

専門家としての教師の学びと成長の一考察

～対話を通じて自律性と創造性を育む PLC 型学校組織の開発～

河村 健太（京都市総合教育センター研究課 研究員）

Key Words：専門家、教師の学びと成長、学校組織開発、PLC、対話

学校を取り巻く課題が複雑化する中、教師に必要な資質・能力が問い直されている。本研究では、教師の専門性の高度化と自律的で創造的な組織開発が同時に進行する学校の在り方を考察するために、3つの調査研究を行う。

一つ目は、文献調査である。教師の学びと成長、学校組織開発、そして、Professional Learning Community（専門家の学び合うコミュニティ：PLC）という3つの研究領域における先行研究を概観し、これまでに示された知見を参照することで、本研究の主題に応答するための方向性を検討した。

二つ目は、アンケート調査である。教師の自律的な学習姿勢と専門家の学び合うコミュニティとしての学校に対する個々の教師の認識を定量的に把握するため、選択式の質問紙調査を実施した。調査で得られたデータには統計解析を施し、教師の認識の傾向を分析した上で、状況改善の方略を検討した。

三つ目は、インタビュー調査である。小学校あるいは中学校に勤務する10名の教師を対象に、学びと成長につながったエピソード等について尋ねた。そして、得られた語りからコードを抽出し、概念別のカテゴリーを生成した。

3つの調査研究について総合的に考察した結果、教師の学びと成長や学校組織開発に織り込まれた「差異」と「偶然性」を見出した。また、それらを組織的に認識し、教師の創造性と自律性の発揮を促す可能性がある「対話」の概念整理を行った上で、PLC型学校組織の対話モデルを作成した。

目 次

第1章 問題の所在と研究の動向

- (1) 教師と学校への期待 1
- (2) 研究の方法 2
- (3) 「教師の学びと成長」の概念 2
 - ① 専門家としての教師
 - ② 教師の実践的知識
 - ③ 教師の学びを促す「省察」と「対話」
 - ④ 「教師の成長」という現象
- (4) 「教師の学びと成長」と「学校組織開発」 5
 - ① 学校経営と組織
 - ② 協働をもたらす「対話」
 - ③ Professional Learning Community (専門家の学び合うコミュニティ)

第2章 調査の実施と分析

- (1) アンケート調査 10
 - ① 目的と方法
 - ② アンケートの構成
 - ・ 教師の自律的な学習姿勢
 - ・ PLC 認識
 - ・ 「教師としての学びと成長」に関するエピソード
 - ③ 結果と考察
 - ・ 自律的な学習姿勢の項目別得点率
 - ・ PLC 認識の項目別得点率
 - ・ キャリアステージ（教職歴）による比較検討
 - ・ 自律的な学習姿勢と PLC 認識の関連性
 - ・ 自律的な学習姿勢と PLC 認識のキャリアステージ別関連性
 - ・ 「教師の学びと成長」に関するエピソード
- (2) インタビュー調査 19
 - ① 目的と方法
 - ② 結果と考察
 - ・ 同僚の多面的役割
 - ・ 子どもとの出会いと教師の意識変容
 - ・ 経験の連鎖（つながり）
 - ・ 期待への応答
 - ・ 感情のもつ力

第3章 総合考察

- (1) 「差異」の組織的認識という出発点 25
- (2) 「偶然性」を伴う教師の学びと成長 25
- (3) 差異と偶然性に出会う「対話」 26
- (4) 今後の課題と展望 27

第1章 問題の所在と研究の動向

(1) 教師と学校への期待

本研究の目的は、教師の学び・成長と学校組織開発の内実を捉えた上で、教師の専門性の高度化と自律的・創造的な組織開発の過程が同時に進行する学校の在り方を考察することである。

日本の教師は現在、学習指導や生徒指導をはじめ、福祉的役割も期待されるなど、多様な職務を担っている(1)。令和3年に示された中央教育審議会答申(2)(以下、中教審答申とする)を参照すると、「令和の日本型教育」を担う教師の望ましい姿が規定されている。

教師が技術の発達や新たなニーズなど学校教育を取り巻く環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて探究心を持ちつつ自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続け、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。その際、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。

つまり教師は、教育実践を通じて子どもの可能性を最大化するだけでなく、不断に変化する社会状況に対応するために自らの職能を向上させることが求められる。換言するとそれは、社会的要請が示す「学びと成長の専門家」としての教師像である(3)。

令和4年に示された教師の資質向上に関する文部科学省の指針(4)は、「学校教育の成否は、教員の資質によるところが極めて大きい」とした上で、「教職を担うに当たり必要となる素養」として、「倫理観、使命感、責任感、教育的愛情、総合的な人間性、コミュニケーション力、想像力、自ら学び続ける意欲及び研究能力」といった資質能力を挙げ、高度化する教師の専門性を明文化している。加えて、同年に示された教師の養成・採用・研修等の在り方に関する中教審答申(5)では、教師の「新たな学びの姿」として、教師が学ぶ方法や内容の多様性や教師一人一人の個性を重視した「個別最適な学び」と、同僚をはじめとする他者との関わり合いを重視した「協働的な学び」を挙げつつ、主体的・対話的で深い教師の学びを「子供たちの学びの相似形」と位置づけ、「教師自身の学び(研修観)」の転換を促している。さらに、上述の指針(6)と時期を同じくして、教師が任命権者・服務監督権者・学校管理職等との対話を通じて自らの学びを履歴化し、計画的・効果的な研修受講を実現することを意図したガイドライン(7)が策定された。このように近年、教師の学びを支援するシステムの構築と合わせて、教師の学びの概念そのものの問い直しが図られている。

教師の専門性が政策的・制度的に見直される一方で、現在、教師を取り巻く環境は、様々な課題に直面している。令和6年に示された中教審答申(8)では、従来、日本の学校教育が行ってきた全人的な教育が国際的にも評価される高い水準の教育を保証してきたことを評価しつつも、不登校やいじめ、特別支援教育、児童虐待やヤングケアラー、子どもの貧困など、学校や教師が対応する課題が複雑化・困難化することで増大する教師の負担や、それに伴う教師のメンタルヘルスの悪化、または、慢性化する教師不足などを挙げている。そして、そういった問題状況は「我が国の未来を左右しかねない危機的状況」をもたらしており、「教師を取り巻く環境の抜本的な改革が必要」とであると警鐘を鳴らしている。

今後、人員確保や処遇改善といった施策が、全国規模で講じられることが予想される。しかし、国や自治体が抜本的な改革を検討している間も、それぞれの学校では、目の前の子どもたちのために質の高い教育活動を展開することが求められる。換言すると、現代の学校と教師は、教育を取り巻く課題が複雑化、困難化、拡大化、多様化する「危機的状況」を、限られた資源でどのようにして乗り越えていくかを試されている。このような状況で様々な領域の専門家を有する学校が1つのチームとなり、その組織力を最大化することは、課題解決へと向かうための手立てとなりうる(9)。

チーム学校概念を用いた方策は、先述した令和6年8月の中教審答申(10)においても、「学校や教師が担う業務の適正化」という形で示されている。強い責任感や使命感の下で、教師が幅広い業務を自己完結的に抱える傾向、いわゆる「個業」型の業務遂行から脱却し、事務職員や支援スタッフをはじめ、教職員間で業務を効果的に分担する「協働」型の業務遂行へと移行することで、学校における「働き方

改革」と「教育の質の向上」の両立を実現することがその趣旨である。ここで述べられている業務の分担は、負担の軽減という意味では、教師が働く環境を改善する契機になりうる。しかし、学校の組織力の最大化という点で必要となるのは、教職員間の協働と教師の学び・成長を関連づける方策の検討である。このような点を踏まえると、教育現場において教職員が自主的・日常的に「学び合い高め合える教職員組織」を開発するための理論探究は、すぐれて今日的な研究領域だといえる (11)。

(2) 研究の方法

本研究では、はじめに文献調査を行う。対象となる研究領域は、教師の学びと成長、学校組織開発、そして、教師の学びと成長を促す概念として近年着目されている「Professional Learning Community 専門家の学び合うコミュニティ (以下、PLC とする)」である。本章では、それら先行研究の動向と理論的背景を整理する。

次に、小・中学校に勤務する現職の教師を対象にアンケート調査を実施する。その目的は、教師の学び・成長や学校組織の在り方に対する教師の認知傾向を示す定量的データ、職階・職種やキャリアステージなど回答者の属性に関するデータの収集と分析である。また、アンケート調査への参加者の中から希望者を募り、インタビュー調査を実施する。その目的は、教師の学び・成長に関するエピソードや教師が認知する情動など、「経験の生々しさ」(12) が含まれる個別具体的な質的データの収集と分析である。これら一連の調査内容、データ分析の考察結果について第2章で論じる。

最後に調査から得られた知見を基に、教師の学び・成長と学校の組織開発に内在する可能性と課題について第3章で総合的に考察する。

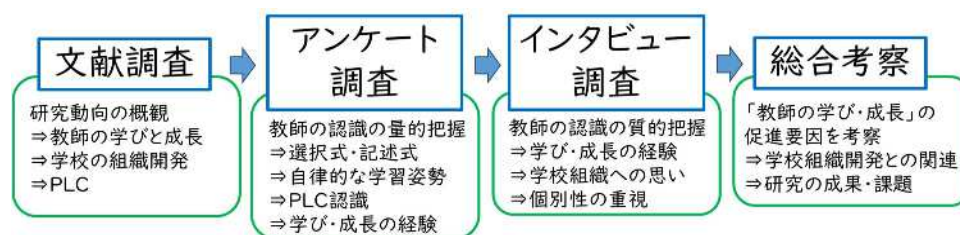


図 1-1 研究構想図

(3) 「教師の学びと成長」の概念

① 専門家としての教師

佐藤 (13) によると、専門家という職業は「公共的使命 (public mission)」、「専門的な知識と能力 (expertise)」、「自律性 (autonomy)」、「倫理 (ethics)」において規定されるという。その上で、専門家としての教師について以下のように述べている。

教師の仕事ほど複雑で知性的で芸術的で高度の創造性と専門性を求められる仕事はないといっても過言ではないだろう。言わば、誰もが不十分にしかなしえない、高度な知性的実践である。しかし、その専門的知識や専門的能力のほとんどは外から見ることはできない。

また、佐藤は、教師が複雑で複合的な仕事を行う知的職業でありながら、医師や弁護士のように専門的知識や専門的能力の確実性 (certainty) が保証されていないことが「マイナーな専門職」という規定の根拠とされ、「誰にでもつとまる容易な仕事 (easy work)」として誤解される実態を生んでいると指摘する。つまり、教師は「専門家」として称されつつも、専門性の見えづらさや曖昧さを内包しており、それが専門家としての社会的地位を不安定にしている。このような状況において生起するのは、教職に対する「教師は何の専門家なのか」という問いである。

一方、教師の専門性について、例えば小島 (14) は、「子どもの人間的能力 (学習力・社会力・人間力) を開発、発達させるために人間がこれまで創造し、蓄積してきた実践と認識の諸形式 (科学・芸術・文化) を子どもの学びの活動を通して形成していくこと」と定義づけ、その多義性と創造性に注目してい

る。また、教師の資質・力量について、榊原 (15) は、教師としての対応能力を示す技術的側面（スキル）と、学校や教師の役割が変化することを前提に状況を相対化し、「自己の認知地図を書き直すこと」ができる省察的能力の側面（リフレクション）という2つの側面から両義的（ambivalent）に高められることを主張している。他にも、脇本・町支 (16) は、教師の学習に関する研究が、発問や子どもへの関わりといった教師の「行動」に着目する行動科学アプローチから、教師の思考や知識、信念といった「内面」を対象とする認知心理学的な教師研究を経て、教師の「反省」（内省、リフレクション）に注目する研究へと展開してきたことを整理している。つまり、教師の専門性とその「学びと成長」を捉えるためには、教職に内在する多義性や両義性といった職業的特質を踏まえた上で、一人一人の教師の背景にある思考の枠組みや認知の傾向といった「見えづらい側面」に着目し、それらを丁寧に読み解く必要がある。

②教師の実践的知識

専門家の要件として佐藤が示した「専門的な知識と能力（expertise）」と関連して、平井 (17) は、大学等での教員養成段階で得られる抽象的・一般的な性格のある理論的知識とは正反対の知識、「実践的知識（practical knowledge）」に着目している。これは、科学的な知識や技術とは異なり、多くの教師による実践の中で生まれ、継承されてきた知識である。この知識を活用することで、「新任教員は教室の活動をルーティン化し、安定性や一貫性を確保することが可能となる。」さらに、実践的知識は、そのすぐれた実用性に加え、教室という予測不可能な状況において必要に応じて獲得されることから、「パッケージ化されたマニュアル」よりも有用であるとしている。

教師の実践や経験に基づく知識が形成されるプロセスについて、脇本 (18) は Kolb (19) の経験学習理論を基に考察している。その中で、教師の学習を「経験を転換することを通じて知識を創造するプロセス」として位置づけ、具体的経験、内省的観察、抽象的概念化、能動的実験という4つのプロセスをたどるサイクルとしてモデル化している（図1-2）。つまり、教師は授業や学級経営といった具体的な経験について振り返る中で自分なりの実践知識を仮説的に生成し、その活用と検証を新たな実践において繰り返すことで、教師としての学びを深めていると考えられる。

しかし、藤原 (20) が教師のリフレクション（省察）は「実践の振り返り→その改善といった単純な技術的対処の過程のみを意味するものではない」と指摘しているように、教師の「振り返り」が対象とするのは授業や学級経営の質を高めるための技術論や方法論だけではない。そこで、教師が「自分自身の在り方」を振り返りの対象とすることで見出される新たな実践的知識について検討するために、「省察」に着目する。

