

授業観察・参観後の授業力育成に向けた ある小学校長の働きかけに関する一考察

—野中郁次郎氏の論を手がかりとして—

市川 則文

A study on the efforts of an elementary school principal to develop teaching skills
after observing and visiting classes

—Using Ikujiro Nonaka's theory as a clue—

Norifumi ICHIKAWA

要 旨

本論文は、三重大学教育学部研究紀要第67巻(2016)織田泰幸氏との共著である「指導力育成に関する学校経営の事例的研究—指導力に課題のある教員への小学校長の働きかけ—」の論文に継続するものである。さらに、第69巻「鋭い観察力のあるスクールリーダー等の育成に関する研究(1)」, 第71巻「同(2)」, 第73巻「「納得」のある授業反省会の条件について」とも深く関係するものである。

今回は、学校長として筆者が行った、授業観察・参観後の教員への働きかけなどの実践事例を、経営学や組織論・リーダーシップ論等で世界的に著名な野中郁次郎氏の論を手がかりとして、教員の授業力向上のために、どのような心がけで、どのように働きかけをしているかを、考察するものである。授業観察などで「瞬時に必要な情報をすくい取れ、しかも、見落としがない」などの鋭い観察力をもつ教員の特徴等もより明らかにしたものである。

キーワード：授業力、授業観察・参観、SECIモデル、共感

1 はじめに代えて・・・問題の所在

第69巻論文(2018)では、人材を育成する点での授業研究会等の重要性を指摘し、さらに鋭い観察力のあるスクールリーダーになるためには、今井むつみ氏の論を手がかりとして、少なくとも「10年間」の授業をみる眼を鍛える必要性を論じた。また、第71巻論文(2020)では、校内における授業研究会の充実が「省察実践者としての教員」^(注1)の力量形成に大きく影響するため、学校長が実際にどのような視点から指導・助言しているかを考察し、鋭い観察力のあるスクールリーダーの育成のためには、学校長等の働きかけによって「納得」「満足」した授業研究会になる必要があることを明らかにした。さらに、第73巻論文(2022)では、「納得」ある授業反省会とは何かを、発問検討を通して、「利益の確認と自己論理への組み込み、自己関与と自

己決定、信頼関係」がある授業反省会の必要性を述べた。このような取り組みの継続が、「省察実践者としての教員」の指導力向上や鋭い観察力のあるスクールリーダーの育成のためには重要である。

しかし、実際の授業観察・参観後に、どのような心がけで、どのように働きかけをしているかなどを考察する点で不十分さがあった。また、研究者をはじめ多くの学校長も所属教員の力量向上のため、様々な取り組みを報告・紹介している^(注2)が、その取り組みが真に価値があり、授業力向上に効果的なのかの考察はほとんどされていない。

そこで今回は、9年間学校長として筆者が行った実践事例から、どのような心がけで、どのように働きかけをしていたかについて、経営学や組織論・リーダーシップ論等で世界的に著名な野中郁次郎氏の論を手がかりとして、考察するものである。教員の授業力向上のために、日常の授業観察と校内授業研究会の参観等

の事例から、授業観察等で「瞬時に必要な情報をすくい取れ、しかも、見落としがない」^(注3)などの鋭い観察力をもつ人の特徴等もより明らかにするものである。

なお、ここで述べる「授業観察」とは、①廊下を歩きながら窓やドアから教室を覗いたり、教室内で少しの時間、学級経営や授業風景を見たり感じたりする場合を基本的に指す。「授業参観」とは、②研究授業等で教室の中に入りじっくりと一単位時間の授業を参観する場合を示す。また、「授業観察等」の記述は、①と②も含めた幅広い概念の言葉として使用する。

2 なぜ野中郁次郎氏の論なのか

教員における授業力は、その人固有の資質・能力である「暗黙知」から生まれる指導方法や技術などが大きな基盤をなす。「暗黙知」が「形式知」として、さらに実践を繰り返すことで、改善された固有の「暗黙知」となり、教員一人一人の資質・能力の向上は図られる。「暗黙知」も次世代に継承されることが重要であり、その面では、教員の仕事は職人芸に通じるところがある^(注4)のも事実である。

しかし、近年の大量退職と若手の急増や教員の多忙化・教員不足等により、「暗黙知」のみならず、その貴重な教育方法や技術などの「形式知」も含めて伝達・継承されにくくなっている。結果として、教員の授業力の低下となり、いじめ問題等の様々な課題の発生・対応や学校改善・改革にも弊害となっている面があり、教員一人一人の指導力の向上が、起きにくくなっているのが、近年の学校現場である。

その点で、野中氏の理論は、組織の知識創造理論であり、「暗黙知」と「形式知」の関係で新たな「暗黙知」の獲得を示し、イノベーションが起きる知の創造を明確に示す点で、組織論としての学校改善・改革のみならず、授業改善を含んだ教員の資質・能力の向上にも役立つものである。

3 野中郁次郎氏の主要な論と価値

野中氏には膨大な論文・著作があり、世界の経営学をリードしている著名な研究者である。組織論・リーダーシップ論なども多く著し^(注5)、さらに改善・改革が進んだ多くの民間会社等の事例も紹介している。そこから導かれている論は鋭く学ぶべき点が多いためである。

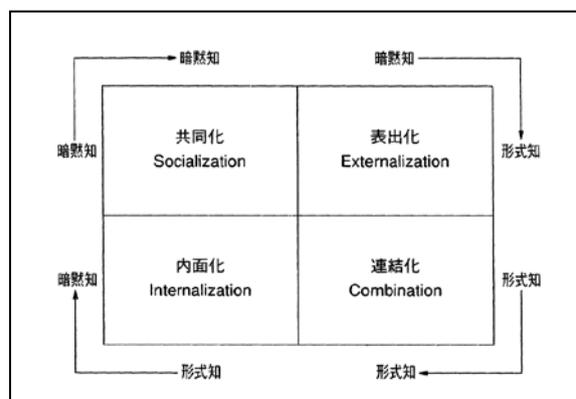
ただ残念なのは、教育機関である学校改善の事例については、京都市にある堀川高等学校の事例が紹介さ

