

教師の組織的省察に基づく教育改善プログラムの理論と実践

－「教師の主体的統合モデル」における組織的教育意思形成過程の展開とその効果－

久我直人*

(平成24年6月19日受付, 平成24年12月6日受理)

Action-Research of an Organizational Program for Educational Improvement : Effects of Teachers' Reflections on an Organization in Terms of Their Concept of an Autonomously-Integrated-Organization (AIO)

KUGA Naoto *

This study examines how teachers' reflections on an organization apply to and affect their concept of an autonomously-integrated-organization (AIO).

For this, I reviewed a previous study on the characteristics of school organization and examined the ideal organization method adapted in schools.

For the purpose, I introduced this program into the organization of school.

In addition, I analyzed the applicability of the construction of organized intention to educational improvement and its results.

The results obtained by qualitative and quantitative analyses are the following:

- 1) "Teachers' reflections on an organization in terms of their concept of the AIO was applicable to the organization of a school
- 2) "The AIO theory constructed organized intention and collaboration.
- 3) "The AIO theory resulted in educational improvement.

Key Words: teachers' reflection on an organization, autonomously- integrated- organization, teacher collaboration

1. 研究の目的と課題

久我(2011)^①は、個業化傾向にある学校組織を個々の教師の主体的な意志に基づいて組織化し、教育改善(子どもの変容等)を生み出すことをねらいとした学校組織マネジメントプログラム(「教師の主体的統合モデル」(図1, 以下, 「本モデル」とする))を仮説的に開発した。さらに本モデルを学校組織へ導入する実践研究を通して、本モデルの学校組織への適合性と、想定した機能である組織化機能(教師の協働性の高まり)と教育改善機能(子どもの変容)が一定程度確認された。

本研究は、特に、組織的省察による組織的教育意思形成過程の分析を通して、本モデルに組み込んだ組織化機能の駆動過程を解明することと、さらには教育改善機能を実証的に検証することを主たる目的とする。

そのために、以下の3つの研究課題を設定する。まず、①先行研究に基づいて組織的省察の深化と組織化のメカニズムの駆動の関係性を理論的に整理し、組織化を具現化する組織的省察の深化の段階を明示する。次に、②実

際に本モデルを学校組織へ導入し、目標設定段階の組織的省察を通じた組織化の過程を①の枠組みに沿って分析的に記述する。さらに、③本モデルに付与した組織化機能と教育改善機能について、本モデルの導入前後の教師、子ども、保護者の意識と行動にかかるデータの比較等に基づいて実証的に検証を行う。

2. 組織的省察の深化と組織化のメカニズムの駆動の関係性

久我(2011)^②は、本モデルの主要な機能として、教師の組織化と教育改善(子どもの変容)を構想している。特に目標設定段階における組織的省察による重点目標と具体的取組の自律的な設定が、教師の自己決定性(指し手意識)と有能性(改善の見通し)を担保し、組織化を促す内発的動機づけの条件を充足するとしている。

本稿では、さらに先行研究をもとに、組織的省察の価値レベルへの深化と組織化のメカニズムの駆動との関係性を動的に整理する。そのことを通じて組織化につながる組織的省察の深化の主要な段階を明示する。

* 鳴門教育大学 (Naruto University of Education)

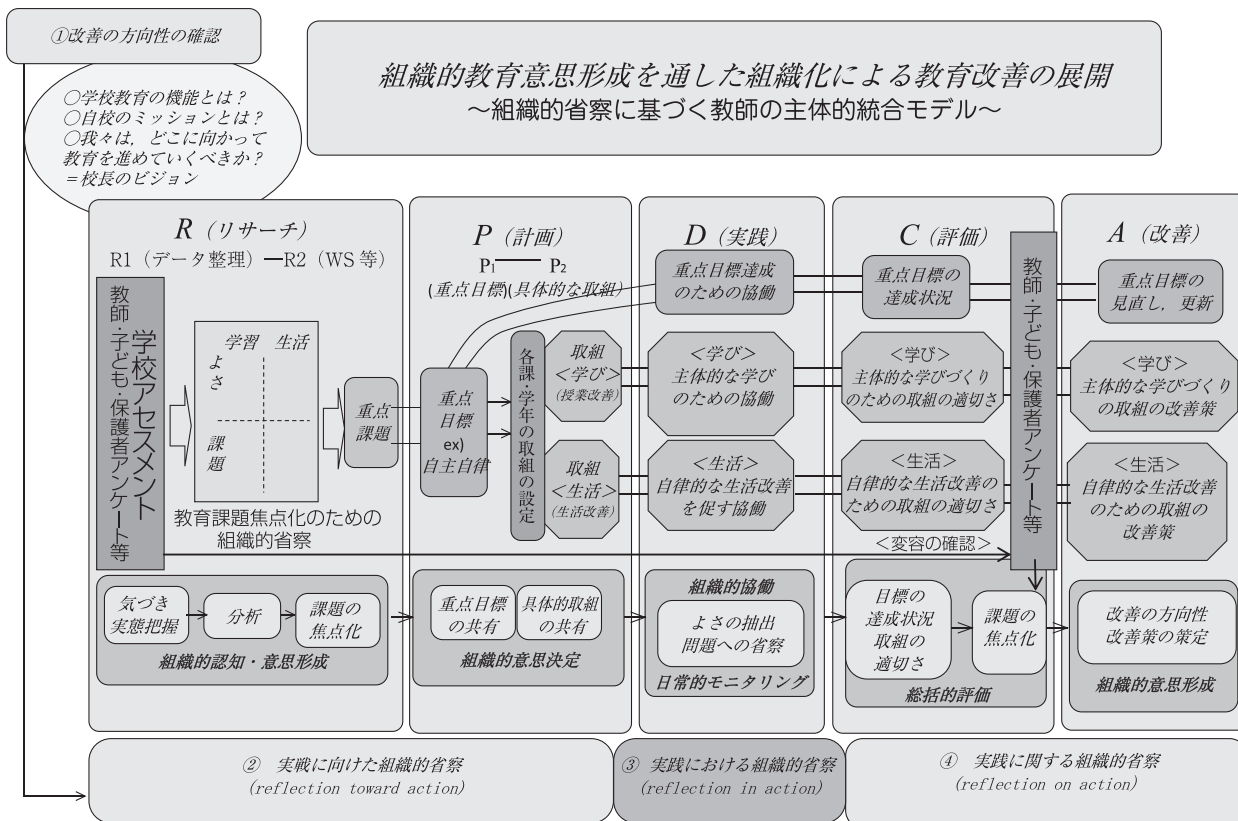


図1 教師の主体的統合モデル (久我2011一部修正)

(1) 組織的省察の深化と教育課題 (価値レベル) の共有

個々の教師の価値の内在化に資する組織的省察は、図2に示す手順で展開することを構想している。

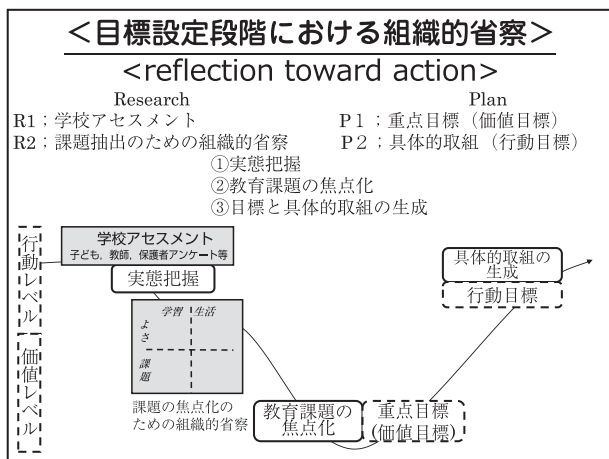


図2 目標設定段階の組織的省察

まず、学校アセスメント(子ども、教師、保護者アンケート)を実施し、自校の強み・弱みを可視化する(B区(政令市)公立小・中学校45校、児童・生徒、その保護者、担任教師の合計、約2万人のデータを標準値として仮説的に開発した学校アセスメントシステムを活用)。

学校アセスメントデータから自校の実態の特徴を共有した上で、特に自校の子どもが抱える教育課題を焦点化するための組織的省察を展開する。まず、①すべての教

師による子どもの実態(よさや問題点)を掘り起こし、自校が取り組むべき教育課題を焦点化していく(省察の深化)。このことを通して、②「我々は何を重点的に育てるべきか」という重点目標(価値目標)と、さらに目標達成のために、③「我々は何に取り組むべきか」という具体的取組(行動目標=打開策)を自律的に設定する。このことにより、実践の価値目標と行動目標を共有し、協働の基盤を生成する。

この組織的省察のねらいは、単に目に見える行動レベルの問題に対応する問題対応型の打開策(例えば、「学力が低下しているからドリル学習を強化する」という対処療法的な打開策)の生成ではなく、その問題の根源的な課題(価値レベル)を探索し、その課題に適合した打開策(例えば、「学力が低下しているのは、子どもの学習意欲が低下していることが根源的な原因である。だから学びへの意欲を動機づけ、主体的な学びを実現する授業改善が必要である」という根源的な課題に適合した打開策)を生成することを実現することである。

