

調査研究 「特別支援学校の教育課題に関する調査」 - 学校組織マネジメントの視点から -

はじめに

盲・聾・養護学校においては、近年の児童生徒の障がいの重度化・多様化に応じて、教育課程や学級編制、指導上のさまざまな工夫・改善に努めてきているところである。その盲・聾・養護学校は、平成19年4月の学校教育法一部改正により、障がい種別を超えた特別支援学校に一本化されることとなった。

平成19年4月1日付け文部科学省初等中等教育局長の通知では、特別支援学校における取り組みに次の3つを挙げている。

- (1) 特別支援学校における特別支援教育のさらなる推進
- (2) 地域における特別支援教育のセンター的機能
- (3) 特別支援学校教師の専門性の向上

特別支援学校は、さまざまな障がいのある児童生徒に対する教育活動の展開が求められるようになった。また、そのために、児童生徒一人一人のニーズに応えることのできる授業の充実がより強く求められている。さらに特別支援学校には、地域の特別支援教育のセンター的な機能をもつことも加わり、地域の小中学校等が必要としている専門的な情報等を幅広く発信し、具体的な支援を行っていくことが大きな課題と言える。その専門性の向上を図るためには、特別支援学校教諭免許状の保有状況の改善と研修の充実が挙げられている。県内の特別支援教育の発展は、各特別支援学校の上記(1)～(3)それぞれの充実と共にあると言っても過言ではない。

こうした現状を踏まえ、今年度の調査研究においては、県内の特別支援学校の教師を対象に、上記(1)の内容について「学校組織マネジメント」の視点から、その教育実践の現状と課題に関する実態調査を行った。具体的には、「教育課題把握シート」による自校のチェックを各校の教師がそれぞれに記入し、授業者である一人の教師とその教育実践を支える組織としての学校との関係を明らかにする。そして、よい点や改善が必要な点を明確にすることによって、各校が直面している教育課題を自らが把握し、今後の教育実践を改善していくことができるような参考資料を提示したい。また、調査結果をもとに本センターにおける研修及び各校への支援活動等の在り方を考えていくこととした。

調査概要

【学校組織マネジメントとは】

組織マネジメントは、企業や自治体が活用している組織運営の手法である。一般的には、「個人が単独でできない結果を達成するために他人の活動を調整する一人ないしはそれ以上の人々の活動」「求める目的に向かって、効率的・効果的に動くために、資源を統合し、調整すること」であるといわれている。したがって学校における組織マネジメントとは

学校内外の能力や資源を開発・活用し、学校に関与する人たちのニーズと適応させながら、学校教育目標を達成していく過程(活動)

ととらえることができる。

本調査・研究で参考とした手法は、牧昌見（聖徳大学教授、国立教育政策研究所名誉所員）編集・著作による「学校経営診断マニュアル」である。これは、「学校経営診断カード」を作成し、そのカードによって自校の組織を診断するとともに、自校の長所及び短所を把握し、具体的な実行策を立て、実行していく中で、組織の充実した実践を図り、学校教育目標の達成に向けて教育活動を展開していくものである。独立行政法人教師研修センターで行われている「学校組織マネジメント指導者養成研修」において講座の内容として取り上げられており、教育開発研究所発行の月刊誌「教職研修」では、毎月、この手法で学校組織を診断し、実行策を講じた事例が紹介されている。

「学校経営診断マニュアル」では、診断の構成要素を次のように設定している。

経営診断の構成要素	
目的的要因	学校教育目標に関係した条件・要素である。目標の明確化、経営方針の明確化、目標系列の系統性・体系性、目標の具体化・具体化の方途、目標達成への努力・協働意欲など。
組織運営的要因	学校の内部組織とその運営に関係した条件・要素である。授業・教育課程、校務分掌、学校運営組織など。
人間的要因	教師と役割分担に関係した条件・要素である。教師の能力、適性、特性、個性、意欲、欲求、関心、性格、人間関係、具体的行動パターンやスタイル、態度など。
組織風土的要因	学校の全体的な雰囲気に関係した条件・要素である。慣行、規範、校風、学校文化、ムード、体質、環境など。

この4つの要因は、相互に深い関連があり、影響し合っている。

上記の内容で作成した「学校経営診断カード」の質問内容に、特別支援学校の教育活動を踏まえて修正を加え「教育課題把握シート」を作成した。（資料1 P14）

【調査内容】

- （1）学校の教育目標・教育方針とその具現化について
- （2）教育課程・教育活動と運営組織・校務分掌について
- （3）人間関係や役割分担について
- （4）学校全体の雰囲気や気風について

【調査の意図】

- （1）特別支援学校に勤務する教師一人一人が、自分や組織としての学校の実践を振り返り、そこから見える各校独自の様々な課題を整理・分析することにより、個人、学部、学校レベルでの課題とその解決に向けた実行策等を明らかにすることが可能である。
- （2）本調査で得られた情報を詳細に分析することによって、県内の特別支援学校の教育実践の現状と各校が抱える諸課題を把握することが可能である。これらのデータを基に、当センターの事業である特別支援教育に携わる教師の指導力向上を図るための研修や研究事業の改革を図ることができる。

【調査対象】

県立及び市町村立特別支援学校のすべての教師（教諭・常勤講師 約1,100名）

【実施期間・回収等】

平成19年7月上旬送付、9月中旬回収

調査対象のすべての特別支援学校から回収

【調査方法・質問紙の構成】

学校経営診断研究会（代表 牧昌見）による「学校経営診断カード」を参考にした質問紙「教育課題把握シート」による。

質問紙の作成にあたっては、上記学校経営診断カードを当センターにて一部特別支援学校用に修正した。質問紙の構成は、以下のとおりである。

要 因	
目的的要因	(10 問) 《教育目標・教育方針とその具現化について》
組織的要因	(10 問) 《教育課程・教育活動と運営組織・校務分掌について》
人間的要因	(10 問) 《人間関係や役割分担について》
組織風土的要因	(10 問) 《学校全体の雰囲気や気風について》

- 1 質問はすべて否定的な言い回しで作成してある。これは、「学校経営診断カード」を参考にしたのだが、肯定的な言い回しよりも、質問に対し立ち止まって考えることができるのではないかと思われたからである。
- 2 「学校経営診断カード」では、評価点は、1から5であるが、3(どちらとも言えない)の解釈が難しいことから、本シートでは、4段階評価としている。

【集計・分析等】

集計・・・各校

数値化・グラフ化等・・・養護教育センター

実行策づくり（特別支援学校教務主任研修会 9月11日において実施）

調査結果

学校経営診断研究会によれば、本シートによる調査の結果は、様々な視点から分析することができる。ここでは、その中で「4つの要因」からの全体像と「4つの各要因ごとの分析」を取り上げる。結果は各要因ごと、各診断項目ごとの評価点の平均値をもとにしてグラフに表す。

数値で表すとどうしても、点数が高い方がよいと思われがちである。しかし、重要なのは、「各要因各設問の評価点平均から自校、所属学部現在の状態」を把握することと、「なぜ、その設問は評価点が高いのか（低いのか）」というような、数値の背景を推し量ることである。点数が高いから良、低いから不可ではないのである。

また、学校全体の平均点よりも、学校行事を含めた授業はもとより教師の研修や協議の単位である学部の平均点をデータとすることの方が、よりの確に実態を捉えることができると思われることから、以

下の調査結果の分析は、すべて学部単位で行っている。

1 4つの要因間の比較(分析の視点1)

(1) 評価点平均の高い要因

図1は、4つの要因のうち、各校の各学部ごとに評価点の平均が一番高い要因を表したものである。(分校は、幼小または小中で1学部と計上、総数は52学部)

「人間的要因」は「組織風土的要因」である。約70%が、4つの要因のうちで「人間的要因」に肯定的な感情を抱いていることが分かる。また、「組織的要因」や「目的的要因」が4つの要因のうち一番高い評価点平均であった学部がないことは、1つの傾向と見ることができる。

