

学校改革に対する教員の心理的抵抗の払拭に関する実践的研究

Practical Research Psychological Resistance of Teachers in School Reform

前田 洋一, 小倉 整

MAEDA Youichi and OGURA Sei

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第 31 号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.31, Feb., 2017

学校改革に対する教員の心理的抵抗の払拭に関する実践的研究

Practical Research Psychological Resistance of Teachers in School Reform

前田 洋一*, 小倉 整**

*〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島748番地 鳴門教育大学

**〒513-0038 三重県鈴鹿市十宮町1335 鈴鹿市立神戸中学校

MAEDA Youichi* and OGURA Sei**

* Naruto University of Education

748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

** Kanbe junior high school

1335 Tomiya-cho, Suzuka-shi 513-0038, Japan

抄録：学校改革における教員の心理的抵抗を払拭するために、Kotterの8段階のプロセス、Edmondsonのチームング理論を援用しながら約1年間にわたって学校における実践を行った。その結果、以下の点が明らかとなった。

1. 聞くことから始めるコミュニケーションが有効であること
2. 推進チームを構築し、全体のファシリテート機能を持たせること
3. 教科部会のなかにリーダーシップを発揮する構成員が必要であること

キーワード：学校改革 心理的抵抗, チームング, リーダーシップ

Abstract : In order to eliminate psychological resistance of teachers in school reform activities, a practice in school has been performed for about a year while applying Kotter's 8-step processes and Edmondson's teaming theory. As a result, the following aspects have been revealed:

1. Communication started by listening to others is effective;
2. It is necessary to build up a promotion team having a function as the whole facility
3. Any constituent member capable of exercising leadership is required within a subject sub-committee.

Keywords : School Reform, Psychological resistance, Teaming, Leadership

I 問題意識

1. 学校改革の難しさ

ある大規模中学校に校長が転任してきた。その校長は、これまで教育行政の経験や他の中学校での校長経験もある。当該校はこれまでいろいろな教育課題を解決してきた。現時点では落ち着きも見られる。しかし、その校長は学校の現状を直視したとき、現状維持ではまた過去の状況に陥る可能性もあるし、何とかうまくやっているだけでなく中学校の本来の機能を取り戻したいと考えた。そこで、具体的な学校改革の方法を教員に提案した。

校長が示した改革案は、学年部会を基にした生活指導中心の学校から教科部会を中心とした教科指導を基本とした学校への転換であった。具体的には、福井県の中学校で広く行われている教科の「タテ持ち（福井らしさを探る会 2015）」を導入しようとした。中学校の場合には学年所属の教科担任が学年の教科のみを担当する「ヨ

コ持ち」が多い。校長は、一人の教科担任が所属学年に関係なく1年から3年までのクラスを担当する「タテ持ち」（当該校では「異学年制」と呼ぶ）を導入して、教科部会を中心とした授業改善や学校改善に取り組もうとした。福井の例をみれば、当該校のいう異学年制度を導入することによって改善が進むと考えたわけである。特に、この方法は同一教科を担当する教員が多ければ多いほど効果を発揮する。当該校のような大規模校であればこそ実践できる方法である。

当該校は、人口約20万人の市内に位置する生徒数1000人弱、教員数は約70名の大規模校である（平成26年度）。近年の学校の様子は、一部に突出した反社会的行動を行う生徒はいるものの、全体的には統制のとれた安心安全な規律ある学校生活が営まれている。しかし、数年前には「荒れ」を見せた学校である。過去30年で考えてみても、定期的に「荒れ」のピークが押し寄せ、どちらかと言えば「荒れない状態」のほうが不定期で

断続的な期間であり、「荒れ」が長期にわたって常態化した学校でもあった。

現在の良好な学校の状態は、2013年に行われた「校舎移転」を機に行った①生活指導体制の確立、②支援室の整備やスクールカウンセラーなどの外部機関との連携、③日本語教室の活用、④特別支援教育の体制づくり、⑤部活動の成功、⑥その他といった取組を中心に教員の努力によってもたらされている。

一方、校内研修等の状況を見てみると、生活指導が中心的課題であったこともあり、人権教育、生徒指導に関わることが取り上げられ校内研修が行われてきたが、教員の授業力の力量形成に関わる授業研究が取り上げられることはほとんどなかった。

これまでの授業研究は特定の教員が研究授業を行い、事後その検討を行うという一般的なものであった。また、その頻度は20年近くの経験を持つ教員でも指導案を書いたことは2、3回という程度であった。また、そこで得られた改善案等は次の授業に活かされることはなかった。

授業参観しても旧来の一斉指導型の授業が多く、生活指導の困難校でみられるような管理型の授業が多く見られた。当初、校長は、学校組織改革というよりは教科部会という組織の機能強化をめざしたもので、教員にはさほどの抵抗もなく受け入れられるものと考えた。しかし、試行的に平成26年度に導入した「タテ持ち」に対して、その年度末には廃止を求める意見が多く教員から出された。

2. 学校改革の阻害要因

当該校で発生した事象を組織改革における阻害要因に関する研究と対比させながらみていくことにする。

1) リーダーとフォロワーの学校の現状に関する認知

組織改革を推進する際には、改革に対するいくつかの阻害要因の存在が示唆されている。特に、リーダーである校長とフォロワーである教員の現状に対する認知やモディベーション、義務感などが大きな影響を示す Gersick (1991)。また、Beckhard & Harris (1977) は、組織改革における個人の認知に関して、現状に対する不満のレベル、改革案や目標に対する状態の望ましさ、改革の実行可能性をあげている。

平成26年度当初、校長が示した学校改革に対して教員の対応は、校長の示す考え方には賛成であり運用することもできると考える教員が3%、校長の示す考え方には賛成だが、実際運用することはできないと考える教員が63%、考えにも賛同できないし運用もできないと考える教員が13%、その他22%であったという。前述したように、改革案や目標に対する状態の望ましさや実行可能性との関連から賛同を得ることが難しい状況であった。

2) 逸脱行為に対する拒否反応

校長が示した案は、当該校の教員にとっては「安定からの逸脱行為」と感じている。問題がないのだからこれまで通りという踏襲型の考えもある。また、やっとここまで落ち着いた状況になったのだから波風を立てずに現状を維持したいという考えもある。

このような状況下では、Beckhard & Harris に従うならば、現状に対する不満というよりは課題認識を刺激し、改革の後に到達するであろう学校の様子やその状況の望ましさを想起させ、改革の実行可能性に対しての認知を変える必要がある。しかし、このことは同時に改革推進の困難さを示唆するものとなる。当該校でも見られるような現状への高い満足度を持ち現状に関しての課題意識の欠如している状況で、改革案に対する疑心暗鬼的な個人の思考パターンを変化させることは困難な場合が多い。

