

【原 著】

小学校教師の自律的な学びを支える組織的な学び
—組織的な学びのイメージに基づく比較—

三沢 良 松江 桃果

Interrelationship between Autonomous and Organizational Learning
among Elementary School Teachers:
Differences Arising from the Images of Organizational Learning

MISAWA Ryo, MATSUE Momoka

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024

小学校教師の自律的な学びを支える組織的な学び

—組織的な学びのイメージに基づく比較—

三沢 良※1 松江 桃果※2

本研究では、教師の自律的な学びと組織的な学びの連動を検討した。質問紙調査を実施し、公立小学校教師 99 名から回答を得た。既往知見を参考に、自律的な学習姿勢は 4 側面（「自己省察」、「同僚の経験の取り入れ」、「児童・保護者の視点の考慮」、「前向きな挑戦姿勢」）、組織的な学びについては専門的な学習共同体（PLC）の認識の 2 要素（「使命と責任の共有」、「同僚との協働的省察」）、組織的な学びに対するポジティブおよびネガティブなイメージを測定した。相関分析の結果、PLC 認識の「使命と責任の共有」と「同僚との協働的省察」は学習姿勢の「同僚の経験の取り入れ」と正の関連を示した。また、「同僚との協働的省察」は学習姿勢の「自己省察」とも正の関連を示した。しかし、組織的な学びにネガティブなイメージを抱く場合、自律的な学びと組織的な学びの連動は制限されたり、負の関係になる可能性が示唆された。

キーワード：小学校教師、自律的な学び、組織的な学び、専門職の学習共同体

※1 岡山大学学術研究院教育学域

※2 明石市立二見西小学校

I 問題と目的

1 研究の背景

VUCA 時代といわれる現代社会では、将来予測が困難ほどに急激な変化が生じている。こうした社会変動を視野に入れて、学校教育では 2017 年に新しい学習指導要領が公示された。現在では全ての校種で全面実施され、それを踏まえた教育活動の充実が図られている^{註1)}。他方で、社会環境の変化に伴い、学校と教師が直面する教育課題は多様化・複雑化している。特別な教育的支援や日本語指導を必要とする児童生徒の増加、不登校の児童生徒やいじめの認知件数の増加、子どもの貧困等、多様な教育的ニーズへの対応が求められている。

中央教育審議会(2021)の『『令和の日本型教育』の構築を目指して（答申）』では、急激に変動する社会の中での学校の役割と課題を踏まえ、「全ての子ども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」を「令和の日本型教育」として提示し、その実現に向けた方策が提言された。また同答申では、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もちつつ、自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続けることの必要性を指摘している。

多様な教育課題に対応するために、教師が実践的な指導力を磨き、専門職として自律的に学ぶことの重要性は繰り返し議論されてきた。中央教育審議会（2022）の『『令和の日本型教育』を担う教師の養成・採用・研修等のあり方について（答申）』でも、今後期待される「新たな教師の学びの姿」が示されている^{註2)}。社会環境の変動が大きい昨今、「学び続ける教師」の重要性はより一層高くなっているといえる。

しかし、多種多様な教育課題の解決を個々の教師の力量のみに頼ることにには限界がある（曾余田，2010）。そのため、前述の中央教育審議会（2022）の答申では、多様な専門性を有する質の高い教師集団の形成や、教育課題を克服するために学校の組織力を向上する必要性も指摘されている。文部科学省（2022）が令和4年8月に改正した「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」でも、教員の資質能力の向上とともに、学校の組織力という観点から、教育課題への組織的な対応、教員同士の学び合いや協働を通じた学校改善が論じられている。

こうした議論を踏まえると、学校が社会環境の変動に伴う諸課題を克服していく上で、教師の自律的な学びと組織的学びの双方が機能することが求められるといえよう。本研究では両者の連動、すなわち教師の自律的な学びが組織的な学びによって支えられる可能性について、定量的な調査により検討する。

2 教師の自律的な学び

教師に求められる資質・能力を整理した中央教育審議会（2012，2015）の過去の答申において、「学び続ける教員像」や「自律的に学ぶ姿勢」等が議論されてきた。また教師の自律的な学びに関する学術研究としては、教師教育とその関連領域において、「省察」の概念を中核とする事例検討や理論的知見が蓄積されている（e.g., Korthagen et al., 2001; 渡邊・越，2022）。しかし、教師の自律的な学びを定量的に検討した既往研究は少ない。関連する資質・能力の一部を自己評価で把握した研究例は散見されるが（矢島他，2017；脇本・町支，2015），教育活動の中での具体的な学びの姿をとらえるには不十分である。

