

学校づくり可視化と支援ツールの開発的研究（１）

——学校づくり・学校評価についての一考察、
及び「学校づくり評価規準表（目標分析試案表）」上位観点の設定について——

Developmental Research into School Support Mechanisms

—Consideration of School Evaluations in addition to Establishing a Viable Analysis of
Objectives for School Development—

次世代教育学部学級経営学科

鎌田首治朗

KAMADA, Shujiro

Department of Classroom Management

Faculty of Education for Future Generations

キーワード：PDCAサイクル，学校づくりの可視化，目標分析，上位観点

Abstract： This research represents the first stage of developmental research into support mechanisms which can accurately address how to: clarify the educational goals (plan), how to put the plan into practice (do), evaluate the effectiveness (check), and make appropriate modifications (action), to the school situation. The purpose of the paper is to introduce analysis of objectives , and from knowledge of previous research, create a tentative perspective for developing effective support mechanisms.

Keywords： PDCA cycle, visualization of school development, analysis of objectives, developed perspective

I. はじめに

学校評価やそのシステム，自己評価と外部評価の関連，組織化についての研究はすでに多くある。しかし，実際に学校現場において，学校づくりの取組やPDCAサイクル確立の取組が順調に進んでいるかと問われれば，決してそうとはいえない。むしろ，学校現場の実態を見ると，学校は苦しんでいるように見える。もちろん，自校の取組に大いなる成果を生み，気高く前進している学校も存在している。それらの学校は，日本の教育にとって宝物のような存在である。しかし，先進的な学校に学ぶということは，容易ではない。学校が一つの組織になれず，学校づくりの取組が低迷し，その中で児童・生徒が苦しんでいる学校では，「あの学校は，特別だから」，「教職員が違うから」，「管理職が違うから」，「子どもが違うから」，「地域が違うから」といった声が，本音として次々出てくるものである。

久我・葛上・佐古（2009）は，学校改善のための学

校評価システムの構築に関する実践研究として，今後の取組を２点にわたって述べている。１つは，「①学校の子どもの実態から重点化する目標を生成する過程での支援ツールの設計，構築」，２つは「②簡便で的確に学校の状況を把握可能な診断的評価の設計・構築等」（p.62）である。この２点は重要な指摘である。「目標を生成する過程での支援ツール」がなければ，取組が低迷している日本の学校は前には進めない。低迷している学校では，明確な目標が共有されていないからである。さらには，その支援ツールは，「簡便で」なければならない。学校，教員の多忙化は極まっており，「もうこれ以上新しいことはさせないでほしい」という本音が教職員の中には色濃く存在する。支援ツールは，「簡便で」なければ活用されることはない。「簡便で」あることは，活用を目指す支援ツールにとって，絶対条件の１つである。そして，そのツールは，「的確に学校の状況を把握」できるものでなければ，存在価値がない。

本論は、「簡便で」、「的確に学校の状況を把握」でき、明確な教育目標を設定（Plan）し、実際に取組を行い（Do）、それを評価（Check）し、修正（Action）する支援ツールの開発的研究第一段階にあたるものである。学校づくりの可視化に目標分析の手法を導入し、先行研究等の知見から支援ツール作成のための仮の上位観点を作成することが、本論の目的である。

Ⅱ. 学校づくりと学校評価

1. PDCAサイクル確立の重要性

平成12年12月に中央教育審議会教育課程審議会が出した「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について（答申）」は「学校の教育活動は、計画、実践、評価という一連の活動が繰り返されながら、児童生徒のよりよい成長を目指した指導が展開されている」と述べ、学校の教育活動が「指導と評価の一体化」によって成り立つものであることを示した。その上で「答申」は、「指導と評価とは別物ではなく、評価の結果によって後の指導を改善し、さらに新しい指導の成果を再度評価するという、指導に生かす評価を充実させることが重要である（いわゆる指導と評価の一体化）」と述べている。この記述は、「教育課程部会におけるこれまでの審議の概要」（平成19年11月7日

中高教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会）」での「学校教育の質を向上させるために、教育課程行政において／① 学習指導要領改訂を踏まえた重点指導事項例の提示／② 教員が子どもたちと向き合う時間の確保などの教育条件の整備／③ 教育課程編成・実施に関する現場主義の重視／④ 教育成果の適切な評価／⑤ 評価を踏まえた教育活動の改善」といった、Plan (①) - Do (②・③) - Check (④) - Action (⑤) のPDCAサイクルの確立が重要である」(pp.124-125)との記述につながっていく。中央教育審議会は、学校の教育活動の質的向上のために「いわゆる指導と評価の一体化」、「PDCAサイクル」確立が求められていることを強調しているのである。

2. 学校評価へのマイナスイメージ

「PDCAサイクル」確立を軸にした学校づくりの取組を全国で進めていかなければならない中で、学校づくりにおいて建設的役割を果たすことを目的にし、法的に義務づけられた学校評価に対して、学校、教職員の中で隠れたマイナスイメージが静かに進行していることを指摘しなければならない。

