

授業研究を推進するための学校組織文化と授業研究の位置に関する一考察

中 田 正 弘

帝京大学大学院教職研究科

要 約

本稿は、学校において授業研究を推進するための、組織的な風土としての学校組織文化と、学校組織における授業研究の位置について検討することを目的とした。授業研究は、教師の協同的な学習機会として、組織の中の黙示的前提までを変革する可能性を持つものである。そうした授業研究を推進するには、中心的価値はしっかりと受け入れつつ、裁量と自律性が保障された「やわらかい学校」が、組織的な風土として検討され、重視されるとともに、授業研究が、学習者としての教師の組織的な学習の場として位置付けられ、機能していけるようにすることが重要である。

キーワード：授業研究 校内研修 学校組織文化 教育課程経営

1. はじめに

我が国では、国民教育のシステムが整備された 1900 年ごろには、授業の観察と批評を含む校内研修も学校の中に普及し、「発問法」の研究や「板書」や「教様」（授業の様式）の研究が教師たちの間に浸透して、教師の専門的な職業文化が構成されていたと言われる¹⁾。

一方、Hargreaves によれば、英語圏で協働的な教師文化が出現したのは、1980 年代半ば以降であり、それは、学校教育の複雑さが増大し、教師個々の自律性だけでは諸問題に対応できなくなったことが背景にあるという²⁾。

我が国は、英語圏に比べ、早い時期から、授業の研究を通じた研修が校内に形づくられ、それらを中心として、教師が協同的に学び合う学校文化が形成されてきたことがうかがえる。そして、学校における授業研究は、今日においても脈々と続けられている³⁾。

そこで本稿では、学校において授業研究を推進するための組織的な風土としての学校組織文化と、学

校組織における授業研究の位置について検討することとする。

2. 現職教育としての授業研究・校内研修への着目

校内における研修を現職教育(In-Service Education)の中核としてこれを重視するようになったのは 1970（昭和 40 年代半ば）年代前後からの国際的な動きである⁴⁾。OECD の CERI（教育研究革新センター）による国際会議で報告された「学校に焦点づけた研修（School-Focused INSET）」は、全てそれが「学校」に焦点をあてられ、それが有する現職教育上での役割、機能に着目されたところに意義があり⁵⁾、我が国では 1978 年の中央教育審議会答申「教員の資質向上について」において、教師の資質能力の向上に関連して、校内研修に焦点があてられるようになる（表 1）。

そして、1987 年の教育職員養成審議会では、教師の資質能力は、教職生活を通じて次第に形成され

ていくものであり、組織的に校内研修を進めることにより、学校の課題解決と個人の教育力向上という両面を可能にするものだという考え方を示している。こうした考え方は1999年の教育職員養成審議会第3次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」にも受け継がれ、校長のリーダーシップの下に、指導案の作成など日々の職務の遂行に必要な助言を行うことや学校や地域の具体的な教育課題に即した校内研修を充実させるなど、学校運営全体における校内研修の充実について提言がなされている。

また、2012年の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」では、日本の授業研究に対する海外からの高い評価をふまえ、学校を取り巻く状況が大きく変化していく中で、学校を基盤とした授業研究によって、教師個々の力量形成はもとより、教職員がチームとして力を発揮していくことを提言するに至っている。この答申では、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教師が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠として「学び続ける教師像」を提言した。これからの教師に必要な資質能力は、協同的な省察が必要だとした点も、授業研究と現職教育が不可分の存在であることを強調している。

3. 学校における授業研究の今日的課題

秋田は、教師は、ただ単に授業をするだけでなく、日々授業を振り返り、子どもの学習の質をより良いものへと改善するための探求をする存在であり、授業研究は「教師の学習のいとなみ」ととらえることができる⁶⁾と、教師の職務上の特性を踏まえて授業研究の意義を述べている。一方、授業研究は、その時々々の教育課題や学校・教師の問題意識とも強く結び付き、実践レベルで問題解決をめざす重要な機能も果たしてきた。教育課程の基準として目標・内容を示した学習指導要領は、日本の授業研究の質を規定してきたという批判⁷⁾がある一方で、教育課程の基準という性質は、多くの教師が共通の内容や問題意識で参加できる授業研究を拡大してきた面もある。

