

【実践研究】

協働性を基盤とした学校組織における 教員の主体的学びの育成を目指した実践研究

ー校長のリーダーシップの視点を踏まえてー

西川 潔*

A practical study seeking to cultivate independent learning by teachers in
a collaborative school organization – From the viewpoint of the principal's leadership

Kiyoshi Nishikawa

I 問題の所在と研究目的

2013年にOECDが実施した国際教員指導環境調査(TALIS)の「職能開発の参加の障壁」によると、我が国の教員は調査国中で最も勤務時間が長いという結果が出ている。そういう中であっても我が国の教員の研修意欲は十分高いものがあることが本調査から明らかになっている。しかし日常業務が忙しいために学校外で行われる研修に参加できない教員の割合が86.4%(参加国平均50.6%)であり、これも調査国中で最も高い数字である。実際、ほぼすべての教科を担当する小学校教員は一日自分のクラスを空けて学校外での研修に参加するのは非常に厳しい状況である。このように、教員の忙しさにより研修参加が難しい現状にあっても「チーム学校」理念のもと主体的に学ぶ教員の育成は重要である。それは主体的学びが多様な専門性をもった教員の育成につながると考えるからである。また新しい時代に求められる教員の資質能力を育成する上で、研修そのものの在り方や手法も見直しが必要とされており(中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」2015)、協働的な学校組織で校内研修を充実させ、主体的に学ぶ教員の育成が重要となっている。

以上を踏まえ、本研究は筆者が教頭として4年間、校長として2年間勤務したA小学校(以下A校と

略)の実践を報告する。A校は文科省と県教委の研究指定校として国語科教育を中心として全教員で学力向上に取り組んだ。本研究はこういった機会を活用し、校長のリーダーシップを踏まえ、学校組織において協働性の構築を目指す過程において教員の主体的学びがいかに育成されたかを検討することを目的とした実践研究を行うこととする。

なお、ここでいう協働性とは経営学者C・Iバーナードの理論¹⁾を参考にしており、その要素は「共通目的」、「コミュニケーション」、「協働意欲」の3点である。学校組織における協働性の概念については佐古²⁾(2006)や藤原³⁾(2000)等がある。佐古の研究では学校組織のもつ特性として「個業性」を挙げ、個業のもつ不確実性を軽減するために協働性を導き出している。そして小学校の担任教員と校長に質問調査を行い、個業性と協働性それぞれが学校組織にどのような影響をもたらすかを研究している。一方、藤原はバーナードの「協働」論、主としてリーダーシップ論が我が国の学校経営研究にどのような影響を与えているのかを探究している。このようにこれまでの先行研究では学校組織において「協働性」が重要な要素をもっていることを明らかにしている。しかしC・Iバーナードの示す3つの要素に基づき、直接的に学校現場で実践を行った研究は見当たらない。そこで本研究は、これら3つの要素をどのように実践に取り入れるかの視

受付日 2017. 9. 14 / 受理日 2018. 1. 15

*関西福祉科学大学 教育学部 講師

点をⅡに明示した上で、Ⅲ実践報告、Ⅳ実践からの考察、Ⅴまとめと今後の課題について述べることとする。

Ⅱ 実践にあたって重要視する3つの要素

1 共通目的の共有

学校組織において子ども、保護者とともに教員が共通の目的を共有することは重要であろう。まず学校の目指す方向性（ゴール）を校長が示すことは大切な視点だといえる。そこでⅢの実践の最初に校長が学校の進むべき方向性を提示し、それに基づいてグランドデザインを全教員で作成し、それを教員、子どもたち、保護者の三者において共有することを重要視した。

2 ミドルリーダーの重要性和 教員間のコミュニケーション

本研究では、多くの先行研究がこれまでその重要性を指摘してきたように、校長とミドルリーダーとの連携及び日々の教員相互のコミュニケーションを重視した。以下ではその根拠を提示したい。

(1) ミドルリーダーの必要条件は「信頼性」

校長の役割は多岐にわたる。時に学校の進む方向性についてリーダーシップを発揮することもあれば、教員と一緒に間接的、直接的に影響を与える存在である必要もある。本実践では主体的に学ぶ教員を育てるために、実際に研究を推進する上で核となる研究主任（以下ミドルリーダーと言い換えて記す）について言及する。研究推進においてミドルリーダーはその核となる。それと同時に校長とミドルリーダーの連携も重要になる。しかし、木原⁴⁾（2010）が校内研修の課題の一つとして「適切なリーダーシップが発揮されない」を挙げているようにミドルリーダーである研究主任のリーダーシップには課題も見られる。その理由として木原は、「校内研修は組織的な活動でその企画・運営には管理職のマネジメント能力を前提としてのミドルリーダーのリーダーシップが必要とされるのにもかかわらず、実際には50歳を超えないと研究推進リーダーを任されていないかったり、管理職が校内研修の企画・運営を取り仕切っていたりするため中堅の教員

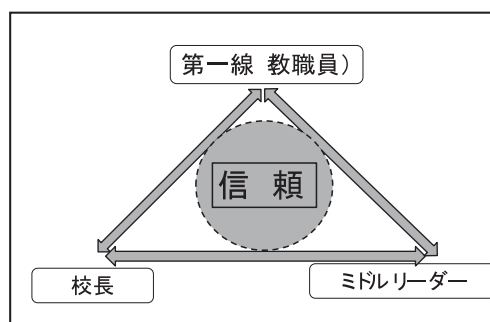


図1 三者の関係（西川 2016）

が活躍する機会が与えられていない」と著している。その結果、校内研修の企画・運営に関わる実践的なリーダーシップが十分でないことが校内研修の企画・運営上、最も深刻な問題となっていると指摘する。このようなことから校長はミドルリーダーとの連携を密に図りながら、ミドルリーダーに「任せるところは任せる」認識が必要であると言える。

