

教員集団における対話の場づくりの設計とその働きかけ

—特別支援学校高等部研修担当の立場から「人（人材）」、「関係性」に着目して—

大井 賢*・田邊 正明**

Designing and working to create opportunities for dialogue in a team of teachers
— Focusing on “person (human resources)” and “relationships”
from the standpoint for department of training in the high school of special needs—

Suguru Oi* and Masaaki Tanabe**

要 旨

本研究の目的は、より良い学校づくりに対する同僚教員の当事者意識と協働関係の形成過程の一端を解明することである。この目的を達成するために、校内研修の校務分掌担当である筆者が、協働関係の構築に有用とされる組織開発の考え方にに基づき、校内研修を中心とする協働型組織の構築に向けた対話の場づくりに取り組んだ。具体的な実践過程において、筆者は日常から同僚教員集団の「人（人材）」、「関係性」（＝ヒューマン・プロセス）等のソフトな側面に目を向け、その側面の課題について教員集団での意識化をねらいとした対話の場を設計し、同僚の意識変革に対する働きかけを行った。そうした働きかけの結果（意識変革：認知や行動の変容）による評価と実践過程の省察を繰り返すことで、他の学校でも応用可能とする組織開発実践者の思考様式や行動として、次の3点を見出した。(1) 共感的に傾聴する態度を意識し、普段から同僚とコミュニケーションの機会を多く持ち、率直な思いを引き出せる関係を築くこと。(2) 普段の同僚との関わりから、教員間の話し合いで起こるヒューマン・プロセスに目を向け、そのプロセスに関係のある同僚と共に現状の課題を探る過程で、同僚の意識変革を地道に促すこと。(3) 日常の中で、教育目標の意味づけを何度も同僚に問いかけ、日々の教育活動と照らし合わせて共同で振り返る機会を積み重ねること。

キーワード：教員集団、対話、協働、ヒューマン・プロセス、組織開発

1. 問題設定

1.1 より良い学校づくりの主体となる教員の当事者意識

今日、自主的・自律的な学校づくりとともに、地域とともにある学校づくりが求められている（文部科学省，2015）。これらより良い学校づくりを推進していくためには、協働関係を軸とした教員集団の力量を高めていかなければいけない（淵上，2005，8頁）。また、実際に学校組織内の諸活動を遂行し、より良い学校をつくりあげていく過程の主体は教員一人ひとりである。つまり、学校組織内の当事者である教員自らが集団の協働関係を構築していかなければならない。

これまでに文部科学省は、学校組織の現状とマネジメント課題解決への実践的アプローチとして「同僚性（協働性）の希薄化の克服（文部科学省，2006）」や「チームとしての学校の実現（文部科学省，2015）」を指摘してきた。また、三重県教育委員会は教員へ求める資質能力²⁾として、学び続ける意欲、探究心や学校組織運営力（学校運営への参画、チームワーク・人材育成）を示している。教員一人ひとりが当事者意識をもってこれら資質能力を高めていくことは、教員集団の協働による学び合い、支え合う環境

* 三重大学大学院教育学研究科 教職実践高度化専攻 学校経営力開発コース

** 三重大学大学院教育学研究科

づくりにつながり、やがては、学校組織の中で教員を育てる文化の醸成に寄与すると考えられる。

では、教員集団の中で、何をどのように働きかけることが、同僚に対して当事者意識を促すことにつながるのだろうか。

1.2 求められる教員の協働関係

内発的学校改善³⁾の研究をしている佐古秀一(2019, 47-58 頁)によれば、学校は個業型組織として特徴づけることができる。つまり、それぞれの教員が、他の教員とは切り離された形で、自分が担当する仕事について専念し、個人の経験や知識・スキルで対応しようとする組織の状況である。個業型組織としての学校は、管理職による組織的統制が困難であり、同時に、教員間のつながりも希薄となる傾向を有しているため協働の文化が醸成されない。そして、教員個人の力量の範囲で処理可能な課題の場合には機能的な組織であるが、個人の力量を越えた場合、つまり、個人の力量を越えた課題については対応がしにくく、脆弱な組織になる。

組織開発の研究者である中村和彦(2020)によれば、学校という組織の特徴は、個業化しやすいことにある。その根拠として、教員の仕事は個業が多い業務内容であること、教員同士が協働して達成を目指す目標が自分たちのものに落とし込めていない(目標があっても達成の評価がむずかしい)こと、教員一人ひとりの教育観や主義・主張の違いにより教員間の対人葛藤が生じやすいこと、を挙げている。個業が当たり前の文化が醸成されると、定例の校内研修や会議等の他の教員との協働の場は「意味がない」と捉えられ、学校内での協働の文化が醸成されないと指摘している。

また、中村は、ロナルド・ハイフェッツ⁴⁾が唱えた世の中で起こる問題に対する考え方の「技術的問題」と「適応を要する課題(以下、適応課題)」を、学校で起きている問題と照らし合わせて検討した結果、学校で起きている複雑で不確実な教育課題を「適応課題」と理解する(表1参照)。一人の教員が「技術的問題」に対応することはできるが、複雑で不確実であり、未知の問題である「適応課題」には対処できない。教員が集団で現状をどのように捉え、どのように対応することが良いのかについて、対話することを通して、新たな発想や見方が生まれ、未知の問題への適応が可能となり、教員自身の成長につながる。したがって、教員の個業では「適応課題」には対処できず、教員による協働が必要なのは明らかである。

技術的問題 (technical problem)	適応課題 (adaptive challenge)
問題の定義が明確 (何が問題かがわかっている)	問題の定義がはっきりしない (問題の発見に学習が必要)
解決策がわかっている	適応が必要な課題で解決策がわかっていない
既存の知識で解決が可能	既存の解決策がない (既存の思考様式では解決できない)
知識や技術を適切に使うことによって解決が可能	既存の思考様式を変えて、行動を変える必要がある
専門知識や技術をもつ人によって解決できる	関連する人々との探究と学習が必要
問題は自分の外側にある	問題の一部であり当事者(本人の思考様式や行動も影響している)
学校での例(教える際に): 児童・生徒の理解が深まらないという問題に対して、板書の技術を使う、参考書に載っている発問やワークを行う など	学校での例(教える際に): 教員と児童・生徒の間の信頼関係の構築、学習意欲が低い児童・生徒への対応、クラス内のいじめや目に見えにくい問題 など

表1 技術的問題と適応課題(中村(2020)『学校の「組織開発」入門4』より筆者編集)

1.3 「コミュニケーションの質」を高めるための「安心・安全」の場

中村(2020)によれば、学校の組織マネジメントでは、教員間のコミュニケーションの質が高まると、教員同士で協働ができ、共に学ぶことが可能となり、ストレスも低くなる。さらに、教員間のコミュニケーションには「やりとり」のレベルがあり、教員間の関係性と「やりとり」のレベルには相関関係があるという。つまり、お互いの関係や話し合いの場に安心し、自分の考えを言ってもよいという「安心・安全」の場である認識がもてると、コミュニケーションの「やりとり」のレベルは高くなる。

ここでの「やりとり」のレベルをダニエル・キムの「組織の成功循環モデル⁵⁾」の過程に照らして考えてみたい(図1)。図1に照らせば、①教員間の関係の質を高めることで、教員間の信頼関係や相互理解が深まり協力関係が築かれる。すると②思考、

③行動、そして④結果の質が高まり、教育目標の達成や教員集団が課題解決につながる。そのような成功体験が教員間の関係性をさらに高め、好循環をもたらす。

以上のことから、教員間のコミュニケーションによる「やりとり」のレベルを高くする、つまり、「関係の質」を高めるために、学校における教員間の「安心・安全」な場づくりが重要である。

