

学校における内発的改善力を高めるための組織開発（学校組織開発）の展開と類型

—— 価値的目標生成型の学校組織開発の展開をふまえて ——

佐古 秀一*, 宮根 修**

(キーワード：学校組織，組織開発，協働，学校経営，学校改善)

1 問題：学校組織開発に関する実践的展開

われわれは、極めて単純な基本モデルから出発し、教員の自律性と学校における協働性を基盤にして、学校の「内発的な改善力」を高めること、もしくは内発的な改善力を有する学校をつくること（「元気のなる学校づくり」）を実現することをねらいとして、学校組織の変革に関する基礎的モデル（理論）と実践的な展開手順（変革方法論）を構築してきた。このようなねらいをもった学校組織変革に関する基本的なモデルと実際的な変革方法論を、本論では学校組織開発論と称する。したがって、本論文で用いる学校組織開発という用語は、われわれが開発し構築してきた一連の基本モデルと変革方法論を指し、一般的な学校組織開発理論ではない。

さて、以下に略述する学校組織開発理論に基づく「学校の組織化」＝「学校の教育活動の組織化」については、当初は学校が直面している問題解決のための組織化や実践的課題の生成過程をふまえた組織化を主として取り扱ってきたが、このような知見をふまえて学校が追求すべき当該学校の児童生徒の基本課題（すなわち、学校の諸活動を束ねる価値的目標）の生成過程を組み入れた組織化に関する実践へと展開してきている。これまで、個々の実践的展開については、それぞれ個別の論文等として成果の一部を公表してきたが、本論文では、現時点における学校組織開発に関する実践的展開の成果を一旦類型化し、とくに近年重点的に取り組んでいる価値的目標生成型の学校組織開発の方法論について検討を行うことにしたい。

2 学校組織開発の基礎的前提（基本モデル）

(1) 組織的な教育活動改善のための要件

考察のスタートとして、学校組織開発に関するいくつかの基本モデルを、簡単に触れておく。なお、われわれの学校組織に関する問題認識に関しては、すでにいくつかの論文において公表してきているので（佐古2006, 佐古・葛上・芝山2005等）、本論文では省略する。

さて、われわれの学校組織開発理論では、①教員の自律的な教育活動の遂行と改善、②協働性に基づく学校の組織化の2つを、学校の組織的な教育活動改善の要件として位置づけ、それを個々の学校で具現化するための方法論の開発をすすめている。この2つの要件を図示したものが、次頁の図である。

(2) 自律性と協働性の基本モデル

1) 教育活動の良循環プロセス（自律的な教育活動改善のプロセス）：教職における内発的動機づけとの関連から

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を措定している。そしてそれを仮定（前提と）しながら、組織化構想を展開している。つまり、まず自律的な教育活動の産出過程に関する「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するという方略をとっている。

*鳴門教育大学学校・学級経営コース

**阿波市立大俣小学校

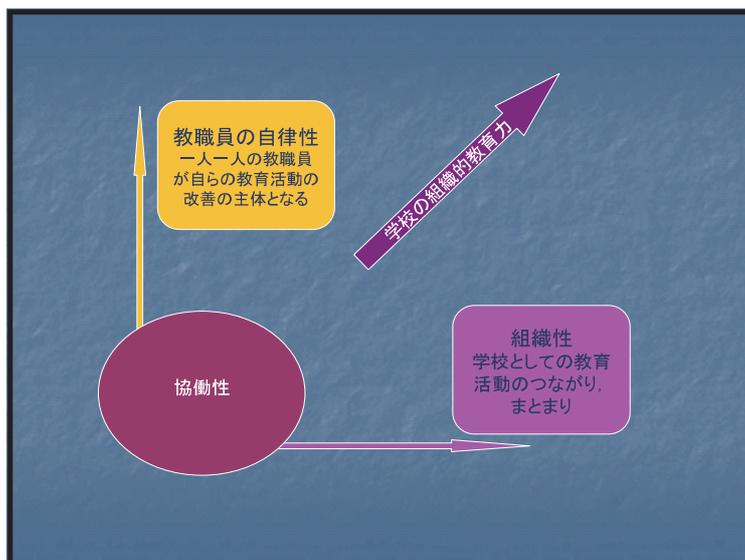


図1 学校における組織開発の2要件

そのための手がかりとして、教職における内発的な動機づけについて検討を行う。いうまでもなく、内発的動機づけは外発的動機づけに対して、個人や集団の創意を喚起し、目標達成に向けた行動を持続させる効果に優れていることが知られており、自律的な教育活動の改善の心理的基盤であると位置づけられる要因である。

組織における構成員の内発的動機づけの源泉について、古川（1990）によって整理してみよう。古川（1990）によると組織における内発的動機づけとは、目標、活動そのものの面白さ、魅力、意義などから生じるとされている。そして、その主要な源泉は、①行為の自己統制意識：いわゆる自己の行為に対する「指し手意識」（自己の意思による行為の選択の意識）をもつこと、すなわち行為の自己決定性に関する認識が存在すること、及び②効力感ないし手応え：自己の影響力によって意味のある変化を生起させたと実感できること、すなわち、自己の行為に付随する効力感が形成されること、の2つが指摘されている（pp.248-258）。

これら組織における内発的動機づけの考え方をもとに、教職における内発的動機づけの形成について考えてみよう。内発的動機づけの源泉のなかの「効力感」については、教員がその教育活動を通して、児童生徒の成長・変容を実感したときに強く形成されると考えられる。これこそが教職を通しての本来的な達成感といえるものであろう。また、「行為の統制感」については、教育活動に関する他律感に束縛されておらず、目の前にある児童生徒の課題に即して自らの教育活動を構成・展開していることとして認識されている状況で成り立つといえる。つまり、「やらされている教育」「こなす実践」ではなく、児童生徒の必要性にこたえる教育活動を自ら構成・実践しているという状況、あるいはその認識にいたったときに、成立するといえる。端的に言えば児童生徒の問題にもとづいた主体的な「課題意識」に立脚した教育実践という認識である。これらの点をふまえて、教員それぞれが、主体的・自律的に教育活動に取り組む状態を図式的に示したものが、次頁の図（図2）である。

この図は、教員の教育活動に関して、以下のような展開過程を示している。

①児童生徒の実態の把握

まず、教員による児童生徒の実態（その多くは問題）の認識からスタートする。この実態の認識は、教育活動を起動させるための児童生徒に関する実態に関する客観的・主観的なデータに立脚した教師の「とらえ」（認識）であるといえる。これは児童生徒の現状に関する現象の整理＝児童生徒の実態に関する確認（Research）の局面であるともいえる。

②児童生徒と教員の課題生成

児童生徒の現状の認識から、「なんとかしたい」、「伸ばしたい」という教師の教育期待が形成される。つまり、児童生徒の実態に対して、「子どもがこうなってほしい」、「こんなことができるようになってほしい」等の児童生徒に対する「課題」を形成する（問題→課題への転換）。さらに、それに対応させて、教員側の課題（取り組み課題＝指導方法の改善方策など）を形成する。

