

教育研究所による校内研修の支援の在り方

— 自律的学校経営による「学校改善」に向けた四つの提案 —

山口 明彦

学校組織が「学習する組織」または「教え合う組織」となることで、「学校改善」の効果は大きく高まる。そのために校内研修のもつ意義は大きい。校内研修の充実のためには、管理職のリーダーシップとともに、状況に応じて個々の教職員がリーダーシップを発揮できる組織であることが有効だと分かってきた。大量退職時代の学校における校内研修は、リーダーがリーダーを養成する場としての役割も担わなければならない。教育研究所が実施する校内研修の支援の究極の目標は、校内における相互支援体制の構築のサポートである。

〈キーワード〉 校内研修、学校改善、教育する組織、分散型リーダーシップ

I 主題設定の理由

ドラッカー(2001)は「公的サービス機関が生み出すものは、欲求の充足ではない。必要の充足である」と述べている。この「必要の充足」とは、「持つべきもの、持たなくてはならないものを供給する」という意味である。校内研修の充実が求められているが、校内研修に関して学校が「持つべきもの、持たなくてはならないもの」とは何か。また、その「必要の充足」のために福井県教育研究所(以後、本所)は何を供給すべきか。

本稿では、以下の四つの問いに対する考察を通して、今後の本所が行う校内研修の支援の一助としたい。

- ① 校内研修が何かの手段であるとするれば、その目的とは何か。本所は、校内研修を支援しながら、各学校がどうなることを支援すべきなのか。
- ② 今までも校内研修が行われながら、機能してこなかった理由は何か。校内研修の充実のためには、何が必要なのか。本所は、それを支援することが可能か。
- ③ 校内研修を通して教育活動を改善するために、学校組織はどのような仕組みをもった組織であるべきか。その組織づくりに、本所はどのような支援ができるのか。
- ④ 大量退職時代の学校において、校内研修はどのような意味をもつのか。本所の支援は、どのような意義があるのか。

II 校内研修の目標と問題点

1 「56年体制」から自律的学校経営への転換

日本では1956年から公教育の中央集権化が進められたが、この「56年体制」による上からの制度改革では、教育の質的改善は進まなかった。そこで1980年代から見直しが始まり、1998年の中央教育審議会答申「今後の地方行政の在り方について」において、学校の裁量権の拡大や、学校に経営責任を求めるなどの大きな方向転換が示されることとなった。

同じ時期に、OECDでも同様の研究が進められていた。1986年から始められた国際教育プロジェクトでは、自律的学校経営がテーマとされた。その中で School Improvement という用語が用いられ、日本では「学校改善」と訳された。「学校改善」は「教育改革」と対になる概念である。上からの改革である「教育改革」に対して、末端における個別の改革が「学校改善」である。「教育改革」が教育界全体に共通する施策が示されるのに対して、「学校改善」では、個々の学校においてその学校独自の問題を解決するための方法等が検討される。OECDの同プロジェクトにおけるさまざまな「学校改善」研究により、次の二つの点が明らかとなってきた。

- ①「学校改善」には、各校での内部の地道な取組みが有効である。
- ②「学校改善」には、各教職員の主体性と自律性が必要不可欠である。

2 経営手法の学校への導入

自律的学校経営を求める動きの中で、民間企業の経営手法を学校に導入しようという試みが行われた。しかし結果は成功例ばかりではなかった。失敗の主因は、マネジメントやリーダーシップの解釈の問題があったと思われる。例えば、民間企業では採算性の低い部門を切り離し、採算性の高い部門へ資本を投入することは常識である。しかし、この「経営の効率」の優先は、学校や病院などの公的機関の運営にはなじまない。ドラッカー(2001)はこの点に関して「経営の効率」よりも「経営の効果」を重視しなければならないと指摘している。

この例からも分かるように、民間で蓄えられた資産を活用して自律的学校経営を推進しようとする場合には、経営、リーダーシップ、マネジメントなどについて、公的機関になじむかたちに再定義し、教職員間で共有する必要がある。同時に、本所が校内研修を支援する上でも、同様の再定義が必要である。

3 校内研修の問題点

校内研修の企画・運営に関わる問題点は依然として多い。木原俊行(2010)は、校内研修の問題を五つに整理している。第1は、研修の機会が限定されていること。第2は、研修に個々の教師の問題意識を反映させがたいこと。第3は、研修が「型はめ」に陥りやすいこと。第4は、閉鎖性・保守性が強いこと。第5に、適切なリーダーシップが発揮されないこと。この5点を踏まえたうえで、木原は次のように述べている。

