

共存の協働論に基づく高等学校における ボトムアップ型学校改善の実践研究 —教科会の活性化を中心として—

教職実践開発専攻 佐藤 康孝

I 研究の目的

本研究は、学校組織協働論の一つである共存の協働論を高等学校における学校改善に応用するための方法を探り、モデル化することを目的とする。共存の協働は、学校組織が不可避免的に個性性を有することを前提とした上で、そこに望ましい協働態勢を構築しようとする試みである。その際、高等学校における教育活動の中核である教科指導に関して、教科会はその根幹に関わるべき重要な組織でありながら、未だその重要性が十分に認識されていないという問題意識に立ち、教科会の活性化を軸とした組織改善を行う。具体的には、教科会単位での授業改善の実践と交流を中心に、教科指導の充実を目的とする三つの活動を展開する。同時に、教科を超えた学校組織全体の協働を促進するための活動として、学校の教育活動全般の精査を行い、その結果を次年度の学校行事計画に反映させる。

II 課題の設定

個性性は学校組織一般の特性であり、それが教員の協働態勢の構築を阻んでいることがしばしば指摘されてきた⁽¹⁾。加えて、油布が指摘するように、近年は学校に公よりも私を重視するプライバタイゼーションが浸透したことによって、学校組織に協働性を根付かせることは一層困難となっている⁽²⁾。こうした状況は、筆者の勤務校についても正しく当てはまる。ただ、一口に個性性と言ってもその原因や様態は様々である。佐古は、教員の意識、相互作用、組織構造、の三つの領域において個性性が浸透しているために、学校組織の内発的改善力が抑制されていることを指摘した⁽³⁾。この分析に即して言えば、個性性が最も緩和されやすいのは、相互作用の領域であると予想される。教員間の相互作用を活性化させる働きかけが協働性を促進することは十分に期待し得るが、どのような局面においてそうした働きかけを行うのが最も有効であろうか。

2011年10月に、勤務校において実施した教員の意識調査（対象は管理職を除く全教諭55名、養護教諭1名、常勤講師2名、理科助手2名、回答数58）では、次のような実態が明らかとなった。第一に、合理化・スリム化が必要と思われる業務の38.7%は進路指導部に関連するものであったこと、第二に、今後より充実させるべき業務として、教材研究と学習指導をあげた教員が合わせて38.8%であったことである。

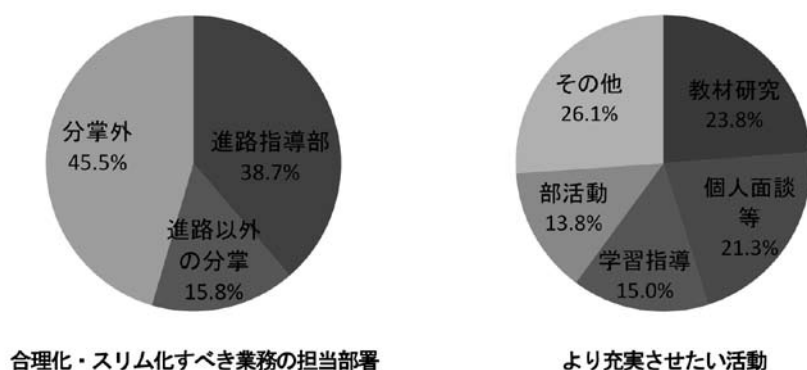


図1 勤務校における教員の意識調査の結果（一部）

これらはいずれも、進路実現の支援という生徒や保護者からの要請に応えるべくして生じた状況である。しかし、その負担が一つの分掌に集中してしまっていること、また本来学力向上に直接的に関与すべき組織は教科会であることを考えれば、全教員が総力態勢で生徒の学力向上を図るためには、教科会における協働を促進していく必要があると判断される。

上記のような実態に基づく課題設定は、勤務校の独自性によるものである。しかし同時に、教科会が本来の機能を十全に果たし得ていないという状況は、広く他の高等学校とも共通するものと捉えることも可能である。そもそも高等学校における一般的な傾向として、教科主任は学校運営の基本方針を決定するいわゆる「企画委員会」のメンバーでないことに象徴されるように、学校組織全体における教科会の位置づけは、分掌や学年会に比して相対的に低いと言える。しかし、教科指導が高等学校における教育活動の中核であることを考えれば、教科会の重要性はより明確に認識されるべきであり、その活性化は、勤務校に固有の課題ではなく、他の多くの高等学校においても当てはまる汎用性の高い課題であると考えられる。

Ⅲ 理論的背景

この課題に取り組むにあたり、本研究では、学校組織協働論の一つである共存の協働論を援用する。学校組織の協働の質を、「統制」と「合意」の強弱で整理した藤原の論考に基づき⁽⁴⁾、これまでの協働論との比較においてその特徴を整理すると図2のようになる。