③実践

上のプロセスを経て形成された教師の取り組み課題（実践の改善・工夫）を具体的場面で遂行する。

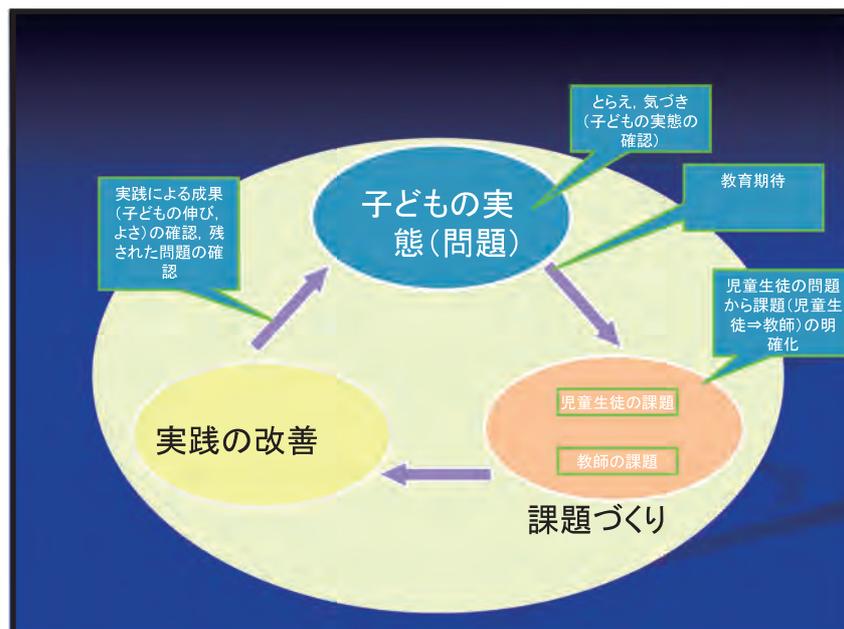


図2 教育活動の良循環サイクル

④実践の経過と成果に関する評価・確認

実践の改善や工夫によって、どれほど子どもが変容したかを、検証・確認する。つまり、実践の成果を再度児童生徒の実態の把握によって検証・確認し、次の課題に繋げる。

やや例示的な説明を付加すると、次のようなプロセスである。

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広く成立しているものであると考えられる。そして、前述した教職における内発的動機づけの2つの要因とは次のように対応している。教員としての「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から、内発的動機づけのこの成分は、上のモデルにおいては、実態認識⇒課題生成のパスの成立に相当する。すなわち、このパスの成立によって、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であるとして、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。

つまり、このモデルは、基本的には教育活動（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り、このサイクルを成立させることが教員の内発的動機づけの2要因を取り込み、かつそれに支えられながら教育実践を次々と産出していくことにつながると期待できる。このようなことから、この図で示したサイクルは、「教育活動の良循環サイクル」ということができる（われわれは、教員の内発的動機づけを喚起することから「元気サイクル」とも呼んでいる）。

2) 良循環サイクルとマネジメントサイクルとの対応関係

さて、上記の教育活動の良循環サイクルは、教職における内発的動機づけの源泉を取り込んだものであるだけでなく、同時に教育活動に密着したマネジメントサイクル（P-D-S）ともほぼ対応したものである。教育活動に関する課題生成は、教育活動の改善・工夫に関するプランニングに相当する（P）。そしてその実践（D）と子どもの変容による成果確認（S）、さらに次の課題（P）へと接合するサイクルとなっているからである。ま

た、この良循環サイクルの特徴は、プランニングの前提に児童生徒の実態に関する認識の確認を置いている点にある。つまり教育活動の改善・工夫に至る前に（あるいはその前提として）、児童生徒の現状把握と整理（すなわち児童生徒の現状に関する整理・確認＝Research）を位置づけていることである。したがって、この良循環サイクルは、児童生徒の実態の認識を基盤としたR-P-D-Sの一連の流れであるともいえ、マネジメントサイクルを包含する教育活動展開のプロセスであることがわかる。

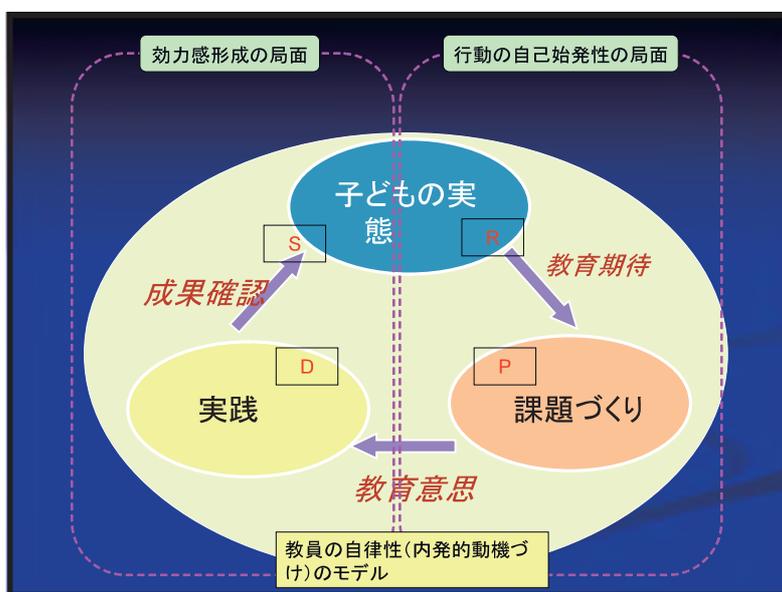


図3 良循環サイクルと内発的動機づけ、マネジメントサイクルの対応

(3) 良循環プロセスの組織的展開（プロセスモデル1）：教育活動の協働的省察

ここで紹介した教育活動の良循環サイクルは、教育活動が自律的・省察的に進展する場合の、まさに「当たり前」のようなプロセスであるが、現実に一人ひとりの教員が、教育活動の良循環サイクルを継続的に成り立たせることについては、さまざまな困難がある。その困難さの一つに、教師による児童生徒の認知の困難さがある。これは、実態認識から子どもの課題をつくること（つまり、子どもの問題から教育期待の形成を経て自らの実践課題をつくるというパス）と、実践の経過と成果を子どもの成長や変容としてとらえ、さらなる前向きな課題に繋げていくこと（つまり、実践の成果を子どもの変容のなかにとらえていくパス）が、個々の教員の認知的な制約のために成り立ちがたくなることがありうるということである。とくに、教員から見て教員の教育理念や「思い」に沿った行動が取りにくい児童生徒（つまり教員の理念とミスマッチを起こしてしまう児童生徒）については、教育期待の喪失や児童生徒理解の固着化などを生じやすく、このモデルが成り立ちがたくなることが予想される。

このようなことを考慮すると、教員の個人レベルで良循環サイクルを成り立たせるためにも、個々の教員の個人的営為だけでは困難であり、集団的ないし組織的な取り組みのなかで、この良循環サイクルを成り立たせることが有効であることがいえる。継続的な教育活動の改善に向けて教員集団で児童生徒の実態を把握することの重要性については、日本型「効果のある学校」として紹介されている大阪の布忍小学校においても、教員集団が、児童の「よさ」をとらえることを重視すると共に、それをまさに教員集団ぐるみで推進することを重視していることから、首肯されよう（志水2003、布忍小学校2002）。

さらに教育活動の良循環サイクルが妥当するならば、このような状態を個人レベルだけでなく、学校組織のレベルで成立させることができれば、学校の教育活動の組織的な活性化につながる事が予想される。同時に、それは個々の教員の教育活動への自律的な関わりを損なうことを抑制しつつ学校の組織化をはかる方略として可能性を有するといえる。言い換えれば、上のようなサイクルを学校教育に関与する当事者（この場合教員）の相互作用のなかで展開していくことの有効性である。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、それをもとにした協働的な実践改善が期待できる（すなわち学校組織レベルの内発的改善）。

それでは、この良循環サイクルを教員間で共有する状況を想定してみよう。そのイメージを図示したものが、図8-4である。これは実態の認識・確認，児童生徒と教員の課題の生成，実践とその成果の確認を，教員集団で共有しつつすすめていくことを示している。このような状態が学校で成立することによって，それぞれの教員のなかに良循環が成り立ちやすくなるとともに，実態，課題，実践等に関する情報や知識の共有が，教員集団の中に，あるいは学校組織の中に実現できると期待される。これによって，学校の教育活動の改善が促されると共に，児童生徒のとらえ方や実践の工夫等に関する情報や知識の共有を媒介として，教員の成長が図られることも期待できる。

この図は，児童生徒に関する認識を揃え，それに基づく課題を集团的・組織的に生成し，さらに実践の経過と成果を検証し合う一連のプロセスを共有することを意味している。このことから，この図は，教育活動の良循環サイクルを集团的・組織的に成り立たせる状態，すなわち教育活動改善に向けた協働が成り立っている状態を示していると考えられる。

