

琉球大学学術リポジトリ

学校現場における組織的意思決定に関わるケースレポート

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2017-09-27 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 道田, 泰司, 比嘉, 俊, 木下, 剛志, 内山, 直美, 東江, 寛, 屋良, 徹 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/37256

学校現場における組織的意思決定に関わるケースレポート

道田泰司¹・比嘉 俊²・木下剛志³・内山直美⁴・東江 寛⁵・屋良 徹⁶

Case reports about organizational decision making in school education settings

Yasushi MICHITA, Takashi HIGA, Tsuyoshi KINOSHITA,
Naomi UCHIYAMA, Hiroshi AGARIE, and Toru YARA

要約

本稿の目的は、学校現場におけるよりよい組織的意思決定について検討するための基礎資料として、事例を元に考察を試みることである。琉球大学教職大学院選択科目「組織的意思決定マネジメント」において、現職院生によって提出された事例に対して、主にロベルト(2006)の観点で考察を行った。それらに対して、問題の場面、問題の時間軸、問題の解決、という観点から検討を行い、そこから見える学校現場における意思決定の特徴について論じた。

1. はじめに

本稿の目的は、学校現場におけるよりよい組織的意思決定について検討するための基礎資料として、事例を元に考察を試みることである。本稿に掲載した事例は、琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻(教職大学院)の選択科目「組織的意思決定マネジメント」において提出された事例である。受講生の経験が元になっている場合も、まったく架空の事例である場合もある。

まずはこの授業を開設した経緯について触れておこう。第一筆者は長年、本学部附属小学校の校内研究に共同研究者として関わっていた。その関わりは、研究内容よりも研究の運営に関するものが多かった。年度によってさまざまな運営の工夫がなされるものの、必ずしも円滑に校内研究が運営できるとは限らないことを感じていた。そのよ

うな状況に対して第一筆者は、研究推進委員会のなかで研究の運営について提案や情報提供を行ってきた。

提案を行うために、さまざまな機会に情報収集を行った。他校の研究推進について直接聞き取りを行うこともあれば、書籍やWebページなどから情報を得ることもあった。書籍は、教員研修(校内研修)そのものを扱ったものもあるが(たとえば村川, 2005)、学校現場に限らない一般的なワークショップやファシリテーション、会議運営などに関するもの(たとえば堀, 2004; 釘山, 2006; 中野, 2001)、企業などの組織改革に関するものもあった(たとえば伊藤, 2000)。それらを参考にしながら、附属小学校の校内研の現状を踏まえ、よりよく議論しよりよい意思決定が行える場のできるよう、第一筆者なりに研究推進委員会で提案を行

¹ 琉球大学大学院教育学研究科教職実践講座, 琉球大学教育学部附属中学校

² 琉球大学大学院教育学研究科教職実践講座

³ 琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻, 恩納村立喜瀬武原小中学校

⁴ 琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻, 糸満市立糸満中学校

⁵ 琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻, 本部町立本部中学校

⁶ 琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻, 浦添市立神森中学校

ってきた。提案に際しては、あくまでも一つの意見であること、最終的には研究推進委員自身で最適と思うものを選ぶようにしてほしいことを伝えた。

第一筆者の提案は、うまくいく場合もあればそうでない場合もあったが、この経験を通して、校内研運営のやり方にはさまざまな方法があり、さまざまな工夫が可能であり、やり方によって、良くも悪くも異なった結果を生むことを学んできた。また、ある手立てを打ってその結果を見取り、それを踏まえて研究推進委員で議論し、次の手立てを打つ、という試行錯誤を繰り返していくことで、多少なりとも良い方向に向かっていく可能性が高いことも学ぶことができた。

琉球大学に教職大学院を設置することが決まり、第一筆者もそのメンバーとして移籍することになったとき、この経験を活かせる授業科目を設定したいと考えた。本教職大学院では、授業担当は基本的に複数教員（できれば研究者教員と実務家教員）で行うことになったので、研究主任経験が豊富であり、研究にさまざまな工夫を持ち込んでいると感じていた比嘉俊氏（第二筆者）とペアを組むことにした。ただし比嘉氏の赴任は教職大学院開学と同時になる2016年4月であるため、授業内容の構想はその1年ほど前に、第一筆者のみで行った。

授業を構想するにあたっては、学校における校内研そのものに焦点を当てるのではなく、さまざまな組織における運営や意思決定などが扱えるようなものにしたいと考えた。それは先に述べたように、第一筆者自身、学校現場以外のさまざまな組織におけるファシリテーションのあり方から学んだことが大きかったからである。それに加えて、学校内にはさまざまな組織がある。学校全体だけでなく、学年という組織、〇〇委員会という組織。これらは教職員を主たる構成員とした組織であるが、それ以外に、教員と子どもからなる学級という組織や、学級内における班や係といった組織もある。学級全体に働きかけるときにも、目的に応じて構成員やリーダーは変わる。児童会・生徒会にも執行部、専門部会などの組織がある。それぞれの組織に対応した教育書は多数存在する（学校経営の本、学級経営の本、授業に関する本など）。

これらの組織はいずれも、集団があり、リーダーがおり、達成すべき目標や解決すべき問題があり、そのなかでさまざまな意思決定がなされるという意味では同じと言えるが、しかしそのような状況横断的に組織マネジメントを学ぶ機会は多くないのではないかと考え、校内研など特定の目的に絞らずに、組織におけるマネジメント全般を扱う科目とした。

