

学校の内発的改善力を支援する学校組織開発の基本モデルと方法論

—— 学校組織の特性をふまえた組織開発の理論と実践 ——

佐古 秀一

(キーワード：学校組織開発 協働, 自律, 組織体制)

I 本研究の目的と背景

本研究は、われわれの研究室において、学校の内発的改善力の向上を目的として展開・蓄積してきた組織開発研究（これを単に学校組織開発研究と呼ぶ）の知見をふまえ、学校組織開発に関する基本的な仮説・モデルと学校変革のための方法論（これら基本的な仮説とその実践的展開に関する方法論をもって理論と呼ぶ）に関する、現段階における骨格を報告するものである。

この学校組織開発の実践的展開に関しては、「元気のでる学校づくり」の取り組みとして、佐古・中川(2005)、佐古・山沖(2009)等で、すでに公表してきたところである。また、その考え方を応用した知見も公表されてきている（大津市教育研究所 2008等）。本報告の目的は、これらの学校組織開発の知見をふまえて、今後の理論的・実践的展開の基盤とすべく、学校組織開発理論の基本構成と実践的な観点での留意点を含めて、現時点で整理し報告するものである。

まず、この学校組織開発理論を構築・展開することの背景でもある、こんにちの学校及び学校組織に関する問題意識について、簡単に述べておくことにしたい。

われわれは、こんにちの学校の主要な変革課題の一つを、学校組織の個業性ないし個業化に求めている。学校の組織としての特性を、教職に不可避的に随伴する特性として教育の不確定性を仮定し、ここから由来する学校の基本的な組織特性を、教員の裁量性を基盤として存立せざるをえない組織としてとらえている。そして、このような学校組織が、個々の教員の個別的で自己完結的な教職の遂行に転化した状態、あるいはそれを強化する傾向を、個業性、あるいは個業化として定位している。つまり、本来、協働的・公共的であるべき学校の教育活動が、個々の教員の教育活動に分断ないし閉塞された状況に陥っていることに、こんにち顕在化している学校教育をめぐる問題のひとつの源泉が求められると考えている。教員が直面する子どもや教育課題の困難さや複雑さが増大する状況にあって、かつ学校の自律性が求められる状況にあって、この個業性は、学校の組織的な教育機能や学校改善、自律性の構築に対する阻害要因となっている（佐古、葛上、芝山2005, 佐古2006）。

ところで、われわれが指摘するところの学校の個業性に対して、こんにちの学校経営改革の動向には、組織の成層化ないし集権化を推進する方策によって解決を図ろうとする傾向が見出せる。この動向は、教職に不可避的に随伴する不確定性への対処方略と見た場合には、教員の裁量性を基盤とするという学校組織の独自性を排除する方向での組織化方略であるといえる。したがってこの傾向は、学校組織の独自性を排除し、官僚制モデルへの接近を志向するという意味で、学校の一般組織化あるいは学校組織の統制化ととらえることができる（佐古2007）。これに対してわれわれは、学校教育に関与する人びとの相互作用の活性化とその質の改善・変容をデザインしそれを実現することによって、教職の特性ともいべき教育活動の不確定性を逐次的に処理していく方策（協働化）によって、個業化のデメリットを縮減し、学校の組織化を図ることを重視する立場にたっている。われわれの学校組織開発の研究は、そのような学校変革に関する基本的な考え方（基本モデル＝基本的な仮説群）と変革方法論のセットを開発すること（学校組織開発理論の構築）によって解決・改善することの可能性と有効性を探究するものである。

なお、研究としてのアプローチは、いわゆる開発的研究（すなわち変革方法論の個別学校における開発と実施）を基本としている。そして本報告でも述べるような一定のフレームワークを保持しつつも、学校（教員）との相互理解を形成しながら、それぞれの学校の具体的な状況に適合する方法論を構築しながら進めていく方式を採用するに至っている（インタラクティブな組織開発）。

学校の教育機能を左右する組織的な諸条件の解明という点では、いわゆる「効果のある学校」研究等が一定の

成果を蓄積しているが、われわれは、望ましい学校に見出せる諸条件を解明するというアプローチを採用せず、むしろ当該学校（実践研究の対象校）における教育活動をわずかずつでも改善できるようになるための、学校の仕組み（組織体制）、学校の組織化（組織過程）の在り方を解明することをねらいとしている。つまり、望ましい条件をリストアップするのではなく、学校がその組織の何をどう変えて取り組んでいけば、教育活動の組織的な改善を「漸進的に」展開できるようになるのか、すなわち内発的改善力を高めることができるようになるか、その方法論の解明に力点を置いて研究を展開している。

Ⅱ 学校組織開発理論における基本仮説（モデル）

1 学校の組織化の難点

教職の特色を、その職務の標準化の困難さや目標の多義性として押さえると、具体的な教室での教育活動の展開は、それぞれの教員の裁量性（意思決定の可能な一定程度の範囲＝組織的統制からフリーなあるいはそれが及ばない領域）にどうしても委ねざるを得ない。つまり、学校の教育活動の質や水準は、相当な程度、個々の教員の意識と行動に依存せざるを得ないという特徴を有している。これは、構成員の恣意や個人的選好を（目的）合理的に排除する（つまり組織人格としての部分で機能させる）装置として有効性を保持する官僚制組織（論）とは対照的である。しかしながら同時に、こんにちの学校が直面しかつ要請されている問題や課題は、すでに個々の教員の自己完結的な教職の遂行で乗り切れるものではなくなりつつある（学校システムと生起しつつある教育問題のギャップ）。学校は、教育活動の具体においては、個々の教員の意識と行動に依存するという状況を持しながらも、なおそこに学校教育の連続性やある種の体系性を構築する（すなわち学校教育の組織化）という難問に直面しているとえる。このようにとらえると、学校の一般組織化を志向する学校組織改革のモデルが学校改善にとって有用な部分はあるとしても、その適用における根本的な限界を意識しなければならない、というべきであろう。

