

教師の対話と協働から新たな実践知を創造する学校づくり

～自己探究と組織開発をつなぐ方略の検討～

河村 健太（京都市総合教育センター研究課 研究員）

Key Words : 教師、対話、協働、実践知、自己探究、組織開発

教師の力量、学校の組織力とは何か。本研究では、教師の対話と協働から新たな実践知を創造する学校づくりについて考察し、教師の自己探究と学校の組織開発が創発的に展開する実践的方略を提示するため、3つの取組を行った。

1つ目は、文献研究である。先行研究が示す知見から、経験は実践知の資源であること、知識創造は暗黙知と形式知の相互作用によってなされること、そして教師の成長は、個人の、そして協働的な省察によって促されることを見出した。

2つ目は、アンケート調査である。「教師の自律的な学習姿勢」「教師効力感」「PLC 認識（専門職の組織的学びに関する認識）」について回答を求め、質問項目間の相関関係と影響の方向性を分析した。「同僚性」が教師の学習姿勢や効力感を高める一方で、時間の経過によってその認識が減退する傾向から、教職員間に〈良質なつながり〉を育む手立てが必要であることを指摘した。

3つ目は、協力校における取組である。インタビュー調査での〈語り〉の分析により、同僚や子どもとの関わりから「教師としてあるべき自己」を模索する教師像をモデル化した。また、実践課題や変容について対話するワークショップを実施し、協働的な自己探究の起点となる対話の可能性を考察した。そして、自他の主体性発揮を目指して〈自己調整〉を繰り返す教師の成長過程を示した。

京 都 市 教 育 委 員 会
京都市総合教育センター 研究課
令 和 7 年 度 研 究 報 告

目 次

第1章 問題の所在と研究の動向

(1) 本研究の目的	1
(2) 問題の背景	1
(3) 研究の方法	2
(4) 文献研究 ー先行研究が示すことー	3
①実践知とは何か	3
②実践知を創造する学校組織 ー資源としての知識ー	3
③教師の実践知 ー省察による授業知の創造ー	4
④セルフスタディ ー協働的な自己探究ー	5

第2章 実証的研究

(1) アンケート調査 ー自己認識と組織認識ー	7
①調査の目的と方法	7
②アンケートの構成	7
②-1 教師の自律的な学習姿勢	
②-2 教師効力感	
②-3 PLC 認識	
②-4 教師としての学びと成長に関するエピソード	
③結果と考察	8
③-1 キャリアステージによる比較検討	
③-2 「教師の自律的な学習姿勢」と「教師効力感」の関連性	
③-3 「教師の自律的な学習姿勢」と「PLC 認識」の関連性	
③-4 「教師効力感」と「PLC 認識」の関連性	
③-5 小学校と中学校で明らかに異なる傾向をみせたもの	
③-6 教師の認識の経時変化	
ー第1回調査(7月)と第2回調査(11月)調査の比較ー	
(2) 研究協力校における取組	16
①研究協力校の概要	16
②インタビュー調査 ー経験の意味ー	17
②-1 調査方法	
②-2 分析方法	
②-3 分析結果と考察 ー実践知の類型と創造過程ー	
③協力校における対話型実践 ーセルフスタディに倣ってー	22
③-1 第1回 対話型ワークショップ	
③-2 授業交流とミニ対話会	
③-3 第2回 対話型ワークショップ	
③-4 教職員アンケートの結果と考察 ー対話の可能性ー	

第3章 総合考察

(1) 差異を力の源に	26
(2) 内側からの学び ーTEERA サイクルから対話と協働へー	26
(3) 実践知と共にあるもの	27
(4) 今後の課題と展望	27

第1章 問題の所在と研究の動向

(1) 本研究の目的

教師の力量とは何か。学校の組織力とは何か。本研究は、このような問いを探究の起点とする。

教師の仕事は何かという問いに対して、授業の充実や子どもの学力向上といった営みが想起される。一方で学校とは、個別性に富む子どもたちが集う場であり、その個別性が様々な教育的問いを生み出す場である。それゆえに、そこで導かれる答えは絶対解ではなく、最適解や納得解であることが多い。また、不確実性と状況依存性にあふれた教育の現場において、教師が用いる知識は多岐にわたり、そこで繰り返される選択や判断には、熟考とともに即興性や創造性が求められる。

学校組織は教師だけでなく、様々な専門性を有する職員によって構成される一つのチームである(1)。また、このような概念が一般化した背景には、新しい時代に求められる資質・能力の育成、学校を取り巻く複雑で多様な課題への対応、教師が子どもと向き合う時間の確保等がある。しかし、専門職員を配置するだけで学校組織はチーム化しないこと(2)、そして「チームとしての学校」を実現する過程で顕在化する数々の困難は、多くの学校関係者によって経験されてきた。

調査研究を基に教師の学び・成長と学校組織開発に織り込まれた「差異」と「偶然性」について考察した一年次の研究(3)では、それらを学校の組織力に変換する「対話」について考察し、PLC (Professional Learning Community (4) 専門家の学び合うコミュニティ) 型学校組織のモデルを示した(図1-1)。

教職員一人一人の様々な解釈を擦り合わせる対話から新たな解釈を見出し、決定や協働、改善のサイクルを回すことで学校組織の自律性と創造性が育まれることを示したこのモデルには、一定の妥当性がある。しかし、どのような事象が対話のテーマになり得るのか、一連のサイクルの中で教師の思考はどのように働くのか、または、対話と協働の促進が実践場面にどのような影響をもたらすのか等について、更に明確に捉える必要がある。

教師は、教育という営みにおいて、いかなる知識を用いるのか——。本研究では、教育実践を通して生み出される知識の一つである教師の「実践知」に着目する(p. 3 (4)に詳述)。教師の実践が主に教室という個別の空間で展開することから、実践知を他の教師へと継承するためには、何らかのきっかけが必要となる。そこで仮に、教師の対話と協働によって実践知を他者へ開き、同僚間の相乗的な自己変革を促すことができれば、新たな実践知を自律的に創造する学校組織風土が生まれ、個人と組織という二つの次元でよりよい実践を目指す探究が始動するのではないか。この仮説が、本研究の起点である。

以上を踏まえて、教師の対話と協働から新たな実践知を創造する学校づくりについて考察し、教師の自己探究と学校の組織開発が創発的に展開する実践的方略を提示することを本研究の目的とする。

(2) 問題の背景

地球規模の気候変動やグローバル社会の不安定化を招く国際紛争、文化的・民族的多様性への不寛容さが招くコミュニティの分断、富の不均衡な分配による経済格差の拡大、デジタル技術の普及とコミュニケーションの多様化がもたらす「社会」概念の揺らぎ等(5)、社会を取り巻く課題は、複雑化・多様化・不確実化している。また、このような中で教育という責務を担い、子どもたちの可能性を引き出すことが期待される学校と教師の存在意義が今、改めて問われている。

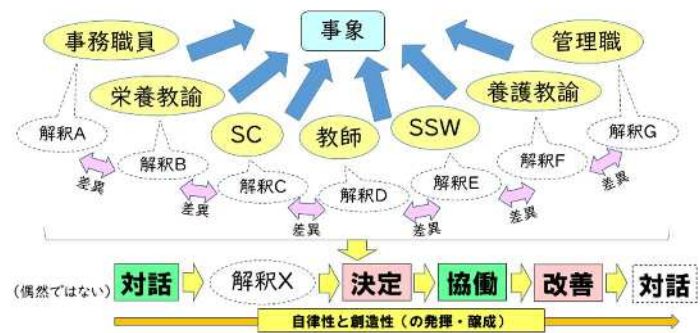


図1-1 PLC型学校組織の対話モデル（試案）

学習指導要領の改訂に向けた論点整理(6)では、持続可能な社会づくりをはじめ、社会的公正に基づく子どもたち一人一人の幸福な人生の実現、異なる価値観をもつ者同士によるグローバルな協働と課題解決、適切な情報理解と課題設定に関わる資質・能力の育成等、今後の社会像を想定する上で鍵となる概念が示されている。

また、教師と子どもの学びを相似形とするならば、教師も公正な社会の形成に関わる「主体」であり、教育の専門家として「自ら問いを見いだし、課題を立て、よりよい解決に向けて主体的に取り組むこと」や「他者と協働的に取り組み、異なる意見を生かして新たな知を創造しようとする態度」(7)が求められる。したがって、教師が主体的に実践課題を設定し、対話的で協働的な探究から新たな実践知を創造する一連の営みは、教師に対する社会的期待の1つとして捉えられる。

(3) 研究の方法

本研究は、大きく分けて3つの取組で構成される(図1-2)。1つ目は、文献研究である。対象となる研究領域は、実践知、知識創造学校論、そして、教育実践の当事者である教師自身を研究対象とする手法として近年着目されているセルフスタディ(self-study)である。本章では、これらの先行研究を参照し、学校教育の改善に資する知見を整理する(なお、第1章は、本研究に関わる諸理論の概括が主な内容となるため、実践的な知見に関心がある場合は第2章から参照されたい)。

2つ目は、アンケート調査である。研究協力校(小学校3校・中学校3校・義務教育学校1校)に勤務する教師を対象とする調査を実施し、教師の学びや効力感に対する自己認識と学校における組織的な学びに対する認識を定量的に把握する。質問への回答と合わせて収集する校種や職階・職種、キャリアステージ等の属性に関するデータと関連付けながら統計解析を施し、教師の認識の実態に迫る。

3つ目は、研究協力校(以下、協力校)における調査研究と実践研究である。調査研究では、授業や職員会議、授業研究会、校務分掌の打合せ等における観察を行い、児童の様子や教師の指導スタイル、教職員間の連携・協働、研修の在り方といった協力校の実態を捉える。また、協力校の教職員に対するインタビュー調査を実施し、これまでの実践経験や自身の学び・成長に関わるエピソードなどを聴き取る。そして、実践研究では、教師の実践課題をテーマとする対話型ワークショップを実施し、偶然ではない対話と協働が教師の学び・成長や学校組織開発にもたらす効果を検証する。これら一連の調査研究と実践研究の概要と取組結果について第2章で考察する。

最後に、研究から得られた知見を基に、教師の対話・協働が、新たな実践知を創造する学校づくりにもたらす効果、そして、教師の自己探究と組織開発が創発的に展開する方略について第3章で総合的に考察する。

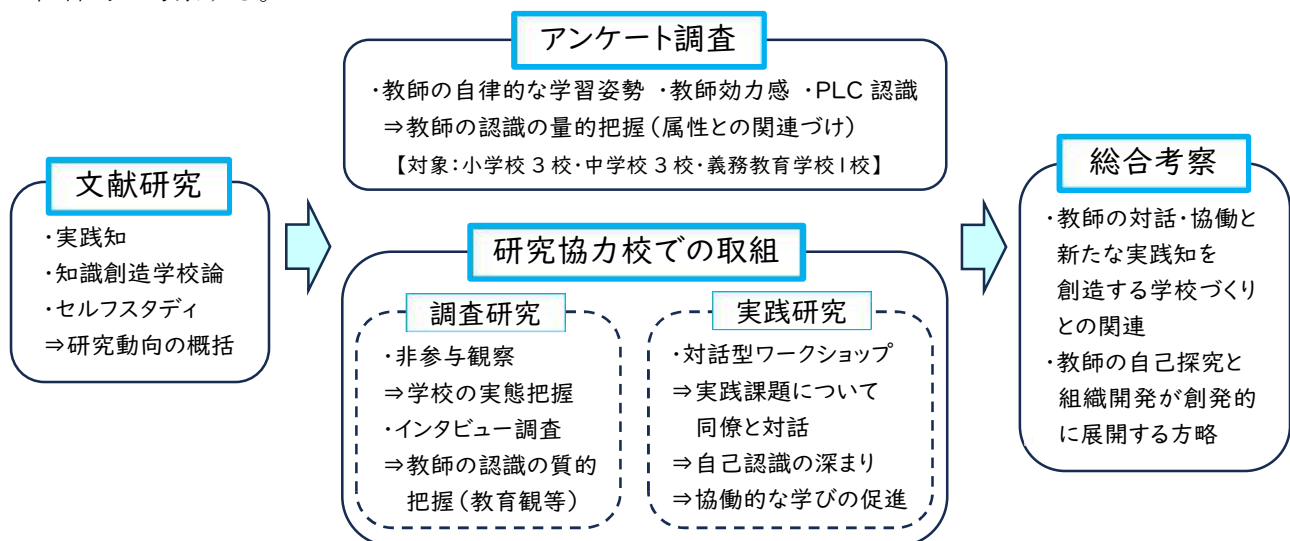


図1-2 研究構想図

(4) 文献研究 —先行研究が示すこと—

①実践知とは何か

心理学者の楠見(8)によると、実践知(practical intelligence)とは「熟達者(expert、エキスパート)がもつ実践に関する知性」であるという。また、熟達者とは「ある領域の長い経験を通して、高いレベルのパフォーマンスを発揮できる段階に達した人」であり、「どんな人でも、よい経験を積めば、仕事の場で、実践知を獲得することができる」と述べている。つまり実践知は、特別な才能をもつ者に限られた知識ではない。良質な経験を積む機会により、誰もが獲得できる開かれた知識である。

では、実践知は、他の知識とどこが異なるのか。楠見は、実践知の4つの特徴を挙げている(9)。

- 仕事の熟達者が獲得する実践知の4つの特徴
- ①個人の実践経験によって獲得されること
 - ②仕事において目標指向的であること
 - ③仕事の手順や手続きに関わること
 - ④実践場面で役立つこと

さらに楠見は、実践知を「経験から実践に埋め込まれた暗黙知(tact knowledge)を獲得し、仕事における課題解決にその知識を適用する能力を支え」るものとし、それを支える4つのスキルと暗黙知の関係をモデル化した(図1-3)(10)。ここでは、教師の仕事と楠見のモデルを関連付けるため、教師の仕事における具体的活動を付記した(表1-1)。なお、実践知の諸相を示したこのモデルで着目すべき点は、「省察」「経験から学習する態度」「批判的思考」がその土台に据えられている点である。このように、自らの実践と真摯に向き合う行為、態度、思考を実践知創造の起点とする考え方を念頭に置きつつ、次節では、学校組織における知識創造のプロセスを示す理論を参照する。