授業は、教科書を指定し、それを読み深めていく形とした。それは、大学院修了後、学校現場のさまざまな局面で、日常的に参照可能なリソースとするためには、書籍の形が最適と考えたからである。教科書は、『決断の本質』（ロベルト、2006）とした。著者の、「プロセス重視の意思決定」「主張型ではなく探求型の意思決定」（ガービン & ロベルト、2006）という考え方が、学校現場における組織的意思決定の困難さに対する非常に有用な処方箋になりうると感じたからである。著者の所属がビジネススクール（経営大学院）であり、教職大学院と同じ専門職大学院として、理論と実践（事例）がうまく融合されている点も魅力に感じた。なお同書は、大きく4部からなっている。第1部は、第1章「リーダーシップへの挑戦」、第2章「決定する方法を決定する」で、「意思決定プロセスを導く」という導入的なパートである。第2部は、第3章「硬い壁と柔らかい壁」、第4章「アイデアの衝突を促す」、第5章「対立を建設的に解決する」という意見の対立を促すことに関するパートである。第3部は、第6章「優柔不断の力学」、第7章「正しいプロセスを追求する」、第8章「実行につながる決断」という、コンセンサスを形成することに関するパートである。第4部は、第9章「自制心を持って導く」という、リーダーの条件を中心としたまとめのパートである。

2回目からの授業では、あらかじめ各自が1章ずつ読み、気になったところの抜書きとそこから考えたことを各自がA4用紙1枚程度にまとめたものを持参し、それを紹介しながら、お互いの考えや経験を交流することを中心とした。全部で9章あるため、第10週でこれは終わるが、次の4回は、特定事例に対して「解決策を策定」するワークショップ的な時間とし、第15週をまとめの時間とした。第1回は、授業概要説明のほかは、第11週以

降で扱いたい事例を考え、口頭で報告する時間とした。ここで挙げたのは「とりあえず思いついたもの」であり、事例についてはその後の授業でも随時話題にすることにより、より適切な事例を考えられるようにした。

第11週からの解決策策定では、受講生が事例を挙げ、教科書を参考にしたときに、それに対してどのように考えられるかについて皆で考えた。なお実際の授業では、話題提供者が本人なりの解決策を持ってきていたため、一から皆で考えるのではなく、次のような流れとした。(1) 話題提供者による事例の紹介、(2) 受講生や担当教員が、この事例と関わる教科書の記述を探し、抜き書き、(3) 抜き書きと、それに関わる解決策などの紹介、(4) 話題提供者による解決策の紹介、(5) 全体討論。事例は、受講生の今後の学びにつながるよう、特殊なものではなく学校現場で少なからず遭遇するような一般的なものとした。そのため、受講生が体験・見聞した事例に創作も加えられていることをお断りしておく。

以下に、受講生があげた事例、ならびにそれに対する考え方について提示していき、最後に、学校現場での意思決定に見られる問題や有用な解決策策定の考え方について論じていく。なお事例を論じるに際しては、院生にあらかじめ川野(2012)と赤井・柴本(2014)を配布した。必要に応じて適宜参照してもらったが、基本的にどう論じるかや、どのぐらいの情報を盛り込むかは、各院生に任せた。

2. 事例1: 学級担任は生徒の意思決定にどのように関わるべきか 事例

A 中学校2年1組で12月に行われた学級会での出来事であった。A 中学校では、1月末から2泊3日の日程で修学旅行が予定されていた。旅行2日目の夜には、学級対抗のパフォーマンス大会があり、各学級が創意工夫を凝らした出し物を披露し団結力を競うとともに、修学旅行の楽しい思い出作りの場とした。生徒たちは、先輩たちから「修学旅行でパフォーマンス大会が一番楽しかったよ。」と聞いており、とても楽しみにしていた。

修学旅行出発まで約1か月、そろそろ出し物を

決めなければならない時期であった。担任のB教諭は、朝の会終了後、レク系のリーダーのC子を職員室に呼び、今日の6校時の学活を利用して出し物を決めるように指示した。

学級会はC子を司会にして話し合いが始まった。

「レク大会でやる出し物を決めたいと思います。グループで話し合って意見を出してください。」修学旅行のグループは1グループ6～7名で、学級は男女3つずつの6グループに分かれていた。

学級の中でも活発なD子が「ダンスがいいと思います。」と発言した。どうやら女子の3つのグループはみんなダンスがいいようだ。野球部のE太は「先輩たちから聞いたんだけど、去年は劇をやったクラスが優勝したらしいよ。俺たちも劇にしようぜ。」と提案した。男子のおとなしめのメンバーがそろっているグループのF男は、「クイズ大会がいいです。」と発表した。

結局、各グループから出てきた意見は、ダンスが4グループ、クイズが1グループ、劇が1グループであった。劇を提案したE太が、「劇の中にダンスを入れればいいんじゃないか?」と提案すると、ダンスを提案したグループはその意見に同意し、学級としては劇(とダンス)に落ち着きそうな雰囲気になった。しかし、クイズを提案したF男は劇をすることに猛反対して、「おれは絶対にやりたくない!」と言い出した。結局、他のグループに押し切られる形で、クラスの出し物は劇に決定したが、F男たちのグループは納得していないようであった。

担任のB教諭は学級全員が楽しい思い出になるように自分たちで話し合ってもらいたいと思っている。しかし、今日の話し合いでは学級全体の合意が図られておらず、F男のグループは不満を持っており修学旅行を楽しめないかもしれない。生徒全員が納得して出し物を決定するためには、学級担任は今後どのようにクラスの意思決定に関わるべきだろうか。

解説

この事例の問題は、F男が「絶対にやらない」と言っているにも関わらず、周囲に押し切られる形で出し物が決められており、学級全体の合意に至っていない点であると考えられる。F男たちのグループは学級に自分たちの意見を無視されたと感じ

ており、学級の他の生徒たちはF男たちのグループが自分たちの意見が通らないことで意固地になっていると感じている。両者の間には感情的な対立が起こっており、これでは学級が団結するどころか、修学旅行を楽しむことすらできないであろう。担任はこの感情的な対立を取り除き、学級全員の合意が得られるよう意思決定に関わっていく必要がある。