3) 外部環境に関する認知

組織改革や組織変革に対する必要性の認知は一般的な組織の場合には外部環境の変化が契機となることが多い。

では、学校組織にとっての外部環境、あるいは内部環境とは何であろうか。一般的組織の場合には、組織のコントロール下にあるものを内部環境、コントロールできないものを外部環境とする場合が多い。

昨今の教育課題を見てみると少子化問題に対応する学校再編や児童生徒にとって将来必要な資質や能力をどのように育成するかという議論に対して、学習指導要領の改訂など具体的な方法が示されている。これらはまさに学校にとってコントロールできない外部環境の変化である。しかし、次期学習指導要領の目玉である「アクティブ・ラーニング」の導入はその受け皿である学校組織の改革まで求めるものではない。そうなれば、当該校での学校改革に対しての外部環境の変化だと教員に認知されることはない。また、一連の学校評価で行われる諸処のアンケート結果や学力調査等の結果を示したところで、それが教員の課題認識を刺激するかは疑わしい。

学校においては、学校の内部にいたるのだが外部環境として捉えた児童生徒の変化、特に中学校の場合には、器物損壊や暴力行為、授業離脱、授業妨害などの生徒の変化などの学校の荒れに関しては、対応するがそれ以外には即時的に対応することはあまりない。

つまり、教員には変わらなければならないという認識はあるものの、それが行動変化を誘引するものでもなかったということである。加護野 (1988) も、環境の見方が異なれば、組織変動の必要性の認識や組織変動の方向性も異なることを示唆している。校長と教員の環境変化の認識が異なれば、当然として「これまで通り」という組織の慣性が働くこととなる。そして、校長が示す改革の必要性を認めない教員は改革の推進者にはなり得ない状態であった。

4) 組織の慣性と成功体験

組織改革は、必然的にその構成員に対して自己変革や思考パターンの変革を求める。フォロワーにとってのパラダイム転換を求めることとなる。

この点についても加護野は、企業組織を例にあげ、過去の成功が大きければ大きいほど、成功期間が長ければ長いほど、同質性が高ければ高いほど、企業の政治的権力が分散していればいるほど、企業のパラダイム転換は難しいことを示唆している。

これを当該校に当てはめれば、学校の荒れから立ち直ったという成功体験を持つ教員が多いほど学校改革に対する抵抗が大きい。沈静化しているという成功体験は、その取組が現在において効果があるかどうかということではなく、それに要した時間や努力の大きさによって拡大される。生活指導上の課題を抱えた教員には当然のごとく同質性も高くなる。また、その課題に中心となって対応した学年部会の結束力は固く、それにより学校の権力が分散している。さらには、当時を振り返れば、その努力は他者から強要されたものではなく、教育者として自発的な行動であったと認知されていればさらに強固となる。

中学校でよく見られる部活動中心の生活指導で成功体験を持てば、それが中学校教育の中心であるという認識を持つことも想像に難くない。その傾向が、学校の中心的存在である中堅教員に強く意識されている。特に、彼らにとっては、他者から求められる自己変革の要求に対して条件反射のように現状維持の方向に無意識に働く。

5) 学校組織の特殊性

学校組織の特殊性とは専門性の原理である。それは、学校組織は教育の専門組織であるから、企業組織や一般組織における原理とは自ずと異なる組織原理が機能すべきであるという考えに基づく。これは、組織として判断し、意思決定する際にはトップの意思が優先されるのではなく、教育の専門家集団が議論し意思決定していくことに意義を見出そうとし、合議制（むしろ多数決論理）の原理と一体化している（長谷川 2007）。

そうなれば、当該校のように校長の示す提案に反対を表す教員が多いほど強固になる。特に、現在の学校組織の中核を担う学年主任や生徒指導主任等からの強固な反対を受けることとなる。

3. フォロワーの心的阻害要因の除去

意識改革を組織改革の機転とする議論がよく行われるが、意識改革や認知パターンの変化というのは改革の後の行動パターンの変化に伴う結果であって手段ではない。

学校改革の目的は、学校教育の成果を上げることであるが、学校改革の真の目的は、その構造やシステムを変えるということよりは、教員の思考や行動パターンを目

的に照らし合わせて改善するという側面も持ち合わせている。学校の学校改革における個人の意識変容や行動変容は付随的なものではなく、中心的課題であると考えられることもできる。

変革に対する個人的抵抗に関して、Burke (1982) は、人はどのような変化にでも抵抗するのではない。変化が好意的・意欲的に受け入れられると抵抗は少ないことを示している。さらに、変化に対する人間の抵抗の程度は、その変化の種類、およびそれがどの程度人々に理解されているかによって異なるという。また、変化を強要されることや未知なるものに対しては強く拒否反応を示す。

Lewin, K. (1951) は、組織改革のプロセスを「解凍」→「移行」→「再凍結」で示した。この学校に必要なことは「解凍」と「移行」のステップを通して行わなければならない心理的抵抗の払拭である。

そこで、本稿では約1年間にわたる学校改善の取り組みを例にあげ、そこで行われた実践と教員の行動変容と心理的抵抗との関連について議論する。

II 実践

本実践は、Kotter (1996) の①緊急課題であるという認識の徹底、②強力な推進チームの結成、③ビジョンの策定、④ビジョンの伝達、⑤メンバーのビジョン実現に向けてのサポート、⑥短期的成果をあげるための計画策定・実行、⑦改善成果の定着とさらなる変革の実現、⑧新しいアプローチを組織に根づかせるという8段階のプロセスをいくつか参考にしながら取り組む。ただし、①緊急課題であるという認識の徹底は困難であるため、「認識の変容」とする。

さらに、実践に当たっては、Edmondson (2012) の

表1 実践スケジュール

月	内 容	
1	教職員インタビュー	
2	教職員インタビュー	
3	第1回校内研修	ビジョン作成
4	校内研修	ワークショップ
	推進チーム設置	教科代表者会議
	教科部会	ビジョン作成
5	教科部会	教科別研究授業
6	校内研修	研究授業
	教科部会	研究授業
7	教科部会	研究授業
8	校内研修	写真レポート交流会
9	教科部会	研究授業
10	教科部会	研究授業
11	校内研修	研究授業
	教科部会	研究授業
12	校内研修	写真レポート交流会
1	教科部会	研究授業
2	校内研修	年度末まとめ

チーミングを援用した。これは、教員の心理的抵抗を払拭するには、教員が所属するチームでの教員の協働が心理的抵抗の払拭に対して効果を上げると考えたからである。

1. 解凍

1) 「認識の変容」－問いかける，質問から始まる－

高橋 (2010) は、コミュニケーションの不足、意思決定時における情報の流れの不完全さ、客観的な認識の差異、集主観性と問主観性の議論から、通常、両者は継続的コミュニケーションという手段によって結びつけられているが、時に生じるほころびによって障害が発生することを示している。また、上野 (2012) は、障害の除去（抵抗の低減）について、説得（機会表明や事前保証）の議論から、受け手に意見表明の機会があるか否かは、説得への抵抗を緩和する条件になりうると考えられ、受け手の態度の自由が事前に保証されると、説得への抵抗やリアクティクスは緩和されることがあることを示唆している。それならば、解凍期には教員がどのような思考パターンを持っているか、また、状況をどのように認知しているかに傾注しなければならない。

