

スクールリーダーの経験学習と職務効力感

立教大学

木村 充

横浜国立大学

脇本 健弘

横浜国立大学

松原 雅俊

内田洋行総合教育研究所

平野 智紀

内田洋行総合教育研究所

中尾 教子

1. はじめに

スクールリーダー育成の重要性が高まっている。スクールリーダーは、1983年から開始されたOECD教育研究革新センターの「国際学校改善プロジェクト」において提唱された概念である。OECDは、研究の成果として、スクールリーダーシップの課題を①責任の再定義、②仕事の分散、③効果的な技能の開発、④魅力的な専門職にすることの4つにまとめ、なかでも③が弱点だと指摘している(OECD, 2008)。学校教育改革が推進される中で、スクールリーダーの効果的な育成は喫緊の課題である。

我が国においては、教師の大量採用による若手教師の割合の大幅な増加、それに伴う中堅・ベテラン教師の割合の減少により、教師の年齢構成の若年層への偏りが指摘されてきた(脇本ら, 2015)。特に、都市部においては早くからその傾向が進んでおり、横浜市では、小学校において経験10年未満の教師の割合が半数を超えている(長島, 2014)。従来のライフサイクル論を前提としたスクールリーダーの育成に限界が見えてきている中で、管理職のなり手不足は深刻な問題である。

スクールリーダーの育成については、1990年代後半からの「学校の自主性・自律性の確立」に向けた学校改革の中で、人材確保・力量形成の問題として惹起されてきた。以降、教職大学院の開設をはじめ、様々な方法で育成に向けて取り組まれてきているものの、依然として多くの課題が指摘されている(金川, 2018)。スクールリー

ダーの育成は、OJTによるものとOff-JTによるものに大別されるが、いずれにおいても重要になるのが経験学習、すなわち体験と省察を往還させ、理論と実践を融合しさせることである(浜田, 2009)。

経験学習とは、Kolb(1984)が整理した学習理論である。Kolbは、学習とは経験を変換することを通じて知識を創造するプロセスであると捉え、具体的経験、内省的観察、抽象的概念化、能動的実験の4つのプロセスを経るという経験学習サイクルを提唱している。これまで、教師を対象に経験学習に関する研究が行われており(姫野・益子(2015)、脇本ら(2015)、脇本(2020)など)、経験学習の重要性が指摘されている。一方で、スクールリーダーは経験から学習しているのか、その実態は明らかではない。

そこで、本研究では、スクールリーダーの経験学習について調査を行う。スクールリーダーの経験学習の実態を明らかにし、それが職務の遂行とどのように関連しているのかを探ることは、スクールリーダーを育成する上で必要となる支援についての具体的な指針を検討する基盤となると考えられる。

なお、スクールリーダーの概念は、明確には定義されていない(元兼, 2005)が、大脇(2005)は日本におけるスクールリーダーの定義を整理し、校長・教頭の学校管理職に限定する狭義、「学校づくりの中核を担う教職員」としての省令主任や事務長などを含む広義、これに加えて教育行政職である教育長・指導主事を含む最広義

スクールリーダーの経験学習と職務効力感

の定義があるとしている。本研究は、主任層を含む学校づくりの中核を担う教職員の育成を対象とするため、管理職及び中核中堅教職員をスクールリーダーとする。

2. 調査方法

2.1. 調査概要

横浜市の公立小学校のスクールリーダー（校長、副校長、主幹教諭）を対象に調査を行った。横浜市の全公立小学校 340 校（分校など一部の学校を除く）を対象として、2016 年 12 月に、各学校の教員数に合わせた部数の調査票を郵送により配布した。その結果、81.5%にあたる 277 校から回答が得られた。本研究では、そのうち校長、副校長、主幹教諭の全てから回答が得られた 229 校を対象に分析を行った。

2.2. 分析に使用する項目

スクールリーダーの経験学習の実態を明らかにするために、大きく次の 4 つの分析を行う。最初に、スクールリーダーの経験学習の実行度について明らかにする。次に、スクールリーダーの経験学習の実行度に基づいて、クラスタ分析により経験学習のタイプ分けを行う。その後、経験学習と職務効力感の関係について分析を行う。具体的には、経験学習のタイプによる職務の職務効力感の差について分析を行う。それにより、どのような学習タイプのスクールリーダーが、職務に関する職務効力感が高いのか明らかにする。

本研究で分析に使用する調査項目は次の通りである。

(1) 経験学習

スクールリーダーの経験学習行動について、木村（2012）の項目を参考に、小学校のスクールリーダーの文脈に合わせて修正した 4 項目を作成した。各項目の実行度を「1. まったくしていなかった」「5. いつもしていた」までの 5 段階のリッカート尺度で尋ねた。

(2) スクールリーダーの職務に関する職務効力感

スクールリーダーの職務に関する職務効力感について、校長 34 項目、副校長 34 項目、主幹教諭 31 項目で尋ねる質問項目を作成した（脇本ら 2017）。「ビジョンの構築・達成」「カリキュラム・マネジメント」「教職員への指導・助言」「人材育成」「組織マネジメント」「外部との連携」「危機管理」「学校事務・管理」「他のスクールリーダーとの連携」の下位尺度によって構成されている。各項目に対する職務効力感を「1. うまくやる自

