

論文

学校の課題解決を目指した組織化のための方策の開発

—高知県 A 市立 A 小学校での実践を中心として—

Development of organizing strategies to solve school problems
—Focusing on the Practice at A Elementary School in A City, Kochi Prefecture—

中澤 悠子 (高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻 院生)

柳林 信彦 (高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻)

NAKAZAWA Yuko¹ and YANAGIBAYASHI Nobuhiko²

1 Programs for Advanced Professional Development in Teacher Education
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University, Graduate student

2 Programs for Advanced Professional Development in Teacher Education
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

ABSTRACT

The purpose of this study is to elucidate the practical measures to make A Elementary School, a public elementary school in A City, Kochi Prefecture, a "school that continues to learn collaboratively."

Therefore, in order to solve the problems found in Elementary School A, specific measures were conceived and implemented based on the following pillars: "measures for formulating effective goals," "measures for improving work to reduce workload," and "measures for building a system that leads teachers and staff to reflect and deepens learning."

As a result, there was an upward trend in the response values of the questionnaire survey of the Japanese version of PLC, which we have been working on continuously, although no significant difference was found. In addition, through participant observation, changes can be seen in the awareness and behavior of the teachers and staff of Elementary School A.

However, the practices described in this study are only in the process of being implemented, and it will be necessary to further modify and examine the measures in the future.

I. 研究の目的

本研究の目的は、A小学校が「専門職の学習共同体 (Professional Learning Community) 以下PLC」としての「協働的に学び続ける学校」となるための実践的方策を解明することである。本研究において実現を目指す「協働的に学び続ける学校」とは、教職員が学校教育目標を共有し、その具現化に向けた協働を通して職能成長が図られる学校であり、そこでこそ豊かな教育の提供が可能であると考えられる。能動的に学び続ける教員の姿と目標の下で教育活動を絶えず改善していこうとする組織文化の形成があれば、教職員構成に拠らない安定した学校運営も期待できる。

本研究では、先行研究から代表的なPLC研究に日本の学校の文脈を加味した上で福島ら(2017)が作成した日本版PLCの指標を援用し、「協働的に学び続ける学校」の構成要素を設定した。具体的には、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つとする。

また、本研究は、中澤他「高知県における学校の組織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2022年3月)(以後、論文(1))、及び、中澤他「学校の課題解決を目指した組織化のための方策の開発」(『高知大学教育学部研究報告』第82号、2022年3月)(以後、論文(2))の続編に当たるものである。前記論文(1)では、高知県A市の小学校5校を対象に日本版PLC指標をもとに作成した質問紙調査を実施し、A市内の小学校における組織の実態の違いを明らかにするとともにその要因について若干の考察を加えた。続く論文(2)では、論文(1)で調査を実施した5校のうちの1校であるA小学校に焦点をあて、参与観察やインタビュー調査などを行い、A小学校の組織の課題を明確化すると同時に、そこで見出された課題を解決するための実践的方策を構想した。本研究は、それらに続くものであり、論文(2)で構想した方策を実際にA小学校において実装し、その方策を修正しながらより効果的な方策を探ろうとするものである。高知県A市立A小学校の協力の下、2021年1月より順次実践してきている。したがって、2021年11月時点では実施途中であり、「協働的に学び続ける学校」を実現するための実践的方策の全体を解明するに至っていないことを申しおく。

II. 組織化のための方策の実装と見出された困難性

(1) A小学校の概要

A小学校は、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名の小規模校である。これまでに行った実態把握において(論文(1)(2)参照)、A小学校の組織の実態として「協働的に学び続ける学校」の要素の多

くを備えていない学校であることが明らかになっている。これまでの研究では、そうしたA小学校の現状を踏まえた上で、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に対する実践的方策を構想した。端的に示せば、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点に集約される。そしてそれに対して、「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、それぞれに具体的な方策を構想した(論文(2)参照)。

(2) 方策1：実効性のある目標を策定するための方策の実践

A小学校では、学校教育目標が抽象的な形で示されており、実質的な目標としての機能を果たしていない。この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。そこで、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、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～」(H17)をもとに作成した目標共有ワークショッププログラム(以下目標共有WS)の一部を実施した。目標共有WSでは付箋紙を活用しながらグループごとに話し合いを行い、その内容を模造紙にまとめる。そして、各グループの話し合いを全体で発表して共有し、最後に一つに集約するという流れを予定した。しかし、活発な協議のため時間が超過し、実施した2回とも全体での集約にまで至らなかった。付箋紙を用いたのは、思考が可視化され、コミュニケーションの活性化が期待できると考えたためである。

第1回目目標共有WSの実施に際して、なぜ学校において目標の共有が重要なのかについて短時間に研修を行った。その際、教職員がA小学校の課題を認識できるようにするだけでなく、「納得感」を持って目標共有WSに参加できるよう、目標の共有の重要性を明らかにした先行研究や目標の共有に関するイメージ図の提示等の工夫を行った。

