

学力向上の取り組みと学校組織開発

—— 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 ——

佐古 秀一*, 山沖 幸喜**

(キーワード：学校組織開発, 組織文化, 学力向上, 協働)

I 学校組織開発の基本構想と本稿の問題

1 問題意識と目的

わが国の児童生徒における学力低下が問題視されるなかで、学校は、学力向上やそれに関連した授業改善等の取り組みに迫られている。すべての子どもに確かな学力を保証することは公立学校のミッションとして無視し得ないものであるとはいえ、この要請・圧力に対して各学校がどのように組織的に取り組むことができるかは、一つにはそのことによる児童生徒への影響という点で、そして第二にはそれをいかなる組織的活動として実現するかという学校の組織的教育機能の形成への影響という点において、学校教育及び学校のありように大きなインパクトを与える問題であるといえる。極めて単純化してとらえるなら、各学校が、いわば外在的な要請への対応という観点で、点数で表示される、結果としての児童生徒の学力を追求しようとするか、あるいは対象とする児童生徒の問題や授業実践等における課題を把握しつつ、それぞれの学校や教員側の課題を明確にすることを通して取り組もうとするかによって、それぞれの学校で児童生徒が経験する学習の質も当然のことながら異なってくる。同時に、このような取り組み方の違いは、学校が、その時々々の外発的な要請への対応に終始する学校として存立するか、児童生徒の課題を継続的・協働的に追求しうる学校として存立しうるかという学校の組織的な教育機能の質あるいはプロセスの違いをもたらすものと思われる。

学力形成に対するアプローチとしては、どうしても教科等の指導・評価方法などの在り方、すなわち指導論のレベルでの検討に焦点が当てられる傾向にあるが、すでに鍋島(2003)が整理しているように、英米で蓄積された「(教育)効果のすぐれた学校」(＝児童生徒の社会的・文化的背景にもかかわらず卓越した学力形成機能を有する学校)の研究の知見からは、児童生徒に対する学校の教育機能は、その学校の教科指導の具体的な方法によるばかりではなく、むしろ、例えば子どもに対する教員集団における期待の形成と共有のように、学校がどのような「組織文化」を構築しているかによって大きく左右されていることが見出せる。したがって、学力向上やそれを視野に入れた授業改善への取り組みは、学習指導論の観点からアプローチされるだけでなく、学校(組織/経営)論の観点からのアプローチ、つまり、学校の組織文化、組織の過程、組織の体制をいかに構築すべきかの観点から、検討すべき問題であるといえる。

本研究は、学力向上への取り組みを、教員にとって「やらされる教育活動」、「こなす実践」ではなく、学校と大学の協働により学校組織開発を展開し、自ら対象とする子どもそれぞれの問題をとらえ、教員集団が協働的にその解決に取り組むことのできる学校を実現することを通して追ろうとした小学校の事例の報告を行うものである。

したがって、本研究で報告する事例は次の二つの側面を有している。一つの側面としては、学校組織開発理論の有効性の検証に関する事例として、第二の側面としては、学力向上への取り組みに対して、子どもそれぞれの問題をとらえ、教員集団が協働的にその解決に取り組むことのできる学校づくりを通してアプローチすることの可能性を示す事例として、の二つの側面である。すなわち、本研究では、①学校の協働化とそれによる内発的改善性の向上をねらいとした学校組織開発理論の実行可能性と実践的有效性を、研究協力校のような特殊な位置づけや人材を有する学校においてではなく、一般の公立学校において検証すること、②それを通して、学校の学力向上への取り組みを、学習指導論の観点からだけでなく、教職員の協働性と自律性を高めることにより実現して

*鳴門教育大学学校・学級経営コース

**高知県黒潮町立拳ノ川小学校

いく可能性と条件を事例的に示すこと、をねらいとする。

Ⅱ 学校組織開発の基本モデルと方法論

1 学校組織に関する問題認識と変革方法論の志向

本事例の学校が活用した学校組織開発理論の概要と事例については、すでに報告しているところであるが（佐古・中川2005など）、その背景（問題認識）と概略について、簡単にまとめておく。

この学校組織開発理論は、こんにちの学校の主要な変革課題の一つを、学校組織の個性ないし個性化に求めている（注）。さらに、学校組織の個性化の源泉を、教職に不可避免的に随伴する特性としての教職の不確定性に求め（注）、ここから由来する学校組織の基本特性、すなわち、教員の裁量性を基盤として存立する組織としての学校（すなわち疎結合構造としての学校）が、個々の教員の個別的で自己完結的な教職の遂行に転化した状態、あるいはそれを強化する傾向を、個性化、あるいは個性化として定位している。つまり、本来、協働的・公共的であるべき学校の教育活動が、個々の教員の教育活動に分断ないし閉塞された状況に陥っていることに、こんにち顕在化している学校教育をめぐる問題のひとつの源泉が求められると考えている。教員が直面する子どもや教育課題の困難さや複雑さが増大する状況にあって、かつ学校の自律性が求められる状況にあって、この個性化は、学校の組織的な教育機能や学校改善、自律性の構築に対する阻害要因となっている（佐古・葛上・芝山2005、佐古2006）。

ところで、われわれが指摘するところの学校の個性化に対して、こんにちの学校経営改革の動向には、組織の成層化ないし集権化を推進する方策によって解決を図ろうとする傾向が見出せる。この動向は、教職に不可避免的に随伴する不確定性への対処方略と見た場合には、教員の裁量性を基盤とする学校組織の独自性を排除する方向での組織化方略であるといえる。したがってこの傾向は、学校組織の独自性を排除し、官僚制モデルへの接近を志向するという意味で、学校の一般組織化あるいは学校組織の統制化ととらえることができるだろう（佐古2007）。これに対してわれわれは、学校教育に関与する人びとの相互作用の活性化とその質の改善・変容によって、教職の特性ともいうべき教育活動の不確定性を逐次的に処理していく方策（協働化）によって、個性化のデメリットを縮減し、学校の組織化を図ることを重視し、それを促進する基本的な考え方（基本モデル＝基本的な仮説群）と変革方法論のセットを開発することによって解決・改善することの可能性と有効性を探究しつつある。

2 学校組織開発の基本モデル

上記のような問題意識に立ってわれわれが目指している学校組織開発の基本モデルは、以下の通りである。（佐古・中川2005を参照）

(1) 内発的改善サイクルの基本サイクル

われわれは、学校の組織開発に関する実践研究をすすめるなかで、その基本的な（＝汎用性のある）モデルを徐々に構成してきている。したがって、以下に述べる基本的な仮説やそれに関する組織開発の観点・方略は、演繹的に構成されたように見えるが、むしろ実践研究の過程と成果を検討しながら、徐々に組み立てた現段階での仮説、というべきものである。

まず、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、それに関する組織化可能性を追求するために、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する。そしてそれを仮定（前提）としながら、組織開発の構想を展開していく。つまり、教育活動の自律的な産出過程に関する「当たり前のような」サイクルを考え、それを参照し

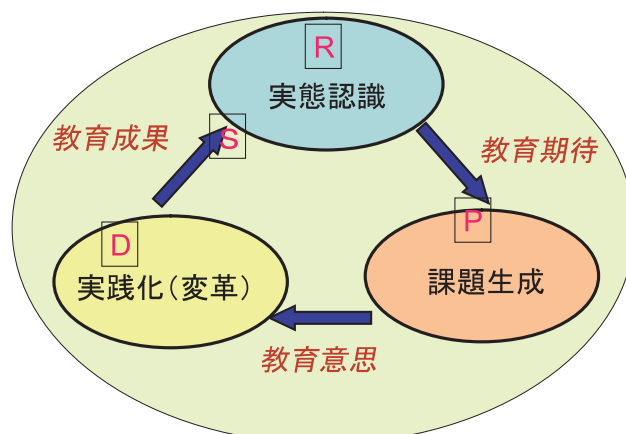


図1 内発的改善サイクル（元気サイクル）

ながら、組織化の在り方を構築するという方法論を採っている。図2は、教員レベルでの内発的な改善サイクルの基本モデルである(後述するように、これは教員の内発的動機づけに対応することなどから、「元気サイクル」と呼んでいる)。

この図は次のようなサイクルを示している。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」)を伴い、子ども側の課題と教員側の課題(行動プラン)を形成する(「算数の計算の基礎をマスターする」、「そのためにこれまでの指導方法をあらためて、新しい方法をとる」)。そして、それを実際に実践し(「教育意思の形成と実践化」)、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。このことから理解されるように、このサイクルは、教育活動が省察的・漸進的に進展している場合におそらく成立している、その意味では一般的なプロセスであると考えられる。このように考えるならば、このモデルは、教職における内発的改善のためのモデルというよりも、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るともいえる。

(2) 基本モデルと内発的動機づけならびにマネジメントサイクルの対応関係

それでは、このモデルがなにもゆえに、教員レベルでの内発的改善サイクルであると仮定できるのか、これについては、教職における内発的動機づけと、いわゆるマネジメントサイクルの、2つの観点から、次のように位置づけることができる。

