

省察と協働を支援する学校改善プログラムの開発的研究(2)

—プログラムの構成と実施手順—

佐古 秀一*, 久我 直人**, 大河内 裕幸***,
山口 哲司****, 花田 成文*****, 荒川 洋一*****,
田中 道介*****, 渡瀬 和明*****

(キーワード: 学校改善, リフレクション, 協働, 実践研究)

1. 本報告の目的

本報告は、前報(1999)に引き続き、われわれが開発しつつある学校改善プログラムについて報告するものである。

前報では、教師の協働とリフレクション(「省察」)を基本的な要素とした学校改善プログラムの理念と構想について報告を行った。本プログラムは、教師を学校改善の主体として位置づけた上で、教師を知(理論知)の消費的側面を重視してとらえるのではなく、知(実践知)の生産的側面を重視してとらえ、個々の教師レベルでの実践知の蓄積・更新と、教師集団における交換、共有、更新の過程を連動させることによって、①教師それぞれの教室における教育実践(授業や学級経営)の改善と、②教師間の協働関係の構築、を実現していくことを骨子とするものである。われわれが志向する学校改善プログラムの開発的研究とは、これら2つの過程を具体化するための手順やツール(これら一連のシステムを「コア・プログラム」と呼ぶ)を開発、試行、修正し、さらにコア・プログラムの実行可能性や効果性に関する学校の組織的要因を解明して、それらを包括して一連の学校改善方法論を構築していくことをねらいとしている。本研究のような開発的研究は、研究と実践の間のコミュニケーションをはかり、両者の関係を再編することをねらいとした教育経営研究の新たな動向の一端としてとらえることが可能であろう(佐古, 2002)。

本報告は前報告に引き続き、これまでの実践的研究の見解によりながら、①われわれが開発・試行しているコア・プログラムの学校組織研究における位置づけについ

て述べ、②われわれの学校改善プログラムの基本的構成要素とツールについて説明する。

2. 学校改善と学校組織研究

(1) 組織デザインから相互作用デザインへ

教育経営研究、とくに学校組織研究における主要な問題は、学校の組織としての原初的な組織化問題すなわち個性性をその内在的特性ととらえ、そこでの組織化はいかに可能であるかについての考究であった、といつてよいであろう。組織論のレベルでは、疎結合構造論(村田 1985, 佐古 1986)や専門職組織論(西 1986)などが、学校の組織特性に適合するモデルとして提起されてきた。これらは教職の特性をふまえ、教師の個別裁量性と組織統合性とをいかに充足させるかの観点からの、学校の組織デザインについての考察であったといえる。

組織構造からのアプローチに対して、教師間関係の実態とその問題をふまえ、単に組織統合性という概括的で理念的な概念によって学校の「組織性」をとらえることの限界が徐々に明らかにされてきた。そのひとつは組織的統合性と個別裁量性の共在可能性とその実態に関する実証的研究であり、いまひとつは80年代から研究が進展した教員(教師)文化研究である。前者に関しては組織的統合性と個別裁量性が理念的には共在可能性であるとする指摘がなされてきたが、これに対して学校の組織実態は、学校の組織としての課題認識や解決を促進するかたちでそれら両特性が共在しているとはいえないことが実証的研究を通して明らかにされてきた(佐古 1990, 1995)。後者に関しては、わが国における教員文

*鳴門教育大学学校改善講座

**静岡県教育委員会中部事務所

***仙台市立上杉山小学校

****徳島県石井町立浦庄小学校

*****岐阜県加子母村立加子母小学校

*****長崎県峰町立西小学校

*****青森県むつ市立第二田名部小学校

*****浜松市立曳馬小学校

化の特質に関する考察のなかで、教師間の表層的な行動形態における同調（同一性への圧力と指向）と、学校にとって中核的な活動である授業や学級経営における本質的な問題共有を回避する教師間の孤立傾向（相互不干渉）がともに存在していることが示唆された（久富 1990、油布 1990）。つまり、組織統合性は形式的な行為の共通性によって充足されており、かつそれぞれの教師が有している知識や課題の交流が必ずしも活性化されないまま、教師間関係の希薄化と孤立化が進展していることが示唆されてきたのである。

このような状況のなかで、教師間関係や教師の相互作用の特質と改善課題についての考察が行われている。ひとつは、教育経営研究における伝統的な概念である「協働」に関する再定位である。組織目標を所与とし組織統合性を実現する方略として協働を位置づけるのではなく、個人と集団の両面における所産を実現する過程として協働概念を位置づける考察が展開されている。教育経営研究における協働概念の台頭の背景に関して藤原（1998）は、第1には政策と実施の乖離を埋めるために、また第2には疎結合構造としての学校においてその逆機能を克服するために、そして第3には教師の個人的で実践的な知識をより豊かなものとするために、それぞれ協働が強調されてきたと述べている。このような動向を踏まえ、協働を教師の知識の共有と創造を図るプロセスとしてとらえ、それを実現する方途を探究することの必要性を主張している。教育経営研究における協働概念に関して、行動の共通性や斉一性を前提とするものから、教育実践の変革を図る知識共有・創造プロセスへと転換が図られようとしている点が注目される。さらにこれに関して藤原は、これまでの組織論が、ややもすれば知識の共有が成立することについては楽観的な前提に依拠していたことを批判的に述べている。

