

「専門職の学習共同体」としての学校の実現をめざした カリキュラム・マネジメントに関する基礎研究

— カリキュラム・マネジメントのプロセスに着目して —

熊谷慎之輔 ・ 藤井 裕士*

本研究は、「専門職の学習共同体（以下：PLC）」としての学校の実現をめざしたカリキュラム・マネジメント（以下：CM）による実践研究を行うに当たって理論的な枠組みを構築することを目的とした。ベテラン教員の大量退職を控え、国内の多くの学校では専門性の継承・向上が課題とされている。それを教職員個人の問題として、個人の専門性のみに着目するのではなく、学校が組織として専門性を継承・向上できるようなPLCとしての学校文化を醸成していくことが重要であると考えた。そういった学校文化を醸成するためのヒントを、Sheinの文化の学習／変容のモデルから得て、PLCとしての学校文化変革のためのCMのプロセスを提案した。

Keywords：専門職の学習共同体，カリキュラム・マネジメント，特別支援学校，専門性の継承・向上

I 研究の背景と目的

本研究は、学校における実践研究を行うに当たって理論的な枠組みを構築するための基礎研究である。

現在、学校現場の抱える課題は多様かつ複雑になっている。学校の教員に求められる知識・技能は更新され続け、2016年の中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」の中でも、「教員の専門性向上」が課題の一つとされている¹⁾。実践研究の対象校は聴覚特別支援学校である。対象校を含め、全国の聴覚特別支援学校においても「教員の人事異動に関連しながら『専門性の継承や発展』が最重要課題」（庄司 2017）とされている。それを教員個人の問題として、個人の専門性を高めるだけでは異動や退職と共に失われてしまう。そのため、学校が組織として専門性を継承できるような文化を醸成していくことが重要である。教員の大量

退職を控え、今後、専門性の継承がより困難になる事が想定される中、これまでに培ってきた学校文化を基盤としながら、教員の専門性の確実な継承・向上につなげる実効的な実践の開発は喫緊の課題であるといえる。

持続的に教員の専門性を高め続ける学校の醸成を考える際、「専門職の学習共同体（Professional Learning Community）」（以下：PLC）論に着目した。PLCとは「受け持つ生徒たちにとってより良い結果を達成するために、集合的な探究やアクションリサーチの継続的なプロセスのなかで協同的に活動することに尽力する教育者たち」（DuFour 2008）のことである。これを言い換えると「子ども達の学びと成長のために持続的に学び合い、専門性を高め続ける教職員を中心とした集団」である。DuFour（2008）はPLCを「学校文化」の一つと捉えている。PLCの実現は、「専門性を継承・向上していくことのできる学校文化」を醸成すると考える。

岡山大学大学院教育学研究科 学校教育・心理学系 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

*岡山大学大学院教育学研究科 教職実践専攻（平成30・令和元年度）

A Study of Curriculum Management, Aiming for the Realization of Schools as Professional Learning Community
Shinnosuke KUMAGAI and Yushi FUJII*

Division of School Education and Psychology, Graduate School of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

*Graduate School of Education (Master's Course), Okayama University

一方、カリキュラム・マネジメント²⁾(以下：CM)は、平成30年公示の幼稚園を含めた全校種の新学習指導要領、新教育要領にその言葉が登場し、全ての学校園で実施されることとなった。CMの要素には「学校文化」(田村 2016)が含まれており、PLCという学校文化の醸成をめざした際に、CMに関する取組により教員の専門性を継承・向上させる学校文化を醸成することができると考えた。

PLCとCMそれぞれについては研究が進み有効性が明らかになってきている。PLCの概念は「アメリカを中心に発展してきたもの」(福島ら 2017)であり、海外では数多くの研究が存在し、実践研究も含めて発展している。しかし、国内においては「多くの研究がそれらの紹介」(福島ら 2017)に留まっており、特定の学校を対象として行ったPLCに関する実践研究は管見の限りない。「国の文脈によって、PLCの概念、構成因子や指標が異なる可能性」(福島ら 2017)があることから、国内におけるPLC醸成のための理論の構築は重要な課題であると考えた。CMに関する学校における実践研究は多数存在し、その意義や効果について複数報告されている。田村(2018)はCM研究の今後の課題を挙げる中で、「PLCなどを関連づけながら、他国との共通性や固有性を析出」することの必要性を述べている。このように、PLCとCMに関する関係性を明らかにしようとした理論研究や、実践研究は存在しない。

CMは全ての学校園で実施が求められている。そのため、CMの実践的な取組により、PLCを醸成するためのプロセスや質が明らかになることは、特別支援学校のみならず、専門性の継承と向上に関する課題を抱えた全ての学校園に多くの示唆を与えることができると考えた。そこで、本研究では今後の対象校での実践研究による理論の精緻化を視野に入れながら、その前段階の基礎研究として、PLC醸成のためのCMのプロセスを提案することを目的とした。

