

個業型学校から協働型学校への変革を支援する学校組織開発に関する研究

－学校の現状を踏まえた漸進的な変革方法論の構築と実践－

安芸市立川北小学校 教諭 竹崎有紀子

1 はじめに

(1) 教員の直面している問題と学校組織の課題

社会の急激な変化に伴い、学校現場では子どもたちの抱える問題は多様化、複雑化し、学校に求められる役割は非常に広範囲になっている。佐古（2005）によると、現在7割近い教員が「これまでの自分の経験だけでは指導困難な子どもが多くなっている」ことを認識していることが明らかになっている。同時に、「教師同士が子どもの実態をじっくりと話しあったり、とらえ直す機会や時間を確保したりすることが難しい」については6割を超す教員が肯定していることも見出されている。このことは、子どもの問題性が増大しているにも関わらず、教員は閉鎖的な環境の中で一人で厳しい場面に立ち向かわなければならなかったり、教員同士がお互いに関わることができにくい状況に、学校が陥っていることを示唆している。個々の教員の力量に頼った問題解決の限界を踏まえ、学校という組織（システム）の問題を考え、改善変革していくことが求められていると考えられる。

(2) 学校組織の特性と問題点

学校組織の特性は、①教育活動の遂行に関して個別の教員の裁量性に委ねられていること、②職務遂行における相互依存性が低く、お互いに直接影響を及ぼすことがほとんどないこと、③職務が個々の教室に分離され並列的に集積する形で構造化されていることなどとして捉えられており（佐古2005）、一般組織と異なる特徴的な組織として存立してきたとされている。

しかし、このような学校組織は教師の個別的裁量性に専ら依存するがゆえに、教育活動の遂行や改善に教師が相互的に関わることを困難にさせ、教職をそれぞれ教師の自己完結的な活動へと転化させる傾向を強くさせている。このような学校組織を「個業型組織」と呼ぶ。個業型組織は、組織的な調整機能を要しないことや、教員による個性的な教育活動が展開できるというメリットも有している。しかし、個々の教員の力量において対処できない様々な問題が起こっている今日では、個業型組織の限界が顕在化してきていると考えられる。つまり、「学校としての自律性が損なわれていること」「教育活動の停滞をもたらすこと」「自己完結型の教職観が形成されやすいこと」などの問題点が大きくなりつつあると考えられる。

(3) 学校組織の変革の視点と方向

① 内側からの教育改革の必要性

遠藤（2004）が紹介したドイツにおける学校改革によると、マクロ政策が十分な成果を収めることができなかった背景として、①一つの改革モデルを実施させようとする「標準化された解決策」は個々の学校においては現実には機能しない、②個々の学校が上位機関による新たな学校モデルや成果を「採用」することはめったになく、実際にはそのモデルや成果を個々の学校の現状や実態に「適応」させているに過ぎないこと、③個々の学校が上位機関によって設定された一つの目的を機械的に採用して合理的に遂行するということは殆ど見られない、などが指摘されている。このことから考えても、学校が変わるためには外から与えられたものでなく、個々の学校において改革の途につくことが必須であり、個々の教師が主体的に取り組むことが原動力になると考える。

② 協働型組織への転換

以上のことから、学校変革は、教師の自律性を基盤にしつつ、個業性のデメリットを補うように教師同士がお互いの教育活動の改善に相互に関与していくような協働のプロセスを成立させていくことが必要であると考えられる。個々の教師が自己完結的で閉じた状態で孤立する組織から、相補的な関

係を築きながら、教育意思を形成し、実践を改善していくことができる協働型組織へ転換を図ることは、これからの学校にとって重要な課題であると考える。

2 研究の目的

本研究は、教員個人の力量に依拠して運営されている個業型の学校組織を問題と捉え、教師の自律性を基盤にしつつ協働的プロセスを成立させることによって、自律的に教育実践を改善していくことのできる学校へ変革していくための方法論を明らかにすることをねらいとした。具体的には、特定の学校（以下事例校）を対象とし、そこに適合する学校組織開発の方法論を構築・実施し、効果を検証することで、学校変革の方法論を明らかにしていくことを研究の目的とした。