第2には、協働概念と同様に、教師の成長・発達において、非階層的なコミュニケーションとそれによる実践知の交流が不可欠であるとする観点から、学校における「同僚性」を構築することの必要性が秋田（1998）、諏訪（1995）、などによって示されている。これらの論考は、いずれも教育実践の変革可能性と教師間関係（相互作用）の型が密接に関連していることを前提としながら、教師間関係の構築あるいは再編の必要性とそのあり方を主張するものである。

そもそも、組織としての学校の特性を記述しようとした疎結合構造論は、価値を追求しながらも価値による統合が困難な学校組織において、教師間の相互依存性を低減させることで、児童生徒の多様性とそれに対する即時的な応答を実現しようとした組織論であると位置づけることができる。つまり、児童生徒の多様性を個々の教師レベルの反応によって対応、吸収する組織の構造と機能

に関する理論である。それゆえ、組織統合性を保持する主要な要因として、教師の行動を直接的にコントロールする機構ではなく教師の行動の裁量性を担保する組織の文化的要因が着目され、その重要性が指摘されてきたのである。また、教職の特性（目標や技術の曖昧さや教師の個人的な実践知への依存度の高さ）を背景として、このような学校組織の基本構造に対応するかたちで、教師自身のなかにも「自己完結型の職務遂行」を前提とする教職観が形成されてきたと考えられる。このような組織構造、組織文化、およびそれらに対応する教職観のもとで、学校が効果的に教育活動を展開しうるのは、個々の教師レベルで児童生徒の多様性を吸収できる範囲内であって、それを越える状況では組織としての問題解決力は脆弱にならざるを得ない。子どもの多様性や変容に少なくともその一因があると思われる今日的な課題、例えば学級崩壊などは、教師個人による多様性対応という従来の学校の組織特性の限界を示す現象であるともいえよう。

個別教師のレベルとともに、集団・組織レベルにおいても自律的で継続的な教育改善を遂行しうる学校組織とはどのようなものか？ 以上の学校組織研究の動向からも、この間に対して実践的有効性をもちうる知見が求められているといえよう。組織構造や組織形態に関する分析によるだけでなく、個人レベルでの教育改善を促し、かつ集団・組織レベルでの課題の認識と共有を実現しうる学校の条件を、学校内外の相互作用や関係のあり方に焦点をあて明らかにすることが必要であろう。そして、このような学校に関する理論的・実証的研究とともに、さらにそのような学校へといかにすれば接近できるのかという観点からの研究、すなわち開発的研究によるアプローチが求められる。

しかしながら、これまでのところ、学校における自己改善力を教師集団の相互作用あるいは関係の特質に求めその再構築を図ることの問題提起はなされてはいるが、それをいかなるものとして成立させるのか、その条件は何か、そしてそれを継続発展させる要因はどのようなものであるか、などについては明らかではない。例えば、上記の協働にしても、それがいかなる過程として成立させれば、教師レベルにおける知識の形成や学校レベルにおける慣習や課題の相対化に結びつくのか、これらに関する検討と分析を欠いたまま、「あればよい」イメージが提示されるにとどまってきたように考えられる。つまり、学校改善に結びつく学校改善研究までには至っていないように考えられる。

(2) 継続的な学校改善のコア・システム

教師集団における実践知の交換、共有、更新を実現する相互作用や関係が確立し、さらにそれが組織的に展開されることによって、学校の教育改善が持続的・組織的

に進展していくことは、いくつかの実践事例においても示唆される。

例えば、浜之郷小学校の事例では、特徴的な授業研究会が学校づくりの中核におかれ、授業に関する知識が頻繁にかつ双方向的に交換され、蓄積されていることが報告されている。浜之郷小学校の学校づくりは、同校の実践記録(大瀬 2000)などによると、①授業研究の改革、②学校システムの改革、③カリキュラム開発、を柱としてすすめられている。これらにより、浜之郷小学校のいう「自律性」と「同僚性」の実現を目指しているとされる。このなかでも、日常的な教育活動と接続しながら「自律性」と「同僚性」の構築を図るものが①の授業研究の改革である。これにより、授業の日常的公開とそれを契機とした教師間での授業に関するコミュニケーションの活性化を実現しようとしている。

また、黒羽(2000)が長期にわたり参与観察を行った公立S小学校は、30年以上にわたり教育課程の継続的更新に取り組んでいる学校である。一般の公立小学校でこのような長期にわたる継続的な学校改善が成立していることは注目すべきことであり、学校経営の全般において継続的な改善を支える機構と機能がどのようなものかについて、黒羽は参与観察法を用いてデータを収集し、分析・考察を行っている。このなかで、その中核をなすものとして、学期1回の全校的な授業研究と教師の自主的な授業研究(非公式的な授業研究)が指摘されている。30年以上にわたり、教師が授業に関する相互検討と吟味を継続して行い、その中で教育課程を継続的に更新してきていることが示されている。

