

協働的に学び続ける学校を実現するための方策を探る

高知大学大学院人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 指導教官 柳林 信彦
高知市立三里小学校 教諭 中澤 悠子

【研究の概要】

本研究は「協働的に学び続ける学校」を実現するための実践的方策を解明することを目的とした。研究においては、まず、高知県A市A小学校を対象にその組織化の実態を調査し、次に、抽出された課題を解決するための実践的方策を構想し、実装した。構想・実装した具体的な方策は、実効性のある目標を策定するための、業務負担を軽減するための、教職員の学びを深める仕組みを構築するための、3つの方策であり、2021年2月より順次実装し、組織の変容を調査、分析した。分析のために、日本版PLC質問紙調査、記述式アンケート調査、参与観察を行ったが、それらにおいて教職員の意識や行動の変容が捉えられる結果となった。これらの結果は、A小学校において学校の課題が解消され、組織化が進展した可能性を示しており、実装した方策には一定の効果があると考えられるだろう。ただし、本稿に示した実践内容はあくまで途中経過であり、今後さらなる方策の修正や検討が必要となる。

【キーワード】 学校運営 協働的に学び続ける学校 専門職の学習共同体 組織化

1 問題の諸在と研究の目的

教員の大量退職・大量採用の時期にある今、学校現場において知識や経験、指導技術といった知見をスムーズに継承し、若年教員を育成することが大きな課題となっている。また、新たな教育課題への対応、教員の多忙化といった課題を抱えながら、子どもたちに変化の激しい時代を生き抜く資質・能力を育成するための教育の在り方、学校の在り方が模索されている。このように、学校を取り巻く環境の変化に対応し、社会に求められる教育を実現することは喫緊の課題であり、若年教員に限らない全ての教職員に資質・能力の向上が求められている。

こうした背景を踏まえ、教員が主体的、協働的に学びながら、有用感を持って自らの資質・能力の向上に取り組むことのできる仕組みの構築が必要であると考え。年齢やキャリアに関係なく、教職員が互いに自分が持つ知見や技術を教え合い、積極的に対話しながら、より効果のある教育活動の創造を志向する学校へと組織を高めることができれば、学校の組織力の強化と同時に若年教員に限らない教職員の力量の向上が期待できる。また、強いリーダーシップを持った教員や教科指導力に優れた教員がいなくとも、能動的に自ら学び続ける教員の姿と学校の教育活動を絶えず改善していこうとする組織文化があれば、人事異動による教職員構成に左右されない安定した学校運営も実現できる。

本研究は、この「協働的に学び続ける学校」像を明らかにし、その実現のための実践的方策を提言することを目的とする。

2 研究内容

(1) 「協働的に学び続ける学校」とは

「協働」とは、「教職員が共通の目的のもとに力を合わせること」である。学校が個々の教員が個々別々に教育を提供するのではなく、組織を通して全体として教育を提供することをその特質としている以上、ここでいう共通の目的とは、学校教育目標の実現、つまり学校経営計画の具現化である必要がある。しかし、学校教育目標が形骸化している学校もあり、そこでは個々の教員が持つ個別の価値観や目的に基づいてそれぞれの実践が行われている。そうした場合、学校という組織の教育活動の目指す方向性とその中にある個々の教員のそれとの間にはズレがあることになる。それは、例えば教員が校務に能動的になれない理由であると同時に「やらされ感」や負担感を生む原因となっていると考えられる。学校における「協働」を可能とするには、学校教育目標の実現が個々の教員にとっての目的となり、学校の目指す方向性が個々の教員の目標と重なって学校組織全体の目標となっている必要がある。

様式 4

では、「協働的に学び続ける学校」としての学校はどのような特徴を持っているのだろうか。本研究では、「専門職の学習共同体 (Professional Learning Community) (以下 PLC)」に関する研究に注目し、「協働的に学び続ける学校」の定義を精緻化した。まず、代表的な PLC 研究に日本の学校現場の文脈も加味した上で日本版 PLC の指標を作成している福島ら (2017) の研究に着目し、この日本版 PLC の指標と自身で作成した「協働的に学び続ける学校」の特徴を比較し、項目の対応を整理した。両者の特徴は対応していると考えられたため、福島ら (2017) を援用し、本研究における「協働的に学び続ける学校」の構成要素を①「校長の支援的・促進的リーダーシップ」、②「教職員間の協働」、③「支援的な状態・地域性」、④「目標の共有」、⑤「学校内の信頼関係」の 5 つとした。

(2) A 小学校の実態把握のための調査

A 小学校は高知県 A 市の南部に位置する児童数およそ 200 名、教職員数およそ 20 名 (2020 年度) の小規模校である。校長の協力の下、この A 小学校を研究対象校として抽出し、研究を進めることとした。

ア 質問紙調査の分析から (2020 年 8～9 月実施)

