

組織的教育意思形成を通じた組織化による教育改善プログラムの開発的研究(1) — 組織的省察に基づく「教師の主体的統合モデル」の構築 —

Development of an Organizational Program for the Educational Improvement (1) — Construction of “the Autonomously-Integrated-Organization(AIO) Theory for Teachers” based on Teachers’ Organized Reflection —

久我 直人

〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島748番地 鳴門教育大学学校・学級経営コース
Naoto KUGA
748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Narutoshi 772-8502, Japan
Course of School and Classroom Management, Naruto University of Education

抄録：本研究の目的は、学校の組織化を促し、教育改善を実現する組織開発プログラムを開発することである。

そのために、学校の組織特性に関する先行研究をレビューし、学校の組織特性に適合した組織化の在り方を検討した。また、教育改善を生み出す「省察」に関する先行研究をレビューし、組織的な省察の実施手順を明示した。

これらの知見をもとに、組織的省察に基づく組織的意思形成、組織的意思決定の過程を置づけ、すべての教師による協働を生み出す「教師の主体的統合モデル」を開発した。

キーワード：組織的省察、主体的統合、協働

Abstract : The purpose of this study is to develop an organization program of the school, which realizes the educational improvement.

For the purpose, I reviewed a precedent study about the character of the school organization and examined an ideal method of the organization adapted in the school.

In addition, I reviewed a precedent study about “reflection” which produced educational improvement and stated an implementation procedure of the teachers’ organized reflection clearly.

Based on the knowledge, I construct “the Autonomously-Integrated-Organization(AIO) Theory for Teachers”. This program has the process of organized intention formation and collaboration by all teachers in the school based on the teachers’ organized reflection.

Keywords : teachers’ organized reflection, autonomously-integrated-organization, collaboration by all teachers

1 本研究の目的と課題

(1) 学校を取り巻く教育環境の変化と教師の意識と行動への影響

学校を取り巻く環境は大きく変化し、個々の教師の意識と行動も変容しつつある。この教育環境の変化のなかで、これまでの個々の教師の経験や知識だけでは対応しきれない状況が生まれつつあることが指摘できる。佐古(2005)は、学校の組織状況に関する実証的研究において、3分の2を超える担任教師が、「教科指導(授業)、学級経営、生活指導等のいずれの領域でも、子どもに対する指導困難性を認識している」とし、「ほぼ、7割にのぼる

教員が『自分の経験や知識だけでは指導が困難な子どもが増えてきているように感じる』としている。このような状況を感じながら、「6割を超える教員は、『教員同士が子どもの実態や課題をじっくりと話し合ったり、とらえ直す機会や時間を確保することが難しい』」としている。そして、「子どもの複雑性、問題性が増大し、(個々の教師の)個人的な知識や経験での対応が困難な状況が広く認識されているにもかかわらず、他方では学校組織の個業化が進展している」という、環境の変化に対して、教師の意識と行動が組織化ではなく、個業化の方向へ傾斜していることを指摘している。

このことは、中央教育審議会「今後の教員養成・免許

制度の在り方(答申)」(文部科学省 2006)においても「教員の間には学校は一つの組織体であるという認識が希薄になっていることが多かったり、～中略～学びの共同体としての学校の機能(同僚性)が十分に発揮されていない」状況について、指摘されている。また、このような中で、教師の精神疾患による休職者数の増加の問題を指摘することができる。平成9年度から平成18年度までの10年間で、在職者数に占める精神疾患による休職者数が、3倍に増加している(文部科学省 2007)。このデータは、直接的に教師の孤立性を示すものではないが、今日の学校教育の遂行において、個々の教師の個人的な経験や知識に依拠した個別対応型、自己完結型の対応のみでは、対応しきれない状況にあることを意味するものととらえられる。

(2) 学校を取り巻く教育環境の変化と学校組織への影響

このほか、学校を取り巻く教育環境の変化として、第3の教育改革等に基づく様々な教育制度の導入や社会の変化への対応等、学校外部からの要求・要望が集中している状況がある。今日、学校評価制度、教職員評価制度、そして教員免許更新制度等、様々な教育制度・教育事業が学校現場に義務的な課題として、その実施が求められている。さらに不審者対応、個人情報保護・管理など発生する課題への即時的な対応が求められる場面が頻発している。今日のこのような学校現場の状況について、筆者が行っている校長へのインタビューに対してある校長は、「一つ一つの教育制度・事業、さらに問題への対応は、学校にとって必要なものであり、これらが教育にとって、大切なことと理解できる。しかし、一つ一つは「+」(プラス)のもの(制度や事業)であっても、それらを合わせると、全体としては「-」(マイナス)になってしまっている。あまりにも多くのことが、学校にのしかかっているもので、先生方も元気をなくしてきている。」と指摘している。これら学校外部からの要求・要望とそれへの対応は、想像以上のスピードで学校現場に押し寄せ、これまでの学校組織体制や学校運営の在り方のままでは、対応しきれない状況になりつつあることがうかがえる。