Schein (2013) は「質問することで、どのように人間関係が築かれるのか」について言及している。そこで、解凍期として全教員に「問いかける」「質問から始まる」コミュニケーションを行っていくこととした。

そこで、1月～3月に、全教員 (56名) にインタビューを行った。インタビューは、事前に質問内容を配布し、それに沿って行う半構造化インタビューの形式である。主な内容は、①授業の取組みについて、②授業と生活指導・部活動指導の考え方、③異学年制について、④教科部会について、⑤当該中学校の教員について、⑥その他の6点である。

表2 異学年制に対しての当該校教員の姿勢

	20代	30代	40代	50代	計
コミットメント					0
参画	1	2			3
心からの追従	2	3		4	9
形だけの追従	17	11	4	7	39
嫌々ながらの追従	1	2			3
不追従					0
無関心	1	1			2

表3 教科部会に対しての当該校教員の姿勢

	20代	30代	40代	50代	計
コミットメント					0
参画					0
心からの追従		3		1	4
形だけの追従	5	5		1	11
嫌々ながらの追従	13	7	2	6	28
不追従		2		1	3
無関心	4	2	2	2	10

目的は、賛否がどのような認識の結果であるかを明らかにすることである。また、学校組織の改革には改革推進のプロセスマネージャーと当事者である教員間の信頼関係を構築する必要があるからである。

インタビューの結果を簡略に記す。異学年制について、教科部会についてのインタビュー結果から、Senge (2006) のビジョンに対する姿勢の①コミットメント、②参画、③心からの追従、④形だけの追従、⑤嫌々ながらの追従、⑥不追従、⑦無関心の7段階で分析した。年代別にまとめたのが表2、3である。

異学年制について、「嫌々ながらの追従」が最頻値となり、不追従も3名、無関心が10名存在する。これは教員の異学年制に対する明らかな否定と考えられる。一方、教科部会については嫌々ながらの追従は3名と少なく、不追従は0名と比較的肯定的な教員の意識が表れている。先に示した、アンケートで示された、教員の異学年制の取組への全面的反対と、システムを円滑にすすめるために副次的に導入された教科部会への肯定という意識を裏付ける結果となった。このインタビューは、改革推進のための方法についての再考に貴重な資料を提供した。

2) 認識の変容－校内研修－

校内研修を行う目的を当該校の状況に則して、先のインタビュー結果から異学年制の導入を中心課題にするのではなく教科部会の機能強化に置き換えることにした。そもそも異学年制の導入は教科部会の機能強化のための手段であり、目的と手段が入れ替わってしまう危険性を認識したからである。そこで、「教員全体で来年度教科部会を中心に授業改善に取り組む意欲を喚起する」と変更した。そして、解凍のための手始めとして、学校改革案の異学年制への強硬な反対意見と廃止要求について教員の意見交換の場を設定し、異学年制の平成27年度の取組についての方向性を定めることを必須とした。具体的には、「異学年制についてのメリット・デメリットを話し合うワークショップ (以下WSと略記)」を行った。WSはシンキングツールのワークシートを発表用紙として使用し、教科ごとのグループでKJ法を用いて整理した後、グループごとの発表を行った。発表用紙は予めY字形に区切られ、Y字の上の部分にはメリット、下の右側がデメリット (解決策あり)、下の左側がデメリット (解決策なし) とし、これをもとに各教科で意見を整理した。当然出てくる意見は異学年制について否定的な意見が多かったが、ここでは教員全体で話し合うこととグループごとに発表することに留め、全体の意見を研修部で整理してもう一度次回の校内研修で来年度の異学年制について話し合うことを全教員にアナウンスし確認した。

2週間後に、もう一度校内研修を行い、前回に出された意見を整理して提示した。この整理のポイントは、感情的な行き違いもあり、反対派の声が大きいことも手

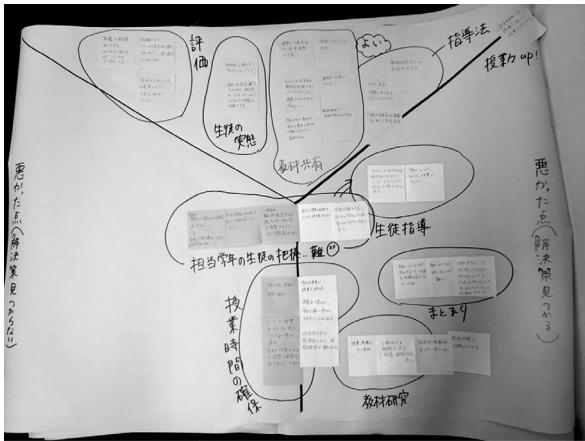


写真1 シンキングツールを利用した発表用紙

伝って「何でもかんでも異学年制が問題だ」という意見に流れがちな校内研修の雰囲気、一度冷静に異学年制のメリット・デメリットを整理することでリセットし、教員全体で異学年制の是非について理性的に眺めなおしてみる事であった。

この作業を行うことによって、何人かの教員の意識にいくつかの変容が起きたと考えられる。大きくは次の2点である。ひとつは異学年制のメリットの共有である。研修の中で「異学年制にメリットがあって、それが職員から出てくるなんて意外でした」という中堅教員の発言があり、この発言に何人かが頷いていた。事前のアセスメントで異学年制の理念は賛同するが運営に問題があると思う教員がもっとも多いことを把握していたが、理念にも運営にも問題があると捉えている教員は勿論、この最大多数の約7割の教員にとっても同僚から出された異学年制のメリットを共有できたことは大きい。

次に異学年制のデメリットの分類の共有である。WSの場で異学年制のデメリットは運営面を中心に多数あげられた。このデメリットを教員の手で解決策の有無によってさらに分類してKJ法を行ったが、その結果、グループごとに相違が見られた。デメリットとしてあげられた同じ問題点も、その問題点を解決策ありと捉えるか、解決策なしと捉えるかがグループによって異なるのである。グループによってはグループ内で問題点の分類が異なる場面も発生した。

次に、WSで使用したワークシートも提示しながら以下のように整理した。平成26年度に試行された異学年制には数々のデメリットが生じたが、それは異学年制そのものの問題だけでなく、①実は問題ではなかったがデメリットと感じたもの、②デメリットが生じたが学校の体制や仕組み、事前準備などを行えば解消できるもの、③教員がデメリットと感じ、異学年制を行うとどうしても解消できないものの3点である。この問題点の整理は、異学年制をやめればデメリットがなくなるという視点だけでなく、異学年制を推し進めながら平成26年度に発生

