

『就実論叢』第53号 抜刷

就実大学・就実短期大学 2024年2月29日 発行

学校組織における学習メタファーに関する論考

Theoretical Implications on Learning Metaphors in School Organizations

鎌 田 雅 史
三 沢 良

学校組織における学習メタファーに関する論考

Theoretical Implications on Learning Metaphors in School Organizations

鎌田 雅史 (幼児教育学科)

KAMADA Masafumi

三沢 良 (岡山大学)

MISAWA Ryo

キーワード：school organization, acquisition, participation,
knowledge creation, workplace learning

社会的ニーズが多様化・高度化する学校教育において『学び続ける教師』の重要性が指摘されている。しかし本質的に『学び』は多義的な概念であり、『教師の学び』が何を意味するのかについて踏み込んだ議論が十分になされておらず、学びについて過剰な期待や学校改善に向けた楽観論が危惧される。本研究は『学び』の概念がどのようなメタファーによって語られるかに着目することで、個別の理論や学術領域と日常領域の境界を超えて教師の学びの可能性を俯瞰する。さらに特定のメタファーに偏った学習観が学びの可能性を捨象する危険性に関し考察を試みる。最後にソーシャルシステムとしての学校組織論に基づき『学び続ける』教師をどのように捉えることが可能かに関する試論を構築する。

1. 問題提起

学校教育をとりまく諸課題は、かつてないほど多様化・深刻化している。急速に変化し (Volatility) 不確実 (Uncertain) であり複雑 (Complexity) かつ多義的 (Ambiguity) な VUCA と称される現代社会において、学校現場に様々な社会問題が顕現し、多様なニーズが生みだされている。

少子高齢化、国際化、経済格差の拡大、価値の多様化、パンデミック、国際紛争、異常気象、未曾有の事態は枚挙に暇なく、全ての影響が学校教育に波及している。加速度的な社会の変化は旧来の知識・技術・価値観を急速に陳腐化させ、学校教育がどうあるべきかという骨幹さえ揺るがしている。教育行政においては、『中教審答申「令和の日本型学校教育」の構築を目指して(令和3年1月)』では、2020年代を通じて実現すべき「令和の日本型学校教育」の姿として①個別最適な学び、②協働的な学びに向けた方向が打ち出された。

では、現代の日本社会にどのような教師の在り方が求められるのであろうか? 2022年12月に公表された中央教育審議会“『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等

の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）」によれば、「令和の日本型学校教育」を担う教師の姿は、①環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて学び続けている、②子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たしている、③子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている。”ことが確認された。そして、今後の改革の方向性として、①「新たな教師の学びの姿」の実現、②多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成、③教職志望者の多様化や、教師のライフサイクルの変化を踏まえた育成と安定的な確保という方向性が打ち出されている。教師の学びと、学びを保障する制度の在り方が問い直されている。

学校の教育力の向上において、教師の専門性発達の重要性に疑問の余地はない。しかし、本稿が提起するのは“教師の学び”に対する過度な期待と楽観論に対する警鐘である。社会の変化は驚く程早く、学校教育へのニーズは複雑化、多様化、深刻化の一途を辿っている。教師の多忙化が深刻化し、現状の業務にさえ過重な負担が認められる現在社会によって、教師が新たなニーズに対応すべく学び続けることは可能なのだろうか？また、個々が学んだ成果をどの様に生かし、調整し、改善し、組織的活動として発展させていくことができるのだろうか？社会の変化の速度に、教師たちの自助努力は追いつくことができるのだろうか？学校には『子どもたちのために』という善意のフレーズによって沈黙する規範が存在する（江澤，2020）。佐藤（1997）が鋭く批判するように、『教師』という問題領域は、(学校)外部における過剰な語りと内部における沈黙の中におかれて、一種のアポリア（難題）を形成（4頁）している。日本の学校は、様々な社会的課題への対応として教師自身の自助努力に依存してきた歴史があるが（柳，2005）、その綻びは過剰業務として現れている。2023年の8月『学校における働き方改革推進本部（第7回）』が開催された折に文部科学大臣がメディアに向けて声明を発したことは記憶に新しい。

教師は『何を・どの様に・どれだけ』学べば、社会の要請に応え続けることができるのだろうか？『教師の学び』は学校組織における諸問題の克服にどのように資するのだろうか？『教師の学び』そのものに関してより踏み込んだ議論が求められる。本稿では、心理学の視点から現代社会において趨勢な認知主義的な学習観について批判的に検証した後、『教師の学び』に関する視野を拡充するための再定義を試みる。さらに個々の教師の学びと学校組織開発の関連性に関する論点整理を試みる。

