

〈研究論文〉

小学校の学校改善過程に及ぼす組織的要因に関する研究

——教師の自律と協働の連関要因に着目して——

浜 田 博 文

小学校の学校改善過程に及ぼす組織的要因に関する研究

——教師の自律と協働の連関要因に着目して——

浜田博文

1. 本稿の目的と課題

本稿の目的は、ある公立小学校（以下、A小学校とする）で2003年度～2006年度の4年間に学校改善が進行した過程に着目し、それを促進した組織的要因を明らかにすることである。この研究は、「学校の自律性」を実質化するために必要とされる学校組織要因を解明することを目指している。

2002年以降、「各学校が、自らの教育活動その他の学校運営について、…学校として組織的・継続的な改善を図ること」（『学校評価ガイドライン〔改訂〕』、文部科学省、2008年）を意図した学校評価システムの構築が進行している。だが、表面上、評価活動の実施率が上がったとしても、教育活動の改善につながるとは限らない。

学校改善は個々の教師の授業改善を不可欠とし、教師の職能発達と密接不可分である。教師の職能発達にとって最も重要な要因は、職場・同僚関係や校内研究等にあることがすでに明らかになっている¹⁾、校内研究の効果的な進め

方を説く啓発書等は多く²⁾、具体的な研修ツールの指南書も刊行されている³⁾。しかし、それらを導入しようとしても、職場・同僚関係の基盤に脆弱さを抱え、実効性を発揮できない学校は少なくない。

学校改善にとって「自己評価」の行為は不可欠で、校内研究の推進も重要である。その際、典型的な官僚制型の組織とは異なる学校組織の諸特性を踏まえるならば、教育活動の実践にかかわる教師個人の自律性の尊重が欠かせない⁴⁾。他方、学校は絶えず「個業化」のデメリットの顕在化⁵⁾というリスクも抱えており、教師間の協働の形成も必要である。このように、学校改善は、教師の自律と協働を備えた組織態勢を必要とし、それらを組織構成員の間に形成する経営的営為が重要である。学校改善の進行過程には、その形成を促す要因が内在しているに違いない。本稿はその点に関心を向けている。

水本によると、組織には図1の構造が存在し、「組織力は装置、相互行為、個人、組織文化がう

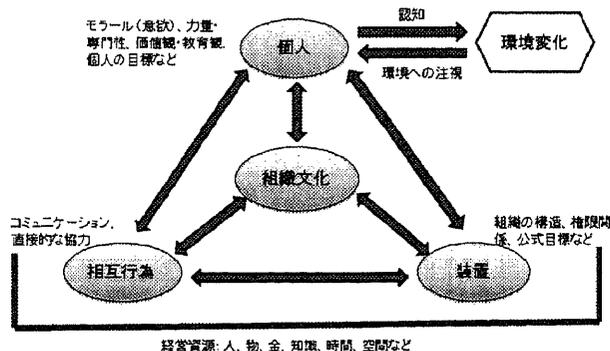


図1 組織のなりたち（水本，注6，34頁）

まくかみ合って展開するとき高まる」し、「装置をつくっただけでは教育の効果が上がらない」¹⁶⁾。教師個々の独立性の高さを考慮すれば、「装置」のみに着目しても組織の態勢は変化しない。仮に校内研究という「装置」が研究指定によって一時的に実施されても、組織力（組織文化）の形成に至っていなければ指定期間終了とともに自然消滅する。学校評価についても同様である。教師個人による教育活動の改善や、それを生み出す教師どうしの相互作用との結合がない限り、そうした制度は所期の機能を発揮しない。管見の限り、そのような実態は少なくない。とすれば、学校組織内部における「相互行為」と「個人」のありように対して、より注目する必要がある。

以上の問題意識に基づき、本稿は、教育活動の改善に向けた組織態勢が不十分な学校が、それを克服して学校改善を進めることのできる組織になるためにどのような条件が必要なのかを、事例校における変容過程の分析を通じて考察する。具体的には、第一にA小学校における4年間の変化の態様を描出し、第二に、校内研究システムとその効果について明らかにし、第三に、校内研究システム定着の契機と過程を明らかにし、最後にその要因について考察する。考察の主材料は、各年度の学校経営案（校長作成）、校内研究関連資料、筆者の校内研究参与観察メモ、校長と7名の教師に対するインタビュー、校長作成の振り返りメモである。インタビューは表1の対象者に個別に実施した。

A小学校は、首都圏X市（人口約20万人）の公立小学校である。X市は昭和30年代以降、東

京のベッドタウンとして人口増大を続けてきたが、同校の創設は昭和20年代で、通学区の大半は古くからの地域住民である。教師は、この地域の家庭は落ち着いて子どもたちの様子は素直だと口を揃える。2008年現在の児童数は約530人、学級数は各学年3学級、教職員数33（うち教諭22）人で、不登校児童はいない。

2. A小学校にみられた変化の態様

(1) 2003年当時のA小学校

本稿では、教師自身の回想からA小学校の「変化」を辿ることにする。2003年以前に着任し2006年度にも在籍していた教師によれば、同校の教職員どうしはとても仲がよく、協力的な雰囲気があった。例えば次のとおりである。

〔B教諭〕「誰でもいろんなことを相談するという雰囲気があったので、みんなで問題を解決していこうとか…。」

〔C教諭〕「もともと小さい学校になっていたので、職員同士は和気藹々としていた…。していましたけど、みんな忙しいなって…。前任校に比べたら、規模が小さいので。」

〔D教諭〕「よく働く学校。…先生方が。動くというんですか？ …いやここはホントに和気藹々と言うか、すごく楽しみながら働いている学校だなと思ったんです。だからそういう意味では、すごく早くなじみました。ほんとに、2週間くらいいたらずっとA小学校にいたんじゃないかと言われてたくらい受け入れても下さいましたし、すごい仕事もしやすい、入りやすい学校でした。」