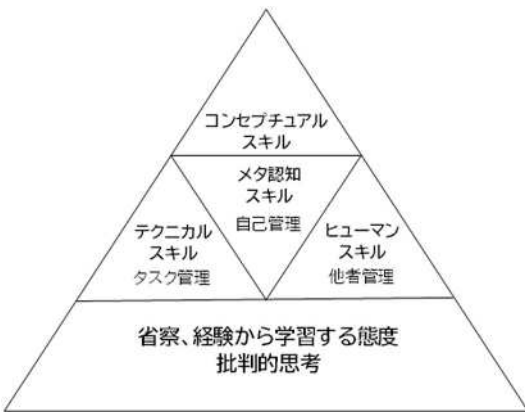


図1-3 仕事の実践知を支える4つのスキルと暗黙知

スキル	定義 ⇒教師の仕事における具体的活動
コンセプチュアルスキル	概念化能力。複雑な状況や変化を認知・分析し、問題を発見し、实际的・創造的解決をすること。 ⇒学校教育目標や学級目標の設定・実行等
テクニカルスキル (タスク管理)	仕事のパフォーマンスを支える手順やスキル、内容的な知識、または仕事の担当分野の専門知識。 ⇒学校・学年・学級経営、授業設計等
ヒューマンスキル (他者管理)	対人関係能力。集団の一員として、そしてリーダーとしての対人的知能に対応する。 ⇒同僚性の構築、子どもとの信頼関係の構築等
メタ認知スキル (自己管理)	高いパフォーマンスを発揮するための情報処理の仕方や、それを一段階高い位置からモニターする能力。 ⇒学校評価、実践後の自己省察等

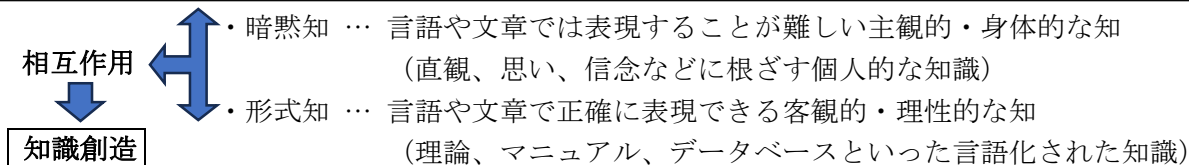
表1-1 仕事の実践知を支える4つのスキルと定義

②実践知を創造する学校組織 —資源としての知識—

学校の組織力は、いかにして高まるのか。教育経営学者の織田は、「知識経営(ナレッジマネジメント)の発想」について、以下のように論じている(11)。

知識経営とは、製品やサービスに高い価値を生み出すために、3M（人、物、金）だけでなく、知識を重要な資源として経営実践に活用していこうとする考え方である。

その上で織田は、イギリスの教育社会学者 David H. Hargreaves の知識創造学校論を基に、「暗黙知」と「形式知」という「2種類の知識の相互作用による知識創造」のプロセスを整理した(12)。



さらに織田と上述の楠見は、共同化、表出化、連結化、内面化という4つの過程の中で、暗黙知が形式知へ、または形式知が暗黙知へと変換されるモデルを示している(13)。本稿では、織田と楠見の議論を基に組織的知識創造のプロセスを示すモデルを改めて作成し、そこに教師が行う教育活動を付記した(図1-4)。このモデルは、知識創造のプロセスの理解を促す上で意義のあるものである。しかし、それは教師に特有の実践知を示すものではない。そこで次節では、実践事例を基に教師の実践知について考察した先行研究を取り上げる。

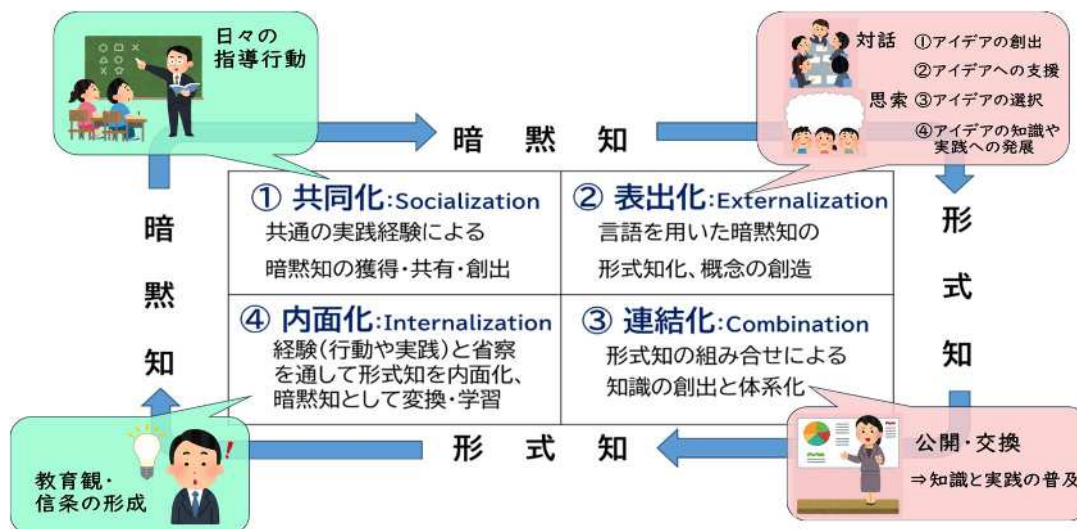


図1-4 組織的知識創造における4つの知識変換モード
(織田 2008:p. 54-55、楠見 2012:p. 14 を基に整理)

③教師の実践知 ー省察による授業知の創造ー

実践を通して、教師はどのような知識を創造するのか。教育学者の坂本・秋田は、教師の専門性が最も発揮される場面である授業に着目した。そして、それを支える実践知、「授業を想定した教科内容知識 (pedagogical content knowledge、以下、授業知)」を図式化した(図1-5)(14)。

また、教師は「教科内容の知識を学問体系に沿って保持しているだけでは不十分」であり、「子どもの学習過程と結びつけて教科内の知識を保持する必要」があることを指摘し、以下のように述べている(15)。

連続的に授業を行う過程において、授業をデザインし、実践した後に振り返り、そして、デザインを修正し、再度実践するサイクルの中で、「授業を想定した教科内容知識」は機能すると同時に目の前の子どもたちの学習過程に即して修正されていく。

引用の後半部分に「目の前の子どもたちの学習過程に即して修正されていく」とあるように、子どもたち一人一人に個別性がある以上、教師の授業知は状況に応じて常に更新され、新たな授業知

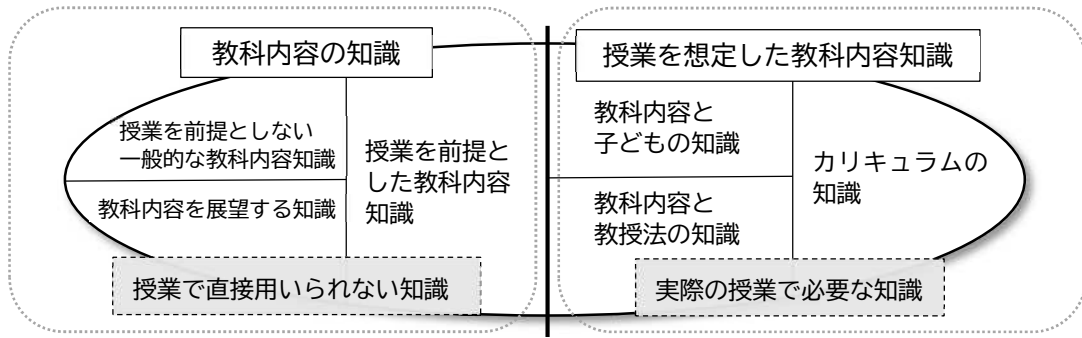


図 1-5 授業のための教科内容知識（点線枠及び枠内の記述は筆者追記）

へと移行する。しかし、教師の授業知は、個人の価値観の影響を強く受ける。したがって、省察によって自らの実践を客観視しない限り、その授業知は変容せず、専門家として成長することは難しい可能性がある。

一方で、省察が個人で行う形に限定されると、「個人的な信念を強固に」するだけの省察となり、教師の学び・成長が停滞する恐れがある(16)。坂本・秋田は、このような課題を克服するための手段として、同僚間の開かれた省察や、初任教师と熟達教師で行うメンタリングを挙げている。これらはいずれも組織的知識創造における「表出化」に該当する。つまり、教師による授業知の創造は、教師の自助努力や自己研鑽といった個人の営みのみに依存するのではなく、協働的な対話や思索といった組織学習の機会が連動する形で進展することが望ましいといえる。

④セルフスタディ —協働的な自己探究—

教師の自己探究は、いかにして成り立つのだろうか。本節では、教師の自己探究と学校の組織開発が創発的に展開するための糸口を探るために、教師が自己の在り方そのものを探究の対象とするセルフスタディ（self-study）に着目する。

アメリカの教育学者 Anastasia P. Samaras（以下、サマラス）によるとセルフスタディとは、

教師たちの個人的な経験、つまり教室における状況から直接的に生み出される研究である。
（中略）教師は、教室の観察によって生まれたリサーチクエスションから研究を開始する

ものである(17)。その特徴は、教室で起きる出来事とそれに関わった教師自身の思いや考え、あるいはそのような思いや考えの根幹にある教育的信条が形成された背景など、教師が自身の内面にあるものと向き合う中で専門的力を高めようとする点にある。

しかし、「個人的な経験」という言葉が誤解を生むこともあるため、サマラスは、

セルフスタディは、協働的な探究を必要とする。それは他者と協働し、他者からのフィードバックを基にする学びであり、思考と知識を得る個人的かつ対人的な探究である。

と述べている(18)。セルフスタディにおいて重要な役割を果たすのは、「クリティカルフレンド（以下、CF）」の存在である(19)。CFとは、「研究対象とする出来事の解釈を深めて別の観点から問い直すそうするとき、新たな視点を提供し、支え、結論を検証してくれる信頼できる仲間」である。つまり、セルフスタディは、実践改善の方略を自己完結的に検討する「閉じられた探究」ではない。それは、CFとの対話を通して、教室に集う子どもの実態や教師自らの行為、またはその背景にある教育観などを協働的に問い直す「開かれた探究」である。

実践知、組織的知識創造、セルフスタディという3つの先行研究を参照した結果、実践知の土台に省察があること、暗黙知と形式知の相互作用が知識創造をもたらすこと、セルフスタディが協働

的な自己探究を拓くという3つの示唆が得られた。これらの知見を踏まえつつ、次章では、アンケート調査とインタビュー調査の結果、協力校における実践を基に、教師個人の力量と学校の組織力を創発的に高めるための実践的方略について考察する。

- (1) 文部科学省「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」 2015. 12
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm 2025. 7. 4
- (2) 水本徳明「チーム学校（学校組織マネジメント）の今－働き方改革、ウィズコロナを経た現状を考える－」2024年独立行政法人教職員支援機構立命館大学センターオンライン教職員研修講座 2024
- (3) 河村健太「専門家としての教師の学びと成長の一考察～対話を通じて自律性と創造性を育むPLC型学校組織の開発～」京都市総合教育センター 令和6年度 研究紀要 2025 p.67-96
- (4) ハーグリーブス・フランは、PLC (Professional Learning Community) の定義を以下のように示している。
「協働による改善と決定が、科学的で統計的なエビデンスに依存することなく生み出され、経験に基づく組織としての判断に導かれる。そして、協働による改善と決定はまた、効果的と非効果的な実践を論題に、専門職間の成熟した挑戦的な対話を行うことで推進される場である。」
*アンディ・ハーグリーブス、マイケル・フラン著 木村優、篠原岳司、秋田喜代美 監訳「専門職としての教師の資本－21世紀を革新する教師・学校・教育政策のグランドデザイナー－」金子書房 2022 (p. 271)
(Andy Hargreaves, Michael Fullan *Professional Capital Transforming Teaching in Every School* 2012 Teachers College Press.)
- (5) 日本教師教育学会第10期国際研究交流部 百合田真樹人・矢野博之「ユネスコ・教育を再考する－グローバル時代の参照軸－」学文社 2022 (p. 16-24)
- (6) 文部科学省「今後の教育課程、学習指導及び学習評価等の在り方に関する有識者検討会論点整理」2024. 9 (p. 3)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/184/mext_01892.html 2025. 7. 1
- (7) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編」2018 (p. 17)
- (8) 楠見孝「実践知と熟達者とは」金井壽宏・楠見孝編「実践知 エキスパートの知性」有斐閣 2012 p. 3-31 (p. 4)
- (9) 前掲 (8) (p. 11-12)
- (10) 前掲 (8) (p. 5, 12-13, 14-17, 24-28)
- (11) 織田泰幸「学校の組織能力を構築するための知識経営論に関する考察－D. H. Hargreaves の知識創造学校論に着目して－」日本教育経営学会紀要第50号 2008 p. 50-64 (p. 51)
- (12) 前掲 (11) (p. 53-54)
- (13) 前掲 (8) (p. 14)、(11) (p. 54)
- (14) 坂本篤史・秋田喜代美「人を相手とする専門職 教師」金井壽宏・楠見孝編「実践知 エキスパートの知性」有斐閣 2012 p. 174-193 (p. 176)
- (15) 前掲 (14) (p. 175, 177)
- (16) 前掲 (14) (p. 184)
- (17) アナスタシア・P・サマラス著 武田信子監訳 セルフスタディ翻訳プロジェクトチーム訳「教師のためのセルフスタディ入門－協働的な問いによる実践の改善－」学文社 2024 (p. 31)
(Anastasia P. Samaras SELF-STUDY TEACHER RESEARCH: improving your practice through collaborative inquiry 2011 SAGE Publications, Inc.)
- (18) 前掲 (17) (p. 32)
- (19) 前掲 (17) (p. 24)

第2章 実証的研究

(1) アンケート調査 - 自己認識と組織認識 -

① 調査の目的と方法

教師は、自らの学びと実践、学校の組織協働をどのように捉えているのか。本研究では、教師の自己認識と組織認識を定量的に把握することを目的とするアンケート調査を実施した。

調査は、京都市の小学校（3校）、中学校（3校）、義務教育学校（1校）の計7校を対象に、オンラインフォームを用いて実施した。実施時期の違いによる回答傾向の変化を分析するため、調査は7月と11月に計2回行った(20)。

回答に要する時間は、第1回アンケート（以下、第1回）が25分程度、第2回アンケート（以下、第2回）が14分程度であった。第1回では、165名から回答が得られたが、回答に不備のない161名を分析対象とした。また、第2回では、148名から回答が得られ、不備のある回答はみられなかったため、148名すべてを分析対象とした。2回の調査における、対象者の基本属性は、表2-1のとおりである(21)。

属性	第1回		第2回		
	人数	%	人数	%	
年代:	20代	32	19.9%	30	20.3%
	30代	40	24.8%	37	25.0%
	40代	53	32.9%	49	33.1%
	50代	27	16.8%	25	16.9%
	60代	9	5.6%	7	4.7%
キャリアステージ: (教職歴)	ステージⅠ(採用1~5年目)	19	11.8%	19	12.8%
	ステージⅡ(採用6~10年目)	23	14.3%	19	12.8%
	ステージⅢ(採用11~20年目)	58	36.0%	56	37.8%
	ステージⅣ(採用21年目以上)	35	21.7%	32	21.6%
	講師(常勤)	26	16.1%	22	14.9%
職階・職種:	学校長	7	4.3%	5	3.4%
	教頭・副校長	10	6.2%	8	5.4%
	教諭	111	68.9%	106	71.6%
	養護教諭	5	3.1%	7	4.7%
	栄養教諭	2	1.2%	1	0.7%
	講師(常勤)	26	16.1%	21	14.2%
校種:	小学校・義務教育学校前期課程	72	44.7%	71	48.0%
	中学校・義務教育学校後期課程	89	55.3%	77	52.0%
		計 161		計 148	

