

組織的教育意思形成を通じた組織化による教育改善プログラムの開発的研究(2)

——「教師の主体的統合モデル」の学校組織への適用と効果に関するアクションリサーチ——

久我直人

(キーワード：組織的省察，組織化，主体的統合，省察の過程，教育改善)

1 本研究の目的

学校教育を取り巻く環境の変化のなかで，教師間における教育課題の共有が希薄化し，個別分散的取組が進行することにより，教師の協働意識の低下，学校の組織力の脆弱化が指摘されている（佐古 2005，久我2010a）。この学校の「負の組織化」ともいえる教師の個業化傾向（佐古 2005）は，筆者が行っている校長へのインタビュー調査からも，想像以上のスピードで進行していることがとらえられる（久我 2010a）。教育環境が変化し，教育の困難さが増すなか，教師の「個業化傾向」のデメリットを縮減し，教師の主体的な教育活動への取組を活性化させる学校の「組織化」をいかに実現できるかは，喫緊の課題といえる。

このような今日の課題に対して，久我（2010a，2010b）は，個々の教師の内発的動機に着目し，教師の自律的な意志を伴った主体的な統合による「組織化」を促すとともに，「教育改善」を実現するための組織化モデルを仮説的に構築した。このモデルは，教師の専門性の中心概念である「省察」概念を学校の組織過程に援用し，学校の「組織化」と「教育改善」を実現しようとしたものである。構築の根拠と手順は，まず，①学校の組織特性に関する先行研究をレビューし，そして，②学校の組織特性に適合した学校の組織化の原則を導き出した。さらに，③教育改善を実現する教師の「省察」概念を整理するとともに，④組織化の過程に「組織的省察」の概念を組み込む方法論を開発した。これらの基本理論をもとに，教師の主体的な組織化による教育改善を実現する組織開発プログラム（『教師の主体的統合モデル』（以下，「本モデル」とする））を仮説的に開発した。また，久我（2010b）は，「省察」概念の整理をもとに組織的省察の「組織化」機能と「教育改善」機能の根拠を理論的に明示し，本モデルの基本理論を整理している。

本研究の目的は，このように学校の組織特性を踏まえ，理論的な「省察」概念を援用して仮説的に開発した本モデルを，実際に学校組織に導入し，その適用性と効果性を検証するとともに，想定した機能を効果的に駆動させるための具体的な実施手順や留意点を明らかにすることである。

2 「教師の主体的統合モデル」の概要

久我（2010a，2010b）において生成した組織的省察の機能と本モデルの全体像について概観しておく。

(1) 「組織化」を促し，「教育改善」を生み出す「組織的省察」の基本理論

①組織的省察の基本機能

組織過程の目標設定段階，実践段階，評価・改善段階において，組織的省察を組み込むことにより，個業化傾向へ傾斜する学校組織を，共通の教育意思をもつ協働組織へと転換し，「省察する組織」を創造することをねらいとした。そして，それぞれの組織的省察に以下の基本機能を付与した。

- 1) 教師の組織的省察により，子どもの実態から取り組むべき教育課題を焦点化し，自校の教育課題に適合した目標（価値目標）・具体的取組（行動目標）を生成する＜目標設定段階；reflection toward action＞
- 2) 1)に基づく協働による子どもの変容を日常的にモニタリングすると共に，生起する問題に関する組織的省察を通して，教育改善を実現する＜実践段階；reflection in action＞
- 3) 価値目標の達成状況と具体的取組の適切さを，組織的省察を通して評価・分析することにより，継続的な教育改善を可能とする＜評価・改善段階；reflection on action＞

また，「目標設定段階における組織的省察」(reflection toward action)，「実践段階における組織的省察」(reflection in action)，「評価・改善段階における組織的省察」(reflection on action)にそれぞれ「組織化」と「教育

改善」を促進する機能を付与することを構想している（図1）。

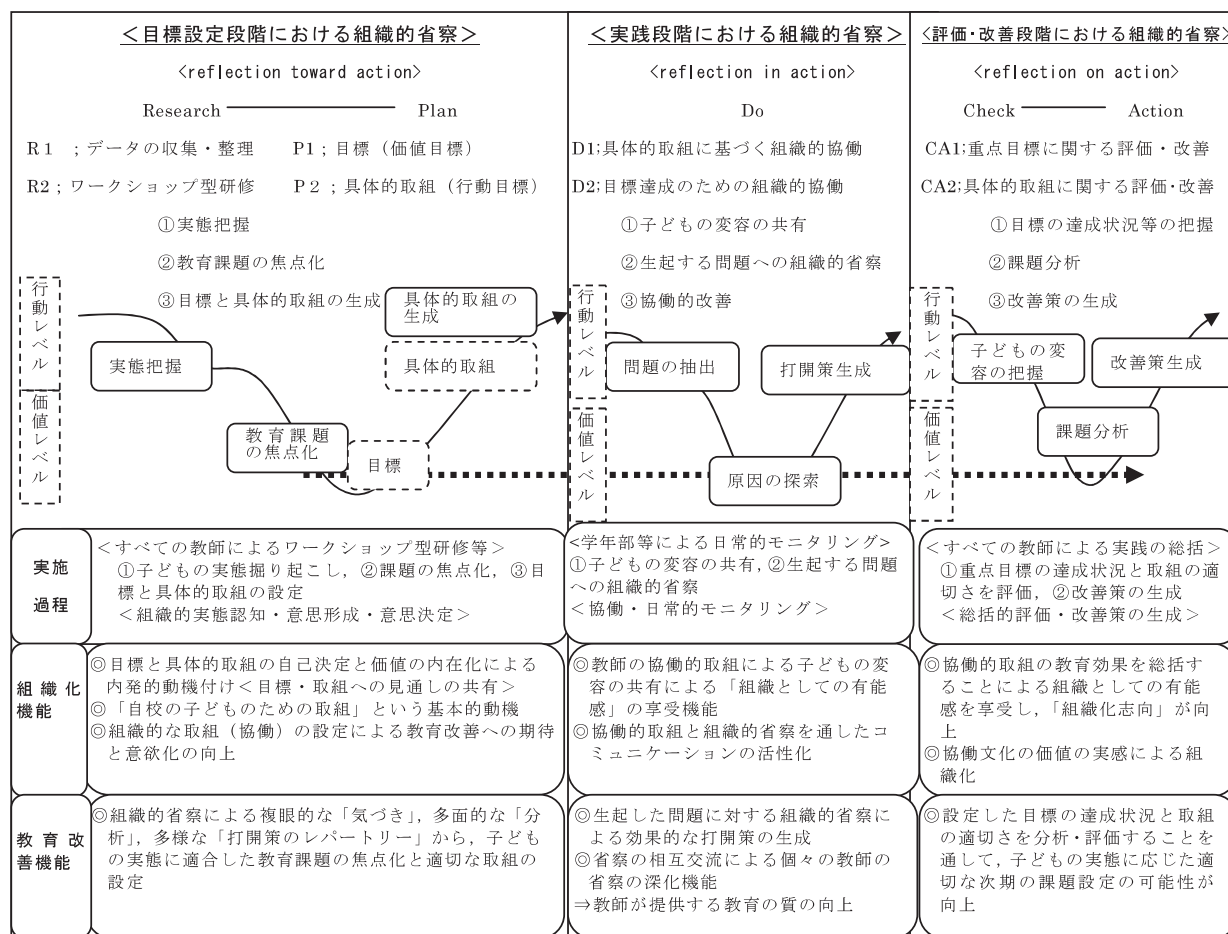


図1 3段階の組織的省察の実施過程と付与した「組織化」と「教育改善」の促進機能（久我2010b）

教師の目標の「自己決定性」、設定した具体的取組に関する「価値の内在化」等、教師の内発的動機に基づく主体的な統合を基本にした組織化を構想した。また、組織的省察により、「気づきの複眼性」、「分析の多面性」「打開策のレパートリーの多様性」を担保し、より子どもの実態に適合した問題の分析とより有効な打開策の生成を可能にする仕組みとなるように構想した。

