

令和3年度 主幹教諭研修

チーム学校と人材育成

鳴門教育大学 大学院学校教育研究科
高度学校教育実践専攻
教授 前田 洋一

何のための組織
マネジメント？



学校組織マネジメント

- 2000年に発表された「教育改革国民会議報告～教育を変える17の提案～」以降である。その中の第4節「新しい時代に新しい学校づくりを」に「③学校や教育委員会に組織マネジメントの発想を取り入れる」と明記されている。現在の学校教育改革の流れを見てもまさにこの時点がスタートであると考えても良い。

難しい「学校における組織マネジメント」

- 学校の教育活動は、「子どものため」という共通認識により、コストや時間を度外視してでもよいものを目指す「効果性」を重視している。
- 企業は、「効率性」を重視し、成果の上がない部分などを切り捨てるなどスリム化を図ることもある。
- 企業の価値は同業他社と相対的価値を争うものであるが、学校は他の学校より競争的に良い教育活動を展開することを目指すのではなく、学校単独ではなく、他の学校とも連携してすべての学校が良くなることを目指す絶対的価値を目指している。

難しい「学校における組織マネジメント」

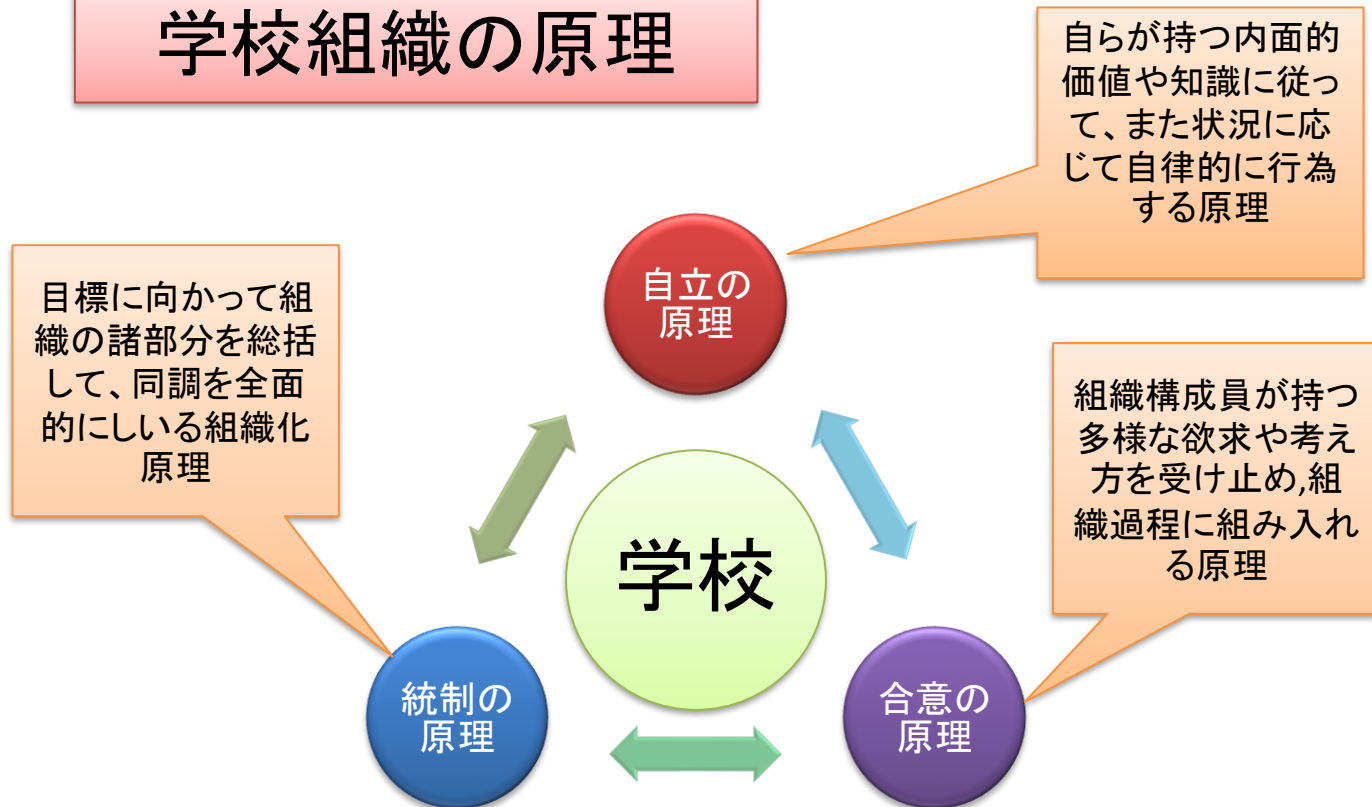
- 組織マネジメントの対象は、「人的資源」「物的資源」「資金的資源」といわれるが学校の裁量権はさほど多くない。企業においては内部のものを使いすが、学校は、内部の資源に加え、働きかけ次第で外部の資源(地域や保護者、他の教育機関等)を活用することもできる。
- 学校内外の能力や資源を開発・活用し、学校に関与する人たちのニーズと適応させながら、学校教育目標を達成していくことである。そしてその目的は、教育活動をこれまでの教職員個人の力量だけに頼るのではなく、組織力を向上させることで課題解決を図ろうとすることにある。また、教職員の学校経営への参画意識を促し、目標を共有することによって見通しをもって校務にあたるようにすることである。

組織 バーナード

二人以上の人々の意識的に調整された諸活動
または諸力の体系



学校組織の原理



きょうどう？

- 【**共働**】現象が互いに影響を及ぼし合うこと。
- 【**共同、協同**】一つの目的のために力を合わせること。
- 【**協働**】同じ目的のために、協力して働くこと。

小島弘道(2001)協働は人間の問題でもあり、リーダーシップによって生み出される。

佐古秀一(2005)教師間での知識の交流と相互理解を図っていくプロセス、あるいは作業

黒羽正見(2001)異質な人々の集団が学校の共通目標を達成するために、各々が組織内外での位置と役割を認識し、児童・生徒の学習の支援者として教育活動に積極的に協力している状態

中留武昭(2001)学校のうちにおける学年、学級間 および教科間の教師の相互補完性、また子どもに開かれた学習環境の支援、そしてソト(地域、保護者)と学校との相互の支え合い

泉健一郎(2009)仲間意識、組織形成、関係づくりから構成されている

矢島敏明(2012)課題解決に向けて集団で取り組み、互いに高め合おうとする関係

組織文化

- 規範(norm)

組織のメンバーとしての位置を保持するために何が適切な行動たるかに関して共有されている信念。

言語化され、目に見える決まり(=ルール)よりも、目に見えない暗黙の思い込みや適切とされる行動(=規範)が、実際の行動に影響することは多い。

- 前提(Assumption)

規範より基盤的な要因。

何が真であり偽りであるか、何が理にかなっているか何が不条理なのか、何が可能で何が不可能なのかに関する基準

Owens&Steinhoff (1988)



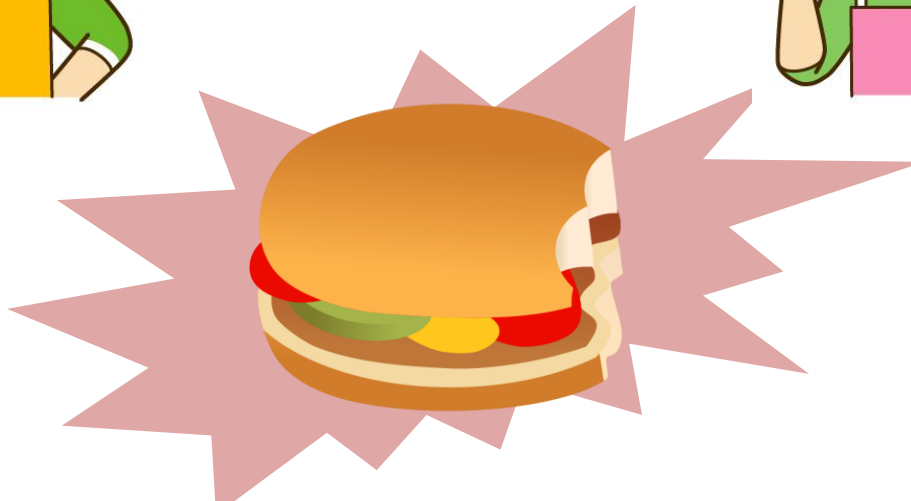
前提 海に浮かんでいる冰山であるということ

関係性を基に規範を教える。

お米には88の手間がかかるから、ちゃんと食べなさい。
(その手間をかけた人がある)



栄養があるから食べなさい
食べ物に残しちゃだめ！



きわめて日本的？

- ・ 他者にとっての自己のあり方を基調とする
「関係性を主体とする規範」

- ・ 「関係相手との価値観の同一性」が求められる。見ず知らずの他者との間には規範は成立しえないため、「規範の範囲が有限」である。
- ・ 「関係が深い人(身内)との規範を優先」させるため、相手によって規範の強弱が発生する。
- ・ 役割ではなく人に対する義務であるため、必然的に「役割は無限定」になる。「身内としての小集団に自己の存在意義を見出す」ことがあげられる。

単一的で、関係性を重視する組織

企業と学校 業務上の責任の範囲？

命令	企業	学校
やるように	やらないと処分対象！ 行動や結果が大事！	やらないと処分対象？ (やってます！といえる？)
やらないように	やっちゃうと処分対象？	やっちゃうと処分対象！

不祥事	企業	学校
責任	組織 トップ！	個人
業務実行の母体	組織	個人

同調的組織

集団としてまとまりはあるものの、教師どうしの交流は職務以外の部分が多くを占め、「和」を大切にするあまり異論や多様な意見が言いにくく、主張的な一部の教師によるまとまりである。

プライベートの繋がりは強いが仕事上の議論が低調であり、会議等で一部の人の意見に従う傾向がある

協働的組織

お互いの多様な意見を認め合い、職務に関することでも忌憚なく話し合える雰囲気であり、必要であれば支えあう関係が成立している

職務意欲が高く、腹を割って話せる雰囲気を持ち、同僚の支援を受けやすい

同調的組織

- ・集団としての意思統一が図りやすい
- ・生徒に対して明確な態度で明確な態度で臨むことができる
- ・教師集団があれこれ考えなくても済むので楽
 - ・前年度踏襲
- ・プライベートについてはよく交流している。
- ・人間関係が良好で、居心地がいい
- ・繋がり強いが仕事上の議論が低調であり、会議等で一部の人の意見に従う傾向がある

協働的組織

- ・みんなが協力してよりよい教育を目指しているので、自分も高い職務意欲をもつことができる
- ・教師一人一人の意欲が大切にされており、各自の個性を尊重し、発揮し合う形でよくまとまっている職場である
- ・教育実践や校務分掌に関する教師間の多様な意見を受け入れて、みんなで腹をわって議論できる雰囲気である
- ・何か困ったときには、同僚から援助や助言を得ることができる、

同調的職場風土

- 和を大切にするあまり、自分の考えが言いにくい。
- プライベートな面では仲間意識はあるが、校務分掌の仕事では議論はしない。
- ・目立った行動や意見に注意すれば居心地がよい。
- ・職員会議は一部の人の意見でまとまる。