古川(1990)は、一般に組織構成員における内発的動機づけの主要な源泉は、「効力感」と「指し手意識」にあると述べている。上の基本モデルは、これと次のように対応している。つまり、教員の大きな効力感の源泉としては、自身の教育活動によって、児童生徒に意味ある変化が生じたことを認識できる状況で形成されることが考えられる。つまり、教育活動と子どもの変化の関連性認識(教師の関わりで、子どもが変わってきたという認識)に求めることができるであろう。子どもの変容の中に教師としての「手応え」「やり甲斐」が認識される場所に、効力感の大きな源泉を見出すことができるだろう。このような教師としての「効力感」は、上記基本モデルの、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。他方、指し手意識とは、行為の自己統制に関する認識といえる。基本モデルでは、この内発的動機づけの要因は、実態認識⇒課題生成のパスの成立によって成り立つと考えられる。これは、このパスが、自己の実践の改善、変革(実践に関わる行為選択)が、対象とする児童生徒の必要性に関する教員の主体的な判断によって成り立つことを可能にするからである。以上のように、基本モデルは、教職に内在する内発的な動機づけの2つの要因を取り込んだプロセスであるといえる。

他方、この基本モデルは、マネジメントサイクルにも対応したものとなっている。子どもの実態認識(子どもの現状と問題の同定=Research)を起点として、それをどのように変えるべきか、その行動プランはどのようなものを具体的に想定する過程(実態⇒課題のパス)は、マネジメントサイクルでいうR⇒Planに相当するといっていよう。さらにこれにもとづく実践の過程(Do)と、その成果と課題を再度、子どもの実態に即して確認する過程(実践⇒実態のパス)は、マネジメントサイクルのS(See)に相当しよう。したがってこの基本モデルは、教育活動(実践)の具体的展開過程に内在するRPDSサイクルに相当しているといえる。

以上のように、この基本モデルは、教育活動の省察的・漸進的な過程として、いわばアプロオリに想定したものであるが、そこで記述されている一連のサイクルは、教育活動に強く関連した内発的な動機づけ要因を含み、かつ教育活動に即したマネジメントサイクルとも対応関係をもつものとなっているといえる。

(3) 協働的なプロセスに関するモデル

さて、われわれの組織開発の基本モデルの第2は、上のようなサイクルを学校の協働的なプロセス(相互作用)のなかで展開していくことである。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)をふまえた学校側の教育意思生成を徐々に進めていくことを実現しようとしている(学校組織レベルの内発的改善)。すなわち、その学校の教育に関する実態の認識、課題の生成、実践の変革に関する教員間の知識、意識、行動などの交流と共有化を図り、これによって、教員レベルでの自律的な教育活動と学校の組織化を両立させていくことをねらいとしている。これを、図2に示した。

したがって、われわれの学校組織開発論でいう協働とは、教員の教育活動(行為レベル)での教員集団の齊一

性や補完性を指しているのではなく、むしろ、実態、課題、実践、それぞれの要素に関する情報（経験、知識等）の交流、共有と、実態⇒課題⇒実践の一連のプロセスを進展させていく過程における特徴を指している。すなわち、それぞれの学校の教育の事実（その中核的要素としての児童生徒の状況ならびにそれぞれの教員の教育実践の状況）と、それに対してありうべき教育活動（＝学校、教員側の課題）、教育実践の成果と課題等に関する情報を開放し、共有していく過程こそを、協働過程として位置づけているのである。

3 内発的改善力の構築に向けた学校変革の観点と要素

以上の基本モデルを学校に実現していくために、①教員間の相互作用、②組織構造・体制、③協働プロセスの支援機能、の3つの要素に関して、それぞれの学校の現状に適合する変革方略を具体化していくことを、学校変革方法論の基本としている。これら学校の変革方法論を構成する3つの要素について、説明を加えておく。

(1) 教員間における相互作用（組織過程の変革）：個々の教員が認識している当該学校の子どもの実態と、そこから導出される課題、それに関する実践の在り方についての情報交換と共有化を主目的とする相互作用（これを教育的相互作用と呼ぶ）を学校組織で実現すべき主要な組織的活動（後述する学校のコア・システム）として位置づけ、それを活性化するための方法を各学校の条件の下で、具体化していく。つまり、学校の教育的相互作用の形態と質を改善するための運営方法やツールを具体化する。

(2) 組織体制の変革：上記の教育的相互作用を組織的に遂行するために、学校の組織体制・構造を改編する。子どもの実態と課題に関する交換と共有を行う場（機会）を、学校の「コア・システム」と位置づけ、これが組織的に活動できるよう、時間の確保、教職員の配置などを行う。

(3) 協働のプロセスの支援機能の組み込み：上に述べた教員間の教育的相互作用を活性化させ、その成果に基づき学校の協働プロセスを進展させていくために、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、明示的に学校に組み込んでいくようにする。コア・システムにおける子どもの実態認識と課題の生成・共有という、学校にとって中核的な認識・意思決定過程に対する支援・促進機能を、学校組織内部に内在化させようとするものである。ただしPF機能は従来の企画委員会などとは異なり、主に、a. コア・システムにおいて教員間で交換された知識、意識を整理・集約して教員にフィードバックすること、b. 教員間の相互作用のテーマを学校の子どもの実態認識のレベルから課題の生成のレベルへと進展させていくこと、の2点を中心において構想している。それゆえ、すでに報告したように（佐古・中川2005）、一般にいわれているファシリテーターのような専門性を必要とするものではなく、研修など教育的相互作用の主要な場（＝コア・システム）で交換された情報の整理・分類とフィードバックなどを主要な機能とする。

4 学校組織開発研究の動向と本事例の位置

以上の問題意識と学校組織変革の構想にもとづきながら、われわれは学校改善に資するとともに学校組織に関する知見を蓄積することをめざして、具体的な組織開発の実践的研究を蓄積しつつある。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、研究室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、それらを一括して学校に導入するものであった（研究知の一括投入方式＝研究知の実践化型の方法論）。しかしながら、その後の実践研究（吉見2005）において、現実の学校は、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、学校にはそれまでの学校の活動を維持させてきた体制や、組織化のプロセス（学校の「履歴」）

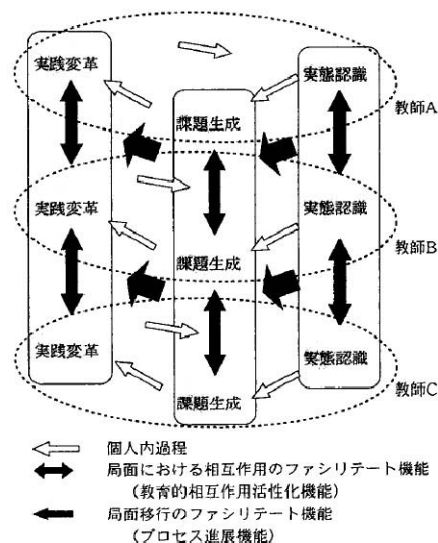


図2 学校組織開発プログラムと協働プロセス

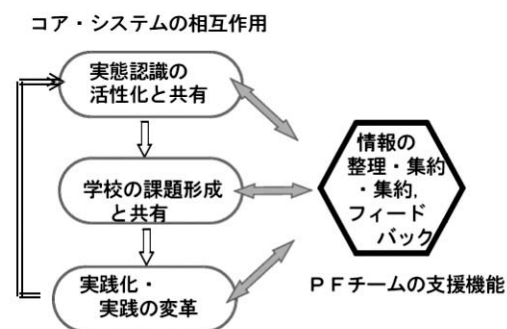


図3 コア・システムとファシリテート・チーム

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実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。このような変革方法論は、学校の何をどう変えていくかについて、学校と大学が相互に検討し合い、漸進的に進展させていくという手順を取らざるを得ず、このアプローチを、研究知の「一括投入方式（研究知の実践化型）の組織開発方法論」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。

本研究で取り扱う事例は、近年、学校教育の課題として取りざたされている「学力向上」、とくにいわゆる基礎学力向上の取り組みに、学校組織開発の理論と方法論を活用した事例であるが、①研究協力校のような位置づけの学校ではなく、一般の公立学校の事例であり、②学校と学校の協働によって、すなわち、上述のインタラクティブな組織開発を展開した事例であり、③単年度の取り組みではなく、複数年度にわたり、継続的に実施した事例である、ことなどの特徴を有している。

Ⅲ A 小学校の改善過程（学力向上に関する組織的な取り組みの経過）

1 事例校の概要と課題

A 小学校は K 県西部に位置し、児童数は約200名、教職員数約20名弱の小規模小学校である。A 小学校は、2002年度から2004年度まで、学力向上フロンティア事業の指定を受け、その後、2005年度から県の学力向上事業を引き続き受けている。学力向上への取り組みは、概ね、次のような段階を経て展開されている。

まず学校組織開発の考え方を導入する以前（2002～2003年度）の学校は、基礎学力の向上について、有効とされる指導方法や指導体制を、積極的に導入した時期である。例えば、校時表の工夫と「計算タイム」、「読書タイム」の設定、「チャレンジタイム」（習熟度別指導）、「加力指導」（補習型指導）などを導入し、新規の指導法も次々に導入を行っている。同時に、評価方法についても、「単元のあゆみ」（子どもの学習状況を單元ごとに保護者に連絡するもの）、「振り返りカード」（子どもの学習に関する自己評価）などを次々と導入し、実践している。「教育方法の導入・実践段階」ともいえる時期である。この時期に取り込まれたさまざまな指導方法論等は、後に活用されることになるのであるが、この時期は、トップダウン的に実践の方法論が次々に導入され、教員たちにその必要性や意義が見えにくくなってしまっていた時期でもある（「させられる教育実践」の時期）。教員の中にも、学力向上への取り組み方に対する疑問や不満が大きくなっていった時期でもある。したがって、学校組織開発の考え方を導入しようとした背景には、このようないわば他律的な教育実践から転換して、教員の主体的な教育実践への取り組みを活性化させることが課題にされていたといえる。