浜之郷小学校およびS小学校においても、学校改善が継続的になされている背景的な要因として、①校長のリーダーシップ、②外部者(大学の研究者など)の支援と影響、③潜在的カリキュラムとしての施設・設備などの影響が共通して見出される。しかしながらなによりも、子どもの現状と変容に焦点を当てながら、教室レベルでの教育実践の継続的な見直しと改善、ならびに学校組織レベルでのカリキュラムの蓄積と更新を支えてきた主要因は、教師の教育実践(これら2つの事例では授業)における事実の共有とそれに関する相互の経験や見解が日常的かつ双方向的に流通する機会(これらの事例では授業研究会)が学校組織にビルトインされ、作動していることにあることは明らかである。これがいわゆる協働文化の源泉として機能している。

これらの事例は、自律的で継続的な学校改善が、ひとつには教師個人レベルにおける日常的な教育実践における課題認識とそれに対する実践知の形成を促すことと、また第2には、集団・組織レベルにおける課題の共有と発見ならびに実践知の共有と更新を促すことによって進展していることを示唆している。それゆえ、教師それぞ

れの自律的な教育実践の改善と集団・組織レベルでの改善を連動させる相互作用を創発する場面が学校に埋め込まれ、これが日常的に作動していることが継続的な学校改善をもたらしている、と考えられる。ここでは、これら個人と集団・組織の2つのレベルにおける教育実践の改善をもたらす相互作用を創発する場や機会を、「学校改善のコア・システム」と考えることにする。上記の事例では、いずれの場合でも授業研究会がこのコア・システムとして機能していると考えられることができる。

ところで、学校改善を支える相互作用を創発するコアとなるシステムに着目する視点は、学校の文化的要因に着目して学校改善をとらえる視点とは異なるものである。学校の自律性が強調され、学校における知識創造や学校組織の活性化が課題とされるなかで、学校における「協働文化」など学校(組織)文化に着目した研究がなされている。たしかに先の事例校などにおいては、学校レベルで協働を肯定的にとらえそれを促す規範や風土が形成されていることは十分に予想される。しかしながら、学校における教師と集団・組織レベル双方の教育活動の改善を促す主要因をいわゆる文化そのものに求めることは、研究の実践の有効性という点で限界を有する。教育経営研究を現象の説明と理論化にとどまらず、学校改善への貢献という観点へと展開させようとするれば、協働文化の源泉となっている相互作用とそれがどのような機会によって実現されているかに着目すべきであろう。

3. 学校改善プログラム(コア・プログラム)の基本構成と開発経過

(1) コア・システムの要件

しかしながら、個々の教師の具体的な教育実践における自律的な改善と、集団・組織レベルでの教育実践の継続的改善とを連動させるコア・システムが作動している学校は、むしろ限られているであろう。校内研修を行っていても形骸化し有効性を有しない場合や、学校改善が一時的な活動で収束する場合(例えば研究発表のための研究開発)、あるいは外的な圧力による強制的な変容によってしか教育活動の見直しが生じない場合などが、むしろ一般的な学校の状況であろう。つまり、コア・システムと形態上同様の場面を有しているにもかかわらず、それが機能していないことや、コア・システムを組織的、継続的に作動させえないことが、学校の自律的で継続的な改善を困難なものとしているといえる。それゆえ、上述したコアとなるシステムの具体を汎用可能なものとして構想し具体化していくことが、「学校からの」学校改善を立ち上げるためには必要であろう。その際、教師の相互作用場面の特性だけでなく、それを作動させる要因を含めてとらえ、持続的な学校改善を支えるデザイン(プ

ログラム化)をはかることが有効であろう。

学校の自律的で継続的な改善を産み出すコア・システムにはどのような要件が考えられるか？ これについては、今後さらにさまざまな事例をもとに分析すること求められるであろう。ここでは、持続的な学校改善を「教師レベルでの自律的な教育実践の改善と集団・組織（学年・学校）レベルでの実践知の蓄積と更新を持続的に展開すること」とした場合、コア・システムに要求される特性がどのようなものかについて、上の事例などをもとにして仮説的に示しておくことにしたい。

学校改善のコア・システムの要件を考察するにあたり、まず3つの条件群に区分しておく。第1は、コア・システムにおける相互作用の特性に関する要件であり、「相互作用要件」と呼ぶ。これは、コア・システムによって創発される相互作用において、どのような知識がやりとりされるか、コミュニケーションの内容と形態に関する要件である。教師個々のレベルならびに学校の集団・組織レベルの双方において教育実践の改善に寄与しうる相互作用に関する特性である。第2は、相互作用の場が組織内で持続的に作動することに関する要件である。つまり、学校において継続的にその機能を発揮しながら作動していくための条件である。これをコア・システムの「作動要件」と呼ぶ。コア・システムの作動を維持し、かつ発展させていくために要求される特性である。さらにこれらの要件の充足には一定の経営的な条件が求められる。これを「経営的条件」として位置づける。たとえば、校長のリーダーシップは、これら相互作用要件、作動要件を充足させる経営的条件である。その他、教員組織（校務分掌組織、教授組織など）の体制と運営、施設・設備、等もこれら要件の充足に関与する経営的条件と位置づけることができる。