校内研修の企画・運営に関わるリーダーシップを誰がいかなる形で発揮するのか――。それが適切であれば、1～4に掲げた問題もある程度は解決しうるので、校内研修の企画運営に関わる実践的なリーダーシップが十分でないことは、校内研修の企画運営上、最も深刻な問題である。

この指摘は、校内研修の充実のためには、早急にリーダーシップについて改善しなければならないことを示唆している。いままでも研究主任のための研修や、ミドルリーダーのための研修、または管理職研修等が実施されてきた。しかしこれらは特定のポストにある者のリーダーシップを養成するという意図で行われたもので、その担当者の異動や退職があれば、その学校の取組みは振り出しに戻りかねない。この点から、木原のいう「実践的なリーダーシップ」の養成については、全ての教員を対象としたものでなければならないと理解すべきであろう。では、どのようにしたら、全教員の実践的リーダーシップを育成できるのだろうか。

Ⅲ 校内研修とリーダーシップ

1 リーダーシップとマネジメント

2005年の中教審答申では「学校が主体的に教育活動を行い、保護者や地域住民に直接説明責任を果たしていくためには、学校に権限を与え、自主的な学校運営が行えるようにすることが必要である」とされた。それを受けて様々な研修が行われてきたが、それらの研修は「リーダーシップ研修」という名称ではなく、ほとんどが「組織マネジメント」という名称であった。その理由として考えられることは以下の3点である。

第1は、組織マネジメントとリーダーシップの解釈である。リーダーシップはいろいろなシーンで活用できる便利な用語であるが、多義的で曖昧さの多い用語でもある。またリーダーをエリートと誤解されることを回避するためにも、組織マネジメントという名称でリーダーシップを取り扱ってきたと思われる。そのため、「リーダーとしての役割はマネジメントである」というような誤解が広まってしまったと考えられる。

第2は、組織マネジメントを行う状況についての理解である。第1の問題点にも関連するが、変化の少ない時期（場面）におけるリーダーの役割は、マネジメントまたは組織マネジメントとさほど変わらない。しかし、変化の激しい時期（場面）においては、マネージャータイプのリーダーではその職責を果たせない。リーダーは方向性を示すのに対して、マネージャーはその示された方向への進み方を工夫するものだからである。

第3は、組織マネジメントの主体に関する理解である。一般的な組織マネジメントでは、リーダーシップやマネージャーシップを発揮する主体は管理職である。近年ではミドルリーダーなどもそれに含めるようになって

てきた。しかし、前述した通り、自律的学校運営の主体は全教職員であるべきで、それが「学校改善」の条件でもある。さらに筆者は、学校運営の利害関係者、すなわち児童生徒や保護者、地域住民も「学校改善」のためのリーダーまたはマネージャーの役割を担うべきであると考えている。この点については後述する。

以上の点から、「学校改善」や校内研修を議論する際には、リーダーシップに関する正しい理解が必要であることがわかる。では、変革期における自律的学校経営のためのリーダーシップとはどのようなものなのか。

2 リーダーシップ研究とこれからのリーダーシップモデル

リーダーシップ研究は、20世紀中盤以降に活発となり、「特性理論」「行動理論」「条件的合理論」「パス・ゴール理論」「状況応変型モデル」など、様々な研究が行われてきた(グロービス・マネジメント・インスティテュート2006)。しかし、いずれにしてもそれらのタイプのリーダーには限界があった。その限界について、露口健司(2010)は以下の4点にまとめている。

第1は「状況」である。状況が変わった場合に、同じような行動や特性が成果に結びつくとは限らないからである。第2は「能力」である。理想とするリーダーシップが設定できたとして、全てのリーダーがその能力を備えているわけではないからである。第3は「連続性」である。仮に、理想とするリーダーシップを発揮できるリーダーがいたとしても、後任のリーダーが同様の能力を発揮できるとは限らないからである。第4は「主体性」である。仮に理想とするリーダーシップを発揮するリーダーがいたとしても、他のメンバー(フォロワー)が従順で服従的では、自主的な組織運営はできないからである。

