

サーバント・リーダーシップの原理に基づいた 人材育成に関する研究

23A1001 麻生 智恵子

要旨

本研究は、複数あるサーバント・リーダーシップの中から、ジェームズ・ハンターの著書にその原理を求め、それに依拠しながら奉仕型の人材育成について実践を試み、その新たな視点と意義をまとめることを目的とした。「欲求・ニーズ・行為の愛」を分析軸に据えることで、リーダーの役割を「人を育て導くこと」と捉えていた筆者の理解は、「人が育ちやすい環境を整えること」へと転換した。そして奉仕型の人材育成には、リーダー自身の気づき・学びや意識・行動の変容が伴うことを自覚した。組織内の関わりの姿から個々人の変容を読み取ろうとする筆者の態度は、リーダーのマインドセットの更新に有益であった。筆者の理解が深まるにつれて、奉仕型のリーダーシップは特定のリーダーが単独で用いる原理ではないことが明確となった。むしろ、原理の理解者を増やし、できるだけ原理を意識しともに仕事に取り組める組織づくりではないかという結論に至った。

【キーワード】サーバント・リーダーシップ，教師効力感，心理的安全性，人材育成

1. 研究の目的

本研究は、校長の学校経営ビジョンにある教職員の人材育成を、主幹教諭として預かり実践するものである。教職員の人材育成にあたり「サーバント・リーダーシップ」の原理を拠り所にした。個別また集団に関わる中で、教職員の発言や行動をできるだけ記録に残し、その変容を見取るようにした。サーバントとは奉仕型と訳され、多様化する教育現場において近年注目されるようになったが、その具体的な関わり方については定式化されているとは言い難い。ここでは、複数あるサーバント・リーダーシップの原理の中から、ジェームズ・ハンターの著書にそれを求め、そこに依拠しながら人材育成の実践を試みた。

筆者は常に目の前の教職員が最良の力を発揮できるよう、人材育成の観点から、承認したり、励ましたり、感謝したり、時には問題や課題の指摘をしたり、ミドルリーダーとしてできる限り積極的に関わるようにした。サーバントを意識した行動が四六時中でできていたわけではないが、実習日誌の省察・所感をまとめる際にはサーバント・リーダーシップの原理が筆者自身の言動を意味づける確固たる基準となった。主幹教諭という職階は、管理側にいないため、教職員の側にいてあらゆる業務において協働しやすい立場にある。1対1の関係で働きかける場合もあれば、学年部、校務分掌、プロジェクト・チーム等の集団に働きかける場合もある。一人ひとりの特性を知るとともに、集団となった際に見られる個人の別の性質にも目配りしつつ、個と集団の成長を促すことに心掛けた。

従来の人材育成は、ベテランから若手へ経験知・実践知を伝承する、キャリア発達のために責任ある立場を与える、計画的に研修を受講させる、などが主流であった。本研究では、筆者が意識的にサーバント・リーダーシップの原理に基づく行為に徹することで、教職員一人ひとりや組織に対してどのような変化や影響を及ぼせるのかについて、時間の経

過を伴う事例を用い丁寧に読み解いていく。そして、奉仕型の人材育成について、その新たな視点と意義をまとめることを目的とする。

2. 研究の背景

事例校は各学年2クラスと特別支援学級が4学級の中規模校である。児童の実態や教職員の特性等に配慮しつつ、年度当初に学級担任や教科担任、各主任等が配置された。プロジェクトチーム（以下、PT）と呼ばれる分掌部会が3つあり、それらは2025年度より開始される分散型小中一貫教育校の育成部会名と揃えられ、今年度から「確かな学力PT」「豊かな心PT」「郷土愛PT」とされた。このような学校組織の中で筆者は教務主任を任されている。学校の実態に関しては、児童に対しての個別指導や、適切かつ継続的な対応を検討するケース会議などが頻繁に行われている。それに伴う保護者への丁寧な説明責任が求められ、教職員の実務的及び心理的負担は計り知れないし、その負担は決して一様ではない。一律に人材育成を掲げて取り組むには無理があると感じられた。このような状況のもと、校長からのミッションは「教職員の同僚性や協働性を育むことで休職者がでないようにすること」と、「学校の課題解決に向け人材を育成すること」であった。

一方、学校組織は4月の人事異動により業務内容の連続性が絶たれやすい構造となっている。その年々の所与の人員からベターな配置と組合せが余儀なくされ、何らかの不満と不安の中から新年度を迎えるのが常である。これが学校の姿と考えれば、ここから始めるしかない。筆者自身のミッションを果たすには、奇をてらうのではなく、組織の弱みを補い合う関係性を日常的な「仕事のカバー」で実現するしかない、というところから始まった。そこで築かれる関係性に注目することで研究を軌道に乗せようとした。

