

平成29年度文部科学省受託研究

「学校コンサルテーションによるOJT型管理職育成の試行」

研究成果報告書



国立大学法人九州大学

平成 29 年度文部科学省受託研究

「学校コンサルテーションによる OJT 型管理職育成の試行」

研究成果報告書

巻頭言

本報告書は、平成 29 年度文部科学省受託研究「学校コンサルテーションによる OJT 型管理職育成の試行」(国立大学法人九州大学)の研究成果の一部をまとめたものである。本試行事業は、同省初等中等教育局教職員課「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」の中でも「研修の一体的改革推進事業◆効果的な管理職の育成」に該当する取組として企画提案し採択された。

提案した企画概要(200 字以内)は以下である。

「現行の管理職研修は中央、地方を問わず講義・協議・演習形式が一般的であるが、本企画は公開講座(学校管理職短期マネジメント研修)受講者に対し、研修後にニーズに応じて学校訪問型プロセス・コンサルテーション(E.H. シャイン)を実施し、戦略マネジメントにおいて学校組織の中での自身のプレゼンスを自覚させることにより、管理職としての資質力量を向上させる OJT 型の新たな管理職育成プログラムであり、その有効性を検証する。」

管理職ないし管理職候補者の資質・力量の向上のための取組は、中央研修や全国の都道府県教育センターにおける組織マネジメント研修の強化や教職大学院スクールリーダーコースの整備など徐々に進んでいるものの、なおも量的・質的には以下のような課題が山積しているという企画者＝研究代表者の問題意識から出発している。

まず中央研修や教職大学院への派遣型は学びの機会としては貴重であるが、予算的には限られた人員を対象にししか行われておらず、量的な問題をクリアできていない。他方、比較的大勢を対象にする行政研修(Off-JT 型の研修)は単発的かつ一般論に埋没しがちであり、たとえ研修内で取扱うケースや演習課題を増やしたところで、「わが校の教育課題」と結びつけた実践的な力量形成を図る機会としては不十分という問題がある。

日本教育経営学会では「校長の専門職基準」を作成したり(『次世代スクールリーダーのための「校長の専門職基準」』花書院、2015年 <http://www.education.kyushu-u.ac.jp/~schoolleaders/~jissen/home/>)、各県で校長や教員の資質向上指標を策定したりする段階に入っているが、ともすれば学校種や地域特性を踏まえず一

般論に陥りがちであり、勤務校との相対的な関係の中で管理職ないしその候補者としての自身に期待される資質・力量を問う機会に欠けていた。

したがって、勤務校の課題解決のために、戦略的なマネジメントを担う管理職ないしはスクールリーダーとしてのプレゼンス(存在理由)をここであらためて問いなおす必要がある。

校内研修など On the Job Training(OJT)の意義は一般に認められているものの、その成果は学校間の格差が大きく、また管理職の育成においては十分にこれが機能しておらず、管理職の「背中を見せる」スタイルでの徒弟的育成が行われているにすぎない。これを補うような学校訪問など出前型の支援的なコンサルテーションも先駆的に進めている自治体は一部存在するが、学校経営課題の解消のためのコンサルタントとしての支援が中心であって、管理職育成の視点は必ずしも十分とはいえない。また教育センターなど行政による学校訪問ではどうしても上下関係が生じ、第三者的なコンサルテーションになじまない側面もある。

そこで本調査研究では Off-JT(学校管理職短期マネジメント研修)と OJT(学校コンサルテーション)を繋ぎ、また Off-JT の担当講師がアフターフォローとして、受講者の学校を訪問し、当該校の課題や経営戦略の中で、管理職としての立ち位置(プレゼンス)についての自覚を促すようなプロセス・コンサルテーションを行うこととした。ここでプロセス・コンサルテーションとは、「クライアントとの関係を築くことによって、クライアントは自身の内部や外部環境において生じている出来事のプロセスに気づき、理解し、それに従った行動ができるようになる。その結果、クライアントが定義した状況が改善されるのである。」(E.H. シャイン『プロセス・コンサルテーション』白桃書房、2002 年、27 頁)とされるものである。

したがって本調査研究の目的は、上記のように Off-JT 型公開講座のアフター・フォロー・アップの取組事例として、クライアント(受講者)との関係が築けている講座担当講師による学校訪問を実施することにより、OJT 型管理職育成を試行することに

ある。また、このような報告書やホームページによってそのノウハウを開示し、これを各都道府県の教育センターや教職大学院等で実施できるよう、支援できるための情報のアーカイブと成果発信を行うことにある。

本委託事業を着実に推進するにあたり、採択にあわせ、九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門内に学校コンサルテーション室を開設した。運営委員会委員ならびに事務局長の他、本研究を中心的に推進するための学術研究員として、学校現場をフィールドに十数年の調査研究実績があり、環境心理学のプロパーである木下寛子氏（博士）を雇用することができたことは大きかった。これまでの教育学研究の先行研究ではみられなかったコンサルテーションをめぐる視点が心理学研究という「異質」情報から追加され、学際的に新たな地平を拓くことができた。

上半期は12回目を迎えた九州大学学校管理職短期マネジメント研修（5日間）の実施に向けた準備と取組を行い、学校組織マネジメントの基礎理論の提供と実践的な演習の実施、そして放課後の企画により受講者とのラポール構築に努めた。（このマネジメント研修の成果にかかわるアンケート調査結果は資料編に掲載している。）

下半期は、受講者のニーズに応じて担当講師を派遣し、スクールリーダーとしてのプレゼンスの醸成を目的とした学校コンサルテーション事業を実施した。コンサルテーションには必ず記録係として学術研究員もしくは院生が同行し、本事業の成果の記録を行った。本報告書では、この学校コンサルテーション実施過程をつぶさに記録するための手続き過程や方法論と実際の記録が中心に描かれている。フローとして流れてしまう時間をストックして皆様に提示し共有するための記述に多くの力を注ぐことになった。

「研修後にニーズに応じて学校訪問型プロセス・コンサルテーション（E.H.シャイン）を実施し、戦略マネジメントにおいて学校組織の中での自身のプレゼンスを自覚させることにより、管理職としての資質力量を向上させるOJT型の新たな管理職育成プログラムであり、その有効性を検証する。」と冒頭の

ように概要説明したが、本事業の有効性の検証についてはまだ十分に実証できていない。しかしながら、上述のように、コンサルテーションの実際を丁寧に記録することにより、その時間を疑似的にでも共有していただき、クライアントの変化を実感してもらうことを心掛けているので、本報告書をじっくりとご覧いただければ幸いである。

なお、学校コンサルテーション室では小・中・高等学校、特別支援学校等の「学校経営に関する情報」（学校要覧や学校経営案）を収集・整理した。

同様の文科省委託研究経費でかつて九州大学に設置されていた学校評価支援室では九州地区を中心に全国の学校要覧や学校評価関係資料の収集を行ったが、それらの情報は古くなってしまった。

平成29年度において、改めて九州地区を中心に全国の教育委員会・教育センターと連携しながら、学校コンサルテーション事業の基盤構築に着手した。予算的に厳しくまだ十分ではないが、こうして収集した情報を鍵付きで管理したうえで、PDF媒体として検索可能となるホームページを構築し、将来的には各都道府県の教育センターや教育系の重点大学、教職大学院等が学校コンサルテーションを遂行できる基盤づくりを進めている。他に類をみないような情報収集を行っているので、継続して予算を確保するなどして、この基礎的なアーカイブ作業を継続していきたいと願っている。

本報告書では紙幅の関係もあり掲載していないが、収集した学校要覧を分析した論考も研究室内でいくつか作成した（九州大学教育法制研究室の研究室紀要第20号（通巻28号）の特集2を参照されたい）。このように学術的な研究成果の発信も引き続き行っていきたい。

なお、本報告書の一部は2017年11月26日（日）に九州教育学会の鹿児島大学大会においてラウンドテーブルを企画・開催し報告を行い、そこでの意見を参考に加筆修正を行った。

ご高覧の上、ご意見を頂戴できれば幸いである。

2018年3月 研究代表者

九州大学大学院教授 元兼正浩

目次

巻頭言	1
第1部 学校コンサルテーションの理論と課題	5
学校コンサルテーションにおける「対等性」をめぐる理論的課題	7
九州大学「学校コンサルテーション」の試み	15
第2部 事例集	25
事例1 防災に関する講演依頼から始まったコンサルテーションの事例	27
事例2 関係性を構築していく過程が見えてくるコンサルテーションの事例	34
事例3 「新しい知識や知見に触れ続けたい」という要望のもとで行われたコンサルテーションの事例 ..	40
事例4 「小規模校（複式学級）」のコンサルテーションの事例	47
事例5 教職員のモチベーションや熱意向上を求めた事例	54
事例6 次年度に関する「不安」から始まったコンサルテーションの事例	62
事例7 1年間継続的なかわりを行った新設小学校におけるコンサルテーションの事例	67
事例8 中国地方の小学校（ α 小学校）の事例	69
事例9 西九州の小学校（ β 中学校）の事例	69
事例10 南九州の中学校（ γ 中学校）の事例	70
事例11 九州地方の離島の（ δ 中学校）の事例	70
第3部 総括	71
総括	73
資料編	81
学校管理職マネジメント短期研修プログラム全日程	83
学校管理職マネジメント短期研修プログラムアンケート結果	84
韓国における学校コンサルティングの理論と実践	86
中国における「学校コンサルテーション」の現状と課題	98
学校要覧に関する収集・分析の取り組み	108
日本教育新聞 平成30年（2018年）1月1-8日号 掲載記事	109

「学校コンサルテーションによる OJT 型管理職育成の試行」

研究組織・実施体制一覧

調査研究実施機関名： 国立大学法人九州大学
代 表 者： 総長 久保 千春
契 約 者： 学術研究・産学官連携本部長 若山 正人
事業実施責任者： 人間環境学研究院（教育学部門）・教授 元兼 正浩
事務連絡担当者： 人間環境学研究院（教育学部門）・助教 兼安 章子
全体企画・運営委員長・コンサル統括： 九州大学大学院・教授 元兼 正浩
運営委員会委員： 九州大学大学院・教授 田上 哲
運営委員会委員： 九州大学大学院・講師 田北 雅裕
運営委員会委員・事務局長： 九州大学大学院・助教 兼安 章子
運営委員会委員・コンサルテーション委員： 福岡教育大学教職大学院・教授 大竹 晋吾
コンサルテーション委員： 長崎大学教職大学院・准教授 畑中 大路
コンサルテーション委員： 大分大学教職大学院・准教授 雪丸 武彦
コンサルテーション委員： 大分大学教育実践総合センター・専任講師 清水 良彦
コンサルテーション委員： 九州共立大学・専任講師 金子 研太
学校コンサルテーション室： 九州大学大学院・学術研究員 木下 寛子
事務局（大学院生）： 九州大学大学院人間環境学府・博士後期課程／日本学術振興会特別研究員 原北 祥悟
九州大学大学院人間環境学府・博士後期課程／日本学術振興会特別研究員 小林 昇光
九州大学大学院人間環境学府・博士後期課程 申 芸花
九州大学大学院人間環境学府・博士後期課程 鄭 修娟
九州大学大学院人間環境学府・博士後期課程 木村 栞太
九州大学大学院人間環境学府・博士後期課程 殷 爽
九州大学大学院人間環境学府・修士課程 柴田 里彩
九州大学大学院人間環境学府・修士課程 横山 葵

第1部 学校コンサルテーションの理論と課題

第1部では、学校コンサルテーションを巡る理論的概観および展望と、本プロジェクトを通しての問題と目的を示す。

「学校コンサルテーションにおける「対等性」をめぐる理論的課題」（原北）では、研究コミュニティと学校現場の関係を問い直すものとしての、学校コンサルテーションの理論とその課題について検討する。「九州大学『学校コンサルテーション』の試み：コンサルテーションの基本構造と課題」（木下）では、本プロジェクトの特徴およびコンサルテーションのための基本的な実施基盤の構造を示した上で、学校コンサルテーションの可能性を問うための具体的な研究設問を提示する。

これらふたつの論考は、九州教育学会第69回大会（鹿児島大学，2017年11月）にて開催されたラウンドテーブル「学校コンサルテーションによるOJT型管理職育成の施行：その可能性と課題」（企画者：元兼正浩）での発表をもとに、あらためて書き下ろしたものである。

学校コンサルテーションにおける「対等性」をめぐる理論的課題

——「臨床的アプローチ」に焦点を当てた問題提起——

九州大学大学院・院生／日本学術振興会特別研究員 原北祥悟

1 はじめに

本稿の目的は、学校を取り巻く諸問題を解決していく「学校コンサルテーション」における「対等性」をめぐる理論的課題について問題提起を行うものである。本稿においては、学校コンサルテーションの主体である研究コミュニティと学校現場の関係性に焦点を当てた「臨床的アプローチ」を中心的に取り上げる。

中教審答申「今後の地方教育行政の在り方について」（1998年9月21日）に象徴されるように、現代の学校経営改革は地方分権と規制緩和の推進を前提とした自律的学校経営を目指している。自律的学校経営とは、学校に自律的な経営基盤を確立させ、自律的経営を可能にし、同時にその経営に自己責任をもたせる仕組みである（小島 2007）。その仕組みの実現のために、校長による意思決定システムの構築や保護者・住民の教育意思を学校経営に反映させる学校運営協議会の設置など、具体的な手法が次々に導入されてきた。自律的経営を推進する一つ的手段として「チーム（としての）学校」論が注目されており、「これからの学校が教育課程の改善等を実現し、複雑化・多様化した問題を解決していくためには、学校の組織としての在り方や、学校の組織文化に基づく業務の在り方などを見直し、『チームとしての学校』を作り上げていくことが」求められている（中教審答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」2015年12月21日）段階にある。

学校を取り巻く諸問題の一つに、1990年代から今日にいたるまでいじめ、虐待、性的被害や自殺など教師の直面する問題がその専門性を越える範囲で深刻化していることが挙げられる。1994年11月27日に起きた愛知県西尾市の中学校二年男子が自殺する事件を契機に、文部省は「いじめ対策緊急会議報告—いじめの問題の解決のために当面取るべき方策等について—」を通知している。さらに、児童虐待防止法（2000年制定）では、早期発見のため、学校等の機関は「児童虐待を受けたと思われる」ケースについて速やかに児童相談所等へ通告する義務を負うようになった。また、いじめや虐待などの事案が深刻化していくに伴い、それに専門的に対応するスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの専門家が学校組織へ参入するようになった。専門家の学校組織への参入は諸問題を解決するための人的資源である一方で、学校組織それ自体を複雑化させる要素ともなり得る。

すなわち、このような現代の学校を取り巻く状況（学校組織や学校運営）は「未体験ゾーン」（浜田 2016）に突入していると言える。しかしながら、このような学校経営の実践に対して、現実的な経営課題の解明に学校経営研究は必ずしも寄与しているとは言えない（山崎 2004）状態にある。研究知が実践に摂取されていないだけでなく、研究それ自体も変容する社会の諸情勢と施策への適応を後追いしており（高妻 2016）、実践学としての学校経営学の課題が浮き彫りになっている。

本稿では、研究と実践の新たな関係を構築するための一つの視点として「コンサルテーション」を取り上げ、コンサルテーションの主体である研究コミュニティと学校現場の関係に着目する。多様化・複雑化する学校経営上の諸問題を解決するための「コンサルテーション」に、どのような理論的課題があるのか明らか

にする。

そこで以下では、まず「(学校) コンサルテーション」がどのような分野・領域で展開されてきたのか整理すると同時に、学校コンサルテーションを構想・実践するとき、研究コミュニティと学校現場の関係（両者の「対等性」）を問うことが重要であると指摘する。そのうえで、教育経営研究に焦点を当て「臨床的アプローチ」の特徴を明らかにする。以上を踏まえ、学校コンサルテーションの理論的課題を明らかにする。

2 「コンサルテーション」概念と学校コンサルテーションの特質

2.1 「コンサルテーション」とは何か

「コンサルテーション」は複数の学問領域にとどまらず、多くのメディアを通じて発信される概念であるため極めて多義的に用いられている。そこで本稿では、精神医学者であるジェラルド・キャプラン (Caplan, G) による「コンサルテーション」の定義を取り扱う (ウィリアムら 2008)。コンサルテーションは心理学の中でも学校心理学や組織心理学で重要な位置を占めており (ウィリアムら 2008)、学校「組織」を対象とする学校コンサルテーションと親和性が高いと思われるからである。以下の 7 点は、キャプランによる定義をウィリアムらが整理したものである。

- (i) コンサルテーションにおける関係性は、コンサルタントと一名またはそれ以上のコンサルティ、そしてクライアントを含み、必ず三者関係をその基礎とする。コンサルティはふつう、コンサルタントのような訓練および経験を有しておらず、教育、看護、司法または医療などの様々な分野を代表する専門家または準専門家 (paraprofessionals) である。
- (ii) 最適な職務遂行上の関係性とは、対等であり非階層的なものだと想定している。つまり、理論上コンサルタントとコンサルティの間に権能の差は存在しない。
- (iii) 個人的な問題よりむしろコンサルティの実務に関連した挑戦事項こそが、コンサルテーションでの議論の対象となる。
- (iv) コンサルタントはコンサルティへの管理上の責任やコンサルティ以上の職権をもたない。
- (v) コンサルティは、コンサルタントが提供する指導助言を受け入れる自由または拒否する自由を持ち続ける。
- (vi) コンサルタントが秘密を保持することによってかえって誰かの利益が損なわれる場合を除いて、コンサルタントとコンサルティの間で交換される個人情報保護される。
- (vii) コンサルテーションには二つの目的がある。一つ目は、コンサルティが専門実務の中で現在抱える問題の効果的な解決を援助すること、二つ目は、さらなる洞察と問題解決技術をコンサルティに身につけてもらうことである。

一般経営学や組織論などの学問領域を概観しても、コンサルテーションの定義はおよそ以上の 7 項目に収斂される。ここで注目すべき点は、(ii) コンサルタントとコンサルティの間に権能の差は「理論上」存在しないということである。すなわち、コンサルテーションは両者が「対等」であることを前提に実施されるものであると言える。「対等」を目指す背景には、コンサルティが「いかに学ぶか」を学習できるようにすることが挙げられ (シャイン 2016)、コンサルティ自身の自律性を奪わないことが念頭に置かれていると言えるだろう。それは上の定義 (vii) における二つ目の目的 (問題解決技術をコンサルティに身につけてもらうこと) と共通する。コンサルテーションには、今後同様の問題が発生したとしても、コンサルティ自身がその

解決を図っていけるような「援助」が求められているのである。

また、コンサルテーションの役割や性質は三つのモデルに分けることができる（E.H.シャイン 2016）。

（１）情報—購入型モデル

コンサルティがクライアントに対して供給できない何らかの情報ないし専門的なサービスをコンサルタントから購入するモデルである。このモデルでは、コンサルタントは自分が知っていて得意なものなら何でも売り込もうとしがちになり、コンサルティはどのような情報やサービスが本当に助けになるのかについて惑わされてしまう。このモデルにおいて、知識は「外に」あってコンサルティに持ち込まれるべきものであり、その情報や知識をコンサルティは理解し利用することができるという前提が存在している。

（２）医者—患者モデル

このモデルは、組織の一人かあるいは複数の管理者が、「点検してもらうために」コンサルタントを呼び入れるものである。コンサルタントが診断し処方し治療を管理するという具合に、コンサルタントの手によりいっそうの権限が集中することが特徴となる。また、部外者がその状況に入り込んできて問題を見極め、それを治療することができるかと仮定しているモデルである。

（３）プロセス・コンサルテーション・モデル

上の二つのモデルの共通する特徴は、シングルループ学習＝「当面の課題を解決しようとする」（曾余田・小野 2004）ものである。これに対して、プロセス・コンサルテーションの目標の一つは、「いかに学ぶか」をコンサルティが学習できるようにすることである。問題の解決だけではなく、コンサルティが学習する能力を増大させることを強調するモデルとなる。

表 1 コンサルテーション・モデルの種類（曾余田・小野 2004 から引用）

モデル	情報—購入モデル	医者—患者モデル	プロセス・コンサルテーション
内容	コンサルティからの要求に応じて専門的な知識・情報を提供する	コンサルタントが現場に入って組織の診断をし、問題解決方法を処方する	コンサルティとコンサルタントが協働で診断し解決法を探求する。さらに、コンサルタントの診断と問題解決の技能をコンサルティに引き継ぐ
目標	当面の問題を解決するシングルループ学習の促進	当面の問題を解決するシングルループ学習の促進	学習する能力を増大させ、同様の問題が再発しないようにするダブルループ学習の促進
コンサルティの立場	コンサルタントが提供する解決法に依存	診断と解決法の両方でコンサルタントに依存	診断および問題解決の両方でコンサルティが主導権を保持
基本的な仮定	コンサルティは自分がどのような情報やサービスを求めているのか知っており、コンサルタントはそれらを提供できる	外部者がその状況に入り込んできて問題を見極め、それを解決することができる	その組織でどのような解決法がうまくはたらくのかを最終的に知っているのはコンサルティだけである
有効に機能する条件	コンサルティにとって、問題が何であるのかと、	コンサルティにとって、問題が何であるかは	コンサルティにとって、問題も解決法も明確ではない場合

	解決法の性質の両方が明確である場合	きりとしているが、解決法が定かではない場合	
--	-------------------	-----------------------	--

この三つのモデルは必ずしも排他的ではないと言われている。すなわち、「どのような条件のもとで各モデルが有効に機能するのかを考慮に入れ」（曾余田・小野 2004）、コンサルテーションの場（状況）に応じて、コンサルタントはこれらモデルを使い分けることが求められている（曾余田・小野 2004 やシャイン 2016）。

学校におけるコンサルテーションは、プロセス・コンサルテーションに依拠することで展開される必要があるだろう。周知のとおり、教育実践や学校運営は不確実性が高く、実践・運営問わず日常的に解決方法が明確ではない問題が発生する。すなわち、コンサルタントとコンサルティの両者は解決方法を明確に持っているわけではない。したがって、コンサルタントがコンサルティ自身に「問題解決の技能」を獲得させるためのコンサルテーションが求められるため、プロセス・コンサルテーションに依拠することが必要となる。

2.2 学校コンサルテーションの展開

さて、「学校コンサルテーション」は従来、学校臨床の分野で蓄積されてきた。教育学というよりはむしろ、(臨床)心理学が関心を持つ分野と言える。特にアメリカは1960年代から「学校コンサルテーション」として障害を持つ児童・生徒を対象に取り組んでいる。「学校コンサルテーション」とは「専門家（コンサルタント）が教師を含む関係者（コンサルティ）に関与して児童生徒（クライアント）ないし児童生徒集団の学習および行動調整の改善を達成しようとする協働の心理教育的サービスの過程」（ウィリアムら 2008）として捉えられ、子どものよりよい発達を援助すること（＝対人援助）を目指すものである。

日本においても同様で、特別支援教育の展開を一つの契機として、学校コンサルテーションという考え方が浸透した。特別支援教育がスタートした2007年に国立特別支援教育総合研究所は『学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック』（以下、『ガイドブック』）を発刊している。ここでコンサルテーションとは「コンサルタントがコンサルティに対して、コンサルティの抱えているクライアントに関係した特定の問題を、コンサルティの仕事の中でより効果的に解決できるように援助する取り組み」と定義されている。コンサルタントは「専門家チームや特別支援教育コーディネーター等」の学校外の専門家が想定されており、学校コンサルテーションは教育相談事業の一環として実施されている（植木田 2009）。

現場の教師による実践研究においても、学校コンサルテーションは、もっぱら特別支援教育に関する課題に登場することが多いようである。たとえば、神奈川県下の小学校における「ケース会議」（児童支援のための会議）を実践事例として、様々な特性がある子どもたちを適切に支援するコンサルテーションの在り方を考察した研究（横田 2008）や、校内委員会の実践を基にした効果的な支援方法の在り方を検討し、機能的な校内支援体制の整備・充実のための学校コンサルテーションの在り方を探る研究（松田・芝野 2011）などが挙げられる。

以上から推察できることは、学校コンサルテーションは特別支援教育をめぐる課題解決の一つの手立てとして取り扱われている傾向に加えて、コンサルタントとしての「特別支援教育コーディネーター」は重要な役割を担っている可能性があることである。この点については『ガイドブック』が「特別支援教育コーディネーター」をその一人として想定している点からも裏付けられる。すなわち、学校コンサルテーションを実施する際、学校現場はコンサルタントとして「研究者」を想定するというよりはむしろ、現場の教師間で解決方策を模索する傾向にあるのではないだろうか。学校コンサルテーションの在り方それ自体は、コンサルタントとコンサルティの関係性を反映するものである（植木田 2009）ことを踏まえると、学校コンサルテーションを構想・実践することと、

研究コミュニティと学校現場の関係性を問い直すことは表裏一体の関係にあると言えよう。そこで、以下では両者の関係性を論じた「臨床的アプローチ」に焦点を当てる。

3 臨床的アプローチと学校コンサルテーションの関係

研究コミュニティと学校現場との関係性に関心を寄せた主たる研究成果として、日本教育経営学会研究推進委員会が課題研究Ⅱとして取り組んだ「学校経営研究における臨床的アプローチの構築」(活動期間：2000年6月～3年間)が挙げられる。三年間一貫した上のテーマに沿って、2001年から2003年の日本教育経営学会大会において討議を開催しており、これら討議の成果として北大路書房より『学校経営研究における臨床的アプローチの構築—研究・実践の新たな関係性を求めて』(編著：小野真由美、淵上克義、浜田博文、曾余田浩史)を出版している。学校コンサルテーションにおける「対等性」をめぐる理論的課題を検討する上で、その主体である研究コミュニティと学校現場の関係性に着目した「臨床的アプローチ」は示唆的であると考えられる。

そこで以下では、「臨床的アプローチ」の概要を提示し、研究コミュニティと学校現場の関係性をどのように捉えているのか明らかにすることで、学校コンサルテーションの理論的課題を示す。

3.1 教育経営研究における「臨床的アプローチ」とは何か

端的に示すと、「臨床的アプローチ」とは学校経営研究者と現場との関係性や、「役に立つ」研究を生み出すような研究方法を「象徴的に示す表現」(小野 2004)である。臨床的アプローチが考え出された背景には、本来実践学であるべき学校経営研究が学校現場での認知度が低く、またその研究知が現場で有効とみなされていないという現状認識が問題関心として学会(界)で共有されていたからである。

さて、「臨床的アプローチ」とは、①(研究コミュニティの)現場への参入、②支援的な実践、③研究、④学校現場と研究コミュニティの相互交流、の4つの要素が相互作用することによって構成される概念である。曾余田・小野(2004)はその具体として以下の三点を提示する。「臨床的アプローチとは、研究者自身(研究的実践家を含む)が学校現場に参入してコミットし、全体的雰囲気を感じつつ、学校をよりよくするための支援的な実践(かかわり、対話、はたらきかけ)をしながら現実を認識し、改善の視点や手立てに関する知識を創造しようとする研究のあり方」(一点目)である。また、「臨床的アプローチとは、狭義の研究方法だけでなく、学校経営実践と学校経営研究との新しい関係性を探ろうとする動き全体」(二点目)を指し、これら臨床的アプローチの具体的な形態は「多様」である(三点目)。このように学校経営研究者は「臨床的アプローチ」概念によって研究コミュニティと学校現場の新たな関係性を提示することで、「役に立つ」教育経営研究のあり方を模索している段階である。

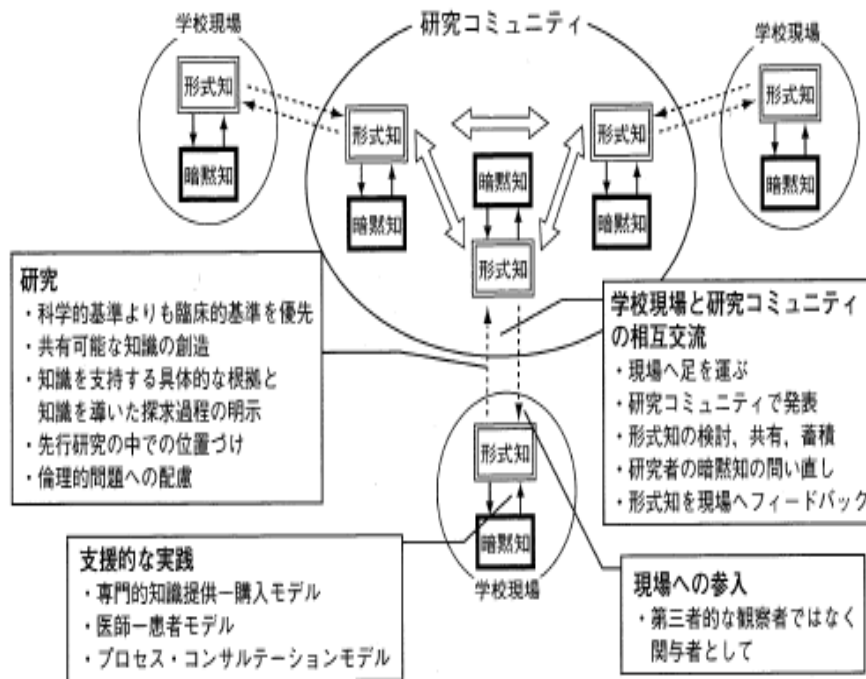


図1 臨床的アプローチの枠組み (曾余田 2004 より引用)

3.2 臨床的アプローチにおける学校コンサルテーションの位置

学校コンサルテーションは臨床的アプローチの要素における「②支援的な実践」に該当する。学校コンサルテーションのモデルは「プロセス・コンサルテーション」(シャイン 2016) に依拠しており、短期的な成果よりも長期的な有効性を重視し、組織の「自己学習能力を高めるように」はたらきかけていくことを意図している(曾余田・小野 2004)。つまり、組織が抱える問題の効果的な解決を援助するだけでなく、その組織自体(あるいはコンサルティ)がその解決手法を学び再発を防止する観点に力点を置いている。

以上の指摘は、学校コンサルテーションと臨床的アプローチ概念の関係性を論じたものであり、研究コミュニティと学校現場の「対等性」をめぐる問題は十分に焦点化されていないと思われる。学校コンサルテーションにおいて、コンサルタントとコンサルティは理論上「対等」であるものの、現実にはその「対等」関係は成立しがたい。対等性の担保が困難である背景には教育経営をめぐる研究知に関する以下のような特質があるためである(佐古 2002 や山崎ら 2004)。すなわち、①「規範化された知識の生産」、②「概念の現実適応性の欠如あるいは記述水準の問題」、③「研究知と実践知の還流機会の欠落」の三点である。教育経営をめぐる研究知が『『あるべき』学校経営に関する知識レベルにとどまって』(①) いることに加えて、「現実の学校経営において使用されている言葉と研究の概念のズレ」(②) であり、さらには「研究者と実践者がともに学校経営の課題に関して問題解決に取り組み、それぞれが保持している知識や見解を相互に交流する機会が少ない(もしくは成立しがたい)」(③) ことは両者のコミュニケーションを困難にさせるだけでなく、研究コミュニティが「あるべき」論を主張することは、ややもすると「指導助言」的性格へと変質しまいかねない。

学校現場と研究コミュニティの「対等性」を目指すためには、両者が相互交流することで新たに知識を生産していくことも一方で求められるが、同時に、現実とは乖離していると指摘されている既存の(規範化された)知識を研究コミュニティが現場の文法を汲み取った形で再提示することも必要になると考える。また、「対等性」をめぐる理論的課題をより深く検討するためには、学校「コンサルテーション(援助関係)」そのものに埋め込まれ

ている権力構造（例えば、「教え—教えられる」という上下関係なるもの）をいかに捉えるかという問題に（少なくとも理論的には）向き合う必要があるのではないだろうか。

4 おわりに

本稿は学校コンサルテーションにおける「対等性」をめぐる理論的課題について問題提起を行うものであった。具体的にコンサルタントとコンサルティの「対等性」を検討するために、本稿では「臨床的アプローチ」概念における研究コミュニティと学校現場（コンサルタントとコンサルティ）の関係性を整理したものである。

「臨床的アプローチ」には①（研究コミュニティの）現場への参入、②支援的な実践、③研究、④学校現場と研究コミュニティの相互交流、の4つの要素で構成されており、「学校コンサルテーション」は「②支援的な実践」に該当した。「臨床的アプローチ」という概念は日本教育経営学会研究推進委員会によって構築されており、両者の関係性を問い直すための枠組みであった。ただし、広く両者の関係性を捉えているため、十分に「対等性」をめぐる問題に焦点化されていない点は課題として指摘できるのではないだろうか。繰り返しにはなるが、「対等性」に焦点化されていない背景には、教育経営をめぐる研究知に関する特質（①「規範化された知識の生産」、②「概念の現実適応性の欠如あるいは記述水準の問題」、③「研究知と実践知の還流機会の欠落」）が指摘されており（佐古 2002 や山崎ら 2004）、これら三つの課題をいかにして解決していくべきなのか研究コミュニティ／学校現場の両者がともに検討していく必要があるのではないだろうか。

文献

- ・ E.H.シャイン（2016）『プロセス・コンサルテーション—援助関係を築くこと—』白桃書房
- ・ アントン・オブホルツァー、ヴェガ・ザジェ・ロバーツ（2014）『組織のストレスとコンサルテーション』金剛出版
- ・ 今津孝次郎（2012）『学校臨床社会学—教育問題の解明と解決のために—』新曜社
- ・ 植木田潤（2009）「学校コンサルテーションの事例報告」『国立特別支援教育総合研究所教育相談年報』第30号、pp.47-52
- ・ ウィリアム・P・アーチュル、ブライアン・K・マーテンズ（2008）『学校コンサルテーション—統合モデルによる特別支援教育の推進—』学苑社
- ・ 小島弘道（2007）「学校経営改革のプロセス」『時代の転換と学校経営改革』学分社、pp.32-42
- ・ 小野真由美（2004）「はじめに」『学校経営研究における臨床的アプローチの構築—研究—実践の新たな関係性を求めて—』北大路書房、pp.i-ii
- ・ 高妻紳二郎（2012）「教員の資質能力の向上に資する人事行政の課題—『養成＝採用＝研修の一体化』をめぐる議論の再検討—」『日本教育行政学会年報』No.38、pp.2-18
- ・ 佐古秀一（2002）「現職教育における学校経営研究—開発的研究の視点から—」『日本教育経営学会紀要』第44号、pp.178-184
- ・ 末松裕基編著（2017）『教育経営論』学文社
- ・ 曾余田浩史、小野真美子（2004）「学校経営研究における臨床的アプローチの構成要件と独自性」『学校

経営研究における臨床的アプローチの構築—研究—実践の新たな関係性を求めて—』北大路書房、pp.105-126

- ・ 日本児童教育振興財団（2016）『学校教育の戦後 70 年史』小学館
- ・ 浜田博文（2009）「『臨床的アプローチ』の成果と課題—研究知の産出を中心に—」『日本教育経営学会紀要』第 51 号、pp.108-110
- ・ 浜田博文（2016）「公教育の変貌に 대응する学校組織論の再構成へ—『教職の専門性』の揺らぎに着目して—」『日本教育経営学会紀要』第 58 号、pp.36-47
- ・ 細田眞司、大西俊江、河野美江（2015）『学校危機とコンサルテーション—いじめ・虐待・体罰・性的被害・犯罪・事故・自殺—』新興医学出版社
- ・ 松田真一、芝野稔（2010）「特別支援教育における学校コンサルテーションの在り方に関する研究—これから望まれる学校支援—」『平成 22 年度高知県教育公務員長期研修生（研究生）研究報告』（<http://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/310308/23kenkyu-houkoku.html>）＜最終閲覧：2017 年 11 月 21 日＞
- ・ 山崎保寿、佐古秀一、天笠茂（2004）「研究—実践の関係性—現状と問題—」『学校経営研究における臨床的アプローチの構築—研究—実践の新たな関係性を求めて—』北大路書房、pp.11-37
- ・ 横田淳子（2008）「小学校における学校コンサルテーションの効果的な在り方—児童のニーズに応じたケース会議の運営方法—」『神奈川県立総合教育センター長期研修員研究報告』6、pp.103-108

九州大学「学校コンサルテーション」の試み

——コンサルテーションの基本構造と課題——

九州大学大学院人間環境学研究院 木下寛子

1 はじめに

本論は、九州大学における学校コンサルテーション室での取り組みを概説すると共に、学校現場でコンサルテーションを行う可能性と意味を考察して、本実施期間の課題を示すものである。なお、九州大学学校コンサルテーション室は、「学校管理職や管理職候補者の資質・力量の向上のための OJT 型の研修」¹を推進するために平成 29 年度に九州大学教育学部・人間環境学研究院に設置された。

コンサルテーションは「コンサルティが直面している困難を解決し、コンサルティ自身の活動が上手く展開できるように援助する」(金丸, 1999) ための一般的な相談・議論の形態であり、この相談形態が適用されている領域は産業、医療・看護、教育など多岐にわたる。教育領域に限っても、学校における子どもの学習に関する認知カウンセリング(市川, 1993)、特別支援、教育相談・学校臨床心理学(伊藤, 2003)などの領域でこの名称のもとでの相談活動が試みられているが、それぞれの問題や課題に即して適宜適切な分析単位を特定し、それに関与するメンバーによって話し合いのユニットが構成される点は共通している。本論ではこの「コンサルテーション」という語を、学校管理職の資質向上という課題に即した話し合いのユニットのために用い、その基本原理を紹介したうえで、実際に構築したコンサルテーションの構造を報告する²。

2 コンサルテーションの基本構造と原理

学校コンサルテーションでは、その時々の問題や課題に即して、学校、地域、学級、仲間関係など適宜適切な分析単位にアプローチしていく。そのための話し合いのユニットがコンサルテーションである。以下では、学校臨床心理学の導入過程において学校とカウンセラーの協働を目指す上で論じられた金丸(1999)のコンサルテーション論から、コンサルテーションの基本原則・構造として、そのユニットと始まり・終わり、および目標を明らかにして、次章以降に示す、九州大学学校コンサルテーションの試みと課題を明らかにするための布石とする。

¹ 当箇所は、元兼正浩(2017)学校コンサルテーションによる OJT 型管理職育成の試行(教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業 事業計画書)からの抜粋・引用。

² 学校管理職の資質形成という課題は、学問分野から言えば、教育経営学分野に位置付けられる。これに対して筆者は、環境心理学を専門とし、小学校での参与観察を長く経験してきた経歴を背景として、学校コンサルテーション室に配置された学術研究員である。必然的に、本論は、子ども達と教員らが一緒に過ごす場としての学校現場とそこでの言葉遣いに馴染みがあるものの、教育経営学の術語体系に馴染みがない者による論考となった。

2.1 コンサルテーションのユニット

コンサルテーションの基本ユニットは、「コンサルタント」と「コンサルティ」で構成され、両者の間が対等であるような関係形成が目指される。コンサルタントは大まかに言えば、「援助者」であり、学校現場におけるコンサルタントとしては、主に学校組織の成員外の者、例えば SSC や SSW、大学教員などが想定される。一方のコンサルティは大まかに言えば「被援助者」であり、学校現場におけるコンサルティは、主に学校の教職員がこれに該当することが多い。ただ彼ら／彼女らは、問題や困難の直接的な関与者であるが、必ずしも問題・課題の当事者であるとは限らない。例えば、不登校の子どもに関する学校心理臨床におけるコンサルテーションでは、不登校の子ども本人を対象とするのではなく、その子どもを巡って問題や課題を感じているクラス担任や家族がコンサルティとなって、学校の場に働きかけながら当該の問題・課題に取り組む道をコンサルタントと検討するのである。その意味でコンサルティとは、問題を抱える学校等の組織・システムが外のコンサルタントとつながるうえでの窓口であるということができるだろう。コンサルタントは、コンサルティを窓口として、学校組織全体とつながり、全体に働きかけることになる。言い換えればこれは、コンサルタントは必ずしも当該の学校組織に直接かかわったり、入り込んだりすることなしに、コンサルティの話などを頼りにして、組織の課題を見立て関わっていくことになる可能性を示すことになる。実際、本プロジェクトでも上のような展開の仕方で行われ、学校管理職をコンサルティとするときの諸課題が見出された。