この限界を超えるものとして、1人のリーダーに焦点化した集中型モデルに替わって、組織の多様な状況において多様なリーダーがリーダーシップを行使する分散型リーダーシップの理論が急速に浸透しつつある。スポーツに例えるならば、前者の例としては選手が監督のサイン通りにプレーする、野球型のリーダーシップがある。それに対して後者の例としては、サッカー型のリーダーシップがあてはまる。サッカーでは試合が始まったら、選手は監督の指示を待っているプレーができない。サッカーの指導者に共通する課題は、「どうしたら、選手が自主・自律的にプレーできるようになるか」である。ロンドンオリンピックの女子サッカーの注目度が増すにつれ、佐々木監督の指導法にも注目が集まったが、それは単にプロスポーツの手法としての関心だけでなく、流動的な社会における様々な組織に共通する、新しいリーダーシップのあり方が求められていることの表れと理解すべきではなかろうか。

次の表1は、分散型リーダーシップ研究をもとに、これからのリーダーシップについてまとめたものである。

表1 伝統的なリーダーシップとこれからのリーダーシップの比較

伝統的なリーダーシップ	⇔	これからのリーダーシップ
単独もしくは数名がリーダーシップを発揮	⇔	複数または全員がリーダーシップを発揮
変化の少ない時期を想定したマネジメント	⇔	変化の大きな時期に対応したリーダーシップ
ある程度の大きさをもつ集団や組織を対象とする	⇔	あらゆるグループを対象とする
公的な地位にある者の下方向への影響過程	⇔	リーダーとフォロワーの相互依存関係
上意下達的なヘッドシップ	⇔	リーダーとフォロワーの入り替わりが可能
指示に忠実な部下の育成	⇔	リーダーによるリーダーの養成
集団や組織マネジメントの効率性を重視	⇔	組織活動の効果性や健全性を重視

3 「学習する組織」から「教育する組織」へ

分散型リーダーシップの理論は、ピーター・M・センゲによる「学習する組織」として、教員研修でも取り上げられることが多くなった。ノール・M・ティシー(2004)は、変化の激しい時代に生き残る組織はリーダーの再生産をシステムとして組み入れた組織であるという立場から「学習する組織」を一步進めて「教育する組織」を提唱している。ティシーは、この「教育する組織」について次のように述べている。

・勝利する組織は意図的に教育する組織になろうとしているのであり、ビジネス・プロセスも、組織構造も、日々の業務も、全て教育を促進するようにつくられている。

- ・組織全体で「教師」と「生徒」が互いに教え、学び合い、彼らのふれあいの中から良循環な教育が生まれ、そこを起点として学習、教育、新しい知識の創造が起こる。
- ・全員が学習者であると同時に教育者でもある。
- ・リーダーの究極の役割はリーダーを育てることである。

筆者は、このセンゲやティシーの指摘は、校内研修を支える理論として意義があると考え、「学び続ける教員」や「世代を超えた語り合いからの気づき」という視点も含まれており、この点からも「学校改善」に必要なリーダーシップのモデルは、分散型リーダーシップだと考えてよいのではないかと考える。

また、「リーダーの究極の役割はリーダーを育てること」は、大量退職時代の学校が直面する問題に光を与えるものでもある。

それに加えて、筆者は「全員が学習者であると同時に教育者でもある」という点に注目している。これは、ベテラン教員による一方的な教え込みではなく、テーマによっては若手教員が教師役となり、管理職を含めたベテラン教員が学ぶ場面もあり得るということである。また、授業においては、教員による一方的な教え込みの場ではなく、生徒による学び合い、さらには教員が生徒に学ぶ場でもあるという、知的創造空間につながる考え方であると思う。この視点がなくては「教える場から、学び合う場へ」という目標の達成は期待できない。つまり、リーダーシップを発揮する主体は、管理職であり、一般の教職員であり、さらには児童生徒でもあるのである。また場面によっては、保護者や地域住民が教育者になったり学習者になったりする場面も想定される。筆者は、このような「リーダーシップが溢れ、教え合う創造空間」こそが、校内研修を通じた「学校改善」のめざすべき姿ではないかと考える。これは、校内研修を支援する本所自体が「リーダーシップが溢れ、教え合う創造空間」であるべきだということでもある。

4 リーダーシップと学力

OECD は「多様な集団における人間関係形成能力」を「キー・コンピテンシー」に含めているが、そのなかに「リーダーシップを共有し、他人を助けることができること」が加えられている。そして、リーダーシップと生徒の学力に関して、次のように言及している(OECD 2009)。