II 本研究におけるPLCの捉え方

PLCは「アメリカにおける教育の研究や実践の蓄積から生まれた学校改善の戦略であり、論者によって多様な立場から議論が展開されている」(織田 2018)。また、複数の論者はSengeの「学習する組織」から影響を受けている。例えば、HargreavesのPLC論は、「従来の同僚性や協働性に関わる教師文化の議論を、近年の先進諸国に共通して見られる新自由主義的な教育政策の影響力を考慮しつつ、具体的な学校の事例や『学習する組織』論の知見を踏まえて発展させている」(織田 2012)。織田(2018)によるとHordやDuFourも『学習する組織』論を基礎としている。このように、PLCの代表的な研究者の一部は、「学習する組織」を基礎としながら、それぞれの論を発展させている。

近年、日本でもPLCについて様々な論文や書籍の中で触れられているが、海外に多数の研究者が存在しているためか、日本でPLCの定義や構成要素が紹介される際に、ある特定の研究者のものが使用されるのではなく、日本の研究者の主義主張に合わせて選定される傾向が見うけられる。PLCの実現をめざした研究を行う際に、どの研究者の論を用いるかによってその結果は異なると考えた。福島ら(2017)は「日本の学校教育という文脈を加味した形で、より実践に有益な指標として精緻化することを目的として」日本版PLCの構成因子を作成した。日本版PLCの構成因子は、Hipp and HuffmanのPLCの理論と項目を参考にしながら質問紙調査を作成、実施し、因子分析を行うことにより作られており、実践研究による尺度の精緻化はなされていない。しかし、福島ら(2017)によると日本版PLCは「概念的妥当性と信頼性を満たしている」。以上のことから、日本の学校が対象である本研究では、福島ら(2017)が作成した日本版PLCの構成因子(表1)にある状態を指標とすることとした。

表1 日本版PLCの構成因子

日本版PLCの構成因子	
校長の支援的・促進的リーダーシップ	校長は教職員に権限を分配し、幅広い意志決定に関与させる。教師間の省察的コミュニケーションや相互作用、教師の主体性の発揮や挑戦性を促し、教師の学習や成長を支援する中央から導くリーダーの行動スタイル等に関する項目。
目標の共有	学校目標と分掌や学年、学級の目標間の連動、目標の児童生徒の成長への焦点化等に関する項目。
教職員間の協働	子どもの学びや成長の現状や自らの教育実践の実態の把握や、その成果と課題に関する教職員間の認識の共有等に関する項目。
支援的な状態・地域性 ³⁾	現在の実践を達成・検討するための、学校の規範、互いの職員の接近、コミュニケーションシステム、職員にとっての時間と空間、といった多様な状態を含んでいる。教育行政からの支援や地域性やリソースの確保、保護者や地域住民との協力関係等に関する項目。
学校内の信頼関係	教職員間及び児童生徒と教職員間の信頼や尊重、多様な意見の尊重、教職員間の円滑なコミュニケーション等に関する項目。

(福島ら(2017)が作成した日本版PLCの指標に、福島らの述べるHipp & HuffmanのPLCの次元との違いを加えて表に整理した。)

Ⅲ 本研究におけるCMの捉え方

CMの定義は研究者によって異なる。例えば、「学校教育目標の実現に向けて、カリキュラムを編成・実施・評価し、改善をはかる一連のサイクルを計画的・組織的に推進していく考え方であり手法」（天笠 2013）、「学校の教育目標を実現するために、教育活動（カリキュラム）と条件整備活動（マネジメント）との対応関係を、組織体制と組織文化を媒体として、PDS（PDCA）サイクルによって、組織的、戦略的に動態化させる営み」（中留・曾我 2015）等と説明される。そこには「学校をよくしていく（学校改善）ための理念と方法論」（赤沢 2012）が集約されている。

田村（2016）が「カリキュラムマネジメント・モデル」の中でCMを大きく「経営活動」と「教育活動」に分類して捉えているように、「経営活動」と「教育活動」が一体となった理論と方法である。そして、田村（2016）によると、CMの要素の中には、「教育目標の具現化」、「カリキュラムのPDCA」、「組織構造」、「学校文化+個人的価値観」、「リーダー」、「家庭・地域社会等」、「教育課程行政」といった学校内外に関する要素が網羅的に含まれている。

一時的な専門性の向上ではなく、専門性の継承を考えた際に、持続可能であること、つまり、文化として根付くことが重要であるためCMを教育活動と経営活動の一体的な取組により学校文化の変容を可能にすることができる理論と方法として捉える。

Ⅳ PLCを醸成するためのCMの取組

1. 学校文化の変革とは

先に述べたように、PLCとCMは「学校文化」という共通項で関連が考えられた。CMの研究者である田村（2016）は、「学校文化」を次のように説明している。「学校文化」とは、「学校で長期間共有された意味や価値観、行動パターンなどの束」である。また、「文化」は、質（方向性）、量（どれだけ多くの関係者が共有しているのかの程度）、時間（どれだけ長期間保持されているのか）という側面がある。質は学校が組織として「どのような『観』をもっているのか」であり、文化の方向性を左右するものである。『観』の中には「教育観、子ども観、学力観、教材観、指導観、評価観、経営観など」が含まれている。また、「『文化』になっていない、個人的な価値観も存在」する。