「協働的に学び続ける学校」としての A 小学校の実態を相対的に把握することを目的とし、福島ら (2017) の提唱する日本版 PLC 指標を引用して作成した質問紙による調査を実施した。質問は、信頼性と妥当性を満たすとして抽出された 5 つの因子 (①「校長の支援的・促進的リーダーシップ」、②「教職員間の協働」、③「支援的な状態・地域性」、④「目標の共有」、⑤「学校内の信頼関係」) から構成された 36 の設問からなり (資料参照)、それぞれに 4 件法で回答を求めた¹⁾。調査対象は高知県 A 市の公立小学校 5 校とし、校長に調査を依頼し、了承が得られた小学校の教職員に質問紙を配布した。5 校は児童数や学級数がそれぞれ異なる小規模校と中規模校である²⁾。各学校の校長あるいは中堅教員に質問紙の配布、回収を依頼し、2020 年 8 月～9 月に調査を実施した。教職員 94 名から回収し、そのうち有効回答数は 91 名分 (A 小学校 18 名、B 小学校 21 名、C 小学校 26 名、D 小学校 5 名、E 小学校 21 名) であった。

A 小学校と質問紙調査を実施した調査協力校 5 校の回答平均値を比較したところ、A 小学校は、多くの設問において全体の回答平均値を下回った (図 1)。この結果から、A 小学校は、本研究で実現を目指す「協働的に学び続ける学校」の要素の多くを満たしていないことが確認された³⁾。

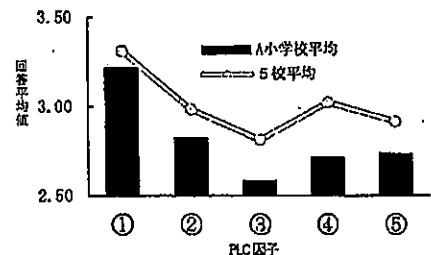


図 1 質問紙調査の回答平均値の比較 (5校平均値とA小学校平均値)

イ 参与観察による実態把握から (2020 年 6 月～12 月 計 21 回実施)

質問紙調査で明らかにした教職員の認知としての A 小学校の組織の実態を、さらに客観的に把握し、課題を明確化することを目的とし、2020 年 6 月～12 月にかけて全 21 日間の参与観察を実施した。その間、5 つの構成要素を視点に校内研修や職員会議、分掌会議等への参加・行動観察、教職員へのインタビュー、校内 OJT への支援等を実施しながら、具体的なエピソードを収集した。そして、A 小学校における課題を大きく 4 点に集約した。

表 1 参与観察により見出した A 小学校の組織の課題 (一部)

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 学校教育目標の実質的な共有が弱く、教育活動が組織的になっていない。 ② OJT が組織的になっておらず、教職員の能動的な学びの機会が不十分である。 ③ 教員自身が持つ課題意識と実際の課題との間にはズレがある場合がある。その場合には個人での適切な目標設定が難しい。 ④ 管理職と、あるいは教職員間での量的・質的なコミュニケーションには個人差が大きい。 |
|---|

ウ 記述式アンケート調査の分析から (2021 年 1 月実施)

④「目標の共有」に関して、より精緻に現状を捉えるために再度教職員の意識調査を実施した。学校と教職員個人の重点的取り組みと 1・2 学期の実践の成果に関して 4 つの質問項目⁴⁾を設定し、A 小学校の教職員 20 名から自由記述で回答を得た。

その記述内容や実施の際の参与観察から、①教育活動の成果を感じられていない教職員が複数名いること、②学校の課題と学校として力を入れた取り組みは一致していないこと、③個人内では学校として力を入れた取り組み

様式 4

みと成果の一致が見られるが、教職員間では大きく異なることの3点を確認した。

このことから、A小学校は、実質的には目標の共有が進んでいるとはいえ難しい状況にあるものの、状況を正確に捉えていない教職員が多く、目標の共有に関する課題に対して自覚的でないことが捉えられた。また、課題と整合しない目標設定によって、課題解決のための組織的な教育活動が実践されていないことが、教育活動の成果を分散させ、教職員の徒労感や負担感を生んでいると推察された。

(3) A小学校の課題の検討による仮説の設定

前述の実態把握をもとに、A小学校が「協働的に学び続ける学校」となるために解決すべき課題を3点に集約し、仮説を設定した。

まず、学校の目標の共有が必要不可欠である。A小学校では、抽象的な目標が実質的な目標としての機能を果たしていないために、教職員の教育活動が組織的になりにくいと考えられた。目標の行動レベルでの解釈は、個々の教職員に委ねられており、本来意識されるべき教育活動と目標達成との関連や取り組み相互の関連が意識されにくい状況がある。実現可能性も踏まえた目標設定から評価・改善に至る一連のサイクルを見直し、教職員の協働を生み出すことで、学校組織の活性化を図る必要がある。次に、教職員が学びに向かう時間的・心理的ゆとりの確保が必要である。A小学校では、単学級という特性から派生する業務負担やコミュニケーションの機会の少なさといった課題により、負担感を感じている教職員の姿が散見された。業務の精選や校務分掌の検討を含めた組織体制の見直しを行い、状況を改善することで教職員の学びへの内発性を喚起できる可能性がある。そして、全教職員が教育実践を通して必然的に関わる場を創り出す必要がある。個々の教職員の成長には、自己の実践と学びを結び付けた省察が不可欠であり、校内研修等の場の設定だけでは不十分である。現状の校内研究やメンター制を活用したOJTの在り方を検討し、教職員の学びの質を深めるしかけを組み込むことで、教職員の資質・能力の向上が期待できる。

