

# 教師「個人の省察的実践」から 学校組織における「協働的な省察的実践」へ

～ 教職大学院の教育実践研究を通して ～

熊谷慎之輔 ・ 光井 祐介\*

本研究の目的は、教職大学院の教育実践研究を通して、教師「個人の省察的実践」から学校組織における「協働的な省察的実践」へと至るプロセスの検証を試みることである。

その結果、現職教員学生「個人の省察的実践」を起点にして「協働的な省察的実践」を促すことで学校の組織ルーティンが変化し、組織学習の成立を確認することができた。さらに、学校において信奉理論とみなされがちな「目指す子ども像」は、その策定プロセスに教師たちが関与し、彼らの具体的な授業実践に取り込まれることで使用理論として記憶され、組織成員の振る舞いを方向付ける公的地図となりうることを示された。同様に、開発された授業計画シートと授業記録シートも新たな公的地図としての有効性が示唆された。

Keywords : 省察的実践, 組織学習, ダブル・ループ学習, アンラーニング, 教職大学院

## 1. 問題意識と研究の目的

岡山大学教職大学院は、「専門的知識や教育現場での経験の積み増しではなく、学校・地域において、教育現場が抱える課題を分析－提案－検証する教育研究活動により、データや事象から自他の実践を一般化・理論化し、学校・地域の継続的な改善・変革、つまりアクションリサーチを進めることができる教師（アクションリサーチャーとしての教師）」の養成を目指している。このアクションリサーチの中核に位置づけられるのは、「省察 (reflection)」であり、省察とアクションリサーチは不可分の関係にあることが指摘されている (アップルヤード, 2018)。

もう少し言うと、教師にとってアクションリサーチとは、教育実践の改善につながる「省察的実践 (reflective practice)」そのものということになる。つまり、「実践を展開し、省察し、改善された実践を展開し、さらに実践を省察し、評価する。実践と省察の繰り返し」がそのまま研究・リサーチになるの

である (アップルヤード, 2018)」。アクションリサーチと聞くと、身構えてしまうかもしれないが、多くの教師は自身の教育実践について、考えや思いを抱き、どのようにしたら改善できるのかという省察を行っている。このように、省察的実践が教師としての活動のほぼすべてに及ぶことをふまえれば、アクションリサーチは決して他人事ではない。

とはいえ、日々の教育実践について、やみくもに省察を行えばよいというわけでもない。省察は、持続的で計画的、つまり「体系的な省察的実践」を行わなければ効果を発揮しないと考えられている (ラシュトン, 2018)。その意味では、教職大学院が大きな役割を果たし、そこでの体系的な省察的実践は、院生のみならず彼らの現任校にとっても有意義なものになることが期待される。ただそうなるには、教職大学院で学ぶ現職教員学生が、現任校における学校経営や授業づくりをテーマに、自分自身の教育実践にひきつけて「教育実践研究」を行うだけでなく、

---

岡山大学学術研究院教育学域 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

\*岡山県総合教育センター 716-1241 加賀郡吉備中央町吉川7545-11

From Teacher's "Individual Reflective Practice" to "Collaborative Reflective Practice" in School Organizations : Through Educational Practice Research at the Graduate School of Teacher Education

Shinnosuke KUMAGAI and Yusuke MITSUI\*

Faculty of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

\*Okayama Prefectural Education Center, 7545-11 Yoshikawa, kaga-gun Kibichuo-cho, 716-1241

校内研修をはじめとする組織的な取り組みを通じて、学校改善と授業改善を一体化して推進することが必要となる。換言すれば、彼ら「個人の省察的実践」だけでなく、学校組織としての「協働的な省察的実践」を促すことが求められているのである。

この点に関連して、2021年11月に出された『『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて（審議まとめ）』では、「教師一人一人の個別最適な学びが求められるようになってきている」とともに、「他者との対話や振り返りなどの機会を教師の学びにおいて確保するなど、協働的な教師の学びも重視される必要がある」との指摘がなされている。このように、教師の「個別的な学び（個人の省察的実践）」と学校の組織レベルでの「協働的な学び（協働的な省察的実践）」との一体的な充実は、「令和の日本型学校教育」を推進するうえで重要な課題となっている。

こうした課題に対して、ショーン（Schön, D. A.）が提唱した省察的実践論は、個人レベルと組織レベルの両方の省察的実践を含んでおり、研究的な視座から理論的基盤を与えてくれる。しかしその一方で、彼の論は「個人の省察的実践」が「同僚に受容され、あるいは同僚との間に相互作用を引き起し、組織レベルの変化にまでつながるプロセス」について十分論じていないとされる（三品, 2017）。そうした限界をふまえて、ショーンの省察的実践モデルを組織レベルにまで拡張し、「個人の省察的実践」と「協働的な省察的実践」とをつないで組織の変革へと至る実践プロセスを明らかにした三品（2017）の研究は示唆に富んでいる。ただ、三品によるプロセスの図式化（図1）は、学校組織を例として説明しているものの、実際の学校現場で実践的に検証されたものではない。