このような、学校文化の変革について、PLCの代表的な研究者であるDuFour（2008）は「真に意義深く実質的で持続的な学校改善のためには、組織の文化（組織の規範を構成する前提・信念・価値・

期待・慣習）の変革が不可欠である」とし、「教師たちが組織の文化を問い直して変革する『再文化化』に挑戦する活動に取り組みねばならない」と述べている。ここでDuFourは「組織文化」という言葉で表しているが、PLCは教職員を中心としながら、子どもや学校内外の関係者を含めているため、組織文化よりも大きな枠で「学校文化」と捉える方が適切であると考えられる。

織田（2016）によるとDuFourのPLCモデルには「メンタルモデル（思考の前提や枠組みとなるもの）のディシプリンが前提として組み込まれ」ており、「組織文化の変革は、組織成員のメンタルモデルを表面化して問い直す働きかけである」。この様に、学校文化の変革は、教職員個人の価値観や思考の枠組の変容に加えて、組織としての価値観や教員集団の行動パターンや習慣を変容していくことを想定しているといえよう。

2. PLCとしての学校文化醸成へのプロセス

本研究では、CMの取組によりPLCとしての学校文化を醸成することを最終的な目的と捉えている。しかし、「教員が『当たり前』の前提としてなじんできた『観』、つまり文化を転換することは容易ではない」（田村 2016）。それでは、教職員の価値観や思考の枠組を変容し、学校文化を醸成するにはどのようなプロセスが必要なのだろうか。ここでは、CM、PLCで示されているプロセスや、組織文化、企業文化変革に関する先行研究を概観しながら、PLCとしての学校文化醸成のためのプロセスを検討した。

（1）CM実施のプロセス

まず、CMのプロセスについて見ていく。CMとして提案されたプロセスは複数存在する（田中・木原・大野 2007、田村 2011、児島 2012、中留・曾我 2015、田中 2017）。それらの多くは、PDSサイクル、PDCAサイクル、あるいはR-PDCAサイクル等で示されている。CMは多くの研究者の定義を見ても分かるように「教育目標の実現」が目的とされている。それらのプロセスは、教育目標の実現に向けてのプロセスであり、教職員の学びを重視したプロセスではない。現在、様々な研究者により提案されているCMのプロセスをそのまま実施するだけでは、教職員の学びと変容を期待するPLCとしての学校文化変革に至るかどうかは不確実である。

（2）PLC醸成のためのプロセス

既に開発されているPLC醸成のためのプロセス

やツールの中には、子どもの学びと成長に焦点化しながら、教職員の学びと変容をねらったプロセスが存在する。PLC論者であるHord & Tobia(2011)は、「成人である『教師がいかに学ぶか』という職能発達や専門職の学習」(織田 2015)のために、「専門職の学習者の共同体10ステップ活動」を開発した。そして、そのステップを「連続的な専門職の学習プロセスに取り組む際に、教師たちの活動に指針を与えるツール(道具)ないしプロトコル(手順)として『専門職の教授・学習サイクル(PTLC: Professional Teaching and Learning Cycle)』を開発」した。このステップは、現状把握が起点となっている面で、CMで推奨される「S-P-D」(中留 2015)や、「CAP-Do」(田村 2016)と類似する。また、PTLCが「生徒の成果を改善することに関する極めて重要な側面(例:カリキュラム編成、指導、スタンダードに対する評価)」(織田 2014)、すなわち教育活動に焦点をあてながら、教職員の協働の状態を意図的につくる点においてもCMと類似する。これらのプロセスを、時間をかけて教職員が実施し、習慣化することで、彼らの専門性を継承し、高める学校文化が醸成されることが期待できる。

(3) CM及びPLC醸成のプロセスに関する課題

以上のような、PTLCのプロセスを実施することによりPLC醸成に繋がることを期待できるが、設立から歳月が流れた学校においてはそれらを取り入れる段階で次の様な課題が想定される。Shein(2016/2009)は、中年期の組織では、文化が細分化して定着しており、変革には古い考えや行動様式の学習棄却を含んでいるため、ほとんど例外なく、変革への抵抗を生み出すとしている。先にも触れたように、学校文化を変革するには、教職員が自身のメンタルモデルを問い直し変容することが必要である。しかし、大人は「何か新しいことを学ぶ前に何かを捨て去らなければならない(学習棄却)」(Shein 2016/2009)が、これまでに学習したことを捨てられないがために、抵抗する機会が多いようである。「人間が『変化に抵抗する』根本的な理由は、新しいことを学習するために、捨てたくない、または捨てられそうにない何かを捨てなければならないからである」。そのため、PTLCやCMのプロセスを取り入れることでPLCとしての学校文化を醸成していくことが可能であると考え、その前段階として、PTLCやCMのプロセスのような、新たな取組が教職員に受け入れられるかどうか重要な鍵となってくる。Shein(2016/2009)は「文化の学習、学習棄却、変容に関する単純化モデル」の説明の中