スクールリーダーシップ効果の研究によって、特に生徒の学習を促すのに役立つ、多くのリーダーシップの役割と責任が明確になった。これらは、ある種のリーダーシップ実践が生徒の学習における測定可能な改善に関連していることを示している。

この指摘は、福井県における「授業研究を中心とした校内研修」の方向性とも合致している。文部科学省はキャリア教育の人間関係形成能力としてリーダーシップを例示しているものの、現状では、リーダーシップをカリキュラムに位置づけ、継続して指導している例はほとんど見られない。しかし、もしPISA等において、リーダーシップの計測方法が示されれば、各国のカリキュラムの中にリーダーシップ指導が急速に取り入れられていくと考えられる。なぜならば、リーダーの不足やリーダーシップの危機を危惧しているのは、世界各国共通の悩みだからである。資源に恵まれない日本が、人材または人財による立国を目指すのであれば、児童生徒にリーダーシップを指導できる教員の養成が急務であり、そのための「リーダーがリーダーを養成する場」として「授業研究を中心とした校内研修」が担う責任は大きい。

IV リーダーシップのプロセスと指導

1 「知る」から「教える」へ

キャリアコンサルタントの村山昇(2007)は価値創造のプロセスを「インプット」→「スループット」→「アウトプット」の3段階に分け、スループットをさらに「知る」→「わかる」→「できる」→「教える」の四つのプロセスに分けている。多義的で曖昧なリーダーシップだからこそ、プロセスをふまえて学校組織に組み込む必要がある。前項までは、リーダーシップのモデルとその意義について「知る」段階であった。本項では、「わかる」から「できる」への道筋について提案したい。

2 リーダーの行動のプロセス

Gary. A. Yukl は、組織における日常のリーダー活動を分析した研究の中で、リーダーの行動を四つに分類している。それは「意思を決定する」「他者に影響を及ぼす」「関係を構築する」「情報を与える」である(淵上 2010)。筆者は、より理解しやすくするために、リーダー行動とそのプロセスを三つに分けて考えている。

第1は、意思決定の段階である。現状の問題点の背景や原因を分析し、目標を設定する。その目標が解決できるものか、解決すべきものかチェックした上で、組織の強みや弱みの分析から有効な手段を選択する。

第2は、意思共有の段階である。組織のメンバーに行動の方向性と戦略を伝える。我々はなぜこれをやらなければならないのか、どのような手段で、どこまで達成しなければならないのかを分かりやすく伝える。

第3は、作業調整の段階である。作業の進捗状況を確認し、円滑な運営のための場をつくる。メンバー間のコミュニケーションや信頼関係の構築を重視し、成果に結び付ける。必要に応じて中間評価を行う。

このプロセスは、一見すると難しそうに感じるが、実はそうではない。例えば授業では、どの単元について、どのような方法で、どこまで到達させるのかを決定する。児童生徒に学ぶ内容となぜ学ぶのか、どこまで到達するのかを説明する。そして学習指導をしながら、各人の理解状況を確認し、個別のフォローをする。つまり、リーダー行動とそのプロセスは、日常の教育活動で誰もがやっていることであり、それを整理したにすぎない。しかし、再定義することで再現しやすくなり、チェックしやすくなり、そして何よりも教えられるようになる。「教育する組織」のためには、リーダーシップに限らず、漠然とした概念については言語化や図化による再定義が必要なのである。

3 リーダーの行動を支える諸能力

しかし、やっていることを再定義できれば、改善に結びつくというわけではない。大切なことは、再定義することで、弱点に気づいたり、改善のための手法が見つかるかどうかである。

筆者は、前述の3段階には、それを支える基本スキルと、さらなる効果に結びつける応用スキルがあると考ええる。それをまとめたものが次の表2である。

表2 リーダーシップの三つの段階とそれを支える諸能力の例

段階	基本スキル	応用スキル
意思決定の段階 (ビジョンを立てる)	SWOT分析 ロジカルシンキング クリティカルシンキング アンケート調査 資料収集・分析	マーケティング 仮説思考 論点思考 発想力 構想力
意思共有の段階 (ビジョンを伝える)	マネージャーシップ プレゼンテーション タイムマネジメント リスクマネジメント	目標管理 プロセス管理 デザイン思考
作業調整の段階 (場をつくる)	ファシリテーション コーチング カウンセリング コミュニケーション クライシスマネジメント	交渉力 エンパワー メンターシップ コンサルタント

