

学校において組織的な取組をどう進めるか ～校内研修を例にして～

関根 廣志(総合教育センター)

レポートの動機	3
1 なぜ「組織マネジメント」なのか	3
(1) 学校教育への期待	3
① 学校は常に問題の解決に迫られている	3
② 学校の改革はなかなか進まなかった	4
(2) 学校が自ら動き出すためには	4
(3) 組織マネジメントの核心	4
① 「最小のコストで最大の利益を」を眼目に	4
② 組織マネジメント運用の基本は「RVPDCA」のサイクル	5
(4) 形式的な「学校評価」を中心とするマネジメントサイクルの推進	5
① マネジメントサイクルにおける「学校評価」の意味	5
② マネジメントサイクルにおける「学校評価」の目的	5
2 学校で組織的に取り組むことの難しさ	6
(1) 学校組織の特徴	6
(2) 学校組織の現状	6
(3) 学校において教師の裁量性の高い背景	7
① 自己完結型の教職観	7
② 教職を支える知識や技術の独特な形成の仕方と共有の制約	7
(4) 教師の高い独立意識	8
3 学校組織の機能化に向けて	8
(1) 組織としての目標をどう立て共有化を図るかが第一	8
① 学校における目標のあいまいさ	8
② 目標の明確化と全職員による共有化	8
(2) 学校独特のフラット(階層の少ない)な組織構造の利点をどう生かすか	9
(3) リスクを防ぐ観点からも学校組織を機能させることは重要である	9
4 組織的に取り組むことの意義と必要性	10
(1) 昨今の教育界では一人では解決できない問題が日増しに多くなってきている	10
(2) 一人一人の職員の組織認識の形成が急務	11
(3) 組織で取り組むことのよさを一人一人に実感させていく	11
5 組織を機能させ、組織としていかに課題解決にあたるか	12
<集団としての目標達成機能の側面から>	12
(1) 組織の全職員による、具体的な目標の設定	12
(2) 高い意識レベルでの集団目標の共有と、実現に向けて組織で動くことの奨励	13
(3) 集団の望ましい規範の確立と協同性・同僚性の発揮	13
① 全員が参加し課題追究には厳しく	13

② 集団内での衝突を恐れていては成長はない	14
③ 高め合う集団とはどんな集団か	14
(4) 一人一人のやる気をいかに引き出し、力量アップを図るか	15
① 学校課題の解決だけが目標ではマネジメントは機能しない	15
② 一人一人の意欲をどう高めるか	15
(5) メンバー全員に自分の果たすべき役割を明確にさせる	15
(6) 組織としての優先順位の決定	16
(7) 組織を動かす有能なリーダーのあり方	16
<集団としての集団維持機能の側面から>	17
(1) 一人一人の職員に平等に期待をかけ、「スター」と「戦力外」をつくらない	17
(2) 肯定的な実践の評価を通し達成感と自己有用感を味わわせたい	18
① 実践の評価の必要性	18
② 実践の評価をどのように行うか	18
③ 組織的な実践であるからこそ自己有用感が感得できる	19
(3) 職場には適度な緊張関係が必要である	19
(4) 互いに切磋琢磨し、励まし合う人間関係で結ばれた組織にする	19
① 切磋琢磨し、“全員がゴールすること”を「全員の目標」にする	19
② 最終的には、励まし合い、同僚の成功と一緒に喜べるような組織にしたい	20
(5) 「まじめな雑談の機会」を増やしたい	20
6 これからの校内研修に求められること	21
(1) 具体的でしかも全職員に共通する横断的なテーマで主題研修を行う	21
(2) 全員参加の「アクティブ・ラーニング型」の研修を	22
(3) 研修方法の工夫	22
① 研修時間の設定について	22
② チームによる研修推進	23
③ 多様な研修のやり方を採用する	23
ア 模擬授業	23
イ 出前(出張)授業	23
ウ 演習を通じた研修	24
エ 講師とのQ & A方式の講演	24
オ 「一人グラフィック」の作製	24
カ 特に若手教員の自己研修の成果発表会	25
(4) 研修の機会や形態の工夫	25
① 校内の人材を活用した校内研修の推進	25
② 校外での研修との連携	25
③ 指導を受ける機会があれば積極的に活用する	25
(5) 最終的には個々の教師がセルフマネジメント能力をつけることが重要	26
(6) 「事前評価」と「事後評価」のセットで評価の意味がある	26
(7) 子どもからの評価で実践研究の成果と改善点を明らかにしていく	27
レポートを終えて	27
<主な参考文献・資料>	27

学校において組織的な取組をどう進めるか ～校内研修を例にして～

関根 廣志(新潟市総合教育センター)

レポートの動機

近年は学校においても「チーム学校」とか「協働」、「同僚性」などが強調され、組織ないし集団のよさを生かして学校課題の解決に向かうことが要請されてきている。そのためには、企業における組織マネジメントから多くを学ぶことが効果的であるという考え方が定着してきている。

ところで、これまで学校は組織体として存在してはいたが、外部的な評価(学校を全体として見て「この学校はいい学校だ」などとその善し悪しを判断する)は別にして、内部的ないし専門的には、「教師対子ども」という教育の基本的な構図から教育の成果や責任を一人一人の教師の力に帰するとらえ方が多かった。

しかし昨今では、学校全体で取り組まなければ課題や個々の教師だけでは解決できない問題が多くなり、また教師間の能力差が表面化する場面が多くでてきたりしている。

そうなれば、「組織マネジメント」の考え方がより必要となり、組織としての学校のもつ力、一人一人のもつ力をより効率的に引き出し、システムとして恒常的に学校改善を図っていくことが強調されなければならない。

ところで、学校における組織マネジメントの概論については、27年1月に「学校組織マネジメントについての基本的な理解」としてレポートしているので、もし関心のある方がおられればお聞かせいただきたい。

そこでここでは、先のレポートをベースとし、学校ではますます重要になってきているが、組織的にできているようでできていない校内研修に着目し、その検討をとおり学校における組織的な取組について具体的に考えてみることにした。

なぜならば、校内研修を充実させることは、学校課題の解決や教師の力量アップに向け必須であることはどの学校も強く認識しているからである。

本レポートでは、まず、組織マネジメントについて簡単に振り返り、「学校では何故組織的な研修が行われてこなかったのか」、「組織的な研修に取り組むことの意義や必要性」、「組織的に取り組むには具体的にどのような方法があるのか」等について述べてみることにしたい。

1 なぜ「組織マネジメント」なのか

(1) 学校教育への期待

① 学校は常に問題の解決に迫られている

有史以来、子どもの教育は社会を持続的に維持・発展させていくには必須の事柄であり、その時々の子どもの大きな関心事であったはずである。しかし何時の時代でも、「子どもの問題や子育ての問題がない」ということはなかったのではないかと思われる。

やがて、学校教育が始まると、その問題の解決が、ほとんど学校に委ねられることになる。そのため学校は社会の変化とともに、時代の要請を受けながら常に新しい問題の解決

に直面していくのである。

したがって「現状維持は停滞」と言われることから、今も、どの学校でも絶えざる「学校改善」に向かい実践を重ねていくことが求められている。

② 学校の改革はなかなか進まなかった

ところで学校改革や改善は、現実にはなかなか思うように、また順調に進んでいかない。その原因は、義務教育という公教育のシステムや集団教育であるという体質そのものからくるものや、家庭の問題など学校だけで解決できなかつたり、もちろん現実社会の矛盾がそのまま投影されている問題など種々あると考えられるが、手をこまねいては先に進まない。

しかしだからといって学校は企業のように変化や挑戦が当たり前になっていない。子ども達をリスクにさらしたくない、また子どもを実験台にすることは許されないことから、あまりにも不易を優先させてしまっていて、改革へのエネルギーが乏しかったのである。

他方、学校もこのままでは懸案となっている問題がなかなか解決されず、何とも言えない閉塞感を打開できず、新しい時代に合った教育システムへの転換を求めようとしている。

そしてその過程では、「学校としてできること」と「学校ではできないこと」を峻別し、学校としてコントロール可能なことに全力を注ぐという考え方も浸透してきている。

(2) 学校が自ら動き出すためには

一般に学校は、従前より外部からの圧力には一応は反応しそれなりの対応はするが、それだけでは本当には動かない組織である。そこでは、ある種の専門職や専門機関としてのプライドが作用している。学校を動かすには学校の自己評価、自己改善機能がうまく機能すること、内部の実践者からのエネルギーが何より必要なのである。

そこで当事者の教師の努力で出来ることとして学校への導入が図られたのが、企業における「組織マネジメント」の考え方である。組織マネジメントを機能させることをとおして学校改善を行い、学校の活性化を実現しようとするのである。

そこでの本旨は、「学校という組織体」を組織として機能させ、その効率的な運営を図り、さらに組織を構成し動かしている「一人一人の教師」に着目し、その意欲の向上と力量アップを図ることである。

(3) 組織マネジメントの核心

① 「最小のコストで最大の利益を」を眼目に

企業はいつの時代においても、「いかに最小のコストで最大の利益を上げるか」、「今ある経営資源をいかに効率良く組織し活用して最大の成果を上げる」を標榜し、日々経営努力を続けている。企業であれば当然のことである。正に組織マネジメントはその目的のために編み出されたものである。

教育においても基本は同じと考えなければ導入は不可能であり、どこかで矛盾をきたす。それを教育に置き換えれば、「限られた人材や資源で、限られた環境の中で、限られた時間の中で最大限の教育効果を上げるにはどうすればいいか」となる。ここを外したのでは、組織マネジメントを考える意味がない。常に意識の中核におくべき考え方である。

人的、物的資源が豊富で時間もふんだんにあるのであれば、誰でも何でもできるというものである。

② 組織マネジメント運用の基本は「RVPDCA」のサイクル

そこで、組織マネジメントを運用し、学校改善を図ろうとしていく際に強調されなければならないことは、「RVPDCAのマネジメントサイクル」、そのキーポイントなる「学校評価」、そこから導かれる「ストラテジー(方略)」、その過程を円滑化・効率化する「スキル(技術)」や「メンバーの協働」、そして、これらのあり方を基本的に方向づける「ミッション(職責)とビジョン(目指すところ)」である。このことは組織マネジメントの基本として、どの職員も十分に認識しておかなければならない。