2 A 小学校における組織開発の導入と経過

続く2004年度は、前年度までの取り組み方を見直し、「内発的改善力を高める学校変革」（これを「元気のでる学校づくり」とも呼ぶ）の組み方に移行した時期（「変革プログラムの導入と実践の段階」）である。つまり、「元気のでる学校づくり」の考え方を活用して、校内研究・研修の取り組み方、そのための組織体制等を組み替えた時期である。また、これに伴い、学力向上にどう取り組むかがあらためて確認された時期でもある。すなわち、学力向上にあたっては、学級の平均的な学力水準を上げることのみに終わることなく、とくに学力が伸びにくい子どもを指導の重点におくことにした。これを「ひとり残らず」というスローガンで示した。また、それ以前の研修が、教員が直面している問題に必ずしも結びつくものでなかったことから、「校内研修と学級実践の距離を近づける」というスローガンを掲げ、研修体制やその内容の見直しが進められたのである。

導入第2期ともいえる2005年度は、「継続と展開期」ともいえる段階である。第2期の成果をもとに学校の取り組みをさらに拡大・進展させている時期である。

そして、2006年度～2007年度は、「慣習化と課題の再模索期」ともいえる段階である。これは、初期課題であった低学力の克服という課題に対して、一定の成果が得られた後の段階であり、変革プログラムを参考にして実践した学校の取り組みが慣習化し、それに伴い新たな課題を模索しはじめた時期である。

表1 A 小学校の経過

2002年度～2003年度 (学力向上フロンティア事業1, 2年目)	1 期	教育方法の導入実践	週時表の改善, 習熟度別, 個別指導法, 各種ドリル, 評価方法などの導入と実践を積極的に行ってきた時期
2004年度 (学力向上フロンティア3年目)	2 期	変革プログラムの導入・実施期	コア・システム, コミュニケーションの転換, ファシリテートチームなどの考え方を参考にして, 研修の目的, 体制, 運営などを変更し, 変革プログラムを構想し低学力の克服を課題として実践した時期
2005年度	3 期	展開・拡大期	前年度の成果をふまえ, 対象とする課題を学力面だけでなく生活面にも拡大し, 展開した時期
2006年度	4 期	慣習化と模索期	それまでの取り組みによって一定の成果が得られるとともに, 変革プログラムの取り組みが慣習化し始めた時期。同時に, 課題の転換を模索し始めた時期

なお, 本報告では, 指数の制限等もあり, 変革プログラムの導入, 実施の初期段階(第2期=2004年度)を中心に述べる。第3期以降については, 別の機会に報告することにした。

3 学校組織開発の基本要素と内容(変革方法論の具体化)

A小学校と鳴門教育大学佐古研究室による準備的な取り組みは, 2003年度から着手された。2003年度までは, 教職員のなかに方法の導入に追われているとの認識が広がっていたことも, 学校の取り組み方を転換する背景となっていた。2003年度の8月頃からA小学校の管理職・研修主任と大学側の教員が, 学校の現状と変革方略に関する意見の交換を行った。とくに当時の教頭と研究主任, 大学教員の間では, 「元気サイクル」の考え方にもとづく学校づくりの基本構想と事例, ならびに実践と研究の関係などに関して情報と意見の交換を行った。2004年度の初頭(4月)に, A小学校の学校長, 教頭, 研修主任, 人権主任等と大学教員との会合がもたれ, A小学校における取り組み方について具体的な内容が話し合われ, 計画が作成された。

A小学校では, 佐古(2004), 佐古・中川(2005)などで報告してきた学校組織開発の事例と考え方を参考にしながら, 以下の3点を主要な要素とする変革プログラムを構想し, 学校で取り組むことになった。

(1) 学校におけるコア・システムの設定と組織体制の整備

学校における子どもの実態, 課題, 実践に関する情報, 知識を交流し, 共有する「場」(すなわち, コア・システム)の設定については, 主として低, 中, 高の学年ブロックで行う研修(「ブロック研」と略称する)と全教員が参加して行う研修(「全体会」と略称する)の2つの研修機会を活用することにした。それまでの校内研修の設定・運営を修正し, 後に述べる「レポート」を全教員が作成し, これを相互に交流・検討する時間を設け, そのような活動を校内研修の重点に位置づけ, 定期的・組織的に行うことにした。これによって, 変革プログラム以前の段階における指導方法に関する知識の習得等を中心にした研修を, A小学校の教育の事実を相互に開放し, 共有することを重視した内容へと転換した。

(2) 教員間の教育的相互作用の質と形態の改善(組織過程の変革)

①学校のコミュニケーションの質の変革: 低学力の子どもの実態と教員の実践(学校の教育の事実)をベースにしたコミュニケーションを共有する工夫

a. 「レポート」の作成

第1の変革要素は, 上述のコア・システムで交換する情報の質を改善するツールの導入である。A小学校では, 以前より授業に関する「レポート」を作成していたが, このレポートを, コミュニケーション・ツールとして活用することにしたのである。つまり, レポートの内容を, a. 各学級の子どもの学力, とくに低学力の子どもの学力の実態を明らかにすること, b. それらの子どもに対する実践の事実, c. 成果と課題, 今後の取り組みの構想など, を主な内容とするものに位置づけ直した。レポートは, 全ての教員が関与し, 全学級で作成した。全体会ではこれらのレポートが配布され, 情報や意見の交換を行うこととした。この他にも, 学年ブロックごとの研修会であるブロック研では, 随時レポートの検討がなされた。

このレポートについて、A小学校では具体的な子どもの実態を教員が把握し、共有できるようにするため、次のような工夫を加えている。

第1は、それぞれの学級で低学力に停滞しがちな子どもを、「伸びてほしい子」として2～3人程度設定し、その子どもを中心に、子どもの学力実態と、教員の実践、その成果と課題などを記述することにした。これは、学級の平均的な状況を記述するのではなく、子どもの実態、実践、子どもの変容と課題などを、より具体的に認識しかつ共有できるようにするための工夫である。「伸びてほしい子」の設定の是非をめぐって学校でも議論がなされたが、特定の子どもを学力向上をねらいとするものではなく、「特別な児童の例としてではなく、子どもの学習と生活の課題がよく見える子ども、だから学校の教育活動（教員の実践）の課題を映す鏡となる子ども」（A小学校の研究集録、平成17年度版）として位置づけた。

第2にはレポートの内容は、①「伸びてほしい子」を中心にした各学級と子どもの実態（変革プログラム導入当初においては学力実態）、②教員の実践とその成果（子どもの肯定的な変容）と③今後の実践の方向性を含むものとした。これらを、できるだけ具体的に（＝子どもの様子に即して）記述することを教員に求めた。以上のように、個々の教員が定期的に作成するレポートは、内発的改善サイクルの要素を押さえたものとして記述されるようにした。つまりレポートを作成するごとに、学級の子どもの実態と課題ならびに実践の成果・課題を整理・総括し、次の課題を探求することにつながるように構成したのである。

ただし、それ以外のレポートの内容や体裁、分量等は、全て教員に委ね、自由とした。当初は教員の負担を考慮して、分量は、A4用紙で1枚程度で可とするという理解でスタートしたが、子どもの学力実態に関するデータやそれをグラフ化したものを組み込んだレポート、誤答例をドリルのコピーなどを活用して具体的に提示したものなど、視覚的にもわかりやすい内容が工夫されるようになった。それにともなって、分量も大きくなり、A4で5～6ページのレポートも提出されている。レポートの記述の具体例については、後に述べる。

b. レポート検討会（コア・システム）の設定：コア・システムを中心とする学校体制の整備

レポート検討会の主要な場となる全体会（学校のコア・システム）も、教員間の協働的な相互作用が成り立つように工夫が加えられた。双方向的なコミュニケーションを実現するため、全体会の時間内で、教員を小集団に分割して、それぞれの集団ごとに学級のレポートを検討すること、子どもの実態や教員の実践に関して、「役に立つ」コミュニケーションを行うこと、及び子どもの変容（とくに肯定的な変容）をスモールステップでとらえ、それを発信していくことを原則にするなどの運営の工夫が行われた。

このような位置づけと運営の工夫によって、レポート検討会は、それぞれの学級の子どもの状態や担当教員の取り組みや直面している問題を確認、共有するとともに、子どもの見方や実践に関する情報を出し合い、共有し、基本的な課題や実践の方向性（教育意思）を確認していく場（コア・システム）として位置づけられ、運営されるようにした。事例校では、研修の中心をこの検討会におき、そこに研修の時間を重点的に配分した。

③内発的動機づけの活性化と肯定的な組織文化の形成：子どもの肯定的な変容を積極的にとらえ共有する工夫
 教員が作成するレポート及び検討会の場において、教員の内発的な動機づけに働きかけ、子どもに対する教育活動に対して肯定的、積極的な文化を形成するために、上記のレポートの内容に、子どもの実態については、子どもの問題だけでなく、可能な限り、子どもの肯定的な変容（できるようになったこと＝成果）をスモールステップでとらえ、教職員が共有することを組み込むようにした。