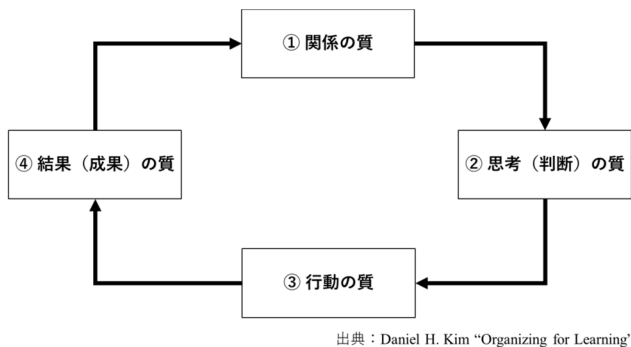


図1 組織の成功循環モデル
(香取・大川(2017)『ワールド・カフェをやらう』より筆者編集)

1.4 教員の意識変革を促す「対話」の場

学校の組織マネジメント課題としては、一般的には教育委員会等からの通達や管理職から伝えられることによる「目的・戦略」や「制度・仕組み」等、明文化や構造化されたハードな側面⁵⁾が思いつきやすい。その一方で、教員自身の「前提・価値観」や学校や職員室の「風土・雰囲気」や教員間の「関係性」といったソフトな側面は、明文化や可視化されないため、意識がされにくい。

ダグラス・マグレガーはこのソフトな側面を組織の「人間的側面」としている。この「人間的側面」で起こっている問題に対して、教員集団が気づくためには自分たちの前提や価値観まで考えが行き届くほどに、同僚間で伝え合い、話し合いの課題認識をすり合わせる必要がある。つまり、教員集団における対話の機会(場)が必要である。例えば、私たちは「どのようにしていけばいいのか」、「どうあるべきか」をテーマに探究することである。このように、普段は意識にのぼり難い組織の抱える「根本的な問題は何か」について教員集団で意識化を図り、探究しながら組織の現状に「気づき」、教員集団が「これからどうするのか」、目指す方向性を互いに考え合い、関わり合っていくことが、教員集団の協働関係を軸とした力量形成過程と言える。つまり、このような協働関係を有する集団は、教員間のコミュニケーションの相互作用によって、お互いの前提や価値観の違いに「気づき」を得ることで、自分の認知が変化したり、深まったりと「内省」による意識変革が促される。

では、集団の中でのこのようなコミュニケーションはどうすれば生まれるのだろうか。この問いについて考えるときに重要なのが、組織開発の考え方である。中村(2019, 65-68頁)によれば、組織開発とは、いろいろな理論や手法のひとまとまりにした多様な定義をし得る概念であり、「対話」を通じた協働づくり(協働関係の構築)である。また、学術的な定義では、職場や組織の「効果性」、「健全性」、「自己革新力」を高めることを目指した取り組みである。つまり、職場や組織の一人ひとりの潜在力が発揮

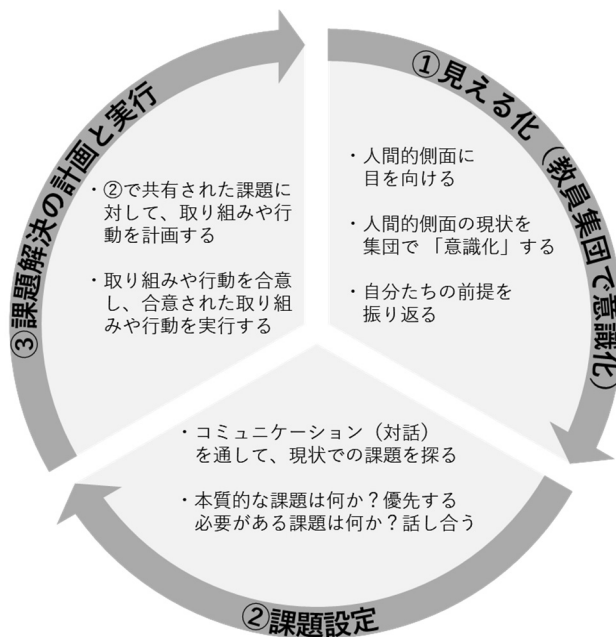
され、組織の目標達成に向けて皆が協働している状態である「効果性」、一人ひとりのモチベーションが高く、健康で、お互いの関係性が良好で、職場や組織に満足している状態である「健全性」、そして、職場や組織の現状に自分たちで気づき、自ら変えていける力が備わっている状態である「自己革新力」を持つ組織や職場に発展していく過程と定義している。この「自己革新力」の形成に向けた教員の意識変革こそが、学校を組織として機能させるために求められる教員の当事者意識と主体性の姿ではないだろうか。つまり、学校内における教員の当事者意識変革と主体性向上を目指した「対話（コミュニケーション）」を通じた協働関係の構築には、「関係の質」を高めるための「安心・安全」の場を基盤とした「対話」の場が必要であると仮説を立てた。

以上のような認識のもと、本研究では、学校組織内の一教員である筆者が、組織開発の考え方に基づいて、教員集団における「安心・安全」の場を基盤とした「対話」の場づくりの設計とその働きかけによる結果（認知と行動の変容）の評価と実践過程の省察を通じて、他の学校にも応用可能な組織開発実践者の思考様式や行動を見出すことを目的とする。

2. 「組織開発」の考え方に基づいた学校の組織研究の実際

2.1 「組織開発」とは何か

組織開発について、中原淳・中村和彦（2018, 34-36 頁）が今から 120 年に及ぶ歴史を整理している。彼らによると、組織開発とは「組織を work させる意図的な働きかけ」である。組織が work しているとは状態とは、教員同士に「やりとり」による相互作用があること、そして共通の目標（学校教育目標）に向かって教員同士が協働している状態や職場の雰囲気の意味している。つまり、組織開発は、人材開発のように教員個人に働きかける研修に留まらず、教員間のコミュニケーションや協働、学校組織の風土等の「関係性や風土」に対する働きかけである。



組織開発には様々な手法が存在するが、基本的には図2に示す「①見える化」、「②課題設定」、「③課題解決の計画と実行」というの3つのステップを循環させることになる。「①見える化」では、組織開発実践者が組織の人間的側面に目を向けて、人間的側面の問題を皆で意識化できるように働きかける。次に「②課題設定」では、①のステップの見える化（意識化）の働きかけながら、現状について、コミュニケーション（対話）を通して何が本質的な課題なのか、または、どの課題を優先して対処していくのがよいかを話し合う。そして、人間的側面上の課題認識が共有されたら、「③課題解決の計画と実行」のステップに入っていく。

図2 組織開発の基本的な3ステップサイクル
（中村（2020）『学校の「組織開発」入門7』より筆者編集）

2.2 教員間のコミュニケーションによる「やりとり」の4つのレベル

「対話」とは、互いの言葉の奥にある前提や思いが共有され、その結果、意味づけが変化するような「やりとり」、つまり、双方向コミュニケーションである（中村，2019，80-92頁）。双方向コミュニケーションには、「儀礼的な会話」、「討論」、「内省的な対話」、「生成的な対話」という4つのレベルがある。そして関係の質が高まらないと双方向コミュニケーションのレベルも「儀礼的な会話」から「生成的な対話」へ変化していかないと考えられている。（図3参照）