したデメリットの中には工夫すれば解消できるものがあるという視点を教員が共有できたことに意義があった。特にグループ内で、発生したデメリットの同じ事例を解消できると考える者と解消できないと考える者の間に話し合いが生じ、異学年制維持の中でもより良い運営があるとする者とすべてが異学年制廃止で好転すると考える者の意見の対比を全教員で考える過程で、それぞれの考え方に立脚したそれぞれの側で省察が促されたと考える。その上で、教員がデメリットと感じ、異学年制を行うとどうしても解消できない問題を、話し合わなければならない問題として捉えなおす作業を行った。

これらの校内研修では、この手順を経ることによって、ともすれば「何でもかんでも異学年制が悪い」から冷静に異学年制について考える場を提供することに成功したと考える。結果として、この研修の直後、同日に行われた職員会議において、来年度の異学年制についての校長案が出され、学校行事や進路事務を考慮し3学年はできるだけ学年部体制を維持した教科担任制を行い、1・2学年において異学年制を引き続き推進していく旨の校長の提案が教員全員で確認された。

3) 推進チームの結成

教科代表者会議を教科部会と研修部をつなぐ組織とし、これを推進チームとして機能させることにした。これは、学校組織に位置する研修部をサポートする役割を持たせるために、その下部組織として設置した。週1回、校時に設定された時間に、研修主任を中心に教科の代表者が集まって教科代表者会議を行い、その会議を受けて各教科部会を運営する。また、校務委員会で教科代表者会議の長である研修主任が提案するという仕組みを取った。

教科代表者会議は、研修主任を代表とし国語・社会・数学・理科・英語の5教科の教科代表、校長、教頭で構成した。時間割の関係上、音楽・美術・体育・技術・家庭の4教科代表者は普段は出席せず、必要な場合を除き文書及び研修部が口頭で会議の内容を4教科の代表に伝えることとした。教科代表者会議から伝達された事項は各教科部会で取り組まれ、その結果はまた教科代表者会議で各教科代表に共有され各教科部会にフィードバックされる。

教科代表者会議から教科部会へと伝達される事項は可能な限り「チームで取り組まざるを得ないもの」を基本とした。

4) ビジョンの策定

教科部会では、教科代表者会議での提案事項を話し合うことからスタートした。その中で、年度当初に各教科の「生徒につけたい力」が決定された。これは各教科部会で策定された「各教科の教育ビジョン」にあたる。例えば、理科では「探究心をもって理科の学習に取り組める力」とされた。このようにすべての教科が授業で育成

する力を明文化することができた。

5) メンバーのビジョン実現に向けてのサポート・短期的成果をあげるための計画策定

教科部会では、教科で取り組む以下の6項目が共通認識された。①授業における「めあてと振り返り」チェック、②教科の公開授業開催、③写真レポート作成、④授業時間確保についての状況調査、④授業改善の話し合い、⑤テストの作成について、⑥テスト結果の分析

教科部会において、これまで実施されなかった公開授業に全教科が取り組むことを確定させることができた。これは、公開授業は校時の中に位置づけ気軽に自身の担当教科の授業を見ることが出来るものとした。このような取り組みには、教科代表者会議に提案され全教科に広がった取組、各教科にフィードバックされ新たな提案に発展した取組、さらに校務委員会経由で全校へと広がった取組がある。

2. 移行

1) 短期的成果をあげるための実行－教科代表者会議と教科部会－

校内研修で、教科代表者会議と教科部会から生み出された授業改善の取組を紹介し、共有とフィードバックを行った。校内研修での振り返り用紙に記された教員の意見から「授業におけるめあてと振り返りについて」と「若手がすぐに使える授業実践」をテーマとして研修部が講義形式で提案を行った。この提案の中で、当該校での実際の授業場面のビデオなどを材料に「めあてを提示することの大切さ」や若手の手本となるベテラン教員の授業を例にした「授業規律をつくる指示の仕方」が示された。研修部が行った授業改善への取組は教科代表者会議を通じて教科部会で話し合われ、結果として優れた実践が行われた。個人の授業の取組もあるが、教科のメンバーがチームとなって取り組むことで教科部会の活動が活性化した事例もある。

2) 新しいアプローチを組織に根づかせる・改善成果の定着とさらなる変革の実現－写真レポートの発表とラウンドテーブル－

授業で工夫した点を写真レポートにまとめ、8月の校内研修において、ラウンドテーブルを行ってこの取組をグループで共有した後に、グループごとの発表を行い全教員で共有し、教科部会を行って2学期の詳細な授業計画を各教科で策定するという仕掛けである。

1学期中の写真レポートの作成と校内研修（ラウンドテーブル＋教科部会）に関しては、例年の校内研修への非協力的な教員の行動パターンから、全員提出が果たされないことを危惧する声もあったが、無事全員の写真レポートが提出され冊子としてまとめられた。ラウンドテーブルは基本的に異なる教科でのグルーピングを行い、

普段の教科部会とは異なった教員の交流を行った。校内研修の振り返り用紙にも肯定的な意見が記述されている。

III 実践研究の成果と課題

1. 教員の変容

本実践研究は、授業改善に教科というチームで取り組むことを通して、教員の協働が促され、実践の協働的改善が進展させることによって、教員の心理的抵抗がどのように減少したのかを検証することにある。そこで、教員の心理的側面をあきらかにするために、校内研修後の記述式アンケートに焦点を当てて分析することとする。これについて、一部をまとめた。

表4 アンケート提出数と記述欄の空欄率

設問	記述内容	R期		D1期		C1期		D2期	
		1回目 3月4日	2回目 4月15日	3回目 6月19日	4回目 8月26日	5回目 9月28日	6回目 11月18日		
研修して良かった点があれば、具体的に書いてください。	空欄	48.3%	32.1%	15.8%	14.6%	24.4%	20.9%		
もし受講後に自身が変化した点があれば書いてください。	空欄	79.3%	82.1%	42.1%	56.1%	51.2%	23.3%		
合計	空欄	63.8%	57.1%	28.9%	35.4%	37.8%	22.1%		
	提出数	29	28	38	41	41	43		

表4をみると、1回目から6回目にかけて提出数が増加している。同様に、記述の設問に対しての空欄率にも2回目の取組以降減少傾向の変化が見られる。

次に、記述内容から心理的側面についてみてみることにする。方法と結果は以下の通りである。

アンケートの記述設問に対して、①空欄：記述なし、②他律的：「・・・してほしい」など他律的な語尾や「・・・はどうしてなのか」、「・・・では困る」といった批判的な語尾の記述、③感想：「・・・だった」「・・・と思った」などの語尾を含む単なる感想の記述、④自律的：「・・・したい」「・・・しようと思った」「・・・したいと思った」「・・・やってみたい」など自律的な語尾の記述、⑤決意表明：「・・・します」「かならず・・・する」「今日から・・・はじめます」などの語尾の宣言的、決意表明の記述で分類し、実数を示したのが表5である。