れている^(注6)が、公的機関は多くないことである。それでも、野中氏の理論・主張には、学校改革・改善に貴重な示唆を得ることができると確信し、多くの論のなかでも以下の点が学校教育や教員の人材育成を考察する上で重要と判断し、以下、その概説をする。

(1) 組織的知識創造：SECIモデル^(注7)

野中氏の論の中軸は、「暗黙知」と「形式知」が変換を繰り返すことで、新たな知識創造につながりイノベーションが起きることを示している。その変換過程を、【図1】のとおり「4つの知識変換モード」として表し、それを「SECIモデル」とした。

【図1】 「知識創造企業」p93 東洋経済出版社 から引用



ここでは、まず、メンバーの「暗黙知」と「暗黙知」が経験等を共有し「共感」を通して「共同化」され、次に「暗黙知」が「形式知」として言葉などで「表出化」され、その次に「形式知」と「形式知」とを結びつけ組み合わせる「連結化」によって新たな知識の創造があり、最後に、その新たな「形式知」が行動（言語化・図式化など）によって「暗黙知」になる「内面化」の過程を経ることで、結果としてイノベーションが起きることを述べる。

このモデルは、組織としての知識創造によるイノベーションモデルであるが、個人内でみると、日常の実践過程であっても、個人の「暗黙知」が質的転換を起こし、再度「暗黙知」として自身のものとなることで力量向上としてのイノベーションにも適用できると解釈できる。

なお、「暗黙知」は、経験などによりその人の内面にあり言葉などで表現することに難しい主観的な知識等であり、「形式知」は、言葉などで明示でき他者に伝達可能な客観的な知識等である。

(2) 共感することと直観

野中氏は、「共感には、無意識の共感（エンパシー）

と意識的な共感（シンパシー→私は同感と訳します）があるのです。ミラーニューロンの働きはエンパシーであり、相手の視点に立ったとき、一緒に悩みながら問題を解決していこうというのが、シンパシー（同感）です。共感^{（注8）}は重層的なものです。」と述べ、「共感」が二重構造であるとしてのとらえを、脳科学や現象学などを参考にして記述する。

その後、「SECI モデル」の「暗黙知」と「暗黙知」の「共同化」第1モードのところ、「エンパシーとシンパシーを総合しているのが SECI モデルにおける「共同化」といえます。」^{（注9）}と述べ、知識創造の最初の段階での他者との「共感」の重要性を指摘している。

無意識と意識的な二つの「共感」は、相手の視点を自身に内包することで、一緒に問題を解決するために、相手の問題を自分自身の問題に捉え直しをすることである。このことは、教師と子どもとの人間関係が中心であり、教員同士の相互作用によって人間を育てる教育現場にとって重要な意味をもつ。「人間関係の本質は共感にあり、人間力の本質は共感力にある」^{（注10）}とも記すように、人間関係が大切である教育において、知識創造だけでなく学校の組織論を考えるうえでも、「共感」のもつ意味は、極めて重要である。

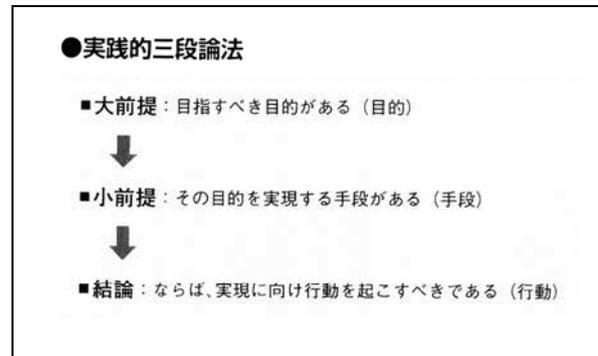
さらに、野中氏は「共感」と「直観」についても述べ、「外から相手を分析するのではなく、相手と向き合い、相手の立場に立って、相手の文脈のなかに入り込んで共感すると、視点が「外から見る」から「内から見る」に切り変わり、それまで気づけなかったものごとの本質を直観できるようになります。」^{（注11）}とも述べる。「共感」することで、本質を「直観」できることを示唆する。教員が誰に「共感」するかに左右されるが、「共感」することで、見る視点の転換が発生し、本質を「直観」できることを示す。これは、鋭い観察力のある人物の「瞬時に必要な情報をすくい取れ、しかも、見落としがない」点と同じであるとともに、そこで起きている事象の把握の正確さを表している。

（3）実践的三段論法とその他の指摘

「SECI モデル」では、「暗黙知」は経験などによって生まれる知であるため、野中氏は、「経験しながら知る。すると、そこに新たな知が生まれる。重要なのは経験です。この経験を重視するのが実践的三段論法です。」^{（注12）}と述べる。【図2】で示すように、「結論が行動に結びつく」ことで初めてイノベーションが起きることを述べるとともに、仮説設定の場で「直接経験するなかで自分の内からわき上がってくる直観をもとに仮説を立てる」^{（注13）}ことを重視している。

「経験」と「直観」をつなげていることは示唆深い。

【図2】「イノベーションからの知恵」p49 日経BP社から引用



「目的→手段→行動」となる実践的三段論法は、論議ばかりではなく具体的に行動を移すことのできる思考方法である。「経験」からみえてくることを重視する点では、授業実践にも通じるものである。

その他にも、「形式知と暗黙知の氷山のメタファー」^{（注14）}「ミドル・アップダウンによる知識創造」^{（注15）}「共感、本質直観、跳ぶ仮説はアートの発想の世界」^{（注16）}など知識創造や組織論等での論考は、教育行政組織・学校組織や教員の力量形成の観点からも極めて学ぶべき理論や指摘は多いと考える。

