

教職課程教育における学校改革視座の形成

ーケースメソッドによる討論の螺旋的展開モデルー

中村 美智太郎・鎌塚 優子・稲葉 英彦・竹内 伸一

(静岡大学教育学部・静岡大学教育学部・静岡大学教育学部附属教育実践支援センター・名古屋商科大学経営学部)

Developing a School-Reform Perspective in Preservice Teacher Education:

A Spiral Development Model of Discussion through the Case Method

Nakamura Michitaro, Kamazuka Yuko, Inaba Hidehiko and Takeuchi Shinichi

Abstract

This study analyzes a case-method discussion class using a case on school reform to clarify how preservice teachers reconstruct their views of reform and reposition themselves as actors in change, while re-examining a “spiral development model” in which discussion deepens through divergence and convergence. Findings show that learners relativized roles (leader, support agent, cautious member, resistor, bystander) and reorganized their participation by attending to others’ rationales and constraints. The process was captured as a “spiral development model articulated through six inquiry phases” (problem grasping, perspective shifting, overviewing, critiquing, integrating, reconsidering), with turning points driven by issue redefinition, explicit justification, and revaluing minority views. Learning was supported by psychological safety, question design for multiple perspectives, norms for justification, and facilitation by the discussion leader. The classroom transformation process also suggests the potential of case discussions to inform preservice teachers’ understanding of reform practice in schools.

キーワード： ケースメソッド 学校改革 討論プロセス分析 合意形成

1. 背景と研究目的

日本の学校は、少子化の影響と学級内外の多様性の拡大という二重の要因の下で、教育内容だけでなく、学習環境や学校経営も含めていくつもの層において継続的な見直しを迫られている状況にある。にもかかわらず、多くの学校は長期的で安定的な運用を前提として運用されており、計画的な改革の経験は乏しいままである。現場では、改革の必要性が共有されたとしても、誰が何をどの順序でその改革を進めるのか、また改革に対する抵抗や困惑をいかに調整して学習資源へと転換していくのかといった実践知は、十分に言語化されているとはいえない。教員養成課程の学生についても例外ではなく、大学等の教員養成機関の段階で改革への意欲や理念を獲得しても、初任期における組織文化との不一致の感覚や思い描いていた理想と現実とのギャップに関わるリアリティショックにより、その意欲が減衰するという課題が報告されている（臼井, 2016；松永他, 2017；Mintz, 2020 等）。すなわち、教員養成機関の段階で形成された理念や改革志向は、配属された学校の文化や支援体制、あるいは心理的安全性、現実課題の負荷等によって揺らぎ、適切な初任者研修や支援、メンタリングが不足した場合にコミットメントの低下や意欲の減退に結び付くことが示唆されている。本研究は、こうした断絶を埋める教育的方策として、意思決定の不確実性と利害の多元性を学習者にリ

アリティあるものとして体験させるケースメソッド教授法に着目し、学校改革を「当事者として考える」学習の設計可能性を検討する。

環境の変化を伴う社会生活において、何らかの改革がどこかで必要になる。しかし、改革はそれほど容易ではない。とくに公立学校の改革は、教育委員会等の外部統治との関係のもとで意思決定が多層化し、学校内の取組が学校外の方針や手続きとも連動せざるをえないこと、さらに保護者・地域住民等の参画が制度的に位置づけられ、関係者間の合意形成が改革の成否を左右しやすいこと、加えて学校組織は「緩やかに連結したシステム」として教室・授業の自律性が高く、一律の統制や手順の移植によって改革を貫徹しにくいこと、そして学校改革は歴史的にも制度や文化に吸収されながら漸進的に進みやすいことなどの理由から、改革の全過程を完遂することは困難であると指摘されている（Tyack & Cuban, 1995；星野, 2016；島田, 2020；荻野, 2022 他）。改革にはもちろん改革をやり遂げるための熱量と力量を備えたリーダーが必要になるが、組織レベルでの改革を見据えた場合には、リーダーシップもさることながら、リーダーをリーダーと認め、リーダー行動を側方支援していくフォロワーシップも重要である。教職課程で学び、教員免許を取得し、採用試験に合格して学校組織の一員となる新任教師は、組織においてまさにフォロワーシップを発揮すべき人

材であるが、現在の教職課程では彼ら彼女らが学校改革の担い手となることは、それほど想定されていない。ゆえに、標準的な教職課程には学校変革のメカニズムを教える機会に乏しい。

本研究の問題意識は、学校改革に資する若手教員を、教職課程においていかに教育し得るかという点にある。この問題意識にしたがい、筆者らは教職課程学生に学校改革の視座を持たせるためのケースメソッド授業を構想して実践した。使用するケース教材には、題材にもそのまま「学校改革」を選んだ。教職課程学生はケース教材に例示された架空の学校における運営上の課題を認識し、望まれる改革の進め方について議論した。そこでは、改革に対する様々な立場や主張、問題や理想の捉え方、改革の難易度認識、改革過程における各々の役割認識などについての活発な意見交換が行われ、避けては通れない対立や不一致、衝突、その克服、相互理解などのプロセスが立ち現れた。

そこで、本研究の目的は、開発したケース教材「学校改革を進めよう！」を用いた討論授業の実践を通じて、学習者がどのような改革観と行為者像を再構成するかという点を明らかにし、討論が拡散と収束を往還しながら深まる「螺旋的展開モデル」を再検討した上で、学習過程の記述と設計に有効かを検証することとする。この検証過程で螺旋的展開モデルそのものを検討の俎上に載せる。

教材の開発に当たっては、(1) 学習者はリーダー、推進エージェント、慎重派、抵抗勢力、傍観者といった役割をどのように理解し直すか、(2) 討論の転換点はどのような相互作用によって生起し、その軌跡は「螺旋的展開モデル」でどこまで可視化できるか、(3) 学習の移転可能性を高める授業条件（心理的安全性、視点取得の促進、根拠提示の要求水準等）は何か、という三つの観点を問い直せる構造となるように留意する。本研究では、第一に、教職課程学生に持たせたい組織改革の視座を、学校改革を題材にしたケース教材をもとに学生たちに議論させることを通して、非指示的に獲得させていくことが可能かどうかを評価する。第二に、組織の構成員が変革に合意し、変革行動に協力していく変革支持行動のプロセスと、ほぼ同様に進行していく討論のプロセスを取り出してモデル化し、そのモデルを通して、教職課程学生の組織変革視座を涵養していく教育モデルに再帰させていく可能性を検討する。これにより、学習者が、改革の成功・不成功を二分法で判断する態度から、状況に応じて改革を支える行為者へと自己の位置づけを移行させるプロセスを解明することを目指す。

(竹内伸一・中村美智太郎)

2. 先行研究の整理統合と本研究への接続

2.1 組織変革教育の検討に資する知見

組織の目的が営利であれ非営利であれ、組織目標の達成のために人間が集まり、分業と協業を駆使して精神的に活動すると同時に同時進行で、組織を取りまく環境は絶えず変化している。組織資源が有限であることを考えると、変化のすべてを問題視し、それに対応することは困難であるが、変革を怠った組織の活動は次第に非効率になり、効果も減退し、最終的には当該フィールドからの退出を求められる。

