである。このモデルは、学校現場の実践から離れた大学院における Know-Why の省察（とくに暗黙知の形式知化）を通して、スクールリーダーの戦略形成や意思決定の力を高めることをねらいとする。

Dモデル：このモデルも、Cモデルと同様に、暗黙知と形式知の相互循環を重視するモデルである。このモデルがCモデルと違うのは、学校現場の実践の中で省察（暗黙知と形式

¹ 広島大学

知の循環)する力を高めることをねらいとしている点である。その前提には、ミンツバーグ(1973)が指摘するように、①マネジメントは事前にしっかりと戦略形成(意思決定)してから実行する営み(B-1、Cモデル)ではなく、実践をしながら漸進的に戦略形成・実現する営みである、②マネジメントはアートないしクラフト(技)なので、理論(形式知)を習得してそのまま適用できるものではなく、実践・仕事を通じた省察によって学習するもの(ただし、新しいものの見方を与えてくれる理論やコンセプト(形式知)が無ければ、実践や経験から多くを学び取ることはできない)という認識がある。その力量形成の方法は、現場の実践から離れて行なうケースメソッドよりも、実際の仕事を通じた省察によって学習を促進するアクション・リサーチなどを重視する。

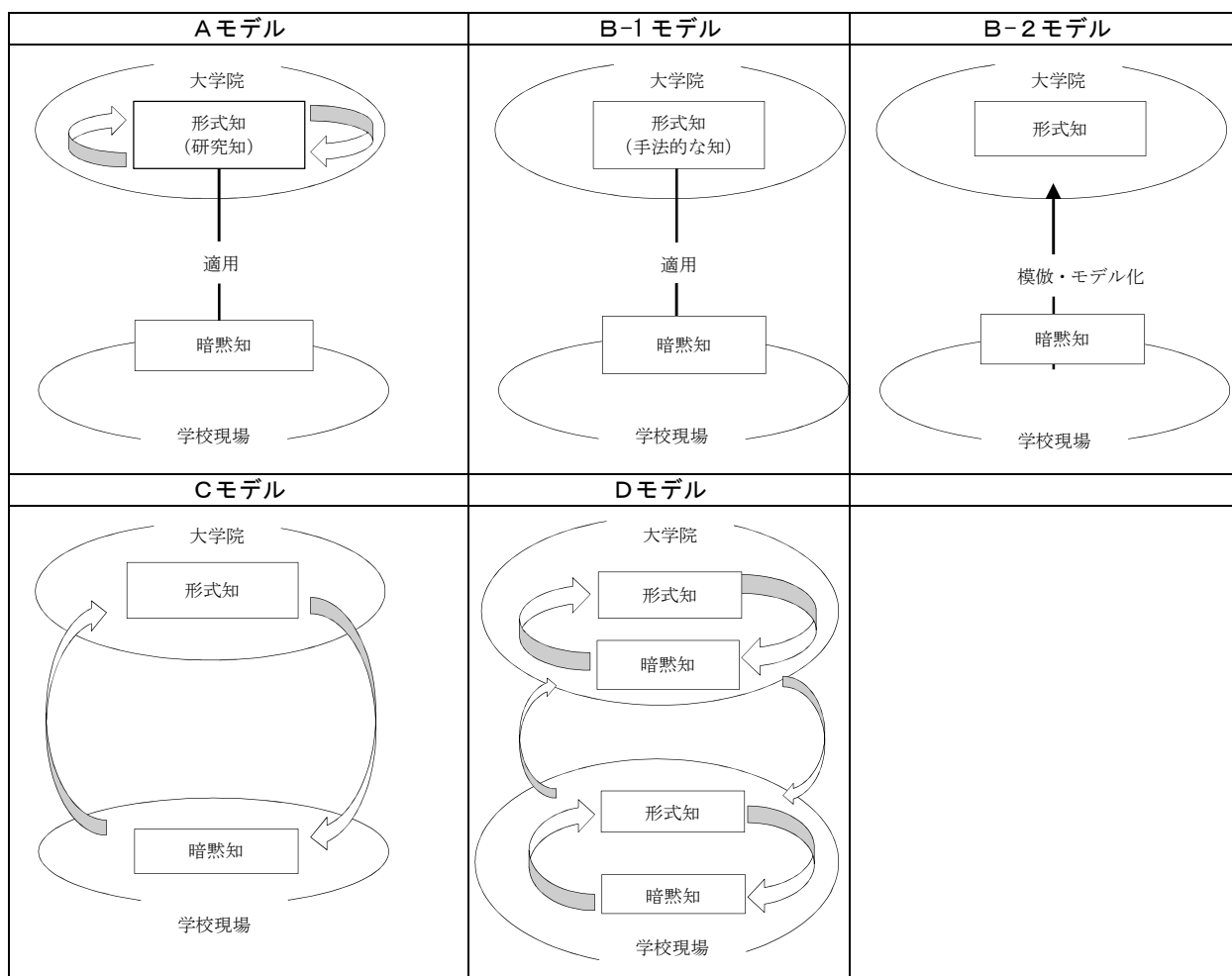


図1 「理論と実践の往還」の諸モデル(沖野ら(2015)と山本・曾余田(2016)を修正して作成)

本稿で提案したいと考えているのは、実際の仕事を通じた省察によって学習を促進するDモデルに立ったリーダーシップ開発(スクールリーダー教育)である。このDモデルにおいて重要となるのは、実際の仕事を通じた学習(暗黙知と形式知の循環)をいかに促進す

るかである。その際、学習者（クライアント）に対する講師のコーチング的な関わりが鍵となる。

コーチング（coaching）は、人材育成や組織開発における重要なコミュニケーション技法である。コーチングの定義はその系譜により様々あるが、一般的にその特徴は、可能性や答え、それらを見つける力は全てクライアント（コーチングを受ける人）に具わっているという前提に立ち、クライアントの力や可能性を引き出し行動化を促すことにあると言えるだろう。