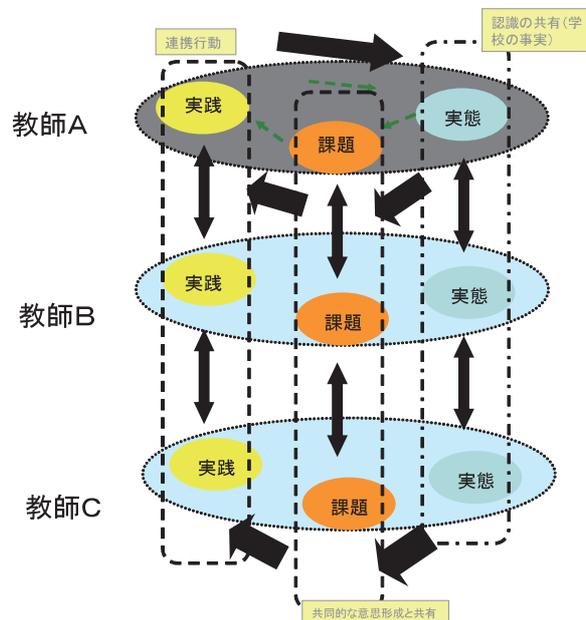


図4 良循環サイクルの集团的展開
(学校組織における協働の基本モデル)

(4) 良循環プロセスの組織的展開（プロセスモデル2）：学校組織における協働の段階的展開

さて，上記の良循環サイクルを，閉じたサークルではなく，時間的・段階的に学校全体で進展させてみよう。つまり，実態の認識・把握から，実践の検証・確認に至る一連のプロセスを，段階的かつ計画的に進展させ，学校の教育活動の組織化を実現させていくことに応用展開してみよう。

図5は，良循環サイクルの段階的・計画的な展開過程を示したものである。

まず，学校の実態（その中心としての児童生徒の実態に関する確認と整理，認識の共有）からスタートし，それをふまえて，子どもの課題（子どもに対する価値的目標や到達目標など）の設定，ならびにそれに対応させての教員側の課題（取り組み課題）を生成し，実践につないでいく。実践の局面では，研修の場面等を活用しながら，個々の教員の実践の自律的改善とそれに関する協働的な検討・省察過程が成り立つように（つまり図4で示したモデルが成り立つように）していく。そして，児童生徒の変容と教員の取り組み課題等を検証・評価する活動に接合する（すなわち成果の評価（＝子どもの課題に関する達成度の評価）と努力の評価（＝教員側の取り組み方に関する評価）などを実施し，焦点化した学校評価を実現する）。

この一連のプロセスは，先にも述べたように，学校の一連の活動（RPDSのマネジメントプロセス）を，良循環サイクルに即して位置づけるものである。つまり，教育活動の良循環サイクルに沿って，学校の教育活動を組

組織化していく基本的な展開過程であり、学校の組織マネジメントの全体的なプロセスモデルである。

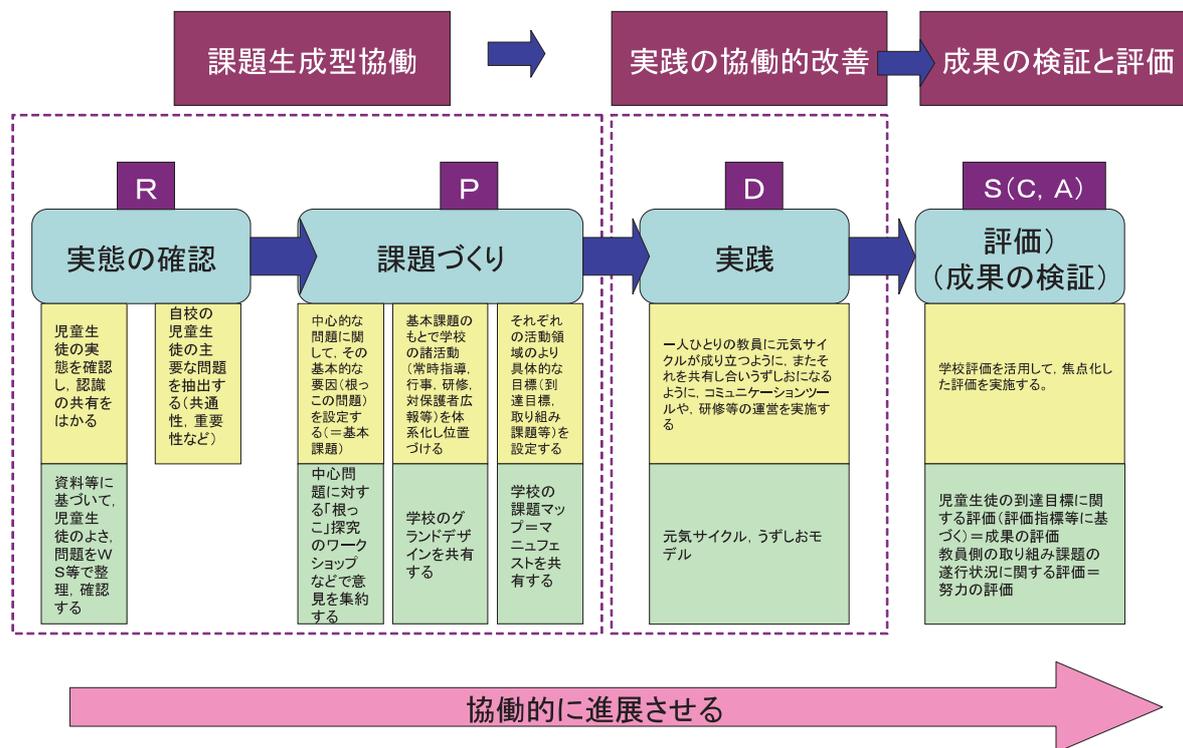


図5 良循環サイクルの段階的展開(学校の組織化展開過程)

このプロセスモデルの基本原理は、学校の教育活動の組織化を、いわゆる組織的統制による組織化手法(統制化)ではなく、むしろ協働による組織化(協働化)によって進展させていこうとしている点である。

このようにして設定された学校の基本課題とそのもとで学校の諸活動を体系化することによって、学校の諸活動を包摂した組織マネジメントの全体像(学校のグランドデザイン)を明示することが可能になる。

(5) 協働化を推進するための組織体制に関する基本モデル

1) 協働の場の中核設定と協働化支援組織の設定

図5の協働の段階を順次成立させていくためには、学校において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)を活用していくか、もしくはその体制や運営を修正していくが必要になる。学校組織における協働化の主要な局面を、①学校(とりわけその中心である児童生徒)の実態に関する認識の共有、②課題生成と共有、③実践とその成果の検証・共有としてとらえるなら、それらを実現するための組織の体制と運営を工夫することが求められる。しかしわれわれの組織開発の考え方は、必ずしも学校の組織体制の抜本的な見直しを要求するものではなく、例えば学年会や校内研修のテーマや運営に改善を加えていくことによって(つまり従来の学校組織の活用と修正によって)、相当程度推進できると考えている。

ただし、これまでの知見から、協働化のための学校組織の体制や運営については、以下の2つの条件を充足することが有効であると考えられる。

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=すなわち協働化を実現する場)として位置づける。そしてこの場が組織的に機能しうよう、時間の確保、教職員の配置などを資源の投入を行う。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。また、大規模校の場合には、学年や分掌等をこのコア・システムの単位とし、それら個々のコア・システム間の情報の共有をさらに促す体制を整備することなどの工夫が考えられる(例えば、大里2005)。

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、ここでいうプロセス・ファシリテートとは、いわゆるファシリテータ等から想定されるような専門的な機能を想定していない。コア・システムにおいて交換され検討された結果を整理し集約して、教員にフィードバックすることを基本としている（情報の整理と集約、フィードバックによる共有化の促進）。われわれの学校組織開発理論におけるファシリテート機能の特徴は、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）という性格が強いといえる。