価値レベルへの省察の深化を促進するために図3に示す組織的な省察の手順を仮説的に設定した。

- ① 学校アセスメントデータに基づく実態の把握
- ② 個々の教師の気づき、解釈の想起(個人;行動レベル)
個々の教師が普段とらえてきた自校の子どものよさや問題点等を想起し、付箋に記入する。
- ③ 個々の気づき、解釈の交流(グループ;行動レベル)

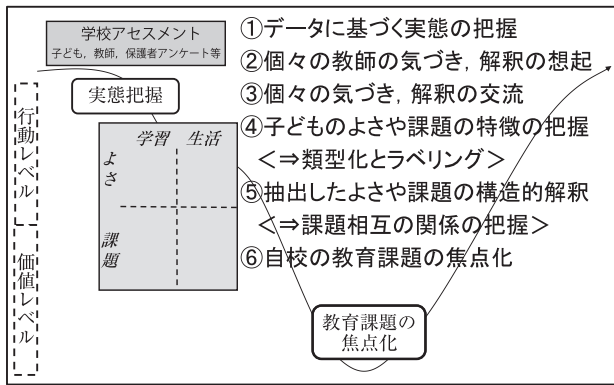


図3 自校の教育課題の焦点化の手順

個々の教師がとらえてきた自校の子どもよさや問題点の気づきを出し合い、互いの解釈を交流する。

- ④ 子どものよさや課題の類型化とラベリング（グループ；行動・価値レベル①）

出し合った付箋をグルーピングし、よさや課題の特徴をとらえた見出しをつける（類型化とラベリング）。

- ⑤ 抽出したよさや課題の構造的解釈（グループ；行動・価値レベル②）

類型化し、ラベリングした特徴的なよさや課題の相互の関係性を読み解く（課題相互の関係性の把握と分析）。

- ⑥ 自校の教育課題の焦点化（グループ・全体；価値レベル）

課題相互の関係性から中心的な課題を可視化し、取り組むべき教育課題を焦点化する（価値レベルへの省察の深化と共有）。さらに、各グループで整理され、焦点化された教育課題を相互に交流し、全体で共有する。

(2) 組織的省察の価値レベルへの深化と組織化のメカニズムの駆動の関係性の整理

本項では、組織的な省察により価値レベルの教育課題を共有することと組織化のメカニズムを駆動させることとの関係性について整理する。

- ① 学校の組織特性と個々の教師の指導行動の構造的整理
ルース・カップリング論で説明される組織特性をもつ学校においては、「統制による組織化」という単純な構図では、十分機能しないことが指摘されている（村田1985, 佐古1986）⁽³⁾⁽⁴⁾。佐古（1990）⁽⁵⁾は、目標共有における統制（トップダウン）的傾向が、結果的に教員の職務遂行意欲を低レベルに留めてしまうことを指摘している。つまり、ルース・カップリング論で特徴付けられる学校の組織化においては、「統制による組織化」に限界があることが指摘できる。

学校組織において、統制（トップダウン）による組織化が機能しにくい理由として、個々の教師の指導論・価値観の存在を指摘できる。梶田他（1985）⁽⁶⁾は、教師の指

導行動の背後にあってそれをコントロールしている、教師のパーソナルな指導論を「個人レベルの指導論（Personal Teaching Theory(以下、「PTT」とする)）」という概念を設定し、一連の研究でその解明を試みている（石田他1986⁽⁷⁾、梶田他1984⁽⁸⁾等）。その中で、個々の教師の指導行動の判断（意思決定）の中核となるのが、個々の教師の指導論（PTT）であること。また、個々の教師の指導論（PTT）は、指導の目標や内容によって異なること、等を指摘している。梶田他（1985）⁽⁹⁾は、算数・数学における教師の「個人レベルの指導論」を抽出し、その多様性と共通性を整理している。具体的には、授業ペースとして「生徒中心型－教師中心型」、思考ペースとして「発見型－説明型」等のPTT尺度を抽出している。

教師の信念の違いによる指導行動の特徴的相違について、Brickhouse（1990）⁽¹⁰⁾は、理科教師の研究を通して、「科学的理論は厳密な実験によって明らかにされた真理であり、科学の授業は科学理論を知ること」と考える教師と「科学理論は問題解決の理論であり科学の授業は問題解決のために理論を使うことだ」と考える教師では、教科書の教え方や実験において重視する活動が異なることを明らかにしている（秋田1992⁽¹¹⁾）。これら研究は、教科指導における個々の教師の指導論の違いを対象としているが、このことは教育に対する基本的な考え方（教育観）においても個々の教師の指導論・価値観の違いが推察される。自校の子どもが抱える教育課題のとらえ方の相違、育てるべき目標や内容の相違が、個々の教師の指導行動の相違を生み出していると推察される。個々の教師の個別の指導論・価値観が存在する学校組織は、個々の教師の自律性が高く、組織化の困難性をはらんだ組織であることが推察される。

一方、個人的な指導論・価値観、さらには動機（動因）に基づく人の行動を生み出す構造として、コンピテンシーの概念による整理がなされている。スペンサー&スペンサー（2001）⁽¹²⁾は、コンピテンシーを「ある職種または状況に対し、基準に照らして効果的、あるいは卓越した業績を生む原因として関わっている個人の根源的特性」とし、「さまざまな状況を超えて一貫性をもって示される行動や思考の方法」としている。この行動を生み出す構造を氷山に例えたのがコンピテンシーの氷山モデルである。具体的には、基本的な特性や動因、使命感（教師であれば、子どもに対する教育的愛情や成長を促す使命感）をベースとして指導論・価値観（教師であれば、教育観、子ども観、教科指導観等）が形成され、それに規定された自己イメージ（教師であれば「指導イメージ」）を構成する。そして、これらに基づく知識・技術が蓄積され、行動の一貫性を形成しているという理論である。個々の教師の一貫した指導行動を生み出す構造を氷山モデルに符合させ、さらにルース・カップリング論で説明される

学校組織と対比すると図4のように整理される。個々の教師(a～c)が、それぞれの動機(Motive)と指導論(Theory)に基づいて指導イメージ(Plan)を形成し、個々の実践的知識と技術を集積して指導行動(Do)を展開している、という構造である。

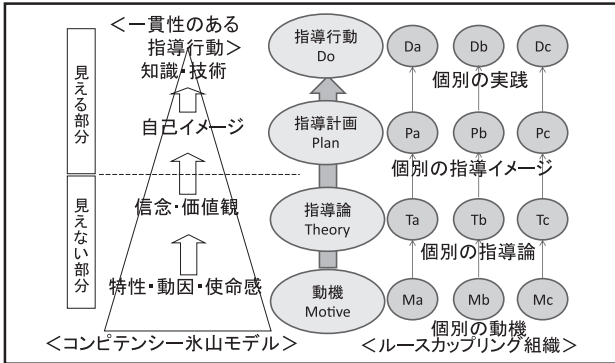


図4 コンピテンシーの氷山モデルとルース・カップリング論の組織イメージの整理

コンピテンシーの概念整理からも、目標所与型の組織では、その目標の根拠や必要性が十分に説明されない場合、目標に対する価値の内化が進まず、個々の教師の指導論と所与の目標にずれが生じることとなり、結果として実践においても他律的協働に留まることが推察される(図5)。

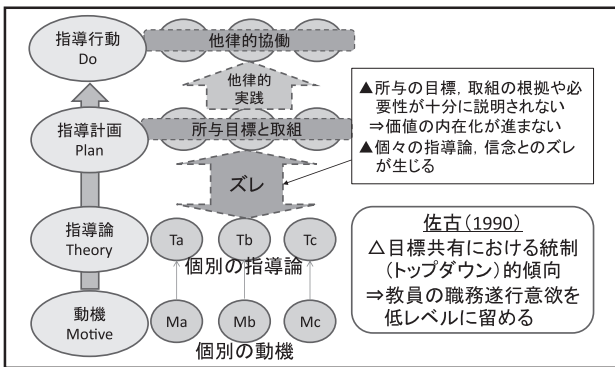


図5 目標所与型組織の協働の限界

学校組織と教師個人の関係において、統制(トップダウン)的に設定された所与の目標や方策(指導行動)が、個人的な指導論とのずれを感じたときに他律感を生じさせ、組織全体としての協働につながりにくいことを意味し、上述の佐古(1990)⁽¹³⁾の知見と一致するところである。
② 組織化のメカニズムを駆動させる組織的省察の理論と構造

これらの議論を踏まえ、学校の組織化を具現化するためには、行動レベルの指導行動の共有だけでなく、個々の教師の価値の内化を伴った必要感のある教育目標の設定が求められる。そのためには、自校の子どもの実態から取り組むべき教育課題(価値レベル)を抽出し、共