以上のことから、本研究では次のような仮説を設定し、検証を行う。

【i 学校の目標の共有、ii 教職員が学びに向かうゆとりの確保、iii 全教職員が教育実践を通して必然的に関わる場の創造がなされることで学校の課題が解消され、同時に「協働的に学び続ける学校」に近づく。】

(4) 組織化のための方策の構想と実装

実態把握におけるA小学校の組織の課題は、目標の共有、時間的・心理的ゆとりの確保、教職員が教育実践を通して関わる場の創造の3点に集約された。それに対して、「実効性のある目標を策定するための方策」、「業務負担を軽減する業務改善のための方策」、「教職員を省察に導き学びを深めるしかけを構築するための方策」の3つを柱として、それぞれに具体的な方策を構想し、実装した。

ア 方策1：実効性のある目標を策定するための方策の実践

学校に限らず、組織における目標の重要性は多くの先行研究によって明らかになっており、その共有のための手法は数多く提案されている。それらの中から、文部科学省「学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～」(2005)をもとに構想した目標共有ワークショッププログラム(全5時間)(以下目標共有WS)により、全教職員の意見を反映した目標を設定することを目指した。目標共有WSでは、思考の可視化によるコミュニケーションの活性化を目的として、付箋紙を活用し、協議内容を模造紙にまとめるグルーワークを活動の中心に据えた。また、実施に際して、教職員が「納得感」を持って能動的に活動に参加できるよう、先行研究の紹介やイメージ図の提示など、目標の共有の意義に関する研修を実施した。

第1回、2回とも目標共有WSの後には参加教職員を対象にフィードバックシートへの回答を求め(対象者:第1回18名、第2回16名)、記述内容の分析を行った。それによると、WSには教職員の実践への意欲の高まりや学校の課題の把握、認識の共有の進展といった効果があることが認められた。また、個々の教職員の記述の視点を分類し、比較した結果、全教職員が目標共有WSを肯定的に評価し、自身の活動を振り返ると同時に組織や他教職員に関する気づきを得ていると捉えられた。以上のことから、目標共有WSは学校の組織化の進展に一定の効果をもたらすことが確認された。ただし、日程的な問題から計画通りの実施が困難であったため、実施内容や計画を再検討し、より効率的、効果的なWSプログラムの作成が必要である。

様式 4

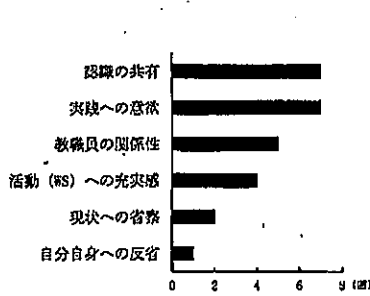


図2 第1回目目標共有WSのフィードバックシートの記述内容と記述回数(延べ)

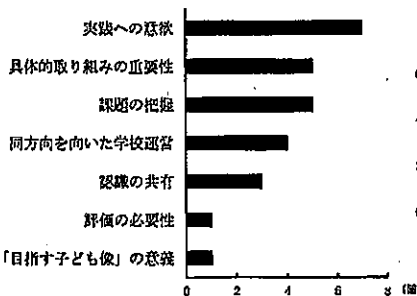


図3 第2回目目標共有WSのフィードバックシートの記述内容と記述回数(延べ)

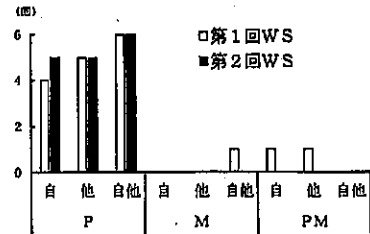


図4 第1回・2回目目標WS後の教職員意識の比較

イ 方策2：業務負担を軽減する業務改善のための方策の実践

方策1をもとに方策2では、A小学校の持つ人的・物的資源を重点的に投入して取り組む2本の「プロジェクト」を立ち上げた。全教職員がA、Bどちらかのプロジェクトに所属し、各プロジェクトがプロジェクト会(以下プロ会)をもちながら目標の達成のための取り組みを構想し、実践を推進する仕組みである。