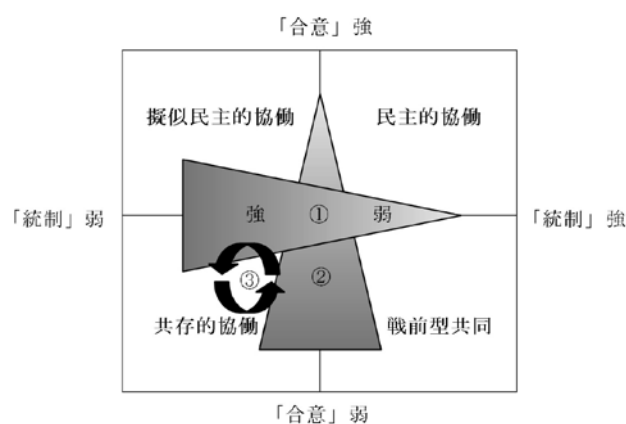


図2 学校組織における協働／共同の類型 藤原（2000）に筆者が加筆・修正
①は自律性、②は同僚性、③は①と②を結ぶリーダーシップを示す。

戦後の学校組織協働論の一つの到達点と見なされる民主的協働も、個業性の解消をなし得なかった。共存の協働論は、多様な教育観や教育様式を交流させ共存させることで学校組織の個性性を克服し、そこに望ましい協働態勢を構築しようとする試みであり、従来の協働論との比較においては、統制や合意の要素が弱いと理解される。佐藤は「学びの共同体」の構築を通じて共存の協働の理念を具現化してきたが、その活動の中核は、教員が互いに実践を創造し交流し合い専門家として育ち合う連帯を形成することであると述べている⁽⁵⁾。そしてその課題は、専門家として仕事を創造し高め合う「同僚性 (collegiality)」の構築と、学校内外のことがらに関して教員が意思決定の主体となる「自律性 (autonomy)」の樹立という、二つの課題に分節化されるとする。但し、この場合の同僚性は、和の原理や同調圧力等の特性を持つ戦前型共同への傾斜を避けるため、教員の専門性に裏付けられたものであることに留意する必要がある。また、自律性についても個々の教員の主張や価値観が乱立する疑似民主的協働を回避すべく、学校全体としての主体性を具現化するためのものであることを確認しておく必要がある。そこで第三の要素として、同僚性と自律性を望ましい状態に保ち、両者を有機的に接続するリーダーシップが必要となる。本研究では、佐藤が言う「集団としての交流を促進する校長のリーダーシップ」⁽⁶⁾に加えて、教科の専門性に基づく教科主任のリーダーシップと背後からその支援を行うファシリテータのリーダーシップが重要であると考え、それらを実践計画の中に明確

に位置づけることとする。

共存的協働の理念に基づく「学びの共同体」の構築は、この30年ほどの間に全国の多数の小中学校において行われ、またアジアを中心に海外でも実施されてきた、学校改善の有力な方策の一つである。しかし、佐藤も認めているように、高等学校への普及は遅れているのが実情である⁽⁷⁾。その原因として、小中学校と比較した場合、高等学校においては、①教科指導の共通基盤が欠如していること、②校内の研修体制の整備されていないこと、③保護者や地域住民との連携が脆弱であること、等が指摘されよう。③については、高校入試や学区の設定等の制度的な要因にもよるものであり、個々の学校レベルでは解決が困難である。しかし、①・②については、各学校で対策を講じることによって、ある程度は克服が可能と考えられる。本研究では、教科指導の共通基盤を確保すると同時に、研修の実施も容易にすべく、各教科会を「学びの共同体」の基礎単位とすることとする。この方針は、教科指導の専門家集団としての協働を重視する「学びの共同体」の趣旨に適うものである。

ところで榊原は、教員の専門性について、教員としての資質や能力をあらかじめ定めてその養成を図るという発想は、「教える」側と「学ぶ」側の相互関係にこそ広義の教育関係が発現するという視点を決定的に欠いていると指摘した上で、プログラム化された職能開発の方途を批判し、むしろチームプレーとしての教員の業務遂行態勢が重要であるとしている⁽⁸⁾。このことは、教科会という組織についても当てはまるものと考えられる。元々教員は生徒との複雑な相互作用を通じて職能を開発していくのと同様に、教科会における多様な交流から生ずる相互作用を通じて、教員の職能が向上することが期待される。

では、教科会における協働態勢には、どのような性質の相互作用が含まれるべきであろうか。藤原はリトルや野中らの論に拠って、望ましい協働性を具現化する組織は「相補性 (reciprocity)」と「情報冗長性 (redundancy)」を備えていることを指摘している⁽⁹⁾。「相補性」とは、それぞれに欠落する部分があることを認めつつ相互に学び合う状態を意味し、そのためには各教員が自己の実践を率直に公開し合うことが必要となる。また、この「相補性」は地位や年齢を超えて成立することも明らかにされており、リーダーとフォロワーの間に、指導する、されるの関係を越えたコミュニケーションを生み出す可能性を持つと考えられる。「情報冗長性」は、教員間で相互に余剰の情報を共有すること、つまり組織内に無駄を取り込むことによって各教員が互いの領域に踏み込みつつ、課題を生成させながら学んでいく過程を意味する。野中によれば、そのような冗長性は暗黙知の共有を促進し知識創造のプロセスを加速するという⁽¹⁰⁾。藤原はさらに、よりよい協働のための条件として「焦点化 (focus)」という要素も挙げている。これは教員間の相互作用が常に具体的で実践的であるべきことに基づくものであり、教員間のコミュニケーションを雑談から専門的で教育的意義のある議論へと発展させる役割を果たす。本研究ではこれらの知見に基づき、教科会において教員の豊かな交流を生み出すための方途を設定する。また、上記の三つの要素の他に、教員がしばしば陥りがちな独善性を排し、生徒の実態に応じた指導法を工夫するために、日々の授業実践における問題意識を重視する状況対応性という要素も重要と考えられる。さらに、授業の相互参観と研究授業を基本としたこれまでの授業改善の方途が有効に機能していないという反省に立てば、授業実践のコンセプトやノウハウを多面的に交流させていく工夫が必要であると考えられる。

