

## 第13回 スクールリーダー・フォーラム

# 学校づくり実践を物語る

### 大学・学校・教育委員会のコラボレーション

日時

2013(平成25)年  
11月23日(土)

場所

大阪教育大学  
天王寺キャンパス

形態

ラウンドテーブル型  
(語りと傾聴による学び合い)

## プログラム

### 第一部 ▶▶▶ 10:30 - 12:40

場所 ミレニアムホール 司会 奥野 直健 (大阪市教育委員会)

#### 10:30 ▶▶▶ 開会あいさつ

栗林 澄夫 (大阪教育大学理事・副学長)  
津田 仁 (大阪府教育委員会教育監)  
沼守 誠也 (大阪市教育委員会教育次長)

#### 10:45 ▶▶▶ 基調講演

学校の内発的改善力を高める組織開発  
—理論知と実践知の対話—  
佐古 秀一 (鳴門教育大学教職大学院教授・専攻長)

#### 11:45 ▶▶▶ 休憩

#### 11:55 ▶▶▶ 学校現場からの発信

学校経営ビジョンの計画・立案・点検について  
水野 和幸 (大阪市立友洲小学校長)  
「やる気の芽」を育てる  
—若手教員と生徒を共振させる学校経営—  
山口 陽子 (大阪府立泉鳥取高等学校長)

#### 12:25 ▶▶▶ ピアノ・チェロの共演

田中 紘二 (大阪教育大学名誉教授)  
大木 愛一 (大阪教育大学教授)

#### 12:40 ▶▶▶ 昼食・休憩

### 第二部 ▶▶▶ 13:40 - 17:30

場所 214・215教室 司会 浦 展諭 (大阪府教育委員会)

#### 13:40 ▶▶▶ ラウンドテーブル

スクールリーダーの学校づくり実践  
—語り・聴く学習コミュニティ—

大阪府教職員、大阪市教職員、大阪教育大学夜間大学院生、  
福井大学教職大学院生、鳴門教育大学教職大学院生 他  
各グループ6人編成で、報告者2名(報告40分+話し合い30分)  
が学校づくりの実践を物語り、参加者が傾聴し、協同的に実践を  
省察します。時間配分(180分):司会者発題・自己紹介20、  
報告A70、休憩10、報告B70、まとめ10

#### 16:40 ▶▶▶ 休憩

#### 16:55 ▶▶▶ 総括講演

スクールリーダーの学校づくり  
—現在から未来へ—

水本 徳明  
(京都教育大学連合教職大学院教授・同志社女子大学特任教授)

#### 17:25 ▶▶▶ 閉会あいさつ

大脇 康弘 (大阪教育大学)

#### 17:30 ▶▶▶ 終了

(敬称略)

交流会 18:00より天王寺駅近くで開催

## 大会概要

日時 2013(平成25)年11月23日(土) 10:30~17:30(開場は10:00)

場所 大阪教育大学 天王寺キャンパス ミレニアムホール、214・215教室 他

対象者 大阪府内の学校・教育委員会に勤務する教職員、行政職員、  
および大学研究者

定員 72名(インターネット事前申込制)

参加費 無 料

アクセス 大阪教育大学 天王寺キャンパス  
〒543-0054 大阪市天王寺区南河堀町4-88  
TEL(06)6775-6611  
JR天王寺駅、地下鉄天王寺駅、近鉄大阪阿部野橋駅下車、約650m  
JR寺田町駅下車、約400m

## 申込方法

### 1. インターネット申込

大阪教育大学HPにて10月下旬にご案内します。  
そのHP上から次の事項を記入して、申し込みください。  
1. 名前、勤務校・機関、職位、電話番号、E-mailアドレス  
2. 自己紹介文(200字程度)  
3. その他

### 2. 申込締切日 2013(平成25)年11月14日(木)必着

### 3. 参加の可否

申込受付後10日以内にE-mailにて参加の可否をご連絡します。  
定員に達し次第、締め切らせていただきます。参加者はこの冊子で事前学習  
してください。

### 4. 問い合わせ先

大阪教育大学 学務部天王寺地区管理課 総務係  
E-mail : yakan@bur.osaka-kyoiku.ac.jp

## SLF13 スクールリーダー・フォーラム事務局

- 大阪教育大学スクールリーダー・プロジェクト(SLP) 大脇康弘 林龍平 小山将史 深野康久
- 大阪府教育委員会 教育振興室高等学校課 学校経営支援グループ
- 大阪市教育委員会 総務部総務課 企画グループ

# 学校づくり実践を物語る

## — 理論知と実践知の対話 —

### 第13回スクールリーダー・フォーラムの趣旨

スクールリーダー・フォーラム (SLF) は、スクールリーダーの「学びの場」を創り出す取り組みです。

このフォーラムは大阪教育大学と大阪府教育委員会および大阪市教育委員会の「連携協力の協定書」に基づいて開催するものです。2002年度に第1回を開催してから毎年度開催し、今年で第13回となります。

第13回フォーラムは、スクールリーダーが学校づくりの実践を持ち寄って交流し省察します。スクールリーダーがそれぞれの立場・役割から学校づくりについて語り、参加者が聴き合うラウンドテーブル方式で行います。基調講演、総括講演では、学校づくりの組織論と実践について問題提起していただきます。これらを通して、理論知と実践知が交流する学習コミュニティを創り出したいと考えています。なお、このフォーラムでいうスクールリーダーは「学校づくりの中核を担う教職員」で、校長、教頭、主幹教諭(首席)、指導教諭、主要な主任、事務長などを含みます。

第一部の後半には、ピアノとチェロの共演があります。第11回フォーラムで大変好評でしたので、今回プログラムに組み込みました。

今回のフォーラムは、大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会が企画運営する合同プロジェクトですが、福井大学教職大学院と鳴門教育大学教職大学院の組織協力を得て開催されます。5つの組織が本格的に連携協力して運営するフォーラムです。各地域・各大学院のスタンスや取り組みが交錯し、学びと刺激に満ち、スクールリーダーの明日の取り組みを励ますことになることを期待しています。一人ひとりの参加者が主役となって、フォーラムを創り上げるよう取り組んでいきましょう。

### ラウンドテーブルの報告者・関係者 (敬称略)

#### 1. ラウンドテーブルの報告者

**大阪府教職員:** 岡村多加志 (久米田高校・校長) 浅田和也 (槻の木高校・教頭) 小川 光 (枚方高校・首席) 辻下順一 (視覚支援学校・校長) 瀧本一夫 (守口支援学校・指導教諭)

**大阪市教職員:** 木戸安子 (今福小学校・教頭) 田中 大介 (晴明丘南小学校・教諭) 河野正一 (大池中学校・校長) 北川延尚 (天満中学校・首席) 西堂良紀 (住吉中学校・教諭)

**大阪教育大学夜間大学院生:** 西川 潔 (奈良・御所市立葛城小学校・校長) 浜崎仁子 (和泉市立光明台南小学校・教頭) 文田英之 (大阪市立本庄中学校・校長) 高木浩志 (宝塚市立宝塚中学校・教頭) 小山将史 (堺市立堺高校定時制・教頭) 山中矢展 (大阪府立寝屋川支援学校・校長) 他

**福井大学教職大学院生:** 岩堀美雪 (鯖江市立待小学校・教諭) 高間恵美 (福井市中藤小学校・教諭) 富士健一 (小浜市立雲浜小学校・教諭) 東 俊輝 (私立啓新高校・教諭)

**鳴門教育大学大学院・教職大学院生:** 大里元児 (沖縄市教育委員会・指導主事) 竹崎有紀子 (高知県香南市立野市小学校・指導教諭) 住田隆之 (高松市立川島小学校・教諭) 明神通恭 (高知県黒潮町立大方中学校・教諭)

(注) 大学院生は修了生を含む。

#### 2. ラウンドテーブルの関係者

**大阪府教員委員会・大阪府教育センター:** 浅田充彦、西田恵二、寶田康彦、浦 展論、伊藤範子、北村素子、中堂寿美代

**大阪市教員委員会・大阪市教育センター:** 山野敏和、仲村顕臣、奥野直健、中西正明、赤石美保子、高尾祐彦

**大阪教育大学大学院:** 大脇康弘、林龍平、水野治久、瀧野揚三、瀬戸口昌也、富田福代、八田幸恵、森 均

**福井大学教職大学院:** 森 透、柳沢昌一、小林真由美、二宮秀夫、笹原未来、山口真希、冨永良史

**鳴門教育大学教職大学院:** 佐古秀一、前田洋一、小坂浩嗣、久我直人、大林正史

### フォーラム講演者 Profile

#### 佐古 秀一 (Sako, Hidekazu)

鳴門教育大学教職大学院教授・高度学校教育実践専攻長

専門は教育経営学、学校組織論。教職員の自律と協働をめざす学校組織開発論を研究テーマとし、「元気の出る学校づくり」を実践的に支援する。大学・教育委員会・学校と連携した教育改善事業に取り組む。日本教育経営学会理事。著書(共著)に『学校づくりの組織論』学文社、『スクールマネジメント』ミネルヴァ書房、『学校の内発的改善力を支援する学校組織開発の基本モデルと方法論』鳴門教育大学研究紀要 第25号、2010など。

#### 水本 徳明 (Mizumoto, Noriaki)

京都教育大学連合教職大学院教授・同志社女子大学特任教授

専門は教育経営学、共生教育学。学校の存立構造をふまえた学校の組織・運営の在り方を研究する。最近、教員のコミュニケーションや感情に焦点を当てて、学校の協働性を構築することを考えている。日本教育経営学会理事・日本教育行政学会理事。著書(共著)に『次代を拓くスクールリーダー』ぎょうせい、『共生と希望の教育学』筑波大学出版会。『公教育経営の展開』東京書籍、『システムとしての教育を探る』勁草書房。

### ピアノとチェロの共演

### 「今、命を見つめる音の世界」

#### 出演者

田中紘二 (ピアノ)・大木愛一 (チェロ)

時間の経過の中で、生まれては消え消えては生まれる不思議な音の世界~そのクラシック音楽名曲の響きを通して、今を生きる喜びや悲しみそして未来への希望に想いを寄せ演奏したいと願っています。曲はカザルス編「鳥の歌」、ラフマニノフの「パガニーニの主題」による狂詩曲より第18変奏(田中編)他を予定しています。

# ラウンドテーブル「学校づくり実践を語る」の取組指針

## — 語り・聴く学習コミュニティ —

スクールリーダー・フォーラム事務局

### ラウンドテーブルとは

ラウンドテーブルは、6人程度の少人数グループに分かれて、語りと傾聴によって学び合う学習方法です。円形になってお互いに顔が見える関係で報告者は時間をかけて学校づくりの実践を語り(narrative)、参加者は報告者の実践の展開を表情、しぐさを含めて受け止め共有していく中で、協同して実践を省察していきます。

報告者は学校づくりの実践を記録・資料を手がかりにじっくり語ります。実践の期間は1校で1年から数年にわたります。参加者は、報告者が事例やエピソードを交えて語る展開に耳を傾け、活動の場面を共有し、報告者に寄り添う形で質問し、実践を深く理解しようとします。ファシリテーター(司会)は、この学び合う関係が形成されるよう適切な支援と働きかけを行います。こうして、報告者と参加者が共に実践を省察し探究をすすめていきます。

このラウンドテーブルには次の四つの特長があります。

第一に、報告者はじっくり時間をかけて自分の実践を語る貴重な機会を得られます。

第二に、参加者は少人数のグループで報告者の実践の展開を確かに受け止めていきます。時には、参加者が報告者に率直な問いかけを行い、問題を深める契機を作ることもあります。

第三に、多様な属性・キャリアをもつ人々が集まって聴き合うことから、報告者は内容のテーマ・構成について個別性と一般性を意識して、伝える工夫をします。学校づくりの実践は個別具体的で特定の社会的文脈の中で行われていますが、それを異なる属性・キャリアを持つ人にわかるように伝えていくことが必要です。その作業を通して、自分たちの実践をパブリックな仕事として位置づけ直すことになります。

第四に、異なる属性・キャリアの人々に物語り話し合う体験を通して、報告者には気づきや発見、新たな問いが生まれ、それが自分の実践を再構成する契機になります。

こうしてラウンドテーブル参加者は、「語り・傾聴関係」を基礎とした「学習コミュニティ」を形成していきます。それは、報告者の実践—省察—再構成の学習サイクルを支える土台となります。

### 1 全体の概要

- ①グループメンバー 6名(12グループを予定)
  - ・異なる校種・職位などを組み合わせてグループ構成する。
  - ・報告者スクールリーダー2、大阪教育大学・福井大学・鳴門教育大学1、大阪府教育委員会・大阪市教育委員会1、フォーラム申込者2
- ②役割分担:司会1、報告2、タイムキーパー(時間調整役)1、書記(レポート作成)1  
書記は、討議の内容を簡潔に整理すると共に、自分の感想をまとめたレポートを作成し、終了後14日以内にフォーラム事務局に送付する(A4判40字×50行で2頁以内)。
- ③時間配分180分:司会者発題・自己紹介20、報告A70、休憩10、報告B70、まとめ10  
一人当たり70分(報告40+話し合い30)
- ④グループ、役割などはフォーラム当日に発表
- ⑤報告者の課題
  - a.フォーラム報告書の掲載原稿(A4判40字×50行で2頁)
  - b.フォーラム当日の配布レジュメ(枚数自由)10部、内3部は受付に提出
  - c.提示する資料など

### 2 報告「学校づくり実践」の組み立て

#### 1. 基本要件

- ①報告のテーマ、コンセプトとストーリーを明確にしてください。
- ②学校づくりの実践をリアルに語ることと、自己の役割・活動を明確にすることが大事です。また、実践の一般化、応用可能性についても触れることが望ましいが、概念や枠組みを当てはめるのではなく、実践的知見をまとめてください。

- ③事例やエピソードを盛り込む、資料を提示する（静止画、ipad 使用は可）など、メンバーにアピールするよう工夫してください。
- ④事前に語りを練習してみましょう。それで時間配分の調整を行きましょう。
- ⑤報告者は、レジュメの作成（原稿作成も可）、語りを通して、自らの実践を整理していきます。実践者として貴重な財産を得ることになります。
- ⑥当日は報告書掲載原稿・配布資料を基に自由に語ってください。話を膨らませたりカットしたりすることも OK です。メンバーとの話し合いを通して気づきや発見、新たな問いに出会えます。
- ⑦当日の報告では、パワーポイント等は使用できません（配布資料 ppt. は可）。また、提示する資料は、下記（2）の内容構成に従ったもので、精選してください。資料を読み上げる報告ではなく、資料を示しながらも、学校の状況、取り組みや変容過程を「語る」ことに重点を置いてください。なお、参考資料は、話し合いの時間に配布してください。
- ⑧学校づくりの実践を振り返り理論的に整理すれば何が言えるのか、また、その経験から学んだことや気づいたことも、述べてください。

## 2. 内容構成について

内容構成は、コンセプトとストーリーをふまえて自由に構成します。

\*全体を5つ程度に分節化し、題目、節題を工夫しましょう。

次の項目は入れてください。

- ・プロフィール：教職経験年数、勤務校数、現任校での勤務年数、職位・役割
- ・学校の特性：生徒数・クラス数、教員数、教員の年齢構成、教員集団の特徴、地域特性
- ・学校づくりの理論的な背景と経過（学校づくりの組織体制や組織的な動き）、成果と課題（教育活動の改善、教職員や児童生徒の変容など）
- ・学校づくりの実践の省察（学校づくりの過程で自分が果たした役割・行動、それらの意味や課題、その過程で何を学んだかなど）

## 3 当日の取り運び

### 1. 場所、形態など

- ・場所 中央館 214・215 教室
- ・机といすの配置 円卓型
- ・当日の配布資料で、グループ名、役割を確認してください。

### 2. 主な役割について

- ①報告者は、フォーラム報告書のレポートを基に、じっくり語ります。報告者は振り返り、物語り、話し合う過程で学校づくりの実践を整理し、新たな課題が見えてきます。
- ②参加者は、報告者の語りを傾聴しその内容を深めたり広げたりするために、問いかけ、話題提供し、話し合いに参画します。この冊子の論稿を読んで、「学校づくりの組織論」について事前学習してください。
- ③司会者は、ファシリテーターとして、メンバーの学び合いが深まるよう適切な方向付け、問題整理、助言を行います。司会者は今日のねらいを確認した後、各自に自己紹介をしてもらいます。自己紹介は、司会者がお題を出して（例「最近良かったできごと」）、各自2分以内で行います。
- ④タイムキーパー（時間調整役）は、各報告について20、40分/70分の時点で時間を確認し、報告者に知らせてください。グループで時間配分に沿って取り組めるよう、司会者、報告者は配慮してください。
- ⑤最後に、書記（レポート作成者）が今日の主題を整理し、自らの気づきや深まりを述べて、まとめとします。

（文責）大脇 康弘





# スクールリーダー の 学校づくり

理論知と実践知の対話

## お礼

スクールリーダー・フォーラム事業は日本教育経営学会「実践研究賞」を受賞しました(2012年)。この事業の企画運営にあたって、関係機関に属する方々から多大なご協力とご支援をいただきました。厚くお礼申し上げます。本年度の事業は大学改革強化推進事業経費によるものです。

## スクールリーダー・フォーラム事務局

大阪教育大学 天王寺キャンパス

E-mail [slp0303@cc.osaka-kyoiku.ac.jp](mailto:slp0303@cc.osaka-kyoiku.ac.jp)