(4) 形式的な「学校評価」を中心とするマネジメントサイクルの推進

① マネジメントサイクルにおける「学校評価」の意味

上でも述べたが、組織マネジメントの眼目は、「リサーチ(Research)→ビジョン(Vision)→計画(Plan)→実施(Do)→評価(Check)→更新(Action)」のサイクルをいかに機能させ学校改善や質的な向上を図っていくかである。

そのために「学校評価」は直接の変化や改善を担う「更新」を導き出すためには、なくてはならない有力な手段として位置付けられている。まさにマネジメントサイクルのキーポイントとなっている。

ところで、いわゆる学校評価は従前からどの学校でも行われていた。しかしそれは、年に1～2回の総括的な評価で夏休み前や年度末に行われていた。

ある到達項目をさしたる根拠もなく設定し、生徒や教師、保護者などがそれぞれに各自が自己の内部にもっている基準で評価し、それを単純に合計し、達成率何%などとしていた。

これでは、意味がないわけではないが、少なくとも学校改善には十分機能していかない。

マネジメントサイクルを機能させるには、十分なりサーチに基づく現状把握から生まれる具体的な到達目標の設定が重要になる。ここがいかげんでは、甘い実践となり、教育の成果も確認することはできない。

そして評価を実施したにしても、単に結果を数値化しただけはもったいなく、問われなければならないのは、学校が当面の課題をどう解決し、どのようによくなるかの見通しと、そのためのスキル、ストラテジーをもつこと。そして、何をいつまでに実施するかといったスケジュール化や役割分担、こんな状態になったらねらいが達成されたと言えるといった達成基準の更なる明確化である。

② マネジメントサイクルにおける「学校評価」の目的

上のことからわかるように、マネジメントサイクルにおける学校評価の目的は、「なぜそういう結果になったか」をできればメンバー全員の英知を集めて分析(何が功を奏してよい結果が生まれたか、何が原因でうまくいかなかったのか等を考える)し、そこから「次の一手」を導き出し、一致した実践を行うためのものである。

そのような主旨から学校評価を考えてみると、それは特別にある時期取り立てて行うものではなく、日々形成的に行っていくかなければならない。

つまり、学校全体の教育課程や各分掌における日常的な実践の中に、評価が計画の段階から組み込まれてはじめて意味をもつということである。

そして、その評価に基づいて設定された次なる課題の解決に向かい、一人ではなく組織として何をどのようにしていけばよいかの考えや知恵を集め、可能な方策を組織として協働しながら実行していくことでマネジメントサイクルが機能していくのである。

2 学校で組織的に取り組むことの難しさ

今の学校の現状を「学校の内部はデパートの専門店のようになっている。教員同士のコミュニケーションが十分なされず、教員はいつもパソコンに向かっていて協働していない」と指摘する人がいた。ある意味、的を射ている。決して組織的な取組がなされているとは言いがたいのが実情である。ここでは、まずその要因について考えてみたい。

(1) 学校組織の特徴

学校は、学校運営組織、指導(教育)組織、事務分掌組織、研修組織など、学校が遂行すべき業務に合わせて組織が編成されている。

一般的に組織とは、その目的を達成するためのメンバーの地位の分化や役割の分担による行動調整と協働活動を有し、組織の目標達成に関するメンバーの相互依存的関係(互いの仕事が連結されることで組織の目標の達成に至る)によって特徴付けられる。

実際の学校組織では、学年と教科、そして校務分掌を主要な構成軸とした組織構造をもち、外観上、協働システムの様相をみせている。しかし、他にも職員団体やPTA関係などインフォーマルな軸をつくり、入り組んだ構造になっていて、メンバーは、一つの枠(小集団)ではなく、複数のしかも脈絡や関連も不明確のまま割り振られていることが多い。

これではチームと言っても名目で、リーダーと言ってもその場限りのことである。ある分掌部では主任に位置付けられ、自分が他方で属する学年集団とは異なる人々と仕事をし、学年に戻ると学年主任のもとで担任教師として学級を受け持ち、その一方で高学年の音楽を一人で担う、といったことさえ当たり前に見られるのが、多くの学校組織の特徴である。

(2) 学校組織の現状

学校は、授業や学級経営など中核的な教育活動に関しては、組織的になされることはほとんどない。特に小学校の場合には、授業や学級経営は、それぞれの教師が、他の教師とは関わりを有することのない状態で遂行される傾向が強い。

教科や学級経営の大枠は、学習指導要領や教科書、学校の教育目標に準拠して遂行されているとはいえ、教室で、それらにどこまで価値をおき、いかなる方法を用いて具体的に遂行するかに関しては、各々の教師の判断ないし選択に委ねられている現状がある。

つまり学校は、その主たる教育活動に関しては、教師が相互に関与することを特に要することなく、個別に遂行されうる(教育活動の個別的・並列的遂行)という特徴をもっている。そしてそれらは、個々の教師の裁量によって遂行されているのである。ここでの裁量とは、自らの教育活動を自らで意思決定できる状態を指している。

ところで、校内研修というと、すぐに思い浮かぶのが「研究主任」や「研究推進委員会」である。どこの学校にも校務分掌としては位置付けられ組織化されている。そしてその役割は、校内研修の企画や推進のための条件整備が主である。

しかし現実には、主題追求に関わる授業実践もそのメンバーだけが担っている学校もある。そんな学校では、全員をまとめてみんなでやろうというリーダーとしての働きかけも不足なため、その組織外の職員は、「我関せず」か「傍観者」となっていることが多く、足並みを揃え組織的に行っているとは到底言えない。

それには多くの要因が考えられるが、共通していることは、研修が「学校や自分自身の種々の『教育的ニーズに合わせた必要感』や『教師としての成長へのメリット』を感じず

ことなく、義務としてしかたなくやっているか、余計なことをやらされているという意識」の両方が強く働いていることであると考えている。

(3) 学校において教師の裁量性の高い背景

同じ組織体でありながら、民間企業はもとより他の公益組織と比べても、教員はその経験年数やキャリアにかかわらず、一人一人の実践に関わる裁量性が極めて高い。

その理由としては、それぞれの地域や学校の実態が異なることから「学校教育の目標を一義的に定義すること、一般化することが困難であり、したがって教育方法や技術も極めて多様になる」こと、また、教育活動の対象となる「個々の児童生徒の学力や興味関心、個性、反応等が多様であり、それに即時的・臨床的に対応しなければならない」こと、「教育活動は多岐にわたっており、その具体的な教育活動をいちいち定型化し組織的に取組む方法を一般化することが困難であること」などが指摘されている。

つまり、元々学校は、教育活動や児童生徒の複雑性や多様性に対して個々の教師レベルの能力と裁量性に大幅に頼る組織として存立してきたのである。

その結果、組織的な取組とは対局にある、次のような特徴的な教師の意識や知識・技術形成の仕方も行われてきている。

① 自己完結型の教職観

これは、授業や学級経営を誰の支援も得ることなく遂行することが教師としての力量の証という意識である。他者と協働して自分の授業や学級経営の改善を行うのではなく、自分だけで授業をつくり、学級経営を行うことこそが教師としての力量証明であるとする教職観である。

教師が教育活動を自己の力だけで行うことが教師としての力量であるとの意識は、他の教師の授業や学級経営を話題にしたり、それに対する批判、アドバイスや意見を述べることはタブーであり、逆に自らの授業や学級経営を開くことを回避する傾向をもたらしてきた。つまり、教育の最も主要な分野において組織的な取組が行われていないのである。

学校で組織的な活動が行われる分野は、行事など必然的に役割分担や協働を必要とするものがほとんどである。

② 教職を支える知識や技術の独特な形成の仕方と共有の制約

上で述べたように、教育方法や児童生徒の多様性、複雑性のなかで、学校はそれぞれの教師のもつ経験知や専門的知識、技術によって支えられ、職務が遂行されてきている。

しかし、各々がもっている専門的知識や技術は研修(自己研修や校内研修)によって身に付けることはもちろんであるが、そこでの学びが確かなものになるには、その教師独自の論理によって再構築されたり、自身の経験により実証されたり、その教師の個性的な人間性(その先生ならではの実践)にも依拠している要素も大きいため、誰にでも通用する知識や技術の一般化は難しいという側面は否めない。

またもう一つの大きな要素としては、その技術を発揮する対象が、それぞれ異なる意思や知識、感情をもつ子どもであるということである。うまくいったからといって、その技術がどこの学校、学級、子どもにも通用するとは限らないのである。

したがって教師の力量形成については、必ずしも組織的な取組を前提にはしていないのである。教職にはそういった特徴もある。

(4) 教師の高い独立意識

教育は一人一人の教師の力量，とりわけ創造性に期待している面もあり，個の能力に依存している部分が大きかった。それ故，組織体でありながら，組織の良さが発揮されなく，教師の独立性だけが目立ってしまっている様子が未だに見られる。

そんなこともあり，教職員のなかでは，教師一人一人が頑張れば学校がよくなるという発想が根強く，組織として考え，動いていくという意識は全般的に低いものがある。

さらに近年では，情報化の進展により協働の必要性を感じることがないこともあり，教師個々が孤立し，相互に閉鎖的になる「相互不干渉主義」が強まりつつある。

教職員同士が共に高まり合おうと前向きな姿勢で教育や指導のあり方について議論や相互批判，意見交換を行うことは，従前にも増して少なくなっている。

また，自らの責任感や周囲に迷惑をかけてはいけないという意識や専門職としてのプライドから，職務遂行上の悩みを相談し合うこともなく，問題を一人で抱え込む場合も多い。

特に，「管理職には知られたくない」「言い出すと事後処理が面倒になる」「どうせ言ってもムダ，誰も助けてくれない」「余計なことは言わない」といった考え方や価値観が支配的である学校では，問題の隠蔽や先送りが生じ，教職員の士気は減退し，学校全体の活気が失われていく。