そこで本研究では、岡山大学教職大学院において現職教員学生が2020～21年度に行った教育実践研究を三品の図式にあてはめ、学校現場でその図式に沿った教育実践を試みることで、教師「個人の省察的実践」から学校組織における「協働的な省察的実践」へと至るプロセスの検証を行うことを目的とする。さらに、その試みの成果や課題を明らかにするとともに、教師個人の学びや学校における組織的な学びを促すための支援のあり方についても検討してみたい。

## 2. 理論的整理

教師の「個別的な学び（個人の省察的実践）」と学校組織レベルでの「協働的な学び（協働的な省察的実践）」の一体化という点では、個人と組織の「関

係性」が学習すると捉える「組織学習（organizational learning）」の考え方が参考になる。安藤（2019）は、組織学習を「組織と個人を包含するシステム全体における組織ルーティンの変化」と定義している。組織ルーティンとは、組織の中で日常的に繰り返されているパターン、つまり組織が囚われている「これまでのやり方」を指し、組織行動を規制するものである。

このように、組織学習ではルーティンが強調されており、たとえ行動面の変化は少なくとも、認知面での変化、すなわち組織行動の拠り所となったり、実際の振る舞いを支配する組織としての「ものの見方や価値観」などに変化が生じれば組織学習が成立したと考えられている。もちろん、認知面の変化があっても行動面の変化も認められることが理想的な私たちには違いない。しかし、「人や組織は真に学習していなくても、表面的かつ一時的に行動を変えることも稀ではない」とされる（安藤, 2019）。そのため、やはり建前よりも本音の部分である認知面に注意を向けて、その変化に伴い、何らかの組織ルーティンの変化が認められれば、それは組織学習の成果であるとみなしている。

こうしてみると、アージリス（Argyris, C.）とショーン（1974）が、組織学習において、組織として表向きに掲げて、そのように振る舞っていると信じている「信奉理論（espoused theory）」よりも、実際に組織が使用し、実践に対する認識や判断等の「枠組み」となって組織メンバーの行動を支配している「使用理論（theory-in-use）」の方に重点をおいて論を展開していることもわかるだろう。彼らは、組織を擬人化して、「組織が使用理論を記憶しそれに即してふるまっていると見なす。そして、その使用理論が変容されたとき、組織学習が生じた」と捉えている（三品, 2017）。

それでは、何によって組織学習の使用理論が記憶されるかという点、アージリスら（1978）は「個人的イメージ（private images）」と「公的地図（public maps）」によってコード化、つまり記憶として取り込まれるという。両者について、三品（2017）の言葉を借りて説明すると、まず「個人的イメージ」とは、「当の組織はどのようなもので、それに即して自分はどの行動すべきかについての各構成員の理解」、つまり「各個人の組織に対するイメージ」のことであり、「各個人の使用理論にもとづく組織に対する知」を表している。そのため、個人的イメージは「信奉理論ではなく使用理論の変容に伴い変わっていく」とされる。

次に「公的地図」とは、そうした個人的イメージ

が「分散しないように調整する外部参照のこと」であり、たとえば「作業工程図や組織図、規則、社訓」、学校にひきつければ「学校目標、目指す子ども像、カリキュラム」等が例としてあげられる。ただ、公的地図とは「組織成員のふるまいを実際に方向付けるもの」を指すため、「実際に公的地図として機能しているのは一部である」とされる。たしかに、学校を例にしてみても、学校目標、とりわけ「目指す子ども像」が公的地図として機能しているケースは少ないだろう。逆にいえば、そのような「目指す子ども像」が公的地図として機能するようになれば、使用理論が変容し、組織学習が生じたと捉えることができる。それゆえ、本研究では、組織学習を促す有効な公的地図の一つとして「目指す子ども像」に着目して実践研究に取り組んでいく。

このようにみると、個人的イメージと公的地図は、組織学習の成立やプロセス、すなわち「個人的な省察的实践」から「協働的な省察的实践」につながり、組織レベルの変容にまで至るプロセス全体を指す「組織の省察的实践」を捉えるうえで有効な視点になるだろう。こうした個人レベルと協働レベルを含む「組織の省察的实践」、つまり組織学習のプロセスを三品は、図1のように図式化している。以下、この図式に沿って岡山県内のA小学校で行った教育実践研究をもとに考察を進めていきたい。

### 3. 教職大学院における「個人の省察的实践」を起点にして

アクションリサーチの心臓部といえる省察経験には、「シングル・ループ学習」と「ダブル・ループ学習」という2つの学習レベルがあるとされる(Argyris & Schön, 1974・1978)。シングル・ループ学習は、省察を行うものの、「すでにある考え方や行為の枠組みをそのままにし、それに沿いながら問題の解決を図る学習」である。それに対して、ダブル・ループ学習とは、「問題解決の前に自分の行為を導く価値観、信念、前提そのものに問いかける学習」であり、より洗練された高次の省察として位置づけられている(アップルヤード, 2018)。