このことから理解されるように以上の枠組みは、継続的な学校改善を、コア・システムを他の学校の組織状況から分離してとりあげるのではなくて、コア・システムとその内在的特性、およびコア・システムを作動させる要件ないしは条件を相互に関連づけて、とらえようとするものである（図1 参照）。

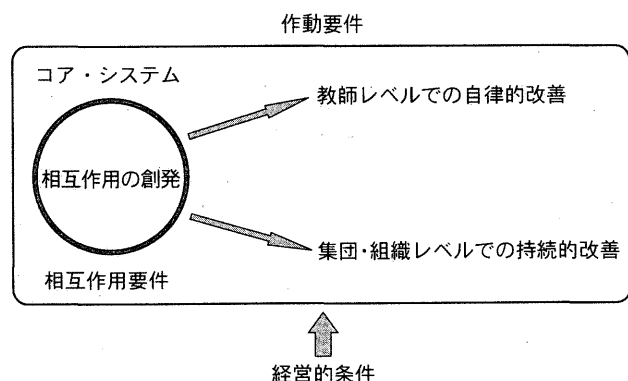


図1 学校改善におけるコア・システム

さて、相互作用要件をさらに、①コミュニケーションの内容特性および②コミュニケーションの形態特性に区分する。そして、内容特性に関しては、a「教育実践に関する事実の共有」、b「知識の相補的交換」を、また形態特性に関しては、「コミュニケーションの双方向性」を考慮することができる。一方、作動要件としては、相互作用場面の①組織性、②常態性、③発展性、の3つを挙げることができる。組織性とは、コアとなる相互作用場面を創発する場面が組織（学校や学年、あるいは自発的な集団）の活動として、定期的あるいは定例的に実施されることをいう。常態性とは、コアとなる相互作用場面の経験が教師の日常的な教育実践と連動していること、発展性とは、a、「互恵性」（コアとなる相互作用の参加者それぞれに有効性が認識されること）、b、「課題の創発性・発展性」（共有すべき課題の発見、更新がなされる）、c、「評価改善性」（コア・システムの成果と課題が明らかにされコア・システムの相互作用ならびに作動状況が見直される）などである。

表1 コア・システムの仮説的条件群

| |
|--------------------------------------|
| ■コアシステムの相互作用要件 |
| 相互作用の内容特性 |
| ・事実の共有（教育実践に関する現象、課題の共有） |
| ・知識の相補的交換（知識（見解）の開示と交換＝異質的な情報の交換と吟味） |
| 相互作用の形態特性 |
| ・コミュニケーションの非階層性・双方向性 |
| ■コアシステムの作動要件 |
| 組織性 |
| ・学校の活動として位置づけられ作動している |
| 常態性 |
| ・教師の日常的な教育実践と連動している |
| ・コアシステムの成果が学校の教育および経営に連動している |
| 発展性 |
| ・互恵性 |
| ・課題の創発性 |
| ・コア・システムの評価改善性 |
| ■要件充足のための経営的条件 |
| 校長等のリーダーシップ |
| 組織体制とその運営 |
| など |

(2) コア・プログラムの基本的構成要素

われわれのコア・プログラムは、上の相互作用要件を充足する場を学校で成立させることを支援することをねらいとするものである。

われわれのコア・プログラムの基本的構成要素は、①学級経営（とくに学級の児童に対する理解）に関する教師レベルでのリフレクション、そして②これをもとにした教師間の情報共有と相互検討、すなわち「協働」の2つである。これら2つの過程を連動させ反復するプログラムを実施することで、①教師個人レベルでの目標として専門的自律性、②学校の組織・集団レベルでの目標と

して、a.問題共有とb.協働関係の構築、を支援することをねらいとしている。

このコア・プログラムは、先に述べた学校改善のコア・システムをより汎用可能なものとして具体化しようとするものである。現段階では相互作用要件を充足するための実施手順や原則、それらを支援するツールの開発と試行を主として行っている。

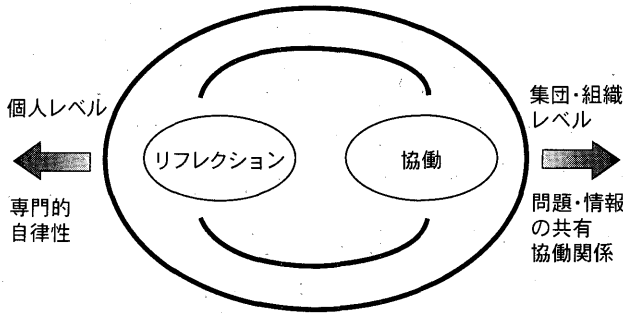


図2 コア・プログラムの基本的構成

(2) プログラムの開発と試行の経過

このコア・プログラムの開発と試行は、1995年に着手し、主として学級経営の問題を相互に検討するというテーマのもとで、学年教師集団や自主研修など、比較的小規模の範囲での導入を繰り返してきた。この過程でさまざまな学校におけるプログラムの実施手順やツールの改善、プログラムの実行可能性とその制約条件、効果と課題について、検討を行ってきた。さらにこれらの知見をもとにして、2001年には全校的な展開を試み、学校の組織文化の変容に及ぼす影響を含めた検討を行った。なお、これら一連の開発的研究は、鳴門教育大学教育経営コースに在籍した現職院生と共にすすめたものである。