(2) 「教師の主体的統合モデル」の全体像と展開手順

久我（2010a, 2010b）は、これらの省察概念を核とし、組織的省察の基本理論に基づきながら実際の学校組織において実施可能な方法論として「教師の主体的統合モデル」を構築した（図2）。

また、その展開手順は以下のとおりである。

①学校の教育改善の方向性の確認

「自校のミッション」、「校長の経営ビジョン」等、自校の教育活動の方向性の確認

②-1 自校の子どもの実態把握の段階（Research 段階）

○基礎データの整理と共有（R1）

○目標設定段階における組織的省察（ワークショップ型研修等）による課題の焦点化（R2）

②-2 重点目標とその達成のための具体的取組の設定の段階（Plan 段階）

○重点目標（価値目標）の設定（P1）

○具体的取組（行動目標）の設定（P2）

③設定した重点目標と具体的取組に基づく協働の段階（Do 段階）

○設定した具体的取組における線を揃えた協働（取組の同一性）

○すべての教育活動を重点目標と関連づけた取組（取組の関連性、同一方向性）

○協働的取組の実施段階における日常的なモニタリングと組織的省察

- ・ 子どもの変容に関する情報の共有（教師の動機づけ機能）と、子どもへのフィードバック（子どもの変容の強化）
 - ・ 生起する問題に関して組織的省察を通じた打開策の生成と協働（教育改善機能，人材育成機能）
- ④組織的省察による総括的評価・改善（Check→Action 段階）
- 重点目標の達成状況，取組の適切さに関する総括的評価
 - 子どもの実態から次期，次年度の改善の方向性を明示（評価・改善機能）

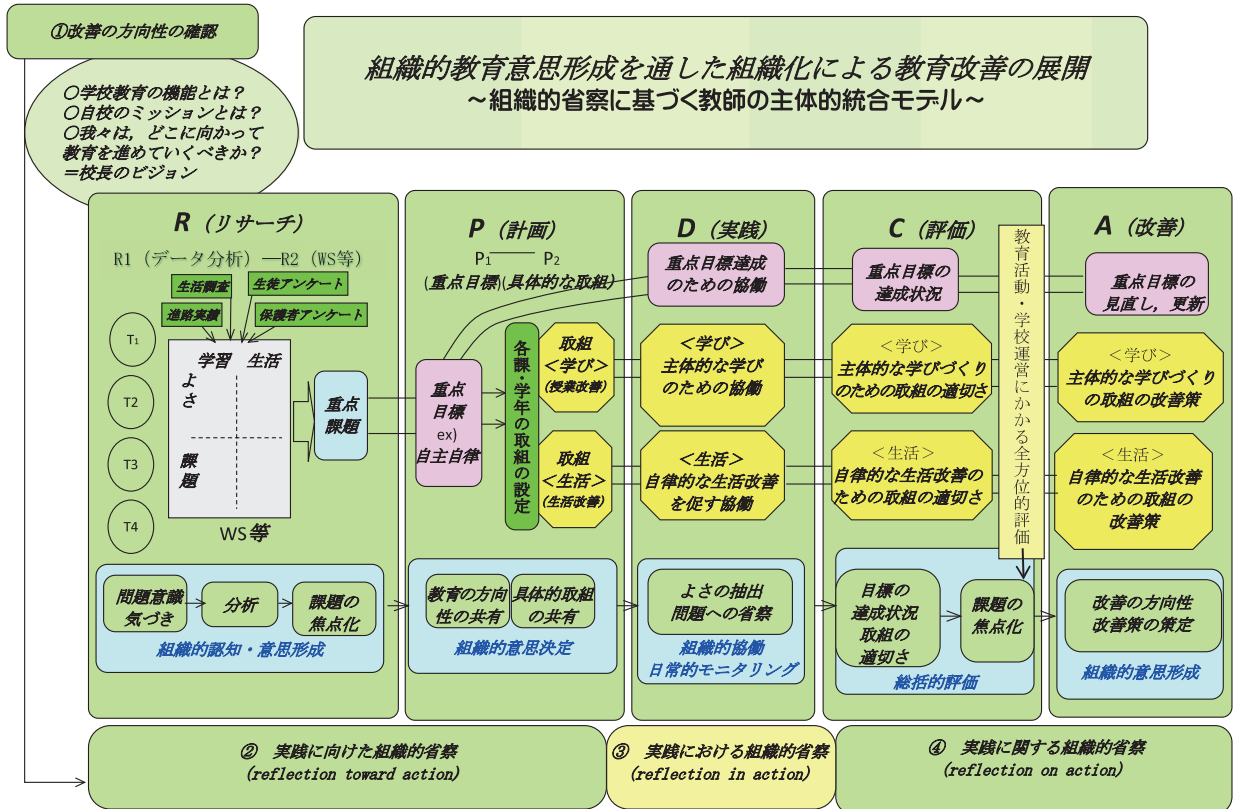


図2 組織的省察に基づく『教師の主体的統合モデル』（久我 2010b）

3 本研究の課題と研究方法

(1) 本研究の課題

研究実践校に，組織的省察に基づく本モデルを導入し，次の2点を検証することを本研究の課題として設定する。

<研究課題1> 組織過程の目標設定段階，実践段階，評価・改善段階へ組み込んだ組織的省察について，それぞれの組織的省察の学校組織への適用性と想定した機能の駆動性について検証する

<研究課題2> 「教師の主体的統合モデル」の展開に関して，想定した機能を効果的に駆動させるための具体的な実施手順や留意点を明らかにする

(2) 研究方法

本モデルを研究実践校に導入し，組織過程に組み込んだ3つの段階での組織的省察について，学校組織への適用性と想定した機能の駆動性を検証する。そのとき，3つの「組織的省察」の段階（①目標設定段階での組織的省察（reflection toward action），②実践段階での組織的省察（reflection in action），③評価・改善段階での組織的省察（reflection on action））について，それぞれ組織的省察の適用性と効果性を検証し，整理する。さらに，「教師の主体的統合モデル」の展開に関して，想定した機能を効果的に駆動させるための具体的な実施手順や留意点を明らかにする。

- 1) 3つの段階における組織的省察の学校組織への適用性と機能の駆動性について
 それぞれの段階の組織的省察について、学校組織への適用性と機能の駆動性を以下の手順で検証し、整理する。
 - ①各段階における組織的省察の理論上の手順を明示する
 - ②各段階における組織的省察の研究実践校に導入し、その適用性について概観するとともに、具体的な適用性と効果性について、実践事例に基づいて検証する
 - ③理論上の機能と実践を通じた効果性を検証し、組織的省察の効果的な実施手順にかかる要素と留意点を抽出する
- 2) 教師の主体的統合モデルの効果的な実施の手順について
 本モデルの想定した機能を効果的に駆動させるための具体的な実施手順や留意点を明らかにする。
 なお、研究実践校は、表2の6校である。

表1 教師の主体的統合モデルを導入した研究実践校

学校	児童生徒数	学校の概要	本モデル導入年度
A 高等学校	629名	普通科 安定した教育活動	平成20～21年度
B 高等学校	1041名	普通科, 国際英語科 県下屈指の進学校	平成20～21年度
C 小学校	156名	自然豊かな環境を有する	平成20～21年度
D 小学校	1151名	市街地に位置し、歴史ある公園を学区に有する	平成20～21年度
E 小学校	363名	市街地に位置する 安定した教育活動	平成21～22年度
F 中学校	680名	市街地に位置する 生徒指導を重視した教育活動	平成21～22年度

研究課題1, 2については、平成20～21年度導入4校（A 高等学校, B 高等学校, C 小学校, D 小学校）における実践事例を中心に検証を進める。なお、研究課題1については、平成21～22年度実施の2校（E 小学校, F 中学校）の実践事例を加えて検証する。