ではミドルリーダーとしてその機能を十分果たせるための条件は何か。それは校長からだけでなく、同僚からの厚い信頼がミドルリーダーに備わっているかどうかである（図1）。ミドルリーダーへの信頼性が基盤となって校内研修は前に進む。なぜなら信頼のないところに人はついて来ないからである。それを踏まえ校長はミドルリーダーを育成しなくてはならない。ジョン・P・コッター（2014a）はリーダーシップにおける大きな課題の一つとして信用の獲得を挙げ、「信用を得るにはメッセージを発する人の実績、またメッセージの内容そのもの、誠実さや信頼性に関する評判、言行の一貫性など、様々なことが関係してくる」と著している。その人物がリーダーであるかどうかは自分が決めることではなく、フォロワーが決めることであり、その判断基準はまさにフォロワーからの信頼性である。そのため、本研究においてもミドルリーダーの役割を重点化した実践を行うこととする。

(2) ミドルリーダーは校長が育てる

校長会等の研修で「私の学校にはミドルリーダーとなる教員が存在しないため、教育活動が思うように進まない。」という意見が多くの校長から出される。しかしミドルリーダーは待っていて現れるものではない。ミドルリーダーがいないのであれば、その人材となる教員を校長が育てなくてはならない。そのためにはミドルリーダーとして将来を担う教員に学校経営や

校内研修の推進等にかかる研修を積極的に受ける機会を設けたり、ミドルリーダーの果たす役割について校長と話をする機会を設けたりする必要がある。これはまさしく校長のリーダーシップである。このような校長の取組なくしてミドルリーダーは育たない。そのため本研究においても、ミドルリーダーに役割を与える場や状況を作り出すことを試みた。

(3) 教員の交流会

「個業」である学校組織では教員一人一人が価値ある実践を行い子どもたちが変容していても、その素晴らしい取組を全員で共有し合うのは難しい。本研究ではそういった状況を踏まえ、定期的な交流会を設定したいと考えた。これは各教員が日々どのような実践を行い、その結果子どもたちにどのような力が付き、変容が見られたかを発表し、論議する場である。

3 協働意欲を高める

学校改善は校長の強権的なリーダーシップでも実現可能であろう。しかし校長のトップダウンで学校経営を行ってはいは主体的に学ぶ教員は育たない。それは自分の意志ではなく、校長の指示による教育活動が多くなるからである。そこでは教員に「やらされ感」が必ず生じる。校内研修を一例に挙げて考えてみよう。校内研修の要は研究主任である。研修が充実した内容になるかどうかは研究主任にかかっていると言っても過言ではない。その研究主任にミドルリーダーを充てる。校内研修の進め方には校長はあまり口出しをしない。だからといって校長は何もしないわけではない。ミドルリーダーと研修の進め方や課題について話し合いをもち連携を密に図る。つまり主体的に学ぶ教員を育てるために、校内研修では校長は前面に立たず教員を信じ、サポートを重視するということである。

この点について浜田(2012)は「学校の組織力は教職員をある決まった鋳型にはめ込んで形成される代物ではない。一人一人の教師が子どもたちとともに柔軟な発想と創意をもって生み出す教育活動が学校の命というべきものであり、それは個々の教師の個性と創造性を欠いてはあり得ない。教師が信頼されて裁量を委ねられた局面で、一人一人の相違が発揮され、そこで生み出された教育実践をめぐるコミュニケーションが活性化する」と著している。

校長のトップダウンでは教員の「協働意欲」は高まらないことを念頭に置き、本研究においてもこの視点を取り入れたい。特に、ここで強調したい校長のリーダーシップのあり方は、ヘンリー・ミンツバーグ(2008)が提唱している参加型マネージャーによるものと言える。ヘンリー・ミンツバーグは「英雄型のマネージャーが『私の考えを、みんなに手足となって実行してもらおう』をモットーとしているなら、参加型マネージャーは『共通の夢をみんなで実現しよう』を座右の銘とすると述べる。そして参加型マネージャーは自ら多くを語るよりも、相手の話を聞くことを得意とし、オフィスに鎮座して頭をひねるよりも、外に飛び出して現実を自分の目で見、肌で感じ取り、幅広い視野に立ってみんなのコラボレーションを促す」と著す。ここから言えることは、校長は多くの時間を校長室での執務に充てるのではなく、学校の目指す方向に向かってその実現のために教員の中に入り、また子どもたちの中に入って教育活動(学校経営)を行うことが重要で、そのことが学校に協働性を築くことにもつながる。本研究は、校長のリーダーシップにおいて、特に、参加型マネージャーの特性を踏まえたかかわりを重視し、実践においてもその視点を取り入れたい。

Ⅲ 実践報告

本研究は、Ⅰにおいてバーナードの理論に依拠し、Ⅱではこれ以降報告する実践において重視する視点をあらかじめ明示した。Ⅲ「実践報告」においても「共通目的」「コミュニケーション」「協働意欲」の3つの視点から実践をまとめ述べることとする。さらにこの3つの視点に基づき実践の過程に則して成果をまとめ(2, 3, 4)、これらの実践において子どもたち(5)、及び教員(6)にどのような変化が表れたかについて報告する。