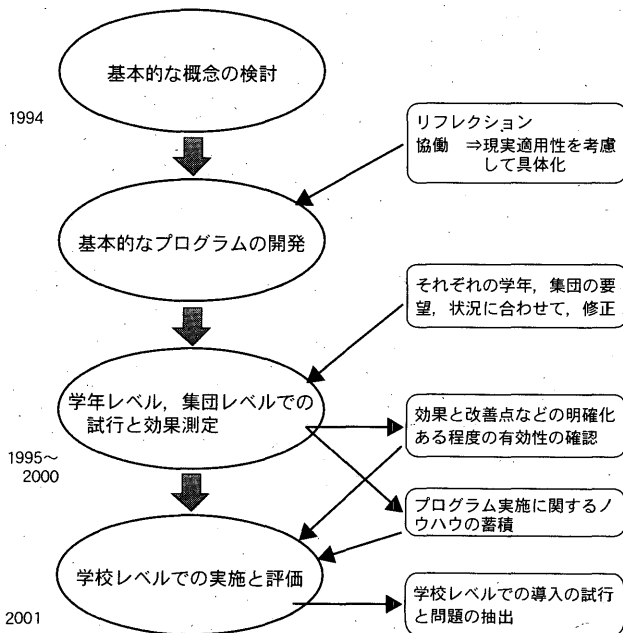


図3 開発的研究の経過

(3) 基本的構成要素の過程

本プログラムは、リフレクションと協働を連動・循環させることによって構成されるが、まず基本的には対象教師（教育実践に関する問題を提起する教師）による自らの学級に対する観察がおかれ、それをもとにした省察的思考がつづく。そして、さらに例えば学年教師集団（これに参加する教師を協力教師と呼ぶ）による協働過程を接続させている。

本プログラムにおいては、リフレクションとは、「教師が、自己の教育指導の意味、ならびにその前提や制約条件を、自己と環境を含めてとらえながら、そこにおける問題とその改善・改革を探求する行為」とした。リフレクションに関しては、Sparks-Langer, et al (1991) などで紹介されている段階を参考にして、おおむねつぎの5つの局面が進行することによって成立するものとした。

- ① 事実の収集（記録）と問題の想起
学習者の行動や特徴を記録し、問題を想起、再構成する。
- ② 問題の整理ないし焦点化
どの学習者のどこが問題なのかを明確にする。
- ③ 問題の原因（とくに教師行動に関する原因）の探求
どうしてそのような行動をとるのかを考える。
- ④ 解決策の考案
教師としてどうすればよいかを考案する。
- ⑤ 改善案の実行と評価

協働とは、「ある教師の省察に他の教師が関与し、その問題を共有し改革・改善への方策を考案し、それを集団的に遂行し評価する過程」とした。協働の過程は、教師間の情報・課題の共有過程、ならびに課題の解決過程を含み、これらの過程が以下のコミュニケーションを図ることによって実現するものとした。

- ① 事実の共有
対象教師が認識している子どもの問題を事実即して把握し、共有する。
- ② 問題の共有
協力教師は対象教師の問題意識に応じた検討を行う。
- ③ 双方向的なコミュニケーション
対象教師、協力教師それぞれが、提起された問題に対する認識（分析や原因の探求）や解決案に関して双方向的な意見交換を行う。