4 授業研究に「SECI モデル」を活かす

（1）授業研究と「SECI モデル」

学校経営を研究している織田泰幸氏は、「組織的知識創造の理論からみれば、授業研究は、授業者自身が授業実践についての暗黙の前提を問い直して力量形成を促す機会」^{（注17）}と述べ、授業研究の価値を知識創造の視点で論じた。

また、「授業についての暗黙知（意味や課題）を参加者で共有しあう活動である（共同化）。授業参観後の検討会では、対話や議論によって授業に関する知見や気づきを言語化し（表出化）、それらを参加者どうしで共有しあい（連結化）、後の授業実践に活用していく（内面化）。授業研究で得られた知見や改善点は、その学校の教師たちが共有できる資源として蓄積されていき、持続的・長期的に学校全体の教育力を豊かにしていく。」^{（注18）}と述べ、校内研究が「教育力を豊かにしていく」ため、学校改善にもつながっていることを記す。

織田氏は、授業研究や校内研究会に「SECI モデル」をあてはめて考察し、授業研究を「組織的知識創造」の1つと捉え学校改善と繋げた点は画期的である。また、授業の質の向上とともに学校改善に発展していくとの指摘は、学校改善の中核は教員一人一人の授業力

の向上と一致することを、明確にしている点は全く同意である。

(2) 織田泰幸氏の指摘からの発展

しかし、織田氏の論は、具体的な授業研究の状況や事例を用いた論ではないため仕方がないが、新たな知識創造のために、授業研究の具体的にどのような場面でどのような働きかけで「SECI モデル」が動いているのかは、記載されていない。また、知識創造の「SECI モデル」と授業研究に着眼しているため、野中氏の「SECI モデル」と密接不可分でもある他の論からの考察がない点が残念である。

特に、「SECI モデル」を円滑に動かすためには、スクールリーダーとしての学校長としての役割が大きいはずである。学校長が授業観察等で、その場で起きている授業という事実をどのようにみているのか、学校長として職員へ効果的な「解釈」を語ることができているのかが、授業力向上のために必須であると考えられる。また、各モードに対して、直接的・間接的にどのような具体的な学校長の心がけ・働きかけによって成立するのかが重要と考える。そこで、この論文では織田氏の指摘を参考に、さらに発展させていく。

5 共感と直観(感)

(1) 野中郁次郎氏の「共感」と「直観」

組織的知識創造の「SECI モデル」では、第1モードで「暗黙知」と「暗黙知」をつなぐときに、メンバーが互いに「共感」することが指摘されている。また、「共感」することで相手の文脈の中に入り込んで、物事の本質に「直観」できることも述べている。

ところで、「共感」とは「他人の体験する感情や心的状態、あるいは人の主張などを、自分も全く同じように感じたり理解したりすること。同感。」(『広辞苑第七版』)である。このことは、「共感」するということは、自他が完全に一体化することではないが、同一化することである。

また、「直観」とは「一般に、感覚知覚の作用や判断・推理などの思惟作用の結果ではなく、精神が対象を直接に知的に把握する作用。」(前同書)ある。明らかに「直感」とは異なるものである。ところで、「直感」とは、「説明や証明を経ないで、物事の真相を心でただちに感じ知ること。すぐさまの感じ。」(前同書)で、まさしく感覚的に感じることを指す。

「直観」は、「物事の本質をつかむ心のはたらき」で

あり五感を越えたものであり、知の働きが加味されているようにも解釈できる。仏教でいう「六根」では、五つの感覚機能に合わせて、六つ目の根として、心や意思を示す第六根を述べているが、心だけでなく意思の働きであり、本質を心や意思で感じるものであれば、野中氏の「直観」は、「直感」の発展したものととらえることができる。

(2) 棋士羽生善治氏の「直感」

「直感」と「直観」の関係について考察するに、最初の七冠完全達成者であり通算 99 期のタイトル保持者である棋士羽生氏の「直感」のとらえは、意義深い。

羽生氏は、「直感の正体とは何か。たとえばひとつの局面で、「この手しかない」とひらめくときがある。100%の確信をもって最善手が分かる。論理的思考が直感へと昇華された瞬間だ。」(注19)とする。ここでは、「観」ではなく「感」であるが、「この自然と湧き上がり、一瞬にして回路をつなげてしまうものを直感という。」(注20)とも記すところからみると、瞬時の判断と自然に生まれる点で、感覚に近い点を指していることが分かる。

さらに、「直感とは、ほんの一瞬、一秒にも満たないような短い時間の中での取捨選択だとしても、なぜそれを選んでいいのか、きちんと説明することができるものだ。適当、やみくもに選んだものではなく、やはり自分自身が今まで築いてきたものの中から生まれてくるものだ。」(注21)として、知識や経験などから直感を磨くことで、鋭く正確な最善手が見えてくるらしい。

したがって、「直感を磨く」ということは、日々の生活のうちにさまざまなことを経験しながら、多様な価値観をもち、幅広い選択を現実的に可能にすることではないかと考えている。(注22)と述べ、直感を磨く必要性も主張する。経験の中には、棋譜研究や対局なども含まれており、「直感」には単に感じるのではなく、根拠・裏付けなどがあって自信をもって感じているのである。羽生氏の「直感」は、「直感を磨く」ことで「直観」に発展していく点で、磨かれた「直感」と「直観」は同義と考えられる。

(3) 二人の論と学校現場

二人の「直観」と「直感」から考えるに、この羽生氏の「直感」の指摘は、まさしく「瞬時に必要な情報をすくい取れ、しかも、見落としがない」ことを指し、「直感を磨く」ことから知的な把握としての理解である「直観」への発展することを意味する。それとともに、感覚的にもものごとの本質を見極める野中氏の述べる「直観」にも通じるものと判断することができる。