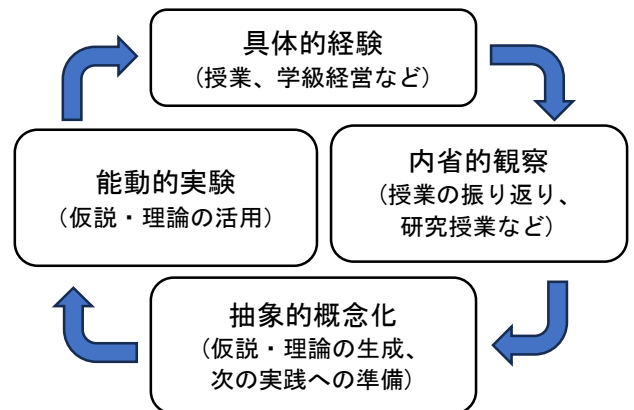


図1-2 経験学習モデル
(Kolb 1984、脇本 2015 を基に作成)

③教師の学びを促す「省察」と「対話」

金子・松本 (21) は、教師の実践的知識と省察の対象に関する論点整理を行う中で、以下のように論じている。

教師の学びには、合理的知識の習得、技術の熟達に加え、自らの実践の問題状況（場面や文脈）における「無意識の思考や暗黙知や信念」を対象とした省察が重要であるといえる。

教師の学びと省察について議論する上で有効と考えられるのは、ショーン (22) が提唱した「反省的実践家（reflective practitioner）」の概念である。ショーンは、専門家の活動を「科学的な理論と技術を厳密に適応する道具的な問題解決」過程とみなす「技術的合理性（technical rationality）モデル」とその実践を原理とする専門家像である「技術的熟達者（technical expert）」について、複雑性や不確

実性、不安定さ、独自性、価値葛藤といった現象を抱える現実の実践に対応する上での限界性を示した。そして、そのような状況において有効となる専門家像は「行為の中の省察 (Reflection-in-action)」に依拠する実践を行う反省的実践家であるとした。

このような知見に基づき、佐藤 (23) は、国際的な教師教育改革が掲げてきた専門家像として、「反省的教師 (reflective teacher)」の概念を挙げている。佐藤によるとその特徴は、「実践経験の省察 (リフレクション) を専門家としての教師の学びの中核に位置づけていること」であり、「どの教室にも普遍妥当な『科学的な技術』を適用するのではなく、個々の教室、教師、子どもや、教材に応じた実践を『状況との対話 (conversation with situation)』を通じて省察し、その省察において理論と実践の統合をはかる実践的認識論」が基底にあることだとする。つまり、教師が専門性を高めるためには、既存の知識や技能を獲得するだけでなく、実践場面に応じて自らの思考の前提や価値観、意思決定のプロセスと向き合い、それらを問い直す必要があると考えられる。

教師が自らを学びの対象とすることに関わり、田中 (24) は、「自律的に新たな価値観や枠組みを再構築していくこと」を教師の成長と位置づけ、教師の意識変容に着目した研究を行っている。その中で田中は、小中連携・一貫教育事業に関わった教師に対しインタビュー調査を行い、対象となった教師の意識変容のプロセスを分析している。その結果、教師の意識変容が促されるためには「ふり返り」の場と機会が必要であり、「自己決定的な取り組みを行った場合の方が教師の『自律性』『創造性』が発揮され、深い『ふり返り』に至りやすい」こと、そして、「他者との対話」が自らの考えや価値観を明確化し、動機が内在化された自律的な学習を生み出すことを指摘している。

このような考え方は、独立行政法人教職員支援機構 (NITS) (25) が「研修観の転換」を提言する文書で示している記述と重なる。それは、「自らの実践の意味づけ方を決定付けている、自身の前提に『気付く』」ことで、これまでと異なる枠組みのもとで、実践を展開していくこと」を教師の力量形成・深化における重要な過程と位置付け、「他者と対話する時間と、一人で内省する時間の両方を十分に確保すること」が学習者としての教師の「豊かな気付き」を促すとする、教師の学びにおける省察と対話のバランス調整を問う見解である。

これらの知見から、教師の自律的で創造的な学びを促進するためには、思考の前提や価値観といった「自己の『在り方』」(26) を内省的に問い直す活動の設定に加え、他者との対話を通して新たな実践的知識が生み出される機会の創出や組織開発の方向性について検討する必要があるといえる。

④「教師の成長」という現象

子どもたち一人一人が違うように、教師にも個別性があり、その成長の契機や道筋は一様でない。また、教師の成長を扱った研究も多岐にわたり、様々な視座からのアプローチが試みられてきた。

例えば、秋田 (27) は、教師の生涯発達研究を「①成長・熟達モデル」「②獲得・喪失両義性モデル」「③人生の危機的移行モデル」「④共同体への参加モデル」の4つの視点からモデル化した。

まず、「①成長・熟達モデル」は、教授技能や実践的思考といった力量が経験年数と共に高まることを示したモデルである。次に、「②獲得・喪失両義性モデル」は、①のモデルと同様に経験に伴い新たな力量を獲得することを認める一方で、仕事や学びに対する意欲など、これまで有していた姿勢や態度を喪失する可能性を指摘する両義的なモデルである。そして、「③人生の危機的移行モデル」は、教職人生において経験する危機の解決や克服を契機として職業的な発達を遂げるとするモデルである。最後に、「④共同体への参加モデル」は、①から③のモデルが個人としての教師の成長に焦点を当てているのに対し、学校組織という共同体の中で一人前の教師になる過程や役割期待、成員間の相互作用を捉えたモデルである (28) (29)。

また、山崎 (30) は、教師の発達・力量形成を「単調右肩上がり積み上げ型」発達モデルではなく、職業人生において繰り返し訪れる転機において、新たな自己を選択的に形成する「選択的変容型」発達モデルから捉えた教師のライフコース研究を行っている。この研究において山崎は、ある小学校教師の初任期から中堅期に至るまでの具体的経験とそれらがもたらした力量や価値観の変容を事例分析的に描き出し、教師の生涯発達の多面性、多方向性、多次元性を実証的に示している。

他にも、教師が経験する葛藤状況の背景にある教職への規範的期待と教師の葛藤調整の相互作用性を社会構造論的に分析した安藤 (31) の葛藤対処様式に関する研究をはじめ、教育実践の中で生じる教師の情動に関する先行研究の概観を基に、情動が教師の学びを駆動する役割を担い、専門職として成長発達する手がかりとなることを示した木村 (32) の情動の機能役割に関する研究など、「教師の学び・成長」に言及した研究領域は広く、その数も多い。

このように拡散的にも見える研究動向ではあるが、いずれの研究にも通底する視座があるとするなら、それは何だろうか。例えば今津 (33) は、「教師の学び・成長」が成立する諸条件について考察する中で「学校組織」に着目し、以下のように述べている。

教師はさまざまな出会いによって大きく育つ。ただし、旧態依然たる固定的な型に支配され、それに教師が疑問を抱かないような学校組織では出会いは生じない。それまでとは異質な人や情報などに対して柔軟に対応できる開放的な学校環境のもとでこそ出会いが実現する可能性がある。そして、出会いを意識化し、多少ともその意識について同僚と意見交換できるような時間的・精神的余裕と教員間連携が必要である。

そこで次節では、学校組織開発の側面から「教師の学びと成長」が促される要因を考察する。

(4) 「教師の学びと成長」と「学校組織開発」

① 学校経営と組織

学校は、校長や教頭、教諭、養護教諭、栄養教諭、司書教諭、事務職員、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーなど、多様な専門性を有する職員が置かれた組織である。学校の対応する課題が複雑化する中、それらの専門性を効果的に結びつけ、力量の発揮を促す営為、あるいは「人が（集団、組織）が描いている夢や理想があって、それらを実現する意欲と行動」(34) である「経営」の在り方が問われている。

小島 (35) は、「学校経営」という概念を以下のように定義している。

教育事業経営体である学校において、学校づくりのビジョンと戦略を設定し、その実現のために学校経営計画を策定して、ヒト、モノ、カネ、情報、学校力などの経営資源を調達、運用して、それぞれの資源を機能させる組織をつくり、組織を通して意思決定を図り目標を達成しようとする計画的で持続的な営為である。そのことにより社会からの信頼を得ることができるとともに、学校のレーゾンデートル（存在意義：筆者注）が認知される。その成否は学校づくりのリーダーシップに多く依存している。

つまり、小島の定義によれば、学校の資源を機能させ、目標達成を試みる上で、「組織」づくりは、学校経営の中核を担うといえる。また、資源の中の「ヒト」にあたる教師の学び・成長を促す学校組織の開発は、教育実践の質そのものを左右すると考えられる。

学校経営において、教師個人の力量に依存することの限界や危うさは、様々な論者によって指摘されてきた。例えば、曾余田 (36) は、組織は「人が単独では達成できないことを他の人々との協働によって達成しようとしたときに生まれる」とし、またその力の総体である「組織力」を「協働によってものごとを達成する力」として定義している。

また、佐古 (37) は、教育活動が個別の教師に拡散し、各々が自己完結的に職務遂行を進める学校の組織状況を「個業型組織」、またそのような傾向を「個業化」と呼んでいる。さらに、このように個業化した学校には、組織としてどのようなデメリットが顕在化するのか、佐古はその特徴と顛末を以下のように整理している (p. 42、内の文言は筆者が追記)。

個業化した学校の特徴

- (A) 組織構造領域における個別分散＝教育活動の中核領域に関して個別分散した職務遂行形態
- (B) 相互作用領域における機能不全ないし抑制＝教員の認識する学校の教育の事実、課題等に関する有意味な相互作用（教育的相互作用）の機能不全ないし抑制
- (C) 教員の意識領域における自己完結的な教職観の醸成＝自己の経験と認識に専ら依存してその年度の教育活動（学級経営や授業）を遂行しようとする自己完結的な意識と行動傾向（教職観）を強める。



学校の個業化がもたらす顛末

- 学校レベル：学校としての教育意思形成やそれを教育活動の組織的な改善や変革が成り立ちがたい状況が学校において常態化
- 教員のレベル：教職の閉塞性を強め、教員の個別的なレベルにおいても教育活動を困難にさせる。

このような指摘を単純化すると、学校の個業化は、「(A)バラバラな組織構造」と「(B)我関せずの教職員関係」の形成、「(C)前年踏襲型・非創造的教育実践」の蔓延といった事態を招く傾向があるといえる。また、そのような状況では、教職の専門職化ではなくむしろ脱専門職化が進行し、学校を取り巻く複雑な課題への対応をより困難にすることが想像できる。また、佐古が「学級崩壊」に直面した学校の組織的な問題解決様式をその典型例として示しているように、教師と学校が際限のない課題に包囲された「危機的状況」に置かれ、教職員同士がつながる機会と場を失った結果、既にこのような傾向が広く顕在化している可能性も否定できない。

それでは、個業化を回避し、協働化へと学校組織開発を展開するためには、どのような方策が考えられるのか。先述の曾余田 (38) は、その可能性について「対話」に基づく組織論を提示している。

対話は、ひとつの合意を得たり意思決定をおこなうために意見を出し合うというよりも、異質な声に耳を傾けて相互の価値観の理解を深めていき、新たな意味を創造するというコミュニケーションである。対話を通して、学校は自らの価値を問い直しつつ、生徒たちや社会にとって意味や価値のある教育や学校経営を探究する。

組織の個業化が孤立と排除を助長するのであれば、協働化は共生と包摂を生み出すと考えられる。また、そのような協働化を促進する創造的コミュニケーションの1つが「対話」であるなら、それは教師の学びと成長が促される学校組織開発における鍵概念となりうる。そのような視座を基に、次は、対話と協働をテーマとした先行研究を概観する。

②協働をもたらす「対話」

授業経験の省察が教師の学習を促すことを分析した坂本 (39) は、以下のように述べている。

授業研究はそこに関わる多様な人々の間の信念や思考枠組の葛藤・対立を通して発展すると同時に、その過程で教師の保有する実践的知識を変容させながら進展していくと言えるだろう。(中略) 協同で授業に対する省察を深めていくことが、教師の個人学習を深化させると共に、教師集団全体による知識形成や専門家としての態度の育成を促している。

また坂本は、授業研究から得られる教師の学習への効果として2つのルートを提示している。一つ目は、授業を見合い、教師同士の対話を通じた協働的省察を行うことで、「直接的に教師が授業を通して学ぶこと」であり、二つ目は、授業研究を通して教師同士の関係が変容することで、「学校の中に教師が学び合う関係が形成されること」である。つまり、授業研究会を積み重ねることで、「相互作用を媒介にして同僚性が生まれ、教師共同体が形成される」のである(図1-3)。

他にも、高谷・山内 (40) は校内研修を対話型へと改革することで教師にもたらされる成長実感や校内研修への認識の変化をある公立小学校における2年間アクション・リサーチを基に考察している。その結果、対話型校内研修は、主体的な参加感を生み、校内研修に対する認識を「与えられるもの」から「自分たちのもの」へと変化させること、また、同僚の多様な考えや実践の影響を受けて「子どものとらえ方の変化」をもたらすことが確認された。そして、認識の変化や同僚間の相互理解の深まりを通して、「自律的学校経営の実現につながる同僚性の構築が進んでいる」と結論づけている。

これらの知見は、学校組織開発における対話の導入が、従来から行われてきた授業研究や校内研修における教職員間のコミュニケーションに質的転換をもたらし、教師の専門家としての自律性や創造性を喚起する可能性があることを示している。そこで、本章における先行研究の概観の最後に、教師の学びと成長を促す可能性のある概念として、「Professional Learning Community (専門家の学び合うコミュニティ)」に着目する。

③Professional Learning Community (専門家の学び合うコミュニティ)

ハーグリーブス・フラン (41) は、「Professional Learning Community (PLC)」の定義を以下のようにまとめている。また、本研究ではこの定義を基に PLC 型学校組織のモデル図を作成した (図 1-4)。

Professional Learning Community (PLC) :

協働による改善と決定が、科学的で統計的なエビデンスに依存することなく生み出され、経験に基づく組織としての判断に導かれる。そして、協働による改善と決定はまた、効果的と非効果的な実践を論題に、専門職間の成熟した挑戦的な対話を行うことで推進される場である。