個人の意見や考えが主張しにくく、プライベートの繋がりは強いが仕事上の議論が低調であり、会議等で一部の人の意見に従う傾向がある

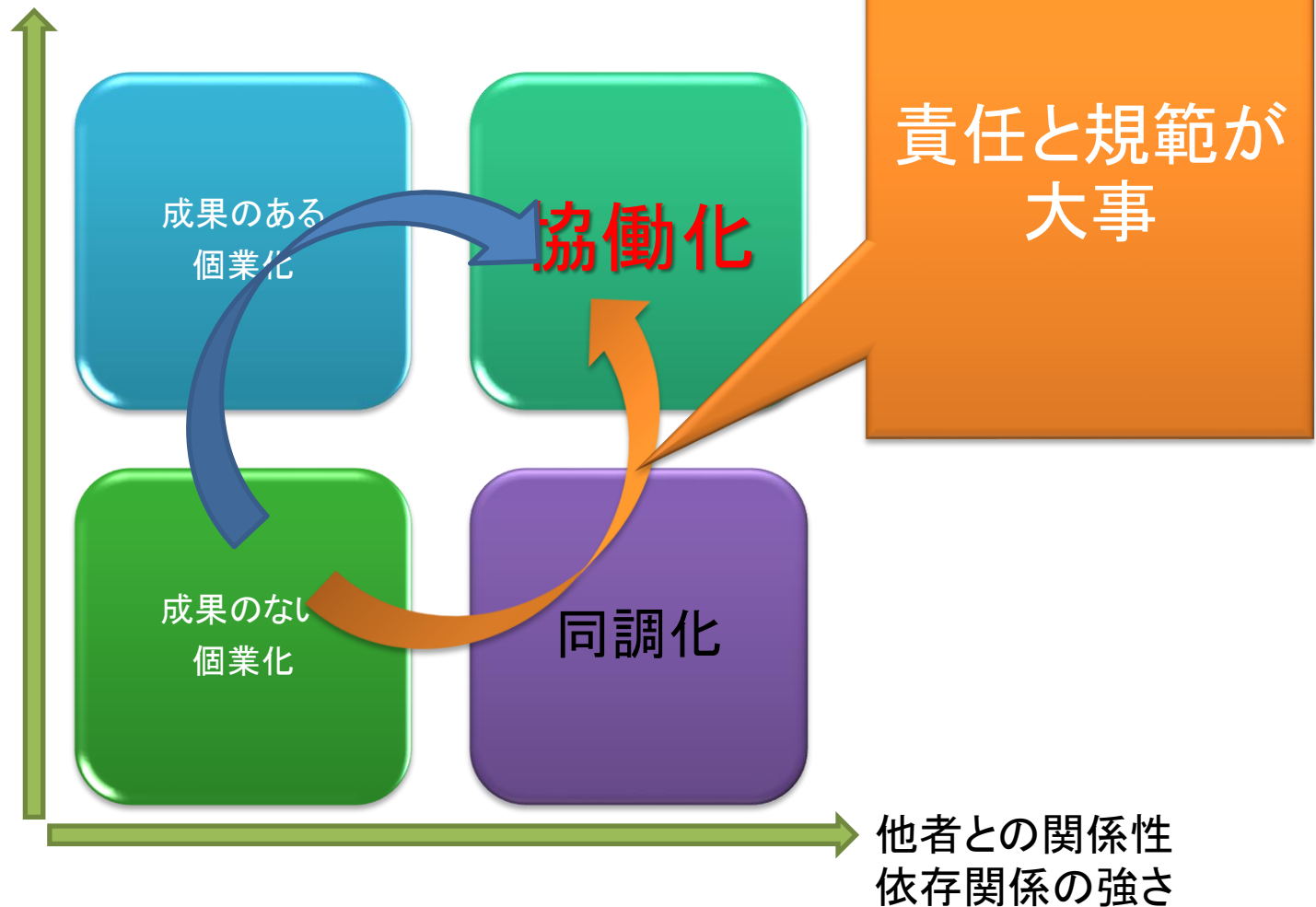
協働的職場風土

- みんなが協力して頑張るので、自分も意欲が持てる。
- 一人一人の意見や個性が大切にされている。
- 校務分掌に関して腹を割って議論ができる。
- 何か困ったときに同僚から支援を得る。

教師集団には職務意欲が高く、腹を割って話せる雰囲気を持ち、同僚の支援を受けやすい

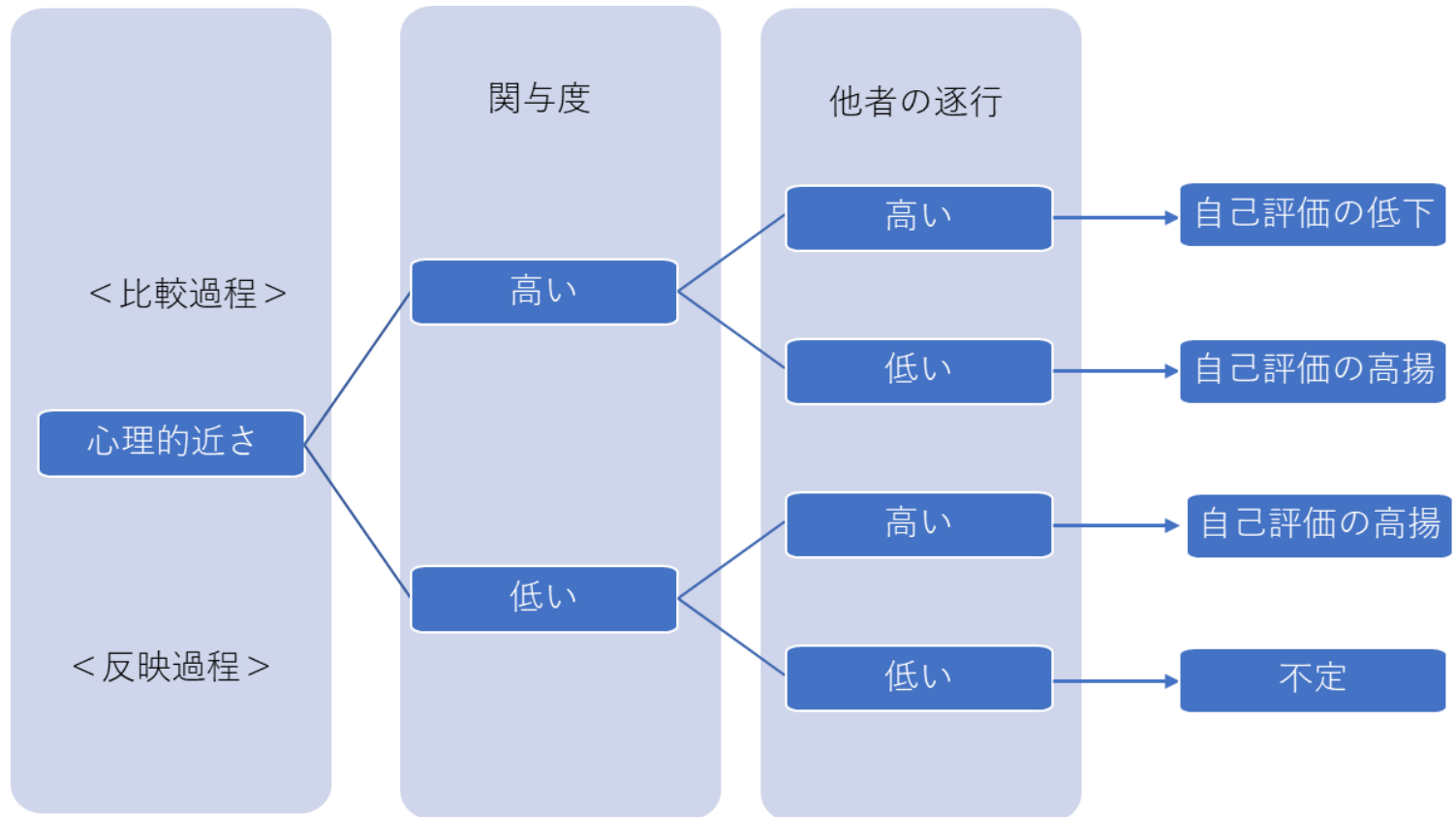
個人の責任感と他者との関係性

教師としての責任感



SEMモデルにおける比較過程と反映過程

桜井（1992）改



目標の共有だけでOKか？

同調圧力の払拭 ← 合意の原理の活用
方法：ワークショップ研修
（KJ法、チーム発想法等）



？

価値の自発的修正

教師の考え方や物の見方は長年(?)の系経験年数によって構成される

学校教育目標

小学校ベスト3

- ①「心の教育・豊かな心」
- ②「思いやり」
- ③「健康・体力」
- ④「自ら学ぶ力・自己学習力」
- ⑤「生きる力」

中学校ベスト3

- ①「心の教育・豊かな心」
- ②「思いやり」
- ③「健康・体力」
- ④「自立・自主・主体性」
- ⑤「自ら学ぶ力・自己学習力」

- 豊かな心とたくましい体を養い、確かな学力を身につけた生徒の育成
- 自己啓発力のある生徒の育成
- 豊かな心を持ち、自ら学び創造する生徒の育成, 自他の人格を尊重し、正義を愛する生徒の育成, 心身ともに健康で、意思力と実践力に富む生徒の育成
- 豊かな心をもち、仲間とともに向上していく意欲あふれる生徒の育成
- 主体的に学び、他と協調しながら、未来を切り拓く生徒の育成
- 人間性豊かな、社会に貢献する生徒の育成
- 豊かな心で共に生きる自己啓発力の高い生徒の育成
- 心身ともに健康で誠実な生徒の育成、・主体的、意欲的に取り組む生徒の育成
- 豊かな心を持ち、たくましく生き抜く生徒の育成

合意形成が難しい教師

- 教師の考え方や価値は長年の教師生活によって構成されたものであため強固
- 実践から離れたコミュニケーションだけでは容易に変化しない

協働 合意と統制

合意の原理: 強

葛藤・対話(民指摘協働の要素)はあるが、目標に向けての合理化がない
同調性、協調性が強調される

擬似的
民主的協働

民主的協働

教師の主体性の尊重、価値・認識の違いを前提として葛藤に満ちた共同学習と対話を通じた価値・認識の自発的修正を通じた合意形成
目標に向けての合理化

統制の原理: 強

共存的
協働

家父長的
温情的協働

統制の原理: 弱

校長からの要求や指示命令あるいは何らかの教師の弱みにつけ込んだ「なさけ」をきっかけに成立する協働

合意の原理: 弱

学校教育目標を共有化する？

小学校ベスト3

- ①「心の教育・豊かな心」
- ②「思いやり」
- ③「健康・体力」
- ④「自ら学ぶ力・自己学習力」
- ⑤「生きる力」

中学校ベスト3

- ①「心の教育・豊かな心」
- ②「思いやり」
- ③「健康・体力」
- ④「自立・自主・主体性」
- ⑤「自ら学ぶ力・自己学習力」

- 豊かな心とたくましい体を養い、確かな学力を身につけた生徒の育成
- 自己啓発力のある生徒の育成
- 豊かな心を持ち、自ら学び創造する生徒の育成, 自他の人格を尊重し、正義を愛する生徒の育成, 心身ともに健康で、意思力と実践力に富む生徒の育成
- 豊かな心をもち、仲間とともに向上していく意欲あふれる生徒の育成
- 主体的に学び、他と協調しながら、未来を切り拓く生徒の育成
- 人間性豊かな、社会に貢献する生徒の育成
- 豊かな心で共に生きる自己啓発力の高い生徒の育成
- 心身ともに健康で誠実な生徒の育成、・主体的、意欲的に取り組む生徒の育成
- 豊かな心を持ち、たくましく生き抜く生徒の育成

目標の共有だけでOK か？

同調圧力の払拭 ← 合意の原理の活用
方法：ワークショップ研修
(KJ法、チーム発想法等)