1 対象校

A校は児童数78名(平成26年度)、教員数13名の小規模校である。地域は兼業農家が多く、三世代で生活する家庭が多いのも特徴である。

2 全教員で目的の共有

(1) 「目指す学校像」の提示とその共有

校長となった最初の職員会議で筆者はこれから A 校をどのように経営していくのか、学校の進む方向性と具体的方策を教員に提示した。その一部が図 2 である。

全教員と子どもたちが力を合わせてどのような学校を築いていくのか、それは「協働性」を基盤として「子どもも教師も『元気の出る』学校」を構築することであった。同時に数日後に行われた第 1 学期始業式では子どもたちに図 3 を用いて話しをした。それは「元気の出る学校」をつくるために、①大切にできる「自分を、人を、地域を」、②「新しいことへの挑戦、チャレンジャー」、③「学習する楽しさを感じとる」の 3 点である。またこの図は 4 月初めの学校だよりも示して、保護者にも周知するとともに理解を求めた。ここで重要なのは、学校の進む方向性を校長のリーダーシップのもとで提示し、それを教員、子どもたち、保護者の三者で共有することである。

一般的に学校目標は校長が考えて教員に提示するケースが多い。北神（2010）が指摘するように「これまでも各学校では各種法規や学習指導要領等に従いながら教育目標を設定し、その実現に向けて各種の計画等

を策定しているが、従来の教育目標については、その抽象性も相まって形式的である」といった批判や、「教育計画、経営計画との関連性が不明確であるなどが課題である」と著しているように、学校目標が形骸化している学校も決して少なくない。しかし、学校づくりを進める上で学校目標の設定は何よりも重要である。一方、図 2 を教員に提示するだけではそれを具現化するための方策は何一つ決まっていなかった。そこで A 校では全教員で学校のグランドデザインを考え、作成した。

(2) グランドデザインの創造「元気の出る学校」

ここに示した図 4 が全教員で創造した A 校のグランドデザインである。最初に筆者が示したのはグランドデザインの枠組だけである。図 4 の中央下の「児童の実態」についてはすでに 3 月の研修で話し合っており、4 月の研修では筆者が提示した学校の進む方向性と子どもたちの実態を受けて全員で協議した。その方法は教員がいくつかのグループに分かれ、項目ごとにブレインストーミングで意見を出し合い、最後にそれらをついにまとめた。教員は子どもたちの顔を思い浮かべながら熟考を重ねた。校長や教頭も管理職という立場を離れ一教員として参加した。

多くの学校では、校長室や職員室に掲示された学校目標はお飾りに過ぎず、なかなか教員に浸透しない現状がある。A 校もかつてはそうであった。しかし、全教員で時間をかけて考えた学校目標（図 4）は、自分たちで創造したものでありその実現に向けて日々実践を積み重ねようとする教員が多く見られるようになった。また職員室の机上にこのグランドデザインにおいて、いつでも内容の確認や振り返りができるようにしたり、このグランドデザインの枠組の一部を変えたものを子どもたちに提示し、子どもたちと一緒に「クラスのグランドデザイン」を作成したりする教員も出てきた。

さらに 5 月に実施される保護者会でもこのグランドデザインを配付し、各担任から A 校の進む方向性とその実現のための具体的方策について保護者に説明し、理解と協力を求めた。

