

学校マネジメント研修におけるリフレクション喚起型事例検討の 展開過程と効果に関する実践研究

——学校マネジメントに関する既存概念、準拠枠に対する問い直しに焦点を当てた事例検討の実践——

佐古 秀一*, 大林 正史**, 藤井 伊佐子**

(キーワード：学校組織マネジメント，学校管理職研修，リフレクション，事例検討)

1 本研究の目的

(1) 目的

本研究は、学校管理職（もしくは候補者）が有していると思われる学校マネジメントに関する概念や慣習的な学校マネジメント手法を、管理職研修においてあらためて問い直すことに焦点化した事例検討について、その具体的な展開過程と効果を分析し、学校管理職研修におけるリフレクションの可能性と有効性について考察するものである。

これまで、筆者らは学校の内発的改善力を高めることを主たるねらいとする学校組織マネジメント研修（主として教頭職を対象）の開発検証を繰り返してきた。この結果、4つの内容領域からなる研修については、少なくとも事後評価では、受講者からかなり高い評価を得ていることが確認されている（佐古2014, 2015）。本研究でとりあつかう事例検討は、この内発的改善力構築型学校組織マネジメント研修の導入部分で実施したものである。

本研究では、従来の研究経過をふまえ、内発的改善力構築型の学校組織マネジメント研修の導入部で実施した事例検討（以下これを導入事例検討と略する）の展開過程、それに対する受講者の反応と効果について明らかにすることを目的とする。その際、受講者が使用する概念の理解内容及び受講者が有しているであろうマネジメントに関する既存概念や慣習的な学校マネジメントのイメージに対する問い直し（リフレクション）に焦点を当てて、そのための講師の役割や受講者との問答の展開過程を明らかにし、その効果について検討を行うことにしたい。

(2) 管理職研修における事例検討、ケースメソッド

経営に関するケースの検討を受講者と講師が共に行う教育方法は、ケースメソッドとして広く活用されている。しかしながら、本研究で取り扱う事例検討は、一般的なケースメソッドと、目的ならびに方法の点で異なっている。

ケースメソッドとして概括される教育方法におけるケースの種類について、百海（2002）は、①インシデントケース、②状況分析ケース、③バックグラウンドケース、④コンプレックスケース、⑤意思決定・ケース、⑥エクササイズケースに分類しているが、経営能力育成のためのケースメソッドにおいては、経営場面での意思決定能力の育成に焦点が当てられているように思われる。高木・加藤（2003）は、経営能力を「専門知識」と「意思決定力」の2つに区分している。そして意思決定力（統合力、洞察力、戦略等）については、現場経験によって獲得されることを述べ、教室においてそれに代替する教育方法としてケースメソッドが有効であると述べている。ケースメソッドで使用されるケースは、実際の出来事が記述されている資料であり、当面する経営問題に対してどのような意思決定を下すか、その思考過程が重要であると述べている。学校管理職研修におけるケースメソッドの有効性を述べている川野（2014）も、ケースメソッドについては学校経営に関わる経営問題を解決するための意思決定過程を学ぶことに力点を置いている。

意思決定能力の育成という観点からは、ケースメソッドを指導する教師（講師）の役割もそれにふさわしいも

*鳴門教育大学教員養成特別コース

**鳴門教育大学教職実践力高度化コース

のが要求される。高木・加藤（2003）では、講師の役割として①自由に発言できる場を提供すること、②中心となるテーマが訓練できるよう、討議を誘導すること、③受講者の考え方や表現の仕方の弱点を探り出すこと、を挙げている。実際のケースメソッド授業における講師の発言分析については、佐野（2003, 2007）等の研究があるが、佐野（2003）によれば、ケースメソッド講師の発言で最も顕著であった発言内容は、経営者としていかに対処するかについての意思決定を促すことを意図した発言であったことが明らかにされている。

(3) 本事例検討の位置づけとねらい

以上のように、一般にケースメソッドは経営的な意思決定場面として有効性を有する方法として、学校を含めた管理職研修(教育)の方法として広く活用されていることがわかる。またその目的を達成するために、教師(講師)にも一定の役割(指導行動)が期待されていると言える。

本研究で対象とする導入事例については、これまでのケースメソッドとは異なった位置づけ(ねらい)を有している。

それは、通常のケースメソッドが、受講者が既存の知識、経験、判断枠組みを用いながらよりより意思決定を実現しようとするものであるとすれば、本研修プログラムにおける導入事例は、受講者がそれまでの経験の中で有している学校マネジメントに関する知識、慣習的マネジメント(準拠枠)を問い直し、その限界や問題点を自ら理解すること(省察すること)に重点を置いているからである。

このようなねらいをもつ事例検討を研修の導入部分に置いている理由は、これまで開発実施してきた内発的改善力構築型学校組織マネジメントの研修プログラムにおいて、①事例に対する受講者の評価や問題点の指摘が、学校組織マネジメントとして望ましい在り方や概念で語られる傾向があり(教訓的言辞としての思考と理解、一例を挙げれば、学校改善は校長のリーダーシップが不可欠等)、必ずしも具体的な意味内容を含めて事例をとらえているに至っていないこと、②事例で見出せる学校マネジメントの一定の傾向性を事例校固有のものとして限定化し、自校の問題としてあるいは自己のマネジメントの問題をとらえるに至っていない、と思われたからである。

一方、職業人の学習過程におけるリフレクションの重要性について、中原・金井(2009)は、ジャック・ロジャースや鶴見俊輔らの所説をふまえつつ、以下のように述べている。「『成人の学習』とは、経験を解釈し、行為を決定するための解釈の枠組み(準拠枠)が変容すること」と位置づけ、「それまで当たり前だと信じていた知識や仮説や前提を問い直すことにもつながりうる」ところに「行為後の省察」の意義を求めている。そしてこれを「学びほぐし」としてとらえ、成人学習の重要な契機としてとらえている。同時にこのような既存の準拠枠をとらえ直すことについては、「ジレンマ」、「葛藤」、「焦燥感」といったネガティブな局面が伴うと述べている(p.122)。それゆえ、管理職研修において意図的に、学校マネジメントに関する概念やすり込まれているイメージ(準拠枠)のとらえ直しを行うことは、その後の学校組織マネジメントの学習に対して大きな意味をもつと考えられる。