2. 現代社会における学習観

1) Sfard (1998) による獲得—参加メタファー分類

構成概念は特定の事象を説明するために用いられるものであるが、しばしばこの関係性は逆転し、事象がどのようなメタファーに基づいて語られるかによって構成概念自体が制約されることが起こる。メタファーは特定の理論に捕らわれず、学術領域と日常領域を往還する。私たちが『学習』そのものをどのようなイメージのもとで理解するかは、語りに使用される

メタファーの影響を受ける。そしてそれは、どのような学習が計画され、将来的にどのような学習環境が整備されるのかに影響を及ぼす。もしも、特定のメタファーに偏った理解がなされた場合、学習は捨象され、たとえ潜在的に成立していたとしても、学習活動としての意義は過小評価される可能性がある。Sfard (1998) は現代社会において『学習』がどのようなメタファーを用いて語られるかに着目し、獲得メタファー (Acquisition Metaphor : AM) と参加メタファー (Participation Metaphor : PM) という2つの形態を見出した。それぞれのメタファーの特徴を以下に示す。

獲得メタファー 獲得メタファーは、学習研究における認知的アプローチと親和的である (Anderson, et. al., 2000)。学習が獲得メタファーを用いて語られる時、学習と何らかの成果物の獲得が紐づけられる。知識を得ること、概念を発達させること、着想を得ること、技術を身につけること、価値を内面化することなど、学習による成果は個人の内に蓄積される所有物であるかのように隠喩される。学習成果は物質的な所有物と同じように、他の用途に転用 (transition) したり、状況に応じて加工したり、他者と共有することができる。一般に獲得メタファーで表現される学習成果は、資格や成績、評点などで証明可能であり、資本主義社会における交換価値を持つ。つまり特定の学習成果を所有することは、所有者の有能性や社会的価値を付加するものとして扱われる。

獲得メタファーによって語られる個々の学習には明確な到達目標がある。また教育的文脈においては教授者が学習者に対して、いかに効率的に安定して学習成果を提供することができるかが強調される。獲得メタファーによって語られる学習成果 (知識・技能・概念等) の多くが、社会的文脈に依存しない客観的で普遍的性質を持つものとされる。抽象度が高いため、学習成果物を適用可能な範囲は広く、学習転移を説明することに優れている (Anderson, et. al., 2000)。学習研究の黎明期から現在に至るまで、一般的に使用されるメタファーである。

参加メタファー 参加メタファーは学習の状況的アプローチと親和的である (Anderson, et. al., 2000)。学習が参加メタファーによって語られる時、特定の学習成果が個人の内に蓄積されることよりも、学習者自身がある種のコミュニティとの関係性を築きあげる側面に関心が持たれる。参加メタファーが強調される典型的な学習モデルは、正統的周辺参加 (Lave & Wenger, 1991) である。中世ヨーロッパにおける徒弟制度の分析に基づいた正統的周辺参加による学習は仕事そのものに参加する状況の中に埋め込まれており、意図的な教授-学習とは区別される。学習の背景には、中世ヨーロッパのギルドのような、特定のコミュニティの中での活動が想定され、学習者はそのコミュニティで様々な行為をまずは新参物として徐々に古参者として行っていく関係性の中で、一員として望ましい振る舞いや技能を身につけて一人前に発達していく過程が重要視され、個々の学習の成果物は特定の社会的文脈の中で価値づけられる学習者固有のものである。他者に転移させようとしても、学習成果はそ

の社会的文脈に依存するため、教授者が教えようとする 것과学者が学ぶことには乖離があり、普遍的な知識や技能を意図的に転移させようとするような教授学習は成立しない。特定の知識や技術は「得る」のではなく、できるように「なる」という表現で語られる。つまり参加メタファーは、教授者ではなく学習者に焦点化している。またここでいう学習とは、学習者のアイデンティティの形成過程を意味し、個人が共同体との関わり（参加）を形成していく過程であるとみなされる。

参加メタファーが強調するのは、学習成果を「所有する」ことではなく、特定の共同体の一因として「振る舞う」ようになる事である。換言すれば、参加メタファーによって表現される学習は、ある共同体の一員と「なる」過程であり、そのコミュニティの言語でコミュニケーションし、その共同体の規範に沿って行動するようになることを強調する（Sfard, 1998）。継続的な過程を描写しているため、獲得メタファーのように学習における明確な到達点を設定することは出来ない。さらに参加メタファーの学習成果は、それを「振る舞う」社会的文脈と切り離すことができないため、社会的文脈を超えた学習の転移を説明することは難しい。言い換えれば、学習者の有能性は、特定の社会的関係性の中や固有の文脈の条件下でのみ有効であり、普遍性を持たない。