このように、多くの期待が寄せられる中で、今日、学校における授業研究には、どのような課題が存在するのだろうか。

その1つは、稲垣・佐藤が指摘するように、授業研究の定型化⁸⁾という授業研究そのものの改善に関する課題を挙げることができよう。稲垣・佐藤によれば、授業研究の形式性・閉塞をどのように開いていくかは、戦前においても求められ試みられてきた課題であるという⁹⁾。

この課題は、例えば、総合的な学習の時間の創設やICTの普及など、多様化の一途をたどる授業の形態の中で、いかなる学習内容・活動を組織すべきか¹⁰⁾といった問題とも強く結び付き、授業研究のあり方や方法の模索、改善への取り組みは、今後ますます重要な課題となってくると考えられる。

また、Robinson & Robinsonによれば、職場での高いパフォーマンスの発揮は、個人の内的要因（能力ニーズ）、組織の内部要因（職場環境ニーズ）、組織の外部要因という3つの大きな要因に支えられている。ここでいう外部要因とは、組織のコントロールが及ばないものであり、他者との競争や景気、政府の規制などがある¹¹⁾。学校教育に置き換えれば、国や教育委員会の教育施策・方針などが該当しよう。授業研究は教師の授業力量向上をめざした取り組みである。それは、授業力量が十分でない状況から、その改善・向上を図るために、職場の先輩や同僚とともに学び合うことであり、授業研究という取り組みそのものが、教師がより高いパフォーマンスを発揮できるようにするための学校組織の内部要因の1つととらえることができる。また、授業研究を推進するということは、取り組みの結果として教師や学校組織の力量向上に貢献できるように、その機能を十全に発揮していくことととらえることができる。つまり、授業研究は個々の教師の授業力量向上に貢献するとともに、相互に学び合い、組織としての力を高めることに寄与する取り組みなのである。それが形式化していて役に立っていないという指摘は、内部要因の1つとしての機能が十分に発揮されていないということになる。

授業研究の形式化という問題は、教育課程経営と

表1 国の審議会における授業研究・校内研修にかかる提言内容 (一部抜粋)

「教員の資質向上について (答申)」中央教育審議会 (1978年)

2 教員の採用、研修については、当面次の改善方策を推進する必要がある

(3) 教員の自発的な研修を奨励するため、校内および学校間における研修活動がより活発に行われるよう配慮するとともに、教育研究団体に対する助成を更に拡充すること。

「教員の資質能力の向上方策等について (答申)」教育職員養成審議会 (1987年12月)

第2 教員の現職研修の改善

教員の職責にふさわしい資質能力は、教員養成のみならず教職生活を通じて次第に形成されていくものである。

この場合、教員自身が修練を積み重ねることによってその資質能力を高めていくことが基本となることはもとよりである。そのためにも、教員全員が参加する校内研修の充実を図ることが肝要である。校内研修の実施に当たっては、各学校の教育目標を十分踏まえ、かつ、地域や幼児・児童・生徒の実態等を考慮しつつ、組織的に計画、実施し、十分な評価を行うことが重要であり、その成果は、幼児・児童・生徒の教育に適切に反映される必要がある。校長をはじめとする教員は、校内研修が校内の課題の解決と教員個人の教育力を高める上で基盤となるものであることに留意し、その活性化のため一層の努力をする必要がある。このような校内における研修指導体制を整備するためにも、主として指導分野を担当する教頭を新たに配置することについて検討する必要がある。

「養成と採用・研修との連携の円滑化について (第3次答申)」教育職員養成審議会 (1999年12月)

4. 研修の見直し 3. 具体的方策 (1) 教員の自主的・主体的研修活動の奨励・支援

b. 各学校においては、校長のリーダーシップの下、日常の教育活動・学校運営を通じて校長、教頭、他の教員が、指導案の作成等教員の日々の職務の遂行に必要な助言、協力を日常的に行うなどの学校運営を行うとともに、各学校や地域の具体的な教育課題に即した校内研修の充実を図るなど、校内における研修体制の整備を図ることが必要である。

「新しい時代の義務教育を創造する (答申)」中央教育審議会 (2005年10月)

第2章 教師に対するゆるぎない信頼を確立する－教師の質の向上－

(2) 信頼される教師の養成・確保

ウ. 採用、現職研修の改善・充実

研修については、校内研修や任命権者等が実施する研修といった体系的な研修と教師の主体性を重視した自己研修の双方の充実が必要である。

「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申)」中央教育審議会 (2012年8月)