表 2-1 調査対象者の基本属性

②アンケートの構成

②-1 教師の自律的な学習姿勢

教師の自律的な学習姿勢（以下、学習姿勢）を測定するため、三沢他(22)の尺度を用いた（表2-2、各項目の番号は、設問番号である）。回答者の負担への考慮から、一部項目を削除し、項目数を16項目とした。各項目に対して「全くあてはまらない(1)」から「非常にあてはまる(5)」の5段階で回答を求めた（以下の質問項目も、同様の回答形式をとった）。

同僚の経験の取り入れ:
15.同僚が児童生徒とかかわる様子を見て、自分の指導に生かしている
2.同僚の指導を見て、今の自分の指導に必要なことに気づくことがある
8.同僚が保護者とかかわる様子を見て、自分の実践に生かしている
11.自分の見方や考え方を深めたり、広げたりするのに、同僚と話し合うことを大切にしている
児童生徒・保護者の視点の考慮:
12.保護者と関わる際に、保護者がどのように受け止めるかを考えて対応している
7.児童生徒に指導する際に、児童生徒がどのように受け止めるかを考えて指導している
3.保護者対応がうまくいかなかった際に、自分と保護者との意識のずれは何かを考える
9.児童生徒への指導がうまくいかなかった際に、自分と児童生徒との意識のずれは何かを考える
前向きな挑戦行動:
5.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
10.自分の能力をもっと伸ばすように努力をしている
13.学校・園や児童生徒が抱えている課題に対して、これまでの自分の経験にこだわらない見方ができる
4.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
自己省察:
16.児童生徒に指導しているときの自分の感情はどうだったかを振り返るようにしている
14.「こうあるべきだ」「○○でないとならない」という信念をもっている
1.自分の指導方針を振り返り、改善すべきところはどこかを考えている
6.自分の失敗経験や、うまくいかなかった経験を振り返り、教訓を生かすようにしている

表 2-2 教師の自律的な学習姿勢の測定に使用した項目

②-2 教師効力感

教師効力感の測定にあたり、中嶋・久坂(23)の尺度を用いた（表2-3）。回答者の負担への考慮から、一部項目の削除および統合により項目数を12項目とした。また、教職の実践内容に即した質問項目とするため、一部項目の文言を改変した。

学級経営:
11.児童生徒が学校や学級のルールを守るための指導ができる
12.児童生徒の個々の課題に対して適切に対応することができる
8.学級の児童生徒みんなをまとめるような学級経営ができる
2.児童生徒が授業のルールを守るようにうまく指導することができる
指導方略:
4.児童生徒がつまづいているとき、説明の仕方を変えたり、良い例を示したりすることができる
6.授業の中で児童生徒の理解度に応じた問いを設定することができる
1.児童生徒から難しい質問をされても適切に対応することができる
9.児童生徒の学習状況を正しく見取することができる
児童生徒への関与:
7.児童生徒に教科の学習に対する自信をもたせることができる
3.学習に価値をもてるよう児童生徒に対して適切に支援することができる
10.学習に対して興味が高まるよう児童生徒を動機づけることができる
5.困難に直面しても、児童生徒が乗り越えていけるよう支援をすることができる

表 2-3 教師効力感の測定に使用した項目

②-3 PLC 認識

教職員の学び合いがどの程度成立しているかに関する PLC 認識（以下、PLC）の測定には、露口（24）の PLC 構成尺度を基に坂田他（25）が構成した尺度を用いた（表 2-4）。回答者の負担への考慮から、一部項目を削除し、項目数を 11 項目とした。

使命と責任の共有：
9.多くの教員は、学校において達成すべき使命を共有している
7.多くの教員が自分自身に高い水準の目標を課している
3.授業改善の必要性を、多くの教員が理解している
4.児童生徒の学力向上のためには、どうすればよいかを多くの教員が理解している
11.教員が努力し実現したくなるようなビジョン(グランドデザイン)が示されている
協働的省察：
5.自分の授業を同僚に公開することが習慣化している
1.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
8.他の教員の授業を参観し、意見交換することが習慣化している
同僚性：
2.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ある
10.特別に配慮する必要のある児童生徒に対する支援の方法について、同僚同士で話し合っている
6.教員は、休み時間などでも、授業や教育実践に関する話を同僚と交わしている

表 2-4 PLC 認識の測定に使用した項目

②-4 教師としての学びと成長に関するエピソード

選択式の設問とは別に、記述式の設問を設けた。その内容は、「教師として学び、成長するきっかけとなったエピソード」と「教師にとって大切な学び成長」の2点である。第2回では、第1回で回答済の場合は、「前回のアンケート調査から今回の調査までの間で、教師として学び、成長するきっかけとなったエピソード」を記述してもらうようにした（別紙資料〔以下、資料〕1～6）（26）。

③結果と考察

教師が認識する学習姿勢と教師効力感、そして PLC はどのように関連しているのか。アンケートへの回答結果の統計解析を基に、その傾向について考察する（27）。統計解析には HAD ver. 18.008（28）を用いた。分析方法は、三沢他（29）と小宮・布井（30）を参考にした。

③-1 キャリアステージによる比較検討

統計解析を始めるにあたり、回収したデータの信頼性を確認する必要がある。そこで、3つの尺度の因子（例：同僚の経験の受け入れ）を構成する質問群ごとに、内的整合性を確認するための信頼性係数（Cronbach の α ）を求めた。その結果、 $\alpha = .85 \sim .89$ が算出され、十分な信頼性が確保されていると判断した。その上で、因子ごとに各項目への回答の合計を項目数で割り、尺度得点を求めた。ここで算出した平均と標準偏差（SD）を表 2-5 に示す。

尺度	1回目			2回目		
	平均	SD	α *	平均	SD	α *
教師の自律的な学習姿勢：						
同僚の経験の取り入れ	4.32	0.46	.85	4.27	0.51	.88
児童生徒・保護者の視点の考慮	4.43	0.45	.86	4.35	0.49	.88
前向きな挑戦姿勢	4.09	0.49	.85	4.04	0.55	.87
自己省察	4.07	0.41	.86	4.02	0.47	.88
教師効力感：						
学級経営	3.88	0.53	.85	3.78	0.58	.88
指導方略	3.89	0.51	.85	3.79	0.52	.87
児童生徒への関与	3.87	0.57	.85	3.80	0.54	.87
PLC認識：						
使命と責任の共有	3.83	0.62	.86	3.66	0.73	.88
協働的省察	3.39	0.80	.88	3.23	0.84	.89
同僚性	4.03	0.51	.85	3.87	0.69	.87

※信頼性係数：最低でも0.70以上、0.80以上あることが望ましい。

表 2-5 各尺度得点の記述統計量

そして、キャリアステージ（以下、ステージ）ごとの比較検討を行うため、2回の調査における3つの尺度の得点平均と標準偏差を求めた。そして、ステージを独立変数、3つの尺度の因子ごとの得点を従属変数とする1要因分散分析を行ったところ、第1回と第2回のいずれについても有意な主効果は検出されなかった。つまり、「若手だから～」や「ベテランだから～」といった何らかの傾向は認められず、教師がどのキャリアステージに属しているかは、教師の自律的な学習姿勢と教師効力感、PLC 認識に影響しないことが示された（資料 10～12）。

③-2 「教師の自律的な学習姿勢」と「教師効力感」の関連性

③-2-1 相関分析による所見

学習姿勢と教師効力感の関連性を探索する相関分析を行った（表 2-6）。その結果、すべての因子間で弱いまたは比較的強い正の相関がみられた。つまり学習姿勢が高まれば教師効力感も高まる、あるいはその逆がいえることが示された。

自律的な学習姿勢(全体)	教師効力感					
	学級経営		指導方略		児童生徒への関わり	
	第1回	第2回	第1回	第2回	第1回	第2回
同僚の経験の取り入れ	.44**	.36**	.45**	.38**	.41**	.40**
児童生徒・保護者の視点の考慮	.39**	.43**	.43**	.48**	.38**	.46**
前向きな挑戦姿勢	.55**	.55**	.51**	.58**	.51**	.60**
自己省察	.48**	.47**	.42**	.50**	.40**	.47**

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

※ r ：相関係数 0.00 ≤ r ≤ 0.20 : ほとんど相関なし

0.20 < r ≤ 0.40 : 弱い相関あり

0.40 < r ≤ 0.70 : 比較的強い相関あり

0.70 < r ≤ 1.00 : 強い相関あり

表 2-6 教師の自律的な学習姿勢と教師効力感の相関（全体）

次に、ステージによって違いが見られるかを比較するため、ステージ別に分析した（表2-7）。

ステージⅠの第2回では、「自己省察×学級経営」と「自己省察×指導方略」を除くすべての因子間で、正の相関がみられた。特に「前向きな挑戦姿勢×学級経営」と「児童生徒の視点の考慮×児童生徒への関与」が強い相関を示した点は興味深い。この結果は、チャレンジ精神をもつこと、他者の考え方を尊重する姿勢が、教師効力感を高める可能性を示唆している（以下、表中で顕著な結果を示す箇所には点線枠を記す）。

ステージⅡは、第2回で「前向きな挑戦姿勢×教師効力感の全因子」に強い正の相関がみられ、相関の度合の大小はあるものの、挑戦する姿勢の重要性が確認できた。

ステージⅢは、相関係数に変動はあるものの、第1回と第2回のいずれにおいても、「学習姿勢の全因子×指導方略」の間に正の相関がみられる点が特徴的である。中堅期にあたるステージⅢは、若手とベテランをつなぐミドルリーダーとしての活躍が期待され、担うべき責任も多様である。そのような時期に自らの学習姿勢を保つ上で「指導方略」、つまり児童生徒の実態や実践時の状況に応じて柔軟で的確な指導を行うときの効力感（p.7、表2-3）をいかにして高めるかが重要である。

ステージⅣは、第2回において全ての因子間で比較的強い正の相関がみられた。このことから、熟練期にあたるステージⅣは、学習姿勢と教師効力感が高め合う関連を示すことが確認できた。

教職歴	自律的な学習姿勢	教師効力感					
		学級経営		指導方略		児童生徒への関与	
		第1回	第2回	第1回	第2回	第1回	第2回
ステージⅠ (採用1~5年目) 【第1回 N=19】 【第2回 N=19】	同僚の経験の取り入れ	.43	.48*	.36	.47*	.37	.56*
	児童生徒・保護者の視点の考慮	.30	.68**	.36	.47*	.31	.70**
	前向きな挑戦姿勢	.49*	.70**	.64**	.52*	.40	.67**
	自己省察	.66**	.44	.77**	.28	.63**	.47*
ステージⅡ (採用6~10年目) 【第1回 N=23】 【第2回 N=19】	同僚の経験の取り入れ	.45	.63**	.33	.59**	.16	.64**
	児童生徒・保護者の視点の考慮	.65**	.45*	.63**	.57**	.55**	.41
	前向きな挑戦姿勢	.66**	.80**	.67**	.83**	.63**	.70**
	自己省察	.43	.35	.47*	.24	.29	.10
ステージⅢ (採用11~20年目) 【第1回 N=58】 【第2回 N=56】	同僚の経験の取り入れ	.57**	.45**	.62**	.52**	.60**	.31*
	児童生徒・保護者の視点の考慮	.58**	.18	.61**	.30*	.60**	.10
	前向きな挑戦姿勢	.62**	.43**	.66**	.41**	.69**	.24
	自己省察	.63**	.43**	.66**	.38**	.60**	.32*
ステージⅣ (採用21年目以上) 【第1回 N=35】 【第2回 N=32】	同僚の経験の取り入れ	.21	.43**	.18	.47**	.25	.52**
	児童生徒・保護者の視点の考慮	.39*	.51**	.34	.50**	.32	.59**
	前向きな挑戦姿勢	.50**	.52**	.43**	.52**	.60**	.59**
	自己省察	.57**	.57**	.46**	.60**	.55**	.60**

表2-7 教師の自律的な学習姿勢と教師効力感の相関（ステージ別）

③-2-2 重回帰分析による所見

相関分析は、どの因子同士が高め合う可能性があるのを探る上で有益な情報を示す一方、影響の方向性はみえないため、重回帰分析を行った。重回帰分析とは、どの変数の影響が最も強いのかを調べるための分析手法である。分析結果をみる際は、標準重回帰変数（β）が1や-1に近いほど影響が強く、「-（マイナス）」の有無で関係の正負を判断する。

学習姿勢を目的変数、教師効力感を説明変数とする重回帰分析を行ったところ、第2回において「指導方略」から「児童生徒・保護者の視点の考慮」「前向きな挑戦姿勢」「自己省察」への正の影響がみられた（資料13）。この結果は、柔軟で的確な指導についての効力感が、教師の学習姿勢にポジティブな影響をもたらす可能性を示している（紙幅の都合上、顕著な傾向がみられるステージの結果を中心に示し、その他は資料に示す）。

これをステージ別に分析したところ（資料14）、ステージⅢで顕著な傾向が表れた（表2-8）。このことから、

教職歴	説明変数	目的変数: 教師の自律的な学習姿勢												
		同僚の経験の取り入れ			児童生徒・保護者の視点の考慮			前向きな挑戦姿勢			自己省察			
		b	SE	β	b	SE	β	b	SE	β	b	SE	β	
ステージⅢ (採用11~20年目) 【第1回 N=58】 【第2回 N=56】	教師効力感:													
		学級経営	第1回	.21	.28	.21	-.12	.30	-.13	.25	.24	.30	.37	.26
		第2回	-.11	.30	-.10	.01	.29	.01	-.25	.27	-.24	.21	.24	.24
	指導方略	第1回	.45	.21	.43*	.46	.23	.45*	.16	.18	.18	.08	.20	.08
		第2回	.46	.22	.41*	.39	.21	.36†	.40	.20	.35†	.43	.18	.46*
	児童生徒への関与	第1回	-.12	.18	-.14	-.07	.20	-.08	-.02	.16	-.03	-.06	.17	-.08
		第2回	.36	.28	.36	.28	.27	.29	.64	.26	.62*	.01	.22	.01
	重決定係数(R ²)	第1回	.28*			.11			.20**			.19*		
		第2回	.41**			.40**			.51**			.46**		

*p<.01, †p<.05, ‡p<.10 ※b: 偏回帰係数, SE: 標準誤差, β: 標準偏回帰係数

表2-8 重回帰分析のステージⅢ結果【教師効力感 ⇒ 学習姿勢】

突発的で予測困難な事象にも対応できる多様な「指導方略」をもっているという効力感が、ステージⅢの学びに向かう自律的姿勢を支えていると考えられる。

次に、目的変数と説明変数を入れ替えて分析したところ、第1回と第2回ともに「前向きな挑戦姿勢」が教師効力感の全因子に対して正の影響を示した（資料15）。この結果は、新たなことに進んで挑戦するチャレンジ精神をもつことが、教師としての役割を果たしているという〈手ごたえ〉に対するプラスの影響となる可能性を物語っている。