組織ルーティンに関連づけると、ルーティンにもとづくのはシングル・ループ学習であり、これが日々の業務を効率的に遂行し、組織を前進させるための土台となっていることは間違いない。しかしその一方で、変化の足かせになってしまう恐れもある。それゆえ、組織は常にではないとしても、時にはルーティンそのものを問い直すようなダブル・ループ学習を行うことが重要になってくる。

学校組織においても、その重要性は同じであろう。

とりわけ学校現場に身をおく現職教員学生にとって、長年培ってきた経験や教職観にもとづく彼らの前提や価値観、さらには現任教校におけるルーティンは意識の奥底にしみ込んでおり、変容どころか自分からはその存在に気づくことも難しい(熊谷, 2012)。だからこそ、彼らにとって、日々の教職生活の場である学校からいったん離れた教職大学院における学びの意味は大きく、なかでもダブル・ループ学習の必要性が問われている。

そこで本学教職大学院では、ダブル・ループ学習の考えをとり入れ、教育実践研究が教師自身の認識枠組みや視点の適切性を省察し、質的な自己変容を促す有効な学習機会になるように位置づけている。さらに、ダブル・ループ学習としての省察は、「省察の、さらに一回り高次の省察(reflection on reflection)」つまり「メタ省察」と捉えることもできる。このメタ省察こそ、アクションリサーチとしての教師に必要不可欠な力だと考えられる。そのため、メタ省察力を培うことができるかどうか、本学教職大学院の浮沈の鍵を握るといっても過言ではないだろう。実際、教育現場が抱える課題を解決していく教職大学院の教育実践研究では、省察を通して設定された課題が現任教校や教師自身の既存の枠組みに囚われていないかを問い直してさらに省察し、再設定していくことができるように指導や支援を行っている。そうした「省察の仕方自体を省察する」というプロセスを踏むことによって、メタ省察力を育もうとしているのである。

このプロセスには、もう一つ「アンラーニング(unlearning: 学習棄却)」という学びが不可欠である点を見落としてはならない。アンラーニングとは、自身の価値前提にまず疑問を呈し、既存の価値観や知識、組織ルーティンが時代遅れになっていたり、妥当性を欠いたものになっている場合には、それを積極的に捨て去り、より妥当性の高い新しいものに置き換えることである(安藤, 2019)。アクションリサーチとしての教師に求められるメタ省察力を教職大学院において育むには、知識や技術を新たに学んでいくだけではなく、このアンラーニングこそが肝要になってくる。

さらにアンラーニングは、「学習者の基礎的な前提に疑問を投げかける周囲の人によって刺激を受ける」ことによって促されるという。つまり、彼らの前提や価値観を揺さぶり、変容を促す支援者の存在が欠かせないのである。教職大学院においても、現任教校の管理職を含めた教職員、教育委員会の職員、大学教員、現職教員学生同士、さらには新卒学生等が彼らの変容を促す意味ある他者(支援者)の役割