4 「教師の主体的統合モデル」の実施手順と実践校におけるアクションリサーチ

(1) 目標設定段階における組織的省察 (reflection toward action) のアクションリサーチ

1) 目標設定段階における組織的省察の理論上の展開手順

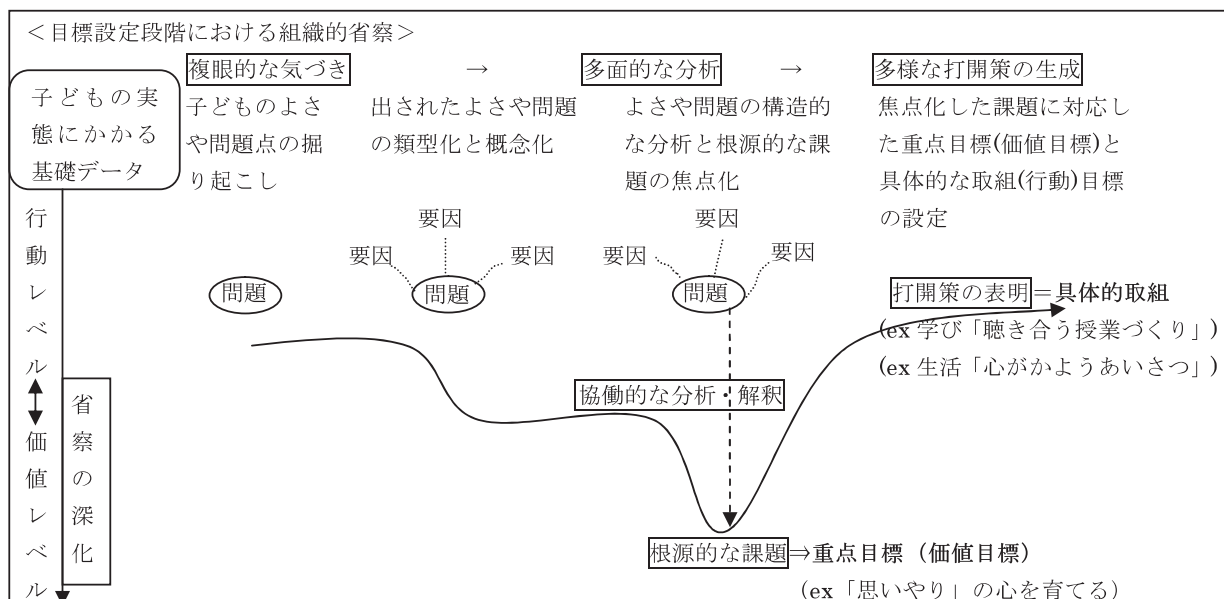


図3 目標設定段階における組織的省察の具体的展開

目標設定段階において、子どもの実態に関する基本データに基づいて組織的省察を展開する。すべての教師によるワークショップ型研修等、子どもの実態（よさや問題）を掘り起こし、自校が取り組むべき教育課題を焦点化していく（省察の深化）。このことを通して、①「我々は何を育てるべきか」という重点目標（価値目標）と、さらに目標達成のために、②「我々は何に取り組むべきか」という具体的取組（行動目標＝打開策）を自ら設定する。このことにより、実践の価値目標と行動目標を共有し、主体的な統合による協働の基盤を生成する(図3)。

2) 実践に向けた組織的省察の研究実践校における実践の概要と具体的な実践事例（アクションリサーチ）

①データに基づく子どもの実態の組織的認知の形成（学校アセスメントの実施とデータの共有）

研究実践校のすべての学校において、組織的省察の実施の前に、学校のアセスメントを実施し、エビデンスベースでの自校の実態把握を進めた。自校の実態把握は、大きく教育活動の側面と学校の組織運営の側面から行い、子どもの学びと生活の実態（よさと問題点）とそれに適合した学校組織運営（組織特性、マネジメント）がなされているかについて、データを収集・整理した。それらをすべての教職員と共有を図った。

②目標設定段階における組織的省察（ワークショップ型研修）による自校の子どもの実態の掘り起こしと取り組むべき教育課題の焦点化

自校の子どもの実態（よさや問題点）を掘り起こす組織的省察（ワークショップ型研修）の実践においては、事後のアンケート並びに自由記述から、研究実践校のすべての教師から肯定的意見を得ることができたことが確認された。具体的な感想を類型化すると、次の3つの内容の指摘がなされた。①「自分と同じ解釈があり、自分の子どもの見方が間違っていなかったことが確認できた」、②「自分と違った見方があって勉強になった」、③「このように全教師で子どものよさや課題について議論することによって、課題を焦点化して共有できたことは組織として重要なことと感じた」

①、②からは、教師相互の省察を交流することにより、自己の省察の確からしさや他者の省察の視点の違いをとらえ直していることがとらえられる（省察の深化と実践的知識の交流効果）。また、すべての教師が関わって課題を焦点化することの効果として、③の感想のように組織として教育意思を形成することにつながっていることがとらえられた（組織的教育意思形成効果）。

研究実践校において、あらかじめ想定した機能が概ね駆動したことがとらえられ、仮説的に設定した「目標設定段階の組織的省察」の機能が駆動し、学校組織への適用性が確認された。組織的省察を通じた教育課題の焦点化について研究実践校での実践事例を以下に示し、その具体的な機能と効果性を確認する。

<E小学校の学校アセスメントデータに基づく組織的省察の実践>（平成21～22年度本モデル導入校）

E小学校は、市街地にある全校児童数363名の中規模校である。

E小学校は、学習、生活両面において安定した経営がなされている。「見守り隊」等、地域の協力もあり、一見すると課題が見えにくい学校であるといえる。しかし、子どもの学校生活アンケートの結果を集計するとともに、担任教師の指導行動との相関関係を分析すると以下のようなことが分かった。

1) 教師に対する信頼感が高いが、「自分にはよいところがある」「先生にほめられることがよくある」という項目に落ち込みがあり、子どもの自尊感情の低さと教師の「ほめる」という指導の不足が可視化された(図4)。

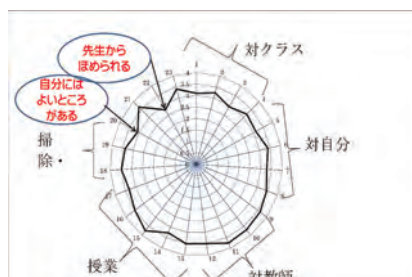


図4 E小学校の子どもの学校生活調査

2) 担任教師の指導行動と、①子どもの規範意識、②子ども相互の関係性、③学びや運動での意欲について、相関関係を分析すると、個々の子どものよさを認める教師の行動が、どの項目においても強い相関を示した。そのことから、個々の子どものよさを認め、価値づける指導の効果が個々の教師に認識され、組織として確

認された。

このようにデータを整理し、根拠に基づいた組織的省察を展開することにより、子どもの実態に基づいた課題の焦点化を促進し、個々の教師の納得性の高い組織的取組を設定することにつながった。

学校アセスメントを進め、子どもの学びや生活実態に関する基礎的なデータを収集・整理し、組織として共有することにより、教師による組織的省察の深化を促進するとともに、教師の納得感（価値の内在化）に深くかかわることがとらえられた。このことは、後の組織的取組における個々の教師の主体性をどれだけ担保できるかにかかわる重要な要素ととらえる。その意味で、基本的データといった根拠に基づく組織的省察の重要性が抽出された。

＜B 高等学校のワークショップ型研修による組織的省察による課題の焦点化と重点目標の設定の実践＞（平成20～21年度本モデル導入校）

B 高等学校は、生徒数1,041名の普通科と国際英語科からなる県下屈指の進学校である。生徒達は、進学に向けた補習等にもほとんど休むことなく、まじめに取り組んでいる。平成20年度末には、過半数の生徒が国公立大学へ進学している。