個業に拡散する傾向を内在する（あるいはそれを常態とする）学校を、教育活動の改善に資する方向でいかに組織化することができるのか、これこそが教育経営の研究と実践の両面において、今日の課題となっているといえる。

2 学校組織開発理論の基本的な仮説・モデル

さて、この課題に対してわれわれは、学校に、教員の自律性と協働性を構築することに解決の方途を見出そうとしている。ここで自律性とは単なる裁量性とは異なり、教育活動とその改善に対する主体的関与によって特色づけられる。また、学校の組織化の方向性については以下のような構想に基づいている。学校の組織化に関する基本的理念としては、学校組織の統制化を主たる特色とする学校の「一般組織化」と、教職の不確定性に着目して組織化可能性を探究しようとする学校の「教育組織化」に類型化できると考えられる（佐古2007）。教育という営みが、その対象者や目的・技術において少なくとも現時点では本質的な不確定性を包含するものであり、かつ児童生徒に関する不断の価値選択問題であるとするれば、教育に関与する者の間における相互作用を通して、その都度不確定性を縮減しつつ、教育活動を評価・更新していくという作業が不可欠であると考えられるのである。

つまり、関係者間での社会的過程のなかで、教育活動の遂行に伴う不確定性を逐次的に縮減しながら、そのプロセスを通して一定程度の組織化を絶えず生成していくことが、学校には求められるといえる。

ところで、以上のような学校変革に関するいわば理念的な解決の方向性（理念的言明）は首肯されるにしても、これら自律性と協働性（あるいは協働的プロセス）を、いかにして成り立たせるか、それに関する実行可能な方法論を構築していくことが、大きな課題となるのであろう。教育経営研究の学術性と実践性をめぐる議論のなかで、教育経営研究の規範性、すなわち理念的言明のみを実践側に投げかけることに終始してきたことから由来する、教育経営研究の脆弱性（知的

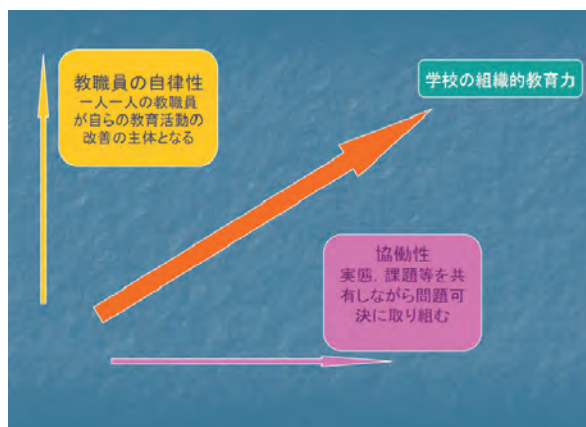


図1 学校組織開発の主要なねらい：自律性と協働性

限界)が指摘されてきたのであった(佐古1997)。われわれが現在構築しつつある学校組織開発理論は、これまでの教育経営研究の学的傾向に内在するこのような限界を乗り越えて、現実の学校改善に寄与しうる方法論の開発と理論化を志向するものである。

次に、学校組織開発理論を構成する基本的な仮説・モデルについて、説明を行う。

3 教員レベルでの自律性

上述のように、教員の教育活動の自律的改善を基盤としつつ、その組織化可能性を追求するために、まず教育活動の原初的(基本的)なプロセスに一旦遡及して、教員レベルの内発的な改善サイクル(すなわち教育活動の遂行・改善に関する自律性モデル)を措定する。そしてそれを仮定(前提)としながら、組織化構想を展開することにした。つまり、まず教育活動の自律的な産出過程に関する「当たり前のような」サイクルを考え、それを参照しながら、組織化の在り方を構築していくという方略を採った。下図は、教員レベルでの内発的な改善サイクルの基本モデルである(後述するように、これは教員の内発的動機づけに対応することなどから、われわれは「元気サイクル」と呼んでいる)。

この図は、教員の教育活動の以下のような展開過程を示している。まず教育活動の起点として、子どもの実態認識を想定する(例えば、ある子どもの算数の学力が低い)。次にこれに関する教育期待(「なんとか少しでも伸ばしたい」)が生起し、子ども側の課題(「算数の計算の基礎をマスターする」)と教員側の課題(行動プラン:「そのためにこれまでの指導方法をあらためて、新しい方法を取り入れる」)が形成される。そして、それを実際に実践し、その成果(「教育成果」)を、子どもの変容(実態)から確認し、さらに次の課題に移行する、というサイクルである。以上のように、このサイクルは、教育活動が省察的かつ漸進的に進展している場合におそらく成立しているものであると考えられる。つまり、このモデルは、教職における内発的改善のためのモデルというよりも、教育活動(実践)が省察的・漸進的に進展している場合の基本的なモデルであるともいえる。