「儀礼的な会話」は、お互いの関係が浅い状態や、安心・安全の場ではない状態で起こるやりとりである。「討論」は、お互いの関係や話し合いの場に安心し、自分の考えを言ってもよい場になると起こるやりとりである。例えば、教員間のコミュニケーションや関係性の中で、教員一人ひとりの前提や価値観の相対するズレが確認出来たら、それを伝え合い相互理解できるように、（共有化を意図した）本人が見えていない違った側面を伝えて「それぞれの考えは違うが、子どもたちにより良い教育活動をしたい思いは同じはずではないか」と、ていねいに話し合い、お互いの理解を促進する。「内省的な対話」は、どちらの意見が正しいかを議論する「討論」ではなく、意見が違うのはそれぞれの前提や認知的枠組みが違うからだと考え、どのような前提からそう思うのか探究しながらやりとりをする。例えば、自分の前提を省察するとともに、他者の意見を共感的に理解することを試みる。そして、前提のズレがどこにあるのかを探究しながら話し合うやりとりである。「生成的な対話」は、「内省的な対話」を通して、共通に目指す状態などの意味づけが共有され、今まで想定をしていなかったアイデアが創造されるやりとりである。

このようにコミュニケーションのレベルを「対話」に上げていくために次の2つの段階が考えられる。第1段階の「安心・安全」の場づくりでは、信頼関係を構築することにより、「儀礼的な会話」から「討論」へ移行する。第2段階の「対話」の場づくりでは、育みたい生徒像の共有や共通の教育目標づくりと教員間の相互理解を促進することにより、「儀礼的な会話」から「討論」、そして「内省的な対話」へと移行する。ゆえに、目指す教員間の関係性は、相互に安心ができ信頼ができる関係性と時には厳しいことも相互にフィードバックし合い学び合う関係性だと言える。

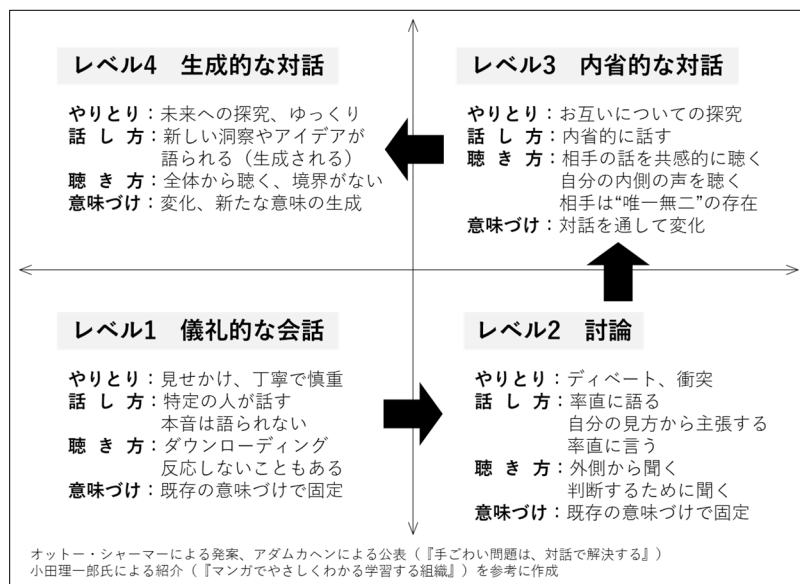


図3 やりとりの4つのレベル（中村（2019）『マンガでやさしくわかる組織開発』より筆者編集）

2.3 組織開発の理論と先行実践から解釈する「対話」の場づくりの設計とその働きかけ

上述の通り、組織開発には様々な手法が存在しており、コーチングやファシリテーション、対話等の理論や手法もその一例である。織田泰幸（2012, 214 頁）は、組織開発実践者がどのような考え方や価値観に基づいて、学校の組織開発を推進するかが重要であり、組織開発の手法やツールを、根底にある理論や原理を十分に理解することなく、表面的に取り入れても教員の「管理強化」や「やらされ感」に繋がり、本当の意味での学校の改善につながらないことを指摘している。

組織開発の重要な鍵となる概念にはクルト・レヴィン⁶⁾ やエドガー・シャインにより提唱された「コンテンツ」と「ヒューマン・プロセス」という組織に対する見方がある（図4）。コンテンツとは what、つまり、「何を話しているのか、何に取り組んでいるのか」という、仕事や課題、話題の内容的側面を指す。一方のヒューマン・プロセスとは how、つまり、「どのように」に関連する、お互いの間で起こっていること（個人と個人の間の関係的過程）を指し、組織や集団における「人間的側面」である。ヒューマン・プロセスが重要な理由は、氷山の水面下で起こっているヒューマン・プロセスが、コンテンツ、つまり、結果の質に影響するからである。例えば、校内研修で話されている内容や結果の質を高めるためには、メンバーの参加を促し、忌憚なく発言がしやすい雰囲気をつくり、双方向で活発なコミュニケーション（＝対話）が行われることを理想とする。他方、私たちは話し合いを行う時に、水面上に見える氷山の一部（コンテンツ）に目が向くため、氷山の水面下であるヒューマン・プロセスには目が向きにくい傾向がある。対話が行われる話し合いになっていくようにするためには、「どのようにコミュニケーションや情報共有がなされているのか（コミュニケーションのありよう）」、「どのように決めているのか（意思決定のされ方）」、「どのような非言語の反応（表情等）があるのか（非言語の反応）」等のヒューマン・プロセスに目を向け、そこでの課題を関係者で共有し、どのようによくしていくのかを考え合う必要がある。このように組織や集団の中で起こっているヒューマン・プロセスの「見える化（意識化）」から始めることは、組織開発の様々な手法の共通する考え方であり、基本的な進め方である（中村, 2020）。