しかし、これらの理念の背後には、そもそもなぜ教員は協働しなければならないのか、その必然性を理由づけるより深い理念が必要である。「学びの共同体」の根本理念である「公共性」、「民主性」⁽¹¹⁾、「卓越性」の三つの理念は、その根拠となると考えられる。「公共性」とは学校が公共空間として内外に開かれた場所であることを意味し、教室を閉ざして授業実践を公開しないといった姿勢は教育の私物化と見なされ容認されない。「民主性」は、単なる政治的手続きではなく、「他者と共に生きる方法」を意味し、子ども・教員・保護者の一人一人がそれぞれ固有の役割と責任を負って学校運営に参加する主人公となるべきことを意味している。また、「卓越性」は、他者との比較において優れているという意味ではなく、常にベストを尽くして最高の結果を追求する姿勢のことであり、その過程において、教える者にも学ぶ者にも慎み深さと謙虚さをもたらすものである⁽¹²⁾。本研究はこれら三つの理念の意義を真摯に受け止め、「教員も教育の専門家とし

て学び育ち合う学校」を具現化することを目指す。

以上述べた本研究の実践領域とその中核にある教科会と教員との相互作用を成立させる諸要素を整理すると、図3のようになるであろう。保護者や地域との交流については、直接的に教科指導の領域に取り込むことは困難であると判断し、そのニーズを実践に反映させることとする。今回の実践の場合、生徒の進路実現の支援がそれに該当する。本来の形の「学びの共同体」を「広義の学びの共同体」とするならば、保護者や地域との交流を除いた領域は「狭義の学びの共同体」と呼び得るであろう。本研究の中心的な実践領域は、教科会における教員の交流であるが、生徒の実態を起点とした教科指導の改善を行い、その成果を確実に生徒に還元することによって、生徒も巻き込んだ形での実践とすることを目指す。そのためには、教員と生徒の交流を、ショーンの提唱したいわゆる「反省的实践」⁽¹³⁾の性質を持つものとする必要があることを改めて確認しておきたい。反省的实践家の専門性は「行為の中の知」、「行為の中の省察」、「状況との対話」の三つの要素によって特徴づけられる。大学入試を意識した知識注入型の授業が行われることの多い勤務校において、はたして教員・生徒間にこのような性質の交流が十分に生じているかについては疑問が残る。反省的实践を意識することは、教員が伝えるべき「知」はそもそもどのようなものであるべきかについて問い直すことにつながり、教科指導の本来的な在り方を改めて確認する契機ともなる。