コーチ（コーチングを提供する人）は、クライアントに対して一方的に何をしたらよいかを判断し処方を与えるのではない。コーチはクライアントと協働して、クライアントの力や可能性・答えを探究し、クライアントのビジョン実現や目標達成に向かう行動の促進をコミュニケーションで支援する（曾余田,2011）。

1.2 研究の対象・方法

本稿で取り上げる対象は、T市立A小学校への入り込み支援の事例である。T市では、2002年度から2015年度まで、学校のマネジメントや教育実践に対する専門的な評価を加味した学校評価システムの構築を行っていた。この事業に筆者（曾余田順子）は、2009～2013年度の5年間、学校評価（専門家評価）を行なうとともに担当校への入り込み指導（学校経営に関する指導助言）を行なうという立場で関わった。担当校へは、年間5回を訪問し、授業・教室・行事などの学校観察のほか、管理職、場合によっては教務主任や校務主任・研究主任などミドルリーダーとの面談やディスカッションなどを行なった。その際、筆者の支援のあり方は、直接、学校評価表を作り直したり学校経営を改善したりする専門家として指導するという方法は取らなかった。コーチング的な関わりによって、B校長のリーダーシップ開発を行ない、校長自らがリーダーシップを発揮して学校評価表を作り直し学校経営改善を進めることを支援した。

以下では、T市立A小学校への入り込み支援（2009～2010年度の2年間）をコーチング的な関わりによるB校長のリーダーシップ開発の事例として提示し、リーダーシップ開発においてコーチング的な関わりが持つ意味を検討する。

なお、本事例は大学院教育の事例ではないが、大学院においてDモデルでスクールリーダー教育（リーダーシップ開発）を行なう場合も、同様のコーチング的な関わりが必要だと考えている。

2. 学校への入り込み支援におけるリーダーシップ開発の事例

以下に示す事例は、(1)B校長と筆者のセッション（面談）と(2)日常の教育実践における学校の動きの2つのフェーズからなる。筆者の直接の関わりは(1)のみである。B校長やA小学校教職員に対して、コーチングに関する説明や情報提供などは行っていない。