以上の考察に基づいて、平成27年度版の研修プログラムにおいては、導入事例検討を通して学校マネジメントに関する既存概念や慣習的な学校マネジメントに対する気づきや見直し(リフレクション)に重点をおいた構成とした。

また、このような目的を有する事例検討を実施するためには、講師の役割も意思決定場面としてのケースメソッドのそれとは異なってくる。つまり、受講者が有しているであろうマネジメントに関する概念を問い返す鏡的役割、また慣習的な学校マネジメントの特徴や限界をとらえ直し認識しもらうための積極的な応答者との役割を担うことになろう。

本研究は、以上のようなねらいを有している導入事例検討の展開過程を分析して、このようなマネジメントに関するリフレクション促進型事例検討の展開過程と受講者の反応と効果を検討することをねらいとする。

2 内発的改善力構築型の学校組織マネジメント研修の全体構成(平成27年度版)

本年度は、これまでの研修プログラムを精選し、これまで4領域構成としてそれぞれに分割していた内容を、2領域に集約した。それらの内容構成の変更については、表1に示すとおりである。

主な修正点は、主として領域Ⅱ～Ⅳに分割していた領域を一つに集約して、学校組織マネジメントの実践ポイントとした。この新たな領域Ⅱは、学校組織マネジメントの実践ポイントとして、①学校ビジョンの可視化と共有と②実践の協働的改善の方法論(校内研修の改善など)を2つの柱としたものであり、その説明の中に、理論

的内容を含めることとした。また、学校ビジョン作成演習も、このセッションに含めて一括した内容とした。

本研究では、この研修プログラムの導入部の事例検討について取り上げる。

この導入事例検討は、研修プログラム構成上、以下のねらいを有するものとして、研修の冒頭においている。

表1 研修内容の構成

2014版プログラム	2015版プログラム
セッションⅠ 学校組織の特性とマネジメントの必要性	セッションⅠ 学校組織の特性とマネジメントの必要性
セッションⅡ 教育活動の良循環と協働	セッションⅡ 学校組織マネジメントの実践ポイント (1) 学校ビジョンの可視化と共有 (2) 実践の協働的改善の仕組み (3) 学校ビジョン作成演習
セッションⅢ 協働的な実践改善の文化を学校につくる	
セッションⅣ 学校ビジョンの作成演習	

3 導入事例検討のねらい

① 学校組織マネジメントに関して受講者が使用する概念についての明確化

これまでの研修プログラムの場面においても、受講者は事例校の問題点については、「管理職のリーダーシップが欠落している」、「学校が組織的に対応できていない」、「ビジョンがない」、「対処療法的方策に終始している」などの指摘（分析）が多く出されてきた。後述するように、言葉だけを見れば、これらの指摘はこの事例の特徴を表すものとして不適切とはいえない。むしろ、事例の問題をとらえていると言えるだろう。しかしながら、これらの言辭は、それぞれが望ましいとされるマネジメントの要素を教訓的に述べているのみで、その具体的内容やそれを自校の問題としてとらえた場合の課題等についてまで言及したものはなっていない。

つまり、事例に対して受講者は、単に「一般的に望ましいと思われる」概念やイメージで事例を解釈しとらえているに過ぎないように思われる。当然のことであるが、このレベルの言説で意見を交換しても、望ましいと思われる（＝そう言っておけば済む）命題を積み重ねそれを確認していくに過ぎないだろう。学校組織マネジメントの研修としては、このような言説化した命題を単に並べるだけでは、受講者の知識の進化につながらないことは当然のことである。またこのことを受講者の集団過程の観点からとらえると、このような教訓的言辭を交換、確認しあい、正当化し合う場面となっているとみることができる。これは、管理職としての受講者の自己変容をむしろ抑制する作用を有しているとも考えられる。このような限界を超えるためには、学校マネジメントに対する言説化した命題、あるいは教訓的言辭（例えば「学校は組織的な対応をすることが必要である」等）に対して、一旦、どのようなイメージや具体的内容をもって語ることができているのか、ということ問い直して、そこから「学校は組織的な対応をすることとはどのようなことなのか」という問題意識を喚起することが求められる。そのことによって後続の研修内容の主体的な学習意欲も高まることが期待できる。

② 個業対応型学校経営の限界、問題点の理解

本研修プログラムの導入事例においては、学校マネジメントに対する慣習的なパターンをとらえ直すことを意図している。そのため後述する事例の概要にも示すとおり、教職員の個人的力量でのりきろうとするマネジメントを繰り返してきた事例を題材として検討する。この背景には学校課題の困難さもさることながら、事例校に着任した複数の校長がいずれも困難な状況に対して個人の力量に依存した問題解決という方略を繰り返してきたことによる。

本事例検討では、このような学校に広く見出しうると考えられる、教職員の個人的な力量に依存した問題解決様式としてのマネジメントの限界、問題点を把握することをねらいとしている。これは、個業対応型マネジメントが、この事例だけでなく、自らが経験してきた学校においても行われているのではないかと、及びそのような個業対応型マネジメントの何が問題なのか、を事例を通して認識させることをねらいとしている。この点で導入事例は、個業対応型マネジメントに対する受講者のとらえ直しを促すことを意図し、そのことからそれに代替する学校組織マネジメントの可能性を探求する起点を準備することをねらいとしているのである。

4 導入事例検討の手順

(1) 受講者の属性・人数及び分析対象

この研修は、新任用教頭を中心に、一部の主幹教諭、学校事務職員が参加した。受講者の総数は60人であり、うち教頭職は42人であった。教頭職の内訳は、小学校19人、中学校、10人、県立学校13人である。

本研究では、このうち教頭職のデータ（総数42人）を分析対象とする。

(2) 検討事例の概要

導入事例として使用している題材は、ほぼ10年間にわたり、生徒の荒れに対応し続けた中学校の実際の事例である。この事例は、この学校に在籍した教職員をリストアップして、主要な教職員を対象に聞き取り調査と文書資料の収集整理を行い、ほぼ10年間の学校の状況、生徒指導問題に対する学校の対応過程を詳細に記録した報告書を要約したものである。したがって、これは学校の荒れに対するマネジメントに関する事実の資料である。

