

要請訪問による支援「学校力向上推進プロジェクト」に 寄与する協働体制構築のための学校組織開発の研究

研究開発課 指導主事 木村 慶

【要旨】 本研究は、学校の課題解決力を阻害する要因と、その要因を克服する方途としての校内の教職員による協働体制に注目する。そのうえで、当該学校の教職員が協働体制を構築し、自校の課題解決行動を進めるために、学校外部からの支援による学校組織開発の基盤を構想する。それは、学校組織開発の枠組み、関与者、内容、方法、留意点等について検討していくことである。ここでの学校組織開発に関する研究は、和歌山県教育センター学び丘の要請訪問による支援である「学校力向上推進プロジェクト」に寄与するものである。

【キーワード】 学校力向上推進プロジェクト、自校課題解決力、要請訪問、協働体制、組織開発（OD）、コンサルテーション、ファシリテーション、相談促進援助者（CF）、学校組織デザイン、学校組織学習、見える化、ブルラルループの学校組織開発（ODS）

1 研究の目的と意義

本研究では、学校力を「教育の営みを創出する学校が保持する教育力の総体」と定義する。和歌山県教育センター学びの丘（以下学びの丘と略記）では、学校から学びの丘への要請に応じた訪問（以下要請訪問（注1）と略記）による支援に係る研究、「学校力向上推進プロジェクト」を平成23年度（以下年度表記は元号の平成を省略）当初から始めた。このプロジェクトに寄与するために、本研究の目的を以下の通り設定する。

学校の課題解決力が高まる教職員（注2）の協働的な組織体制（以下協働体制と略記）構築のための学校組織開発の基盤を整える

はじめに、学びの丘の要請訪問の変遷を辿ってみる。その先駆けとしては、12年度から始まった「教育相談主事等派遣」がある（教育相談室、2006）（※1）。その後、教員や研究機関等の専門家との共同研究に取り組むことを通しての授業づくりや授業改善の支援の在り方（研究開発課、2007）（※2）や、いわゆる出前授業や出前講座の実施システムの確立（福田・林、2009）（※3）に取り組んだ。20年度からは、「学びの力育成研

究事業（注3）」が始まり、21、22年度に実施した「学力推進事業」では、要請訪問の意義の一つとして、当該学校教員の授業改善への意欲高揚につながる事が明確にされた（福田・前田・林、2011）（※4）。現在は、研究・研修とともに支援が学びの丘の役割の中軸を担っている。支援の比重の高まりは、中心である教育相談推進事業（注4）に加えて、授業力向上や生徒理解に資する要請訪問とそれに係る研究（以下要請訪問事業と記載）を充実させている（表1参照）。

表1 学びの丘要請訪問事業（23年度）

- 教育相談主事等派遣
- 理科ふしぎ発見わくわくキャラバン
- 教科・領域等課題サポート
- ICT授業活用サポート
- 特別支援教育サポート
- 小学校授業実践共同研究
- 外国語活動実践共同研究

次章から、まず、要請訪問の先行研究を探る。次に、課題解決行動に至らない学校の阻害要因を克服する方途として協働体制を取り上げる。そして、学校が学校外の機関や人材から支援を受けて、協働体制を構築することで自校課題解決力を高められるように、学校組織開発の基盤を構想する。

これは、要請訪問による支援で「課題をどのようにして解決するのか」から「課題解決のために教職員組織をどのように変革するのか」に研究のパラダイム転換を図ることになる。そうなることで、先行研究や学びの丘が蓄積する実践力向上の支援と組織変革の支援をクロスさせることを可能にして、学校力向上推進プロジェクトのフレームワーク(枠組み)づくりに寄与できる。もう少し踏み込むならば、当該学校の学校力向上の取組がよりダイナミックに展開し、教職員個々のモチベーション(動機付け)と教職員組織のモラル(士気)が高まることに本研究は寄与したいと考える。

2 教育センター等の要請訪問

教育センター等の職員を派遣する最近の全国的な状況は、都道府県が89.4%、指定都市が100%となっている。訪問目的は、都道府県と指定都市を合計すると、教科等の授業に関する指導や講評が89.8%、特別支援教育に関する指導が78.0%、教育相談に関する指導が71.2%、生徒指導に関する指導が39.0%となっている。この調査研究結果では、小学校と中学校で、教員間のコミュニケーションや授業水準といった学校の質の高まりが、学校外の組織(教育委員会や教育センター、他の学校、大学、NPO等)との共同と有意に関連していることが指摘されている。(国立教育政策研究所, 2011) (※5)

このことを鑑みて、全国教育研究所連盟と加盟機関との第20期共同研究を取り上げる。ここでは、「校内研修が日常的・計画的なものとして活性化し、教員の実践的な指導力の向上につなげるためには教育センター等としてどのような工夫・改善が必要であるか」について、要請訪問による支援を以下の4点から研究している(注5)。

- a 学校ニーズに応じたオーダーメイドの校内研修の在り方
- b 授業研究ハンドブック等のテキストを用いた校内研修支援
- c 訪問研修ユニットの開発を通じた学校の協働体制づくりと教育力向上の支援
- d 実践的な指導力の向上を図るための教育相談訪問研修の工夫と改善等

課題としては、学校のニーズに対応した研修内容の設定、多様なニーズに対応できる教育センター所員の力量向上、学校の自立的な研修推進体制の支援方法等があげられている。この研究動向に加えて、校内研修に係る各地の要請訪問例を紹介する。

授業力向上の校内研修(文末資料1参照)

校内研修に関する要請訪問の一つ目の潮流が授業力向上である。出前講座や講師を派遣する例としては、三重県・香川県・愛媛県がある。校内授業研究会改善のテキスト等を活用する例としては、岩手県・山形県・広島市がある。テキストには、ワークショップ型校内研修(注6)の方法が含まれているものが多い。ワークショップに特化した例をあげれば、秋田県・仙台市がある。他にも、授業分析や研究協議会の進め方の支援を行う富山県、支援回数・内容をユニットとして設定し授業改善を推進する大阪府、学校を計画的に訪問し、ヒアリング等を通して授業改善の方向性や具体的方策を支援する奈良県がある。

学校の組織力向上の校内研修(文末資料2参照)

二つ目の潮流が学校組織マネジメント(注7)による学校の組織力向上である。これは、文部科学省が、14年度に「マネジメント研修カリキュラム等開発会議」を設置したことが契機となっている。ただし、学校組織マネジメントの教育センター等への集合研修は浸透してきているものの、要請訪問はまだまだ開発途上であり、授業力向上の校内研修への要請訪問と比しても数は少ない。指導主事や専門家による組織マネジメントに基づく組織力強化の校内研修例としては、広島県・鳥取県がある。センターが作成した研修資料を活用する例は、栃木県・茨城県がある。研修内容を学校と相談して学校現場のニーズに対応する山口県の例もある。

教育の今日的課題の校内研修

三つ目の潮流は、いわゆる教育の今日的課題の理解についてである。教育相談や特別支援教育に係る支援を主にして多くの教育センター等で実施され長年の研究蓄積がある。最近では、集合型研修で実施されるプログラムを要請訪問で実施している例もある。

- 3 学校組織の危機克服の鍵である協働体制
要請訪問を求める学校は、課題解決の道を模索している学校だといえる。しかし、一見しても課題が見えない学校や解決に向けて動き出せない学校もある。むしろ、このような学校の方が問題は深刻であり、こ

に本研究の問題意識がある。なぜ、課題解決行動が進まない学校があるのか。その背景のいくつかから以下を取り上げる。いずれも全国的な状況であるが、和歌山県（以下本県と記載）に関する研究から示す。

■ 学校規模縮小化と教員年齢編成の偏り

このことは、本県も深刻である。児童生徒数減少は、教員数減少につながり、校務運営や指導体制に課題が生じる。そのうえ、ベテラン教員の大量退職、初任者の大量採用、中堅層の人数割合が少ないことから、実践的指導力の継承が困難になる。(木村・町田・亀井, 2011) (※6)

■ 教員の多忙化

教員が児童生徒に向き合い、心身ともに健康な状態で指導ができるように、本県教育委員会も多忙化について研究事業を実施した。報告書では、教員意識や学校文化を視野に入れた多忙化の5要因(物理的・流行的・渉外的・増幅的・意識的)を指摘(岸田, 2010) (※7)しながら解決の糸口を見いだそうとしている。

前者による実践的指導力の低下が懸念されるが、後者がその低下に拍車をかけることを多忙化の5要因から考えてみる。

学校は、問題行動への対応や中学・高校ならば部活動といった多忙化要因はかねてからあった。最近では、学校評価などの新しい業務が増加(物理的要因)し、例えば言語活動のようにその時々で取り上げられる課題への対応(流行的要因)や保護者や学校外部への対応(渉外的要因)の困難度も高まっている。また、取組の前年度の踏襲が常態化する過度なルーティン化の結果としての仕事の増加(増幅的要因)と担当者の固定化や教員間の業務の偏在化に不満が高まる(意識的要因)こともある。加えて校内外の会議の過密化もあり、教員は現状に忙殺され疲弊感が募り、教育活動の個業化(注8)や硬直化が進むこともある。そうすると、教員は課題から目を背けるようになり、実践的指導力が細ってしまうが、教員は、目的意識を見いだせないままに目の前の仕事をこなすことに負われ、多忙感が高まってしまふ。結果として、周りの教員との関わりが減ってしまい、教員間のつながりや連帯の後退を生み、共に課題に向き合う自校課題解決力が低下すると考えるがどうだろうか。

教員間のつながりや連帯の後退を考える視点としては、個人主義化の進行とプライベート化(privatization;私事化)(注9)の浸透(油布, 1999) (※8)がある。日本の教員は、同僚との関係が親密であると国際的にとらえられてきた(Hargreaves, A., 2000) (※9)。しかし、「教員の意識に関する国際比較調査(注10)」では、「同僚と学校を離れてもインフォーマルに付き合う」、「同僚と教育観や教育方針について語り合う」、「同僚の授業を見たり、同僚があなたの授業を見たりする」日本の教員の割合は、英国・中国のそれよりも少ないことが明らかになった。日本の教員関係は、2国と比して私的な領域に及ぶものでも実践を交流するものでもなく、個人主義化とプライベート化は進んでいることになる(紅林, 2007) (※10)。

教員のつながりや連帯の後退は、多忙化で生み出されるのではなく、すでに存在しており、多忙化によってそれらはさらに後退することになる。そうであるならば、次は教員の孤立化に目がいく。

教職員の孤立化は、指導体制の不確立を生み、教職員の共通理解不足や連携不足、あるいは管理職の指導性の欠如、校内研修の教育効果の低さをもたらす。(八並・木村, 1997) (※11)

孤立化は、自校課題解決力を益々減減させる。また、初任教員が孤立しバーンアウト(burnout)(注11)に至るメカニズムを生む学校現場の問題として、教員間の学び合う場の消失、メンター(mentor)(注12)の育成システムの不用意、教師アイデンティティを大切にされた初任教員の評価の困難性について言及されている(後藤, 2010) (※12)。

したがって、実践的指導力の低下、多忙化、課題解決力の減減の負の循環と教員間のつながりや連帯の後退、そして孤立化が自校課題解決力向上を阻害する大きな要因だと考えられる。この状況を克服するためにここで協働性・同僚性に注目したい。しかし、協働性・同僚性のことばは一般化されているが、それらの意味はあいまいである。

そこで、協働性と同僚性の意味合いを米国の学校改善研究からとらえ直してみる。

協働性(collaboration; コラボレーション)については、ハーグリーブスが述べている。

- a 教師それぞれに自発性があること
- b 共に一緒に働くうちに生じてくるもので、その実践は義務でもなければ強制でもないこと
- c 改善や発展を志向していること
- d 教師相互のコミュニケーションが場所や時間を限定せずに十分に行われること
- e 協働した結果は必ずしも成果としてはあらわれないうし、簡単に予測できるものでもないこと (油布, 1999) (※13)