3. 研究を支える概念・原理

(1)「サーバント・リーダーシップ」とは

「サーバント・リーダーシップ」とは、ロバート・K・グリーンリーフが1969年から提唱しているリーダーシップ哲学である。彼は「サーバント・リーダーとは、そもそもサーバントである。（中略）奉仕することが第一だという自然な感情から始まる」とし、支配型リーダーシップと対比させて論じている。「そもそもサーバントである人は、他人が最も必要としているものを与えるために、相手の立場で考え、相手の気持ちを推しはかる能力に磨きをかける」としている⁽¹⁾。一方、ジェームズ・ハンターは1998年に“The Servant”を著し、サーバント（奉仕）の原理を物語風に描いた。ハンターは、サーバントの行動原理に愛を位置づけ、その愛を「アガペの愛」（＝無償の愛）とし、「感情に服さない行為としての愛（以下、行為の愛）」とした。象徴的な行為に、①忍耐、②優しさ、③謙虚、④敬意、⑤無私、⑥許し、⑦正直、⑧献身、を挙げている⁽²⁾。また、それらの行為は相手の「欲求」に応えるのではなく、「ニーズ」に応えなければならないという認識を示している。「欲求」とは「心身におよぼす影響をまるで考えない願い、希望」であり、「ニーズ」とは「人間としてよい状態にあるために、心身が正当に求めるもの」、「奴隷は他者の欲求を満たすのに対し、奉仕者（サーバント）は他者のニーズに応える」と記しているところにその根本的な相違を示している⁽³⁾。サーバント・リーダーに関する書籍には、他にもジョセフ・ジャウオースキーの“Synchronicity: The Inner Path of Leadership”（日本語訳は『シ

ンクロニシティ』英知出版、2013 年)、アン・マギー・クーパー・アンド・アソシエイツ社の“BEING the Change”(日本語訳も同名、日本サーバント・リーダーシップ協会)などもある。しかしながら、「権力と権威」「愛情としての愛と行為としての愛」「欲求とニーズ」という身近な概念の対比によりその原理を解き明かすハンターのそれが、筆者の置かれている立場や役割に最も近いと考えた。そこで、本研究で使用するサーバント・リーダーシップは、ハンターの原理を採用する。

(2)「教師効力感」とは

教師効力感のベースにあるのは、アルバート・バンデューラによって提唱された自己効力感概念であることを踏まえ、本稿では教師効力感の定義としてパトリシア・アシュトンによる「教育場面において、子どもの学習や発達に望ましい変化をもたらす教育的行為をとることができる、という教師の信念」を採用する。一方で、露口健司は学校を組織として捉えと、「学校全体と個人との間に存在する学年・教科・係等のチームの効力感が極めて重要である」⁽⁴⁾とも言い、教師効力感是人材や組織の成長とともにあることが窺える。また、渡邊峻汰・中西良文は、「多様な問題に直面することが予想される教員という仕事において、常に成功体験を感じ、教師効力感を高められる人は非常に稀である」ことから、「失敗経験によって教師効力感が低下しても、自己省察や同僚との協働を通して、解決策を模索する教員の姿が今後求められる」⁽⁵⁾とし、組織の在り方に注目している。教師効力感是个と集団の相互作用・相乗作用によって育つことが望ましく、それを意識した学校風土の形成につながるよう働きかけていきたい。

(3) 実現するための「心理的安全性」

チームの心理的安全性とは、ハーバード大学教授のエイミー・C・エドモンソンが 1999 年に確立した概念であることが知られているが、それを踏まえ、石井遼介は心理的安全性なチームを「メンバー同士が健全に意見を戦わせ、生産的でよい仕事をすることに力を注げるチーム・職場のこと」⁽⁶⁾と定義した。加えて、石井は、日本における人材育成の環境要因として「①話しやすさ、②助け合い、③挑戦、④新奇歓迎」⁽⁷⁾と「心理的柔軟なリーダーシップ」⁽⁸⁾を挙げている。筆者は、心理的安全性に配慮したプロンプト⁽⁹⁾を使ってスキルを向上させる人材育成の方法も参考とした。

4. 研究方法

事例校は勤務 1 年目である。研究の素材としたのは実習日誌であり、人材育成に関連する日々の出来事を記録し、それを後日省察する方法を取った。省察の精度を上げるため、判断の基準としたものが前出のサーバント・リーダーシップの原理であった。筆者は、教職員の言動に対して、それが「欲求」に基づくものか「ニーズ」に基づくものかを見極めたり、筆者の働きかけが「行為の愛」のどれに該当していたのかを思い起こしたりすることに注力した。また、教師効力感についてはチーム効力感も意識し、心理的安全性については良好な学校風土につなぐことを意識した。今回研究対象とした素材は、PT や学年部会で交わされた意見の記録や、学校改善に向けた 4 点セット⁽⁸⁾の取組に絞り込んだ。加えて、筆者自身のミドルリーダーとしての資質・能力の高まりについても考察を試みた。

実習日誌には、上述のように欲求・ニーズ・行為の愛を念頭に置き、「どのような場面で、誰が、いつ、どのような言動を発したか」という事実と「筆者はそれをどう受けとめ、どのような反応をしたか」という解釈と行動を記録している。後者については省察も行っている。この事実と省察の間には数日のタイムラグが発生しており、さらに数日後には大学院での省察を行っている。その時点で考えたサーバントの思考や行為が、時を経ることによって筆者の中で異なる見方や捉え方に変容することに気づいたのである。そこで、筆者を含む教職員の人材育成・成長という観点で研究を構想した。

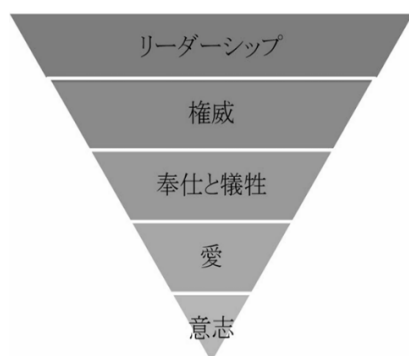


図1: リーダーシップのモデル
J・ハンター(2012), 前掲書, p.101.