有することが重要な条件となることが指摘できる。つまり、個々の教師の主体的統合による組織化を具現化するためには、組織的省察を通して、①自校の子どもの実態から根源的な教育課題(価値レベル)を協働的に焦点化し、共有すること。そのことを通して、②子どもに育てるべき重点目標(価値目標)を設定し、さらには、③その重点目標達成のための具体的取組(行動目標)を設定することが、必要条件として指摘できる。

以上の学校の組織特性、個々の教師の指導行動の駆動のメカニズムに関する理論的整理から、学校の組織化においては、価値レベルの教育課題の共有と自校の子どもの成長を願う動機レベルの共有が主要な課題であり、必要な条件であることが整理された。

個々の教師の指導論や個別の動機に基づく指導行動の展開により、個別分散型の組織となりやすい学校組織である(ルース・カップリング論)が、自校の子どもの教育課題を組織として自律的に焦点化し、共有することで協働型組織へ転換する可能性が高まることが推察される。

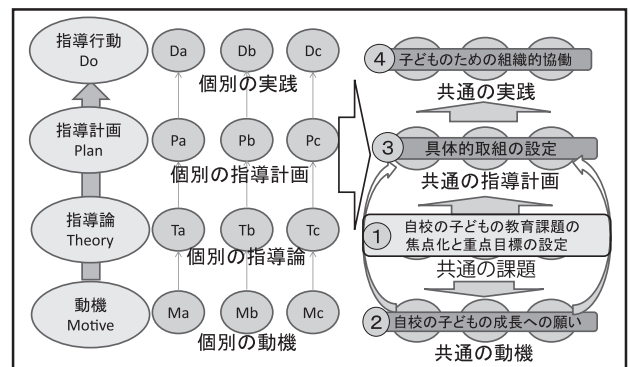


図6 個別分散型組織から協働型組織への転換の可能性

つまり、①自校の子どもの教育課題の組織的な焦点化による共有(価値レベル)が、②「自校の子どもの成長のため」という共通の動機(動機レベル)を生み出すとともに、③その教育課題解決に向けた共通の具体的取組の自律的な設定(計画レベル)を促し、結果、④自校の子どものための主体的で組織的な協働(行動レベル)を実現する可能性が高まるということである(図6)。取り組むべき教育課題を組織として共有することによって、教師の主体的組織化のメカニズムを駆動させる可能性が高まるということである。このことによって、組織的省察を通じた4つの次元の共有による教師の主体的統合をねらいとしている(図7)。

つまり、本モデルは組織的省察の展開を通して、①価値レベル、②動機レベル、③計画レベル、④行動レベルの4つの次元での組織的な共有を実現することにより、学校組織としての指導論(School based teaching theory;以下「SBTT」とする)を形成し、教師の主体的統合による組織化のメカニズムを駆動させることをねらいとした。

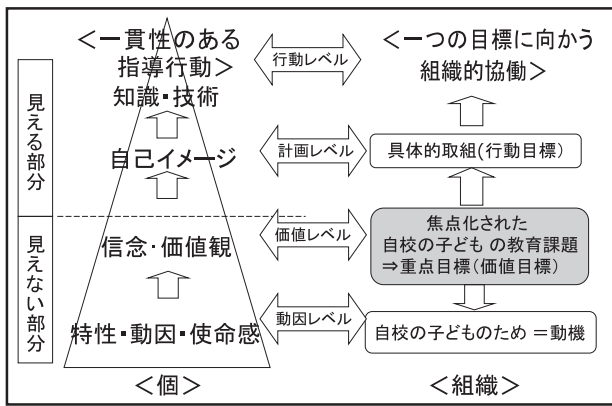


図7 コンピテンシーの氷山モデルと4つの次元の組織的共有による協働

3. 本モデルの学校組織への導入による組織的教育意思形成過程の展開とその効果の検証

(1) 実践研究校の設定と実践研究の方法

① 実践研究校の概要と設定の経緯

本モデルを導入し、実践研究を進めるA中学校は、生徒数425名の中規模校である。A中学校は、生徒指導上、比較的落ち着いた学校であったが、校長は、組織上の課題意識（「学校の重点目標への意識が低く、個別分散型で教育活動がなされている。教職員の組織化を図り、全員参加型の学校づくりを進めたい」）をもっていた。また、指導の在り方についても一斉画一型の授業と統制的な生徒指導が一般的に展開され、校長は個々の生徒の主体的な学びを促す授業への改善や生徒の安心を保障する受容的な生徒指導への改善の必要性を強く感じていた(2010.11第1回訪問時、校長へのヒアリングより)。これらの学校経営上の課題に対して、研究者から組織化と教育改善の機能をもつ本モデルの展開を提案し、導入するに至った。

② 本研究における実践研究（アクション・リサーチ）の枠組みと研究者のかかわり

アクション・リサーチにおける研究の実践側への貢献モードとして、佐古(2005)⁽¹⁴⁾は、次の2つに分類している(表1)。第1は、実践側(学校側)が直面している課題解決に対して直接的に支援する『解提供型』アプローチである。第2は、実践側(学校側)の問題解決過程(問題の同定も含む場合もある)において、実践者側が、自ら問題解決していくプロセスを支援する『解決過程支援型』アプローチである。

さらに、解決過程支援型のアプローチには、①研究者側の改善志向性が明確で、組織開発プロセス(組織行動論上の枠組み)が仮説的に設定されているもの(理論型組織開発)と、②実践者側が抱える問題について、実践者サイドに立って概念化を促し、改善の方向性、必要な組織開発を臨床的に産出していくもの(臨床型組織開発)に区分することができる。

表1 アクション・リサーチにおける研究の貢献モード (佐古(2005)を参考に作成)

解提供型アプローチ	問題解決に対する直接的支援(問題解決策等の知識の消費)	コンテンツ・エキスパート
解決過程支援型アプローチ	問題解決過程への支援(問題解決策等の知識の産出)	プロセス・ファシリテーター

本研究においては、「教師の主体的統合モデル」を学校組織に導入し、さらに課題解決過程において支援するというアクション・リサーチの枠組みを設定している。これは、佐古の整理による「組織開発プロセス(組織行動論上の枠組み)が仮説的に設定されている理論型組織開発に基づく解決過程支援型アプローチ」に位置づけられる。

(2) 実践研究の経過

本モデルを以下の過程を経て導入し、展開した。

- ① 2010年11月22日、第1回学校訪問を行い、校長による学校の概要説明を受けるとともに授業参観を行った。学校の課題の全体的な把握を行った。
- ② 2010年12月上旬、学校アセスメントのために、教師、生徒、保護者を対象としたアンケートを実施した(B区15中学校のデータと比較分析)。
- ③ 2011年1月6日、学校アセスメントデータを共有し、校内研修において、自校の教育課題を焦点化するための組織的省察を行った。
- ④ 2011年1月、③で焦点化された課題から教師、生徒、保護者で共有する重点目標について、教職員に公募し「チャレンジ!仲間とともに」に決定した。
- ⑤ 2011年2,3月、④の重点目標を具現化するための取組を「授業づくり」、「特別活動づくり」、「生活づくり」において研修部、特別活動部、生活指導部を中心に策定を行った。
- ⑥ 2011年4月、校長からの重点目標の説明と各部長からの重点目標達成のための組織的取組についての説明を行い、組織的協働による実践を展開した。
- ⑦ 2011年7月、中間評価を行い、前年末との比較からそれぞれの変容を検証した。

(3) 本モデルの学校組織への導入による組織化と教育改善の効果の分析・検証方法

本モデルの展開手順に沿って、①学校アセスメント、②自校の教育課題を焦点化するための組織的省察、③重点目標の設定、④重点目標達成のための取組の設定、⑤協働的实践、⑥協働的实践による生徒の変容等に関する中間評価、を展開する。①～⑥のそれぞれの段階にお

る展開過程において組織化のメカニズムの駆動性と教育改善の進捗状況を解明する分析枠組みを設定した。校長からの聞き取り、組織的省察での発話内容、重点目標の設定過程、次年度の教育活動の設計過程での各部担当者（学習部、特別活動部、生活指導部の各部長等）からの聞き取りの内容から、組織化機能の駆動の状況と教育改善の進捗について分析枠組みに沿って記述する。

さらに、本モデル導入にかかる組織化と教育改善の効果の検証として、教師、生徒の意識と行動、保護者の学校認知等の変容を2010年12月に実施した学校アセスメント結果と2011年7月に実施した中間評価結果を比較することにより検証を行う。

(4) 本モデルの組織化機能の駆動にかかる分析

本項では、本モデルのA中学校への導入・展開過程について記述するとともに、組織化のメカニズムの駆動について分析する。

① 2010年11月22日、第1回学校訪問

校長による学校の概要説明を受けるとともに授業参観を行った。学校の教育上の課題と学校組織上の課題の全体的な把握を行った。校長からの概要説明では、生徒については生徒指導上の問題もほとんどなく安定した学校生活を送っていることが説明された。一方、教職員については、重点目標への共通理解が十分でなく、教育活動では、個々の教師の個人的な考え方に基いて授業等が展開されていることが説明された。生徒が落ち着き、学校が安定していることで、それほど問題は顕在化していないが、いったん、生徒が荒れ出すと一気に崩れる恐れを感じていることが話された。

