

学校組織マネジメント研修

～すべての教職員のために～

(モデル・カリキュラム)

平成17年2月

マネジメント研修カリキュラム等開発会議

目 次

概 論 領 域

- 0 - 0 オリエンテーション
 - 1 学校組織マネジメント研修のねらい……………0-0-1
 - 2 本研修の各ユニットの内容……………0-0-2
 - 3 研修生自己紹介……………0-0-3
 - 4 まず、今の自分を見つめてみましょう……………0-0-5
 - 参考シート：研修のふりかえり……………0-0-7

- 0 - 1 組織マネジメントの必要性
 - 1 学校になぜ組織マネジメントが必要なのでしょうか……………0-1-1
 - 2 学校組織マネジメントとはどういうことなのでしょう……………0-1-7
 - 3 学校組織マネジメントの実践に向けたポイント……………0-1-13

- 0 - 2 問題の発見から解決の進め方
 - 1 「問題」の定義……………0-2-1
 - 2 3種類の問題……………0-2-2
 - 3 職場の問題解決プロセス……………0-2-3
 - 4 職場として活性化した学校の条件……………0-2-4
 - 5 あなたは今、どんな問題に直面していますか……………0-2-6

第 1 領 域 組織経営面のマネジメント

- 1 - 1 自校の学校経営ビジョンづくり
 - 1 学校経営ビジョンの必要性と構成要素……………1-1-1
 - 2 自校のミッションを探索してみましょう……………1-1-3
 - 3 あるべき姿と重点事項……………1-1-7
 - 4 自校のミッション……………1-1-8

- 1 - 2 自校のおかれた状況の把握と共有化
 - 1 学校の内外環境をS W O T分析する……………1-2-1
 - 2 学校を取り巻く外部環境の把握と解釈……………1-2-3

- 3 自校の外部環境の分析と方策の検討……………1-2-7
 - 4 学校の内部環境の把握と解釈……………1-2-8
 - 5 自校の内部環境の分析と方策の検討……………1-2-12
 - 6 自校の内外環境の分析と方策の検討……………1-2-13
 - 7 自校の特色づくりと問題解決策の検討……………1-2-14
- 1 - 3 私のミッション
 - 1 ミッションについて考えてみましょう……………1-3-1
 - 2 自己のミッションを探索してみましょう……………1-3-4

第 2 領域 自己成長面のマネジメント

- 2 - 1 自分の持ち味分析
 - 1 キャリアとキャリア発達……………2-1-1
 - 2 キャリアふりかえりシート作成……………2-1-5
 - 3 あなたの授業観は？……………2-1-12
- 2 - 2 自分の成長機会の創出
 - 1 自分の資質・力量を分析してみましょう……………2-2-1
 - 2 こうして育った私の経験……………2-2-4
 - 3 私の目標シート……………2-2-7

第 3 領域 対人関係面のマネジメント

- 3 - 1 自校の資源の発見と活用
 - 1 あなたのコミュニケーション関係は？……………3-1-1
 - 2 外部資源に目を向けてみましょう……………3-1-3
 - 3 私たちを取り巻く資源の構造……………3-1-5
 - 4 あなたの資源マップを作成してみましょう……………3-1-6
- 3 - 2 支援的助言による協働ネットワークづくり
 - 1 支援的助言者(メンター)の支援を獲得する・実施する……………3-2-1
 - 2 「支援的助言者(メンター)の発見」と「支援的助言の実施」……………3-2-3
 - 3 支援的助言者(メンター)についての今後の取組……………3-2-8

- 3 - 3 ロールプレイ・ディベートによる自他理解
 - 1 ロールプレイ・ディベート…………… 3-3-1
 - 2 学校内外での創造的な対話を促進するために…………… 3-3-3
 - 3 コミュニケーションとリーダーシップ…………… 3-3-4

第 4 領域 業務遂行面のマネジメント

- 4 - 1 教育活動における計画（目標設定）、実施、評価、更新の進め方
 - 1 学校における組織マネジメントの P D C A サイクル…………… 4-1-1
 - 2 P（目標設定と計画化）の段階でのポイント…………… 4-1-3
 - 3 目標設定演習の進め方…………… 4-1-5
 - 4 私の目標シート…………… 4-1-8

- 4 - 2 プレゼンテーション力・交渉力
 - 1 情報発信の必要性和プレゼンテーション…………… 4-2-1
 - 2 組織活動とコミュニケーション…………… 4-2-2
 - 3 説得的コミュニケーションのポイント…………… 4-2-4
 - 4 プレゼンテーション演習…………… 4-2-7

- 4 - 3 会議の進め方
 - 1 コミュニケーションの基本…………… 4-3-1
 - 2 会議を考える視点…………… 4-3-4

参 考 資 料（巻末）

- 1 学年・学級の協働的なあり方とカリキュラム開発
- 2 キャリア開発のための理論と実践
- 3 参考文献

概論領域

0 - 0 オリエンテーション

0 - 1 組織マネジメントの必要性

0 - 2 問題の発見から解決の進め方

概論領域

0-0オリエンテーション

本ユニットのねらいと内容

本研修の目的、内容、進め方を案内するとともに、研修生相互に自己紹介することで、研修受講へのレディネス(学習の構え)を高める。

本ユニットの進め方

- ・ 講義 (20分)
- ・ 演習 (10分)
- ・ グループ内意見交換 (20分)
- ・ まとめ (10分)

準備物

- ・ 演習シート

1 学校組織マネジメント研修のねらい

1 本研修のねらい

本研修は、学校教育の中心的な役割を担うすべての教職員に対して、組織マネジメントのエッセンスを提供することにより、新しい学校づくりに貢献する職能を開発することをねらいとしています。

また、学校経営への協働参画の重要性を理解するとともに、自律的な職能開発の手法を習得することにより、充実した教育活動の展開に資することを目的としています。

2 学校組織マネジメント研修における本研修の位置づけ

学校におけるマネジメント研修は、「学校全体の組織マネジメント」、「分掌、教科、学級等、チームのマネジメント」、「教職員としてのマネジメント」から構成されていますが、「これからの校長・教頭等のために」の研修においては、主に学校全体の組織マネジメント及びチームマネジメントに重点を置いたのに対し、本研修では、チームマネジメント及び教職員のセルフマネジメントに重点を置いた研修を展開します。

3 本研修のポイント

研修のねらい	新しい学校づくりを目指した教職員の職能開発と学校経営への協働参画の重要性の理解
ねらい実現のための重点事項	個々の力量を生かしたパートナーシップ（協働）重視型の学年・学級経営に向けた認識（観）の転換
研修の焦点	学校全体のコミュニケーションの活性化（組織の同僚性）
研修の内容	組織の中での動き方（教職員個々人が抱える問題解決）

4 本研修の活用場面

- (1) まとまった時間を使用して、研修として実施
- (2) ある研修の1コマとして実施
- (3) 校内研修として実施

2 本研修の各ユニットの内容

領域	NO	ユニット名	ユニットの内容
概論領域	0-0	オリエンテーション	本研修の目的、内容、進め方を案内するとともに、研修生相互に自己紹介することで、研修受講へのレディネス(学習の構え)を高める。
	0-1	組織マネジメントの必要性	組織マネジメントの概要を理解し、組織として教育活動を展開する重要性をつかむ。また、組織を活用した自分の教育活動の充実のためのポイントを理解する。
	0-2	問題の発見から解決の進め方	問題解決ステップを活用して、問題解決に向けたアイデア出しと解決に向けた課題整理をする。
第1領域	1-1	自校の学校経営ビジョンづくり	学校経営ビジョンの概要を理解し、周囲の関与者の学校に対する期待と、学校ができることを踏まえた自校のミッションを探索する。
	1-2	自校のおかれた状況の把握と共有化	SWOT分析により、自校のプラス要因とマイナス要因を把握し、自校の特色づくりに向けた取組を検討する。
	1-3	私のミッション	児童生徒や保護者等の自分に対する期待と自分ができることを踏まえ、自己のミッションを探索する。
第2領域	2-1	自分の持ち味分析	自分の教員としてのキャリアを振り返り、自分の強みと弱みを再確認する。また、教職の意味と自分の仕事に対する不動点(キャリアアンカー)を探索する。
	2-2	自分の成長機会の創出	教職員としての自分の力量分析を進め、将来に向けた教職員としての能力開発プランを検討する。
第3領域	3-1	自校の資源の発見と活用	自校内外の人的資源を分析し、校内外の協働ネットワークづくりを検討する。
	3-2	支援的助言による協働ネットワークづくり	支援的助言による育成手法を理解し、自分の強みを生かした学校内外の環境づくりへの取組方法を検討する。
	3-3	ロールプレイ・ディベートによる自他理解	ロールプレイ・ディベートにより、立場の異なる相手とのコミュニケーションと創造的な対話の在り方を体得する。
第4領域	4-1	教育活動における計画(目標設定)、実施、評価、更新の進め方	PDCAサイクルを理解し、教育活動の目標設定(=評価基準)づくりのポイントを習得する。
	4-2	プレゼンテーション力・交渉力	プレゼンテーションの基本を理解し、相手を説得する論理的コミュニケーションを習得する。
	4-3	会議の進め方	コミュニケーションの基本を理解し、効果的な会議の進め方を習得する。

3 研修生自己紹介

1 自己紹介のねらい

ここでのねらいは、研修受講者の自身の研修へのレディネス(準備状態)を高めることです。このため、自己紹介では、次のような効果を期待しています。

- (1) この研修の教材は、各自の学級や学校と自分自身のこれまでの教育実践などで、研修の内容・方法は少人数での意見交換やディスカッション・演習などで構成されています。効果的・効率的に研修を進め、多くの成果を持ち帰るために、研修の早い時期に研修生相互の学級や学校を知り、課題を共有することによって生まれる互恵性を生かすことが重要であり、お互いが話し合える基盤をつくります。
- (2) また、研修生がお互いの問題意識を交換し、本研修を通じて学びたいポイントを自分なりに焦点化できるようにします。

2 自己紹介の進め方

次の(1)～(4)の事柄を中心に1人当たり、5分以内をめぐりに自己紹介を進めます。

また、自己紹介の際には、受講者に他の受講者の自己紹介で印象に残ったことを次ページの情報メモに記録してもらいます。自己紹介にあたっては、事前に受講者に「0-0-5 ページ 4 まず、今の自分を見つめてみましょう」を記入してもらっておくと、より効果的です。

- (1) 現在の勤務校での役割や担当する教科など
- (2) 自らの教職生活や勤務する学校の実態
- (3) この研修を受けてみようと思った動機やこの研修に期待すること
- (4) 担当する学級や授業の目指す姿

4 他の研修生の情報メモ

氏名・学校名	メ モ

4 まず、今の自分を見つめてみましょう

1 教職に就いてから何年が経ちましたか。

2 現在勤務している学校で担当しているのはどのようなことですか。

(1) 授業教科 _____

(2) 週当たりの授業時数 _____

(3) 校務分掌 _____

(4) その他 _____

3 日々、どのような教職生活を過ごしていますか。

A : よくある B : 時々ある C : あまりない D : まったくない

(1) 実践の過程で気づいた事柄をメモする A - B - C - D

(2) 実践記録を作成する A - B - C - D

(3) 担任する児童生徒について同僚と語り合う A - B - C - D

(4) 指導上の問題で悩んだり困ったりしている同僚の相談にのる A - B - C - D

(5) 自分の実践や自分が見聞した実践を同僚に紹介する A - B - C - D

(6) 学級経営や授業について同僚同士で相互に検討する A - B - C - D

(7) 職員会議など会議では積極的に発言する A - B - C - D

(8) 学級通信などで教育についての考え方を保護者に説明する A - B - C - D

(9) 校区内を散策しながら地域での有益な情報や要望などを集める A - B - C - D

(10) 教職員以外の友人や知人とじっくりと懇談する A - B - C - D

(11) 教師をしていてよかったと思える A - B - C - D

(11)でAまたはBとお答えの方 それはどんなときですか？

4 あなたが勤務する学校はどんな雰囲気ですか。

下記の問いのうち「大いにあてはまる」と思われる項目について()内に 印をつけてください。

- (1) 積極的に意見やアイデアを取り上げる気風が強い ()
- (2) 校長や教頭に相談をもちこむ傾向が小さい ()
- (3) 少数意見でも聞くという気風が強い ()
- (4) 保護者との意志疎通が行われていないと思っている教職員が多い ()
- (5) 会議では議論が紛糾して長引くことが多い ()
- (6) 学級や学年の間での対抗関係が強い ()
- (7) 夜遅くまで学校に残っている教職員が多い ()
- (8) 転勤希望をもっている教職員は少ない ()
- (9) 自主的な会合や雑談の光景がよく見られる ()
- (10) 新しいことに対してあまり積極的でない教職員が多い ()

学校の雰囲気をふりかえり、あなたが気づいたことはどのようなことですか。

5 あなたがこの研修を受けてみようと思った動機は何ですか。

6 担任する学級や授業がどんなふうであったらよいと思いますか。

参考シート：研修のふりかえり

(自己紹介だけではなくそれぞれの研修の終わりに活用してください。)

次の点について、研修をふりかえって、グループで話し合ってください。

私が気づいたのは・・・

私がかかりしたのは・・・

私がうれしかったのは・・・

私にとって必要だとわかったのは・・・

私がこれから実行しようと決めたことは・・・

その他考えたこと、書いておきたいこと、質問したいこと、言い残したことは・・・

概論領域

0－1 組織マネジメントの必要性

本ユニットのねらいと内容

組織マネジメントの概要を理解し、組織として教育活動を展開する重要性をつかむ。また、組織を活用した自分の教育活動を充実させるためのポイントを理解する。

本ユニットの進め方

- ・ 講義（120分）

1 学校になぜ組織マネジメントが必要なのでしょう

1 組織と環境変化

(1) 全ての組織は以下の点において、有機的な組織体であり、生き物です。

社会的な存在

目的をもち、目標によって駆動する

人のコミュニケーションを通じた協働が前提

意図的に構成され、調整される活動システム

外部の環境と結びついている（オープンシステム）

(2) 組織は、急激な社会変化への対応の中で進化・発達(退化・淘汰)を続けるものです。

・教職員の高齢化（子どもに即応できない体力、興味・関心）と孤立化

・不安とストレスの蔓延と「疲労する人々」

・スキルの継承、協働への意思、多様性（異質さ）の承認を失った組織文化

2 学校が組織として機能するためには

(1) 理解を深め納得するコミュニケーションの希薄さ

いつからか教職員同士の本音を語るような場や機会が学校からどんどん消えていきました。かつてならば職員室において個々の児童生徒の問題や指導の方法などを話し合う風景やストープ談議がありました。あるいは宿直制があったころは、宿直となった教職員同士の指導をめぐる激論や先輩教職員からの指導・助言がなされていました。

しかし、今は宿直制もなくなり、教職員の多くは車で通勤するようになって校区さえも素通りしてしまいます。街角で地域の古老や保護者と立ち話をし、そこで情報を交換することも希薄になってきました。それがますますコミュニケーションの断絶を生んできたと考えられます。そして、目の前の問題に追い立てられ、その処理だけで手一杯となり、焦燥感や多忙感を募らせて、疲れていっているのです。

・ 「やらされ仕事」や「納得のいかない仕事」は疲労感が募り、多忙感が襲う

・ 「状況の理解と納得」が人々の内発的な活動を喚起する

(2) <疑い>を生みにくい組織文化

・ 自己の属する組織の過ちや問題を公表することは「外部の人にとっては、組織の自信のなさを示す証拠にこそなれ、組織が柔軟で、適応力があり、より多様な環境に備えている証拠とはならない」

・ 「自分の部署の存在意義を正当化しなければならない」

・ 「経験に価値をおく組織は、それと全く同じ“直接”の経験を、誤っていたり信用できなかったり誤解を招くかもしれないとはなかなか言えない」

・ 「ほとんどの問題にすでに何らかの形で遭遇した」との「思いこみ」が自信の高まりとともに形成される、など

（カール・E・ワイク（遠田雄志訳）（1997）『組織化の社会心理学 [第2版]』文眞堂、293-295頁）

- ・ 学校は、企業体のように、組織存続の必須問題として変化や挑戦が自動運動化されていません。むしろ「不易」を重んじ、現実にそこで学んでいる子どもたちの存在を与件としてリスクを回避しようとし、現状肯定に陥る傾向にあります。しかも、計画の遵守・予測の確実性が重視されます。

つまり学校では、完全なる計画とそれに基づく完全なる成果が建て前になっており、少なくとも外向きには「完全」を装います。それだけに、クライシスやリスクに対する認識が甘くなり、「改善を図る」というテーマが正面には位置づけられにくいのです。

(3) これからの学校の組織文化の在り方

「組織的知識創造」が重要

組織が個人・集団・組織全体の各レベルで、企業の環境から知りうる以上の知識を、新たに創造（生産）すること

（野中郁次郎・紺野登(1999)『知識経営のすすめ』筑摩書房）

知識創造のプロセス（SECI（セキ）プロセス）

- ・共同化（暗黙知からあらたに暗黙知を得るプロセス； Socialization）
- ・表出化（暗黙知から形式知を得るプロセス； Externalization）
- ・結合化（形式知をもとにあらたに形式知を得るプロセス； Combination）
- ・内面化（形式知からあらたに暗黙知を得るプロセス； Internalization）

暗黙知と形式知

- ・暗黙知：組織成員によって暗黙裏のうちに共有され、支持されている言語化されていない知識。無意識のうちに組織成員の認識や行動を左右している秩序。
- ・形式知：言語化された明示的な知識。組織や社会で公認され説明可能な体系や手順。学校組織に即していえば、学校経営計画や学習指導要領、教科書あるいは危機管理マニュアルなどによって示されている知識のこと。

(4) コミュニケーション・スキルの充実

ある教師は、改革への協力を求めて、「腕力が教育の手段となつては、もはや教育ではなくなる。教師ではいられなくなる。」と訴えた。その心を開いた言葉こそ人を動かす力がある。ある教頭は、自己の教育観や子ども観を短いエッセイにして、毎日、通信を発行し続けた。その地道な努力が、人々の心を開いていく。ある校長は、「くるま座」と称する懇談会を若い教職員と定例的に開いている。こうした工夫が教職員の改革への意欲を盛り上げていく。

ある小学校では平成8年度から従来の校内研究の方式（学年部を母体）を、「研究主題のもとに教師一人一人が進めたい研究の切り口を考え、考えのよく似たもの同士で課題別のグループを構成し、部会ごとに取り組む方法」に改めた。そこには「教師自身が自らの姿勢を変えることから学校教育を変えていく」「『やらされる研修』ではなく、自ら探究していく研究が思考力、判断力、そして何よりも主体的な実践意欲が喚起される」との思いがあった、という。その結果、「授業によせる教師の個々の思いを出しやすく」し、「じっくり考え積極的に意見交流し合い」、他のグループとも「自然な形で交流を始め」、「いつもの年より他の先生の授業をたくさん見られて勉強になった。」（「平成8年度 2学期学校経営評価（集約）」）との感想も示された。

こうした中で、ある教員が育ってきた。彼は校内研究の推進役を担い、校内研究部会では「コミュニケーション」グループに属し、その年度末のまとめで、「教育活動全般を司っている私たち自身の『受け身的』な、『波風をたてない』、『従来型踏襲主義』を改める必要」を提起し、「ちょっとだけ軌道修正」することの大切さを語り、日常に潜む「常識」に対して「気軽な気持ちで発想の転換を試みる余裕とゆとりを生み出すために全精力をつぎ込みたい」と述べている。

3 飼い慣らされた主体性（Domesticated Organization）からの脱却が必要

(1) 「総合的な学習の時間」をめぐる現状はどのようになっているか？

教育課程全体の中での位置づけや「総合」の対象は？

単元全体の中でその1時間の、子どもにとっての意味とは？

調べ学習 - 調べる「わたし」の主体性は？

教員の「思い（込み）」が先行していないか - お膳立てが整い過ぎていないか？

(2) モデルなき創造

「貧に処する教育」（欠乏欲求）から「富に処する教育」（自己実現欲求）へ

「模倣」（先進校モデル）依存から「応ずる」（自校主義、眼前主義）指向へ

「あてがい」（やらされる）実践から「納得」（やりたい）実践へ

「古い革袋」から「新しい革袋」へ（組織体制の見直し）

「閉じた世界」（校内主義）から「開かれた世界」（地域主義）へ

「よそゆきの装い」から「普段着」（等身大）の実践へ

「縦割り」（学年主義・教科主義）から「縦横」な関係づけへ

飼い慣らされた主体性...学校は利益を志向する企業などの組織と異なり、そのアウトプットの質や量にかかわりなく、毎年同様のインプットが保障されること。

『Carlson,R.(1965), " Barriers of Change in Public Schools, " in R.Carlson et al.,eds., Change Processes in Public Schools,CASEA』

4 事例研究（いわゆる「学級崩壊」の回復過程に学ぶ）

<ある事例>

問題は、大都市のベッドタウンにある小学校の、異動してきたばかりのA教諭が担任する3年1組で起きた。この学年は、2学級で構成されていたが、2組の学級担任も同じく異動してきたB教諭であった。というのも、この学年は1、2年生のときに少し荒れた経緯があったので、元々からいた教員たちは誰も担任しなかったからである。

しだいに様子がおかしくなっていったのは5月頃からであるが、A教諭は他の教職員になかなか言い出せず、ようやく7月になって、全教職員で構成される「生徒指導会議」（月例）で状況を打ち明けたが、しばらく様子を見るということになってしまった。そのため事態はますます深刻化し、ついに10月の「生徒指導会議」では、他の教師の「空き時間表」を作り、何かあったら誰かがすぐに駆けつける体制をとった。また、3年生の算数の授業だけは教頭が入ることにし、学年44名を担任2名と教頭の計3名で指導することにした。一人一人のペースに合わせた指導をしようと考えたのである。そして、この授業を進める中で、A教諭にも授業妨害の中心であったR男にも変化のきっかけがもたらされた。

どんな変化が起きたのか？

A教諭には、なにかとR男の行動を否定的にとらえる傾向があったが、B教諭や教頭は他の児童の行動にも目を向けさせ、A教諭はR男の行動がそれほど悪いとも言えないと気づくことがあった。また2組の児童たちから「先生」として認められることで、A教諭は気分を落ち着かせることができた。一方R男も、B教諭の指示にはきちんと従っていた。この頃から少しずつA教諭とR男の関係に変化のきざしが現れた。

さらに支援者の登場

10月下旬にA教諭は、市の教育相談員と話し合いの機会をもった。教育相談員はA教諭の努力と苦悩を肯定的に受け止め、R男が担任の前で自分の心情を表現できていることについて、A教諭の頑張りを誉めた。同席していた教頭は、そのことを他の教師にも伝えた。

11月になって、生徒指導支援員のCさんが教育委員会から派遣されてきた。そして、3年1組には必ず毎日1回は入るようにし、算数の時間は教頭と入れ替わる形で補助に入った。子どもとの接し方がとても上手なCさんの支援を受けて、A教諭の気持ちはずいぶん楽になった。しかし、学級内での物隠し事件やR男の乱暴な行動は依然として続いていた。

ただしR男が騒いでも、それがおさまるまでの時間は確実に短くなっていた。また、以前ならそんなR男を怖がって何も言えなかった他の児童にも、R男に対して注意の言葉かける雰囲気が見られ始めた。10月にはかなりやつれた様子が見えたA教諭だが、12月を迎えて表情にも明るさが戻ってきた。

何が沈静効果をもたらしたのか？

(1) 一人一人のペースを重視した合同授業の体制

- ・一人一人の児童が学習に取り組む意欲を喚起
- ・R男としても、自分のペースに合わせて学習できる時間として落ち着いた。
- ・A教諭にとってみると、
R男へのマイナスイメージを、他の教師からの助言で転換する機会となった。
他の学級の児童から「先生」として認められることで、自信を回復できた。

(2) 「支援員」や「相談員」などによる支援

- ・A教諭の精神的負担をやわらげ、克服への意欲と取組を促す
「相談員」がA教諭の苦悩を受け止め励ました。
- ・「支援員」が教師 - 児童という関係とは異なる大人 - 子ども関係を生み出した。

(3) 学校で学級情報を共有する仕組みをつくる

- ・「生徒指導会議」を全教師で定期的にもつこと
- ・お互いに学級の状況について忌憚なく相談し合える機会を定期的に確保すること

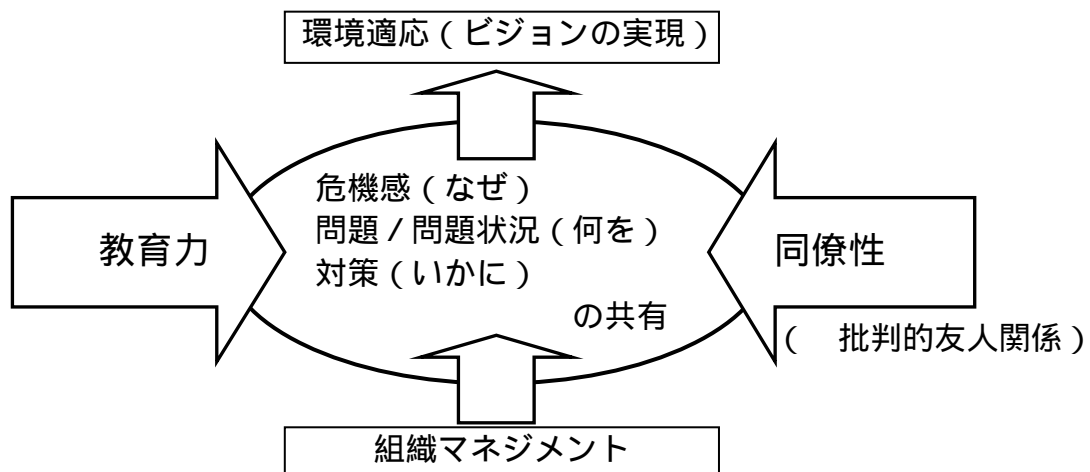
(国立教育研究所(現国立教育政策研究所)内学級経営研究会(2000)『学級経営の充実に
関する調査研究』(最終報告書)にある事例と考察をもとに要約)

5 組織マネジメント導入の意味と意義

(1) キーポイント

- 明確な目的や目標の設定と行動指針の確立
- コミュニケーションの充実
- 協働的な関係の形成
- 支援的な要素の発見と活用
- それらを推進する手法やスキルの獲得

(2) 学校が組織として環境適応を果たしていくには

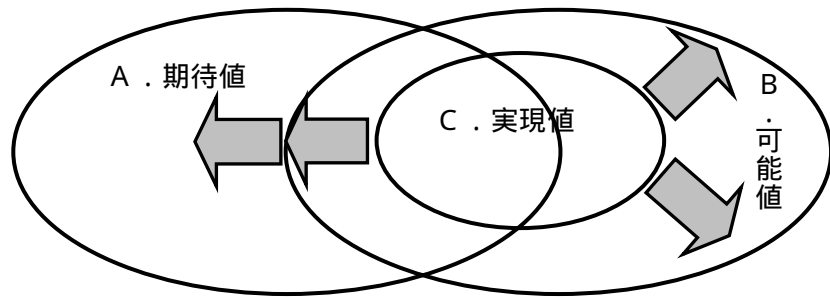


(3) 環境との折合いを考える際の視点

A . 期待値

B . 可能値

C . 実現値



着手順序 :

2 学校組織マネジメントとはどういうことなのでしょう

1 これからの学校と組織マネジメント

- (1) 組織マネジメント：焦点は自らが変化し続けること（環境と折り合いをつけながら）
求める目的に向かって効率的・効果的に組織全体が動くために
組織内外の刻々と変化する環境からの規制作用や影響に対して、的確な情報解析をもとに、それらをうまく受け入れたり回避したりしながら、
内外の資源（人的、物的、財的、情報、ネットワーク）や能力を統合、開発し、
人々の活動を調整すること（活動や機能）
一人で担うことも、それ以上の人々が協働して取り組むこともある。
- (2) 学校における組織マネジメント：一般解（どの学校にも通用するもの）はない！
 - ・学校の有している能力・資源を開発・活用し、学校に関与する人たちのニーズに適応させながら、学校教育目標を達成していく過程（活動）
 - ・学校経営といわれてきたもののなかで、以下のものを強調する概念
 - 環境との相互作用、そのなかでも外部の支援的要因と内なる強みの連合
 - 計画(Plan) - 実施(Do) - 点検・評価（Check） - 更新（Action）のマネジメント・サイクル、とりわけ次の一手（Action）
 - その過程を円滑化するスキル（技術）やストラテジー（戦略や方略）
 - 進むべき方向を示すミッション（使命・存在意義）とビジョン（目指すところ）
- (3) 開かれた学校づくりとアカウンタビリティ

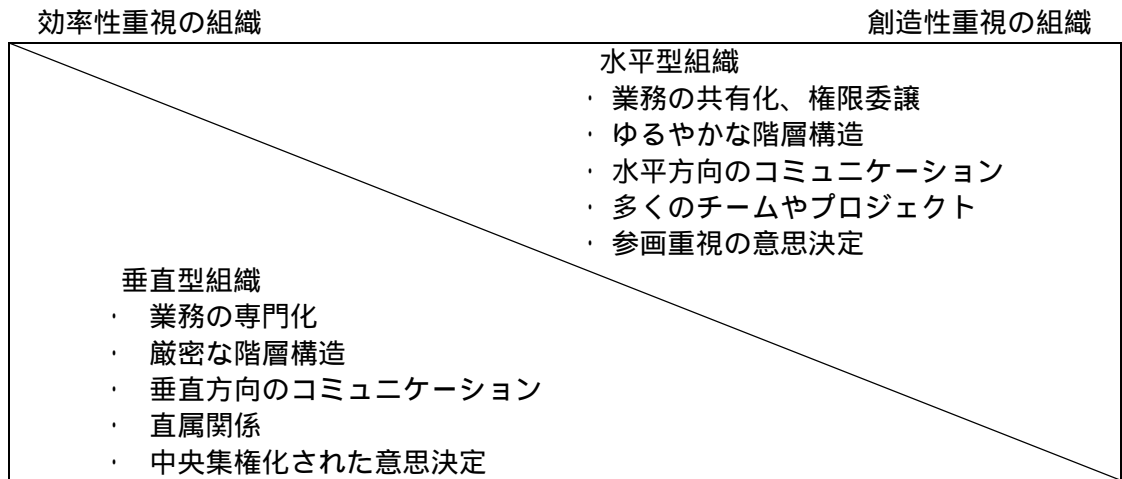
ある小学校の校長は、「今後は、保護者・地域住民が学校の教育課程の編成・実施・評価等に参画できるシステムを構築していきたい。加えて、学校評議員『会』を地域の中核として機能させるとともに、学校・地域・家庭が相互の納得と信頼で結ばれたネットワーク型の協働責任がとれる体制を確立していきたい。」と自らのビジョンを語り、「異質な人々との交流により、自己変革、学校改善が図られる」との観点から学校評議員の人選を行った。その結果、歌声大会の企画を担うソプラノ歌手、学校に接する河川敷の豊かな自然を活かした環境教育を推進する県生態系保護協会役員、そして校長直近のアドバイザーである学校経営研究者などが選ばれ、校長の説くロマンに引き込まれていった。しかも、その構想を描いた上で、その適任者を自らの判断で選りすぐり、学校づくりへと巻き込んでいっているのである。

学校経営をめぐる様々な関係者間のコミュニケーションの確立
（「信頼関係」や「相互受容関係」、「満足感」や「相互理解」が重要な内容）

2 学校における組織を考えるヒント

(1) 組織の一般的特徴

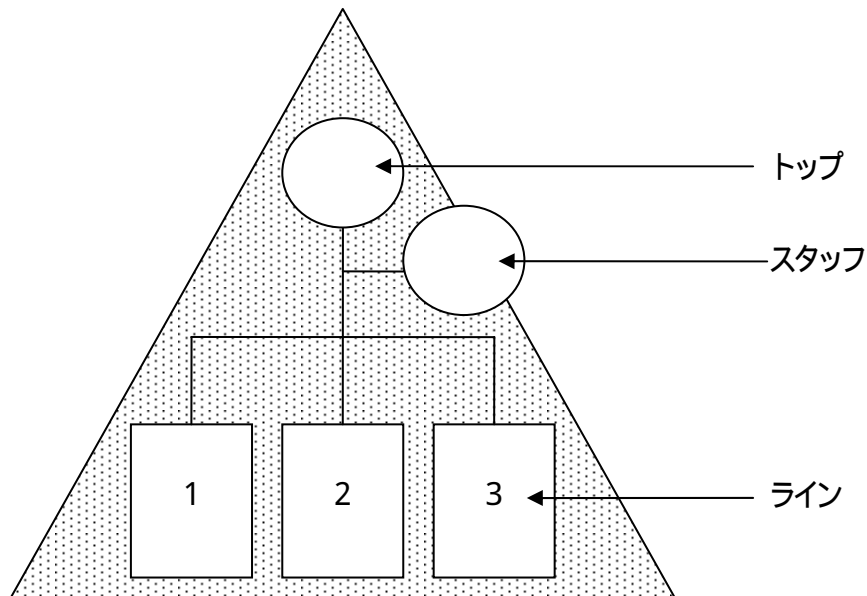
組織のパターン



R.Daft(Organization Theory & Design:2001)を参考に作成

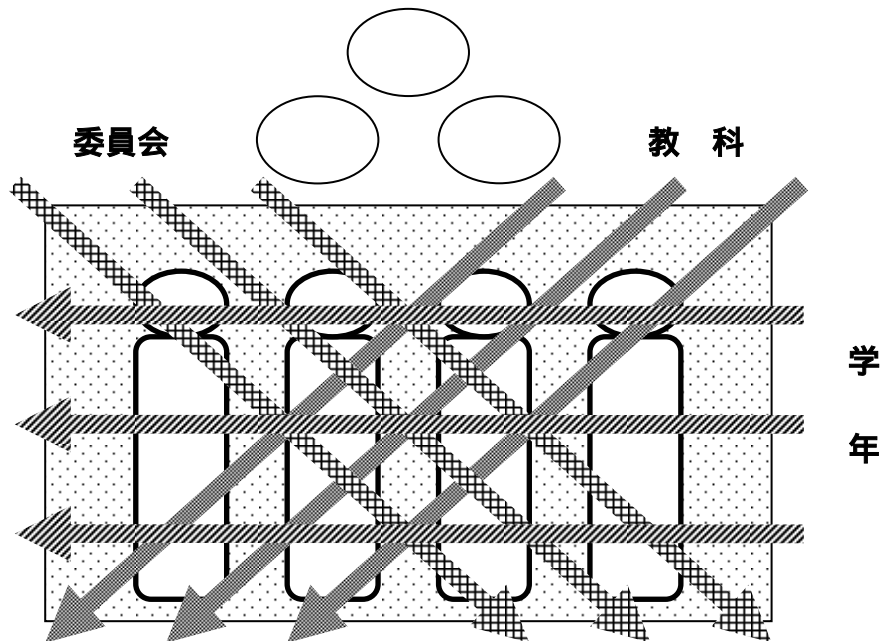
組織の種類

ア．ライン・スタッフ型組織



ラインとは、社長 部長 課長 課員のように直線的な命令系統や直系組織のことで、会社の主要な仕事を直接的に担当する部門（直接部門）やそのライン上にいる担当者を指す。スタッフとは、ラインから外れて位置し、ラインの仕事を助ける働きを担当する部門（間接部門）や担当者を指す。

イ．マトリックス（格子状）組織



長 所	短 所
<ul style="list-style-type: none"> ・迅速な意思決定 ・柔軟な組織運営 ・周囲の多様なニーズに対応 ・創造的な問題解決 ・中堅クラス的能力伸長 	<ul style="list-style-type: none"> ・管理職のマネジメント力次第 ・優れた対人能力必要 ・多忙感（頻繁な会合等） ・短期課題志向に陥りやすい ・若手クラスの育成停滞