この学校においても、一見、課題が見えにくい状況があるが、ワークショップ型研修では、「指示待ち」「自主性に欠ける」「やる気を喚起させるのが課題」「生活面（清掃等）でも言われたことしかできない」等の意見が重複して出された。学校アセスメントデータにおいても家庭学習時間が極端に短い生徒が15%程度いることが可視化、共有されており、「素直でいい生徒達であるが、自主性や向上心に欠ける面が課題である」ということの認識の共通性が見出された。

課題の焦点化の段階では、「課題の焦点化シート」（久我 2009）を活用し、ワークショップ型研修で出されたキーワードを学校評価委員会（ファシリテートチーム）が抽出してとりまとめた。すべてのグループの共通課題として出された「向上心」という価値目標を設定した。これを受けて、各課・各教科、各学年が「向上心」育成のための具体的取組をマニフェストにまとめた。これは、保護者並びに生徒向けに作成され、公表された。

B 高等学校では、組織的省察を通じた重点目標（価値目標）の設定により、各課が策定する具体的な取組も「向上心」を強く意識した内容となった。教育活動のあらゆる場面で「向上心」が意識され、実践される基盤がこの組織的省察によって形成されたととらえられる。

3) 研究実践校からの知見と本モデルの効果的な実施手順にかかる要素と留意点

①学校アセスメントデータを活用した組織的省察

子どもの学び・生活にかかる各種データ（学力、出欠席、学校生活調査等）を収集し、整理することを通して、自校の子どもの学びと生活のよさと問題点を根拠に基づいて抽出しやすくする。つまり、子どもの実態にかかるデータが組織的省察の深化を促進するツールとして機能するということが抽出された。

②ファシリテートチームによる課題の焦点化とツール（課題の焦点化シート）の活用

自校の教育課題を焦点化する組織的省察（ワークショップ型研修）では、学校規模と時間的制約によって、グループ毎のまとめを報告するところまでで研修会を終了することとなる場合もある。このとき、これら各グループで出し合われたものを集約し、焦点化する作業がファシリテートチームに求められることが抽出された。B 高等学校では、各グループのワークショップ型研修の成果物のキーワードを抽出するとともに、「課題の焦点化シート」（久我 2009）を活用し、教職員の納得性の高い「向上心」という価値目標の設定につなげている。大規模校の組織的意思形成を限られた時間のなかで実現するための有効な方法論ととらえられた。

③校長の本モデルの理解とリーダーシップの必要性

学校アセスメントデータに基づくすべての教師のワークショップ型研修により導き出された取り組むべき教育課題と重点目標、具体的取組について、年間経営計画の軸として位置付ける際、重要になるのが校長の本モデルの理解とリーダーシップである。研究実践校においては、校長の責任で明示する「学校のグランドデザイン」、「学校経営要覧」等で、また、「PTA 総会」、「学校評価関係者委員会」等での保護者や学校関係者への説明において、組織的に形成した教育意思を、明確なリーダーシップを持って経営方針として明示している。

校長が本モデルの組織化による教育改善の可能性やそのことの意味と価値を認識し、学校経営に積極的に活用

することによって、本モデルが効果的に駆動することがとらえられた。

(2) 実践段階における組織的省察 (reflection in action) のアクションリサーチ

1) 実践段階における組織的省察の理論上の展開手順

実践段階においては、設定した重点目標（価値目標）と具体的取組（行動目標）に基づいた2つの次元での協働を展開する。その一つは、設定した具体的取組に基づく、すべての教師が線を描いて取り組む統一的な組織的協働である（例えば「思いやりの心」を育てるための一点突破の「あいさつ」の指導）。もう一つは、設定した重点目標（価値目標）に基づいてすべての教育活動を関連づけて展開する統合的な組織的協働である（例えば、すべての教育活動の場面で「思いやりの心」を育てる）。

これら協働による実践と日常的なモニタリングを通して、子どもの変容を抽出し、教師間で共有する。その変容を子どもに価値づけながらフィードバックしていく（子どもの変容の強化）。また、生起する子どもの問題に関して、教師が互いの「気づき」や「分析」を交流する組織的省察を展開し、その原因に適合した打開策を生成し、教育改善につなげる（図5）。

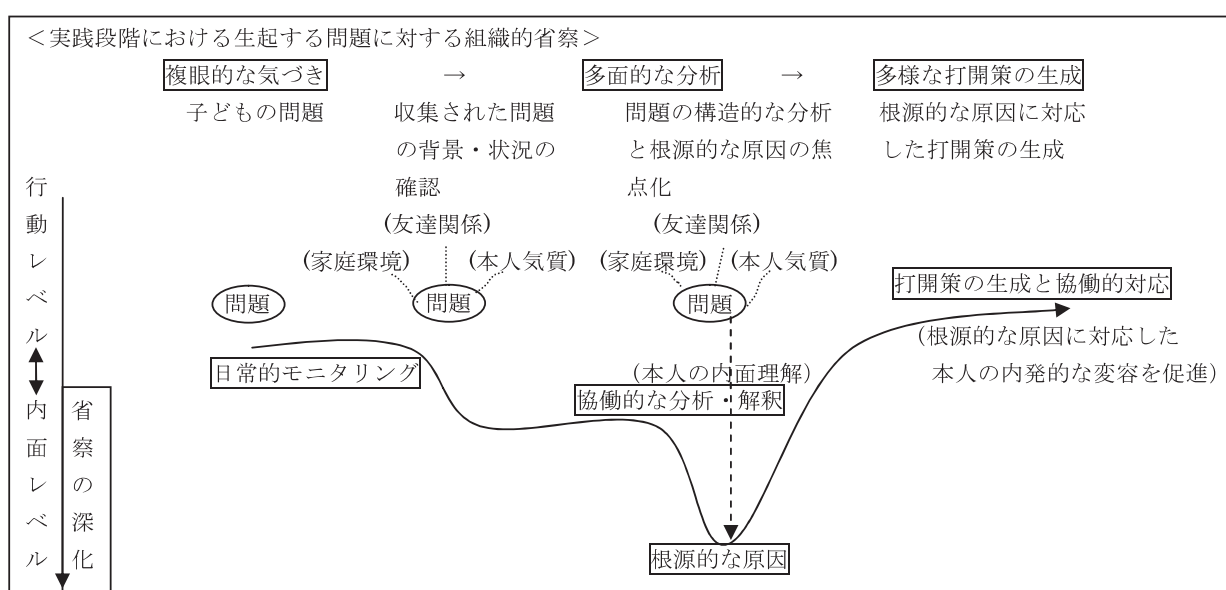


図5 実践段階における組織的省察の具体的展開

2) 実践段階における組織的省察の研究実践校における実践の概要と具体的実践事例 (アクションリサーチ)

①子どもの変容、生起する問題を抽出する情報収集・共有システムの構築

設定した重点目標に基づく協働的取組のなかで変容する子どもの姿を共有し、生起する問題に対して組織的な対応を生み出していくために、日常的なモニタリングを展開する。その日常的モニタリングを通じた情報を組織として共有するシステムを研究実践校において設定した。

②組織的協働の展開と子どものよさと問題点の抽出と組織的対応

組織的協働を展開することによって促される子どもの変容（成長）を共有し、子どもにフィードバック（価値付けを）することによって、その変容を強化した。また、生起する問題に対して学年部・生徒指導部等による組織的省察を実施し、問題の背景と原因を探索し、効果的な打開策を生成し組織的に対応できるようにした。

研究実践校において、あらかじめ想定した機能が概ね駆動したことがとらえられ、仮説的に設定した「実践段階の組織的省察」の機能が駆動し、学校組織への適用性が確認された。実践における組織的省察による取組について研究実践校での実践（実際の経緯）を以下に示し、その機能と効果性を確認する。

<C小学校の日常的モニタリングによる情報共有と組織的省察の実践> (平成20~21年度本モデル導入校)

