

同僚性を高めるミドルリーダーのリーダーシップ

所属コース リーダーシップ開発コース

氏名 名本雅一

指導教員 露口健司 森田桂子

【概要】

本研究の目的は、高等学校において同僚性を高めるために、ミドルリーダーはいかに行動すべきかというリサーチ・クエスチョンを解明することにより、学校組織に実践的示唆を与えるものである。実践研究に際し、学校組織における「目標管理制度」、「授業研究」、「研修」に対する疑念・批判・抵抗という課題の所在が明らかになった。そこで実践研究では、目標・課題を明確化し共有し合える組織は同僚性が高くなるという仮説の立証を進めた。実践研究で得られた知見をもとに考察を加えた結果、『自律分散モデル』の学校組織の構築、『専門家学習共同体(Professional Learning Community)』の醸成、『データ活用型リーダーシップ実践(Data-Driven Leadership Practice)』により人を動かすこと、『屋台研修(stand workshop)』の実施による人材育成及び同僚同士のつながりの強化という実践的示唆が導き出された。

キーワード 同僚性 ミドルリーダー 目標管理制度 授業研究 研修

1 研究の目的

本研究の目的は、高等学校において同僚性を高めるために、ミドルリーダーはいかに行動すべきかというリサーチ・クエスチョンを解明することにより、学校組織に実践的示唆を与えるものである。

ここでの「同僚性」とは、「教員相互の発達を志向した協働的取組に価値を置く同僚間の関係性」(諏訪 1995)と定義する。また、「ミドルリーダー」とは、「学校において10～20年間など一定の教職経験を経た教職員と限定せず、組織の課題解決において戦略的役割⁽¹⁾を果たしうる教職員を指す。すなわち、学校におけるミドルリーダーとは、組織の中で教職経験や教育実践を踏まえた知恵や力量を活用し、学校経営に貢献する教職員」(福岡県教育センター2016)と定義する。

2 研究の背景

勤務校での観察などの結果、学校組織における課題として次の三点が浮き彫りになった。

一つ目は、「目標管理制度」が有効に機能していないことである。これについては、「目標管理に対する疑念・批判、目標管理の意味や意義、具体的な取組のイメージや方法についての管理職の説明不足及び教員の理解不足、効果的運用のための具体的な取組や工夫の不足、特に、高等学校における個人主義的教員文化の強さ」(諏訪 2010, 2015a, 2015b ; 諏訪・高谷 2016)が考えられる。

二つ目は、個業性・専門性が高いという高等学校の特徴が障壁となって、「授業研究」が

個別の営みとなり、各教科内や学校全体の取組へと拡散していないことである。これについて千々布(2014)は、小学校、中学校、高等学校における授業研究実施状況の調査結果から、「小学校と中学校では学校としてのテーマを設定し授業研究に組織的に取り組んでいるのに対し、高等学校は組織的な取組が弱い」と結論付けている。

三つ目は、教員の抱える多忙感により、「研修」に対する抵抗感がやや強いことである。しかしながら「学校組織においては、教員間の連携をより一層緊密なものとし、特色ある学校づくりなどに学校全体として取り組むことが大切である。そのためには、個々人の知識や経験を学校全体で共有することが重要であり、例えば、研修の成果を他の職員も共有できるよう校内研修を行うなど、『知の共有化』が図られる体制をつくる必要がある」（中央教育審議会 2004）。

これら先行研究などの知見から、高等学校が抱える課題克服のためには、目標と課題の共有や同僚性の向上が重要であることが見えてきた。さらに中央教育審議会(2012)は、「教職生活全体を通じて、実践的指導力などを高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究心を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である」としている。教員は、「目標管理制度」、「授業研究」、「研修」により、実践的指導力を高め、知識・技能を刷新し、探究心を持って、学び続けることが求められているとも言えよう。

以上のことから、本研究においては、「目標管理制度」、「授業研究」、「研修」の課題克服を学校改善⁽²⁾と位置付ける。教員・学校の改善なくして、生徒・保護者・地域の幸福など有り得ない。また、OECD 国際教員指標環境調査(TALIS2013)によると、同僚性が高い組織は教員の自己効力感が高いとされており、高等学校のミドルリーダーとして、同僚性を高める実践研究に取り組む価値は高い。そこで本研究の仮説を、目標・課題を明確化し共有し合える組織は同僚性が高くなると設定し、実践研究を通して、その立証を進めることとする。

3 研究1(平成28年度における実践研究)

(1) 研究1の方法

まず、目標管理制度の取組状況についてまとめた。愛媛県における目標管理制度の導入は、平成28年度の試行実施を経て平成29年度から本格実施となっており、全国的に見ても後発である。したがって目標管理制度についての先行研究や、先行実施の都道府県における取組の工夫の蓄積は多く、その比較を試みた。

次に、勤務校及び愛媛県の県立学校教員を対象とした、目標管理制度に対する教員の効果認識を問う「目標管理制度に関するアンケート調査」を実施した。項目作成にあたっては、先行研究に基づき、「意欲・省察・資質能力向上・管理職との関係・同僚との協働や相互作用といった11の視点」(諏訪 2015a)を取り入れた(表2・表3参照)。なお、選択肢は「とてもそう思う(4)」～「全くそう思わない(1)」の4件法とした。調査の手続きとして、平成28年11月中旬に、勤務校(実験群)及び県内5校(統制群)⁽³⁾の県立学校長に調査協力依頼を行った。調査対象は、校長を除く教員とした。勤務校においては、同年12月上旬に校長を除いた全教員に調査票を配布、実施した。県内5校の県立学校においては、送付した調査票を各校において配布、実施した。調査は、倫理的配慮の観点から無記名回答とした。回収は、勤務校においては、個別回収とし、調査票提出締め切りは同年12月下旬とした。県内5校の県立学校においては、回収分を一括返送とし、調査票返送締め切りは同年12月末に設定

した。なお、有効回収数は228、回答者の基本属性は、表1(平成28年度)に示す通りであった。

(2) 研究1の分析・結果

まず、目標管理制度の取組状況についてまとめる。先行実施の都道府県においては、一次評価者としての教頭と二次評価者としての校長が存在しているケースが見られる。また、目標管理シートの同僚同士の共有や、目標管理シートに基づく教員相互のコミュニケーション(教科別グループ面談の実施)など、目標管理制度は学校経営の目的である学校改善に生かすためのツールであるという認識を、教員集団が共有できるような取組の工夫がなされている。一方、愛媛県における目標管理制度の取組の状況を見てみると、教員-管理職の1対1の個別的な関係に止まっているケースが目立つ。さらに教員間での目標の共有はなく、学校評価及び授業評価との結び付きも図られていない状況であった。先行研究の知見や取組の工夫が生かされておらず、教員からすれば、業務がまた一つ増えた感覚に陥ってしまうのではないだろうか。このような状況のままでは、教員の多忙感や負担感が大きくなり、制度そのものが形骸化していく可能性も懸念される。