(2) 学校における組織マネジメント

マネジメントの目的

児童生徒の成長・発達のため、学校内外の関与者の期待とつながった学校教育目標の達成。

マネジメントの対象

学校や学級に影響を与える要素・要因は、すべて対象となる。

ただし、学校や学級に影響を与えるが、こちらからはまったく操作できない要素・要因はマネジメントの対象ではなく、「与件」として存在する環境である。

マネジメントの方法【マネジメント・サイクル】

Plan（計画） Do（実施） Check（点検・評価） Action（更新）のサイクル。

マネジメントの資源

「人的資源」「物的資源」「資金的資源」「情動的資源」「ネットワーク資源」

(3) 学校と企業の違い

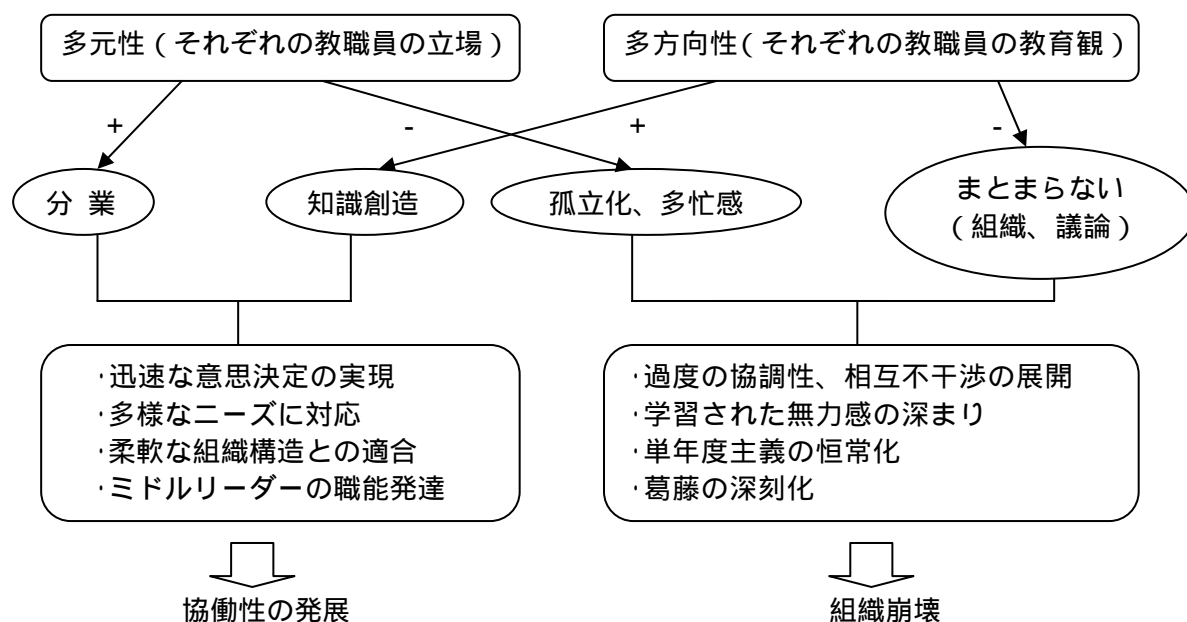
	比較項目	公立学校	民間企業
マネジメントの目的	組織の使命	学校教育目標の実現 児童生徒の成長・発達 学習需要の充足	顧客満足の提供 企業利潤の追求 企業の存続
	課題達成の考え方	一般高次の社会的能率 (social efficiency)	事業収支面からみた経済効果 (cost reduction)
	課題達成の方法	効果性向上重視	効果性向上と同時に採算性も重視 (生産性向上)
マネジメントの対象	対象範囲	外部のミクロ環境に加えてマクロ環境からも影響を受けやすい	外部のミクロ環境に重点がある
	対象の選択	重点化は可能だが、「捨てる」ことができない	思い切った重点化が可能。言い換えれば「捨てる」ことができる
	競合・競争	基本的にプラスサム型の競争 絶対優位を目指す	基本的にゼロサム型の競争 競争優位を目指す
マネジメントの方法	成果の評価	最終目標(学校教育目標)については、年度ごとの業績測定は困難 課題達成度や活動については測定可能	最終目標については、年度ごとに、財務諸表等による業績測定が可能 課題達成度や活動についても測定可能
	法規制	民主性、公共性、公平性等の高次元の原理を中心に活動するため、法的制約が大きい	法的制約はあるが、自治体や公立学校に比べて、あまり強くない
	職場運営スタイル	参画を基本としたマネジメント	権限・地位を軸としたマネジメント
マネジメントの資源	資源の多様性	経営資源は働きかけにより、学校内部だけではなく、外部にもある	経営資源は原則として企業内部にある
	資源獲得	学校にもよるが、「人的資源」「情動的資源」「ネットワーク資源」が経営の重要資源であることが多い	業種にもよるが、「物的資源」「資金的資源」が経営資源の中核であることが多い

(産業能率大学(2003)『組織マネジメント研修(校長・教頭向け)テキスト』を基に作成)

プラスサムとゼロサム…ある社会やシステム全体の損失の総和がプラスになることを「プラスサム」ゼロになることを「ゼロサム」という。

3 学校組織を組み立てる

(1) 学校の組織特性



「マトリックス組織を学校の強みに」

(2) 学級と学年・学校全体がつながることのメリット

教室の壁を物理的にも心理的にも超えて臨機応変な他学級との交流を可能とする

組織編成のメリット

・個々の児童生徒についての情報交換や指導方針・方法の共通理解の深化

生徒指導についての全校的な協力態勢の確立

・様々な教職員の個性や特技を活かした指導態勢の確立

・補助教材や教具などの作成の協働・分業化や進度調整

児童生徒の実態、学習内容にあわせた集団編成 (学年集団による大学習、学級あるいは学年を超えた縦割り集団の編成など) や教授組織編成

学級担任教職員のモラル

・適切な調整によって、教師の創造性、主体性発揮の源としてのモラルを高める

・学校に所属する教職員集団のモラルが子ども集団のモラルと相関する

施設・設備の効率的利用

・複数学級の使用や多目的利用など

学校内外の施設・設備を、時間的にも資産の活用という点でも効率的に活用

予算の効率的運用

・限られた学校予算を、多目的な共有施設・スペースの設置に集中的に充てる

・教室の壁を固定式のものから可動式のものに替える

(3) 組織マネジメントの発想に立つ学年経営へ

組織マネジメントの発想に立つ「学年経営」であるためには、

「学年」が組織としてのまとまりを備え、協働のための目的や目標が学年教師に共有されていること

学年教師間のコミュニケーションが円滑に展開され、協働的な活動のシステムが組み上がっていること

当該学年組織を取り巻く環境（他の学年や保護者、地域）と相互作用していること
意識化された連帯責任とその責任遂行のための緊密な協働システムを必要とする

こうした連帯と協働を欠いた学年のあり方は、

- ・担任する子どもたちの実際の必要に応じるという問題と、公教育を受けもつ学校の共通の課題に応じるという問題の統合を担任教師の裁量に委ねる
- ・その教育課題の達成は個々の教師の力量に左右され、多様な教育現実を導く
- ・その現実に対して、単に教室の外から指導の実際がうかがい知れない
- ・教室で行われている指導についてのカリキュラム上の意味づけや目標との関連づけが専門性の名の下に多様に解釈されてしまう
- ・誰からも妥当性や適格性が検証されえずに、保護者や社会からの批判を受け入れにくくする状態を生み出す

このような状態は、子どもの現実とも社会の現実とも遊離した教育活動を展開させる大きな要因であるとも言える。

(4) 学校に協働性を生み出すには・・・巻き込み（involvement）の展開

マネジメントの力動的な過程（崩壊と秩序形成）を読む 戦略的リーダーシップ

人を働き動かす動因＝適度なコンフリクト（葛藤）；教育観・指導観の対立

文化的リーダーシップ

職能発達過程を支えるリフレクション（考究）と教育的リーダーシップ

コミュニケーションの有効性；応答的リーダーシップ

	個	全体
全般	多面性	複雑性
否定的側面	<ul style="list-style-type: none"> ・内向性 ・外向性 ・無責任性 ・自己中心性 	<ul style="list-style-type: none"> ・閉鎖性 ・放散性 ・防衛性／反応性 ・分散性
期待	自律性	協働性

めざすは学校組織開発と組織的な職能発達

共同（コラボレーション）の推進

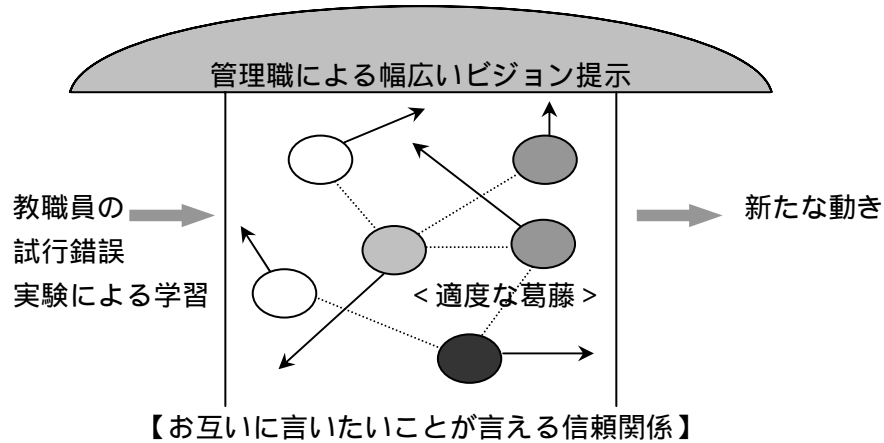
創造（クリエイション）の促進

考究（リフレクション）する組織づくり

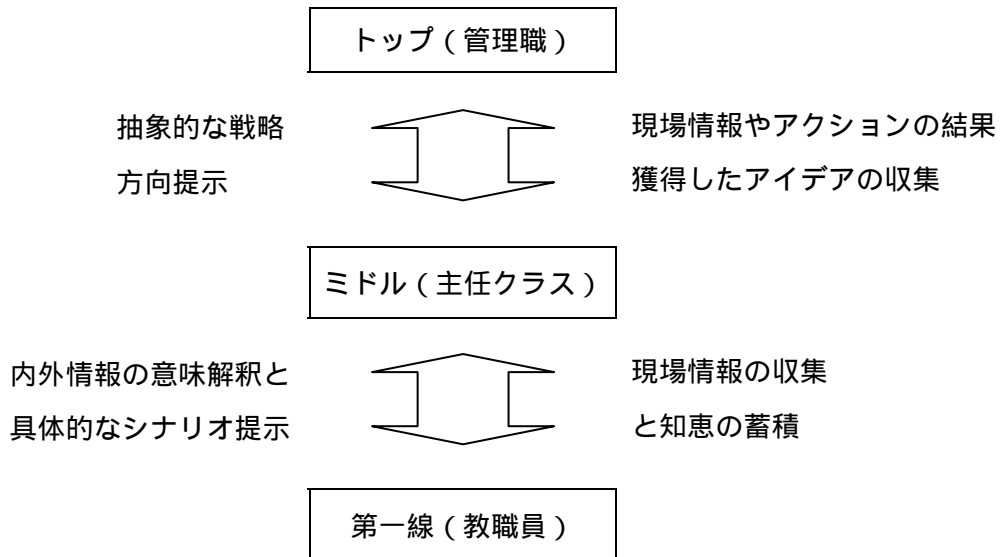
外に開く（オープンマインド）学校づくりの展開

3 学校組織マネジメントの実践に向けたポイント

1 雨傘マネジメント



2 ミドル・アップダウン・マネジメント



3 トルネード・マネジメント

(1) 初めは3人ほどの小さな取組が徐々に大きくなり、1人2人と巻き込み始めます。



「チーム・マネジメントの展開」

3人のファシリテーター（改革促進者）による巻き込みの展開

・3人に共通して求められるのは、

「変わろうとする意志」

「教職へのアイデンティティ」

「コミュニケーション・スキル」

・そのうえで、チームとして、以下のものが、平均以上に備わっていること。

「アビリティ（何かができる力）」

「キャパシティ（他者や新しいものを吸収する度量）」

「オリジナリティ/クリエイティビティ（新しく何かを創る力）」

「バイタリティ（活力）」

「センス（物事を鋭く観る眼）」

「マグネティズム（人を惹きつける人間的魅力）」

・役割としては、行動派・理論派・調整派に分かれるかもしれないが、誰がどの役割を担うのか、ではなく、むしろ、状況に応じて、役割を変じながら、チームとして、お互いの不足を補いつつ、それらを果たしていくことが必要。

・また、3人そろってからの戦略は、状況によって変わってくると思うが、

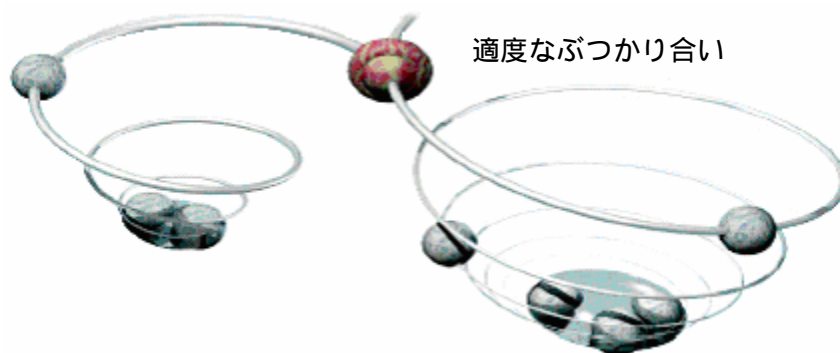
まずは「何かをする」（授業評価であれ、校務分掌評価であれ）

そして「その成果をチームとして喜び周囲にアピールする」

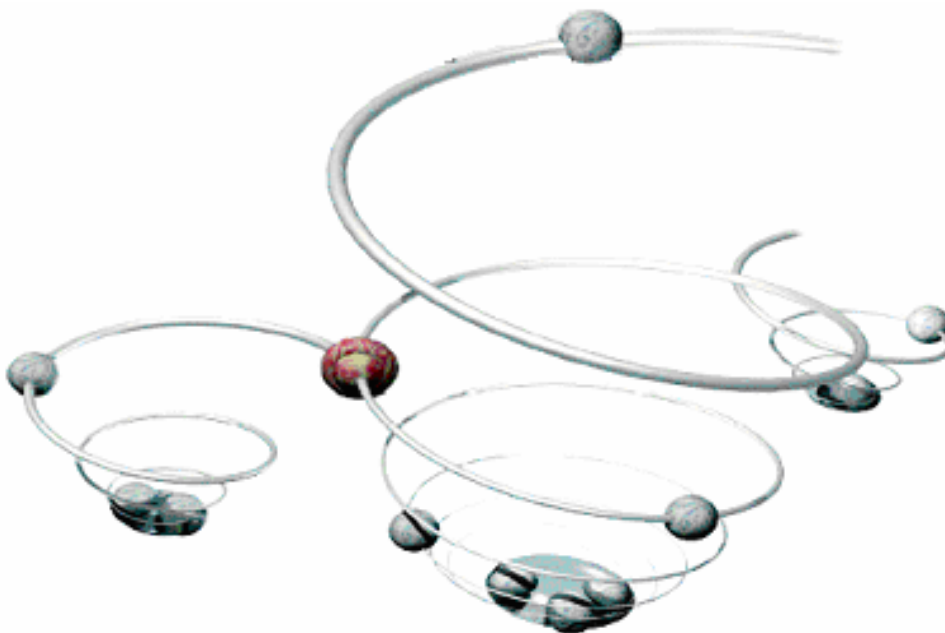
さらに「次のターゲットを決めて、何かをする」

の繰り返し（試行錯誤戦略）が基本。

(2) 別の取組をしていた他のグループと合体して大きくなっていきます。



(3) 小さなところから始まった改革の取組が、いつしか学校全体を巻き込む大きな渦になり、さらに他方では別の渦ができ始めます。相乗効果で改革の渦が学校全体に広がっていきます。



【参考資料】

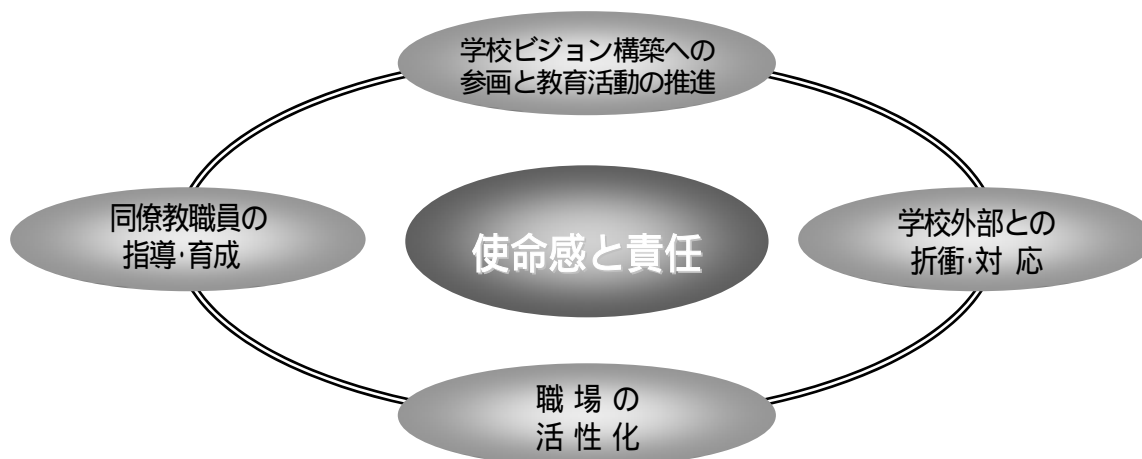
学校における中堅教職員（ミドルリーダー）の役割

「使命感と責任感」

「教育者としての使命感」をベースにもち、学校に期待される目的・目標を達成する「学校のキーパーソン」として責任感。

- 1 学校ビジョン構築への参画と教育活動の推進
学校教育目標の実現に向けての学校ビジョンに、積極的に関与・意見具申し、学校全体の視点から、自分が取り組むべき課題の明確化と実現のシナリオを描く役割。
- 2 職場の活性化
学校内外の「人的資源」「物的資源」「資金的資源」「情動的資源」を効果的に活かし、管理職や同僚教職員とともに、学校の組織を活性化する役割。
- 3 同僚教職員の指導・育成
学校での各種活動を通じて、自らと同僚の教職員の能力を向上させ、教職員として、社会人としての成長を促進させる役割。
- 4 学校外部との折衝・対応
学校での各種活動の効果上げるため、学校外部との協働のネットワークを築く役割。

児童生徒の成長



【参考資料】

学校における中堅教職員（ミドルリーダー）に期待される行動（例示）

県内の複数の公立学校（小・中・県立学校）の管理職や中堅教職員に対してヒアリングを行い、中堅教職員（ミドルリーダー）に「期待される行動」を整理すると、次のようになりました。

役割	ミドルリーダーに期待される行動
使命感と責任感	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもへの関心と優れた接し方 ・ 担当する教科や校務の高い専門性 ・ 誰とでも気軽に接するオープンなマインド ・ 絶えざる自己革新・自己成長への意欲と具体的な取組
学校ビジョン構築への参画と教育活動の推進	<ul style="list-style-type: none"> ・ 年度の計画に加えて、中長期的な学校づくりのビジョンをもつ ・ 自校の特色（強み・改善点）について、自分の意見と推進案をもつ ・ 現場の情報をもとに、学校運営の方向性を筋道立てて発信する ・ 学校運営について、機会を自ら創り出して管理職に意見具申する ・ 学校運営や校務の推進について、従来の考えにとらわれない発想と企画・アイデアをもつ
職場の活性化	<ul style="list-style-type: none"> ・ 同僚の教職員と、仕事に関するコミュニケーションを積極的にとる ・ 学年間や校務間のつながりを積極的に引き受ける ・ 職場の一体感や雰囲気盛り上げるイベントの言い出しっぺになる ・ 講師や外部の人がもつノウハウをピックアップして、学校に生かす ・ 放課後の何気ない雑談場面や、アフター5に進んで首を突っ込む
同僚教職員の指導・育成	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教職員としてのロールモデルであることを常に意識する ・ 自らの教育・指導ノウハウをオープンにし、若手を育てる ・ 「最初うまくいかないのが当たり前」との気持ちで、若手や後輩の些細な相談に積極的に乗る（ちょっとした一言がヒントになる） ・ TT等で同僚と一緒にいる機会等に、ざっくばらんな教育談義 ・ 自ら学んでいる姿勢を常に見せる（自らをさらけ出す勇氣） ・ 「わからないことは聞く」雰囲気を率先してつくる
学校外部との折衝・対応	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教職員以外のネットワーク（友人）をもつ（教職員の世界は狭いことを自覚する） ・ 学校関係以外からの情報でも、使えるものはどんどん使う ・ 自分なりの保護者や地域のネットワークを築く

【参考資料】

中堅教職員（ミドルリーダー）は学校のキーパーソン

学校をはじめ、企業や自治体の職場は様々な価値観や欲求をもった人々の集まりであり、そうした個人的な価値観や欲求に基づく人間関係が自然発生的に生じてくることは当然のことです。また、学校内の教職員に影響を与える心理的な力は、公式に定められた地位・役割関係から生じる力（公式権限）以外にも様々なものがあります。そうした意味で、学校に限らず職場は、常にインフォーマルなグループが発生する可能性があります。

キーパーソンとは、このような学校の現実の中で、教職員に対して実際に影響力をもっている人または人々を指します。キーパーソンが、主任や学年部会のリーダーと重なる場合もあれば、教職員の仕事上の課題達成に必要な専門的な知識・技術あるいは情報をもっている、また、他の教職員の仕事や私生活の悩みごとの相談に積極的に応じているベテランなどと、必ずしも公式に地位や役割をもたない人々の場合もあります。

活性化している職場レベルの組織では、管理職以外にキーパーソンが存在しているケースが多く見られます。つまり、学校内でキーパーソンをみつけ、育成し、活躍してもらうことは、学校マネジメントのひとつのポイントです。

一般にキーパーソンは下表の1～6のパワーによって人に影響を与えますが、どのパワーが求められるかは組織によって異なります。学校の場合は、4～6のパワーがキーパーソンに求められると考えられます。

〔一般組織体におけるキーパーソンのパワーの源泉〕

6つのパワー	それぞれの内容
1 報酬	お金や地位や金銭に代わる何かを与えることで人を動かすパワー
2 強制	脅しや命令、権限を行使するなど、強制的に人を動かすパワー
3 正当	社会的に正当だと受け止められている役割に基づいて人を動かすパワー（人はある人の役割に社会的正当さを感じたとき、その人の指示に従う）
4 準拠	人柄や人間味に対する周囲の人々からの尊敬・信頼に基づいて人を動かすパワー
5 専門	専門性に基づいて人を動かすパワー（ある人が何らかの知識・経験・資格などをもっているとき、人はその人の意見や行動に影響を受ける）
6 情報	価値のある情報に基づいて人を動かすパワー（たった一言でも価値あるものなら人に影響を与えることができる）

概論領域

0-2 問題の発見から解決の進め方

本ユニットのねらいと内容

問題解決ステップを活用して、問題解決へのアイデア出しと解決に向けた課題整理をする。

本ユニットの進め方

- ・ 講義 (30分)
- ・ 演習・意見交換 (200分)
- ・ 問題の洗い出し (100分)
- ・ 解決策・整理 (100分)
- ・ まとめ講義 (30分)

準備物

- ・ 模造紙
- ・ マジック
- ・ 付箋 (3色) (75mm × 25mm)
- ・ 演習シート

【講義】

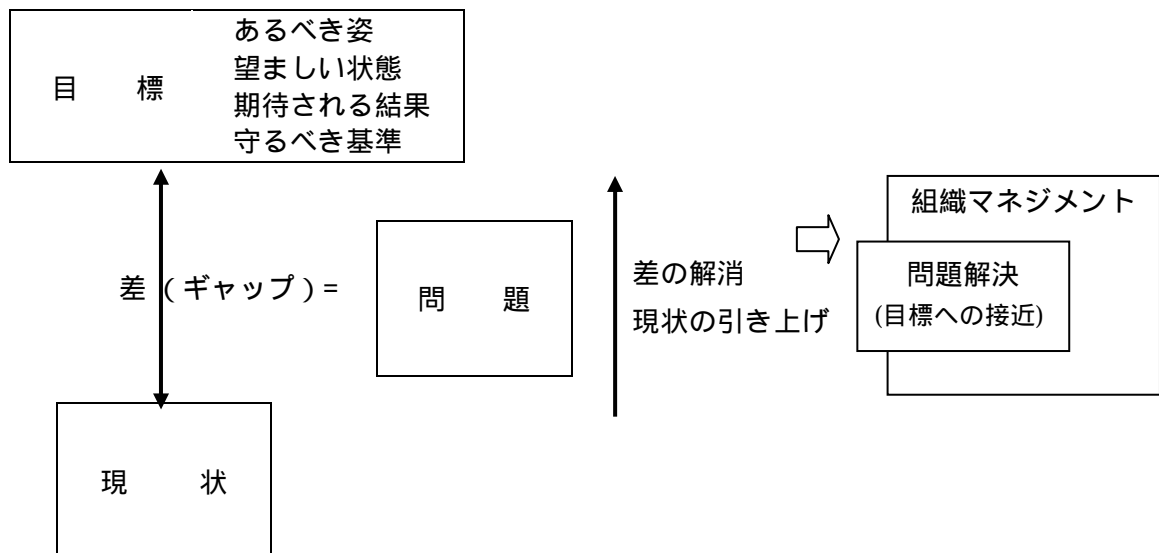
1 「問題」の定義

「問題」とは、目標と現状との差である

組織の問題の定義を最初に記したのはケプナーとトリゴーですが、彼らが言った「目標」とは、「あるべき姿」「望ましい状態」「期待される結果」「守るべき基準」などを意味する幅広いものです。

このような考え方を踏まえると、「問題解決」とは、次のように定義することができます。

「問題解決」とは、目標と現状の差を解消することであり、現状を目標のレベルに引き上げることである



2 3種類の問題

組織管理上の問題には大きく3つの種類があり、それぞれの性質は異なります。

1 発生型の問題（直面型の問題）

発生型の問題とは、定常の状態に対して異常事態が発生し、目標である状態と現状との差としてできてしまった問題です。

すでに「起きてしまった問題」であり、問題に「直面している」ので、この問題を発生型の問題（直面型の問題）と呼びます。この発生型の問題は、さらに次の2つに分類することができます。

- | | |
|------------------------------|------|
| (1) あらかじめ定められていた基準や規則からずれた問題 | 逸脱問題 |
| (2) 予定の目標や課題が達成されなかったという問題 | 未達問題 |

2 探索型の問題（改善型の問題）

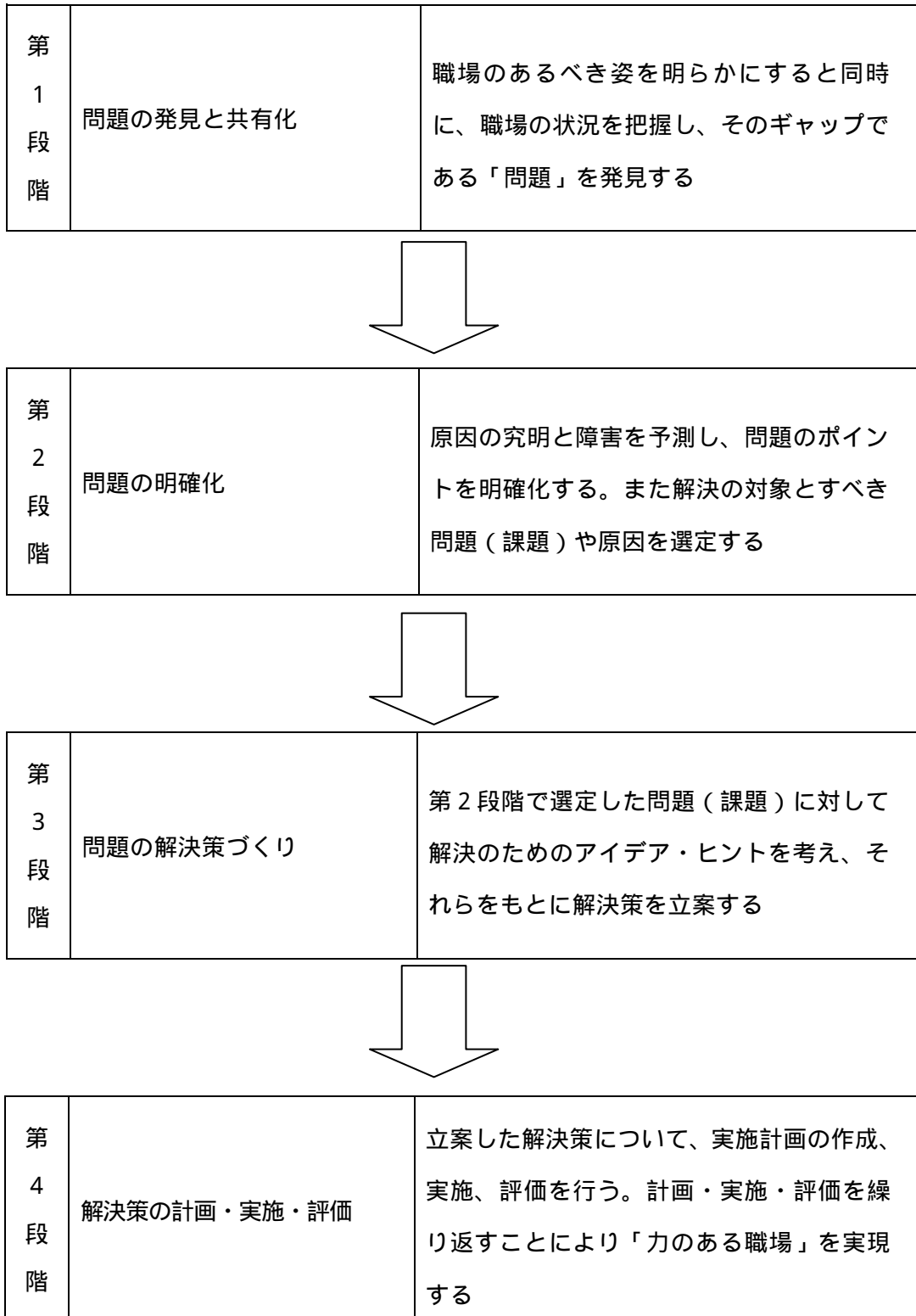
探索型の問題とは、現在直面している問題はありませんが、現状に満足せず、現状のレベルよりもっと高い目標をもつ場合に現れます。したがって、問題意識の高い人のみが「発見し、探してくる問題」であると言えます。この探索型の問題は改善型の問題に代表されま

3 設定型の問題（創造型の問題）

設定型の問題とは、未来に対して企画的・開発的に対応しようとする問題で、時代を先取りしようとする問題です。したがって「創る問題」とも言います。この設定型の問題は、さらに次の2つに分類することができます。

- | | |
|-----------------------------|------|
| (1) まったく新しい目標を設定するという開発型の問題 | 開発問題 |
| (2) 将来のリスクを予防・回避しようとする問題 | 回避問題 |

3 職場の問題解決プロセス



【演習】

4 職場として活性化した学校の条件

理想的な職場の条件はどういったことが考えられるでしょうか。次の(1)～(10)のうち、自分が重要だと思うものを3つ選び、印をつけてください。

(1) 自己コントロール

外部や管理職が統制を加えるのではなく、職場の一人一人が自覚をもち、自分の仕事をコントロールしている。

(2) メンバーの参画

学校内では、管理職やメンバーの参画と同意により様々なことが検討され、管理職、メンバー間にはしっかりした協働関係ができています。

(3) 相互の信頼

管理職、メンバー同士が、お互いに信頼し合って仕事を進めている。

(4) 相互援助関係

管理職やメンバーがお互いに相手に気を配り、相互に関わりをもち、もちつもたれつのある関係にある。

(5) 仕事のコミュニケーション

職場内のコミュニケーションが上下左右とも敏速・的確に行われ、歪められることがない。また、コミュニケーションの内容も仕事の話が多く、ざっくばらんで率直に行われる。

(6) モヤモヤの処理

職場内での不満やモヤモヤをごまかしたり否定したり妥協したりせず、正面から取り組み、前向きに解決しようとしている。

(7) 動いて学ぶ姿勢

職場の管理職やメンバーが「動く 考える」というやり方を行い、日ごろの経験から学ぼうとしている。また、お互いの経験やノウハウの交換を仕事の中で積極的に行っている。

(8) 能力の活用

職場の管理職がメンバーのもっている力を有効に活用し、目標達成や効果的な職場の運営に役立てている。

(9) ミッション・目標の受け止め

職場のミッション・目標や計画が明確にされ、メンバーがそれを自分のものとして受け止めて、達成に向かって主体的に取り組んでいる。

(10) 価値の共有

仕事を進めるうえでの考え方について、職場内で日ごろから話し合われており、管理職とメンバーの方向合わせがなされている。

あなたが 印をつけた3つの項目をもとに、あなたが考える「理想的な職場の姿」を記述してください。

理想的な職場の姿

5 あなたは今、どんな問題に直面していますか

1 問題点の整理

(1) あなたが、日々の業務を遂行するうえで抱えている組織運営上、あるいは指導上の問題点や困難点を付箋1枚に1つずつ記入してください(10~15枚程度)。

なお、ここでいう組織とは、学級だけでなく学年や教科、校務分掌などの単位を指し、指導とは児童生徒に対するものだけでなく、同僚教職員に対するものも含まれます。

(2) グループで各人が作成した付箋を出し合い、相談しながら似た付箋同士を模造紙上にまとめてください。

(3) 似たもの同士の整理ができれば、マジックで付箋のまとまりごとに内容を適切に表現した「見出し」をつけてください。

2 課題の探索と設定

(1) 1で作成した問題群をもとに、日々の業務遂行において何が課題となっているのかをグループで協議してください。

(2) 指導面の問題、組織運営上の問題を異なる色の付箋に記入してください。ただし、両方にかかる問題については色を変えてください。

3 重点課題を考える際のヒント；教育と経営の関係

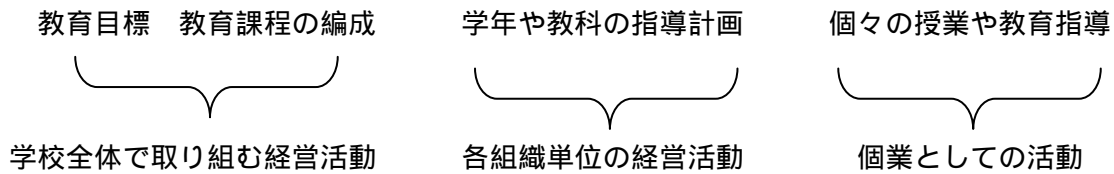
(1) 学校における役割分担の落とし穴

管理職は経営活動を担い一般の教職員は教育活動を担うという役割理解は、教育と経営の関係を分断してしまう。

これまで、学校経営は管理職の仕事であり、せいぜい主任級の教員が加わるのみで一般の教職員は関与しないという誤解を生んできた。

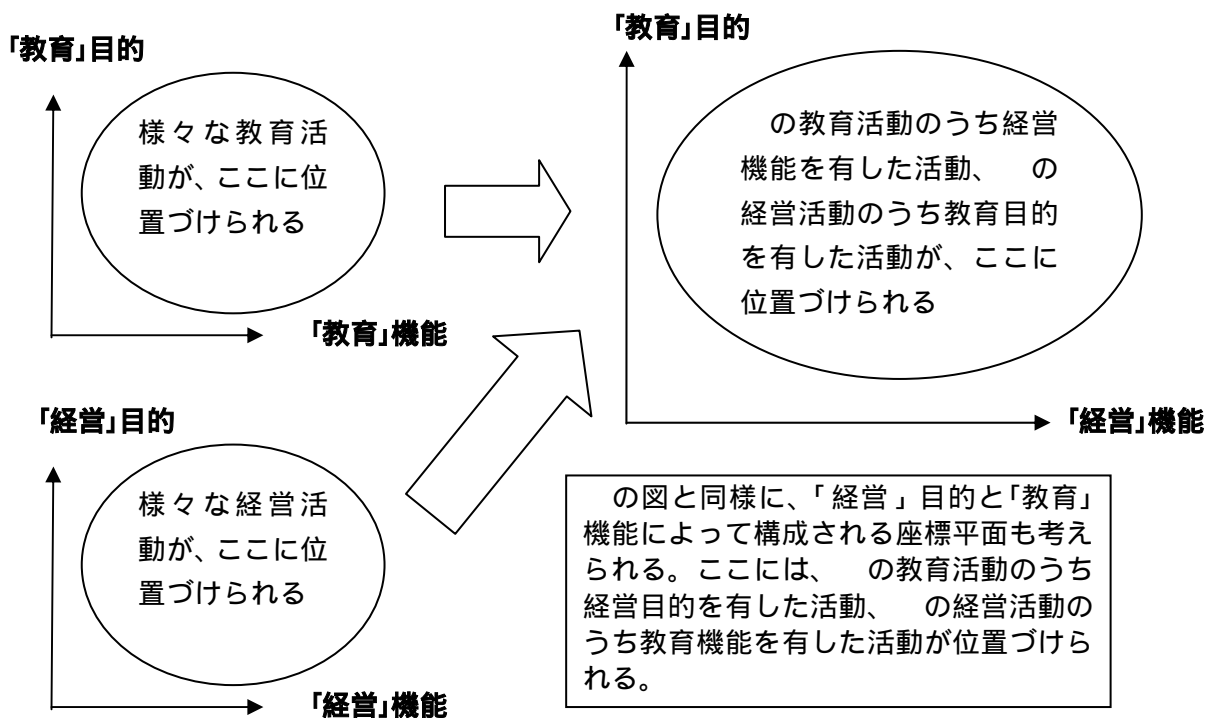
しかし、教育活動である日々の授業や個々の教育指導も、学校の教育目標や教育課程のもとに位置づく活動である。いかなる授業を実施するかという問題を、学校教育目標や教育課程と関わらせて考えていかなば、教職員の個々の判断の違いによって教育の系統性が保障できなくなってしまうからである。

したがって、下図にも示したように、個々の授業や教育指導は、学校全体で取り組む教育目標の設定や教育課程の編成、さらに学年や教科の組織単位で取り組む指導計画の作成という一連の流れのなかに位置づく。また、こうした授業や指導を効果的に促進するための組織体制づくりや研修、学年間や教科間の連絡調整なども重要な問題となる。これらも、一連の経営過程のもとに位置づくものである。



「教育」も「経営」も機能である。したがって、「教育目的を有した経営」機能や「経営目的を有した教育」機能を想定することができる。

たとえば、教育目標の設定は「教育目的（と経営目的）を有した経営機能」であり、教室の清掃は「（教育目的と）経営目的を有した教育機能」である。



つまり、その行為が「教育」なのか「経営」なのかは、目的と機能の両面からそれぞれ独立してとらえることができる（上図 と ）。しかし、一般に、その両面をともに備えた行為（「教育」の場合には、 から と を除いた行為。「経営」の場合には、 から と を除いた行為）のみが専門職の固有役割として意識されやすい。それに対して、両方にまたがる行為（ や の行為）は互いに「雑務」ととらえられたり、「越権的な行為」ととらえられたりしてしまいやすい。

そのため、管理職は、「経営目的と経営機能」を有した行為のみを専門的に担い、事務員は、それを専門的に補佐し、教員は、「教育目的と教育機能」をもつ行為のみを専門的に担うと考えられてしまう傾向にある。

こうした結果、それぞれが分断された専門領域を独立的に担い、他者の干渉を寄せ付けない排他的な関係が形成されてしまう。そして、協働的に仕事を推進するという組織マネジメントが機能しない状況を生み出してしまふ。