例えば、教師が勤務校に対するコミットメントを高めること、勤務校において奨励される態度や行動様式が強化されること、勤務校の特性に応じて教授法が最適化されることなど、社会的文脈との関係において語られる教師の職能発達と学習は、参加メタファーによって語られる。カンファレンスや子どもとの関わりの中で得られる省察（Schön, 1983）なども、特定の文脈に埋め込まれた専門性の習得と関連し参加メタファーと親和性が高い。

これら2つのメタファーによって言及される学習は、一見して排他的なように見える。しかし、Sfard（1998）は特定のメタファーに偏った学習に警鐘を鳴らしている。むしろ、相補的あるいは相乗的にそれぞれのメタファーが学習の重要な側面を拾い上げていることを強調しており、Anderson, et. al.,（2000）も同様の見解を示している。

2) 第三のメタファー

Paavola et al.,（2004）は、Sfard（1998）による2つのメタファーに加えて、近年の学習理論では第三の表現が認められることを指摘した。知識創造メタファーである。同様に、Engeström（2016）も獲得-参加というに2項分類について誤解を生じかねない過度の単純化であると指摘し、自身の拡張的学習理論は異なるメタファーによって語られるべきであると主張した。Felsted et al.,（2005）が指摘するように、拡張的学習は社会的文脈（或いは歴史文化的文脈）に埋め込まれた活動における学習を描くため、参加メタファーによって描かれる学習に近いイメージを想起させる。しかし獲得-参加メタファーによる学習が、既に社会や文化に存在している知識・技術・態度等の再生産や応用を目指して語られる保守的

な側面を有するのに対し、第三のメタファーは『いまだここにはないものを学ぶ (Engeström, 2018)』という概念構築と実用化および検証に焦点化する点で革新的側面が強調される。また、獲得-参加メタファーに対する偏りが見られる学習理論の多くは、普遍的に有効性の高い学びへの探求を命題として理論化される傾向が見られる(最適な教授法の探求、生体学的妥当性のある学習の構築など)。しかし知識創造メタファーを好む学習理論の多くは、寧ろ異なるメタファーによる学習成果を相対化し、時に他の学習メタファーの優位性や必要性を認めたと上で、学習が行われる社会的文脈において道具として弁証法的な方法で積極的に活用しようとする傾向が認められる。知識創造メタファーによって語られる学習の特徴は以下のとおりである。

知識創造メタファー 知識創造メタファーによる学びが志向するのは、革新と拡張である。Engeström (2016) は、旧来のメタファーとの違いについて、次の3点を主張する。第一に、知識創造メタファーは文化の革新と創造を形成するものである。第二に、知識創造メタファーは、特定の価値に基づく有能性の獲得に関し未熟者から熟達者にむけた垂直方向への累積的なプロセスではなく、異なる文化価値に触れてハイブリッド化していく水平方向への運動プロセスを語る際に使用される。第三に、知識創造メタファーは、知識や概念を理論的に形成するプロセスである。

例えば、伝統的な獲得メタファーによって表現される学習とは、既存の知識の獲得や応用である。参加メタファーによって表現される学習は、既存のコミュニティの一員として熟達し中心化していく過程である。どちらも文化の変革、新たな概念や活動の生成に関して多く語らない。2つのメタファーによって表現される学習とその先にある発達、一方向の垂直的プロセスとして認識される。また一見理論的であるかのように見える獲得メタファーでさえ、実質的には個人が社会に存在する知識を習得し道具として活用する行為を描いている点で経験的側面が大きく、新たな概念を理論的に生み出す過程として語られるわけではない。知識創造メタファーは、これらの伝統的な獲得-参加メタファーで汲み取る事の難しい概念・ツール・活動を生み出し、拡張し、検証し、実用化する革新的な学習の側面を強調する。

具体的に Paavola et al., (2004) が、拡張メタファーを用いて捉えることが適切であると提案した学習理論は、野中・竹内による知識創造モデル (cf., Nonaka & Takeuchi, 1995), Bereiter による知識構築モデル (2002), Engeström による拡張的学習モデル (Engeström, 2015) である。3つの学習モデルに関して、Paavola et al., (2004) の挙げた共通点は、①既存の知識の獲得ではなく創造に焦点化される点、②主体-客体というデカルト的2元論の回避、③知識創造を個人を超えた社会的プロセスとして捉える視点、④知識創造における個人の主観の役割を強調、⑤命題的知識、概念的知識を超えた知識の強調(形式知、手続き的知識、暗黙知など)、⑥概念化および概念に基づいた人工物(Artifacts)の重要性を強調、⑦活動対象を共有するために協働的な関係性を組織する重要性を強調するという7点である。Paavola et al., (2004) は、3つの理論は、それぞれの理論的関心や、創造の対象が異