次に、目標管理制度が、教員にどのような効果をもたらしているかについて分析を試みた。目標管理制度に対する教員の効果認識について、勤務校(実験群)及び県内5校(統制群)の県立学校教員を対象に実施したアンケート調査の結果を示したものが表2・表3である。まず表3(平成28年度)から、全11項目のうち論理的中央値(2.5)を超えている項目は5項目であり、全体として効果認識は高くないという結果であった。その中で、平均値が最も高い項目は、「自身の良さや課題の気づき(2.69)」であった。一方で、平均値が最も低い項目は、「同僚からの支援(1.97)」であった。これに、「同僚からの理解(1.98)」、「同僚との連携(2.06)」が続いた。これらの傾向は、勤務校においてもほぼ同様(表2平成28年度参照)であり、同僚教員間の連携及び同僚との相互理解・支援に対する目標管理制度の効果認識が低いことが伺える。これらの結果から、現状のままでは目標管理制度が同僚性の向上に結び付いておらず、やはり同僚性を高める取組が重要であることが明らかとなった。

表1 目標管理制度に関するアンケート調査の回答者基本属性

		平成28年度		平成29年度	
		度数	%	度数	%
性別	男性	153	67.1	183	64.0
	女性	75	32.9	103	36.0
年代	20代	16	7.0	26	9.0
	30代	48	21.1	51	17.7
	40代	83	36.4	102	35.4
	50代	69	30.3	90	31.4
	60代	12	5.3	19	6.6
教職経験年数	1～10年	44	19.3	56	19.7
	11～20年	67	29.4	82	28.9
	21～30年	70	30.7	93	32.7
	31年以上	41	18.0	53	18.7

Note : N = 228(H28), 288(H29).

表2 勤務校における平成28年度と平成29年度の比較

	平成28年度		平成29年度		平均値の差	t 値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
自身の良さや課題の気づき	2.79	.65	2.87	.45	.08	0.70
組織の一員としての自覚	2.81	.59	2.89	.67	.08	0.60
管理職に対する理解	2.60	.70	2.70	.66	.10	0.69
管理職からの理解	2.76	.73	2.87	.62	.11	0.75
管理職からの支援	2.40	.63	2.52	.62	.12	0.88
同僚との連携	2.19	.59	2.52	.84	.33	2.16**
同僚からの理解	2.07	.56	2.33	.70	.26	1.89*
同僚からの支援	2.02	.52	2.26	.74	.24	1.73*
職務に対する意欲向上	2.71	.74	2.76	.74	.05	0.30
資質の向上	2.60	.77	2.72	.62	.12	0.82
学校改善	2.62	.73	2.80	.69	.18	1.23

Note : N = 228(H 28), 288(H 29). **p < .01, *p < .05.

表3 愛媛県の県立学校における平成28年度と平成29年度の比較

	平成28年度		平成29年度		平均値の差	t 値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
自身の良さや課題の気づき	2.69	.72	2.55	.70	-.14	-2.24**
組織の一員としての自覚	2.58	.71	2.50	.77	-.08	-1.22
管理職に対する理解	2.41	.71	2.41	.75	.00	.01
管理職からの理解	2.60	.74	2.55	.73	-.05	-.79
管理職からの支援	2.31	.71	2.30	.73	-.01	-.15
同僚との連携	2.06	.68	2.07	.73	.00	.07
同僚からの理解	1.98	.62	2.01	.67	.03	.56
同僚からの支援	1.97	.61	1.97	.69	-.01	-.14
職務に対する意欲向上	2.59	.77	2.44	.77	-.15	-2.24**
資質の向上	2.49	.75	2.36	.74	-.13	-1.94*
学校改善	2.50	.73	2.42	.78	-.08	-1.15

Note : N = 228(H 28), 288(H 29). **p < .01, *p < .05.

4 研究 2(平成 29 年度における実践研究)

(1) 研究 2 の方法

平成 28 年度における実践研究を基に、平成 29 年度は、ミドルリーダーとして同僚性を高める学校組織づくりの実践研究に取り組むこととした。具体的な取組としては、①学校評価と目標管理制度の一体化に向けた取組④、②アンケート調査の実施とデータの活用⑤、③授業研究の活性化⑥、④地元中学校との連携⑦、⑤自由参加型研修⑧の実施である。そして、これらの取組を基に、量的・質的分析によって仮説は立証されたのか検証を試みた。

まず、勤務校(実験群)及び県内 5 校(統制群)の県立学校における目標管理制度の効果認識がどのように変化しているかを見るために、平成 28 年度と同様の「目標管理制度に関するアンケート調査」を実施した。調査の手続きとして、平成 28 年度と同様に調査協力依頼、配布、実施、回収を行った。実施時期については、平成 29 年 6 月上旬に調査協力依頼を行い、同年 6 月中旬に調査を実施した。調査票提出締め切りは、勤務校においては、同年 7 月中旬、県内 5 校の県立学校においては、同年 7 月下旬に設定した。なお、有効回収数は 288、回答者の基本属性は、表 1(平成 29 年度)に示す通りであった。

次に、先述した取組が勤務校にどのような効果をもたらしたのかを明らかにすることを目的とし、インタビュー調査によるデータ収集・分析を行った。本研究では、9 月下旬から

10月中旬にかけて勤務校の教員8名⁽⁹⁾を対象にインタビュー調査を行った。インタビューはそれぞれ30分から50分程度行い、ICレコーダーに記録した。また、インタビューは半構造化インタビューによって行った⁽¹⁰⁾。さらに、勤務校の教員⁽¹¹⁾との日常的な冗長コミュニケーションの中で語られた内容についても収集・分析を行った。

(2) 研究2の分析・結果

まず、アンケート調査の分析の結果、表2が示すように、勤務校における平成28年度と平成29年度の調査結果を比較した際、「同僚との連携」、「同僚からの理解」、「同僚からの支援」の効果認識が有意に上昇していることが分かる。一方で、表3から、愛媛県内の県立学校における平成28年度と平成29年度の調査結果を比較したところ、全11項目中8項目が平均値を下げている。特に、「自身の良さや課題の気づき」、「職務に対する意欲向上」、「資質の向上」の効果認識は有意に下降していることが分かる。