組織変革に関する知見は、主として経営学の研究系譜上に数多くある。本稿では紙幅の都合上、具体的な研究の例示は割愛するが、歴史的に古い順にその研究主題の軸足を追っていくと、変革手順の探究からはじまった一連の研究は、環境圧力、社会的正当性、組織学習、組織資源の再構成、組織能力の更新、変革の意味形成に着眼して積み重ねられたと言えるだろう。

当然のことながら、いずれの研究主題においても組織存続上の変革の必然性がまずあり、必然を実現に向けて、組織の所有者、変革の主導者、変革に抵抗する者と支持する者の間に生じる力学の調整が模索されている。それに対して、本研究では組織変革の舞台を学校に焦点化しているため、組織の存亡を占うほどの変革の必然性には乏しく、主導者が行使できる諸権限も限られ、変革成果を創出できない主導者を組織の所有者が容易には解雇しない、などの特徴は考慮されるべきであろう。

そこで筆者らは、先行研究群を俯瞰した上で、本研究の検討軸を作業的に設定しようと試みた。結果的に、1) 組織変革のもっとも原初的な洞察を提供している「解凍・移動・再凍結」モデル (Lewin, 1947)、2) 組織変革の技術面と人間面に着目した「企業組織と文化の変革」と題された論考 (高木, 1992)、3) 成功体験のない領域での成功に自信を持つ「自己効力感」(Bandura, 1977) の3つが選ばれた。選定に際しては、学校変革への親和性ととも、これまでの組織変革の研究系譜上の諸視点をできるだけ広範に汲むよう留意した。これら3つ理論の背景にある学問分野はそれぞれ産業組織心理学、組織行動学、社会心理学であり、理論の概要は以下のとおりである。

1) Lewin (1947) の「解凍・移動・再凍結」モデル

変革前の組織や個人は、同じ活動を安定的に繰り返しているという点で、均衡を得た定常状態にある。この状態は変化に対して防衛的なので、変革のための第一歩は定常状態をゆらがせるための解凍 (Unfreezing) である。Lewin (1947) は、解凍があつてはじめて変革の主工程である移動 (Change) が生じ、後戻りを防ぐための意識や行動の習慣化 (再定常化) が再凍結 (Refreezing) であると説明している。この理論枠組みを得たことで、変革の失敗は解凍・移動・再凍結のどこか、あるいは複数の工程が不十分であったためだと分析できるようになった。

2) 高木 (1992) の「企業組織と文化の変革」理論

先述の Lewin (1947) は組織あるいは個人の変革を「解凍・移動・再凍結」の各工程に着目してモデル化した。高木 (1992) はそれを下敷きにして、それぞれの工程に共通して生じる二軸の考慮事項を付加して Lewin モデルを再解釈した。第一の軸は技術軸であり、第二の軸が人間軸である。技術軸は文字通り変革を推進する手順の巧拙や、変革を積極的に支援する制度や機械装置等までを広範に含んでいる。この理論の貢献は、変革の構成要素を技術軸と人間軸に二分して、二軸を相互に独立させて検討できるようにしたことである。とくに積極的抵抗勢力や無言の抵抗への対応を、より深く検討できるようになった。

3) Bandura (1977) の「自己効力感」

「効力感」は教育の現場ではしばしば用いられる言葉であるが、Bandura (1977) の言う「自己効力感」(self-efficacy) は社会的学習理論の専門用語として確立しており、いわゆる「有用感」や「有能感」あるいは「自信」以上の意味を持つ。これらの言葉が主として、人間がこれまでに克服してきた事柄に対する過去の成功体験から生じている「効力感」であるのに対して、Bandura の「自己効力感」は未開拓かつ未経験の領域に対する具体的かつ前向きな見通しを言う。自己効力感の概念価値は、今日のような激動の時代に増大する。

2.2 本研究に方向づけた先行研究の整理と統合

本研究の成果が直接的に期待されるのは教育学部卒の新任教員であり、実際の教育対象は教職課程学生である。よってリーダー教育よりもフォロワー教育が志向されるべきである。しかし、教員経験の浅いフォロワーでありながらも、学校組織の中では変革のエージェントとしての役割が見通せてほしいので、新人ではあるが組織変革の全体図が描ける人材でもあってほしい。すなわち、学校改革の各工程(解凍・移動・再凍結)ならびに主体軸(技術軸・人間軸)を、詳細に教え込むことこそしないにしても、意識下にはひと通り持たせたい。加えて、若い教師の卵たちに、学校変革は可能であるという事前期待と、改革の実務に関わっていくことへのリハーサルを通して、彼ら彼女らの自己効力感を涵養したい。

またここで一度、これまでの議論には「改革」と「変革」の二語が混在していることについて整理しておきたい。両語を動詞として英語にすると reform と transform であり、接頭語に現れる re と trans の本質的な意味の違いは無視できない。一方で学術的な研究課題としての用例レベルでは「学校変革」よりも「学校改革」、「組織改革」よりも「組織変革」がより一般的であり、「改革」と「変革」は学問分野間でのコロケーションの違いであるとも考えられる。そこで本稿では、両語の意味の違いを特段にはハイライトしない立場を採り、学校という舞台に近づけて論じるときに

は「改革」を、経営学の先行研究文脈上で論じるときには「変革」というように、互換性のある語として用いることにする。

2.3 ケースメソッド授業とケース教材

以上の整理をもって、専門職教育の現場で数多く用いられているケースメソッド授業(Case Method of Instruction)を構想することにした。ケースメソッド授業とは、教科書の代わりに事例教材(ケース教材)を用い、教師が講義する代わりに参加者間で討論させて学ばせる教育活動のことを言う(竹内, 2010)。

ここで本研究に用いるケース教材の仕様を先に見通しておく、今回のケース教材は必然的に学校改革を主題にしたものであるべきで、学校改革の全体像を獲得させるために、フォロワーを主人公にしたケースにもせず、関係者の言動を均等かつ客観的に描くことにする。

ケースメソッド授業に用いるケース教材には一般に、組織内に問題が生じている状況が描写され、問題の解決を討論参加者に求めることで授業が進行していく。その進行のプロセスは、事実の確認、問題の発見、問題の分析、解決案(代替案)の構想と設定、解決案の評価、意思決定、アクションプランの具体化、振り返り、と言った一定のパターンに収まっていくことが多い。ケースメソッド授業は問題に対する組織的対応を検討する疑似的訓練の色合いが濃く、それゆえに訓練を反復していくと、問題解決の型もある程度パターン化する。つまり、学校改革を題材にしたケースメソッド授業への参加は、アクションのフィードバックが直ちに得られないことを除けば、教員免許を取得し自治体の採用試験に合格して学校現場に着任したのちに体験する学校改革と、ほぼ同じ工程と主体軸を考慮しながら進行していかざるを得ない。この訓練を繰り返し受けた教職課程学生は、学校改革に対する自己効力感を次第に内面化させていくことだろう。