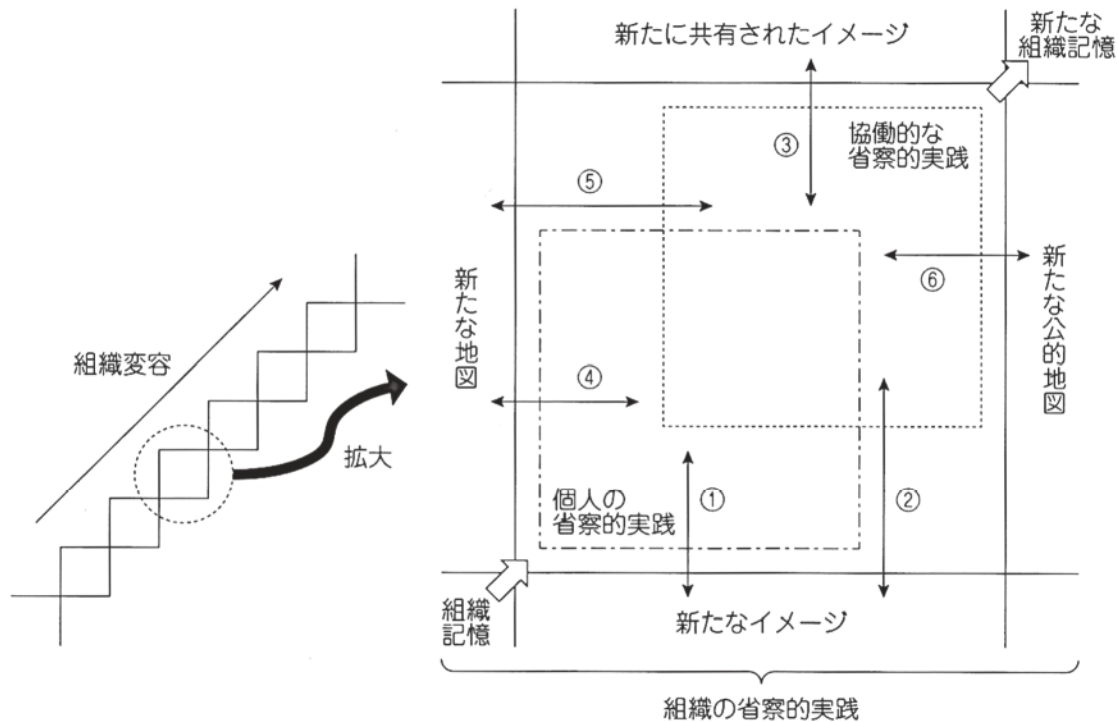


図1 組織の省察的実践（三品，2017）

を果たしていくことになる。ただし、その支援に求められるのは、学習者（現職教員学生）の「エンパワーメント」であって、支援者の信念や価値観を学習者に押し付けるという「教化」でないことには、十分に留意していかなければならない。このあたりの支援のあり方については、今後の課題としてさらに検討していく必要があるだろう。

ここまでみてくると、図1の「個人の省察的実践」の段階における教職大学院の重要性や有効性が確認できるだろう。とくに、ダブル・ループ学習やアンラーニングが教師「個人の省察的実践」を促すうえで効果的であり、教職大学院でのこうした学びを起点にして図1のプロセスが展開されることになる。

#### 4. 「協働的な省察的実践」に向けて

##### (1) 「目指す子ども像」の設定と共有

共著者の一人である現職教員学生は、上述した教職大学院での学びを通して自分の経験や現任校の公的地図を批判的にふり返り、組織に対する彼自身の個人的イメージも変容させて、これまでの組織ルーティンから外れた教育実践研究に着手した（図1の①）。次に、教師「個人の省察的実践」にとどまっているのは限界があり、組織学習も生じないことを学んだ彼は、現任校の組織的な改善を企図した教育実践研究を新たにイメージされた実践として持ち込み、図1の②「協働的な省察的実践」を促すように仕掛けていった。その際に着目したのが「目指す子ども像」であり、これが現任校の公的地図として機能していくようになれば、組織学習を生み、組織変革につながると考えた。

しかし、「目指す子ども像」は、慣習的で形骸化している場合も少なくない。そこで、佐古（2019）の考え方をふまえて、「目指す子ども像」を作成するプロセスに一人ひとりの教師が関与できるようにした。具体的には、校内研修において、教師たちが日頃の子どもの特徴（プラス面とマイナス面）を出し合い、子どもの実態の確認と把握を行った。次の研修では、そうした実態の背景にある要因（根っこの課題）について各教師が検討し、グループごとにまとめ、その課題をもとにして「目指す子ども像」についての検討を進めた。これらの研修で各教師が記述した「目指す子ども像」をもとに、管理職や教務・研究主任を含むチームで協議して現任校の「目指す子ども像」を暫定的に決定し、職員会議で全教職員へ提案したうえで合意形成を図った。

このように、一人ひとりの教師が学校のビジョンである「目指す子ども像」を作成するプロセスを共有することによって、「協働的な省察的実践」を促そうと試みたのである。そうしたプロセスへの関与が、組織についての個人的イメージに変容をもたらし、それらが重なり合うことによって、たとえば「この学校は管理職のトップダウンではなく、共創的に物事を進める」といった新たなイメージが教職員間で共有されていく（図1の③）。

表1 授業計画シート

授業計画シート（日々のわかる授業をつくるために）	( ) 年 教科 ( ) 本時の位置づけ / 指導者 ( )
①中心となる目標を絞り込む（1つ）。	
②具体的な学習者の姿で目標を「明確化」する。	
①について授業後の生じさせたい出口の子供の姿（どうなっていれば目標は達成されたと言える？） 例：新たに何ができるようになったらOK？・もとの見方考え方がどう変わったらOK？・行動、態度がどうか変わったらOK？	
③学習活動	
※児童の「学習活動」（番号）と活動中の「理想的な子供の姿」（○）、それに迫る「手立て（問い・ツール・場や環境設定など）」（●）を記入しながら、教えたことを「子供につかませる」ように学習プロセスを考えましょう。	
(1) ○ ●	
(2) ○ ●	
(3) ○ ●	
④どこで（何で）②を見るのですか？	
⑤目指す子ども像との関連（単元全体としてのスパンもあれば、1時のスパンもある。）	
(1)目指す子ども像に関わる実態(課題・高めたい力)	(2)期待する子供の姿と手立ての工夫。③と重複してもよい。

①⑤が「個性をまっしぐらに見出しついでに」

## (2) 「授業計画シート」の開発

とはいえ、こうしたイメージの共有は一時的で定着しない恐れもある。しかも、イメージが分散しないように調整する公的地図(外部参照)としての「目指す子ども像」も、この段階ではまだ十分に機能しているとはいいがたいものであった。信奉理論として扱われがちな「目指す子ども像」が使用理論とみなされていくには、これを教師が受けとめて教育活動、とりわけ授業実践の改善に取り組んでいくことが肝要となる。つまり、「目指す子ども像」は、教師の具体的な授業実践に取り込まれてこそ組織のビジョン、本研究にひきつけられれば公的地図として機能していくのである。