この結果から、実践を通して教員の意識が校内研修に肯定的に変容する様子がわかる。当初にはほとんど見られなかった自律的な語尾の記述が2回目以降増加し、特に3回目の時点で自律的な語尾、宣言的・決意表明の語尾の伸びが顕著である。

記述の具体を見てみると、「今までもめあてと振り返りの重要性が言われる中、自分はそれを実践できていなかった。めあての提示がない状態を体験してみて、その重要性を痛感することができた。生徒にとって分かりやすい授業ができるように今後の授業は必ず実行します。」

表5 記述内容の分類

設問	記述内容	R期		D1期		C1期		D2期	
		1回目 3月4日	2回目 4月15日	3回目 6月19日	4回目 8月26日	5回目 9月28日	6回目 11月18日		
研修して良かった点があれば、具体的に書いてください。	空欄	14	9	6	6	10	9		
	他律的	1	0	0	0	0	0		
	感想	14	15	23	30	24	28		
	自律的	0	3	7	5	7	5		
	決意表明	0	1	2	0	0	1		
もし受講後に自身が変化した点があれば書いてください。	空欄	23	23	16	23	21	10		
	他律的	1	0	0	0	0	1		
	感想	3	4	11	5	11	16		
	自律的	2	1	10	12	6	14		
研修をよりよいものとするために改善すべき点があれば、具体的に書き下しなさい。	空欄	15	23	30	33	25	26		
	他律的	3	0	1	1	4	2		
	感想	10	4	6	6	19	14		
	自律的	1	1	1	1	2	1		
	決意表明	0	0	0	0	0	0		
合計	空欄	52	55	52	62	56	45		
	他律的	5	0	1	1	4	3		
	感想	27	23	40	41	54	58		
	自律的	3	5	18	18	15	20		
	決意表明	0	2	3	1	3	3		
	提出数	29	28	38	41	41	43		

「今まで自分は『今日の授業内容』を提示してただけで「めあて」「目標」は提示していなかったなと反省しました。これからプリントにめあてを明記し、正対するふりかえり（まとめ）を書くスペースをつくらうと思います。また自己評価シートも新しいアイデアが思いついたので新しく作らうと思います。またぜひ見ていただければ幸いです。」（筆者下線）といった記述に代表されるように、省察を通して実践につなげることを体現しようとする自律的行動や決意表明の増加が見られる。これらは、学校改革における心理的抵抗が払拭され、教員の意識変容があらわれつつあるものと考えられる。

2. 教科部会の機能強化 チーミングの理論に沿って

ここでは、Edmondsonのチーミングの理論に沿って、本実践が教科部会をチームとすることができたのか、教科代表者会議は機能していたのかを検証することとする。

1) 効果的なチーミングの柱

Edmondsonは、成功しているチーミングには4つの特別な行動が見られるとしている。①率直に意見を言う、②協働する、③試みる、④省察する。この4つの柱に沿って、教科代表者会議と教科部会について検証したのが表6である。

評価方法であるが、教科代表者会議と各教科部会の参与観察によって評価した。以下、評価の詳細な理由を教科ごとに記述する。

①A部会

教科部会は、毎回教科代表によって作成される事項書によって進められる。基本的に意見交換は行われず、進

表6 各部会等におけるチーミングの状況

	率直に意見を言う	協働する	試みる	省察する		
教科代表者会議	△	◎	◎	○	◎…行われている ○…ほぼ行われていない	
教科部会	A	×	△	×	○	△…ほとんど行われていない
	B	○	○	◎	○	
	C	△	○	△	○	×
	D	○	◎	◎	◎	
	E	◎	◎	◎	○	×…全く行われていない

捗の確認、教科代表者会議からの課題の伝達のみで、そもそも個人の意見を発表する場面自体がほとんどない。研修部からのアンケートについても、「前時の内容を確認しないことにはできない」、「人によって展開の仕方が異なるため、その人の代わりに授業を行うのは難しい」など組織的協働に向けて極めて消極的な回答を行っている。しかもこの回答は、教科部会で話し合ったものではなく、当該の教科部会で教科代表が提案し、意見なしで承認された内容である。この状況から「率直に意見を言う」、「協働する」、「試みる」の項目において表6のような評価とした。

②B部会

基本的に教科代表者が作成する事項書に沿って進められる。部会内での会話によるコミュニケーションは教科部会を重ねるごとに活発になった。メンバーの年齢層が比較的若く、似通っていることもあり、それぞれが率直に意見を言う場面が見られた。教科代表の穏やかなリーダーシップもあり、これはチーミングを促進するリーダーシップ行動に該当すると考えられ、特に「試みる」という項目で良い影響をもたらした。

教科の公開授業における若手の授業研究に臨む態度は、正にこの試みるという姿勢そのものであった。そしてそれは、教科部会の回数を重ねるごとに、内容をより良いものに変えていった。

③C部会

教科部会内のコミュニケーションの絶対量が少ない。内容は、進捗の確認、教科代表者会議からの課題の伝達に終始し、率直な意見どころかそもそも意見の交換がなされないという点でA部会と共通する。しかし、その運営が上手く行われない理由についてはA部会と違った側面があると考えられる。

④D部会

目標の共有、情報の共有、うまくいっていることとっていないことについて話し合うこと、意見や感想を絶えず求められるという特徴を示した。一例をあげると、部会の記録の中に、「生徒が提出するレポート評価について」のメモ書きがある。この検討の中で、メンバー達は、情報の共有を行い、うまくいっていることとっていないことについて話し合い、意見や感想を絶えず述べ、求めあひ、部会を進めている。もちろんその中で個々人の省

察も行われ、最終的には新たなアイデアを提案する者が現れる。

単独教科部会の発信で教科代表者会議に提案され、校務委員会経由で全校へと広がった取組があったが、実例としてあげた3例のうち2例はこの部会からの発信であった。「率直に意見を言う」の項目で、初任者の発言が少ない点が気になったが、ほぼ効果的なチームングの4つの柱が確立していると考えられる。

⑤E部会

平成26年度の時点でほぼ効果的なチームングの4つの柱を確立していた。平成25年度の時点で、インフォーマルな研修を中心に授業は高いレベルで標準化されていた。教科として授業の同質化が進んでおり、当該校においては同じ単元の授業を異なった教師が行ったとしても、ほぼ同じ内容をほぼ同じ進行で行うことができるという教科部会の役割が果たされつつある。この取組は、平成26年度に教科部会が導入され、部会の教師であれば誰がどこのクラスで授業をしてもほぼ同じ授業が展開される状態に広がりを見せた。実際に教材教具の開発など、協働による成功例も数多い。

