

中高一貫教育校における教職員の協働組織の形成

ーサーバントリーダーシップによるチームづくりー

研修機関 鳴門教育大学大学院 学校教育研究科 高度学校教育実践専攻
教職実践力高度化コース 指導教官 前田 洋一
高知県立高知南高等学校 教諭 池上 真美

1 はじめに

中高一貫教育は、平成9年の中央教育審議会第二次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の提言を受けて、中等教育の一層の多様化を推進し、生徒一人一人の個性をより重視した教育の実現を目指すものとして、選択的に導入することが可能となった。このうち、併設型の中学校・高等学校の一貫教育は、高等学校入学者選抜を行わずに、同一の設置者による中学校と高等学校を接続するものである。中高一貫教育の利点としては、「ゆとり」のある学校生活を送れることや、6年間の計画的・継続的な教育により、生徒の個性を伸長したり、社会性や豊かな人間性をより育成できたりすること等があり、そのために留意すべき点として、日常の指導や学校運営に当たって、教員が緊密に連携し、きめ細かな配慮をしていくことが挙げられている。

所属校は、併設型の中高一貫教育校である。昭和62年度に高等学校が開校し、その後、平成14年度に中学校が併設されたことで中高一貫教育校となった。また、県の高等学校再編振興計画により、同じ市内の高等学校と統合し、新たな中高一貫教育校となることが決定している。平成30年度には、統合先の高等学校の敷地に新たな県立中学校が設置されることになっており、所属校の中学校の入学生は、平成30年度以降、現在の120名の定員から60名に半減することが決まっている。そのため、教職員の人数も含め、現在の学校規模を維持することができる期間は残り少ない。平成33年度には、所属校は、中高ともに募集停止となり、その後、平成35年4月に統合完了となるまで、生徒も教職員も減少の一途をたどる。したがって、平成29年度までに、これまでの約15年間にわたる中高一貫教育校としての取組や成果を検証し、新たな中高一貫教育校あるいは県内の中等教育につなげていく必要があると考える。また、それらを可能にするためにも、教職員が協働する組織づくり、とりわけ若い世代の教員の育成が必要不可欠であるといえよう。

2 研究の目的

(1) 先行研究

エドモンドソン(2014)は、成功しているチーミングは、「①率直に意見を言う、②協働する、③試みる、④省察する」の四つの特別な行動を伴っているという。それらは、基本的には、「学ぶこと(質問する、好奇心を持つ、傾聴する)」と「教えること(コミュニケーションを図る、結びつける、明らかにする)」に関連する対人能力の向上の問題であるともいう。また、チーミングを促進するリーダーシップ行動としては、「①学習するための骨組みをつくる、②心理的に安全な場をつくる、③失敗から学ぶ、④職業的、文化的な境界をつなぐ」という四つを挙げている。いずれも、人と人がつながり、関わり、話し合うことについて述べたものである。

話し合うことに関しては、センゲ(2011)は、「合意」について、「行き着く先は意見の一致でなくとも、うまく機能していれば、そのプロセスは結果を出すことにつながる」と述べている。人々が「自分がいちばんよくわかっていたのに話すチャンスが一度もなかった」と感じると決まって恨み節が湧き出てくるが、「学習プロセスがオープンで全員が誠実に行動する限り、自分の言い分を話し、それでも別の考えが実行される状況にも人は満ち足りて生きられるのだ」という。つまり、皆が自分の意見を表し、よく考えて話し合ったものであれば、たとえその意見に賛成することができなくても、そ

の価値を認めることができるということである。

さらに、組織研究の中で、グリーンリーフ（2008）は、「サーバントリーダーシップ」がリーダーシップの本質だと説いている。「サーバントリーダーシップ」とは、「奉仕」によって「導く」ことであり、グリーンリーフは、「他者への思いやりや、能力の高い者と低い者が奉仕し合うことこそ、良い社会を築く確固とした礎である」と主張している。スピアーズ（1998）は、このグリーンリーフの考えを「①傾聴、②共感、③癒し、④気づき、⑤説得、⑥概念化、⑦先見力、予見力、⑧執事役、⑨人々の成長に関わる、⑩コミュニティづくり」という 10 の属性に整理しており、サーバントとしてのリーダーシップ行動を具体的に示している。