3 学校組織の機能化に向けて

(1) 組織としての目標をどう立て共有化を図るかが第一

① 学校における目標のあいまいさ

学校は，「人格の完成」という遠大な教育目的にそぐうべく一般的，包括的な目標（例えば「かしこく，たくましく，心豊かな子どもの育成」）を掲げる傾向にある。しかし，それでは，組織目標としては曖昧で目標達成のための方法が一様には定まらない。

そのため，実際の指導内容や方法は学年や教科，学級や授業の単位に個別化され，その実践は各教師の解釈と判断に委ねられてしまう。そして個々バラバラな実践により，多様な教育現実が生み出され，また依拠する基準が担当教師の内に置かれているために，はたして目標が達成されているのかいないのか，成果が上がっているのかどうか，他者や第三者が認めることが困難になっているのである。

そのことは同時に，学校の運営全体を貫く明確で具体的な評価基準がないために，全体としての教育の実践(達成)目標を見失わせ，学年や学級という組織単位，そして個々の教職員を分断・孤立化させてしまう要因にもなっている。そこでは，組織のよさ，とりわけ「協働」のよさが全く発揮されないことになってしまう。

② 目標の明確化と全職員による共有化

例えば企業の場合は「利益」という成果を測定する客観的な物差しが存在しそれを使って決算を行う，組織を貫く達成目標は実に明快である。

これに対し，非営利組織である学校の場合，何を成果と考えるかということ自体が多様であり，客観的な評価もできにくい。

それゆえこの状況を改善していくには，まず「この学校は，何をもちて成果とするのか」「何を達成しようとしているのか」，つまり組織として，あらゆる教育実践を貫く達成目

標を具体的な「子どもの姿」として定義し、内外にしっかり示すと同時に、全職員の合意のもとで、皆が同じ認識をもつところから出発しなければならない。このことは、学校を組織として機能させるための最低条件である。

学校における組織設計は、組織を作って終わりではなく、具体的な達成目標の設定とそこに至るプロセスの明確化、そしてメンバーの「協働性の構築」が鍵を握るのである。

(2) 学校独特のフラット（階層の少ない）な組織構造の利点をどう生かすか

主に一般の企業や役所に見られる組織は、権限や指揮命令系統及び責任の所在がはっきりしている、いわゆる「ピラミッド型」になっている。

それに比べて学校の教員組織は、「なべぶた型」と言われるように、ごく少数の管理職以外は、年齢やキャリアに関係なく、いわば横一線に位置している。

それぞれの組織の長短はあるが、短所を指摘しても生産的ではない。その長所をいかに生かすかが、学校組織の活性化の鍵を握ることになる。

そうした組織構造においては、第一線（当面する実践現場）での意思決定と行動が迅速であるし、臨機応変な対応も可能になる。

いちいち細かいことまで“お伺い”を立てていたのでは仕事にならない。また、ある部門のダメージが全体に行き渡ることもし少ない。

さらに、フラットな組織では、構成員が対等な立場で意見を出し合い業務に取り組むことから、民主的な組織文化を形成し、自由な雰囲気の中で創造的な活動を展開しやすい。それぞれに責任と役割を自己完結的に担う点でも、自律性が備わっているならば、互いに切磋琢磨するなかでモラル（やる気）を高め、活動や実践の質の向上が図られやすい。

しかしそれだけに、組織全体としては個々が勝手なことをやり始める拡散傾向や他への配慮に欠ける突出が起こったり、まとまらない事態や組織崩壊の危機にも陥りやすくなる。

学校では、このようなフラット型組織の問題点を踏まえつつ、メンバー個々の特性や特技、資質・能力に配慮し、目標達成のために人々を最適に組み合わせさせたチーム編成（小集団学習編成）が求められるのである。

(3) リスクを防ぐ観点からも学校組織を機能させることは重要である

個人の責任が大きいと判断されればされる事故ほど、組織としてミスを繰り返さないシステムの構築が必要になってくる。

学校現場での事故や問題の発生は、一番の当事者の責任はもちろん大きいですが、それだけに終わらせず、組織や集団が機能しなかったという視点から考えていくことが大事である。

人間は意志が弱く誘惑に負けてしまうこともある。再発防止には、事故発生を組織としての問題点がどこにあったのか、今後は組織をどう機能させて防ぐか（リスクマネジメント）に注意を集中させたい。事故を個人の責任だけに帰しているような集団では、事故は再び必ず起きる。

事故を組織やシステムで防ぐ仕組みを機能させることが、リスクマネジメントの根幹である。

そのためには、「情報はできるだけすばやく共有すること」、「問題が起きた時には、なぜ組織として防げなかったか、どこにシステム上の問題があるのか」という発想を持つこと、「共通理解や対策のための会議は、傍観者ではなく常に自分のできることは何か、自分は何をすればよいかを明確するために行うと心得ること」などが重要になる。

4 組織的に取り組むことの意義と必要性

組織とは、本来「個人が単独でできないことを達成するために、複数の人により作られる集合体」である。そして組織としての目的達成に向かい、人的資源をはじめ、持っている各種資源を開発・活用し、適切な活動を行うことで組織の目標を達成していくのである。

つまり学校では、教育目標という「目的」の達成のため、とりわけ組織の構成員が「コミュニケーション」を通じて、「分業・協働」し、組織をうまく動かすことで成果が上がっていく。

そこでのポイントは、学校が、子どもたちをはじめ、保護者や地域住民等の各種関係者のニーズを的確に読み取り、効果的・効率的な教育活動を展開するために、個人の力を最大限発揮させつつ、学校組織をいかにうまく動かすかということになる。そのための理念と方法について、校内研修を窓口にして考えてみたい。

(1) 昨今の教育界では一人では解決できない問題が日増しに多くなってきている

学校を取り巻く環境は大きく変化している。学習指導に関しては、学習指導要領が改訂されるたびに教科等の新設・改廃や学習内容の新設・削減・復活などが行われてきた。また、ICTの活用など新たな学習方法の提案・普及もすごいスピードをもって行われている。

昨今では、これまで学習指導要領が言及することがなかった教育方法の領域まで「アクティブ・ラーニング」の考え方を打ち出し、授業の改革を要請してきている。

言うまでもなくこれらは、教師一人の問題ではなく、学校組織として全職員で研修を深め、一致して取り組まなければ(例えば中学校では、授業のある過程については、どの教科の先生も同じようにやることで、子どもたちが迷いなく伸びていく)成果が上がらない性質の問題であり、組織的な取組が要請されている。

また、国だけでなく、地方における公教育の立場(子どもの受ける教育サービスは平等でなければならないという原理)からも、その自治体なりの課題を達成するための指針や方法が、各学校に示され、域内での一致した実践が要請されるようになってきた。

そしてそれらは、学校挙げて、職員の足並みを揃えた取組があってこそより成果が上がるものが、繰り返し強調されている。

更に学校が抱える課題も多様化し、組織的な取組がなければ解決しない問題、個々の教職員では対応しきれない問題がますます多くなってきている。

その一例を挙げるならば、「いじめ」の問題である。「いじめ」は基本的には担任教師には見えないところで行われる。共通の問題意識をもった全校の教師の目がどうしても必要である。また、万が一起きた時には、一刻を争う事態が発生する。

その対応については、適材適所に基づく全職員の役割分担が必要になる。そして管理職は問題の解決に向けての司令塔となり、責任ある運行管理が必要となる。つまり、学校全体、組織としての対応が求められるのである。

そのためには、組織を挙げての校内研修が大きな意味をもって来る。子どもについての共通理解の仕方や必要な役割分担、効果的な手だての研修、協働の仕方の研修及び個々の子どもに即した臨床的な対応の研修などが必要になってくる。

各学校では、より質の高い教育を推進するために、高いレベルでの一致した取組が必要である。そのためには、校内における教員全体の指導技術の向上を図り、教員の能力的な差や個人差を埋めるためにも、校内研修に学校全体で取り組まなければならない。

そしてそこでは、あらかじめ計画されたフォーマルな組織による研修だけではなく、若手の教職員をベテランが指導し支援するなど、直接的なコミュニケーションを通したインフォーマルな組織が大いに機能することも求められる。

(2) 一人一人の職員の組織認識の形成が急務

学校課題の解決には個々の教員がいくらがんばっても、ばらばらに力を発揮しているだけでは解決できないことが多い。個々の力量だけに頼るのではなく、同僚やチームの協働での解決、組織を活用しての解決、つまり1+1が2にも3にもなること期待して解決を図ろうとするのが組織的に取り組むことの核心である。

学校の組織改革は、教師の閉鎖性と自己完結性に帰結する傾向にある学校組織を、個々の教師の実践の積極開示と協働性を促す組織へと転換していくことがポイントである。

それぞれの教師が指導し担当している子どもの生の実態、それに関する教育実践の課題と可能性、向上に向けての指導技術等についての校内におけるコミュニケーションを活性化させ、それに関する情報と知識の交流と成果の共有を行うこと、つまり組織内での「協働」が、学校教育における課題解決にはどうしても必要となるのである。

はたして現在の学校における代表的な組織である職員会議、学年会、教科部会、研修会等は、このような役割を果たしているであろうか、はなはだ疑問である。

組織的な取組を行うためには、「学校における組織とは何か」「組織のもつ利点は何か」をもう一度再認識することが、まず必要である。それができることで、一人一人の職員が、より組織を意識した仕事、組織を生かし組織に貢献するような仕事ができるようになる。

また学校には、幸いいろいろな個性や能力をもった教師がいる。それが一つの組織をつくって動き、ある時はぶつかり合うところに創造的な実践も生まれる。組織は単に効率化だけのものではない。学校にはもっと一人一人の職員の組織認識が必要なのである。

(3) 組織で取り組むことのよさを一人一人に実感させていく

学校課題の解決はもとより、自己の抱える問題の解決においてさえ組織的に取り組むことを推進していくには、命令を受けてそうするのではなく、一人一人の教員が組織で取り組むよさをその都度実感することが何よりである。