3 学校改善のための基本的な考え方

(1) 内発的な改善力の基本モデル

個々の教師に「実態認識」→「課題生成」→「実践変革」という連鎖（内発的改善サイクル）が成り立つ中で、自律的に教育活動が改善されていくことが示されている（佐古、中川2005）。また、そのサイクルが、学校全体の協働的プロセスとして、成立し共有されることで、教師と学校がともに自律的に教育改善していくことにつながることを示されている（佐古2005）。【図1】

(2) 協働型学校への変革方法論

学校組織開発の先行研究（中川2003、大里2004）によって、内発的改善力の基本モデルが成り立つことを可能にする、具体的な組織開発の考え方と方法論が、以下の通り明らかになっている。【図2】

① 組織変革

ア. コアシステムの設定

個々の教師の児童の実態認識や課題認識を交流・共有し、さらに実践とその成果に関する情報を交流・共有する場（コアシステム）を学校の組織的活動の中心に置く。

イ. ファシリテート機能の位置づけ

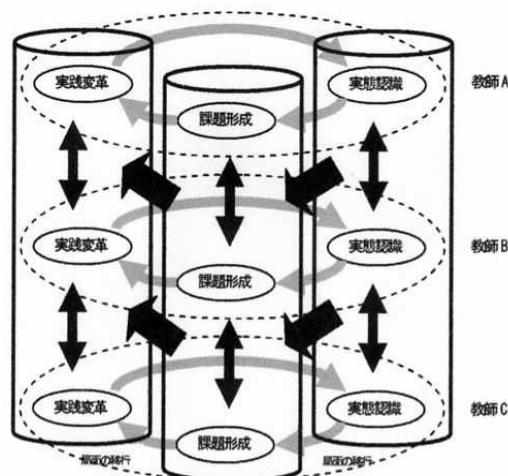
コアシステムで共有された情報を整理したりフィードバックしたりしながら、課題を明確にし共有することを促進し、教育意思を立ち上げることを支援するファシリテート機能を学校組織に位置づける。

② コミュニケーションの質と形態の改善

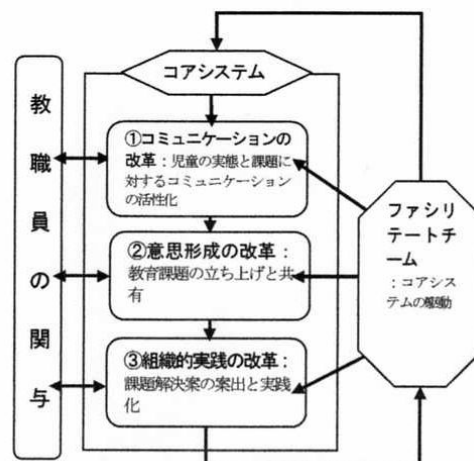
その学校の子どもの実態や課題など、教育の事実を交流するための、情報交換のツールや会合の運営の方法を導入する。

③ 学校変革における協働的プロセス

コアシステムの活動を、「実態認識」→「課題生成」→「実践変革」へと順次展開していくことを構想して、学校改善を進展させていく。



【図1 内発的改善力の基本モデル（佐古 2005）】



【図2 学校改善のプロセス（中川 2003）】

4 研究の課題

本研究では、コアシステムとファシリテートチームの両面に渡って漸進的に変革する構想を具体化し、以下のような組織開発プランを設計した。本研究では、コアシステム（＝子どもの実態、課題、実践に関する情報を交流、共有する場）は、校内研修の時間を用いることとした。