学級は教員と生徒からなる組織である。学級は生徒たちの自治的活動によって運営されていくことが望ましいが、学級という組織における意思決定の最終的な決定権を持つという意味でのリーダーは担任であろう。つまり、担任は学級における意思決定の主体は生徒に委ねつつ、それがどのような方向に向かって進んでいくのかはしっかりとリーダーシップを発揮してコントロールしなくてはならないということである。担任は生徒たちによる意思決定をコントロールしつつ、学級のすべての生徒の意見に耳を傾けたり、生徒が問題を「自分ごと」と捉え自分たちの力で問題を解決していこうと思ったりするようなはたらきかけをしていくべきであろう。

では、F男たちと学級の間での感情的な対立を解消するために、担任は具体的にどのように意思決定に関わっていくべきなのだろうか。まず、本事例において感情的な対立が起こってしまった原因を考える。F男たちのグループは自分たちの意見を学級に尊重してもらえなかったことにより疎外感を感じており、学級はF男たちの意見を単なるわがままと受け止め、不当な主張だと捉えている。F男たちも学級の生徒も、自分たちの意見に固執しており相手の立場を受け入れようとしていない。対立の原因は、話し合いの焦点が、立場の主張になってしまい、本来の目的である「レク来会で学級が団結し楽しい思い出作りをするためにはどうすればいいか」ということからずれてしまったことであると考える。つまり、担任は本来の目的にもう一度注意を向けさせるよう学級にはたらきかけるべきである。ロベルト(2006, 第5章, p.184)は、相手の注意をもう一度本来の目的に向けさせる最もよい方法は、質問することであると述べている。担任は学級の生徒たちに対してレク

大会の目的やどのような結果が得られたら成功といえるのか問いかけてみるとういだろう。レク係のリーダーであるC子なら、「修学旅行の楽しい思い出を作るため。クラスが団結するため。」と答えてくれるであろう。「では、どんな決め方でクラスの出し物を決めていったらいいかな?」と、意思決定の過程で大切にすべきことは何かを質問することで、互いの意見を尊重することが重要であることに気づかせ、感情的な対立を回避することができる。

クラスの雰囲気が悪くなることを回避できたら、F男にも「クイズも面白そうなんだけど、どうにか劇に組み込むことができないかな?」と問いかけてみるとよいだろう。F男が「できると思う。」答えれば、次は「どうしたらクイズと劇をつなげることができるか?」という問題を学級に問いかけてみることで、互いの意見を尊重しながら学級全体で意思決定していこうという雰囲気をつくることができる。

教師が学級に質問をすることで、目的や意義、どのような問題があるのかを学級全体で検討しやすくなる。この場合、教師は何も意見を押し付けていない。あくまで決定していくのは学級の生徒たちである。教師は生徒たちの意思決定をコントロールしつつ、子どもたちの意思決定を促していくことができる。

この学級会で学級全体の合意形成ができたとしても、これでレク大会が終わりではない。この先、生徒たちはどのような劇にするのか、だれがどのような役割をするのかなど、決めていかなくてはならないことがまだまだたくさんある。しかし大事なことは、たとえ小さくとも意義ある成功を積み重ねていくことである。ロベルト(2006, 第8章, p.273)は、「・・・小さな成功をひとたび勝ち取れば、もう一つ小さな成功を生み出そうとする力が動き出すのだ」と述べている。小さな成功を積み重ねることで、大きな問題をスモールステップで解決していくことができるのである。

教師は、生徒たちに質問することで学級における意思決定をコントロールすることができる。生徒たちは、質問に答えることで意思決定の過程において相手の意見を尊重することが重要であることに気づく。そしてさらに、自分たちの力で小さな問題を解決していくことを積み重ねることで大

きな成功を手に入れる。生徒たちは教師のはたらかかけによって、意思決定の正しいプロセスを学ぶのである。この事例の当事者であるB教諭が望むような「自分たちで話し合っで意思決定できる学級」は、この正しいプロセスを経た意思決定による小さな成功を積み重ねることによってつくられていくだろう。

3. 事例2: 研究主任が校内研修に関して、同僚からクレームを受けた場合 事例

A中学校は中規模校で、研究主任を務めるB教諭は20年目の中堅教諭である。B教諭は、A中学校に勤務して3年目、赴任してから3年間研究主任を務めている。この規模の学校では、研究主任は他分掌と平行して行うことが恒例で、B教諭も、1年目は1年担任との兼務、2年目は2年担任との兼務、3年目は3年担任を兼務し、日々奮闘していた。3年担任として、子どもたちへの進路指導面が忙しくなることから、11月頃までには研究主任としての業務を計画的に進めることに力を注いでいた。また、B教諭は、校長や教頭、教務主任と密に連携しながら先生方が校内研修に意欲的に取り組めるよう心がけた。一方、生徒指導面が忙しくなると放課後の家庭訪問や子どもたちとの時間が増えるため、研究主任として、先生方へのアプローチが消極的になることが悩みでもあった。

1学期も終盤となったある日、校長より、当初計画していた夏休みの校内研修の予定を変更してくれるようにB教諭に申し出があった。当初の計画では、AEDの活用の仕方や生徒理解を促すカウンセリングの手法を学ぶ予定であったが、校長からは①学年主任による学年経営案、②学級担任による学級経営案、③教科主任による教科経営案の発表を行う内容に変更の申し出があった。校内運営委員会では、教頭、教務主任から校長の提案への反対意見はなく、校長の意見が通った。研究主任のB教諭自身もその提案には賛成であった。なぜならば、A中学校では、学年経営案や学級経営案、教科経営案の提出はなく、どのようなビジョンで各先生方が経営を行っているのか、見えにくい部分があったからだ。そのため、この機会に各先生方の経営の目標や計画が見えることで、互いのビ

ジョンの共有が行えると考えたからだ。そこで、夏休みも迫っていた職員朝会で、研究主任からの連絡として、夏季研修の内容の変更と、学級経営案、学年経営案、教科経営案の発表、夏休み第1週目に経営案の提出をお願いした。