それぞれに行ったプロ会(2021.4.9実施)において参与観察を行い、具体的取り組みや評価指標の策定にかかる時間と発話内容を記録した。その結果、どちらもロジックツリーの下位項目の作成、つまり抽象から具体への転換作業には数時間を要し、その話し合い過程には大きな課題が見られた。プロ会後のリーダー教員へのインタビュー(Aプロ：中堅教員2名、Bプロ若年教員2名)からは、A小学校において組織的取り組みを進める上での障壁となる要因が見出された(図5)。特に、若年教員はネガティブな発話が多く、その背景には、経験不足による自信の無さや職務への責任の大きさに対する不安感があると推察された。また、その発話内容は、他者・組織への不満と自己の不安が多かったことから、活動を自身との関わりも含め多面的に考え、省察するには至っていないと捉えられた。そこで、若年教員の不安や不満を取り除くため、介入支援を行いながらプロジェクト制を進めることとした。

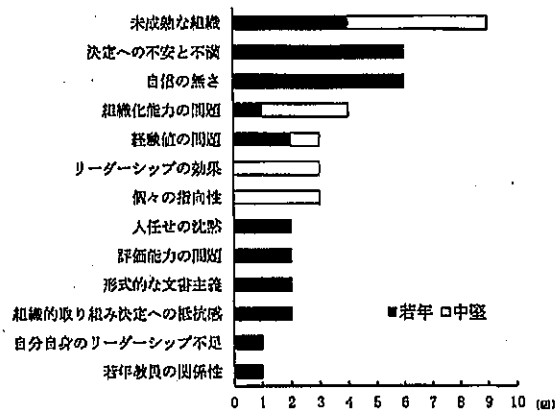


図5 プロ会後のインタビューにおける発話内容とその出現回数(2021.4.9実施、各プロジェクト2名の4名)

2学期のプロ会(2021.9.29実施)における参与観察では、Bプロ会において協議の活性化や若年教員のリーダーシップの発揮が捉えられた。その後のインタビューにおいても、リーダー教員(若年教員)から「自分自身への反省」や「役割分担への理解」「当事者意識」「事前の相談の大切さ」といった肯定的な発話が聞かれ、プロジェクトBにおいて、リーダー教員同士の信頼感の高まりと自己の職務への責任の自覚が見られた。しかし、策定された取り組みが具現化されていないことから、会の活性化が必ずしも実践とつながらないことが確認された。プロジェクトBでは、リーダーシップの分散はあるが限定的であるため、今後は特に若年教員がリーダーシップを行使できる範囲を広げる手立てを講じる必要がある。

ウ 方策3：教職員を省察に導き学びを深めるしかけを構築するための方策の実践

(7) 職員会議の回数削減による校内研修の充実

方策2では、プロジェクト制と同時に職員会議の回数の削減を図るという業務改善を併せて実施した。そうすることにより、職員会議がなくなった時間帯に校内研修を組み込み、教職員の時間的ゆとりを確保しつつ協働の場が創出できると考えた(図6)。

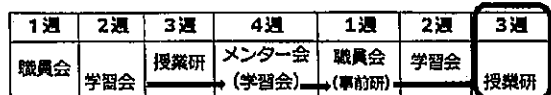


図6 A小学校の授業研究の実施日程のパターン例

授業に関して教職員全員が事前に学ぶことにより、授業者だけでなく、参観者も当事者意識を持って授業研に参加することができ、事後研の協議の質の深まりや活性化が期待できる。加えて、研修後は「学びシート」に取

様式4

り組み、授業研に向けての学びの過程を含めて省察することにより、研修内容の実践化を促す。このように、研修の事前事後を含めた組織的な校内研修の実施を目指した。

授業研の後、参観者として授業研に参加した教職員に昨年度までの授業研との違いについてインタビューを行ったところ(2021.6.9他)、「参観者も当事者性をもって授業研に参加できるようになったこと」、「授業づくりから関わることにより単元全体、一連の学びまでを含めて考えることができたこと」が挙げられた。このことから、教職員は今年度の変更を肯定的に捉え、その効果を実感していることが確認された。

(イ) 「学習レポート」作成と交流会の実施による協働的省察

「学習レポート」は、学校課題に対する取り組みと児童の変容をレポート形式にまとめることで自己の実践を省察し、また交流会において他の教職員と交流する中で協働的に省察する、佐古・住田(2014)等において「写真レポート」として実践されている取り組みである。レポートを用いた「学び合い型研修」は、教員の能動的な実践改善が推進されることや教員間の関係が改善されることなど、すでにその有効性が明らかにされている。そういったことを踏まえ、このレポート作成・交流会の導入により、教職員の省察を促し、経験学習サイクルを回すことで学びと常時の教育活動をつなげることを目指した。また、レポートを研究紀要の原稿として採用することで、業務の効率化を図るとともに、「学習レポート」の導入に対する教職員の抵抗感を軽減できる可能性があると考えた。

