

学び続ける教師に求められる学習に関する実証研究

—変容的学習の視点から—

学校開発政策コース 吉村春美
比較教育社会学コース 福島創太

Empirical research on learning required for teachers who need to continue to learn
From the perspective of transformational learning

Harumi YOSHIMURA, Sota FUKUSHIMA

The purpose of this study is to empirically verify whether the transformational learning required for teachers who need to continue to learn is promoted by formal training participation. It was conducted a questionnaire survey for teachers who participated in and did not participate in the “21st Century Teachers Program” jointly conducted by City A and the Teachers Initiative. The program lasted for six months, and three surveys (Times 1, 2, and 3) were conducted to capture changes in transformative learning. As a result of the survey, in the program participation group and non-participation group, “self-reflection”, “confusing dilemma”, and “perspective transformation”, which are subscales of transformational learning, increased significantly from Time1 to Time2. In addition, from Time 1 to Time 3, “self-reflection” and “transformation of perspective” were significantly increased only in the TI participating group. Therefore, it can be said that TI has the effect of promoting transformational learning.

目次

1. 問題の所在と研究目的
 2. 21世紀型ティーチャーズプログラム (TI) の概要
 3. 研究方法
 - A 調査対象と手続き
 - B 調査項目
 4. 分析結果と考察
 - A 尺度構成
 - B TI の効果
 5. 考察
 6. 今後の研究課題
-
1. 問題の所在と研究目的

中央教育審議会答申 (2012)¹⁾ は、これからの教師に思考力・判断力・表現力等を育成する「実践的指導力」を高め、変化の激しい社会において、「探求力を持ち、学び続ける存在」であることを求めている。具体的な資質能力として、「教科や教職に関する高度な専門的知識」、「新たな学びを展開できる実践的指導力」、「教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践

できる力」などが整理されている。今後一層教育課題が複雑化していく社会を前提とするならば、教師に求められる力量は社会変化とともに、より広範囲にわたるだろう。求められる力量は際限がなくリストアップされ、「求められる力量を開発する」というキャッチアップ型の能力開発には限界が生じることが予想される。

では、このような教師の専門的力量的開発の限界をどのように乗り越えることができるのだろうか。辻野 (2012)²⁾ は、古い経験を捨て、自己刷新する職業的専門性が、教科に関する専門知識や教授技術、生徒指導力など個別具体的な専門的力以上に本質的な価値を持つと指摘する。また、坂本 (2013)³⁾ や丸山 (2014)⁴⁾ も「問題の枠組み」や「固有のものの方」などの教師として暗黙のうちに有している考え方の転換が教師の学習にとって重要であることを示唆している。

「自己刷新する専門性」、「固有のものの方の転換」は、メジロー (1991)⁵⁾ が成人学習分野において提唱する変容的学習に近い考え方である。変容的学習とは、経験の解釈や意味づけを行う際に暗黙的に準拠している前提や価値、信念などを構成している枠組みで

ある「意味パースペクティブ」を再構築することを変容的学習と定義する。不確実性の高まる社会において、個別具体的な力量開発を固定的に捉えず、学びを忘却（アンラーニング）し、学び直す姿勢や、自分が信じてきた価値観や前提そのものを問い直し、再構築する変容的学習を促す力量開発の重要性が高まっているといえるだろう。

しかしながら、「学び続ける教師」の力量開発の現状を鑑みると、力量の内容は時代の要請に応じてアップデートされているものの、依然として教科、生徒指導、学級経営など個別具体的な力量開発に重点が置かれているように見受けられる。もちろん、専門的知識や指導に関わる技術や手法を習得することも必要ではあるものの、教師としてのあり方やものの見方の刷新を促すことを目指す力量開発は十分に行われているとは言いがたい。この傾向はスクールリーダー（学校経営の中核を担う教職員）教育にもみられ、知識や手法やスキルを量的に増大する直線的な力量形成よりも、自らのあり方を省察することによって質的な自己変容を伴う力量形成の重要性が指摘されている（曾余田・曾余田 2007）⁶⁾。

また、教師の力量形成を実践的知識の発達、変容的学習として捉えた田中（2019）⁷⁾は、先行研究から教師の実践的知識が経験と反省から形成され、新しい意味を自ら再構成することによって実践的知識を獲得すること、暗黙の考え方の転換というプロセスを経ること、他者の影響を受けて意味の再構築が起きることを明らかにしている。

田中（2019）は先行研究を踏まえ、日々の実践というインフォーマルな状況における教師の実践的知識の発達過程が明らかにしている。田中が研究の対象として、インフォーマルな日々の実践を変容的学習が生起する場とした背景のひとつとして、研修などフォーマルな職能開発の場では、教師の価値観や枠組みの変容がもたらされるまでに至っていないと指摘する。

しかし、同僚性の脆弱化、働き方改革が進展する学校現場において、教師の変容的学習が自発的に起きることを待つしかないのだろうか。教師の変容学習を促す要因は「ふり回り」の機会であり、学習環境として組織形態をデザインすることが効果的であることが明らかにされている（田中 2011）⁸⁾。であるならば、自発的な教師の変容的学習を促す学習環境として、研修をデザインすることはできないのだろうか。それが本研究の問題の所在である。