## スクールリーダー・フォーラムの特徴

### フォーラムの理念

- 1 スクールリーダーの「学びの場」
- 2 学校づくりの専門的支援
- 3 学校づくりの理念・政策・実践の検討
- 4 実践者・政策担当者・研究者の研究交流
- 5 大学・学校・教育委員会のコラボレーション

### フォーラムの概要

- 1 12年間で13回のフォーラム開催
- 2 講演・報告者189名、参加者1,215名
- 3 報告書13冊(全1,626頁)、15,000部配布
- 4 大阪教育大学と大阪府・大阪市教育委員会との協働
- 5 教師教育のネットワークづくり

# 学校の内発的な改善力を高める組織開発

## —理論知と実践知の対話—

鳴門教育大学教職大学院教授 佐古 秀一

### 1 学校を組織の観点で考える

#### 1. 学校組織の特性…個性型組織

ここ数年の間に広範囲にかつ急速に学校経営改革が展開されているが、そのなかで浮かび上がった学校の在り方のひとつが、「自律的な学校」であろう。「自律的な学校」に関してはさまざまな要件が指摘されているが、教育組織としての学校の基本的機能の充足という点に着目すれば、以下の3点にその要件を集約することができる。

- ①学校の裁量性(権限)の増大ないし確保
  - ②学校・家庭・地域の連携強化及び保護者・地域住民の学校参加の拡大
  - ③学校の自己改善性の強化
- 自律的な学校の要件としては、まず学校自らが教育活動やそれを運営すること

に関する一定の裁量性(権限)を保持することが、当然のことながら必要となる。

第2には、学校と地域・家庭の関係を構築することを通して、教育の資源と意思を相互に流通させることが求められる。

第3には学校が自律的に教育改善を遂行することができる組織として機能することが求められる。いわば学校組織の内部自律性の構築である。おそらくこれら3つの側面が互いに連動しながら進展することによって、自律的な学校が形成されていくものと考えることができる。第1、第2の要件も重要であることはまちがいないが、第3の要件は自律的な学校のまさに内実を形成するものといえる。

さて、学校の自己改善性を制約している主要な要因として考えられるのが、学校の組織としての特性である。この点について次に考えてみよう。

元来、教育という課業を遂行する組織としての学校は、組織の典型的なモデルとされる官僚制組織とは異なる特性をもつと考えられてきた。組織として学校を見た場合、その特徴は、以下のように整理できる。

第1は、組織目標の曖昧さである。学校が組織として何を実現するか、その目標が曖昧であったことである。これについては、そもそも学校教育によって何を実現するのか、学校教育の目標自体が理念的で多義的にならざるを得ないということがその背景にあると考えられる。したがって学校では、学校目標―学年目標―学級目標という目標系列は、文章としては存在するが、実際の教室における実践は必ずしも学校目標と整合しないという事態が生じることもありうるのである。

## スクールリーダーの学校づくり —理論知と実践知の対話—

### 目次

|   |   |
|---|---|
| 学校づくりの組織論   | ・ SLC 関係修士論文、SLP 研究報告書 …………… 20           |
| ・ 学校の内発的な改善力を高める組織開発 …………… 佐古秀一 2                       | ・ 表紙一覧 …………… 21                           |
| ・ ミドル・アップダウン型組織の構想 …………… 大脇康弘 8                         | スクールリーダー・フォーラムの軌跡                         |
| ・ 学校における〈実践と省察のコミュニティ〉を支える<br>省察的機構としての教職大学院 …… 柳沢昌一 11 | ・ スクールリーダー・フォーラム事業の持続的実践 …………… 22         |
| 大学院におけるスクールリーダー教育                                       | ・ スクールリーダー・フォーラムの歩み …………… 24              |
| ・ 大学院のスクールリーダー教育の様式 …………… 大脇康弘 14                       | ・ 「学校拠点」の意味を考える …………… 森 透 25 vii          |
| ・ 夜間大学院のスクールリーダー教育 …………… 大脇康弘・小山将史 16                   | ・ 言葉が行きかう場としてのフォーラムに敬意を表する …… 水本徳明 26 vii |
| ・ 大学・教育委員会連携による授業開発<br>「大阪の学校づくり」 …………… 大脇康弘・深野康久 19    | ・ 「子どものための」スクールリーダー・フォーラム …… 泉野泰久 27 vi   |
|   | ・ 「学び続けるスクールリーダー」の「学びの場」への期待 …… 津田 仁 28 v |
|   | 第13回スクールリーダー・フォーラムのプログラム ……フォーラム事務局 32 i  |

第2は、教育活動を効果的に遂行する技術が曖昧であったことである。つまり、児童生徒に対していかに指導するかについて、最適な技術を明確に確定することが困難であったため、教員の個人的な知識や経験に拠って教育活動を遂行することが必要であった。つまり組織が使用するべき技術を確定できないがゆえに、教員の個人的な知識や経験によるところが大きくならざるをえないということである。

第3は、教育の対象者である児童生徒の多様性である。同一学年、同一学級であつても、教員が対峙する児童生徒はまさに多様である。既有知識、関心、能力、人格特性、家庭環境などによって異なる対象者を、そのようなものとして、つまりそれぞれに違った存在として位置づけ、それに対して教育活動を展開することが求められる。職務の手順や方法を定型化することがきわめて困難な状況で、教育活動は展開されるのである。

第4は、教育活動の流動性ないしは非構造性である。授業や学級経営のなかで教員は、その場、その時々々の児童生徒の反応を解釈し、それをもとに自己の行為を絶えず決定していく。児童生徒との連

続的な相互作用的意思決定が、教育活動を支えている。このような教育活動の流動性は、教員の行動を構造化し組織的に調整あるいは統制することにはなじみにくい、と考えられる。

以上のような背景と特徴を有する学校においては、教員の実践的な裁量性によって（つまり教員の思い、経験、スキル等によって）、組織目標のあいまいさや技術、児童生徒の多様性などに対応してきたといえる。組織の典型理論とも言える官僚制組織論では、組織構成員の裁量性を合理的に制約することで、組織の効率を担保していると考えられるが、学校組織は、それとはまさに対照的である。学校は、教育活動の具体を定型化（標準化）すること等が困難であるが故に、それぞれの教員の力量に委ねて乗りきる組織として構成されてきたと考えられるのである。

このような学校組織においては、授業や学級経営など中核的な課業（つまり教育活動）の具体に関しては、個々の教員に委ねる形で遂行されるが故に、孤立的閉塞的な状況で教育活動を遂行する傾向が強くなる。つまり、「わたしはわたし、あなたはあなた」型の学校である。個々

の教員がそれぞれの思いと経験、力量に専ら準拠して、つながりなく思い思いの教育を展開するという傾向を強めるのである。この点に着目すれば、学校の特性は、「個業性」あるいは「個業型組織」というべき特性として把握できる。

## 2. 個業型組織の問題点

個業型組織は、個々の教員の「個性」を活かしやすい等のメリットはあるが、次のような限界を持っている。第1には、児童生徒の多様性や教育課題の複雑性が、教員の個別的な力量を越えてしまうと、きわめて脆弱なシステムであるということである。児童生徒の実態や教育課題の複雑性と、それに対応すべき学校の組織状況の間にミスマッチが生じてしまい、それが学校や教員が直面する困難さや教育問題の拡大をもたらしている一因と考えられるのである。

第2には、個業型組織は、教員間での知識や経験の交流を制約し、児童生徒の実態や教育課題に関して意味のある相互作用を抑制してしまう側面を有していることである。つまり、①児童生徒の実態や課題に関する知識が教員個人に閉じて

しまい、学校としての教育意思の形成を困難にすること、②教員の知識や経験が個人的知識のみに収束してしまい教育活動の停滞をもたらすこと、③自己完結型の教職観が形成されやすいこと、すなわち、教育活動の遂行を教員が単独で行えることが教員としての力量の証であるとする意識に陥ること、などが考えられる。これらは、教員レベル及び学校レベルにおいても、児童生徒の実態をふまえ、その課題にはたらきかける教育活動を産出する学校として存立することの阻害要因として作用している。

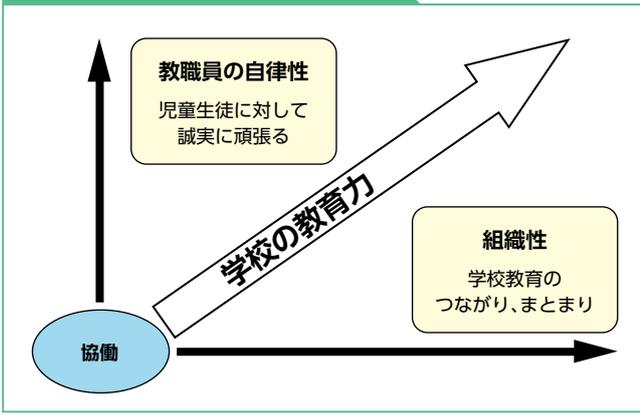
## 2 内発的改善力構築に向けた学校の組織マネジメントの考え方

### 1. 学校組織マネジメントにおいて

#### 実現すべき課題

上の考察から示唆されることは、「学校はバラバラになりやすい」ことを常態とする組織であることである。つまり、教員がそれぞれの思いと行動に依拠して教育活動を展開する結果として、「わたしはわたし、あなたはあなた」の教育活動を展開する教員の集合体となつてしま

図1 学校組織マネジメントの主要な課題



い、それぞれの教員が自ら担当する範囲・領域における教育の最適化(部分最適)を追求する学校になってしまうという点である。

ところで、学校の教育の具体はそれぞれの教室で展開されている。そこでは教員の意識と行動がそれぞれの学校の教育の質と水準を大きく規定している。それぞれの学校の教育活動の限界を越えていくためには、教員それぞれが、「できない、わからない」でいる児童生徒を、少しでも「できる、わかる」ようにしていく(つ

まり、学びによる成長の実感を持つことができるようになる)ために、教員としてどのように関わるべきかを意識して実践(改善)に取り組むことが求められる。教員の省察が求められる所以である。教育活動の改善を実現していくためには、教員の主体的な実践改善の取り組み(児童生徒に対して教員として誠実がなければならない)を無視することはできないのである。

同時に、これまで述べてきた学校組織の特性からすると、個々の教員の「がんばり」に期待するだけでは、部分最適追求型の学校教育に陥り、それぞれの教員のがんばりが、学校の教育の成果(3年間、6年間を通した子どもの成長や変容)に結実しにくい状態をもたらすことが容易に予想できる。つまり、教員がそれぞれにがんばっていても、学校の状態が好転しない状態である。個々の教員の児童生徒に対する誠実ががんばりだけでなく、学校教育のまとまり、つながり(組織性)を実現することが不可欠となる。ここにおいて、学校における組織マネジメントは、学校がその本来の役割を遂行する上で不可欠な作用となるのである。ただし、学校の組織マネジメントについ

ては、上に述べた教育という課業の特性をふまえたものであるべきことに留意すべきである。

以下に、学校に「協働をつくる」ことを通して、学校の教育力を高める考え方と方法論を紹介する。

## 2. 内発的改善のプロセス

自己改善性を機能させるといえば、学校のマネジメントサイクル(PDS、PDCA)を想起される方も多いであろう。しかしながら、あたかも自明の理のようにマネジメントサイクルを援用し、形式的にそれをなぞるだけでは、学校の組織改革にはつながらない。教育活動を産出するきわめて基本的(原初的)なプロセスを確認し、そこから学校組織により適切なモデルを構想することが必要だろう。

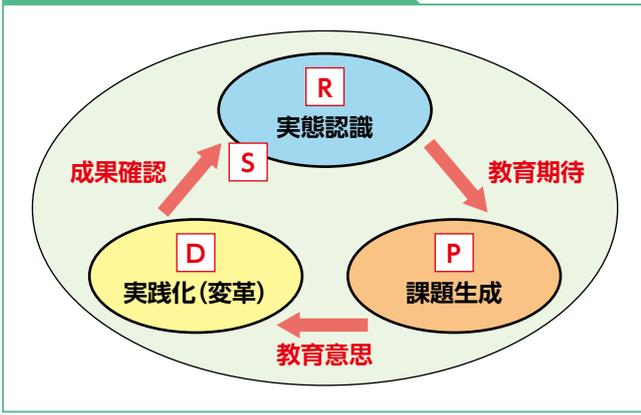
おそらく、多くの学校では、このサイクルに準拠しようとした場合、そのスタートとなるP・計画の策定が、もっとも困難な作業になっているのではないだろうか。企業の業績見通しのよう、今年度の実績をもとに社会経済の動向などをふまえて、努力目標を数値で表すことは難しい。それはなによりも、学校ご

とに、そして年度毎に児童生徒の状況が変転し、それによって学校レベルでも教員レベルでも、何を目標として教育活動を組み立てていくべきかが大きく左右されるからである。必ずしも今年度の実績をベースラインとすることができないのである。そのために児童生徒の実態をまず把握すること、しかもそれをそれぞれの教員が毎年度、丁寧に行うことが、学校の教育活動の計画の立案のベースとして不可欠となる。このようなことはあえて言うまでもないほど、学校の組織的活動にとつては当然のことであろう。

もちろん、教育の目標は、社会の要請や地域・家庭の関心・期待などを組み込みながら設定されるわけであるが、その最も重要な基点は、その学校の児童生徒の実態認識とそこに見出すことのできる課題認識に求められるであろう。実態認識とは、学力や行動の傾向に関して、客観的な情報(資料)や教員の日常経験などの主観的な情報をもとにして、その児童生徒の学力や行動の常態とその要因(文脈)に関して形成されている解釈であるといえる。

学校組織レベルにしても、教員レベルにしても、このような児童生徒の実態認

図2 教育活動の良循環サイクル



識をふまえた課題が形成され、それに基づく教育活動（実践）を創出、修正、削除することで、自律的な教育改善が駆動しはじめる。

このような考え方に立って、ここでは教育活動の内発的な改善に関する基本的なモデルを、図2に示す。

これは、児童生徒の実態認識に基づき、学校・教員の課題認識が成立し、その実践の意味を児童生徒の変容（実態）のなかでとらえ、次の課題に結びつけていくという図式である。言い換えると、教育

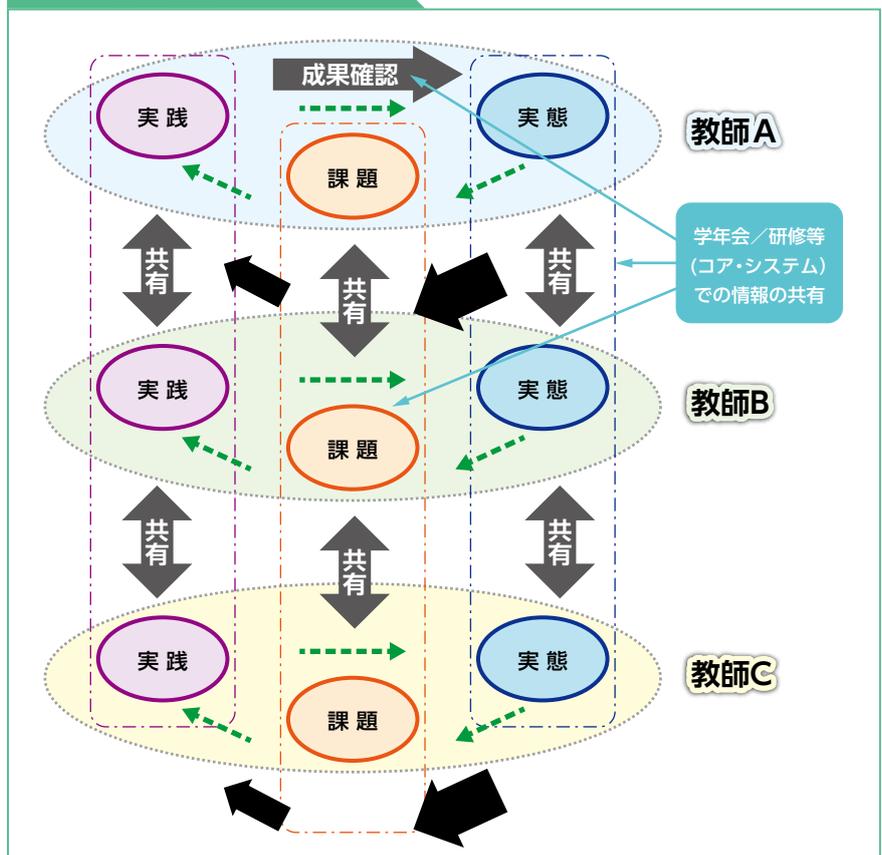
活動の必然性や意味を確認しながら、さらに次の課題を探索するという図式である。このような、実態―課題―実践―実態が循環的に結合すること（＝有意意味な連鎖を形成すること）が、教育活動の良循環を支えていると考えられる。図2において、実態認識から課題認識に至る局面が学校の教育意思形成の段階、課題認識から実践の変革に至る局面が実践化の段階、実践の変革から実態認識に至る局面が成果の確認と評価の段階、ととらえることができる。そして、これらの意味ある連鎖がまずは教員レベルで成立すること、そしてそれらが学校組織レベルで共有されることが、内発的な改善力を有する学校のイメージとして想定できるのではないだろうか。