本論文では、事例の概要のみを示しておく。この学校の対応過程は、5つの時期に区分される。その時期ごとの生徒の様子や学校の主だった対応は図1に示すとおりである。

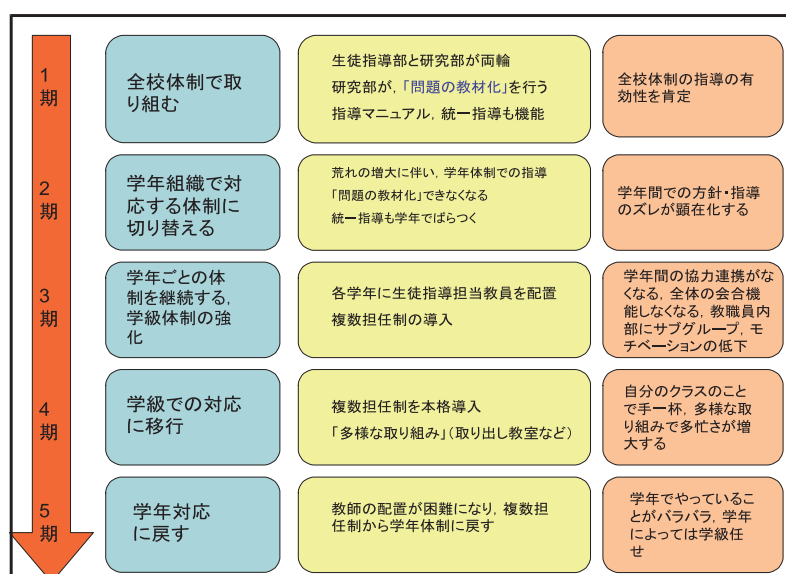


図1 事例校の対応過程の概要

この資料を読んだ受講者（教頭職）のなかには、自校や経験した学校の状況と極めて類似していることに興味を示す受講者があらわれた。この事例校は〇〇ではないかと校名を問いかけてくる受講者も表れた。受講者にとってはリアルなイメージをもちうる資料であるといえる。

この学校の対応の特徴としては、第1には、生徒に対する対応が行き詰まるごとに、指導体制を細分化し、それゆえ教職員個人の力量に依存する傾向を強める方向で対応し続けたということである。つまり、困難な課題については、組織的な取り組みを強化し直すのではなく、教職員個人の力量で乗り切る方向へと舵を切り続けたといえる。個業対応型マネジメントを基調として舵をきってきたといえるのである。第2には、その時々には効果があると思われる手立てを、その都度投入するという対応である。いわゆる対症療法的な手立てを反復してきたことである。これらのことから、この事例は、個業の対応を継続し対症療法的な手立てを反復してきたことによって、学校で解決すべき課題をとらえることなく終始したという学校マネジメントの特徴を端的に示すものとなっている。要するに、教員の個人的力量に委ね、誰か（担当者）に任せて問題に対応しようとする個業対応型マネジメントの特徴をよく示している。その帰結として、学校が解決すべき基本的課題をとらえることなく対応に追われ、長年にわたり荒れに苦しみ続けた要因であると考えられるのである。

(3) 事例検討の手順

事例検討の手順については、通常のケースメソッドと同様である。すなわち、①個人での検討、②グループワ

ク、③全体検討（グループからの報告と質疑、講師との問答）である。その概略は以下の通りである。

①個人検討

まず、事例を個人で読み、①この事例校の、5期約10年にわたる対応の過程を、整理する。①学校経営の観点から、この事例校の対応の問題点を挙げる、ことを課題とした。実際に個人検討に要した時間は、およそ30分であった。

②グループワーク

受講者を、5人のグループに分けた。グループ数は12であった。グループでは、①この事例校の問題点、とこの学校のマネジメントで欠けていたものは何かを考え、グループで結論を出すこととした。グループにはとくに司会などをあらかじめ決めていない。グループワークでのまとめは模造紙に書くこととした。グループワークに要した時間は、約60分である。

③全体検討（講師との問答を含む）

グループからの報告と質疑を行った。全グループから検討結果を報告した後、質疑を行った。なお、研修時間の制約のため、全グループからの報告ができなかったため、5グループから報告を求めた。この全体検討、講師との応答には、およそ90分を要した。

5 講師からの問い返しと受講者との応答

すでに述べたように、本プログラムにおける導入事例については、意思決定のためのケースメソッドではなく、受講者の既存の知識や学校マネジメントに関する考え方をとらえ直すことをねらいとしている。したがって、講師は、受講者間の議論を促進する役割よりも、受講者に対して積極的にリフレクションを促す役割を有している。このため講師は、受講者の発表や発言に対して、受講者のマネジメントに関する既存の知識やイメージ（学校現場での使用理論としての現実的なイメージ）を写す鏡として機能することを重視した。

とくに本研修では以下のような講師の働きかけを重視して事例検討を展開した。

(1) 受講者の使用概念の明確化（概念の明確化、単純な問い直し）

この導入事例の検討において、受講者は、リーダーシップ、組織的対応、ビジョン、対症療法的などの、マネジメントに関連した概念を用いて議論し、まとめ、発表している。しかしながらその概念をどう理解しているか、どうあるべきものとして具体的に理解しているかについては、グループの検討やその報告だけでは不明である。

したがって、導入事例検討では、受講者の使用する「もっともらしい概念」に着目して、その意味内容を確認することをを行うことにした。

(2) 個業対応型マネジメントの実態と限界の認識のための（補足とさらなるゆさぶり）

講師の第2の役割として、この事例を通して、個業対応型マネジメントの限界を理解させるために、事例校の基調として個業対応型マネジメントがなされていることと、そのことが学校の組織的な教育改善の阻害要因になってしまうことについて、講師から受講者に問い直すと共に、補足を加え、さらに問を投げかけることにした。