表1 インタビュー対象者

対象者	実施年月	プロフィール（年齢は全員が40代以上）
Y 校長	2006.7 2008.2	女性。2003年4月に市内他校の教頭から校長として着任。2007年3月に退職。
B 教諭	2006.8	女性。1999年に着任。2007年、教務主任。2008年4月に他校へ異動。
C 教諭	2007.8	女性。2000年に着任。
D 教諭	2006.8	女性。2001年に着任。2006年、教務主任。2007年4月に他校へ異動。
E 教諭	2007.7	女性。2003年に着任。2008年3月に定年退職。
F 教諭	2006.8	男性。2002年に着任。
G 教諭	2006.7	男性。2002年に着任。2002～2005年、校内研究主任。
H 教諭	2007.7	男性。2006年に着任。2006～2007年、校内研究主任。

〔E教諭〕「すごく職員の方たちがまとまっているっていうのですね。すごく落ち着いた雰囲気があって、そういうまとまっている雰囲気は今も一緒です。職員の方たちが、何かあるとパツて動く…。」

〔F教諭〕「管理職は決して上の人ではないし、かといって敵対する関係ではないし。そういう雰囲気はありましたね。…家族的なんですよ、職員の関係が。ものすごく近い。一線をわきまえてはいるんですけど。」「仕事の足を引っ張る人は誰もいないんですね。誰かが何かをやらうといったときに、『やめようよ』とか言う人はいないです。」

職員数が比較的少ないこともあって、同校に着任した教師はみな、和気藹々とした職員どうしの関係の「良さ」を感じていた。しかし、校内研究の実態についてのコメントは、一様に否定的である。例えば次のとおりである。

〔B教諭〕「来たときはやってないと思うんですよ。…意識が低かったと思います。」

〔C教諭〕「授業についての相互交換みたいのはなく、学年で学年の仕事をこなす程度のコミュニケーションでしたね。」「(校内研究は) やってなかったですね。」「(研究授業を) したことはないです。…授業を公開したことはないですね。」

〔D教諭〕「(研究授業は) ほとんどの人がやりません。人にクラスを開けるといのは、学年の中でなにかのときに見せるというくらい。ですから見せることはまずなかったと思いますね。」

〔F教諭〕「(授業研究は) なかったですね。1年目は指導案を書いた記憶がないので。」

教師が自校の校内研究の様子を尋ねられて「やっていなかった」と答えることには、強い抵抗感が伴うだろう。数年前のことだから、記憶の曖昧さもあるに違いない。にもかかわらず、数名の教師がそう答えていることから、1998～2002年当時のA小学校は、校内で授業を公開し

あい教育実践の質を高めることに消極的だったと判断できよう。

D教諭は着任時を振り返って、「(研究) 授業は全くなかったです。公開は全くなかったです。」と述べた。彼女がX市内で勤務した他校でも、研究指定期間以外には、仮に公開授業をしても学校全体での事後協議はほとんどなかったという。またC教諭は、「むしろあの時代は、…授業を一生懸命やりすぎている先生を批判する風潮がありました。やりすぎて、子どもをダメにしてしまうと。研修に行く先生は、すごく頑張りがすぎている先生って。」と語り、授業改善に一生懸命取り組むことを批判・抑制する空気が教師間にあったことを示唆している¹⁹⁾。

(2) 2006年～2007年におけるA小学校の状況

2003年4月、A小学校に着任したY校長は、教師の授業改善の必要性を強く感じ、翌年度に予定される研究指定を見据えて、校内研究の推進を図りたいと考えた。そうして、指定期間終了の翌年、2006年度には年間15回(うち10回は授業研究で全員が授業を実施。4回はワークショップ、1回は全体会)、2007年度には年間14回(うち授業研究10回、ワークショップ4回)の校内研究会が行われている。2008年度も年間15回(うち授業研究10回、ワークショップ3回、全体会2回)が予定されている。つまり、2006～2007年時点で同校ではある種の校内研究スタイルが定着した。

それは、「わくわく一毎日、来たくなるA小」¹⁹⁾を全体テーマとして次の3点から成る単純なものである。1つは、ブレインストーミングをまじえたワークショップ(以下、WSと記述する)である。新潟県上越市立高志小学校の「高志スタイル」¹⁹⁾と呼ばれる手法をアレンジし、2003年度以降採り入れた。校長以下、全教職員が定期的に自身の教育実践についてレポートを作成して印刷・配付し、小グループ討議を行う。2つめは、年間1人1回の公開授業と全員での研究協議会である。そして3つめは外部講師の招聘である。うち前2者は定例化され、年間15回程度の校内研究会開催が定着している。年度初めに研究主任から年間計画が提案されるが、教職

員からの抵抗や反発はない。

2006年8月末のWS後、同校の状況についてB教論とD教論は次のように語った。

[B教論]「最初に比べるとみんなの気持ちはちょっと違ってきたかなと。…本当にいま自分の思っているものを書いて、みんなでその短時間だけでも意見交換をしたり。…文字に記すということで、改めて自分の思っていることが整理できる。で、あと人にこういうことを相談したいんだということもわかるし、…疑問に思っていることとか悩みというのものも、職員室の中のおしゃべりではない、きちんとした場で文と言葉で表すものの積み重ねというか繰り返しによって、私たちのスタイルとまではいかないですけど、やっぱり積んできたものがあるのかな。」

[D教論]「伸びてるって言ったら、私ができる立場ではないんですけど、建設的だと思います。どの教員も、すごくそういう意味では。…教師集団が何かを目指しているんだなって、純粹にそれを感じて、そういう点では自分もその一員でいられることが、すごくこう、わくわくする、それこそ子どもじゃないですけど、わくわくします。」

A小学校にはもともと、和気藹々とした雰囲気はあったものの、互いの教育実践を交流し合い、質を高め合う取り組みはなされていなかった。一部には、それを抑制する雰囲気さえあった。しかし、2006年頃までの間に、教職員どうしが教育実践上の課題を共有して教育活動の質的改善を進めようとする状況が形成されていったとみることができよう。