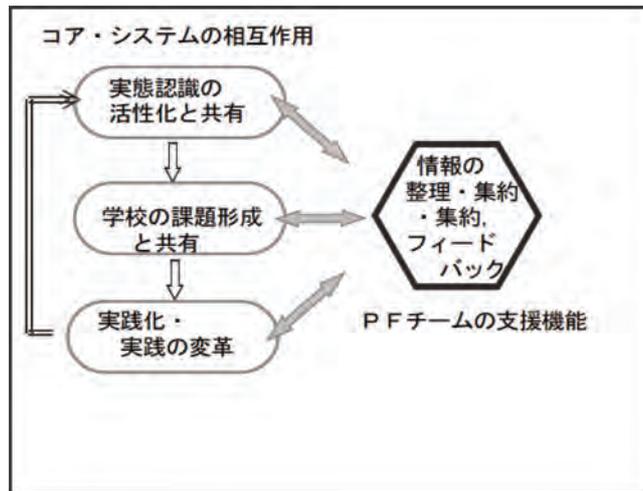


図6 コアシステムとPFの機能関連(協働化のための組織体制)

3 学校組織開発の展開と類型

(1) インタラクティブな組織開発への展開

上記の基本モデルや変革方法論の構築を主目的とした初期の研究は、研究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、それらを一括し学校に導入するものであった（研究知の一括投入方式＝研究知の投げ込み型方法論）。これは、研究知の実践への応用という性格が強いものであったといえる。しかしながら、その後の実践研究において、現実の学校は、当然のことであるが、すでに存在している内外の条件のもとで動いており、また、学校はそれまでの学校の活動を維持させてきた体制や、固有の組織化のプロセス（学校の「履歴」）が埋め込まれていることが確認された。それゆえに、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現することは困難であることが再認識された。その後の研究では、この点をふまえ、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際（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という方法論を重視している。このように変革方法論としては、学校の何をどう変えていくかについて、学校と大学相互に検討し合い、漸進的に進展させていくという方法論を重視するに至った。このアプローチを、研究知の「一括投入方式（研究知の投げ込み型）方法論」に対して、「インタラクティブな組織開発方法論」と呼んでいる。したがって、学校組織開発の具体においては、本章で紹介した基本モデル方法論を一括して投入するのではなく、それぞれの学校の状況に応じて変革可能な局面から学校組織開発に着手するという方略のもとで進展させている。

(2) 学校組織開発理論の実践における類型と進展

ところで、学校組織開発理論に準拠した実践研究は、これまでの基本モデルを共有しつつも、それが学校の組織化について、どのような局面で何を実現しようとしているかについてみると、いくつかの類型に分けることができる。本章で述べた基本的なモデルに拠った学校の組織開発の具体的展開は、表1に示すようにおよそ以下の3のタイプに類型化できる。

われわれの学校組織開発の試みは、当初、表中のタイプⅠ、タイプⅡに関する実践研究を中心に展開してきた。

これに対してタイプⅢは、それぞれの学校で追求すべき価値的目標（中核的な教育的ねらい）の設定に基づき、学校の諸活動を関連づけながら組織化することを重視するのである。これは、学校組織開発研究の進展のなかで、現象として認められ児童生徒の問題（学力や学習面あるいは社会性の側面など）に対する、学校（教員）の行動課題を明確化し共有することだけでは、主に問題解決のための協働（問題解消型協働）が中心なり、学校が教育活動等全般を通して追求すべき方向性が必ずしも明らかにされていない（つまり課題生成型協働に関する脆弱さ）という問題点が見出されたからである。例えば中学校の生徒指導上の問題解決にこの学校組織開発の理論と方法論を導入した事例などでは、問題行動をいかにして解消するかという局面で教員の組織化をはかり、教育実践の改善を主体的に展開する学校としていくことについては、タイプⅠの学校組織開発はきわめて有効に作用している。しかし、問題となる現象の解消だけでなく、授業や行事、ホームルーム経営等、学校の教育活動を通して児童生徒の成長を実現していくという学校の全体的な改善という点から見ると、タイプⅠないしタイプⅡの組織開発には限界があるといえる。つまり、学校改善の継続性、全体性という観点からは、現象として認識される問題の解決にとどまらず、学校として児童生徒に実現すべき価値的目標を設定し、その目標に沿って諸活動を体系化し、教育活動と学校経営の評価／改善をはかっていくことが必要であるといえる。

そのため、学校組織開発のタイプⅢでは、タイプⅠ、タイプⅡと異なり、児童生徒の現象としての問題から想起される、子どもの基本課題（子どもの何が根本的に育っていないからそのような現象が生じているのか、この学校では子どもの何を育てなければならないかという価値的目標）を設定することを重視している。それにもとづいて、日常の授業や学級経営など常時指導や行事等学校の諸活動の改善課題を設定し、さらに研修等の運営や保護者等への報発信等を見直し、それらの改善につなげることを実現することをねらいとするものである。なお、この場合も、この学校組織開発の理論に準拠して、協働的なプロセスに拠った価値的目標の生成を試みるようにしている。

表1 学校組織開発の種類と適用領域

タイプ	名称	特徴／適用	主要な実践研究
I	実践段階の協働化 （実践場面での教員集団の協働性と自律性の構築） ／変革・改善の日常化 （規範の形成）	実践の経過と成果に関するコミュニケーションを活性化することによって、本章で述べたそれぞれの教員の教育活動の良循環プロセスとそれを共有することをねらいとする。 すでに取り組むべき課題が明確な場合（つまり学校が当面する課題が具体的で教員に広く認識されている場合）に、効果を示す。	佐古・山沖 （2009） 大津市教育研究所 （2009）、リンツ 泉（2009 未公刊）、 大里（2005未公刊） など
II	実践課題生成の協働化 （実践課題の共有促進）	児童生徒の問題（現象としての問題）から児童生徒の行動上の変容課題（どのようなことができる子どもにしたいか）を明らかにし、さらにそれをもとに教師側の実践課題を協働的に形成する。 個業的傾向が強く、課題が明確でない場合（それゆえ教育活動のマンネリ化、慣習化を来している学校）などで適用することが考えられる。	佐古秀一・中川桂子 （2005）、竹崎有紀 子（2007 未公刊）、 和田宏幸 （2009 未公刊） など
III	価値的目標生成の協働化 （学校の教育活動の全体組織化）	児童生徒の実態のすりあわせと認識共有からスタートし、当該学校の主要な問題（中心的な現象＝問題）を設定し、それをもとにした価値的目標（どのような力や特性を育てるべきか）を明確にし、それに準拠して、授業改善、学級経営改善、行事の運営、研修・学年会等の運営、保護者への情報発信等、学校の諸活動を、関連づけ、それぞれのねらいを設定する。これにより、協働的に形成された価値的目標に対して、学校の諸活動をその実現に向けて焦点化することができる（学校ビジョンの策定）。 タイプⅡの学校組織開発が、児童生徒の現象面の課題レベルに限定するのに対して、タイプⅢは、それらの現象の背後にある要因の探究を行い、それを設定するプロセスを重視する。 特定の教育活動の改善（例えば授業改善）にとどまらず、学校の諸活動を再配置する場合に有効。また、学校の諸資源を学校の基本課題の解決に向けて活用するという全体組織化を可能にする。	宮根（2010 未公刊） など

4 タイプⅢの学校組織開発の実践的展開

ところで、上表で示した学校組織開発タイプⅠ、タイプⅡについては、実践的展開の一端をすでに公表してきている（佐古・中川2005、佐古・山沖2009等）。これに対してタイプⅢについては、とくに近年実践的展開をはかっている。ここでは、タイプⅢの実践的展開の一事例の概要を報告する。