校内には、様々な経験や能力をもった教職員がおり、たいていはそれぞれが得意な分野をもっている。その情報や知恵を借りたり出し合う機会を設けることで、一人で考えているよりは数段優れた技術や解決策が生まれるはずである。

また、生徒指導の分野では担任一人では到底対応できないことも多くある。そんな時には組織内で役割分担をして解決に当たらなければならない。そこではしっかりと組織づくりと日頃のコミュニケーションがものを言うことはもちろんである。

さらに、1つの目標や主題に向かって協働で取り組んでいく中では、互いに「切磋琢磨」しながらより向上していく、また遅れ気味な職員には進んでいる者がゴールまで手を差し伸べてくれることもある。他との関わりがなければそのようなことはあり得ない。

ところで、組織的な取組の中では、必ずメンバー同士のコミュニケーションがあり、力を合わせる場面が生まれてくる。そこでは、互いのよさを発見したり認めたりする機会や、目標達成の喜びを共有し、互いに肩をたたき合う場面もあるはずである。

このような経験の繰り返しこそが、集団の良好な人間関係を構築し、教職員集団としてのモラル（単なる仲良し集団ではなく、目標達成につながる意欲や態度）を高めていく

のである。

各々の教師が、上で挙げたようなことを「膚で感ずる」ことで、組織で取り組むことのよさを実感し、進んで組織で取り組むようになるであろう。

5 組織を機能させ、組織としていかに課題解決にあたるか

上での検討により、学校課題や学校の問題解決に当たり、効率よく効果的に目標を達成するには一人一人がバラバラではなく、「一人一人の寄せ集めではできないが組織として活動すればできることがある」、「組織を機能させ組織として協働することが大きな力になる」、「組織で仕事や活動を行うことでより創造性が発揮されたり、達成の喜びも大きくなる」、「組織で活動することで組織内の人間関係やモラルが高まる」こと等が確認された。

次には、学校課題や問題の解決に向かうために、いかに組織を動かしていくかの視点や手だてについて、より具体的に述べてみたい。

ここでは、それを整理するために、集団のもつ「目標達成機能」と「集団維持機能」からのアプローチに分けて述べてみることにした。

<集団としての目標達成機能の側面から>

(1) 組織の全職員による、具体的な目標の設定

学校課題の設定や研修主題の設定に当たっては、「目指す児童生徒の姿や実践のゴールイメージを共有し、それにふさわしい具体的な目標を、自分たちで設定すること」がきわめて重要である。

他から与えられた目標では、結果についての責任を感じることもなく、解決や改善に向けての方策もアイデアに乏しく、実践意欲もわかないため、およそふだんの実践には機能しないことが常であり、またそれを評価してもそこからは何も生まれない。

目標設定に組織の全部の職員が関わることは、組織としての目標達成、協働の実をあげるためには欠くことができない。

なお、学校評価の基本は教職員による自己評価である。自己評価とは、自分で目標(評価項目)を設定し、その達成に向けて努力した結果を評価するのが本来のあり方である。

日頃はその目標を何も意識せず、降って湧いたような項目でその時だけ実践の評価をしても何の意味もない。

<参考 「史上最強の人生戦略マニュアル」 フィリップ・マグロー 勝間和代訳 より>

目標設定のための7つのステップ

ステップ 1 「具体的な出来事や行動のかたちで自分の目標を表現する」

自分が何を望んでいるのかをはっきりさせる。目標を構成する出来事や行動のかたちで表現することで、道しるべとなり軌道修正も可能となる。

ステップ 2 「達成度を測れるかたちで目標を表現する」

管理できる目標にするためには、努力の成果が目に見え、どれくらい前進したかを判断し、達成度を図れるかたちで表現しなければならない。

ステップ 3 「目標に期限を設けよう」

目標に達成までの期限を設けることで、スケジュールをはっきりさせ計画性をもたせることができる。それで切迫感をもち、時間を気にする。

ステップ 4 「コントロールできる目標を選ぶ」

目標を設定する際には、自分ではどうしようもないことではなく、自分でコントロールが可能なことを選ぶ。

ステップ 5 「目標達成につながる戦略を立てる」

やる気がでない時でも確実に前進するには、その時でも努力が続けられる堅実な戦略を立てる。「環境を設定し、予定を組み、責任をはっきりさせる。」

ステップ 6 「段階的な目標を定める」

一定間隔に分けた適切で現実的な段階を着実に進めば、最後には成果があがる。実際に取り組む前に、どんな段階があるか把握しておく。

ステップ 7 「目標達成の進捗状況に責任をもとう」

目標達成のしかるべき環境を整え、そして責任をもたなければそれなりの結果になることを承知していれば、目標を追いかける意気込みが高くなる。

(2) 高い意識レベルでの集団目標の共有と、実現に向けて組織で動くことの奨励

組織と言っても実際に動くのは人である。しかし、目標達成に向けて組織を意識した時には、人と人との関係(協同や切磋琢磨)が生まれ、1 + 1が2以上になる。(しかし、組織の人間関係が悪い時には、むしろ活動に対してマイナスに作用することは、誰もが心に止めておかなければならない。)

そこで組織として、学校の課題解決や子どもの望ましい変容のために大事になってくることは、全職員の高いレベルでの目標や課題の共有・共通理解である。その思いが強ければ強いほど意識化された実践が行われる。

みんなで同じゴールを目指しているが故に職場におけるコミュニケーションも活性化し、同僚性、協同性が大いに発揮され、成果も上がっていく。

どの学校でも 高い意識レベルでの集団目標の共有に意を用いたい。もしもそれが、管理職や一部の主任層だけの意識で止まっているようでは、到底実践の成果は上がらない。

昨今の主題研修のテーマなどは、トップダウンではなく、全職員の参画意識を高め、より創造的な実践を求めてファシリテーションなどを用い、ボトムアップで考え決定するようになってきているのは、とてもよい傾向である。

そして、自分たちの設定した目標に向かう実践を通して、「授業が変わった、よくなった」、「子どもが伸びた」という成果を職員全体が実感することができたならば、学校全体の士気も向上し、職員集団のモラルの向上がみられる。

ところで、研修主題の設定に当たっては、子どもの実態把握(事前評価)および、主題の理論的な裏付けが可能かどうかの検討、先行研究等の学習を経た上で、学習指導であればどの教科にも共通するテーマ(教科横断的)、生徒指導であれば、どの活動やどんな指導分野にも機能するものであることが、全職員で一致して取り組む校内研修には必須の条件となる。

(3) 集団の望ましい規範の確立と協同性・同僚性の発揮

① 全員が参加し課題追究には厳しく

どの学校でも業務を遂行していくには、全職員による組織化がなされ、組織ごとに業務が分担され、組織された小集団による活動も積極的に行われる。

ところでここでは、メンバーが単に仲がよいというだけでは成果は上がらない。課題の追求に対しては遠慮せずに疑問点をだしたり、自由に反対意見が言えるようであれば、仕事や研修のための小集団とは言えない。課題の解決にあたっては、解決するまであきらめず追及していくという規範の確立はどうしても必要である。

またそこに、話し合いのゴールを目指しての進行上の意見や全員参加のための意見を誰でもが言えるようであればなおのことよい。

例えば、「それは何故か」、「あなたの言いたいことはこういうことか」、「ここはおかしい」、「もっとわかりやすく説明してほしい」、「具体例を挙げてほしい」、「このことについて皆さんはどう思うか」、「ここは同じだが、ここが違う」、「他の人の意見も聞いた方がよい」、「そろそろまとめよう」など、このような発言が遠慮無く飛び交っているような職員集団の規範は素晴らしい。

② 集団内での衝突を恐れていては成長はない

しかしながら、厳しく課題を追求し、問題を解決していくような規範をもつ話し合いは一朝一夕でできるものではない。そのために、みんなで留意しなければならないことを挙げてみたい。

教職員はまずたいいは相互に自己を肯定的に主張していく。しかし、当然のことながら立場が違えば批判も反対もある。そこで衝突が起こることも珍しくない。いやむしろ衝突のない集団は決して高まらない。

一人一人は衝突をとおして自己の「不完全さ」に向き合い、成長・進歩への意志と希望に基づいて自己を見つめ直し、自己の再構成へと動き、また、新たな自己の発見、主張というサイクルを繰り返し、個人も組織も成長していく。

その過程を支えているのは、集団内での個人が遠慮無く衝突し合う関係（同僚性の核心）であり、その衝突から自己省察を引き出す専門職的自覚と柔軟さ、謙虚さであり、さらに教師としてより成長していこうとする強い意志である

そしてその意志を基軸として共感した人々を巻き込み、新たな実践を創る動きを生み出していく。その過程において人々の情報や知恵が集まり、あれこれと考えがめぐり、問題解決や実態の改善に対する理解や認識が組織として深まっていく。

③ 高め合う集団とはどんな集団か

集団内で“高め合う”ということの内容は、批判や反対意見を遠慮なく出し合い議論し、より高い結論を得ていくことであり、そのプロセスを通して個人の成長もみられるということである。極論すれば、「高め合う集団」とは「批判や反対意見が自由にだせ、議論する集団」ということなのである。もちろんそこでは、互いの切磋琢磨も行われる。

校内研修では、とりわけこのような体制や規範が望まれる。学校の実態を大局的にみながら、個々の知恵を練り上げながら最大限組織の中に組み込むことで研修が充実していく。

また一方で、一人一人の教員がいかに力をつけていくかは、フォーマルな研修の組織ではない教務室でのインフォーマルな場面で、どれだけ研修のことが話題になっているかにもかかっている。

それぞれの分野や分掌に、リーダー的な教員もいるし、同じ問題を抱えている仲間もいる。ぜひ同僚性・協働性を発揮しながら日頃の疑問点の解決や問題解決のための具体的な処方箋を書くヒントを得てほしい。