そこで、本研究は、学び続ける教師に求められる変

容的学習が、フォーマルな研修参加によって促進されるかを実証的に検証することを目的とする。本研究が研究対象とする研修は、A市教育委員会と一般社団法人ティーチャーズ・イニシアティブ⁹⁾が共同実施する「21世紀型ティーチャーズプログラム（以下、TIと表記する）」とする。

TIは、「主体的・対話的・深い学び」を教師自身が体験し、その経験を振り返ることで、主体的・対話的で深い学びに関する知識やスキルという技術的力量形成を目指すとともに、教師の教育観や人間観など教師としてのあり方について内省を促し、意識変容を起こすことを意図した研修プログラムである。TIは、「経験の振り返り」、「新しい意味の再構成」、「暗黙の考え方の転換」、「他者の影響を受けた意味の再構築」という先行研究が指摘する変容学習を促す要素を満たしており、調査対象として適切であると考え研究の対象とした。

2. 21世紀型ティーチャーズプログラム（TI）の概要

21世紀型ティーチャーズプログラム（TI）は、半年間、全11日間（初回2泊3日の合宿形式、第2回が2日間、その後は各半日～1日）の集合研修と、2回のグループ別セッションによって実施される。プログラムは前半・中盤・後半と分かれており、それぞれのフェーズを経て学びを深めていく（図表1）。

まず前半のキックオフキャンプでは、1日目に自身の過去と日常の仕事を振り返りながら、自分が教師になった原点を確認し、2日目に目の前の生徒たちがこれから生きていく「2030年の未来」を自由に探究するワークを行い、3日目には2日間の体験を踏まえて自身が描きたい未来や生徒に届けたい学びについてビジョンを描く。

これらを通して学びに向かう基盤（現状の認識と未来への意志）を整えるとともに、学びに向かうチームを形成する。また、これらのプロセスの特徴は、講師からの講義は実施せず、「問い」と「グループワーク」、そして学びの場自体のデザインによって受講者同士のオープンでフラットな対話や普段とは異なる相互作用を引き出すこと、その中で自身の過去や社会の未来といったこれまで認知していなかった考え方や学びを生成する体験を同時に行うこと、これらを通じて「主体的・対話的・深い学び」を受講者として体験することにある。

中盤フェーズでは、キックオフキャンプでの学びの

図表1 21世紀ティーチャーズプログラムの概要

フェーズ	テーマ	タイトル	概要	期間	時期
前半	体験	キックオフキャンプ	<ul style="list-style-type: none"> ・教師になった原点を振り返り、教育の課題と未来を考える ・「主体的・対話的・深い学び」を教師自ら体験する。 	2泊3日	4月24日～26日
中盤	学習	ラーニングデザインセッション	<ul style="list-style-type: none"> ・キックオフキャンプでの体験を振り返り、学びを言語化する ・生徒の主体性を育む場をデザインするための理論とノウハウを学ぶ 	2日間	6月11-12日
後半	アクションラーニング、リフレクション	ラボセッション	<ul style="list-style-type: none"> ・教育学以外の知見にも触れながら、受講者同士に向けた学びの場をデザインする 	2日以上 (グループセッション)	7月～8月
		ラボワークショップ	<ul style="list-style-type: none"> ・チームでデザインした学びを、他の受講者に対して実践するアクションラーニング ・「意図をもって学びの場をデザインする」ことで日常学校で作っている授業とのギャップをつくり、気づきや学びを起こす 	半日×5回	9月
		学校での実践	<ul style="list-style-type: none"> ・ここまでの学びを活かして、子ども主体の学びづくり、学校改革、教育改革等に取り組む ・互いの実践やその過程を共有しながら学びを深める 	2カ月	10月～11月
		実践共有会	<ul style="list-style-type: none"> ・実践の共有 ・ここまでの学びの振り返りと、自身に起きた変化の言語化 	1日	1月30日

体験を紐解くかたちで「自分に何（学びや気づき）が起こったのか」、「それはどうして起きたのか」を受講者自らが考え、話し合い、模索する。講師はファシリテーターとして受講者が自身の体験を紐解き、その価値に気づくのをサポートするとともに、研修の設計意図やデザインの工夫を、受講者の体験に紐づけて解説することで学習理論やデザインのノウハウを提示していく。

後半のフェーズでは、ここまでの学びを元にまずは教師が教師集団に、そしてその後、自身の学校で生徒や同僚、あるいは地域社会に向けて、自身が学んだことを活かしたプロジェクトを行う。これらの実践も学びのプロセスと捉え、すぐに現場での実践を課すのではなく、失敗の許されるラーニングコミュニティ（学び合う共同体）の中で実践を行い、大胆な挑戦と失敗、その経験から学びを引き出す設計としている。これらの経験を通して、実践へのゆるやかな接続を引き出すとともに、「学びにおける失敗の大切さ」を認識してもらう意図がある。

TIは、表向きは「教師の授業デザインや生徒への接し方の“引き出し”を増やす」ことを提示し実践するが、プログラムの設計は、教育学をバックグラウンドにした知見ではなく、「システム思考」や「U理論」を元に構築されている。「システム思考」とは、対処療法的な