このような、①子どもの変容による教育活動遂行の困難性の増大や、②学校外部からの多様な要求・要望のなかで、教師の意識と行動が、より個別対応的、自己完結的に業務を遂行しようとする個業化の方向へ傾斜しているととらえられる。

このような状況のなか、学校が抱える課題を教師間で共有し、組織的な対応を可能にすることがこれまで以上に求められている。このようななか、本研究は、学校の組織化を促進し、そして、教師の協働による教育改善を実現する仕組みを構築することを目的とする。

(3) 本研究の課題

このような状況に対応するために次の3点を本研究の課題とする。

① 学校の組織特性に適合した組織化を促すための方法論とはどのようなものか明らかにする。

学校の組織特性に関する先行研究と効果的な教育活動を実現している学校の組織的特徴、学校組織改善の条件に関する先行研究等をレビューし、学校の組織特性に適合した組織化を促すための基本原則を明示し、具体的方法論を仮説的に構築する。

② 教育改善を生み出す教師の「省察」の基本的なプロセスを明らかにし、組織的な省察の展開方法を開発する。

教育改善を生み出す中心概念として教師の「省察」を位置づける。理論的な「省察の過程」を先行研究に基づいて明示し、組織化の展開過程に組み込む。そのことによって、教育改善を生み出す組織化の展開過程の開発に結びつける。

③ 教師の組織的な省察を通じた協働による教育改善プログラムを構築する。

①、②を踏まえ、教師の主体的統合に基づく教育改善プログラムを構築し、その学校現場への適用可能性と期待される効果について検討する。

2. 学校の組織特性に適合した組織化の方法論の検討

(1) 学校の組織特性に関する先行研究

学校組織の特徴をとらえる組織構造論として、組織構成員(教師)相互の緩やかな結びつきを特徴とするルース・カップリング(loose coupling)論がある。これは、官僚制組織の組織構成員相互の緊密な結びつき(tight coupling)との対比のなかで、学校組織の課業特性を踏まえた枠組みとして、その適合性が指摘された。官僚制組織は、自らの目標達成にむけて、組織構成員相互を意図的に結びつけ、組織としての生産性を機能的に向上させることにその特徴を指摘できる。つまり、組織構成員の行動統制と権限の階層制という構造のもとに組織構成員相互を緊密に結びつけることを前提とした組織ということである。このような「階層的組織構造」に代表される官僚型組織に対して、学校組織においては、「疎結合構造」(loosely coupled system)の特性が指摘されてきた。

このような組織構造を存立させた要因として、佐古(2005)は、学校の課業特性と個々の教師の専門性の特性を指摘している。まず、学校の課業特性として、①組織目標(教育目標)の曖昧さ・多義性、②教育活動の流動性・非構構性等が挙げられる。そのために、①組織構成員(個々の教師)の行動の公式化ないし標準化による統制、あるいは②成層化による活動の構造化が困難であ

ることが挙げられる。また、教師に求められる専門性の特性として、教室で展開される教育活動において、個々の子どもや学級集団に内在する問題の読み取りや判断、それに基づく具体的な指導が求められることが指摘できる。この点について佐藤(2001)は、Schönの説をふまえ、教師の専門性の特徴を反省的思考という個別の事象に対する即興性や熟考性で説明し、教師を反省的実践家として特徴づけ、教職の独自の専門職性を指摘している。

このような学校の課業特性や教師に求められる専門性の中で、学校は、官僚的組織構造ではなく、個々の教師の裁量性を基盤とした疎結合構造が適合し、その組織モデルとしてのルース・カップリング論の適合性が指摘されてきたととらえられる。

(2) 学校の個業的組織特性とその限界

佐古(2005)は、自己完結的な教職の遂行に依存した組織を「個業型組織」と呼び、そのことの進行を「個業化傾向」と位置づけている。この個業性のデメリットとして、「①学校の組織的な教育意思形成が困難であること、②教員の実践的知識が個別分散し、それらの流通や共有が困難になること」を指摘している。さらに、「子どもの多様性や学校(教員)が直面する課題の困難性や複雑性が、個々の教員の経験や知識の範囲」を越えると、「学校組織はきわめて脆弱なシステムとなることが予想される」と指摘している。今日、個別対応を基本とした個業型の職務遂行だけでは対応しきれない状況が生まれつつあるといえる。また、村田(1985)は、「ルース」なシステムがはらんでいる危機として、組織構成員(教師)が、「目的もなく、孤立しやすいこと」を指摘している。学校を取り巻く環境の変化の中で、個業化傾向が強まることは、もともとルースな結びつきであった教師の「孤立」を強めるおそれがあることが読み取れる。

