

# 学校現場におけるリーダーシップとマネジメントのあり方の研究

— 教職員のモチベーションの発揮をめざして —

三浦 洋子\*・瀬戸 健一\*\*

Study of the State of the Leadership and the Management at School

— Aiming at a Show of Teacher's Motivation —

Yoko Miura\* and Kenichi Seto\*\*

## 要 旨

学校において管理職のリーダーシップの下、学校マネジメント機能を強化することが重要視されている。本研究では事例分析をもとに、学校現場におけるリーダーシップとマネジメントの実際を明らかにし、効果的なリーダーシップ及びマネジメントのあり方を探究することを目的とした。限られた事例であったため、リーダーシップあるいはマネジメントの実際を明らかにすることはできなかったが、モチベーションを高めるための方策として教職員が自律的に取り組める環境を整えること、教職員一人一人がマネジメントに参画することが効果的であることがわかった。ただ、先行研究にはリーダーシップとマネジメントの違いに言及するもの、両者の概念が混在したもの等々などがあり、その用語の妥当性を見出すことが難しかった。また、リーダーシップと教職員のモチベーションが揺れ動くバランスの中で状況に依存しながら変化している様子を的確に表現することも困難であったことが研究を進める上での課題となった。

リーダーシップもマネジメントも唯一最善の理論があるわけではなく状況に左右されるものであるとするならば、今後も理論に照らし合わせながら、実践を通じて自らのリーダーシップの持論を探究することで、学校現場において効果的なリーダーシップとマネジメントのあり方を模索していきたい。

キーワード：管理職、学校組織、リーダーシップ、マネジメント、モチベーション

## 1 問題意識

学校の自主性・自律性の確立のためとして、平成19年に副校長・主幹教諭・指導教諭という新たな職が設置され、①管理職のリーダーシップと②学校組織マネジメントの重要性が指摘されるようになった。

(本論文では学校組織マネジメントと学校マネジメントを同義の内容として取り扱う。)さらに、平成27年に出された中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」では、子どもたちに必要な資質・能力を身につけさせるためには、教員だけではなく多様な人材がそれぞれの専門性を生かして能力を発揮すること、いわゆる「チームとしての学校」をつくることが重要であるとしている。社会に開かれた教育課程の実現に向けて、教職員だけでなく地域や専門スタッフが一体となって教育活動に取り組むにあたって、ますます管理職のリーダーシップの下、学校マネジメント機能を強化することが重要視されている。もはや教員の個業による職務の遂行だけで多岐にわたる課題解決を図ることは困難であり、学校の組織的な対応が必須であることは言うまでもない。文科省による学校マネジメント機能の強化策は、こうした状況を踏まえたものであると言える。答申を踏まえ、多くの学校で

---

\* 三重大学大学院教育学研究科

\*\* 三重大学大学院教育学研究科

校長はリーダーシップを発揮すべく年度当初に学校経営方針を打ち出している。そして、マネジメント行動としてPDCAサイクルを循環させるべく方針に沿って具体的な取組を実施し、年度末には学校自己評価、関係者評価等による取組の検証を行っている。しかしながら、学校経営方針が教員に浸透しているのか、学校教育目標を意識した取組が各教員によって実践されているのか、という点については現場での筆者の限られた経験を踏まえると、やや不十分という印象が否めない。教員が実施する教育活動は多岐にわたっている上に、それぞれの教職経験を踏まえた独自の教育方針によって活動を展開することが多い。日々突発的に起こる事象を前にして、瞬時に判断し対応を迫られる教員が、年度当初に示されたからといって、経営方針や教育目標に照らし合わせて行動するというのは困難なのではないかと考えられる。筆者自身が教頭職にあったときも、経営方針は校長によって示されているが教職員に浸透していたとは言えず、年度末に行う学校自己評価や学校関係者評価は項目ごとに数値目標を立てて検証を進めるものの、それは教員の感覚的ないわば手ごたえのようなものとは若干異なる場合もあり、次年度の改善方向を探るための有効な手段となっているとも言えなかった。形式上、PDCAサイクルは回っているように見えるが、どのような状態になれば組織化と言えるのか、またリーダーシップを発揮してマネジメント機能を強化するとは具体的に何をすることなのか、明確なイメージを持っていないのは筆者だけだろうか。この点に関して、佐古（2020）は「マネジメント」あるいは「組織的」という言葉が形式的あるいは規範的言説としての理解にとどまっている管理職が少なからずいることを指摘している。管理職は自らのリーダーシップとマネジメントの重要性は認識しているものの、具体的に何をすれば効果的なマネジメントとなるのか、という点は必ずしも明確にもっているわけではないと思われる。また、リーダーシップを発揮すると言っても、管理職の権限を強化するばかりでは、フォロワーである教職員の教育改善へのモチベーションを生み出す組織の構築につながるとは言えない。実際、学校現場では多くの取り組むべき課題の前に教職員は疲弊していることが多い。新たな改革方策を示しても疲弊した教職員集団に熱意をもって受け入れられることは難しいのが現状ではないだろうか。更には、教育活動における成果の測定が困難な上に、成果を出すための手立ても多種多様であり、決められた手法というものがないことから、官僚組織のようなピラミッド型のマネジメントの手法を導入することが学校現場にはそぐわないという点もこの問題を複雑化させていると考えられる。