(2) 「教育」と「経営」の関係を再構築するには

両者が良好な関係にない状況とは

ア．両者の目的ないしは機能に対立している場合

(例) ・教育上必要と考えられる事柄が、経営上の理由から実行を禁じられる。

・経営上重点化した事柄が、教育上の都合から実行されない。

上記の場合には、下図のように、両者は向き合っている(対立している)といえる。



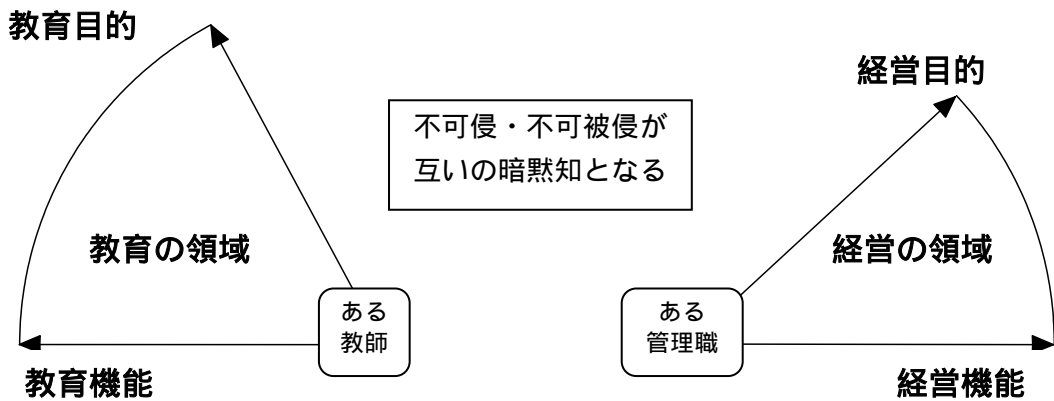
イ．両者が目的も機能もすれ違っている場合

(例) 経営においては保護者や地域の意向を重視した取組を指向し、教育では児童生徒の学習需要にのみ関心を払った取組を展開する。

上記の場合には、下図のように、それぞれの原点が乖離し、向かおうとする先も違っているといえる。

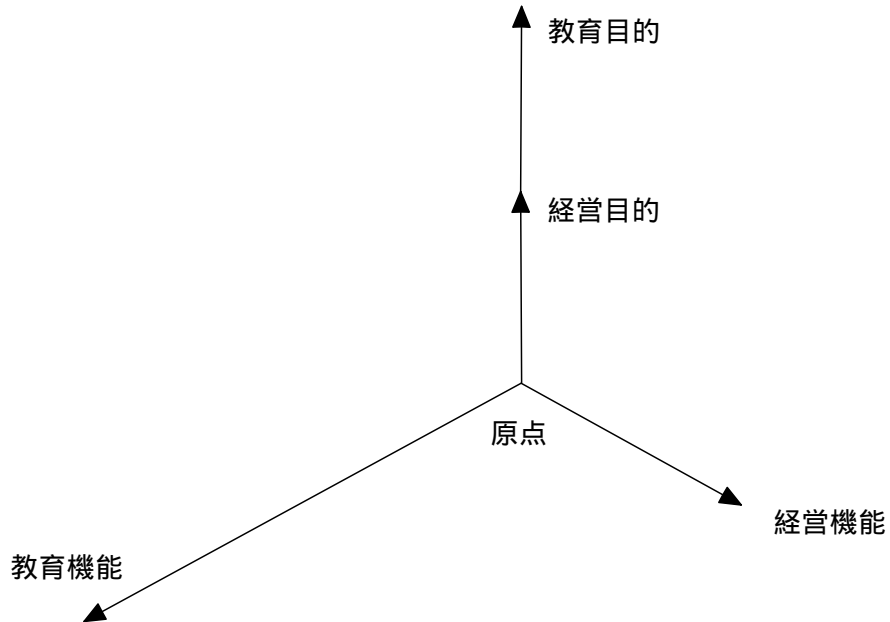


上記、ア、イの場合には、それぞれが自己の活動領域を狭く設定し、下図のように相互に関わりを有さないでいるのである。

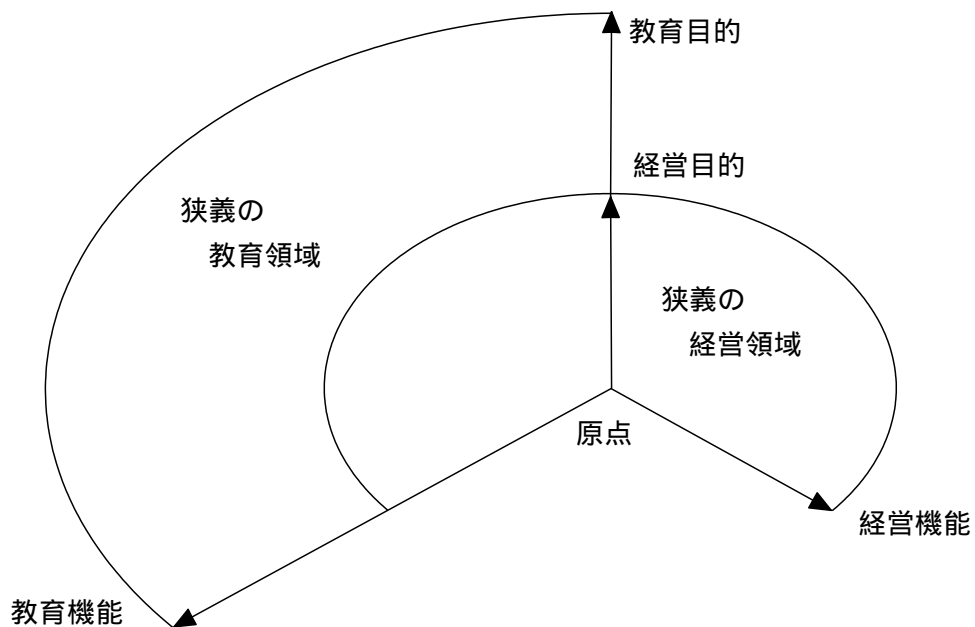


上記の状態では、教育活動は、それぞれの学校全体からの支援が得られなくなるばかりか、日々の活動を担当教員がそれぞれ抱え込んで多忙感を募らせ、学校全体としても、まとまりや系統性のないバラバラなものの集合体になってしまう。

- 両者を良好な関係にするために
- ・「教育」と「経営」の目的上の原点をそろえ、軸を合わせる
(ただし、学校は教育のために特設された機関であり、経営目的は教育目的に従属する。)



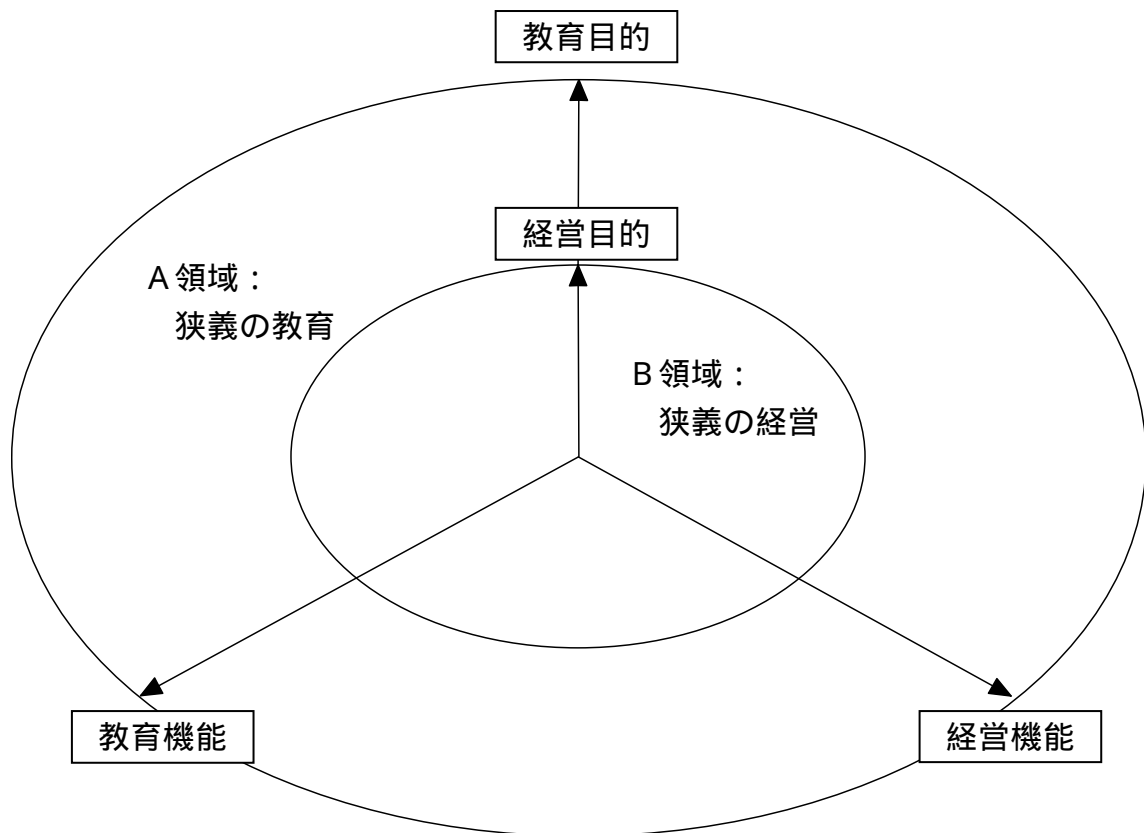
原点と目的の方向がそろったこの座標平面上においても、教育と経営が相互不干渉になってしまう状況を想定することができる。



これでは、確かに対立的な雰囲気は解消されるであろうが、相変わらず、狭い範囲でそれぞれが仕事を抱え込み、協働的な仕事の体系は生み出されない。

両者のつながりをつけるには

A領域（目的も機能も教育）とB領域（目的も機能も経営）の連続性を確保する



A領域とB領域の意味のある関係づけ（連続性の確保）を果たすためには
上図には、A領域（狭義の教育領域）とB領域（狭義の経営領域）のほかに
ア．教育目的を有しながら経営機能を発揮する領域（C領域）
イ．経営目的を有しながら教育機能を発揮する領域（D領域）
ウ．教育目的のもとで教育機能と経営機能を発揮する領域（E領域）
エ．経営目的のもとで教育機能と経営機能を発揮する領域（F領域）
が含まれている。

（例題）

ア～エには具体的に何が入るでしょうか。

「教育課程の編成」はどこに位置づくか。

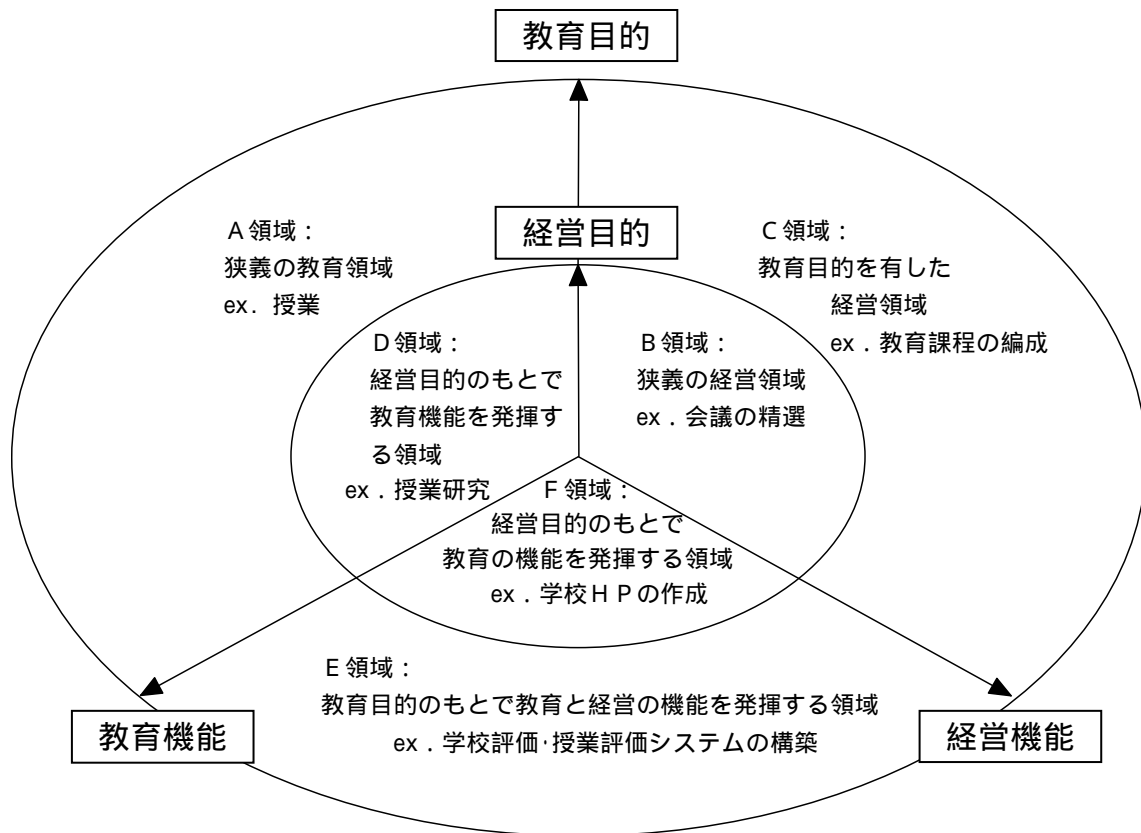
「授業研究」はどこに位置づくか。

学校評価システムづくりはどこに位置づくか。

各領域の展開方策

各領域の中でも、E領域が学校を協働化していくベースとなる。なぜなら、この領域では、教育と経営が一体的（相互補完的）に展開するからであり、そのために、児童生徒や学校に関わる人々を含む学校の全構成員が直接に担う活動であるからである。

したがって、この局面（領域）を同僚性によって固めていくことが、まずは全体のつながりを創っていくうえで重要なのである。



そのためには、一般の教職員としては、まずは授業研究や教材開発などを、親しい同僚と協同で取り組むこと（D領域の活動）である。それを足がかりにして、さらにE領域の活動（たとえば、授業評価の実施）へと展開していく道筋が考えられる。そして、教育目標の設定や教育課程の編成についての諸活動（C領域の活動）に自ら参画していくことが期待される。

これら総体の「成果」は、簡単には可視化できない（学校は複雑系）が、各領域を手応えのあるものにしていく（教職員、支援者の組織認識の問題）ことは可能である。

4 課題解決策の検討

演習で検討した日常の業務遂行上の課題に対して、その解決策を出して付箋に1つずつ記入してください。

解決策は、制約条件を設けずに数多く出してください。ブレインストーミング法を使用するとよいでしょう。

「ブレインストーミングの4つの約束」

質よりも量を求める。

突飛なアイデア、大歓迎

批判は厳禁

他の人のアイデアにヒントを得たアイデアもOK

5 課題解決策の評価

出てきたアイデアを、次ページの解決策評価シートに貼付し、どこに手を打てばよいかを検討してください。

解決策評価シート

教職員レベルで実施可能	学校ぐるみで実施可能	学校外の関係者の協力を得て取組可能

効果大きい

効果小さい

第1領域

組織経営面のマネジメント

- 1 - 1 自校の学校経営ビジョンづくり
- 1 - 2 自校のおかれた状況の把握と共有化
- 1 - 3 私のミッション

第1領域:組織経営面のマネジメント

1-1 自校の学校経営ビジョンづくり

本ユニットのねらいと内容

学校経営ビジョンの概要を理解し、周囲の関与者の学校に対する期待と、学校のできることを踏まえ、自校のミッションを探索する。

本ユニットの進め方

- ・ 講義 (30分)
- ・ 個人演習 (40分)
- ・ グループ内意見交換 (40分)
- ・ まとめ講義 (10分)

準備物

- ・ 付箋 (3色) (75mm × 25mm)
- ・ 演習シート
- ・ 学校要覧

【講義】

1 学校経営ビジョンの必要性と構成要素

1 学校経営ビジョンの必要性

(1) 学校外に対する必要性

学校の関与者に対する説明責任

学校の関与者からの協力の獲得

校長としての責任の表明（公約）

(2) 学校内に対する必要性

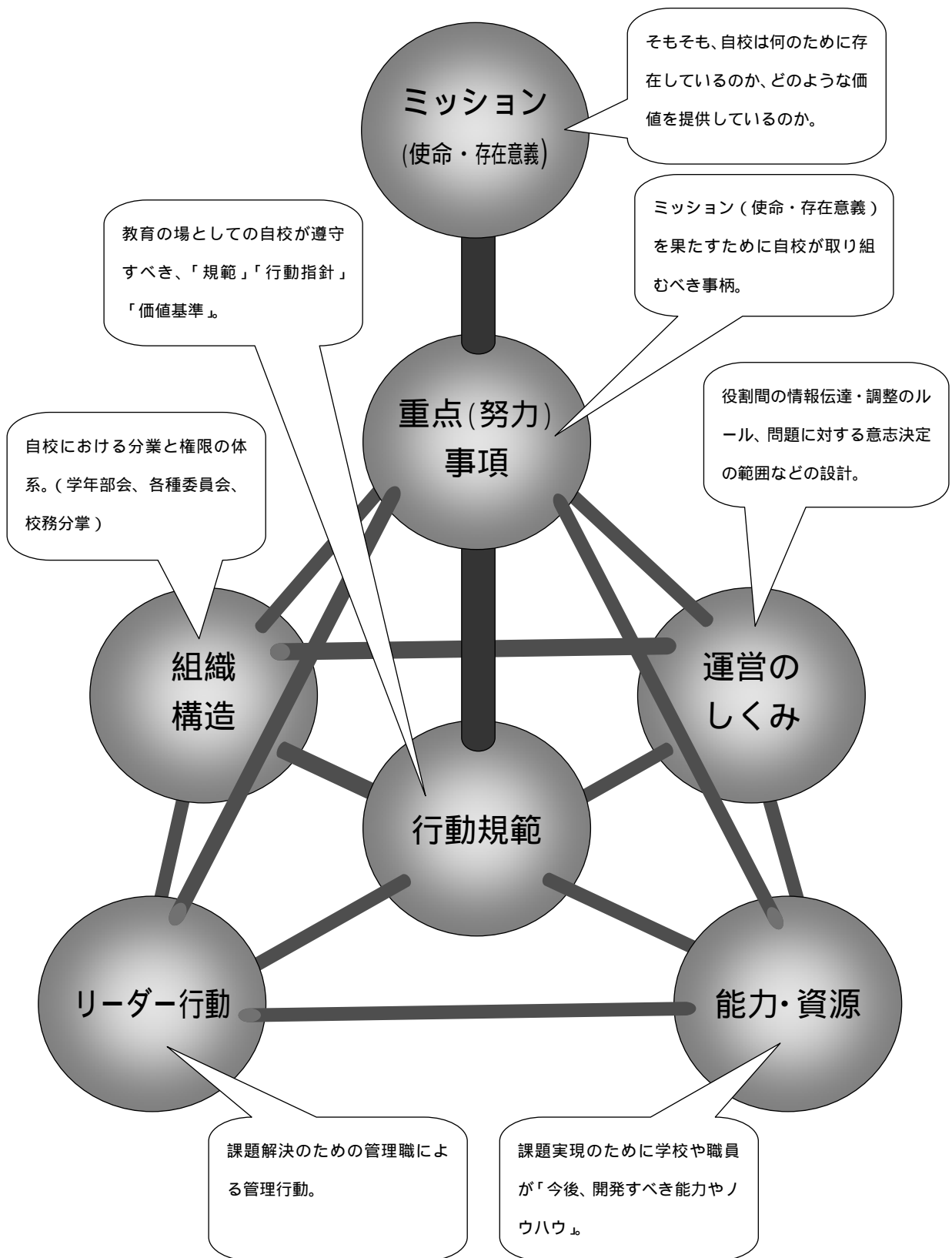
異質で多様な価値観をもつ教職員の統合

教職員の判断・行動のよりどころ

教職員の活動の意味を明らかにし、意欲を喚起

2 学校経営ビジョンに盛り込まれるべき7つの要素

7つの要素	学校要覧等を基にどこまで具体的に表現されているか振り返ってみましょう。
(1) ミッション(使命・存在意義) 児童生徒に対するミッション 児童生徒以外に対するミッション	
(2) 重点(努力)事項 教育活動そのものの重点(努力事項) 学校における環境作り等の経営面の重点(努力)事項	
(3) 行動規範 教育の場である学校の教職員としての規範	
(4) 組織構造 分業と権限の関係 校務分掌等	
(5) 運営のしくみ コミュニケーションと情報の流通・活用システムの設計 意思決定の方法とルール 参画型かトップダウンか	
(6) リーダー行動 課題解決のための管理職や主任クラスによる行動	
(7) 能力・資源の開発 学校が、今後、獲得・開発すべき能力やノウハウ 教職員自身の能力開発がポイント	



(産業能率大学(1998)「OJTマネジメント実践研修」を参考に作成)

【演習】

2 自校のミッションを探索してみましょう

マネジメント構想の策定は、そのうちのミッション（使命・存在意義）を明らかにするところから始まります。

ミッションとは、その組織がもっている存在意義であり、社会における使命を示すものです。通常、ミッション（使命・存在意義）は、「貢献対象」「貢献方法」「貢献内容」の3項目で考えるとわかりやすいとされています。貢献とは、役に立っていることと考えてください。つまり、自校は、「誰に（何に）対して」「何を提供することで」「何の」役に立っているかを以下の手順で検討します。ミッション（使命・存在意義）のない組織は存在しません。

そこで、まずは「貢献対象」を確定させることから始めてみましょう。自校は、誰のために存在するのでしょうか。学校であるのですから、児童・生徒が当然にあがってくるでしょう。

このほか、保護者や地域住民（納税者）、あるいは教育委員会、職場の同僚である教職員、といった人々が考えられます。それ以外に、どんな対象が考えられるでしょうか。

こうした人々を柱にして、次頁以降の演習シートは構成されています。

対象が定まれば、次に貢献内容を考えていくことになります。しかし、ミッションを考える際に、戸惑ってしまうのは、「自校」ではなく、広く学校一般から考え始めるからです。「国の法令や基準、県や市町村の方針、そこには数々の学校としてなすべきことが示されている。それらをいちいち挙げていてはきりがないではないか。」と考え込んでしまうのでしょうか。

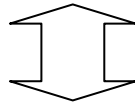
もちろん、ミッションは広く設定することも狭く設定することもできますが、社会的な期待に応えながらも、その学校が備えた力を最大限発揮できる範囲についてはある程度想定できます。ここで探索するのは、その学校ならではのミッションであり、経営資源を最大限活用して果たせる事柄なのです。

1 演習の進め方

- (1) まず、ミッションを明確にするために、「貢献対象から自校は何を期待されているのか」を 1-1-4 のシートを使って探索します。
- (2) 次に、「自校に期待されている事柄のうち、学校として何が実際にできるのか」を 1-1-5 のシートを使って明確にします。
- (3) しかし、学校は周囲から期待されていることだけをしていればいいというわけではありません。そこで、最後に、1-1-6 のシートを使って、「実際にどんな役割を果たしていくのか（誰に対して、何をすることで、いかに貢献するのか）」を明確にします。

2 自校に何が期待されているのか

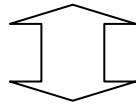
児童生徒は学校に何を望んでいるのか？



保護者は 学校に何を 望んでいるのか？	
地域住民（納税者）は 学校に何を 望んでいるのか？	
教育委員会は 学校に何を 望んでいるのか？	
教職員は 学校に何を 望んでいるのか？	
は 学校に何を 望んでいるのか？	

4 自校はどんな役割を果たしていくのか？

児童生徒の成長・発達に対する基本任務であるミッション（存在意義・使命）



貢献対象
（～に対して）

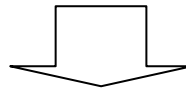
貢献方法
（～することで）

貢献内容
（～する）

3 あるべき姿と重点事項

- 1-1-4～1-1-6のシート「自校のミッション」をベースにして、自分自身が担当している学級経営や分掌、教科の経営のあるべき姿を記入してください。
- 2 あるべき姿を実現するための重点事項を検討します。また、その重要事項を選んだ理由、あるいは、あるべき姿を達成するための具体的方策などについて、私の考え欄に記入してください。

()のあるべき姿



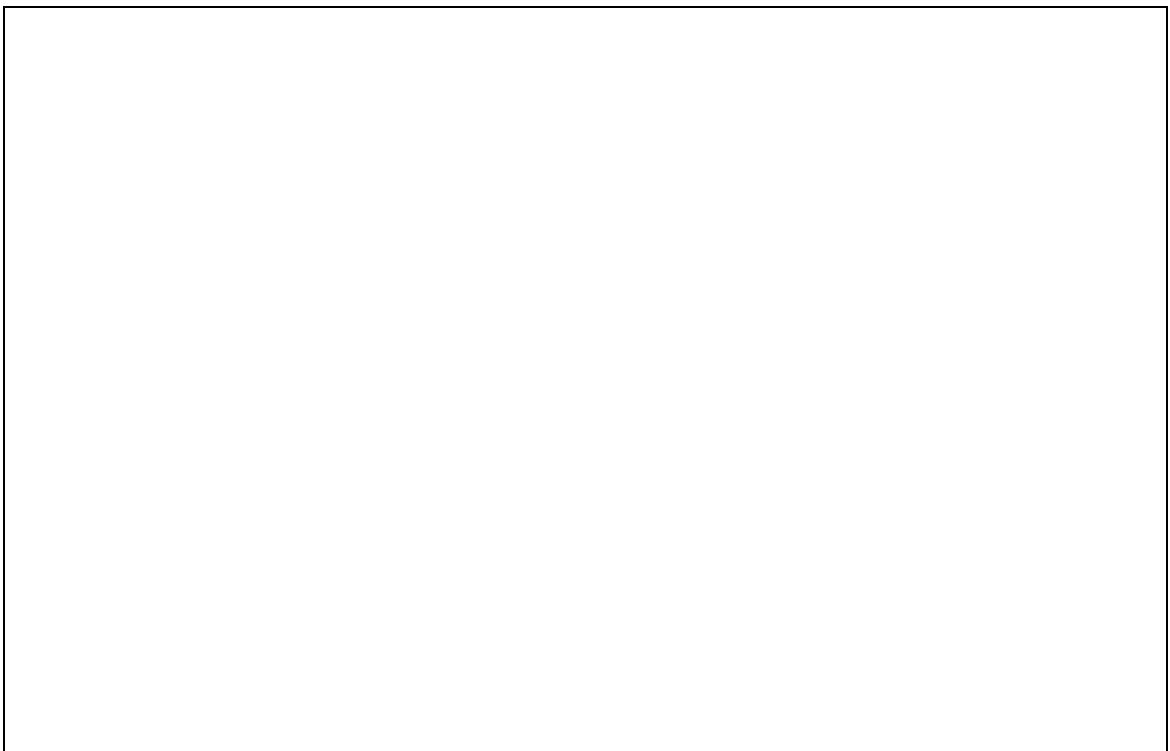
重点事項	重点事項に対する私の考え

4 自校のミッション（意見交換メモ）

1 自校のミッションについての意見交換メモ



2 重点化についての意見交換メモ



第1領域:組織経営面のマネジメント

1-2 自校のおかれた状況の把握と共有化

本ユニットのねらいと内容

SWOT分析により、自校のプラス要因とマイナス要因を把握し、自校の特色づくりに向けた取組を検討する。

本ユニットの進め方

- ・ 講義 (30分)
- ・ 個人演習 (60 ~ 120分)
- ・ グループ内意見交換 (30分)
- ・ まとめ講義 (10分)

準備物

- ・ 付箋 (2色) (75mm × 25mm)
- ・ 演習シート

【講義】

1 学校の内外環境をSWOT分析する

1 SWOT（スウォット）分析とは

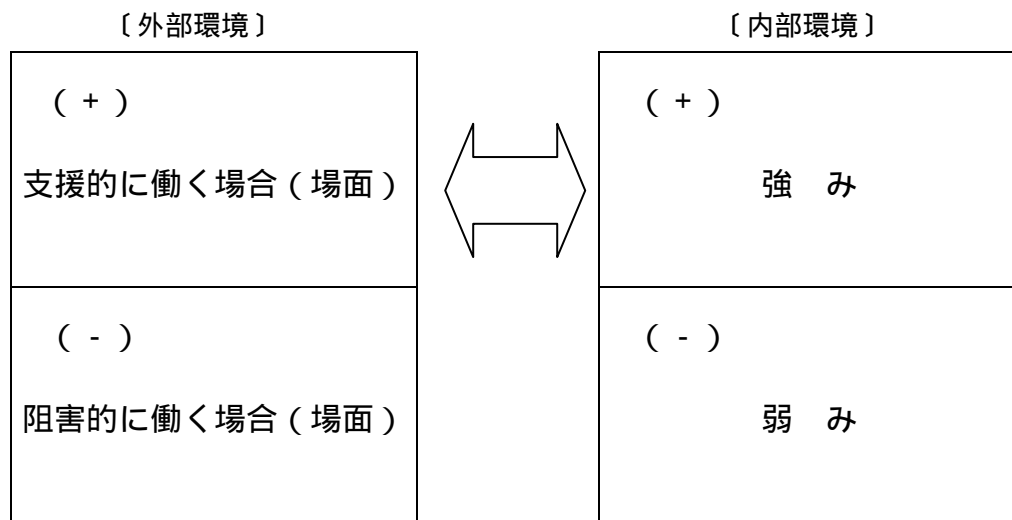
学校内部の「強み(Strength)」と「弱み(Weakness)」を明らかにするとともに、学校を取り巻く外部環境を「機会(Opportunity)」と「脅威(Threat)」に分類・整理することにより、特色ある学校づくりや自校の課題を解決するための戦略を構築し、評価する体系的手法

(1) 外部環境

- ・機会 (O_pportunity)
- ・脅威 (T_hreat)

(2) 内部環境

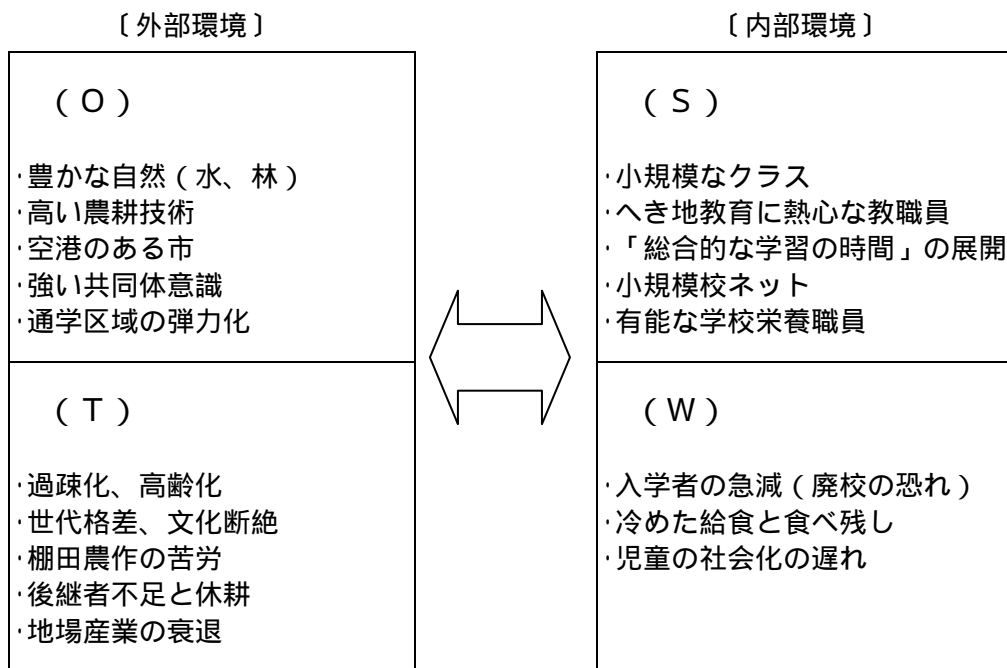
- ・強み (S_trength)
- ・弱み (W_eakness)



2 SWOT分析の一般的な進め方

- (1) 機会の探索
- (2) 機会に合致した強みの抽出
- (3) 強みの積極的活用
- (4) 弱みを強みに転換（プラス思考）
- (5) 弱みの改善・強化
- (6) 脅威に対する対応策の検討
- (7) 成功要因の明確化

3 N市教育委員会の例



「地産地消の学校給食」

- ・家庭用炊飯器による炊飯
- ・空港が結ぶ姉妹都市からの食材の活用
- ・「総合的な学習の時間」における米作りと炭焼き



農家に活気が出た！

- ・食べ残し解消
- ・交流促進
- ・特色ある学校 小規模特認校へ

【演習】

2 学校を取り巻く外部環境の把握と解釈

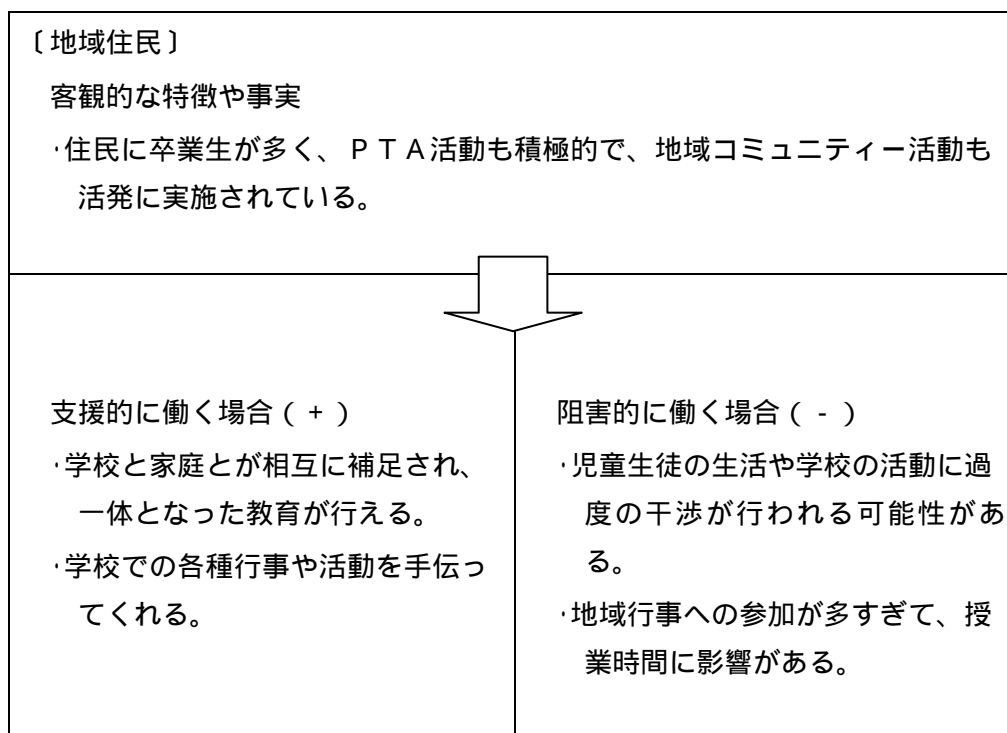
1 外部環境要因リスト（順不同）

保護者	同窓会	地域住民	地域の自治会	公民館
議員	警察	消防	交通安全協会	病院
塾	予備校	保育所	学童保育所	幼稚園
小学校	中学校	高等学校	盲・聾・養護学校	
専修学校	短期大学	四年制大学	他の学校	企業
ハローワーク	商工会議所・商工会		図書館	総合教育センター
教育研究所	教育研究会	子ども会	集会所	適応指導教室
児童相談所	補導委員会	社会福祉協議会	保健所	農業改良普及委員
農業協同組合	民生委員	市町村長	市町村教育委員会	
教育長	教育事務所	県教育委員会	教職員組合	知事
文部科学省	マスコミ	業者	交通産業	スポーツ少年団
青少年育成会議	高体連	高文連	中体連	地域のサークル
歴史・文化	自然・風土	地域の産業		
()	()	(

2 演習の進め方〔学校におけるSWOT分析（外部環境）〕

- (1) 影響の大きい外部環境要因を1つ選択
- (2) 外部環境要因の「客観的な特徴や事実」の把握
- (3) 自校の運営や教育活動に「支援的に働く場合」についての検討
- (4) 自校の運営や教育活動にとって「阻害的に働く場合」についての検討

(例)



- (5) いくつかの外部環境要因について、上記(1)から(4)と同様に「客観的な特徴や事実」から「支援的に働く場合」と「阻害的に働く場合」を分析し、1-2-6のシートに記入する。

外部環境要因	客観的な特徴や事実	支援的に働く場合	阻害的に働く場合

3

自校の外部環境の分析と方策の検討

自校をSWOT分析して見えてきたもの

自校における支援的要因と阻害的要因

(支援的要因)

(阻害的要因)