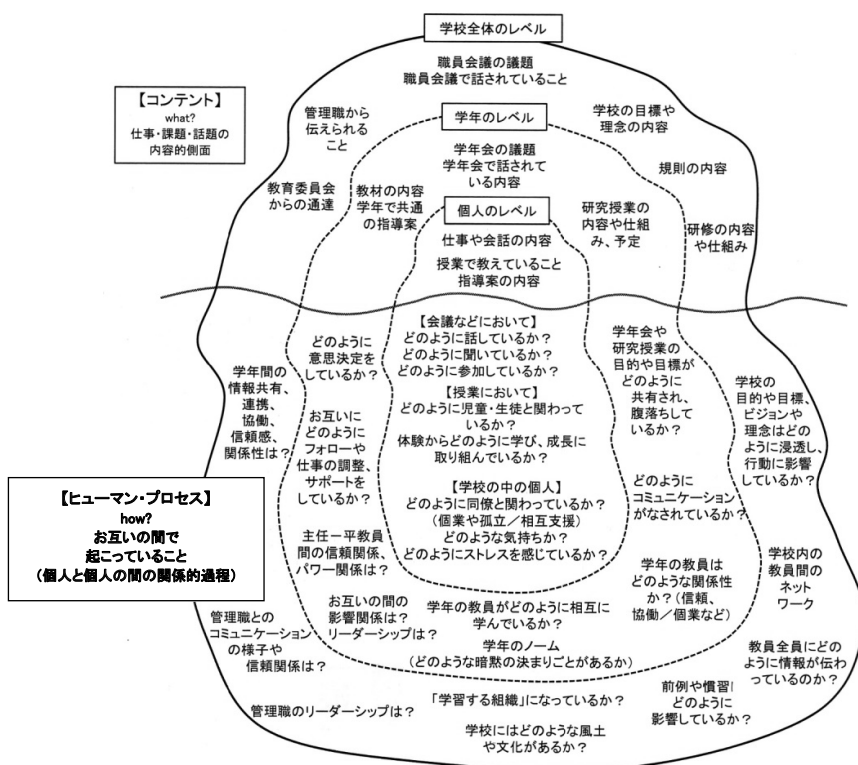


図4 コンテンツとヒューマン・プロセス：個人、学年、学校全体において
（中村（2020）『学校の「組織開発」入門 7』より筆者編集）

以上のことから、組織開発の基本的3ステップサイクルの進め方に基づく、組織開発実践者の働きかけについて次に示す。「①見える化」の方法としては、現状観察、質問紙調査や1対1のインタビューを行った後、関係者に対して、それらの結果をフィードバックし、ヒューマン・プロセスの意識化を皆で試みる。つまり、普段は多くの同僚が「目にする」ことができないか、あるいは多くの教員は「意識」をしていないヒューマン・プロセスの現状を集団で「意識化」することが「①見える化」の進め方である。例えば「意見を言うと否定されるのが怖くて安心ができない」や「最終的にいつもリーダー的立場の先生の考えになるので意見を言っても仕方がないと考えている」がある。このように、問題事象の裏には様々なヒューマン・プロセスにおける本質的な課題があり、その氷山の水面下にある真因を見える形にしていくことと言える。次に「②課題設定」では、①のステップで見える化された現状に基づいて、フィードバック対話を通して何が本質的な課題なのか、または、どの課題を優先して対処していくのがよいかを話し合う。目に見えにくいヒューマン・プロセス上の課題の場合、解決策を考える前に、その課題を皆で共有する必要がある。最後に「③課題解決の計画」のステップへ入っていき仮説を立てた。「適応課題（複雑で不確実な教育課題）」への対処には「組織開発的マインドセット（思考様式）」⁷⁾が効果的とされており、それは「対話」と「協働による学習と革新」を繰り返し行うことである。つまり、組織開発実践者のものの見方、考え方や姿勢・態度（思考様式）の基本は、「組織開発的マインドセット」である。自分たちの問題は何かについて、皆で日々の実践を振り返りながら現状に「気づき」、改善策をともに考えていくことと言える。

ここで、先行する学校の組織開発実践に目を向けると、佐古は、学校の組織開発の理論構築のための実践研究を蓄積している（佐古・住田，2014等）。他方、その実践において組織開発実践者自身と同僚教員あるいは教員集団との間にある「どのような考え方や価値観をもって、どのように設計し、どのように働きかけたのか、そして、どのように改善していくのか」等の実践過程における心理的な側面を描出する質的な検証は多くない（荊木ら，2015；村上ら，2020）。また、中原・中村（2018，363頁）は、そもそも一つとして同じ実践過程をたどる組織開発の「理想型」や「完成形」はないと指摘している。

そこで本研究は、前述した組織開発の基本的な考え方や先行する学校の組織開発の動向を踏まえた上で、「対話」の場（校内研修）を通じた協働づくりに向けた形成過程を質的に検証する。具体には、筆者自身と同僚、あるいは同僚の間で起きている人間的側面におけるヒューマン・プロセス（例えば、「教員一人ひとりのモチベーション」、「教員間の関係性」、「コミュニケーションのありよう」、「意思決定のされ方」等）の観察や調査を行い、そこから得た情報を分析する。そして、その分析により得た実態を組織開発の設計に反映し、働きかけを行う。

3. 研究方法

3.1 研究協力者

本研究の実践協力者は、公立D特別支援学校高等部の教員集団（主幹教諭1名、教諭18名、講師4名、実習助手4名）と管理職（校長1名、教頭1名）で総教員数は、29名である。

3.2 筆者の立場

筆者は、教職大学院現職教員派遣2年目（最終年）である。1年目は、学校組織マネジメント理論等の学修をし、本年度は一週の内2日間を教職大学院での学修に、残りの3日間を現任校で勤務している。現任校では主に校内研修を担当しており、本研究実践は、現任校において行われたものである。筆者の

立場は、本研究の問題を実証する研究者の立場であるが、組織開発実践者の立場でもある。実際の組織開発コンサルテーションの役割は、第三者（組織開発コンサルタント等）を置くことが一般的であるが、その立場も筆者が担う。

3.3 研究方法論とその分析方法

方法としては、質的研究（アクションリサーチを活かした当事者による実証的研究）を採用する。具体には、2020年4月からの校内研修を中心とした「対話」の場づくりに対する実践とその後の同僚の省察による毎校内研修後の循環型振り返りシートの記録から得られた情報をもとに分析・検証を進める。記録にある同僚の「気づき」等の中から、同僚が自らの集団を対話と協働による学び合いや支え合う環境づくりの当事者として、集団の中のヒューマン・プロセスに着目していると解釈できる事例を抽出し分析の対象とした。それら事例の中で、ヒューマン・プロセス上の課題認識（見える化）の共有を図る際、組織開発実践者（筆者）の具体的な働きかけは何だったのか。その時の考え方や姿勢・態度はどうだったのか、筆者自身の暗黙の認知や前提と行動を振り返り再構築し続けることで、組織開発的マインドセット（思考様式）を精緻に検証する。

本研究における対話成立の視点は次の3つである。①他者の意見の違いを共感的な態度で受け止めていること。②日常的な経験や前提として捉えていたことに関してチームで振り返りができていること。③相手の考えややりとり（相互行為）をすることによって、物事に対する深い探究が促進されていること。（センゲ, 2014; 前田, 2017）

4. 結果（実践過程）

4.1 実践校の実際と組織開発実践者（筆者）の組織開発的マインドセット（思考様式）

【取り組みに関わる実践校の実際（学校組織の現実）】

実践校は本年度内に新しい教育課程の編成を行う現実的な課題があった。年度当初に、その主導を担っている教育課程編成チームから、月1回ある校内研修の場を新教育課程編成に向けた話し合いの場として設けたいと要望があった。つまり、筆者がヒューマン・プロセスの課題に目を向け、気づいたその課題を校内研修の場でフィードバックし、皆で教育目標を探究することを内容の中心にするのは設計上困難となった。また、新型コロナウイルス感染防止対策により、4月、5月の校内研修は中止措置となり、再開となった後もいわゆる3密を回避した新しい研修形態（Googleのビデオ会議ソフトウェアを活用したオンライン研修等）で取り行う必要性が生じた。これら総じて、校内研修におけるテーマ設定は新教育課程編成に向けた課題や話題の内容的側面に対する話し合いを行うこととした。一方で、ヒューマン・プロセス上の課題認識（見える化）に向けた働きかけ、つまり、促し方としては、校内研修冒頭に直接同僚に語りや個人の気づきとしてヒューマン・プロセスの重要性が得られるような場の設計を行った。あるいは、現状に対して感じていることを研修部だよりも記載し、問題提起する方法とした。また、同僚との普段のコミュニケーション場面では時には直接的にヒューマン・プロセスの問題提起を行い、意識し合うことを意図的に行った。

【組織開発の考え方に依拠した筆者が意識する（仮説）組織開発的マインドセット（思考様式）】

「安心・安全」の場づくり（信頼関係構築）

筆者は、同僚教員間の関係の質とコミュニケーションの質の向上に向けて、普段の同僚との関わりの中で、相手の思いを汲み取ること同僚間のコミュニケーション（関わり合い）におけるヒューマン・プ

ロセス課題に目を向け、その課題の分析・改善を地道に行い、その効果を待つことを基本とする。次の3つの思考様式や価値観を前提とし、同僚と関わりを持ち、同僚の「気づき（意識変革）」を促す。

- ①相手がももとの意見や考え方、価値観が違うことを認識し、先ず受け入れる態度を示す。
- ②相手のものの見方や考え方、価値観の基となっている経験や背景に目を向けて探る。
- ③相手の「強み」、「持ち味」、「その人らしさ」の潜在力に目を向け、気づいたら相手に伝える。