### 3. 個人の限界を克服するための協働

しかしながら、上に述べた教育活動の良循環サイクルは当たり前前のサイクルのように見えても、個々の教員の努力や心構えだけでは、成り立ちにくいサイクルである。

教員個人の、児童生徒理解の限界（実態認識の制約）、子どもを伸ばし変えて

図3 協働のモデル



いくアクションプランの限界（経験知やスキルの制約）、行動化することの限界（動機づけの制約）などのため、この単純に見えるサイクルでさえ、個人で成立させることは難しい。

このような個人の限界を乗り越え、教育活動の良循環サイクルを成り立たせ、

かつ教職員集団で、児童生徒の実態の認識、可能なアクションプラン、実践の工夫、児童生徒の変容、これらの情報を共有するためにも（つまり、学校教育のまとまり、つながりをつくるためにも）、教職員が、実態、課題、実践に関する情報を参画的に交流していくことが考えら

れる。つまり、学校の状況としては、上の図の姿を実現することで、個々の教員の良循環サイクルと学校における情報共有がともに成り立つ。

一般に協働とは、「個人の能力の限界を越える課題に対して、個人の限界を克服し、目的を達成するための行為」として定義されている。協働という場合には、協力して達成すべき目的がある程度、明確になっていることが前提とされているが、学校の場合には、それぞれの学校が達成すべき課題が、必ずしも明確でないことの方が通常である。それゆえ、前頁の図で示したように、児童生徒の実態をしっかりとふまえて、取り組むべき課題を明らかにする局面から、協働（すなわち教職員の参画的な情報共有）を実現していくことが、学校の組織化においては特に重視すべきであろう。

### ③ 実践展開の事例とポイント

## 1. 協働化の2つの局面

私たちの研究室では、上のような極めて単純なプロセスを学校に実現することを通して、学校の内発的な改善力を高め

ることに取り組んでいる。その具体例は、フォーラム当日に紹介することにしたいが、ここではそれら実践研究のほぼ共通している、私たちの基本的な取り組み方を説明しておこう。

まず協働化を実現するための2つの主要な局面として、①学校課題の生成と共有（すなわち学校ビジョンの明確化と共有）、②実践の協働的な省察と改善を設定している。

学校ビジョンとは、各学校で実現すべき児童生徒の姿（育成課題）とそれに向かって学校が重点化した実践（改善）の指針のセットとして構成する。児童生徒の育成課題（ビジョンの第1の構成要素）は、その学校で実現したい児童生徒の姿であり、その学校の教育の指針となるものである。例えて言えば、これは航海における北極星のごとく、学校が進むべき目的を指し示す方向目標である。

まずこの北極星を作る作業を協働的に展開する手順であるが、比喩的に言えば北極星をつくる材料は、あなたの宇宙にあるのではなく、教職員の足下にあるということである。つまり、自らの学校の児童生徒にどのような価値をつけていくかについては、当該児童生徒の実態を

しっかりととらえ、それらを整理、共有することを通して見えてくるということである。つまり、足下の石（実態およびその認識）を収集し、そこから育成しなければならぬ児童生徒の側面や課題をとらえ、それを磨き練って、北極星（育成課題）とするのである。つまり、児童生徒の実態認識を交流、整理、共有しながら、学校において達成すべき課題を作り上げていくのである。これが協働化の第1の局面である。

第2の局面は、実践の協働的な省察と改善の仕組みを動かすことである。学校課題は児童生徒の基本課題を中心に構成される。学校ビジョンの育成課題とは、どうしても自分の学校の子どもに身につけさせたい能力や資質として設定されたものである。教員が行わねばならない仕事あるいは実践は実に多様であるが、日常の断片的な仕事を定型的に（ルーティンワークのように）こなすことに終始している（つまり慣習的な実践の継続では）、児童生徒の課題の達成には至らないことは当然である（現状維持の教育、もしくはゆるやかな質の低下）。

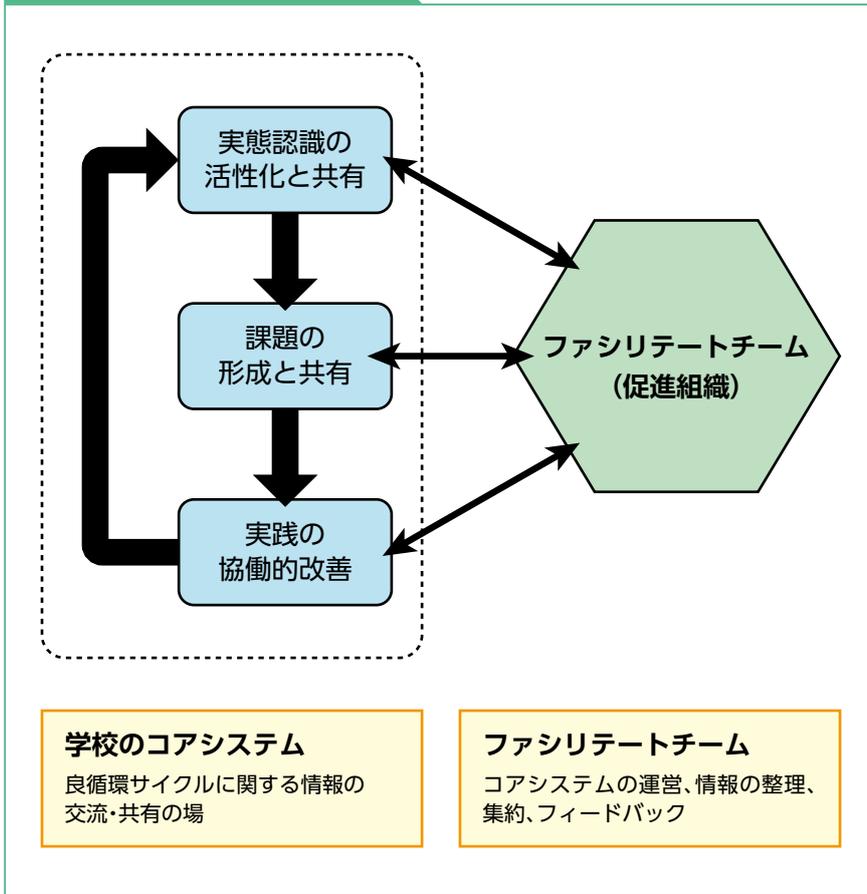
学校の教育活動の日常において、学校課題に基づく実践が展開されることが必

要である。つまり、教員がそのような実践を行うことが、学校の教育活動の変革とそれを通じた児童生徒の変容を実現する要である。そのためには、授業、学級経営等において、児童生徒の育成課題に対する実践改善を、各々の教員が行い、その事実（実践内容と児童生徒の変容）を各教員がふりかえり、それを持ち寄り交流しあう（協働的な省察を行う）機会（研修や学年会）を学校に設定することで、学校ですでに実施されている授業研究や校内研修を、学校課題に向けた実践と児童生徒の変容を学び合う場として設定していくこと（学校ビジョンに焦点化した授業研究の実施や常時指導を交流し合う研修の実施など）が実践的には有効である。

## 2. 協働化のための組織体制

学校において児童生徒の実態↓課題↓実践↓実態のサイクルを実現していくためには、前頁で説明したプロセスモデルとともに、それを支える組織体制の整備も考慮すべきであろう。われわれの実践研究では、教職員が参画する、実態↓課題↓実践↓実態の情報共有を主として担う組織ないし場を学校のコアシステムと

図4 協働化の組織体制



して位置づけ、そこで交流された情報の整理とフィードバックを行う機能を有する組織ないし担当者、ファシリテートチームとして位置づけ、両者を連動させることで、学校の協働化を推進することとしている。

学校を個業的な状態から、教職員の協

働化を通して、内発的な改善力を高めていく実践的な取り組みは、鳴門教育大学教職大学院において実践研究が数多く展開されている。そのいくつかは、すでに学会誌等における論文として公表されている。より詳細な内容については、参考文献のリストを参照していただきたい。

主な参考文献

- 佐古秀一 2011 「学校の組織特性と学校づくりの組織論―学校の内発的改善力を高めるための学校組織開発の理論と実践」 佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史(編著)『学校づくりの組織論』(学文社)、pp. 118・184.
- 佐古秀一・中妻佳代・寺田裕 2013 「児童生徒の基本課題の共有と達成をねらいとする学校組織開発の実践と成果」鳴門教育大学学校教育研究紀要 第27巻、pp. 1・11.
- 佐古秀一・竹崎有紀子 2011 「漸進的な学校組織開発の方法論の構築とその実践の有効性に関する事例研究」日本教育経営学会紀要第53号、pp. 75・90.
- 佐古秀一・山沖幸喜 2009 「学校力向上の取り組みと学校組織開発―学校組織開発理論を活用した組織文化の変容を通じた学校力向上取り組みの事例」鳴門教育大学研究紀要第24巻、pp. 75・92.
- 佐古秀一・中川桂子 2005 「教育課題の生成と共有を支援する学校組織開発プログラムの構築とその効果に関する研究―小規模小学校を対象として」日本教育経営学会紀要第47号、pp. 95・111.



# ミドル・アッパダウン型組織の構想

大阪教育大学教授 大脇 康弘

## 1 学校の組織特性

### 1. 学校組織の個性性・同僚性・階層性

はじめに、学校の組織特性を確認しておきたい。学校は公教育制度の基礎単位であり、国・都道府県・市町村・学校という重層構造の中で、教育委員会の管理下でありながら相対的独自性を持って運営されている教育機関である。学校には多数の児童・生徒がおり、教員と職員が働いている。主な教職員は校長・教頭(管理職)、主幹教諭(首席)・指導教諭、教諭(主任を含む)、養護教諭、事務職員などである。

教師の仕事は、授業・学級経営などの教育活動をはじめ、校務分掌活動、学校運営活動など、多種多様なものからなる。特に、授業・学級経営活動は学級制(学級担任制または教科担任制)を基盤に、

一人の教師が単位活動全体を担当している。この教職の個性性は教職の専門性に支えられ、同僚性および階層性によって

統制されている。学校組織はこの個性性を基本に、その上に分業・協業が位置づく独特の構造を持っている。学校組織を構想する場合、この個性性と同僚性・階層性の原理をどのように関係づけて、学校の協働性を生み出すかが問われる。

学校の組織特性を規定しているもう一つの要因は組織規模である。これは児童・生徒数・学級数によって異なり、小規模校、中規模校、大規模校と多様であるが、ここでは中規模校を基本に論じていく。

### 2. 学校組織論の動向

さて、戦後における学校経営論の枠組をみると、民主化論、近代化論、民主化・合理化論(現代化論)、専門職組織論、組織マネジメント論に集約できよう。学校

組織論はこの枠組と関わって構想されたといえる。中でも1960年代の重層構造・単層構造論争(伊藤和衛・宗像誠也

論争)は学校経営の近代化論と民主化論の課題設定の対立を象徴するものであった。1970年代以降は、専門職組織論の普及をはじめ、ルースカップリング論、組織開発論、ミドル・アッパダウン・マネジメント、分散型リーダーシップ論、ウェブ型組織論など、欧米の研究成果が導入されてきた。2000年代にはNPM理論(新公共経営理論)と組織マネジメント論が教育政策に導入され、新たな学校組織化施策が進められている。ここでは学校組織の原理として個性性・同僚性・階層性に注目し、学校の協働性の性格を明らかにすることを課題としたい。そのために、「フラット型組織」「ピラミッド型組織」「ミドル・アッパダウン型組織」の三類型を取り上げて、その組織原理を

明らかにしていく。

## 2 学校組織構想の三類型

### 1. フラット型組織の集団性と

#### 自生的リーダーシップ

学校組織は「なべぶた組織」であると言われて久しい。管理職である校長・教頭および少数の職員を除くと、多数の教諭が対等で平等に仕事を分担することを建前としている。実際には教師のキャリア、能力、適性からして仕事の役割分担の違いはあるが、教職の個性性と同質性を尊重してきた。そして、学校経営の民主化が第一義と考えられる中で、教職員集団の合議と合意形成が重視されてきた。組織運営では、職員会議での討議と決定が大事とされ、それは校長の意思決定を縛るものとされた。校長は対外的には学校の顔であるが、対内的には教育者・人格者としての権威と役割が重んじられてきた。「教育者校長」である。他方で、教員の中から自然発生的にリーダーが登場し、その指導力・組織力によって教職員をとりまとめて学校運営を担うのである。

つまり、薄い階層性と集団性に基づくフラット型組織を、リーダー教員の「自生的リーダーシップ」が運営してきたといえる。この組織論は教職員の平等意識と専門意識に支えられ、教育の安定性と継続性を重視する学校文化にも馴染んで、多くの教職員に支持されてきた。これと関わって、主任制が教職員の抵抗にあつて、連絡調整機能は有効だが指導助言機能は十分でなく、校長の補佐機能はほとんど行われていないという実態も理解できる。しかし、教職員集団の集団性が衰退し、自生的リーダーシップが後退している現在、フラット型組織の成立基盤自体が危機に瀕している。また、社会変化に対応した学校改革を展開し、機動的に問題対応していくには、フラット型組織は課題が少なくない。

## 2. ピラミッド型組織における

### 目標管理と総括的リーダー

このフラット型組織の問題点を指摘し、権限と責任を明確にした階層性を軸にした学校組織を構想する流れがある。中央教育審議会答申（1971年）は、校長を中心とする責任体制の確立を提起し、中央の教育政策が地方から学校へ普及するような学校組織体制をめざしてい

た。校長は行政機関の現場責任者・学校の責任者と位置づけられ、法規と行政指導によって教職員を指揮命令していく「管理者校長」が期待された。

今日の学校組織構想はこの流れとは一線を画し、学校の自律的経営を進めるために学校の裁量権拡大と校長への権限集中を図り、階層性と組織性に基づくピラミッド型組織をめざしている。校長は学校の総括者としてビジョンとストラテジーを明確にした「目標管理型」マネジメントを行い、アカウンタビリティー（説明責任）を遂行していくことを要請されている。また、保護者や地域住民の学校経営への参画、教職員の経営参加を組み込んだ「参画型」の学校経営を進めるのである。これを「マネジメント型校長」と呼ぶ。

校長は前線指揮者として、教職員を采配し導く役割を担うことになる。学校を取り巻く環境変化の中で「外向き」で「攻め」の学校経営をするための組織構想と見なすことができる。ただし、この校長主導型のピラミッド型組織が学校教育の安定性と継続性を大事にする平時には、教職員の自律性を弱め教育活動の形式化を招きやすくなる。この組織論は、学校改革のスタートアップ時や学校の危機対

応が必要な非常時にこそ、求められるのである。

## 3. ミドル・アップダウン型組織と

### 「連結ピン」リーダー

ミドル・アップダウン型組織は、ミドルリーダーが校長と一般教員をつなぐ「連結ピン」となつて、学校全体の立場からビジョンを具体化し教職員をリードしていく中軸的な役割を担う。また、ミドルリーダーは校務分掌や学年・教科、委員会の「チームリーダー」として活動し、校長・教頭を補佐し助言する。校長は教育の組織化リーダーとして学校の基本方向や一定のガイドラインを提示し、学校の組織づくりや人材育成を担う。校長は、必要であれば前線指揮者として先頭に立つが、基本的には前線のミドルリーダーに助言・支援し、学校組織を作っていく後方支援型の役割を担う。そのため、校内人事や学校予算の決定は、校長が学校ビジョンに沿って総合的に決定していくことが必要である。これを「教育リーダー校長」と呼ぶ。

意思形成過程からみると、ミドルリーダーは校長が提起した経営方針を手がかりに教職員の実態とニーズに照らしつつ、ミドルダウン・ミドルアップを双方

向的に進めながら、学校の実際の経営を中核的に担っていくのである。

このミドル・アップダウン型組織を原理的にみると、フラット型組織にゆるやかな階層性を導入して組織力・機動力を高めると共に、教員の専門性を高める同僚性を明確に位置づけた、学校組織の「同僚性と階層性の規制と均衡（矛盾的共存）」を基本とするものである。換言すれば、「ミドル中軸型組織」といえよう。

## B 学校組織

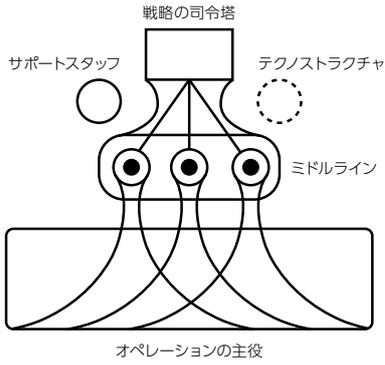
### コンフィギュレーション

## 1. プロフェッショナル・

### コンフィギュレーション

経営学者ヘンリー・ミンツバークによれば、組織の基本要素は戦略の司令塔（経営執行者）、オペレーションの主役（現場の人たち）、ミドル・ライン（ライン・マネージャー）、サポート・スタッフ（事務管理）、テクノストラクチャ（職能スタッフ）の五つであり、その相対的配置（コンフィギュレーション）によって五つないし七つの形態が抽出できるという。このミンツバーク組織論を学校組織に応用

## 学校組織コンフィギュレーション



すると、図のようになる。

学校組織は水平的分化を基本に最小限に垂直的分化した「プロフェSSION」に属する。学校環境が安定しており、教育行政の権限が強められた時代には、戦略の司令塔の役割は小さく、日常的な管理運営はオペレーションの主役である教員が集团的に遂行し、テクノストラクチャの役割を自生的なリーダー教員が担っている。また、本来サポートスタッフを相当数配置すべきであるにもかかわらず、教員が代替的に担っているのも特徴的である。