夏休みに入り、学年主任、学級担任、教科主任は各経営案を提出した。すべての学年と学級、教科が経営案を準備して、全職員が校内研修に臨んだ。一人の持ち時間は、5分の説明と5分の質疑の10分を設定した。各経営案の発表の後、質疑の時間に入ると質問をするのは校長だけで、司会進行をつとめた研究主任は、先生方の意見が少ないことに驚いた。そのような中でも、自覚をもって経営案を発表することは、各経営案の共通認識、共通理解という意味で意義があると感じていた。

研修の二日後、湯茶室で50代の教諭が研修会の内容について意見を述べた。「学級経営案を書くことは当然のことではあるが、全職員の前で発表する必要があるのか。また、経営案の記述の仕方が曖昧で、校長の意図する内容であったら良いが、意図する内容でなかった場合は指導を受けているようで辛かった。」との内容だった。また、別の50代の教諭からも、「校長の意図する研修内容」への変更に対する不満の声も聞かれた。校長のやりたいものをすぐに取り入れた研究主任の姿勢に対する不満であった。

解説

このケースの一番の問題点は、研究主任B教諭も自覚しているが、夏休みの研修内容の急な変更と研修の進め方の2点である。校長から相談された経営案の発表は、とても良い企画だと教務主任や教頭、他の先生方も自覚していたが、計画の急な変更は速やかに職員へアプローチすべきだった。また、研究通信を活用して常に情報を流すのも職員の不満を解消する一つの手である。研修内容の変更は職員朝会で伝えるのは当然だが、学年主任を通しての根回しも必要であった。また、学級経営案や学年経営案、教科経営案を互いが共有することのメリット、根拠などを丁寧に説明すべきであった。今回の事例のように、事前に計画されていた内容の変更、変更する場面における意思決定プロセスの構成感を高めるためにリーダーがすべきことは何であろうか。それは、他人の意見を本

当に尊重している姿勢をはっきりと見せることである。リーダーは同僚やアドバイザーから寄せられた提案に十分な注意を払い、しかも行動方針を選択する前にその提案を熟慮して判断したことを示さなければならないとロベルト（2006, 第7章, p.235）は述べる。つまり、研究主任は、校長から言われた提案をすぐに受け入れるのではなく、同僚からの意見を聴く姿勢が必要であった。運営委員会の中で提案された研修内容へ変更する判断が速すぎたことも、先生方の主体的な研修意欲を高めることが出来なかった理由と言える。

では、研究主任はどのような研修内容（報告会）にすべきだったのか。報告会では、校長のみの発言に頼るのではなく、互いの仲間による自主的な発言を促す工夫が必要であったと思う。必ず1度は発言をすることや、自分の経営に参考になりそうなものへの積極的な質問を促す工夫、例えば自分と共通する提案への質問等が必要であったと考えられる。また、学年混合のグループに編成して、ワークショップ形式で少人数にする工夫も必要であったと考える。全体の場合であると発表する教師も緊張するであろうし、質問する教師も勇気が出ない。力のある、声の大きな教師のみが発言する典型的な研修になってしまったので、運営の仕方にも課題があったと考える。ここでは、コンテキスト（背景）を作り出すことの重要性を確認したい。グループ討議での自分の発言について、他人から叱られたり、無視されたり、罰せられることはないと予想できれば、個人は安心できるとロベルト（2006, 第2章, p.79）は述べる。心理的に安全を感じさせるような雰囲気を作り出せば、組織内の全員が意見を言い、学習する雰囲気を起こすことが出来たであろう。校長の発言は極力控えてもらい、同僚からの質問やアドバイス、気づきが発言できるような支持的雰囲気を築く必要性を感じる。このような場面は、校内研修の授業研究会などでも言えることである。発言力のある教師のみに頼るのではなく、協働的に意見を述べ合える教師集団の構築が必要と考える。

さらに、研修後に不満をもっている先生方には、どのような対応が求められるのか。先輩教師の不満は、研修内容と組織的な体制の不満が重なっている。不満はあるがきちんと業務をこなす先輩教

師の意見には耳を傾けたい。内容のどこに不備があったか、また、組織的な取り組みに関しては、研究主任だけでは偏った運営や業務内容、連絡体制になるため、その都度相談にのってもらい必要があるだろう。さらに、リーダーは、組織内でコンセンサスを得る必要もある。ロベルト（2006, 第1章, p.35）は、人々がその決定の実行に同意して協力するということがコンセンサスの意味と述べ、その決定に満足していなくても、人々が最終的な選択としてそれを受け入れていけばよいとしている。つまり、研修後に多少の不満はあったにせよ、全職員で取り組んだ校内研修は、初めての取組とともに職員同士の共通認識という意味では意義深いものがあり、全員が経営案を報告することができたことには高い評価を得られた。重要なことは、今後の研修の持ち方を反省的に捉えることだ。ロベルト（2006, 第1章, p.41）は、重要な会話は「オフライン」、つまり1対1の対話や小グループによる非公式なミーティングで行われると述べる。今回の研修の企画運営や内容についての不満を非公式のミーティングととらえ、今後は、リーダーは、会議の前に同僚や上司に根回し、提案する前に提案をぶつけ合うことが必要であろう。

4. 事例3: 校内研修会で研究主任が提案した研究計画に対して否定的意見が出された事例

事例

A 中学校では、学校全体で取り組むべき授業改善に関する研究内容を深めていた。昨年度、研究テーマや方向性が決まり、今年度（2年目）は、校内研修推進委員会で計画したことを実践に移すべく校内研修会は進行していった。校内研究主任から学校全体としての、授業改善に向けての方向性が示された。「A 中学校の教員としての資質・指導力・授業力の向上に向けて、しっかりと取り組んで行きましょう!!」「そのためには、年2回以上は公開授業日を設けてお互いを高める必要があると思います!!」と校内研究主任が方向性を確認した。多くの職員がうなずき賛同を得たかに見えた。