2) チームングのメリット

Edmondsonは、チームングのメリットとして、①パフォーマンスが上がる、②職場環境が向上するという2点をあげている。そこで、この2点を基に検証を行ったのが表7である。その記述は前述と同様の資料を根拠とした。

表7 教科部会のチームングのメリット

教科部会	パフォーマンス	環境
A	- 個人の裁量に任せられた授業 個人によってパフォーマンスの質が決定	- 若手の働きにくさ解消せず
B	+ 綿密な進捗の打ち合わせ 授業アイデアの共有 教科としてのパフォーマンスの向上	+ 若手の不安が解消 教科内でのコミュニケーションの向上
C	- 基本的に個人の裁量に任せられた授業 ワークシートの共有による	- 若手の働きにくさ解消せず
D	++ 綿密な進捗状況の打ち合わせ、評価方法の検討 授業アイデアの共有 教科としてのパフォーマンスの向上	++ 若手の不安が解消 新たなアイデアを提案し話し合える環境 先進的な取り組みを共有できる環境
E	++ 綿密な進捗状況の打ち合わせ、評価方法の検討 授業アイデアの共有 教科としてのパフォーマンスの向上	++ 若手の不安が解消 新たなアイデアを提案し話し合える環境 先進的な取り組みを共有できる環境

3) チームングを促進するリーダーシップ

Edmondsonは、リーダーシップをまず上級管理職の組織の全員に影響をもたらす決定や活動である(L:ラー

ジエル)と組織の中の人々、仕事を行う最前線の人々の協働である(1:スモール・エル)の2つを想定し、(1)のリーダーシップ、協働とチームングがより重要であることを示している。これに依れば、(1)のリーダーシップは、チームングを促進する4つの行動を伴うことが望ましいと考えられる。そこで、参与観察から教科部会の中で表出したリーダーシップ行動について示す。分類の基準は、行動1:学習するための骨組み(以下、フレーミング)をつくる、行動2:心理的に安全な場所をつくる、行動3:失敗から学ぶ、行動4:職業的、文化的な境界をつなぐという4観点である。

表8 教科部会のリーダーシップ行動

	行動1: 学習するための フレーミング	行動2: 心理的に安全な場 所をつくる	行動3: 失敗から 学ぶ	行動4: 職業的、 文化的境界をつな ぐ	
教科代表者 会議	◎	△	◎	○	◎…行われている ○…ほぼ行われて いる
教科部会	A	△	×	△	△…ほとんど行わ れていない
	B	○	◎	○	×
	C	△	△	△	◎…全く行われて いない
	D	◎	◎	◎	
	E	◎	◎	○	

この中で、行動1であるフレーミングというリーダーシップ行動は、当該校の取組において主に教科代表者会議が行った。既述の通り「チームで取り組まざるを得ないこと」を基本とした課題を出しながら、フレーミングを行った。その間、教科部会では、それぞれの教科代表者がフレーミングを行うリーダーシップ行動をとることになる。

ここで若干、行動1のフレーミングについて説明を加える。Edmondsonは学習フレームと実行フレームの2つの対比で整理した(表9参照)。

表9 学習フレームと実行フレーム Edmondson (2012)

プロジェクトの特徴	学習フレーム	実行フレーム
プロジェクトを 実行するときの、 リーダーの自身 に対する見方	待ち受ける困難を克服するに あたり、重要な立場にあると 同時に相互依存している	すべきことを承知しており、 何をすべきか他のメンバーに 命じる立場にある
プロジェクトを 実行するときの、 リーダーの他の メンバーに対する 見方	大切なパートナーであり、 待ち受ける困難を克服する ために重要な意見をくれる	脇役、あるいは部下
プロジェクトが 生み出す状況に 対する全体的な 見方と、プロ ジェクトに伴う暗 黙の目標	やりがいがあり、わからない ことに満ちていて、新しい 考え方や技術を試すチャン ス。暗黙の目標は、次に何 をすべきかを知るために出 来るだけ多くを学ぶこと である	ふだんと同じ、または「それ ほど違わない」。暗黙の目 標は仕事を片付けること である

このフレーミングの考え方を当該校の教科部会にあてはめると、E・D部会では学習フレームがつくられ、A・B部会では実行フレームがつくられたり、フレーミ

ングそのものが行われていなかったりしている。

学習フレームへのフレーミングを Edmondson は、登録→準備→試行→省察というステップで示している。このモデルを手掛かりに教育現場でのチームのフレーミングの手順、学習フレームをもたらす実行プロセスとして表 10 を設定した。

表 10 学習フレームをもたらす実行プロセス

ステップ	行動	結果
目標設定	チームのメンバーで目標を設定する	チームの目標を共有する
準備	チーム内で気兼ねなく意見を交わす雰囲気を醸成	チーム内で対人リスクを厭わなくなり、新しい行動に意欲的になる
試行	新しい考え方、プロセス、ツールを試してみる	新しい試みが学習する機会として考えられる
省察	試行の結果について話し合う	メンバーそれぞれの省察がなされる

C 部会は、初期の段階から、このステップを踏み学習フレームを形づくっていた。このフレーミングを行ったのは教科代表と 30 代の教員を中心とする部会内のリーダーだと考えている。

行動 2 については、教科代表者会議と教科部会の A・B 部会で、「心理的に安全な場」がつくれなかったことが、それぞれの運営に影響を及ぼしたと考える。同様の失敗は、教科代表者会議では「失敗は学習する機会」とすることができたが、A・B 部会においてはその運営と協働への大きな障壁となった。またその成否の評価は行動 3 「失敗から学ぶ」、行動 4 「職業的、文化的境界をつなぐ」にも当然関連している。

ここまでチームング理論に沿ってしてみると、各教科部会それぞれのチームングの状態が異なり、評価も様でない。概観すれば教科間に差が存在し、協働的改善が進展した教科とそうでない教科がある。

3. 分析

1) A 部会においてチームングが機能しなかった理由

教科部会が「心理的に安全な場」とならなかったために生ずる「率直な意見」が出されないことが直接的な原因である。ただ A 部会のケースの方が「心理的に安全」の脆さが顕著であり、より深刻である。なぜなら A 部会における心理的に安全を担保しない原因が、人間関係上の対立にあるからである。

Edmondson は、チームングに推進力を与えるものとして緊張と対立をあげ、対立は率直な意見交換の先にある有益なものとして捉えているが、その性質が仕事上の対立なのか人間関係によるものなのかを見きわめることが重要だとしている。なぜならば、意見の衝突は、チームがその対立の個人的、感情的側面から離れているかぎりにおいて生産的であるからである。それならば、A 部会は、もっとも初期的な前提の部分でチームングが阻害さ