(4) 一人一人のやる気をいかに引き出し、力量アップを図るか

① 学校課題の解決だけが目標ではマネジメントは機能しない

組織による実践で集団目標が達成したり、学校課題が解決すれば、その一員としての喜びはある。しかし一人一人の職員レベルで考えた時には、この成果だけでは不十分である。

この取組を通し、「学校も子どももよくなったし、自分の力量も上がった」ということ、つまり自分のためにもなった、自分も伸びたという実感がぜひ必要である。

そのためには、組織内の一人一人の分掌や役割遂行に関し、形成的な評価を実施し、できない時には管理職やスクールリーダーの支援で当面の到達目標をクリアし、成就感を味わわせていくという営みの繰り返しが必要になってくる。

「集団目標の達成と一人一人のメンバーの成長実感」が同時に満たされた時に、教育は大きな成果をあげていく。

したがって、組織として協働していくには、上の要件を確実に充足させる必要があり、その要件の充足レベルが高ければ高いほど、組織は凝集性を増し、確実に成果をあげる。学校も組織がうまく機能しない時には、上のどこかの要件に問題があるはずである。

組織マネジメントの考え方の中では「一人一人より組織」というイメージがあるが、組織が仕事をするわけではない。つまるところ人が仕事をするのである。

一人一人が組織を通じ組織的に動いて仕事を成し遂げ、自分も満足感を得るのが、組織マネジメントの基本である。

② 一人一人の意欲をどう高めるか

組織としてよい仕事をするためには、一人一人の能力が高いにこしたことはない。学校においても高い能力をもった個人が組織化され意欲的・協働的に動いたならば、大きな成果をあげるに違いない。問題はその意欲をどう高めるかである。いくら能力が高くても意欲がなければ、その能力は発揮されず“宝の持ち腐れ”となる。

ところで教員は教員免許状(免許状のない人は授業をすることはできない。ある意味とても厳しい医師並の国家資格なのである。)をもち、また採用選考もクリアしていることから、ある種の客観的能力は保障されている。問題は、その能力を最大限に発揮し仕事をしようとする意欲や姿勢があるかどうかということである。

個人の意欲を高めるいろいろな方法が心理学の動機付けの立場や社会心理学の集団や人間関係、リーダーシップのレベルから提案されているが、ここではそれを述べている余裕はない。一つだけ組織としてメンバーのやる気を引き出すポイントを述べるとすれば、組織内の人間関係の善し悪しである。

困った時には助け合い、みんなで知恵を出し、協力し合い、よさを認め合い、期待をかけ合い、成し遂げる喜びを共有することで人間関係がつくられていく。そんな集団の人間関係のもとでは、やる気がでてモラルも高まっていくことは当然である。

(5) メンバー全員に自分の果たすべき役割を明確にさせる

目標を設定し、具体的に何をすればそれが達成ないし解決できるかが分かってくると、自ずと組織の中で自分の果たすべき役割、つまり自分はどのような立場で、何がどこまでできるのか、実際に自分は何をどうすればよいか明確になってくる。

そのことは、組織への参画意欲や主体者意識を育て、責任ある教育を行うことへとつながっていく。

また同時に、自分はリーダーあるいは同僚から何を期待されているのかを、しっかりと認知することにもなる。人が動くには、自分がなすべき役割が明確になっていることと、自分は他から期待をされているという実感はなくてはならない。

ところで校内研修を進めていくには、少なくとも「実践の場面」では、中心となってやっている人や熱心にやっている人と、周りで見ているだけの人の二分化があってはならない。全員が、実践や研修の主体者でなければならない。

そのためには、自分のやるべき実践の他に、研究推進上の恒常的あるいは臨時の役割が一人一人に必要である。

例えば、研究授業では全員が記録を分担し、その分析資料を共同で作るだけでも意識は大きく違ってくる。ちなみに、校内研修で成果を上げている学校は、研究授業をやったその日は手分けをして分析資料をつくり、後日協議会をもつのである。

そしてそのことにより変わってくるのが、研修に対する学校の雰囲気である。全員が参画意識をもち、意欲的で生き生きとしたものになっていく。

(6) 組織としての優先順位の決定

学校では、子どもにとってよいことだからといって何でもかでもできるわけがなく、資源や時間は有限である。そこで、仕事を行うには「優先順位」が大事なことは誰にでも理解できる。

そのためにはまず、大きく業務を見直し、「どうしてもやらなければならない仕事は何か」、「やった方がいい仕事は何か」、「やらなくてもいい仕事は何か」を再度峻別していきたい。そしてその中で順位をつけてやっていくのである。

例えば組織マネジメントを機能させる業務にも同じ事が言える。学校の業務は多岐に渡っている。すべてにマネジメントを機能させるには無理がある。

マネジメントサイクルの適用は、できるものからやっていくという発想も悪くはないが、当面する最大の学校課題、あるいは一番大事なところからやらなければ、本来の学校改善に向けての取組としては意味が薄れる。

そうだとするならば、学校において一番大事な仕事は言うまでもなく授業である。もしも学校で、授業におけるマネジメントサイクルが機能していないとするならば、極端に言えば、組織マネジメントも学校評価も授業研修も、何もやっていないと同じと言ってよいであろう。

またこの優先順位をつけるという営みは、校内研修においてこそ徹底して行いたい。そのためには、まず研修の内容が職員のニーズに合ったものであるか、つまりそれが「当面の学校課題の解決や自己の問題解決に直接つながるものであるか」、「教師一人一人の力量アップを確実に実感できるものであるか」の要素が必要である。

その視点をもって全員の了解のもとで校内研修を企画したい。いわばそれは、校内研修の意義を全員で確認するということでもある。

(7) 組織を動かす有能なリーダーのあり方

組織として課題を解決しようとする際には、リーダーの働きはなくてはならない。

そこで、大人の組織におけるリーダーがまず心得ておかなければならないことは、「リーダーがメンバーの活動を完全に制御し思うままに動かすことは不可能である」ということだと言われている。

ほぼフラットな組織である教職員の集団では、なおのことそれが言える。メンバーは各自が判断力を持ち、自立的に働ける能力と願いを持ち、お互いにコミュニケーションを図りながらそれぞれ働いており、その組織は常に何らかの目的や価値で結びつき、自らを管理しているのである。

リーダーが行うことができるのは、これらの人々に望ましい影響を及ぼすことである。人々がもっている能力とメンバーの協働の力をうまく活用することである。そのための条件づくりが組織のリーダーの役割である。

基本的な役割としては、メンバーに直接働きかけ、やる気を引き出すに止まらず、到達地点を定め、そこに至る道筋をつけ必要な技術的な支援を行うことである。

例えば、民間企業では部下を動かすためには次のような点が重要だと言われている。参考にしてみたい。

＜部下への働きかけのベースとして＞

- 仕事の上の立場や役割を重視した社会的正当性に基づく働きかけ。
- 部下の上司への人柄や人間性に対する尊敬に基づく働きかけ。
- 上司の専門性（組織を動かすための知識）に基づく働きかけ。

＜日頃の心がけとして＞

- 部下は自信がないと動けない。「やったね、よかったな」と言ってくれる人がいないと動かない。
- 背中を少し押してやることで躊躇している者も初めの一步を踏み出させる。「やってみよう、やれるよ」。
- うまくいくかどうかを能力に帰属させないで努力に帰属させる。
- 「がんばれ」だけではダメで、どう努力するかを教えていかなければならない。それは、自分で考えるためのヒントや支援的助言であることが肝要である。
- やったら、やっただけの手応えをもたせる。その効力感が反復動機を生み、更に別の事への挑戦動機を生んでいく。

＜集団としての集団維持機能の側面から＞

(1) 一人一人の職員に平等に期待をかけ、「スター」と「戦力外」をつくらない

学校の課題を解決していくには、どれだけ職員集団が心をつなげ、協力し合いながら日々の実践を行っていくかにかかっている。

そこでリーダーが気を付けることは、特定の職員だけに頼ったり期待をかけないことである。頼られた職員は意気に感じてがんばるが、それ以外の職員の意欲が減退するのは目に見えている。その期待の差が不公平感を生み、リーダーとの人間関係だけではなく、職員集団の人間関係をも分断する。

そうなった時には、学校としての教育成果は決して上がらない。職員の中にスターとその他大勢、特に戦力外をつくらなければならないということである。どの職員にも期待をかけ、いつかは目立たせるのがリーダーの大事な役目である。

しかしだからと言って、やる気のある職員の実践レベルを下げてはならない。組織の活性化には実践のモデルとなったり、目標となる職員は必要である。

そんな中で、どの職員もそれぞれの得意分野で光りを放つよう、リーダーが支援を強化

していくことで、みんながある場面ではスターになることを目指すのである。

学校にはいろいろな職員がいる。中には進んでキャリアを積み力量の高い職員がいることもあるが、正直、至急キャリアアップが必要な職員がいることもある。

しかし大多数は、言わば普通の教員である。彼らを育てることは、教育目標の達成を目指す学校組織にとってのキーポイントとなる。

彼らはおしなべて、心がけと腕の磨き方によっては誰もが一流になれる素地をもっている。その学校に勤務している間に自分の仕事に自信と誇りをもち、教師力を向上させるよう、リーダーがどこまで粘り強く指導・支援できるかが重要である。

それは、個人のスキルアップとともに、学校課題の解決に直結することにもなる。また、そのことが喜びとなるようなリーダーでありたい。

(2) 肯定的な実践の評価を通し達成感と自己有用感を味わわせたい

① 実践の評価の必要性

どの学校も年度当初に必ず明らかにしておかなければならないことは、子どもの実態を正確に把握し、現状の水準を明確にすることである(事前評価)。そして実態把握をベースに目標とする達成基準とそれを検証するための評価方法を定めていく必要がある。

それを明確にした上で、目標達成を目指しての実践を行い、その評価(事後評価)を確実に行うのである。評価の対象は、「子どもの変容ぶり」と「教師の実践の適否」である。

できればそれを形成的に行い(節目節目で評価を行う)、その時期の実践の重点や新たな手立てを定めたり軌道修正を行うのである。そうでなければ成果は上がりず責任ある教育は行われない。