(3) 求められる組織化の方向性

佐古(2005)は、学校の組織化傾向を「個業化」、「協働化」、「統制化」の3つの指標からとらえる学校の組織特性の分析を通して、「個業化傾向の増大は、教員としての困難性を増大させるが、協働化傾向の増大は、それを減ずることができること」。また、「個業化傾向の増大は、個々の学級レベルを越えた学校改善に対する教員の意識(学校改善志向)を抑制すること」。一方、「協働化傾向と統制化傾向の増大は、学校改善志向を高める方向で作用するが、協働化傾向がより顕著な効果を有すること」を明らかにしている。さらに佐古(2005)は、これまでの学校の組織特性に関する研究を基盤に、教育活動における個業的側面の有効性と課題、限界を明らかにしながら、個業性のデメリットを縮減する協働的なプロセスを成立

させていくことの必要性と有効性を実証的に明示している。

(4) 効果のある学校の組織特性

今日の教育環境の変化に適応できる学校組織の改善の方向性を探る手掛かりとして、厳しい教育環境にありながら効果的な教育活動を展開している学校(Instructionally Effective School, 以下、IES校と略称する)の研究を取り上げることができる。IES校の特徴として、Edmonds,R.(1979)は、①管理職の強力なリーダーシップ、②生徒への高い期待、③生徒評価の多面的な実施等を挙げている。また、Cohen,M(1983)も、IES校の緊密な経営(Tightly management)のなかで、共有された目標の達成を指向する組織特性を指摘している(佐古1986)。これらの指摘は、ルース・カップリング論を特徴とする学校組織の統合性の欠如とその改善の方向性を示すものととらえられる。Purkey,S.C.et al(1983)は、学校組織の機能的な文化を形成する要因として、①協働的な計画立案と友好的な仲間関係、②共同体意識、③明確な目標と高い期待の共有等を挙げ、従来の管理者の積極的な経営管理機能に依存しない組織統合のメカニズムの有効性を主張している(佐古1986)。つまり、学校組織としての意思形成場面である教育目標の設定過程において、教師の意思を反映させる等、教師の意思に基づく「主体的統合」による「学校の組織化」を進めることの重要性が読み取れる。

また、日本においても、志水(2003)は、地域的環境の不利な条件を抱えていながら効果を上げている学校の特徴を抽出している。この学校では、個々の教師の個業的な対応を前提とした教育活動が行き詰まりを見せ(1970年代)、「協働」を基盤とした組織力を前提とした学校づくりを進めてきている。そこには、教師の「組織で子どもと対峙する」という意識と行動(文化)を前提としているところに、一般の学校と異なる特徴があり、上述のIES校との共通性を指摘できる。

(5) 学校改善に有効な条件

佐古(1991)は、学校改善に有効な4条件として、①教育目標の明示化、②目標と取組の全体性、③業務関連性、④改善の継続性を抽出している。これは、自校の教育課題が明確にされ、その課題解決のための取組が全教師によって共有されていること。そして、日々営まれる教育活動が、この教育目標と構造的に関連して実践され、さらに評価・改善されていくというマネジメントサイクルによって構成されることを示すものととらえられる。

(6) 個々の教師の組織化を促す教育目標の設定方法

村田(1985)は、個別分散している個々の教師の意思

決定を一定方向にまとめるためには、「管理者の雄弁さ、忍耐強さ、丁寧な説明が基盤となる、つまり、『シンボル・マネジメント (Symbol management)』の最大利用」が重要な意味を持つことを、Weick, K.E. (1982) の主張を用いて論じている。つまり、教育目標自体は、教育の方向性を示す『シンボル』(価値目標)としての性格が、裁量性を基盤とした教師組織においては有効に働くことを示している。さらに、その教育目標具現のため具体的取組(行動目標)を設定することによって、教師の実質的な組織化を促す「協働」を生み出すことにつながるものが IES 校研究からとらえられる。ただし、佐古(1990)が実証的に指摘するように、学校運営の目標共有における統制が、結果的に教師の職務遂行意欲を低レベルに留めてしまうことに留意しなければならない。佐古は、学校組織のなかで合意を形成しようとする統一的なプロセスを伴っていない状況(トップダウン)においては、目標の共有度をある程度以上高めることは、モラルを高めるよりむしろ教師の行動の自由度を制約する結果をもたらしているのではないかと考察している。このことは、学校組織におけるトップダウンによる目標の統制の限界を示すとともに、組織としての意思形成過程の重要性を示唆するものととらえることができる。

以上の先行研究の検討から、学校の組織特性に適合した組織化の原則を表1の4点にまとめる。

表1 学校の組織特性に適合した組織化の原則

① 教師全員による教育目標(価値目標)作りの過程を設定する
② ①の目標を具現化する取組(行動目標)を教師全員で設定する過程を設定する
③ ①、②に基づく教師全員による組織的な協働過程を設定する
④ 目標達成と取組の適切さを評価し、継続的な改善を可能にする過程を設定する