第1回目目標共有WSは、A小学校に何が求められているのかについて児童、保護者、地域、教職員という複数の視点から考え、それをもとに全教職員で「学校の使命」(ミッション)を設定することを目的とした(2021.2.24実施、参加者18名)。参加者を各4名ずつの若年教員グループ、中堅教員グループ、ベテラン教員グループ2グループと2名の管理職グループの5つにわけ、それぞれに活動を行った(図1)。教職経験年数の近い教職員のグループ、あるいは管理職のみのグループを構成したのは、特に若年教員において、率直な意見を引き出すためである。

その後、第1回目目標共有WSの成果物である5グループの模造紙に貼られた付箋紙の内容について、KH Coderを使

用して分析を行ったところ、A小学校の教職員は学校の最も大きな使命は「楽しい学校」の実現であると捉えていることが明らかになった。全グループの付箋における「楽しい」という言葉の出現回数は23回であり、全抽出語の中で「学校」(26回)に次いで多かった。そこで、「楽しい」がキーワードであることを含めた分析結果をもとにA小学校としてのミッションが設定された。¹



図1 第1回目標共有WS 若年教員グループの成果物

第2回目標共有WSは、実施のための時間が確保できなかった全5回の計画のうちの一部だけを実施した

(2021.4.5実施, 参加者16名)。学校教育目標で育成を目指す子どもの具体像と学校の現状、課題について協議し、現状においてどのような取り組みができるかを明らかにすることを実施の目的とした。ただし、新年度の4月ということ considering 校務分掌や教職経験年数、在籍年数などのバランスに留意してグループを構成した。

第1回と同様に、5グループの模造紙に貼られた付箋紙の内容について、KH Coderを使用して分析した結果、A小学校において育成を目指す子どもの姿は5つに集約された。具体的には、①集団のルールを守れる、②自分の好きなことや得意なことを言える、③何事にも最後まで取り組める、④自分も友だちも受け入れ大切にする、⑤すすんで学習するの5つである(順不同)。また、A小学校において取り組むべき課題として、自尊感情を高めるための褒める活動や支援の必要な児童への手立て、児童が主体的に取り

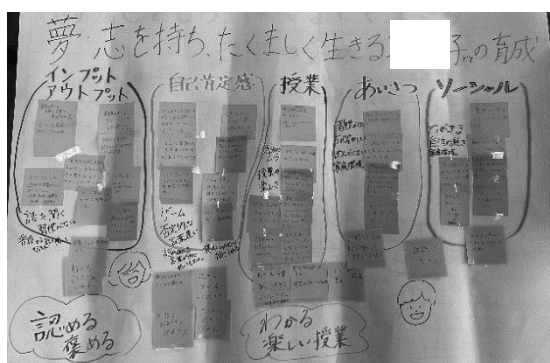


図2 第2回目標共有WS Aグループの成果物

組める活動(授業)の創造、学級経営、児童が活躍でき認められる楽しい授業などが挙げられた。

第1回、2回とも目標共有WSの後には自身の活動を振り返りため、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、記述内容の分析を行った(図3、4)。

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「肯定的・否定的(PM)」あるいは「自身・他者や組織(自他)」で分類し比較した図5より、全教職員が目標共有WSを肯定的に評価し、自身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効果的であることが推察される。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。

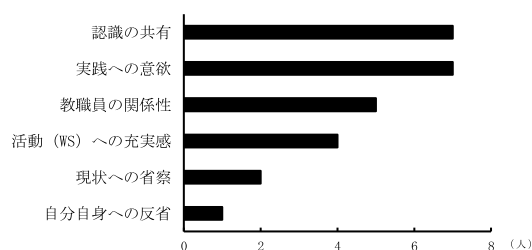


図3 第1回 目標共有WSのフィードバックシートの記述内容

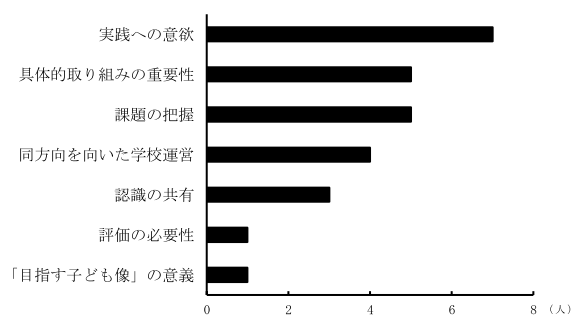


図4 第2回目標共有WSのフィードバックシートの記述内容

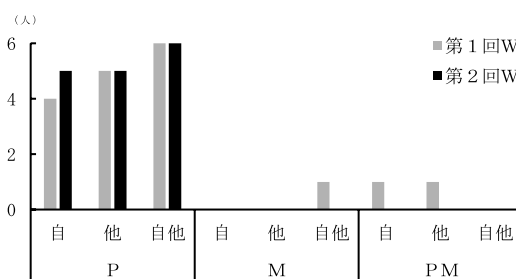


図5 第1回・2回目標WS後の教職員意識の比較

(3) 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では、育成を目指す子ども像と現状とを比較することでA小学校の問題を明らかにし、今年度重点的に取り組みたい課題を確認した。それをもとに方策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。一つは、学力向上（授業）を柱とし、特に表現力（書く力）の育成に取り組むAプロ、もう一つは学級経営・生徒指導を柱とし、人権意識の向上に取り組むBプロである。全教職員がどちらかのプロジェクトに所属し、各プロジェクトが学校教育目標を踏まえて設定した目標の達成のための実践を推進する仕組みである。