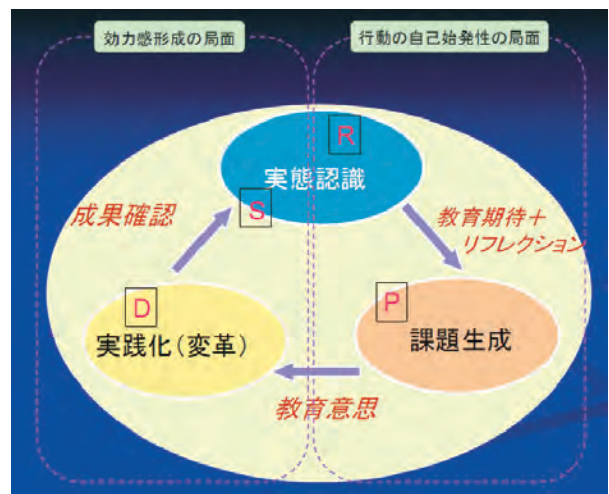


図2 教員レベルでの自律性
(自律的教育活動改善プロセス)のモデル

このモデルが、教員の教育活動の遂行・改善における自律性に関するモデルとして位置づくことについては、一つには教員のモチベーション、とくに教職に対する内発的動機づけとの関連、二つには教育活動に関する PDS プロセスとの関連、から考察することができる。

a. 内発的動機づけとの関連

古川(1990)は、一般に組織構成員における内発的動機づけの主要な源泉について、「効力感」と「指し手意識」を挙げている。上の基本モデルは、これと次のように対応している。つまり、教員の大きな効力感の源泉としては、自身の教育活動によって、児童生徒に意味ある変化が生じたことの認識を指摘することができる。つまり、教育活動と子どもの変化の関連性認識(教師の関わりで、子どもが変わってきたという認識)が成立するところに、つまり、子どもの変容の中に教師としての「手応え」「やり甲斐」が自覚されるところに、教師としての効力感の大きな源泉を見出すことができる。このような教師としての「効力感」は、上記基本モデルでは、実践(教育活動の変革・改善)⇒実態(その成果を子どもの変容によってとらえる)のパスに相当する。

また、指し手意識とは、行為の自己統制、あるいは行為の自己始発性に関する認識である。分かりやすく言うと、自己の行為が「やらされている」「他者から統制されている」行為ではなく、「自己の判断のもとで選択した行為」として成立していることである。内発的動機づけのこの成分は、上の自律性モデルにおいては、実態認識⇒課題生成のパスの成立に相当する。すなわち、このパスは、それに後続する行為(実践の修正等)が、自ら対象とする児童生徒の課題に対応したものと、考案・選択したものであるという状態をもたらすからである。つまり教員として対峙している児童生徒の必要性に基づいて、選択した行為であり、その限りでは「させられる実践」「こなす教育」に陥ることにはならないからである。

このように、われわれの学校組織開発の基本的な構成要素として設定した教員の自律性モデルは、教員の内発的

動機づけの2つの源泉と対応するものとなっている。

b. マネジメントサイクルとの対応

他方、この基本モデルは、マネジメントサイクルにも対応したものとなっている。子どもの実態認識（子どもの現状と問題の同定=Research）を起点として、それをどのように変えるべきか、その行動プランはどのようなものかを具体的に想定する過程（実態⇒課題のパス）は、マネジメントサイクルでいう R⇒Plan に相当するといつてよいだろう。さらにこれにもとづく実践の過程（Do）と、その成果と課題を再度、子どもの実態に即して確認する過程（実践⇒実態のパス）は、マネジメントサイクルの S（See）に相当しよう。したがってこの基本モデルは、教育活動（実践）の具体的展開過程における RPDS サイクルに相当しているといえる。

以上のように、この基本モデルは、教員の内発的な動機づけ要因を含み、かつ教育活動に内在するマネジメントサイクルとも対応したものとなっていると考えられる。

4 協働性のモデル

(1) 学校教育における協働の諸側面

われわれの組織開発の基本モデルの第2は、上のようなサイクルを学校の協働的なプロセス（相互作用）のなかで展開していくことである。これによって、個業化のデメリットを縮減し、教員レベルでの自律的な教育活動の改善と、子どもの実態と実践の事実に関する認識（すなわち教育の事実）をふまえた学校の教育意思生成を徐々に進め、それをもとにした実践改善を実現することを想定している（学校組織レベルの内発的改善）。すなわち、その学校の教育に関する実態の認識、課題の生成、実践の変革に関する、教員間での知識、経験などの交流と共有化を図り、これによって、教員レベルでの自律的な教育活動と学校の組織化を両立させていくことをねらいとしている。これを、図2に示した。

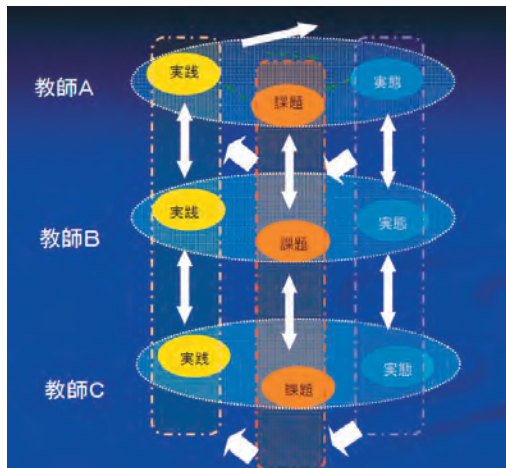


図3 教員の自律性と協働性の図式的モデル（うずしおモデル）

したがって、われわれの学校組織開発理論という協働とは、教員の教育活動（行為レベル）での教員集団の斉一性や補完性を指しているのではなく、むしろ、実態、課題、実践、それぞれの要素に関する情報（知識、経験等）の交流、共有（すなわち組織的コミュニケーション）と、実態⇒課題⇒実践の一連のプロセスを進展させていく過程を指している。すなわち、それぞれの学校の教育の事実（その中核的要素としての児童生徒の状況ならびにそれぞれの教員の教育実践の状況）と、それに対してありうべき教育活動（=学校、教員側の課題）、さらに教育実践の成果と課題、等に関する認識・情報を開放し、共有していく過程を、協働過程として位置づけている。

協働概念は、一般経営学においても曖昧な概念とされているが、バーナードの理論を解釈した原澤（1989）によれば、協働体系とは、人間が協力し合っている姿を概念化したものとされる。