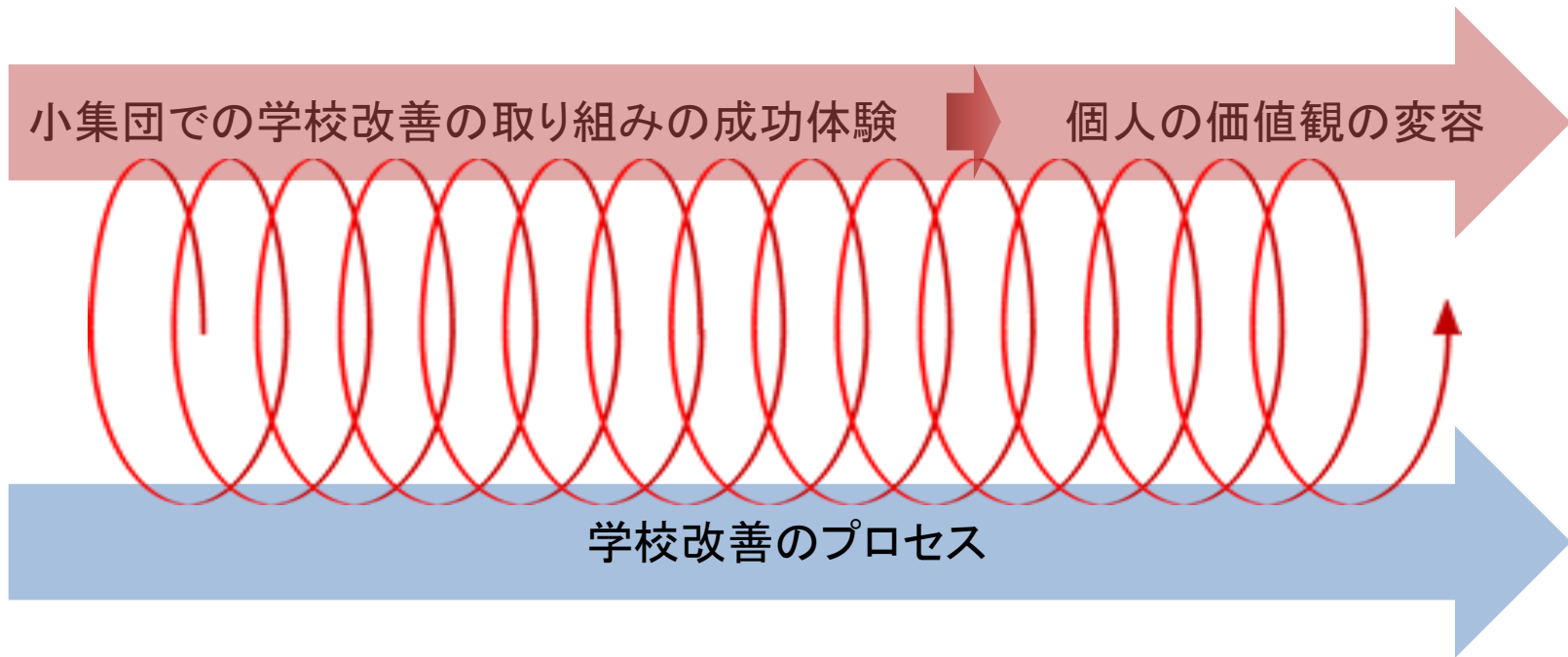
？

研修の成否は、価値の自発的修正ができるかどうか！！

教師の考え方や物の見方は長年(?)の系経験年数によって構成される

じゃあ どうすれば？

初期の段階での目標の設定や合意は必要ない。



後づけの教育目標

いろいろやってきたけど、「豊かな心」を育成するってこういうことか？



意識改革は手段にならない！

やってみて、できて、意識が変わる

子どもを育てるってこう
いうことか！！



学校はチームになれるか？

学校はチームになれるか？

チームの条件

- 第一条条件：達成すべき目標が存在する。
- 第二条条件：チームの目標のために互いに依存し合う関係がある。
- 第三条条件：各メンバーに果たすべき役割が割り振られる。
- 第四条条件：チームの構成メンバーとそれ以外が明瞭である。

教育目標が
あります！

学校行事など
は一人だけで
はできません！

校務分掌があ
ります！

ほかの学校や
学年とは違い
ます！

学校はチームになれるか？

- ①みんなが協力してよりよい教育を目指している
ので、自分も高い職務意欲をもつことができる
- ②教師一人一人の意欲が大切にされており、各
自の個性を尊重し、発揮し合う形でよくまとまって
いる職場である
- ③教育実践や校務分掌に関する教師間の多様な
意見を受け入れて、みんなで腹をわって議論でき

グループ学習とチーム学習

グループ学習	チーム学習
メンバー間の依存性が弱い	メンバー間の依存性が強い
相互の協力によって学ぶことが念頭に置かれていない	協力して事に当たらないと、できないような形で課題が与えられる
チームで機能するための技能が無視されている。グループ内に力関係が存在し、ただ乗りの関係もできてしまう	チームワークの技能を磨くことも重要な目的として位置づけられている。リーダーの交代も起きる。
グループでしたことの振り返りが行われていない	絶えず、振り返りと改善の努力が個人とグループの両方のレベルで行われている
メンバーは個人のことにのみ責任がある	評価は、個人とグループの両方のレベルでなされる。メンバーは自分のためにも努力を迫られる。

リーダーとは？

- 常に先頭に立って戦わなくてはならない
- 人に弱みを見せてはならない
- 常に1人で決断しなくてはならない
- どんな事態になっても冷静沈着でなくてはならない



手段が目標に向かって活動する過程で、直接的に働きかけて、集団としてのまとまりや個々のやる気を促すだけでなく、目標を定めそこに至る経路を明確にし、仕事の仕組みやシステムを作る。

リーダーのお仕事

自分たちがどのように価値のあるものになっていくかを明確に理解してもらうこと

- ①どこに向かおうとしているのかを明らかにする
- ②今やっていることは組織の中でどこに位置しどのように機能を発揮しているか
- ③どんな価値を生み出しているのか
- ④自分の役割は何なのか

リーダーとマネージャー

リーダー	マネージャー
「正しいことをやる」	「正しくやる」
「WHY？」	「HOW？」
「解釈とビジョン作り」	「運用のうまさと努力」
「ビジョンシップ」	「マネージャーシップ」
「結果責任」	「遂行責任」

	マネージャー	リーダー
仕事は？	「プランニング、予算立案」 マネジメントの目指すことは与えられた目標の達成計画の立案	「方向の設定」 リーダーの使命は変革の方向性を定めること
	「組織作り」と「スタッフ集め」 マネージャーは「職務間と人間との間の整合性」を考えるデザインが仕事	「人びとの隊列を整えること」 リーダーは「ビジョンと人間との間の整合性」を考えるコミュニケーションが仕事 多くの人々を巻き込み、彼らに「別の未来」があることを信じさせ、共有されたビジョンを実行に移すためのイニシアチブを起こす
	「コントロールと問題解決」 マネージャーは人びとが仕事をできるだけ容易にできるように配慮する マネージャーは仕事の進捗状況を把握する	「モチベーションと啓発」 変革につきものの「抵抗」を克服するためには、大きなエネルギーが必要 リーダーは人々の琴線に触れ、彼らの心の中に「仲間意識、理想、そして自尊心」を芽生えさせる

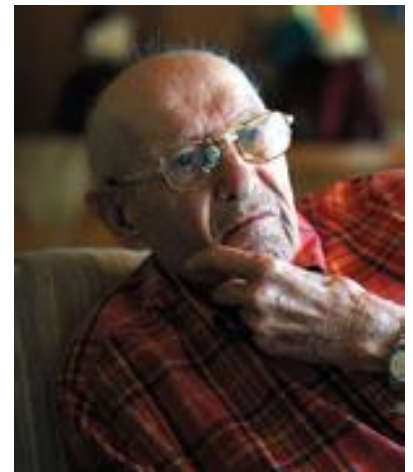
リーダーのお仕事

自分より能力のある人に
目的達成のために
気持ちよく
がんばってもらえる

リーダーシップ？

- リーダーが持っている固有の能力もしくはスキル？

「リーダーに関する唯一の定義は、「つき従う者（フォロワー）」がいるということ



ピーター・ドラッカー

リーダーシップとは

- リーダーが優れた部下をもつことで、優れたリーダーシップを発揮する
- リーダーシップとは組織のカオス（混沌）を止めること
- 常にメンバーと共に“目指すに足る目的”を掲げ直す努力をする

リーダーとフォロワー

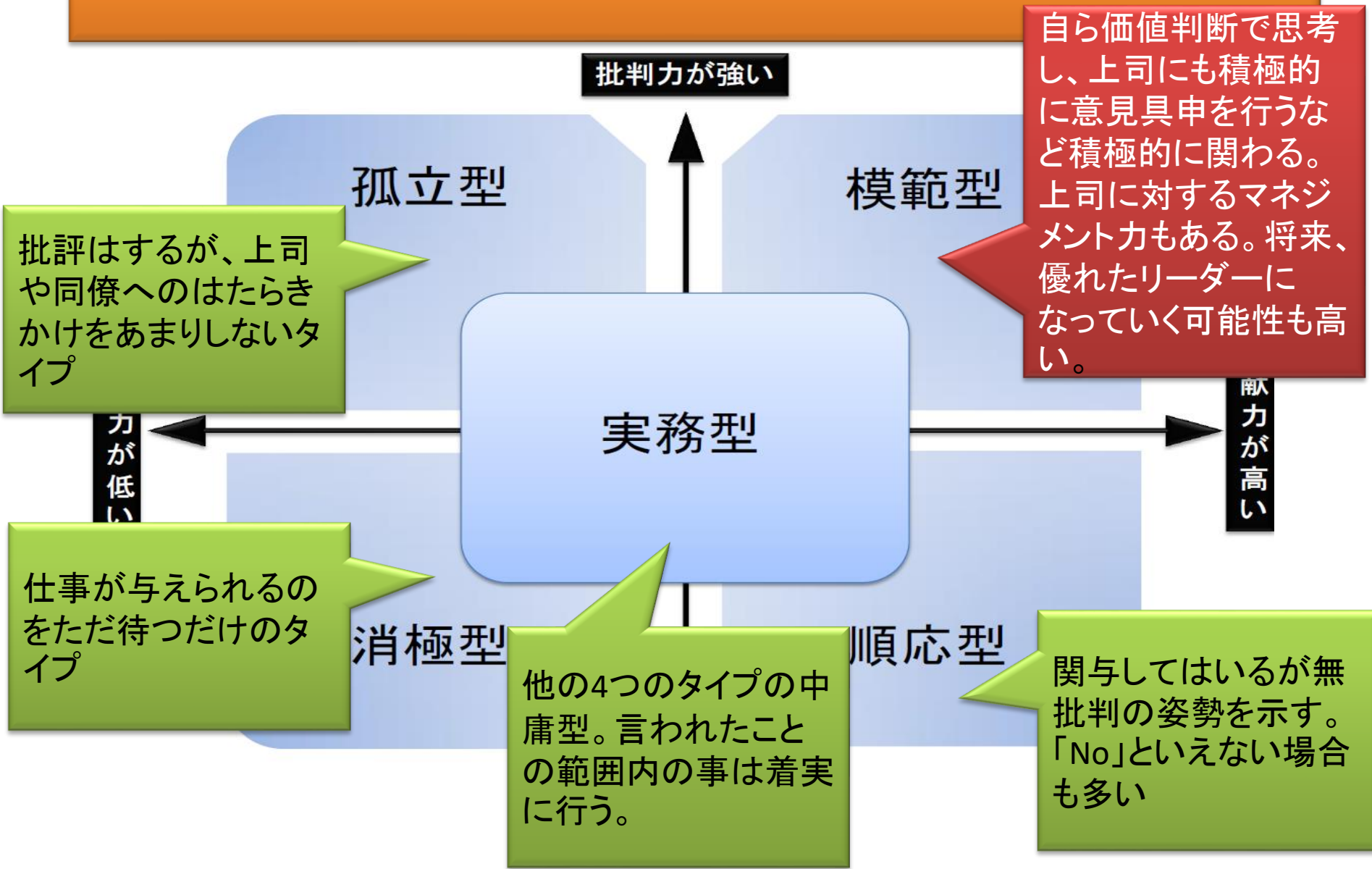
- リーダーシップとは個人の能力やスキルではなく、集団が持つ機能のことであり、その集団で発揮するリーダーのリーダーシップはメンバーや構成員によって決まったり、集団が置かれた状況によって決まったりする