(1) 校長とのセッション（面談）

〈セッション1〉

最初のセッション（9月）でA小学校校長は、これまで行なってきた取組みや研究指定を受けて現在取り組んでいる授業研究のこと、学校内外の状況について筆者に話した。しかし、「日々、様々な教育活動を行なっているものの、A小学校として何をめざしているのか？」ということは、筆者には見えなかった。校長自身も、現状を何とかしようという思いはあるものの、なかなか「これだ」と思う何かを掴めないでいる様子だった。筆者は、校長の話を聴いているうちに、「授業研究と言うけれど、授業研究で何をどうしたいのだろうか？」という問いが浮かんだ。そこで校長に、「A小学校は“かかわり合い”ということで授業研究を一生懸命やっているが、この取組みを通してどういう教職員を育てたいか？」という設問（探究する問い）を投げかけた。そして、この問いを課題として次のセッションまでに取組むことをリクエストした。

〈セッション2〉

次のセッション時（10月）、校長は、課題に取り組んだ経験を筆者に次のように語った。
「まず改めて全教職員の授業を参観した。また朝・昼・夕と3回教室を見て回った。…教室を見て回る中で、最初は教職員の行き届かない所ばかりが目についた。“自身のものの見方には偏りがあるのではないか”と気づいた。“そうではない”と思い直し、更に取組みを続けた。そのうち、各教職員が心を砕いていることやどういう思いで子どもに接しようとしているかが段々と見えてきた。“自分は、子どもを惹きつける教師を育てたいんだ”と思うに至った」。筆者は、この経験を聞きながら、「惹きつける」とは例えば？」「惹きつける」ってどんな感じ？」と、校長に問いかけていった。校長は、自分が発見した「惹きつける」ということを、喩えを交えながら実にイキイキと語った。それを聴いていた筆者には、「惹きつける」というキーワードを核として、校長には学校全体のイメージがあるように見えた。そこで校長に「惹きつける」をキーワードに学校のランドデザインを描くことをリクエストした。後日、校長は、「今までやってきた様々な取組みについて、一つの大きな幹から枝が出ているように、“惹きつける”を核として各取組みを全体の関連性のなかで捉え直し位置づけることが出来た」と述べてランドデザインを描き直した。さらにキーワードを元にA小学校の授業の“熟達モデル”をつくった。

(2) 日常の教育実践における学校の動き

〈学校内の動き1〉

一方で（セッション2以降）校長は、学校評議員会で評議員（地域住民）らに、「A小学校の子どもたちは、地域からどういう風に見えるか？」と訊ねた。評議員からは、子どもことだけでなく教職員の地域に対する姿勢や授業のことなど全体的に耳の痛いことを言われた。が、「校長は地域の声をそのまま議事録にして会議で教職員にすべて見せ、こういうことが評議員会で話されたが、どうか？」と投げかけた。教職員は「言われることは尤もで、反省すべき点は多々ある」「しかし地域の人に自分たちがやっていることがど

ここまでわかるのだろうか」「自分たちは何を思い考えながら日々教育活動をしているのだろうか」と語り合い、最終的には「自分たちには教師としての信念があるではないか」に行き着いた。その影響は程なく現れた（1月）。校長いわく、「先生たちが子どもと向き合うようになり、授業で子どもたちの顔が上がってきた」。また、様々な教職員の様々な教育活動の中に学校としての方向性が見えるようになってきたと学外の者にも認められ始めた。

〈学校内の動き2〉

年度変わり（5月）、A小学校には勢いが感じられるようになっていた。前年度から行なっている“かかわり合い”をテーマにした授業研究も、昨年度から大きく変わっていった。学年単位で教員同士授業を見せ合い議論し合うなかで、研究仮説も自分たちの教育実践を通して練り上げられていき、より適切な仮説へと変更された。研究公開（10月）が終わって校長は、「子どもたちの“かかわり合い”を研究するプロセスを通して、教職自身も“かかわり合い”を実践してきたのだ」と述べた。さらに校長は、「教職員の姿と授業の熟達モデル」で各教員が自己評価した結果をみて、「教員たちは自信をつけ、授業づくりの面白さを感じ始めてきた」と評した。

3. リーダーシップ開発においてコーチング的な関わりが持つ意味

3.1 リーダーシップを発揮している・発揮していないと感じられる場合

リーダーシップ開発においてコーチング的な関わりが持つ意味を考える前に、まず、リーダーシップの発揮を、筆者がどのように捉えているかを明らかにしておきたい。次の例は、管理職が職場でリーダーシップを発揮していないと感じられる場合に、よく見られることである。