(1) コアシステムの段階的変革プラン

コアシステムは次の3段階に進展していくように設計した。

① 準備的段階

教職員間のコミュニケーションの開放を図り、実態認識の視点を徐々に明確化する段階である。

② 初期的段階

学校組織開発の先行研究から、協働性は授業や学級経営などの教育活動の中核的領域に踏み込まない、いわゆる周辺的な領域において成立することが明らかになっている。本研究ではこのことを踏まえ、周辺的な領域での情報の交流から、徐々に中核的領域に近づけていく手順を変革プランに組み込んだ。

③ 進展段階

中核的な領域の課題に転換した上で学校課題を形成し、それに基づいて協働的な実践変革に取り組んでいく段階として設定した。

(2) ファシリテートチームの育成プラン

ファシリテート機能を果たすチームを学校の中に育成することが、学校が主体的に教育活動を改善していくために重要である。これについて次のように構想した。

① チームの初期形成

まず学校の中に、変革の理念や具体的なイメージを共有することで変革志向を形成したり、学校自身が学校における研修年間計画を作成したりする初期的学習段階を変革プランに位置づけた。

② ファシリテート機能の学習

学校における研修年間計画を実施していくに当たって、チームのメンバーが、コアシステムの情報交流をサポートしていくファシリテート機能を学習していくことを重視した。

(3) 漸進的変革構想の具体化

① 変革プランの内容

段階	コアシステムの計画	ファシリテートチームの計画
準備的段階 (H18年1-4月)	<u>協働性のレディネス形成</u> ・個人の限界と協働の必要性の理解 ・コミュニケーションの開放 ・実態認識の方向性(テーマ)の明確化	<u>ファシリテートチームの初期形成</u> ・学校組織の問題点の検討 ・協働型学校の理念理解とイメージ形成 ・変革への実践可能性の検討 ・研修年間計画の作成
初期的段階 (5-7月)	<u>周辺の領域での協働性の成立</u> ・コミュニケーションの活性化 ・学級の事実の交流・共有	<u>ファシリテート機能の学習・進展</u> ・研修の運営 ・研修年間計画の修正・再作成
進展段階 (8月-)	<u>中核的領域での実践変革志向</u> ・学校の課題(教育意思)の形成 ・実践の協働的変革	

② 変革プランによるコアシステム(校内研修)のスケジュール

段階	時期	コアシステムの主な活動	コアシステムの回数
準備的段階	H17 年度3学期	○実態認識の交流(ワークショップ)	2月1回
初期的段階	H18 年度1学期	○テーマにおける実態認識の交流(ワークショップ)	5月3回
		○講師招聘研修	6月3回
		○実態認識を具体化する交流(記述式ツール)	7月2回
進展段階	H18 年度 夏期休業中～	○公開授業による児童の実態の交流	7月2回
		○課題形成(ワークショップ)	8月2回
		○実践状況の交流(記述式ツール)	9月以降は再設定
		○提案授業による交流	

5 学校組織開発の実際と学校の変容

事例校の学校変革における学校組織開発の実際と学校の変容について、コアシステムの活動を中心に述べる。コアシステムは、研究構想のプランにおける段階分けとほぼ対応し、以下の3段階を経ながら進展した。【図3】

(1) 第1段階（準備段階）

この段階では、日頃認識している子どもの状況や問題について自由に述べあうこととして、オープンなコミュニケーションを実現していった。またお互いの問題認識の共通点を確認しながら、実態認識の視点を集約した。

① 第1段階での活動内容

この段階では、以下の4つの内容から構成した。

- ア. 講師招聘研修「子どもの理解からスタートする学校づくり」(1/24)
- イ. 児童の実態認識ワークショップ研修(2/15)
- ウ. 児童の実態認識の方向性の理解(3/1)
- エ. 次年度の校内研修計画の理解(3/24)