サーバント・リーダーシップの特性 (Larry Spears)

- 1) 傾聴 (Listening)
相手のニーズ・要望を聴く
- 2) 共感 (Empathy)
相手の立場・視点で相手を理解する
- 3) 癒し (Healing)
メンタルタフネス、相手の精神面や感情的な面に注目し悲しみや悩みを癒す
- 4) 気づき (Awareness)
自己認識、他人、顧客、組織、環境の認識
- 5) 説得 (Persuasion)
相手に行動すべき正当な理由を示して、行動を決定させる
- 6) 概念化 (Conceptualization)
目指すゴールやビジョンの具体的なイメージをかく
- 7) 先見 (Foresight)
過去から学び、現実を見、未来への道を示す
- 8) スチュワードシップ (Stewardship)
協調、エンパワースメントをはかり責任をもって行動する
- 9) 人々の成長へのコミット (Commitment to the Growth of People)
人々の成長を約束する
- 10) コミュニティづくり (Building Community)
よいコミュニティをつくる

	支配型リーダー	サーバントリーダー
モチベーション	大きな権力を持ちたい	他者に役立ちたい
マインドセット	競争を勝ち抜き自分が賞賛される	協力とWIN/WINを重視
影響力	自分の権力行使して畏怖させて動かす。X理論	信頼関係を築き、自律性を重視、説得して動かす。Y理論
コミュニケーションスタイル	部下に対して命令、指示する	部下の話を傾聴する
業務遂行	X理論とは、人間は生まれつき仕事が嫌いだから、強制・命令・処罰によらなければ企業目標達成のために十分な力を発揮しないという仮説。 Y理論とは、人間は自分が立てた目標のために自分を鞭打って働く本性を持つことから、統制したり脅かしたりすることは、企業目標の達成手段とはなりえないとする仮説	共に学習 能力向上
成長についての考え方		個人と組織の成長の調和を 考える
責任についての考え方	責任とは、失敗したときにその人を罰するためにある	責任を明確にすることで、失敗からも学ぶ

フォロワーの5つのタイプ



理想のリーダー像（逸脱？）

この信用を獲得したリーダーは、たとえこれまでの集団の慣習と異なる新しいやり方を提案したとしても、フォロワーは「この人ならば集団のためにならないことはしないだろう」と考えて、その提案を受け入れるようになる。そのため、この信用を得たリーダーは集団を変革する力をもつことができる。

特異性信用状

- リーダーが集団の規範を守って集団のために働き、目標の達成に貢献することによって獲得した信用

成員性信用状

- リーダーが内集団らしさ（集団プロトタイプ）を備えていたり、集団アイデンティティを尊重することで、フォロワーが獲得した信用

内集団らしさとは、他の集団とは異なる自分の所属している集団（内集団）の特徴を代表する、集団らしさのこと。例えば、集団の特徴が「明るく活動的である」としたら、ひととき明るく活動的な人が、内集団らしい人だといえる。この成員性信用状は、集団を変革する力をリーダーに与える。

管理職のリーダーシップが発揮されるのは？

- 同じリーダーのタイプを持った管理職でも成否は状況に依存する、
- 発揮されるのはフォロアーが管理職のリーダーシップを受容したとき！
- フォロアーサイドの認知・受容は変化する

管理職のリーダーシップには伝達者
が必要！

フォロワーのリーダーシップ評価(受容) プロトタイプ



管理職のスタイル

TYPE1 : 決断力があり、目標指向的、公平・配慮的な管理職像

TYPE2 : 能率性や規律を重視した知的で説得力のある管理職像

TYPE3 : 頑固、強引、懲罰的・打算的管理職像

強いリーダーシップ発揮する？

管理職が中心となっ
てリーダーシップを
発揮していると評価
している教師グルー
プ

教職員全員が話し合う
ことが多く、相対的に管
理職のリーダーシップ
を低く評価している教
師グループ

管理職だけが突出して影響行動をとることは 組織全体がポジティブな影響をもたらす可能性が低い。

管理職の考え方屋意向などの影響力が教頭や各主任に浸透し、彼らの日常の学校における発言や行動に十分反映していると教員が認知している場合はポジティブな効果をもたらす。