同僚性(collegiality; コリジアリティ)については、リトル(Little, J.W.)が述べている。

- a 頻繁に継続的に、また次第に具体的に正確に、指導実践について話し合う
- b お互いに頻繁に観察され、また自己の学習指導に有益な批評を与えられる
- c 協働して教材を計画しデザインし調査し研究し評価し、また準備する
- d お互いに指導実践を教えあう(八並, 1993) (※14)

協働性(コラボレーション)は、実践をより高次の次元へ導くために、組織成員が協力して働こうとする教職員間の自発的な文化であり、決して機能的に教職員を組織に配置し、効率よく働かせることではない。同僚性(コリジアリティ)は、実践を高めるための教職員間の専門的な相互作用や相互扶助の文化であり、気心の知れた同僚関係や趣味を通じての同僚関係とは異なる。

国内の協働性研究でも、分掌などの立場の違いを認め、克服し、協力し合う関係を形成できる信念としての協働的効力感が内発的意欲を高める(淵上, 2005) (※15)と述べている。同僚性研究でも、教育活動の遂行を支え、互いの力量形成を促進し、癒しあう同僚性の機能や、同僚性の高い教師ほど生徒に積極的に関わろうとしていることを明らかにしている(紅林, 2007) (※16)。

以上を念頭に置き、学校の課題解決力を向上させる3つの鍵を以下のaからcと仮定し、学校がこの3つの鍵を握るきっかけとして、要請訪問を考えていく。

- a 学校に協働的同僚的な教師文化や学校組織文化を醸成すること
- b 学校現場で経験的に理解されている計画・実行・評価・改善といったサイクルによる教職員の組織行動を展開すること
- c 上記a・bの相互作用が機能することという意味での協働体制を構築すること

4 学校の組織開発

本研究では、要請訪問の目的が校内研修を魅力的にして教職員を校内研修に誘い、校内研修を活性化することに留めない。それだけではなく、当該学校が自律的に課題を解決する場面を設定し、教職員が共有した目標に向けて取組を進めることで、教職員個々の当事者意識に基づく参画的態度を高めたい。そうすることが個々の教職員のモチベーションを高め、教職員集団に凝集性を生み出す。凝集性は、教職員の結束力として協働体制を保持向上させる。それは、教職員集団に新たな組織化をもたらし、モラルを高揚させる。結果、学校に目標や解決方略を更新しながらの不断の行動力をもたらすことを可能にする。そのような要請訪問をめざしたい。

(1) 学校の組織開発の先行研究

学校の組織開発に係る学校外部からの支援研究は研究機関で散見されるが、その中から本研究が参考とするものを示す。

河口(2000)(注13)は、組織開発プログラム(institutional development program; I D P)を検討している。学校改善に組織開発(organization development; O Dと略称)論を援用し、外部コンサルタントが介入する「学び方を学ぶこと」の支援の方途を紹介している。

志水・徳田(1991)(注14)は、中学校の校内研修で指導助言をしながら観察し、教員の省察的で創発的な協働関係の構築過程を事例で示している。今津(1996)(注15)は、研究者が学校外部の人的資源として学校改善に向けての学校組織学習に介入し相談援助を行っている。八並・木村(2000)(注16)は、生徒指導の協働体制構築を論じている。カウンセリング訓練及び10年以上の教職経験を持つ大学院在籍の現職教員がO Dコンサルタント

として中学校に介入している。佐野(2010)(注17)は、コンサルティング会社による中学校へのアクションラーニングの導入を相談援助の事例として検討している。また、川北(2010)(注18)は、佐野が事例として取り上げた中学校の支援の当事者として介入プログラムを示している。佐古・竹崎(2011)(注19)は、学校と大学とのインタラクティブ(interactive; 双方向的)な関係を重視して研究を進めている。

以上を先行研究として、要請訪問による協働体制構築のための「学校組織開発(organization development in schools; ODSと略称)」を考えていく。その際に、23年度の学校力向上推進プロジェクトで共同研究する学校のうち中学校2校と学びの丘の要請訪問事業の1つである教科・領域等課題サポートで支援する中学校1校をパイロット実践として位置付ける。研究と実践の相互作用、つまり実践から得た知見で研究を進めることと研究で構想されたことを実践として進めることで学校組織開発を論じていく。

(2) 学校組織開発の関与者

学校組織開発(ODS)を考えていくために、まず組織開発(OD)の伝統的代表的定義としてフレンチとベル(French, C.W. and Bell, L.)の定義を福本他(1988)(※17)の議論から示す。続けて、これに依拠してパイロット実践に登場するODSの関与者等の特徴付ける。

ODは、相談援助者の援助を受け、アクションリサーチを含めた応用行動科学の理論と技術を用いて、組織文化のより効果的協働的な診断と管理を通じて、一特に公式の課業集団、実働中の集団、および集団の文化に力点を置きながら— 組織の問題解決および更新過程を促進向上させる長期にわたる、管理者に支援された努力である

ア 要請者(クライアント)

要請者(client; クライアント)とは、ODSを要請した学校(以下当該学校と略記)の校長・教頭そして個々の教職員である。

イ 対象としての教職員集団

ODSの対象は、「課業集団; 当該学校の教職員集団」と「実働集団; 校務分掌や学年担任集団や実践チーム」があり、ODSは、それらの組織化と組織の問題解決および更新過程を促進向上させる。

ウ 相談促進援助者(CF)

ODSの要請訪問者は、相談促進援助者(定義では相談援助者と記載 a consultant-facilitator; コンサルタント・ファシリテータ, CFと略称)の役割を担う。その役割とは相談促進援助として、コンサルテーション(consultation; 相談援助)とファシリテーション(facilitation; 促進援助)を機能させることである。ODSは、学校に基礎を置く(school-based)(注20)解決行動を探索するプロセスであり、学習や変化を含む全般的な相談促進援助のプロセス(注21)でもある。

エ コンサルテーション場面でのCF

ODのコンサルテーションが伝統的な経営コンサルティングと異なるのは、外部から来たコンサルタントが変革の方向や内容について事前に「答」を知っているのではない(金井, 1990)(※18)という点である。ODSではクライアントが自発的にCFに相談し、CFは主にコーチングの方法で相談を進める。クライアント自身が答えを見いだすように支援するODSのコンサルテーションは、管理職へのトップ・マネジメントやリーダーシップ、学年主任や教務主任・生徒指導主事等へのミドル・マネジメントやリーダーシップ、個々の教員への学習指導や生徒指導、学級経営等で実施される。

オ ファシリテーション場面でのCF

ファシリテーションとは、広義にとらえれば、組織による創造、変革、問題解決、合意形成、学習などを支援し促進させる援助となる(堀, 2003)(※19)。ファシリテータは、組織のパワーを最大限に引き出し、問題を解決に導く。意見ではなくプロセスをコントロールすることで組織の意思決定の質を上げる。ODSでは、校内研修がファシリテーションの重要な場面である。

カ 教育委員会、保護者、地域住民

ODの成功には、経営者や管理者からの積極的関与や、全体を見渡した指示や

支援が必要である(福本他, 1988) (※20)。ODSでは, 所管する教育委員会に援助を求め, 教育委員会の支えによって保護者や地域住民に学校への積極的な協力を働きかける。

キ 変革指導者あるいは媒介者

ODでは, 変革指導者や媒介者といった組織文化に影響を受けない第三者の援助の必要性を説く(福本他, 1988) (※21)。

ODSでは, 複数のCFによるチームを組織し, その中から当該学校を担当するCFを当該学校に派遣する。CFは, チームや当該学校を所管する教育委員会に, ODSのプロセスを報告, 相談することで第三者機能をODSにもたす。

(3) 学校組織文化

ODの主たる概念の一つである組織文化についていくつかある定義の中から, シャイン(Schein, E.H.,1985) (※22)のそれを示す。

ある特定のグループが外部への適応や内部統合の問題に対処する際に学習した, グループ自身によって, 創られ, 発見され, または発見させられた基本的仮定のパターン —それはよく機能して有効と認められ, したがって, 新しいメンバーに, そうした問題に関しての知覚, 指向, 感覚の正しい方法として教えこまれる—

基本的仮定としての組織文化は, 組織が直面する外部への適応, 内部での統合の諸問題を集団が対処することをとおして時間をかけて学習(形成)されていく。

このことを学校にあてはめてみれば, ある問題に直面し解決するために, 時間と空間の中で部分的全体的な協働がなされていく。発見し共有した課題解決策が教育実践として効果があり, しかも効果が持続するならば繰り返し活用するようになる。新メンバーには, その解決策が効果的な実践として教えられる。繰り返される効果的な実践はあたりまえのことだと考えられるようになり, やがて成員にとって無自覚, 無意識な基本的仮定となり学校組織文化として根付いていく。

黙示的前提的な基本的仮定である組織文化を, 岡東(2000) (※23)は, ポジティブには組織の安定, 成員間の意味形成, 不安の除去に機能するが, ネガティブには新思潮への無関心, 外部変化への不適応, 非創造的な組織として作用するという。

今津(1992) (※24)は, 学校組織文化を以下のように定義している。

当該学校の教師に共有された行動・思考の様式で, その学校での日常の教育活動に方向を与え, 問題解決や意思決定の判断枠組みを提供するとともに, 教師集団の凝集性や一体感の醸成にはたらきかけるもの

ODSでは, 今津が述べるように「当該」学校の組織文化に注目する。学校が課題を自覚し直面するという事は, 自校組織が新たな基本的仮定としての文化を学習(形成)する契機となる。ただし, それは決して即時的なものではない。

(4) ODSの支援プロセス基本モデル

ODの介入モデルであるアクションリサーチ(action research)とは, 問題解決の計画作成, 解決行動の実行, 行動結果の評価という基本的ステップをサイクル状に進む連続的プロセスである(小林, 1990) (※25)。本研究では, ステップを環状に進める組織行動のプロセスを「ループ」と表現する。その上で, アクションリサーチに依拠してODSによる問題解決のための支援プロセスの基本モデルを構築し, 「ODSループ」と命名する。それを図1に示し, 以下のアから力でそのプロセスを説明する。

ア 見たてと経営構想

CFは, 学校の置かれている環境の現状(以下学校環境と略記)を聞き取り, 見たて(予備的診断)を行う。校長は, 見たてに基づき自校変革の方向性を示し, 経営構想の明確化を図る。