4月にはプロジェクト会（以下プロ会）を実施し（2021.4.9実施）、目標共有WSで話し合った内容をもとにロジックツリーを活用しながら目標達成のための具体的な取り組みや評価指標の策定を行った。しかし、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時間を要し²、その話し合い過程には大きな課題が見られた。プロ会後には4名の教職員（中堅教員2名、若年教員2名）にインタビューを実施し、その内容をコード化し、分析した（図6）。その結果や参与観察より、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。「決定への不安」や「自信のなさ」、決定した取り組みを他の教職員に広げられないという「組織化能力の問題」、さらには誰かが言ってくれるだろうという「人任せの沈黙」などである。また、そのような発話内容は、教職経験年数による差が大きいと推察された。その要因として、経験不足による自信の無さと職務への責任の大きさのアンバランスによる不安感³が考えられた。そして、その不安感によってリーダーシップを発揮できなかったことが、プロ会後の若年教員のネガティブな発話の多さにつながっていると捉えられた（図7）。また、若年教員の発話には自他の視点が少ないことは、他者への不満（他）や自己の不安（自）が多いことと一致し、若年教員は活動を自分との関わりも含め多面的に考える視点が弱く、活動を「省察」するに至っていないと捉えられた（図8）。

以上のことから、A小学校において経験や年齢を超えた信頼関係の醸成が不可欠であると同時に、若年教員の不安や不満を取り除くため、Bプロ会に関して介入支援が必要であると考えた。そこで、ミドルリーダーとして筆者がBプロジェクトに介入し、管理職との相談の場を設けたり、会に参加して「プロシート」の作成に関わったりして、不安感を和らげるように支援を行うこととした。

前述の通り、A小学校では目標共有WSで話し合った重点課題をふまえ、大きく2つの「プロジェクト」が設定され、それぞれが「プロジェクト会」を実施して具体的な取り組

みを構想した。そこで話し合った目標や取り組みは「プロジェクトシート（以下「プロシート」）に整理され、プロジェクトリーダーの教員が全体に提案を行った。さらに、その取り組みの柱を、学級経営においても同様に引き継ぐことができるよう「学級経営シート」を構想し、学校教育目標や育成を目指す子ども像と学校の重点課題である各プロジェクト、さらには各学級の目標と取り組みが構造的なものとなるよう様式を作成した。

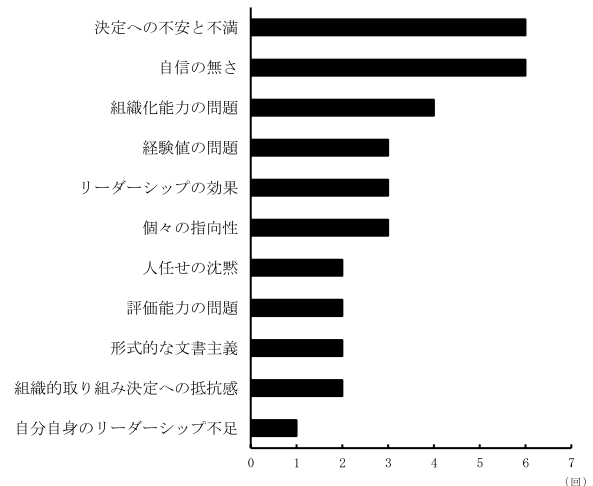


図6 プロ会後のインタビューにおける発話内容の内訳（各プロジェクト2名ずつ4名の教職員に実施）

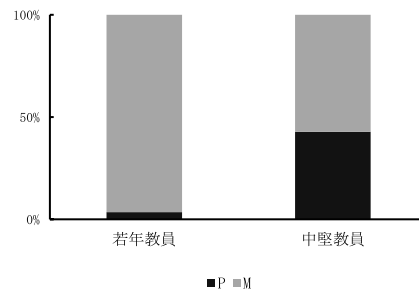


図7 プロ会後のインタビューにおける4名の教諭の発話の分析 PM視点（P=肯定的・M=否定的）

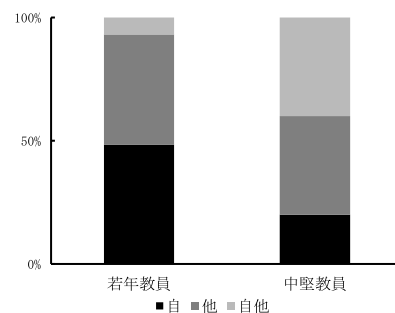


図8 プロ会後のインタビューにおける4名の教諭の発話の分析 自己比較視点（自=自分・他=他者あるいは組織）

(4) 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

① 職員会議の回数削減による校内研修の充実

A小学校では、単学級という特徴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が少なくなかった。そこで、時間的・心理的なゆとりを生み、教職員の学びへの内発性を喚起することを目的として、校務分掌の改編と併せて会議の回数削減を行った。そうすることにより、授業研にむけての学習会の実施が可能となり、指導案作成の前段階から校内研修として多くの教職員が授業づくりに関わることが出来る。同時に、授業者以外の教員も当事者意識を持って授業研に参加でき、授業を介するコミュニケーションの活性化も期待できる。また、それは教職員間で学校の課題設定や目標の必要性を認識する機会ともなりうるものであると考えた。