6 学校組織マネジメントに対する省察の促進：講師の働きかけと応答

(1) グループの報告に対する問い直しのセッション

各グループからの説明が終了した後、講師から各グループのまとめとして述べられていることの内容の明確化について、まず問い直した。次に、各グループ（言葉の意味など）から指摘された事例校の問題点について、なぜそのようなことが問題であるといえるのかについて、受講者に訊くという形式で、問を投げかけた。これらについては、講師が事例校の校長になりかわって、受講者に訊ねていくという問答方式を用いた。

(2) 使用概念の明確化

まず、概念、内容の明確化について、問い直した事項は主に次のようなものである。

①学校の「組織的対応」

受講者のグループワークの結果、事例の問題点として出された指摘のうち、この学校は「組織的な対応ができ

ていない」とする意見が複数のグループから見られた。

本事例は、迅速な対応のために、全校体制から学年体制への移行、生徒指導を担当する教員（生徒指導強化教員）の配置、さらに複数担任制の実施など、学校の問題解決に向けて指導体制を変更し、教職員の配置を行っている。このような事例に対して受講者は、「組織的な対応ではない」と述べている。そこで、事例校の校長という立場から、以下の問い返しを行った。「このような一連の対応を行ったこと、つまり指導体制の変更を行ったこと自体、学校が組織的に対応したことでないのか？ 仮にこれを組織的対応ではないというのであれば、あなたは何をもって組織的対応と言うのか、その点を私に教えてほしい」。

②管理職のリーダーシップ

グループの報告の中には、事例校の対応の問題の所在を、校長のリーダーシップ欠如に求めるものが複数見られた。これについては、「校長のリーダーシップ欠如と言うが、上に示したように、積極的な体制の整備に取り組んでいるのではないか。リーダーシップは発揮されていると言えるのではないか？ これでリーダーシップ欠如というのであれば、あなたがたは何をなすことが管理職のリーダーシップであるというのか？ その点を明確に示してほしい」と問い返した。

③共通理解とコミュニケーション

グループからの報告では、この事例校では教職員の共通理解、コミュニケーション不足を指摘する意見も複数のグループから出されている。これに対して、「この学校では、どの先生も生徒の荒れをおさめることが当面の教職員の課題であることは、当然理解しているのではないか、そうだとしたらこの学校の教職員は何を理解すべきだとあなた方は言うのか？ 全ての情報を教職員が共有するなど到底不可能である。とすれば、何を共通理解すべきか、明確にすべきである。また、コミュニケーションについても同様である。教職員が仲良く会話することがここでいうコミュニケーションではないであろう。何をコミュニケーションすることが必要だとあなた方は述べているのか、明確にしてほしい。」と問い返している。

④学校ビジョン

また、グループワークの結論として、事例校にはビジョンが欠落しているという意見も出されている。そこで、「ビジョンとは何か？ 何を持ってビジョンと言っているのか？ この学校ではどの教職員も、生徒の荒れを収めたいという思いを持っていたはずである。これはビジョンではないのか、この点をどう考えるのか？」と問うている。

このような問い返しを、受講者に投げかけ、個人、グループで考えた結果について、さらに具体的に問題点を述べるように求めた。問いかけの目的は、受講者が上に列挙したような「表層的」な言説のレベルで事例をとらえようとするのに対して、それを「押し返す」ことであり、この事例で自らが示した問題点や方策のとらえ方を再度、具体的に問い返し、表層的なマネジメント言説の殻を問い直すことである。受講者が検討して報告している内容は、例えば組織的対応、リーダーシップ、共通理解・コミュニケーション、ビジョンなど、学校の組織マネジメントに関するキーワードを用いて、事例の問題点を述べてはいる。しかし、グループでの検討は、学校の問題を解決することが困難であった事例に対して、その主要な原因を、これらキーワードを用いて指摘しているに過ぎないと思われる。つまり問題を解決できていない学校という結果論に対して、それをキーワードをあてて検討しているに過ぎないことが考えられる（教訓的言辭の語り）。はたしてそのようなキーワードが具体的にどのような状態や行動として自ら把握しているのか、そのこと自体に気づくこと、つまり概念の明確化を問い直すことが、組織マネジメントの学習にとって不可欠だと思われる。そこで、受講者が多用しているこれらキーワードの明確化（受講者自身の意味の問い返し）を上記のように繰り返した。

この問いかけの場面では、受講者のなかに「意外」な表情を見せる者が見られるが、問い返しに対して、持論を表明する者や問い返しを受けて、例えば組織的対応と言うべきものとは何かについて、グループの検討内容を越えて、より詳細に述べる受講者も現れた。例えば何をもって組織的対応と言えるのかについては、単に教職員を配置することが組織的な対応でなく、教職員が同じ方向を共有して取り組む状態を作ることが組織的対応である、という趣旨の発言が複数の受講者から出るなど、真剣な意見が受講者の中から自ずと（自主的な挙手による）発言が出た。

(3) 既存の学校経営の基本問題の提示：慣習的な学校経営をとらえ直す

1) 個業対応型学校経営の普遍性に対する気づき

本事例の特徴は、ほぼ10ヶ年間にわたって生徒指導上の問題（すなわち生徒の荒れ）に対して、その対応に苦

難し続けた学校の事例である。この学校の対応はその時々生徒の荒れに迅速に対応しようとするため、その時々必要と思われる対応を繰り返している。具体的には全校体制から学年中心の体制へ、そして生徒指導担当教員の配置、さらには複数担任制の導入と推移している。

このような事例校の特徴に対して、受講者のグループワークでは、「場当たりの対応」、「対症療法的対応」という趣旨のまとめが出されている。その都度の対応に終始した学校の問題を見出している。しかしその主旨は、学校には一貫した方針がないということとして把握される傾向にある。

しかしながら、この事例を10ヶ年間を通して見ると、一貫した傾向を示している。つまり、指導体制の細分化とそのなかで教員の個人的力量による対応への舵を取り続けたといえるのである。この点はほとんどのグループがこの学校の対応の特徴として指摘しているものであり、読み取ることは容易である。しかし、この学校で「教員の個人的力量で乗り切ろう」とする対応方針が、10ヶ年間の間、校長が替わっても一貫してみられる傾向であり、その点で慣習的な学校経営の基本的なパターンになっていることを指摘したグループは見出せなかった。つまり、個業対応型学校経営が校長や学校の状況を超えて、普遍的に見出せることについての認識はできていない。あたかもそれが「事例校」（つまり望ましくない結果をもたらした学校）に特徴的なマネジメントの問題点のようにとらえることにとどまっている。