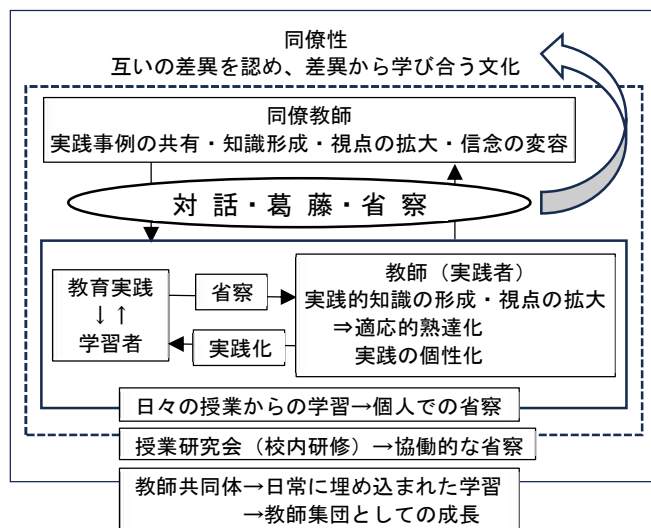


図 1-3 教師の学習要因の枠組 (坂本 2007, p. 592)

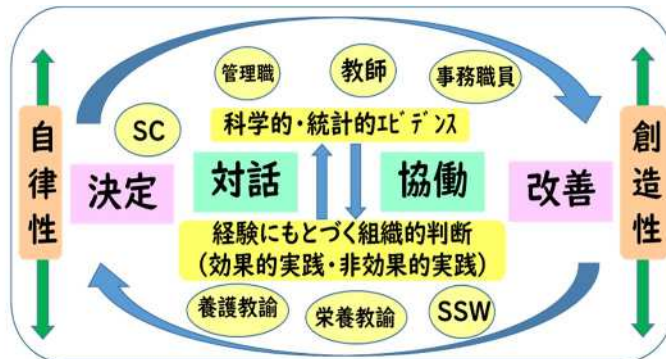


図 1-4 PLC 型学校組織のモデル図

また、織田 (42) は、PLC という用語の発案者であるアメリカの学校改善研究者 Shirley M. Hord の議論に着目し、概念の整理を試みている。その中で織田は、Hord & Sommers (43) の研究を基に、PLC (織田の訳では「専門職の学習共同体」) の構成要素を一覧で示している (表 1-1)。

他にも、教育リーダーシップ (Educational Leadership) の理論検討を行ったブッシュ (44) は、PLC を「同僚的リーダーシップの一つの発現形態」として位置づけている。(ブッシュによると同僚的リーダーシップは、組織の成員が幅広い意思決定プロセスに関わることを促し、「共有された意思決定は多くの情報に基づく判断を可能にし、決定事項が効果的に実行される可能性も高める」という。)

PLC に関するこれらの知見から、いくつかの共通点が見出せる。例えば、実践を行うためのビジョンや価値観といった学校組織の中核をなす情報が成員間で「共有」されること、実践上の意思決定のプロセスにおいて成員が対等な立場で「対話」できること、個々の尊重やケアの精神に基づく支援的なリーダーシップのもとで「自律的に学び合う」ことなどが PLC の成立要件として挙げられ、先述した個業型組織とは対極の組織形態といえる。

信念・価値・ビジョンの共有	職員は生徒の学習に一貫して焦点をあて、生徒の学習は職員自身の継続的な学習によって強化される—それ故に専門職の学習共同体である。
共有的・支援的なリーダーシップ	管理職や構成員は決定を行うための権力や権限を共有している。
集合的な学習とその応用	共同体は生徒の学習ニーズに取り組むために、何を学習することに決めるのか、そしてそれをどのように学習するのかが、肝心な点である。
支援的な状態	構造的な要素は、協働を支援するための時間、共同体の活動に適した場所、資源と方針などの物的要件を提供する。関係的な要素は、共同体の人間や対人関係の発達、開放性、真実を語ること、そして成員間の尊重とケアリングの態度に焦点をあてることを支援する。
個人的な実践の共有	共同体の成員は、個々の改善や組織の改善を支援するようなフィードバックを互いに与え合う。

表 1-1 「専門職の学習共同体」の構成要素 (Hord & Sommers, 2008, p. 9 : 織田, 2011, p. 214)

しかし、PLC を理想的な概念とみなし、その実現を学校に求めれば、組織改善は促進されるのだろうか。先述の織田 (45) は議論のまとめにおいて、「外圧的な圧力である教育改革の孕む問題や課題に対して、その学校の成員たちがどのように受容し、妥協や拒絶をしているのか、といった視点を持つことが必要になる」と述べている。また、ブッシュ (46) も諸外国の事例を示しながら「PLC のトップダウン的性質は、強制的な改革が専門的な学習に対する教師の当事者意識(それは PLC 活動を通じて体现される)と果たして整合するのか」と問題提起している。つまり、PLC がどれだけ優れた概念を提示したとしても、学び合うコミュニティを構成する当事者である教師が PLC の必要性を認識することなしに、学校の組織改善を推進することは難しい可能性がある。

そこで次章では、学校現場の教師の「学びと成長」と「学校組織」に対する認識を基に、今後の展望を模索するための探索的分析を試みる。

- (1) 文部科学省『『令和の日本型教育』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)』2021. 5 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm 2024. 11. 5
- (2) 前掲 (1)
- (3) 日本教師教育学会監修「大学における教員養成の未来『グランドデザイン』の提案」学文社 2024 (p. 5)
- (4) 文部科学省「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」2022. 8 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/mext_01933.html 2024. 11. 5
- (5) 文部科学省『『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)』2022. 12 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00004.htm 2024. 11. 5
- (6) 前掲 (4)
- (7) 文部科学省「研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励に関するガイドライン」2022. 8 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/mext_01933.html 2024. 11. 5
- (8) 文部科学省『『令和の日本型教育』を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について～全ての子供たちへのよりよい教育の実現を目指した、学びの専門職としての『働きやすさ』と『働きがい』の両立に向けて～(答申)』2024. 8 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/099/mext_00003.html 2024. 11. 5
- (9) 文部科学省「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)」2015. 12 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm 2024. 11. 6
- (10) 前掲 (8)
- (11) 大上由加里『『学び続ける教師』を育む、学び合い高め合える教職員組織づくり—日常的な取組の意識化、最適化、活性化—』

- (12) 村上靖彦「客観性の落とし穴」筑摩書房 2023 (p. 103)
- (13) 佐藤学「専門家として教師を育てる 教師教育改革のグランドデザイン」岩波書店 2015 (p. 37)
- (14) 小島弘道「第9章 教師の専門性と力量」小島弘道・北神正行・水本徳明・平井貴美代・安藤知子「教師の条件 [第3版] 授業と学校をつくる力」学文社 2009 p. 161-203 (p. 177)
- (15) 榎原禎宏「教職員の資質・力量と職能発達要因」木岡一明(編集)「チェックポイント学校評価4 教職員の職能発達と組織開発」教育開発研究所 2003 p. 16-20 (p. 17-18)
- (16) 脇本健弘・町支大祐「第2章 これまでの教師研究—本書の理論的位置づけ」中原淳(監修)脇本健弘・町支大祐(著)「教師の学びを科学する データから見える若手の育成と熟達のモデル」北大路書房 2015 p. 15-33 (p. 17-20)
- (17) 平井貴美代「第7章 教師の日常世界」小島弘道・北神正行・水本徳明・平井貴美代・安藤知子「教師の条件 [第3版] 授業と学校をつくる力」学文社 2009 p. 123-138 (p. 123-124)
- (18) 脇本健弘「第4章 教師は経験からどのように学ぶのか」中原淳(監修)脇本健弘・町支大祐(著)「教師の学びを科学する データから見える若手の育成と熟達のモデル」北大路書房 2015 p. 47-62 (p. 48-49)
- (19) Kolb, D.A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. 1984 Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- (20) 藤原顕「自己探求に基づく教師のリフレクションの在り方」福山市立大学教育学部研究紀要 2021 vol. 9 p. 31-45 (p. 31)
- (21) 金子瞳・松本健義「成人学習の視点からとらえる教師の学びと省察」上越教育大学研究紀要 第40巻第2号 2021 p. 399-412 (p. 399)
- (22) ドナルド・ショーン、佐藤学・秋田喜代美(訳)「専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える」ゆみる出版 2001 (p. 19, 39, 56, 62, 76-78) (Donald A. Schön *The Reflective Practitioner* 1983 Basic Books, Inc.)
- (23) 佐藤学「序論 学びの専門家としての教師」佐藤学(編)「岩波講座 教育 変革への展望4 学びの専門家としての教師」岩波書店 2016 p. 1-9 (p. 5)
- (24) 田中里佳「成人学習理論の視点を用いた教師の意識変容に関する研究—小中連携・一貫教育事業に参加した教師たちの事例分析—」日本教師教育学会年報 第20巻 2001 p. 99-110 (p. 99, 105-106)
- (25) 独立行政法人教職員支援機構「『研修観の転換』に向けたNITSからの提案(第一次)～豊かな気付きの醸成～」2024. 12. 2 https://www.nits.go.jp/about/strategy/files/index_NITSsuggestion_001_003.pdf
- (26) 前掲(25)
- (27) 秋田喜代美「教師が発達する道筋—文化に埋め込まれた発達の物語—」藤岡完治・澤本和子(編著)「授業で成長する教師」ぎょうせい 1999 p. 27-39 (p. 28)
- (28) 安藤知子「教師の葛藤と発達」小島弘道・北神正行・水本徳明・平井貴美代・安藤知子「教師の条件 [第3版] 授業と学校をつくる力」学文社 2009 p. 139-160 (p. 146-148)
- (29) 渡邊信隆・越良子「教師の職能成長と子ども認知に関する研究の現状と課題」上越教育大学研究紀要 第41巻末第2号 2022 p. 275-284 (p. 276)
- (30) 山崎準二「第6章 教師のライフコースと発達・力量形成の姿」山崎準二・榎原禎宏・辻野けんま「『考える教師』—省察、創造、実践する教師—」学文社 2012 p. 98-117 (p. 115-116)
- (31) 安藤知子「教師の葛藤対処様式に関する研究」多賀出版 2005
- (32) 木村優「教師の実践と専門性開発における情動の役割：情動の認知・社会構成主義に基づく教師の情動研究の概観を通して」福井大学教育・人文社会系部門紀要 第4号 2020 p. 209-227
- (33) 今津孝次郎「教師が育つ条件」岩波新書 2012 (p. 59)
- (34) 小島弘道「第10章 学校づくりと学校経営」小島弘道・北神正行・水本徳明・平井貴美代・安藤知子「教師の条件 [第3版] 授業と学校をつくる力」学文社 2009 p. 205-268 (p. 224)
- (35) 小島弘道「第1章 学校経営の思想とリーダーシップ論」小島弘道・淵上克義・露口健司「スクールリーダーシップ(講座 現代学校教育の高度化)」学文社 2010 p. 7-44 (p. 8)
- (36) 曾余田浩史「学校の組織力とは何か—組織論・経営思想の展開を通して—」日本教育経営学会紀要第52号 2010 p. 2-14 (p. 2)
- (37) 佐古秀一「学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究—個業化、協働化、統制化の比較を通して—」鳴門教育大学研究紀要 第21巻 2006 p. 41-54

- (38) 前掲 (37) (p. 11)
- (39) 坂本篤史「現職教師は授業経験から如何に学ぶか」教育心理学研究 第55巻 第4号 2007 p. 584-596 (p. 589-590)
- (40) 高谷哲也・山内絵美理「対話型校内研修への改革が教師の成長実感と研修認識にもたらす変化に関する一考察」鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編 第70巻 2019 p. 139-168 (p. 165)
- (41) アンディ・ハーグリーブス、マイケル・フラン著 木村優、篠原岳司、秋田喜代美 監訳「専門職としての教師の資本—21世紀を革新する教師・学校・教育政策のグランドデザイン」金子書房 2022 (p. 271)
(Andy Hargreaves, Michael Fullan *Professional Capital Transforming Teaching in Every School* 2012 Teachers College Press.)
- (42) 織田泰幸「『学習する組織』としての学校に関する一考察—Shirley M. Hordの『専門職の学習共同体』論に注目して—」三重大学教育学部研究紀要 第62巻 教育科学 2011 p. 211-228 (p. 214)
- (43) Hord, S. & Sommers, W., *Leading Professional Learning Communities, Voices from Research and Practice*, Corwin Press, 2008.
- (44) トニー・ブッシュ「教育リーダーシップ理論」日本教育経営学会紀要第66号 2024 p. 26-42 (p. 32)
- (45) 前掲 (42) (p. 219)
- (46) 前掲 (44) (p. 33)

第2章 調査の実施と分析

(1) アンケート調査

①目的と方法

自身の学びと成長、所属する学校組織に対する現職の教師の認識を定量的に把握し、それらの関連を実証的に分析することを目的としたアンケート調査を実施した。

なお、本年度は試行的実施のため、調査への参加に同意が得られた京都市立の小学校と中学校（計3校）に勤務する教師（47）を対象とし、アンケートの作成にはオンラインフォーム（Microsoft Forms）を用いた（48）。調査の趣旨と目的、調査への参加は任意であること、参加しないことによって不利益な対応を受けないこと、途中で回答をやめなくなった場合は自由に終了することができること、個人が特定を防ぐために情報の取り扱いが慎重に行われること等の説明をWeb画面上で行った上で、調査参加の是非を問う設問を示し、インフォームド・コンセントを確認した。さらに、この設問において「調査に参加する」と回答した場合のみ、アンケート本体の設問に進むことができる仕様とし、対象者からの同意が確実に得られることを十分考慮した。

アンケートへの回答所要時間は20分程度であった。最終的に70名から回答が得られ、いずれの回答においても調査の趣旨に反するような内容は認められなかったため、70名の回答全てを分析対象とした。対象者の基本属性は、表2-1のとおりである（49）。