(2) 研究目的

先行研究から、よりよい組織づくりのためには、話し合う「場」をもつことが重要であるといえる。所属校は、この 10 年間ほど、学校経営構想図および学校経営計画に則り、教職員が自分たちの教科や学年団、校務分掌をマネジメントするという仕組みで学校運営をしている。また、授業力向上や授業改善の取組として、中高共通の研究テーマのもと、教員一人一人が「自己プラン」を立て、こちらも PDCA サイクルで実践するなど、仕組みについてはすでにほぼ整っている。したがって、実践研究においては、「①学習するための骨組みをつくる」ことを新たに行うよりは、既存のものを生かしながら、「②心理的に安全な場をつくる、③失敗から学ぶ、④職業的、文化的な境界をつなぐ」という観点から、その運用の方法や内容について見直していくことを重視する。

これらを踏まえたうえで、本研究では、中高一貫教育校の現状と課題について、中高の教職員がともに考えるための「場」づくりをすることにより、協働組織の形成を促進することを目的とする。また、若年教員をチームで育成することとおして、これまでの中高一貫教育校をこれからの学校になぎながら、継承や改善をしていくことを目的とする。

実践研究全般においては、サーバントリーダーシップを意識しながら研究に臨むことで、一教員の立場から教職員の協働にどのように働きかけることができるのかについても検証し、考察する。

3 研究内容

(1) 実践研究の概略

実践については、次の表 1 のように行った。なお、実習科目である「学校課題フィールドワーク」については、「FW」と表す（以下同様）。

表 1 実践研究の概略

期 間	研 究 内 容
H27 年 4 月～H28 年 3 月	学校アセスメント、先行実践事例・先行研究の分析、研究の構想計画作成
H28 年 4 月～H28 年 6 月 【FW I】	所属校の現状把握、教職員対象の調査、授業研究協議の見直しについての提案
H28 年 7 月～H28 年 8 月	FW I の検証・考察、FW II の計画、校内研修の実施
H28 年 9 月～H28 年 11 月 【FW II】	若年教員の育成をととしたチームづくり、若年教員の育成に関するインタビュー
H28 年 12 月～H29 年 1 月	FW II の検証・考察、実習の結果の分析・省察・まとめ

(2) 学校アセスメント

所属校の平成 28 年度の生徒数は、中学校が 12 クラス 358 名、高等学校が 18 クラス 622 名で、中高合わせて 980 名の生徒が在籍している。中学校は、全クラス 30 名学級であり、高等学校は、各学年とも普通科 5 クラス、国際科 1 クラスとなっている。また、高等学校の生徒の内進生と外進生の割合は、1 : 1 である。出身校については、中学生が 53 小学校、高校生が 46 中学校（内進生を含む）で、広域にわたる。

平成 27 年度までに行われた学校評価アンケートや全国学力・学習状況調査等の推移から、年度ごとに生徒の家庭学習時間が少しずつ増えてきていることや、それに伴い、学力調査の結果が徐々に向

上してきているということがわかった。また、平成 27 年度の全国学力・学習状況調査によると、学習塾（家庭教師を含む）に通っている中学生は、全国平均のほぼ半数に当たる 33.2%しかいないのに対して、授業については、「自分の考えを発表する機会が与えられていた」「生徒の間で話し合う活動をよく行っていた」と回答している生徒が全国平均より多く、時間をかけて取り組んできた組織マネジメントや授業改善の取組が成果につながってきているということがいえる。また、学校生活全般についても、授業のチャイム前着席や服装、ゴミの分別等、学習規律、生活規律、環境規律ともに、継続してきた取組が成果として表れるようになってきている。これらのよさを継承し、さらに改善していくためには、やはり教職員間でつなぐ「場」が必要であるといえる。

所属校の教職員数は 119 名であり、そのうちの教員の年齢構成は、20 代が 20%、30 代が 33%、40 代が 7%、50 代が 40%である。また、教員の経験年数は、1～5 年が 33%、6～10 年が 20%、11～15 年と 16～20 年がそれぞれ 3%、21～25 年が 7%、26～30 年と 31～38 年がそれぞれ 17%である。10 年次までの教員が過半数を占めており、総合的に見ると、若手がベテランよりも多く、それらをつなぐミドルにあたる教員が非常に少ない組織であるといえる。