- 管理職として、現状が良いとは決して思っていないが、どうしていくとよいのか見えず迷っていて動きを出せない。
- 管理職の話すことが断片化していて、筋を通して学校を語れない。
- 学校を“掌に乗せる”。つまり、自分の理解可能な範囲のみで、学校の現状を分析、理解、判断し、実行する。自分の見たくないところや苦手なところには訴求しない。
- 校長室には来ているけれど、学校には来ていない（“校長室登校”）。つまり、学校でどのように教育活動が行なわれ、教職員が何に心を寄せ苦心し尽力しているか、学校全体の動きの実情を見ていない。
- 教職員等と繋がっていない、もしくは、噛み合っていない。
- 教育的な見識はあるが、直接児童生徒に働きかけようとして教職員には目が向かない。

学校は、多様な教職員・児童生徒、地域の人たちがいて、複雑性・不確実性の高い場である。要するに、上記のように感じられる管理職は、そうした学校に、また、その学校の目的（ミッション）に定位していないのである。定位（orientation）とは、生態学的な概念で、動物と動物が置かれている環境との間の能動的に維持された関係のことを示す（ロン

バート, 2000, 382 頁)。定位した状態の反対は「脱定位」、すなわち迷った状態である(ギブソン, 1986, 212 頁)。リーダーシップを発揮していない状態とは、脱定位した状態、迷っている状態である。B 校長も支援当初(セッション 1)は、「『これだ』と思う何かをつかめない」迷った状態であった。

逆に、リーダーシップを発揮している状態とは、複雑性・不確実性の高い学校現場にありながらも、校長として学校や学校の目的に定位している状態である。校長として彼・彼女らが学校内外の環境・状況へ定位している、つまり、学校を創っていく意味や価値を学校内外の環境・状況のなかに見出し、教職員や関係者に働きかけていくことができている状態である。本事例では、下線アにあるように、B 校長は、学校を見ていくうちに、自身の学校の見方を変化させ、授業づくりや学校づくりにとって価値や意味ある情報を発見していった。B 校長は、この過程(セッション 2)で学校の環境・状況に定位したのである。

3.2 リーダーシップ開発上の留意点

では、リーダーシップ開発におけるコーチング的な関わりは、関わられる側にとって、どのような意味を持つだろうか。B 校長からフィードバックされた言葉を手掛かりに考えたい。

B 校長は、2014 年度で定年退職されたが、退職にあたって 2009～2010 年度の 2 年間のことについて話をした際、次のように語った。すなわち、「支援を受けるなかで、『自分はどうしたいのか』を(筆者から)問われ、本当に考えるということをした。振り返ってみると、それまでは、こなしていたけれど、考えてはいなかった」。

B 校長の言葉を借りると、関わられる側にとっての支援の意味は、日常の仕事の中での思考を、“どうこなしていくかと考える”のではなく、校長(リーダー)として“本当に考える”へ切り替えることにあった。リーダーシップ開発という観点からすると、“本当に考える”の中身としては、①「仕事の仕方と学習のあり方」と②「思考様式」が重要である。

3.2.1 仕事の仕方と学習のあり方

B 校長の仕事の仕方と学習のあり方は、「日常の仕事“即”学習」であった。学校を見ていくうちに、自身の学校の見方を変化させ、授業づくりや学校づくりにとって価値や意味ある情報を発見していったという下線アは、「日常の仕事“即”学習」として特徴的である。この学習とは「生成的学習」である。つまり、筆者との対話をひとつの契機として、B 校長は、“自身の仕事の仕方(習慣)を省察し探究的に変えていくという学習”を、日常の仕事のなかで行なっていたのである。

3.2.2 思考様式～「〈枠〉でものごとを捉える」から「〈軸〉でものごとを捉える」へ

「〈枠〉でものごとを捉える」「〈軸〉でものごとを捉える」は、筆者らが実践の中で使ってきた思考様式を表す言葉であり、それぞれ次のようなことを意味する(曾余田・曾余田, 2015)。