ところが、学校環境が激変し学校の自律化政策が具体化している現在、戦略の

司令塔であるトップ・マネジメントを強化することが最優先課題となり、それを支えるミドル・ラインの制度化も取り組まれていく。主幹教諭(首席)・指導教諭の設置、准校長、複数教頭制の導入などは、この一環である。問題は、ミドルリーダーの役割の明確化と人材育成である。

### 2. ミドル・アップダウン・マネジメント

ミドル・アップダウン・マネジメントを提唱したのは野中郁次郎・竹内弘高である。彼らは、企業のイノベーションを説明するために組織における知識創造の理論を構築し、SECI(セキ)モデルと呼ぶ知識変換モードを提起した。

この組織的知識創造は、ミドル・マネージャーを核とするチームが、トップの考えるビジョンやコンセプトを第一線の社員に理解しやすく、実現可能な具体的なものとへと変換していくことで行われる。ミドル・アップダウン・マネジメントは、ミドルリーダーが中軸となってトップとボトムをつなぎ、組織全体で情報・知識を創り、それを実現していくのである。ミドルリーダーはチームリーダーであり、トップはカタリスト(触媒)であるとされる。

組織的知識創造は、トップとミドル、

ミドルとローアが幅広く共同して取り組むことが特長であり、この考え方は学校組織のプロフェSSIONナル・コンフィギュレーションの基軸に応用できる。

### 3. 学校組織の再編原理

学校組織の原理をみると、教職の個性をふまえた専門性・同僚性と学校経営の専門性・階層性をどのように構成するかが問題となる。前者を軸にしたフラット型組織では教員集団の集団性が効果を高めるが、戦略の司令塔が弱く学校の課題に機動的・組織的に対応していくことは難しい。他方、ピラミッド型組織は学校の方向性や課題は明確になるとしても、垂直的分化によって教職員の専門性発揮を阻害し学校の実態に適合した活動を組織することは困難になる。これに対して、現在のフラット型組織の課題を見据えて、学校経営の専門性・階層性を明確に位置づける方向で再編し、ミドル・アップダウン型組織にすることが妥当である。その際、戦略の司令塔を明確に位置づけるためには、校長は「前線指揮型」の組織リーダーとして行動する段階を経なければならぬが、組織の安定期になれば「後方支援型」の教育リーダーとしてミドルリーダーが前線で活躍する組織

づくりを進めることが重要となる。

#### 参考文献

- ・ ヘンリー・ミンツバーク「H.ミンツバーク経営論」ダイヤモンド社、2007.
- ・ 野中郁次郎・竹内弘高「知識創造企業」東洋経済新報社、1996.
- ・ 大脇康弘「ミドル・アップダウン型の組織開発」月刊高校教育」2003年6月号



# 学校における「実践と省察のコミュニティ」を支える省察的機構としての教職大学院

福井大学教職大学院教授 柳沢 昌一

## 1 教育改革・教師教育改革展開と専門職学習コミュニティ

主体的・協働的にプロジェクトを展開する実践力、そこで求められる生かされる知的な活動の技術と能力、そしてその後で働く省察的な思考力。21世紀の教育改革の基本的方向性は、OECDのキー・コンピテンシーにおける提起をはじめとし、学習の質とモードの転換を含みつつ、生涯にわたる発展を支える組織を実現するものとして共有されています。そのためにも学校におけるこれまでの学習の転換が求められ、その鍵がその担い手である教師の新しい学習への挑戦とその力量形成に懸かっていることも共有されてきています。

しかし、広汎で膨大な組織である学校の改革とその核心である教師の力量形

成を、その質と規模において支える具体的な施策については、むしろ混乱が続いていると言えるでしょう。一時期イギリスやアメリカの政権によって推し進められた、すべての学校と教師を短期的に改革へと巻き込もうとする試験競争と資格化に頼る施策は、結局のところ目指すべき方向とは真逆の、長く馴染んだ古い個別競争的な学習の強化とそれへの反発や逃避に帰結して行くことが誰の目にも明らかになってきています。そして、こうした、つねに新しいものとして繰り返される古い政策に抗して、学校における教師の主体的な実践コミュニティ、専門職として学び合うコミュニティを培うことをめざす根本的に新しい学習観に立つアプローチが展開され、困難な状況の中でのその地道で着実な取り組みが重ねられ、国によっては政策の柱に組み込まれる状況も生まれてきてい

ます。学校を担う現職の中核教師と若い世代の教師を結ぶPLCアプローチ(Professional Learning Communities Approach)は、改革を実質的に推進するもっとも有力な途として、改革の最前線において選択されてきています。(Edwards, 2012; Lieberman, et al., 2008; 善沢, 2011a)

福井大学においても、教職大学院という新しい枠組みを通じて、改革を担う専門職としての教師のコミュニティを支える組織を創設し取り組みを重ねてきました。この目的のために、福井大学教職大学院は、これまでの大学院のカリキュラムや編成とはまったく異なる組織とカリキュラムの編成を取っています。ここでは、その編成、組織学習の基本的な構成について、ごく要約的な記述にとどめますが、論点をまとめておきたいと思えます。

### 補注

教育改革を実現する教師の実践的力量形成の条件を構成していく上で、なぜ実践コミュニティ、専門職学習コミュニティというアプローチが求められるのかについては、教師教育、さらに広く専門職教育の歴史的展開を踏まえた検討が必要となります(柳沢, 2007a)。20世紀末以後の教師を含む専門職教育改革に大きな影響を与えてきたショーンが、20世紀後半の専門職への信頼の危機を踏まえ、実践と状況とクライエントから学び探究し、力量形成を続ける専門職のあり方を省察的実践者として定位したとき、同時にそうした専門職の省察的実践を阻止する官僚的組織の構造、それを打開する新しい組織学習(省察的組織機構)の実現が不可欠であることを提起していました(Schon, 1983)。ショーンとアージリスが切り開いた組織学習という視点とアプローチ(Argyris&Shon, 1978)は経営学の中で一つの重要な学的潮流として発展し、その前線は改めて構成主義的な学習研究と交差するに至っています。この学的潮流の中で、今世紀に入ってウエンガーの実践コミュニティのコンセプト(Wenger, 1998; Wenger, et al., 2003)は、その最前線として位置づけられています。専門職学習コミュニティの実践と理論の展開は、1980年代後半、ショーンの提起を背景に展開されたアメリカの教育学部の共同体、ホームズグループの教師教育改革運動における専門職形成学校(Professional Development School)の多くが退潮に向かう中で、世紀を超えて持続的に進められてきた取り組みが、改めて実践コミュニティの概念・視点と出会って再定位され、新しい発展をみているということになります。福井大学の取り組みは、基本的には

日本における戦前からの学校での授業研究・授業改革の企画、戦後の社会教育を含む実践の場での実践記録・実践研究の組織的展開、そこでの方法論・組織論の蓄積の研究検討を踏まえて展開されていますが、前述のような研究と改革の展開からも学んできました。その意味では1980年代以後持続的な教師教育改革の展開と並行しています。

## 2 学校における改革のための実践と省察のコミュニティを支える

実践コミュニティは、組織の内部に、その現状を踏まえ展開の可能性を探り、長期的に働きかけていく担い手、コーディネーターの働きなしに、外部から提起や提示によって発展することはありえません。しかし、コーディネーターの力量は、試行・錯誤とその経験の省察・交流・検討・研究なしに、予め備わっているわけではありません。組織の内部で、小さな試行錯誤とその省察・交流が積み重なる状況を生み、コアメンバーがコーディネーターとしての実践経験と識見を培うことのできる状況、そしてそれにもなつて小さな実践コミュニティが生まれ、展開する状況を醸成することが求められます。小さな実践の展開を互いに語

り合う省察的なコミュニケーションを育ることが起点となります。

しかし、小さな挑戦は決定的に重要な一歩ですが、そのままでは学校改革という課題には大きな距離があります。より長く広い、質の高い協働探究のコミュニティに繋ぐ、展開のスロープをひらく必要があります。持続的な発展のための、長期的で協働的な働きかけが必要となり、それは短期的で局所的で定型的な方針に還元することはできません。コミュニティの状況と発展可能性を、試行錯誤を重ねつつ探っていくことになり、その際にも関心の払い方、状況と可能性の探り方については基本的な構えが求められます。

### (1) 小さな協働探究のサイクルをひらき、持続的展開につなげる。

- 1a 個々の枠を超えたコミュニケーション ションと協働を
  - 1b 長い生成過程のリズムを大切に し、安定したサイクルを生み出す
  - 1c 自身の学習観・実践観の省察と転換という困難な壁
- (2) 展開に即して実践の協働探究の質を高め、編成を調整する。

これまでの枠を超え、プロジェクトの持続的な展開が生まれてきた段階においても、さらに次の課題、壁が存在しています。取り組みの進展にともなつて、学習の内実についてもその組織について

も、より質の高いものに挑戦しようとする動きが生じてきます。そのことは、一方では、安定した持続にとつて、また新しくこの取り組みに参画しようとするひこととつて、より困難な状況を生み出すことにもつながってきます。発展と持続、そして新しい世代の学習との間で、新しいバランス、より複雑な調整が必要となり、組織の再調整が必要となってきます。

### (3) 長い持続的な展開と世代のサイクルを意識し、コミュニティの文化形成に結ぶ。

その持続発展性にとつては、実践の発展的展開を世代を継いで支えていく組織のあり方が重要となります。個々の力量形成から、コアメンバーの交代も含む、世代のサイクルという視点への転換が求められます。福井大学において、拠点校との連携を基盤とする教育研究の組織を重視してきたことはこのことと関わります。実践コミュニティの中心となるコーディネーターが学ぶ教職大学院は、個々

のコーディネーターに留まらず、その学校における専門職学習コミュニティのコアメンバーが、世代を継いで経験を引き継ぎ、その経験に学んでさらに発展させていく、世代のサイクルを支える場・組織となることが不可欠です。教職大学院の前身である学校改革実践研究コースを含めると、すでに10数年にわたり、4、5世代にわたり、コアメンバーが、教職大学院において実践の展開を吟味し他校の実践に学び、専門職学習コミュニティを持続的に支えてきている学校もあります(福井大附属中学校研究会、2011)。

## 3 コーディネーターの実践コミュニティを支える

自身の実践を省察し、互いのそして先達の実践に学び、実践コミュニティを支える働きについて考え、実践し力量を培っていく。そのために教職大学院では、すべてのカリキュラム・授業が、学校における実践を省察し交流しより深く検討する時間と場、長期にわたり発展的継続的、省察的に展開していくサイクルとなることを企画して構成されます。

① 月例カンファレンス・実践の歩みのクロスカンファレンスを中心に据える。5人程度じっくり聞きいっしょに考えるファシリテーターに徹する  
教職大学院のスタッフ

② 集中研究・実践コミュニティの理論と実践の集中的な研究  
cycle1の科目群 長期の学習のコミュニティの発展過程を追う実践記録の分析  
cycle2の科目群 実践コミュニティと組織学習についての実践研究の検討

③ 長期実践研究報告・自身の2年間、そしてその背後にある実践の展開も踏まえて、実践の展開、その省察の積み重ねを長期的に再検討し、報告書として著す。

④ ラウンドテーブル・長期にわたる自身の実践と省察の積み重ねについて、地域を越えた集うメンバーと共有する。6人程度の小グループにおける実践の共有。一つの報告について、100分程度の時間をかけて語り、聴き合う。

#### 4 FD「コミュニティとしてのスタッフコミュニティ」の持続的展開を互いに支える

上記のような取り組みが教職大学院において展開される基盤として、その背後にある重大な問題が隠されています。教職大学院の担当者、その力量はどのようなにして培われるのか。そしてそれはどのようなにして持続的に維持され、また発展していくのか。

基本的には、それは教師の実践的力量形成と同じように実践とその省察を通して培われていくものであり、実践に先んじて予め形成しうるものではありません。学校における協働実践を支える取り組みを協働して進め、その展開を省察研究・比較検討し、それらにもとづき実践を更に発展させていく地道な努力の積み重ねに拠ってしか進んでいきません。教職大学院以前においても、私たちは附属学校、関連する諸学校の諸先生、そして多くの先行する学校改革の協働の企図の展開と歴史から学びつつ実践を重ねてきました。教職大学院の成立以後、より組織的に学校拠点の共同研究を支えつつその展開を追い、さらにはそれを支えようとする自分たち自身の実践を省察・再構

成し共有する取り組みを進めてきました。わたしたちにとっては、学校における取り組みへの参加とその前後のスタッフ間の相談の時間も、諸学校の状況を踏まえて大学院における授業の内実を検討する時間も、そして毎週火曜日夕方のスタッフの共同研究協働FDの時間やラウンドテーブル、さらに今回のような関連する大学との交流の機会もまた、実践を支える新しい研究者、大学教員のあり方とそのための力量形成のサイクル、もう一つの専門職学習コミュニティに他なりません。

#### 参考文献

Argyris, C., & Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning*. Addison-Wesley.

DeSeCo(2003). *THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCE: Executive Summary*.

Edwards, F.(2012). Learning communities for curriculum change: key factors in an educational change process in New Zealand. *Professional Development in Education*, 38-1.

福井大学教育地域科学部附属中学校研究会(2011)。「専門職として学び合う教師」エッセー。

Lieberman, A. & Pointer Mace, D. H. (2008). "Teacher Learning: the Key to Educational Reform" *Journal of Teacher Education*, Vol.59, No.3, pp.226-234.

Mullen, C. A. (2009). *The Handbook of Leadership and Professional Learning Communities*, Palgrave Macmillan.

Schön, D.A.(1983). *The Reflective Practitioner Basic Books*. [柳沢昌一・三輪建二監訳「省察の実践とは何か」鳳書房、2007】。

柳沢昌一(2007a)。「戦後教師教育改革の展開と省察論的転換」福井大学教職大学院「教師教育研究」Vol.1.

————(2007b)。「解説」Schön, D.A.(1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books. [柳沢昌一・三輪建二監訳「省察の実践とは何か」鳳書房、2007】。

柳沢昌一(2007a)。「戦後教師教育改革の展開と省察論的転換」福井大学教職大学院「教師教育研究」Vol.1.

————(2011a)。「実践し省察する教師のコミュニティ」福井大学教育地域科学部附属中学校研究会「専門職として学び合う教師たち」。

————(2011b)。「省察と実践の組織化としての教育実践研究」日本教育学会『教育学研究』78-4.

Wenger, E.(1998). *Communities of Practice*. Cambridge University Press.

Wenger, E., et al.(2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business School Press. [校井祐子訳「コミュニティ・オブ・プラクティス」翔泳社、2002】。

# 大学院のスクールリーダー教育の様式

大阪教育大学教授 大脇 康弘

## スクールリーダー教育の動向

スクールリーダー育成の取り組みに、政策的・実践的関心が高まってきている。これまでは中堅教員となり、そして校長・教頭になって、学校現場における職務遂行を通して（OJT）、学校運営の方法や知見を獲得してきた。経験や勘に支えられた実践的経営感覚は、平時の学校経営方式や学校慣行と親和的であった。けれども、学校が社会の中で機動的・組織的にマネジメントを求められる時代になり、スクールリーダーの組織的・段階的育成が必要不可欠となってきた。これは、学校管理職の絶対不足が大都市圏で顕著になった現在、教育政策の最重要課題に浮かび上がってきた。

現在、教育委員会・教育センターが主催する校長研修・教頭研修は、任用後に

新任者対象の特別研修が数日間十数時間程度実施され、2年目以降は短時間実施されている。研修内容は個別テーマの集まりという色彩が強く、体系的が不十分であり、時間も限られている。教育方法・形態は講義形式に加えて、実践報告、事例研究、ワークショップなどを取り入れて職能発達に結びつくよう工夫がみられる。近年こうした管理職研修を再検討し、量的拡充と体系化を図るとともに、受講者のニーズに応じて多様化・選択化する改革がみられる。また、ミドルリーダーに対して、組織マネジメント研修を行い、管理職育成につながる研修も充実してきた。

さて、大学院の取り組みに注目すると、ここ10年間スクールリーダー関係の専攻・コースを設置し、いくつかの注目すべき実践が重ねられてきた。これは、既設大学院の枠内の実践と教職大学院の

実践とに分かれる。先行した既設大学院の場合、院生定員は10名前後で、従来の理論性・実証性重視から実践性・臨床性重視へと転換を図った。教育方法として事例研究、アクションリサーチの積極的導入、修士論文を実践的研究重視へと変更してきた。基本的には、2年間体系的なカリキュラムの下で一貫性・継続性を持った学習を重ねていくが、実践的能力の育成という視点を組み込んでいるのが特徴である。

## 教職大学院の特徴と スクールリーダーの学び

さて、教職大学院は、理論と実践の融合、アカデミック教員と実務家教員の協同、大学と教育委員会の連携が三本柱とされている。職業教育としての位置づけ

を明確にし、スクールリーダーの職能発達を図ることをめざしている。現在、全国25大学で設置されているが、その特徴は次の5つである。

- ①ミドルリーダーと新卒教員という二種類の人材を養成する。
- ②2年制修士課程を標準とし、45単位以上を修得する（10単位以上は学校実習で、修士論文は課さない）。
- ③理論と実践を融合したカリキュラム編成で、事例研究、フィールドワークを積極的に導入する。
- ④教員組織はアカデミック教員と実務家教員の協同を基本とし、後者は4割以上置く。
- ⑤一般の連携協力校を設置し、現場実習に取り組む。