表1: 愛とリーダーシップ J・ハンター(2012), 前掲書, p.140.

忍耐	自制すること
優しさ	注意を払い、評価し、励ますこと
謙虚	信頼でき、虚偽や高慢さがいないこと
敬意	他者を重要な人物として扱うこと
無私	他者の必要に応えること
正直	欺かないこと
献身	選択を貫くこと
結果: 奉仕と犠牲	自分の欲求や必要を脇にやり、 他者のために最高の利益を求めること

5. 実践研究

(1) サーバント・リーダーとしての見極めと意味づけ

ここでは、実践記録（実習日誌）をもとに、運営委員会やPT会議等を時系列に並べ、サーバント・リーダーシップの原理に依拠し、欲求・ニーズ・行為の愛の観点から意味づけを行った。

表2「運営委員会やPT会議の経緯」

日	実践記録より	【 】は見極め	筆者の働きかけ【 】は見極め□は意味づけ
4/1 ～ 4/3	〔運営委員会〕 ①「必要ある？話すことある？」という多くの教職員のつぶやき【気乗りしない様子や会議に対しての不要感。そこに時間を取られたくないという欲求】 ②「今まで行ったことないです。行っても何も役に立たないかもです。」「運営委員会に出なくてもいいですか。関係のあるところがありますか。」という教職員のつぶやき【会議に参加する経験がこれまでなく、役立てるのかという不安感や自分には関係ない仕事ではないのか、参加したくないという欲求】 ③「今日は職員会議、運営委員会まであって何もできなかった。」とPTリーダーがつぶやく【自分のしたい仕事をしたい。会議の時間が惜しいという欲求】		①運営委員会を「20分間」に設定。【欲求に応じる<u>忍耐</u>】 ①②「ここにいる人たちが核となって子どもたちの姿を共有し、課題や共通の目的を持ったり、学年部やPT、職員室に広めたりしてほしい。それぞれの立場で子どもたちの姿を語れる場にもしたい。」と会の目的を伝えてから運営委員会を始める。【組織のニーズを言語化<u>敬意</u>】 ③翌日PT会議前にリーダーに会議の意味や目的を重ねて伝えた。<u>謙虚</u>
4/4	〔郷土愛PT会議〕 ①「学校の教育目標」を切り口にリーダーがメンバーに「今年度このPTで目標にしたいことは？」と投げかけたところ、「総合的教育課程を何とかしたい」「探究学習で通していけるものに変える必要がある」という言葉を聞いた。【個人と組織のニーズの一致】 〔豊かな心・確かな学びPT会議〕 ②「去年話してる。何話す？話すことある？」【時間を取られたくないという欲求】で始まったにもかかわらず、設定時間を超えて会議は終わった。「あー、しんけん話しちゃったな」と言いながら先生方が職員室に戻ってきた。【今のやりがいはまだ個人的な欲求】		①メンバーの発言に理解を示し、その根拠を尋ねた。<u>優しさ</u> ①「教育課程の見直し」はチームの使命になったように感じられた。<u>敬意</u> ①②話すことに意味を感じ、納得感が持てれば、やるときにはやるんだという信頼できる組織性がある。「時間」という欲求よりも「共通目的」は個人やチームの強いニーズになり得るのではないかと。<u>謙虚</u>