あなたの考えるこれからの実行策は？

<考える視点>

自校の外部環境の支援的要因でもっと発展させるための活動、働きかけや取組は？

自校の外部環境の阻害的要因を解決するための方策は？

4

学校の内部環境の把握と解釈

1 内部環境要因を探る

(1) 視点

人的資源・ネットワーク資源（ヒューマンウエア）

物的資源・資金的資源（ハードウエア）

情報の資源（ソフトウェア）

(2) 内部環境要因リスト（順不同）

人的資源・ネットワーク資源（ヒューマンウエア）

児童生徒 管理職（校長・教頭） 教職員 評議員 保護者 P T A

児童会・生徒会 部・クラブ 附属機関 組合分会 互助会 等

物的資源・資金的資源（ハードウエア）

校舎 教室 グランド プール 体育館 花壇 廊下 ベランダ

附属施設 パソコン 「 室」 教材・教具

学校予算 寄付金 販売収入 等

情報の資源（ソフトウェア）

カリキュラム 時間割 行事 活動 教育方法 会議システム

研究指定 校務分掌 学校給食

校風・伝統 雰囲気 等

2 演習の進め方〔学校におけるSWOT分析（内部環境）〕

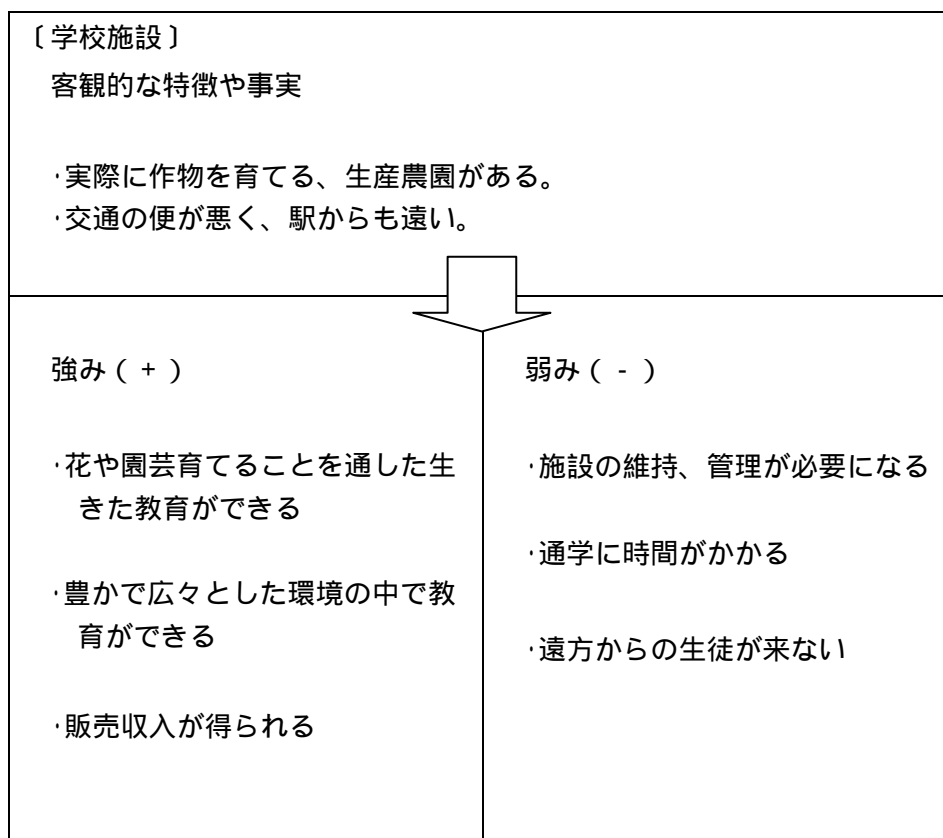
(1) 他校に比べて特徴的と思われる内部環境要因を1つ選択

(2) 内部環境要因の「客観的特徴・事実」の把握

(3) 内部環境要因の「強み」についての検討

(4) 内部環境要因の「弱み」についての検討

(例)



(5) いくつかの内部環境要因について、上記(1)から(4)と同様に「客観的な特徴や事実」から「強み」「弱み」を分析し、1-2-11のシートに記入する。

内部環境要因	客観的な特徴や事実	強みとして働く場合	弱みとして働く場合

5

自校の内部環境の分析と方策の検討

自校をSWOT分析して見えてきたもの

自校における内部環境の強みと弱み

(強み)

(弱み)

あなたの考えるこれからの実行策は？

<考える視点>

自校の強みをもっと活用した教育機会、活動や取組は？

自校の弱みを克服するためには、どのような解決策が必要か？

6 自校の内外環境の分析と方策の検討

自校の目指す姿	
自校における内外環境の要因配置	
(支援的要因) 外	+ (強み) 内
(阻害的要因) -	(弱み)
あなたの考えるこれからの重点課題は？	
支援的要因と強みを活かす。 弱みを克服する。または、阻害的要因を解決する。	

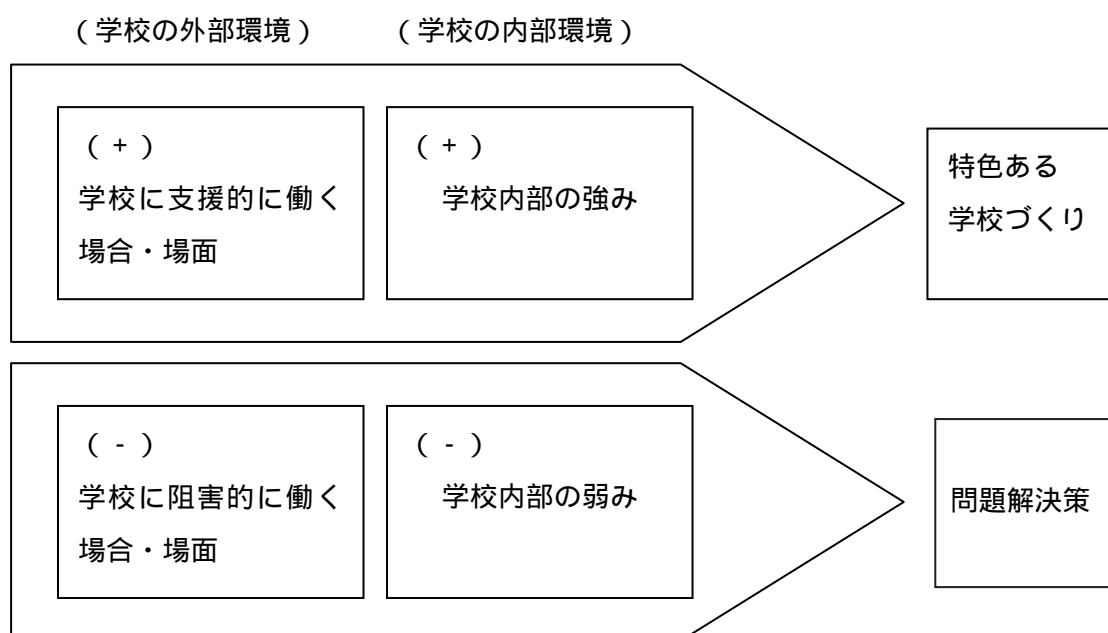
【講義・演習】

7 自校の特色づくりと問題解決策の検討

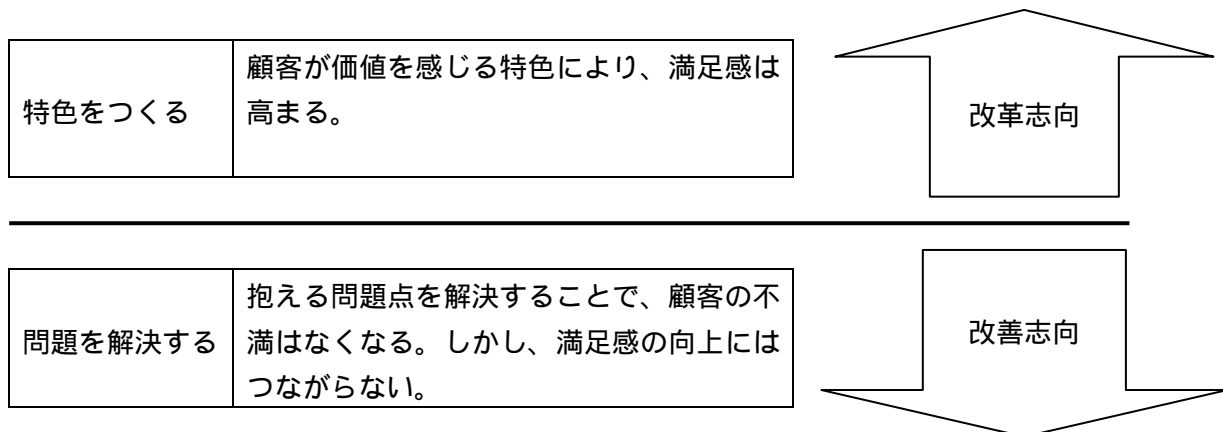
1 SWOT分析を活用した特色づくりと問題解決

SWOT分析した結果から、自校の外部環境の支援的要因と内部環境の強みを生かした「特色ある活動」が可能になります。

また、自校の外部環境の阻害的要因と内部環境の弱みを克服する「問題解決策」も検討できます。



2 顧客満足 (CS : Customer Satisfaction) の視点



3 演習の進め方

(1) 自校の外部環境の支援的要因と内部環境の強みを生かして、自校ならではの特色ある活動や取組を、付箋に書き出してください。1枚の付箋には、1つの事柄を書きます。

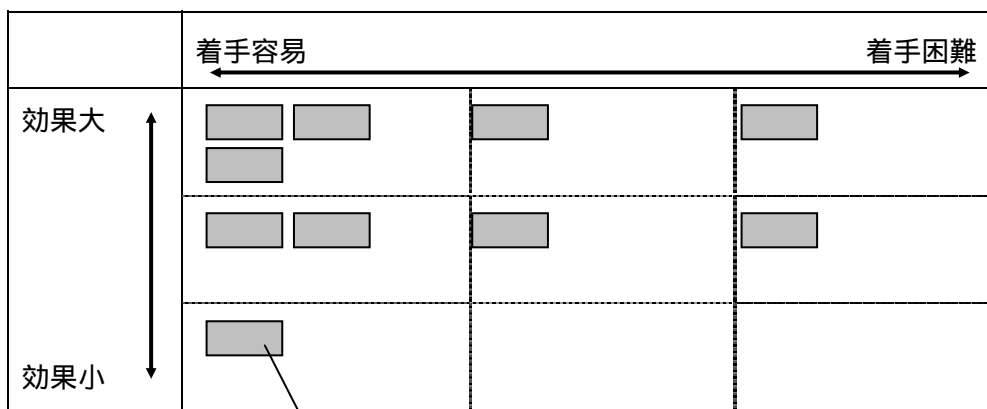
現在取り組んでいる活動に、今回のSWOT分析により、見えてきた外部環境の支援的要因や内部環境の強みを加えたものでも結構です。

(2) 次に、自校の外部環境の阻害的要因や内部環境の弱みを克服する問題解決方策を考え、付箋に書き出してください。1枚の付箋には、1つの事柄を書きます。

問題解決方策を考える際、自校の外部環境の支援的要因と内部環境の強みを生かしたのも多くあると思われます。

(3) 「特色ある活動や取組」「問題解決方策」とも、できない理由を考えないで、この場では、とりあえず、数を多く出すことに注力してください。



(4) 付箋を書き終えたら、1-2-16のシートに貼り付けてください。効果性が高いとは、自校のミッション実現に対する貢献が大きいことを指しています。



付箋

(5) その後、左上にある付箋を中心に、学校に戻ってから、早速、手を打とうと思う方策を選び、1-2-17のシートで計画化してください。

学校活性化に向けた実行策検討シート(1)

	<p>着手 容易</p>  <p>着手 困難</p>									
<p>効果 大</p>  <p>効果 小</p>	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table>									

学校活性化に向けた実行策検討シート(2)

整理番号	実行策	いつ	誰が	誰に	何を	なぜ	どのように	予想される効果や反応	留意点

第1領域:組織経営面のマネジメント

1-3 私のミッション

本ユニットのねらいと内容

児童生徒や保護者等の自分に対する期待と自分のできることを踏まえ、自己のミッションを探索する。

本ユニットの進め方

- ・ 講義 (30分)
- ・ 個人演習 (30分)
- ・ グループ内意見交換 (40分)
- ・ まとめ講義 (10分)

準備物

- ・ テープ教材
- ・ 演習シート

【講義】

1 ミッションについて考えてみましょう

1 ミッション（存在意義・使命）を考えると？

- (1) 児童生徒や保護者の発想で考えてみる（顧客発想）
- (2) 自己の活動領域を決定する（広く設定する・狭く設定する）
- (3) リセットボタンを押して、自己（の学級・学年、授業や教科）を考えてみる
- (4) ミッションが専門性をつくる（ミッションのない専門職はいない）

2 ミッションを自覚して動き始めたある教職員の学校改革

- (1) どんな学校だったのか？（ テープ教材使用）

転勤してきたばかりのW教諭が目にしたのは、度の過ぎた「指導」であった。教師たちは、「生徒のため」といい、「少しでも教師が気を緩めれば生徒がつけあがる」「優しくしていたらなめられる」といい、「生徒の荒れを治める手段は他にない」といいながら、指導の有り様を改める様子にはなかった。その実態を、校長や教頭は知っていた。部活動において、度の過ぎた「指導」の結果、何度か、病院で手当を受けねばならないほどの「事故」が起きていたが、それらは表沙汰にはならなかった。顧問の教諭たちも、「その厳しい指導で部活動が活発になり学校の名声が高まっているのだからいいではないか」と問題を容認し、保護者にもその問題を薄々承知している者がいたが、子どもの進学、特にスポーツ推薦に響くことを恐れ、問題とすることはなかった。

W教諭は、嘆きつつも、「転任したばかりだから」あえて問題に目をつむることにした。1年目の2学期の終わり、W教諭は前任校の校長に相談した。

その校長は、信じがたい様子ながら、さらなる転任を勧めつつ、共鳴する人と組織的に動くように助言してくれた。そこで、信頼できる同僚に思いを語る機会をつくった。しかし、その同僚たちも、その場では度の過ぎた「指導」はいけないと言いながらも、職員会議など会議の席上では発言できないでいた。

ただ、その数名が匿名の気安さもあって、2学期末の学校評価で「いきすぎた指導」についての問題を取り上げ、職員会議でもその禁止を確認することになった。

しかし、事態は変わらなかった。

(2) 変わろうとする意志の発生

W教諭もまた、自己のミッションに忠実であろうとした。そして、学校の現状を評価しその落差に気づいた。しかし、その一方で波風を立てないのが組織での処し方であるとの暗黙知を内面化し、一時的な訪問者としていわば傍観者に徹しようとした。そのため、ミッションの対象を自己の受けもつ範囲に限定し自分の仕事である授業に集中しようとした。

ところが、学校では一人の教職員が独占的に児童生徒への教育を担わない。

とりわけ中学校においては、教科担任制であり部活動の比重も高いため、教職員間の教育価値、ミッションの共有は、一貫した教育を実現する上で常に問われる問題となる。

W教諭は、授業に専念して自己のミッションを果たそうとしたものの、中学校教育の組織的性格によって他の教職員による教育から無関係でいることはできず、自己のミッションを意識しているがゆえに、常に「『いきすぎた指導』を黙認している自分」と向き合う＝ミッションから逸脱した自己の姿をかみしめる（評価する）。

W教諭は、その現実、否定的自己像に耐えられなくなっていった。

そのため、いっそう職務に専念して自己防衛を図ったが、「限定的な自律」的教職生活にも魅力を感じなくなっていった。そして、長く自己と格闘することになった。この格闘の結論として、「このままでは、教師を続けられない。もう学校を転出することを考えているけれども、教師を続けていくうえで、『いきすぎた指導』を黙視した自分を許せないだろう。だから、自分を納得させるためにも、この問題解決に向けて何かをしたい。」と彼は語った。

変わろうという意志を固めるには、現状に対して「このままではいけない」という危機意識や切実さが必要であり、その前提には、「このままでいいのか」との疑問が必要。この問いに向き合ったときに生じる認知的不協和がコンフリクト（葛藤）を引き起こし、組織変革行動を引き出すポテンシャル（潜在的な改革エネルギー）を高める。

よって、内部で自己のミッションと実際の態度を比較考量する往復運動が展開する。

W教諭が組織改革に向けて実際に動き始めるには、

・一時的には、「自分の職務に専念せよ」との指針から、授業への熱心な取組へと自己を駆り立てる。つまり、W教諭は学校組織の暗黙知（体罰文化の共有）を拒否し、自己完結的に「いい教師」であろうとした。

教材分析、教材研究、授業過程の高度化

授業で自己を表出することで、自己は教師であるとの確信を形成

- ・その破綻に気づき、「現状を放置してはならない」との指針
体罰反対の説得を個人レベルで展開
アイデンティティ（教職員としての自己同一性）を保持
- ・学校組織開発に向けて外部資源の開発と獲得へ

(3) 合理化戦略から試行錯誤戦略へ

W教諭と出会った頃、よく彼が口にしたのは「理論武装しなければ」という言葉であった。これは様々な研究者から得た理論で、理論が「問題」を解決すると信じ、解決策が引き出せると思っていた。しかし、学べば学ぶほど、各論者の述べている具体的な方策提言には時に相反することがあること、「問題」が複合していることに気づいていった。そのため行動プラン策定で迷うことが多く、ようやく定めた一つ一つに「これでいいですか？間違っていないですか？」と研究者に尋ねるようになった。

しかし、後半、研究者との相談は、もはや行ったこと、実施予定の報告に変わっていった。しかも、W教諭が目指したのは度の過ぎた「指導」による生徒指導の刷新であったが、やがて、そうした取組を通じて教育課程全体の構造改革へと発展し、「めざすべき生徒像」を軸に新たな学校経営システムを創出するというものへと変貌していった。

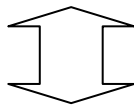
W教諭の変化をいかに説明できるでしょう？

- ・問題の多さ、筋道の複雑さに対する開き直り
- ・やれることをやれるときに実行し、その結果から次の打つ手を考える
- ・目指すところさえ狂わねば、そこにいたる道筋にこだわらない、むしろ何かをして同僚たちを揺さぶることが大切だという考えが生じたのではないか

【演習】

2 自己のミッションを探索してみましょう

児童生徒の成長・発達に対する基本任務であるミッション（存在意義・使命）



貢献対象
（～に対して）

貢献方法
（～することで）

貢献内容
（～する）

第2領域

自己成長面のマネジメント

2 - 1 自分の持ち味分析

2 - 2 自分の成長機会の創出

第2領域:自己成長面のマネジメント

2-1 自分の持ち味分析

本ユニットのねらいと内容

自分の教員としてのキャリアの振り返り、自分の強みと弱みを再確認する。また、教職の意味と自分の仕事に対する不動点(キャリアアンカー)を探索する。

本ユニットの進め方

- ・講義(30分)
- ・個人演習(80分)
- ・グループ内意見交換(60分)
- ・まとめ講義(10分)

準備物

- ・演習シート

【講義】

1 キャリアとキャリア発達

1 キャリアとは何か？

自分自身のライフステージとライフサイクルとの関連の中で、働くことと自己実現との調和を図っていくプロセス。

「職業だけでなく、『見える価値』と『見えない価値』が結びついた個々人の生活歴、すなわち、生涯の意志的な設計の道のり全体」

(文部科学省『多様なキャリアが社会を変える』(第2次報告)(平成15年10月))

シャインは「キャリアとは仕事のことだけでなく、仕事と生活との調和をはかっていくこと」といい、職業を継続しキャリアを発達させていく要因には、キャリア展望とキャリア・アンカーがあると指摘している。

(エドガー・H.シャイン(1991)『キャリア・ダイナミクス』、白桃書房、38 65頁)

キャリア展望：個人がイメージしている将来設計と将来の自己像

この先、どんな将来生活を描くことができるかの見通し

キャリア・アンカー：個人のキャリアのあり方を方向づける^{いかり} 錨のこと

現在の生活に自己をつなぎ止め、さらに将来に向けてキャリア発達を押し進めようとする指向性(自覚された自己の持ち味と動機と価値)

2 キャリア発達とは何か？

環境との相互作用を通じて、自らの能力開発とアイデンティティを確立・発展させていくこと

「コンピテンシーの必要性」

コンピテンシー：社会や周囲の期待あるいは自己への期待に応えようとして、そのための課題解決に挑戦し、より良い成果につなげる行動力

・外発的動機づけ、反復動機、挑戦動機

・「観の転換」

・包括的な自己効力感(コンピテンス)

長期企業研修経験者の感想

- ・研修のおかげでたくさんの人と出会いたくさんのものごとを知り学ぶことができた私は本当に世間知らずで視野が狭い人間だったと思う。教師という仕事は大変やりがいがあるけれどずっと保証されるようなものだから外へ目を向けようと思ってもなかなか自分一人でするものではなかった。半年間の研修は今後の教師人生や生き方を左右するくらい意味のあるものだった。続けていく価値はある。(高知県)
- ・民間企業で自分と同年代の人は、既に中間管理職となり、部下を指揮しながら常に組織全体のことを考えて取り組んでいるという現実を知り、これまでの自分の視野の狭さを深く反省した。(群馬県)

3 私にとっての教職の意味(キャリア・アンカー)を考える

あなたは、現在の仕事についてどのように考えていますか？

そう思う

- | | |
|----------------------------------|-----|
| (1) 目新しく変化に富んだいろいろなことをしてみたい | () |
| (2) 他人と競争して負けるとくやしい | () |
| (3) 手がけたことは何でも最善を尽くしたい | () |
| (4) たいていの問題は自分で解決できると思う | () |
| (5) 校内において自分に要求されて役割を把握している | () |
| (6) 自分の行動が学校にとってプラスになるか考えている | () |
| (7) 何かしようとするとき、自分にそれができるか不安になる | () |
| (8) 人に勝つことより、自分なりに一所懸命やるのが大切だと思う | () |
| (9) 勉強や仕事に努力するのは、他の人に負けないためだ | () |
| (10) 今までにしたことのない仕事をしてみたい | () |

【意味づけの2つの要件】

私にとって仕事（教職）とは、……………するために(WHY)、
……………する(HOW)場である。

私のキャリア・アンカー（仕事の意味づけ）

私にとって教職とは

私にとって教職とは

私にとって教職とは

4 教職のやりがいを感じる時

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying most of the page below the section header. It is intended for the user to write their responses to the question.

【演習】

2 キャリアふりかえりシート作成

次ページの「キャリアふりかえりシート」を使って、社会人になってから現在までのキャリア（自分の仕事の足跡）を振り返ってください。企業経験や講師経験等、教職につく前の経験のある人は、できればそれも記入してください。

今までのキャリア（自分の仕事の足跡）を振り返ることで、自分の仕事満足感がどのように推移していたのか、また、仕事満足度の高いとき、どんなことがあったのか、逆に仕事満足度が低いときの原因は何かを知ることで、これから充実した今後のキャリアを検討するうえでのヒントをつかむことができるでしょう。

1 演習の進め方

(1) 「年」「年齢」

年と年齢を記入してください。

(2) 「仕事の概要」

今までの勤務した学校、担当職務（担当学年、担当教科、校務分掌、各種委員会、部活動等）を記入してください。

(3) 「主な成果」

今までの担当職務を通じて、どんな活動をしてきたのか、どのような成果を上げてきたのか、主なものを挙げてください。

(4) 「身につけた能力」

今までにどんな能力を身につけることができたのか記入してください。能力は、知識・技能・仕事への取組姿勢・資格・人脈といった観点から、具体的に記入してください。

(5) 「仕事満足度」

「仕事の概要」と「主な成果」をもとにその時々を思い起こし、仕事満足度のラインを描いてください。ラインは山あり谷ありの変化に富んだラインになると思います。例えば、“充実していたなぁ”“よかったなぁ”“イキイキしていたなぁ”と感じたとき、プラスのラインを描くようにします。逆に、“仕事がうまくいかずにいやだったなぁ”“辛かったな

あ”と感じたとき、マイナスのラインを描くようにします。また、急激なラインの変化が見られるとき、その変化は何によってもたらされたものか、その時々のできごとをラインの余白に記入してください。

(6) 「節目」(= 「観の転換」が起きたとき)

今までに自分が人生（仕事や家庭生活）の中で節目だと感じた時期を思い起こし、「」印を記入してください。数箇所記入しても構いません。

節目（転機・岐路・危機）とは、担当業務の変更やライフイベントなどの環境の変化に際して、その状況を自らが前向きにとらえて、新たな一歩を踏み出したきっかけの時期を指します。

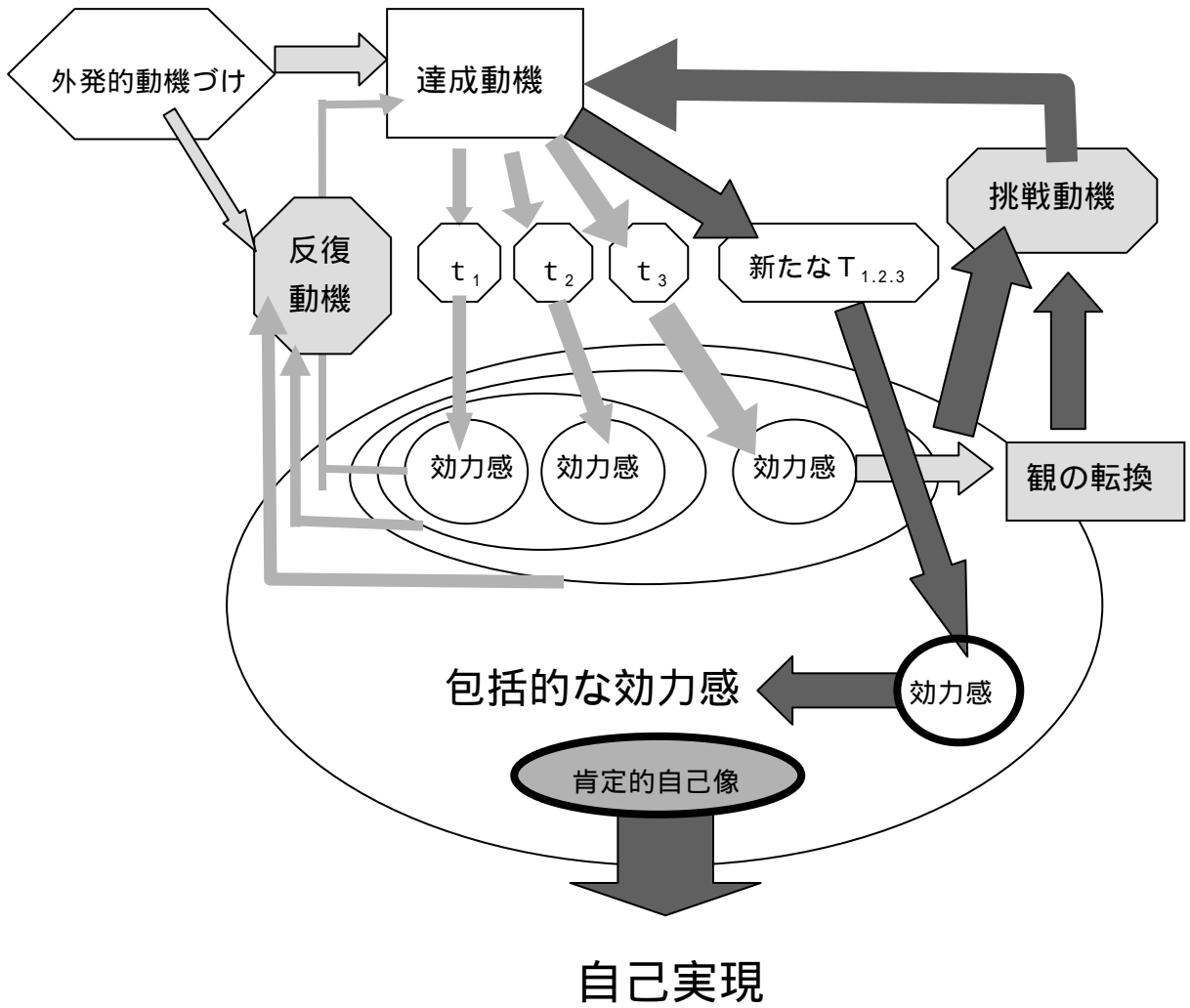
(7) 「振り返り」

キャリアふりかえりシートを作成して気づいたことをメモしてください。

(8) 「グループ内意見交換」

グループ内で上記について意見交換してください。

<参考> キャリア発達の展開過程



2 キャリアふりかえりシート 小

年	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03
年齢	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
+	仕事満足度																		
-																			
仕事の概要	A 小 5年	6年	5年 体育主任	B 小 6年 体育主任 児童会主任	C 小 6年 体育主任	体育主任 5年	体育主任 6年	6年	同和教育主任	埋蔵文化財センター							D 小 5年	6年 生活主任 児童会主任	4年 生活主任 社会担当
主な成果		6年の社会科で郷土史(月1回くらい)	体育的行事の計画・立案・実施	体育的行事の計画・立案・実施	体育的郷土史の授業案・実施計画・立案	体育的行事の計画・立案	体育的郷土史の授業案・実施計画・立案	体育的郷土史の授業案・実施計画・立案	地域の人々の声を生で聞くことができた	E・F遺跡の発掘調査	E・F遺跡	G・H遺跡 報告書作成	J 森北斜面遺跡 報告書作成	I 遺跡 報告書作成	J 森北斜面遺跡 報告書作成	報告書作成		郷土史を40時間ほど実施	4年 社会科で野中兼山について教える
身につけた能力		6年生に教えられる県史をまとめる	体育的行事の計画・実施の方法を知る	成績処理もパソコンで行うようにする						遺跡発掘の方法を知る 考古学を学ぶ マシンの操作を学ぶ	整理作業の方法を知る	考古学について学んだことを文章化する力をつける							

2 キャリアふりかえりシート

中

年	61	62	63	元	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
年齢	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41
+	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">学校長の信頼を得て絶対調</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">校内研の方法を巡り校内で対立 同じ職場でのマンネリも感じている</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">少しマンネリ化しモチベーション低下しつつある</div> </div>																		
-	仕事満足度																		
仕事の概要	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 15%;">1、学級担任 持ち上がると</div> <div style="width: 15%;">学級3年担任</div> <div style="width: 15%;">学級2年担任</div> <div style="width: 15%;">学級3年担任</div> <div style="width: 15%;">学年主任と かねる任を</div> <div style="width: 15%;">学級3年担任</div> <div style="width: 15%;">学級3年担任</div> <div style="width: 15%;">教務主任や</div> <div style="width: 15%;">研修主任</div> <div style="width: 15%;">B中学校勤務</div> </div>																		
主な成果	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 15%;">卒業生全員の進路を保障できた</div> <div style="width: 15%;">どの学年でも一応の学級経営ができる自信を得る</div> <div style="width: 15%;">サッカー県大会で優勝し、地域に喜んでもらえた</div> <div style="width: 15%;">理科薬品取り扱いの手引きを作成した</div> <div style="width: 15%;">町に2年連続して出場し、全国大会で活躍できた</div> <div style="width: 15%;">サッカー部の指導</div> <div style="width: 15%;">新学習指導要領に対応した教育課程の編成にかかわった</div> <div style="width: 15%;">国体で多くの県外指導者を知る</div> </div>																		
身につけた能力	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 15%;">先輩教員より学級経営のノウハウを学ぶ</div> <div style="width: 15%;">C級スポーツ指導員(サッカー)指導者資格を得る</div> <div style="width: 15%;">保護者や地域の方々と飲酒しながら交流する能力</div> <div style="width: 15%;">時間割作成の能力</div> <div style="width: 15%;">大きな期待と高いレベルの中で、サッカーの指導技術が高まった</div> <div style="width: 15%;">O A の技能</div> <div style="width: 15%;">事務処理能力が向上した</div> </div>																		

2 キャリアふりかえりシート 高

年	年齢	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	23													
+	仕事満足度													
-	仕事の概要	1年H主任 同初任研主任 生徒教育研究会	3年HR主任	1年HR主任	教務主任				1年HR主任	ク2年進学 クラス主任	ク3年進学 クラス主任	成時 継続 担当	1年HR主任	
	主な成果	行事の成功	進路決定		赤点の激減	中高連携教育 成績処理 ソフト作成	学年HP作成		成績処理 ソフト作成			時間割作成 ソフト作成		
	身につけた能力	71プロソフトの使い方 仕事に取り組み H主任の役割 会議資料の作成 方法	表計算ソフトの 使い方の 3年H主任の仕事	ポータス123の 使い方	三四郎の 組み み 方 マクロの 使い方	公文書・計画書 等作成 方法	HP作成 方法	の 使 い 方 マクロの 組み 方				情報活用 能力 情報免 許		

【自己チェック】

3 あなたの授業観は？

1 あなたは、授業をいかに捉え、いかに授業を行ってきましたか？

(1) 以下の表にある から の各領域の教授行動や授業のあり方について、A、B、C、X、Y、Zの各記号のうち、あなたのお考えや実際の行動に近いものに をしてください。

・あなたは、それぞれの項目についてどの程度重視すべきだと考えてきましたか？

尺度 A 重視すべき B どちらでもない C 特段重視せず

・あなたは、現在、どの項目を実行していますか？

尺度 X おおいに実行している Y どちらでもない Z あまり実行せず

授業準備		重 視			実 行		
1 .	自分のつくったプリントを配る	A	B	C	X	Y	Z
2 .	市販の副教材を使う	A	B	C	X	Y	Z
3 .	問題解決型の授業を意識する	A	B	C	X	Y	Z
4 .	上級学校の入試を意識する	A	B	C	X	Y	Z
5 .	単元間の関係を踏まえる	A	B	C	X	Y	Z
6 .	他教科の内容との関連を意識する	A	B	C	X	Y	Z
7 .	自分なりの教材解釈を行う	A	B	C	X	Y	Z
8 .	どの子も同じ内容で教える	A	B	C	X	Y	Z
9 .	どの子も同じ方法で教える	A	B	C	X	Y	Z
10 .	何かの本や話の受け売りで授業する	A	B	C	X	Y	Z
合 計 数							

授業実施		重視			実行		
1.	板書する量が多い	A	B	C	X	Y	Z
2.	子どもたちが既に知っている知識の確認のために発問する	A	B	C	X	Y	Z
3.	授業のチャイムが鳴り終わるまでに教室に着く	A	B	C	X	Y	Z
4.	授業方法やスタイルは自分なりに工夫する	A	B	C	X	Y	Z
5.	子どもをほめる	A	B	C	X	Y	Z
6.	子どもがざわついたときには叱る	A	B	C	X	Y	Z
7.	テスト前には出題内容を意識して授業する	A	B	C	X	Y	Z
8.	子どもが嫌がっても大事だからとがまんさせる	A	B	C	X	Y	Z
9.	授業の手を抜かない	A	B	C	X	Y	Z
10.	子どもの学習進度に応じて個別に指導する	A	B	C	X	Y	Z
合計数							

授業の反省や成果		重視			実行		
1.	授業のやり方を、年々、向上させる	A	B	C	X	Y	Z
2.	自分の授業の進め方について振り返りながら、反省点を検討する	A	B	C	X	Y	Z
3.	どの子どもも同じ水準まで学習させる	A	B	C	X	Y	Z
4.	受験に役立つ授業かどうかを意識する	A	B	C	X	Y	Z
5.	授業記録を取る	A	B	C	X	Y	Z
6.	他の先生に自分の授業を観てもらう	A	B	C	X	Y	Z
7.	子どもに授業の感想や要望を求める	A	B	C	X	Y	Z
8.	授業終了時や単元終了時には確認テストをする	A	B	C	X	Y	Z
9.	自作の教材や指導案を整理している	A	B	C	X	Y	Z
10.	子ども一人一人の学習状況を記録し、整理している	A	B	C	X	Y	Z
合計数							

(2) 授業について振り返り、どんな気づきがありましたか？

わたしが気づいたのは、

メモ

第2領域: 自己成長面のマネジメント

2-2 自分の成長機会の創出

本ユニットのねらいと内容

教職員としての自分の力量分析を進め、将来に向けた教職員としての能力開発プランを検討する。

本ユニットの進め方

- ・ 講義 (10分)
- ・ 個人演習 (40分)
- ・ グループ内意見交換 (30分)
- ・ 個人のまとめ (10分)
- ・ まとめ講義 (10分)

準備物

- ・ 付箋 (75mm × 25mm)
- ・ 模造紙
- ・ 演習シート
- ・ フェルトペン

【演習】

1 自分の資質・力量を分析してみましょう

1 あなたは、教職員にとってどんな資質・力量が大切であると考えていますか？

(1) <資質・力量シールの作成> ~ の領域ごとに、自分が大切だと思う資質・力量を3つ挙げてください。そして、1枚の付箋にその資質・力量1つを記入してください（領域によって特にない場合は記入しなくても結構です）。また、各付箋の角に、領域の記号（ や など）を併記しておいてください。

授業に関わる資質・力量

生徒指導に関わる資質・力量

学級経営に関わる資質・力量

学校経営に関わる資質・力量

地域との関係づくりに関わる資質・力量

その他、一般的・基盤的な資質・力量

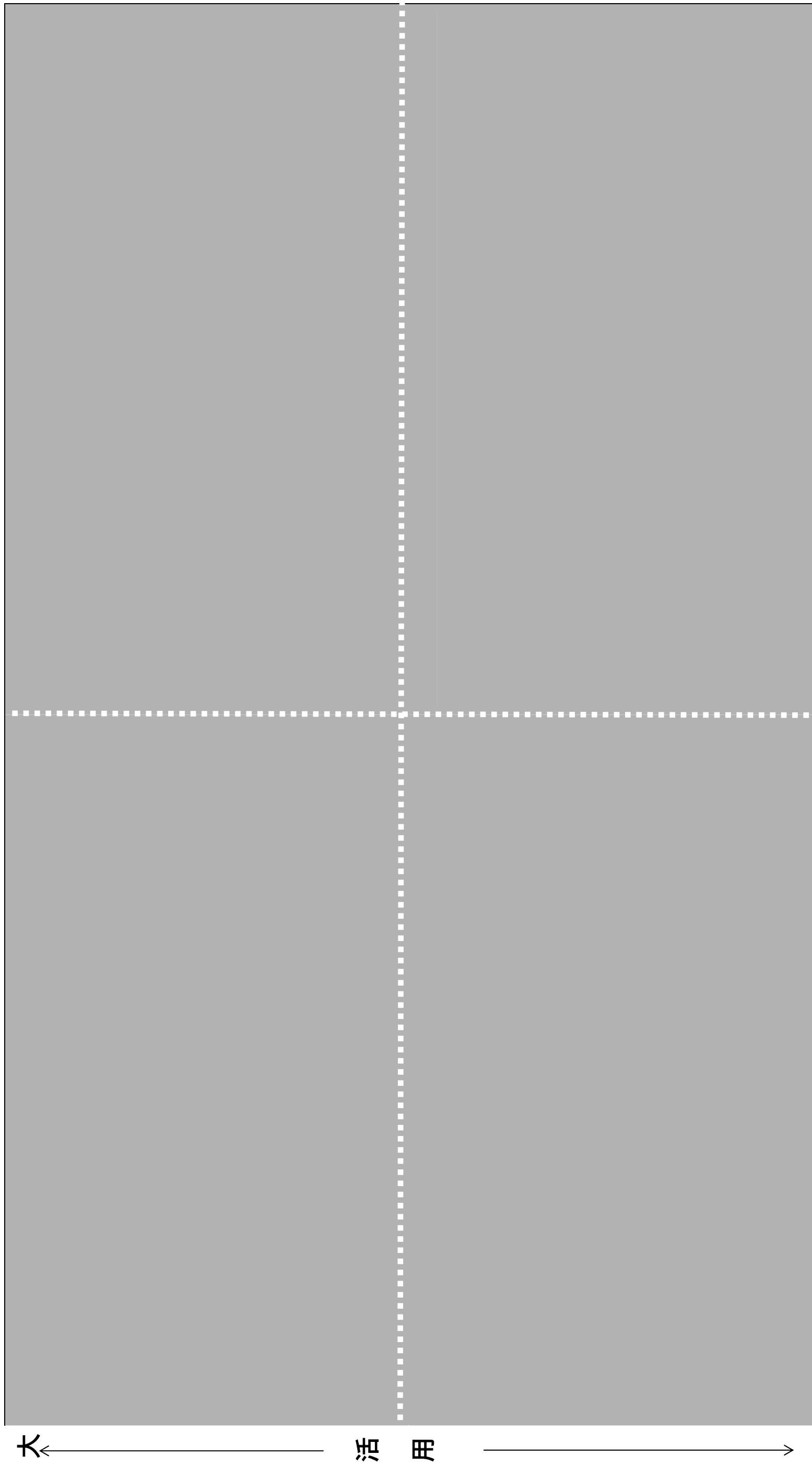
<記入例>

教材を分析し授業内容を構成する力量

(2) <資質・力量マップの作成> (1)で作成した資質・力量の付箋を、次頁の<資質・力量マップ>に貼り付けてください。マップの縦軸は、実際の指導においてあなたが活用されている度合いの大・小、横軸はあなたご自身の自信の大・小を表しています。