C小学校は、自然豊かな環境のなかに立地する全校児童156名の各学年単学級の小規模校である。

平成20年度に、ある学級において学級がうまく機能しない状況が生起し、学校としても対応に苦慮した経緯をもつ。平成20年度末より、本モデルを学校組織に導入し、全教職員の組織化により、教育改善を促すことを

目指した。

日常的なモニタリングと情報共有システムとして、「子どものよさや問題を付箋に記入し、その日の職員終礼（打ち合わせ）の時間に交流する」という取組を展開した。特に家庭的に恵まれず精神的に落ち着かない子どもや問題行動を起こしがちな子どもを「視点児童」として設定し、組織的に関わるとともに、意図的、継続的にモニタリングする仕組みを設定した。年度当初に「全校156名の子どもを全職員で見守り、育てる」という組織的な教育意思を形成し、視点児童を中心に子どものよさや課題を複眼的にとらえ、それら情報が共有された。日々の終礼においては、それぞれの教師が見つけた子どものよさを交流するとともに、学級で発生した問題もその日のうちに報告し合い、組織的省察を通して解決策まで検討し、「その日の問題はその日のうちに解決する」ように実践を積み重ねた。

また、全校の子どもを全職員で育てるために、子どもとの関係性の構築に努めた。その具体的取組として、4月より「名前をつけたあいさつ」を実施し、学級・学年の枠を超えて、全校体制で声を掛け合う教育の営みを実践した。また、子ども理解のための「授業公開」、子ども相互の関係性構築も視野に入れた縦割り班活動（異学年の子どもをグルーピングし、担当教師をローテーションすることにより、より多くの子どもとのかかわりを持てるようにする）を年間行事に位置づけて実施した。

意図的な教師と子どものかかわり場面の設定と日常的なモニタリングを組み合わせて、「全校の子どもを全職員で育てる」仕組みを構築した。

<A 高等学校の学年部を中心にした意図的な学年、学級活動の設定と実践における組織的省察を通じた教育改善と人材育成の実践>（平成20～21年度本モデル導入校）

A 高等学校は、生徒数629名の全日制普通科高等学校である。

A 高等学校は、年齢構成と人事異動等の関係から若手の人材育成が、喫緊の組織的課題として挙げられていた。これまで、有能な課長級の教師が学校組織の屋台骨となり、教育活動を推進してきた経緯がある。逆にそのことが、若手教師の生徒指導、進学指導において負に働き、有能な教師への依存傾向にあることが問題視されていた。

A 高等学校においては、学年部を中心に生徒の実態に関するモニタリング情報が交流され、実践における組織的省察が展開された。「自主・自律」を重点目標として設定し、その達成に向けて、学年行事や生徒による学習習慣づくりのワークショップ等を計画、実施し、その効果について継続的に組織的省察を展開した。生徒指導、進学指導にかかる具体的な問題や、学年行事の計画・実施・評価について、学級担任、副担任を含めた学年部会で共有され、その解決策が生成された。このような OJT (on the job training) を通して、熟練教師の生徒指導の在り方や踏み込んだ進学指導の事例等に直接触れ、熟練教師の実践的知識を若手教師が理解、習得する研修の機会とした。

その結果、フォーマルに設定した学年部会の他に、担任、副担任が自主的に集まり学年行事の振り返りを行い、成果と課題を省察する場面が見られるようになった（生徒について語り合う教師文化の醸成とそのことによる人材育成効果）。

このように、生徒の変容を軸にした実践における組織的省察が、学年組織に浸透し、想定した機能が駆動していることがとらえられた。また、そのことが、教師にとって OJT 研修の場となり、人材育成機能と結びついていることが抽出された。

<D 小学校の学校行事、授業づくり等、すべての教育活動を重点目標達成と結び付けて計画・実施した実践>（平成20～21年度本モデル導入校）

D 小学校は、市街地に立地し、歴史ある公園を学区に有する全校児童1151名の大規模校である。昔ながらの地域の教育力を基盤に安定した教育活動を展開し、一見、取り組むべき教育課題が見えにくい学校といえる。

しかし、学校アセスメントデータをもとにすべての教師によるワークショップ型研修を通して、「自ら考えて行動する力が、高学年になっても不十分である」ことや、「人のことを考えた思いやりのある行動に課題がある」ことが指摘された。その結果、D 小学校では、「自主・思いやり」を重点目標（価値目標）として設定し、この重点目標を教育活動の軸にすえて、それぞれの学校行事等の教育活動をつなぎながら実践における組

組織的省察を展開した。

これまで、「運動会」「授業づくり（授業研究会）」等、それぞれの担当が計画する教育活動は、それぞれ個別のものにとらえられがちであった。

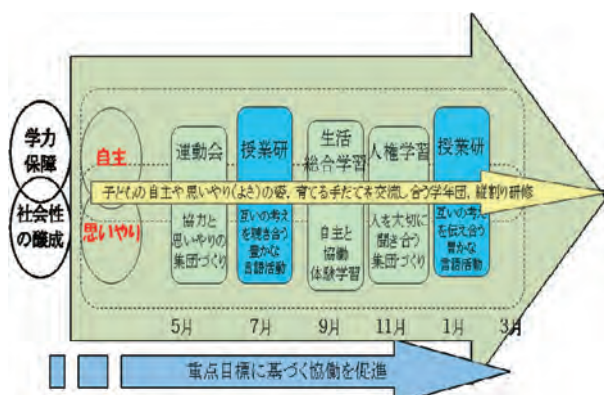


図6 重点目標を軸とした教育活動の設定 (D小学校)

しかし、主体的統合モデルの導入により、重点目標達成のための教育活動の展開が意識され、すべての教育活動を重点目標と結びつけて展開するカリキュラムマネジメントの考え方が教師の意識に浸透されてきた（図6）。このことは、普段の学習指導や生活指導のなかにおいても意識化されていった。個々の教師の実践における省察が、重点目標（自主・思いやり）と結びついて展開し、自主・思いやりを育てる意図的な教育活動の設定と組織的省察のなかで子どもの変容を交流し合うことがすすめられた。このことから実践における組織的省察がD小学校の組織に適用し、教師の重点目標の意識化とそれに伴うカリキュラムマネジメントの意識を醸成する効果がとらえられた。

また、これと並行して、D小学校においても、学年部会を中心に子どもの情報を共有する場が設定されるとともに、視点児童を中心に学年TT（ティーム・ティーチング）で意図的に声をかけ、見守る仕組みを設定した。

3) 研究実践校からの知見と本モデルの効果的な実施手順にかかる要素と留意点

①情報共有ツールとシステムの構築

(i)視点となる子どもの設定

集団の規範意識や人間関係の状態の指標となる「視点児童生徒」（集団になじみにくい子、問題をかかえる子等、特別な配慮を必要とする子）を設定することの有効性が抽出された。視点となる児童生徒を、組織的、日常的にモニタリングし、より多面的にとらえ、声を掛けることにより、その子の安定した生活へと導く可能性が高められた。また、教師にとっては、組織的協働の効果、成果を測る共通の指標となり得ることが抽出された。研究実践校では、子どもの変容をとらえながら視点となる子どもを可変的に設定した。

(ii)子どもの変容・問題をとらえ、情報を共有するツールとシステムの設定

視点となる子どもを含めて、組織的な取組によって変容する子どもの姿を日常的なモニタリングを通して抽出する。また、生起する問題を抽出し、共有するためのシステムを構築することの有効性が抽出された。例えば、C小学校のように子どものよさや問題点を付箋に書き（情報共有ツール）、終礼等で日常的な情報共有の場（情報共有システム）を設定することの有効性が指摘できる。また、F中学校（生徒数654名の大規模中学校、平成21～22年度本モデル導入校）のように、視点生徒を各担任が抽出し、その生徒の行動の特徴、問題点、家庭の背景、変容の短期目標、そのための具体的取組を一覧にまとめ（情報共有ツール）、学年部並びに生徒指導委員会等（情報交換、共有システム）で、担任以外の教師も意図的にかかわれる体制を整えた。