	【職員会議での PT リーダーの報告】 ③前日の職員会議ではねらいや目的は省かれて提案されていたが、この日は PT リーダーのうち 2 人が「ねらいは～です」と押さえてから発言した。	③筆者が伝えたかった「共通目的・共通課題」の重要性が即時に 2 人のリーダーに汲み取られていた。【敬意】
5/8	【郷土愛 PT 会議】 ①「総合的な学習の時間」の教育課程を見直したいのに 4 点セットの取り組み指標がそれと矛盾していることに気づき、「指標を変えたいことを変えられなくしていた」と A 教諭は言った。そこからチームは取組指標を変える必然性を共有し、新たな取り組み指標を立てた。【「総合的な学習の時間」をもっと探究的な学習にしていきたい PT の思い＝組織のニーズ】 ②「体力向上プラン」についての話し合いで「外で遊ばない子どもが増えている」が課題として共有された。そして、A 教諭の「外遊びって体力だけの問題じゃなくて心にもつながりますよね。」の意見や B 教諭の「強制するのはちょっと」という発言を受けて、「一方的に押しつけるのではなくてできること」「全校で取り組めること」「教師にも子どもにも負担のないこと」がよいことを共有した。C 教諭が「サクスタッチ運動」を提案するとメンバーが「それ、いい!」と口を揃えて言った。【外遊びを勧めたい欲求】【自然と外遊びに足が向くような自立性を促す取り組みにしたいニーズ】	①筆者は A 教諭が「取り組み指標に違和感を持つはず」と確信していたのでメンバーに「達成指標や取り組み指標が学校の教育目標に繋がっている?」と問いかけた。【敬意】達成指標はよいという結論に至った後、A 教諭に「取組指標に気になるところはないか」と話しかけた。【謙虚】 ②A 教諭に、「心理的柔軟性」が保たれており、大切なことの明確化・言語化が見られた。筆者は発言に躊躇する B 教諭に対して理由を尋ねた。【優しさ】メンバーは B 教諭の「強制するのはちょっと」という発言を受け止め、話を展開した。【メンバーのサーバント】【優しさ】メンバーの意見に B 教諭は大きく頷いた。郷土愛 PT の協働性の高まりを感じた。「サクスタッチ運動」は新しい発想による挑戦的な提案であり、協働性の高まりは「チーム効力感」である。
6/19	【学校評価アンケート実施】 ①1 学期中間総括の学校評価アンケートを実施する。「特別支援学級の担任等が答えられる項目がほとんどない」との声が届く。【特別支援教育の充実は学校のニーズ】【アンケートに該当しない教職員が多いのは課題と捉える組織のニーズ】	①アンケートに答えることができた教職員数をアンケートの項目毎に（例 7/33 人）のように集約に記載し見える化した。【正直】答える項目の少なかった教職員に話しかけた。【敬意】
6/19	【郷土愛 PT、学校評価アンケート検討】 ①PT の担当している部分だけでなく学校全体の子どもの姿に議論が向いていった。前回の PT 会議よりも発言者が増え、自分の発言に対して意味づけたり、アンケートの項目について価値づけたりしていた。また、「～ですよ」のような自分の発言が肯定される前提での語尾やはっきり言い切る形での発言が見られた。【ニーズ】	①「郷土愛 PT」からは多くの検討がされた。前回（5 月 8 日）の PT 会議で「チーム効力感」が生まれたと筆者は省察したが、今回は「心理的安全性」が担保された状態であると省察する。 ※発言の記録を資料【参考資料 1】に示す。
7/24	【運営委員会】 ①学年部代表や PT リーダーから意見が出され、4 点セットについても議論した。アンケートや実態から課題を共有することができた。【学校のニーズ】	①筆者は、答えられる項目がほとんどないとの指摘があったこと、一部の人のしか関われないことが指標になっていることは課題ではないかと発言した。【献身】
8/19	【「郷土愛 PT」会議】 ①「なるほど、この表現にするとみんなで取り組める」「例をいくつか挙げておくとかかりやすくなる」「それは学期の初めにする必要がある」「自分は連絡の役目をしたり、できることを教えたりすることでもできるな」等の意見が出された。【チームのニーズ】	①PT リーダーが「みんなで取り組める指標にしましょう」と言い、「アンケートに答えることができなかった人は関わっていても反映されない指標だったのかも。」と筆者はづけ加えた。【敬意】
8/21	【運営委員会】 ①2 学期の取り組み指標を話し合った。1 学期の検証や改善方策をもとに 3 人の PT リーダーが変更点について説明をした。養護教諭や支援学級の教諭が「私たちも関わられる項目になりました。」と言った。【学校のニーズ】 ②PT の構成が昨年と変わったことで各 PT の活動のねらいがずれていることに C 教諭が気づいた。修正して提出をしてもらえるよう依頼するとその日中にリーダーたちは提出をした。【リーダーのニーズ】	①「答えられる項目がほとんどないというご指摘のおかげで、みんなできていることが見える取組指標になりました。」と筆者は伝えた。これまで学校評価に反映されなくともいろいろな教職員が関わっていたことを価値づけるとともに同様に反映されることで組織的な効力感が高まることを期待した。【無私】
9/4	【PT 会議、学年部会、中学年部会】 ①2 学期の学校評価アンケートの見直しが行われた。各リ	①各部会の進め方はリーダーに前もって説明

4 月 1 日から 9 月 4 日の会議体（「参考資料 1」含む）における 筆者の意味づけの数は
 【忍耐】 2, 【優しさ】 7, 【謙虚】 4, 【敬意】 6, 【無私】 3, 【正直】 1, 【献身】 1, 【結果：奉仕と犠牲】 0 であった。

(2) 省察

表 2 の左半分は筆者による欲求・ニーズの見極めであるが、「欲求」と判断したところも決して仕事に手を抜いて楽をしたいことではないことがわかる。「必要ある?」「何もでき

なかった」には不同意や不満はあるものの、「今、自分に必要な仕事をしたい。そのための時間を奪わないで」という優先順位から発せられた要望のようにも受け止められる。ここでリーダーに求められるのは、その欲求を要望としては尊重する「忍耐」や「優しさ」であり、ニーズにまで高める「謙虚」や「献身」であった。4月の早い段階で、「話すことに意味を感じ、納得感が持てれば、やるときにはやるんだという信頼できる組織性がある。

『時間』という欲求よりも『共通目的』は個人やチームの強いニーズになり得るのではないかと、行為の愛の中の「謙虚」と意味づけられたことは、その後の個人や組織への関わりに大きな影響を与えた。相手に対し「敬意」をもって会議の目的や意義を伝えることをPTリーダーに示すことで、敬意の気持ちが各PTに伝播し、教職員の発言や行動にも変化がみられるようになった。また、会議へ参加したことのない少数職種の教職員の「今まで行っていない」「役に立たないかもしれない」「関係がありますか」という遠慮がちで不安そうな発言に、「敬意」を払い、「正直」に接していくことで、少数職種のニーズを引き出すきっかけを作れた。