信がない」から「5. うまくやる自信がある」までの 5 段階のリッカート尺度で尋ねた。

3. 結果と考察

3.1. スクールリーダーの経験学習

スクールリーダーの経験学習の実行度の実態を明らかにするため、経験学習尺度 4 項目の平均値を確認した（図 1～図 3）。その結果、校長、副校長、主幹教諭のいずれにおいても具体的経験の得点が $M=3.496\sim 3.852$ と、他の項目に比べてやや低い結果であった。小学校のスクールリーダーは、困難や失敗を恐れず、新しいことに挑戦することをあまりしていないと考えられる。

経験学習尺度 4 項目の加算平均値は、校長 $M=3.991$ ($SD=0.558$)、副校長 $M=3.788$ ($SD=0.692$)、主幹教諭 $M=3.820$ ($SD=0.453$) であった。校長の得点がやや高く、副校長・主幹教諭の得点はそれに比べてやや低い。とはいえ、副校長・主幹教諭においても得点は 4 点に迫っており、その標準偏差も小さめである。従って、小学校のスクールリーダーは概ね経験から学ぶことができおり、個人でのばらつきも小さいと考えられる。

3.2. 校長の経験学習タイプと職務効力感

次に、スクールリーダーの経験学習のタイプを明らかにし、自身の職務をうまくやれていると感じているのはどのようなタイプかを検討する。

まず、校長の経験学習のタイプを分類するために、経験学習の 4 項目をもとに、Ward 法による階層的クラスタ分析を行った。分析の結果、6 つのクラスタに分類した。各クラスタの特徴を図 4 に示した。

第 1 クラスタ (CL1) は、いずれの得点も平均的であるため、「中間型」と命名した。第 2 クラスタ (CL2) は、いずれの得点も平均よりやや低く、特に能動的実験が不足しているため、「実験不足型」と命名した。第 3 クラスタ (CL3) は、内省的観察の得点が平均よりもやや低いものの、他の得点は高いため、「内省不足型」と命名した。第 4 クラスタ (CL4) は、いずれの得点も高いため、「循環型」と命名した。第 5 クラスタ (CL5) は、いずれの得点も低いため、「停滞型」と命名した。第 6 クラスタ (CL6) は、具体的経験の得点が低く、その他の得点は平均的であったため、いずれの得点も平均的であったため、「挑戦不足型」と命名した。第 1 クラスタには 53 件 (23.2%)、第 2 クラスタには 26 件 (11.4%)、