しかしベテラン教師 Y から大きな声で一喝「そんな理想論を並べても実際に計画倒れで全く意味がない。やる人はやる、やらない人はやらない。

そんなだったらやるだけ無駄！」と会議の場が凍り付き、シーンと沈黙が続いた。その言葉に校内研究主任は反論できず、再考すると述べ会議は終了した。ベテラン教師 Y は提案者から提案や意見があると、現在の役職やこれまでの経験から助言やアドバイスをするのではなく、提案者に対してマイナスの意見や中傷的な言葉を頻繁に出す人であった。他方で、時には自分の考えに近い案に対してはプラスの意見や、賛同し提案を押してくれることもあった。

解説

ベテラン教師 Y はなぜ、上記のような言動をとったのか。彼の言動を整理してみると、①自分の考え方とは違う意見に対しての拒否反応。②事前に知らない事案（検討案）に対しての不安や拒否反応（自分は聞いていない、今からはできない）。③自分の考えを押し通そうとする。ロベルト（2006, 第6章, p.207）はこのように述べている、「ノー」の文化は、最大の権力を持つ者、または一番声の大きな者に自分の意思を押し通す力を与えてしまうのだ。「ノー」の文化の特徴として、①一人の反対者が事実上の拒否権を持つ。②反対者がより強い権力を持ち、高い地位にあれば、あるいは「他人よりもテーブルを強く叩けば」それだけで影響力は強まる。③反対者は代案を提示することなく現在の提案を中傷する。④反対者は、自分が反対する提案のマイナス面にしか注目しない、などがあげられている。ベテラン教師 Y のとった言動は、反対者は代案を提示することなく現在の提案を中傷する。反対者は、自分の反対する提案のマイナス面にしか注目しないなど、「ノー」の文化に類似していると感じられる。

実際に我々がとった行動は、ベテラン教師 Y との良き関係づくりをどう深めるかにあった。学校運営に対する考えを事前に話し合ったり、研究に対する協力をお願いを素直に述べる場を設けるなどした。そのような行動は、ロベルト（2006, 第1章, p.41）が述べている、重要な会話は「オフライン」、つまり一対一の対話や小グループによる非公開なミーティングで行われることが分かっている。人は会議の前に同僚や上司に根回ししたり、マネジメントチームに提案する前に互いに提案をぶつけ合う必要性を挙げている。我々のとった行

動が、ベテラン教師 Y が感じている、事前に知らない事案（検討案）に対しての不安や拒否反応を和らげる手段になったと感じた。ロベルト（2006, 第5章, p.173）は感情的対立を抑制するために有能なリーダーは、まず会議で問題を討論する前に基本ルールを決め、役割と責任を明らかにし、担当教師同士がお互いに尊重し合う気持ちを植え付ける、と事前準備の必要性を述べている。こうした準備行為を A 中学校においても行うことによって、お互いの行動に対する背景を作り出すことにつながることができた。

また、職場の立場や肩書を離れて、ざっくばらんな雰囲気や、気楽にまじめな話をするミーティング。ロベルト（2006, 第4章, p.134）のいうオフサイトミーティング（A 中学校ではノミネーションと呼んでいる）を開催し、職員間の相互理解や信頼関係づくりに生かすことができた。今回の事例で学んだことは、他の組織マネジメントの場でも重なる部分がある。意見の対立を促しつつも、感情的な対立によって会議が機能不全に落ちることなく、ルールと役割をしっかりと把握し、お互いを尊重し合う環境づくりに努めることが大切である。

5. 事例4: 学年主任による学年経営に関する事例

中堅の A 先生（40代）は、今年度から3学年主任となった。学年所属の職員は、学級担任9名、副担任5名（学年主任・進路指導主任・研究主任（学力向上推進兼任）・学年生徒指導（地域連携推進兼任）・生徒指導主事）の計14名であった。学級担任は、20代・採用2年目の若手（B先生）から、過去に他校で学年主任を経験した50代のベテラン（C先生）まで、年齢・性別等を考慮してバランスよく配置された。

A先生は、年度初めの学年会において「3年生は、校内推薦の基準や、進路関係の提出物の期限等、学級間の差があってはいけない」と考え、「特に進路に関する学年の取り組みは統一して行う」ということを提案し、所属の職員全員の同意によって確認された。

推薦入試の校内申し込みが近づいた10月の下

旬、学年で確認された取組の一部が、各学級で統一されない場面が起こった。校内推薦の申し込みにおいて、「学級担任との相談をしっかりと行ったうえで受け付ける」ことを確認していたが、C先生が学級担任をしているクラスでは、「まずは希望者全員の申し込みを受け付ける」と生徒との相談を省いたことで、学級間での対応に差ができていた。

この生徒への対応について、C先生は「A先生は学年主任が初めてだから推薦の判断を厳しくしていると思う。校内推薦の希望者を全員受け付けて、推薦委員会で可否の判断したほうが生徒たちも納得する」とB先生に説明していた。また、C先生は、学級の様子や学年統一の取り組み状況について、A先生からの確認に対し、「ちゃんとやっていますから、大丈夫ですよ～」と話すものの、C先生自身の経験から判断し、時折学年の取組とは異なる「独自の方法」で生徒へ対応している様子が伺えた。

B先生をはじめ、他の学級担任も、「統一した取組とは異なる指導を続けるC先生との違い」を生徒たちから指摘され、どう対応して良いのか、悩み始めていた。また、副担任同士の間、それぞれの校務分掌が大きいと、それぞれが担当している学級が中心となってしまう、学年全体としては十分ではなかった。

このケースでは、学年団で確認した方針や取組が実行できていない、つまり、学年団の意思決定後の決定内容の実行がうまくいっていないことに課題があると考えられる。学年主任として、実行をうまく軌道に乗せる（特に、C先生も共通した取組ができるように方向づける）ためには、どのようなことを意識し、先生方と関わっていけばよいだろうか。

解説

「学年主任の示した方針（学年団の意思決定）が実行できていない」ことを解決できた様子を具体化すると、「C先生も含め、学年で統一した取組ができれば、B先生をはじめとする他の学級担任も生徒から信頼され、学年経営がうまくいく」ということになるだろう。ここでは、学年で統一した取組を、「意思決定」として考えてみよう。