コア・プログラムは、以上の過程を、連続的・継続的に実施する（図4）。

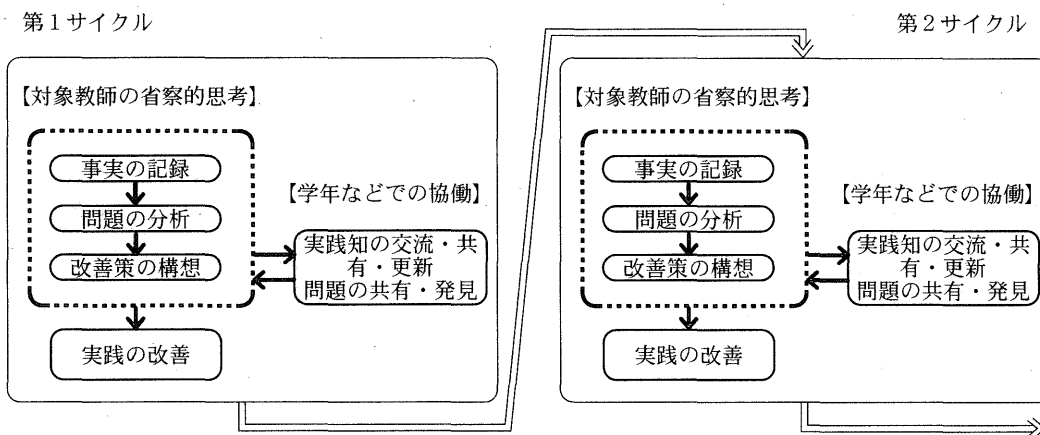


図4 コア・プログラムのユニット

(4) 適用課題と手順

現段階で、コア・プログラムにおける主要なテーマとして、いずれも小学校学級担任の学級経営に関わる問題、より具体的には学級において教師が対応に困難を感じる児童についての理解と対処、をとりあげている。

(5) ツール

プログラムの主要な2つの過程を進行させるため、次のようなツールを用いる。

- ① 「観察シート」：一定の観察期間に観察した記録を残すためのシート。
- ② 「ふりかえりシート」：観察シートの記録などによりながら、自らの学級の問題（指導に問題を感じる子ども）についてリフレクションを行う際に用いるシート（図5参照）。

これら、観察シートからふりかえりシートへ至る過程は、前記した省察的行為の段階を支援するものである。

- ③ 「学年会手順シート」：協働場で参加教師に留意してもらったことを記載し、確認させるためのシート（図6参照）。実際の学年会等での進行に関しては、研究者が参加教師間のコミュニケーションに介入し、一方向的なコミュニケーションに陥らないこと、対象教師の課題に関連しないコミュニケーションに流れないこと、などに配慮することがある。

これらのシートの内容や実施については、研究室で基本的な様式を作成した後、参加教師とさらに検討を行い修正するようにしている。また、実際にプログラム

図5. ふりかえりシート

| ふりかえりシート | |
|---------------------|----------------------|
| 2. 児童行動の詳しい記録 | |
| ①特徴的な行動の詳しい想起 | ②対照的だと感じた行動の詳しい想起 |
| | |
| | |
| | |
| | |
| 3. 現在までの指導の分析 | |
| ①特徴的な行動をとった理由、背景の分析 | ②対照的だと感じた行動をとった理由、背景 |
| *特徴的な行動をとった理由、背景 | *対照的だと感じた行動をとった理由、背景 |
| *先生の働きかけのよかった点、問題点 | *先生の働きかけのよかった点、問題点 |
| 4. 今後の指導の方向 | |
| ①指導場面 | ②具体的な指導法、配慮など |
| | |
| 5. 学年会を終えて | |
| ①選択した行動計画 | ②選択した理由説明 |
| | |

図5 「振り返りシート」の例（花田，1999）

図6. 学年会手順シート

学年会手順シート

学年会の場面は、対象になった先生の学級経営上の問題を学年全体の問題と捉え、学年の先生方の積極的な関わり合いのもとで改善させていくことをねらっています。
そのため、学年会の場面では、以下のようなことを原則としたいと思います。

原則1：対象となった先生の実践の批判を行うのではなく、対象児童に対する見方に対する意見交流や異なった見方の提示、行動計画の代替案の提示を中心に話し合う。
原則2：対象となった先生の見方や考え方を尊重し、話し合いが一方的な見方の押し付けにならないよう配慮する。そのため、児童に対する見方や行動計画はあくまで対象となった先生が選択することとする。

その他、先生方と決めた話し合いのルール

対象となった先生のふりかえりシートを資料としながら、以下の手順で話し合いをすすめていきたいと思います。

1. 対象となった先生から、観察シート、ふりかえりシートの記述内容についての説明を受けます。
2. 「児童行動の詳しい記録」について
 - ・説明について質問、疑問があればお話しください。
 - ・対象となっている児童の行動について、解釈の付け加え、異なった解釈の仕方などについて検討してください。
3. 「現在までの指導の分析」について
 - ・説明について質問、疑問があればお話しください。
 - ・2の話し合いをもとに、分析内容の付け加え、異なった分析の仕方などについて検討してください。
4. 「今後の指導の方向」について
 - ・説明について質問、疑問があればお話しください。
 - ・2、3の話し合いのもとに、今後この児童にどのような場面で、具体的にどのように関わっていったらよいかなど、行動計画の付け加えや代替案について検討してください。

※2、3、4の手順はあくまで原則です。手順にこだわりすぎず気づかれたことからお話しください。

図6 「学年会手順シート」の例(花田, 1999)

の導入後も参加教師の希望、要望によって修正している。例えば、山口(1996)の例では、研究室で作成したふりかえりシートを、実施段階で計3回にわたって修正している。修正の理由は、教師にとっての記入のしやすさと時間的な負担の軽減がその主たるものである。

3. 学校改善プログラム(コア・プログラム)の実実施手順

(1) 学年レベルにおける実施手順例

対象教師は、教師はそれぞれの学級における観察を一定期間行い、学級の問題(指導の困難な児童の問題など)についてリフレクションを行う。次いでそれを学年等の教師集団で検討を行う(協働)、という手順でコア・プログラムは進展する。