こうした限界を踏まえて、三沢他（2023）は既存の理論や知見を基に、日々の教育活動を省察する多様な観点を考慮し、教師の自律的な学習姿勢の定量的把握を行った。この研究では、自律的な学習姿勢を構成する4つの要素が見出されている。第1に「同僚の経験の取り入れ」とは、同僚が児童生徒へ指導したり、保護者対応を行う様子、同僚との対話から洞察を得ることである。第2に「児童生徒・保護者の視点の考慮」とは、児童生徒および保護者の側の視点・受け止め方に関する振り返りを指す。第3に「前向きな挑戦姿勢」とは、新しいことや困難な課題に対する積極的な取り組みと努力を表す。そして第4に「自己省察」とは、自身の経験や抱いた感情等を手がかりにした改善すべき点の振り返りである。

また三沢他（2023）は、教師の自律的な学習姿勢と学校組織風土の関連性を分析している。その結果によれば、協働的な風土のもとで、自律的な学習姿勢

は醸成されやすいことが示唆されている。個々の教師の自律的な学びに対し、学校の組織環境が看過できない重要な要因であることを示した知見といえる。

3 教師の組織的な学び

学校の組織力を向上する必要性に関する議論を踏まえ、近年、中田他（2021）は校内研究や校内研修等の公式な機会から、日常の中での経験の共有や交流による非公式な場まで、協働を通じた教師同士の学び合いを幅広く捉えた概念として、教師の組織的な学びを提唱している。中田他（2021）は、学校が組織として学ぶことの意義を重視し、「組織（学校）と個人（教師）の学習が連動し、組織と個人が共に成長・発達しつつ、子どもたちに高い価値（よりよい授業・学級の実現等）をもたらす循環」を実現する必要性を論じている。

この組織的な学びに関連して、学校で教師同士が相互に学び合い、職能を成長させていく実践を捉えた考え方が専門職の学習共同体（professional learning community; 以下、PLC）である。代表的な研究者である Hord（2009）は、PLC を「生徒の学習の改善という共通の目的を目指して、協力して活動する教育者たち」と定義している。PLC においては、学校の現状を踏まえて生徒の学びを追求し、教師が学び合うことを通じて、共同体として成長していくことが重視される（Dufour et al., 2008, 織田, 2016）。

露口（2013）は公立の小中学校教諭を対象に質問紙調査を行い、勤務校の PLC に関する状況の認識（以下、PLC 認識）と教師の授業力の自己評価との関連を見出している。また、坂田他（2019）は露口（2013）の質問紙尺度を簡略化し、小中学校教諭対象の大規模調査を実施した。彼らは PLC 認識の構成要素として、「使命と責任の共有」、「協働的省察」、「同僚性」の3つを抽出している。「使命と責任の共有」とは、教師間での使命や目標、ビジョンの共有の成立を指す。「協働的省察」とは、教師が互いの実践を公開し、フィードバックを交換する習慣の確立である。そして「同僚性」とは、日常的に同僚と様々なコミュニケーションが成立している関係が構築されていることを表す。坂田他（2019）は、これら PLC 認識の要素が、教師の授業力や学級経営力に関する効力感と関連することを報告している。

4 教師の自律的な学びと組織的な学びの連動

前節までに述べてきた教師の自律的な学びと組織的な学びは、相互に関連しており、両者は連動する可能性がある。校内での研究活動や、現場での優れた先輩や指導者との出会い、同僚との協働を通じて学ぶ経験は、教師の力量形成を大きく左右する（e.g., 浅田・河村, 2021）。三沢他（2023）の知見では、教師の自律的な学習姿勢が学校の組織風土の影響を受けることが示唆されていた。特に協働的な風土の重要性が示されていたが、この風土が醸成されている学校は、教師同士の学び合いも活発な場として解釈可能であろう。また、PLC 認識に着目した露口（2013）や坂田他（2019）は、教師個人の学習を直接取り上げてはいないが、力量の自己評価や効力感といった変数との関連が見出されてい

る。よって、学校で教師が相互に学び合う PLC が成立することで、個々の教師の学習が促されると推測できる。

加えて、西川（2018）は学校組織における協働性の構築を目指した小学校での実践において、教師の自律的な学びと組織的な学びの連動を示唆する興味深い知見を報告している。この研究では、文部科学省と県教育委員会の研究指定を受けた小学校において、国語科を中心に全教員が協力して学力向上のための実践に取り組んだ。主な知見として、第 1 に、学校教育目標をつくり出す過程から全員参加型の研修体制を組織化することの重要性が示された。校長は学校が目指す方向性のみを示し、それに基づく学校のグランドデザインを全教員が参加する協議で作成することにより、その実現に向けた実践に積極的な教師が増えたことが報告されている。第 2 に、教師が互いの実践の成果に目を向ける機会を創出することの重要性が示された。自身の実践と子どもたちの変容を語り合う交流会の場を設けたり、研究授業実施後の協議会での議論の内容を全教員で共有するという取り組みが行われ、個々の教師の教育活動についての省察が促されたことが報告されている。