2.2 コンサルテーションの始まりと終わり

コンサルテーションは、コンサルティが方向を見失ったり、どう考えればよいのか分からなくなったりして、援助を求めた時にはじめて開始され、コンサルティが必要とする間だけ行われる。この基本原則が示唆することは次の 2 点である。第一に、コンサルティが切実な課題に直面しコンサルテーションを必要とすることがコンサルテーションの不可欠の要件であることであり、第二に、コンサルティが抱える一つの事例の最初から最後まで、コンサルタントがかかわることは、むしろ少ないことという特徴である。なお、後のセクションで紹介する通り、本プロジェクトでのコンサルテーションの試行では、第一の基本要件に関して、必ずしも満たされていない状態から——つまり、コンサルティが明確な課題を訴えているわけではない状態から——始められることが多くなった。本論が見出した結論のひとつを予示するならば、この経緯を通して、コンサルテーションの始まりは、コンサルティの要求から始まらねばならない、という基本原則の意味が再確認されることになった。

2.3 コンサルテーションの目標

コンサルテーションでは、コンサルタントが直接的に問題を解決することよりも、コンサルティが直面している困難を解決し、コンサルティ自身の活動が上手く展開できるように援助することを目標とする。コンサルテーションを通じて、コンサルティは視野を広げたり、現状をこれまでとは違う角度から見直したりすることができるようになり、問題・課題を巡って少し楽になることが出来る。それによってコンサルティが自律的に動きやすくなり、意欲が高まり、新たな発想が生まれやすくなる、というのがコンサルテーションの理想である。コンサルテーションでは、前述した通り、コンサルタントとコンサルティの間の対等さが強調されるが、これもまた、コンサルティの自律的な問題解決の力を阻害せず、できるだけその力を伸ばすことを目指すために資する関係性を指すものと言えるだろう。コンサルテーションとは、コンサルティ当人の持っているリソースが十分に生きたものになること、そして当人を含めた学校組織・地域等が自律的に十分

に機能する状態になることに向けて、貢献する場である。

以上、コンサルテーションの基本構造と原理を示した。コンサルテーションの場は、コンサルティの必要に応じて開かれ、少なくともコンサルティとコンサルタントの二者が、最終的にはコンサルティが自律的に問題・課題解決を図れるようになることを目指して関係性を取り結ぶところに展開する。その際、コンサルタントは、コンサルティを問題・課題が生起する組織や場の窓口として、その言葉を聞き、読み解き、彼ら／彼女らに関わることで、その場や組織の問題・課題にアプローチする過程を踏む。

3 背景

3.1 学校コンサルテーション室設置の背景

4章にて本論の問題と目的を示すが、これに先立って、本節ではまず九州大学学校コンサルテーション室の設置経緯として、Off-JT 中心であった管理職研修の現状に簡単に触れ、次節にて本論で論じる九州大学における学校コンサルテーションの大まかな特徴を述べておく。

これまで学校管理職や管理職候補者の資質・力量向上のための方法としては、中央、地方を問わず管理職研修は講義・協議・演習形式など「Off-JT（職場外訓練）」が一般的だった。Off-JT での学びの利点には、現場の状況に左右されずに、管理職に等しく必要な知識を、均質に、そしてまとまったものとして学ぶ機会が得られる点が挙げられる。このような利点がこの形式の研修には確かに認められる一方で、2つの問題が予想される。第一に、学びの深さの問題で、当人が勤務する学校において管理職として役割を發揮する際に、学んだことが十分に活用・応用に至るだけのものになっているかは定かではない点である。第二に、学びの内容に由来する問題である。つまり講義等で学ぶ内容は、学校管理職に一般的に必要とされる内容であり、その知識だけでは、当該学校の教育課題に向かい合う現実的な知になり難い。そのために結果的には管理職としての資質を育む機会を逸するという問題である。

九州大学でもこれまで毎年、学校の長期休業期間を利用した5日間（終日）の管理職向け公開講座「学校管理職短期マネジメント研修プログラム」（以後「マネ研」と略記）を開講し、福岡県内の管理職および候補者を主たる対象とした Off-JT の充実を図ってきた。しかしながら、この講座もまた、Off-JT 固有の問題からは無縁ではなかった。参加者からは、多忙な管理職としての毎日からしばし解放され、まとまった時間を学校組織の外で学ぶことの喜びや、相互に触れ合うことの少ない遠隔の学校の管理職同士が共に語り合う機会が得られることの充実などが、受講者アンケートでもよく報告されており、おおむね好評を得ていたようである（アンケート結果は資料編に掲載）。開催する大学側およびスタッフもまた、受講者の様子を目の当たりにし、また直接感想の言葉を聞くことを通して手ごたえを感じていた。しかしその一方で、公開講座が果たして受講者にとって本当の意味で現場での日々に資する知となっているのかが見えにくく、どこかでいつも短期研修の意義を自問自答せざるを得ない状況があった。

学校コンサルテーション室は、Off-JT としての「マネ研」がカバーしきれない内容の充実、つまりこの短期研修自体の意味を問いつつ、短期研修のフォローという形を取りながら、受講者が管理職等の役割を取りつつ働く現場の中で、当人が当該の課題に自立的に向かい、その資質を自ら養っていくプロセスに関与する目的で設置された。初年度に当たる今年度は、コンサルテーションの探索・試行的段階として位置づけられている。

3.2 九州大学学校コンサルテーションの基本構造と力学的特徴

本コンサルテーション室において今回試みたのは、「学校管理職マネジメント短期研修プログラム(マネ研)」のフォローアップを目的とした学校コンサルテーションである。そのため、一般的なコンサルテーションに対して、本プロジェクトでは、「マネ研」の講師陣がコンサルタントに、そして「マネ研」の受講者がコンサルティになる。そしてこの試みには、おのずとひとつの大きな独自性が発生する。それは、コンサルテーションの開始以前から一定の関係が形成されている点である。一般的には、コンサルティが何らかの相談の必要を生じ、コンサルタントに依頼することで、コンサルテーションはもちろん、両者の人間関係も同時に開始される。これに対して本研究の場合、事前に互いが学びの場を共にしてきた経緯があり、それを前提として対話を始めることになる。

この特徴は、コンサルテーションの実施に当たって諸刃の剣となることが予想される。予め両者に面識があるということ(特にコンサルティにはコンサルタントの為人が、漠然とながらもわかっており、どのようなことに専門性を有しているかの見込みがついていること)は、本格的なコンサルテーションが始まりやすい土壌が予め準備されていると言える。しかし一方で、予め特定の関係性を形成してしまっている状況からのスタートであるために、専門性の異なる者同士として対等・対称な関係性を取り結ぶことが難しくなりやすいということをも意味する。つまり、事象の一般的・原理的な理解に通じた大学教員と、学校の中で個別具体的な詳細な実践的理解(暗黙知)を形成している学校教員の間には、全く異なる専門性のある者同士として出会う可能性を潜在させているにもかかわらず、実際には当初研修の講師と受講者(教える者と学ぶ者)として出会っている。そして、教育学等の大学教員と学校現場の教職員の間には、ともすれば教育に関する専門性の程度の違う者同士として関係性を取り結ぶことが形式上からしてパターン化している。これらの背景のために、非対称な関係性に傾きやすいことが予想される。

本プロジェクトでは、事前に Off-JT で出会っている二者の間でコンサルテーションが繰り広げられることのメリットとデメリットを十分に踏まえた上で、その展開の方法を模索し、それを支えるシステムを構築することが必要となる。

4 問題と目的

以上、九州大学において学校コンサルテーションの試行に至る背景、経緯およびその予想される特徴を示した。このような状況を踏まえ、本研究プロジェクトでは OJT 型管理職育成のためのコンサルテーションの場を十分に実現するための基本的な方法・態度、およびコンサルテーションの場を支えるためのシステム形成を目標としたリサーチプロジェクトを展開する。

本研究プロジェクト全体を導く問いは次の 3 点である。

1. 学校コンサルテーションの在り方とはどのようなものか。特にその関係性に焦点化してその在り方を探る。

教育の場で固定化しやすい大学教員と学校管理職の関係およびコミュニケーションのパターンをいかにほぐしていくかを問うことになる。そしてまた、あくまでも管理職が自ら課題に向かい合う過程を堅持しつつ、相談を受けたコンサルタント(大学教員)がそこにどのように関与することができるかを問う。このことは大局的に捉えれば、学校を訪れ、管理職と出会うコンサルタント(大学教員/研究者)が、学校現場の中の管理職にどのように関与し、新たな共同性を持った関係を育んでいくのかを問うものとなるだろう。

2. 多様な始まり方をするコンサルテーションのプロセスの中で、学校管理職の資質向上や学校の課題・問題の解消をどう実現するか、その可能性を探る。

学校コンサルテーションでは、コンサルティが学校の中での自らの課題や資質、あるいは管理職が筆頭となって取り組むべき学校の課題自体を、コンサルタントに対して十分に明言しない（できない）可能性が想定される。あるいはまた、顕在化し、訴えられている具体的な課題に対してより根本的な課題や問題が潜在していて見えにくくなっている場合も想定される。そして根幹をなす課題が打ち明けられない背景には、二者の関係性を背景とする場合も充分にありうる。あるいはまた、本プロジェクトのコンサルテーションは、研修の延長線で行われるという成り行き上、コンサルテーションを必要とするほどの学校の課題・問題が存在しない中で、「オーダーメイドの研修」としてコンサルタントとの面談が要求される可能性もある。本研究では、コンサルティの課題や問題が見えない時に、コンサルテーションの場とプロセスをどう扱うべきか、を問う。このことは、コンサルタント（など）がコンサルテーションの場を形成しつつ、その場に参与して、何を見取って関与を続けていくのか、きわめて臨床的な理解の道すじとしての「関与しながらの観察」の在り方が問われることを意味する。

3. コンサルテーションのプロセスを支えるシステム・体制をどう構築するか。

コンサルテーションの場は、コンサルティとコンサルタントの二者、つまり最小単位としては2名で成り立つ。しかしながらコンサルタントには、馴染みのない場（学校）に足を踏み入れ、限られた時間でコンサルティの言葉にならない課題を積極的にくみ取り、その変化をモニタリングしながら関わり続けるという大仕事が求められている。ともすれば孤軍奮闘の色合いが強くならざるを得ないコンサルタントのコンサルテーション遂行を支え、それを通じてコンサルティの成長を支えるための、支援体制を構築することが、もうひとつの課題である。

以上の3点を本報告書では報告する。特に（3）の支援体制については次章（5章）にて、現状形成されつつある体制の在り方を大まかに報告し、主に（1）（2）の問いについては、次のセクション以降の事例報告を展開し、それに基づく「総括」部において論じることになる。

これらの問いに答えることは、より広くは次のような議論に資する可能性を備えている。第一に、管理職の資質とその向上とは何を意味するのか、コンサルテーションの場を通じて再検討の道を開く可能性である。第二には、一般的なコンサルテーションに関する議論に資する可能性である。つまり、対称な関係を目指しつつも、非対称な関係になることを半ば運命づけられているとも言えるコンサルテーションの場において、対称な関係とはどのようなものになるのかを問えるという見込みである。第三に、学校という場を巡る理解に資する可能性である。つまり、（日本の）学校場に即したコンサルテーションの在り方を模索することを通じて、返照的に学校という場を理解する道が開かれる可能性があるということである。このことは、学校組織に外部から参入し、相談の場を構築することを求められる職種（カウンセラー、ソーシャルワーカーなど）にとって、学校の場の機微を受け止めつつ、相談の場を構築することを妨げないような入り込み方を吟味する上での有用な示唆を示すことになるだろう。

5 九州大学学校コンサルテーションの現在の支援体制

今年度（平成29年度）の7月より学校コンサルテーション室が設置され、実際のコンサルテーションの実

施を進めつつ必要な支援体制を模索している只中にある。以下では現状形成されつつある体制を、大まかなコンサルテーションの実施過程にそって体制と構造を併せて報告する。その全体像は図1の通りである。

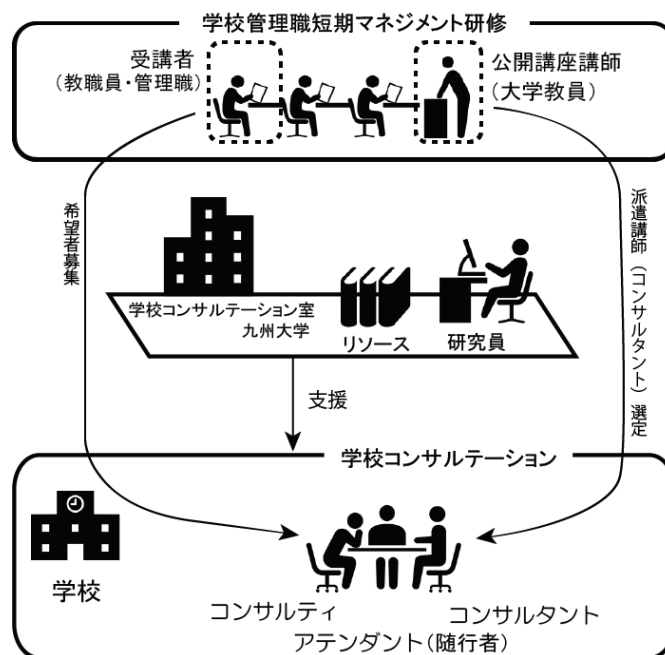


図1 学校コンサルテーション実施の過程と構造

5.1 コンサルテーション実施の過程

コンサルテーション実施の過程は①「短期研修プログラム」でコンサルテーション希望者を募り、②あらためてコンサルテーションに当たっての「コーディネート」を行い、③「コンサルテーション実施」、④コンサルテーション自体の「記録・評価」を行い、継続の必要の有無を検討するという過程を踏む。以下に、それぞれの段階の概略を紹介する。

①〔事前〕学校管理職マネジメント短期研修プログラム（マネ研）

3章で述べた、Off-JTの管理職向け短期研修プログラムである。前出の通り、このプログラムは毎年、学校の長期休業期間を利用した5日間（終日、主に夏季）の管理職向け公開講座で³、九州大学箱崎文系キャンパスにて開催されている。今回（平成29年度）は8月上旬（8月2～8日）の実施で、この場で学んだことのアフターフォローとして、直接、当該講座の講師の学校訪問を希望する受講者を募り、後日のコンサルテーションへと繋げる形を取った。募集は研修最終日のアンケートの際に行った。

³ 今年度の内容は「カリキュラムマネジメント」「ケースメソッド演習I」「ケースメソッド演習II」「ケースメソッド演習III」「コーチングスキル1・2」「ファシリテーション入門1・2」「ボディーパーカッション教育」「学びのユニバーサルデザインとICT活用」「学校の危機を管理する」「学校経営リーガルマインド」「学校組織のリーダーシップ1」「学校組織のリーダーシップ2」「次世代スクールリーダー論」「震災から学ぶ『学校防災』」「人的資源マネジメント」「本県の教育課題と施策」の計18コマ。講師は、大学教員（九州大学、長崎大学、大分大学、福岡教育大学、九州共立大学、九州女子短期大学、愛媛大学等）を中心として構成されている。

②〔事前〕コンサルテーション実施に向けてのコーディネート（インタークとアセスメント）

希望者（以下コンサルティと表記）に対して、学校コンサルテーション室から連絡を取り、コンサルタントとして派遣する講師とコンサルティの間の調整を行う。コンサルテーション室には今年度学術研究員が配置されており、主に電話やメールでのやりとりを通じて連絡調整を行うコーディネーターの役割を担っている。当初の見通しでは両者の橋渡しを行う事務的業務が主たる役割であったが、この過程自体が実質としては、いわゆるインタークとアセスメントを行う過程を兼ねていくものになった。具体的に言えば、(1)学校訪問の諾否の再確認を取り、(2)学校で当人が直面している課題や「マネ研」で学んだことに関して、さらに学校の課題に即してより深く学び直したいと考えている内容等を聞き取り、コンサルティが自身として認知している現在の学校の状況や課題を把握する。ただコンサルティによっては、コンサルテーションの試行への「協力」はこれらの質問に自身の課題を単刀直入に尋ねると、なかなか言語化されにくい例も多く見られた。その為、「相談をしてみたいと思う講師」を5名程度上げてもらい、その理由を聴くことから課題やニーズなどを聞き出していくなど、流動的なインフォーマルインタビューを行って、当人が話しやすい形を探りながら聞き取ることが必要となった。(3)同時に、できるだけ、明確な課題として言語化されていないながらも繰り返し述べられる言葉などから、潜在的な課題を汲み取るようにしておく。(4)加えて、電話口での取次ぎの様子や聞こえてくる背景音などから、学校の状況に関しても大まかに見立てをしておく。このやりとりの過程をできるだけ網羅的にすべて記録し、大まかな印象や解釈を加えた上で、大まかに把握されたコンサルティの顕在的・潜在的な課題を踏まえて、課題に十分な応答が出来るような講師を選定、コンサルテーションの依頼を行う。この時、コンサルテーション室で立てたおおまかな見立てを整理して伝えるようにした。この過程で少なくとも2回程度（各回の所要時間は7,8分から40分程度までかなり幅があった）、電話等を介してのやりとりを行うが、その中で、コンサルテーション室では、こちらの見立てを踏まえた提案などを行って見立てのずれを修正する作業を行う。やりとりが進む中でコンサルティ自身の説明が明確化する様子もうかがえ、この過程自体がコンサルティにとってはコンサルテーションの準備に繋がっていることが推測された。

③〔実施〕コンサルテーションの実施

直前にもう一度、コンサルティに向けてコンサルタントの学校訪問を伝えた後、いよいよコンサルテーションの実施が始まる。コンサルテーションは基本的に、コンサルタントとコンサルティの少なくとも2名が居れば成り立つ相談ユニットだが、本年度は、この二者に、場全体と話し合いの内容の観察・記録や簡単なインタビューを行う随行者（アテンダント）若干名を加え、少なくとも3名以上での話し合いの場を構成するようにしている。

この三者以上での話し合いの場の形態に至ったところには、大きく分けて二つの理由があった。まず、探索的段階特有の課題からだった。つまり、その場をできるだけ記録・記述してその後の検討のために蓄積するために、場を観察・記録する人員が必要だったことが第一の理由である。これに加えてもうひとつ、実施の中で絞り出した知恵を背景にしている。派遣されるコンサルタントの多くが示したのが、コンサルティとのたった二名での面接状況は、気づまりで過度の緊張をもたらしやすく、対話を目指していても、ともすれば助言・指導の形になって一方的なコミュニケーションになることへの懸念だった。そこで若干名の随行者を伴わせることで、多少とも風通しの良い場になることを期待したのだった。

なお、随行者として場に参与してコンサルテーションの進行の補助をしつつ観察・記録を行う役割は教育学専攻の大学院生（修士・博士課程）が担った。随行者には、コンサルテーションの在り方を見て学ぶことで、やがて次世代のコンサルタントになることも期待されている。

④〔事後〕コンサルテーションの記録・評価（事例報告）

前述した通り、コンサルテーションはコンサルティが必要とする間に限って行われ、コンサルティが抱える一つの事例の最初から最後まで、コンサルタントがかかわることはほとんどないと言ってよい。このことは、コンサルテーションにおいての二者の対話がどれだけその後の実践等に生きたのか、追跡的に確認・評価することができない可能性を示唆している。コンサルタントにとっては、あるいはコンサルテーションを遂行するプロジェクトにとっては、果たしてコンサルテーションが十分に意味を持ったのか、作用関係を知り、手ごたえを得たいという思いを捨てることは難しい。しかし、コンサルタントとコンサルティの間に、権力関係にも似たある種の不均衡な関係が発生しやすいコンサルテーションの場合、その後の状況や成果を確認しようとする自体が、コンサルティに対してコンサルタントが助言を生かすよう強制する振舞いになりかねない可能性をも弁えておく必要があった。

そこで本プロジェクトでは、コンサルテーション後の追跡的な確認・評価の可能性を視野に入れつつも、基本的にはコンサルテーションの場におけるコンサルティの変容、あるいは場の変容に注目した評価を大切にしている。コンサルテーションの現場では、随行者が場全体の状況と対話の成り行きを網羅的に観察し、簡単な記録を取るようになっている。また実施後のコンサルテーションを巡るコンサルタントの振り返りの内容やコンサルティが漏らした言葉、事後のやりとりの内容などもできるだけ収集する。そして事前に記録しているインタビュー段階の資料から一貫して収集して来たコンサルテーションの実施過程の記録の断片を整理・分析する。コンサルテーションの場を設けたこと、その場でのコンサルタントの在り方がコンサルティである管理職にどのような意味を持ったのか（ひいては学校の場合やそこでの実践にどのような意味を持ったのか）を、観察・記録によって把握できる範囲まで把握し、その範囲で把握できる管理職の資質とその向上とはどのようなものになるのかを明確にすることが本プロジェクトの記録・評価の段階での目標である。この記録・評価の段階は当該コンサルテーションの随行者が主翼を担い、記録・情報の集約過程でコンサルタントやコンサルティ、およびコーディネーターとやり取りをしながら、それぞれの役割の視点からのコンサルテーションの継続・終了がどう解釈されているかを明確化して、次のセッションあるいは別のコンサルテーションに活かす事例としてまとめあげる。

事例において記述されるのは、コンサルテーションの場の限られた範囲における観察内容であり、実施後の「効果」を明らかにするものではない。しかし、その限られた範囲で見極められるものを明確化することで、コンサルティはもちろん、コンサルタントや随行者（将来コンサルタントの役割を担う可能性のある者）が自らの経験・手ごたえを厳密に理解できたならば、現在の個々の学校、個々のコンサルティの状況・状態、あるいはコンサルテーション場面に即した、より現実的な管理職の資質とその向上へのコミットメントの仕方を見出せる可能性が開けてくるだろう。また、あたかも根源的な特性であるかのように捉えられてきた従来の管理職の育成指標⁴に対しても、事例の蓄積から「状況の中の管理職」に求められるものを提起して資する可能性を有するものと考えられる。

5.2 基盤としての学校コンサルテーション室とリソース

以上、学校コンサルテーションの実施過程に沿って、その体制と構造を大まかに示した。この一連の過程

⁴ 九州地区教員育成指標研究協議会で作成した「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」（平成 28 年度文部科学省委託事業 教員育成指標等の策定のためのモデル事業成果）などが挙げられる。

を支える基盤にある、学校コンサルテーション室とコンサルテーションのためのリソースの蓄積についても触れなくてはならないだろう。既に述べた通り、学校コンサルテーション室には、現在コーディネーターが配置されており、連絡調整、インテークとアセスメントを通して、コンサルテーション実施のサポートを行うほか、随行者の記録の集約と分析・評価等の事後的な作業に関してもサポートを行う。これに加えてコンサルテーション室では随行者がまとめあげた事例を蓄積するほか、学校要覧等の学校経営に関する諸資料・文献の蓄積を行って、コンサルテーション実施をサポートするリソースの充実を図ろうとしている（学校要覧に関する収集と分析に関しては資料編を参照）。

6 おわりに

本論では、一般コンサルテーションの基本原理、および本プロジェクトの背景と課題を示した上で、コンサルテーションの基本構造を示した。この一連の報告から、本プロジェクトのコンサルテーションの特徴を挙げるならば、(1) 関与観察を大きな拠り所とすることを明確にした点、(2) コンサルテーションの始まり方の特異性、(3) インテークからコンサルテーション実施までの厚み、(4) リソースの厚みの4点が挙げられるだろう。

第一の特徴に関しては、コンサルテーションがあくまでも二者関係の形成と展開を基盤として、コンサルティの成長、あるいはコンサルティが帰属する組織・システムが抱える課題・問題の解消・変革を目指す限り、自明の性質とさえ言える。関与観察は、精神科面接の場での治療者の態度を、文化人類学のフィールドワークにおける研究者の在り方になぞらえて名付けたものである（Sullivan, 1982）。コンサルティの自律・成長のために、コンサルタントがコンサルティに対して（あるいはコンサルティが訴える問題・課題系に対して）、今のコンサルティや組織の状態を理解し、コンサルテーションの場を通じて、彼／彼女らが成長できているかどうかを確認しながら対話し続ける行為は、関与しながらの観察以外の何ものでもない。本プロジェクトでは、これに加えて、コンサルテーションの記述・評価を行い、その場から学ぶ随行者もまた、場に投じる自らの眼や身体以外に依拠するものがないことを明確にした。

第二の特徴であるコンサルテーションの始まり方は、本プロジェクトを学校管理職向けの研修プログラムのアフターフォローとして位置付けたことで、一般的なコンサルテーションとは大きく異なる始まり方を示唆している。一つには、必ずしも切実な問題・課題から始まるのではなく、研修プログラムの延長線上にある学びのプロセスでコンサルテーションを要望するコンサルティが出てくる可能性を指していた。また、研修プログラムで事前にコンサルティとコンサルタントが受講者と講師として出会っていることで、一定のラポールが予め形成されていると共に、不均衡な関係に陥りやすい可能性を有していた。

第三の特徴であるインテークからコンサルテーション実施までの厚みは、コンサルテーションが完全に二者に閉じることなく、学校コンサルテーション室が仲介することで生まれた新しい可能性である。研修プログラムで受講者と講師の関係性にあった二者である限り、コンサルティにとってコンサルタントは親しみ深い相手になっているだろう。しかし一方の講師（コンサルタント）の側から言えば、当初は多数の受講者の一人として研修の場にすっかり溶け込んでいた相手と、一対一に近い形式で出会うことになる。コンサルティのニーズを聴くことで、コンサルタントを選定する基礎情報とするコンサルテーション室の作業は、単なる仲介的な業務に留まらず、コンサルティの言葉を予め聴きとっておくことで、この不均衡を少しでも均す作業になる者と思われた。

第四の特徴であるリソースの厚みは、コンサルタントとして派遣しうる講師陣の厚みに加え、随行者を派

遣できること、そして今回収集分析を進めた学校要覧はもちろん、九州大学の付属図書館や、学部・大学院でトレーニングされている多様な研究・調査法や、臨床的な取り組みが潜在的なリソースとなりうることを指している。

本プロジェクトは、これらの特徴を踏まえながら、今後の九州大学での学校コンサルテーションの基礎を形成することを試み、本報告書はその試行錯誤の結果を報告するものである。

文 献

- 市川伸一 (1993). 学習を支える認知カウンセリング——心理学と教育の新たな接点. ブレーン出版.
- 伊藤亜矢子 (2003). スクールカウンセリングにおける学級風土アセスメントの利用：学級風土質問紙を用いたコンサルテーションの試み. 心理臨床学研究, 21, 179-190.
- 金丸慣見 (1999). コンサルテーション. 吉川 悟 (編) システム論から見た学校臨床. 金剛出版, p.47-57.
- 元兼正浩 (2017). 学校コンサルテーションによる OJT 型管理職育成の試行 (教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業 事業計画書)
- Sullivan, H.S. (1982). 現代精神医学の概念 (中井久夫・山口 隆, 訳). 東京：みすず書房. (Sullivan, H.S. (1947). *Conceptions of modern psychiatry: The first William Alanson White Memorial Lectures*. Washington: The William Alanson White Psychiatric Foundation.)

第2部 事例集

以降には、5つの特徴的な事例の報告と、探索的に行われた4事例の概要を提示する。事例報告は、各事例に紹介されたコンサルテーションの随行者が記述した。

本プロジェクトにおける随行者は、コンサルタントとコンサルティによって展開されるコンサルテーションの場に参与して、その成り行きを注意深く観察する参与観察者である。随行者は、コンサルテーション実施の前に、コンサルテーション室の学術研究員と共に打ち合わせを行い、一定程度の見立てを共有するようにしている。また、地図や当該学校のホームページなどを見て、学校の全体像を自分なりに組み立てて現場を訪れるように努め、現地に行く道すがらは、街並みから校区の状況にできるだけ思いを巡らせるようにも努めた。学校の敷地内、およびコンサルテーションの場では、できるだけ五感を研ぎ澄ませてありとあらゆる情報を収集して学校の状況を理解すること、そして、コンサルテーションのやり取りについては最大限ノート等書きとりながら、「評価せず」、「批判せず」、「焦点を絞りすぎず」を心掛けて、耳を傾け、観察するように留意した。こうした一連の過程を踏んだのちに、録音の許可が得られた場合には逐語録を、それが無い場合にはフィールドレポートを作成して、できるだけ全プロセスを自らの価値づけから切り離して書き出す作業を行った。この逐語録やレポートをもとに、学校・校区の状況を背景に起きつつ、コンサルテーション全体をひとつの出来事として明確に捉えるため、随行者と学術研究員とでミーティングを行った。本報告書に掲載された事例は、このプロセスによって見えてきた内容を、できるだけ実際に起こったことに即して適切な言葉で書くことに努めて書き上げられた。

また学校名および校区の特定を避けるために、固有名は適宜アルファベットを振り分けて表記し、学校の特徴や地域の特性、およびコンサルテーションの最中に話された内容に関しては、随所に変更等を加えた。

事例1 防災に関する講演依頼から始まったコンサルテーションの事例

要約

本事例は、防災を巡る講演依頼から始まったコンサルテーション的な場の事例である。このプロジェクトのパイロットケースであり、また、唯一「コンサルティ」のほうから明確な課題をもって依頼を受けた事例でもあった。本事例のコンサルティは、コンサルタントに今後展開させていく予定の学校・地域の防災教育に向けての布石となるイベントでの講演を依頼した。その際、学校の教職員全体で防災に関する危機意識の共有が難しいことも懸念として示されていた。実際にコンサルテーション（講演打ち合わせ）が始まると、次第にコンサルティが示した課題を巡って充分にその課題性が見届けられていないことが明らかになって来た。やがて、コンサルティに課題の性格が見え始めて、課題が明確にコンサルティ自身が取り組むべきものとして見出され、コンサルタントの地域や防災に関する視野・観点の持ち方をコンサルティが我がものにする過程が展開した。

コンサルテーションではしばしばコンサルタントとコンサルティの対等性が重視される。しかし、本事例が明らかにしたのは、学校コンサルテーションにおいて何よりも重視されるべきことが、コンサルティの自律性を要請し保証することであること、その過程で結果的に対等性（らしきもの）が実現することであった。最後に本事例から見えてきたコンサルテーションの中で形成され得るコンサルティの力量・資質とは、異なる専門性をもつ他者に出会い、その都度の課題を巡って最大限まで自らの知り得ていることを言葉にして、相手と対話の場で共に確認しつつ、相手の視野・視点（了解）を対話を通じて「我がもの」にしていく力であることを示した。

1 コンサルテーション概要

■ メンバー

コンサルティ：主幹教諭のA先生、および校長先生、教頭先生の3名。校長先生は着任して1年目（教員として以前赴任した経験あり）、教頭先生、主幹教諭のA先生については明確な年数は未確認だったが、赴任して既に数年が経っている。

コンサルタント：M先生（40代男性）——教育学部教員。現在、防災教育関連のプロジェクトに携わっている。

随 行 ・ 記 録：木下寛子、ほか九州大学の教育学を専攻する大学院生、教育学部生。毎回3名が随行。

■ G小学校の概要

T市立G小学校は、福岡県北部の児童数百数十名程度の小規模校である。校区外からも子ども達を受け入れ、コミュニティ・スクールとして運営されている。コンサルテーションの際にも、校長先生達が、町内の他校を「下の学校」と呼び、自校を「上の方の学校」と呼んでいたが、かなり山の上の方にあり、「通学に1時間以上かかる子どももいる」というほどの広範な校区を抱えており通学路は基本的に山の間を通り抜けるようにして通じている。その広さに対しての児童数が示す通り、非常に少子高齢化が進んでいる一方、古い学校であるために地域が学校・教育に対して寄せる関心は強く、全体的にも落ち着いた家庭が多いのも特徴である。

■ 実施時期

9月下旬～事前聞き取り／2017年10月上旬（学校での打ち合わせ①）／11月下旬（学校での打ち合わせ②）／11月下旬（講演）の3回。

打ち合わせはいずれも平日の午前、講演は午後。その後、12月にA先生個人へのインタビューを実施した。

本報告では、このインタビュー内容も一部参考にして編集している。

2 「コンサルテーション」開始に至る経緯（学校コンサルテーション室の事前聞き取り）

本事例は、当初からコンサルテーションに位置付けられるものとして始められたものではなかった。A先生からM先生への講演依頼が端緒となったものであり、講演打ち合わせが実質的にはコンサルテーションの意味合いを強く帯びる内容であったため、事後的にその位置づけから記述している。またこの事例は、他の事例に先駆けて進行したため、全試行にとってもパイロットケースとしての意味合いももった。以下では、この講演依頼の経緯を示した上で、二度にわたる「講演打ち合わせ」の展開を、特に話し合いの場に大きな変化が見えた初回の打ち合わせを中心に記述し、講演当日の状況についても概要を示した。

2.1 防災教育に関する講演依頼

2017年9月下旬、G小学校の主幹教諭のA先生からコンサルテーション室に突然の電話連絡があった。A先生は、本年度の学校管理職短期研修プログラム（通称「マネ研」）受講者で、研修当時にも多方面でお力添えを頂いた方だった。お話を伺うと、勤務校では防災教育に取り組み始めようとしているとのことで、それに当たって「マネ研」で防災の講義をされていたM先生に、11月に開催される学習発表会（参観日）に合わせ、保護者・地域向けの講演をお願いしたいという。A先生がM先生を知ったのが「マネ研」がきっかけだったため、可能であれば仲介してもらえないだろうか、という申し入れだった。そこで急遽、M先生と連絡を取ったところ、講演に関して快諾がいただけた。そして両者の間を取り持つ過程で、学校に出向いての打ち合わせをする必要が見えてきた。それというのも、今回の講演を皮切りに、来年度には地域をも巻き込んだ形での災害時における学校での「引き渡し訓練」（児童が学校にいるときに緊急事態が発生した場合、（学校教職員の引率では安全な下校ができないと校長が判断した時：今回：地震）、保護者に学校に来てもらい、確実に児童を引き渡すための訓練）に繋げていきたいと考えられているらしく、M先生には次年度の訓練をも見通した助言も求めていたからである。

2.2 講演依頼の背景

窓口となったA先生の依頼の内容は、M先生への、来年度の引き渡し訓練を見据えての講師依頼の一点であったが、その背景として次のようなことが話された。

G小学校は敷地の裏手が山になっており、地震や大雨で、土砂崩れが起こる恐れがある。これまでの震災を思うと、学校内での非難はもちろん、保護者が学校に迎えに来ると何が起こるか想像がつかない、という怖さを感じ始めているということだった。しかしそれはA先生や他の管理職の感覚であって、学校職員全体にその自覚があるかと問われれば、必ずしも共有されているとは言い難く、それがとても怖いのだということだった。

この時、A先生が話した学校職員全体の間での災害時に対する危機意識の共有の難しさは、ほんの一言二言で話されたものだったが、それまでの話がよどみなく、積極的に話されていた分、却って非常に印象的に聞こえた。そして実際にこの後も、3人の管理職から、職員間での共有の難しさが事あるごとに言及されていく。そしてこのコンサルテーションの場はあくまでも、防災教育という具体的な課題に向かい合うものとして展開したが、潜在的な課題として、職員間での災害時等に関して一步踏み込んだ議論をすることが難しいという教職員集団の課題が見え隠れするものになっていく。

3 コンサルテーション（講演打ち合わせ）の展開

3.1 打ち合わせ 1 回目（10 月上旬）

実施したコンサルテーションは 2 度で、その後講演会が催されたが、ここでは重点的に初回のコンサルテーションを取り上げたい。というのも、2 度目のコンサルテーションは、初回での変化のプロセスの延長線上で展開したもので、もっばら大きな転機は 1 回間にあったからである。

打ち合わせは、校長先生、教頭先生、そして A 先生の 3 人と M 先生、随行者 3 名が打ち合わせのメンバーで始まった。その場では、校長先生が 3 人を代表して話をし、後の二人の先生が時折情報を補ったりノートをとったりしていた。随行者 3 名も基本的に記録を取り続けていて、話し合いの中で発言することはほとんどなかった。

打ち合わせでは、まず校長先生が次年度を見据えた防災教育の話をざっとされた。引き渡し訓練だけではない子どもへの防災教育を見据えたい。その際、ただ子ども達だけではなく、地域の人と防災について考えてみたい、という気持ちがあることなどがよどみなく話される。非常食を学校も保管庫を置いて管理できる状況にあり、11 月には学校防災の「最初の一步」として、実際に入手した非常食を食べてみよう、と考えていること、そしてそれを趣旨にすれば、地域の人にも積極的に来てもらえるのではないか、という希望を話された。一方で、「学校の人間」は一般的に言っても危機意識が薄く、実際に避難の必要が生じた時に、本当に動けるかどうか、ご自身をも含めて不安がある、ということも付け加えられた。校長先生の話は、事前に A 先生から聞いていた内容ともおおむね重なっており、よどみなく話していること、教頭先生もうんうん、と頷きながら聞いているところを見ると、この 3 人では少なくともこの企画を十分に共有できていることが窺えた。

おおよその話を聞き終わると、M 先生が「ええと、僕は講演をすることになるわけですが、」と話し始め、「その話は非常食に結び付いた方がいいでしょうか」と尋ねる。すると校長先生が「そこはお任せで」とあっさり受け流す。続けて M 先生が「保護者は来るのか」「地域の人は何のくらい来るのか。」を尋ねると、この件に関しても、「どうかなあ、今これから非常食を食べたい方については申し込みを頂く形を取ります。」と校長が言う。それからしばらく M 先生の短い問いかけに校長先生もまた短いフレーズであっさり返事をする一問一答的な応答が続いた。しかもその答えのほとんどがあっさりとした「わからない」「調べていない」の繰り返しになる。はたで聞いていて、だんだんともどかしくなってきた。校長先生が訴えていた、この学校を巡る災害への危機感が見えにくかったからである。

しかし M 先生は講演のための情報収集として、たんとんと質問を重ねていく。そのうちに分かって来たのは、今回の行事を校長先生達は「非常食の試食」に限った場として考えており、その先の学校防災に関する実践的な課題等については次の機会に考えようという見通しの下にあるということだった。そこで M 先生も「大きくは保存食を食べることが目標ですね。」と確認し、必要な情報を集めていく作業をたんとんと進めていった。

それでも校長先生の返事が「わからない」「調べていない」の繰り返しになり、M 先生の質問にはなかなか十分に答えが示せない状況が続く過程は、聞いているだけでも少々息苦しい。その状況が続くかに見えたが、突如校長先生が「防災教育はまだ充分に進んでいないが、しかし」という含意を持たせて、日常に関する配慮の話始めた。「日常的な安全指導、通学路の確認はできるだけ丁寧にやるようにしてもらって来ました。この学校は、車の送迎が多かったのですが、できるだけそれもやめてもらうように働きかけて来ました。粘り強くやってきて、ようやく最近、雨の日でさえ減って来ました」とのこと。そして、この日常的に達成し

つつあることを踏まえながら、「しかし災害時になったら、またお迎えの車が殺到するかもしれない」という恐れに触れた。

この言葉を契機にして、やがて、教頭先生や A 先生も巻き込んで、学校区のどこでどのようなことが起こってくるのかが分からない怖さを列挙していく作業が始まっていく。徐々に M 先生の質問への応答は、淡白な一問一答式ではなくなり、できるだけ知り得る情報を上げて M 先生に話そうとするものになっていった。その明らかな転機となったのは、先生達が話をしている間に子どもに関する諸情報の乏しさに気づき始めた次のような瞬間だった。大きな転機の瞬間であるため、以下に議事録の抜粋を示したい。