イ 方略の計画

示された方向性に基づき, 全教職員で解決のための方略(strategy; ストラテジー)を創出する。そのプロセスは, 「学校

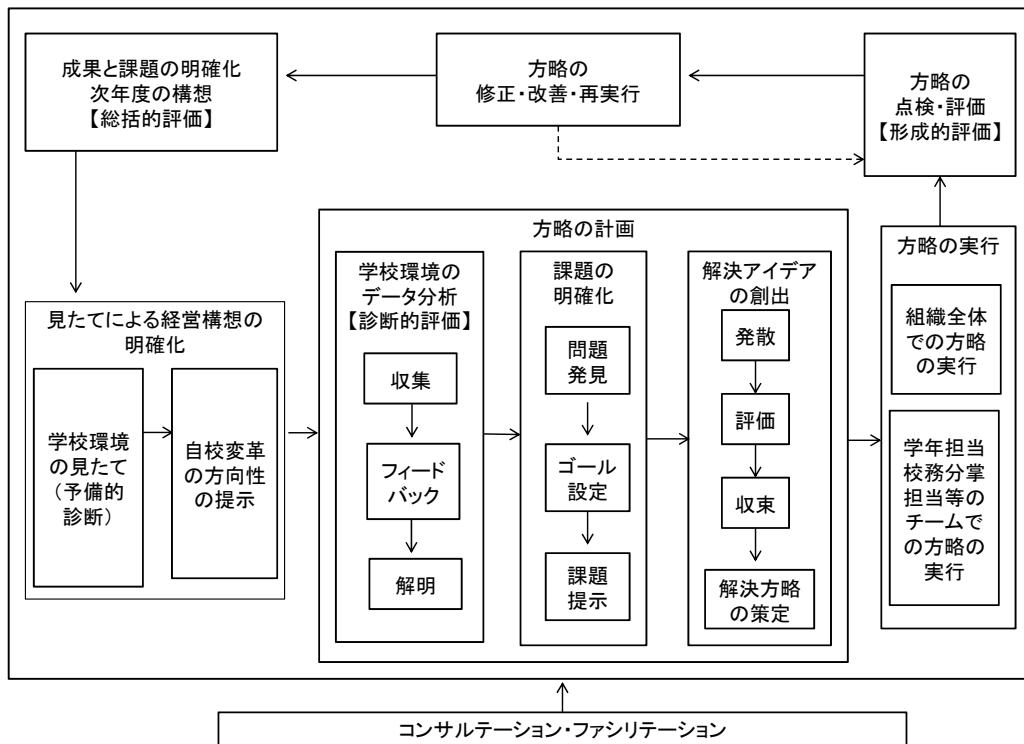


図1 学校組織開発(ODS)ループ (ODSによる問題解決のための支援プロセスの基本モデル)

環境のデータの①収集, ②フィードバック, ③問題解明で分析(診断的評価)し, ④問題発見, ⑤解決行動のゴール設定, ⑥課題提示をすることで課題を明確にし, 解決アイデアの⑦発散, ⑧評価, ⑨収束を進め, ⑩解決方略を策定」する。

ウ 方略の実行

方略は, 組織全体と各学年担当や校務分掌等のチームで実行される。

エ 方略の点検・評価

教職員全員で実行中の方略を点検・評価する。(形成的評価)

オ 方略の修正・改善・再実行

上記エを基に, 教職員全員で解決方略を修正・改善し, 組織全体・取組チームで改善方略を再実行する。なお, エは方略実行中に適時実施されオをもたらす。

カ 成果と課題の明確化, 次年度の構想

教職員全員で解決方略の成果と課題を示し, 次年度計画の概略を構想する。(総括的評価)

5 学校組織学習と学校組織デザイン

今津(2000)(※26)は, 教師のプライベートセッションが広がり, 協働文化確立が困難な状況では, 教師が孤立することなく, 互いの経験を交流することに努めることを訴えている。それは, 多くの教育問題に対処

する新しい考え方や教育方法, スキルを検討しながら協力して教材を開発し, 指導案を作成していくことであるともいう。その際に変動する子どもの家族や地域社会状況と自校の教育実践を対象化する作業, 教師自らの指導についての省察の重要性についても触れており, そのプロセスこそが, 学校独自の学校組織学習であると考えられる。

古川(1988)(※27)は, 組織の戦略(本研究では方略)策定により組織デザイン(構造)が決定されて環境適応が図られ, その結果として再び組織学習が修正されていくという。そこで, ODSループを当該学校の教職員組織とCFの協同による課題解決のための学校組織学習として読み換えてみる。その際に, 古川に準拠したODSにおける組織学習と組織デザインの形成過程に, 後述する学校変革のベクトルも加えて「学校組織学習ループ」を作成し示す(図2参照)。なお, ODSループと「学校組織学習ループ」は, 学校組織開発のための複数のサブグループを保持し, その内容についても以下に述べていくことをここで付言しておく。

(1) 活動領域の定義とベクトルの作成

学校組織学習ループは, 学校力向上の活動領域を明確に定義することから始まる。これは活動分野を特定化し, 直面す

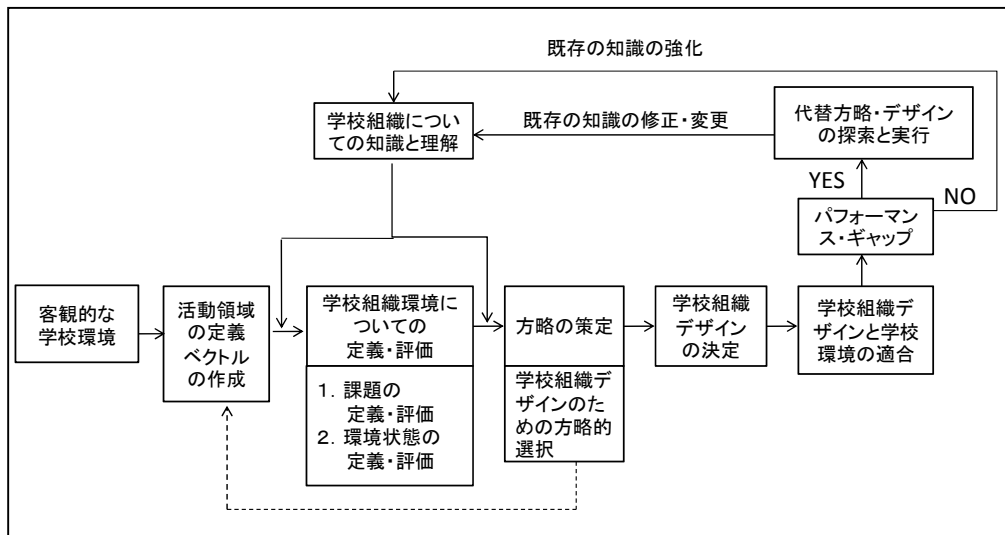


図2 学校組織学習ループ

※古川が組織学習と組織デザインの形成過程を説明するために示した、ダンキャン (Duncan) とウェルス (Wels) の「組織学習と組織デザインの形成過程」に準拠し、さらに本研究が述べるベクトルもプロセスに組み入れて学校組織学習のプロセスとして作成した。(古川, 前掲書 p. 30)

る自校課題解決のための学校組織全体と教職員一人一人の学習の蓄積をいかなる領域で行うかを明示することでもある。

ア 見たてのためのコンサルテーション

学校組織学習の前段階は、ODSループにおける学校環境の見たてから始まる。これは、ODS導入のためのアセスメント (assessment) (注 22) である。そのプロセスをアセスメントループ (図3参照) として示すと、CFは要請者 (通常は校長, 教頭, ミドルリーダー) に「①主訴, ②学校環境, ③学校環境の背景, ④教職員組織の状況, ⑤学校力を高めようとする活動領域の想定」について繰り返し聞く。

CFは、「①要請者との信頼関係を築く, ②傾聴する, ③質問する, ④要請者が見方を変える」ことに留意して関わることで、要請者自らが自校についての気づきを得る。その後CFは、情報による見たてを要請者に伝える。内容は、主訴を引き起こしている要因とその根拠である。そして、要請者とCFは、協同して解決に効果的な活動領域を見いだす。

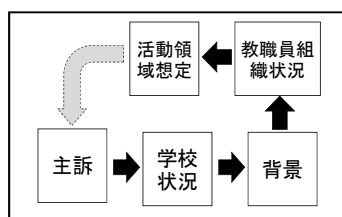


図3 アセスメントループ

イ ベクトル作成のコンサルテーション

校長が目指す学校像に向けて組織行動を進めるための基軸として、自校の学校の使命・構想・価値を示した方向性 (本研究ではベクトルと表現する) を構想することを、FCは提案する。後日、校長は、教職員たちに組織変革のために構想した目指す学校像とベクトルを示し、続けて組織変革をどの活動領域で進めるかの説明と動機付けのリーダー行動を行う。

ベクトル	
(組織行動の基軸としての自校の使命・構想・価値を示した方向性)	
■使命	mission; ミッション, 組織の究極的にめざすものや組織が存在する意義
■構想	vision; ビジョン, 自分たちがめざす姿や見通し, ゴールのイメージを具体的に表現したもの
■価値	value; バリュー, 組織行動の優先順位を決めるための根本規範や判断基準や価値観

(2) 計画作成のための学校組織学習

当該学校に組織学習が導入される段階は、ODSループの方略の計画にあたる。

ア 学校組織環境の定義と評価

活動領域とベクトルを教職員が共有すると、学校としての知識と経験の蓄積を基に学校組織環境の定義と評価を教職員集団が見いだす。それは、古川(1988) (※2)

8)の組織環境の議論を借りれば2種類ある。1つは、現状としていかなる課題に着手するか の定義と評価であり、具体的には組織の行動目標の設定である。もう1つは、組織の環境状態であり、現在の組織の環境状態と今後の変動予測にもとづく定義と評価である。

ここから学校組織の環境状態が独立変数(条件)として、自校課題の解決行動による目標達成度が従属変数(結果)として仮定できると考えられ、当該学校のODSの仮説が設定できる。このプロセスは、ODSループのデータ分析・課題の明確化のプロセスにあたる。

イ 方略の策定と組織デザインの決定

学校組織環境の定義と評価後、解決方略を策定する。これは、ODSループの解決アイデア創出のプロセスに重なる。方略策定とは、設定されたゴールに向けてどのような方略が必要か、方略を時系列的に空間的にどのように配置するか、それぞれの方略がゴールに向かうスモールステップとして段階的に積み上げていけるかを仮説に基づいて考察し、方略の全体像を組み立てることである。

方略の策定は、学校組織デザイン(構造)のための方略的選択でもある。学校の外部環境は、複雑性に富み変動も大きい。学校組織は、そのことに対応するために、独立性と自律性を持たせたサブ組織(学年担当や校務分掌等のチーム)が構成されている。サブ組織は、束ねられるようにデザインされ、しかも分権的であることから効率的であり、そもそも学校組織は、歴史的にこのように形作られている。サブ組織のリーダーは、ミドルリーダーとして自律的に適時適切なミドル・マネジメントやリーダーシップを期待される。学校組織の方略の全体像は、教職員組織全体で選択されるが、具体的な方略は、担当するサブ組織のメンバーが選択していく場合が多くなるだろう。

CFは、当該学校の状況に応じた具体的な組織デザイン作成の支援が求められる。それは、学校組織全体での方略の策定、サブ組織の決定と方略の策定について、鳥瞰的・局所的な視点の両方を学校に持ち込み組織デザインすることである。

ウ ODSの校内研修モデル

上記アとイは、一連の校内研修で進められる組織学習の初動である。ODSは初動重視で、その結果がその後のODSの動向を左右する。パイロット実践では、2サイクル型問題解決のプロセス(堀, 2003)(注23)ループとして展開した。その手順を以下に示す(図4参照)。

2サイクル型問題解決プロセスループ による校内研修の手順

- 支援方法 複数のCFによるチーム支援
- 対象 原則要請校の全教職員
- 時間と流れ 概ね150分、授業と同様の「導入・展開・終末」の流れで実施
- 形式 参画意欲を喚起するワークショップ型校内研修をデザイン

【研修過程】

【導入】学びの丘のグループアプローチ(人間関係力向上を目的とした体験の共同的な学習)を援用してアイスブレーキングをする。短時間で取り組めるエクササイズで成員はリラックスでき、共に取り組むことの良さや楽しさを実感でき、参加者の凝集性を即時に高めることを可能にする。

【展開】校長の提示するベクトルに基づき、めざす学校像を成員個々が書き示し相互に確認する。そして、発散思考と収束思考のステップをワンセットにして、問題(原因)の発見・ゴール設定・課題の提示と解決方略の決定の2つのサイクルを連動させて進めていく。留意点としては3点、①ステップごとに創出される成果のイメージを持つこと、②問題(原因)の発見・ゴール設定・課題提示をハイライトとしてステップごとにめりはりを効果的につけて検討をすること、③参加者全員が作成プロセスを体感することをCFがファシリテーションすることである。結果、解決行動がベクトルと概ね一致して方向性が示され、方略の手順が具体的に与えられ、組織行動のエネルギーが蓄積される。個々人のアイデアを紡いだ結果が決定内容であることを実感することで、凝集性に加えて同僚性や協働性の高まりを感じる。また参加者全員による作成過程は、今後の解決行動が主体的自律的に推進されることにつながる。