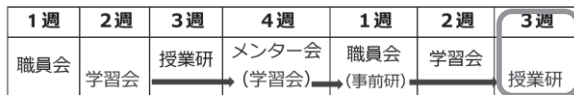


図9 A小学校の授業研究の実施日程のパターン例

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、今年度の変更を肯定的に捉えていることが確認された。教諭Cは、参観者であって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、教諭Dは授業づくりから関わることにより、単元全体、1時間の授業の背後に

表1 授業研後のインタビューにおける教諭C、教諭Dの発言

<p>【教諭Cの発言から】(2021.6.9)</p> <p>表面的な、例えば全員参加しているというコメントではなくて、どういうふうに練られたかがわかっているので自分やったら、という代案まで考えられた。今までは、職員会(事前研)や当日にパッと(指導案)見て授業に参加していた。昨年の(授業研の国語の授業で使った)パソコンも、(今回のように事前の検討の過程を知っていたら使うことそのものが)パソコンどうやったか、という話にはならなかったと思う。(今回の事後研は)ねらいに沿って、というか、中身にも迫れてよかった。自分事として考えておくことが大事。それがないと、さあっと流れていく。この2年間にすごくいい授業研になってきている。</p>
<p>【教諭Dの発言から】(2021.6.9)</p> <p>昨年度までとは違う。この授業で大事にすることが何がわかった。本時だけでなく、全体が見えた。ポスターを作っていくというゴールまでに向かっていくという見通しを(自分が)持てたので、1時間見るだけでは把握できないところも、どうつくっていくかが勉強になった。</p>

ある一連の学びまでを含めて考えることができたことを昨年度との相違点として挙げている。

② 「学習レポート」作成と「レポート交流会」の実施

「学習レポート(以下レポート)」とそれを活かしたレポート交流会(以下交流会)に関しては、佐古ら(2014)等においてその効果が示されている。したがって、それらの先行研究を参考に具体的な計画を構想した。レポート作成の過程では、個々の教職員は自身の実践を省察し、交流会における意見交流を通して協働的に省察する。また、そこで得られた新たな気づきは、教職員の能動的な授業改善サイクル、つまり経験学習サイクルの進展を促すことが期待できる。交流会を通して実践を交流することは、学校の目標の解釈を揃え、また教員間での指導技術や知見の継承を図ることにもつながると考えられる。レポート作成の視点は、各プロジェクトから示された取り組みの柱とし、個々の実践に関する話し合いであると同時に、学校の目標の実現のための取り組みであることを意識づけた。

交流会(第1回:2021.8.6実施,参加者16名)では、2グループに分かれて「学習レポート」(図10)をもとに実践を交流し、意見交流を行った。設定時間は13:30~15:00である。交流会では、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。

A, B各プロジェクトの今年度の取り組みの柱を明示し、そのどれに該当する実践であるかを○で囲む。



図10 教諭Dが作成した「学習レポート」

教諭Cは、Bプロの取り組みの柱の一つである、「人権意識の向上」をテーマとし、その実践をレポートに取り上げた。「⑤実践を通して」の項には、自身の実践を省察し、「児童は、クラス会議で1日1回は全員の顔を見て発言することで、発表することができ、それを聞こうという全体の意識も養うことができているのではないか。」「様々な問題(議題)について話し合うことで、皆で問題(議題)について解決・実践していくことを繰り返していけている。話し合ったり、実践したりしている児童の姿についてほめること

が増えたと感じている。」「いいことみつけ(ありがたい見つけ)の言葉がけが「元気だね」「かっこいいね」など見た目や簡単な言葉が出ている。より私自身が、その人にしかないよいところ、頑張っているところを見つけて発言していくことが必要。」の3点を記述した。これらの記述から、教諭Cは、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、次の目標として児童の発言を見た目に関することから、個々の児童の内面や行動といったレベルにまで高めようと考えていることがわかる。そして、そのためには自分自身の行動の変容が必要であることを見出している。教諭Cの発表に対する1グループの他の教職員の発言を以下に示す(表2)。

表2 教諭Cのレポートに対するその他の教職員の発言内容

	内容
1	昨年度と今の姿が違っている。学級の様子を見せてもらうことがあるが、温かい言葉が学級の中に増えているのを感じる。つながっている。
2	朝輪になって活動しているのがいい。子どもの様子を朝一から輪になることでつかめる。雰囲気がとてもいい。
3	子どもどうしのかかわりをつくるきっかけになる取り組み。 <u>学級経営で(自分も)取り入れたらなと思う。</u>
4	(教諭Fに対して)ぜひ取り入れてみて。 毎日やっていると議題に困ることはないか。【校長】
5	ない時が続いた時には、自分が出すようにしている。または、ミニゲームを多めにしている。子どもの議題も、犬が吠えて困っているとか、プリントの名前がないのでどうするとか、そういうこと。身近な議題でいい。それをみんなで話し合っている。子どもたちは担任がいなくても自分たちではじめて終わっている。
6	<u>自分はやったことがない取り組みなので、見に行きたい。(通りかかって学級の様子を見かけたとき)マスクがない子やイスの間が空いているところ、空いていないところがあるのが気になった。</u> <u>授業のペア対話でもしぼりをつけるなどして、男女のかかわりをつけていくといい。土台はできたので、仕組みをつくっていくことが大事になってくる。</u>
7	子どもの表情のとげがない。表情が暗かった子も教室に行くことができている。
8	雰囲気がいい。この取り組みを含めた学級経営が出ている。子どもたちは先生の大きな器にいるような感じなのでは。
9	言葉が少なかった子も促されて長い文で話している。個別のよさが言えるようになるといいという欲はでるが、今でも子どもたちは心の安定を得られていると思う。 <u>本を買ったので自分もいずれやりたい。</u>

