

教師の組織的省察に基づく教育改善プログラムの開発的研究

－「教師の主体的統合モデル」の基本理論－

久我直人*

(平成22年6月18日受付, 平成22年12月3日受理)

Development of an Organizational Program for Educational Improvement Based on Teachers' Reflection of Organization

－ The “Autonomously-Integrated-Organization (AIO) Theory for Teachers” －

KUGA Naoto*

The purpose of this study is to develop a theoretical basis for organizing schools.

With that aim, I reviewed a previous study on the characteristics of school organization and examined the ideal method of organization adapted in schools.

In addition, the concept of “teachers' reflection” was introduced in the theory building of organization I reviewed a previous study on “reflection” that led to educational improvement and outlined a procedure of teachers' reflection of organization.

On the basis of this knowledge, I constructed the “Autonomously-Integrated-Organization (AIO) Theory for Teachers.” This program was constructed for the process of organizational intention formation and collaboration between all teachers in schools based on teachers' reflection of organization.

Keywords : teachers' reflection of organization, autonomously-integrated-organization, collaboration between all teachers

I 問題と本研究の課題

1. 教育環境の変化と学校の組織化の必要性

学校を取り巻く環境が大きく変化し、教育活動の困難性、複雑性が増すなかで、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されている。佐古(2005)⁽¹⁾は、学校の組織状況に関する実証的研究において、「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」ことを指摘し、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)⁽²⁾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」状況にあることが指摘されている。

つまり、学校教育を取り巻く環境の変化のなかで、教職員間における教育課題の共有が希薄化していること、個別分散的取組が進行することにより、教職員の協働意

識が低下し、学校の組織力が脆弱化していることが指摘できる(久我 2010a)⁽³⁾。

このように教育環境が変化し、教育の困難さが増すなか、教師の「個業化傾向」のデメリットを縮減し、教師の主体的な教育活動への取組を活性化させる学校の「組織化」をいかに実現できるかは、喫緊の課題といえる。

本研究は、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学校の「組織化」を促進し、さらにその教師の協働による「教育改善」を実現する仕組みを仮説的に構築することと、その根拠となる基本理論を整理することを目的とする。

この目的に接近するため、本研究では、経営学の組織変革研究、組織開発研究における、「組織化」にかかる先行研究を参照する。特に、「学習する組織」(ピーター・センゲ, 1995)⁽⁴⁾、組織変革にかかる「組織学習」(古川, 1990等)⁽⁵⁾等に関する研究は、本研究の「組織化」とそれに基づく継続的な教育改善プログラムの構築にとって有益な示唆を与えるものである。例えば、古川の「3つのタイプの組織学習」(①単ループの組織学習, ②複ループの組織学習, ③スパイラルなマルチループの組織学習)の理論は、①基本的な組織学習の手順とともに

*鳴門教育大学 (Naruto University of Education)

に、②「既存の規範」の問い直しを促す組織学習、③「変革のベクトル（方向性）」を付与することにより継続的な変革を可能にする組織学習の在り方を明示している。このような知見は、組織学習の設計に有益な示唆を与えるものである。

一方で、考慮すべきは、学校組織という組織的な特殊性と学校教育という課業の特殊性である。本研究を進めるに当たって、まず経営学の分野で議論される一般組織と学校という組織の特性の違いを明確にし、学校の組織特性を踏まえた「組織化」の在り方を検討する。さらに「学校教育」という課業の特殊性を踏まえ、「教育改善」を生み出す「組織学習」の在り方を検討する。経営学における知見から示唆を得ながら学校の組織特性に適合した「組織化」の在り方、また、「教育」という課業特性に適合した組織学習の在り方について検討し、本研究の目的に接近する。

2. 学校の組織特性に適合した「組織化」の在り方

これまでの学校の組織特性に関する研究において、組織構成員の緊密な結びつき（tight coupling）を特徴とする官僚制組織との対比のなかで疎結合組織（loosely coupled system）としての特性が指摘されてきた。それは、組織構成員（教師）相互の緩やかな結びつきに学校の組織特性をとらえるルース・カップリング（loose coupling）論として展開された（村田 1985⁶⁾、佐古 1986⁷⁾。このような組織構造を存立させた要因として、佐古は、学校の課業特性を指摘している。それは、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・非構造性等である。そのために、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が困難であることを指摘している。

組織の不確定性への着目については、教師に求められる専門性と通底する。教師に求められる専門性として、佐藤（2001）⁸⁾は、Schön(1983)⁹⁾の説をふまえ、反省（省察）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（省察）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。これは、日常の教育活動における子どもとのかかわりのなかで、課題をとらえ、その課題に適合した指導を生成して、子どもの変容を促すという教育改善を産出する専門性といえる。

このような個別裁量的な専門性を求められる組織構成員（教師）の「組織化」について、佐古（1990）¹⁰⁾は、学校運営の目標共有における統制（トップダウン）的傾向が、結果的に教員の職務遂行意欲を低レベルに留めてしまうことを実証的に見出している。つまり、ルース・カップリング論で特徴付けられる学校の組織化においては、一般組織と異なるアプローチが必要であることが指摘できる。

Purkey,S.C.et al(1983)¹¹⁾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、従来の管理者の統制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）¹²⁾。これは、学校組織の意思形成ともいえる教育目標の立案過程における教師の参画やその結果としての目標の共有によって、統合メカニズムを駆動させることの有効性を示唆するものである。

このような議論を踏まえて、本研究においては、学校の「組織化」の在り方として、目標と目標へ接近するための具体的な行動計画を、組織構成員（教師）が協働的に設定することにより、個々の教師の教育意思を伴った主体的な統合による「組織化」を目指すものとする。また、本研究における「組織化」を「個々の組織構成員が、共通の目標を意識化し、その目標に接近するための取組を組織的に実践すること」と位置づける。

3. 教育改善を生み出す「省察」概念の組織過程への援用

学校教育における「教育改善」とは、一体どのようなことであろうか。

ヴィゴツキーは、子どもの発達と教育の役割について、子どもの「発達の最近接領域」の概念を提起し、そこへの教育的アプローチの重要性を指摘している。「発達の最近接領域」とは、子どもの現在の水準と、他者（教師）の援助によって達成可能な潜在的発達可能水準との2つのレベルのずれを構成する付加的範囲を指し、そこへの教育（社会的相互作用）の重要性を指摘している。

つまり、学校教育の主たる課業とは、子どもの実態から、成長可能な範囲を見極め、それに適合した意図的な働きかけによって子どもの変容、発達を促す営み、ととらえることができる（Vygotsky,1981;Cole,1996）¹³⁾。

このことは、教師の実践的知識に関する研究の知見からもとらえられる。Shulman（1987）¹⁴⁾は、教師の専門的知識領域として「学問内容に関する知識」、「教育方法に関する知識」とともに「子どもの具体的な思考や実態に関する知識」の重要性を指摘し、実際の授業を想定した文脈的な知識を教師固有の専門的知識領域としている。つまり、子どもの実態をとらえ、それに適合した教育内容と方法を選択する実践的知識といえる。