## 福井の「学校拠点 — 大学院拡張方式」

福井大学では、現職教員院生と大学教員が「拠点校」をベースに学校づくり・授業づくりの改革に協働して取り組むことを基本にしている。教職大学院ではその取り組みについて「実践―省察―再構成のサイクル」で学習を深め、学校改革実践研究報告（長期実践報告）としてまとめる。

教職大学院で行われるカンファレンス（月1回）やラウンドテーブル（年2回）は福井の学習を象徴する一つである。現職教員は少人数に分かれて教育実践や学校づくりについて「語りと傾聴」を重ねていく。実践を振り返りながら語ることを通して、質問に答える中で、自らの取り組みの意義と課題を意識化し、実践知・物語知を織りなしていくのである。この作業は、拠点校・連携校における授業改善・学校改善の取り組みと相即している。そして、教師生活をロングスパンで振り返る中で、教職アイデンティティの再構成が行われていくことに深い意味がある。

福井では実践コミュニティの形成がめざされており、そこに教師集団の組織学習と世代継承サイクルが組み込まれている。また、教師教育のネットワーク化を展開しており、福井県における大学・学校・教育委員会の連携協働を基盤に、日本全国、海外に開かれた協働研究を試行している。

福井の教師教育は実践志向が強い学校現場主義に貫かれたものである。これは、アメリカの専門職開発学校（Professional Development School: PDS）の考え方と実践を、福井の文脈に

即して独自に発展させたものといえる。

### 大阪の「フォーラム」 ―夜間大学院ブリッジ方式―

夜間大学院は、スクールリーダーが「働きながら学ぶ」形式で学びを重ねている点の特徴である。その学習で重視しているのは、①学校づくりの理論・政策・実践を広い枠組みで捉え、私達が立っている現場を深く理解する、②学校改革が行うするなかでスクールリーダーとしていかなる方針と戦略で学校づくりを進めていくかを構想する、③大学教員と現職教員、そして政策担当者も加わって協同学習し、問題を深め解決する「知識創造」をめざす、という点である。

夜間大学院はスクールリーダーが学び合い、研究者と実践者が協同して教育課題を探索する「学びの場」「学習コミュニティ」を創ることをミッションとしてきた。スクールリーダーは「理論的基盤を持つ実践的指導力」を高めると共に、理論と実践を統一する「実践的研究」に取り組む。ここでは理論学習を通して概念や認識枠組を学習し、教育現象を対象化し切り開いていくこと、および自らが担

う学校づくりの実践を省察し再構成すること、というベクトルが異なる作業に取り組むことになる。いわば「理論的意識化と実践の対象化」が課題となる。特に、修士論文は「実践的研究」を目標としており、そのために「理論知と実践知の対話」が必要不可欠となる。

この夜間大学院の実践は、スクールリーダー・フォーラム（SLF）と連携しており、広がりを持っている。いずれも、スクールリーダーが出会い、つながり、協同するための「広場」であり、スクールリーダーが学び育つインキュベーター（孵卵器）になると考えられる。両者は参加者の規模、テーマ・内容の総合性・体系的性、事業日程の長短・持続性、期待される教育成果においてかなり異なっているが、スパイラル的に影響し合っており、互いにプラスの効果を生み出してきた。そのため、大阪のスクールリーダー教育を大阪型「フォーラム―夜間大学院ブリッジ方式」と呼称する。

| 観 点     | 例 示                 |                              |                                |
|---------|---------------------|------------------------------|--------------------------------|
| ■様 式    | 教職大学院の「理論と実践の往還方式」  | 福井の「学校拠点―大学院拡張方式」            | 大阪の「夜間大学院―フォーラム連携方式」           |
| 1.特 徴   | 大学院での学習+実務実習        | 大学教員が学校に向いて協働する「学校拠点方式」      | 働きながら学ぶ「夜間大学院方式」               |
| 2.理論・実践 | 理論と実践を往還する実践的カリキュラム | 「実践→省察→再構成」学習による理論と実践の融合     | 教育課題に立ち向かう「理論知と実践知の対話」         |
| 3.能 力   | ミドルリーダーの実践的指導力の育成   | 教師の省察と探究による専門的力量的養成          | 理論的基盤をもつスクールリーダーシップ育成          |
| 4.協 同   | 研究者と実務家の協力教授体制（TT）  | 新卒院生と現職教員の実践を通した学び合い         | 現職教員と大学教員との協同学習                |
| 5.実 習   | 連携校での長期実習           | 拠点校における2年間の長期実習              | インターンシップによる校長体験・行政体験           |
| 6.論 文   | 「教育実践研究」としての課題研究報告  | 「教育実践研究」としての長期実践報告           | 「実践的研究」としての修士論文                |
| 7.連 携   | 大学と学校・教育委員会の連携協力    | 大学と学校・教育委員会の全息的協力体制          | 大学と教育委員会・学校のコラボレーション（フォーラムを含む） |
| ◎目 標    | 高度な実践的指導力の育成        | 実践志向に貫かれた学校現場主義+教師教育のネットワーク化 | 理論の意識化と実践の対象化+フォーラムとの連携        |

# 夜間大学院のスクーラーリーダー教育

大阪教育大学教授 大脇 康弘

堺市立堺高等学校定時制教頭 小山 将史

## 1 現職教員のための夜間大学院

夕刻になると、天王寺キャンパスは「おはよう」「おはようございます」のあいさつで、一気に活気づく。若い学部生に交じって年輩の現職教員院生が足早に教室に急ぐ。ここは、全国唯一の夜間教育学部を基礎にした夜間大学院である。正式名称は、大阪教育大学大学院 教育学研究科実践学校教育専攻（以下、夜間大学院と略）である。所在地は交通至便な天王寺で、「学び」を志す現職教員が昼間働 きながら夜間に学んでいる。夜間大学院では実践的・臨牀的教育を基本に据えて、教育実践の基礎理論を学びその対象化をめぐす「実践的研究」に取り組んでいる。現在の入学定員は30名、教授スタッフは専任教員25名で、非常勤講師5名である。

1996年創設以来、入学者は400名を超えている。

## 2 夜間大学院のカリキュラム編成

夜間大学院は、三コース制で、A. スクーラーリーダー・コース、B. 教職ファシリテーター・コース、C. 授業実践者コースに分かれる。それぞれのコースは、組織リーダー、実践リーダー、授業実践者を対象としている。実際には、組織リーダーや実践リーダーを志願する教職員は少なく、授業実践者は幅広い年齢層の教職員が集まる。教職員の問題関心と役割意識を拡充することが私たちの教育課題である。

Aコースは、現在組織リーダーである校長・教頭、首席（主幹教諭）、指導主

事が毎年度3〜5名集う。第一線の組織リーダーの力量を拡充深化させるのを特長としている点で、教職大学院や教育学系大学院と全く異なっている。教職員の属性は、校種、職位、地域で多様であり、個人のキャリアや問題関心もまた多様である。こうした教職員の多様性を「出会う、交わる、協同する」というベクトルに沿うよう、大学教員は「目標の共有、交流の促進、協同の支援」の手だてを講じる。それは、カリキュラム編成、授業運営、個別指導の各レベルで様々に行われる。カリキュラム編成（表を参照）をみると、専攻共通必修科目の実践教育学特論、実践教育心理学特論では、学びを共有する学習方法と学習集団の形成を課題としている。グループワークやプレゼン・討議を通して、共に学ぶ意識形成と集団形成を行う。ここでは、多様な院生の意識

表 カリキュラムの基本構造

( )は科目数

|   |  |
|---|--|
| 1 | 専攻共通科目 (必修 2) 実践教育学特論、実践教育心理学特論  |
|   | コース専門科目 (必修 3 + 選択 1)  |
|   | A. スクーラーリーダー・コース (School Leader Course: SLC)<br>・ 学校マネジメント学、学校評価、学校づくり、SL インターンシップ     |
| 2 | B. 教職ファシリテーター・コース (Mentor Teacher Course: MTC)<br>・ 教師発達学、教職ファシリテーター論、教職指導、MT インターンシップ |
|   | C. 授業実践者コース (Fresh Teacher Course: FTC)<br>・ 授業研究論、授業ケーススタディ、授業づくり、FT インターンシップ         |

|   |  |
|---|--|
|   | 多様な選択科目群   |
|   | ◇学校教育学系の科目<br>・ 教育学、心理学、道徳教育学、特別支援教育学、情報教育学の科目   |
| 3 | ◇教科教育学系の科目<br>・ 教科教育の科目 (国語、数学、理科、音楽、美術、保健体育、英語)<br>・ 教科専門の科目 (国語、数学、理科、社会、生活、音楽、美術、体育、家庭) |
| 4 | 特別課題研究 (選択必修 2)  |
| 5 | 修士論文   |

がつながって、学習コミュニティの土台を形成することになる。

三コースの専門科目は、コーホート集団として協同学習を深めていく場である。この専門科目は、Theory（理論と方法：理論と実証的分析）、Case Study（事例研究：典型的事例を素材にした研究協議）、Project（プロジェクト：テーマを設定して問題探求に取り組むグループ学習）、Internship（インターンシップ：実務実習とその反省的考察）の4種から立体的に構成されている。通常の内容領域による科目編成ではなく、理論と実践との関係づけの視点から方法的に組み立てた編成となっている。

スクールリーダー・コースの専門科目をみると、Theory「学校経営の思想」と原理を問う「学校マネジメント学」、Case Study「学校づくりの理論・政策・実践の事例研究」「学校評価」、Project「学校づくりの実践事例を検討し構想する」「学校づくりのInternship―実務体験とリフレクションを行う」「Sレインターンシップ」となる。その他、選択科目として、学校組織開発を構想する「スクールリーダー実践論」、大学と教育委員会連携による開発型授業「大阪の学校づくり」

の2科目がある。そして、修士論文は実践と理論をつなぐ「実践的研究」をめざしており、「特別課題研究」でゼミ方式の研究指導が行われる。

以上のカリキュラムを運営し、授業実践を進めていく理念は「スクールリーダーの学習コミュニティ」の形成であり、それは次の三つを目的としている。

- a. 学校づくりの理論・政策・実践を広い枠組みで捉え、現場を深く理解すること、
- b. スクールリーダーとして学校づくりの方針と戦略を構想すること、
- c. 大学教員と現職教員が協同し、問題を深め解決する「知識創造」をめざすこと、である。

換言すれば、「理論的基盤を持つ実践力」の育成と「実践的研究力」の獲得という二つの目的を同時に追求しているのである。

### Ⅲ スクールリーダーの スパイラル学習

スクールリーダー院生は、学校現場では激職にあり、公務を最優先すべき立場にある。校長・教頭ともなれば、土曜日を入れて週3日通学するのが精一杯で

ある。集中講義を活用するなどして、修了要件である30単位を修得することになる。2年目は、難関の修士論文の作成作業に傾注することになる。

スクールリーダーは新たな理論・考え方に会うことからスタートする。課題として出される単行本や紀要論文を読み込み、理解し、考える作業を重ねる。そして、レジュメを作成し、報告し、意見交換、集団討議する。また、グループワークやワークショップを取り入れた授業では、自らの経験や知見を生かしながら、課題に協同して取り組む。さらに、教育委員会での実務体験や校長のシャドローイングなど実務実習を重ねる。

これらの学習は、論文を読む・考える・書くという活動を基本に、報告・発表・討議の活動を組み合わせていく。この学習活動を毎週、毎月、每学期積み重ねて、スパイラル（循環）的に能力を高めていくのである。近年は、スクールリーダー・フォーラムにおいて自らの実践を語る・聴く・まとめるという活動を積極的に展開している。

スクールリーダーは、多忙な中、週末の土曜、日曜に集中的に自学習、研究作業を行う。日常の職務の上に、大学院

の学習をこなしていくには、知力・気力・体力が人一倍要求されるし、適切な内容・水準で仕事をこなす能力が要求される。2年間にわたる働きながら学ぶ大学院生活で、たくましい学習能力を培うことになる。

この学びのプロセスでは、だれしも自らの思考スタイルを揺さぶられる経験をする。スクールリーダーは、教職経験を通して経験則、カンやコツを含む実践知を形成している。これらは特定の学校や行政の社会的文脈に規定されており、形式だけでなく暗黙知の部分も少なくな。実践知の世界は多様性、多元性、曖昧さを持ちながらも、確かな経験と判断に基づいている。これに対して、理論知は論理性・体系性を志向し、現象を説明し予見する命題からなる。夜間大学院で出会う理論知の世界は新鮮であり、現実を理解し説明する概念と枠組を提供してくれる。しかし、これまでの実践知と新たな理論知が調和するかというと、そうとはいえない。言葉にし難い微妙なズレを感じたり違和感を持つことがあるが、これは大事なシズ（種子）である。実践者にとって、理論知の世界は論理性、体系性、明確さで圧倒されるが、それら

を実践当事者としての知見・感覚と摺り合わせる必要がある。この実践知と理論知の葛藤は、理論と実践、思考と行為、分析と意思決定の葛藤・ジレンマであり、次の段階である理論知と実践知の新たな関係づけを行う契機となる。

夜間大学院では、学校現場の課題や問題を起点に、理論的認識を獲得しつつ、実践を対象化し再構成するリフレクシオンを進めようと考えている。こうした学習をスパイラル的に進めながら、学校づくりの見方・考え方を再構成し、確かな理論的基盤を形成していくのである。この意味で、夜間大学院はこれまでの「研究重視の大学院」というより、「理論・実践対話型のハイブリッド型大学院」と呼ぶべきであろう。

#### 4 スクールリーダーの 学びの自己評価

それでは夜間大学院を修了したスクールリーダーは、自分たちの学びをどのように受け止め評価しているだろうか。ここでは全体的な傾向を整理していくことにする。

第一に、夜間大学院の授業について「学校での疲れを忘れる」「明日への元気を得た」という印象的な言葉を紹介したい。多くのスクールリーダーが共有する実感である。本格的に学ぶことへの新鮮な喜びと共に、学校現場の問題を相対化し対象化することで発見、気づきがある。また、自由な空間で仲間と共に学ぶことで喜びを感じるのである。

第二に、「学校づくりを理論・政策・実践から総合的に見つめる力をつけた。」という声である。学校づくりの理論的基盤を学ぶことによって、全体状況を読み取り、実践方策を選択する確かな自信を得たのである。これまでの経験知・経験則に頼るだけの不安定さがなくなったのである。

第三に、「多様な教職員とネットワークを作れたのは、この夜間大学院で共に学んだからである。」との声も多い。スクールリーダーにとって、校種・教科、職位を超えて人脈を作ること大きな財産となる。また、大学教員との協同学習、共同研究の経験は、今後の学校づくりに生かすことができる。

第四に、「学び続ける教師として自信や誇りを得ることができた。」という声

は、夜間大学院関係者を励ますものである。これは、学校現場でも「学びの実践者」として、同僚、子どもたちに対して確かなプレゼンス（存在感）を示すことになる。

#### 付記

本稿は『月刊高校教育』2013年10月号掲載の論稿の一部をカットし、校訂したものである。

#### 参考文献

- ・「スクールリーダーの学習コミュニティ」SLF、F、2012
- ・「ひらく教師の学習コミュニティ」SLC、2012
- ・「理論・実践対話型研究」の探究「スクールリーダー研究」第4号、2013



# 大学・教育委員会連携による授業開発

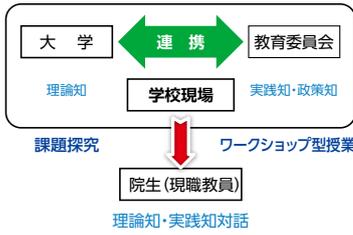
## —大阪の学校づくり—

大脇 康弘・深野 康久

### 概要

- ・ 地元・大阪に根ざした学校づくりを深めるために、教育政策担当者と大学教員がチーム・ティーチングで進める特別集中授業。
- ・ 講義、ワークショップ、プレゼンによるワークショップ型授業。
- ・ スクールリーダーの認識を拡張し意欲を高める授業。

### 1 基本コンセプト



「大学と教育委員会の連携協力協定書」に基づく大学院の特別集中授業（2005～現在）。

### 2 大阪の学校づくりの概要 2013年度

- ・ 土曜日午後5時間授業を計5回実施（2単位）
- ・ 責任者 大脇康弘、ファシリテーター 深野康久（前府立高校長）
- ・ 大阪府および大阪市教育委員会の政策担当者（前職を含む）が担当、大学教員とのチーム・ティーチング
- ・ 現職教員対象 毎年度10～18名、多様な属性

#### 参考文献

- ・ 『大阪の学校づくり―夜間大学院の授業実践―各年版（2005～現在）』S L P
- ・ 『ひらく教師の学習コミュニティ』S L C、2012。

| 回   | 月日    | テーマ                 | 担当講師         |
|-----|-------|---------------------|--------------|
| 第1回 | 5月11日 | 学校教育自己診断の政策と実践      | 村田純子<br>大脇康弘 |
| 第2回 | 5月25日 | 授業づくりの政策と実践         | 深川八郎<br>大脇康弘 |
| 第3回 | 6月15日 | 大阪市の学校づくりの政策と実践     | 福山英利<br>大脇康弘 |
| 第4回 | 6月29日 | 教職員の評価・育成システムの政策と実践 | 田中 正<br>大脇康弘 |
| 第5回 | 7月 6日 | 大阪府の学校づくりの理念と枠組     | 楠野宣孝<br>大脇康弘 |