意思決定が成功するかどうかは、意思決定の質

と、決定された行動方針を推進する際の実効性の関数で決まるとロベルト（2006, 第1章, p.33）は述べている。ここでいう意思決定の質は、主に学年主任が示す、効率よく学年団の目的を達成するための取組の選択であり、行動方針推進の実効性は、学年職員が選択した取組内容の実行に成功し、学年団の目的を達成することである。

新任の学年主任であるA先生は、これまでの経験に基づいて、取組の方針を考えている。しかし、ベテランのC先生も学年主任の経験から自身の考えを持ち、自分なりの方法で取り組んでいると思われる。ここで確認しておきたいことは、C先生の考えも、A先生と同様、「同じ目的に対しての取組」であるということである。つまり、目指すゴールは同じだが、その筋道に違いがあるということである。

ロベルト（2006, 第1章, p.46）は、GE（ゼネラル・エレクトリック）のCEOを引き継いだジャック・ウェルチが、マネジャーたちに対して、「現実を直視せよ。…（中略）…世界をありのままに見よ、こうあってほしいという目で見てはならない」と熱心に説いたという事例を示している。これを学年主任の立場で整理すると、学年団の目指す目的に対し、学年主任である自分の考えや取組だけにこだわらず、学年職員の考える様々な意見を受け入れ、うまく擦り合わせて意思決定の質を高めていく必要があると考える。意思決定の質を高めることが出来れば、学年職員の共通理解は深まり、取組の内容も統一され、組織の実効性も高くなると考えられる。

そこで、A先生が学年主任としてリーダーシップを発揮するために、意思決定の質を高めることについて考える。A先生はどのようにC先生の意見を引き出し、学年全体の方針として取り入れるようにすればよいだろうか。

1つの方策として、ここでは「悪魔の代弁者」を紹介する。「悪魔の代弁者」とは「わざと異論を唱える人」「難癖をつける人」を指す。ロベルト（2006, 第2章, p.66）は、ケネディ大統領が行った意思決定プロセスの改善について以下のように紹介している。ケネディ大統領は、弟のロバート・ケネディとセオドア・ソレンセンの2人に、キューバ危機における意思決定プロセスでの「悪魔の

代弁者」の役割を与えた。ケネディは、2人にそれぞれ提案の弱点とリスクを見分け、重要な前提条件を残らず洗い出して、徹底的に分析させた。

この事例を踏まえて、A先生は学年会における提案内容を検討する際に、主任経験のあるC先生へ事前に相談を行い、課題や改善点がないかを聞き出しながら、修正を試みる作業を行うと良いだろう。C先生に、様々なリスクや課題等へのアドバイザーとしての役割である腹心として学年経営に関わってもらふことで、ミドルリーダーであるA先生の危機を救う役割も担うようになると考えられる。

さらに、A先生がC先生を腹心として活用することは、別の面でも効果が期待できる。ロベルト(2006, 第8章, p.288)は、スタンフォード大学のキャサリン・アイゼンハートの言葉を紹介している。「リーダーが相談役として利用できる経験に富んだ腹心を持っていれば非常に役に立つ」、「信頼できる相談相手は、精神が動揺しているときに自信と安心感を取り戻させてくれ、また、代償の高い意思決定の遅延や優柔不断の原因となる、〈間違った結論を出すかもしれない〉という不安を乗り越えさせてくれる」というものである。これらの言葉が示すように、A先生がC先生と意見を交流し、よりよい選択肢を作っていく作業を積み上げていくことで、A先生が学年会において提案する内容に対しても自信を持つことができ、今後、リーダーシップを発揮できるようになると考えられる。

次に、組織の実効性について考えることにする。組織の実効性を「学年職員が選択した取組内容の実行」と考えるとき、学年所属の職員間では、同じ視点からの共通した理解が求められる。理解の状況や「形だけの選択肢」が存在していないか確認する意味でも、学年の所属職員間での意識の乖離をチェックする必要がある。具体的な方法としてロベルト(2006, 第7章, pp.257-258)は、①意思決定プロセスの進行に応じて、時々「プロセスを点検する」習慣をつける、②メンバーと個別に面談して認識の食い違いを調べる、③リーダーを除いて、メンバーだけで意思決定プロセスについて問題点を話し合ってもらふ、④会議中やその他のコミュニケーションで、メンバーや部下が見せ

るボディランゲージ(身振り)や、その他の言葉以外の合図にもしっかりと注意を払わなければならない、を紹介している。これらの活動を通して、リーダー(学年主任)とメンバー(学年職員)が同じ視点に立ち、学年会で確認した取組や指導が統一されたものになっているか、随時チェックを行うとよい。

意思決定の質と、行動方針推進の実効性を高めることができたチームは、意思決定がうまく成功し、チームの意識も高くなっていく。ロベルト(2006, 第7章, p.258)は、リーダーだけでなく、すべてのメンバーが積極的に聞くという技術を手につけ、他人の意見を本当に尊重する姿勢を示すことが、チーム全体の利益になるのだと指摘する。A先生が学年リーダーとして、学年職員間の意見交換を促し、それぞれの意見を尊重しながら取組を進めていくことで、学年団の意思決定がうまくいき、学年団で確認した方針や取組が実行されるようになる。また、学年団の方針や取組が統一されることで、学年職員や学級担任間での取組の差や生徒からの不満が減少し、良好な学年経営が実践できるだろう。

6. 討論

これまで、院生から学校現場での4つの事例をあげてもらった。これらの事例から学校での意思決定について分析してみる。

(1) 問題の場面

「1.はじめに」で述べたが、学校には様々な組織があり、これらの組織が機能することにより、学校が教育機関として運営できる。これらの組織には、子どものみからなる学級や児童会(生徒会)、専門委員会などがある。また、教員集団からなる学年集団や委員会、教科の集団など多種存在し、子ども集団であっても大人集団組織であってもこれらの組織には円滑な活動が求められる。このような組織のどのような意思決定の場面で問題事例が起こったか確認しよう。