これら知見は、教師の専門性の中心概念である「省察」概念と通底する。Schön（1983）¹⁵⁾は、「省察の過程」として、①問題の抽出、②要因の命名、③解釈、分析、統合、④評価としている。これは、①日常の生活から問題を抽出し、②実態を把握すること。そして、③そこに内在する課題や根源的な原因を分析し、④その課題や原因を把握する、という思考過程を示すものである。子どもの実態の把握とそれに基づく教育活動の産出に、教師

の専門性を指摘できる（省察概念の整理については、「Ⅱ」にて詳細を記述する）。

本研究においては、組織的な教育改善を生み出す仕組みを生成するに当たって、以上のような学校教育の課業特性を踏まえるとともに、この教師の「省察」概念を援用し、組織的な省察の過程（「組織的省察」）をその中核的な構成要素として設定することとする。

組織的省察を通して、子どもの事実（実態把握）から、自校の取り組むべき教育課題を焦点化し、組織目標を生成する。さらには、その組織目標に接近するための打開策を生成し、組織的に取組むことにより子どもの変容、成長（教育改善）を生み出していこうとするものである。

本研究は、このように、組織的省察を通じた教師の主體的統合による「組織化」と、それに基づく組織的協働による「教育改善」を実現する基本モデルを仮説的に構築し、その基本理論を整理することを目途とするものである。

Ⅱ 教育改善を生み出す「省察」概念の整理と組織過程への援用の理論的整理

1. 「省察の過程」に関する概念の整理

「省察」に関しては、教師の専門性の中核的な概念として認知されながら、類似概念との関連、異同等が曖昧なまま、佐藤（1990）⁽¹⁶⁾が指摘するように、極めて多様な意味内容で取り扱われている。本研究においては、久我（2009a,2010b,2010c）⁽¹⁷⁾⁽¹⁸⁾⁽¹⁹⁾の教師の省察的思考に関する質的研究と省察概念の整理に基づきながら、Shulman（1987）⁽²⁰⁾等が定義する「省察の過程」を参考にし、教育改善を生み出す教師の思考過程として、次のように定義することとする。

「省察の過程」とは、「①子どもの事実（実態）からよさや問題を抽出し、②その背景・文脈から根源的な原因や課題を構造的に分析し、③その原因や課題に適合した打開策を生成する過程」とする。具体的には、①目の前の子どもの事実からそのよさや問題を抽出する『気づき』の段階から、②抽出したよさや問題の背景や文脈を読み取り、根源的な原因や課題を焦点化する『分析』の段階、そして、③根源的な原因や課題に適合した打開策を生成する『打開策の生成』の段階という3つの段階で整理される。また、この省察の過程は、①目に見える子どもの行動や現象、問題といった「行動レベルの事象を対象とした思考過程」から、②問題の背景や文脈、その子の内面、問題の根源的原因、課題といった「子どもの内面の解釈や課題の重みづけと構造的な理解をすすめる内面・価値レベルの思考過程」へと深化させ、③その根源的な原因や課題に適合した解決策を生成する「行動レベルの思考過程」へとその次元（「行動レベル」→「価値・内面レベル」→「行動レベル」）を変えながら進む思考

過程ととらえることができる（図1）。

本研究においては、教育改善を単に問題に対する技術適用という行動レベルでの議論にとどめることなく、子どもの実態（よさや問題）から、取り組むべき教育課題を焦点化し（省察の深化）、これまでの教育方略の規範の問い直しを含めた打開策を生成することをねらいとする。

このような価値レベルへの省察へと誘う仕組みとして久我（1996）⁽²¹⁾は、授業分析に関する省察的思考をガイドする「省察シート」を開発している。これは、「省察の過程」（『気づき』『分析』『打開策の生成』）に即して教師の授業に関する自己省察の深化を支援する枠組みである。具体的には、授業に関するよさと問題点（行動レベル）を抽出し、その背景や文脈を分析し、問題の根源的な原因や課題（価値レベル）を焦点化し、改善策（行動レベル）を生成するという教師の省察的思考を支援する仕組みである。久我は、さらにこの自己省察をもとに教師間の相互学習を設定し、互いの省察の過程を機能的に交流することにより、実践的知識の交流と個々の教師の省察の深化を可能にする仕組みを構築している。

2. 組織的省察の機能

これら知見を踏まえながら、本研究における組織的省察に付与する機能として、以下のことを構想する。

まず、①自校の子どもの実態を教師相互の見方の違いを生かして掘り起こし、出し合うことによって、より「複眼的な子どもの実態把握」を促す。また、②問題の根源的な原因や中心的な課題を焦点化する「分析」の過程において、互いの解釈・分析を出し合うことによってより「多面的な分析」を促す。さらに、③根源的な原因や中心的な課題に適合した打開策を生成する段階において、個々の教師がもつ打開策を出し合うことにより、多様な打開策のレパートリーから、より実態、課題に適合した打開策を生成する可能性を高めることをそれぞれのねらいとする（図1）。

このように省察概念を援用し組織的に展開することによって、自校の子どもの実態に適合した教育改善を実現することをねらいとする。

また、組織的省察を通して、それぞれの教師の子どもの実態認識、課題分析、打開策の生成のさせ方という、実践的知識を、具体的、事例的に交流し合うことを可能にする。このことによって、教師相互の実践的知識の学び合いや個々の教師の実践的知識の再構成をすすめ、それぞれの教師の力量形成を促進することを構想する。