タイプⅠ、タイプⅡは、いずれも児童生徒の課題に直結し、それに対応した実践の改善を協働的に展開することを促す組織開発のタイプであるといえる。これに対して、以下に述べるタイプⅢは、学校の基本課題（それぞれの学校の児童生徒に対して何を育てねばならないかという教育活動を方向付ける価値的目標）を明確にしながらか、それに、学校の重点目標の設定、教員の実践改善、研修等の改善、保護者への情報発信等、学校の諸活動を関連づけ、学校の基本課題の解決に向けて学校の諸資源を焦点化していく方法論である。なお、ここで紹介する事例は、宮根（2010）によるものである。

(1) 学校の概要

事例校は、のどかな田園地帯に位置し、地域とのつながりも良好な小学校である。児童数は約130人、全学年単学級で構成されている。

学校にも大きな問題が顕在化しておらず、安定した学校運営がなされているといえる学校である。しかしながら、小規模校にありがちな人間関係の固定化や積極性の不足などの問題点が潜在化している。

本事例では、学校の教育活動が安定的ないし停滞的な傾向にあることから、学校の児童の実態の精査・すりあわせから着手し、学校で追求すべき児童の基本課題とそれに関する取り組み目標を明確化し、さらに、実践レベルにおいては、タイプⅠの組織開発モデルに接合し、教員の常時指導の改善と研修等を活用した実践の経過と成果の相互省察を実現している。さらに保護者への広報活動等もこの基本課題に即した内容にした取り組みとして展開されている。

(2) 組織開発のプロセス（段階的な協働化）

1) 学校の現状（＝児童の実態）に関する認識のすりあわせ（認知レベルの協働）

①児童のよさと問題点に関する資料の収集と整理

2009年度末から全体的なプロセスを進展させる組織開発に着手した。2010年1月に校内研修を行い、所属教員を2つのグループに編成して、この学校の児童のよさ、問題点を、ブレインストーミング方式のグループワークを実施した。2つのグループで検討された内容を、研修担当者（ファシリテートチーム）で整理し、それらの共通点を明確にして、資料として教員にフィードバックした。2つのグループの検討結果には共通するところが少なくなく、長所（よさ）としては、「素直、まじめ、明るい」などが出され、問題点としては「指示待ち、積極性の不足、閉鎖性、向上心の不足」などが指摘された。あわせて、研修担当者からは、よさと問題点が表裏一体であるとの見解が教員に伝えられている。

2) 学校の基本課題の明確化（一般概念化）

①児童の特徴についての要因の分析（基本課題の第1次集約）

児童のよさと問題点を以上のように集約した後に、この事例校では、そのような児童の実態の背後にあるもの（基本課題）の探究を行っている。まず、研修担当者から児童のよさと問題点についての研修のまとめに関する説明を行った後に、低学年、中学年、高学年の3つの教員グループを編成して、この学校の子どもの基本的な課題に関するブレインストーミング型の会合を行った。最後に、それぞれのグループの成果をシェアリングするようにした。

この段階では、この学校の子どもの基本的な課題として、「自尊感情の不足」と概念化された。

②基本課題の自校化（自校の子どもに即した概念化、この学校の子どもの「根っこ」の探究）

以上の手続きを経て、この学校の教育の基本課題として、「自尊感情を高める」ことが一旦設定されたが、この自尊感情という概念の解釈をめぐる、教員のイメージが必ずしも一致していないことが、研修担当者の中での検討で明らかになった。つまり、自尊感情という概念は、これまでからこの地域では人権教育の課題として、あるいは道徳教育のねらいとして多用されてきており、各教員がそれらに関与してきた経験から、それぞれの教

員には、自尊感情に対する特徴的なイメージが形成されていることが明らかになったのである。したがってこのような概念をそのまま学校の基本課題に置いたとしても、各教員の受けとめ方や実践の方向性は、必ずしも一致しないことが懸念された。

そこで、研修担当者は、自尊感情ということばで表される子どもの実態を再度確認するという研修を設定した。研修担当者が先行研究等をもとに自尊感情に関する構成要素を4点示し、それらについて子どもの実態を再度出し合うという研修（ブレーストーミング型）を実施した。この研修は、それまでのいわばフリートーク型の研修ではなく、児童を捉える認識枠組みとして自尊感情の下位要素を設定し、それらを理解した上で児童の実態を出し合い、整理し検討するという作業となった。このため、教員からは難しかったという感想も出されたが、研修後の感想では、各教員が直面している児童の問題点をより明確にし合い、共有し合う契機となった。この事例校は、安定していたが故に研修等の場でも教員間が「議論し合う」ことが少なく、当たり障りのないコミュニケーションが支配的であったのだが、この段階の研修に至って、他の教員の意見に対する疑問や自己の見解を述べるなど「踏み込んだ」話し合いが見られるようになった。

この研修の検討結果を研修担当で再度検討整理し、自尊感情という概念に替えて、「自ら高めようとする力のある子ども：自発性と他人に対する思いをもてる子ども（「Will」を育てる教育）」という学校基本課題がまとめられた。そして、児童の実態に関する分析から、この基本課題までに至る経過を、1枚の資料に集約し、全教員に配布し、課題の確認を行っている。また、同様の内容について保護者説明用の資料を作成し、家庭訪問を活用して全保護者に配布して、教員が説明するという活動を行っている。

③各教師の取り組み目標の意識化

2010年5月には、これまでの経過と基本課題の資料を基にして、各教員がどのように取り組めばよいかを、全体で話し合う研修を行った。つまり、基本課題の確認とともに、各教員の取り組み目標をそれにリンクさせるための研修を実施したわけである。

3) 基本課題に沿った学校の諸活動の構造化（実践レベルの協働化のためのプランニング）

次に、研修担当者は、基本課題が明確化されたことをふまえて、それに向けて学校の諸活動を位置づけることを行った。

つまり、自発性ならびに思いやりを育てることをねらいとして、各教員の教育活動の改善、校内研修の運営等を位置づけ、学校の基本課題に向けて、各教員の努力と校内研修を相互に関連づけるプランニングを行なっている。

各教員の教育活動の改善に関しては、日常的・常時的な教育活動の改善を全校で推進することとし、①子どもの自己評価活動の導入、②教師の支援活動（児童に対する肯定的な声かけ）の推進、③授業等におけるグループ活動の積極的な活用、の3つの柱を設定した。そして、各教員がこの3つの柱を取り入れて、授業、学級経営の改善を行うこととした。なお、この3本柱の設定に関しては先行の実践事例（金川小学校 2006）を参考にして設定されている。

また、このような学校の基本課題について、PTAの会合や学校だより、さらに各教員が関与する家庭訪問等の機会を活用して、保護者等に発信、説明することとした。

学校の基本課題との関連で、学校の教育活動や研修等を位置づけた全体構想図は、下図のようなものとなった。このような基本課題と学校の諸活動の関連づけと構造化については、校長からも、学校経営のあり方として高い評価を得ると共に、全面的な賛同を得ることができた。本事例で児童の認識のすりあわせから、学校の基本課題の明確化、実践レベルに至る協働化の進展過程は、次頁のように図示できる。

4) 教員の常時指導の改善と協働的省察（実践レベルの協働）

以上の段階をふまえて、教員の常時指導の改善とその経過と成果を交流することを趣旨とする研修が展開された。すなわち、実践レベルの協働化への展開であるが、これは基本的には、先に報告した学校組織開発タイプⅠの方法論に準拠したものである。

この事例校では、常時指導の改善に関する3つの柱の実践の経過を交流し相互に実践と児童の状況を確認（省察）し合う方略として、①授業研究と②レポート研修会、を設定した。

授業研究は、①それまでの教科中心の授業研究の方法を修正し、児童の基本課題に対する授業の工夫を明確に位置づける、②それを指導案等にも明記し、具体的な授業展開における工夫点を明示する、③授業参観者も、基