②アンケートの構成

・教師の自律的な学習姿勢

教師の自律的な学習姿勢の測定には、「同僚の経験の受け入れ」「児童生徒・保護者の視点の考慮」「前向きな挑戦行動」「自己省察」の4因子、21項目からなる三沢他（50）の尺度を使用した。その一覧を表2-2に示す（各項目の番号は、アンケートフォームで示された設問番号である）。また、各項目に対して「全くあてはまらない（1）」から「非常にあてはまる（5）」の5段階で回答を求めた。

属性		人数	%
年代:	20代	20	28.6%
	30代	23	32.9%
	40代	14	20.0%
	50代	11	15.7%
	60代	2	2.9%
キャリアステージ: (教職歴)	ステージⅠ(採用1~5年目)	14	20.0%
	ステージⅡ(採用6~10年目)	13	18.6%
	ステージⅢ(採用11~20年目)	22	31.4%
	ステージⅣ(採用21年目以上)	11	15.7%
	講師(常勤)	10	14.3%
校種:	小学校	47	67.1%
	中学校	23	32.9%

表 2-1 調査対象者の基本属性

-
- 同僚の経験の受け入れ:
- 20.同僚が児童生徒とかかわる様子を見て、自分の指導に生かしている
 - 2.同僚の指導を見て、今の自分の指導に必要なことに気づくことがある
 - 10.同僚が保護者とかかわる様子を見て、自分の指導に生かしている
 - 7.同僚と話しているうちに、指導に関する疑問が解決することがある
 - 16.自分の見方や考え方を深めたり、広げたりするのに、同僚と話し合うことを大切にしている
 - 13.同僚と指導についての話をして、自分の指導の方針を改めることがある
 - 4.同僚と児童生徒の話をする中で、自分が気付かなかった児童生徒の特徴に気付くことがある
 - 11.同僚のアドバイスを受けるより、自分が良いと思う仕事の仕方を大切にする(R)
-

- 児童生徒・保護者の視点の考慮:
- 17.保護者と関わる際に、保護者がどのように受け止めるかを考えて対応している
 - 9.児童生徒に指導する際に、児童生徒がどのように受け止めるかを考えて指導している
 - 3.保護者対応がうまくいかなかった際に、自分と保護者との意識のずれは何かを考える
 - 14.児童生徒への指導がうまくいかなかった際に、自分と児童生徒との意識のずれは何かを考える
-

- 前向きな挑戦行動:
- 6.新しいことや自分が経験したことがないことに、進んで取り組んでいる
 - 15.自分の能力をもっと伸ばすように努力をしている
 - 18.学校・園や児童生徒が抱えている課題に対して、これまでの自分の経験にこだわらない見方ができる
 - 5.教育活動を行う際には、その意義や意味を考えながら取り組んでいる
-

- 自己省察:
- 21.児童生徒に指導しているときの自分の感情はどうだったかを振り返るようにしている
 - 19.「こうあるべきだ」「○○でないとならない」という信念をもっている
 - 1.自分の指導方針を振り返り、改善すべきところはどこかを考えている
 - 12.常に、自分自身を見つめる目を忘れないようにしている
 - 8.自分の失敗経験や、うまくいかなかった経験を振り返り、教訓を生かすようにしている
-

表 2-2 「教師の自律的な学習姿勢」の測定に使用した項目

・ PLC 認識

PLC 認識の測定には、坂田他 (51) が、露口 (52) によって示された PLC 構成尺度 (19 項目、3 因子) を基に構成した「使命と責任の共有」「協働的省察」「同僚性」の 3 因子、11 項目からなる尺度に、教師の「学びと成長の資源」に関する 3 項目を加えた全 14 項目の尺度を用いた (53)。その一覧を表 2-3 に示す。また、各項目に対して「全くあてはまらない (1)」から「非常にあてはまる (5)」の 5 段階で回答を求めた。

-
- 使命と責任の共有:
- 11.多くの教員は、学校において達成すべき使命を共有している
 - 9.多くの教職員が自分自身に高い水準の目標を課している
 - 4.授業改善の必要性を、多くの教員が理解している
 - 5.児童生徒の学力向上のためには、どうすればよいかを多くの教員が理解している
 - 13.教職員が努力し実現したくなるようなビジョン(グランドデザイン)が示されている
-
- 協働的省察:
- 6.自分の授業を同僚に公開することが習慣化している
 - 1.自分の授業に対する同僚からの効果的なフィードバックがある
 - 10.他の教員の授業を参観し、意見交換することが習慣化している
-
- 同僚性:
- 3.同僚と授業運営や学級経営上の課題についての会話を交わすことがある
 - 12.特別に配慮する必要のある児童生徒に対する支援の方法について、同僚同士で話し合っている
 - 8.教員は、休み時間などでも、授業や教育実践に関する話を同僚と交わしている
-
- (仮) 学びと成長の資源:
- 7.授業や教育実践について話し合う上で同僚間の中心となれる教員が学校に複数いる
 - 2.児童生徒の実態や授業改善の方法について意見交換するための場所や空間が整っている
 - 14.授業や教育実践について同僚と話し合う時間が十分にある
-

表 2-3 「PLC 認識」の測定に使用した項目

・「教師としての学びと成長」に関するエピソード

アンケート項目に上述した2種類の尺度を用いることで、「教師の学びと成長」と「学校組織」に対する教師の認識を定量的に捉えることを試みた。このような測定に基づく量的調査は、対象の実態や傾向を客観的に示すことができる一方で、回答者の経験や価値観といった実践の背景にある個別性に迫ることは難しい。そこで本研究では、選択式回答による項目に加え、記述式で回答する項目(54)を設定した。その内容は以下の通りである。なお、回答にあたり、字数制限は設けていない。

・教師として学び、成長するきっかけとなったご自身のエピソードを1つ記述してください。

③結果と考察

統計解析には、HAD ver. 18.008 (55) を使用した。また、その方法と手順に関しては、三沢他 (56) と小宮・布井 (57) を参考にした。

・自律的な学習姿勢の項目別得点率

教師が自らの自律的な学習姿勢を振り返る際、どの項目を肯定的に評価しているのかを明らかにするために、各項目における回答を得点化(「非常によくあてはまる」を5点×70名の350点満点)し、その得点率を算出した(表2-4)。

最も得点率が高かった項目は「2.同僚の指導を見て、今の自分の指導に必要なことに気づくことがある」(89.1%)であった。次に「自分の失敗経験や、うまくいかなかった経験を振り返り、教訓を生かすようにしている」(88.9%)、「9.児童生徒に指導する際に、児童生徒がどのように受け止めるかを考えて指導している」(88.0%)の得点率が高かった。これらの結果から、教師が同僚の実践の観察や自身の非成功体験の反省、児童生徒の受け止め方を想定した実践などを通して学習していることがわかる。

また、得点率が低かった項目として、「19.『こうあるべきだ』『〇〇でないとならない』という信念をもっている」(64.6%)、「18.学校・園や児童生徒が抱えている課題に対して、これまでの自分の経験にこだわらない見方ができる」(72.3%)などが挙げられる。これらの結果は、教師としての信念が確立されていない、または、その必要性を認識していない傾向に加え、自身の教師としての経験を相対化する学習姿勢が十分に定着していない傾向を示していると考えられる。

質問項目	得点率
2.同僚の指導を見て、今の自分の指導に必要なことに気づくことがある	89.1%
8.自分の失敗経験や、うまくいかなかった経験を振り返り、教訓を生かすようにしている	88.9%
9.児童生徒に指導する際に、児童生徒がどのように受け止めるかを考えて指導している	88.0%
4.同僚と児童生徒の話をする中で、自分が気付かなかった児童生徒の特徴に気付くことがある	87.7%
17.保護者と関わる際に、保護者がどのように受け止めるかを考えて対応している	87.4%
7.同僚と話しているうちに、指導に関する疑問が解決することがある	86.9%
20.同僚が児童生徒とかかわる様子を見て、自分の指導に生かしている	86.3%
10.同僚が保護者とかかわる様子を見て、自分の指導に生かしている	86.0%
5.教育活動を行う際には、その意義や意味を考えながら取り組んでいる	86.0%
16.自分の見方や考え方を深めたり、広げたりするのに、同僚と話し合うことを大切にしている	85.7%
14.児童生徒への指導がうまくいかなかった際に、自分と児童生徒との意識のずれは何かを考える	85.7%
3.保護者対応がうまくいかなかった際に、自分と保護者との意識のずれは何かを考える	84.9%
1.自分の指導方針を振り返り、改善すべきところはどこかを考えている	84.6%
13.同僚と指導についての話をし、自分の指導の方針を改めることがある	83.4%
21.児童生徒に指導しているときの自分の感情はどうだったかを振り返るようにしている	82.3%
12.常に、自分自身を見つめる目を忘れないようにしている	82.0%
15.自分の能力をもっと伸ばすように努力をしている	81.7%
6.新しいことや自分が経験したことがないことに、進んで取り組んでいる	78.0%
18.学校・園や児童生徒が抱えている課題に対して、これまでの自分の経験にこだわらない見方ができる	72.3%
19.「こうあるべきだ」「〇〇でないとならない」という信念をもっている	64.6%
11.同僚のアドバイスを受けるより、自分が良いと思う仕事の仕方を大切にする(R)	62.0%

※Rは逆転項目

表 2-4 「自律的な学習姿勢」の質問項目別得点率

・ PLC 認識の項目別得点率

教師が自らの所属する学校組織をどの程度「PLC（専門家の学び合うコミュニティ）」として認識しているのかを明らかにするため、「自律的な学習姿勢」と同様、各項目における回答を得点化し、その得点率を算出した（表 2-5）。

質問項目	得点率
12. 特別に配慮する必要のある児童生徒に対する支援の方法について、同僚同士で話し合っている	84.9%
3. 同僚と授業運営や学級経営上の課題についての会話を交わすことがある	81.7%
4. 授業改善の必要性を、多くの教員が理解している	78.9%
7. 授業や教育実践について話し合う上で同僚間の中心となれる教員が学校に複数いる	77.1%
2. 児童生徒の実態や授業改善の方法について意見交換するための場所や空間が整っている	77.1%
11. 多くの教員は、学校において達成すべき使命を共有している	76.6%
5. 児童生徒の学力向上のためには、どうすればよいかを多くの教員が理解している	76.0%
8. 教員は、休み時間などでも、授業や教育実践に関する話を同僚と交わしている	74.6%
9. 多くの教職員が自分自身に高い水準の目標を課している	73.7%
13. 教職員が努力し実現したくなるようなビジョン(グランドデザイン)が示されている	73.7%
1. 自分の授業に対する同僚からの効果的なフィードバックがある	70.0%
10. 他の教員の授業を参観し、意見交換することが習慣化している	66.3%
14. 授業や教育実践について同僚と話し合う時間が十分にある	64.9%
6. 自分の授業を同僚に公開することが習慣化している	63.4%

表 2-5 「PLC 認識」の質問項目別得点率

最も得点率が高かった項目は、「12. 特別に配慮する必要のある児童生徒に対する支援の方法について、同僚同士で話し合っている」（84.9%）であった。次に「3. 同僚と授業運営や学級経営上の課題についての会話を交わすことがある」（81.8%）、「4. 授業改善の必要性を、多くの教員が理解している」（78.9%）の得点率が高かった。これらの結果から、特別な配慮が必要な児童生徒に対する支援方法の検討や教育実践上の課題共有、授業改善の必要性の共通理解が、回答者の所属する学校において日常的に行われていることがうかがえる。

また、得点率が低かった項目として、「6. 自分の授業を同僚に公開することが習慣化している」（63.4%）、「14. 授業や教育実践について同僚と話し合う時間が十分にある」（64.9%）が挙げられる。これらの結果から、同僚と共に授業改善を行う重要性を認識する一方で、それを実現するための手立てを見出すことの難しさや機会の不十分さを認識している傾向があるといえる。

・ キャリアステージ（教職歴）による比較検討

まず、調査で用いた2つの尺度の因子を構成する項目群ごとに、尺度としての内的整合性を確認するための信頼性係数（Cronbachの α ）を求めた。その結果、信頼性係数として $\alpha = .83 \sim .86$ が算出され、分析を行う上で十分な信頼性が確保されていると判断した。そして、因子ごとに各項目への回答の合計を項目数で割り尺度得点を求めた。表 2-6 に平均と標準偏差を示す。

次に、キャリアステージごとの教師の自律的な学習姿勢と PLC 認識の比較検討を行った。キャリアステージ別に求めた自律的な学習姿勢と PLC の得点の平均と標準偏差を表 2-7・2-8 に示す。

キャリアステージを独立変数、自律的な学習姿勢と PLC 認識の5つの得点を従属変数とする1要因分散分析を行ったところ、有意な主効果は検出されなかった。つまり、教師がどのキャリアステージに属しているかは、自律的な学習姿勢と PLC 認識に影響しない可能性が示された。

尺度	平均	SD	α
教師の自律的な学習姿勢:			
同僚の経験の取り入れ	4.17	.39	.86
児童生徒・保護者の視点の考慮	4.33	.43	.86
前向きな挑戦姿勢	3.98	.53	.85
自己省察	4.02	.42	.86
PLC認識:			
使命と責任の共有	3.79	.79	.84
協働的省察	3.33	.97	.84
同僚性	4.02	.49	.85
(仮)学びと成長の資源	3.65	.85	.83

表 2-6 各尺度得点の記述統計量

自律的な学習姿勢	ステージⅠ (採用1～5年目) 【N=14】		ステージⅡ (採用6～10年目) 【N=13】		ステージⅢ (採用11～20年目) 【N=22】		ステージⅣ (採用21年目以上) 【N=11】		講師(常勤) 【N=10】		F (4, 65)
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	
	同僚の経験の取り入れ	4.12	0.37	4.38	0.37	4.11	0.41	4.17	0.44	4.11	
児童生徒・保護者の視点の考慮	4.30	0.42	4.50	0.37	4.26	0.38	4.50	0.54	4.08	0.37	2.13
前向きな挑戦姿勢	3.93	0.67	4.12	0.54	3.93	0.49	3.93	0.49	4.00	0.47	0.30
自己省察	4.03	0.46	4.26	0.37	3.94	0.36	4.13	0.41	3.78	0.47	2.44