## 2 先行研究の概観

### 2-1 リーダーシップとマネジメント

リーダーシップに関する研究は枚挙にいとまがなく、多くの定義がなされている。金井（2005）は「多様なリーダーシップの定義の共通点を『集団もしくは組織における諸活動や諸関係を導き、形づくり、促進するように、あるひとによって、他の人びとに対して意図的に影響力が行使される過程』としている。」とユクルの研究を紹介している。一方で、ドラッガー（1999）はマネジメントを「組織に成果を上げさせるための道具、機能、機関」と定義している。さらに、経営の機能にはリーダーシップ機能とマネジメント機能があるとされており、コッターの論を踏まえ、小島（2010）は「目標とそれを実現するためのビジョンと戦略を設定し、それについて成員の理解と納得を得て、その協働がつくり出す仕事によって個人のなかに参加意欲と協働意欲を喚起し、それに基づいて協働関係を打ち立て、個人と組織の中に変化をつくる働き」をリーダーシップ機能、「ビジョンと戦略に基づいて、その実行計画を編成して、それが成員各人や部署で確実に実行されるように、また確実に実行されているかを監督・点検、指導することにより、予定した計画を実現すること」をマネジメント機能であるとしている。ここではリーダーシップは変革を生み出すものであるが、マネジメントは一貫性や秩序を生み出すものとしてとらえられている。このように両者を比較すれば機能が異なることは明らかではあるが、学校現場において両者を

厳密に区別することはできず、実際には両機能が補い合いながら作用していくことを踏まえ、本論では両者をほぼ同様のものとして「ビジョンや目標の実現に向けて、多くの人びとに協働を促すこと」ととらえることとする。ただし、前述の違いを踏まえ、マネジメントをリーダーシップよりも計画された組織的な営みとして位置づける。

スクールリーダーに関する淵上（2010）の研究から、教員はそれぞれにリーダー・プロトタイプ像をもち、たとえ同一行動であってもリーダーに対する評価が異なることがわかっている。つまり、教育活動場面で指導助言や指示を与えることに対して、リーダーシップを発揮しているのとらえる教員がいる一方で、それらをよけいなおせっかいもしくは管理・統制のための手段などと否定的に評価する教員もいるというのである。では、成員のモチベーションを高め、日々改善に向けて努力できる組織に求められるリーダーシップ機能とはどうあるべきか。参加的リーダーシップ、支援的リーダーシップ、サーバント・リーダーシップ等、一人のリーダーに焦点化した適切的なリーダー像や、分散型リーダーシップ機能に着目したものが研究されており、一概には言えないが、少なくともトップリーダーだけが（学校においては校長だけが）その機能を発揮するのではなく、組織内の様々な階層でリーダーシップ機能が必要とされると言われている。多くの人々がリーダーシップを発揮することで、組織が活性化し、目標の達成が容易になるのである。この点に関して、佐古（2020, 2011）は子どもの実態から課題を明確化し実践するという教育活動の展開過程に即して情報を共有し確認していくという一連のプロセスそのものがマネジメントであるとした。マネジメント機能として、ビジョンと戦略に基づき目標達成のための計画を立案することが挙げられるが、目標やビジョンは「上から」降りてくるものではなく、組織の構成員がコミュニケーションを通じて作り上げていくものとなる。また、このマネジメントサイクルが教員レベルでの内発的動機づけに基づいた自律的な教育活動の改善、学校組織レベルの内発的改善につながるとしている。佐古のいうマネジメントは、成員一人一人のマネジメントへの参画を促すいわばボトムアップ式の組織化と言える。学校現場においては、校長職に表されるようなトップリーダーだけがリーダーシップを発揮することよりも、組織の様々な階層で多くのリーダーシップが発揮されることが、成員のモチベーションを高めるマネジメントとなるということである。よって本研究では、佐古の理論から導き出される以下の視点に基づいて分析を行うものとする。