【終末】決定した解決方略を確認する。その後感想を述べあい、凝集性・同僚性・協働性に関わる発言をCFが拾いあげ、教職員同士で研修成果を分かちあったところで、CFが協働体制構築に向けて一歩進ん

だことを説明する。そして、個々のモチベーションと組織のモラルの向上を教職員相互で振り返り、最後にCFが研修の過程を解説して終了する。

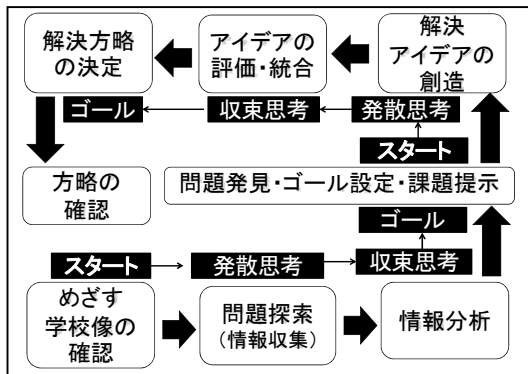


図4 2サイクル型問題解決プロセスループ
※堀, 前掲書 p. 41 に準拠してループを作成

(3) 方略実行時の学校組織学習

計画に基づいて方略が実行に移される。パイロット実践では、CFが学校状況を観察し、その結果を分析した後の管理職やミドルリーダー・担当者へのコンサルテーション、組織行動力を高める校内研修でのファシリテーションを実施した。以下にファシリテーションを例示する。

ア 組織行動を高める校内研修

方略実行のためには、協働体制による組織行動の見通しが必要である。例えば、ベクトルの認知・共有によって、ある学校行事を学校変革の活動領域として機能させてみる。学校行事への取組は、限定された期間で実施され、行動目標をできるだけ具体的に設定し、行動計画が実行される。それは、教職員一人一人、サブ組織、学校全体の行動計画を有機的につなげることである。それぞれの計画を時系列でなるべく具体的に示し、スモールステップで具体的な行動目標を設定し達成できるようにCFは支援する。

それは、「SMART (specific ; 具体的), (measurable ; 計測可能な), (agreed ; 合意に達した), (realistic ; 現実的な), (timed ; 時間が決められた)」, あるいは「SMAC (specific), (measurable), (achievable ; 達成可能な), (challenging ; 挑戦しがいのある)」(※29)な行動目標を設定し、実行することについてである。

イ 実践的指導力を高める授業研究会 I

方略を実行するためには、その方略の具体的な活動領域の実践的指導力を高める支援がCFに求められる。

例えば、授業研究のパイロット実践によって、「①全体計画の決定、②指導案の作成、③事前検討会、④指導案の修正、⑤研究授業、⑥事後検討会、⑦次回の展望」といった授業研究ループ(図5参照)が見いだされた。①、②、④、⑦はコンサルテーション(主に電話相談)として、③、⑤、⑥はファシリテーションとして行う。

①の授業研究会の全体計画では、授業研究会実施の目的と目標設定、いつ、誰が実施するかなどを見通す。③の事前検討会では、単に授業提供者の授業の説明や参加者からの意見聴取に留まらないように会を促進する。そのために検討会に模擬授業形式で展開や発問とその反応等を想定する場面を入れ込むことが有効である。⑤研究授業の⑥事後検討会は、ワークショップ方式で実施する(注24)。

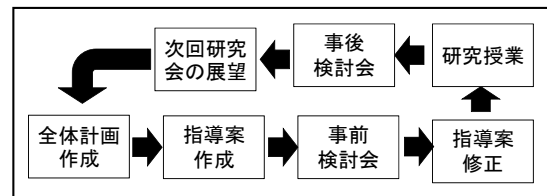


図5 授業研究ループ

ウ 実践的指導力を高める授業研究会 II

校内の高い授業力を持つ教員、校外から招聘した講師、あるいはCF自らによる実際の生徒を対象とした示範授業、もしくは教職員が児童・生徒役を務める模擬授業の実施とそこでのファシリテーションである。どちらの事後検討会でもワークショップ方式が有効であるが、模擬授業では、授業中に解説を挿入したり、場面によっては参加者が授業者を試みたりすることによって理解を深めていくことができる。

エ 生徒理解や学級経営のための校内研修

方略推進上、生徒指導の校内研修をCFが支援することがある。その場合の有効な方法として生徒理解には、インシデントプロセス法がある。生徒指導や学級経営については、K-J法やSWOT分析などを用いる。(注25)

オ 他の要請訪問による支援の活用

これは、医療や福祉サービスにおけるリファーマーにあたり、CFチームの守備範囲を超えるものやクライアントがより専門的な援助を望んだときに他の支援資源を紹介する。例えば、学びの丘ならばカウンセリングや特別支援教育に関わる助言ならば教育相談主事等派遣、ICTの活用ならばICT授業活用サポート、教科領域等の助言ならば教科・領域等課題サポートがある。

(4) 方略の点検・評価と修正の組織学習

組織デザインによって方略を実行しても、活動領域やベクトルのズレ、学校組織環境の定義と評価の誤差、方略の不適切さや立ち遅れが原因で計画通りの成果が得られない事態としてのパフォーマンスギャップが発生する可能性は常にある。

その場合、新しい代替知識の取り入れや活動領域・環境定義の修正、戦略の補強、そして組織デザインについて見直しを試みることになる(古川, 1988) (※30)。

このような見直しは、方略実行中に適時繰り返し実施され、場合によっては根本的な見直しも必要になる。また、前述したとおりODSはサブ組織をつくるが、サブ組織間相互の協調、情報の共有の困難性が生じると組織全体としての凝集性が低下し、結果として組織全体の協働体制が低下することがある。また、サブ組織が閉ざされた組織として、課題を抱え硬化することも考えられる。そのような場合、サブ組織とそれらを束ねた組織の全体がその都度、協働体制を修正する努力と修正する仕組みが必要になる。

そのために、学校組織学習ループによって当該学校組織に循環的で更新性を保持した方略改善の組織学習を実行する。

6 ODSの見える化

ODSのプロセスで組織学習が思うように進まず、課題解決に接近できない状況を克服するのが「見える化」として考える。

「見える化」の基本は相手の意思にかかわらず、さまざまな事実や問題が「目に飛び込んでくる」状態をつくり出すこと

である。「見る」ではなく「見える」という言葉を選んで使っているのには、そんな意味合いが含まれている。「人間は問題が目飛び込んでくれば行動を起こす」という動物的本能に訴えるのが「見える化」のポイントだ。(遠藤, 2005) (※31)

(1) 学校組織の構造

見える化を考えるために、学校組織のデザイン(構造)についてももう少し取り上げる。教職員が自校の組織の構造の全体が見えない、見ようとならないことがパイロット実践でも生じた。古川(1990) (※32)は、組織に存在する様々な構造を海面に浮かぶ氷山に例えている。図6は、古川に準拠し、学校組織におけるハード、セミハードおよびソフト構造を示している。

■ハードな構造 海面の上に姿を見せているものである。誰もが気づいたり、目にすることができ、人びとの意識にものぼりやすいものである。

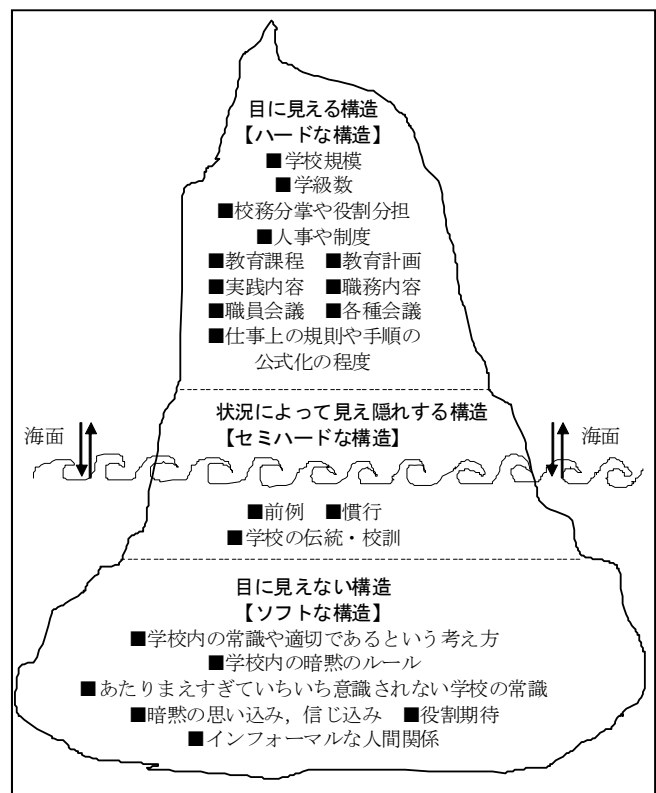


図6 学校組織におけるハード、セミハード及びソフト構造 ※古川(1990)前掲書 p.127 図6-1「組織におけるハード、セミハードおよびソフト構造」に準拠して作成

■**セミハードな構造** 海面近くに位置するものである。状況次第で海面上に見えたり海面下に隠れたりする。

■**ソフトな構造** いつも海面下にもぐっており、したがって直接には目にするができないものである。ふだんは何気なく見過ごされがちである。感覚を鋭敏にしたときにのみとらえられる。

古川の組織構造の考え方に則り「学校の課題を考える」といえば、自校の目に見える「ハードな構造」に注目し、課題を解決しようとする。例えば、校内授業研究の活性化を試みる。しかし、効果が出ない場合がある。「ハードな構造」には、「セミハードな構造」が強い影響力を及ぼす。具体的には、学校の前例であったり、慣行であったり、伝統や校訓であったりする。そして、「ハードな構造」や「セミハードな構造」の下に沈んでいるのが「ソフトな構造」である。具体的にいえば、学校内の適切であるとされる考え方や暗黙のルールであり、あたりまえすぎていちいち意識されない学校の常識、思い込み、役割期待、インフォーマルな人間関係などである。校内授業研究の活性化の阻害要因は、教職員の思考や行動を縛ったり、制限を加えたりするように「セミハードな構造」や「ソフトな構造」が機能しているのかもしれない。

これまで支配的であった価値観や暗黙の常識、思考様式がゆさぶりを受け、新しい適切なものに置き換わることではじめて変化を受け入れ、さらには積極的な変化に立ち向かう意欲が組織全体にみなぎるようになる。これなしに組織の変革が成し遂げられるはずがない。(古川, 1990) (※33)

組織の変革に向けて組織に活力を呼び起こすためにハードな構造を刷新するには、ソフトな構造やセミハードな構造に目を向け、修正を加えていく必要がある。

(2) 問題の見える化と話し合いのルール

それでは、自校の課題の全体に目を向けることができるようになるためにはどうすればいいか。

遠藤(2005) (※34)は、「見えていない」にもかかわらず、「見えている」と勘違い

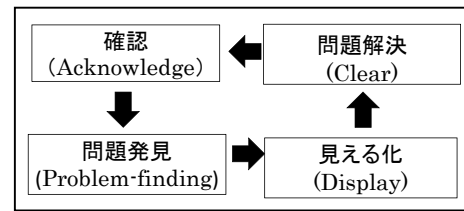


図7 問題解決のPDCAサイクル
※遠藤(2005)前掲書 p. 32 を本研究のループに対応するように改作

している共通点としては、「①『悪い情報』が見えていない、②組織構成員全員が見えていない、③その時点で最も必要な情報がタイムリーに見えていない、④伝聞情報しか見えておらず、事実や一次情報が見えていない」をあげている。この状況を打開するためにODSでは、問題の見える化の考え方を学校に持ち込む。その際に見える化を基軸に置く問題解決のPDCAサイクルは興味深い。