3. 実践過程における省察概念の整理と目標設定段階での組織的省察（reflection toward action）の位置づけ

久我（2008,2010b）⁽²²⁾⁽²³⁾は、教師の授業実践にかかる思

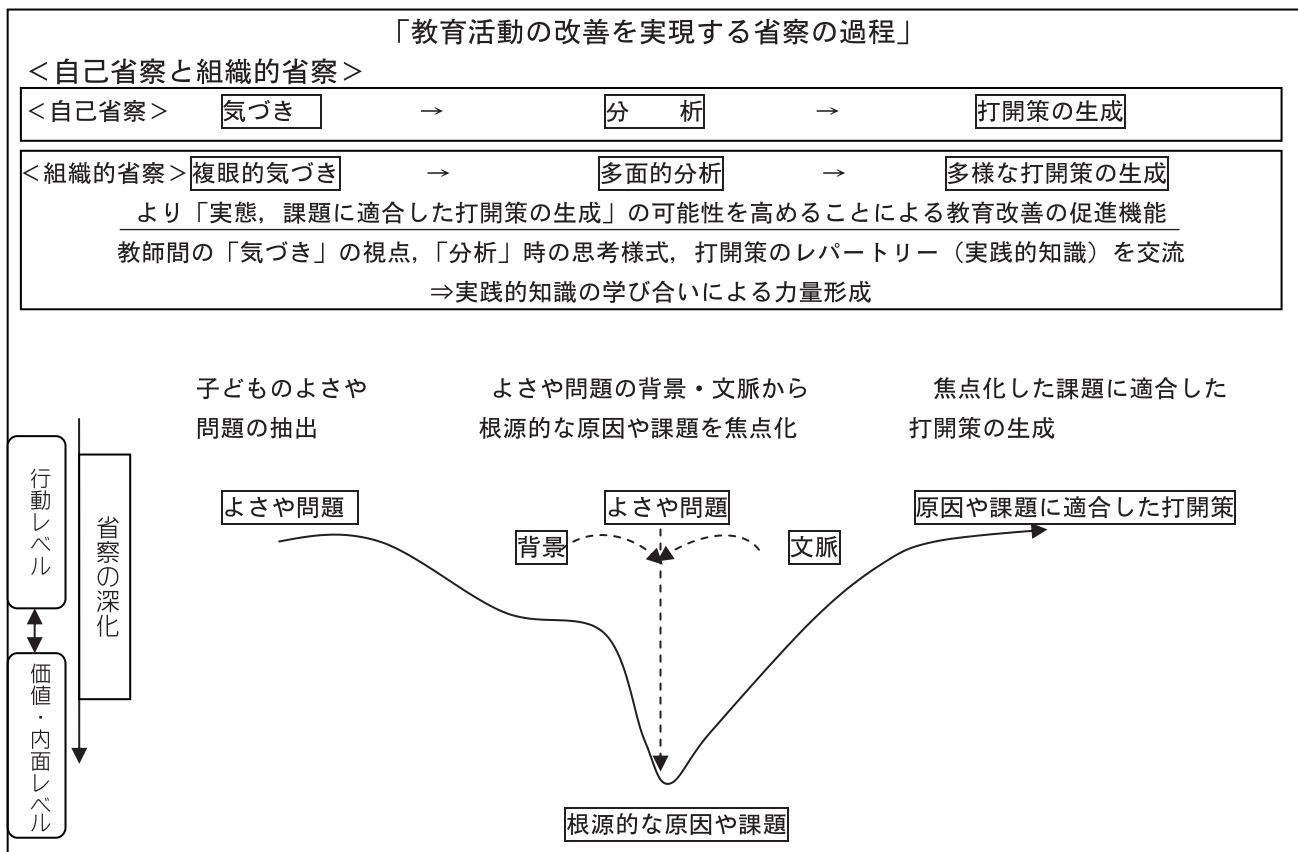


図1 省察の過程の概念整理

考過程を分析した質的研究と省察概念の整理を通して、Schön (1983,1987)⁽²⁴⁾⁽²⁵⁾が提示した「活動における省察 (reflection in action)」、「活動に関する省察 (reflection on action)」に加えて、「活動に向けた省察 (reflection toward action)」の存在とその重要性を指摘している。

久我は、具体的な授業実践における教師の思考過程を質的に分析するなかで、①教師が、教材の本質（中心概念）をおさえ、内容と方法を子どもの実態に即してどのように展開するかを想定していること、②実際の授業の中で、教材の本質や想定した授業の構想に基づいて子どもの反応をモニタリングし、そのずれや適合性から次の展開を即興的、熟考的に判断をしていることを抽出している。つまり、「活動における省察」も「活動に向けた省察」の質によって制御されていることを見出し、「活動に向けた省察」の重要性を指摘している。

本研究においても、目標設定段階での組織的省察

(reflection toward action)を「組織化」と「教育改善」を生み出す起点として位置づけ、組織的省察による複眼的な子どもの実態の把握、多面的な課題の分析、根源的な課題に適合した打開策の生成によって、より実態に適合した教育改善を生み出す仕組みとする。

そして、組織過程における目標設定段階、実践段階、評価・改善段階において、それぞれ組織的省察を位置づけ、教師自らが設定した目標と行動計画に基づいた協働を生み出し、継続的な教育改善を実現する仕組みとする。

Ⅲ 「組織化」を促し、「教育改善」を生み出す「組織的省察」の基本構想

1. 組織過程に組み込む組織的省察の3つの基本機能

組織過程の各段階での組織的省察の基本機能を表1のように設定した。

さらに、組織的省察を組織過程に仮説的に適合させた

表1 組織過程に組み込む組織的省察の3つの基本機能

①子どもの実態から取り組むべき教育課題を焦点化し、自校の教育課題に適合した目標（価値目標）・具体的取組（行動目標）を生成する<目標設定段階における組織的省察>
②①に基づく協働による子どもの変容を日常的にモニタリングすると共に、よさを価値付け、生起する問題について原因を探索し、その原因に適合した打開策を生成する<実践段階における組織的省察>
③目標の達成状況と具体的取組の適切さを、評価・分析することにより、継続的な教育改善を可能とする<評価・改善段階における組織的省察>

のが図2である。目標設定段階での組織的省察、実践段階での組織的省察、評価・改善段階での組織的省察の実施過程と、それぞれ付与した「組織化」と「教育改善」の機能を整理した。

2. 組織過程に即した組織的省察の仮説的实施過程

組織過程の3つの段階に即した組織的省察について、表1の基本機能に即して、以下のように展開することを構想する。

(1) 目標設定段階

①子どもの実態把握

学校に内在する子どもに関する様々なデータ（学力、出欠席、不登校、問題行動、子どもの生活実態アンケート等）を収集し、整理する。整理されたデータを共有した上で、すべての教師による目標設定段階における組織的省察（ワークショップ型研修等）を展開する。ここでは、共有したデータに基づきながら、子どもの実態（よさや問題）についての各教師の持つ解釈や気づきを表出化させ、伝達可能な形式知に変換する。それら形式知を連結させ、自校の子どもの実態の特徴を概念化するとともに組織として共有する（組織的実態認知）。

②課題の焦点化

共有した子どもの実態から取り組むべき教育課題は何か、と省察を深化させ、自校の教育課題の焦点化を図る。

組織的省察の深化の過程は、①よさや問題の想起・表象の段階、②よさの背景や問題の原因を踏まえ、特に伸ばすべきよさと気になる問題を絞り込む段階、③これらを踏まえた学校として取り組むべき教育課題を焦点化する段階である（組織的教育意思形成）。

③目標と具体的取組の生成

焦点化した教育課題から目標（価値目標＝例えば「自主・思いやり」の価値観を育てる）を設定し、さらに目標達成のための具体的取組（行動目標＝例えば「聞き合う授業づくり・心が通うあいさつ運動」に組織的に取り組む）を設定する（組織的教育意思決定）。