授業参観では、生徒達の落ち着いた授業態度を、どのクラスでも観ることができた。安定した学校生活の様子が読み取れた。一方、教師の授業の展開方法については、個々の生徒の考えを引き出す工夫がなされている授業と一斉画一型の教師からの一方的な指導に留まる授業が混在し（多くは一斉画一型）、個々の教師による指導の方向性の差違がとらえられた。

校長は、このような学校の実態から、「生徒の安定の上に安住するのではなく、A中学校の子どもの成長を願う教職員の『全員参加型の学校づくり』を進めたい」という思いを表出し、そのことへのサポートについて研究者への依頼がなされた。

それを受けて、研究者から、学校アセスメントを行い、自校の実態と課題を可視化して、取り組むべき教育課題に教職員のエネルギーを収れんする学校組織マネジメント（本モデル）を紹介し、実施することを提案した。

校長は、研究者の提案を即座に受け止め、教頭、教務主任を面談の場に呼び、次年度の教育活動計画の策定の流れと本モデルの導入を組み合わせて展開することを教

頭、教務主任に指示した。特に、次年度の教育活動計画のとりまとめを担当する教務主任に、本モデルの展開イメージを説明し、これまでの教育活動の策定作業をどのように組み替えて実施するのかを確認し、調整を行った。

② 2010年12月上旬、学校アセスメントの実施

教師、生徒、保護者を対象としたアンケートを実施した（B区15中学校のデータと比較分析）。

③ 2011年1月6日、校内研修における講話と組織的省察

12月に実施した学校アセスメントの結果を全教職員に研修会の前に配布した。

2010年12月に実施した学校アセスメントデータ（B区15中学校の平均値と比較しても生徒たちの安定した学校生活を裏付けるデータが抽出された（図8参照））に基づいて、全教職員による組織的省察を行った。

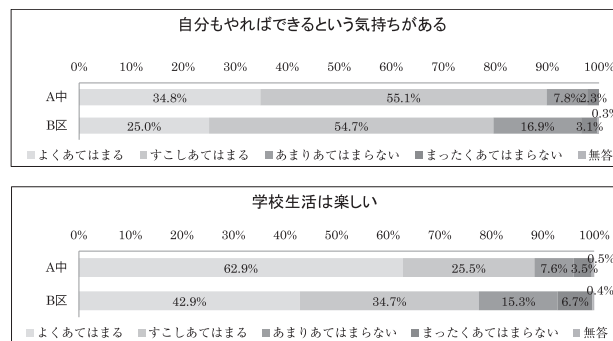


図8 共有した生徒の意識データ（一部抜粋）

研修会は、大きく2部で構成した。第1部として、「学校組織マネジメントの展開とその効果」と題して、研究者が講話を行い、A中学校の教職員に学校組織マネジメントの展開の全体像のメタ認知を促した。さらに第2部として、学校アセスメントデータを参考にして、自校の教育課題を焦点化するための組織的省察を行った。研修の場で提示した実施手順は表2の通りである。

個々の教師の考えを出し合い、グループとして考えをまとめていく形式の研修は、A中学校では初めての試みであったが、大きな混乱もなく計画通り進行した。

まず、前半の個人作業における生徒のよさと問題点の記入とグループ内の交流は、概ね以下のように展開した。

10分間の個人作業での付箋への記入も、それぞれ10枚前後の記入がなされた。また、記入した付箋を出し合う段階では、一人の構成員の発言に対して、グループの複数の構成員から、「同じです」や「そうそう」という同意の言葉やうなずき、互いの考えを確認し合う言葉等を伴った交流がなされた（表3）。

中盤では、まず、出された付箋を類型化し、まとめごとに見出しをつける作業課題に取り組んだ（ラベリング）。ここでは、図9のように、個々のよさや問題を概念化した。具体的には「授業中の発言が乏しい」等の

表2 組織的省察の展開手順

(60分)		
ねらい	具体的な活動	時間・準備物
<p>■個人が抱いている生徒のよさと課題について共有</p>	<p>●学校アセスメントデータを参考にしながら、日ごろ感じている生徒のよさや問題点等について付箋紙に記入する</p> <p>●一人ひとり意見を言いながら、模造紙に付箋紙を貼っていく</p> <p>●同じ意見はまとめて貼り、まとまりごと概念化(見出しを付ける)する</p>	<p>10分(個人) +25分(グループ)</p> <p>付箋, 模造紙</p>
<p>■取り組むべき教育課題の焦点化</p>	<p>●概念化したまとまり相互のつながりや関係性を構造化する</p> <p>●問題の主要な要因や根源的な原因を探索し、課題を焦点化する</p>	<p>15分</p> <p>フェルトペン</p>
<p>■他のグループとの比較</p>	<p>●自校の生徒のよさと問題点等から焦点化された取り組むべき教育課題について順に発表する</p> <p>●発表後、模造紙は黒板に貼り、他のグループと比較できるようにする</p>	<p>10分(1グループ発表2分)</p>

表3 組織的省察で出し合われた教師の気づき

学習と生活のよさと課題	
学習	生活
<p>◎素直で真面目</p> <p>◎考えを書くことができる</p> <p>◎グループなら言える</p>	<p>◎素直で真面目</p> <p>◎男女の仲がよい</p> <p>◎明るくさわやか</p> <p>◎優しく朗らか</p> <p>◎安定している、落ち着いている</p>
<p>よ</p> <p>○授業態度はよい</p> <p>○話を聴ける</p> <p>○学習意欲がある</p> <p>○基礎学力の定着</p>	<p>○協力できる(団結)</p> <p>○穏やかで草食系</p> <p>○協調性がある</p> <p>○基本的な生活習慣が身についている</p> <p>○形式的な挨拶はできる</p> <p>○朝のスタートがいい</p> <p>○給食配膳がきちんとできる</p> <p>○部活や行事に熱心である</p> <p>○昼休み遊べる</p>
<p>課題</p> <p>△考えがあっても発表しない、言えない</p> <p>△自己表現が下手、発言や発表が苦手</p> <p>△自己主張ができない</p> <p>△創造性の欠如・没個性</p> <p>△受け身で指示待ち</p> <p>△個の弱さ</p> <p>・忘れ物や課題忘れ(家庭学習)</p> <p>・基本的な学習習慣</p> <p>・粘り強さ</p>	<p>△目標のレベルが低い、保守的</p> <p>△主体性や向上心に欠ける</p> <p>△指示待ちで受け身である</p> <p>△没個性</p> <p>△清掃の取り組み</p> <p>△個が弱い</p> <p>・関わり合いのなさ、閉鎖性</p> <p>・面倒くさがる</p> <p>・思いやり・自然な挨拶</p> <p>・服装がだらしない</p> <p>・整頓が下手</p>

行動レベルの付箋のまとまりに対して、「没個性」という見出しでまとめるなどの作業を進めた。この作業をすすめるなかで、行動レベルの問題の特徴を概念化することで、その問題の背景やその原因となる生徒の意識や内面の特徴をとらえることが促された(表4)。

さらに、概念化された生徒の意識や内面の課題相互の関連を読み解く中で、省察の深化が促進され、中心的な教育課題が焦点化されていった。例えば、Cグループにおいては、生徒のよさとして概念化された「素直さ」や「まじめさ」と、課題として概念化された「表現力の欠如」、「創造力の欠如」、「没個性」とを結びつけながら、「先生や友達のいうことは素直に聞くけれど、自分で何かを考えたり、考えたことを表現したりする力が弱い」、「集団の中に埋没することで自分の身を守っている」という分析を加えながら、省察を深め、中心的な教育課題の焦点化を進めた。

後半では、各グループでの組織的省察の結果を全体で

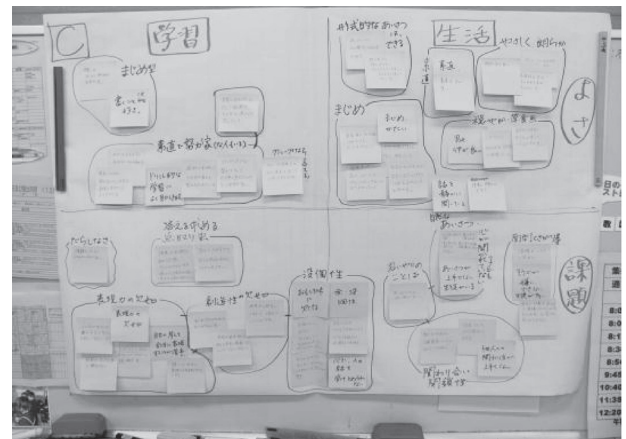


図9 組織的省察を通してまとめられた成果物

表4 組織的省察で概念化されたよさと課題

	学び	生活
よ	<p>◎素直で真面目</p> <p>○学習意欲がある</p> <p>○基礎学力の定着</p>	<p>◎素直で真面目</p> <p>◎明るく、朗らか</p> <p>◎生活の安定</p>
課題	<p>△自己表現が苦手</p> <p>△創造性の欠如・没個性</p> <p>△受け身で指示待ち</p> <p>△個の弱さ</p>	<p>△保守的、保身的</p> <p>△主体性や向上心の弱さ</p> <p>△指示待ち、受け身</p> <p>△没個性、個の弱さ</p>