教師全員による目標と取組の設定を行うことにより、目標の明確性と取組の全体性を生み出し、さらに継続的な改善を実現することを構想している。

3. 教育改善を生み出す組織的省察の仕組みの生成

教育活動の質的改善を組織的に産み出す仕組みを生成するに当たって、本研究においては、日々の教育改善を可能にする個々の教師の「省察」の概念を援用する。そして、上述の組織化のプログラムに「組織的な省察の過程」を組み込むことを構想する。そのためにまず、「省察の過程」に関する研究をレビューしておく。

① 理論的な「省察の過程」

「省察の過程」については、対象とする過程によって、大きく3つに分けられる。1つは、事後的省察の過程を対象とした枠組みである「活動に関する省察」(reflection on action)である。2つ目は、「活動過程における省察」(reflection in action)を対象とする枠組みである。3つ目は、活動前における「活動に向けた省察」(reflection toward action)の枠組みである。それぞれ、先行研究について以下のようにまとめられる。

まず、「活動に関する省察」(reflection on action)は、「体験学習理論」(Kolb, 1984)に基づいて整理できる。それは学習の4つのモードの循環的な関係を説明するもので、①具体的な体験、②省察的な観察、③抽象的な概念化、④活動の実践(試行)である。一方、Schön(1983)が、反省的実践家を記述する際に用いた段階は、①問題の抽出、②要因の命名、③解釈、④分析、⑤総合、⑥評価である。自らの体験をとおして学習する、または価値観を体得する際に、自らの体験に対して、事実を振り返り、その体験に内在する価値を分析的にとらえ概念化する、そして新たな価値に基づく試みを実践する、という自らの行動変容につなげる一連の思考サイクルを意味するものととらえられる。

また、「活動過程における省察」(reflection in action)について、Shulman(1987)は、「教育的な推論と行為」における定義のなかで、省察の過程を①想起(reviewing)、②再構造化、③再表出化(表現)、④自分自身と学級のパフォーマンスの批判的分析、⑤根拠に基づく説明、としている。そして省察的教師は「教育的原理や技術を彼ら自身の経験、文脈的要因、そして社会的かつ哲学的価値の内部との関連で適用できる教師」と位置づけている(以上、Sparks, et al., 1991による)。

さらに、「活動に向けた省察」(reflection toward action)について、久我(2008, 2009, 2010)は、教育活動を展開する上で、①実態の把握、②課題の焦点化、③目標設定と課題解決のための具体的計画、という「活動に向けた省察」(reflection toward action)の重要性を授業分析研究、学級経営における事例研究等を通して指摘している。

これらの知見を比較検討すると、共通する「省察の過程」を指摘することができる。それは、①実態の中から問題を抽出し、②背景や状況を想起・表象し、③原因を分析し、課題を焦点化する、④焦点化された課題に応じた打開策を生成する、という過程である。この一連の「省察の過程」を図1のように整理した。