この協働体系を構成する要因としては、共同作業のねらい、すなわち目的を「共通にメンバーが認識し、それを受け入れている」ことが土台となっている。つまり、共通の目的を理解し受け入れていることによって、この協働体系は具体的な個人や物的条件が変化しても存続するとされる。そしてこのような共通の認識を土台にして形成され、人々の行動に作用する仕組みを、バーナードは「公式組織」ととらえたとされる。したがって、公式組織は協働体系の中核部分をなし、「2人以上の人々の意識的に調整された活動や諸力の体系」というバーナードの定義に結びつく。さらにこの公式組織成立の条件としては、「共通目標」「貢献意欲」「伝達（コミュニケーション）」の3要素が挙げられているのである。（以上、原澤1989 p.107-108による）

以上の概念規定における協働は、共通の目標の理解と受け入れを成立の前提としている（それゆえにこそ組織の成立契機となる）。しかしながら、すでに述べたように、学校組織はこのような、組織における前提からは大きく離れているといわざるを得ない。つまり、共通の目標そのものがきわめて曖昧で、学校組織の主要な構成員たる教員においても、学校組織全体だけでなく例えば学年あるいは教科という下位組織の目標においてさえ、共通に理解されている目標があるかどうか定かでないという状態（学校）は、とりたてて珍しいものでもない。このような学校組織の現実があるからこそ、合意の原理にこだわらずむしろ共存の原理に転換した協働論として

「共存的協働論」が提唱されている（藤原 2000）のであろう。これは、「多様な教育観と教育の様式が、一つの学校のなかで尊重され相互に交流され共存しあう学校運営の方式」（p.177）とされている。

これに対してわれわれの学校組織開発理論では、このような共存的協働論の立場をとらず、図に示したように、協働概念を、上の一般経営概念における協働概念よりも広範囲の活動に拡大して、学校組織における協働を位置づけている。すなわち、共通の目的を前提とするというよりも、共通の目的を形成しようとする集団的な活動をも、協働の範囲のなかに組み入れ、それに至るプロセスを重視している。つまり、当該学校における教育の事実（すなわちその指標としての児童生徒の実態）の認識をすりあわせ、そこから教育活動の目的（課題）の明確化を図るプロセスを不可欠な要素として位置づけているのである。学校における認知のすりあわせと共有（学校の教育の事実＝児童生徒の実態の認識レベル）、学校の課題（目標）の明確化と共有（意思形成レベル）、実践とその成果の共有（実践レベル）、の各々の協働のプロセスを順次進展させていく一連の過程を学校における協働プロセスとして位置づけている。

これら3つの段階の協働とそれぞれの段階の主要な活動の概要を表1に示す。

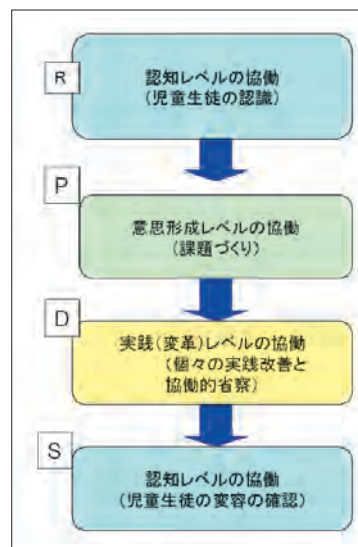


図4 学校における協働の局面

表1 各段階の協働プロセスとコア・システム、FTの活動

協働の局面	各段階の課題	コア・システムにおける活動	ファシリテート機能
認知レベル (R)	児童生徒の実態に関する認識の共有	児童生徒の実態についての認識の活性化とコミュニケーションの開放 ↓ 主要な問題の焦点化（抽出）と児童生徒の実態の確認・共有	データ等の収集と提示 情報の整理と焦点化（方向づけ）
意思形成レベル (P)	目標（課題）の形成と共有	子ども側の課題（子どもの到達目標）の形成 ↓ 教師側の課題（取り組み目標）の形成	問題から課題への転換 課題の転換（視点の変更）
実践レベル (D)	実践の改善と協働的省察	個々の教員の実践改善 + 実践改善の経過と成果の交流・共有	共通性、重要性の高い内容の整理、フィードバック
(S) 認知レベル	児童生徒の変容に関する確認	児童生徒の実態の確認	データ等の収集と提示

Ⅲ 内発的な改善力を高めるための学校組織開発の方法論

本章では、われわれの研究室で展開しつつある学校組織開発理論について、より具体的な説明を行う。なお、学校組織開発の方法論は、これまでの研究室における実践研究の蓄積によって、徐々に形成されてきた知見の集約であり、必ずしも前章で述べた基本モデルを演繹的に展開したわけではない。

学校組織開発の方法論の基本的な構成要素は、①学校組織開発のプロセス（ステージ）、②協働化を支援するための組織体制、③組織過程を効果的に進展させるためのツール、から成るが、ここでは、①と②の説明に③を組み込んで報告する。

1 学校組織開発のプロセス（ステージ、段階）

(1) 学校組織開発の全体的プロセス：3つの局面の協働の連鎖による組織化過程

内発的改善力構築型の学校組織開発は、一般的に次の3つの段階（協働的なプロセス）を逐次駆動させることで進展する。すなわち、①児童生徒の実態（＝当該学校の教育の事実）に関する認識形成における協働（＝認知レベルでの協働）、②当該学校ないしその下位集団における課題（目標）の形成と共有（意思形成レベルでの協働）、③実践改善とその協働的省察（実践レベルでの協働）、である（表1参照）。これら3つの段階それぞれについて、次に説明する。