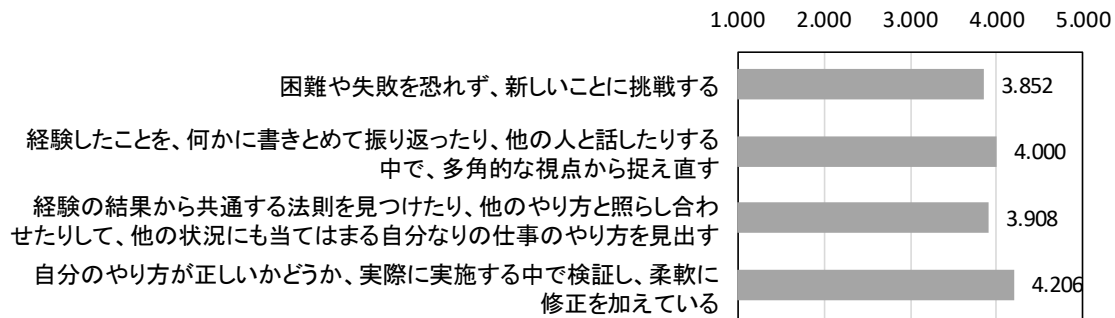


図1 校長の経験学習の実行度

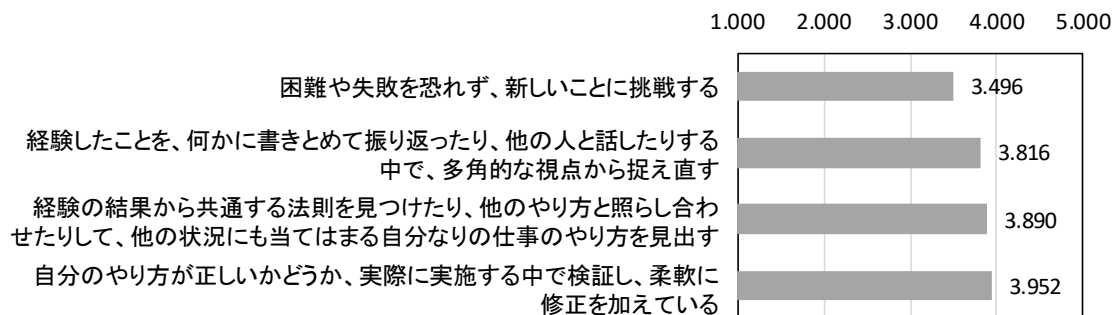


図2 副校長の経験学習の実行度

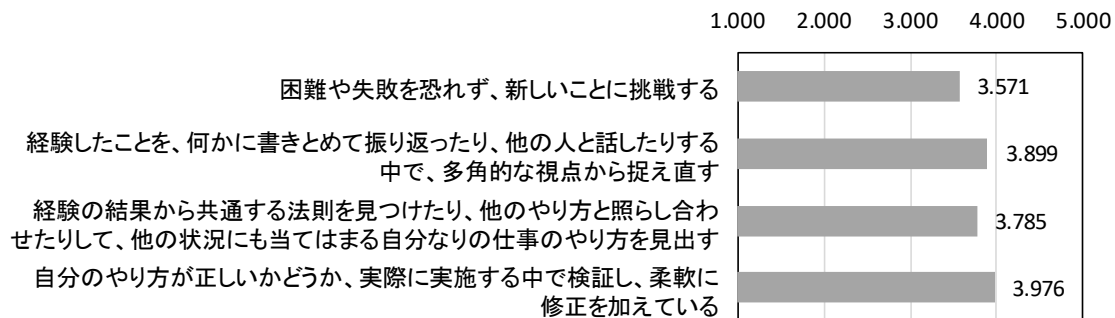


図3 主幹教諭の経験学習の実行度

第3クラスには27件(11.8%)、第4クラスには61件(27.2%)、第5クラスには38件(16.7%)、第6クラスには22件(9.6%)の有効回答が含まれていた。

次に、校長の職務効力感が高いのはどのタイプかを検討するため、独立変数を各クラス、従属変数を職務効力感の下位尺度得点とし、クラスごとの平均値の差を分散分析によって検討した。結果を図5に示した。

効果量を確認すると、「ビジョンの構築・達成 ($\eta^2=.212$)」「教職員への指導・助言 ($\eta^2=.177$)」「組織マネジメント ($\eta^2=.175$)」「人材育成 ($\eta^2=.163$)」「カリキュラム・マネジメント ($\eta^2=.149$)」は経験学習タイプによって職務効力感に大きな差があり、「学校事務・

管理 ($\eta^2=.070$)」「外部との連携 ($\eta^2=.069$)」は中程度の差、「危機管理 ($\eta^2=.058$)」「副校長・主幹教諭との連携 ($\eta^2=.055$)」には小程度の差が見られた。

多重比較の結果、項目によって差はあるものの、全体的に循環型、中間型、内省不足型の職務効力感の得点が高く、実験不足型と停滞型の得点が低かった。特に、循環型と停滞型の差が顕著であった。これらのクラス間での職務効力感の差は、経験学習のタイプの違いによる差と捉えるよりも、経験学習の全体的な得点の差による違いと捉えるのが妥当であると考えられる。一方で、必ずしも停滞型の職務効力感が最も低いとは限らず、教職員への指導・助言などは実験不足型の方が職務効力感が低く、どのような学び方を得意・不得意とするかによって、