教職員が学校評価へのマイナスイメージを形成する要因には、保護者や地域による無記名記述がある。そこに含まれる、一部の容赦ない学校、担任への批判が、教職員の感情を悪い意味で強く刺激している。自らの思いをメタ認知し、それを的確に表現することは、だれにとっても難しい。日本社会全体が不安を抱え、イライラを抱えているような中では、大切な我が子への強い不安や願いが、書き手である保護者の筆を滑らせることもある。本来、担任、学校は、不安やイライラ、願いを感じている保護者と、目を見ながらじっくりと思いや願いを傾聴することが求められている。しかし、匿名では書き手がわからず、そのことができない。また、学校、教員の相対的地位が低下した結果、インターネット掲示板等の問題と同様に、匿名記述による相手を傷つける行き過ぎた記述や、抑制の効かない記述が生まれる危険性も高まっている。

給与・昇級との連携を前提に進む教職員評価に対する教職員の不安の高まりもある。そもそも、懸命に努力し、成果を上げる教員と、いたずらに高給を貪る教員とが、その仕事内容を評価されることもなく、年数によって、給与額も昇級もほぼ「平等」に決められていくことに対して批判が起き、改善が下されることは当然のことである。しかし、学校評価を斜に構えて見るようになってしまった教員には、その意義や目的、予想される効果を正しく受け止めることは困難である。教職員評価の意義を十分に理解させないまま教職員評価を実施すると、教職員は、教職員評価への不十分な理解や歪んだ理解によって、学校評価に対してさらなるマイナスイメージを持つ危険性がある。

法的に義務付けられている学校評価であるがゆえに、学校評価に対する不満や批判は、表立って出てきにくい。そのため却って沈殿しやすく、固定化しやすい面がある。学校が抱える苦しい状況と相まって、学校評価に対する諦めにも似た教職員の意欲の低下、アレルギー反応が、教職員の本音になりやすい危険性もある。

3. 学校評価の存在意義

梶田 毅一（2007）は、学校教育がナショナル・ミニマムからローカル・オプティマムという方向に規制緩和されつつあることを述べ、中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」（平成10年9月）を示しながら、次のように述べている。「当然のことながら、こうした規制緩和と学校の主体性の尊重は、責任主体となる学校の結果責任、説明責任を大前提と

する。つまり、学校が自らの責任において何をやって
もよいのであるが、その結果についてはきちんと評価
され、保護者を初めとした関係者が十分に納得するよ
うに説明されるのでなくてはならない」(p.255)。

学校は、目の前の児童・生徒に生きる力を育てるた
めであるならば「自らの責任において何をやってもし
よい」存在であるという梶田の言葉を、学校、教職員は
正しく受け止める必要がある。学校評価は、大切な、
学校の自主性、自律性、主体性を確立し、尊重するた
めの大前提なのである。

梶田(2007)は、「●学校評価の最終的な着眼点は
何か」として、生きる力を育てることが「学校を判断
する最終的な視点にならなくてはならない」と述べて
いる(p.259)。ここでは、学校評価は、学校の自主性、
自律性、主体性を確立し、尊重するための大前提であ
ると同時に、児童・生徒に生きる力を育てる教育活
動発展のために存在していることが述べられている。
従って、学校評価は、児童・生徒に生きる力を育てる
教育活動に貢献できてこそ、存在意義があるといえる。

また、梶田は、「不十分な点や問題となる点があれば、
学校の校長を初め教職員が具体的な形でその責任
をとっていく、という姿勢と仕組みが不可欠である」
と述べている。「学校の校長を初め教職員が具体的な
形でその責任をとっていく」ということは、評価の結
果、成果が上がっていない取組や実践を、どう修正し、
改善し、成果につなげていくかという責任を指す。つ
まり、求められている姿勢は、徹底的に児童・生徒を
育てきろうとする学校の態度である。この態度は、本
来、学校、教員が持つ原点であり、初心であり、魂で
ある。

4. 学校評価の意義は理解されているか

しかし、現在各学校で行われている学校評価では、
学校評価という「仏」は作ったが、「魂」が抜けてい
るというケースがある。教員による学校評価へのマイ
ナスイメージが生まれる源は、ここにある。

これまで長く、児童・生徒を評価はしても、自らが
評価されることがなかった学校文化の中に、自らを評
価し、自らが評価される学校評価を持ち込むのである。
当然、学校現場への導入においては、教職員の学校評
価への確かな理解を生み出すことが最重要課題とな
る。もし、導入のための職員会議、研修会の中で、学
校評価の意義を語らない、語れない上に、学校評価の
法的義務だけを強調するような指導や研修をしてい
れば、学校、教職員は「やらされている」と感じ、学校