- a 問題発見をする (problem-finding)
現場における問題や異常を感知する
- b 問題を見えるようにする (display)
感知した問題や異常を告知し、その所在を関与者全員に見えるようにする
- c 問題を取り除く (clear)
問題や異常の存在を認知し、知恵を出し合い、協力して問題を解決する
- d 問題解決を確認する (acknowledge)
実施した対策が効果を上げ、問題や異常が解消されたことを確認する
(遠藤, 2005) (※35)

見える化による問題解決のPDCAサイクルをODSのサブグループとして援用する(図7参照)ことで、学校の課題を見いだすステップを持ち込める。その時にステップごとのより見える化の工夫として、ファシリテーション・グラフィック (facilitation graphics) がある。それは、議論の内容をホワイトボードや模造紙に文字や図形を分かりやすく表現することである。学校には板書文化が根付いており、目新しいものではないかも知れないが、以下のaとbの2つの観点について6つのメリットを得ることができる。

- a プロセスの共有
(a) 議論のポイントをわかりやすくする

- (b) ポイントに意識を集中させる
- (c) 撮影等で共通の記録として残せる

b 参加の促進

- (d) 発言を定着させて安心感を与える
- (e) 発言を発言者から切り離す
- (f) 議論に広がりを与える

(堀・加藤, 2006) (※36)

プロセスの共有と問題解決への参加を促進させるという意味では、コミュニケーションの質を高めることも忘れてはいけない。

コミュニケーションには、教職員間の対話や会議での討議といった話し合いが含まれる。話し合いは、報告、命令、提案、質問、応答、主張、検討、批判、説得、了解等を通して、合意に向かおうとする(注26)。教職員が有意義な話し合いを進めるためには、課題を解決するための根拠に基づく話し合いのルール(注27)をつくる必要がある。なぜならば、学校を一つの社会ととらえれば、学校という社会を構成している規範(注28)の集合は、単に集合なのではなく当該学校の在り方に対応した独自の構造を持っていると考えられる。それを渡邊(2002)(※37)が述べる規範構造とするならば、自校の課題について教職員が根拠をつけて話し合うということは、自校の社会的関係の基盤にある規範構造の正当性を話し合いによってお互いに吟味し合うことになる。学校の課題を解決するために、話し合いのルールによって根拠を示し、合意することは、学校の規範構造の組み替えにつながり、教職員組織が学校という社会の在り方を深く考える機会をつくる。それが、自分たちの学校という社会をよりよい社会に高めていくことにつながると考えたい。

(3) コンフリクトの見える化

問題解決の話し合いが進むと当然生じるのが、コンフリクト(conflict; 対立・葛藤・摩擦)である。チームで意思決定や合意形成をしようとするとき必ずといっていいほど、メンバー間のコンフリクトが発生する。コンフリクトは、誰かが解決しようと思わない限り激しくなる。単に意見がまとまらないだけでなく、チー

ムを分裂の危機に陥れ(堀, 2003)(※38), 協働体制にとって脅威である。しかし, ODSでは, コンフリクトを恐れたり目をそらしたりせず, コンフリクトを協働体制向上の好機ととらえるため, コンフリクトへの対応力がCFに求められる。このことをコンフリクトマネジメントやコンフロンテーションという。コンフリクトの解消方法を一言でいうと「(コンフリクト解消過程の)見える化」である。

コンフリクト解消場面でのCFとして最も大切なことは中立性であり, 恣意的な介入は解決をことさらに遅らせてしまう。また, 日頃から当該学校の教職員たちがODSの意義や目的を明確にしておくことである。そのためにも, コミュニケーションの見える化を支援することを心がけておく。先述した当該学校での話し合いのルールの浸透は, コンフリクト時の感情的な議論を抑制するし, 個々人が意識的無意識的に保持している規範構造の認識の違いを話し合いによって明らかにさせることとして機能する。したがって, 組織のセミハード構造・ソフト構造にも注目できるようなさまざまな工夫をCFは準備しておくことは大切である。

その上で, 見える化を促進するためにコンフリクトマネジメントを進めていく。堀(2003)を参考にして, そのプロセスを示す(図8参照)と, 「①意見の違いをはっきりさせる, ②背景の違いを解消し相互理解を深める, ③コンフリクト解消のためのアイデアを出し合う, ④コンフリクト解消の合意点発見による解決」となる。CFは, ODSのサブグループとしてコンフリクトマネジメントの手順を理解し機能させる。

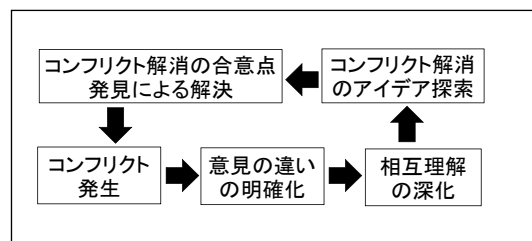


図8 コンフリクトマネジメントの進め方のループ ※堀(2003)前掲書 p.113 図「コンフリクト・マネジメントの進め方」をODSのサブグループとして機能するように改作

(4) ワークショップの見える化

校内研修でも見える化を促進するために、野中(2010)(※39)が提唱する暗黙知や形式知を変換する「SECIモデル(組織的知識創造のモデル)」を、広島県立教育センターの研究も参考にしながら、ODSのワークショップ方式の校内研修にあてはめている(注29)(図9参照)。

SECIモデルは、共同化(socialization)、表出化(externalization)、連結化(combination)、内面化(internalization)といったプロセスをスパイラル(spiral; 螺旋状に増幅, 拡大する発展的な好循環)に積み上げていく。

- **共同化** 個人の暗黙知を複数人で共有しあい他者の暗黙知との相互作用で新たな暗黙知が創発される段階である。ODSの校内研修では、発想を発散的に出しあい意見交換をする段階である。
- **表出化** 共同化の段階で他者との交流で集積された暗黙知が形式知として変換される段階である。ODSではアイデアの収束段階にあたる。それは話し合いによって進められ、アイデアを言語化し共同してアイデアを収束することで方略のコンセプトとしてまとめられ、暗黙知が形式知に変換される。
- **連結化** 連結化とはより高次の形式知への変換である。発散・収束によって明確化されたコンセプトを具体的で実行可能な計画に落とし込むことである。

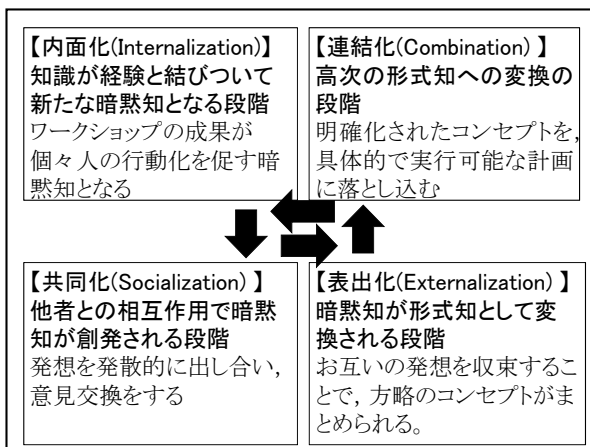


図9 組織的知識創造モデルのワークショップグループへの援用

※野中, 前掲書(2010)p. 29 図「組織的知識創造モデル—SECIモデル」を援用して、ODSのサブグループとしてワークショップグループを作成

■ **内面化** 共有化された知識は再度個人に取り込まれ、もともと各人が持っていた知識と結びついて新たな暗黙知となるのが内面化である。ワークショップ方式で取り込んだ知識が、自分の経験に基づき「腑に落ちる」感覚のことで、行動化を促す暗黙知となる。

SECIモデルを援用したワークショップの展開ループが機能するワークショップのアクティビティを採用すれば、研修が活性化されるだけでなく、参加者に実質的で具体的な成果をもたらす。

7 2つの組織学習と複数のサブグループ

(1) 2つのタイプの組織学習の理解

ここまで述べてきたとおり、ODSは組織学習を進めていくが、その時々で進められる組織学習は2つのタイプ、シングルループ(single loop)とダブルループ(double loop)の組織学習に大別される。

※組織学習のこれら2つのループと本研究で述べるODSのループやサブグループでは、ループの意味が異なる。

■ **シングルループの組織学習** 結果から問題を見つけ、組織の規範や規則が守られ逸脱がないかについてチェックし、すでに形成されているフレームワークの効果や効率を高めるための修正・変更を行う。

■ **ダブルループの組織学習** フレームワークそのものに問題を見つけて組織の規範や規則に修正を加えたり、新たに形成したりする組織学習である。

これは、アージリス(Argyris,C.1977)(注30)の組織学習の概念を説明している。古川(1990)(図10参照)は、単(シングル)ループ学習を、「環境の把握→既存の規範や価値との照合→適切な活動の採用」の連鎖として表している。複(ダブル)ループ学習では、価値規範の妥当さ、適切さを見極め、必要ならば修正を施し、眼下のそして今後予想される環境にふさわしい規範に変えるか、もしくは全く新しい発想と着眼にもとづいた規範を創り出すことを提言している(注31)。

ダブルループ学習で校内研修を刷新し

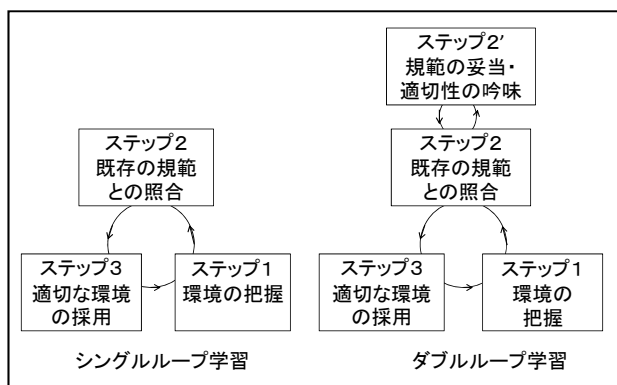


図 10 シングループ学習とダブルループ学習

※古川(1990)前掲書 p. 72 図 3-1「単ループ学習と複ループ学習」に基づき作成

た実践例として、以下の田辺市立新庄中学校(2001)(※40)がある。

(学校改善を進めるためには)「これまででよい」と信じていた本校の実践を支えていた学校文化、価値規範そのものに焦点化し、教育課程に対応するための妥当さ、適切さを見極め、必要ならば修正し、もしくは全く新しい学校文化や価値規範を創り出すといった組織学習をしていくことこそが基礎となる

ODSでは、方略実行後のパフォーマンスギャップが生じた場合、シングループ学習が妥当ならば、自校の規範や規則に最適化するように組織行動や実践を修正・変更して強化・改善する。ダブルループ学習が妥当ならば、フレームワークそのものを検討する。それは、根拠や理由に基づく話し合いのルールで、自分たちの実践の規範構造に注目することや、学校組織構造の全容に目を向けることで、新たな学校組織文化を創造することである。

(2) プルラルループが機能する ODS

ODSは、(当該学校の使命・構想・価値といった組織行動の基軸としての方向性という意味での)ベクトルによって基礎づけられ、時間的経過と(計画、実行、点検、修正・改善による)効果的な方略によって進んでいく。それは、ここまで述べてきた、あるいは諸分野からアイデアを取り込み今後作成されるサブループを ODSループ上へ適時適切に配置し、当該

学校組織に新たな変革行動を生じさせながら進んでいくものである。

この複数の(plural; プルラル)サブループを、その時々で効果的に機能させて自校課題解決のためにODSを進めるプロセス(図 11 参照)を「プルラルループの学校組織開発(ODS)」とする。そして、そのモデルがODSループであり、連続性と更新性によって学校組織文化を創造するプロセスであるともいえる。