表 2-7 キャリアステージ別の自律的な学習姿勢の比較

PLC認識	ステージⅠ (採用1～5年目) 【N=14】		ステージⅡ (採用6～10年目) 【N=13】		ステージⅢ (採用11～20年目) 【N=22】		ステージⅣ (採用21年目以上) 【N=11】		講師(常勤) 【N=10】		F (4, 65)
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	
	使命と責任の共有	3.86	0.68	3.92	0.62	3.48	0.90	4.04	0.98	3.92	
協働的省察	3.60	0.94	3.41	0.75	3.05	1.01	3.45	1.20	3.33	0.90	0.80
同僚性	4.05	0.49	4.05	0.33	3.98	0.56	4.15	0.60	3.87	0.39	0.49
(仮)学びと成長の資源	3.90	0.84	3.95	0.61	3.30	0.93	3.48	0.95	4.11	0.37	2.03

表 2-8 キャリアステージ別の PLC 認識の比較

・自律的な学習姿勢と PLC 認識の関連性

自律的な学習姿勢と PLC 認識の関連性を探索するため、相関分析を行った。自律的な学習姿勢の4つの得点と PLC 認識の4つの得点について算出した相関係数を表 2-9 に示す。

相関分析の結果、PLC 認識の「使命と責任の共有」は、自律的な学習姿勢の「前向きな挑戦姿勢」($r=.44$ 、 $p<.05$)と比較的強い正の関連を示した。次に、PLC 認識の「協働的省察」は、自律的な学習姿勢の「児童生徒・保護者の視点の考慮」($r=.66$)、「前向きな挑戦姿勢」($r=.51$)、「自己省察」($r=.51$)と比較的強い正の関連を示した(いずれも $p<.01$)。また、PLC 認識の「同僚性」は、自律的な学習姿勢の「自己省察」($r=.47$ 、 $p<.05$)、「児童生徒・保護者の視点の考慮」($r=.43$ 、 $p<.01$)、「前向きな挑戦姿勢」($r=.42$ 、 $p<.01$)と比較的強い正の関連を示した。そして、「(仮)学びと成長の資源」は、自律的な学習姿勢の「前向きな挑戦姿勢」($r=.52$ 、 $p<.01$)、「同僚の経験の取り入れ」($r=.47$ 、 $p<.01$)「児童生徒・保護者の視点の考慮」($r=.43$ 、 $p<.01$)、「自己省察」($r=.41$ 、 $p<.05$)のいずれとも比較的強い正の関連を示した。つまり、相関の強さの度合いは項目によって異なるものの、自律的な学習姿勢と PLC 認識は、概して正の関連を有意に示していることがわかる。

自律的な学習姿勢	PLC認識			
	使命と責任の共有	協働的省察	同僚性	(仮)学びと成長の資源
同僚の経験の取り入れ	.28*	.37**	.37**	.47**
児童生徒・保護者の視点の考慮	.39**	.66**	.43**	.41**
前向きな挑戦姿勢	.44*	.51**	.42**	.52**
自己省察	.38**	.51**	.47*	.41*

* $p<.05$, ** $p<.01$

※ r : 相関係数 .00 ≤ $|r|$ ≤ .20 : ほとんど相関なし
.20 < $|r|$ ≤ .40 : 弱い相関あり
.40 < $|r|$ ≤ .70 : 比較的強い相関あり
.70 < $|r|$ ≤ 1.00 : 強い相関あり

表 2-9 自律的な学習姿勢と PLC 認識の関連

・自律的な学習姿勢と PLC 認識のキャリアステージ別関連性

キャリアステージによって自律的な学習姿勢と PLC 認識の関連に違いがみられるか比較するため、キャリアステージ別に相関分析を行った。算出した相関係数を表 2-10 に示す。

教職歴	自律的な学習姿勢	PLC認識			
		使命と責任の共有	協働的省察	同僚性	(仮)学びと成長の資源
ステージⅠ (採用1～5年目) 【N=14】	同僚の経験の取り入れ	.16	.29	.49	.30
	児童生徒・保護者の視点の考慮	.06	.12	.24	.05
	前向きな挑戦姿勢	.57*	.70**	.62*	.52
	自己省察	.60*	.58*	.66**	.37
ステージⅡ (採用6～10年目) 【N=13】	同僚の経験の取り入れ	.19	.01	.17	.44
	児童生徒・保護者の視点の考慮	.33	.25	.00	.44
	前向きな挑戦姿勢	.41	.27	.12	.40
	自己省察	.01	.06	-.49	-.21
ステージⅢ (採用11～20年目) 【N=22】	同僚の経験の取り入れ	.40	.77**	.50*	.65**
	児童生徒・保護者の視点の考慮	.34	.64**	.54**	.59**
	前向きな挑戦姿勢	.51*	.61**	.30	.61**
	自己省察	.23	.46	.44*	.50*
ステージⅣ (採用21年以上) 【N=11】	同僚の経験の取り入れ	.06	.20	.40	.41
	児童生徒・保護者の視点の考慮	.72*	.61*	.57	.72
	前向きな挑戦姿勢	.54	.66**	.66*	.82**
	自己省察	.55	.78**	.80**	.78**
講師(常勤) 【N=10】	同僚の経験の取り入れ	.57	.22	-.11	.40
	児童生徒・保護者の視点の考慮	.49	.52	.39	.21
	前向きな挑戦姿勢	.04	.07	.55	.10
	自己省察	.62	.69*	.59	.51

* $p<.05$, ** $p<.01$

※ r : 相関係数 .00 $\leq|r|$ \leq .20 : ほとんど相関なし
.20 $<|r|$ \leq .40 : 弱い相関あり
.40 $<|r|$ \leq .70 : 比較的強い相関あり
.70 $<|r|$ \leq .100 : 強い相関あり

表 2-10 自律的な学習姿勢と PLC 認識のキャリアステージ別関連

ステージⅠでは、PLC 認識の「協働的省察」が自律的な学習姿勢の「前向きな挑戦姿勢」($r=.70$, $p<.01$)と強い正の関連を、「自己省察」($r=.58$, $p<.05$)と比較的強い正の関連を示した。また、PLC 認識の「同僚性」が自律的な学習姿勢の「自己省察」($r=.66$, $p<.01$)、「前向きな挑戦姿勢」($r=.62$, $p<.05$)と比較的強い正の関連を示した。そして、PLC 認識の「使命と責任の共有」が自律的な学習姿勢の「自己省察」($r=.60$)「前向きな挑戦姿勢」($r=.57$)と比較的強い正の相関を示した(いずれも $p<.05$)。つまり、ステージⅠにおいては、「前向きな挑戦姿勢」と「自己省察」が定着するような支援、例えば、初任期の教師であることを生かした柔軟な思考や創造性豊かなアイデアの尊重、実践の効果を省察する取組の実施等をとおして、組織的な学びへの意識が高まる可能性がある。

ステージⅡでは、PLC の認識「同僚性」が有意な傾向ではあるが、自律的な学習姿勢の「自己省察」と比較的強い負の関連が示された($r=-.49$, $p<.10$)。この分析からは、全体的に有意な傾向が示されない結果となったが、背景にある要因として、このステージにおいて生じる教師の多様化の傾向が考えられる。学習指導や生徒指導、保護者対応等に必要となる基礎的な知識・技能等を獲得し、様々な成功体験や失敗体験を積んだステージⅠを経て、教師という仕事の概要を捉えた教師がむかえるステージⅡは、再出発の時期である。ステージⅠの経験から自信と探究心を得て次のステージへと進むか、教職の現実と自らの力量の限界を知り、惰性的に次のステージへと進むかで教師の学習姿勢は大きく異なることが予想される。つまり、ステージⅠでの経験がもたらす教師の学習姿勢や PLC 認識の多様化が、分析結果に影響した可能性がある。

ステージⅢでは、PLC 認識の「協働的省察」が自律的な学習姿勢の「同僚経験の取り入れ」($r=.77$)と強い正の関連を、「児童生徒・保護者の視点の考慮」($r=.64$)、「前向きな挑戦姿勢」($r=.61$)と比較的強い正の関連を示した(いずれも $p<.01$)。また、PLC 認識の「(仮)学びと成長の資源」が自律的な学習姿勢のいずれの項目とも比較的強い正の関連を示した(「同僚の経験の取り入れ」、「児童生徒・保護者の視点の考慮」、「前向きな挑戦姿勢」は $p<.01$ 、「自己省察」は $p<.05$)。そして、PLC 認識の「使命と責任の

共有」が自律的な学習姿勢の「前向きな挑戦姿勢」($r=.51$, $p<.05$)と比較的強い正の関連を示した。ステージⅢの教師は、いわゆる「中堅」や「ミドルリーダー」と呼ばれる時期を迎え、校内で中核的な役割を担う機会が多くなる。また、「一人前に仕事ができる当然」という周囲からの期待や人に相談しづらい孤独を経験することも少なくない。伊藤(58)が「多忙な業務をこなしつつ向上心を持って研修を行っているにもかかわらず、自己効力感につながらず心身ともに疲弊していく者が多い」と警鐘を鳴らす教師のバーンアウトを回避するためにも、教師が同僚や児童生徒、保護者といった他者と対話的、協働的、または相互支援的に関わり合える組織風土を形成することが望まれる。

ステージⅣでは、PLC認識の「(仮)学びと成長の資源」が自律的な学習姿勢の「前向きな挑戦姿勢」($r=.82$)、「自己省察」($r=.78$)と強い正の関連を示した(いずれも $p<.01$)。また、PLC認識の「同僚性」が教師の自律的な学習姿勢の「自己省察」($r=.80$)と強い正の関連を、「前向きな挑戦姿勢」($r=.66$)と比較的強い正の関連を示した(いずれも $p<.01$)。そして、PLC認識の「協働的省察」が自律的な学習姿勢の「自己省察」($r=.78$, $p<.01$)と強い正の関連を、「前向きな挑戦姿勢」($r=.66$, $p<.01$)、「児童生徒・保護者の視点の考慮」($r=.61$, $p<.05$)と比較的強い正の関連を示した。さらに、PLC認識の「使命と責任の共有」が自律的な学習姿勢の「児童生徒・保護者の視点の考慮」($r=.72$, $p<.05$)と強い正の関連を示した。ステージⅣの教師は、学校の管理職や教育委員会の指導主事などの新たな職を務める場合もあれば、教諭にとどまる場合もあるなど、同じキャリアステージであっても経験する職務は多様である。一方で、長いキャリアの中で獲得した豊かな実践的知識は、まだ経験の浅い初任期の教師をはじめとする同僚間で共有・継承されることで組織的な学びや成長を促し、ステージⅣにあたる教師のやりがいや自己効力感を醸成すると考えられる。近年、教職全体を占める若年教師の割合が増加し、いわゆる「ベテラン教師」は貴重な存在である。そのような中、どのようにしてベテラン教師がもつ知見を組織的な学習サイクルの俎上に載せることができるかがPLC型学校組織の開発において鍵となる。

講師(常勤)(以下、講師とする)では、PLC認識の「協働的省察」が自律的な学習姿勢の「自己省察」($r=.69$, $p<.05$)と比較的強い正の関連を示した。また、PLC認識の「使命と責任の共有」が、有意な傾向ではあるが、自律的な学習姿勢の「同僚の経験の取り入れ」($r=.57$)、「自己省察」($r=.62$)と比較的強い正の相関を示した(いずれも $p<.10$)。そして、PLC認識の「同僚性」が自律的な学習姿勢の「自己省察」($r=.59$)、「前向きな挑戦姿勢」($r=.55$)と、いずれも有意な傾向の比較的強い正の関連を示した($p<.10$)。講師については、上記に示したキャリアステージごとの分析とは異なり、経験年数で統一されたカテゴリーではないため、一概にその傾向を考察することは難しい。しかし、相関分析による結果から考察すると、講師は、PLC認識の1つである「使命と責任の共有」の在り方が、「同僚の経験の取り入れ」や「自己省察」といった自律的な学習姿勢に影響を与える可能性が示唆された。正規採用の教師とは異なり、講師を務める教師の任用期間は基本的に1年以内である。校内事情により同一校で複数年にわたって勤務する場合もあるが、その場合でも同一校における勤務期間は正規採用の教師よりも短いことが多い。つまり、1つの学校における在籍年数の長さに関わらず、その学校のビジョンやミッションを同僚と共有し、組織参画感をもって教育実践に励むための手立てや仕掛けがデザインされているかどうか、一人一人の講師がもつ力量を最大化するための条件となりうる。

・「教師の学びと成長」に関するエピソード

回答者が示したエピソードの内容に沿ってコーディング(59)を行い、それぞれのコードが言及された回数と出現率(言及数を該当するキャリアステージの回答者の人数で割った数値)をキャリアステージごとに算出した(表2-11)。ここでは、網かけ()で示したコード、すなわち全てのキャリアステージにおいて言及される、またはキャリアステージによって出現率に変動がある等、特徴的な傾向を示すコードについて分析する(なお、個人の特定を防ぐため、回答の一部に修正を加えている)。

まず、高い出現率が示されたのは「児童生徒との関わり」である。この傾向は、ステージⅠからステージⅢにおいて顕著にみられ、教育実践を通じて日常的に児童生徒と関わる中で、多くの教師が自らの学びと成長を実感していることがうかがえる。

同僚と関わるコードとしては、「同僚との協働」も挙げられるが、これについてはステージⅢ以降で出現率が高まる傾向がみられた。これは、ステージⅠやⅡといった若年期は、課題解決の方略を同僚から「教わる」傾向が強い一方、経験を重ねる中で同僚との関係性が、対等な立場で課題解決の方法を「協議する」という形に変化することが影響している可能性がある。