多様なタイプの人々が寄り集まった組織において、相手との相性が合わないという感情が湧くことはやむを得ないが、行為の愛を意識して接することはできる。どのように振舞えばよいかは、行為の愛の深い理解と実践を心掛けることで、自制的に判断できるようになる。さらにリーダーには、人の欲求・ニーズを見極めてそれに応える必要があり、その意味で人に奉仕すべき存在でなければならないが、その見極めが存外に難しい。なぜならば、その人の状況や意欲、願い等とあるべき姿（役割や資質・能力等）は完全には一致しておらず、帰属する組織の意思が優先される場合が少なくないからだ。様々な状況において最適な関りをするためには、リーダー自身の変容や成長が欠かせない。筆者自身が常に自問自答しつつ鍛錬できたことがこの実践研究の成果の一つであると言っても過言ではない。

（3）サーバント・リーダーとしての主幹教諭の働きかけ

ここでは、佐古秀一の学校組織論⁽¹⁰⁾を参考にしつつ、4点セットの見直し作業に取り組んだ【事例1】を素材とする。2学期に向けて、学校組織の強みを生かした仕掛けの必要性や有効性を教職員にどうやって気づかせるか、という筆者の働きかけである。ここで留意したことは、きっと「気づいてくれるであろう」という同僚に対する「敬意」「正直」「献身」の行為であった。加えて、アンラーン（unlearn：念頭から払う。捨て去る。『新英和中辞典』）を組み込んだ省察【事例2】を行った。

【事例1】「1学期振り返りシート」の様式変更における人材育成のサーバント

6月17日の運営委員会において、1学期末振り返りシートを見直して新しい様式に変えたいと筆者が提案し、単元末テストの分析シート以外は負担が少なく実のあるシートに変えてよいことになった。教職員の欲求は「労力の少ないシートへの変更」であり、組織のニーズは「簡便で有益な振り返りができるシート」である。筆者は双方に配慮し、「課題の根っこが探れ、そこから共通目標と手立てが導ける人材の育成」となるシートを提案した。課題の根っこと共通目標、手立てに教職員は気づくであろうという人間観を前提に、気づきのプロセスを想像しながら作成したシートである。図2の通り、項目は、「その根拠」「課題の根っこは何か」等の5つに絞った。特別支援学級は学級毎、1年から6年は学年毎に

【課題】 ＊いろいろあっても多くて 2 つに絞る	・友だちとのコミュニケーションを安定させること。 ＊課題か？
【その根拠】 ・アンケート、日頃の実態(事実)を記入してください	・友だちとのトラブルが多い。
【課題の根っこは何か】 ・なぜそうなのかを多角的に捉えてみてください。推測でよいのでそもそもそうな原因を探りましょう	・言葉で表現することが難しく、手がでてしまうから。 ＊課題の根っこか？原因を探れているか？
【有効な手立て】 ・いくつか出してみましょう。 ＊誰が いつ 何を、どうやって、が日常的で具体的な行動であるか ＊成果が実感できる手立てか いつ？どのくらいの時間？頻度は？ ⇒成果が実感できるか？を検討して ①を確定	・感情スキルトレーニング ・SSTスキル（ことばのかけ方の練習） ・場所の設定をし、遊びを通して、コミュニケーションをひきだして、幅を広げたい。 ② 有効な手立てに戻る
＊2 学期まず取り組む 1 点を決めましょう ① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿	・友だちとのコミュニケーションを安定させること ＊どんな行動をとるかが見えるか？取り組みになっているか？

図 2 パターン 1

【課題】	1. チャイムの合図で授業が始められないこと。 2. 話を最後まで聞くこと。
【その根拠】	1. チャイムが鳴ってから授業の準備をする子どもがいる。 チャイムが鳴ってから水飲みやトイレに行く子どもがいる。 2. 話を聞いておらず、同じことを質問する子どもが多い。人が話している最中に我慢できずに言ってしまう子どもがいる。
【課題の根っこは何か】	・自分だけでも大丈夫だという気持ちがある。
【有効な手立て】	・友だち同士で声掛けをする。 ・できているひとをほめる。 ・毎日朝の会で声掛けをする。 ・毎日帰りの会で反省をする。
② 取組に対しての有効な手立てを講じていく	
① ＊2 学期まず取り組む 1 点を決めましょう	3 時間目と 5 時間目はチャイム着席で授業を始める。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

図 3 パターン 2

1 枚のシートを作成するよう依頼した。筆者は、提出された 16 枚シートを一覧表に落とし込み、2 パターンの見直しの視点を書き込み、職員会議で示した。パターン 1 は 5 つの項目の捉え方のズレを修正するための視点、パターン 2 は、より有効な手立てを生み出すための視点である。一覧にすることで、全校の共通課題や目標(目的)の見える化が図れた【図 4】。その結果、各 PT の活動計画にそのことが反映され、学校評価の 4 点セット⁽¹¹⁾の(以下、4 点セット)の取組指標の設定の仕方が共有された。各 PT の振り返りシートも児童の実態や学校評価アンケートをもとに PT の重要課題とそれを解決する取組を記述するものになり各 PT の突破口となる取組が明確になった。「根っこ」「そもそも」という言葉を繰り返すことで、各学年や各 PT で別々に考えたものが統一性を帯びてきた。このように 4 点セットの取組内容は改善されていった【表 3】。【表 3】の太字部分のように、2 つの PT が「チャイム着席」と「廊下の歩き方」との関連性を見つけ 4 点セットが変更された。この手立てを共通の突破口とし、授業時間の確保や落ち着いた学習環境、思いやりのある行動へ子どもたちを導いていこうと意思疎通が図れた。その他、「取組指標については、全教職員が自覚的に取り組めるものにしていこう」と意識して 4 点セットの内容と表現の仕方を変更した部分も出てきた。個々の差は当然あるが、組織の力が育つことで個人の力が育つ仕組みこそが必要だと筆者は考える。今回の取組は、組織や個人の欲求を受け止めつつ、ニーズに気づかせ高める手立てを講じたサーバントとしてのリーダーの行為であったと自己省察している。

