

# 教職大学院での学習を通じた現職院生の組織認識の変容 —京都連合教職大学院での実践を通じて—

水本 徳明<sup>1</sup>

## 1. 研究の目的と方法

### 1.1 研究目的

本研究は、教職大学院での学習を通じて、現職院生が教職員、学校組織、リーダーシップに関する認識をどのように変容させるのかを明らかにし、その変容をもたらす要因について考察することである。山本・曾余田（2016）が整理しているように、教職大学院における力量形成には様々な期待がかけられている。本研究では「期待」ではなく、教職大学院における実践の事実から現職院生の認識の変容を捉えることを試みる。

認識の変容に着目するのは、組織の動態において「パラダイム」が極めて重要だからである（加護野 1988）。教職大学院の役割であるスクールリーダーを育成するという観点から考えた場合に、マネジメントのスキル以前の問題として、組織成員や組織に関する認識がまず問われなければならないということである。ワイク（2001, 20 頁）が「人は自分たちが信じていることをすでに押しつけた世界をつくり、次にその世界を見ることによって物事の意味を作り出すのである。人は自分自身の発明を発見する」と述べているように、意味形成が再帰的であるとするなら、豊かな意味形成のためには「自分たちの信じていること」の柔軟性や「自分たちの信じていること」からの解放が必要である。スクールリーダーの育成においても、「自分たちの信じていること」をどう変容させるかが課題になる。

また、スキルの形成（のみ）ではなく認識の変容を促すことが、たとえば教育センターなどで実施される研修とは異なる「大学院知」（小島 2009）の形成につながるものと考えられる。その意味で、本研究は一つの教職大学院における取り組みが、「大学院知」の形成につながっているのかを検証する試みでもある。

### 1.2 研究方法

京都教育大学大学院連合教職実践研究科<sup>2</sup>（以下、京都連合教職大学院）における「学校組織改善の理論と手法」（後期、学校経営力高度化コース必修科目、担当は筆者）の第 15 回の事前課題、『教職専門実習みなし審査』の時点と比べて、次の諸点に関する認識がどう変わったか振り返ろう。(1) 教職員の捉え方、(2) 学校組織の捉え方、(3) リーダーシップの捉え方」における記述内容をデータとする。「教職専門実習みなし審査」とは、京都

<sup>1</sup> 同志社女子大学、京都教育大学大学院連合教職実践研究科

<sup>2</sup> 筆者が勤務するこの研究科は、「大学院知」に支えられた「人間教師」の育成を理念としている。授業力高度化、生徒指導力高度化、学校経営力高度化の 3 コースがあり、学校経営力高度化コースは教員等の経験 10 年以上が出願資格となっている。

連合教職大学院において実習科目（3科目）修了と同等の力量があるとみなせることを審査するもので、学校経営力高度化コースの院生は全員が受ける。手続きとしては、4月から6月にかけて勤務機関（学校、教育委員会）の組織と経営について分析して課題を明らかにし、改善のためのビジョンを構築する。それをレポートとして提出し、審査を受ける。

2015年度の「学校組織改善の理論と手法」では、スティーブンP.ロビンズ『新版 組織行動のマネジメント』（高木晴夫訳、ダイヤモンド社、2009年）をテキストとして、毎回該当章を読んで事前課題に答えてきて、授業ではそれに基づく演習を行った<sup>3</sup>。第13回と第14回では、組織文化と組織構造の観点から勤務校を分析して、組織開発プランを作成して、「教職専門実習みなし審査」のレポートと比較した。それを踏まえて、2016年1月28日の第15回で上記の事前課題の提出を求めたものである。本研究のデータは、年度末の時点において年度初めの自分の認識（教職員、学校組織、リーダーシップに関する認識）を振り返り、それがどう変化したかを個々の院生が記述したものである。

対象者は小学校教員6名、中学校教員4名、教育委員会嘱託（退職中学校校長）1名の計11名である<sup>4</sup>。最後の1名以外には、管理職の経験はない。また、最後の1名以外はフルタイムの院生であり、1年間で教職大学院を修了した。