次に、なぜ勤務校において「同僚との連携」、「同僚からの理解」、「同僚からの支援」の効果認識が有意に上昇したのか、平成29年度の勤務校における取組についてのインタビュー調査により語られた内容から分析を試みた。インタビュー調査の分析の結果、平成29年度の勤務校における取組は、主に三つの効果をもたらしたことが判明した。一つ目は、目標・課題を明確化し共有したことによって、組織の一員としての意識が高まったことである。二つ目は、各教科における授業研究が深まったことである。三つ目は、同僚同士のつながりが強まったことである。以下に、インタビュー調査で語られた内容を引用し、実践研究における学校組織への効果をまとめる。

1) 目標・課題を明確化し共有したことによる組織の一員としての意識向上

組織目標(=チーム目標)の設定については、「現場の最前線の教員が、何をしたいのかを組織目標に盛り込むことで、現場の意思を組織にボトムアップ」(教員A)することができた。ミドルリーダーを中心に全教職員が、勤務校の実態を分析・把握し、組織目標を作成することで、学校組織の一員であることやチーム学校の意識を高めた。また、「昨年は、目標管理シートの組織目標を自分で設定したため、組織目標自体のレベルが一人一人異なっていた。従って、それを基に設定される個人目標も拡散し、目標管理の側面から見て裾野が広い学校組織になっていた。これでは、学校が組織として一枚岩になれない」(教員D)という、目標管理制度を組織論から見た課題が存在していたが、その克服にも繋がった。そして、目標管理シート作成及び職務遂行に関して、ある教員は次のように語った。

「組織の中で自分がここにいることがはっきり分かり、しなければならぬことを明確にして仕事をするのは大事だと痛感した。これは、教師としてだけでなく、人間としての生き方にも直結する大事な要素だ。ただ授業をするだけではない自分を見付けることができた。チーム目標を共有して仕事をする中で、チーム内での目標に関する対話量は増大した。また、自分の目標管理シートの内容が明確化され、個人目標が魅力的なものになり、日々の職務遂行の原動力となった。」(教員C)

その他、「断然、今年の方が目標設定しやすかった」(教員D)、「今年はこの仕事を確実にやっつけていこう」(教員A)、「自分のできていない部分の判断材料になった」(教員B)という声も聞かれたことから、チームによる組織目標の設定は、職務を遂行する上で組織・個人の

目標を明確化するのみならず、同僚同士を結び付けるとともに、学校組織の一員としての意識を高める効果があった。

合わせて、課題の明確化・共有化についても取り組んだ。このことについて、ある教員は次のように話す。

「今までの学校評価については、計画(P)と実行(D)でさえ、できていたとは言い難い。従って、評価(C)も形式的でしかなかった。当然、改善策(A)を基に、次の計画へと繋げることは皆無だったのではないか。今回は、アンケート結果に矢印を付け、評価項目がどの程度アップ又はダウンしたかを示し、グラフの配色を工夫することで、課題が視覚的にも明確になった。したがって、次期に向けて取組の改善点を明確に打ち出せた。誰の目から見ても分かる形で表現し、チーム内で課題を共有することで、すぐに行動に移すことができ、効果の大きい取組だった。」(教員 D)

また、学校評価データの活用を工夫した結果、「努力した結果、良い評価を得て、それが手に取るように分かり嬉しかった」(教員 I)、「分かりやすく、自分や学校に足りない部分が明確に分かった」(教員 E)という言葉聞くことができた。学校評価によって、学校の良さを知り、学校経営課題を自分自身の課題として捉える機会にもなった。学校評価と目標管理制度を有機的に結び付けて運用することにより、PDCAサイクルが効果的に回り始める。そして、人を動かし、組織を変えることが可能になるのである。

2) 各教科における授業研究の深化

インタビュー調査においては、「チーム目標の共有により、指導案審議や情報交換などのための教科会が格段に増えた」(教員 B)、「教科会では、授業のねらいや構成といった内容について議論できた」(教員 I)、「教科内で、他の先生の取組が気になるようになった」(教員 A)、「教科会以外でも授業に関する話題が増えた」(教員 G)、「他教科・他科目の授業も見せてもらうようになった」(教員 F)、「研究の視点が明確になり、研究協議が今まで以上に深まった」(教員 J)、「授業の振り返りによって、今まで以上に1時間ごとの授業における生徒の理解を意識するようになった」(教員 K)という声が相次いだ。授業研究の活性化は、授業改善に対する使命感や責任感の向上に効果があった。また、授業研究活性化の取組については、複数の教員が次のように語っている。

「研究授業の機会が増え、職員室などで授業実践に関する会話も増えた。前任校までの経験から、そのような会話をしている場面は多くなかった。今年は雰囲気は全く違う。仕事をしていてとても楽しい。」(教員 A)

「授業をすると、うまくいったりいかなかったりするが、そういった会話は楽しく、自分のためになっていると思えるようになった。今までなら雑音だった周りの先生の会話でも、得られるものは盗んでしまえという感覚で捉えられるようになってきている。今年はやっぱりちょっと違う。話を聞いていて面白いなど思える。」(教員 J)

「日常の職務遂行上、組織目標で教員同士のつながりを意識できた。特につながりの強さを感じたのは教科だった。」(教員 B)

「教科会において検討された指導案は、自分のこと、そして教科のこととして考えられるようになった。研究授業も他人の授業ではなくて、教科の代表として実践しているという感覚になった。したがっ

て、研究協議は教科として次はどう取り組んでいくのかという内容になった。」(教員 D)

「ある先生から、特定のクラスでの授業がうまくいかないから、科目は違うけれども授業を見せてもらいたいという会話が出てくるようになった。」(教員 C)

これらから言えることは、授業実践の公開や、それと関連して実施される省察的対話は、確実に増えているということである。また、教員相互の情報共有や相互支援にも良い影響を及ぼしている。そして何より、授業研究活性化の取組は、各教科にチームとしての授業改善への意識を芽生えさせた。

3) 同僚同士のつながりの強化

組織目標の共有により、今年度は、教科会や学年会の回数が増加した。単なる事務連絡に終始せず、教員相互の情報共有ができるようになった。同僚同士の目標についての対話量の増加は、同僚同士のつながりを強め、学校組織の向上に寄与するものである。同僚同士のつながりについて、ある教員は次のように語った。

「従来は、飲みニュケーションで知識・技術の伝達があったのかもしれない。しかし、今はみんな忙しくてそんな余裕はない。だからこそ、きちんと学校の組織としてのつながりをつくる必要がある。本当の意味でのコミュニケーションの場を設けることが、我々ミドルの役割ではないかと思うようになった。そこに、講師の先生方の採用試験対策講座の話が持ち上がってきた。このような、教科や学年を超えたつながりをつくり出さなければならぬと痛感し、積極的に協力できた。」(教員 C)