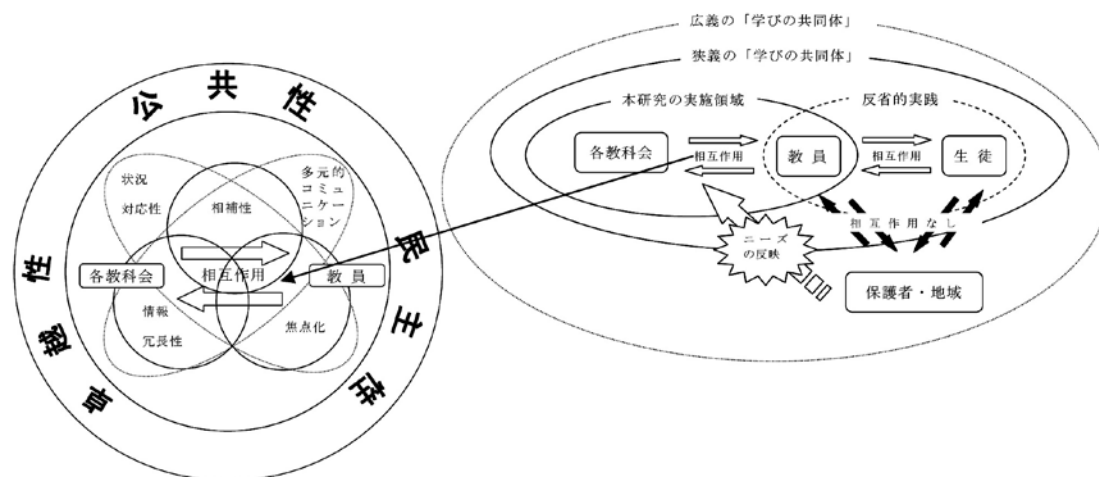


図3 本研究の実施領域の位置づけとその中核にある相互作用の性質

しかし、これだけでは、教科を超えた連携が生じることはなく、各教科があたかも独立国のような単位を形成する、いわゆる「バルカナイゼーション (Balkanisation)」の状態から脱却し得ない。そこで、中心的活動である各教科会の活性化に加えて、補助的活動として学校全体としての協働を図るための方途を加えることが必要と考えられる。そのために本研究では、昨今その深刻化が懸念され、行政も対策に乗り出すに至っている「教員の多忙化」の問題⁽¹⁴⁾も視野に入れつつ、教育活動全般の精査を行うこととし、全教員が教科の壁を超えて協働することによって教科指導に集中できる態勢を整備していく。あわせて生徒からも意見を収集し、参考資料として活用する。最終的に、中心的活動と補助的活動は、先の意識調査の結果も踏まえて設定した「教科指導の充実」という共通テーマによってリンクされることとなる。高等学校の実情に応じ、このような形で重層的に協働態勢の構築を図ることが本研究の特徴である。

IV 実践内容

以上の理念を具現化したものが、図4である。

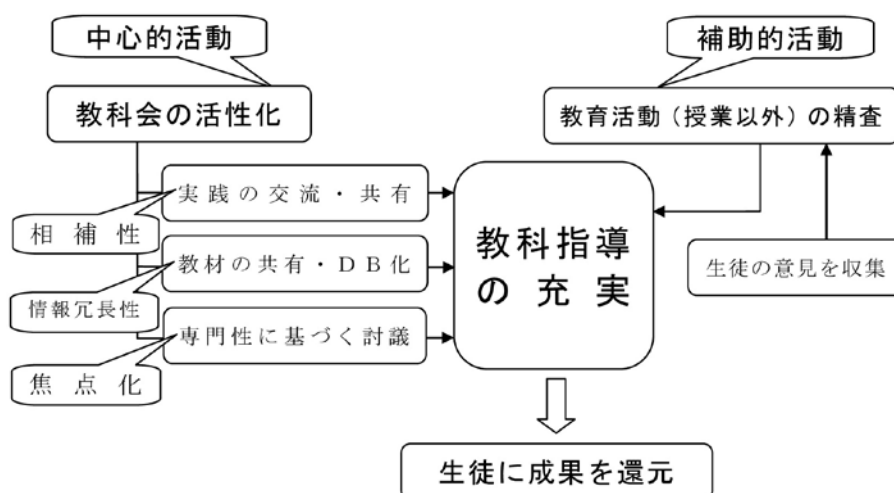


図4 本研究の全体構想図

以下、各活動の具体的な内容と実施後に明らかとなった課題を記す。

1. 「教科会の活性化」の展開

中心的活動である「教科会の活性化」は次の三つの活動に分化して実践された。

(1) 教科内における授業実践の交流

専門家集団としての協働性を高めるべく、自己啓発面談シート⁽¹⁵⁾に記載する「教科指導の具体的な目標と方策」について、その実践内容を各教科内で交流した。互いの授業実践のノウハウを学び合うことで、教科指導力を向上させることを目的とした。これは先に述べた教科会における交流を構成する三要素のうち、主として「相補性」を具現化しており、次のような流れで実施された。

- ・教科指導の目標と具体的方策を個人あるいはグループで決定し、第1回自己啓発面談で校長に報告する。グループを構成する場合は、地歴公民・理科については世界史・物理等の「教科単位」、その他の教科については「学年単位」とする。実際の指導に直接反映される具体的なテーマを設定することとする。
- ・5月末から9月末にかけて、個人あるいはグループのテーマと実施状況を、教科会議の時間に交流する。
- ・第2回自己啓発面談において実践の結果を校長に報告する。

この活動に対して、事後アンケートでは、単年度の実践では大きな効果は期待できないこと、また、この活動と並行して実際の授業を参観する機会を増やすならばより効果的である、等の意見があった。

(2) 教材等の共有化・データベース化

校内ネットワークの共有サーバー上に、教科指導のリソースを集約し、自在に活用できる態勢を整えることを目的とした。この活動は主として「情報冗長性」を具現化することを狙いとした。あらかじめ実施した昨年度の共有フォルダの活用状況調査の結果に基づいて、各教科で不備のある部分の強化を図った。また、今回は(1)の授業実践の交流とも関連付けて、特に実際に授業で使用されている教材の蓄積を重点目標とした。

事後アンケートから明らかとなった主な課題は、紙媒体でしか入手できない教材や資料のデジタル化を進めるべきこと、フォルダ名に系統性や統一性を持たせるべきこと、各教科で一名情報処理担当者を置くべきこと、等であった。

