

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～

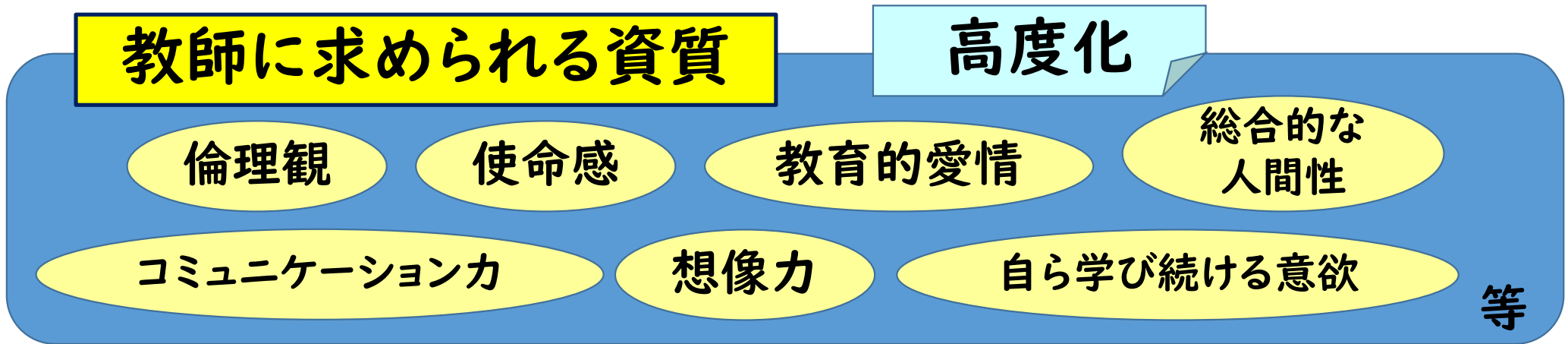
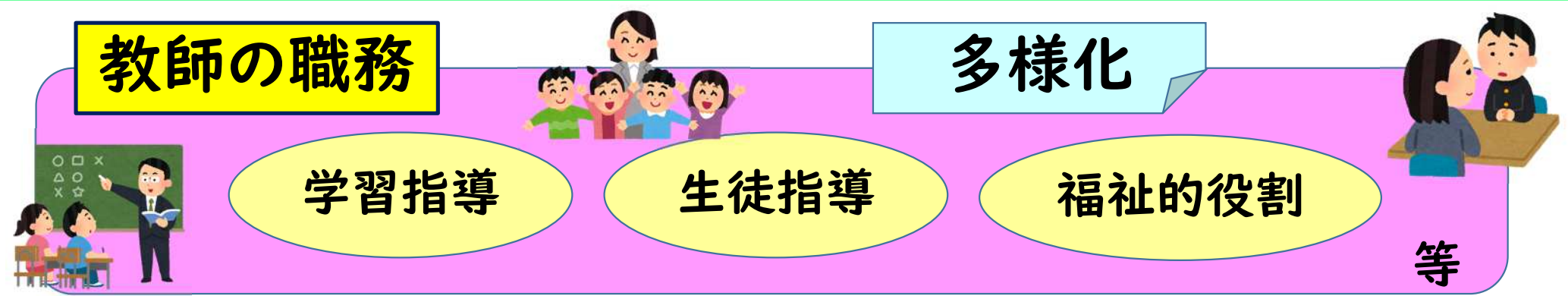
1. 研究の概要
2. 文献調査の概略
3. ～内省・共有タイム～
4. 調査結果の考察
(アンケート・インタビュー)
5. 総合考察
6. 質疑応答

※ PLC: Professional Learning Community
(専門家の学び合うコミュニティ)