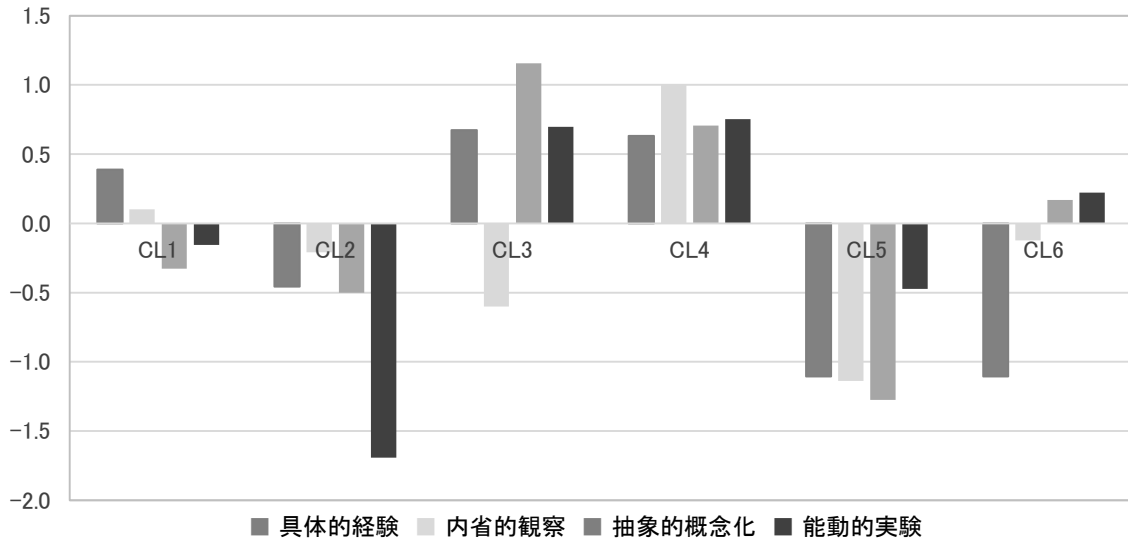


図4 校長の経験学習のタイプ

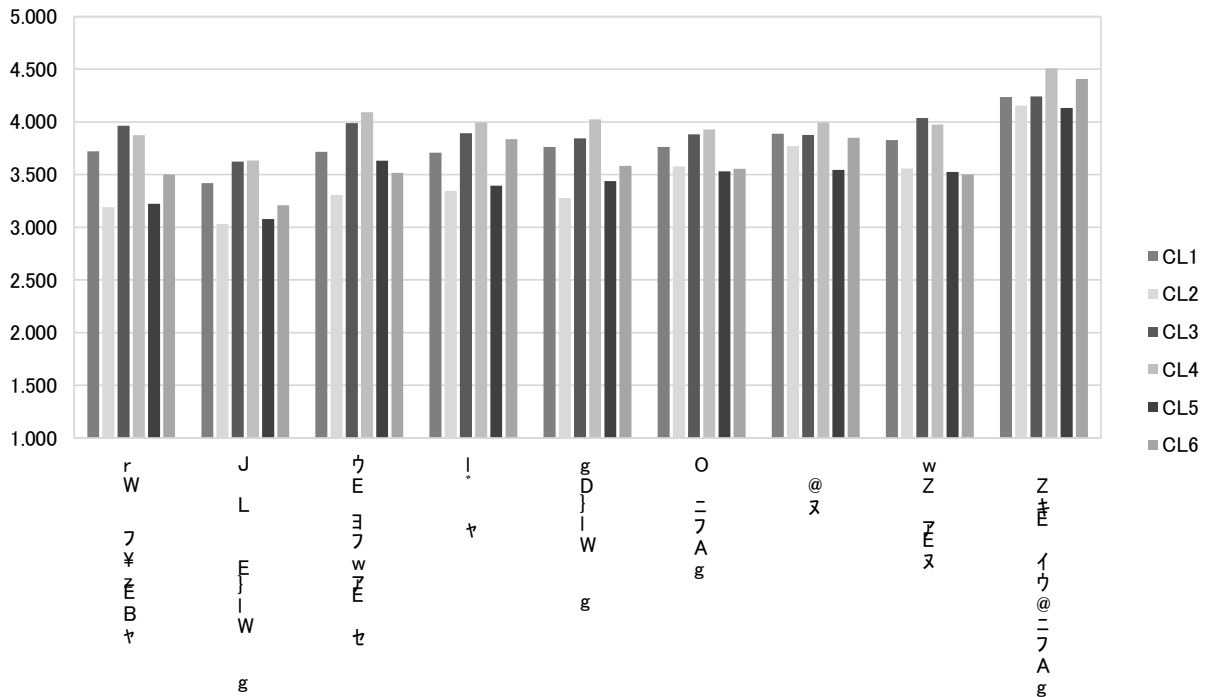


図5 校長の経験学習タイプと効力感

どのような職務に職務効力感を得やすいかは異なってくるものであると考えられる。

3.3. 副校長の経験学習タイプと職務効力感

次に、副校長の経験学習のタイプを分類するために、校長の場合と同様に、経験学習の4項目をもとに、Ward法による階層的クラスタ分析を行った。分析の結果、5つのクラスタに分類した。各クラスタの特徴を図6に示した。

第1クラスター (CL1) は、具体的経験・能動的実験の得点が平均よりもやや高く、内省的観察・抽象的概念化の得点が平均的であるため、「挑戦・実験重視型」と命名した。第2クラスター (CL2) は、抽象的概念化・能動的実験の得点が平均より低く、具体的経験・内省的観察の得点が平均的であるため、「概念化・実験不足型」と命名した。第3クラスター (CL3) は、いずれの得点も高いため、「循環型」と命名した。第4クラスター (CL4) は、具体的経験の得点が低く、他の項目は平均的である