管理職の目標とする学校運営をかみ砕いて若い教師に伝えたり、若い教師や現場の考えを管理職に伝えたりすることが、「協同的職場風土」の構築につながる。

ミドルリーダーが人材育成の中心となり、その役割を自覚することで、自信のエンパワメントが高まり、プラトーから抜け出すきっかけとなる」

判断と決断

「判断」とは

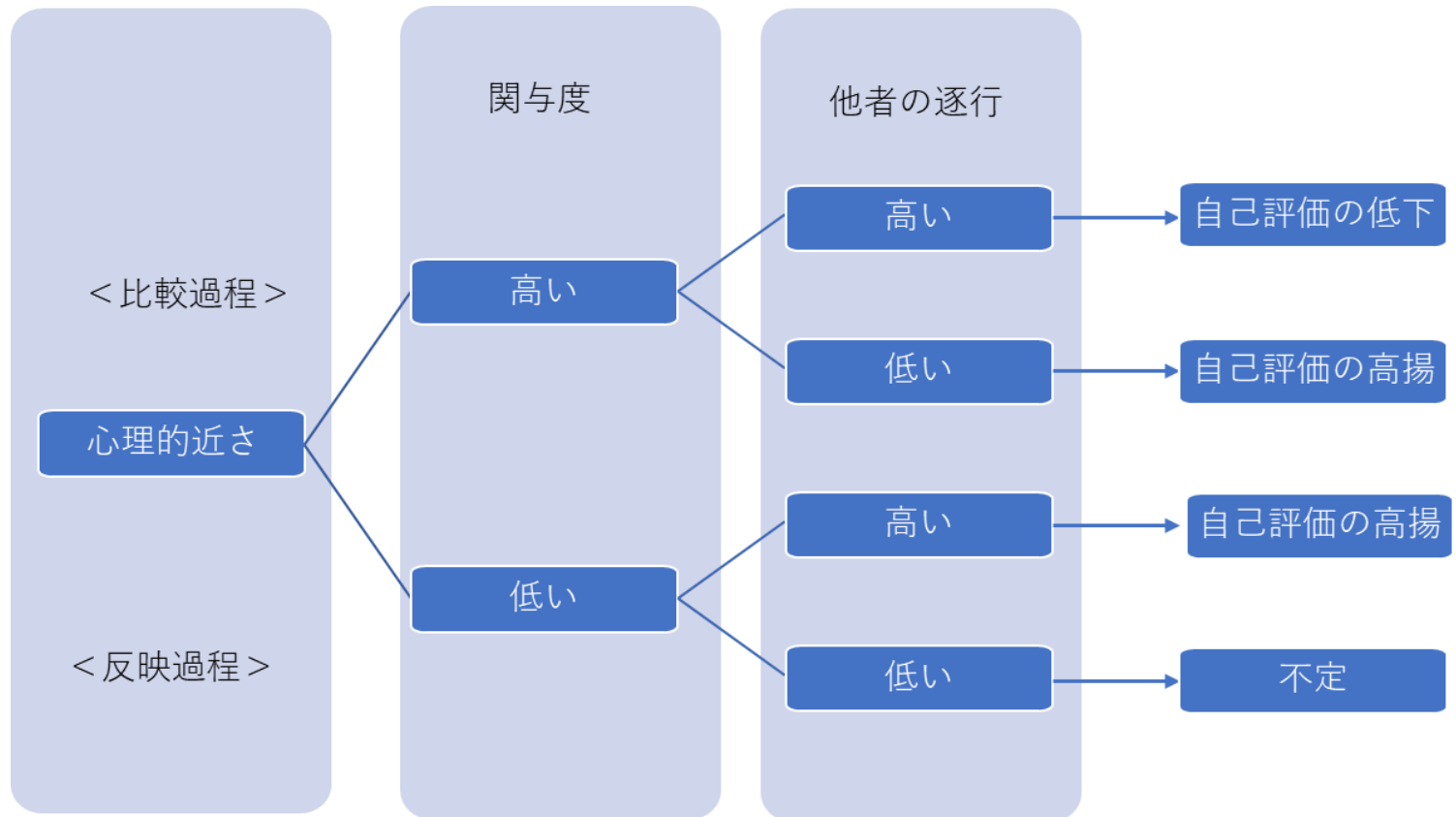
- 存在する正しい答えを探すことで、論理的な解決が可能である。

「決断」とは

- 正解がない場合に決めることで、その正否は現場で検証する。

SEMモデルにおける比較過程と反映過程

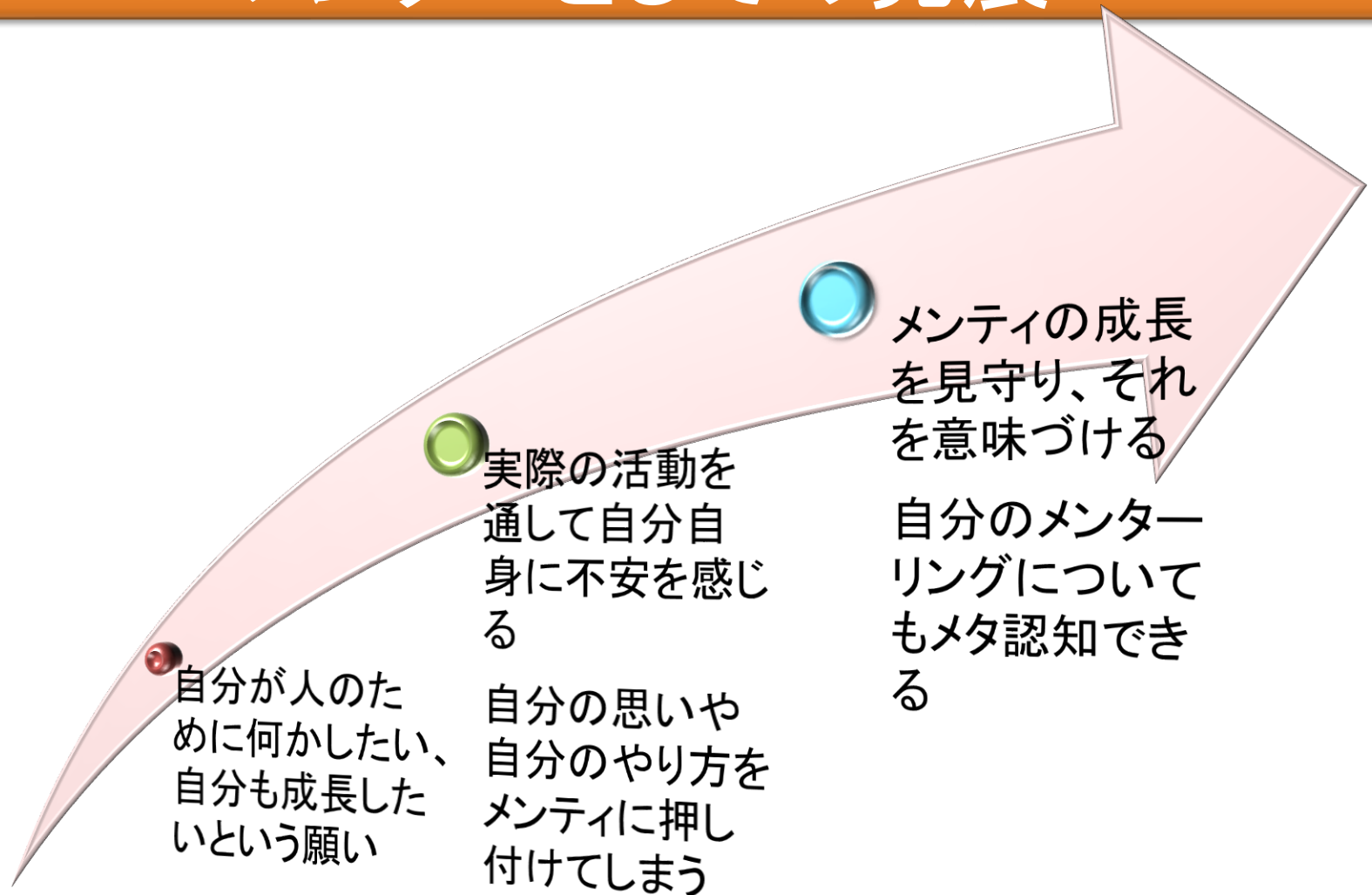
桜井（1992）改



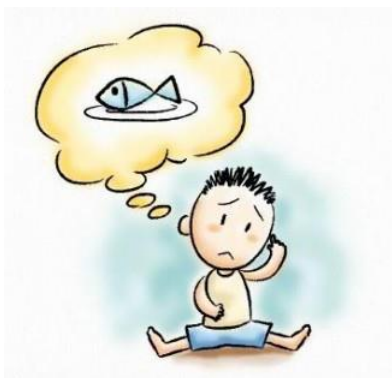
メンター

- 行為の裏付けとなる知識を明らかにすること
- 通常の論拠に基づいて行われる実践の状況を学ぶための学習ツールとして、リフレクションの活用を促進すること

メンターとしての発展



メンター制 = 授人以魚 不如授人以漁



人に授けるに魚を以つて
するは、漁を以つて
人に授けるに如かず



ピーター・ドラッカー

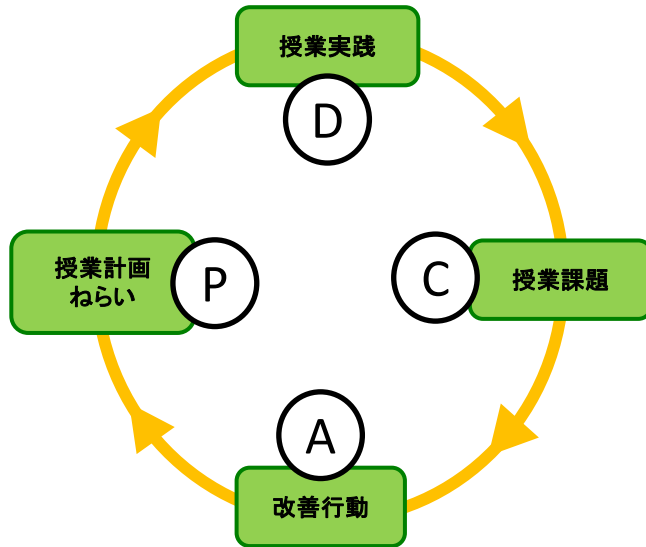


- 受け手の言葉が成立を規定する
(相手に知覚されてはじめて成立する)
- 受け手は聞きたいことだけを聴く
(選択的注意)



送り手のメッセージの強弱は受け手の価値や欲求、目的との合致度に規定される。

実践研究の動機と背景



【教師を目指す上での課題】

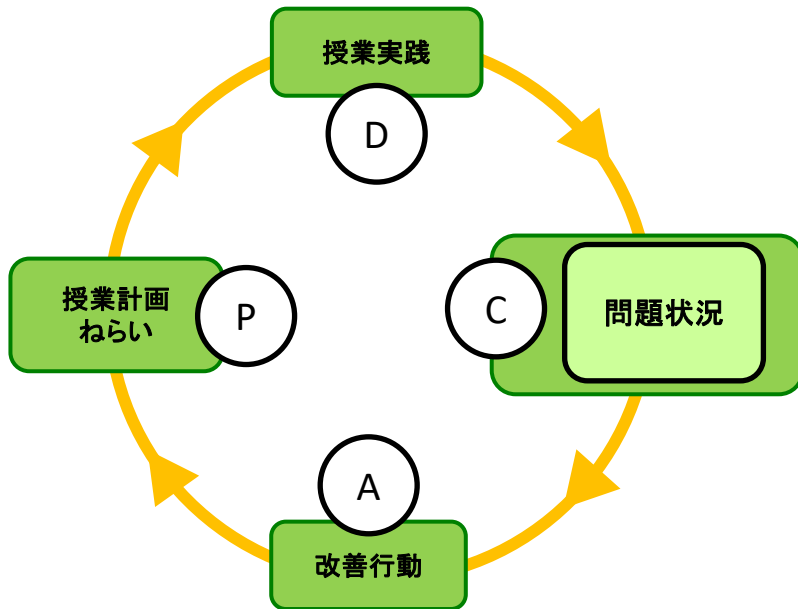
- ・課題が見出だせないこと
 - ・課題を改善できないこと
- ＝自己教育力

人を変え変えよう
思っている人は、自
分を変えることに躊
躇してはいけない

私は、
自分を変えていける教師になり
たい！

そのために、
自己教育システムを構築し、
これからの実践に役立てる

8の字サイクル



省察時の考え方; **方法論**

方法A × ⇒ 方法B × ⇒ ...