(3) 教科指導に関わる検討事項の協議

先述の予備調査で提示された教科関連の様々な案件、例えば「新学習指導要領への対応について」、「学年固定の教科担任の設置の是非について」、「補習の在り方について」等の10のテーマを、各教科会において協議した。結論を出すことを目的とせず、率直な意見の交流が行われることを目指した。但し、漫然とした話し合いではなく、各自の教科観や指導観が交流されるよう留意した。この活動では主として「焦点化」の

具現化を目指した。

月1回のペースで協議を行うモデルを提示したが、教科による取り組みの差が大きかった。この活動に対しては、具体的で現実的なテーマよりも、生徒にどのような学力をつけさせていくべきか等、教科指導の在り方そのものに関する議論により時間を費やすべきであるとの指摘が多かった。

(1)～(3)の活動は、多様な実践や意見を交流させることで、組織の総力を生かして学校改善を目指すという共存協働の理念を具現化するものであり、その形態からボトムアップ型の学校改善と呼ぶことができる。また(1)と(3)については、それによって教科会の回数を増やすという現実的な効果も狙ったものである。

2. 「教育活動の精査」の展開

補助的活動である「教育活動の精査」は図5のように展開された。

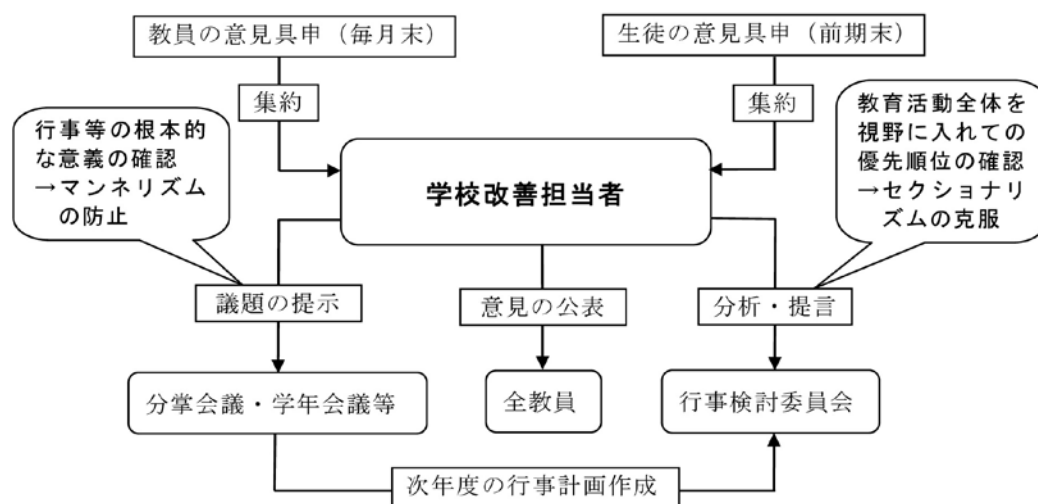


図5 「教育活動の精査」の実施の流れ

教員からは毎月末に、生徒からは前期末に、所定の用紙によって教育活動全般に対する意見を収集した。その結果を学校改善担当者(＝筆者)が整理し、分掌等の会議と行事検討委員会に資料を提出した。具申された意見の一覧は、校内ネットワークを通じて全教員に公開した。分掌等に対しては行事計画案を作成する段階で、マンネリズムを防止すべく、資料を参考にして一つ一つの活動の根本的な意義を明確化することを求めた。行事検討委員会においては、セクショナリズムを克服すべく教育活動全体を視野に入れた優先順位が考慮されるよう働きかけた。使用する調査用紙は、月々の行事表の下に自由記載欄を設けただけの非常にシンプルなものとした。この実践は、教育活動全体に対する教員一人一人の当事者意識を向上させることも意図していた。淵上が指摘するように、教員が自主性や自律感を持ち、組織を創出する過程の中にいると感じること(エンパワーメント)によって、各自の効力感が増し、効果的な相互作用が生じることが期待される⁽¹⁶⁾。その意味において、この活動は個業性の克服に関して教員の意識領域に働きかける試みでもあった。

V 考察

実践全体を振り返り、特に重要と思われる論点を三つあげる。

1. 教科主任のリーダーシップの重要性

本研究の中心的活動においては、三つのリーダーシップが取り入れられた。即ち、校長が自己啓発面談を通じて個別指導を行い、筆者はファシリテータとして活動モデルの提示とガイダンスを通じた支援を行い、教科主任はナレッジエンジニアとして実務を遂行する役割を果たした⁽¹⁷⁾。校長から一律的な指導がなされ、ファシリテータから共通のモデルが提示されるという同一の条件下にあっても、教科会の活性化の度合いは主任のリーダーシップによって大きく異なることが今回の実践を通じて明らかとなった。そもそも、教科の実態を掌握した上で専門性に基づいたリーダーシップを発揮することは、教科主任以外には不可能である。

学校改善における教科主任の役割の重要性については認識を新たにすべきであろう。

また、「教科指導に関わる検討事項の協議」で話し合ったテーマについて、事後アンケートで評価を問うたところ、1位が「新学習指導要領への対応」、2位が「3年間を見通した指導の在り方」であったことから、学習指導要領の移行期にあって、教科の包括的な指導方針の決定が必要と考えられていることがわかる。この点においても教科主任のリーダーシップが重要と考えられる。