【議事録から】

M 先生 : ちなみに、避難訓練はもう進められてきたと思いますが、こういう教育としての形は初めてですか。

教頭先生 : はい、初めてです。

M 先生 : 保護者の方の特徴も教えていただけますか。保護者の方たちは町内で働いているんでしょうか？それとも町外ですか？

校長先生 : 今、個人情報保護等の都合上、子ども達の情報を集めるにあたって、そういう情報を取るのが難しくなっています。

M 先生 : 子ども達は 3 世代で暮らしているんですか？

校長先生 : 家族はだいたい働いていて、常時昼間から家にいるというわけではないだろうと思います。ただ 3 世代で暮らしている人が多いだろうからお家に少なくとも誰かがいることは多いと思いますが、何かあったらすぐに来ることができる状況かどうかは…。

(言葉に詰まったところで、教頭先生と「そういうところ、確認したほうがいいねえ、」と話し合い始める。)

M 先生の質問に答えて教頭先生と校長先生がなんとか答えていくうちに、仮に震災が起こった場合に子ども達が学校に居るとして、その引き渡しを行う場合にも、保護者達が仕事をしている先から校区内に戻って来れる所に居るかどうか、そもそも平素の昼間にどこにいるのかも把握できていなかったこと、さらに迎えに来ることが難しい保護者が居る場合に、代わりに迎えに来てくれるような人たちが、ひとりひとりの子ども達にいいのかどうかもわからない(児童調でも保護者の仕事等をすべて聞き取るかたちをとっていないことなどを背景にしている)、ということが明確になる。そして、二人が初めて顔を見合わせた時とは、学校での防災に関する取り組みを進めようとする上で決定的な情報が不足していること、そして学校全体でそれらができるだけ早い時期から調べる必要があることにはっきりと気づいた瞬間だった。

その後は、地域等に関する情報を M 先生が聞き取り、先生達も知らないことに関しては、「それ、聴いておきます」「～さん(地域の方の名前)に聞いたらわかるね」という確認がさらにスムーズに進み始めた。最後に次のミーティングの予定を立てて終了となった。

3.2 初回の打ち合わせに関する考察：たんたんとした質問が、防災教育のための視野と観点の獲得を促す

初回のコンサルテーションでは、防災について考える場を地域と保護者を巻き込んで設けるための一つの可能性として、学習発表会と抱き合わせにし、非常食を食べる機会もそこに盛り込むことで、興味を持ってもらえるのではないかと考えた校長先生の魅力的な着想が語られた。そしてまた、校長先生からは、この企画は今後のための「最初の小さな一歩に過ぎない」ことも語られた。

M 先生は、講演のための情報収集として、校長先生達に質問を始めていた。しかしこの時の質問は、単に約 1 か月半後の講演で話す内容のためのもではなかった。次年度早々に引き渡し訓練を実施することを考慮に入れて、11 月(約 1 か月半後)の後半に実施予定の企画が、数か月後の展開にもつながるその最初の一

歩として十分に位置づくような視野を、地域・学校全体に対して向けながら質問し続けていたのだった。コンサルタント（M先生）が「講演のための情報収集」として質問を続ける中で尋ねた内容があぶり出したのは、校長先生達が地域と学校を巻き込んだ防災教育を行う上で視野に入れておくべきことが視野に収まっておらず、押さえておくべき諸情報が管理職の先生達の手元に少ないことだった。その意味で、問題点ばかりが圧倒的に明るみになり、「できていないこと」「わかっていないこと」が際立つ中で、対話が行き詰るかに見えた。しかし、M先生の「大きくは保存食を食べることが目標ですね」という状況整理を受けて、校長先生が自ら、防災教育に直結しないながらもそれに資する基礎作りに関するこれまでの取り組みを、積極的かつ肯定的に提示し始めた。これを契機として、尋ねられたことに「はい・いいえ」に近い応答をする一問一答式状態の会話から、積極的に自らの知り得る地域・学校に関する理解や取組等をM先生に提示し、それをさらにM先生が立ち入って問うという対話的な展開がスタートする。こうして、この場は当初、タキタ先生に「すべてお任せ」と言って始まった話し合いだったが、自身の手持ちの力量や知識などを積極的に見出しつつ、タキタ先生に問われた事項を自らがやるべき事柄として受け止め直し、タキタ先生が具体的な質問を通して示して見せる防災教育に関わる視野の広げ方を自らのものとして引き受けていく転機となった。

4 その後の展開（打ち合わせ2回目、講演の日）

その後行われた2回目の打ち合わせと、講演の日の様子を簡単に記しておきたい。

2回目（11月上旬）の打ち合わせでは、地域の防災に携わる特別防災官も迎えて、地域全体の詳細な情報を共有する話し合いの場が持たれた。この時には、校長先生は、子ども達のことや学校・保護者のことならば広く深くわかっていて、災害時にどんなことを引き起こしうるか、その諸可能性を最大限枚挙しうる人間として、議論している様子が見られた。話し合いの場は、地域の特別防災官と校長先生が中心となって展開し、M先生は控えめに、随所随所で質問を差し挟み、今後の引き渡し訓練等を実施する上で必要な情報や、活用できる地域・学校のリソースを確認することに徹していた。

そして11月下旬の学習発表会の日である。昼食には地域の方や保護者と、子ども達が体育館の床に座って非常食を試食した。M先生は、G小学校から「子どもと保護者と地域の人たちの全体に防災について話をしてほしい」と頼まれており、当初は「子どもと大人が同時に居るところで、両方に分かるように話すのは難しそう」と話されていた。しかし、当日には、三者が同時に居合わせる場で、子ども達に向けては「少し難しい話になるかもしれないけれど」とことわりを入れながら講演を行っていた。子ども達も、その言葉に大きくうなずきながら、ところどころM先生の話の中に心当たりのある言葉や話を聞きつけると、「知ってる！」「それって…」と声を上げて講演に割って入ったりしながら、なんとか聞き続けようとしていた。保護者もまた、自身の住んでいるところや、子どもの癖や傾向を思い出しながら聞いていたようである。ある子どもの保護者は、講演の後、「あそこにいる子なんですけど」と指さして教えてくれながら、「マンション住まいの最上階なのですが、たぶんうちの子だったら、私と一緒にいない時に災害に遭ったら、たぶん落ち着いて居られない」「お隣の人たちを頼る方法とかも伝えておいた方がいいなあと思いました」と、思いを巡らしながら話してくれた。校長先生達は、「子ども達にとってはちょっと難しかったかもしれないけど、一生懸命聞いていたのは、自分達自身に関わってくることだ、ということがよくわかっていたからだと思います。分からないことは家にかえって家族と話しあうことで解消してくれればいい」とその先の希望も話してくれた。

A先生は、校長先生の発案を受けて、今回の学習発表会全体の計画と段取りはほとんど自身がやってきたことを話してくれた。今回の企画そのものが、学校の従来の仕事の中にも含まれておらず、まだ防災に関する

危機感が先生達の間にも共有されていない中では、教職員全体に仕事を割り振ると押しつけになりかねない、という考えからそうしたのだということだった。その代わりに、校務分掌上、防災を担当している係の先生にはひとまずみんなの前に立ってもらうことだけを頼んでいた。しかし気づいてみると、その当該の先生はもちろん、他の先生も手が空くといろいろやっただきさっていたんです、とわざわざ随行者に教えてくれた。そして、あの先生も本当は何の役割分担もないのに、この先生も、本当にありがたい、と呟く。M先生がゲストとして来たことで起こった出来事でもあるかもしれないが、防災に関する認識が学校の中で少しずつ共有されているような気がする、と言って、A先生は期待していなかったことが起こったことに笑顔を見せてくれた。

5 事例の全体考察

5.1 コンサルティの自律性と成長とは

この事例は、「非常食の試食」のイベントに、M先生の講演を併せて開催しようというG小学校の発案が、コンサルタントのM先生を巻き込むことから始まった。こうして学校側（コンサルティ）は、コンサルタントに対する相談を持ち掛けることで、コンサルタントを自らの課題に巻き込んでいく。しかし一方で、この事例では、必ずしも災害がやって来た時の学校や地域のことに十分に思いを巡らすことが難しく、M先生の言葉に十分な返答を示せなかったことにも端的であるように、教職員全体はもちろんのこと、校長先生をはじめとする管理職の3名もまた、当初から自らの課題を十分に自らのものとして受け止めることが出来ていたわけではなかったことが見えてくる。むしろ次年度の引き渡し訓練をも視野に入れて情報収集するM先生の質問に答えることで、校長先生は、M先生の防災と地域・学校に対する視野・視点の持ち方に巻き込まれ、初めてG小学校の地域と学校の防災を具体的に考えるための眼と手を得た。つまり、コンサルティは、コンサルタントが課題を巡って見て考えるその方法や視野に巻き込まれていくことで、初めて課題を我がものにし、それを考えるための手立てを手に入れたのだった。

コンサルテーションはコンサルティとコンサルタントの対等性を強調する。それはコンサルティがコンサルタントに依存せず、自律的に自らの課題に取り組みつつ成長することを保証するための要件だということができるだろう。本事例では、両者の間に「対等さ」が存したかどうかは定かではない。両者は当初から招く者と招かれる者として出会っており、少なくとも形式的には対等な関係性として現れてはいなかった。しかしながら「対等な関係」はさておけば、この場では、当初、漠然と課題と見込んでいた事柄を、真に自らの取り組むべき課題として自ら発見し、自らそれを考え対処するための眼と手を得たという点で、十分にG小学校の管理職らが自律性を得るほうへと成長した様子が見られた事例だったということができる。コンサルタントが心がけるべきは、コンサルティが自律的に課題に取り組めるようになることへと向けて手を添えることであり、コンサルティとの対等性（らしきもの）はそこに自ずと生じるものと考えられるだろう。

本事例の初回の打ち合わせの成り行きはそれをよく物語ってくれる。当初、M先生を「客」として迎えて、硬くてたんたんとしたやり取りが続いた場合は、終盤には防災というトピックスのもとではありながら、具体的に地域のこと、子ども達のことを語り合う楽しい場になっていた。そして教頭先生が、「講演の宣伝のために」と言って撮影したM先生の写真は、M先生の所属大学の学生たちが「こんな笑顔のM先生、見たことがなかったです」というほどの笑いのこぼれるものになっていた。

5.2 学校コンサルテーションの場で形成され得る資質・力量とは

さらにこの事例には、コンサルテーションの場で形成することができる学校管理職に大事な「資質」「力量」

の在り方も見えてくる。G 小学校の校長先生達が M 先生と対話する中で掴みえたものは、単に地域防災・学校防災に対する観点や視野ばかりではない。学校の先生達とは異なる専門性をもつ他者に出会って、「頼ったり」「任せたり」するのではなく、自らの知り得ていることを言葉にして対話の場で共に確認しつつ、相手の視野・視点（了解）を対話を通じて「我がもの」にできる力ではないだろうか。本事例からは、もちろん、そのような資質・力量が G 小学校の管理職の先生方に養成されていったか否かを確認する術はない。しかし、これは研修等で学ぶような技術的な方法や広範な知識と違って、数年単位で学校を変わる学校管理職にとって、移動先の状況や、今回の防災教育のように次々新たに舞い込んでくる課題に、応答的に向かい合うために必要な方法的な態度とも言うべきものではないだろうかと考えることができる。

6 まとめと課題

以上、防災を巡る講演依頼から始まったコンサルテーション的な場の事例を紹介し、コンサルティとコンサルタントの間に起こったことを明らかにした。そしてそこに見えてきたコンサルティの力量・資質と成長に関する考察を行い、学校コンサルテーションにおいて何よりも重視されるべきことが、自律性の保証である可能性を示した。

本事例は、プロジェクト全体のなかで、唯一学校が自ら相談・依頼をしてきた事例である一方、依頼者の側も、それに応じた M 先生にも、自らが担う役割をコンサルティ／コンサルタントとしては自認しておらず、打ち合わせの場もコンサルテーションの場としては自覚されていない。本事例の「コンサルテーション」的な成り行きや M 先生の振舞いがコンサルタントとしての範例になるか否かも定かではない。学校コンサルテーションを充分なものとして実現するには、課題を巡って自律性の確立が求められるような事例、そしてまたそれを以下に保証するのか、その諸々の手立てや関わりの在り方を多く記述し、解釈することから始める必要があるのかもしれない。

(執筆：木下寛子)

事例2 関係性を構築していく過程が見えてくるコンサルテーションの事例

要 約

本事例は、プロジェクトのパイロットケースに続く形で模索的に実施されたものであり、九州大学において毎年開催されている学校管理職養成研修の受講生であった F 先生へのコンサルテーション的な場を描いたものである。大規模校ゆえの多忙さに悩まされる部分は少なからずありながらも、必ずしも明瞭な問題を抱え込んでいるわけではない状況にあったコンサルティ（F 先生）が、当プロジェクトの趣旨に同意し、協力する形で実現されたコンサルテーションであった。

今回のコンサルテーションでは、コンサルティに対する理解や共感をコンサルタントが示していくなかで、コンサルティによる「建前としての語り」が「本音の語り」へと次第に変化していく様子が随行者によって看取された。学校コンサルテーションにおいては、共感的なスタンスをコンサルタントがコンサルティに対して示していくことが重要であるということが本事例における考察の結果である。

なお、本事例における考察は、コンサルティとコンサルタントとの関係性が構築されていく様子を学校コンサルテーションの初期段階において描いたものである点で限界を有しており、コンサルティとの関係性に応じた望ましいコンサルタントの態度の在り方が考えられることには留意が必要である。

1 コンサルテーション概要

■ メンバー

コンサルティ：主幹教諭の F 先生 1 名。F 先生については明確な年数は未確認だったが、赴任して既に数年が経っている。

コンサルタント：S 先生（40 代男性）——教育学部教員。

随 行 ・ 記 録：木村栞太ほか 2 名

なお、記録者の木村は途中からの参加となったため、本事例の前半部分は録音と事後のミーティングでの議論をもとに書き起こしている。

■ L 中学校の概要

Y 市立 L 中学校は、福岡県中部の生徒数 800 名、教職員数 50 名を超える大規模校である。加えて、L 中学校は、地域に開かれた学校を目指す中で、コミュニティ・スクールも導入している。

■ 実施時期

11 月下旬～事前聞き取り／2017 年 11 月下旬（学校訪問）

学校訪問は平日の午後に 1 時間半程度実施。

2 大規模な中学校の多忙さ（学校コンサルテーション室の事前聞き取り）

Y 市立 L 中学校の F 先生とは電話での 2 度のやり取りで事前聞き取りを行った（10 月中旬～下旬）。取次いでもらう際に、いつも受話器から聞こえてくる背景音に、ひっきりなしに何とも特定し難いザワザワした音が響き、時々、他の先生の声も中学生たちの声も聞こえる。その音の響き方に「この学校はかなり大きな学校なのではないか」という印象を強く持った。F 先生はコンサルテーションの試行を兼ねた調査訪問については「どうぞ」と一言で迎えてくれる意を表明してくれた。愛想よく応対してもらったものの、忙しい中で無理やり付き合わせた感は否めず、電話の度に「忙しいところを申し訳ない」という思いを強くした。

やり取りの中では「学校に関する課題」を尋ねると、目下取り組んでいることを淡々と話してくれた。地域を含めた防災教育が喫緊の課題で、来年度はキャリア教育についても職場体験を超えた新しい試みを始めようと思っているということだった。全体的に淡々と、急ぎ気味に話をしている中で、「この取り組み（キャリア教育の取り組み）によって勉強の動機付けを図りたい」と話された時は、際立って楽しそうに、また自慢げに話をしてくれており、独自の取り組みとして創造的に進めていることがうかがえた。この経過の中で、これまでの返答はその内容からしても、それまでの淡々とした様子からしても、その場でこちらの質問の意図に沿うように、F先生が即座に準備してくれたものに過ぎないのかもしれないという印象を持った。

コンサルタントとしては、F先生が希望した先生のお一人であるS先生に依頼をした。依頼の過程で、S先生が以前L中学校を含め、Y市内の学校を訪問する等、当該の中学校を含めたこの地域の教育の事情にも通じていることが分かった。そこでコンサルテーション実施の場では、聞き取りの場で挙げられた課題以外の課題が話し始められる可能性も少なくないことを伝えて、臨機応変な対応をしていただくようお願いをした。

3 コンサルテーションの展開（11月下旬）

3.1 導入—S先生の戸惑い—

本事例は、F先生による平素の学校経営に対する問題意識について確認がなされることから、話し合いが始まった。F先生が現状の課題として挙げた点は、新任校長とそれまでの校長との対照的な学校経営スタイルについてであった。前任の校長は「いわゆる人間関係で何とかお願いをするような、そんな感じの学校づくり」であったのに対して、新任校長のそれは対照的であり、「地域とつながって学校を作らないかん（作らないといけない）」という明確なビジョンのもとに学校経営が進められたところ、「結果としてトップダウンのようになってしまっている」とF先生は、淡々とした調子で説明した。こうした説明の様子からは、それぞれの校長の学校経営に関する特徴やその強みを理解しながら、現状の課題を冷静に確認していこうとするF先生の慎重で冷静な態度が窺えた。また、F先生の発言のなかで何度も繰り返し語られたのが、「参画」もしくは「参画意識」という言葉であった。F先生は、教職員集団が、対話的な意思決定を行うために、学校の実態によりよく即した課題を見出し、取り組むような意識を持ってほしいと願っており、それを「参画意識」と呼んでいたようである。そして今の教職員集団に対しては、校長の「提案」を単なる「指示」として受容するような現状から、この「参画意識」を醸成することを課題と考えているようだった。

話し合いを開始してから、しばらく聞き役に徹していたS先生は、F先生の『参画意識』をいかに醸成するか」という課題認識に対して直接答えを示したわけではなかった。S先生は「ひとまず学校経営案も見せてほしい」という要望をF先生に伝えた。そしてF先生がその場を退席すると、随行者に「(事前の聞き取りの時の)話とちがうね」と言う。確かに、事前聞き取りでは、「地域を含めた防災教育」や「キャリア教育の取組」がトピックスとして挙げられていた。そしてS先生はその情報から議論の展開を予測していたにもかかわらず、そうした内容がF先生の発言から出てくる気配は全くなかった。そこでS先生は、その後のコンサルテーションについて、まずL中学校の現状に関する情報収集を中心に進めた上で、「何かヒントの1個でも2個でもちゃんと提供」できるようにしよう、という最終的な目標と方針の立て直しをした。このような事前聞き取り段階の情報との食い違いが生じた成り行きから、F先生は当該事業の受け入れに当たっては、深刻な問題を必ずしも抱えているわけではなかったことも推測できた。そして事前の見立て同様、その時々

まり付き合ってくれている) のかもしれないという見込みの下でコンサルテーションが展開されることとなった。

F 先生が学校要覧など学校の経営計画が記された資料をもって入室すると、随行者との「作戦会議」も自然に収束する。S 先生が教員数や学級数などの基本的な情報や経営課題に関する確認を進める間も、F 先生は「そうそう」「そうなんです」と肯定的な応答を繰り返し、一問一答に近い形式でのやりとりが続いた。

3.2 校長の意図を推察する「建前としての語り」—学年主任を担う人材の育成について—

状況整理を中心としたやり取りの中で、次第にひとつの話題に落ち着いていくことになる。話題の内容は、若手の人材育成に関するものであった。校長は、教職経験は浅いものの、やる気があり、かつ冷静な判断力を有していると思われる若手の先生を生徒指導主事に抜擢するという校内人事に関するアイデアを提案し、F 先生もそれに賛同した。そして実際に、その若手の先生を主事に抜擢したのだが、論点は、この意思決定をどのように考えることができるかということにあった。F 先生は、管理的な色合いの強いこれまでの生徒指導の体制を刷新し「変えたい」とする校長の意図を理解し、生徒指導主事に関する新たな采配を中心として新しい校内人事を展開することに賛成したのだという。S 先生は、このような意思決定に関していくつかの質問を F 先生に投げかけながら、校長の「変えたい」という思いの先に、どのような学校組織のイメージを F 先生は描いていたのかを問いかけ、より具体的な議論を展開していく。そうした中で、明らかになってきたのは、コンサルテーションの冒頭でも、F 先生が繰り返し口にした「参画意識」という言葉の意味を S 先生と F 先生との間で確認していくなかで、若手の先生を主事に抜擢するという意思決定の意味を考える必要があるということであった。

S 先生は「参画意識」というイメージをより具体的に言葉にするための、やり取りを展開するなかで、「Y 市はこういった校内人事が好きですよ」と前置きをしたうえで、教員経験 3 年の教師に生徒指導主事という重役を与えることの高リスクではないかという疑問を提示することで、一連の議論における「違和感」を示した。F 先生は、長い沈黙の後に、「おそらくですね」との前置きを置いた後に、件の若手教師に期待することとして、生徒指導の管理主義的な在り方を刷新し、報告・連絡・相談をきちんと行っていくことで説明責任を果たしていくことの重要性があるのではないかという若手教師に対する校長の期待を推察した。こうした S 先生の「違和感」に回答する F 先生の反応は、これまでの受け答えに比べると慎重なものであり、言葉を選びながら話されている様子からは、組織人としての建前と本音の部分が見え隠れする瞬間があるようにも思われる。学校において負担の大きい職務や職位をバイタリティ溢れる若手教員に与える傾向は、S 先生の言動からは少なくとも Y 市においては、L 中学校に限った話ではないように思われた。しかし F 先生の話は、あくまで校長の意図を個人的に推察するにとどまっており、S 先生の「違和感」に対する F 先生自身の考えや認識は示されなかった。

3.3 本音の議論—コミュニティ・スクールの意義をめぐる議論から—

若手の人材育成に関する議論が続くなかで、S 先生が若手の人材育成における校長や管理職の腕の見せ所として、「どうやって (校長のビジョンに共感する) 『仲間』を増やすか」という問題があるのではないかという問いかけがなされる。これに対しては、F 先生も大いに共感を示しつつ、校長のビジョンを具現化していく「実体験」を得るなかで、仕事の楽しさを経験してもらいたいという思いがあることということを明らかにした。しかし、そうした経験を管理職が教員集団に求めることが、仕事の楽しさにつながらず、疲弊感が生じてしまう場合があることを懸念として F 先生は示した。以下は、コミュニティ・スクールを具体例と

しながら「やらされ感」という言葉を通じて仕事の楽しさではなく疲弊感が生じてくるのはなぜなのかという話題に関するやり取りである。

【議事録から】

F先生：地域に開かれた学校づくりを進めようとしているので、まあ、外の協力を得るために新しいいろんなことをしようとする、今あることでもいっぱいなのにこれ以上新しいこと増やさんでくれということになるんですよ。だからそこに物事を精査して「この学校のためにはこれはいらんけん少し省いていきましょう」とかですね。そういうふうな話がもうちょっと進めばいいんですけど、それがやっぱり充分にはできていないところが、さっきからその「参画」というところですね、できてないところにやっぱ原因があるかなと思うんですけども。だからその「やらされ感」がある。それで子どもがおっきく変わればですね。またあれなんでしょうけれども。

S先生：「やらされ感」ってどういうことですか。

F先生：やっぱりだから、その何ていうんですか。

S先生：コミュニティ・スクールとか教育委員会が言い出しよったなー、今頃なんで地域なんだって、知らんよって。「せないかんと？」って。うん、まあ、そうでしょうね。

F先生：はい（笑）。コミュニティ・スクールって何の意味があるんですかね。

S先生：ないですよ。ない（笑）。（以下、中学校におけるコミュニティ・スクールの運営事例などに関する紹介がなされる）

仕事のスクラップアンドビルドを行っていくことで、優先度に応じて活動量を調整すれば疲弊感も生じてこないはずだが、それがうまくいかないために「やらされ感」が生じてくるのではないかとF先生は自分の考えを示す。それに対して、S先生は、「やらされ感」という言葉の意味について尋ねた。すると、F先生も直接的に表現することはばかられるのか、口ごもった。そこでS先生はさらにコミュニティ・スクールという具体的な単語を出すことで、F先生の「コミュニティ・スクールって何の意味があるんですかね」という疑念を含む質問を引き出している。S先生は、F先生の質問に対して、間髪を入れることなく「ないですよ。ない。（笑）」とF先生的心情を汲み取り、中学校におけるコミュニティ・スクールの運営に関する事例などを紹介した。具体的には、中学校は小学校と比べると地域との距離に開きがあることや、中学校におけるコミュニティ・スクールとしての取り組みでは、中学生がその地域で育ち、ゆくゆくはその地域の住人になる可能性を視野に入れた活動を展開している事例も存在すること、そこでは中学生自体も地域に開かれた学校づくりを行う上で戦力になりうることなどが主な内容であった。そして、中学校の先生は数年以内の異動があるという制限がある以上は主役になり得ないこと、むしろ主役になる必要もないことがS先生によって示されたことは、無際限無裁量にある取り組むべき活動に教員集団が疲弊感をため込まないための、活動の趣旨に応じたやり方があることや、やり方次第で負担量も減らせることの具体的な事象とその方法に関するメタメッセージであったように思われる。こうしたメッセージの伝達過程は、「やらされ感」がなぜ生じてくるのかという議論の中で登場することになったコミュニティ・スクールに対するF先生の不信感がS先生に受容されたこと、組織に蔓延する疲弊感をどうにかしたいというF先生の主訴がS先生にしっかり伝わっていることがF先生の実感となるプロセスであったように思われる。気が付くとコンサルテーションの場の雰囲気も当初の緊張感のあるものから、ずっと柔らかいものになっており、中学校におけるコミュニティ・

スクールの運営に関する S 先生の紹介は、次第にその場を和ませるような働きを果たしていたようにも思われた。F 先生は、S 先生の一連の説明を聞き終えると穏やかな表情をして、「いいこときました」と言った。

3.4 共感—「楽園」をどう探すか—

コンサルテーションにおける対話は、「やらされ感」がなぜ生じてくるのかという話題から、疲弊感との向き合い方についての議論へと移っていく。F 先生が勤務される L 中学校は県内でも有数の大規模校である。そのため大規模校ゆえの小回りの利にくさがあることが F 先生からいくつかの具体的なエピソードを通じて説明される中で、教員に負担感をため込ませないようにするために、管理職やミドルとしてどのような「ガス抜き」ができるのか、具体的な解決方法の模索がコンサルタントとコンサルティの両者の間での課題となっていく。そして、F 先生の過去の赴任校における経験を振り返る作業が S 先生の提案のもとでなされた。

過去の赴任先での校長のことを振り返る F 先生からは、仕事は大変でもそこにやりがいを見出すことができれば、疲弊感には必ずしも生じなかったことが思い出された。「(当時の赴任先の校長は)とても上手だったんですね。あの人の(やり方)が(必ずしも)いいとはおもって思ってたんですけど」「あの人のもとで働いていた時は、仕事をさせられているって思ったことはなかったんです」、このような発言からは、その学校組織の雰囲気が L 中学校のものとは対照的なものとして F 先生に思い出されているようであった。Y 市やその付近の自治体の教育行政に明るい S 先生も、F 先生の話に登場する校長の経営手腕や人柄に共感を示すなかで、F 先生のもとで働いていて面白かった、「楽園」だったと思ってもらえるようなリーダー像が理想ではないかと尋ねた。F 先生もその問いかけを受けて、「それは味方をつけるというところになってきますかね。業務量が増えた時に味方になってくれる人がいた時、さっき言ったような楽園がね」と自身の解釈を F 先生に確認された。S 先生の発言に登場した「楽園」というキーワードを、F 先生があえて用いたのは、疲弊感を感じないで先生に働いてもらう方法論に関するそうした S 先生の提案が腑に落ちたことの現れなのだろう。このようなやり取りがあるなかで、今回のコンサルテーションが締めくくられた。

4 事例の全体考察—コンサルティの本音と建て前—

この事例は、対外的な相談を求められた F 先生の協力に近いかたちで実現したものであった。当該事業は、社会的に広く認められているわけではないなかで、今後も継続していくことが予測される。こうした現状認識からは、学校コンサルテーションという事業そのものが、いかにして調査協力を得ていくことになるのか、そのなかでどのようなコンサルタントとコンサルティとの「対称性」を保障していくことができるのかという問題が浮き彫りになる。

コンサルテーションにおいて学校側(コンサルティ)は、コンサルタントに「相談」(それは時に状況に応じて即時的に作りだされることもある)を持ち掛けることで、自身の課題を言葉にする機会を得る。問題を言葉にしていく過程で、コンサルティはどういった事実であれば学校外の人間(コンサルタント)に話をしてもよいかという選択を迫られることになる。こうした場面における判断は、職位が低い者ほどより困難な問題として当事者に課せられることになるだろう。そのような選択が絶えずコンサルティには迫られているという点に、コンサルタントは留意しながら、コンサルテーション時において展開される状況の確認と、「建て前」から「本音」をうまく引き出すための立ち居振る舞いをコンサルティに示すことが求められることになるのだろう。今回の事例では、中学校におけるコミュニティ・スクールの意義をめぐるやり取りのなかで、大規模校ゆえに小回りが利かず、教員集団において疲弊感が蔓延していることの問題性が自然な流れの中で

導き出されていった。S先生の「何かヒントの1個でも2個でもちゃんと提供できれば」という当初の狙いが「いいとききました」というF先生の発言を受けて、うまく実を結んだと結論づけることもできるように思われる。

コンサルテーションが実施された翌月、随行者がS先生に対して当該コンサルテーションの実施を通して考えたことを後日談として伺ったところ、まず事前の課題意識としては、少しでも何か良いアイデアを「持って帰ってもらえる」ようにしようとしたこと、専門用語の使用は可能な限り控え、コンサルタントが学校経営における「正解」を提示するのではなくその「イメージ」をコンサルティに感覚的につかんでもらうことに気を付けるようにしたとのことであった。このようなマインドセットがS先生にあったことは、建て前だけの議論に終始しないコンサルテーションを行ううえで少なからず効果を発揮するものであったように思われる。

5 まとめと課題

以上、関係性を構築していく過程としてコンサルテーション的な場の事例を紹介し、コンサルティとコンサルタントの間に起こったことを明らかにした。そして、学校コンサルテーションの実施において、コンサルティの「本音の語り」を導き出すコンサルタントの共感的なスタンスの重要性について検討を行った。

ただし、本事例は、コンサルテーションの導入部分として1回分の実施過程を描写するものであった。コンサルティとコンサルタントの関係が形成されてゆく過程で区分されるであろう、それぞれの関係性のフェーズに応じた立ち居振る舞いもコンサルタントには求められる可能性があることに留意しつつ、継続したデータの収集と分析が求められることが今後の課題となる。

(執筆：木村葉太)

事例3 「新しい知識や知見に触れ続けたい」という要望のもとで行われたコンサルテーションの事例

要 約

本ケースは、コンサルティが「新しい知識や知見、情報に触れ続けたい」という要望を示し、それに合わせながらコンサルテーションを展開させていこうとした試みである。本ケースのコンサルティは、管理職に就く以前には、自らの教授方法や学級経営力の研鑽に関心を向けていたが、管理職への移行期とも言える主幹教諭の職に就いた時期に、若手・中堅の教員の育成へと関心がシフトした。そして教頭になった後には、管理職の役割を、地域・社会と学校の橋渡し役と受け止めて、それへの自らの適性を見出しており、その中に今回の要望である「新しい知識や知見」が位置づけられていることが明確になった。つまり、新しい情報をコンサルティが収集して教職員に発信することを、自らの役割として自認していることが見えてきた。こうして、コンサルティ自身の自己像・役割理解や自己研鑽の在り方については詳らかになる一方、コンサルティの居る場の在り方（学校像、子ども達や保護者の様子、教職員集団の在り方等）は漠然と語られるに留まり、総じて学校とその場での管理職の成長を巡って、対話的な関係が展開するために必要な情報に乏しいまま「コンサルテーション」の場は終了した。

この事例がコンサルテーションの在り方を巡って与える示唆は、次の2点である。①学校コンサルテーションの実施において、コンサルタントは踏み込んだ理解にむけて、学校や地域、コンサルティ自身に関する本人の認識の聞き取りはもちろんのこと、それ以外の諸情報の開示を求める必要が必ず生じる。②しかし、コンサルタントからコンサルティに対して一歩踏み込んで、そのような要求を行うには、コンサルティが学校や自己の課題を抱えていて（あるいは自覚して）、コンサルタントと情報の共有をする心づもりがあること——つまりコンサルティ自身がコンサルテーションの必要を感じ、対話の場を要求するという関係性の始まり方が不可欠であることだった。

1 コンサルテーション概要

■ メンバー

コンサルティ：B先生（50代男性）——U市立H小学校の教頭先生である。2017年度8月に九州大学学級管理職短期研修プログラムの折に、コンサルテーションに関する研究調査に名乗り出てくださった先生のお一人だった。

コンサルタント：N先生（30代男性）——教職大学院の教員で、教育法規等を専門とする。

随 行 ・ 記 録：木下寛子

■ B先生とH小学校の概要

U市立H小学校は学級数16（各学年2～3学級、特別支援学級2学級）、約300人の規模の学校で、まもなく創立60周年を迎える学校である。H小学校のあるU市は福岡県内の大きな都市と内陸部の市で、現在ではベッドタウンとなっている。今回の協力者であるB先生は、主幹教諭として前の勤務校を2年務めた後、今年度、H小学校に教頭として赴任した。

■ 実施時期

2017年10月中旬：事前の聞き取り（2回）／2017年12月中旬：学校訪問・コンサルテーション実施

2 最初のコンタクト——新しいものに触れたい（コンサルテーション室：2017年10月中旬）

コンサルテーション室のコーディネーターによるB先生との事前聞き取りは、2回にわたり電話で行われた。日程調整や学校でのB先生の状況やコンサルテーションへの要望の聞き取りで、所要時間はいずれも30分程度だった。

コーディネーターがもっとも留意して聞き取らなくてはならないのは、対象者のコンサルテーション希望

の背景となる、学校や先生自身にとっての大きな悩みや課題である。インタビューを雑談を交えながらコーディネーターが「短期研修プログラムの講師と共に伺いたいと思っていますが、誰か『この先生がいいなあ』と言ったリクエストはありませんか」と尋ねる。B先生からは特に明確な要望は述べられることはなく、「近所の先生でいいですよ」「若手の先生方のお役に立てるなら嬉しいです」と答えが返って来る。B先生自身の課題、あるいは学校の課題を尋ねても、やはり明瞭な答えは返ってこない。そこで8月の大学での研修に参加したり今回の調査協力に応じたりした理由を尋ねると、B先生は最新の情報を含めて「網羅的にいろいろ学ばなくてはならない」と思っていることを教えてくれた。学校を取り巻く状況も時々刻々と変わりつつある中、教頭として取り組むべき仕事は多岐にわたる。B先生は、視野を広く持たなくてはならない仕事の広がりや、嬉しそうに「大変なんです」と言い、特に現在は「(特に)コンプライアンスや特別支援教育がひとつのポイントかなあ」と呟いた。話の流れから察するに、B先生が挙げた「コンプライアンスなどのポイント」はいずれも、H小学校や先生自身の実状を踏まえた「課題」というよりも、昨今の変化が著しい教育現場の一般的な状況を踏まえて挙げた「トピックス」のようだった。

さらに、コーディネーターが夏の研修プログラムの経験について尋ねると、B先生は「来年度もまた参加できそうなら参加したい」と言った。今年度(平成29年度)の講義内容についても、特定の内容に殊に関心があったから参加した、というわけではなく、来年度も、特定の関心をもって「参加したい」と考えているわけではない。ただ九州大学の研修プログラムは魅力的だと感じているようで、それは「新しい情報や学びに触れられるから」なのだという。「(だから)いつも研修で使ったテキストはいつも手元にあって、すぐに読めるようにしています」とのことだった。

このように、コーディネーターが聞き取った限りでは、B先生には現状として、ことさら今回の機会に訴えなくてはならないような特定の悩みや課題があるわけではないように思われた。電話口からも子ども達の声はほとんど聞こえず(ただそれは、学校全体が落ち着いているからなのか、子ども達の居る場所から距離があるからなのかは、電話だけではわからず、コンサルテーションの当日も必ずしも十分に掴めたとは言い難い)、B先生の話しぶりも、「若い大学教員の役に立てるならば協力してあげよう」というような、胸を貸す気分でお話しされているのが垣間見える。時間に急かされる様子はなく、学校にも、B先生自身にも、割合余裕があるのかもしれない、と思わされた。その中で際立つのは、新しいものに触れたい、最新の情報に触れたいという先生ご自身の思いだった。仮に、現実的に学校や先生自身に課題や問題が生じていてB先生が悩んでいるとしても、電話口での30分ほどの会話では、聞き取れることには限界があった。

そこで今回、コーディネーターは「コンサルテーション」としての形式に固執せず、ひとまずB先生の要望、つまり「新しい情報、知見、知識を得たい」という先生の思いと「大学の若手研究者に力を貸せるならば」という申し出を受け止める形で場を設定するように、全体を調整した。「コンサルタント」は、「若手の先生」として教職大学院を担当するN先生に依頼し、方向性としては、基本的にまずはB先生からできるだけしっかりとお話を伺う「聞き取り調査」に設定した。その際、N先生対しては、教育に関連して「コンサルタント」が新しい話題や知見を提供できるような「お喋りの場」を展開させることを目指し、もしもその場で課題等が見えてきた場合には適宜対応する、というくらいの気構えがよいかもしれない、とお伝えした。

3 コンサルテーション実施当日

3.1 訪問直前の準備、校区の風景

訪問直前に、コンサルタントを担当するN先生は、学校の事情や状況を把握する作業を行った。活用した

のは学校のウェブページである。情報は少なめだが、学校の沿革の中から、研究発表とそのテーマとして設定されたものにどのようなものがあったのか、また、施設や行事、実践の試みを拾い上げ、学校（あるいは校区）固有のプロジェクトや取り組みらしきものがいくつかあることも確認できた。

学校は、校区の小高い山の中腹にあった。学校を訪れたのはちょうど昼休みが始まろうとしている時間だったようで、校庭を突っ切るとき、一輪車を持った男の子、ボールを持った男の子がばらばらと校舎のほうから出て来る。およそ4年生か、5年生くらいの子達だろうか、私達を見て、躊躇なく大きな声で「こんにちは」と言い、ぺこりとお辞儀してくれた。校舎の中に入っても、通りがかりの子達が同様に挨拶をしてくれた。N先生が「偉いねえ、」と子ども達を見てニコニコし、学校全体はやっぱり落ち着いているのかなあ、と印象を話す。事務室を覗いてご挨拶した後、教頭先生のB先生と顔を合わせた。招き入れられたのは校長室だった。会議するスペースと校長先生の仕事スペース（こちらにも応接セットがある）は本棚で区切られていて、私たちが通されたのは会議用のスペースだった。こちらは職員室とドア1枚で通じている。

3.2 はじまり——学校・校区・子どもの状況：「関わりの中で育つ—育てる」

一通り挨拶を済ませたところで、早速N先生がB先生に質問したのは、校長室に並べてある冊子（学校で作っている文集で、各学年の子ども達の写真や文章が掲載されていた）の名称の由来だった。学校の立地にちなんだタイトルであることを教頭先生のB先生が教えてくれ、そこから校区・子どもの状況や、学校の取り組みについてのお話が始まった。何よりもまず子ども達のより良い繋がりが形成されていくことを目指しており、特に「縦の繋がり」を意識しているという。しかも、学校の学年間の交流を指しているのではなく、保育園と小学校の繋がり、小学校と中学校の繋がりを丁寧に形成するようにしているとのことだった。それは「子ども達は、年下の子ども達の前ではよりよく振舞おうと」して、よりよく成長していく可能性が開けてくるからで、このような取り組みを、「関わりの中で育てていく」教育として表現した。さらに、この「関わりの中で育てる」取り組みは、PTAや地域の協力が得られた中で展開しているもので、学校のある校区全体の組織的な取り組みになっていることを教えてくれた。N先生が「小中連携や地域との連携の先進的な取り組みですね」と言って、かなり以前から「縦のつながり」と地域との関係性が組織化され築き上げられてきた歴史を受け止めたことを伝えると、B先生も顔を綻ばせた。