3. 改善を導いた校内研究システム

(1) A小学校に定着したとみられる校内研究システム

変化を生んだ直接要因は、校内研究のシステムにあると考えられる。その構成要素や仕組み、同校の職員にとっての意味や効果は、図2のよ

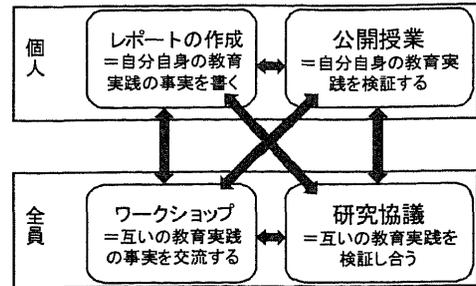


図2 A小学校の校内研究の仕組みと効果についての解釈

うに整理できる⁽¹⁰⁾。

レポートは、校長、教頭を含めて全教職員が作成する。A4判1枚が原則だが、それを超えるものも出される。研究の全体テーマ「わくわく一毎日、来たくなるA小」を意識した教育実践に関するものであれば内容・形式は自由である。WSの数日前までに提出されたレポートは印刷して簡易綴じされ、全員に配付される。各自はそれを読んでWSに参加し、ランダムに編成された4～5人の小グループ討議を行う。ここでは、各自が自分の実践を記述し、互いの内容を材料にした自由な意見交流がなされる。WSの回数は、2003年度：2回、2004年度：5回、2005年度：5回、2006年度：4回、2007年度：4回（2006年度と2007年度はレポート作成回数を1人2回とした）、そして2008年の計画：3回（全員が3回⁽¹¹⁾）である。

公開授業は、すべての教論が年1回行う。同じ日の異なる時間帯に2～3人の授業が公開され、児童の下校後、2時間程度の協議会が開かれる。教科等は授業者に一任されるが、授業者は指導案を事前に配付する。指導案を他職員と事前検討する必要はない。

以上のように、個人レベルではレポート作成と公開授業の実施を行い、学校全体としてはWSと授業研究協議を行うという要素を組み合わせ、年間の校内研究は15日前後にわたって行われることになった。

(2) A小学校の変化における校内研究システムの効果

当初、レポートを書くことへの教師の抵抗感

は強かった。C教諭は、「何を書き表して、何をみんなに訴えていけばいいのかというのが、自分でなかなかわからずに、どうしていいか…」と初期の頃を振り返っている。書かれた内容も、「こういうのをレポートにしちゃっていいのかなと思うような」ものも混じっていたとある教師は言う。それでも、「1回、2回、3回ってレポートの回数が増えるにつれて、皆さんのレポートの内容が変わってきたのはわかりました。」(E教諭)といい、「2回目からは、1回目(に他の教師が紹介した実践)を受けて書いてくれるレポートがあったり、というのが出てき」(G教諭)たという。

「高志スタイル」の効果は、「教師の自己評価としてのレポート作成」と「相互啓発を生み出すワークショップ」にあると言われ¹⁰⁾、それらはA小学校にもあてはまる。レポート作成は、教師が曖昧に済ませてきた実践課題を取って明確化し、自身の実践を自己評価することを促す。例えば、1年生の担任だったD教諭は、どう指導してもひらがなを書くことができず保護者の協力も難しい児童について、レポート作成を通じて指導の課題を具体的に提示し、その方法と成果を記述した。WSはその妥当性を確かめ、自分の実践課題を確認する機会となった。

[D教諭]「まず最初にやったのが、子どもとの実践みたいなもの。『こうやっていったらこういう風になりました』とか、『なかなか効果が見えませんでした』とか、『思いもよらぬところでヒントをもらいました』というのを書いていって、これを書くことで自分自身の1学期間なら1学期間を振り返ってみて、『ああそうだ、私の課題はこれだったんだ』とか。それが出てきたら、今度課題を頭に持っていけば、次(のレポート)が書けるなあって。書けるというのは、それで二学期のもっていきかたが決まるんだ。で、案の定それでやっていったら、1人の子が字が書けるようになったときに、『ああ、すごい子どもってね、…焦点をきちんと出すとこんなにも速く入っ

ていくのかなあ』と思ったのが最初の驚きでしたね。…だから、手立ての仕方とか、子どもへの問いかけとか、1対1でやっていることの大事さとか、そういうのを1つ1つ振り返るきっかけになったのはWSだったなと思います。」

他方、WSは子どもの実態に関する認識、教育実践に対する課題意識やアイデアを交換・共有する機会を生み出した。次の発言から、それを読み取ることができよう。

[H教諭]「やっぱり自分をさらけ出すことに対してみんな抵抗あるでしょ。で、今日の〇〇くんのレポートなんかでも、その自分の悩みだとか、自分の思いのズレだとか、そういうのをああいふ風に出すことによってやっぱりみんなが共感してるとか、こういう風に思ってるんだなって、同じなんだなって。じゃあそれをどうすればいいのかっていう方向へ行けますよね?…たぶん、それと同じようなことをみんなも経験してるはずなんですよ、どっかで。そういうことをちゃんと出して、それを共感して、ある方向性を見つけようっていう動きにはなりつつある。」

[E教諭]「WSに出されたことで、この先生はこんなことをテーマにして考えてらっしゃるんだということがあって、その方とそれに繋がることをちょっとやりたいなってそういう風なことをしたこともありました。」「レポートが出ることで、他の方がふだん考えていらっしゃることもわかるので。例えば、今のクラスを前に(受け)持っていらっしゃった〇〇先生とね、運動会のこと書いてきたから読んでね、っていうようなことも、気安くお願いできる、そういうレポートを読むことで先生の考えていらっしゃることが通じるなって思うことはある…」