表2の基本スキルについては、そのほとんどが基本研修や教職員研修講座で取り上げられてはいるものの、リーダーシップの体系の中に位置づけられてはいない。その点が、マネジメントに関する研修の今後の課題である。また、応用スキルの中でも、マーケティングやプロセス管理、交渉力などは、スクールリーダーにとって強力なツールとなると思われる。その分野の研修の開発も課題であろう。

筆者は本年度、「プレゼンテーション」と「タイムマネジメント」に関する研修講座を担当した。受講後のアンケートの中から、リーダーシップにつながると思われる受講者の声を以下に紹介する。

- ・ プレゼンは、単に上手にやることより、いかに聴き手の行動変容に結び付けることができるかが大事であることが分かった。これは話す、語るだけではなく、指導全般に関わることだと気がついた。
- ・ プレゼンスキルについて校内研修で取り上げたい。プレゼンスキルは話すだけでなく、書くことにも応用できるので、学校全体のコミュニケーション力の向上に活かせるのではないかと思った。
- ・ 書類について、記入の効率化には工夫していたが、提出された後の処理の効率化までは考えていなかった。プロセス

全体を見通したタイムマネジメントやプロセスマネジメントの有効性が分かった。
 ・生徒会担当として、学校祭でタイムマネジメントのスキルを生徒に指導した。指導内容も明瞭になり、評価も明確に実施できたと感じている。一部の生徒に時間や計画を意識して活動する姿が見られた。

V 校内研修における手段と目的の関係

1 Ph. P 手法における手段と目標

岡本薫(2011)は、マネジメントにおけるPDCAサイクルの導入について、「マネジメントの失敗は、その大部分が『P』＝プランの段階ですでに起きてしまっている」と述べている。仮説の背景や原因を分析せずに、DoやCheckに進んでしまっていることを改善すべきとして、独自のPh. P手法を提案している。

Ph. P手法では、プランの段階を「現状・背景・手段・目標・集団意思形成」の五つのフェーズに分けて検討する。この手法は、校内研修における主題の設定および目標と手段の設定を明確にするものとして有効である。

2 手段と目的の相対関係

村山昇(2007)は、目的と手段について次のように述べている。

私たちはときとして、何が目的で何が手段であったか混乱してしまう、気がつけば手段と目的が入れ替わっていたなどという経験をよくします。これはなぜでしょうか。おそらくそれは、目的と手段の関係は目線を置くレベルによって「相対的」に決まるものだからです。つまり、あるレベルでは目的であったものが、違うレベルでは手段になり得るといえることが起こるからです。

この目的と手段の相対化は、教職におけるキャリア発達に当てはめることができる。例えば授業を例に考えてみる。新任の段階では、良い授業を行うという目標のために、その手段として板書や発問などの向上に取り組む。数年たつと、良い授業を行うことを手段として、学力向上や生徒指導を目標とするようになる。中堅になると、学力向上や生徒指導という手段で、勤務校の教育力向上を担うようになる。さらには、勤務校の教育力向上を通して、地域や県の教育力向上をめざすトップリーダーとなる。このように、その教員のキャリア発達により、目線が変化し、同じ行為でも、目標になったり手段になったりするるのである。

この考え方を図示したのが図1である(村山 2007をもとに筆者作成)。授業改善に絞ったプランではあるが、このように考えることで、教職としての専門性がどのように高められていくのかを見通すことができ、初任者研修から10年経験者研修までの基本研修のねらいや、ミドルリーダーを対象とした研修の意図を説明できる。

この図では「1年目～3年目」「4年目～7年目」等と示したが、次の段階に移行するためには何が必要なのか。時がたち羽毛が生えかわるようには、人の能力は向上しないものである。