まず、事例1では生徒集団である学級での問題場面を取り上げていた。中学校で、生徒は学習活動や係活動、部活動など様々な教育活動に取り組んでいる。多様な考えや資質を持った生徒が存在する集団なので、しばしば生徒同士の意見の衝突

も起こりうるだろう。事例1では、修学旅行レク大会の学級の演目を決定場面とする学級会で、クラスの多数意見への反対の態度を取り、猛反発を行うF男グループの存在があった。他方、事例2～4は生徒集団の問題場面ではなかった。教員という大人集団の意思決定場面での問題事例であった。

事例を総括すると、学校現場で、組織的意思決定での問題場面は子ども集団でも教員集団でも起こり得る。本稿の事例は学校内のみの場面であったが、現実の学校では保護者や地域との問題場面も考えられる。特に、PTA組織においては、多様な活動が予想される分問題場面も多いと考える。

(2) 問題の時間軸

4つの事例1～4は、いずれも意思決定と関わる問題場面ではあるが、時間軸で見ると異なっていた。事例1と事例3は意思決定そのものの場面である。事例1は学級会で「絶対にやらない」と言っている生徒がいる場面であった。事例3では、校内研修会で校内研担当の提案が力のある先輩教員に反対された場面であった。

それに対して事例4の問題場面は意思決定の場面ではなく、学年会で決定された内容が学年の全職員でもって実行へ移すことができていなかった。ここでも、決定内容を遂行しなかったのはベテランの教員であった。事例2では、決定事項が遂行された後での問題場面であった。校内研修後に、その内容などに関して先輩教員から校内研担当教員が苦言を受けていた。ミッション終了後の問題場面であった。

事例2～4から、学校現場では意思決定場面、決定内容の遂行、ミッション終了後など多くの場面で問題が起こることが理解できる。また、上述した事例2～4に共通点が見られる。それは、反対をした教員・遂行しなかった教員・苦言を発した教員は全て先輩教員(50代)であった。一人の反対者が拒否権を持っている状況をロベルト(2006, 第6章, p.206-208)は「ノー」の文化と分析しており、この「ノー」の文化の存在を事例3では言及している。このように「ノー」を発信する先輩は仕事の能力も高いので、周りの職員への影響力も持っていそうである。

またロベルト(2006)は、基本的には意思決定

そのものに至る場面を扱うのと同時に、第8章で「実行につながる決断」という章を設け、意決定場面においてありがちな、「決めたことが実行されない」ことに対する対処法も論じられている。これがまさに事例4で扱われているものである。本稿事例ではそれに加え、決定事項が遂行された後に生じる問題も扱っている。それはそのときの決定そのものに影響を与えるものではないが、次に同様の意思決定を行うときに配慮しないと、同じことが繰り返される可能性が高いものであり、学校場面では対応を考えておく必要性が高いものといえよう。

(3) 問題の解決

ここで、問題への解決策をみていく。事例1では生徒の意思決定場面の問題に対して教師がどのように対処するかを述べていた。ここでは、学級担任をリーダーとして位置付けていた。生徒の中にもリーダーは存在する。しかし、学級担任は生徒リーダーを含めた学級全体のリーダーとして存在しているのだ。学級担任を学級のリーダーとすることは、学級担任が生徒に対して上に位置する縦の関係ではなく、生徒集団に対して学級担任は横や斜め上からの関係になる。学級の決定に猛反発するF男グループや他の生徒、これらをまとめる生徒リーダーに学級担任は権威的に意思決定を意のままに押し付けることも可能である。しかし、学級担任がリーダーである以上この権威的な押し付けは不可能となり、生徒とともにレク大会に向けての取り組む姿勢が学級担任には求められる。

事例1での解決策として、学級担任が生徒に質問すること(ロベルト, 第5章, p.184)をあげていた。ロベルト(ロベルト, 第5章, p.184)によると、議論が白熱すると、人は相手の言うことを聞かなくなる。この時にリーダーが目標や前提、根拠などの質問をし、その場の雰囲気を作り替えることある。ここでは、学級担任の質問で学級会の雰囲気を換え、生徒に別の視点で考えさせ、この問題場면을解決しようとしている。学級担任の質問により、生徒は議論の方向性を確認し、相手の意見に耳を傾けるようになるだろう。また、生徒に質問をするということは、前提となっていた修学旅行レク大会の意義の再確認につながるであろう。ここでの教師からの問い直すという行為は、

学級演目の前提であるレク大会の意義を捉え直すということである。道田（2012, p.114）は、クリティカルシンキングにより前提を踏まえて議論を組み立てるようになる」と述べている。それは、クリティカルシンキングにより、より良い意思決定や問題解決が可能になると考える。さらに、事例1での解決策として小さな成功（ロベルト, 第8章, pp.271-273）もあげていた。ロベルト（第8章, pp.271-273）は、「小さな合意により、新しい協同関係を作り、（中略）進展を維持・強化しようとする力が生まれる」としている。ここでの小さな合意は小さな成功も含んでいる。事例1でも述べられていたが、学級での活動はレク大会で終わりではない、彼ら彼女らはレク大会後も様々な意思決定場面に遭遇し、そこで、学級の一員として議論に参加する。このような未来の意思決定場面を予見すると、学級による意思決定を小さな成功

につなげ、一つ一つ積み重ねることが理想だと思われる。この小さな成功の積み重ねは事例4における校内研の実施でも必要となるものである。事例1であげられている解決策の「質問する」と「小さな成功」にはある特徴がある。それは、学級担任が持っている教育者としての眼差しである。教育者として権威的に物事を生徒へ下さず、質問からの生徒自身に意思決定をさせ、小さな成功を積み上げていこうとしている。このような教育者の眼差しは、後々の生徒の成長を射程に入れているものである。