表2より、交流会の協議において、教諭C自身も実感している成果をさらに他の教職員が評価し、価値づける発言が最も多く、今後の改善点に関する助言や実践化への意欲を見出せる発言も見られた。この交流会を終えた教諭Cは、レポート「⑥今後に生かすこと」の項に次のように記述した。「引き続き実践を行っていきたい。またその際には男女が話し合うように並び方やしゃべる順番を工夫したり、椅子を均等な間隔にすることやしっかりとした輪になったりすることを意識して取り組む。よりお互いが交流できるようなゲームや条件付けを行う。」この記述から、教諭Cが交流会を通して新たな知見を獲得し、その実践化への意欲を高めている姿が捉えられた。

その他の教職員のレポート発表に対する発言内容も、多くは各教職員が見出した学級の児童のプラスの変容や発表された実践への肯定的な評価であった。したがって、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考えられた。また、助言や改善点を指摘する発言が中堅以上の教職員に見られたことから、若年教員への知見継承という点においても有効であったと考えられると同時に、交流会のグループ編成が重要であることが見出された。

研修後には活動をもとに自己の実践を省察することを目的として、参加者全員に「学びシート」への記述を求めた(表3)。しかし、その記述内容は、同じグループで活動を行った教職員であっても大きな差異が見られた。多くの教職員に今後の実践に活かせる気づきや、意欲の高まりが見られた一方で、「知る活動で終わってしまった」という教職員も存在した。このことから、同一の経験を得ても、学びのレベル、言い換えれば「省察の深さ」には個人差が大きいことが示された。そして、この個人差こそが「経験から学ぶ力」の差であると考えた。したがって、この差を

表3 学習レポート交流会後の「学びシート」の記述より

【教諭Cの学びシートの記述】(2021.8.6)

他の学級の具体的な取り組みを学ぶことができた。子どもたちの言葉で道徳等の学びの足跡を残したり、児童の自己決定の機会を設定し配慮を要する児童にはクールダウンの方法を自己決定させたりなど、様々な視点からの手立てを知ることができた。また、今後も算数だけでなく様々な教科で全員が参加できるような手立てを実践していき、学習に意欲的に向かう学級を目指したい。

【教諭Eの学びシートの記述】(2021.8.6)

それぞれの実践を知ることができた。しかし、持ち時間が少なく、「知る活動」で終わってしまった。

縮め、経験学習サイクルにおける「教訓を引き出す」段階（論文（2）参照）へと導くためには、「1on1 ミーティング」⁴に変わる支援が必要であると考えた。

③ 「学びシート」による省察場の設定

研修会等の参加により新たな知識を得たとしても、それが実践化につながらなければ教職員の資質・能力の向上は見られないだろう。校内研修が学校の目標の達成や学校の課題解決を目指して設定されることを踏まえれば、研修と実践をつなぐことは組織（学校）と個人（教師）をつなぐことでもある。「学びシート」は、端的に言えば、研修と自己の実践をつなぐためのポートフォリオシートである。

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（「新たに学んだこと」や「自身の実践に取り入れたいこと」などを記述する）、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⁵を配布した。表4は、教諭Fの1学期（配布後2021.8.6まで）の記述の一部（全22回）である。

表4 教諭Fの「学びシート」の記述の一部（原文）

4 / 28	学年初めに定着させたい学級ルールや授業づくりについて、自分が出来ていること、少し曖昧になっていることが明確になった。教材研究の基礎基本が学べた。
5 / 6	2年生の算数の授業だったが、操作活動を言語表現に繋げるというのがいかに大切かということが改めて分かった。繰り返すことで、理解したことを上手に言葉で表現することが出来るようになると思う。
5 / 7	重点目標から評価の基準をはっきりさせることで、その時間どんな授業を仕組むと、子ども達にその力がつくのかという授業づくりの基礎が学べた。具体的なアイデアをもらったので、指導案作成につなげたい。
5 / 19	道徳の評価の仕方（毎時間3観点で名簿にチェックする）や授業の作り方（主要発問は3つ・討論、話し合い活動）を学んだ。
5 / 20	単元計画と本時の流れの案をもらった。具体的に話が出来たり、聞きたいことを答えてもらったりしたので、授業が見えてきた。来週の事前研までにあらかたの指導案を完成させたい。
5 / 26	個に応じた指導方法や、評価方法（言葉かけ、ありがとう貯金）等を学んだ。総合と国語や算数を絡めての単元構成はカリマネの面からも主流になってくる。
6 / 2	教師用モデルは電子黒板で拡大する。小見出しのポイントは番号を付け、効果と整理して板書する。ポイントのどれを使って自分の小見出しが書けたか確認し合う。まとめは、「ポイントを使って書く。」