学校現場においても、授業中の教師の様々な指導方法・手段の瞬時の判断は、授業者の「直感」によって選択されたものである。授業場面における子どもの理解度・気持ち・願いなどを瞬時に把握し、子どもの立場に「共感」してこそ、より適切な対応・手段が可能となる。筆者も、学校現場からしばらく離れると授業を見る目が鍛えられず、「観察力が錆びる」と感じたことがあったが、まさしく「磨く」ことをし続けていかないと「直観」は身につかないのである。

その意味からして、野中氏の「共感」と「直観」の関係を学校現場にあてはめてみると、授業観察・参観をしている場では、「磨かれた直感」や「直観」を得るためには、子どもとの「共感」や授業者との「共感」に心がけていないと不可能であることが分かるのである。

6 ある小学校長の取り組み

筆者は、2008年4月～2017年3月末まで小学校3校の学校長を9年間経験^(注23)してきている。

課題のある教員や学級については、特別な働きかけが必要であるが、「指導力に課題のある教員への働きかけ」として実際に取り組んだことは、すでに先の論文^(注24)で述べているので、ここでは割愛する。

(1) 日常の授業観察とその後の働きかけ

筆者が教員となった1980年4月から90年代の15年間の教員生活で、5校9人の学校長に仕えたが日常的に授業観察のために教室巡りをする学校長は皆無であった。21世紀となり、学力向上の声とともに学校長が教室巡りを急速にするようになった。筆者は、校内授業研究があれば、参加することは当然であったが、日常的には必要に応じて、教室巡りをして授業を観察した。

さて、一限目は学校長の職務や他の職員との打ち合わせ等もあり慌ただしく、教室で指導する教員も心の余裕があったほうがよいので、筆者は、多くは二限目あるいは三限目の授業中に、観察するように心がけた。

年度始まりから4月ゴールデンウィーク前までの2～3週間は、出張以外はほぼ毎日、授業の様子を「子どもの様子を見たい」と職員に伝えて、授業観察に回った。

そのねらいは二つあり、一つ目は人事異動により本校に着任した教員や新規採用教員など一人一人の教員の授業力の実態把握をするためである。二つ目は、元

からいる教員も含めて全教員が、新たな学級の子どもの人間関係が円滑かを観察するためであった。

この時期には、授業を観察して、①教師の視野が狭く一部の子ばかりに関わりすぎている場合や指導が一方的で強圧的な場合などは、状況を尋ねながら、緊急的で重大な問題に発展すると判断した場合のみ、必ず、本人に直接に校長室で一言を述べた。また、②前年度から引継ぎのある配慮の必要な子どもの状況の報告を受けながら、学年(団)の他教員を交えて一緒に指導方法を考えた。

この時期は、ほとんど授業のことよりも、子どもと教師との人間関係づくりでの働きかけにこだわった。

ゴールデンウィーク明け頃からは、必要に応じて週1回程度での実施にし、回数を減らした。筆者自身が仮に学級・教科担任ならば、毎日、学校長が授業観察に来られることを望むことは絶対にないと自覚していたからである。

学校評議員や自治会役員・民生児童委員、他校や幼稚園・保育園関係者、教育委員会関係者、大学研究者等が来校した場合は、校内全てを学校長が案内することを原則としていた。ほぼ毎週のように誰かが来校するので、その時に授業観察を兼ねていた。結果として、学校長一人での教室巡りの状況把握等は週1回程度で十分であった。

大切なのは、そこでは、①メモ帳やチェックシート等は持参しないことである。特に、「めあてや振り返りをしているか」「ペアやグループワークを取り入れているか」「教室の棚は整理・整頓されているか」「雑巾は、洗濯ばさみできちんと止められているか」などのチェックシートは厳禁であり、必ず手ぶらである。

校内を一巡している間に、様々な学級で多くのことに気付くが、②校長室に戻って振り返って心に残っていることや驚いたことなどを記録した。ある学級の落ち着きのない子の状況の様子、教室・廊下の掲示物から見える子どもの姿、集中していて取り組んでいる子どもの姿、教師の振舞いや笑顔など、「見た」「見えた」ことを整理するメモを残した。

また、③なぜこのような子どもの様子になるのかや教師の意図が分からなかったこともメモした。心に残っていないことは、重要ではないと判断し、多くのことを書かず精選したが、よい点は必ず記した。

教室の窓やドアが空いていれば、廊下を歩いているだけで、また、教室に入った瞬間に感覚的に、学級の雰囲気や子どもの様子などは分かった。論理的に考えるのではなくその場の雰囲気を感じるのであった。教室に入る場合は原則、前のドアからであり学級の子どもの顔をサッと見れば、子どもはいろいろなこと

を筆者に黙っていても語りかけ、何かを伝えてくれた。何しろ、④子どもの視点に立ち、その場を共有し一緒にいる気持ちに瞬時になることで、感覚的に見えてくることがあった。子どもの立場や時には授業者の立場に立ち、自分に置き換えることで、そこに起きている授業の事象を感じ取っていた。

校長室にてメモしたことを、伝えなければならないと判断した場合、その指導していた教員に、⑤放課後等で時間を見つけて校長室ではなく職員室で語りかけることをした。例えば、「算数の時間で、ある子どもがつまらなそうにしていたけど、どうしたの?」「市場(いちば)の学習で、売り方の値段のことはどうなったの?」「宿題の掲示がよかったけれど、どうやって指導したの?」などと雑談をする。⑥必ず、学年の相担任がいるときや学年団の教員がいるときに語る。指導するのはなく、よい点・疑問などを語るのである。