そこで、「目指す子ども像」と関連づけた授業展開が構想できるように「授業計画シート(表1)」を開発した(図1の④)。「目指す子ども像」の設定にあたっては子どもの実態の整理や共有を重視したように、このシートにおいても、石井(2020)の「授業後に生じさせたい変化(子どもの行動・言葉・作品など)を事前に想像」し、「具体的な子どもの姿」で「目標と評価をセットで明確化」という考え方を取り入れて作成している。具体的には、①「中心となる目標を絞り込む(1つ)」、②「具体的な学習者の姿で目標を『明確化』する」、③「学習活動」、④「どこで(何で)②をみるか」、⑤「目指す子ども像との関連」を設定し、授業づくりの大まかな手順を示している(表1)。このシートを書き進めていくことで各教科等の資質・能力を明確化し、そのうえで当該授業が「目指す子ども像」とどう関連するのかを意識できるように工夫している。

## (3) 「授業記録シート」による学びの見取り

しかし、現職教員学生が新たな地図となるように期待して作成した授業計画シートを現任校に持ち込んだだけでは、「協働的な省察的实践」を促すことはできないだろう。そこで、まず彼自身がこのシートをもとに授業実践を行い、その授業を参観してもらい、授業後に協働的な省察を行う中で子どもたちの学びや変容を授業者の意図を汲みながら見出すことができれば、取り組みへの動機づけを高めるのではないかと考えた。

さらに、「授業記録シート(表2)」の開発も試みている(図1の④)。授業で起きた事実をもとに子どもの学びを見取っていくには記録シートが効果的であり、記入された授業記録に立ち返ることで互いの見解が検証可能になって、授業後の「事後検討会」における協働的な省察も活性化できると考えたからである。田村(2021)を参考に作成した授業記

録シートでは、子どもの学びを多面的に見取るために、発言、表情、振る舞い、他の児童との関わりなどの表に現れた子どもの姿を時間的な流れに沿って記述できる欄を設けたり、評価基準をもとに見取することを意識させるために、「目指す子ども像」と「教科等の評価基準」を見取りの前に言語化して確認できるように工夫している(表2)。そして、まずは一人の児童に的を絞り「特定児童の学習の様子」として丁寧に観察し、授業分析の手がかりになるようにしている。

## (4) 「事後検討会」による協働的な省察

この記録シートをもとにした事後検討会は、協働的なメタ省察の場といえる。そのため、一方的に自説を展開したり、思い込みや決めつけで語ったりするのではなく、検証可能な情報や根拠をもとに語り合うことが重要になる。さらに、鹿毛(2017)によると、授業の真価は一人ひとりの子どもの学ぶ姿にあらわれるため、授業評価では教師がどのように教えたかを問う前に子どもがどのように学んでいたかに着目することが前提であるとし、事後検討会では印象ではなく、子どもたちの固有名を特定し、いつどの学習活動に対してどのように取り組んでいたかについて授業の事実にもとづいて語る必要があるとしている。また事実にもとづいた評価を行うことで、子どもの多様な学びの有り様がみえてくるため、成功か否か、効果的な否かといった単純で断定的な評価には注意を要するとも指摘している。改善策を検討する際にも、授業者の意図を無視した「自分だったら〇〇する」といったタイプの意見を述べるのではなく、子どもの学びから教育環境としての授業のあり方を自然と検討の俎上にあげ、当該授業の事実を丁寧に検討してから代案等を提案することで授業者をはじめ参加者の納得度が高まるとしており、授業者の思いや願いを具体的に語る時間を確保すべきだとしている。

これらの知見をふまえて、事後検討会では「事実にもとづく」、「授業者の意図を把握する」、「子どもの学びの検討を通じて教師の手立てを問う」ことが重要なポイントであると捉えた。そこで、表3の「事後検討会の手順と留意点」や表4の「対話のチェックリスト」を作成し、個々の教師、さらには学校組織としての協働的な学びや省察が促されるように積極的な支援を行っていった。

## (5) 「協働的な省察的实践」の広がりや深まり

これらが契機となって、現職教員学生による教育実践研究は授業研究を中心とした校内研修として位

表2 授業記録シート

授業記録シート					記入者	
月	日 ( )	校時	学年	年	教科	指導者
<b>目指す子ども像</b> ・自分で考えてやってみようとする児童 ・相手を思いやり伝え合おうとする児童			<b>教科等の評価規準</b> 異なる場面の叙述を比較したり、関連付けたりすることで、自分の選んだ仮説（A：+の気持ちと-の気持ち交互に繰り返される説 B：始めの方は+、終わりの方は-という説）の正当性を説明している。（2思・判・表、C読む、エ精査・解釈3・4年）			
●「子供の学び」と「教師の手立て」の「事実」とその「解釈(学習状況の評価・教師の手立てや子供同士の関係での考察・課題だと思われること)」を可能な限り記述してください。						
時間	○教師の手立て（指示、説明、教材教具、板書、発問、評価言、環境設定、等）			○特定児童の学習の様子（児童氏名 _____） （発言・記述・作業、話し合い・グループ活動の様子、行動・仕草・表情、他の児童との関わり、等）		