分析の視点1
成員一人一人がマネジメントに参画することが、成員のモチベーションを高める。

表1 分析の視点1の説明

名前	リーダーシップに関する定義または知見	マネジメントに関する定義または知見
ユクル	集団もしくは組織における諸活動や諸関係を導き、形づくり、促進するように、あるひとによって、他の人びとに対して意図的に影響力が行使される過程	
ドラッガー		組織に成果を上げさせるための道具、機能、機関
小島弘道	目標とそれを実現するためのビジョンと戦略を設定し、それについて成員の理解と納得を得て、その協働がつくり出す仕事によって個人のなかに参加意欲と協働意欲を喚起し、それに基	ビジョンと戦略に基づいて、その実行計画を編成して、それが成員各人や部署で確実に実行されるように、また確実に実行されているかを監督・点検、指導することにより、予定した計画

	づいて協働関係を打ち立て、個人と組織の中に 変化をつくる働き	を実現すること
淵上克義	教員はそれぞれにリーダー・プロトタイプ像を もち、たとえ同一行動であってもリーダーに対 する評価が異なる	
佐古秀一		子どもの実態から課題を明確化し実践すると いう教育活動の展開過程に即して情報を共有 し確認していくという一連のプロセス

## 2-2 学校の組織化

次に学校の組織化に関する先行研究について見ていく。教育職のもつ不確定性、教員の裁量性という特徴に適合するような組織化のあり方については多くの研究がなされている。武井（2011, 2017）は組織のダイナミズムを個人の能力と意思の関数としてみる見方を「力の論理」、一方で、それを環境の関数としてみる見方を「場の論理」と定義した上で、学校の組織改革が従来の「場の理論」から、成果の測定と責任の所在を明確化し、システム化する組織改善という「力の論理」へと移行していると指摘している。その上で、「力の論理」のみに頼って学校という組織を動かしていこうとすると組織活動に「きしみ」を生じさせる可能性があるとした。一方で従来の「場の論理」ばかりで組織が動けば、慣行や雰囲気によって組織が動かされることとなり、「学校を変えよう」という空気をつくり出すことは困難になるとも言っている。そして、「力の論理」に見られるような目標を設定して計画的・組織的にこれを達成していくという意識を「マネジメント感覚」、場に働きかけてかたちを変えていく感覚を「カルティベート感覚」と呼んだ。したがって、この場合のマネジメント感覚とは、多くの学校で実施されている「校長のリーダーシップの下、学校のマネジメントを強化する」こと、具体的には学校経営方針の周知から始まるPDCAサイクルによる経営であるととらえられる。「力の論理」「場の論理」両者をうまく生かした経営が望ましいには違いないが、実際にはそれは困難であり、例えば管理職がリーダーシップを発揮して方針を語れば語るほど、教員は受け身になるかもしれない。かといって、教員個々の意思に教育活動を委ねてしまえば、組織はバラバラになってしまう。現実場面では「力の論理」と「場の論理」は矛盾することとなるが、それでもその最適な組み合わせを考えていくことが学校経営には重要である、としている。この武井の理論に基づく本研究における分析の視点は以下のとおりである。

### 分析の視点2

「力の論理」と「場の論理」を両立させることは困難であるが、両者の最適な組み合わせを考えることが学校経営には重要である。

## 2-3 モチベーション

組織の構成員のモチベーションは大きくその取組の成果に影響する。デシとライアン（1999）による自己決定論では有能感、自律性、関係性の3つの心理的要求が満たされているとき、動機づけられ生産的になるとされている。また、ダニエル・ピンク（2010）は内発的動機づけの重要性に着目し、モチベーション3.0の3つの要素として自律性、熟達、目的を挙げている。さらに、ゲイリー・ハミル（2014）はやる気を引き出すためには、優れたアイデアを持っている人に決定権があるのだという理解を広めること、情報が全員に等しく伝わるようにすることが大切だとしている。一方、デービッド・マクラウド