学校が直面する課題の困難さが増大することと、学校の個業対応型マネジメントが顕著になることについては、すでに佐古・葛上・芝山（2005）の事例研究でも確認されている現象であって、おそらく学校の組織マネジメントの現実的な特徴を示すものと考えられる。

個業対応型学校経営が、特定の学校のマネジメント様式ではなくて、おそらく広く学校において見られる特徴であることを理解できることによって、この事例から自校の学校組織マネジメントの在り方を考えようとする問題意識形成のきっかけにつながるができる。したがって、研修では、この学校の経過について講師が復習し確認すると共に、この学校はその都度の方針に流されていると言うよりも、一貫した方針でマネジメントがなされていることを補足的に説明を加えている。そして、「だからこの学校で見られる個業対応型マネジメントは事例校特有のものではなく、広く学校で見られるものであること、したがって、皆さんの学校でもそうなっている可能性が強い」との指摘を行っている。

2) 個業対応型マネジメントの問題点の理解

この事例検討で、もっとも重視している論点が、個業対応型マネジメントの何が問題なのかについての理解である。

これまで述べてきたように、受講者は事例の特徴的な問題点として、個業対応型マネジメントの傾向については指摘している。しかし、それは事例校の問題点として表出されたものとしてとらえる傾向にある。また事例校は、生徒指導上の困難を解決できないまま経過した学校であるので、いわば「結果論として」個業対応型マネジメントを問題として指摘している可能性がある。これでは、個業対応型マネジメントの問題点を理解できたとはいえないだろう。つまり、問題のある学校 = 個業型対応が特徴 のレベルでの理解しかなされていない。

個業対応型のマネジメントがなぜ問題なのか。今回の研修では、結果論としての個業的対応の問題理解を越えるために、次のような工夫を入れた。それは、オリジナルな事例のストーリーが、個業的対応で荒れが収束できなかったものであったが、これを事例の終盤期（第5期）において（具体的には複数担任制が実施されたことによつて）、生徒の荒れが収束したと変更してみたら、どう評価するかと問いかけた。

そして、受講者に対して、「このようなストーリーの事例であるとすれば、個業対応型マネジメントは、問題ではない、むしろ学校の問題を解決できた、すぐれた学校経営の手法であると、みなさんは評価しますか？」と問い返した。

本年度試みたこの事例校のストーリーの変更とそれに基づく問い直しだが、この事例検討における中心的なねらいとつながっている。この問は、それによって生徒の問題行動が仮に収束したとしたら、評価できる経営手法となるのか、を受講者に返したのである。つまり、おそらく慣習的な学校マネジメントの典型的な手法のひとつとして考えることのできる個業対応型マネジメントとは、一体何が問題なのか？を問うものであるからである。生徒指導上の問題の収束の有無という結果論から、個業対応型マネジメントの是非を判断している受講者にとっては、この問によって個業対応型マネジメントに対する評価は、大きく揺らいでしまうであろう。

今回の研修では、このようなストーリーの一部変更と個業対応型マネジメントの評価を問い返した場面で、受講者の多くには戸惑っているように見えた。しかしながら、2-3人の受講者は、明確に「そうなったとしても個業対応型のマネジメントはおかしいと思う」と発言した。ただしその理由をさらに訊ねてみると、「そのよう

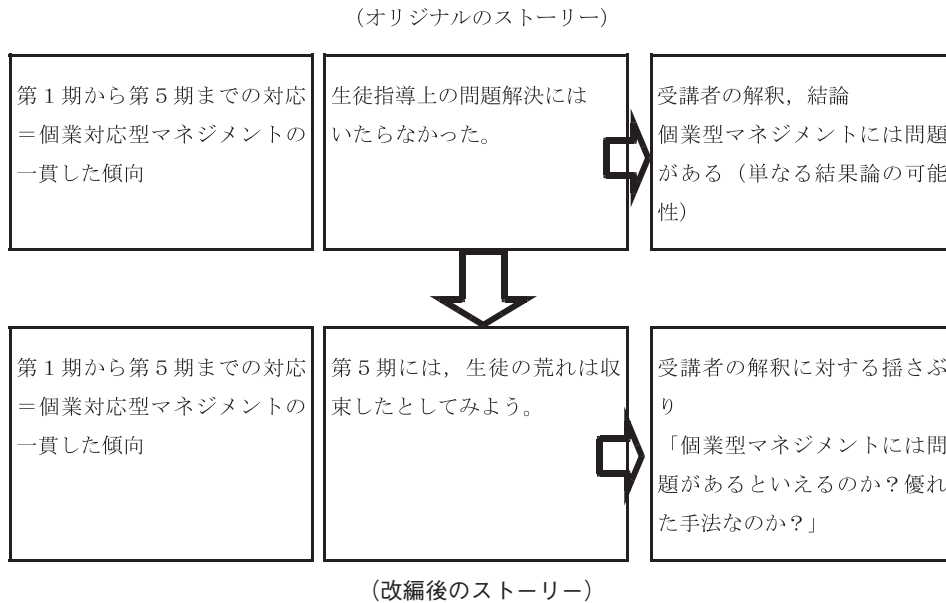


図2 事例の修正提示と揺さぶりの発問

な落ち着いた状態は長く続かないと思うから」, 「子どもを押さえることのできる教員はそれほど多くはないと思うから」などであった。

そこで個業対応型マネジメントの限界を深く理解させるために, さらにこの事例の修正に関して, 次のように問を重ねた。「仮にこの事例で第5期で事態が収束したとすれば, この学校は, どのような問題を解決したと言えるのか」

この問は, 受講者にとっては個業対応型マネジメントの限界を考える手がかりとしての問である。この事例校で対応すべき課題は, 生徒の荒れの原因, 要因が何かを考え, そこに組織的な手立てを打つことであり, 表面的に荒れがなくなったことによってこの学校の課題が解決したわけではないことを考えることにつながるからである。この点を受講者と討論しながら確認していった。