こうして、レポート作成とWSの定期開催に

よって、公開授業と研究協議への忌避意識は次第に低減された。またWSをきっかけに、個人レベルの実践や経験を相互交流する動きも生まれてきた。

A小学校の校内研究では、これら以外にも、全員による授業公開が重要な要素となっている。レポートも公開授業も内容は各自に任されているが、それぞれが「分かれてるわけじゃなくて、繋がりは始めている」とC教諭は語った。D教諭によると、WSがあるから「授業を見に行くと納得したり、繋がってくる部分があるんです。…『ああこれを言ったのは、この人はこういう考えだからこういう授業があるんだなあ…』って（思いながら授業を）見せてもらって…。」という。レポートとWSを通じて、すでにクラスの実態や各教師の実践の一端は公開されている。参観者はそれを意識しながら授業を参観し、協議に参加できる。先掲の図2はそれらの相互連結を示している。

授業研究に対する忌避意識が強かったA小学校において、全員の公開授業という要素は重要であった。「ミッション」的な全体テーマのもとで自分の課題に即して公開授業を行うとなると、授業そのものが各自の課題意識とアプローチ等を体现するものになる。「自分の今研究したいことを自分で見つけなきゃいけないんだよってというのは、確かにプレッシャーでしたね。…それってすごく、つらいです。幸せでありながらつらいです。…責任転嫁できないですから。逃れるところが確かにないというのは、厳しいですね。」(D教諭)というように、それは、教師個人の自律的な取り組みへのプレッシャーとして働いた。

こうして、試行錯誤的な個人レポート作成と公開授業の積み重ねを通じて、実践の中から共通テーマが浮かび上がってきた。指定1年目の終盤、2005年2月、同校では研究テーマに「関係性を大事にした学びの追求」というサブテーマを加えた。「関係性」という言葉は、レポート、WSでの議論、研究授業の協議会の様々な場面で登場し、次第に各教師の関心の焦点の1つとして意識されていったのだという。

このことについて、B教諭、F教諭、G教諭は次のように述べている。

[B教諭]「(レポートに)書かれてることによってみんなの話す内容が、『関係性』とか子ども同士とか、教材とその子どもとか、私と子どもたちとか、ある程度焦点化というか、ある程度的を絞っていった。…いろんな教科(の授業やレポート)で『関係性』ということが出てきたというのがある程度よかったかなと。」「…本当に研究授業を見ても、…その中で子ども同士のとかあと教師とか教材とかのすべての『関係性』に、一歩(具体的に)下がっていったかなと。」

[F教諭]「面白いと思ってきたのは、テーマを決めるときに、だんだんだんだん、『関係性』の話が増えてきたんですよ。…何人かが発言してそういう風にしようとした場合には、何人かのトップダウンなんだけど、皆がレポートになったら自然に出てきたよっていうことをG先生はうまく言ってくれた。考えてみたらほんとに出ていたんですよ。『関係性』は必ず。…だからみんなが研究主体者になれた。…それで一気に公開授業しようって言っても抵抗がなかったんだと思います。…ましてや皆さんプロですから、いい授業をしたいと思ってるんですよ。」

[G教諭]「(当初はめざすものが共通に意識できてなかったけれど、明らかに変わってきたのは、)キーワードの『関係性を大事にした授業の追求』という言葉が明確になってきたというのが一つあると思うんですよ。今まで、『どういう見方をしてもいいよ』みたいなのが、一つ焦点化して『関係性』っていう言葉が出てきて。で、Fさんの公開授業なんかはまさにそれを体现させてみせる授業だったので、『ああ、そういうことなのか』ということも具体的に先生方は目の当たりにしたわけだし。…そういうことがあって、僕たち自身が『関係性』って言うことが子ども達にとってとても大

事なことなんだ（と思っている）っていうことに自分たちが気付いていったということがあったんだと思いますね。…『関係性を大事にした』という言葉、僕らが見つけていったって言うこと。』

このような過程を経たサブテーマの設定は、指定最終年度の発表会に向けた取り組みにも、その後の研究継続にとっても重要な意味もっていた。G教諭は「自分たちが作った研究だっていることは感じてるんですね。人に作らされたのではなくて自分たちでやってきたと。教師の主体性がこういう形になって現れたと…。」と述べている。校内研究を通じて学校としての共通課題を「自分たちが見つけていった」ことが、協働による振り返り行為と各自の実践の振り返り行為をつなげる効果をもちえたといえよう。

4. 校内研究システム定着の契機と過程

以上に述べた校内研究システムとその効果は、高志小学校の例で語られてきたものと大差ないだろう。むしろA小学校の場合、研究への態勢が脆弱な状態から、こうしたシステムの導入・定着がどのようにして可能になったのかに着目する必要がある。ここでは校長の対応に焦点をあてて考察してみたい。

(1) 初期段階における教師の抵抗感と違和感

「高志スタイル」の導入は、授業改善のための校内研究を強く願うY校長に対して、G研究主任が知人から得た情報等をもとに提案した。校内研究委員会での議論を経て、2003年5月の職員会議で校内研究の年度計画が承認されたものの、校長保管の当時の配付資料には、WSの進め方について「考慮中」とメモが入っている。当初、校内研究は、「やりながら考える」というところから始まった。

G研究主任は当時の思いを次のように述べている。

〔G教諭〕「目指すものは簡単で、みんなの本音っていうか、『今』が出てくればいい。それが出てきてほしいというのが目指すも

のでしたね。あとは、レポートを書くということ自体に先生たちがあまり慣れてなかったの、それがやっぱり…。そう大したことを書いてほしいと思っているわけじゃないんで、振り返りでいいからとにかくこう、日々思ってることや自分のこと何でもいいから書いてくれっていう。ほんとに何でもいいんだっていうことをわかってもらうのが大変だった…。」

D教諭は、新採時から10年間勤務した県内の他地域の学校で、「トップダウン」で「ピラミッド状態」の「ものすごくきちとした形」の研究を経験していた。それもあって、違和感を拭いきれず、すぐには慣れなかったという。校内研究は名ばかりの状態だったわけだから、その時間を設定すること自体に抵抗感をもつ教師は少なくなかった。従来の「校内研究」イメージとは異なる新しい手法への抵抗も存在していた⁽¹³⁾。