問題解決アプローチとは異なり、問題を作り出す構造を見極め、複雑な要因のつながりと相互作用を理解することで、真の変化を創り出すためのアプローチである。問題の原因を他者や外部に求めるのではなく、自分自身もその問題を作り出しているシステム（構造）の一部であるという認識に立ちながら、自ら望ましい変化を創り出すことを可能にする。また、「U理論」は過去の延長線上にないイノベーションを個人、ペア、チーム、組織やコミュニティ、そして社会で起こすための原理と実践手法を提唱する理論であり、特徴として、イノベーションや変革を起こす優れたリーダーの「やり方」に着目するのではなく、彼らの「内面のあり方」や「意識の変容」に着目している点がある。

TIは、これらの理論・アプローチを採用することによって、学校現場で直面する教育課題をこれまでと異なる視座で捉え、自己の変容を起点に本質的な解決を図ることを意図している。また根底には「社会構成主義」や「認知心理学」を敷きつつも、ビジネスセクターで主に開発、実践されてきた人間発達の理論やノウハウを用いた「学び」が設計・提供されている。その結果、参加者である教師にとっては「自らの常識とは異なる考え方」との出会いになるといえる。

その一方で、「人の育ち」や「人の学び」という観点からは通底する原理や理念を共有しており、自身に

おこる学びや自身が起こす学びには教師自らが目指す理念の実現と近い体験となるよう設計されている。人（生徒）に学びを起すという共通の願いに立脚しながらも全く異なるメソッドで構築されたワークショップを体験することで、受講者それぞれに教師としての在り方や行動論理を顧みる新たな参照軸を生成する。この参照軸が外部から賦与されるのではなく、学びの受講者、そして設計者、実践者としての体験を通して自ら生成されていくこと、また自身の深い願いやビジョンに基づいて得た学びであることで、その参照軸への信頼や自身の価値観を内省する観点との使いやすさを担保している。

また日常やこれまでの自身を知る同僚との協働の中で起こる学びであり、自分だけではなく他者という鏡を通して自分の「当たり前」や「自分の変化」に気づける設計となっていることや半年間という期間の中で日常との往還を繰り返す設計となっていることが、教師一人ひとりにとって当たり前となっている思考や行動論理、教師集団において暗黙のうちに共有している考え方に、日常や自身の言動をきっかけに気づけたり、それらへの新たな意味付け、価値づけを起こせるようになったり、自身の価値観を絶えず更新していけるようになるための仕掛けとなっている。

3. 研究方法

A 調査対象と手続き

本研究は、TIプログラムに参加したA市立中学校の教師（35名）とTIプログラムに参加していない中学校教師（680名）を対象に、質問紙調査を実施した。10ヶ月に渡るTIプログラムの効果を捉えるため、調査は、2019年5月23日、8月8日、2020年2月8日の計3回、TI参加者・非参加者が参加する悉皆研修の会場で配布し、その場で回収する形で実施した。

調査の設計・質問紙の作成は、著者2名が行い、質問紙の配布・回収はA市教育委員会が実施した。調査目的は、A市教育委員会が悉皆研修会場で説明し、調査協力について調査対象者の同意を得た。またTI参加者は、教育委員会から各学校へ参加募集を行い、校長の推薦や教師自らの希望によって参加した。なお、著者の福島はTIプログラムの設計に携わっており、回収したデータの分析は吉村が担当した。

回答者の属性は図表2の通りである。なお、TI参加者35名のうち、指導主事3名については分析の対象から除いて分析を行った。

図表2 回答者属性

		T1(n=620)	T2(n=450)	T3(n=494)
TI参加属性	非参加	589	422	464
	参加	31	28	30
性別	男性	350	236	281
	女性	267	212	211
年代	20代	191	136	137
	30代	137	112	131
	40代	66	51	59
	50代	185	123	126
	60代以上	40	25	40

B 調査項目

本研究では、変容的学習を教師の実践的知識の発達として捉え、メジロー（1991）^{5）}に依拠し、変容的学習を経験の解釈や意味づけを行う際に、無批判に同化している前提や価値、信念などを構成している枠組みである「意味パースペクティブ」を再構成することと定義する。変容的学習は、自己の省察によって新たな経験を解釈する際に、既存の意味パースペクティブとの軋轢が生まれると、自分の価値観や信念などの根源的な問い直しが求められるようなジレンマに陥る。この状態を「混乱的ジレンマ」と呼び、この混乱的ジレンマを契機として、「意味パースペクティブ」の再構築がなされる（メジロー 1991）。

調査項目として、これらのプロセスを前提とした孫（2014）^{10）}の変容的学習尺度の8項目を用い、5件法（5. とてもそう思う, 4. まあそう思う, 3. どちらともいえない, 2. あまりそう思わない, 1. まったくそう思わない）で回答を求めた。また、いずれかの設問で「とてもそう思う」「まあそう思う」と回答した場合、そのように思った時はどのような出来事を経験した時であるか、最も印象に残る出来事を自由記述で回答を求めた。印象に残る出来事は、1回目調査時では「2018年10月以降～2019年3月末」、2回目調査時では「2019年4月以降～現在（2019年8月8日）」、3回目調査時では「2019年9月以降～現在（2020年2月8日）」を振り返って回答するよう求めた。