(3) 資質・力量を自己評価して、自己の内なる資源についてどんな気づきがありましたか。「あなたの内なる資源（強みと弱み）」シートに気づいたことを記入してください。

資質・力量マップ



私の内なる資源(強みと弱み)

	<p>【強み】</p>
<p>【不変的】</p>	<p>【可变的】</p>
<p>活用・発揮領域 要サポート領域</p>	<p>維持・向上領域 開発・改善領域</p>
<p>【弱み】</p>	

2 こうして育った私の経験

よく『人は人として生まれてくるのではなく、人になるために生まれてくるのだ』と言われる。たしかに、人は生まれてから成人になるまでの間だけを見ても、言葉や社会習慣あるいは法律など、社会生活を営んでいくために必要な様々な事柄を学んでいきます。

さらに、組織人となってからも、職務に必要な知識や技能、仕事や組織に対する考え方から上司や先輩との付き合い方に至るまで、実に多くのことを学びながら育っていきます。

あなた自身も、組織の中で、様々な体験を経て育ってきたはず。ここでは、まず就職してから現在までの自分自身の経験と実感を整理してみましょう。

1 演習の進め方

- (1) これまでを振り返り、自分が能力を身につけた、あるいは自分が育ったきっかけやそのときの経験を、1人当たり5～6つ付箋に記入します。
- (2) 他のグループの作品を見て、自分の参考になる方法を、次ページにメモしてください。
また、校内で実施しようとする場合、管理職への提案や承諾が必要な事項もあります。「留意点や調整事項」の欄には、実施するための段取りと働きかけを記入してください。
- (3) その付箋を持ち寄って、グループで相談しながら、似た内容の付箋同士を模造紙にまとめます。
- (4) 似たもの同士の整理ができれば、フェルトペンで付箋のまとめりごとに内容を適切に表現した「見出し」をつけてください。
- (5) 模造紙が完成したら、会場の壁に貼ります。

2 自分の参考になる方法メモ

	方 法	実施にあたっての留意点や調整事項
1		
2		
3		
4		
5		

職場における能力開発・人材育成の機会（参考）

下表は、自治体の行政部局における能力開発や人材育成の機会をアンケートした結果です。

- | | |
|-------------------------|-----------|
| (1) 仕事そのものが私を育てた | (30.1%) |
| 多くの業務・職場を経験したこと | |
| 未知の仕事にチャレンジして成し遂げた経験 | |
| ひとかたまりの責任のある仕事を任されたとき | |
| 仕事上の困難な課題を解決したとき | |
| 仕事そのものが、常に新しい知識と知力を要求した | |
| (2) 学びのモデルとなる人々との出会い | (18.2%) |
| 人生の模範としたい上司・先輩に出会った | |
| 優秀な上司・先輩の仕事ぶりに感化された | |
| 優秀な同僚の仕事ぶりを見習った | |
| 反面教師すべき上司・先輩がいた | |
| 部下からの意見で学ぶ機会があった | |
| (3) 職場外の人々との情報交流が刺激となった | (14.6%) |
| 組織内での様々なプロジェクトに参加した経験 | |
| 部門間の調整会議などへの出席で視野が広がった | |
| 他の自治体や民間の人々との交流が刺激となった | |
| 他部門の同僚との交流や意見交換 | |
| 異業種交流会などでの意見交換 | |
| 各種研修会への出席 | |
| (4) 私は自分自身の努力で育った | (12.5%) |
| 良い上司・先輩に恵まれず、逆に啓発意欲が湧いた | |
| ライバルに刺激され努力した | |
| 先輩に負けたくなかったので人一倍努力した | |
| 自らすすんで様々な研修を受けた | |
| 自ら新しい仕事の企画を練り、取り組んだ | |
| (5) 上司・先輩による指導が刺激となった | (12.2%) |
| 教え上手な上司・先輩の下についた | |
| 仕事の成果に対する上司の賞賛に動機づけられた | |
| ミスをしたときの上司の励ましがきっかけとなった | |
| 常日頃、小まめに教えてくれる先輩がいた | |
| 先輩が時間外でも後輩たちの面倒をみてくれた | |

3 私の目標シート（能力開発プラン）

	目標項目	達成された姿	スケジュール	達成のための手立て
1				
2				
3				
4				
5				

第3領域

対人関係面のマネジメント

- 3 - 1 自校の資源の発見と活用
- 3 - 2 支援的助言による協働ネットワークづくり
- 3 - 3 ロールプレイ・ディベートによる自他
理解

第3領域:対人関係面のマネジメント

3-1 自校の資源の発見と活用

本ユニットのねらいと内容

自校内外の人的資源を分析し、校内外の協働ネットワークづくりを検討する。

本ユニットの進め方

- ・講義(30分)
- ・個人演習(60分)
- ・グループ内意見交換(50分)
- ・まとめ講義(10分)

準備物

- ・テープ教材
- ・付箋(2色)(75mm×25mm)
- ・演習シート

【自己チェック】

1 あなたのコミュニケーション関係は？

- 1 あなたは、同僚とどんなコミュニケーション関係をもってきましたか？
(該当するものに を付けてください。)

- (1) 聞き方：あなたはふだん、どんなふうに相手の話を聞いていますか？

よくある

- 話の内容よりも、誰が話しているのかで聞く聞かないを判断する ()
アドバイスや提案、説得をしたくなる ()
争いを避けるためにとりあえずは同意する ()
自分の意見に対する反論を許容する ()
話を聞きながら「自分だったら…」を考える ()

- (2) 発言の促し方：あなたは相手に発言を促すため、どんな点を重視していますか？

重視している

- 発言を公平に扱う ()
話し手の立場に立って聞く ()
原案の提示が指示・命令にならないようにする ()
具体的な問いかけをする ()
個々の特性にそった発言の機会を用意する ()

- (3) 共通理解を促す力量：あなたは、話し合いの場で、どんな力量に自信がありますか？

自信がある

- 複数の意見の整理 ()
複数の意見の集約案の提示 ()
表情からの聞き手の心情や理解度の推量 ()
他者の解釈の枠組みや判断基準の推定や理解 ()
相手の意見や提案への譲歩 ()

(4) 会議運営の司会術：あなたは、会議の司会を担当する際に、どう対応していますか？

適切に対応

議題の全体像を把握している ()

提案内容を承知している ()

発言や雰囲気がおかしくなってきたときに流れを変える ()

発言の趣旨を明確にする ()

議論を集約するタイミングを計る ()

(5) 自己のコミュニケーションの取り方について、どのように思いますか。

【講義】

2 外部資源に目を向けてみましょう

1 外部資源を活用したある教員の自己形成過程

(1) 変わることへのギアチェンジ

(テープ教材使用)

D教員（現在 40 歳代前半）は、20 歳代の後半に初めて「外部」からの批判的な声に直面した。その当時、彼は第 1 学年の学級担任だったが、始業のチャイムが鳴っても半数以上の生徒が教室に入ろうとしない状況であった。その中学校では、授業不成立どころか、あちこちで「いじめ」「器物破損」「生徒間暴力」「対教師暴力」が頻繁に起こっていた。そんな中、1 人の保護者（男性）から話がしたいとの申し出があり、会ってみると、その保護者はすでに D 教諭が発行してきた学級通信を読み込んでいるだけでなく、何人もの保護者からの聞き取りを行っており、D 教諭の学級経営や授業についてよく承知していた。そのうえで、保護者は、「先生の実践の意図はわかるけれども、今はそれどころの状態ではない。手を打つべきだ。」と言ってきたのである。

D 教諭は、そのときの様子を「私は頭を金づちでたたかれたようにショックを受けた。」と表現している。そして、この日を境に、D 教諭は、これまでの取組を改める方向にギアチェンジをし、手を打っていった。

しかし、うまくいかなかった。

それはなぜでしょう。

(2) 理論を学ぶ

半年後、D 教諭は学年主任になった。しかし、そのような「荒れた学校」において主任としてどう対処していいかわからなかったため、大学時代の指導教官に相談した。そして、生徒指導の専門の先生を紹介してもらった。

その先生は、多忙な中、会って話す時間をつくってくれ、しかもたくさんの資料を与えてくれた。そこで、D 教諭は資料を精読し、「生徒指導にも理論と道筋があるんだ」、「なるほど」と思い、それをもとに学年の経営方針を立てた。

しかし、ほとんどうまくいかなかった。

それはなぜでしょう。

(3) 自分なりのプランを立てて練る

その後数年して異動した別の学校でも、D教諭は「問題」に直面した。そこで、彼は前任校の校長、学校経営の研究者、そして指導主事になっている元同僚に相談した。ただし、このときは、ただそれぞれから意見を聴くというのではなく、D教諭なりの「問題」のとらえ方、学校の現状や「問題」に対する取組等を、持参した資料をもとに説明し、今後どのようにしていけばよいか、助言をもらおうという形をとった。ところが、D教諭からすると、3者それぞれの助言内容は違っていることが多かった。ただし、どれも正しいと思われ、とても刺激的で新鮮で当を得ていたし、胸に突き刺さった。それらは、「甘い」ものではなかったが「温かい」もので、これまでともすれば見過ごそうとしてきた「問題」と向き合わざるを得ない指摘が多かった。

そこで、D教諭は、一度だけでなく何度も訪問して助言を得ることにした。しかも、いずれかの助言に従うというのではなく、それぞれの助言をもとにしながらも、自分なりに考えをまとめてプランを立て、そのプランについての意見を求め、そしてプランを修正しながら行動した。

手応えがあった。

それはなぜでしょう。

(4) D教諭の学年経営実践

年度当初の話し合い

年度当初の学年会で一人一人に「思い」を語ってもらう。

- ・どのような学年にしたいか。どのような生徒を育てたいか。
- ・この話し合いの後、知恵を出し合い「学年経営案」を作成
- ・何も「問題」がないときに学年のことを話し合う機会を何回か設定

反省会の設定

大きな行事の後や年度末に、「学年経営案」をもとに反省会を設定

- ・必ず、一人ずつ意見（「うまくいったこと」と「うまくいかなかったこと」）
- ・振り返った内容は文章としてまとめ、学年の教職員全員に配布

学習会の設定

- ・教育課程について、学ぶための参加自由の「教育課程学習会」を企画
- ・参加者の発言や意見はまとめて印刷物として配布

休み時間における会話の促進

- ・学年の教職員間で、授業の様子や生徒の様子を積極的に情報交換
- ・話の内容をまとめ、学年会で検討し、学年保護者会や学級懇談会での説明に活用

3

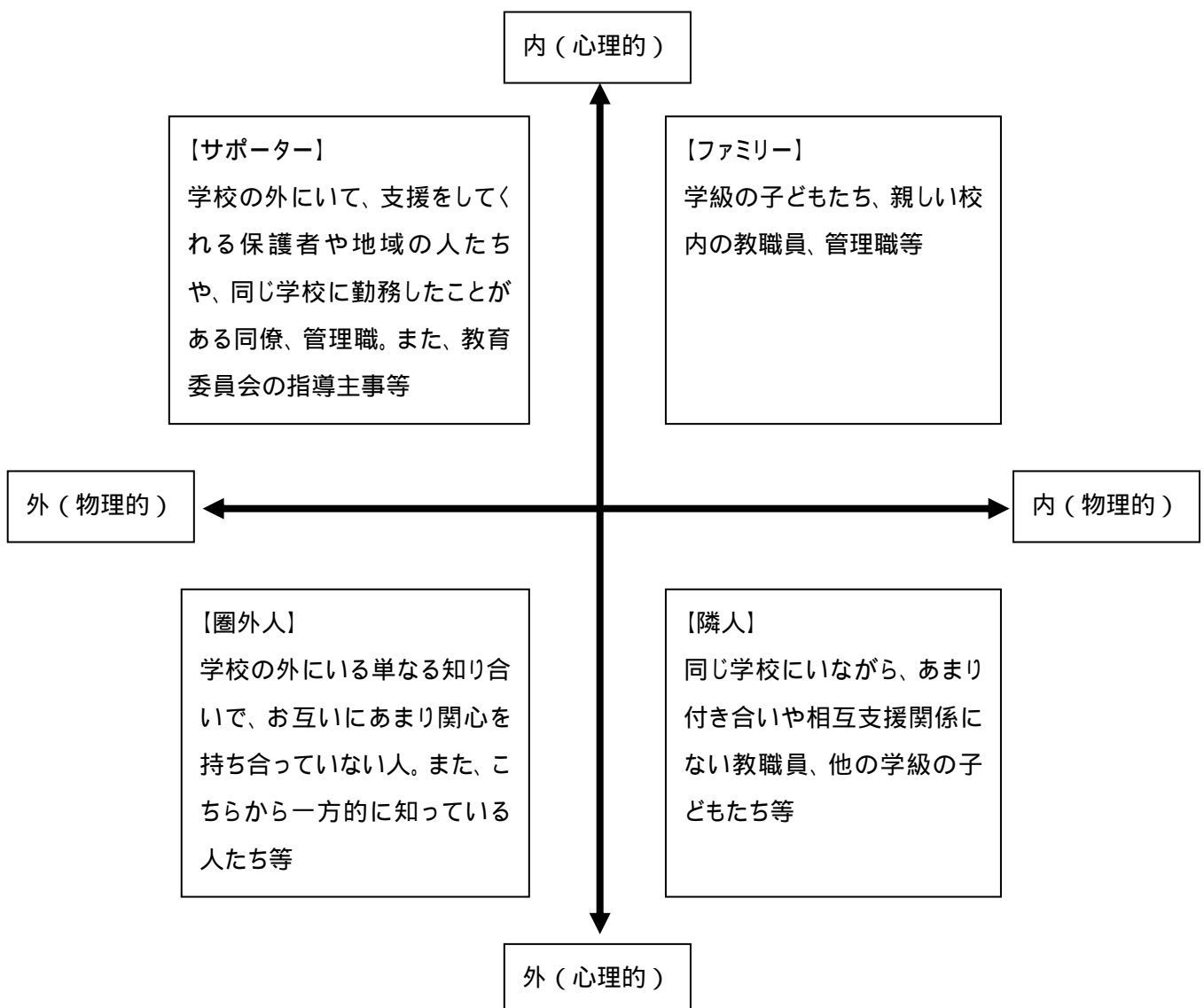
私たちを取り巻く資源の構造

教職員は、日々、学級経営、学習指導、生徒指導・進路指導、特別活動、部活動等に取り組んでいるが、それらの活動の充実は、自分一人ではなく、学校としての組織的な取組が求められている。

組織的な取組とは、自分自身が取り組んでいる活動を、あらゆる人やモノ、情報やネットワークを活用することによって、教育成果の向上に努めることにほかならない。言い換えれば、学校という組織ならではの強みを生かすことである。

私たちを取り巻く資源構造は、下記のように整理することができる。

学校組織マネジメントの資源は、人、モノ、情報やネットワークがありますが、ここでは人に注目しています。



【演習】

4 あなたの資源マップを作成してみましょう

1 演習の進め方

(1) あなたの周囲にいる人たちを思い浮かべ、付箋にその人の名前を書いてください。
名前は、イニシャルでも結構です。(学校内外により、2色の付箋を使ってください。)

(2) 書いた人の付箋に、次の情報を記入してください。

【ファミリー】と【サポーター】については、現在活用・支援してもらっている事柄を記入します。また、現在は、支援してもらっていないが、今後、支援してほしい事柄も記入してください。

また、【隣人】や【圏外人】については、あなた自身が支援をしてもらいたいアドバイスやノウハウをもっていると思われる人を挙げてください。

(名前かイニシャル)
上記の記入事項

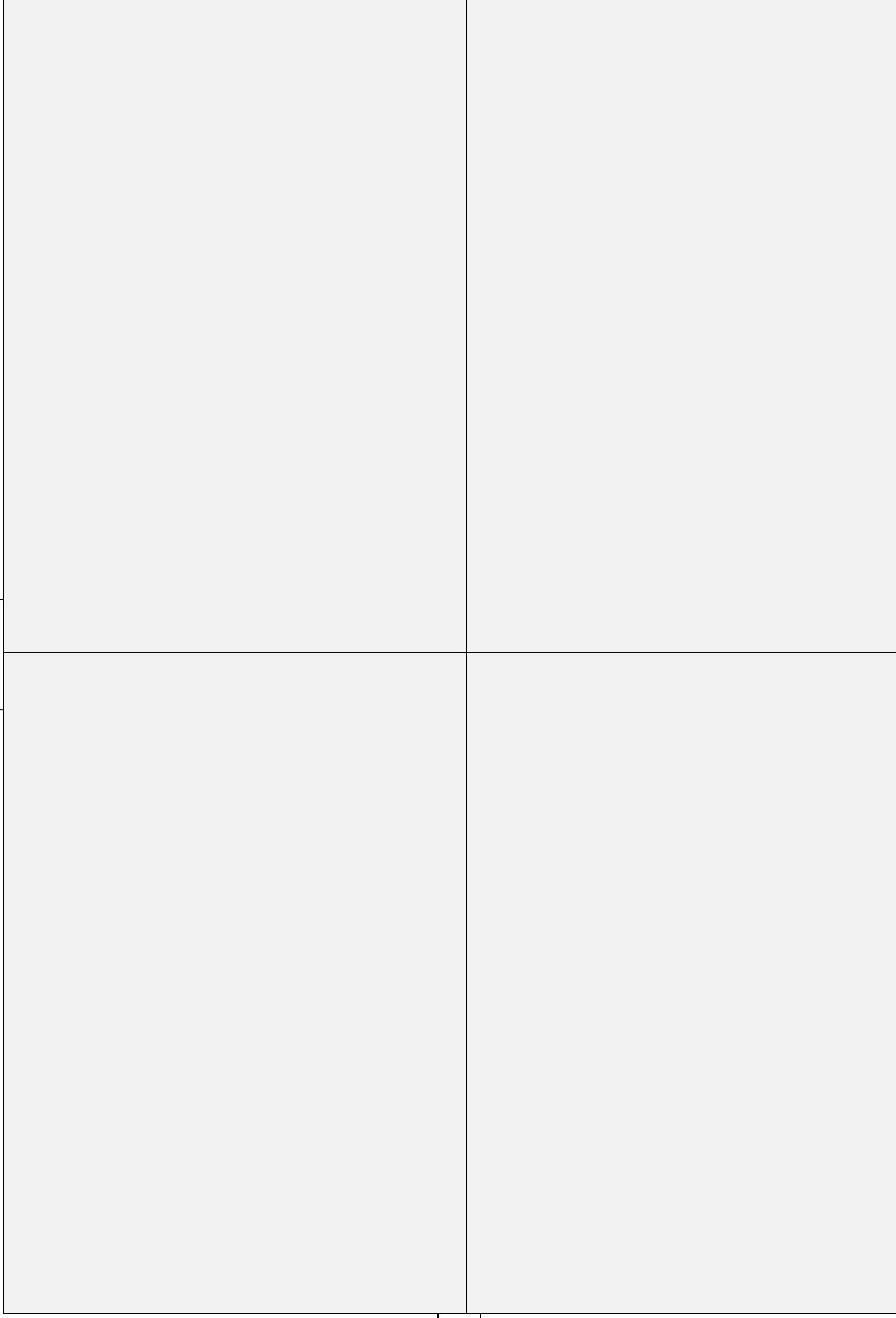
(3) 付箋に記入が済んだら、次ページの「私の周囲の資源マップ」に貼付します。

(4) 「私の周囲の資源マップ」に付箋を貼り終わったら、グループ内で意見交換してください。
意見交換では、「私の周囲の資源マップ」を作成して感じたことや現在の問題点、そして、今後どのようにすればよいかなどを話し合ってください。

(5) 話し合いの結果をもとに気づいたことを「あなたの外部資源(強みと弱み)」シートに記入してください。

私の周囲の資源マップ

内（心理的）



外（物理的）

内（物理的）

外（心理的）

私の外部資源の強みと弱み

【強み】

【弱み】

第3領域:対人関係面のマネジメント

3-2 支援的助言による協働ネットワークづくり

本ユニットのねらいと内容

支援的助言による育成手法を理解し、自分の強みを生かした学校内外の環境づくりへの取組方法を検討する。

本ユニットの進め方

- ・ 講義 (3 0 分)
- ・ 個人演習 (6 0 分)
- ・ グループ内意見交換 (4 0 分)
- ・ まとめ講義 (2 0 分)

準備物

- ・ 付箋 (2 色) (75mm × 25mm)
- ・ 演習シート

【講義】

1 支援的助言者(メンター)の支援を獲得する・実施する

1 支援的助言者(メンター)とは

支援的助言者(メンター)とは、内向きの視野を外向きに広げ、環境変化のうねりを敏感にとらえることを可能にしてくれる人たちです。幅広い見地をもち、多様な人材で構成される内外の人的ネットワークと呼んでもよいでしょう。

一人の人間が、仕事上の必要な情報のすべてを把握するのは事実上無理なことです。そのため、これらの情報に意味づけを行い、あなたに提供してくれる支援的助言者(メンター)は、あなたにとって欠かせない存在となるはずです。

ここでは、支援的助言者(メンター)を次のように定義します。

支援的助言者(メンター)とは、自らの体験をもとに公私にわたる適切な助言と指導を行いながら、直接的・間接的に支援してくれる人。

特に、充実した教育活動と教職員として成長に向けて、様々な課題を克服するためには、体験者としての支援的助言者(メンター)との関わりの有無が大きく左右することは言うまでもありません。

2 身近に存在する支援的助言者(メンター)

支援的助言者(メンター)は仕事環境に限って存在するわけではなく、仕事以外の生活環境にも存在します。また、直接会ったことのない人であっても支援的助言者(メンター)になります。例えば、人から伝え聞いて“あの人のようになりたい”“あの人の考えに賛同できる”と思うことはよくあることや、ある作家の著書を通じて刺激を受けることもあります。

このように、支援的助言者(メンター)とは身近な存在であり、あなたも気づかぬうちに影響を受けていたりするものです。

3 支援的助言者(メンター)としてのメリット

私たちは、支援的助言者(メンター)からの支援が必要であると同時に、若手教職員や後輩の支援的助言者(メンティー)として、支援を提供する側になる必要があります。これまでは、管理職や先輩から支援を受けるだけだったかもしれませんが、今後は、適切な助言や指導を通して、若手教職員や後輩に対して支援しなくてはならないのです。

(1) 支援することは学ぶこと

若手教職員や後輩に何かの支援を行うためには、まず自分自身がその内容をきちんと理解していることが前提となります。そのため自分自身の仕事や行動を今一度振り返り、そのやり方や知識を総点検することができるよい経験といえます。

(2) プレマネジメントの機会

現在は、若手教職員や後輩に対して個別に支援していけばよいのですが、将来あなたが責任のある立場になれば、多数のメンバーのマネジメントを行わなくてはなりません。若手教職員や後輩を支援し、育成するという活動が、今後、マネジメントを行ううえでのよい経験となります。

(3) 社会人としての成長

若手教職員や後輩の成長のために様々な支援を行うことによって、支援的助言者（メンター）は、他者や組織から感謝されます。それによって、一人の社会人として成長し、自信を高めることができます。

4 支援的助言者（メンター）の役割・・・支援的助言の2つのアプローチ

(1) キャリア支援的アプローチ

キャリア発達（例えば組織内での職位・地位の上昇や多様な知識やスキルの獲得）を促進するように働きかける行動

(2) 心理・社会的アプローチ

支援される側の立場、役割、アイデンティティについての理解を向上させ、一人のより成熟した人間への成長を促すことを目的とした支援行動

【演習】

2 「支援的助言者(メンター)の発見」と「支援的助言の実施」

1 演習の進め方

(1) あなたを支援してくれる人(メンター)の名前を挙げてください

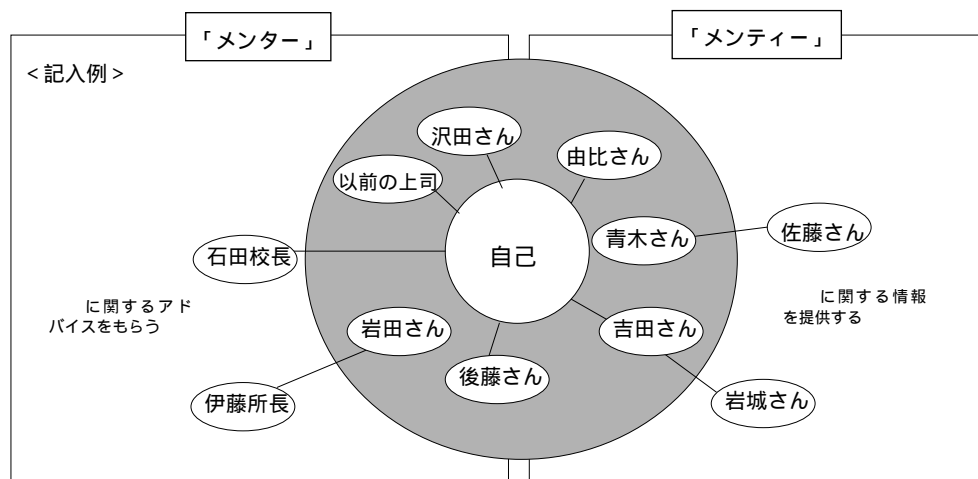
現在、または以前勤務した学校の上司・先輩や同僚、保護者や地域の方、学生時代の恩師・先輩や友人などを思い起こし、職業にかかわらず、幅広く名前を付箋に書き出し、3-2-4のシートに貼ってください。(名前は、イニシャルでも結構です。)

(2) 支援してほしい事柄を記入してください

手順1で名前を挙げた人それぞれに支援してほしい事柄(例えば、「に関する情報を提供してもらおう」など)を名前の近くに記入してください。その場合、すべての役割を必ず誰かに担ってもらわなければならない、また、1人の人が複数の役割を担うこともあります。

(3) あなたが支援する人(メンティー)の名前を挙げてください

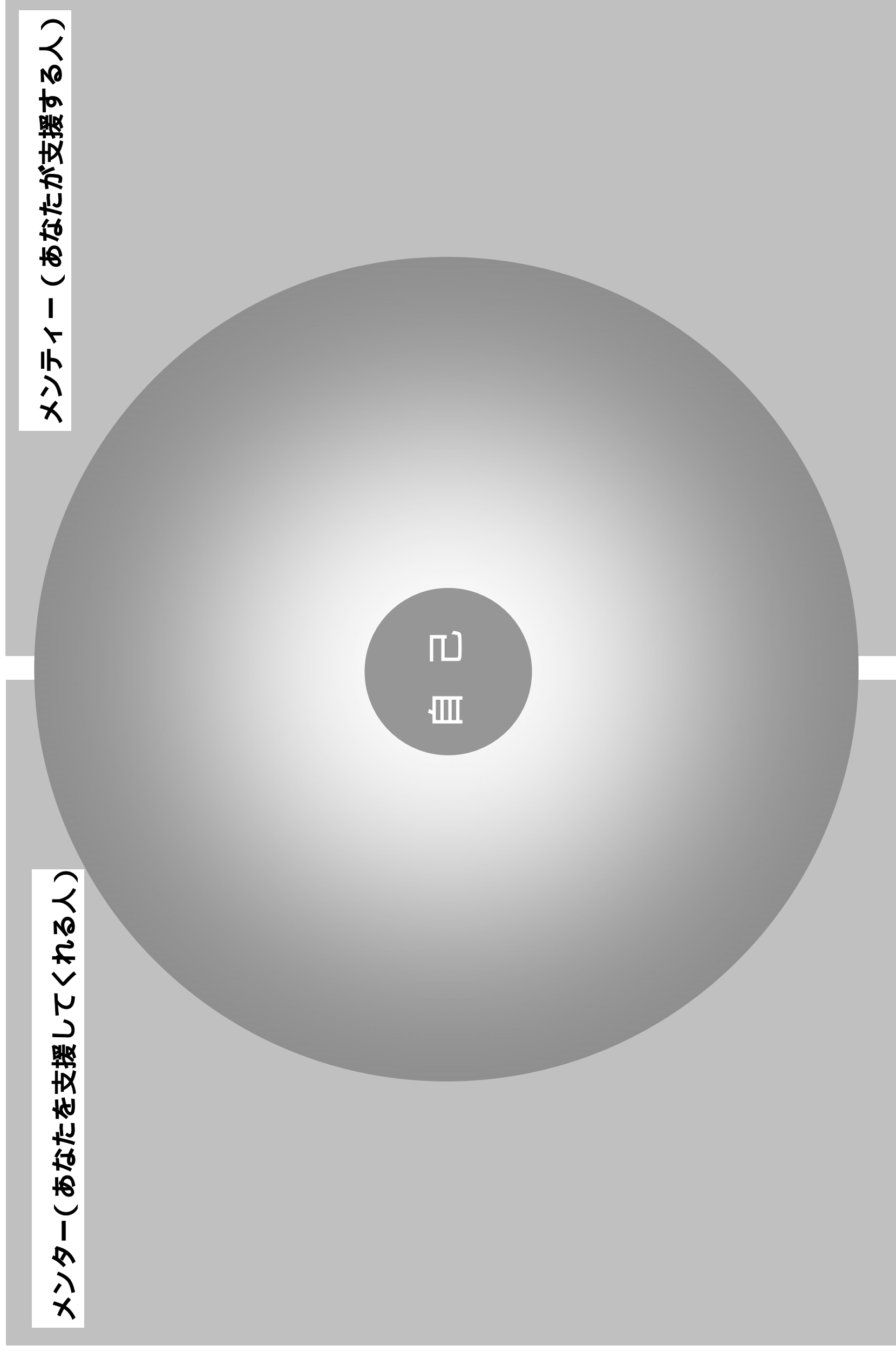
現在、または以前勤務した学校の同僚や後輩、学生時代の友人や後輩などを思い起こし、幅広く名前を付箋に書き出し、シートに貼ってください。(名前は、イニシャルでも結構です。)



(4) 支援できる事柄を記入してください

(3)で名前を挙げた人それぞれに対して支援できる事柄(例えば、「に関する情報を提供する」等)を名前の近くに記入してください。

支援的助言者(メンター)の支援を獲得する・支援的助言を実施する



支援的助言	
キャリア支援アプローチ	支援的助言者（メンター）の支援例
(1) スポンサーシップ (sponsorship) ドアを開けること。後進者のキャリア発達を援助するであろう関係をもつこと。	→ 仕事がうまくいくように、関係者に働きかける
(2) 指導 (coaching) “コツ”を教えること。後進者の業績と能力を改善するために適切な肯定的そして否定的なフィードバックを与えること。	→ 仕事のやり方を教える
(3) 保護 (protection) 異なる状況において援助を提供すること。後進者の統制の範囲外であったミスに対する責任を取ること。必要なときに緩衝の役割を果たすこと。	→ いわれのない非難を受けたとき、トラブル対処をする
(4) 表出 (exposure) 重要な場面で、後進者が能力を証明する機会を作り出すこと。彼あるいは彼女の可視性を高める可能性のある重要な会議へ後進者を連れて行くこと。	→ 他部署のキーパーソンに引きあわせる
(5) 挑戦的な仕事の提供 (challenging work) 昇進するための準備と成長を刺激する目的で後進者の知識とスキルを伸ばす仕事の割当を行うこと。	→ 新しい知識やスキルを学ぶことができる仕事を与える
心理・社会的アプローチ	
(1) ロール・モデル (role modeling) 能力、自信、明らかな専門的独自性を後進者が伸ばすことを助けるような、評価された行動、態度及びスキルを明示すること。	→ 手本となるような言動をする
(2) カウンセリング (counseling) 個人的・専門的なジレンマを調査するための有用なそして頼みになる討論の場を提供すること。中心的な発達の関係を扱う個々人の両者に機会を与える、優れた傾聴、信頼、調和。	→ 話を、相手の立場に立ってきく
(3) 受容と確認 (acceptance and confirmation) 自信と自己イメージを強めるための、継続した援助、尊重、賞賛を提供すること。高く評価される人々と組織への貢献者である両者を定期的に強化すること。	→ よいところも認めて、それを伝える
(4) 友情 (friendship) 毎日の仕事を越えて、お互いに関心をもつこと。親密さ。直接的な職務状況の範囲外の経験を共有すること。	→ 親密な交流によってよりよい関係を築く

Kram, K. E. (1985) "Mentoring at work"

支援的助言の活性化に向けた実行策検討シート(1) キャリア支援アプローチャ

<シートの使い方>メンター(支援的助言者)として、あなたが支援的助言をする必要のある人をリストアップし(誰に)、その理由や背景(なぜ)、テーマ、内容(何について)、計画(どのように)を記入してください。

整理番号	実行策	誰に	なぜ	何について	どのように(いつ、どこで、方法を含む)	備考
(1)	<p>スポンサーシップ(sponsorship); ドアを開けること。後進者のキャリア発達を援助するであろう関係を持つこと。</p> <p>仕事がうまくいくように、関係者に働きかける</p>					
(2)	<p>指導(coaching); “コツ”を教えること。後進者の業績と能力を改善するために適切な肯定的そして否定的なフィードバックを与えること。</p> <p>仕事のやり方を教える</p>					
(3)	<p>保護(protection); 異なる状況において援助を提供すること。後進者の統制の範囲外であったミスに対する責任を取ること。必要なときに緩衝の役割を果たすこと。</p> <p>いわれのない非難を受けたとき、トラブル対処をする</p>					
(4)	<p>表出(exposure) 重要な場面で、後進者が能力を証明する機会を作り出すこと。彼あるいは彼女の可視性を高める可能性のある重要な会議へ後進者を連れて行くこと。</p> <p>他部署のキーパーソンに引きあわせる</p>					
(5)	<p>挑戦的な仕事の提供(challenging work); 昇進するための準備と成長を刺激する目的で後進者の知識とスキルを伸ばす仕事の割り当を行うこと。</p> <p>新しい知識やスキルを学ぶことができる仕事を与える</p>					

支援的助言の活性化に向けた実行策検討シート(2) 心理・社会的アプローチ

<シートの使い方>メンター(支援的助言者)として、あなたが支援的助言をする必要のある人をリストアップし(誰に)、その理由や背景(なぜ)、テーマ、内容(何について)、計画(どのように)を記入してください。

整理番号	実行策	誰に	なぜ	何について	どのように(いつ、どこで、方法を含む)	備考
(1)	<p>ロール・モデル (role modeling); 能力、自信、明らかな専門的独自性を後進者が伸ばすことを助けるような、評価された行動、態度およびまたはスキルを明示すること。</p> <p>手本となるような言動をする</p>					
(2)	<p>カウンセリング (counseling); 個人的・専門的なジレンマを調査するための有用なそして頼みになる討論の場を提供すること。中心的な発達の関係を扱う個々の両者に機会を与える、優れた傾聴、信頼、調和。</p> <p>話を、相手の立場に立てき</p>					
(3)	<p>受容と確認 (acceptance and confirmation); 自信と自己イメージを強めるための、継続した援助、尊重、賞賛を提供すること。高く評価される人々と組織への貢献者である両者を定期的に強化すること</p> <p>よいところも認め、それを伝える</p>					
(4)	<p>友情 (friendship); 毎日の仕事を超えてお互いに関心を持つこと。親密さ。直接的な職務状況の範囲外の経験を共有すること。</p> <p>親密な交流によってよりよい関係を築く</p>					

3 支援的助言者(メンター)についての今後の取組

1 あなたを支援してくれる人に、どうアプローチしますか。

2 あなたが支援する人に、どうアプローチしますか。

3 支援的助言者のネットワークをどうつくりますか。

第3領域:対人関係面のマネジメント

3-3ロールプレイ・ディベートによる自他理解

本ユニットのねらいと内容

ロールプレイ・ディベートにより、立場の異なるコミュニケーションの在り方と、創造的対話を体得する。

本ユニットの進め方

- ・演習（45分）
- ・グループ内意見交換（20分）
- ・まとめ講義（20分）

準備物

- ・役職名札

【演習】

1 ロールプレイ・ディベート

テーマ「学校支援ボランティアの導入は、是か非か」
(ねらい)

- 相対化の視点を獲得する
- 自己以外の立場にある人々をどれほど自分が理解できているかを知る
- 情報収集の必要性や重要性を認識する

第1ステージ：全員同じ学校の教職員として賛成派と反対派に分かれてディベート

配役：教務主任（算数・数学科）、研修主任（図画工作科）、国語科主任、社会科主任
生徒指導担当（理科）、PTA担当（家庭科）、生徒会担当（音楽科）、部活動担当（体育科）