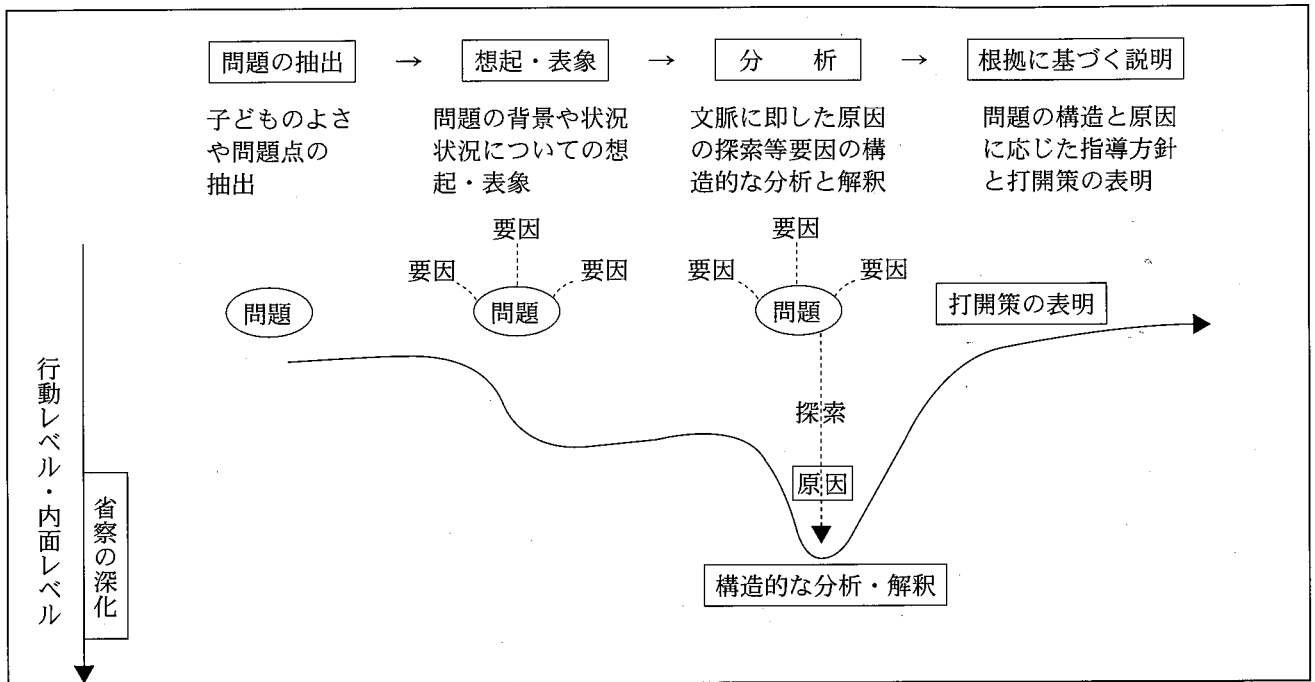


図1 「省察の過程」

表2 「省察の過程」に即した組織的省察の展開

①	自校の子どもの実態（よさと問題）把握 （問題点の抽出，想起・表象） 学習面と生活面における子どものよさや問題について，基礎データに基づきながら個々の教師の気づき，解釈をワークショップ等で出し合う
②	自校の子どもの課題の焦点化 （分析） 出し合われた子どものよさと問題のなかで，特に根源的な課題を探索し，焦点化する
③	重点目標と具体的取組の設定 （打開策の表明） 焦点化した課題解決を重点目標として設定し，重点目標達成のための具体的な取組を設定する

② 「省察の過程」に即した組織的省察の展開過程

このような一連の「省察の過程」に即して，自校の子どもの実態把握から組織的意思決定までの展開過程への適用を試みた。そして，組織的な省察の過程として，①「自校の子どもの実態（よさと問題）の把握」，②「自校の子どもの課題の焦点化」，③「重点目標と具体的取組の設定」の段階に分け，表2のようにまとめた。

4. 組織的教育意思形成を通した組織化による教育改善プログラムの構築

(1) 組織的教育意思形成を通した組織化による教育改善プログラムの設計上の原則

以上のような学校組織研究と省察概念の知見をもとに，組織化と教育改善を可能にする教師の主体的統合にもとづく組織開発プログラムの設計上の原則を以下に明示する。

- ① 自校の子どもの教育課題の解決を軸とした教師の主体的統合を生み出すシステムとする

全教師による組織的省察を通して，自校の子どもの実態から重点目標を生成する。そして，重点目標達成のための具体的な取組を設定し，全教師による協働を中心概念とする組織化プログラムを開発する。

- ② 子どもの変容を共有することにより，教師の動機付けを促すシステムとする

子どもの変容を共有・検討する場を設定する。子どもの変容をとらえる日常的なモニタリングによる組織的な省察を通して，教育改善を生み出す仕組みとする。また，子どもの変容を共有することにより，教師の協働への動機付けを促し，主体的統合をさらに駆動させる仕組みとする。

- ③ 組織的省察による継続的な教育改善システムとする

総括的評価場面の設定により，継続的改善を可能にする。重点目標の達成状況，設定した具体的な取組の適切さを組織的省察により総括的に評価する場を設定し，継続的な改善を可能にする。

(2) 組織的教育意思形成を通じた組織化による教育改善プログラムの具体的展開

① 自校の教育改善の方向性の確認

まず、学校組織並びに教育改善の方向性を確認する。「学校教育の基本機能」、「自校のミッション」、「校長の経営ビジョン」等、自校の改善の方向性（どこに向かっていくのか）を確認する段階である。

② 「省察の過程」に即した組織的意思形成過程の展開 (Research 段階)