(3) 教職員対象の調査

ア 教職員の会話

FW I では、教職員が日常的にどのような関わりをしているのかについてアンケートを行った。教職員の普段の会話の内容や量に着目したものである。結果については、表 2 に示すとおりであるが、未記入者や複数回答者がいるため、数字の合計が 100%になっていない箇所がある（以下同様）。

設問は、「【I】あなたは、普段、次の教職員とどのような内容について話していますか」というもので、①自分と異なる学校籍の教職員、②自分と異なる学年団の教職員、③自分と異なる教科の教職員について、それぞれ一番当てはまるものを選択肢 A～L の中から選ぶという形式でアンケートを行った。回答からは、同じ校種の中では学年団が異なっても教科指導についての話をよくするが、校種が異なれば、教科指導について話す機会が少なくなるということがわかった。

表 2 教職員の会話に関する調査

(単位：%)

		①自分と異なる学校籍				②自分と異なる学年団				③自分と異なる教科			
		中学校		高校		中学校		高校		中学校		高校	
		I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
A	教科指導	19	24	27	29	48	35	45	19	0	25	9	10
B	生徒指導	11	24	11	17	29	35	17	30	59	46	27	20
C	学級経営	4	7	0	1	5	13	0	2	18	4	4	10
D	校務分掌	22	14	15	4	10	9	21	7	5	8	27	8
E	進路指導	4	10	3	12	0	9	2	21	0	4	7	20
F	学校行事	0	0	1	3	0	0	0	4	0	8	0	2
G	部活動	11	7	15	5	0	0	6	2	0	0	2	10
H	学校経営	4	10	0	7	0	4	0	5	0	4	0	5
I	事務手続き	11	7	10	7	5	0	0	0	5	0	0	0
J	その他学校や教育に関わること	7	7	3	9	5	0	2	5	9	4	11	7
K	雑談	4	0	10	4	0	0	6	4	5	0	11	2
L	話していない	4		4		0		2		0		2	

また、「【II】あなたは、これから、次の教職員とどのような内容について話す必要があると思いますか」という設問に対しては、異校種間で教科指導について話す必要があると考えている教職員が、中高ともにそれぞれ最も多いということがわかった。さらに、異なる校種や学年団、教科の教職員と、生徒指導や進路指導について話す必要があると回答した教職員についても、中高ともに多

い結果となった。つまり、教科指導、生徒指導、進路指導といったように、子どもたちの姿を中心とした会話の必要性を感じている教職員が大勢いるということである。加えて、学校経営について話す必要があると考えている教職員も、中高ともに一定数いるということがわかった。

イ 教職員の中高一貫教育および協働に関する意識

上記のアンケートでは、中高一貫教育およびその協働についてのアンケートも行った。

【Ⅲ】あなたは、中高6年間を見通しながら教育活動に取り組んでいますか」という設問に対して、中学校の教職員は、「いつも取り組んでいる」「だいたい取り組んでいる」という肯定的な回答が76%を占めているのに対して、高校の教職員の肯定的な回答は、38%と少ない結果となった。

また、【Ⅳ】本校は、全教職員で協力しながらより良い学校づくりができていますか」という設問に対する回答は、中高ともに肯定的な回答が全体の半数以下となっており、課題や改善の余地があると考えている教職員が多いということがわかった。

(4) 話し合う「場」づくり

アンケート結果を参考にしながら、8月にキャリア教育に関する校内研修を中高合同で行った。

校内研修の方法としては、知識構成型ジグソー法を用いて行うこととし、中心となる課題は、「本校のキャリア教育に、教職員が組織的・系統的に取り組むためには、どのような視点が必要か?」とした。

手順としては、「①課題に対する個人の回答をワークシートに記入」し、その後、中高合同の小グループで話し合う「②エキスパート活動」、および「③ジグソー活動」を経て、全体で共有する「④クロストーク」を行い、最後にもう一度「⑤課題に対する個人の回答をワークシートに記入」というものである。