評価への正しい理解が生まれることはない。「昨年やっ
たように」、「一昨年からやっているように」と、これ
までやってきたことであるからと、意義の理解、確認
を素通りすれば、必ず教職員の中に理解の不徹底や歪
みが生まれる。

梶田(2007)は、「自分の学校について評価を実施
しようという際には、我が校の最終的かつ本質的な指
名は何であったのかを、それぞれの学校の教職員でと
ことん話し合っていたいただきたいものである」(p.259)
と述べている。教職員に学校評価への正しい理解を実
現するために、学校はまさに「とことん」まで話し合
うことが求められている。そこでは管理職が、自らの
学校づくりの理念、目標、方法、取組の実際、成果と
不十分点、今後の課題と修正点等についてリアルに、
力強く語り、教職員の理解を生み出すために指導性を
発揮することが求められている。

多忙を極めている学校現場は、新しい仕事が増える
ことを嫌がる。新しいことは、その意味や意義を理解
されなければ、教職員に並列的にとらえられ、構造的
に理解されることはない。学校評価も同様である。そ
の意義や意味が教職員に理解されていなければ、学校
評価を構造的に教職員が理解することはない。そして、
理解できていないことを正しく実行することはできな
い。

学校評価へのマイナスイメージを生み出す大きな要
因は、学校づくりに貢献する正しい学校評価を展開で
きていない点にあるが、そのつまずきは、学校評価導
入の初めから起きている。学校評価の意義を理解でき
ていない教職員は、やらなければならないからやらさ
れてやっていると感じ、学校づくりのために必要だか
らやっているという主体性は確立できない。そのため、
学校評価の手応えやメリットが目に見えず、デメリッ
トにばかり目がいき、抵抗感やマイナスイメージ、ア
レルギー反応を示していく。その根本には、学校評価
の意義や目的に対する不理解や誤解がある。こういう
状況を脱するためには、学校を運営する管理職の指導
性が重要となる。

5. 学校、教職員と保護者は、共に児童・生徒のため に協力し、役割を果たし合う存在である

学校、教職員と保護者の関係は、売り手とお客の経
済的關係とは異なる。このことを基本的な認識として
持つておかなければならない。学校、教職員と保護者
は、児童・生徒のために共に支え合い、頑張り合う存
在である。売り手とお客とで成立する経済的關係では

ない。両者は、子どものことを本音で話し合う人間関係を構築することによって、最も効果的に子どもを育てることができる関係である。そして、学校、教員の最大の任務は、児童・生徒に生きる力を育てることにある。従って、学校評価も、学校、教職員と保護者という両者の関係がより望ましいものとなるよう貢献できなければならない。両者に楔を打ち込んでしまう危険性がある無記名自由記述の運用を誤ってはならない。

学校、教職員と保護者の力関係を十分に考慮して、無記名によるデメリットが発生している学校では、記名に移行することが必要である。学校づくりを促進するツールであるはずの学校評価が、結果として教職員の士気を低下させてしまうものとなれば、その運用は決して正しいとはいえない。学校評価が教育活動発展のために存在する以上、学校評価は、児童・生徒に生きる力を育てる教育活動に貢献できてこそ、存在意義がある。

6. 学校づくりが進んでいない学校の学校評価は効果を表さない

学校づくりに教職員一丸となって取り組んでいる学校は、自分たちの仕事ぶりを、他者がどう評価するのか、聞いてみたくなる。それは、一生懸命勉強に励んだ児童・生徒が、学期末の通知票を楽しみにしている心理と同様である。頑張ったことに対しては、評価が楽しみである。学校づくりに前向き、主体的に取り組んでいる学校は、保護者や地域に聞いてみたいことも具体的で明確になっている。従って、アンケートの項目を絞り込めるし、その結果をどう生かすのかという計画を持って項目をつくることができる。このように、学校評価にとって決定的に重要なことは、その学校、教職員が、学校づくりに前向きに、主体的に取り組んでいることである。

反面、頑張っていないものは評価を恐れる。勉強をさぼったり、手を抜いたりしてきた児童・生徒にとって、通知票が恐怖であると同様の心理である。学校づくりに前向きに、主体的に取り組めていない学校にとって、学校評価は恐怖である。

しかし、中に学校評価を外圧のように利用し、その外圧に頼って学校運営を行おうという管理職等がいる。それでは、普段に懸命な指導を行うのではなく、悪い結果が出たときに、「こうなるのはわかっていたのよ。だから先生は言っていたでしょう」と児童に責任を転嫁させる担任と同様である。児童に悪い結果が

出そうであるならば、懸命に、具体的に、必死で指導をするのが教員の務めである。もし、結果が悪かったのなら、責めるべきは児童ではなく自分自身の指導である。児童・生徒を育て、自らも育っていく教員は、必ずそのように自分の指導を振り返り、思慮深く反省を行う。管理職も同様である。頼るべきは、学校評価による圧力ではなく、自らの指導性にある。