(3) ファシリテート機能の明確化と校内組織への位置づけ

学校の中に、レポートならびに「コア・システム」における検討内容をその都度集約・整理し、教員にフィードバックする機能を校内に位置づけた。A小学校の場合にはこのために、2004年度には「学校改善検

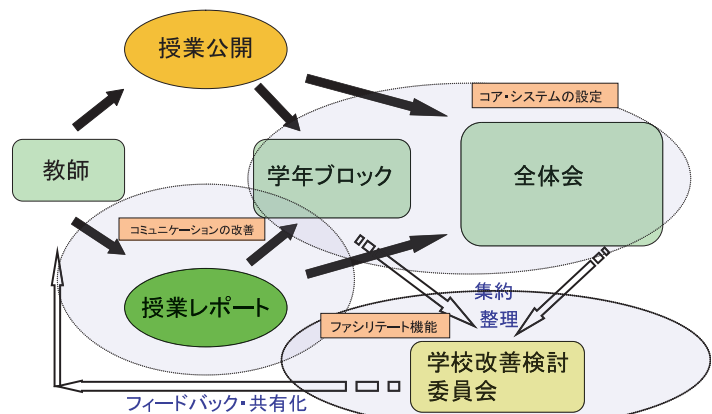


図4 A小学校の変革プログラムの概要

討委員会」(2005年度からは「かがやき委員会」に移行)を設置した。この委員会は、コア・システムにおけるプロセス・ファシリテート機能を有するチームに相当する機能をもつものであるが、その主要な内容は①レポート検討会で出された情報や意見をその都度整理・集約し、学校として共通に考えるべき課題等を教員にフィードバックする、②レポートの内容、レポート検討会の内容や運営を見直していく、等である。2004年度に設置された学校改善検討委員会は、校長、教頭、教務主任、研究主任、人権教育主任によって構成された。ブロック研、全体会の前後に、この委員会が実施され、それぞれの研修の運営方法の確認、それぞれの研修の整理と集約、フィードバックがなされた。

図4は、以上の主要3つの要素からなる本事例校の変革プログラムの概要を示したものである。

IV 学校における取り組みの経過と効果

1 教員集団における子どもの認識の活性化と共有

(1) 学校の教育の事実(子どもの実態、教員の実践)に関する認識(「気づき」)の開放と共有

2004年度には、レポートと、ブロック会、全体会という学校における協働的プロセスの主要な場の確保を行うことで、低学力の子ども具体的な事実に関する教員の認識の活性化、それにもとづくコミュニケーションの活性化、そして実態と課題、実践に関する情報の共有が促進されていった。

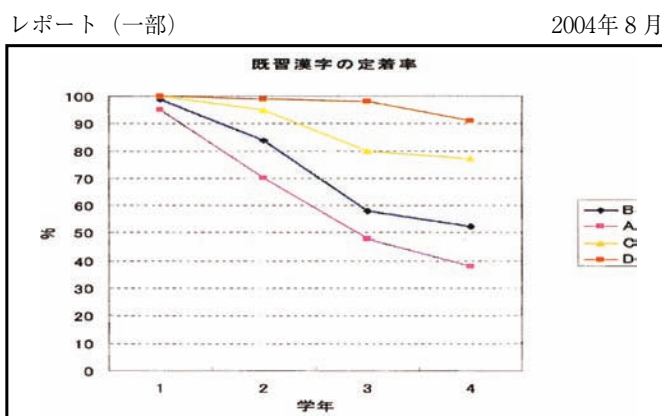
当初、レポートには何を書いてよいかつかめず、戸惑う声も出たが、以下に示すような事例が提起されることで、低学力に停滞しがちな子どもの具体的な事実をとらえ、それをその他の教員にもわかるように記載するというレポートの作り方が、徐々に学校で明確になるとともに、それぞれの教員が自分なりのスタイルで、レポートをつくるようになった。

以下、全体会で報告されたレポートの一部を紹介しながら、認識の活性化と共有がどのように進展したかを、具体的に報告する。

事例①は、変革プログラムが導入された初期の時点(2004年8月)に全体会で報告されたものである。

事例① 【学力の格差拡大に関する事実】

下図は、第2回(8月)のレポート検討会(全体会)に提出されたレポートの一部である。この資料は、「伸びてほしい子」のC児とそれ以外の3名の児童の既習漢字の成績を調べ、グラフ化したものである。この資料について、検討会では次のような補足説明がなされた。「C児の様子をみていると、やはり漢字の習得に大きな問題があり、それがそれ以外の科目の成績不振にもつながっているように思えたので、まず、C児について既習漢字の習得状況を確認した。しかし、この児童だけでなく、それ以外の児童の習得状況を確認し、この子どもの特徴をもっと確認したいと考えた。そう考えていた矢先に、自分の学級の子どもが、夏季休業中に開放しているプールに来ていたのを目にした。そこでプールが終わるのを待って、成績の高そうな子ども、その次ぐらいのレベルの子ども、さらにその次ぐらいの子どもを呼んで同じテストを実施した。それを集計して、グラフ化したところこんな結果になった」、というエピソードが紹介された。



このレポートは、全体会で報告され先生方の関心を集めたが、その理由のひとつは、この教員がプール帰りの子どもを呼び止めてデータを収集した経緯に、先生方が関心を示したのである。このエピソードのなかに、子どもの実態をもっと知りたいという教員の思いがよく表れていたこと、かつ教員の日常のなかで子どもとやりとりしながらデータを集めた様子が生き活きと語られた様子に、この先生らしさがでていたからである。

ふたつ目には、1年生の時にはそれほど差が見られないが、徐々にできる子とできない子の学力（この場合、漢字の習得）の格差が拡大していく事実と、とくに中学年でその格差が大きくなってしまいうことが、明瞭に示されたからである。中学年で大きく格差が拡大することについては、「なるほど」、「やっぱり」という感想が他の教員からも出された。全体会での話題は、「だから、このような状況では高学年で指導するのは難しくなるのは当然」、という感想も語られた。それぞれの教員が、6年間を見通して指導すること、各学年で学力格差が大きくなるように指導することの必要性が、この資料をもとにしながら話し合われた。

さらに、このレポートが多くの教員に関心を持たれた理由としては、学力格差が中学年で拡大する現象（子どもの事実）を、「小学生高学年における既習漢字の習得状況の特徴」という一般情報（すなわち学力実態に関する抽象的なデータ＝形式情報）としてではなく、「この学校のこの学級のあの子どもの実態」として、先生方が具体的なイメージを共有することができる情報（この学校の子どもの学力問題に関する意味を担うメッセージ＝具体性のある意味情報）として示したことを挙げるができる。

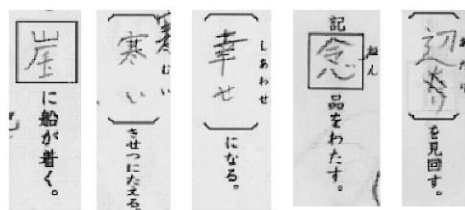
事例② 【ありがちな誤答の確認】

これも漢字の間違ひに関するレポートの一部である。「なかなか点数の伸びない子どものまぢがい」をドリルなどで確認していったところ、図のようなエラーが多いことが報告された。例えば、「幸」の下の部分、横棒二本のところを、三本にしてしまうエラー（その部分を「羊」と書いてしまうなど）である。このような「紛らわしい偏や旁」におけるありがちなエラーの報告とともに、教員からレポートをもとにして補足説明があった。それは、「このような間違ひがあった場合には、漢字ノートなどで指導をしています。しかし、そのときには正しく書けるように見えても、しばらくしてチェックしてみると、元に戻ってしまう。だから点数がとれなくなってしまう」というものだった。つまり、一旦、紛らわしい偏や旁の部分で間違ひたパターンを覚えてしまうと、それを修正することが困難な子どもたちがいて、その子どもたちは覚えてしまった後で修正するための指導してもなかなか直らない、という教員側の実践と課題についても報告された。

レポート（一部）

・漢字のまぢがいを見ても、全く書けない漢字もあるが、正確に覚えていないために間違ひている漢字も多い。また、漢字は書けているが、逆りがなを間違ひていることも多い。

(例)



子どもの実態と教員の実践に関する事実を共有する取り組みを行うことにより、低学力に停滞する子どもの学力や学習状況があらためて確認されていった。例えば、子どもはこんなところで間違ひてしまうという、「素朴な」実態を確認していくことも数多くなされた。

このレポートも、全体会で話題になった。「たしかにそういう子はいるなあ」という共感を呼んだ。つまり、紛らわしい部分を一旦覚え込んでしまうと、後に修正することが困難な子どもの存在について、他の先生方からも経験などが語られた。

このレポートについての感想めいた意見が交換された後、研究主任から、「紛らわしい部分のミスは、初出の時に注意してチェックし、その時にしっかり指導する」ことの必要性が示され、全体会で確認されている。

以上の2つの事例は、いずれも教職経験が3年程度の若い教員が作成し、全体会で先生方の意見を喚起し、そ

の事実が共有されたものである。このようなレポートが出されることで、その他の先生方にとってもレポートに書くべき内容について一定の方向性が示されることにもなった。それぞれの学年から、低学力に停滞しがちな子どもの事実（気づき）が、教員の取り組みとともに率直に出されるようになった。レポートをコミュニケーション・ツールとして位置づけ、全体会、学年会をコア・システムとして再構成することによって、以下のような状況が学校にもたらされたと考えられる。