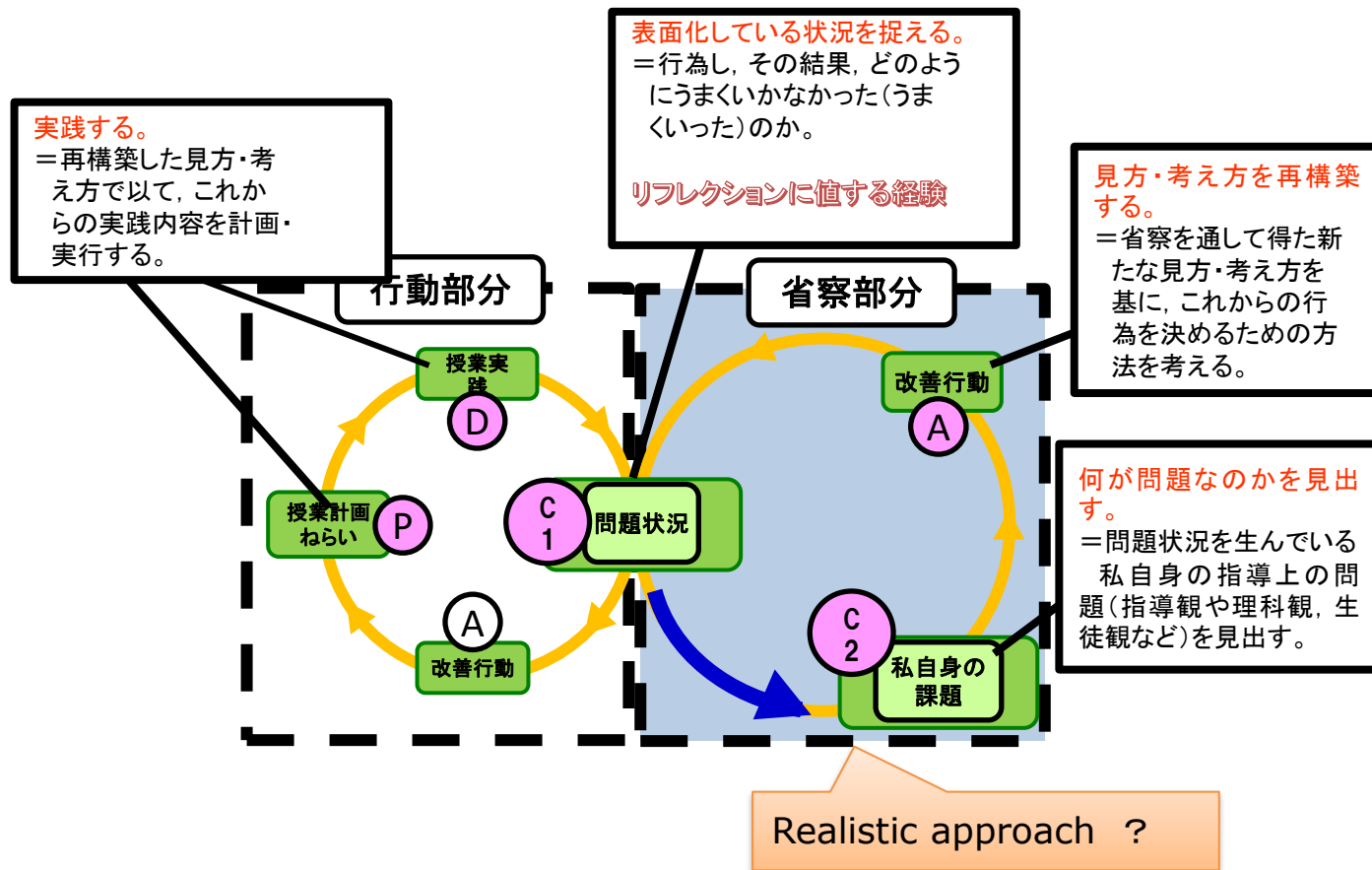
方法A △ ⇒ 方法Cで穴を埋める

指導がうまくいかない原因を方法や
方法に適用しない生徒に求める



自分を変えることで, 授業を変える
= 自分を変えるための自己教育モデル
構築の必要性

8の字サイクル Confort Zoneを抜け出すために



2年次実習一授業実践1

鳴門市第一中学校
教科:理科 学年:3年

単元:粒子分野2章
酸・アルカリと塩

「水溶液の酸性／アルカリ性と水素イオン, 水酸化物イオンの存在」

【授業課題】

「酸性／アルカリ性の水溶液がそれぞれ
共通の性質を示す原因は何だろうか。」

【主な活動】

実験, 反証実験, 粒子モデル図の作成

【ねらい】

実験で観察した現象を**解釈させ**, 水溶液の
酸性／アルカリ性を決める原因について**考察**
させる。

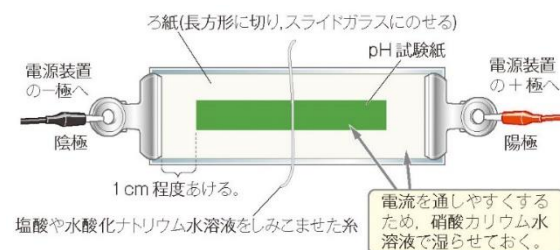
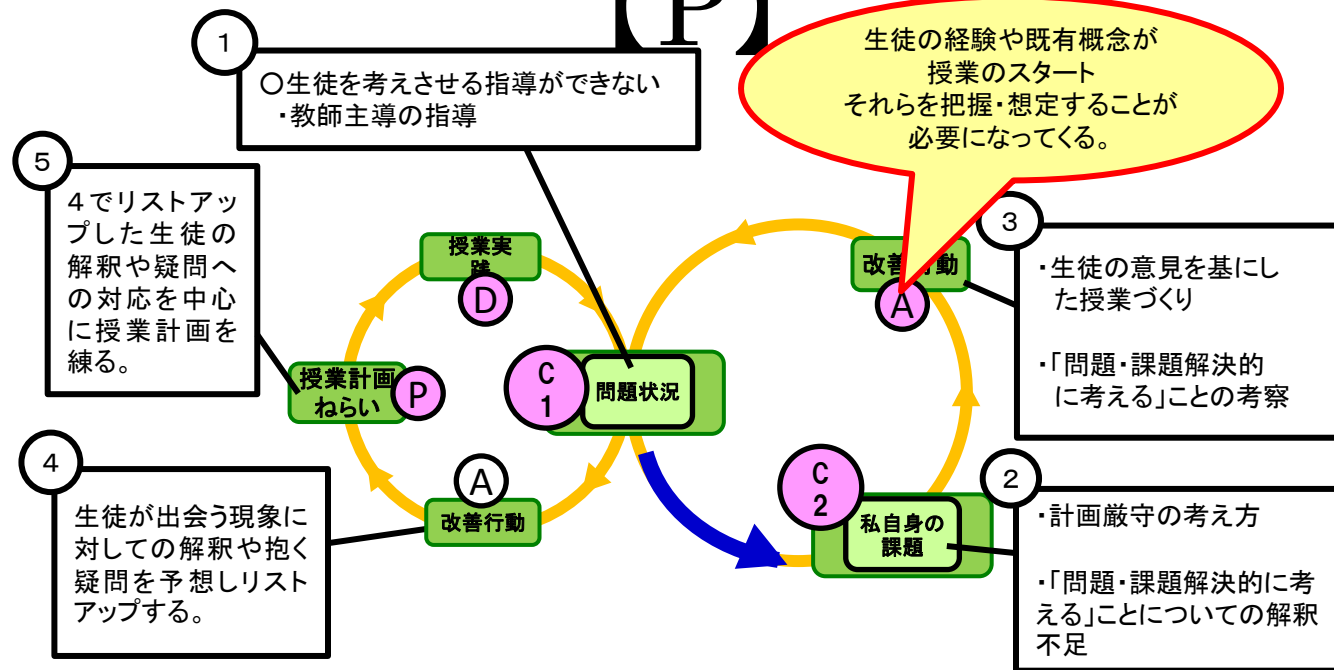


図: 未来へひろがるサイエンス3 (啓林館P78,99)

2年次実習—授業実践1

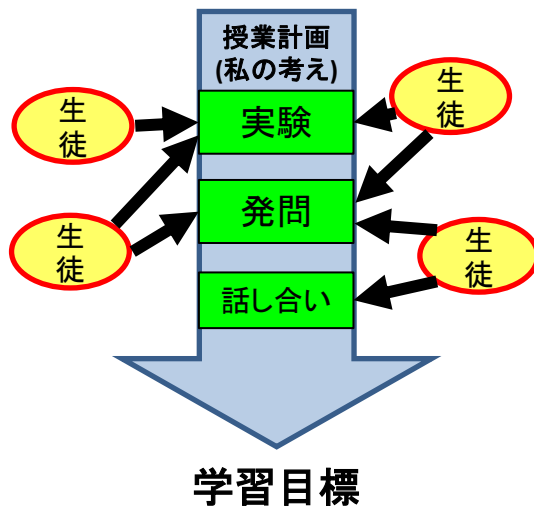
【P】



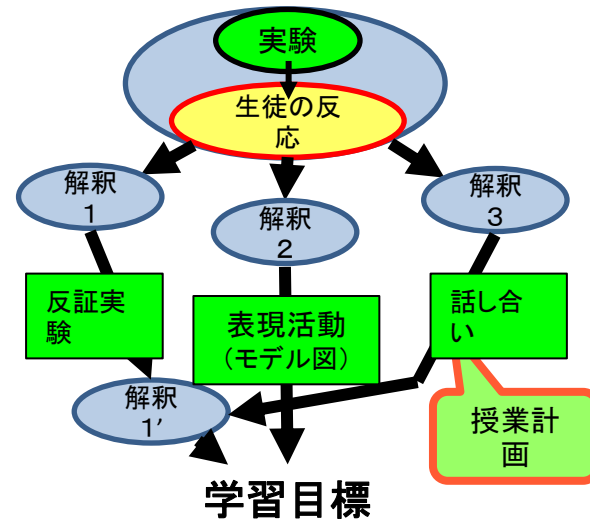
2年次実習—授業実践1

【P】

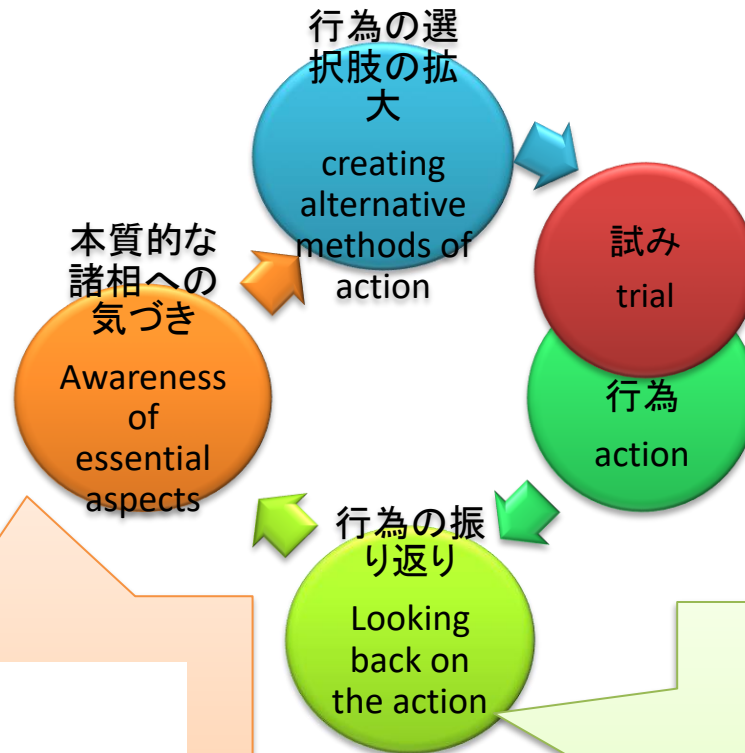
＜これまでの考え方＞
授業に生徒を沿わせる



＜改変後の考え方＞
生徒に合わせて授業を行う



ALACT



安心感を与えるようなスキル
(受容、共感、誠実さ)

実践の文脈・・・		
教師（ ）		生徒（ ）
教師は何をしたかったのか？	Want (望む)	子どもは何をしたかったのか？
教師は何をしたのか？	Do (する)	子どもは何をしたのか？
教師は何を考えていたのか？	Think (考える)	子どもは何を考えていたのか？
教師はどう感じていたのか？	Feel (感じる)	子どもはどう感じていたのか？



1 今後に期待を持つ

子どもに、教室のルールや行動の基準を(きちんと)説明したり、一緒にルールを作ったりする。	同僚とのミーティングは、前例に従って実施する。
基本ルールについて子どもと話し合い、子どもにそれを示す。	初心者に対しては、ロコミといった非公式な方法に頼りながら、基本的なルールは相手が(勝手に)「見つけ出して」くれることを期待する。
課題を完成させるための時間の配分を考慮し、必要によっては宿題とする。	仕事を決められた時間枠の中へ強引に「はめこむ」ようにする。
どの時間帯がどういった勉強に最も適しているかを判断する。	従来通りに割り当てられた時間がすべてだと決め込む。
効果的な教育を行うためのグループ分けをする前に、子ども同士の人間関係に配慮する。	人間関係を固定的に捉え、「現状から何も変わりはない」と考えている。
子どもと教師との間の役割分担や責任をその都度きめ細かく考案するようにしている。	従来からの役割分担(例えば、心理士)に当然のように従って、責任をもって行う仕事の場合、心理検査を割り当てる。
日々起こりうる危機や学習の中断、学習の遅れについて認識している。	仕事や会議が前もって決められた時間内にすべて終了して当然であると考えてる。
学習の様式や能力の個人差に応じて指導を調整する必要があると予想している。	誰でも同じ方法(しかも、自分と同じ方法)によって情報を処理すると決め込んでいる。

2 前もって準備しておく

子どもに対して、何を言うかあらかじめ決めている／事前にリハーサルする。	同僚に対して、最初に頭に浮かんだことを口に出して言う。
自分の考えをどのようにして子どもに伝えるか考える。	同僚に対しては、いつもやっている通りのやり方でものごとを始める。
子どもに対して、望む学習成果があげられるように準備をする。	同僚に対して、期待されている成果に注意を払わない（成果は結果次第）。
子どもに対してする質問を準備する。	同僚に対して、質問ではなく、自分が何を主張するかの準備をする。
子どもにはどのような教材が適しているかを考え、選択する。	会議の進行は、従来からのやり方を当たり前のように踏襲する。
授業に応じて教室内の配置を変えるなど、可能な措置を検討する。	同僚とは、何度も何度も同様の配置の中で会合をする。
子どものために、授業をより良くするような人材や教材を探す。	会議に参加するいつものメンバーだけが必要な人材であると決め込んでいる。
子どもが新しく習得したスキルをしっかりと定着させるための練習を計画している。	私たち大人は、必要とされるスキルをすでに有しており、練習する必要はないと思っている。
学習過程をどのように評価するかをあらかじめ決めている。	大人である同僚の学習過程については考えようとしていない。
生徒から返ってくる反応を意識し、それに対応しようと考えている。そうすることでより良い授業が行えるのだと思っている。	相手の反応に関係なく、習慣化したやり方で仕事をやり続ける。

3 様々なものの見方があることを理解する

子どもには、時には調子の悪い日があることを認識している。	同僚の調子は毎日ほぼ同じであるかのように考えて対応する。
子どもの心の状態が活動の生産性に影響を与えることを理解し、受け入れている。	同僚は常に同じ程度の生産性を保って活動ができるものだと思い込む。
子どもが困っていることに気づいたら、どうしたいのか聞いてあげる。	同僚が悩んでいるように見えても、そのことを特に話題にしない傾向がある。
子どもが生活の中で困っている場面に直面していることがわかると支援する。	同僚に対して、個人的な困難を職場にもち込まないことを期待する。
子どもが陥っている困難な状況について共感をもって対応する。	同僚のことは気にかけず、自分のことしか眼中にない。
子どもによって獲得しているスキルの段階は異なり、ある子どもにとって大変なことが、他の子どもにとってはたやすい場合もあるということを理解し、受け入れている。	大人である同僚は、皆同じように有能で、自信があり、生産的であるべきだと考えている。
子どもが何か新しいことに試みている時には、忍耐強い態度を示す。	同僚がひょっとすると何か新しいことを試みているかもしれないとは考えられない。
いろいろと質問をしてから、「この子はこういった子なのか」を判断する。	同僚について「この人はこういう人だ」と簡単に決めてかかる。
子どもが自分に賛成しない時には、それを積極的なチャレンジと見なす。	同僚が自分に賛成してくれない場合、個人攻撃を受けたと感じる。

4 質問する

子どもがこちらに注意を向けるまで質問するのを待つ。		自分の準備が整ったら質問する。
子どもに対しては、いろいろな答が可能な「開かれた質問」をする。		同僚に対しては、「はい」「いいえ」でしか答えられない「閉じた質問」をする。
子どもから新しい情報を得ようとして質問する。		同僚には「礼儀を保つ」ために質問する。
子どもに対しては、同じ内容の質問でも、いくつか違った聞き方をすることができる。		同僚に対しては同じような形でしか質問しない。
子どもに対しては、たくさんの質問をする。		同僚に対しては、何かを聞くというより、自分の考えていることを語りがちである。
子どもから出てくる質問のほとんどを喜んで受け入れる。		同僚のする質問によっては、防衛的な対応をしてしまうことがある。
子どもにはさまざまなレベルの（例えば、知識、理解、分析、統合、評価、意見を問う）質問をしている		同僚にする質問の多くは、知識を問うレベルの質問で占められている。
質問する時には、子どもたちと一緒に答を考える。		その同僚の答えのみを求めて質問をし、回答を求める。
子どもに、ふりかえってみて考えさせるように質問する。		同僚にはほとんど考える必要がないようなことを質問する。

