

V リーダーシップ1・2

露口 健司（愛媛大学教育学部教授）

1. 講義のねらい

本講義（演習を含む）では、学校管理職の職務を遂行する上で必要なリーダーシップの思考と技法について理解するとともに、学習した理論と経験（自らのリーダー／フォロワー経験）との対話を通して、リーダーシップについての持論を形成することを目的としている。

講義では、最初に、簡単な省察活動を実施した。自らが理想とするリーダー像、教育委員会等が求めているリーダー像、実際の自分のリーダー像等について、ワークシートに記入してもらい、小グループでの意見交換を行った。受講生は、ここで、自分のリーダー論があやふやで、持論が確立できていないことを理解する。

次に、リーダーシップが必要な局面として、チームワーク形成、ビジョン共有化と達成度評価、保護者・地域へのリーダーシップの3つを選び、各局面における効果的なリーダー行動について、事例を交えて説明した。II以降では、特に、この講義部分の概要を掲載している。なお、この学習過程では、各局面ごとに小グループでの協議を取り入れ、受講者相互の意見交流活動を積極的に取り入れた。「自分なら、多分こうするだろう」「自分の学校では、こういうことをしている」「こういう場面があったが、うまくリーダーシップを発揮できなかった」等の発言が活発に出でいた。受講者間の意見交換は、重要な知識共有の場、共同学習の場として機能していた。講義内容だけでなく、受講者から学ぶことも多かったであろう。

最後のまとめは、持論の作成である。記憶に残るように、極力簡潔な持論を作成してもらった。「信頼を勝ち取るリーダー」「奉仕貢献型リーダー」等の持論が、全体協議の場で、報告された。

以下、講義の内容について記す。なお、講義の臨場感を伝えたいので、以下の講義内容について、敬体にて表現する。

2. 講義内容1 ―チームワークの醸成―

(1) チームワーク醸成の視点

今日、学校では、組織やチームによる職務遂行が強調されています。この背景には、ビジョンや目標の職員間での共有、チームワークや協働体制による職務遂行の重要性を、多くの学校関係者が以前にも増して痛感している実態があります。職員の個業を維持したりバラバラに動く状態を放置したのでは学校は十分に機能しません。個業体制を維持したままでは、組織としての成果を上げ、保護者・地域との信頼関係を醸成することが困難であるとの共通認識が、学校関係者に浸透しつつあるのです。本稿のテーマであるチームワークの醸成は、どの学校においても極めて重要な経営課題なのです。

チームワークには様々な定義があります。本稿では、「目標達成のための協働的な職務遂行」と定義しておきます。そして、学校におけるチームワーク醸成の視点として、以下の5点を示します。ぜひこの機会に、下記の5つの視点から、自校のチームワークの醸成状況について自己評価してみましょう。

① 冗長コミュニケーション

冗長コミュニケーションとは、必要以上の対話のことです。必要以上の対話が学校のあちこちで為されていることが、学校におけるチームワークの重要な条件なのです。職員間でのおしゃべりは、職務遂行において、極めて効果的な行為です。おしゃべりの中で、本当に必要な情報が流通することがあります。また、おしゃべりの中で新たなアイデアが生まれることもあります。同僚のよいところに気づくこともできます。会議の効率化が主張されている今日であります、開始間際にメンバーが集まり、淡々と報告がなされ、終了するとパッと解散する会議ばかりでは、メンバー間の共通理解は困難です。情報の大半がメールで配信されるような組織も同様です。ベテラン教員の若年層時代には、授業研究の後、学校行事の後、職員旅行の際等、必要以上の対話の機会が豊富に用意されていました。職能成長上、そのおしゃべりの中で得たものは大きいはずですが、しかし、教員がゆっくりとおしゃべりできる余裕のある学校は少ないでしょう。限られた時間の中で、必要以上の対話（及びその機会）をいかにして生み出せばよいのでしょうか。そのための効果的な方法の考案が、リーダーには求められています。

② 目標の共有

リーダーが示す組織目標の達成が、職員個人が抱える課題の解決につながる時、組織目標は教員に受容されます。しかし、リーダーによって示される組織目標が、個人の重要課題と大幅にズレている場合、個人は組織目標よりも個人課題を優先させてしまい、組織としての動きにバラツキが生まれます。学校組織では、職務の大半が教室という監督者不在の空間で行われますので、リーダーの組織目標をやり過ぎることができるのです。だからと言って、リーダーの組織目標に、職員を強引に引きつける場合の問題です。他律的に与えられた目標はノルマとして認知されやすく、賞罰が明確でない場合は、達成しようという意欲が湧きにくいのです。組織目標を設定する際には、リーダーとしての方針を示すとともに、職員が意識している組織的・個人的課題をしっかりと洗い出し、それらを踏まえて組織目標を磨き上げる作業が必要です。職員の納得を得て、職員が「ぜひとも達成したい」と思えるような組織目標にしたいものです。

③ 困難さの共有

先生の学校では、職員個々が抱えている困難さを、周囲の同僚に話すことができるでしょうか。たとえば、学級で抱えている生徒指導上の問題を同学年教員、学年主任、生徒指導主事、学校管理職等と共有できている学校は、チームワークが醸成されている学校といえるでしょう。逆に自分の弱みを同僚にオープンにできない学校は、大変危険な状態にあると言えるでしょう。そのような学校は、教員バーンアウトが発生しやすい状況に陥っています。

困難さの抱え込みは、教員キャリアによって異なるようです。藤原(2007)に示されているように、特にベテラン教員は、キャリアに対するプライドからか、同僚に相談する傾向が脆弱であり、困難を抱え込みやすいのです。また、組織文化の視点から見ると、学級王国の雰囲気も要注意です。こうした雰囲気がはびこっている学校でも、困難さの共有がなされにくいのです。学級王国を肯定する雰囲気をもった学校では、困難を周囲にさらすのは教員として恥ずべきことであると考えてしまうからです。

④ お互い様の規範

同僚相互が互いに支援し合うようなチームをつくるためには、協力して取り組む課題が必要です。たとえば、ある学級の児童の指導について、同学年のメンバーが力をあわせてうくまいったとします。こうした経験が複数回続くと、その学年チームでは、「困ったときは、互いに協力すべきである」と

する規範が生まれます。こうした規範は互酬性規範（お互い様の規範）と呼ばれています。自分が同僚に対して行う支援が、将来的に自分への支援として返ってくると考えている職員が多いと、相互支援の輪が学校に広がります。お互い様の規範が醸成されている学校では、「自分の学級で問題が発生しても、みんなが支援してくれる」とする支援期待が高まります。このような学校では、職員が安心して職務に取り組むことができるのです。

⑤ チーム効力感

職員が力をあわせて課題解決に取り組んだとしても、いつも失敗ばかりであれば、人々はそのチームへの協力行動を控えようとしめます。力をあわせてやってもダメなのだから、自分の職務に力を入れるのです。こうしてバラバラな組織が生まれるのです。活動と成果を積み重ね、「我々はやればできるんだ」とするチーム効力感を高めることで、人々はチームの活動に協力しようとするのです。

チーム効力感の形成においては、リーダーの影響力がとても大きいと言われています。成果をあげたチームに対して、全員を賞賛することで、そのチームの効力感が高まります。「我々はやればできるんだ」とする信念を学校全体あるいは学校内の多くのチームに醸成することが、リーダーには求められています。

チーム効力感は、自己効力感とは別次元の信念であることが指摘されています。つまり、「自分は授業にも学級経営にも自信がある。しかし、この学年チームではダメだ…」と考えている教員は、自己効力感が高いのですが、学年のチーム効力感は低いのです。一方、「自分は授業も学級経営もいま一つだ。しかし、この学年チームならできそうだ!!」と考えている教員は、自己効力感は低いのですが、チーム効力感が高いのです。チーム効力感とは、職員の能力とは別次元の要因であり、これが高まることで個人の能力を超えた成果が期待できるのです。

(2) チームワーク醸成の戦略

次に、チームワーク醸成の戦略について考えてみましょう。本稿では、「魅力的な目標設定」と「授業研究」の2つの戦略を紹介します。

① 魅力的な目標設定

先述したように、魅力的な目標が設定されることで、それを達成しようとする関係者の間にチームワークが生まれます。多くの学校では、ビジョンとしての「教育目標」、当該年度に特に力を入れて達成を試みる「重点目標」が設定されています。魅力的な重点目標を設定するための留意点は以下の3点です。

第1は、目標を学校が取り組むテーマとして捉え、プロジェクト化の見通しを持つことです。学校では、重点目標達成のための様々な取組が展開されています。それらをひとつのプロジェクトとしてパッケージ化して、「〇〇プロジェクト」としてまとめると、重点目標と実践との関連性が大変分かりやすくなります。学力向上プロジェクト、授業改善プロジェクト、規範意識向上プロジェクト、進路実現プロジェクト等、学校では複数のプロジェクトが同時進行しているのです。

第2は、評価指標を設定することです。重点目標やプロジェクトの設定とあわせて必要となるのが、それらが達成できたかどうかを判断する基準（評価指標）です。評価指標が設定されていないと、「やりっぱなし」現象が発生します。学校における評価指標は、取組（努力）指標と成果（結果）指標に区分した方がよいでしょう。取組指標とは、職員の努力に関する指標です。たとえば、「年間1回以上は授業を公開する」「年間3回以上、生徒と面談する」という指標は取組指標にあたります。一方、

成果指標とは、職員の努力によってもたらされる児童生徒・保護者・地域の変容に関する指標です。公開授業に関連づけるのであれば、「生徒の授業充実度100%」「学習意欲向上100%」等が成果指標となります。

第3は、波及効果を説明することです。波及効果とは、目標達成によって得られる児童生徒・保護者・地域住民・職員の副次的な成長・喜び・幸福のことです。重点目標とは、学校組織において為すべき様々な要因のうち、特に重要であるとリーダー（及びメンバー）が判断したものです。重点化の過程では、優先順位を設定し、その上位要因をとりあげる作業が行われます。ここでのポイントは、重点目標として十分に言及できなかった要因を、優先順位「低」の要因として位置づけるのではなく、重点目標を設定することによって得られる波及効果として位置づけることです。たとえば、学力向上に力を入れている学校において「自尊感情」が重点目標に十分位置づけられなかった場合は、これを学力向上という重点目標の波及効果として位置づけると良いでしょう。

魅力的な目標は、学校関係者の「巻き込み効果」を促進します。魅力的な目標とは、目標達成時により多くの関係者が喜び幸せになれるという希望が内包されています。目標達成によって、自分が成長し、喜び、幸せになれるとする希望を抱いている人々は、目標達成の活動に積極的に関与します。つまり、目標が魅力的だと、多くの人々を巻き込むことができるのです。目標達成に向けて共に活動した人々が、新たな紐帯を醸成するという「つながり効果」も期待できます。近年、学力関連の目標（成果指標）として、「全国学力学習状況調査の正答率を全国平均にする」という設定をよく目にします。しかし、この目標が達成できたとして、嬉しいのは誰でしょうか。嬉しいのは管理職だけかもしれません。管理職は教育委員会より与えられたノルマが達成できたとして、校長室で微笑むかもしれません。しかし、児童生徒は、保護者は、地域住民は、職員（特に低学年担当や赴任1年目の教員）は本当に嬉しいのでしょうか。この学力目標（成果指標）の設定を、学校の使命として押し切ることも可能ですが、別の目標（成果指標）に変更することも考えてみてはいかがでしょうか。たとえば、標準的な学力検査を2月頃に全学年で実施している小学校であれば、「すべての児童の学力成果を前年度よりも向上させる」という目標（成果指標）が設定できます。この設定であれば、向上した児童、保護者、ほぼ全学年の教員、管理職等、みんなが嬉しくなるのです。

② 授業研究

教員間のチームワークを醸成するための手立てとして授業研究をあげることができます。授業研究とは、教員個々の授業力を組織的な省察活動を通して高める実践であり、チームワークを高める（上記5視点を満たす）絶好の機会でもあります。同僚の授業を見ることで、また、同僚に授業を見てもらうことで、そして、相互の授業について対話・省察することで、教師の授業力は高まるのです。

以下、公立A中学校の実践を紹介します。A中学校では、複数の授業研究チーム（文系・理系・芸体系別、各5～7名）を設置し、授業改善の日常化に取り組んでいます。各授業研究チームにおいて、これまでに収集した客観的データ（授業評価アンケートやテスト等）と直感との対話を通して、授業課題を設定し、その改善に取り組んでいます。授業研究は、各メンバー月1回程度の頻度で行います。公開授業には、全職員が観察するのではなく、管理職や空き時間の教員が主に参加します。教員は、5～10分程度だけ担当学級を自習時間にして参加することもできます。A中学校では、授業観察の優先順位は「高」であることが校長より示されています。観察の際には、必ず授業評価シート（感想シート）が配布され、参観者には記入が求められます。感想シートへの記入は、観察者の義務として定着しています（5分見た教員に対しても）。感想シートには、授業評価の基準（児童生徒理解力・教材

解釈力・授業構成力・授業実践力)が示されており、その基準にしたがい観察者は感想を書いています。教科の枠を超えて観察するためには、こうした授業力基準の設定と共有が必要不可欠です。そして、この学校において重要なポイントは、感想シートを授業者に必ず手渡すというルールの設定です。授業者のデスクに置いたり、人づてで渡すことは禁止されています。組織のトップである校長自身が、必ず手渡し行動をとっているのです。感想シートを手渡す際には、授業に関するコミュニケーションが必ず生まれます。無言での手渡しはほとんどありません。A中学校では、こうした授業コミュニケーションが、教員の授業力を高める原動力となっているのです。もちろん、授業研究チームによるミニ研究協議による知の共有も相当の効果を発揮しています。

近年では、高等学校における授業研究の導入と活性化方策が多数報告されています。中学校における教科のカベは、もはや授業研究をしないことの言い訳にはならない時代となっているのです。

(3) チームワークを醸成するサーバントリーダーとしての校長

チームワークの醸成において、校長のリーダーシップは極めて重要な影響を及ぼします。近年では、学校におけるチームワークの醸成や授業研究の活性化に効果を持つサーバント・リーダー論が注目されています。サーバントリーダーとは、明確なビジョンを持ち、児童生徒・保護者・職員等の利益を常に優先し、大局的な視点から自ら率先して動き、道徳的権威と人間的魅力で人々を動かし、組織に希望と可能性をもたらすようなリーダーを示します。なお、サーバントリーダー論は2007年頃から国内で議論されるようになったばかりの比較的新しい理論です。

しかし、世の中には、サーバントリーダーとは逆の行動パターンを示すリーダーが存在します。管理職の地位に就いた途端に、不可解かつ非生産的な行動を繰り返し、組織に害を与えるリーダーがいるのです。こうしたリーダーは、デビルリーダーと呼ばれています。デビルリーダーは、校長だけでなく、副校長・教頭等のミドルリーダーにもあてはまります。しかし、一番多く報告されているのはやはり校長です。教諭の時代はよい教師であったが、教頭になったあたりからおかしくなり、校長の地位に就くとポスト(悪魔)に取り憑かれ、学校の機能を破壊していくケースが数多く報告されています。しかし、不思議なことに、彼(彼女)らは、退職するともとの優しい人柄に戻るのです(戻らない人も稀にありますが…)。以下、サーバントリーダーとデビルリーダーの違いを見ていきましょう。

愛他的使命／利己主義：サーバントリーダーは、子ども・保護者・職員の利益を常に本人の利益よりも優先し、行動します。職員にとっては、試行錯誤の過程を見守り、自分の成長と成功を支援してくれる、慈悲深いリーダーとして映ります。部下に責任をもたせるリーダーとして認知されます。一方、デビルリーダーは自分の利益が常に最優先です。無謬意識が強く、失敗は他人のせいになります。デビルの私的利益のためにいろいろやらされているという感情が職員に生じます。部下に責任をとらせるリーダーとして認知されます。