学校づくりによって学校が変わるのであり、学校評価によってその学校づくりを評価できるのである。学校評価によって学校が変わるという表現は、その意味において成立する。学校を変えるためには、学校づくりの取組と、その取組をPDCAサイクルで評価し、改善していくことが決定的に重要となる。

Ⅲ. 学校づくりに目標分析の手法を

1. 目標分析とは何か

学校づくり支援ツールとして、「学校づくり評価標準表」の作成を行う。それは、目標分析の手法を適用した目標分析試案表作成といえる。

目標分析試案表に進む前に、目標分析とは何かについて確認をしておく。教育評価の理論において「目標分析 (analysis of objectives)」とは、「目標を能力と内容の観点から分析し、その構造を明確化すること」(東・梅本・芝・梶田, 1988) である。

達成すべき目標が明確でなければ、どのようにしてその目標を達成するのかという方法、手段に思考を進めていくことができない。達成すべき目標を明確にしようとするれば、その目標達成のために活用する教材の内容に即して、目標を具体化していく作業が不可欠となる。その作業が「目標分析」である。

通常「目標分析」は、能力を横軸に、内容を縦軸に置いたマトリックスの形で目標を吟味する。例えば、学力や読む能力といった認知面と情意面が絡み合った複雑な能力をいきなり解明することは難しい。そこで、いくつかの能力観点を設定し、それらの観点を窓にして、その窓から複雑な対象をとらえ、分析する。目標分析は、認知面と情意面が絡み合った総合的で複雑な見えにくい対象を解明し、可視化するために、いったん想定妥当な観点を設け、表層に止まらない分析や考察を行うために生み出された手法である。この点で目標分析にとって、対象をとらえる窓、つまり観点の設定は大変重要になる。例えば、「新しい学力観」や、その正常進化型といえる「確かな学力観」は、複雑にとらえにくい学力という対象を「知識・理解」、「技能・

表現」,「思考・判断」,「関心・意欲・態度」という4つの観点でとらえようとする目標分析的な学力観である。

目標分析で注意しなければならないことは、対象を設定した観点によって腑分けし、それらの関係性を断ち切ったり、対象をバラバラにしてしまったりしてはならないということである。目標分析の目的や意義は、観点を設け、その観点相互の関係や相互作用を考察し、その構造を分析することを通して、複雑な対象を、あくまでも総合的に、バランスのとれた見方で解明し、とらえようとするところにある。決して、対象を腑分けし、1つのものをバラバラにして、それぞれの関連性や統一性を台無しにするものではない。

2. 本研究における目標分析

「学校づくり」の可視化や、学校づくりの支援ツールを作成する本研究は、「学校づくり」を対象とする。この「学校づくり」は、先行研究がこぞって、複雑性や不確実性、ある意味での曖昧さ、見えにくさを指摘する対象である。このような対象であるからこそ、その解明には目標分析の手法が効果的となる。

目標分析の手法は、「タイラー (Tyler, R.W.)」においてすでにみられるが、それを一般化したのはブルーム (Bloom, B.S.)」(東・梅本・芝・梶田, 1988) である。目標分析には、分析するための能力観点が必要となる。その能力観点を提供し、目標分析の源流となったものこそ、ブルーム (Bloom, B.S.) らの「教育目標の分類学 (taxonomy of educational objectives)」なのである。

ブルーム (Bloom, B.S.) に学んだ梶田叡一は、この目標分析の手法を授業づくりのシステムティックな方法として、茨城県下館立下館小学校をはじめとする

日本の学校現場に具体的に適応させ、指導した (梶田, 1986)。梶田は、目標分析は「我々が20年以上前から提唱してきた」手法であり「目標の明確化」を「具体化、現実化」するためのものであるとしている (梶田, 2006)

梶田は、目標分析の具体的な進め方を、

「単元目標分析」⇒「単元目標構造図」
⇒「指導順路案」⇒「単元指導計画」
⇒「各授業時限の指導略案」

という手順であると定式化している。

このように、目標分析の手法はこれまで授業づくりで使われてきた手法である。しかし、既に筆者は、目標分析の手法を「読む能力」の解明に活用し、「表1 小学校国語科・読む能力目標分試案」を作成、提案している (鎌田, 2009)。その上で、今回の研究では、目標分析の手法を学校づくりに活用する。これまでのところ、本研究のように、目標分析の手法を学校づくりに適用しようとした研究は存在していない。

本研究で扱う目標分析は、「表1 小学校国語科・読む能力目標分試案」と同様、複雑な対象をとらえるための上位観点設定の研究となる。「表1」では、「読書力」という最上位観点の下に「読解力」という下位観点があり、「正確に読む能力」、「一貫した解釈を構成する能力」がさらに下位観点としてある。「学校づくり評価規準表 (目標分析試案表)」は、学校づくりに必要な能力的観点を設定することであり、そのことが学校づくり可視化につながる。