(3) 教員の悩みと迷い—校長の待つ姿勢—

グランドデザインを策定するときに教員が最も悩ん

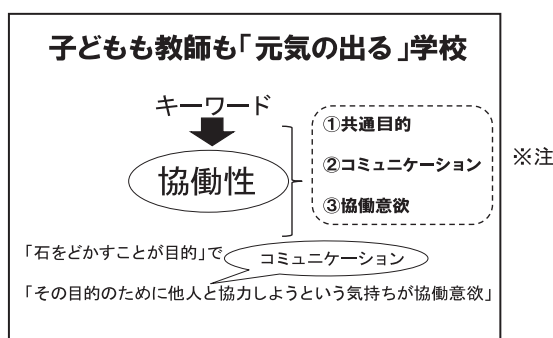


図 2 A 校の進むべき方向性
※注）図中の①②③は C・I パーナードの理論に基づく。

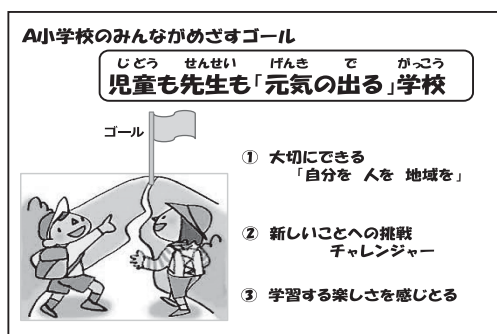


図 3 A 校の全員がめざすゴール（児童・保護者向け）

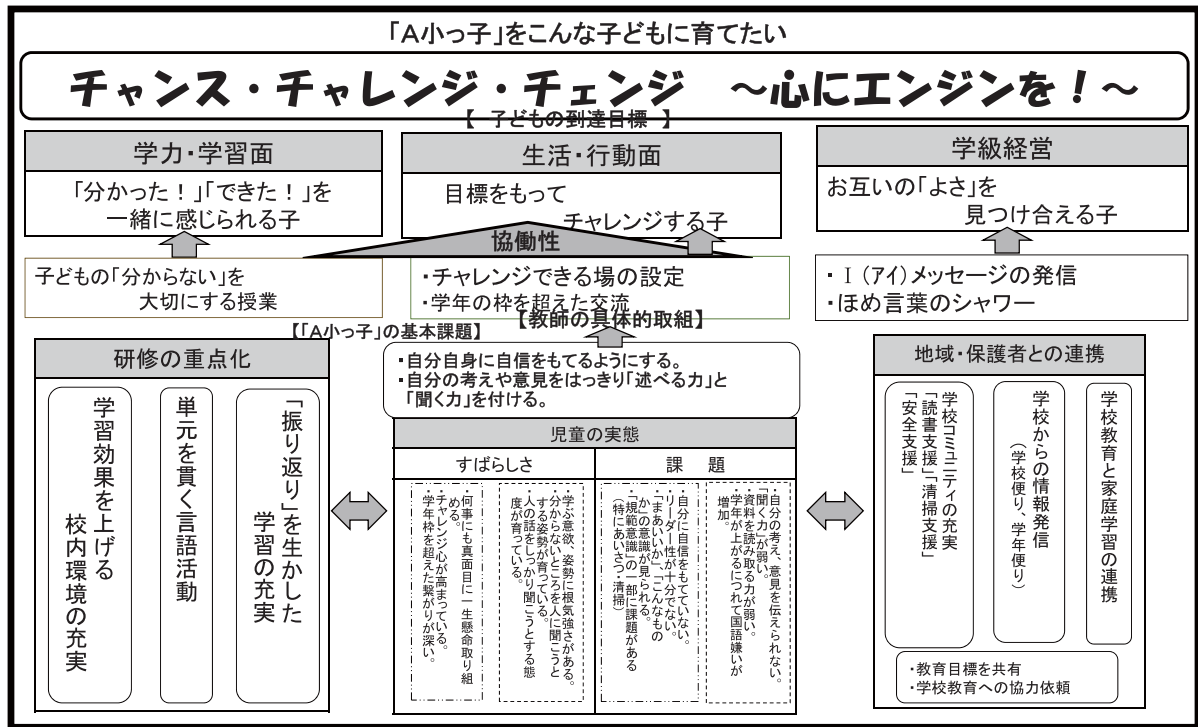


図4 A校の学校目標（グランドデザイン）

だのは、研修の重点化に『振り返り』を生かした学習の充実』を入れるかどうかであった。ここで言う「振り返り」とは、毎時間、国語科の学習の終盤にその日の学習を振り返って新たに学んだことや難しかったこと、次の時間にやってみようことなどを子どもたちが書き、自分自身の学習を省察するものである。また指導者は子どもたちの「振り返り」を見て、次時の指導改善に役立てることもできる。教員がここでどうして悩んだのかというと「学習の振り返り」を導入しても最後まできちんとやり切れるか、子どもたちにコメントを返す時間を確保できるかなどの不安があったからである。筆者はこの議論に敢えて口を挟まずじっと見守った。その理由は過去に苦い経験があったからである。それは教頭時代、「学習の振り返り」の重要性を認識した筆者はこれを先進的に実践する他校の教員を講師に招いて研修会を行ったことがある。その研修会でA校の教員は「学習の振り返り」についての重要性は認識したものの、その後の授業でそれを実践する者は誰一人としていなかったのである。つまり、上から与えられた研修つまり動機づけでは人は動かないということをそこで学んだからである。

以上の理由から筆者が見守る中、「学習の振り返り」を研修の重点に入れるかどうかの話し合いがこう着状態になったその時、一人のベテラン教員が次のように

発言した。「ここでいくら悩んでも仕方ない。一度やってみようよ。それでうまくいかなかったらそこでもう一度考えればいい。」であった。この一言で大きく動いた。その後すべての教員は、国語科の学習で毎時間「学習の振り返り」を導入し自身の指導改善に大いに役立てることができた。さらにその成果を実感した教員の中には算数科でも取り入れて実践する者も出てきた。年度末（3月）に行った研修の反省会ではこの「学習の振り返り」について次のような意見（表1）が教員から出された。

表1 「学習の振り返り」についての意見

- 「振り返り」を読むと、子ども達の到達度がよく分かる。また個別の課題も明らかになる。
- 次時の指導に生かすことができる。
- なぜ、今までしていなかったのかと思うくらい、貴重な時間になっている。
- 1年生の「算数絵本」の時や足し算の時に振り返りを書かせた。文字を書くことだけで精一杯なので大変だったが、内容は的確に書けていた。1年生でも積み重ねていうことが大切。やればできる！（1年担任）
- 時間の確保が難しい。
- ふり返りの文章が同じようなものになり、固定化されている。
- 「めあて」とリンクしてふり返りを書く子どもが少ない。

伊丹、加護野（2006）は組織のマネジメントについて次のように説いている。「人々はそれぞれに判断力を持ち、自律的に動ける能力と希望を持ち、お互いに

コミュニケーションしながらそれぞれに動いている。いわば組織の中の人々は常に何らかの形で自らを管理している。協働することを当然のことと捉える人の集団であり、人々に自律的な協働能力があれば当然のことである。経営者が行うことができるのは、これらの人々に影響を及ぼすことである。そのための条件づくりが組織のマネジメントである」。このように教員が同じ方向に向かって進もうとする基盤ができつつあるときに、教員一人一人が自律的に学習の振り返りの重要性を自覚し、納得したことで、校長の役割は教員を信じて待つことであると教えられた場面であった。