情緒的安定／情緒的不安定：サーバントリーダーは、職員らの精神的不安を未然に取り除き、また、相談に対するコメントが示唆的です。組織に安心感を醸し出します。人がしたくない仕事を進んで引き受けることもあります。管理職を信頼できるので、教員評価の結果等に対しても、教員が不満を持つことはほとんどありません。デビルリーダーは、リーダーの存在が職員らのストレスとなり、学校にストレスや不安感を充満させます。自分がしたくない仕事は部下にさせます。管理職が信頼できないので、教員評価の結果等に対しても、教員は不満を持ちます。

賢明さ／硬直性：サーバントリーダーは、現実を大局的に把握し、多様な危機に対して油断なく配

慮しています。有言実行の習慣があります。職員との対話の機会を豊富に持ち、職員の話に耳を傾けています。一方、デビルリーダーは、些細な出来事に関心を持ち、それにこだわります。「校長先生、今それが大事なのではないですか」ということが大事なのです。規則や形式にはとてつもないこだわりを持っています。思考が硬直的で部下の話に耳を傾けません。優れたリーダーが持っている傾聴行動に欠けているのです。言っていることとやっていることがよくズレます。

説得力／強制：サーバントリーダーは、実現したくなるビジョンを示し、説得力豊かに人々を納得させます。道徳的権威や人間的魅力で人々を動します。ビジョンが明確であるため、職員としても何に力を入れて職務に取り組めば良いのかが理解できます。一方、デビルリーダーは、自分の意思を、権限や権力によって実現しようとします。ポジションパワー（地位に由来する影響力の源泉）に依存して人を動かそうとします。

組織的貢献／組織崩壊：サーバントリーダーは、学校・教師が社会に貢献する可能性を示し語ります。学校に希望と可能性をもたらしています。職員は、「この校長のもとで、みんなが力をあわせれば必ずできる」という前向きの信念を共有します。一方、デビルリーダーは、学校に絶望感をもたらします。「この校長のいる間は何をしてもダメだ…」「協力してもムダだ…」と職員はなげき、組織はバラバラになってしまいます。ただし、稀に反校長で職員がまとまることもあります。

サーバントリーダー／デビル：リーダーの理論を踏まえると、「学校のチームワークはつくるも壊すも校長次第」であると言えるでしょう。

3. 講義内容2 -学校ビジョンと学校評価-

(1) ビジョンがないから忙しい

「ビジョンがない学校は忙しい」とよく言われます。学校としてめざすべき針路が不明瞭な学校では、職務の優先順位をつけることが困難です。職員の職務範囲は広がる一方で、時間的多忙と情緒的多忙感の双方に直面します。また、針路が示されないため、職員がバラバラに進みます。職員のエネルギーが拡散し、調整にも手間がかかり、思ったような成果が得られません。ただし、ビジョンが描かれていたとしても、リーダーがそれを常に口にしなければ、効力は乏しくなります。明確なビジョンを描くとともに、職員に対してビジョンを語る事が重要であると言われます。職員や保護者の会話の中にビジョンが登場したり、意見が分かれる場面において、職員がビジョンを投げ所にして判断を行うようになれば、ビジョンは浸透しつつあると言えるでしょう。

私自身、法人の一職員として、ビジョンの重要性を実感することがよくあります。勤務校では、「地域にあって輝く大学」というビジョンを設定し、「地域貢献」を大学として重視しています。教育委員会や学校に関わる職務はもちろん、免許状更新講習までも、地域貢献事業として高く評価されます。一般的に、免許状更新講習にやりがいを見出すことはかなり大変なことなのですが、勤務校では、ビジョンがそうした業務にやりがいを与えてくれています。

(2) ビジョンを描く

当たり前のことですが、ビジョンを描くのは校長先生です。愛媛県では、全小中学校がグランドデザイン、全県立学校がスクールマニフェストを作成します。校長のビジョンは、職員・保護者・児童生徒・地域住民に対して5分程度で説明できることを念頭に置き、A4版1枚程度のビジュアル資料としてまとめられます。多くの学校がホームページに掲載していますので、関心ある方はどうぞご覧

ください。

こうした政策が開始された数年前、混乱する校長先生が、多数出現しました。自分でビジョンを描いた経験がない校長先生がたくさんおりました。教務主任にグランドデザインを作成させて、教頭がチェックし、校長が決裁という学校が、(たくさん)あったとも聞いております。

ビジョンはトップが示す組織の針路です。校長先生のビジョンのもとに、職員・児童生徒・保護者・地域住民を巻き込み、関わる人々につながりをつくり、ビジョンの具現化に向けて人々を動かすために、それはあるのです。ただし、ビジョンが実態や関係者の願いを踏まえない独断的なものでは、人々を巻き込むことは困難です。実態を正確に把握し、関係者の願いに耳を傾けることで、人々に共有される魅力的なビジョンとなるのです。

(3) ビジョンの具現化を判断する成果指標の設定

ビジョンはとても曖昧なものです。ビジョンがどの程度具現化できたか、また、どの程度達成出来たのかを判断するための指標、すなわち、成果指標の設定がビジョンとあわせて必要となります。校長が示すビジョンを読解し、成果指標を設定するのは、副校長・教頭をはじめとするミドル層です。

先程例としてとりあげましたように、愛媛県では、小・中学校がグランドデザインを、高等学校がスクールマニフェストを作成しています。グランドデザインは、どちらかと言えば「学校像」を描いています。ある中学校では、生徒にとっては「今日も行きたい学校(新しい学びがあります、共に伸びる仲間がいます)」、保護者にとっては「今日も行かせたい学校(子どもが育っています、安心・安全な学校です)」、職員にとっては「今日も働きたい学校(誇りをもって教育ができます、専門性を高められます)」を、めざす学校像として前面に掲げています。こうしたビジョンを、具体的な目標や成果指標に落とし込んでいくのは容易ではありません。ミドルリーダーの力量が問われる場面です。一方、スクールマニフェストでは、生徒像が前面に掲げられています。ある高等学校のビジョンと成果指標の事例を、表1に示しておりますので、以下、これに基づいて話を進めていきます。

事例校では、原則として、目標値を100%として設定しています。一般的には、「目標を設定する際には、到達可能な値を掲げることが望ましい」と言われます。やればできそうだという期待が人々を動機付け、努力を継続させるからです。100%に設定には、正当な理由があります。つまり、これらの成果指標は、職員・生徒・保護者・地域で協力して達成しようという意志を表明しているのです。たとえば、授業満足度80%を設定する場合、この成果指標の下で努力する可能性があるのは教員だけです。最初から20%の生徒のことを射程から外す指標では、生徒や保護者と共有することはできません。「教員、生徒、保護者で力をあわせて80%を達成するぞ」という話にはならないのです。生徒や保護者を巻き込もうとすれば、必然と100%設定になるのです。なお、不登校に関する指標であれば、「ゼロ」設定です。不登校めざせアンダー10」と掲げた瞬間に、10名までは仕方なしというメッセージを発することになるのです。

しかし、職員からは、「100%(ゼロ)なんて最初から無理な目標値を掲げるのはおかしい」という声があがるでしょう。私も、数名の管理職から指摘されたことがあります。しかし、目標値を100%とする場合は、尺度を工夫すればよいのです。つまり、「100%達成」の場合をスペシャルの「S」、実質的な目標値である90%以上を「A」、80%以上を「B」等とすれば、問題は解決します。

表1 学校ビジョンと成果指標例

- I 6年間の一貫した教育を通して進路実現を目指します
 - 授業満足度 100%
 - 家庭学習時間の確保 目安到達生徒 100%
 - 進路希望の実現 100%

- II 幅広い年齢集団での活動を通して豊かな人間性や社会性を身に付けます
 - 学校生活の充実度 100%
 - 学校行事の役割分担一人一役
 - 身だしなみ、礼儀、マナーの習慣化 100%
 - 校則、交通ルールの遵守 100%
 - 月3冊以上本を読む生徒 100%

- III コミュニケーション能力の育成を通して国際社会で生きる力を育てます
 - 前期課程修了時での英検3級の取得者 100%
 - 卒業時での英検準2級の取得者 100% (2級以上 50%)
 - 基本的なコンピュータ・リテラシーの定着度 100%
 - ボランティア活動参加率 100%

また、事例校では、生徒指導関連の成果指標も100%で設定している点に注目すべきです。生徒指導関連の指標は、「服装違反ゼロ」、「遅刻ゼロ」等、拘束感の強い指標を立てる学校をよくみかけます。生徒指導関連にしても、生徒（会）と共に、学校・学習規律を確立しようとするのであれば、やはり、ゼロではなく、100%を目指したいものです。職員の規律維持のために設定することを考えると、ゼロ設定（ネガティブゴール）は嫌ですよ。どちらかと言えば、100%設定（ポジティブゴール）の方が、拘束感なく、自主的かつ協力的に取り組めそうな気がします。

(4) 「労多く幸薄い」学校評価

学校評価が「労多く幸薄い」職務の代表格となっている不幸な学校がたくさんあります。本来の主旨である「組織的・継続的な改善」に結びつくこと無く、徒労感を蓄積している学校には、以下のような特徴があります。

第1は、「学校評価報告書」の作成が自己目的化している場合です。学校評価の担当者になると、過去の各年度の学校評価報告書と学校評価年間マニュアルのようなものが手渡されます。多くの担当者の最大関心事は、「いかにして本年度もこのような報告書をつくるか」です。立派な報告書を作っておけば、誰からも文句を言われることがないのです。

第2に、そうした学校では、学校ビジョン及び重点目標と学校評価が関連づけられていないことが多いです。学校ビジョンや重点目標が明確であり、その具現化や達成に校長が関心をもっている学校では、学校評価をやり過ぎすることはできません。さらに言えば、校長が示すビジョンを踏まえて、その達成状況が理解できるような成果指標を作成し、また、達成のために職員に求められる取組・努力指標を作成することが、学校評価の担当者には期待されます。校長のビジョンが変われば学校評価の

内容は大幅に変わるのです。しかし、学校ビジョンが曖昧であり、その具現化に関心を持たない学校では、目標と評価の連関性は重要視されないのです。

第3に、学校として掲げる目標（成果指標）に魅力がない場合です。目標と学校評価が連動していたとしても、評価結果のインパクトが乏しい場合、学校評価にはなかなか熱が入りません。たとえば、学力向上を目標として、全国学力学習状況調査の結果を成果指標とする場合、都道府県にもよりますが、その結果に多くの職員が関心を持ちます。結果が出るのが楽しみであったり、ドキドキします。目標（成果指標）が魅力的でないと、その結果を評価しようという気にはならないのです。

第4に、分析において比較の視点を欠く場合です。改善されたかどうかを確かめるためには、「過去との比較」が必要となります。昨年度との比較や、前学期との比較が求められるのです。職員・保護者・児童生徒のアンケート結果を比較する学校が多いのですが、回答者間の比較だけでは十分とは言えません。また、学校評価によって職員に内部刺激を与える場合には、学校間比較、学年間比較、学級間比較等の方法が有用となります。他者（集団）と比較することではじめて学校が置かれるポジションが正確に理解できるのです。たとえば、ある中学校では、「学校へ行くのが楽しみである」とする生徒アンケートの結果が肯定率80%であったので満足していました。ところが、この結果を、同じアンケートを実施した近隣他校と比べると圧倒的に低いことが分かりました。近隣他校ではみな90%を超えていたのです。学校評価では、縦断的比較（時系列比較）と横断的比較（集団間比較）の視点を採り入れた分析を実施することで、改善への道がひらかれるのです。

第5は、協議の場が設定されていない場合です。学校評価の結果は、校内職員で必ず協議しなければなりません。評価結果を配布するだけであったり、朝礼で簡単に紹介するだけでは、変化は起こりません。学年・教科・分掌等の各部門内で、あるいは全体で評価結果を共有し、結果を題材として対話することが重要なのです。そのためには、各部門毎に分けた分析結果の提示が必要となります。たとえば、学年単位で協議する場合に、学校全体の平均値や肯定率のみを出されたのでは、学年の課題が分からず、協議が進みません。たとえば、保護者アンケートを実施したのであれば、学年単位での分析を行い、各学年の数値を示すと効果的です。協議を活性化させるためには、当事者意識をもてるデータが必要なのです。また、協議の結果、成果と課題の洗い出しでとどまるのではなく、次の学期や年度の目標・成果指標の設定、あるいは改善案の策定に至ることも重要です。

第6は、評定基準が甘い場合です（設定している場合）。ある学校では、12の評価項目のすべてが「A」評定です。学校が円滑に運営されているように見えますが、実は、評定基準が低いだけの話です。様々なアンケートの結果、肯定率が80%以上で「A」に設定すると、オール「A」も夢ではありません。別の学校では、基準値を90%にしているため、「A」は少なく、「D」がつくこともあります。前者の学校では、職員の行動変容は生起困難です。学校評価が「これでいいのだ」というメッセージを職員に送っています。オール「A」だと、保護者や地域の信頼が得られるのかもしれませんが、相対評価ではないオール「A」がいかに怪しいものかは、大人であれば分かります。後者の学校では、職員の行動変容が大いに期待できます。この学校では結果をホームページにて公開しているため、「D」評定の項目に関わる部門の職員は、ちょっとした背水の陣モードに入ります。評価結果は悪いのですが、保護者や地域住民からは、とても信頼されています。信頼されているからこそ、見かけを気にすることなく、厳しい数値を並べることができているのかもしれません。

第7は、「評価結果で人を動かす」という意識が脆弱な場合です。評価とは、それを開示する対象の行動変容を期待して行うものです。通知表は、児童生徒及び保護者に学業の実態を理解してもらい、

行動変容を促すためのツールです。学校評価についても、職員に結果を開示するのであれば、職員の行動変容を意図することが求められます。また、学校通信やホームページで保護者や地域住民に開示する場合、学校関係者評価委員に説明する場合には、保護司や・地域住民の行動変容を意図して行います。学校評価を、「マネジメント」、すなわち効率的・能率的な経営の視点ではなく、「リーダーシップ」、すなわち、対人影響力の視点で捉えてみると、学校評価の意味も違って来るかもしれません。

(5) 学校評価を形骸化させる左うちわ校長

前回、チームワークを崩す管理職像として、デビルリーダー論を紹介しました。デビルリーダーの誕生・降臨によって学校には不信感と不安感が充満し、様々な業務の能率が低下します。今回は、デビルリーダーのように破壊のエネルギーをもったリーダーではなく、評価制度の形骸化を進めてしまう「左うちわ校長」について紹介します。左うちわ校長とは、簡単に言えば、危機的な状況あるいは課題山積の状況であるにもかかわらず、安楽な職業生活を送ろうとしている校長先生のことです。デビルリーダーには教頭等が含まれますが、こちらは校長に限定されます。左うちわの教頭や副校長は自然淘汰されるため、存在が困難なのです。

左うちわ校長の対極は、変革型校長です。変革型校長とは、学校が置かれる状況・環境を読み取り、ビジョンを提示・共有化し、職員からの信頼と校長自身のネットワーク活用を基盤として改革を進める校長のことです。以下、両者の特徴を対比してみましょう（詳細については露口（2011）を参照してください）。

ビジョンを描く／ビジョンを描かせる：変革型校長は、明確かつ簡潔な、関係者が達成したいと思う魅力的なビジョンを自分の言葉で描き、それを様々な機会を通して関係者に伝えていきます。一方、左うちわ校長は、ビジョンをミドルリーダーに起案させます。ミドルリーダーが原案を作成し、それを検討・承認し、学校のビジョンとして示します。自分の言葉でないため、他者にうまく伝えることができません。この学校をどうすべきかについて、ミドルが一番よく知っているという状況が生まれるのです。

責任の引き受け／責任の回避：変革型校長は、学校で生じた事象や数値に対して責任を負う姿勢を示します。学校で発生するマイナスの事象（失敗）はすべて校長に責任があるものとして周囲に伝えます。逆に、プラスの事象（成功）については、職員の努力の成果としてこれを捉え、職員を褒め称えます。左うちわ校長は、責任問題が発生しそうなこと、また、言い逃れしづらい数値が出るようなことを阻止しようとし、学校評価は確実に形骸化されます。何よりも自己の安泰を最優先してしまうのです。