このことから、同僚同士のつながりをつくり出すことの重要性が伺える。今年度初めて実施した採用試験対策講座は、経験豊富な多くの先生方の協力を得た。そこには、「学校全体のボトムアップのため」(教員 K)、「講師の人材育成という使命感」(教員 L)、「自分は先輩の先生から多くのことを学んだが、後輩に対してどうだったかという反省」(教員 G)などの動機が働いていた。講師の先生方は、非常に有り難かったことはもちろん、「これまで関わりの少なかった先生方にも協力していただき、新たな人間関係ができた」(教員 A)、「講師同士のつながりも強まり、互いに切磋琢磨しようという雰囲気生まれた」(教員 M)、「お世話になった分は学校に還元したい」(教員 N)、「次は自分が教員になって貢献したい」(教員 O)と話す。対策講座に参加した、講師経験を持つ若年層の先生は、「講師の経験上、学校内での立ち位置は難しいが、対策講座により帰属意識が生まれたのではないか」(教員 D)と話した。また、「今の若い先生方の学びの姿勢、考え方、実践を知る貴重な機会になった」(教員 K)というベテラン教員の語りもあった。自由参加型の研修会ではあったが、同僚同士の縦と横のつながりの強化に加え、それに基づく相互信頼・相互支援・相互理解の重要性を認識できる。

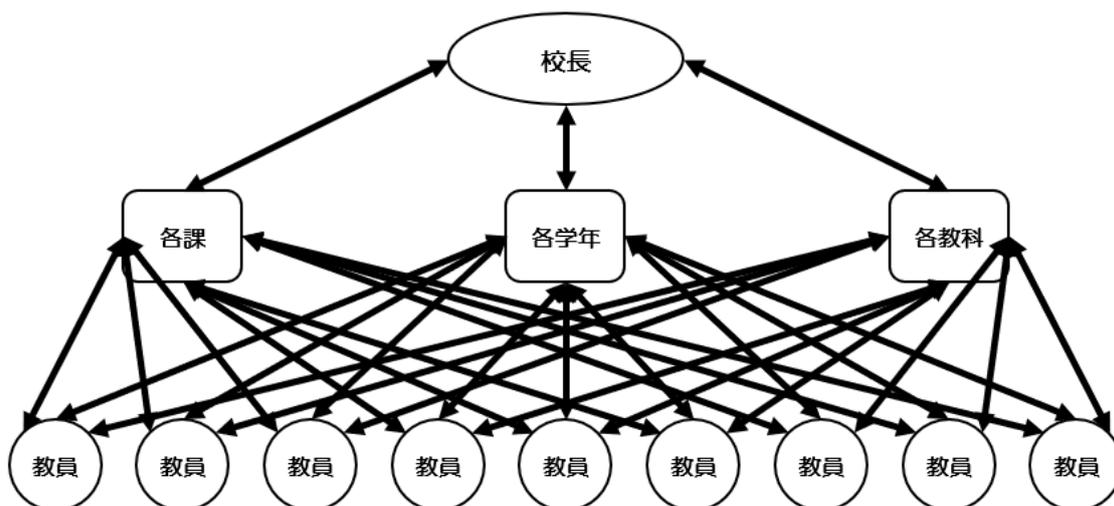
5 考察

本研究における成果として、学校現場に還元できる四点の実践的示唆を以下に示す。

一つ目は、『自律分散モデル』の学校組織を構築することの重要性である。学校組織システムには、「離散モデル・統制モデル・分散モデルの三つ」がある(諏訪・福本 2011)。目標管理制度を組織論から見た時、学校組織の多くは、離散モデルに該当するのではないだろう

か。「離散モデルとは、『ナベブタ組織』、『教師がバラバラの組織』などの実践的言説に象徴される学校組織」(露口 2012a)を指す。校長の示すマニフェストに基づき、個々の教員が目標を設定して職務を遂行するもので、目標管理制度は、「教員—管理職の個別的な営みに止まり集团的・協働的な営みと捉える実態や効果までに至っていない」(諏訪 2013, 2015a ; 諏訪・高谷 2015, 2016)。これに対し、チーム相互の連携によって、生徒が抱える問題を絶えず解決していく行為に焦点を当てた学校組織が分散モデルである。「分散モデルでは、各チーム(ないしは個人)が、状況に応じてリーダーシップを発揮するリーダーシップの分散化を理論的根拠としている」(露口 2012a)。また、野中・勝見(2015)は、「不透明で不確実性が高い時代には、いかに経営者が辣腕であっても、全てをトップダウンで決めては、急速かつ複雑で多様な変化に対応できない。経営の大きな方向性をトップが示したら、社員一人一人が自律分散リーダーとなり、全員経営を実践することで、指示待ち体質から脱却できる」としている。つまり、将来予測が困難になっている今の時代に求められている学校組織こそ、『自律分散モデル』なのである。先述したように、勤務校においては、学校評価と目標管理制度を有機的に結び付け、目標・課題を明確化し共有している。図1を見れば一目瞭然であるように、同僚との情報交換や相談、協働、お互いの目標の理解・共有を職務遂行の中で意識できる学校組織になっている。各課・各学年・各教科で、組織目標に対する対話の量が増加し、隣が何をしているのかが分かる学校組織となっており、同僚性は当然向上してきている(表2参照)。また、各課・各学年・各教科それぞれの所属教員は、当然、課・学年・教科にそれぞれ最低一つ以上は所属しているため、セクト主義に陥りがちなサイロ(縦割り組織)を超えて、より大きな関係性やネットワークを形成することができる学校組織となる。そういった組織それぞれに、ミドルリーダーとしての課長・主任が存在することになる。野中・勝見(2015)は、「ミドルリーダーがタテとヨコの知の流れが交差する中心点に立ち、トップとフロント(第一線)を巻き込み、知的創造プロセスを促進するミドルアップダウン・マネジメントの実践」を説いている。「トップはビジョンや方向性を示すが、フロントはどうしても日常的な現実世界に目を奪われ、視野や考え方が硬直しがちになる。そこでミドルリーダーがトップの目指すビジョンと現実世界の矛盾を統合できるようなコンセプトをつくり出すものが、ミドルアップダウン・マネジメントである」(野中・勝見 2015)としている。そういった意味においても、勤務校は今まさに、『自律分散モデル』の学校組織へと変貌を遂げたと言えよう。これが離散モデルだと、教員—管理職の1対1の関係でしかなく、閉鎖的で教員相互のつながりはない。露口(2012a)によると、離散モデルでは、「職務活動の主体は個人であり、個業傾向が強い学年(学年のチーム効力感が低い場合)が、学級集団効力感が高まらず、児童生徒の学習意欲も高まりにくい」ことを指摘している。つまり、トップダウンの学校組織では、誰も幸せになれない。現場の最前線の課題を組織へとボトムアップし、PDCA サイクルが重視され、状況に応じてチーム又は個人がリーダーシップを発揮できる組織が、教員・生徒・保護者・地域を幸せにできるのである。学校組織システムは、離散モデルから『自律分散モデル』へのシフトが急がれる。

図1 自律分散モデル



出所) 露口 (2012a).