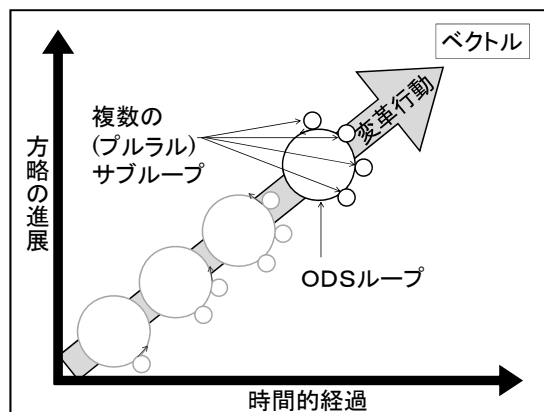


図 11 プルラルループの学校組織開発(ODS)

8 学校力向上推進プロジェクトへの寄与

本研究では、要請訪問による支援が各地で活性化されていることを先行研究から示した。しかし、課題解決のために外部からの支援が準備されるようになったものの、解決に向けて動き出さない、あるいは動き出せない学校について問題意識を持った。その大きな要因としては、実践的指導力の低下、多忙化、課題解決力の逡減といった負の循環と教職員の連帯やつながりの後退、さらには孤立化を取り上げた。そして、自校課題解決力の阻害要因を克服するには、当該学校の協働体制構築が鍵となることを示し、そのための介入モデルとしてプルラルループの学校組織開発モデル、すなわちODSループを構想した。

こうして本研究は、要請訪問研究を「課題をどのようにして解決するのか」から「課題解決のために、教職員組織をどのように変革するのか」に研究のパラダイム転換を図った。そして、ODSループの構想にあたってODSのフレームワークや方法論を学際的に検討した。その際に公立中学校3校をパイロット実践として位置付けることで、研究と実践の相互作用をもたらした。

ODSは、学校の課題解決力を高めるために校長のリーダー行動に導かれて、当該学校の教職員組織が「学習する組織」に変革をもたらすことへの支援でもある。

学校外部からの支援者であるCF(相談促進援助者)は、学校組織、サブ組織、個々の教職員へのコンサルテーション・ファシリテーションを通じて、当該学校の教職員組織活性化の支援を試みる。各場面で見える化を心がけることで教職員の組織学習と組織行動が高まる。その際に、普段は見えづらい当該学校の規範や学校組織のハード、セミハード及びソフト構造にまで目を向ける。それは、学校に協働的同僚的な教師文化や学校組織文化を醸成すること、計画・実行・評価・改善といったサイクルによる教職員の組織行動を展開すること、そして、それらの相互作用が機能することという意味での協働体制構築の支援を可能にする。CFは、学校組織文化変容のための組織学習におけるチェンジエージェント(変革推進者)として機能するが、CFは決して援助者であることを忘れてはいけない。

以上から、研究の目的である「学校の課題解決力が高まる教職員の協働体制構築のための学校組織開発の基盤を整える」ことを概ね達成したと考える。しかし、研究と実践の相互作用を唱っておきながら実践の記述が少なく、しかも、実践の分析がなされていないことは研究として課題が残る。これは、パイロット実践であることから事前に検証枠組みを持っていなかったことや、学校現場の観察や分析記録の公開の困難さなどが原因である。

今後は、検証枠組みを設定し当該学校の理解と協力でアクションリサーチのケース研究による質的分析と、質問紙や観察による量的分析を兼ね備えた実証的な研究が求められる。それは、ODSが当該学校の協働体制を促進させ、それによってもたらされる個々の教職員のモチベーションと教職員組織のモラルの向上による当該学校の自校課題解決力の高まりについてである。

また、わずかなケースをさまざまな分野の先行研究の援用と参考により考察して得た知見であり、しかも、その考察は大雑把である。したがって、ODSの基盤は極めて脆弱であり、今後もODSの基盤自体を

再検討していく必要がある。しかも、学校力向上推進プロジェクトに寄与するためには、プロジェクトのCFチームの高次な組織学習が機能することが肝要になる。

最後に、研究の成果をもとに今後の学校力向上推進プロジェクトのプロセスモデルを提案する。

- | | |
|---------|-----------------------|
| STEP. 1 | 管理職等からの聞き取りと見たて |
| STEP. 2 | 校内研修会活性化と課題発見・方略立案の支援 |
| STEP. 3 | 方略実行時の支援 |
| STEP. 4 | 方略の形成的評価と方略修正支援 |
| STEP. 5 | 修正された具体的取組への支援 |
| STEP. 6 | 総括と次年度の見通しの支援 |

今後、学校組織開発(ODS)が当該学校の協働体制構築を支援し、自校課題解決力を高める学校力向上推進プロジェクトに寄与できることを期待する。

付記； 本研究を進めるにあたって、パイロット実践として貴重な実践を提供してくださった学校に、この場をかりて感謝の意を表します。

<注 釈>

- 注1 全国教育研究所連盟では、第20期の主な研究内容を「若手教員やミドルリーダーの育成」と「校内研修への支援」としている。後者の協議の柱の2つのうちの1つとして、「校内研修を活性化するために、教育センター等は、どのような工夫・改善をしていくことが求められているか―要請訪問を活用する観点から」として、要請訪問研究をクローズアップさせている。全国教育研究所連盟『全国教育研究所連盟第20期共同研究第2回全国研究集会(石川大会)』(2011)
- 注2 本研究では、学校の成員を「教職員」、学校で教育をつかさどる職の者を「教員」として記述する。文中の「教師」という表現は、引用文献の記述をそのまま使用している。
- 注3 学びの力育成研究事業とは、学びの丘が、各校の学習状況及び課題の把握、課題解決・授業改善に係る地域・校内研究の充実のための教員及び学校への支援を行うものである。
- 注4 教育相談推進事業とは、学びの丘が、子どもたちの望ましい発育発達に資するために、教育関係者、児童生徒、保護者等を対象に、教育相談と教育相談主事派遣事業を行っている。
- 注5 この共同研究は、aを石川県教育センター、bを山形県教育センター、cを福井県教育研究所、dを富山県教育センターが取り組んでいる。全国教育研究所連盟、前掲書

- 注6 「数々のワークショップ型研修の開発・実施を進めて見えてきた共通の基本原理は、「学校現場の日々の授業や経営に関する課題が持ち込まれる（具体性）」「その解決に向け参加者が知や経験、専門性を認め生かし繋げ解決しようとする（問題解決性、協働性）」「一連のプロセスにおいて互いに力量を高め合い、その学び合いの文化が日常化する（OJT性）」等々である。」村川雅弘編著『授業にいかす教師がいきる ワorkshop型研修のすすめ』ぎょうせい p. i (2005)
- 注7 学校組織マネジメントとは、「学校内外の能力・資源を開発・活用し学校に関する人たちのニーズに適応させながら、学校教育目標を達成していく過程（活動）」である。文部科学省学校組織マネジメント研修カリキュラム開発会議『学校を取り巻く環境と組織マネジメントの必要性』『学校組織マネジメント研修テキスト』p. 15 (2005)
- 注8 「組織としての統合性を失い学校の教員が個別拡散的に教育活動を展開することが常態となり、非効率的な組織運営に陥った学校の状況であるといえる。学校の教育活動が個別教員に拡散し、それぞれが自己完結的に遂行することで存立している学校の組織状況を『個業型組織』、またそのような傾向を『個業化』と呼ぶことにしよう。」佐古秀一「学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究—個業化、協働化、統制化の比較を通して—」『鳴門教育大学研究紀要』第21巻, pp. 41-54 (2006)
- 注9 privatization (私事化)とは、公よりも私を重視するという意味で「私的生活にますます意味を求めようとする傾向」である。油布佐和子「現代教師の Privatization (3)」『福岡教育大学紀要第43号, 第4分冊』pp. 197-211 (1994)
- 注10 この調査研究は、藤田英典・名越清家・油布佐和子・紅林伸幸・山田真紀・中澤渉が1999年から2002年にかけて、日本と中学と英国で実施した。調査は3カ国の小・中学校教員に同一の質問紙調査を実施し、各国の教師文化の特徴を明らかにし、教師文化の特徴を明らかにし、教師文化の現在位置を確認しようとしたものである。紅林伸幸「協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から—」日本教育学会『教育學研究』74(2), pp. 174-188 (2007)
- 注11 対人専門職に特有のバーンアウト(燃えつき)は、「長期間にわたり人を援助する過程で、解決困難な問題に常に晒された結果、極度の心身の疲労と情緒の枯渇をきたす症候群であり、自己卑下、仕事嫌悪、関心や思いやりの喪失を伴う状態である」と定義される。新井肇「インシデントプロセス法の教師バーンアウトの予防効果に関する研究」兵庫教育大学学生指導コース『生徒指導研究』第17号, pp. 26-37 (2006)
- 注12 メンター(先輩)―プロテジェ(あるいはメンティー, 後輩)関係をメンタリングという。その注目は、クラム(Kram)が発達支援の理論を構築しメンタリング研究を促進させたことで高まった。Kram, E.K. (1988) 渡辺直登・伊藤知子訳『メンタリング 会社の中の発達支援関係』白桃書房(2003). わが国の教育界での注目は、昨今の学校での教育実践の継承が困難な状況の対処策として取り上げられてからである。
- 注13 IDPは、1976年にノルウェーのオスロに設立された国際学校改善プログラム(IMTEC)で開発された。河口はIDPの5つの特徴(①学校ベースの開発プログラムである, ②組織成員間に共通の認識枠組を主要な変革対象としている, ③全成員(教職員, 生徒, 親)の参画ならびに協働を変革手段とする, ④組織におけるコンフリクトを変革の一つの契機ととらえる, ⑤IDPコンサルタントや行政の監察官といった外部のチェンジ・エージェントを, 学校組織が自ら変革していくためのパートナーとしてとらえている)をわが国で紹介している。河口陽子「学校の組織文化変革のストラテジーと学校改善」岡東壽隆・福本昌之編著『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版 pp. 71-106 (2000)
- 注14 志水・徳田は、中学校で参与観察した内容をエスノグラフィー(民族誌的アプローチ; 特定の集団や社会のフィールドの調査研究法)として記述している。志水宏吉・徳田耕造『よみがえれ公立中学校—尼崎市立「南」中学校のエスノグラフィー』有信堂光文社(1991). 志水は、その後「力のある学校」の特徴として8つの項目(①気持ちのそろった教職員集団, ②戦略的で柔軟な学校運営, ③豊かなつながりを生み出す生徒指導, ④すべての子どもの学びを支える学習指導, ⑤ともに育つ地域・校種間連携, ⑥双方向的な家庭とのかかわり, ⑦安心して学べる学校環境, ⑧前向きで活動的な学校文化)に整理し、スクールバスのイメージにまとめて実践研究を進めている。志水宏吉編『「力のある学校」の探究』大阪大学出版会(2009)
- 注15 今津は、介入を円滑に行うための留意点として、①介入対象について事前に知っておくこと, ②介入者の役割を明確にすること, ③介入の目的と介入計画全体を明確にすることをあげている。調査対象は小学校で約4年間、ほぼ毎月1回のペースで校内研修を中心に学校の観察や教師の面接調査を実施している。今津孝次郎「学校組織学習と教師発達」『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会 pp. 251-307 (1996)
- 注16 この研究は、チームによる生徒への指導援助である。その際のチームとは、指導援助の方向性をさぐる管理職とミドルリーダーによるリーダーシップチームと実際の指導・援助を進めるコラボレーションチームである。ODコンサルタントは、校内研修のファシリテーションと当該学校の教職員のカウンセリングを実施し学校の組織開発を促進させる。八並光俊・木村慶「組織開発による協働的生徒指導体制の構築に関する研究」兵庫教育大学学校教育センター『学校教育学研究』第12巻 pp. 65-75 (2000). 木村は、米国の学校改善研究や効果的な学校研究の知見を援用して、生徒指導の協働体制の構成要素として6点(①当該学校に基礎を置く経営, ②コラボレーションとコリアリティ, ③ゆるやかな