問題解決ネットワーク／政治的ネットワーク：変革型校長は、ネットワーク（人脈）を教育・経営課題の解決のために適切かつ効果的に活用します。また、人と人とのつながりをつくることを校長の使命として捉え、様々なつながりの機会を創造し、自分もその場に参加します。左うちわ校長は、その器でないにもかかわらず長会等の主要ポストを獲得するためにネットワークを活用します。周囲からは、大義のためではなく、私利のための行動と解釈されます。エネルギーの向かう先が学校以外の場所にあるのです。

積極的経営姿勢／現状維持の経営姿勢：変革型校長は、困難な現実を直視し、見たくないものを見ようとしています。子どもや保護者にとって価値のあることであれば、リスクを恐れず意欲的に挑戦しま

す。左うちわ校長は、見たくないものは見ません。昨年度と同様の結果であれば、上出来であると考えます。ただし、失敗してはならないと考える傾向があるため、危機管理にはたいへん強い関心を示します。また、余計な話ですが、退職後のことや「年金」に対しても高い関心を持っています。

成果への配慮／負担への配慮：変革型校長は、職員集団全体の「成果」に関心を示します。学校として成果を上げるにはどうすればよいかを日々思考しています。組織的な取組によって成果を追求する姿勢を示すため、保護者や地域住民からも信頼されています。左うちわ校長は、「職員の負担に配慮」と言いつつも、実は自分の負担を一番気にしています。「何事もなく退職を迎える」ことが本人にとっては最大の成果なのです。「海釣り」は好きなのですが、「波風」は嫌いなのです。

左うちわ校長の特徴を振り返ると、年金や校長会の役職等、退職が近いベテラン校長の姿が思い描かれます。若手校長のときは、改革意欲に満ち溢れていたかもしれません。体力の問題があるかもしれませんが、退職前最後の学校で、もう一花咲かせましょう。校長先生は教員社会では最高年収レベルのプレーヤーなのですから。

4. 講義内容3 –保護者との信頼構築–

(1) 学校の存立基盤としての信頼

信頼は学校の存立基盤であると言われます。信頼は不確実性や交換の複雑さを減少させ、協力関係を促進し、秩序を維持する機能を有しています。また、信頼は組織や社会の成長・発展・開発にとって有用な社会関係資本の構成要素であり、社会関係資本としての信頼が縮減することによって、学校と保護者の双方が、多様な局面での心理的・時間的コストの増幅と秩序機能の低下を経験するのです。たとえば、学校生活・学習指導面での不安という心理的コストの増幅、学校の教育活動に対する監視コストの増幅、相互不信によるトラブルの多発、非協力的な反応の増加による教育活動の停滞、学校組織活動の質の低下等です。信頼崩壊がもたらす負の効果を想起すると、学校経営において信頼される学校づくり（＝社会関係資本の増幅）をビジョンに掲げることは、極めて妥当な選択なのです。

保護者による学校への信頼。この言葉には、学校に対する「期待」の意味が含まれています。学校に行っている間は保護者のコントロールが及ばないため、保護者にとっての不確実性は大変高くなります。保護者の願い通りに子どもが充実した学校生活を送っているかどうか大変不安です。こうした状況下にあっても、学校は子どもをしっかり指導してくれると期待感を抱き、学校に託そうとする態度が「期待としての信頼」です。

しかし、学校教育（特に小学校）において、保護者の信頼を期待感に限定して理解することには問題があります。期待感に焦点をあてた定義では、生活習慣等、家庭で為すべきことも含めて学校に期待する保護者も、学校を信頼している保護者に含まれてしまいます。学校と保護者との信頼とは、保護者の委託内容を学校が履行することで生じる「契約的信頼」ではないと思います。共通の目標の実現のために学校と保護者が互いの期待に応え合い、協力し合うことで生じる「関係的信頼」なのです。保護者による学校信頼とは、学校に対する「期待感」と「協力的態度」の2つの側面をもった概念なのです。

(2) 学校を信頼する保護者とは？

校区には様々な保護者がいます。「期待」と「協力」の2軸で考えると、保護者集団はおよそ4つ

のグループに分類することができます（図2参照）。第1は、学校に対して高い期待感を抱き、なおかつ参加的・協力的態度も高い「適応」の保護者です。学校を信頼している保護者とは、このカテゴリーの保護者を示します。「適応」は、さらに、学校に対する愛着と一体感が非常に高い少数の「高信頼型」と、一般的な学校支持者である「一般信頼型」に細分化できます。第2は、学校に対する参加的・協力的態度を示しつつも、一方で何らかの

不満を保持している「葛藤」の保護者です。「葛藤」は、特に指導面での不満が顕在化している「学校不適応型」と、高学歴・学校歴への要求水準が極めて高い「高学歴志向型」に細分化できます。第3は、学校に対して高い期待感を示す一方で、参加的・協力的態度が脆弱な「依存」の保護者です。「依存」は、家庭の事情や家族構成を理由としてやむを得ず参加・協力が困難な状態にある「生活環境型」と、自分の子どもに対する関心は示すが、全体的な参加的・協力的態度が極端に低い「利己主義型」に細分化できます。第4は、学校に対する期待感も参加的・協力的態度ともに脆弱な「回避」の保護者です。「回避」は、子どもの教育に対する関心が生活環境の悪化等と連動して著しく低下している「無関心型」、学校に対する不満が攻撃性になりつつある「離脱志向型」、学校のすべてが嫌いであり、学校との関わりを断とうとしている「拒絶反応型」に細分化できます。学校は、日常的に、これら多様な層（セグメント）の保護者との相互作用を行い、より多くの保護者が「適応」、すなわち、学校を信頼している保護者になるように日々奮闘しているのです。

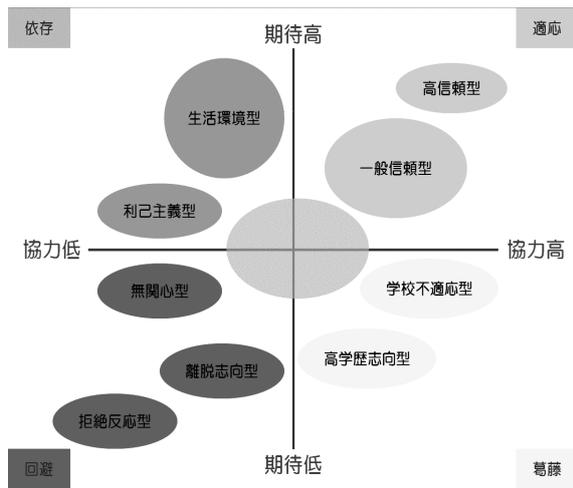


図2 保護者セグメント（層）

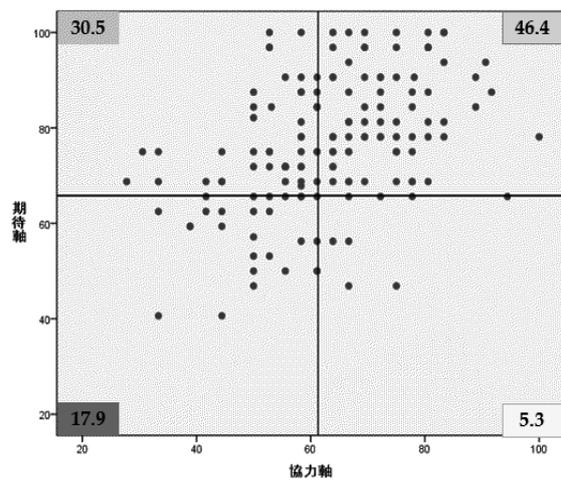


図3 P-TRUST プロット例

なお、我々は、保護者セグメントの理論をベースに、校区における保護者集団構造特性を客観的に理解するツール（P-TRUST）を開発しています（露口，2012a参照）。図3は、ある中学校のプロット事例です。回収率は100%ではないのですが、校区にどのような保護者がどの程度いるのかを一目で理解することができます。四隅の数値は、適応・葛藤・依存・回避の構成比率です。適応が40%程度、その他のセグメントが20%程度ずつであれば、落ち着いた学校であると解釈できます。学校・学年・学級の荒れ、重大な事件・事故の発生（事後処理の失敗）があれば、適応の数値は低下します。図2の事例校は、大変落ち着いた良い学校であると言えます。

(3) 信頼構築の視点

保護者との信頼関係が構築されている校区では、どのような特徴が見られるのでしょうか。以下、

学校組織の有能性、情報提供による公開性、保護者理解に基づく誠実な対応、保護者を取り巻くつながりの醸成の4視点から説明します。

① 学校組織の有能性

第1は、学校組織としての「有能性」が高いことです。これは保護者や地域が期待する能力を学校組織が有しているかどうかを問う視点です。たとえば、保護者が学力向上を望んでいる校区において、そのためのシステムが整備されていなければ、保護者は失望すると思います。また、落ち着いた学習環境での学校生活を期待している保護者は、学校・学年・学級が荒れることに失望するでしょう。これとは逆に、指導力の高い教師集団による着実な学校改善が進展していれば、「有能性」は高く評価されるでしょう。

学力向上と信頼の関係について、興味深い調査結果が報告されています。保護者個人の学校信頼は、自分の子どものテストスコアで測る学力水準や学力向上とは、ほとんど関連性がないのです。学力テストスコアの高い保護者、あるいは1年間で向上してきた子どもの保護者が学校を信頼するかというと、そうでもないのです。米国の調査でも、学力と信頼の両者は個人レベルでみるとつながっていません。ところが、学力と信頼の関係を学校レベルで見ると、両者には強い相関関係が出現するのです。学力の高い学校では、学校レベルでの保護者の信頼が高いのです（露口，2015）。学力と信頼は、個人レベルでみるとつながっていないのですが、学校レベルで見ると、明確なつながりを見せるのです。学校レベルで見ると、学力と信頼は同時に高まり、そして、同時に低下するのです。それでは、学校レベルでの学力と信頼の双方を同時に上昇させ、また、同時に下降させる要因とは何でしょうか。それは、学校の組織力・授業力であると考えられます。教師相互に信頼関係が醸成され、協働的な授業研究を蓄積することで、授業力を底上げしていくことが、学力と信頼を同時に高める原動力ではないでしょうか。

② 情報提供による公開性

露口・清田（2013）では、ある自治体を対象とした調査において、保護者による学校理解のための情報経路を明らかにしています。保護者が活用する情報経路は、「①子どもとの対話」「②学級・学年通信」「③担任との対話」「④学校通信等」「⑤学校行事等の様子を見て」「⑥学級の様子を見て」「⑦他の保護者からのクチコミ」「⑧管理職との対話」「⑨校区内の住民から」「⑩ホームページ」の順となっています。保護者は、自分の子どもを通して学校に対する情報を収集し、学校像・教員像を形成しています。そして、学級・学校通信や担任との対話、学級や行事の参観等によって、より具体的な学校像・教員像を構成するのです。とにかく、子どもの口から、「学校が楽しい」「勉強が楽しい」「〇〇が楽しい」といったポジティブな情報が飛び出さないことには、保護者は学校に対して信頼感を抱きにくいことが、調査結果に示されています。

また、露口・清田（2013）では、学校に関する情報量が、保護者セグメントごとに大きく異なることを発見しています。つまり、適応の保護者は、多様な経路から学校情報を収集し、総合的に判断を行っています。学校にも度々足を運び、担任との対話も定期的に行っているのです。学校に「来て」「見て」「話す」を実践しています。一方、回避の保護者は、情報経路の数が少なく情報量もわずかであるため、子どもの姿や言葉で判断しています。回避の保護者は、学校に出向いての情報収集や担任との対話が脆弱であるため、実態を目で見た上で、また、担任から話をしっかり聞いた上で判断していません。「来ない」「見ない」「話さない」という行動特性があるのです。こうした特性を持つ保護者が、学校に対する不満をため込んでいるという実態が明らかにされているのです。

③ 保護者理解に基づく誠実な対応

学校組織が対応すべき保護者のクライアント行動（顧客行動）は、クレーム（損害賠償請求）と苦情（不満の伝達）に区分できます。学校が日常的に対応しているのは、後者の方であると思います。しかし、保護者のクライアント行動を、「苦情ドメイン」で理解することには問題があります。保護者のクライアント行動には、相談・質問・依頼・要求・理不尽要求・非難等、複数の様式があります。学校・教員にとって不都合なことをすべて「苦情」として捉えると、関係づくりはうまくいきません。「これから、保護者の苦情に対応するところです」「いつも苦情を言う保護者が…」。「苦情」という言葉を使うと、相手の行為を批判的なものとして理解してしまいます。しかし、保護者は「苦情」を伝えているのでしょうか。「子ども（たち）が理解できていないようなので、もう少し丁寧に教えて欲しい」「先生の言葉がきつくて、子どもが怖がっている」「A君にいつも意地悪をされているので、同じクラスにしないで欲しい」「学力が心配なので宿題をもっと出して欲しい」。保護者にとってこれらの発言は、「苦情」ではなく、自分の子どもの状況を問題として捉えた上での「相談」や「依頼（お願い）」ではないでしょうか。学校・教員は、「苦情ドメイン」ではなく、「相談ドメイン」で、保護者のクライアント行動を理解することも重要であると思います。管理職に対する担任交替要求も、管理職に対する「相談」として解釈できます。学校組織に求められるのは、クレーム・苦情対応の組織体制整備ではなく、「相談体制の整備」なのです。クレーム・苦情対応は「契約的信頼」の視点に立った考え方であり、相談体制の整備は学校と保護者との相互依存関係をベースに置く「関係的信頼」の視点に立った考え方なのです。

「関係的信頼」の視点に立つと、いわゆる「困った保護者」への対応方針も異なってきます。「困った保護者」とは、学校に対して強い不満を持ち、期待感が著しく低く、また、学校との関わりを持つとしない、葛藤・依存・回避セグメントに含まれる一部の保護者です。字は、「困った保護者」の多くは孤立状態にあるのです。親子の関係、学校との関係、保護者相互の関係、そして、地域との関係が脆弱なのです（露口，2012b）。このように人々とのつながりが脆弱な保護者は、幸福な状況とは言えません。学校組織としては、「困った保護者」に対して、その保護者を包み込むネットワークを張り巡らす（学校だけで対処しない）とともに、不幸な状況を理解した上で、対話関係を継続することが求められます。たとえば、学校に対して強い不満を持った困った保護者に対応する場合においても、相手（保護者）を出迎え、話をしっかり聞き合意点を探り、人間関係をつくり、最後は保護者を見送ることが望ましいでしょう。ただし、精神的疾患等を理由とする「話しても解決できない」保護者に対しては、別の手立てが必要です。保護者との信頼関係を構築している校区では、学校・教員が、このような視点をもって、保護者との関係づくりに努めているのです（露口，2012a）。

④ 保護者を取り巻くつながりの醸成

露口（2012b）では、学校を信頼する保護者の特徴として、保護者相互のつながりや地域のつながりを有していることを明らかにしています。それでは、保護者を取り巻くつながりを、学校はどのようにして醸成することができるのでしょうか。もちろん、これは学校単独で行うものではありませんが、学校ができることもたくさんあります。

保護者相互のつながりの醸成については、A小学校の実践が効果的です。A小学校では、すべての保護者に、学校を見てもらうために、学級懇談会の参会率100%を目指す実践を展開しています。都市部近郊住宅地の学校でありながら、70%～90%近い保護者が参加しているのです（露口，2012a）。これだけの保護者を集めるには、様々な手立てが必要となります。A小学校では、主として休日を利

用し、授業参観・学級懇談会・PTA行事（バザー等）の構成をとっています。魅力的なもの（授業参観・バザー）で、まずいもの（学級懇談会、まずくてはけないのですが…）を挟み込むサンドイッチ戦術を取り入れています。また、保護者に対する案内も、形式ばったものではなく、「行ぜひともってみたい」と思わせるようなデザイン上の工夫をこらしています。子どもの口から、学級懇談会が重要であり、保護者は行くべきであることを話させます。PTA連絡網も駆使し、役員は広報に励んでいます。教員は、保護者に対して「授業は見に来なくてもいいです（いつでも見に来てください）。しかし、学級懇談会には必ず来てください」と語りかけています。保護者に配布する出欠確認票には、「欠席」の選択肢を設けていません（必ず来て下さいというメッセージを暗に発しています）。参会率が高い背景には、このような壮絶な努力があるのです。