2. 教科の専門性の捉え直し

本年度交流された56名の授業実践のテーマを分析した結果、教科の専門性に基づいたものが42.9%、大学入学試験を意識したものが17.9%であり、39.2%は一般的な授業の在り方に関するものであった。具体的な内訳を図6に示す。

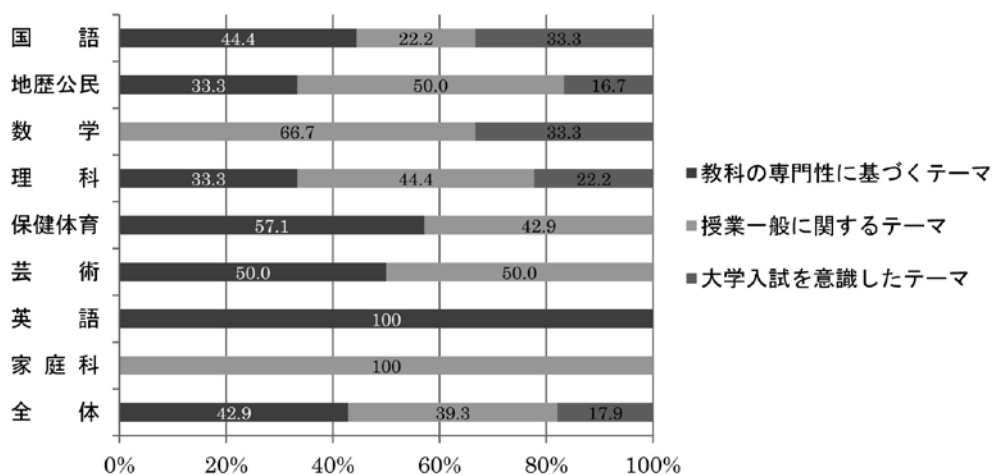


図6 交流された授業実践のテーマの分類

本研究は高等学校における教科の専門性を重視し、教科間の交流は困難であるという前提に立ったものであったが、約4割の教員が専門性に拘らない実践を行ったという結果からは、教科指導の共通部分、即ち、いわゆる教え方の技術に関わる領域において、教科を超えた実践交流を促進していくという方針にも妥当性があると考えられる。

3. エビデンスに基づいた改善の必要性

今回の「教育活動の精査」の具体的な成果として、来年度、実力考査の時期が一部見直されることになったこと、職員会議において、実力考査の意義と目的が改めて確認されたことがあげられる。実力考査の見直しは、教員の問題意識と生徒の問題意識をそれぞれ検証し、両者が合致した部分において実現された。今回行った生徒からの意見収集では、従来のアンケート等で把握することのできなかった生徒の意識を確認することができたと考えられる。これまでも学校祭や修学旅行等の大きな行事についてはそれぞれアンケートが実施され、その結果が次年度の実施計画に反映されてきたものの、日常レベルの様々な教育活動について網羅的に意見が集められることはなかった。これは各調査が担当部署ごとにしか実施されないという一種のセクショナリズムの結果であると考えられる。様々な教育活動に対して当の生徒はどのように感じているのかを正確に把握し、それを改善の根拠とすることは、教員の一面的な見方を是正しつつ、より合理的でバランスのよい教育活動を展開するために必要な過程であろう。