で、「内外からの刺激は、私たちに新しい何かに向かわせる『推進力』だと考えることができるが、同時に私たちの中には、現状に留まろうとする『抵抗力』がある。学習や変革が実現するのは、推進力が抵抗力を上回る時である」としている。国内の多くの学校は中年期、あるいは成熟期を迎えた組織といえるだろう。それでは、それらの学校が「推進力」を高め、学校文化を変革するにはどのようなプロセスでCMを進めていけばよいのだろうか。

(4) 組織文化変革のためのプロセス

このような課題解決の糸口を、Sheinの文化の「学習/変容のモデル」から得た。組織文化の変革のプロセスとして示されたものの中には、Kurt Lewinに影響を受けた、Kotter(2002/1996)やShein(2016/2009)等が存在する。プロセスとしては、Sheinが三段階、Kotterが八段階で示しており、Kotterの方が詳細であるように見えるが、Sheinもそれぞれの段階の中でより詳細な条件を提示している。Kotterは、現状把握により危機感を高めた後、ビジョンを創り、そのビジョンの周知徹底を図るといったプロセスを示している。しかし、現状把握とビジョン創りは相互に行ききしながら行われる必要があることや、ビジョンは組織の一部の経営陣のみによって創られ、それが周知されるという方法だけではなく、多くの教職員と共に創るケースもあり得る。また、Sheinのプロセスには、組織成員が「古い概念に取って代わる新しい概念および新たな意味を学習する」プロセスも含まれているため、PLCとしての学校文化変革をねらった際に、教職員の価値観や思考の枠組みの変容も期待することができる。

以上の理由から、Sheinの文化の「学習/変容のモデル」をもとに、PLC醸成のためのCMのプロセスに取り入れる視点(表2)を検討し、学校現場に引き寄せて、CMによる学校文化変革のプロセス(図1)を作成した。

①第一段階：解凍：変革の動機づけ

第一段階は「解凍—変化の動機づけを行う」段階である。Sheinは「人間は新しい文化の下での不測の事態や不安定さを嫌うものであるから、均衡状態を覆すための新しい刺激が必要」とし、「そのように作用する刺激」を「否定的確認」と表現している。「否定的確認は、それを意識しているかどうかにかかわらず、このままでは何か悪いことが起きるのではないかという『生き残りの不安』や、理想や目標を達成できないのではないかという『罪悪感』を惹

表2 Sheinの文化の学習/変容のモデルと「CMのプロセスに取り入れる視点」

	Shein (2016/2009) の文化の学習/変容のモデル	CMのプロセスに取り入れる点
変革の段階	①解凍—変化の動機づけを行う ・否定的確認 ・生き残りの不安あるいは罪悪感を作り出す ・学習することへの不安を克服するために心理的安全性を作り出す 説得力のある積極的ビジョン/公式なトレーニング/学習者の参加/関連する「身内」グループ及びチームの非公式訓練/練習の場, コーチ, フィードバック/明確な役割モデル/支援グループ/望ましい変化に一致したシステムと組織構造	○変革の動機づけ (以下のことを一体的に行う) ・現状の調査を行い, 課題を把握, 共有する ・危機感を高める ・教育目標・ビジョン, めざす子ども像等の具現化 (見直し) ・目標・ビジョン, めざす子ども像の共有 ・学校経営計画の見直し ・カリキュラムの見直し ・評価方法の見直し ・組織構造の見直し
	②古い概念に取って代わる新しい概念および新たな意味を学習する ・役割モデルの模倣およびモデルとの同一化 ・解決法の探索および試行錯誤による学習	○変革のための学習 ・経営活動, 教育活動で新しい実践のモデルの提示と模倣による普及 ・学校内の小さな組織や各教職員が経営活動, 教育活動を試行錯誤しながら実践を行う
	③再凍結—新しい概念や意味, 基準の内面化 ・自己の概念およびアイデンティティへの取り込み ・継続している関係への取り込み	○再文化化 ・評価によって成果を意味付けし個人内へ取り込む ・成果を組織構造内へ取り込む

起する」(Shein 2016/2009) としている。これはCMの取組における現状と課題の把握であるといえる。「子どもの学びと成長」に焦点をあてながら、学校内外の現状を調査し、課題を把握、共有することで、「否定的確認」を行い、「このままでは子ども達の学びと成長にとって良くない状況である」と教職員が認識し、危機感をもつことにつながる。その危機感は「何らかの対策を講じなければ、悪いことが起こるかも知れない」といった変化の動機づけとなる。