さて、学級懇談会では、教員が学級経営に関する様々な情報を説明します。多くの保護者が参加しているため、協議等も活発です。PTA行事では、保護者を体育館に集めてのプレゼンテーションによって学校の状況を説明します。参加していない保護者には学校通信や家庭訪問で対応しています。学校側からの説明に続いて、質疑や協議の機会も用意されているのです。学校が伝えたいことを口頭で、スライド・VTR・映像を活用して説明しています。なによりも、ほとんどの保護者が出席するため、保護者相互の関係も生まれます。この小学校では、必然的に、保護者相互のネットワークが形成されるのです。ネットワークの間を保護者が実際に目で見たと情報、学校から提供された正確な情報が駆け巡っています。保護者相互につながりができることで、学校側の説明内容がしっかりと行き渡る仕組みができます。先述したように、学校にとって「困った保護者」の大半は孤立しています。しかも、学級を見に来ていないし、担任と対話もしていないのです。この学校では、保護者間のネットワークをしっかりとつなぐことで、保護者の孤立化の予防にも成功しているのです。もちろん、保護者間ネットワークは、学校改善にも大いに活用されています。

（5）講義の成果と課題

講義の成果として、次の3点を指摘しておきたい。

第1は、リーダーシップに関する知識量の増大に伴う、複眼的思考力の醸成である。知識がないと、思考はできない。リーダーシップに関する、しかも、企業等ではなく、学校を対象として生成された理論を知識として吸収することで、身の回りのリーダーシップ現象を言葉にして理解し、思考し、そして他者に伝えることができるようになった。具体的な事例をスライドで提示しながら説明するため、理論の理解も容易であったと思われる。

第2は、学校におけるリーダーシップ実践の意欲向上である。本講義では、多数の効果的事例を提供している。講義で示した事例は、普通に学校で勤務していると気づきが生まれにくい、特徴的なものばかりである。また、すぐにでも実践できるものを、あえて選択した。受講者相互の意見交換の時間を多くとっているため、同僚から学ぶことも多かったであろう。事例を知ること、「自分もやってみたい」と思えるようになる。事例を知らなければ、こうした気持ちにはなりにくいであろう。

第3は、持論の形成である。理論や事例の情報を対象に収集するだけでなく、自分の持論づくりに、最後に落とし込んでいる点は、本講義の特色のひとつである。講義の最初では、リーダーシップの本質が見えていない自分に気づき、最後には、リーダーシップの本質をつかませる。講義で取り上げた理論・用語に縛られる必要はない。自分の言葉で、持論を描いてもらった。

しかしながら、本講義の成果として指摘したこれらの事柄が、受講生が学校に帰った後にうまく作

用しているかどうかは不明である。受講者と我々が、講義終了後の関係を維持し、さらに深めていくような仕組みづくりが必要ではないだろうか。たとえば、冬休みや春休みのミニ講義の開設である。夏休み5日間のワンショット研修では、職能成長の保障ができているとは考えにくい。

また、講義内容に関心をもった受講者が、九州大学を拠点とする研究会・学会に参加できるように、さらに、入会の体制を整備することで、継続的な学びの場を大学から提供することができる。いずれにしても、ワンショット研修を出して、学習の継続性を保障するシステムづくりに、我々は着手すべきであろう。

参考文献

- 藤原文雄（2007）『教職員理解が学校経営力を高める』学事出版。
露口健司（2008）『学校組織のリーダーシップ』大学教育出版。
露口健司（2011）『校長職の新たな実務課題』教育開発研究所。
露口健司（2012a）『学校組織の信頼』大学教育出版。
露口健司（2012b）「保護者ネットワークと学校信頼」『愛媛大学教育学部紀要』59, 59-70。
露口健司（2015）『学力向上と信頼構築—相互関係にみる学校経営方策—』ぎょうせい。
露口健司・清田雄二（2013）「学校組織における信頼の生成過程—保護者による情報収集のルートとフォーカス—」『九州教育経営学会研究紀要』19, 57-65。

VI SF コーチングスキル

原田 薫 (株式会社ポテンシャル・アクト)

1. 講座形式

講義をベースにした内容をもとに、二人組でのロールプレー、グループディスカッション、全体シェアなどを行う参加者全員で作りにあげていく参加型の講座です。

「『SF コーチング』とは何か?」「なぜ『コーチング』が教師力向上に役立つのか?」というテーマで、90分二コマの講義を持たせていただいて、9年目になります。その間、およそ480名の学校管理職の方々にコーチングをお伝えしてきました。現場の先生方の間で、あるいは、先生と生徒間、先生と父兄間での関係性向上に少しでも役立っているものと信じています。

2. 講義の目的

「SF コーチング」とは何かを理解し学び、その手法を身に付けることで、それぞれの職場に必要な教師力向上に役立つコミュニケーションのスキルアップを目指すものです。

3. コーチングとは

「コーチ」という言葉が英語で使われるようになったのは16世紀です。当時は「馬車」という意味でした。現在でもイギリスにおいて、長距離(観光用)のバスを「コーチ」と言っています。その語源は、ハンガリー北部にあるコクス村(kocs)だと言われています。この村では伝統的に自家用四輪馬車が作られていました。馬車は「その人の望むところまで送り届ける」役割を持っています。そこから、「コーチ」は「その人の目的とするところまで送り届ける」という意味で、1840年代には、「受験指導のための個人教授」を意味する言葉としてイギリスのオックスフォード大学で使われるようになりました。1880年代になり、現在一般的に使われているスポーツ界での「コーチ」という言葉が使われるようになりました。その後1950年代になって、マネジメントの分野で「コーチ」が登場しました。現在多くの企業、医療機関、教育現場など、あらゆる分野で導入されるようになりました。導入の最も大きな目的は「コミュニケーションスキルを向上させる」ことです。しかしもともと、「個人教授」としての「コーチ」が行う「コーチング」が、なぜコミュニケーション・ツールとして広まったのでしょうか。その答えは次の「コーチングの前提」で述べていきます。

現在では「馬車」ではイメージが湧きませんから「タクシー」に乗ったと想像してみてください。乗ると、客はまず「〇〇までお願いします」と言いますね。そこで、気の利いた運転手さんなら「どのルートが良いですか?」と聞いてくれます。選ぶのは客である自分ですから、眺めの良い道を遠回りしてもいいし、「最短距離」だと思ふ道をリクエストすることもできます。しかし時間帯によっては道路の込み具合もありますから、たまには運転手さんにアドバイスを求めることもあるでしょう。それでも自分で選んだ道であれば、結果がどうあれ納得できます。ところが、人に押し付けられた道の場合はどうでしょうか。たとえそれが正論であっても、Aさんにとってベストな方法であったとしても、与えられたBさんにとってもベストだとは限りません。人から与えられ、納得いかない、満足できない方法で取り組んだ場合、目的地までの道のりは楽しいものではないでしょうし、そうなる

と効率も上がりません。それでよい結果を出したとしても、もともと A さんの選んだ方法であり、B さんのやりたかった方法ではなかったかもしれません。こういう経験は誰もが持っているものだと思います。

つまり、ある人に目標があって、そこへ到達したいときに「どのルート」、「どの方法」、「いつまでに」「どう行動する」というベストな答えを持っているのは、唯一その人自身だという事なのです。そういう過程で自分自身で得た結果にのみ、その人は達成感を得られますし、さらなる「やる気」にもつながってくるのです。

実は、「コーチング」という考え方は1500年代にすでに登場しているのです。ガリレオ・ガリレイがこういう言葉を残しています。「人に教えることはできない。人が悟るように手助けすることはできる」

現在では「インナーゲーム」の著書であるティモシー・ガルウェーも同様のことを言っています「その人の最大限の潜在能力を発揮させるために、教えるのではなく、その人に気づきを与え、学ぶのを助けることである」

相手に、自分の価値観からの指示命令を与えるのではなく、その人の中にある答えを「問いかけ」によって引き出すこと。そしてその答えに従って自発的に行動させること。

つまりこれが、「コーチング」なのです。

コーチングを行う前提として三つの大切な哲学があります。

1. 答え・能力はその人に備わっている
2. 指示命令ではなく、コミュニケーションによってその人に気づきを促す
3. その人の主体的な取り組みをサポートする

つまり、「答えや能力はその人に備わっている」のですから、その人に『「答えはこれだ!」という気づき』を促し、「その人が自らやりたくなるような取り組みをサポートする」ために「コミュニケーション」をとることが「コーチング」なのです。

4. なぜいま「コーチング」なのか

「コーチングの前提」で述べられているように、目標達成のための「コーチング」を「コミュニケーション向上のツール」として現在多くの場所で活用されている理由がここにあります。

核家族化・少子化が進むとともに、ジェネレーションギャップが広がっています。職場にあっては、情報化社会が進み、個人の経験や価値観は日に日に多様化しています。その結果コミュニケーションの障害が起りやすく、対人関係構築がむづかしくなっています。いま、人の悩みの80～90%は、人間関係から生まれるとさえ言われています。そのほとんどの原因が「コミュニケーション不足」だと考えられます。この状況を考えれば、人間関係から生じる悩みの解決には、コミュニケーションを改善することが早道だといえます。これが、コーチングがさまざまな分野で活用されている理由となっています。

5. 講座で学ぶコーチングスキル

では、どういうコーチングのスキルが、コミュニケーションを改善するために使われているのでしょうか。

コーチがコーチングを行うときに使うスキルはさまざまです。講座ではその中の「傾聴」「承認」「質問」の三つのスキルを使えるようになることを目標としています。スキルは頭で理解するだけでなく、

実際に使えるものになる必要があります。実際にやってみて、自分自身あるいは相手の反応に変化が生まれ、このスキルは効果のあるものだと思えてきて初めてコミュニケーションの改善に役立ちます。そのためには、学んだスキルを講座外で実践することが重要課題であり、二コマの講座を分けて行うのはそのためです。講座外で課題を実践し、そこから生まれた変化や感じたことなどを講座内で他の参加者とシェアすることでさらに学びが増え、より大きな成果を出すものと考えます。コーチングにおいては実践のない理論のみを学ぶことはなんの解決にもならないことを理解することが重要です。

(1)「傾聴」のスキル

人は人と対話するときどういう聞き方をしているのでしょうか。一般的に「聞き上手」と言われる人はどんな聞き方をしているのでしょうか。また、「聞く」ことのメリット、「聞かない」ことのデメリットは何でしょうか。

講座で毎回聞く質問があります。それは「コミュニケーション上手な人はどんな人？」というものです。この質問に対する答えの中に、いつもきまってる答えがあります。それは「話し上手な人」です。多くの人のイメージの中に「話すこと」イコール「コミュニケーション上手」という図式が出来上がっているようです。もしそうであれば「その場を仕切ってしゃべり続ける人」、「どんな話題が出てその話題を取ってしまう人」、「人の話は聞かないで自分の話したいことだけ話す人」は「コミュニケーション上手な人」なのではないでしょうか。

たとえば、どんなに良い商品であっても、営業マンがそのことを一方的に話し続けたら、消費者に買いたいという意欲が湧くでしょうか。決してそんなことはないですね。優秀な営業マンは、「話し上手」ではなく、お客様の要望や問題点などをじっくり聞いてくれる「聞き上手な人」なのです。つまり「コミュニケーション上手な人」とは、人の話をじっくりと「聞いてくれる人」なのです。

では、上司と部下、親と子、夫と妻、友人間でのコミュニケーションはどうでしょうか。「私はいつも相手に話をよく聞いてもらっている」と感じている人はせいぜい10%です。それ以外の人はどう感じているかと言えば、

- ◎ 話を途中で遮って最後まで話を聞いてくれない
- ◎ 聞いた後、生返事が返ってくる
- ◎ 相手が「ながら聞き」をするので、聞いてもらった感じがしない
- ◎ まずは、否定される「そんなことできるわけない」とか「無理！」など
- ◎ こちらが求めていないのに、意見や評価を言う
- ◎ 思い込みで返事が返ってくるので、会話がかみあわない

などの「好ましくない聞き方」が大半を占めています。

逆に、「好ましい聞き方」とはどういう聞き方なのでしょう。多くの人が感じている「好ましい聞き方」とは「うなずき」「あいずち」「オーム返し」「アイコンタクト」などの入った聞き方です。

この二つの「好ましい聞き方」「好ましくない聞き方」は、実際に体験することが非常に大切で、講座でのロールプレーはとて有益なものだと考えています。

1コマ目終了後から2コマ目受講までの数日間に、身近な人を対象に「好ましい聞き方」を実践し、どういう結果をもたらすか体験する課題を出しています。2コマ目では実践した参加者から体験談を

発表してもらいます。ここでは毎年感動的な話を聞くことができますし、参加者にとって大変貴重な体験になっています。これはあくまで「コミュニケーション改善」の始まりであり、大切なことはその後継続していくことです。

こういう風に、聞くことから得られるものは、

1. 聞いてくれる人に信頼感が生まれる。
2. 聞かれて話すことで話し手の頭が整理される。
3. 聞く側にとっては話し手の本音が聞ける
4. 問題解決が早くなる

などメリットは多くあります。

さまざまな方を対象に「コーチングセミナー」を行っていますが、特に子供への対応では目覚ましい効果が見られます。親からの言葉がいつも指示命令ばかりという家庭では、親子の会話はほとんど行われていないのと同じです。しかし親が子供の声をきちんと聴けるようになると、子供からの積極的な会話が増えます。それによって親子間の親密さが生まれ、子供の本音を理解することができますし。また親子の会話が増えることで、子供の問題行動も減らせるのです。

(2)「承認」のスキル

世間では、「ほめる」ことの大切さがよく話題になります。しかし、コーチングでは「ほめる」ではなく「承認」という言葉を使います。その理由としては、「ほめる」ことが正しく理解されていない状況が多いからです。そのひとつとして、とかく「ちやほやする」「おだてる」ことも含めてほめる行為になっていることがあげられます。それを裏付ける例としては、「部下をほめると、凶に乗ってしまうからほめません」という上司をよく見かけることです。上司が正しいほめ方をしているならば、部下が「凶に乗る」などという事は決してないのです。しかし、人は他人に認めてもらいたいものです。人に認めてもらうことによって、自信がつかますし、やる気も生まれます。ですから「正しいほめ方」「承認の仕方」を学ぶことは重要です。

では、「承認」するとはどういう事でしょうか。

心理学では、「ストローク」という言葉を使っていますが、「あなたがそこに存在する」ことも含めて相手を認めることです。これにはポジティブなものネガティブなものがあります。コーチングではポジティブ面での承認を使っています。

「承認」の二つの方法

「承認」には方法が二つあります。その違いは承認するときどこに焦点を当てるかです。

多くの人が行っている承認は、何かの結果を出したとき、その結果に対して「承認する」という行為です。それを「結果承認」と言います。たとえば誰かが試験で100点取った時を例にとってみましょう。その結果に対して、「よくやったね」「頑張ったね」とほめる方法が「結果承認」です。しかしこの方法だと、認められる側は何らかの結果を出さない限り、あるいは認める側の基準に合わない限り認められません。すべての人がいつも100点を取れるわけではありません。たとえ100点をとれなくても、どこかその人なりに頑張ったところがあるのではないか。そこを見つけて承認するというのが、二つ目の「事実（プロセス）承認」です。

どんな人にも、できているところがあるはずです。たとえそれがどんな小さなことであってもです。そこを認める方法が「事実承認」です。ひとつめの「結果承認」とちがって、これは相手のことをよく観察していないとできません。ですから、認められた人にとっては、「自分のことを気にかけてもらっている」と感じることができます。また承認されることで「自分でもできる」という自信や自発性が生まれてくるのです。

