

生徒指導の力量形成と「学習する組織」としての学校

〔プロフィール〕

1951年埼玉県深谷市生まれ。埼玉県立高等学校教諭とし30年間勤務した後、2006年より兵庫教育大学大学院教授、2017年より現職。

専門分野は、生徒指導論、カウンセリング心理学。著書は『「教師を辞めようかな」と思ったら読む本』（明治図書）、『現場で役立つ生徒指導実践プログラム』（学事出版）等、多数。また、2014年より文部科学省「いじめ防止対策協議会」委員、2016年より日本生徒指導学会副会長等を務める。

関西外国語大学 外国語学部 教授 あらい はじめ 新井 肇



1 「チーム学校」において求められる生徒指導の力量形成

中央教育審議会（2015）による『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）』において、「教員が教育に関する専門性を共通の基盤として持ちつつ、それぞれ独自の得意分野を生かし」てチームとして機能すると同時に、「心理や福祉等の専門スタッフを学校の教育活動の中に位置付け」て教員と専門スタッフとの連携・協働の体制を整備することが求められている。その背景には、いじめや不登校、自殺、ネット依存、発達障がい、家庭の貧困など、児童生徒が抱える課題およびその原因や背景の多様化・深刻化に伴い、個々の教員の頑張りがや学校のみの対応では解決が難しい事案が増加している状況がある。生徒指導上の課題解決を個人の力量の向上のみに委ねるのではなく、個々の対応による限界を補強するためのシステムを構築し、学校内外での組織的対応を展開することが目指されているのである。

したがって、これからの生徒指導において求められる教員の力量として、専門職としての高度な知識・技能と並んで、学校内で同僚とチームを組み、学校外の専門家や専門機関とも連携・協働する力が不可欠になると考えられる。そのためには、日々の生徒指導実践を振り返り、理論に基づいて課題解決を追求していく姿勢を、個々の教員に留まらず学校組織として保持することが求められるであろう。

教員の力量形成に関しては、個人モデルと組織モデルとがある。個人モデルは、教員個人の生徒指導に関する知識・技術・態度それぞれについての向上を図る、又はそれらを高度に身に付けた教員の選抜により学校の生徒指導力を強化する（例えば、荒れた学級の立て直しにエースと言われる教員を投入する等）という考え方である。これに対して、組織モデルは、生徒指導上の諸問題を同僚と協働して解決していくことによって教員の認識や行動を変化させ、結果として個人の力量の向上を図るという考え方である。そこには、教員の力量形成と学校としての生徒指導実践の質の向上とを交差させることで、個人の枠を突破していこうという発想がみられる。「チーム学校」の実現においては、前者のモデルから後者のモデルへの移行が求められる

であろう。

藤原（1998）は、「協働」は単に行動面で同調する凝集性とは異なり、「個々の教師が相互信頼をベースとして知識や意味を共有し、また、その相互作用を通じて新たな知識を創造していくプロセス」であると指摘している。生徒指導に関する校内研修や直面する事案の検討を通じて教員間のコミュニケーションを促進することによって、学年や分掌といった集団での議論の活性化と役割分担・相互扶助の具体化、集団間のネットワークの確立、生徒指導目標の共通理解、さらには、職場の人間関係の改善や意欲の向上が図られ、「チームとしての学校」が機能するための土台が築かれると考えることができる。

2 「学習する組織」としての学校へ

同僚との学び合いを通じて「学校の生徒指導力の向上」を目指すと同時に、そのプロセスにおいて相互の自己研鑽を重ねていくことにより「教員自身の成長発達」を促進するという観点において参考となるのが、「学習する組織論」（P.センゲ、2006）である。

学習する組織（Learning Organization）とは、自らの実践や経験を絶えず検証し、成功や失敗から気づきや教訓を得て、実践を修正し、次に生かすことを通して学習が生まれるような、省察的な学習能力を備えた組織である。そのためには、対話、つまり、異質な声に耳を傾けて相互の価値観の理解を深め、新たな意味を創造するというコミュニケーションが不可欠となる。その際、問題を外的環境のせいにするのではなく、自分たち（学校ないし教員）の実践のあり方やその前提にある認識の枠組みや価値観（教育観や生徒指導観など）を問い直し、学校の問題に無意識に影響を及ぼしている側面を見出し、自分たちの行動を変革する姿勢をもつことが求められる。つまり、「どうすれば問題解決できるか、目的を達成できるか」と、組織の既存の価値を自明視したまま行為を変えることで問題の解決とする「シングル・ループ学習」ではなく、組織成員の行為に内在する暗黙の前提としての価値そのものの妥当性を吟味し再構成することではじめて問題解決が可能になるとする「ダブル・ループ学習」が目指されることになる（曾余田、2008）。例えば、いじめ

の重大事態に関して、それを防げなかった学校の生徒指導体制の問題点や教員の対応の不適切さを洗い出して改善を図ることは勿論だが、それに留まらず、生徒指導体制の前提となっている、その学校の組織文化や風土、教員の価値観や人間関係の問題まで掘り下げて分析し、組織改善につなげるということである。