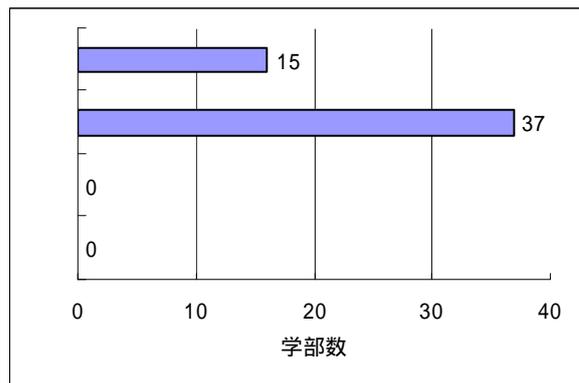


図1 評価点平均が一番高かった要因

(2) 評価点平均の低い要因

図2は、4つの要因のうち評価点の平均が一番低い要因を表したものである。

実に約85%が、「組織的要因」に何らかの不安、または不満をもっていることが分かる。

図1と比較すると、要因 や要因 は評価点平均が高いが、要因 や要因 は低いという学校が多い。この要因、要因 については、各設問ごとの分析で取り上げてみたい。(P5～P8参照)

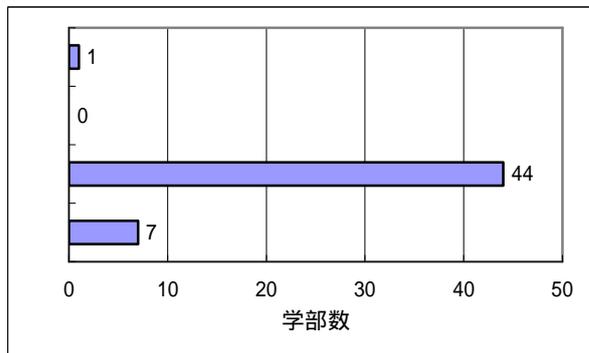


図2 評価点平均が一番低かった要因

「目的的要因」「組織的要因」「人間的要因」「組織風土的要因」の4つの要因からの分析は、次のようなダイアグラムに表すことができる。前出の「学校経営診断マニュアル」では、大きく10のダイアグラムのモデルを例示している。

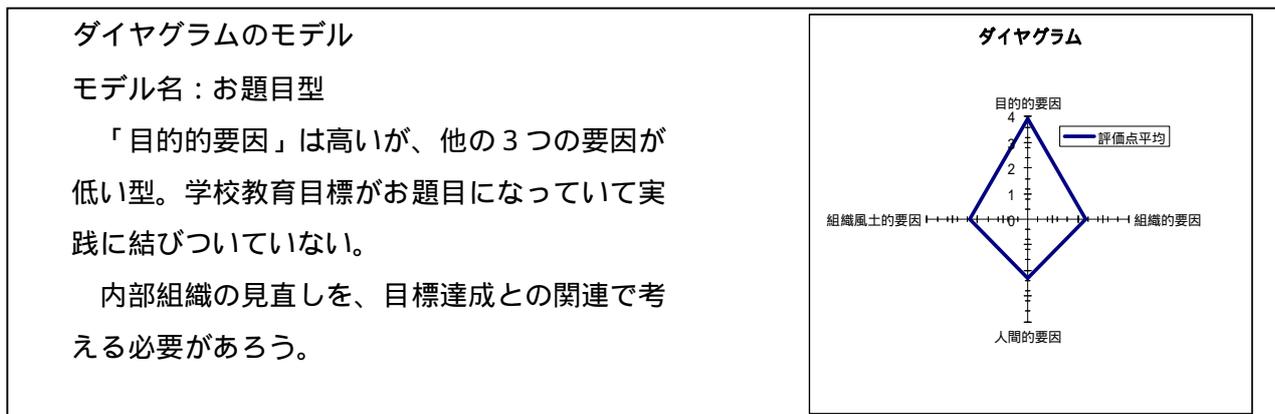


図3 ダイアグラムの例(学校経営診断マニュアルより)

なお、ここでは、本調査において多くの学部に見られたものを取り上げる。

(3) 他の要因に比べ「目的的要因」が低いタイプ

「目的的要因」が他の3つの要因よりも低くなっているダイヤグラムである。牧らは、このようなモデルを「平穩型」と例示し、「表面上、内部的には安定しているが一見平穩のように見えるが、学校教育目標との関連が薄く、軽視される傾向にある」と指摘している。

本調査では、52組織のうち5組織が概ねこのようなダイヤグラムを描いている。

牧らは、改善のポイントとして「風土づくり」から手をつけていくことを挙げている。

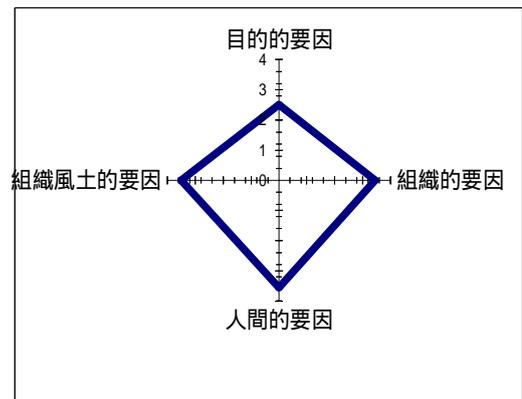


図4 「目的的要因」が低いダイヤグラム

(4) 他の要因に比べ「目的的要因」と「組織的要因」のどちらも低いタイプ

「目的的要因」と「組織的要因」がどちらも他の2つの要因よりも低くなっているダイヤグラムである。牧らは、このようなモデルを「現状維持型」と例示し、「本校の体質にあった教師が多く、慣行で処理できるため、組織の変革ができにくい」と指摘している。本調査では、52組織のうち32組織が概ねこのようなダイヤグラムを描いている。

牧らは、改善のポイントとしてこのケースにも「風土づくり」から手をつけていくことを挙げている。

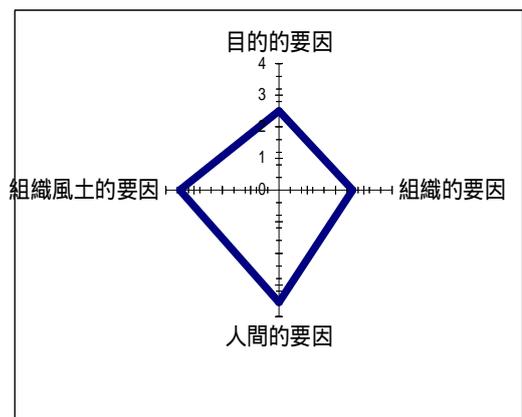


図5 「目的的要因」と「組織的要因」が低いダイヤグラム

2 それぞれの要因の診断項目間の比較(分析の視点2)

(1) 「目的的要因」

「目的的要因」にかかわる調査は、学校教育目標に関係した条件・要素で構成されている。学校教育目標の達成の度合いからそれについての関心、日頃の授業実践が、学校教育目標の具現化に結びついているかどうかについて、どのように感じているかを問うものである。

「目的的要因」における各質問項目の要旨は、右表2のようにおさえた。次頁の表3は、各特別支援学校の「目的的要因」10項目の評価点の一覧である。

表2 「目的的要因」における質問の要旨

質問番号	質問の要旨
1	目標の達成度
2	達成とその関心
3	重点の選択
4	教育目標との関連
5	計画の進行
6	惰性による進行
7	実践と自己評価
8	支援計画との関連
9	力量の自己評価
10	教員としての専門性