(2014) はやる気にあふれた組織の4つの共通点として、はっきりした目的意識、仕事に心血をそそぐマネジャー、顧客や最前線の声の吸い上げ、信頼を生み出す理念と行動を挙げている。これらの研究から、一般にイメージされているような「強いリーダーシップ」即ち自身のもつビジョンを強力にリーダーが推し進めるだけでは、成員のモチベーションが高まらないことがわかる。その点でも、佐古のいうマネジメントのプロセスは教員個々のモチベーションを高めるものとなるのではないかと考えられる。モチベーションに関するこれらの理論から以下の視点を取り上げて分析を行う。

分析の視点3	有能感・自律性・関係性の心理的要求が満たされるとモチベーションは高まる。
分析の視点4	優れたアイデアを持つ人に決定権があるという理解を深め、全員に等しく情報が伝わるのが仕事へのやる気を引き出す。

表2 分析の視点3の説明

名 前	モチベーションを高める要素
デン・ライアン	①有能感 ②自律性 ③関係性
ピンク	①自律性 ②熟達 ③目的
ハミル	①優れたアイデアを持っている人に決定権があるのだという理解を広めること ②情報が全員に等しく伝わるようにすること
マクラウド	①はっきりした目的意識 ②仕事に心血をそそぐマネジャー ③顧客や最前線の声の吸い上げ ④信頼を生み出す理念と行動

### 3 研究目的

学校現場のリーダーシップとマネジメントの実際を明らかにして、効果的なリーダーシップ及びマネジメントのあり方を探究することを目的とする。

### 4 研究方法

筆者の限られた経験をもとにして修正加筆した3つのエピソード事例を第1筆者と第2筆者（研究者教員）が分析するものである。第1筆者は中学校教諭、教育行政職員、小学校管理職を経験してきた。自らの体験を振り返り、教諭の立場から見たリーダーとしての管理職の姿、指導主事としてマネジメント力を発揮しようとした取組、管理職ではない組織の構成員である教員のリーダー行動等から、学校現場におけるリーダーシップとマネジメントの実際について分析を行うこととする。具体的には、先行研究から得た4つの分析視点から分析を行うものである。本研究は、教職員の協働による教育改善を進めるための有効な手立てとして、実質的な貢献ができると考えている。

## 5 結果

### 5-1 エピソード紹介

#### 5-1-1 仕事に対するモチベーション

- ・ 学校の概要と経緯

生徒数約 1000 人の大規模中学校で筆者自身が研修担当をしていた事例となる。当時学校は 2 年間の市の研究委託事業を受けており、2 年目には研究発表会を行うこととなっていた。しかし、生徒指導上困難な課題を多く抱えていたことも起因して、これまで全く研究授業が行われることがない状態にあり、発表会に向けて研修体制の立て直しが必要な時期にあった。そこに新たに赴任した教頭はいわゆる「荒れた学校」を立て直したり、学力向上に向けて大きな成果を上げたりと、複数の学校において見事な経営手腕を発揮したと思われる人物だった。彼は、教員に対して非常に管理的な態度を示した。あたりまえのことではあるが、チャイムと同時に授業が始まることを徹底させ、学力向上のために補充学習を実施し、教員には授業公開を求めた。教員の反発は激しいものだったが、教頭はものともしなかった。その一方で、教頭は研修委員会の場で授業公開を実施するよう要望はするが、具体的な方法や手順について指示することはなかった。教員に対する管理的な態度とは異なり、研修委員会の意見をよく吸い上げ、尊重してくれた。教頭からすれば、かなり不本意と思われるような簡略化した公開授業形式を提案しても、若干のアドバイスをのみでほとんど提案通りに実行することができた。このことは筆者にとって大きな自信となり、また、校内研修のもち方や授業研究の方法を考えることに意欲的になるきっかけとなった。

- ・ 研修長の仕事を与えられて

研究発表会の年、筆者は管理職より研修長の役割を与えられた。そして、自分が中心となって進めることは、一研修メンバーとして進めることと全く違うものだということを実感した。校長も教頭も基本的には筆者の提案に若干の助言を与えるのみで、環境を整えるためのサポートに徹していた。研究発表会という一つのきっかけを得て、授業改善の方向性を考えたり、実践の場を設けたりすることの全てが新鮮で委員会のメンバーや同僚と研究を重ねることに夢中になった。

研究発表会は学校の誰もが避けては通れないものであることも手伝って、多くの教員が授業における様々な工夫やアイデアを出し合う場面が増えていった。また、校内研修会ではそれらが交流され、互いに学び合う様子が見られるようになった。発表会に向けた準備では、係分担にかかわらず多くの教職員が協力的であった。そして先輩である教務主任は筆者の至らないところをさりげなくサポートしてくれた。その一つが養護教諭、事務職員等授業づくりそのものに関わらない教職員への対応である。それらの教職員が目に見える形で活躍できるような場所をつくることを提案してくれたのだ。実際に、労務員の女性は職員会議で提案される発表会の役割分担表に自分の名前があることを非常に喜んでいたという。