「チーム学校」においては、このような「学習する組織としての学校」をつくる担い手となるための探求的な姿勢が、一人一人の教員に求められることになるであろう。「省察的な対話 (reflective conversation)」に基づく学習を通して、学校が、世界と自分たちの関係を再認識したり、自らを再創造したりすることのできる組織となるかどうか、「チーム学校」を真に機能させるための鍵になると思われる。

3 学校の生徒指導力の向上に向けて

しかし、日常的な教員同士の省察システムを学校内に構築することは、それほど簡単なことではない。学校という組織のなかに、生徒指導力の向上を阻害する障壁が存在するからである。P.センゲ (2006) は、無自覚に立てられた障壁がもつ危険性について、次のように指摘している。

(1) 「私の仕事は〇〇だから」：自分の職務にしか目が向かない状態。組織内の人たちが自分の職務にだけ焦点を当てていると、全ての職務が相互に作用したときに生み出される結果に対して、責任感をもつことができなくなる。学校は、授業も学級運営も生徒指導も、基本的には「個業」として行われる。協業場面は学校行事などに限られがちため、教員同士の結合は緩く「疎結合」な状態に置かれている。そのため、自分の学級さえよければ、自分の学年さえよければ、という発想に陥り、学校全体の生徒指導力の向上が阻害されることになりかねない。

(2) 「悪いのはあちら」：問題の原因は学校の外にあると考える傾向。例えば、不登校の原因は、本人の性格特性、保護者の養育態度とみて、自分たちを無傷な場所に置き、学校や教員の影響のもとで何が起きているかということは問わない姿勢を指す。そのため、自分たちと「あちら」の境界をまたいだ問題に対して、「こちら」側で活用できる資源 (リソース) を見つけることができなくなる。

(3) 「先制攻撃の幻想」：「積極的になる」ことがもてはやされる傾向のなかで、ともかく何かをやっていればよいという気になって、理論や見通しに基づいた対応を怠ってしまうこと。「あちらにいる敵」と戦おうとして攻撃的になるときは、積極的に見えても実は受け身で動かされていることが多い。真の積極策は、私たち自身がどのように自身の問題を引き起こしているかを理解することから生まれる。

(4) 「出来事への執着」：目の前にある個々の出来事への対応にばかりとらわれ、いくつかの出来事を根底でつないでいるシステム的な問題への理解を怠ってしまうこと。ある学級の荒れを、その学級に固有の問題と

して捉えて全校的な状況への目配りが欠けてしまうと、気が付いたときには学校全体に荒れが広がっているというようなことも起こり得る。

(5) ゆでガエルの寓話：慣れから惰性的な思考に陥ることの危険性に警鐘を鳴らす寓話。カエルを煮立ったお湯の中に入れてれば瞬時に外へ飛び出そうとするが、室温の水の中に入れて徐々に温めていくと気持ちがよくてなかなかそこから飛び出ず、やがて湯だって脱出することができなくなってしまう。私たちも、居心地がよいと感じる環境の中にしばらくいると、その環境に潜む問題が問題として見えなくなり、当たり前のこととして捉えるようになってしまう。

(6) 経験から学ぶという錯覚：過去に学ぶ学習だけでは、予想が難しいような新たな事態には対応できないという指摘。時には、PDCAのサイクルから外れ、サイクルに先行するR (Research：実態把握) を突き詰めることで洞察 (insight) を得て、それまでに試みたことのない新たなことへの一歩を踏み出し、チャレンジすることも必要となる。そうでないと、複雑な課題に対する意志決定が常に先送りされる組織になりかねない。

(7) 経営チームの神話：管理職から良い解決策が示されるまで待っていればよいという考え方。組織の誰もが当事者意識をもって考える主体となることなしには、学校の組織改善の具体化は図れない。

以上の7つの障壁を乗り越えることなしには、学校の生徒指導力の向上は期待できないであろう。自分たちの学校の状況をこのような視点から点検し、改善に向かって動き出すことが求められる。その際に大切なことは、正解を導くことが難しいと思われるような課題に出合ったとしても、思考停止に陥ったり、分かったような気にさせられる言説 (通説や経験則) に飛びついたりしないことである。教員一人一人が「答えの出ない宙ぶらりんの状態のなかで粘り強く考え抜くことができる力 (Negative Capability)」 (帚木, 2017) を持ち、学校が、同僚間の信頼関係を基盤にビジョンを共有しながら意見を戦わせることのできる組織になれば、困難な (と見える) 生徒指導上の課題解決に向けた協働的な取組が促進され、生徒指導力の向上が可能になるのではないだろうか。

【引用文献】

- 藤原文雄 (1998) 教師間の知識共有・創造としての「協働」成立のプロセスについての一考察 東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究室紀要 17号 pp.2-21
- P.センゲ (2006) (枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子訳 2011) 学習する組織—システム思考で未来を創造する— 英治出版
- 曾余田浩史 (2008) 学習する組織論と「学校の有効性」 (佐古秀一編 学校づくりの組織論 pp.44-48) 学文社
- 帚木蓬生 (2017) ネガティブ・ケイパビリティ—答えの出ない事態に耐える力 朝日新聞出版