表3 要因 各特別支援学校評価点一覧 中学部

要因	校名 質問の要旨	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	平均値
目的 的要因	1 目標の達成度	3.20	3.13	3.00	2.81	3.11	3.50	2.93	2.72	3.17	2.95	3.40	2.82	3.22	3.03	3.00	3.31	2.85	3.47	3.18	3.09
	2 達成とその関心	3.10	3.13	3.00	2.62	2.89	3.38	3.00	2.64	3.00	2.81	3.10	2.82	3.33	3.00	2.86	3.31	3.00	3.53	3.00	3.03
	3 重点の選択	3.20	3.13	3.00	2.86	3.22	3.38	3.64	2.92	3.67	3.19	3.50	3.09	3.44	3.06	3.18	3.08	3.08	3.53	3.09	3.22
	4 教育目標との関連	3.00	3.00	3.14	2.81	2.78	3.38	3.00	2.80	3.33	2.67	3.10	2.64	3.00	2.83	2.86	3.31	2.92	3.53	2.91	3.00
	5 計画の進行	3.10	2.44	2.90	2.81	2.89	2.88	2.79	2.88	3.00	2.90	3.40	3.00	3.00	2.96	2.95	3.46	2.62	3.53	2.82	2.96
	6 情性による進行	3.30	3.13	3.00	2.76	2.67	3.38	3.07	3.08	3.33	3.10	3.30	2.73	3.00	2.86	3.18	3.23	3.31	3.40	3.36	3.12
	7 実践と自己評価	2.90	2.67	3.00	2.65	2.56	2.75	2.36	2.52	2.67	2.57	3.00	2.64	2.78	2.72	2.55	2.85	2.69	3.13	2.82	2.73
	8 支援計画との関連	2.70	2.47	2.90	2.65	2.56	2.75	2.93	2.84	2.50	2.76	2.80	2.73	3.00	2.76	2.73	2.54	2.92	2.87	3.00	2.76
	9 力量の自己評価	2.50	2.73	2.43	2.35	2.44	2.50	2.43	2.52	3.00	2.57	2.90	2.82	2.44	2.71	2.45	2.92	3.00	2.87	2.73	2.65
	10 教員としての専門性	2.90	2.69	2.95	2.84	2.78	3.38	3.00	2.84	3.00	2.90	3.30	2.64	3.11	2.86	3.09	3.08	2.92	3.33	3.00	2.98
	平均評価点	2.99	2.85	2.93	2.72	2.79	3.13	2.91	2.78	3.07	2.84	3.18	2.79	3.03	2.88	2.89	3.11	2.93	3.32	2.99	2.95
	最大値	3.30	3.13	3.14	2.86	3.22	3.50	3.64	3.08	3.67	3.19	3.50	3.09	3.44	3.06	3.18	3.46	3.31	3.53	3.36	3.22
	最小値	2.50	2.44	2.43	2.35	2.44	2.50	2.36	2.52	2.50	2.57	2.80	2.64	2.44	2.71	2.45	2.54	2.62	2.87	2.73	2.65
	差	0.80	0.69	0.71	0.51	0.78	1.00	1.28	0.56	1.17	0.62	0.70	0.45	1.00	0.35	0.73	0.92	0.69	0.66	0.63	0.58

：学部における最高点 ：学部における最低点（表5において同じ）

この調査は、学校間の格差を測るものではないから、数値を学校間で比較することに意味はない。各校においては、所属職員が自分の学校でうまくいっていると感じているところと、うまくいっていないと感じているところをまず受け止め、その背景を探り、前者をより充実させるように、また、後者を改善することができるように具体的な策を講じることに意味がある。

表3は、各学校の中学部の評価点平均一覧で、多少のバラツキはあるものの、1番高い評価点平均としては、質問項目3「重点の選択」(19組織中12組織)、1番低い評価点平均は、質問項目9「力量の自己評価」(19組織中12組織)となっている。右端の平均値の欄を見ると、質問項目9が1番低くなっており、次いで質問項目7「実践と自己評価」、同8「支援計画との関連」も同様に評価点が低いことに注目したい。それらの質問は以下のとおりである。

質問項目3	この学校の目標より、もっと大切な目標とすべき内容があるのではないかと思っている。
質問項目7	自分の行っている授業が、子どものためになっているかどうか不安である。
質問項目8	個別の教育支援計画や個別の指導計画を授業にうまく生かすことができないでいる。
質問項目9	自分は授業を展開していく上で、必要な能力が不足していると思う。

質問項目3についての評価点が高いということは、学校の教育目標の設定や、教育の方針・重点事項等について明確になっており、かつ、妥当であると感じている教師が多いということの意味するものと思われる。逆に、質問項目7や9の評価点が低いということが意味することはどんなことだろうか。これには二通りの見方があると考えられる。一つは、学校や学部の教育目標が明確でしかも適切であり、その達成に向かって組織一丸となって教育活動を展開している場合で、個々の実践について各々が厳しい見方になっていると考えられる。「もっと、良い実践があるはずだ。もっといい授業をしなくては。」という考えである。もう一つは、この質問項目の文言通り、「自分の行っている授業が目の前の子どもの成長にどうかかわっているのかわからない。」「自分の授業力、教育力をどう評価していいかわからない。」ということではないかと思われる。

(2) 「組織的要因」

「組織的要因」にかかわる調査は、教育課程・教育活動と運営組織・校務分掌で構成されている。ここでは、日頃の授業の基盤になっている教育課程や、授業の実践にかかわる組織的な要因についてどのように感じているかを問うものである。

「組織的要因」における各質問項目の要旨は、表4のようにおさえた。下の表5は、各特別支援学校の「組織的要因」10項目の評価点の一覧である。

表4 『組織的要因』における質問の要旨

質問番号	質問の要旨
11	教育課程と授業
12	情報の流れ
13	組織的な評価
14	時数の負担感
15	構想や準備
16	反省と改善
17	意見交換
18	連絡・調整
19	意思決定
20	保護者との意思疎通

表5 要因 各特別支援学校評価点一覧 高等部

要因	校名 質問の要旨	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	平均値
		11	教育課程と授業	2.76	2.53	3.16	2.76	2.90	2.66	2.82	2.69	2.49	2.93	2.91	2.54	2.88	2.69
12	情報の流れ	3.38	3.12	3.42	3.06	3.07	3.17	3.08	3.38	3.11	3.18	3.13	3.23	3.04	2.94	3.17	3.17
13	組織的な評価	3.07	2.88	3.03	2.71	2.76	2.79	2.79	2.75	2.91	2.71	3.00	2.85	2.92	2.72	2.79	2.85
14	時数の負担感	2.59	3.06	3.03	2.48	2.62	2.96	2.66	3.38	2.66	3.04	2.83	2.23	2.68	2.88	2.76	2.79
15	構想や準備	1.79	2.00	2.13	1.69	1.90	2.21	2.08	2.56	2.09	2.32	2.22	2.08	2.08	1.97	1.72	2.06
16	反省と改善	2.21	2.12	2.00	1.65	1.93	2.17	2.24	2.38	2.03	2.32	2.30	1.92	2.96	2.03	2.00	2.15
17	意見交換	2.38	2.47	2.61	2.02	2.38	2.41	2.42	2.31	2.29	2.50	2.43	2.69	2.52	2.63	2.38	2.43
18	連絡・調整	3.17	2.82	3.16	2.56	2.76	2.79	2.68	3.25	2.94	3.14	2.83	3.31	2.76	2.91	2.83	2.93
19	意思決定	3.07	2.59	2.97	2.35	2.62	2.66	2.71	3.06	2.94	2.96	2.78	3.00	2.64	2.56	2.52	2.76
20	保護者との意思疎通	2.93	2.47	3.13	2.85	2.90	3.41	2.87	2.38	2.71	2.82	2.87	2.69	3.20	2.91	2.97	2.87
	平均評価点	2.79	2.63	2.86	2.41	2.60	2.78	2.64	2.84	2.64	2.79	2.69	2.68	2.64	2.63	2.56	2.68
	最大値	3.38	3.12	3.42	3.06	3.07	3.41	3.08	3.38	3.11	3.18	3.13	3.31	3.20	2.94	3.17	3.17
	最小値	1.79	2.00	2.00	1.65	1.90	2.17	2.08	2.31	2.03	2.32	2.22	1.92	2.08	1.97	1.72	2.06
	差	1.59	1.12	1.42	1.41	1.17	1.24	1.00	1.07	1.08	0.86	0.91	1.39	1.12	0.97	1.45	1.11

表5は高等部で、学部数は15である。そのうち12が質問項目12「情報の流れ」で一番高い評価点平均となっている（これほど顕著には傾向がみられないものの、小学部や中学部においても平均値において最大となっている）。一番低い評価点平均は、質問項目15「構想や準備」、16「反省と改善」に集中していることが分かる。また、質問項目17「意見交換」についてもその評価点平均は、2.5（評価点の中間点）よりも低くなっている組織が多い。評価点平均の最大値と最小値の差が1.0を越えている組織も多いことにも注目したい。それらの質問は、以下のとおりである。

質問項目12	指導計画の立案、授業の構想や準備をしていて分からないことがあったときに、どのようにしたらいいのか、誰に聞いたらいいのか分からず、とまどいを感じている。
質問項目15	会議等が多く、授業の構想や準備がおろそかになることが多いと感じている。
質問項目16	日々忙しく、授業の反省をして改善の方策を練る時間があまりない。
質問項目17	授業構築の仕方、具体的な支援の仕方等を研究したり、意見を交換したりする機会がほとんどない。

質問項目12についての評価点が高いことは、必要な情報、参考となるアドバイスをその組織内から得ることができているとみていいであろう。質問項目15、及び16については一部には「もっと、いいものを」という向上心も含まれていると思われるが、「日頃の多忙感」として解釈したい。共通理解をも

って学校教育にあたることは重要であるが、もし、この回答のように授業の構想から評価、改善にまで影響を及ぼしているとするならば、「会議が多いのは仕方がない」と片づけることはできないだろう。