二つ目は、『専門家学習共同体 (Professional Learning Community ; 以下 PLC)』を醸成することの重要性である。「PLC とは、教員間の相互作用の頻度が高く、教員の行為が共有化された教授・学習の実践と改善に焦点化された規範によって統治されている学校を説明する概念である」(露口 2015)。一般的に個業性が高いと言われる高等学校において、特に教科指導における専門性の壁は非常に高く厚いと言ってよいだろう。その結果、多くの高校教員が、他教科・他科目の授業を見ても役に立たないという発想を持っていることも事実であろう。しかし、次期学習指導要領の改訂に向け、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善が強く求められている。これを受けて愛媛県では、平成 28 年度から「高校生アクティブ・ラーニング推進事業」を 3 か年研究として位置付け、勤務校はその拠点校の一つとして指定を受けた。「主体的・対話的で深い学び」の実現には、教科の内容だけではなく、教え方・教育方法が重要になると考える。そうすると、授業改善のためには、同じ教科内での相互参観授業はもちろん、他教科の授業を参観し、自分の教科と共通する教授法やその教科特有の教え方、授業の組み立て方などを研究することが必要である。従って、そのための機会を校内研修などによって設けていく必要が出てくる。まさに、授業改善に向けて授業研究の活性化は必須であり、そういった意味において、先述の『自律分散モデル』は、PLC の醸成促進に直結するものと言えよう。事実、インタビュー調査において、「目標・課題の共有」、「相互支援」、「冗長な授業コミュニケーション」、「困難さの共有」、「チーム効力感」については複数の教員が語っており、これら 5 つの指標は、露口 (2012b, 2015) による授業改善を促進しているチームの特徴と一致する。さらに、勤務校における学校訪問研修研究資料 (2017) によると、生徒を対象とした「アクティブ・ラーニングの効果認識に関するアンケート調査」の結果から、生徒は「主体的・対話的で深い学び」が実現しており、自分自身の学力向上を感じている。これらのことから勤務校においては、PLC の醸成がなされていると断言してよい。ところで、個業性が高い組織は、逆に言えば、専門性を遺憾なく発揮できる組織であるとも捉えることができよう。特に高等学校においては、従来から高い専門性に基づく教科指導がなされており、PLC の構築は従来の学校組織の枠組みを大きく変えるものではない。千々布 (2014) は、「授業研究の取組が最も効果的な組織開発である」としている。

つまり、「学校を変えるために特別な取組を行う必要はなく、どの学校でもすでに実施している授業研究のやり方を工夫するだけで学校は大きく変わることができる」(千々布 2014)。さらに千々布(2014)は、「教員のまとまりが教師の授業力量に与える影響は大きく、授業研究は個々の教師の授業力量を高めることを目的として実施するよりも学校の組織文化を高めることを目的として実施する方が、結果として教師の授業力量を高めることに繋がる」としている。以上のことから、『自律分散モデル』へのシフトは避けては通れないものとなり、それにより同時に実現される高いレベルの PLC の醸成も、学校組織として取り組まなければならない課題であることは明白である。これらに加えて PLC の醸成については、勤務校として独自に地元中学校と相互の教科指導案検討や研究授業参観、研究協議参加、情報交換など教科レベルでの中高連携(Partnership)体制の構築を試みた。高等学校側の一番の成果は、アクティブ・ラーニングの実践を中心とした授業スタイルを中学校側から学んだことである。また、中学校側に対し、高校教員の高い専門性を生かして教科における専門的内容を教示できたことも成果である。このような双方向の関係性を生んだことによって、PLC の醸成を校内だけの閉鎖的なものに止めず、開放的 PLC として中学校という外部へとベクトルを向かわせることができた。露口(2016)は、教育現場における「つながり」現象をソーシャル・キャピタル論の視点から説明しており、その結び付きの形態に着目すると、結束型、橋渡し型、連結型の三つの形態に区分することができるとしている。その中でも中高連携は、橋渡し型ソーシャル・キャピタルとして説明することができよう。「橋渡し型ソーシャル・キャピタルとは、異質な利害や背景を持つ人々の緩やかな結び付きを指す」(露口 2016)。果たして高校教員は、小学校・中学校の授業で教えられている内容をどの程度知っているのだろうか。それを知ることによって授業内容が精選され、日々の授業で生み出せる時間があるだろう。また、生み出した時間を使って、さらに専門的に深く学ばせることもできるだろう。生徒が中学生の時に何をどのように学んだのかの情報を得て、高等学校での教科指導や生徒指導に役立てていくためにも、中高連携は今後さらに重要性が増すであろう。

三つ目は、『データ活用型リーダーシップ実践』により人を動かすことの重要性である。「データを活用することで職員や保護者などを動かし、学校改善を推進するリーダーの活動を『データ活用型リーダーシップ実践(Data-Driven Leadership Practice ; 以下 DDLP)』と呼ぶ」(露口 2012a)。学校組織において活用されるデータと言えば、学校評価データがその最たるものと言えよう。外部アンケートや学校関係者評価、第三者評価により得られたデータは、学校経営改善のための重要な参考資料となる。露口(2012a)によると、「学校管理職がデータを読めない場合、ミドルリーダー層の学校評価の努力は徒労に終始する可能性が高い。根拠が脆弱であり経験と勘に偏した意思決定では、学校経営に失敗する可能性も高くなる。データを活用した意思決定の能力開発は、日本においても重要な課題」だと警鐘を鳴らしている。学校評価により得られたデータを有効活用し、それらを同僚教員や生徒、保護者、地域に対して提示して、いかに人を動かすかが組織のリーダーに求められる重要な要素である。加えて露口(2011, 2012a)は、「組織におけるリーダーシップは日常において多様なメンバーが多様な場面で実践」しており、「リーダーシップ実践は、トップリーダーである校長のみを対象とするものではなく、学校組織に関わる誰もがリーダーシップの主体である」(露口 2011, 2012a)としている。その視点で見ると、やはりここでも『自律分散モデル』の有用性が強調できよう。さて、本研究においては、筆者自身がそのミドルリーダーの一人として、DDLP による学校改善に取り組んだ。特に重点的に取り組んだことは、データを活