5 人の話を聞く

(腰を落とすなどして)子どもと目線が合うようにする。		同僚に対しては、会話を始めた時のままの姿勢を保ち目線など相手に合わせることはない。
子どもとは適切なアイ・コンタクトをとる。		相手を見ながら、同時に何か他のものも見ようとする。
子どもが言ったことに関連した問いかけをするために、相手に十分な注意を払う。		相手の言葉に注意を払うのは、もっぱら自分の次の主張をするためである。
子どもが話すのに必要な時間を確保する。		同僚の話すペースを自分の都合に合わせるよう求める。
子どものメッセージの向こうにある気持ち(感情)に耳を傾ける。		メッセージを額面通りに受け取る。
子どもが話しながら示す非言語的なサインを注意して見る。		同僚の非言語的なサインにはあまり注意を向けない。
子どもに対しては十分な注意を向ける。		同僚に集中するのではなく、一度に沢山のことに注意を向けている。
子どもの理解, 成長, 変化を示すアイメッセージあるいはサインを把握し子どもの理解, 成長, 変化を示すアイメッセージあるいはサインを把握しようとする。		同僚のメッセージは, 変化のない, そのままのものだと思っている。

6 明確に話す

子どもには自分が伝えようとする内容を十分に説明する。

子どもには、自分自身を主語にして自分の気持ちを伝えるメッセージを使う(例えば、「先生は〇〇だと思う」など)。

自分が何を望んでいるのか、何が必要かを常に子どもに伝えている。

個々の子どものニーズに応じて、伝えようと思うメッセージを変えている。ある考えを子どもに説明するために、多くの方法を見いだしている。

子どもによりよく理解してもらえるように新しい語彙を探している。

状況に応じて話すペースを変える。

子どもがあることを達成したら必ず子どもがその行動を続けていくと困った状態に陥ることが予想される場合には、すぐにそれを本人に告げている。 誉めている。

同僚は自分が伝えようとしている意味を理解するだろうと期待する。

同僚に対しては、相手を主語にしたメッセージを使う(例えば、「くあなたは」あるいは「彼らは」〇〇である」。

同僚には、してほしいことや必要なことを伝えず心に留めたままにしておく。

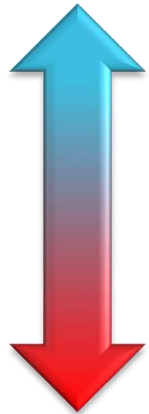
聞き手である同僚が、今何を必要としているか(同僚のニーズ)を考えることができないでいる。

同僚については、限られた方法によって考えを説明しようとしている。

同僚とのコミュニケーションにおいては“言い古された”言葉を使っている。

ほとんどの場合に、同僚には同じようなペースで話を進める。

チーム学習に必要な対話



Debate (討論) : 勝敗のために

Negotiation (交渉) : 同意を得るために

Discussion (議論) : 意志決定のために

Brainstorming (自由発想) : 新しいアイデアを生み出すために

Dialogue (対話) : お互いをより深く理解するために

Comparing dialogue to discussion/debate further illustrates the potential value of dialogue

Discussion/Debate		Dialogue	
Breaking issues/problems into parts	問題を部分に分割する	Seeing the whole that encompasses the parts	部分を見て全体を理解する
Seeing distinctions and differences	特徴や違いを見る	Seeing connections and relationships	繋がりと関係性を見る
Justifying/defending assumptions	仮説を正当化/、守る	Inquiring into assumptions	仮説を探究する
Persuading, selling, telling	説得、受け入れさせる、教える	Learning through inquiry and disclosure	探究と開示によって学ぶ
Choosing one meaning among many	意味を選択する	Creating shared meaning among many	意味を共有化する

学校はチームになれるか？

チームの条件

- 第一条件：達成すべき目標が存在する。
- 第二条件：チームの目標のために互いに依存し合う関係がある。
- 第三条件：各メンバーに果たすべき役割が割り振られている。
- 第四条件：チームの構成メンバーとそれ以外との境界線が明瞭である。

チームになるためのリーダーシップ

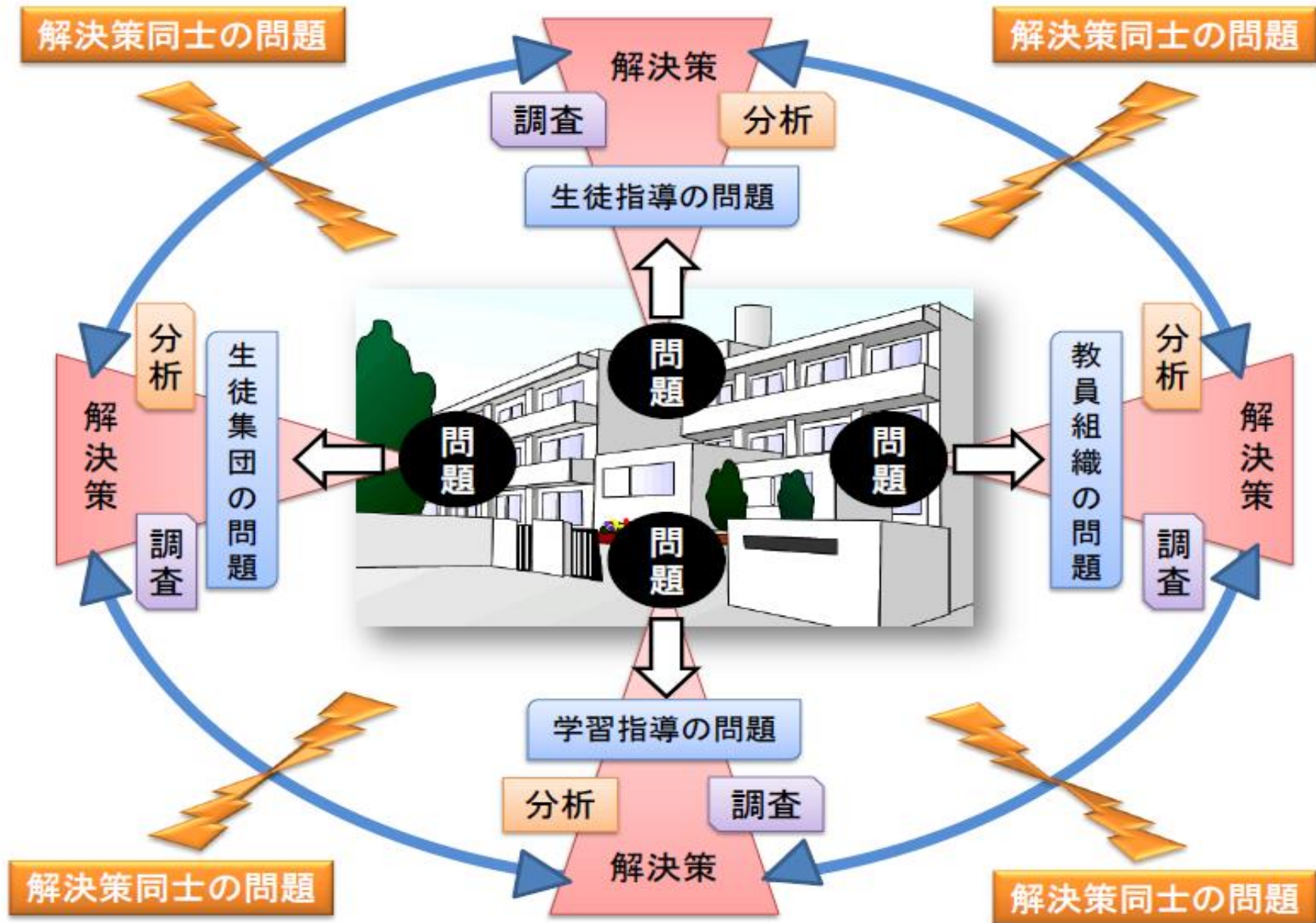
- エドモンドソン(Amy C. Edmondson)によれば、チームが理解を共有し、一体となって行動するためには、リーダーシップが必要であるという。つまり、その構成員の中からリーダーシップ行動を執る個人の出現が必要である。さらに、エドモンドソンは、そのリーダーシップ行動には、次の四つのリーダーシップ行動が必要であるとしている。
- 行動一：学習するための骨組みを作る
- 行動二：心理的に安全な場所を作る
- 行動三：失敗から学ぶ
- 行動四：職業的、文化的な境界を作る

目標？

学校教育目標と教員組織の
目標は等価か？

教員組織の目標（どう 集団の中で振る舞うか）
が必要なのではないか？

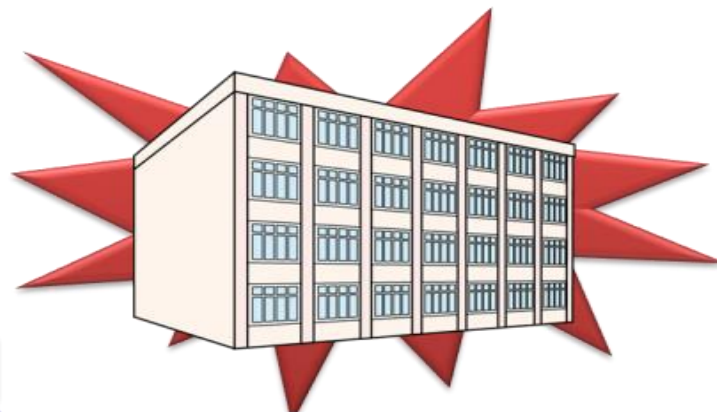
学校の課題？



成功事例を目指す



やり方だけを模倣する



問題の克服ができない学校



問題のある学校



問題のある学校



問題解決のために試行錯誤
をしてできた解決策



問題克服した学校

- 変革への組織からの抵抗 -

- ①構造的慣性: 組織には自己組織に合う人を採用する傾向があり、採用した後も特定の行動をとるよう方向づけていく。そのため、変革に伴ってそれまでとは違う方向に進もうとしても、以前からの慣れ親しんだ方向へ向かおうとする慣性が働く。
- ②変革の限られた焦点: 組織の一部だけに限定した変革を行った場合、全体の方向性とフィットせず、無に帰すことが多い。
- ③グループの慣性: ある一個人が変革に賛同し、変えたいと思ったとしても、所属するグループの規範がそれを拘束し、結局は賛同者が広がらないことになる。
- ④専門性への脅威: 変革を行うと、特定グループの持つ専門性を不要にするなど、グループへの脅威につながる場合に抵抗が起きる。
- ⑤既存の権力関係に対する脅威: 決裁権を他の組織などへ再配分する際、自組織の権力の減少を防ごうとして抵抗が起こる。
- ⑥既存の資源配分: 多くの予算やスタッフを抱えている部門が変革により縮小される場合、その組織への脅威と見なされて抵抗を受ける。

-変革への個人からの抵抗-

- ①習慣：従来の慣れ親しんだ、プログラム化されたやり方から抜け出せない場合に起こる。
- ②安全：その変革によって自分の職務が危険にさらされることから起こる。
- ③経済的要因：変革により自らの収入が減るかもしれないという不安の高まりによって起こる。
- ④未知に対する不安：変革によって新たに始まる、うまくいくかどうか不透明な仕事の仕方よりも、自分が慣れ親しんでおり、そのやり方で行えばある程度の成果が期待できる方法を望む場合に起こる。
- ⑤選択的情報処理：変革が必要だとしても、自分を脅かすような情報は無視し、聞きたいこと、都合のよいことだけを聞いてしまう傾向がある。