* 研修主任は「賛成派」。スタッフ抜きで進める場合は、教務主任が司会役

第2ステージ：全員地域の人間として第1ステージとは逆の派になってディベート

配役：学校評議員、自治会長、保護者、商店会長、コンビニエンスストアの店長、教員養成系大学の教授、特別養護老人ホーム施設長、学習塾長

* スタッフ抜きで進める場合は、学校評議員が司会役（学校評議員が、地域の寄り合いで意見を聴く、という想定）

* 各ステージの前や途中で適宜作戦会議等を開くなど、方法はスタッフの裁量で行う。

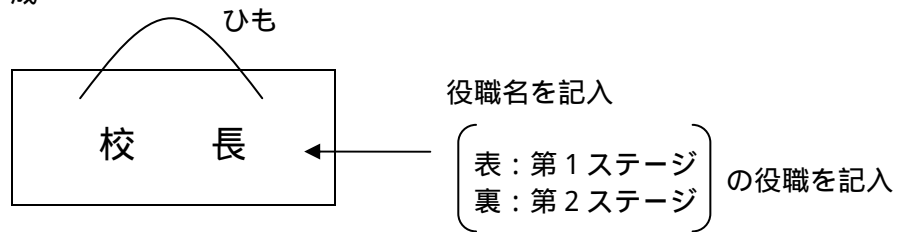
* ただし、各ステージでの実質のディベート時間は、最低15分間は確保する。

* スタッフは司会進行だけでなく、様々な意見が出るよう配慮する。

* 総合司会者は、ディベートの総時間の半ばで、そろそろステージを変えるようにアナウンスするが、機械的に行うのではなく、議論の流れを尊重し、臨機応変に進行する。

* 両ステージとも、早めに終了した場合は、班ごとの振り返りに時間を割く。

< 役職名札の作成 >



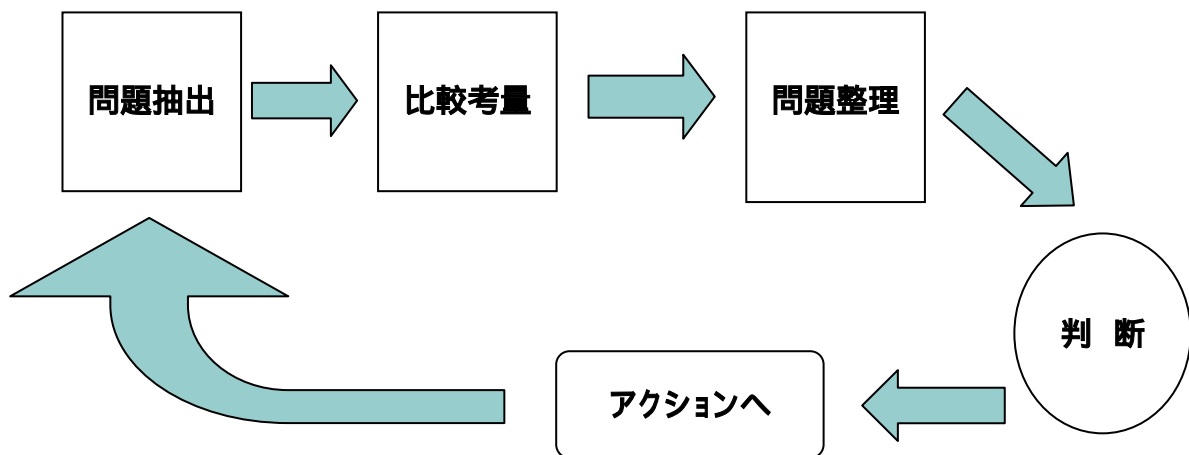
* 首からぶらさげる

* 第1ステージ終了後、裏返して第2ステージを実施

< 振り返りの視点 >

- ・役づくりはうまくいったか？
- ・説得的な説明ができたか？
- ・多面的に思考できたか？
- ・臨機応変に判断できたか？
- ・問題認識は深まったか？

「ロールプレイ・ディベートの流れ」



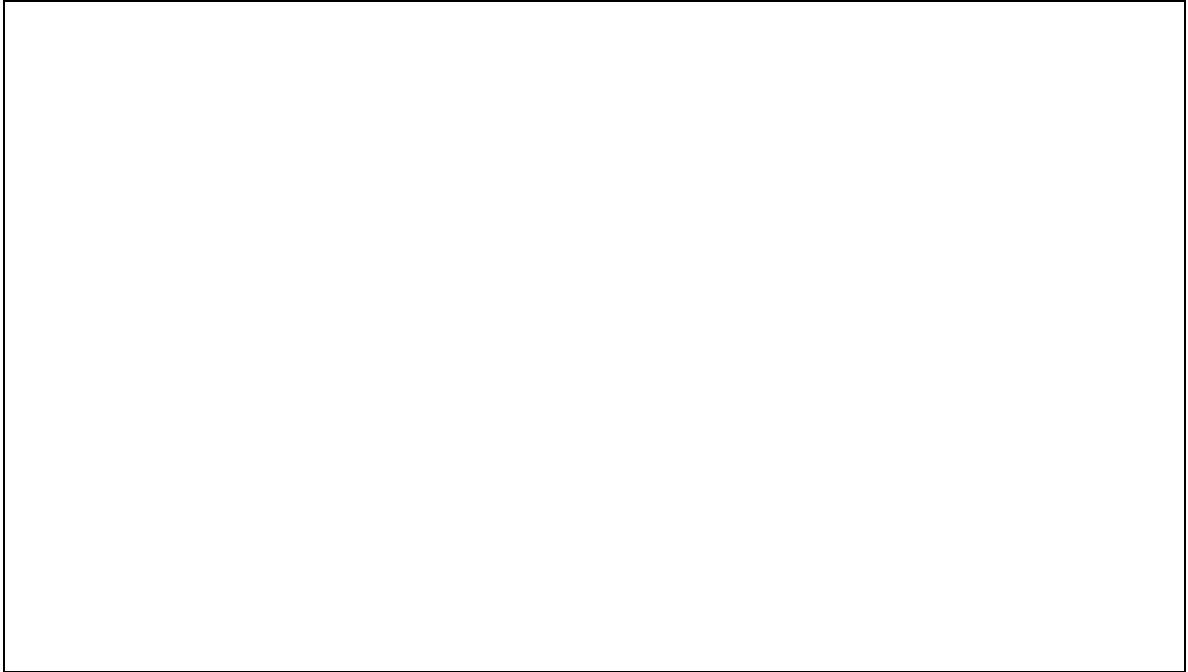
「組織において疑うことの難しさについて」

- ・組織の過ちを自ら公表することは、「外部の人にとっては、組織の自信のなさを示す証拠にこそなれ、組織が柔軟で、適応力があり、より多様な環境に備えている証拠とはならない」こと、
- ・「自分の部署の存在意義を正当化しなければならない」こと、
- ・「経験に価値をおく組織は、それと全く同じ“直接”の経験を、誤っていたり信用できなかったり誤解を招くかもしれないとはなかなか言えない」こと、
- ・「ほとんどの問題にすでに何らかの形で遭遇した」との「思いこみ」が自信の高まりとともに形成されること、など

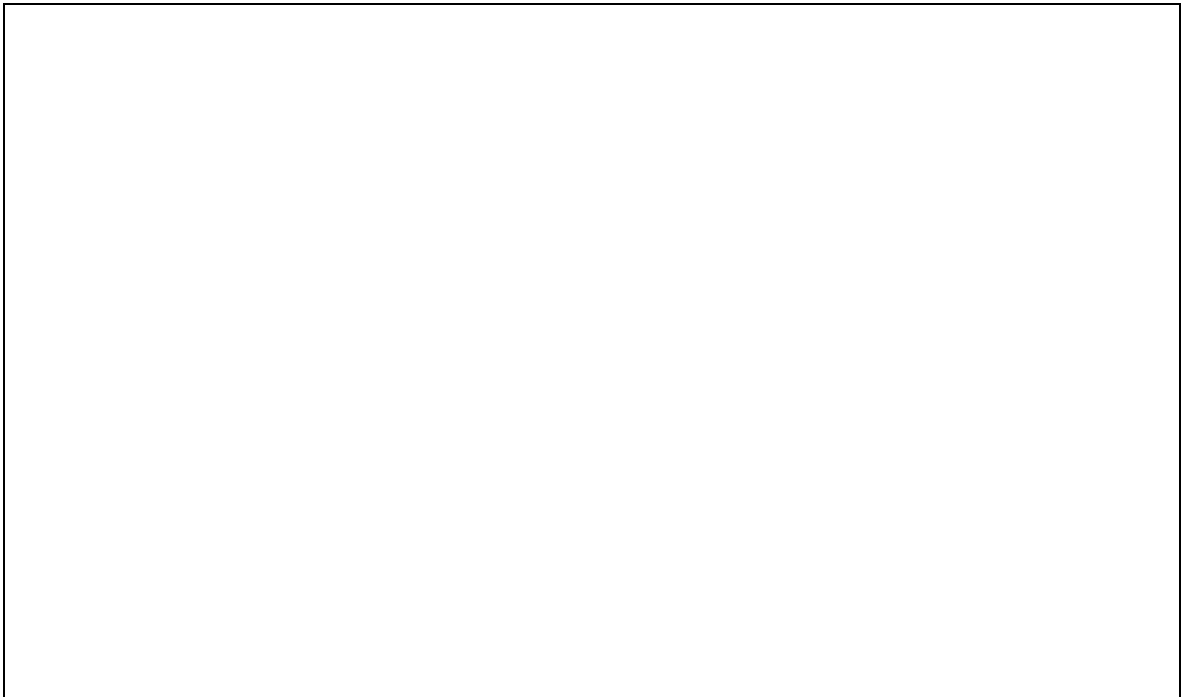
(カール・E・ワイク 『組織化の社会心理学 [第2版]』、文眞堂、平成9年)

2 学校内外での創造的な対話を促進するために

1 学校内でのコミュニケーションの工夫と留意点



2 学校外とのコミュニケーションの工夫と留意点



3 コミュニケーションとリーダーシップ

1 共同（コラボレーション）の推進

ある小学校の校長は、「今後は、保護者・地域住民が学校の教育課程の編成・実施・評価等に参画できるシステムを構築していきたい。加えて、学校評議員『会』を地域の中核として機能させるとともに、学校・地域・家庭が相互の納得と信頼で結ばれたネットワーク型の協働責任がとれる体制を確立していきたい。」と自らのビジョンを語り、「学校評議員会が地域の拠点として関係機関・団体をコーディネートし、よきパートナーシップを発揮し、地域での『出会い、ふれ合い、学び合い』を通して、町づくり・地域づくりに貢献したい。」との展望を描き、「異質な人々との交流により、自己変革、学校改善が図られる」との観点から学校評議員の人選を行った。その結果、歌声大会の企画を担うソプラノ歌手、学校に接する河川敷の豊かな自然を活かした環境教育を推進する県生態系保護協会役員、そして校長直近のアドバイザーである学校経営研究者などが選ばれ、校長の説くロマンに引き込まれていった。評議員には、教職員への刺激剤としての役割期待、さらに子どもたちにとっての地域創生の礎、拠点としての役割期待がかけられている。しかも、その構想を描いたうえで、その適任者を自らの判断で選りすぐり、学校づくりへと巻き込んでいっているのである。

2 創造（クリエイション）の促進

T 市立 Y 小学校の E 教頭は、初めて教頭となって、この学校に赴任し、校内の教職員との関係づくりが最初の課題だと感じた。そして、新年度の書類事務が一段落した5月の末から、職員朝会のない日である毎週水曜日に、諸連絡を兼ねて「おはよう Y 小」(B5判1枚)を発行することにした。しかし、しだいに教職員から週刊ではなく日刊でとの要望が高まり、2学期からは休業日でない限り(出張で不在の日を含め)毎日、発行することにした。その「おはよう Y 小」の最後にはコラム欄があり、そこには E 教頭が教職員に向けたメッセージが書き込まれている。「そうすると、何を書くかを決めるのがたいへんで、子どもたちや先生たちとの話でも何か種はないかと考えながら聞いたり、校内を見て回ったりするようになりました。」こうした試みがいかに効を奏したか。「確かなことはわかりません。しかし、少し気になる先生の気になる事柄について書いたときは、後で『先生、あれはわたしのことですね』と礼を言いに来てくれる先生も出てきましたし、こんな面倒な学校評価票への記載についても『しゃーないな』という文句も言わずに書いてくれてます。」

3 考究（リフレクション）する組織づくり

九州のある高等学校では、「現状維持は退歩である」と提起し、「アカウントビリティに耐え得る学校」づくりを学校経営の基本方針とする校長が、「学校経営について広く意見を聴取するため」、20代、30代の教職員たちとの懇談会を放課後に開いている。

校長は、懇談会開催に当たり、参加者に自由な意見を求め、それらに基づき、例えば『『学校行事の精選』『諸会議の精選』は約束します』など今後の学校経営改革の方針を明示している。職員会議とは異なったかたちで評価協議を重ねているのである。

4 外に開く（オープンマインド）学校経営の展開

ある小学校では、平成8年度から従来の校内研究の方式（学年部を母体）を、「研究主題のもとに教師一人一人が進めたい研究の切り口を考え、考えのよく似たもの同士で課題別のグループを構成し、部会ごとに取り組む方法」に改めた。そこには「教師自身が自らの姿勢を変えることから学校教育を変えていく」「『やらされる研修』ではなく、自ら探究していく研究が思考力、判断力、そして何よりも主体的な実践意欲が喚起される」との思いがあった、という。その結果、「授業によせる教師の個々の思いを出しやすく」し、「じっくり考え積極的に意見交流し合い」、他のグループとも「自然な形で交流を始め」、「いつもの年より他の先生の授業をたくさん見られて勉強になった。」（「平成8年度 2学期 学校経営評価（集約）」）との感想も示された。

こうした中で、ある教員が育っていった。この教員が、種々の意味で校内研究の推進役を担ってきた。彼は、校内研究部会では「コミュニケーション」グループに属し、その年度末のまとめで、「教育活動全般を司っている私たち自身の『受け身的』な、『波風をたてない』、『従来型踏襲主義』を改める必要」を提起し、「ちょっとだけ軌道修正」することの大切さを語り、日常に潜む「常識」に対して「気軽な気持ちで発想の転換を試みる余裕とゆとりを生み出すために全精力をつぎ込みたい」と述べている。問題の本質を突き、この先を見通した鋭い洞察であるといえる。

【1～4に共通して見られるリーダーシップ特性】

- ・戦略的リーダーシップ；仕掛ける、組み立てる、押す - 引く
- ・教育的リーダーシップ；育てる、引き出す、説く、促す
- ・応答的リーダーシップ；聴く - 語る、応（答）える、
- ・文化的リーダーシップ；まぜる、創る、変える

（出典：木岡一明（2003）「新しい学校評価と組織マネジメント」（第一法規））

第4領域

業務遂行面のマネジメント

- 4 - 1 教育活動における計画(目標設定)、
実施、評価、更新の進め方
- 4 - 2 プレゼンテーション力・交渉力
- 4 - 3 会議の進め方

第4領域:業務遂行面のマネジメント

4-1 教育活動における計画（目標設定）、 実施、評価、更新の進め方

本ユニットのねらいと内容

PDCAサイクルを理解し、教育活動の目標設定(=評価基準)づくりのポイントを習得する。

本ユニットの進め方

- ・ 講義(30分)
- ・ 個人演習(60~90分)
- ・ グループ内意見交換(30分)
- ・ まとめ講義(10分)

準備物

- ・ 演習シート

【講義】

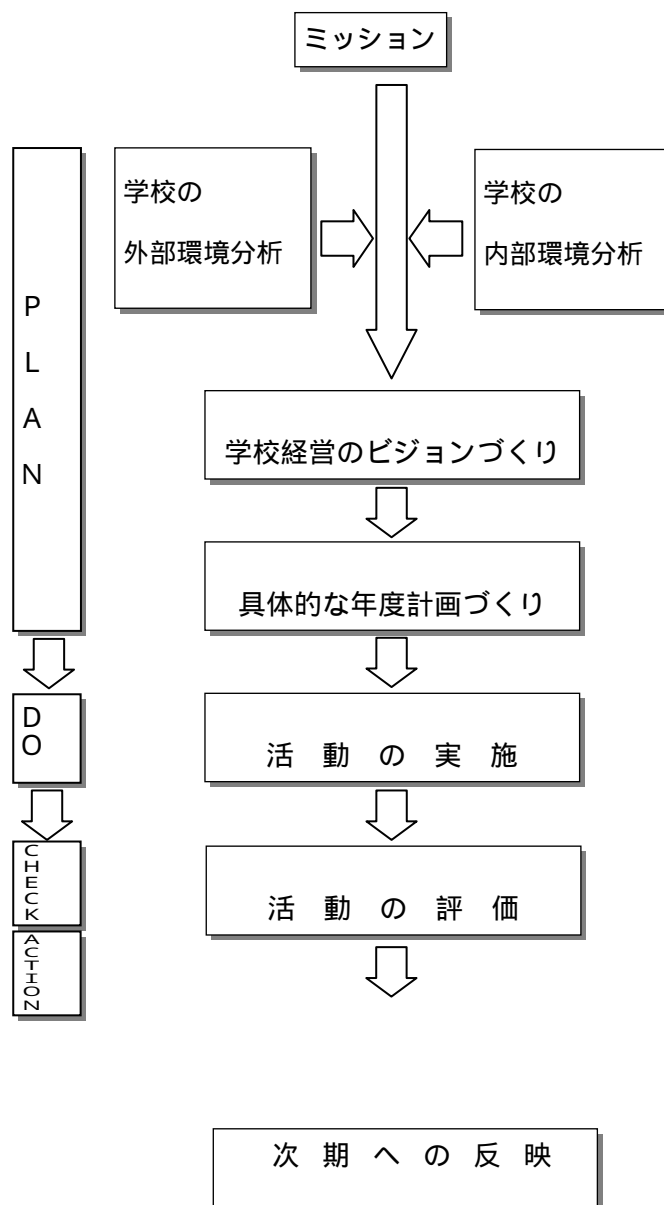
1 学校における組織マネジメントのPDCAサイクル

(1) 学校経営のビジョンづくりは、ミッションをもとに具体的な年度計画づくりを進め（P）、活動を実施（D）、評価（C）の後、次期への反映（A）を図ります。

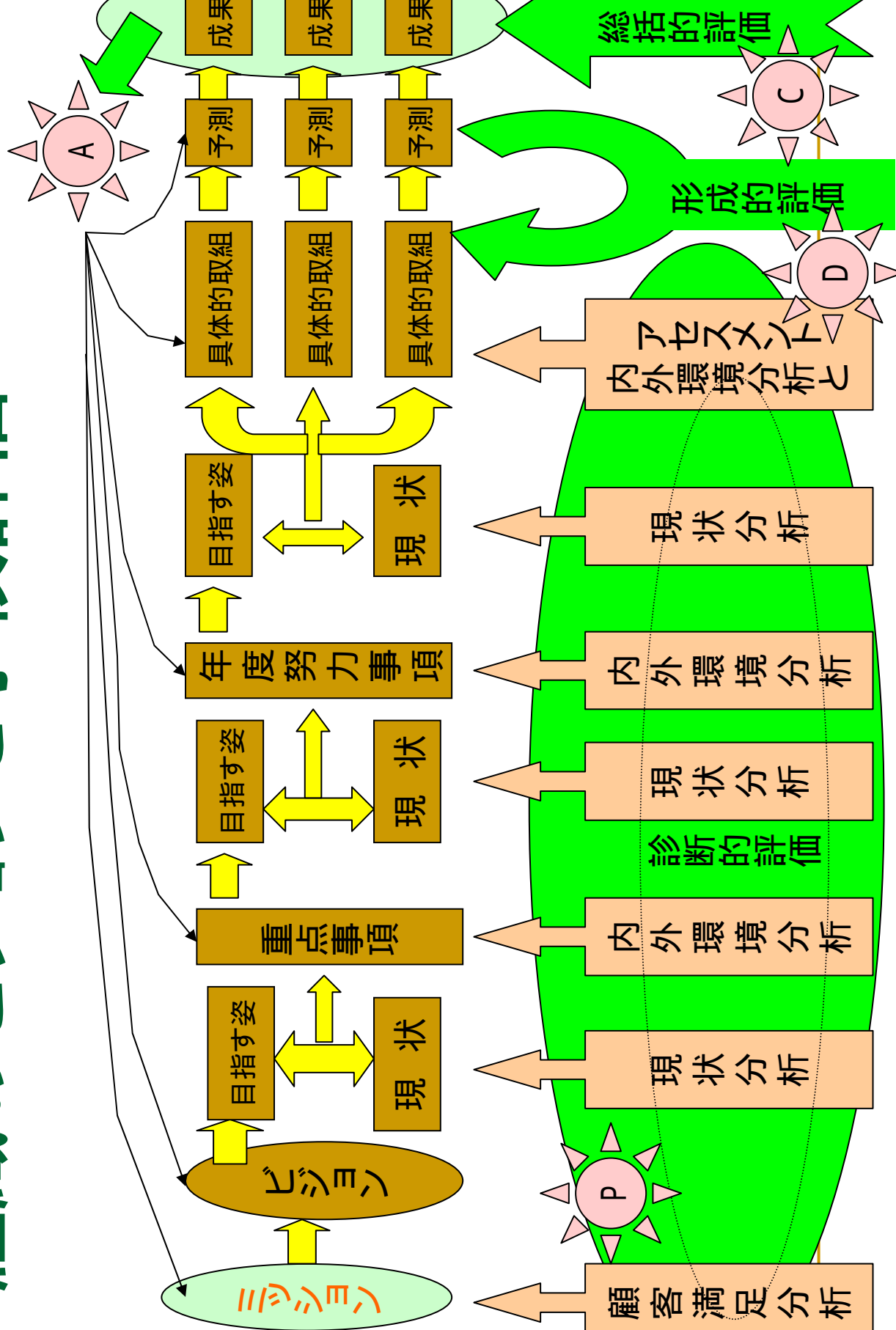
(2) 学校全体の経営ビジョンは、部門のビジョン、職員一人一人（自己）のビジョンが策定され、それらが連鎖するようになっていなければならない、目標管理の手法を採用する必要があります。

(3) 学校経営の重点事項、年度努力目標、具体的な取組と落とし込んでいく過程においても、目ざす姿と現状とのギャップを課題と考え、内外環境分析を試みる必要があります。

(4) 学校経営の評価は、計画を具体化する段階（P）での診断的評価、具体的な取組を実施（D）してみて予測される効果・変化と成果との比較において判断される形成的評価をすすめながら、個々の具体的な取組に対して、評価基準に基づき評価を行い、総合評価を下します。



組織のビジョンと学校評価



2 P (目標設定と計画化)の段階でのポイント

1 目標の条件

(1) いつまでに (期限)

スケジュールが必要

(2) 何を (テーマ)

誰もが理解できる具体的なテーマ

(3) どのレベルまで (達成基準)

設定した期限の最後に、どのような状態になっていればよいのか。

ゴールのないマラソンをするな。

目標がやる気を生む。

向上目標、体験目標、達成目標は違う。ここでは、達成目標の条件のこと。

2 意欲を生む目標とは

(1) 適切な難度 (努力すれば可能なレベルを設定する)

(2) 達成が生み出す成果のイメージの明確化

(3) 実施に携わる当事者たちの参画

(4) 重点化して設定 (3 ~ 5 つ)

3 留意点

(1) 目標はあくまで「目安」

(2) 数値化のもつ効用と限界

コラム ～数値化の意味～

目標項目を具体化するためには、達成された姿を数値化や定量化できればベストです。ところが、多くの教育活動は、目標項目の達成基準として、「子どもたちの変化や子どもたちに与えた影響度合い」を数値化や定量化しづらいと考えられます。

しかし、目標項目の達成基準を、達成された姿の「ひとつの目安」として位置づけた場合、数値化や定量化が可能な場合があります。たとえば、「子どもたちの読む力の向上」が目標項目の場合、達成基準には「子どもたちが読んだ本の冊数」が考えられます。また、「授業への前向きな姿勢づくり」の場合、「ベル着の比率」などがあります。

ただ、「子どもたちが読んだ本の冊数」にしても、「ベル着の比率」にしても、あくまで、達成の目安であり、「子どもたちの読む力の向上」や「授業への前向きな姿勢づくり」のある一部をカバーしているに過ぎません。

したがって、多くの教育活動は、目標項目の達成基準に目を奪われ、「達成基準さえクリアできればよい」というような「達成基準の目的化」には、特に注意しなければなりません。

そのことを理解したうえで、「子どもたちの変化や子どもたちに与えた影響度合い」を数値化や定量化してはどうでしょうか。

なぜ、数値化や定量化にこだわるかというと、いくつかの効用があるからです。第一に、達成された姿を数値化や定量化することで、目標項目のでき栄が評価しやすくなります。立てた目標の評価がきちんとできることで、P - D - Cが推進され、次期へのAが実現します。「については、どうだった?」「ぼちぼちです。」では、P - D - C Aサイクルが回りません。

第二に、数値化や定量化された達成基準は、それに取り組む私たちの意欲を喚起します。「とにかく頑張れ」のような「ゴールのないマラソン」をするのではなく、「あと回」「あと人」が明確であることが、ひとふんばりにつながります。

そして第三には、達成基準が数値化や定量化されていることで、周囲の関与者に対する説明力が増すことです。「を充実させます」というよりも、「の状態にすることを目指します」の方が、わかりやすいのは言うまでもありません。

以上、「評価容易」「意欲喚起」「説明力向上」といった効用こそが、「数値化の意味」なのです。

【演習】

3 目標設定演習の進め方

1 何を目標項目とするかの検討（目標設定演習）

目標項目の検討・決定には、様々な周囲の状況が影響します。したがって、次の点を考えたうえで、目標項目の検討・決定をしてください。いわば、今年度の取組の「WHAT TO DO」を考えるステップです。

(1) 校長（学校）の重点事項

年度のはじめに、校長から、今年度の学校経営の方針が打ち出されると思います。学校によって、「年度重点事項」「努力点」「重点方針」等、様々な表現があるかと思いますが、重要なことは、今年度、自校は、どこに力点をおいて、教育活動を展開しようとしているのかを把握することです。

したがって、学校経営方針に示された表現そのままでも結構です。学校経営方針や校長の話を、自分自身で解釈し、自校の重点をメモしてください。重点は、通常、3つから5つ程度です。

(2) 各分掌・学年・教科の重点事項

ほとんどの学校では、学校全体の方針を踏まえて、各分掌・学年・教科等ごとに、年度の計画を立てると思われます。そこで、その年度計画の重点を記載します。

(3) 子どもたちの状態、保護者の期待、教育環境の変化

先生方がおかれた状況は、同じ学校であっても、多少の違いがあると思われます。担任する学級や教科、そして分掌を考えた場合、どのような外部要因が、大きく影響を及ぼすのか、主な事柄を書き出します。ただ、あれもこれもと欲張るのではなく、自分自身が、特に重要だと思ふ事項を記述してください。

また、記述する際には、アゲンスト（逆風・問題点等）の事柄を書きがちですが、フォロー（順風・強み等）もあれば、書くようにします。

(1)(2)(3)が、目標設定の際の、私たちへの周囲からの期待です。

(4) 私の使命

この欄には、教員として「子どもたちにどのような役割を果たせるか」、自分なりの考え方を書き込みます。また、先生によっては、「保護者や地域に対して、自校の教員として、どのような貢献ができるか」などを記入します。

(5) 私の力量・資源の現状

ここには、教員としての強みや関心領域を書きます。強みには、自分自身で保有する力量をありますが、学校内外の同僚や先輩教員から支援を受けることができるネットワークをもっていることも含みます。中には、地域や保護者に強力なサポーターがいる場合もあります。

以上、(1)から(3)の周囲からの期待に対して、(4)(5)で検討した自分の現状から、今年度、特に重点として取り組むテーマを「私の目標」欄に記入します。この目標は、重点化されたもので、3つから5つくらいが適切です。しかし、個々に書かれていないからといって、目標以外の教育活動を一切しないわけではありません。「私の目標」を常に意識しながら日常の教育活動に取り組むことにより、「私の目標」やこれ以外の教育活動をより充実したものにしてください。

2 「私の目標シート」を使って、「私の目標」の具体化

目標の達成には、具体的な計画や段取りが必要です。ここでは、目標の具体化を行います。いわば、今年度の取組の「HOW TO DO」を考えるステップです。

(1) 目標項目

この欄には、4-1-7のシート(目標設定演習シート)の「私の目標」を書きます。ここで、チェックしてほしいのは、テーマは明確か、自分以外の人にもわかりやすいか、2つ以上の目標項目が入っていないか、などです。

(2) 達成された姿

この欄には、目標項目が年度末に達成された姿や状態を記入します。つまり、目標項目の達成基準です。したがって、自分以外の人も、目標項目が達成できたかどうか把握できるように、可能な限り、数値化や定量化等の指標を設定します。最も望ましいのは、子どもたちの変化や子どもたちに与えた影響度合いを達成された姿にすることですが、教育活動では難しいとされています。「数値化の意味」のコラム参照)目標項目を達成された姿が明確にすることが、目標の具体化です。

(3) 達成のための手立て

この欄は、年度末までに、目標項目を達成された姿とするためには、どのような取組や活動をする必要があるか、やろうと思う方策や手段を記入します。目標項目を達成するための方策や手段は数多くあると思われませんが、特に、達成に影響のあるものを書いてください。また、それらの取組や活動を何回実施するか、何%アップさせる等、数値化や定量化をすることは、比較的容易だと思われれます。適切な手立てを検討し、それを数値化や定量化をすることも、目標の具体化です。

(4) スケジュール

また、目標項目を達成するための方策や手段に、時間差やステップがある場合は、いつ実施するかを計画化します。このスケジュール化も目標の具体化のひとつです。

目標設定演習

目標設定演習シート

校長の重点事項
(学校)



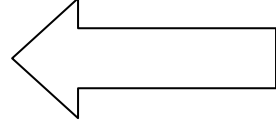
各分掌、学年、教科の重点事項

私の目標



教職の意味 / 私の使命

私の力量、資源の現状
活用できる内外資源 (私の強み)



子どもたちの状態、保護者の期待、教育環境の変化

4 私の目標シート

	目標項目	達成された姿	スケジュール	達成のための手立て
1				
2				
3				
4				
5				

第4領域：業務遂行面のマネジメント

4-2プレゼンテーション力・交渉力

本ユニットのねらいと内容

プレゼンテーションの基本を理解し、相手を説得する論理的コミュニケーションを習得する。

本ユニットの進め方

- ・ 講義（60分）
- ・ 個人演習（90分）
- ・ グループ内意見交換（30分）
- ・ まとめ講義（20分）

準備物

- ・ 演習シート

【講義】

1 情報発信の必要性とプレゼンテーション

1 情報発信の必要性

(1) 学校外に対する必要性：学校設置基準第3条（情報の積極的提供）

学校に対する不信感や誤解の解消

学校・教職員の受容や認知（意欲や努力、関心）

学校への協力要請と社会貢献（アイデアや知恵）

(2) 学校内に対する必要性

巻き込みの展開（異質で多様な価値観の統合）

相互不干渉の解消と個別活動内容の共有

会議や話し合いの効率化

プレゼンテーションは、そうした情報発信の重要な手法であり、その場面は学校（教職員）と社会との接点、自己と他者の接点をなす。

2 組織活動とコミュニケーション

1 コミュニケーション・プロセス

- (1) 変換のプロセス：送り手のイメージ・意味 送り手の言葉
あいまいなもの（イメージ）から明確なもの（言葉）へ：送り手の変換
- (2) 解読のプロセス：送り手の言葉 受け手のイメージ・意味
あいまいなもの（言葉）から明確なもの（意味）へ：受け手の解読
送り手と受け手のズレは、変換と解読の構造上の違いに発する。
- (3) メッセージの共有：送り手のイメージ・意味 = 受け手のイメージ・意味
必要なことはあいまいさの縮減 送り手の明確な言葉による明確な受信

2 コミュニケーションの特性：ピーター・ドラッカー（米：経営学者）

- (1) 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）
- (2) 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。

3 プレゼンテーションとは

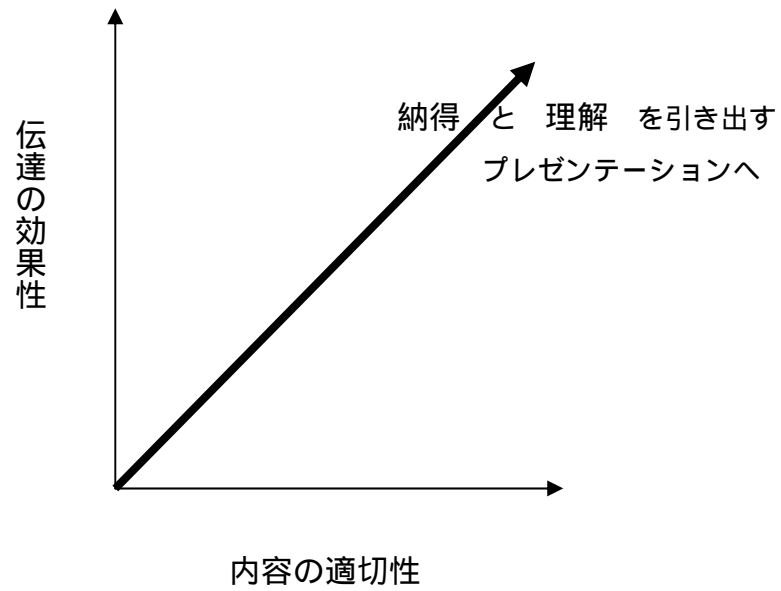
- (1) ある状況 において
- (2) 相手（主として複数：利害関係者） に
- (3) 伝達（事実、見解、主張、意思など） することであり
- (4) 動機づけ（送り手にとって望ましい行動へ） の機能を備え
- (5) 陳述、発表、提示 の形態を有する

4 プレゼンテーションの場面

- (1) 学級や学年の保護者懇談会
- (2) 学校行事等の説明会
- (3) P T A 総会
- (4) 入学説明会や入試説明会
- (5) 校内外の会議
- (6) 研究発表会
- (7) 講演会
- (8) 予算折衝のヒアリング
- (9) その他

5 プレゼンテーションを構成する2つの軸

- (1) 内容の適切性
- (2) 伝達の効果性



3 説得的コミュニケーションのポイント

1 「わかる」ことの位相（段階と局面）

- (1) 何を（対象の意識化）
- (2) とりあえず（非精緻的処理）
- (3) しっかりと（精緻的処理）
- (4) 使ってみよう（適用と応用）

プレゼンテーションのポイント

- ・わかってもらう
- ・行動を起こしてもらう

2 「わかる」ことの促進

<これは何のことでしょう？>

手順はまったく簡単である。まず、物をいくつかの山にまとめる。もちろん、量によっては一山でもよい。設備がその場になれば、次の段階としてどこか他の場所に行くことになるが、そうでない場合は準備完了である。やり過ぎないのが肝要である。つまり、一度にあまり多くの量をこなすぐらいなら、少な過ぎるぐらいの方がよいということである。短期的には、このことはそう重要だとも思えないかもしれないが、やっかいはすぐに起こる。ここをうまくしないと高くつくこともある。

最初は手順全体が複雑なものに見えるだろう。しかし、すぐにそれは単なる生活の部分に過ぎなくなってしまうだろう。近い将来この仕事がなくなるという見通しを立てるのは難しい。手順が完了すると、物をまたいくつかの山にまとめあげる。それから物をしかるべき場所にしまう。やがてまたそれらの物はもう一度使われ、そしてサイクル全体を繰り返さなければならなくなる。しかし、これは生活の一部なのである。

（無藤隆、久保ゆかり『学習と教育』新曜社（原文はBransford & Johnson,1972））

- (1) 何についてかのテーマを明確に！ <対象の意識化>
 - 全体像
 - 言葉の使い方
- (2) 対象や内容の概要や既有知識と関連づけて <非精緻的処理>
 - 対象理解（既有知識や生活経験）
 - 内容理解（比喩やたとえ、日常経験への置き換え）
- (3) リハーサルを促し <精緻的処理>
 - 問いかけや確認
 - 試行を引き出す <適用と応用>

3 コミュニケーション対象の理解

(1) 人間観と学習理論

反応する人間 - 行動主義：S (O) R：賞と罰（外発的動機づけ）

考える人間 - 認知理論：洞察：開かれた環境と経験（いかに学ぶかを学ぶ）

感じる人間 - 人間主義：感情と人間関係：興味と自己組織（内発的動機づけ）

人間は複雑である。多面的な構造体として理解するほうが現実的であろう。

(2) 学習意欲と内発的動機づけ：応答的環境の重要性 暗黙の強化（セクレスト）

成長動機と欠乏動機（マズロー 米：心理学者）：欲求の階層性

生存の欲求 安全の欲求 愛情・所属の欲求 自尊の欲求 自己実現の欲求

達成動機づけ理論（アトキンソン 米：心理学者）

動機の強弱 = f （成功の可能性、成功の魅力、失敗の恐怖）

コンピテンス（ホワイト 米：心理学者）

動機の強弱 = f （自己の有能感） = g （自己の効力感）

認知的動機づけ

統制の位置（ロッター 米：心理学者）：内的統制型と外的統制型

原因帰属理論（ワイナー 米：心理学者）：能力帰属と努力帰属

（cf. 運、課題の困難性）

「学習された無力感」を解消させる再帰因法（治療教育）の重要性

マズロー：いかに自己実現欲求以前の欲求を充足させるか

アトキンソン：いかに失敗の恐怖を解消し、成功の確信を得させるか

ホワイト：いかに有能感、効力感を高めるか

ロッター：いかに内的統制型（環境操作指向）に移行させるか

ワイナー：いかに努力帰属させるか

認識（認知）の転換：パフォーマンス・ゴールからラーニング・ゴールへ

(3) 個人差の由来

< 知的能力 > 知能 認知型（熟慮型と衝動型） 課題を解く方略

< 動機づけ > 不安 向性（内向型と外向型） 達成傾向

< 興味 >

個人差への対応：適性 - 処遇交互作用（A T I 理論）

学習者の適性に合った指導をすれば、その学習者に最大の効果をもたらすという理論。
米の教育心理学者クロンバックが提唱。

(4) 「納得する」ことの促進

自尊欲求と信頼感

相手の興味・関心、知的好奇心（内発的動機づけ）

ビジョンの共有と目標設定（意味、意義、必要性）

顧客発想（顧客満足の視点：互恵性）と対象理解（個性、特性、メリット）

(5) プレゼンテーションを支える「印象」

声（大小、イントネーション、速度）

話しぶり（身ぶり・手ぶり、表情、視線、物理的距離）

態度（身だしなみ、言葉遣い、マナー）

(6) あがらないために

準備とリハーサル

<安心感>

貢献意欲と確信

<不動心>

自己の発露・投影（飾らず地で行く）

<アイデンティティ>

味方と反応

<準拠と緊張感>

話の流れ

<ストーリー>

前置きと惹きつけ

<手応えと動機づけ>

(7) 質疑応答のポイント

肯定的配慮

（レポート<親近感、信頼関係>の形成）

「批判」 興味・関心

（感情を抑えて）

丁寧・親切・簡潔・均衡

（顧客発想で）

その場で答えられないものは後日に

見解の相違については、別途に個別対応

【演習】

4 プレゼンテーション演習

4-2-8 の「キャリアプレゼンテーション発表者準備シート」を使って、これまでの印象深かった、やりがいのあった、満足度の高かった、あるいは達成感を味わった業務経験を取り出して、プレゼンテーションを行います。