6 / 2	道徳の授業の作り方が少しわかった。中心発問、切り替えし、揺さぶり等、道徳の授業で実践していきたい。学習指導要領の大切さがよく分かった。
6 / 9	子どもの「わからん」の声には投げやりと一生懸命考えたけどの2種類ある。課題の「見出しの書き方」は、どの子も理解していた。ただ、「相手にわかりやすく」というのをどう具現化していくかが課題だ。

教諭Fは、能動的に「学びシート」に取り組んだ一人（中堅教員）であり、研修で学んだことや今後自身がどうする必要のあるかについて記述するパターンが多く見られた。しかし、教諭Fのような取り組みが難しい教職員もおり、1学期間（2021.4.5～2021.8.6まで）の教職員の「学びシート」の記述には、その内容にも記述回数にも個人間で大きな差が見られた。⁶その要因としては、実施の目的の理解が不十分であったことにより作成が目的化していること、記述を後回しにするうちに忘れてしまうことが考えられた。したがって、本シートは、この時点においては、実践を省察し、経験学習を促進することにより行動変容を促すという目的を十分に果たしていないと捉えられた。

IV. 組織化のための方策の実装に関する課題と修正

本研究において構想したA小学校の課題を解決し「協動的に学び続ける学校」を実現するための実践的方策の実装の結果、次のような課題が見出された。

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った。したがって、筆者が目指したレベルでの目標の共有がなされたとは言えず、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ったのではないだろうか。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となろう。

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ったものの、職員会議の回数削減に対する不満や新たな分掌組織の在り方に不慣れなことによる変化への抵抗感を持つ教職員の姿が見された。例えば、5月の職員会議（2021.5.14）では、会議の終了時刻が遅くなったことに対する不満が複数の教職員から聞かれた。それは、職員会議の回数が削減されたことにより、議題が集中したためであったと推察した。また、この会議では、協議事項の計画に入っていたものの、

担当者がそれを把握しておらず、準備ができていない議題が2件あり、そういったことも新しい組織体制への不安感につながったと捉えられた。しかし、その後は設定時間内に会を終了できることが多く、インタビュー等でも、そういった声は聞かれなかった。実際に、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ており、会議削減により校内 ICT 活用の進展が見られた。しかし、1学期末のインタビューにおいて、教諭Gから「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。黒板ではなくグループウェアに連絡は書いてもらいたい。コミュニケーションが足りていない。」(2021.7.20)という発言が聞かれた。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の金曜日には終礼を行うこととした。一方で、プロジェクト制についてのインタビューの中で教諭Hは、「はじめは慣れるまであれやったけど、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、みんなが慣れたきた。来年は(年度の初めから)まわるまわる。」と述べており(2021.9.29)、教職員の新たな組織体制に対する抵抗感の軽減を見出せる。

しかし、最も大きな課題は、プロジェクト会で策定した取り組みが実質的なものとなりにくく、全校的には実施されていないことであろう。言い換えれば、学級間における取り組みの差である。それは、「学びシート」等その他の取り組みと同様であり、まさに個性化が増大しやすいという特性を持つA小学校にとって解決すべき課題である。

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の目標や取り組みを設定した(図11)。しかし、「1on1 ミーティング」が機能しなかったこともあり、その取り組みを振り返りかえって省察し、修正するといった場を作りだせなかった。論文(2)で示したメンター会における実践が示すように、また教育実践の複雑さや不確実さ不安定さ⁷といった職務上の特性もあって、教師の実践は当初の目標や取り組みから離れやすく、振り返って修正することが不可欠である。「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)」をもとにしたPDCA

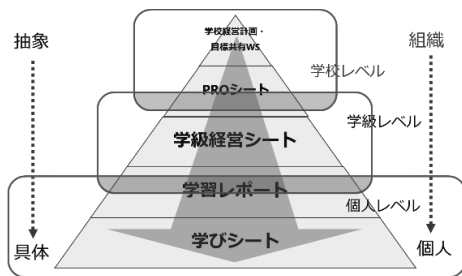


図11 A小学校における各種シートの関連

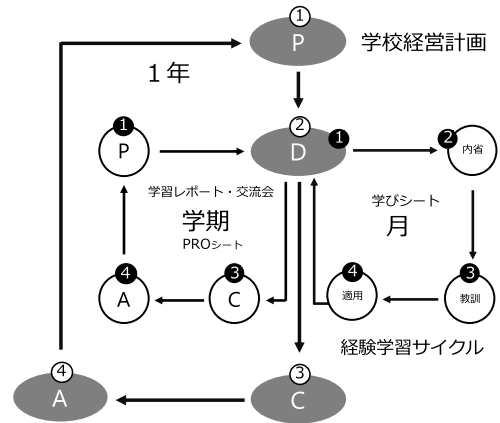


図12 A小学校内で3つのサイクルを回すイメージ

サイクル、「学級経営シート」によるPDCAサイクルを同時に回し、各種のシートを実効性のあるものにしていくことは大きな課題であろう(図12)。

それらを踏まえ、ミドル・アップダウン・マネジメントを回し、A小学校として目指す学校像、授業像の理解を進めるため、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、中堅教員は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進んでいると考えられた。したがって、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、学級像が共有され、学級間の取り組みの差を縮小できると考えた。まずは、対人不安の少ない若年教員同士で互見授業を行い、自身の取り入れたい指導や支援等を「学びシート」に記述しておく。そしてそれをメンター会において交流することにより、協働的な省察を行い、経験学習につなげることもできるのではないかと考えた。