(2) 実践段階

①子どもの変容の共有

学年会等において、設定した目標と取組の枠組みに基づいて、日常的なモニタリングを行い、子どもの変容や生起する問題の情報を収集し、共有する場を設定する。

子どもの変容（成長）に関する情報については、子どもにフィードバックする（価値づける）ことにより、子

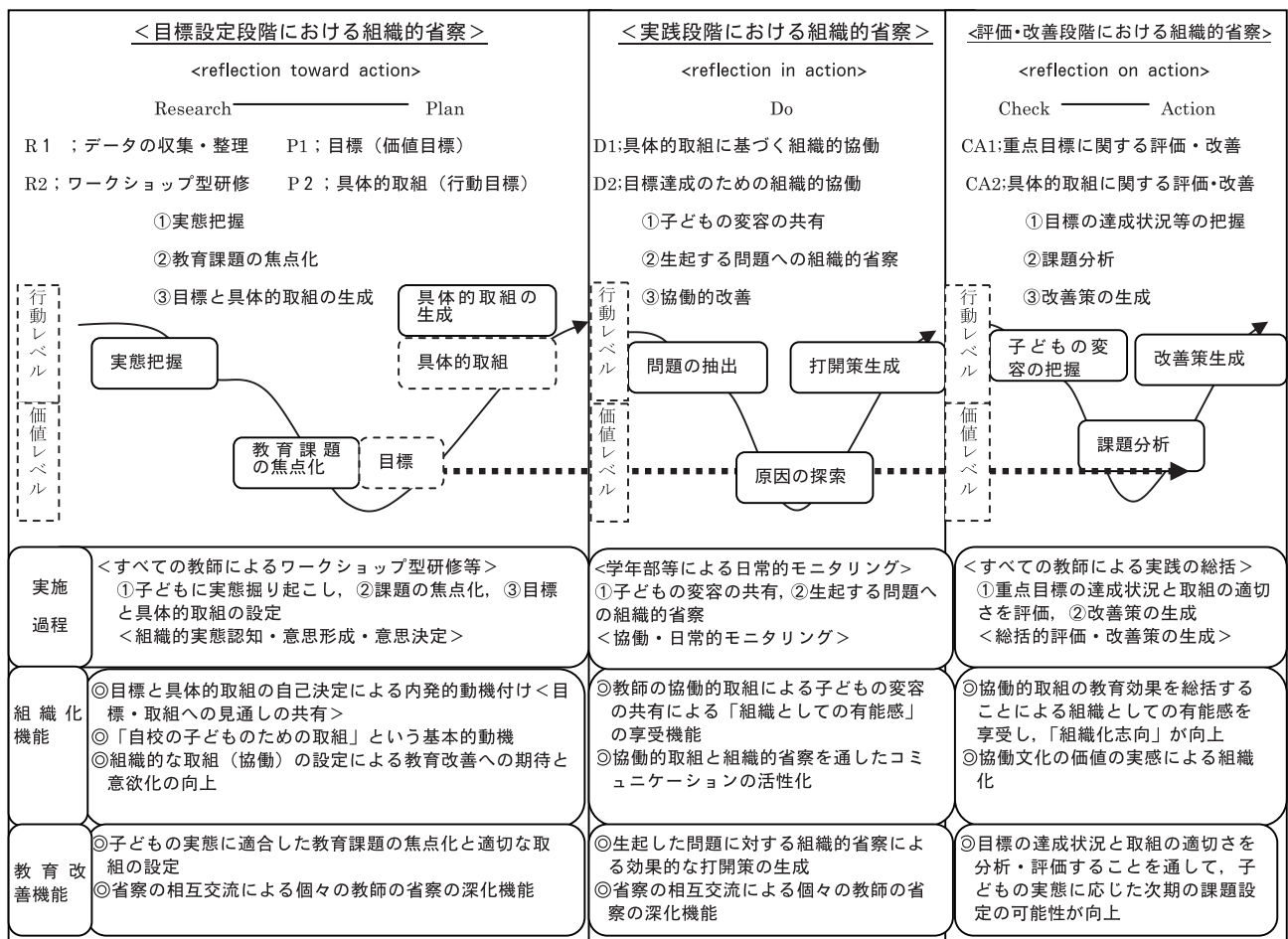


図2 組織過程の3つの段階における組織的省察の仮説的实施過程と付与した「組織化」と「教育改善」の促進機能

どもの行動変容の強化を図る。

②生起する問題への組織的省察とそれに基づく協働

生起する問題に関して、学年会・生徒指導部会等による組織的省察を実施し、問題の背景や原因を探索し、効果的な打開策を組織的に生成し実践する。

(3) 評価・改善段階

①子どもの変容の把握と目標の達成状況に関する評価

実践前後の子どもの実態を比較したデータを収集・整理し、すべての教師で共有する。これらのデータを基に目標の達成状況と具体的取組の適切さについて評価・分析し、課題を抽出する。

②評価に基づく改善策の生成

抽出された課題をもとに次期・次年度に向けた改善策を生成する。

3. 組織的省察に基づく「組織化」機能の基本理論

本研究における「組織化」とは、「個々の組織構成員が、設定した共通の目標を意識化し、その目標に接近するために組織的に実践すること」と位置づけた。仮説的に設定した実施過程の「組織化」機能について、根拠となる基本理論と「組織化」にかかる仕組みのねらいについて整理する。

(1) 目標設定段階における組織的省察による「組織化」機能と構想

①自己決定性、有能性の担保による教師の内発的動機付け

古川(1990)⁽²⁶⁾は、組織変革への組織構成員の内発的意欲について、「個人の内側に自発的に生まれた力で、目標そしてそれに至るための活動そのものの魅力にひきつけられて発生してくるもの」とし、これを「内発的意欲付け」としている。さらに、その内発的意欲付けの源泉として、心理学の知見を引用して、「自分の行動の主体は自分であるとか、自分の意思でものごとを選択し、判断し、かつ行動しているという「自己知覚」がもて、かつ保てるとき」とし、「内発的意欲の源泉のひとつは、(将棋の)「指し手」意識である」としている。「指し手」意識という概念は、DeCharm(1976)⁽²⁷⁾の「personal causation」(自己原因性)に関する2つの心理状態に関する、「オリジン(Origin)、指し手」と「ポーン(Pawn)、コマ」に由来する。

これら知見から、目標に向けて行動するとき、所与の目標ではなく、教師自身の手で目標を設定することにより、さらにその目標に接近するための具体的取組を協働的に設定することにより、教師の教育活動への「自己決定性」(指し手意識)を担保できると考えた。

また、Deci(1975)⁽²⁸⁾は、内発的動機付けの条件として、自己決定性とともなう有能性(活動の見通し)を挙げている。このことから、①子どもの実態の掘り起こし(実態把握)から、②根源的な課題の抽出(分析)、③それに

適合した取組の設定(打開策の生成)という、省察の過程に沿った議論をたどることによって、子どもの実態に適合した教育改善への見通し(「有能性」)をもった自律的な取組が具現化できると考えられる。

このようにすべての教師による「実践に向けた組織的省察」で目標と行動計画を自律的、協働的に設定することによって、内発的動機付けの中心概念である教師の自己決定性、有能性が担保される仕組みとする。

(2) 実践段階、評価・改善段階における組織的省察による「組織化」機能

古川(1990)⁽²⁹⁾は、組織構成員の内発的意欲の源泉として、「効力感」と「手応え」を挙げ、『効力感(self-efficacy)』を感じられたとき、すなわち『自分の影響力が周囲に及んでいって、周囲に意味ある何らかの変化を起こせたと実感できるとき』にも、人の内発的意欲が高まる」としている。加えて、自己の行動の影響が「周囲にプラスの状態をもたらし、かつ自分の能力や技術が着実に伸びていると感じられたとき」に内発的意欲が高まる」としている。