4. 分析結果と考察

A 尺度構成

1回目調査時の620名の回答データを対象に、変容的学習に関する8項目に対して平均値、標準偏差を算

出した。その結果、天井効果、フロア効果は見られなかったため、8項目に対して最尤法・プロマックス回転による因子分析を行なった。その結果、3因子が得られた。第一因子を「パースペクティブの変容 ($\alpha = .77$)」、第二因子を「混乱的ジレンマ ($\alpha = .75$)」第3因子を「自己省察 ($\alpha = .70$)」と命名した。因子行列と因子間相関を図表3に示す。

なお、2回目、3回目の回答データについて、各因子の信頼係数は2回目「パースペクティブの変容 ($\alpha = .83$)」、「混乱的ジレンマ ($\alpha = .80$)」、「自己省察 ($\alpha = .75$)」、3回目「パースペクティブの変容 ($\alpha = .88$)」、「混乱的ジレンマ ($\alpha = .79$)」、「自己省察 ($\alpha = .76$)」となり、全3回全ての因子で中～高程度の内的整合性が確認できたため、各項目の回答を加算平均した合成変数を作成し、分析に用いた。

B TIの効果

変容的学習に関するTIの効果を検証するために、TI参加前の変容的学習の状態 (Time1データ) からTI参加中 (Time2データ)、TI参加前の変容的学習の状態 (Time1データ) から参加後の変容的学習 (Time3データ) にどれだけ変化が見られたかについて、TI参加群と非参加群で検定を行った。なお、調査の目的に鑑み、個人の変容を捉えることができるよう、回答者には教科番号、学校番号、番号を記載してもらい個人の回答データの紐づけができるように設計した。TI参加群に関しては、各回のデータと個人を紐づけることができたが、非参加群に関しては番号の誤記入などが散見されたため、各回の回答データは独立したサンプルとして扱うこととした。

まず、TI非参加群の変容的学習の3つの下位尺度についてTime1とTime2で対応のないt検定を行ったところ、「自己省察」、「混乱的ジレンマ」、「パースペクティブの変容」において統計的有意な差が認められた (図表4)。

TI参加群で同様の検定を行ったところ、「自己省察」、「混乱的ジレンマ」、「パースペクティブの変容」において統計的有意な差が認められた (図表5)。

次に、Time1とTime3で対応のないt検定をしたところ、TI非参加群では全ての下位尺度において統計的有意な差が認められなかった (図表6)。

同様に、参加群でTime1とTime3の比較をしたところ、「パースペクティブの変容」において統計的有意な差が認められた (図表7)。

最後に、TI実施による個人々々の変化を検討するため、TI参加群に対し、対応のあるt検定を用いて比較を行った。その結果、Time1からTime2の比較では、全ての下位尺度について有意な差が認められた (図表8)。一方、T1からT3の比較では「自己省察」と「パースペクティブ変容」については有意な差が認められたが、「混乱的ジレンマ」については有意な差は認められなかった (図表9)。

5. 考察

以上の結果から、Time1からTime2への変化をみると、TI非参加群、参加群の両群において「自己省察」「混乱的ジレンマ」「パースペクティブの変容」が有意に上昇していることが確認された。Time1では、「2018年10月頃から2019年3月末まで」の状況を振り返って

図表3 変容的学習の因子分析結果 (最尤法・プロマックス回転)

項目	第1因子	第2因子	第3因子
自分のものの見方が大きく変わったと感ることがあった	0.874	-0.066	-0.064
それまでとは異なる視点を獲得した	0.861	-0.011	-0.069
それまで理解できなかった新しい価値観を感じた	0.635	-0.015	0.174
自分と異なる考え方に対して、納得できないと感じた	-0.225	0.815	-0.009
様々な人の考えや価値観にふれて、モヤモヤした	0.053	0.751	0.05
自分の考えと違う意見に接し、葛藤を感じた	0.206	0.698	-0.061
自分の考え方が偏っていると感ることがあった	-0.045	-0.028	1.037
自分の中に思い込みや決めつけがあると感じた	0.294	0.149	0.341
因子間相関	第1因子	第2因子	第3因子
	第1因子	—	—
	第2因子	.44	—
	第3因子	.51	.55

図表 4 変容的学習下位尺度得点のTime1とTime2の比較 (TI非参加群)

	1 回目調査時(Time1)		2 回目調査時(Time2)		t値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
自己省察	3.33	0.84	3.55	0.78	-4.37**
混乱的ジレンマ	3.17	0.91	3.41	0.86	-4.27**
パースペクティブの変容	3.56	0.79	3.67	0.68	-2.39*

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

図表 5 変容的学習下位尺度得点のTime1とTime2の比較 (TI参加群)

	1 回目調査時(Time1)		2 回目調査時(Time2)		t値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
自己省察	3.73	0.99	4.24	0.68	-2.33*
混乱的ジレンマ	3.47	0.91	3.95	0.86	-2.06*
パースペクティブの変容	4.17	0.76	4.63	0.40	-2.85*

* $p < .05$

図表 6 変容的学習下位尺度得点のTime1とTime3の比較 (TI非参加群)

	1 回目調査時(Time1)		3 回目調査時(Time3)		t値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
自己省察	3.33	0.84	3.40	0.81	-1.50
混乱的ジレンマ	3.17	0.91	3.26	0.86	-1.63
パースペクティブの変容	3.56	0.79	3.58	0.77	-0.36