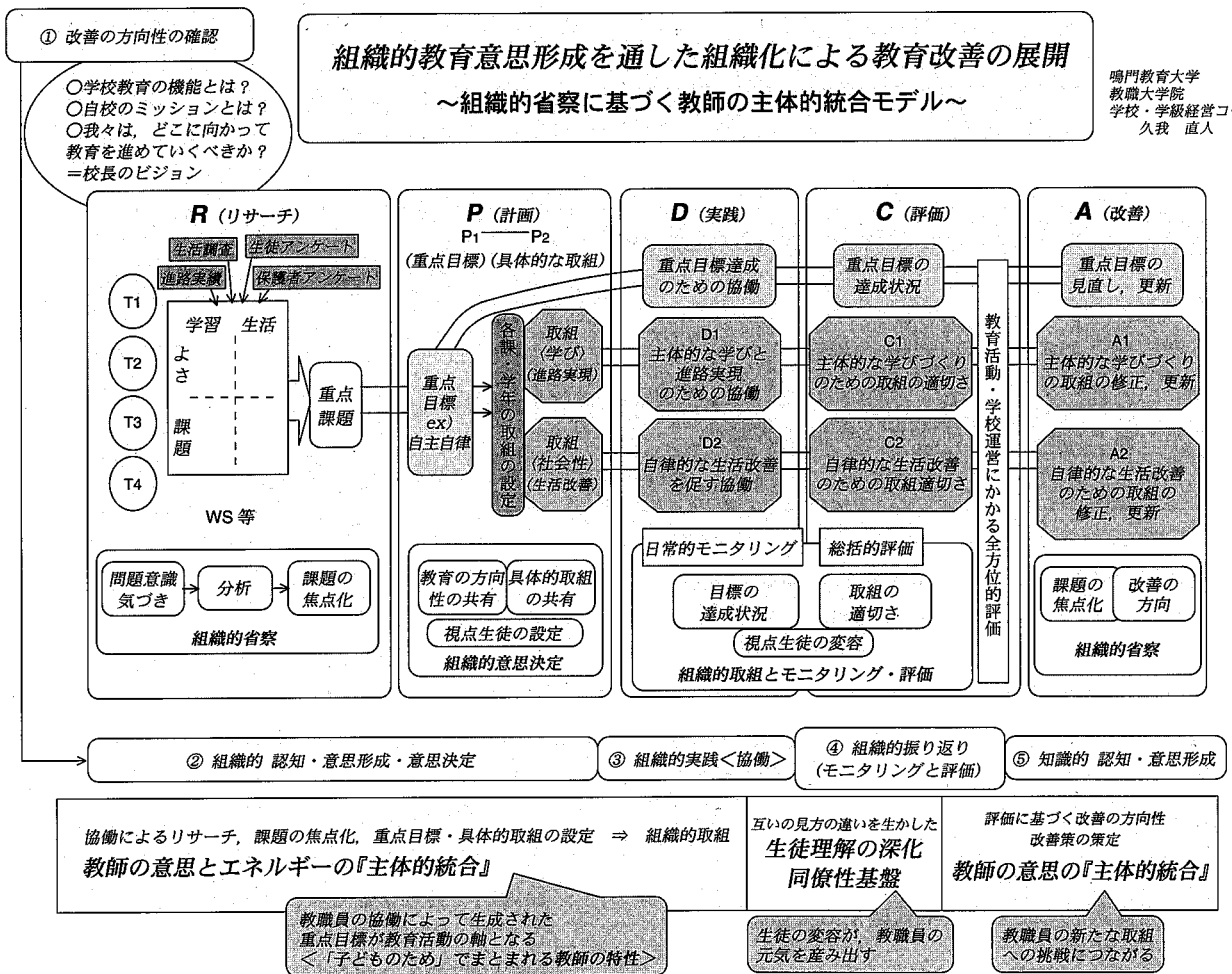
1) 基礎データの整理と把握 (R 1)

自校の子どもの学力、体力、問題行動、出欠席、生活実態調査等の具体的データを整理し、共有する。すべての教師が基礎データに基づいて自校の子どもの実態（よさと問題）を把握し、共有する。

2) 教師相互の解釈の交流と課題の焦点化 (R 2)

学習面と生活面における子どもの実態（よさや問題）について、基礎データに基づきながら個々の教師の気づき、解釈をワークショップ等で出し合う（学校規模に応じて、小グループを編成し効率的なコミュニケーションを実現する）。個々の教師の互いの子どもの見方や解釈が相互に交流されるコミュニケーションの場とし、幅広い子どもに実態把握が進むように留意する。

さらに教師から出し合われた子どものよさと問題のなかで、特に気になる課題を教師相互の議論を通して探索し、焦点化していく。このとき、組織としての省察を深化させ、特に自校の子どもたちの根源的な課題を焦点化し、組織的意思形成が進むように留意する。



鳴門教育大学
教職大学院
学校・学級経営コース
久我 直人

図2 組織的省察に基づく『教師の主体的統合モデル』

③ 重点目標とその達成のための具体的取組の設定の段階 (Plan 段階)

焦点化した課題から重点目標を設定する。基本的に重点目標は、自校の子どもの実態から生成された焦点化した課題と表裏の関係にある。重点目標は、自校の子どもに育むべき「価値目標」をおく。この価値目標は、すべ

ての教育活動を通して育むべきものとし、実施段階において常に教師が意識して取り組むべき価値目標となるように設定する（すべての教育活動を展開する上での軸とする）。そして、この重点目標達成のために教師が組織的、協働的に取組む「行動目標」（具体的取組）を設定する。この具体的取組を個々の教師の納得を伴った組織的意思