置づけられ、学校組織における「協働的な省察的実践」が展開されていくことになる（図1の⑤）。ただし、ここで注意が必要なのは、組織においてよくみられる「総論賛成・各論反対」の問題である。A小学校においても、「目指す子ども像」の実現に資する授業実践の日々の意識化といった考えには共感できても、新たな取り組みの提案に対する抵抗感を払拭できずにいた。それを乗り越えるには、利害関係者の潜在的な「困り」を観察し、「双方にとって意味ある成果」の設定を行うことが有効とされる（宇田川，2019）。

そこで、授業改善の必要性を感じている若手教師を中心に授業計画シートを活用した授業づくりの研修を行い、サポート的な支援を通して参加したことにプラスの要素を感じてもらうことで新たな取り組みへの負担感や多忙感の軽減につとめた。ベテランの教師に対しては、シート記入に悩む若手教師への助言や支援を行うという立場であれば役割意識を感じて前向きに参加でき、支援を通して彼ら自身もシートを書く意義を感じ取ってもらいたいという期待も込めて働きかけを行った。

また、教育実践研究の最終年度にあたる2年目は、A小学校で日常的に授業を担当している教師の半数近くが新たに赴任してきた教師となり、教職経験年数も10年未満であった。そこで、校内研修の時間を使って、「目指す子ども像」が設定されていた昨年度の経緯を説明・共有したり、具体的な教材を

用いた計画シート作成の演習を行った。さらに、作成されたシートの改善策を考えるグループワークを用いることで、シートが求めている授業づくりの考え方に対する理解を促すことも試みた。

そして、一連の研修活動の後、このシートをできるかぎり活用していくことが校内で合意され、シートを活用した授業実践と検討（省察）を繰り返すことで「協働的な省察的実践」が広がりと深まりをみせていった（図1の⑤）。これをみるかぎり、現職教員学生が提案した2つのシートは、外部参照となって学校組織の新たな公的地図として受容されていったといえるだろう（図1の⑥）。それはつまり、シートと連動することによって教師の授業実践に取り込まれた「目指す子ども像」も公的地図として機能し始めたことを意味する。

## 5. 成果と課題

### (1) 組織学習の成立

本研究は、アクションリサーチの考え方をベースに、自己課題や学校・地域の課題を分析・提案・検証し、その探究プロセスを言語化し吟味する「教育実践研究」を通して、教師「個人の省察的実践」から学校組織における「協働的な省察的実践」へと至るプロセスの検証を試みた。

その結果、学校において信奉理論とみなされがちな「目指す子ども像」は、その策定プロセスに教師たちが関与し、彼らの具体的な授業実践に取り込ま

表3 事後検討会の手順と留意点

- (1) 指導者による授業の流れと意図の説明。※反省ではなく説明しよう。
- (2) 参観者から授業者への質問。※指摘にならないよう、引っかかったところこそ授業者の意図に耳を傾けよう。
- (3) 子供の学びの実態について協議。※始めから「手立ての是非」「持論や一般論」「たれば」を言うのはやめよう。
- 観点1：教科等の資質・能力や本時の目標に即して、児童の学びがどうだったのか。
- 観点2：「目指す子供像」の実現という観点から、児童の学びがどうだったのか。
- (4) 今後「目指す子供像」の実現に向けて、どのような授業作りや授業改善の視点が必要か協議。児童にどのような課題があり、どのような力を高めていきたいかについて協議。

表4 対話のチェックリスト

- 自分ばかり話していないか、または遠慮しすぎていないか？
- 話題から外れたり、検討会の目的を見失ったりしていないか？
- 固有名を挙げて、授業で起きた事実を根拠に語っているか？
- 子供の思考過程や内面についての推察にまで及んでいるか？
- 問題点を語るだけでなく、その原因が推察できているか？
- 引っかかったところは授業者に質問して意図を確かめているか？
- 後ろ向きな発言や、言っても仕方がない話、単なる感想や印象の交流になっていないか？
- 根拠のない臆測や一方的な決めつけで語っていないか？
- 自分の価値観に固執せず、新たな見方や考え方を積極的に受け入れようとしているか？
- 上記に挙げた同僚の発言に対し、軌道修正、話の流れを転換、疑問を呈すなどしているか？
- (相手の気持ちを考えて爽やかに！)