そこで、「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)を作成した。作成に際して、評価規準を明示するため、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できるようにした。この自己評価シートはGoogle Formsを活用して作成、配布、回答するようにしたことで、その結果を速やかに可視化し教職員にフィードバックすることができた。

「学びシート」の質的・量的な個人差が大きいことも課題として捉えられた。そしてそれを解消するためには、教職員に省察の際の視点を提示する必要があると考えた。そこで、吉永(2021)とコルトハーヘン(2010)に着目し、

「省察の手引き」を構想した。

吉永 (2021) は省察の深さを3つの水準で示している (図13)。水準1の「技術的省察」とは、「目的達成の手段としての効率や有効性を検証」し「外的な客観的基準に基づく省察」であり、このレベルでの関心は目的よりも方法に置かれている点に限界があるとする。水準2「実践的省察」では、「手段だけでなく目的も検証」され、授業の出来事は文脈の中で考察され、その教師にとっての主観的で内面的な意味が省察されるという。つまり、「その実践の教育的合理性を分析すること」に主眼が置かれているとする。さらに、水準3「批判的省察」とは、「モラルと倫理的基準を含めた省察」であり、「自明視していたことへの問い直しや新たな理解」を促すものであり、「現在の自分を成り立たせている背景を問い直していくこと」に焦点が当てられているとする。そして、教師としてのアイデンティティが自己の実践と省察の在り方を強く左右するものであることを踏まえれば、自己探求につながる水準2以降の省察が必要であると述べている。また、コルトハーヘン (2010) は、教師の専門的な学びの基本原則として、学習者の内面的な必要性、経験に根差すこと、自身の経験の詳細な省察の3つを挙げ、教師の省察を中心とした学びのプロセスとして「ALCTモデル」を提唱している。

これらをふまえ、「ALCTモデル」における省察のプロセス2を「技術的省察」の水準、プロセス3を「実践的省察」

や「批判的省察」の水準に相当すると考えた。そこで、これらを参考に、「省察の手引き」として、記述に際しての視点を作成し、教職員に提示した。省察の視点としては、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点を設定し、教職員の解釈を揃えるためにそれぞれ具体的な文章例を添えて示した。

また、研修の後に「学びシート作成」のための時間を確保し、その中で「省察の手引き」に記述欄を加えたワークシートに記述する形式に方策を変更した。回収したワークシートは一覧にまとめ、校内グループウェアによって共有したりメンター会で意見交流したりすることとし、各自がそのデータから自身の「学びシート」に転載することができるようにした。それらは15分程度の短時間の研修を設定して確認し、教職員の理解を得た。

「学びシート」に関する方策の修正後の記述 (2021. 11. 11) とそれまでを比較すると、意図したとおりの視点を踏まえていない教職員も見られるものの、これまでの自身の実践について言及した記述が多く見られた (表5)。記述内容については、個々の教職員が備えている文章力にも影響されると考えられるため、視点を示したことにより、研修によって得た知見や今後の取り組みだけでなく、これまでの自身の実践を振り返る視点が加わったことは進展であると捉える。

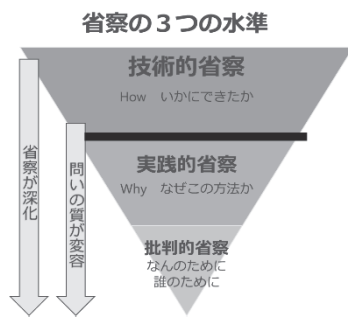


図13 省察の3つの水準
出典：吉永 (2021) より作成

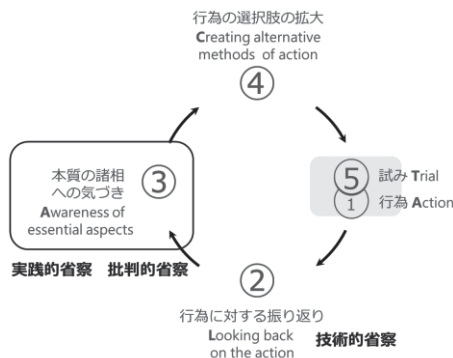


図14 ALCTモデルにおける省察の水準
出典：コルトハーヘン (2010)、吉永 (2021) より作成

表5 「省察の手引き」を提示後の「学び」の記述

【教諭Cのワークシートの記述】 (2021. 11. 11)

これから、さらに規律と相手意識、そして発言ができる安心感、楽しさを授業の中に取り組みしていきたい。これまでは、つい…流してしまう場面、自分がくり返し発言して、カバーする場面があったと思う。「子どもがやれない…」という思いこみを捨て、「子ども主体」の授業展開となるよう、授業づくりや発問を考えていきたい。