1・3・5 時間目の授業開始を揃える！（準備もばっちり！）	授業の始まりと終わりの時間を守りきちんとあいさつができる。	時間（チャイムの合図を守って行動することができたかどうかについて、3 時間目と 5 時間目の初めに振り返る時間を設ける。	3 時間目と 5 時間目はチャイム着席で授業を始める。
-------------------------------	-------------------------------	--	-----------------------------

【図 4】 一覧にまとめたシートを切り取ったもの

【表 3】 4 点セットの抜粋（2 学期変更された部分は太字）

重点目標	達成指標	重点的取組	取り組み指標
基礎・基本の学力を身につける 児童の育成	【児童】 ○3時間目と5時間目のはじめは、授業の準備をしてチャイム前着席ができたと回答する児童を80%以上にする。 【教職員】	学校 ◇学習規律の徹底と基礎学力の定着	学校 ・チャイム前着席を促す掲示物を児童に見えるように掲示し、帰りの会等で児童が振り返ることができる時間を確保する。 ・担任は、宿題のやり直しをその日のうちに取り組みせ他の教職員はそのサポートをする。
互いに認め合い、仲間と協働できる 児童の育成	豊かな心PT ○移動教室のときは、並んで静かに歩いている」の項目の児童評価を80%以上にする 【教職員】 ○「移動教室のときは、	学校 ◇移動教室の際のろうかの歩き方のルールの徹底	学校 ・移動教室のときは、低学年の担任は児童を先導して移動先まで連れて行き、高学年の担任はきちんと並んで静かに歩いて移動するよう指導し、可能な限り出発を見届ける。移動教室の際の廊下のルール（並ぶ、歩く、静かに）は、全職員で指導を行う。
「主体的な学び」に向かう 児童の育成	郷土愛PT でいる」と回答する児童を90%以上にする。【教職員】 ○「郷土学の学習指導に積極的に取り組めた」と	学校 ◇郷土学の推進	学校 ・教職員は、毎学期、郷土学の学習指導に積極的に取り組む。（連絡調整、現地学習の準備、地域の人との関係作り、資料の作成・印刷、声掛け「ふるさとの木」や通信等の情報発信等） ・担任及び担当は、学期初めに教育課程を見直

【事例 2】 学年部会においてアンラーンを促す人材育成のサーバント

本稿で用いるニーズとは、学校・教職員・子どもの長期的なあるべき姿に向かわせるものである。ここでは、8月22日のある学年部会を事例として取り上げる。

この学年部会は1学期の取組の反省の中で「言葉遣い」をいちばんの課題にあげ、運営委員会で学年長が「学校としての決まりにして欲しい」という意見を出したが、まずは学年部でしっかり話し合うべきではないかと指摘された。そこで筆者も参加し、再度学年部会を開いた。学年長が運営委員会で指摘されたことを報告すると、メンバーは、「どうして全校のきまりにしないのか」と詰め寄り、「ルールがないと（子どもたちは）見えないところでひどいことをする」と窮状を述べた。筆者はその遣り取りに疑問を持ち、「ルールがないと手に負えないからルールが必要なの？」「全校のルールができるのが学年部の願いなの？」

「以前は子どもが自律してないことに課題を感じていたはずよ。」と指摘をしてみた。メンバーは部会の話し合いを通して、学校が定めたルールでは本質的な解決につながらないことを合意した。筆者はアンラーンの視点から、納得のないルールに効果があるか、ほめられるための子どもの行動を見極められるか、どんなほめ方が有効なのか、それはなぜかなど前提の問い直しをしてみることを勧めた。その後に学年部では、子どもの感じ方や意見を聞き、話し合う場が必要であるという結論に達した。振り返りシートは波線のような気づきが記されたものになった。上記の学年部は一学期末の忙しさから「提出のための話し合い」に終始したものと思われる。筆者がアンラーンを促したことで「子どもを中心にした話し合い」へと質の転換が見られた。「根っこは何なのか、大事なことは何なのか」という話になると途端に一人の教諭が前のめりになった。話し合い当初の声のトーンは面倒