スクールリーダーの経験学習と職務効力感

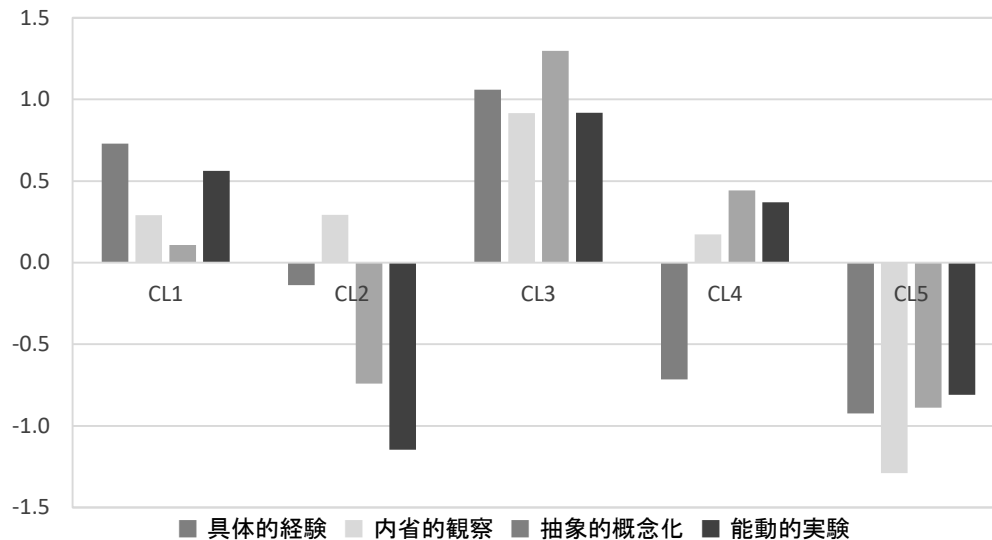


図6 副校長の経験学習のタイプ

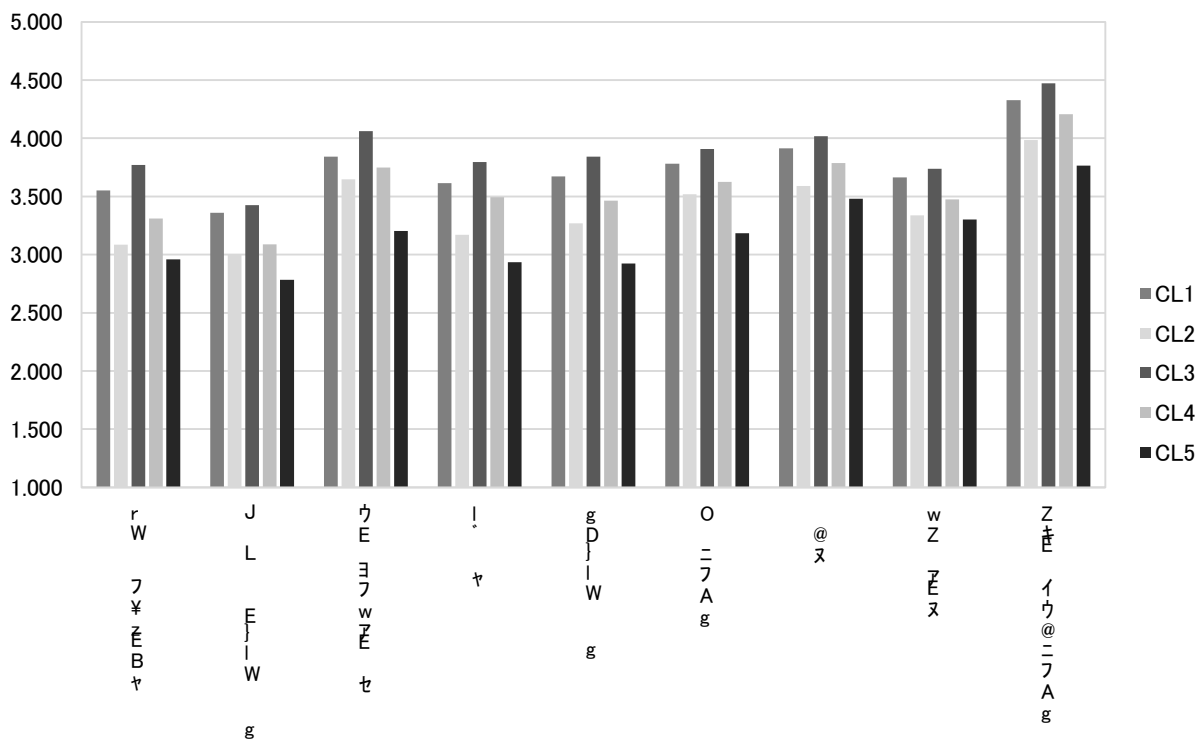


図7 副校長の経験学習タイプと効力感

ため、「挑戦不足型」と命名した。第5クラスター (CL5) は、いずれの得点も低いため「停滞型」と命名した。第1クラスターには60件 (26.3%)、第2クラスターには35件 (15.4%)、第3クラスターには38件 (16.6%)、第4クラスターには41件 (18.0%)、第5クラスターには54件 (23.7%) の有効回答が含まれていた。

副校長の職務効力感が高いのはどのタイプかを検討するため、独立変数を各クラスター、従属変数を職務効力感の下位尺度得点とし、クラスターごとの平均値の差を分散

分析によって検討した。結果を図7に示した。

効果量を確認すると、「組織マネジメント ($\eta^2=.204$)」「人材育成 ($\eta^2=.185$)」「ビジョンの構築・達成 ($\eta^2=.161$)」「教職員への指導・助言 ($\eta^2=.157$)」「外部との連携 ($\eta^2=.143$)」は経験学習タイプによって職務効力感に大きな差があり、「校長・主幹教諭との連携 ($\eta^2=.114$)」「カリキュラム・マネジメント ($\eta^2=.107$)」「危機管理 ($\eta^2=.082$)」は中程度の差、「学校事務・管理 ($\eta^2=.043$)」には小程度の差が見られた。