(2) 定着の重要契機としての3人同時視察

教師の意識を変える重要な契機になったのが、2003年12月初旬、G教諭、B教諭、C教諭の3人が高志小学校を視察して授業を参観し、WSを実体験したことである。その実現の背景には、校長の意志と行動があった。

G研究主任の発案を受けて校長は、「忙しいけれど、見てきてその話を他の職員にしてもらえないか」ともちかけ、校内研究委員のうち3人の出張を、市教育委員会を通じて県教育事務所へ申請した。ところが、同一校の教師3人を県外の同じ場所へ視察させる出張は、すぐには許可されなかった。県教育事務所からの電話にY校長は、「うちの校内研の今後を左右することだから、ぜひ出してほしい」と懇願してようやく許可が得られた。「新しいものを見ないと刺激されないというところがあって、何か仕掛けなきゃいけない」というのが当時の校長の思いだった。

高志小学校を視察した3人は、大きな衝撃を受けた。

〔B教諭〕「今のうち（の学校）でやっている

ような状態を目の当たりにしたときに、スゴイと思って。それで『こんなことができるんだ』って…。あと魅力もすごく感じましたし。やってて楽しいだろうなって。」「〔楽しい〕という意味は、)やはり、同じ、A小学校の子どもっていうくりでこの子どもたちを成長させていこうという気持ちは同じわけだから、それに対しての悩みとか、そういうものは絶対この人もこの人も持っているだろうし、この教材についてわからないことというのは私も持っているだろうしというところで、いろんな意見が聴き合えるかな、自分も高まるかなと思って。また自分も誰かの役に立つかなと思って…。」

〔C教諭〕「授業は普通でした、見たところ。でも、子どもたちは集中してやっていたし、先生と子どもの関係も良かったし。授業は…普通の授業でした。そこで思ったのは、後ろのところに、例えば3年生だったら1年から今日までの作文みたいなものが、ファイルで綴じ込まれてて…それがいいなと思って。アルバムよりもずっと、かけがえのない宝物になるんだろうなと。(学校に戻ってから)それも紹介したんですけど、そこまではなかなか職員が…。行くのと行かないのでは大きいですね。そこまで紹介するとみんな…。そういうことは一応話したんですけど…。」

〔G教諭〕「基本的にあそこの先生たちみんな優しくて明るかったっていうのがあるんですね。ワーツと集まってきて、あれよあれよという間にWS、ほんとに20分で終わってましたから。あれよあれよって感じでみんなで集まってスピーチをパーッと、『はい、おしまーい』みたいな…。そういうのがすごく新鮮だったんじゃないですかね。』

帰路の電車内で、3人は興奮状態だったという。C教諭は、「盛り上がりましたね。A小も取り組んでいったらきっと結果が出るだろうねって、みんなすごいやる気満々で…。」と語った。

B教諭も、「だから良かったです、あれは、見に行つて。本当にいいきっかけが作れたなあと…。」と振り返っている。G教諭も同じように思い、会話が弾んだという。

視察前に、A小学校は高志小学校の研究に関する図書やビデオテープなどを入手していた。つまり、視察に行かなくとも、誰もが同小学校の校内研究について知るチャンスはあった。だが、視察から受けた3人の衝撃は、資料閲覧では代替不能なものだった。教職員・児童・日常の授業の様子やポートフォリオの内容などから醸し出される学校の雰囲気全体を、彼らは「高志スタイル」の研究と結びつけて受けとめることができた。

2003年12月の視察報告会では、A4判1枚ずつの感想などをまとめた資料が配付され、G教諭から数分間の報告がなされた。資料には、「ぜひこの方式を採り入れて研究を進めたい」という3人の気持ちが表現されていたのだが、ほとんど質疑はなく、必ずしも積極的な議論はなされなかった⁽⁴⁾。C教諭はこのとき、同校で数年間過ごした感触として、みんなで何か新しい研究をするのはそう簡単じゃないという気持ちがまだ強く、「今説明してもなかなかわかってもらえない、この感動みたいなものは。だから、やっぱりやっていく中できつと、1年先でも2年先でも…。」と考えていたという。

この時点では、校内研究を正面切って推し進めづらい雰囲気が未だ残っていた。それだけに、視察者が1人か2人だったら、その後の展開は困難だったと3人は異口同音に言う。B教諭は、3人のそれぞれが他の職員に対して、「ほんとに日々の実践の中のことを共有していくということ」が大切なのだと伝えていったことがよかったと述べている。視察に参加しなかったD教諭は、B教諭とC教諭のそれぞれから、高志小学校の研究は「子ども達に即、還ってる姿がすごくよかった」と聞かされたという。「2人ともすごくタイプは違うんですけど、教育熱心なんですね。…Gさんの研究肌とはまた違う、実践家の2人の言葉から『楽しかったよ』っていうのを聞いたときに、見た人にそれだけの印象を与

えるものっていうのはスゴイものなんだなあと感じましたよね。」とD教諭は語った。

すでに終盤を迎えていた2003年度には、12月以降、WSと授業研究が各1回行われたのみだったが、翌2004年度以降、図2のような校内研究のスタイルが定着していった。

(3)「学校の共有ビジョン」形成に向けた議論と校内研究との連結

ただし、視察という形式上のイベントだけで変化が遂げられたのではない。同校には、上記の校内研究システムを「学校の共有ビジョン」¹⁰⁾形成に連結させようとする作用が常に存在し、それが学校改善の基盤を成す組織態勢の維持に重要な意味をもっていた。

Y校長は、2003年4月の着任当時、職員に知己もなく、「背中を向けているという印象で、みんな見ていないと」感じたという。着任当日の職員会議で提示した「学校経営案」は、前任校長が作成したものの「今年度の重点」に「『聞くこと』の重視」を書き入れた程度だった。自分が「こうしたい、ああしたい」と伝えても、「空気が抜けていくように消えていく感じ」だった。理念はあっても何ができるかわからないという状態の中で彼女は、質の高い授業を提供するためにどうするかだけを考えていたという。