表3のように、この①と⑤のワークシートの記述内容の変化を見ることで、校内研修の事前・事後における教職員の変容について検証することができる。

表3 中高のキャリア教育に関する校内研修でのワークシートの記述内容

【A教諭（中学校：若年教員）】	
①	<未記入>
⑤	生徒主体に考え、必要な研修・会議・行事・授業内容を精査する。 教員と生徒、保護者との信頼感の前に、教員間の信頼関係、学校への信頼を築く。
【B教諭（高校：ベテラン教員）】	
①	ゴール（到達点）の共通認識。中高教員の話し合い（情報共有）の時間確保。
⑤	中高で一貫した指導の必要性。一人一人の進路実現を目指し、授業改善を行う。また、生徒指導を一枚岩として授業規律を見直す。 中高6年間のキャリア教育を推進していくためには、中学の早期より高校のキャリア教育のイメージをつかませる。 中高教員が交流を図る場を設ける。教員間のコミュニケーションを図る場、このような研修も必要。

全体的には、①から⑤にかけて、視点の広がりや内容の深まりが見られた。

A教諭は若年教員であるが、A教諭に限らず、若年教員や着任1年目の教職員の中には、①の段階では何も記述することができなかった人がいた。それが、校種や教科等を越えて他の教職員と話し合う機会を得たことで、課題である「本校のキャリア教育に、教職員が組織的・系統的に取り組むためには、どのような視点が必要か?」について、自分なりに記述できるようになっている。

また、B教諭のようなベテラン教員の場合でも、他の教職員と改めて話し合うことで、もともと持っていた考え方がさらに広がっているということがわかる。B教諭は、高校教諭であることから、①の段階では「ゴール（到達点）」の共通認識について記述していたが、中学校の教職員と話し合う場をもったことで、⑤の段階では、「中学校の早期より」という記述に表れているように、スタート地点に視点に移っていることがわかる。

また、ワークシート⑤については、B教諭のほかにも、「コミュニケーションや情報共有の機会が必要」「全員がもっとお互いをよく知る必要がある」などのように、話し合う場や機会の重要性を挙げた記述が多かった。校内研修で中高一貫教育校のあり方について話し合う「場」を設けたことが、話し合う「場」の必要性を実感することにもつながったといえる。さらに、中高一貫教育校としてのこれまでの取組を検証したうえで、現状を見直し、よりよい形でこれからにつなげていきたいという旨の記述などもあった。

(5) 初任者の公開授業の指導体制の改善

初任者の公開授業に関する指導体制を、初任者と教科指導員の二者間の関わりから、初任者と教科チーム全体との関わりに変えていきたいと考え、授業参観および事後協議についての新たな方法を提案した。

方法としては、従来のワークショップ型をアレンジしたもので、心がけたのは次の3点である。①可視化し、授業参観あるいは事後協議に参加できなかった教員も共有できるようにすること。②事後協議の後に初任者が「復習」できる場面をつくり、次回につなげていくこと。③新たな方法になったことで生まれる負担感をなくし、短時間で誰もが簡単に取り組める方法にすることである。

国語科の初任者の公開授業において実施し、参加した教員からは、自分の授業でも実施してほしいという声や、国語科以外でも行ってほしいとの声が聞かれた。また、授業者である初任者自身の感想は、「1対1の助言のときは記録しきれなかったことも、要点を付箋に書いてくださっているので、内容が理解しやすかった」などであった。

(6) 初任者のメンターとしての関わり

FWⅡの10～11月の間、初任者の一人に教科指導員の代理として関わるようになった。サーバントリーダーシップを意識し、特に、傾聴と共感は心がけた。時間はかかったとしても、こちらが指示をするよりも、初任者自身が考えたり挑戦したり失敗したりそこから学んだりすることを優先させた。

初任者の公開授業は、10月に2回、11月に4回行われたが、この6回をとおして初任者が最も変化したのは、振り返る力がついてきたことである。10月の段階では、例えば、計画していた授業内容が時間内に終わらなかった場合、事後協議では、「間に合わなかったが、自分でもどこで時間を取りすぎたのかよくわからないので、あとで教えてほしい」という言葉で振り返っていた。それが、11月になると、「生徒の思考の前に、いつも自分が説明しすぎるところがあるので、改善したい」「机間指導による意図的な指名をするつもりだったが、生徒があまり書いていなかったので、うまくいかなかった。ノートの取り方の徹底ができていないのが原因ではないかと思う」という具体的な振り返りができるようになっていた。