れる要件を持っていたと考えることができる。

2) B 部会でチームングが機能しなかった理由

この部会において、最も問題であったのは、効果的なチームングの 4 つの柱のうち「率直に意見を言う」ということがなされなかった点である。11 月の校内研修の後の振り返り用紙の中で、研究授業として授業公開を行った B 部会への批判的な意見として次のように記述している。

「授業の後の検討会に意味があるのか疑問に思う。(中略) 何も言わない先生が多い。批判ならだれでもできると思うが、本当に授業者の力を伸ばしたいのであれば、改善点をもっと出すべきだと思う。自分なら年齢に関わらず話す……。 (中略) 改善点を示していただいた先生方には感謝しています。ありがとうございました。」

この部会の教員は、授業公開の指導案を教科部会全員で作成するため、事前に同じ範囲の授業公開を部会でやっている。この記述には 2 つのポイントがある。①事前の授業公開でも「率直な意見」が少なかったこと、②「率直な意見」が出にくい背景には部会内の教員の年齢層の若さが影響していると考えていることである。そしてこの状況はそのまま、B 部会のチームングが上手く機能しなかった理由になる。

Edmondson は、心理的に安全とは、関連ある考えや感情について人々が気兼ねなく発言できる雰囲気をさし、同僚が見ているところで支援を求めたり失敗を許したりできるというのは難しい場合があることを示唆している。B 部会における協働の進展が進まなかった要因の 1 つは、部会が「心理的に安全な場」とならなかった点にある。

職場で直面する心理的不安は、次の 4 つに代表される。「無知だと思われる不安」、「無能だと思われる不安」、「ネガティブだと思われる不安」、「邪魔する人だと思われる不安」である。B 部会のメンバーの人間関係は比較的良好である。C 部会に似て若年層が多く穏やかな中堅も顔を揃える。にもかかわらず、C 部会のような活発なコミュニケーションが起こらなかったのは、教科部会の場で心理的に安全が担保されない教員の存在があったからと考える。

しかし、心理的に安全の確保ができなかった原因は B 部会のメンバーの経験年数の浅さだけではない。確かにメンバーの中の何人かは参与観察の中で「無知だと思われる不安」や「無能だと思われる不安」を抱えていた故の沈黙が見て取れた。その不安の発生は、経験年数の浅さ、年齢の若さに起因するものと類推できる。しかし、D 部会にも E 部会にも経験年数が浅く、若く、同様の不安を発生させる可能性のある教員はそれぞれ多数いた。この 3 教科にその面で大きな差異は見られない。

この他にも Schein に依れば、「地位」と「肩書」が B 部会の心理的に安全を阻害する要因として考えられるが、こ

の面でもB・D・E部会の差異はみいだせない。すなわち、同様に経験年数の少ないという同様のメンバーを抱えるB・D・E部会に発生するであろう心理的不安要因は同様であると考えられるからである。B部会が心理的安全の場とはならなかったのは、①リーダーのリーダーシップ行動の差異、②構成メンバーの教科部会への貢献の意欲の差の2点にあると考える。

3) リーダーシップ

このように、部会に対して同様に協働を促す働きかけを展開したにもかかわらず、結果として部会ごとの協働のプロセスに格差が生じ、チーム教科として機能できない部会とできた部会の存在が認められた。ここで注目したいのは、教科代表という役割のリーダーシップ(リーダーのリーダーシップ)と部会の構成メンバーである個人としてのリーダーシップ(メンバーのリーダーシップ)である。

B部会でのエピソードを示す。当該校の教員に対して「昨年度から導入された週毎の教科部会についてどう思うか」というアンケート調査を行った。勤務年数4年、20代のB部会の教員の回答に「あってもなくてもあまり変わりありません。結局、全部個人で準備しているの」という記述があった。当該教員は、校内研修の振り返り用紙の記述では自立的な意見を記述し、後半には、決意表明・宣言的記述を行った授業改善に取り組んでいる若手である。もう一人の同部会内において率先的に授業改善に取り組んでいる若手教員と主に部会内でリーダーシップ行動を取っている教員である。その2名が協働性を発揮できず、それぞれに教科部会へ苦言を呈している。こういった意見を拾い上げ、教科の力としてフィードバックしていくリーダーシップ行動がB部会の教科代表には欠けていたのではないだろうか。また部会構成メンバーの側から考えると、個人が取り組んでいる授業の準備等で教科部会に貢献する意識の希薄さが、メンバー側からのリーダーを支える行動の弱さにつながっているとも言える。リーダー(教科代表)という地位でなくてもリーダーシップ行動をとることが可能であるにも関わらず、メンバーの教科部会への貢献の意欲が低いことがB部会でのチームでの取組の低調さとなって表れている。

このようにみていくと、小規模な集団では、構成メンバーによるリーダーシップ行動のあり方がその集団の機能的活動の成否を決定することになる。たとえば、教科代表が教科全体の教員の意識よりも低い状態で教科部会を運営している教科に、協働的改善の取組はなかなか生み出せない。その理由は、教科のリーダーシップで最も重要な教科部会内の心理的安全の確保が不十分になるからである。逆に言えば、教科代表の教科部会での取組の意識が低くとも、教科代表以外のリーダーが教科部会を心理的安全な場として安定させることが出来れば、チー

ム教科としてチームの機能を発揮させることが出来ている。すなわち、教科部会におけるリーダー達が、何よりもまず教科部会をメンバーの「心理的安全な場」とすることが、チームとして機能させる第一の行動であり、必要なリーダーシップ行動であると考えられる。このリーダーシップ行動がC・D・E部会においては存在し、心理的安全→試み(失敗が許される)→失敗から学ぶ(学習フレームの枠組み強化)→省察(リフレーミング)→学習フレーム→心理的安全という協働を促す流れを駆動させている。

しかし、A・B部会は、このリーダーシップ行動が存在しないため、教科部会が心理的安全な場とならない。そのため、心理的安全の不担保→率直な発言がなされない→試みがなされない→フレーミングが行われない→個性が助長される→個別的な取組と実行フレーム→結果による評価(省察は行われない)→心理的安全が確保できないというサイクルで運営される。重要なのは、リーダーシップ行動の欠如であり、それにより生じる心理的安全の不担保、このことが各教科の取組がチーム教科として機能したか否かの原因であると考えられることである。

ただ、教科間格差の全てが各教科のリーダーシップ行動のあり方で決定されるとするのは正当性を欠くであろう。成功した教科部会に共通することがある。それは教科代表者会議から教科部会に課された取組や進捗の確認、テスト作成のようなルーティンワーク以外のトピックが常に提出され、話題となり、検討されることである。チーム教科が上手く運営され機能している時、教員たちは気兼ねなく意見を出し合い話し合っている。チームの中のリーダーが教科部会を心理的安全な場とする有形無形の努力を行っている。正にリーダー達がリーダーシップを発揮しているのだが、そのリーダーシップは地位としてのリーダー(教科代表)だけが発揮するのではなく、リーダー的役割を担う教科部会の他のメンバーが発揮したり、その行動を補完したりするフォロワーが存在している点が重要である。