また、質問項目17の評価点平均も低いことにも、留意したい。各学校においては、現職教育・教育研究として、実践的な研究が行われている。個人研究ではなく、全体研究として行っている場合、その内容や方法とこの質問項目は密接にかかわっているという見方ができる。また、忌憚のない意見の交換ができていないとすれば、「人間的要因」、「組織風土的要因」についてもさらに分析が必要となり、実行策を講じなければならない可能性がある。

3 診断要素間による比較

(分析の視点3)

(1) 診断項目と診断要素の関連

牧らの研究をもとに、診断要素として4つの要因に対応させながら、

PDCAの流れ(計画、実践、評価・改善)

理解・意識(教師の共通理解、分担理解など)

意欲・対応(教師の協働意欲、責任感など)

態度・コミュニケーション(協力態度、自主性など)

を設定した。また、それぞれの質問項目に深く関連があると考えた診断要素に丸印をつけ、その関係を明らかにしたのが、表6である。

「目的的要因」を取り上げて説明する。例えば、それぞれの教育活動の中で、教師の「理解意識」についてみていくとする。1から10までの

項目すべてが「理解・意識」に何らかの関係があると思われるが、その中でも特に、2、3、4、6の評価点がどのようなものであるかに着目するのである。その評価点から、現在の組織の状態、個々の教師の状態を把握し、改善が必要であれば何らかの具体的な策を検討し、実行していくということになる。次にあげるのは、特別支援学校AのB学部の「目的的要因」における診断要素間の比較を表したものである(表7)。

表6 診断項目と診断要素

要因	診断要素 各要因の要旨	PDCAの流れ			理解・意識 教師間の共通理解、分担理解、保護者等との相互理解など	意欲・対応 責任感、積極性、能力・適性、やりがいなど	態度・コミュニケーション 協力態度、連絡調整、自主性など
		計画 計画作成、目標や方針の明確化、構想・準備など	実践 目標の具体化、計画の進行、教師間の連携、知識・技能など	評価・改善 目標の達成、評価・改善など			
目的的要因	1 目標の達成度						
	2 達成とその関心						
	3 重点の選択						
	4 教育目標との関連						
	5 計画の進行						
	6 情性による進行						
	7 実践と自己評価						
	8 支援計画との関連						
	9 力量の自己評価						
	10 教員としての専門性						
組織的要因	11 教育課程と授業						
	12 情報の流れ						
	13 組織的な評価						
	14 時数の負担感						
	15 構想や準備						
	16 反省と改善						
	17 意見交換						
	18 連絡・調整						
	19 意思決定						
	20 保護者との意思疎通						
人間的要因	21 教師間の連携						
	22 分担とトラブル						
	23 上司や同僚への期待						
	24 協働的な関係						
	25 仕事のやりがい						
	26 評価・承認						
	27 同僚関係						
	28 能力の認識						
	29 仕事の安定						
	30 保護者との連携						
組織風土的要因	31 実践性の不足						
	32 革新性の欠如						
	33 積極性の不足						
	34 コミュニケーションの途切れ						
	35 相互不信						
	36 部門間の対立						
	37 協調性の欠如						
	38 保護者との信頼関係						
	39 責任転嫁						
	40 連携への意欲						
診断要素数		16	15	16	23	23	23

印は診断項目に関係する要素(診断要素)を示したものである。

表7 A特別支援学校 B学部の「目的的要因」における診断要素

要因	診断要素 各要因の要旨	PDCAの流れ			理解・意識	意欲・対応	態度・コミュニケーション
		計画	実践	評価・改善			
		計画作成、目標や方針の明確化、構想・準備など	目標の具体化、計画の進行、教師間の連携など	目標の達成、評価・改善、意見交換など	教師間の共通理解、責任感、自主性など	能力・適性、自己評価、積極性、やりがいなど	協力態度、連絡調整、保護者等との相互理解など
目的的要因	1 目標の達成度			3.33		3.33	3.33
	2 達成とその関心				3.20	3.20	3.20
	3 重点の選択	3.60		3.60	3.60		
	4 教育目標との関連	3.27	3.27		3.27		
	5 計画の進行		3.20	3.20			
	6 惰性による進行			3.40	3.40		
	7 実践と自己評価	2.80	2.80	2.80		2.80	
	8 支援計画との関連	3.00	3.00	3.00		3.00	
	9 力量の自己評価		2.80	2.80		2.80	
	10 教員としての専門性		3.07			3.07	
		平均評価点	3.17	3.02	3.16	3.37	3.03

「目的的要因」の10項目の評価点平均が3.17とA特別支援学校B学部は、比較的高い点数になっている。この評価点平均とそれぞれの診断要素ごとの評価点平均を比較すると、PDCAの流れの中では「実践」、その後の3要素の中では、「意欲・対応」が低くなっていることが分かる。各要因の要旨と照らし合わせてみていくと、目標の具現化や、自身の能力や適性についての評価が低い傾向にあるのではないかと考えることができる。

4 年代別による比較(分析の視点4)

表8 C特別支援学校4要因の評価点平均

表8は、C特別支援学校の4つの要因の評価点平均を表したものである。

要因				
評価点平均	2.86	2.70	3.13	3.11

評価点平均を見ると、「人間的要因」、

「組織風土的要因」が高く、「目的的要因」、「組織的要因」が低くなっている。牧らのモデルで表せば、「現状維持型」といわれるタイプに近いものとなる。やの評価点の低いところから課題を推察できそうだが、学校という組織の特徴の1つである、20代から50代まで、経験も知識や能力も異なる人間の集団であるということを考慮する視点、つまり年代別の評価点からそれぞれの課題を探る努力も必要となるだろう。

右図6は、C特別支援学校の20代と40代(どちらもほぼ同じ人数)を取り出して比較をしたものである。

40代は、「組織的要因」が低くなっている他はももも3以上と比較的高い評価点となっている。20代は、とが特に低くなっていることと、及びについては、40代よりも肯定的な印象を得ていることが見て取れる。

3 このように見ていくと、C特別支援学校は、及び

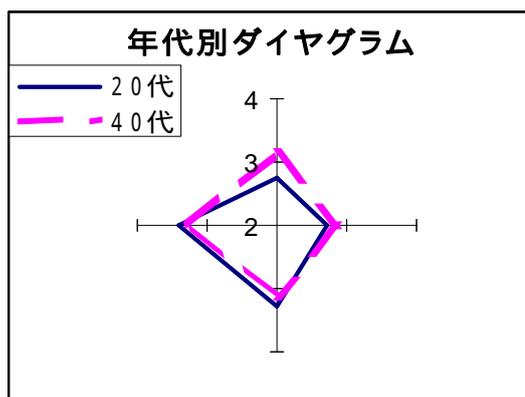
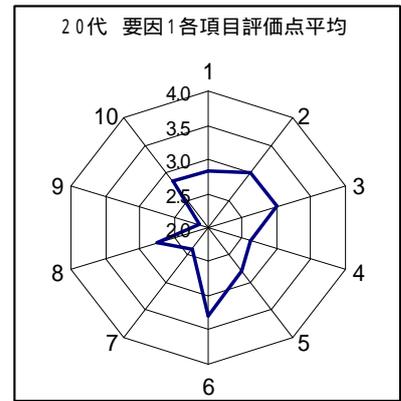


図6 C特別支援学校 20代と40代のダイヤグラム

の評価点の低さから課題を推察していく上で、特に20代の教師が抱えているであろう課題に対応する具体策を考え実行する必要があるだろう。

C特別支援学校の20代の教師は、3学部合わせて約20名程度である。40代の教師の評価点平均と大きく差のあった要因について、20代の教師の10項目の評価点平均をグラフに表すと、右図7のようになる。質問項目7及び9の落ち込みが大きい。7は「授業が子どものためになっているか」9は「自分の教師としての力量の評価」であるから、これらのことについて20代の教師の多くは、よい印象を持っていないということになる。



C特別支援学校では、表8 「組織風土的要因」、「人間的要因」図7 20代評価点平均要因の中に強みがあると見ることができるので、その強みを生かした解決策が見つかるのではないかな。

実行策づくりの演習 特別支援学校教務主任研修会 平成19年9月11日

「自校の教育課題の把握とその解決に向けた研修」を中心に据えた教務主任研修会では、本調査研究で得られたそれぞれの自校のデータをもとに、教育課題の分析と、実行策の検討について演習を行った。