筆者自身も研究発表会で授業改善の方向性を示すという明確な目標のもと、役割を与えられ、必要なサポートは受けつつも、自身の考えに基づいて行動できることで、仕事に対する意欲が高まり、達成感を得ることができた。その過程で多くの教職員の協力を得たり、他の教員の授業に対する創意工夫に学んだりすることで、更にモチベーションを高めることができた。また、事後に行った教職員へのアンケート結果を見ても彼らの満足度はかなり高く、発表会という目標に向けて授業づくりに限らず、それぞれの役割を果たしたことに對する達成感を得た様子が見られた。

## 5-1-2 トップダウンのリーダーシップがもたらすもの

### ・ 取組の概要

筆者が市の教育行政に勤務していた頃、全国学力・学習状況調査の結果は十分に満足できるようなものではなかったこともあり、市は学力向上を目標に掲げ、中学校での取組の充実を図っていた。また、県の教育委員会からの指導もあり、市内においても「めあてとふりかえり」のある授業を徹底させるべく、指導主事が助言・指導を行っている時期でもあった。そこで、教員の授業力の向上と組織力の向上をめざすことをねらいとして、市内全中学校で共通の取組を進めることとした。取組の実際は次のとおりである。まず、市内全ての中学校長のうち、数名を代表として共通取組の内容について検討した。その上で校長会での協議を経て、授業力向上のためにめあてとふりかえりを徹底させること、ユニバーサルデザインの視点での授業づくりに取り組むこと、研修長を招集して取組の徹底を図るための情報共有の場を設定することを主な取組として決定した。また、各校の状況や研修テーマの内容を踏まえて、2校をペアとして互いが合同授業研究会を開催できるようにした。ここに担当指導主事が入り、両校の取組の進捗状況を把握したり、授業研究会で助言したりするというシステムをつくった。また、研修長が集まる会議においては、情報共有だけではなく大学教員等を招聘し、学習会の場となるようにも工夫した。

各校が自校の生徒の実態を踏まえてそれぞれの課題のもとに授業改善に臨むことは当然のことではある。しかし、学校ごとに授業改善に対する温度差もあり、当時県から指示のあった「めあてとふりかえり」の徹底を図ることが難しい学校もあった。そこで、学力向上という目標に沿って、市内全体で同様の取組を展開し、広く市内の優れた事例を共有することで、授業の質を高めようと考えたのである。「授業づくり」について個々の学校がばらばらな方向で取り組むのではなく、市として最低限とはいえ方向性を定め、その効果を検証していくことが学力向上につながると考えた取組であった。

### ・ 学校現場の実際

「めあてとふりかえり」については一気に定着した。質を問われると厳しい点もあるが、どのようなめあてやふりかえりがいいのか、研修長が集まる会議でよく話し合われた。研修長が校内で解決できない点をこの会議で共有し、指導主事もともに考えるという姿に自身は取組の効果を感じた。また、全市的な学力向上に関する取組は主に市内校長会で指示されることが多く、校内でそれがどのように共有されているのかはわからなかった。しかし、研修長にも直接情報提供ができることで、指導主事も学校の様子を把握しやすくなり、的確な助言へとつなげられるとともに、校内研修会で確実に全市の共通取組が取り上げられることにもなったと感じていた。ペア校との合同授業研究は教員にとってはいい刺激となっているという意見が聞かれたこともある。

しかし、上記はあくまでも行政側である筆者の感覚である。では、学校現場での実際はどうだったのか。3年計画のこの取組が1年を経過したところで行政を離れた筆者は、2年後中学校で働く教員の声に接する機会を得た。学校独自の研修テーマによる取組と全市の取組とが二重になっており非常に取り組みづらく教員の負担になっている、学び合いのために導入したペア校による研修が、互いの研修テーマの違いの大きさゆえに深い学びにつながらない、一般の教員にはこの取組がほとんど意識されていない、といった目を覆うよう意見が数々出された。学校現場の求めているものとは大きくかけ離れ意味のある取組とは言えないものを、行政からの指示によりどうにかこなしているのだという様子がありありと伝わってきた。前述のとおり校長会との協議を経てつくられた取組であり、全く学校現場の様子を無視して立ち上げたわけではない。また、少なくとも筆者が関わった1年目の年度末には全国学力・学習状況調査の各校の結果や校内研修の様子を踏まえ、取組の効果を検証し、手立て