「人に褒められてうれしい言葉100」ワーク

人によって、認められてうれしい言葉や言い回しには違いがあります。そのために行っているワークが「人に褒められてうれしい言葉100」です。まず自分のモチベーションが上がる言葉を知ること。そしてグループでそれをシェアすること。それによって、人それぞれに「うれしい誉めことば」は違うのだと理解できますし、使い分けができるようになります。ちやほやしたり、おだてるのではなく、目の前にあるできている事実注目して伝えることが大切なのです。

(3)「質問」のスキル

三つのスキルの中で、これはもっともコーチングらしいスキルであり、もっとも訓練を要するスキルだと言えます。「質問」は相手を考えさせ、自分の中から答えを見つけるためにとても効果的なスキルです。

しかし「質問」と言えば、多くの日本人にとっては「詰問」を意味するようです。理由は次のような質問をされることが多いからだと思われます。

- ◎ なぜ、こんなことしたの？
- ◎ なぜできないの？
- ◎ なぜいつもそうなの？

つまり、「なぜ」で始まる問いかけは質問の形をとっていますが、実は相手を責める言葉にしかかかっていないというのが事実です。こういうことを聞かれたら、どんな反応をするでしょうか。よく見かけられるのは「だって、〇〇だから」という言いわけです。決して建設的な言葉は返ってきません。ですから質問をするときは要注意です。相手を追い詰めるのではなく、考えさせ、やる気にさせるために行う質問の大切なポイントを3点あげます。

1. 「過去してしまったこと」「できないこと」に「なぜ」という質問はしない。
2. イエス、ノーで答えるクローズドクエスチョンではなく、できるだけ選択肢の広がるオープンクエスチョンを使う
(オープンクエスチョンとは、いつ、どこで、なにを、なぜ、などの疑問詞を使う質問である)
3. 未来に向かって、あるいはできたことに対して肯定的な質問を行う

講座の中では以上の点に注意して問いかける練習を経験します。この点に気を付けて質問をする限り、どんな質問もそれなりの効果を出せるので、とにかく練習を積むことです。

要は相手に考えさせることです。さらに選択肢をできるだけ多く考えさせることが大切です。

もう一点、「質問」に関する注意点があります。それは、相手に何かを聞かれたら、すぐに答えを与えようとしないことです。「質問」には「質問」で返すことです。人は何かわからないことを聞いて

て、すぐに答えを得られる経験ばかりしていると、自分で考える癖が付きません。答えをすぐに与えないで相手に考えさせることが、コーチング的な対話の特徴です。たとえば、「これはどうすればいいんですか？」というようなことを聞かれたら、「どこまでわかっているの？」「どこまでできているの？」という風に聞くこともできます。「何のためにそれをするの？」という質問もできるでしょう。質問をすることで余計な時間を取られると感じる方もいらっしゃいますが、人を育てるには時間がかかります。この時間は考える癖をつけるまでの大切な時間だと捉えていただくことが大事だと思います。

6. 目標設定の方法

何かを達成するときには、具体的な目標を立てることが必要になります。「いつか、大きな仕事ができる人間になりたい」というような漠然とした目標では、達成することは不可能です。「いつか」とはいつ？「大きな仕事」とはどんな仕事？これが具体的であればあるほど、目標を達成するための具体的な行動計画が立てやすくなります。目標が決まったら、その目標が適切なものであるか検証することも大切なことです。コーチングでは、検証するための目安を設けています。それを、SMART モデルと言っています。適切な目標を設定をするうえでの五つの要件の頭文字をとったものです。

Specific：テーマは具体的か？

Measurable：測定可能か？

Attainable：達成可能なレベルか？

Relevant：適切か？

Time-oriented：期限が明確か？

「立てた目標がこれらの基準に沿っているか」を検証したうえで行動に移していくことが目標達成への確かな近道です。

さらにもう3点付け加えると

1. 最終的な目標を、小さな目標に分解して達成しやすくする
2. 抽象的なものではなく、具体的な、できれば行動の形で延べられるもの
3. 否定形ではなく、肯定形で語られる行動であること

「できていることを肯定的に」対応することで、目標達成がやりたいこと変わります。

以上が目標設定での重要なポイントです

7. SF とは何か

SF とは、Solution Focus（ソリューション・フォーカス 解決志向）の略語です。

1970年代に、アメリカのミシガン湖のほとりミルオーキーの町で、心理療法家ミルトン・エリクソンが心理療法を行っていました。SF はその短期家族療法センターで開発された心理療法モデルをさしています。「解決志向ブリーフセラピー」SFA といい、それまでの「時間退行」的な療法ではなく、「未来に焦点をあてる」というものでした。エリクソンの弟子、スティーブ・ド・シェーザー、インスー・キムバーグの二人によって臨床活動が始められ、ビジネス界に広まったのがソリューション・フォーカス（SF 解決志向）です。

あえてコーチングとの違いは何かと言えば、「例えうまくいってなくても、かならずそこに、望

ましい未来にむけて成功の芽はある」ということです。私にとってSFは、コーチとしての考え方の基盤であり、コーチングはスキルであると捉えています。下に「コミュニケーションの木」があります。セミナーで「木の絵を描いてください」というと、たいていこういう絵を描かれます。しかし、木にはかならず根っこがあり、実はそこが一番大切な部分なのです。私にとっての木の根っこが「SF」であり、そこから伸びていく幹や枝・葉が「コーチングのスキル」なのです。コーチングは単に「スキル」を活用することではなく、相手の成長を心から願い、その人が自分らしく生きるためにサポートするうえでの一助だと捉えています。

★SFの基本理念

1. できているところに焦点を当てる
2. うまくいっていないことの中にも成功の芽はかならずある
3. 質の良い問いかけをする



コミュニケーションの木

「問題についての話は問題を生み、解決についての話は解決をもたらす」

これは、エリクソンの弟子、スティーブ・ド・シェーザーの言葉です。

当たり前のことのように聞こえますが、これが実はSFの重要なポイントなのです。目の前に、なにか起こったとき、それが特に自分にとって不都合なことである場合、あなたはそれを「問題」と捉えるでしょうか。あるいは単に「事実」と捉えるでしょうか。ほとんどの人が「問題」と捉えてしまいがちです。一度、何か問題が起こった時には、次にやりがちなことと言えば、「何がいけなかった?」「どうしてこんなことになったか?」「なぜ、わたしの?」そして、拳句の果てに……「誰が悪い?」

つまり、人間関係から生まれるさまざまなできごとについて原因追究をすることは、問題を解決できないばかりか、人の関係性をさらに悪化させることになるのです。

このことから、コミュニケーションを改善するうえで、ソリューション・フォーカス的なアプローチは大変効果的であるといえます。

グループワーク：プロブレム（問題）・トーク&ソリューション（解決）・トーク

これは、起こった「問題」について二通りのアプローチを使って行うグループワークです。

1回目 起こったできごとについて、どこまでも延々と原因追究をする

2回目 話し合いの途中で、早めに誰かが（役割を決めておく）会話を切り替える

「で、この問題が解決できたとして、状況がどうなっていればいいんでしょうね」

そこから、さらに話し合います

この二つのアプローチの違いを体験し、それぞれの感想を伝えあいます。

もしプロブレム・トークになっていたら、なるべく早い時点で「解決」に焦点を当てた話し合いに

切り替えることが、問題解決への近道だという事を体験できるワークになっています。

まとめのロールプレー

講座の最後に二人組でロールプレーを行います。

講座の事前課題として「コミュニケーション能力がある人とはどんな人ですか？」について考えてもらっています。これをロールプレのテーマとして使います。

コーチングのフロー

1. Aさん、Bさんを決めます Aさんが最初にコーチング役をします。

2. Aさんが、Bさんの理想の姿を聞きます

「コミュニケーション能力がある人とはどんな人ですか？」

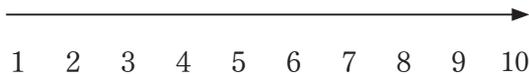
3. Bさんが答えます。

4. Aさんは、Bさんから複数回答を引き出します

5. AさんからBさんへ質問

「今言ったような理想の状態を10として、今のBさんは1から10のどのあたりですか？」と質問をしてBさんに、スケーリングをしてもらう

☆理想を10として、今はどこ？ Bさん答える（たとえば6とか）



6. Aさんの質問 「何ができているから6なんですか？」あるいは、「6の根拠は？」

7. Bさん答える 複数回答をさせる

8. Aさんの質問 「目盛りを1上げるために何をすればよいですか？」

9. Bさん答える 複数回答

10. Aさんの質問 「どれから始めますか？」または「何を基準に優先順位をつけますか」

11. Bさん答える

12. 交替してBさんがコーチ役をする

この一連の流れの中で、1番大切なポイントは6番です。この例の場合スケーリングが6でしたから、Bさんが理想の10に向かって進むことに抵抗はまだ少ないでしょう。しかしもし、Bさんが「2しかできていない」と言ったらどうでしょう。Bさんも、答えながらできていない自分を再確認したかもしれません。

ここで、Aさんが「2しかできていないの？」と聞くのではなく、「2はできているんですね。では、その2の内容はなんですか？」と聞くことが重要です。Bさんはその質問への答えで、自分が具体的にできていることを確認することができます。そして次の質問「目盛りを1上げるためになにができますか？」で、確実に前に進む方法を見つけることができます。「SFの基本理念」でも書いたように、「2しかできていない」中にも望ましい未来への「成功の芽」はかならずあるのです。こういう質問を「肯定質問」と言い、SFコーチングではとても重要な位置を占めています。

どんなにできていないと思える場合でも、「成功の芽」はかならずある。それを引き出すのがコー

チの役目なのです。

8. 最後に

以上の流れで、SF コーチングの講座を進めています。たった90分、二コマの講座では、コーチングを学ぶには正直短いと思います。ですがどの回も、参加された皆さんからは、講座内のワークに真剣に取り組まれ、少しでも職場で使えるものにしようという情熱が伝わってきます。それは、グループで学ぶ参加型の講座ならではの効果だと思っています。人の話に耳を傾け、普段口にしたこともないような承認の言葉を使ってみたり、頭を絞って相手に考えさせる質問をひねり出してみたりという、非日常的な時間のなかで自分自身と向き合う貴重な体験をすることができます。

私たちの周りには、人と直接言葉を交わさなくても生活できる便利なものが増えました。

便利であるかもしれませんが、それによって、「人と人とのコミュニケーション」という大切なものが失われつつあります。社会で人として生きていくためには、人と対話できることは不可欠なのです。コミュニケーションの大切さに気付き、実践できる人間になることは、これからの社会でますます求められていくのだと確信しています。

Ⅶ ファシリテーション入門 ～会議をより良くするための視点と手法～

加留部 貴行

（国立大学法人九州大学大学院統合新領域学府 客員准教授
特定非営利活動法人日本ボランティアコーディネーター協会運営委員
特定非営利活動法人日本ファシリテーション協会フェロー）

1. 会議という場を振り返る

(1) なぜ、私たちは「わざわざ集まる」のか

学校運営の現場において、日々開催される会議や打合せなどは良いものになっているだろうか。それともつまらないものになっているだろうか。たとえどんなにつまらなく感じても、私たちは時間やコストをかけながら、わざわざ人を集めて会議という場を開く。それではなぜ、私たちはわざわざ人を集め、集まる場を創ろうとするのか。これには大きく2つほど理由がある。

まず1つ目は「個人には限界がある」ということ。この個人の限界の内側にはさらに3つほど限界がある。その1つ目は、数を必要とする場合や皮膚感覚の実感を伴わせるような「物理的な限界」。2つ目は、個人から発想できる知識や経験の「質的な限界」。そして3つ目は、一人で抱え込んで寂しい思いをしてしまう「精神的な限界」を超えるためである。物事は全てを一人で賄うのではなく、多様な人々との関わりの中から生まれてくるもので、相談相手や話を聴いてくれる人さえいれば、たとえ答えは得られなくても、何か安心や勇気が湧いてきた経験はないだろうか。

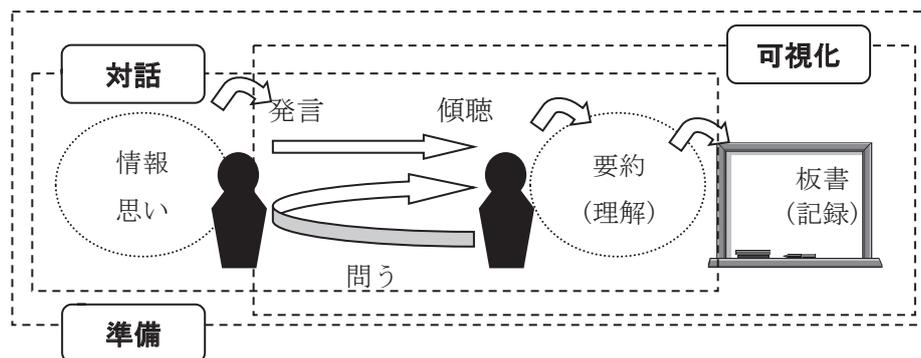
2つ目の理由は「文字情報には限界がある」ということ。正直なところ、メールにしても回覧物にしてもそれらを読み込んでいる人は限られている。授業で言えば、教科書がそれにあたる。だから、少し強制的にでも目に触れさせて意識させる時間が必要である。また、平面的な文字に話すという動きが加わることによって内容にメリハリが見えて立体的になってくる。さらに、文字では表せない、表してはいけないこともしばしばあるため、その行間に込められた意味や意図、想いや背景などは口頭で伝え、その場の雰囲気や汲み取るためにもわざわざ集まる必要が出てくるのである。

(2) 会議という場のプロセスの全体像

ここで、会議という場で起こるプロセスの全体像を確認しておく。

私たちが持つ思いが言葉となって、それが行動に結びつき、結果として良い形になっていくためには、自分の思いや持っている情報を整理して発言し、それを傾聴して受け止め、その内容を理解して要約し、それが記録された結果、合意の形として残っていく…といったよどみない流れが存在する。これら一連托生の流れを支えていくために「準備」・「対話」・「可視化」の3つの機能が必要となる。これらがしっかりと機能し融合した結果として、合意形成や問題解決が立ち現れてくる。まずはこれら一つひとつを丁寧にキチンとやっていくことを怠りなく取り組んでいくのである。

実は、この3つの機能の裏返しが会議における3つの弱点でもある。1つ目は「準備不足」。そのことで時間のロスが多くなっている。2つ目は「動きがない」ということ。実際の姿としては「声が出ていない」という状態で、場の空気が重たくなっている。3つ目が「見えない」という状態。何を話していて、何をめざしていて、何が決まったのかがお互いに共有されずに見えていない状態である。授業においても教師と生徒の間には似たような状態はないだろうか。そしてこれら3つの弱点を克服



【図】合意形成に向けた会議プロセスと構成要素（加留部作成）

するために、準備不足には準備をキチンと行い、動きがないことには、特に声が出ていないので対話を促進し、見えないことを目に見えて分かる状態をつくる可視化で対応していく。

この3つの機能をひとつの流れとして融合していく考え方やスキルとしてファシリテーションが存在する。このファシリテーションは会議や打ち合わせの場のみならず、教育の場においても注目されているものであり、授業の進め方から職員室における会議や教員同士のチームづくり、PTAの運営や地域コミュニティとの関係構築まで幅広く期待されているものである。以降は、主として会議を対象を絞って話を進めていく。

2. ファシリテーションとは

(1) ファシリテーションは「引き出す力」

ファシリテーション (facilitation) は「集団による知的相互作用を促進する働き」のことで、接頭辞である“facil”はラテン語でeasyを意味する¹⁾。英和辞典を引くと「容易にすること」が最初の意味で出てきて、そこから「支援する」「促進する」「円滑にする」「助長する」といった表現も現れてくる。コミュニティからビジネスまで幅広く使われ、学びの場においても大変注目されている。例えば、参加者の活動が容易にできるよう支援し、うまく活動が進むように促していくのがファシリテーションである。

その機能を一言で表すと「引き出す力」。その要素には「聴き出す力」と「書き出す力」の2つがある。そして何よりもそこにいる人たち同士の相乗効果（相互作用）と秘めた可能性を引き出すために有効な働きをする。