連結による学校組織, ④ウチとソトに開かれた学校システム, ⑤自律的で効果的な校内研修, ⑥成長[発達]モデル)をあげている。木村慶「学校に基礎を置く協働的生徒指導体制の構築に関する研究」兵庫教育大学大学院学位論文(1997), 未公開

注 17 佐野は, コンサルテーションを機能させたO Dの考え方に基づく校内研修例をあげている。その際にアクションラーニング(グループで現実の問題に対処し, その解決策を立案・実施していく過程で生じる, 実際の行動とそのリフレクション[振り返り]を通じて, 個人, そしてグループ・組織の学習する力を養成するチーム学習法)に注目している。佐野享子「学校組織開発と校内研修」北神正行・木原俊行・佐野享子『講座 現代学校教育の高度化 24 学校改善と校内研修の設計』学文社 pp. 138-154(2010)

注 18 川北は, コーチング, アクションラーニングなどの手法を導入して目標達成の全体プログラムを校長と作成している。そこでは組織マネジメント成功の要素を5点(①目的共有, ②自律協働チーム, ③コミュニケーション, ④学習の文化, ⑤継続の仕組み)ととらえて, 組織風土変革を展開している。川北隆子「学校を内側から変革する! 学校風土変革・学校力向上支援具体的事例」千々布敏弥編著『教師のコミュニケーション力を高めるコーチング』明治図書 pp. 47-68(2008)

注 19 佐古・竹崎は, 個業型のデメリットを縮減し教職員の協働性と自律性を形成することを通して, 内発的な改善力を高めることをねらいとした理論と変革方法論の構築の試みを学校組織開発として進めている。例えばコア・システム(児童の実態, 課題, 実践に係る共有の場=学校の協働プロセスの主要な場)とコア・システムの展開をサポートするファシリテートチームを機能させるといった当該学校に協働化の内発的改善サイクルを学校組織の協働化を自律的に進展させるモデルとして提唱している。佐古秀一・竹崎有紀子「漸進的な学校組織開発の方法論の構築とその実践的有効性に関する事例研究」日本教育学会編『日本教育学会紀要 教育経営と学力』第53号, 第一法規pp. 75-90(2011)

注 20 学校に基礎を置く(school-based)とは, アメリカの伝統的な教育経営の様式が中央のオフィスからの規制の強いトップダウン方式であったものを「各学校」からのニーズに充足するというボトムアップ方式への転換を求めたことを意味する。中留武昭(1996)『「自律性の高い学校」における学校文化の形成とその戦略』九州大学教育学部教育経営教育行政学研究室pp. 1-19

注 21 シャインは, プロセス・コンサルテーションについて「強調点はプロセスにある。なぜなら私は人々の間および集団内で物事をいかになされるかは, 何かなされるかと同じくらいあるいはそれ以上に重要だと信じているからである。(略)個人間や集団, 組織, 地域社会のプロセスに気づくようになることは, 人間関係や集団, 組織の機能の仕方を改善しようとする努力にとって本質的である。」と述べている。Schein, E.H. (1999) 稲葉元

吉・尾川丈一訳『プロセス・コンサルテーション-援助関係を築くこと』白桃書房, p. 5(2002)

注 22 アセスメント(assessment)とは, 問題の原因を明らかにし, 援助, 指導の方法を決定する際に必要な来談者(クライアント)や周囲の客観的理解を得るための一連の過程を指す。橋口英俊「アセスメント」國分康孝『カウンセリング辞典』誠信書房pp. 7-8(1990)

注 23 堀は, 2サイクル型の問題解決プロセスを標準的な問題解決プロセスだと述べている。そして, 発散思考, 収束思考の重要性を以下のように述べている。「できるだけ多くの知識を集めるには, 必要な情報を手分けして調べたり, さまざまな視点から自由に意見を出し合っていかなければならない。多面的な視点や自由な発想に基づく発散(創造)思考が大切となってくるのだ。さらにそこから答えを導き出すには, 情報やアイデア取捨選択したり組み合わせたりして, 最適な一つの答えにまとめあげていかなければならない。今度はさまざまな情報や意見を束ねる収束(統合)思考が大切となってくる。」堀公俊「チームの力を問題解決に結集させるープロセス・デザイン」『問題解決ファシリテーター』東洋経済新報社pp. 34-60(2003)

注 24 例えば, 若い教員とベテラン教員の人数割合が高く, ミドルが極めて少ない職場であるならば, メンタリングが機能する授業研究会をCFは助言する。小規模校であり教壇に立つ全ての教員が研究授業を実施することに合意しているこの中学校で, ミドルが授業研究の校内ファシリテーターの役割を担う。そして, ベテラン教員が授業する際には, 若い教員から授業力として学びたい内容をリクエストさせ, 若い教員が授業する際には, 授業者が研究授業を通じて自分のつけたい授業力を示した上で研究授業を実施していくことを計画する。

注 25 インシデントプロセス法(incident process)とは, 事例提供者の短い象徴的な出来事に対して, 参加者が質問することによって事例の対応策等を討議していく手法である。K J法とは, 文化人類学者の川喜田二郎氏が発案した手法である。様々なデータやアイデアをカードに記入し, それらを共通のものでまとめていき, 新たな仮説を発見しようとする。独立行政法人教員研修センター『教員研修の手引き 研修の効果的な運営のための知識・技術-3訂版-』(2011) S W O T分析とは, 強み(strength)と弱み(weakness)を明らかにするとともに, 学校を取り巻く環境を機会(opportunity)と脅威(threat)に分類整理することにより特色ある学校づくりや自校の課題を解決するための戦略を構築し, 評価する手法である。マネジメント研修カリキュラム等開発会議『学校組織マネジメント研修~すべての教職員のために~(モデルカリキュラム)』文部科学省(2005)

注 26 学校の協働体制導入前後で職員会議でのコミュニケーションの質と量でどのような変化をもたらしたかの研究として以下がある。八並光俊・木村慶「孤立的生徒指導体制から協働的生

徒指導体制への変革過程の研究」兵庫教育大学生徒指導講座『生徒指導研究』第9号pp.69-84(1998)

注 27 根拠や理由に基づいて話し合うルールの例は、渡邊(2002)と渡邊らによるコミュニケーション的行為の理論に依拠した道徳授業や学級活動等の授業研究にある。そのルールとは、①誰も自分の意見をいうことをじゃまされてはいけない、②自分の意見は必ず理由をつけて発言する③他の人の意見にははっきり賛成か反対かの態度表明をする、その際、理由をはっきりいう、④理由が納得できたらその意見は正しいと認める、⑤意見を変えることができる、ただしその理由をいかなければならない、⑥みんなが納得できる理由を持つ意見は、みんなそれにしたがわなければならない、⑦(後に付加)問題が生じたときにはもう一度話し合うのである。このルールは、本県教育委員会の共育コミュニティのミニ集会推進のハンドブック『共育ミニ集会虎の巻』にも掲載されている。渡邊満「教室の規範構造に根ざす道徳授業の構想」『新世紀・道徳教育の創造』東信堂 pp.112-129(2002)

注 28 規範(norm)とは、「社会的(対人的)行為を規制する原理の総称であり、直接的には、妥当な行為様式に関する指示(指令)と、指示への同調性を高めるためのサンクション(賞罰の体系)から成る。一つの社会集団に属する成員が共有している、一定の条件下で、何をなすべきか、また何をすべきかをはっきりいふことについて自他の行為を評価する上での行為基準である。」教育思想史学会編『教育思想辞典』勁草書房 p.14(2000)

注 29 暗黙知とは、特定の状況に関する個人的経験的な知識であり、具体的な形に現れて他人に伝えることはむずかしい。(略)いわゆる「なんとなくわかっているが、うまく言えない」「知っていることすら自覚していない」状態である。(略)これに対して形式知とは明示的な知であり、言葉や文章や絵や数値などにより表現可能で他人にもわかりやすいような形式的・論理的言語によって伝達可能な知識である。野中、前掲書 p.24 S E C I モデルを校内研修の授業研究モデルとして援用しているのが広島県立教育センターである。松本徹・田中祐二・原田豊之・泊野賢治・永野努「校内研修の活性化を支援する評価システムに関する研究」広島県立教育センター『研究紀要』36号, pp.1-20(2010)

注 30 アーギリスは、サーモスタットに例えて説明する。要約すれば、サーモスタットが室温という情報を手に入れて必要に応じて修正を施す機能であることになぞらえてシングルループ学習を説明する。さらに、仮に「摂氏20度に設定するのは本当に正しいのか」とサーモスタットが自問できれば、誤りを察知するだけでなく、自分の作動プログラム、基本方針や目標などを見直す機能を持つことになる。これがダブルループ学習の例えである。Argiris,C.(1977)有賀裕子訳「シングル・ループ学習では組織は深化しない ダブル・ループ学習とは何か」『ハーバードビジネスレビュー』4月号、ダイヤモンド社pp.100-113(2007)

注 31 古川は、時間軸と戦略、変革のベクトルによ

って適時ダブルループ学習が行われる連続的で発展的なマルチループ(multi roop)学習を提言している。「具体的な方向、進むべき指針(ベクトル)をはっきり意識しながら旧来の価値規範について、あるときは根底からの転換が、またある時は必要な部分の見直しや修正が絶えることなく継続されていく、これらが首尾よく成就することで、組織風土や文化は革新に対して前向きの変容していく。」古川「マルチループの組織学習による組織変革」前掲書 pp67-89(1990). ODSは、古川のこの議論にも合致している。

<引用文献>

- ※1 教育相談室「教育相談の20年と今後の課題」和歌山県教育センター学びの丘『平成17年度研究紀要』pp.42-52(2006)
- ※2 研究開発課「教員の学び合いによる授業改善一きくくくe-ラーニング活用FC研修講座及びカリキュラム開発推進事業から一」和歌山県教育センター学びの丘『平成18年度研究紀要』pp.1-10(2007)
- ※3 福田修武・林寿和「理科ふしぎ発見わくわくキャラバンー小学校理科観察・実験出前授業一」における観察・実験」和歌山県教育センター学びの丘『平成20年度研究紀要』pp.1-9(2009)
- ※4 福田修武・前田活世子・林寿和「教育センターにおける学校支援の意義ー平成21・22年度学力向上推進支援事業に関わって一」和歌山県教育センター学びの丘『平成22年度研究紀要』pp.1-11(2011)
- ※5 国立教育政策研究所『教員の質の向上に関する調査研究報告書』(2011)
- ※6 木村慶・町田尚志・亀井真竜「キャリア・デザインを支援する「教職10年経験者研修プログラム」開発のための基礎的考察」和歌山県教育センター学びの丘『平成22年度研究紀要』pp.12-27(2011)
- ※7 岸田正幸「学校マネジメントの今後」和歌山県教育委員会『学校マネジメント支援に関する調査研究事業報告書』p.2(2010)
- ※8 油布佐和子「教師集団の解体と再編ー教師の「協働」を考える」『シリーズ子どもと教育の社会学5教師の現在・教職の未来 あすの教師像を模索する』教育出版pp.52-70(1999)
- ※9 Hargreaves,A.(西脇容子訳)「二十一世紀に向けてのティーチングの社会学ー教室・同僚・コミュニティの社会変化」藤田英典・志水宏吉『変動社会のなかの教育・知識・権力問題としての教育改革・教師・学校文化』新曜社pp.262-299(2000)
- ※10 紅林伸幸「協働の同僚性としての《チーム》ー学校臨床社会学から一」日本教育学会『教育學研究』74(2), pp.174-188(2007)
- ※11 八並光俊・木村慶「孤立的生徒指導体制から協働的生徒指導体制への変革過程の研究」兵庫教育大学生徒指導講座『生徒指導研究』第9号, pp.69-84(1997)
- ※12 後藤郁子「小学校初任教師の孤立化のメカニズム :指導教師及び管理職との関係性に焦点をあてて」お茶の水女子大学大学院人間文