第1回交流会(第1回:2021.8.6実施、13:30~15:00、参加者16名)では、1グループにおいて参与観察を行い、その発話を記録した。レポートの記述から、例えば、自身の取り組みによる成果を児童の姿をもとに振り返ることで実感し、同時により高いレベルの目標へと到達しようとする教諭Cの姿が捉えられた。その発表に対する参加者の発話内容は、学級の児童のプラスの変容や実践への肯定的な評価が中心であり、それはその他の発表者の際にも同様であった。交流会後、教諭Cは、目標達成のための具体的な改善策とその実践化への意欲をレポートに記述した。このことから、A小学校における本実践の最も大きな効果は、「自身の実践に関する効果の自覚」であり、それは教職員の自己有用感の高まりや組織の信頼関係の形成にもつながっていくと推察された。また、発表に対する助言や改善点を指摘する発話が中堅以上の教職員から聞かれたことから、若年教員への知見継承という効果も確認された。

(ウ) 「学びシート」による省察の場の設定

小田(2017)は、「現場での実践とその振り返りによる学習サイクルこそが、知識やスキルとしての理解を、姿勢・立ち位置やあり方のレベルへと習熟させていく」とし、「コルプの学習サイクル」を実践へのヒントとして示した。また、松尾(2011)は、成長する人とそうでない人の違いは「経験から学ぶ力」の違いによるとし、コルプの提唱した学習サイクルを、「具体的経験→内省→教訓の引き出し→新しい状況への適用」のサイクルとして再構成した。そして、経験を振り返り、教訓を引き出すことが本サイクルにおいて重要であることを指摘した。

A小学校の課題として見出された「適切な目標設定の難しさ」は、自己の実践に関する振り返りが不十分、あるいは結果となる事実に基づかないことに起因する可能性があると考え、研修をもとに自己の実践を省察し、研修と教育活動をつなぐことを目的として「学びシート」を構想した。その導入に際しては、①「学びシート」導入の目的、②記述内容に関する説明、③研究紀要の原稿を兼ねること、の3点を示し(2021.4.5)、その上で教職員に記述様式を配布した。

1学期間(2021.4.5~2021.8.6まで)は、研究主任による定期的な記述の呼びかけのみを行ったところ、教職員間でその記述内容、記述回数に大きな差が見られた⁵。その要因としては、目的の理解が不十分であったことによる作成の目的化、個人の思考の癖、時間確保の3点が挙げられる。したがって、本シートは1学期終了時点においては、実践を省察し経験学習を促進するという機能を十分に果たしていないと捉えられた。

(エ) 「1on1ミーティング」による経験学習の促進

本間(2017)によると「1on1ミーティング」とは、企業で多く採用されている「経験学習を促進する」ことを中心的な目的とした人材育成の手法であり、いわば「学びのPDCAサイクル」である。定期的に上司と部下が1対1で対話をする場であり、上司は部下の業務の進捗確認や問題解決へのサポートを行い、部下の成長への支援を行う場として位置付けられる。また、世古(2017)も同様に、コルプの経験学習モデルをもとに、「1on1ミー

様式 4

ディング」と経験学習の関連を整理している(図7)。

「1on1ミーティング」は、A小学校の強みである校長への教職員の信頼の高さを活かしつつ、教職員同士、あるいは管理職とのコミュニケーションの量的・質的な差を埋める方策として有効であると考えた。教職員と校長の間には安心して対話できる関係性があるため、校長はミーティングの中で各種シート(図8)の内容をもとに教職員の教育活動について省察を促し、新たな実践への意欲付けを行うことで教職員の学びを支援する。同時に、教職員の悩みや困り感に対して助言を行ったり、その気持ちに寄り添ったりすることで、組織への信頼や安心感を醸成する。このように、「1on1ミーティング」により「学習レポート」、「学びシート」は経験学習サイクルに組み込まれ、学校教育目標の実現を指向する組織のベクトルを生み出す可能性があると考えた。

しかし、実際には本方策は校長も含めた教職員の多忙さにより当初の計画通りの実施が困難であった。そのため、各種の方策を本来のねらい通りに有機的に機能させることができなかつた。