### 3 授業マネジメント

各回の担当講師と大学教員が協力して、シラバス作成、授業構成、授業運営を行う。  
学習方法・形態は、講義法、討議法、事例研究法、ワークショップ法、ケースメソッド法などを組み合わせる。

#### 授業の流れ

- ①前回の授業の振り返り 院生
- ②教育政策の特徴と理論的問題点について 講義 大学教員
- ③教育政策と学校実践について講義 教育委員会職員
- ④個人ワークとグループワーク 院生
- ⑤グループごとの発表・討議 院生
- ⑥講評とまとめ 教育委員会職員
- ⑦今日の論点整理・学習へのアドバイス 大学教員

ファシリテーター（前年度の受講者）が、授業運営を補助する。  
院生は、前回の授業内容をまとめて報告する。

### 4 授業開発の効果

- ・ 最終レポートで学校づくりへの提言を行い、学びを振り返る。
- ・ 毎回1分間スピーチを行い、ウォームアップする。
- ・ 報告書『大阪の学校づくり』に毎回の授業の内容と学習成果をまとめる。

### 1. 授業開発のポイント

- ・ 全体構成は2年目に組み替えた。
- ・ 講義は、教育改革の変化を組み込む。
- ・ ワークショップのケース・教材は毎年校訂する。

### 2. 受講生への教育効果

- ・ 受講生の授業評価は、授業レベルの高さ、講師の力量、授業満足度、学習活動量などいずれも高い。
- ・ 受講生は、学習の技法を高め、学習集団として深まる。
- ・ 教育政策をふまえた学校づくりに関与している受講生は多くない。
- ・ 学校づくりを幅広い視野から考え、スクールリーダーとして意欲を高める。
- ・ 指導主事や学校管理職をめざす契機となる。

#### ワークショップ・発表資料



# スクールリーダー・プロジェクト(SLP) 報告書

## ■ スクールリーダー・コース関係の修士論文題目 ■

- 高木 浩志\* 2003 中学校英語科教育と国際交流学習に関する研究 ―グローバルコミュニケーション能力の育成に向けて
- 落合千佐子\* 2004 グローバル教育の目標論・カリキュラム論の実践的考察 ―大津和子の理論を軸に
- 矢野 玲子\* 2004 公立小学校における英語教育の理論と実践 ―松川禮子の所論を中心に
- 西本 厚江\* 2006 看護基礎教育における卒業時到達度評価の実践的研究
- 深川 八郎\* 2006 授業評価のシステム化と運営 ―大阪の「授業システム」研究推進校の実践をとおして
- 森 均\* 2006 校長の人事異動に関する実証的研究 ―大阪府立高校 30 年間の事例として
- 米田あき子\* 2006 小学校と児童養護施設の連携
- 吹田 淳一\* 2007 学校評価の実施・改善に関する実践的研究 ―高等学校の事例に基づいて
- 末吉 正典\* 2007 学校と地域の連携に関する事例的研究 ―先進三校と堺市立浜寺小学校を中心に
- 満尻 直希\* 2007 学校選択制度による公立学校改革の可能性 ―教育ガバナンスの再構築をめざして
- 磯島 秀樹\* 2008 学校評価の実践に関する事例研究 ―「学校教育自己診断」の実践的展開
- 山中 矢展\* 2008 特別支援学校におけるミドルリーダーの役割と行動 ―首席の職務内容調査を通して
- 小川 潔 2008 視覚障害教育における専門性継承のための方策 ―ハンドブックと校内研修プログラムの開発
- 西川 隆彰\* 2009 校長のリーダー行動に関する事例的研究 ―ミンツバーク「マネジャーの仕事」を手がかりに
- 荊木まき子 2009 学校児童・生徒支援体制構築の現状とその展望 ―スクールカウンセラーの視点からの一考察
- 井出 一志 2010 シュタイナー教育の公教育における実践にかかわる一考察 ―「畏敬の念」につながる教師像・子ども像を手がかりにして
- 廣瀬よし子\* 2010 学校と地域の連携を深めるスクールマネジメント ―樺本小学校の実践をとおして
- 大西 義浩\* 2011 専門高校生の進路意識の形成に関する実証的研究
- 梶本 佳照 2011 「学校情報化」を促進するためのマネジメントパッケージの開発 ―2つの学校における活用をとおした有効性の検証
- 橋本 剛幸 2011 生涯スポーツにつながる小学校、中学校、高等学校の体育カリキュラムの研究 ―スポーツの楽しさを重視した授業を目指して
- 中尾 順子 2011 新たな視点を獲得する「読み」の授業に関する探索的研究
- 小山 将史 2012 生徒自らが家庭内外の学習環境を構築する力を育てる実践研究 ―ハンドブックを活用した高校での授業デザイン
- 浜崎 仁子\* 2012 「教職員の評価・育成システム」の政策と実践 ―同僚性・協働性を生かした学校経営
- 西川 潔\* 2012 内発的改善力を基礎とした学校組織改革 ―統制化と協働化の共存を基軸に
- 深野康久\*、福山恵美子\*、高元伊智郎\* 中田淳子、山下真澄 2013 (予定)

(注) 数字は年度、\*は大脇が指導、「学校教育論集」(2005～現在) 参照

## ■ スクールリーダー・プロジェクト(SLP) 研究報告書一覧 ■

(\*は関係報告書)

### A. スクールリーダー・フォーラム報告書(SLF)

スクールリーダー・フォーラム事務局編、大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会合同プロジェクト(大阪府は2009年から参加)

- ・第1回「学校教育自己診断を実践する ―学校を開く試み」2003.3、105p.
- ・第2回「学校を開く、学校を診断する ―学校協議会と学校教育自己診断を連関させて」2003.11、140p.
- ・第3回「スクールリーダー養成の必要性と可能性 ―専門職大学院づくりを軸に」2004.3、160p.
- ・第4回「授業評価の理論・政策・実践 ―授業改革のために」2005.2、132p.
- ・第5回「リーダー層教員の力量形成 ―量の確保と質的向上」2005.11、100p.
- ・第6回「スクールリーダーの学習拠点づくり ―大学と教育委員会のコラボレーション」2007.2、160p.
- ・第7回「学校課題への挑戦 ―経営革新プロジェクトの取り組み」2008.3、118p.
- ・第8回「学校の自己革新と支援体制 ―学校革新プロジェクト」2008.2009.2、96p.
- ・第9回「豊かな学校評価を求めて ―自己評価と学校関係者評価」2009.11、108p.
- ・第10回「スクールリーダーの実践力育成 ―ケースメソッド学習入門」2011.3、130p.
- ・第11回「次世代スクールリーダーの育成」2011.11、108p.
- ・第12回「スクールリーダーの学びの場 ―理論知と実践知の対話」2012.11、126p.

- ・第13回「学校づくり実践を物語る ―大学・学校・教育委員会のコラボレーション」2013.11、136p.

### B. 学校評価実証校支援プロジェクト(SRP)

大阪府教育委員会・大阪教育大学合同プロジェクト

- ・「学校評価実証校支援事業報告会資料 2004」2005.3.
- ・(参考) 大阪府教育委員会・学校運営改善のための学校評価システムの確立に関する調査研究協力者会議 報告書「学校教育自己診断と学校協議会」大阪府教育委員会高等学校課HP、2005.3.\*
- ・「学校評価実証校支援事業報告会資料 2005」2006.2.
- ・「学校教育自己診断ハンドブック ―活用の手引き―」(平成17年度大阪府教育委員会委託事業「学校評価実証校支援プロジェクト」)大阪教育大学、2006.3.

### C. 大学・教育委員会連携授業「大阪の学校づくり」

大阪教育大学スクールリーダー・プロジェクト編集・発行

- ・「大阪の学校づくり 2005 ―夜間大学院の授業実践」2006.3、102p.
- ・「2006」2007.3、92p. 「2007」2008.3、90p. 「2008」2009.3、83p.
- ・「2009」2010.3、72p. 「2010」2011.3、68p. 「2011/2012」2013.3、77p.

### D. スクールリーダー・セミナー(SLS)\*

- ・スクールリーダー・セミナー 2004 事務局編、大阪教育大学スクールリーダー・プロジェクト
- 「学校づくりの思想と技術 ―学校評価を軸に」2004.8、134p.
- 「学習するスクールリーダー ―学校の組織づくりを軸に」2005.3、129p.
- ・スクールリーダーシップ講座(大阪)「学校づくりの理念と技術」広域大学間教員養成・研修コンソーシアム:筑波大学・大阪教育大学・千葉大学・東京学芸大学、2006年5月～8月\*
- ・スクールリーダー・セミナー 2010 大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会合同プロジェクト「スクールリーダーの実践力育成」
- ・スクールリーダー・セミナー 2011 大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会合同プロジェクト
- ・プレ・フォーラム(SLF12) 2012.8. プレ・フォーラム(SLF13) 2013.8.

### E. 「スクールリーダー研究―教師の学習コミュニティ」\*

スクールリーダー研究会、第1号～第4号、2010～2013.

### F. 単行本・雑誌連載など\*

- ・「学校評価を共に創る ―学校・教委・大学のコラボレーション」学事出版(編者)、2003
- ・連載: スクールリーダー教育の構築―学習機会とプログラム、「教職研修」教育開発研究所、2006年度
- ・連載: スクールリーダー教育の実践 ―カリキュラム開発と授業づくり、「教職研修」教育開発研究所、2007年度
- ・連載: スクールリーダー養成の教職大学院、「教職研修」教育開発研究所、2008～2009年度
- ・連載: 大学と教育委員会のパートナーシップ、「教職研修」教育開発研究所、2009～2010年度
- ・連載: 行動派校長の学校マネジメント、「月刊高校教育」学事出版、2007年度
- ・連載: 学校革新への道 ―普通高校の組織マネジメント、「月刊高校教育」学事出版、2008年度
- ・連載: ケースメソッド研究事始め ―新たなスクールリーダー育成法、「月刊高校教育」学事出版、2011年度
- ・連載: 新時代のスクールリーダー、「月刊高校教育」学事出版、2012年度
- ・連載: 学習するスクールリーダー、「月刊高校教育」学事出版、2013年度
- ・連載: 校長力を高める、「悠 haruka」ぎょうせい、2006年度
- ・連載: 教育改革最前線: 政策動向と実践課題、「悠+」ぎょうせい、2007～2008年度
- ・教師のための学習コミュニティ―夜間大学院で学ぶ、2007.1、24p.
- ・教師の学習コミュニティ―進化する夜間大学院、2008.3、20p.
- ・スクールリーダー・プロジェクトの展開―大学と教育委員会のパートナーシップ、SLP、2009.3、24p.
- ・教師の学習コミュニティを創る ―夜間大学院のスクールリーダー教育、SLC、2010.3、24p.
- ・スクールリーダー・フォーラムの展開 ―大学・学校・教育委員会のコラボレーション、SLF、2010.10、8p.
- ・教師の学習コミュニティの展開 ―学習するスクールリーダー、SLC、2011.3、16p.
- ・スクールリーダー・フォーラムの挑戦 ―大学・学校・教育委員会のコラボレーション、SLF、2011.10、16p.
- ・ひらく 教師の学習コミュニティ ―夜間大学院のスクールリーダー教育、SLC、2012.3、24p.
- ・ケースメソッド入門 ―スクールリーダーの協同学習、SLP、2102.3.
- ・スクールリーダーの学習コミュニティ―大学・学校・教育委員会のコラボレーション、SLF、2012.10、24p.
- ・スクールリーダーの学校づくり―理論知と実践知の対話、SLF、2013.10、32p.

## スクールリーダーの学校づくり

理論知と実践知の対話

**スクールリーダー・フォーラムの特徴**

**フォーラムの理念**

- 1 スクールリーダーの「学びの場」
- 2 学校づくりの専門的支援
- 3 学校づくりの理論・政策・実践の検討
- 4 実践者・政策担当者・研究者の研究交流
- 5 大学・学校・教育委員会のコラボレーション

**フォーラムの開催**

【1】11月10日(土)13:00～17:00開催

【2】会場・梅田駅19名、参加費1,215名

【3】昼食・雑談13時(1,626席)、15:00開演

【4】大阪教育大学大学院・実践学校教育専攻との連携

【5】教員研修のネットワークづくり

スクールリーダー・フォーラム事務局  
大阪教育大学 天王寺キャンパス  
E-mail: slp0303@cc.osaka-kyoiku.ac.jp

## スクールリーダーの学習コミュニティ

大学・学校・教育委員会のコラボレーション

**スクールリーダー・プロジェクトの展開**

**大阪の「フォーラム」→大阪大学大学院ブリッジ方式**

大阪教育大学 夜間大学院の特徴

- 1 専攻から学ぶ学習スタイル
- 2 教員研修に立ち向かう「理論知と実践知の対話」
- 3 学校をかか取りするスクールリーダー育成
- 4 教職課程に大学教員との協同学習
- 5 オンライン研修による個別指導・行政研修
- 6 実践の学びと実践の場
- 7 大学と教育委員会・学校のコラボレーション

**福井の「学校拠点」→大阪大学大学院方式**

福井大学 教職大学院の特徴

- 1 実践の専門的知識の養成
- 2 大学教員が学校に深く関与する
- 3 「実践→理論→実践」サイクルによる理論と実践の統合
- 4 若手と教員との協同学習
- 5 実践の場(現場)に大学教員が関与
- 6 実践の場(現場)での実践
- 7 専門性一歩もたない実践

スクールリーダー・フォーラム事務局  
大阪教育大学 天王寺キャンパス  
E-mail: slp0303@cc.osaka-kyoiku.ac.jp

## ひろく 教師の学習コミュニティ

— 夜間大学院のスクールリーダー教育 —

**スクールリーダー・コース(SLC)の理念と特徴**

- 1 スクールリーダーの「学びの場」
- 2 学校づくりの理論知と実践知の対話
- 3 学校をかか取りする能力の育成
- 4 スクールリーダーの協同学習
- 5 大学と教育委員会・学校の連携協力

夜間大学院で「誰かがが学校がスクールリーダーに教員を教えます」

大阪教育大学大学院・実践学校教育専攻 スクールリーダー・コース(SLC)  
E-mail: nibu@bur.osaka-kyoiku.ac.jp  
http://www.osaka-kyoiku.ac.jp

夜間大学院・実践学校教育専攻

## スクールリーダー・フォーラムの挑戦

— 大学・学校・教育委員会のコラボレーション —

**フォーラムの理念**

- スクールリーダーの「学びの場」を創る
- 学校づくりの専門的立場から支援する
- 学校づくりの理論・政策・実践の検討を実現する
- 実践者・政策担当者・研究者が実践に即して研究交流する

**フォーラムの開催**

- 9年間で10回(1997～11回)のフォーラム開催
- 講演・報告者121名、参加費978名
- 昼食・雑談13時、総席数1,262席、10,000名参加
- 大学・学校・教育委員会のコラボレーション

スクールリーダー・フォーラム事務局  
大阪教育大学 天王寺キャンパス E-mail: slp0303@cc.osaka-kyoiku.ac.jp

## 大阪型フォーラム・夜間大学院ブリッジ方式

**スクールリーダー・フォーラムの理念**

- 1 スクールリーダーの「学びの場」
- 2 学校づくりの専門的支援
- 3 学校づくりの理論・政策・実践の検討
- 4 実践者・政策担当者・研究者の研究交流
- 5 大学・学校・教育委員会のコラボレーション

**夜間大学院のスクールリーダー教育の理念**

- 1 スクールリーダーの「学習コミュニティ」
- 2 学校づくりの理論知と実践知の対話
- 3 学校をかか取りする能力の育成
- 4 スクールリーダーの協同学習
- 5 大学と教育委員会・学校の連携協力

学習するスクールリーダーが集う時空間

## 教師の学習コミュニティを創る

— 夜間大学院のスクールリーダー教育 —

**スクールリーダー・コース(SLC)の理念と特徴**

- 1 スクールリーダーの「学びの場」を創る
- 2 学校づくりの理論と実践を統合する
- 3 学校をかか取りする能力を育成する
- 4 第一線のスクールリーダーが学びの場を創る
- 5 大学・学校・教育委員会のコラボレーション

大阪教育大学大学院 実践学校教育専攻  
スクールリーダー・コース(SLC)  
E-mail: nibu@bur.osaka-kyoiku.ac.jp  
http://www.osaka-kyoiku.ac.jp

## スクールリーダー・フォーラムの展開

大学・学校・教育委員会のコラボレーション

**フォーラムの理念**

- スクールリーダーの「学びの場」を創る
- 学校づくりの専門的立場から支援する
- 学校づくりの理論・政策・実践の検討を実現する
- 実践者・政策担当者・研究者が実践に即して研究交流する

**フォーラムの特徴**

- 現場主義の創発的立場
- 実践的で多様な視点の発見
- 教員を捉え、学び・向上の場

スクールリーダー・フォーラム事務局 大阪教育大学天王寺キャンパス  
E-mail: slp0303@cc.osaka-kyoiku.ac.jp

## スクールリーダー・プロジェクトの展開

— 大学と教育委員会のパートナーシップ —

**スクールリーダー・プロジェクトの理念と特徴**

1. スクールリーダーの「学びの場」を創る
2. 学校づくりの専門的立場から支援する
3. 大学・学校におけるスクールリーダー教育の展開
4. 大学・学校・教育委員会のコラボレーション
5. 全国の教育関係者とのネットワークづくり