用した課題共有である。インタビュー調査で語られていたように、データ分析によって嬉しい評価もあれば、目をそらしたくなる評価が突きつけられる場合もある。目標達成状況を詳細に把握しようと、学校全体から各課・各学年・各教科、さらに個人へと対象を絞り込めば絞り込むほど、より明確な課題が浮かび上がってくる。現在の学校組織に、そういったものを受け入れる組織文化は、残念ながらあまり形成されていないのではないだろうか。しかしながら、ありのままの評価を受け入れる態度がなければ、評価は形骸化して改善行動へと繋がらず、結局データが死んでしまうことになる。このことについて、ある教員が次のように語ったことが印象に残った。

「今回の結果を受けて、自分はこのままではいけないと思った。数字が全てだとは思わないが、改善しなければ自分のためにも生徒のためにもならないと考え、夏季休業中に研修に行かせていただいた。その行動を起こした契機は、やはりこのデータだった。評価が伸びず、大きく落ち込んでいるのを見て、そこに自分が関係していて、ものすごく悔しかった。」(教員 C)

まさに、データが人を動かした瞬間に遭遇したのである。この先生は研修参加後、職員研修の場において研修の成果を全教職員に報告した。その後の改善へ向けての職務遂行は、生徒の幸せにも繋がる賞賛に値するものであった。当然、評価結果が改善したことは言うまでもなく、DDL Pの重要性を指摘できる。同時に、この改善行動は、PDCA サイクルが正常に機能したことを意味する。インタビュー調査で語られた内容にもあったように、自分の取組に対して振り返りや改善のない職務遂行の現状があった。これが DDL Pによって、PDCA サイクルの効果的運用にも繋がった。さらに本研究では、学校評価と目標管理制度を組織目標で結び付けた。これによって、個人による主観的評価とチームによる客観的評価が組み合わせられ、チーム PDCA サイクルが回り始めた。故に、自分の実践が周囲に認められる。そして、チームが何をしているかが見える・分かる組織になり、同僚性を高める一助にもなった。本校では以上のことから、DDL Pにチーム PDCA サイクルを組み合わせ、特に C から A、そして A から P に繋げることの重要性を共有できた。これを受けて、年度末に学校評価について目標達成状況の確認と改善策が検討されるが、勤務校では検討された改善策を基に、次年度の組織目標も合わせて年度内に決定することにした。そして、各チームの組織目標から、校長が次年度のマニフェストを決定する予定になっている。勤務校において A から始まる PDCA サイクルが、個人として、そして組織として動き始めようとしている。これによって、年度当初においてスムーズかつスピーディに組織が始動し、目標管理シートへの連動及び個人の目標達成に向けた取組も早くなる。学校評価と目標管理制度がさらに効果的に結び付き、自分の取組が学校改善に繋がるという実感が持てるようになるであろう。さらに、ボトムアップの形をとったマニフェストにより、個業性が高いと言われる高等学校の組織が目標によって一つに束ねられ、驚異的な力を発揮する学校組織になると考える。

四つ目は、『屋台研修(Stand Workshop ; 以下 SW)』の実施による人材育成及び同僚同士のつながりを強化することの重要性である。SW とは、筆者が命名したもので、いわゆる全員参加型の校内研修ではなく、自由参加型の研修会を指す。店主(ミドルリーダー)が、チャルメラを吹き(学校改善への道筋を描き)ながら屋台を転がし(SW を積み重ね)、お客様を巻き込んでいく(人材育成及び同僚同士のつながりの強化を実現する)イメージである。具体

的には、「目標管理シート記入講座(全2回;7名参加)」、「採用試験対策講座(全10回;のべ64名参加)」、「スキルアップ研修(研究授業及びワークショップ型研究協議を中高連携として実施。1回のみ;12名参加)」などであり、その効果は先述した参加教員へのインタビュー調査により語られたとおりである。これを、ソーシャル・キャピタルの形態で分類するならば、SWは結束型ソーシャル・キャピタルとして説明することができよう。「結束型ソーシャル・キャピタルとは、同質的な利害や背景を持つ人々の固い結び付きを指す」(露口2016)。学校改善の実現のためには、校長がミドルリーダーを育成し、ミドルリーダーが学校組織を支える中で、ミドルリーダーが若年層を育てるといった、リーダーシップの連鎖が欠かせない。しかし、学校現場の教員は多忙である。特別に時間を取って、特別なことを実践していくことは、非常に困難である。だからこそ、日常に取り入れることのできる短時間研修であるSWの積み重ねが、ミドルリーダー自身を育てるとともに、若年層の人材育成へと連鎖し、学校改善へ繋がるのである。SWの実施は、言ってみれば校長から示されるマニフェストには掲げられていない非目標である。しかし、目標になっていないものも目標にし、チームの力を生かし結束して取り組むことで、「集団内の厚い信頼」、「集団への帰属意識」、「互助精神」など、同僚同士のつながりをも生み出したのである。

6 結語

目標・課題を明確化し共有し合える組織は同僚性が高くなるという仮説については、表2及びインタビュー調査により語られた内容から、立証されたと言ってよいだろう。同僚性を高めるためにミドルリーダーはいかに行動するべきかというリサーチ・クエスションからは、①『自律分散モデル』の学校組織の構築、②『PLC』の醸成、③『DDL P』により人を動かすこと、④『SW』の実施による人材育成及び同僚同士のつながりの強化という実践的示唆が導き出された。ミドルリーダーを中心に、これらの実践的示唆によって学校改善を実現させる組織を、『自律分散モデル』をベースに『PLC』、『Partnership』、『DDL P』、『SW』を掛け合わせた『自律分散+PPDSモデル』(図2参照)と呼ぶことにしよう。

『自律分散+PPDSモデル』では、自律分散モデルの学校組織をベースとする。「学校改善の過程は、校長のリーダーシップに加えて、組織の『あらゆる場所』、『あらゆる場面』において発生しているミドルリーダーらの優れたリーダーシップ実践によって支えられている」(露口2012b)。ただし、リーダーシップの分散のみで、「あとはやっておけよ」では、当然学校改善は見えてこない。つまり、リーダーシップの分散に加え、高等学校における教科指導の専門性を生かして高度な『PLC』を醸成しつつ、中学校との連携により中高の『Partnership』を結ぶ。そして、『DDL P』にチームPDCAサイクルを組み合わせ、Aから始まるPDCAサイクルにより人を動かす。さらに、『SW』の積み重ねによって、人材育成及び同僚同士のつながりをつくり出す。ミドルリーダーが同僚性を高め、目標・課題を明確化し共有し合える組織の実体は、『自律分散+PPDSモデル』の学校組織に他ならない。また、このモデルは、どの学校組織においても、そして誰にでも実践できるモデルであり、有用性も高いと自負している。