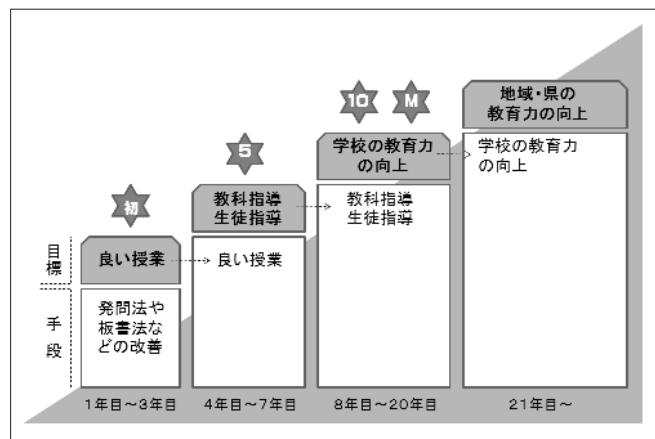


図1 教職におけるキャリア発達と基本研等

3 キャリア発達における伸び悩みと研修の意義

日本タイムマネジメント普及協会理事の行本明説(2010)は、生産性の向上について、〔生産性＝質×量÷投下時間〕という方程式を示して、次のように述べている。

どんな仕事、どんな業種であっても、質と量と投下時間のバランスによって、生産性が左右されるのです。(中略)大切なのは、質と量と投下時間のバランスの最適化を図ること・・・これが生産性向上の秘訣だと覚えておいてください。

行本は、この三つの変数のバランスについて、初級、中級、上級の三つのレベルを設定し、それぞれのレベルに応じたバランスについて示している。すなわち、初級では質と量を変えずに、今までよりも少ない時間で

やるべきである。中級になると、質と投下時間を変えずに、今までよりも仕事の処理量を増やすようにする。上級では、量と投下時間を変えずに、今までより仕事の質を上げる。

この考え方を教職のキャリア発達に置き換えると、次のようになる。

生産性の方程式		新任教員	中堅教員	スクールリーダー
生産性 = $\frac{\text{質} \times \text{量}}{\text{投入時間}}$	2 =	$\frac{1 \times 1}{0.5}$	$2 = \frac{1 \times 2}{1}$	$2 = \frac{2 \times 1}{1}$

新任教員は、先輩に指導を受けながら、少ない時間で仕事が終えられるようにがんばる。中堅教員は、量をこなして勝負する。そしてスクールリーダーは、蓄積したスキルを活用して質の向上を図る。さらに、質の向上と投入時間の縮小の両方を改善することができれば、さらに生産性を伸ばすことも可能である。

しかし、現在のレベルから次のレベルにステップアップできないまま経験年数だけが増えれば、いわゆる伸び悩みとなる。その伸び悩みから脱却するためには、省察とスキルの獲得が有効である。

省察は、自己の取組みを振り返り、記録を読み解き、語りから気づきなどを通して、「やみくもな実践者」からの脱皮を図り、方向性を明確にするために有効な手段である。しかし、「〇〇がしたいと気づいた」と「〇〇ができるようになった」の間には大きなギャップがある。そのギャップを埋めるためには、新しい知識や技能、スキルやノウハウの獲得を意図した省察でなければならない。

VI 校内研修の支援の方向性

1 校内研修の支援の必要性

学習理論における構成主義では、学習は意味を構成するプロセスであり、学習者は自分自身の知識を経験から構成するという立場をとる。省察的実践や研究授業の実践はこれにあたる。校内研修も、同様のプロセスを重視する営みである。この構成主義に対して批判する意見もある。クラントンは、「ニーズだけを満たそうとする教育者は、学習者にそのニーズの土台となっている前提を問いたださせようとはしない」と指摘している(佐野 2010a)。すなわち、固有の価値観や前提条件にとらわれている学習者または集団が、いくら経験から知識を構成しようとしても真のニーズの充足にはならないというのである。「学校改善」のための校内研修は、学校固有の問題を取り扱うため、当事者だけではクラントンの指摘する「ニーズの土台」を問うことは難しい。では誰が、それを問うのか。本所による支援の意義は、まさにそこにあるのではなかろうか。

2 診断と処方について

「診断なくして処方なし」という言葉がある。適切な分析に基づく診断をせずに、適切な対策は実施できないという教えであり、本所の支援にも当てはまる。当該校が支援を要請してきた場合、そのニーズの充足に取り組む前に、診断が必要である。なぜこの学校は、その支援を求めているのか。この支援を手段として、どのような目標を達成しようとしているのか。その目標は、達成可能なものか。目標は計測可能か。評価のために、目標は結果と比較可能な形式となっているのか。その目標は、そもそも妥当なのか。それらを十分に聞き取ることで、支援の内容は的確となり、当該校の取組みのプロセスもより明確になってゆく。

処方についても十分に留意しなければならない。組織の改善への処方は、コンサルティングと呼ばれることがあり、その担当者はコンサルタントという。コンサルティングは何らかの解決策を提供する行為と理解されることが一般的である。実際に、民間のコンサルタント会社はその解決策に対して対価を得ていることが多い。しかし、公的機関のコンサルティングにおいてはその点について慎重であるべきと考える。