3 コミュニケーションの場、状況の設定

(1) ミドルリーダーとの積極的な話し合い

A校のミドルリーダーは教員歴9年の30代前半のB教諭である。筆者はミドルリーダーと校内研修の進め方について度々話し合いをもった。その一つとして「研修だより」の発行がある。A校では授業公開を実施し、その日の放課後授業について研究協議を行って終了となる状態が続いていた。しかしこれだけでは不十分で一時間の公開された授業だけでなく、公開授業に至るまでの学習過程や研究協議での論議を整理して、包括的に省察する必要性を筆者は感じていた。そこでB教諭とこの点について協議をした。B教諭からは授業研究後に「研修だより」を発行することの提案があった。

ここには授業を実施するまでの授業者の悩みや迷い、授業後に振り返っての成果や課題、研究協議で議論した内容が整理してまとめられており、2年間で20号まで発行した。その研修だよりを読んで全教員はその授業を再度考察し直し、日々の自分たちの授業改善に役立てることができた。このようなミドルリーダーの地道な取組が他の教員からの信頼を得ることにつながった。B教諭は後にこのことについて下記（表2）のように述べている。

表2 ミドルリーダーの振り返り

これまで授業を行って「終わった、おつかれさま。」というイメージがありました。しかし「やりっぱなしになっていないだろうか。」と校長先生のアドバイスをもらって、研究授業を「やってよかった」「次に活かされている」という自覚をもてたらと思って始めたのが『研修だより』なんです。そこでは研究授業の課題と成果や講師の先生の話を載せて、「これを絶対読んでおいてください。」と言って、そこで課題や手立てを共有できるとしています。

(2) 「元気の出る交流会」の実施

A校では各学期に2回の研修時間を設け「元気の出る交流会」を実施した。これは各教員が日々どのような実践を行い、その結果子どもたちにどのような力が付き、変容が見られたかを発表し、論議する研修会である。学習、生活の両面にわたっての実践と児童の変容をA4用紙1枚にまとめ、報告会において教員同士で学び合う場を設定した。この「元気の出る交流会」のネーミングは養護教諭が名付けたものである。

表3は「元気の出る交流会」で4年生の担任から報告されたものである（平成27年3月）。このクラスの子どもたちは友だちの意見をしっかりと聴けるようになると共に自分の考えや意見をはっきり述べることができる力が付いてきていた。この報告では担任が一年間を通じて国語科の学習で「聴くことの大切さ」にこだわって指導を繰り返してきたことが理解できる。

教員は日々の業務に追われ、自分の実践を振り返る余裕すらない。しかし、この「元気の出る交流会」を通して、一旦立ち止まって自身のそれまでの教育活動と子どもたちの変容を省察する機会となる。また同僚の実践を他の教員はあまり認識できていない。隣のクラスの子どもたちが最近随分成長してきたと感じていてもその背景にどのような取組がなされていたのかまではなかなか理解できない。しかし「元気の出る交流会」で互いの実践を聴き合うことで同僚教員の地道な取組を理解し、共有することにつながったといえる。

表3 「元気の出る交流会」での報告

「こだわる、続ける…」（一部抜粋）	
	4年担任
<p>今年は「語る詩」を通して「聴くことの大切さ」を理解させたいと思って取り組んできた。（中略）教師が熱心に聴き、反応を入れてしまうと、よけいに教師主導になってしまうので、あまり視線を合わせず、反応せず（実際は一生懸命聴いています）を意識している。勇気を出して言えたものの、友だちの反応がなければ不安だし悲しい。そこで「一緒！」「似ている！」「違う！」などの言葉を指示してつぶやかせている。そのつぶやきからの挙手がベスト。挙手がなくてもつぶやきから教師は指名しやすくなった。このことは自分がこだわって、しつこく言い続けているので子どもたちも意識するようになってきた。このことが子どもたちの変容につながっている。</p>	

4 協働意欲を高める：教員とともに学校を変える

A校の児童昇降口の壁面に児童がつくった大きな校区地図が貼ってあった。それは今から20年ほど前に制作されたものであるため何か所も破れ、テープで

幾重にもわたって補修されていた。

学校のグランドデザイン完成後しばらくして、一人の教員が職員室で「校長先生、児童昇降口に掲示してある地図を外してはいませんか。そしてグランドデザインで決まった『チャンス・チャレンジ・チェンジ』にかかわる新たなモノを掲示してはいませんか。」という提案であった。この教員は一般的に慣例に固持しやすいと言われる50歳代のベテラン教員であった。筆者もそうであったが、古い校区地図には学校の歴史のようなものが感じられ、それを外すことについてはなぜかふれてはいけなような雰囲気が学校にあった。スクラップ・アンド・ビルドのなかなかできない学校の悪しき慣例主義の表れである。この提案がグランドデザイン完成後に教員から出されたことに大きな意義があった。

筆者は4月に学校の進む方向性を示した時にA校の教員として大切にしたいこととして教員に6項目を提示したがその中の一つに次のような内容がある（表4）。

表4 A校の教員として大切にしたいこと（一部抜粋）

前年度したことを、先ずは見直す。
・過去にとらわれない。
「どこを改善できるか」「もっといいものにできないか」
・新しいことに果敢にチャレンジ。

掲示物の張り替えを提案した教員も筆者が4月に示したこの提示に動機づけられたものである。フォロワーの動機づけとリーダーシップの関係についてジョン・P・コッター（2014b）は、「変革がリーダーシップの役割である以上、変革に不可避な障害に対処するうえで、人々から活気あふれる行動を引き出す能力が重要であるといえる。方向性を設定すれば、進む道筋が明らかになり、人々を一つにまとめれば、そこに向かわせることができる。同じく、うまく動機づければ、組織メンバーは障害を克服する力を得る」と著している。つまり組織を変革するためには、まずリーダーが進むべき方向性を明確に提示し、その実現に向かうフォロワーをサポートすることもリーダーシップの重要な要素であると言え、実践の過程において教員とともに学校を変える意識が高まった瞬間であった。