(2) 認知レベルの協働：児童生徒の実態認識の段階（Research：R段階）

われわれの学校組織開発理論では、教員の実践変革のプランニングに先立って、その学校の教育の事実すなわち児童生徒の実態に関する認識のすりあわせ、児童生徒の実態に関する認識を共有する段階を位置づけている。

学校がいかなる教育を実践し、どのような現状にあるかは、何よりも児童生徒の実態としてあらわれてくるものであると考えられる。また、教員及び学校の教育実践の成果と課題は、児童生徒の実態として押さえられるべきものであって、そこから新たな実践の構想及び計画の意義づけも明瞭になると考えられる。児童生徒の実態（具体的な問題）とのつながりが見えることによって（実感されることによって）、教員は学校課題をみずからものとして受けとめることができ、日常の実践へと転換する契機となりうるのである（佐古・中川 2005）。児童生徒の実態を丁寧にすりあわせ、そこから問題を抽出することが、形成された課題に対する教員の納得や内面化を可能にし、したがって実践化との接合を可能にするといえる。同時にこの児童生徒の実態の確認と共有は、それぞれの学校の教育の現状を児童生徒の姿を通して確認、共有する作業ともいえ、それぞれの学校における教育の現状認識を一定程度共有する作業であると位置づけられる。学校という組織の状況を把握する手法としては、SWOT分析などが導入されているが、以上のような理由から、われわれの学校組織開発理論では、まずなによりも児童生徒の実態（問題）に関する情報、認識の開放と共有を重視している。この段階では、学力や生活に関するデータ、各教員の観察やその記録等を参照しながら、教員の児童生徒の実態の認識を出し合い、整理していく。ここでの重点は、各教員に閉塞しがちな児童生徒の実態に関する認識を、できるだけ児童生徒の事実在即しながら、オープンにコミュニケーションを行うところにある。そのためブレインストーミング法やいわゆるワークショップ型の会合等を活用し、コミュニケーションの開放をまず実現するようにする。

この段階での実践的な留意点は、できるだけ具体的な児童生徒の事実を出し合い、確認していくことである。例えば、「自主性がない」という一般的な傾向を示すような内容ではなく、いつ何ができないのか（あるいは行うのか）を出し合い、整理する作業を行うことが、認知の共有には有効である。

また、われわれの学校組織開発理論では、それぞれの学校の現状からスタートしながら、徐々に自律性と協働性の質を切り上げていくという考え方を採用している。それゆえ、まずは校内におけるコミュニケーションの開放を実現しつつ、児童生徒に対する情報の交流とすりあわせを実現し、そこから児童生徒に関する重要性や共通性の高い観点やテーマ、領域を見出していき、それに関する児童生徒の実態と課題を明らかにし、さらに教師側の課題（即ち実践の見直しと改善）に接合するという手順を採用している（周辺的な領域から中核的な領域性への協働性の移行手順）。

とくに学校課題が不明確な（教員にとって自覚的でない）場合には、児童生徒の実態とはいえ、そのコミュニケーション内容の大半は、教師から見た児童生徒の問題（できていない部分や足りないと思える部分）に関する多様な情報（焦点化されない教員の愚痴の情報）が多く出現する場合がある。われわれの学校組織開発理論ではこのような初期的状態（傾向）を必ずしも不適切な状態であるとはみなしていない。むしろ、このようなコミュニケーションを一旦活性化させることが、後続の学校組織開発には有効であると捉えている。われわれは、些末なように見える愚痴的な情報の開放から着手し、そこに共通する事項や考えるべき内容を見出し焦点化をはかり、次にはそれに関する児童生徒の事実を開放し共有し合うというステップを採用している。個業的な傾向を強く内在する学校においては、教員の実践課題にただちに接合するコミュニケーションを実現することは困難であるがゆえに、このようなステップが有効である。

なお、児童生徒の実態認識の交流・整理に関しては、何らかの枠組み（ワークシートや児童生徒カルテなど）の活用を行うことで効率的に進展することがある。児童生徒の実態を整理することについては、一定の枠組みをあらかじめ用意しておくことで効率的にすすめることができる。例えば、①学習・学力面、②生活・行動面、の2つの領域に区分し、それぞれに関する児童生徒の「良さ」、「問題」について、情報を整理していくという方法

などである。

(3) 課題形成・共有の段階 (Plan: P 段階)

目標形成の段階とは、上記の児童生徒の実態を教師側の実践改善へと接続する段階である。そしてそのことが可能になるように、目標（課題）の構造的形成を図ることが重要である。われわれの方法論では、多くはネガティブな表現で記述される児童生徒の「問題」（「できない」、「足りない」、「わからない」）を、望ましい方向への期待を含めた児童生徒の「課題」（こうなってほしい、これができるようになってほしい という児童生徒に対する期待、到達目標）に転換する。さらに、その児童生徒の到達目標を達成するために必要な指導の在り方（教師側の課題）を明らかにする、という手順を採用している。つまり、実態をベースにした目標の順次構造化を行う手法を採用している（図5参照、竹崎2007）。

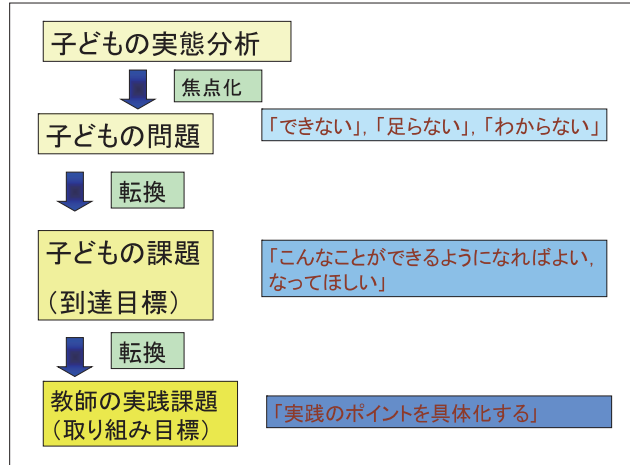


図5 課題の転換手順

さらに、学校組織開発の実践事例の知見に基づきながら、下図に示すような学校の目標（課題）の構造モデル（仮説）を構成し、学校目標（課題）の構造に関する一定の理論化を行い、このモデルに沿って、児童生徒の実態認識をベースにしながらか形成する実践的な試みをおこなっている。