シェアリングした。各グループの代表者が、グループで議論されたことと焦点化された教育課題について報告した。5つのグループからの報告には、焦点化された教育課題において、多くの内容的な重なりが確認された。その中で、教職員組織として大きな共感を呼んだ発言が一人の報告者からなされた。それは、「この学校の生徒は、まじめで素直だけれど、つまらない」という発言をし、次のように続けた。「教師の指示に素直に従うが、自分の考えを問われると黙ってしまう生徒がほとんどである。集団に埋没して、自分を守っているようだ」。この発言から、「没個性からの脱皮のためには、一歩前に出てチャレ

ンジするたくましさ」と「失敗してもOKと思える集団への安心を保障すること」が必要である、ということが組織として共有された。

自校の教育課題の焦点化を進めた組織的省察の実践後の参加者の感想も、自校の教育課題に基づく組織化の重要性と今後の展開への期待の意見が寄せられ、全ての教師から肯定的な意見・感想が寄せられた（表5）。

表5 組織的省察実施後の感想

<p>○教職員全体が同じ目標を共有することの大切さと、その目標を共通理解の上で作り上げていくことの良さを感じました。各分掌や行事も1つの同じ目標の上に乗せることで、お互いに相互関係が生まれ効果も高まることもわかりました。</p> <p>○生徒の実態を洗い出し、共有化できたことは大変有効な時間であった。</p> <p>○常日頃感じていたことが明らかになった感のある会議でした。教職員集団の目指す方向性が明らかになった有効な会議でした。</p>

研修会終了後、研修の振り返りと今後の展開手順について、校長、教頭、教務主任と研究者で検討を行った。その中で、組織的省察を通して、A中学校の組織化へつながる手応えを実感したことがそれぞれから話された。組織的な教育意思形成が一定程度具現化し、本モデルにおける組織的省察の想定した機能の駆動性が確認された。さらに、A中学校の教育課題が一定程度共有されたことを受けて、この取り組むべき教育課題を端的に表現し、教職員、生徒、保護者で共有できる次年度の重点目標を、教職員からの公募によって決定することを校長と研究者との相談の中で合意した。

④ 2011年1月、重点目標の設定

組織的省察で焦点化された課題から教師、生徒、保護者で共有する重点目標について、教職員に公募した。す

<p>○○和</p> <p>No. 45 H23. 1. 25</p>	
<p>重点目標決まる 「チャレンジ! 仲間とともに」</p>	
○ チャレンジ	に託す思い
学習部	表現にチャレンジ
特別活動部	ブランドづくりにチャレンジ
生活部	安心にチャレンジ
	というようにです。
○ 仲間とともに	に託す思い
学習部	授業でのかかわり合いを大切に小集団学習の強化
	それによっても学ぶことに価値をもった学習集団づくり
特別活動部	生徒が主体となった自治的な活動
	その象徴としての学校ブランドづくり
生活部	安心感のある集団づくりのための人間関係づくり
	というようにです。
○ 子どもを愛することで私たちも喜びを共有しよう	
	重点目標は、決めること以上に教師・生徒とともに共通理解した上で、実行をめざすことが大切です。みんなで実行して、共通の強い思いで子どもを変えていきましょう。単年度勝負です。来年の今頃、同じ目標でいくな変えるかまた議論したいと思えます。

図10 教職員向け学校だより（抜粋）校長発行

すべての教職員から主体的にアイディアが出された。それぞれのキーワードを組み合わせ、教職員の意見を取り入れながら校長が、「チャレンジ! 仲間とともに」に決定した。組織的省察で焦点化された「チャレンジする（Iを伸ばす）」と「安心できる仲間をつくる（Weの世界を広げる）」という課題を含み、教職員の納得性の高いものとなった（図10）。

⑤ 2011年2,3月、次年度教育活動計画の策定

公募により設定した重点目標を具現化するための具体的取組を「授業づくり」、「特別活動づくり」、「生活づくり」という学校教育の中心的な教育活動に接合させて策定が行われた。

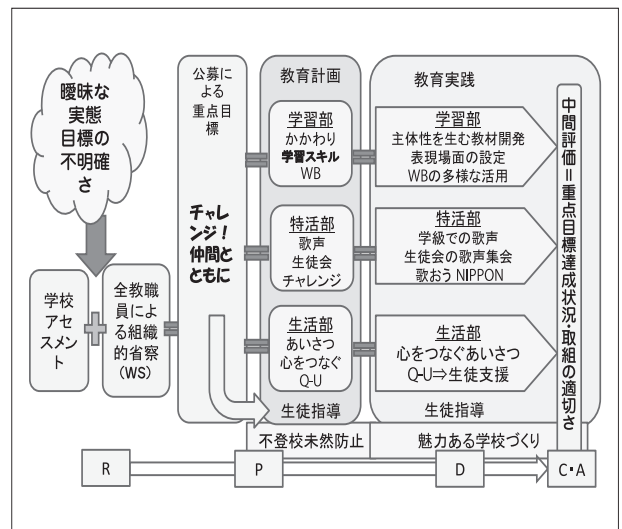


図11 A中学校の本モデルの展開と設定された取組

すべての教育活動を「チャレンジ! 仲間とともに」と強く結び付けて各分掌（学習部、特別活動部、生活指導部）が中心となって具体的取組の策定がなされた。これまでの取組を生かしながら、「チャレンジを生む学びづくり」「チャレンジを生む特別活動づくり」「仲間との安心をつくる生活づくり」が検討され、生徒が抱える教育課題にダイレクトに働きかける取組が設定された（図11）。この過程において、研究者は、校長と共に2度、各部長への取組内容についてのヒアリングを行った。この中で、校長並びに研究者から、チャレンジを生み出す授業づくり、特別活動づくり、生活づくりについて、担当部長と意見を交わしながら重点目標へより効果的に接近する取組方法について意見を述べ、各部の自律性を担保しながら効果のある取組の策定を支援した。

⑥ 2011年4月～、新組織での重点目標と具体的取組の共有と協働的实践の展開

4月初旬、人事異動で新組織になった学校の全教職員に対して、校長からの重点目標の説明と各部長からの重点目標達成のための組織的取組についての説明を行い、組織的協働による実践を展開した。

1) 授業づくり

授業づくりとして、重点目標を具現するための具体的な取組として、①小グループによる学習場面の設定による自己表現・言語活用能力の意図的育成を図る、②主体的な表現活動を生み出す単元構想を練る、が学習部によって設定され、組織的に展開された。グループ学習等、個々の生徒の表現とかかわり合いの場面を重視した結果、次のような特徴的な変化が確認された。①コの字型、扇型の教室配置（向き合う配置）、②グループ学習用のホワイトボードを全教室へ配置し、グループ学習を活性化（以上、授業スタイルの変容とツールの導入）（図12）、③生徒のチャレンジを生み出す学習課題・学習問題の設定、④受容的な生徒の発言の受け止め、⑤教師と生徒の応答的なやりとりのある授業展開、⑥特別な支援を必要とする子への個別の配慮、⑦生徒の発言を活かした授業展開（以上、教師と生徒のかかわりの質的変容）、等が確認された。

以上のようなグループ学習の日常的展開等、授業風景の変容について校長、研修主任等から、研究者の訪問時（6月、7月）にも説明がなされた。



図12 ホワイトボードを活用したグループ学習

また、校内研修における教科別研修では、各教科の特性を踏まえた議論がなされ、教科における表現力の育成の在り方（社会科）、生徒の主体的な学びを生み出す教材開発（数学科）、教材の本質に接近させるための学習問題の設定の在り方（理科）等の議論がなされ、それぞれの教師がもつ実践的知識の交流が、「生徒のチャレンジを生む授業づくり」を目的として機能的に促進されたことが確認された（6月校内研修会）。

さらには、授業づくりの全体研修では、授業担当者（社会科）の指導案に対して、生徒のチャレンジを生む授業づくりの在り方について多数の意見が寄せられ、教科の壁を越えた議論がなされた（夏季校内研修会）。