データ分析には質的データ解析ソフト NVivo11 を用いて、コーディングを行った。

## 2. 結果

### 2.1 教職員の捉え方

教職員の捉え方としては、年度初めにおいては外面的な見方しかできていなかったというコメントが最も多い（3名）。具体的には、「年齢や経験年数」「見えている姿」「システム

---

<sup>3</sup> たとえばテキストの「コミュニケーション」の章を扱った回では、「あなたの経験の中から、学校においてコミュニケーションがうまくいかなかった事例について検討しよう。」というテーマで、「①その場合、コミュニケーションがうまくいかないことで、学校にどのような問題が生じていたのか記述しよう。」「②図表 9-2（236頁）を参考に、その事例のネットワークを記述しよう。」「③その事例で効果的なコミュニケーションを阻んでいた要因を検討しよう。」という事前課題を課した。そして、授業は次のように展開した。

10分 前回の振り返り

15～20分 個人：昨年度1年間、職場で自分が誰とどういうコミュニケーションを行い、それがどういう意味を持ち、どういう影響を自分にもたらしているかを記述する。また、自分にはどういうコミュニケーションがあり、どういうコミュニケーションがなかったのか考察する。

30分 ペアになって語り、訊く。自分にとってのコミュニケーションの意味を考える。4分語り 3分訊く（2ラウンド）

30分 全体討議：教員にとって職場でのコミュニケーションがどのような意味を持っているか、今の学校に欠けているのはどのようなコミュニケーションなのか、どういうコミュニケーションづくりを行うかを考察する。

<sup>4</sup> 受講者にはほかに高校教員1名がいたが、第15回は体調不良により欠席していたため、対象に含まれていない。

化された表面上のもの」という表現で外面的な見方しかできていなかったことが表明され、「そこに本来あるはずの個々の教員のモチベーションや感情などの意識の面についての考察がなかった」「その人がそうなってしまう理由や原因についてまで、深く考えていなかった」「一人一人がどんな人で、どんな考えを持ってどのように学校に関わっているのかというところを（考えていなかった）」ことが反省されている。

それに対し、年度末では何らかの形で教職員の内面に注目するようになったことに10名が触れている。内面を表現する多様な言葉が使用されている。「価値観」「考え方」「考え」「思い」「意識」「信念」「視点」「職務についてどのように見ているか」「モチベーション」「動機づけ」「感情」「意欲」「目標が受け入れられること」「パーソナリティ」などである。

こうした内面への注目が、学校における教職員の多様性を承認することにつながっている(4人)。**【データ1】**に示すコメントは典型的である。

**【データ1】** 個々の教職員の見えている姿や、それに伴う学校組織に対する影響については一定の分析をしていたが、その人がそうなってしまう理由や原因についてまで、深く考えていなかった。教職員の見えている姿は確かに影響の大きいものであるが、その奥にあるものをきちんと見なければ、組織も個人も変えることはできないと感じた。若手教員がなぜベテラン教員を批判するのか、逆にベテランが若手に対して引いてしまうのはなぜか、例えば、職務特性モデルに当てはめて考えると、ベテランと若手では、そもそも違うし、違って当たり前なのだと感じた。一人一人の見ているもの、価値観の違いは経験に影響され、経験は動機づけに影響されている。生徒からの反応や現実的な責任の感じ方は異なるし、それによって自分の仕事に対する感じ方が変わる。

教職員を行動の外側でのみとらえて、同僚と一致した行動をとらないことを否定的に理解していたが、内面(視点や考え)に注目するようになると行動の必然性が理解できるようになる。そこでひとまず教職員の多様性を承認したうえで、関わり方を検討する必要があるという認識の転換がもたらされている。また、行動の多様性の背後にある内面の多様性を規定する要因として、経験という要因が認識されている。こうした理解を促した学習として、組織行動論における職務特性モデルに言及している。