I 現状と課題 1. これからの社会と学校に期待される役割

もとより、教員の自己研鑽の意欲は高いものがあり、日本の授業研究の伝統は諸外国からも注目され、こうした自主的な資質能力向上の取組がこれまで日本の教育の発展を支えてきたとの指摘もある。今後、学校を取り巻く状況が大きく変化していく中で、そうした様々な校内・校外の自主的な活動を一層活性化し、教職員がチームとして力を発揮していけるような環境の整備、教育委員会等による支援も必要である。

(下線は筆者による)

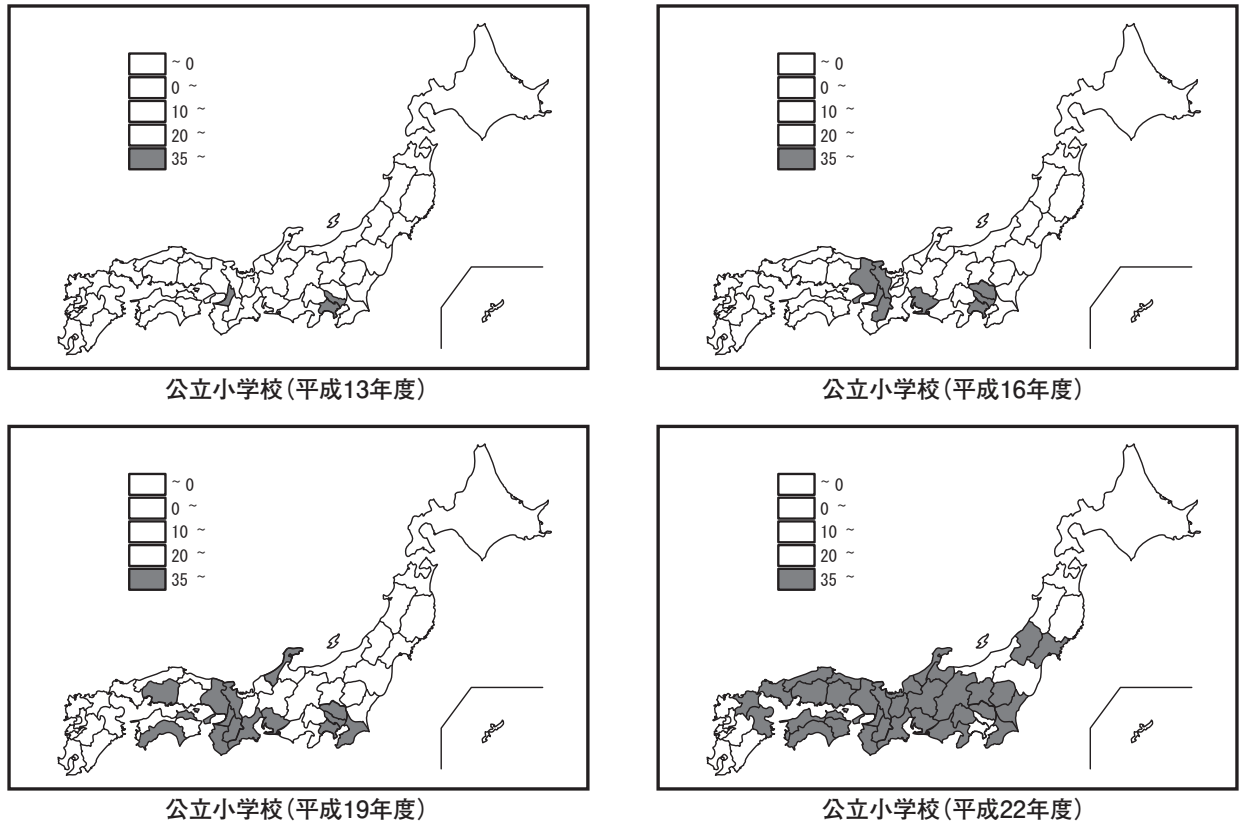


図1 50歳代の教員が35%以上を占める都道府県の推移<悉皆>¹²⁾

平成22年度学校教員統計調査中間報告(平成23年7月28日)文部科学省

いう視点から見れば、教育(=課程)活動を、真に自らのものとして自主的・創造的に行う方向¹³⁾へ向いていない状況があるということの意味する。ここでいう教育課程経営とは、教育課程を目標管理するという立場ではなく、「教育課程内容の計画=編成(P)→その実施=展開(D)→評価(S)を進めていく過程でなされる、様々な組織・運営上の条件づくり(条件整備)」¹⁴⁾という高野の定義に依拠している。また、小泉は、高野の定義を踏まえたうえで、「教育課程経営の主体は各学校の校長、教頭を中心とする教師集団であるが、実施経営過程はより下位の学年・教科・学級の各意思決定レベルに対応して、学年・教科別教師集団および各教師が中心的主体である」¹⁵⁾という考え方を示しており、高野・小泉の主張からは、授業研究は、教師たちの教育活動やそこでの問題意識と結び付き、管理職を含め、全教師で取り組む教育課程経営の一部としてとらえることができる。