しかし、Sheinは「生き残り不安や罪悪感」をもつことにより、「変革の必要性を認めても、すぐには求められる新しい行動様式を学習することは難しく、新しい信念や価値観は受け入れがたいものであることが分かる。この不快感は学習することへの不安と考えられる」としている。そして、学習することへの不安を減らし「心理的安全性を作り出す」ために、「多くの段階があるが、それらはほぼ同時に行われなければならない」としている。ここでは、「説得力のある積極的ビジョン」、「公式なトレーニング」、「学習者の参加」、「関連する『身内』グループ及びチームの非公式訓練」、「練習の場, コーチ, フィードバック」、「明確な役割モデル」、「支援グループ」、「望ましい変化に一致したシステムと組織構造」の八つの条件が出されている。Sheinは「変革においては、前述した八つの条件を全て整えなければならない。八つの条件全てを達成することが困難であったり、達成するためのエネルギー資源を提供することが難しかったりすれば、変革は短命に終わるか、途中で頓挫することになる」と述べている。こ

れらを学校におけるCMの取組に置き換えると、「説得力のある積極的ビジョン」は学校でいう「教育目標」や「ビジョン」、「めざす子ども像」、「学校経営計画」等に該当し、今ある目標や計画を見直すことがそれにあたると考えられる。また、「教育目標」を実現するための「カリキュラム」や「評価方法」の見直しも、「説得力のある積極的ビジョン」と捉えた。その他の条件は、CMの「組織構造」を中心とした「経営活動」として位置づけられ、校務分掌、校内研究、校内研修、OJT等の中で管理職等のリーダーを中心に行われるマネジメントに該当する。このように、学校の現状と課題を把握、共有し、教職員が危機感をもつこと、その危機をどうすれば乗り越えられるかといったビジョンを共有し、「このような取組を行えばきっと上手くいくだろう」といった見通しをもつことで、教職員が当事者意識をもちながら、持続的な変革に取り組むための動機づけができるといえよう。ただし、これらの条件を短い期間で十分に整えることには困難が予測されるため、変革の動機づけの段階だけをとっていても、数年かかることが想定される。

②第二段階：古い概念に取って代わる新しい概念および新たな意味を学習する：変革のための学習

続いて、Sheinは第二段階として、「古い概念に取って代わる新しい概念および新たな意味を学習する」段階を示している。ここでは、「役割モデルの模倣およびモデルとの同一化」、「解決法の探索および試行錯誤による学習」が示されている。この段階を「変革のための学習」として位置づけた。