大阪教育大学(OKU)  
スクールリーダー・プロジェクト(SLP)  
E-mail: slp0303@cc.osaka-kyoiku.ac.jp  
http://www.osaka-kyoiku.ac.jp

## 教師のための学習コミュニティ

Professional Learning Community for Teachers

大阪教育大学大学院・実践学校教育専攻

大阪教育大学大学院 実践学校教育専攻  
E-mail: nibu@bur.osaka-kyoiku.ac.jp  
http://www.osaka-kyoiku.ac.jp

# スクールリーダー・フォーラム事業の持続的実践 — 大学と教育委員会合同プロジェクトとして —

## ① スクールリーダー・フォーラムの概要

スクールリーダー・フォーラム（SLF）は、スクールサポート（学校支援）とスクールリーダーの育成を目的とする事業である。フォーラムでは、スクールリーダーが学校づくりの課題に即して自校の実践を持ち寄り研究協議し、学校づくりの理論・政策・実践を総合的に検討することを重視してきた。また、スクールリーダー教育について研究協議し、実践的にスクールリーダー育成に取り組んできた。総じて、スクールリーダーの「学びの場」（フォーラム）を創り出すことをめざしてきた。

フォーラムは2002年度に第1回がスタートし、毎年度1回（2003年度は2回）のペースで継続的に開催されて

きた。第1回〜第13回の概要は、「スクールリーダー・フォーラムの歩み」「スクールリーダー・プロジェクト（SLP）研究報告書一覧」の通りであるが、それを総括表にしたものが表である。

フォーラム事業は、「大学と教育委員会の連携協力協定書」（2002年）に基づいて、大阪教育大学スクールリーダー・プロジェクト（SLP）が大阪府教育委員会および大阪市教育委員会（2009年度以降参画）と連携協力して、合同プロジェクトとして取り組んできた。なお、スクールリーダー・プロジェクトは大阪教育大学の学内横断組織（代表は長尾彰夫現学長、委員長は大脇康弘）で、2002年度の正式発足から今日まで教育委員会および学校と連携協力しながら、学校とスクールリーダーをサポートする多種多様な事業に取り組んできた。

## ② スクールリーダー・フォーラムの独自性と有効性

スクールリーダー・フォーラムの理念は発足時から現在まで一貫しているが、次のようにまとめられる。①スクールリーダーの「学びの場」を創る、②学校づくりを専門的立場から支援する、③学校づくりの理論・政策・実践を総合的に検討する、④実践者・政策担当者・研究者が現実即して研究交流する、⑤大学・学校・教育委員会がコラボレーションする。

フォーラムは1日または半日の大会で、通常土曜日または日曜日に開催されるが、単発の行事というより、年間を通じて連携協力の取り組みを重ねる。フォーラムの準備のために企画会議や意思疎通のための連絡調整はほぼ年間を通して行われる。事例報告校に対しては大学教員や指導主事が学校訪問をし、必要に応じて連絡調整、意見交換、助言指導が複数回行われる。また、フォーラムの報告者は事前に完成論稿を提出しそれを編集した「フォーラム報告書」が刊行され、大会当日はそれに基づいた研究協議が行われる。この報告書は毎回平均1、200冊発行され、関係教育委員会を通

単位は人、報告書のみページ

表 スクールリーダー・フォーラムの概要

| 回  | フォーラムのテーマ          | 基調講演者 | シンポ | 分科会  | 参加者  | 報告書   | 開催年月日      |
|----|--------------------|-------|-----|------|------|-------|------------|
| 1  | 学校教育自己診断を実践する      | 木岡一明  | 3   | 7    | 112  | 105   | 2003. 3. 1 |
| 2  | 学校を開く・学校を診断する      | 成山治彦  | 3   | 14   | 156  | 140   | 2003.11.29 |
| 3  | スクールリーダー養成の必要性と可能性 | 小島弘道  | 4   | —    | 101  | 160   | 2004. 3.27 |
| 4  | 授業評価の理論・政策・実践      | 森田・大木 | —   | 6    | 21   | 132   | 2005. 2.19 |
| 5  | リーダー層教員の力量形成       | 木原俊行  | 4   | —    | 121  | 116   | 2005.11.26 |
| 6  | スクールリーダーの学習拠点づくり   | 大野・中島 | 2   | 5    | 31   | 160   | 2006.11.26 |
| 7  | 学校課題への挑戦           | 福永光伸  | 4   | 21   | 192  | 115   | 2008. 1.30 |
| 8  | 学校の自己革新と支援体制       | 大脇康弘  | 3   | 15   | 27   | 96    | 2009. 2.28 |
| 9  | 豊かな学校評価を求めて        | 天笠 茂  | 5   | 8    | 135  | 108   | 2009.11.29 |
| 10 | スクールリーダーの実践力育成     | 竹内・佐野 | 4   | (WS) | 82   | 130   | 2010.11.27 |
| 11 | 次世代スクールリーダーの育成     | 内兼正浩  | 4   | (WS) | 92   | 108   | 2011.11.19 |
| 12 | スクールリーダーの学びの場      | 寺岡・大脇 | (4) | (24) | 73   | 126   | 2012.11.24 |
| 13 | スクールリーダーの学校づくり     | 佐古秀一  | (1) | (24) | (72) | (130) | 2013.11.23 |

して小学校・中学校・高校、（特別）支援学校などに配布されて、教職員が参照することを促してきた。

フォーラムでは学校教職員・教育政策担当者・教育研究者の三者が「同じ土俵」に上がり、学校づくりおよびスクー

ルリーダー教育の理論・政策・実践を総合的かつ多元的に研究協議してきた。特に、複数の事例校が学校づくりの実践を報告し、それを基に実践方策だけでなく政策分析や理論的視野から研究協議してきた。これを通して、報告者はもちろん参加者は気づきと発見、刺激と元氣を得てきた。フォーラムは関係者が実践の手がかりを得ると共に、その成果を教育研究や教育政策に反映させる「しかけ」を組み込んでいく。これは大学・学校・教育委員会のコラボレーションに支えられてはじめて具体化したのである。

スクールリーダー・フォーラムを形態別に類型化すると、「公開協議型」「参加者報告協議型」「セミナー展開型」の三種になる。「公開協議型」は基調講演・シンポジウムと分科会を組み合わせるもので、フォーラムの基本型である。その変型として分科会を設けないこともある。参加者数100人を標準としている。これには、第1回、第2回、第7回、第9回、第11回、そして変型として第3回、第5回が該当する。「参加者報告協議型」は参加者のほとんどが順次報告し全員で協議するもので、参加者がじっくり話し「知識創造」するのにふさわしい形態である。参加者数は30人を目安としてい

る。これには第4回、第6回、第8回が該当する。「セミナー展開型」は数回のセミナーを開催し、その取り組みを生かしてフォーラムを開催するものである。これには第10回が該当する。なお、第7回、第8回は大阪府教育委員会の主催事業に組織間連携して3、4年間にわたる活動を行い、それを集約するためのフォーラムとなったので、この「セミナー展開型」に含めることもできる。なお、第12回、第13回は「ラウンドテーブル型」を基本に構成している。

このようにフォーラムを形態別に類型化することはできるが、その内実は極めて多様である。企画運営者からみれば、理念は一貫して変わらないが、各回ごとに教育施策の展開、学校現場の実施状況、大学と教育委員会の組織体制などを総合的に判断してテーマ・内容・方法・形態を柔軟に固めていき、実施してきたというのが実情である。

フォーラムの特徴の第一は、スクールサポーターとスクールリーダー育成を目的として、多様なテーマ・形態・規模で企画運営してきたことである。第二に、大阪教育大学と大阪府教育委員会および大阪市教育委員会が12年間にわたって持続的に取り組んできた連携事業である。大

学と教育委員会の四段階連携論によれば、「レベル4:組織的協働」としてスタートし、その質的向上を探索してきた。第三に、大阪の学校づくりを担う教職員・政策担当者・教育研究者を核に、広く全国の研究者の協力を得て取り組んだ事業である。講演者・報告者は189名で、参加者は延べ1,215名である。作成し配布したフォーラム報告書13冊は、総ページ数1,496頁で15,000部を超えている。特に、フォーラム報告書は発表内容だけでなく、テーマに関する論稿を編集しテーマに関する良質の報告書となるよう編集してきた。

## 目 スクールリーダー・フォーラムの社会的意義

スクールリーダー・フォーラムは多様なテーマ・形態で取り組まれてきたが、次のような共通点が見出せる。第一に、フォーラムは三者の「つながる場」として形成されてきた。①教育研究者・学校教職員・政策担当者の連携、②大学・学校・教育委員会の組織間連携。第二に、フォーラムは「創発の場」として形成されてきた。①学校づくりおよびスクール

リーダー育成の理論・政策・実践の関係づけ、②理論知と実践知の交流・対話・統一。第三に、フォーラムの理念が確かに具体化され実現されてきた。①独自性・持続性・挑戦性、②学校支援とスクールリーダー育成への貢献。

このように、スクールリーダー・フォーラムはスクールリーダーの「学びの場」として創出され、「創発の場」となり、「大阪型フォーラム」として独自の発展を遂げてきた。

筆者は、スクールリーダー・フォーラムの委員長・事務局長として第1回から現在まで事務局を担い、フォーラム事業を推進してきた。この間、フォーラムの企画運営と実施にあたっては、大阪教育大学、大阪府教育委員会、大阪市教育委員会の合同プロジェクトの関係者をはじめ、学校教職員、大学教職員、教育研究者から多大なご協力とご支援をいただいた。それに支えられて、フォーラムでは12年間絶えざる挑戦を重ねることができたのである。

(文責) 大阪教育大学 大脇 康弘

### 付記

『日本教育経営学会紀要』第55号掲載論稿を校訂したものである。

# スクールリーダー・フォーラムの歩み

大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会合同プロジェクト

## ■第1回「学校教育自己診断を実践する一学校を開く試み」

(2003.3.1、参加者112名、報告書105頁)

- ◎基調講演：木岡一明(国立教育政策研究所)
- ◇シンポジウム：善野八千子(大阪府教育センター)、易善也(大阪府立松原高校)、大脇康弘(大阪教育大学)
- 分科会報告者 小学校部会：箕面市立西小学校(田中直樹)、堺市立土師小学校(修坂農子)、中学校部会：豊中市立第一中学校(大友庸好)、高槻市立川西中学校(浦岸英雄)、高校部会：大阪府立鳳高校(清広志)、大阪府立吹田東高校(中村光男・浅川又一)
- ・総合司会：米川英樹、シンポ司会：長尾彰夫・山崎彰、分科会司会：(小)中島智子・大野裕己、(中)橋本幸一・金子勉、(高)八尾隆・大脇康弘

## ■第2回「学校を開く・学校を診断する

### 一学校協議会と学校教育自己診断を連関させて」

(2003.11.29、参加者156名、報告書140頁)

- ◎基調講演：成山治彦(大阪府教育委員会教育振興室長)
- ・対論：成山治彦・長尾彰夫(大阪教育大学副学長)
- ◇シンポジウム：土田邦男(大阪府立豊島高校)、赤川隆洋(箕面市教育委員会)、菊地栄治(国立教育政策研究所)
- 分科会報告者 小学校部会：大野裕己、茨木市立安威小学校(鳥村唯起子)、河内長野市立川上小学校(平野武男・和田清孝)、中学校部会：金子勉、寝屋川市立第十中学校(中井豊)、堺市立野田中学校(福島寿啓)、高校部会：大脇康弘、大阪府立大塚高校(田中満公子)、大阪府立泉陽高校(木村俊一・戸根一詩)、盲・聾・養護学校部会：藤田裕司、大阪府立藤井寺養護学校(藤井雅英)、大阪府立佐野養護学校(岩阪文昭)
- ・総合司会：猿田茂、シンポ司会：米川英樹・八尾隆、分科会司会：(小)林龍平・善野八千子、(中)久田敏彦・柴田芳明、(高)瀧野彌三・堀池鏡一、(盲・聾・養)白石龍生・中島康明

## ■第3回「スクールリーダー養成の必要性と可能性

### 一専門職大学院づくりを軸に」

(2004.3.27、参加者101名、報告書160頁) 大塚学校経営研究会と共催

- ◎基調講演：小島弘道(筑波大学教授)
- ◇シンポジウム：和佐真宏(大阪府教育委員会)、西横司(上越教育大学)、中垣芳隆(大阪府立北野高校)、大脇康弘(大阪教育大学)
- ・総合司会：猿田茂、シンポ司会：堀内政一・米川英樹

## ■第4回「授業評価の理論・政策・実践一授業改革のために」

(2005.2.19、参加者21名、報告書127頁)

- ◎基調報告：森田英嗣(大阪教育大学助教授)、大木愛一(大阪教育大学助教授)
- 分科会報告者 小学校部会：池田市立伏尾台小学校(森山康浩)、大東市立四条小学校(佐久間敦史)、中学校部会：高槻市立五領中学校(植木正巳)、茨木市立豊川中学校(田中宏和)、高校・大学部会：大阪府立松原高校(坂井啓祐)、大阪教育大学(任田康夫) → 全体会
- ・総合司会：滝澤公子、全体会司会：大脇康弘・津田仁、分科会司会：(小)田中博之・滝澤公子、(中)久田敏彦・明石一朗、(高・大)森田英嗣・真鍋政明

## ■第5回「リーダー層教員の実績形成一量的確保と質的向上」

(2005.11.26、参加者121名、報告書116頁)

- ◎基調講演：木原俊行(大阪市立大学大学院助教授)
- ◇シンポジウム：山崎博敏(広島大学)、河村繁(大阪府立豊中高校)、西川仁志(大阪府教育委員会)、服部憲児(大阪教育大学)
- ・総合司会：中島智子、シンポ司会：大脇康弘・尾上良宏

## ■第6回「スクールリーダーの学習拠点づくり

### 一大学と教育委員会のコラボレーション」

(2006.11.26、参加者31名、報告書160頁)

- ◎基調報告A 大野裕己(大阪教育大学)、基調報告B 中島智子(大阪府教育委員会)
- セッション報告 1 服部憲児(大阪教育大学)、2 水本徳明(筑波大学)、3 大脇康弘(大阪教育大学)、4 大竹吾吾(新潟経営大学)、5 笠沙知草(兵庫教育大学)
- ◇総括講演 島崎英夫(大阪府教育委員会)、中留武昭(鹿児島県立大学)
- ・誌上参加：曾余田浩史(広島大学)、元兼正浩(九州大学)
- ・総合司会 服部憲児、司会 大脇康弘、大野裕己

## ■第7回「学校課題への挑戦一経営革新プロジェクトの取り組み」

(2008.1.30、参加者192名、報告書115頁)

- ◎基調報告 福永光伸(大阪府教育委員会)
- ◇シンポジウム 並河宏(大阪府教育委員会)、奥田喜代江(刀根山高校)、黒田浩継(久米田高校)、大野裕己(大阪教育大学)
- ポスター発表(高校を略) 第1学区：池田、渋谷、東豊中、刀根山、吹田、吹田東、山田、高槻北、第2学区：市岡、香里丘、守口東、第3学区：布施、山本、清友、阪南、第4学区：金岡、東百舌鳥、高石、久米田、泉南、砂川(21高校)
- ・総合司会 福永光伸、シンポ司会 木原俊行

## ■第8回「学校の自己革新と支援体制

### 一学校革新プロジェクト2008」

(2009.2.28、参加者27名、報告書96頁)

- ◎基調報告 大脇康弘(大阪教育大学)
- 事例校からの報告 □吹田東高校 唐澤広幸・小野満由美、水本徳明(筑波大学)、□久米田高校 黒田浩継・吉川測雄、大脇康弘(大阪教育大学)、□刀根山高校 加川真一・梅景一雄、芹沢利弘(筑波大学大学院)、□布施高校 小林幸哉・徳幸道、大野裕己(兵庫教育大学)、□市岡高校 伊藤倫隆・奥田育秀、服部憲児(大阪大学)
- ◇総括講演 中井浩一(鶏鳴学園)、水本徳明(筑波大学)、福永光伸(大阪府教育委員会)
- ・総合司会 久郷正征、セッション司会 黒田浩継、加川真一、小林幸哉、伊藤倫隆、唐澤広幸、総括司会 大脇康弘

## ■第9回「豊かな学校評価を求めて一自己評価と学校関係者評価」

(2009.11.29、参加者135名、報告書108頁)

- ◎基調講演 天笠茂(千葉大学)
- ◇シンポジウム 青木栄一(国立教育政策研究所)、森田英嗣(大阪教育大学)、小嶋信男(大阪府教育委員会)、横田隆文(大阪市教育委員会)、天笠茂(千葉大学)
- 分科会報告者 A部会 学校の自己評価：小・中学校 高槻市立北清水小学校(満畑東吾)、大阪府立文の里中学校(長宗進)、B部会 学校の自己評価：高等学校 大阪府立高槻北高等学校(長井勘治)、大阪府立西高等学校(押井泰子)、C部会 学校関係者評価 大阪市立放出小学校(平野大輔他)、岬町立岬中学校(岡田耕治)
- ・総合司会：小嶋信男、シンポ司会：向睦昭雄、大脇康弘、分科会司会：A 松永尚子・森田英嗣、B 田中肇、臼井智美、C 赤石美保子、木原俊行