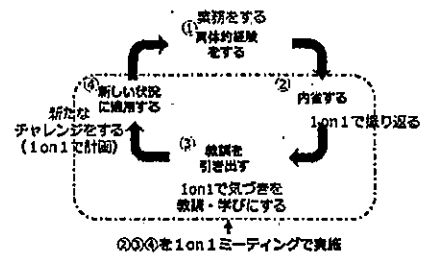


図7「1on1ミーティング」と経験学習の関連
出典:松理雄(2011) p.57と世古詞(2017) p.139より作成

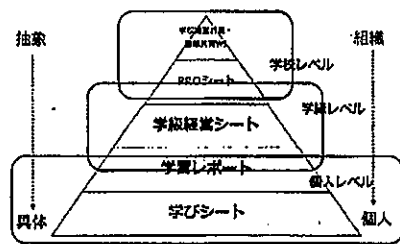


図8 各種シートと学校教育目標との関連

(4) 方策の実装に関する課題と修正

A小学校において実装した実践的方策について、その実施過程で見出された有効性や実施の障壁となる要因等を踏まえ、方策の見直しを行った。

方策1に関して、目標共有WSはA小学校の組織化の進展に一定の効果が見出された一方で、計画通りの実施ができず、学校の持つ資源の分析や学校の目標の具体化等の活動が十分でなかつた。したがって、目指したレベルでの目標の共有がなされたとはいえず、その影響が第1回目のプロジェクト会における、ロジックツリーを活用した目標をより下位の目標へと具体化していく活動の困難さとして表出したと考える。真の意味で目標が共有され「共感」されれば、プロジェクト会において「決定への不安や不満」「組織化能力の問題」といった課題は見られなかつたはずである。時間の確保とより効率的、効果的な目標共有のためのプログラム、そのためのシートの作成が今後の課題である。加えて、プロ会で見出された課題、抽象的なイメージを自分なりに解釈し、明確に、より具体的に表現するスキル、いわば抽象的思考と具体的思考を往還する力の育成が必要であり、そのための方策が今後の課題であろう。

方策2・3に関して、今年度、校務分掌を改編したことによる大幅な業務内容の変更はなかつたものの、会議の回数削減や新たな分掌組織などの変化への抵抗感を持つ教職員の姿が散見された。実際に「会議が減っているのはいいが、反面、共有されていないことが多くあり、学校の様子が把握できない。コミュニケーションが足りていない。」(2021.7.20)という発言も聞かれた。そこで、情報共有やコミュニケーションの不足を補うための方策として、2学期以降職員会議のない週には終礼を実施した。

一方、プロジェクト制に関するインタビューにおいては、「はじめは慣れるまであれやっただけ、仕事を割り振ってするのは同じ。今年このやり方を始めて、みんなが慣れてきた。来年は(年度の初めから)回る回る。」(2021.9.29)という発言が聞かれ、教職員の新たな組織体制に対する抵抗感の軽減が見出された。また、グループウェア校内掲示板やアンケート機能の活用数が前年度同月比で大きく増加し、会議削減による校内ICT活用の進展が見られた。しかし、プロジェクト会で策定した目標や取り組みが実質的に機能しなかつたことは大きな課題である。4月当初には、目標共有WSをもとにプロジェクトシート、学級経営シートと、より具体的な下位目標や取り組みを設定した(図8)。しかし、「1on1ミーティング」が機能しなかつたことにより、取り組みを振り返り修正する場を作りだせず、シートが形骸化した。設定した目標の実効性を高めるためには、学校内に様々な「CHECK」機能を創出し、「学びシート」や「学習レポート」による経験学習サイクルと「プロジェクトシート(PROシート)」や「学級経営シート」によるPDCAサイクルを一体的に回す必要がある(図9)。

そういったことを踏まえ、中堅教員を中心に「授業参観シート」を作成する活動を通して、ミドル・アップダウン・マネジメントを回すことを目的とし、2021年度2学期以降における「授業参観シート」の導入を検討した。これまでの参与観察や各種シートの記述内容より、学校教育目標やそれに関わる取り組み等について理解が

様式4

進んでいると考えられる中堅教員を中心に授業参観シートを作成し、それを活用して授業を参観し合ったり、自己評価を行ったりすることにより、A小学校の目指す授業像、学級像が学校全体で共有され、学級間の取り組みの差を縮小できると考えた。

そこで、Aプロジェクトより提案された「A小学校の11か条」を土台として、その11項目それぞれに3段階の規準を設定した、「A小学校の11か条」振り返りシート（以下振り返りシート）の作成に取り組んだ。作成に際して、評価規準を明確化するため、研究主任を中心とした話し合いが行われたことにより、A小学校の目指す授業の姿がより具体的になったと考えられる。

また、併せて「振り返りシート」と連動した教職員の自己評価シートを作成し、毎月1回の職員会議で自身の授業実践について振り返る場を設定することにより、全教職員が学校の目標や今年度の重点課題を意識することができた。この自己評価シートはGoogle Formsを活用して作成、回答するようにしたことで、可視化された結果を速やかに教職員にフィードバックでき、業務負担感の増大を抑えることができたと考える。

また、「学びシート」の質的・量的な個人差を解消するための手立てとして、①時間確保、②共有する場の設定、③省察の手引き（視点）の提示の3点の方策の修正を行った。吉永（2021）は省察の深さを3つの水準で示している（図10）。また、コルトハーヘン（2010）は省察を中心とした学びのプロセスである「ALACTモデル」⁷を提唱し、その中でもプロセス3「本質的な諸相への気づき」が最も重要であるとする。このプロセス3を「実践的省察」、「批判的省察」の水準に相当すると考え、両者を参考に「iこれからどうしていきたいか、iiこれまでどうしていたか、iiiなぜこれまでそのやり方だったのか」の3点の省察の視点を設定し、教職員に提示した（2021.11.5）。記述内容の分析に際しては、吉永（同）の「省察の水準」が高度であり、教職員の記述の変容を捉えることが困難であったため、森・中井（2020）による「省察判定基準」を参考に省察の水準1・2を5段階に精緻化した。それを用いて記述内容（2021.4.5～2021.12.15）を分類したところ、多くの教職員の「学びシート」の記述に省察の水準の深まりが捉えられた（表2・図11）⁸。