スクールリーダーの経験学習と職務効力感

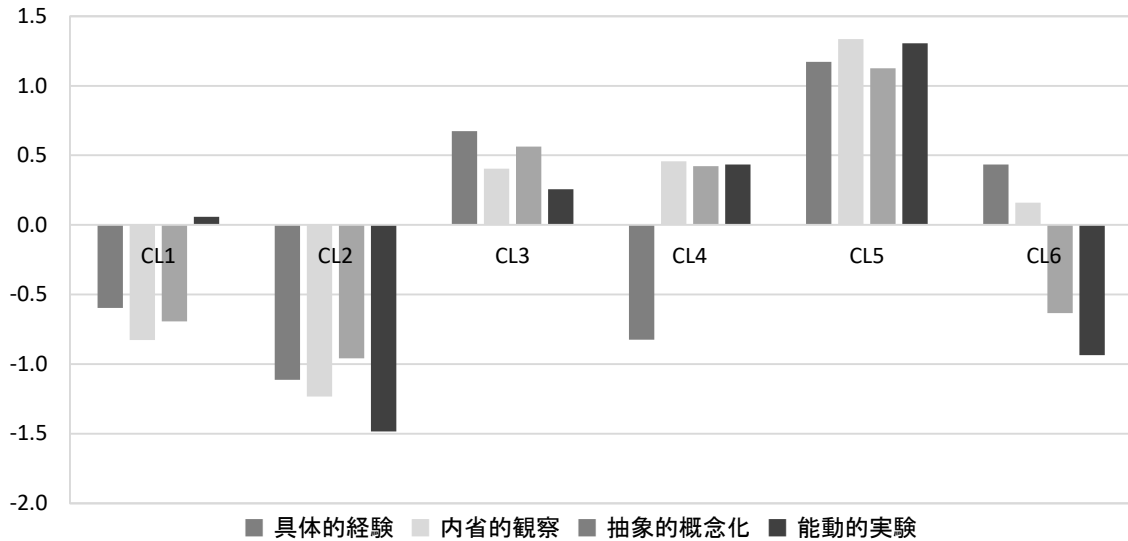


図8 主幹教諭の経験学習のタイプ

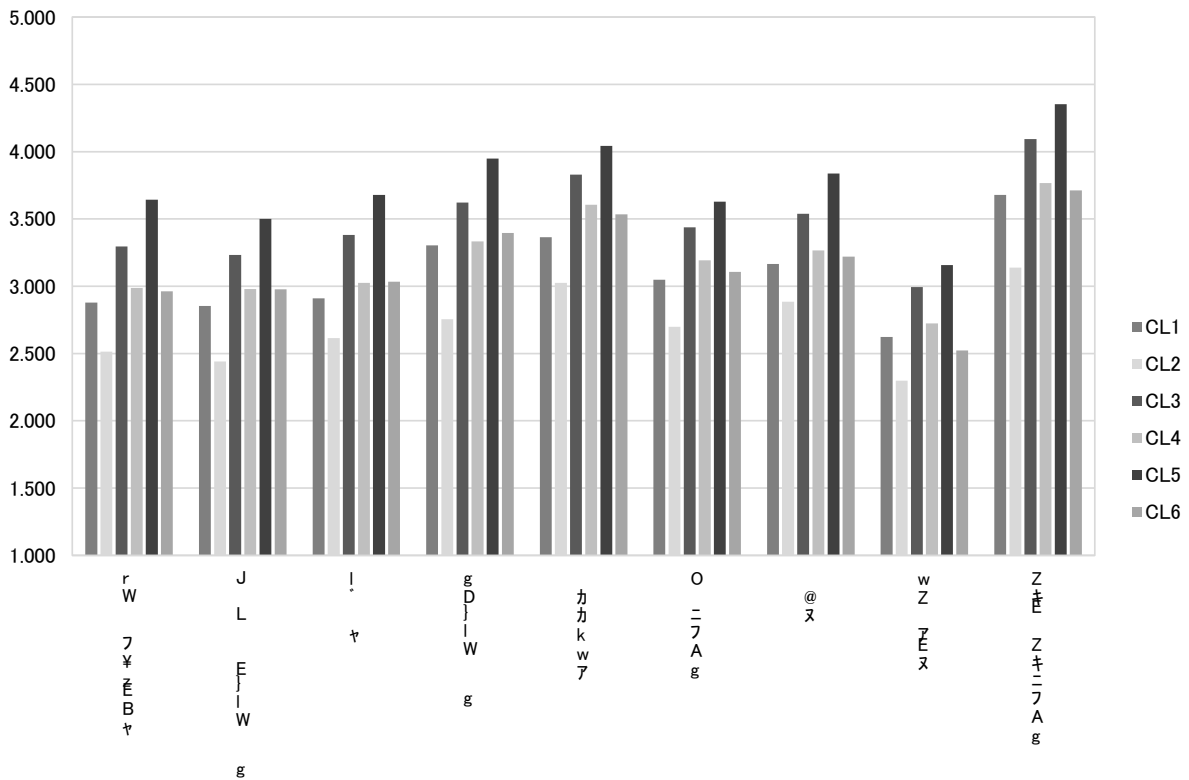


図9 主幹教諭の経験学習タイプと効力感

多重比較の結果、項目によって差はあるものの、全体的に循環型、挑戦・実験重視型の職務効力感の得点が高く、停滞型の得点が低かった。特に、循環型と停滞型の差が顕著であった。校長の場合と同様に、これらのクラスタ間の職務効力感の差は、経験学習のタイプの違いによる差と捉えるよりも、経験学習の全体的な得点の差による違いと捉えるのが妥当であると考えられる。とはいえ、経験学習のタイプによる職務効力感の差にはばらつ

きがあり、やはりどのような学び方を得意・不得意とするかによって、どのような職務に職務効力感を得やすいかは異なってくるものであると考えられる。

3.4. 主幹教諭の経験学習タイプと職務効力感

最後に、主幹教諭の経験学習のタイプを分類するために、校長・副校長の場合と同様に、経験学習の4項目をもとに、Ward法による階層的クラスタ分析を行った。

スクールリーダーの経験学習と職務効力感

分析の結果、6つのクラスタに分類した。各クラスタの特徴を図8に示した。

第1クラスタ (CL1) は、具体的経験・内省的観察・抽象的概念化の得点が平均よりもやや低く、能動的実験の得点が平均的であるため、「挑戦・内省・概念化不足型」と命名した。第2クラスタ (CL2) は、いずれの得点も低いため、「停滞型」と命名した。第3クラスタ (CL3) は、いずれの得点も平均的であるため、「中間型」と命名した。第4クラスタ (CL4) は、具体的経験の得点が低く、他の項目の得点は平均よりもやや高めであるため、「挑戦不足型」と命名した。第5クラスタ (CL5) は、いずれの得点も高いため、「循環型」と命名した。第6クラスタ (CL6) は、抽象的概念化・能動的実験の得点が平均よりも低く、他の項目の得点は平均的であるため、「概念化・実験不足型」と命名した。

第1クラスタには138件 (22.2%)、第3クラスタには85件 (13.7%)、第4クラスタには181件 (29.1%)、第4クラスタには76件 (12.2%)、第5クラスタには76件 (12.2%)、第6クラスタには66件 (10.6%)の有効回答が含まれていた。

主幹教諭の職務効力感が高いのはどのタイプかを検討するため、独立変数を各クラスタ、従属変数を職務効力感の下位尺度得点とし、クラスタごとの平均値の差を分散分析によって検討した。結果を図9に示した。