図表 7 変容的学習下位尺度得点のTime1とTime3の比較 (TI参加群)

	1 回目調査時(Time1)		3 回目調査時(Time3)		t値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
自己省察	3.73	0.99	4.14	0.78	-1.78 †
混乱的ジレンマ	3.47	0.91	3.65	0.83	-.81
パースペクティブの変容	4.17	0.76	4.52	0.46	-2.08*

† $p < .10$, * $p < .05$

図表 8 変容的学習下位尺度得点のTime1とTime2の比較 (TI参加群・対応のあるt検定)

	1 回目調査時(Time1)		2 回目調査時(Time2)		t値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
自己省察	3.80	1.00	4.24	0.68	-2.76*
混乱的ジレンマ	3.47	0.91	3.92	0.86	-2.80*
パースペクティブの変容	4.21	0.75	4.65	0.38	-3.22*

* $p < .05$

回答するよう尋ね、Time2では、「2019年4月以降から調査日の2019年8月8日まで」の状況を振り返って

回答するよう尋ねている。今回Time1,2,3の回答データを個人に紐づけることができなかったため、Time1

図表 9 変容的学習下位尺度得点のTime1とTime3の比較 (TI参加群・対応のあるt検定)

	1 回目調査時(Time1)		3 回目調査時(Time3)		t値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
自己省察	3.64	0.98	4.14	0.78	-3.38*
混乱的ジレンマ	3.40	0.94	3.63	0.84	-1.33
パースペクティブの変容	4.13	0.78	4.55	0.43	-2.81*

* $p < .05$

からTime2への上昇について、あくまでの全体の傾向として言えることは、4月から8月は新年度の最初の5か月間にあたることから、TI参加者、非参加者にとっても、新しい生徒や学級、新しい教職員と組織体制など働く環境が大きく変わる時期であり、暗黙化・習慣化された自分の思考や行動を疑い、新しい意味の再構築がなされたのではないかといえる。

例えば、変容的学習について尋ねた設問のいずれかで「とてもそう思う」「まあそう思う」と答えた回答者に対して、どのような出来事を経験したときにそう感じたかを自由記述で尋ねた設問では、TI参加者、非参加者ともに、職場環境の変化によって自己省察やジレンマを感じた経験が、以下のように語られている。

「4月からA市で転勤しはじめて、徹底されている指導とそうでない部分のギャップが大きいと感じた (非参加群)」

「転勤した学校と前任校との違いにおける葛藤 (非参加群)」

「転勤したので、その学校でしていることと、自分の今までの経験とあまりに違っていたため、また今の現状で満足している考え方に出会い悩みました (参加群)」

また、TI参加群では、職場環境の変化に加え、TI参加によって自己省察やパースペクティブの変容が促されているようすが語られていた。

ティーチャーズプログラムでメンタルモデルを見つめ直したこと。自分自身の「あたりまえ」を疑うことができた。

ティーチャーズプログラムに参加して、「〇〇は

△△でなければならない」という考えがたくさん頭の中にあることに気づいた。それを取り除いてもいい!と思った。

しかし、Time1からTime3への変化をみると、TI非参加群では、全ての下位尺度に有意な上昇が見られなかったものの、参加群では、「パースペクティブの変容」が有意に上昇、「自己省察」に有意な上昇傾向がみられた。Time1からTime2への変化と同様、あくまでも全体の傾向として言えることは、Time2では有意な上昇が見られるものの、年度の終盤のTime3では年初の状況と大きな差がなくなる傾向が示された。

ただし、TI参加群のみ「パースペクティブの変容」に有意な上昇があったことを踏まえると、TIに参加したことによって日常的に暗黙化した考え方や枠組みが転換され、新しい意味の再構築が促されたと考えられる。

例えば、先ほどと同様の自由記述では、TI参加群においてTI参加によってパースペクティブの変容が起きている様子が語られている。

ティーチャーズプログラムに参加する中で、今まで自分がマイナスに考えていたことを見方を変えて逆転発想することを学び、見方や考え方が大きく変わりました。例えば小規模の学校だからできないのではなく、小規模だからできることを考えられるようになりました。

ティーチャーズプログラムの研修の中で、これまでの学校について振り返る場面がありました。以前、学校に外国からの転校生が来たのですが、あまり日本語を話せず、様々な面で大変だなと思っていました。しかし、研修の中で、このときのことを振り返ったときに、この出来事は、「大変なこと」ではなく「大きなチャンス」だったと気付

きました。見方を変えれば、異文化を学んだり互いに知らなかったことを知ることができたのに、勝手に私たちが、「日本語もあまり話せないのだから」と決めつけていたことがわかりました。

TIへの参加が参加者の変容的学習を促した効果を仮説的に検討してみると、まず、自分自身の原点を見つめなおすために過去の写真を共有しながら、自身の生い立ちから現在に至るまでを語り合い、「自分の原点」を執筆する体験が自己省察に影響を与えたと考えられる。また、これらの経験を日常から物理的にも(教員研修を行うような会場ではない会場での実施)、時間的にも(二泊三日業務から離れる日程)離れた空間に身を置き、静かな空間で取り組むよう設定したことも、非日常の中で自己内省を体験できる環境を整え、深い内省からの気づきの体験が、その後の自己省察の習慣化へとポジティブな影響を与えたと考えられる。