この段階では、設定する内容だけでなく目標形成の「プロセス」も重要である。

学校の目標（課題）は、それ自体に重要性があるのではなく、それが教育活動のなかで追求され、かつ児童生徒の変容として具体化されるところに、その意義を求めることができる。そのように考えるならば、学校の目標（課題）は、教員の実践との接合可能性を抜きにしては存立しえない。また、学校の目標（課題）の設定は、その内容がいかにか自明なものに見えるにしても、あるいはそれがいかにか些末な内容であるかのように見えるにしても、その学校でいかなる児童生徒を育てるかについての価値選択に関わる問題であることには変わりはない。学校の目標（課題）形成のもつ意義をこのようにとらえるなら、いかにか優れた校長であったとしてもその個人的嗜好によってのみ、学校の目標（課題）を形成することについては、大きな限界と問題があると考えざるを得ないのである。むしろ、学校教育に関与する人たちの参加と理解を得て、学校の目標（課題）の形成をすすめること、つまり協働的なプロセスを通しての組織化を図っていくことが、いくらかの時間を要するにしても、学校の教育活動の着実な改善にとってはむしろ適切な方法といえる。

ところで学校の目標（課題）の形成を以上のように位置づけると、学校経営（したがって学校教育のプランニングと実践・評価）は、その基本において協働的な営みに他ならず、そのことによって有効性を保持しうるといえる。

現実的な問題は、このような観点からの目標（課題）の構造や形成手順に関する知識とスキルが、学校管理職に周知ないし習得されているとは言えないことである。むしろ一部のカリスマ的な校長の手法が喧伝されてしまい、学校経営の基準を、児童生徒の望ましい変容を実現する組織の在り方を求めるよりも、校長の統制力の行使の可否そのもの（つまり校長の意図通りに教職員を動かすこと自体）に求めてしまう傾向を強めてしまう場合があるように思われる。学校管理職等を対象とする組織マネジメントやリーダーシップに関する研修等が多方面で展開されているが、学校経営はその基本において協働的な営みであることに立脚し、そのための理論と方法論の習

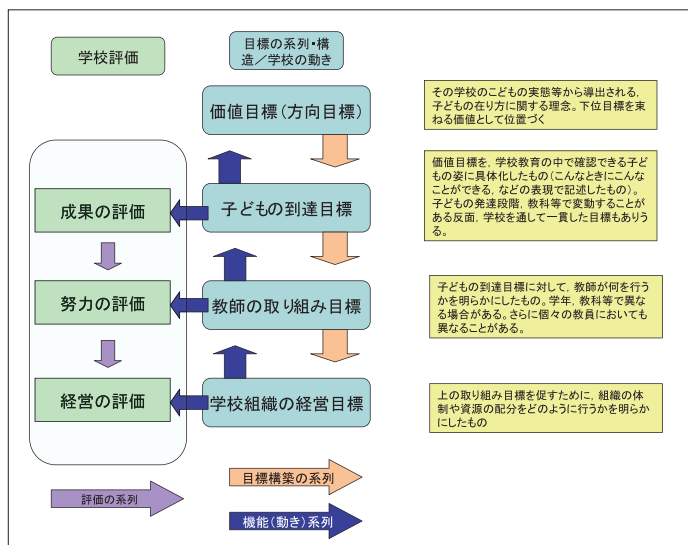


図6 目標（課題）構造図

得をはかることが今後、大きな課題となるであろう。

ところで、第1段階の後半からこの第2段階においては、児童生徒の実態を整理集約し、さらに課題へと順次転換するという作業（情報集約的作業）が求められる。この段階においても、いわゆるワークショップ型の研修方法などを活用することは有効であるが、情報集約的な作業に関しては、これらの作業を担当する担当者ないしチーム（すなわち、ファシリテータ／ファシリテートチームと呼ぶ）によって進行していくことが効率的である。ただしこの場合も、決定事項の下向的伝達ではなく、教員から出された情報の集約・整理・転換とそれらのフィードバックという流れで進行させるようにする（すなわち push 型のファシリテート機能）。

(4) 実践レベルの協働：実践改善と成果確認、協働的省察の段階（Do→See：D→S 段階）

第3の段階は、教員による実践（の改善）とその成果の確認の段階である。

ここでは、形成された課題をふまえて、教員それぞれが、例えば自己が担当する学級の児童の状況等を確認し、実践の改善を試みる。あわせて、校内研修や学年会等の時間を活用し、それぞれの教員の実践の経過と成果を定期的組織的に交換する場を設定し、成果の確認及び課題の確認を組織的に展開する。つまり、この段階では、一方では個々の教員による実践改善（自律的な実践の改善）とそれに関する協働的省察を組み合わせるようにする。これを模式的に図示すると、下図のようである。

個々の教員の自律的な実践の改善は、自らの実践の経過、成果、課題を振り返り整理していくプロセスを駆動させることで促されると考えられる。このプロセスは、第2段階までで確認された課題に即して、それぞれの教員が、より具体的に自らが対峙している児童生徒の実態を再度確認し、そこから自らのより具体的な実践課題（授業改善の方策など）を把握し、その成果と課題をさらに児童生徒の変容によって確かめていくというサイクルを駆動させることで成り立つ。つまり、ひとつは前章で提起した元気サイクルが、実践の見直しとプランニングのプロセスとして個々の教員のなかに成り立つようにしていく。ふたつめには、課題に即した児童生徒の認識、実践課題とその経過、成果と課題について、教員間で交換、共有する場を設定し、運営するようになる。