効果量を確認すると、「人材育成 ($\eta^2=.170$)」「組織マネジメント ($\eta^2=.166$)」「ビジョンの構築・達成 ($\eta^2=.159$)」は経験学習タイプによって職務効力感に大きな差があり、「児童生徒指導 ($\eta^2=.123$)」「カリキュラム・マネジメント ($\eta^2=.119$)」「管理職との連携 ($\eta^2=.117$)」「外部との連携 ($\eta^2=.114$)」「危機管理 ($\eta^2=.098$)」「学校事務・管理 ($\eta^2=.073$)」には中程度の差が見られた。

多重比較の結果、項目によって差はあるものの、全体的に循環型、中間型の職務効力感の得点が高く、停滞型の得点が低かった。校長・副校長の場合と同様に、これらのクラスタ間の職務効力感の差の多くは、経験学習のタイプの違いによる差と捉えるよりも、経験学習の全体的な得点の差による違いと捉えるのが妥当であると考えられる。特に循環型と停滞型の差は大きく、経験学習の状況が日頃の職務の遂行状況に影響を与えているものと考えられる。

3.5. 総合考察

本研究の結果、スクールリーダーの経験学習の実行度によって職務効力感の各項目で有意差が見られた。特に、循環型と停滞型の間においては、すべての項目で大きな有意差がみられた。スクールリーダーが経験から学べているかどうかは、日頃の職務遂行に大きく影響していることが推測できる。これまで、小学校の教諭について経験学習と授業や学級経営に関する職務効力感の関係が示されたように (脇本ら, 2015)、校長・副校長・主幹教諭といったスクールリーダーにおいても、職務遂行において経験学習が重要であることが示唆されたと言える。とはいえ、停滞型においても経験学習の得点は3点程度あり、まったく経験から学べていないという程度ではない。しかし、それが職務効力感に大きな違いを生んでいるのであれば、スクールリーダーが経験から効果的に学べるよう、より一層の支援が求められていると言える。

本研究の結果、経験学習の実行度だけではなく、経験学習の実行パターンによって、そして職務の種類によって、職務効力感に違いがあることがわかった。ただし、それが具体的にどのような違いなのか、本研究では明らかになっていない。スクールリーダー、経験学習タイプ、職務効力感の関係の共通性を見出すためには、経験学習の何がどのように職務に影響を与えているのか、インタビューによる質的調査を行うなど、更なる検討が求められる。