こうした既往知見を踏まえると、学校における組織的な学びの活性化は、教師の自律的な学びを下支えする効果を持つと考えられる。つまり、教師たちがともに目指す目標や互いの実践を共有し、学び合う組織環境を形成することで、個々の教師の自律的な学びが促されるといえる。しかし、教師の自律的な学びと組織的な学びの連動に直接着目し、定量的な分析を行った知見は少ない。西川（2018）の実践は示唆に富むものの、小学校 1 校を対象とする事例であり、知見の一般化は困難である。そこで本研究では、定量的な調査によって両者の関連を検討し、その実証的証左を得ることを試みる。

加えて、組織的な学びが教師の成長や学校改善に資する一方で、多忙な学校現場では個々の教師に時間や労力の負担を増やす側面があることに留意すべきである。前田・浅田（2020）は、小中学校の教師を対象に校内研究に対して抱くイメージを分析している。その結果によれば、回答者の多くが個人の学びに役立つというポジティブなイメージで認識されていると同時に、日々の実践の妨げになるといったネガティブなイメージを抱く教員が半数近く存在していた。教師が組織的な学びをどのように意味づけるかによって、自律的な学びとの関連性は異なる可能性がある。よって、本研究では、組織的な学びに対して抱くイメージも把握し、それがもたらす差異についても検討する。

5 本研究の目的

以上の議論から、本研究では教師の自律的な学びと組織的な学びを定量的に把握し、両者の連動について検討することを目的とする。既往研究に準じ、自律的な学びは三沢他（2023）の教師の自律的な学習姿勢、組織的な学びは坂田他（2019）の PLC 認識をそれぞれ指標として測定する。基本的な予測として、以下の仮説を設定する。

仮説 教師の自律的な学習姿勢と PLC 認識には正の関連があるであろう。

また前節で述べた通り、本研究では、組織的な学びに対するイメージがもたらす差異について探索的に検討する。具体的には、抱いているイメージの特徴的なパターンに基づいて対象者を群分けした上で、自律的な学びと組織的な学びに関する群間比較を行うとともに、群別に両者の関連を吟味して、イメージによる差異を確認する。

II 方法

1 調査対象者と実施手続き

2022 年 10 月～11 月の時期に、近畿・中国・四国地方の公立小学校に在籍する教諭（主幹教諭，指導教諭含む）・常勤講師を対象にオンラインでの質問紙調査を実施した。研究協力の承諾を得られた 5 校^{註 3)}では、校長・教頭に対象者への回答依頼と Web アンケートの URL を記載した資料の配布を委託した。この学校を通じての依頼により、37 名の回答を収集した。また、著者らの個人的関係に基づく縁故法によって対象者を選出し、Web アンケートの URL を伝えて個別の回答依頼を行った。個別の依頼では 62 名の回答を収集した。いずれも回答に不備はなく、合計 99 名の回答を分析に用いた。

回答者の性別は男性が 50 名（50.5%）、女性が 48 名（48.5%）、無回答が 1 名（1.0%）であった。年代は 20 代が 47 名（47.5%）、30 代が 25 名（25.3%）、40 代が 12 名（12.1%）、50 代以上が 15 名（15.2%）であった。教職歴は 3 年未満が 38 名（38.4%）、10 年未満が 21 名（21.2%）、15 年未満が 16 名（16.2%）、20 年未満が 8 名（8.1%）、30 年未満が 7 名（7.1%）、40 年未満が 8 名（8.1%）、40 年以上が 1 名（1.0%）であった。

2 倫理的配慮

Web アンケートの冒頭画面には、調査の目的と趣旨に加え、匿名の調査であり個人の回答が識別・特定されることはないこと、研究目的以外で回答データを使用しないこと等の配慮事項を明記した。また、回答協力に「同意する」のチェックボックスを設け、調査参加へのインフォームド・コンセントを確認した。さらにこのチェックを入れた場合にのみ、設問本体のページに遷移する仕様にし、確実に同意が得られた対象者のみが調査に参加できるように配慮した。

3 調査内容

（1）教師の自律的な学習姿勢

三沢他（2023）の教師の自律的な学習姿勢を測定する 21 項目の尺度を使用した。この尺度は、教師が普段の教育活動の中で取り組む省察の内容と観点を考慮した 4 つの下位尺度で構成されている。「同僚の経験の取り入れ」は「同僚が児童とかかわる様子を見て、自分の指導に生かしている」等の 8 項目、「児童・保護者の視点の考慮」^{註 4)}は「児童への指導がうまくいかなかった際に、自分と

児童の意識のずれは何かを考える」等の4項目、「前向きな挑戦姿勢」は「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」等の4項目、「自己省察」は「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」等の5項目である。各項目に対し、「全くあてはまらない(1)」から「非常にあてはまる(7)」の7段階で回答を求めた。