れることで、使用理論として記憶され、組織成員の振る舞いを方向付ける公的地図となりうる事が確認できた。同様に、現職教員学生によって開発された授業計画シートと授業記録シートも新たな公的地図として受容されてきており、「協働的な省察の実践」を促すうえでの両シートの有効性も示唆された<sup>1)</sup>。さらに、教師間で授業計画シートの改善を重ねていったことも、有効性を高めることにつながったようだ。個人によって組織に持ち込まれた提示が、「あまりにも具体的で一つの理解しかもたらさない内容であると、組織メンバーにはそれを拒否するか受容するか以外に道が残されていないと受け止められがち」である(安藤, 2019)。そのような状況では、組織学習を促しにくいだろう。そこで、あえて提示に曖昧さや不完全さを残し、シートの改善プロセスに教師たちを巻き込み、関与してもらった。こうした配慮や工夫も組織学習を促す支援方法として特筆することができる。

個人的イメージについては、A小学校の教師に対して行ったアンケート調査結果の一年後との比較が参考になる。大きな変化があったのが、「学校共通

の目標を意識した授業を行う頻度」について4件法で尋ねた結果であり、2.5から3.4へと平均値が上昇していた。具体的には、取り組み実施の1年目は「あまりない」「ほとんどない」といった消極的な回答をする教師が半数近くいたが、2年目はそのような回答がみられず、どの教師も積極的な回答に変化していた。すなわち、各教師が組織の目標達成に向けて実践を積み重ねていこうとする風土がA小学校において醸成されてきているといえる。こうした結果、さらには「目指す子ども像」の設定やシート改善のプロセスに教師たちが参画し協働的に進めていったことなどを考えあわせると、組織に対する個人的イメージも肯定的に変化したと捉えられる。このことに関連して、同校の指導教諭も「初任者の机の上に指導要領が普通に置いてある」ようになったことや、「見てほしい授業の計画シートとあわせて当該領域の指導要領のコピーを出してくるようになった」ことなど「小さなことかもしれないが、少しずつ変化している」と述べていた。これは、まさに組織ルーティンの変化が起きているといえよう。

このようにみると、A小学校においては、教職大



学院における現職教員学生「個人の省察的実践」を起点に、授業研究を中心とした校内研修に位置づけられた教育実践研究の取り組みを通して「協働的な省察的実践」を促すことで学校の組織ルーティンが変化し、組織学習が成立したといえる。そして、ここまでの検討をふまえると、三品による図式の妥当性も本研究を通して認められたといえてよいであろう。そのプロセスも、三品（2017）が指摘しているように図1の①から⑥へと順次進むわけではなく、教師の人事異動等も影響して、プロセスを行き来しながら省察的な実践が繰り返され、組織は新たな使用理論を記憶していく。さらに、本研究を通して学校組織も個人的イメージの重なりと公的地図のかたちで使用理論が記憶され、組織学習が促されることも実証された。その際、新たな公的地図となるべく開発された2つのシートの有効性はもちろんのこと、「目指す子ども像」が公的地図として実際に機能するようになれば組織学習を促す有効な手立てになることを明らかにした意味は大きい。

## (2) アウトサイド・インサイダーの必要性

ところで、こうした組織学習を組織に取り込まれた個人の力で発生させていくには限界がある。組織の内部者はどうしても既存の価値観に囚われてしまうからである。そのため、外部者の視点をもつ人物による組織への「介入（intervention）」が効果的と考えられている（安藤, 2019）。ただし、外部者といっても内部の事情に精通していることや、組織に対する影響をもつことが求められており、彼らにも限界がある。そこで、たとえば「アウトサイド・インサイダー（外部者の視点をもった内部者）」のような人物が必要とされている<sup>2)</sup>。

ダブル・ループ学習を取り入れた本学教職大学院において、これまでの経験や現任校の価値観をアンラーニングして「個人的な省察的実践」を行った本研究の現職教員学生は、まさにそのような存在の人物といえる。彼がアウトサイド・インサイダーであったからこそ、彼によって持ち込まれた新たな実践は受け入れられたのであろう。とはいえ、同時に内部者であるがゆえに、持ち込んだものに対する批判や抵抗も少なくなかった。そこで、彼自身がまず授業実践を行い、個々の教師に対して計画シートの作成や改善をコーチングしたり、事後検討会等をファシリテーションして集団への働きかけを行っていったのである。組織学習を促していくには、このようなアウトサイド・インサイダーの存在と、彼による「協働的な省察的実践」を促す工夫や支援が鍵を握っているといえるだろう。

## (3) 組織アンラーニングを取り巻く課題

ただし、こうしたアウトサイド・インサイダーによる介入、本研究でいえば教育実践研究自体を管理職が快く思っていない場合には、学校の組織変革に必要な高水準の組織学習を引き起こすことができないだろう<sup>3)</sup>。ここでいう高水準の組織学習は、ダブル・ループ学習の実現に必要な組織アンラーニングのプロセスが中核をなすと考えられる。その意味で、組織学習のプロセスを示した図1の「組織の省察的実践」とは、個人レベルから協働レベルへの組織アンラーニングのプロセスと捉えられる。