4. まとめと今後の課題

4.1. まとめ

本研究では、スクールリーダーの経験学習の状況について明らかにするとともに、経験学習と職務効力感との関係性を検討した。スクールリーダーの育成への関心が高まる中で、さまざまな育成方法が試みられているものの、スクールリーダーの学びの実態を明らかにした研究は決して多くない。スクールリーダーの育成・支援の方法を考えていくには、まずは、スクールリーダーの学びの実態を明らかにしていく必要がある。そこで、本研究では、経験学習理論に着目し、スクールリーダーがどのように学び、それらがどのように職務と関係しているのか調査を行った。

まず、スクールリーダーがどれくらい経験学習しているかを明らかにするため、経験学習の実行度について記述統計を確認した。その結果、具体的経験の実行度はや

スクールリーダーの経験学習と職務効力感

や低いものの、概ね経験学習できていることが明らかとなった。次に、スクールリーダーの経験学習にはどのようなパターンがあるか、クラスタ分析によって経験学習のタイプを分類した。その結果、校長では6タイプ、副校長では5タイプ、主幹教諭では6タイプが得られた。そして、経験学習が職務にどのような影響を与えているかを検討するため、経験学習タイプごとの職務効力感の差を分散分析によって検討した。その結果、循環型と停滞型の間では職務効力感に大きな差が見られ、経験学習の有効性が示唆された。

本調査の結果、停滞型に分類される経験学習タイプのスクールリーダーは2割程度であった。とはいえ、停滞型においても経験学習の得点は3点程度あり、経験からの学びに大きな問題があるとは言えない。しかし、経験学習の差が職務効力感に大きな差を生んでいる以上、スクールリーダーが職務において効力を発揮するためには、スクールリーダーの経験学習を支援していくことが求められる。

4.2. 今後の課題

今後の課題として、経験学習の支援方法の開発が挙げられる。本研究の結果、経験学習の重要性が再認識されたが、どうすれば経験学習の実行度が高まるかは明らかとなっていない。今後、経験学習の実行度を高める要因を特定し、その支援方法を開発することが求められる。

そのために、今後、よりスクールリーダーの経験学習のメカニズムについて、より詳細な研究が求められる。本研究は、経験学習について簡略化された項目を用いたが、スクールリーダーの経験学習のメカニズムをより詳細に明らかにしていくためには、経験学習の実行度をより詳細に測定した上で、各プロセスでの具体的な行動を促す要因について明らかにしていくことが必要となる。

謝辞

本研究の一部は、科学研究費補助金若手研究「副校長の熟達を支えるメンタリング環境調査と研修ツールの開発」(18K13234)及び内田洋行と横浜国立大学との共同研究「アクティブラーニング推進時代に対応したミドルリーダー・管理職に関する調査とサーベイフィードバックによる研修の開発」によるものである。調査にご協力いただきました横浜市教育委員会、横浜市小学校校長会、横浜市の先生方に感謝を申し上げます。

参考文献

- 浜田博文 (2009) 大学院におけるスクールリーダー教育の課題：「大学院によるスクールリーダー教育」の展開へ。学校経営研究, 34 : 33-44
- 姫野完治, 益子典文 (2015) 教師の経験学習を構成する要因のモデル化。日本教育工学会論文誌, 39 (3) : 139-152
- 金川舞貴子 (2018) 教職大学院のスクールリーダー教育における教育経営学の課題。日本教育経営学会紀要, 60(0) : 176-177
- 木村充 (2012) 職場における業務能力の向上に資する経験学習のプロセスとは：経験学習モデルに関する実証的研究 (中原淳 (編) 職場学習の探求：企業人の成長を考える実証的研究。生産性出版, 東京, pp.33-71)
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ
- 元兼正浩 (2005) スクール・リーダーの概念。日本教育経営学会 学校管理職教育プログラム開発特別委員会中間報告書, 55-58
- 長島和弘 (2014) ミドル教員の管理職志向に与える要因：横浜市教員のキャリア形成分析から。政策研究大学院大学修士論文
- OECD (2008) *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice* (有本昌弘 (2009) スクールリーダーシップ～教職改革のための政策と実践。明石書店, 東京)
- 大脇康弘 (2005) スクールリーダー教育のシステム構築に関する争点：認識枠組と制度的基盤を中心に。日本教育経営学会紀要, 47 : 24-35
- 脇本健弘, 町支大祐, 中原淳 (2015) 教師の学びを科学する。北大路書房, 京都
- 脇本健弘, 木村充, 町支大祐, 中尾教子, 平野智紀, 野中陽一, 大内美智子 (2017) 小学校における管理職・ミドルリーダーの職務と成長に関する調査：校長・副校長・主幹教諭の職務の現状と成長機会。日本教育工学研究会, JSET 17-2 : 197-204
- 脇本健弘 (2020) 副校長の経験学習に関する調査。教育デザイン研究, 11, 11-28