また、「授業づくり」も出現率が高いコードの1つである。同僚との関わりや協働を通じて、授業作りのための方法や概念に関する知識・技能を獲得したこと、「授業公開」に向けて同僚と何度も検討を繰り返したこと、そして何とかしてよい授業をつくりだすために「試行錯誤」したことが記されている。

「授業を見ていただき、自分に足りないところを助言いただき、それから一部先生方が定期的に見に来ていただくとともに助言をくださる。また、子どもとの関係が上手にいかない時期に、様々な先生方から助言をいただき、子どもから学ぶことが多くあった。」（小学校・ステージⅠ・20代・教諭）
「インプットした学習法をクラスで実践してみると、予想以上に学習効果があり、子どもから感謝されたこと。」（小学校・ステージⅡ・30代・教諭）
「先輩の先生（キャリアが自分よりある先生）と授業（教科、人権など）や特別活動など一緒に考えたり、実践したりすること。」（中学校・ステージⅢ・40代・教諭）

授業を中心に、児童生徒や同僚、保護者といった他者との間で起きた出来事について述べられる中で、「失敗体験」や「課題解決」といった困難や逆境を伴う経験も、教師としての学びや成長を促す契機として言及されている。とりわけ、「失敗経験」への言及がステージⅡ意向で増加する傾向があり、これは、経験値の獲得と失敗からの学びが不確実性や偶発性を伴いながら同時進行する過程を示していると考えられる。

「子どもの間で起きたトラブルの指導をしたこと。保護者への丁寧な連絡、的確な状況説明をすることの重要性を実感した。そのときは、初期対応がうまくいかず、遅い時間に家庭訪問をすることになった。この出来事をきっかけに、トラブルがあった際には、双方からしっかりと話を聞くこと、事実や指導の内容を端的に伝えていくことを大切にしている。」（小学校・ステージⅡ・30代・教諭）

さらに、日々の実践を「自己省察」する中で得られる「気付き」も教師の学びと成長を促す契機として記述される。その内容が示唆するのは、周囲の人々や環境の影響を受けながら生じる自律的な気付きと教師の力量形成の間にある相互作用性である。

「クラスの子どもへの声かけ。指導しなければならないことを指導するよりも、できていることを具体的に褒めることで、児童が自ら行動したり、積極的に行動したりできるようになったこと。言葉かけの仕方でこんなにも変わるんだと気付かされました。」（小学校・ステージⅠ・20代・教諭）

最後に挙げるのは、「立場・役割の変化」である。これは全てのキャリアステージにおいて言及されるものではなく、ステージⅢ以降において出現率の高まりがみられるコードである。そこに記述されるのは、初任期、中堅期からベテラン期へとキャリアステージが移行することに伴い、学校経営に関わる校務分掌や管理職といった新たな職務を担うことになった教師が抱く自覚や責任、あるいはその経験から得られる学びである。

「当時の〇〇校に勤務したときに子ども、保護者から多くのことを学びました。また、当時の管理職の先生をはじめ諸先輩の先生からも非常に多くを学びました。私自身がその学校で〇〇主任になった時に諸先輩から教えていただいたことを次は私が若手教員に伝えられるように努力しました。」（小学校・ステージⅣ・50代・教諭）

(2) インタビュー調査

①目的と方法

「教師の学びと成長」と「学校組織」に対する学校現場の教師の認識を、より個別性を尊重する形で把握・分析することを目的とした調査（以下、インタビュー調査とする）を2024年12月に実施した。また、調査方法として調査的半構造化面接法を採用した。

対象者選定のため、オンラインフォームを用いて実施した先述のアンケート調査を通して協力者を募ったところ、17名から協力の意思が示された。校種やキャリアステージ、職階・職種等を考慮して人選を行い、所属する学校の校長および本人からの承諾を得られた10名が調査対象者となった（なお、分析におけるそれぞれの語りの引用に際してはA教師からJ教師という形で示し、該当者の「校種・キャリアステージ・年代・職階」を付記する）。

インタビュー調査は、調査対象者（以下、対象者とする）の勤務校において対象者と筆者のみで実施した(60)。なお、主な質問項目は、「①これまでの教育実践や経験の概要」、「②教師としての学びや成長につながったエピソード」、「③教師の学びと成長に対する自身の思い・考え」、「④現在勤務する学校に対する思いや考え」、「⑤今後の展望」の5点を中心とし、気になる内容の語りに対しては筆者が適宜追加の質問をすることで、発言の意図や語られるエピソードの詳細が捉えられるようにした。また、対象者の意識や思考の在り方を分析することを意図して、上記のテーマに関する質問を終えた後に、十分に語りきれなかったことや質問項目以外に関する事等について対象者が自由に語れる時間を設けた。

インタビュー調査を通じて得られたデータの分析には、「データに密着した分析から独自の概念を創り、それらによって総合的に構成された説明図式」(61)とされるグラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた。具体的な手順として、はじめに、録音した対象者の語りを文章化したデータを分類し、それぞれにコードをふる処理を行った。次に、概念的なまとまりがみられるコードを関連付けて「当事者の世界の枠組みを反映すると期待」(62)されるカテゴリーを生成し、10名の語りが示す共通性を分析した。なお、現象がもっている前後のつながりや文脈、対象者の意味生成・構築の解釈を有効に行うため、データの過度な切片化は行わず、文章化したデータをそのまま生かすようにした(63)。

②結果と考察

インタビューデータを分析した結果、「同僚の多面的役割」、「子どもとの出会いと教師の意識変容」、「経験の連鎖（つながり）」、「期待への応答」、「感情のもつ力」という5つのカテゴリーが生成された。以下に、それぞれのカテゴリーとインタビュー対象となった教師（以下、対象者とする）の語りの関連を示す。

・同僚の多面的役割

対象者の語りから、「同僚」が一人の教師に対して様々な役割を担っており、その関わり合いの質が教師の学びと成長を方向づけることが示唆された。以下は、自らの実践における「伴走者」として支援的な役割を担った同僚について語った対象の言葉である（語りの引用は、内容理解の観点から一部修正を加えている）。

「その子とどう関わっていったらいいのかすごく悩んだ時に、やっぱり主任の先生が本当に一緒に見てくださって。で、それがすごくありがたかったなっていうことだけですな。」

（A教師：小学校・ステージI・20代・教諭）

また、学習指導や生徒指導、学級経営といった様々な側面で「モデル（観察対象）」となる教師の存在は、経験の少ない教師が具体的な実践事例にふれる貴重な学びの機会を提供している。

「やっぱり、他の先生の子どもたちとの関わり方を見たりとか、それはもう授業だけじゃなくって、他のクラスの、横のクラスの担任の先生の間わり方とかを見させてもらったりとかっていう中で、自分

なりに活かせるところは活かして、真似できるところは真似しようと思って取り組んでいます。」
(J教師：中学校・講師（常勤）・30代)

そして、ステージⅠのような初任期にあたる教師は、実践場面で様々な失敗を重ねながら学びと成長のプロセスを歩んでいく。そのような中で同僚が果たす「助言者」としての役割は、対象者の教職人生を方向づける気付きをもたらすことがある。

「よく言われたのは、その子が座ってる座席に座ってみて。周りに何が見えるって。ここに物があつたら、ごちゃごちゃしてるし、目の前にこれだけ情報量あるんやでって。(中略)その子が置かれてる状況とか、家庭環境とか全部知ろうとしてるか、っていうような見方をよく教えてもらいました。」
(E教師：小学校・ステージⅢ・40代・教頭)

さらに時として同僚は、対象者の教職に対する意欲を喚起する「ライバル」としての役割を果たし、学びと成長を後押しする存在となる。

「出す授業（公開授業）の数がやっぱ半端なく多かったので、どんどん、理解度は高まっていって。でも自分もまだ現役（担任）やったから、現役のうちは、どっちかっていうとライバルじゃないけど、まだまだ負けへんぞとか、そういう感じでやってた」(G教師：小学校・ステージⅣ・50代・校長)

大上(64)は、教師の主体性を喚起する方略を検討する中で、「自分が組織の一員として必要とされたり、他者から認められたりすることは、仕事の意欲向上につながる」と述べている。つまり、同僚が果たす多面的役割は、自己効力感や心理的安全性を醸成することで、教師の学びと成長を支援、促進する機能を果たしていると考えられる。

・子どもとの出会いと教師の意識変容

教師の意識や指導スタイルを変容させる契機として、「子ども」との出会いに関するエピソードが多くの対象者によって語られた。また、その出会いを通じて得られた気付きが、教師としてのアイデンティティ形成に影響し、教職人生の基盤になりうることが示された。

以下は、子どもと関わる中で対象者が経験した失敗あるいは困難と、その中で得られた学びに関する語りである。

「(自分と)児童との関係が一部壊れた子がいまして。それでかなり自分が苦しい思いをしたことがあったんですね。みんなの前で僕がその子をきつく叱ってしまった。(中略)最後はちょっといやな感じで終わってしまった経験があって、やっぱそうなりたくはないなっていう部分もあったり。それがすごい僕の中で反省が深かった。」
(B教師：小学校・ステージⅡ・30代・教諭)

「なかなか一筋縄ではいかない学年で。(中略)力で行けば行くほど、もうダメだと。そういうところで、じゃあどう関わっていったらいいのかなと。(中略)じゃあ日々のやっぱり関係作りが大事だよねっていうのが、最初の大きな1つ目の山だったかなと思います。」
(H教師：中学校・ステージⅢ・30代・教諭)

「学年で1番ちょっと大変やった男の子をもったんです。(中略)教師自身、理不尽な考え方を子どもたちに見せちゃダメだっていうことと、ちゃんと理由をつけて語れば、子どもはちゃんと理解してくれるんだっていうことを、この子がいたことで僕は学んだんです。」
(D教師：小学校・ステージⅢ・30代・教諭)

また、ある対象者は、印象的な子どもとの出会いと、その子どもが見せた成長の過程全てが、自らの学びにつながったことを語った。

「僕はその子に何かしたという意識でね、その子に教えたとか、上から目線でなんかしたという意識じゃなくて、本当にその子から色々学んだなと思うんです。(中略) 特性のある子の対応とか (中略) 当時そういうことがまだ全然はつきりしてなかった時代ですので、本当にその子の日々の成長が僕にとって全ての学びだったなという風に思います。」 (F 教師：小学校・ステージⅣ・50代・教諭)

渡邊・越 (65) は先行研究を基に、教師の省察を「教師の観 (子ども観、授業観、学習観、教師観など) を捉え直す契機をもたらすものであり、それまで大切にしてきたことや信じてきたことが大きく揺さぶられる、痛みを伴う経験」と位置づけている。つまり、上述した対象者の語りにもみられるように、時には教師としての職業的アイデンティティが揺らぐ「痛み」を伴うような子どもとの出会いを通して、教師は従来の「観」を問い直し、新たな「観」を再構築すると考えられる。

・経験の連鎖 (つながり)

対象者の語りから、教師の経験は、過去と現在または未来を往還的に参照する形で連鎖することが示された。また、連鎖はそのように時間の経過を軸としたものだけでなく、同僚を媒介する形の連鎖もみられた。以下は、過去に行った行為が自分に返ってくる再帰性と、時間が経過した後で学びの効果を実感する学びの緩効性を示した対象者の語りである。

「先生の仕事って、例えば子どもがとんでもない行動をしたりとか、怪我をしたり、させられたりっていうことがあったとしても、結局自分に返ってくるじゃないですか。これが先生の仕事のしんどさやなって思いますけど、でもそれによって次に何か生きてきたりとか」 (C 教師：小学校・ステージⅡ・30代・教諭)

「薬もというか、学びって後からじわじわ効いてくるもんやと思うんですよ。その時に、『この薬飲んだら、その日1日元気』じゃなくて、『あの先生こういう言うてはったのはこういうことか』って気付けるのが半年後やったりとか、『あの時の授業のここが今やったらわかるな』とか、こうしてたとか」 (E 教師：小学校・ステージⅢ・40代・教頭)

そして、上述の緩効性とも共通するが、教師が「学び・成長のエピソード」と意味づける過去の経験は、時間を超えて教師の現在と結びつき、実践の指針となる。このような、具体的経験の省察、自分なりの理論生成、理論の活用という一連の行為を繰り返すサイクルは、第1章 (p. 3) でも言及した経験学習理論の考え方とも重なる。

「(前任) 校での組織力と、ここに来て研究主任させてもらった時のその組織力が結びついて、組織の考え方が自分の中で哲学として作られたものが、(中略) 学校の経営みたいなものにちょっとずつ目がいくようになってきたなって」 (D 教師：小学校・ステージⅢ・30代・教諭)

「(義務教育学校での経験について) こういう力は小学校でつけてほしいなとか、中学校でこういうの足りひんねんけど、小学校でしてたとかっていうのを、常にこう、同じ職員室で喋れたっていうことが、1つのエピソードというか、なんでしょう、そういう日々があったからこそなのかなっていうの。でも、すごい充実してましたね。」 (I 教師：中学校・ステージⅣ・50代・教頭)

・期待への応答

教師は、「一人前の教師」や「ミドルリーダー」など、自らの役割に対する外在的期待だけでなく、「理

想の教師像に近づきたい」と願う内在的期待など、キャリアステージの移行に伴い生起する様々な期待の中で、学びと成長の過程を歩んでいる。これは、教師の行為変容について論じた安藤 (65) の「それぞれの行為場面で行為者に認識されていた環境がいかなるものだったのか、あるいは行為者が認識した社会的役割と、選択した行為との関係、およびその距離がどのように意識されていたのか、などの問題を抜きにして論じることはできない」という指摘とも符合する。

以下は、いわゆる初任期にあたる対象者による、「一人前の教師」になることへの期待や、自らの成長に対する期待が込められた語りである。

「私がなんか特にこれ、教科が得意っていうこともなくて、やっぱり深めていく、自分がこう得意だと言えるものがこうできてたらいいなと思ったんですけども、その1つとして、授業の仕方だったり方法も色々こう、何かもっておきたいなっていうのすごい思って」

(A教師：小学校・ステージⅠ・20代・教諭)