2.4 本研究が満たす教育現場のニーズ

学校とりわけ公立の学校を舞台にした組織変革の成功事例は、まだそれほど多くは報告されていない。そのために「こうすれば成功する」という信頼に足る解も得られていない。また、解らしきものが整理されたとしても、その解がいかなる状況にも適応するとは考えにくい。だとすると、「どうすれば成功するか」という問いを立て、そこに叡知を総動員して探究していく態度を身につけておくことには大きな意義があるだろう。多サンプルを分析することで説明される解には一定の信頼を置くことができるとしても、一人の改革者が立ち向かう組織問題は1サンプルでしかなく、多サンプルベースの解を援用して1サンプルに失敗してしまえば、支払うべき代償も大きくなる。公立学校はどの地域に対してもユニバーサルな教育サービスを提供すべきであると考えれば、学校改革をただ一つの型

にはめようとするのは危険である。

しかし、まったく型を持たない取組は不安定で、活動の維持継続も難しいことがある。筆者らが期待しているのは、型自体は少々曖昧であっても、そのプロセスが自然とあるパターンに収れんしていくような、少なくとも多者間の相互作用の影響を受けて形成されたゆるい型である。こうした「ゆるい型」の生成過程は次のように説明できる。教室での討論のプロセスに生じた型が、討論授業における問題解決の型を招き入れる。教室内に現れた問題解決討論の型は、学校現場での現実の変革の型とごく自然に類似するとも言え、教室での討論と学校現場での改革活動はフラクタルな関係にあるとも言える。

教室でのケース討論の蓄積が学校教育現場での変革能力として開花すれば、学校改革を話題にしたケース討論が教職課程における組織変革教育としてモデル化される。また、そのモデルが学校現場のよりよい変革過程に自然と再帰することで、改善と再帰が地続きとなる。もちろん「型」と言っても、厳格な規則ではなく、関係者の討論によって生成される半構造的ないしは弱構造的なゆるめのガイドラインである。またもちろん、これらの「型」はその形成の全過程が協働による柔軟な成果物であるので、高木（1992）の言う「人間軸」にも配慮されたものになるだろう。

さらに述べれば、ここでは「型」の「ゆるさ」に妙がある。このゆるさゆえに、さらには討論による協働であるがゆえに、教室での討論、学校現場での改革、教職課程教育改革という連続した活動過程でさまざまな「突破」が生じる。この突破もまた、より大きな意味においては「パターン化」の内部構造であるとも言え、より民主的な組織の変革過程に再帰する力の源泉となる。

以上の理由から、本研究の成果は教育現場の本質的な改革ニーズに合致することが期待される。

（竹内伸一）

3. 授業実践の分析

3.1 ケース教材作成の目的

急速に進行する少子化によって学校の統廃合が加速している。公立小中学校は2004年度から2023年度の間、小学校5,799校、中学校1,875校、高等学校は1,246と計8,850校が廃校となった。2020年以降、毎年約300~400校が減少していることになる。また、昨今では不登校生徒の著しい増加や個別最適化の推進により、ICTを活用した授業や学びの促進、フリースクール、チャレンジスクール、10人に1人が通信制の高校に在籍しているなど、高等学校の在り方自体も変化が著しく、教育現場は大きな変革期を迎えていると言える。VUCA時代と言われる現在において、教員も、教育環境の変化に対応できる思考力や運営力が求めら

れる時代となった。学校現場においては、チーム学校や働き方改革等に称されるように、校内組織の戦略的改善や教育活動の再考が望まれてはいるものの、学校経営や教育活動全体を俯瞰する一部の教員と冷ややかに様子を見守る教員の乖離は甚だしくなっている。多くの教員は、学校改革を推し進める思考力などが資質能力として求められているわけではないため、教育行政や指導的立場であっても、学校改革の経験を持つ人材は十分ではなく、そのための研修や教員養成においてもその基盤となる力を養う機会や教育は担保されていない。こうした論点は本質的かつ不可欠な議論であるにもかかわらず、その意義が十分に認識されているとは言えず、結果として議論の俎上に載せられていないのである。

本ケース作成にあたっては、「学校改革を進めよう！」という模擬ケースを用い、ケースメソッド教授法を用いた参加型の授業方法によって、改革に向けての学生の思考のプロセス及び変動の激しい時代の教育職として必要とされる資質の担保として、養成段階での必要な学びを検討することとした。

また、深く多角的な議論展開により学生が主体的な議論を可能とするために、ケースメソッド教授法を用いた。ケースメソッド教授法として実施するため、授業成立の妥当性・信頼性を担保することを目的に、ディスカッションリーダー（以下DLと示す）の役割・機能について分析した。

3.2 研究対象と方法

1) 方法

(1) ケースメソッド教授法によるケース教材を用いた参加型討論授業の手法を用い、個々に考える学校改革についての捉え方及び将来、教育職として学校などの改革に臨む資質能力を担保していくために何が必要であると考えているのかについて、授業実践の議論のプロセスから明らかにする。

(2) (1)の結果をもとにDLの発話分類によるケースメソッド授業成立の妥当性を検討する。

2) 対象及び時期・授業時間

(1) 対象及び時期：2025年9月にA県国立大学教員養成系学部の1年生12名及び修士課程の学生4名、計16名を対象とし実施した。DLは教育行政及び、小中学校、大学の教員経験を有している教員が担当した。加えて、DLは長期研修として米国現地校にて教育活動に参画した経験を持ち合わせており、米国現地校で勤務する教員の働き方についても一定の臨床的知見を有している。

(2) 授業時間：85分であった。

3) データ収集及び分析方法

(1) データ収集方法：研究チームメンバー1名が授業を録音、録画し、文字化した。

(2) 分析方法：文字化されたデータから、次の2つの

表 1 授業構成

流れ	項目	内容
導入 (10分)	アイスブレイキング	関係性づくり・ケースの振りかえり
展開 (65分)	全体討議	討議
	講義	テーマにかかわるレクチャー 論点の整理・まとめ
まとめ (12分)	ラップアップ	まとめ

6) 教材の概要

(1) 教材名：学校改革を進めよう！

(2) ケース概要：A 高等学校は、少子化が進行する中で、受験者数が激減し、積極的に学校改革を進めなければ、統廃合をせざるを得ない状況となっていた。以前は地域密着型の高校としての特色があり、地域住民との交流も活発に行われ、地域のコミュニティの中心としての存在感が大きかった。しかし、少子化の影響により、入学倍率も著しく減少しここ数年は定員割れが続いていた。特に市の中心部から離れた、交通の便が悪いA 高等学校は不利な状況も重なり存続が危ぶまれ、深刻さを増していた。さらに新型インフルエンザ感染症の拡大を機に、地域との交流やさまざまな事業も縮小され、若手を中心とした住民の意識の変化も重なり、さまざまな活動が衰退していた。A 高等学校の教員が教育活動に消極的だったわけではない。若手教員からベテラン教員まで、主任や担任を担う幅広い年代の教員が、各自担当する教育活動に向き合っているもの、A 高等学校の未来については意見交換がされないままであった。そのような中、学校の統廃合や今後の高校改革に熱心な教員が赴任したことで、推進派と反対派との間でさまざまな葛藤や軋轢が生じ始めていた。