②共有した情報の活用と解決の手順

組織的な取組を通じた子どもの変容の姿、重点目標の具現の姿（例えば、「自主」の姿、「思いやり」の姿）を、意図的に抽出し、子どもにフィードバック（価値付け）することによって、その変容を強化することの有効性が抽出された。また、生起する問題に対して、その問題行動の背景や文脈を組織的に省察することを通して、原

因を探索し、その原因に適合した打開策を生成し、組織的に対応できるようにすることの有効性が抽出された。

③情報を共有する場の設定と円卓の議論の成立の必要性

問題への対応等を検討する組織的省察場面を円卓の考え方で設計することの有効性が抽出された。そのことにより、教師の省察が双方向的に交流し合う場となり、各教師の省察の深化を促進し、人材育成の機会となることが示唆された。

(3) 評価・改善段階における組織的省察 (reflection on action) のアクションリサーチ

1) 評価・改善段階における組織的省察の理論上の展開手順

設定された重点目標と具体的取組に基づく協働が展開される。1年のスパンで展開される組織マネジメントサイクルの中間・期末期に実施するのが、評価・改善段階における組織的省察(総括的省察)である。ここでは、主に、①重点目標の達成状況と、②具体的取組の適切さについて評価し、次期・次年度に向けた改善の方向性を明示する機能をもたせる(図7)。

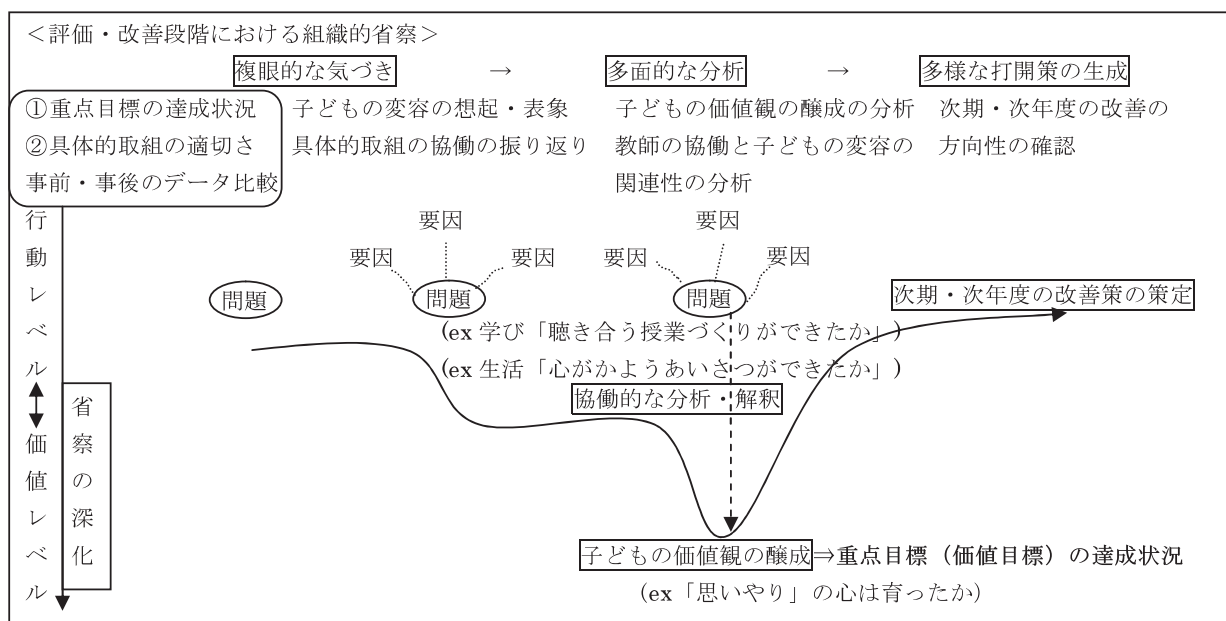


図7 評価・改善段階における組織的省察の具体的展開

2) 評価・改善段階における組織的省察の研究実践校における実践の概要と具体的実践事例(アクションリサーチ)

①実践前後の学校の組織特性、子どもの学校生活等に関するデータの収集と整理

平成20~21年度実践校(4校)において、本モデル導入前後の学校の組織特性に関するデータを収集し、整理した。また、実践前後の重点目標、具体的取組にかかわる子どもの実態データを収集し、整理した。

研究実践校のある教師から「アンケート結果が待ち遠しい」という期待の言葉が聞かれた。一部の教師の発言であるが、本モデルの導入により、協働を生み出し、生徒の変容への手応えを感じた言葉と解釈される。他律的な評価(やらされる評価)から自律的な評価(変容への期待をもった評価)への変容を示すエピソードであり、本モデルに付与した機能が一定程度、駆動したことを示すものととらえる。

②実践前後のデータに基づく組織的省察による評価と次期に向けた改善の方向性の検討

本モデルの導入前後の学校の組織特性に関するデータを比較し、協働性の変容について抽出し、分析した。また、実践前後の重点目標、具体的取組にかかわる子どもの実態データを比較し、ねらいとした教育改善の進捗状況(重点目標の達成状況)と具体的取組の適切さについて分析した。さらに、次期・次年度に取り組むべき教育課題と実践の方向性を策定した。

例えば、B高等学校では、各教師の授業公開における相互評価の結果と生徒による授業評価の結果に基づいて各教科部で、組織的省察を行った。そこで、授業における課題を抽出し、具体的な改善策の策定を行った。各教科部の教師の次期・次年度に向けた自律的で、具体的な改善策が策定された。

実践研究校の実践から、あらかじめ想定した本モデルの機能が駆動し、学校組織への適用性も確認された。評価・

改善段階における組織的省察の研究実践校での実践について以下に示し、その具体的機能と効果性を確認する。

<D 小学校の子どもの変容に関する情報の共有と総括的評価の実践> (平成20～21年度本モデル導入校)

子どもの学校生活に関するアンケート結果について、実践の前・後のデータを比較することを通して、子どもの自己認識とクラスの友達に対する認識において有意な変容がとらえられた(図8)。これは、これまでの教育活動の様々な場面で、子ども一人ひとりに自分の考えをもたせる場面を設定したり、友達と協力して取り組む場面を意図的に設定したりすることにより、重点目標(価値目標)である「自主・思いやり」の意味やよさをとらえる価値観が子どものなかに育まれてきた結果ととらえた(カリキュラムマネジメントの考え方の浸透による教育改善効果)。

このことを可能にしたのは、重点目標の具現に向けて、子どもの自主性と思いやりを育てるために、子ども自身に目標・計画を設定させ、グループ学習・活動等、共同的に学ばせる場を意図的に設定する教育へ転換したことに起因する。つまり、重点目標の実現に向けて、教師自身がこれまでの指導スタイルを省察し、子どもの自主と思いやりを意図的に育てる教育の営みを積み重ねた結果と言える。

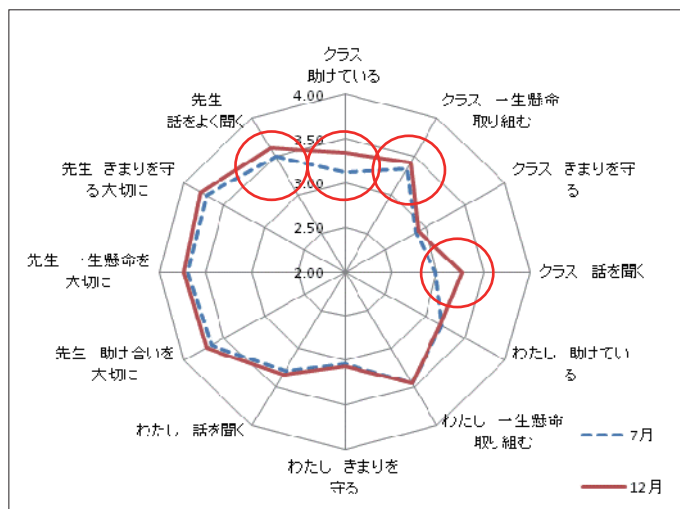


図8 学校生活調査 (7月, 12月比較)