ステージ別に分析したところ（資料16）、ステージⅡにおいて「前向きな挑戦姿勢」が教師効力感に対して、特に顕著な正の影響を与えていることが示された（表2-9）。ステージⅡは、初任期を終えて教師という仕事の概要を理解し、周囲からも〈一人前〉としての働きが期待される時期である。しかし、それが〈慣れ〉につながり、成長の停滞を生む可能性があることも否めない。そこで、「前向きな挑戦姿勢」を維持する教師は自律的に学んでいると自覚しているという分析結果に基づいて、例えばステージⅡの教師に、「そんなやり方があるんだね。どうやっているの？」や、「〇〇、一緒にやってみる？」といった言葉をかけてはどうだろうか。信頼と協働を前提としつつ、新たな挑戦を後押しすることで、ステージⅡ以降の持続的な成長を促せる可能性がある。

教職歴	説明変数	目的変数: 教師効力感									
		学級経営			指導方略			児童生徒への関与			
		b	SE	β	b	SE	β	b	SE	β	
ステージⅡ (採用6~10年目) 【第1回 N=23】 【第2回 N=19】	教師の自律的な学習姿勢:										
	同僚の経験の取り入れ	第1回	.15	.32	.09	.03	.32	.02	.64	.38	.37
		第2回	.24	.32	.18	-.03	.31	-.02	-.22	.33	-.17
	児童生徒・保護者の視点の考慮	第1回	-.17	.27	-.13	.30	.27	.21	.19	.33	.13
		第2回	.02	.54	.01	.02	.53	.01	.26	.57	.17
	前向きな挑戦姿勢	第1回	.85	.24	.77**	.89	.24	.75**	.55	.28	.46†
		第2回	.65	.30	.58*	.71	.29	.62*	.54	.31	.52
	自己省察	第1回	.17	.28	.11	-.28	.27	-.16	-.51	.33	-.31
		第2回	.35	.29	.27	.54	.29	.40†	.29	.31	.24
	重決定係数(R ²)	第1回	.66**			.72**			.58**		
第2回		.59*			.61**			.46†			

表 2-9 重回帰分析のステージⅡ結果【学習姿勢 ⇒ 教師効力感】

③-3 「教師の自律的な学習姿勢」と「PLC 認識」の関連性

③-3-1 相関分析による所見

学習姿勢と PLC の関連性を探索するため、相関分析を行った（資料17）。その結果、第2回では、全ての因子間で正の相関がみられ、自身の学習姿勢と組織的な学び合いに対する認識が高め合う傾向が明らかになった。

ステージ別に分析したところ、全てのステージにおいて、「同僚性」と学習姿勢の多くの因子の間で正の相関がみられた（表2-10）。特に、第2回のステージⅢとⅣについては、「同僚性×学習姿勢の全因子」が正の相関を示している。この傾向は、中堅期以降の教師にとって、組織的な学び合いがもたらす〈つながり〉がいかに重要であるかを物語っている。また、ステージⅡの「前向きな挑戦姿勢×PLCの全因子」にみられる正の相関関係も示唆的である。組織的な学び合いと挑戦姿勢の両立をいかにして実現するか。初任期から中堅期へと移行する過渡期にあたるステージⅡの成長を支える重要な視点である。

教職歴	自律的な学習姿勢	PLC 認識					
		使命と責任の共有		協働的省察		同僚性	
		第1回	第2回	第1回	第2回	第1回	第2回
ステージⅠ (採用1~5年目) 【第1回 N=19】 【第2回 N=19】	同僚の経験の取り入れ	.34	.14	.47*	.33	.79**	.60**
	児童生徒・保護者の視点の考慮	.34	.11	.38	.24	.75**	.54**
	前向きな挑戦姿勢	.46†	.18	.48*	.22	.63**	.47*
	自己省察	.21	.08	.08	.13	.34	.46
ステージⅡ (採用6~10年目) 【第1回 N=23】 【第2回 N=19】	同僚の経験の取り入れ	.41	.42	.35	.28	.61**	.75**
	児童生徒・保護者の視点の考慮	.27	.59**	.34	.54**	.35	.65**
	前向きな挑戦姿勢	.53**	.64**	.55**	.65**	.60**	.41
	自己省察	.15	.13	.16	.05	.34	.44
ステージⅢ (採用11~20年目) 【第1回 N=58】 【第2回 N=56】	同僚の経験の取り入れ	.29*	.42**	.23	.38**	.40**	.52**
	児童生徒・保護者の視点の考慮	-.11	.14	-.12	.20	.11	.33**
	前向きな挑戦姿勢	.20	.36**	.11	.36**	.39**	.39**
	自己省察	.04	.18	.01	.29*	.23	.32*
ステージⅣ (採用21年以上) 【第1回 N=35】 【第2回 N=32】	同僚の経験の取り入れ	.13	.18	.11	.29*	.25	.32*
	児童生徒・保護者の視点の考慮	-.08	.14	.05	.20	.22	.33*
	前向きな挑戦姿勢	-.03	.36**	.31	.36**	.53**	.39**
	自己省察	-.09	.18	.12	.29*	.31	.32*

表 2-10 教師の自律的な学習姿勢と PLC 認識の相関 (ステージ別)

あるかを物語っている。また、ステージⅡの「前向きな挑戦姿勢×PLCの全因子」にみられる正の相関関係も示唆的である。組織的な学び合いと挑戦姿勢の両立をいかにして実現するか。初任期から中堅期へと移行する過渡期にあたるステージⅡの成長を支える重要な視点である。

③-3-2 重回帰分析による所見

学習姿勢を目的変数、PLC を説明変数とする重回帰分析を行った結果、第1回と第2回を通して、「同僚性」から学習姿勢の全ての因子に対する正の影響がみられた（資料18）。つまり、教師の自律的な学びは、学び合う高め合う同僚との〈つながり〉によって促進されるといえる。また、見方を変えて、仮に〈学びが十分でない教師〉がいるとすれば、それは本人の責任だけでなく、PLC（専門家の学び合うコミュニティ）であるべき学校組織の側に問題がある可能性についても検討する必要がある。

ステージ別に分析したところ（資料19）、ステージⅢの「同僚性」から「同僚の経験の取り入れ」「児童生徒・保護者の視点の考慮」に対する正の影響がみられた（表2-11）。上述（p.9）のように、中堅期にあたるステージⅢの教師は、ミドルリーダーとしての活躍が期待される。一方で、周囲からの適切なサポートが得られない場合は、自らの責任を抱え込み、バーンアウトに陥る可能性もある。〈仲間〉との学び合いが、ステージⅢの他者（同僚・児童生徒・保護者等）を受け容れる意識を保つことを促すという分析結果は、中堅期から熟練期にかけて組織的な学習機会が特に重要である可能性を示している。

教職歴	説明変数	目的変数：教師の自律的な学習姿勢												
		同僚の経験の取り入れ			児童生徒・保護者の視点の考慮			前向きな挑戦姿勢			自己省察			
		b	SE	β	b	SE	β	b	SE	β	b	SE	β	
ステージⅢ (採用11~20年目) 【第1回 N=58】 【第2回 N=56】	PLC認識:													
	使命と責任の共有	第1回	.21	.28	.21	-.12	.30	-.13	.25	.24	.30	.37	.26	.42
		第2回	-.01	.15	-.01	-.25	.15	-.39	.06	.16	.08	-.17	.13	-.30
	協働的省察	第1回	.45	.21	.43*	.46	.23	.45*	.16	.18	.18	.08	.20	.08
		第2回	-.04	.14	-.06	-.03	.14	-.05	.09	.15	.13	.11	.12	.19
	同僚性	第1回	-.12	.18	-.14	-.07	.20	-.08	-.02	.16	-.03	-.06	.17	-.08
		第2回	.42	.17	.57*	.48	.17	.69**	.17	.18	.23	.25	.16	.42
	重決定係数(R ²)	第1回	.28*			.11			.20**			.19*		
	第2回	.27**			.16*			.17*			.13†			

表 2-11 重回帰分析のステージⅢ結果【PLC ⇒ 学習姿勢】

説明変数		目的変数：PLC認識								
		使命と責任の共有			協働的省察			同僚性		
		b	SE	β	b	SE	β	b	SE	β
教師の自律的な学習姿勢:										
同僚の経験の取り入れ	第1回	.61	.14	.45**	.58	.18	.33**	.47	.10	.42**
	第2回	.57	.16	.40**	.42	.19	.25*	.49	.15	.36**
児童生徒・保護者の視点の考慮	第1回	-.47	.14	-.34**	-.55	.18	-.32**	-.26	.10	-.23*
	第2回	-.31	.17	-.21†	-.25	.21	-.14	-.03	.16	-.02
前向きな挑戦姿勢	第1回	.34	.13	.27**	.68	.16	.41**	.48	.09	.45**
	第2回	.43	.13	.33**	.50	.15	.33**	.24	.12	.20*
自己省察	第1回	-.13	.15	-.08	-.29	.19	-.15	-.07	.11	-.05
	第2回	-.10	.17	-.06	-.05	.20	-.03	.06	.16	.04
重決定係数(R ²)	第1回	.20**			.21**			.38**		
	第2回	.22**			.17**			.26**		

表 2-12 「教師効力感」と「PLC 認識」の相関（全体）

目的変数と説明変数を入れ替えて分析したところ、第1回と第2回いずれの調査においても「同僚経験の取り入れ」と「前向きな挑戦姿勢」から PLC の全因子に対する正の影響がみられた（表2-12）。同僚の実践から学んでいる意識、新しいことに挑戦している意識が、学校で組織的な学びが成立しているという意識を高めることを如実に示しているといえよう（ステージ別の分析結果は、資料20に示す）。

③-4 「教師効力感」と「PLC 認識」の関連性

③-4-1 相関分析による所見

教師効力感と PLC の関連性を探索する相関分析を行った（資料21）。その結果、第1回・第2回を通して、全ての因子間で正の相関がみられ、教師効力感と PLC の高め合う関連が確認できた。

ステージ別に分析したところ、第1回・第2回を通して、ステージⅡの「学級経営・指導方略×PLCの全因子」、ステージⅢとステージⅣの「教師効力感の全因子×同僚性」で正の相関が見られた（表2-13）。また、第2回だけを見ると、ステージⅢは全因子間で正の相関がみられた。この結果

から、中堅期以降において、「同僚性」を中心に、教師効力感と PLC が高め合う関係にあることが示された。〈一人前〉としての期待値が高まる中堅期以降にこそ、学び合い、高め合える同僚が必要とされるといえよう。

教職歴	教師効力感	PLC認識					
		使命と責任の共有		協働的省察		同僚性	
		第1回	第2回	第1回	第2回	第1回	第2回
ステージⅠ (採用1～5年目) 【第1回 N=19】 【第2回 N=19】	学級経営	.02	-.19	.08	.08	.49*	.34
	指導方略	-.03	-.15	.11	.04	.40	.33
	児童生徒への関与	.04	.21	.44	.32	.50*	.38
ステージⅡ (採用6～10年目) 【第1回 N=23】 【第2回 N=19】	学級経営	.58**	.55**	.50*	.50**	.69**	.62**
	指導方略	.51*	.52*	.55**	.53*	.57**	.56**
	児童生徒への関与	.55**	.39	.40	.47*	.65**	.43
ステージⅢ (採用11～20年目) 【第1回 N=58】 【第2回 N=56】	学級経営	.27*	.34*	.28*	.40**	.38**	.53**
	指導方略	.13	.31*	.17	.29*	.32*	.42**
	児童生徒への関与	.33*	.46**	.34*	.43**	.39**	.57**
ステージⅣ (採用21年目以上) 【第1回 N=35】 【第2回 N=32】	学級経営	.17	.20	.14	.33	.52**	.49**
	指導方略	.19	.12	.06	.37*	.49**	.47**
	児童生徒への関与	.15	.15	.09	.31	.48**	.40*

表 2-13 教師効力感と PLC 認識の相関（ステージ別）

③-4-2 重回帰分析による所見

教師効力感を目的変数、PLC を説明変数とする重回帰分析を行った結果、第1回と第2回を通して、「同僚性」から全ての教師効力感への正の影響がみられた（資料 22）。同様の傾向が「PLC→学習姿勢」の重回帰分析においても示され（資料 18）、教師の自己認識に対する「同僚性」の強い影響力を表している。

教職歴	説明変数	目的変数: 教師効力感									
		学級経営			指導方略			児童生徒への関与			
		b	SE	β	b	SE	β	b	SE	β	
ステージⅢ (採用11～20年目) 【第1回 N=58】 【第2回 N=56】	PLC認識:										
	使命と責任の共有	第1回	-.08	.16	-.10	-.17	.16	-.24	-.02	.18	-.03
		第2回	-.20	.14	-.31	-.06	.14	-.10	-.01	.14	-.02
	協働的省察	第1回	.12	.11	.20	.10	.11	.17	.15	.13	.21
		第2回	.02	.12	.03	-.03	.13	-.05	-.03	.13	-.04
	同僚性	第1回	.38	.18	.35*	.41	.17	.40*	.37	.20	.30†
	第2回	.52	.16	.76**	.36	.16	.54*	.44	.16	.61**	
	重決定係数(R ²)	第1回	.16*			.12†			.18*		
		第2回	.31**			.18*			.33**		
ステージⅣ (採用21年目以上) 【第1回 N=35】 【第2回 N=32】	PLC認識:										
	使命と責任の共有	第1回	-.16	.24	-.12	-.06	.23	-.05	-.17	.29	-.11
		第2回	-.33	.25	-.30	-.51	.24	-.47*	-.34	.28	-.29
	協働的省察	第1回	-.03	.16	-.04	-.12	.15	-.13	-.10	.19	-.09
		第2回	.09	.16	.12	.19	.16	.24	.13	.18	.16
	同僚性	第1回	.76	.23	.60**	.69	.23	.56**	.87	.28	.57**
	第2回	.56	.22	.62*	.57	.21	.64*	.48	.24	.50†	
	重決定係数(R ²)	第1回	.28*			.26*			.25*		
		第2回	.28*			.33**			.21†		

表 2-14 重回帰分析のステージⅢ・Ⅳ結果【PLC ⇒ 学習姿勢】

次に、目的変数と説明変数を入れ換えて分析したところ、第2回の「児童生徒への関与」から PLC の全因子に対する正の影響がみられた（資料 24）。そして、キャリアステージ別の分析の結果（資料 25）、同様の傾向が顕著にみられたのはステージⅠであった（表 2-15）。