【「教育課題把握シート」集計結果の分析】

「要因」間の比較

組織風土的要因が一番高い。中でも連携への意欲の高さ(3.71)が分かる。組織的要因は、評価点の平均(2.5)を少し上回ったにとどまっている。中でも授業の構想や準備の不足、授業の反省をして改善の方策を練る時間が少ないことが分かる。

「診断要素・要旨」間の比較

教師間の共通理解に立って仕事をしている。責任感、やりがいや積極性、教師間の協力態度は高い。授業の計画、実践の反省や改善については、授業充実のためにもう少し改善の余地がありそうだ。

「各要因の要旨」の分析から

教師は、学校や学部の目標をきちんととらえ目的意識、向上意識を持って仕事に臨んでいる。また、協働的な関係、連携への意欲、人間関係が比較的良好と言える。しかし、授業の計画や反省・改善について話し合う時間がとれず、忙しいと感じ、悩んでいる様子が見えがえる。校務分掌や会議等の見直しを行う必要があると思われる。

【組織としての特徴】

(強み)

協働関係、同僚関係など人間関係が良好
保護者や関係機関との連携が良好

(弱み)

授業における計画性
目標の明確化、授業の構想の練り上げと準備
授業後、その成果や課題を見つめることそして、次時の授業につなげること

【自校の教育課題】

授業の質の向上のため、教師間で意見交換を行いながらPDCAの流れで授業の検証を行っていくこと。

【あなたの考えるこれからの実行策は？】

考える視点

組織の強みをもっと活用した授業充実のための取り組みは？

良好な人間関係を活用し、先輩教師がリードしながら若い教師を育てていく。(立案・準備・反省等)

組織の弱みを克服するためには、どのような取り組みが必要か？

授業や学校生活における諸問題について話し合いをする。

- ・ 空き時間に自分の考えをまとめておく。
 - ・ 優先順位を決めて、必要なことをきちんと行う。
会議の効率化
 - ・ 事前に文書を渡し、時間を短縮。
 - ・ ホワイトボード等で連絡をすます。
- その他指導にかかわるスキルアップ講座を行う。

教育課題の把握と実行策づくり 例 D特別支援学校 E学部 F教務主任

【実行策づくりの演習の流れ】

1 自校の教育課題分析と実行策の検討

ダイアグラム、その他の数値からの分析

「要因」間の比較から 「診断要素・要旨」間の比較から 「各要因の要旨」の数値から

2 自校の教育課題分析と実行策の検討

(1) 組織としての特徴(強みと弱み) (2) 自校の教育課題の設定

3 自校の教育課題分析と実行策の検討

(1) 自分の考える実行策 (2) 実行策の実施計画

【実行策づくりの演習から見えること】

各校の教務主任からは様々な感想が出された。その一部を紹介する。

課題ではないかと思っていたことが、整理し、分析していったことでより鮮明になった。

毎年、教育課程の反省を取り次年度に生かすために改善を行っているが、今回行ったような視点では要素的に出てこない。このマネジメントを取り入れることで、新たな形で見直し、教育課程の改善にも結びついていくと思われる。

今まで学校評価(教育課程の評価も含め)を行って分析、公表もしてきたが、今回の研修で評価の仕方を改めて知ることができた。自分の学校について客観的に見つめることができたことは大きな収穫である。

アンケート調査の意図が読み取れずにいたが、今回の内容は、現在本校で実施している運営委員会の内容と一致していた。その回答を導くための手法や手続き、さらにその「意義」まで学ぶことができた。持ち帰り、すぐに生かしていきたい。

学校内の組織の課題を自分たちの手で改善し、組織を活性化していくことができたならとても素晴らしい。他学部の方へも知らせ、課題や問題点がより明らかになるとよいと思う。

アンケートに記入したときの状況、先生方個人の遠慮もあるので、方向性についての参考という形で見る必要があると思う。教師間の話の中にはアンケート結果とは異なる部分もあると感じている。

組織としての「強み」「弱み」について共通理解を図っておく必要があると感じた。「強み」としてとらえた教師間の良好な関係が保たれているのも「適切な葛藤」がなされていないからなのではとも思う。

この実行策づくりの演習をとおして、本調査を組織の評価の新たな視点として認識するとともに、教育課題の把握と実行策の実施に対する積極さがうかがえる。 については、一見この結果の受け入れに消極的であるかのようなようであるが、集計されたデータと日々の一人一人の教師の言動とを比較することは、とても重要な視点であると言えよう。また、 のように、評価点平均の高かった「強み」を別の視点から捉えることもこの調査結果の分析には必要な視点である。

成果と課題

1 組織の評価という視点から

学校は、これまで教育課程の実施状況を点検及び評価するとともに保護者や外部評議員などの意見を集約し、教育活動の充実につなげてきたところである。そのような中、今回の調査研究は、授業を中心とした学校教育活動の展開について、「学校組織としてはどう動いていたのか」、「個々の教師が組織の一員としてどう考え、どう行動してきたのか」という評価の視点を新たに加えたことにより、

今回行ったような視点でのマネジメントを取り入れることで、新たな形で見直し、教育課程の改善にも結びついていくと思われる。

自分の学校について客観的に見つめることができたことは大きな収穫である。

など、教務主任研修会で示されたように、各学校の組織マネジメントとしての課題を明らかにすることができたと考える。

2 各校が、教師のニーズを把握するという視点から

学部ごとや年代ごとに集計できるようにしたことで、それぞれの教師の組織に対する思い、自分の仕事に対する思いを浮かび上がらせることができた。そして、

組織としての「強み」「弱み」について共通理解を図っておく必要があると感じた。「強み」としてとらえた教師間の良好な関係が保たれているのも「適切な葛藤」がなされていないからなのではとも思う。

など、教師一人一人の「こうありたい」「こうあるべき」という思いと、なかなかうまくいかない現実とのギャップを整理し、改善に導くための新たな考え方に気づくことができたと言えよう。

3 各特別支援学校における調査結果の活用

本調査の結果は、10月中旬に各特別支援学校長宛に送付した。その後の各校の取り組み状況について各校の教頭（21名、プロジェクト研究協力校石川養護学校を除く）に聞き取りをしたところ、半数以上の学校において、調査結果をもとにした取り組みが行われていることが分かった。その取り組みの主なものは、「職員会議で説明し、自校の特徴を理解し校務にあたることとした」、「校長・教頭・教務主任が中心となり、これからの組織作りについて話し合った」、「結果の分析を具体的な校務運営改善に結びつけた」等であった。各校の学校組織マネジメントへの関心の高さを改めて認識するとともに、当センターにおいては、今後、その支援に向けてより実践的な研究に努めていきたい。

4 養護教育センターの研修・研究事業から

養護教育センターでは、次のような研修・研究事業の改善・改革に向けた具体的な指針を得ることができた。

(1) PDCAサイクルに関する研修の充実

多くの学校において、学校教育目標の理解、妥当性については概ね高い評価をしているものの、その目標と自分の授業との関連性については評価が低い。となるとまず着手しなければならないのは、授業の構想ではないだろうか。授業の構想とは、児童生徒の目標の達成のために必要な学習内容を的

確に捉え、その内容を本人が一番身に付けやすい学習方法を検討していくことであると考え。当センターがより力を入れる方向としては、児童生徒の行動の見方・考え方を土台とした目標の設定、学習内容と方法の決定、授業の実践と児童生徒の学習状況の評価、それをもとにした児童生徒への支援の評価、自分の考え方の評価、様々な修正と次の目標の設定など、いわゆるPDCAのサイクルをより機能させるための研修を充実させることと考える。

(2) 学校組織マネジメントの考え方、実践に関する研究の充実

今回調査研究で取り入れた学校組織マネジメントについては、新しい視点であるため、理解に不十分な点が多々あると思われるが、当センターではこれまで、特別支援学校教務主任研修や経験者研修において講義・演習の一つとして取り上げてきた。今後もさらにその研修の充実を図らなければならない。また、一人一人が主体的に自分の仕事を組織の中で見直し、同僚との協働作業の中で調整し、所属する組織の改革・改善に生かすことができるようにする必要がある。そのためには、学校組織マネジメントの考え方を学校の教育実践を通しながら研究を進めていくことが必要と思われる。