の改善も行っている。しかし、実際の学校現場では「上から押し付けられたもの」と認識され、こなさなければならない仕事のようにとらえられ、真に自律的で創造的な授業づくりを教員組織の中に生み出すものとして機能することはなかったのである。

### 5-1-3 マネジメントのあり方

#### ・ 学校の概要

教頭として赴任した単学級の小学校は住宅地にあり、子どもたちは全体に落ち着いており、保護者や地域の協力も手厚い恵まれた環境にあった。少ない教職員集団ではあるが、年齢構成のバランスもよく、それぞれの良さを生かして教育活動にあたっているという印象を受けた。真面目に教材研究を重ねる若手教員、ミドルリーダーとして重要な校務分掌を担当する中堅教員、校内の隅々まで目配りができ、若手の良き相談相手となれるベテラン教員等それぞれがその役割を果たしているようだった。この年、異動によってこの学校に赴任したのは校長と筆者の2人だけであり、教職員側は子どもや地域の様子をよく把握している状態であった。

#### ・ 教員の分掌におけるリーダーシップの発揮

特別支援教育コーディネーターの教員 A は多くの支援を要する子どもや、何らかの課題を抱える子どもに対して次々と策を講じていた。例えば離席が激しく授業に入りづらい子どもに対しては、保護者の願いを聞き取り、学校として可能な支援の方法を協議するとともに、外部機関との連携を図っていった。また、児童相談所や市の担当課の支援を受けている家庭の不登校児童に対しては、外部機関を交えた支援会議を開催し、連携機関との情報共有を図るとともに校内体制を整えるようにした。毎朝児童の出欠を確認して家庭に電話をするのは A、登校を促す朝の家庭訪問をするのは支援員、登校後の学習サポートをするのは空き時間の教員と管理職というように、分担を決めて粘り強く取り組んだ。こうした A のリーダーシップによる体制づくりが功を奏し、離席の激しかった子どもは担任や支援員とのかかわりの中で落ち着きを見せるようになり、前年度 1 日しか登校しなかった児童は月に 3 回程度学校に来ることができるようになっていった。

管理職である筆者はこのような子どもたちの日々の状況を把握しており、外部との連絡の窓口となっていた。当時、筆者は校長を補佐すべくリーダーシップを発揮し、組織をマネジメントすることが与えられた使命だと考えていたものの、具体的にどの場面でどのようにリーダーシップを発揮したらよいのか、筆者よりも子どもや学校の状況をよく把握している教職員に対して何をしたらマネジメントになるのかということがわからなかった。期待されているような役割が果たせていない筆者は、実はこれらの課題をもつ子どもたちの対応について自らの考えのもとに対応を進めたいという気持ちをもっていた。しかし、実際にしたことは様々な情報を整理し、それが関係者に共有されるように努めたことだけである。コーディネーターである A がマネジメント力を発揮し、対応の方向性を打ち出して養護教諭や担任や保護者を巻き込んでいったことは間違いない。そして、まさに A のコーディネートによって子どもたちの状態は改善されていったのである。もし、筆者が自分の考えのとおり実践するよう A に指示をしていたらどうなっていたのだろうか。A はここまで熱心にコーディネーターとしての役割を果たしたのだろうか。あるいは、指示を待つだけで自らは何も行動に移さなくなっていたのではないだろうか。成員の仕事への熱意は、自らがリーダーシップを発揮することから生まれるのではないだろうかと考えさせられる事例である。

## 5-2 エピソード分析

### 5-2-1 仕事に対するモチベーション（事例 5-1-1）

（分析の視点 3）筆者の仕事に対するモチベーションが高まったのはまさに有能感・自律性・関係性の心理的要求が満たされたからに他ならない。発表会を通して自身の考える授業改善の方向性が職場に受け入れられ、教員同士の授業づくりに関する交流が活発になったと実感できたために意欲をもって進めることができたと言える。また、筆者個人ではなく学校全体をとらえたとき、その数年前と比較して教員は明らかに授業づくりに対するコミュニケーションを増加させており、熱意をもって授業改善に取り組んだと言える。背景には研究発表会という明確な目標があったということ、研究すべき授業改善の方向性が端的に示されており、何に向かって授業に取り組んだらよいかははっきりしていたことが影響しているものと思われる。