この「アンラーニング自体は個人レベルでも起こる現象で、それを組織として行う場合には組織アンラーニングと呼び、両者は区別」される（安藤, 2019）。たとえば、個人のアンラーニングが起きても、組織のアンラーニングにつながらなければ、組織学習は発生しないことになる。しかも、アンラーニングのプロセスが入ったダブル・ループ学習のような高水準の組織学習は、主に組織の上層部で起こりやすく、組織が意図的にマネジメントしないかぎり、自然に発生するものではないとされる（安藤, 2019）。

これらを考えあわせると、組織学習を引き起こすうえでの管理職の重要性が理解できるだろう。A小学校において組織学習を引き起こすことができたのも校長である管理職の力によるところが大きいといえる。しかし、本研究はミドルリーダーである現職教員学生を中心とした考察であり、管理職の視点については検討できなかった。その管理職からの研究という点では、今回のようにミドルリーダーの介入をどのように受け入れて支援していくのかというケースも考えられるし、管理職自身が介入者となり、組織学習を引き起こすというケースもありうる。とくに後者は、新たに赴任してきた校長がアウトサイド・インサイダーになるケースが考えられ、今後の研究課題としても興味深い。

組織アンラーニングのプロセスについても課題が残った。そのプロセスには、「棄却」と「置き換え」が含まれるが、組織学習的な要素がより濃いのは置き換えの方とされる（安藤, 2019）。高水準の組織学習の実現には組織アンラーニングが不可欠であり、棄却がその先行要因であることは間違いない。だが、安藤（2019）によると「棄却の役割は組織を取り巻く因果関係に関する共通理解をいったんバラバラにすることに留まっており、その後の再構築が期待通りに進むか否か、すなわち望ましい置き換えが可能になるか否かは、組織の学習能力次第」と考えられている。本研究は、個人レベルから協働レベ

ルへと至る省察的实践に焦点をあてており、組織アンラーニング、とくに「置き換え」のプロセスについては詳細に検討することができなかった。このプロセスに管理職がいかに関わり、支援をしていくのかも含めて今後の研究課題としたい。

#### 注

- 1) 光井がA小学校を転出後も、授業計画シートをアレンジしながら活用しているようであり、新たな公的地図として根付いていることがうかがわれる。
- 2) 安藤 (2019) によると、同時に「インサイド・アウトサイダー (内部者の視点をもった外部者)」の存在も効果的とされる。教職大学院の教員はまさに、これにあてはまるといえる。こういう捉え方をすれば、2つの相反する性質をもつ現職教員学生と大学教員がタッグを組んで学校改善を促していく教育実践研究のもつ意義や有効性を再確認することができるだろう。
- 3) もちろん、こうした高水準の組織学習は、頻繁に発生するものではない。ただし、発生すれば、組織全体に大きなインパクトを与えることが想定される学習活動と捉えられている。

#### 引用・参考文献

- 秋田喜代美, キャサリン・ルイス編 (2008) 『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない』 明石書店.
- 安藤史江 (2019) 『コア・テキスト 組織学習』 新世社.
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in Practice Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Mass: Addison-Wesley.
- ドナルド・A・ショーン／柳沢昌一・三輪建二監訳 (2007) 『省察的実践とは何か プロフェッショナルの行為と思考』 鳳書房.
- ドナルド・A・ショーン／柳沢昌一・村田晶子監訳 (2017) 『省察的実践者の教育 プロフェッショナル

- ルスクールの実践と理論』 鳳書房.
- イアン・ラシュトン, マーティン・スター／三輪建二訳 (2018) 『教師の省察的実践－学校教育と生涯学習』 鳳書房.
- 石井英真 (2020) 『授業づくりの深め方 「よい」 授業をデザインするための5つのツボ』 ミネルヴァ書房.
- 鹿毛雅治・藤本和久編 (2017) 『「授業研究」を創る 教師が学びあう学校を実現するために』 教育出版.
- 熊谷愼之輔 (2012) 「スクールミドルの職能発達を支援する仕組み」 小島弘道・熊谷愼之輔・末松裕基『学校づくりとスクールミドル』 学文社, pp.114-132.
- 的場正美・柴田好章編 (2013) 『授業分析と授業の創造』 溪水社.
- 三品陽平 (2017) 『省察的実践は教育組織を変革するか』 ミネルヴァ書房.
- ナンシー・アップルヤード, キース・アップルヤード／三輪建二訳 (2018) 『教師の能力開発－省察とアクションリサーチ』 鳳書房.
- 佐古秀一 (2019) 『管理職のための学校経営R-PDCA 内発的な改善を高めるマネジメントサイクル』 明治図書.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books.
- 田村学 (2021) 『学習評価』 東洋館出版.
- 宇田川元一 (2019) 『他者と働く 「わかりあえなさ」 から始める組織論』 ニューピックス.
- 山田寛邦 (2012) 「学校の組織開発において教員が課題実践に至る過程の探求」 『日本教育工学会論文誌』 36 (1), pp.45-57.

#### 付記

本稿は、光井祐介が岡山大学教職大学院において「『目指す子ども像』の実現に向けた授業研究のあり方」と題して行った教育実践研究をもとに、熊谷が組織学習の視点から再構成して執筆したものである。