- 化創成科学研究科『人間文化創成科学論叢』第13巻pp. 227-235(2011)
- ※13 油布佐和子(1999), 前掲書
 - ※14 八並光俊「学校改善の視点としての『協働学校』」高知女子大学『高知女子大学紀要』第41巻, pp. 127-137(1993)
 - ※15 淵上克義「教師の協働による集団効力感」『学校組織の心理学』日本文化科学社pp. 112-125(2005)
 - ※16 紅林伸幸, 前掲書
 - ※17 福本昌之・古賀野卓・曾余田浩史・岡東壽隆「学校改善のストラテジー—組織開発論を中心に—」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第34巻第一部, pp. 285-296(1988)
 - ※18 金井壽宏「組織開発」國分康孝編『カウンセリング辞典』誠信書房pp. 355-356(1990)
 - ※19 堀公俊『問題解決ファシリテーター』東洋経済新報社p. 23(2003)
 - ※20 ※21 福本他, 前掲書
 - ※22 Schein, E.H.(1985)清水紀彦・浜田幸雄訳『組織文化とリーダーシップ—リーダーは文化をどう変革するか』ダイヤモンド社p. 8(1999)
 - ※23 岡東壽隆「学校経営の態様と組織文化研究」岡東壽隆・福本昌之編著『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版p43(2000)
 - ※24 今津孝次郎, 前掲書p. 153
 - ※25 小林幸一郎「アクションリサーチ」國分康孝『カウンセリング辞典』誠信書房 pp. 5-6(1990)
 - ※26 今津孝次郎「学校の協働文化—日本と欧米の比較」藤田英典・志水宏吉編『前掲書』pp. 300-321
 - ※27, ※28 古川久敬「組織の学習と組織デザイン」『組織デザイン論—社会心理学的アプローチ』誠信書房pp. 22-39(1988)
 - ※29 Thorpe, S. & Jackie, C.(2003) コーチ・トゥエンティワン監修『コーチングマニュアル』デイスカヴァー・トゥエンティワンpp. 66-68(2005)
 - ※30 古川「組織を理解する」前掲書, pp. 3-21
 - ※31 遠藤功『見える化—強い企業を「見える」仕組み』東洋経済新報社pp. 24-26(2005)
 - ※32, ※33 古川久敬「集団の変動ダイナミズム」『構造こわし—組織変革の心理学』誠信書房pp. 125-166(1990)
 - ※34, ※35 遠藤, 前掲書pp. 31-36
 - ※36 堀公俊・加藤彰「ファシリテーション・グラフィックのメリット」『ファシリテーション・グラフィック』日本経済新聞出版社pp. 18-44(2006)
 - ※37 渡邊満「教室の規範構造に根ざす道徳授業の構想」『新世紀—道徳教育の創造』東信堂pp. 112-129(2002)
 - ※38 堀公俊「対立を解消して創造性を引き出す—コンフリクト・マネジメント—」『問題解決ファシリテーター』東洋経済新報社pp. 148-166
 - ※39 野中郁次郎「知識創造の理論」野中郁次郎・遠山亮子・平田透『流れを経営する—持続的イノベーション企業の動態理論』東洋経済新報社pp. 23-42(2010)
 - ※40 和歌山県田辺市立新庄中学校「発展的な好循環を生む組織学習」『研究紀要』pp. 12-15(2001)

<参考文献>

- ・Weick, K.E. (1979) 遠田雄志訳『組織化の社会心理学』文眞社(1997)
- ・Schmuck, R.A., Phillip J., Runkel, P.J., *The Handbook of Organizational Development in Schools (3rd edition)*. Palo Alto: Mayfield Publishing Co.(1985)
- ・武田健『コーチング—人を育てる心理学—』誠信書房(1985)
- ・野中郁次郎『知識創造の経営』日本経済新聞社(1990)
- ・Senge, P.M.(1990) 枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子訳『学習する組織—システム思考で未来を創造する』英治出版株式会社(2011)
- ・三好暁光・氏原寛編, 河合隼雄監修『臨床心理学(第2巻)—アセスメント』創元社(1991)
- ・稲垣忠彦・久富善之『日本の教師文化』東京大学出版会(1994)
- ・佐藤学『カリキュラムの批評—公共性の再構築』世織書房(1996)
- ・佐藤学『教師というアポリア—反省的实践へ』世織書房(1997)
- ・高橋信夫編『組織文化の経営学』中央経済社(1997)
- ・古川久敬『基軸づくり—創造と変革のリーダーシップ』富士通経営研修所(1998)
- ・Whitworth, L., Kinsey-House, H., Sandahl, P.(1998), C T I ジャパン訳『コーチング・バイブル』東洋経済新報社(2002)
- ・Maslow, A.H.(1998) 大川修二訳, 金井壽宏監訳『完全なる経営』日本経済新聞社(2001)
- ・中留武昭『学校経営の改革戦略—日米の比較経営文化論』玉川大学出版部(1999)
- ・Senge, P.M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G., Smith, B.(1999) 牧野元三訳, 柴田昌治・スコラコンサルタント監訳『フィールドブック—学習する組織「10の変革過程—なぜ全社改革は失敗するのか?」』日本経済新聞社(2004)
- ・海老澤栄一・寺本明輝・行時博孝『知恵が出る組織—創造性創出のプロセス』同友館(1999)
- ・Deal, T.E., Peterson, K.D.(1999), 中留武昭・加治佐哲也・八尾坂修『学校文化を創る—スクールリーダー—学校改善をめざして—』風間書房(2002)
- ・木岡一明『チェックポイント—学校評価2—学校の組織設計と協働態勢づくり』教育開発研究所(2003)
- ・木岡一明『チェックポイント—学校評価4—教職員の職能開発と組織開発』教育開発研究所(2003)
- ・遠藤功『現場力を鍛える』東洋経済新報社(2004)
- ・金井壽宏・高橋潔『組織行動の考え方』東洋経済新報社(2004)
- ・八尾坂修『学校組織マネジメントと教師の力量形成』第一法規(2004)
- ・高間邦男『学習する組織—現場に変化のタネをまく』光文社(2005)
- ・ピープルフォーカス・コンサルティング『組織開発ハンドブック』東洋経済新報社(2005)
- ・堀公俊『組織変革ファシリテーター』東洋経済新報社(2006)
- ・千々布敏弥『スクールリーダーのためのコーチング入門』明治図書(2007)
- ・木岡一明『ステップ・アップ—学校組織マネジメント』

ントー学校・教職員がもっと元気になるプログラム』第一法規(2007)

- ・Latham,G.(2007)依田卓巳訳,金井壽宏監訳『ワーク・モディベーション』N T T出版(2009)
- ・全国教育研究所連盟編著『全国の教育センターの研究成果から学ぶ 学校力が上がる 教師力が伸びる』教育新聞社(2007)
- ・野平慎二『ハーバーマスと教育』世織書房(2007)
- ・篠原岳司「教師の相補的「実践」に着目した学校改善理論に関する一考察—J・スピラーンの分散型リーダーシップ(distributed leadership)理論の検討—」日本教育経営学会『紀要第49号』pp. 52-66(2007)
- ・堀谷俊・加藤彰『ワークショップ・デザイン』日本経済新聞社(2008)
- ・木村慶「和歌山県上富田町立上富田中学校「ふるさとの学校」の創造—共に授業力を高め、学力向上を目指す開かれた学校」文部科学省教育課程課編『中等教育資料』10月号,ぎょうせいpp. 100-104(2008)
- ・丸山琢磨『組織の起動手スイッチ』かんき出版(2008)
- ・横浜市教育センター編著『授業力向上の鍵 ワークショップ方式で授業研究を活性化!』時事通信

出版局(2009)

- ・堀谷俊・加藤彰『ロジカル・ディスカッション』日本経済新聞社(2009)
- ・淵上克義・佐藤博志・北神正行・熊谷慎之輔編『スクールリーダーの原点—学校組織を活かす教師の力』金子書房(2009)
- ・村川雅弘編『実践ガイドブック・2 「ワークショップ型校内研修」で学校が変わる 学校を変える』教育開発研究所(2010)
- ・小島弘道・淵上克義・露口健司『講座 現代学校教育の高度化7 スクールリーダーシップ』学文社(2010)
- ・横浜市教育委員会編著『「教師力」向上の鍵—「メンターチーム」が教師を育てる学校を変える!』時事通信出版局(2011)
- ・一般社団法人企業研究会組織開発研究課編著『組織文化診断と組織開発—学習優位へ向けた各社の取り組み事例』産業能率大学出版部(2011)
- ・宮川雅明『組織開発 理論と実践の基礎—5つのマネジメント課題と対策』産業能率大学出版部(2011)
- ・佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史『講座 現代学校教育の高度化12 学校づくりの組織論』学文社(2011)

<資料>

資料1 教育センター等の授業力向上の校内研修への特色ある支援例

センター等の名称	特 色
三重県総合教育センター	「学校の教育力向上支援」として大学等の講師を招聘し,継続的な研修を実施
香川県教育センター	学校(園)からの申請に基づき,学校教育指導委員(スクールアドバイザー)が,直接学校等に出向いてのアドバイス
愛媛県総合教育センター	「学校支援事業の出前支援」としてカリキュラムサポート機能の強化・充実を図り,センター所員が訪問
岩手県立総合教育センター	「要請研修」として,各地域や学校で行う研修会等へセンター所員が出向いての課題解決の支援,「校内授業研究の進め方ガイドブックII」の作成・活用
山形県教育センター	「訪問研修講座」として,作成した「授業研究ハンドブック」を活用して実施
広島市教育センター	「サテライト研修」として,パンフレット「つながる協議会への工夫~校内研修会充実のために」を活用して実施
秋田県総合教育センター	「学校支援講座」として,作成した「付箋紙によるワークショップ型研究協議(FWS)」を活用して実施
仙台市教育センター	「サポート訪問」として作成した「授業検討会基本モデル」を活用して実施
富山県総合教育センター	「校内研修会の活性化研修」と学校訪問支援を組み合わせ実施
大阪府教育センター	パッケージ研修として,打ち合わせ,校内全体研修会(1回),学年・教科担当者研修(2回),校内全体研修会(研究授業・研究協議)を実施
奈良県立教育研究所	児童生徒の活動の様子を観察し,多くの教員から学校状況を聴取し,訪問の約1ヶ月後に訪問校の成果と課題を伝え,1年後にフォローアップ訪問を実施

資料2 教育センター等の学校の組織力向上の校内研修への特色ある支援例

センター等の名称	特 色
広島県立教育センター	校内研修及び組織マネジメントの講義・演習をセンター所員がセンターの研究成果をもとに実施
鳥取県教育センター	スーパーバイザーによる診断と専門的な指導助言を受けながら,研究計画を立て,スーパーバイザーとセンター所員が校内研究に関わって研究推進を支援
栃木県総合教育センター	校内研修支援テキスト「組織力の向上を図る校内研修の充実」を作成するとともに,要請があった学校にはセンター所員が訪問して支援を実施
茨城県教育研修センター	校内研修の手引き書「ワークショップ型校内研修の進め方」,「協働性が生まれる研究テーマの作成」等を活用して校内研修支援訪問を実施
やまぐち総合教育支援センター	出前研修プランとして94講座ありその中で学校評価や危機管理,ワークショップ型校内研修の進め方等組織マネジメントに関わる校内研修を実施