このことは、学校レベルでも、個人レベルにおける実践でも考え方は全く同じである。

② 実践の評価をどのように行うか

ところで最近は何でもかでも数値で表すことが求められているが、知的な学力水準のように数値で表せるものはそれでよい。

しかし現場でよく見られる、「授業が分かりやすいか」という類の“意識”や「掃除はまじめにやっているか」等の“態度”などを子ども本人へのアンケートで調査し、そこででた数字をあたかも絶対のように扱うのは、はなはだ危険である。

なぜならば、一人一人が内にもっている評価基準がそれぞれに違うからである。自分に甘い子どももいれば厳しい子どももいる。それを集計したところでほとんど意味はない。

アンケート調査で信頼のおけるものは、回答者の誰もが判断に迷わない実態を問う調査(例えば、「あなたの昨日の家庭学習の時間は何時間ですか」等)である。よい調査項目であればむしろそこから意識や態度を類推することもできる。

また数値で表すことが難しいものは安易にしない方がよい。実際の子どもの姿を評価の物差し(子どものパフォーマンスを3段階で評価するルーブリック評価、ここでの評価基準は子どもにも目標として意識した活動ができるようあらかじめ示しておく)で評価することや、観察によるデータを集めたり、顕著な事例を基にしたり、子どもからの聞き取りも十分に役立つ。

このような「定性的データ」による評価こそ教育らしい評価であると考えている。なぜならば、そのデータは実践の段階からそれを意識していなければ取れないからである。それが実践の質を向上させる(よいデータをとろうとがんばる)ことは言うまでもない。

③ 組織的な実践であるからこそ自己有用感が感得できる

学校課題の解決と一人一人の教職員の目標達成による達成感の感得は、実践意欲を高めるためにも、本人が自分の成長を実感するためにも欠かせない。

なぜならば、そこでは自分ができたという自己肯定感を高めると同時に、自分の役割遂行を通して集団の課題解決に貢献し、みんなの役に立ったという実感を通じた貢献感、自己有用感をより感得することになるからである。自己有用感是他との関わりなしに生まれることはない、組織的・集団的な取組でしか生まれない。

例えば、意欲的な研修の結果、それが子どもの中に実を結ぶとともに、自分の力量が向上したと実感できれば、その努力は教師としての喜びや生きがいが変わっていく。

その力量アップは、指導観や心構えの変容まで達するならばそれは大きな収穫と言えるが、例えば、「授業評価や授業分析の技術を身に付けた」、「小集団学習の手法や小集団の育て方を学んだ」など、具体的な技術の習得も大きな成果となる。

そしてその気持ちや実績は、学校全体で組織をあげて子どもたちのために喜んで研修しているという雰囲気をつくっていく。それは研究推進の何よりのエネルギーとなる。

(3) 職場には適度な緊張関係が必要である

職場になれ合い的な雰囲気があるときには、実践の向上は望めない。適度な緊張感と切磋琢磨し合う雰囲気が必要である。

切磋琢磨は、我先にゴールすることを目指し、相手を蹴落とす単なる競争ではない。“高み”を目指し互いに競い合いながらも「全員がゴールすることを全員の目標とする」、協同の高度な姿なのである。

ところで、よく「一人の10歩より10人の一歩が大切」という言葉が組織論の中で聞かれることがあるが、実際にはそんなことはあり得ないと思っている。もしそれが現実ならば、一番低い人にレベルを合わせているに過ぎないのであろう。

組織の中には、どんどん先に行きみんなの目標になるべき人がいて、周囲がそれに追いつこうとがんばることで組織が活性化していく。がんばる人がそうでない人に迎合したり遠慮したりする必要はない。また、組織の中では対照的なスタイルの者が磨き合いクリエイティブな関係をつくり、組織が発展していくという例も随所に見られる。

こんな話がある。「ホンダ」をつくった技術屋の本田宗一郎と事業上のパートナーであった藤沢武夫の関係である。藤沢は会社の経営面を請け負った。本田が「素晴らしいものをつくるから売ってみろ」というふうに藤沢に向かえば、藤沢は本田に向かって「売ってやるからいいものをつくってみろ」という構えで、補完しながら張り合った。このように互いに得意なことが違うからこそパートナーとして組む価値があったのである。

(4) 互いに切磋琢磨し、励まし合う人間関係で結ばれた組織にする

① 切磋琢磨し、“全員がゴールすること”を「全員の目標」にする

単なる競争と切磋琢磨は違う。競争は一番の者がゴールしたらレースはそこで終わってしまい、いわば順位をつけることが目的になっている。一番の者や勝者は圧倒的な満足感を味わう(それが学習への強い動機付けになっている)が、敗者は打ちひしがれる。

それに対し、切磋琢磨は全員がゴールするまでレースは終わらない。手段として競争を用いるが、他に勝つことや序列をつけることが目的ではなく、研修であれば自分が理解し技術を身につけると共に、校内のみんなが同じように理解することを最終目的にする。

校内研修では、職員同士徹底して切磋琢磨の関係を構築したい。集団内でのメンバー同士の競争関係は、人間関係の視点からは、勝ち組と負け組の人間関係の分断が決定的となり、勝ち組の中でも密かな嫉みが起き、いつ足を引っ張られるか分からない状況になる。負け組の中では最下位だけはなりたくないという心理が強く働き人間関係を阻害し、研修どころではなくなってしまう。

② 最終的には、励まし合い、同僚の成功と一緒に喜べるような組織にしたい

集団の人間関係がよければ、意欲的でアクティブな活動が展開され目標の達成に大きく作用し、個の望ましい人間形成もなされていくことは、心理学や社会学の世界ではゆるぎない定説となっている。

とりわけ学級では、人間関係がよく、さらに自分のことを心から心配してくれる友だちがいたり、自分ができたことを一緒に喜んでくれる友だちがいれば、その子の学校生活は、成績の善し悪しに関係なく、“言うことはない”。誰もが自分の成功を心から喜んでくれる友だちをもてるようにさせたい。

このことは学校における組織や校内研修でも同じことが言える。組織内では役割を分担したり力を合わせながら業務を進めるが、教員のようなフラットな組織においては、みなそれぞれに一定の能力をもっていることと、他から単に教えてもらうことを潔しとしない人が多いので、安易に直接助けたり教えたりしないことが大事である。

また、そうすることで個が育たず、人に頼って自分は何もせず事を済ませる、“ただ乗り”や“社会的な手抜き”も起きてくる。そうなった時は、むしろ組織による弊害である。

指導的な立場の者は、困っている職員に対しては、本人が自分で考え、解決できるようにヒントを出したり、代案を示し比較できるようにしてやったり、一緒に悩み考えていくことで支援を進めていきたい。

そして大事なことは、互いに励まし合うことである。あきらめそうになった時でもばんばんっている人を間近で見たり、応援の言葉をかけ合うことでやり遂げることができるのも、組織ならではのよさである。

さらに、あきらめそうになっていた自分の成功を我が事のように一緒に喜んでくれるメンバーがいたならば、これ以上の喜びはない。こんな組織ができれば最高である。

(5) 「まじめな雑談の機会」を増やしたい

テーマを定めず、勤務時間に拘束されず、進行は自由にして（話の流れに任せて）、まとめを行わず、参加者が思っていること、考えていることを語り合い、聞き合う。時には先輩からの耳の痛い話があったり、先輩に思い切りぶつかり跳ね返されることもある。

かつての教務室ではよく見られた光景である。企業経営コンサルタントの柴田昌治氏はそれを「まじめな雑談（正式にはオフサイト・ミーティング）」と名付けている。

学校から宿直がなくなり、車通勤が当たり前となり、そしてワープロから始まり、パソコンの普及とともに教務室でのそんな風景は全く姿を消してしまった。

柴田氏によれば、「まじめな雑談」を通して、「参加者が自己を見つめなおし、自己の内面にある課題に気付く、その課題解決に向けた自己改革の動きが始まる」と説いている。

その意味では、オフサイト・ミーティングを「新しい形態の研修」と位置付け、それを見直し、そんな機会を積極的につくっていく動きに期待するものである。教師としての幅の広い知見や人間性が磨かれていくに違いない。

6 これからの校内研修に求められること

昨今の学校現場には、次々と新しい要請がなされ、また生徒指導上の問題も後を絶たないため、多忙を極めている。ますます組織的な校内研修が実施しにくい環境となっている。

しかしかつて、教師が暇な時代があっただろうか。これまでも忙しい中で時間を生み出し、研修に励んできた。「暇なので研修をする」という学校や教師はこれまで見たことがない。忙しさを言い訳にするならば、これから先も研修に時間を割くことは不可能である。

少しでも忙しさを解消しようとするならば、厳しい言い方ではあるが、組織的な研修や自己研修を通して、効果的かつ効率のよい実践ができるよう、教師としての腕を磨くことしかない。

そのためには、むしろ忙しい中でも時間を割いて研修に励むことが最も有効な解決方法である。例えば、初めて指導案を書く時の苦労は並大抵ではないが、2回目からはスキルを身に付け格段に楽になっていくことは、誰もが経験しているであろう。いわば“生みの苦しみ”を経験しなければ、いつまでも力はつかないのである。

しかしそうは言っても、校内研修の実情をみると、校内で一斉に行う時間がなかなかとれないことの他にも、研修に対して積極的な教職員と消極的な教職員の二極化、管理職からの要請と一般職員の不満の板挟みで苦悩する研究主任、共同研究でありながら公開授業の授業者だけに負担がかかる授業研究、特定の教職員の発言ですすめられる協議会、問題意識もなく講師の話を一方向的に聞くだけの受け身の研修等、校内研修が決して効果的にしかも組織的に行われているとは言えない学校も少なくない。

そして校内研修は、必ずしも当初のプラン通り順調に進むとは限らない。壁に当たった時には柔軟な軌道修正が必要になる。軌道修正が行われるということは、形式的に研修をこなしているだけではないということであり、むしろ当然のことである。