B先生自身は赴任して1年もたっていない。この時B先生が滔々と話し、強調した「地域とのつながり」や「縦のつながり」と呼ぶ異年齢間の交流の意義深さは、B先生自身の経験に基づいて述べられたものというよりも、むしろ、おそらくこの学校と校区の思いを引き受けたものだったのであろう。その内容からは、B先生一人の経験を超えたこの学校や校区の歴史までもが仄見えてくる。

3.3 話題が逸れる時

このようにして続いたB先生とN先生とのやりとりは、一見すれば活発なやり取りのようだったが、時折、その中にやりとりのかみ合わなさや、話が大きくそれる瞬間が生じた。

前述のように一通り校区の状況を聞いたところで、N先生が話題を転換して、「子ども同士の『縦の繋がり』はかなり充実していることが見えてきたわけですが、教員同士の連携はいかがですか」と尋ねた。この質問に、B先生は「縦の繋がり」のために学校もいろいろな取り組みをしている、と簡単に答えて、再び先ほどの話に戻り、「『繋がりを大事にする』ことで子ども達は確かに成長する」という主張が続く。ひとしきり話した後で、「ただ」とB先生は付け加え、「成長と言っても、まだまだ子ども達の潜在的な力が、もっと成績という形で現れてきてほしいのですが、なかなか現れて来てくれません。」と言葉を添えた。

その言葉に、N先生は「B先生は、子ども達の学力にまだまだ伸びしろがあると考えておられるんですね」と還した。すると、B先生は即答をせず、「この学校に関しては、学力には、子ども達（の集団）に対する（教員の）指導力が直結すると考えています」とゆっくり答え、子ども達のほうが学力をつける上でも、学級としてまとめ上げについてこさせなくては、教員としての役割は全うしきれない、と言った。そして学級経営の力が十分に発揮できるようになる60代の手前くらいだが、一般的に見ても、その年齢に達する前に中途退職する教員が多いという事情を見据えて、B先生自身は、これまで若手教員に少しでも力をつけてもらうように積極的に関わって来た経緯を話してくれた。さらに、「(昨年度も教務主任だったけれども)私自身が(若手教員が担当するクラスの)国語の授業をしたり、子どもの指導をすることもあります」と言い、「授業も、時々入る授業は貴重です。プリントもいろいろ作って来たものがあるので、それをさせたりとかね」と、これまでに教員として積み上げてきたものを活かすことの楽しさも教えてくれた。

——話したいこと・話しやすいこと、話にくいこと

このコンサルテーションの場でのやりとりのもっとも端的な特徴が、この一連のやり取りには表れている。コンサルタントのN先生が教職員や子ども達の実態に関わる話題の方へとそれとなく水を向けると、B先生は途端に言葉が少なくなる。そして話題をずらして話し続けたり、H小学校の話より一般化した話題に敷衍したり、速やかにB先生自身が行き詰っていることに話題が移って、話しづりがスムーズになる。このようにして話題がずれていく展開は、B先生自身が意図してのものなのかどうかは定かではない。しかし結果的に、学校の内部で起こっている事柄の具体的なところ、つまりいわば「話にくい話」が避けられ、自ずと一般的な話題とB先生自身の活躍ぶりに関する話で話題が集中してしまっている。

N先生はこのやりとりの中で、学校や先生達の実際の状況が見えてこない、というもどかしい印象を抱いていたようである。子ども達の学力に関しては、この後にもB先生の方から何度か話し始める瞬間があったが、N先生がB先生の言葉に何かしらの質問や返事を投げ返すと、それ以上の立ち入った話はしようとはせず「これからの課題ですね」と言って話を終わらせてしまう。事後的にN先生が振り返って教えてくれたところでは、N先生自身にも、学力の件はB先生自身にとって、あるいはH小学校の先生達にとって気にかかっていることなのではないかと察することはできていた。しかしB先生自身が自ら進んでは話そうとしない内容を、立ち入って無理に聞くわけにもいかず、結果的にはB先生が話しやすい話を聴く流れにならざるを得なかったという。それというのも、学校の中での気がかりな事柄とは、たいていの場合、話し始めれば学校の状況や実態、さらには地域の事情まで芽づる式に開示せざるをえなくなるが多いことを知っているからだった。

3.4 「話しやすい話題」からわかっていくこととその限界

結果的に、N先生がB先生から聞きとることができる範囲は、B先生が話しやすい話題の範囲に収まっていく。教員や教育事情に関連するかなり一般化された話と、これまでのB先生自身の経験の話が中心になった。その中から汲み取られてきた話をまとめると、概ね次のような内容になった。

B先生は前年度まで前任校で主幹教諭の職に就いていた。それまで中堅教員として、特に国語の授業を「強み」として経験を積み重ねて来た。若手に対する育成もある程度になって来たのは確かだが、主幹教諭の役割を担うようになってからは特に、若手・中堅の教員の育成とサポートに関心がシフトした。若い先生と一緒に「学級の中に入って一緒にやったり」もしてきたが、それが難しくなった。それというのも、教頭になった後には、外部とのつながり・窓口としての役割を果たして、地域・社会と学校の橋渡しをすることが大きな仕事になり、教室に入ってゆっくり授業を見たり、代わりにやって見せたりするような時間が無くなっ

たからである。しかし、必ずしもそれを残念と思っているわけではないということだった。「今のポジションは、一見すればクレーム対応のような役どころで負担ばかりとも見えるかもしれない。間に入って折り合いをつけていくという形で、教員を守りつつ、相手の気持ちも斟酌して、という形でかかわっていく側になることが、結構私自身には合っているように感じています。」とのこと。教職員と地域・社会との間に立って調整をしたり、時には外部との関係を豊かにしたりするような仕事が「自分には合っている」と言い、自らの適性を思いがけず見出したことを教えてくれた。

B 先生は、それぞれの教員に深くかかわって育成に携わるのは難しくなったが、その代わりになるような教員への関わり方を自ら見出し、生み出していた。ひとつには校内での教採対策の研究会で、教育法規に関する講師を週に一度のペースで務めている。「管理職試験では（教育法規は）記述式ですから、私はかなり勉強する必要があった。でも一方で教採では選択式ですよ、でも法規はきちんと弁えておくべきところだろうと思っているので、試験対策という以上の意味でもできるだけ教えるようにしています」と言う。積極的に学んでもらうために、インターネットおリソースなども常にチェックして情報収集に努め、それを学びのために提供するのもその仕事のひとつとして挙げていた。もうひとつが、教頭から教職員に向けた、校務に関する通信の発行で、それによって情報を発信して教員の意識に働きかけるほか、積極的な支援になると考えている。N 先生が「教頭先生から校務について？珍しいですよ」と面白がると、教頭先生はそのサンプルを職員室から持って戻って来て、考えていることを話してくれた。「コンプライアンスに関して全国で起こっている様々な問題を紹介して、そういうことがこの学校で起こらないようにと思って」こまめに不祥事等の事例を紹介して、注意喚起をしているのだと説明してくれた。「今はインターネットで、田舎の学校も都会の学校も関係なく、何かが起これば同じように全国規模で伝わってしまいますから」と言った。B 先生のこの言葉には、一つの学校という小さな単位と教員や子ども達を守るために、今の日本の状況を的確に捉えて先取りしていこうとする視野の広がりが見える。

こうした話の中で、当初から B 先生が「新しい知識や知見」を求めていた意味が明確になった。新しい情報を絶えず収集して教職員に発信することを、B 先生は自らの役割として自認していたのである。しかも「書く」という行為に抵抗が無く、むしろ楽しんで取り組める状態が整っている事も幸いした。授業の中でも国語科を得意としていたこと、そしてまた、「一年ほど教育研究所に出ていました。また若い時からたくさん指導案や論文などをぼんぼん書かされていた」と言い、課されてきたこと、積んできたキャリアが今の仕事に生きていると考えていることを教えてくれる。今回のコンサルテーションへの B 先生の希望は、「新しい知識や知見」をいち早くキャッチして、教職員向けに発信するという自らの新たな役割のためにもっとも力を注いできたことを挙げたものだったのかもしれない。こうして B 先生自身の自己像・役割理解や自己研鑽の経歴、あるいはまた今まさに取り組みつつあることが詳らかになった。その一方、B 先生が自らの役割として受け止めて取り組んでいることが、実際に学校や教職員の状態をどう受け止めて始めたことなのか、あるいはまた教職員にどのような意味を持ったり、どう受け止められているのか、B 先生と地域や教職員との間に起こるインタラクションはいまいよく見えないままになってしまった。そのため総じて学校の間をより良くすること、あるいはその場での管理職の成長を巡って、B 先生と N 先生の間での対話的な関係が十分に展開しないまま「コンサルテーション」の場は終了した。

4 対話的な関係に至るには何が必要だったか

今回のケースは、コンサルテーションという枠組みで考えるのであれば、単に N 先生と随行者が H 小学

校にお邪魔して、ほとんど初対面の状態で、管理職について間もないB先生の話聞かせてもらう場だった、というに過ぎない。その限りにおいては、B先生のこれまでの経歴をはじめ、現在学校の中で努力していることや取り組んでいることまで一通りのことが広く聞き取ることができたのであり、また終始一貫してなごやかなやりとりが続いたことからしても、初回のインタビューの場としては良い場が展開したといえる。しかし、コンサルテーションの目指すべき方向性に照らせば、それが展開し難い事態が展開していた。本試行は、必ずしも明確な課題や問題の解決を求めて依頼されたコンサルテーションの場ではなく、イレギュラーな性格のものであるため、対話的な関係性が成立しなかったことも必ずしも「問題」とは言い難い。そのことを踏まえつつも、本ケースにおいてコンサルテーションに必要な関係性・場が十分に展開しなかった理由を簡単に考察しておきたい。

本ケースでは、B先生から話される内容がもっぱら、自身の経験や経歴、取り組みに関する話と一般的な話題に限られ、学校の事情や子どもの実態に少しでも触れるような内容になってくると、話すことに慎重になったり、微妙に話題を変えられるなどして立ち入った内容にならなかった。コンサルタントであるN先生も、B先生がそれを繰り返す限り、一步踏み込んで事情や実態を聴くのは難しく、相互に情報を開示し合いながら共に理解を深めていくような対話的な関係にはどうしても至らなかった。

コンサルテーションを進める上で、時にコンサルタントはコンサルティに対して、コンサルタント自身が進んで話さない情報を引き出すために、踏み込んだ質問をすることが必要な場合がある。しかしそれが可能になるのは、コンサルティが自らの課題や現場の問題をコンサルタントと共に解決することを希望する場合である。つまり、コンサルテーションの必要をコンサルティ自身が感じて、実際にコンサルテーションを依頼するに至る時、初めて、話し合いの場に必要情報とは何かが確定し、実際にコンサルティの成長や現場の課題解決を明確な目的として、コンサルタントはコンサルティに対して「話したくない話題」「話しにくい話題」を開示する痛みを求めることもできるのである。また場合によっては、コンサルティ自身が把握できていることと把握していないことなどを特定して、コンサルティ以外の成員から情報を引き出したり、コンサルテーションのための調査を実施したりすることも可能になる。コンサルテーション後にN先生が話してくれたところでは、N先生は、B先生自身が話せる／話しやすい範囲を超えた内容を聞き取ったり、調べたりすることで明らかになる事情や状況は、「コンサルテーションらしい場」を展開させる可能性があることを十分に承知していた。しかしながらB先生が話す内容に対して無理に踏み込んで、学校や先生達の事情を引き出すようなことをしない、という判断をするに至った。それは、ともすればこの場が、コンサルタントが単にB先生自身の在り方や、先生を取り巻く状況を問題として見立てて事情を暴き立てるだけの場所になりかねない、という危惧と隣り合わせだったからだといえるだろう。

5 まとめと課題

本ケースではまず、コンサルテーション遂行には、少なくともコンサルティからの依頼が必須であるという大前提を身を以って確認することになった。とりわけ学校コンサルテーションでは、コンサルティの成長に焦点を当てる場合であっても、管理職としての資質を現場の課題に取り組む中から向上させていくというプロセスを踏む限りには、コンサルティ個人の情報のみならず、学校全体の諸情報や教職員・子ども達、あるいは地域の特徴や課題・問題まで、広く芋づる式に情報を聞き取る必要が生じる可能性がある。そのことを踏まえれば、少なくともコンサルテーションの実施においては、コンサルティ当人以外の合意や協力を得て、ようやく遂行できるようになる可能性があることを弁えておく必要性を指摘することが出来るだろう。

また話された諸情報について、コンサルティの認知している内容を超えて、コンサルタントが現場で踏み込んだ情報収集を直接進めるならば、何をどこまで明らかにすることがコンサルテーションにとって必要不可欠になるのかをおおよそ見越しておく必要があることも指摘できるだろう。さらに、本ケースではコンサルテーションを遂行するには情報が不足するような状況が展開したが、逆にコンサルタントの力量や関わり得る範囲を超えた課題や問題、諸情報が大量に開示された場合、その事態にどのように、どこまでそれに対して対応するかべきか（対応できない場合はどうするかも視野に入れて）、予め限界と範囲と態度の取り方を規定しておく必要もあるだろう。

（執筆：木下寛子）

事例4 「小規模校(複式学級)」のコンサルテーションの事例

要 約

本ケースは、コンサルタントが「小規模校」の1日を直接体験することによって、「共感的理解」に基づくコンサルテーションを試みたケースである。その意味で、学校側が求める「共感的理解」に応じるコンサルテーションの在り方や、そもそもコンサルテーションを通じて「学校を理解する」ことは可能か、といった問題を考えていく上で、他のコンサルテーション事例と比べ、非常に重要な意味を持ちうると言える。

本ケースにおける示唆点は次の2点である。まず1点目は、「体験」に基づくコンサルテーションの可能性である。普段、コンサルタントが直接学校と出会う場面は、コンサルテーション当日に限られている。つまり、学校のニーズや現状に関する情報はある程度知ることができるが、コンサルティ(管理職)だけではなく、他の教職員や子どもたちと実際に触れ合う機会はない。今回の事例では、コンサルタントが学校で子どもと教職員に出会いながら、話しあうことによって、その「現在」をよりリアルにつかむことが可能であった。これは、コンサルタントとコンサルティの「対話的關係」に基づくコンサルテーションの実施にあたって、最も基本的な準備過程に位置づくと考えられる。しかしながら、一方で「共感的理解」に基づくコンサルテーション実現は果たして可能か、という限界も出てくる。これが2つ目の示唆点である。つまり、学校の現在の「事実」に対して、管理職と他の教職員の間を生じ得る「乖離」をコンサルタントがどこまで把握することができるか、という問題である。その限界は、今回のケースのように、学校の日常を実際に体験することによって、よりしみじみと感じるようになってくる。言い換えると、「共感的理解」に基づくコンサルテーションは、管理職の気持ちを理解するだけにとどまってしまう恐れがあり、それを常に意識しなければならないということである。その意味で、今回のケースは、「小規模校」ならではの悩みや特色がみられるものとして有意義であると同時に、「学校コンサルテーション」の在り方を問う際にもひとつの重要な示唆を与えてくれる。

1 コンサルテーション概要

■ メンバー

コンサルティ : D 先生 (50 代女性) —— W 市立 J 小学校の主幹教諭である。2017 年度 8 月に九州大学学校管理職短期研修プログラムに参加し、コンサルテーションに関する研究調査に名乗り出てくださった先生のお一人であった。

コンサルタント : Q 先生 (30 代女性) ——九州大学大学院人間環境学府の学術研究員で、心理学を専攻し、特別支援教育と療育に詳しい。

随 行 ・ 記 録 : 鄭 修娟 (九州大学大学院・院生)

■ 実施時期

2017 年 10 月中旬 : 事前の聞き取り (2 回) / 2017 年 12 月初旬 : 学校訪問・コンサルテーション実施

2 最初のコンタクト——うちの学校を見てほしい

当初、学術研究員の木下は、学校コンサルテーション室のコーディネーターとして J 小学校と連絡を取り始めた。主に電話で二度、10 月中旬から下旬にかけて、事前の聞き取りを行った。

最初にお電話した際、学校に派遣するコンサルタントの希望を尋ねると、D 先生からは「せっかく来ていただくならば、ゆっくり考えて決めたい」と返事があった。その後メールでお返事をいただいた所、D 先生はマネ研のひとりの講師 (P 先生) を候補として挙げ、学校と一緒に考えたい課題として「学校が抱えるリスク」と「特別支援教育」を挙げていた。そしてその講師を学校の研修の講師として迎えたいという趣旨も添えら

れていた。送られてきたメールからだけでは、課題の内実と「研修の講師」を求める趣旨が見えにくかったため、改めて電話でのやり取りを続けた。その際、講師の訪問に当たっても大仰に構える必要はなく、「気取らない場でお話をしませんか」と話を持ち掛けた。その上で、P先生を招きたいと思った理由を尋ねると、「危機管理の面」と非常に少ない言葉で答えが返ってきた。事情をつかみにくかったため、改めて、「今学校はどのような状況にあるのでしょうか、先生ご自身の課題や、学校の将来も含めて、今一番よくどんなことを考えたり、願ったりされているのか、教えていただけませんか」と尋ねたところ、D先生の口から、次第にJ小学校の事情がだまかなながらも明らかになってきた。

J小学校は非常に小規模の学校で、現在複式学級で学校は維持されている。校区の子どもは現象の一途を辿っており、教員の数も非常に少ない。小さな学校だからこその豊かな取り組みもあるが、その一方でとにかく教員数が少ないために、仕事が非常に多く、大変な多忙さの中にある。日常から災害の際まで様々な面でのリスクがあるのは承知していながら、教員が少ない中で、それらをどう扱っていくべきか、見当が付きにくい。また、児童数の減少に伴って、校区外からの通学者を受け入れるようになったが、その子達の中にもいつも一定数の「気になる」子どもたちが含まれている。その対応も日々考えているところだということだった。

お話を聞くうちに明確になったことは、「リスク」や「特別支援」の課題は、全く個別の課題ではないということだった。二つの課題は共に、複式学級化するほどに小さな学校規模との関連で話されており、むしろ話の主調は、この小規模の学校のしんどさ、難しさにあった。しかしD先生がことさら強調する「複式学級であること」の意味が、どれだけ話を聞いてもわかりにくい。そのことを率直にD先生に伝えたところ、「そうなんです、なかなか分かってもらえないんです。むしろ、学校が小さいんだから楽でしょう、って他の学校の先生達から言われるくらいです」と言う。おそらく、複式学級の小さな学校ゆえの、小さな教員集団での孤軍奮闘が続いてきたのだろう。自分達だけで学校の問題を抱え込むことの限界の中で、誰かこの学校の事情を共有し、個々の課題に有用な視点を心得て取り組みたい、という志向が垣間見えてきた。木下が「P先生のお話は聞いているだけで、また頑張れそうな気がしてきますよね」と言うと、我が意を得たりと嬉しそうな声で「そうなんです、来てくださったらとても嬉しいです」と返事が返って来た。

その後J小学校のD先生と講師予定のP先生との日程調整を続けたが、なかなか都合が合わなかった。そこで、やり取りを継続して来た学術研究員に訪問させていただけないか、というお願いをした。その際、学術研究員は他のコンサルタントのように、学校のマネジメント等に関する専門性があるわけではないこと、また「特別支援教育」に関しても、その場で即時に議論ができるような専門性の高さはないことを述べ、はっきりと限界を伝えた。その上で、決してその代わりにはならないが、J小学校の日常にお付き合いさせてもらえないかという依頼をした。できるだけ学校の状況を明確に理解してそれをフィードバックする、いわば「共感的理解」を参与観察上のアクションとして進めることを目指したのである。

3 コンサルテーション実施

コンサルテーション当日は、「コンサルテーションをしに行く」という感覚よりも、「一日を学校で過ごしてみる」という感覚が強かったので、割と気軽に学校へ向かった。当日に向けて特に何かを準備してはいなかったが、学校がアクセスしにくい山奥にあること、複式学級を運営していること、近年は特別支援の児童が増えていること、等の情報は持っていた。また、コンサルティの主幹教諭の先生に対しては、8月の学校マネジメント研修に来られた際に優しく声をかけてくださったり、一生懸命研修に参加されていたりした姿

が特に印象に残っていたため、研修の場ではなく、先生ご自身の勤務先でお会いできるということが、楽しみであった。

3.1 スクールバスで子どもたちと一緒に登校

J 小学校はアクセスの不便なところに位置しているため、学校に行くためには普段子どもたちが乗るスクールバスで行くか、タクシー等を利用して行くか、の2択であった。主幹教諭の先生からは「結構遠いので、お迎えに行きますよ」とも言われていたが、せっかくなので、スクールバスで子どもたちと一緒に登校することにした。予定より、少し早くバス停に着いたので、その周辺をうろうろ歩いていたら、子どもたち3～4人と、「先生」のように見える男性の方が一緒にバス停の前で話し合っていた。近づいていくと、やはりJ小学校の子どもたちと校長先生であった。校長先生と子どもたちが何気なく「一緒に」いる様子に、子どもたちと先生たちの関係性の近さが見えてくる。校長先生から「今日、学校に来てくれる先生たちだよ」と紹介してもらい、子どもたちに挨拶すると、少し恥ずかしかったのか、校長先生の後ろに身を隠してしまい、すぐには目を合わせてくれなかった。しかし、スクールバスと一緒に乗って学校に向かう間に、意外とすぐ声をかけてくれた。「知らない人が学校に来るんだ」ということだけで、何か嬉しそうであった。子どもたちと、「今日の給食」の話でわいわいと盛り上がっていると、少し距離が縮まっていくような気がした。

学校はスクールバスで15分ほどかかる山の奥に位置していた。バスから降りて、子どもたちと一緒に学校に向かうと、子どもたちは自分たちが普段出入りする「門」を案内してくれた。教職員やお客様用の入り口とは少し離れている子どもたちの入り口は、学校の人以外は、なかなか見つけづらいところにあった。子どもたちがみんな自分たちの入り口から校内に入り、すぐ職員室に走って行き、「今日乗ります！（J小学校は下校時に子どもたちが乗れる大型タクシーを毎日手配しているらしい）」と言う様子からは、学校の日常に完全に「慣れている」ようなことが窺える。

校内は明治に設立されたという学校の歴史がそのまま感じられるほど「古い」印象だった。コンサルティの主幹教諭の先生とあいさつをしてから、案内を受けて校長室に入った。校長室は職員室のすぐ隣にあったが、扉ひとつで繋がっていて、ほぼひとつの部屋のような感じだった。しかも、その扉も開けっ放しになっており、校長先生は職員室の様子を常に窺っているのかもしれないと思った。

短い時間ではあったが、授業の様子を見る前に、校長先生から少し話を聴くことができた。同校出身である校長先生は、教頭がいない小規模校の業務の大変さをまず語ってくれた。外からは「小規模校だから楽だろう」と考えられるかもしれないが、実はそうではなく、学校内外の仕事を主幹教諭の先生と二人でしなければならず、決して忙しくないわけではないとのことであった。校長先生のその語りからも、今回のコンサルテーションに対する先生の「ニーズ」がわずかながらも見えてきた。コンサルテーションを通じて何かを「やってもらいたい」または、何かを「話してもらいたい」「アドバイスがほしい」のではなく、「うちの学校の事情をわかってもらいたい」という気持ちが大きかったのである。

3.2 朝体操と複式授業の様子

校長先生との話しが終わって、2階に上がると、教職員と子どもたちが全員集まり、一列に並んでいた。「何かやるのかな」と思ったら、「朝体操」が始まった。教職員と子どもたち全員が一緒に行う「朝体操」は、毎朝のルーティンのものであった。子どもたちの頑張っている姿も見えてきたが、意外と一つ一つの動きが難しく、なかなか「ついていけない子」も何人か目に入ってきた。そこで、朝体操をする意味をもう一度考える必要があるのではないかと率直に感じた。

8時半から実際に教室に入り、授業の様子を見ることができた。最初に3・4年生の教室に入ると、「頭を動かす」ためのテストが行われていた。数学の問題を「昨日の自分」と比べてどれだけ早く解けるのか、という自己評価のようなものを含んでおり、皆それぞれ昨日の自分に負けないようにと頑張っている様子だった。中には、あまり集中できない子や、ついていけない子も見えたが、後で主幹教諭の先生のお話を聞くと、去年は座ってられない子や問題が解けないとあからさまに苛立ったりする子もいて、もっと「ひどかった」らしい。去年は「実際にどうだったか」があまり想像できないまま、すぐ隣にある1・2年生のクラスに入った。

クラスに入ると、1年生2人と2年生4人が一緒にテストを受けていた。同じく自己評価のテストであったが、「気になる子」には、先生が指でいちいち問題を指しながら、サポートしていた。他にも、ぼんやりする子、苛立つ子がちらほら見えてはいたものの、全体的に落ち着いており、自分の勉強を自分たちで保障するという学びの基本単位がよく見えてきた。テストが終わった後、子どもたちはほぼ自動的に、机といすを動かし、各学年に分かれて複式授業の体制を整えていた。

興味深かったのは、1年生2人(女子)のやり取りであった。先生が2年生の面倒をみる際に、1年生2人は自分たちで「自習」をするようになっていた。それも子どもたちにはすでに十分慣れている感じであったが、その学習スタイルはとても面白かった。たとえば、相手がミスをする、「これは間違っている」としっかり「敬語」で教えてあげながら、それを訂正してあげることによって、自分の勉強も保証しているような学習スタイルであった。このやり取りをみながら、去年の1年生はどうだったのかが気になってきたが、ここまでできるようになるために、先生たちがどれだけ苦労されたのかが少しわかるような気がした。それは、何かの共有されている「ルール」であって、そのルールを子どもたちに定着させるには、結構な時間がかかったのではないかと思った。後で主幹教諭の先生から聞いた話としては、そこに至るまでに、今の研究主任の先生の力が大きかったらしい。

なにか緊張感が漂っていて、全体的に型の「崩れていない」様子の低学年に比べて、高学年のクラスに入ると、全く違い、気取らない自由闊達な雰囲気を感じた。特に、5・6年生は、お互いになじんでいるような様子であったが、いたずらをする子に「やめ!」という子もいて、何となく「お互いを充分理解している」ような感じがした。それは、先生の指導からも見ることができた。授業であまりできていない子どもには常に先生が近づいていきながら、しっかりと対応をしている。そして、それが子ども自身にとってもあまり「威圧」なものになっていないように見えた。このような学習スタイルは、低学年のやり方と少し異なっていた。しかし、クラス全員の「お互いにフォローし合う」学習スタイルが「維持」されているのは共通していた。つまり、お互いの話や態度をそのまま受け止めてくれる学習スタイルが、一つのルールとして身につけており、それは小規模校だからこそ見られる特徴でもあった。

3.3 給食と掃除の時間

隙間の時間に主幹教諭の先生から特別支援学級を案内してもらい、その授業様子を見ることができた。児童一人と先生一人の1対1の授業が行われていた。ゲーム形式で単語の意味を覚えてもらうようであったが、先生と児童の間では、それほど活発な対話が交わされたりすることはなかった。

その後、ゲストティーチャーによる「書道」の授業も子どもたちと一緒に参加した。実際にこのような、外部人材による授業が頻繁に行われているようで、子どもたちに何等かの「新しい刺激を与えたい」という校長先生の思いを感じた。授業そのものに焦点が当てられているよりも、あまり「外部の人」と触れ合う機会が少ない子どもたちに、「人と向き合う方法」「コミュニケーションをとる方法」を伝えてあげたいという

思いが強いのではないかと感じた。

12時30分からの給食の時間では、3・4年生のクラスで一緒に給食をとることになった。子どもたちは自分たち全員で準備から配膳までを行っており、小規模校ならではの特色が見えてきた。面白かったのは、給食をとる際に、特別支援学級の先生から話をかけられたことだった。先、特別支援学級を参観した際には、主幹教諭の先生と一緒にいたためか、あまりしゃべらず、授業だけに集中しているようだった先生が、給食の時間になると、いろいろな質問をしてきた。韓国での学校生活や、日本語の勉強に関する事など、日常的話が続いた。その先生だけではなく、クラス担任の先生も給食の時間には、子どもたちのことに関してよく話をしてくれた。管理職の前では緊張するのだろうか。「意外と管理職と教職員たちの間に一定の距離感があるかも」と思い、その「関係性」が少し気にかかった時間だった。

給食の後、掃除の時間には子どもたちと一緒に掃除をしながら、話すことができた。玄関の前を掃除していた時、低学年の男の子が突然「本当に韓国人ですか？」と話をかけてきた。そうすると、まわりにいる子どもたち何人も、近づいてきて、いろいろ質問をし始めた。それまでシャイな感じだった子どもたちも「外国人」に対する興味を見せてくれた。子どもたちが今まであまり外国人と触れ合う機会がなかったことに気づいた。そこで、「とにかく学校に来てほしい」と言われた先生たちの「意図」が少しわかるような気がした。「コンサルテーション」自体を、ただ教職員にとってだけではなく、子どもたちに対しても「新しい刺激」になるものとして捉えていたのである。

4 学校への「新しい刺激」——「事実」に対する視線の違い

掃除が終わって、校長先生からは引き続き午後の授業の参観も進められたが、直接お話を聞きたい旨をお伝えし、コンサルティの主幹教諭の先生も同席したうえで、コンサルテーションを実施した。まずコンサルタントが当日の感想を述べてから、その後、先生たちの思いや考え方を聞かせてもらう・教えてもらうようにした。そこから見えてきたのは、コンサルテーションを実施するにあたっての「共感する」ことの意味であった。

校長先生の場合、主にご自身の経験に基づきながら、話をされた。先生は33年間中学校におられ、教頭を経験してきたが、そこで、小規模校から中学校に進学することは「入学というより転入のような感じがした」と述べる。その経験は、子どもによっては小規模校での生活とは全く違う別世界に移行して、その世界に耐えられない恐れがあるということを教えてくれる経験になった。そして校長先生は、だからこそとにかく、この学校では小学校6年間の成長に関わる、というだけでは終わらず、中・高校まで視野にいれ入れて関わる必要があるのだと話された。しかも、来年からは小中一貫も推進されるため、子どもたちにはより表現力やコミュニケーション力が必要であり、とにかく「人のなかにいられる力」「大人たちと話し合える力」が必要であるとのこと。その姿には、中学校を長年経験され、この小学校の子ども達に出会った校長先生の「危機感」を感じた。その「危機感」に基づき、校長先生はご自身の人脈を活用しながら、地域との信頼関係のもとで、地元のゲストティーチャーに多数来てもらい、さまざまな経験を大事にする教育方針をもっていることも語ってくれた。

このような「危機感」は授業の中での「発表形式」にも反映されていた。特に1年生の授業で見られたようなお互いにサポートしながら、発表の形式をとるスタイルは、「みんなが均等に意見を話せるように」するためのひとつのルールであった。「子どもにいかに関与させるか」という狙いから、しゃべらない子ども「しゃべれるようにすること」で、個々人に自信を持たせる目的があったのである。またその他にも、子どもの

児童会では、6年生の時点で必ず何かの委員長になるようになっており、それによって「リーダー性」が身につくような取組みもなされていた。このような活動を通じて、学校の中での自分のポジションや持ち味にも気づくことができるようになるだろう、とのことであった。

このようにして学校の教育方針や学校運営の戦略に関する話を聞いていくなかで、校長先生が持っている「現在に対する悩みと不満」が少しずつ表れてきた。まず、そのひとつは「多忙さ」であった。教頭先生がいない小規模校で、校長と主幹教諭の2人が学校内外の仕事を負担しているため、実は外から思われている以上に「忙しい」ということであった。特に、複式学級では子どもに対する教員の目配りが非常に重要であり、小規模校であるからこそ、一人一人に教員が直接かかわっていかなければならず、よりこまかな対応が必要になってくるため、「先生たちの力」が一般の学校よりも問われてくるのだという。主幹教諭が、当初から一貫してとにかく「学校に来てほしい」と言っていたのは、実際に小規模校での多忙な日常を少しでもわかってもらいたいという意図があったことをここでも改めて確認することが出来た。

次に悩みとして挙げられたのは、家庭からの協力と、教職員たちの「安心感」であった。校長先生は再び中学校までのスパンで考えないといけないという意識を強調しながら、より「いろんなところ（たとえば、医療機関など）とつながらないといけない」と述べた。そのために保護者に対する説得が必要であることだったが、保護者は中学校までの子どもの学びや育ちを見通し良く見ることがなかなか難しく、「今」の子ども、ある程度「問題」や「課題」もなく過ごすことができている現状に安心してしまう。そのために、なかなか協力を得ることが難しく、それが大きな問題であると述べた。これは、教職員に対する不満でもあった。校長先生は、「今はうまくできているようにみえるが、中学校までそれでやっていけるか？（ひとまず中学校を）乗り切れたとしても、（その先を）ずっと耐えられるか？」という疑問を投げかけながら、小学校と中学校の環境の違いについて説明した。校長先生は、これだけの小規模小学校の子ども達が中学校（しかも大規模校）に移行する限り、「現状に安住しちゃいけない」ことを強く意識していた。そして、どうしても目の前の子ども達を、この学校で生きていく子ども達という以上の見通しを持って関わるのが難しい教員たちは、必然的に子ども達に要求する基準が低いものになってしまうことを問題として挙げた。その話を聞きながら、管理職と他の教職員の間には「乖離」が生じているかもしれない、とふと思った。ある「事実」（主に子どもの状態像）に対して、管理職と他の教職員たちの考え方や思いがそれぞれ異なっており、「今うまくできているように見えるが」、学校の「ビジョン」や「教育方針」が全体的に「共有されていない」恐れがあるのではないかと考えた。ここで、中間的立場として、管理職と教職員の間には乖離を埋めていく役割を果たす主幹教諭の先生の考えが気になってきた。

校長先生が主に「未来」に向けての話をする一方で、主幹教諭の先生からは「過去」の話を聞くことができた。常に去年と比べて、今年度の子どもたちは全体的に規律正しく、落ち着いた感じで、自分たちのペースでやっているとのことであった。昨年は、授業中にも雑談をする子が多く、発表の際にも手をあげない雰囲気があったが、先生たちの努力で、一日一日を積み重ねてきた結果、「今のようによくできるようになった」ということ。主幹教諭の先生は、「現在」に対してある程度「満足」はしているものの、「今に安住しちゃダメ」という校長先生の話にも賛同するようであった。校長先生の教育方針を納得して受け入れているようで、ことさら自分の意見を出すことはあまりなかった。そのため、校長先生や主幹教諭の先生の学校の過去と未来に関する思いやビジョンは聞くことができたが、他の教職員たちが「現在」に対して何を思い、何を考え、未来に向けてのビジョンを、学校全体として「どのように理解、共有しているのか」という点に関しては、充分に見極めがつかず、今回のコンサルテーションでは、そこまで踏み込むことができずに終了した。

5 まとめ——「共感的理解」の可能性と限界

今回のケースの最大の特徴は、コンサルテーション実施当日にコンサルタントが直接学校に行き、その日常をたった一日ながら、「体験」したことである。これは、他のケースからは見られない特徴である。コンサルタントはたいていの場合、コンサルティ（管理職）から学校のニーズや現状に関する情報がある程度知るが、その一方でコンサルティ以外の他の教職員や子どもたちと出会い、一緒に過ごす機会は少ない。その意味で、今回の事例ではコンサルタントが実際に学校で子どもと教職員に出会いながら、話しあうことによって、その「現在」をよりリアルにつかむことが可能になったように思う。

一方でそこからは、「共感的理解」に基づくコンサルテーションでは、果たしてどこまで何を実現しうるか、というコンサルテーションの限界も出てくる。今回の事例の場合であれば、特に小規模校だからこそ、その全体像が見えやすいただろうと推測するのは、大きな誤りになる。学校の一日を体験することには一定の意義があるのは確かだが、最終的には教職員個人個人の経験や全体的な認識の在り方についてはよく用心して立ち入って理解する努力が必要であった。そのことは、管理職から話を聞くなかで痛感させられた。つまり、学校の「事実」に対して、管理職と他の教職員の間を生じ得る「乖離」をコンサルタントがどこまで把握できるか、という問題であり、実際の先生たちの状況を、管理職の話だけを通じて「聞く」ことの限界であった。このような課題は、今回のケースのように学校の日常を体験しながら、様々な場面において子どもや先生たちと直接話し合うことを通じて、より明確に出てきた。

そこで、「共感的理解」に基づくコンサルテーションが、ただ管理職の気持ちを理解するものにとどまらないようにするためには、コンサルティの先生だけではなく、他の教職員及び子どもたちに直接触れてみることも、またその話を聞いてみるのが大事であり、コンサルテーションの最も基本的な前提・条件であると感じた。

（執筆：鄭 修娟）

事例5 教職員のモチベーションや熱意向上を求めた事例

要 約

本ケースは、コンサルティが、マネジメント研修の講義内でも取り上げられた「教職員のモチベーションアップ」の方法について改めて学びたいという要望を示し、それに合わせたコンサルテーションを展開していこうとした試みである。コンサルティは、新任教頭であり、研修終了後には、講師にメールで講義内容について質問を送るなど学ぶ意欲が強く見受けられた。

この事例がコンサルテーションの在り方を巡って与える示唆は、以下の通りである。

まず、①コンサルタントとコンサルティが、コンサルテーションの場の位置付け方により、対話的な関係の持ち方、コンサルテーションの性質に影響を及ぼすことである。学校コンサルテーションの実施時に、コンサルティが意識する／意識していない学校経営上の課題を引き出すに際し、コンサルティがコンサルタントとのやり取りを「指導・助言」、「学ぶ機会」として強く認識していると、一方向的なやりとりになり、対話的な関係を築けない可能性があることを本事例の検討をもとに考察した。

1 コンサルテーション概要

■ メンバー

コンサルティ：E先生（50代男性）——X町立K小学校の教頭である。今回の協力者であるE先生はコンサルテーションを行った時点で、新任教頭であった。

コンサルタント：R先生（30代男性）——教職課程の担当教員で、主に高等教育を専門とする。

随 行 ・ 記 録：小林昇光（九州大学大学院・院生） 殷爽（九州大学大学院・院生）

■ K小学校の概要

X町立K小学校の学級数は、全学級7、各学年1学級ずつの単学級であり、創立140周年を超える。K小学校が所在しているX町は、町内に工業地帯と農業地帯が広く分布しており、地元の産業を支えている。

■ 実施時期

2017年11月中旬：事前の聞き取り（1回）／2017年12月中旬：学校訪問・コンサルテーション実施

2 事前聞き取り調査：「熱い職場」にしたい（コンサルテーション室：2017年11月中旬）

調査兼コンサルテーションでの学校訪問の打診をするメールを、当該の先生方に送った際、いち早く返事が返って来たのがK小学校のE先生であった。翌日すぐに再度電話でコンタクトを取ると、「ぜひ」と快諾をいただいた。コンサルタントに関して希望をお伺いすると、即座に何名かの先生の名前を列挙したため、それぞれの希望の理由をお伺いすることを通じて、E先生が見出している課題を聞き取っていくことにした。その過程で、E先生が当該年度の4月に教頭になったばかりであることが分かった。そしてE先生が、どうやらK小学校を「熱い職場」にしたいと考えていることが分かった。具体的に言えば、教職員のモチベーションをマネジメントする方法を探っているようだった。