このように、「学びシート」は、修正方策と併せて実施することにより、教職員の省察を深め、経験学習を促す可能性がある。また、省察の深化は、教職員が自ら「ALACTモデル」の過程をたどることを助け、教職員の「学び」をより充実したものにすると考えられる。

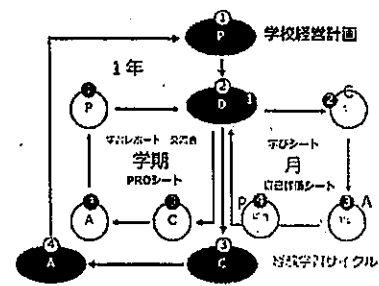


図9 校内で回す3つのサイクル

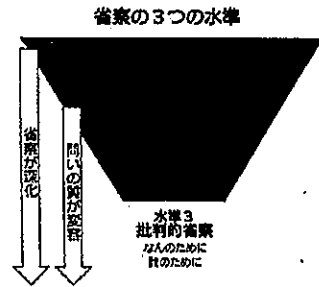


図10 省察の3つの水準
出典：吉永（2021）より作成

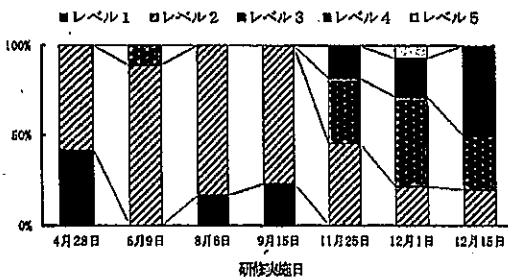


図11 学びシートの記述内容の変容 (N=12)

表2 講師Aの学びシートの記述の変容

2021.4.5	2021.12.1 ※「省察の手引き」提示後
話す・聞く能力の向上のための手立て（対話・発表活動等）について具体的に学ぶことができた。書く活動において、伸ばしたい力に応じて条件を設ける等の実践を知ることができた。（83字）	これからは教材研究の際に単元で身に付けさせたい資質・能力につながる技を見つけ、授業の中で身に付けられるように準備して臨みたい。これまでは二次の中でやり方を学び、最後に成果物という展開が多かった。分かる・できるの繰り返しが必要であると学ばせていただいたが、教材の中から身に付けさせたい技術に関する技を自分で見つけることが難しかった。今後は、より一層教材研究を身に付けさせる資質・能力に視点をあてて行うとともに、困ったときには他の先生に相談しながら取り組んでいきたい。（233字）

(5) 方策の実装の成果

継続的に実施しているアンケート調査の回答平均値には、全体的に上昇傾向が見られる。統計的にも、⑤「学校内の信頼関係」について、2021年7月と2021年12月実施結果間に有意な差が見られた（ $t(16) = -4.02, p < .001$ ）。また、記述式アンケート調査（2021.12.24実施）においても、KH Koderを用いて各設問を外部変数とする記述内容（抽出語）の対応分析を行った結果、学校の取り組みと学校としての成果の記述の傾向に重なりが見られた。この結果

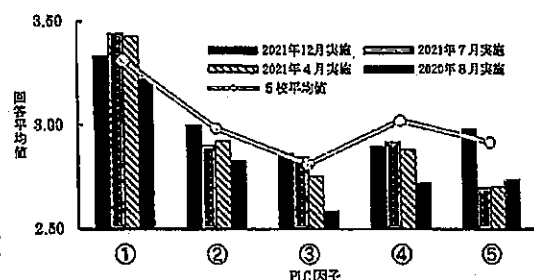


図12 A小学校における信頼関係調査の回答平均値の変容

は、2021年5月～12月にかけて実施した参与観察の結果とも一致する。

以上のことから、A小学校において組織化が進展し、PLCとしての「協働的に学び続ける学校」に近づいた可能性が考えられる。それは、本研究において実装した方策の一定の効果を示唆する。ただし、本稿に示した実践的内容はあくまで途中経過であり、今後も方策の検討や修正が必要であることを申し置く。

3 まとめ

急激な組織変革は大きな抵抗を伴い、失敗に終わる可能性が高いと言われる。本研究では、A小学校の実態に応じて方策の実施見送りや修正を重ね、漸進的に進めたことが組織化の進展を後押しした可能性がある。

これまでの研究を踏まえ、A小学校における「協働的に学び続ける学校」の実現プロセスを図12のように整理した。A小学校には、学校課題への危機感という変革への動機づけがあった。その上で実践的方策を導入し、全教職員で目標を探索しながら、2つのプロジェクトを中心に取り組みを進めてきた。当初は組織内に新たな取り組みに対する抵抗感が生じたものの、次第に適応し、校内研修の積極的な実施や学校の課題解決に向けた新たな取り組みの始動とともに、それらに対する効力感が増加したと考えられる。このような中では、教職員間のコミュニケーションが増大するとともに、職務への責任感や所属意識が形成され、組織内に信頼関係が形成されたと推察する。この信頼を基盤とし、A小学校では今後一層、能動的かつ協働的な実践が進められていくはずである。