（分析の視点 2）また「力の論理」「場の論理」の視点から考えるならば、出発点は教頭の非常に管理的な指示である。教員全員がとるべき行動を具体的に示し、それを強力なマネジメント力を発揮して押し進める。教員は受け身になり反発もするが、行動を変えることで改革は進んでいく。一方で、教頭の管理は長く続いたわけではない。ある程度環境が整った後、授業改善の取組は研修委員会のメンバーに託され、委員会では研修長の筆者も含めて自由な意見交流が行われた。それは校内研修会の場も同様である。授業づくりに関する教員個々の自律性が発揮されるとともに、教員間の創意工夫の交流が刺激となって積極的に学び合う姿が見られるようになった。また、互いに授業に関するアイデアや工夫を称賛したり認めたりする場面が増え、教員個々の有能感を培うことにもつながった。「力の論理」と「場の論理」は確かに矛盾するが、この事例ではその組み合わせのバランスが組織の活性化に対して一定の効果をもたらしたとも言える。

（分析の視点 1）一方、マネジメントの視点から考えると、子どもの課題に応じた授業実践をしていく過程で、教員間のコミュニケーションは活性化し、それぞれの授業に学び合う機会を得ることができた。また、逆に頻繁なコミュニケーションによって、めざす授業の方向性が多くの教員に浸透したとも言える。そして、それがさらなる授業改善につながるという良循環のマネジメントサイクルが生まれた事例であると考えられる。

### 5-2-2 トップダウンのリーダーシップがもたらすもの（事例 5-1-2）

本事例ではマネジメント機能として以下に取り組んだことになる。

①目標を設定し、具体的な取組と計画を示す。②データに基づき実態を把握した上で、評価指標を定める。③研修長を招集した会議は情報共有の場であるとともに、相互に学習できるような場となるよう工夫する。④指導主事や講師を校内研修会に派遣し、進むべき方向について全体に理解を促す。⑤効果を検証し、改善策について提示する。

（分析の視点 2）上記のように PDCA に代表されるような経営行動という点においては、内容の不十分さはあるにせよある程度進めることができた。学力向上は市においても、県においても最も重要な課題の一つであることは間違いない。進むべき方向性は妥当と言える。しかし、このような「力の論理」によるトップダウンの取組では、こちらが熱をもって訴えれば訴えるほど、相手は受け身になり創造性も萎えさせてしまうということを物語っている。

（分析の視点 3）また、行政からの指示に従って取り組むことで、当事者には自律的な要素が感じられなかった上に、有能感につながるような結果も得ることが難しかった。このような状況では、学校現場の取組に対するモチベーションを高めることのできないのは当然である。

（分析の視点 2）行政側としては取組を「最低限のライン」と位置づけ学校の独自性を確保しようと

考えたが、実際には学校の取組の自律性を制限するものとしかならなかったのは、現場の声の吸い上げ即ち「場の論理」を結果として無視したためであるとも考えられる。

### 5-2-3 マネジメントのあり方 (事例 5-1-3)

(分析の視点 1) 佐古の論に照らし合わせれば特別支援教育コーディネーターA が他者を巻き込み、実践の方向性を明らかにし、情報を共有するというマネジメント力を発揮しているということになる。

(分析の視点 4) 仕事でのやる気を引き出すためには、優れたアイデアを持っている人に決定権があるという理解を広めること、という点からすれば、彼女が決定権をもてるよう支援するのが管理職のマネジメントということになる。

(分析の視点 2) これは、「場の論理」にも当てはまる。管理職が何でも指示をすればそのとおりに動くかもしれないし、一見リーダーシップを発揮しているようにもとれるであろう。しかし、それでは組織の構成員は受け身になり、自ら考えることもなく、業務にやりがいを感じることもできない。むしろ、管理職は教員の自主性を発揮させるために環境を整備すること、適切な価値ある業務を任せることが必要なのではないかと考える。もちろん、そうした「場の論理」だけでは組織力が高まるわけではなく、実際は両者のバランスが必要であることが他の事例からも明らかとなっている。そのバランスの見極めは非常に難しいものではあるが、それは管理職としてリーダーシップを発揮する立場にある側の課題と言える。