そうすると指導していた教員は、「塾で、すでにしていたので」「100円、200円ときっちりとした値段で売っていたとの意見ができました」「まずしっかりやってきた子どもの宿題をコピーして、朱書きで褒めて掲示したら、他の子も真似たようで」などと会話が進む。

「塾でしていた子もいるならば、そういう子も含めてどうしたらよいのかな?」などとさらに話題を進めてく。私(筆者)ならば、「できた子ができない子を教える方法」「違う解き方を、いくつ考えられるかさせる方法」「もう少し難しいことをする方法」などと⑦3つ程度の方法を語り、「周りの教員だったらどうするか相談すると、もっと多くの方法を学ぶことができるよ」といつも伝えた。

その後、⑧「あとは自分が何がよいか、考え判断して、その子や学級に合うやり方を選んで指導してほしい」ことを語って、校長室に戻った。決して、⑨「こういう方法でしなさい」「こういうやり方がある」と断定的には言わないように留意した。

⑩子どものことを一番理解している指導者が、指導方法を選択・決定し、自分のものとして授業改善することをめざす働きかけをした。

職員室等の学校内のどこかの場所で、子どもや授業のことで話し合いをする雰囲気づくりのきっかけを学校長である筆者が行っていた。学校長がいなくても、「どうしたらよいのか」の相談・協議が、教員同士で増加したように感じていた。

(2) 校内授業研究会の参観とその後の働きかけ

学校長とした勤務した学校では、多くの学校でもし

ているように、全員が少なくとも年1回の授業公開は、全体提案と学年(部)提案のどちらかで実施した。独特なのは、新規採用教員(いわゆる初任者)研修の一環として示範授業を学校長・教頭はじめすべての教員が公開することとした。略案を作成し、参加者自由の公開授業(初任者は必須)とした。

できる限り、全体提案以外の提案授業にも参観したいと考えていたが、学校長でなければならない関係機関との調整等の業務とほとんど重なり、学年(部)提案には参加できない状況であった。

市教育委員会指導主事や大学研究者等を招いての校内授業研究会では、日常の授業観察とは異なり、ノートに授業記録をしっかりとることに専念して授業参観をした。

ア) 教卓方式の学級で全員が前を向く場合は、なるべく廊下側前から参観して、子どもの顔が分かる位置を確保した。コの字型の授業の場合でも、基本は廊下側の前である。<緊急事態が発生する場合もあり、事務職員等が学校長を呼びに来た時に、出入りが簡単ですぐ対応できる位置を確保した。>

イ) 子どもの発言や様子、教師の発問・発言・様子などの事実は黒色で、そこから感じたことや疑問などは、赤色か青色で簡単にメモをする。後ほど、考えたり伝えなくてはならなかったりするところはマーカーペンなどで○や☆などの印をつけた授業記録をとった。ノートと三色ボールペン、座席表は必須の持参物であり記録を必死でとった。教室に入った瞬間の学級の第一印象や授業前の子どもの様子や教室の整理・整頓などの環境状況・掲示物なども感じたものをそのままなるべく記録した。当然に、ウ) 授業の転換点には、マーカーペンなどで線を入れ、授業の流れの分節分けをした。

エ) どれも「見ようとして見る」のではなく、授業の流れの中で情報が「目に飛び込んでくる」「耳に聞こえてくる」そのままを、心に残ったことをメモした。

ある観点で見るなどを決めてチェックするのではなく、そこに「何が今、起きているか」授業そのものの事実を把握することに努めた。他の教員にも、中心に参観する子どもを決める場合もあったが、決してチェックシートなどは持参させなかった。

参観時にチェックシートがあることを知っている授業者は、チェックシートに合わせた授業を構想・実施しがちとなり、子どもが主体となる「よい授業」^(注25)にならないことがあることや、教師の豊かな創造性の発揮によって子どもの創造性を育むはずの授業が、いつしか「型」に嵌まりこみ、「管理」することを優先する授業になっていくことを危惧していたからである。

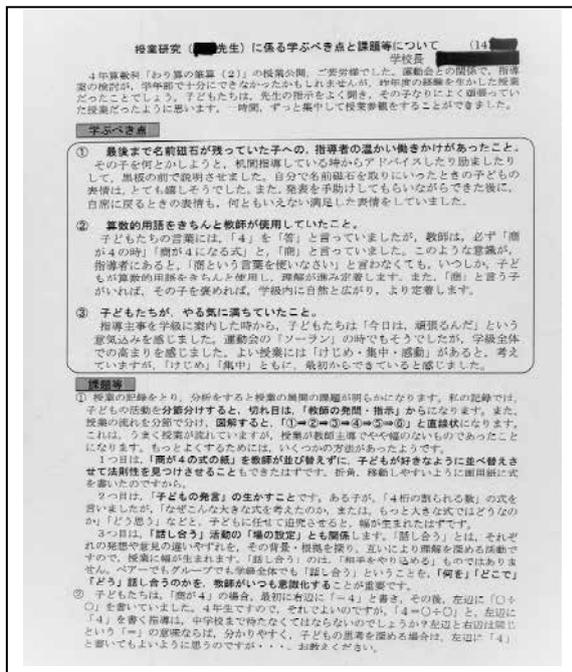
放課後の授業反省会では、必ずある最初の学校長挨拶は、公開した授業者への感謝とその所属学年教員の努力への敬意と指導主事等の講師の紹介に留め、①いつも語ったのは「子どもの姿の事実で語る研修会にしてください」のことであった。全員で検討する前には、グループ討議やシンポジウム形式などを位置づけ、誰もが感想や意見を言う時間を確保した。その場合、筆者もグループに入るが、②自分の解釈を語る場合もあったが、それよりも、「この子の発言をどう生かしたよいか」「この子の発言の意味は何か」「こんな時にどうしたらよいか」など問題提起をした。