おわりに

本調査は、発達検査や知能検査のように標準化されたものではない。質問紙に答える場合も、何か数値的なデータをもとに答えるわけではなく、質問文を読んだ本人の主観による評価である。一人一人の主観による評価を収集して、その組織の強みと弱みを組織員全員で共有し、具体的な実行策を検討、実施して課題の解決を目指すものである。また、本調査は学校間の格差を見るものではなく、学校教育の評価の一部であり、そのすべてではない。もちろん、これは外部評価ではなく自己評価である。各校においては、現在行っている従来の自己評価の結果と今回の調査結果を照合し、それぞれの学校、学部における「強み」と「弱み」を教師一人一人が捉え直してみてもうだろうか。そして、組織としての具体的な実行策が定められ、課題の解決に邁進することで組織が活性化し、よりよい教育が展開できることを期待したい。

参考文献：「改訂・学校経営診断マニュアル」牧 昌美 編著 教育開発研究所

「学校組織マネジメント研修」マネジメント研修カリキュラム等開発会議 文部科学省

(資料1)

「教育課題把握シート」(個票)

所属学部 (幼 小 中 高) 性 (男 女) 年齢(20代, 30代, 40代, 50代, 60代)

【カードへの記入方法】

右側の評価点の該当する箇所に 印を付けてください。

評価は, 1=そのとおり, 2 = どちらかといえばそのとおり, 3 = どちらかといえば違う, 4 = 全く違う

要因	診 断 項 目	評 価 点
その具現化について 教育目標・教育方針と	1 学校や学部の目標を達成していないことが多いと思っている。	1 - 2 - 3 - 4
	2 学校や学部の目標の達成や教育方針に関心がうすいと思っている。	1 - 2 - 3 - 4
	3 この学校の教育目標よりももっと大切な目標とすべき内容があるのではないかとと思っている。	1 - 2 - 3 - 4
	4 自分の行っている授業が, 学校や学部の教育目標とどのように関連しているか分からないことがある。	1 - 2 - 3 - 4
	5 授業など計画したことが予定通り進行しないことがあり, 困ったことだと思っている。(児童生徒の体調不良等によるものを除く)	1 - 2 - 3 - 4
	6 授業を惰性でやっていることが多く, これではいけないと思っている。	1 - 2 - 3 - 4
	7 自分の行っている授業が, 子どものためになっているかどうか不安である。	1 - 2 - 3 - 4
	8 個別の教育支援計画や個別の指導計画を授業にうまく生かすことができないている。	1 - 2 - 3 - 4
	9 自分は, 授業を展開していく上で必要な能力が不足していると思う。	1 - 2 - 3 - 4
	10 自分の培ってきた教職に関する専門性をこの学校で発揮できないている。	1 - 2 - 3 - 4
・教育課程・教育活動と運営組織 校務分掌について	11 教育課程が一人一人の児童生徒の障がいの状態に合わないと感じている。	1 - 2 - 3 - 4
	12 指導計画の立案, 授業の構想や準備をしていて分からないことがあったときに, どのようにしたらいいか, 誰に聞いたらいいか分からず, とまどいを感じている。	1 - 2 - 3 - 4
	13 授業がうまくいったかどうか自分では考えているが, 学校, 学部全体で研究会などをすると評価に甘さを感じている。	1 - 2 - 3 - 4
	14 持ち授業時数等に, 負担を感じている。	1 - 2 - 3 - 4
	15 会議等が多く, 授業の構想や準備がおろそかになることが多いと感じている。	1 - 2 - 3 - 4
	16 日々忙しく, 授業の反省をして改善の方策を練る時間があまりない。	1 - 2 - 3 - 4
	17 授業構築の仕方, 具体的な支援の仕方等研究したり, 意見を交換したりする機会がほとんどない。	1 - 2 - 3 - 4
	18 チームを組んでいる教員や同じ学年, 学部の教員が嫌いではないが, 仕事上の調整がうまくいっていないと感じている。	1 - 2 - 3 - 4
	19 学校や学部運営上の意志決定に参画する教員, 意志決定の方法などについて, これでいいのかと疑問に思っている。	1 - 2 - 3 - 4
	20 個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等を含め, 保護者との意思の疎通を図るための機会が少なすぎると感じている。	1 - 2 - 3 - 4
人間関係や役割分担について	21 合同で行う授業や行事等の計画, 実施の仕方についてとまどいを感じたり, 疑問に思ったりしている。	1 - 2 - 3 - 4
	22 授業や行事の準備, 本番などで, 担当がはつきりせず, とまどったり, 時にはトラブルを起こしたりしていやな思いをしている。	1 - 2 - 3 - 4
	23 自分のアイデアを生かすために, 上司や同僚がもっと働きかけてくれたらと思っている。	1 - 2 - 3 - 4
	24 合同やTTで行う授業など, 「一緒につくりあげよう」という協働的な関係を築くことが難しい。	1 - 2 - 3 - 4
	25 日々の授業にやりがいを感じない, 「こんなこと長年やっていいのかなあ」と疑問に思っている。	1 - 2 - 3 - 4
	26 熱心に授業を行っても, 上司や同僚は「本当に認めてくれるのか」と疑問に思っている。	1 - 2 - 3 - 4
	27 同じ学部, 学年の教員たちと働いていることが何となくおもしろくなく, 気のならないている。	1 - 2 - 3 - 4
	28 この学校の人たちは, 授業を展開していく上で必要な能力が不足していると思う。	1 - 2 - 3 - 4
	29 保護者や関係機関との連携は必要だと思うが, 無理な要求をされやしないかと不安である。	1 - 2 - 3 - 4
	30 保護者と一緒に児童生徒の成長を支えているという実感が無い。	1 - 2 - 3 - 4
学校全体の雰囲気や気風について	31 この学校では, 教育活動に必要な知識や技能を積極的に伸ばそうとする気風が少ない。	1 - 2 - 3 - 4
	32 この学校では, 教育活動にかかわる意見やアイデアを出しても, これを取り上げて生かすことが少なすぎる。	1 - 2 - 3 - 4
	33 この学校では, 研究のために進んで授業を提案し合ったり, また, お互いに本音で議論したりすることがない。	1 - 2 - 3 - 4
	34 学校や学部運営, 児童生徒のことなどについてのコミュニケーションの流れが, どこかでとぎれているように思っている。	1 - 2 - 3 - 4
	35 この学校では, 教職員の間相互不信があり, 何となくいやだなあと感じている。	1 - 2 - 3 - 4
	36 グループ間や, 他の学部, 学年等との対立があるため, 教育活動を実践しにくいことが多い。	1 - 2 - 3 - 4
	37 この学校では, 他学部や他学年, 他学級の仕事に積極的に協力しようとする雰囲気がない。	1 - 2 - 3 - 4
	38 学校の考えを理解してくれなかったり, 学校の教育に不信感を持ったりしている保護者が多く, 困ったなあと感じている。	1 - 2 - 3 - 4
	39 この学校は, 様々な場面で保護者や児童生徒, 同僚などに責任を転嫁しようという雰囲気がある。	1 - 2 - 3 - 4
	40 この学校は, 関係機関と積極的に連携しようとする雰囲気がない。	1 - 2 - 3 - 4

【得点計算表】

チェックをした番号を要因ごとに合計し, その平均点を出してください。

要 因				
合 計				
平 均				

参考: 「学校経営診断カード」(~改訂学校経営診断マニュアル~ 牧 昌見編著) 教育開発研究所

(資料2)

診断項目のとらえ方

1 目的的要因

1 学校や学部の目標を達成していないことが多いと思っている。

- (1) この診断項目は、学校・学部教育目標の達成度、改善の方向、意欲や対応、態度・コミュニケーションを探ろうとするものである（目標の達成度）。
- (2) 目標や計画の設定・共通理解・実践等、学校の状況や問題点などがかなり明らかにつかめると思われる。
- (3) 「達成していないことが多い」という評定には、努力不足に対する自省、組織としての活動成果に対する不満が混在するが、「達成すること」について、前向きな考えからの反応も含まれていると考えたい。

2 学校や学部の目標の達成や教育方針に、関心がうすいと思っている。

- (1) この診断項目は、学校・学部教育目標の達成に向けての責任感や協働意欲、態度やコミュニケーションを探ろうとするものである（達成とその関心）。
- (2) それぞれの特性を持ったそれぞれの教師が、それぞれの部門・分掌に示す職業人としての意識、意欲が評定結果からくみ取ることができると思われる。
- (3) 関心がうすくなる原因としては、①実現性の低い計画、②不十分な反省、③目標認識が散漫、④形式に流れる、⑤意欲が持続しないなどがあげられる。