そして, 学校の問題解決については, 2つのレベルを識別してとらえることを説明した。

児童生徒が見せる諸問題は, あらわれ (現象型) としての問題であり, そこをターゲットにして解決しようとする方略こそが「対症療法的」な問題解決であることを説明した。それに対して, なぜそのような現象としての問題が現れてしまうのか, その原因や要因 (児童生徒の何が育っていないのか, 学校教育の何が問題となっているのか等) をさぐりそこに向けて解決しようとするところこそが, 学校における教育的な課題解決であり, それを組織的に展開するのが学校組織マネジメントのねらいであることを図3のスライドを用いて説明している。(図3参照)

3) エースで乗り切る学校マネジメントの何が問題か? : 個人の力量に依存するマネジメントの限界を理解する。

ここまで受講者とともに議論し考えを深めたのち, さらに, 個業対応型マネジメントが学校の組織的な教育力にもたらすダメージについて, 思考を広げていった。このために, 「エースで乗り切る」学校経営という内容に展開して行った。個業対応型マネジメントの典型例として, 学校が直面している問題に対して「エースに任せて乗り切ろうとする」マネジメントが学校に何をもたらすかを説明した。「仮に学校が直面している問題 (生徒指導上の問題だけでなく学習面の問題を含めて) に対して, 『あの教員に任せておけばやってくれる』というエースが学校にいたとしよう。管理職をはじめ教職員が, その問題に関するエースに任せて問題に対応しようとしたとき, この学校は一体何ができなくなるのだろうか?」と問うた。この時点までくると, 受講者の多くはエースで任せる学校経営の限界を容易に理解できるようになっている。受講者と議論をした後, 講師から「エースに任せて問題解決を図ると, この学校の教育の問題はどこにあるのか? 組織で取り組むべき課題は何か? について, だれもが考えなくてもよい学校になる。あるいは考える必要のない学校になってしまう。したがってエースで乗り切る学校経営には, 学校が自らの課題を考え解決しようとする力を弱めてしまう決定的なデメリットがある」と補足的な説明を加えた。

ただし, この説明には補足を付けている。それは「短期的にはエースで乗り切ることが不可避な場合がある」

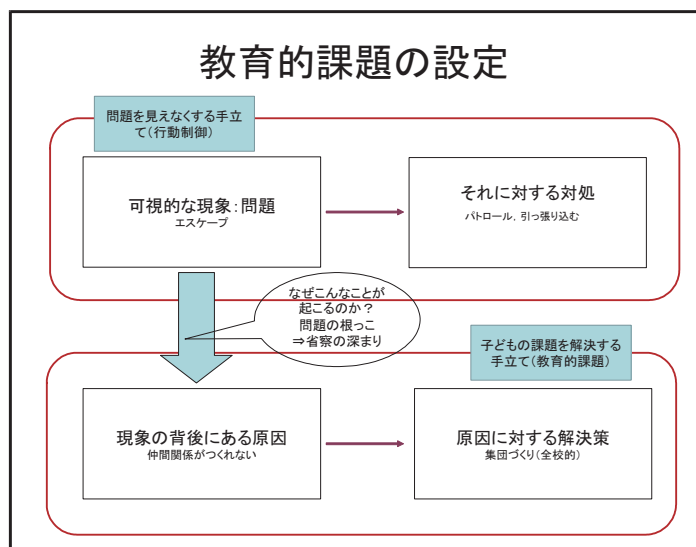


図3 表層的問題対応と課題解決の図式

という留保である。そして、そのような不可避な状況ではエースで乗り切ることもせざる得ないが、そのような方策しかできない学校経営では、組織的な教育力の構築に至らないばかりか、それを阻害する方向に学校を導くことになる」と説明を加えている。

7 研修の評価

(1) 管理職としての自己ならびに学校マネジメントの現状に対する省察に関する反応

研修評価シートにおける設問5「セッションⅠの中で、最も関心を持った事項は何ですか? / またその理由はどのようなものでしょうか?」に対して、「学校マネジメントに対する自己の考え方や自校(あるいは過去の勤務校)の学校マネジメントの問題について振り返った、気づいた」という内容を含む回答を抽出した。この内容の判定については、主として文末に留意して、振り返りや気づきを示す内容が含まれているかどうかで判断した。例えば、「自分の学校のそうなっている」、「振り返ることができた」、「実感した」、「問題意識をもっていた」、「明確な要因を見出せていない」、「結果主義だったことを考えさせられた」、「気づいた」、「自分で見つけられなかった」、「考えたことがなかった」、「まさにこのような学校経営がなされていた」、「自分にもそういう考え方が根付いている」、「教頭としてすでにやっつけてしまっている」、「ドキッとした」、「管理職像がぼんやりみえてきた」、「実際の学校運営において(略)直面している課題であるから」、「着任した学校でも(略)多かった」等である。

このような学校マネジメントの経験知や慣習の手法への気づきや振り返りを含むと判断された回答数は、22名(42名中52.4%)であった。

また設問6は、「セッションⅠの中で、管理職の実践の中で最も活かされると思われる事項は何ですか? / またその理由はどのようなものでしょうか?」という設問であり、主として研修の実践的有効性に関する記述を求めたものであるが、このなかにも上記と同様に、管理職としての自己や自校の学校マネジメントの在り方を振り返ったり、それに気づいたりした記述が見られた。10人(23.8%)の回答にそのような記述が認められた。

以上の2つの設問の少なくとも一方の設問で、管理職としての自己ならびに学校マネジメントの現状に対する省察が含まれていると判断された受講者数は、25人である。分析対象としている教頭職数(42人)にしめる比率は、59%である。これらの設問は、すでに紹介したように研修内容の関心事項、実践化事項を問うたもので、気づいたことを問うたものではない。にもかかわらず、過半数の受講者が本研修を通して、管理職としての自己の意識や考え方あるいは学校のマネジメントの現状や慣習に言及している。