そして作成されたのが「チャンス・チャレンジ・チェンジの木」（図5）である。この木には4月に入学・進級した児童一人一人がこの一年、チャレンジしよ



図5 チャンス・チャレンジ・チェンジの木

うと考えている事柄の書かれたカードが顔写真と共に貼られている。2月にはここに示した自分のチャレンジしようとした事柄の結果を記したカードに貼り換えられ、児童も保護者も一緒に一年を振り返ることができた。

5 児童の自ら学ぼうとする 意欲・態度の育成と学力の向上

写真（図6）は4年生の国語科で「ごんぎつね」の学習をしているときの一場面である。授業中にこの女児（以下A児）が突然「先生、後ろのロッカーにある国語辞典を取ってきてもいいですか。」と尋ね、それで一つの語句の意味を一生懸命に探しているところである。

この日は「ごんぎつね」の学習の終盤で、学習テーマは『「ごんぎつね」の物語のキャッチフレーズをつくらう」というものであった。A児は「ごんと兵十のすれ違いが生んだごんの真心」をキャッチフレーズとして書こうと考えていた。しかしここで書こうと考えている「真心」という言葉が果たして自分が思っ



図6 国語辞典で「真心」の意味を調べる児童

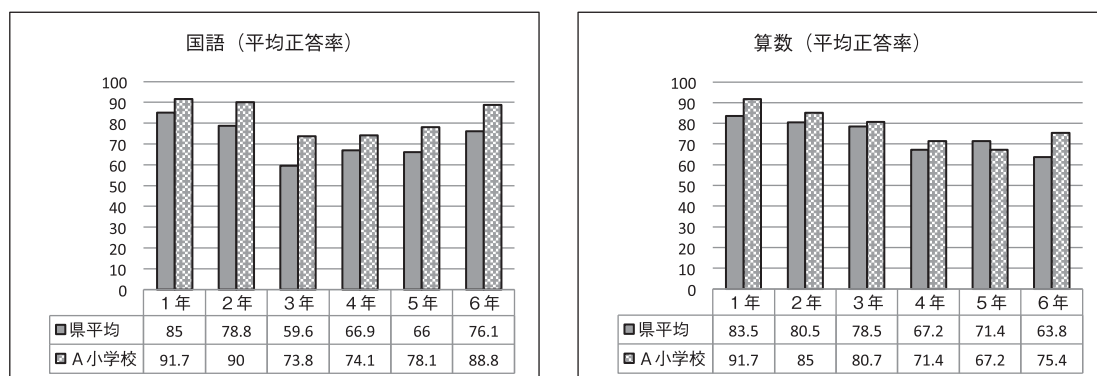


図7 平成26年度県学力診断テスト

いる意味と合致しているかどうかを確かめたくなり、国語辞典で調べているところである。A校の研究テーマは「自ら学び、互いに伝え合い、受けとめ合える児童の育成」であったが、まさに教員が育てたいと考える「自ら学ぶ子ども」、その姿がここに表れている。

毎年秋に県内で各教科の学力診断テストが実施され、これまでA校の児童の学力は県平均と並ぶかそれよりもやや下回る教科が大部分であった。A校の教員は学力診断テストの点数を上げるために国語科を中心とした実践研究を行っていたわけでは当然ないが、日々の授業を改善することにより児童の学力にも向上の兆しが見られるようになってきた（図7）。

図7に示した学力診断テスト結果は研究指定を受けた2年目のものであるが、学力が向上してきた傾向はその前年度から少しずつ見られるようになっていた。この結果は教員にとって大きな自信となった。ある教員は「学力診断テストの結果が送られてきてそれを見る時、ドキドキする緊張感があります。」と語った。結果分析を研究部が中心となって丁寧に行い、A校の児童の課題を見出しそれを授業改善に取り入れるようになったことがこの結果に結び付いたのであろう。

6 教員の主体的な学びと授業改善

次に協働性の視点から授業研究のもち方の変容と教員の主体的な学びについて記す。筆者がA校に赴任した時も授業研究は行われていたが、当時は単元の設定から指導案の作成、本時の授業展開の考察に至るまですべて授業者に一任されていた。そして職員室で指導案が配付されるのは授業公開の前日で、それまで他の教員はほとんどその授業にかかわっていなかった。それは新任教員に対しても同様でベテラン教員が指導



図8 児童に単元計画の提示

する場面も見られなかった。筆者が教頭職4年目になったとき、研究部で授業研究のもち方を協議した。その結果、教員をいくつかのチームに分けて指導案の事前検討や模擬授業を積極的に行うようになってきた。ここでの話し合いでは厳しい意見が飛び交い、ベテラン教員であっても指導案を幾度も書き直し改善を図るのが当然のことのようになった。これらの積み重ねが教員の授業力向上と授業改善に大きな影響を及ぼすことにつながった。筆者や教頭もそれぞれの役職としての立場を離れて、教員の一人として指導案の事前検討や模擬授業にも参加し、共によりよい授業づくりに向けて考えた。これも「参加型マネジャー」の一例と言えよう。