そしてもう1つの課題は、団塊の世代に当たるベテラン教師の大量退職に伴う若手教師の増加、さらには10年足らずで、教師の35%以上が入れ替わる自治体が多くあるという問題(図1)とも深く関わり、指導技術の伝承や教師が相互に学び合い、チームとして力を発揮していける学校組織づくりをどのように行っていくか、その教育課程経営をどう進めていくかという課題である。その際、例えば、前述の答申で提言された学校全体で進める授業研究、その中での校長のリーダーシップ、さらにはチームで力を発揮していく組織づくりは、いずれも教育課程経営における課題となる。

こうした課題に対し、教師が授業研究の価値や意義を見出し、推進していくためにはどのような学校組織文化が期待されるのか、また、授業研究が、学校組織の中でどのように位置づけられていくべきなのかといったことについての検討は、極めて重要であると考えられる。

4. 学校組織文化の形成と授業研究

これまでの検討を踏まえ、ここでは、学校における組織的な授業研究を推進していくための組織文化のあり方について検討してみたい。

本稿でいう授業研究とは、組織のメカニズムとして動くものではなく、教師一人ひとりの力によって推進される授業研究を指している。それは、個々人、つまり、教師一人ひとりが自律して組織の活動に参加していくためには、どのような組織文化が求められるのかということであり、その背景の理論として、学校組織文化について検討を加える。

学校の改善・変革と組織との関係について、例えば児島は、教授=学習過程上の新しい試みが、どのような学校組織の構造的変化、組織行動の変容をもたらし、新たな組織統合の変革につながっていくのかを事例研究により把握することを試み、教育イノベーションの組織化過程を、導入の契機、プロセスとマネジメント、組織構造という視点から考察を加え、さらに、学校改善の過程を、教師の問題意識の有無、あり方との関連から考察し、自生的変革は持続し、より効果的な改善をもたらすのに対して、計画的変革は改善の効果が表層的で、2～3年で終息することを明らかにしている。教育委員会の研究指定校などの制度は計画的変革の代表例であるという¹⁶⁾。

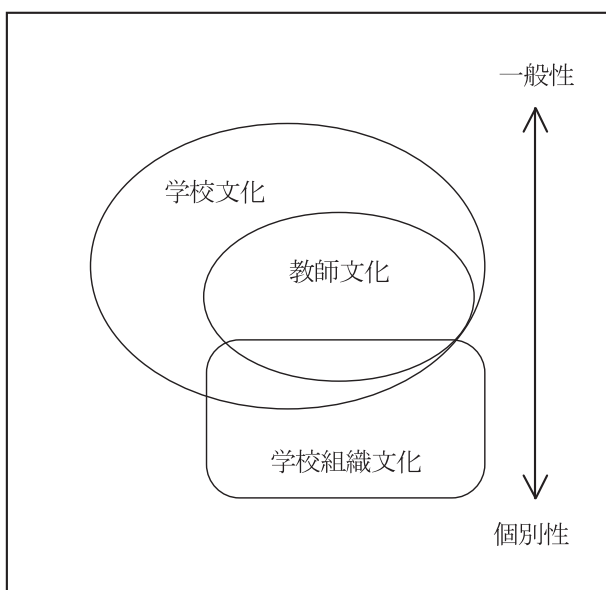


図2 学校組織文化・学校文化・教師文化(今津 1998)