シャインはコンサルティングの基本的な三つのモデルを提示している(佐野 2010b)。第1は「買い取り型」で、専門家のサービスを買取るタイプのコンサルティングである。第2は、「医師－患者型」で、コンサルタントが問題を見極めて、治療を行うタイプである。第3は、「プロセス・コンサルテーション」である。これは、コンサルティングを希望する側が、現状や問題点を認識し、課題に気づき、それらに対処できるようになること

を支援する。つまり、自分で問題を理解し、自分が行う治療法を考えなければ真の解決には至らないという立場をとるコンサルティングである。シャインは、第1と第2の方法は問題を片付けることしかできないシングル・ループ学習であるのに対して、第3の方法は、コンサルティングの過程で学習能力が増大し、将来も問題解決ができるようになるダブル・ループの学習であるとしている。

「学校改善」を目標とした本所による校内研修の支援は、第3の「プロセス・コンサルテーション」でなければならないと考える。ヨーロッパの格言に「Give me a fish and I will eat today; teach me to fish and I will eat all my life.」というものがあるが、「プロセス・コンサルテーション」の視点は、まさにその魚の捕り方にあたる。解決策は、教職員の中、もしくは児童生徒の中を探すべきものであり、当該校の外から持ち込めるものではない。この点が民間コンサルタントとの大きな違いであろう。

VII おわりに

油布佐和子(2012)は「消費者のニーズに応えるだけで、未来を展望しない営為は、サービスであっても教育ではない」と述べている。本所が、学校からのニーズに応える研修の提供の段階から一歩進み、「学校改善」に向けた支援機関となるためには、支援の方法や内容だけでなく、これからの教育への展望が問われている。

冒頭に示した四つの問いに対する筆者の提案を以下に示し、本稿のまとめとする。

- ① 校内研修は「学校改善」のための手段である。本所による校内研修の支援においては、当該校の「学校改善」のプロセスを踏まえ、適切な診断を行った上で、「学校改善」につながる支援を行うべきである。
- ② 校内研修が機能しない主因は、リーダーシップの不足である。当該校のニーズの充足を図るだけでなく、本所の支援に際しては、教職員のリーダーシップを支える諸能力の向上にも留意すべきである。
- ③ 「学校改善」を推進するためには、分散型リーダーシップによる組織づくりが効果的である。管理職だけでなく、教職員や児童生徒もリーダーシップを発揮できる学校をモデルとして支援すべきである。
- ④ 大量退職時代の学校において、校内研修はリーダーがリーダーを育てる場であるべきである。本所による校内研修の支援の究極の目的は、「教え合う組織」を構築することである。

《引用文献》

- P.F. ドラッカー(2001)『マネジメント 基本と原則』ダイヤモンド社 p.44, p.51
- 新井郁男(1986)「学校運営改善のねらいは子どもの学習条件の改善」『学校改善読本』教育開発研究所 p.12
- 木原俊行(2010)「教師の職能成長と校内研修」『学校改善と校内研修の設計』学文社 p.59-62
- グロービス・マネジメント・インスティテュート編(2006)『MBAリーダーシップ』ダイヤモンド社 p.23-33
- 露口健司(2010)「スクールリーダーのリーダーシップ・アプローチ」『スクールリーダーシップ』所収 p.146
- ノール・M. ティシー, ナンシー・カードウェル(2004)『リーダーシップ・サイクル』東洋経済新報社 p.18-19
- OECD(2009)『スクールリーダーシップ—教職改革のための政策と実践—』明石書房 p.28
- 村山昇(2007)『“働く”をじっくりみつめなおすための18講義』明日香出版社 p.39, p.40, p.91
- 淵上克義(2010)「リーダーシップ研究の外観」『学校改善と校内研修の設計』学文社 所収 p.70
- 岡本薫(2011)『なぜ、日本人はマネジメントが苦手なのか』中経出版
- 行本明説(2010)『図説 仕事ができる人のタイムマネジメント』東洋経済新報社 p.25
- 佐野享子(2010a)「校内研修の設計に活かす成人学習の原理」『学校改善と校内研修の設計』学文社 所収 p.91
- 佐野享子(2010b)「学校組織開発と校内研修」『学校改善と校内研修の設計』学文社 所収 p.141-142
- 油布佐和子(2012)「教師力とは何か」『日本教育(415)』日本教育会 所収 p.10-13