実践を積んできた学校長ほど、自身の実践から助言として方法論等を語る人が多いが、筆者は極力、そのような発言はしないよう心がけ、反省会では話をほとんどしないで聞き役であった。

③反省会后、授業者や学年全員で、校長室等にて指導主事等から再度の指導を受ける場合も必ず立ち合い、時々あった授業者等からの筆者への質問には応えるようにした。

何しろ、反省会ではこちらからは、あまり指導するような発言はしないで、教員一人一人が自分の学びを深めるよう指導主事等に任せた。

学校長としての筆者の重要な仕事は、④授業反省会の後日に、【資料1】のような「学ぶべき点と課題等」のA4一枚表面のみの作成・配付であった。



【資料1】 「学ぶべき点と課題等」一部黒塗り加工

公開授業後のできれば3日以内に、遅くとも一週間以内に必ず全教員に印刷し、職員室の机の上に栄養教諭・事務職員や用務員も含めて自身で配付した。

まず、授業公開した教員への敬意と感謝を述べ、「学

ぶべき点」「見習うべき点」を3つ以上記載した。次に、「考えてほしいこと」「課題等」などを記載した。校長職9年間で、どんなに多忙であっても一回も欠かすことはなかった。

授業者は、それを読んでさらに校長室等に来て話し合うこともあったが、多くは学年(団)で感想を出し合ったり話し合ったりしていた。

(3) 公開授業研究大会の観察後の働きかけ

文部科学省指定の公開授業研究大会を平成20・22年度と2回、さらに、東海地区小学校社会科研究大会を平成26年度に実施した。また、数年に一度の「学びの一体化」の授業公開を中学校区の担当校として実施した。筆者は、可能な限り著名な実践家や大学研究者等を講師として招き、指導をお願いしてきた。

これらの研究大会では、筆者である学校長は、来賓の対応や大学研究者等の講師と一緒に校内を回る必要があるため、じっくりと授業観察・参観をすることができなかった。

それでも、授業後には、分科会ごとの反省会の様子を観察して、特に公開した授業者が、他校の教員・講師等から、褒められる場合はよいが、厳しい指摘を受け自信を失うことがあるかないかを、注意深く情報を収集していた。

厳しい指摘があった場合は、①講師等が帰る前に、もう一度校長室にてその意図を正確に伝えてもらう場を設けたり、ない場合は、学校長としてこのような意図があったのではないかと、推測を述べながら励ますことをした。

うまくいかなかった点をストレートで厳しく指摘する校外者もいて、それはそれで深く価値があり反省の材料になるが、その指摘の重要性を、すぐに噛みしめることのできる教員ばかりではないので、フォローに徹することも学校長の職務であるとして対処した。

授業の状況や分科会の様子などは、授業参観した教員や分科会に参加した教員、研修委員会からの報告を聞いたり、記録などを見たりして判断するしかなく、ある意味で学校長としては、公開後の授業力向上への働きかけは不十分であった。授業公開した教員への感謝と努力への慰労に尽くすのが仕事であった。

7 ある学校長の取り組みの考察

(1) 「SECIモデル」からの考察

ア) 「表出化」「連結化」の第2・第3モード

筆者が実施した多くは、「暗黙知」から「形式知」に変換する「表出化」のモードであり、さらに、「形式知」と「形式知」とつなぐ「連結化」のモードであることが分かる。

例えば、まず、日常の授業観察後では、

③なぜこのような子どもの様子になるのかや教師の意図が分からなかったこともメモした。

⑥必ず、学年の相担任いるときや学年団の教員がいるときに語る。指導するのではなく、よい点・疑問などを語る

⑦3つ程度の方法を語り、「周りの教員だったらどうするか相談すると、もっと多くの方法を学ぶことができるよ」といつも伝えた。

の働きかけである。

次に、校内授業研究会での参観後では、

②自分の解釈を語る場合もあったが、それよりも、「この子の発言をそう生かしたよいか」「この子の発言の意味は何か」「こんな時にどうしたらよいか」など問題提起

③反省会后、授業者や学年全員で、校長室等にて指導主事等から再度の指導を受ける場合も必ず立ち合い、時々あった授業者等からの筆者への質問には応える

④授業反省会の後日に、【資料1】のような「学ぶべき点と課題等」のA4一枚表面のみの作成・配付である。

公開授業研究大会では、授業観察自体が不十分であるため、十分な対応ができていないことが分かる。しかも、「表出化」「共同化」と明確に分けられない働きかけをしているのが判明する。

なお、「連結化」は、「形式知」と「形式知」とを結びつけて新たな「知」の獲得である。その点では、事象をつなぐことであり、社会科における多面的多角的な見方・考え方の獲得にも通じる。さらに、各自がつなぐことは、「考えることの基本」^(注26)と同じことでもある。つまり、「連結化」には、思考する場の提供が重要であり、その点でも、断定ではなく職員一人一人が同僚とともに考えるきっかけの働きかけをしているのが判明する。

イ)「内面化」の第4モード

「形式知」から「暗黙知」にする「内面化」のモードの働きかけは、最後は、授業者が受け入れてそれを実践し経験をすることで本物の新たな「暗黙知」になるので、そのためのきっかけとしての働きかけをしていることが分かる。

例えば、まず、日常的な授業観察後では、

⑧「あとは自分が何がよいか、考え判断して、その子

や学級に合うやり方を選んで指導してほしい」こと

⑨「こういう方法でください」「こういうやり方がある」と断定的には言わない

⑩子どものことを一番理解している指導者が、指導方法を選択・決定し、自分のものとして授業改善することである。

次に、校内授業研究会では、「表出化」「連結化」とも重なるが、

④授業反省会の後日に、【資料1】のような「学ぶべき点と課題等」のA4一枚表面のみの作成・配付などの働きかけをしていることが判明する。

「内面化」するためには、一人一人の教員が新たな方法を自分のものとし、授業実践で試し経験する場が重要である。自身の授業改善のために、「形式知」と「形式知」を蓄積し結びつけることで、新たな知として獲得したことを実践に移していかなければ「内面化」にはならない。その時には、省察するだけではなく「やってみよう」との意欲が重要である。そのために、ここでも強圧的で断定的な働きかけではなく、教員に改善の視点や疑問などを投げかけ、教員一人一人が納得の条件の一つである自己関与・自己決定するように働きかけている。教員一人一人への主体性の尊重を見ることが出来る。