## 2.2 学校組織の捉え方

年度初めにおいて学校組織とは校務分掌のことだと思っていたと述べた者が5名に及んだ。たとえば、「学校組織というと、校務分掌の組織図が頭に浮かび、それが組織を表すものだと思っていた。組織改善でも、分掌表をもとにどう変えるかということを中心に考えていた」と述べている。ここから二つのことを指摘することができる。一つは、初期における組織理解が校務分掌を中心になされており、学年、学級、学級担任制、教科担任制、ティームティーチングなど、教育組織や学習組織が学校組織理解から除外されていること

である。教育活動が個業として理解されていることの裏返しと解釈することができる。いま一つは、組織が図として表される静態的なものとして認識されていることである。しかも、「それぞれが役割分担されていて、明確に独立したもの」あるいは「組織を一つの木として捉えるならば、木全体を見ることもなく、それを支える幹を見ることもなく、ただ先端に位置する枝葉しか見ていなかった」というように、全体の構造よりも結果として分担された部分のみが注目されている。対象となった院生のほとんどに管理職経験がなく、学校組織を全体として把握する経験が乏しいことが背景にあると推察される。

こうした組織観が、年度末には動的な組織観に変容したとほとんどの院生（9名）が述べている。コミュニケーション、政治、コンフリクト、集団、チームなどの概念によって組織が動的にとらえられるようになる。三つのデータを示す。

【データ 2】授業の中で、個人の動機付けから、チーム、集団とその関わりを広げながら考えを深めていったが、ある組織を指して、その組織が〇〇であると言ったときに、その成員全体がそうであるかのような見方をしがちであるが、実際は、その成員一人一人の個別の意識や相互の関わりによって生成されるアウトプットであり、外部から見える組織のあり方を考える上で、視野が広がったように感じる。

【データ 3】教職員の考えや価値観はそれぞれである。それぞれの教職員をつなげる手段としてはコミュニケーションが基盤となるのは間違いない。そのコミュニケーションネットワークが組織となると考える。校務分掌組織図により職務分担された中で、専門的にコミュニケーションを行い、協働することで学校教育目標の実現がなされる。

【データ 4】さまざまなコンフリクトが起きている。ベテランや子育て中の教員は高学年を持ってないという回避や、中堅・若手教員の発言力を認めるといった「妥協」など、コンフリクト処理方法がみられる。

前述のように教職員に関する理解ではその多様性が承認されるようになるが、いずれのデータからも、そのことが多様な教職員間の相互行為としての動的な組織理解につながっている。【データ 3】が明確に述べているように、教職員間の相互行為は決して調和的、同調的なものばかりではなく、コンフリクトや妥協といった対立とその処理が当たり前であることを認識するようになってきている。【データ 2】では講義のテキストの構成が組織理解の変容を促したことを指摘している。本科目のテキストは、第Ⅰ部が「組織行動学への招待」（1章）、第Ⅱ部が「組織の中の個人」（5章構成）、第Ⅲ部が「組織の中の集団」（6章構成）、第Ⅳ部が「組織のシステム」（4章構成）となっており、個人から集団、システムへと前の内容を組み込みながら視野を広げていく構成になっている。【データ 2】はそのような

テキストの構成が、動的な組織認識の構築につながったことを指摘しているのである。

さらに、先の【データ 1】と同じ院生は「組織もそうなるにはそうなるだけの理屈があることを学んだ」と述べている。【データ 1】では、教職員個人について「その人がそうになってしまう理由や原因」を指摘していたが、組織についてもある状態になるにはその理由（理屈）があることを理解するようになったというのである。個人についても組織についても、現状が現状のようであるには何らかの必然性があることを理解したうえで、そこに関わっていくことの重要性を認識するようになっている。

このように組織を捉える視野が動的なものになると、「個業」と言われるものも実は組織的に成り立っていることが理解されるようになる。【データ 5】はそれを明瞭に語っている。

【データ 5】学校組織の集結力は、一般企業と比べるとはるかに弱いものであると感じている。その分、個人の活動によって成り立つ部分が大きいと考えている。企業は、無い方が良いのであるが誰かが業績を落としても、別の誰かがその失敗をカバー出来れば良いとし、事業に対して組織一丸となって行動する。学校は全員の個業を成立させ、その成功の積み上げを組織の成果に繋げる。1組の失敗があっても、2組がそれ以上に良ければよいというわけではない。学校組織の捉え方として、改革に向け、出来る教員から始めようというのは間違いで、少しでも良いから全ての教員で始めようとするのが正しいと考えを変えた。組織を作るということは、分掌表や行動計画を作るのではなく、メンバー一人ひとりを育てることと考えた。