しかし、2年目の学校経営案には、それまで校内研究や職員会議などで職員とともに把握した同校の実態・ニーズと、議論を積み重ねて築いた教育実践上の共通課題を積極的に組み込んでいる。

2003年8月初旬には校内研究の全体会として、子どもの実態（学習と生活の両面）と指導の課題を検討・整理した。当時の資料には、「目指す子ども像の焦点化」「聞き合う」「ことば」「関係性」などの言葉が挙げられている。また、校内研究のレポート提出に際して、校長は自身が考える同校の教育課題を明確に投げかけた。例えば2003年12月の第2回目では、6頁にわたるレポートを提出している。まず、11月のF教諭の研究授業について、「子ども同士の関係の中で学習が進んでいました」などの言葉を添えて1頁分、講評している。当日、事後の研究協議会

がなかったことを意識した「公開講評」である。続く2頁分では、「『聞くこと』を巡って」と題するもので、前回のWSで出された子どもの姿を整理してコメントを加えている。そして次の3頁分では「コミュニケーションに関わって」と題して図書を紹介を行っている。こうした過程を経て、2004年4月に校長が提示した学校経営案では、前年には記載がなかった「今年度の具体目標」として校内研究の全体テーマである「毎日来たいと思えるようなA小」が掲げられ、「活動の重点化」に「聞き合うこと」が加えられた。校長作成のメモには、「教職員と1年間かけて築いた学校経営案（成果として）」「職員会議、校内研究、討議したことが生きてくる」と記されている。また、2005年2月の研究サブテーマ決定を受けて、2005年度の学校経営案の「今年度の重点」には、「関係性を大事にした学びを追求する。」と書かれている。

Y校長にとって、全職員が毎回作成するレポートとそれをめぐってなされるWSでの議論は、自身の学校経営課題の形成に絶えず繋がるものとして位置づいていた。と同時に、職員会議の場面とは異なる、「一教育者」として子どもの実態認識や教育課題意識を教職員に発信する機会として、レポートとWSを明確に意識し、それを教育上の「共有ビジョン」形成の過程につなげていった。

彼女は、2学期制への移行をめぐる話し合いが自分にとって「学校の共有ビジョン」形成と思える事例だったと、退職後に振り返っている。同校は他の2校とともに市内の小学校に先駆けて2005年度から2学期制を実施したが、それを決定するまでに職員会議だけでも8回の議論を積み重ねた。2004年10月のレポートで彼女は、「2学期制にすることによって次のような時間を生み出したい」として例えば以下のことを挙げ、「ゆとりは、子ども人間関係づくりや学びと深く関わっていると考えます」という問題提起を行っている。

○子どもに対して
教師が子どもと向き合う（一緒に過ごす時

間 語ることは 受け入れる態度)
子どもの個々に対応しようとする
子どものことばに傾聴し問い掛け、受容する
子どもの言葉を拾い、意に留める 授業に
活かす

○指導力向上のために

授業の教材研究を多方面から行う
授業を互いに公開する
教員同士が研鑽し合う
新しい教育課題、地域の特色に目を向ける
専門的内容に触れ学ぶ
多方面から評価を受け、教師自らも自己評
価する

その次の回、11月のレポートでは、WS で出
された質問に答えた。「ゆとりと学びについて」
と題して「ゆとり」「学力」などの言葉の意味を
紐解きながら、子どもにどんな力をつけるかとい
う“教育論”から2学期制の意義をあらため
て提起した。

こうした教職員間の議論を通じて、A小学校
の教育理念「子どもたちが、『人として、深く、
学ぶ』学校を創る」が合意された。2005年2月
に保護者向けに開催した「2学期制学校説明会」
の資料には、次のような意義が挙げられている。

学校週5日制のもとで、学習の充実と人間関
係づくり重視の教育課程編成を図る。

長期的、継続的な取り組みの中で、子どもの
学びや育ちを見取り、指導の充実を図る。

- 一人ひとりに学ぶゆとりを保障する
- より長いスパンで子ども一人ひとりの
よさや可能性をとらえ、評価していく

2005年度の学校経営案にも、教育理念「人と
して、深く、学ぶ」が書き入れられた。

校長は当時を振り返りながら次のように語っ
た。

〔Y校長〕「校長の提案によって始まった実施
に向けてのコミュニケーションでしたが、
2年弱かけて試行実施にこぎつけた時は、

教職員が自分たちのビジョンを実現すると
公言してはばかりませんでした。そのため
に、ある教師は、転勤先で『なんでA小が
2学期制をやったの、ととがめられている。
でも、その意義を懸命に説明している』と
報告してきました。』

以上に述べたように、「学校の共有ビジョン」
形成の過程と校内研究の連結は、学校経営全体
の動きと自分自身の教育実践との結合関係を教
師に気づかせる作用をもっていたようである。
例えば次のような言葉にそれをうかがうことが
できよう。

〔Y校長〕「(2004年12月の校内研究会で) ○
○先生が、『教師にとっては、わくわくは
なくて、教師にとっては苦しみがある。でも
研究してきてははっきりしてきた。学校教育
目標と授業は別物と見てきたけど、授業
の中で目標に近づいていくんだ』という
風なことを言ってますね。…すごく○○先
生という人は素直な人なんです。だから
思ったままが出る人なのです。この人がこ
ういう風に言えるってことは、本当にその
場の雰囲気と内容が高まっているということ
だと思います。正直なんです、すごく。」

〔C教諭〕「そうですね。だから、○○さんを
講師として呼んだのも校長先生でしたけど、
みんながそういうことにこだわって、
どうしたらいいかと模索している中で、校
長先生はそれを読み取って呼んでいただけ
たと思うんで。校長先生もやはり、非常に
職員のレポートや公開授業を良く見ておら
れて、今職員がどういうことを求めている
のかとか、非常に良く見ていただいた。そ
れは、その時から思っていました。」