(2) PLC 認識

坂田他(2019)のPLC認識を測定する11項目の尺度を使用した。この尺度は、学校組織や教員集団における教員同士の学び合いの状況を把握するものであり、3つの下位尺度で構成されている。「使命と責任の共有」は「授業改善の必要性を、多くの教員が理解している」等の5項目、「協働的省察」は「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」等の3項目、「同僚性」は「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できる」等の3項目である。各項目に対し、「全くあてはまらない(1)」から「非常にあてはまる(7)」の7段階で回答を求めた。

(3) 組織的な学びに対するイメージ

前田・浅田(2020)の校内研修の意味づけに関する質問項目を参考に、10項目を作成して使用した。ポジティブなイメージは「日々の自分の授業実践に繋がる新たな発見や学びを得ることができる」、「同僚との人間関係を築くことができる」等の7項目、ネガティブなイメージは「多くの時間が割かれ、日々の業務の妨げになる」、「仕事が増え、負担が大きくなる」等の3項目である。なお、組織的な学びの全体的なイメージの把握を意図し、同僚教員との意見や情報交換の全般を想定することを求める教示文^{註5)}を記した。各項目に対し、「全くあてはまらない(1)」から「非常にあてはまる(7)」の7段階で回答を求めた。

Ⅲ 結果

1 尺度構成と信頼性の検討

(1) 教師の自律的な学習姿勢

以下で報告するデータの解析にはHAD 18.002(清水, 2016)を使用した。自律的な学習姿勢の21項目に対し因子分析(最小二乗法, プロマックス回転)を行った。固有値の減衰状況を基に、三沢他(2023)と同様に解釈可能な4因子を抽出した(説明率54.18%)。因子負荷量の値が|.40|未満であった2項目を除外し^{註6)}、第1因子「自己省察」は6項目、第2因子「同僚の経験の取り入れ」は7項目、第3因子「児童・保護者の視点の考慮」は3項目、第4因子「前向きな挑戦姿勢」は3項目で構成された^{註7)}。信頼性係数は $\alpha = .75 - .82$, $\omega = .78 - .83$ と十分な水準の内的整合性が確認された。

(2) PLC 認識

PLC認識の11項目について、因子分析(最小二乗法, プロマックス回転)を

行った。固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から、2 因子解を妥当と判断した（説明率 53.78%）。因子負荷量の値が|.40|未満の1項目を除外した^{註8)}。

第1因子は坂田他（2019）の「使命と責任の共有」と同様の4項目で構成された。第2因子は坂田他（2019）の「協働的省察」と「同僚性」に該当する6項目が混在する構成であった。つまり、本研究においては、坂田他（2019）のPLC認識の2つの因子が併合され、1つの因子として抽出された。全体的な項目内容として、授業や教育実践に関する同僚との意見や情報交換を通じて省察する取組みを表すため、第2因子は「同僚との協働的省察」と解釈・命名した。信頼性係数は「使命と責任の共有」で $\alpha=.81$, $\omega=.82$, 「同僚との協働的省察」で $\alpha=.77$, $\omega=.79$ と十分な内的整合性が確認された。

（3）組織的な学びに対するイメージ

ポジティブイメージの7項目、ネガティブイメージの3項目について、それぞれ因子分析（最小二乗法）で1因子性を確認した（説明率は順に 47.66%, 48.21%）。信頼性係数はポジティブイメージで $\alpha=.82$, $\omega=.87$, ネガティブイメージで $\alpha=.65$, $\omega=.84$ を示し、十分な内的整合性が確認された。

以上の手続きで尺度構成を行い、因子ごとに回答の単純合計を項目数で割った値を尺度得点として算出し、以降の分析で用いた。分析変数として用いた各尺度得点の記述統計量と信頼係数の一覧を表1に示す。

2 教師の自律的な学習姿勢と PLC 認識の関連

教師の自律的な学習姿勢と PLC 認識の関連を吟味するため、相関分析を行った。自律的な学習姿勢のうち、「自己省察」は PLC 認識の「同僚との協働的省察」と有意な弱い正の関連を示した（ $r=.23$, $p<.05$ ）。また、「同僚の経験の取り入れ」は、PLC 認識の「使命と責任の共有」（ $r=.33$, $p<.01$ ）および「同僚との協働的省察」（ $r=.23$, $p<.05$ ）と有意な弱～中程度の正の関連を示した。なお、自律的な学習姿勢の「児童・保護者の視点の考慮」と「前向きな挑戦姿勢」は、PLC 認識のいずれの要素とも関連は見出されなかった（ $r=-.05$ — $.15$, ns ）。

表1 分析変数の記述統計量と信頼性係数（ $N=99$ ）

変数		項目数	平均	SD	α	ω
自律的な学習姿勢:	自己省察	6	5.75	0.70	.75	.78
	同僚の経験の取り入れ	7	6.12	0.68	.82	.83
	児童・保護者の視点の考慮	3	5.99	0.87	.77	.83
	前向きな挑戦姿勢	3	5.01	1.01	.77	.80
PLC 認識:	使命と責任の共有	4	4.93	1.05	.81	.82
	同僚との協働的省察	6	4.85	1.04	.77	.79
組織的な学びイメージ:	ポジティブイメージ	7	5.21	0.85	.82	.87
	ネガティブイメージ	3	3.52	1.29	.65	.84