京都市総合教育センター 研究課 研究員
河村 健太

教師は、創造的で魅力ある仕事である …が、何の専門家か？

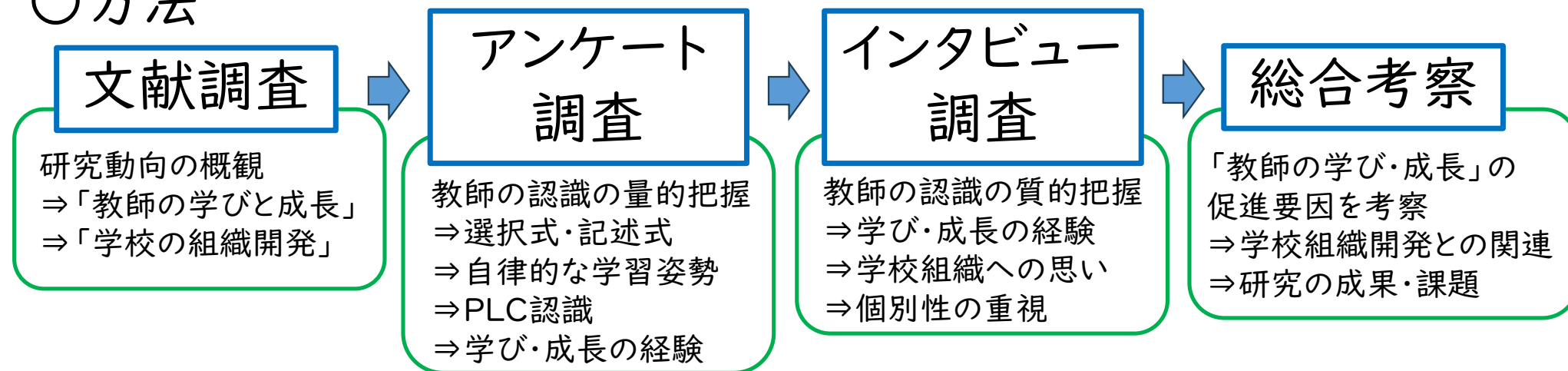


研究の概要

○目的

教師の専門性の高度化と自律的・創造的な組織開発が同時に進行する学校の在り方を考察する。

○方法



文献調査Ⅰ 「教師の学びと成長」の概念

(1) 専門家としての教師

- ・ 専門性が見えづらさ・曖昧さ
- ・ 専門性に内在する多義性・創造性

⇒「教師の仕事ほど複雑で知性的で芸術的で高度の創造性と専門性を求められる仕事はないといっても過言ではないだろう。言わば、誰もが不十分にしかなしえない、高度な知性的実践である。しかし、その専門的知識や専門的能力のほとんどは外から見ることはできない。」
(佐藤2015)

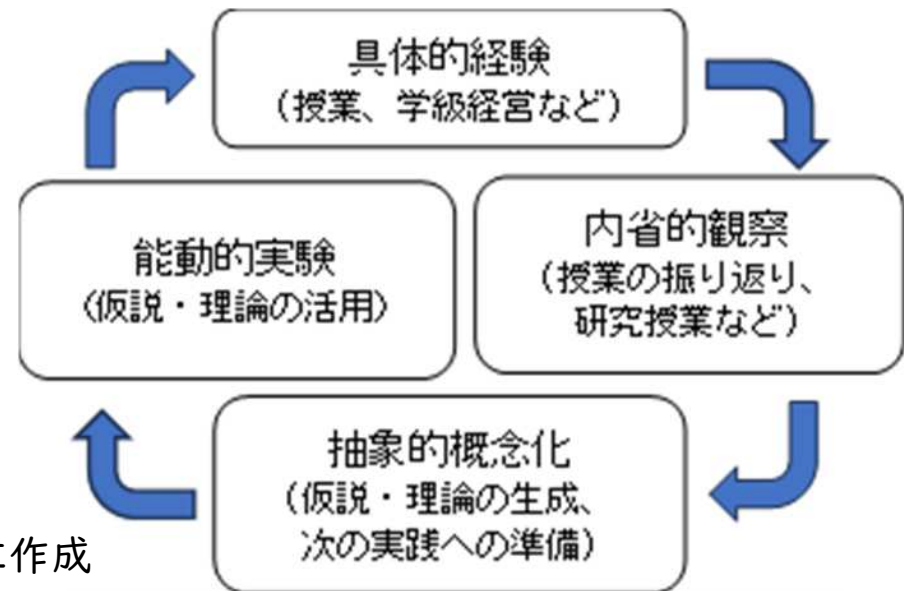
⇒「子どもの人間的能力(学習力・社会力・人間力)を開発、発達させるために人間がこれまで創造し、蓄積してきた実践と認識の諸形式(科学・芸術・文化)を子どもの学びの活動を通して形成していくこと」
(小島2009)