「児童生徒への関与」とは学習の価値付けや学習でつまづいた児童生徒への励ましに関する教師効力感である（p. 7、表 2-3）。つまり、

ステージ別に分析したところ（資料 23）ステージⅢとⅣの「同僚性」から教師効力感の全ての因子に対する正の影響がみられた（表 2-14）。第1回と第2回を比較すると、ステージⅢでその傾向が顕著であった。この結果は、年度の後半に進むほど、特にステージⅢで、同僚性が教師効力感に強く影響する可能性を示している。なお今回、第2回調査を実施したのは秋の行事で学校が忙しくなる時期である。そのような状況にあっても、教師が効力感を失わず、学び合える環境をいかにして保つか。学校組織開発における一つの課題である。

教職歴	説明変数	目的変数: PLC認識									
		使命と責任の共有			協働的省察			同僚性			
		b	SE	β	b	SE	β	b	SE	β	
ステージⅠ (採用1～5年目) 【第1回 N=19】 【第2回 N=19】	教師効力感:										
	学級経営	第1回	-.50	.60	-.34	-.83	.76	-.46	.44	.52	.35
		第2回	-1.00	.46	-.71*	-.43	.52	-.31	.08	.37	.08
	指導方略	第1回	-.50	.62	-.31	-.08	.78	-.04	-.13	.54	-.10
		第2回	-.70	.52	-.40	-.51	.59	-.30	.10	.41	.09
	児童生徒への関与	第1回	1.55	.56	.85*	1.79	.70	.80*	.46	.49	.30
	第2回	1.93	.63	1.04**	1.40	.71	.77†	.31	.50	.25	
	重決定係数(R ²)	第1回	.34†			.31			.29		
		第2回	.41*			.21			.15		

表 2-15 重回帰分析のステージⅠ結果【教師効力感 ⇒ PLC】

学習指導を通して児童生徒の成長に貢献できているという感覚がPLC認識を高めているということであれば、組織的な学びに参画するための前提条件として、教師としての〈ある程度の力量〉が備わっている必要があるということである。そのためには当然、「よりよい教師になる」という意識をもち、自助努力することも求められるが、同時に、特に経験値の少ないステージⅠの教師には組織的なサポートも必要になる。そこで、例えば「児童生徒への関与」の効力感を高める手立てとして、同僚の指導を〈観る〉、またはその背景にある意図を〈聴く〉、あるいは同僚に自らの指導に関する思いを〈話す（聴いてもらう）〉ことなどが効果的であると考えられる（p. 22-25に後述）。

③-5 小学校と中学校で明らかに異なる傾向をみせたもの

校種による比較検討を行うために、キャリアステージによる比較検討（p. 8）と同様、3つの尺度の得点平均と標準偏差を調査ごとに求めた。そして、校種を独立変数、3つの尺度の因子ごとの得点を従属変数とするt検定を行ったところ、第1回と第2回のいずれについても有意差はみられなかった（資料26～28）。つまり、「小学校教師だから～」や「中学校教師だから～」といったことはいえず、教師がどの校種に属しているかは、教師の自律的な学習姿勢と教師効力感、PLC認識に影響しないことが示された。

なお、紙幅の都合上、上記のt検定をはじめ、校種ごとで行った相関分析、重回帰分析の結果の詳細は資料に示すが（資料29～35）、それらの分析結果の中で、小学校と中学校で明らかに異なる傾向をみせたものを今後の学校組織開発を考えるための資料として示す（表2-16・2-17）。

表2-16は、学習姿勢とPLCの相関分析の結果である。第2回で中学校が全ての因子間で正の相関を示したのに対し、小学校は多くの因子間で正の相関がみられなくなった。

表2-17は、教師効力感とPLCの相関分析の結果である。ここでも表2-16と同じく、第2回において小学校の多くの因子間で正の相関がみられなくなった。

小学校と中学校が対照的な傾向を示す背景には、どのような要因があるのだろうか。一つの可能性として、校種によっておかれた職務環境の違いが考えられる。中学校が教科担任制をとる一方で、小学校は多くの学校で学級担任制をとる。学級担任制には、一人一人の子どもと密に関わることができるメリットがある一方で、一人または少数での関わりとなることの難しさもある。それが今回の調査結果に直接的な影響を与えているとはいえないものの、チームで子どもたちの育ちを支えるために、京都市の学校でチーム担任制や教科担任制の導入が進められていることは、教師のウェルビーイング向上を目指す上でも大変参考になる。引き続き検討が必要な課題である。

校種	自律的な学習姿勢	PLC認識					
		使命と責任の共有		協働的省察		同僚性	
		第1回	第2回	第1回	第2回	第1回	第2回
小学校 (義務教育学校前期課程) 【N=72】	同僚の経験の取り入れ	.38**	.26	.31**	.19	.57**	.28
	児童生徒・保護者の視点の考慮	.09	-.10	.04	.13	.31**	.10
	前向きな挑戦姿勢	.30*	.23	.40**	.27	.51**	.16
	自己省察	.06	-.08	.00	-.06	.23*	.05
中学校 (義務教育学校後期課程) 【N=89】	同僚の経験の取り入れ	.31**	.43**	.28**	.36**	.46**	.66**
	児童生徒・保護者の視点の考慮	.02	.42**	.06	.27*	.24*	.62**
	前向きな挑戦姿勢	.30*	.55**	.31*	.55**	.57**	.67**
	自己省察	.21	.45**	.21	.44**	.41**	.68**

表 2-16 教師の自律的な学習姿勢と PLC 認識の相関（校種別）

校種	教師効力感	PLC認識					
		使命と責任の共有		協働的省察		同僚性	
		第1回	第2回	第1回	第2回	第1回	第2回
小学校 (義務教育学校前期課程) 【N=72】	学級経営	.29*	.07	.29*	.17	.45**	.25*
	指導方略	.34**	.06	.34**	.19	.45**	.22
	児童生徒への関与	.35**	.20	.31**	.26**	.39**	.28*
中学校 (義務教育学校後期課程) 【N=89】	学級経営	.13	.35**	.18	.47**	.40	.59**
	指導方略	.07	.38**	.10	.43**	.30**	.58**
	児童生徒への関与	.24**	.47**	.26*	.48**	.43**	.64**

表 2-17 教師の自律的な学習姿勢と教師効力感の相関（校種別）

③-6 教師の認識の経時変化 —第1回調査（7月）と第2回調査（11月）調査の比較—

アンケート調査の実施時期により、教師の認識はどのように変化するのか。本節では、2回の調査結果を比較分析し、そこに有意な違いがあるかを検討する。また、何らかの違いがある場合は、それに対応するための手立てを考察する（分析結果の詳細は資料36～54に示す）。

なお、比較分析は、「3つの尺度（学習姿勢・教師効力感・PLC）」「キャリアステージ」「その他の属性（学校種・担任・管理職・雇用形態・年代など）」といった視点から行った。分析は、2つの平均値を比較し、そこに有意な差があるかを検討する手法であるt検定を用いた。その結果、平均値が有意に増加する、すなわちポジティブな変化をみせるケースはみられなかった。つまり、何らかの手立てを講じない限り、教師の認識は時間の経過と共にネガティブに変化する可能性がある。

③-6-1 3つの尺度の推移 —教師の自律的な学習姿勢・教師効力感・PLC 認識の全体比較—

3つの尺度のうち、PLCに有意差がみられ、「使命と責任の共有」が「3.83→3.66」、「同僚性」が「4.03→3.87」に減少していた（表2-18）。このような教育ビジョンの共有と同僚間の交流に関する平均値の減少は、学校組織の一体感の減退を示す可能性がある。

PLC認識	①(N=161)		②(N=148)		t	df	p	d
	平均	SD	平均	SD				
使命と責任の共有	3.83	.62	3.66	.73	2.17	290.39	.03*	.25
協働的省察	3.39	.80	3.23	.84	1.73	301.32	.08	.20
同僚性	4.03	.51	3.87	.69	2.33	270.59	.02*	.27

※t:検定統計量, df:自由度, p:有意確率, d:効果量 *p<.05, **p<.01

表 2-18 「PLC 認識」の経時比較 【①:第1回 ②:第2回】

③-6-2 キャリアステージ

キャリアステージⅢ	①(N=58)		②(N=56)		t	df	p	d
	平均	SD	平均	SD				
PLC認識:								
使命と責任の共有	3.76	.64	3.52	.86	1.67	101.62	.10	.31
協働的省察	3.34	.78	3.09	.84	1.68	110.83	.10	.31
同僚性	4.01	.44	3.73	.80	2.30	84.99	.02*	.43

表 2-19 キャリアステージⅢの経時比較

4つのキャリアステージの中で、ステージⅢのみに有意差がみられ、「同僚性」が「4.01→3.73」に減少していた（表2-19）。この結果から、年度が進むにつれて、中堅期にあたるステージⅢと同僚とのつながりが希薄になる可能性があると考えられる。

③-6-3 その他の属性 —担任有と担任無—

学級担任の有無で比較検討したところ、担任無に有意差がみられ、「同僚性」が「3.96→3.77」に減少していた（表2-20）。学級担任として子どもに関わらない教師と同僚との〈つながり〉を保つ何らかの工夫が必要である。

担任無	①(N=74)		②(N=62)		t	df	p	d
	平均	SD	平均	SD				
PLC認識:								
使命と責任の共有	3.72	.49	3.57	.69	1.42	107.94	.16	.25
協働的省察	3.24	.65	3.06	.77	1.41	119.33	.16	.25
同僚性	3.96	.42	3.77	.64	2.05	102.20	.04*	.36

表 2-20 担任無の経時比較

③-6-4 その他の属性 —管理職と非管理職—

管理職—非管理職で比較検討したところ、非管理職に有意差が見られ、「使命と責任の共有」が「3.85→3.65」、「同僚性」が「4.03→3.86」に減少していた（表2-21）。この結果から、管理職と非管理職の認識の間に〈ズレ〉が生じている可能性がある。例えば教育ビジョンは、校長から教職員に伝達することがもちろん必要であるが、教職員の対話の話題にもなって然るべきものでもある。つまり、〈伝達〉と〈対話〉のバランスをいかにして保つかが肝要だということである。また、同僚性について、同僚の間で醸成される〈つながりの質〉を高める必要がある。〈なれ合い〉の関係では

非管理職	①(N=144)		②(N=135)		t	df	p	d
	平均	SD	平均	SD				
PLC認識:								
使命と責任の共有	3.85	.65	3.65	.74	2.36	266.28	.02*	.28
協働的省察	3.42	.81	3.24	.83	1.83	274.63	.07	.22
同僚性	4.03	.53	3.86	.68	2.43	252.23	.02*	.29

表 2-21 非管理職の経時比較

〈高め合い〉は生じない。また、自然発生的に「同僚性」は高まらず、意図的に〈つながりの質〉を高める機会を設ける必要がある。こうしたことを踏まえて、学校組織開発に取り組むことが望まれる。

③-6-5 その他の属性 —正規雇用と非正規雇用—

雇用形態で比較検討したところ、非正規雇用ではなく正規雇用の「使命と責任の共有」が「3.75→3.58」、「同僚性」が「4.00→3.80」に減少していた(表 2-22)。このような傾向の背景に、どのような要因があるのか。正規雇用と非正規

正規雇用	①(N=135)		②(N=126)		t	df	p	d
	平均	SD	平均	SD				
PLC認識:								
使命と責任の共有	3.75	.61	3.58	.74	2.09	243.52	.04*	.26
協働的省察	3.30	.79	3.15	.84	1.54	254.67	.13	.19
同僚性	4.00	.49	3.80	.69	2.73	223.66	.01*	.34

表 2-22 正規雇用の経時比較

雇用が担う職務内容、同一校に勤務する年数など、様々な可能性が考えられる。いずれにしても、雇用形態が安定している正規雇用の内面にも、今回の調査結果が示すような一側面があるという事実は、教職員の実態に見合った「使命と責任の共有」と「同僚性」の醸成を目指す上で有益な情報となるだろう。

③-6-6 その他の属性 —年代(20代・30代・40代・50代・60代)—

30代	①(N=40)		②(N=37)		t	df	p	d
	平均	SD	平均	SD				
教師の自律的な学習姿勢:								
同僚の経験の取り入れ	4.24	.40	4.08	.61	1.37	61.43	.18	.31
児童生徒・保護者の視点の考慮	4.39	.42	4.14	.56	2.21	66.83	.03*	.51
前向きな挑戦姿勢	4.04	.49	3.80	.64	1.88	67.45	.06	.43
自己省察	4.01	.35	3.92	.54	0.90	60.77	.37	.21

表 2-23 担任無の経時比較

年代で比較検討したところ、30代の「児童生徒・保護者の視点の考慮」が「4.39→4.14」に減少していた(表 2-23)。比較的高い平均値での推移ではあるが、中堅期にあたる30代が、他者の視点を考慮することへの力量不足、あるいはそのことについての〈向上心〉を意識している可能性がある。

このような調査・分析を通して、教師の属性によって異なる認識の傾向を示せたことには実践的価値がある。また場合によっては、今回の結果に意外さや驚きを感じ、今後の実践に向けて新たな示唆を得ることもあると思われる。一方で、それらはあくまで数値に基づく結果であり、その背景にある教師の具体的な経験や思いを把握することは難しい。そこで次節では、協力校における取組を基に、実践知創造の実態把握を試みる。

(2) 研究協力校における取組

①研究協力校の概要

本研究の協力校は、京都市立A小学校（以下、A校）である。図2-1に示した学校教育目標の実現を目指し、教育活動が進められている。

A校には、教職員の学び合いを促す特徴的な取組がある。例えば、週1回を目安に行われる「職夕」では児童の育ちや変容、気になる言動について、教職員一人一人が語り、聴く時間が設定されている（図2-2）。

◇学校教育目標

『夢に向かって 自ら学び 自ら考え たくましく 共に生きる ○○の子』

・重点目標：友だち大好き！○○最高！～聴き合い 伝え合う子～

・育てたい資質・能力：話し合う力(人間関係形成力)

考える力(課題発見解決力)

・目指す子ども像「自分を大切にし、他者を尊重する子」

・目指す教職員像「あたたかな教職員(よりそい あついおもい こだわり 楽しみ)」

* 児童数：370名(令和8年1月現在) * 学級数：14学級

* 教職員数：41名(教職員組織票に記載の人数)

図2-1 研究協力校（京都市立A小学校）の基本情報



図2-2 職夕



図2-3 校内研究研修会



図2-4 拡大指導案

職夕には、事務職員や管理用務員、給食調理員も参加する。「教室には毎日ドラマがあるはず。小さな物語を語り合ひましょう。」というスローガンのもと、教職員の気付きと思考が広がり、相互理解が深まる場として継続されている。

校内研究研修会にも、教職員の学び合いを重んじる組織文化が表れている。1回の研修会でグループディスカッションを複数回行う協議形式や、デジタルとアナログの双方の利点を生かしたツール（例：授業支援ソフト、拡大指導案）の活用など、教職員の主体的な学びを促すための手立てが講じられている（図2-3・2-4）。