3 組織的な学びのイメージに基づく比較

(1) 組織的な学びのイメージに基づく群分け

組織的な学びに対するイメージについて、回答者の群分けを行うため、階層的クラスタ分析を行った。ポジティブイメージとネガティブイメージの2つの得点を用いて分析したところ、解釈可能な3つのクラスタ（以後、CLと表記）が見出された。CL別の2つのイメージ得点の記述統計量を表2に示す。また、各CLの特徴を把握するために、CLを独立変数とする参加者間1要因分散分析と多重比較（TukeyのHSD法）を実施した結果も表2に併記した。

ポジティブイメージについては、CL間での得点差は有意であった（ $F(2, 95)=49.76$, $p<.01$ ）。多重比較の結果、CL2, CL1, CL3の順で得点が高く、各CL間に有意な差が見出された（全て $p<.01$ ）。ネガティブイメージについても、分散分析の結果は有意であった（ $F(2, 95)=95.71$, $p<.01$ ）。多重比較の結果、CL1およびCL3は、CL2よりも得点が高かった（いずれも $p<.01$ ）。

各CLの特徴は以下のように整理できる。まずCL1は、ポジティブとネガティブの双方のイメージが他CLより高い。そのため、このCL1（ $N=50$ ）は「両価イメージ群」と解釈できる。次にCL2は、ポジティブイメージが3つのCLの中で最も高く、ネガティブイメージは他CLより低い水準にある。よって、CL2（ $N=34$ ）は「ポジティブイメージ群」といえる。そしてCL3は、ポジティブイメージが最も低く、ネガティブイメージは他CLより相対的に高い。そのため、CL3（ $N=14$ ）は「ネガティブイメージ群」と解釈できる。これら組織的な学びのイメージ群について、自律的な学習姿勢とPLC認識に関する群間比較、および群別の分析を行った結果を以下に報告する。

(2) イメージ群間での自律的な学習姿勢およびPLC認識の比較

組織的な学びのイメージ群を独立変数、自律的な学習姿勢およびPLC認識従属変数とし、参加者間1要因分散分析を行った。イメージ群別の記述統計量、分散分析と多重比較（TukeyのHSD法）の結果を表3に示す。自律的な学習姿勢では「同僚の経験の取り入れ」のみ、イメージ群間に有意な差が見出された（ $F(2, 95)=7.44$, $p<.01$ ）。多重比較の結果、両価イメージ群とポジティブイメージ群が、ネガティブイメージ群よりも高い得点を示した（ $p<.01$ ）。

表2 CL別の組織的な学びのイメージの記述統計量

組織的な学びの イメージ	CL1: 両価イメージ群 $N=50$		CL2: ポジティブ イメージ群 $N=34$		CL3: ネガティブ イメージ群 $N=14$		$F_{(2, 95)}$
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	
ポジティブイメージ	5.27 ^{a, b}	0.54	5.69 ^{a, c}	0.74	3.79 ^{b, c}	0.42	49.76**
ネガティブイメージ	4.20 ^a	0.89	2.09 ^{a, b}	0.57	4.57 ^b	0.58	95.71**

** $p<.01$

注：多重比較で有意差が見出された組合せにアルファベット文字（a, b, c）を付記した。

表 3 イメージ群別の自律的な学習姿勢と PLC 認識の記述統計量

	両価イメージ群 N=50		ポジティブ イメージ群 N=34		ネガティブ イメージ群 N=14		F (2, 95)
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	
自律的な学習姿勢:							
自己省察	5.71	0.69	5.86	0.75	5.62	0.60	0.78
同僚の経験の取り入れ	6.17 ^a	0.55	6.29 ^b	0.66	5.52 ^{a, b}	0.83	7.44**
児童・保護者の視点の考慮	5.99	0.85	6.05	0.98	5.86	0.67	0.22
前向きな挑戦姿勢	4.96	0.99	5.12	1.06	4.90	0.98	0.34
PLC 認識:							
使命と責任の共有	5.13 ^a	0.85	5.05 ^b	1.07	3.90 ^{a, b}	1.16	9.15**
同僚との協働的省察	4.96 ^a	0.74	5.14 ^b	1.18	3.73 ^{a, b}	0.96	11.92**

** $p<.01$

注：多重比較で有意差が見出された組合せにアルファベット文字（a, b, c）を付記した。

PLC 認識では「使命と責任の共有」（ $F(2, 95)=9.15, p<.01$ ）と「同僚との協働的省察」（ $F(2, 95)=11.92, p<.01$ ）の双方でイメージ群間に有意な差が見出された。多重比較の結果は、いずれも同様の傾向を示しており、両価イメージ群とポジティブイメージ群が、ネガティブイメージ群よりも高い得点を示した。（ $p<.01$ ）。