VI モデル化の試み

本研究の実践をモデル化したものが図7である。

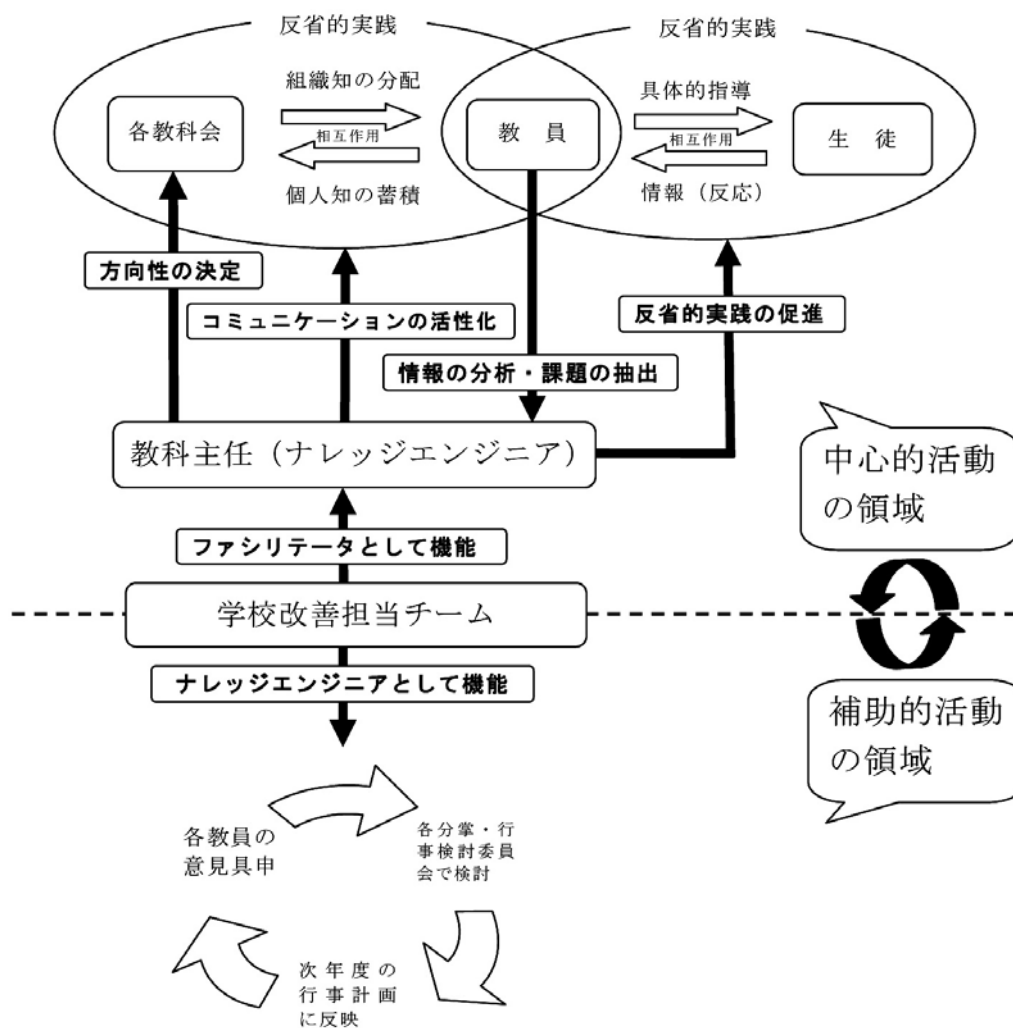


図7 高等学校における共存的協働態勢の創出モデル

このモデルは、それぞれの学校の実態に応じて柔軟に運用していくことが可能と考えられるが、次の四点が要諦である。

1. 授業改善のサイクルの確立

授業における生徒の反応を情報源として、教員が指導法を工夫し、それを個人知として教科会に集積すること、そしてそこでの交流を経た組織知を教員が受け取り、生徒の具体的指導に反映させる、というサイクルを形成することがこのモデルの根幹である。

2. 教科主任のリーダーシップとその支援

上述のようにナレッジエンジニアとしての教科主任のリーダーシップは決定的に重要である。ただ、そのリーダーシップを主任個人の責任に帰すだけでは問題の本質的な解決にはならず、現実的な効果も生み出し得ないと考えられる。共存的協働の理念の下に、校長・ファシリテータ・フォロワーがそれぞれのレベルにおいて適切なバックアップを行う必要がある。

3. 学校改善担当組織の設置

本格的に学校改善を推進するためには、学校改善担当を個人ではなくチームとして構成し、行事検討委員会において各分掌からの提案に優先順位をつけて調整する等、一定の権限を持つ組織として位置づける必要がある。そのために、管理職も何らかの形で関与することが望ましい。

4. 中心的活動と補助的活動のリンク

今回は「教科指導の充実」というテーマで二つの活動を統合したが、学校固有の課題に応じて、また校長

のビジョンによって、テーマを変更することも可能である。上述のように教科の専門性が意外に重視されていない実態を考慮すれば、補助的活動を「教育活動の精査」から「教える技術の向上」へと変更し、教科を超えた実践交流を進めるという方針も考えられる。その場合は、学校改善担当チームを全教科の主任で構成し、それがファシリテータとしての機能を果たすことが望ましいであろう。

Ⅶ 提言

本研究の結果を踏まえ、今後、教科会の活性化を通じた学校改善を進める上で有効と思われる提言を行う。

1. 教科会議を定例化すること

学年会議と同様に教科会議を定例化することが必要であると考えられる。会議時間は通常時間割上に位置づけられているため、物理的な制約はない。この場合、教科主任のリーダーシップはもちろん重要であるが、学校全体として共同歩調で実践することが何より肝要である。そのためにはより上位のリーダーシップが発揮され、会議の定例化についての直接的な指導と同時に、教科会の重要性について全教員が共通理解を深めるための指導がなされることが必要である。それこそ正しく「集団としての交流を促進する校長のリーダーシップ」に該当すると考えられる。

2. 職員室の机列を教科単位とすること

これについては賛否両論あると思われるが、本研究ではカバーすることができなかった組織構造領域における個業性の解消に対する最も現実的な方途と考えられる。加えて、相互作用の領域においても、教科指導力の向上につながる交流が、日常的、自然発生的に生じる効果が期待される。教科単位の机列を、勤務校を含め一般的なスタイルである校務分掌単位の机列、また一部の学校において見られる学年単位の机列と比較して、生徒に直接的に還元される効果が最も高いものはいずれであるかを冷静に考察してみる必要がある。