E先生が希望したコンサルタントの中で、日程の調整がついたのがR先生だった。E先生とR先生とは、学校管理職短期研修プログラム開催後に、何度かメールのやりとりをしていた。研修の折のR先生の講義は「難しかった」。しかし、その話の中でも仕事の「見える化」に関する内容に非常に惹かれたということだった。ここで言う、「仕事の『見える化』」とは、「お互いの仕事の様子が見える」こともそうだが、これだけに限らず、『評価されている自分』を見えるようにする」とことだと、R先生はコンサルテーションの段階で提

示している。だが、E先生はその内容をR先生に直接メールを送って質問したそうである。しかしやはり「長くてちょっと難しく」、充分な理解に至らなかった。しかし「仕事の見える化がモチベーションの維持・向上につながりそうだ」という見込みがあり、改めて話を聞きたいということだった。

R先生には、E先生がR先生と以前にメールでやりとりをした内容も含めて、「見える化」について改めて学び直したい、という希望を持っていることを伝えた上で、その背景に教職員のモチベーションの維持・向上の課題があるらしいという大まかな見込みを伝えて、コンサルテーションへと繋げた。

3 コンサルテーション実施当日

3.1 訪問直前の車内、校区の風景

コンサルタントと随行者は、K小学校に訪問する30分前に、小学校の近隣に位置している駅に集合した。そこから、K小学校までに向かう車中で、R先生が事前にE先生とやりとりをしていたメールについて話をした。そのやりとりをしていく中、コンサルテーションを行うにあたってR先生が気にしていたことは、E先生からは教職員のモチベーションをアップするための方法を「教えてほしい」という意思是伝わってくるが、なぜそれを知りたいのかが判然としないというものだった。学校の課題が判然としない中、自分がコンサルテーションで提供する話が果たして意味を成すものになるのかについて、不安を抱えているとR先生は口にする。

このような話を車中で話しているうちに、住宅街から離れていき、田んぼ道に出た。学校の近隣は農業地帯で、人通りもまばらであり、築年数の古い家々が並んでいた。学校の周辺も古い家が立ち並んでおり、通った道も車2台が行き来できるほどの幅しかない。学校に近づいて、体育館が見えたために車のスピードを緩めても、校門や入り口がパッと見ただけでは見当たらなかった。よく見ると、民家と民家の間に車1台分が通れるくらいの道があり、その向こうに校門が見えた。学校の看板も、他校と比べて小さく見える。校門を入ると、校舎外には児童の姿が見えず、ひと気も感じない。校舎裏に回り、駐車場に車を停めようとする、教職員のものと思われる自動車が駐車場から体育館脇にかけて数多く駐車されている光景が目に入った。

車を降りて職員玄関から入り、職員室で挨拶をしたところ、校長室に通された。そこで、E先生、校長と簡単に挨拶を済ませ、校長は退室し、E先生と調査グループのメンバーが校長室に残った。座席の座り方は、E先生と調査グループが正対するかたちで、E先生は職員室側に座った。校長室と職員室は隣り合っており、両方をつなぐドアは常に開かれ、職員室の様子が見える状態となっている。また、校長は調査グループが訪問する直前まで校長室で作業をしていたようで、挨拶が終わると校長は退室した。

着席した後に、E先生から「(学校周辺は)何もないでしょ」などと、他愛もない話をお互いに交わし、調査グループ側の随行者が挨拶をして、R先生から今回の事業の趣旨説明がなされた。コンサルテーションのやり取りを録音する許可を得た後に、コンサルテーションが開始される。

3.2 はじまり：コンサルタントからの問いかけ

コンサルテーションの記録を取る許可を得た後、E先生から会話を切り出した。メールで事前に、E先生から直接R先生に質問をして、やり取りをしていた内容についてである。

「アローダイアグラムのところのご質問を(メールで)承っていたかと思いますが、そちらの内容と、それから派生してモチベーションなどを挙げていく方策ということでしょうか、具体的に

はどういった点に課題を感じておられるのでしょうか。」と、R先生から問いかけた。すると、E先生は、その具体例として、校内の行事計画についての共通理解が教職員とうまく取れていないことを挙げた。事前の打ち合わせ等では、E先生が共通理解を図れたと思っても、行事の当日になって「どうするんですっけ？」「いつでしたっけ？」というような反応が返ってくるという。このような状況を打開するために、マネジメント研修の講義でR先生が話していた「仕事の見える化」に興味を持ったと話した。教職員ひとりひとりが見通しを持って仕事に取り組んでいければ、共通理解の形成ができ、それによってモチベーションを高めることができるのではないかと考えたようである。これに対してR先生は、個々の作業の見える化に加えて、「評価されている自分」が見える仕掛けづくりの事例を提示した。例えば、「板書コンクール」「学級通信コンクール」といったものを行い、その中で優秀だった教員に客観的な評価を与えることによって、「どうするんですっけ？」という反応を示す教職員達にとって、刺激になるのではないかと提案した。

加えて、「挑戦的な目標設定」も方策の1つとして取り入れることを提案し、遠大な目標を設定した後、先生方がイメージしやすい具体的な目標を設定することがモチベーションアップにつながる可能性を示した。そしてこれを実現するにあたり、ミドルリーダーから教職員のモチベーションが高いとみられる発言を拾い、学校組織全体に広げることで、行事への取り組みが主体的になる可能性を述べた。

以上のように、「仕事の見える化」及びモチベーションアップ実現に向けた方法をR先生は提示し続けた。だが、E先生は、教職員の共通理解に関する悩みを最初に語った後は、にこやかな表情で「そうですね」と返事をして、相槌を打ち続けながらメモをとることに集中しており、「聞く」と「学ぶ」ことに徹しているようにも見える。

しかし、R先生がE先生に対して様々な提案及び説明をし続けているが、E先生からの反応は、メモを取り続ける、相槌を打つことに限られており、E先生からの発言は少なく、しばしば両者のいずれもが何も発言しない無言状態が続くことがあった。

3.3 反応を示すとき：経営課題への接近

R先生は、できるだけE先生の発言や反応を待ち、特に発言や反応がなければ説明を続け、学校組織の年齢構成の話題を持ち出した。近年の学校組織の年齢構成の課題であるところの、年齢が下の層と上の層に大きく偏り、中間層が不在になりがちであること、そして、高年齢層と低年齢層で仕事に対する意識が異なることについて触れたとき、ようやくE先生が「おもしろいここ（自校）です」「うちも中間層がないんですよ」と言葉を発した。R先生は立て続けに若手の育成について、「任せる」、「待つ」ことが大事であるという言及をすると、E先生は「待つのが難しいですね、おっしゃる通りです」と賛同の意を示していた。R先生が本事例で当初から大きなテーマとされていた「仕事の見える化」以外の内容で学校の経営課題について話したのは、この時が初めてだった。その後はまた、聞くことに徹する姿勢に戻り、途中でビジネス関係のウェブサイトで連載されている、組織改革を題材としている漫画の話題に転じると、「勉強になる」「言葉を変えると全部学校に当てはまるのが・・・」と述べており、学校と離れた話題に関しては、言葉を発することが度々あった。しかし、自校の経営課題については、E先生から触れることは特段なかった。

その後も、相互になにも発言がない無言状態が何回かあったところで、E先生から校舎見学を提案された。

校舎見学は、職員室の見学から始まり、各教室で行われている授業を見て回るかたちで行われた。E先生の計らいにより、各学年の教室に入れてもらうことができた。担任及び児童達の様子は、こちらが見学を訪れることを知らされていなかったようで、驚いているようにも見えた。各学年の教室は、教室の広さに対して児童数が少ないにもかかわらず、座席を等間隔に並べ、部屋を広く使うクラス、密集して使うクラスなど

様々であった。各担任を見てみると、E 先生の話にもあったように、20～30 代の教員が多いことがわかった。

なお、校舎見学の際、E 先生と R 先生及び随行者たちの会話については、コンサルテーションの際の会話とは対照的で、スムーズに進んでいたように見受けられる。

3.4 コンサルティからの質問

30～40 分ほどの校舎見学終了後、校長室に戻り、コンサルテーションが再開された。この時話題を切り出したのは E 先生で、A4 サイズの紙ファイルを取り出した。その話題は、E 先生が本コンサルテーションより少し前に参加したという、「教育講演会」において取り上げられていた「チームの 3 要素」についてで、紙ファイルはその講演会の資料であった。資料によれば、チームに不可欠の 3 要素とは、「理論」「言語」「熱意」であり、E 先生は、R 先生及び随行者に対して「教育にかける熱意は、一体どこから湧いているのか？」という問いかけをしてきた。少々唐突な問いかけであったため、R 先生も驚いた様子だったものの、自らの研究、教育に関する所見について職務生活にも触れていきながら、自分なりの熱意の持ち方について説明した。R 先生が、研究を評価されることで熱意の継続に繋がったという自らの経験談にひきつけながら、組織における熱意の保ち方、日々の職員への声掛けなど組織のモチベーションアップのサイクルについて論じるなど、本コンサルテーションの主題に沿う説明をした。説明が済むと E 先生はすぐには反応を示さず、またしても無言の状態が訪れた。この状態に対して R 先生はここまでの一連の説明について確認するように、「お答えになっているかどうかはわからないですけども」と発すると、E 先生は「いえいえとても参考になっております」と反応を示す。R 先生は、引き続き、教員同士で話し合う機会づくりとして、コミュニケーションの場づくりの必要性を述べるなどして提案を続けた。

そして、R 先生が「私が教頭の職務を 1 日やろうとしたら持たないと思いますけれども」などと、自らを謙遜すると、これに対して E 先生は「いえいえとんでもございません」と返した。R 先生は、マネジメント研修の講師は自分よりもっと年齢が高い層の大学教員が行うものだと、自らの考えを述べ始める。その際、R 先生の大学院生時代の指導教員を例にして説明していたところ、E 先生は「〇〇先生は遠くから見るだけでもパワーが溢れ出ているというか」と、研修時に R 先生の大学院生時代の指導教員を見た所感を述べる。R 先生も引き続き、指導教員を例示しながら組織における人材育成について、リーダー自らが「技を盗ませる」ことの必要性、リーダーが見本となって組織の構成員が学ぶモデリング機能の重要性について提示していった。これに対して、E 先生は、「技を盗ませるテクニック、いいことを聞きました。」「確かにこの発想はなかったですね。」「見て覚えろとかよく言いますが、こちら側（見せる側）にもそのスキルがいるという発想ですね」として、R 先生の提示について自らの考えを付け加えるかたちで反応を示した。さらに、R 先生は「E 先生も技を盗ませようとした際に、日々有効なことをされているかと思いますが？」と投げかけると、E 先生は「意識的なものもあれば、無意識的なものも」と、自分自身でも技を盗ませることを実践している可能性を認めた。この「技を盗ませるテクニック」について話している場面では、E 先生が共感を示しながら、組織におけるモデリング機能、技術の伝承に関して強く興味を示していたことが見受けられる。

R 先生が、E 先生の話りのフォローアップをある程度終えると、またもや長い無言状態が訪れた。この無言状態に対して、R 先生はチームの 3 要素の話を再度切り出し、この 3 要素がモチベーションアップの有効策になりうるとの見解を示した。

そして、R 先生と同時に熱意の持ち方について質問された筆者（小林）に、R 先生は熱意の持ち方について話題を持ち掛けてきた。そこで、筆者も自らの研究テーマ（コミュニティ・スクール）の着想の背景を踏まえて、学校教育に関する問題の解決をすることを、筆者（小林）の「熱意」の持ち方として、E 先生に説明

を行った。筆者（小林）の説明が終わり、R先生はもう1人の筆者である殷にも、熱意の持ち方について尋ねてきた。殷は中国の学校管理職研修制度の研究を行っており、中国における研修格差是正を目指すことが熱意につながっていることを説明した。随行員2名の一連の説明に対して、E先生は「ありがとうございます。」と一言お礼を述べた。

その直後に、E先生は、「コミュニティ・スクールが喫緊の課題」と述べたうえで、X町においてもコミュニティ・スクールの導入に動いていくのではないかと今後予想されることを話してくれた。その上で、コミュニティ・スクールではなくとも、日ごろ行っている地域と連携した教育活動を行うにあたり、例えば「稲」に関する授業をする際には、「地域の協力がなければ100%成立しない」という状況があることを述べて、いつも協力している地域の住民から「今年もやるよね？」と言われると学校側は「やります」という返事しかできないなど、学校単独での采配ができないという悩みを吐露しはじめた。この話に関連して、X町で導入される可能性のある、コミュニティ・スクールを実施する上でのメリット・デメリットについて小林に尋ねる。これに対して小林は、メリットとして、K小学校で推測される「教員のみではできない教育活動の実現可能性」を挙げ、デメリットとして「地域との距離の取り方」「学校と地域の認識の相違」を挙げた。そして、K小学校の地域との関係性についても小林が話を聞かせてもらった。

R先生が、小林の説明を受けて、子どもの教育に資する地域連携を行う難しさについて補足説明をすると、補足に対してE先生は、「そうですねよね、当然子どもが中心ですよ。つい忘れがちになりそう」と反応を示していた。さらに、R先生は地域連携には、教職員間の連携と同様に「ビジョンの共有」が必要であることについて言及し、地域とのインフォーマルな関わりの必要性についても触れた。すると、E先生からは、地域との関わりの中で「ボタンの掛け違い」が起こり、「せなよかった（しなければよかった）」「また余計なことを（やって）」と思うことも少なくなかったことを打ち明けた上で、それが地域とのビジョンにずれが生じていたのかもしれない、と推察した。これに対してR先生は、地域住民は教育活動を行うよりも、自らの専門性を活かした学校との関わりを考えている可能性を示すなど、学校—地域関係における過去の出来事について見解を示し、「学校教育目標」の掲示方法など、学校のビジョンを地域に伝える方法について例示している。

3.5 コミュニケーションの停滞

コンサルテーションの終盤でも両者がなにも発言しない無言の状態が頻繁に生じた。校舎見学終了後の会話とは異なって、E先生はR先生にあまり質問をしなくなった。そのため、R先生は、E先生の発言内容を踏まえながら頻繁に新たな話題を提示していくこととなる。

しかし、それでもE先生は沈黙してしまった。そのため、R先生は話を再開し、学校と地域の関係が一方通行になることの欠点を指摘したものの、E先生はしばらく沈黙した後に「双方向という感じなんですね」と返事するにとどめた。

長い無言状態の後、R先生はK小学校と近隣の学校は何キロぐらい離れているかについて尋ねた。E先生は「一番近いのは、ここから車で5分ぐらい」と答える。この際、街の大規模校の状況についてもE先生は紹介しており、「先生方は色々なタイプの学校に勤務されて人事異動するんですね」と言い、R先生はこれについても感想を述べた。

さらに、人事異動で教職員組織が大きく変わることについて、R先生はプロ野球チームの選手の移籍を例にとりながら、「色々な先生が入ってくるので、いつもベストメンバーでいられるというわけではない」との持論を示した。ここでE先生は、連想的に小規模校の子ども集団に関する課題として、1学年10人ぐらいの

集団で過ごしていた子どもが、中学校入学後は1学級40人、学年単位であればもっと多くの同級生の集団に入り、「生き延び」なければならないとして、不安を述べた。これに対して、R先生は、「K小学校らしさ」を子ども達の誇りとして育てていくことの重要性を指摘した。「この学校でこんな体験ができたんだ」、「K小学校で自分が伸びたんだ」と思わせるような工夫の必要性をR先生は述べた。誇りとして育てていくことの重要性について、E先生は、子どもがK小学校を誇りに思うように育てる工夫というのが、当初から話題にしてきた教職員の「熱意」にも繋がるのではないかと、R先生の話を受けての認識を伝えた。

これまでの一連の流れには、小規模校としてのK小学校の特徴や課題について触れられ始めている様子が見えてくる。しかし、それらは地域との関係、小規模校の課題、教職員の人事・組織、そして、子どもの学校への愛着などであり、いずれも、当初E先生がR先生に要請していた教職員のモチベーションアップの方法や、中盤から話題になった熱意などを巡る議論からは、話が離れていった。本コンサルテーションに関連する話題から離れていく状況を懸念したのか、R先生は、E先生に対して3学期、あるいは次年度に向けて学校経営においてどのような取組を行っていくつもりがあるのか、改めて尋ねた。E先生はR先生の質問に答えながら、自身のスタンスを改めていく心づもりについて話してくれた。「今日はいいお話をたくさん聞きました」「技を盗ませるテクニック」「度量を広く」などと今回のコンサルテーションで取り上げていった話題について振り返った。

そして、E先生はマネ研終了後に行う、本コンサルテーションについて、「アフターフォローはいいですね」と評価を述べてくれた。その理由に、講義では全受講者を対象としたものであるものの、こうしてコンサルタントが学校に訪れると、自校のことに集中して話ができることを利点として挙げた。これに加えて、「こんな機会、希望しないと勿体無いですよ、絶対」として、更に評価を加えた。この後はマネ研が継続されるかどうかについて、九州大学の伊都移転後の話題も絡めながら、これまでの展開とは打って変わって、緩やかな雰囲気での会話をして、コンサルテーションを終え、校長室を後にした。

学校を出ていこうとして職員室の前を通りがかった際に、何かの発表の準備が行われているのを見かけた。尋ねると、K小学校は特別支援教育に関する研究指定を受けているという。職員室ではその実践発表に向けた準備が行われていたのだった。コンサルタントは、学校を退出後、このような予定について予め聞けていれば、また違う議論ができたのかもしれないなあ、と言って、聞き取りの範囲ではつかめなかった学校の事情がまだほかにもあることを推測しながら、コンサルテーションの場の難しさを改めてかみしめていた。

4 対話的な関係に至るには何が必要だったか

これまで、E先生とR先生のやりとりについて記述してきたが、頻繁に確認できるのが、会話の途中で訪れる両者ともども発言がない「無言状態」であった。コンサルテーションの開始前の世間話や、終了後の穏やかな雰囲気での会話、校舎見学での会話は比較的スムーズにコミュニケーションが取れていた。

また、対話していく中で学校経営課題に接近を試みた際には、反応を示さない場合があるが、「有効策」を提示した際には、R先生に共感を示していた。では、なぜ、「無言状態」が生じる場合と反応を示す場合が生じたのだろうか。

第1に、E先生は本コンサルテーションにおいて、学ぼうとする意識が強かったことが理由として挙げられる。事前聞き取り調査の時点で確認できるように、E先生は教職員のモチベーションアップの方法について改めて学び直したいというリクエストをしていた。R先生が説明を続けている間も、E先生は相槌を打ちながらノートにメモをとり続けていた。その場の二者の関係は、言うなれば、説明に徹するR先生と聞くこ

とに徹する E 先生であり、教える側と学ぶ側の関係である。R 先生が、組織におけるモデリング機能及び技術伝承について解説している際には、E 先生は共感的態度を示しており、他にも数ページにわたってメモを取り続けるなど、コンサルテーションを行う中で好反応を示している様子が見受けられた。こうした反応が、コンサルタントの説明内容への理解を示すかは判然としないが、いずれにせよ、E 先生が本コンサルテーションを学びの場として強く認識していたことが推察される。

第 2 の理由として、本コンサルテーションという場の「位置付け」が対話的な関係づくりに影響していることが考えられる。第 1 の理由とも深くかかわるが、R 先生は今回のコンサルテーションを行うにあたり、マネジメント研修で自らが講義した内容の延長線上に立ち、E 先生から事前に収集していた情報をもとに K 小学校の学校経営課題に関するコンサルテーションを入念に構想していた。実際のコンサルテーションでも研修内容に触れつつ、E 先生が反応を示すような話題の提供はできていた。だが、E 先生に対する事前聞き取り調査の段階において、改めて話をききたい、学び直したいという意識が強く、R 先生もコンサルテーションの冒頭から講義内容に関する説明をしていたため、今回のようなコミュニケーションに至ったと思われる。

だが、R 先生にとっては初めてのコンサルテーションでもあったためか、学校の様子などの基本情報の確認から入るのではなく、冒頭から本題に入るなど、どこか焦りが強いようだった。そして、説明の最中も、例示を次々と提示し続けた様子を見ると、E 先生の沈黙や反応の少なさが耐え難かったのかもしれない。総じて、R 先生自身の焦りが、二者を対話的な関係に至ることから遠ざけた理由として考えられるだろう。

R 先生は、帰路の途中の車内でコンサルテーションの展開を振り返って、「学校の経営課題が詳しくわからなかった」と感想を述べた。たしかに当初から、E 先生は教職員のモチベーションを学校経営上の課題として挙げていた。しかし、その深刻度や発生の原因を語らず、このほかの課題についても自ら開示しようとすることは少なかったため、E 先生は「学校の経営課題が見えなかった」と述べたのだろう。ここには当人らの認識を超えて、E 先生と R 先生の間でのやり取りが特定の在り方から変化せず、膠着状態を起こしていた様子が見えてきた。つまり、自ら学校の状況や課題について進んで開示せず、研修の延長線上で学び続けようとする E 先生と、幾分の焦りも手伝って学校の事情に踏み込む質問をすることなく、半ば一方的に情報や事例を紹介し続けることに集中してしまった R 先生の間での相互作用の固定化である。

5 まとめと課題

本事例では、対話的な関係を成立させていくにあたり、コンサルタントが学校経営課題にどう接近し、コンサルティが意識している／意識していない学校経営課題をいかにして引き出していくのかについて考察する事例となった。本事例のコンサルティは、今後の学校経営を行うにあたり、コンサルテーションを通して学ぶことを強く意識していた。コンサルタント自身も研修の延長線上という意識を持って、場の位置付けをしていたため、相互作用の固定化を招き、対話的な関係に至ることを難しくした。その意味で、本事例からは、コンサルタントとコンサルティがそれぞれに、コンサルテーションの場をどのように位置付けているかが、コンサルテーションの場、特に二者の関係性を大きく規定することを指摘することができるだろう。

加えて、今回のようにコンサルティがコンサルテーションの場を研修の場と同様な性質の学びの場として理解している場合には、当人の考えを十分に聞き出して、コンサルテーションの対話のテーブルについてもらうことが必要になるかもしれない。その場合には、コンサルタントには、コンサルティの場に関する理解を解きほぐして対話に誘うための、さらにまた別の力量が求められることになる。今後、学校コンサルテ

ションを試行していくにあたっては、コンサルティに関して様々な可能性を想定しつつ、それに対応できる力量をコンサルタントが十分に備えられるように、必要となる力量の分析と養成方法も考えていく必要があるかもしれない。

(小林昇光・殷爽※)

※ 本事例報告は、全体を小林・殷の二名で書き進めたが、主に小林が 3.1～3.4, および 4 を、殷が 3.5 および 5 を執筆した。

事例6 次年度に関する「不安」から始まったコンサルテーションの事例

要 約

本ケースは、大規模校におけるリーダーシップの在り方に悩む管理職へのコンサルテーション的な事例である。コンサルティは、リーダーシップの在り方について絶えず迷い悩みながら組織運営に当たっている管理職である。コンサルテーションを進めていくと、コンサルティが訴える内容の核心には、自身の「リーダーシップ」の力量に関する課題というよりはむしろ、次年度以降の学校を巡る「不安」があったことが浮き彫りになっていく。その不安とは、本人を除く管理職の全員とベテラン層の多くの教員が異動することによるものだった。「不安」の背景には、移動後に残る多くの成員が、組織を動かす経験に乏しい「若手教員」になることも見えてきた。そして、教職員組織を機能的に動かすために如何に「若手教員」を育成していくかという「課題」に対峙し続けている管理職の姿がうかがえた。

コンサルテーションにおいては、しばしばコンサルティがコンサルティに対して相談することで始まる関係上、コンサルタントがどうしても優位に立ってしまい、コンサルティの自律性を奪ってしまいがちであると言われる。しかしながら、本事例では、両者の関係性は通常とは異なる様相を呈する。コンサルタントとの「対等性」は一見すると担保されているかに見えたが、それは実質的にはコンサルタントがコンサルティに共感することに終始していることで成立している状態であった。その背景には、「課題」に対して様々な手を打つ管理職であることからコンサルティの自律性は極めて高かったことに加え、コンサルタントが30代の若い大学教員で、マネジメント研修の講師ではなかったことがその要因ではないかと考えられる。

1 コンサルテーション概要

■ メンバー

コンサルティ：C先生（50代男性）。C先生は教頭に着任して2年目（主幹教諭として赴任し、そのまま教頭になった。）

コンサルタント：O先生（30代女性）——教育学部助教。

コーディネーター：木下寛子（学校コンサルテーション室）

随 行 ・ 記 録：原北祥悟（九州大学大学院・院生）、申芸花（九州大学大学院・院生）

■ V市立I小学校の概要

V市立I小学校は、福岡市近くにあり、児童数千人以上の大規模校である。また、学校周辺に大型店やマンションなども新築されて児童数も増加している。研究も盛んで研究発表会も良く行われている。保護者・地域との連携による開かれた学校づくりを推進している。

■ 実施時期

2017年10月上旬～中旬：事前の聞き取り（2回）／2017年12月上旬：学校訪問・コンサルテーション実施

2 コンサルテーション開始に至る経緯（コンサルテーション室の事前聞き取り）

2.1 大規模校でのリーダーシップ

事前の聞き取りとコンサルタントとの連絡調整は電話での2度のやり取り（10月上旬～中旬）で進められた。V市立I小学校の教頭先生であるC先生の話は、きわめて簡潔で明瞭で、毎回のやりとりも10分程度で終わった。調査・コンサルの受け入れについては「歓迎します」とのことで、出向くコンサルタント（講師）に関しての希望を尋ねると、明確な答えはなかったが、課題として考えていることを尋ねると、それについて

てははっきりと即答で返って来た。

C先生の課題に関する第一声は「とにかくリーダーシップ関係ですね」という一言だった。その後、もう少し詳しく課題について尋ねると、「職員の指導の面で、(私は)これでいいのだろうか、とはよく考えています」とのことだった。とにかく現在の学校が大規模で、教員も多く、教頭である自分の指示や判断、行動が非常に大きな意味を持つことを実感させられるのだという。そのためにより一層、自身の指示や判断が適切かどうか、ぶれていないか、ということを決えず反省してしまうとのことだった。実際にそのような迷いや反省がどのような局面で生じるのか、具体的なお話やご事情まで立ち入ってお伺いすることはできなかったが、迷わず自身のリーダーシップの在り方を課題として挙げた点で、それなりに大きな問題として感じられているのではないかと思われた。

挙げられた課題は、単純なリーダーシップの原理原則の問題ではなく、大規模校という独特な場におけるリーダーシップの課題にあった。そのため、コンサルタントには、学校、特に教職員集団の事情、特にその内部での力学を、C先生の話から十分に汲み取りうる可能性のあるO先生にお願いした。ただ、O先生は、学校管理職短期研修プログラムの開催期間中、その場に居合わせてはいたものの、講師として講義を担当していたわけではなかった。そのため、他のケースとは異なり、事前には関係が形成されていない状態からのスタートとならざるを得なかった。そこでコンサルテーション室の木下が当日一緒に出向き、間をつなぐところから始めるというイレギュラーな形になった。

3 コンサルテーション実施当日

3.1 V市立I小学校区の風景

V市立I小学校の周辺には住宅街の他に、大型店(韓国料理、ラーメン、鉄板焼き、スーパー、パチンコ、塾など)が建っている。さらに、新たにマンションが建設中であり人口増加が見込まれる校区となる。

I小学校に到着すると、ちょうど子どもたちが玄関からグラウンドや校庭へ出ているところであった。挨拶をすると恥ずかしがる子や少し怯える目で見つめる子どももいたが、ある子が挨拶をすつられて何人かが一緒に挨拶をしてくるなど、和気あいあいとした雰囲気のある学校である。我々の名前を受付に伝えると、すぐにC教頭が迎えにこられた。お互いに挨拶を終えると、C先生は私たちを校長室に案内して下さった。

3.2 はじまり——大規模校管理職に求められる「リスクマネジメント」

コーディネーターがC先生に「マネジメント研修」に参加したきっかけについて尋ねた。3年前の「マネジメント研修」に参加した経験のある当校校長による誘いがそのきっかけであった。「マネジメント研修に参加した方がいい」というお誘いに加えて、箱崎キャンパスでの開催が最後と知っていたため参加を決意したようである。

マネジメント研修の有用性について、その高さを実感しながらも学んだことを「どれもやってみようと思ったら逆に精一杯になってしまい、一つに焦点化しないといけない」と実践への難しさも語っていた。そのように悩みながらもC先生は、当学校の実情に照らせば「リスクマネジメント」がもっとも必要な課題だと感じ、実践をしていると語った。I小学校は大規模校であるため、日常的に「いろいろなことが起こる」。そのため、それに対応することが強く求められていると感じているようだった。

3.3 「リスクマネジメント」の必要性の背後にある C 先生の「不安」

「リスクマネジメント」の必要性を語った背後には、当学校の教員数の多さによるところが大きいようであった。それを裏付けるように C 先生は学校組織に関する「課題」を語るようになる。そしてその課題が、自身の「不安」と深く関連していることが次第に明らかになって来た。この時 C 先生が話した「課題」とは次のようなものだった。

I 小学校は 50 歳代のベテラン教員、20～30 歳代の若手が多く、中堅のいわゆるミドルの教員が少ない年齢構成となっている。C 先生によると「ベテランの先生が学校をまとめている」ものの、そのベテラン教員の多くがあと 1～2 年で異動することが見込まれている。C 先生の「不安」は「まとめ役の先生（すなわち、ベテラン教員＝筆者注）が抜けられた時、どこまで学年経営ができるか」という発言に集約される。一番の課題としてベテラン教員に任せがちになっている「主任レベルを任せてもよい先生、つまり中堅や若手教員」に力を身につけさせることだと強調していた。

このような課題意識は、一見すれば、どこの学校のどんな学校管理職にでも共通するもののように感じられる。しかし、対話を進めていくうちに、C 先生のこの課題意識の背後には I 小学校の管理職人事を取り巻く固有の（事情があることが明確になって来た。現校長は今年度で定年退職、主幹教諭も同じく定年退職、もう一人の教頭（当学校 3 年目）は来年度異動することが確定的であり、管理職のうち C 先生だけが残るといいう。来年度以降の管理職体制をどうするかが先行き不透明であり「不安」だからこそ、来年度以降も「一緒にやっつけていけるような中堅をどうやって力を身につけさせるか」が C 先生による当学校の課題として挙げられたものと思われる。

O 先生は「三分の一が講師で、50 代のベテランが多いと、次のミドルですね」と C 先生の不安に対して同調すると、C 先生は話を続け「若い 30 代の 5、6 人ですね」と学年主任を任せても問題がないと考えている人数を挙げた。そこで O 先生は「今の時点でどのように（次の）ミドル層を育てようと考えていますか」と尋ねた。C 先生は、伸びてほしい若手教員に対して「あえて教育実習生をその担当クラスにあてる」ことや、校務分掌の重要なポストで働いてもらうことで、「少しずつ、前に出たり、まとめたり、力を身につけてもらう（若手教員が積極的に職務に取り組んだり、自主的に職務内容を工夫したりすること）」と考えており、「不安」を感じているからこそ、このように取り組んでいるように随行者は感じた。

コーディネーターも同じように感じたようで C 先生に対して「他に考えていることはありますか」と、その実践事例についてさらに踏み込むように尋ねた。それに対して、C 先生は教員同士のコミュニケーションの場を意図的に作り出すために、教員歴三年目の若い先生たちに対して、教員歴 5、6 年の先生が指導していると返した。さらに C 先生は、このような研修は勤務時間終了後の 17 時以降に実施することが多い中で、I 小学校では勤務時間中の学年主任者会の「裏番組」として実施していると続けた。また、ベテラン教員が多いことを強みに「その（ベテランの）先生が講師になって、若手に話をすること」で実践力を身につけさせることを狙っているという。「本来だったら他の学校から人材を呼ばないとできないが、I 小学校では職員の中で探したら、ふさわしい人材がいる」そうで、C 先生は、すでに I 小学校には、現状のベテラン層の厚みを生かした若手育成の状況があることを説明してくれた。例えば「放課後、職員室でも、絵の書き方の指導だったら、何人か集まって、（そのような人材を見つけて）得意な先生が指導をする」ような状況がある。絵の描き方は学級通信の作成に求められる一つの能力だと C 先生は言い、はじめて担任になった先生はその書き方は分らないのでベテランが教えてくれるため、若手のスキルアップにつながっているという。そのほかにも、保護者対応や縄跳びを上達させる手法などもそれが得意なベテラン教員が教えているようである。これらの一連の取組に対して O 先生は「かなり理想的な形で運営されている」と評価しており、C 先生が感じる

「不安」に対してC先生自身が的確に対応しているように随行者は感じた。

3.4 「若手育成」に関する情報提供とC先生の反応

C先生はこのような取組ができるのは「人的に恵まれている」からだと応えた。そして、人事という不確定要素に影響されないように次年度の組織体制を整えているようであった。ただし、若手育成に関しては「不安」に近い「課題」を感じたままである。その「課題」を聞いたO先生は「ケースメソッドを持って来たら良かった……今後悔しています」と発言した。「ケースメソッド」とはマネジメント研修でも活用したミドル（中堅教員）を対象とした研修用ツールであり、ミドルリーダーとしての資質・能力向上を意図したケース（事例）が記述されている冊子である。具体的には、ケース自体はフィクションではあるものの、ミドルリーダーとして勤務しているとどこかで類似の事案に出会う可能性の高い内容を意図的に作成したものである。ケースの多くは危機的場面が描かれており、ケースに取り組む者の的確、迅速な判断力を促すことで自身の判断根拠の曖昧さ、想定範囲の視野の狭さに気付かせる教材である。

この「ケースメソッド」が「課題」を解決するツールになるとO先生は感じたようである。O先生は「ケースの中には書いたのですが、20代の研究主任がものすごく準備した校内研修当日に台風が来てしまった。休校措置を取るのだけど、その後の研修をどういう形で進めて行くべきか、というストーリー・設問を作成することで、その立場にたってはじめて見えてきたりとか、こんな風に思っているんだなという事を少し20代の先生が感じてもらうだけでも良い経験になる。」と若手育成のためには「ケースメソッド」は有効であることをO先生がC先生へ伝えると、C先生はすぐに「あ、ぜひ！」と言葉短めに返答した。ここまでのやり取りではじめてC先生が興味を示した瞬間であったように随行者は感じた。

続けてC先生は、ミドルを対象とした研修の課題として時間の制約を挙げ、うまくいかないことを打ち明けてきた。「ミドル層の研修は放課後しか、なかなかできないですね。本来ならば、お互いに授業を見に行ってもらえばいいのですが、なかなかそこが難しいですね。」と語り、さらに「お互いに高めあってくれるのが理想だけど、そのように自然に、とはならない」とC先生なりの「課題」点を漏らした。コーディネーターはC先生に若手育成の見通しについて尋ねた。それに対してC先生は「若手の受け身態度」を克服することだと応える。「こちらでこうして欲しいと伝えたことはしてくれるが、さらに自分でもう少しこうしてみようかな、とかその意欲的なものは最近の先生はない。やるべきことはやります。しっかりとやります。ただし、こういうふうに変えたら、もっとよくなるのではないかな、というところまでは考えない。そこで受身になる。その学年の中で情報交換とかお互いに意見を出し合ってくればいいですね。」と言った。この言葉に、若手育成に関するC先生の悩みが確認できる。O先生による「ケースメソッド」の紹介は、C先生の「不安」を取り除くことのできる良い情報として伝わったように感じた。

4 まとめ

本プロジェクトにおける事例の中で、今回のケースの最大の特徴は、コンサルタントがマネジメント研修の講師ではない点にあった。予めコンサルティには、研修プログラムの講師が学校を訪問することを予告していた。そこからの大幅な変更であったため、コンサルティとコンサルタントの間を取り持つ意味で、学校コンサルテーション室からコーディネーターが随行している。消極的に言えば、これは面識のない者同士が顔を合わせるという予定外の始まりであったが、一方で、多くの場合、コンサルテーションの関係性は、その場が設けられると共に築かれることに照らせば、一般的な「コンサルテーション」により近い性格を持つ

ものだったと言えるだろう。

本事例では次年度以降、C先生以外のすべての管理職及びベテラン教員の多くが異動することが見込まれ、それに対する「不安」や若手育成に関する「課題」に対して様々な手を打つ管理職の姿が見て取れた。次年度以降、残される管理職が自分自身のみとなることの「不安」は、次年度以降一緒に学校を運営していける中堅・若手をいかに育成していくか、という「課題」へと展開していくものであった。

本事例の特徴はコンサルタントとコンサルティの関係性にある。コンサルテーションにおいてしばしばコンサルタントがコンサルティよりも優位に立ってしまう課題が指摘される。その理由はコンサルティがコンサルタントへ相談することからその関係性が構築されるからである。このような状況が本事例でも確認されるかと思われたが、コンサルテーションを進めていくとそれとは異なる状況となったのである。本事例では「課題」に対して様々な手を打つ管理職であることからコンサルティの自律性は極めて高く、コンサルタントとの「対等性」は一見すると担保されているようにも思えたのだが、コンサルタントがマネジメント研修の講師ではなく、30代の若い大学教員であったためかコンサルティの「不安」や「課題」意識に対して共感したり傾聴したりすることに徹する役割を担うことになった。すなわち、コンサルタントに優位性があったわけではないものの、「対等」でもない微妙な関係が構築されていた。

しかしながら、部分的ではあるがコンサルタントが問題解決のためのリソースを提供しており、コンサルテーションとしての成果が確認できた。そのリソースとは「ケースメソッド」の紹介である。コンサルティはそれまで課題解決のための手立てを話し続けていたが、「ケースメソッド」について聞いた途端、興味を示すような表情へと変わり、ミドル育成の研修に関するさらなる悩みや課題を語り始めた。「ケースメソッド」という問題解決のリソースの提供が、本事例における成果の一つであろう。

(執筆：申芸花、原北祥悟)

事例7 1年間継続的なかわりを行った新設小学校におけるコンサルテーションの事例

本事例は、新設のM小学校において1年間の継続的なかわりを行ったコンサルテーションの事例である。コンサルタントは50代男性の教育経営学を専門とする大学教員であり、随行者としては、教育学を専門とする大学院生が常時数名随行了。コンサルティは、M小学校の校長である。