本年度の取り組みが検証、評価され、それを踏まえて目標の修正がなされたとき、初めて学校の目標が共有されたといえる。そして、それは「協働的に学び続ける学校」の実現への本当の一步である。

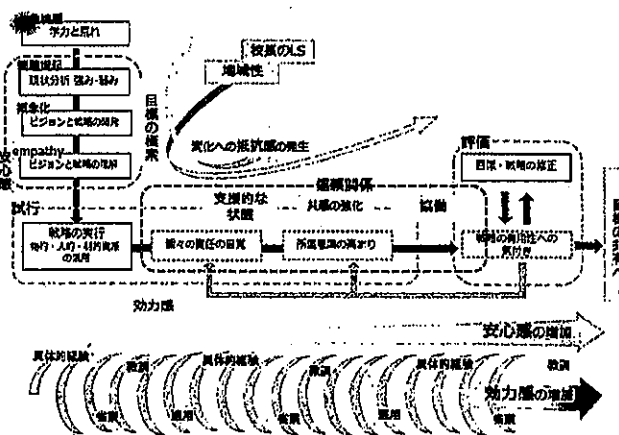


図12 A小学校の変容モデル図

【註】

- 質問紙調査ではSD：全くそう思わない、D：そう思わない、A：そう思う、SA：かなりそう思うとし、分析では「SD」を1点、「D」を2点、「A」を3点、「SA」を4点として点数化した。
- 2020年度の児童数は、A小181名、B小308名、C小652名、D小76名、E小397名である。
- 詳細については、中澤悠子・柳林信彦(2022)「高知県における学校の組織化の実態に関する一考察-高知県A市の公立小学校の調査から-」『高知大学学校教育研究』第4号 参照。
- 設問は、①学校全体としてみたときの最も大きな課題、②学校全体として最も力を入れて取り組んでいること、③自身が取り組んだことの中で最も成果を上げていること、④学校全体で取り組んだことの中で最も成果を上げていること、の4問である。
- 1学期分(2021.8.6まで)の記述回数は、1回2名、9回1名、10回2名、11回1名、16回2名、20回以上4名、未提出1名。
- 如中大路(2018)「ミドル・アップダウン・マネジメントにおける教頭の位置-高等学校における3年間の実践を分析事例として-」『日本教育経営学会紀要』第60号、pp.128-142。参照。
- 「ALACTモデル」では、①行為、②行為に対する振り返り、③本質の諸相への気づき、④行為の選択肢の拡大、⑤試み(①行為)を学びのプロセスとする。
- 各レベルについては、レベル1は、知識・技能の客観的な記述が中心であるレベル、レベル2は知識や出来事に対する自分の感情や意思があるレベル、レベル3は経験を振り返っているレベル、レベル4は、自身の実践を振り返る事ができているレベル、レベル5は専門的視点での根源的意味を倫理観や知識、理論・実践知に照らして科学的に理解し、批判的に分析しているレベルと設定した。これらに基づき、例えば、表2において2021.4.5の記述は、知識・技能の客観的な記述が中心であるためレベル1と評価し、2021.12.1の記述は、自身の実践を振り返り、それに関して「難しい」という判断が行われているため、レベル4と評価した。

【参考文献】

- ・福島真治、佐々木織江、大庭梓、栗田晃宏(2017)「専門職の学習共同体(PLC)の構成要因に関する検討」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』第37号、pp.109-132。
- ・文部科学省「学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～」(2005)
- ・佐古秀一、住田隆之(2014)「学校組織開発理論にもとづく教育活動の組織的改善に関する実践研究」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』第28号、pp.145-154。
- ・小田理一郎(2017)『「学習する組織」入門 自分・チーム・会社が変わる持続的成長の技術と実践』英治出版。
- ・松尾睦(2011)『職場が生きて 人が育つ「経験学習」入門』ダイヤモンド社
- ・本間浩輔(2017)『「ヤフー」の10N1 一部下を成長させるコミュニケーションの技法-』ダイヤモンド社
- ・世古詞一(2017)『シリコンバレー式最強の育て方 人材マネジメントの新しい常識 1on1ミーティング』かんき出版
- ・森博文、中井隆司(2020)「教師の職能成長を支える省察能力の発達過程の検討」『京都女子大学教職支援センター研究紀要』第2号、pp.45-54。
- ・吉永紀子(2021)「実践的省察を通じた教師の(子ども理解)の更新 一親の編み直しの契機につながる省察に着目して-」『京都大学大学院教育学研究科教育方法学講座紀要「教育方法の探求」』第24号、pp.31-38。
- ・F. コルトハーヘン(2010)『教師教育学-理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ-』学文社