- 「〈枠〉でものごとを捉える」思考様式：たとえば、知・徳・体の項目ごとや校務分掌ごと、教科ごと・行事ごとなど、領域的にものごとを捉えていく。各「領域」は“何かを入れていく〈枠〉”として捉えられ、「この事柄は、どの〈枠〉の中に当てはまるか」「(ものごとを)設定された〈枠〉の中にどう当てはめるか」「あらかじめ決められた〈枠〉の中をどう充たすか」「〈枠〉を充たすために、その〈枠〉の中でどうするか」と考える。
- 「〈軸〉でものごとを捉える」思考様式：教職員や児童生徒が行なう活動のなかで、どのような動きが人や組織の成長・成熟にとって意味や価値があるのかを予見し、見定め、どのように次の活動を仕組んでいくと、教育活動や学校組織にどう方向性を生み出していけるかと考える。

「〈枠〉でものごとを捉える」は、①「仕事の仕方と学習のあり方」に即して述べると、ものごとを〈枠〉に当てはめてこなす考え方である。B校長は、仕事のなかでの思考様式が「〈枠〉でものごとを捉える」から転換し、〈軸〉で学校を捉え動かしていくようになった。事例で述べると、B校長は「子どもを惹きつける教師を育てる」という方向性(軸)で学校を捉え直し、教職員に働きかけを行なっていった(下線イ、ウ、エ)。

4. 結語：大学院教育におけるリーダーシップ開発への提言

A小学校B校長の事例が示すコーチング的な関わりによるリーダーシップ開発の意味は、日常の実際の仕事の中での思考を、“どうこなしていくかと考える”のではなく、リーダーとして“本当に考える”へ切り替えることにあった。“本当に考える”(「日常の仕事“即”学習」、「〈軸〉でものごとを捉える」思考様式)へ切り替えることは、Dモデルに立ったリーダーシップ開発(教職大学院等におけるスクールリーダー教育)の核心でもある。

リーダーシップは、理論(形式知)を習得してそのまま適用できるものではなく、実践・仕事を通じた省察によって学習するものである。ただし、新しいものの見方を与えてくれる理論やコンセプト(形式知)が無ければ、実践や経験から多くを学び取ることはできない。ゆえに、事例で示した学校への入り込み指導の際にも、経営論・組織論・学習論など前提としている理論的な考え方(形式知)を提示し説明したり、「〈軸〉でものごとを捉える」の体験を“伴走”するなど、思考のプロセスへの手入れをしたりしてきた。

しかし、これまでの入り込み支援の経験から、理論的な説明をして思考様式を体験することだけを行なっても、なかなかリーダーシップ開発にはつながらない。学校現場への入り込みの形でリーダーシップの発揮を支援するとは、「実際の仕事のなかで」という文脈から出ることなく、ということを用意としている。「実際の仕事のなかで」という文脈から出ることなくということは、学校現場の暗黙知から離れることなく、学校内外の環境・状況へ「定位」するということである。逆に言えば、学校現場への入り込みの形であって

も、その支援が「実際の仕事のなかで」という文脈から出て（脱定位）、リーダーの形式知のみへの訴求に終わっては、リーダーシップの発揮や開発の支援にはならない。

大学院教育におけるリーダーシップ開発に関しても、学校現場の暗黙知（「実際の仕事のなかで」という文脈のなかで）に訴求するという働きかけや支援があつてこそ、形式知（理論）の学習が意味を持つてくるのである。