2) 特別活動づくり

A中学校で生徒たちが得意とする「歌声活動」を発展させ、学級での歌声活動から学校としての歌声集会を展開し、さらには、歌声の地域等への発信を計画した。3月

11日の東日本大震災を受けて、企業が企画した「歌おうNIPPON」へ、生徒会が応募して、全校での取組が展開された。さらには、学区の小学校、保護者、地域住民へも呼びかけ、A中学校の体育館に約1300人が参加しての大合唱が展開された（2011年7月19日）。生徒たちのチャレンジとそれを支える教師集団、保護者、地域住民の協働が生み出された（図13）。

本活動の実施後、複数の新聞等に記事として掲載され、保護者の「子どもたちの大きな歌声に、大人の方が励まされた」等のコメントが多数寄せられた。生徒の感想にも「迫力があつた。だれかのためにみんなが丸となる大切さを実感した」というやり遂げた実感や「やればできる」という効力感を伴ったコメントが寄せられた。



図13 生徒会が企画・実行した約1300人の合唱

3) 生活づくり

生徒のチャレンジを生み出すための基礎となる仲間、そして教師との安心できる関係づくりをねらいとして、「心をつなぐあいさつ運動」が設定され、展開された。教師自らが率先垂範すること、あらゆる場面であいさつのできることを価値づけること、生徒との信頼関係を築くための日常的な声掛け、等を組織的に展開した。6、7月には、「笑顔のあいさつや自然な会話が自然とできるようになってきた」という評価が複数の教師から聞かれた。

(5) 本モデルの組織化と教育改善効果の検証

本モデルの導入による組織化と教育改善の効果について、2010年12月に実施した学校アセスメント（教師、生徒、保護者アンケート）と同じアンケートを2011年7月上旬に実施し、それぞれの意識と行動の変容を検証した（表6）。

① 教師の意識と行動の変容（組織化）

教師アンケートの「学校の重点目標や課題の作成過程に、ほとんど全ての教師がかかわって設定している」（佐古（2005）⁽¹⁵⁾の協働性指標）において、本モデル導入前より後が有意に高かった（ $t(38)=2.267, p<.05$ ）。また、「私は、学校経営の重点目標を意識して学級経営を行ってい

表6 本モデル導入前後の教師・生徒・保護者アンケートの平均とt検定結果

	アンケート項目	2010.12 平均等	2011.7 平均等	t 値	自由 度	有意確率 (両側)
教師 アン ケート	学校の重点目標や課題の作成過程に、ほとんど全ての教師がかかわって設定している	2.6667 (.79582)N=21	3.2105 (.71328)N=19	2.267*	38	.029
	私は、学校経営の重点目標を意識して学級経営を行っている	3.2500 (.63867)N=20	3.5556 (.51131)N=18	1.616	36	.115
	私は、学級の目標を子どもと共有している	3.1000 (.71818)N=20	3.4444 (.51131)N=18	1.685	36	.101
	子ども相互の教え合い、学び合いの場を意図的に設定している	3.2381 (.53896)N=21	3.4211 (.50726)N=19	1.102	38	.277
	日常の学校の取組や生徒の生活の様子を保護者と共有できるように積極的に情報を提供している	2.6364 (.78954)N=22	2.8947 (.56713)N=19	1.186	39	.243
	学校の重点目標「チャレンジ！仲間とともに」に近づいている（2010年は「目当ての実現に向けて、粘り強く取り組む生徒」）	2.7273 (.55048)N=22	3.2105 (.53530)N=19	2.839**	39	.007
生徒 アン ケート	わたしは、授業開始には、着席している(チャイム着席ができています)	3.1722 (.76453)N=395	3.3294 (.70972)N=419	3.042**	812	.002
	わたしは、授業を理解できています	2.9293 (.79877)N=396	3.0311 (.78443)N=418	1.834	812	.067
	わたしのクラスの先生は、勉強や生活で、きちんと指導してくれる	3.2684 (.82713)N=395	3.3771 (.71622)N=419	2.008*	812	.045
	わたしのクラスの先生は、わたしの気持ちや思いをよく受けとめてくれる	3.0051 (.84406)N=394	3.0957 (.75575)N=418	1.614	810	.107
	学校の重点目標「チャレンジ！仲間とともに」に近づいている（2010年は「目当ての実現に向けて、粘り強く取り組む生徒」）	2.9512 (.76332)N=389	3.1679 (.74719)N=417	4.072***	804	.000
保護者 アン ケート	お子さんの学校の教育方針や教育目標を知っている	2.6253 (.74421)N=371	2.7531 (.65299)N=401	2.540*	770	.011
	学校の教育活動(授業や行事など)の特徴や優れている点を知っている	2.4681 (.64093)N=361	2.5638 (.64050)N=392	2.046*	751	.041
	この学校の先生は、保護者と一緒になって子どもをよくしていこうとする気持ちが強い	2.8686 (.60144)N=373	2.9924 (.56249)N=397	2.949**	767	.003
	学校の先生は、保護者の意見に耳を傾けている	2.7863 (.63465)N=351	2.9343 (.60440)N=396	3.263**	745	.001
	子どもの学力向上に関して、学校に期待している	2.8526 (.78869)N=380	3.1955 (.72110)N=404	6.359***	782	.000
	子どもの心の教育や体力健康作りについて、学校に期待している	2.9578 (.70020)N=379	3.2277 (.68128)N=404	5.467***	781	.000
	学校の重点目標「チャレンジ！仲間とともに」に近づいている（2010年は「目当ての実現に向けて、粘り強く取り組む生徒」）	2.6962 (.66623)N=372	2.8813 (.61505)N=396	4.003***	766	.000

1)各セルの値は平均値、()は標準偏差

2) *p<.05, **p<.01, *** p<.001

る」や「私は、学級の目標を子どもと共有している」という重点目標の意識化や生徒との目標の共有の項目において、明確な有意差を確認できなかったが、変容傾向がとらえられた ($t(36)=1.616, P=.115; t(36)=1.685, p=.101$) (図14)。

また、「子ども相互の教え合い、学び合いの場を意図的に設定している」や「日常の学校の取組や生徒の生活の様子を保護者と共有できるように積極的に情報を提供している」という指導行動と保護者への情報提供の項目においても明確な有意差を確認できなかったが、緩やかな変容傾向がとらえられた ($t(38)=1.102, P=.277$ (図15); $t(39)=1.186, p=.243$)。

さらに、「学校の重点目標『チャレンジ!仲間とともに』に近づいている」(2010年12月は「重点目標『目当ての実現に向けて、粘り強く取り組む生徒』に近づいている) という重点目標への接近の手応えを問う項目において、本モデルの導入前後で有意な高まりが確認された ($t(39)=2.839, p<.01$)。

これらは、本モデルの導入による重点目標の日常的な意識化と実践化という組織化傾向の一端を示すデータととらえる。教師の組織化傾向が一定程度促されたことととらえられた。

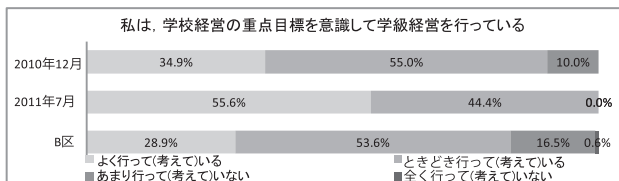


図14 目標への意識と共有 (教師アンケート)

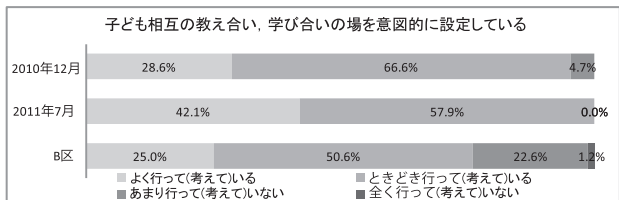


図15 授業展開の工夫 (教師アンケート)

② 生徒の変容 (教育改善)

生徒アンケートの「わたし(ぼく)は、授業開始には、着席している(チャイム着席ができています)」において、本モデル導入前より後が有意に高かった ($t(812)=3.042, p<.01$)。また、「わたしは、授業を理解できている」においては、

明確な有意差を確認できなかったが、変容傾向がとらえられた ($t(812)=1.834, P=.067$) (図16)。

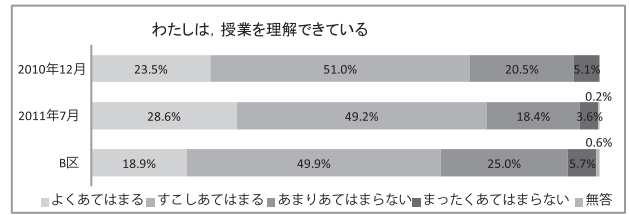


図16 授業への意識 (生徒アンケート)