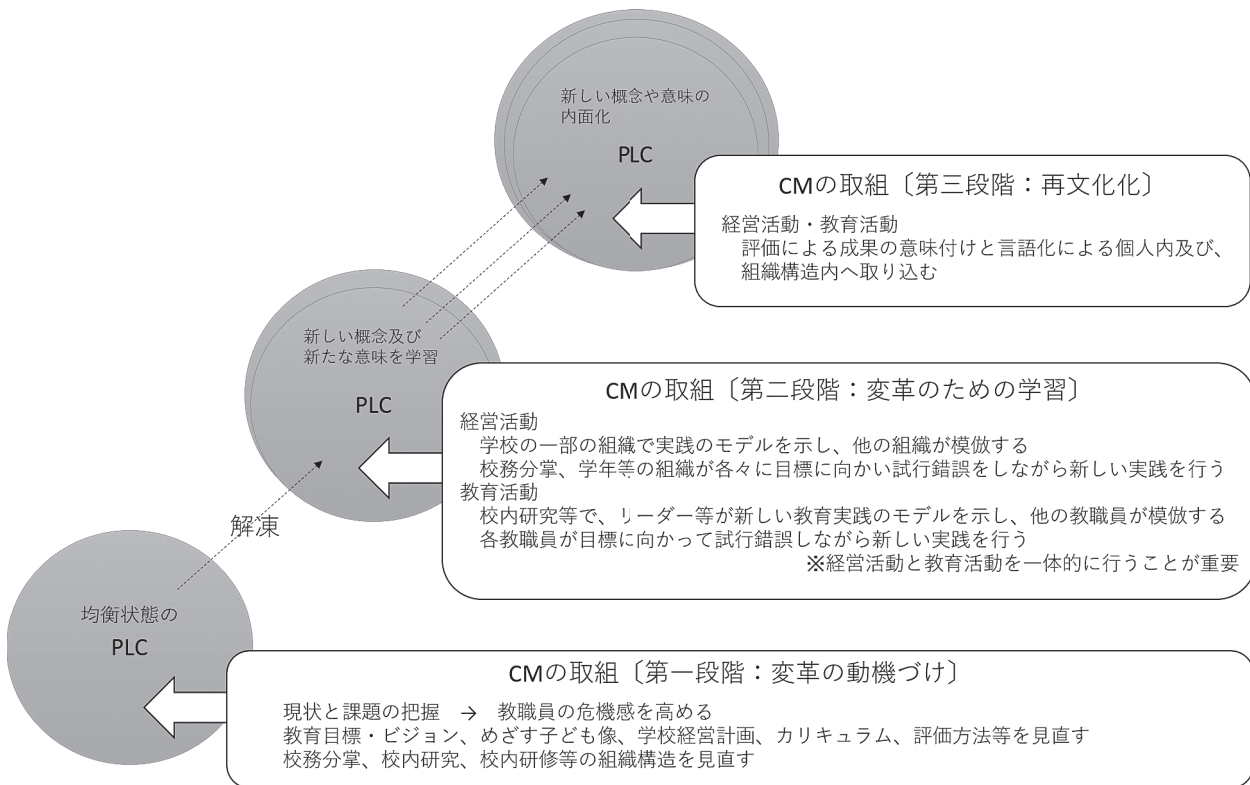


図1 CMによる学校文化変革のプロセス

変革のための学習として、これまでに行っていない新しい「教育活動」、「経営活動」を取り入れることが求められる。「経営活動」についていえば、学校の組織の一部で実践することでモデルを示し、他の組織が模倣することや、校務分掌、学年等の組織が各々に目標に向かい試行錯誤をしながら実践を行う段階である。例えば、教育目標やめざす子ども像等が見直されてこなかった学校であれば、教育目標やめざす子ども像を見直すこと、また、それらの目標を評価してこなかった学校であれば、目標を評価すること等が考えられる。「教育活動」についていえば、校内研究、校内研修等の場を使い、リーダーが新しい実践のモデルを示し、他の教職員が模倣することや、各教職員が試行錯誤しながら新しい教育実践を行うことで、新たな概念や意味を学習していく段階である。例えば、これまで「教育目標」や「めざす子ども像」を意識した授業を行ったことのない教職員がそれらを意識した教育活動が行えるように、授業研究等でモデルを示しながら他の教職員にも普及していくことによって、新しい考え方やその意味合いを学ぶことができるのではないだろうか。こういったモデルの模倣や新たな実践の試行錯誤を通して、教職員や学校組織が新しい考え方や価値観、行動様式を学ぶ機会になる。

③第三段階：再凍結：再文化化

最後に、第三段階として「再凍結—新しい概念や意味、基準の内面化」が示されている。ここでは、「新しい概念や意味」を、「自己の概念およびアイデンティティ」や「継続している関係」へ取り込むことが求められている。これを Dufour (2008) の言葉を借り「再文化化」として位置づけた。

この再文化化の段階で重要な役割を果たすのが「評価」である。学校の一年間を切り取ると様々な場面で評価が行われる。子どもの学習に関する評価、行事終了後の反省、学校評価アンケート、教育課程の反省等様々なものがあり、そのような評価が繰り返し行われ続ける。特に、再文化化における評価の役割は、成果に対する意味付けである。学校として価値のあることに意味付けをし、言語化することによって教職員個人や学校組織が「自己の概念およびアイデンティティ」や「継続している関係」へ取り込むことが可能となる。意味付けを行う際には、教職員や組織のもつ価値観や前提、思考の枠組みを問い直す「省察的な対話」が行われることが重要である。成果の言語化は、教職員の価値観の変容と組織の価値観の醸成を促し、それが教育目標やめざす子ども像に反映されるような仕組みをつくることで、学校改善の持続可能性が高まると考えられる。

例えば、再文化化として組織構造内に取り込むためには、「評価を活かし新たな校務分掌をつくること」や、「重要なことを引き継ぎ文書で残し、それ

を確実に引き継ぐような仕組みをつくること」、「評価で表面化した教職員の声を取り入れて、教育目標を見直すこと」等が考えられる。

④変革のための学習—再文化化の順序性

Sheinは第二段階から第三段階にかけて段階として示しているものの、学校文化に関していえば、第二段階の後に第三段階が現れるという時間軸に沿った単純な流れではないことが想定される。学校において反省や評価は一年間の中でも繰り返し行われる。第二段階から第三段階の実践と評価が繰り返される中で、少しずつ再文化化されていくと考えられる。そのため、第二段階から第三段階の新しい概念と意味を学習し、それらを内面化することを繰り返すことで、数年かけて少しずつPLCとしての学校文化を醸成していくことが期待できる。

V 成果と今後の課題

1. 成果

ここまで、PLCとしての学校文化を醸成することをめざした際に、CMとPLCのプロセスの課題点を挙げながら、Sheinの文化の「学習/変容のモデル」を援用し、学校文化変革のためのCMのプロセスの提案を行った。

「教育目標の実現」を重視してきた先行研究に見られるCMのプロセスやPLC醸成のためのプロセス(PTLC)とも共通する面もあったが、独自の重要な点を確認することができた。例えば、「変革の動機づけ」の段階で、教職員の危機感を一時的に高める必要があること、「変革のための学習」の段階で、子どもの学びと成長に焦点をあてつつも教職員の学びを重視すること、「再文化化」の段階で成果を個人や組織内に取り込むこと等である。CMを実施する際に、これらの点を意図的に取り入れることがPLCとしての学校文化をめざす際に重要である可能性が確認できた。