(2) ファシリテーターの役割

そのファシリテーションの機能を担う人がファシリテーター (facilitator) である。一般的には「支援者」「促進者」と訳され、会議の場では「進行役」と呼ばれることが多い。このファシリテーターの役割は、「中立的な立場で、チームのプロセスを管理し、チームワークを引き出し、そのチームの成果が最大となるように支援する」というものだ²⁾。それでは、この役割を具体的に考えていく。

まず、「中立的な立場に立つ」とは、2つのことに対して中立の立場を持つ。1つ目は、そこに掲

1) 堀公俊『ファシリテーション入門』日経文庫、2004、21頁。

2) 黒田由貴子『ファシリテーター型リーダーの時代』プレジデント社、2002、2頁（訳者まえがき）。

げられた議題やテーマに対して中立であること。ここで一言言いたい…という気持ちをちょっと抑えて、進行するというプロセスに心を砕いていく。会議においては「自分は参加者の中で最後に発言する人」という気持ちで他の参加者の発言を促す側に回る。2つ目は、参加者に対しても中立であることを心がける。特定の人に肩入れするとか発言が偏るようなことがないように、参加者に万遍なく発言の機会が行き渡るように配慮していく。

次に、「チームのプロセスを管理する」である。極端に言えば、そこで何が話され決まったか、ということよりも「どのような雰囲気をつくるのか」「どのような問いでみなさんに考えてもらうか」「どのような小道具が必要か」など、そこまでに行き着くプロセスに対して意識を集中させる。議論の中味を誘導するのではなく、あくまでも進め方を誘導していくのである。

そして「チームワークを引き出す」。誰か一人だけが頑張るのではなく、多様な参加者の存在を最大限活かし、みんなで一緒に取り組んでいく状態を創り出していく。

最後に、「チームの成果が最大となるように支援する」。例えば、プロセスの途中で出てきた言葉の意味などをキチンと「確認する」ことや参加者同士の足並みを揃えていくために前回の中身を「振り返る」ことが大切だ。せっかく時間をかけて積み上げてきた成果を雲散霧消してしまわないようにしていく。

つまり、ファシリテーターは、単に時間通りに進捗管理をして台本を追っていくことを旨とする司会者でも、持っている知識を一方向的に伝える先生でもない。場をつくり、人と人をつなぎ、その力を引き出し、その場に参加している一人ひとりの主体性や当事者意識を育み、場を信じて委ねつつ、優れた合意形成や問題解決などを生み出していくプロセスを促進し「交通整理」するのがファシリテーターなのである。

加えて、ファシリテーションでは、成果も求めていくが、参加者の納得感を引き出すことにも注力していく。特に、納得感によってチームとしての次の行動へとつなげていこうとすることは、現場の力を引き出すために有効に働いていく。

そこでは、個人から発想できる知識や経験、知見や視点の質的な限界を多様な人たちの参加によって補い合っていく。そして、「これで本当に大丈夫だろうか」という成果に対する質的な不安を払拭しつつ、「誰かに勝手に決められた」といったプロセスへの納得感に対する不満をなくすために、合意形成に向けた参加プロセスを合理的かつ民主的に丁寧を組み立てていく必要があるのである。

3. 準備の基本

(1) 会議の方向性を定める目的や目標を確認する

あなたは、会議の事前準備はキチンと行っているだろうか。そして誰かから「会議の準備をしてください」と頼まれたら何から準備を始めるだろうか。「段取り八分」という言葉もあるように、会議においてその事前準備は非常に重要である。

最初に、目的を確認する。「なぜ、わざわざ集めるのか」を常に確認しておく。特に、昔から定例的に開催している内部の会議は今一度「この会議の場は必要か。必要であれば何のために、何をめざして行っているのか」を再確認しておこう。この目的があやふやだと確実に会議は迷走する。そして目的を見誤ると適切な手段も選べなくなる。また、場が混乱した際に帰る場所もこの目的に帰っていくので、会議という場を運営するありとあらゆる基軸となる目的を必ず確認しておこう。

次に、目標の設定である。目的が抽象的で漠としていてすぐに手に入らないものとするならば、目

標はそこにアプローチしていくための具体的でハッキリとした獲得しやすいものが目標である。例えば、「今日、何を決めるのか、何をやるのか、どの程度やるのか」というもの。これは議題、テーマ、ゴールという形で示される。加えて、その会議のゴールを明確にするためには、「〇〇について」という漠然とした議題ではなく「〇〇を実施するために必要なことは何か」という風に、論点が明確となるような具体的な表現で議題を設定していこう。

そして、その議題をどの程度まで進めるのかという形態を提示しておく。議題はその程度によって3つに分類される。一つ目は、「決める」という要素がある「審議」。二つ目は、決めるまでではなくとも意見交換やアイデア出しをするといった「協議」。三つ目は、聴くという要素が色濃い「報告」である。そして何か作業を伴ってアウトプットする要素がある場合はそのイメージを事前に伝えておくほうが親切だ。

これらの方向性に関する事前準備は原則として主催者側の責務である。主催者側がハッキリさせて参加者に対して会議の冒頭にしっかりと提示して確認をしておこう。

(2) 会議の素材となる情報や人、時間を整える

限られた与件の中で効率的に会議を進めていくために、必要な素材は全て目的に合わせて考えていくことが肝要である。

まずは、情報を整理しておく。その際には議論全体が俯瞰できるような要点や論点の整理に心がけよう。例えば、羅列的な分厚い資料を渡す場合には、資料の要約版を準備し参加者が全体像を把握しやすいように工夫する。例えば、文章を表にする、地名を地図に落とし込む、数字をグラフに表すといったひと手間をかけることによって全体をザックリ掴んでいくようにしていく。これらの情報整理のポイントは、紙ベースで渡す資料のみならず、言葉で行き交わす説明や発言内容も併せて活用していこう。

次に、役割の分担である。会議という場で必要とされる代表的な役割には「進行する」、「記録を取る」、「タイムキープをする」の3つがあり、さらには「意思決定をする」という役割が加わることもある。意思決定者がいる場合は、これらの役割を個々に機能させていくために、特に意思決定者と進行役とは兼務させないやり方もある。逆に、意思決定者が存在せず全員が対等な立場の場合においては「決め方を決めておく」ことが肝要だ。決め方で揉めないようにするために進め方のルールを設定しておく。

そして時間を意識する。数多く行われている会議の時間をロスタイムにすることなく、限られた時間を有効に活用して「時間の質」を向上させていくためには、次の3つのポイントを押さえておこう。

最初は「優先順位」。特に複数の議題がある場合には議論の対象として「やるか・やらないか」を判断し、そして「どこからやるか」を考える。今日決めなくても良いことに時間を割く必要はない。特に、期限が迫っているものや段取りとして先に決めておかないと後のことが滞ってしまう案件は優先度が高いので要注意である。

次に「時間配分」。すぐに判断できて片づけられるものはドンドン確認して決めてしまおう。しかし、時間のかかる案件やじっくりと考えなければならないもの、多くの意見を必要とするものなどについてはそれなりの時間を配分すべきである。

最後に「終了時間」。終了時間を決めていない会議は意外と多いものだ。これではダラダラと時間だけが過ぎてしまう。まずは時間的なゴールとしての終了時間を決めておき、締切りを意識すること

で時間の質を高めていく。

これら3つのことに私たちは意外と昔から意識付けの訓練を受けている。それはテストや試験の場面である。複数ある問題を限られた時間の中で解けるか解けないかを判断し、出来るところから手をつけ、時計を見ながら残り時間を気にして取り組む姿だ。この要領を会議という場においても臨機応変に応用してみよう。

(3) 会議という「場」をイキイキさせる

さらに「場づくり」にも意識を働かせていただきたい。

まずは、机やイスなどの空間の配置。ポイントは参加者がお互いにアイコンタクトを取れる、つまり顔が見える距離感で臨むことが肝要である。

そして何よりも大切なことは雰囲気づくりを行うということ。会議における発言のしやすさや気軽なやり取りを促進するために、何よりも柔らかい雰囲気づくりは大切な準備の要だ。いきなり本題に入るのではなく、ちょっと音合わせのつもりで世間話をしてからのほうが緊張は和らいでいく。そして何よりも笑顔や穏やかな表情は欠かせない。お互いが穏やかな表情でいるだけでも場は和んでくる。

また、雰囲気を演出して場の機能を高める場づくりの道具の準備をすることも大切である。ホワイトボードやプロジェクター、スクリーンなどの情報共有に欠かせない道具からさまざまな小道具まで、何があると便利かを事前に思いをめぐらせ、できる限りの準備をしておこう。

(4) 参加者として行うべき心準備

ところで、会議の場には主催者と参加者が存在する。会議という場の準備は原則として主催者側が行うのが常ではあるが、その準備がうまくいっていないときには参加者側からも働きかけて貢献できることがたくさんある。

まず、目的や目標の中身や程度が不明な際には、「何のためにするのか」「今日は何を決めるのか」「どこまでやるのか」を参加者から早めに投げかけて確認を取ろう。情報の整理も参加者側から出される資料や発言は同様に整理しておく必要がある。役割分担も積極的に引き受けてあげ、時間に関しては全員の大事な共有物なのでお互いが意識し合わなければならない。あなたがロスタイムをつくる原因にならないように気を付けておきたいものだ。そして場の雰囲気はみんなで作るものである。まずは顔を上げてアイコンタクトを取り合い、穏やかな表情で臨もう。何でもよいので口火を切っただけで参加者同士が話しやすい雰囲気をつくってあげるのも大切なことである。小道具もお互いが持ち寄ることによって準備の負担は軽くなっていく。

さらに、もし、あなたが会議の主催者の立場で「今、この瞬間にこんな参加者がいてくれたら助かるのに…」と思う参加者になってあげてほしい。そのような「心準備」も場を創り上げていく大切なインフラとなる。

4. 「対話」の基本

(1) 「対話」 = 「聴く」 × 「話す」

対話を因数分解すると、「聴く」と「話す」の2つの要素の掛け算となる。つまり、どちらか一方がゼロならば対話としてもゼロになってしまうということである。まずは、その会議の中で少なからず参加者一人ひとりに「聴く」と「話す」の2つの行為が行われている状況を創り出すように努め、

参加者が「話す」ということを通じて、その場に参加したという当事者意識を抱いてもらうように働きかけていこう。

(2) 相手を安心させる「傾聴」

もし、こちらが一生懸命伝えようとして話をしていても、相手が見向きもせず、目も合わせず、頷きもせず…という状態だったら、あなたはどのような気持ちになるだろうか。まるで壁に向かって話をするようで手応えなく、本当に聴いているのか不安になり、拳句の果てには話す気力まで失って相手に対して心を閉ざしてしまうかもしれない。これではお互いにコミュニケーションがとれなくなってしまふ。そこで、相手が安心して話すことができ、場の話しやすい雰囲気を生み出すために大切なのが傾聴である。

傾聴とは「相手に興味・関心を持って意識して聴くこと」。聴き手に聴く気がないと感じなければ話し手は話さなくなるというのは前述の通りである。また、キチンと相手の話を聴いておかなければ、次にこちらが相手に言葉を返しながらか記録をとることも苦勞する。だから、会議においては「聴く」姿勢を持って臨むことは、主催者であれ、参加者であれ、会議という場に対する貢献の第一歩なのである。

(3) 聴きやすい発言のポイント

あなたは相手のことを気にせずに自分の都合で話をしてはいないだろうか。また、人は伝えたいことがあるればいくらでも話をしてしまうがために冗長になってはいないだろうか。話す側が迷走すると聴く側も確実に迷走する。ここではお互いの共有物である貴重な時間を大切にしていくための「話す」について考える。

話をする際、特にまとまった話をするにあたっては事前に話す内容を整理しておこう。ポイントとなることをまずはザックリと1分程度でまとめておく。話の流れの骨子やキーワードをメモでまとめておくとよい。話す側が整理できていなければ聴く側も整理でない。あれもこれも話すのではなく伝えたいポイントを絞り、的を射た的確なまとめを自らが行っていくことで相手の理解を助ける。

(4) 相手に何で伝わっているのか

もうひとつ、知っていてももらいたいことがある。それは「伝える」と「伝わる」は別物であるということだ。言語で意識して「伝える」ことはまだ自分の意識下にあるが、非言語として無意識のうちに「伝わる」ことが多分にある。例えば、言葉では良いことを言っているが表情は怒っている、あるいは不機嫌さが伝わってくる経験はないだろうか。目は口ほどにモノを言う。表情や声のトーンにも気をつけよう。

5. 「可視化」の基本

(1) 可視化で議論を「空中戦」から「地上戦」へ変える

ファシリテーションの「引き出す力」の「聴き出す」が対話であれば、もうひとつの力である「書き出す力」が可視化である。

言葉（音）だけでの会議では、発言者が偏ってしまい、そのうちに話題があちこちに拡散し、一体何が決まったのかわからなくなるような議論の「空中戦」に陥りがちだ。そこで、参加者全員が発

言でき、議論の内容とプロセスを共有しながら議論をかみ合わせていくための「地上戦」へ落とし込んでいくのが議論の可視化である。音だけの議論に「書く」という行為を加えることによって、私たちの会議は随分と助けられる。

例えば、必ず議題をホワイトボードなどに書き出してその会議の「めあて」である議題が常に参加者の目に入っていきようにしてみよう。もし、話が脱線しそうになったら書き出された議題を指し示して「議題に戻りましょうよ」と促す。はっと我に返ったように話を元に戻しやすくなる。そして、会議終了時にそれが達成されたかを確認する。議題を常に忘れないようにすることによって話が散漫になることを防ぐのである。

(2) 可視化の威力

このように可視化されることによって私たちの議論は随分と強化される。この可視化の威力のポイントをいくつか紹介する。

まずは、議論の全体像を俯瞰できるようになる。ホワイトボードに広がる文字や図を見渡すことによって自分たちの議論の立ち位置がハッキリわかり、今どこにいて、これから我々がどこからどこへ向かおうとしているかが浮かび上がってくる。

次に、安心できるという現象が現れる。この何気ないあたりまえのような「書く」という行為の中に、実は私たちを安心させてくれるありがたいことがたくさん秘められている。例えば、書き出されたものを参加者が見るということは、相手の言葉を受けとめて聴いたということにつながっていく「傾聴の安心」、自分の発言がそこに書き出されているということが、自身が議論に参加しそこに存在していたことの証として残る「存在の安心」、形あるものには人格が宿ってその意見が大切にされていく「人格の安心」、同じ方向を向いて共同作業を行いながら仲間づくりにもつながっていく「共有の安心」、書かれたものを見るときの間にかメモを取られる「伝達の安心」、出された意見などを組み合わせる相互の関係などを結び付けていながら整理していく「整理の安心」、そしてここまではやったという実感が形として残る「成果の安心」などである。

最後に、議論の中味に集中できるという良さである。音だけの場合は「誰が話したか」は憶えていても「何を話したか」の記憶は怪しいものだ。ともすれば感情のわだかまりばかりが残る。しかし、書き出すことによって「ヒト」と「コト」が切り離されて書き出されたものは匿名性を帯び、「誰が書いたか（言ったか）」ではなく「そこに何が書かれているか」に意識が集中し始める。これによって感情の融和にもつながる可能性が出てくる。また、書き出していきうちに自分と他者の意見を比較して行くことによって思い込みと抜けモレが排除され、目から入ってくる文字情報による意識への触発によって新たなアイデアが湧くこともあり、音だけに比べて議論が格段にレベルアップしていく。

これらのことは授業において印象に残しておきたい必要事項を伝え、物事を視覚的に理解させる際に使っている板書と同じイメージで捉えていただくとよい。

(3) 可視化によって時間を有効に使う

また、会議に遅れて来た人や途中でその場を抜けて戻ってきた人がいた場合、ホワイトボードに書かれているものを見て、いなかった時に何が話されていたかを確認し話題に追いつくことができる。つまり、書き出すことによって話を振り出しに戻さない、話の腰を折らない、説明のための遡りタイムを圧縮する効果もあるのである。そして、書き出されたものをデジカメで記録しておくだけでもちよっ