（３）イメージ群別の自律的な学習姿勢と PLC 認識の関連
組織的な学びのイメージ群別に、自律的な学習姿勢と PLC 認識の相関分析を行った。表 4 にイメージ群別の相関係数の一覧を示す。

両価イメージ群では、自律的な学習姿勢の「自己省察」と

PLC 認識の「同僚との協働的省察」との間にのみ、有意な弱い正の関連が見出された（ $r=.35, p<.05$ ）。ポジティブイメージ群では、自律的な学習姿勢の「同僚の経験の取り入れ」が、PLC 認識の「使命と責任の共有」（ $r=.40, p<.05$ ）お

表 4 イメージ群別の自律的な学習姿勢と PLC 認識の関連

自律的な学習姿勢	PLC 認識	
	使命と責任の共有	同僚との協働的省察
両価イメージ群 (N=50)		
自己省察	.14	.35*
同僚の経験の取り入れ	.10	.16
児童・保護者の視点の考慮	-.01	.03
前向きな挑戦姿勢	-.17	.02
ポジティブイメージ群 (N=34)		
自己省察	.20	.14
同僚の経験の取り入れ	.40*	.34*
児童・保護者の視点の考慮	.11	.23
前向きな挑戦姿勢	.12	.28
ネガティブイメージ群 (N=14)		
自己省察	-.51†	.09
同僚の経験の取り入れ	.12	.44
児童・保護者の視点の考慮	-.41	.18
前向きな挑戦姿勢	-.28	-.49†

† $p<.10, *$ $p<.05$

よび「同僚との協働的省察」($r=.34$, $p<.05$)と有意な弱～中程度の正の関連を示した。ネガティブイメージ群では、自律的な学習姿勢の「自己省察」が、PLC 認識の「使命と責任の共有」と有意な傾向の負の関連を示した($r=-.51$, $p<.10$)。また「前向きな挑戦姿勢」が、PLC 認識の「同僚との協働的省察」と有意な傾向の負の関連を示した($r=-.49$, $p<.10$)。

IV 考察

1 教師の自律的な学びと組織的な学びの連動

本研究の目的は、教師の自律的な学びと組織的な学びの連動について検討することであった。これら 2 つの学びの指標として自律的な学習姿勢と PLC 認識を測定し、両者の間の正の関連を予測する仮説を設定した。以下に述べるように、相関分析の結果において本研究の仮説は部分的に支持された。

まず自律的な学習姿勢の「自己省察」と PLC 認識の「同僚との協働的省察」との間に正の関連が見出された。つまり、教師が自身を顧みて改善すべき点を見つけ出そうとする振り返りは、授業や教育実践に関する同僚との意見交換や協議の機会が多いほど、より積極的に行われると解釈できる。教師の学びにおいて、他者との対話を通じて実践に関する省察を深め、気づきを得ることの重要性は、多くの論者が指摘している(e.g., Korthagen et al., 2001; 脇本・町支, 2021)。上記の結果は、組織的な学びが個々の教師が取り組む「自己省察」を下支えしている実態の一端を示しているといえよう。

次に「同僚の経験の取り入れ」は、PLC 認識のいずれの要素とも正の関連を示した。今回測定した自律的な学習姿勢の中で、「同僚の経験の取り入れ」は教師同士の学び合いと直接的に関わる側面であり、PLC 認識との明確な関連を確認できた。相互に目標やビジョンを共有し、同僚との活発な意見交換が交わされることで、個々の教師にとって同僚の経験が貴重な学習資源として活用されると考えられる。この点は、西川(2018)の実践事例で示された自律的な学びと組織的な学びの連動と整合する定量的な知見といえる。

ただし、自律的な学習姿勢のうち、「児童・保護者の視点の考慮」と「前向きな挑戦姿勢」については、PLC 認識のいずれの要素とも関連が見出されなかった。このことから、これら 2 つの学習姿勢については、組織的な学びとは独立しており、個々の教師の個人差が大きく反映された側面であると推察される。児童や保護者との意識のずれを思索したり、前例に囚われずに新たな見方で課題へ取り組むには、教師がそれまでに保持してきた教育観や指導観等、価値観や信念の問い直しが付随する。いわゆるダブル・ループ学習(Argyris & Schön, 1974)であり、思考の前提となる価値観や信念を疑うことには困難が伴う。教師同士が学び合う組織的な学びは、ダブル・ループ学習への寄与も期待されるが、本研究ではむしろその困難さの方が示唆されたと考えられる。

2 組織的な学びに対するイメージによる差異

まず、組織的な学びのイメージ群間で、自律的な学習姿勢および PLC 認識を

比較した。ネガティブイメージ群は、学習姿勢の「同僚の経験の取り入れ」および PLC 認識のいずれの要素も、他の 2 つの群よりも低い得点を示していた。ネガティブイメージ群は、組織的な学びに対して、業務負担の増加や実践の制約等を懸念する認識を抱いていると考えられる。こうしたイメージが抱かれていると、同僚との学び合いに消極的になる傾向が示唆されたといえる。