また、研修形態についても、全体での一斉研修しか行われていないとしたら、校内研修はほとんど形骸化していると言ってよいであろう。

このような現状を少しでも改善し、校内研修を組織的かつ効率的に行うには、これまでの反省を踏まえ、次のような視点をもちながら推進することが重要になる。

(1) 具体的でしかも全職員に共通する横断的なテーマで主題研修を行う

校内研修には、教員が見識を広め総合的な指導力を高めたり、自らの職務遂行に必要な知識や技術を身に付けるために行う一般研修とその学校の課題解決に向け全職員で一致して取り組む主題研修がある。両方必要なことは言うまでもないが、とりわけ組織的に取り組まなければ成果を見込めないのが主題研修である。

主題研修で重要なことは、学校にとってその必要性が高いことはもちろんであるが、いかに全職員が一致してとり組め、しかも成果が具体的な子どもの姿となって表れるテーマを設定していくかである。

特定の教科の実践だけに必要だったり、そのテーマで取り組む職員が限られていたのでは、組織的な研修は期待できない。全ての授業を貫いたり、全ての生徒指導の基盤となるようなテーマであることが必要である。そうであればこそ、全職員の意欲も高まり、「同僚性」や「協働性」が発揮されていくのである。

テーマとしては大きく、実践のための更なる具体化が必要であるが、「アクティブ・ラーニング」などは全職員が一致して取り組める横断的なテーマである。

(2) 全員参加の「アクティブ・ラーニング型」の研修を

これまでの校内研修でよく見られた例は、年度ごとの輪番で行う「学年や教科の代表者による研究授業」を全員で参観し、他の職員はそれをあれこれ評論するだけの協議会を行うことが主流であった。そこでは力がつくのは授業者だけ、という状況であった。

また他にも「講師や指導者の講義を聴くだけ」、「何かの伝達講習を受けるだけ」といった受け身の研修もよく行われていた。これでは、組織を生かして学校課題の解決に向かい一人一人の職員の力量をアップさせる研修であるとはとても言えない。

そこで大いに参考にしたいことは、「アクティブ・ラーニング」の理念と実践である。その核心は、「学習者のもつ多様な学習能力を使いながらの主体的・能動的かつ協働的な深い学びの展開」ということである。

校内研修に適用するならば、教育的な価値がありかつ必要感の高いテーマについて、一人一人の職員が、その専門性や個性を發揮しながら意欲的にかつ他のメンバーとも協働しながら取り組むことで、学校課題の解決と同時に自己の力量アップを図るのである。

具体的には、全職員によるファシリテーションを通したテーマ設定、授業や実践の分析あるいは、チームによるアイデアの集積や指導技術の錬磨や開発、講義や伝達研修などにも全員による演習などを取り入れ、双方向の学びの形態を工夫するなどが考えられる。

また、その設営や運営も特定のメンバーだけではなく、全職員が交代で運営や進行の役割を分担することで、より組織的な校内研修が期待できる。

そして、個々の教職員が校内研修に関する学校評価を行う際には、自分が役割を遂行したかどうかに合わせて、問題の責任をどの程度感じているか、自分の組織への貢献がどうだったかなど、組織の一員としての立場からの自己評価をしていくこともぜひ行いたい。

(3) 研修方法の工夫

① 研修時間の設定について

このことについては、どの学校でも苦勞し様々な工夫が行われている。全体研修にこだわった時にはその確保は大変厳しい状況になっている。

もちろん一番の機会、長期の休業日にはある。これまでの歩みを振り返りじっくりと研修に取り組むにはとてもよい機会である。ファシリテーションを用いた研修なども時間をかけて行うことができる。

しかし難点は、子どもたちの授業や実際の活動場面を基に研修することが極めて難しいことである。その場合は記録やデータを基にした研修ということになる。

問題はふだんの課業日にいかに時間を設定するかということである。分担された役割組織や教科担任ごとの研修などは、時間割に組み込むことで時間を確保することができる。

また、毎月の第何〇曜日というように全体研修日を固定している学校もある。中学校などでは定期テストや部活動の予定などを勘案しながら年間を見通し設定することが多い。

あるいは、指導案検討などは、メンバーで回し読みをしてコメントを書き込むこともよく行われている。

さらに指導案作製時間の節約のために、ねらいと課題や主発問だけの簡単なペーパーによる指導案もある。何もないよりはずっとよい。

最近はずしも時間の節約という趣旨ではないが、「板書型の指導案」も小学校を中心によく見られるようになってきている。その効果を検証しぜひ発信してほしい。

このように考えていくと、まだまだ工夫の余地は多くあるであろう。

② チームによる研修推進

近年、主題研究においては、リーダーを中心にチームを組んでの研修がさかんに行われている。そのチームは学年ごと、教科ごと、主題をいくつかの追求の視点(テーマ)ごと、各自が追求したいと思っている課題別グループなどで編成されている。

そして最近中学校で目立って増えているのが、あえて異教科・異学年でグループをつくっての研修である。もちろん教科を横断する共通の主題のもとではあるが、その趣旨は専門教科が違うことで、むしろ生徒の立場で授業を観ることができ授業改善に資するのではないか、また他教科の指導から学ぶことも多くあるのではないかという発想である。

小集団での多様な研修方法や場面を工夫することで研修を充実させるとともに、この形態は敢えて時間を一斉に設定しなくともできることから、時間の有効活用にもなる。

③ 多様な研修のやり方を採用する

ア 模擬授業

職員を子どもに見立てて行う授業である。その形態にはおよそ2つある。1つは、自分のやりたい授業のリハーサルという位置付けで所用時間や発問、資料などを同じくして行い、授業設計や手立ての適否を確かめる資料を得ようとするものである。

もう1つは、新しい指導方法など(例えばファシリテーションやディベート、ジグソー学習等)を実際の課題解決に用いることを通して体験的に学習しようとするものである。すでにその方法を習得している人を教師役として行う。単なる講義や文献によって理解するよりは数倍理解度が高まり、実践にも活用できるようなる。

イ 出前(出張)授業

外部の講師を自校の学級に招いて授業をやってもらい、それを参観することにより研修するという授業スタイルである。講師役はたいていは指導主事や全国的にも著名な実践家がつとめることになる。

そこでは、経験を積んだ講師の指導法や子どもとの関わり方を学ぶのである。全く新しい指導法を学んだり、うまくいかず悩んでいる教師が、子どもへの働きかけ方の“コツ”などを学ぶにはよいかもしい。

しかしながら、数は少ないが実際に出前授業の指導者としての経験を基に言うならば、これにはいくつかの問題点があり、私自身は推奨しない。次のような問題点がある。

- ・子ども一人一人の実態がほとんど分からないために、教師のパフォーマンスが中心の授業となり、本当の意味での子どもの学びを育てる授業にはならない。
- ・子どもはふだんの様子とは違う雰囲気になり、とても「ハイテンション」になるか、教師を警戒し「暗く沈んだもの」になったりし、平常心を保つことが難しい。子どもたちにとってメリットがあるかどうかは疑問である。
- ・出前授業では講師は、少なくとも教材や授業過程に関しては「とっておきのネタ」や「得意な流し方」をするために、子どもたちを驚かせたり感心させたりすることはできる。その結果待っていることは、一部子どもたちの自分の担任への不信感である。
- ・参観する職員は、何の準備も要らないためにもっとも楽な、責任のない研修になりやすい。また講師に対しては、純粹に学ぶというより「日頃言っていることを、実際にやってみせてください」といった失礼な態度が一部に感じられることもあり、授業の出来によっては後味の悪いものになる。

ウ 演習を通じた研修

ペアやファシリテーション,あるいは小集団を中心とするさまざまなタイプの協同学習,アクティブ・ラーニングなどは,教師自身がその方法に習熟し,そのよさを納得していなければ子どもたちに指導することはできない。

それには,この種の指導技術は講義や文献からの学習ではなく,実際の活動を通して体験的に学ぶことが一番である。もちろん,その理念や理論を一通り学んでおくことが前提ではある。場合によっては,演習の後に理論を学ぶこともより理解を深めることになる。

エ 講師とのQ & A方式の講演

あるテーマについて講師の講演を聴いたり指導を受ける研修はよく行われる。校外や研修機関での大人数対象の講演では難しいが,校内研修では受講者のニーズを生かした内容にしてもらえるよう講師に依頼したい。

その時にはただ一方的に話を聞くだけの一斉指導のようなものではなく,事前やその時間内でも双方向のコミュニケーションが行われることで,より充実した研修になっていく。

例えば,テーマに関して訊きたいことや質問のアンケートを全職員からとり,それを整理したものを事前に送り,そのことを踏まえて話を構成してもらうことはぜひ行いたい。

また,講義の途中でもグループワークなどを取り入れたり,質問の時間を多めにとることで,受講者同士,講師と受講者のコミュニケーションが深まり内容の理解が進んで行く。

しかしこれは正直なところ,このようなスタイルは講師の負担が大きくなり難しい場合もあるが,せっきくの機会なので,それを快く引き受けてくれる講師に指導を依頼したい。

オ 「一人グラフィック」の作製

最近の授業研究では,決まり事のように参加者が小さなカードに自由な一言感想や意見を一項目ずつ書き,それをもとに授業後に参加者によるファシリテーションが行われ,授業の特徴や問題点,改善のための手立てを導き出している協議会がみられる。全員参加型の研修を行うには,優れた方法である。

そこでは,どんな優れた指導者でもかなわない点がある。それは,公開された授業を分析するための大変多くの「視点」が提供されることであり,複数の人数による研修ならではのよさである。参加者同士で十分な時間をかけてグラフィックを描けば参加者にとってはとてもよい研修になる。

しかしそこでの問題は,ある程度まとまった研究協議の時間が必要であること,話し合いをリアルタイムでグラフィックに落とし込んでいくため,その技能に習熟しているライターが必要であること。その作業は通常グループで行われるため,授業者が全てのカードに目を通して自分の授業を振り返り,分析することができないということなどである。