(7) 若年教員の成長の要因となるもの

FWⅡでは、若年教員8名を対象に、若年教員の成長についてのインタビューを行った。

自己の成長を実感するものとして挙げられたのは、生徒たちとの関係性の変化である。授業における生徒の反応や、生徒に対する気づき、あるいは生徒への対応力など、生徒とよりよい関係が築けるようになることが、教員としての成長を感じることにつながっているということがわかった。

「教員としてこれまでどのように成長してきたか」ということについては、失敗があったからこそ、その失敗が次につながり、今の成長があるという回答が共通して挙げられた。

また、「これまでどのような人から影響を受けたか」については、職員室内で座席が近い教員の名前を挙げる傾向があった。所属校は、中学校と高校が同じ職員室を使っているが、職員室内の座席については、中学校教員が学年団の並び、高校教員が校務分掌の並びとなっている。また、進路指導室や生徒指導室のように、大きな職員室とは別の小さな職員室に在室している教員もいるが、それでもやはり、職員室の大小に関係なく、若年教員は、影響を受けた相手として、身近な場所にいる教員の名前を挙げる傾向にある。若年教員にとっては、物理的な距離がそのまま心理的な距離にもつながりやすいということもわかった。

メンターである教科指導員に対しては、失敗することに対して先回りしすぎるのではなく、初任者の思いを肯定的に受け止め、やってみようと思ってくれたことへの感謝の言葉が多かった。さらに、自分がしてもらってうれしかったこと、あるいは自身の成長につながったと実感していることを、次の世代にもしてあげたいという思いがあることもわかった。特に、傾聴してもらった経験や、「困り感」に寄り添う姿勢、成長への後押しは、若年教員自身が成長の要因として実感していることでもあり、だからこそ次の世代にもつないでいきたいと捉えているものであるということがわかった。

4 まとめ

(1) 中高一貫教育校における協働とは

中高一貫教育校においては、皆で一緒にという取組ばかりができるわけではなく、中学校あるいは高等学校がそれぞれの役割を果たすことで、それが中高6年間の形になっていることもある。ただし、それには十分な話し合いが必要である。

所属校のように、話し合う「場」の設定が限られた回数しかできない場合は、その貴重な「場」をいかに活用するかという視点で運用の仕方を検証し続けることが、組織の「協働」を生み、ひいては、「場」の中で学校文化を継承し、人のつながりをも広げることにつながっていく。

今回のキャリア教育に関する校内研修についても、例年8月に行われている中高合同の校内研修の内容や方法を今年はどうするかということについて、管理職や指導主事とともに事前に何度も協議を重ねたうえで行われた。事前に実施したアンケートの内容も反映している。そういう意図的で丁寧な「場」づくりが、中高一貫教育校には特に必要であると考えられる。

実際に、校内研修後の振り返りアンケートでは、話し合う場をもつことで日頃の考えや思いを交換することができたという感想や、もっと共通理解を図りたいという意見、チーム学校ということを考えるならば教職員の集団づくりが必要なのではないかという意見などが多く見受けられた。6年間のキャリア教育についてもっとよく知りたいという意見もあった。全体的には、これまでの本校の取組等について検証し、今後の学校についてもっと話し合いたいという考えの教職員が多く、互いの校種について理解を深めたいという思いがあることもよくわかった。

所属校のような大規模校の場合は特に、全員の合意を得るとするのは難しいが、たとえ合意が得られなくても、話し合う「場」がもたれたかどうかということについては、協働組織を形成していくうえで欠かすことができない。教職員が自分の意見を表し、互いの価値を認めることができる「場」をもてるように「奉仕」することが、中高一貫教育校において重要なリーダーシップ行動であると考えられる。

(2) 若年教員の育成からのチームづくり

初任者の公開授業の指導体制の改善については、初任者の課題だけでなくよきも可視化することができ、しかもそれを他の教員も目にすることができたということに価値があったのではないかと考えている。

また、初任者にメンターとして関わるなかで、初任者に振り返る力がついてきたのは、初任者の思いに傾聴し続けてきた成果の一つではないかと考えている。公開授業の事前・事後をとおして、過程や成果等について、できるだけ初任者自身に言語化してもらうことを心がけてきた。しかも、そのような関わり方をしてきたのは、メンターだけでなく、管理職や主幹教諭、指導主事等も同じように関わり続けてきたということが大きい。初任者に対しても、サーバントとしてのリーダーシップ行動をとり続けてきたことが、初任者の成長の一助となったと考えられる。