なるが、寧ろ相補的な関係性に位置づけられると主張している。

学習が知識創造メタファーによって語られる際に強調されるのは「生み出す」ことである。また「検証する」「修正する」といった表現も多用される。課題を乗り越えたり、現状を打破したりするために、典型的なプロセスは試行錯誤と淘汰の先にある進化である。個の成員から派生する学習成果は、それを具体化する概念モデルやツールの開発を経て、コミュニティの中で共有され集合的な活動や価値の創造として蓄積される。知識創造にはフェイズが存在し、その創造的な目標が達成された後も改善や点検、変革は継続的に循環する。特に、Engeström による拡張的学習理論は、伝統的な学習メタファーが敬遠する不確実性、活動に内在する矛盾や葛藤の緊張関係を推進力の基盤に据えている。獲得メタファーが教授による確実な知識の移行、参加メタファーが現象学的な学習者の体験に基づく学びと社会化を強調するのに対し、知識創造メタファーは教授者と学習者の体験の相互作用に着目した解釈を強調する。教授者による予定調和的な（自己成就予言的な）統制された学習活動ではなく、教授者と学習者が相互交渉しながら方向性を模索するような不確実なプロセスの有用性を認め、全体の統制が困難な状況下において創造的な可能性を見出すメタファーである。

Table 1 学習に関する3つのメタファーの対比

獲得	参加	知識創造
【学習目的】 学習成果の獲得	コミュニティへの参加	概念・活動の創造
【メタファー】 所有 :「得る」	アイデンティティ形成 :「なる」	概念の形成 :「生み出す」
【学習成果物の特質】 普遍的	文脈固有的	文脈固有的
【学習経路】 教授—学習 学びを生かして活動する 提供者 → 受益者	文脈に埋め込まれた経験学習 活動するなかで学ぶ 熟達者・先達 → 新参加者	試行錯誤・淘汰・進化 創造し、検証し、実用する 個人 → 集団活動
【学習プロセス】 指導者による統制的な伝達	文脈に埋め込まれた 学習者固有の経験	文脈と参加者間の 相互作用
【学習活動の志向性】 合理性・効率化 安定した再生産	文化継承 コミュニティの継続的な繁栄	ないものを学ぶ 革新と創造
【矛盾・不確実性の位置づけ】 統制すべきもの	伝統と折り合うべきもの	現状を革新する原動力

これまでの議論を纏め、学習を表現する際に使用される3つのメタファーの特徴について、Table 1 に示す。3つのメタファーは学習を異なるイメージでとらえていることが確認でき

る。実際に学習活動が特定のメタファーに極端に偏ることは極めて稀である。Paavola et al., (2004) は子どもの発達の出発点として、活動や周囲の文化との社会的相互作用を重視した Vygotsky (1978) を例に挙げ参加メタファーによる語りが適切であることを指摘しているが、同時に Vygotsky (1978) による学習理論が Engeström による拡張的学習理論の基盤に位置づけることを例示し、複数のメタファーによって捉える適切性を示唆している。同様に Engeström (2016) は、拡張的学習理論に基づく図書館改革の研究において、8つのセッション(1109分)の会議における4184の会話分析を行った結果、拡張的学習行為が281回観測されたのに対し、非拡張的な学習行為も62回観測されたと報告している。これらはメタファーの排他性ではなく相補性を支持している。

私たちが学習を、どのようなイメージで捉えているのかによって、特定の行為は学習とみなされ、その他の行為は学習としての価値を過小評価されている可能性がある。例えば、学校で科目学習を行う子どもたちは明らかに獲得メタファーと親和的な学習活動を行っている。しかし子どもたちが同時に、学習の文脈に埋め込まれた隠れたカリキュラムに参加することで学んだり(参加)、自ら創意工夫をすること(知的創造)があったとしても、それらは学校教育の文脈からは学習行為としては認識されにくい。例えば参加メタファーによる学習観からは、子ども達自身の主観を通した学びによって、特定のクラスの気難しい友達との付き合い方であったり、不文律の学級ルールや規則・役割の内面化であったり、対人関係のトラブルへの対応方法など、文脈固有的で学校への参加によって得られる学びは重要な意味を持つが、獲得メタファーが多用される教授-学習の視点からは子どもの「学び」として認識されにくい。同様に知識創造メタファーの学習観から重要性が認められる学習行為、例えば難解な授業内容を理解するために子どもたち自身が教師が教えていない方法で効果的な勉強法を試行錯誤する中でクラス内での流行などを生み出したとしても、獲得メタファーの視点からはそれらの活動が学びと認識されることは稀である。

Sfard (1998) が指摘するように、特定のメタファーへの極端な偏りは、『学習』が持つ本質的な可能性を言葉の檻に閉じ込める可能性があり、より柔軟な表現に基づいてその可能性を探索していく必要性が認められる。