「今、学年のクラスの中で1クラスだけ行ってないクラスがあって、正直名前もフルネームわからない子も学年同じ学年やのに数名正直いるのが、自分の担任のクラスだけじゃなくってっていう話をさっきしたと思うんですけど、(中略) 授業に行っても、何らかの関わりの中で信頼される教員になりたいなっていうことは思います。あと、やっぱり自分が先輩方からたくさんのを学んできたので、それを引き継いでいける教員になりたいなというのは。」

(J教師：中学校・講師(常勤)・30代)

キャリアステージが初任期から中堅期に移行する中で、より責任を伴う職務を任されるなど、教師は、学校組織における立場の変容を経験する。そのような経験に関する対象者の語りが示したのは、成長する必然性の自覚や組織的に学校を捉える視座の獲得である。

「ポジションもらうことでより自分の成長に繋がった部分はあったかなと思います。(中略) 体育主任もたせてもらった時は(中略) 前年度のことを踏襲しながらも自分なりにこうアレンジしていったりとか。あと、6年担任をしていると、学校全体の運営に関わることも多かったので、僕がメインで考える機会が多かったです。それが学校全体の活動に関わっていくって部分では責任感もあり…」

(B教師：小学校・ステージⅡ・30代・教諭)

「学年主任をさせてもらうことになって、やっぱりそこでは立場が変わるといえるか、そんな大した変わりじゃないんですけど、自分がお願いしたりとか、その仕事を振り分けていく立場になって、なんかちょっと捉え方は色々変わったなって。」

(教師C：小学校・ステージⅡ・30代・教諭)

・感情のもつ力

対象者の語りを分析する中で、教師の経験に付随する様々な感情が見出された。以下は、教育実践に必要な時間とその持続可能性に関する葛藤、そして、学校において教師が学ぶ時間の在り方に関する疑問や違和感が示された対象者の語りである。

「自分の経験で言うと、どうしてもその、時間がかかってしまう。致し方ないことやと思うんですけど、人間の生き物が動いている場所が学校やし、時間がかかるので仕方がないと思ってるんですけど、その時間、経験にしても、いろんなことにしても時間がかかってしまう。でも、それが価値として残ってるんやけれども、じゃあそれが、なんていうかな、持続可能なやり方なのかなっていうのを感じる時があって…」

(H教師：中学校・ステージⅢ・30代・教諭)

「『井の中の…』じゃないですけど、学校の中だけで学べることっていうのは、今の時点では限られてる

って私は思ってた。(中略)先輩の授業とか見に行けたりとかしたら、もちろん学校の中でも学びはあるのかもしれないんですけど、見に行く機会もそうそうない。行ける余裕もない。」

(I 教師：中学校・ステージⅣ・50代・教頭)

他にも、ある対象者は、実践経験を通して「楽しい」と感じる事が、教職に対する意欲的な態度や自律的な学習姿勢を育み、教師の持続的な成長を促すと語った。1つの経験から生じるポジティブな感情が、教師の将来的な学びと成長を方向づける点では、「経験の連鎖」とも関連する。

「やっぱりそれが楽しいと思うと、続けてやりたくなるしね。もっとまた違う環境におかれる時に、やっぱりやりたいと思うようになるのかなと思って。で、それで勝手に伸びていくっていう。その分野がね、好きやし。やっぱり人間って忘却するものと忘却しないものあるんだけど、やっぱり好きなことって忘却しなくて。だから積み上がっていく。どんどん、どんどん知識も積み上がるし、経験も。それを傍から見ると伸びてるって言われるんやろうな。」 (G教師：小学校・ステージⅣ・50代・校長)

また、ベテラン期にあたるステージⅣの対象者は、若年教師だった自身に安心感をもたらしてくれた先輩教師に感謝の意を示した上で、現在は後輩に同様の振舞をしていることを語った。上述の「楽しさ」と同様に、安心感や感謝といったポジティブな感情が、教師の学びと成長が促進、持続、あるいは連鎖する要因となりうることを物語る一例である。

「僕が若手の方に言うのは、あえて自分の失敗談ばかり言ってるんです。僕が〇〇校に行った時の学年主任の先生が、後々考えたらしていただいたと思うんですけど、『こんな失敗した、あんな失敗した』って言ってくれるんですよ。で、それ聞いてたら僕は、僕自身も失敗いっぱい、その当時まだ採用5、6年とか。いっぱい失敗したんですけども、なんかちょっとホッとすることがあります。」 (F教師：小学校・ステージⅣ・50代・教諭)

インタビューデータの分析を基に、「同僚の多面的役割」や「教師の意識変容」、時間を超える「経験の連鎖」、教師の行為を方向づける「期待」、経験の中で生じる多様な「感情」を示した結果図を作成し(図2-1)、ストーリーラインをまとめた(表2-12)。これらの概念は、結果図が示す枠組を超えてこれまでも展開してきた、あるいは今後も展開し続けると考えられる。

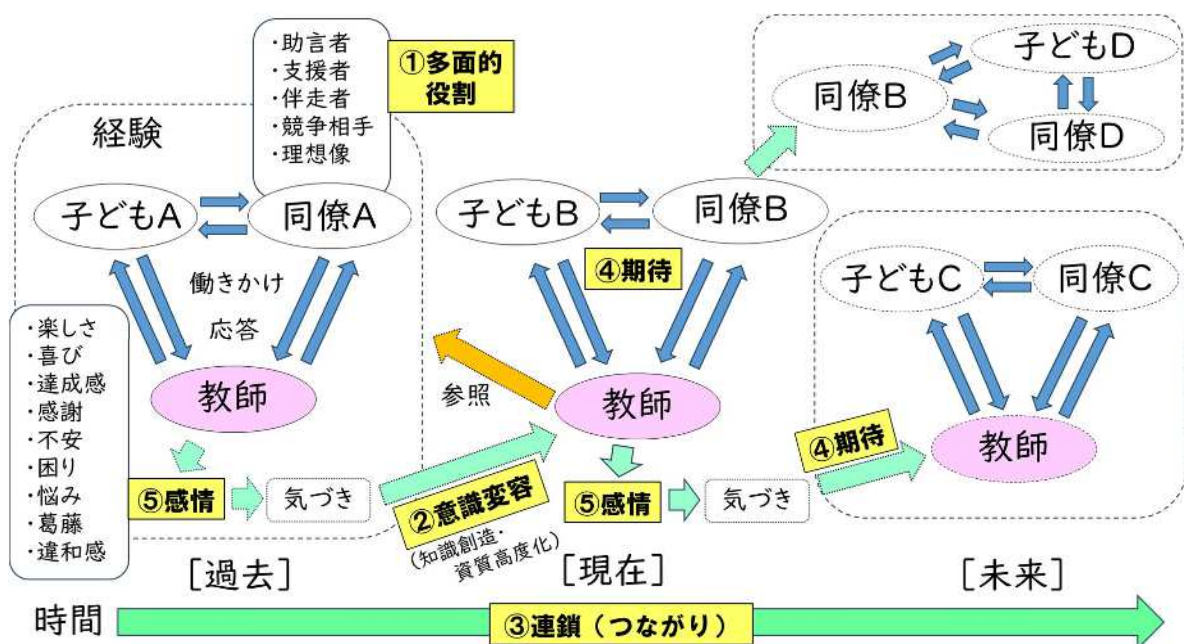


図2-1 インタビューデータの分析を基に作成した結果図

- ① 同僚は一人の教師に対して様々な役割を担っており、その関わり合いの質が学びと成長を方向づける。
- ② 子どもとの出会いが、教師の意識や指導スタイルを変容させる契機となり、その後の教職人生の基盤となる。
- ③ 教師の経験は、過去と現在（または未来）を往還的に参照する形で連鎖する。また、同僚を媒介する形の連鎖も生じる。
- ④ 教師は、自らの立場に対する外在的期待と、自らの相対化を通して生起する内在的期待の間で学び、成長する。
- ⑤ 経験で生じる教師の感情は、教師の学びと成長の持続・促進要因となるが、場合によっては停滞・停止要因にもなる。

表 2-12 インタビューデータの分析を基にまとめたストーリーライン

- (47) 今回の調査では対象となる職階・職種を「学校長・教頭・副教頭・主幹教諭・指導教諭・教諭・養護教諭・栄養教諭・講師（常勤）」とした。また、回答者の属性として所属する学校の児童生徒数や学級数、職員数、担当する校務分掌（17 条主任を対象とし、担当していない場合は「該当なし」として回答を求めた）、学級担任の有無等の情報も収集した。
- (48) アンケート調査は、令和 6 年 11 月 11 日（月）から 12 月 6 日（金）の期間に実施した。
- (49) 表 2-1 の「キャリアステージ」の表記は、京都市教育委員会が作成した「京都市教員等の資質の向上に関する指標」に準ずる。
- (50) 三沢良・樋口宏治・森安史彦「教師の自律的な学習姿勢と学校組織風土に関する実証的検討—『学び続ける教師の実現に向けて』—」岡山大学大学院教育学研究科研究集録 第 184 号 2023 p.31-41
- (51) 坂田哲人・町支大祐・中田正弘・脇本健弘・湯浅且敏「教師効力感に影響をおよぼす専門職の学習共同体の構成要因に関する分析」青山インフォメーション・サイエンス Vol.47 No. 1 2019 p.16-23
- (52) 露口健司「専門的な学習共同体（PLC）が教師の授業力に及ぼす影響のマルチレベル分析」日本教育経営学会紀要第 55 号 2013 p.66-81
- (53) 今回追加した 3 項目について、本研究では因子分析を用いた妥当性を示していないため、この後の分析及び考察において「（仮）学びと成長の資源」と表記し、あくまで仮説的に扱うものとする。
- (54) 実際のアンケートでは記述式の項目として「教師にとって大切な学びや成長とは何か、ご自身の考えを記述してください。」という質問も別に設けているが、紙幅の都合上、本稿では扱わない。
- (55) 清水裕士「フリーの統計分析ソフト HAD：機能の紹介と統計学習・教育、研究実践における利用方法の提案」メディア・情報・コミュニケーション研究 1 2016 p.59-73
- (56) 前掲 (50)
- (57) 小宮あすか・布井正人「Excel で今すぐ始める心理統計 簡単ツール HAD で基本を身につける」講談社 2018
- (58) 伊藤美奈子「5 教師のメンタルヘルス」佐藤学（編）「岩波講座 教育 変革への展望 4 学びの専門家としての教師」岩波書店 2016 p.113-134 (p.115)
- (59) コーディングを行う際には、1 つの文章に複数のコードをふる場合がある。以下に、その例を示す。
例：「学校生活になじめなかった児童がいた。どうすればなじめるようになるのか同僚とたくさん話をし、いろいろな取組をした。その結果、本人に合う取組が見つかり、学校生活を楽しめるようになったことがある。」（ステージ II）
⇒コード：「児童生徒との関わり」、「同僚との協働」、「試行錯誤」、「課題解決」、「児童生徒の成長」
- (60) インタビュー調査を実施する際、調査対象者一人一人に対して「所要時間は 20～30 分程度であること」、「インタビューは筆者が所属する課の IC レコーダーを用いて録音し、当該機器は筆者の所属する課において厳重に保管すること」、「録音した音声は担当する研究員のみが分析のための再生を行うこと」、「録音した音声は研究発表会をはじめとする公の場での再生は行わないこと」、「録音した音声を加工して使用しないこと」、「個人情報の保護に最大限配慮すること」、「インタビュー調査に参加すること不利益を受けることはないこと」等について、筆者が説明した。
- (61) 木下康仁「質的研究法としてのグラウンデッド・セオリー・アプローチ—その特性と分析技法—」コミュニティ心理学研究 第 5 巻第 1 号 2001 p.49-69 (p.51)
- (62) 関口靖広「教育研究のための質的研究法講座」北大路書房 2013 (p.55)

(63) 前掲 (24) (p.100)

(64) 前掲 (11) (p. 3)

(65) 前掲 (29) (p.279)

(66) 安藤知子 『教師の成長』 概念の再検討』 大塚学校経営研究会 学校経営研究 第25巻 2000 p.99-121 (p.116-117)

第3章 総合考察

教師の学び・成長と学校組織開発の内実を捉えた上で、教師の専門性の高度化と自律的・創造的な組織開発の過程が同時に進行する学校の在り方を考察することを研究の目的として、文献調査、アンケート調査、インタビュー調査という3つの調査を実施し、その結果を分析してきた。本章では、調査研究から得られた知見を基に、複雑で多様な問題状況が取り巻く学校教育の「危機的状況」を克服しうる理論の提示を、「差異」・「偶然性」・「対話」という3つの視点から試みる。また、これらを研究成果として捉えた上で、最後に、今後の課題と展望について論じる。

(1) 「差異」の組織的認識という出発点

調査研究を通して、教師の学びと成長に内在する様々な「差異」が明らかになった。例えば、文献調査で扱った「教師の学びと成長」に関する経験学習理論は、実践経験の内省を通して仮説・理論を生成し、次なる実践でその活用を試みるというサイクルを描いていた。ここでいう実践経験とは一人一人の教師による個別具体的な指導行為の積み重ねであり、同一の経験は2つとない。このことから、実践経験を基に生成される知識は教師によって異なるということ、すなわち差異という前提が立ち現れる。また、このような前提は、「学校組織開発」を扱う理論にも適用できる。「教師の学びと成長」と「学校組織開発」との関連について検討した際、先行研究を基に、学校経営における資源の調達、運用、機能という過程に着目した。ヒト、モノ、カネといった経営資源は学校によって個別性があり、その実際は一樣でないため、それらを効果的に活用するための唯一解は存在しない。このことから、専門家としての教師の学びと成長を検討する際に依拠する諸理論は、差異を基底におくと考えられる。

理論的検討を基に導出した差異という概念を、例えばアンケート調査という定量的調査の結果に投射すると、どのような知見を見出すことができるだろうか。

アンケート調査において「教師の自律的な学習姿勢」と「PLC 認識」の相関分析を行った結果、項目間の相関の強さや有意傾向はキャリアステージによって異なることが示された。また、同調査に設けた「教師の学びと成長」に関する記述式回答のコード出現率を算出したところ、学びと成長のきっかけとなった出来事やそれに関わった人物、経験に対する意味づけなど、キャリアステージによって回答の傾向に違いがみられた。