1 演習の進め方（キャリアプレゼンテーションの準備）

(1) プレゼンテーションする業務経験を決め、その概要を整理します

- ・いつ頃、どのような場面だったのか
- ・なぜ、あなたが担当したのか

(2) どのような意図をもって取り組んだのかを整理します

- ・どのような見通しをもったのか
- ・どのように仕事を進めようとしたか

(3) 達成を困難にした要因は何かを整理します

- ・自分自身の行動に問題はなかったか
- ・外的な問題は何かあったか

(4) 障害を乗り越えて仕事をやり遂げることができた要因は何かを整理します

- ・創意工夫した点は何か

(5) 結果として何を達成することができたのかを整理します

- ・目に見えて形に残るものは何か
- ・今後活かせるようなノウハウ、知識、経験、関係づくり、人的ネットワークなどはなかったか

キャリアプレゼンテーション発表者準備シート

1 プレゼンテーションする業務経験の概要
2 どのような意図をもって取り組みましたか
3 達成を困難にした要因は何ですか
4 障害を乗り越えて仕事をやり遂げることができた要因は何ですか
5 結果として何を達成することができましたか

2 キャリアプレゼンテーションの実施

プレゼンテーションは、次の手順で進めます。

発表は、1人10分をめぐにして行ってください。

- (1) 発表者は準備シートをもとに発表します。
- (2) 聞き手は発表を聞き終わった後、発表者に質問して、情報を多く収集するように努めてください。
- (3) 発表終了後、次の手順で振り返ります。
 - 聞き手が良かった点、悪かった点、それを踏まえた改善点について述べる。
 - 発表者本人が感想及び反省点を述べる。

メモ欄

第4領域:業務遂行面のマネジメント

4－3 会議の進め方

本ユニットのねらいと内容

コミュニケーションの基本を理解し、効果的な会議の進め方を習得する。

本ユニットの進め方

- ・ 講義（30分）
- ・ 個人演習（60分）
- ・ グループ内意見交換（30分）
- ・ まとめ講義（10分）

準備物

- ・ 演習シート

【講義】

1 コミュニケーションの基本

1 対個人（保護者・教職員等）

〔対話の注意点〕

(1) 相互作用

・笑顔（スマイル）

(2) 信頼関係（ラポール）の構築

・アイコンタクト

・ほめる

・傷つけずに叱る

(3) 教えてもらう態度

・明確な問い、問題提起

・聴く

(4) 理解する気持ち

・肯定的配慮

・あいづち

・感情表現を読む

(5) 服装・言葉使い・マナー・時間管理

・色

・敬語表現

・話す速度と明瞭さ

・時間厳守と臨機応変な判断力

隣の人と、お互いに、自校の強みやこれからの実行策を紹介しあいましょう。

2 対集団（会議・説明会等）

< 職員会議の風景 >

「月1回、定例の職員会議の日。職員室への参集するよう放送が流れる。しかし、行事を目前にひかえ、その準備や連絡のためか職員の集合は遅れがちである。再度、職員会議の開始を告げる放送が流される。また、2、3名の教師が揃わないが、定刻10分過ぎ、来月の月中行事の説明から職員会議は始まった。各係から、行事の実施案について、細かく提案。ほとんど昨年通りの内容であり、自分の役割について確認。質問らしい質問も出ず、淡々と会議は進み、5時15分過ぎ審議終了。最後に校長より感想、ねぎらいの言葉があり、解散。そそくさと帰りの準備を始める教師。今日の議題の連絡調整に走る教師。やがて、職員室から1人、2人と人が消えてゆく。…提案者以外、ほとんど発言がない。あってもいつも同じ人しか発言しない。行事の運営について不満や疑問がうずまいているようなのに、それは、職員会議というような公式の場では、出てくることはない。係の人の負担が増えるのではないかと遠慮して、黙っていたり、自分に関わらない仕事では、勝手にすればよいと、傍観的立場でしか見ようとしぬ教師も多い。また、限られた時間の中で行われる職員会議では、問題点を指摘しても先送りされるだけで、ほとんど何も改善されないというあきらめの気持ちがあるかもしれない。」 左尾充俊「校内意思形成における職員会議」

（堀内孜編(1993)『教師と学校経営』第一法規）

(1) ファシリテーター（改革促進者）の重要性

「教育活動全般を司っている私たち自身の『受け身的』な、『波風をたてない』、『従来型踏襲主義』を改める必要」を提起し、「ちょっとだけ軌道修正」することの大切さを語り、日常に潜む「常識」に対して「気軽な気持ちで発想の転換を試みる余裕とゆとりを生み出すために全精力をつぎ込みたい」という教員 改革への意志と巻き込み

(2) Skill よりも Will

「ミッションマネジメントを語るときの重要なキーワードは『Skill よりも Will』である」（アーサー・アンダーセン(1997)『ミッションマネジメント』、生産性出版）

その過程を支えているのは、集団や個人が衝突しあう関係（同僚性）であり、その衝突から自己省察（リフレクション）を引き出す専門職的自覚であり、さらに発達していこうとする意志である。それらを促す働きこそが、経営の役割（教育的リーダーシップの発揮）なのである。

<ある学校評議員の会で>

ある小学校で、今年度最後の「学校評議員の会合」があった。その冒頭挨拶で、校長は次のように述べた。

「学校の内にいると、ともすれば見落としてしまうこと、気が付かないことがあると思います。そこで、学校評議員のみなさまに期待しておりますのは、学校にない発想、教職員では考えつかない意見を忌憚なくお示しいただくことです。」

この挨拶の後、校長は自己の教育ビジョンを想いを込めて述べ、次いで教頭、教務主任が順に一年間の活動報告を行い、それぞれに来年度の課題や予定が示されていった。そして、協議の時間となったのである。

進行役である教頭の目線を受けて、やむなく評議員としての筆者が口火を切ることになった。隔靴搔痒の感を否めない。教育の中身が示されていない。PTAに報告する時と、教育委員会に報告する時と、そして評議員に報告する時で、その内容の違いが意識されているのか。一体、評議員に何を求めているのか。こうした中身の無い報告で、どんな意見を引き出したいのか。およそこういう意見を述べたのである。

その後の各評議員の発言も、厳しい内容であった。この会合に先立ってなされた公開授業は、保護者向けの「発表会」であって、教師の姿が見えない。学校が地域と共同で行ってきた「昔遊びを子どもたちに教える」活動について、プランニングの時に関わった人たちにさえ、それが始まったとも、こんな状況になっているとも知らされておらず、あまりに失礼ではないか。何かというとPTAの役員や地域の人々をかり出す取り組みには、無理があるのではないか。「総合的な学習」にかかりっきりで、基礎学力の保障は充分なのか。等々。

こうした流れを導いたのは筆者の発言のせいなのであろうが、やはり学校側の認識に甘さがあったと言わねばならない。

学校が外部評価を受けるということは、こうした批判が表立ってなされることを覚悟しなければならない。その批判に耐えるとは、この時の教務主任のように押し黙るのではなく、提起された問題に対して、根拠をもって説明し、相手の納得を引き出すことでなければならない。

(木岡一明(2002)『根拠ある教育の推進と当を得た応答』
「学校運営研究」6月号 明治図書)

(3) 学校づくりを進めるために問われるもの

- ・ビジョン
- ・戦略(実践方略)
- ・仲間
- ・手応え
- ・時間

2 会議を考える視点

1 なぜ会議を開くのか？（他に方法はないのか？）

- ・連絡
 - ・説明
 - ・アイデア
 - ・決定
 - ・問題解決
- （会議以外の方法）
- ・回覧
 - ・1対1
 - ・掲示板
 - ・電子メール
 - ・ニュースレター など

2 何を会議で達成したいのか？

- ・事前通知（目的、内容、時間、出席予定者）
- ・提案事項の事前募集（会議への貢献）
- ・議事日程の検討

3 いつ会議を開くのか？

- ・参加のしやすさ
- ・集中のしやすさ

4 誰が開き、誰に参加してもらうのか？

- ・進行役の問題
- ・異質さの交流と役割分担
- ・参加人数

5 どこで会議を開くのか？

- ・会議室環境（明るさ、広さ、室温、騒音）
- ・学校の内と外

6 いかに関議を運営するのか？

- ・座り方
- ・記録やメモの採り方
- ・リラクゼーション
- ・進行
- ・振り返り

7 会議の運営

(1) 時間の管理

- ・議事日程
- ・参加者の反応
- ・休憩

(2) 内容の管理

- ・達成目標
- ・逸脱行動や逸脱発言
- ・相違点や共通点の整理
- ・発言の明確化
- ・振り返り

(3) 方法の整理

- ・記録
- ・集中的思考と拡散的思考
- ・グループメモリー

ジョハリの窓（ジョセフ・ルフトとハリー・インガムが考案したコミュニケーションの円滑な勧め方を考えるために提案されたモデル）を使って会議を振り返りましょう。

	自分はわかっている	自分はわからない
他人はわかっている	メンバーに共有されている内容	見えていない内容
他人はわかっていない	隠している内容	不可思議な内容

参考資料

1 学年・学級の協働的なあり方とカリキュラム開発

2 キャリア開発のための理論と実践

【池澤章雄、浅野良一(1998)『中年期以降のキャリア開発』
「エルダー」10、12月号 高年齢者雇用開発協会】

3 参考文献

1 学年・学級の協働的なあり方とカリキュラム開発

1 学級経営から学年経営へ

(1) 学級経営の役割と領域

学級が授業の固定的な単位として長く位置づけられてきたのには、当然に意味がある。

第一に、歴史的にみるならば、単級学校からしだいに発展していくなかで同質性が重視されるようになり、同レベルの学力水準による集団編成が効率的であると考えられ、それがやがて同年齢集団による編成になっていったのである。

第二に、学校が児童・生徒の生活空間としての一面を持ち、その特性を生かして生活と学習を相補的に展開するには、生活集団と学習集団との一体化を図ることが有効だからである。そのため、学級を担任する教員は、学力保障と生活保障の両面の課題を担ってきた。

千葉県師範学校附属小学校主事であった手塚岸衛は、『自由教育真義』(1922)のなかで、「経営は学級本位にして之が責任は担任訓導にあり。訓導とは1学級教育担当の能力者なるを以て、濫りに他の干渉を許さず。」として、いわゆる「学級王国」論を展開した。今日では批判的に用いられる「学級王国」という考え方は、当時においては学級担任の専門性を根拠としてその自由・主体性を尊重した進歩的な考え方であった。

こうした意味からも学級は、学級担任の指導のもと、最も安定した生徒指導・学習指導の場であるべきであり、そのため、学級担任は、学級を秩序ある場とするために努め、子ども集団をまとまりのあるものに凝集させようとする。そして、「我がクラス」としての連帯感を形成しようとする。

しかし、確かに、組織集団としての凝集性を高めるには、組織成員を結びつける「きずな」が必要であるが、その「きずな」が排他性を生み、異質さが敬遠され、学級の枠内での限られた人間交流しかできなくしてしまう危険性も高い。しかもまた、担任教師は、ともすれば従順な「よい子」を尊重し、その子ども像を受け入れない児童・生徒を異端視し、「扱いにくい子」として指導を強化することにもなる。それでも行動改善がみられないと、その子たちは「問題児」として扱われ、教室では「招かれざる客」となる。

ところが、その「問題児」の割合が一定数を越えた時、学級は崩れ始める。いわゆる学級崩壊を来したところでは学級の凝集性が維持できず、「よい子」化よりも反発を招き、閉鎖的な空間が他者（他の同僚教員や保護者）の介入を阻み問題解決をいっそう難しくする事態へと追い込んでいった。

オープンシステムを特徴とする組織は、常に環境変化に応じて変動する。学級もまた生きた組織であり、刻々と変化する状況に影響を受けながら変動している。しかも、知識の面でも情緒の面でも不安定な状態にある子ども集団が対象となる学級では、わずかなことでも変動しやすい。

しかもまた、教育という営み自体が変動を生む要因でもある。既知の知識で安定した状態を保っている児童・生徒に、未知の知識を教授して葛藤を引き起こすことが教育の仕組みである。その教育によって、児童・生徒は変化＝学習していく。教育は児童・生徒をいわば揺さぶることを本質とする。

いずれにしても、安定した秩序はすぐに崩れ、また秩序形成へと動き始める。学級や授業において変動は不可避なのである。むしろ、その変動する諸力を活かして、子どもたちともに学級を居心地のよい場所へと創り上げていく教育と経営の手腕が、その学級を受け持つ教師には期待されよう。

〔学級経営の役割〕

学校経営全体の中で、学級経営の独自の役割は次の3点に要約できる。

学校経営の基礎単位として、より直接的な教育の場を形成すること。

教科指導として、知識・技術の最も密度の高い定着過程を構成すること。

最も安定した生徒指導の場を形成すること。

そして、各々のための教室環境および学級集団の諸条件を整備することが課題となる。

〔学級経営の領域〕

こうした活動を学級経営の領域として具体化するならば、

学級における教育課程の経営と授業運営

学級教育目標の設定、学級経営計画の立案、学級組織の編成、学習時間や教材の弾力的運用など。

学級における教室環境の経営

維持的活動（採光、通風、保温、色彩、装飾など）

開発的活動（座席配置、展示・掲示、各種コーナーの設定など）

学級における集団経営

児童・生徒理解、信頼的人間関係の形成、集団づくり、学級文化の形成など。

学級における学校経営の基礎

保護者やPTAなどとの対応・広報、学年や学校との連携・調整、事務処理など。といったことがらがあげられる。

〔協働によるカリキュラム開発〕

学級経営や授業は、確かに手塚岸衛のいうように、担任教師の創意と主体性が尊重されて初めて生きて働くものとなる。しかし、それが他の学級や学年、あるいは保護者や地域との関係を遮断して成立させるべきものではない。

「総合的な学習の時間」の計画にしても、また学校行事や学年活動の準備にしても、受け持つ児童・生徒の実態に即しながら全体の調整を果たしていくことが必要となるし、そのような活動を展開する際に各々の持ち味を活かした分担が期待される。そして、それらの活動をふだんの学級で行われる教科指導や生徒指導に関連づけていくことが、カリキュラム開発の問題である。実際のカリキュラムを構成するのは、そうした学年や学校全体レベルの教育とそれぞれの学級で実際に行われている教育・授業なのであるから、そのためにも、学年・学校レベルでの方針や活動との連携を図ることが不可欠なのである。

しかもまた、高度化し複雑化している知識・技術や急激に変動している社会状況に対処しうするには、個々の狭い専門から脱し、事態に共同的に向き合い知恵を持ち寄ることが必要となる。そして、指導技術などの職能発達を組織的に導くために、お互いの授業や学級経営を参照しあい、互いのよさを認め合いながら、自らのあり方をリフレクション（反省的に思考）し、見習うべき点や陥りやすい問題に気づいていくことが重要となる。

〔現代社会と協働〕

確かに社会が比較的安定していた時代には、社会的にも教職員の間でもかなり共通の価値を持っていたので、こうしたことはあまり問題にはならなかった。まさに教えられてきたように教えることで、教職員間での違いやズレはそれほど大きくはなかったし、保護者や地域からもそれで信頼を得ることができた。ところが今は価値観が多様化し、一人ずつ考え方が違ってしまっている。だからこそ、相互に考えを照らしあうことが必要となる。しかも、少子化のために学級数が減少し学年集団の特性も異なってきたおり、また教職員の高齢化も進んで互いに口だししにくい関係が生じているだけに、学校全体と学級、地域を繋ぐ新たな工夫や配慮が必要となっている。

〔学年共同経営〕

日本の学校では、学年制を軸に組織編成がなされており、自然発生的に担任教師相

互の協力関係や同学年としてのまとまりが生み出されている。こうした実態から、慣例的に学年集団による諸活動を「学年経営」と捉える見方が形成されてきた。しかし他方、「学級王国」や「学級への引き籠もり」が問題にされてきたように、実際の運営において学級と学年は協働システムとしての連結・連携が必ずしも十分に組み立てられているわけではない。

これまでも、たとえば下村哲夫氏は、自然発生的に生まれた「同学年教師間の協力組織としての学年会」を「活性化し、学年主任のリーダーシップのもとに同学年教師間の協力を組織し、これを学校の組織活動と教育活動の両面にわたる中核として位置づけようというのが学年共同経営のねらい」であり、「学年教師は、学年会の構成メンバーとして、児童・生徒の学習指導と生活指導の全面にわたって連帯して責任を負うと同時に、学校の基本的な要素である学年会を通じて学校経営にも参画するのである」と提起していた（『学年・学級の経営』第一法規、1982年）。こうした捉え方からしても、学年経営は、同学年教師間の自然な状態の協力関係以上に、意識化された連帯責任とその責任遂行のための緊密な協働システムを必要とするのである。

では、なぜこうした事態から脱しにくいのか。それは、各学校の共通目標や方針が曖昧で、組織設計においても学年の経営が明確に位置づけられておらず、指導のあり方をめぐる相互批判も微弱で、学校の点検・評価と学年・学級の点検・評価が関連づけられていないからである。

〔学年の媒介的役割〕

担任教員の意思を学校経営の問題として吸い上げ、また、逆に、学校経営の問題を学級経営の場に具体化する学年経営の役割は大きいといえる。そうした役割の1つとして、各学級で行われる授業の個業性を認めながらも、各担任教員が描く「理想の授業像」を学年会で共有していきつつ、その理想の実現に向けた授業改善に学年会の協働的な活動が必要であるという指摘もなされている。

〔学級経営の弾力化〕

学年経営が、これまでの固定化された学年枠や学級枠を強化する方向ではなく、子ども一人一人に焦点化され、授業に焦点化された弾力的な学級経営を実現する方向で作用することが期待されている。日本の学校組織は、教育目標を具現化する組織としては弛緩した構造を有し、児童・生徒の実態や教師の適性に即した組織連関が見られないといわれている。こうした現状を打ち破るには、学年・学校経営との連関を備えた、柔軟な学級経営が要請されているのである。

2 共同的な特色ある学校づくりとカリキュラム開発に向けて

(1) 授業の多様性と構成要素

・「授業」イメージの多様性

水を打ったような静寂さの中で粛々と進められる授業

ワイワイ・ガヤガヤと騒々しい授業

こうしたイメージは、指導方法や学習組織とも関わっている。

口述筆記式の指導は前者のタイプ

集団学習の一種であるバズ学習は後者のタイプ

学校が画一的であると言われてはいるが、授業の実際を見れば、教員によって、教科によって、また学級によっても様々な授業が行われていることがわかる。

それは、「授業」が教師と学習者そして教材の3要素で構成されるから

教員自身が教材研究を進める中でいかなるコンセプトをもって授業を構想し、

実際の授業場面でいかにその構想を具体化し、

そのコンセプトや教師の指導を学習者がいかに受け止めるか

が授業のあり方を左右する。

授業が「ドラマ」だと言われるのは、十分に練られた脚本（指導計画）に基づく教員の熱心な演技が、筋書き以上に子どもたちを揺さぶり、「どうして?」「わかった!」という感動の波を引き起こすからである。もちろん実際のドラマ以上にドラマチックなのは、学習者が観客という位置に留め置かれるのではなく、一緒になってドラマを創っていくからである。

(2) 授業理念と授業実態の乖離

教師はいかなるコンセプトを持って授業を構想し、それを具体化しているのか?

ある調査によれば、

小学校教員の場合、

・授業方法は自分なりに工夫すべき（95.5%）で、

・嫌がる内容も大事なことは教えるべき（97.2%）、

・手抜き授業はなくすべき（91.0%）、

・よくほめる授業をすべき（93.7%）、など

中・高校教員の場合もほぼ同様で、それぞれ83.1%、93.3%、97.3%、94.6%

しかし、教員によって意見が分かれる項目も少なくない。

<自作印刷物を多く配るべきではない>

-
- ・小学校教員では52.7%、
 - ・中・高校教員では57.5%、
- < どの子ども同じ水準まで学習させるべき >
- ・小学校教員では57.6%、
 - ・中・高校教員では50.0%、など、

しかも、こうした理念に対して実態においては、どの項目においても理念を覆す差異が見られ、理念通りには授業がなされていない。とくに問題となるのは、理念においては学習者の「多様性」に応じた教育方法の多様化を目指しながら、その実態においては画一的な指導となり、しかも指導結果としての学力水準に学習者間の差異があることを認めている点である。

(3) 授業の組織化

教室の中に閉じ籠もりがちな授業の問題を、教室の外に開放していくこと
開放の3つの局面

- 場の開放；教室という閉じた空間から、オープンな場へと抜け出ること
- ・オープン・スペースの活用
- ・教室の外にある教材や教育資源を開発し、それを積極的に活用していくこと
- ・近年のコンピュータの発達と関わる、情報ネットワークの広がりや視聴覚メディアの格段の進歩。そうした情報ネットワークや視聴覚メディアを通じた、遠隔地間交流の推進 など

オープン教育 それを明確に定義することはできないが、「新しい児童中心主義」とも言われるように、教授よりも学習に重点がおかれ、学習者自身の現実との関連で学習が考えられ、学習活動の個別化・学習成果の個別化が図られ、教師には学習の援助者としての役割が期待され、学習者の個性と独自性を維持する教育のことである。こうした教育の存在を知らしめたのは、イギリスの「プラウデン報告書」（1967年）であった。

- 人の開放；一人担任制による教授形態から、協働的な指導形態へと転換すること
- ・チーム・ティーチングの活用
- ・IT技術教育の推進
- 教職員の特性や技能に応じてそれを活かした指導組織を編成すること
- 学年団や教科部会において教材・教具を共同開発すること
- 共通の指導計画のもとで複数の教員が授業をしたり、マイクロ・ティーチングの

方法によって様々な教員の授業をモニターし、相互に授業を点検・批判する試みが重ねられていくこと など

チーム・ティーチング 一般には、同一クラスの児童・生徒に対して同時に2人以上の教師によって教授する方式と理解されているが、より基本的には、1人の教師が固定的に1つのクラスや教科を担当する方式を改めて、教師集団と児童・生徒集団の全体に対して、必要に応じて弾力的に教師と児童・生徒の組合せを変える方式を指し、教授組織改善の一種であり協力教授組織とも言われる。日本では、教育爆発の時代における児童数の急増と教師数の質・量の不足を背景に、1960年代中頃にその紹介が始まり実践研究が広まった。しかし、当時は物的条件や指導者の不足のため、一般化しなかった。

内容の開放；固定的なカリキュラムから、柔軟なカリキュラムへと転換すること
・児童・生徒が自由に科目を選べる選択履修
・習熟度別学級編成や少人数教育の推進 など

いずれの場合も、教室や学校に閉じ籠もろうとする姿勢が改められねばならない。それを可能とするには、教職員自身そして教職員集団の内部変革が重要である。

中央教育審議会答申「今後の教員免許制度の在り方について」(平成14年2月)
「教育改革が進む中、子どもたちが真に楽しいと感じる学校、楽しいと感じる授業、よくわかる授業を実現することは、保護者や地域住民をはじめとする国民の願いであり、その実現は、学校としての組織的な取組や一人ひとりの教員の熱意や指導力にかかっていると行って過言ではない。」

「今教員に求められているのは、教職への使命感、情熱を持ち、子どもたちとの信頼関係を築くことのできる適格性の確保であり、教科指導、生徒指導等における専門性の向上である。そして、これからの学校に求められるのは、説明責任を果たすことを通じての信頼される学校づくりであると考え。」

信頼される学校づくりのために

「信頼される学校づくりには、学校は保護者や地域住民に積極的に情報を公開し、共通理解を得る努力が不可欠である。このため、校長や教員には説明責任を果たす力量の向上が不可欠であるが、このような力量は、組織としての学校づくりを進める中、主に日々の職務によって形成し得るものであり、また、学校が日常的に地域に開かれ、外から常に見られる環境にあることも必要である。したが

って、学校と学校外との双方向のコミュニケーションを拡充することが必要であり、次のようなことが求められる。」

学校からの情報提供の充実 学級担任には、学校及び学級の教育目標、授業の進め方や子どもたちの様子、これらの教育成果等について保護者に十分説明し、保護者の意向も把握しつつその理解を深める日常的な努力が極めて重要である。このような教員の努力を支援する校長のリーダーシップに期待するとともに、教員一人ひとりには、このような説明責任を果たす力量の向上が必要である。

授業の公開の拡大 保護者や地域住民の学校への理解を深め、その信頼が得られる学校づくりには、いつでも保護者や地域住民が見に来られるよう、授業の公開を拡大していくことが最も効果的な方策である。

学校評議員等の活用

学校評価システムの確立

新しい教員評価システムの導入

(4) 授業評価から始まる学校評価システムの構築

中央教育審議会答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」（平成 15 年 10 月）

「校長や教員等が学習指導要領や教育課程についての理解を深め、教育課程の開発や経営(カリキュラム・マネジメント)に関する能力を養うことが極めて重要である。」

「社会全体から学校に対して様々な役割・機能が期待される中で、学校がその本来の役割・機能を十全に果たすためには、各学校が現在行っている教育活動全体について、自己評価等を通じて不断に検証し、改善を図ることが必要である。その際、家庭や地域社会が分担・協力した方がよりよい成果が得られると考えられる教育活動等については、家庭や地域の実態等を踏まえつつ、保護者や地域住民等の理解を得ながら、家庭や地域社会がその役割を分担したり、協力したりするように促していくことも必要である。」

「各学校においては、創意工夫に満ちた教育課程の編成・実施に取り組むに当たって、年間の行事予定や各教科の全体計画、年間指導計画及びそれらの実施状況についての自己評価の結果の公表や学校公開等を行うことが重要である。これらを通じて、そのねらい、進捗(ちよく)状況、成果等について保護者や地域住民等への説明を行うとともに、協力への呼びかけを更に行うことが期待される。」

これまで教育における評価という場合に、そのあり方が二極分解してしまっていた。一つは児童・生徒の成績や学力を起点として直接的な教育活動過程のあり方や質を評価する系である。もう一つは、学校の組織力を起点として経営活動過程のあり方や質を評価する系である。しかし、今日では、先進的な取り組みにおいて、授業評価を足がかりにして、この二系列を統合する萌しが見え始めてきている。

たとえば高知県では、1996年以來、橋本知事のもとで県をあげて「土佐の教育改革」に取り組み、その論議を経て、県教育委員会は「開かれた学校づくりの推進」に向けた施策を展開してきた。その施策の一つが全県下の学校における授業評価システムの構築であった。最近の各地の取り組みを通じても、この授業評価を基軸としているところが少なくない。そうしたところでは、その授業評価を校内研究の一環に位置づけ、各教科や学年で、たとえば板書や発問の改善、教材の組み立ての見直しなど、よりよい授業に向けた検討がなされているケースが多い。ただ、子どもたちからの授業評価に抵抗感を抱く教師の存在や、評点のあまりの低さにたじろいでしまう問題も指摘されている。授業評価が個人の業績評価としてではなく、協働的な授業改善のためとの認識の拡がりを期待したい。

しかし、一般にはまだこうした取り組みには至っていない。それにはいくつかの問題があるが、基本的には学校教育目標が評価観点を構成するほどに明示的ではないことが問題である。学校教育目標を具体的なものにしていくことともに、それに基づいていかに評価観点を構成するかが課題である。

中央教育審議会答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」（平成15年10月）

「確かな学力」の向上を！

「いまだかつてなかったような急速かつ激しい変化が進行する社会を一人ひとりの人間が主体的・創造的に生き抜いていくために、教育に求められているのは、子どもたちに、基礎的・基本的な内容を確実に身に付けさせ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力などの[生きる力]をはぐくむことである。」

「的確な評価のために多様な方法を導入しながら、子どもたちの[確かな学力]の総合的な状況を把握し、評価した上で、それを教育課程及び指導の充実・改善に生かすという一連の過程を確立することが極めて重要なのである。」

「各学校においては、教育課程の実施状況等についての自己評価の結果を踏まえ、学習指導要領に示された内容を適切に指導するために必要な時間が確保され

ているかどうかを検証し、その結果、仮に、学校行事等を含めて特定の教科等について学習指導要領に示された内容が十分定着していないと判断した場合には、指導方法、指導体制を工夫・改善するとともに、必要に応じその教科等の形式的な年間授業の「標準」時数にとられないでそれ以上の時間を確保するなどして、学校行事を含めた教科等の指導内容の確実な定着を進めていくことが必要となるう。」

「学校が一体となって共通理解の下に進めるとともに、校長がリーダーシップを発揮して校内体制を整備することや教員間の情報共有を図ることなど、それぞれの役割分担を明確にすることが重要である。」

3 学校におけるチーム・マネジメントの実際

(1) A 中学校における実践事例

A 中学校では、県の指定校として1名の教員加配を受けてチーム・ティーチング（以下、T・Tと略）に取り組んできた。その加配教員がキーパーソンとなって、実施の全体の枠組み、計画原案の作成・実践・評価に当たってきた。

この事例においても、当然に学年会や教科部会、さらに研究推進委員会、T・Tプロジェクト委員会といった組織との緊密な連携が目指され、各組織改善の検討もなされているが、問題の焦点は指導方法の改善に向けられている。

この学校のT・Tの特色は、「T1・T2の協力教授を従来の平面的な考え方から立体的な考え方に変化させ」て、「二人の教員の多様な発言、指導、解説」を積極的に採り入れているところに見出すことができる。

実は、一学期当初、従来からの方法に則って、授業の推進者と支援者という役割を各々に固定化して実施したが、やがてこうした方法が役割の固定化、企画者への依存姿勢、指導のマナーリズムの問題を生んできたことに気づいていったのである。そして、このような方法は「教員の同質性と共通認識が前提となった協調的な関係」であり、単にT1とT2の指導を足しただけの「足し算的關係」でしかなかったと反省し、後半以降は、一時間目の授業分析に基づいて臨機応変な役割分担を図っていくことにしたのである。

この点について、この学校のT・T担当者は、同じ力量や専門性が仮定されステレオタイプ化されたT・T認識を持った教師同士の編成では、お互いに遠慮し、新たな発想や見方による刺激もなく、一人で授業を行う従来の形と基本的に変わらず、むしろ異なるタイプの教員間の対立や葛藤が内包された「ハラハラ・ドキドキ」の展開に、学習興味を喚起したり、学習のつまずきの原因を提示する「掛け算」的なダイナミズムがあるとの認識を形成していったのである。

このような考え方に基づいて展開された実践は、一年後、授業の緊張感やリズムを生み出し、それが引き金となって生徒の興味や関心を引き出したと自己評価されるとともに、人間関係上の問題を中心に、相手教員に対する配慮や日常的な意思疎通、客観的な分析のための授業記録の作成といった点の必要性や重要性が反省的に自覚されるに到っている。

こうした事例は、指導方法の改善とは、ただ協働して授業に取り組めばいいということではなく、また技術的な問題や担当者個人の問題に止まらず、組織（チーム）の編成や運営の問題が基底にあることを示唆している。

(2) B小学校における実践事例

B小学校では、「協力指導」をテーマとして6年間継続して校内研究に取り組んできている。したがって、A中学校と同様にT・Tのチーム編成レベルの問題もあるが、本事例では各単位組織レベルの改善に特徴が見られるので、その点に着目して見ていこう。

本事例は、言うまでもなく小学校における実践であり、従来の全科担任制に対する部分修正である。この点について、「より積極的に個々の指導者の専門性や特性を生かしていこうとする試み」であり、「同時に、それらの協力指導は、個々の授業の改善に止まらず、学校体制として、教師の特性や専門性を生かす協働、分担と責任ある共同の学年や教科部の経営が実現されてくるもの」として自己認識されている。

前段の認識は、まさにA中学校における「同質性」前提批判に通じる見方である。そして、後段の認識こそが本事例の特質を形成するものである。

さて、本事例の二年目の総括において、協力指導それ自体に対する肯定的評価とともに「協力指導によって協働意識が生まれ、学年部や学年の経営が円滑に進み、子ども達を複数の目でとらえ、育てていくことができた」との学年組織評価が示され、五年間の総括として「学級経営から学年経営へ充実した取組ができた」との評価に到っている。また、三年目の総括では「教科研究部の機能をさらに強化していく」ことが示されるとともに四年目には「教科研究部会を定期的に行うこと」が決定され、五年間の総括においては「教科部の取り組みによって、自己教育力を育てるための指導法の改善が進んだ」との評価が引き出されているのである。加えて、校務分掌組織の整備と役割分担の明確化が進んだ旨の評価が三年目の総括に登場している。

このような評価に示されているように、本事例では、「協力指導」という組織的問題と「自己教育力の育成」という教育課題を両軸としながら、各組織本来の役割機能を明確にし、それぞれの分担と連携の上で、各単位組織内における協働態勢を促進させてきたといえる。この事例は、総体としては学校評価のあり方に対して、組織問題に止まらず教育成果に貫徹されるべきとの示唆に富むものである。そして、そうした学校評価 - 指導組織評価によって「教育と組織経営の意味ある関係」が生み出されることを示唆している。

(3) C 中学校における実践事例

この事例は、不登校問題について県・市の指定を受けて校内研究に取り組んできた学校のものである。したがって、上記二つの事例とはテーマも運営の仕組みも異なるが、それゆえにまた学校全体としてのシステム形成や連携に大きな特徴を見出すことができる。

この学校では、研究の全体組織を、校長の指導のもとで方針などの重要事項を審議する職員会議と、スタッフ的役割を担う研究推進委員会及び準備委員会、実施機関としての生徒指導部・各校務分掌組織・各学年、補助機関としてのPTA及び「登校拒否生徒親の会」から構成している。さらに、登校拒否生徒への実際的な取り組みにおいて、青少年健全育成団体、教育相談所や保健所、適応教室などの関係諸機関との連携も図っているのである。その二年間の研究は、まず長期欠席生徒の半減という成果を導いている。そのための校内努力は研究と指導、日常的な連絡や調整などの各面において多岐にわたり、当初は担当者個人の努力に負ったあり方から、各組織がしだいに緊密な連携を図り、学校全体さらに関係機関の全体で不登校問題に取り組んでいく態勢へと移行していったことが特筆される。

では、その移行を促進した要因は何か。それは、テーマの明快さと問題の複合性にある。

不登校をなくそうというテーマは、抽象的な教育目標や漠然とした改善認識とは異なって、関係者個々に必要性をストレートに訴え、努力の成果は長期欠席者数の増減というかたちで示されていく。また、この問題が学校起因だけでなく教育問題だけではない複合的な原因や拡がりを抱えているために、学校内部だけでなく関係機関との連携や連絡等を不可欠とする。研究が進むにつれて、またその不登校生徒への対応が具体化されるにつれて、そうした事柄が理解され、問題分析が深められ、組織間の連携や連絡が促進され、対応の具体化が一層図られていったのである。

研究成果の「報告書」には、「学校としてやらなくてはならないこと」の明確化が

図られ、「職員間の対話が増え」、「様々な問題に、より積極的に取り組む姿勢が見えて」、「対応がすばやくなってきた」との評価が示されている。こうした開放的な組織文化を基盤に、各組織単位の役割と相互の意見交換や具体的な協力と分担が、自覚的に、組織的に、なされるようになったのである。それだけにまた、「学校がいかに主体的になって取り組めるかが課題になる」との認識が引き出されている。

本事例から、各指導組織の全体構造をいかに組み立て、その全体が何を目的・目標にして「指導改善」に取り組むのかの明確化を図ることの必要性が示唆されよう。

2 キャリア開発のための理論と実践

【エルダー「中年期以降のキャリア開発」 高年齢雇用開発協会（H10.10月号、12月号）】

連載講座

自律型人間を育成する中年期からのキャリア開発（第4回）

キャリア開発のための理論

金沢学院大学経営情報学部教授 池澤章雄

産能大学HRDセンター室長 浅野良一

キャリア発達上の課題を理解しよう

よく「人は人として生まれるのではなく、人になるために生まれるのである」と言われる。人間は、ひとりで生きるにはあまりにも無力な存在であり、周囲の人々との関わりの中でさまざまな事柄を身につけ、生きている社会に適応していく。この社会適応の過程は社会化と呼ばれ、子供が大人になるまでの間だけではなく一生涯にわたるものである。

また、人と自分の自分たる証を求めて、生涯にわたって個性化の道を歩もうとする。発達課題とは、「社会化 - 社会の側からの要請」と「個性化 - 個人の欲求」を橋渡しする概念であり、人生の節目ごとに出会ういくつかの課題のことを指している。

ロバート・ハヴィガーストは、その著書「人間の発達課題と教育」（牧書店）で、発達課題を次のように定義している。「発達課題とは、個人の生涯にめぐりくるいろいろな時期に生ずるもので、その課題を立派に成就すれば個人は幸福になり、その後の課題も成功するが、失敗すれば個人は不幸になり、社会に認められず、その後の課題の発達も困難になってくる」。この考え方の背景には、成人期以降の変化を、停滞や衰退としてとらえるのではなく、人は生涯を通じて社会的役割を果たし、自らを形成し続けるとの発達観がある。