この観点を設定するためには、学校組織や教育経営についての先行研究に学ばなければならない。

表1 小学校国語科・読む能力目標分析試案 鎌田

| 読書力 | | | | | | | | | | |
|----------------------|----------------------|----------------------|-----------------|-------------------|---------------------------|----------------------------------|--------------------------|-----------|--------------------|----------------|
| 読解力 | | | | | | | | | | |
| 正確に読む能力 | | | 一貫した解釈を構成する能力 | | | | | | | |
| | | | 自分の読みを他者と交流する能力 | | | | | | | |
| 音読能力（自動化できるほど育てたい能力） | 語彙能力（自動化できるほど育てたい能力） | 漢字能力（自動化できるほど育てたい能力） | あらすじを読む能力 | 自分の読みの理由【根拠】を示す能力 | 自分の読みが「一貫しているか」どうかを評価する能力 | 人の読みと自分の読みとの違いを「理由、根拠とともに」理解する能力 | 人の読みが「一貫しているか」どうかを評価する能力 | 多くの本を読む能力 | 自分の問いに答えるために本を読む能力 | 自分を変える本と出会えた体験 |

拙著『真の読解力を育てる授業』(図書文化社, 2009.5) より

Ⅳ. 教員の仕事の特性、組織の特性、管理職の指導性

1. 教員の仕事の特性と教員が丸となることの難しさ

久我・葛上・佐古（2009）は、学校評価システムの構築に関する先行研究から、学校という組織が教員の仕事の特性によって、協働することの難しい組織であることを述べている。このように、学校組織についての先行研究は、教職員が丸となることの難しさを指摘し、その原因を教員の仕事の特性に求めている。では、教員の仕事の特性とは何か。

熟練教師と新任教師のモニタリング比較を行った佐藤・岩川・秋田（1990）は、教師の「実践的思考様式」として「実践過程における即興的思考」、「不確定な状況への敏感で主体的な関与と問題表象への熟考的な態度」、「実践的問題の表象と解決における多元的な視点の総合」、「実践場面に生起する問題事象相互の関連をその場面に即して不断に問題表象を再構成する思考の方略」の五つの性格で特徴づけた。授業にしても、学級経営にしても、目の前で起きる出来事に、自らの責任の下に主体的に判断し、臨機応変に対応できなければ、教育は行えない。これら五つの性格付けの中に、「即興的」「不確定」「敏感」「主体的な関与」「熟考的」「多元的な視点」「その場面に即して普通に」「再構成する思考の方略」といった表現が並ぶのは理解できる。

佐古（2006）は、学校の社会的組織としての特性（独自性）は、「教員レベルでの一定の裁量性（意志決定の可能領域）を基盤として成立する組織としてとらえることが示された」とし、「疎結合構造論」を紹介している（pp.9-10）。佐古（2006）は、「学校組織において教員の裁量性が保持されるべき理由の一面は、教育ないし教職の特性に求められてきた」（p.10）と述べ、「教育ないし教職の特性」とは「①組織目標（教育目標）の曖昧さ・多義性、②教育活動を効果的に遂行しうる技術の多様性・不確実性、③教育活動の流動性・非構造化性、④教育の対象者である児童生徒の多様性等」（p.10）であるとしている。そのため学校組織は「教員の裁量性に基盤をおく組織がより適合的であると主張されてきた」（p.10）のである。これが、「学級王国」、「鍋蓋組織」、「個人商店」と揶揄される学校組織の在り方につながるのだが、それでもかつては、教員の裁量性に基盤をおく方が「環境変動や課題に対する局所的な対応にすぐれている、組織に多様性（見解や知識における多様性）を保持していることから課題に対する多様な解を活用できる」（p.10）などのよさが認められた。

しかし、現在のように、児童・生徒の複雑性、不確実性、不安定さが増加し、いじめ問題、暴力問題等の問題行動が発生し、保護者からのクレームが増加する等、多忙を極める中で山積する課題に取り組み、児童・生徒に確かな学力、生きる力を育てていかなければならなくなると、「学級王国」、「鍋蓋組織」、「個人商店」では課題、問題に対応できなくなった。個人での対応は限界に達し、学校は、学校づくりの取組を積極的に進める1つのチームとして教育課題に対応しなければならなくなった。「教員の裁量性に基盤をおく組織」や、その組織の在り方を尊重する学校文化を卒業しなければならなくなったわけである。

2. 「管理職の指導性」

曾余田（2010）は、「構造的アプローチ」、「人的資源アプローチ」、「オープンシステム論」、「組織文化論」、「学習する組織論」と、組織論・経営思想の展開を辿りながら、「学習する組織」は、「いずれの学校もめざすべき組織像」（p.12）であることを述べている。「学習する組織」とは、曾余田によれば「省察（リフレクション）」を重視して、学校の意味や価値を探究する組織論」（p.10）である。