さらに、TIでは、こうした活動を一人で行うのではなく、受講者同士での対話、問いかけ合いの中で、それぞれが自身に出会い直す体験を共同で行っている。その結果、互いを深く知り合いながら、参加者同士がラーニング・コミュニティ(学び合う共同体)を形成できたことで、その後のワークショップ中、あるいは同僚であれば学校現場における実践の中で起きる対話を通して、再び自身の原点を振り返ったり、その時の発見や気づきを想起することが可能になったものと考えられる。

次に、研修の構成として「まずは自身が受講者として体験する」、そしてそのことに設計者、実践者として取り組む、という構造が、新たな枠組みへの転換や新しい意味の再構築を促したと考えられる。「主体的・対話的で深い学び」や「生成的な学び」など、答えのない問いに対して学び手の既有知識、外的な刺激、そして学び手同士の相互作用の中で、学びを生成していくという社会構成主義的学習は知識伝達型の学習とは異なる側面を持つものであるが、実際には「グループワーク」や「対話形式の授業」などとの「やり方」を変えるだけでは本質的な学びに変化が起きづらい。しかし、自身が体感した「学びの感覚」を再現する、あるいは生徒に同様の感覚を届けることを目的にしたときに、「やり方」の変更だけではない、自身の教育観や学習観に対して向き合うことが求められていく。

今回のプログラムでも、キックオフキャンプ(4月)からラーニングデザインセッション(6月)において、教師はプログラム参加者として、「2030年の未来」や

「人が学ぶ場の作り方」など、答えのない問いに対してまずは学び手として取り組み、今度は自分が作り手として、ワークショップの設計や、学校現場での実践をデザインした。その過程で、自身に起こった学びとその要因の探究が、ひいては自身が行う日常の授業や生徒との接し方に対する捉え直しや、思い込みの手放し、あるいは実践している取り組みに対する価値づけや意味付けなどにつながったと考えられる。

さらに、学びの場づくりの実践とリフレクション(7月~11月)を3回(前半2回はチーム単位、最後は個人単位)行い、実践はリフレクションによる学びを最大化するために「意図をもってデザインすること」を重視したことで、意図したことがどんな結果を生むのか、失敗したとしたら、やり方に問題があったのか、意図自体に問題があったのかなど、様々な観点で自身の実践を対話によって振り返る体験を行っていたことも、パースペクティブの変容を引き出すのに影響したと考えられる。

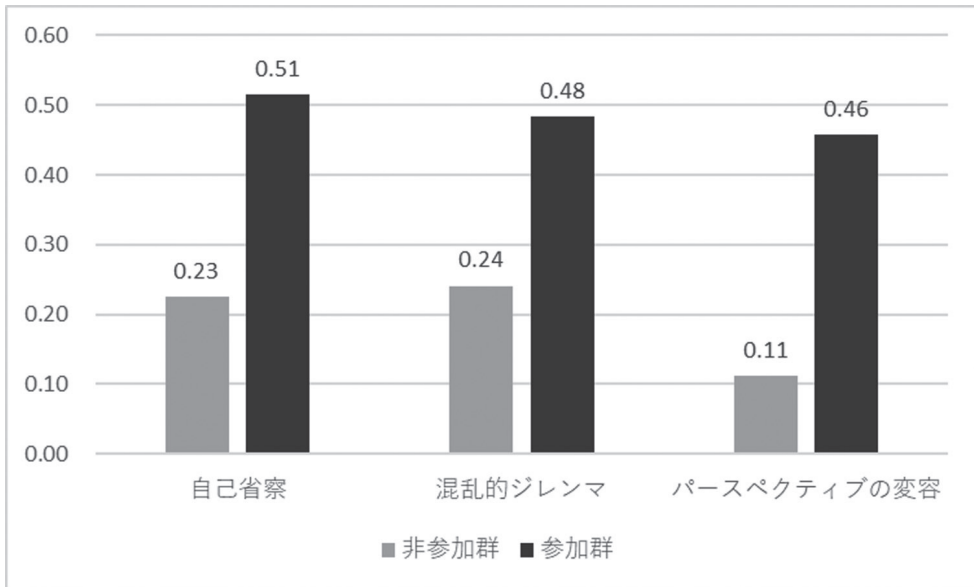
上述のTI参加群、非参加群の集団の傾向は、より厳密に個人の変化を分析することができたTI参加群の結果と符合する。対応のある比較を実施したTI参加群では、Time1からTime2へ全ての下位尺度で有意に上昇した。Time1からTime3では、「自己省察」「パースペクティブの変容」において有意な上昇が見られたが、「混乱的ジレンマ」では有意な差が見られなかった。

Time1からTime2、Time1からTime3の平均値の差をTI参加群、非参加群で比較すると、図表10、11のようになる。TI参加群では平均値が大きく上昇しており、特にTime1からTime3の変化をみると、非参加群ではほとんど変化がないものの、参加群では大きく上昇しているのがわかる。