【教諭Iのワークシートの記述】 (2021. 11. 11)

これからは、児童が「やってみたい」「できた」と思えるような授業構想や声かけの工夫を行っていきたい。これまでは、補助具や授業準備をしてきたつもりだが、不十分な部分もあった。また、児童に「〇〇やって」「これはこうするんだよ」と教師主導になってしまうことも多かった。児童が自ら進んで授業に取り組むことができるように、教師が様々な種まきや環境整備をしていかなければということに気づいた。

V. 組織化のための方策の実装による成果と今後の課題

A 小学校において実施した「協働的に学び続ける学校」に関わるアンケート調査において、5つの構成要素とも、

実施の時期によるアンケートの回答値に有意な差は見られなかった（実施日 第1回：2020.7.20～25, 第2回：2021.4.28, 第3回：2021.7.20）。しかし、2021年度1学期の実践について記述するアンケート（2021.7.20実施, 対象者：16名, 項目については論文（2）参照）では、「学校の重点的な取り組み」と「学校の成果」に関する設問の回答に重なりが見られたことから、昨年度と比較して教職員の組織的取り組みが進んでいると捉えることができる。

また、参与観察における組織の様子にも変化が見られる。象徴的であったのは、2021年9月に開かれたBプロジェクト会（2021.9.29）の様子である。第1回プロジェクト会で見られたような、例えば「人任せの沈黙」や「自信の無さ」といった、教職員の姿は見られず、活発に意見を交流する様子が見られた。進行がスムーズになされ、暗黙の役割分担がなされているようであった。そして、協議が活発でありながら内容の論点がずれることなく、速やかに決議まで進行されていた。

プロジェクト会後のインタビューにおいても、マイナスの要素を含む発話を中心であったBプロジェクトのリーダー教員（若年教員）から、「自分自身が思いや考えを持って会に臨む必要があるという気づき」や「役割分担への理解」、「当事者意識」「事前の相談の大切さ」といった肯定的内容の発話が多く聞かれた。教諭Cは、Bプロジェクトにおける自身の行動の変容のきっかけについて、「それこそ1学期の、沈黙が続いたBプロ。やばい、これは話し合いにならないみたい。な。（中略）まあ、ぼくもある意味人任せみたいなことしよったんで。（中略）そう、どっかで自分事になりました。」と分析している。

彼らは、第1回のプロジェクト会の失敗という経験を自身の行動変容に繋げるといふ、まさに経験学習のサイクルを回していると捉えることができる。問題の要因を外的要因に求めず、自身への省察によって解決したのである。このように、Bプロジェクトという組織において、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によって会が活性化し、分掌組織の協働性が進展していると推察する。こういった姿から、A小学校の組織の変容を見出すことができよう。

ただし、本稿に示した研究内容はあくまで途中経過である。今後も継続して取り組む中で実践的方策の追加や修正も含めた考察を重ねる必要がある。学校という組織としての成長と教職員という個人としての成長をどう関連させていくか、言い換えれば、学校の組織性と教職員の自律性をどう両立させていくかが、今後、方策を検討していく際の課題となるであろう。引き続き研究を続け、教職員の自律性を保障しながら組織化を進めるための実践的方策を解明すると同時に、その進展の過程についても整理し、モデル化していく。

文献

- 1 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.
- 2 エイミー・C・エドモンソン (2014) 『チームが機能するとはどういうことか』英治出版.
- 3 畑中大路 (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.
- 4 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—観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, 2021, pp. 31-38.
- 5 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.
- 6 齋藤真宏 (2012) 「教師教育における「省察」の探究：Schön, Kolb, Korthagen を手がかりに」第22回日本教師教育学会 自由研究発表 第10分科会 「省察」と教師の成長 配布資料.
<http://hdl.handle.net/2115/50045> (2021.11.20 最終閲覧)

- 1 「①児童に対して、「わかる」授業や人間関係づくりを行うことで、自ら考え、目標を持って社会を生き抜くことのできる人材を育成する。②教職員に対して、業務の精選や効率化を進め、互いに関わりながら目標を持って研修や業務に取り組めるようにすることで、資質能力の向上を図る。③保護者に対して、学校の様子や児童の様子に関して情報交換を行うことで信頼関係を築き、協力して子どもを育てるパートナーとなる。④地域に対して、学校の情報を発信したり地域と学校との関わりを増やしたりすることで、地域の人々から信頼される来校しやすい学校をつくる。」にまとめられた。
- 2 この日、Aプロジェクトは2時間20分、Bプロジェクトは1時間45分を要し、Bプロジェクトは別の日にさらに時間を設定して話し合いを行った。
- 3 エドモンソン (2014) p. 164 参照のこと。
- 4 「1on1 ミーティング」は校務分掌組織図にも位置づけられたが、時間的な問題により実施できていない。
- 5 「学級経営シート」「学びシート」「学習レポート」を含む紀要の原稿様式を配布した。
- 6 未提出1名, 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名であった。
- 7 齋藤 (2012) 参照。
- 8 「学びシート」は研究紀要の原稿でもあるため、word文書としてワークシートの記述を整理し、その様式で共有することで業務の効率化ともなる。