(3) 学習目標：少子高齢化が加速する中で、学校の統廃合が進行しつつある現在において、教員養成の学生が、将来、教職に就くにあたり、議論を通じて、学校

改革の本質とは何か、このような課題を解決するための教員の資質の担保のために必要とされる姿勢、考え方について多角的側面から理解を深めることができる。また、課題に対して、新たな在り方や改善を創造的に追究できることを目標とする。

(4) 評価の観点：

①将来、教職に就くにあたり、議論を通じて、学校改革の本質とは何か、このような課題を解決するための教員の資質の担保のために必要とされる姿勢、考え方について多角的側面から理解を深めることができる。

②課題に対して、新たな在り方や改善を創造的に追究できる。

3.3 結果及び考察

1) ケースメソッド教授法授業成立の妥当性の検討

議論のステージ毎にDLの機能を分析しその結果を表2に示す。DLの全発話数は155、学生の全発話数は159であった。ケースメソッド授業展開の特徴であるDLの発問・再問・確認がなされるなど、DL技術が網羅している結果が示された。よって、本授業はケースメソッド教授法を用いた授業として成立していると考えられた。なお、本実践において、学生の発話を引き出すDLの発話に関する特徴的な要素が描出されたため、佐野(2007)、鎌塚・岡田・竹鼻・齋藤(2015)の分類に、「議論展開」を独自に加えた(表2内に※部分として示す)。

表 2 ディスカッションリーダーの発話分析

DLの発問・再問・確認別 発言数	発問・再問							確 認						その他		
	推測	5 W 1 H	理由	否定的 立場への反論	具体性	判断の 根拠	考えの 根拠	くり返し	言い換え	言葉を 補足	論旨を推測 しての補足	図示	比較	要約	ユーモア	※議論 展開
議論のステージ																
(1) 課題把握期					6	2	2	3		1	4			1	1	1
(2) 視点転換期	1			1	3	5	1	4	2	4	2	1	1	2		1
(3) 批判期		1	1	4	1	3	1	2	2	1	2		3			
(4) 俯瞰期		7	2		11	7		3	8	6	4	3		4	2	1
(5) 統合期				1	5	3		4	1	1	3			1		
(6) 再考期		2			1			2		1	1			1		
計	1	10	3	6	27	20	4	18	13	14	16	4	4	9	3	3

2) 授業分析

DLの問いや学生の発話（概念）によって、参加者がどう思考し、また相互に影響し合いながら議論を展開させ、自らの価値の再構築をしているかを図示した。

（左）から時計回りに対話の時間経過に伴う議論の深化プロセスを示す。内側の円は議論の深化段階、外側の円は議論内容の要約を示した。加えて円の外側に深化段階における起点となった代表的な学生の発話を示した。議論の深化を促すDLの特徴的な発話については、真の中心に代表的なものを示した。

分析の結果、(1) 課題把握期、(2) 視点転換期、(3) 批判期、(4) 俯瞰期、(5) 統合期、(6) 再考期の6ステージに分類された。それぞれのステージの学生の発話数は、(1) 課題把握期=23、(2) 視点転換期=31、(3) 批判期=(2+20) 22、(4) 俯瞰期=(15+39) 54、(5) 統合期=23、(6) 再考期=8であった。学生の発話をアルファベット及び【】で示し、転換期となったDLの発問を『』で示した。なお、発話にある登場人物のカタカナ名は架空の名前である。

(1) 課題把握期

最も影響力あり改革保守派とも言える、本ケースのキーパーソンである登場人物のサワダに焦点を当てたDLの『何でも決められるというのが、サワダ先生に関しては皆さんが納得いかないところなのかな。』の発問に対して、A【3年主任のミキタニと、副校長のタテバヤシさんも、サワダが学校のことをよくやってくれるからという関係ないところで、お世話になっているからという理由で何も言えないみたいな空気感にもやもやして。】といった、学校改革という重要な意思決定のプロセスにおいて、本質的なずれが生じていることに違和感を感じていたり、B【校長先生が一応、学校の一番上の立場の人のはずなのに、それと同じレベルでサワダさんがいて。学校としての在り方が二極化しているというか、まとまってないなと思ったので、サワダさんの立場が今どうなっているのか、すごく気になりました。】など、本来の管理職としての役割や意識決定する立場であるべき者よりも、インフォーマルなリーダーの存在の動きにより、組織的動きになっておらず、チームとしてのまとまりのなさの根源であることを指摘したりしていた。またC【今の学校としての日常生活の中では、きっとすごくいてほしい存在。でも一方で、今後の改革のことを考えると、正直、一番厄介な人というか。】サワダの良い点を認めつつも、サワダの表層的な振る舞いについて課題と捉え、着目することにより、D【ワーキンググループを作った後の会議の様子で、何でもサワダ先生が否定的な言葉が多くとあったんですが、なんで否定的な意見がサワダ先生から出るのか。なんで保守的になっているのか。サワダ先生の発言がないので。サワダ先生は改革に対してサワダ先生自身はどういう思いがあるのか。】とい

う意見が引き出され、別の視点から捉える必要性が提案された。

本ケースの最も問題となる点がサワダの存在であることやサワダを取り巻く周辺の動きなど討議の方向性となる課題把握が議論の中心となった。学校改革の必要性を見据えながらも、学校において中心的人物であるサワダの言葉や行動から、サワダの情意面やサワダ自身の学校改革に対する思いを推測しようとする議論につながっている様子がうかがえた。さらに、副校長を含めた管理職の機能的課題、サワダの組織上の立ち位置を中心に、組織として有する課題を大きく捉えていくことで、次の段階に転じていったと言える。

(2) 視点転換期

C【以前、挑戦しようとしたが難しかったという言葉は、昔に行動起こして挫折してしまって、たぶん歴が多いからこそ、もちろん地域のいろいろな事情とかもたぶん知っているから、もしかしたらその改革？昔みたいに活気を持たせたいというのはあるかもだけど、それに対するリスクがすごく目に入り過ぎてしまっているのかなとも思いました。】などの意見から、これまでこの学校の問題の中心がインフォーマルなリーダーとしてサワダの存在感や動きであるという流れから、サワダが学校改革に反対する理由を推測し始めるなど、別の視点を深堀する方向へと転換された。加えてC【以前、挑戦しようとしたが難しかったという言葉は、昔に行動起こして挫折してしまって、たぶん歴が多いからこそ、もちろん地域のいろいろな事情とかもたぶん知っているから、もしかしたらその改革？昔みたいに活気を持たせたいというのはあるかもだけど、それに対するリスクがすごく目に入り過ぎてしまっているのかなとも思いました。】など何らかの経験上の根拠からサワダなりの考えの根底も追究することで、解決策が見出されるのではないかという展開となった。