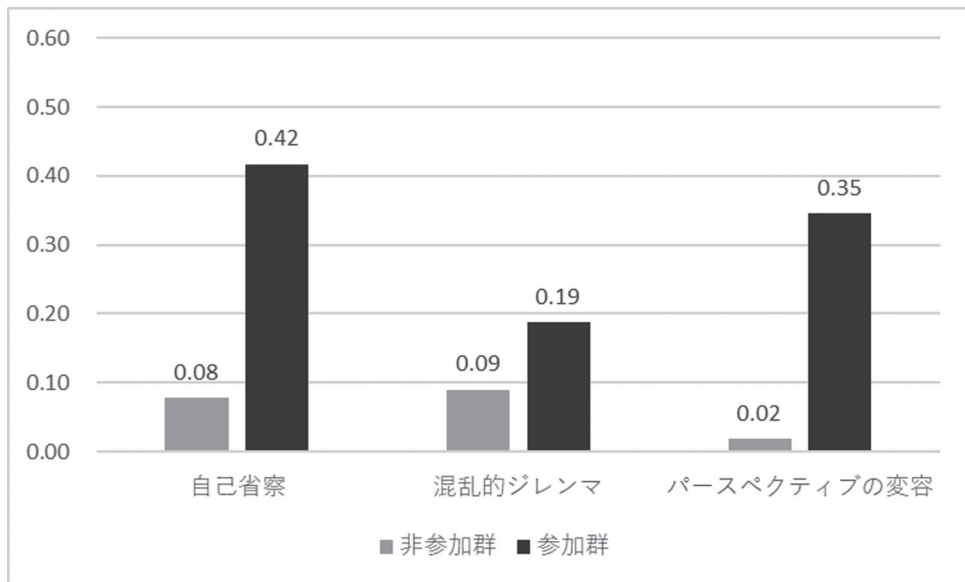
これらの結果から、Time2までの期間、新年度という新しい状況に加え、TIに参加したことによって省察の喚起や深まりが生まれ、自分自身の信念や価値観を巡る葛藤が起り、意味パースペクティブが変化したのではないかと考える。そして、「自己省察」や「パースペクティブの変容」はTime3までの期間においても継続して起こるが、「混乱的ジレンマ」については、TIのプログラムが葛藤やそれによって引き起こされる感情的なストレスを肯定的に捉えるような場であるという特性から、Time2以降では、自分と異なる意見や様々な価値観にふれても葛藤を感じる強さが弱まったのではないかと推察される。

さらに、Time3の全回答者のデータを対象に年代別の差を比較したところ、「自己省察」では20代と50代、

図表10 TI参加群・非参加群のTime1と Time2の平均値の差



図表11 TI参加群・非参加群のTime1と Time3の平均値の差



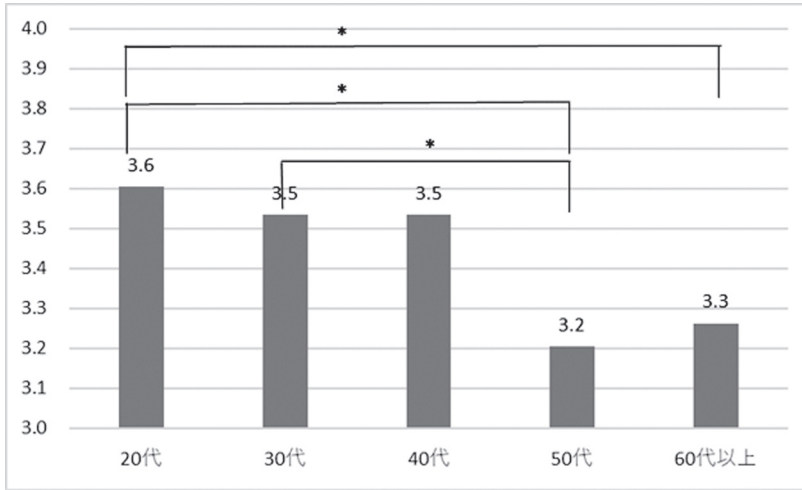
60代, 30代と50代 ($F: (4,485) = 5.122, p < .001$), 「パースペクティブの変容」では30代と50代間に有意差 ($F: (4,482) = 3.627, p < .01$) が認められた (図表12, 13)。

50-60代は学校組織の中でも教職歴の長さや様々な経験に裏打ちされた確固たる考えや価値観を有する一方、特に若い20-30年代と比較すると、自分自身の思考や認知の枠組みが固定化され、変容が起きにくい傾