- ①子どもと教員の実態（実態と実践）をベースにしたコミュニケーションが、コア・システム（ブロック研、全体会）で成り立つようになった。
- ②低学力に停滞しがちな子どもの特徴や指導上の留意点が、レポート、コア・システムでのコミュニケーションを通して、教員に直接的に共有されるようになった。
- ③基礎的な学習事項の習得が困難で、その結果低学力に停滞しがちな子ども（「伸びてほしい子ども」）の実態（事実）に対する認識（あるいはそれを認識しようとする意識）が活性化した。
- ④とくに、低学力に停滞しがちな子どもの事実については、その学年だけの問題ではなく、それまでの学習状況をふまえた事実が捉えられるようになり、その学年の取り組みだけでなく、その他の学年も含めた取り組みの必要性や留意点が共有されるようになった。

(2) 子どもの実態をふまえた指導のあり方（指導観）についての情報交換と共有

レポートでは、子どもの学力実態を確認していくことにとどまらず、子どもの意外な反応をどう受けとめるべきか、子どもの実態に関する解釈と教員の指導の在り方（どう指導すべきか）に関する、率直な疑問や問題の提起もなされるようになった。

事例③ 【できない子どもに対する指導のあり方】

1年生担当の中堅の教員は、学年末のレポートで、子どもがつまずきやすい「繰り上がりの足し算」についての指導と子どもの実態について、学年末にレポートで報告した。この教員の報告の内容は、繰り上がりの足し算で用いている指導方法（一方の数を他方の数の10の補数と残余の数に分解して、足し算を行う方法、先生方は「さくらんぼ計算」と呼んでいる、下図参照）と、それをを用いて計算ができない児童についてであった。この教員は、それらの子どもの中には、「さくらんぼ計算」では計算はできないが、「数え足し」では計算ができる子どもが3人いることが報告された。「このような子どもにはどう指導したらよいか」を、他の先生方に投げかける形で報告が行なわれた。1年生の担任として、このような子どもについて、「さくらんぼ計算」ができるまでこれからも繰り返し指導すべきか、それとも計算はできているのだから、それを認めて先に進めてもよいか、について先生方の意見を求めたのである。このとき、この教員は1年生の担任として、さくらんぼ計算ができないままで2年生に進級させてもよいかどうか、その点に懸念をもっていることを述べた。つまり、1年生ではこのさくらんぼ計算を習得することになっているから、これらの子どもがさくらんぼ計算ができないまま進級するとすれば、2年生以降の指導にも影響が及ぶからである。だから1年生の担任だけでは判断することが難しいと考えたのである。

レポート（一部）

2005. 2. 17

学 習	
○ 10月の単元『くり上がりのたしざん』では、少人数指導でさくらんぼ計算をほぼマスターした。	
$* 8 + 9$ ② ①	
$* 7 + 8$ ① ②	$3 + 8$ ① ②
	$3 + 8$ ① ②
11月の単元『くり下がりのひきざん』では、さくらんぼ計算が十のつかり處に付いた。	
$* 14 - 9$ ① ④	$14 - 9$ ① ④
	$14 - 9$ ① ④
* 1+4などの1桁の計算は指を使う。(以前は指を折ることもできなかったことと比較すると進歩。)	

この教員からの問題提起を受けて検討会では、あくまでもさくらんぼ計算の習得を行わせるか、計算ができていながらそれを認めて先に進めるかについて、先生方が意見や経験を述べ合われた。様々な経験や意見が出され

た。全体会では、高学年の教員からの意見（「計算のパターンに習熟するようになれば、指折り計算や数え足しなどもなくなってくる」）などもあって、「さくらんぼ計算」という方法にこだわらず、子どもができる方法で計算させることにして先に進めてもよいのではないかと、というところに落ち着いた。これによって、さくらんぼ計算ではできなくとも、計算ができる子どもは、それを認めて先に進めるということがこの年度には了解された。

このレポートでは、「くり上がり」、「くり下がり」という子どもがつまずきやすい事項について、単にそれができない子どもがいるということにとどまらず、どのようにできないのか、どのようにして計算しているのかまで明らかにされ、それに関連した教員側の指導のあり方について問題提起がなされた。そして、このような子どもの実態に対する教員側の指導のあり方について全体会で意見が交換され、ある程度の合意が確認されている。

ところで、さらに興味深い点は、このさくらんぼ計算問題が、これで終結しなかったことである。この問題については、次年度にも引き続きレポートが提出され、2004年度の検討が見直されるに至っている。

ここで紹介した事例以外にも、レポートというコミュニケーション・ツールと検討会というコア・システムの設定によって、それぞれの教員が担当している子どもの実態が具体的に明らかにされ、それを相互に発信、共有することがなされた。2004年度には、それぞれの学級の子どもの学力実態が、具体的な事実（何ができなくなっているのか、どこでつまずいているのか）を、それぞれの教員が確かめることと共有することが活性化された段階といえる。事例①、事例②、事例③、事例④などに示されているように、これまで教員が個別に認識していた子どもの実態が開放され、教員間で一気に共有されるようになった。また、学級で直面している問題や苦勞している点などについても、率直に報告されるようになった。例えば、ある中堅の教員は全体会の場で、レポートを説明しながら、「レポートの1ページ目を見れば、学級の学力は上がっているように見えます。が、2ページ目を見て下さい、実はそうはうまくは行っていないんですよえ」と報告するなど、自らの学級の問題を率直に話すことなどがなされるようになった。

学力実態（低学力に停滞しがちな子どもの実態）に関しても、これまで明確になっていなかった点や特徴的な現象が明らかにされていった。あわせて、基礎的な学力に関する指導方法についても、全校統一方式をとらず、それぞれの教員に委ねる方法をとっていたことから、さまざまな指導の工夫や実践例（失敗談も含めて）が開示されるようになった。例えば、漢字練習帳の工夫、連絡帳の工夫、九九を習得する工夫、効果のある教材の紹介など、まさにさまざまな実践を通じた知識が交換された。2004年度に導入されたレポートと検討会では、この学校の子どもの具体的な姿（事実）を確認することで、この学校の子どもの基礎的な学力に関する実態と教員側の実践に関する事実認識（「気づき」）が、開放され共有された段階であるといえる。

(3) 子どもの肯定的な変容への着目と共有（子どもの変容に関するエピソードの共有）

学校の取り組みを行う上で、この学校ではとくに子どもの変容をきめ細かく見ていき、それを教員と子ども、教員同士で共有することを重視した。つまり、スモールステップで肯定的な変容をとらえていく、という考え方で取り組んだ。その結果、レポートには、子どものできていない状態を記述するだけでなく、その子どもがどのように変容してきているか、とくにポジティブな変容を見逃さずとらえていくことが重視された。

したがって、「伸びてほしい子」の実態の認識を蓄積する過程で、できないところ、つまずいているところに限定するのではなく、「このように変わってきた」、あるいは「この点は評価できる」という内容を、教員が積極的に認識し報告することがなされた。とくに、年度の後半のレポートには、指導の成果が多く報告されるようになった。

子どもの変容、すなわち低学力で停滞しがちな子どもに対する肯定的な期待を確認する具体的な事例（エピソード）も数多く発信されたが、それらの事例の中に次のようなエピソードがある。

事例④ 【漢字が書けるようになった子どものエピソード】

全体会の中で、4年生の教員から「伸びてほしい子」のひとりの実態と指導について報告がなされ、その子どもがようやく「必要」という漢字が書けるようになったことが話された。その話を受けて低学年の教員から、その子どもが低学年の教室の黒板に大きく「必要」と書いて帰ったことが話された。この子どもは、「必要」がやっと書けるようになったことがうれしくて、前の学年で使っていた教室の黒板に書いて帰ったのである。検討会では、この2人の教員の話しが出され、それらが関連づけられることで、この子の様子と、書けるようになったことがいかにうれしいことだったかが、他の先生方にも伝わることとなった。

次も同様な事例である。

事例⑤ 【意欲を見せ始めた子どものエピソード】

担当の教員から、レポート（下図参照）をもとにこの子どもの学力の実態とともに、今後の指導の方針として「声かけをしていく」ことが報告された。なぜ「声かけ」なのか、それについて次のような教員の働きかけの経過と子どもの変容が語られた。この児童は、家庭の事情で、学校に来たり来なかったりする状態が続いていて、したがって学力も低い状態にとどまっていた。校長と担任が家庭訪問をするなどはたらきかけを強めることで、ようやくこの子どもが学校に継続的に来ることができるようになってきた（「学校に足が向くようになった」）。そのような状況になっていった2学期末頃に、担任の教員が、この子どもに個別指導を行っていたときに、この子に「〇〇（児童の名前）もわかりたかろう」と問いかけたところ、この子どもが「わかりたい！」とはっきりと大きな声で答えたという。「やっ、と、こんな前向きな声が、この子どもの口からでるようになりました、これからも声かけをしながら、この子どもの意欲を引き出していきたい」という報告がなされた。検討会は、この教員の地道な働きかけとこの子どもの変容に共感する意見や感想が出された。