この発達観にたって、組織人のキャリアに焦点を当てた場合、どのようなのであるのか。筆者らは、以前、ある企業の依頼を受けて、キャリア発達課題をまとめたことがある。その内容が図表1であるが、これを作成するにあたっては、エドガー・シャインのキャリアサイクルの考え方をベースにしている。

図表中、ライフ課題とは、組織人が一市民として生活を送る場合に直面するであろう一般的な課題であり、キャリア発達課題とは、組織人としてのキャリアを積んでいく際の課題である。

まず、入社してから30歳前半までの時期であるが、「初期キャリア」と名づけた。ここでは、ジョブローテーションなどによりいくつかの部署や仕事を経験し、組織や業務に適応するとともに、自分の持ち味や関心領域を把握し、将来を探索する段階である。

次の時期は、30歳前半から40歳半ばまでで、ライン、スタッフにかかわらず、組織の中堅として、自らの専門性を深化・発揮することで、自分の存在意義を確認することで、

自分の存在意義を確認する段階である。つまり、この「中期キャリア」は、初期キャリアでのキャリアの探索をもとに、さまざまな面で自分らしさを形成していく時期であるといえよう。

そして、40歳半ばから定年（60歳）までが「後期キャリア」である。この時期はゼネラリストやスペシャリストとして自らの能力を発揮すると同時に、後進の指導や変革の推進など、組織に対してトータルに貢献する時期である。

図表1 組織人のキャリア発達課題

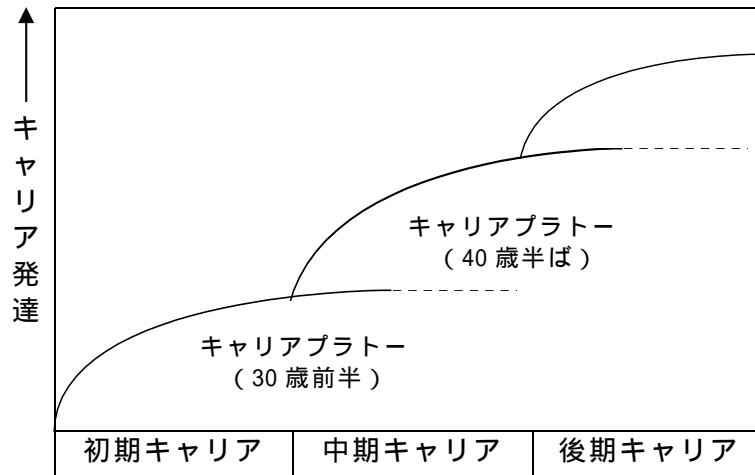
年齢とキャリア段階	キャリア発達課題	ライフ課題
初期キャリア (20～30歳前半)	組織における行動規範の理解 組織からの期待の自覚 経験による業務遂行の応用力の習得 経験を通じた仕事スタイルの確立 理想と現実のギャップに建設的対処 仕事における適性・個性の発見 メンター（支援的助言者）の発見	社会と出会い、社会人としての自覚 特定の間人間関係から、様々な価値観 年齢層との人間関係づくり 信頼できる友人関係づくり 独立生計をたて、生活基盤を固める ライフスタイルの探索
中期キャリア (30歳前半～ 40歳半ば)	自分の専門領域の選択・開発 組織からの期待の増大に対処 自分の存在意義・価値の発見 将来の方向を選択し、今後のキャリアをデザイン 自分のキャリアアンカーの自覚	配偶者、家族の発生と存在意義確認 配偶者あるいは親の役割を担当 アイデンティティーの確立 生活基盤の確立と将来の生活設計 家庭生活と仕事生活の間に発生する葛藤への対処 ライフスタイルの確立
後期キャリア (40歳半ば～)	深化された専門性の発揮、あるいは管理業務の増大への対処 仕事のスタイルの定着と変化への抵抗の克服 管理職・専門職としての革新力開発 メンターとしての存在 残された時間での可能性の検証	経済的負担の増大への対処 身体的変化や機能上の衰えの受容 前半の人生で排除した自分を見つめ 自分を再定義 両親の扶養・介護などの問題の顕在化と対処 老後に対する不安の対処
定年期	後継者の育成 再就職の可能性の検証 勇退に備え、これまでのキャリアを振り返り、心理的・物理的な整理	親の役割を果たした後、配偶者との絆の確立 老後の人生設計を現実的なものとして受容 健康上の問題に対処

転機としてのキャリアプラトールの時期

キャリア発達課題や3つのキャリアの段階を整理してみると、どうやらキャリア上の転機は、初期から中期、そして後期キャリアに移行する時期である30歳前半と40歳半ばにあるようだ。この転機の共通項は、発達課題の質が変化し、それまでのやり方や取り組み方のままでは、その後のキャリア段階への連続性が保証されず、自らの意識や行動の転換が求められることである。特に40歳半ばは、組織人としてのキャリアに限らず、個人生活上も多くの変化が起こる時期で、「中年危機（ミドルクライシス）」「締切りの年代」「人生の正午」等の表現がなされている。

ただ、この2回の転機は、その対処の仕方次第で、そのままのキャリア段階にとどまりキャリア発達が停滞するのか、それとも、次のキャリア段階へ移行し、再度キャリア発達のカーブを描けるのかが決まる。つまり、組織人にとって30歳前半と40歳半ばは、キャリア発達上のプラトー（高原）の時期であるといえよう（図表2）。

図表2 キャリア発達におけるプラトー



このプラトー（plateau）とは、もともと学習心理学の用語で、人が学習を継続していくと、ある時期には習熟して慣れの状態になり、実用として役立つようになるが、上達は目立たなくなり横ばいになる。そして、その状態に自己満足すれば、そのままの状態に固定化され、上達は止まる。このプラトーを脱出するには、上達のための必然性、つまりコツを発見することが大切で、他人からのヒントやコーチに加えて、自らの創意工夫が必要であるとされている。

この考え方からすると、キャリア発達におけるプラトーとは、自分の能力なり仕事への取り組みが、そのキャリア段階においては習熟し、ある意味では安定している状態のことであろう。しかし、その状態に安住すれば、次のキャリア段階に進めず、キャリア開発は停滞する。従って、キャリアプラトーの時期に、何をすべきかを認識し、行動する必要があるが、組織サイドの事情でポストや業務を提供できず、やむなくプラトーの状態におかれる場合もある。現在、人事管理の中でキャリア開発支援の施策が注目を浴びているが、これについては次回に譲る。

支援的助言者としてのメンターを発見する

メンターとは、自らの体験をもとに、公私にわたって適切な助言や指導を行いながら、キャリア上のさまざまな課題の克服を援助してくれる支援的助言者のことである。ある調査によると、30歳前半の6割は「自分にはメンターがいる」と回答し、その7割は直属の上司であった。ただ、メンターは職場の直属の上司とは限らず、またひとりであるとも

限らない。学校時代の恩師、同僚、職場内外の友人、そして家族など多岐にわたるが、その役割を見ると、やはり上司の関わりが重要であることが分かる。

メンターには、学習促進者と心理的サポーターの役割があるが、さらにそれを分けると次の6つになる。第1は、業務上の課題の達成に際して、対処の方法を直接指導してくれる「指導者」である。第2は、能力開発や長所を伸ばすような機会を与えてくれる「機会提供者」、第3は、課題解決のヒントとなる情報を提供する「情報提供者」である。そして第4には、他の人や他部門に紹介してくれる「紹介役」である。また第5は、キャリア上の悩みや相談事に対して、共感的な態度で助言する「キャリアカウンセラー」として、第6には、人生上の鏡として存在する「肯定的モデル」の役割がある。

つまり、メンターとは、自分の適性や持ち味を伸ばすために、新たな視点や機会を提供し、その後のキャリア形成の援助をしてくれる人たちである。このメンターの発見と良好な関係づくりが、初期から中期キャリアへの円滑な移行に欠かせない。この機会に、30歳前半の人は、自分のメンターは誰かを考え、それ以降の年齢の人は、自分は誰かのメンターとなっているかを自問自答してみてもいいだろう。

キャリアアンカーの自覚による自己イメージの明確化

キャリアとは一生を通じた仕事の意味であるが、その長い仕事生活を遠洋航海に、経験する仕事を港にたとえると、各港で下ろす錨がキャリアアンカーである。つまり、キャリアアンカーとは、どのような仕事をしていても、自分としては捨てたくない仕事に対する考え方や取り組み姿勢の核になるもので、仕事観・勤労観であるともいえよう。

また、キャリアアンカーは、「自分は何ができるのか」(能力・才能)、「自分は何をやりたいのか」(欲求・動機)、そして「自分にとって仕事とは何か」(意味・価値)といった仕事との接点で自覚する自己イメージで、キャリアという長い仕事生活のよりどころとなるものである。前出のエドガー・シャインによると、このキャリアアンカーには、「ゼネラリスト」「スペシャリスト」「クリエイター」「生活者」「事業家・起業家」の5つがあり、誰しもがひとつあるいは複数のアンカーを持つとしている。

40歳半ばは、もはや、ただ漫然と「あれをやりたい」と裏付けのない夢を追う時期ではない。これまで獲得してきた能力に基づき、自分の欲求や仕事の意味を見直すことにより、その後のキャリア形成を充実したものにすることができよう。その意味で40歳半ばには、自分のキャリアアンカーを自覚し、自分なりの仕事観・勤労観を確立すること、言い換えれば、仕事における自己イメージの明確化が求められている。

自律型人間とは、企業に自らのキャリア形成を過度に依存することなく、企業と個人がお互いに必要としている関係をつくることができる人である。これからは、キャリアにおいても「自己選択」「自己決定」「自己責任」の原則が強調される時代であり、企業まかせのキャリアドリフト(漂流)は確実に減っていくであろう。

連載講座

自律型人間を育成する中年期からのキャリア開発（最終回）

キャリアデザインの進め方

金沢学院大学経営情報学部教授 池澤章雄
産能大学HRDセンター室長 浅野良一

キャリア目標設定の前提条件

キャリアデザインとは、自分のキャリア目標の実現に向けて、現在から将来を設計することである。その出発点は、自分のキャリア目標を明確に持つことであり、そのキャリア目標を自分にとって魅力的で現実的なものに設定するための前提には、次の3つがある。第1には、自己の有能さの把握である。有能さとは、今までの仕事上の経験を通じて獲得した自分ならではの独自能力であり、存在意義を実感できる能力のことである。その把握のツールとして、前号でキャリアラインを紹介した。

第2には、自分にとっての仕事の意味をあらためて定義することである。特に中年期以降は仕事生活だけに関わらず、個人生活面でもさまざまな転機に出会うことが多くなる。これらの転機を「またとない好機」ととらえるか、「できれば大過なくやり過ごしたい危機」と受け止めるかは、その人が、仕事を自分の生活の中でどのように位置づけているかによって異なってくる。

この仕事に対する意味を再定義することは、これから遭遇するであろうさまざまな転機での意思決定や行動を選択する価値判断の基準を明らかにすることにある。この仕事の意味には、通常、経済的価値、社会的価値、創造的価値、の3つがあるとされ、人は誰も、いずれかに重点を置いているといわれている。

第3には、自分のキャリア志向を探索し、把握することである。このキャリア志向性とは、どんな方向に自分の興味や関心が向いているかを把握する尺度で、これを探索することで、適切なキャリア目標を設定することが可能になる。

自分のキャリア志向性の探索

E・シャインらの研究を総合すると、人のキャリア志向性は4つのタイプに分けることができる。ここで、図表のモデルをもとに、それらを見ていくことにしよう。

第1は、「垂直展開志向」である。これは、管理階層への上昇を志向するタイプであり、課長や部長といった役職につくことで組織運営のかなめとして、周囲に影響力を発揮することに興味や関心を持つ人である。

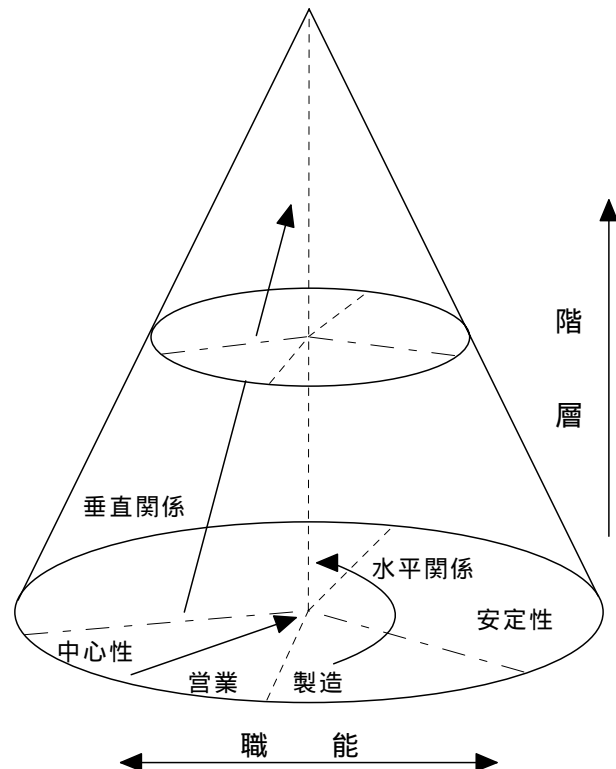
第2は、「水平展開志向」と呼ばれるもので、特定の部門や仕事にこだわることなく、横断的に職場を異動し、様々な経験を積むことに興味や関心を持つ人である。

第3は、「中心性志向」で、ある限定された部門や仕事の中で、より深い専門性の追求を

志向するタイプである。この中心性志向のタイプの人、探究や創造といったことに興味や関心があり、いわゆるスペシャリストやエキスパートといえよう。

第4は、「安定性志向」で、仕事に変化や刺激を求めるといふより、現状を維持することに關心のあるタイプである。

自分のキャリア志向性を探索する際、これらの4つのタイプのいずれかだけを選択する必要はなく、関心や興味のあるいくつかの志向性をうまく組み合わせてキャリア目標を設定するヒントとすればよいのである。



自分独自のキャリア目標の設定

ここまで説明した、自己の有能さ、自分にとっての仕事の意味、そして、自分のキャリア志向性をもとに、キャリア目標を検討し、設定してほしい。ここでいうキャリア目標とは、仕事生活における自分自身の思いであり、今後の活躍の姿である。

このキャリア目標を設定する場合の留意点は、まず、目標水準を期待度（思いの強さ）や難易度（実現可能性）に応じて、柔軟に目標水準を設定することである。つまり、実現可能性より、自分の思いを優先した「期待水準」、現実的な「確信水準」の両方をキャリア目標として設定し、場合によっては、現段階では、実現の見通しが極め困難な目標であるが、どうしても断念しがたい目標については「中断水準」としてキープしておいてもよいであろう。

次には、設定したキャリア目標を実現することが、自分にとってどんな意味があるのか、周囲に対してはどのような貢献ができるのかを考えておく必要がある。

さらに、キャリア目標は、その後のさまざまな状況の相互作用によりその実現が左右される。したがって、あらかじめキャリア目標の実現の「促進要因」と「抑制要因」を洗い出し、抑制要因については着手可能な範囲で見通しをつけておくことも大切である。

以上の点に留意して、自分独自のキャリア目標を設定した後、それをチェックする方法のひとつに「キャリアカウンセリング・ロールプレイング」がある。この方法は、信頼できる親しい友人や先輩に頼んで、自分が設定したキャリア目標を聞いてもらい、感想や疑問点についてできるかぎり突っ込んで質問してもらおうやり方である。また、逆に、自分が誰かのカウンセラーとなってもよい。この方法により、キャリア目標が具体的であるか、

現実的であるかをチェックし、キャリア目標の不備な点を見つけることができる。

米国海軍士官候補生読本に「まず第1に、学窓を出たばかりの海軍士官は目標を設定しなければならない。(中略)すなわち、航海用語で言えば、現在いる場所から、これから行くとする目的の場所まで、自分のとるコースを海図に示さなければならない。民間人であれ、海軍士官であれ、成功した人たちは単なる幸運や偶然の事情によって成功を収めた者はほとんどいないのである」とある。つまり、キャリア目標を設定することは、自律的なキャリア開発の鍵であり、出発点なのである。

キャリア目標の実現に向けて「今」を充実させる

冒頭、キャリアデザインとは、自分のキャリア目標の実現に向けて、現在から将来を設計することであると述べた。つまり、自分のキャリア目標を明確に持つことは出発点であるが、その実現を保障するのは、その後のキャリア目標達成への日々の取り組みいかにかかっている。

キャリア目標を実現するためには、現在持ち合わせていない能力を開発することが必要になる。人はさまざまな経験により、学習能力を獲得する。つまり、キャリア目標の実現には、経験の場である学習環境づくりが必須の条件となる。それでは、組織人にとって最大の学習環境とは何であろうか。それは、言うまでもなく、活動時間の多くを占める仕事をする場である「職場」であろう。

職場とは、中期や単年度の業績を達成する場であると同時に、職場のメンバーの能力開発の場でもある。そこで、職場の能力開発機能に着目して、キャリア目標の実現に活用することにより、組織からの要請と個人の欲求の両者を実現できれば、自分のキャリア目標実現の近道となる。すなわち、キャリア目標の実現に向けて「今」を充実させるとは、職場をキャリア目標の実現のための学習環境としてとらえ、経験の場である仕事を再設計することである。

その着眼点の第1は、職場の課題と自分の学習課題の接点を見つけることである。それにはまず、職場内外の環境要因や職場の使命、上司の期待等を把握し、自分の所属する職場が重点的に取り組む課題を見つけることである。そして、その課題解決と、自分のキャリア目標実現に向けた学習課題の接点を見だし、仕事の中にビルドインすることがポイントである。

第2に、職場の課題と自分の学習課題の接点の仕事をつくりだし、実施する時間を生み出す努力が求められる。つまり、職場の課題解決と自分の学習課題の接点の仕事は、通常、複雑非定型の業務となる。それを日常業務の中で実施するためには、今までのルーティン業務を改善し、時間的な余力をつくりだすことが必要である。

第3に、職場をキャリア目標の実現のための学習環境としてとらえ、仕事を教材とするためには、仕事の範囲や内容を拡大してとらえ、骨惜しみをせず、創意工夫を加えることが大切である。社会学者の故清水幾太郎氏の「仕事は広くとらえて担当する」との言葉も

これと同じことを指摘している。

ただ、どうしても職場の仕事にキャリア目標実現のための学習課題がビルドインできない場合もある。その場合は、当然、職場の仕事以外の場面で自学自習が必要となるが、ある調査によると、キャリア目標の実現に着実に向かっている人は、自分の学習課題を日々の業務や担当している仕事にうまくビルドインしていると指摘している。一方、キャリア目標の実現の進み具合が遅い人は、仕事時間以外の自学自習が中心になっているとのデータがある。日々の仕事とキャリア目標実現のための学習課題の統合は、自分自身の将来と現在をつなぐ重要な架け橋であることを強調しておきたい。

キャリア開発は生涯学習そのもの

昭和40年、ユネスコの「成人教育推進国際委員会」で、生涯学習の理念が登場してから30年近くなる。その後も、中央教育審議会、臨時教育審議会の4次にわたる答申、そして、平成2年の「生涯学習振興法」の成立など、いまや「生涯学習」は日常的な言葉となった。

生涯学習の考え方について、中教審は、「人々は、自己の充実啓発や生活の向上のため、適切かつ豊かな学習の機会を求めており、これらの学習は、各人がその自発的意思に基づき、必要に応じて、自己に適した手段・方法を選んで、生涯を通じて行うものであり、これを生涯学習と呼ぶにふさわしい」と述べている。

これによると、生涯学習とは、まず、学習の目的が「自己の充実・啓発や生活の向上であること」、第2に、学習の主体が「その自発的意思に基づき...自ら選んだ」ものであること、そして第3に、学習の期間が「生涯を通じて行う」ものであることが条件としてあげられている。

本連載を通じて考えてきた「自律型人間を育成するキャリア開発」もまた、充実した職業生活のために、自己選択・自己決定・自己責任により、組織人生活だけでなく生涯にわたって取り組むべきものである。その意味では、キャリア開発とは、仕事に着目した生涯学習に他ならない。キャリア開発を考え、納得のいく職業生活を送るためには、私たちは今ここで、仕事とは何か、われわれは仕事に何を求めているのか、仕事は個人生活においてどのような意味を持つのかを再考するとともに、充実した毎日を送るために、自分のキャリア開発を自律的にデザインする必要がある。そして、自信をもって第一歩を踏み出してほしい。この連載が、読者の自律的なキャリア開発にいささかでもお役に立てば望外の幸せである。

3 参考文献

- 小川一夫編（1979）『学級経営の心理学』 北大路書房
- 木原孝博（1982）『学級社会学』 教育開発研究所
- 下村哲夫（1982）『学年・学級の経営』 第一法規
- 宇留田敬一編（1982）『生徒指導のための学校経営』 明治図書出版
- 杉山明男・金子照基編（1984）『学校と学級の経営』 第一法規
- 天笠茂・大石勝男編（1987）『（実践教職課程講座7） 学年・学級経営』
日本教育図書センター
- 児島邦宏（1990）『学校と学級の間』 ぎょうせい
- 二村敏子・三善勝代（翻訳）（1991）『キャリア・ダイナミクス』 白桃書房
- 金子照基編（1992）『基礎学力の形成と教科経営』 ぎょうせい
- 志村廣明（1994）『学級経営の歴史』 三省堂
- 天笠茂（1994）『学校改善と学級経営』 ぎょうせい
- 蘭千壽ほか編（1996）『教師と教育集団の心理』 誠心書房
- 小島弘道編（1996）『学年主任の職務とリーダーシップ』 東洋館出版社
- 小島弘道編（1997）『進路指導主任の職務とリーダーシップ』 東洋館出版社
- 岡東壽隆・鈴木邦治（1997）『教師の勤務構造とメンタル・ヘルス』 多賀出版
- 吉崎静夫（1997）『デザイナーとしての教師 アクターとしての教師』 金子書房
- 尾木直樹（1999）『「学級崩壊」をどうみるか』 日本放送出版協会
- 藤岡完治ほか編（1999）『授業で成長する教師』 ぎょうせい
- 油布佐和子編（1999）『教師の現在・教職の未来』 教育出版
- 菊地栄治編（2000）『進化する高校 深化する学び』 学事出版
- 高橋俊介（2000）『キャリアショック』 東洋経済新報社
- 松原達哉編（2001）『「学級崩壊」指導の手引き』 教育開発研究所
- 大瀬敏昭ほか（2001）『学校づくりと総合学習』 評論社
- 高階玲治（2001）『学校の組織マネジメント』（読本シリーズ No.149）教育開発研究所
- 小島弘道ほか（2002）『教師の条件 授業と学校をつくる力』 学文社
- 園田雅代ほか編（2002）『教師のためのアサーション』 金子書房
- 大脇康弘ほか編（2002）『学校を変える 授業を創る』 学事出版
- 宮城まり子（2002）『キャリアカウンセリング』 駿河台出版社
- 金井壽宏（2002）『仕事で「一皮むける」』 光文社
- 金井壽宏（2002）『働くひとのためのキャリア・デザイン』 PHP 研究所
- 金井敏弘（2003）『キャリア・デザイン・ガイド』 白桃書房
- 手島勇平ほか編（2003）『学校という“まち”が創る学び』 ぎょうせい
- 葉養正明編（2003）『「確かな学力」を保障する学校経営』 教育開発研究所
- 木岡一明編（2003）『教職員の職能発達と組織開発』 教育開発研究所
- 木岡一明（2003）『新しい学校評価と組織マネジメント - 共・創・考・開を指向する学校経営』 第一法規
- 木岡一明編（2003-2004）『「チェックポイント・学校評価」シリーズ（全6巻）』
教育開発研究所

-
- 木岡一明編（2004）『学年・学級の指導点検とカリキュラム開発』 教育開発研究所
- 木岡一明編（2004）『新学校評価 考え方と実践の手引き』 小学館
- 木岡一明（2004）『学校評価の「問題」を読み解く』 教育出版
- 葉養正明編（2004）『学校を活性化する組織マネジメント』（「管理職のための“学校改革”プロジェクト」No.5） 教育開発研究所
- 北神正行編（2004）『「リーダーシップ」研修』（「学校の研修ガイドブック」No.1） 教育開発研究所
- 小島弘道編（2004）『新編 校長読本』（読本シリーズ No.162） 教育開発研究所

索引

あ

アカウントビリティ ……0-1-7,3-3-5
暗黙知 ……0-1-2,1-3-2
意思 ……0-1-1,4-2-2
意思形成 ……4-3-2
意思決定 ……0-1-8,0-1-9,0-1-11,1-1-1
オープンシステム ……0-1-1

か

外部環境 ……1-2-1,1-2-2,1-2-3,1-2-4,
1-2-5,1-2-6,1-2-7,1-2-14,1-2-15,4-1-1
外部環境要因 ……1-2-3,1-2-4,1-2-5,1-2-6
外部評価 ……4-3-3
価値観 ……0-1-18,1-1-1,4-2-1
学校運営 ……0-1-17,4-3-3
学校改革 ……1-3-1
学校改善 ……0-1-7,3-3-4
学校教育目標 ……0-1-7,0-1-9,0-1-10,
0-1-16,0-2-6,4-1-1
学校経営ビジョン ……0-0-2,1-1-1
学校組織 ……0-1-2,0-1-11,1-3-2
学校組織開発 ……0-1-13,1-3-3
学校づくり ……0-0-1,0-1-7,0-1-13,0-1-17,
1-2-1,1-2-14,3-3-4,4-3-3
学校評価 ……0-2-10,0-2-11,1-3-1,
3-3-4,3-3-5,4-1-2
学校評議員 ……0-1-7,3-3-1,3-3-4,4-3-3
葛藤 ……0-1-11,0-1-12,0-1-13,1-3-2
環境変化 ……0-1-1,3-2-1
管理職 ……0-1-9,0-1-14,0-1-16,0-1-17,
0-1-18,0-2-4,0-2-5,0-2-6,0-2-7,
0-2-8,1-1-1,1-1-2,1-2-8,
2-1-2,2-2-4,3-1-5,3-2-1
キーパーソン ……0-1-16,0-1-18,3-2-5,3-2-6
機会 ……0-0-2,0-1-1,0-1-4,0-1-5,0-1-17,
1-2-1,1-2-12,1-3-1,2-2-6,3-1-1,
3-1-4,3-2-2,3-2-5,3-2-6,3-2-7
危機感 ……0-1-5

キャリア ……0-0-2,2-1-1,2-1-5,3-2-2,
3-2-5,3-2-6,4-2-7,4-2-8,4-2-9
キャリア・アンカー ……0-0-2,2-1-1,2-1-3
キャリア展望 ……2-1-1
キャリア発達 ……2-1-1,2-1-7,3-2-2,3-2-5
キャリアふりかえりシート ……2-1-5, 2-1-6,
2-1-8,2-1-9,2-1-10,2-1-11
教育委員会 ……0-1-4,1-1-3,1-1-4,1-1-5,
1-2-2,1-2-3,3-1-5,4-3-3
教育活動 ……0-0-1,0-0-2,0-1-3,0-1-12,0-1-16,
0-1-17,0-2-6,0-2-7,0-2-8,1-1-1,1-2-4,
3-2-1,3-3-5,4-1-4,4-1-5,4-1-6,4-3-2
教育観 ……0-1-2,0-1-11,0-1-12
教育的リーダーシップ ……0-1-12,3-3-5,4-3-2
教育目標 ……0-1-7,0-1-9,0-1-16,
0-2-6,0-2-7,0-2-11,4-1-1
協働参画 ……0-0-1
協働性 ……0-1-12
協働責任 ……0-1-7,3-3-4
協働ネットワーク ……0-0-2
経営資源 ……0-1-10,1-1-3
経営ビジョン ……0-0-2,1-1-1
経営方針 ……3-1-3,4-1-5
形式知 ……0-1-2
効果性 ……0-1-10,1-2-15,4-2-3
公教育 ……0-1-12
行動規範 ……1-1-1,1-1-2
校内研修 ……0-0-1
校務分掌 ……0-0-5,0-1-14,0-2-6,1-1-1,
1-1-2,1-2-8,2-1-5
効率性 ……0-1-8
効力感 ……2-1-1,2-1-7,4-2-5
顧客 ……1-2-14,1-3-1,4-2-6
顧客満足 ……0-1-10,1-2-14,4-1-2,4-2-6
コミュニケーション ……0-0-1,0-0-2,0-1-1,0-1-2,
0-1-3,0-1-5,0-1-7,0-1-8,0-1-12,0-1-14,
0-1-17,0-2-4,1-1-1,3-1-1,3-1-2,3-3-3,
3-3-4,3-3-5,4-2-2,4-2-4,4-2-5,4-3-1,4-3-5

さ

サポーター …… 3-1-5,3-1-6,4-1-5
支援の助言者 …… 3-2-1,3-2-2,3-2-3,3-2-4,
3-2-5,3-2-6,3-2-7,3-2-8
支援的要因 …… 0-1-7,1-2-7,1-2-13,
1-2-14,1-2-15
資源 …… 0-0-2,0-1-7,0-1-9,0-1-10,0-1-16,
1-1-1,1-1-2,1-1-3,1-2-8,1-3-3,2-2-1,
2-2-3,3-1-3,3-1-5,3-1-8,4-1-5,4-1-7
資源マップ …… 3-1-6,3-1-7
自校のミッション …… 0-0-2,1-1-3,1-1-7,
1-1-8,1-2-15
仕事満足度 …… 2-1-5,2-1-8
自己評価 …… 2-2-1
資質・力量 …… 2-2-1,2-2-2
使命感 …… 0-1-16,0-1-17
重点化 …… 0-1-10,0-2-8,1-1-8,4-1-3,4-1-6
重点課題 …… 0-2-6,1-2-13
重点事項 …… 0-0-1,1-1-7,4-1-2,4-1-5,4-1-7
授業観 …… 2-1-12
主体性 …… 0-1-3,0-1-11
主任 …… 0-1-13,0-1-18,0-2-6,1-1-1,
2-1-9,2-1-10,2-1-11,3-1-3,3-3-1,4-3-3
上司 …… 2-2-4,2-2-6,3-2-3
焦燥感 …… 0-1-1
職能開発 …… 0-0-1
職能発達 …… 0-1-12,0-1-13
職場の活性化 …… 0-1-16,0-1-17
人材 …… 3-2-1
人材育成 …… 2-2-6
人的資源 …… 0-0-2,0-1-9,0-1-10,0-1-16,1-2-8
信頼感 …… 4-2-6
信頼関係 …… 0-1-7,0-1-13,4-2-6,4-3-1
SWOT分析 …… 0-0-2,1-2-1,1-2-4,1-2-7,
1-2-9,1-2-12,1-2-14,1-2-15
スタッフ …… 0-1-8,3-3-1
説明責任 …… 1-1-1
ゼロサム …… 0-1-10
戦略的リーダーシップ …… 0-1-12,3-3-5
創造性 …… 0-1-8,0-1-11

組織運営 …… 0-1-9,0-2-6
組織開発 …… 0-1-12,1-3-3
組織構造 …… 0-1-11,1-1-1,1-1-2
組織人 …… 2-2-4
組織成員 …… 0-1-2
組織体 …… 0-1-1,0-1-18
組織づくり …… 0-1-13,3-3-5
組織文化 …… 0-1-1,0-1-2

た

対話 …… 0-0-2,3-3-3,4-3-1
達成目標 …… 4-1-3,4-3-5
多忙 …… 0-1-1,0-1-9,0-1-11,0-2-8,3-1-3
地域住民 …… 0-1-7,1-1-3,1-1-4,1-1-5,
1-2-3,1-2-4,3-3-4
チーム …… 0-1-8,0-1-14
チームのマネジメント …… 0-0-1,0-1-14
強み …… 0-0-2,0-1-7,0-1-17,1-2-1,1-2-9,
1-2-10,1-2-11,1-2-12,1-2-13,1-2-14,
1-2-15,2-2-1,2-2-3,3-1-5,3-1-6,3-1-8,4-3-1
提案者 …… 4-3-2
ディスカッション …… 0-0-3
ディベート …… 0-0-2,3-3-1,3-3-2
展望 …… 2-1-1,3-3-4
同僚性 …… 0-0-1,0-1-5,0-2-11,4-3-2
特色ある学校 …… 1-2-1,1-2-2,1-2-14
トップダウン …… 1-1-1

な

内外環境 …… 1-2-1,1-2-13,4-1-2
内部環境 …… 1-2-1,1-2-2,1-2-12,
1-2-14,1-2-15,4-1-1
内部環境要因 …… 1-2-8,1-2-9,1-2-10,1-2-11
ニーズ …… 0-1-7,0-1-9,0-1-11
人間関係 …… 0-1-18,4-2-5,2-1-11
ネットワーク …… 0-0-2,0-1-7,0-1-16,0-1-17,
3-1-5,3-2-1,3-2-8,3-3-4,4-2-7,4-1-5
ネットワーク資源 …… 0-1-9,0-1-10,1-2-8
年度計画 …… 4-1-1,4-1-5

は

パートナーシップ ……0-0-1,3-3-4
 話し合い ……0-1-4,3-1-1,3-1-4,3-1-6,4-2-1
 P T A ……1-2-4,1-2-8,3-3-1,4-2-2,4-3-3
 P D C A ……0-0-2,4-1-1
 ビジョン …… 0-0-2,0-1-5,0-1-7,0-1-13,
 0-1-16,0-1-17,1-1-1,3-3-4,
 4-1-1,4-1-2,4-2-6,4-3-3
 評価 …… 0-0-2,0-1-3,0-1-7,0-1-9,0-1-10,
 0-1-14,0-2-3,0-2-10,0-2-11,0-2-12,
 0-2-13,1-2-1,1-3-1,1-3-2,2-2-1,3-2-5,
 3-3-4,3-3-5,4-1-1,4-1-2,4-1-4,4-3-3
 開かれた学校 ……0-1-7
 ファシリテーター …… 0-1-14,4-3-2
 フィードバック ……3-2-5
 部下 ……2-1-2,2-2-6
 プラスサム …… 0-1-10
 振り返り …… 0-0-2,0-0-6,0-0-7,2-1-6,2-1-13,
 2-1-14,2-2-4,3-2-2,3-3-1,3-3-2,
 4-2-9,4-3-4,4-3-5
 ふりかえりシート ……2-1-5,2-1-6,2-1-8,
 2-1-9,2-1-10,2-1-11
 プロジェクト ……0-1-8,2-2-6
 雰囲気 …… 0-0-6,0-1-4,0-1-17,
 0-2-9,1-2-8,3-1-2
 文化的リーダーシップ …… 0-1-12,3-3-5
 変化 ……0-1-1,0-1-2,0-1-4,0-1-7,1-3-3,
 2-1-2,2-1-5,2-1-6,3-2-1,
 4-1-4,4-1-5,4-1-6,4-1-7
 保護者 ……0-0-2,0-0-5,0-0-6,0-1-1,0-1-7,
 0-1-12,0-1-17,0-2-8,1-1-3,1-1-4,
 1-1-5,1-2-3,1-2-8,1-3-1,2-1-10,
 3-1-3,3-1-4,3-1-5,3-2-3,3-3-1,
 3-3-4,4-1-5,4-1-7,4-2-2,4-3-1,4-3-3

ま

マネジメント力 ……0-1-9
 ミッション ……0-0-2,0-1-7,0-2-5,1-1-1,1-1-2,
 1-1-3,1-1-6,1-1-7,1-1-8,1-2-15,
 1-3-1,1-3-2,1-3-4,4-1-2,4-3-2

ミドルリーダー …… 0-1-11,0-1-16,0-1-17,0-1-18
 身につけた能力 …… 2-1-5,2-1-8
 無力感 …… 0-1-11,4-2-5
 目指す姿 …… 0-0-3,1-2-13,4-1-2
 メンター …… 3-2-1,3-2-2,3-2-3,3-2-4,
 3-2-5,3-2-6,3-2-7,3-2-8
 目標設定 …… 0-0-2,4-1-3,4-1-5,
 4-1-6,4-1-7,4-2-6
 モデル …… 0-1-3,0-1-17,2-2-6,
 3-2-5,3-2-7,4-3-5
 モラル …… 0-1-11
 問題意識 …… 0-0-3,0-2-2
 問題解決 …… 0-0-1,0-0-2,0-1-9,0-2-1,
 0-2-3,1-3-2,2-1-12,4-3-4
 問題解決方策 …… 1-2-14,1-2-15
 問題状況 …… 0-1-5

や

欲求 …… 0-1-3,0-1-18,4-2-2,4-2-5,4-2-6
 弱み …… 0-0-2,1-2-1,1-2-9,1-2-10,
 1-2-11,1-2-12,1-2-13,1-2-14,
 1-2-15,2-2-1,2-2-3,3-1-6,3-1-8

ら

ライフステージ …… 2-1-1
 ライン …… 0-1-8,2-1-5,2-1-6
 リーダー …… 0-1-11,0-1-16,0-1-17,0-1-18
 リーダー行動 …… 1-1-1,1-1-2
 リーダーシップ …… 0-1-12,3-3-4,3-3-5,4-3-2
 リスク …… 0-1-2,0-2-2
 リフレクション …… 0-1-13,3-3-5,4-3-2
 ロールプレイ・ディベート …… 0-0-2,3-3-1,3-3-2
 ロールモデル …… 0-1-17
 論理的コミュニケーション …… 0-0-2

(本テキストの著作権は文部科学省が所有しておりますので、転載・複写等を行う場合は、文部科学省初等中等教育局教職員課研修支援係まで御連絡下さい。
Tel:03-5253-4111 内線2987, Fax:03-6734-3742, E-mail:kyosyoku@mext.go.jp)

学 校 組 織 マ ネ ジ メ ン ト 研 修
～すべての教職員のために～
(モデル・カリキュラム)

平成17年2月 発行

制作 マネジメント研修カリキュラム等開発会議
発行 文部科学省