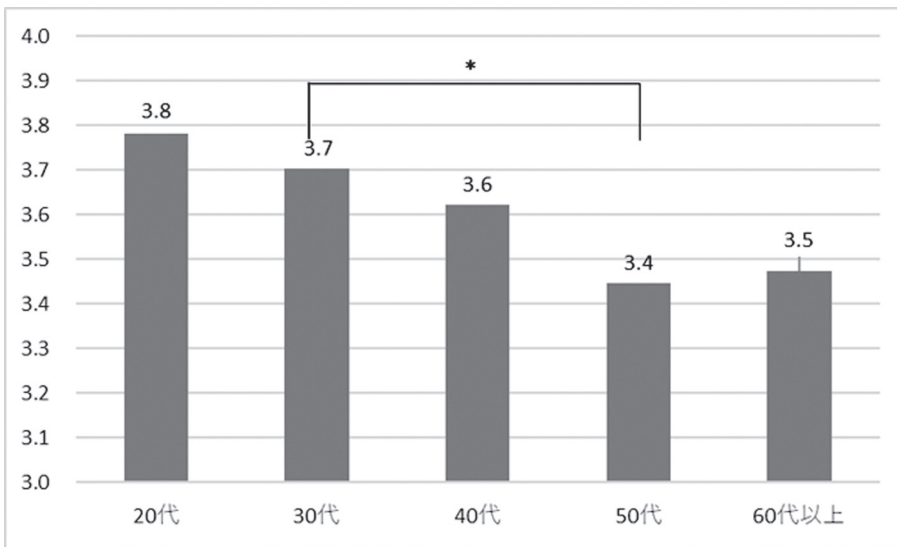
向が示唆されたといえる。このような年代の差が組織としての学習を阻害する要因になる可能性が考えられる。

一方、TI参加群では、TI参加前のTime1, Time3時点ともに年代差はみられなかったものの、全体の傾向として、年代差がみられた50代の参加者の自由記述には本質的な問い直しが実践の変革につながっている様

図表12 自己省察 (Time3) の年代別の比較

* $p < .05$

図表13 パースペクティブの変容 (Time3) の年代別の比較

* $p < .05$

子が語られていた。

本当に宿題や試験等は必要なのか、改めて考え直した時。もし、なくすとしてもそれにかわって、力をつけることのできる方法や力を確認する方法があればいいと考えることができた。ものの見方が大きく変わった。

今までの固定概念をとっばらい、新しいことをしようとした時。例：小中一緒だからこそできることを考えた時。通知表の評価（特に関心・意欲のところ）のつけ方を考え直すとき。職員室の席配置を考え直す時、など。

したがって、TIのようなプログラムに参加することで、自己の内省を深め、内省によって自己の価値観、思考、認知の枠組みに揺らぎを生じさせ、その結果、自分の思考や行動を習慣化している認知の枠組みの変容が促されることが可能になれば、年代差を解消し、組織の学習を発展させる可能性があるのではないかと考える。

6. 今後の研究課題

最後に今後の研究課題として3点ほど述べたい。まず、本研究では「混乱的ジレンマ」のみTime1からTime3への有意な上昇が見られなかったものの、「パースペクティブの変容」には有意な上昇が見られた。理論的には、混乱的ジレンマが強く起こることがパースペクティブの変容を促すと考えられたが、今回の結果を踏まえると、混乱的ジレンマをどのように実感することがパースペクティブの変容を促すのか、混乱的ジレンマの様相とパースペクティブ変容の関連については今後明らかにする必要があるだろう。

2点目に、変容的学習の学習環境としてTIの効果を検証したが、日常的な教育実践が行われている学校組織もまた学習環境のひとつになりうる。今後は学校の組織文化や風土が変容的学習にどのような影響を及ぼすのかについても更なる研究が求められると考える。

最後に、本研究では変容的学習、つまり意味パースペクティブの変容を得たことを発達と捉えたが、変容的学習の結果、教師の行動がどのように変化し、生徒にどのような影響が及ぼされたのかまでは研究の射程に含んでいない。プログラムの長期的な効果の把握の点からも、学び続ける教師として、教師個人の発達と生徒への影響関係についても今後明らかにしたい。

謝辞

本調査に多大なご協力をいただきましたA市教育委員会ならびにご回答いただいた先生方、一般社団法人ティーチャーズ・イニシアティブの皆様へ深く感謝申し上げます。

注・引用文献

- 1) 文部科学省 (2012) 教職生活の全体を通じた教師の資質能力の総合的な向上方策について (答申). 参照日: 2020年9月10日.
(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf)
- 2) 辻野けんま (2012) 新たな教職専門性の確立と教師教育の創造.

- 山崎準二・榊原禎宏・辻野けんま著. 「考える教師」—省察, 創造, 実践する教師—. 学文社, p.138-152.
- 3) 坂本篤史 (2013) 協同的な省察場面に通じた教師の学習家庭-小学校における授業研究事後協議会の検討. 風間書房.
 - 4) 丸山範高 (2014) 教師の学習を見据えた国語科授業実践知研究. 溪水社.
 - 5) Mezirow, J. (1991) 金澤睦・三輪健二監訳 (2012) おとなの学びと変容 変容的学習とは何か. 鳳書房.
 - 6) 曾余田順子・曾余田浩史 (2007) 「ダブルループ学習」を促すスクールリーダー教育の構築—東広島市教職員キャリアアップ研修を通じて—. 日本教育経営学会紀要第49号, pp.111-121.
 - 7) 田中里佳 (2019) 教師の実践的知識の発達. 学文社.
 - 8) 田中里佳 (2011) 成人学習理論の視点を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号, pp.99-110.
 - 9) 一般社団法人ティーチャーズイニシアティブ. 参照日: 2020年9月10日. (<https://teachers-i.org/>)
 - 10) 孫大輔 (2014) 医療系専門職と市民・患者のカフェ型ヘルスマニケーションによる変容的学習のプロセス. 聖路加看護大学大学院看護学研究科学位論文.

(吉村春美 指導教員 勝野正章教授)
(福島創太 指導教員 本田由紀教授)