3. 学校における職場学習と学習メタファー

Holzman (2009) は、アメリカの学校教育は、発達モデル(活動と学習が不可分なモデルという意味で参加メタファーや知識創造メタファーと親和する)ではなく獲得モデル(獲得メタファーによって語られる)に基づいており(Holzman, 1997)、獲得モデルに基づく方針を教育政策が公式的に採用した現状を痛烈に批判している。一方日本の学校教育においても、獲得メタファーによって語られる学習観が支配的である。安定して子どもたちに知識を伝達するには、獲得メタファーによって語られる学習は効率的かつ合理的である。また、教科学習による学びの目標は抽象化され普遍性をもつ科学的知識体系の伝達であることから

も、学習メタファーと明確に符合する。子ども達の視点からも、試験でよい点数がとれる、優秀な成績を証明できる、資格を取得しているなど、新自由主義的価値の趨勢な現代社会において、自身の知識・技術・態度の所持を証明することの付加価値は、獲得メタファーへの傾倒を生み出している。

しかし一方で、Vaughan (2008) が指摘するように学校から職場への移行は明確で直線的なものでは無くなりつつあり、社会生活における学びと学校での学びは連続性を失いつつある。なぜならば職場が求めるのは従業者が『何を所持しているか』ではなく、職場という固有の社会的文脈の中で『何ができるか』もしくは『何をできるようになるか』であるからである。現実には多くの職場学習の実践や研究者達は、普遍性の高い知識や技術を獲得する事よりも、そのような知識や技術を、特定の社会的文脈の中でどの様に使用することができるようになるかということの重要性を指摘しており、参加メタファーに基づく学習の優位性を主張する声が多く存在している (Sfard, 1998; Anderson et. al, 2000)。ここには、獲得メタファーと、参加メタファーが含意する学習イメージの断層が明確に表れている。小学校以降の学校教育において獲得メタファーに基づく学習に価値がおかれる一方で、参加メタファー、知識創造のメタファーに基づく学習そのものが意識されにくい構造が存在するため、顕現化する断層であると示唆される。

子どもを対象とする教育活動の全域において獲得メタファーが強調されるため、その学習観は教師自身の学びに関して転移し、学習とは普遍的な知識・技術を『得ること』というイメージが支配的となる傾向が認められる。公式的に求められる学校教育の中核的な学習活動における獲得メタファーの支配性は、教師自身の参加メタファー、知識創造のメタファーに基づく学習を捨象し、『学び続ける教師』の困難さを高めている可能性が示唆される。教員の学習は『得ること』に焦点化されているため、それぞれの学校組織の文脈における教育活動の中で『行う』こと、アイデアを『生み出す』ことは個々の教員の創意工夫に委ねられ、学習活動とは切り離されて認識される傾向が認められる。

獲得モデルに基づく学習観への偏りは教師の教育活動と学習活動を分断する。学ぶことで学習成果を獲得し、それを勤務校の教育活動に適宜応用するという、順序性と個人主義的価値が暗黙に埋め込まれているからである。教育力の向上は教師個人々のコンピテンシーに依存する。しかし参加メタファーからはもう一つの方向性が見いだされる。教師が教育活動を行う中で同時に学ぶという方向性である。ここでいう教育活動は、必ずしも教師個人が統制する必然性がない。外部資源を活用したり、特定の領域に強い教師の個性を生かしたりしながら集合的に教育活動を実施する中で、個々の教師が漸進的に学び、熟達者への移行するプロセスを描くことも可能である。実際に、かつての日本の教師コミュニティにおける「校内研修」は、集合的な日本文化に根差した参加メタファーに基づいたものであった。

一方、知識創造メタファーからは、学習に対する効率性・合理性の呪縛からの解放と、不確実な試行錯誤に対する組織的許容性を高める必要性が認められる。学校教育へのニーズが

複雑化する中で、既存概念に捕らわれない価値創出や革新への挑戦、そしてそうした取り組みの中で教師たちが学びを得るためには、試行錯誤的な取り組みが不可欠である。これは、学校組織の一時的な混乱や機能低下が起こるリスクを含意する。しかし学校教育は子ども達にとっては一度きりの経験であり一回性を帯びている。学校組織の前提となる公教育の理念や、教師の役割に基づく矜持からは、学校教育の機能が特定の子ども達の時期のみに低下する可能性があるというリスクは許容されにくい。学校教育は『安定して変革すべき』というダブルバインドを突き付けられている。この点に関連して中央教育審議会答申(2022)は、学校組織には「心理的安全性が必要である」と指摘している。答申では教師が安心して学ぶことのできる組織体制の構築という意味でこの用語が用いられているように推察される。しかし提唱者である Edmondson (1999) に基づけば、心理的安全性とは「チームの中で、対人関係上のリスクを伴う行動をとったとしても安全であるという信念が共有された状態」を意味し(三沢・鎌田, 2022)、拡張的メタファーによって表現される学びの推進力として期待される組織風土特性である。実際に、Google 社において Edmondson 本人が継続的に関わり革新的な成果を示した『プロジェクト・アリストテレス』において、心理的安全性が成功の最大の要因であったことが公表されているが(Edmondson, 2019)、その中核的な特徴は組織的に構成員が失敗を恐れないことを奨励し、失敗から学ぶことを促し、時には失敗で遊び楽しむほどの寛容さである。学術的な意味での安全とはリスクを無くすことではなく、リスクを許容可能な範囲に制御することである(掛札, 2015)ことを鑑み、拡張メタファーからは、教育行政のレベルで、学校組織の変革に関する試行錯誤において許容可能なリスク・コストの範囲を明確化することで、変革に向けた学びに伴う脅威を軽減する取り組みの必要性が示唆される。