さらに、イメージ群別の相関分析では、自律的な学習姿勢と PLC 認識の関連について、群ごとに異なる結果が見出された。前節で述べた全体的な傾向としては、組織的な学びが活発なほど、個々の教師の自律的な学びが促されることが示唆されていた。しかし、こうした関連性は、組織的な学びに対して抱くイメージを考慮すると、常に保証されるわけではない。群分けによる人数の減少の影響もあると考えられるが、両価イメージ群とポジティブイメージ群では、自律的な学習姿勢の「自己省察」と「同僚の経験の取り入れ」のいずれかのみが、PLC 認識と正の関連を示した。加えて、ネガティブイメージ群については、正ではなく負の関連が見出されている。ただし、ネガティブイメージ群の人数は特に少なく、検定結果も有意傾向に留まるものであったため、解釈には慎重を期す必要がある。

以上の結果から、組織的な学びのネガティブな側面を認識していると、自律的な学びとの連動はごく一部に制限されたり、逆に抑制的に働く可能性があるといえる。今後、中央教育審議会（2022）が提示した「新たな教師の学びの姿」を実現するための多くの施策が進展し、各学校では校内研修をはじめ、教師が協働的に学ぶ機会の充実が図られると期待される。しかし従前から、校内研修の機会を多忙な業務の中で確保することの困難さや、統一的な主題・テーマが個々の教師の問題意識と乖離する恐れ等の課題が指摘されている（木原，2010）。これらは、組織的な学びのネガティブなイメージとも相通じる問題であろう。校内で組織的な学びを推進する意義を教師間で明確に共有し、前向きに「学び続けられる」環境を整えていく必要がある。中央教育審議会（2022）の答申では、教師を支える環境整備として、働き方改革の一層の推進も提言されている。本研究では直接取り上げられなかったが、業務負担の軽減や支援体制の充実度等を考慮して、教師の学びの在り方を検討していく必要があるだろう。

3 本研究の制限と今後の課題

本研究では教師の自律的な学びと組織的な学びの連動について、一定の示唆が得られたが、いくつかの方法論的な制限がある。第 1 に、組織的な学びをより明確に概念化し、調査における測定対象・範囲を具体化する必要がある。中田他（2021）は、組織的な学びを公式・非公式な教師の学び合いとして広範に捉えており、本研究でもそれに準じて PLC 認識を指標とする測定や、イメージの把握を行った。しかし、それらを質問紙調査のみで把握するには限界がある。抽象度の高い変数間の記述に留まり、学校組織の実践に適用可能な具体的な議論を展開することも困難である。少なくとも、今後一層重要性が増すと考えられる校内研修という公式な学びの場と、日常の教育活動の場での教師同士の学

び合いについては、それぞれ区別して把握する調査設計が必要である。

第2に、学校の教師を対象とする調査でよく限界として挙げられる点であるが、回答者を学校単位でサンプリングできていないことである。学校の規模（児童数、学級数、教職員数）や組織体制といった組織レベルの特性は、教師集団の活動全般に影響を及ぼすと考えられる。それらの影響を統制した上で、本研究で見出された知見を再確認する必要がある。各学校における校内研修の企画・運営状況、教師の学びを支援する工夫や改善の取組み、また働き方改革の推進状況等を考慮することで、より実態に即した知見が得られるであろう。

第3に、回答を一時点での調査によって収集しているという制約がある。教師の自律的な学びと組織的な学びは、経時的な変化とともに連動していくと考えられる。一時点の調査では、この動的な様相や因果関係を把握することができない。そのため、回答者を追跡する縦断的な調査を実施し、分析変数の因果的な影響機序を解明することも重要な課題である。

引用文献

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
- 浅田 匡・河村 美穂(2021). 教師の学習と成長：人間教育を実現する教育指導のために ミネルヴァ書房
- 中央教育審議会(2012). 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）
- 中央教育審議会(2015). これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申）
- 中央教育審議会(2021). 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して（答申）
- 中央教育審議会(2022). 「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について（答申）
- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Solution Tree.
- Hord, S.M. (2009) Professional learning communities: Educators work together towards a shared purpose. *Journal of Staff Development*, 30, 40-43.
- 木原 俊行(2010). 教師の職能成長と校内研修 北神正行・木原俊行・佐野享子（著） 学校改善と校内研修の設計 学文社 pp. 46-63.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Routledge. （武田信子（監訳）(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）
- 前田 菜摘・浅田 匠(2020). 小中学校教師は校内研修をどのように捉えているのか：尺度項目ならびに比喻生成課題の回答から 日本教育工学会論文誌,

43, 447-456.