重点目標に基づく教育活動への取組の蓄積性と全体性によって生み出された子どもの変容ととらえられる。

D 小学校では、重点目標への接近とこれまでの取組の適切さを確認するとともに、これらの結果に基づいて、次年度へ向けた取り組みの方向性の検討がなされた。

<C 小学校の組織化と教育改善の総括的評価の実践> (平成20～21年度本モデル導入校)

C 小学校では、実践前・後の子どもの実態のデータを「Q-U テスト」(川村 1998)と筆者の研究室で開発した「学級生活調査」の結果を用いて検証している。特に、「視点児童」(家庭的に恵まれず精神的に落ち着かない子どもや問題行動を起こしがちな子ども等)に着目し、その変容をとらえている。

その結果、各学年3～5名設定した視点児童において、20年度末「要支援群」に分類された児童5名のうち2名が「学級生活満足群」に分類されるなど、学級生活満足群にいなかった13名のうち10名に改善が見られた(表2)。その結果、視点児童を中心に行動と向学校意識の変容がとらえられ、教育改善の手応えが教師相互のなかで共有された。

また、学校全体の子どもの学級生活調査から自己評価と対教師認知にかかるすべての項目においてプラスの変容がとらえられた。一方、子ども相互の関係性において、数値の上で成果につながる変容がとらえられなかった。

表2 C小学校 視点児童の変容（Q-Uテスト結果の比較）

Q-Uによる分類	H21.2実施	H21.11実施
学級生活満足群	0	6
侵害行為承認群	2	3
非承認群	2	2
学級生活不満足群	4	1
要支援群	5	1

このことを受けて、これまでの主体的統合による組織的取組に一定の効果を確認しながら、子ども同士の関係性構築のための新たな取り組みを次年度に向けての課題として設定された。

以上のように、評価・改善段階における組織的省察を通して、これまでの実践を子どもの姿で振り返り、評価・改善していく仕組みが駆動していることが確認された。

また、一方で、学校の組織特性の変容についてもデータを共有し総括的評価を行った。

共有されたデータは、学校組織特性アンケートの協働性指標（佐古 2005）で、結果として、「学級経営や授業の問題点について同僚から率直な指摘や意見がなされる」が、43.8%から81.3%へ、「学校の重点目標や課題の設定過程にほとんどすべての教師がかかわっている」については、18.8%から93.8%へ、さらに、「他の教師の授業を気軽に参観できる」については、31.3%から62.4%へ上昇した（表3）。

これらデータは、組織としての協働の高まりを示し、上述の教育改善にかかるデータと結び付けて共有された。

表3 C小学校の協働性指標の変容

協働性の内容	導入前 肯定意見	導入後 肯定意見
学級経営や授業の問題点について同僚から率直な指摘や意見がなされる	43.8%	81.3%
学校の重点目標や課題の設定過程にほとんどすべての教師がかかわっている	18.8%	93.8%
他の教師の授業を気軽に参観できる	31.3%	62.4%

このような評価・改善段階における組織的省察を通して、個々の教師の実践後の自己省察では、以下のような協働の意味をとらえる記述や、協働する教師文化が醸成されつつあることが読み取れる記述がみられた。

「・・・終礼での児童理解は、全教職員で全児童を見守るということの具体策で、これまでなら、つい見逃してしまいそうな児童の行動も気をつけてみるようになった。」

「（終礼や職員会議以外の）休み時間や放課後に子どもの状況について気軽に話せる雰囲気ができた」

「『協働』が全教職員に意識づけられたことで、本当に（教職員が）お互いのよさを認め合うことも増えたり、助け合う姿もたくさん見られるようになった」

これら記述より、①協働と実践における組織的省察により、個々の教師の省察が深化したこと、②教師間のコミュニケーションが活性化し、子どもについて日常的に語り合う教師文化が醸成されつつあることが、とらえられた。

3) 研究実践校からの知見と本モデルの効果的な実施手順にかかる要素と留意点

①実践後の子どもの実態に関するデータを収集し、実践前と比較したデータを整理する。

重点目標、具体的取組にかかる子どもの学習・生活データを収集し、比較・整理する。データ収集において、学習・生活アンケート、教師の協働性の変容をとらえる学校組織アンケートを活用し、子どもの変容や学校の組織特性の変容を機能的に収集することの有効性が抽出された。

②実践前・後の実態を比較したデータをすべての教師で共有し、目標の達成状況と具体的取組の適切さについ

て、総括的な評価を行う。

本モデルの実践校への導入することで、学校評価システムとリンクし、子どもの実態から抽出した重点目標の達成状況と、設定した具体的取組の適切さを中心に総括的に評価を行い、改善に結び付けていく可能性が示唆された。

③評価・改善段階における組織的省察を通して抽出した成果と新たな課題から、次期・次年度に向けた改善の方向性を見出す。

5 教師の主体的統合モデルの機能と学校組織への適用可能性に関する総括

本モデルの主要な機能である教師の内発的動機づけに伴う組織化機能と教師の組織的協働による教育改善機能に関して、総括する。

(1) 本モデルの組織化機能について

1) 組織的教育意思形成による組織化機能

①重点目標、具体的取組の自己決定性の担保による組織化への動機づけの具現

本モデルの導入により、自校の子どもの実態を掘り起こし、取り組むべき教育課題を焦点化するすべての教師による組織的省察（ワークショップ型研修）を通して、教師自らが目標と具体的取組を設定した。そのことにより、C小学校では、「学校の重点目標や課題の設定過程にほとんどすべての教師がかかわっている」という協働性指標において、93.8%の教員が肯定意見を回答する等、個々の教師の重点目標の自己決定意識が担保されていることがとらえられた。

②子どもの実態から取り組むべき教育課題を組織的に焦点化することにより、組織的教育意思形成が具現

目標設定段階における組織的省察（ワークショップ型研修）について、「このように全教師で子どものよさや課題について議論することによって、課題を焦点化して共有できたことは組織として重要なことと感じた」等の感想も寄せられ、本モデルの導入により組織的意思形成が促進されたことが個々の教師に認知されたことがとらえられた。

③価値の内在化による主体性の担保の具現

組織的省察を通して取り組むべき教育課題を焦点化することにより、子どもたちに育てるべき価値や目標を他律的ではなく、自律的に設定した。そのことにより、重点目標の設定の理由や根拠を個々の教師が納得し、重点目標と具体的取組の価値を内在化することを可能にした。B高等学校では、重点目標（「向上心」）の育成のために各課が向上心育成のための具体的取組を明文化し、保護者と生徒に向けた「学校マニフェスト」を作成し、明示した。このように重点目標達成のための具体的取組を自律的に生成することによって、教師の主体的な取組を生み出す原動力となるととらえられた。1年間を振り返った教師アンケートにおいても、「年度当初に行ったワークショップ型研修」（目標設定段階での組織的省察）の効果性、有効性を86.0%の教師が認める結果となった。

2) 組織的協働による組織化機能

①教師の協働的取組による子どもの変容の共有と生起する問題への組織的対応による組織化機能

実践校において、設定した重点目標と具体的取組に基づいて、組織的な協働を展開した。そのなかで、日常的なモニタリングと情報共有システムを設定することにより、子どもの変容の共有や生起する問題への組織的対応を可能にし、個々の教師の問題の抱え込みを解消するなど教師の個業化傾向のデメリットを縮減し、教師の組織化が促されたことがとらえられた。