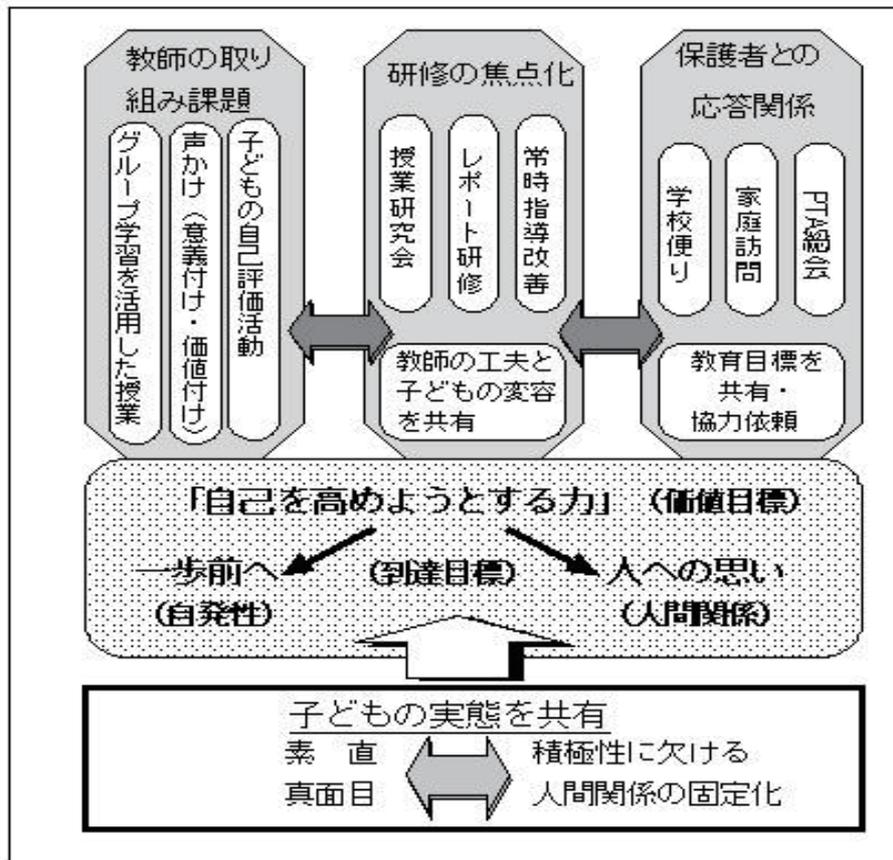


図7 学校組織開発タイプⅢの実践事例（宮根2010より）

本課題にそって、子どもの自発性のあられや教室における人間関係に着目して、授業を見る、それらの点について、授業の流れのなかで気づいた事項を、付箋紙に次々に記入していく、③授業研究会では、参観者が気づいた事項を書き込んだ付箋紙を、授業の展開（時間軸）のうえに、貼り付け、確認し、授業のよさと課題を検討するようにした。つまり、授業改善を学校の基本課題に焦点化し、参加者とその観点を共有した上で、授業の良さや課題を相互に検討し合う方式の授業研究会を考案実践した。

レポート研修会は、①各学級における教員の常時指導の主な工夫、②それに伴う児童の変容、について簡単なレポートを全教員が作成し、報告し合い、質疑を行う方式を採用した。

5) 組織開発の効果

①教員レベルでの効果

組織開発の試みが進展した2010年12月に、教員を対象とした質問紙調査ならびにインタビュー調査を実施し、組織開発が教員に及ぼした効果に関する検証を行った。まず、学校課題の認識に関しては、インタビュー調査では、全教員が学校課題を知っている、及びその課題に納得していると答えていることが確認された。また、質問紙調査でも「子どもの課題について教職員間で共有がすすんだ」という項目には、全教員が肯定的な回答を行っている。同様に、「子どもの姿や様子について、いろいろな先生から話しを聞くことができた」、及び「今年度のテーマに沿って、日常の指導の工夫を試みるようになった」の各項目に対しても、全教員が肯定的な回答を行っている。これらのことから、学校課題の共有、それに基づく実践改善が、少なくとも教員の主観的な指標では、実現したことが示唆されている。

②児童レベルの効果

本事例校では、基本課題を自尊感情に関連する事項として設定したので、組織開発の初期段階（2009年1月）と後期（2010年12月）の2時点で、全児童を対象に自己効力感に関する調査を実施した。この調査では、全児童平均では大きな変化は認められなかった。しかしながら、第1回の調査において自己効力感が低かった児童（教員によって抽出された児童）を20名についてみると、自己効力感が上昇した児童が11名、下降した児童が6名、

変化が認められない児童が3名、となっており、自己効力感の低いとされた児童については、ある程度の効果があったと考えられる。児童全般の自己効力感の上昇につながるためには、おそらく継続的な指導の蓄積が必要であり、今後検証されるべき事項であると考えられる。

6) 学校の基本課題設定の手順について

以上、具体的な事例を紹介してきたが、この学校組織開発タイプⅢは、タイプⅠ、タイプⅡに対して、学校の諸活動を包括的に関連づけ、その学校の子どもの実態に根ざした教育実践の展開に学校の諸資源を焦点化することを実現しようとするものである。

そのためのひとつのキーは、学校の基本課題（教育活動を方向付ける価値的な指針）の明確化である。これにもとづいて、まず教員の常時指導の改善の方向性が確認され、それに対応して研修体制（研修のテーマや授業研究の方法）が改善される。同様に、保護者への発信文書や説明内容が修正されていくのである。われわれの学校組織開発においては、この学校の基本課題は、例えば大学の研究者等によって、つまり外的な権威によって学校に根付かせるのではなく、教員の協働的なプロセスのなかで探究し、かつその学校なりのものを構成していく手順を重視する点の特徴である。そのため本事例でも、学校組織における協働の段階的な手順に拠りながら、その学校の児童の実態を教員が丹念に洗い出し、そこから児童生徒の中心的な問題（現象）を抽出することから着手している。学校組織開発タイプⅡとの相違点は、タイプⅢでは、この中心的な問題（現象）に対する対応課題をただちに形成しようとするのではなく、「そのような現象がなぜ生じるのか？」という問をたて、子どもの内面における主要な課題を探求する手順を組み入れている点である（事例では、学校のこどもの「根っこ」の探究と呼んでいる）。

この探究手順に関して、本事例の興味深い点は、一旦それを「自尊感情の不足」と概念化（一般的概念の設定）したものの、その概念と自校の子どもの現状との適合性を再度検討し直している点である。その結果、本事例では、子どものなかに自分を高めようとする意識や意欲が不足していることをとらえ直し、それを基本課題に置き直している。つまり抽象的な一般的概念の設定にとどまらず、より自校の子どもの状況に適合する内容へと転換を行っている。この学校の子どもの「根っこ」の探究は、それによって基本課題をより自校の児童の実態に適合した内容への転換と、学校の教員間のコミュニケーションの質の転換（「踏み込んだ議論」への移行）の両面の効果をもたらしたといえる。

そして事例校では、「自己を高めようとする力の育成」を教育活動のねらい（基本課題）に設定し、それに向けた授業研究、教員の関わり方の研究に取り組み、それに対応した研修体制（校内研修の内容や方法）へと移行させている。同時にそれに関する保護者への情報発信や説明にも力を入れ、保護者の理解を得る試みも、この基本課題に沿って展開されるに至っている。

以上のことから理解されるように、学校組織開発タイプⅡとタイプⅢの基本的な相違は、タイプⅡが児童生徒の実態（問題）に直接的に対応した実践課題を設定し、校内で取り組むという方法論であるのに対して、タイプⅢは、児童生徒の実態から一旦、それをもたらししている要因を探りを入れ、それをもとに学校の基本課題を明確にするプロセスを組み入れている点である。これによってタイプⅢは、教員の実践改善だけでなく、広く学校の諸活動をこの基本課題に関連づけることを可能にするのである。