決定として設定する。

④ 組織的意思決定に基づく協働 (Do 段階)

1) 設定した具体的取組における線を揃えた協働

すべての教師による線を揃えた組織的取組を展開する。教師が、自ら設定した取組として主体的に取り組むことと、教師間の取組の差異のない組織的取組とする(取組の同一性)。

2) すべての教育活動を重点目標と関連づけた取組

すべての教育活動を、自校の子どもの教育課題と結びつけ、重点目標の達成に向けて関連づけて取り組む(取組の関連性、同一方向性)。

⑤ 組織的省察による日常的、総括的評価 (Check → Action 段階)

1) 具体的取組の実施段階における日常的なモニタリングと組織的省察

具体的な取組の実施段階において、個々の教師の子どもの変容に関するモニタリングを組織的に交流させる場面を設定する。①子どもの変容に関する個々の教師の読み取りを共有できる場を設定し、子どもの変容を多面的にとらえられるようにする。そのことにより、個々の教師が、重点目標の達成状況と具体的取組の適切さの手応えを得やすくし、さらに動機づける仕組みとする。また、②子どもが抱える問題を取り上げ、組織的省察することにより、互いの省察の相違点を交流し、共有することで、個々の教師の省察の深化を促す仕組みとする。

2) 総括的評価段階における組織的省察

計画した期間の中間・期末において、重点目標の達成状況と具体的取組の適切さについて総括的に評価し、改善策を策定する段階を設定する(学校評価制度における自己評価)。子どもの変容にかかるデータや各種アンケート結果のデータに基づき、重点目標の達成状況と取組の適切さを総括的に評価する。そして、次期、次年度に向けた改善策を組織的に策定し、継続的な改善につなげる。

5. 本モデルの学校現場への適用可能性と期待される効果

(1) 本モデルの適用可能性

現在、鳴門教育大学高度学校教育実践専攻(教職大学院)の実習科目において、筆者が指導する現職院生の学校(小学校2校、高等学校2校)に本プログラムを適用し、学校の組織化による教育改善を現職院生のファシリテートのもとに実践を試みている。具体的には、すべての教師による自校の子どもの実態(よさと問題)に関する組織的省察(ワークショップ等)を通して、自校の重点目標を設定した。そして、その重点目標を達成するための具体的取組を協働的に実践している。このような組織的省察と協働を軸とした基本プログラムを各学校の実態に応じて実践展開し、その適用可能性と教育改善の効

果を現在、リサーチしているところである。

実際に、自校の子どもの実態(よさや問題)を掘り起こすワークショップによる組織的省察においては、4校の参加したすべての教師から賛同意見を得ることができた。具体的な感想として、①「自分の子どもの見方が間違っていなかった」、②「自分と違った見方があって勉強になった」、③「このように全教員で子どものよさや課題について議論することによって、課題を焦点化して共有できたことは組織として重要なことと感じた」、等が寄せられた。また、ファシリテートしている現職院生自身も現任校の教師との協働を通して、①「自校の教育課題や組織特性について、鳥瞰的にとらえる視点を得た」、②「組織改善の理論と方法について実践を通して理解が進んだ」、③「組織的省察と協働を通じた組織化の展開可能性と教育改善の手応えを感じている」、等の感想を寄せ、組織化による教育改善の可能性の認識を深めていることがとらえられる。まだ、実践に取り組み始めたところであり、具体的な検証は今後の課題であるが、上述のような感想を含め本プログラムの学校現場への適用可能性の手応えをとらえている。

(2) 個々の教師と教師相互の関係性構築に関する期待される効果

理論的な「省察の過程」に即した省察を、組織的に展開することにより、個々の教師の省察を機能的に深化させることが期待される。また、組織的省察を通して、多面的な子どもの見方や解釈の仕方が共有され、個々の教師の子どものとらえる視点が広がることが期待される。このことは、具体的な取組の実施段階における個々の教師の子どもの変容に関するモニタリングにおいてもいえる。子どもが抱える問題に関する組織的省察により、互いに省察の相違点を交流し、共有することで、個々の教師の省察の深化が期待される(省察の深化と同僚性の活性化効果)。特に優れた教師の省察の視点を学び合うことによって、若手の人材育成につながる可能性も高まるととらえる(人材育成効果)。

省察と協働を軸とした教師相互の子どもの見方と解釈の交流を通して、個々の教師の省察が深化する可能性と教師相互の見方や解釈を機能的に交流し合うことによる相互の見方を尊重し合った関係性の再構築が考えられる。A高等学校の教頭は、「ワークショップ等で、生徒について話し合う場を設定することによって、教師間の相互理解がすすみ、普段の会話にもよい影響を与えている」と本モデルの効果を説明している。