- 三沢 良・樋口 宏治・森安 史彦(2023). 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, 184, 31-41.
- 中田 正弘・坂田 哲人・町支 大祐・脇本 健弘(2021). データからデザインする教師の組織的な学び 学事出版
- 西川 潔(2018). 協働性を基盤とした学校組織における教員の主体的学びの育成を目指した実践研究:校長のリーダーシップの視点を踏まえて 総合福祉科学研究, 9, 9-19.
- 織田 泰幸(2016). 「専門職の学習共同体」としての学校に関する研究:DuFour PLC モデルの理論的検討 三重大学教育学部研究紀要, 67, 257-275.
- 坂田 哲人・町支 大祐・中田 正弘・脇本 健弘・湯浅 且敏(2019). 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, 47, 16-23.
- 清水 裕士(2016). 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, 59-73.
- 曾余田 浩史(2010). 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, 52, 2-14.
- 露口 健司(2013). 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, 55, 66-81.
- 脇本 健弘・町支 大介(2021). 教師が学びあう学校づくり:「若手教師の育て方」実践事例集 第一法規
- 渡邊 信隆・越 良子(2022). 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 上越教育大学紀要, 41, 275-284.
- 矢島 正・高橋 望・新藤 慶(2017). 小学校教員の資質能力に関する教員自身の自己評価や認識 群馬大学教育実践研究, 34, 127-140.

註

- 1) 2017 年公示の学習指導要領では、社会の変化を見据え、子どもたちが生きていくために必要な資質・能力を定義し、それらを育成するための教育の充実、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善の重視等を求めている。
- 2) 目指すべき「新たな教師の学びの姿」として、変化を前向きに受け止め、探究心を持ちつつ自律的に学ぶという「主体的な姿勢」、求められる知識技能が変わっていくことを意識した「継続的な学び」、新たな領域の専門性を身に付けるなど強みを伸ばすための、一人一人の教師の個性に即した「個別最適な学び」、他者との対話や振り返りの機会を確保した「協働的な学び」が挙げられている。
- 3) 学校の規模は、中規模校 2 校（児童数 500 名程度）、大規模校 3 校（児童数 700～900 名程度）である。
- 4) 原尺度の項目表現は「児童生徒」であるが、本研究は小学校の教師のみを対

象としているため、表現を「児童」に修正して使用した。

5) 具体的な教示を以下に記す。「児童の実態や課題，授業づくりや指導方法などに関して，同僚教員との互いの意見や情報を交換することについて，あなたはどのように感じていますか。職員室で交わす会話・相談のほか，校内研修や研究協議の場面での意見や情報交換を含め，全般的な実感を回答してください。」

6) 除外した2項目は「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」，「『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」である。

7) 三沢他（2019）とは異なる点として，「前向きな挑戦姿勢」因子の「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」，「児童・保護者の視点の考慮」因子の「児童に指導する際に，児童がどのように受け止めるかを考えて指導している」の2項目が，本研究では「自己省察」因子に高い負荷を示した。「自己省察」を構成する他の項目と内容は整合しており，解釈可能と考えられたため，この結果に基づいて尺度構成を行うこととした。

8) 除外項目は「自分の授業を同僚に公開することが習慣化している」である。

謝辞

調査にご協力いただきました小学校教師の皆様に心よりお礼申し上げます。

付記

本論文は第1著者の指導で第2著者が提出した卒業論文(岡山大学教育学部)を再分析・再構成してまとめたものである。研究の実施にあたり JSPS 科研費 19K03192, 20K03351 の助成を受けた。

Interrelationship between Autonomous and Organizational Learning among Elementary School Teachers: Differences Arising from the Images of Organizational Learning

MISAWA Ryo*1, MATSUE Momoka*2

This study examined the interrelationship between autonomous and organizational learning among elementary school teachers. A questionnaire survey administered to Japanese public elementary school teachers received 99 responses. We measured four aspects of autonomous learning attitudes: “self-reflection,” “incorporating colleagues’ experiences,” “considering children’s and parents’ perspectives,” and “challenging attitude.” Additionally, two facets of perceptions of professional learning community (PLC) were assessed: “shared mission and responsibility” and “collaborative reflection with colleagues,” serving as indicators of organizational learning. Positive and negative images of organizational learning were also examined. Correlation analysis revealed that the PLC perceptions of “shared mission and responsibility” and “collaborative reflection with colleagues” were positively associated with learning attitudes of “incorporating colleagues’ experiences.” Furthermore, a positive association was identified between the PLC perception of “collaborative reflection with colleagues” and the autonomous learning attitudes of “self-reflection.” However, it was observed that when teachers held a negative image of organizational learning, the interrelation between autonomous and organizational learning might be constrained or even exhibit a negative correlation.

Keywords: elementary school teacher, autonomous learning, organizational learning, professional learning community

*1 Faculty of Education, Okayama University

*2 Akashi Municipal Futami-Nishi Junior School