なお、A校で取組を始めるにあたり、筆者が校長と面談し、学校経営において大切にしている思いや願いを聴いた（図2-5）。校長は、学校経営における「良い教職員」を重視しており、そのための自己研鑽を望んでいる。また、『理想郷』という言葉に表れているように、教職員一人一人が理想とする教育を実現することを願っている。

課題意識として、個々の校務分掌が独立して動くのではなく、効果的な連携と学びの波及が伴う取組を進めてほしいという思いが語られた。これらの言葉には、児童と教職員の成長に対する校長の熱い願いが込められている。

では、教職員はどのように考えているのだろうか。次節は、彼らによる〈語り〉に着目する。

- ・何が正しいかはわからない。ビジョンやリーダーシップも大切な一方で、「普通の日常」や「当たり前のことをやりきることを重視している。
- ・保護者の目線で見れば、「良い学校」とは「良い教職員」のことである。
- ・「居場所」とは「人(教職員)」そのものである。教職員には、人として、人権感覚や授業力を高める自己研鑽が必要である。
- ・学校、学級において、『理想郷』をつくる。少なくとも、教師の目の前（例えば学級）では、それを創り出してほしい。
- ・児童に人権意識、他者理解の力を育てたい。また、学校における居心地のよさは学びの前提であると捉えている。
- ・「研究・人権・生徒指導」を軸とした学校経営を進めたい。各部会からの提案が素晴らしい一方で、個人の高まりにつながらない、波及しない、継続しないことに課題意識がある。

図2-5 学校経営に対する校長の思い・願い

②インタビュー調査 — 経験の意味 —

教師は、教育の現場でどのように実践知を創造するのか。実践経験を振り返る語りの分析から、教師の実践知の類型とその創造過程を解明することを目的にインタビュー調査を実施した。

②-1 調査方法

調査は、12名の教職員（以下、対象者）を対象とした。実践知をテーマとする本研究の趣旨に則り、一定の実践経験を有するステージⅡ以降の教職員に協力を依頼した(31)。また、PLC（専門家の学び合うコミュニティ）として学校を捉える考え方は、多様な専門職をその組織の一員として位置付ける（p. 1、図 1-1）。そのため、養護教諭、事務職員、スクールカウンセラーも調査の対象とした（図 2-6）。

事例 1: A 教師(女性 ステージⅡ 20代 教諭 2025.6.13)
事例 2: B 教師(男性 ステージⅡ 30代 教諭 2025.6.13)
事例 3: C 教師(男性 ステージⅢ 30代 教諭 2025.7.1)
事例 4: D 教師(女性 ステージⅢ 40代 教諭 2025.6.5)
事例 5: E 教師(男性 ステージⅢ 30代 教諭 2025.6.20)
事例 6: F 教師(女性 ステージⅢ 30代 教諭 2025.6.11)
事例 7: G 教師(女性 ステージⅣ 50代 教諭 2025.12.22)
事例 8: H 教師(女性 ステージⅣ 40代 教頭 2025.7.22)
事例 9: I 教師(男性 ステージⅣ 50代 校長 2025.7.31)
事例 10: J 教師(女性 ステージⅢ 30代 養護教諭 2025.7.7)
事例 11: K 氏 (女性 事務運営主査 2025.7.2)
事例 12: L 氏 (男性 スクールカウンセラー 2025.8.26)

図 2-6 インタビュー調査 対象者一覧
(性別、キャリアステージ、年代、職階・職種、調査実施日)

- ①これまでの実践経験の概要
- ②自身の学びや成長につながったエピソード
- ③教師の学びと成長に関する思いや考え
- ④現在の勤務校に対する思いや考え
- ⑤自身の教育観
- ⑥今後の展望

調査は、図 2-7 に示した質問項目の①を全対象者に、②から⑤のうち対象者が語る内容に合わせて選択して質問する半構造化面接法により実施した。気になる内容の語りには、適宜質問を追加し、対象者の思いの詳細を捉えられるようにした。なお、調査はA校で、対象者と筆者の対面で実施した。

図 2-7 インタビュー調査の質問項目

②-2 分析方法

「人間行動の予測と説明」や「研究テーマによって限定された範囲内における説明力にすぐれた理論」とされるグラウンデッド・セオリー・アプローチ(32)の手法を参考に、図 2-8 の手順で分析した。

分析により導き出した 22 個の概念を基に、意味内容に応じて 8 個のサブカテゴリーと 5 個のカテゴリーに整理し、表 2-24 にまとめた。

- ①インタビューのプロトコルデータを作成する(文字起こし)。
- ②データを意味内容ごとに分類し、概念名をつける。
- ③内容が類似する概念をまとめ、カテゴリーとサブカテゴリーを生成する。
- ④カテゴリー間の関連を分析し、図式化する。

図 2-8 インタビューデータの分析手順

カテゴリー【】	サブカテゴリー《》	概念〔〕	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	人数	
同僚を介した学び・成長	教師像の模索	同僚の模範化	○		○	○	○	○	○	○					7	
		同僚による心理的支援	○	○				○	○	○	○				7	
		先輩教師からの指導						○	○	○					5	
		多様な指導スタイルの尊重					○	○	○	○					5	
	後進の育成	同僚への心理的支援					○		○	○					4	
若年教師を指導する難しさ								○	○	○				3		
教師としてあるべき自己	相互理解の促進	同僚との対話			○		○								3	
		心のゆとりと柔軟性		○		○					○				3	
	バランス感覚の保持				○					○					3	
学び・変わり続けること	自己成長の必要感	自己成長の必要感	○	○	○	○		○				○			6	
		試行錯誤を伴う困難経験	○			○	○					○			5	
実践知の適用と調整	児童中心の教育観	児童の主体性尊重	○	○	○	○	○	○			○				8	
		児童のよさ・個性の伸長	○			○		○			○				5	
		児童が抱える課題の把握	○		○							○			3	
	指導スタイルの調整	過干渉からの脱却	○		○					○					3	
		児童と協働する学級経営	○	○											2	
保護者対応	保護者の思いへの配慮						○		○					3		
学校組織と自己の関わり	協働に参画する意識	協働に参画する意識			○	○	○	○	○	○					7	
		組織力向上の必要感			○						○				3	
専門職の役割と学校組織への貢献	学校の現状把握	学校の現状把握												○	○	2
		教師を支援する意識												○	○	2
		教師の役割に対する認識												○	○	2

表 2-24 カテゴリー・サブカテゴリー・概念と言及した対象者の一覧

②-3 分析結果と考察 ー実践知の類型と創造過程ー

対象者は自らの実践経験をどのように意味付けているのか。表 2-24 のカテゴリ、サブカテゴリ、概念の内容がよく伝わる語りを引用しながら説明する。

同僚を介した学び・成長

多くの教師が語ったのは同僚との交流を通じた《教師像の模索》である。対象者がかつて共に同じ学年を担当した学年主任の妥協しない姿について語る言葉からは〔同僚の模範化〕が伺える。

高学年、一緒にもたせてもらった、主任の先生が、もうほんとに子どものために、もう妥協しないというか。私から見たらもう、すごくクオリティが高くて、もうこれ以上ないっていうぐらいやってはるのにも関わらず、もうとことんまで子どもに向き合ったり、準備をされたりするんですね。 (G 教師・ステージⅣ)

また、学級経営がうまくいかず、精神的に追い詰められた状況で得た〔同僚による心理的支援〕が、困難状況を乗り切る上で、非常に大きな役割を果たしたことを語る教師もいる。

助けてもらったからなんか休まず行けたぐらいな。もう多分組んでる先生が他の先生だったら、多分辞めてたやろうし、ぐらいな感じ。 (A 教師・ステージⅡ)

他にも、指導案作成に不慣れな中で受けた〔先輩からの指導〕についての

(指導案を)作ってみました、見てくださって言って、そこでまた返ってきて、こう、何往復もした経験があるので、そこで揉まれて、書き方がわかった。 (D 教師・ステージⅢ)

という語りや、個性豊かな同僚との出会いで気付いた〔多様な指導スタイルの尊重〕についての

いろんな先生がいて、いろんな言い方があって、それでいいんだよ。だから、あなたたち(児童ら)も同じ。いろんな人がいてそれでいいんだよっていうのは、(中略)そこは伝えますかね。 (教師・ステージⅢ)

という語りなど、同僚と様々な関わりを重ねる中で、教師は自らの学びと成長を実感している。また、支援や指導の対象になる経験だけでなく、《後進の育成》に関する語りもある。例えば、

今日の授業どう、どんなふうを考えて、どんなふうにしたっていうのを、指導から入るんじゃなくて、まずは思いを聞いて… (H 教師・ステージⅣ)

という教師の語りからは、一方的な指導ではなく、本人の思いを尊重する姿勢が伺える。他方、

今なんか手取り(足取り)教えてるから、新採。でも昔はなんか自分で見て、盗めじゃないけど、(中略)横のクラス自分で見に行ったりとか、自分から聞きに行くとか、なんかそういう姿勢がスタンダードだった気がするんだけど… (I 教師・ステージⅣ)

といった、現在の若手教師に対する手厚い支援への違和感も語られるなど、人材育成における世代間のギャップが、特に中堅期以降にあたる教師に葛藤をもたらす可能性を示している。

このように、立場によって同僚とのコミュニケーションを調整する立場の教師にとって、とりわけ重要なのは《相互理解の促進》であり、そのためには〔同僚との対話〕が不可欠であろう。

時間があればちょっと授業見させてもらって、このとこどういう意図で発問してるんですかとかかっていうのを、先生に聞かせてもらったりとかはしてます。 (C 教師・ステージⅢ)

このような同僚との関わりは、教師の学びと成長、または実践知の創造における重要な資源であるといえよう。「同僚性が教師の自律的な学習姿勢に対して正の影響がある」とする分析結果(p. 11)も、このような思いを裏付けるものである。

教師としてあるべき自己

【同僚を介した学び・成長】の後に教師が経験するのは、【教師としてあるべき自己】を追究する、いわば〈自己調整〉に励む過程である。それは例えば、

いろいろな子と接する。自分のやっぱ範疇外の、常識外のこともあるわけじゃないですか。そこを、(中略)いろいろなものを、人と出会ったりとか、いろいろなもの見てきたら、あとなんかその辺、こう、いろんなことを俯瞰的に見れるような、器がね、大きくなったら許せるし、じゃあ冷静に多分考えて対処できるから…
(B 教師・ステージⅡ)

自分の信念、その子供を尊重して、子どものことが好き、自分のことも大事にしたいみたいな、そういう土台を崩さなければ、まあ、環境が変わっても自分が目指したいところにはたどり着けるんじゃないかな…
(D 教師・ステージⅢ)

といった〔心のゆとりと柔軟性〕を希求する語りや、〔貫くべき信念〕を言語化する語りに表れる。また、安定した自己を追い求める一方で、様々な状況に対応するため、教師は《学び・変わり続けること》の必要性を自覚している。以下は、〔自己成長の必要感〕を示す教師の語りである。

みんなが、ここで同じ経験というのか、同じ気持ち、楽しいとか、そういう気持ちになれるように。でもやっぱ子どもの様子が毎年毎年違うから、私も変わっていかなくかんと思って。
(A 教師・ステージⅡ)

さらに、〔試行錯誤を伴う困難経験〕についての

子どもらをよりよい方向に持っていけないというか。クラスが上手いこと動いてない時なんていうのは、なんかすごくこう、落ち込んでますね。落ち込むというか、明日どうしようかなってなりますね。
(E 教師・ステージⅢ)

という語りからは、一筋縄でいかない困難状況の中にこそ、教師が学び、成長する契機が潜んでいるということを知っている教師の意識が伺える。このように教師は、安定と揺らぎの間を往来しながら、【教師としてあるべき自己】の実現を目指し、日々、教育実践と向き合っている。

実践知の適用と調整

同僚、そして自己との対話を重ねながら、教師は学びと成長の道を歩んでいる教師像がみえてきた。それではその後、教師はいかなる【実践知の適用と調整】を行っているのだろうか。

多くの教師によって語られたことの一つに、【児童中心の教育観】がある。例えば、教師が児童に答えを示すのではなく、児童が答えを見つけられるように関わる〔児童の主体性尊重〕には、今回の調査の中で最も多くの教師（8名）が言及している。

(悩んでいる児童に対して)「こういう考え方もできるんじゃない？」みたいな感じで。自分が今まで経験してきたこととか(中略)「別の見方してみたら？」みたいな…
(J 教師・ステージⅢ)

大きく分けて2つのタイプの先生がいると思ってて。引っ張るタイプの先生と、こう、縁の下の、よいしょするタイプの先生と、まあ2種類いるなっていうふうにして。僕は、どっちかというと後者。(中略)こっちが引っ張りすぎてもなっていうのなんですけど。
(B 教師・ステージⅡ)

また、多様な児童がいる中で、〔児童のよさ・個性の伸長〕を目指す

その子のよさを伸ばしてあげるとか、(中略)もちろんね、力をつけていけないと思うんですけど、なんかこうあるべきってところにね、固まるとしんどいってところがあるかなって思うので。
(H 教師・ステージⅣ)

という語りや、〔児童が抱える課題の把握〕により適切な指導の在り方を探る

学校経営ビジョンとか、(中略)人権をベースに変えたというのはそこなんだけど、その人権意識と子どもが相手意識とかやっぱ薄い、規範意識というか…
(I 教師・ステージⅣ)

という語りのように、教師は、児童の実態に適した指導の在り方を常に模索している。また、このような《児童中心の教育観》は、《指導スタイルの調整》という形で行為化される。それは、

子どもたちが、伸びる時とか力を発揮したりとかする場面で、「いや、もっと任せてみたらよかったんやな」とか、自分自身の指導をなんか振り返るといふか、次に生かすようなきっかけを子どもからもらったり…
(G 教師・ステージⅣ)

といった教師主導の指導スタイルを改める〔過干渉からの脱却〕や、

みんな（児童）の協力も必要やから、1人1人が、みんながちょっとお互いの様子とか見て、しんどそうやったら声かけ合ったりとか、助けたいとかあったら助けたりとか、ちょっとみんなで学年も作っていきたいんやってことを（中略）伝えた時に、なんか子どもの姿もめっちゃ変わった…
(A 教師・ステージⅡ)

といった児童と共に学校生活をよりよくするための〔児童と協働する学級経営〕を例とする、葛藤や自己対話を通して見出される行為である。

そして、《保護者対応》も【実践知の適用と調整】がなされる教育実践の一つである。とりわけ、

保護者との話し合っていてほとんどがその駆け引きやと僕思うんですよ。同じ材料を持ってても、出し方間違えたら、本当に最後いい話で終われることが（中略）うやむやな感じで話が終わってしまうことって往々にあって…
(E 教師・ステージⅢ)

という〔保護者の思いへの配慮〕は、教師が様々な保護者と出会い、関わる経験を積む中で徐々に獲得、創造する実践知の一つである。このように教師は、児童への指導や保護者との関わりを通して実践知を適用し、その調整を繰り返している。