② 第1段階における学校の変容

ここでは、教員の実態認識を共有する上で有意義であったワークショップ研修での概要を述べる。実態認識ワークショップ研修において、日頃児童に対して思っていることを自由に話しあった。約20分間のブレインストーミングの後、10分間でKJ法で分類し、さらにブロック間のシェアリングを行った。この研修において、コミュニケーションが活性化し、教員は開放的なコミュニケーションのよさを実感するにいった。また、教員はそれぞれの子どもについての認識を話したが、それらの内容には学年を越えて共通性が見出された。これを「授業の中の学級経営」という視点で集約した。

(2) 第2段階（学校課題が形成され共有された段階）

第2段階は前半と後半に分かれる。前半では、「授業の中の学級経営」という視点で再度子どもの実態認識を具体的に見直ししながら、交流し集約した。後半では、それまでの実態認識の捉え直しを踏まえた上で、学校として取り組むべき学校課題を形成した。以下、前半と後半に分けて述べる。

① 第2段階前半での活動内容

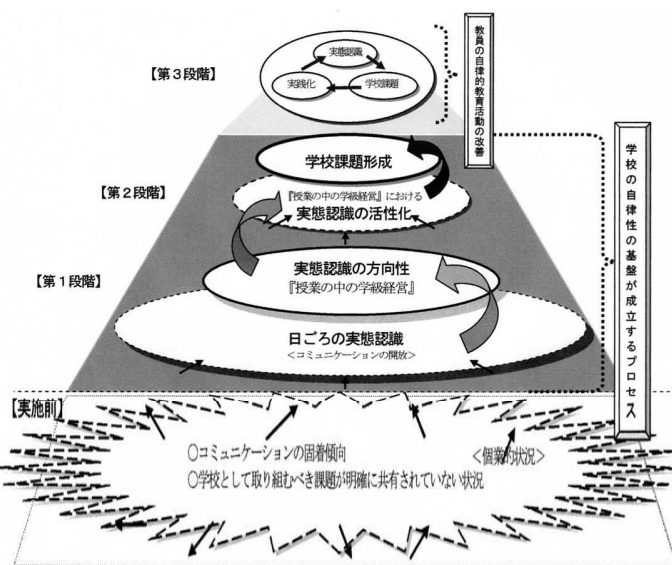
この段階では以下の3つの内容で構成した。

- ア. 「授業の中の学級経営」での実態認識ワークショップ研修(5/10-15)
- イ. 講師招聘研修「協働型学校における取組の事例」(5/24)
- ウ. 「授業の中の学級経営」における実態認識シート研修(6/7)

(※シートとは、教員の実態認識を具体化するために「授業のどんな場面で」「どんなことができていないか」について観察記述するようにしたもの)

② 第2段階前半における学校の変容

ここでは、教員の実態認識を具体化していく過程である実態認識ワークショップ研修とシート研修における概要を述べる。これらの研修においても、教員はお互いの実態認識についてオープンに出し合うことができた。特に、シート研修においては、児童の事実だけでなく自らの指導の情報についても出された。また、「授業の中の学級経営」というテーマに基づいた実態認識を繰り返し行うことで、授業以外の拡散的な内容から次第に授業場面での問題に焦点化されながら、実態認識の確認と交流が活性化した。これによって、授業場面での子どもの行動上の問題認識を教員間で共有することができた。