Schein は、組織文化はいくつかの異なったレベルで分析可能であるとし、「人工の産物 (artifact)」「信奉された信条と価値観 (espoused belief and values)」「基本的な深いところに保たれている前提認識 (assumption)」という3つの次元に区別して示している¹⁷⁾。そして組織文化の変革には、前提認識まで変革しなければならないという。前提認識とは、意識されずに当然のものとして抱かれている信条や価値観とされる。したがって、計画的変革よりも、自生的変革による成果の方が組織内に継続する傾向にあるという先の指摘は、自主的変革が、Schein の言う前提認識の変革を伴うことに通ずるものであると考えることができる。

また、今津は、当該学校の教師に共有された行動・思考の様式で、その学校での日常的教育活動に方向性を与え、問題解決や意思決定の判断枠組みを提供するとともに、教師集団の凝集性や一体感の醸成にはたらきかけるものを「学校組織文化」と定義する¹⁸⁾。そして、Schein の提示した枠組みを学校組織文化に適応させ、「形態」、「価値・行動様式」、「黙示的前提」と表現している。ここでいう「形態」は、校舎や教室の形体をはじめ、服装の型、言葉遣い、卒業式などの儀式的形体など、観察が容易であるが、その意味を解釈することが難しい諸事項を指す。また、「価値・行動様式」とは、基本的には学習指導や生活指導に関する「制度的学校文化」により構成されたものである。そして「黙示的前提」は、教師が自明として疑うことのないようなすべての観念を指しており、この「黙示的前提」が「価値・行動様式」や「形態」を導き出し、それらを支える基盤となっていると指摘する¹⁹⁾。

さらに、水本は、組織では、場において個人は多かれ少なかれ限られた視野のもとに限られた情報に基づいて行動し、それが複雑に絡み合うことによって創発的な秩序形成が行われるとし、創発性に加え、複雑系的な秩序形成の理論が必要になることを指摘した²⁰⁾。つまり、教師同士の省察的な相互作用によって引き起こされる偶発的な成果を大切にしながら、組織としての創発性を高めていくことの重要性への指摘であり、こうした組織文化が、黙示的前提を

問い直し、自主的変革を促進していけるのではないだろうか。その時、授業研究は、その要として位置づくことになる。

また、このような組織における創発性への注目は、学校における組織的な学習を展開する場としての授業研究を核とした校内研修に注目する今津によっても指摘されている。

今津は組織の特徴を Schein や古川をもとに、中心的価値規範、周辺の価値規範に着目して、3つのタイプに区分している。1つは、中心的価値と周辺の価値のいずれも完璧に順守させようとする組織である。これは型にはめられ、指示・命令には忠実にしたがうが自分では考えようとしない組織ということになる。2つ目は、中心的価値はしっかりと受け入れさせるが、周辺の価値については同調を強要しない組織である。成員は独自の裁量と自律性が許され、自分なりの工夫に取り組むことが可能であり、認められる組織である。そして3つ目は、中心的価値と周辺の価値のいずれも同調を求めない放任の組織である。この組織では成員の仕事はてんでばらばらとなり、組織の活動は不確実で不安定なものとなる²¹⁾。

今津は、2つ目のタイプが、組織的な学習を要請する組織類型であり、それが常に行われる学校が「やわらかい学校」²²⁾であること、そこへの接近が経営課題であることを指摘している。今津の言う学校での組織学習は、Argyris と Schön の組織学習の定義に依拠し、その学校組織が置かれた環境と、学校組織活動の変化を把握し、学校組織の規範や価値観の妥当性にしがたって、適切な活動を採用したり、あるいは規範や価値観を修正していく中で、組織経営能力を発達させたりしていく学習である。そして今津は、集団で行う校内研修がこのような学校組織的な学習の場であり、教師の集団的発達と個人的発達が生じる場であり、大学研究者が学校外部の人的資源として介入することのできる場と位置づける。今津の指摘は、「授業研究＝組織学習」と一体的にとらえるよりも、むしろ組織的な学習の1つの場が授業研究であり、授業研究が学校組織文化として根付き、日常的に組織的な学習が展開される、それが