チームとしての当たり前ができず、機能しなかった教科部会にも共通することがある。率直な意見が出し合えない。心理的安全が保障されず、対人リスクの不安によって教科代表者会議から課された話題でも沈黙の時間が長く続く。心理的安全を確保して活発なコミュニケーションを促そうとするリーダーシップ行動が存在しない。何とかその中で発信された優れた個人の取組も、教科部会の中で共有され全体へと広がる取組にはならず、個性が解消されない。望ましいリーダーシップ行動が行われないグループに望ましいフォロワーシップは存在しない。ただ、リーダーの地位(教科代表)にない教科部会の構成メンバーの中に、教科部会を引っ張るようなリーダー

的存在が現れたり、教科部会への貢献を前面に押し出すフォロワーシップの行動が現れたりすれば状況は変わっていくのではないだろうか。

これらの考察を通して、協働を促す取組への教科間格差は、各教科のリーダーシップ行動のあり方とフォロワーの貢献への意欲に起因しているという結論に至った。

当该校では、約1年間にわたって教科部会を通して教科の協働を促し、「教科部会をチームとして機能させる＝チーム教科」を目指して取り組んできた。その取組の成果に、組織の変革のみがもたらした成果は1つとしてない。関わった人（教員）が動かしてこそその組織である。運営の中で、ファシリテータの養成が今後の最大の課題であることが考察で明確になったと考えている。地位としてのリーダーがリーダーシップ行動を率先して行えるファシリテータに成長する。与えられた肩書がリーダーでなくとも、集団の中でその取組への貢献を考えリーダーシップ行動をとるファシリテータが現れる。表立ったリーダーシップ行動をとらなくとも、取組が前進することを志向し、リーダーを助け取組で役に立ちたいと考えるフォロワーとなる。スキルをもったファシリテータと意欲的なフォロワーを養成することが課題に向き合う基本的な道であると考え。そしてその実践は、トップダウンで管理的な（L）のリーダーシップで果たせるものではなく、あくまでも教員の自発的な動機によるのみ、結果として成し遂げられることだと考えている。

IV 全体的考察

本実践研究は、学校改革における教員の心理的障害を取り除き、前向きに取り組ませるように変容させることであった。その後のB部会の現状と心理的安全について言及しておく。B部会は少しずつではあるが「心理的安全」の範囲を広げている。教科代表でないフォロワーである教員が提案した取組がきっかけとなり、従来のプリントの共有と授業の進捗の情報交換だけでなく、「低学力生徒の克服についてどう取り組むのか」といった話題が教科部会で検討されるようになった。フォロワーの提案から個々のB部会教員の優れた取組が少しずつ教科部会内で共有されるようになった。

ここまで示してきたように、当该校の教員の学校改革に対する意識は程度の差はあるものの変化しつつある。

Lippitt, etal (1958) は、変革力（＝変革の推進力）と抵抗力は、お互いに反対の立場になる可能性を含んでいることである。当初は改革に否定的であった教員がその成果を体感することによって、推進的役割を演ずるようになっていく。

また、Lewin は、このことについて、個人や集団は、一連の活動を開始することに、ある点までは抵抗を示す

が、一度この臨界点を越えシステムが変革の過程でなんらかの得るところがあったりすると、ドラマチックな展開が起き、かつては変革に反対していた力が支持にまわり、全エネルギーは変革過程を完了させ、最終的な利益を獲得する方向に向けられるという。

本実践研究は、Kotter の8段階のプロセスに依拠しながら、学校改革を推進していく途中経過としてのものでしかない。まだ完結はみていないし、改善は完結すべきものでもない。Lewin の示す「再凍結」やKotter の⑦改善成果の定着とさらなる変革の実現、⑧新しいアプローチを組織に根づかせる段階までは到達していないと考える。しかし、今後はLippitt やLewin の示唆のように加速度的に進むことが期待できると考える。

注：本稿は、小倉 整 2016 大規模中学校における教職員の協働を促す学校組織開発の実践－教科部会を中心とした授業改善の取組を通して－ 鳴門教育大学大学院 学校教育研究科 高度学校教育実践専攻 教職実践力高度化コース 最終成果報告書に基づき作成したものである。

引用文献

- 「福井らしさ」を探る会 (2015)『福井県の教育力の秘密～県外から来た教師だからわかった～』学研プラス
- Gersick(1991) Change Theories : A Multilevel Exploration of the Punctuated Equilibrium Paradigm. Academy of Management Review 16 Pp.10-36.
- Beckhard&Harris(1977)Organizational ransitions:Managing Complex Change Reading,MA:Addison-Wesley
- 加護野忠男 (1988) 組織認識論－企業における創造と革新の研究 千倉書房
- 長谷川邦義 (2007) 組織マネジメントの発想 導入と学校経営者の新たな役割～公立小での体験的実践からの考察～ 21世紀社会デザイン研究 No.6 118－128
- Burke, W. W.(1982), Organization Development: Principles and Practicies, Boston: Little Brown 小林 薫・吉田哲子訳 (1987)『組織開発教科書－その理論と実践』ブレジデント社
- Lewin, K. (1951). Field Theory in Social Science. New York: Harper and Row.
- Kotter,J.P.(1996), Leading Change, Harvard Business School Press. 梅津祐良訳 (1997) 21世紀の経営リーダーシップ 日経 BP 社
- Amy C. Edmondson (2012) Teaming: How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the Knowledge Economy

- 野津智子訳 (2014) チームが機能するとはどういうことか 英治出版
- 高橋量一 (2010) 組織認識論の世界 I 文真堂
- 上野徳美 (2012) 説得への抵抗 深田博己監修・編
心理学研究の新世紀② 社会心理学 第8章 ミネルヴァ書房
- Edgar H. Schein (2013) Humble Inquiry : The Gentle Art of Asking Instead of Telling 金井壽宏監修 原賀真紀子訳 (2014) 問いかける技術 英治出版
- Peter Senge(2006) The Fifth Discipline : The art and practice of the learning organization: Second edition 枝廣 淳子訳 (2011) 『学習する組織』 英治出版
- Lippitt, R., J. Watson, and B. Westley(1958), The Dynamics of Planned Change : A Comparative Study of Principles and Techniques, New York: Hartcourt, Brace and World
伊吹山太郎訳 (1970) 変革のダイナミックスーシステムを動かすチェンジ・エージェントの役割 ダイアモンド社

参考文献

- 山岡徹 (2015) 改革とパラドックスの組織論 中央経済界
- 松田陽一 (2000) 企業の組織変革行動 千倉書房