図8は国語科の授業の導入部分である。担任が児童に示しているのは、本単元でどのようなことを学習するのかを一覧にした単元計画である。この単元計画を示すことで、児童はこの単元ではどのような展開で学習が進んでいくのか、また次の時間は何を学ぶか、つまり単元の連続性の理解につながった。また、担任が指している箇所は本時のめあてが記されているところ

であるが、これを確認することで児童は単元全体から見た本時の学習の位置付けを理解できる。この指導法は一人の教員の学びから始まったものであるが、後にすべての教室でこの指導が取り入れられるようになった。互いの実践を公開し合い主体的に学ぼうとすることで、授業改善が一步步進んでいった。

IV 実践からの考察

－主体的な学びの下支えは教員の効力感－

教員が自ら学ぼうとする意欲だけで主体的に学ぶ教員を育てるのは容易ではない。教員の意欲を支えるのはやはり子どもたちの「学び」の成長である。A校では国語科を中心として子どもたちの学力を向上させることが大きな目標であったからその部分を抜きにして教員の効力感の高まりは期待できない。

先ほどのA児の姿(図6)から見てとれるのは、児童自らが学ぼうとする姿である。授業後の協議会でもA児の学びについて意見が出され、子どもたちの成長を全員で共有できた。また県の学力診断テストにしても、かつてA校ではそれを実施しても児童にその結果を返却するだけであったのが、結果分析を詳細に行い授業改善に役立てるようになった。

図9と図10は文科省が実施する全国学力・学習状況調査にある質問項目に合わせて、A校の全校児童を対象に行った調査結果の一部である。「国語の授業はよく分かる」「国語の授業で学習したことは、将来社会に出た時に役に立つと思う」のいずれも平成26年度は前年度よりも、また全国平均よりも「当てはまる」の回答割合が高くなっているのが分かる。このような結果に至ったのは、これまで様々な方法で授業改善に取り組んできた成果であると言える。教員は日常の地道な努力の積み重ねが児童の学びの姿や調査の結果に表れていることで大きな自信となり、効力感の高まりにつながる。そしてその効力感が主体的に学ぶ教員育成の下支えとなる。

また今回の実践を通じて得られたのは、日々の教員同士における「価値ある雑談」の重要性である。学級担任制である小学校では子どもたちが学校にいる間、教員は自教室で授業等を行い、職員室に戻って業務する時間はほとんどない。つまり大部分の時間、教員は

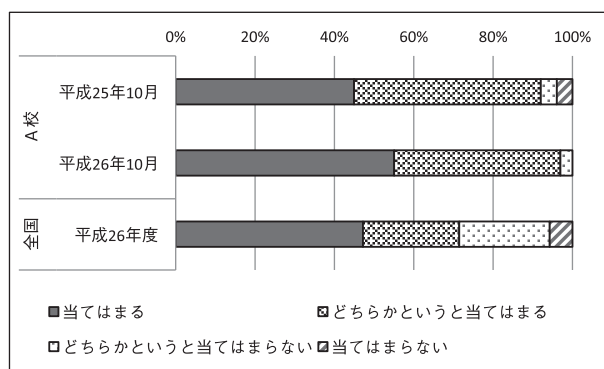


図9 国語の授業はよく分かる

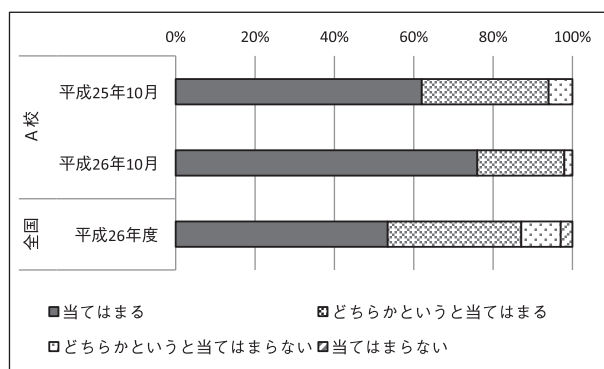


図10 国語の授業で学習したことは、将来社会に出た時に役に立つと思う

「個業」の中で日々の教育活動を行っていることになる。しかしこの「個業」という実態がある中ですべての教育活動がうまくいくかという決してそうではない。ここに学校組織の抱える課題がある。

それは今津(2012)が次のように述べていることから明らかである。『協業』と『個業』を比喩的に使うと、教職は一般に『個業』というイメージで受け止められがちである。クラスの問題解決は『担任の力量』次第と言われるのも『個業』であることを象徴する表現である。しかし、クラスの問題がきわめて深刻で、しかも他クラスとも関わるような場合には学校全体で問題を共有し、教員集団全体で克服を目指さないと対処できない」。

様々な教育活動が「個業」で進んでいると、困難を抱えて悩む教員が近くにいたとしても周りの者はそれに気づかない。そういう事態を起こさないようにするためには職員室での「価値ある雑談」が重要になる。ここでいう「雑談」とは、教員同士が日々の授業や生徒指導の悩みを出し合ったり、子どもたちの成長を語り合ったりするものである。子どもたちが学校にいる間はそういうことを語り合う時間はまずない。したがって子どもたちが下校した後に職員室でこうした会話

が教員間でどれだけできるかである。「価値ある雑談」を積極的に行うことで、互いに日々の取組や悩みを率直に出し合い、自分自身を省察することにつながる。これは学校に「協働性」を構築するために欠かせない重要な要素である。以上のような職員室での雑談はともすれば意識せずに行われるものであるが、本研究は何気ない教員同士の交流も協働性の構築に重要な役割をもつものだということが実践によって認めることができた。