個業が非組織的な在り方としてではなく、学校組織特有の組織のあり方として捉えなおされ、そこから「少しでも良いからすべての教員で始める」「メンバー一人ひとりを育てる」というマネジメントについての知見につながっている<sup>5</sup>。

### 2.3 リーダーシップの捉え方

年度初めのリーダーシップ理解について記述した 5 名のうち 4 名が、前に立って引っ張るリーダーシップイメージを記述している。たとえば「学校のリーダーは校長で、その校長は、力量を高め、学校を引っ張っていくような強い力をもったほうが良いと思っていた」、あるいは『『強いリーダーシップのもとで』といわれることがあるように、リーダーシップは集団の先頭に立って、強い影響力を集団に与えるような存在として捉えていた」と述べ

---

<sup>5</sup> 総体として利益が上がればよい企業とは異なって、「1組の失敗があっても、2組がそれ以上に良ければよいというわけではない」という学校の業績の特性は、当たり前には認識されるべきことではあるが、実はそうはなっていない。学力調査の平均点を重視する風潮は、「1組の失敗があっても、2組がそれ以上に良ければよい」（それで平均点が上がるから）と認識されていることを示している。自治体単位で考える場合も同様である。

ている<sup>6</sup>。

年度末には、こうしたリーダーシップイメージが変化したことに全員（11名）が言及している。

第一の変化は、リーダーシップの質に関する認識の変化である。表1に示すように、多様なリーダーシップの在り方が語られている。上述の教職員及び組織の認識の変化との関連で興味深いのは、「コミュニケーションと関係づくり」とカテゴリ化した内容である。教職員の多様性が承認され、そこから組織が動的なものとして認識されるようになると、「批判」や「コンフリクト」の存在が前提とされうえて、それを積極的に活かすことがリーダーシップとして重視されるようになるのである。さらに、あえて何もしないこともリーダーシップとして意味づけられるという認識ももたらされている。コンティンジェンシー理論などを学習し、自らの経験を振り返ることで、効果的なリーダーシップの多様性が認識されるようになっていったのではないかと推察される。

第二の変化は、リーダーシップの主体に関する認識の変化である。たとえば【データ6】のように、リーダーシップは校長だけが發揮しているのではないという認識が明確に述べられるようになる。

【データ6】学校の組織変革のキーパーソンは、スクールリーダーにあるという認識が自身では支配的だったが、実態を見てみると必ずしもそうとは言えない面もあり、ミドルリーダーの果たす役割、あるいは若年層教員が変革に寄与する側面も往々にしてあるという認識にいたった。

ここで述べられている「スクールリーダー」は校長や教頭の管理職を指すと考えられる。ここでは、管理職だけでなくミドルリーダーや若年層教員もリーダーシップを發揮しているという認識に至ったことが述べられている。表1に示したように、誰もがセルフ・リーダーシップを發揮することの重要性にも着目されるようになっている。しかも、【データ6】では「実態を見てみる」ことによってその認識の変容がもたらされたことが指摘されている。講義では、テキストのテーマに沿って勤務校の実態を分析することを事前課題としたり、授業中での演習課題としたりすることを繰り返した。グループの中の誰か一人の勤務校を取り上げて、グループで分析するなどの演習も行った。こうしたことから、単にテキストを読んで知識としてリーダーシップに関する認識を変容させたのではなく、実態を分析することを通じてリーダーシップに関する認識の変容がもたらされているのである。

<sup>6</sup> 残りの一人は、「以前は、校長のリーダーシップが無くても、ミドルリーダーが要所にいれば校長は大きな役割は必要ないと考えていた。しかし、スクールリーダーの役割は大きく、校長のリーダーシップは必要で、そこに組織されるミドルリーダーが力を發揮する組織が目指すべきものである。」と述べている。