「対話」の場づくり（協働関係構築）

筆者は、生徒たちの現状や既存する教育目標に対する同僚の持つ情報や思いを引き出し、共有する過程（対話成立の視点）を積み重ねることで課題原因の深掘り・重点化を促す。それら意思決定の過程に高等部の全教員集団を関与させ、知恵を集め、協働関係を構築しながら課題設定、そして課題解決の計画と実行を展開するために次の5つを思考様式や価値観を前提とする。

- ①安心・安全の場であることが前提である。
- ②社会構成主義⁸⁾の考え方に立脚している。
- ③意見の違いや葛藤が生まれる「前提」や「認知的枠組み」の違いを探るための問いを設計する。
- ④日頃、直視せずにいたような都合の悪いことや直接伝えることがなかったことも、時には率直に伝える。
- ⑤相手の存在は尊いものとし、熱量を持って主張し、語り続ける。

4.2 実践過程の実際

実践過程は、先述した組織開発型マインドセットを念頭に次のような循環サイクルを日常的に試みた。先ず何よりも、同僚がお互いの関係や話し合いの場に安心を感じ、自分の考えを言ってもよい場であると認識を抱くような雰囲気づくりに努めた。具体には、筆者が同僚と信頼関係を築くために、普段のコミュニケーション場面から「相談したい」と思ってもらえるような態度や対応を心掛けた。例えば、相手の心情を汲み取る意識を持って聴く態度がある。そして、教育談議や仕事以外のことも含め多くの同僚と積極的にコミュニケーションをとることで、普段から関係づくりに努める中で、高等部の教員集団のヒューマン・プロセスに目を向け、観察した。

また、筆者一人の力では推進力の高まりに限界があると考え、校内研修時の各話し合いチームのリーダー（本実践では、教員育成も考慮して若手教員とした）を置き、そのリーダーを集めて組織開発推進チームとした。このチームでは、高等部教員集団内の目には見えにくいヒューマン・プロセスの課題にアプローチする意義を先に共有して、現状把握や事前打合せを行い、校内研修後には共同で振り返りを行った。このようにして、変化の推進力となるコアチームを結成した。他の同僚とのコミュニケーション場面においても、筆者が気づいたヒューマン・プロセスの課題を意識化（見える化）できるように働きかけを行い、同僚の「気づき」を日常的に促した。

本来の組織開発の進め方では、教員集団のヒューマン・プロセスの課題を、校内研修の場（関係者が集まる場）でフィードバック（意識化）し、それをきっかけに対話を促していくのが基本である。他方で、本実践校の実態分析・判断から具体策として、直接的にテーマとして問いかけるのではなく、校内研修の過程の中で、ヒューマン・プロセスに働きかける設計とした。例えば、「対話の定義を示す」、「そもそも教育の課題は難解で、答えが1つに集約されるものではなく、ある個人の意見によって合意されていくものではないことを示す」等がある。今年度実践校の求める成果（コンテンツ）は、新教育課程の編成であることから、校内研修の大きなテーマとしては、既存の教育目標の再点検、つまり、教育目標の明確化と共有化・浸透化を主眼とした。

以上のことから、教員一人ひとりの持っている現状に対する「情報」や教育目標実現に向けて抱いている「思い」をできる限り引き出し、分析することで学校の実態に対する的確な問いの設計とその問いかけ（自分の気づきを伝える、掘り下げる、引き入れる、共に考える、視点を変える働きかけ等）を行うことで対話を促す場づくりをした。その同僚が一堂に会する場で問いを投げかける。要するに、学校の教育課題に対する自分たちの前提（問題の捉え方や思い込み）まで教員集団で共有して意識化し、今後どのようにしていくのかについてコミュニケーション(対話)を通して共に現状での課題を探究した。

上記に示したことを基本とし、現場で起こる想定外の事案にも時には即興的に調整をしながら小さく試行を続けた。ここで、最も意識しておかないといけないことは、これら筆者の働きかけは、生徒のため、同僚一人ひとりのため、つまり、実践校にとって最優先は何かを常に問うことである。なぜなら、この取り組みは、筆者が先導していくのではなく、同僚の当事者意識と主体性による推進を目指しているので、筆者は促進者、あるいは共同探究者の立場であることを前提にしなければならない。

次に上述した組織開発的マインドセットに基づいた筆者の実際の取り組みを示す。

【実際の具体的な取り組み】

「安心・安全」の場づくり（信頼関係構築）

- ・校内ですれ違ったりした時でも明るく挨拶したり、一言でも話しかけ、多くの同僚と関わりを持つ。
- ・自分の感情や前提を一旦横に置き、聴く姿勢・態度（作業を止め、体を向け、目をみてうなづく等）の意識を何度も呼び起こす。
- ・何か困っていることはないか何気なく探る。同僚の声（心情）にアンテナを張る。
- ・多様な意見を出し合えるための話し合いのルールを校内研修を通して皆で作成する。（図5参照）
- ・校内研修の話し合うメンバーは4人以下の少人数チームを設定する。
- ・校内研修時のチーム内の話し合いが安心・安全の場になるように、コアチームメンバーでヒューマン・プロセスの課題解決に向け、先行して探究と省察を繰り返す。
- ・1対1インタビュー〈約1時間、13人×1回、1人×3回〉。

「対話」の場づくり（協働関係構築）

- ・アンケート調査〈計2回〉。
 - －教員のライフヒストリー等。
 - －コミュニケーションや校内研修に関すること。
 - ・変化の推進力を高めるためのコアチームを結成する。
 - －各チームにはチームリーダー（若手教員）を置き、ファシリテーターの役割を担ってもらう。
 - －コアチーム・ミーティング〈計7回〉
 - ・研修部だよりの発行〈計9回〉。（図6参照）
 - ・（毎校内研修後）往還型振り返りシート⁹⁾ 〈計5回〉。（図7参照）
 - ・月例校内研修〈計5回〉
 - 第1回「話し合いのルールづくり」
 - 第2回「育みたい生徒像の共有と創造（現状把握（潜在力の探究）」
 - 第3回「生徒の可能性を広げる教育の実現に向けて、現状の教育活動を皆で振り返る」
 - 第4回「今の学びが生徒の将来にどう生きてくるのかを考える」
 - 第5回「個々の特性に応じて、進路に必要な資質・能力を養うためのカリキュラムとは」
- ※第3回と第4回は、「ワールド・カフェ」¹⁰⁾による対話の手法を採用した。

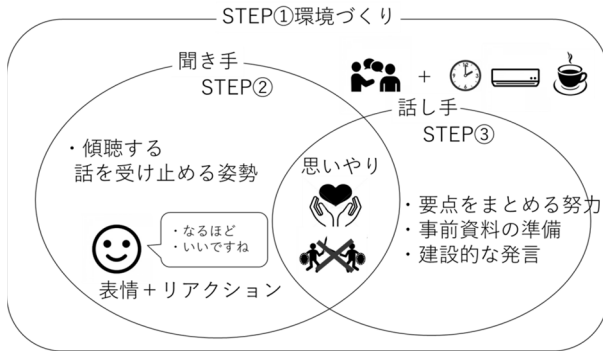


図5 皆で作成した話し合いのルール

研修部 NEWS

Vol. 8 2020.9.30
「気づき」と「変化」が未来への分岐点
公立D学校 研修部 | 大井 賢

生徒の可能性を広げる教育の実現に向けて | 疑問に対する新たな視座をチームで探究する

高等部は2014年度に「多様な進路選択の可能な学科づくり」を目指して学科改編が実施されました。あれから約6年が経ち、一方、2022年度から高等学校は新学習指導要領の全面実施となります。高等部においても今年度内に新教育課程を作成する計画となっています。そこで、今回の部研では、今一度生徒の視点から「学習によって得る経験はどうなのだろうか。」「現在の教育計画はどうなのだろうか。」「皆で点検をする機会にしたいと考えました。問いかけが悪い上に雑音であり、頭を抱えたり、悩んだりする先生の姿もありました。最終的には、チームの中で何か「気づき」を得られた様子もあり、少しホッとしました。今後も「生徒は何のために何を習学校で学ぶのか。」「この一人では解けそうにない疑問に対して、対話を重ねていくうちに、それぞれの「意見のズレ」に気づき、「新たな視座」を得ることができたらと考えています。