省察（リフレクション）には、基本的に次の2つのことが必要である。1つは、省察をする時間、2つは、省察ができる能力である。省察はじっくり思考することが必要になる。そのためには、時間が必要となる。多忙を極める学校で、組織的な省察（リフレクション）を行うとなれば、省察（リフレクション）の時間確保のため、省察（リフレクション）の対象を絞り込む力と計画性が必要である。それは、多くの学校においては教務主任の仕事であり、それを指導する管理職の指導性なしには実現しない。

しかし、より重要なことは、本人や組織に、省察（リフレクション）ができる能力があるということである。この能力がなければ、いくら時間をかけても、中身のある省察（リフレクション）はできない。集団においては、全体の省察（リフレクション）を深める発言ができるすぐれた人物が必要になる。

リフレクション（reflection）は、オックスフォード現代英英辞典では「an image in a mirror, on a shiny surface, on water, etc」とある。「鏡や水、自分の姿が映るものに映したイメージ」という意味から、省察（リフレクション）がメタ認知を指すことが分かる。このメタ認知の能力は、すぐれた人間、すぐれた学び手が結果として手にしている能力でもある。例え

ば、読むことに関して認知心理学は、熟達した読み手は、自らの読みをメタ認知しながら本を読んでいることを指摘する（J.T.ブルーアー, 1997）。どのジャンル、タイプのメタ認知を見ても、そこには熟達した人間の思考力が存在する。逆にいえば、その域に達していない人間にとっては、「メタ認知をしろ」「省察（リフレクション）をしろ」と言われても、それだけでは何の力にもならない。

従って、省察（リフレクション）を学校組織に成立させるためには、次の条件が必要になる。1つは、省察（リフレクション）できる能力を持つ熟達した教員が、その能力を発揮できるポジションにること、2つは、省察（リフレクション）をする支援として、何を省察（リフレクション）すればよいのかが明確にわかるようになっていることである。

1つ目は、管理職、とりわけ学校長による学内人事が決定的なポイントとなる。誰が、省察（リフレクション）のできる教員なのかを見極め、その教員を適切な立場に任命することは、学校長の能力にかかっているといえる。

2つ目の条件は、求められる支援ツールに備わっているべき要素を示している。本研究が完成を目指す支援ツール、「学校づくり評価規準表（目標分析試案表）」は、省察（リフレクション）のポイントを示すことができるものでなければならない。

しかし、ここで生々しい疑問が生まれる。省察（リフレクション）のできる教員が、一人もない学校はどうすればよいのかということである。

そもそも、省察（リフレクション）は、個人内だけで行うものではない。学校組織として省察（リフレクション）する以上は、一人一人の教員の省察（リフレクション）行為を基にしながら、集団的に省察（リフレクション）することになる。省察（リフレクション）できる教員の重要性を指摘する理由は、そういう人物がいなければ、全体の思考が深まらないからである。

ここでも、管理職の指導性は問われる。省察（リフレクション）できる教員がいなければ、教頭や校長が省察（リフレクション）を生かして全体に思考の深まりを投げかけなければならない。それが難しければ、担当の教育委員会に適切な講師派遣を依頼しなければならないし、外部の講師を活用してもよい。例えば、学級の見学・生徒が困った時は担任の出番であり、担任以外にその役割ができないように、学校組織が壁にぶつかった時は管理職の出番であり、管理職にしかその役割はできない。つまり、何をとってみても、どこ

までいっても、管理職の指導性や能力は、その学校の生命線になる。従って、「学校づくり評価規準表（目標分析試案表）」の観点には、「管理職の指導性」を設定しなければならない。

V. 観点の設定

1. 「明確な目標」と「意欲」

曾余田（2010）は、「バーナード（C. I. バーナード：鎌田）は組織が成立するためには、共通目的、協働意欲、コミュニケーションが必要にして十分な要素」（p.12）であると述べたことを指摘し、「コミュニケーションの質の変革は学校の組織力を高めるうえで要となろう」（p.12）と述べた。

近代的組織論の祖といわれるバーナードの述べた言葉には、学校現場での管理職経験がある人間であれば共感できる言葉がある。「共通目的」、「協働意欲」、「コミュニケーション」である。

「共通目的」が生まれるためには、何が求められるのか。それは、学校が「明確な目標」を持っていることである。目標があるからこそ、その達成を目指して全教職員がチームとして前に進んでいけるのである。全教職員が力を合わせて目標を達成しようという「共通目的」は、「明確な目標」がない限り学校組織には生まれない。その目標をどのように設定するのか、学校の実態を反映して、どのような実現の道筋を考えるのか、誰にどんな役割を与えるのか、これらは「管理職の指導性」に関わることである。