【図3 学校の変容の進展過程】

③ 第2段階後半での活動内容

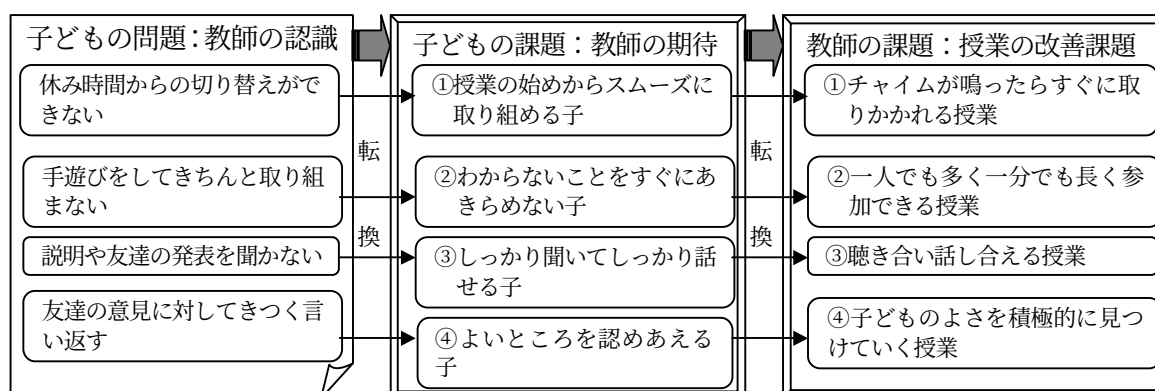
この段階では以下の2つの内容で構成した。

ア.課題形成ワークショップ研修(6/14)

イ.学校課題の理解(職員会議)(6/21)

④ 第2段階後半で形成された学校課題の内容と意義

上述してきたような段階を経て、教員の間で共有され明確になった児童の実態認識に基づきながら、今後学校として取り組むべき課題を作るために、課題形成ワークショップ研修を行った。ワークショップでは、それまでに出示された子どもの問題となる側面を、「このような子どもにしたい」というポジティブな課題に転換し、さらにそれを教師側の授業改善の課題という形で転換した。具体的には、図4に示すような「①チャイムが鳴ったらすぐにとりかかれる授業」「②一人でも多く一分でも長く参加できる授業」「③聴き合い話し合える授業」「④子どものよさを積極的に見つけていく授業」という教師の改善課題としての4つの学校課題が立ち上がった。



【図4 学校課題の形成プロセスと構造】

このように、子どもの問題から出発しながら、上記のようなプロセスを経て、学校としての授業改善の4つの課題に集約、形成され、かつ教員に共有されるものとなった。この学校課題について、教員は「子どもの姿と結びつく」や「どうしたらいいかがイメージできる」などのように強い支持を示した。また、「自分たちが作ってきた」「みんなでこれをやろうという状況になったのがいい」などと述べているように、教員集団の教育意思として共有されたものとなった。

こうして、子どもの実態に基づいて具体的な授業の改善課題として立ち上がった4つの学校課題は、これ以降の第3段階に至って、それぞれの教員が授業改善に取り組む基軸として位置付くこととなった。

(3) 第3段階(学校課題に基づく自律的な教育活動の改善に取り組む段階)

第3段階では、第1段階と第2段階において成立した学校課題に基づき、「授業研究」と「ノート研修」の二つの方法で自律的な授業改善に取り組んだ。この段階において、それぞれの教員が学校課題に基づいた教育改善への取組を、定期的にオープンにして交流しながら取り組んだことで、個々の教員の内発的改善サイクルに基づく自律的な教育改善の取組と、それを協働的に展開する学校の状況が実現した。

① 授業研究の方法と内容

ア. 方法と日程

学校課題①については全体で、課題②③④についてはそれぞれの教員が重点課題を選んで、その選択したテーマに基づいて、授業者は授業を工夫し、参観者は授業を観察するという方法をとった。授業研究は月に1回設定され、6月「5年国語」、7月「3年国語」、9月「5年理科」「6年理科」、10月「1年国語」の授業研究を行った。

イ. 授業研究に対する教員の取組方

授業者は学校課題を明確に認識しながら、児童の実態を捉えたり授業の手だてを考えたり、授業改善に取り組んだ。また、授業改善の有効性を検証するために「指標なる子」を設定したことによ

り、参観者の観察の視点が明確になり、授業後の授業者自身の捉え直しも活発になった。また、授業検討会では、授業者が選択した学校課題が授業でどのように解決できたかについて、児童の情報を中心にしながら検討した。和やかで参加しやすい雰囲気の中、多くの教員がフリートークで発言しながら、授業の成果と課題に関する意見を相互に交換することが実現してきた。