## 6 まとめ

3つの事例を振り返り分析を加えることはできたが、本研究の目的の一つ、学校におけるリーダーシップとマネジメントの実際を明らかにすることはできなかった。事例の数が少なく、また筆者による限られたものとなっていることが要因の一つである。リーダーシップとマネジメントの実際を明らかにするには、より多くの事例を収集する必要があると考える。また、「先行研究の概観」の項でも述べたように、マネジメントとリーダーシップの違いを示した研究もあるが、両者を混在させながらマネジメントについて研究を進めているものも存在する。本研究では両者を区別することは現実的ではないとしたが、こうした用語を使用して的確に表現することが困難であった。また、「力の論理」と「場の論理」に見られる、一見矛盾し相反する対立軸のような構造がリーダーシップ研究においても多数見られる。事例の中でもリーダーシップを発揮しようと、設定した目標に向けて強く働きかければ、自律的な成員の動きを阻止してしまう姿を挙げた。ビジョンや目標の達成と人間関係という2つの軸の間で揺れ動く様子を妥当な用語で表現することも極めて困難であった。結果として、研究の中でリーダーシップあるいはマネジメントの実際を明らかにすることはできなかったと考える。

しかし、限られた事例ではあるが3件の分析から、先行研究の通り成員が自律的に取り組むことがチベーションの向上につながることは明らかとなったと言える。目標、あるいはビジョンは確かに校長から提示されるだけでは教職員のものとはならない。従ってビジョンをつくり上げる段階から成員が参画すること、つまりは自律的に取り組むことそのものが学校現場におけるマネジメントであるとする佐古の論は、教職員の教育改善へのモチベーションを高める方法として有効であろう。ただ、それは決して自然発生的に生まれるものではない。やはり管理職あるいは担当者が進むべき方向を定め、それを教職員集団に自らの決定によるものだと意識させるためにありとあらゆる手段を講じる必要があると考える。しかしながら、どのようにリーダーシップを発揮し、あるいはマネジメントを行えば組織力を高めることができるかという点は未だ明らかにすることはできず、課題の残るところである。

筆者は、教職員の協働による教育改善を進めるための有効な手立てを見出したいと考えてきた。そして、自身の立場の変化とともにリーダーシップあるいはマネジメントのあり方の重要性を痛感するようになった。しかし、両者は状況によって左右されるものであり、唯一最善のリーダーシップがあるわけではないし、理論がそのまま通用するわけでもないであろう。金井は「リーダーシップとは、自分の存在のありようや生き方のありようとつなげつつ、自分の属する（自分がリードすべき）集団における課題に直結した実践的な問いとともに探究されるのが、最も望ましい。」とした上で、「自分なりのリーダーシップの持論（実際に信じているし使っている理論）を探し出す必要がある。」と言っている。つまりは、置かれた状況を判断し自分に適したやり方で、その場に応じた行動を起こすことができるようになるために、理論に照らし合わせながらも、自らの考えるリーダーシップの持論を実践の中で構築していく作業が必要だということである。「先行研究の概観」の項で筆者はリーダーシップ及マネジメントを不十分などらえではあるが「ビジョンや目標の実現に向けて、多くの人びとに協働を促すこと」とした。これを、今後の実践の中で省察を加えながら筆者自身の持論としてブラッシュアップさせることを通して、引き続き効果的なリーダーシップとマネジメントのあり方について探究していきたい。

## 引用・参考文献

- 中央教育審議会（2015）チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申），文部科学省，3.
- ダニエル・ピンク・大前研一訳（2010）モチベーション 3.0，講談社，124-207.
- エドワード＝L＝デシ・リチャード＝フラスト・桜井茂男訳（1999）人を伸ばすカー内発と自律のすすめ，新曜社
- ハーバードビジネスレビュー編集部・ダイヤモンドハーバードビジネスレビュー編集部訳（2018）リーダーシップの教科書，ダイヤモンド社，16-28.
- 池田光編著（2008）きほんからわかる「モチベーション」理論，イーストプレス
- 金井壽宏（2005）リーダーシップ入門，日本経済新聞社，35-46.
- 小島弘道・淵上克義・露口健司（2010）スクールリーダーシップ，学文社，55-61，113-117.
- ピーター＝ドラッカー・上田淳生訳（1999）明日を支配するもの－21世紀のマネジメント革命－，ダイヤモンド社，44-45.
- 佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史（2011）学校づくりの組織論，学文社，65-76，131-140.
- 佐古秀一（2020）教育組織としての学校のマネジメントを学ぶ，スクールリーダー研究第13号，スクールリーダー研究会，5-13.
- スチュアート＝クレイナー・デス＝ディアラブ・有賀裕子訳（2014）マネジメント，プレジデント社，51-59.
- 武井敦史（2017）「ならず者」が学校を変える，教育開発研究所，57-64.