佐古(2005)⁽³⁰⁾は、学校組織開発プログラムとして「内発的改善サイクル(元気サイクル)」を仮説的に構築し、実践研究を展開している。佐古は、「教員にとっての最も大きな報酬(インセンティブ)は、子どもの変容を実感すること～(中略)～教員の貢献意欲は、担当する(具体的な存在としての)子どもの価値ある変容に寄与するという認識によって触発されるであろう」と記述し、これを実践的に検証している。

これらの議論を踏まえて、本モデルにおいては、組織的協働による子どもの変容を日常的にモニタリングし、また総括的に評価し、組織として共有する仕組みを設定する。このことにより、「組織としての効力感(手応え)」を享受することを可能にする仕組みとし、教師の「組織化」への内発的動機がさらに増長されることをねらいとする。

また、教育活動を展開するなかで生起する問題に対しても、組織的省察を通して、組織的な打開策を生成する。このことによって、生起する問題に対する改善の見通し(有能性)を組織として共有し、自律的な協働の具現化を目指す。

4. 組織的省察による「教育改善」促進機能の基本理論

本研究における「教育改善」とは、自校の子どもの実態から生成した目標方向へ向けた、子どもの変容(実践前の子どもの実態A→(教育実践)→実践後の子どもの実態A')を指すものとする。

仮説的に設定した実施過程の「教育改善」機能について、根拠となる基本理論と「教育改善」にかかる仕組みのねらいについて整理する。

(1) 目標設定段階における組織的省察による「教育改善」の促進機能

自校の子どもの実態（よさや問題）について、まず、子どもの実態にかかる基本データを共有し、そのデータに基づきながらすべての教師による組織的省察（ワークショップ型研修等）を実施する。

ここでは、「省察の過程」に即して、①子どもの実態（よさと問題点）についての掘り起こしを行い、個々の教師の気づきや解釈を出し合い（「複眼的気づき」）、②出し合われたよさや問題点から「さらに伸ばしたいよさ・特に気になる課題」を抽出し、さらに「取り組むべき教育課題」を焦点化する（多面的分析）。③この取り組むべき教育課題から育てるべき価値目標を設定する（例えば、教育課題「自主性の欠如」→価値目標「自主性の育成」）。そして、さらにその価値目標へ接近するための具体的取組を設定する（多様な打開策からの選択）。

このように、組織的省察を展開することによって、①複眼的な子どもの実態把握、②多面的な分析、③多様な打開策のレポーターの中から選択の可能性を高め、より実態に適合し、より効果が期待される具体的な取組を生成する。

この目標設定段階の組織的省察においては、「省察の過程」に即して設計した学校の課題の焦点化を支援する「学校の課題焦点化シート」(久我,2009)⁽¹⁾を活用する

ことを想定している。組織的省察を支援するツールの活用を通して、自校の子どもの実態から取り組むべき教育課題を省察の過程に沿って機能的に焦点化することを支援する。

これは、省察の過程に沿って組織的省察を展開することにより、行動レベルのみの改善（問題に対する技術適応）だけでなく、価値レベルへの省察の深化を促すことによって、子どもの実態からこれまでの教師の教育行為の在り方（教育方略の規範）を含めた課題を顕在化し、改善を促すことを支援するものである。

(2) 実践段階における組織的省察による「教育改善」の促進機能

協働的取組による子どもの変容と生起する問題を日常的にモニタリングし、その情報を収集、共有する仕組みを設定する。そして、子どもの変容に関する情報については、子どもへ価値づけながらフィードバックすることにより、子どもの変容を強化し、教育改善を促進する。

また、生起する子どもの問題に対しては、技術適応型の対応（対処療法的な対応）ではなく、省察の過程に即して、問題の背景や子どもの内面等を多面的に分析し、問題の根源的な原因の構造的な解釈を進める。このことによって問題の根源的な原因に適合した打開策が生成される可能性を高め、教育改善を促進する。

また、実践における組織的省察のなかで、個々の教師

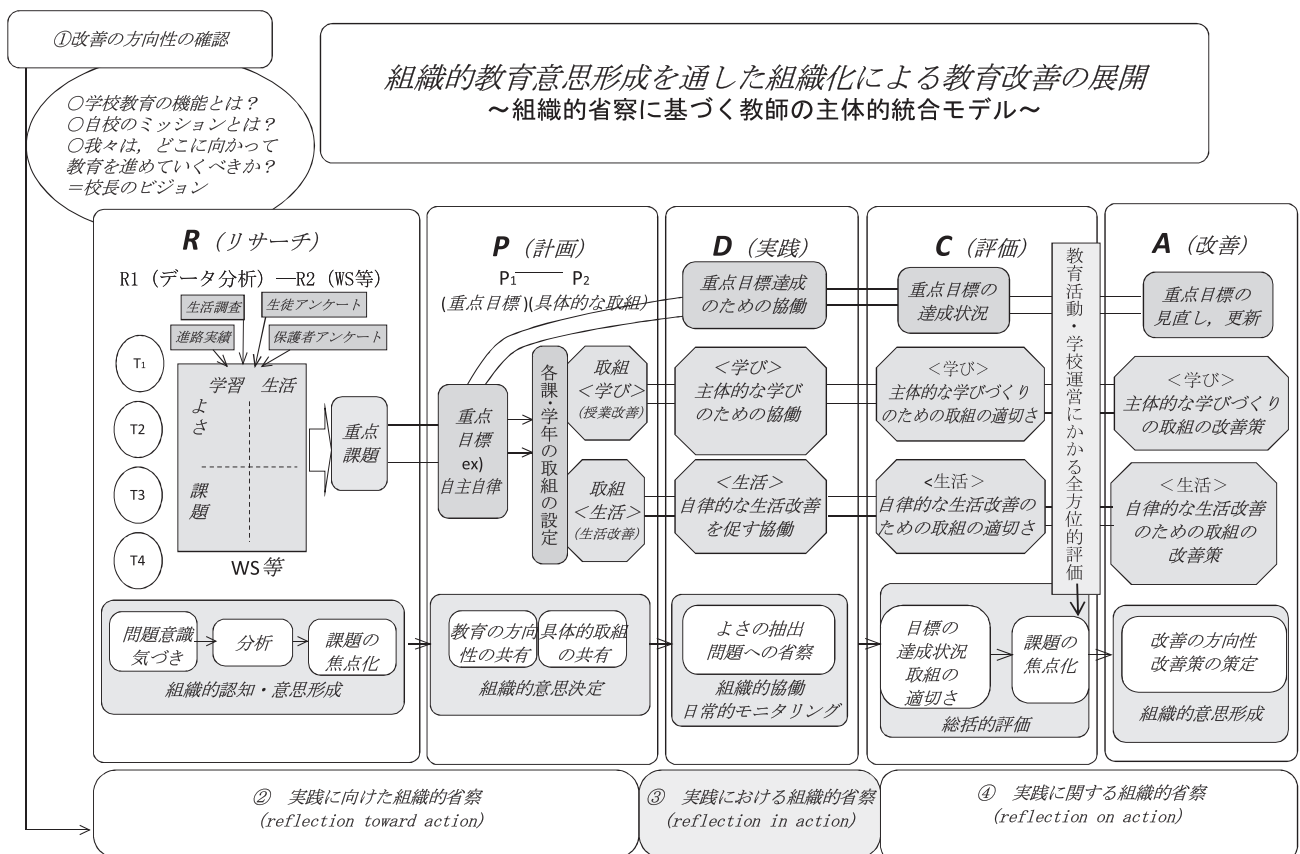


図3 組織的省察に基づく『教師の主体的統合モデル』

が互いの省察の過程を交流させることとなる。そのことによって、具体的な自校の子どもの事実を媒介として、実践的知識を交流し合うとともに、個々の教師のこれまでの教育方略の規範をとらえ直す機会となることが期待される(久我 1996)⁽³²⁾。高い専門性を兼ね備えた熟練教師の実践的知識を組織として共有することや教師相互の実践的知識を再構成することを促進することによって、教育改善を実現することをねらいとする。