～根っこ課題を「見える化」するための対話～

振り返りシートより | 3つのキーワードに対する新たな視座を得たのですが、先生方の「気づき」より

- ・3つのキーワード（「生徒の姿と可能性」「進路」「現在の教育課程」）に対する視点が軸が具体的に定まっていなかった。
- ・自分の未来を考えるような進路学習の機会がカリキュラムの中に組み込まれていない。
- ・生徒にとって良いカリキュラムとは何だろうか。
- ・生徒の今の姿と将来を見据えたカリキュラムについてもっと話し合ってみよう。
- ・各チームが話し合ったプロセスが共有されたらもっと良い研修になる。
- ・「共通で触れ合いの場」の投げかけがあると対話がより活性化するのはないか。
- ・一般高校の参考にできるカリキュラムがあるのではないか。
- ・教育/学習評価の在り方について、議論や対話を重ねて検討する必要性を感じる

対話を通して、また、新たな「問い」が生まれます。今後、この新たな問題意識に対して、どのように進めていくのかも悩んでいます。一人では到底解決できないので、皆さんの協力が必要です。今一度、「誰のためのカリキュラムか。」「そのカリキュラムが生徒たちの未来にどう活かせるのか。」しっかりと皆で方向性は共有しておく必要性を感じました。

図6 研修部だより Vol.8

部研 振り返りシート

6月 日 () ① 初めの問い
「学び合いとはどういうことと考えますか。」

7月13日(月) ②
◎本日の部研の「気づき」を教えてください。
短時間で話が、生徒の心まで届いていない。こちらから質問をさせているつもりでも、意図は伝わっていない。お互いに意見を述べた後、お互いの意見を聞いてみる。意見を述べた後、お互いの意見を聞いてみる。意見を述べた後、お互いの意見を聞いてみる。

9月14日(月) ③
◎本日の部研の「気づき」を教えてください。
①今回の部研では、3つのキーワードに対して、各チームの意見を出し、共有することができた。各チームの意見を出し、共有することができた。各チームの意見を出し、共有することができた。

9月20日(火) ④
◎本日の部研の「気づき」を教えてください。
部研で話し合ってきたこと、お互いの意見を聞いてみる。意見を述べた後、お互いの意見を聞いてみる。意見を述べた後、お互いの意見を聞いてみる。

月 日 () ⑤
◎本日の部研の「気づき」を教えてください。

全体を振り返る 月 日 () ⑥

図7 往還型振り返りシート

5. 事例分析および考察

毎回の校内研修後の循環型振り返りシート等の記録の中から、同僚が学校改善の意欲や支え合いの自覚を持ち、教員集団の中のヒューマン・プロセスの課題にも主体的に着目していると解釈できる事例を挙げて、組織開発実践者（筆者）の具体的働きかけについて考察を加える。

（第3回校内研修（2020年9月14日）後の往還型振り返りシート）

事例 A：「同僚の協働的な支援による可能性」（教員 N）

校内研修開始当初はテーマに対する情報や思いを付箋に書くことができませんでした。提示されたテーマに対して自分の視点や軸が全く定まってないんだなあと改めて自分に対して感じたこと（A1）が私の中での今回の研修での「気づき」です。話し合いを進めていく中で、逆にテーマの観点から疑問に思っていたことや、わからなかったことをいろいろ質問させていただきました。結局、研修が終わってからもそのまま S 先生に 19 時までおつきあいいただいて、たくさん教えていただきました（A2）。この学びのきっかけは、研修です。

仲間との協同の学びは、自分一人の力でできないことも、仲間に支えられればできるようになっていくということ。そして、自分の力が他の誰かの力にもなるということをしてほしい（A3）。そんな学び合いを生徒たちもしてほしいと思います。

事例 B：「小さな協働を積み重ねることが、同僚性を高め協働性を醸成させる」（教員 T）

今回も個人的には有意義な時間にできたと思う。今はいわば理想的な形の“オフサイトミーティング”ができている状態と思う（B1）。今回の話し合いもチーム内でまず設定されたテーマに沿った情報交換等はするものの、その時間の後半はそこででたワードをもとに積極的に「与えられたテーマ」から飛び出して今後の教育の連携の為の意見交換をするようにしていた（B2）。それをするからこそ話し合いが有意義になったと思うが、本来の目的はそこにあって参加者には積極的に「ここぞ」、「これだ」と思ったワードが出たらどんどんテーマから外れてでも主体的に話したいものに話を広げていってくださいと投げかける要素があった方がいいと思う。最初にまとめることありきにすべきではないと思う。今回の研修で、チーム内の先生とこれまでも相談や連携をしてきていたが、この日の話題をキッカケにさらに話して連携が密になった部分（B3）がある。

事例 A、B は、第3回の校内研修後の振り返りシートの記録である。第3回の研修テーマは「生徒の姿と可能性」×「進路」×「現在の教育課程」の3つのキーワードに対して教員一人ひとりが持つ「情報」と「思い」を出し合って、現状の教育活動（具体には日々の授業等）を皆で振り返る機会とした。以前に教育目標に関するアンケート調査を実施した結果、教育目標が教員一人ひとりに腹落ちされていないと判断ができたため、第3回の校内研修では、「教育目標はどのように浸透し、行動に影響しているか」、「授業等をどのように振り返っているのか。また、それを教員がどのように相互に学んでいるのか」等のヒューマン・プロセスの意識化に向けて、このようなことを要所に直接語りかけながら進めた。

事例 A の（A1；事例 A の（A1）を示す。以下同様）にあるように、現在の教育活動が生徒の可能性の拡がりにどのように影響しているのか等、このようなことは普段意識にはのぼりにくい現状がある。他方、（A2）のやりとりのように、普段は意識にされにくいことを、意図的に問いかけ、複数人以上で意識化に向けて、共同で探究し合う展開過程の中で、学び合う姿への変容が確認できた。また、この相互行為は、相手と考えのやりとりを通して物事に対する深い探究が促されているが示唆された、つまり、

先に示した対話が成立していると考えられる。

そして、(A3) の記述にあるように、教員 N が学校改善の意欲や支え合いの当事者として、教員集団の中のヒューマン・プロセスの課題にも主体的に着目していると解釈できる。また、事例 B の (B1) にあるように、「オフサイト・ミーティング」ができている状態と記述がある。中原、中村 (2018) による「気軽にまじめな話をする対話の場をオフサイト・ミーティング (255 頁)」の記述から考えると、対話の場に近かったことが示唆される。