とくに特徴的であったことは、事例校における学校マネジメントの特徴である、「教員個人の力量で乗り切る学校マネジメント(エースで乗り切る学校経営)」について、管理職として自分もそういう傾向に陥っていることに気づかされたというものである。例えば次のような記述である。「エースで乗り切る対応のまずさ/自分自身もそういう傾向に陥っていることに気づかされたから」という回答や、「学校は個業化が進んでおりエース対

応となっている／実際、自分の学校の組織を見るとそうなっていることが多い」などである。

以上のことから本事例検討には、管理職としてのマネジメントの考え方や意識、あるいは学校の慣習的なマネジメント傾向（個業対応型マネジメント）に対してとらえ直し（省察）を促進する作用を有していたといえるだろう。

(2) 評価シートにおけるキーワードの出現頻度

次に、上記2つの設問において受講者が記述した内容の中に、研修でとりあげた主要な内容に関するキーワードがどの程度見られるかを分析してみよう。

出現したキーワードの頻度をカウントすると、以下の表2（研修内容として関心を持った事項）及び表3（管理職の実践に役立つと思われる事項）となる。自由記述の設問に対する回答文の中に含まれるキーワードをカウントした。一人の回答については、複数回同一のキーワードが用いられていても、1回とカウントした。

表2 関心を持った事項に関するキーワード

設問5	関心を持った事項	
	個業、個業化など	13
	根本（の問題、課題）、原因解決、など	10
	エースで乗り切る（個で乗り切るなどを含む）	8
	リーダーシップ（リーダーなど）	7
	対処療法（場当たりのなど）	4

表3 実践的有効性に関するキーワード

設問6	実践的有効性の高い事項	
	根っこの課題（根本的な解決など）	18
	エースで乗り切る（エースなどを含む）	6
	学校組織マネジメント（組織、チームなどを含む）	6
	リーダーシップ、管理職の責任	2

導入事例検討を中心とするセッションIにおいて、受講者が関心を持った事項の記述から、キーワードを抽出してみると、第1位が個業、個業化等の学校の組織特性を示すキーワードであり、以下、根本の問題（解決）、エースでの乗り切る（学校経営）が続いている（表2）。関心事項で多く出現したキーワードからは、学校の組織特性をとらえる概念についての関心を持った受講者が比較的多かったことと、そのような学校組織で展開される学校マネジメントの問題傾向（エースで乗り切る学校経営）と留意点（根本課題の解決）に関心を持つ受講者が比較的多かったことがわかる。

他方、実践的有効性の高いキーワードとしては、学校の課題解決様式に関するレベルの問題、すなわち現象の根っこの課題の解決を行うことの重要性（原因や、根本的解決）を指摘した受講者が18人（約43%）に上っている。このことは、学校の問題解決が、目に見える問題の対処に偏っていることに対する見直しやとらえ直しが、受講者の中に生じたことを反映していると考えられる。

(3) 研修内容に対する評定

研修の評価シートには、評定尺度法による研修評価も行っている。一つの項目は「セッションIの研修内容は理解できましたか?」、いま一つの項目は「セッションIの内容は、管理職の実践に役立つ内容でしたか?」である。いずれも4件法で選択肢を設定している。（4（理解できた／そう思う）、1（理解できなかった／そう思わない））であった。

研修内容の理解度に関する評定平均値は、3.4であり、実践的有効度については、3.7である（最高点4点）。

全般的には、理解度、実践的有効度については高い評価を得たと思われるが、ほぼ同様の内容領域を取り扱った2014年のデータと比較すると、関心度、有効度のいずれについても、評定値はやや低下している

表4 研修内容の評価（評定点）

	理解度	実践的有効度
2014版	3.6	3.9
2015版	3.4	3.7

8 考察

(1) 学校マネジメントに関するリフレクション促進型事例検討の意義

今回の研修では、導入事例を、受講者がすでに有していると思われる学校マネジメントに関する概念（使用概念）ならびに学校の慣習的なマネジメント様式（端的に言えば個業対応型マネジメント）に対する問い直しをとくに重視した。導入事例検討、経営的意思決定場面としてのケーススタディとしてではなく、既存の概念、準拠枠を明確化しそれを見直す教育方法として位置づけた。

このようなリフレクション促進型事例検討のために、個業対応型マネジメントの特徴を顕著に示している事例を用い、講師は受講者の検討結果に対して、内容の明確化、個業型マネジメントの実際とその限界を順次深めながら問い返してくという手順で展開した。

このような導入事例検討の実施によって、受講者の評価（記述内容）を見ると、学校という組織の特性（個業）及びそのなかで慣習的に展開されている個業対応型マネジメント（エースで乗り切る学校経営）の限界ないし問題点についてとらえ直しと理解が進展したことを示唆している。これらのことから、学校経験や教訓的言辞のとらえ直し、一定程度進行し、中原・金井（2002）等が述べているような、準拠枠のとらえ直しや変容を喚起できたと考えられる。その点でこの導入事例は、学びほぐし型の研修の一例としてとらえることができるだろう。

(2) 学びほぐし型（慣習的なマネジメント様式に対するリフレクション喚起型）研修の条件

本研究の知見を通して、すでに経験知として形成されている慣習的学校マネジメントに対するリフレクションを喚起させる条件について、列挙しておく。

① 事例の質

リフレクション喚起型の事例としては、個業対応型マネジメントのような慣習的な学校経営を表している事例を設定することが望ましい。そして意思決定型ケースメソッドにおけるケースと同様に、「リアリティ」のあるものが必要である。つまり、受講者が学校で行われている慣習的マネジメントを感じ取ることができる必要がある。