とした議事録となり、次回の冒頭の振り返りに使えば議論のプロセスを臨場感あふれる形で早く思い出せる。

また、とりあえずアイデアをたくさん出し合ってみるような場合には、全員で付箋などに一斉に書き出すことで対応する。例えば、20人で1時間程度の会議の場合、音だけの話だと全員が発言するには時間切れになってしまいがちだが、全員で各々が書き出すとわずか2～3分の時間であっても多くのアイデアが出てくる可能性が広がる。このように書き出すことによって全員発言・全員参加を促しながら時間を立体的に使うことも可能なのである。可視化を活かして共有物である時間の質を高めよう。

(4) 可視化を行うにあたっての心得

可視化、特にホワイトボードなどに板書をする際には、その必要性はわかっているのに時に何か気後れして「うまく書けないから…」と躊躇しがちだ。でも、まずはとにかく書き出して、目に見えてわかる状態を創り出すことが大切である。

板書においては、そこに書き出すことは「作品」ではないので美しさは気にしなくてもよい。字の上手・下手、漢字が書ける・書けないは横に置き、思い出せない漢字があったらひらがなでもカタカナでも良いので、思いきり書いていくことが大切である。また、板書は速記ではないので一言一句全てを書き出さなくてもよい。話の流れで出てきたポイントだけでも書き出し、少し要約しながら思いきり捨てることも必要だ。その際には自分のフィルターを通じて要約するので一抹の不安がよぎる。その際には他の参加者にも確認をしながら、参加者全員でその板書に参加してもらうこともひとつの方法である。出来栄よりも、書くということによってその場で何が促進されたのか、ということに意識を持ってみて欲しい。

6. むすびにかえて

(1) 意識してファシリテーションを活かす

実は、私たちはみな、このファシリテーションを行って会議をしてきた経験がある。それは小学校時代の学級会やクラス会。全員が発言し、他人の言うことを聴き、少数意見も尊重し、ポイントを板書（可視化）して、全員の合意を取る、という作業を私たちは意識的に繰り返してきた。ところが、その後はそんなことは無意識の世界に入って全くやらなくなり、そのまま大人になってしまった。せっかくやってきていたのにもったいない話である。そのような無意識の領域の存在に気づき、もっと意識して活用していくことをお勧めしたい。

最近人は人と直接話をする機会が減ってきた。直接的なコミュニケーションよりもメールに代表される間接的なコミュニケーションの比重が高まってきている。そこで、様々な現場では、このような「直接話をする場」がもっと登場し、相互に話し合うことの楽しさや相互作用が生まれる場の威力に対して肌で感じて気付くことが大切だと言われている。そして、ファシリテーションが学校という教育現場でも大いに活用されて幅広くその意識が浸透していけば、お互いの学びを高め活かしあっていく雰囲気づくりにも繋がっていくのではないかと期待が持たれているのである。

身近なところから、できることから、ささやかなことからやり始めてみてほしい。

第2章

2014年度マネジメント研修アンケート

2014年度マネジメント研修アンケートより

2014年度マネジメント研修実施に際して回収したアンケートより、①満足度②参加者の期待・成長③受講後のインパクトの3点について簡単な分析の結果を以下に示す。なお5日目の回収率が若干低くなっているが、これは最終日であることに加え北九州市からの受講者が別の業務都合で早退になったことから、回収が難しかったことが影響しているとみられる。(全受講者51名のうち、14名が北九州市所属／なお、そのほか構成としては福岡市7名、福岡県30名となっている)

① マネジメント研修満足度について

マネジメント研修の参加者満足度については、毎日のアンケートに『今日は来てよかった』と思いますか』という設問を用意し回答を得ていることから、その平均や推移から把握することができると考えられる。

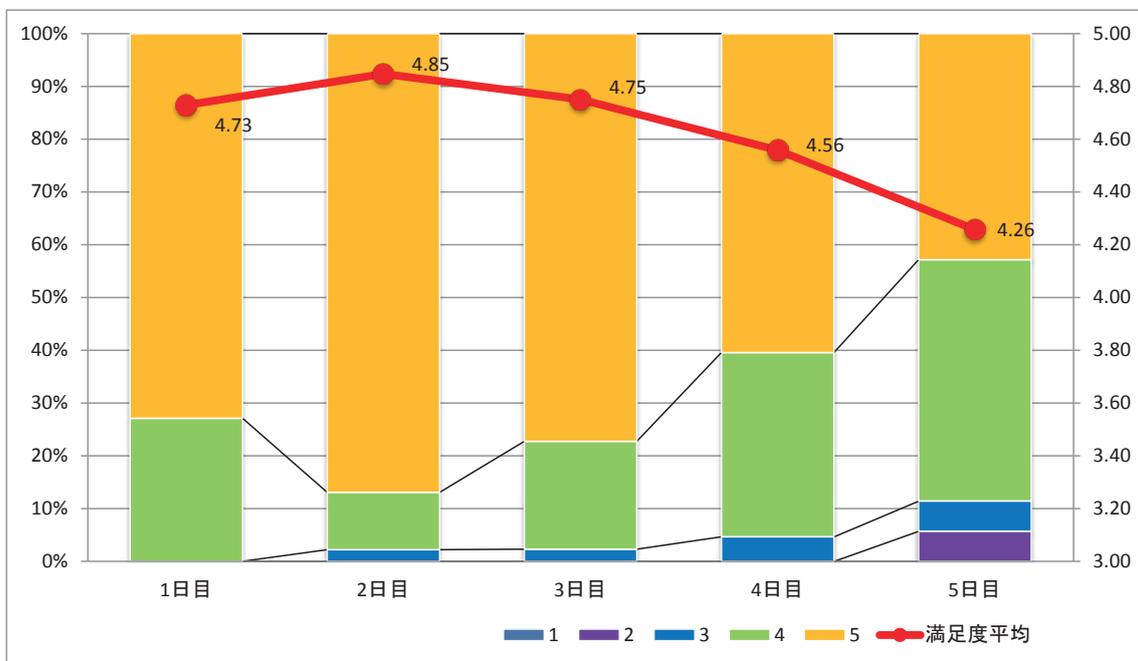


図1 マネジメント研修満足度評価の回答割合・平均とその推移

上記の設問に対して「とてもそうだ」と肯定的に答えた参加者(図1のうち“5”に相当)は1日目35名、2日目40名、3日目34名と前半は高水準を維持しており、後半は4日目26名、5日目15名と若干減少しているものの、無回答・未提出を除く全回答のうち半数程度を維持している。回答の平均値を見ても、5日間の日程を通して5段階評価で4を超す数値となっており、概ね参加者の評価は良好なものであったと言えよう。後半の減少に関しては、今年度は例年と異なり5日間の日程を、週末を挟み連続して行ったためその疲れも多少影響していたのではないかと考えられる。

加えて、最終日に別途実施した「今後も九州大学が主催する管理職の資質向上へ向けた短期研修に参加したいですか」という設問に対しては、ほぼ全受講者が参加したいと回答(図2)している。この回答は本研修を踏まえてなされていると想定されることから、受講者にとって本研修の内容は有意義であり満足の得られるものであったと言えるだろう。

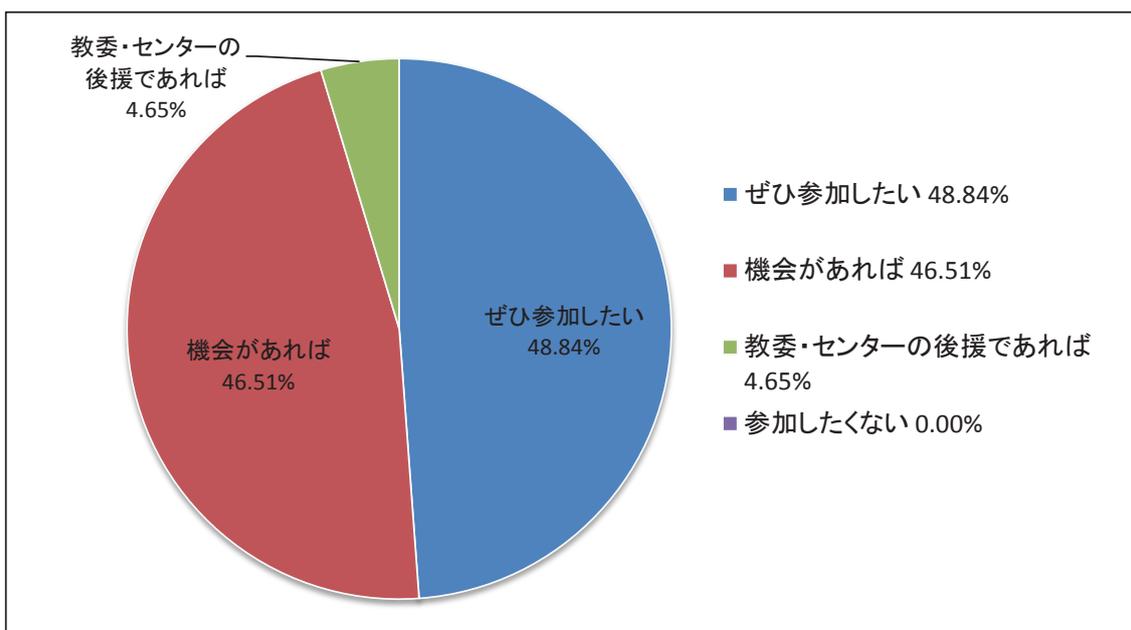


図2 「今後も九州大学が主催する短期研修に参加したいか」の回答内訳

② マネジメント研修への期待と受講を通して得られたもの

本研修を構成する要素として、日本教育経営学会の「校長の専門職基準 [2009年版一部改訂]」を参考にしつつ授業科目の構成から事務局が以下の項目を用意した。この項目に対して、1日目に本研修に対する期待を、5日目に本研修を通して得られた成長を回答してもらった。

- 幅広い知識・教養
- 学校のビジョンを形成する能力
- 教職員間の協働を実現するための能力
- 保護者との人間関係づくりの能力
- 自分と異なる意見を理解し、受容する能力
- 校内研修の進め方に関する能力
- 地域との連携に関する能力
- 教育改革の動向や教育政策に関する能力
- 教育に関する確固とした理念や価値観
- 学校の教育活動を評価する能力
- 特別支援教育に関する能力
- カリキュラムの計画・立案に関する能力
- いじめや不登校など、学校における臨床的諸問題に関する能力
- 教職員のメンタルヘルスに関する理解
- 職場から離れた学習環境を得る
- 研修参加者とのネットワークを広げる

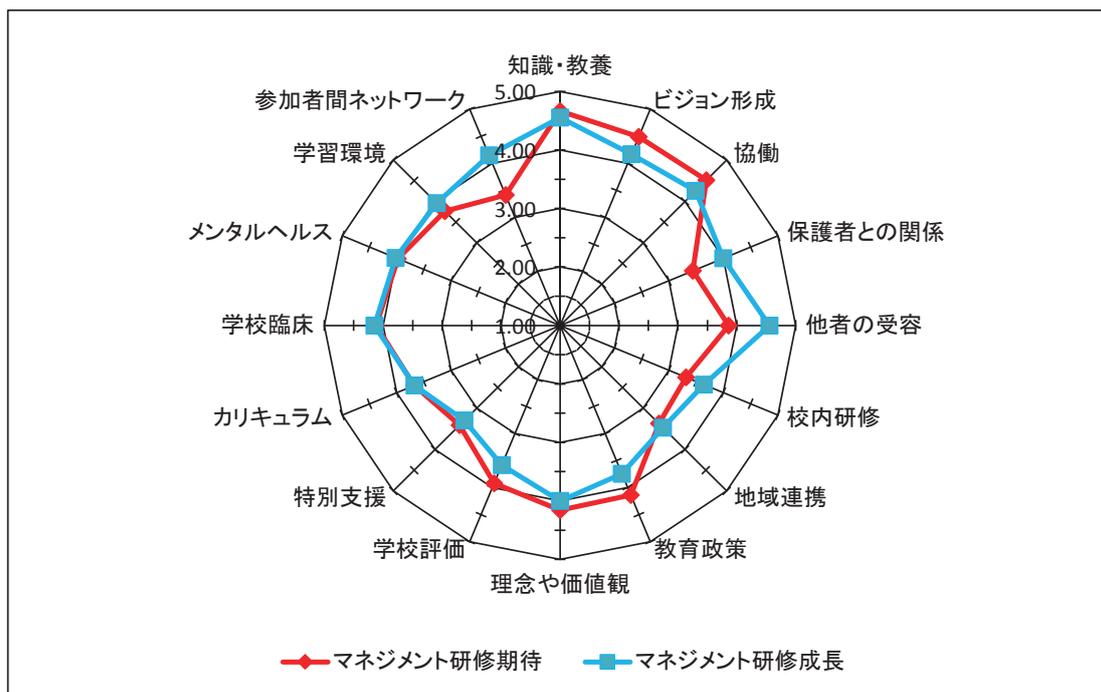


図3 マネジメント研修に対する期待と受講後の成長実感の平均値比較

図3は、本研修への期待と得られた成長について、上記の要素ごとにアンケートの結果を配置したレーダーチャートである。この図3より、受講者の本研修への期待には要素ごとに開きが見られるものの、最終的に研修受講後には全体として受講者はどの要素に対しても万遍なく、期待を充足する形で全体的な成長を実感していると見ることができる。

しかし、全体的な成長感の中にも、受講者の期待と受講後の成長の実感とには相関関係があったと見ることができる。図4は縦軸に受講者の成長実感、横軸に受講への期待をとり、要素ごとに配置したものであるが、これを見ると“知識・教養の獲得”のように高い期待がある要素には高い成長実感が伴っている。他の要素も概ね同様に、期待と成長実感の高低は伴っていると言える。またこのことから、受講者側の要因としての相関関係があることに加え、先述した満足度についても踏まえれば、今回の本研修においては受講者のニーズに沿った研修が実施されたと見ることができるだろう。

特に受講者の期待以上のものを提供した要素として

- 自分と異なる意見を理解し、受容する能力
- 保護者との人間関係づくりの能力
- 研修参加者とのネットワークを広げる

※このほかいくつかの要素にも、期待以上の成長実感が見られた項目もある。

受講者の期待にうまく添えなかった要素として

- 教育改革の動向や教育政策に関する能力

※ただし管理職研修ということもあってか教育施策に関する受講者からの期待が高く、成長実感そのものの数値は決して低いものではない。

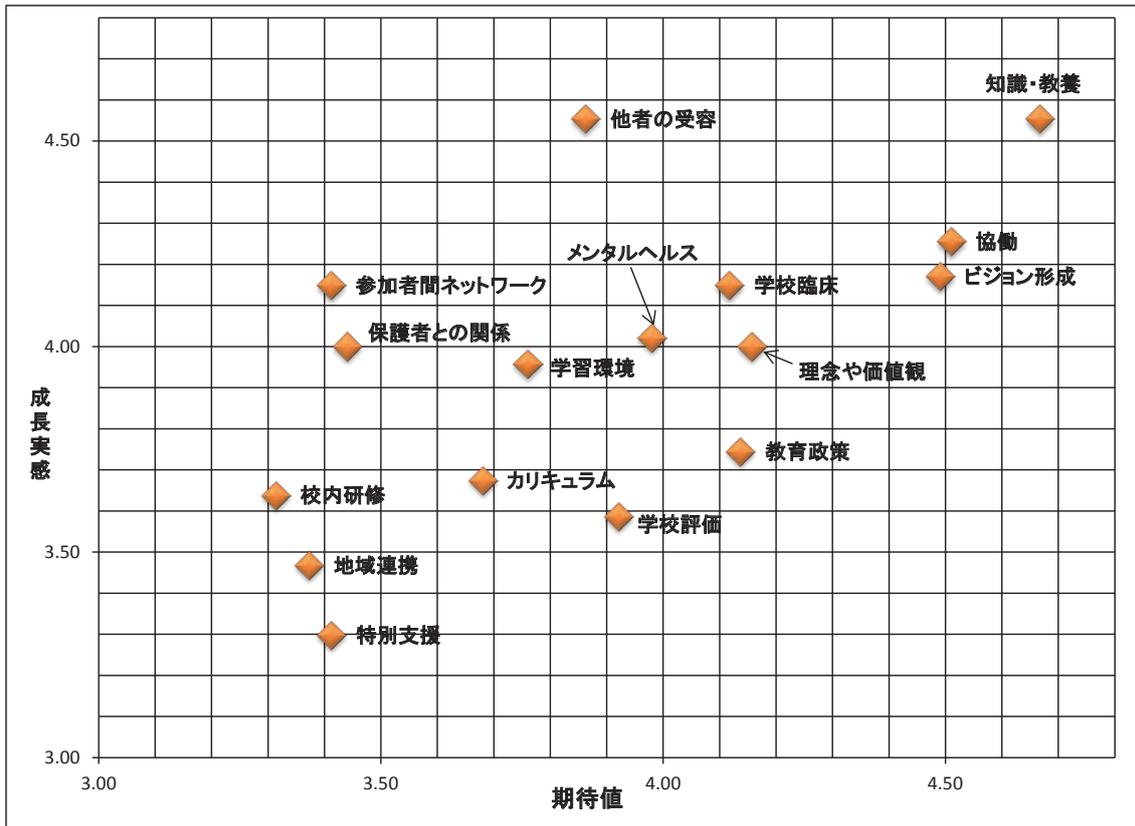


図4 研修受講者の期待と成長実感の関係性

③ 受講後のインパクト

本研修が受講者にどのような影響を与えたのか、そのインパクトを最終日のアンケートで行った質問の回答（図5）より見てみたい。まず最も肯定的な回答が得られたのが「明日からの勤務を頑張りたい」という項目である。受講者のほとんどが肯定的に回答しており、その平均は4.64と高い。これを見ると、本研修は受講者のモチベーション向上につながっていると言えよう。そのほか、「従来行ってきた実践を意味づけることができた」や「経営的視点に立った思考の重要性を知ることができた」「研修で学んだことを自校で生かしたい」などの質問についても肯定的な回答が多数みられ、管理職マネジメント研修ならではの所感を受講者に持ってもらったのではないだろうか。