なお、学校組織開発タイプⅠは、教員の実践改善レベルでの協働を構築する方法論であり、タイプⅡ、タイプⅢのいずれにおいても、課題が形成され、それに対応した実践改善に移行した段階では、このタイプⅠの方法論が有効に機能すると考えられる。

5 学校組織開発の展望：継続的な学校改善への展望

(1) 学校組織開発の3つの類型と学校改善への応用

本論文でも紹介したように、当面の課題解決に対する方略としてのタイプⅠ及びタイプⅡに対して、タイプⅢは学校における基本課題（価値的目標）の形成を行うところに特色を有している。

ここで本章で紹介したタイプⅠとタイプⅡ、タイプⅢの質的な違いを、協働の機能的な分類として整理し直すと、以下のようなだろう。

おそらく協働には、2つのタイプがあると考えられる。第1は、すでに解決すべき問題が存在しており、その問題の解決のための協力関係の構築が協働の焦点となっていると考えられる。例えば、生徒の荒れという明示的

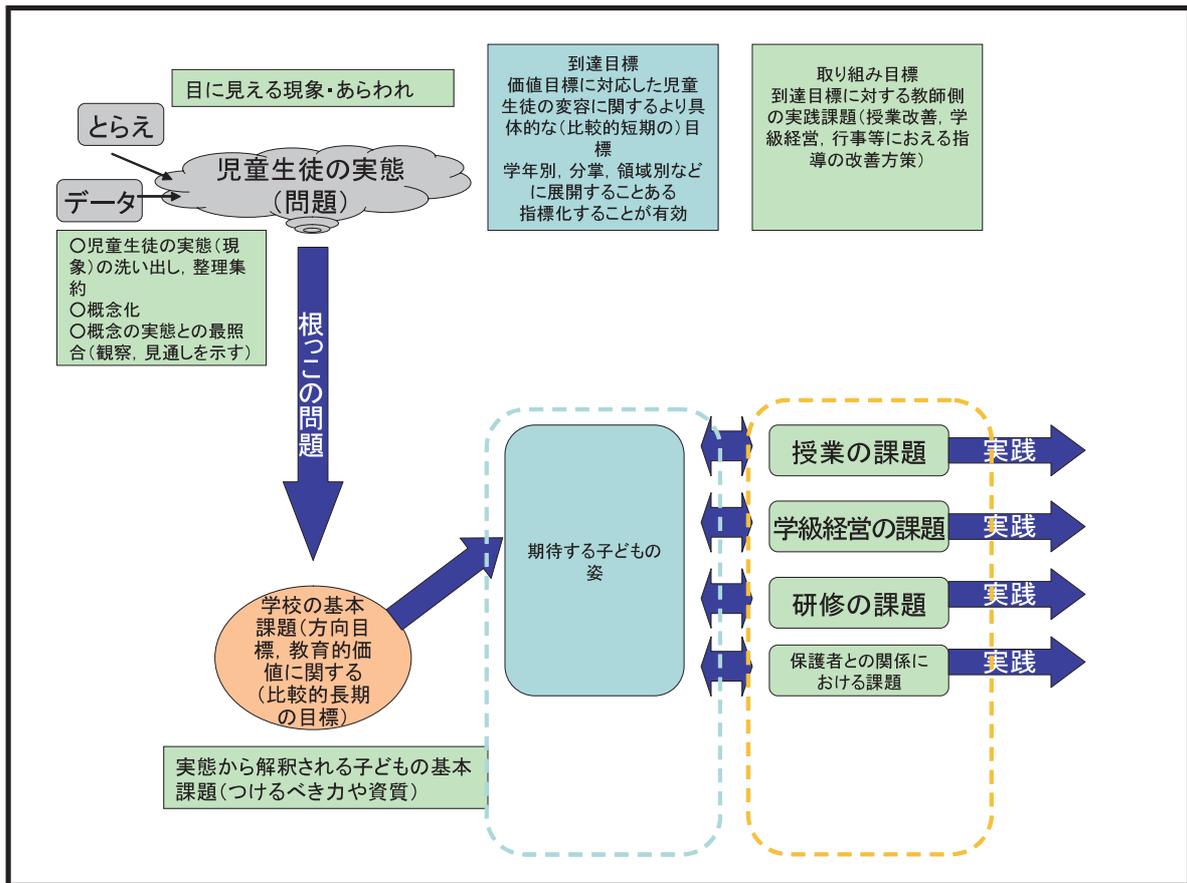


図8 学校における「問題」,「課題（目標）」の構造と学校評価との関係

な問題をなくすことに協力して取り組むというタイプの協働である。したがって、このタイプの協働は、「問題解消型」の協働と位置づけることができる。他方、学校組織の本来的特性としての教職の不確実性という観点からすると、そもそも学校における課題、あるいは追求すべき組織目標を構築することこそが、大きな問題となっていると考えることができる。つまり、問題解消型協働ではなく（というよりもそれ以前の問題として）、学校の主要な課題や目標は何かを、関係者の相互作用によって明確化していくプロセスないし作業こそが、学校組織における協働としては重要な意義をもつと考えることができる。したがって、第2のタイプの協働として、「課題生成型」の協働を位置づけることができる。例えば、荒れと沈静化した状態を波動のように繰り返してしまう中学校の例などは、問題解消（荒れの沈静化）はなしえても、より質の高い教育活動を展開すること（つまり、課題生成型の協働）の成立において問題を有している例と見ることができるだろう。

このような考察に立てば、学校の課題生成に立脚した学校組織開発のタイプⅢは、—それぞれの学校の現状（とりわけ児童生徒の実態）の認識から、各学校の基本課題（児童生徒にとっての中心的な教育課題）を見極め、それに向けて諸活動を位置づけ直すと共に、教員の主体的な教育活動の改善を引き出すことを可能にすることねらいとするものであるがゆえに—、学校の自律性の内実を構築することに対するひとつの可能性を示すものといえよう。

(2) 学校で形成すべき課題（目標）とは？：学校組織における目標の種類と構造

課題生成型の協働の成立を探究しようとするならば、学校で共有されるべき課題（目標）とはどのようなものかについて明らかにしておかねばならない。学校において共有される目標ないし課題とはどのようなものなのだろうか？ これまでの学校経営論のなかでは、学校目標—学年目標—学級目標などの上位—下位組織間の目標の連鎖が強調されてきたが、これは目標の内容そのものの構造を示しているわけではない。

われわれが本書で紹介した学校組織開発の実践を推進している過程でも、学校における目標（基本課題）とは何か、大きな検討課題となっている。

具体的な事例を示すと、生徒の実態をすりあわせ、集約するという手順を経て提示された共通課題が「チャイ

ム席（チャイムがなったら着席する）の徹底」とされるような場合が想定できる。たしかにこれがこの学校の先生方が「気になっている」＝「問題関心として中心を占めている」事項であることは確かであろう。しかしながらこれをもって、学校が形成し共有すべき課題であるというのであろうか？ この場合、教員はチャイム席を実現するために有効であろうと思われる手立て（指導）を考案して実施することになろう。しかしながら、これがこの学校の教育活動の質的改善につながっていくといえるのであろうか？

このように考えると、学校における協働的な課題形成とはいうものの、そこで形成される課題の「質」を考慮せざるをえないことがわかる。先の例で言えば、生徒の「チャイム席」は、生徒の行動上の「問題」であって、それ自身は教育的なねらい（目標）とはいいがたい。考慮すべきことは、そのような現象の背後（基底）となっている何らかの教育的な課題を指定することであろう。例えばこの例でいえば、規範意識の欠落とでも言えるものであるかもしれない。このような現象の基底となる教育的な課題を指定すること（つまり例えば「確かな規範意識を持つ生徒」という目標を設定すること）によって、単に生徒にチャイム席を求めるという指導を反復するだけでなく、授業やホームルーム経営、さらには学校行事等、学校の教育活動の多くの場面を通して従来までの指導の見直しが促進されることにつながるであろう（すなわち基本課題の設定とそれによる教育活動の全体組織化）。つまり、学校の教育活動の質的な転換がはかれることの可能性が開けるのである（学校組織開発タイプⅢの考え方）。