もし、「明確な目標」がなければ、「共通目的」は存在できない。それは、目指す方向がない組織であることを意味する。当然組織も、その構成員も、その行動は、場当たりので、方向性の定まらない、非効率のものになってしまう。「明確な目標」がないということは、いわば羅針盤のない船のようなものである。求められる場面、場面で正しい進路を選ぶことはできない。船の航路は、神のみぞ知るものとなり、漂流と背中合わせの危険な航海となる。学校、教員が、複雑で不安定な仕事をする以上必ず求められる正しい選択、相対的真理の決定は、羅針盤となる「明確な目標」なしには成立しない。しかも、「明確な目標」は、PDCAサイクルの第一歩、目標の設定（Plan）そのものである。「明確な目標」なしには、学校づくりにとって今求められているPDCAサイクルの確立もない。従って、「学校づくり評価規準表（目標分析試案表）」の観点に、「明確な目標」を設定する。

「協働意欲」というバーナードの言葉には、重い意味がある。人間や組織にとって、最も大きな力は「意欲」だからである。いくら「明確な目標」があっても、それを目指そうという「意欲」がなければ、たちまちその目標は形骸化する。形骸化した目標は、達成されることはない。一見困難に見える目標も、集団の意欲が高い時には予想しなかった結果や成果を生み出すことは、現実世界が多くの事例を示している。スポーツの世界は、そういう劇的なドラマをこれまでどれだけ多く生み出してきたことか。「学校づくり評価規準表(目標分析試案表)」の観点には、「意欲」を設定しなければならない。

「意欲」をどのようにしてつくり上げることができるのかは、まさに学校づくりの生命線である。学校、教員の「明確な目標」に対する「意欲」のスイッチを入れるのは誰か。ここでもまた、「管理職の指導性」が重要なポイントとなる。

以上から、「学校づくり評価規準表(目標分析試案表)」の観点に、「管理職の指導性」「明確な目標」「意欲」の3つ仮の上位観点として設定し、「表2 学校づくり評価規準表(目標分析試案表) 1 (上位観点のみ)」を表す。

設定した上位観点のうち、「管理職の指導性」は、それによって学校、教職員が課題や目標、その達成意義と方法が「わかる」(知識・理解)段階を示す。「明確な目標」は、その実現の道筋づくりや評価も含めて「考える」(思考・判断、表現)段階、「意欲」は、学校、教職員の確かな学力、生きる力の育成に対する「やる気」(関心・意欲・態度)を示す。

表2 学校づくり評価規準表(目標分析試案表) 1 (上位観点のみ)

| 学校組織能力 | | | | | |
|--------|------|---------|--|--|----|
| 指導性 | 管理職の | 明確な目標 | | | 意欲 |
| | | 今後の研究課題 | | | |

2. コミュニケーションの質の変革

曾余田(2010)は、「コミュニケーション」ではなく、「コミュニケーションの質の変革」が学校の組織力を高めるうえで「要」になると述べた。この点に注意を払いたい。

通常、誰もが「協働意欲」の実現には、適切な「コ

ミュニケーション」が求められることを指摘する。しかし、問題は、適切な「コミュニケーション」とは一体何なのかにある。このことを明確にしておかなければ、「協働意欲」「管理職の指導性」「コミュニケーション」と並んだキーワードから、教職員のご機嫌を伺ってしまうような管理職も現れかねない。求められていることは、曾余田(2010)が述べるように、「コミュニケーション」ではなく「コミュニケーションの質の変革」なのである。「質の変革」とは、ご機嫌取りでも、お互いを庇い、傷口を嘗め合うようなコミュニケーションでもない。目標実現のためには、時に厳しく管理職が教員を指導すべき時があるし、教員同士、真剣に議論し、相互批判を行うべき時がある。質の高いコミュニケーションかどうかは、コミュニケーションの目的に児童・生徒の成長と発達の保障があり、コミュニケーションの結果、児童・生徒に確かな育ちが生まれるかどうかによって決まる。

「コミュニケーションの質の変革」は、学校づくりの上で重要なことである。しかし、本論では、「管理職の指導性」が発揮され、教職員の「意欲」が高まる中で、学校の「コミュニケーションの質の変革」が起きると構造的にとらえ、「コミュニケーション」や「コミュニケーションの質の変革」を4つ目の観点にはしない。観点が増えれば、「簡便な」支援ツールにはならないからである。

3. 何が大切な評価軸か

曾余田(2010)は、「構造的アプローチ」「人的資源アプローチ」「オープンシステム論」「組織文化論」「学習する組織論」という組織論を述べる時に、「構造的アプローチ」を「上意下達の情報伝達と『報・連・相』というコミュニケーションが重視される」「人間は本来、怠け者であるという人間観に立ち、人はアメとムチで外からコントロールしないと動かないと考える」(p.5)論であると述べた。「人的資源アプローチ」は、「ひとりひとりの強みをできるかぎり引き出してその責任範囲を広げ、全員のビジョンを努力を同じ方向へ導き、協力体制を築き、個と全体の目標を調和させる」(p.6)論であると述べた。それは、曾余田(2010)が、組織論・経営思想の展開を各論の変遷を通して行っているためである。しかし、これを読み手が、短絡的に「構造的アプローチ<人的資源アプローチ」と受け取ることは誤りである。