「やわらかい学校」というように解釈することができるのではないだろうか。

5. 学校組織における授業研究の位置

これまで検討してきたように今津の主張からは、校内で行われる授業研究が、自明の前提としていた価値基準まで変換させて行動様式を変えていくような新たな学習を展開させることができることが示唆される。もちろんそのためには、教師が自身を学習者としての教師 (teachers as learners) として位置づけ、かつ同僚間教師連携 (collegiality) のもとで学習活動の展開が必要であり、そのことによって学校組織の「開放性」や「柔軟性」、「親密性」、「自己改善性」を生み出し保持していくことが可能となる²³⁾。ここに授業研究が、学習者としての教師の組織的な学習の場として機能し、自明の学校組織文化を改善し、保持していく可能性が示唆される。

しかし、いくつか検討されなければならない課題もある。今津も、校内研修が組織学習になりえているか、「黙示的前提」レベルまで掘り下げた検討がなされているか、学習成果が組織文化の中に蓄積され活用されているか、同僚教師間連携が確立できているかという点を検討課題として挙げている²⁴⁾。これらの指摘は極めて重要である。学校で行われる授業研究が、取り組むべき共通の目的・課題意識を有し、教師には裁量と自律性が保障され、同僚教師間連携の下で黙示的前提のレベルまで掘り下げて価値基準を変革できるような活動になっているかどうかを誰がどのように状況を把握し、改善につなげていくかという点である。有本は、スクール・ベースド・アプローチによる評価が教育の質を高めるうえで重要であることを指摘しているが²⁵⁾、その背景には、自分たちが望む教育を自分たちの手で作り上げたいこうとする動きや学校の効果とアセスメントが結び付いてきていることなどが挙げられている。この指摘は、授業研究においても同様であり、学校を基礎とした授業研究の推進上の課題をいかに見極め、質を高めていくかということにつながるものである。

さて、図3は、今津の主張をもとに、授業研究の

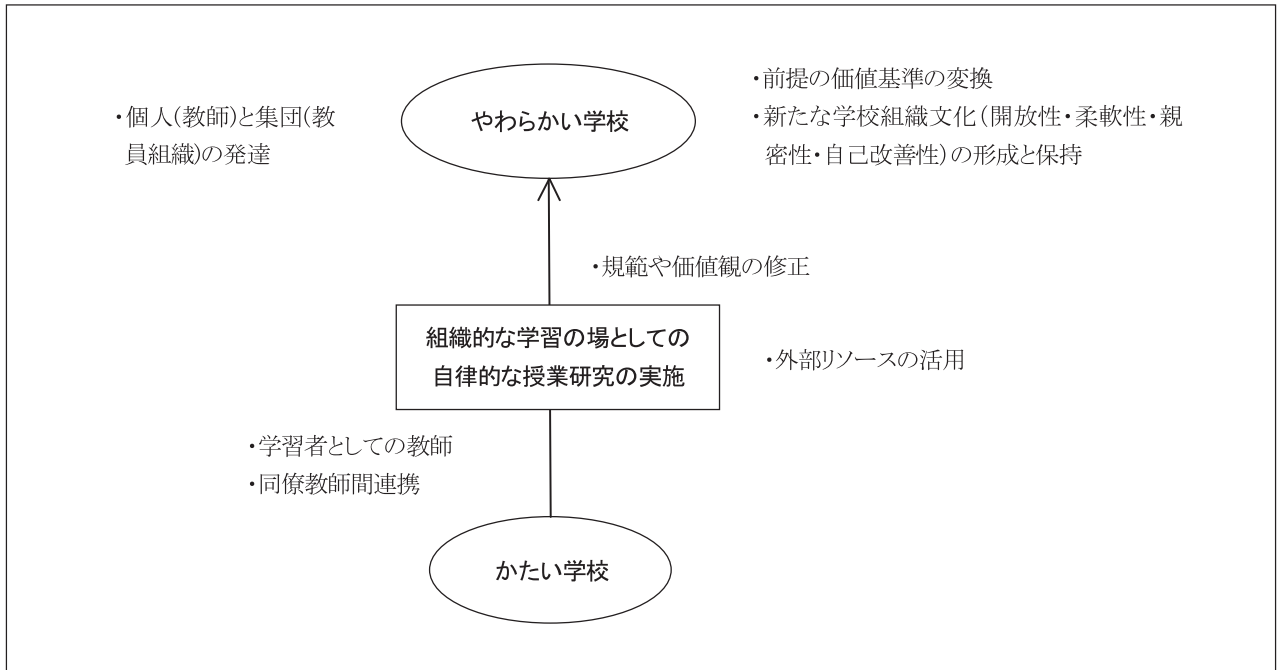


図3 学校組織文化の形成と授業研究の位置 (今津 1998 をもとに筆者作成)