これらの発言から、これまで問題の中心であるとされたサワダの行動の背景を深く読み解くことで、別の視点から問題点を捉える必要性を思考し始める段階に入ったと言える。また、組織上の課題として教員の動きを捉えた(1) 課題把握期から、組織の中で参画する教員の姿へと解像度を高め、一人の教師としての経験や思考、経歴等について寄り添ったうえで課題に迫る展開へと深化しつつあった。

(3) 批判期

D【もしかしたら挑戦したときに、管理職の人が2、3年で転勤になるというのがあって、それがちょっと気になったんですけど。管理職の方々が周り任せみたいな感じ、自分的にはすごい感じて。それがもしかしたら影響していて、サワダ先生も挑戦はしたんだけど、みんなが乗り気じゃなくてとか、いろいろな理由で断念した経験があるのかもしれないなというのは思いました。】という発言から、A 高等学校の問題が管理職

のあり方に目が向けられ、これまで問題とされたサワダの存在が現在の学校運営の課題から、作られた問題であることが指摘された。

また、さらにE【自分が改革、再生しようという意思があって、それが、当然みんな持っているでしょうみたいな心持ちでいるから、周りともちよっと合っていない。サワダだけじゃなくて、もしかしたらイソナガもちよっと難ありなところがあるんじゃないかなと考えました。】という発言から、これまで、現在の社会的状況からも、改革推進派のイソナガが正しいという流れであったが、改革推進が進まないのはイソナガ自身の姿勢や考え方に課題があるのではないかという多角的な見方への広がりが見られた。1点ではなくさまざまな角度から批判的に見ることによって、改革の意義を理解したことのみをもって改革遂行は難しいことや、経験知の圧倒的不足等、学校改革に関する問題の本質に迫ることができたと推察される。

これらの学生の発言によって、他の視点からも捉えられるようDLは、さらなる議論の展開を図り、学生の考えに具体性と重なりを持たせていった。視点転換期から批判期の終末に至るまでに、改革には否定的なサワダ、革新的なイソナガと一見、相反する2人の学校改革に対する考えが部分的には重なり、改革に関する意義が繰り返し語られてきていた。批判期においては、学校の有するドラスティックな変革の難しさを描出しつつも、その困難さが各教員の能力そのものではなく、組織において、教員の考えを織り交ぜ重ねていく議論の可能性が表出された。教員や職位としての個々の課題から、幅広い考えを踏まえた議論を踏まえながら、学校としての組織の在り方や改革の意味などを再考する次の段階へ、緩やかに進んでいった。

(4) 俯瞰期

DLの『学校が地元へ寄り添う。今まで皆さんは逆のことを言っていましたよね。』というさらに多角的な側面からの思考が促進されるような発問によって、F【生徒のことをすごく考えてくれるから来てくれると思うので。生徒が廃校とか統合をやめたいというふうな動きや気持ちを示してくれたら、地域の人も来てくれるのかなとかって思うから。生徒の気持ちは確認しないのかなとは思いました。】と発言し、これまで、忘れていた、学校の主体となる生徒へと視点が向けられることとなった。G【生徒の意見を入れていくことで、やはり新しい視点はつながるし、入れていかないと逆に先生の理想の学校になっちゃうんじゃないかなって。大人だけの理想】など、この意見から、学校改革は誰のためにあるのか、その本質に迫る議論への方向づけがされた。F【学校再生ということに関心があるというだけで、この地域のことをそこまで考えずに、学校再生とはこういうものだパターン化してやっちゃってるから、余計サワダさんも「ん？」と思うとこ

ろもあるのかもしれないなと思ったし。この学校の生徒自身が、今のこの学校についてどう思っているのかなというのにも気になるなと。生徒の力がやはり大きいところもあると思うし。】といった学校改革は教員や地域の意見で成り立つものでなく、生徒がどう考えるか、生徒の持つ力の重要性について言及している。また、H【学校再生と言っても学校を成り立たせているのは、学校内の先生たちもそうだけど、学校外の地域の人も、この学校は特にすごく関わっているから。…学校と地域のひとと子どもたちで学校の中で集まって、再生していきたいんですけど、どういことをすればいいですかというのを、先生たちでなくて、いろいろな人の視点から話していくことが大切だと思いました。】といったさまざまな人材や角度から学校改革を考えていく必要性に気づくことができたと言える。

また、I【統廃合の話で地元の反対もありと書いてあるので、統廃合しちゃうのは嫌だという話だと思うので。逆に学校側があまりまだ地元のほうに寄り添っていないのかなと思って。】という意見からH【一緒に考えるのと寄り添うのは違うなと。】といった地域と向き合うことがどういったことなのか、学校の姿勢についても、目が向けられたことにより、J【もともとこの学校は地域密着型の学校みたいな感じで、地域の人に支えられてというか、そういう風潮があるから。確かにこの二つは違うと思うんですけど、あるからこそ、私は一緒に早くから地域の人も交えて、話し合いを進めていく方向のほうがよいのか。】や、G【改革したい気持ち大き過ぎて、そこまで考えてなさそう。一緒に改革してくれるメンバーを探して、改革までたどり着けばいいなという、完成形しか、ゴールしか見えていない。】など具体的な方策についての議論が展開された。G【最初は学校再生と言っていて。今、廃れているから再生させようみたいな、元に戻す。現状というか、コロナとかの前の、地域と一緒にやっていく感じに戻そうという。ですけど、ワーキンググループのときは改革と言っちゃっているから、かみ合っていない。】の発話をきっかけとして本質的な問題へと議論が進んだ。

俯瞰期へは、批判期で話題に挙がっていた一人一人の教員の改革への関心や思考から、緩やかに学校全体のおかれた社会の中の立ち位置や改革に参画するコミュニティとしてのありように、議論が展開していった。終末において「改革」「再生」というキーワードの意味を再考する過程において、「地元」「地域密着型」「メンバー」という視点を踏まえながら、学校(改革)は誰のためのものか、学校改革が目的化されてしまうことによる、意義の損失が軸となっていた。学生はさまざまな視点からケースのA高等学校の課題について追究することで問題を俯瞰して見ることができたことと推察される。そのような議論が進行する中で、DLが『こ

の学校の中で、改革って何かしら意味がありそうじゃないですか。』と言う発問をしたことで、冷静さ呼び起こしたものと考えられる。

(5) 統合期

K【改革を今すぐするんじゃなくて、まず基本的なところをもう少し丁寧に構築したほうが、先にやることなんじゃないかなと思いはじめました。】という意見にもみられるように、これまでの議論を統合し、何を考えることが改革を進めることに繋がるのか、基本的な事に着眼し立ち返る冷静さを取り戻す段階に進んだことが推測された。

統合期では、これまで、学校改革の課題を把握し、視点を形成しつつ、学校改革の意義を再考したことを基に、学校教育の意義を踏まえ、教育活動のねらいや目的を問う議論が展開された。改革をしなければいけない一方で、改革を単に盛り上げることにすることに疑義を示し、学校教育において大切にされるべき点を具体化しようとした。