【参考文献】

- 沖野清治・佐々木哲夫・西本正頼・大里剛「教職大学院における実務家教員のFDに関する研究（1）—先行教職大学院のインタビュー調査を手掛かりに—」『教育学研究紀要』（CD-ROM版）2015年，548-559頁。
- ギブソン,J.J.著，古崎敬訳『生態学的視覚論—ヒトの視覚世界を探る』サイエンス社，1986年。
- 曾余田順子「教職員の人材育成に資するコーチングに関する実践的考察」『日本教育経営学会紀要』第53号，2011年，113-123頁。
- 曾余田順子「学校経営に資するコーチングの理論的基盤に関する考察(6)」中国四国教育学会『教育学研究紀要』（CD-ROM版）第60巻，2014年，111-116頁。
- 曾余田浩史「臨床的アプローチの枠組み」小野由美子・淵上克義・浜田博文・曾余田浩史編著『学校経営研究における臨床的アプローチの構築』北大路書房，2004年，39-47頁。
- 曾余田浩史・曾余田順子「学校経営の目標概念群の構成と機能に関する事例分析(2)」中国四国教育学会『教育学研究紀要』（CD-ROM版）第60巻，2014年，134-145頁。
- 曾余田浩史・曾余田順子「「学習する組織」を志向する学校経営の目標概念群の機能に関する一考察」中国四国教育学会『教育学研究紀要』（CD-ROM版）第61巻，2015年，464-475頁。
- 曾余田浩史・曾余田順子・織田泰幸・金川舞貴子・森下真実「「学習する組織」を創造する校長のリーダーシップに関する研究(3)」中国四国教育学会『教育学研究紀要』（CD-ROM版）第56巻，2010年，466-477頁。
- ミンツバーグ,H.著『マネジャーの仕事』白桃書房,1973年。
- 山本遼・曾余田浩史「教職大学院に期待される力量形成」、牛渡淳（研究代表）『「校長の専門職基準」を踏まえたスクールリーダー教育の可能性』（平成25年度～平成27年度科学研究費補助金（基盤研究(B))研究成果報告書），2016年,87-102頁。
- ロンバート,T.J.著，古崎敬・河野哲也・境敦史訳『ギブソンの生態学的心理学—その哲学的・科学史的背景』勁草書房，2000年。

研究の総括

佐野享子¹

1. 趣旨

本プロジェクトは、高度専門職業人のリーダーシップ開発を目的とした大学院レベルの教育において、どのようなプログラムが効果的であり、いかにして効果的なプログラムを開発すればよいのか明らかにすることを目的とした、アクションリサーチに基づく研究である。実施のプロセスでは、各プロジェクト・メンバーが各々の実践の成果を持ち寄り、相互に検討を加えていったが、以下では本報告書に掲載された3編の論稿に即して検討を加え、本プロジェクトの総括とする。

2. 事例の概要

本報告書に掲載された論稿で取り上げられた事例の概要は以下のとおりとなる。

(執筆者)	(対象者／プログラムの種類・位置づけ)	(実践のタイムスパン)
佐野	大学職員／研修・単元	120分
	学校の教員／修士課程・単元	120分
水本	学校の教員／専門職大学院・教科	半期
曾余田・曾余田	校長／コーチングによる入り込み指導	2年間

本稿では、大学職員や学校の教員に職種を限定せず、ビジネススクール等の高度専門職業人を対象とした大学院レベルのプログラムについても視野に入れながら、効果的なリーダーシップ開発プログラムの在り方について考察する。

3. 効果的なリーダーシップ開発プログラムが踏まえるべき視点

以下では、本報告書に掲載された論稿が共通して指摘している事項を取り上げ、効果的なリーダーシップ開発プログラムが踏まえるべき視点として提示する。具体的には、(1)をねらいとして成果を上げていた上記の事例は、いずれも(2)及び(3)を踏まえた取り組みである点が特色となっている。

(1) 自己の職場経験を意味づけなおす

職業人を対象としたリーダーシップ開発プログラムでは、仕事に従事した「直接経験」

¹ 筑波大学

(佐野) や、勤務する職場の「実態」(水本) の分析を通じて、あるいは「‘実際の仕事のなかで’ という文脈」(曾余田・曾余田) に即して、自己の職場経験を「意味づけなおす」(水本) ことが重要になる。

「意味づけなおす」とは、「パラダイム」(水本) の問い直しや「思考様式」(曾余田・曾余田) の転換を意味する。佐野の事例がねらいとした「考え方の枠組み」の変容も「パラダイム」の問い直しと同義と考えられる。成人の学習においては、過去の経験を通じて身についた習癖や先入観が助長されがちになることから、新しいアイデアや異なる考え方に対して学習者が目を閉ざすことがないよう支援することが重要になる

(Knowles,1980)。したがって、高度専門職業人の育成における大学院の役割としては「‘自分たちの信じていること’の柔軟性や‘自分たちの信じていること’からの解放が必要」(水本) になるのである。