## ■第10回「スクールリーダーの実践力育成

### 一ケースメソッド学習入門」

(2010.11.27、参加者82名、報告書130頁)

- ◎基調講演 佐野享子(筑波大学)、竹内伸一(慶応義塾大学)
- ◇パネラー 「セミナー2010」関係者：下川清一(大阪府立野崎高等学校)、大矢根克典(堺市立月州中学校)、井出一志(大阪市立都島小学校)、大脇康弘(大阪教育大学)
- グループワーク 「セミナー2010」受講者 臼井智美(大阪教育大学)
- ・総合司会 野口幸一、司会 齋田康彦、パネリスト 赤石美保子
- ◆スクールリーダー・セミナー2010 開催 7/24、8/21、10/16、11/27、受講者36名、講師 佐野享子、竹内伸一、大脇康弘、臼井智美

## ■第11回「次世代スクールリーダーの育成」

(2011.11.19、参加者92名、報告書108頁)

- ◎基調講演 元兼正浩(九州大学)
- ◇シンポジウム：牛渡淳(仙台白百合女子大学)、宮田逸子(大阪市立花乃井中学校)、浅田明子(大阪府立刀根山支援学校)、大竹政憲(大阪教育大学)
- ケースメソッド授業 講師 大脇康弘(大阪教育大学) 小山将史・深川八郎 参加者24名、参観者8名
- ＊ピアノとチェロの共演 田中結二・大木愛一(大阪教育大学)
- ・総合司会 中西正明、司会 山下克弘、シンポ司会 林龍平・田中肇
- ◆スクールリーダー・セミナー2011 8/6 参加者14名、講師 大脇康弘(大阪教育大学)

## ■第12回「スクールリーダーの学びの場一理論知と実践知の対話」

(2012.11.24、参加者73名、報告書126頁)

- ◎基調講演 寺岡英男(福井大学)、大脇康弘(大阪教育大学)
- ラウンドテーブル 大阪教育大学夜間大学院生他18名、福井大学教職大学院生6名
- ◇全体報告会 小山将史(堺市立堺高校)、木原俊行(大阪教育大学)、中西正明(大阪市教育委員会)
- ◇総括講演 齋田福代(大阪教育大学)
- ・司会 湯峯郁子、仲村顕臣
- ◆プレ・フォーラム2012 8/26 参加者18名(福井大学4)、自由研究3、シンポジウム3、ラウンドテーブル16

## ■第13回「学校づくり実践を物語る

### 一大学・学校・教育委員会のコラボレーション」

(2013.11.23、参加者(72)名、報告書(130)頁)

- ◎基調講演 佐古秀一(鳴門教育大学)
- ◇現場からの提言 水野和幸(大阪市立友洲小学校)、山口陽子(大阪府立泉島取高校)
- ＊ピアノとチェロの共演 田中結二・大木愛一(大阪教育大学)
- ラウンドテーブル 大阪府教職員5、大阪市教職員5、大阪教育大学夜間大学院生6、福井大学教職大学院生4、鳴門教育大学教職大学院生4他
- ◇総括講演 水本徳明(同志社女子大学)
- ・司会 奥野直健、浦展諭
- ◆プレ・フォーラム2013 8/25 参加者24名(福井大学5)、自由研究3、ラウンドテーブル23

(注) 大阪市教育委員会は第9回より参画

# 「学校拠点」の意味を考える

福井大学教職大学院教授 森 透

最近3つの論考を書く機会に恵まれた。以下の3点である。

①「福井大学における教育実践研究と教師教育改革―私の教育研究を振り返って―」（『中部教育学会紀要』第13号、2013年6月）

②「福井大学における教育実践研究と教師教育改革（2）―その歴史と今後の展望―」（福井大学教職大学院紀要『教師教育研究』第6号、2013年6月）

③「福井大学における教育実践研究と教師教育改革―1980年代以降の改革の歴史と省察を踏まえて―」（『教育学研究』第80巻第4号、特集・教師教育改革、2013年12月予定）

いずれも共通した問題意識で書いたもので、私が退職まで2年半という現時点で、福井大学着任からの30年近くを省察したものである。今の教職大学院を準備した同僚とはここ30年近い付き合いが続いているが、お互いに専門領域が異なる

にもかかわらず協働の関係を創ってきただけで、学会での共同発表を行い、共同論文を学部紀要に発表したのが1990年代のことである。そこで大事にしたかったことは、授業研究は1時間の授業だけを切り取ってはわからないこと、一単元、できれば1年間にわたって継続的に学校に入り、教師との信頼関係をつくりつつ授業を参観し、子どもたちの成長や教師の試行錯誤のプロセスの歩みをあとづけ

ることであった。この方法意識が私たちの協働研究の原点であるといえる。当時は福井大学の附属学校園には日常的に関わりながら、一方で長野県伊那小学校や富山県堀川小学校の授業にも参観しつつ、長期にわたる授業記録を読み、学校に関わりながら、子どもたちや教師から学ぶことの大事さを考えてきたように思う。これらの研究方法が現在の「学校拠点」の原点ではないかと考えている。

2001年に文科省の「在り方懇」が全国の教育系大学・学部のブロック化構想を示したときには、私たちは教授会見解という方法で反対の意思表明を行い、教育系大学・学部は各府県に1つは必要であり、各府県の学校に責任を持ち、学校との協働研究を行なうことこそが大学側の役割であり責任ではないかと主張したのである。

この間3年ほど、大阪教育大学夜間大学院の大脇先生とつながりができ、院生である現職の管理職の先生方との交流が始まり、お互いの関係性を少しずつ構築できていたが、そこをうれしく思う。先日の8月25日のプレフォーラムにも参加させていただいたが、そこで同じグループで、ある校長先生「省察の語り」を聴かせていただく機会を得た。その「語り」には「熱い」ものがあり、福井大学のスクールリーダーの先生方と同じく、校長・教頭という管理職であっても、自らの教師としての歩みを省察し、物語で語られたのである。今の管理職には学校のマネジメントや強いリーダーシップが求められているが、上から目線ではなく、職場の同僚たちと協働して「学校づくり」「授業づくり」を実践していくことが不可欠だと私は考えている。このような、ある意味謙虚で、お互いに学び合う学校を管理職としてどのようにつくりだすのが大事ではない

か。先日の校長先生の「語り」には非常に感銘したが、そのような職場づくりを具体的にどのように展開されたのかを、今度じっくりお聴きしたいと思った。

最後に一言申し上げたいと思う。大脇先生が中心となって取り組んでおられる夜間大学院のシステムでは、校長・教頭という学校で最も多忙で中核的な先生方が夜間に大学に通われ学ぶ、という現実がある。福井大学では現職の先生方は勤務を続け、土曜日や夏休み等に集中的に学び合うこと、大学の私たちはチームを組んで学校へ出かけ、現職院生だけではなく職場の先生方全員と関わり、学校づくりについて学び合うシステムをつくってきた。大阪の場合夜間に大学院に来られることの大変さを考えるとき、福井大学のように、むしろそれぞれの職場に昼間に大学から出かけて学び合うシステムも新たに構築できないであろうか。その管理職の先生方が職場でどのような関係性を作っているのかどうかは、その職場を見ればある程度分かると思う。それを踏まえて、管理職のリーダーシップやマネジメントについて、その学校の実態に即した実践研究が可能となるのではないだろうか。この点については、今後お互いに学び合いながら考えていきたいと思う。

# 言葉が行きかう場としての

## フォーラムに敬意を表する

同志社女子大学特任教授 水本 徳明

ここ10年ほどで学校の組織や経営について当たり前のように使われるようになった言葉がいくつかある。「PDCAサイクル」「アカウンタビリティ(説明責任)」「ミドル・リーダー」「組織マネジメント」「協働」「自律的学校経営」「連携」など。これらの言葉の周りに適当にそれらしい言葉を付け加えていけば、学校の組織や経営についてそれなりに語っているかのような物言いをすることができ、学校の組織や経営について書かれた記事や書籍は、そのようなもつともらしい言説にあふれている。

しかし、これらの言葉は使い続けるに値するのだろうか？ われわれは通常、分権化や規制緩和が進んだので「自律的学校経営」や「組織マネジメント」という言葉で学校の組織や経営を語る必要が出てきたのだと考えている。しかし、言語哲学者のジョン・サールによ

れば、制度が言語を要請するというより、言語によって制度が生み出され、維持されているのである。ある制度とそれに応じた語彙を使用し続けることを通じて、その制度が認知され続け、制度が存続する (Searle, J. R. 2009 *Making the Social World*, Oxford University Press, pp.1034)。言われてみれば、「分権化」も「規制緩和」も言葉である。たとえば「学習指導要領ではじめ規定をなくしたことが「分権化」である」と文科省が言うことを通じて、分権化という制度的事実が生み出されているのである。そしてそれに簇生する言説を通じてその制度が維持され続けていく。良い悪いは別にして、制度はそのようになっていく。サールに従えば、言葉の使用はわれわれが通常思っている以上に社会的実践に対して創造的な働きをする。どの言葉を使い続けるかということとは、どのような制度を維持し、

どのような社会をつくっていくかということにつながるのであり、その意味で、どのような言葉を使い続けるかという判断には社会的責任が伴っている。

私自身は「リーダーシップ」という言葉でできるだけ避けて、「リーダー行動」という言葉を使うようにしている。また、最近では学校の「経営」という言葉を使うにも躊躇を感じる。学校の「運営」ではなぜいけないのだろうか？「運営」という言葉の下でも、学校ではけっこう自由なことができるのではないか？「経営」という言葉を使ったからと言って、何か素晴らしい学校が実現するとも思われない。逆に「経営」という言葉を使うことが、校長その他の教職員に過剰な負荷をもたらしているのではないだろうか。そう思うので、「アカウンタビリティ(説明責任)」という言葉もできるだけ使わないようにしている。「何をいまさら」と言われそうであるが、学校の組織や経営について語るときに使用する言葉の選択について、もっと慎重であるべきだと私は思っている。

「フォーラム」とは古代ローマ市にあった集会用の広場のことであり、そこでは示された話題について出席者全員が参加して討議が行われた。フォーラムとは言

葉が行きかう場である。フォーラムが力を発揮するのは、決まりきった言葉を使い続けることではなく、物事を飛躍させたりすることにおいてであろう。そのようにして、制度を変更したり、新しい制度を生み出したりするのである。そのような意味でスクールリーダー！フォーラムは、学校の組織や経営についてどのような言葉をどのように使用して語るかをめぐる討議であり、さらにそれを通じて新しい制度的事実を生み出す実践でもあったはずである。第1回のスクールリーダー・フォーラムが開催されたのが2003年3月であるから、10年を超える実践となった。実践者、研究者、政策担当者が一堂に会する討議の場としてこの「制度」が維持、発展してきた背景にある「フォーラム」という言葉の継続的な使用に敬意を表する。



# 「子どものための」

## スクールリーダー・フォーラム

大阪市教育センター首席指導主事 泉野 泰久

### 子どものための改革

大阪市においては、現在様々な教育改革が進行しています。この改革の要となるのは校長をはじめとする教職員の意識です。いかなる取り組みも、本当に「子どものためになっているのか」を見直すことが、本市の改革の根本です。

私は、大阪市教育センターにおいて管理職の研修や中堅教員の研修等を担当する中で、このスクールリーダー・フォーラムと出会わせていただきました。

スクールリーダー・フォーラムの理念は、「理論知と実践知の対話」です。すなわち、大学における研究者と教育委員会の政策担当者や学校での実践者とが、一堂に会して、それぞれの報告を通じて理論と実践を協議の俎に乗せ、より豊かな教育文化を創造していくことであると

理解しています。

参加して、管理職や中堅教員の育成のために、これはとても大切な場であると感じました。参加者それぞれが、自分の研究や実践を語るワークの中で、実践の大切さとともにその基盤となる理論を知ること、より実践が豊かなものになることを体感できる場であると感じました。

このフォーラムで日本教育経営学会による「校長の専門的基準」求められる校長像とその力量」と出会い、本市の新任校長研修で毎年配布させていただいています。またこのフォーラムでケースメソッドと出会い、校長や教頭の研修で活用しながら、その力量の向上に資しているところとです。

### 教師としての成長

私たちは研修を通じて、管理職をはじめとする教職員を育成するために、「教職員の育成のためには何が有効か」ということを常に研究、検討しています。

佐藤学東京大学名誉教授による「教師としての成長において最も有効だったのは何か」という調査では、①自分の授業の反省 ②同じ学年（教科）における授業の研修 ③校内研修 ④地域の研究サークル ⑤教育委員会などの研修・研究会

「教師としての成長に最も有効だったのは誰か」という問いには、①同じ学年（教科）の教師 ②同じ学校の同僚教師 ③同じ学校の校長・教頭 ④近隣の先輩教師 ⑤指導主事 という結果がでています。

また、以前、府立岸和田高等学校長が行った自校教員に対しての「自分が教員として成長した機会は何か」という調査では、5年以上の経験者は、「校内外の研修」や「管理職からの指導や支援」などの意図的な育成活動は10%と低く、「日々の授業や生徒指導」や「校務分掌や委員会活動」などが圧倒的に多い、という結果がでてきます。

果がでてきます。

アメリカに、「医者やベットの傍らで育つ」という格言があるそうですが、それに倣って言えば、「教師は学校で育つ」と言えます。

人材育成で効果を上げるには、OJTとOPLをうまく組み合わせること、即ち、職場におけるOJTと教育委員会が実施する系統的な研修がうまく組み合わせることによって、育成効果が期待できると言えるでしょう。

### スクールリーダー・フォーラムへの期待

スクールリーダー・フォーラムは、まさに、そこに活かせる取り組みです。学校マネジメントは、外へ見せるためのものでなく、後にも先にも「子どもたちがいきいきと成長できる学校づくり」に帰するものでなければなりません。

これからも研究による理論知と学校における実践知の対話が、「子どものためのスクールリーダー・フォーラム」として、今後もさらに充実、発展されることを期待しています。

# 「学び続けるスクールリーダー」の

## 「学びの場」への期待

大阪府教育委員会事務局教育監 津田 仁

### スクールリーダーの「学びの場」

第1回フォーラムから10年の時を経て、名実ともに「学び続けるスクールリーダー」の「学び続けるスクールリーダー」による、「学び続けるスクールリーダー」のための「学びの場」として、スクールリーダー・フォーラムが開催されますことを、心よりお慶び申し上げます。

スクールリーダー・フォーラムでは、学校経営やスクールリーダーとしてのあり方に関わるテーマがずっと取り上げられてきました。私自身、大阪府教育委員会事務局に勤務する中で、「学校教育自己診断」や「学校協議会」には実務担当者として、「学校経営革新プロジェクト」には企画立案をする立場で関わってきましたが、その折々に、大脇康弘先生をはじめ、大阪教育大学の先生方に、ご助言や

ご指導をいただき、アクションリサーチやケースメソッドといった手法を取り入れ、また、スクールリーダー・フォーラムで取り上げていただくことにより、実践が理論と絡み合っただけでスパイラルのように深化していくことを体感してきました。

また、大学研究者、教育委員会、学校という、本来近いところにいるはずの三者が寄り合うということも、実は新鮮で、スクールリーダー・フォーラムも、最初からコラボレーションといった雰囲気であったわけではなく、少なからず異業種交流的な対話が生まれるところから始まり、創造的発展的な取り組みにつながってきたということも、時に薄く時に濃く、長きにわたって関わらせてきていただいたものの実感として思っています。

### 教育の質の保証とスクールリーダー

今、義務教育においても高等学校教育においても、そのミッションを再定義し、「教育の質の保証」を図ることが大きな課題になっています。そのため、例えば、いわゆるチョーク&トークの一方的な講義では子どもの学習定着率が低く、ディスカッションや体験学習、特に「生徒同士が教えあい、学びあう学習」を取り入れることで飛躍的に定着率が高まるということから、「アクティブラーニング」の導入が求められています。こういった教育のパラダイム転換が求められているとき、一方で透けて見えるのは、「体罰」問題が象徴的に示す「教わったようにしか教えられない」教師の姿です。世界標準の学力を身につけさせることをめざして、能動的に学びあう学習をつくるためには、教師も多くを学ばなければなりません。自らの経験を超越して、感性を磨き、知識や指導技術を身につけ、専門性を高めていく・・・子どもたちは、自ら学ぶ教師からこそ多くを学びます。「学び続ける教師」、学び続け深化する教師が今求められています。

もう一つ、教育の質の保証をリード

するのは、校長をはじめとするスクールリーダーです。ですから、スクールリーダーがまず「学び続けるスクールリーダー」であることが必要です。そして、校長には学校組織全体が「学び続ける教師集団」として前進するよう、一層強力なリーダーシップを発揮していただかなくてはなりません。

### スクールリーダー・フォーラムへの期待

私は教育という営みはいつも臨床的であったと思っています。そういった意味で学校の「現場」を常にベースに置く、現場に根差した「持続可能な教育コミュニケーション」づくりが今何よりも求められているのではないかと考えています。教育を取り巻く状況が激しく変化するなか、スクールリーダーのコミュニケーションの一つとしての「スクールリーダー・フォーラム」が、今後とも持続可能な「学び続けるスクールリーダー」の「学びの場」としてますます発展することを祈念するとともに、今回のフォーラムが深く広い交流の場となることを願って第13回スクールリーダー・フォーラムに寄せる言葉としたいと思います。