「なぜ 読めん？」への取り組み

1. 子どもの様子と学級

K	A	学 級							
<ul style="list-style-type: none"> ・漢字の書き 神宮など丁寧にできるが、欄をおくと忘れ てしまう。 ・漢字の読み(3年漢字) 正解 16/170 書きことだけでもた いへん (4年漢字) 正解 11/50 せんそう ごはん ちよきん さかい ひくい りょうし ・書くこと(作文)書格 (漢字)読みとり(問題 が読めない)がきびし い ・発表・生活力はある。 ・長い文章、漢字を使い 	<ul style="list-style-type: none"> ・読みことができ、覚え ることもできる。 ・国語の1～3段落を朗 読 ・時間がかかるがきちんと できる。 ・漢字の読み(3年漢字) 正解 159/170 少しづつが付いて いる。 ・宿題をしない。 ・作業、課題など言われ たらすすむ。それがなけ ればそのまま過ごして しまう。 <p style="text-align: center; border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;">声かけをしていく</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-bottom: 10px;"> <thead> <tr> <th colspan="2">漢字の読み(3年漢字)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">12月</td> <td style="text-align: center;">1人</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2月</td> <td style="text-align: center;">6人</td> </tr> </tbody> </table> <p>漢字の読み(4年漢字)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">読めないベスト4 孝臣(×かじん) 良好(×りょうこう) きょう田 晴える</td> </tr> </tbody> </table>	漢字の読み(3年漢字)		12月	1人	2月	6人	読めないベスト4 孝臣(×かじん) 良好(×りょうこう) きょう田 晴える
漢字の読み(3年漢字)									
12月	1人								
2月	6人								
読めないベスト4 孝臣(×かじん) 良好(×りょうこう) きょう田 晴える									

2 自律的な教育活動改善に対する意欲や意識の顕在化

2004年度に見出されたいま一つの学校の変化として、先生方の間に、子どもの学力の向上に取り組むこと、そしてそのために指導方法の改善に取り組むことについて、自律的な意識や意欲が顕在化するようになったことを挙げることができる。

子どもの実態と教員の実践、それらの課題をまとめたレポートを定期的に作成し、それについて率直に話し合うという作業は、多忙な先生方にとってある程度の負担となったとも考えられる。しかし、この取り組みに対して次のような肯定的な評価も示されている。12月の学力向上プロジェクトの発表会が終了したのちの会合では、中堅の先生方が、学校の取り組みについて、「やらされる活動ではないので、興味を持ってやれる、自分で興味を持ってやっていけるから、楽しい」ということを語っている。若手の教員は、「やらされて作ったレポートではなかったし、あれこれ自分たちで工夫もしながらできたので、レポートを書くのがしんどくなかった」と語っている。これ以外にも、例えば、レポート検討会が終了しても、なお職員室や駐車場などで意見の交換を続けている先生方の姿が見られるようになった。さらに、自主的に授業をビデオで録画して、授業研究を放課後に実施するようになったグループも現れるようになった。

コア・システムでのコミュニケーションの活性化だけでなく、それ以外の場面でも、子どもの実態と実践のありようについて自主的に情報を交換し、教育活動を日常的に見直すことを集団的・主体的に行う行動や意識が顕在化するようになったといえる。

このようなことから、この学校の第2期は、それ以前の教育方法の並列的導入期とは、教員の意識が大きく変わってきたことがわかる。

3 学校課題の明確化

A 小学校は、学力向上をねらいとしていたが、それはいわば一般的な課題であり、事業を受けたという点では与えられた課題であった。学校独自のものというわけではなかったといえる。

このような一般的な課題を、先生方の協働的なプロセスを経て、学校独自の課題が徐々に明確化されていった。一つには、レポート作成と検討会のなかで、この学校の子どもの実態を認識し合うことを通して課題が明確になっていった。2004年度の6月に第1回のレポート検討会(全体会)で、各学年の「伸びてほしい子」の学力について教員がとらえた実態(問題となる側面)が紹介されたが、学年の違いを越えて「漢字」の習得と「基礎的な計算」の習得(前学年までの既習内容と当該学年での学習内容を含む)の不足が、ほぼ共通に問題となっていることが確認された。それを受けて、概ねこの2つの観点から、「伸びてほしい子」を中心にしたレポートを作成

するという方向性が、学校改善検討委員会から示された。第2回のレポート検討会以降は、主に「漢字」、「計算」に関して学力面での子どもの事実をおさえ、それに関連させて指導の経過を記述するというスタイルが一般的になっていった。

それぞれの教員にとっての課題の認識も、「伸びてほしい子」を中心にしたレポートと検討会を繰り返すことで具体化され深化していったのであるが、学校の共通課題についても、この学校の子どもの実態をふまえて明確にされ、共有化が図られていった。各学級の学力面での子どもの実態を「伸びてほしい子」を中心に認識していき、さらにそれを交換・共有することを繰り返すことで、低学力にとどまっている児童の「漢字」、「計算」という基礎技能的な領域での問題の共通性と、それらの児童の個性(環境的要因を含む)も明らかになっていった。年度末には、レポートや検討会、ブロック研での研修をふまえて、低学力にとどまってしまう子どもの共通性(どこでつまづいているか)に着目して、「とくに注意して習得させておくべき事項」を各学年から出し合い、さらにそれを指導の工夫の在り方と共に学校改善検討委員会が整理して示すことを行っている。この学校の学力向上のスローガンである「ひとり残らず(指導対象にしていく)」を、いわばとくに注意を要する事項としてのミニマム・カリキュラムという形で具体化して、共通の課題として明示した(図5参照)。

2004年度の末には、このミニマムカリキュラムを学校改善検討委員会がとりまとめ、2005年度には、とくにこのミニマムカリキュラムに留意しながら、レポートを作成することになった。当初、漠然としていた基礎学力について、2004年度における取り組みを通して、A小学校の子どもの弱点を明らかにして、指導上の留意点をより明確にし、教員が共有することになったといえる。

ところで、このような学校課題の具体化は、その内容だけでなく、形成プロセスが、共通課題に対する教員の受け止め方に決定的な影響をもたらすことが先行事例からも示されている。とくに課題の形成に、日常の実践の経験を持ち込みながら参画することが、形成された学校の課題に対する共感と納得をもたらし、実践に関連した課題であるという認識をもたらすことが示されている(佐古・中川 2005)。A小学校においても、この時点でまとめられたミニマム・カリキュラムは、その内容についてはとくに独自のものが含まれているとはいえない。しかし、そこに至る過程は、必達的な目標をトップダウン的に提示するのではなく、それぞれの教員が、子どもの実態を具体的に確認し共有する過程を経ている。次年度以降にも、これが教員に共通の課題として受けとめられていることは、このような過程を経て成立したものであることと関係していると考えられる。

実態と課題の共通性と広がり認識

レポートと検討会を蓄積していくことで、各学年で「これだけは習得させておきたい」学習内容(この学校のミニマム・カリキュラム)の整理と共有

国語では
「書く」前年度までの新出漢字、「読む」今年度の新出漢字

算数では
1年 くり下がりが引き算 2年 九九
3年 わり算 4年 わり算の筆算
5年 小数のかけ算・わり算
6年 分数のかけ算・わり算 など

「漢字・計算のあゆみ」の定期的な発行

★ 指導のノウハウ、工夫などを収集・整理し、これについても共有していく

★ ミニマムなカリキュラムにもとづく評価の実施

図5 共通課題の整理

V 第1期(導入初期段階)における効果と知見

1 実践的効果

以上述べてきたように、レポートの作成とその検討会を基軸とするA小学校の2004年度の取り組み(変革プログラム)がもたらしたと思われる効果を、以下の4点に要約して説明する(図6参照)。

(1) 子どもの実態と実践の知識の共有

レポートと検討会は、個々の学級における事実の整理と蓄積、交流と共有のツール及び場として機能した。これにより、教員個人のレベルと教員集団のレベルの双方において、低学力の子どもの陥りやすいエラー、特徴、それに対する指導の工夫(実践の知識)についての認識が活性化され、共有されていった。このような知識は、いわば各教員に分散し閉塞していた知識であったといえるのであるが、変革プログラムの導入によって開放され、共有されていったと言える。その結果2004年度末には、各学年で指導の留意すべき内容(注意してマスター

させるべき内容)が、全校的に整理されたことにもつながっている。このように変革プログラムは、学校における知識(低学力で停滞しがちな子どもの実態と指導の在り方)の蓄積と共有を実現し、教育活動の改善に寄与したと考えられる。

(2) 教員間の関係の再編

第2には、A小学校では授業研究だけでなく、学級の子ともと教師の実践の事実をレポートを媒介として開放することで、教員間の相互の理解を促進した。学年ブロックでの関係だけでなく、上記のレポート(事例①、③などを参照)の内容や意見交換の様子から示唆されるように、学年の違いを越えて、それぞれの教員が学力向上にどのように取り組んでいるか、学級の課題や成果はどのようなものかを具体的に知り合うとともに、さらに相互に子どもの理解や実践の知識について、発信し合うことがなされるようになった。これにより、教員個々に、あるいは学年内に閉塞しがちな学校の状況が改善され、教員間の相互理解が促された。

(3) 内発的自発的な改善意欲・意識の形成(組織の文化の再編)

第3は、学力向上への自発的な取り組みが活性化されたことである。上記の(1)、(2)で述べたように、この学校の教育の事実が開放され、共有されると共に、各教員は、交流された情報を参照しながら、さらに自らの教育活動の改善に取りくもうとする意識や意欲を顕在化させた。教室にビデオを持ち込み授業研究を自主的に始めた教員グループの出現や検討会(全体会)の後にも、なおそれぞれの学級の取り組みについて情報交換を行う教員集団の姿が見られるようになったことなど、学校のコア・システムの活動以外の場面で、つまり学校の日常の教員間の相互作用においても、それぞれの教員が主体的に教育活動を改善していこうとする行動や意欲が顕在化してきたといえる。