新たに提示された「パラダイム」や「思考様式」に切り替えて、学習者自身で自己の経験を「意味づけなおす」ことには難しさが伴うことから、学習者に対して何らかの支援を行うことが有効となる場合がある。佐野の事例では、新たに示した「考え方の枠組み」によっていかに現実の問題を捉えて解決を図るか、授業者が範示する形式でのモデリング(直接経験と抽象的概念とのマッピングの支援)が行われており、曾余田らの事例では、クライアントが新たな「思考様式」でものごとを捉える体験を「伴走」することで、クライアントの思考プロセスへ関与することが試みられている。

(2) 探究するための問いを投げかける

職業人を対象としたリーダーシップ開発プログラムでは、学習者が自己の職場経験を意味づけなおすことをねらいとして「探究するための問いを投げかける」(曾余田・曾余田) ことが重要になる。

大学院レベルのプログラムを対象とした水本と佐野の事例では、事前課題や演習を通じて取り組む課題(設問)を授業者から投げかけており、コーチングに基づく曾余田らの事例では、セッションのプロセスでのクライアントの語りを踏まえて、クライアント自身が探究することを迫る問いを投げかけている。

(3) 新しいものの見方を与える理論やコンセプトを提示する

「新しいものの見方を与えてくれる理論やコンセプト(形式知)」(曾余田・曾余田) がなければ、自己の職場経験を意味づけなおすことはできない。

佐野の事例では、組織行動論分野におけるリーダーシップの新たな考え方について、授業で説明しながら受講者の直接経験と関連づけており、水本の事例では、組織行動論のテキストを用いることで、自己の経験を受講者が理論的に解釈することを促している。曾余田らの事例では、新たに提示した思考様式の前提となる経営論・組織論・学習論な

どについてクライアントに示し、説明している。

いずれも、大学や学校のマネジメントといった限られた領域の組織の経営に係る理論ではなく、組織の「普遍的な理論」(水本)が提示されている点に特色がある。組織の普遍性に目を向けることで、「ある事態が成り立っている必然性や組織特性が生じる必然性を理論的に解釈する」(水本)ことが可能になると期待される。

以上の点を考慮すると高度専門職業人を育成するための「大学院知」(小島,2009)を形成するために、いかなる知を前提として実践に移さなければならないのか、再考することが必要になると思われる。そのために、われわれ自身の実践経験を意味づけなおすことにつながる研究が、引き続き進められる必要があるだろう。

付録

本研究の実施過程

- 2014年3月10日～11日：第1回研究会
研究計画立案に係るディスカッション
- 2014年4月以降：1年目の研究に従事
メール等による進捗状況の報告とディスカッション
- 2015年3月3日～4日：第2回研究会
1年目の成果報告、次年度の計画立案立案に係るディスカッション
- 2015年4月以降：2年目の研究に従事
メール等による進捗状況の報告とディスカッション
- 2016年2月26日～27日：第3回研究会
2年目の成果報告。研究成果のまとめに関するディスカッション
- 2016年3月以降～7月迄：研究成果報告書の作成。学会発表等。
メール等による報告書案に係るディスカッション

プロジェクトメンバー名簿（敬称略・順不同）

筑波大学（大学研究センター）	佐野享子：プロジェクトリーダー
筑波大学（大学研究センター）	稲永由紀
筑波大学（人間系教育学域）	浜田博文
東京学芸大学	末松裕基
同志社女子大学 京都教育大学	水本徳明
広島大学	曾余田浩史
鳴門教育大学	佐古秀一

研究に当たりプロジェクトメンバーの共同研究者である曾余田順子氏の協力を得た

大学研究オンライン 第3号

2016年7月発行

発行	筑波大学大学研究センター 〒112-0012 東京都文京区大塚3丁目29-1 TEL 03(3942)6304
----	--

UNIVERSITY STUDIES Online

No.3

July 2016

The Final Report of “Rcus Research Project”

‘Study on the method of the leadership development
for advanced professionals’

RESEARCH CENTER FOR UNIVERSITY STUDIES
UNIVERSITY OF TSUKUBA