さらに、「わたし(ぼく)のクラスの先生は、勉強や生活で、きちんと指導をしてくれる」という教師への信頼項目においても本モデル導入前より後が有意に高かった ($t(812)=2.008, p<.05$)。「わたしのクラスの先生は、わたしの気持ちや思いをよく受けとめてくれる」においては、明確な有意差を確認できなかったが、変容傾向がとらえられた ($t(810)=1.614, P=.107$) (図17)。そして、「学校の重点目標『チャレンジ!仲間とともに』に近づいている」(2010年12月は「重点目標『目当ての実現に向けて、粘り強く取り組む生徒』に近づいている) という重点目標への接近の手応えを問う項目において、本モデルの導入前後で有意な高まりが確認された ($t(804)=4.072, p<.001$)。教師の組織的な取組により、生徒の変容が促されたと推察され、本モデルの教育改善効果の一端がとらえられた。

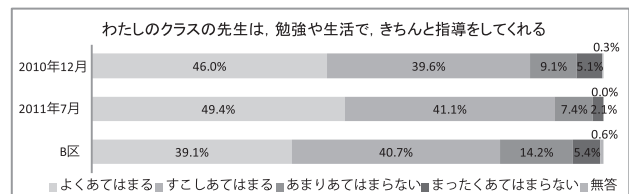


図17 教師への信頼意識 (生徒アンケート)

③ 保護者の意識の変容

保護者アンケートの「お子さんの学校の教育方針や教育目標を知っている」「学校の教育活動(授業や行事など)の特徴や優れている点を知っている」という教育活動にかかる認知項目において、本モデル導入前後で有意な高まりが確認された ($t(770)=2.540, p<.05; t(751)=2.046, p<.05$)。また、「この学校の先生は、保護者と一緒になって子どもをよくしていこうとする気持ち強い」「学校の先生は、保護者の意見に耳を傾けている」という教師への信頼項目において、本モデルの導入前後で有意な高まりが確認された ($t(767)=2.949, p<.01; t(745)=3.263, p<.01$)。

さらに「子どもの学力向上に関して、学校に期待している」「子どもの心の教育や体力健康づくりについて、学校に期待している」という学校への期待項目において、本モデルの導入前後で有意な高まりが確認された ($t(782)=6.359, p<.001; t(781)=5.476, p<.001$)。我が子の変容を媒介として、また、学校から発信される情報から、学校の教育活動への肯定的な認識と期待が高まったことが推察される。

そして、「学校の重点目標『チャレンジ！仲間とともに』に近づいている」（2010年12月は「重点目標『目当ての実現に向けて、粘り強く取り組む生徒』に近づいている」）という重点目標への接近の手応えを問う項目において、本モデルの導入前後で有意な高まりが確認された ($t(766)=4.003, p<.001$)。

重点目標への接近の手応えが、教師、生徒、保護者に明確にとらえられた。それは、教職員の中での重点目標の共有がなされ、重点目標を意識した組織的な指導が展開されたことによって、生徒の中での意識化と実践化が促された。その生徒の姿と学校からの積極的な情報提供によって、保護者間で重点目標の共有が進み、結果として三者の中での重点目標の浸透が進んだと推察される。

(6) 本モデルの効果に関する考察

① 組織化効果

教師の重点目標の意識化や日常的な指導行動の変容が一定程度確認された。これは、組織的省察を通して、自校の生徒が抱える教育課題を焦点化したことに起因するととらえられる。具体的には、自校の生徒が抱える教育課題が焦点化されたこと（教育課題の共有）によって、「自校の生徒のチャレンジを生み出す教育をしよう」という共通の動機（動機の共有）を促した。その教育課題に対応した重点目標に接近するための具体的取組が、学習部、特別活動部、生活指導部の各部で設定された（重点目標と具体的取組の共有）ことによって、主体的な協働（組織的な協働）が生み出されたにとらえられる。目標設定段階における組織的省察のねらいである、動機レベル、指導論・価値レベル、計画レベルでの組織的共有が一定程度具現化し、実践レベルでの協働が生み出されたことが推察された。

② 教育改善効果

生徒の学習や生活における意識と行動の変容や教師への信頼意識の高まりが促され、保護者の教師への肯定的な意識や学校への期待が一定程度高まったことが確認された。これは、組織的省察を通して設定された具体的取組への自律的で日常的な協働が具現化したことによって、生徒の変容や教師への信頼が生み出されたにとらえられる。また、そのような生徒の変容と学校側からの情報発信等を通して、保護者の教師への信頼意識や学校へ

の期待が高まったととらえられる。

③ 本モデルの副産物的な効果の抽出

1) 組織的省察に伴う個々の教師の省察の深化促進と人材育成効果

あるベテラン教師（50代）は、これまでの自身の教師主導による説明型の指導の在り方と重点目標の具現のための授業の在り方（生徒主体の思考型）にギャップを感じていた。そして、これまでの自己の指導論との間に葛藤を感じ、悩みを校長に吐露する場面があった（6月下旬）。校長のアドバイスを受けながら、自己の指導の在り方を見直し、生徒が主体的に学ぶ授業づくりに取り組み始めたことが校長からの聞き取りから明らかになった。河村（2000）⁽¹⁶⁾は、教師特有の不合理なピリーフ（指導論）として、集団主義志向、統制志向、管理志向の3つの特徴を抽出し、教師の指導行動・態度を特徴づけていることを指摘している。校長もA中学校の教師主導の教え込み型の指導が、生徒の学習に対する受身な姿勢を生み出していることを課題としていた。そのA中学校において、本モデルの導入を通して、教師主導の一斉画一型の指導を教師自身が見直し、生徒のチャレンジを生み出すための授業の工夫等がなされ、指導の質的な変容が確認された。

また、生徒のチャレンジを生み出すための授業改善が組織的に進むとともに、校内研修において、互いの実践的知識の有機的な交流を生み出したことがとらえられた。そのことによる人材育成効果が、参加した教師から指摘された。具体的には、同一教科のなかで個々の教師が開発した教材を互いに交流することによって、指導のレパートリーが増えたり、また、教科における表現力のとらえ方と育成の仕方を交流することによって、自身の指導の在り方について問い直しが促されたりしたことが表出された。夏季研修では授業づくりの全体研修が行われ、社会科担当（50代）が準備した指導案について議論された。その際、「この授業で生徒のチャレンジが生まれるのか」「自分が生徒だったらここがわかりにくい」等、生徒の目線での議論が闊達になされた。授業者は「長い教職生活で、自分の指導案について、これほど踏み込んで議論されたことはなかった」と吐露するほどであった。重点目標を意識した、生徒のチャレンジを生むための授業づくりの意識が教師間に醸成されてきたことが推察された。

このように相互啓発的な円卓の議論を通して、教師相互の実践的知識や技術が有機的に交流する可能性が高まると考える。そのことがそのまま効果的な人材育成につながると考える。

2) カリキュラムマネジメントの考え方の浸透効果

これまで、授業、特別活動、生活指導等は、それぞれ別の取組としての認識に留まり、その相互関連性につい

では、十分に認識されてこなかった。本モデルの導入を通して、すべての教育活動を組織目標に収れんさせて設定することにより、授業や特別活動、生活指導が、「チャレンジ!仲間とともに」を強く意識して実施された。その結果、重点目標を軸とし、すべての教育活動を結びつけて展開するカリキュラムマネジメントの考え方が浸透したことがとらえられた。「私は、学校経営の重点目標を意識して学級経営を行っている」や「私は、学級の目標を子どもと共有している」という重点目標の意識化や生徒との目標の共有における変容傾向や、「重点目標に近づいている」という教師の意識データの昨年度（2010年12月実施）との比較からもとらえられた（表6、図18）。

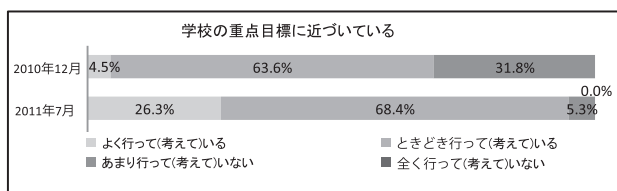


図18 重点目標への接近度（教師アンケート）

3) 協働文化と同僚性の文化の醸成効果

個々の教師が重点目標を意識化し、自校の子どもが抱える教育課題を媒介とする協働的实践を通して、教師間に、同じ目標を達成しようとする協働文化や互いの個性や特性を尊重し合う同僚性の文化が醸成される可能性が抽出された。グループ学習でホワイトボードにまとめた生徒の記録を職員室へ持ち寄って、生徒の主体的な表現について語り合う教師の姿が表出された。また、2010年度の校長の組織上の問題意識を裏付けるデータとして、「困ったことも、気軽に相談できる先生が自校にいる」という教師への問いに対して、13.6%の教師が強い否定（「全く当てはまらない」）の回答をしていた（組織内の孤立教師）。しかし、本モデルの導入と展開を通して、強い否定（「全く当てはまらない」）回答は、7月の中間評価の段階で5%、11月の総括評価の段階で0%に低減していった。重点目標の意識化と実践化の中で漸進的に協働性と同僚性の文化が醸成されていったことが推察された。