(3) 評価・改善段階における組織的省察による「教育改善」の促進機能

本研究では、評価・改善段階における組織的省察において、実践前後の子どもの実態にかかるデータを比較検討し、設定した目標の達成状況と取組の適切さを分析・評価する。そこから実践後の子どもの実態をとらえ直し、次期・次年度に向けた新たな課題を抽出し、焦点化する。そのことによって、継続的な教育改善へつなげる。

IV 教師の主体的統合モデルの仮説的構築

1. 教師の主体的統合の理論に基づく組織化モデルの仮説的構築

省察概念を核とし、組織的省察の基本理論に基づきながら、実際の学校組織において実践可能な方法論として仮説的に構築したものが、「教師の主体的統合モデル」^(注1)(以下、「本モデル」とする)である(図3)。

本モデルは、組織としての意思形成である教育目標の立案過程において、すべての教師の参加を位置づけ、その結果としての目標の共有を実現し、教師の主体的統合のメカニズムを駆動させる仕組みとした。そして、3つの段階の組織的省察を協働の実践でつなぎ、省察と協働を有機的に駆動させる仕組みとして本モデルを構築した。

2. 本モデルの展開手順

本モデルの展開手順を表2のように仮説的に設定した。まず、①の段階では、自校のミッション、校長のビジョン等、組織として「我々はどこに向かって行くのか」という大きな方向性を共有することから始まる。

そして、②-1、②-2の目標設定段階において、子どもの実態に関する基本データに基づいて組織的省察を展開する。すべての教師によるワークショップ型研修等において、子どもの実態(よさや問題)を掘り起こし、自校が取り組むべき教育課題を焦点化していく(省察の深化)。このことを通して、①「我々は何を育てるべきか(どこからスタートすべきか)」という重点目標^(注2)(価値目標)と、さらに目標達成のために、②「我々は何に取り組むべきか」という具体的取組(行動目標=打開策)を自ら設定する。このことにより、実践の価値目標と行動目標を共有し、協働の基盤を生成する。③の実践段階においては、これら設定した重点目標(価値目標)

表2 「教師の主体的統合モデル」の展開手順

<p>①自校の教育改善の方向性の確認 「自校のミッション」,「校長の経営ビジョン」等、自校の教育活動の方向性の確認</p> <p>②-1 自校の子どもの実態把握の段階 (Research段階) ○基礎データの整理と共有 (R 1) ○各教師の解釈の相互交流(ワークショップ型研修等)による課題の焦点化(R2)</p> <p>②-2 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) ○重点目標(価値目標)の設定 (P1) ○具体的取組(行動目標)の設定 (P2)</p> <p>③設定した重点目標と具体的取組に基づく協働の段階 (Do段階) ○設定した具体的取組における線を揃えた協働(取組の同一性) ○すべての教育活動を重点目標と関連づけた取組(取組の関連性, 同一方向性) ○協働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 ・子どもの変容に関する情報の共有(教師の動機づけ機能)と、子どもへのフィードバック(子どもの変容の強化機能) ・生起する問題に関して組織的省察を通した打開策の生成と協働(教育改善機能, 人材育成機能)</p> <p>④総括的評価・改善段階 (Check→Action段階) ○重点目標の達成状況,取組の適切さに関する総括的評価 ○子どもの実態から次期, 次年度の改善の方向性を明示(評価・改善機能)</p>

と具体的取組(行動目標)に基づいた2つの次元での協働を展開する。その一つは、設定した具体的取組に基づく、すべての教師が線を揃えて取り組む統一的な組織的協働である(例えば「思いやりの心」を育てるための一点突破の「あいさつ」の指導)。もう一つは、設定した重点目標(価値目標)に基づいてすべての教育活動を関連づけて展開する統合的な組織的協働である(例えば、すべての教育活動の場面で「思いやりの心」を育てる)。

これら協働による実践と日常的なモニタリングを通して、子どもの変容を抽出し、教師間で共有する。その変容を子どもに価値づけながらフィードバックすることにより、子どもの変容の強化を促す。また、生起する子どもの問題に対して、教師が互いの「気づき」や「分析」を交流する組織的省察を展開し、その原因に適合した打開策を生成し、教育改善につなげる。

また、④総括的評価・改善段階においては、設定した目標の達成状況と取組の適切さを総括的に評価し、次期、次年度に向けた改善の方向性を見定めていく。

V 教師の主体的統合モデルの導入と効果の検証

平成20年度末～21年度に研究実践校（A小学校（全校156名））において、本モデルを導入した。その結果、研究実践校では、本モデルの学校組織への適用性とその効果が一定程度、確認された。

1. 研究実践校での実践の経過

(1) 目標設定段階における組織的省察の実践の経過

A小学校の子ども学習状況、生活の実態に関するデータ（Q-Uテスト（河村 1998）⁽³³⁾等）が整理され、教師間で共有された。これらデータに基づいて、①自校の子どもによさと問題点、②取り組むべき教育課題について組織的省察（ワークショップ型研修）が実施された。

A小学校は、本モデル導入の前に、ある学級で「学級がうまく機能しない状況」が発生した。この状況も踏まえた組織的省察を通して、「集団に馴染みにくい子」「家庭的な事情や本人の特性から特別な配慮を必要とする子ども」への指導の困難さが、問題の根源的な原因として焦点化された。さらに、このような子どもたちに学級担任一人が対応するこれまでの自己完結的、個業的な組織の在り方（組織体制）の問題が可視化された。これら教育活動や組織体制に関する問題を踏まえて、特別な配慮を必要とする子を含めて、自校のすべての子どもに居心地のよい学びの環境を保障するために協働的組織へと転換することが課題として設定され、これまでの教育の在り方（教育方略の規範）について組織的な見直しがなされた。

その結果、『みんなが楽しく通えるA小学校』を重点目標とし、「全校の子どもを全教職員で見守る（学校TT（ティームティーチング））」を合い言葉に、組織体制そのものの再構成を行い、組織的に展開する具体的取組を設定した。

設定された具体的取組は、①名前をつけたあいさつ、②終礼（職員打ち合わせ）での一日の子どもによさや問題の情報共有（個人カルテへ記録の集積）、③視点児童（特別な配慮を必要とする子）の設定と意図的なかかわり等であった。