以上の例示的な考察から示唆されるように、学校で共有される課題（換言すれば目標）には、いくつかの種類があり、それを意識しながら学校の課題（目標）形成を行うことが必要であることがわかる。焦点化した学校評価との対応関係をも視野に入れて、学校の目標（課題）の種類と相互関係（構造）については、図9のように考えることができる。

上記の例で言えば、価値的目標としては「しっかりとした規範意識を持つ子ども」が相当する。この目標の一つの到達目標（子どもの変容に関する指標的目標）がチャイム席であり、それ以外の領域においても同様の到達目標を想定することができる。そして、それらの到達目標に対応した教員側の実践課題（取り組み目標）を設定することができる。ただし、ここで留意すべきは、このようにして位置づけられた教員側の実践は、当面の問題の解消としての指標的な目標の達成が本来的なねらいではなくて、その基底となる価値的目標を目指した行為として位置づけられるべきことである。以上のように学校の目標を構造化して形成することによって、個別の対応に終始してしまう学校ではなくて、その学校で追求すべき価値的方向性を共有し教育活動を整序化しうる学校へ接近しうると考えられる。

単なる現象上の問題からより基底的な価値的目標（比喩的に言えば、現象型に対する元型）をいわばをいかに構築・共有していくことが可能であるのか、そのことによって、子どもに関する価値を共有する共同体としての

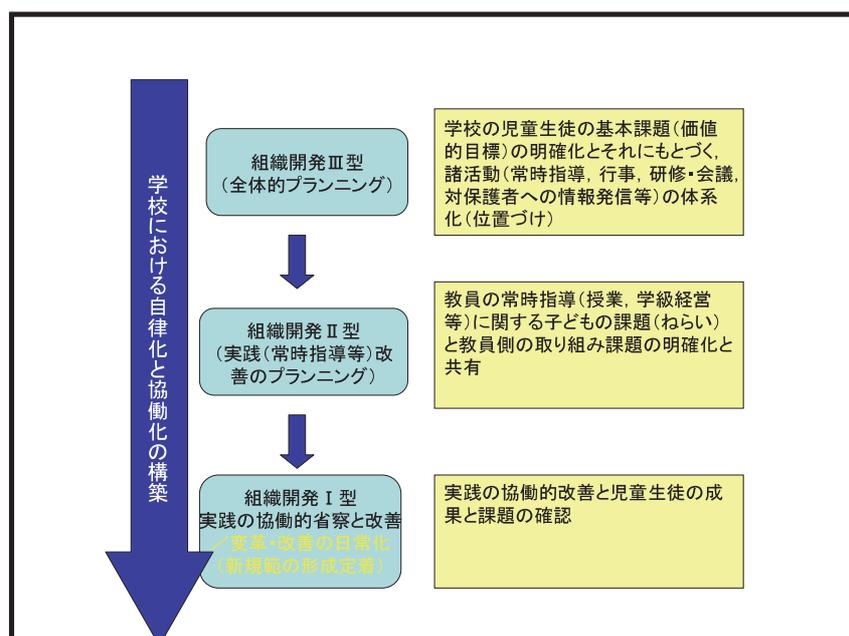


図9 学校組織開発の段階的適用と学校改善（一般的なプロセス）

学校の存立可能性が示されると考えられる。そのためには、ここで紹介したタイプⅢの事例校の取り組みのように、ありきたりの概念をそのまま用いるのではなく、自校の児童生徒の現状の即して翻案し直すなどのいわゆる自校の実態を踏まえた課題の「自校化」の方法論を、さらに吟味していくことが必要だろう。われわれの学校組織開発理論のさらなる検討課題であるとしたい。

(3) 3つのタイプの学校組織開発の活用

ここまで述べてきたように、これら3つのタイプの組織開発は、タイプⅢが学校の基本課題生成それにもとづく学校の諸活動の体系化・組織化に関する方法論を主にしたり、タイプⅡは常時指導の改善に向けた実践課題の生成と共有に関する方法を主にしている。そしてタイプⅠは、教育実践の協働的改善を促す方法論を主にしている。タイプⅢの組織開発が学校改善に関しては全体的であり、組織的であると考えられることができる、したがって一般的には、タイプⅢによって学校の基本的方向を確認した後、常時指導等に関する実践課題の生成にはタイプⅡの知見を用い、さらに実践場面での協働的省察や改善には、タイプⅠを活用するという展開過程が、一連の学校組織開発の手順としては考えられる。

しかしながら、だからといってすべての学校においてタイプⅢの組織開発から着手すべきであるというわけではないであろう。それぞれの学校は直面している課題の内容や緊急性等が異なっている。したがって、タイプⅠやタイプⅡの組織開発から着手し、一定の成果が見られた後に、タイプⅢに行していくという方略も現実的には想定できる。学校の状況、条件に応じてこの3つのタイプの組織開発の手法を使い分けていくことが望ましいと考えられる。

本論文は、独立行政法人日本学術振興会の科研費（20530734）の助成を得た成果の一部である。

引用文献

- 古川久敬 1990 構造こわしー組織変革の心理学ー 誠信書房
- 金川の教育改革編集委員会 2006 就学前からの学力保障 筑豊金川の教育コミュニティ 解放出版
- 宮根修 2010 児童の実態と課題の共有を基軸とした学校改善の構想と実践 鳴門教育大学高度学校教育実践専攻（教職大学院）最終成果報告書（未公刊）
- 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ー生徒の変容をめざすケース会議の定着と授業改善ー 大津市教育研究所研究紀要 43-58.
- 大里 元児 2005 大規模校における自律的教育意思形成を支援する組織開発プログラムの実証的研究 鳴門教育大学大学院学校改善コース修士論文（未公刊）
- 布忍小学校 2002 私たちがめざす集団づくり 開放出版社
- リンツ泉 2009 課題展開型の協働による継続的な教育活動の改善に関する実践研究 鳴門教育大学大学院学校改善コース修士論文（未公刊）
- 佐古秀一 2006 学校組織の個性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ー個性化、協働化、統制化の比較を通してー 鳴門教育大学研究紀要 第21巻 pp.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に関する事例研究(1)ー学校組織における個性維持の実態とその要因に関する考察ー 鳴門教育大学研究紀要 第20巻 pp.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
- 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ー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ー 鳴門教育大学研究紀要 24巻 75-93.
- 志水宏吉 2003 公立小学校の挑戦 岩波書店
- 竹崎有紀子 2007 個性型学校から協働型学校への変革を支援する学校組織開発に関する研究 鳴門教育大学大学院学校改善コース修士論文（未公刊）
- 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的研究 鳴門教育大学大学院学校改善コース修士論文（未公刊）

Progress and Categorizing of School Organizational Development Theory for Enhancing Spontaneous Improvement in School :
Based on the Type of School Organizational Development Theory Producing Value-oriented Goals of the School.

SAKO Hidekazu* and MIYANE Osamu**

The purpose of this article were 1) to categorize the cases which applied with our school organizational development theory, and 2) to examine the characteristics and availability of the type of school organizational development which produced value-oriented goal of the school through teachers' collaboration.

The practices applied the school organizational development have been accumulated and could be categorized into the following three types. These were,

type 1: school organizational development for enhancing collaboration in phase of education practice,

type 2: school organizational development for producing practical problems or goals, and

type 3: school organizational development for producing value-oriented goals(basic goals in the school).

These 3 types of school organizational development could organize the whole activities of the school by being combined in a continuous way. This meant that the sequential procedure of school organizational development were 1) type 3, 2) type 2, and 3) type 1 in order. The case of this sequential procedure were reported and its availability for making school enhancing the power of spontaneously improvement were examined.

This work was supported by JSPS KAKENHI (20530734).

*School and Classroom Administration, Naruto University of Education

**Oomata Primary School in Awa city