(6) 再考期

L【ちょっと戻っちゃうんですけど、先生たちのコミュニケーションって、別に先生たちはこういう意見と、別に一つにまとめなくても、先生たちの中で思っていることを言い合うだけでも、こういうふうにいる人が実はいるんだみたいなのもあるから。】など、学校改革の推進派、保守派という観点のみでなく、個々の考えを表明してみることの重要さや、M【改革って、あれですか、統廃合しないための改革ですか。それとも人数が減っちゃうから、学校をどうするか、もっと人数増やしていくのかというのが、学校のこれを助けるというのが、どっちなのか分からなくて。】など、そもそもの改革の方向性について、学校がどのようなビジョンを持つべきなのかや、議論の最後の学生の発言からは、N【私たちは改革と再生は違うものと考えて。改革は、再生という改革の先にある成果の状態、そのために再生という成果の状態を求めるのに、いろいろ新しいことに取り組んでいくのが改革という構造なんじゃないかなって話し合ってきました】など、議論の最初に立ち返ることによって、ケースの問題の捉え方自体の課題が見えてきたと推察される。

再考期においては、「改革」か「再生」を議論する過程において、課題把握期及び視点転換期で構築した概念に再到達し、自分たちなりの着地点を見出していた。DLからの再問を学生間で進めながら、議論が行きつ戻りつ、ループ状に深化することによって、問題の本質に立ち返ることができたと推察される。

3) 自律的議論を引き出すDLの機能

DLは、学生の考えの変容を踏まえながら、議論の展開を見据えた発問・再問を行った。本実践における「学校改革」というテーマは、多くの学生にとって考えを巡らせた機会が乏しく、DLも学校改革に直接関

与した豊富な経験を有していない。そのため、学生の互恵的な議論の重なり主眼を置き、発話する学生に傾聴する学生の表情及び小声で相談し合う様子等を把握した上で、意図的指名も憚らず取り入れた。自律的な議論に必要なDLの機能について、DLと学生の発話内容をもとに考察する。

(1) 議論の展開と持続

DLは、発問や再問を通して、学生の発言の根拠や背景にある価値観を明確にし、他の学生の理解状況を確認しながら、議論の展開を進めた。

俯瞰期において、学校改革が教員だけのものになっていることが話題となった。DLが議論を焦点化することをねらい、『子どもたちから声が上がってこないのは、問題なのではないかということ?』と再問した結果、学生から【それだけじゃないですけど。それも問題(の一つに過ぎないということ)。】と焦点化を避けるような発言があった。学校改革という複合的な課題を含むトピックについて、全体像を把握し、多角的に検討する意義を再確認するという、俯瞰期を象徴する議論の方向付けとなった。

統合期においては、学校改革に生徒の意見が含まれるべきであるという展開に戻ることが想定された。DLの『やはり生徒の声なしでワーキンググループを進めるのは違うんじゃないか、と?』に対し、【生徒はいったん置いておいて。今、ワーキンググループの中に学年主任と副校長と教頭先生と教務課長の皆さんがそろっていて。そこでたぶん年齢的にも、視点がちょっと古い?だから、新しい視点とか見方を入れるためにも、若い先生とか担任とかになると思うんですけど、そういう人を入れたほうがいいんじゃないかというので、また生徒を優先するのはまた、ちがう。】と返答があった。統合期において、学校改革を向き合うために必要な組織の在り方とともに、管理職の立ち位置や視野狭窄した状態から脱却する集団の意義へと議論が、展開した。暗黙的に生徒に考えさせる危険性を踏まえ、学校の目標や教育の意義を再考しながら、冷静かつ建設的な、改善可能性を探る熟議となった。

批判期以降においては、各々の学生が見出した視点に基づき、A高等学校の組織や教育課題を関連付けながら学校改革に向けた解決策を見出そうとした。学生の考えを具体化したり、論点を明確化したりするDLの発問や再問は、学生の自由な発想や独自の切口を妨げることなく、議論展開に個々の考えを編み直す契機として機能した。学生の思考の方向性を統制するのではなく、複数の視点を関連付け、議論を持続する要因となった。

(2) 議論展開の調整

DLは、継続的に議論内容を把握し、柔軟に展開を調整した。論点が定まっていない視点転換期においては、教員のコミュニケーション不足が焦点となった際、

DLから『(今後の展開として)まずはEさんで、その後、Fさんでいいですか?』と、意見を述べる順序について学生に確認する場面があった。DLは、イソナガの意欲の高さを認めているE、意欲や関心だけで学校再生は難しいと考えるFの両者を把握した上で、学校改革に必要な資質について踏み込むことを意図したものであった。

俯瞰期においては、学生から【本当に分かんなくて。実際に具体的な取り組みをしたら改革なのか。よくしたいから、そのために話し合いをしようとなるのも改革なのか。でもそのラインが分からない。】と、曖昧だった改革という言葉の概念について問われた。その発言を受けとめたDLから『(改革とは)具体的にこうしようと決めることなのか。それとも、もう話し合うこと自体が改革。よくしようとしていることなのか。』によって、次の展開に必要な視点が確認され、統合期に向けた議論の解像度を上げることにつながった。

DLは学生の発言を受けとめ、議論の流れを推測しながら柔軟に展開した。独自の視点を構築し議論の場に表明していく学生に寄り添う段階から、緩やかに、複合的な課題が絡み合う議論を学生自身が持続できるよう、その展開を調整していた。DLは、学生の自律的な議論を駆動するとともに、学校改革に真摯に向き合う学生の潜在的な能力を議論の中で顕在化させ、教育刷新への期待感を膨らませるものとなった。

4) 授業実践の小括

令和7年3月には文部科学省が統廃合を検討している自治体にむけて『公立小中学校の統廃合をお考えの皆さまへ～児童生徒のより良い教育環境の確保に向けて』(文部科学省, 2025a)を発売し、適正規模・適正配置の基本的な考え課題となる通学面や地域の衰退、合意形成の注意点などを示し、起こりうる課題に対する具体的な方策を示している。学校の統廃合は地域の特性によって、異なる複雑な課題を抱えており、どの地域も例外なく早急に解決すべき喫緊の課題となっている。統廃合の問題にかかわらず、今後、急速に変化し続ける教育環境の中で、教員にはこれまでにない創発的資質能力が必要とされる。教員養成はそのための新たなコンピテンシーと教育方法を提案していくことが求められるであろう。本実践は90分という1回の授業ではあったが、参加学生は議論を進化させながら、後半では主体的に議論をコントロールし、問題の本質を掴むことに至っている。既存の考えの積み重ねではなく、発話から創出される複数の要素が相互に作用し、質的に新しい能力が出現していくプロセスであったことが推察された。

(稲葉英彦・鎌塚優子)