目標設定段階における組織的省察では、本モデルの想定した手順で展開され、事後の感想においてすべての参加者から肯定的な意見が寄せられた。また、これまでの指導体制の在り方の見直しがなされたことを含め、本モデルに付与した省察の深化機能等が駆動し、学校組織に適用したことが確認された。

(2) 設定した取組の実施過程における協働と組織的省察の実践の経過

設定された取組である、①名前をつけたあいさつと、②視点児童を中心に全校の子どもを対象とした日常的なモニタリングが実施され、終礼（職員打ち合わせ）で、

一日の子どもによさや問題の情報が共有された（個人カルテへ記録を集積）。子ども達によさについては、子どもへフィードバックされ、変容の強化が促された。また、生じた問題に関しては、その日のうちに組織的省察を通して原因の探索と打開策の生成まで行われた。

目標設定段階における組織的省察で設定された重点目標が教師間で意識化され、その具現に向けた継続的な取組が実践されたことがとらえられた。

(3) 総括的評価・改善段階での組織的省察の実践の経過

総括的評価・改善段階では、子どもの変容と教師の組織化にかかるデータが共有され、目標の達成状況と取組の適切さが評価された。

そのなかで、新たな課題（「子どもと子どもの関係性を醸成する」）を焦点化し、次年度に向けた取組の方向性を確認した。

本モデルに付与した機能が駆動し、学校組織に適用したことが確認された。一年間の本モデルでの取組に関する自己省察のなかで、教職員の協働意識を示す内容が全員の記述で見られ、本モデルの組織化機能による協働意識の醸成効果が確認された（詳細については後述）。

2. 本モデルの効果の検証

(1) 「組織化」機能にかかる効果の検証

本モデル導入による「組織化」について、重点目標の「意識化と実践」に関する教師の自己評価と、学校組織特性アンケートの協働性指標（佐古 2005）⁽³⁴⁾の変容に基づいて検証を行った。

重点目標の「意識化と実践」に関する教師の自己評価（「今年度の重点目標「みんなが楽しく通えるA小学校」を達成するための手立てや指導を工夫する」）では、1学期末は、85.7%、2学期末では100%の肯定的意見が寄せられた。このことから、教師の重点目標達成のための実践がなされ、重点目標に基づく組織化が一定程度、具現化されたことが見出された。

また、学校組織特性アンケートの協働性指標の変容から、教師の協働への意識と行動の変容が見出され、組織化にかかる効果が確認された（表3）。

表3 A小学校の協働性指標の変容

協働性の内容	導入前 肯定意見	導入後 肯定意見
学級経営や授業の問題点について同僚から率直な指摘や意見がなされる	43.8%	81.3%
学校の重点目標や課題の設定過程にほとんどすべての教師がかかわっている	18.8%	93.8%
他の教師の授業を気軽に参観できる	31.3%	62.4%

さらに本モデルの参加を通して、教師の意識と行動に変化が生じ、組織目標達成に向けた協働文化と互いのよさや特性を認め合う同僚性の文化が芽生え始めていることが抽出された。一年間の実践を振り返った自己省察において、以下のような感想を記述している。

職員室で担任の先生と担任外の先生が授業や子どものことについて話をする機会が増えたと思います。教職員が組織としてまとまっている雰囲気が出てきたと思います。とてもいい雰囲気だと思います。
 「協働で全児童を全教職員が見守る」ということは本当に大切なことだと実感します。

「協働」が全教職員に意識づいたおかげで、本当に（教師が）お互いの良さを認め合うことも増え、助け合う姿もたくさん見られるようになりました。

(2) 「教育改善」機能にかかる効果の検証

研究実践校では、全教職員によって、「すべての子どもが楽しいと思える学校」にすることを目指した協働が展開された。子どもの居心地のよさをとらえるために、実践前後の子どもの変容についてQ-Uテスト等の結果を用いて把握した。そのなかで、目標設定段階で課題として挙げられた「特別な配慮が必要な子ども」（視点児童）を、教育改善の指標の一つとして、その成果を検証した。

重点目標達成のために上記、組織的取組の結果、各学年3～5名設定した「視点児童」において、変容がとらえられた。平成20年度末「要支援群」に分類された児童5名のうち2名が「学級生活満足群」に分類されるなど、「学級生活満足群」にいなかった13名のうち10名に改善が見られた（表4）。

このように視点児童の意識に変容が見出され、教育改善が一定程度促進されたことが確認された。

表4 A小学校 視点児童の変容(Q-Uテスト結果)

Q-Uによる分類	H21.2実施	H21.11実施
学級生活満足群	0	6
侵害行為承認群	2	3
非承認群	2	2
学級生活不満足群	4	1
要支援群	5	1

3. 本モデルの機能と効果に関する考察

研究実践校における本モデルの導入と展開を通して、本モデルの機能と効果に関して考察する。

(1) 目標設定段階における組織的省察の機能と効果に関する考察

目標設定段階における組織的省察において、出し合われた問題の原因を探索するなかで、子どもの課題とともに

に、これまでの個々の担任による個別対応型の指導という組織の在り方の課題が可視化され、全教職員による協働的指導体制へと転換している。このことから、組織的省察によって、組織体制を含めたこれまでの教育活動の在り方（教育方略の規範）を含めた問い直しが促進されたことが見出された。このことから目標設定段階の組織的省察に付与した機能と効果が一定程度、確認された。

また、目標設定段階の組織的省察が、その後の実践段階での目標の意識化と自律的、主体的な実践に影響を与えていたことが、本モデルへの参加を振り返った個々の教師の自己省察等からとらえられた。

「ワークショップで本校児童の実態把握をしたことにより課題が明確になり、名前を付けたあいさつなど、具体的取組が全教職員でできたことが大変良かった。（中略）教職員一人ひとりの意識は確実に変わってきたと思う」、「今年は、全教職員の共通理解が図られ、同じスタンスで指導ができた。みんなが協働することで補完し合い、（中略）協働で指導することで学校にいい変化が生じたと感じる」

以上のような記述から、目標設定段階での組織的省察によって課題が共有され、明確な取組の設定によって、個々の教師の自律的、主体的な協働につながることがとらえられ、組織化機能とその効果が見出された。

(2) 協働的实践と組織的省察の機能と効果に関する考察

組織的省察によって見出された課題と具体的取組、さらにそれに基づく組織的協働によって、教育改善が促進されたことが一定程度、確認された。

本モデルの導入によって、自校の子どもの課題の焦点化を促し、その課題に適合した協働的な行動計画を策定することによって、個々の教師による個別分散型の取組ではなく、組織的な実践を生み出したといえる。このことによって、子どもの変容を効果的に生み出す可能性がとらえられた。

これまでの個々の教師の個別分散型の教育実践では実現できなかった組織的な子どもの変容を実現する可能性を示唆するものととらえる。

(3) 総括

これらのことから、本モデルを導入することで、学校組織の意思形成といえる教育目標の立案過程に、組織的省察を設定することにより、①目標の共有による統合メカニズムを駆動させること、②子どもの実態や課題に適合した打開策が生成されることの有効性が示唆された。具体的には、目標設定段階での組織的省察において、理論的な省察の過程に基づいて省察を深化させることにより、以下の機能が一定程度駆動することが確認された。