事例2～4は教員集団の問題場面となっており、その解決策は事例1とは異なるように思われる。これらの三事例の解決策をキーワードにし、表にまとめた。

表1 各事例における対処（括弧内はロベルト（2006）の頁）

事例2	事例3	事例4
<ul style="list-style-type: none"> ・コンセンサスの意味 (p. 35) ・オフライン (p. 41) ・個人の安心 (p. 79) ・提案の熟慮 (p. 235) 	<ul style="list-style-type: none"> ・オフライン (p. 41) ・オフサイトミーティング (p. 134) ・基本ルール (p. 173) 	<ul style="list-style-type: none"> ・意思決定の質と実効性 (p. 33) ・現実の直視 (p. 46) ・悪魔の代弁者 (p. 66) ・意思決定プロセス (pp. 257-258) ・他者の尊重 (p. 258) ・腹心 (p. 288)

表1は事例2～4に登場した解決策であるが、これらの解決策の特徴を捉えるために、これらのキーワードを「意思決定手法」「リーダー」「人間関係」「その他」にカテゴリ化した（表2）。「意思決定手法」はより良い意志決定を行うための方法や意思決定のルールである。組織にポリシーがあり、そのポリシーを守って、組織の活動が円滑に行われる。「リーダー」は学校長や担当主任などがより良い意思決定のために採る行動である。ポジ

ションとして上に位置する管理者や主任は、相対的に下に位置する教員への態度も重要となる。また、「人間関係」は他者を意識したもので、特に他者の情意面を大切にしているものである。一人一人のモチベーションやパフォーマンスを高めるために集団には不可欠な要素である。「意思決定手段」「リーダー」「人間関係」どれにも該当しない項目を「その他」とした。

表2 問題対処への要素（括弧内は出現数）

意思決定手法	リーダー	人間関係	その他
<ul style="list-style-type: none"> ・基本ルール ・悪魔の代弁者 ・意思決定プロセス ・腹心 	<ul style="list-style-type: none"> ・現実の直視 ・提案の熟慮 	<ul style="list-style-type: none"> ・オフライン (2) ・個人の安心 ・オフサイトミーティング ・他者の尊重 	<ul style="list-style-type: none"> ・コンセンサスの意味 ・意思決定の質と実効性

事例2～4において、問題解決策のキーワードは13出ていた。カテゴリーで多かったは「人間関係」が5、続いて「意思決定手法」の4となっていた。ここに、事例1とは異なる教員集団が問題場面に直面したときの解決策の特徴が出ている。「人間関係」が解決策のトップとなっている。学校という組織を運営するためには教師の協働体制が欠かせない、と院生は判断している。先述したが、教員は様々な組織に分かれて、活動をしている。そこでは色々な問題が起こる。それは、保護者との個別なやり取りなど組織的な意思決定とほとんど関係のない場面でもあり得る。このような多様な問題に教員集団は、平素から協働体制で取り組まなければならない。教員個人で問題解決にあたると、問題解決の質が低かったり、問題がより大きくなる可能性もある。「人間関係」は意思決定場面のみならず、平素から求められるものとして院生には捉えられ、これが、表2での「人間関係」の数の多さにつながったと考えられる。この「人間関係」は様々な場面に必要で汎用的な解決の要素だと思われる。しかし、人間関係が良好であっても、様々な問題を上手く解決できるとは限らない。そこには、問題を解決する方法論が求められる。ロベルト(2006)はその著書『決断の本質』の中で、組織の意思決定においての多くの方法論を紹介している。事例1～4では、これらの方法論の中から、各事例に応じた解決策の方法論を探し出し、各事例の問題の解決を図っている。学校での問題解決には人間関係と共に解決方法論も必要である。

本稿では、院生が現場で体験した(または架空の)事例を基に、学校現場での問題場面とその解決策について考えてきた。ここでまとめると、子ども集団の問題場面では、教師は権威的に物事を進めず、且つ、子どもの成長を視野に入れた解決策を提案している。教師集団の問題場面の解決では、教員の協働体制に重みを置いた中で、その状況に応じた解決方法を設定している。子どもに対しては教育者として、同僚に足しては協働者としての姿勢がみられた。

今回は、学校現場での問題への解決策を4つの事例で検討してきた。今回の解決策はあくまでも案である。今後、この解決案(またはある特定の

解決案)を実施し、教員組織がどのように意思決定を行ったかのケーススタディが求められると考える。教師集団の意思決定に関する研究はまだまだ少なく、この領域の研究の蓄積が必要となると考える。教員集団がより良い意思決定ができるということは、より高次の教育活動の展開が期待できる。教師の意思決定能力育成は、子どもたちの成長の一助となるに違いない。

7. 引用文献

- 赤井 悟・柴本枝美(2014).『教師力を鍛えるケースメソッド123—学校現場で生じる事例とその対応—』ミネルヴァ書房
- ガービン, D. A. & ロベルト, M. A. (2006)「プロセス重視の意思決定マネジメント」DIAMOND ハーバード・ビジネス・レビュー編集部(編)『意思決定の技術』(pp.1-33) ダイヤモンド社
- 堀 公俊(2004).『ファシリテーション入門』日経文庫
- 伊藤良二(2000).『ゴーンが挑む7つの病—日産の企業改革』日経 BP 社
- 川野 司(2012).『教師のためのケースメソッドで学ぶ実践力』昭和堂
- 釘山健一(2006).『もっとすごい!非常識な会議—会議を楽しくする黄金のコツ26』ソフトバンククリエイティブ
- 道田泰司(2012).『最強のクリティカルシンキング・マップ』日本経済新聞出版社
- 村川雅弘(編著)(2005).『ワークショップ型研修のすすめ—授業にいかす教師がいきる』ぎょうせい
- 中野民夫(2001).『ワークショップ—新しい学びと創造の場』岩波新書
- ロベルト, M. A. (2006)『決断の本質—プロセス志向の意思決定マネジメント』英治出版