表1 年度末に述べられたリーダーシップ

カテゴリ	具体的な記述内容
ビジョン構築	全体的なビジョンを構築する
動機づけ	教職員にやる気を持たせる 職務に関するモチベーションを高める 目標の重要性を魅力的にリーダーが語ることで教職員の動機づけを高める
目標達成への指導	(教職員) 一人一人に明確なビジョンを持たせる手立てをとる (ビジョンを) 具現化するための具体的行動を規定する
コミュニケーションと関係づくり	自分への批判も含めて、いろいろな意見を出し合い議論し合える場を設定する 教職員にポイントのずれない議論をさせる 教員同士を結び付ける コンフリクトの存在を活かす
人材育成	率先できる人材を育てる 世代のリーダーを育てる 学校経営の根幹のリーダーと分掌、分会ごとのリーダーをつく(る) メンバー一人ひとりを見通し、如何に一人ひとりに適切な助言ができるか
セルフ・リーダーシップ	立場に関係なく、学校と言う組織の中で、よりよい学校をめざして自分に何かできるかを理解し、行動できるということが大事
何もしない	何かしなくてはならないと思っていたが、何もしないことも大事だと思うようになった

第三に、校長のリーダーシップについては、次の2点の認識がもたらされている。第一は、ミドルリーダーのリーダーシップをコーディネートするリーダーとしての校長である。3名の院生がそれに言及し、たとえば「学校内にある多段階のリーダーシップを学校運営にどう生かすかというリーダーシップをコーディネートする役割が重要」と述べている。第二は、場合によっては積極的に働きかけないことが効果的な場合もあるという認識である。2名がそれに言及し、たとえば「校長が強いリーダーシップを前面にださないほうが上手く行く場合もある」と述べている。

### 3. まとめと考察

以上で見てきた認識の変化の基本的な部分は、図1のようにまとめることができる。すなわち、教職員に関する捉え方は外面的な捉え方から内面に注目した捉え方になり、その結果教職員の多様性が承認されるようになる。次にそれが、多様な教職員間の相互行為として組織を動的にとらえる組織認識の変容につながっている。さらにそのことが、教職員の内面や相互行為に関わる多様なリーダーシップ認識をもたらし、それがリーダーシップを発揮する主体の多様性に関する認識につながっている。

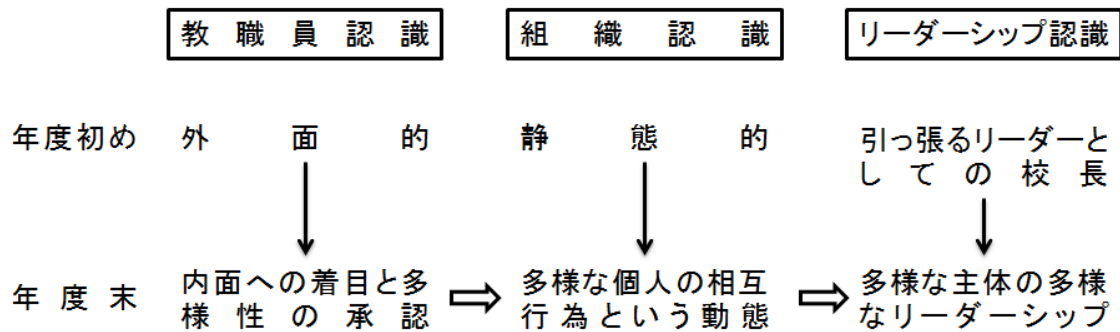


図1 教職員、組織、リーダーシップに関する認識の変容の基本部分

こうした認識の変容のプロセスの中で、次の2点における必然性の認識とでもいうものが成立する可能性が示されている。第一は、逸脱と認識され否定的に捉えられていた事態に、ある種の論理性や必然性が認められる場合である。否定的に捉えられていた個人の行動が、内面（組織成員としての認識や感情）から解釈すればある種の論理性を持っていると納得される場合がある。また、否定的に捉えられていた組織の状態が、コンフリクトや政治の結果としてある種の必然性を持って成立していると解釈される場合である。第二は、学校の組織特性の必然性が認識される場合である。個業という、協働が重視される近年の風潮の中でややもすると否定的に捉えられる傾向のある学校の組織特性が、教育という課業に伴うある種の必然性を持っていることが了解されることがある。この二つの面での必然性をいったん理解したうえで、そこにどう関わるかがリーダーシップの課題として認識されるようになるといえよう。