①実態に関するデータに基づいて、想起・表象することにより、個々の教師の暗黙知としての解釈を含めて形式知化することが促されること。②形式知化した相互の

実態解釈をもとに、問題の背景・文脈に基づく原因の探索が組織的に促進されること。③これらのことにより、より子どもの実態に適合し、教師にとって納得性の高い目標と打開策が生成される可能性が高まること。

さらに、子どもの課題に適合し、教師が自己決定した目標と取組を組織的に実践することによって、教師の主體的な協働が生み出され、教育改善がより機能的、効果的に促進される可能性が高まることが示唆された。

一方、目標設定段階での組織的省察を通して、子どもの問題の根源的な原因の探索するなかで、これまでの教師の教育活動の在り方（教育方略の規範）までも見直すことを促す可能性が示されたものととらえる。

VI 本モデルの今後の課題

1. 本モデルに期待される効果とその検証

研究実践校での実践を通して、「組織化」と「教育改善」のほか、学校組織への波及的な効果が本モデルに参加した教師から以下のような指摘がなされた。

(1) 組織的省察に伴う個々の教師の省察の深化促進と人材育成効果

自校の子どもの問題を媒介とする教師間の実践的知識の交流によって、個々の教師の自己省察の深化が促進される効果が抽出された。そして、そのことよる人材育成効果が、参加した教師から指摘された。具体的には、若手教師が自身の学級の問題について、ベテラン教師の省察の過程（問題への気づき、問題の背景や子どもの内面の分析、打開策の生成のさせ方）を聞くことによって、①気づきの視点、②分析の思考過程、③打開策の生成の在り方について学習した。その積み重ねのなかで、若手教師の指導行動の変容が促され、結果として学級の子どもの学級生活満足度の高まりが見られた。組織的省察場面が、熟練教師がもつ実践的知識を若手へ伝達する有効なツールとなる可能性が抽出された。

(2) 協働文化と同僚性の文化の醸成効果

本モデルに参加するなかで、個々の教師が目標を意識化し、自校の子どもの問題を媒介とする協働的实践を通して、教師間に、同じ目標を達成しようとする協働文化、互いの個性や特性を尊重し合う同僚性の文化が醸成される可能性が抽出された（V. 2 (1), 3 (1) 教師の自己省察データより）。

今後、これらの効果の検証を進め、その根拠となる基本理論を整理することが課題としてとらえられた。

2. 本モデルの実践研究にかかる今後の課題

(1) 実践研究の蓄積による本モデルの精緻化の必要性

今後、校種、学校規模が異なる学校組織へ本モデルを導入し、実践研究を蓄積し、以下の2点の検証が求められる。

①複数の研究実践校における実践研究について、本モデルの展開過程に応じて、横断的に検証を行い、本モデルを効果的に駆動させるための基本理論に基づく実施手順を再整理し、再構築すること。

②実践研究を蓄積し、事例研究校ごとに、本モデルの促進要因と阻害要因を抽出し、本モデルを効果的に駆動させる条件を抽出し、本モデルの精緻化を進めること。

(2) 本モデルの機能に応じた評価（検証）方法の確立

本モデルに付与した機能（組織化、教育改善）とともに、「省察の過程」の機能に応じた評価（検証）方法を整備し、確立することが求められる。

これら課題に応じた実践研究の蓄積により、本モデルをより効果的に駆動させる条件を再整理するとともに、基本理論に基づく展開の方法を再構成し、本モデルの精緻化を図っていくことを今後の課題とする。

— 謝 辞 —

本研究を進めるに当たって、ご理解、ご協力いただきました研究実践校の校長先生はじめ先生方に心よりお礼申し上げます。また、貴重なご意見、ご指導をいただきました、鳴門教育大学の佐古秀一先生に深く感謝いたします。

— 注 —

- 1) 教師自らが設定した組織目標に向かって、自律的、主體的な組織化（協働）を生み出す仕組みとして、「教師の主體的統合モデル」とした。
- 2) 学校組織において、単年度で設定される目標を「重点目標」として用いられることが多い。ここでは、焦点化した課題から設定した目標を「重点目標」とする。

— 引用文献 —

- (1) 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
- (2) 文部科学省 2006 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方（答申）」
- (3) 久我直人 2010a 「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「教師の主體的統合モデル」の構築－」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』第24巻、19-26
- (4) ピーター・M・センゲ 1995 『最強組織の法則』森部信之訳 徳間書店
- (5) 古川久敬 1990 『構造こわし 組織変革の心理学』誠信書房
- (6) 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

- (7) 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
- (8) 佐藤学 2001 『専門家の知恵』 ゆみる出版
- (9) Schön, D.A. The reflective practitioner. Basic Books, 1983
- (10) 佐古秀一 1990 「学校の組織構成次元の抽出とその複合性に関する実証的研究」『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』, 第5巻, 321-337
- (11) S.C.Purkey, & M.S.Smith, 1983 “Effective Schools:A Review”, The Elementary School Journal, Vol.83, No.4
- (12) (7)再掲
- (13) Cole, M 1996 Cultural psychology : A once and future discipline. Cambridge: Harvard University Press. (天野清(訳) 2002 『発達・認知・活動への文化—歴史的アプローチ』 新曜社)
- (14) Shulman, L.S. Knowledge and teaching, 1987 “Foundation of the new reform” . Harvard Educational Review, Vol.57, pp1-22
- (15) (9)再掲
- (16) 佐藤学 1990 「教師の実践的な見識を高めるために—授業の臨床研究へ—」『総合教育技術』 小学館, 1990年1月号, 98-103
- (17) 久我直人 2009a 「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
- (18) 久我直人 2010b 「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24巻, 11-18
- (19) 久我直人 2010c 学級経営における教師の『省察的思考』の抽出に関する研究—臨界事象法(Critical Incident Method)を用いて—『鳴門教育大学研究紀要』 第25巻 141-157
- (20) (14)再掲
- (21) 久我直人 1996 教師の自己省察(reflective thinking)を支援する授業研究法の開発的研究 1995年度 鳴門教育大学修士論文(未公刊)
- (22) 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
- (23) (18)再掲
- (24) (9)再掲
- (25) Schön, D.A. Educating the reflective practitioner. Josse-Bass, 1987
- (26) (5)再掲
- (27) R.DeCharm 1976 Enhancing Motivation, Irvington Publisher. (佐伯胖訳 1980 『やる気を育てる教室』 金子書房)
- (28) Deci, E.L. Intrinsic motivation, New York: Plenum, 1975
- (29) (5)再掲
- (30) (1)再掲
- (31) 久我直人 「学校評価・鳴門プランの構想と実践」『平成20年度 文部科学省指定 学校評価の充実・改善のための実践研究事業「事業成果報告書」』 徳島県鳴門市教育委員会 6-13
- (32) (21)再掲
- (33) 河村茂雄 1998 『たのしい学校生活を送るためのアンケート「Q-U」実施・解釈ハンドブック(小学校, 中・高等学校編)』 図書文化
- (34) (1)再掲