学校組織と自己の関わり

実践を重ねる中で、教師は【学校組織と自己の関わり】をより明確に意識する。例えば、

中堅の先生たちがどうしてもこう、引っ張りきれてない。（中略）それじゃあまずいなっていうところで、3部会（中略）を一緒にやろうっていうのも僕の方からちょっと提案させてもらって。
(C 教師・ステージⅢ)

という語りは、教職員の実態と自らの立ち位置を踏まえて、〔協働に参画する意識〕を実践しようとする教師の姿勢が表れている。また、個々の教職員の力を最大限に生かすことにふれた、

それぞれよくしたい思いは一緒なのに、向くベクトルが違くと、どうしても合計が短くなる。つまりは、ベクトルの向きが違っただけで子どもたちが伸びなくなっちゃう…
(F 教師・ステージⅢ)

という語りには、教職員の思いを共有することによる〔組織力向上の必要感〕が込められている。

このように、教師は、自己と児童、同僚、そして学校組織の間で、時には他者にはたらきかけ、時には自問自答しながら、自らの果たすべき役割と自他が成長するための道筋を模索している。

専門職の役割と学校組織への貢献

最後に着目するのは、教師とは異なる専門性をもつ教職員による語りである。今回は2名と限られているが、共通していた話題が【専門職の役割と学校組織への貢献】である。例えば、

ちょっと去年と違うなとか、あるんですね。物品の使い方とかもありますけど、子どもたちの様子とか、廊下だけで聞いている、話し声とかそういうこととかがやっぱり違うなって思うこととか。（K氏・事務運営主査）

という語りには、〔学校の現状把握〕に努める専門職としての思いが表れている。また、教師に対しては、2名の対象者いずれもが

介入のポイントは、やっぱり教員の方が困ってるところが介入ポイントになってるんで、その介入、は何か助言や何かによって、少し何かヒントを得たとか。で、それをやってみて、ちょっと変化が生じたかとか。その辺りになりますかね。
(L氏・スクールカウンセラー)

(先生方が) 困っておられたりとか、今現在の状況がどうなのかっていうことも一番わかっているんで、みんなに相談していただけるような、立場でいたいなって思っています。
(K氏・事務運営主査)

という形で、「教師の困りに寄り添う」という自らの使命、つまり「教職員を支援する意識」について語っている。また、

(教師は) 案外独自の感覚や、個別の判断とか、担任の責任においてやってるとか、意外とそういう面があると思うんですね。それと同時に、チームとして共通言語でちゃんと意見を交わせるかっていうところが、ケース会議とかでは。(中略) 組織の中で(中略) 支援としてのレベルが上がっていくといいなという気はします…
(L氏・スクールカウンセラー)

といった、異なる専門性から教師の仕事を観察することにより「教師の役割に対する認識」が芽生え、そこで見出した課題を解決するプロセスに自らが参入するという思いも語られた。この語りは、教師の個人的な感覚や判断のみに依拠した実践から脱し、最適な支援の在り方を組織的に検討するプロセスを導入することで、組織全体の力が高まるのではないかとL氏の提案である。仮にこの提案を実行に移した場合に、どのような変化が起きるか。それは、例えば、「同僚性」認識がネガティブに変化するという全体傾向 (p. 14、表 2-18) への対応策という形で、PLCが標榜する「専門職の学び合い」を通じた〈良質なつながり〉を醸成する手段になり得るのではないだろうか。

以上のカテゴリー、サブカテゴリー、概念を基に、【教師としてあるべき自己】を中心に展開する実践知モデルを作成した(図 2-9)。このモデルには、学校現場における〈多様な他者〉とのコミュニケーションが組み込まれており、自他の主体性発揮を目指す教師の意識は、その間を往来する中でよりよいコミュニケーションの在り方を模索する。つまり、教師による実践知の創造とは、〈自他の主体的成長を促すコミュニケーション様式の探究〉であると考えられる。しかし、このモデルは通常、教師一人一人の意識下に閉じられている。では、それをいかにして〈開く〉のか。次節は、それを可能にする実践的方略として、〈対話〉に着目する。

【 】:カテゴリー 《 》:サブカテゴリー 〈 〉:概念 (数字は言及した対象者の数)

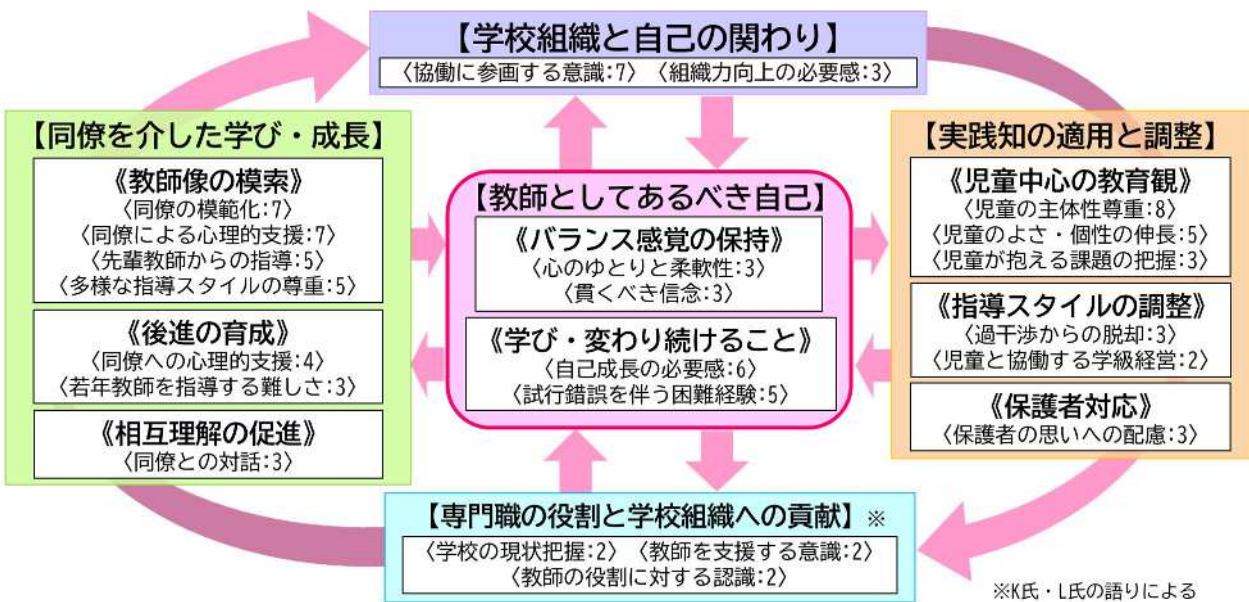


図 2-9 インタビューデータの分析を基に作成した実践知モデル

③協力校における対話型実践 —セルフスタディに倣って—

教師の経験と実践知を糧とする「協働的な自己探究」(p.5)はいかにして実現し得るのか。本節では、協力校で行った対話型の実践について考察する。実践の目的は、教育実践に関する対話を通じた教師の自律的・主体的な力量向上とPLC(専門家の学び合うコミュニティ)としての学校組織風土の醸成である。働き方改革とウェルビーイング向上の視点から、それぞれの取組は、教職員の負担軽減と持続可能性に配慮して計画・実施した。

③-1 第1回 対話型ワークショップ

第1回ワークショップ(以下、ワークI)のテーマは、自身の「実践課題」である(図2-10)。活動の目的、内容、展開、対話のチーム編成は、校長と筆者で協議を重ね、決定した。また、対話のテーマは職夕において筆者が事前に告知することで、主体的な参加を促した。

ワークIは、図2-12の構成で実施した。リラックスした雰囲気で行ったアイスブレイクの後、参加者が自身の実践課題とその背景をアウトプットする時間を設けた(図2-13)。ここで用いたプレゼンテーション用シート(資料55)は、クラウド上で共有することで、活動後に共同参照できるようにした。

・テーマ:『実践課題』
 ・日時: 令和7年7月23日(水)13:30-13:55
 ・参加者: 17名 [内訳:学級担任15・専科担当1・養護教諭1・教務主任1・教頭1]

図2-10 ワークIの概要

※ローマ数字: キャリアステージ (): 担当学年・分掌 (青: 育成学級) ☆: 学年主任

A: () B: () C: ()
 I (5☆)・講師(1)・III (青☆) IV (教務)・講師(青)・III (3) III (4☆)・IV (6☆)・I (2)

D: () E: () F: ()
 II (2☆)・III (3☆)・I (6) IV (1☆)・III (養護)・III (4) II (6)・IV (教頭)・講師(5)

・上記のチームごとに着席します。
 ・メンバーが揃ったチームから、テーマトークを開始します。

テーマトーク: 「私のSummer Vacation」

図2-11 チーム編成とアイスブレイクのテーマ

本日のメニュー

- アイスブレイク
- アウトプット: 実践上の課題
- 対話: 聴く-語る
- まとめ
- リフレクション



図2-12 ワークIの構成

参加者の記述は、似通った内容ごとでの概念としてまとめた(表2-25、資料56)。その中で多かったのは、

いつの間にか、児童に対して「いざとなったら、圧力で制したらいい」という、自身のスタイルができてしまい、多様な児童に対する自身の「守備範囲」を狭めているように感じる。(ステージⅢ)

といった「教師主導の指導脱却」に関する自身の課題や、

課題のある児童に対する支援(わりと子どもたち同士の話し合いだけで任せてしまっている。)(ステージⅢ)

概念	記述数
教師主導の指導脱却	4
個に応じた指導	4
児童の主体性尊重	2
理解を促す話し方	2
同僚との協働	2
児童への寄り添い	2
その他	7

表2-25 実践課題

という「個に応じた指導」に関する記述である。これらの点から、多くの教師が、児童一人一人の主体性発揮を促すことや、児童のよさを生かすことへの課題意識をもっていることがわかる。また、児童の〈主体性の尊重〉や〈よさの伸長〉は実践知モデル(p.21、図2-9)にも示された概念である。

つまり、教師が創造する実践知は、実践場面で用いる知識であると同時に、実践上の課題意識が反映された概念であるといえる。

次に、各自の実践課題について、チームごとに対話した。ここでは、相手の考えを受け容れ、



図2-13 アウトプットの様子

自分の考えとの違いから新たな気づきを得るため、相手の話を「聴き切る」ことを強調した(図2-14)。与えられた時間が短かったとはいえ、終了時間を迎えても話が尽きないチームが多く見られた点は、主体的な参加を促せた証左であると考えられる。

最後にリフレクションとして、活動を通じた気づきや学びをシートに入力した。アウトプットと同様に記述内容を概念ごとで分類したところ、表2-26のようにまとめることができた(資料57)。

その中でも多くみられたのは、

個々が感じている課題を共有することで、自分のことを振り返ったり、話を聞いた人の様子を伺ったりできるので、学校全体の教育の質も上がるのではないかなと思った。(ステージⅡ)

という自他の学びが促進されることによる「対話の価値実感」や、

普段、寄り添い上手だと思っている先生が、(中略)よく子どもを見て、その子の今の課題を見つけ、声のかけ方に気を遣っているということを知れて良かった。(講師)

という「新たな視点の獲得」に関する記述である。25分という短い時間設定ではあったが、実践課題を〈聴き合う〉ことで、参加者の多くが、対話の価値に気づき、教師としての自他の在り方を見つめ直すことができた。

対話：聴くー語る (+ 問う)

*ワークシートに記述した内容について対話します。

*持ち時間は【一人4分】で、【計12分間】です。

*まずは、「聴き切る」ことを意識します。

⇒△:話を遮る、一方的な助言・持論の展開等

*そして、語りに対して質問したり、考えを述べたりします。

⇒「知りたいこと」や「わからないこと」、「考えのズレ」など

図2-14 対話の手順と留意点を示したスライド



図2-15 対話の様子

概念	記述数
対話の価値実感	10
新たな視点の獲得	6
課題の明確化	5
同僚性の深まり	4
経験の価値づけ	3
言語化の難しさ	2
その他	5

表2-26 リフレクションの内容

③-2 授業交流とミニ対話会

授業交流により、更なる学びが生まれるのではないかな——。そのような仮説から、授業実践の参観・公開(以下、授業交流)を伴う、ミニ対話会を実施した(図2-16・17)。

活動はワークⅠの3人チームを基本とした。学習指導案の作成は求めず、短時間の参観も可能とするなど、負担感なく参加できる取組の実施を目指した。また、各チームの活動予定は、全教職員間で共有し、組織的に取組を進められるように工夫した(資料58)。



図2-17 ミニ対話会の様子

◆期間:令和7年9月1日(月)~10月24日(金)

○ 授業交流

学習指導案の作成不要 短時間の参観可

チーム外の教職員(以下、チーム外)の参観可

○ ミニ対話会

時間は放課後「15分以内」 チーム外の参加可

図2-16 ミニ対話会の概要

また、各チームの活動予定は、全教職員間で共有し、組織的に取組を進められるように工夫した(資料58)。授業交流では、自身の授業に生かせそうな点をメモに取りながら参観する姿が見られ、〈普段の授業〉から学び合う姿が見られた。また、あるチームが行ったミニ対話会では、授業における「学習の動機付け」をテーマに、これまでの経験や課題意識、授業における心がけ等を聴き合う姿が見られた(資料59)。このように日常的な実践を基に学び合う教職員の姿は、「協働的な自己探究」実現の可能性を示している。

③-3 第2回 対話型ワークショップ

ワークⅠからおよそ3か月後、第2回対話型ワークショップ(以下、ワークⅡ)を実施した(図2-18・19)。活動の連続性を意識してもらうために、活動の冒頭にワークⅠの写真と前回記述された実践課題の一覧を示した。また、経営学者の中原(33)の「組織開

・テーマ:『変容』

・日 時: 令和7年10月30日(木)13:30-13:55

・参加者: 15名 [学級担任13・養護教諭1・教務主任1]

図2-18 ワークⅠの概要

発では、『〈今—ここ〉の経験や出来事』に焦点を当てて対話し、グループや個人に変化をもたらすような場をつくり出すことが求められる」という論考を参考に、「今—ここ」の思いや考えを聴き合うことを活動のキーワードとした。

はじめに、前回のワークから今回のワークまでの期間における自身の「変容」とそのきっかけを記述した。アウトプット用のシートは、前回と同様のものを用いた。

記述内容を分類したところ、表 2-27 のように、「指導意識」「同僚関係」「自己調整」の3つに分けられた(資料 60)。

授業中に教師が中心で話すのではなく、子どもたち同士で説明をしたり質問をしたりするなど、子どもたち中心で授業ができるように努力した。(ステージⅠ)

という「児童主体の実践」を心掛ける姿勢をはじめ、

教職員の方々と話すことが多くなってきたと思う。また、その会話から、知らないことを知れたりわからないことを教えてもらったりすることが以前より増えた。(ステージⅣ)