② 講師の役割

a. 受講者が使用する概念（教訓的言辞）に対する問い直し

講師は受講者の既有知識の質、慣習的マネジメントに対するリフレクションを促すために、積極的な関わりが必要である。知識内容の確認については、いわば「鏡的」役割を担い、受講者が用いている概念の内実や具体的な意味内容を問い返していくことが必要である。そのことによって、言葉づらの事例の解釈や評価を問い直すのである。われわれの経験でも、往々にして学校管理職（候補者）の研修では、教訓的言辞（言説）での結論で終始してしまうことがあるように思われる。本研究でも示したように、「校長がリーダーシップを発揮すること」、「学校のビジョンを共有すること」、「共通理解、コミュニケーションが重要」など、もっともらしい教訓的な結論（考察）で、グループの討論をまとめようとする傾向が強い。そしてこのレベルで議論し、学校経営の知識を形成してしまうならば、学校マネジメントの実践改善につながる教育研修は進展しない。まず、このような教訓的言辞として用いられている概念を問い返し、そのような言辞のレベルでは、マネジメント事例の解釈も、またマネジメント実践への知識も産出されていないことを、受講者自身に気づかせることが必要である。

b. 慣習的マネジメントに対する気づき

受講者がこれまでの経験で有している慣習的マネジメントの特徴を問い直すことについては、積極的に受講者に関わることが必要である。本研究で用いた手法で言えば、慣習的マネジメント（具体的には個業対応型マネジ

メント)の特徴と限界を認識させるために、そのことによって学校の問題の何が解決できたのかを突っ込んで受講者に問い返している。このような積極的な揺さぶり型の問いかけを行い、受講者の応答を受け止めそのことの意味を再度問い直す、という問答を繰り返している。このようなことによって、個業対応型マネジメントの特徴と限界について、受講者のなかに問い返しが生じていたことは、研修の効果分析からも示唆されている。

(3) 学校組織マネジメント力の形成について

学校が直面する課題が複雑化するにつれ、教育が教員個々の個別的な取り組みとしてではなく、組織的な教育活動の重要性と必要性が求められつつある。それを担う学校管理職は、とりわけ組織マネジメントに関する知識、スキルの習得が重視され、各都道府県等でも研修も展開されるようになってきている。

学校管理職の育成を教員のキャリア形成という観点から見ると、主幹職等の経験者以外は、教育指導の専門家としての教員から、組織の経営管理者の専従者へ非連続的に移行するという特徴を有しているといえる。教壇のプロからマネジメントのプロへ役割を変容しなければならないのである。この場合、教員の学校経営の経験知は、教員として見てきた過去の学校管理職の姿、あるいは学校の慣習的なマネジメント様式等がその大部分を占めているのではないかと思われる。つまり、学校に根ざしてきた組織のあり方やマネジメントの特徴を素地として、管理職に就く者が相当多数を占めているととらえるべきであろう。

しかしながら、新たに管理職に就く者については、多様な教員が個業的な教育活動ではなく、協働的、組織的に教育活動を展開できる学校づくりが求められているとすれば、個業をベースとした組織体制やマネジメントの様式を「当たり前のこと」としてではなく、それを一度受講者が問い直し、学校に求められている組織マネジメントの考え方と方法論を改めて探求する学習プロセスが必要だと思われる。本稿冒頭で紹介した、職業人教育における「学びほぐし」あるいはレヴィン(1956)の革新過程で言えば「溶解過程」(pp. 223-224)こそが、学校における慣習的なマネジメントの経験知を自明なものとして習得している学校管理職ないしその候補者の研修ないし教育プログラムにとって、とりわけマネジメントの実践という観点からは、不可欠な要素となるのではないかと思われる。

謝辞: 本研究を遂行するにあたり、高知県教育センター管理職研修担当の先生方に多大なご協力を得ました。感謝申し上げます。

引用文献

- 中原淳・金井壽宏 2009 リフレクティブ・マネージャー 光文社
- 川野司 2014 スクールリーダー育成のためのケースメソッド 九州看護福祉大学紀要 第15巻第1号, 31-43.
- レヴィン, K. 1956 (猪俣佐登留 訳) 社会科学における場の理論 誠信書房
- 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-学校組織における個業性維持の実態とその要員に関する考察- 鳴門教育大学研究紀要 第20巻, 37-49.
- 佐古秀一 2014 学校組織マネジメント研修プログラムの構成と効果に関する研究-学校組織開発理論に立脚した論拠と有効性の基盤を有する組織マネジメント研修の開発- 鳴門教育大学研究紀要 29巻, 106-114.
- 佐古秀一 2015 学校組織マネジメント研修プログラムの構成と効果に関する研究(Ⅱ)-学校組織開発理論に立脚した論拠と有効性の基盤を有する組織マネジメント研修の開発- 鳴門教育大学学校教育研究紀要 29巻, 43-52.
- 佐野亮子 2003 大学院における高度専門職業人養成のための経営教育の授業法に関する実証的研究-ケース・メソッド授業がめざす経営能力の育成とその方法に焦点を当てて- 大学研究 26巻 93-116.
- 佐野亮子 2007 ケースメソッド授業の展開における教師の発話の機能-経営教育における教授方略上の意味を探る手がかりとして- 筑波大学教育学論集 第31巻, 1-13.
- 高木晴夫・加藤尚子 2003 経営能力の育成に向けて-ケースメソッドの果たす役割とその教育方法 経営情報学会誌 第12巻第1号, 79-84.
- 百海正一 2002 ケースメソッド教育 商経論叢 第38巻第1号 71-111.

Implementation Process and Effects of Case Method aimed to Prompt Trainee's Reflection on school organizational management

— Case method focused on reflection on trainee's in-use concepts and frame of reference about school organizational management —

SAKO Hidekazu*, OBAYASHI Masashi** and FUJII Isako**

The purposes of this study were to verify educational procedures and their effects which aimed to facilitate reflection on pre-existing knowledge and framework about school management in school managerial staff training setting.

In this study, the case which showed characteristics of management style relied almost entirely on teachers' personal ability, was adopted. Trainees were 42 headteachers. After trainees discussed the case, trainer question trainees' in-use concepts and address the fundamental reason for trainees' evaluation of managerial style of the case.

Some results of these reflective training about school management were as follows.

1) 25 (59%) trainees made reference to their finding of their own conventional way of school management in post session assessment.

2) Frequently-appearing words of trainees' post session assessment, were the words which were introduced to explain organizational characteristics of school organization, and limitation of the conventional managerial way of school.

3) Trainees' evaluation for degree of understanding and degree of availability were both relatively high.

*Course of Special Teacher Training

**Course of Advanced Educational Practitioner