1. 言葉遣いがよくない ・子どもたちの会話の中から呼び捨てや強い口調で話すことが多くみられた。 ・いいたいことを、先生や友だちに話すことが苦手な子どもが多い。	1. 言葉遣いがよくない ・子どもたちの会話の中から、呼び捨てや強い口調で話すことが多くみられた。 ・いいたいことを、先生や友だちに話すことが苦手な子どもが多い。
・人によって態度を変えている。 ・言葉遣いについて、ルール化されていない。 ・学校全体で共通認識が必要。	・人によって態度を変えている。 ・言葉遣い等、 <u>ルール化されていないことに対して自律した行動がとれない。「しかられる」か「しかられないか」が行動の基準になっている。</u>
・学校全体でルール化する。(例:学校内で呼び捨てはしないなど) ・職員間で共通理解する。	・「～さん」と呼ぶなど呼称をつけて友だちを呼ぶ。 ・丁寧な言葉遣いができるように <u>声かけを徹底する。学年で話し合う。</u> ・学校全体で取り組む。(例:授業中は呼び捨てしない等) ・職員間で共通理解する。
・丁寧な言葉遣いができるように、声掛けなどを徹底する。	・授業中、「～さん」等の呼称をつけることを教師も子どもも徹底する。 ・教師は <u>子どもの言動や行動をほめたり、切り返したり、振り返らせたりする。</u>

【図 5】 ある学年の振り返りシートの変容

6. 考察

本研究は、サーバント・リーダーシップの原理に照らし合わせながら実践の省察を繰り返してきた。欲求・ニーズ・行為の愛を分析軸に据えることで、リーダーの役割を「人を育て導くこと」と捉えていた筆者の理解は「人が育ちやすい環境を整えること」へとマインドセットが置き換わった。そして人材育成には、筆者（リーダー）自身の学び（アンラーンを含む）や意識の変容がともなうことに気がついた。筆者の場合、サーバント・リーダーシップを始めとする新しい概念を学び、それらを拠り所に実践と省察を進めることでリーダー像の更新が図れたと感じている。関係の築けていない相手に対しても、忍耐・優しさ・正直で接するうちに、敬意を払えるようになることがわかった。この過程は、相手の欲求への一時的な対処から、ニーズに繋がることを願った言葉や行動などの行為への変化と一致する。また、敬意が加わった時期は、組織内で好意的・肯定的な言葉が交わされるようになった頃と重なる。組織内の関わりの姿から個々人の変容を読み取ろうとする態度は、リーダーのマインドセットの更新に有益であった。他者の存在から自分自身の成長を見取れた時の感情は、感謝にも似ていた。リーダーシップのモデル（図 1）で言えば、行為の愛の上に位置づく「奉仕と犠牲」にあたるのだろう。

今回の実践を通じて、心理的安全性についても再考できた。その基礎となる良好なコミュニケーションは、職場である以上、仕事を通して築かれる方が正当であろうということ

な感じであり、意にそぐわなかったときは強く反論するような口調だったのが、「そうでした」「子どもたちは…」と事実を確かめながら強くはっきりした言い方に変わった。自分自身にとって大切なことや、組織チームにとって大切なことを明確に言葉にしていくことは意味があることだと筆者は実感した。学年部会や PT 会議など組織の実効性を高めることはリーダーの大事な役割であると実感した。一方、定型化された 4 点セットやルール作りに漫然と取り組むだけでは、人材育成の効果は見込めないことにも気がついた。型や形は手段に過ぎず、その時々適切なニーズに向かった働きかけが効果を生み出すのである。改めて、リーダーによるアンラーンやマインドセットの転換に迫る働きかけが人材育成の根幹をなす必要があると実感した。

だ。そこで生じた心理的安全性によって、個人のパフォーマンスはより発揮されやすくなることが観察できた。さらに、欲求に基づく個人の状況を組織のあるべきニーズへと変化させるには、仕事上の同僚性や協働性を高めることが有効であった。この質の高まりは筆者の捉える教師効力感と似た感覚であった。以上、現任校における実践を通じて、筆者は意識的にサーバントであろうとしたわけだが、周囲を見渡すと同様の行為が自然とできている教職員が複数名いることに気づいた。サーバント・リーダーシップを意識した関わりの中で、人や組織が育つことを可視化することの必要性も感じたところである。

ここまで効果の見られた事例を用いて、サーバント・リーダーシップの原理の有効性を示してきた。一方で、その原理が組織全体に浸透できたとは言えない。ひとつは上記の原理の有効性を実証する研究であったこと、もうひとつは筆者が教職員全員に対して同程度の関りが取れていないことが挙げられる。仕事の交わりの薄さ、コミュニケーションの不足から、相手の欲求やニーズの見極めもできぬまま、一方的な要求や指示と受け止められた場面もあっただろう。そう考えると、一人のリーダーが用いる原理というよりは、本原理（＝欲求・ニーズ・行為の愛等）の真の理解者を増やし、仕事を通じた関わりの中で意識化されることによって、効果的な人材育成を支える学校風土として定着するだろう。