このようにして、子どもの実態、子どもの教
育、教師としての実践課題を中心題材にした教
職員間の多様なコミュニケーションを喚起し、
そこから「共有ビジョン」を形成する過程の中
に位置づけられたことによって、校内研究は定

着し、それによって学校全体の改善が進んでいったのだといえよう。

5. まとめ—学校改善を促進した条件

和気藹々として協力的な雰囲気はあるものの、互いの教育実践を開き合おうとせず校内研究を忌避する状況にあったA小学校で、約4年間の後に、教師が子どもの実態認識や自身の教育実践を開き、互いに振り返りながら改善に取り組み、自校の教育課題を共有する態勢が形成された。市教育委員会による2年間の研究指定制度と、それを見据えて教師の授業改善を進めようとした校長と研究主任等の意志は、そうした変化のきっかけになった。

校長と研究主任は現実の組織文化を考慮しつつ、教師個人の実践を起点とした相互作用を重視する「高志スタイル」という「装置」を採用した。それは、自己の子ども実態認識や教育実践課題の明確化を「個人」に迫り、教育実践の実態とその改善を主題とした「相互行為」を教職員間に生み出すという要素を内在した。個人レポートとWSを通じて「一人一人の相違ある実践」⁽¹⁶⁾を公開し、それらを起点に進められる「高志スタイル」をモデルとした手法は、当初は抵抗感・違和感をもたれたものの、3人の教師による実地視察を重要な契機として確かに、教職員に受容された。

しかし、「レポート・ワークショップを繰り返す中で、良い実践は他者に共鳴を生み、他の教師に広がっていき、『総意』となっていく。…レポート・ワークショップを契機に教育課程が見直され、個々の教師自身が教育課程を実践で変えていく」⁽¹⁷⁾というほど、そのプロセスは単純ではない。公立義務教育学校の場合、政策・制度・行政の動きによって引き起こされる「装置」の新設や変化は不可避であり、それらは「個人」と「相互行為」の要素に連関する。予測や計算を超えた事態のもとで揺らぎ続けるプロセスが、学校には常に存在している。これら多様な要因どうしの作用によって引き起こされる「複雑で創発的なプロセスは、組織にとって最適な状態に行き着くとは限らない」とされる⁽¹⁸⁾。

以上の過程で、校長は多くの葛藤を絶えず抱え続けた。そうでありながらも、「共有ビジョン」形成の意図を貫いた。次の発言からその一端がうかがわれよう。

〔Y校長〕「G先生はね、自分たちがいろんなことを主張しても結局、校長先生の手のひらの中で主張しているって言うんですよ。だから校長さんのやりたいようになっていく。それで自分たちが生かされていくんだっていうふうに言ってくれるんですね。私にとってはありがたいことですね。でもこれ（校長自身のメモ）見るとわかりますよ、私がすごくもがいているのが。…私は校内研究について、『Gさんこんなことやって大丈夫なの?』って感じで陰では言うわけですけどね、校長としては方向がはっきりしてない（のは不安だ）と…。…まだ漠然とした状態でズーッと続くんですよ。最後の最後までそうなんですよ。ところが、WSのレポートはどんどんレベルアップしていくんですね。漠然としながらレベルアップするんですね。それで、最終的には国語の〇〇先生（研究発表の指導者）にたどり着きました。それまで悩みが続いたんですね。何か形を出したい。でも、言わなかった。ほかの先生には言えなかった。…直接言わないけれど、私が主張したいことはWSのレポートに書いて出したんですね。…スタッフがよければ、校長が言わなくても動くんですよ。」

A小学校の場合、「学校の共有ビジョン」の形成と、そのための教職員間のコミュニケーションの展開が学校経営の様々な場面で貫かれていた点が見過ごせない。それによって、校長の学校経営ビジョンおよびそれに基づく経営実践と個々の教師によってなされる教育実践とが連結されていた（図3参照）。

一見「装置」の変更として処理されがちな2学期制の実施をめぐっても、さまざまな機会を通じて「教育論」が交わされている。それは

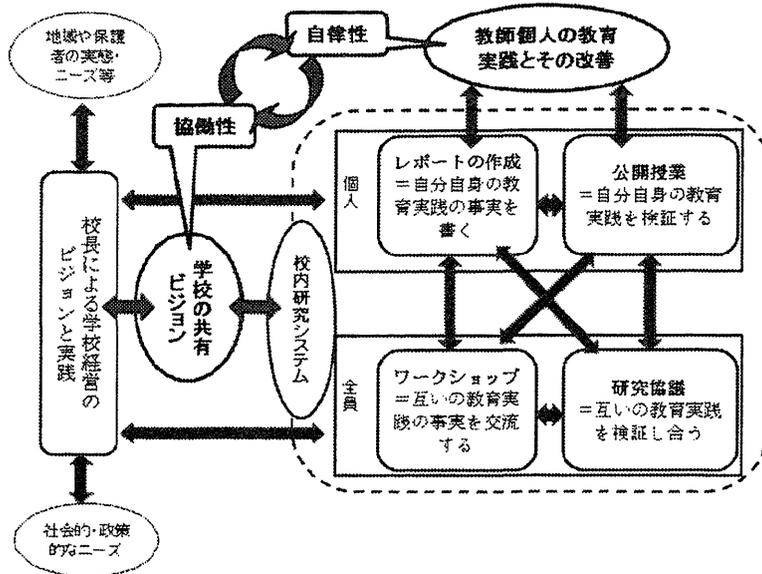


図3 学校の共有ビジョン形式と校内研究システムの連結

個々の教師にとって、自分の教育実践をどうすべきかに直結する重要な事項を含んでいる。学校における子どもの学びをどうすべきか、子どもの成長を自分たちはどのようなスパンで捉えなければならないか、という、すぐれて教育実践的な課題に連関しているからである。職員会議を中心的な場として展開されていたその議論は、その「場」ゆえに「教育論」ではない様相をもちえた⁹⁹。A小学校ではそうした制度実施が、いったい自校の教育実践つまり個々の教師の教育実践のあり方においてどのような意義・課題をもつのか、それはなぜか、という議論を積み上げることができた。校内研究の場での意見交流を交えることで、じつは、学校としての教育にかかわる「共有ビジョン」の形成過程が生まれ、そこに教育理念、重点目標、そのための取り組みのそれぞれが連結して、教師個人の認識の中に位置づけられた。