② ノート研修の方法と内容

ア. 方法と日程

学校課題①については全員が7月に取り組み、それ以降は、個々の教員が4つの学校課題から重点課題を選んで取り組んだ。教員は、A4用紙1枚程度に、「実態認識」「実践(手立て)」「変容」のポイントについて記述した。この記述用紙を「アップノート」と呼び、7月以降、毎月1回行われることとなったノート交流会において、アップノートを用いて各学級の実態を交流した。

イ. ノート研修に対する教員の取り組み方

9月に「指標となる子」を設定したことで、児童を詳細に捉えようとする意識がより定着してきた。これにより、児童の捉えに基づく実践の手だてを考えたり、実践による児童の小さな変容(成果)を把握したりして、記述されるようになった。「実態」「実践」「変容」のポイントを押さえつつ、それらがつながりのある情報として記述されるようになるなど、個々の教員に内発的な改善サイクルが成立する状況になったといえる。また、ノート交流会において、各学級での具体的な児童の状況や指導の工夫が共有された。中には、そのノート交流会で得た情報をもとに、それぞれが有効だと思う手立てを工夫して取り入れる教員も現れるようになり、授業改善への主体的な取組が顕在化した。

6 教職員の意識変容

質問紙では、以下の4つの側面から教員の意識変容を検証した。5月と10月の変化を対比すると、4つの側面すべてにおいて期待した変容が見られた(図5)。

① 教師個人の変容と実践変革

12項目のうち11項目が上昇した。特に「課題への気づき」「課題の捉え直し」「実態認識の多面化」の指標に有意差が見られた。

② 協働性の進展

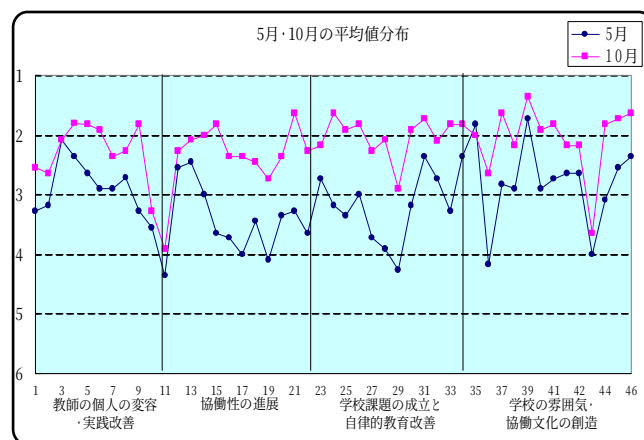
8項目全て上昇し、そのうち7項目に有意差が見られた。特に「中核的領域での協働性」の項目で顕著な上昇がみられた。

③ 学校課題の成立と協働的实践変革

13項目全て上昇し、そのうち12項目に有意差が見られた。特に、「課題の形成と共有」の項目に顕著な上昇が見られた。

④ 学校の雰囲気・協働文化の創造

13項目のうち12項目が上昇した。そのうち、「個業性の解消」と「教師の学校としての一体感」や「同僚性への肯定的な認識」の指標に有意差が見られた。



【図5 質問紙調査による教員の意識変容の結果】

7 まとめ

(1) 本研究における組織開発方法論の特徴と成果

本研究では、内発的な改善力の基本モデルと学校組織開発の基本的な方法論に基づき、事例校の現状を踏まえた漸進的な変革方法論を構築し実践した。本研究の基本モデルは、個々の教師に「実態認識」→「課題生成」→「実践変革」という内発的な改善サイクルが成り立つことと、そのサイクルが学校全体の協働的

プロセスとして成立し共有されることで、教師と学校がともに自律的に教育改善していくことにつながるという考え方であった。また、その基本モデルを成立させるための組織開発の条件として先行研究で提示されている、①組織変革（コアシステムとファシリテートチームの位置づけ）、②コミュニケーションの質と形態の改善、③学校変革における協働のプロセス、の三点を本研究でも取り入れ、事例校の現状に適合させながら展開した。