また、学校文化醸成のためのCMによるプロセスの時間の流れ方が先行研究におけるプロセスとは異なる可能性を示した。先行研究で示されてきたCMのプロセスは、一年間等の決められた期間で繰り返されるサイクルとして示されている場合が多い。しかし、学校文化醸成のためのCMのプロセスは段階として示している。そして、各段階に掛かる期間等は定めていない。実践される学校の状況によっては各段階を醸成するために数年かかることも想定される。

加えて、学校には再文化化に寄与する可能性の高い様々な評価が存在するという特徴から、Sheinの

示す企業文化と学校文化の変革の順序性の違いについて示した。学校文化変革においては、第二段階から第三段階の実践と評価が繰り返し行われる中で再文化化が徐々に行われていく可能性が考えられた。

これらの成果については、あくまで理論的な検討から得られた仮説に過ぎない。今後の実践研究を通してこれらの仮説を検証しより理論の精緻化を図っていきたい。

2. 今後の課題

①変革の動機づけ段階で想定される困難さ

学校は大きな改善が行われない限りは、前年度と同じような教育活動や経営活動が毎年途切れなく繰り返し行われている場合が多い。そのため、「解凍」のために現状の把握や課題の共有等を行おうと思った場合は、意図的、計画的に行う必要がある。他の教職員に現状把握のための協力をお願いするだけでも、時間の無い中で新たな仕事が降ってきたと抵抗する者も少なからずでてくるだろう。

また、Sheinのモデルは企業を対象に理論化されたものである。そのため、学校現場にそのまま当てはめても何らかの不都合が生じる可能性が考えられる。例えば、公立学校で考えると、公立であるが故に「学校が無くなることで自身の職を失う」といった不安を教職員が感じにくい可能性がある。そのため、教育目標の達成、すなわち子どもの学びと成長に焦点をあてるべきであると考えますが、子どもの学びと成長に焦点を当てて学校の課題を共有したとしても、教職員が危機感をもつことができないケースも考えられる。

②組織の学習棄却をどのように行うのが不明確

「文化変革」には、「学習棄却」が必要である。しかし、Sheinはこの学習棄却の方法やプロセスについては深く言及していない。教職員個人の学習棄却や、組織としての学習棄却について検討が必要である。この点に関しては、Sengeの「学習する組織」の中でも取りあげられている「ダブルループ学習」や「Uプロセス」のような思考方法を教職員間で行えるようになることで、為し得る可能性がある。

③PLC醸成のために学習する組織論を取り入れたCMの取組の検討の必要性

『「専門職の学習共同体」の創造に関する重要な課題は、その理論的基盤となるSengeの『学習する組織』論の本質をより深く理解したうえで、学校の改善や変革を把握することである』(織田 2011)とされている。そのため、学校をPLCに近付けるために、CMを実施する際に「学習する組織」の5つのディシプリンの理論と方法を取り入れることが重要であ

ると考える。また、「学習する組織」の5つのディシプリンがCMの質であると捉えることもできるため、学習する組織のディシプリンを取り入れたCMの質を検討する余地がある。

④CMの取組とPLC醸成、PLCの各構成因子同士の関係性が不明確

CMとPLCは学校文化という共通項以外にも多くの要素や取組が関連しているため、CMの取組によってPLCとしての文化を醸成するという単純な一方向性で示すことは難しく、CMの取組の中で、PLCの視点から質的な向上を図る重要性も考えられる。CMに関するどのような取組が、PLCの各構成因子にどのような影響を与えるのか、PLCの構成因子同士の関係性は明らかになっていない。これらの点については、今後の実践研究を通して明らかにしていきたい。

⑤教育行政や地域社会との協働

日本版PLCの構成因子には教育行政からの支援や地域性、保護者や地域住民との協力関係等に関する項目が含まれている。公立学校の教職員の異動や退職を考慮すると、学校改善の持続可能性を高めるためには、学校内に閉じるのではなく教育行政や地域社会との繋がりをもった学校文化の醸成が重要になると考える。今後、PLC醸成のための教育行政や地域社会との協働の在り方についても明らかにしていきたい。

VI 結語

本稿ではプロセスの提案を中心に行った。提案したプロセスは、あくまで大きな流れである。そのプロセスには、現状と課題の把握、共有、ビジョンの見直し等が含まれている。世の中に一つとして同じ学校は存在しないため、その具体的な実践は異なってくるだろう。しかし、類似した状況の学校が存在することも事実であり、類似した状況の学校文化変革の事例は、大変重要な資料となり得る。そう考えたときに、学校文化変革のための実践事例の蓄積やレビューは大変重要となる。今後、提案した学校文化変革のためのCMのプロセスをもとに、専門性の継承と向上が課題とされている特別支援学校において実践研究を行い、更なる理論の精緻化と、実践事例の蓄積に努めたい。