注

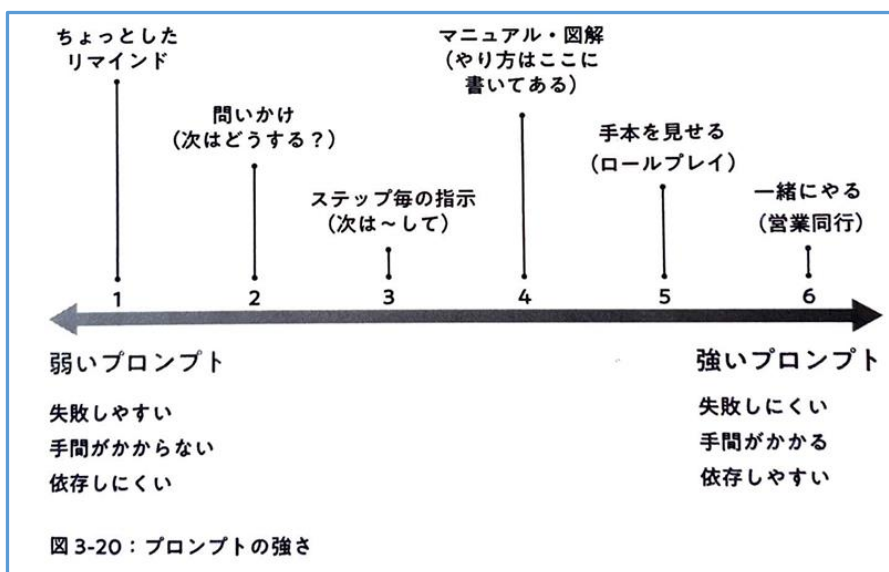
- (1) ロバート・K・グリーンリーフ著、金井壽宏監訳（2008）『サーバントリーダーシップ』英治出版、pp. 53-55.（同名の初版は 1977 年に遡るが、その後発表された論文を含め、彼の四半世紀の足跡を 25 年後にまとめたものが同書である。）
- (2) ジェームズ・ハンター著、高山祥子訳（2012）『サーバント・リーダー』海と月社、pp. 104-141.
- (3) 同上書、pp. 74-80.
- (4) 露口健司（2009）「学校組織におけるチームリーダーシップと教師効力感の影響関係」『日本教育経営学会紀要第 51 号』p. 75.
- (5) 渡邊竣汰・中西良文（2017）「日本における教師効力感に関する研究の動向と展望」『三重大学教育学部研究紀要第 68 巻教育科学』pp. 253.
- (6) 石井遼介（2020）『心理的安全性のつくりかた』日本能率協会マネジメントセンター、pp. 22-23.
- (7) 同上書、pp. 48-57.
- (8) 同上書、pp. 75-92.
- (9) 同上書、pp. 223-226. プロンプトについては参考資料に掲載している。
- (10) 佐古秀一（2019）『管理職のための学校経営 R-PDCA』明治図書、pp. 78～87
- (11) 大分県が推進する「芯の通った学校組織」を実現するための目標達成マネジメントの重要なツールと位置づけられている。学校評価の 4 つの要素（重点目標・達成指標・重点的取組・取組指標）から「学校評価の 4 点セット」と呼ばれ、学校の教育目標の達成に向けて組織的・継続的な検証・改善に活用されている。（大分県教育委員会（2023）「『学校マネジメント』推進指針」）

【参考資料】

【参考資料 1】 6 月 19 日「郷土愛」PT 会議での発言の記録

発言者	行動や言葉【見極め】意味づけ
C 教諭	「体を動かすことが好きって、これこそアンケートらしいけど他にない項目ですね。」【欲求】
B 教諭	「そういうの聞きたいですね。こちらでしたかどうかは把握できるわけだから。」【(C 教諭の意見に共感することで) 欲求はチームの欲求に】
中略	【チームの欲求＝「そういうのを聞きたい」→他の PT のアンケート項目にも話が及ぶことで 【チームのニーズ＝「そういうのを知るのが必要なんだ」「そういうのが大事なんだ】と話が展開した。
筆者	「読書の目標を達成した、ってどんな目標のこと？」【優しさ】
D 教諭	「読書月間の冊数のことじゃないですか。」
筆者	「それって冊数達成されればクリアだよってこと？」【優しさ】
C 教諭	「いや、そうじゃないですね。」【個人のニーズ＝チームのニーズ】
E 教諭	「冊数を増やすことがめあてで借りてる子もいるけど、じっくり読むから冊数少ない子もいます。確かに。」【C 教諭の発言→児童の実態→チームのニーズ】
筆者	「読書をするのが好き、に変えたら困るのかな。」【無私】
F 教諭	「いや、体育と同じでそれが大事ですね。」【チームのニーズ】
C 教諭	「興味や関心、好きを育てることができたのかを知るのが大事ですねえ。」【チームのニーズ】
筆者	「表現を変えたら何か困るかな。」【無私】
E 教諭	「困らないです。冊数は調べているから子どもに聞かなくてもわかるし。…」【チームのニーズ】
中略	
筆者	「項目を少なくしてという意見をいただいています。減らすと共有のチャンスが減る気もして悩むのだけれど。」【謙虚】
E 教諭	「朝ごはんのところとか、学校で聞く必要あるのかと思います。」【個人の欲求】
F 教諭	「親への意識づけというか、親と子どもの回答の違いもあるので別にこっちが何かするとかじゃないけれどあっていいような気もします。」【個人の欲求】
筆者	「アンケートのメッセージ性に意味があるってこと？」【優しさ】
F 教諭	「まあ、そういうことかな、というか、親にこういうのを普通ってわかってもらう意味でも。」【個人の欲求】
C 教諭	「4 点セットと他の調査の関連で必要な項目はそれに合う聞き方か確認して、あとはこちらが欲しい聞き方に変えたり、いくつかなくしたりしましょう。」【チームの欲求】
筆者	「なくしたら、やっぱり要ったとか、かえて気がつくかも。中間でアンケートをとっているから、今回は減らせるものは減らしてみましようか。」【優しさ】

【参考資料 2】



出典：石井遼介（2020），前掲書，p. 224.