4. 学校組織論から捉えた教師の学び

本稿の最後に、ソーシャルシステムとしての学校組織論(Hoy, & Miskel, 2013; 鎌田 2021)と、学習メタファーから俯瞰した教師の学びとの関係性について検討する。まず Scott & Davis (2017)によれば、組織(Organization)という表現自体が、擬人化されたメタファーである。Figure 1のように、組織は社会的なインプット(資源の提供、活動の制約、満たすべき要件の提示)を受けアウトプットを生成する変換器としての機能を有する。Barnerd (1938)による公式的組織の分析に依拠すれば、アウトプットは、どれほどの水準で求められる要件を満たすことができたかと(有効性)、組織内部の健康状態(能率)の2つの視点から評価される。つまり組織のアウトプットは、インプット(要件や提供される資源等)と組織内部の変換効率との関数によって導かれる。教育に関するアウトプットは2つの経路で教師の学習を促す。一つ目は組織内部におけるプロセスの見直しである。無理な負担はなかったか、教育活動は効率的であったか、当初の目標は達成できたかなどに関する特定の教育活動にむけたシングルループ学習の経路をたどる。もう一つの経路はアウトプット

が学外の環境からの評価を経てインプットに帰着する経路である。特定の教育活動の意義が社会的文脈において認められるならば社会的な期待は高まるであろうし、不十分であれば改善への圧力としてフィードバックされ得る。また社会文脈を経たフィードバックは教育活動に必要な資源配分、人材確保、施設投資などにも影響する。これらは活動それ自体の意義を問いつつ直す情報を含み、ダブルループ学習との関係性が指摘されている (Hoy, & Miske, 2013)。

ソーシャルシステムモデルから学校組織の内部に目を向ければ、教授-学習をテクニカルコアとして、構造システム、文化システム、政争システム、個人システムが有機的に噛み合いながら変換効率を高めるプロセスが描かれている。テクニカルコアが、獲得メタファーにより語られていることは、Holzman (1997) が指摘している様に、学校教育のカリキュラムが公式的に獲得モデルに基づいていることを示唆している。学校組織のフォーマルな構造を表す構造システムは、獲得モデルの学習を計画、保証する中核的役割を担う。学校業務に必要な知識・技術の獲得を目指す個人システムの補強も獲得モデルと親和する。

一方、組織文化の醸成、組織への帰属意識や教職に向けたコミットメントや動機付けなど文化システムや個人システムに関連する事項の中に、参加メタファーの重要性が認められる。Schön (1983) が指摘するように、単純化され与えられた命題ではなく多元性をもつ価値判断の中で自分達自身によって課題を定義し、それを反省する中で新たな気づきや洞察を得ることの繰り返しの中で学校教育という固有の文脈性における専門職発達を描くモデルは、参加メタファーと親和する。また、現状の活動に内在する部局間の資源配分や業務分担の利害関係、旧来の安定的なルーティンと革新的な取り組みの間で起こる価値衝突など、葛藤や矛盾、それらに関する組織内の政治的な緊張関係を描く政争システムは、教師たちがそれらに真摯に向き合い建設的な克服を目指す際には知識造創造メタファーで表現される学習の基盤となり得る (Engeström, 2015)。3つの学習メタファーで表現される行為は、これまでの学校研究でも繰り返しその重要性が指摘されてきたにもかかわらず“教師の学び”の議論では、個別のメタファーが強調される傾向が認められ、その相補性や相乗性については十分に意識されないまま推進される傾向が認められる。

学校組織に帰属する教師個々の学びは、学校内部の学びに焦点づけられている。しかし本稿の冒頭で示したような、VUCA社会における世界規模の諸問題（急速な科学技術の革新、格差の拡大、価値の多様化、温暖化、パンデミック、紛争など）から派生する学校教育へのニーズの高まりは、Engeström (2015) が指摘する“制御不可能対象 (runaway objects)”を内包する。教師の自助努力で対応可能な範囲を逸脱している可能性と向き合ったうえで、対応策を検討する必要性が示唆される。