では、同僚性を高めるミドルリーダーのリーダーシップとは一体何だったのか。それは、学校組織を『自律分散+PPDSモデル』へとシフトさせるために、「授業研究」で実践的指導力を高め、「研修」で知識・技能を刷新し、「目標管理制度」で探究心を持って、「同僚教員を巻き込みながら、自ら学び続けることをやり抜く力」である。いわば筆者は、屋台の店

主であったと言えよう。学校組織としては、その屋台は当然1台よりも2台、3台とあった方がよい。果たして、先生方が勤務されている学校においては、誰が屋台を引いているだろうか。トップリーダーである先生方の学校に、屋台の引き手となるミドルリーダーは育っているだろうか。ミドルリーダーである先生方自身は、屋台の引き手になっているだろうか。本研究が、同僚性を高めるミドルリーダーを生み出す一助になれば幸いである。

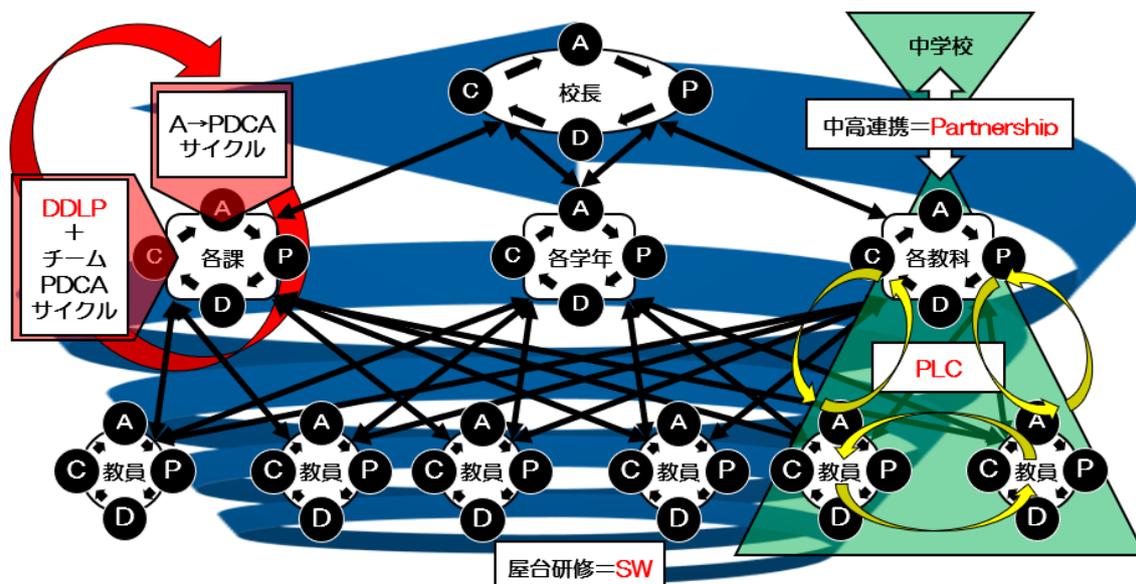


図2 自律分散+PPDSモデル
出所)筆者作成.

さて、本研究は、以上のような実践的示唆を与えることができた一方で、いくつかの研究の限界にもぶつかることとなった。

一つ目は、研修会の実施が困難を極めたことである。課題の所在でも明らかにしたように、学校現場には研修に対する負担感があることは否めない。しかしながら、我々教員には学び続ける存在であることが求められている。よって年度当初は、月に1回のペースで研修会を開催し、ミドルリーダーとして人材育成及び学校改善に貢献する計画であった。SWのように、自由参加型の研修ならば実施に漕ぎ着けたのだが、全教員(あるいは若年層など特定の教員)を対象にした研修会は、なかなか実施には至らなかった。やはり、学校現場の教員は多忙である。筆者自身をミドルリーダーと言ってみたところで、学校組織の歯車の一つとして、他の先生方とともに学校運営に携わっており、全員参加型の校内研修の開催は難航した。その一方で、SWの有効性を認識できたのも確かである。野中・勝見(2015)は、「現在の日本企業では、ミドルマネージャーの役割が変化し、弱体化している。ミドルのポジションにありながら、部下がほとんどいない。自らプレイングマネージャーとして現場で職務を遂行している。そうであれば、ミドルマネージャーだけでなく、あらゆるレベルの社員がミドルアップダウン・マネジメントを実践できることが求められるようになっている」としている。このことから、改めて学校組織の『自律分散モデル』への転換の重要性を痛感した。

二つ目は、課題を落とし込む組織の構築である。1年間の実践研究でしかないために、Aから始まるPDCAサイクルがきちんと回る学校組織になったのか掴みきれていない。デー

タ分析を通して課題が発見されたとしても、組織自体がその課題を改善するための組織になっていなければ価値は激減する。「同じような課題が毎年析出される学校組織では、データ分析によって発見された課題を落とし込む組織編制に問題があると考えられる」（露口2012a）。実際のところ、「学校評価アンケート調査の結果が提示された後に、学年団で議論をする機会はなかった」（教員 H）という声も一部あった。故に、学校組織全体が課題を落とし込む組織になっているとは言い難い部分もある。インタビュー調査でも語られているように、勤務校において、各課・各学年・各教科の中では、特に学年団が最も課題克服のための組織としては不十分であったように感じた。各チームが、DDLP にチーム PDCA サイクルを組み合わせ、A から始まる PDCA サイクルを有効に運用することの重要性を痛感した。

最後に、本研究を通じて、組織を動かすリーダーシップに加え、フォロワーシップも重要になると感じるようになった。今後は、上司を動かすフォロワーシップについて研究を深めていきたい。また、SW の有効性から、その理論的構築も興味深いと感じている。これらのことが、本研究において超えられなかった限界に挑んでいくことになると考える。