3 この学校の教育目標より、もっと大切な目標とすべき内容があるのではないかと考えている。

- (1) この診断項目は、学校教育目標の設定や、方針・重点などの明確化と評価、そのことに対する理解・意識を問うものである（重点の選択）。
- (2) 経営の基礎・基本について教師の共通理解を十分に深めておくべきであるという点で、示唆深いものがある。また、同時に、経営や実践の重点を個々の教師に意識させるというねらいももつ。

4 自分の行っている授業が、学校や学部の教育目標とどのように関連しているか分からないことがある。

- (1) この診断項目は、学校教育目標の設定や実践、そのことに対する理解、協働意欲を探るものである（教育目標との関連）。
- (2) 低い評価点の場合、「関連していない」場合と、「関連するということが分からない」場合があることに留意したい。

5 授業など計画したことが予定通りに進行しないことがあり、困ったことだと思っている。(児童生徒の体調不良等によるものを除く)

- (1) この診断項目は、計画の進行状況を問うもので、目標の具体化・系統化、目標の達成度や改善の方向などを探ろうとするものである（計画の進行）。

- (2) 「困ったことだと思っている」ということは、教育課程の進行・管理にプラスの問題意識を持つからこそと解析したい。
- (3) 低い評価点の場合、「プランはよいが、取り組む者の熱意や態度に問題がある場合」「もともとのプランに問題がある場合」の二つが考えられる。

6 授業を惰性でやっていることが多く、これではいけないと思っている。

- (1) この診断項目は、P D C Aの流れのC（評価）や共通理解・分担理解・総合理解の状況を探ろうとするものである（惰性による進行）。
- (2) 「惰性でやっているようなことは全くない」との評価の背景には、新しい課題に次々と取り組んでいるダイナミックな学校・学部・学級経営が投影されていると考えたい。
- (3) 教師構成（年齢や性別）、組織風土（雰囲気ややる気）も評価に密接にかかわってくる。

7 自分の行っている授業が、子どものためになっているかどうか不安である。

- (1) この診断項目は、P D C Aの流れのそれぞれについて、また、目の前の児童生徒の実態とそれに応じた教育の内容・方法等についての自己評価を問うものである（実践と自己評価）。
- (2) 「不安である」という評価が高い場合、「子どものためになる学校教育を展開したい」という気持ちの表れと考える一方で、P D C Aや自己評価の考え方等についての吟味が必要になるだろう。

8 個別の教育支援計画や個別の指導計画を授業にうまく生かすことができないでいる。

- (1) この診断項目は、P D C Aの流れのそれぞれについて、また、意欲・対応を探ろうとするものである（支援計画との関連）。
- (2) 「うまく生かすことができないでいる」背景としては、支援計画や指導計画と児童生徒の実態との間にズレがある場合と、計画と実際の授業との関連に関する意識が薄いことが考えられる。

9 自分は、授業を展開していく上で必要な能力が不足していると思う。

- (1) この診断項目は、実践及びその評価、自己の能力の認識等について問うものである（力量の自己評価）。
- (2) 学校全体が、協働実践の取り組み態勢が強ければ強いほど、そのメンバーたる個々の教師の遂行能力が要求される。このことを教師一人ひとりが自覚していれば、自分に対し厳しい評価が予想される。しかし、自己評価は教育実践に直接的に影響するものであるため、自己評価を上げる努力も必要になる。

10 自分の培ってきた教職に関する専門性をこの学校で発揮できないでいる。

- (1) この診断項目は、実践及び自分の職務遂行に関する自己評価ややりがいなどを問うものである（教師としての専門性）。
- (2) 自分の専門性について自己評価をした上でそれを生かすことができているかどうかについて答えることとなる。学校の教育目標の達成へ向けた教育活動の展開にかかわる項目と非常に関連しているものである。

2 組織的要因

1 1 教育課程が、個々の児童生徒の障がいの状態に合わないと感じている。

- (1) この診断項目は、P D C Aの流れ、また、学校学部の教育課程についての教師間の共通理解などをみるものである（教育課程と授業）。
- (2) ただ単に、前年度を踏襲するような教育課程では、惰性による教育活動の展開につながってしまう可能性がある。評価・改善を行い、その改善が来年度の教育課程に生かされるようなシステムができていれば、かなりの高評価となる可能性がある。

1 2 指導計画の立案、授業の構想や準備をしていて分からないことがあったときに、どのようにしたらいいのか、誰に聞いたらいいのか分からずとまどいを感じている。

- (1) この診断項目は、授業を行っていく上での情報の流れやその滞りなどを探るものである（情報の流れ）。
- (2) 人間関係という視点ではなく、必要な情報、参考となるアドバイスを組織内から得られないとなると職務遂行はかなり難しい。また、「そのとおり」の回答に転入教師が多い場合があることにも留意したい。

1 3 授業がうまくいったかどうか自分では考えているが、学校学部全体で協議をするとその評価に甘さを感じている。

- (1) この診断項目は、授業の評価や授業に関する意見交換、およびそれらにかかわる教師間の共通理解等を探るものである（組織的な評価）。
- (2) ある程度厳しい自己評価のもと研究会における評価を考えると、低い評価点になる可能性がある。また、その場合、教師は組織的な評価に対し、指針を求めていることに留意したい。

1 4 持ち授業時数等に、負担を感じている。

- (1) この診断項目は、授業に対する教師の理解や意欲・適性、自己評価をみるものである（時数の負担感）。
- (2) 負担感を感じている場合、その背景には、校務分掌の偏りや他学部との時数の比較などがあると思われる。

1 5 会議等が多く、授業の構想や準備がおろそかになることが多いと感じている。

- (1) この診断項目は、教師個々の授業の構想や準備と組織的な運営との兼ね合いをみるものである（構想や準備）。
- (2) 教師間の意思疎通、協働態勢の構築の手段として各種会議が行われるが、本来授業の構想や準備はこうあるべきという考えが強ければ強いほど、低い評価になる可能性がある。校内の態勢を考えるのに非常に参考となる項目である。

1 6 日々忙しく、授業の反省をして改善の方策を練る時間があまりない。

- (1) この診断項目は、教師個々の授業の反省や改善、それを生かした構想や準備と能力や適性、組織的な運営（忙しさの要因）をみるものである（反省と改善）。
- (2) 忙しさの要因としては、組織的な運営の他に、個々人の能力や適性と現在の職務内容とのバランスが考えられるが、1 5との関連性が強いことを考慮しなければならない。

17 授業構築の仕方、具体的な支援の仕方等を研究したり、意見を交換したりする機会がほとんどない。

- (1) この診断項目は、P D C Aの流れとそれにかかわる協働態勢をみるものである（意見交換）。
- (2) 形式的な授業研究会を行うよりも、常に、学級または学部という組織の中で指導方法が話題となっている場合、高い評価になると思われる。逆に低い場合、身近な組織にその指針を求めているという見方ができる。

18 チームを組んでいる教師や同じ学年、学部の教師が嫌いではないが、仕事上の調整がうまくいっていないと感じている。

- (1) この診断項目は、実践における調整や、協働態勢等から、校務の円滑な推進を探るものである（連絡・調整）。
- (2) 校務分掌のそれぞれがうまく働くためには、連絡・調整の機能が重要であることを考え、この評価をみていくようにしなければならない。

19 学校や学部運営上の意思決定に参画する教師、意思決定の方法などについて、これでいいのかと疑問に思っている。

- (1) この診断項目は、学校の運営における種々の立案の担当者とその決定の過程について、教師がどれほど関心と満足感などをいただいているかを探るものである（意思決定）。
- (2) 教育実践の効果を上げるには、企画の意図が実践する教師に十分理解されなければならない、また、日頃の交流や共通理解も重要な要素となるであろう。

20 個別の教育支援計画や指導計画の作成等を含め、保護者との意思の疎通を図るための機会が少なすぎると感じている。

- (1) この診断項目は、教育活動の展開と保護者との相互理解とを関連づけてみるものである（保護者との意思疎通）。
- (2) 評価が低い場合、保護者との協働について改善を図りたいという考えがあるものと捉えたい。逆に、評価が高い場合、保護者との相互理解に重要な意味を見いだしていない可能性もあることを留意しなければならない。

3 人間的要因

21 合同で行う授業や行事等の計画、実施の仕方について、とまどいを感じたり、疑問に思ったりしている。

- (1) この診断項目は、計画と実践における手続きについて個々の教師が自分の考えに照らして実情をどう評価しているかを探るものである（教師間の連携）。
- (2) 個々の教師が、自信をもって納得して合同の授業を行っていくには、共通理解とそのための協働態勢は欠かせない。