「上意下達の情報伝達と『報・連・相』」が決定的に大事になる局面は、学校においては日常茶飯事である。

学校長への「報・連・相」が遅れたために保護者の大きな怒りを生み、取り返しのつかない不信や問題をつくりだしてしまったという話は、管理職経験者であれば誰もが聞いたり、体験したりする話である。自分が「怠け者」だと思ってしまう時も実際にはあるし、「協力体制を築き、個と全体の目標を調和させる」という素晴らしい話をしておきながら、何の責任も取らず、事を前に進めることができなかったケースに接することもある。

つまり、学校組織の評価軸は、学校組織がどのようなタイプの組織であるかということにあるのではない。そもそも、「構造的アプローチ」か「人的資源アプローチ」か、といった2項対立で収まるような簡単な話は、教育現場では皆無である。児童・生徒に成果を生み出した学校組織の在り方は、「構造的アプローチ」、「人的資源アプローチ」、「オープンシステム論」、「組織文化論」、「学習する組織論」の各論のどれかであるという場合よりも、ある面では「構造的アプローチ」、ある面では「人的資源アプローチ」、…というように、それぞれの論のよいところが見られる場合が多い。教育活動は、所変われば品変わり、多くの条件、要素によって文脈が変化する。このような特性を持つ教育においては、すぐれた結果を生み出した組織を評価し、その組織の方法と在り方に目を注ぐようにしなければならない。教育評価の知見からすれば、児童・生徒の育ちを実現した学校組織こそが、その学校、その児童・生徒に合ったよい組織であるといわざるをえない。

何が大切な評価軸か。それは、児童・生徒に確かな学力、生きる力を育てることができているかにある。学校や教育は、説明責任より、結果責任を果たさなければならないのである。

Ⅵ. 今後の研究

本論では、3つの上位観点を設けた。今後、学校現場が活用できる下位観点を設け、省察（リフレクション）のポイントも示せるものへとしていかなければならない。そのため適切な下位観点が設定できた「学校づくり評価規準表（目標分析試案表）」を研究協力校で活用する。そのフィードバックを受け、「学校づくり評価規準表（目標分析試案表）」の改善を進める。

「学校づくり評価規準表（目標分析試案表）」は、学校づくりの横糸である。学校づくりの縦糸は、PDCAサイクルである。「学校づくり評価規準表（目標分析

試案表）」とPDCAサイクルの確立の両方があって初めて、学校という素晴らしい布が織り上がる。「学校づくり評価規準表（目標分析試案表）」があることでPDCAサイクルが効果的に行われ、PDCAサイクルが機能していることで「学校づくり評価規準表（目標分析試案表）」による評価の効果が上がる。PDCAサイクルと「学校づくり評価規準表（目標分析試案表）」は相互に有機的に関わる関係にある。PDCAサイクルと「学校づくり評価規準表（目標分析試案表）」が備われば、学校、教員が学校づくりに対する手応えを得られ、学校づくりも、学校、教職員の意識改革も進む——これが、現時点での研究仮説である。従って、研究協力校での活用においては、「学校づくり評価規準表（目標分析試案表）」とPDCAサイクルの確立の有機的構築がどのようになされていくかを、注意深く観察し、関わることにする。

【引用文献】

- 東洋・梅本堯夫・芝祐順・梶田叡一編『現代教育評価事典』金子書房、p.566、1988年
- 梶田叡一『教育評価入門』協同出版、2007年
- 梶田叡一「授業力を磨く」、『教育フォーラム37号／授業力を磨く』金子書房、p.10、2006年
- 鎌田 首治朗『真の読解力を育てる授業』図書文化社、p.98、2009年
- 久我直人・葛上秀文・佐古秀一「学校改善のための学校評価システムの構築に関する実践研究——学校、教育委員会と大学の連携による学校評価の充実・改善に向けた取組——」、『鳴門教育大学学校教育研究紀要』、2009年
- 佐古秀一『学校の自律と地域・家庭との協働を促進する学校経営モデルの構築に関する実証的研究』平成15年度～平成17年度科学研究費補助金（基盤研究C）研究成果報告書、2006年
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美「教師の実践的思考様式に関する研究（Ⅰ）——熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に——」、『東京大学教育学部紀要 第30巻』、p.196、1990年
- 曾余田浩史「学校の組織力とは何か——組織論・経営思想の展開を通して——」、『日本教育経営学会紀要 第52号 学校の組織力と教育経営』、2010年

【参考文献】

- 梶田叡一指導・茨城県下館市立下館小学校『形成的評価の目標分析と授業設計』明治図書、1986年

同上『形成的評価による学力保障と成長保障』明治図書, 1986年

J.T.ブルーアー著, 松田文子・森敏昭監訳『授業が変わる——認知心理学と教育実践が手を結ぶとき』北大路書房, 1997年

(平成22年11月19日受理)