つまり、授業観察後の働きかけは、知識創造の「SECIモデル」である第1モードの「共同化」を除いて4つのモードのうち3つのモードが無意識的にされていることが分かるのである。だからこそ、教員は授業に関して自己変革を起こし、授業者をはじめ授業研究会に参加した教員や職員室で語りかけられた職員も、年齢や経験の差も関係なしに自身の授業を振り返り、授業改善に取り組んでいったと推測されるのである。

(2)「共感」の視点からの考察：「共同化」第1モード

さて、「SECIモデル」の第1モードの「暗黙知」と「暗黙知」の「共同化」については、授業観察・参観そのものがすでに第1モードであるが、「共感」の視点で考察する。

日常の授業観察後に、

①メモ帳やチェックシート等は持参しないこと

②校長室に戻って振り返って心に残っていることや驚いたことなどを記録すること

⑤放課後等で時間を見つけて校長室ではなく職員室で語りかけること

をしている。

知識創造では「共感」する場合、メンバー同士であ

るが、授業観察・参観では、観察する教室にいる誰と「共感」するのかが大きい。授業は、「子ども」と「授業者（指導者）」で行われているが、学んでいる「子ども」と同じ立場などに観察・参観者が瞬時になれるかが「共感」する秘訣である。「④子どもの視点に立ち、その場を共有し一緒にいる気持ちに瞬時になること」をめざしていた筆者は、その点で、子どもと「共感」し、さらに子どもの姿から授業者とも「共感」できていることが判明する。メモやチェックシートなどを持ち込むと、「共感」ではなくいつしか「管理」の立場になるので、その点でも避けられている。また、授業の場で起きている事象をありのままにみることで、バイアスのかかった見方を避け、授業者と少しでも「共感」する立場に立とうとしている。

さらに、あらゆる場で職員室や研修会場で、授業で感じた疑問等を、押しつけることなく投げかけているが、これは、授業者だけではなく、参加者への「共感」でもある。それによって、授業者や参加者自身が「形式知」を表現し、自ら話し合いに参加することによって「連結化」や「内面化」に向かっていくことができているといえる。

「共同化」は、授業後の働きかけでも重要であるが、それ以上に授業観察等の場で特に意味をもっているように考える。子どもや授業者への「共感」の有無によって、授業の場で「見ているもの」あるいは「見えているもの」は異なり、「形式知」として「表出化」される中身も、本質を含んでいるかの違いになるのである。

ここに、「瞬時に必要な情報のすくい取れ、しかも、見落としがない」という鋭い観察力をもった教師としての特徴がある。授業観察・参観をただ漠然と繰り返すことは「共同化」ではなく、「共同化」のためには、子どもを主として授業者にも「共感」できることが、極めて重要であることを示している。

（3）実践的三段論法からの考察

実践的三段階論法の「目的→手段→行動」となる三段論法から考察すると、「目的」は「少しでもよい授業をしたい」「指導力を向上したい」となる。「よい授業」とは、「集中・はじめ・感動のある授業」「テクニックにはしる上手い授業でもないこと」「子どもが楽しく学んでいる授業」「教師の意図を越えていく授業」などであり、日々の授業で実践してほしいことを、何度も職員会議等を通じて伝えられているので、すでに教員の中で意識化されている。

「手段」は、授業反省会冒頭の挨拶で、①いつも語ったのは「子どもの姿の事実で語る研修会にしてください」

なので、子どもの姿の事実から、空論や理想論になることなく、どのような方法をしたらよいのかの具体的な話し合いを講師を含めて教員へお願いしている。

また、日常の授業観察でも、⑦3つ程度の方法を語り、「周りの教員だったらどうするか相談すると、もっと多くの方法を学ぶことができるよ」といつも伝えた。

など、改善の方向の具体的な方法が見えている。

「行動」は、「内面化」第4モードとも密接である。授業実践での教員一人一人のイノベーションは、実践することで本物になる。

そこで、⑧「あとは自分が何がよいか、考え判断して、その子や学級に合うやり方を選んで指導してほしい」ことを伝えている点である。

また、校内授業研究会における配付する【資料1】の記述内容にも関係するが、どちらも、最後は一人一人の教員の選択・自己決定に任せている点である。

このようにみると、無意識であるが実践的三段論法と判断できる働きかけを行っていることが分かる。

8 まとめ

筆者の働きかけを、野中郁次郎氏の論を手がかりで考察すると、実践してきた多くのことが、野中氏の論で説明できることが判明する。

野中氏の論を学んでいたわけではない筆者が、奇しくも「SECIモデル」のモードと同様な働きかけをしていたと考えると、このような働きかけを意図的に行うことで教員の授業力向上への有効性が見えてくる。特に、4つのモードの全てが一つも欠けることなく効果的に行われていくことで、はじめて授業力が向上することが判明する。

そのことは、織田泰幸氏の授業研究と「SECIモデル」を結びつけた指摘の意義を具体的な事例からも確認できたことになる。

また、鋭い観察力をもつ教員には、授業観察・参観の場で、授業という場に瞬時に浸り込むことができ、しかも、子どもと授業者に「共感」する力が抜きんでている特徴を有していなければならないことが明らかになった。その意味で、第1モードにおける授業観察・参観の「共感」する質が、第2・第3モードへ進む場合の質にも決定的に影響する。その点で、指導主事・研究者等の講師の助言等も、「共感」による「共同化」がうまくできない場合や授業の実態とかけ離れた場合では、その助言は「表出化」は可能であっても、「連結化」や「内面化」に進むことはできないのである。こ