	3月～	5月～	9月～	1月～
主な悩み事 (コンサルティ)	<p><校務分掌> 「今まで校務分掌はほとんどの学校において<u>似ているもの</u>だと思っていた」</p>	<p><放課後学習> 「先生たちの間で<u>共通理解</u>を得ることが難しい。一部の先生から授業準備の時間が足りなくなることや放課後学習は授業の延長線であるという意見が出ている」</p>	<p><地域連携> 「政策で学校運営協議会の導入の波が押し寄せてくるのではないかと心配している。また、校区ごとに行事などが展開されており、<u>学校にとってはそれぞれに対応する必要があるため、少し負担である</u>」</p>	<p><学校評価> 「学校の自己評価として<u>職員へのアンケート調査を実施し、その平均を出した</u>。その後の改善に向けて話し合う必要がある」</p>
コンサルテーションの実施 (コンサルタント)	<p><アドバイス> 「校務分掌は学校の方針・目標につながるように作成し、十分に機能していくことが大事」 <アイディア提供> 「自己点検のため、業務の流れを見える化していく必要もある。校長自身だけではなく、教職員たちの業務負担を減らすことにもつながる」</p>	<p><アドバイス> 「多忙感を成就感や達成感に変えていくことが大事。そのためには、まず放課後学習の理念を再認識する必要」 <アイディア提供> ①「放課後学習の魅力を作るためには、様々な資源をどう活かすかを考えてみる必要」 ②「共通理解を得るためには保護者もボランティアのような形で巻き込んでいくのも一つの方法」</p>	<p><説明> 「学校運営協議会の意義は、地域の問題を地域で解決するという発想を持つことである。」 <アイディア提供> 「地域の物語を語っていかなければならない。歴史的なコンテンツを学校教育として活用することで、地域からの絶大な信頼と協力体制を確立している事例もある。地域の有名人を教材化することも方法」</p>	<p><アドバイス> 「アンケートは、同じ結果が出ていても個人によってその根拠や基準が異なる可能性がある。平均を出すことによって何が言えるのかを考え直す必要」 <提案> 「学校のスタンダード・統一された基準を作り、校内だけではなく、保護者や地域への発信も重要」</p>
コンサルテーションの後 (コンサルティ)	<p><考え直し> 「他の学校のものをそのままマネするのではなく、<u>学校方針とどうつながるか</u>、を再検討し、<u>三部制を導入</u>することにした」 <業務の見える化> 「黒板にこの1年間の目標と業務内容を設定し、<u>長期的に確認</u>していくことにした」</p>	<p><ビジョンの整理> 「放課後学習の<u>ビジョン</u>を問い直し、その内容と方法を変えることにした」 <資源の活用> 「大学生のボランティアを活用し、<u>子どもたちに「身近なモデル」と出会う機会</u>を増やすようにした」</p>	<p><考え直し> 「学校運営協議会を導入することによって、学校の業務を地域と一緒に果たし、学校としての負担感を減らすことができるのではないかと<u>思うようになった</u>。<u>今まではそれに対する認識が</u>ずれていた」</p>	<p><考え直し> 「今まで現状を把握するために様々なアンケート調査をしてきたが、<u>アンケートはあくまでも一つの入り口</u>であり、それを今後どのように活用していくかが大事であると思った」</p>

本表は、この1年間（3、5、9、1月）の経過を各回ごとに6つに分けて記述したものである。なお、その内容は、各時期におけるコンサルテーション内容の記録と、2月に当該コンサルテーションに随行していた院生一名（鄭）が行った校長（コンサルティ）とのインタビューに基づいている。

	3月～	5月～	9月～	1月～
具体的な取り組みの内容	<p><三部制の導入></p> <p>「人権」「学力」「生徒指導」の三つの領域に分け、校務分掌を作成。その際に、できるだけ<u>学校目標・方針に三つともつながるように工夫し、それぞれの領域がバラバラにならないように注意</u>。</p>	<p><実態調査の実施></p> <p>子どもたちの<u>実態を把握し</u>、先生たちの状況に応じて放課後学習を再編。</p> <p><目標の再設定></p> <p>放課後学習の目標を単なる「補充学習」ではなく、「個々の力を伸ばす」ことにし、<u>学習指導要領に縛られない目標と内容を設定した</u>。</p>	<p><共有・計画づくり></p> <p>学校近辺で有効に教材化できる素材について協議。子どもたち自らの「まちづくり」を目指し、地域との今後の関係性を深めていくことを学校内で共有した。</p>	<p><共有・活用></p> <p>アンケート調査の結果を学校内で共有し、それを各テーマに分けて分析し、研究することにした。</p>
今後の課題（コンサルティ）	<p><四部制の検討></p> <p>来年度からは、「学力」の領域を「研究」と「学力」に分けて、「<u>四部制</u>」の校務分掌を作る予定。</p>	<p><魅力づくり></p> <p>来年度からは、「数学オリンピック大会」「作文大会」「将棋大会」など、<u>多岐にわたるテーマを設定し</u>、短期募集をかけたたりして、より<u>魅力ある放課後学習</u>を実施していく予定。</p>	<p><過去・現在・未来をつなぐ></p> <p>来年度から、低学年においては、町の「<u>現在</u>」を学習し、5年生は町の「<u>過去</u>」を調べ、6年生は町の「<u>未来像</u>」を描いていくようにする予定。</p>	<p><発信></p> <p>学校内で共有し、分析したアンケート調査の結果をPTAの役員に<u>まずプレゼンし</u>、その後、保護者にも発信する予定。</p>
コンサルテーションの成果	<p>「校務分掌」に対する校長の意識の変化</p> <p>⇒<u>既存の校務分掌のイメージからの脱皮及び自己点検の必要性の認識</u></p>	<p>「放課後学習はなぜ必要か・なぜ実施しようとするのか」に対し、校長自身が再度、問い直すきっかけを提供できた。一方で<アイデア提供②>の保護者の巻き込みに関しては、実際にその後の取り組みにおいてうまく反映できなかった。その理由としては、PTA組織が立ち上がったばかりの時期だったので、保護者と学校との関係がまだ成立していなかった点が挙げられた。</p> <p>⇒<u>放課後学習の理念を問い直し、その実施に対する「そもそも」への気づき</u></p>	<p>「コミュニティスクール」に対する校長の意識の変化と、地域連携に向けてのアイデア提供による実践の取り組み</p> <p>⇒<u>既存のコミュニティスクールのイメージからの脱皮及び地域連携に関する発想の転換</u></p>	<p>「学校評価」における結果とその活用に関するアイデアの提供による意識変化と実践の取り組み</p> <p>⇒<u>学校評価の意味づけに対する認識の変化</u></p>

（執筆：鄭 修娟）

事例8 中国地方の小学校（α小学校）の事例

■ **メンバー コンサルティ**：校長先生

コンサルタント：P先生（50代男性）—教育経営・教育行政を専門とする。

■ **α小学校の概要** 2017年に創立120周年を迎えたα小学校は、全校生徒数が400人程度の学校である。

■ **実施時期** 2017年12月初旬

■ **コンサルテーションの概要** 市教育センターの指導主事の同行の下で、関係者間で1,2時間程度の事前打ち合わせを行った。その際、学校に関する事前情報の確認を行い、コンサルテーションの役割分担を決めた。その後、α小学校を訪問し、校長先生との対話を通じた学校コンサルテーションを実施した。同校は市内唯一の小学校英語教育推進リーダー校であり、家庭の教育力も高いようである。そして地域的にも「おらが学校」という意識が高いことが聞き取りから窺えた。

今回は、プロセス型のコンサルテーションではなく、多くの質問を投げかけ、相手が自ら現状を把握できるようにすることで、新しいアイデア・発想が生まれるように環境を作ることを心掛けた。その過程を通して明らかになったことは次の通りである。

まず教職員の構成としては、30～40代の教員が少数であるのに対し、若手教員が多いという実情が明らかになった。そして、彼らと50代ベテラン教員との連携がなかなか充実しない点や、若手教員に「自らの力で学校をどのように作っていくか」という改革意識が不足している点などが問題点として浮上した。結果として校長の経営戦略の課題に、「ミドル前期の力をどのように発揮させるか」という観点が必要であることを明確にした。

事例9 西九州の中学校（β中学校）の事例

■ **メンバー** ①**コンサルティ**：校長先生・研究主任 / **コンサルタント**：P先生（50代男性）

②**コンサルティ**：校長先生・教諭 / **コンサルタント**：P先生（50代男性）

■ **β中学校の概要** β中学校は、2017年で創立55周年を迎える全校生徒110名程度の小規模校である。

■ **実施時期** ①2017年10月初旬/②2017年11月初旬

※なお2回目の実施時は、2日間の訪問となった。初日に校長・教職員と学校コンサルテーションに関する協議を行い、その翌日には、同校で開催の市教育委員会指定研究発表会に参加した。

■ **コンサルテーションの概要** 1回目の実施時は、校長先生からβ中学校の概要を教えてもらい、研究主任から同校が現在取り組んでいる研究主題やその推進のための校内研修の在り方について説明をもらった。その後、学校側からの悩みや質問に応えるコンサルテーションを実施した。その進め方はどちらかと言えば医者一患者モデルの相談援助の形を取っていたが、結果的に、学校の教育目標に対して、自身をどう位置づけるか、その自覚を促すものとなった。

2回目の実施（初日）は、約1か月ぶりの訪問となった。校長及び教員との協議を行い、前回のコンサルテーションの後の校内研究の変化について聞き取ることができた。

翌日は、同校で開催された市教育委員会指定研究発表会に参加した。午前中は学級活動と外国語活動の公開授業、さらにそれぞれの分科会の協議を参観したのち、授業のあり方について個別にコンサルテーションを行った。午後の「全体会」では、参加者全員に対し、新学習指導要領が示す今後の教育の方向性とその背景についてレクチャーを行った。参加者の感想からは、学校や教育委員会関係者が一挙に方向付けられている様子が窺え、講演連動型の学校コンサルテーションの可能性を見出すことが出来た。

事例10 南九州の中学校（γ中学校）の事例

- **メンバー コンサルティ**：校長先生 / **コンサルタント**：P先生（50代男性）
- **γ中学校の概要** γ中学校は、校区内の3つの小学校と併設型小中一貫教育を行っており、3学年合計の生徒数は500人を超えている。教職員構成としては、40代の教諭が半数を占めている。
- **実施時期** 2017年11月下旬
- **コンサルテーションの概要** γ中学校への学校訪問では、まず、校長先生の同行の下、学校施設を見学した。校舎内には、歴史にまつわる展示物や生徒達の作成した掲示物等が各所に設置されていた。この際、校長先生が、校内の死角の多さを同校の問題として認識していることが伺えた。さらに、授業の参観を通し、子ども達が体育で元気よくきびきびと活動を行う様子や、国語の読解に際し思い思いに意見を交わす様子などを垣間見ることが出来た。

続いて、校長先生より学校紹介のプレゼンテーションが行われ、学校・地域の特徴や現状、生じている課題について説明がなされた。P先生は、校長先生から課題として説明された事柄について、視点をずらすことにより、それがむしろ「強み」となったり、もしくは課題の解消へとつながったりする可能性があることを伝えた。その上で、課題の検討が行われ、教員組織のマネジメント、学校施設の有効活用、学習指導要領の変化に伴う授業形式や方法の改善、学校内部のビジョン共有に基づいた地域への情報発信といった様々な観点から課題解決へのアプローチ方法が模索された。

事例11 九州地方の離島のδ中学校の事例

- **メンバー コンサルティ**：研究主任（ミドル）、教頭
コンサルタント：P先生（50代男性）、およびF先生（40代男性）、Z先生（40代女性）
- **δ中学校の概要** δ中学校は3学年合計の生徒数が約50人程度の小規模校である。δ中学校が所在する離島の中学校の教員のほとんどは、島外からの定期的人事異動による一時的在留者である。コンサルティの研究主任は、今年で4年目を迎え、年齢的には若年だが、δ中学校在校年数は最長という立ち位置である。
- **実施時期** 2017年9月中旬の2日間
- **コンサルテーションの概要** 1日目は、δ中学校の研究主任に対しヒアリング調査を行った。その際、同教諭からはδ中学校の現状や学校における自身の立ち位置、および自身の島嶼経験の意味などが語られた。

2日目は、δ中学校への訪問調査及び学校コンサルテーションを行った。まず、教頭先生より、学校の所在する市の現状及び学校の現状についての説明を受けた。続いて、教頭会で報告する予定であった同校の危機管理の取り組みについてパワーポイントを用いた説明が行われた。

コンサルタントからの質問を挟んでの議論を通じて、同校の学力課題、子ども達の発達課題、そして校区の地域課題などについて状況の理解が深められた。例えば、学力は全国平均を上回っているものの、読書習慣が身につけていないといった点を教師や保護者、子ども自身が課題として挙げていること、そもそも島内に本屋らしい本屋がないという環境上の課題も存在すること等が明らかとなった。そのような諸制約がある環境の中での具体的な改善方法が、対話のなかで模索された。その後、危機管理などの防災の視点から、学校内の視察を行った。

以上の活動を通じ、通学路の安心・安全、コミュニケーション課題の克服、キャリア教育、子ども達や地域の誇りを確保するためのマネジメントの在り方などについて、検討することができた。一方、事前にラポールを形成していないまま行う学校コンサルテーションの課題についても実感され、以降の研究プロジェクトの実施に示唆を得た。

（以上4事例は柴田里彩が最終総括を行った）

第3部 総括

第1部では、学校コンサルテーションを巡る理論的概観と展望、および、本プロジェクトの実施概要と問題と目的をしめし、第2部では、全9事例をそれぞれの随行者の記述・報告を通して紹介した。最後の第3部では、全体の総括と今後に向けた課題を示す。

総括

——九州大学「学校コンサルテーション」の試行を巡って——

木下寛子

ここまで、九州大学「学校コンサルテーション」の取り組み、コンサルテーションと学校経営の基礎理論、および本プロジェクトにおける事例報告を提示して来た。本編の終わりに、総括を行い、今後の課題を提起してひとまずの締めくくりとしたい。

1 4つの特異性はコンサルテーションにどのような意味をもったのか

コンサルテーションとしての本プロジェクトの特異性は、大きく分けて4つ、第一に関与観察を大きな拠り所とすることを明確にした点、第二に、コンサルテーションの始まり方の独特さ、第三にインテークからコンサルテーション実施までの厚み、第四に、リソースの厚みの4点が挙げられた。以下ではまず、本プロジェクトの背景や経緯に由来する特異性がコンサルテーションにどのような意味を持ったのか、消極的な面と積極的な面の両面に関して考察したい。その際、もっとも注意深く点検される必要があるのは、コンサルテーションの本旨であるところの「コンサルティの自律性を保つこと」に、それぞれの特徴が資するものだったか、あるいはそれを損なうものだったのか、という点である。それというのも、冒頭で「基本構造と課題」を巡って論じた通り、コンサルテーションでは、コンサルタントとコンサルティの間には多数のルール（対等な関係性や、コンサルタントの責任・権限の制約、コンサルタントの助言に対するコンサルティの受容・拒否の自由など）があったが、それらは皆、コンサルティの成長を支える自律性の保証のためにあったからである。

本プロジェクトが有した第一の特徴（関与観察を大きな拠り所とすること）は、第二の特徴であるコンサルテーションの始まり方との関連から考察される必要があった。本プロジェクトにおけるコンサルテーションは、その多くが明確な課題や問題を訴えて始まったものではなかった。研修の延長線でコンサルテーションの希望者を募った今回の場合、G小学校（防災教育の事例）を除くほとんどの事例は、コンサルテーションの場を、研修の延長線で別途学ぶ機会が設けられるものと受け止められている可能性が大きかった。そのため、学校コンサルテーション室もコンサルタントも、共に最後まで一貫して、コンサルティが課題や問題を抱えている可能性をどこかで想定しつつも、実際のコンサルテーションの遂行に当たっては、それを前提とせずに、敢えて問題や課題を抉り出すようなことをしない対話の場として場を展開させていくことになった。このことがコンサルタントにもたらしたものは、コンサルテーションの場が終了した後の、事後的な聞き取り場面でのコンサルタントの言葉に端的に表れた。例えば、コンサルタントの「全然踏み込むことができなかった」といった言葉である。積極的な助言や積極的な問題の特定に至りにくく、曖昧な対話の場が続くプロセスは、コンサルタントにとっては自らの役割を全うできなかった、という感覚さえ抱かせて、フラストレーションになったようである。

このようにして、コンサルタントは時には漠然と学校内部や教職員組織にさまざまな問題を抱えていることを感じ取りつつも、コンサルティがそれを開示しない限りは踏み込まないという態度を取り続けていた。それは少なくとも、仮に課題や問題を抱えていたとしても、研修以来、数度しか対面したことのない相手（コンサルタント）に対して開示するほどにはコンサルティが切迫していないことを汲み取ったからであり、ま

た、他者に頼らずなんとかそれらの問題・課題を抱えられていること自体——つまり、コンサルティが現状としては自律性を保っていること——を信頼したからと言うこともできるかもしれない。また一方で、コンサルティが切迫していたとしても打ち明けることができない事情がある可能性をくみ取ったからかもしれない。いずれにせよそれは、対話の場をコンサルテーションの場として規定し、「コンサルタントらしく」問題解決のために力を揮うことよりも、相手と関わり、相手の言葉に耳を傾けて、自らと相手との関係の理解に従うことを優先させた結果であった。

Schein (1999/2016) も述べる通り、コンサルテーションの場は、課題や問題に取り組む場であるために、ともすれば二者は、予め「治療」すべき問題があることを前提して、医療的なモデルに代表されるような関係性（専門家と非専門家の間で、専門家が非専門家の抱える問題を診断し、解決法を処方する）に滑り込んでしまう向きがある。しかしそれは時に、コンサルティの自律性を損ない、歪めてしまうことになりかねない。課題や問題が明示的に訴えられている場合にも訴えられていない場合にも、コンサルタントはまず、コンサルティの自律性がどのような状態にあるのかを充分に見極めるべく、相手に「関与しながらの観察」を行うことを自らの第一の役割として受け止める必要がある。本プロジェクトのように、コンサルテーションの始まりが研修の延長に位置づく場合、対話の場の性格はより一層曖昧になりやすい。この危うく曖昧な性質の場では、一般的なコンサルテーション以上に、コンサルタントには、どこまでコンサルティ中心の志向で、あくまでも相手の自律性を尊重するように関与し続けられるか、その力量が強く問われ続けることになるだろう。またコンサルティとの曖昧な関係性の中で孤軍奮闘するコンサルタントを、プロジェクトがいかにして支え続けるか、その体制がより一層問われることになるだろう。

第三の特徴であるインテークからコンサルテーション実施までの厚みと、第四のリソースの厚みという特徴は、これまでの議論とコインの裏表の関係で議論される必要があるかもしれない。これらの特徴は（随行者の同伴によって、一対一での面接構造を脱するという性格を除けば）いずれもコンサルテーション実施においてコンサルタントを情報面からサポートするという性格を持っていた。この両者については、従来のコンサルテーション以上に曖昧な場になる本プロジェクトの場において、十分なサポートを提供し得ていたか、を批判的に省察することが必要となる。コンサルテーションの場は、仮にコンサルティからの明確な問題・課題解決の要求に基づいて始められるとしても、内輪の問題を吐露する場であり、話しにくいことを話すことが求める場になることは避けられない。コンサルティがあまり学校の事情を話さない時に、コンサルタントが踏み込まずにおく、という判断が、本当に相手の自立性を尊重した上でのことだったのか、深入りすることの痛みを両者ともども味わうことを避けた結果ではなかったか、という自問自答も一方では不可避のものと言えるだろう。

コンサルティとコンサルタントが双方痛みを経験しながらも踏み込みあって話をする必要があるのか否かが、コンサルティの話に依拠するだけでは見極め難い、というのはどのコンサルテーションの場にも起こった疑念であった。例えばH小学校の事例では、学校の諸課題・諸問題に少しでも触れると、言葉が少なくなり、コンサルティ自身の活動ぶりに関する話題に舞い戻ってしまい、学校の内実を把握すること自体が難しくなった。また、I小学校、J小学校、L中学校の事例では、コンサルティ自身が認知する学校の全体像や課題については容易に把握することができた。その一方で、I小学校・J小学校に関しては、教職員全般が当該の学校をどう見ているのか、その認知の在り方については十分に掴むことが難しかった。また、L中学校でのスムーズなやり取りは、コンサルタントとの対話の流れに付き合ってくれてその場が終わってしまった可能性も見え隠れしていた。もし、コンサルテーションの場でのコンサルタントとコンサルティの間でのコミュニケーションパターンを内破する必要の有無を見極め、内破する方法を見出す必要があるならば、もっと

積極的な事前の調査や情報収集が必要となるのかもしれない。

しかしながら、明確な課題・問題が提起されず、その開示もない中で、コンサルタントが敢えてそれを振り出す必要があるとするならば、それは恐らく、コンサルティがコンサルテーションの場以外に成長の場を与えておらず、コンサルテーションの場に一手にコンサルティの成長が託されている時に限られる。学校管理職は、同僚たちとの関係の中で、あるいは地域の中で、子ども達との関係や保護者との関係の中に、多数の成長の機会を潜在させている。学校コンサルテーションは、その諸可能性の中の一つとして、どこまで何をする場として自己規定する必要があるのか、今後はさらに事例を重ねつつ、それを見極めることが求められていくのかもしれない。

2 コンサルテーションの試行を通じた考察

最後に、本報告書の冒頭に掲げた3つの問いに簡単に答えて今後の課題提起へと繋げていく。以下ではあらためてその問いを再掲しながら議論を進めたい。

1. 1. 学校コンサルテーションの在り方とはどのようなものか。特にその関係性に焦点化して、その在り方を探る。

コンサルテーションでは、コンサルティの自律性を保証し、それを育むことに向けて、対等・対称な関係性を形成することが求められていた。本プロジェクトでも一貫して、コンサルタントはできるだけ対等な関係、対称な関係を心掛けようとしていた。しかしながら、何を持って対等と云うのか、対称的であると言っているのかは、誰にも明確にならないままだった。むしろ本プロジェクトで学校を訪れたコンサルタントは、ほとんどの場合、一貫して「お客さん」として迎えられてその関係性が解消されないままに終わることが多かった。殊に若手教員がコンサルタントとして赴くと、「若い先生のお役に立つなら」と迎えられて「お話を伺わせていただく」関係性で終わってしまう結果となった。全般を見通せば結果的に、非対称な関係に固定されたまま対話の場が終わってしまったようにも見える。このことはコンサルティの自律性や自信によって、問題をもっていたのか、そのままの関係性で良かったのか、考え続ける必要があるだろう。

また、学校コンサルテーションでは、個人の力量・資質の向上を目指すものであるとしても、それが学校のなかでのOJTとして展開されるものである限り、個人の自律性は学校全体の文脈の中に位置付けられて初めて扱えるものと言える。今回の対象者はいずれも教頭や主幹教諭などで、校長に対して気を使い、教職員全体に気を遣うポジションにいる人たちだった。このことは、対象者のOJTに関して学校長や教職員の協力が得られること、ないし少なくとも学校の事情をコンサルティがコンサルタントに対して話すことを許容してもらえ状況が必要になるということの意味する。従来のコンサルテーションと異なり、コンサルタントとコンサルティだけがつながった状態では、学校コンサルテーションをよりよく展開することが難しいのかもしれない。

唯一、コンサルテーションの場関係性が明確に変化し、そこで生じたコンサルティの変化が学校の教職員全体にも大きく意味を持って浸透していったのがG小学校の事例（防災教育）だった。この事例は、コンサルティらは防災教育を自らの学校の課題としてひとまず認識して、自らコンサルテーションの依頼をした唯一の事例でもあった。この事例においてコンサルテーションの場はむしろ、コンサルティ自身の発案から始まりながらも、コンサルタントへの依存状態（丸投げ状態）が展開し、課題が誰かに任せることのできない自身らの課題としてあらためて受け止め直されていった時、コンサルタントとの関係もまた友好的で気楽

な関係として展開するようになっていった。コンサルティが課題や問題をコンサルタントに開示することは、確かに依存的関係を引き出しやすい。しかし、一方でその両者の間でのやり取りの中でコンサルティが自らの課題を理解し、十分に受け止められるようになる時には、全く異なる知を備えた自律的な二者として対話できる可能性が開かれることが見えてきた。

この意味で、コンサルテーションの場が自然にそれとして十全に展開する鍵は、その場がコンサルティの要求によって始まるということにあったことが明らかになった。冒頭(「九州大学『学校コンサルテーション』の試み：コンサルテーションの基本構造と課題」)にも述べた通り、「コンサルティがコンサルテーションの場を必要とする限りにおいて、その場は始まり終わりを迎える」ことは、コンサルテーションのごく基本的な原則であった。この原則が、本プロジェクトにおいてもあらためて、少し広い視野と深い理解の下に確認されたと言えるだろう。

2. 多様な始まり方をするコンサルテーションのプロセスの中で、学校管理職の資質向上や学校の課題・問題の解消をどう実現するか、その可能性を探る

既に繰り返し述べてきた通り、本プロジェクトでは、G 小学校(防災教育)の事例が唯一、典型的なコンサルテーションの在り方を踏襲していた。この事例では、コンサルタントとの対話の中で管理職がコンサルタントの視野・視点を我がものにする過程が見出された。そしてそこで養われた(かもしれない)資質とは、全く異なる専門性のもとにある人との対話において、相手の視野・視点を取り込みつつ、自らの既に持っているリソースや理解を再体制化する力量である可能性が示された。

一方で、本プロジェクトのように、コンサルティの要求が多様で、その分多様な始まり方をする「コンサルテーション」では、学校管理職の資質向上や学校の課題・問題の解消の実現の仕方も、より広い枠組みの中で考えていく必要があるのかもしれない。あるいはまた、より狭くて限定した枠組みを予め指定することで場の力をより良い形で発揮させる道を探る必要があるのかもしれない。

広い枠組みで理解する場合には、コンサルテーションの枠組みをより広く、面接の場として捉え、その目指すべき性格を指定せず、方向付けを極力控えて展開させることになる。この場合、コンサルタントはもっぱらコンサルティの話の聞き手に徹することも辞さない(事例 H・I 小学校)。数少ない機会を見て、コンサルティの訳に立つかもしれない情報を提供するという範囲にとどめることも充分にあり得る。また逆に、L 中学校の事例のように、コンサルタントができるだけ話題をリードし、一瞬の機会を見て、コンサルティがより自律的に考え、職務を遂行するためのヒントになる情報や物事の理解の枠組みを提供することもあり得る。また K 小学校の事例のように、コンサルタントがレクチャーする役割を取り続けて、コンサルティがその内容から必要な情報を汲み取ってくれることを期待するという道もありうるだろう。そして J 小学校のように、現場を訪れ、多少とも経験を共にすることで共感的な理解を形成してフィードバックすることで、コンサルティらのエンパワメントをはかる道もありうるかもしれない。これは典型的なコンサルテーションは、管理職と学校現場が「自信を持って元気にやっていく」ための面接の一樣態に過ぎない、と捉える道と言えるだろう。コンサルティの資質の向上や学校の課題・問題の解消は、成り行き上実現されればよいという態度であり、それはそれでひとつのコンサルテーションの展開の可能性なのかもしれない。

しかしながら、このような方向付けを極力控え、自由な展開に身を任せるということは、多忙な学校現場に面接の時間をとってもらい、敢えて迎え入れてもらいながら、学校現場にとってはその利点が見えてこない状況(コンサルタントにとっては現場にお邪魔させていただいた甲斐が見えない状況)を、コンサルタントとコンサルティの双方がどこまで耐え抜くことが出来るかが問題になって来るだろう。実際、行く意味／

迎える意味が明確に見えにくい状況は、訪れ続ける側も受け入れ続ける側にとっても耐え抜きたいものになりやすい。本プロジェクトにおけるコンサルテーションの試行が、ほとんどの場合、1校につき1回のコンサルテーションの実施によって終結したのがその証左と言えるかもしれない。両者にとってより良い場を展開させるためには、予めコンサルテーションの方向性を限定することも、一考に値するものと考えられる。

3. コンサルテーションのプロセスを支えるシステム・体制をどう構築するか

上記では、本プロジェクトのコンサルテーションの今度の可能性を、方向付けを控えて自由な展開に任せるものと、一定の限界と枠づけをするものの二つの枠組みとして提起して来た。冒頭では、コンサルテーションのプロセスを支えるシステム・体制を問うていたが、一連の考察を辿ることで、より一層問われるべきは、コンサルテーションおよびそのシステム・体制の前提となる枠組みそのものであったことが明らかになって来た。最後に、この問いの下で、あらためて二つの枠組みとそれらが与える可能性と問題性、そしてそれぞれの枠組みを展開させる限り、体制として必要になる事柄を提示してひとまずの終局としたい。

コンサルテーションの展開についてできるだけ方向付けをせずに成り行きに任せる時、コンサルタントは、コンサルティの自律性の確保と、成長のために踏み込んだコミュニケーションを図ることの両者の間で大きな迷いが生じるかもしれない。コンサルティから明確な問題・課題が提起されている中では、典型的なコンサルテーションへと展開することも比較的容易かもしれない。しかし、本プロジェクトの試行の多くがそうであったように、研修の延長線上での要求で展開される場合には、より多様な面接・参与観察の形で展開される可能性を想定しておく必要があるだろう。また、その都度に臨機応変に、その場やコンサルティの状態を捉えて、コンサルタントとコンサルティが共に居ることの意味を随時見出し直す必要があるだろう。その意味で、コンサルテーションを支えるシステム・体制が組織だった準備をすることは難しく、その分、コンサルテーションの場はコンサルタントの裁量と力量に大きく委ねられることになる。随行者もまた、時々刻々と変容していく場を適切に捉えつつ記述し、まとめあげることが求められる。事後的にコンサルタントに対して、コンサルテーションの場に関する理解を明確にして捉えるために、丁寧なインタビューが必要となるかもしれない。さらに、コンサルタントがその場の成り行きに十分に注意深くなって、自由な展開を実現するためには、支援体制そのものが、コンサルタントの試行錯誤を許容するものになる必要があるだろう。コンサルティにとっては、求めたものが十分に得られない場合もある一方で、コンサルテーションの場は基本的に侵襲的ではなくなるため、あまり気構えずにコンサルテーションを希望することができるかもしれない。当人がコンサルテーションの場をどう生かすかを予め明確化しておくことが求められるようになる。

一方で、コンサルテーションの展開に関して、一定の限界と枠づけをする際には、本プロジェクトが派遣しうるコンサルタントの専門性と力量の範囲を適切に見極め、それによって引き受けられるコンサルテーションの範囲を具体的に明示することがまず必要になる。このことで、明確な課題や問題を踏まえたコンサルテーションの依頼を引き出すことが可能になるかもしれない。そしてある程度、課題や問題が存在することを前提としてコンサルテーションを展開させることが可能になり、より典型的なコンサルテーションの方向性を目指せるようになる。その場合には、引き受けるコンサルテーションに関して、どこまでコンサルタントはコンサルティに付き合うか、その範囲を明確に示すことも必要になるかもしれない。また場合によっては、これまでに本プロジェクトで行ってきた通りのコンサルティに対する事前の聞き取りはもちろんのこと、コンサルティの認知と齟齬を生じている可能性のある組織成員の実態や認知を明らかにするために、組織的な事前調査（学校現場の組織的観察、質問紙調査等）を行い、より積極的に解決志向のアプローチに努めることも必要となるかもしれない。ただし、このような枠組みの下で展開するコンサルテーションの場は、極

端な解決志向に偏り、必要以上の介入を行って、自律性を損なったり、歪めたりして力を奪い、依存を引き出す場となる危険性が增大する。一般的にコンサルタントは、現場の問題や課題に対しては責任を負う必要はないと言われる。しかしながら、コンサルティが置かれている困難な状況を理解しつつ、コンサルティの自律性と成長をコンサルタントに預けて見失わせないようにすること、つまりコンサルテーションの本旨を見失う危険性に関しては大きな責任を負うことになるだろう。随行者は、コンサルテーションの場の枠組みが明確な分、このような危険性を注意深くモニターする役割を負うことになる。

3 まとめ

以上、本プロジェクトにおけるコンサルテーションの試行内容に関して、特にコンサルティの自律性の確保に焦点化しながら全体を総括した。これまでの課題をまとめると、次の通りになるだろう。

第一に、今年度のコンサルテーションは、研修プログラムのアフターフォローとして行われたが、この継続関係をそのまま継続すべきか否か、その始まり方を検討する必要があった。第二に、学校管理職の資質・力量を育む機会を広く見定めたいうえで、研究者と学校管理職の間で行われる OJT 型のコンサルテーションの役割を予め明確にしておくことであった。第三に、コンサルテーション室が引き受けることのできる相談内容についての範囲と限界を明確化することであった。第四に、コンサルテーションにおいて展開する対話・関係性の在り方をどこまで広く／狭く許容・規定するかを明確にすることであった。このことによって、事前の聞き取りから、コンサルタントの相談・助言のスタイルの基本形を予め定めておくことも可能になる。第五に、コンサルテーション実施を支えるための構造をより明確にすること（事前の聞き取り・調査の程度とポイント、コンサルテーション実施の合意はどこまで誰と得ておくべきか、）であった。第六に、学校コンサルテーションを行うコンサルタントに必要な力量と知識を明確にして、それを一定程度保証する方法の公安であった。

以上、課題を大きく六つに分けて提示した。これらを今後の九州大学学校コンサルテーションのプロジェクトの進展に、本年度の小さな歩みを残して託すことで一つの区切りとしたい。

文献

Schein, E. H. (1999). Process consultation revisited : building the helping relationship. Addison-Wesley
(稲葉元吉・尾川丈一(訳)(2016) プロセス・コンサルテーション—援助関係を築くこと—, 白桃書房) .

付記 2 点

まず、随行者によって記述されたレポートに関して簡単に触れておきたい。随行者は、学術研究員の本下を除き、いずれもこれまで参与観察・フィールドワークに基づく記述やレポートを経験したことがほとんどないメンバーであり、記述の一語一語にも大変な苦勞をした。設定した〆切を超えてもぎりぎりまでその表現に苦しんで描き出した、最初の現場報告として慈しんでいただければ幸いである。「思ったよりも大変だった」と呆然とした表情を見せたメンバーたちが、いつの日か、学校現場に足を運ぶことの楽しさに根を下ろして、豊かな学校の世界の記述を展開させ、コンサルテーションの可能性をより豊かに広げ、繁らせてくれることを願いたい。

最後に、本報告書に記載した事例の学校、および先生方に多大なご協力をいただきましたことに心からの感謝を申し上げます。また、2 学期末の繁忙期にかけて大変なご迷惑をおかけした上に、試行錯誤の中での訪

間でさらにご迷惑をおかけいたしましたことに心からのお詫びを申し上げます。御礼やお詫びにも値しないかもしれませんが、この度のご迷惑やご厚情を無駄にせぬように、本プロジェクトの関係者一同、この道の先に豊かな可能性が開かれるように努めてまいりますことをお約束申し上げます。

資料編

- 資料1：学校管理職マネジメント短期研修プログラム全日程
- 資料2：学校管理職マネジメント短期研修プログラムアンケート結果
- 資料3：韓国における学校コンサルティングの理論と実践（鄭修娟）
- 資料4：中国における「学校コンサルテーション」の現状と課題
(申芸花・殷爽)
- 資料5：学校要覧に関する収集・分析の取り組み
- 資料6：教育新聞における本プロジェクトの紹介

日程表

	8月2日[水] 1日目	8月3日[木] 2日目	8月4日[金] 3日目	8月7日[月] 4日目	8月8日[火] 5日目
9:10 ～ 9:15	開会式	朝の会	朝の会	朝の会	朝の会
9:15 ～ 10:45	オリエンテーション & アイスブレイキング	SFコーチング スキル1 原田 かおる (株) ポテンシャル アクト	本県特別支援教育 の課題と施策 田中 直喜 福岡県教育庁教育 振興部義務教育課	SFコーチング スキル2 原田 かおる (株) ポテンシャル アクト	危機を管理する 学校マネジメント 元兼 正浩 九州大学大学院 人間環境学研究院
11:05 ～ 12:35	次世代 リーダー演習 元兼 正浩 九州大学大学院 人間環境学研究院	震災から学ぶ 『学校防災』 田北 雅裕 九州大学大学院 人間環境学研究院	ボディパー カッション教育 山田 俊之 九州女子短期大学 子ども健康学科	ケースメソッド 演習 Ⅲ 金子 研太 九州共立大学 経済学部	学びのユニバーサル デザイン UDL 納富 恵子 福岡教育大学 教職大学院
13:35 ～ 15:05	学校組織と地域の リーダーシップ 1 露口 健司 愛媛大学 教育学部	カリキュラム マネジメント 大竹 晋吾 福岡教育大学 教職大学院	ケースメソッド 演習 I 畑中 大路 長崎大学 教育学部	ファシリテー ション入門1 加留部 貴行 九州大学 客員准教授	学校経営リーガル マインド 雪丸 武彦 大分大学 教育学研究科
15:25 ～ 16:55	学校組織と地域の リーダーシップ 2 露口 健司 愛媛大学 教育学部	人的資源 マネジメント 池田 浩 九州大学大学院 人間環境学研究院	ケースメソッド 演習 II 清水 良彦 大分大学 教育実践総合 センター	ファシリテー ション入門2 加留部 貴行 九州大学 客員准教授	振り返りの時間 閉講式
16:55 ～ 17:10	帰りの会	帰りの会	帰りの会	帰りの会	
17:10 ～ 18:10	交流の時間	九大散歩	懇親会 (九大校内にて開催 予定)	交流の時間	

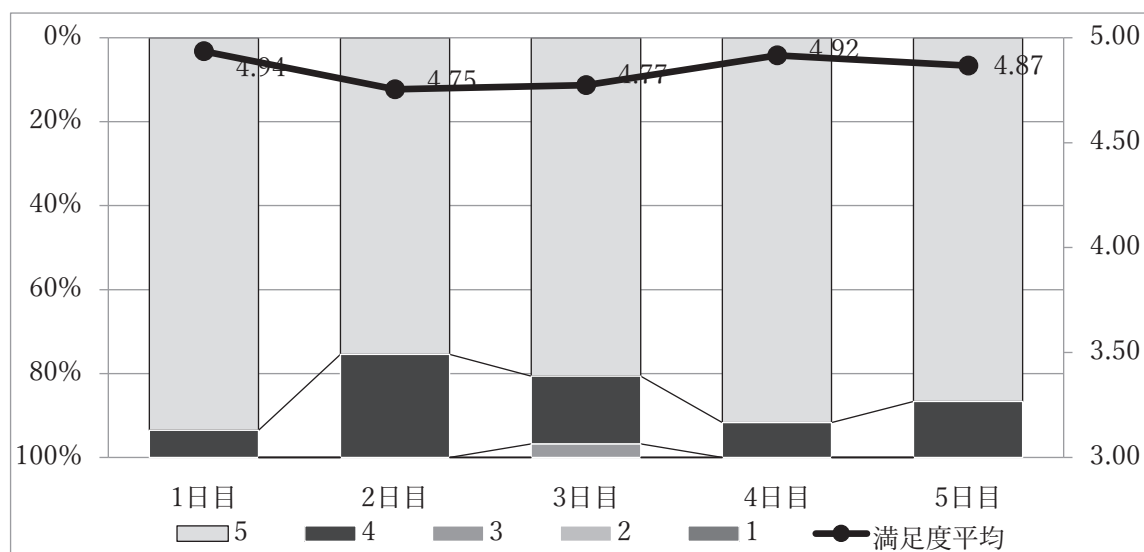
学校管理職マネジメント短期研修プログラムアンケート結果

成果と課題

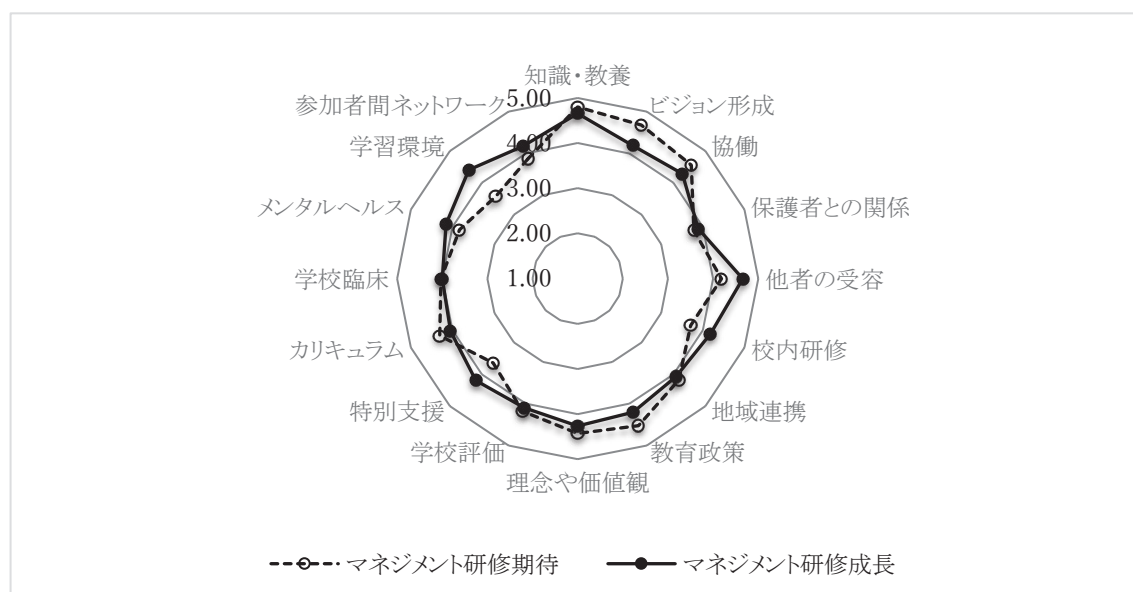
(1) 成果

① マネジメント研修満足度について

5段階評価で「とてもそうだ」と肯定的に回答した平均値を見ると、1日目 4.94、2日目 4.75、3日目 4.77、4日目 4.92、5日目 4.87と推移し、5日間の日程を通して、4.5 を超す数値となっていることから、受講者の評価は非常に良好なものであったと言える。