擬人化された組織のメタファーに基づくならば、学校組織が環境に適応するためには、①学校に求められる要件を実現可能な水準に引き下げる、②要件を満たし得る新たな資源を投入する、③組織内部の変換効率を改善するという3つの方策が期待される。本研究で論考した、3つのメタファーに基づく教師の学習はいわば内部効率の改善を目指したアプローチだ

と言える。現状で最も趨勢である教師個々の獲得メタファーに基づく学習は個人システムの補強であり、組織レベルでの筋力増強や栄養補給と結びつく一方で、組織づくりや職能発達
の文脈で注目されることの多い参加メタファーによる学習は組織内部の健康状態を整えること
や柔軟性を高めることに資すると考えられるが、保守的な志向性を帯びやすく激変する環
境状態への組織的適応を志向することに対し安定的かつ抜本的な改善に結びつくかどうかは
疑問の余地がある。拡張メタファーに基づく学習は組織的適応力を向上させる可能性を有す
るが、そのためにはリスクを許容した試行錯誤が必要であり、さらにそれらの試行錯誤は学
習活動として認識されにくい特徴がある。また、加速度的かつ劇的に変化する環境への適
応は、有機体にとって容易ではない。学習による組織強化は、規範論ではなく現実的なりソ
ース（インプット）や実現可能な要件（アウトプット）を再定義し、適応戦略と調和する形で
検討される余地が認められる。つまり、ソーシャルシステムモデルからは、教師の学びには
限界が存在し、教師の自助努力に基づく社会的課題への対応に過剰な期待を寄せることは危
険であると判断される。

現代社会において様々な社会問題は深刻化の一途を辿り、教育へのニーズは膨らみ続けて
いる。しかしその全てのニーズに対して学校組織が対応しなければならない必然性は存在し
ないし、既に過剰な負担が課せられている。例えばD XやI C T教育、キャリア教育など、
比較的新しい教育課題に特化した専門外部機関が教育の一部を担う選択肢もあるはずであ
る。私たちが困った時に他者に援助を求めると、学校組織も、弱音をはき助けを求め
ることが保障される必要がある。開かれた社会との関係性のなかで、教師とは何か、学校とは
何かという存在論に向き合い、その専門性と共に価値を再定義することが求められる。

以上の議論は、学校組織に期待される役割や社会的義務を満たすことに関連づけて、教師
の学びの可能性について試論を展開した。最後に、伝統的な組織論には2つの異なる系譜が
存在することに関し、さらなる検討の余地が残されていることについて述べる（Scott &
Davis, 2017）。Barnard（1938）によるボトムアップ的な組織論に認められるような有機的
で進化・適応を志向する組織観と、品質管理の系譜にみられるような効率と安定を志向する
合理的組織観である。学校は、教師たちが個々では成し得ないような、よりよい教育活動
を行う為に団結することで組織されているのだろうか？それとも、日本における学校組織の使
命を安定的・効率的に遂行するための部品として教師がいるのだろうか？これはイニシアチ
ブに関する問いである。前者は、個々の教師の主体性や自己実現に焦点化するものであり、
後者は学校組織が安定的に使命を完遂することに焦点化するものである。Hoy, & Miske
（2013）が描くように2つの志向性はどちらも学校組織のサブシステムに埋め込まれており、
学校の機能の最大化にむけてその調和の方向性を模索することが求められる。本稿で検討し
た「学び」のメタファーは、むしろ社会的な命題や義務から一旦切り離し、個々の教師の自
己実現や適応を志向する専門職コミュニティーを醸成することや、そこに所属し誇りをも
って社会貢献する専門職業人としての教師を思い描く際においてより有効性が期待されるので