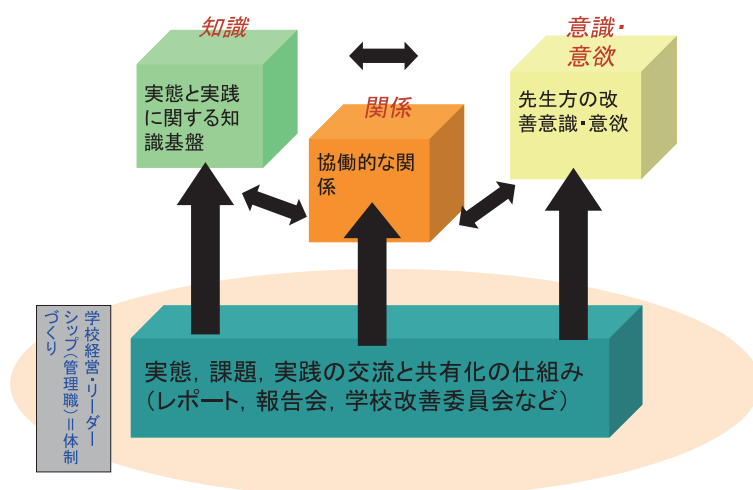


図6 学校組織開発プログラムと学校の変容

(4) 学業成績への影響

A小学校の取り組みは、子どもの学力形成にどのような影響をもたらしたのであろうか?

変革プログラムを導入する前年度(2003年度)からのCRTの結果(全校平均)で見ると、03年度については国語、算数とも平均を下回る得点であったが、03年度との対比では、国語は04年度には3.2、算数は3.7ポイントそれぞれ上昇した。05年度には、03年度との対比では、算数で8.5ポイント、国語で4.5ポイントそれぞれ上昇し、いずれも平均を超える得点となっている。2003年度以降、大幅な変化とはいえないまでも、着実に点数が伸びていることがわかる。このような点数の増加のうちどれほどが、本論文で報告した取り組みに帰せられるものであるかは不明であるが、コア・システム(学校の教育の事実を開放し共有する場=学校のコア・システムの設定)、コミュニケーションツールの導入(コア・システムでのコミュニケーションを活性化させ、それぞれの教員の教育活動の事実と見直しを促すコミュニケーション・ツール=レポート)、ファシリテート・チームの設定と機能等による変革プログラムの導入・実施によって、A小学校のなかに教職員の協働的關係が強化され、同時にそれぞれの教員の自主的・自律的な教育活動の改善を促し、学業成績の着実な進展に一定程度は結びついていると考えることはできるであろう。

2 学校組織開発理論の有効性と助長した要因

(1) 学校組織開発理論の実践的有効性と実行可能性

以上述べてきたように、レポートの記述内容、検討会での情報交換等の内容からも、低学力に停滞しがちな子どもの実態を丁寧に把握し、教員側の課題を明確にしながら、実践の改善を試み、その成果を、再度、子どもの実態の中に見出していくというサイクル（内発的改善サイクル）が、個々の教員のなかに形成されるとともに、そのサイクルの共有が促進されていったといえる。そしてそれによって、①教育活動の改善に対する教職員の協働性と自律性の構築が促され、②一定の教育成果（学業成績の伸び）にも結びついた、と考えることができるであろう。これらのことから、本報告で取り扱った事例は、学校組織開発理論を活用した学校変革プログラムの実践的有効性を示すものといえる。同時に、このことは、学力向上へのアプローチとして、単に「指導方法(手法)」を一斉に導入して実践を展開するという方略だけでなく、児童生徒の実態（問題）や授業実践等における課題を把握しつつ、学校や教員側の課題を明確にすることを通して取り組むことによって、「やらされる活動」「こなす実践」としてではなく、教員が協働しながら、その時点で児童に必要な（有効な）教育活動の在り方を探究しながら、教育活動の改善を実現していく方略の可能性を示すものといえる。

また、本事例は、いわゆる通常の公立小学校においても、また既存の組織や研修時間・体制を活用することによって、内発的な改善力を高める取り組み（学校組織開発）が実践可能であることを示唆する事例であるともいえよう。

(2) 学校組織開発を促進した条件

1) 組織開発のツール等の工夫

本事例で用いたレポートは、生活と学習に関する実践の事実を学校内で開放しあうツールとしてすでに上越市の高志小学校などで活用されているものを参照したものである。本事例ではこのような先行事例を参照しながら、レポートの構成に工夫を加えた。それは、体裁、ボリューム等は各教員の裁量に委ねたが、前記したように、学力実態に関する指標となる児童の設定とこれまでの取り組み、そのことの成果（子どもの変容）と課題を、必ず盛り込むこととしたのである。これは、レポートを作成する毎に、個々の教員のレベルで、図1に示した内発的改善サイクル（「元気サイクル」＝RPDS）をふまえる形で、子どもの認識と実践の事実、成果を整理していくことを可能にするための工夫であった。

2) 若手教員によるブレークスルー

レポート、検討会によって、それぞれの教員で閉ざされてしまいがちな学級の教育の事実を開放し、共有するという試みは、教員の側には、時間的・労力的な負担と共に、心理的な抵抗や戸惑いをもたらす。事実、レポート作成に関しては、とくにその初期段階で当惑が表明されている。

この事例では、レポートの記述内容（こんなことを書けばよい）のモデルとなったのは、ベテランの教師ではなく、むしろ若手教師であったようである。本報告で紹介した事例①、②のように、教職経験のあまり長くない教員の、子どもの実態に対する新鮮な気づきや興味・関心に満ちたレポートが2004年度の初期段階で提示され、議論が活性化されたことが、それ以降のレポートの記述内容や開放的な情報交換の在り方を方向付けることになったといえそうである。若手教員が提出期日以前にもかかわらず、楽しそうな様子でレポートを提出している様子なども見られたことから、若手教員が積極的に取り組む姿が学校の流れを作っていたともいえる。

3) 管理職の理解形成と推進

この変革プログラムを導入した当初、当時の校長は、教職員の協働性と自律性に基づく教育改善の取り組み方に一定の理解を示してはいたが、確かな見通しをもてていたわけではなかったようである。しかしながら、研修(検討会)の様子や、自主的にビデオを活用した授業研究に乗り出した教員グループが出現したことなどから、教育活動を主体的に改善していくという意識や行動が教職員の中に高まってきたことを実感することができたようである。それに伴い、この取り組みの意義と効果に関する理解を深めていったと思われる。このような学校の組織的活動に関する管理職の理解が、2004年度後半以降の取り組みの推進（研修時間の確保、大学研究室との連携など）にも寄与したと考えられる。

4) 研究主任の役割

学校組織開発理論におけるファシリテート・チームは、2004年度の場合には「学校改善推進委員会」が担ったが、その中心的な役割は研究主任が担っている。コア・システムのファシリテータとしての研究主任の基本方針は、教員のペースをつかみ、「決して無理なことを要求しない、スモールステップで進展させる」というものであった。検討会における運営方法も、研究主任が引っぱるのではなく、①レポートで報告された類似の事例や経験を引き出す（教員にたずねる）、②子どもの理解の仕方や実践の在り方について、教員の意見を求める（教員に考えてもらい、出してもらい）そして、③意見が尽くされ、方向が見えてきたところでまとめる、という関わり方を行っている。教員側からの幅広い情報提供と、教員側の自己決定を重視したすすめ方は、学校組織開発理論の中で、未だ不明確な部分が多いと思われるコア・システムのファシリテーションに示唆を与えるものといえよう。

3 学校組織開発と肯定的な組織文化の形成

上記したように、2004年度には、教員の中に主体的に教育活動を改善していこうとする意識や行動が顕在化し、A小学校のそれまでの教育活動に対する教職員に共有されていたと考えられる意識や行動、すなわち組織文化の変容が生じたことがうかがえる。学校の教育活動の質や水準の具体は、教室における教師－児童生徒の相互作用によって規定されるところが大きく、それゆえにこそ学校組織の動態と変革においては、ハードな構造よりもソフトな構造ともいべき組織文化の作用と変革が重視されてきたのである（Firestone & Wilson, 1985）。同様に、効果のある学校の特徴として整理された条件にしても、指導方法論やハードな構造よりも、むしろ教員に共有されている意識（とりわけ児童生徒に対する期待にかかわる意識など）が浮かび上がっていること（鍋島2003）も、学校の教育活動の改善に及ぼす組織文化の形成、変容の重要性を示すものといえよう。

ところで、図5で示したように、本事例からは、このような教育活動の改善に関わる組織文化（教職員に共有されている意識や判断・行動基準）の形成・変容は、その学校で交流される教育活動に関する相互作用、コミュニケーションの変容・改善によって促されることが示唆される。すなわち、組織文化の形成・変容は、それにダイレクトにはたらきかけることよりも、その学校において組織的に展開されている教育活動に関するコミュニケーション・相互作用の質、形態を変容させることで促されることが考えられるのである。本事例の知見に即して述べれば、学校組織開発の方法論は、レポートとそれにもとづいて子どもの実態と実践の在り方に関するコミュニケーションを活性化させること、要するに学校の組織過程の変革をすすめたことが、教員の意識や行動の変容あるいはそれらの顕在化を促したといえる。本事例の知見から、学校組織開発の方法論は、主として、組織文化の変容・形成を促す組織過程の変革と、それを実行・促進する組織の体制（コア・システム、ファシリテート・チームの設置と位置づけなど）を直接的には対象とするものであるが、それを駆動させることで、組織文化の変容・形成をもたらすことにつながっていくと考えることができる（図6参照）。