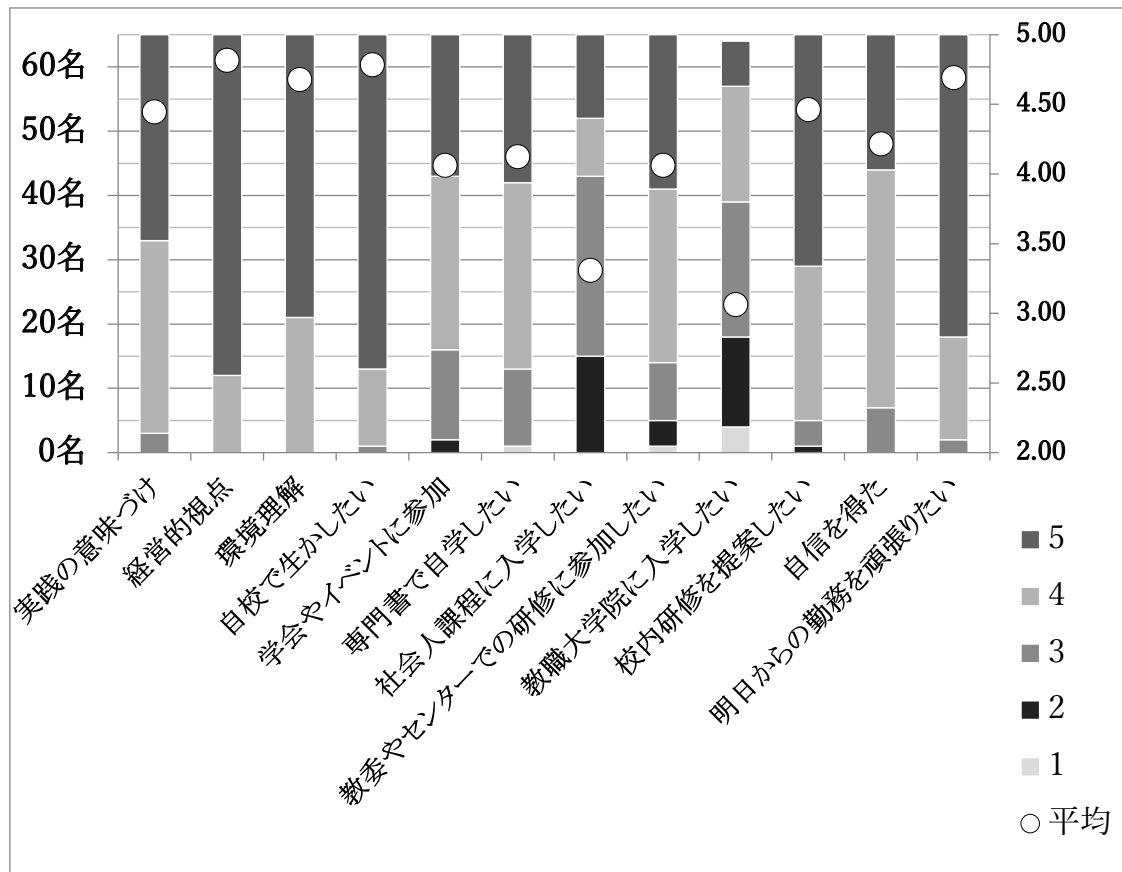
② マネジメント研修に対する期待と受講後の成長実感度について



「マネジメント研修期待」(青線)は研修プログラムへの期待度を、「マネジメント研究成長」(赤線)は研修プログラム後の受講者自身の成長の程度に関する自己評価を表わしている。研修受講後の自己評価では、評価の対象が異なる為、一概に比較はできないが、全体として受講者自身が成長を実感できて

いると見ることができる。特に、「他者の受容」「校内研修」「特別支援」「学習環境」に関する項目では、受講者は成長を実感したことが看取される。

③研修を通して学んだこと、感じたこと



「社会人課程に入学したい」「教職大学院に入学したい」という項目に関しては平均得点が低かったものの、それ以外の項目では非常に高い平均得点が示されていた。この点からは、本研修に対して、職務に就きながらの学び、あるいは職務に生きる学びが可能である点に期待が持たれていたことが窺える。また「自校で生かしたい」「明日からの勤務を頑張りたい」という項目が高い数値を示していることから、本研修を通して、受講者のモチベーションの向上につながったと言えよう。「経営的視点をもった思考が大切である」「実践を意味づけできた」という項目の数値が高いことから、研修内容・方法が充実していたことも窺える。

(2) 課題

- ・ 教育事務所間で応募者数に差が見られた。応募者の少ない教育事務所に関しては、研修の周知を前倒しにする等の工夫が必要と考えられる。

韓国における学校コンサルティングの理論と実践

九州大学大学院・院生 鄭 修娟

1 はじめに

韓国において「学校コンサルティング」という概念は、各学問領域によって異なる視点から論じられてきた。たとえば、教育心理学においては学生の心理的治療の観点、教科教育学においては教科に関する授業改善や専門性の開発の観点、また教育方法や教育学においては教員の授業改善及び技術的側面からの観点から、その可能性と課題が述べられている。

しかし、学校コンサルティングを学問的に考察し一つの理論として定着させようと試みたのは、教育行政学の領域である。教育行政学では「学校改革と教員の専門性の開発」の視点から、従来の教育改革に対する新しいアプローチとして「学校コンサルティング」の概念を導入し、それを韓国の教育事情に合わせた独自の理論として発展させてきたと言われる。つまり、それはただ授業改善の側面だけではなく、学校経営全般にわたる改善を目的に導入された概念であり、「教育機関」としての学校の本質を再提起するものとして位置付けられる。

本稿は、教育行政学の立場から、韓国における「学校コンサルティング」の特質を、既存の「奨学（指導）」との比較を通じて考察するものである。ここで「奨学」とは、教育庁が主導する学校への「助言・指導活動」をいう。学校コンサルティングは、この「奨学」指導が実際の学校現場において抵抗感を生み出すことに対する反省から、一つの代案として提案された。本稿では、このような学校コンサルティングの当初の目的を念頭にいれつつ、「韓国学校コンサルティング研究会」の実践事例を取り上げ、その活動内容を検討することによって、自発的な性格をもつ学校コンサルティングの意義を考察する。そこで、当初「現場のニーズ」から導入されたボトムアップ型の学校コンサルティング事業が教育庁の介入と国の政策に包摂され、「トップダウン型」の事業になりつつあることを論じる。

2 学校コンサルティングをみる視点

本章では、韓国における「学校コンサルティング」が各地域においてどのようになされているのか、その現状を把握したうえで、従来の学校に対する「奨学指導」について検討し学校コンサルティングとの違いについて検討する。

2.1 市・道別の関連活動の現況

以下の表1は、2009年度現在、韓国の各市・道別学校コンサルティング関連活動の現況を整理したものである。その名称をみる限り、多くの事業が「授業改善」に焦点を当てており、教師個人への支援を主たる内容としていること、及び既存の奨学指導と連携した形でコンサルティングの名だけを借用し事業を推進していることがうかがえる。

この表からもわかるように、2000年代以降、「学校コンサルティング」は全国の教育庁の主導のもとで、多様な名称と幅広い活動内容を通じて行われている。その背景としては、日本の文部科学省に当たる韓国教育科学技術部（当時）の「単位学校運営責任制（2008）」や「単位学校自律力量強化対策（2010）」などの政策からの影響を上げることができる。しかしながら、多くの先行研究において、このような国や教育行政主導の事業展開の実態に関しては、「学校コンサルティングの本質の不在（ジン・ドンソップ他 2006）」という指摘がなされている。

＜表1 市・道別学校コンサルティング関連活動の現況（2009）＞

市・道		名称
ソウル	教育庁	教科奨学支援団、評価改善奨学支援団、コンサルティング奨学、学校総合コンサルティング
	教育情報 研究院	授業（改善）支援団、119 教室情報支援団、授業資料支援団、問題銀行支援団、サイバー論 述支援団、学校情報化支援団
	教育研修院	教育課程支援団
釜山	教育庁	学校コンサルティング、生活指導領域別教壇支援団、学校経営諮問団、学校経営知恵諮問団
大邱	教育庁	教育コンサルティング奨学、要請奨学、常設奨学
蔚山	教育庁	奨学コンサルティング体制（初等）、サイバー奨学（中等）
仁川	教育庁	奨学コンサルティング（初等）
大田	教育庁	授業革新 114 運動（中等）、高校特色コンサルティング支援団、放課後学校コンサルティング グループ
	地域教育庁	授業コンサルティンググループ、新授業プロジェクト
	教育情報院	教師サイバーコンサルティング、教育ポータルエデュラン
光州	教育庁	中等教室授業改善授業発表大会、学校発展コンサルティング制
	地域教育庁	予告なし授業奨学（初等）
京畿	教育庁	良い授業ナナム教科教育メンタリング制
江原	教育庁	マジュンムル奨学
忠南	教育庁	自己授業ブランド持ち、授業公開の日運営、教室授業改善実践事例研究発表大会、教授学習 コンサルタント運営、授業研究大会、学校評価と連携した学校経営コンサルティング制
忠北	教育庁	随時奨学及びコンサルティング、コンサルティング奨学と連携した担任奨学
全南	教育庁	教室授業改善支援団、教科教育研究会活性化支援、教科教育研究会優秀教員研究発表大会、 学級経営優秀教師賞制
全北	教育庁	定期総合奨学、マッチュム型要請奨学、専攻別奨学チーム制授業奨学、サイバー奨学、学校 教育活動コンサルティング(中等)、選択的要請奨学（初等）
慶南	教育庁	教室授業専門性伸長のための人材フル運営、マッチュム型奨学活動
慶北	教育庁	英才教育のための授業コンサルティング
済州	教育庁	授業先導教師認証制運営のためのサイバーコンサルティング奨学支援団、就業機能強化のため の専門系高徳性化支援事業コンサルティング、給食施設現代化学校メンタリング制、学力 向上のための大学生メンタリング制、教員能力開発評価先導学校諮問団運営、特色ある学校 づくり先導学校コンサルティング団

出典：「市・道教育庁及び傘下機関の学校コンサルティングの実態」韓国教育開発院（2009）を基に筆者翻訳・作成

2.2 「奨学指導（奨学）」と「学校コンサルティング」

先述したように、学校コンサルティングは政府の教育改革に代わる、「うちからのニーズ」に基づいた教育改革への新しいアプローチとして導入された。特に、従来の「奨学」に対する有効な代案として取り上げら

れ、教員自ら現場の知識に基づいた改革構想を描けるようにサポートすることを目的としていた。これは、もともと「上からの改革」で始まった制度として、学校現場や教員たちからの抵抗感を生み出す「奨学」指導の限界から生じた現場のニーズを背景にしたものであった。それでは、この「奨学」についてより詳しく検討してみよう。

「奨学」とは、教育現場における効果的な学習指導のための「助力・指導」活動である。以前は「視学」「督学」「指導行政」「奨学行政」などの名称で使われてきたのが、その「支援」機能をより重視する視点から、「奨学」として定着するようになった。同制度は、教育庁が主導し、主な担い手として奨学士（junior supervisor）が担当することになっているが、この「奨学士」とは、①一般大学・師範大学・教育大学の卒業生として5年以上の教育経歴や2年以上の教育経歴を含む5年以上の教育行政経歴、または教育研究経歴を有し、②9年以上の教育経歴や2年以上の教育経歴を含む9年以上の教育行政経歴、または教育研究経歴を有するものとして、主に教育庁に所属し、教育部（日本の文部省）長官から任用された人を言う（韓国教育公務員法30条）。

従来、奨学士による奨学指導の内容としては、学校施設や授業参観、研究授業の実施、教員との個別・集団面談、研究会の開催などがあるが、奨学士は奨学業務より行政の仕事が主になっており、その役割が明確でないため、実際に個別学校に対する「奨学指導」は形骸化（チャ・オギ 2012）しているとの指摘がなされてきた。すなわち、奨学士はその教育専門職という身分から、学校現場に対する「助言者」というより「指導者」の立場にいと認識される向きが強いため、独立的・客観的に学校問題を分析するのが難しいと言われてきた。「学校コンサルティング」は、教育専門職の奨学士が中心となって学校現場への「指導」を主な内容とする「奨学」の限界から、教員自らのニーズに基づいた教育改革を具現化する一つの代案として導入されたのである。以下では、学校コンサルティングが導入されるにあたって具体的にいかなる議論や取り組みがなされてきたのか、その主体と取り組み内容に着目しながら、一連の過程を確認してみる。

3 時期別にみる学校コンサルティングの展開

3.1 概念・理論の模索（導入期 90年代後半～2003年）

(1) 教育パラダイムの転換

「学校コンサルティング」という概念が文字として現れたのは、1999年1月の月刊誌『新教育』においてである。当時ソウルの高校教師であったイ・ミョンホ（이명호）は、特集『奨学の新しい方向』の中に「コンサルティング奨学へ」という論文を投稿し、それまでの指導・監督中心の奨学の問題を解決するために学校現場のニーズに合わせた奨学の新しい形として「コンサルティングの奨学体制」というアイデアを提案した。その後、2000年に入ってから、本格的に「学校コンサルティング」を具体化しようとする動きがみられるようになる。

たとえば、韓国教育開発院（1972年設立・国策研究機関）では2000年から2002年にかけて、各学校の学校評価を実施、その強みと弱み（長所と短所）を「診断」し、それに基づいて学校構成員による学校改善への努力を助長するとともに、学校コンサルティングのモデルを開発し、それを適用させようとした。韓国教育開発院は、学校コンサルティングを「学校の要請により、特別な訓練を通じて専門的な資格を持った人々が、学校運営責任者との契約に従い、独立的・客観的に学校の教育活動と教育支援活動を診断、その問題を確認・分析し、それに対する解決案を提案するとともに、その実行を支援する活動」と定義づけ、学校改善の方法として学校コンサルティングを導入した。しかし、同機関による学校コンサルティングは、

あくまでも「学校評価」の事後対策、またはその代替案として位置づけられ、「代案的学校評価」の視点からアプローチし、学校の「診断」にその焦点が当てられていた。つまり、学校現場におけるニーズを把握しそれに関する教育サービスを提供するというより、「学校評価」を最終目的とする手段としてコンサルティングを活用しようとしたのである。

一方で、この時期、学校コンサルティングをより学問的に定着させようとする動きも始まった。それが「韓国学校コンサルティング研究会 (school consulting center)」の設立 (2000 年) である。同研究会は、もともとソウル大学学校教育学科のジン・ドンソップ (진동섭) 教授を中心とする、非公式的な学校コンサルティング研究会から出発した。研究会は学校コンサルティング導入の背景として、①政府主導の改革 (blueprint approach) に対して、学校構成員自らの知識・経験に基づく改革 (ground knowledge approach) へ転換、②学校は「教育行政機関」ではなく、「教育機関」であり、教員は「自律と責任を持つ専門職」であること、つまり、改革の対象としての教員ではなく、改革の主体としての教員の位置づけ、③奨学と現職研修の限界、などを取り上げている。そこから、学校コンサルティングに関する学問的な議論と理論の探索、哲学と信念を共有するための場づくり、その実行及び支援のための基盤づくり、それを「学校改善のための専門的支援」という観点からアプローチし、その概念を整理するとともに、効果的モデルを開発 (学校コンサルティングの理論を定立) することを主たる活動内容とした。同研究会は学校コンサルティングを奨学と区分し、教育改革に対する独自のな方法論として確立させるために取り組んだ。

(2)学校コンサルティング理念の提示

学校コンサルティング研究会の活動の中で最も注目したいのは、それに関する独自のな「理論」を提示した点である。ジン・ドンソップ (2003・2004) は、「学校教育を改善するために、一定の専門性を持つ人々が、学校と学校構成員の要請を受け、提供する独立的な諮問活動」として学校コンサルティングを位置づけ、「韓国型学校コンサルティング」の理論を提案した。これは、欧米における教育心理学者たちからの「コンサルテーション」活動とはその性格を異にしており、韓国の教育事情に合わせたものとして高く評価できる。その具体的な内容は次の通りである。

<学校コンサルティングの原理>

- ① 自発性：学校コンサルティングは依頼人の自発的な要請によって行われなければならない。学校組織の改善は選択の問題ではなく、義務であるため、学校コンサルティングは「考案された自発性」によるものである。
- ② 専門性：学校経営と教育に関する専門的知識と技術を持つ人々によって行われる専門的な指導・助言活動である。学校コンサルタントの専門性は二つの側面から論議され、一つは依頼された課題解決のために支援できる実際の専門性を身につけなければならないことであり、もう一つは学校コンサルタントが専門職業人としての倫理を持つことである。
- ③ 独立性：学校コンサルタントと依頼人の両者の視点からみるコンサルタント、依頼人、学校コンサルティング管理者の関係を究明するものである。学校コンサルタントの立場からみる独立性の原理は、まず依頼人との関係、次にコンサルティング管理者との関係が独立的でなければならないことを意味する。依頼人の立場からみる独立性の原理は、まず学校コンサルタントとの関係、次にコンサルティング管理者との関係が独立的でなければならないことである。
- ④ 諮問性：コンサルティングは本質的に諮問活動であり、コンサルタントが依頼人の代わりに教育活動をしたり、学校を経営することはできない。つまり、コンサルティング結果に対する最終責任が依頼人本人にあることを意味する。コンサルティングに関する決定とその結果に対する責任は依頼

人にあることを周知しなければならない。

- ⑤**一時性**：課題が解決されると、学校コンサルティングの関係は終了することである。この原理がコンサルタントと依頼人に持たせる意味は二つの側面から具体化される。一点目、学校コンサルタントに対し、依頼人は未来の潜在的な顧客である。二点目、依頼人の立場からすると、コンサルティングが維持的に実施されるため、ただの課題解決だけではなく、課題解決のための専門的能力の向上により集中するようになる。依頼人がコンサルタントより専門的助言や支援を提供される最終の目的は、学校コンサルタントへの依存度を低くすることである。
- ⑥**学習性**：学校コンサルティングの目的は、課題の一時的な解決ではなく、依頼人の専門性の涵養にある。従って、学校コンサルティングは必然的に学習の性格を持つ。しかし、学習は一方的な現象ではなく、相互交換的に行われるものであるため、コンサルティングの中で学習は依頼人のみならず、コンサルタントにとっても行われる。

以上のように、同研究会は学校コンサルティングの実施にとって必要な基本原理を提示することにより、韓国型学校コンサルティングの独自性を定着させようとした。また、学校コンサルティングの視点から、従来の教育改革や学校改革に対する認識を変化させる必要性も提起した。つまり、教育改革の焦点は「学校改革」であり、その学校改革は教員の「自発的」な参加によって成功するものであるとしながら、従来のトップダウン型教育改革が持つ限界を認識し、それに対するボトムアップ型改革の可能性を提示しようとしたのである。さらに、学校コンサルティングについて、「教員の専門性開発は、教員自らその必要性を認識し、具体的な努力をすることによって成功するもの（狭義の学校コンサルティング）」と、「教員の中には、特定分野・領域に関する専門的知識と技術・能力を持つ人々が多く、学校コンサルティングを通じて、そのような人材を発掘し、結集させ、お互いの「ネットワーキング（networking）」を活用させることができる（広義の学校コンサルティング）」という二つの意味を提示することによって、それがもつ教育改革の可能性をより明確にしようとした。

韓国学校コンサルティング研究会は、従来の教育庁主導の奨学に頼らず、学校コンサルティングを「学校改善のための専門的な支援」という視点から定立させ、その概念と原理、モデルを積極的に開発する役割を果たした（パク・スジョン 2011）。同研究会が行っている活動内容に関しては後述する。

3.2 視点の多様化・選択的導入（拡散期 2003年～2010年）

(1)各市・道教育庁の選択的導入

韓国教育開発院における学校コンサルティングの実施と、独自のコンサルティングの理論を定着させようとした研究会の活動の影響から、種々の政府傘下機関による実施も相次いだ。たとえば、韓国教育課程評価院（1998年1月設置、政府出捐研究機関）の授業コンサルティング支援プログラムや、EDUNET（教育部の傘下団体である韓国教育学術情報院（KERIS）が運営）による授業コンサルティング実施（2005年）、韓国教育開発院の「学校コンサルティング研究室」の設置（2008年）などがそれである。しかし、これらは、学校コンサルティングの本質をそのまま活かしたものとは言えず、むしろ従来の奨学に近い（イ・サンズ 2010）ものであり、教員の「自発性」に基づいたものではなかった。

また、2003年度の京畿道教育庁による「コンサルティング奨学」の実施は、全国の教育庁に対する多大な影響を及ぼした。この時期から学校コンサルティングは、いくつかの市・道教育庁により選択的に導入されはじめた。さらにこのような動きは、2006年の「教育自治法」の改正による「学校自律化・単位学校運営責

任制」の実施により、全国すべての学校における「準義務」的なものとして拡散していく。法の改正は、学校コンサルティング関連研究の増加と事業の本格的な実施をもたらした一つの要因であった。

(2)「コンサルティング奨学」の推進とその限界

ジン・ドンソップ(2003)は、京畿道教育庁による「コンサルティング奨学」について、①道教育庁主導の奨学、②個別学校と地域教育庁を対象とする奨学方法、③道教育庁、地域教育庁、学校との協議のもと選定される奨学対象、④集団研修と協議会中心の奨学方法、⑤時間と回数が制限される奨学、⑥優秀事例の一般化及び普及に活用する奨学であると述べており、当初の学校コンサルティングのもつ本質との「ズレ」を指摘する。

つまり、コンサルティング奨学は、「教育庁の主導のもと、学校と教員の依頼により、奨学要員が提供する指導助言活動」であり、コンサルティングの概念と原理に充実した奨学というよりも、そのメリットと要素を一部取り入れた奨学（傍線は筆者）」（ジン・ドンソップ他 2005）にすぎず、そこには当初の学校コンサルティングにおける「自発性の原理」は欠落している。以下の表2は、京畿道教育庁が推進した「コンサルティング奨学」と研究会主導の「学校コンサルティング」の性格を比較したものである。

<表2 コンサルティング奨学と学校コンサルティングの比較>

区分	コンサルティング奨学	学校コンサルティング
核心理念	依頼人の自発性と コンサルティング奨学要員の 専門性に基づく助言活動	依頼人の自発性と コンサルタントの専門性に基づく 独立的な諮問活動
両者関係	水平的	水平的・独立的
対象領域	教室の授業改善	学校教育・経営全般
核心理論	自発性、専門性	自発性、専門性
責任所在	依頼人	依頼人
場	主に校内	校内・校外
コンサルタント	主に同僚	同僚、教授、研究員等

出典：ジン・ドンソップ他(2005)を参考に、筆者翻訳・作成

以上のように、コンサルティング奨学と学校コンサルティングはいくつかの共通点を持つてはいるものの、前者がその対象領域を「教室」の中で行われる授業改善に限定していることに対して、後者は授業改善を含む学校教育と学校経営全般を対象として、より広範囲にわたる学校の課題をその領域に含めている。また、いずれもコンサルティングにおけるコンサルタントの「専門性」を重視しているが、前者が学校に対する「助言活動」としてコンサルティングを位置付けていることに対し、後者はそれを独自の「諮問活動」として捉えており、コンサルティング活動に対する認識の差が伺える。

3.3 国の本格的介入・全面導入（過渡期 2010年～現在）

(1)top-down か、bottom-up か

それまで各教育庁によって選択的に導入されていた学校コンサルティング事業が、全国すべての小・中・高校において実施されるようになったのは、2010年9月の「地域教育庁機能改編政策」が出されてからである。これにより、各市・郡・区の「地域教育庁」が「教育支援庁」に名称を変更するとともに、「教育現場共感型支援機関」として位置づけられるようになった。このような変化の背景として、従来の地域教育

庁における「役割」の変化を求める国内の雰囲気があったことが挙げられる。つまり、「地域教育庁は下級教育行政機関として、その役割が学校の管理・監督に止まっていたという指摘が相次」（金龍 2011）ぎ、さらに各個別学校の自律的な学校運営と、それに対する責務を再考させる必要性も求められるようになったのである。

このような地域教育庁の役割変化により、学校コンサルティングの「全面的導入」が行われるようになる。教育庁が「学校コンサルティング」を学校への支援策として推進した理由を、パク・スジョン(2010)は「学校の自発的活力の涵養と学校教育の質の向上という学校コンサルティングの目的が、学校の権限及び責務強化という教育政策の目的に適合するため」と述べる。つまり、指導・監督・点検の性格を持つ「奨学指導」の代わりに、個別学校に対する「支援」を目的とする「コンサルティング奨学」を推進することによって、教育庁の「機能」をより拡大させようとしたのである。学校コンサルティングはこの時期から、すべての学校・すべての教員に要求される必要不可欠な活動として位置付けられる。

(2)理念の歪曲

2011年、国は、教育支援庁の主な機能として「コンサルティング奨学」を全面に出すとともに、事業の推進に当たって政府の特別交付金を支給することを打ち出した。結果的に、政府が主導する「コンサルティング奨学」は、「コンサルティング」と「奨学」という相互矛盾する概念を絶妙に結合（ガン・ギョンヒ 2012）し展開されるようになり、これは「既存の「奨学」制度の枠組みがそのまま維持されている経路依存（path dependence）」（パク・スジョン 2011）的な性格を持っているのである。

この点、教育庁の機能として「支援」が重視されることにより、従来の学校コンサルティングの原則として保たれてきた「専門性」「独立性」「自発性」等の原理は、すべて「支援」という名のもとで政府の政策に包摂されるようになったと考えられる。これは既存の奨学制度に「コンサルティング」の名だけを付け加えた形になっているにすぎない。

4 学校コンサルティング研究会の実践

本章では、学校コンサルティングの実践事例として韓国学校コンサルティング研究会の活動内容を検討する。「自発性」の原則を重視する同研究会の実践を検討することによって、学校コンサルティングの意義を改めて確認しておく。

4.1 オンライン・オフラインコンサルティングの実施

現在、学校コンサルティング研究会は、学校教員、教育行政専門家、予備教師、教育学研究者、大学教授、教育開発研究院研究委員など、1500人以上の会員が所属（2016年現在、中には前奨学士も所属）しており、「学校経営コンサルティング」と「授業コンサルティング」、2つの領域におけるコンサルティングを実施している。研究会による具体的な活動は、学校コンサルティングの事例収集・分析、学校コンサルタント対象の研修教材及び講義の開発、ワークショップ（職務研修会）や公開講座・セミナー、学術大会の開催、学校コンサルタント資格制度の導入及び養成研修の実施、オン・オフラインでの学校コンサルティング実施など多岐にわたるが、ここでは、主にオンライン・オフラインの学校コンサルティングの活動内容を取りあげる。

＜オンラインコンサルティングの実施＞

*총 203명의 컨설턴트가 있습니다. [11page]

번호	컨설턴트	전문분야	依頼件数	완료件数
203	류위자	교육 및 경영 목표 설정과 계획 수립, 교육 과정, 조직 및 인사 관리, 장학 및 연수 관리, 학생 및 교직원 복지	0	0
202	김주덕	교육 및 경영 목표 설정과 계획 수립, 학교 평가, 학교의 문화 및 풍토 조성	0	0
201	김승현		0	0
200	전용조	학교 평가	0	0
199	김준연	교육 및 경영 목표 설정과 계획 수립, 교육	0	0
198	강수영	교육 및 경영 목표 설정과 계획 수립, 교육		
197		교육 및 경영 목표 설정과 계획 수립, 교육 과정, 학교 행사 운영,	0	0
196		교육 및 경영 목표 설정과 계획 수립, 교육 과정, 조직 및 인사 관리, 재정, 시설, 사무 관리,	0	0
195	황선미	교육 및 경영 목표 설정과 계획 수립, 교육 과정, 장학 및 연수 관리, 학생 및 교직원 복지, 학교 평가	0	0
194	강인숙	교육 과정, 조직 및 인사 관리, 학교 평가, 학교 행사 운영,	0	0
193	임채옥	교육 및 경영 목표 설정과 계획 수립, 교육 과정, 장학 및 연수 관리, 학교 평가, 학교 행사 운영,	0	0
192	최정재	교육 및 경영 목표 설정과 계획 수립, 교육 과정, 조직 및 인사 관리, 장학 및 연수 관리, 학교 평가	0	0
191	양영수	교육 및 경영 목표 설정과 계획 수립, 교육 과정, 조직 및 인사 관리, 학교 행사 운영,	0	0
190	김송자	교육 및 경영 목표 설정과 계획 수립, 교육 과정, 조직 및 인사 관리, 장학 및 연수 관리, 학생 및 교직원 복지	0	0
189	안선경	교육 과정, 조직 및 인사 관리, 장학 및 연수 관리, 학생 및 교직원 복지, 학교 평가	0	0
188	이현님	교육 및 경영 목표 설정과 계획 수립	0	0
187	김재인	교육 과정, 장학 및 연수 관리, 학생 및 교직원 복지, 학교 행사 운영, 학교의 문화 및 풍토 조성	0	0
186	김동희	교육 및 경영 목표 설정과 계획 수립, 교육 과정, 조직 및 인사 관리, 장학 및 연수 관리, 학생 및 교직원 복지	0	0
185	윤영희	교육 및 경영 목표 설정과 계획 수립, 교육 과정, 조직 및 인사 관리, 장학 및 연수 관리, 학생 및 교직원 복지	0	0
184	최광선	교육 및 경영 목표 설정과 계획 수립, 교육 과정, 조직 및 인사 관리, 장학 및 연수 관리, 학생 및 교직원 복지	0	0

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ▶

出典：韓国学校コンサルティング研究会 www.schoolconsulting.net/html/request.php?ptype=0101

以上のように、研究会はそのホームページを通じて各学校が自ら簡単にコンサルティングを申し込むことができるようにしている。その際に、研究会に所属している各コンサルタントの名前とその専門分野をすべて公開し、依頼人の現状と課題に合わせたコンサルティングの実施が可能になるようにするとともに、各コンサルタントの担当地域、対象としている学校種などの情報も一緒に公開し、コンサルタントの専門性に基づくコンサルティングが行われるように工夫している。

<コンサルタントの具体的な情報の公開>

The screenshot shows a web form for online consulting. Callouts provide the following information:

- Consulting Possible Area:** 서울, 경기 (Seoul, Gyeonggi)
- Consulting Possible School Type:** 人文系高等学校・大学校 (Humanities High School / University School)
- Consulting Possible Area:** ソウル・京畿道 (Seoul, Gyeonggi-do)
- Consulting Possible Field:** 教育及び経営目標設定、計画の樹立、組織及び人事管理、研修と学校評価 (Education and business goal setting, plan establishment, organization and personnel management, training and school evaluation)
- Application Button:** 온라인컨설팅 신청하기 (Apply for Online Consulting)
- Table:**

39008	09.10.14	09.10.15
red33	09.10.14	09.10.15

出典：韓国学校コンサルティング研究会 www.schoolconsulting.net/html/request.php?ptype=0101

<オフラインコンサルティングの実施>

The screenshot shows a form for offline consulting with the following callouts:

- 依頼人情報 (Requester Information):** Fields for name, address, and contact info.
- 依頼領域 (Request Area):** Includes '学校経営' (School Management) and '授業' (Teaching).
- 教科目 (Subject):** A list of subjects to choose from.
- 依頼問題 (Request Problem):** A large text area for describing the issue.
- 依頼問題の具体的な内容及び依頼理由 (Specific content of the request problem and reason for request):** A detailed text area for the problem and reasons.

出典：韓国学校コンサルティング研究会 www.schoolconsulting.net/html/request.php?ptype=0201

オンラインコンサルティングとともに、オフライン上のコンサルティングも進めているが、その申請はオンライン上で行われる。その際に、依頼人自身が学校の情報や依頼課題の具体的な内容及び依頼の理由や依頼領域を詳細に書き込むようにしている。オンラインとは違ってオフラインのコンサルティングの場合、依頼人自らコンサルタントを選択できるのではなく、研究会において申請書の内容を把握し、問題を診断したうえで、適合するコンサルタントを紹介するようなシステムになっている。これは、コンサルタントと研究会、依頼人の関係を重視する「独立性」の原則のもとで保たれている。

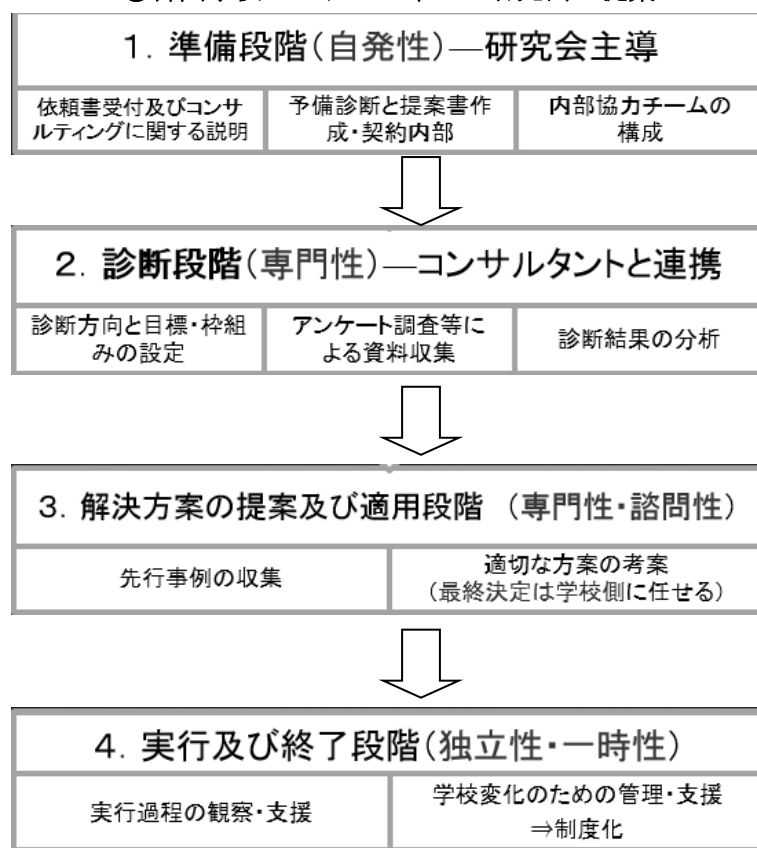
4.2 学校コンサルタントの育成とコンサルティングの手順

現在、研究会が定義する「学校コンサルタント」とは、学校経営及び授業問題を診断し、その解決案に対する探索能力を持つ「学校教育活動諮問専門家」である。研究会は、2015年1月に韓国職業能力開発院に「学校コンサルタント(1・2・3級)」を正式に登録し、その資格試験を行っている。その応募資格は、①教育学博士号を持つもの、②教育学修士号取得後、学校コンサルティングの実務経歴が3年以上のもの、③韓国学校コンサルティング研究会が主催するコンサルタント養成課程を履修し、コンサルティング実務経歴が2年以上のもの、が求められるが、研究会においては試験対策としての研修や授業も同時に進めており、専門的な学校コンサルタントの育成に力を入れている。

次に、具体的な学校コンサルティングの実施における手順も提示しているが、研究会が提案するコンサルティングの手順と、忠北教育庁が行っているそれを比較したものを以下に示す。

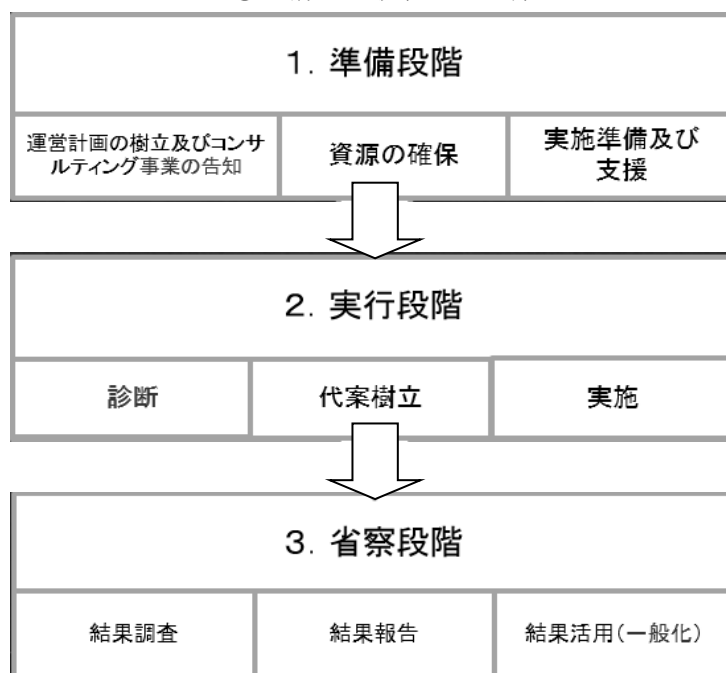
<学校コンサルティングの実施の手順>

①韓国学校コンサルティング研究会の提案



出典：シン・チョルギョ他(2011)「学校コンサルティング体制構築の研究：学校経営コンサルタント養成プログラムのモデル運営」参考に、筆者翻訳・作成

②忠清北道教育庁の提案



出典：忠清北道教育庁（2012）「学校コンサルティング実施の手順」を参考に、筆者翻訳・作成

以上からもわかるように、研究会はコンサルティング実施段階を全部で4段階に分けており、その中でも特に「診断段階」をより重視している。この段階では、研究会が学校のニーズを把握し、それに適合するコンサルタントを選定する作業を経て、直接コンサルタントとのやり取りをする段階であるが、コンサルタントの専門性が問われるとともに、学校の今の課題を把握・分析するにあたって最も重要な作業が行われる。これに対し、教育庁のそれにおいては、診断の作業は「実行段階」に入っていることがわかる。また、両者の最も大きな違いは、結果の「一般化」の問題である。研究会のコンサルティングは独立性と一時性の原則のもと、コンサルティングが終了する時点からは、「学校自ら」それを独自の位置づける必要があるが、教育庁の場合、課題を解決し、その結果を分析してからはそれを「一般化」するように求められている。

5 おわりに

韓国における「学校コンサルティング」事業は、もともと「政府主導」の教育改革に対する反省から、「学校現場の自発的な改革」を目的に導入され、韓国の教育事情に合わせた独自の理論のもとで出発したが、2000年代半ばから、各市・道教育長により、従来の「奨学指導」制度の改善策（代案策）として位置付けられ、さらに、2010年の「地域教育庁機能改編」政策を起点に、「コンサルティング奨学」という名のもとで、教育庁・教育支援庁主導の全国「すべての学校、すべての教員」に必要な義務として形骸化している。現在、韓国の「学校コンサルティング」事業は、「韓国学校コンサルティング研究会」による専門的な学校コンサルタントの育成、及びオンラインコンサルティング事業等により、「自発性・専門性」の原理が形式的には保たれているが、前奨学士が同研究会の理事を務めている点や政府出捐機関との連携を通じて、「コンサルティング奨学」の実践に関与している点などから、当初の「学問的性格」はほぼなくなったと言って良い。