ここに講師としての助言者の限界と資質が指摘できる。

なお、このような取り組みの効果などは、教員の授業力の向上とともに、最後は子どもに確実に反映して子どもの姿が変容することで測るものである。

重松鷹泰氏がよい授業について、「授業は模式的な型をつくることによって、よいものになるのではない、授業者自身の個性、子どもたちの状況に即応したものが、よい授業になるのである」(注27)と述べるように、どの学校長のどのような働きかけが有効かどうかは、それぞれの学校長の個性や学校のあり方、児童・生徒の状況、教員の状態、地域・保護者の実情等によって異なるものであり多様なものである。

しかし、ここで示した学校長の働きかけは、今後の教員の授業力の向上の参考になるものを含んでいると思われる。また、学校長は、野中郁次郎氏の理論・視点に学ぶことは、自身の学校経営の省察に活かすことであるとともに、教員一人一人の授業力の向上だけでなく、多種多様な学校改善・改革に活かすことでもありと確信する。

注

- 1) ドナルド・A・ショーン著 柳沢昌一・三輪健二訳「省察的实践とは何か」鳳書房 2017年7月5刷(初刷:2007年11月) p64では「実践者は、実践の最中にも、実践について省察していると言ってよい」とも記している。
- 2) 筆者は、日本教育弘済会三重支部の学校教育論文の審査委員長を2019年度からしているが、学校長が自校の様々な取り組みを研究論文として応募されたものを、今まで450弱ほど読んでいる。その中で毎年、いくつかの論文は、授業力向上のために学校長の働きかけが記されているが、実践例だけのものが多い。
- 3) 拙論「鋭い観察力のあるスクールリーダー等の育成に関する研究(1)―今井むつみ氏の論を手がかりとして―」『三重大学教育学部研究紀要第69巻』2018年1月で、今井氏の指摘をまとめ達人の特徴の一つとして記した。
- 4) 佐藤学「教師花伝書」小学館 2017年8月9刷(1刷:2009年4月) p14で「教師の仕事は、職人(craftsman)としての世界と専門家(professional)としての世界によって構成されている。」と記す。
- 5) 野中郁次郎・戸部良一他「失敗の本質」中公文庫 2017年2月64刷(初刷:1991年8月)、野中郁次郎・川田英樹・川田弓子「野性の経営」KADOKAWA 2022年4月、野中郁次郎「知的機動力の本質」中央公論新社 2023年1月や注6)以降の著作など多数。
- 6) 野中郁次郎・勝見明「イノベーションの知恵」日経BP社 2011年10月4刷(1刷:2010年10月) p55~80で「『大学受験』と『生きる力』の二兎を追った学校の変革」と紹介。
- 7) 野中郁次郎・竹内弘高「知識創造企業」p93 東洋経済新報

社 2015年2月23刷(1刷:1996年3月)

他の著作物でも「SECIモデル」の図があるが、この図が、初期のものであり最もシンプルである。

- 8) 野中郁次郎・聞き手前田裕之『『失敗の本質』を語るなぜ戦史に学ぶのか』p246・247 日経BP社 2022年5月
- 9) 注8) 同書 p247
- 10) 野中郁次郎・勝見明「共感経営」p39 日本経済新聞出版 2021年11月5刷(1刷:2020年5月)
- 11) 注10) 同書 p6
- 12) 注6) 同書 p71
- 13) 注6) 同書 p72の図中の説明
- 14) 野中郁次郎・西原文乃「イノベーションを起こす組織」p23 日経BP社 2017年7月
- 15) 注7) 同書 p191
- 16) 注10) 同書 p106
- 17) 織田泰幸「7章学校の知識経営」岡東壽隆監修『教育経営学の視点から教師・組織・地域・実践を考える』p75 北大路書房 2009年3月
- 18) 注17) 同書 p75
- 19) 羽生善治「直感力」p21 PHP新書 2015年10月11刷(1刷:2012年11月)
- 20) 注19) 同書 p20
- 21) 注19) 同書 p33
- 22) 注19) 同書 p35
- 23) 市川則文「学び考え、問い続けた校長職 3287日」日本文教出版 2017年7月を参照のこと
- 24) 市川則文・織田泰幸「指導力育成に関する学校経営の事例的研究―指導力に課題のある教員への小学校長の働きかけ―」『三重大学教育学部研究紀要第67巻』2016年3月
- 25) 県や市の若手教員向け研修会講座では、必ず「よい授業と上手い授業の違い」を受講生に尋ねている。「よい授業」の答えの多くは、「みんながわかった(あるいは「できた」)授業」「子どもが喜んで学んでいる授業」「子どもに孤独(立)感がない授業」「落ちこぼれない授業」などである。主語が子どもである点や子どもの姿に着目している点が「上手い授業」と異なっている。
- 26) 上田薫「よみがえれ 教師の魅力と迫力」玉川大学出版部 1999年12月 p139で「要するに考えることの基本は、ことがらとことがらを結びつけることにあるからである。」と記す。
- 27) 重松鷹泰「第1章授業分析の歩み」日比裕・重松鷹泰『授業分析の方法と研究授業』p18 学研教育選書 昭和59年5月8刷(初刷:昭和53年5月)

参考文献

- ・野中郁次郎「ナレッジ・フォーラム講義録」(2018) 東洋経済新報社
- ・田坂広志「直観を磨く」(2020) 講談社現代新書
- ・加藤久明「組織的知識創造理論の理論的前提」『千葉商大論叢 通号152』(2006) 千葉商科大学