個々の教員の実践改善の経過と成果を確認するツールとして、簡単なレポートやシート等を活用することが有効な場合がある（これについては佐古・山沖2009等を参照）。また、授業研究会等の運営に関しても、前段階までで形成した課題を授業改善の課題として共有し、教員がその課題に関する工夫を行い、それに関して授業の中の児童生徒の様子を検討し合う方法などを行うことで、この段階における教員の実践改善とその交流を活性化させることもできる（和田 2009）。

また教員の実践の経過、成果、課題を交換・蓄積する場（研修など）においては、とくに以下のような情報の交換を行うことが有効である。第1は児童生徒の変容（望ましい方向への変化の事実）を、スモールステップで教員集団が確認、共有していくことである。学校組織開発の究極のねらいは、教員の凝集性を高めることでも人間関係を形成することでもなく、学校（即ち教員集団）が提供している教育活動の質ならびに水準を、徐々に内発的に切り上げていくことのできる学校をつくり、その学校の児童生徒の成長・発達を促すことにある。したがって、この段階では、教員集団が日々の教育活動の改善を促すことにつながる情報を交換・共有することが有効

である。このような観点から、教員の内発的動機づけの効力感形成に強く作用すると思われる児童生徒の変容（肯定的変容）に関する情報（事実）を協働的に確認・共有していくことがきわめて重要である。第2は、実践改善に関する工夫や経験などの、実践的知識の交換が有効である。これら2つの情報の交換を重視しながら運営することが、「役に立つ」コミュニケーションということである。

2 組織体制と組織過程の変革

すでにこれまでも断片的に言及してきたが、以上の段階を順次成立させ、進展させていくためには、学校にすでに存在している組織や活動（例えば校内研修や学年会）を活用していく（あるいは

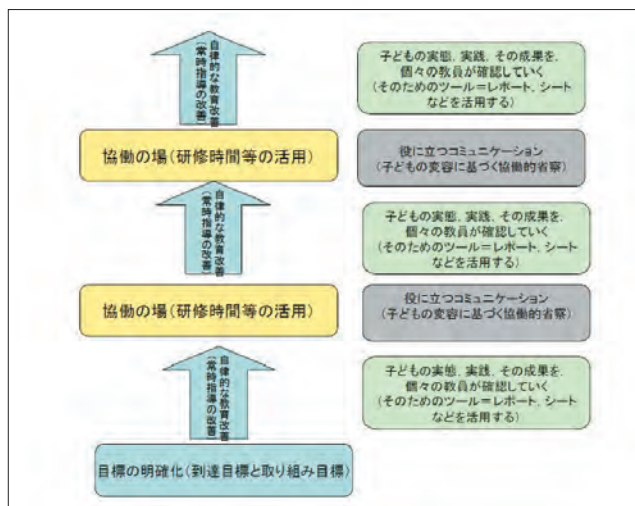


図7 実践段階での自律性と協働性

はその在り方を改善していく) が必要になる。上の段階に沿って学校に自律性と協働性を構築していくために、既存の組織や活動を、以下のように位置づけ直したり、改編することが考えられる。

第1は、学校の児童生徒の実態と課題、実践とその成果に関する情報の交換と共有を行う場(機会)を、学校の「コア・システム」(学校の中核的体系)と位置づける。そしてこの場が組織的に機能しうよう、時間の確保、教職員の配置などの資源の投入を行う。具体的には研修会や学年会等広く教員が関与する活動をこのコア・システムに充てることなどが考えられる。

第2は、協働プロセスの支援機能を整えることである。上に述べた教員間の相互作用を活性化させ、その成果に基づき学校の教育意思形成を進展させ、さらに実践の活性化を実現するためには、これを支援する機能(協働プロセスの支援機能=プロセス・ファシリテート機能(以下PF機能と略称する))を、学校に組み込んでいくようにする。とはいえ、この機能はさほど専門的な機能ではなく、前述してきたような内容であり、その特徴は、コア・システムをリードすると言うよりもプッシュする(背中を押す)という性格が強いことである。

このPF機能は、例えば研修・研究の担当者が担う場合も考えられるが、われわれの学校組織開発理論においては、個人よりもチームで担うことを重視している。それは、第1には、校内の情報等を集約することが主要な役割であるため、個人よりもチームの方がその多様性に対応することが容易になると考えられるからである。そして第2には、学校組織開発の一定の継続性を容易にするためである。つまり担当者の異動等の事態があっても、ある程度継続的に実施していくことを可能にするためである。

IV 実践研究の経過と課題

本論文で報告してきた学校組織開発理論については、すでに研究論文として公表された実践研究だけでなく、さまざまな地域、規模の小中学校における実践研究として知見が蓄積されてきている。このような研究経過のなかで、当初は研究室で構想した変革方法論をひとつのパッケージとしてとらえ、それらを一括して学校に導入する方法論(研究知の一括投入方式=研究知の投げ込み型の方法論)であった。しかしその後、たとえ理念的には望ましいプランであっても、学校の組織変革を一気にかつ包括的に実現することは困難であることが再認識され、学校組織開発の基本的な考え方は同一であるにしても、具体的な変革方法論については、それぞれの学校の実状(学校組織の現実)からスタートし、その学校が着手できるものから変革していく方法論を重視している。つまり、学校の現状をふまえれば、学校の何をどう変えていくかについて、学校と大学が相互に検討し合い、漸進的に進展させていくという方法論(「インタラクティブな組織開発方法論」)が望ましいという立場に立って、学校組織開発をすすめている。