以上のような本研究における組織開発方法論の特徴は、鳴門教育大学における学校組織開発研究の蓄積に基づき、事例校の現状やプラン実施による活動状況を踏まえて漸進的に展開してきたことである。以下、その特徴を述べる。

1点目に、内発的改善サイクルの基本モデルに至るまでの準備段階を設定した。この段階を設定したことにより、教員は相互にコミュニケーションすることのよさを実感することができたとともに、学校として取り組むべき方向性がある程度焦点化され、「実態認識」の段階にスムーズに移行することができた。

2点目に、「実態認識」の段階において、ワークショップや記述式シートを用いながら、実態認識の確認と共有を4回設定した。これにより、拡散的な認識から焦点化した認識へ、子どもの問題に関する周辺の領域から中核的領域へと、実態認識の質の向上が図られた。また、教員間のコミュニケーションも活性化され、お互いの実態認識が着実に蓄積され共有された。

3点目に「課題生成」の段階において、「できていない」という問題認識から「こうなしてほしい」という課題認識へと転換し、子どもの課題を形成した。さらに、子どもの課題に対応する教師側の改善課題を形成するようにした。こうして、こどもに対する実態認識を起点としながら、教員集団の教育意思形成としての4つの学校課題が成立した。

4点目に、「実践変革」の段階において、4つの学校課題に基づきながら「授業研究」と「ノート研修」に取り組んだ。これによって、それぞれの教員は、自らの授業改善に意識的に取り組むとともに、お互いにその情報を共有し高めあっていくという状況が実現してきた。

以上述べてきたように、本研究で取り入れ開発してきた方法論によって、学校は着実に変容してきたといえ、本研究における漸進的な変革方法論の妥当性が検証できたといえる。

(2) 実践への展望

本研究における学校組織開発の変革方法論の実践可能性について考察しておく。一つには、本研究で対象とした事例校は、ごく一般的な学校であり特殊な条件で動いている学校ではないことである。変革プランの実施においても、事例校の校内研修を活用しそこに取り入れるようにした。このことから、本研究で開発した基本的な考え方や方法論は、他の学校においても実践可能であると考えられる。二つめには、本研究で明らかになった漸進的な学校組織開発の有効性と汎用性である。つまり、子どもの問題に関して、まず周辺の領域（授業や学級経営とは関わりの薄い場面での子どもの問題など）からスタートして教員間の協働的な関係を作り、徐々に教育活動の中核である授業改善に向かって子どもの実態認識の視点を進展させる方法論は、おそらく学校を変えていくための初期的な活動として有効であろうと思われる。

本研究の取組によって、事例校の状況は大きく変容した。この成果により、これまで教員を教室に閉じてしまっていた学校組織の仕組みやシステムから、内発的改善サイクルを共有しあえる協働型学校に転換していけば、多くの学校が新しい学校に変わることができるのではないかという希望を持つにいたったことを、二年間の研修報告の締めくくりとしたい。

引用文献

- 遠藤孝夫 2004『管理から自律へ 戦後ドイツの学校改革』勁草書房 pp.83-162
- 佐古秀一・中川桂子 2005「教育課題の生成と共有を支援する学校組織開発プログラムの構築とその効果に関する研究—小規模小学校を対象として—」日本教育経営学会紀要第47号 pp96-111
- 佐古秀一 2005「学校改善と組織変革—学校の内発的改善力を高めるための組織開発—」日本教育新聞社
- 佐古秀一 2006「学校の組織とマネジメント改革の動向と課題」日本教育行政学 pp51-67
- 中川桂子 2004「児童の実態認識に基づく教育意思形成を支援する学校改善プログラムの開発的研究」2003年鳴門教育大学修士論文