4. 結論

本研究は、ケース教材「学校改革を進めよう!」を

用いた討論授業の分析を通じて、三つの問いに応答した。第一に、学習者はリーダー、支援エージェント、慎重派、抵抗勢力、傍観者という役割を相対化しながら、他者の判断とその根拠、置かれた諸条件を踏まえた関わり方へと自己の位置づけを再編していった。第二に、ケース討論の展開は、単に拡散と収束を往還して深度を増す「螺旋」としてだけでなく、本研究では、螺旋的深化を「拡散と収束の反復によって、議論の理解・判断水準が上向きに更新されていく時間発展」と捉えた。さらに、この更新がどのような単位で生じるのかを明確化するために、「課題把握期→視点転換期→俯瞰期→批判期→統合期→再考期」という探究の位相が円環的に再訪されつつ深化していく構造を特定し、円環として記述できることを示した。すなわち、本研究が提示するのは、円環が同一地点への回帰にとどまらず、論点の再定義と根拠の可視化を契機に位相間の関係づけが更新されることで、結果として全体が上向きに進むという「円環的循環を通じた螺旋的深化」である。とりわけ転換点は、「論点の再定義」「根拠の可視化」「少数意見の再評価」によって生起し、その都度、学習者は既存の対立構図や暗黙の前提を問い直しながら、より高次の観点へと議論を移行させていた。第三に、教育効果を支えた条件として、心理的安全性に加えて、多様な視点の取得を促す問いの設定、根拠の提示を要求する適正な水準の維持が不可欠であり、さらにDLが言い換え、要約、図示、焦点化、根拠の要求等の働きかけを通じて参加者の推論を公共化し、少数意見を討議のベースとして再配置する促進行動が、学習者の円環的な探究循環を駆動する重要な支えとなっていた。加えて、討論の中で観察された変容のプロセスは、実際の学校改革においても不可避となる「課題の立て直し」「関係者の見取りと視点の形成」「批判的吟味」「暫定合意の構成」「再検討」という循環と構造的に類似しており、討論が変革実践の縮図として機能しうることが示唆された。

本研究における理論的貢献を整理しておく。第一に、「学校改革」を、利害、価値、制約が交差し、課題設定と解が同時に揺れ続けるタイプの課題として位置づけ、ケース討論をその共同探究の学習環境として記述した点である。学校改革は、その課題解決が既知で手順化可能なテクニカルな課題として扱うだけでは捉えきれず、課題そのものの定義が討議の中で再構成される「厄介な問題(wicked problem)」(Rittel & Webber, 1973)や、リーダーシップ論で区別される「適応課題(adaptive challenge)」(Heifetz, 1994)の性格を帯びる。従って、本研究における討論の成果は、単一の最適解の提示に還元されるものではなく、論点の再定義を含む共同探究として評価されるべきであり、抵抗や躊躇を単なる障害として処理するのではなく、合意形成の出発点となる情報と理由の集積として再定位する

ことが重要であることを示した。

第二に、討論の展開を「拡散と収束の往還」として捉える螺旋モデルに、第3節で抽出した「課題把握期→視点転換期→俯瞰期→批判期→統合期→再考期」の円環的位相モデルを接合し、「円環的循環を通じた螺旋的深化」という二層にまたがる分析の枠組みを提示した点である。この枠組みによって、学習者の役割移行、意思決定の深まり、少数意見の再評価といった現象を、発話の相互作用と課題の再定義のプロセスとして同一フレームで把握することができる。さらに、「円環的循環を通じた螺旋的深化」の二層モデルは、教室内における討論の変容過程を記述するだけでなく、将来的に教師として経験するであろう実際の学校改革という実践過程を理解するための参照軸としても転用可能であり、両者のプロセス類似性を理論的に裏づける枠組みとなる。

さらに本研究は、DLを討論の単なる「交通整理者」としてではなく、参加者の発話に回答しながら問いを組み替え、論点を公共化していく「協働探究者」として位置づけた。これは、ケースメソッドにおける討議の指導が「判断力の教育」として、問いかけ、聴取、要約、回答の連鎖を設計する技法として理論化されてきた蓄積、ならびに教室談話研究が示してきた再声化を含むトーク・ムーブ (talk moves) の知見と整合するものであり、本研究のDL発話分析は、それらの理論的要請を学校改革という未知の課題の場面に即して具体化したものと位置づけることができる (Christensen et al., 1991 ; Michaels & O'Connor, 2012 等)。

実践的提案としては、教員養成段階において、初任期に直面しやすい「正解のない改革課題」を、安全に試行錯誤できる模擬環境としてケース討論を位置づける授業モデルを提示した。とりわけ、6段階の円環プロセスを経由して、学生が、(1) 課題の把握と再定義、(2) 他者の視点の組み込み、(3) 批判と統合、(4) 再考という再帰的な実践を経験することは、教育現場で生起する不確実性への耐性と、合意形成に向けた対話的实践知の形成に資する可能性がある。ここで重要なのは、この円環的なプロセスが教室内の討論に閉じた学びに終わるのではなく、実際の学校改革が辿りやすい変容プロセスと相同性を持つ点であり、ここでの討論の経験が実際の改革に向けたよきリハーサルとして作用しうることである。また、DLには、参加者の発話を言い換え、要約し、根拠提示を促し、少数意見を再評価させるといった「討議の思考操作」を担うスキルが要求される。従って、養成段階のカリキュラムとしては、問いの設計、言い換え、要約、図示、根拠の要求といった促進行動を、学習目標と評価規準として可視化し、学生がDL役も交代で担う設計を導入することが効果的である可能性が示唆される。さらに教師教育においてケース討論が教師の思考を変容させう

ることは先行研究でも示されており (例えば Levin, 1995)、本研究は「学校改革」というテーマに即して、その変容が円環的探究として具体的に観察される点を付け加えておく。本研究における実践においても、学習者がケース討論を通じてDLの問いを契機としつつも、それを超える場面が継続的に看取され、自律的に問題を捉え始めた。このことは学習者の教師という専門職としての成長の現れであり、特に学校改革を推進する際のフォロワーシップにおける新たな視点の提示を示唆している。

他方、本研究の限界としては、単一授業に基づく分析であること、配属後の追跡データを欠くこと、量的データ分析の枠組みが探索的な段階にとどまることが挙げられる。これらを踏まえ、今後、(1) 別ケース (例えば人事配置、地域連携、学科再編等) においても6段階の円環が再現されるか、(2) DLの介入のレベルやトーク・ムーブの差が転換点 (例えば、論点の再定義、根拠の可視化、少数意見の再評価等) の頻度と質にどのように影響するか、(3) 討論後の省察記述や追跡インタビューにより、現場想定判断がどの程度移転したかといった問題について比較検証し、本研究が提示した「円環的循環を通じた螺旋的深化」モデルの反証可能性を担保する必要がある。あわせて、教室内の変容プロセスと学校現場の変容プロセスの類似性が、どのような条件で強まるのか、あるいは乖離するのかを検討し、再帰的なリハーサルとしての有効性の成立条件を検証する必要がある。