さらに、若年教員に対するインタビューからわかったことは、初任者は、自分を肯定的に受け止めてくれる人、「やる気」にさせてくれる人、安心して試みる状況をつくってくれる人、さらにそのあとのフォローもしっかりしてくれる人と信頼関係を築いていく傾向にあるということである。初任者の成長には、相手が自分を理解しようとしてくれたり、信頼してくれたり、受け止めようとしてくれ

たりしていると感じられることが重要である。そう考えると、初任者への関わりは、子どもたちに対する支援と似ているところが多い。

職員室内で座席が近い教員から影響を受けることが多いというインタビュー結果に関しても、もう少し具体的に述べるならば、隣の座席の教員、あるいはL字の位置にいる教員の名前が挙げられることが大変多かった。これは、教育相談を行うときに、正面に座るよりも、隣やL字の位置に座る方が話しやすいということによく似ている。そう考えるならば、年度当初に初任者を職員室内のどの座席に配置するか、その周りにはどのような教職員がいるかということが、初任者のその後の成長を決定づける大きな要因の一つとなり得るということである。

(3) 今後の課題と展望

話し合う「場」については、中高のスケジュールの違いなどから、全教職員が参加できる日程を設定するということが難しい。また、「場」の回数を増やすことも困難である。そのなかで協働組織を形成していこうとするならば、自ずと、限られた回数の中での質の向上が求められる。これが今後の課題の一つである。

また、日常的な教職員との関わりの中なかで、サーバントの視点でリーダーシップ行動を維持できるようにすることも課題である。リーダーがフォロワーに対して「奉仕」することがサーバントリーダーシップの原点であるが、リーダーという立場のあるなしに関わらず、人のためにできることは何かについて日々考えることは、自己の成長にもつながるものである。

特に、若年教員の姿をとおして自己を顧みることが、子どもたちや学校、教育について考えることでもある。若年教員の育成は、今、目の前にいる子どもたちに我々がどう関わっているのかについて見直すきっかけを与えてくれるものであり、若年教員を組織で協力して育てることは、チームとしての総合力を高めることにもつながるといえる。

組織は、人である。どんなに素晴らしい仕組みをつくっても、そこに人がいなければ成り立たない。そして、その人を育てるのが、教育の仕事である。教育の現場は、子どもたちだけでなく、大人も互いに育て合っているようなところがある。中高一貫教育校で働いてきたこの10年余りは、異なる者どうしがわかり合うためにはどうすればいいのかについて考えることの連続であったが、結局は、小さなつながりを紡いでいくよりほかにないと思う。

人のために自分ができることは何かを考え、丁寧に関わっていく。誰かにされてうれしかったことは、誰かにしたいと思うので、それがどこかで次につながっていく。これは、自分自身の経験から学んだことでもあるし、その学びをもたらしてくれたのは、今までお世話になってきた周りの方々である。これまでの感謝の気持ちを還元していけるように、そして、一人でも多くの人の幸せにつながるように、これからは、人と人、あるいは学校を「つなぐ」仕事ができる人になっていきたい。

【引用文献・参考文献】

- Amy C. Edmondson 野津智子(訳) (2014) チームが機能するとはどういうことか 「学習力」と「実行力」を高める実践アプローチ, 英治出版
- Edgar H. Schein 尾川丈一・稲葉祐之・木村琢磨(訳) (2014) 組織セラピー 組織感情への臨床アプローチ, 白桃書房
- 金井壽宏・楠見孝(編) (2012) 実践知 エキスパートの知性, 有斐閣
- 前田洋一 (2015) 学校をチームにするために 学校経営とリーダーシップ, ER P
- Michael A. West 高橋美保(訳) (2014) チームワークの心理学 エビデンスに基づいた実践へのヒント, 東京大学出版会
- Peter M. Senge 枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子(訳) (2011) 学習する組織 システム思考で未来を創造する, 英治出版
- Robert K. Greenleaf 金井真弓(訳)金井壽宏(監訳) (2008) サーバントリーダーシップ, 英治出版