今回のアンケート調査は対象者の数が限られる試行的実施のため、客観性が担保された分析結果を示すためには、より大規模な調査を実施することが望ましい。しかし、経験年数によって、自身の学習姿勢や専門家の学び合うコミュニティとしての学校組織に対する認識に差異がみられた点は、より効果的な学びと成長の契機をデザインする上で必要となる「画一性からの脱却」を示唆する。安藤(67)が、社会的要請として描き出される「新たな教師の学びの姿」を基盤とする研修システムが一元化されることで、『学び』が表面的なものとなり、形骸化していくことを懸念しているように、教師が学び、成長する過程は個別性と差異に満ちているため、その「望ましい形」を画一的に規定することは現実的でない。このような差異という前提を教師が個別に認識することとどまることなく、あくまで学校組織として認識する方略を模索することが、教師の本質的な学びと成長の出発点になりうると考えられる。

(2) 「偶然性」を伴う教師の学びと成長

10名の教師を対象にインタビュー調査を実施する中で、教師として学び、成長するきっかけとなった様々なエピソードが語られた。教師としての価値観が揺さぶられた「子ども」との出会い、助言、伴走、切磋琢磨など、状況によって様々な役割を担う「同僚」との交流、実践場面で生起し、その後の行為を

方向づける多様な「感情」など、インタビューデータから生成したカテゴリーのいずれもが、教師が意図的に1つの具体的状況を選び取るのとは異なる、いわば予期せぬことが起こり得る要素や性質を意味する「偶然性」(68)と関連していた。つまり、一人一人の教師は、偶然性を伴う実践空間に生きており、その中で遭遇する何らかの経験を意味づけることで学びと成長の過程を歩んでいくと考えられる。このことは、実践経験の受け止め方次第で、ある個別状況に付与される意味は変動する可能性を示す。また、このように教師の内面の可変性を捉えようとする志向の在り方は、一人の教師を評価する場面において、その学びと成長の進捗状況や教師としてのアイデンティティの在り方を自己責任に帰する思考様式からの脱却を促すと考えられる。つまり、教師が見せる現在の姿の背景には、本人が自覚的に選択した行為が積み重なって導き出される面と、本人に選択の余地がない偶然の出会いや経験が連鎖して形成される面という、2つの異なる側面があることを認識することで、教師の学びと成長をより構造的に読み解くことができるのである。

(3) 差異と偶然性に出会う「対話」

教師の学びと成長に内在する差異と偶然性という2つの概念は、学校組織開発において、どのような意味をもつのだろうか。例えば、差異という前提に立つと、個別学校におけるすべての問題状況に対応できる処方箋は存在しない。そのような中で、「教師は、学校の中にある様々な差異を認識しているか」、あるいは「差異との出会いが、偶然性に委ねられていないか」といった、学校における差異と偶然性の現在地を再考するための問いと向き合うことは、教師の学びと成長を促進する教師間コミュニケーションの在り方を検討する上で有効に機能する可能性がある。

学校組織開発における自律性と創造性の発揮を促す概念として、本研究ではPLCに着目した。ここではPLCの定義をはじめ、本稿で扱ったいくつかの先行研究でも言及された「対話」のもつ可能性に改めて焦点を当てることで、本研究で設定した主題に応答するための方向性を探りたい。

暉峻(69)は、対話の定義と役割機能について以下のように述べている。

(対話とは) 基本的には一対一の対等な人間関係の中で、相互性がある(一方的に上の人が下の人に向かって話すのではなく、双方から話を往復させる) 個人的な話し合いです。〔中略〕

対話には、もともと議論をして勝ち負けを決めるとか、意図的にある結論にもっていくとか、異論を許さないとか、そういうことはありません。ある論点が何度も発展的に往復するうちに、お互いにとって自然な発見があり、大きな視野が開けるところに特徴があります。結論を得られなくても、対話後に長く続く問いかけがあり、何年もたってから、その対話の大きな解が得られる場合もあります。

また、学習する組織論を提唱したセンゲ(70)は、対話の一形態(71)としてチーム学習における「ダイアログ」に着目し、その目的や成立条件、特徴などについて以下のようにまとめている。

ダイアログでは、複雑で難しい問題をさまざまな観点から集団で探究する。個人は自分の前提(推測による思い込み)を保留するが、その前提を自由に話し合う。その結果、関係者の経験と思考のいちばん深い部分まで表面化させながらも、個々の考えを超えて先に進むことのできる自由な探究になる。

これらの論考に共通する要素として考えられるのは、まず、対話における「聴くこと」の重要性である。学校とは、子どもたちの人格の完成を目指す公教育の使命を果たすために、様々な専門性を有する職員が集い、常に不確実性を伴いながら状況依存的に実践を重ねる場である。また、その場における責任を担う教職員の間には、職務上の専門性だけでなく、キャリアステージ、価値観、経験など、様々な差異が存在する。一方、そのような中で改めて考えるべき点は、そのような差異を伴う人間同士の間には優劣をつけることの妥当性である。仮に一人の経験豊富なベテラン期にあたる教師がいたとして、教師の成長について検討した先行研究がキャリアステージの進展に伴う何らかの「喪失」を指摘しているように、全ての資質・能力においてその人物が若年教師よりも優れていると言い切ることは難しい。つま

り、教職経験の多少に関わらず自らの思考枠組を一旦保留し、目の前の同僚が発する言葉を受け容れる態度を保つことで、当事者間の差異が明らかになり、課題解決へと向かう新たな方略を創造することができると考えられる。

加えて、「聴くこと」と同様に重要と考えられる要素は「語ること」、あるいは「語ることのできる環境」である。例えば、三沢・鎌田 (72) は、小学校、中学校、高等学校の教師に対する質問紙調査を基に職員室の心理的安全性 (73) を分析する中で、『無知』『ネガティブ』『邪魔をする人』だと思われる不安が、心理的安全性を阻害する」可能性があることを示した。これは裏返せば、自らの語りを受容されない環境において心理的安全性は担保されず、ましてや対話が成立する可能性は極めて低くなることを意味している。自らとは異なる前提を有する相手の言葉を恐れずに「聴くこと」、そして、仮に自分とは異なる考えをもっていても相手は自分の言葉を受け容れてくれると信じて「語ること」、この2つの行為が両立して初めて対話はその役割を果たし、自律的・創造的な学校組織開発の土台が形成されると考えられる。

なお、本研究では、PLC 概念とこれまでの考察を基に、PLC 型学校組織の対話モデルの試案を作成した (図 3-1)。ある事象に対して、学校組織の成員一人一人の異なる解釈をもちより、新たな「解釈X」を生み出すことで、自律的・創造的に課題解決を目指す過程を示している。この図を実践場面で援用する際に鍵となるのは、「偶然ではない対話」をどのように創出するかということである。

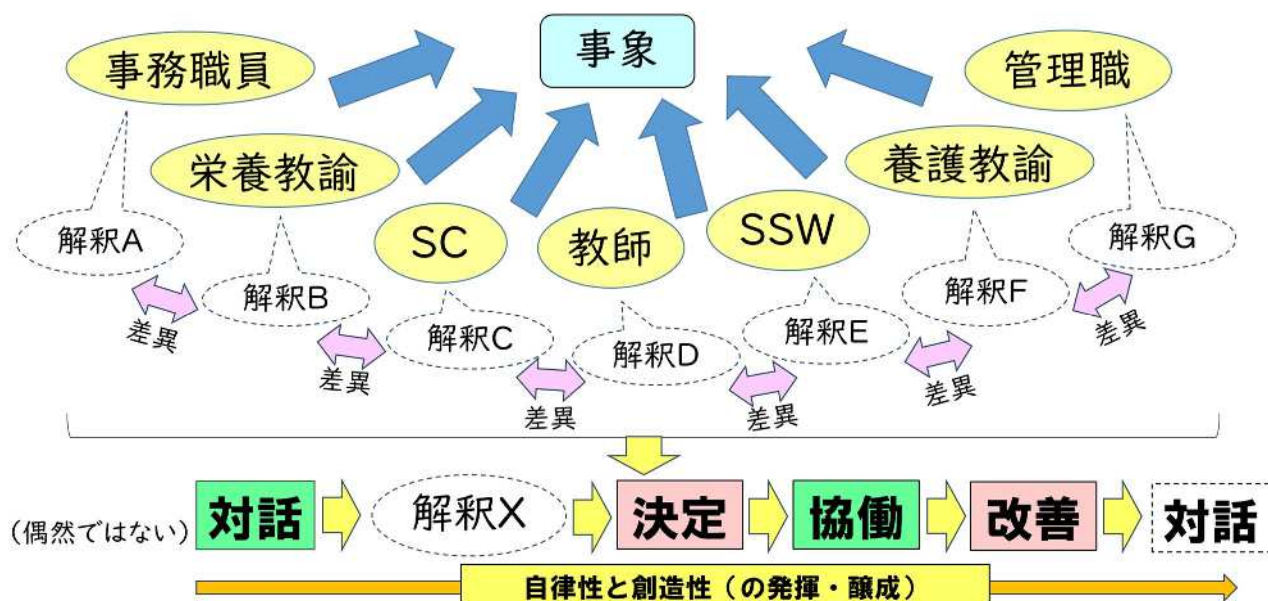


図 3-1 PLC 型学校組織の対話モデル (試案)

(4) 今後の課題と展望

本研究の今後の課題と展望として以下の四点を挙げる。第一に、アンケート調査の実施方法についての再検討である。先述の通り、今回のアンケート調査は試行的実施であったため、収集できるサンプル数が限られていた。したがって今後は、京都市全域での実施等も視野に入れたより大規模な調査を実施することが望ましい。またその際、質問項目の妥当性についても検討が必要である。教師の自律的な学習姿勢や PLC 認識について量的把握を試みた他の先行研究を改めて参照することで、教師と学校の実態をより実証的に把握できる質問項目を作成したい。

第二に、インタビュー調査における縦断的研究手法の採用である。今回の場合、一人の対象者に対し一回のみという限られた回数での調査実施であった。これを今後は、年度内に複数回実施する追跡調査の形に移行することで、対象となる教師の認識の変容がデータに反映され、より信頼性の高い分析を行えることが期待できる。一方で、複数回実施に伴う対象者側の負担が増加する恐れがあるため、対象者

の選定や対象者数の調整等については慎重に検討する必要がある。

第三に、学校種や属性ごとの比較検討である。今回実施したアンケート調査とインタビュー調査のいずれにおいても、小学校と中学校の対象者数が均等でなかったため、校種間比較を行わなかった。また、サンプル数が限られていたことから、職位・職階や担当する校務分掌、学校規模といった属性ごとの比較も行わなかった。今後、より大規模な調査を構想する中で、今回行うことができなかったこれらの分析方法を取り入れることを検討していきたい。

第四に、今回の調査研究で得られた知見の実践場面への援用である。教師の学びと成長のプロセスや学校組織に織り込まれている差異や偶然性をはじめ、PLC 型学校組織開発における対話の在り方など、これまでに一定の理論的または概念的知見を提示することができた。しかし、それらを用いて自律的で創造的な学校組織開発をどのように具現化するかという点は、本研究に続く大きな課題である。仮に、研究協力校における何らかの実践的な取組を始めるとして、研究員がどのような立ち位置で、何を目的として、学校組織の誰と、どのようなタイミングで関わり合いながら実践研究を進めていくのか。その一連のプロセスにおいて、研究員自身がどれだけ良質な対話を重ねることができるかが、研究の展開を大きく左右すると考える。

最後に、研究の今後の展望を示すものとして、ある教師がインタビュー調査を終える際に述べた言葉を引用する。この言葉は、教師が自らの経験について語ることの価値、そして、教師の学びと成長のきっかけは、教師の外側でなく、その内側に準備されていることを示している。

「なんかこういう研究をしてもらえることで、前に進んでいくことがあるんだと思うんですよ。日常に追われてるので、どうしてもなんかこう、自分のことを振り返ったりだとか、自分のことを話したりだとかすることってなかなかできんです。なんかこういう機会をいただけたのは自分にとってすごくありがたいなと。」
(C 教師：小学校・ステージⅡ・30代・教諭)

(67) 安藤知子 『新たな教師の学びの姿』の今後の展開 大塚学校経営研究会 学校経営研究 第49巻 2024 p.14-26 (p.24)

(68) 尚学図書(編集) 『国語大辞典』小学館 1981 (p.717)

(69) 暉峻淑子 (2017) 『対話する社会へ』岩波新書 2017 (p.88-89)

(70) ピーター・M・センゲ(著) 枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子(訳) 『学習する組織 システム思考で未来を創造する』英治出版 2011 (p.325)

(Peter M. Senge *The Fifth Discipline: The Art and Practice of Learning Organization* 2006 Arrow Books Ltd.)

(71) センゲは、チーム学習における対話の2つの方法として、以下の「ダイアログ」と「ディスカッション」を挙げ、学習するチームは、これら2つのコミュニケーションを往還する動き(バランスをとること)を習得するとしている。

・ダイアログ: 「複雑で微妙な問題を自由かつ創造的に探究し、互いの話にじっくり『耳を傾け』、自分の考えを保留する。」

・ディスカッション: 「さまざまな考えを発言したり、弁護したりして、そのときに下さなければならない決定の裏づけとなる最善の考えを追求する。」

(72) 三沢良・鎌田雅史 「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 第180号 2022 p.17-26 (p.24)

(73) 三沢・鎌田 (74) によれば、心理的安全性とは「職場での異質な意見や価値観を許容する風通しの良い雰囲気や風土を反映した概念」であるという。

(74) 三沢良・鎌田雅史 「教師の組織的学びを促進する校長のエンパワリング・リーダーシップ—心理的安全性の媒介効果に着目した検討—」学校改善研究紀要 2024 p.60-74 (p.62)