とはいえ本研究は、学校改革の必要性和経験値・実践知の不足あるいは断絶という課題に対して、改革への抵抗となりうる様々な要素を、開発した教材を活用したケースメソッド授業での討論を通じて合意形成へと転換していく回路の提示によって応答した。学校改革が「厄介な問題」としての性格を帯びる以上、養成段階で重要なのは、既存の解を適用することではなく、課題を定義し直し、根拠を可視化し、多様な意見を踏まえながら暫定解を共同で構成していく合意形成の力である。学校という組織における改革アクションを遂行する際に改革が直面する諸問題、および改革の巧拙に影響を及ぼす技術的な課題ならびに人間の心情から生じる課題と、その克服の工程をある程度一般化した上で、就職の事前に見通しておくことが望ましい。そして、その見通しを形成する上で、教室内での討論の変容プロセスが教育現場の変容プロセスと類似するという点は、ケース討論を単なるスキルの訓練ではなく、実践のリハーサルとして位置づける根拠となる。だとすると、こうしたリハーサルが可能になる教育が教職課程教育あるいは教員研修の中に織り込まれていることが望ましくなってくる。

本研究は、経営学の先行研究を統合した仮説的理論フレームワークを作業的に得て着手した。しかしなが

ら、第3節で詳細に報告したケースメソッド授業実践の分析パートでは、理論的仮説は横に置き、教職課程学生とDLの討論によって教室に出現した価値だけに着目して分析し考察した。結果的に、考察の結果は第2節で述べたLewin (1947)、高木 (1992)、Bandura (1977)の洞察と自然に符合し、教育学的な説明力を持った新たな理論フレームワークとして改めて示された。本研究による洞察は、学校という同僚性を基盤とした組織での変革を支えるひとつのパターン解となるだろう。

また、これからの学校教員には、教育にあたる専門職者であるとともに、学校という組織を健全に運営するためのマネジャー、リーダー、アドミニストレーターとしての資質能力が大きく求められている。学校教員はクラスの経営者であったが、経営のスコープは教室を超えて職場全体に広がっていく。教職課程教育もこうした要請に回答できるように、速やかに改革されていく必要がある。今後は、本研究で得られた知見をもとに、モデルの精緻化と適用範囲の検証を継続しつつ、教職課程と現職研修を接続する連続的なカリキュラムの提案と評価を通じて、支援エージェントとしての専門職アイデンティティの形成を持続的に支える仕組みを構築していく必要がある。

(竹内伸一・中村美智太郎)

参考文献

- Lewin, K. (1947). "Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; social equilibria and social change", *Human Relations*, 1(1), pp.5-41.
- Churchman, C. West (1967) "Guest Editorial, Wicked Problems", *Management Science*, 14(4), pp.B141-B142.
- Rittel, H. W. J., & Webber, M. M.(1973) "Dilemmas in a General Theory of Planning", *Policy Sciences*, 4, pp.155-169.
- Bandura, A. (1977) "Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change", *Psychological Review*, 84, pp.191-215.
- Christensen, C. R., Garvin, D. A., & Sweet, A. (Eds.) (1991) *Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership*, Boston: Harvard Business School Press.
- 高木晴夫 (1992) 『企業組織と文化の変革』慶應義塾大学ビジネス・スクール・ケース (ノート)。
- O'Connor, M. C., & Michaels, S. (1993) "Aligning Academic Task and Participation Status through Revoicing: Analysis of a Classroom Discourse Strategy", *Anthropology & Education Quarterly*, 24(4), pp.318-335.
- Heifetz, R. A. (1994) *Leadership Without Easy Answers*, Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Levin, B. B. (1995) "Using the Case Method in Teacher Education: The Role of Discussion and Experience in Teachers' Thinking about Cases", *Teaching and Teacher Education*, 11(1), pp.63-79.
- Tyack, D. B., & Cuban, L. (1995) *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bandura, A. (Ed.) (1995) *Self-Efficacy in Changing Societies*, Cambridge University Press.
- Bandura, A. (編) 本明寛・野口京子・春木豊・山本多喜司訳 (1997) 『激動社会の中の自己効力』金子書房。
- 佐野享子 (2007) 「ケースメソッド授業の展開における教師の発話の機能—経営教育における教授方略上の意味を探る手がかりとして」, 『筑波大学教育学系論集』, 31, pp.1-13.
- Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L. B. (2008) "Deliberative Discourse Idealized and Realized: Accountable Talk in the Classroom and in Civic Life", *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), pp.283-297.
- Alexander, R. J. (2008) *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk* (4th ed.), York: Dialogos.
- Heifetz, R. A., Grashow, A., & Linsky, M. (2009) *The Practice of Adaptive Leadership: Tools and Tactics for Changing Your Organization and the World*, Boston: Harvard Business Press.
- 竹内伸一 (2010) 『ケースメソッド教授法入門—理論・技法・演習・ココロ』慶應義塾大学出版会。
- Michaels, S., & O'Connor, C. (2012) *Talk Science Primer*, Cambridge, MA: TERC.
- 鎌塚優子・岡田加奈子・竹鼻ゆかり・齋藤千景 (2015) 「ケースメソッド教育における議論を活性化するためのディスカッションリーダーの技法の抽出—養護教諭を対象とした授業に着目して」, 『静岡大学教育実践総合センター紀要』, 23, pp.25-34.
- 臼井智美 (2016) 「学校組織の現状と人材育成の課題」, 『日本教育経営学会紀要』, 58, pp.2-12.
- 星野千恵子 (2016) 「日本における学校ガバナンスの意義と課題」, 『宇都宮大学国際学部研究論集』第41号, pp.167-177.
- 松永美希・中村菜々子・三浦正江・原田ゆきの (2017) 「新任教師のリアリティ・ショック要因尺度の作成」, 『心理学研究』, 88(4), pp.337-347.
- Mintz, J., Hick, P., Solomon, Y., Matziari, A., Ó'Murchú, F., Hall, K., Cahill, K., Curtin, C., Anders, J., & Margariti, D. (2020) "The reality of reality shock for inclusion: How does teacher attitude, perceived knowledge and self-efficacy in relation to effective inclusion in the classroom change from the pre-service to novice teacher year?," *Teaching and Teacher Education*, 91, Article 103042.
- 島田健太郎 (2020) 「学校の自律性と義務教育行政制度の実態—日・英・米の国際比較」, 『地域連携教育研究』5, pp.53-65.
- 荻野亮吾 (2022) 「学校を核とした地域づくりの合意形成とマネジメント—学校統廃合を巡る教育委員会と地域住民の関係に着目して」, 『日本教育政策学

会年報』第 29 号, pp.39-52。

文部科学省 (2025a) 『公立小中学校の統廃合をお考えの皆さまへ～児童生徒のより良い教育環境の確保に向けて』, 2025 年 3 月, https://www.mext.go.jp/content/20250317-mxt_syokyo02-000023744.pdf [最終確認日: 2025 年 12 月 30 日]

文部科学省 (2025b) 『令和 6 年度廃校施設活用状況実態調査の結果について (令和 6 年 5 月 1 日現在)』, 2025 年 3 月 31 日, https://www.mext.go.jp/content/20250331-mxt_sisetujo-000012748_9.pdf [最終確認日: 2025 年 12 月 30 日]

本論文は「基盤研究 (C)」(22K02544) の研究成果の一部に基づく。