その一方で、大きく環境が変わってしまうため大学院入学に関する2つの質問については回答が分かれている。また、「関連する学会やイベントに積極的に参加したい」「学校経営の専門書を探して自学したい」「教委やセンターでの研修に積極的に参加したい」などの項目については、決して低い数値ではないものの、他と比較した際に少々低めになっている。

日々の業務や実践に受講者の教員も多忙であるのだろうが、今後も受講者や社会のニーズをくみ取りつつ、学びの身近さに触れ、実践に加え継続した学びの重要性に気づいてもらえるような研修にしていく必要がある。

④ 各授業の理解度と成長度

本項目は、“②マネジメント研修への期待と受講を通して得られたもの”とも関連する内容であるが、本年度マネジメント研修において行われたそれぞれの授業について受講者の理解度と成長度の自己評

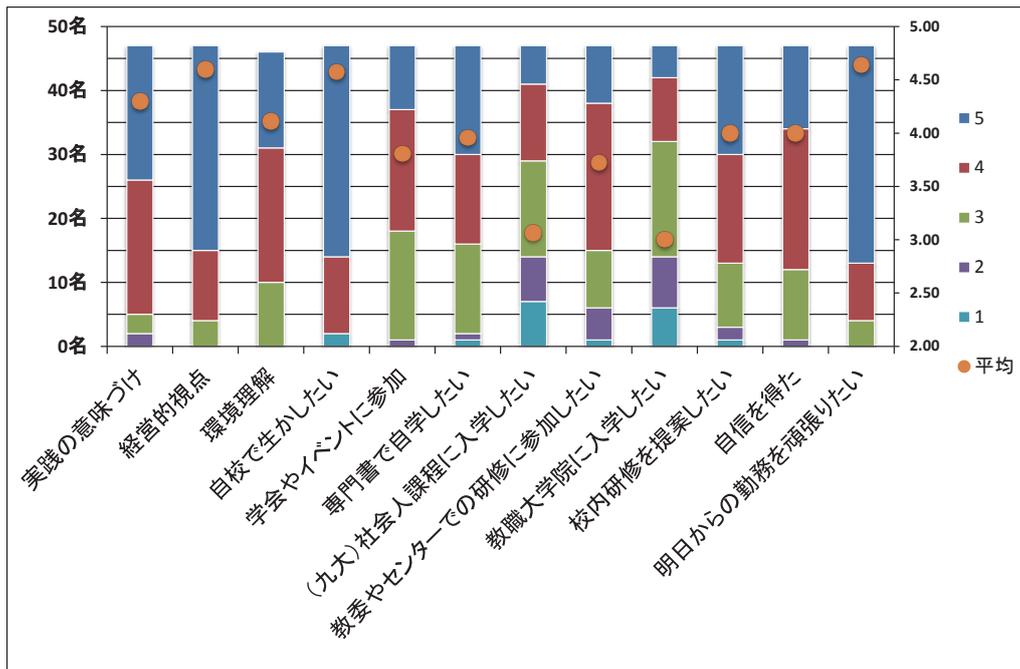


図5 質問「研修をきっかけとして感じる事」への回答

※数値が大きいほどその項目に対して肯定的である

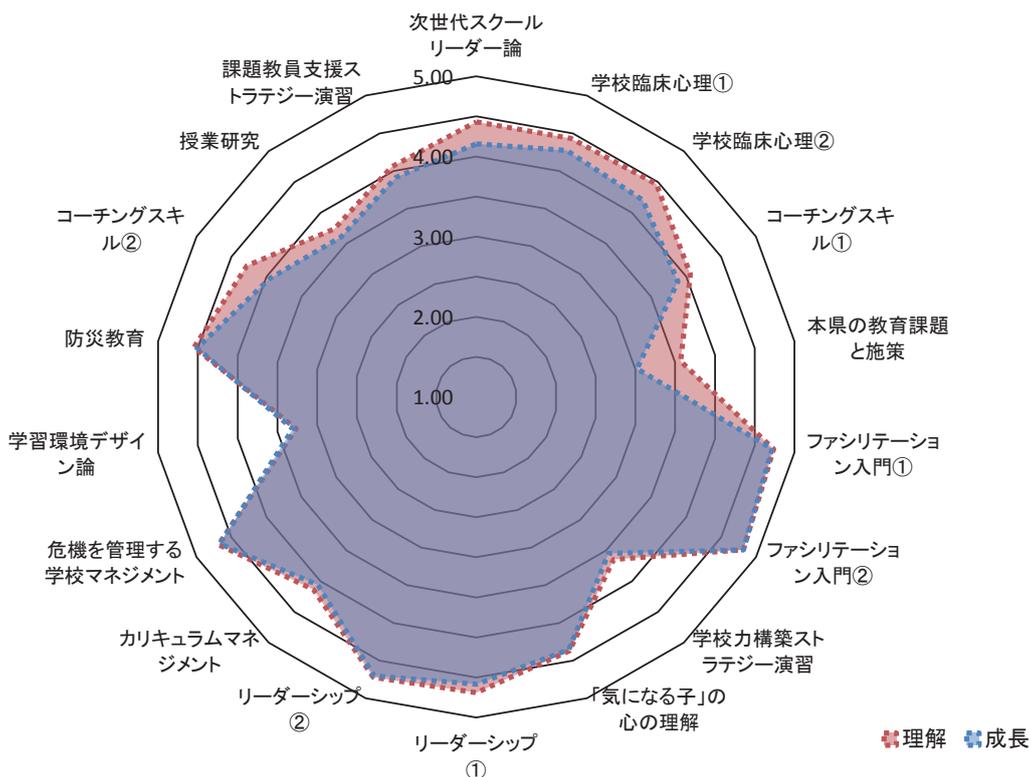


図6 各授業における理解度と成長度（5段階尺度）平均と比較

価を集計した結果である。

授業に対する受講者の自己評価について、各授業が実施された当日にアンケートとしてそれぞれの授業に対して「授業の内容を理解したと思いますか」（理解度）、また「授業を通して自らの成長を感じましたか」（成長度）という設問を通じ測定した。

上掲の図6は、5段階に回答を設定した設問の、受講者回答の平均を示し、また理解度と成長度で比較したものである。まず、受講者の自己評価は各授業についておおむね4点台となっており、本年度のマネジメント研修においても受講者にとって有意義な科目及び内容を提供できたのではないかとと言えるだろう。また、授業の自己評価が比較的高い日には、冒頭①で示した受講者の満足度も相対的に高くなっており、合致する傾向がみられる。

そのほか、図6より読み取れることとして、理解度と成長度の相関性がある。尺度として完全に対応するものではないものの、5段階評価の自己評価において授業の理解度が高いものは受講者の成長度も高くなっている。また、ほぼすべての授業において成長度が理解度を越えていることはなく、このことから受講者は理解度以上に成長することは難しいという様子がわかる。

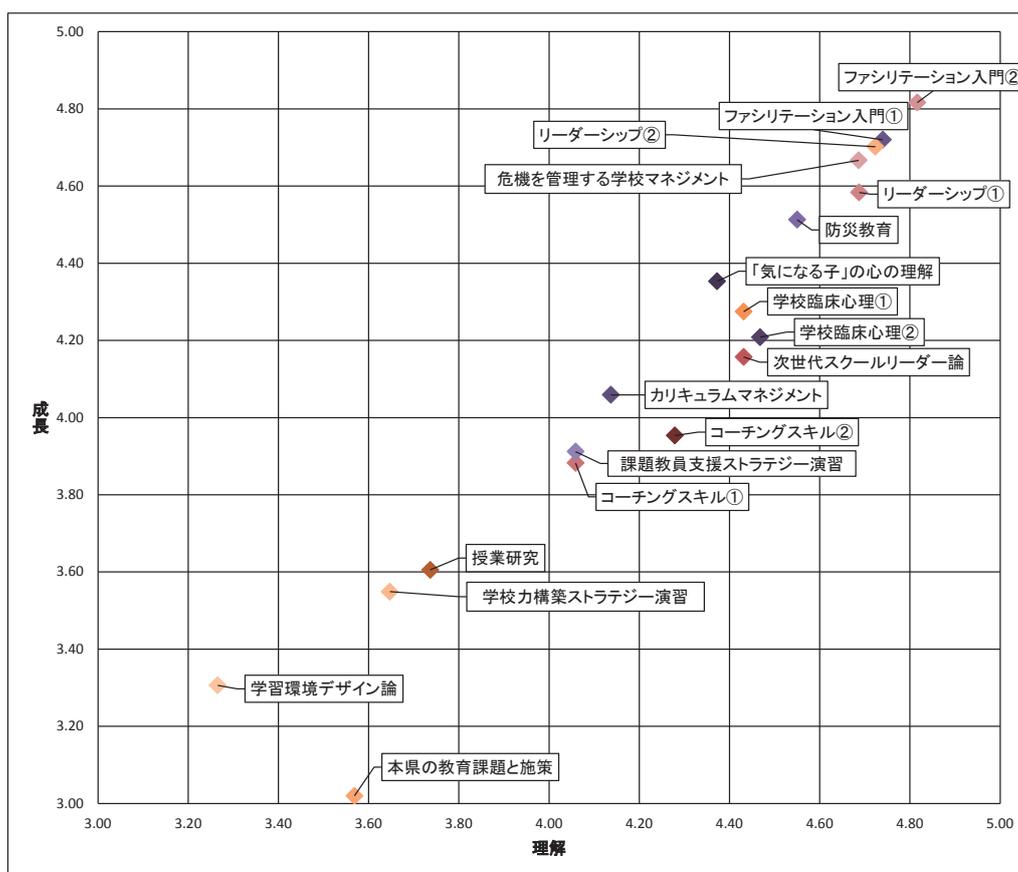


図7 授業ごとの理解度及び成長度の分布

図7は図の横軸に理解度を、縦軸に成長度をおき、各授業の自己評価の数値をプロットしたものである。この図からもおおむね理解度と成長度は対応していることがわかる。ただし本図は自己評価の値を3から軸に振っているため、原点に近い場所に位置していたとしても、その評価は十分に高いものであることには留意する必要がある。

本項目においては受講者の各授業に対する理解度と成長度を取り扱ったが、これはあくまでも受講者の自己評価によるものであり、各授業の内容の意義や授業の巧拙を直接的に示しているものではないことをここで確認しておく。

⑤ アイスブレイキング有効度

本項目はアイスブレイキングの有効度について示す。アイスブレイキングについては「受講者間の親睦を深めることができましたか。」という設問をもうけ、受講者に対しての有効度を図っている。

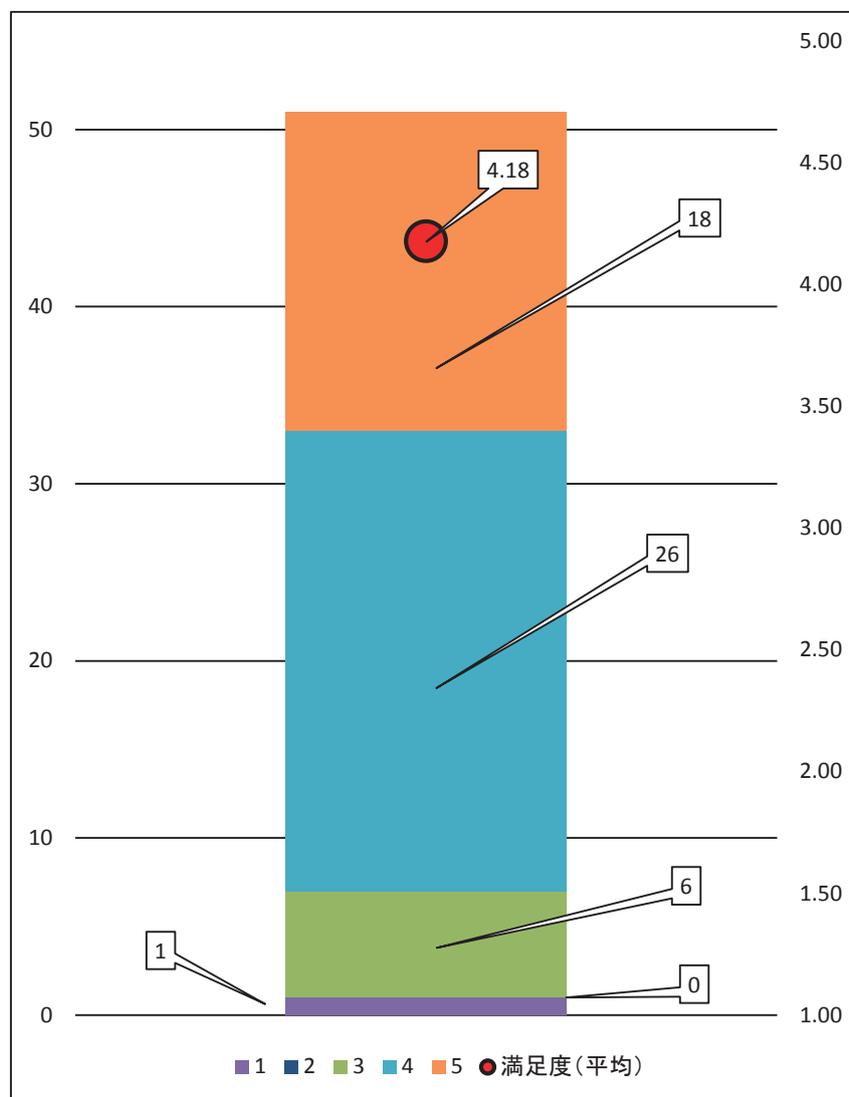


図8 アイスブレイキング満足度平均と各評価回答数

図8では、アイスブレイキングの上記の設問に対して、満足度の各評価回答者数と評価の平均を満足度として示している。評価“1”の回答者がいたことには若干の残念さを感じえないが、平均値は4点台であり回答“4”“5”が多くあることから、受講者の本研修受講のスタートの手伝いのできたのではないかと考えている。今後は内容の精査改定を含めて、回答“5”の割合を高めていくことを目指していきたいと考えている。