②協働的取組と組織的省察を通じたコミュニケーションの活性化と組織化機能

協働的取組と日常的なモニタリングによる子どもの変容の共有や生起する問題への組織的対応を通して、教師間のコミュニケーションが活性化したことがとらえられた。例えば、A高等学校では、本モデルの導入による日常的なコミュニケーションの活性化を67.5%の教師が認識するにいたった。このように、協働的取組と日常的モニタリングにより教師間のコミュニケーションの活性化が促されることによって組織化が進むことがとらえられた。

3) 組織的協働の総括による組織化機能

①協働的取組の教育効果を総括することによる組織化

重点目標の達成に向けた協働的取組による子どもの変容に関して、データを収集した。そして、本モデル導入前後のデータの比較により、組織的省察に基づく協働的実践の有効性が各教師に認知された。

そのことによって、さらに組織化への意識が高まった。これは、平成21年度実践校（4校）において、協働性の変容からもとらえられた（表4）。

表4 本モデル導入による協働性の変容（一部抜粋）

H21年度 研究実施校	協働性の内容	導入前 肯定意見	導入後 肯定意見
A 高等学校	学校評価（21年度は本モデル導入）によるコミュニケーションの活性化	56.5%	67.5%
B 高等学校	授業等の問題点について同僚から率直な指摘や意見がなされる	55.0%	61.4%
C 小学校	他の教師の授業を気軽に参観できる	31.3%	62.5%
D 小学校	授業等の問題点について同僚から率直な指摘や意見がなされる	64.4%	81.0%

②協働文化の醸成による組織化

自校の子どもの実態からスタートし、教師の主體的な協働を生み出す本モデルの導入により、研究実践校のなかに協働文化が醸成されつつあることがとらえられた。例えば、C小学校における教師の1年間の自己省察（実践の振り返り）のなかでの「（終礼や職員会議以外の）休み時間や放課後に子どもの状況について気軽に話せる雰囲気が出た」という記述などから、組織化の仕組みの枠組みを超えて、普段の職員室での会話や取組といった協働文化へ発展しつつあることがとらえられた。組織文化をともなった日常的な組織化が、本モデルのゴールイメージとしてとらえられた。

(2) 本モデルの教育改善機能について

本モデルの導入前後における子どもの変容が確認された。その要因として、以下の2点が指摘できる。

1) 組織的省察による複眼的な「気づき」、多面的な「分析」、多様な「打開策のレパートリー」から、子どもの実態に適合した教育課題の焦点化と適切な取組の設定

組織的省察により、複眼的な「気づき」、多面的な「分析」、多様な「打開策のレパートリー」が担保され、より子どもの実態に適合した課題の焦点化や打開策の生成が可能となったことがとらえられた。目標設定段階における組織的省察（ワークショップ型研修）では、他の教師との「気づき」「分析」「打開策」の交流の中で、他の教師との見方の違いを生かし合えたことの意義と、全教師で子どものよさや課題について議論することによって、課題を焦点化して共有できたことの意義が、実践に関する自己省察で記述された。これは、組織的省察を通して、互いの気づきや分析の仕方、打開策の生成における違いを生かし合いながら課題を焦点化した事実を示すものととらえられる。

また、生起する問題への対応場面でも、問題に対する組織的省察を通して、分析の多面性、打開策の多様性が担保され、組織として合意されたより効果的な対応を可能にしている。

2) 省察の相互交流による個々の教師の省察の深化機能と教育の質的向上効果

組織的省察を通して、「自分の子どもの見方が間違っていなかった」、「自分と違った見方があって勉強になった」等の感想が記述された。これは、組織的省察（他者の省察と自己省察の交流）を通して、各教師の実践的知識を具体的な自校の子どもの問題を媒介として効果的に交流させ、自己省察の深化を促したものととらえられる。このことは、組織的省察の人材育成機能につながるのと同時に、一人一人の教師が提供する教育の質の向上につながる可能性を指摘できる。

6 今後の課題

(1) 実践研究（アクションリサーチ）の蓄積による組織化と教育改善を促進する実施手順の改善

これまで、研究実践校において本モデルを導入し、組織化による教育改善を試みてきた。そのなかで、組織化と教育改善を効果的に促進するための本モデルの実施手順について、検討を加えてきた。今後、その実施手順に加えて、それぞれの組織的省察の時期やタイミング、頻度について検証を重ねる必要性をとらえている。また、子どもの変容をとらえる情報共有システムの具体的方法の開発等、効率的で効果的な展開方法の開発が必要ととらえている。今後、このような課題を設定したうえでの課題検証型の実践研究（アクションリサーチ）を重ねる

ことが求められる。

(2) 組織化機能，教育改善機能の効果検証の方法の開発

本モデルの主要な機能は，組織化機能と教育改善機能である。これまで，学校の組織特性アンケート（佐古 2005）等を用いて，その効果の検証を行ってきたが，さらに複数の指標を加えて組織化と教育改善の成果・効果の検証を可能にする方法の開発が求められる。

(3) 新たな職を含めたトップマネジメントチームによるファシリテート機能の抽出

本モデルの展開には，本モデルを機能的に推進していく役割（ファシリテートチーム）の必要性が指摘できる。特に重点目標に接近するために，それぞれに設定されている教育活動をどのように結びつけて展開するか，というカリキュラムマネジメントの側面でのファシリテートと，組織化を促進する組織マネジメントにかかるファシリテートにおいて，その機能が求められる。ここには，今日の新たな職（副校長，主幹教諭，指導教諭等）を含めたトップマネジメントチームが有機的に機能することが求められる。これらファシリテート機能を抽出し，整理することが求められる。

(4) 学校の実態に応じた本モデルのカスタマイズに関する研究の蓄積

本稿においては，本モデルの基本型について，学校組織への適用性と効果性を検証することを目的として研究を進めてきた。今後，求められることは，本モデルを各学校の実態に応じて，臨機応変にカスタマイズして展開する方法論に関する研究の蓄積である。そのことにより，どの学校にも共通して求められる必須要素とそれぞれの学校の実態に応じて組み替えて実践することが可能な操作可能要素の抽出が可能となる。このことの意味は，各学校の実態に応じて本モデルをカスタマイズする際に，適用すべき必須要素と実態に応じて変容可能な周辺要素とを峻別することにつながると考える。

【引用文献】

- 久我直人 2009 「学校評価・鳴門プランの構想と実践」 徳島県鳴門市教育委員会 『平成20年度文部科学省指定学校評価の充実・改善のための実践研究事業「事業成果報告書」』 6-13
- 久我直人 2010a 「組織的教育意思形成を通じた組織化による教育改善プログラムの開発的研究¹⁾—組織的省察に基づく「教師の主体的統合モデル」の構築—」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』，第24巻，19-26
- 久我直人 2010b 「教師の組織的省察に基づく教育改善プログラムの開発的研究 —「教師の主体的統合モデル」の基本理論—」 日本教育経営学会50回記念大会 自由研究発表資料
- 佐古秀一 2005 『学校の自律と地域・家庭との協働を促進する学校経営モデルの構築に関する実証的研究』平成15年度～平成17年度科学研究費補助金（基盤研究（C））研究成果報告書 研究代表者 佐古秀一

Development of an Organizational Program for the Educational Improvement (2)

— Action–Research through the Introduction “the Autonomously–Integrated–Organization (AIO) Theory of Teachers” into the Organization of School —

KUGA Naoto

(Keywords : action–research, teachers’ organized reflection, autonomously–integrated–organization, collaboration by all teachers)

The purpose of this study is to examine the applicability and the effect of “the Autonomously–Integrated–Organization (AIO) theory of teachers”.

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

In addition, I inspected the application and the result on the construction of organized intention and the educational improvement.

The results by qualitative and quantitative analysis were the following :

- 1) “the Autonomously–Integrated–Organization (AIO) theory of teachers” was applicable to the organization of school
- 2) “the Autonomously–Integrated–Organization (AIO) theory of teachers” constructed organized intention formation and collaboration.
- 3) “the Autonomously–Integrated–Organization (AIO) theory of teachers” produced educational improvement.