これらの学校で実践されある程度実証されてきた学校組織開発の基本モデルと方法論を、本論文で整理し報告してきたが、今後の学校組織開発に関する研究の展望として、以下の2点をあげておきたい。

第1は、これまでの多くの実践研究が、専ら学校内部組織問題を取り扱ってきたことである。この限界に着目して、基本モデルに対外的な開放性を付加する考え方が示唆されているが(芳賀2008など)、地域・家庭等との連携問題をいかにあつかっていくが、今後の大きな課題である。

第2は、これまで確認されてきた学校組織変革のプロセスや組織体制の在り方についての知見を、学校管理職研修等に応用・活用していくことである。学校の自主性・自律性の構築が公教育システムの整備の焦点の課題となっているとともに、複雑化しつつある教育課題に対応していくためには、学校管理職の役割の重要性はこれまでに大きく大きくなっている。そのため、学校管理職やその育成に向けた組織マネジメントの研修も数多く実施されるに至っている。このような状況だからこそ、学校の特性に適合した組織マネジメントの在り方についての基本的な考え方とそれを実践していくための手法等を明らかにし、学校管理職の力量形成に資する研修プログラムを構築することが必要である。われわれが蓄積してきた学校組織開発の知見は、学校に教員の自律性と協働性を構築していくための基本モデルとそれを実現するための方法論を提供するものとなっており、学校管理職やその育成に向けた研修プログラムを構成するための、実践性と実証性を備えた知識基盤として活用できるものと期待される。

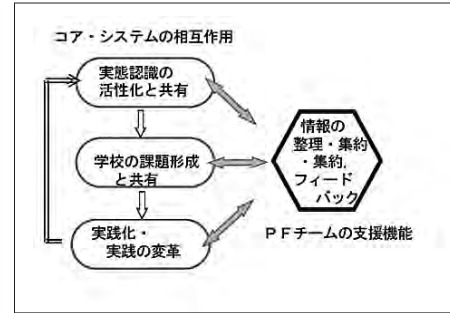


図8 コア・システムとファシリテート機能の関係

引用文献

- 藤原文雄 2000 教育経営における協働論の回顧と展望 日本教育経営学会（編） 自律的学校経営と教育経営 165-181. 玉川大学出版部
- 古川久敬 1990 内発的意欲の発生メカニズム 『構造こわし 組織変革の心理学』（誠信書房 248-258.
- 芳賀純一 2008 保護者との連携構築と学校の自律的教育活動の改善を支援する組織開発プログラムの実証的研究 —— 教員の協働性と保護者との応答性を接合・発展させるための組織開発モデルの構築と検証 —— 平成19年度鳴門教育大学大学院学校教育研究科修士論文
- 原澤芳太郎 1989 近代組織理論の展開 土屋守章・二村敏子（編） 現代経営学説の系譜 —— 変転する理論の科学性と実践性 —— 99-127. 有斐閣
- 大津市教育研究所中学校教育研究委員会 2009 生徒の意欲を引き出す教職員集団をめざして —— 生徒の変容をめざすケース会議の定着と授業改善 —— 大津市教育研究所研究紀要 43-58.
- 佐古秀一 1997 教育経営研究における実践性に関する基礎的考察 日本教育経営学会紀要代39号 28-39.
- 佐古秀一 2006 学校組織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 —— 個業化, 協働化, 統制化の皮革を通して —— 鳴門教育大学研究紀要, 21巻, 41-54.
- 佐古秀一・葛上秀文・芝山明義 2005 『学級崩壊』に対する小学校の組織的対応過程に関する事例研究(1) —— 学校組織における個業性維持の実態とその要因に関する考察 —— 鳴門教育大学研究紀要, 20巻, 37-49.
- 佐古秀一・中川桂子 2005 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 —— 小規模小学校を対象として 日本教育経営学会紀要, 47巻, 96-111.
- 佐古秀一・山沖幸喜 2009 学力向上の取り組みと学校組織開発 —— 学校組織開発理論を活用した組織文化の変容を通じた学力向上取り組みの事例 ——
- 竹崎有紀子 2007 個業型学校から協働的学校への変革を支援する学校組織開発に関する研究 —— 学校の現状をふまえた漸進的な変革方法論の構築と実践 —— 平成18年度鳴門教育大学大学院学校教育研究科修士論文
- 和田宏幸 2009 教員の協働性と校長の推進力の接合による学校改善をねらいとした組織開発研究 平成20年度鳴門教育大学大学院学校教育研究科修士論文

Basic Assumptions and Methodology of Organizational Development of School Aimed to Support to Enhance Organizational Ability with Self-governing Improvement.

— Theory and Practices of Organizational Development of School Suitable to Organizational Characteristics of School —

SAKO Hidekazu

The purpose of this articles is to report basic models and methods to support to enhance organizational ability with self-governing improvement of schools. This theory aimed to achieve to construct 1) teachers' self-governing improvement of teaching, 2) teachers' spontaneous collaboration. The Characteristics of the theory was to support progressive implementation of school change. This theory has developed constructing basic models about organizational process (ie. teachers' collaboration process) to enhance teachers' self-governing improvement of teaching, and about organizational structure to activate teachers' interaction about pupils' actual conditions and problems and teachers' practice.

To achieve these aims, in this theory, three levels of collaboration in school (cognitive level, decision making level, and practice level) were designed, and main processes to bring these collaborations into reality were developed.

Regarding organizational structure, in this theory, 1) core-system and 2) facilitating team were located. Core-system was to exchange and share information about teacher' cognition of pupils, intention of teaching, process and outcome of teaching practices. Facilitating team was to support and orientate operation of the core-system.