ところで、以上のような変容は、本科目によってのみもたらされたわけではない。対象となった院生は、この1年間に教職大学院に求められている共通必修科目と学校経営力高度化コースの必修科目を全員が履修しているほか、それぞれの関心に応じて選択科目を履修している。カリキュラムの中の様々な要素が関連しあいながら変容をもたらしたというしかないが、本科目との関連で言えば、次のような影響があったのではないかと推察することができる。

第一に、テキストの影響である。学校のマネジメントではなく、一般の組織行動論のテキストを用いたことによって、一般的な視点から教職員や学校組織を捉えることとなった。いわば普遍的な理論によって捉えることを通じて、ある事態が成り立っている必然性や学校の組織特性が生じる必然性を理論的に解釈する可能性が開かれたと考えられる。また、テキスト内容の構成が、個人を出発点におき、集団、システムと展開する形になっていたことが、外面的、静態的な認識を個人の内面に注目した動的な認識に変容させることにつながった可能性がある。

第二に、事前課題や演習を通じて、一定の視点から勤務校の実態分析を行うことを繰り返したことは、自己の経験を振り返り、組織行動論的に意味づけることとなった。そのことが、前述のような認識の変容につながったと考えることができる。年度初めの認識が自



己の経験とは食い違っていたことに気づくことになったといってもよい。教員は、勤務する中でよく吟味することもなく様々な言説にさらされ、影響を受けて教職員や組織、リーダーシップに関する認識を形成してきていると考えられる。本科目においては、これまで持ってきた認識を一度カッコに入れて、理論や研究を背景に自己の経験を意味づけなおすことになったのではないかと推察される。また、演習では勤務校を分析するだけでなく、改善策について意思決定することを求めた場合もあった。あえてリーダーとしての役割を果たす場面を設定したことが、あの手この手を考えざるを得ない、その結果多様なリーダーシップを想定せざるを得ない状況をもたらしたのかもしれない。

小島（2009）は、大学院におけるスクールリーダー教育の役割として、①教育的識見の視野を広げ、深める、②教職経験を通じて獲得した学校経営に関する知や技の深化、展開、検証、③教職経験や研修等では獲得が困難な知の学び・研究、④学校経営にかかわる知とその実践活用にかかわる知の学び・研究、⑤学校づくりのビジョンや戦略にかかわる知の学び・研究の5点を指摘している。本研究で明らかにしてきた認識の変容は、「②教職経験を通じて獲得した学校経営に関する知や技の深化、展開、検証」にあたるといえよう。院生本人が表明した限りでのものではあるが、大学院の役割の一端が果たしているといってもよいのではなかろうか。もちろん、すべての院生に同様に認識の変容がみられるわけではない。認識の変容を促す効果的なカリキュラムや指導方法の開発が課題とされることは言うまでもない。

以上の2点は現段階では推察の域を出ない。今後、教職大学院での教育実践を積み重ね、より精緻なデータ収集を行うことを通じて、検証することを課題としたい。

#### 【参考文献】

加護野忠男 1988 『組織認識論』千倉書房。

小島弘道 2009 「スクールリーダー教育における〈大学院知〉とは何か」『学校経営研究』34、大塚学校経営研究会、1-10 頁。

ワイク、カール・E 2001 『センスメイキングインオーガニゼーションズ』遠田雄志・西本直人訳、文眞堂。

山本遼・曾余田浩史 2016 「教職大学院に期待される力量形成」牛渡淳（研究代表）『「校長の専門職基準」を踏まえたスクールリーダー教育の可能性』（平成25年度～平成27年度科学研究費補助金（基盤研究(B)) 研究成果報告書）、87-102 頁。