本実践における筆者の働きかけは、今までの実践校では行われてこなかった研修の在り方ややり方を有しているため、教員間ではその変化に対する戸惑いや葛藤が反応として出ていた。その都度、同僚とコミュニケーションをとる際に「教員間の関係の質を上げる、つまり、遠慮せずに思ったことが言い合えるような関係はどのように築いていけばいいのか」を念頭に置きながら関わりをもった。これらを通して、お互いの遠慮や警戒が強く、情報量や意識に差があると建設的なやりとりにはつながり難いことが明らかであったため、話し手と聞き手の前提の捉え直しを同僚に訴えかけることが有効ではないかと考え、第 1 回の校内研修時に高等部の教員集団全員で作成した「話し合いのルール」に記載されている傾聴する態度を何度も意識付ける働きかけが重要と考えた。そこでまずは、コアチームのミーティング場面で、その考えを共有した。そうすることで、チームリーダーが振り返りシートに「他の人の話を聴くときに、意識してうなずくようにしている」と記述するくらい行動の変化があった。つまり、チームリーダーが当事者意識をもって働きかけることでチームの関係性の向上に効果として表れ、結果としてチーム内が「率直な意見が出し合える」ようになってきたのかもしれない。そのような、率直な意見が出し合える場であったことと教員 T の主体性が相まって、(B2) のような積極的に参画している様子が確認でき、(B3) にもあるように、その場を共有した者同士協働関係の構築が進んだことが示唆された。

本実践の校内研修における全体を貫く基本的な観点として、教育目標の共有化と浸透化に向けて、過去や現状の課題、近い将来の見通し等に関する「情報の共有」と問題意識や危機感、個人のビジョン等の「思いの共有」(妹尾, 2015, 97-121 頁) に依拠し設計を行ってきた。この過程は、話し合う回(対話)を重ねる(協働する回を重ねる)に従って、研修に対する意味づけが変化していき、当初見られた抵抗が減少した。このように普段から筆者が組織開発型のマインドセットを意識して、同僚と関わり続けていることと、同僚とさまざまな場面のやりとりの中で、熱量をもって、うまく機能していないヒューマン・プロセスに働きかけ、語り続けていることで、少しずつであるが、現状で起こっている課題へ向き合う教員の姿が確認できた。

(第 4 回校内研修 (2020 年 10 月 20 日) 後の往還型振り返りシート)

事例 C : 「対話と協働的な学習」(教員 E)

本校の教育課程を改めて見るよい機会となった。自分一人で見るとではなく複数で一緒に見てあれこれ考える (C1) のは私にとってはいい勉強になった。

「国語の力が大切」は、みんながわかっていること(生徒も自覚している人が何人かいる)。国語の授業はもちろんです、教科・領域を越えて「言葉の理解」に重きを置き、積極的に言語活動を取り入れなければ、という考えが全体に浸透して欲しい (C2) などという思いがあります。

事例 D : 「内省的な対話」(教員 Y)

自身の教科については主観的な見方しか見えてないところが多いが、他教科について客観的な見方ができた (D1)。 今回の話し合いで本校の強みと同時に、弱みも浮き彫りになってきたように思えた。

改めて教育目標を皆で考え合う必要性を感じる (D2) とともに、自分自身の目指す方向性を考えるきっかけ (D3) となった。

事例 C、D は、第 4 回の校内研修後の振り返りシートの記録である。第 4 回の研修テーマは「今の学びが生徒の将来にどう生きてくるのかを考える」である。このように教育の目的をあらためて教員間で確認し合う機会とした。この背景としては、前回（第 3 回）の校内研修の成果と振り返りから、あらためて学校教育目標に対する意味づけを皆で行う必要があると判断できたからである。岡東寿隆(1994, 181 頁)によると、教育目標の浸透に向けたその方略は「意味情報」の共有を進め、組織への定着を図ることである。つまり、対話を通して、教育目標の意味付けを何でも問うことと一致する。このことから、本実践過程は、教育目標の浸透に向けた方略として裏付ける結果となった。

今回の研修では、前回と同様に「教科の枠を越えた教員間でどのようにコミュニケーションがなされるのか」、「授業をどのように振り返っているのか。また、それを教員がどのように相互に学んでいるのか」等のヒューマン・プロセスの意識化に向けた働きかけを行った。教科の視点だけにこだわるのではなく、例えば普段の授業の学びが生徒の将来にどう生きてくるのか、このように同じ視点で話し合ってもらえるように、共通の視点を研修時には明確に示した。

事例 C、D の (C1、D1、D2) のように今回の研修の場も、対話の場であったことが示唆された。教員 E は教育目標がどのように全体に浸透し、どうしたら共有化されるのかという課題に当事者意識を有していることが示された。また、教員 Y は他教科の意見の違いを共感的に受け止めることで、各々の「意見の違い」に気づいたり、「新たな視点」を得たりしながら話し合いが行われていた様子があり、(D3) にあるように、自分の内側の声を聴いている、つまり、内省している様子があり、このことから「内省的な対話」のレベルへ上がっていることが考えられる。

以上のことから、これまでの信頼関係構築に向けた「安心・安全」の場づくりと育みたい生徒像の共有や教育目標の再点検、そして教員の自己革新力形成に向けた「対話」の場づくりを推進してきたことにより、教員一人ひとりの意識の変革が起きてきたと考えられる。また、コミュニケーションによる「やりとり」のレベルで言うと、「儀礼的な会話」から「内省的な対話」へ上がったことになり、少しずつ双方向で活発なコミュニケーションが行われてきたことが示唆された。

6. 結論と今後の課題

本実践の中心である教員集団の対話の場づくりの実践過程における組織開発実践者の組織開発的マインドセットの実際（結果）と分析の要約を兼ねて以下に論じる。

組織開発実践者の基本的な働きかけは、「安心・安全の場をつくる、お互いを理解する対話の場を設定し、共通の目標づくりに取り組む」である。その思考様式と行動の具体としては、まず基礎として「安心・安全」の場づくりによる信頼関係の構築がある。そのためには、共感的に傾聴する態度を意識しながら、普段から同僚とコミュニケーションの機会を多く持ち「関係の質」を向上させる他にない。また、普段の同僚との関わりにおいて、既存の前提や価値観の適切性に対して絶えず協働的な振り返りを意図的に促し、お互いに問い続けることを試みることである。このような働きかけを日常の中で、丁寧に試みて小さな変化を積み重ねていく。そして試みに賛同してくれる同僚を地道に増やし続けることで、教員の協働関係を軸とした教員集団の力量形成につながることを本研究の実践過程から示唆された。組織開発の深化と集団の発達・成長が現れるには時間を要するため、今後も継続した試行が必要である。

本研究の分析は、同僚による毎校内研修後の循環型振り返りシートの記述（結果）を筆者自身が省察して評価を行なったものである。つまり、得られた情報や主張の妥当性をさらに深く確かめる必要がある。したがって、この循環型振り返りシート（結果）をコミュニケーション・ツールとした同僚との対話を通して、組織開発実践者の働きかけに対する結果の振り返りを同僚と協働的に行うことで、お互い

の心理的な側面における影響や葛藤に対して精緻な評価と考察を加える。このように、さらに他の学校でも応用可能とする組織開発実践者の思考様式や行動とその限界を実証的に検証することが今後の課題である。