4. 本研究の総括

(1) 指導論を組み込んだ組織論の展開

本研究は、教師の組織化を促す組織開発研究（組織論）に加え、子どもの変容（教育改善）を促す教育の質的転換（指導論）を実現することをねらいとして展開してきた。これまで、組織論をベースにした組織開発研究と指導論をベースにした教育の質的改善研究は別々に進められてきた。本研究は、単に組織化することを目的とするのではなく、子どもが抱える教育課題を機能的に解決する効果のある指導に組織のエネルギーを収れんする仕組

みとして、本モデルの開発を進めてきた。つまり、子ども（特に子どもが抱える教育課題）を媒介にした教師にとって必要感のある組織化を促し、課題に適合した効果のある指導に組織のエネルギーを収れんすることをねらいとした。そのことによって、学校としての指導の一貫性、継続性、蓄積性を担保し、より効果的に変容を生み出すことをねらいとした。

2010年11月に第1回A中学校訪問時の校長へのヒアリングにおいて、指摘された学校経営上の課題も大きく次の2つに整理された。①教師の重点目標への意識の低さと結果としての個別分散型の教育活動の実施、②生徒指導上落ち着いた教育環境にあるが、一斉画一型の指導が日常化し、結果、生徒自身の受身な学習姿勢を強化し、自己表現や人にかかわるたくましさの脆弱さがとらえられる、ことであった。つまり、学校経営上の課題は、組織運営上の課題（教師の課題）と教育活動上の課題（生徒の課題）が内在することがとらえられた。自校の教育課題を焦点化し、その課題に適合した効果のある指導を策定することによって、これら組織化と教育改善という2つの課題を同時に解決する可能性があり、そのことを具現化する仕組みとして本モデルを開発した。この2つの課題を解決する本モデルの機能を駆動させるとき、目標設定段階における組織的省察（組織的教育意思形成）が特に重要な意味を持つと考えた。本研究において、目標設定段階の組織的省察を通して実践研究校の教育課題が焦点化され、その課題に適合した効果のある指導が策定され、そのことによって組織的な協働と教育改善の具現へとつながっていったことが一定程度確認された。このことから、組織上の課題と教育活動（指導）上の課題を、組織的省察を通して同時に改善の方向へ導く可能性を示したといえる。

(2) 学校組織としての指導論（SBTT）に基づく教育の展開

本実践研究において、自校の生徒の教育課題を、組織的省察を通して共有したことによって、これまで、個々の教師の裁量性のなかで、個人的な指導論（PTT）に基づいてなされていた個別分散型の教育を、学校組織としての指導論（SBTT）に基づいて展開する可能性を高めたといえる。これは、個人的な指導論（PTT）のみに留まる個別分散型の教育の限界を凌駕し、組織としての一貫性、継続性、蓄積性のある指導を実現する可能性を示したといえる。

今後、学校教育の困難性がさらに高まることが想像されるなか、意図的に組織体として教育活動を展開していくことが学校に求められてくると考える。そのことにおいて、本研究は、教師の協働を生み出していくための理論や展開の在り方を示したものととらえる。つまり、個々の教師の教育活動の主語を「I（私）」から「We（我々）」

へと誘い、共同体組織を意図的に形成する際に求められる必要条件と、それを実現するための展開手順の一部を明示しものととらえる。そして、このように自校の子どもが抱える教育課題を媒介として教育活動を生み出していくことは、年度を越えて、持続的な教育改善を実現する可能性を示したものととらえる。

5. 本研究の限界と今後の課題

(1) 本研究の限界と本モデルの効果の検証にかかる今後の課題

本モデルは、学校の組織化と教育改善（子どもの変容）を機能的に促すことを目的として開発し、再構成してきた。学校の組織化においては、自校の教育課題の焦点化による価値レベルの重点目標（価値目標）の共有を起点に、「自校の子どもたちの成長のため」という共通の動機を生み出し（動機レベル）、そして、具体的取組（行動目標）の設定と共有をし（計画レベル）、組織的な協働を生み出していく（実践レベル）ことをねらいとしてきた。つまり、学校の組織化を4つの次元（レベル）での共有を促すことによって実現することをねらいとし、展開してきた。結果、重点目標の意識化と日常的な実践化においてその共有度の向上が一定程度確認された。しかし、個々の教師の指導論や動機の共有化とその変容については、個別のエピソードや組織としての意識と行動の変容を通じた推察の域を脱していない。今後、個々の教師の指導論、動機の変容をリサーチし、本モデルの展開との関連を明確にしていくことが求められる。動機や指導論については、暗黙知であることが多く、その検証の方法論の開発を含めて今後の課題ととらえる。

また、組織としての指導論（SBTT）に基づく教育の展開過程において、個人レベルの指導論（PTT）が問い直され、葛藤を経ながら組み替えられたととらえられた事例が抽出された。さらに、生徒のチャレンジを生むための授業改善の取組に関する教師への質問項目「子ども相互の教え合い、学び合いの場を意図的に設定している」において、「強い肯定（よく行って（考えて）いる）」の割合が、2011年7月が42.1%、2011年11月が50%と本モデル導入後、漸進的に変容している（2010年12月は28.6%）。生徒のチャレンジを生むための授業改善が日常的教育活動のなかで漸進的に進捗していることを表している可能性があるデータである。しかし、これらの事例やデータは、その一端を示すに過ぎない。個人レベルの指導論（PTT）と学校組織としての指導論（SBTT）の構造的な関係性や相互の影響関係の解明についても今後の課題である。この課題の解明は、OJTに基づく人材育成の在り方にもつながる可能性のある研究ととらえる。

さらに、本モデルの組織化と教育改善の他の副産物的効果として抽出されている「人材育成効果」「カリキュラ

ムマネジメントの考え方の浸透効果」「協働文化の醸成効果」等についても、それぞれの駆動のメカニズムと具体的な検証方法の開発が求められる。

(2) 実践研究の蓄積による効果的な展開方法の類型化と本モデルの精緻化の必要性

今後、実践研究を積み重ね、校種、学校規模、また、学校が抱える課題等の類型に応じた効果的な本モデルの導入・展開の方法等について整理することが求められる。また、本モデルの実践研究の蓄積のなかで、本モデルの促進要因と阻害要因を抽出し、本モデルの精緻化を図ることも今後の課題である。

本研究は、子どもが抱える教育課題を媒介として組織化と教育改善を実現することにより、年度を越え、人事異動等による組織構成員の入れ替わりにも耐え得る継続的な学校改善を実現することをねらいとしている。その意味からも未だ、研究の緒に就いたばかりであり、今後、継続的な研究の蓄積と検証が求められる。

— 謝 辞 —

本研究を進めるに当たって、ご理解、ご協力いただきました研究実践校の筒井昌博校長先生はじめ先生方へ心よりお礼申し上げます。また、本モデル開発の初期の段階から貴重なご意見、ご指導をいただきました、鳴門教育大学の佐古秀一先生に深く感謝いたします。

— 引用文献 —

- (1) 久我直人, 2011, 「教師の組織的省察に基づく教育改善プログラムの開発的研究—教師の主体的統合モデル」の基本理論—」『教育実践学論集』, 12, 15-26
- (2) (1)再掲
- (3) 村田俊明, 1985, 「学校経営のためのルース・カップリング論について」『学校経営研究』, 10, 21-32
- (4) 佐古秀一, 1986, 「学校組織に関するルース・カップリング論についての一考察」『大阪大学人間科学部紀要』, 12, 137-153
- (5) 佐古秀一, 1990, 「学校の組織構成次元の抽出とその複合性に関する実証的研究」『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』, 5, 321-337
- (6) 梶田正巳, 石田勢津子, 伊藤篤, 1985, 「個人レベルの指導論 (Personal Teaching Theory) —算数・数学における教師の指導行動の解析—」『名古屋大学教育学部紀要—教育心理学科—』, 32, 121-172
- (7) 石田勢津子, 伊藤篤, 梶田正巳, 1986, 「小・中学校教師の指導行動の分析—算数・数学における教師の「個人レベルの指導論」—」『名古屋大学教育学部紀要—教育心理学科—』, 34, 230-238
- (8) 梶田正巳, 石田勢津子, 宇田光, 1984, 「個人レベル

の指導論 (Personal Teaching Theory)」の探求－探求と適用研究－』『名古屋大学教育学部紀要－教育心理学科－』, 31, 51-93

(9) (6)再掲

(10) Brickhouse,N. 1990, Teachers' beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 53-62

(11) 秋田喜代美, 1992, 「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学研究紀要』, 32, 221-232

(12) ライルM.スペンサー, シグネM.スペンサー, 2001,『コンピテンシーマネジメントの展開－導入・構築・活用』, 生産性出版

(13) (5)再掲

(14) 佐古秀一, 2005,『学校の自律と地域・家庭との協働を促進する学校経営モデルの構築に関する実証的研究』平成15年度～平成17年度科学研究費補助金 (基盤研究 (C)) 研究成果報告書 研究代表者 佐古秀一

(15) (14)再掲

(16) 河村茂雄, 2000,『教師特有のピリーフが児童に与える影響』, 風間書房