V まとめと今後の課題

本研究は主体的に学ぶ教員を育てるためには協働性を基盤とした学校組織を構築することが重要と考え、バーナードの理論に依拠し、実践の中で特に3つの視点を取り入れる形でその成果を報告した。

学校では直接子どもたちにかかわる教育は一人一人の教員に委ねられている。それだけ教員の力量が重要になるのだが、一部の優れた教員、すなわち部分最適で協働的な学校組織を築けるかという決してそうではない。すべての教員が同じ目標達成に向けてコミュニケーションを図りながら授業をはじめとする様々な教育活動を推進する全体最適が求められる。一人一人の教員の授業力も全体最適の学校が組織されてはじめてその向上が図られる。それが協働性を重視した学校組織が必要とされる所以である。

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」（2015）では「チームとしての学校」における校長には、多様な専門性をもった職員を有機的に結び付け、共通の目標に向かって動かす能力や、学校内に協働の文化を作り出すことができる能力などの資質が求められている。校長はだれしも自校の教員を主体的に学ぶ教員に育てたいと考える。しかし実際には校長のリーダーシップが十分機能していなかったり、逆に校長から様々な指示が下されてきて教員が疲弊したりしている現実が少なくない。そのような中、本論では協働的な学校組織を構築する過程で、主体的に学び続ける教員を育てるために校長のリーダーシップの在り方が重要な働きをすることを導き出した。特に本研究の実践を通じて得られた結論は以下の4点である。

第1に校長が学校の進む方向性のみを示し、学校目標を創り出す過程から全員参加型の研修体制を組織化する。さらに創造した学校目標を教員、子どもたち、保護者の三者で共有する。第2に実践の中でのミドルリーダーのはたらきと校長の役割についてである。特にフォロワーである教員からミドルリーダーが信頼を得ることが重要であることを踏まえ、校長がミドルリーダーを育て、時にはフォロワーをサポートする役割を果たすことの重要性を見出した。第3は校長が教員の中に実際に入り込み、参加型マネージャーとして共通の目的を教員と共に実現する姿勢を備えていることである。さらに校長が学校の中に協働性が構築しつつあることを、具体的場面を捉えて教員に伝えていくメッセンジャーとしての役割を担ったことも重要である。第4にお互いの実践の成果について、教員が相互に目を向ける機会を設けることである。実践を通じて子どもたちに主体的に学ぶ意欲や態度が育ち学力向上につながったこと、それに伴い教員一人一人が効力感の高まりと自律的、主体的に学ぶことの重要性を自覚できたことが本実践の成果だと言える。

以上、4点の背景には校長のリーダーシップの在り方が画一的ではなく、協働性を軸とした多様な役割が求められることを忘れてはならない。

本論は小規模校での実践研究であり、中規模・大規模校で主体的に学ぶ教員の育成についての研究までには至っていない。今後、学校規模にかかわらず協働的な学校組織を構築し、教員の主体的学びを支援する校内研修システムを作成したいと考えている。そのためには学校現場と連携を密に図り、本システムの構築に向けてさらに実践研究に取り組んでいきたい。

【注】

- 1) 飯野春樹編『バーナード 経営者の役割』有斐閣、1979年に示されているC・Iバーナードの「協働性」の定義を引用した。
- 2) 学校組織の協働性に関する国内の代表的な先行研究としては、佐古秀一「学校組織の個性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」、『鳴門教育大学研究紀要』第21巻、2006、41-54頁、佐古秀一「学校の組織特性と学校づくりの組織論—学校の内発的改善力を高めるための学校組織開発の理論と実践」、佐古秀一、曾余田浩史、武井敦史『学

校づくりの組織論』学文社、2011、118-154 などが挙げられる。

- 3) 2) と同様に、藤原文雄「教師間の知識共有・創造としての『協働』成立のプロセスについての一考察」、『東京大学大学院教育学研究科教育行政研究室紀要』17 号、1999、2-21 頁、藤原文雄「学校経営における『協働』理論の軌跡と課題 (2)－バーナードの『協働体系』としての学校の体系－」、『東京大学大学院教育学研究科教育行政研究室紀要』18 号、2000、125-135 頁などが挙げられる。
- 4) 木原俊行「教師の職能成長と校内研修」、北神正行、木原俊行、佐野享子『学校改善と校内研修の設計』学文社、2010 年で、木原が校内研修の課題として掲げる 5 点の内の一点である。

【引用・参考文献】

- ・中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」2015 年
- ・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」2015 年
- ・ヘンリー・ミンツバーグ『H・ミンツバーグ経営論』ダイヤモンド社、2008 年、138-139 頁
- ・浜田博文編著『学校を変える新しい力』小学館、2012 年、238-239 頁
- ・今津孝次郎『教師が育つ条件』岩波新書、2012 年、60 頁
- ・伊丹敬之、加護野忠男『ゼミナール経営学入門』日本経済新聞社、2006 年、12 頁
- ・ジョン・P・コッター『人と組織を動かすリーダーシップ論』ダイヤモンド社、2014 年 a、53 頁
- ・ジョン・P・コッター、同上書、2014 年 b、54-55 頁
- ・北神正行「現代学校経営改革と校内研修」北神正行・木原俊行・佐野享子『学校改善と校内研修の設計』学文社、2010 年、21-22 頁
- ・西川潔「教員の協働性を組織する校長のリーダーシップに関する実践研究」大阪教育大学『実践学校教育研究』第 18 号、2016、83-92 頁