22 授業や行事の準備、本番などで、担当がはっきりせず、戸惑ったり、時にはトラブルを起したりしていやな思いをしている。

- (1) この診断項目は、組織的要因における分担を踏まえ、その場での調整や、教師間の共通理解、協働態勢等を探るものである（分担とトラブル）。

- (2) 校務分掌と個々の教師の特性等を考慮し、はっきりとした分担を心がけるとともに、協力し合う態度が重要であると思われる。

2 3 自分のアイデアを生かすために、上司や同僚がもっと働きかけてくれたらと思っている。

- (1) この診断項目は、教師が職務の上で上司や同僚に対してどのような期待や認識を持っているかをみるもので、また、このことをとおして、仕事への意欲や自信、対応や適性かどうかを探るものである（上司や同僚への期待）。
- (2) 高い評価には、個々の教師がもっているアイデアの吸い上げがよいことを示す場合と、個々の教師があまり意欲的ではなく、アイデアを持ち合わせていない場合とが考えられる。

2 4 合同やT Tで行う授業など「一緒につくりあげよう」という協働的な関係を築くことが難しい。

- (1) この診断項目は、計画や実践において、教師間の共通理解や協働態勢を探るものである（協働的な関係）。
- (2) 授業の構想、準備等に組織的に取り組む態勢が必要であることに加え、日頃の教師間の意思疎通が重要な要素となるであろう。

2 5 日々の授業にやりがいを感じない、「こんなこと長年やっていいのかなあ」と疑問に思っている。

- (1) この診断項目は、現在の職場や仕事への不満、意欲など、教師の職責に対する意識や意欲・対応を探るものである（仕事のやりがい）。
- (2) 「教職にやりがいを感じている」教師が多い場合、高い評価となるのだが、その背景に実際の授業と目的的要因との関連をみていく必要もあるであろう。

2 6 熱心に授業を行っても、上司や同僚は「本当に認めてくれるのか」と疑問に思っている。

- (1) この診断項目は、個々の教師の承認の欲求の充足度とともに、実践・評価に対する自己評価などを探るものである（評価・承認）。
- (2) 自分の授業について自己評価が高い場合、「もっと認めてほしい」という欲求が高くなり、結果としてこの項目は低い評価になることが予想される。また、「お互いに認め合おうとしない」「相互不信」などの「不良導体」がある場合も考えられる。

2 7 同じ学部、学年の人たちと働いていることが、何となくおもしろくなく、気がのらないでいる。

- (1) この診断項目は、職務遂行上を含め組織内の人間関係について、個々の教師がどのように思っているかを探るものである（同僚関係）。
- (2) 教師同士の関係によって醸し出される雰囲気も、教育活動展開上重要な要素であると捉え、この項目を評価したい。

2 8 この学校の人たちは、授業を展開していく上で必要な能力が不足していると思う。

- (1) この診断項目は、教師が相互にその能力をどう認識しているかを探るものであり、それは、自己の能力を意識した上で同僚の能力をどう見るかということでもある（能力の認識）。
- (2) 高い評価の場合、お互いの力がはっきり見えないという可能性、つまり、協働実践の取り組み

の態勢が弱く、能力の不足はお互いの職務に直接的に影響を及ぼさないということも考慮しなければならぬ。

29 保護者や関係機関との連携は必要だと思うが、無理な要求をされやしないかと不安である。

- (1) この診断項目は、保護者や関係機関との連携の中で自分が望まない、または自分の能力を超えた仕事をさせられはしないかというような、心配や不安の有無を探るものである（仕事の安定）。
- (2) 保護者や関係機関との連携に対する教師間の共通理解が必要になるほか、実際の関係の構築の仕方、個々の教師の「連携」ということについての意識が重要である。

30 保護者と一緒に児童生徒の成長を支えているという実感が無い。

- (1) この診断項目は、日頃の教育活動を評価していく中で、保護者との相互理解、協働態勢についての認識を問うものである（保護者との連携）。
- (2) 20との関連が強く、相互理解が図られ、教育活動に一貫性があったり、または家庭と学校において分担が明確になっていたりすれば、高い評価となるであろう。

4 組織風土的要因

31 この学校では、教育活動に必要な知識や技能を積極的に伸ばそうとする気風が少ない。

- (1) この診断項目は、教師の実践に対する意欲の高さや気風を探ろうとするものである（実践性の不足）。
- (2) 和やかさにほだされ、なれ合い・妥協に陥っている場合もあるだろうし、また、「教育活動に必要な知識や技能をどう捉えるか」についても検討が必要であろう。

32 この学校では、教育活動にかかわる意見やアイデアを出しても、これを取り上げて生かすことが少なすぎる。

- (1) この診断項目は、個々の教師の意見やアイデアの取り扱いについて個々の教師がどのように認識しているかを探るものである（革新性の欠如）。
- (2) 学校経営に参画する一員としての参加意識、個々の教師が計画や評価の段階に直接かかわっている認識の度合い、個々の教師の参画意欲等についてもみることができる。

33 この学校では、研究のために進んで授業を提案し合ったり、また、お互いに本音で議論したりすることがない。

- (1) この診断項目は、個々の教師が積極的に意欲をもって職務にあたっているか、また、これを支える上下左右のコミュニケーションの状況はどうかを探るものである（積極性の不足）。
- (2) 教職という特徴から、厳しい人がいる場合はしらけムードが漂うことがあり、なかなか議論は難しいと思われるが、管理職や主任等がカギを握っているものと思われる。

34 学校や学部運営、児童生徒のことなどについてコミュニケーションの流れがどこかで途切れているように思っている。

- (1) この診断項目は、文字通り、組織内のコミュニケーションの流れを探るものである（コミュニケーションの途切れ）。
- (2) コミュニケーションは、それぞれの職務遂行がスムーズに行われるかどうかに影響を及ぼす。

また、コミュニケーションがスムーズにいかない場合、教師室（学部室）のムードが下がり、教師の意欲等にもかかわってくる可能性がある。

3 5 この学校では、教教師の間に相互不信があり、何となくいやだなあと感じている。

- (1) この診断項目は、教師間の信頼関係を探るもので、それは、教育活動を展開していく上で、重要な要素の1つである（相互不信）。
- (2) 不信の要因は、世代やキャリア、性格等によるところが大きいと思われる。管理職や主任等の対応もカギとなる。

3 6 グループ間や他の学部、学年等との対立があるため、教育活動を実践しにくいことが多い。

- (1) この診断項目は、校務を分掌することによってできる各部門間の対立の状況を探ろうとするものである（部門間の対立）。
- (2) 高い評価であっても、教師は相互に遠慮したり、対立を好まないというような意識を持っている可能性があることを考慮すべきである。

3 7 この学校では、他学部や他学年、他学級の仕事に積極的に協力しようとする雰囲気がない。

- (1) この診断項目は、教師の協働の意欲や相互理解の状況を探ろうとするものである（協調性の欠如）。
- (2) 協力の意欲はあるが、協力する場面、タイミングをつかみにくい場合があろう。また、かなり分担が細くなくさされて、一人一役となっている場合は、他に干渉しないまたは無関心になるという可能性も考慮したい。

3 8 学校の考えを理解してくれなかったり、学校の教育に不信感をもったりしている保護者が多く、困ったなあと感じている。

- (1) この診断項目は、保護者との関係をどのように認識しているかを探ろうとするものである（保護者との信頼関係）。
- (2) 理想的な連携、信頼関係をどう捉えているかについて検討が必要になる。保護者との関係の構築について、個々の教師の努力もさることながら、学校全体で推進することが重要であろう。

3 9 この学校は、さまざまな場面で保護者や児童生徒、同僚などに責任を転嫁しようという雰囲気がある。

- (1) この診断項目は、学校全体の仕事に対する意識や熱意、責任感の程度を探ろうとするものである（責任転嫁）。
- (2) 低い評価の場合、仕事やその責任に対し積極的な受け止めをしているとも解釈できるため、考慮しなければならない。
- (3) 個々の教師の自立性を促すためにも、分掌の職務や責任を明確にしていかなければならない。

4 0 この学校には、関係機関と積極的に連携しようとする雰囲気がない。

- (1) この診断項目は、文字通り関係諸機関との連携についての意識や現状を探るものである（連携への意欲）。
- (2) 関係機関との連携は、学校と関係機関、学部と関係機関、担任と関係機関などさまざまな場面が想定されるが、いずれも必要性が叫ばれているものである。ただし、連携の窓口が決まっている場合、教師によってはそこに参画できずに低い評価となる場合も考えられる。