3. 教科主任を対象とした専門研修を新設すること

再三述べたように、教科会の活性化のためにはナレッジエンジニアとしての教科主任のリーダーシップが必要不可欠である。しかし、教科主任が本来果たすべき機能の複雑さと高度さを考慮すると、学校内部からの支援に加えて、教育センター等において、その職能開発を促進する専門的な支援が行われることが望ましいと考えられる。組織マネジメント論の解説、教科運営の優れた先事例の提示、先進的な授業実践の紹介等がその内容となるであろう。

Ⅷ おわりに

本研究は、共存的協働論の理念を高等学校の実態に応じて具現化すべく、各教科会と教員組織全体における重層的な協働態勢の構築を図り、その実践モデルを提示した。結果として、従来の「学びの共同体」の姿を大幅にデフォルメすることとなったが、本研究は「学びの共同体」の在り方を否定する立場からではなく、むしろ高等学校においてそれを無理なく実践する可能性を高めるべく行われたものであることを改めて確認しておきたい。

共存的協働が成立するための重要な条件の一つは、教員の自己認識の転換である。従来は、専ら教員の「教える専門家」としての側面が強調され、教員の職能開発も主としてそのような観点から行われてきた。しかし、教員は「学びの専門家」としての側面も意識することによって、学びつつ教え、教えつつ学ぶ存在として自らを捉え直す必要がある⁽¹⁸⁾。その場合の学びは、決して個業的な性質のものではなく、生徒や他の教員との交流における学びであり、同時に他者の学びの援助へとつながるものである。「教える専門家」としての自信や評価を得れば得るほど「学びの専門家」としてのレベルが低下するおそれがあり、時にそれが学校改善の阻害要因になることさえあり得る。個人の見識や力量は集団のそれに如かないという謙虚さを全員で共有しつつ、一人一人の意見や実践が引き出され交流される仕組みを構築することによって、組織全体として最大限の機能を発揮することが、真に共存的協働論の趣旨に適う学校改善であると考えられる。

注

- (1) 例えば 佐古秀一, 2006, 「学校の組織開発」, 篠原清昭編著, 『スクールマネジメント』, ミネルヴァ書房, 第10章, など.
- (2) 油布佐和子, 2003, 「教師集団 — 教師の協働を考える —」, 荻谷剛彦・志水宏吉編著, 『学校臨床社会学—「教育問題」をどう考えるか—』, 放送大学教育振興会, pp.142-143.
- (3) 佐古 前掲論文 pp.159-160.
- (4) 藤原文雄, 2000, 「経営における協働論の回顧と展望」, 日本教育経営学会編, 『自律的学校経営と教育経営』, 玉川大学出版部, 9章.
- (5) 佐藤学, 1996, 「教師の自律的な連帯へ」, 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編, 『学び合う共同体』, 東京大学出版会, 第4章 [二].
- (6) 佐藤 前掲論文 p.169.
- (7) 佐藤学, 2012, 『学校を改革する 学びの共同体の構想と実践』, 岩波書店, p.56.
- (8) 榊原禎宏, 2011, 「公教育経営における教員の位置と教員の専門性」, 堀内孜編著, 『公教育経営の展開』, 東京書籍, pp.98-102.
- (9) 藤原文雄, 1998, 「教師間の知識共有・創造としての『協働』成立のプロセスに関する一考察」, 東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究紀要17, pp.11-15.
- (10) 野中郁次郎・竹内弘高著, 梅本勝博訳, 1996, 『知識創造企業』, 東洋経済新報社, pp.119-121.
- (11) 佐藤は「民主主義」という表現を用いているが, 本稿では政治的意味を含まないことを明確にすべく「民主性」と表記した.
- (12) 佐藤学, 2012, 『学校改革の哲学』, 東京大学出版会, pp.120-122.
- (13) ドナルド・ショーン, 2001, 佐藤学・秋田喜代美訳, 『専門家の知恵』, ゆみる出版.
- (14) 教員の勤務負担軽減に関する教育委員会における取組, 文部科学省 web ページ, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/uneishien/detail/1324538.htm, 2012.10.18最終確認. なお, このテーマについては, 上述した2011年の意識調査においても, 多数の教員からの問題提起があった.
- (15) 岐阜県では公立の全小・中・高等学校において, 校長と教員の個人面談が年2回行われている. その目的は意志疎通の向上と意見交換を通じた勤務環境の改善である. その際に提出する用紙が自己啓発面談シートで, 学習指導に関する「具体目標と方策」, 「成果と課題」, 「自己評価 (前期末・学年末)」を記入する欄がある.
- (16) 渕上克義, 1995, 『学校が変わる心理学』, ナカニシヤ出版, pp.59-71.
- (17) 野中らはミドルマネージャーという呼称について, 従来型組織の階層構造に由来する呼称であり, その機能に着目するならばナレッジエンジニアと呼ぶのが適切であると指摘している (野中・竹内 前掲書 pp.227-228). 本稿でも呼称によってリーダーシップの機能の違いを明確化する方針を取り, 全般的な改善の促進者を「ファシリテータ」, 専門性に基づき組織知の構築に携わる者を「ナレッジエンジニア」として区別した.
- (18) 佐藤 前掲書 『学校改革の哲学』, pp.135-136.