という「同僚との連携意識」を実践できてきた感覚、

今年度は気持ちにゆとりをもって物事に取り組むことができるようになってきたと感じています。(ステージⅢ)

という「仕事でのゆとり」に関わる記述がその例として挙げられる。これらの言葉は、実践知モデル(p. 21、図 2-9)が示す、自己・実践・同僚間の相互作用を通じた教師の成長や変容とも重なる。

次に行ったのは対話である。ワークⅡでは、より多くの考えに出合うため、従来の3人チームでの対話(対話1)に加え、当日に決めた新たなチームでの対話(対話2)を取り入れた。対話1では、互いの変容とそのきっかけ、対話2では、〈これまでの対話〉をテーマとした。対話2では他者の語りを再現する必要があるため、時には身振り手振りを交えつつ、互いの言葉を聴き合う姿が見られた(図 2-20)。

対話後のリフレクションでは、表 2-28 のような記述がみられた(資料 61)。今後の実践の方向性がより明確になったことを示す「課題の再認識・明確化」を筆頭に、ワークⅠと同様、対話の価値を実感する記述が多くみられた。また、ワークⅠではあまりみられなかった「心の余裕」、すなわち〈自己調整〉に関する

当たり前のように思う「学校は学びの場」。その半分くらいがしつけや、社会のルール、友達との接し方の指導になっている気がする。でも学校は、「わかった」＝「楽しい」の場所にするべきだし、それが教師の仕事だと思うから、バランスを上手に保ちながら仕事がしたいです。(ステージⅢ)

などの記述がみられ、ワークⅡで改めて記述を求めた「実践課題」に示された内容と似ていた(表 2-29、資料 62)。このような傾向には、ゆとりをもって児童と向き合いたい教師の切実な思いが表れている。

③-4 教職員アンケートの結果と考察 —対話の可能性—

協力校における一連の取組の効果を確かめるため、アンケート調査を実施した。選択式の設問には「1(全くあてはまらない)」から「5(とてもあてはまる)」の5段階で回答を求め、記述式の設問には任意での回答を求めた。まず、ワークⅠとⅡについては、個人の力量や組

本日の構成	
●	はじめに
○	アウトプット:「変容」
○	対話Ⅰ with チーム:聴く+語る⇒【 】
○	対話Ⅱ with 新チーム
○	リフレクション
○	対話Ⅲ with

図 2-19 ワークⅡの構成

カテゴリー	概念	記述数
指導意識	児童主体の実践	3
	児童を受け容れる意識	3
	児童の実態把握	2
	その他	1
同僚関係	同僚との連携意識	3
	その他	1
自己調整	仕事でのゆとり	3
	その他	3

表 2-27 変容の内容



図 2-20 対話2の様子

概念	記述数
課題の再認識・明確化	8
対話の価値実感	5
心の余裕	5
実践課題の共通性	2
自己変革の意欲	2
丁寧な児童理解	2
その他	9

表 2-28 リフレクションの内容

概念	記述数
個に応じた指導	3
自己調整力	3
余裕のなさ	3
子どもの主体性尊重	2
同僚との対話・協働	2
見通し	2
その他	6

表 2-29 実践課題(ワークⅡ)

織力の向上、活動内容、負担感、持続可能性など、いずれの点についても肯定的な認識が示された（表2-30）。また、記述式の回答においても

他の先生方が普段考えておられることや取り組まれていることがわかり、充実した時間になりました。（A校）の教職員みんなで頑張るといような気持ちになれます。

といった前向きな言葉がみられた。

一方で授業交流とミニ対話会については、「負担」に関する回答の平均値が、ワークショップよりも高い傾向が示された（表2-31）。

こういう機会がないと他のクラスの授業を見に行ったり教室に行ったりすることはないので、良い機会でした。（中略）ただ、放課後の時間調整がなかなか難しかったです…すみません…

質問項目	平均	標準偏差
教師の学び・成長につながる取組だった。	4.50	0.52
学校の組織力が高まる取組だった。	4.50	0.52
チーム分けは適切だった。	4.50	0.52
活動時間の設定は適切だった。	4.36	0.50
負担の大きい取組だった。	1.86	0.66
次年度以降も継続すべき取組だ。	4.14	0.66

表 2-30 ワーク I・II について

質問項目		平均	標準偏差
授業交流	教師の学び・成長につながる取組だった。	4.36	0.50
	学校の組織力が高まる取組だった。	4.36	0.50
	負担の大きい取組だった。	2.21	1.25
	次年度以降も継続すべき取組だ。	4.07	0.27
ミニ対話会	教師の学び・成長につながる取組だった。	4.21	0.58
	学校の組織力が高まる取組だった。	4.14	0.53
	負担の大きい取組だった。	2.50	1.09
	次年度も以降も継続すべき取組だ。	3.93	0.47

表 2-31 ミニ対話会について

という記述のように活動の意義は実感されているが、〈時間の確保〉という課題が解消されたわけではない。様々な教育活動が行われる学校で、いかに対話の時間を設定するか。今後の課題である。

(20) 倫理的配慮として、アンケートへの回答は任意であること、回答者のプライバシーには慎重に配慮し、個人が特定される情報が公表されることはないこと等についてオンラインフォーム画面上で説明した。また、調査参加の意思を問う設問で「調査に参加する」と回答した場合のみ回答画面に進むことができる仕様とし、対象者の確実な同意を前提として行った。

(21) 講師（常勤講師）の内訳は、右表のとおりである。

講師(常勤)の内訳

属性	第1回		第2回	
	人数	%	人数	%
講師(常勤): 1~5年	19	73.1%	17	81.0%
6~10年	3	11.5%	1	4.8%
11~20年	4	15.4%	3	14.3%
	計 26		計 21	

(22) 三沢良・樋口宏治・森安史彦「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 第 184 号 2023 p. 31-41

(23) 中嶋彩華・久坂哲也「小学校教員の理科指導に対する不安、教師効力感、学習動機の検討」日本教育工学会論文誌 44 (1) 2020 p. 1-9

(24) 露口健司「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第 55 号 2013 p. 66-81

(25) 坂田哲人・町支大祐・中田正弘・脇本健弘・湯浅且敏「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 Vol. 47 No. 1 2019 p. 16-23

(26) アンケート調査の記述回答の結果は、紙幅の都合上、資料1~6に示す。

(27) 教師は、どの質問項目に対して肯定的な認識をもつのかを捉えるため、各項目の回答を得点化（「非常によくあてはまる」を5点×回答者数＝満点）して得点率を求めた（資料7~9）。結果を示す表は、第2回の結果を基準とし、その横に第1回の結果を記載する形をとる（①の下の数字は第1回の順位、②は第2回の順位を示す）。

(28) 清水裕士「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 2016 p. 59-73

(29) 前掲 (22)

(30) 小宮あすか・布井正人「Excel で今すぐ始める心理統計 簡単ツール HAD で基本を身につける」講談社 2018

(31) インタビュー実施の際、対象者には、インタビューデータの録音、データの厳正な管理、個人情報保護に関する最大限の配慮、調査協力により不利益は受けけないこと等の倫理的配慮について、筆者が口頭で説明した。

(32) 木下康仁「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の分析技法」『富山大学看護学会誌』第6巻2号 2007 p. 1-10 (p. 1)

(33) 中原淳「組織開発を支える哲学的な基盤」中原淳・中村和彦「組織開発の探究—理論に学び、実践に活かす」ダイヤモンド社 p. 71-105 (p. 86)

第3章 総合考察

(1) 差異を力の源に

本研究では、調査研究や実践研究を基に、様々な〈差異〉を見出した。例えば、アンケート調査では、「教師の自律的な学習姿勢」「教師効力感」「PLC 認識」という3つの視点から、教師の認識の傾向を分析したところ、キャリアステージや校種によって認識の傾向は異なること、そして、属性によって経時変化の傾向が異なることなどである。さらに、協力校におけるインタビュー調査と実践研究により、教師は実践経験の意味付けから多様な実践知を創造すること、教師によって課題意識は異なることが明らかになった。このような知見から、教師の自律的な学習姿勢や効力感を高める手立ては多様であること、つまり、教師の〈やる気スイッチ〉は〈有無〉の問題ではなく、あくまで〈押し方〉の問題であるという示唆が得られた。

教育経営や教師教育を専門とする安藤(34)は、「学べない教師」について事例研究を進める中で、以下のように述べている。

周囲の教師がアドバイスを繰り返すだけでは、当事者自身の「学び」は喚起されない。むしろ、この「学び」に対する説明のテンプレート化を助長する危険もあることに関心を向ける必要がある。

ここでの「テンプレート」とは、学びの当事者である教師の思いや経験に基づかない、他律的に定められた〈望ましい学びの型〉である。安藤(35)によると、「学べない教師」の例が示す一番の問題点は、「なぜ困っているのか、何に困っているのかを理解できていないこと」である。このような問題提起から得られるのは、支援のつもりで行う助言が逆説的な結果を招くケースがあること、そして、学びの当事者である教師の〈思い〉を尊重することこそが大切だということである。

本研究では、教師の語りを分析し、実践知モデルを作成した。このモデルは、ある一つの学校の教職員の語りを基に作られたものであり、そこには「教職生涯を通じて探究心を持ちつつ主体的に学び続ける」(36)教師の姿が表れている(p. 21、図2-9)。これこそが、〈学校の宝〉であり、〈教師と学校の力〉は、〈すぐ近くにある〉といえるのではないだろうか。そして、その力を見出し、開花させ、最大化させることを学校組織開発と呼ぶのではないだろうか。

(2) 内側からの学び –TEERA サイクルから対話と協働へ–

インタビュー調査で、ある教師が語った以下のような経験は、多くの教師が通る〈道〉である。

ほんまに、学級経営がちゃんとできなかつたことが、もう教師できひんのちゃうかなみたいな。休みはしなかつたんですけど、ほんと、そんぐらいのギリギリの状態…。
(A 教師・ステージⅡ)

このような経験を通して、教師は自らの実践課題を解決すべく葛藤(Trouble)し、何らかの打開策を探索(Exploration)する。そして、有効と思われる策を試行(Experiment)した後に、その実効性を省察(Reflection)し、実践をよりよい形に調整(Adjustment)する。このような一連の流れをここでは「TEERA(ティーラ)サイクル」と呼ぶことにし、教師の自律性と主体性を生かした学びの中核にあるものとして位置付ける(図3-1)。

学校という場には、様々なコミュニケーションがあふれている。例えば学年会に着目してみる。仮にそれが単なる予定の伝達に終始している場合、それは「自身と他者の“違い”」が表出し、「その違いが互いを刺激し、学びを生み、ともに新たな知を生む〈対話〉(37)とは呼べず、本研究のワークショップで見られた〈自らの経験〉を聴き合う行為である〈自己言及〉と〈傾聴〉は生じにくい。学年会で時にそのようなやりとりがみられたとしても、〈偶然性への依存〉という課題は解消されない。

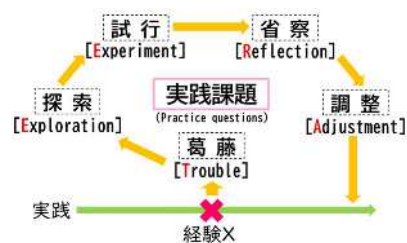


図3-1 TEERA サイクル

そこで重要なのは偶然ではなく、〈意図的〉に対話機会を設定することである（図 3-2）。異なる実践課題をもつ教師が出会い、対話することで、一人では考えつかない〈新たな実践知〉が生まれる。

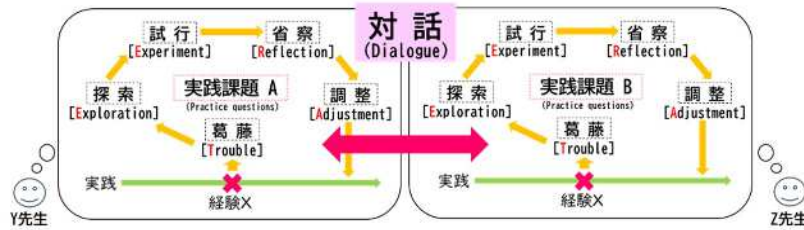


図 3-2 TEERA サイクルが出合う対話モデル

働き方改革によって生じる余白の時間は、教師の協働的な自己探究のためにあると考えたい。時間の〈削減〉から〈活用〉へ向かう意識転換が、実践知の創造には必要である。

（3）実践知と共にあるもの

教師の認識と語り、対話型実践を基に、本研究では、実践知モデルや TEERA サイクルなどの知見を提示した。それらはいずれも〈実践〉に根差しており、その可能性を描き出している。しかし、教育は〈実践〉だけでなく〈理論〉と共に成り立つ。そして、〈理論〉は〈実践〉を起点とし、〈実践〉によって更新されるものである。

例えば、教師や大人の学びに関する諸理論には、教師の本質的な諸相の気付きを示す ALACT モデル (38) をはじめ、新しい状況に適応する教訓を引き出す経験学習理論 (39)、準枘杵（想定と期待の構造）の変容に着目する変容的学習理論 (40)、共創ビジョンで学校の内発的な改善力を高める R-PDCA サイクル (41) などがあり、枚挙にいとまがない。

つまり、教師には、実践から新たな知識を創造することと合わせて、その実践はどこかで理論とつながっているという意識をもち、実践知と理論知を往還する実践者であることが望まれる。その先にみえるのが、専門職である教師と学校の存在意義の高まりであり、創造性に満ちた仕事の一つである教職の魅力化である。

（4）今後の課題と展望

実践における援用可能性を確かめていくことは、今後続く課題である。

最後に、ある教師が語った言葉を引用する。その言葉は、教師の学びと成長が〈独り〉では成立しないこと、そして、〈出会いの尊さ〉を示している。

わからないことを隠さず聞ける、言える、それを修正できる、やりたいことをやらせてもらえる。そのスタートが今も生きてるなというふうに思っています。
(D 教師・ステージⅢ)

(34) 安藤知子 『新たな教師の学びの姿』の今後の展開－学校組織としての指導力につながる『学び』の在り方を考える－
学校経営研究 第 49 巻 2024 p.14-26 (p. 21)

(35) 前掲 (34) p. 20

(36) 文部科学省 『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～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）2022. 12
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00004.htm 2026. 3. 11

(37) 福島創太 「学びをつくる問いと対話のデザイン 探究・研修・大人の学び」学文社 2025 (p. 109)

(38) F・コルトハーヘン編著 武田信子監訳 「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 2012 (p. 54)

(39) 松尾睦 「職場が生きる 人が育つ 『経験学習』入門」ダイヤモンド社 2011

(40) 常葉-布施美徳 「変容的学習 -J・メジローの理論をめぐって」赤尾勝己 編 「生涯学習理論を学ぶ人のために 欧米の成人教育理論 生涯学習の理論と方法」世界思想社 2004 p. 87-114

(41) 佐古秀一 「管理職のための学校経営 R-PDCA 内発的な改善力を高めるマネジメントサイクル」明治図書 2019