花田(1999)、荒川(2000)の実施例は学年を単位として適用したものであるが、ほぼ定例の学年会に連動させて1週単位で運営された。花田の場合には、同一校の同学年教師集団に適用したものである。具体的には、協力校の第3学年の教師2名と研究者、の計3名であった。一方、山口(1998)の場合には、このプログラムに参加することを希望した自発的な教師集団(同一校)を対象

として実施した。参加者は、3名の担任教師(4、5、6年担任)と研究者、の計4名であった。学年会には連動していないが、授業後の検討時間を組み入れながらほぼ花田の研究と同様のスケジュールで進行させている。

学年単位でプログラムを実施する場合でも、学年を越えた教師集団で実施する場合でも、対象教師と協力教師を固定せず、期間ごとに入れ替える(ローテーション)方式を原則的に採用している。例えば、第1週には教師Aが対象教師となり、それ以外の教師は協力教師となって教師Aが自己分析した問題について相互検討に加わる。第2週には教師Bが対象教師となりその他の教師が協力教師となる。これはすべての学級担任が対象教師と協力教師の二つの役割を交互に経験することになり、学級の問題の相互開示が促進される。また、教師間のコミュニケーションが一方的なものに固定化することを回避し、双方向的なコミュニケーションを促すことを図るためでもある。

| 週 | | | |
|-----|---------|---------|---------|
| 第1週 | ↓ | ↓ | ↓ |
| 2 | ↓ | ↓ | ↓ |
| 3 | ↓ | ↓ | 学年会 C-1 |
| 4 | 学年会 A-1 | ↓ | ↓ |
| 5 | ↓ | 学年会 B-1 | ↓ |
| 6 | ↓ | ↓ | 学年会 C-2 |
| 7 | 学年会 A-2 | ↓ | ↓ |
| 8 | ↓ | 学年会 B-2 | ↓ |
| 9 | ↓ | ↓ | 学年会 C-3 |
| 10 | 学年会 A-3 | ↓ | ↓ |
| 11 | | 学年会 B-3 | ↓ |

図7 学年会を利用した協働過程のスケジュール

(2) 全校レベルにおける実施手順例

1) 導入の手順

特定の学年だけでなく、全校的に展開した事例を示す(渡瀬 2002)。これは、児童数約900人、教職員数45人(教諭数31人)の公立小学校にプログラムを導入したものである。この実施例では、学年を単位としたコア・プログラムを全校で実施することと、それぞれの学年において見出された問題などを、全校の検討会で報告する方法を採用している。したがって、学年を単位とするコア・プログラムをより組織的に実施するものといえ、コア・プログラムの作動要件に踏み込んだ開発研究である。

この事例では、プログラムを全校一斉に採用するのではなく、プログラムに関心を持った特定の学年からはじ

め、その経過などを全校に報告し、その後には他の学年にプログラムの導入を行うようにしている。全体会は、①各学年での成果と課題を確認すること、②互いの学級の問題を開示し相互に関与することの文化（規範）を全校レベルで確認（形成）すること、をねらいとして実施された。

また、この導入事例では、学年を単位として、学年団の相互検討（協働）に、「こころの相談員」（計3人）が参加している。教師の見方だけでなくこころの相談員から見た子どものとらえ方、教師の見方に対する異質な見方の提供を行うために導入したものである。参加に際しては、プログラムの趣旨を説明し情報の守秘についても十分な理解を得ている。1学期間のプログラムの展開を示す。