位置を検討し示したものである。今津は、中心的価値はしっかりと受け入れつつ、裁量と自律性が保障された「やわらかい学校」への接近を学校の経営課題としたが、授業研究は、その接近を可能にするものである。問題は、どういう授業研究を展開するかということになる。つまりそれは、教師が学習者としての自覚を持ち、同僚教師間連携のもとに自律的に授業研究を展開していくことが求められるものであり、教師が主体となって実施する授業研究である。それは、教師の協同的で省察的な学びが重要され、そのプロセスにおいてはその学校で黙示的前提となった価値観や規範が検討、修正され、やわらかい学校を志向するものであると言える。

6. まとめ

本稿は、学校において授業研究を推進するための組織的な風土としての学校組織文化と、学校組織における授業研究の位置を検討することを目的とした。

授業研究は、教師の協同的な学習機会として、組織の中の黙示的前提までを変革する可能性を持つも

のである。しかし、その機能を十全に発揮するには、学校において授業研究がどのように位置づけられているのかということが重要であり、それは、その学校の組織文化とも深く関わりをもつ。例えば、授業研究を、目標管理型のPDCAサイクルの一環として、教師の評価やエビデンスを生み出すための仕掛けととらえて取り組むのか、目前の子どもたちのために、教師の共通の課題意識の下に、自律的に取り組むのかによって、学校における授業研究の位置づけは大きく違ってくる。また、管理職と教師が、管理者と参加者として取り組むのか、あるいは、管理職も含めて協同的に学び合うメンバーとして取り組むのかによっても授業研究の位置づけは違ってくる。当然、教師たちの参加意欲も変わり、そこで育まれる学校組織文化の在り様も変わってくるだろう。

先述の中央教育審議会答申に見られるように、学校を基礎とした授業研究・校内研修は、教師の授業力量向上とともに、教職員がチームとして力を発揮していけるようにするための要として大きな期待が寄せられている。しかし、それは単に授業研究をこなせばよいというものではなく、学校組織の中で授業研究をどのように位置づけ、取り組んでいくかと

ということが検討されなければならない。学習指導要領の改訂や教育委員会指定による研究指定校等は、外部要因として導入されるものではあるが、学校教育の変革や教師の授業力量、学校の組織としての力量向上への契機としての期待も大きい。大切なことは、それらが、目の前の子もたちとの関係において、個々の教員にとって意味あるものと受け止められ、それぞれの取り組みに内化していけるような学校組織文化、授業研究の位置付けが検討され、大切にされていなければならない。当然、教育行政機関にも、そうした学校組織文化を各学校が形成し、協同的で自律的な授業研究を推進していくための条件整備が期待されよう。