註

- (1) 福岡県教育センター(2016)は、ミドルリーダーの戦略的役割について、課題解決のプロセスや方策の具体化を図って学校全体の動きを作り出し、学校のチーム化を目指すこととしている。
- (2) 新版現代学校教育大辞典(2002)では、学校改善とは、各学校が子どもの行動変容に対応した教育ビジョンを共有化し、これを達成するために、学校内・外の支援を得ながらも、なお固有の自律的な社会的組織として、学校のウチとソトとの間に開かれた協働文化を形成することによって自己改善を継続的に遂行していく経営的活動であるとしている。
- (3) 目標管理制度に対する教員の効果認識について問うた愛媛県立学校調査(2106・2017)では、勤務校に加え、地域・学校規模・学力水準などを考慮して、東予地区2校、中予地区1校、南予地区2校の計6校の県立学校(4 高等学校, 2 中等教育学校)に調査を依頼した。
- (4) 具体的には、年度当初に各課会・各学年会・各教科会を開催して組織目標(各チーム目標)を設定した。そして、その組織目標を、自己評価表の評価項目及び目標管理シートの組織目標とした。これにより、従来つながりになかった学校評価と目標管理制度を連動させた。また、目標管理シートにおける教科の個人目標は、生徒による授業評価とも連動させた。こうすることで今まで以上に、各チームによる目標・課題の共有、評価・改善策の検討がなされるように工夫した。
- (5) アンケート調査は、従来からの学校評価アンケート調査に加えて、目標管理制度に関するアンケート調査、授業に関するアンケート調査を実施した。特に学校評価アンケート調査の結果については、従来以上にデータを活用できるように工夫した。まずはデータを全員に見てもらうこと、そして見た時に分かりやすいデータであることを意識した。具体的には、評価「4」(十分満足である・よくできている)が前回調査と比較して、どの程度の増減があったのかをアイコン(矢印の向き)で視覚的に分かるように示した。また、調査結果のグラフ作成に際しては、評価「4」を青色、評価「3」を緑色、評価「2」を黄色、評価「1」を赤色で示すことで、低調な評価項目ほど際立って見えるように提示した。
- (6) 特に、チーム目標を念頭に置いた実践を意識した。具体的な取組としては、教科会(従来は行っていなかったチームによる指導案審議等)を経て研究授業を実施し、研究協議によ

る成果と課題の振り返りによって授業研究を深めた。また、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善に向け、教科の枠を超えた授業参観を促した。さらに、従来はなかったチーム目標やメインクエスト、学習形態、研究の視点を指導案に記載したことで、これらを常に意識した教科会における指導案審議や情報交換ができるように取り組んだ。

- (7) 具体的な取組としては、相互の指導案検討や授業参観の実施、研究協議への参加、情報交換などが中心である。その他、大学教授や相互の教育実習生も交えた研究授業及び研究協議、中学校教員をファシリテーターとして招いてのワークショップ型研究協議の実習も実施した。
- (8) 具体的な取組としては、目標管理シート記入講座、採用試験対策講座、スキルアップ研修(研究授業及びワークショップ型研究協議を中高連携で実施)である。
- (9) 本文中において、教員 A～教員 H としている。
- (10) インタビュー調査は、質問紙を基本として実施した。内容は、「各課・各学年・各教科の組織目標の設定は、職務遂行上においてどのような効果があったか」、「授業研究活性化の取組は、学力向上や授業改善に対する使命感や責任感の共有にいかん作用したか」、「授業研究活性化の取組は、実践の公開やそれと関連して実施される省察的対話にどのような効果をもたらしたか」、「授業研究活性化の取組は、教員相互の情報共有、相互信頼・相互支援にどのように貢献したか」、「中高連携は、何をもたらしたか」、「アンケート結果の提示は、学校組織にどのような影響を与えたか」、「自由参加型研修は、教員にどのような影響を与えたか」の7項目とした。
- (11) 本文中において、教員 I～教員 O としている。

引用・参考文献

- 諏訪英広(1995). 教師間の同僚性に関する一考察—ハーグリーブスによる教師文化論を手がかりにして— 広島大学教育学部紀要, 44 第一部, 213-220.
- 諏訪英広(2010). 教員評価制度の実態と課題に関する調査研究—A 県における目標管理と勤務評定の比較分析を中心として— 川崎医療福祉学会誌, 19-2, 451-460.
- 諏訪英広(2013). わが国における教員評価研究の課題と展望—目標管理におけるソーシャル・サポートの機能に着目して— 広島大学大学院教育学研究科紀要, 62, 39-47.
- 諏訪英広(2015a). 教員評価における目標管理の効果及びその影響要因に関する検討—学校段階間比較の観点から— 日本教育経営学会紀要, 57, 94-109.
- 諏訪英広(2015b). 高等学校における目標管理の運用方法に関する事例研究 学習開発学研究 231-240 広島大学大学院教育学研究科学習開発学講座.
- 諏訪英広・高谷哲也(2015). 教員評価における目標管理の運用実態に関する調査研究 川崎医療福祉学会誌, 24, 229-237.
- 諏訪英広・高谷哲也(2016). 教員評価における目標管理の運用実態に関する校長の認識 兵庫教育大学研究紀要, 48, 129-140.
- 諏訪英広・福本昌之(2011). 教育制度と教育の経営 学校—家庭—地域をめぐる教育の営み あいり出版.
- 千々布敏弥(2014). プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティによる学校再生—日本にいる「青い鳥」— 教育出版.
- 中央教育審議会(2004). 学校の組織運営の在り方について(作業部会の審議のまとめ) <本文> 文部科学省.
- 中央教育審議会(2012). 初等中等教育分科会(第80回)配布資料 文部科学省.
- 露口健司(2011). 校長職の新しい実務課題 教育開発研究所.

- 露口健司(2012a). 学校組織の信頼 大学教育出版.
- 露口健司(2012b). 学校改善のリーダーシップ 篠原清昭編 学校改善マネジメント 41-59 ミネルヴァ書房.
- 露口健司編(2015). 学力向上と信頼構築 ぎょうせい.
- 露口健司編(2016). 「つながり」を深め子どもの成長を促す教育学 ミネルヴァ書房.
- 野中郁次郎・勝見明(2015). 全員経営自律分散イノベーション企業成功の本質 日本経済新聞出版社.
- 福岡県教育センター(2016). 学校変革の決め手学校のチーム化を目指すミドルリーダー20の行動様式 ぎょうせい.
- OECD 国際教員指導環境調査(TALIS2013) Table7.8

謝辞

本研究に御協力くださった県内の各県立学校及び関係諸機関の皆様、とりわけ観察及びデータの使用を許可していただいた学校関係者の皆様に御礼申し上げます。また、本研究の実施を御承諾いただいた勤務校の校長先生をはじめ、調査・研究に御協力いただいた勤務校の先生方に感謝申し上げます。