A小学校の校内研究は、そうしたコミュニケーションの一環に位置づけられて「共有ビジョン」形成に連結されていたからこそ、改善に向かう創発的なはたらきをもちえたのだといえよう。

注

- (1) 例えば、山崎準二『教師のライフコース研究』（創風社、2002年）を参照。
- (2) 「すぐれた事例」の検討に基づく推進方策の提示を行った書として、木原俊行『教師が磨き合う「学校研究」』（ぎょうせい、2006年）などがある。
- (3) 例えば、村川雅弘編著『授業にいかす 教師がいきる ワークショップ型研修のすすめ』（ぎょうせい、2005年）など。
- (4) 浜田博文『「学校の自律性」研究の現代的課題に関する一考察』（『学校経営研究』第29巻、大塚学校経営研究会、2004年4月、pp. 102-115）を参照。
- (5) 例えば、佐古秀一「学校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」（『鳴門教育大学紀要』第21巻、2006年、41-54頁）。
- (6) 水本徳明「スクールマネジメントの理論」（篠原清昭編著『スクールマネジメント』、ミネルヴァ書房、2006年、34-35頁）。
- (7) 筆者は授業者だったF教諭の誘いで2003年11月に初めて同校の研究授業を参観した。洗練された教材研究と、子どもどうしの聴き合い話し

- 合える関係に強い感銘を受けたのだが、事後の研究協議会は予定されておらず、参観者が各自「一口コメント」を紙に書いて研究主任に渡すだけで研究授業は終了した。
- (8) 2003年5月に校内研究委員会から職員会議に提案されて「わくわく一毎日、来たいと思えるようなA小」と決定し、2005年度にはより簡潔な表現に改められ現在に至っている。
- (9) 上原進「ワークショップの日常化で実践に基づき実践に返す」(村川雅弘編著、前掲書、88～95頁)を参照。根津はそれを「羅生門的認識」に基づく教員研修として考察し、「教員相互の認識の相違を組織開発に活用する意図が、より強くなるか」と分析している(根津朋実「校内研修のプログラム開発に関する事例研究」『筑波大学教育学系論集』第32巻、2008年3月、27～37頁)。
- (10) 2008年8月の校内研究会で筆者がこの図を職員に提示して説明したところ、疑問や反論を受けることはなく、「わかりやすい」とのコメントをもらった。
- (11) ワークショップの進め方は試行錯誤を繰り返している。
- (12) 上原進、前掲書、90～92頁。
- (13) テーマを担当者から与えられ、教師はそれを細分化して研究実践を仕組んでいくという校内研究に慣れてきた教師集団が、まずは自身の認識や経験を出し合うというスタイルへの切り替え当初に葛藤を抱くことは、佐古秀一・中川桂子「教育課題の生成と共有を支援する学校組織開発プログラムの構築とその効果に関する研究」『日本教育経営学会紀要』第47号、第一法規、2005年、96～111頁、でも明らかになっている。
- (14) 筆者も同席していたが、伝え聞いていた帰路の電車内での様子とは対照的に、この時の3人は無表情という印象が強かった。
- (15) センゲによれば、「共有ビジョンとは、『われわれは何を創造したいのか』という問いに対する答え」であり、「組織のなかのあらゆる人々が抱いている心象である」(Senge, P. M., *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, New York: Doubleday, 1990, p. 206, ピーター・M・センゲ著/守部信之ほか訳『最強組織の法則—新時代のチームワークとは何か』徳間書店, 1995, 225頁)。
- (16) 上原、前掲書、90頁。
- (17) 上原、前掲書、93頁。
- (18) 水本徳明「学校の組織力をどう捉えるか」『学校経営研究』第29巻、大塚学校経営研究会、2004年、34頁。
- (19) Y校長によれば、次の年度に市教育委員会が残りの学校での移行を一斉実施した際に、校内に不満や対立が噴出してしまった学校もあったようである。
- ※ 本稿は、日本学術振興会平成18～20年度科学研究費補助金・基盤研究(C)「学校の『自己評価』機能を促進する組織的要因に関する研究」(課題番号: 18530589)の成果の一部である。

Organizational Factors to Facilitate the Improvement Process in an Elementary School: What Linked Autonomy and Collaboration of Teachers

Hirofumi HAMADA

The purpose of this study is to investigate the organizational factors to facilitate school improvements by analyzing the four-year improvement process of a public elementary school. In this case study school, there had been a poor climate among teachers to strive to improve their own instruction before 2003. But a positive organizational culture has been built over the last four years.

Today we already have in place a nation-wide system for school evaluations, which aim to facilitate school improvements by realizing self-reflection in each school. However, the system does not always work at the elementary school level. On the other hand, teachers' professional development is indispensable for school improvements and most studies have concluded that collegiality was one of the most essential keys for professional development. But it is also true that in many cases schools have not built good organizational conditions to cultivate such collegiality.

The question we have to ask here is how we can build solid fundamental conditions for school organization under which teachers can reflect and improve their own educational practices by themselves. Many studies of school organization suggest that both teacher autonomy and collaboration are necessary for any school improvement process. This study aims to determine organizational factors to build autonomy and collaboration among teachers by analyzing the improvement process in a case study school.

In this case, the principal's actions were a constant force in creating "a shared vision" which could lead teachers to maintain autonomy and enhance collaboration. Accordingly the principal's school management vision and practices were always linked to the educational practice of individual teachers through the shared vision.