註

- 1) 佐藤学『教育方法学』岩波書店、1996年、p.35。
- 2) Hargreaves, A. (2012)「教職の専門性と教員研修の四累計」ヒューローダー・フィリップブラウン・ジョアンヌディラボー・A. H. ハルゼー編、(訳) 荻谷 剛彦・志水宏吉・小玉重夫『グローバル化・社会変動と教育 2 文化と不平等の教育社会学』東京大学出版会、2012年、pp.204-208。本論文では「協働」という用語が用いられているため、原文通り引用した。
- 3) 国立教育政策研究所『教員の質の向上に関する調査研究報告書』2011年、p.56。授業研究の実施体制として、研究授業を複数の教師で参観し、その後批評等の機会を持っている学校は、小学校 99.3%、中学校 93.5% となっている。
- 4) 中留武昭『校内研修を創る』エイデル研究所、1984年、p.241。
- 5) 北神正行「School focused INSET の概念と基本枠組みについて－OECD/CERI の研究動向分析を中心に－」『筑波大学教育学系論集』第 11 巻 1 号、1986年、p.84。
- 6) 秋田喜代美『改訂版 授業研究と談話分析』放送大学教育振興会、2008年、p.22。
- 7) 稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』岩波書店、1996年、p.166。
- 8) 同上書、pp.174-178。
- 9) 同上書、p.178。
- 10) 木原俊行『授業研究と教師の成長』日本文教出版、2008年、p.18。
- 11) Robinson, D. G., Robinson, J. C. (2008) *Performance Consulting : A Practical Guide for HR and Learning Professionals*. Berrett-Koehler, (訳) 鹿野尚登『パフォーマンス・コンサルティングⅡ』ヒューマンバリュー、2012年、pp.30-34。
- 12) 平成 22 年度学校教員統計調査中間報告（平成 23 年 7 月 28 日）より、小学校の 50 歳代の教員が 35% 以上を占める都道府県の推移の図を引用した。
- 13) 高野桂一『教育課程経営の理論と実際－新教育課程基準をふまえて－』教育開発研究所、1989年、p.7。
- 14) 同上書、p.6。高野桂一は、これまでの教育課程論が教育内容論だけを偏重してそれが教育課程論のすべてかのように錯覚していた状況を克服する必要性から、学校の「教育課程経営」を「広義には、単に教育課程の内容をどうするか（教育課程内容論）、ということだけでなく、教育課程内容の計画＝編成（P）→その実施＝展開（D）→評価（S）を進めていく過程でなされる、様々な組織・運営上の条件づくり（条件整備）を意味している」と定義づけている
- 15) 小泉祥一「教育課程経営論」日本教育経営学会編『教育経営研究の理論と軌跡』玉川大学出版部、2000年、p.76。小泉は、高野の定義をふまえ、教育課程経営とは、「各学校において教育課程を編成、実施、評価するために必要な人的、物的、財的、教育技術的および組織運営的諸条件の整備活動の総体」と定義した（小泉祥一「教育課程経営」日本教育方法学会編『現代教育方法事典』図書文化、2004年、p.202）。これは、言い換えれば「各学校において教育諸条件を適切に整備することによって教育課程の編成、実施、評価の一連の過程を組織し、実行する創造的、技術的営みのこと」（小泉祥一「新教育課

程に対応した教育課程経営」教育調査研究所編『教育展望』55(3)、2009年、p.13)であり、この教育課程経営の主体は学校の校長、教頭を中心とする教師集団であるが、実施経営過程においてはより下位の学年・教科・学年の各意思決定レベルに対応して、学年・教科別教師集団および各教師が中心的主体であるという考え方である。

- 16) 児島邦宏「教育イノベーションと学校経営の組織化過程に関する事例研究」教育経営組織研究会『学校経営の組織化過程に関する基礎的・実証的研究』1978年、pp.31-57。「学校改善を促すもの、阻害するもの」『学校改善に意欲的な学校』東洋館出版社、1996年、pp.63-70。
- 17) Schein, E. H. (2010) *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass. (訳) 梅津祐良・横山哲夫訳『組織文化とリーダーシップ』白桃書房、2012年、p.28。今津は、1985年の原書をもとに組織文化の3次元を説明している(今津孝次郎『変動社会への教師教育』名古屋大学出版会、1998年)。
- 18) 同上書『変動社会への教師教育』p.153。
- 19) 同上書『変動社会の教師教育』pp.157-164。
- 20) 水本徳明「学校経営の新しい考察枠組み」日本教育経営学会編『日本教育経営学会紀要』(46)、第一法規、2004年、pp.148-149。
- 21) 前掲書『変動社会への教師教育』pp.183-184。
Schein, E. H. (1980) *Organizational Psychology*, Prentice-Hall. (訳) 松井賓夫『組織心理学』岩波書店、1981年、pp.110-112。古川久敬『組織デザイン論－社会心理学的アプローチ－』誠信書房、1988年、pp.44-45。
- 22) 「やわらかい学校」について、今津は、「開かれた学習システム」に立脚し、学校を取り巻く環境の変化に柔軟に対応したり、多様な生徒に応じて、それぞれの学習を個性的に伸ばしたりしていくような学校を「やわらかい学校」と称し、基本特徴について「開放性」「柔軟性」「親密性」「自己改善性」の4点から挙げている。反対に、「閉じられた教授システム」に立脚し、一定の知識を効率よく多数の生徒に画一的方法で享受するような学校を「かたい学校」と呼んでいる(前掲書『変動社会への教師教育』pp.137-142)。
- 23) 前掲書『変動社会の教師教育』p.185。
- 24) 前掲書『変動社会の教師教育』p.186。
- 25) 有本昌弘『スクール・ベースド・アプローチによるカリキュラム評価の研究』学文社、2007年、pp.6-8。