組織改革のプロセス

解凍

- 変革に対する抵抗感を弱め、変革の準備をする期間
- 組織で何が起きているのか、どのような方向に向かって行くのかを明らかにする
- 変革が不都合をもたらすと考えている人々の価値観に働きかけ、情緒的な動揺を沈静化する

変化

- 望むべき新しい水準へと移行する時期
- 推進力と抑制力のそれぞれが組織という社会的な立場においてどのような位置を示しているかを明らかにする

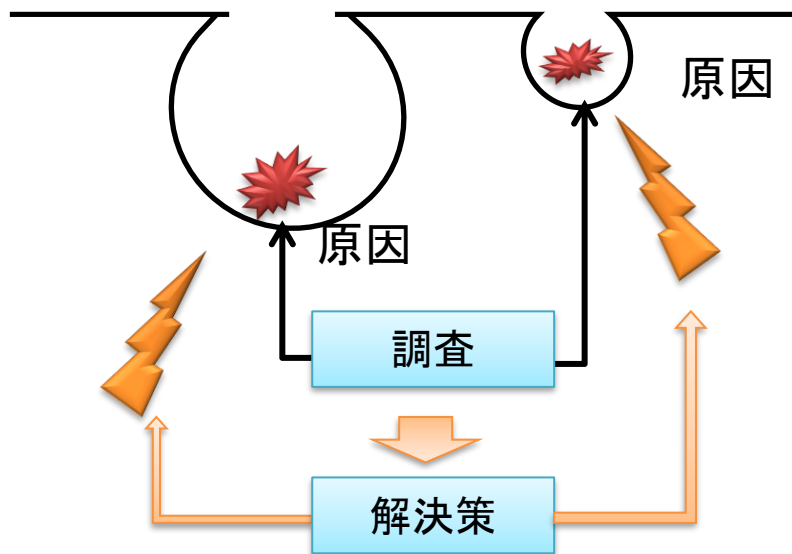
再凍結

- 変革への移行が行われた後に新しい水準を維持する段階
- 元の均衡状態に戻ろうとする時期であるため、人々の態度や情緒的な反応に注意をする

定常、問題のない状況に戻る



課題を検証し、それを埋める解決策を講じる



未来



現在

過去



目的

目的

目的

存在意義、目的を考える



なりたいもの(理想の形)になる

デカルト思考
「何故？」を考える！

ブレイクスルー思考
「何のためか？」を考える！

「分析」してから考える

「何をしたいか」
「どうなりたいか」から考える

「何故？」から一般解を求める

「何のために？」から特定解を求める

過去の問題中心 ← 「犯人捜し」

未来の問題中心 ← 「恋人探し」

過去・先行事例から学び
「似ていること」に注目

未来から学び 白紙から考え
「ユニークさ」に注目

知識中心

創造力中心

分析・疑い・置換 →
課題をつぶす「モグラたたき」

信頼・希望 → 「行動」

集団・組織が発展すれば
個人は幸せ

個人が幸せになれば
集団・組織も幸せ

デカルト思考

分析・問題把握

調査・アセスメント

問題解決

課題解決

未来



あるべき姿

目的確認

システム化

ブレイクスルー
思考

現状



アウトプット
幸せになった子ども

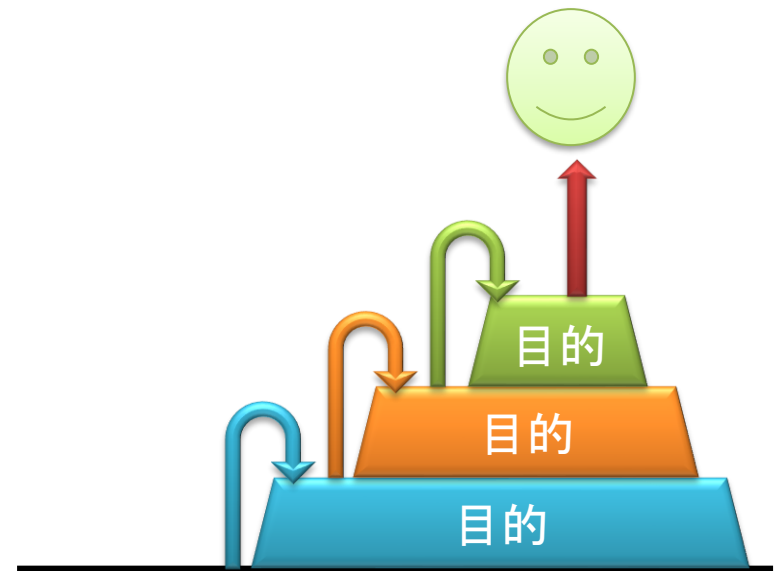
システムを考えるということ

インプットをアウトプットに変換するにはどうすればよいか？

インプット
子ども



学校というシステム



存在意義、目的を考える



なりたいもの(理想の形)
になる

アウトプット
幸せになった子ども

システムを考えるということ

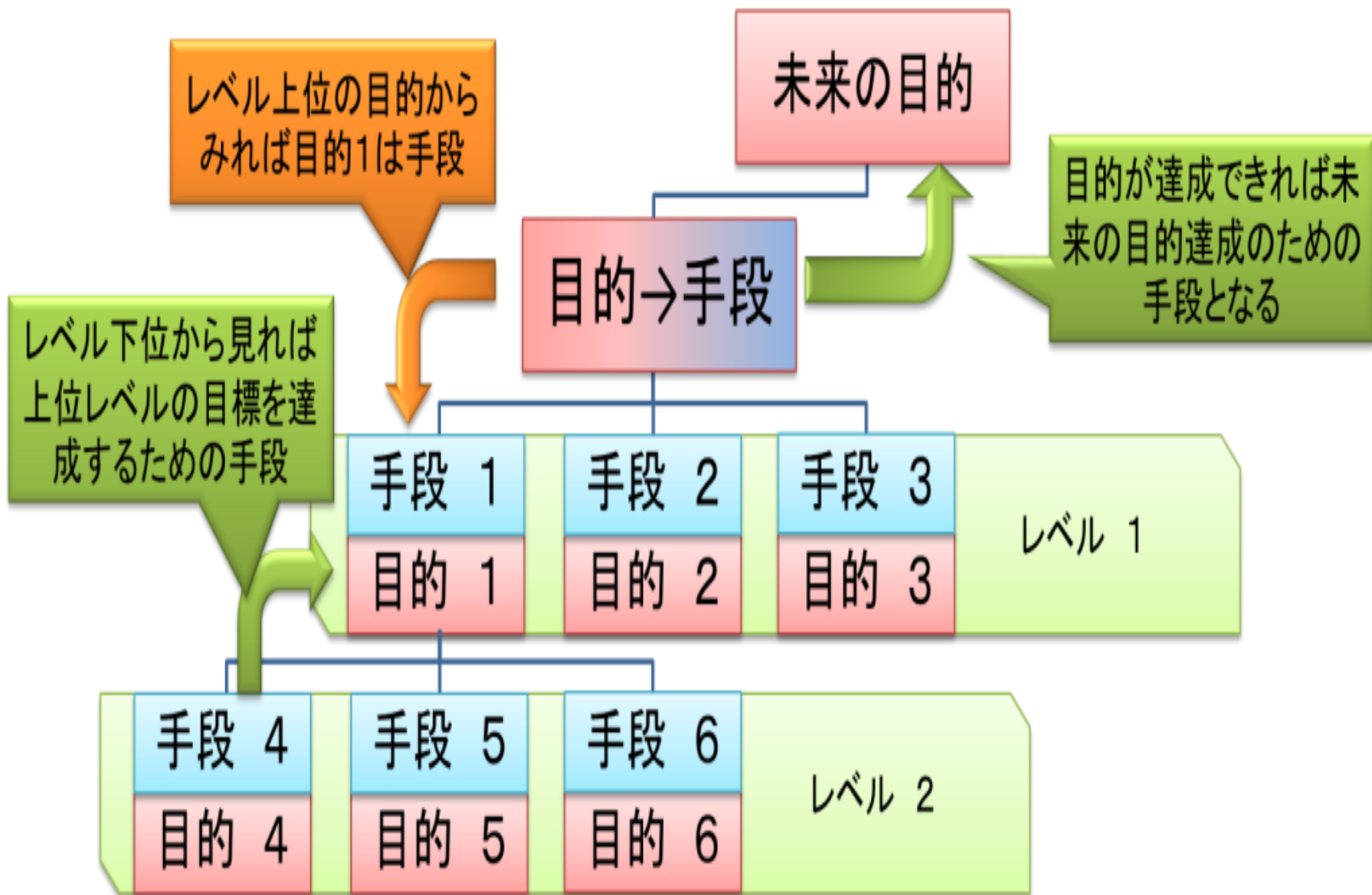
インプットをアウトプットに変換するには
どうすればよいか？

インプット
子ども



学校というシステム





魔法の言葉！

組織マネジメント PDCAサイクル
リーダーシップ チーム学校 ビジョン 目標
アクティブ・ラーニング 主体的で対話的な学
び

これからの学校(管理職)には

魔法の言葉 切)だ！



魔法の言葉！

- グループでの検討結果として、教頭職の人たちが「気づいた」「わかった」と報告する内容が、概ね教訓的な言説に終始していることにたびたび出会ってきた。
- 例えば、「学校が組織として機能することが重要だ」、「学校の経営には管理職のビジョンが不可欠である」、「管理職がリーダーシップを発揮することが大事」などである。
- これらの指摘は、事例における学校経営上の課題を指摘しているという点では不適切というわけではない。

- それではあなたの言う学校が組織として動くとはどのようなことか？, 「学校のビジョンとは何を指しているのですか？」, 「管理職がリーダーシップを発揮するとは具体的に何をすることなのですか？」等を問い直すこと

あなたには学校経営において達成したい目標があるか

- それを教職員は知っているか？
- それについて教職員は同意しているか？
- それについて教職員は行動しているか？
- 成果を上げているか？

管理職として考えなければならないこと！

- 困っているのは誰か？
- 誰に聞くと課題が明らかになるのか？
- 誰にしてもらうとうまくいくのか？
- 学校組織マネジメントは学校の改善に取り組むためのもの。しかしいし、改善以上に、学校の持っている文化や教員文化を対象にしなければならない。
- システマティックになればなるほど、考えなくてもよくなる。しかし、それでは自発的課題解決組織にならない。
- 組織の構成員の心理的状況に傾注しなければ成果は上がらない

<管理職のリーダーシップ>

□ 原因を見極め、方向付ける。

□ 学習指導の改革以前に、生徒・保護者との信頼関係の回復を図る努力が奏功。

□ 動く教師から動かす、教師集団への指針の提示と対話（繰り返し訴える）。

リーダーのお仕事

自分より能力のある人に
目的達成のために
気持ちよく
がんばってもらえる

じっくり考えてみましょう！

本当に子どもたちには学力がついていないのか？
学力って何だろう？ 教育って何だろう？
本当につけなければならない力って何だろう？
学校って何のためにあるんだろう？

このまま同じことをして
いたら、5年後のこの学
校は？

学校をほかの集団でた
とえると・・・？

わたしが果たすべき
役割は？



じっくり考えてみましょう！

子どもたちはよく学んでいるという意識があるのだろうか？

子どもたちはなぜ勉強してるか知ってるのだろうか？

自分の考えを聞いてもらっているのだろうか？

関心のあることを追求できているのだろうか？

知識・技術を身につけることで元気になって
いるのだろうか？

無視されずに必要な指導を受けているのだろうか？

尊重され励まされている
のだろうか？

自分の評価について十分な話し合いがされている
のだろうか？

気にかけてくれる人はいるんだ
ろうか？



自分の学校なら
できること！！