教師の子どもの見方の深化や教師の相互啓発的な関係性構築は、教育の質的向上と組織的対応の両面を同時に存立させ、教育改善を促す効果をもたらすものととらえる。

(3) 教師の動因の活性化効果

教師を教育活動に向かわせる基本的な動因として、「子どもに対する教育的愛情」や「教師としての使命感」、「子どもへの成長の期待」の存在が指摘されている(岸本他 1886)。そもそも教師を目指し、教師となったものの基本的な特性として、子どもに対する教育的愛情や子どもの成長への期待等を備えた存在といえる。したがって、①自校の子どもの実態を掘り起こし、②組織的教育意思を形成し、③それに基づく教育活動を協働的に実践することにより、教師の内発的な動因を伴った組織化を実現し得るということである。そして、④協働的な教育活動を通じた「子どもの変容」を組織で共有できたときに、個々の教師の動因が強化され、さらなる組織の活性化を実現する可能性を指摘できる(教師の動因の活性化効果)。

6. 今後の課題

本プログラムは、実践にかかわるすべての教師が、このプログラムの全体像を理解し、自身と組織の関係性や展開の見通しをメタ認知することによって、より主体的に取り組むことが可能になるととらえている。そのためには、本プログラムの理解を促すファシリテーターの必要性が指摘できる。さらに、本プログラムの展開を促進するためのファシリテートが求められる場面が想定される。その意味で、本プログラムを機能的、効率的に展開するためにファシリテーター(ファシリテートチーム)の設定とその機能についてさらに検討、検証を加える必要がある。求められるファシリテート機能として、情報の収集、整理、フィードバック等を通して個々の教師のコミュニケーションを円滑かつ効率的に深化、促進させること等が想定される。教師の主体性的統合を側面からファシリテートし、組織化と教育改善の両面を促進する上で、重要な役割を担うこととなることが想定される。

【引用文献】

- K.E.Weick, 1982 "Administering Educational in loosely Coupled School" *Phi Delta, Kappan*, Vol.63
岸本幸二郎 久高善行 1986 『教師の力量形成』, ぎょうせい
Kolb,D.A. *Experimental Learning*, Prentice-Hall, 1984
久我直人 2008 「教師の専門性における「反省的実践家モデル」論に関する考察(2)―教師の授業に関する思考過程の分析と教師教育の在り方に関する検討―」『鳴門教育大学研究紀要』第23巻, 87-100
久我直人 2009 「教師の『省察的思考』に関する事例的研究―問題を抱える子どもに対応する教師の省察の

過程を通して―」『鳴門教育大学研究紀要』第24巻, 94-107

- 久我直人 2010 「教師の「省察」と熟達化に関する理論的考察―省察概念とその関連概念の整理を通して―」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』, 第25巻, 11-18
M.Cohen, 1983 "Instructional, Management, and Social Conditions in Effective Schools" in A. Odden, & L.D.Webb,(eds.), *School Finance and School Improvement*, Massachusetts, Ballinger Pub. Company
村田俊明 1985 「学校経営のためのルース・カップリング論について」『学校経営研究』第10巻, 21-32
R.Edmonds, 1979 "Effective Schools for the Urban Poor", *Educational Leadership*, Vol.37
佐古秀一 1986 「学校組織に関するルース・カップリング論についての一考察」『大阪大学人間科学部紀要』, 12, 137-153
佐古秀一 1990, 「学校改善に関する調査研究(学校改善の実態と教育行政の条件整備)」日本教育経営学会・学校改善研究委員会編『学校改善に関する理論的・実証的研究』ぎょうせい, 341-353
佐古秀一 2005 『学校の自律と地域・家庭との協働を促進する学校経営モデルの構築に関する実証的研究』平成15年度～平成17年度科学研究費補助金(基盤研究(C))研究成果報告書 研究代表者 佐古秀一
佐藤学 秋田喜代美訳 2001 「「技術的合理性」から「行為の中の省察」へ」『専門家の知恵―反省的実践家は行為しながら考える―』ドナルド・ショーン ゆみ出版
Schön,D.A. *The reflective practitioner. Basic Books*, 1983.
S.C.Purkey, & M.S.Smith, 1983 "Effective Schools:A Review", *The Elementary School Journal*, Vol.83,No.4
志水宏吉 2003 『公立小学校の挑戦―「力のある学校」とはなにか』, 岩波書店
Shulman,L.S. Knowledge and teaching; Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, Vol.57, pp1-22, 1987
Sparks-Langer, G.M., Simmons, J.M., Pasch,M., Colton,A., &Starko,A. Reflective Pedagogical Thinking. How Can We Promote It and Measure It, *Journal of Teacher Education*, November-December, Vol.41, No.4, pp23-32, 1991
T.RMackange, 1970 "LPC-A New Perspective on Leadership", *Educational Administration Quarterly*, Vol.16, 12