【注】

1) 平成28年12月21日の第109回総会において、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」取りまとめられた資料。

2) カリキュラム・マネジメントの表記について：中留、田村はカリキュラムとマネジメントを一体的に捉えるため「カリキュラムマネジメント」と表記している。本稿では、新学習指導要領等の教育行政の表記に従い、引用などを除いては「カリキュラム・マネジメント」と表記する。また、省略して表す際にはCMと表記する。

3) それぞれの構成因子の説明については、福島ら(2017)の本文中での説明を引用している。しかし、「支援的な状態・地域性」について福島らは本文中で、「『支援的な状態－構造』に加えて日本版PLCでは保護者・地域住民との協力関係が含まれること」としており、Hipp & Huffmanの「支援的な状態」の次元の説明は省略されている。そのため、省略されている説明を織田(2014)の改変したHipp & HuffmanのPLCの「支援的な状態」の次元の「構造 (structures)」に関する説明を引用した。

【引用・参考文献】

- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R., *Revisiting Professional Learning Communities at Work: New Insights for Improving Schools*, Solution Tree, 2008.
- Hord, S. M. & Tobia, E. F., *Reclaiming Our Teaching Profession: The Power of Educators Learning in Community*, Teachers College Press, 2011
- 赤沢早人『カリキュラム・マネジメントによる学校教育活動の改善「いい学校」の創り方改訂版』(リーフレット), <http://mailsrv.nara-edu.ac.jp/~akazawa/e-gakkou.html>, 2012年。
- 天笠茂『カリキュラムを基盤とする学校経営』ぎょうせい, 2013年。
- E. H. シャイン (尾川丈一監訳, 松本未央訳)『企業文化－ダイバーシティと文化の仕組み－』(The Corporate Culture Survival Guide, John Wiley & Sons, 2009), 白桃書房, 2016年。
- 織田泰幸「『専門職の学習共同体』としての学校に関する一考察(2): Andy Hargreaves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63巻教育科学』, 2012年, pp.379-399。
- 織田泰幸「『専門職の学習共同体』としての学校に関する基礎研究(2)－ツール活用をめぐる－」, 『三重大学教育学部研究紀要第65巻教育科学』, 2014, pp.365-379。
- 織田泰幸「『専門職の学習共同体』としての学校に関する基礎研究(4)－Shirley M. Hord & Edward Tobiaの研究に着目して－」, 『三重大学教育学部研

- 究紀要第66巻教育科学』, 2015, pp.343-358。
- 織田泰幸「『専門職の学習共同体』としての学校に関する研究—DuFourPLCモデルの理論的検討—」『三重大学教育学部研究紀要第66巻教育科学』, 2016, pp.257-275。
- 織田泰幸「Ann Liebermanの『専門職の学習共同体』論に関する一考察」, 『三重大学教育学部研究紀要第69巻教育科学』, 2018年, pp.367-381。
- 児島邦宏「カリキュラム・マネジメント」安彦忠彦, 児島邦宏, 藤井千春, 田中博之編著『よくわかる教育学原論』, ミネルヴァ書房, 2012年。
- 庄司和史, 中泉貢一, 小川征利, 最首一郎「聴覚障害教育の実践の課題—ろう教育学会第58回大会シンポジウム—」『ろう教育科学』, 58(4), 2017年, pp.145-171。
- ジョン・P. コッター (梅津祐良訳)『企業変革力』(Leading Change, Harvard Business School Press, 1996), 日経BP, 2002年。
- 田中博之・木原俊行・大野裕巳監修『学力向上ハンドブック』, ベネッセ教育研究開発センター, 2007年。
- 田中博之『改訂版カリキュラム編成論—子どもの総合学力を育てる学校づくり—』, NHK出版, 2017年。
- 田村知子編著『実践・カリキュラムマネジメント』, ぎょうせい, 2011年。
- 田村知子, 村川雅弘, 吉富芳正, 西岡加名恵編著『カリキュラムマネジメントハンドブック』, ぎょうせい, 2016年。
- 田村知子「第三章カリキュラム・マネジメント研究の進展と今後の課題」, 日本教育経営学会編, 『講座現代の教育経営3教育経営学の研究動向』学文社, 2018年。
- 露口健司『「つながり」を深め子どもの成長を促す教育学—信頼関係を築きやすい学校組織・施策とは—』, ミネルヴァ書房, 2016年。
- 中留武昭, 曾我悦子『カリキュラムマネジメントの新たな挑戦—総合的な学習における連関性と協働性に焦点をあてて—』, 教育開発研究所, 2015年。
- ピーター・M・センゲ (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—』(The Fifth Discipline The Art & Practice of The Learning Organization, Crown Business, 2006), 英治出版, 2011年。
- 福畠真治, 佐々木織恵, 大庭梓, 栗田晃宏, 「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, 2017年, pp.109-131。
- 付記 本稿は, 令和元年度科学研究費補助金・奨励研究(19H00055)の研究成果の一部である。