この点、「学校コンサルティング」の本質は、学校現場からの「自発性」に基づいた専門的・独立的な諮問活動であるが、現在、韓国で展開されている学校コンサルティング事業は、明確な目標やビジョンを持たないまま、従来の「奨学指導」制度の枠組みに依存されていると指摘できる。これは、国主導の教育改革に対する反省から生み出された学校コンサルティングの原理がほぼ損なわれてしまったことを意味する。このような韓国の事例は、今後日本における「学校コンサルテーション」事業の推進にあたって示唆に富むものと考えられる。

文献

- ・カン・ギョンヒ (2012) 「コンサルティング奨学・遺憾を超えてビジョンに」 江原道教育研修院第 189 号, pp. 76-83. (강경희 (2012) 「컨설팅장학, 유감을 넘어 비전으로」 강원도교육연수원 제 189 호)
- ・クァク・ヨンスン (2016) 「事例研究からみる中学校科学授業に関する授業コンサルティングの特性探索」 韓国科学教育学会紙 Vol. 36, No. 2, pp. 269-277. (곽영순 (2016) 「사례연구를 통한 중학교 과학수업에 대한 범교과 수업컨설팅의 특성탐색」 한국과학교육학회지)
- ・金龍 (2011) 「韓国における地方教育自治制度の変化の展望—最近の改正法の内容及び 2010 年の地方選挙の結果分析を中心に」 東京大学大学院教育学研究科教育行政学叢第 30 号, pp. 9-18.
- ・パク・スジョン (2011) 「学校コンサルティングと教育庁の出会い：可能性と限界」 韓国教員教育研究 28(3), pp. 307-331. (박수정 (2011) 「학교컨설팅과 교육청의 만남: 가능성과 한계」 한국교원교육연구)
- ・イ・サンス (2010) 「遂行工学を適用した授業コンサルティング模型」 教育工学研究第 26 巻第 4 号, pp. 87-120. (이상수 (2010) 「수행공학을 적용한 수업컨설팅 모형」 교육공학연구)
- ・ユン・チョヒ (2009) 「学習コンサルティングの模型と現場適用可能な考察」 学校心理と学習コンサルティング 第 1 巻 第 1 号, pp. 1-19. (윤초희 (2009) 「학습컨설팅의 모형과 현장적용 가능한 고찰」 학교심리와 학습컨설팅)
- ・ジン・ドンソップ (2004) 「公教育発展の代案と課題」 地方自治情報 No. 147, pp. 1-10. (진동섭 (2004) 「공교육발전의 대안과 과제」 지방자치정보)
- ・ジン・ドンソップ他 (2005) 「コンサルティング奨学の概念探索」 韓国教育行政学会 (진동섭・김도기 (2005) 「컨설팅장학의 개념탐색」 한국교육행정학회)
- ・ジン・ドンソップ他 (2006) 「学校組織の特性からみる学校コンサルティングの可能性探索」 韓国教員教育学会第 23 巻第 1 号, pp. 373-395. (진동섭・홍창남 (2006) 「학교조직의 특성에 비추어 본 학교컨설팅의 가능성 탐색」 한국교원교육학회)
- ・チャ・オギ (2012) 「学校コンサルティング奨学の活性化のための活用方案及び課題提言」 江原道教育研修院第 189 号, pp. 76-83. (차옥이 (2012) 「학교컨설팅장학 활성화를 위한 활용 방안 및 과제 제언」 강원도교육연수원제 189 호)
- ・ソウル 大 学校師範大学教育行政研修院 (2011) 「2011 年 ソウル 地域中等校長資格研修 研修教材Ⅱ」 (서울대학교사범대학 교육행정연수원 「2011 년 서울지역중등교장자격연수 연수교재Ⅱ」)
- ・韓国教育開発院 (2009) 「市・道教育長及び傘下機関の学校コンサルティングの実態」
- ・韓国学校コンサルティング研究会 <http://www.schoolconsulting.net/html/index.php> (最終閲覧日：2018 年 2 月 5 日)

中国における「学校コンサルテーション」の現状と課題

九州大学大学院・大学院生 申芸花・殷爽

1 はじめに

本研究は中国 A 大学を事例にして、「学校改善」の導入経緯を整理し、中国型の「学校コンサルテーション」の現状と課題を解明するものである。そのため具体的には、A 大学が開発した学校改善「UAS モデル」に基づいて、B 市でのある学校への「学校コンサルテーション」実施を巡り、その実態を考察した。

現在、「学校コンサルテーション」は学校改善 (School Improvement) の一環として、学校現場で「管理職の育成」「教員養成・研修」「カリキュラム開発」などの活動を順調的に進めるように活用され、近年各地域に広げられている。

事例の A 大学は、中国の国家教育部に直属する六つの重点師範大学の一つで、吉林省長春市に位置する。2007 年 12 月に、A 大学は 1990 年代の「基礎教育服務実験区」の連携事業に基づき、東北三省教育庁（遼寧省、吉林省教育庁、黒竜江省）と連携協定書を締結して「教師教育創新東北実験区」を創立した。そして、大学、政府と学校のパートナーシップによる「UGS モデル」という教師教育の在り方を探求しつつある。この「UGS モデル」では、University-Government-School、つまり大学と政府、連携校の協力により、教師教育一体化を実施するとともに、学校改善、課題研究、教育情報資源のプラットフォームの建設などにも取り組んでいる⁵。A 大学はこの教師教育モデルを元にして、学校改善の「UAS モデル」を開発した。「UAS モデル」は、大学、地方教育行政部門（教育局）⁶、小中学校の連携を基に、パートナーシップの関係で学校を改善するためのモデルで、大学 (University)、地方教育行政部門（教育局） (Administration)、小中学校 (School) のそれぞれ頭文字をとってこのように名付けられた。

本稿の構成は、まず、中国の学校改善の導入経緯から始め、その影響要因と分析視点を整理する。次に、B 市「学校コンサルテーション」の始まりから、大学の教員が学校管理職・教員との相談を通じて、いかに学校の抱える諸課題に対し、解決案を提示してきたかについて明らかにする。その上で学校コンサルテーションが直面する課題を検討する。そのために、A 大学「学校コンサルテーション」の専門家グループから内部資料及び感想文・日記・議事録・成果報告書を入手したほか、電話インタビュー調査を行っており、本研究はそれらを整理して総合的に報告するものである。

⁵ 孫雪熒 (2015) 「中国における大学と学校のパートナーシップによる現職研修の特質と課題：東北師範大学の「教師教育創新東北実験区」を事例として」『飛梅論集』87-102。

⁶ 「UASモデル」は教師教育の「UGSモデル」からの啓示を受け、区別できるように、学校改善「UASモデル」と呼ばれた。理念は同じで「大学」「行政」「小中学校」の連携である

2 研究動向

欧米諸国で、「学校改善」が専門的な用語として採用されたのは1970年代後からである。これに対して、中国でこの言葉が実際的な意味で使われるようになってから数十年しか経っていない。中国の学校は三つの段階として、「学校革命」運動や「学校改革」を経験した後、ついに「学校改善」に至った。そのため、中国での「学校改善」という用語を理解するには、「学校改善」に至るこれまでの歴史を慎重に考える必要がある。

2.1 学校改善の導入経緯

(1) 学校革命(1949—1978)

歴史的背景とソビエト教育モデルの影響を受けて、中国が建国された当初、政府は旧式の学校を完全に破断し、「革命」的な方法を提唱して、新たな学校を設立する一連の措置を採用した。学校に対して国家はコントロールを強化し、全面的に管理した。この革命的な教育に関する思考は、「文化革命」の10年間でさらに大胆に行われ、学校の様相が大きく変わることになった。

(2) 学校改革(1978—2000)

1978年、中共十一期三中全会(中国共産党第十一期中央委員会第三次全体会議)後、中国は経済発展を中心とした歴史的な時代を迎え、ソビエト教育モデルを廃止して、欧米諸国の現代経営思考法が議論になった。社会全体の思考の枠組みに沿って、「学校改革」の革新的な考え方である「改革」の概念は、1985年の「中共中央の教育体制改革に関する決定」の象徴的な概念となった。特に学校管理体制の下で進行し、校長責任制が、主要な責任システムとして実施された。

(3) 学校改善(2000以降)

21世紀の初め、革命や改革という考え方を放棄し、改善を特徴とする教育改善を提唱することが不可欠になった。以前の学校改革と比較してみると、学校は変化させる「対象」から変化する「主体」となっている。この過程では、政府は義務教育課程の授業料などを免除する措置を行った。そして、学校が自律的に行う学校管理と学生の自律的な学習と自己啓発に焦点を当てた⁷。

以上、三つの段階で中国の学校は「学校革命」運動を経験して、「学校改革」の傾向は、ついに「学校改善」の道に至った。しかし、他国の学校改善と比較してみると、中国の学校改善は遅れて始まり、その実用に向けた模索の段階にある。

2.2 先行研究

(1) 学校改善の概念の解釈

学校改善の概念を正確に説明し、学校改善の本質を明らかにすることは難しいことである。梁と黄は、学校改善を教育改革の戦略的な手段として位置づけて、「学校改善は学生の業績を向上させるために必要な支援的条件を

⁷ 張爽(2006)「学校改善を促進するための学校の再理解」『中国教育紀要』8-10。

指し、教育の質を向上させる学校の能力の戦略的な手段である」と述べた⁸。

それに対して、邬は学校改善を主に学校メンバーの価値の継続的な改善、学校の管理職の能力を全体的に改善、学校全体の総合的な改善という3つの側面に反映されるものとして捉えている⁹。このように、学校改善の概念の解釈には、未だに十分な統一に至っていないことが窺える。

(2) 学校改善の影響要因

教育改革の過程で、さらに、学校改善の実質的な進展を達成するには、その要因の影響を意識し、教育を推進することが必要である。しかしそれは、いくつかのローカルな要因から、非常に複雑で困難になりやすい。洪は、学校の改善や物理的環境の改善が不可欠であるが、人間環境の改善は、校長のリーダーシップのほか、教師のリーダーシップも強化しなければならないと述べている¹⁰。

張は、「学校改善は学校の文化によって制限されている」と考えている¹¹。学校の文化は、校長と学校のメンバーが参加することによって提唱されている。王は、ケーススタディを通して、「学校改善に影響を及ぼす主な要因には、学校システムの改善、地域社会の形成、校長のリーダーシップ、教師の専門的成長、環境構築、教育資源の共有などがある」ことを指摘した¹²。このように、学校改善を促進・阻害する要因は様々に見出されてきた。

2.3 学校改善の分析視点

以上、学校改善に関する中国の先行研究を概観してきた。以下では、学校改善の分析視点として、校長のリーダーシップ、学校文化風土、教員養成この三つに着目した。

(1) 校長のリーダーシップ

校長のリーダーシップの資質と管理体制は学校改善に直接影響すると考えられるため、研究者は学校改善の道として校長のリーダーシップの能力を向上させようとしている。例えば、リーダーシップ・カルチャーは、学校の改善、昇進、開発に影響を与える学校文化風土の1つであると信じられている。リーダーシップ文化の構築は4つの主要な特性で体现される。①基本的なパラダイムをリードするプロフェッショナル、②地方分権化された民主的思考を持つこと、③実践モデルの精密な管理、④アカウントビリティ評価メカニズムである¹³。

(2) 学校文化風土

また、学校改善を促進するためには学校文化風土の改善を行うことも重要である。例えば、李は学校の文化と

⁸ 梁歆・黄显华 (2007) 「実施戦略の視点から見た米国における学校改善の発展プロセス」『グローバル教育の展望』8-11。

⁹ 邬志辉 (2008) 「開発評価と学校改善経路選択」『教育開発研究』18-20。

¹⁰ 洪明 (2008) 「リーダーシップと学校改善：はじめに」『中国教師』5-7。

¹¹ 张俊华 (2008) 「学校改善、促進および開発に影響を与えるリーダーシップの文化」『教育開発研究』12。

¹² 王丽华 (2007) 「弱い学校改善の事例研究」『教育開発研究』10-12。

¹³ 张俊华 (2008) 同上22。

価値意識の構築的観点から研究を行い、学校文化を構築するための参照システムの共有価値の設立を主張した。即ち「学校文化の構築は学校の機能の重要な決定要因である。文化建設の価値観から分析すると、学校文化の中核要素は組織集団の価値であり、学校文化の本質は組織集団にとって価値観の共有であり、組織集団の価値を確立することである¹⁴⁾」と述べた。

(3) 教員養成

教員は、学生の成績や学校改善を決定する重要な要因であるため、学校の改善を促進するために、教員の専門性の発達に着目することも不可欠で、それによって、学校の改善を促進することは避けられない選択である。近年、中国教育協会は学校改革の徹底に向けて、教師の養成を通じた学校の発展を促進すべく、積極的に教員養成研修に介入している¹⁵⁾。香港では、「優質学校改善計画」(Quality School Improvement Project)を通して、教師のレベルを高め、学校改善を促進するための計画のシリーズを採用した。これらの方策や研究成果は、教員の成長の観点から学校改善理論を大幅に充実させ、学校改善の実践を促進した。

3 事例の検討

学校改善の中で、改善の方式と方法は非常に重要な部分と思われる。欧米の先進事例を見ると、大学と小中学校の連携関係の構築は、学校を改善するための一般的に認知された方式となっている。1998年に、香港では早くも「優質教育基金」(Quality Education Fund)を設立し、当時の香港中文大学と小中学校の連携を皮切りとして、各大学と小中学校が学校改善のために連携するモデルを模索する活動も開始された。このような香港で積み重ねられた学校改善の経験からの示唆を受けて、近年内陸の大学も実情に即したモデルを模索している。各大学は自分のモデルを創造し、各モデルは特徴があり、類型すれば、以下のような種類がある。①「USモデル」の大学(University)と小中学校(School)の連携は、小中学校が経費を提供し、大学が指導案などを作成するモデルである；②「UDSモデル」は学区(District)の教育委員会を通じて、大学(University)と小中学校(School)の連携を促進するモデルである；③「UTSモデル」は大学(University)と教員研修学校(Teachers Training College)、小中学校(School)の連携モデルである¹⁶⁾。そして以上のモデルと異なるものとして、④A大学が学校改善の「UAS」モデルを開発した。

3.1 A大学によるB市鉄東区「学校コンサルテーション」の始まり

現在、A大学には遼寧省B市鉄東区教育局、及び一部小中学校との連携事業がある。これ以外に、長春市汽

¹⁴⁾ 李紅霞(2006)「教育文化と価値意識の構築」『東北師範大学(哲学と社会科学)』6。

¹⁵⁾ 商競(2006)「教員の専門的な発展を促進、学校改善を促進する－中国教育研究所教師開発学校建設記述」『中国教育誌』10－12。

¹⁶⁾ 呂立潔、馬雲鵬、李晶(2012)「制度の動きと文化建設：学校改善UASプログラムにおいて三方の役割」『現代教育管理』45－49。

車区¹⁷教育局と一部小中学校、厦門市思明区¹⁸教育局と一部小中学校、青島市李蒼区¹⁹教育局と一部小中学校も連携し学校の改善に取り組んでいる。本稿で着目する B 市は 2009 年から A 大学との連携契約書を締結し、現在すでに改善の第 2 期に入っている最も早い「UAS モデル」に基づく実践地である。

B 市は遼寧省の中南部に位置し、省の第 3 都市と言われ、中国東北地方の最大の鋼鉄生産地の存在する都市である。2013 年の人口調査によると、B 市総人口は 349.7 万人、その内、鉄東区総人口は 452,872 人である。2014 年の調査によると、鉄東区の学校数は 40 校、教員数は 3,372 人がいる。その内、小学校 24 校、教員数は 1,588 人；中学校・高校 14 校、教員数は 1,744 人である。

2009 年初、A 大学教育科学学院（現在の教育学部）は B 市鉄東区の「学校改善」「校長の専門職育成」の計画を巡って B 市鉄東区の教育局と協議した後、「協力研究と学校改善・校長専門職育成」の方案を作成した。A 大学は B 市鉄東区教育局と協力し、鉄東区 40 校中 10 校（小中学校）を改善することを合意した。A 大学・B 市鉄東区教育局・10 校のニーズと要求に基づいて、三方は共同参加、各自の特性と機能を発揮し、パートナーシップ的な研究・改善モデルを形成した。大学の方は小中学校に入り、学校の観念・運営・授業・教員の専門職発展を改善する。

改善全体の構成については、基本的には以下のように言える。共同研究・改善プログラムのテーマは「学校全体の発展の推進に関する考察——地域に着目する」であり、改善プログラムにおいて、三方は各自の役割を明確にした。10 校は研究と改善のニーズを提示し、改善案を実施する。教育局は大学と小中学校の連携のかけ橋として、区の教育改革の方向を把握し、解決すべき問題を出すと同時に、小中学校に改善の要求・教育局の視点で、大学の方から専門的指導ニーズを提示し、改善の経費²⁰を提供する。そして A 大学の教育科学学院（現在教育学部）は教育の理論と方法に基づき、ミクロとマクロの視角から改善のプログラムを提案する（図 1 の提示）。また、大学は専門家グループを組織し、各学校に配置した。グループには教育専門の教授が一名含まれており、その教授がグループのリーダーとなる。大学の若手教員・大学院生を連れるか、あるいは他の領域の専門家を招待することができ、メンバーは協力しながら学校改善を促進する。このような学校改善の運営形式は専門家責任制と呼ばれた。

¹⁷ 中国吉林省長春市の汽車産業開発区、2005年9月成立、長春市の政府と株式会社長春第一汽車集団の連携開発区域である。

¹⁸ 中国福建省厦門市に所属しており、厦門島の南部に位置する。

¹⁹ 中国山東省青島市の区であり、青島市の北部に位置する。

²⁰ この経費は教育財政予算の一部であり、国の強制ではなく、支援費として、教育局から改善が必要な学校への支援である。

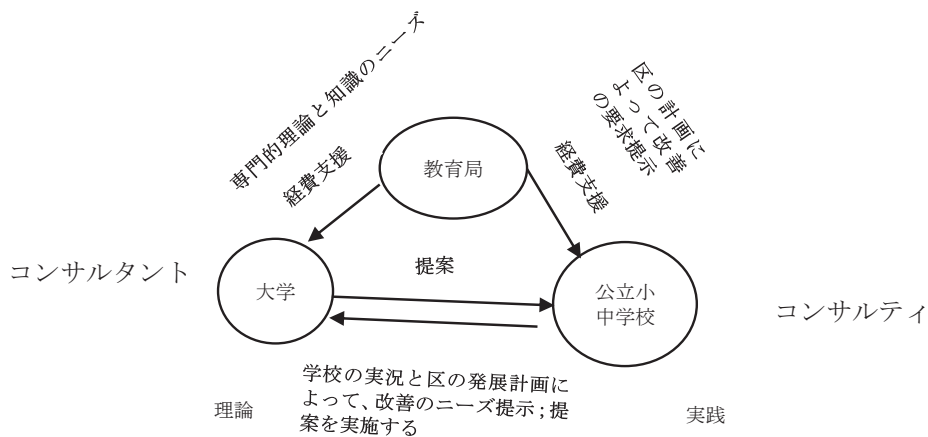


図1. 「UAS モデル」において三者の役割

3.2 「学校コンサルテーション」の実態

本節では、「学校コンサルテーション」の実際の事例に即して、「学校コンサルテーション」の目標・理念・方式・運営がどのように設定・展開したのかを示す。その上で次節に、「学校コンサルテーション」の成果を明らかにする。

(1) 「学校コンサルテーション」の目標と理念

B市鉄東区学校の実状を調査・診断・分析してから、教育局と小中学校のニーズに合わせて三方は改善の目標と理念を設定した。

全体の改善目標としては、3年間をかけて、10校の現状に基づいて、将来B市の有名校、遼寧省の内部と外部の影響力を持つ先進校になるように改善することである。

基本的な理念としては、まず児童生徒は健康的に成長でき、学校生活の中で完全な「生命体験」²¹を受けるようになること、そして授業で児童生徒の活力が漲り、知恵がはぐくまれることが目指された。そして教員は教育の価値を発見でき、教育は責任と情熱を持つべきものと感じられることが目指された。学校運営に関しては科学性と秩序があり、配慮するような学校の雰囲気を作ることが目指された。

(2) 「学校コンサルテーション」の方式と運営

改善プログラムのデザインによると、専門家グループは理論分析・実地調査・交流などの方式を活用し、学校と共に焦点的・個性的な方案を作成した。具体的な状況に応じて処置し、特に学校の現状・特色・問題・進捗の空間を正確に診断するために、A大学の専門家グループは5種類の調査アンケートを作成した。それ

²¹ 学校の中で、人間社会でよく行う活動を体験することを指しており、これによって児童生徒の成長を促進することが期待されている。

それは、「児童生徒の学力状況」「教員の専門職能力」「学校文化と風土」「児童生徒の態度」「保護者の満足感」に関するアンケートがある。それらを踏まえ、授業参観・教員座談会・管理職の交流会・特定テーマの報告会など実施し、学校の文化風土づくり・組織状況・授業・学校目標・改革措置などを調べ、そのうち各学校の現状と改善の必要な点を確定する。

改善に向けての具体的な方案を作成した後の改善活動の実施と運営が、もっとも重要な段階である。プログラムの運営、特に学校の設備と環境改善を促進するために、B市鉄東区教育局は3442万8千円(200万円)を提供し、学校改善は本格的に実施された。一年間のうちに、A大学の専門家グループは「授業参観」200回、座談会40回、講座25回、校内カリキュラム開発・グリーンキャンパスの建設・授業改善に関するテーマの討論16回を通じて、学校改善を促進した。また、教員の専門的資質能力の向上には、ミニゼミ・「同課異性」²²・特定テーマ報告・行動方案のデザインと実施などの方法を活用した。特にB市の教員と長春市の教員は同時に授業を準備し、授業実施の活動を通じて教員の視野が広がることを期待した。一方、校長など学校管理職の育成活動も実施された。専門家グループは学校の改革と発展ニーズに基づいて、校長に向けて校内研修活動を行った。その研修のテーマは「ハイクオリティ学校の建設」「学校改善と発展のモデル」「校長の専門性発展の理論と方法」などが含まれ、多岐にわたった。

3.3 「学校コンサルテーション」の成果

本節は、中国の「学校コンサルテーション」の実態から見ると、以下のような4つの成果がまとめられる。第一は、学校文化風土の改善、第二、特色がある校内研究活動の展開、第三、教員資質能力の向上、最後は、校長の力量形成である。

(1) 学校文化風土の改善

「UASモデル」による「学校コンサルテーション」では、大きな成果として、B市鉄東区の10校の文化風土を改善が見られた。例えば、C小学校の発展理念は「自主教育」に更新され、「児童生徒の自主成長、教員資質能力の自主向上、学校の自主運営」を目標とした、「快樂・自由・主体性・伸長・実現」のような学校の雰囲気醸成され、児童生徒の成長を促進するものとなった。そして今後も環境づくり・教員の専門職発展・学校の自主管理と運営を中心にして学校文化風土の革新を継続することが期待されている。D外国語学校は国際理解教育をめぐり「理解・調和・開放」の理念で学校文化風土を再構築し、今後徐々にこの理念を学校教育の各部分に浸透する方向での学校改善が展望されている。

(2) 特色な校内研究活動の展開

校内研究では、E小学校の教員は国学課程の価値や国語・道徳の授業の中に含まれた国学の要素を分析し、大学の研究者と討論して、国学に関する各学校で独自の「校内テキスト」を開発するという展開が見られた。またF小学校ではグリーン学校建設のプロジェクトが繰り広げられ、「食物連鎖」「水汚染」「紙資源」「文化

²² 異なる教員が同時に同じ内容の授業を準備してから、それぞれ授業を実施し、互いに授業能力を向上させるのである。

の多様性」「空気汚染」「ダイニングテーブルの学問」などのテーマを作り、専門家グループと学校の教員とが共に検討し、科目横断型の課程のデザインを完成させた。

(3) 教員資質能力の向上

教員の自主的な発展モデルの再構築も、学校改善活動の成果と考えられた。C小学校の「特級教員²³工作室」は2005年9月に成立し、「工作室」は自主的な発展の意欲を持っている教員に向け、教員の資質能力の向上に資する場と考えられた。「学校コンサルテーション」の専門家グループは学校に入る以前からの「工作室」の変容を見て、2005年から2007年までは、授業改善活動を中心にして工作室は発展段階であったが、2008-2009年はテーマ研修を行って、向上段階に入ったと見ている。そして2009年-2011年に専門家グループが学校に入った際には、「特級教員工作室」は「授業改善」「テーマ研修」「課程開発」の三位一体の新たな方向に発展していた。このような三位一体のモデルは教員の校内研修モデルを創造しつつ、教員の資質能力を向上する点で、よりよいチャンスだと考えられた。

(4) 校長の力量形成

学校改善の過程の中で、「改善」に対する認識の変化を見ると、校長の力量形成も観察された。当初、学校改善は校長の願望であったが、改善の推進に伴い、その願望は校長の理念となって、最終的に、理念は実現した。G小学校では、学校文化風土を作る際、学校の基礎施設が良好ではないという現実に直面したが、校長は細部に至って自身の「陽光教育」の理念を実践し、教室の中で図書コーナーを作って、児童生徒のコミュニケーションスペースを拡大した。また、学校で家庭的な雰囲気を作り、教職員の意欲を向上させた。

3.4 「UASモデル」における「学校コンサルテーション」の課題

B市鉄東区の「学校コンサルテーション」の実際から「UASモデル」の成果が見られると同時に、実施中に発見された課題も軽視できない。以下では、実施の過程で明らかになった3つの課題を示す。即ち、第一に、大学研究者の位置づけと役割に関する課題、第二に、校長の認識、そして最後に、理論と実践の関係性に関する課題である。

(1) 「学校コンサルテーション」による大学研究者（専門家）の位置づけと役割

「学校コンサルテーション」の中でも、特に「UASモデル」型の連携において学校改善を進める際には、大学の研究者の位置づけの不明確・矛盾などの問題が生じた。中国型の「学校コンサルテーション」は「協働」を基に、相談事業を進めている。この語は英語では「cooperation」と「collaboration」と翻訳されるもので、両者の意味合いはかなり類似しているが、わずかな差異が存在する。「cooperation」は、二者のうち、一方が受け手の方に応援・指導・手伝えるなど、一方向の指導行動の意味合いとして理解できる。それに対して、「collaboration」は、二者がパートナーとして互いに発展・進捗する様態である。中国型の「学校コンサルテーション」は「collaboration」としての意味合いでの協働の下にあり、大学の研究者は学校改善の指導者ではなく、学校改善の協力者であった。研究者は、理論・知識を活用し、学校現場の実際によって学校改善の方案・意見を提示することがその主たる役

²³ 中国で優秀な教員を表彰するために、「特級教員」の名誉称号を設置する。

割である。

しかしそうすると、校長は専門家の意見と提案を採用しない場合もある。この場合、研究者・専門家としての権威が脅威にさらされることになる。また校長や教員からの不信などが示されることで、学校改善の現場あるいは「学校コンサルテーション」での研究者のポジションはきわめて難しいものになることがあった。

(2) 校長の認識

校長は、「学校コンサルテーション」の重要な人物で、その校長の認識は「相談」の効果にきわめて大きな影響を及ぼす。中国型の「学校コンサルテーション」の中では、まず校長の学校改善に対する認識不足が際立った。そのため、校長の力量向上・リーダーシップの育成と活用が、学校改善の際の前提的な、取り組まれるべき課題となった。

(3) 「学校コンサルテーション」の理論モデルと学校現場の関係性

中国型の「学校コンサルテーション」は「UASモデル」においてはパートナーシップを築きつつ学校改善を推進するものになっていた。しかし、このようなモデルが学校現場の実際に、十分に適用できるものなのかどうかという点に関しては、また長期間の実践を通じた検討が必要である。また、専門家グループが実践校で実施しながらモデルを調整することで、理論の発展を促進することも期待されている。

4 おわりに

本研究では中国型の「学校コンサルテーション」の現状と課題を解明するために、まず、導入経緯を整理した。中国における、学校改善の変遷を見ると、「教育革命（1949－1978）」、「教育改革（1978－2000）」「学校改善（2000以降）」の三段階があり、学校改善の方式は建国以来の「トップダウン式の政府主導」から現在の「ボトムアップ形式の大学・小中学校主導」になっていた。

「学校コンサルテーション」は学校現場で活用され、近年各地域に広げられている。A大学が開発した学校改善「UASモデル」により、B市の実践校に対して「学校コンサルテーション」の実態を考察すると、「教員養成・研修」「カリキュラム開発」の方面での実践的経験が豊富であり、「管理職の育成」はまた模索の段階であった。

そして、「UASモデル」における「学校コンサルテーション」の課題は以下の三つであった。①「学校コンサルテーション」の中で、特に「UASモデル」型の連携において学校改善を進める際、大学の研究者の位置づけの不明確・矛盾などの問題が存在していた。②中国型の「学校コンサルテーション」の中で、校長は学校改善に対する認識不足であった。③このようなモデルは学校現場に実際に適用するかどうか、また長期間の実践が必要であった。

一方、中国の「学校コンサルテーション」は未だに国レベルと地方レベルの政策がない状態であり、制度化及び法制化の方向に推進させるために、各大学は多くの試行をしていった。今後、中国型の「学校コンサルテーション」はボトムアップ形式で制度化・法制化される可能性があると考えられる。

文献

- ・馬雲鵬など（2011）「両方から三方の連携：新たな学校改善モデルの探索」『中国教育学刊』25－28頁。
- ・呂立潔、馬雲鵬、李晶（2012）「制度の動きと文化建設：学校改善UASプログラムにおいて三方の役割」

『現代教育管理』45－49頁。

- ・楊穎秀、胡淑波、陳衛紅（2012）「学校改善において校長のリーダーシップの生命意義」『東北師範大学報』142－146頁。
- ・蘇兆斌、李天鷹（2012）「UASモデル」において陽光教育の新道筋」『基礎教育』55－60頁。
- ・陳旭遠、楊宏麗、へん艶紅（2014）「UASの関係におけるミニ課題研究」『東北師範大学報』177－181頁。
- ・王丽华（2007）「弱い学校改善の事例研究」『教育開発研究』10－12頁。
- ・邬志輝（2008）「開発評価と学校改善経路選択」『教育開発研究』18－20頁。
- ・李保強（2010）「学校改善の歴史的遡及とその多次元的发展」『教育科学研究』1－5頁。
- ・李紅霞（2006）「教育文化と価値意識の構築」『東北師範大学（哲学と社会科学）』6頁。
- ・張俊華（2008）「学校改善、促進および開発に影響を与えるリーダーシップの文化」『教育開発研究』12－22頁。
- ・張爽（2006）「学校改善を促進するための学校の再理解」『中国教育紀要』8－10頁。
- ・洪明（2008）「リーダーシップと学校改善：はじめに」『中国教師』5－7頁。
- ・商競（2006）「教員の専門的な發展を促進、学校改善を促進する - 中国教育研究所教師開発学校建設記述」『中国教育誌』10－12頁。

学校要覧に関する収集・分析の取り組み

学校コンサルテーション室では、コンサルテーションの基本的な枠組みを定め、その試行を進めると同時に、小中高等学校、特別支援学校等の学校経営に関する情報を収集・整理する作業を進めてきた。これまでも、九州大学では、学校評価支援室で九州地区を中心に全国の学校要覧や学校評価関係資料の収集を行ったほか、平成 28 年度において大分市、徳島県の全小中学校、福岡県の全県立学校の学校要覧の収集を行い、また中央研修などに参加した受講者の学校要覧も 500 校分ほど収集してきた。当初はこれに加えて収集地域を全国に拡大する予定であったが、事前に収集した学校要覧と一部事前収集していた最新の要覧を検討することで、変化の著しい学校の状況をつかむためにも、比較が可能になる情報の収集を最優先とした。そのため平成 29 年度は、佐賀・熊本・長崎・鹿児島 の 4 県を中心として九州地区の公立小中高校・特別支援学校 1980 校に学校要覧の送付を依頼し、年度末まで継続的に収集を進めている。収集した情報は、鍵付きで管理したうえで、検索可能な PDF 媒体とし、将来的に各県の基幹大学が学校コンサルテーションを遂行できる基盤づくりを進めている（平成 29 年度末迄）。

なお、本年度は順次各学校から送付いただいた要覧を生かす形で、試行的に 3 つの分析が行われた。その報告は、九州大学「教育経営学研究紀要」第 20 号に掲載されている。下に、平成 29 年度までに収集した学校要覧に基づく分析を行った研究の一覧を示した。いずれも、変化著しい学校を取り巻く事情を反映した分析・考察が行われたものとなっている点は注目に値する。ただ 3 つの分析はいずれも、要覧自体が収集途中の中、情報量的にも大きな制約のある中で進められたもので、多種多様の限界も免れない。これに加えて、今後、学校要覧を基礎資料として分析を進める場合には、一定程度集約された資料をもとに、学校要覧自体から汲み取れる内容の範囲や限界も明確化した上で、その可能性と限界を意識した分析を進めていくことが課題となるだろう。

『教育経営学研究紀要』第 20 号（通巻 28 号）, 2018 年 3 月発刊
 〈特集 2〉 学校経営研究における学校要覧分析の可能性

【論文タイトル一覧】

- | | |
|-------------|---|
| 兼安 章子 | 「年間計画における学校行事の位置づけの検討：小中一貫及び連携校における学校行事に着目して」 |
| 岩永 裕次・木村 葉太 | 「避難訓練計画からみる学校安全に関する分析」 |
| 吉田 安孝 | 「校内研究主題と学校教育目標との関連についての考察：小学校学校要覧の分析から」 |

鹿児島県薩摩川内市立川内中央中学校での「学校コンサル」の様子。複数の研究者が訪問し、学校の現状を多面的に見る



九州大大学院「コンサルテーション室」開設

マネジメント研修の講師が学校訪問

管理職の悩み・課題解決を支援

教育管理職の育成に向け、各地でさまざまな研修が行われているが、講義・演習が中心でフォローアップの体制は十分でないというのが現状だ。こうした中、九州大大学院では本年度「学校コンサルテーション室」を開設、同大学院が主催する学校管理職向けの短期マネジメント研修受講者(クライアント)の勤務校を訪れ、各校の実情に合わせた支援をしている。外部での「OJT」と校内の「OJT」の橋渡しをする一方で、研修の本来の目的である「育成」を具現化することがねらいだ。

力量形成促進へ

「学校コンサル」は、研修受講者のうち、希望があった学校に訪問。本年度は福岡県を中心に複数校で実施しており、最終的に20校程度を回る予定だ。本年度の短期マネジメント研修は5日間の日程。プロジェクトを統括する元兼正浩・同大大学院教授は、研修を通して講師と受講者との間で一定の関係ができた後で「学校コンサル」を行うため、「支援や指導内容が浸透しやすくなる」と期待する。

学校経営

「学校コンサル」では、同大大学院が重視するのは、学校運営・経営支援にとどまらず受講者本人の管理職としての力量形成を促すこと。対話を通して、自身の「存在理由」や悩みが生じた原因を見詰めて、マネジメントの視点で組織を動かす方法を導入すれば、クライアントの育成をよりダイレクトに行うことができるはず。個人の悩みを解決するノウハウを提供することよりも、なぜ悩みが生じ、なぜそれを解決しなければならぬのか(組織の経営課題)という気付きを促すことが大事。今後もクライ

これまで訪問校から受けた相談は、リデータができるようにサポートする。発揮すればよいのか、教職員のモチベーションを上げる関わり方、学校の危機管理体制を充実させ子どもや教職員の安全を実現する方法など。特別支援教育、悩みや課題がさま

関連での学校運営上のさまざまな悩みや教育学の最新知見を学び直す方法などの相談も寄せられ、勢を大事にしてきた。今回のプロジェクト

アントと向き合い、取組みの精度を高めていきたいと強調した。プロジェクトは文科省の「教員の養成・採用、勤務分掌、時間割用・研修の一体的改革推進事業」の一環。活の成果を発信するのと、管理職向けの研修プログラムの作成や管理職の育成指標策定の参考にもなる。度集める計画で広く募り、集めている最中だ。問い合わせは同大大学院元兼研究室 2・642・3123

あとがき

本報告書は、「平成 29 年度教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業（効果的な管理職の育成）『学校コンサルテーションによる OJT 型管理職育成の試行』（研究代表者：元兼正浩）」の年間を通じた研究・活動の報告書である。

私達は「研究のために」と言って、学校に足を運ぶ。そこで学校の先生方の話を聞き、子ども達とわずかながらも言葉を交わして、学校の時間を共に過ごす幸せをおすそ分けしてもらおう。その時、私達はこの恩恵を受け取り続けるだけでよいのだろうかと思ひ、何かの形で「お返し」ができればよいのに、と心から思う。しかしながら、受け取った一瞬一瞬の経験に匹敵するだけの「お返し」とは何だろう、と逡巡する。

「学校現場の声を聴いて、これからの教育に活かしてください」と、小学校のある先生は言った。「あなたたちが活躍するようになった時、この経験が生きてくれればいいんだよ」と、中学校のある先生が、笑って言ってくれた。

こうして受け取った確かな恩恵、確かな幸せな瞬間に対して、「お返し」が実現できる時期を約束することもできないまま時は流れて行ってしまう。大学に流れる時間はとても緩やかで遅く、学校現場に流れていく時間はとても速い。昨日「追いかけてこよう」「一緒に給食を食べよう」と声を掛けてくれた子ども達はあっという間に中学生になり、高校生になり、やがて大人になってしまう。「若手」と呼ばれて職員室であたふたし、休み時間に運動場で子ども達と遊んでいた先生達も、気づけばあっという間に「中堅」になり、頼りがいのある管理職になっていく。大学で過ごす私達は、きちんと「お返し」の方法を見つけることもできぬまま、その時の流れを見送るしかないのだろうか。

本プロジェクトは、目の前にいる先生達、子ども達から与えられる幸せな時間に応えたいという願い、よい形で「お返し」がしたいという願いから生まれた。教育行政学、教育経営学、教育法制学の研究室に芽吹いた願いに、この研究室の力が最大限に結集された時、管理職の先生達、あるいは近い将来、管理職になるかもしれない先生達と共に、学校の課題や問題を見つめ、一緒に考え、一緒に育っていく道（OJT）の構想が動き始めた。

本プロジェクトはひとまず 1 年間で終了となるが、その試行錯誤はこの構想の最初の一步に過ぎない。学校現場を訪れるなかで芽吹いた切実な願いが大きな可能性の花を開かせるための礎となるよう、本報告書を送り出す。厳しい批判の眼差しで鍛え上げていただければ幸いである。

春の日に

学校コンサルテーション室 木下寛子

執筆者一覧

元兼正浩	序文
木下寛子	第1部2章, 第2部事例1, 事例3, 事例1~6 (事前聞き取り内容), 第3部総括, あとがき
原北祥悟	第1部1章, 第2部事例3
小林昇光	第2部 事例5
申 芸花	第2部事例3, 資料編の4
鄭 修娟	第2部 事例4, 事例7, 資料編の3
木村栞太	第2部 事例2
殷 爽	第2部 事例5, 資料編の4
柴田里彩	第2部 事例8~11

平成29年度文部科学省受託研究

「学校コンサルテーションによるOJT型管理職育成の試行」

研究成果報告書

研究代表者 元兼 正浩

2018年3月23日印刷

2018年3月27日発行

本報告書は、文部科学省の初等中等教育等振興事業委託費による委託事業として、国立大学法人九州大学が実施した平成 29 年度「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」の成果を取りまとめたものです。

したがって、本報告書の複製、転載、引用等には文部科学省の承認手続が必要です。