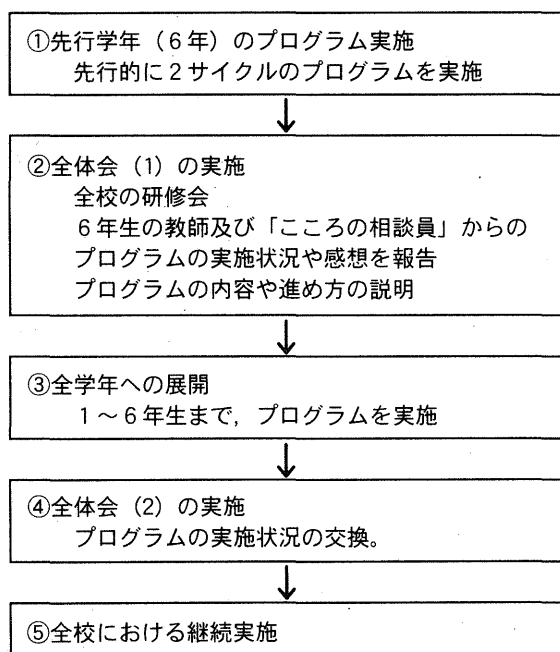


図8 全校的なレベルでの導入手順例（渡瀬，2002）

引用文献

- 荒川洋一 2000, 『学校経営の相互支援を目指す省察・協働プログラムの開発的研究—経験差のある同学年教師集団への適用とその成果—』鳴門教育大学教育経営コース修士論文。
- 藤原文雄 1999, 「教師間の知識共有・創造としての『協働』成立のプロセスについての—考察—」『東京大学大学院教育学研究科教育行政研究室紀要』17号, pp.2-21.
- 花田成文 1999, 『学年教師の省察と協働による学級経営改善プログラムの開発的研究—教師の児童知識の変容に着目して—』鳴門教育大学教育経営コース修士論文。
- 久富善之 1990, 「教員文化の社会学的研究(普及版)」多賀出版
- 黒羽正見 2000, 『教育課程経営の継続的更新に関する研究—公立S小学校対象の事例研究を通して—』兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科博士論文
- 村田俊明 1985, 「学校経営のためのリース・カップリング論について」『学校経営研究』第10巻, pp.21-32.
- 西 穰司 1986, 「専門職教員と学校経営」市川昭午(編)『教師=専門職論の再検討』教育開発研究所, 183-215頁。
- 大瀬敏昭(著者代表)2000, 『学校を創る—茅ヶ崎市浜之郷小学校の誕生と実践』小学館
- 佐古秀一 1986, 「学校組織に関するルース・カップリング論に関する—考察—」『大阪大学人間科学部紀要』第12巻, pp.137-154.
- 佐古秀一 1990, 「学校の組織構成次元の抽出とその複合性に関する実証的研究」『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』第5巻, pp.321-337.
- 佐古秀一 1995, 「学校組織特性と学習指導要領の学校内定着過程」金子照基(編著)『学習指導要領の定着過程—教育行政と学校経営の連関分析』風間書房, pp.85-109.
- 佐古秀一・久我直人・大河内裕幸・山口哲司 1999, 「省察と協働を支援する学校改善プログラムの開発的研究—その理念と基本構想—」『鳴門教育大学研究紀要』14巻, pp.53-59.
- 佐古秀一 2002, 「現職教育における学校経営研究—開発的研究の視点から—」『日本教育経営学会紀要』第44号, pp.178-184.
- Sparks-Langer,G.M., Simmons,J.M., Pasch,M., Colton, A.,& Starko,A., 1991, "Reflective Pedagogical Thinking : How Can We Promote It and Measure It?", *Journal of Teacher Education*,41(4), pp.23-32.
- 諏訪英弘 1995, 「教師間の同僚性に関する—考察—ハーグリーブス(Hargreaves, A.)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第1部(教育学)』44号, pp.213-220
- 渡瀬和明 2002, 『自律と協働を基盤とする学校組織文化の構築をねらいとする学校改善プログラムの開発的研究—「児童の捉え」に関する協働的省察による組織開発の試み—』鳴門教育大学教育経営コース修士論文。
- 山口哲司 1998, 『教師の省察と協働を支援する自主研修プログラムの開発的研究—教師の児童知識の変容に着目して—』鳴門教育大学教育経営コース修士論文。
- 油布佐和子 1990, 「学校改善と教員文化」牧昌見・佐藤全(編著)『学校改善と教職の未来』教育開発研究所, pp.35-63.

Development of School Improvement Program to Support Teachers' Reflection and Cooperation (2)

— Basic Components and Procedure —

Hidekazu Sako^{*}, Naoto Kuga^{**}, Hiroyuki Oukochi^{***}, Tetsuji Yamaguti^{****},
Narifumi Hanada^{*****}, Youiti Arakawa^{*****}, Mitisuke Tanaka^{*****}
and Kazuaki Watase^{*****}

Summary

We have been developing the school improvement program which supports teachers' reflection and cooperation. The aim of this articles is to report the basic components and its procedure of the program (core-progoram).

Our program focused the improvement from the inside of schools. We regarded the improvement started by teachers as important. We gave an attention to the teachers' side of 'producer of knowledge' as well as the side of 'consumer of knowledge.' We think the keys towards school improvement are each teacher's autonomous problem finding and teachers' collaboration to seek causes and resolution.

Basically, our program was composed of two sequential and circular processes. Those were 1) support of each teacher's reflection about their faced problems (reflection process), and 2) support of examining those problems and finding resolution through teachers' interaction (cooperation process). Reflection process had five stages, 1) recording facts and recall of problems, 2) focusing into a central problem, 3) inquiry into causes, 4) planning for the problem resolution, and 5) executing and evaluation. Cooperation process was composed of three principles. Those are 1) sharing the problems based on facts, 2) examination which respects each teacher's awareness of importance of problems, and 3) equal and horizontal communication.

We have been developing the tools and procedures of core-program for six years. In this article, we explained examples of the tools and procedures applied to group of teachers in a grade, and to group of teachers in the whole school.

^{*} Department of School Improvement

^{**} Shizuoka Prefectural Board of Education

^{***} Uesugiyama Elementary School, Sendai city

^{****} Urasho Elementary School, Kitajima town

^{*****} Kasimo Elementary School, Kasimo village

^{*****} Nisi Elementary School, Mine town

^{*****} Daini Tanabe Elementary School, Mutu city

^{*****} Hikima Elementary School, Hamamatu city