注

- 1) 組織心理学では、職場や組織には、公式的なハードな側面と、非公式的なソフトな側面があるとされている。ハードな側面とは、形があるものや明文化されたもののことで、組織の構造(校務分掌等)、取組方針や経営計画、評価制度等を指す。一方、ソフトな側面とは、明文化や可視化されておらず意識されにくいもので、コミュニケーションのありよう、意思決定のされ方、人々の思い込みや前提、協働性や信頼関係、お互いの影響関係リーダーシップ、組織の文化や風土等、人や関係性といった心理的な側面であり刻々と変化するものを指す。組織開発の先駆者で著名な研究者であるダグラス・マグレガーは、自らの著書のタイトルを『企業の人間的側面 (The human side of enterprise)』とし、マグレガーは、組織のソフトな側面とは、組織の人間的側面とし、組織の重要なマネジメント課題であると主張している(中村, 2015, 72-74 頁)。
- 2) 三重県教育委員会は、教育公務員特例法の一部改正(平成 29 年 4 月 1 日施行)に伴い、同法第 2 2 条の 3 第 1 項に規定する「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」を策定している。
- 3) 内発的学校改善とは、改善の主体を学校(教職員)におき、教職員集団が主体的・自律的に教育目標・経営目標を定め、その目標を共有し、協働的に働けば学校は改善できるという考え方である(篠原, 2012, 9 頁)。
- 4) リーダーシップの研究者ロナルド・ハイフェッツは、世の中で起こる問題には、「技術的問題」と「適応を要する課題(適応課題)」があることを主張した。「技術的問題」とは、何が問題であるかがわかっていて、既存の解決策で対処できるもの。「適応課題」とは、何が原因かわからない未知の状況で、既存の解決策では対処できず、私たちの思考や行動を変えて適応する必要があるものである。そして、ハイフェッツが特に強調したのは、「適応課題」に対して「技術的問題」の解決策を当てはめる人が多いということ。「技術的問題」は、既存の解決策を適用することでできるかもしれない、一方「適応課題」は既存の解決方法では解決できず、複数の人で対話をしながら新たな発想から対応を考える必要がある。つまり、個業性の問題は「適応課題」への対応にある。ハイフェッツは、これからのリーダーには、「技術的問題」と「適応課題」を見極める力が必要と主張している(中村, 2020)。
- 5) 信頼関係と協力関係築く、つまり、人間関係の質を高めることの重要性を、MIT のダニエル・キムは、「成功の循環」モデルで示している。組織変革を成功させるために最も重要なことは、「関係の質」を向上させることだとし、「関係の質」が向上すれば「思考の質」が向上し、「思考の質」が向上すれば「行動の質」が向上し、「行動の質」が向上すれば「結果の質」が向上するとしている(香取, 2017, 36-38 頁)。
- 6) アメリカの心理学者クルト・レヴィン(Kurt Z. Lewin)は、社会心理学の立場からグループ・ダイナミクスを研究した。「T グループ」、「アクションリサーチ」など、後世につながるさまざまなアプローチを創始した(135 頁)。また、アメリカの組織心理学者エドガー・シャイン(Edgar H. Schein)は、1958 年に初めて T グループを経験し、それ以降、T グループの実践に 1970 年代まで携わり、1969 年には「プロセス・コンサルテーション」という組織開発コンサルタントによる支援の仕方のモデルを提唱した。レヴィンが組織における「コンテンツ」と「プロセス」という言葉を最初に用いたとされており、シャインは、「コンテンツ」を what、「プロセス」を how とし、プロセスを「ヒューマン・プロセス」とも表現している(中原・中村, 2018, 135,186-192 頁)。
- 7) マインドセット(思考様式)とは、ものの見方、思考様式、信念、価値観という心がまとまりとして相互関連している、心の動きを指す。そして「組織開発的マインドセット」とは、組織開発の思考様式や価値観であり、職場の人間的側面の効果性や健全性が高まり、チームとしてより協働し、ともに学習することによって、結果として業績があがる発想である(中村, 2019, 192-196 頁)。
- 8) 社会構成主義とは、物事の意味や未来の構造というのは、科学的な手法によって顕在化した客観的な事実によってつくられるのではなく、当事者同士たちのコミュニケーションをすることで社会的につくられるのだという考え方である。つまり、そこに存在する現実ですらも、人々によって語られ、意味づけられることで、人々にとって

現実として知覚されることとしている。(中原・中村, 2018, 286-287 頁)。

- 9) 往還型振り返りシートは、毎回の校内研修における振り返りとして、「気づき」と「行動の変化」、「葛藤や悩みごと」を記入する A3 サイズの 1 枚の用紙である。この用紙には、筆者から一人ひとりにコメントを書いて返信する。シート 1 枚の中に、校内研修後の同僚と筆者との振り返りの履歴があり、その履歴の事実を基にして、同僚と筆者が相互に現状の課題を探る。この振り返りシートも「対話」の場として重要な役割を担っている。
- 10) ワールド・カフェは、リラックスしたゆるやかな会話のほうがかたがた生産的であるという事実ヒントを得て開発された対話の手法である。4, 5 人単位の小グループでの対話を 3 ラウンド行い、ラウンドごとにグループメンバーを入れ替えることに特徴がある。メンバーの組み合わせを替えても、小グループで話し合いを続けることにより、あたかも参加者全員が話し合っているような効果が得られる。本研究の実践における校内研修の実態(所要時間約 80 分等)であるため、あらゆる組織開発の対話の手法の中で、比較検討し「ワールド・カフェ」による手法を設計に取り入れた(中原・中村, 2018)。

引用参考文献

- Peter M. Senge. (2012). *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education*, 学習する学校ー子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造するー, リヒテルズ直子訳, 英治出版。
- 文部科学省 (2006). 今後の教員養成・免許制度の在り方について (中央教育審議会答申, 平成 18 年 7 月 11 日)。
- 文部科学省 (2015). 新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について (中央教育審議会答申, 平成 27 年 12 月)。
- 文部科学省 (2015). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (中央教育審議会答申, 平成 27 年 12 月)。
- 荊木まき子・杉本伸一・淵上克義・安藤美華代 (2015). 小学校教務主任のリーダーシップによる協働的職場風土構築に関する研究, 兵庫教育大学教育実践学論集 16 23-35 頁。
- 岡東寿隆 (1994). *スクールリーダーとしての管理職* (シリーズ 学校改善とスクールリーダー), 東洋館出版社。
- 香取一昭・大川恒 (2017). *ワールド・カフェをやろう 新版ー会話がつながり, 世界がつながるー*, 日本経済新聞出版社。
- 佐古秀一・住田隆之 (2014). 学校組織開発理論にもとづく教育活動の組織的改善に関する実践研究, 鳴門教育大学学校教育研究紀要 28 145-154 頁。
- 佐古秀一 (2019). *管理職のための学校経営 R-PDCA*, 明治図書。
- 篠原清昭 (第 1 章), 織田泰幸 (第 13 章) (2012). *学校の組織開発* 篠原清昭 (編) *学校改善マネジメントー課題解決への実践的アプローチー*。
- 妹尾昌俊 (2015). *変わる学校, 変わらない学校ー学校マネジメントの成功と失敗の分かれ道*, 学事出版。
- 中原淳・中村和彦 (2018). *組織開発の探究ー理論に学び, 実践に活かすー*, ダイヤモンド社。
- 中村和彦 (2015). *入門 組織開発ー生き活きと働ける職場をつくるー*, 光文社。
- 中村和彦 (2019). *マンガでやさしくわかる組織開発*, 日本能率協会マネジメントセンター。
- 中村和彦 (2020) *学校の「組織開発」入門 1-7*, 月刊教職研修 2020 年 4-10 月号。
- 淵上克義 (2005). *学校組織の心理学*, 日本文化科学社。
- 前田康裕 (2017). *マンガで知る教師の学び 2ーアクティブ・ラーニングとは何かー*, さくら社。
- 村上聡恵・岩瀬直樹 (2020). 「校内研究・研修」で職員室が変わった!ー2 年間で学び続ける組織が変わった小金井三小の軌跡ー, 学事出版。