そこで,研究協議の時間がとれなくとも参観者のカードデータさえあれば,授業の全体像を明らかにし,分析できる方法として,「一人グラフィック」をすすめたい。

授業者自身が参観者の全カードを集め,それを基に時間にとらわれず,自分の発想でわかりやすくグラフィック化していくのである。そしてそこから得た教訓や改善策等も授業者の立場から書き込んでいく。それをしばらく掲示し授業参観者から読んでもらうことにより,研修のまとめとなる。それに対する感想などを聞けばなおよい。

この営みを通して最も勉強になるのは,もちろん授業者である。かなりの時間と労力があるが,それを超えた成果を得られることは間違いない。

カ 特に若手教員の自己研修の成果発表会

このことは若い教師のいる学校に薦めたい。年度末頃の研修会の内容として、特に若手が取り組んだ1年間の実践や研修についての発表を聞き、自由に質疑応答するのである。全職員が参加できなくとも関係者だけでもよい。

発表するテーマは何でもよい。校内の研修主題に取り組んだ成果と課題、自分なりに1年間テーマをもって取り組んだ自主研修のまとめ、初任者研修の成果等様々考えられる。

若手の職員に実践発表の機会を与えるということは、1年間そのゴールを目指して研修を行っていくという研修のめあてができ、聞いてもらえるという張り合いもできるのである。

さらに、伝えることを目的とした研修成果のまとめ方、実践の集積の仕方、実践記録の書き方、時間制限を設けての発表の仕方、協議会での質疑応答の仕方等、教師としての様々な力も身に付いていく。できれば会の設営や司会等も若手ができればなおよい。

それには指導的な立場の教員のサポートも必要になってくるが、若手を育てるには絶好の機会となる。また他の職員も刺激を受け、自己の研修を見直すとてもよい機会となる。

(4) 研修の機会や形態の工夫

① 校内の人材を活用した校内研修の推進

校内研修には、校内の人材、つまり内部講師を活用し、個々の教職員の経験や専門性を発揮しながら、ある回の校内研修を中心となって指導・運営することを推奨したい。

そのことにより、講師を担当することになる職員は、そこに向けての準備を行うことを通して再度勉強をし直し、それまでの実践を整理するはずである。

また、他の職員も同じレベルで参加できるので研修の活性化が図られるとともに、内部講師は他の職員に対してもまたとない刺激となり、やる気を喚起することも期待できる。

今後は、これまで以上に個々の教職員の経験や専門性が様々な面で発揮されるよう条件整備を図っていきたい。

さらに、研究推進委員会のメンバーだけではなく、個々の教職員に役割を分担し、全教職員で校内研修を運営する体制を整備して協働体制の推進に努めたい。

② 校外での研修との連携

校内研修と校外研修の連携を図り、校外研修における個々の教職員の学びを生かしながら校内研修の内容を充実させることは重要である。

年間を通してみれば、一人の職員が命令を受けて研修を行っている機会は相当数ある。もちろんその教師個人の現職務に関する内容が多いのであるが、それにしてもその成果はほとんどがその個人で止まっている。

教員の仕事をしていれば、研修の対象が何であれ自分と全く関係のない研修はないはずである。忙しい中であっても、重要なことは全職員のものにする工夫が必要である。

また、他校の研究成果も情報提供されるが、それもどこかで止まり、全体のものにはなっていない。そこでは取り立てて時間をとらずとも、その報告や資料を回覧したり掲示をするだけでも成果の共有はできる。それでは研修としては不十分なことは承知しているが、職員に関心さえあれば必ずそこに目を通し、何かを得ることはできる。要は時間のあるなしの問題ではなく“関心のあるなし”の問題なのである。

③ 指導を受ける機会があれば積極的に活用する

昨今は、とりたてて研修の時間を設定しなくとも、学校によっては、研究協力校の指定を受けたり、経験者研修や初任者研修の該当者がいたり、小中連携等の授業研修の機会があることも多い。そこでは理論研修や授業公開はつきものである。

そんな機会があれば、校内事情の許す限りできるだけ進んで引き受け、それを校内研修の核にして進めていくことも、実践の成果を上げることに直接つながっていく。

そこでは当然外部の指導者から指導を受けるチャンスも多くなる。できるだけその機会を生かし、多くの職員がオブザーバーとしてでも参加したい。校内研修や実践が大きく前進するきっかけになるはずである。

さらに、校外からの参観希望や訪問などもいつでも快く引き受け、どんな公開の機会や指導の機会も積極的にとらえ、自分の腕を磨くチャンスとしていきたい。

(5) 最終的には個々の教師がセルフマネジメント能力をつけることが重要

教師としての力量アップは校内や校外の研修の機会に参加するだけでは不十分である。それはむしろ「きっかけ」と心得る方がよい。本当に力をつけるのは、日々の実践を通してである。研修と実践が遊離していたのでは何の意味もない。

角度を変えて言うならば、学校における実践の場がすべて研修の場と言ってもよく、その自覚こそが教師の力量を高めていく。

組織的な校内研修のゴールは学校課題の解決とともに、個々の教師の力量アップである。その力量アップの中身としては、実践のための新しい知識や技術を身に付けることよりも、自己学習能力、セルフマネジメント能力を身に付けることにあると考えている。「魚の捕り方よりも魚の育て方」を獲得させるのである。

例えば、日々の授業は「授業改善の連続」であることが求められていく。それには、教師自身の授業マネジメント能力が不可欠となる。

自分の授業に関する現状を子どもの実態を手がかりに的確に分析し、授業の課題解決に向けて何を感じ、何を改善していこうかとするマネジメント感覚とそれを具体化するマネジメントスキルが必要なのである。とりわけ指導の結果をどう評価し、そこから改善のための手立てをどう導き出すかの能力が重要である。

様々な研修は、一人一人にこのセルフマネジメント能力を付けていくことこそが最終目的であると考えている。これこそ新しい時代の教育実践において必要な能力、教師としての“生きる力”であえると言ってもよい。

(6) 「事前評価」と「事後評価」のセットで評価の意味がある

校内研修の主要な目的は、そこでの成果が教師一人一人の実践に生きて働き、目の前の子どもが変わることである。そのためには「評価」が重要である。厳しい評価の伴わない主題研修や実践研究では教師の自己満足と言われても仕方がない。

実践研究の「評価」は大きく2つの側面から必要である。1つは子どもの実態把握であり、「事前評価」とも呼ばれ教育活動には欠かすことはできない。

「実践は評価からスタートする」という言葉もある。組織マネジメントのサイクルでも近年は、「RVPDCA」が強調され、リサーチの重要性が指摘されている。

つまり子どもの実践前の実態(学力、興味関心、意欲、態度等)をできるだけ客観的な方法を用いて行い、それを明らかにし、その現状からどこまで伸ばすかの到達目標を全職員で定めるのである。その取組過程のない目標では何の根拠もないことになる。

もう1つの評価は、実践の結果をできるだけ客観的に行うことで成果を確認する、いわゆる「事後評価」である。そこでは、目標達成までの実践のプロセスや主たる方法、手立ての適否(実践研究ではここが核心)が評価されることになる。事前の評価と事後の評価を確実に行うことで、はじめて実践研究の意味がでてくるのである。

(7) 子どもからの評価で実践研究の成果と改善点を明らかにしていく

実践の質を向上させるには、厳しい評価は避けて通れない。それには、「子どもの現実から謙虚に学ぶこと」と「子どもからの評価を受け入れること」が一番であろう。

本音を言うならば、教師にとって子どもからの評価ほど怖いものはない。それを無記名で問う勇氣ある教員をあまり見たことがない。子どもは正直である、“下手な校内研修”をやるよりもよほど効果があり、自身の力量アップにつながる。

心構えとしては、“子どもの教師に対する評価は適切であること”，“子どもの現実を自分の実践の結果として素直に受け入れること”，“子どもの問題には、言い訳をせず自分にも必ず応分の責任があるという姿勢で臨むこと”，などが大事になってくる。

これを実践している教師は必ず伸びているし、校内研修にも全く同じ事が言える。

そして子どもからの評価方法については、そのために行うテストやアンケート調査、日頃の観察はもちろんのこと、子どもがいろいろな機会を書く“手記”や“自由な感想”などが大きな手がかりになる。これこそぜひ組織をあげて全職員で行ってほしい。

レポートを終えて

本レポートでは、これからますます重要になってくるであろう校内研修をいかに活性化し、その成果をあげるかについて、組織マネジメントの考え方を取り入れて概論的に述べてみた。研究主任の方々にはそれなりに参考になったのではないかと考えている。

しかし、今読み直してみると、すべて当たり前のことで、自分ながら“心打つ”ものがない。その原因ははっきりしている。それは、講釈が多く、私自身の生々しい実践が綴られていないからである。それは今後、読者に期待し、心打つレポートの出現を待ちたい。

本レポートがそのための礎となるならば本望である。

平成28年2月

関根 廣志

<主な参考文献・資料>

- ・PFドラッカー 上田惇生編訳「マネジメント」基本と原則 ダイヤモンド社 2001
- ・橋本重治原著 「教育評価法概説」 応用教育研究所 2003
- ・木岡一明著 「新しい学校評価と組織マネジメント」 第一法規 2003
- ・木岡一明編集 「これからの学校と組織マネジメント」 教育開発研究所 2003
- ・木岡一明編集 「学校の組織設計と協働態勢づくり」 教育開発研究所 2003
- ・福岡県教育センター編 「校内研修のすすめ方」 ぎょうせい 2013
- ・フィリップ・マグロー著 勝間和代訳 「史上最強の人生戦略マニュアル」
きこ書房 2008
- ・「新潟市立学校・園における学校評価推進の手引き」 新潟市教委 2010・3
- ・「学校評価ガイドライン [平成22年改訂]」 文部科学省 2010・7
- ・関根廣志 まるごとD講座1回目資料 「教師の意識改革(校内研修編)」 2015
- ・関根廣志 レポート「学校組織マネジメントについての基本的な理解」 2014