はないだろうか。

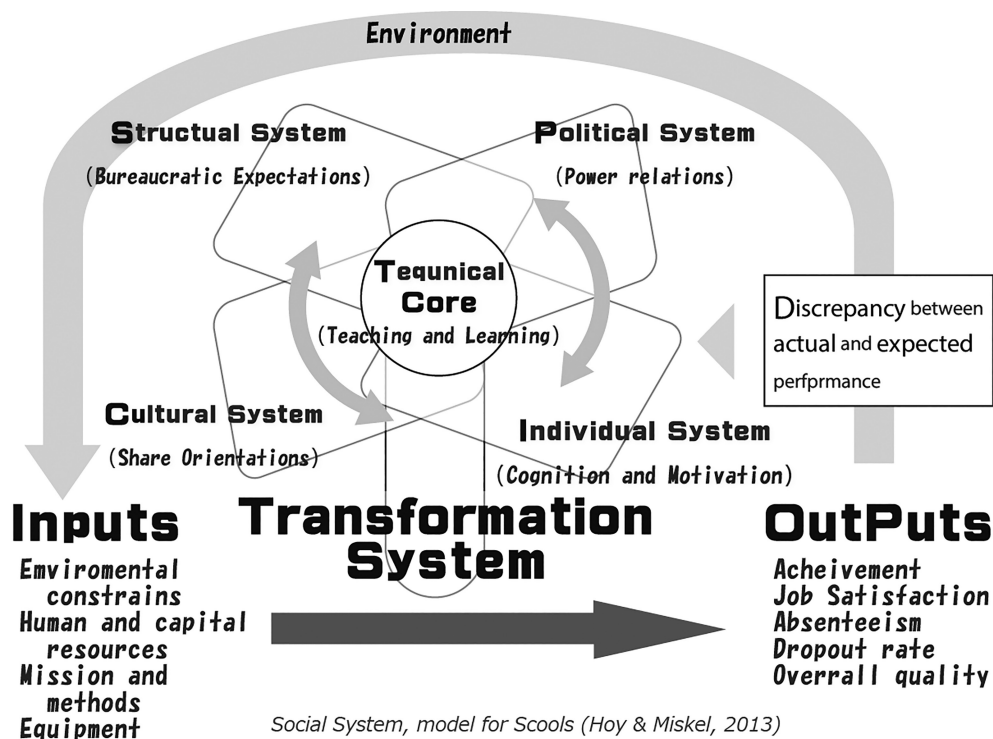


Figure 1 ソーシャルシステムとしての学校組織

引用・参考文献

- Anderson, J. R., Greeno, J. G., Reder, L. M., & Simon, H. A. (2000). Perspectives on Learning, Thinking, and Activity. *Educational Researcher*, 29 (4), 11-13, <https://doi.org/10.2307/1176453>
- Barnard, C. I. (1938). *The function of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (山本安次郎・田杉競・飯野春樹 (訳) (1968) 新訳 経営の役割 ダイアモンド社)
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Hillsdale
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350-383.
- Edmondson, A. C. (2019). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. (エドモンドソン, A. C. 野津智子 (訳) (2021). 恐れのない組織: 「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす 英治出版)
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to*

- developmental research 2nd Edition*. (エンゲストローム, Y., 山住勝広 (訳) (2020). 拡張による学習完訳補強版 発達研究への活動理論からのアプローチ 新曜社)
- Engeström, Y. (2016). *Studies in Expansive Learning; Learning what is not yet there* (エンゲストローム, Y., 山住勝広 (訳) (2018). 拡張的学習の挑戦と可能性 いまだここにはないものを学ぶ 新曜社)
- 江澤隆輔 (2020). 先生も大変なんです いまどきの学校と教師のホンネ 岩波書店
- 淵上克義 (1995). 学校が変わる心理学 ナカニシヤ出版.
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play, Psychology Press*. (茂呂雄二 (訳)『遊ぶヴィゴツキー 生成の心理学へ』新曜社)
- Holzman, L., (1997). *Schools for growth: Radical alternatives to current educational models*, Routledge
- Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. (Ninth Edition. International Edition), McGraw-Hill.
- 掛札逸美 (2015). 子どもの「命」の守り方 エイデル研究所
- 鎌田雅史 (2021). 学校組織における教員の自律性の役割 就実教育実践研究 15, 147-160.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. (佐伯胖 (訳) (1993). 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—. 産業図書.)
- 三沢良・鎌田雅史 (2022). 職員室の心理的安全性—教師の協働を阻む対人関係リスクに関する検討— 岡山大学大学院教育学研究科研究集録 180, 17-26.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge -Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation* (梅本勝博 (訳) (2020) 新装版 知識創造企業 東洋経済)
- Paavola, S., Lipponen, L., & Hakkarainen, K. (2004). Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. *Review of Educational Research*, 74 (4), 557-576. <https://doi.org/10.3102/00346543074004557>
- 佐藤学 (1997) 教師というアポリア 反省的实践 世織書房
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professional Think in Action* (佐藤学・秋田喜代美 (訳) (2001)『専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える』ゆみる出版)
- Scott, W. & Davis, G. (2017). *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems* (Internal Student Edition). Routledge.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27 (2), 4. <https://doi.org/10.2307/1176193>
- 高橋勝 (1998). 佐藤学著『教師というアポリア—反省的实践へ—』, 教育哲学研究, 78, 60-66,

中央教育審議会 (2020) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～ (答申)

中央教育審議会 (2022) 「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について (答申)

Vaughan, K. (2008). Workplace learning: A literature review. 38.

<http://akoaooteaeroa.ac.nz/download/ng/file/group-189/n1575-workplace-learning-a-literature-review.pdf>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Harvard University Press.

柳治夫 (2005). 〈学級〉の歴史学 自明化された空間を疑う 講談社