学校組織を構成する内部的な構成要素を、組織文化（教職員の意識と行動の傾向）、組織過程（学校におけるコミュニケーション、相互作用の質、形態）、組織構造（組織の体制）に区分すれば、以上の考察から、学校の教育活動の具体をダイレクトに規定する組織文化の形成・変容は、組織過程の変革を通して促進されるのであり、また組織過程の変革はそれを実行、推進しうる組織の体制づくりによって支えられるといえる。これらの関連を図7に示した。

ところで、鍋島（2003）によると、効果のある学校の一つの特徴として、子どもに対する前向きな期待あるいは期待の不平等な配分を解消するなどが指摘されており（p.41-44）、学校の教育活動の改善を活性化させる組織文化の特徴のひとつが、教育の対象とする子どもの変容可能性や、成長に関する基本的な信頼（子どもの良さに関する基本的な認識）の共有に求められることが示唆されている。内発的改善サイクル（元気サイクル）を活用するにあたり、A小学校でとくに重視した点の一つに、実践の変革とともに子どもの変容を、「目を皿のようにして」「スモールステップ」でキャッチし、それを教員のなかでまず共有するというこ

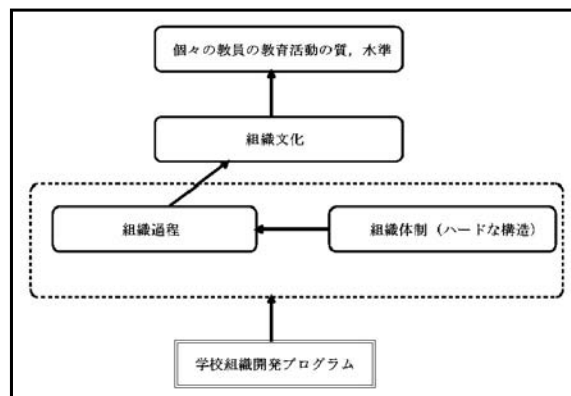


図7 組織文化の変容と学校組織開発プログラム

とが指摘できる。これによって、事例④、⑤でもわかるように、指導に困難を感じがちな「伸びてほしい子」に関する変容を、具体的に確認しそれを共有することを促したといえる。つまり、A小学校の場合には、教員個々が「伸びてほしい子」を設定しながら、その子どもとの関わりと変容を、事実をベースにしてスモールステップで確認し、教員でそれを共有する活動（組織過程）を継続的に展開したとも言えるのである。

組織文化の形成・変容には、交換される情報の質とコミュニケーションの形態（組織過程）が、決定的な重要性をもつと考えることができるが、本事例で試みたような、教員側の実践と子どもの変容可能性を関連づけてとらえ、子どもの可能性やよさを、その都度、確認し共有するという組織過程を協働的に駆動させることで、肯定的な組織文化の形成は促されると考えられる。同時に、それによって教員側の効力感（動機づけ）も喚起されるといえる。本事例からは、教育の対象としての子どもに対する信頼と教員側の効力感は、極めて強く対応しており（関連づいており）、これら2つを促す組織過程を駆動させること（あるいはそれに接合する組織開発）が、学校の組織的な教育活動の改善の活性化には有効であることが示唆される。

4 先行事例との対比と漸進的な学校組織開発方法論構築への展望

学校組織開発理論に基づく学校改善の事例としてすでに報告した佐古・中川（2005）の事例は、学校として取り組むべき課題そのものを、児童の実態から明確化するプロセスを実現した事例といえる。

この先行事例との対比で言えば、本事例は、すでに「学力向上」という課題が明らかな学校であり、それに対する取り組み方に関して、学校組織開発の考え方を活用した事例といえる。つまり、佐古・中川の事例は、課題そのものがあいまいな状況の中で、それを明確にすることを試みた事例（課題が曖昧な学校の事例）であり、本事例は、課題があらかじめ明確である状況の中で、教員の自律的な教育活動の活性化と協働化を促進した事例であるといえる。本事例は、課題の明確化に関する協働化よりも、実践の在り方に関する協働化に重点があったとも考えられ、子どもの実態と実践の記録とも言うべきレポートとそれに基づく検討会の運営も、このような学校の状況に適合したツールであったと考えられる。他方、上記の先行事例では、いわゆるワークショップ型の研修を活用しながら校内の協働化と課題の明確化をすすめる方法論を採用しているが、これは共有すべき課題が曖昧な状況に対応した変革方法論であるといえる。内発的な改善サイクルや協働プロセスに関する基本的な仮説は同様であるにしても、構築すべき協働化の局面は、それぞれの学校の課題状況によって異なり、それを促すツールなども異なったものになることが予想される。

それとともに、先行事例と本事例を関連づけてとらえるなら、課題が曖昧な状況（共有すべき課題が明確でない状況）から、学校組織開発を着手する場合には、初期段階においては佐古・中川型の課題生成型プロセスを経て、課題の明確化を行い、それをふまえて本事例型の実践改善型プロセスへ移行する漸進的な方法論も想定されるところである。学校組織開発をいかなる局面から着手し、どう展開するかは、それぞれの学校の状況や条件に依存しているが、先行事例と本事例の対比及び関連性を検討することで、取り組むべき課題が明らかな学校だけでなく、問題認識の希薄な学校においても、それぞれの学校の子どもの実態（問題等）に関する認識（情報の収集と整理）を起点としながら、課題の明確化と共有化を図り、協働的な実践の変革に至る一連のプロセスをある程度、想定（モデル化）できると考えられる。いずれにしても現段階では、個別事例の知見を組み合わせた仮説的な検討にとどまる。問題認識が希薄な学校において、共通課題の構築とそれによる実践変革・改善に至るまでの漸進的な組織開発プログラムについては、今後、なんらかの実践研究によって、検証していく必要がある。

謝 辞

本研究をすすめ、本稿をまとめるにあたり、松田裕先生（四万十町立十川小学校）、山脇千津先生（黒潮町立伊与喜小学校）、中澤悠子先生（高知市立高須小学校）、鳥谷貴美先生（四万十市立利岡小学校）、濱田幸先生（黒潮町立田ノ口小学校）の各先生方には多大な御協力をいただきました。ここに改めて謝意を表します。

引用文献

- Firestone, W.A. & Wilson, B.L., 1985 Using bureaucratic and cultural linkage to improve instruction: The principal's contribution. *Educational Administration Quarterly*, 21, 2, 7-30.
- 古川久敬 1990 内発的意欲の発生メカニズム『構造こわし 組織変革の心理学』（誠信書房）248-258.

- 鍋島祥郎 2003 効果のある学校—学力不平等を乗り越える教育（部落解放人権研究所）
- 佐古秀一 2004 [研究事例] 学校組織開発を支援するプログラムの開発的研究，小野・淵上・濱田・曾余田（編著）『学校経営研究における臨床的アプローチの構築』（北大路書房）90-104.
- 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——小規模小学校を対象として 日本教育経営学会紀要，47巻，96-111.
- 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過程に関する事例研究(1)——学校組織における個業性維持の実態とその要因に関する考察—— 鳴門教育大学研究紀要，20巻，37-49.
- 佐古秀一 2006 学校組織の個業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——個業化，協働化，統制化の皮革を通して—— 鳴門教育大学研究紀要，21巻，41-54.
- 佐古秀一 2007 民間の経営理念及び手法の導入・浸透と教育経営——教育経営研究の課題構築に向けて—— 日本教育経営学会紀要49号，37-49.
- 吉見香織 2005 学校における協働的プロセスの進展を支援する組織開発プログラムの構築——学校の主体的な変革を可能にする組織開発の実践と検証—— 鳴門教育大学修士論文.

An Approach to Raising Achievement Based on School Organizational Development Theory

SAKO Hidekazu* and YAMAOKI Koki**

This study is to report a case of elementary school which applied the school organizational development theory (=SOD theory, Sako & Nakagawa 2005) to an approach to improving pupils' achievement.

Our SOD theory is based on two basic assumptions about a model of teachers' spontaneous improvement activity cycle and about a model of process of collaboration among teachers. This SOD theory is composed of the following three components of organizational development of school.

- (1) rearrangement of organizational structure or control: installation of 'core-system' that is a field where stimulate teachers' communication based on actual conditions of pupils and the fact of the teachers' teaching,
- (2) change of organizational process: improvement of quality and style of teachers' communication, and
- (3) installation of teachers' team that facilitate teachers' collaboration process.

The school organizational development methods based on the above components, was introduced into an elementary school with task of raising achievement of pupils.

Main results of school organizational development to the school were as follows,

- (1) the information about actual conditions of less able pupil and teachers' instructional activities was opened and shared among the teachers were facilitated,
- (2) sharing practical knowledges of instruction were facilitated,
- (3) teachers' attitude and activities towards spontaneous improvement of instruction became obvious, and
- (4) pupils' achievement was steadily improved.

*School and Classroom Management Course, Naruto Univ. of Education

**Kobusinogawa Elementary School, Kurosio Town, Kochi prefecture