(2) 教師の実践的知識

・ 実践経験をとおした新たな知識の創造

⇒ 大学等での教員養成段階で得られる抽象的・一般的な性格のある理論的知識とは正反対の知識、科学的な知識や技術とは異なり、多くの教師による実践の中で育まれ、継承されてきた知識 (平井2009)

⇒ Kolbの経験学習理論に基づく教師の経験学習モデル (脇本2015)



※Kolb1984、脇本2015を基に作成

(3) 教師の学びを促す省察と対話

・ 実践を省察する重要性

⇒「教師の学びには、合理的知識の習得、技術の熟達に加え、自らの実践の問題状況（場面や文脈）における「無意識の思考や暗黙知や信念」を対象とした省察が重要であるといえる。」
(金子・松本2021)

⇒反省的教師 (reflective teacher)

「どの教室にも普遍妥当な『科学的な技術』を適用するのではなく、個々の教室、教師、子どもや、教材に応じた実践を『状況との対話 (conversation with situation)』を通じて省察し、その省察において理論と実践の統合をはかる実践的認識論」が基底にある。
(佐藤2016)

- **教師の専門性高度化：**
知識・技術等の獲得＋自己の問い直し＋他者との対話

⇒教師の意識変容：

「他者との対話」が自らの考えや価値観を明確化し、動機が内在化された自律的な学習を生み出す。
(田中2001)

⇒研修観の転換：

「他者と対話する時間と、一人で内省する時間の両方を十分に確保すること」が学習者としての教師の「豊かな気付き」を促す。(教職員支援機構2024)

(4) 「教師の成長」という現象

⇒教師の生涯発達研究における4モデル:

「①成長・熟達モデル」「②獲得・喪失両義性モデル」

「③人生の危機的移行モデル」「④共同体への参加モデル」(秋田2002)

⇒教師のライフコース研究:

教師の発達・力量形成を「単調右肩上がり積み上げ型」発達モデルではなく、職業人生において繰り返し訪れる転機において、新たな自己を選択的に形成する「選択的変容型」発達モデルから捉える。(山崎2012)

⇒教師の葛藤対処様式に関する研究(安藤2005)

⇒教師の情動の機能役割に関する研究(木村2020)

★幅広い「教師の成長」研究において通底する概念は？

⇒ 学校組織における「出会い」:

「教師はさまざまな出会いによって大きく育つ。ただし、旧態依然たる固定的な型に支配され、それに教師が疑問を抱かないような学校組織では出会いは生じない。それまでとは異質な人や情報などに対して柔軟に対応できる開放的な学校環境のもとでこそ出会いが実現する可能性がある。そして、出会いを意識化し、多少ともその意識について同僚と意見交換できるような時間的・精神的余裕と教員間連携が必要である。」
(今津2012)

★ 「教師の学びと成長」が促される「学校組織開発」とは？

文献調査Ⅱ 「教師の学びと成長」と「学校組織開発」

(1) 学校経営と組織

・ 「教師の学び・成長」 = 質の高い学校経営の資源

⇒ 学校経営:

「教育事業経営体である学校において、学校づくりのビジョンと戦略を設定し、その実現のために学校経営計画を策定して、ヒト、モノ、カネ、情報、学校力などの経営資源を調達、運用して、それぞれの資源を機能させる組織をつくり、組織を通して意思決定を図り目標を達成しようとする計画的で持続的な営為である。そのことにより社会からの信頼を得ることができるとともに、学校のレーゾンデートル(存在意義:発表者注)が認知される。その成否は学校づくりのリーダーシップに多く依存している。」

(小島2010)

⇒組織：「人が単独では達成できないことを他の人々との協働によって達成しようとしたときに生まれる」

組織力：「協働によってものごとを達成する力」（曾余田2010）

⇒個業型学校組織の特徴：

①バラバラな組織構造

②我関せずの職員関係の形成

③前年踏襲型・非創造型教育実践の蔓延（佐古2006を基に要約）

★「危機的状況」が教師と学校を取り巻く中、個業化を回避し、協働化へ展開するための方策は？

- 「対話」：協働化を促進する創造的コミュニケーション

⇒「対話は、ひとつの合意を得たり意思決定をおこなうために意見を出し合うというよりも、異質な声に耳を傾けて相互の価値観の理解を深めていき、新たな意味を創造するというコミュニケーションである。対話を通して、学校は自らの価値を問い直しつつ、生徒たちや社会にとって意味や価値のある教育や学校経営を探究する。」

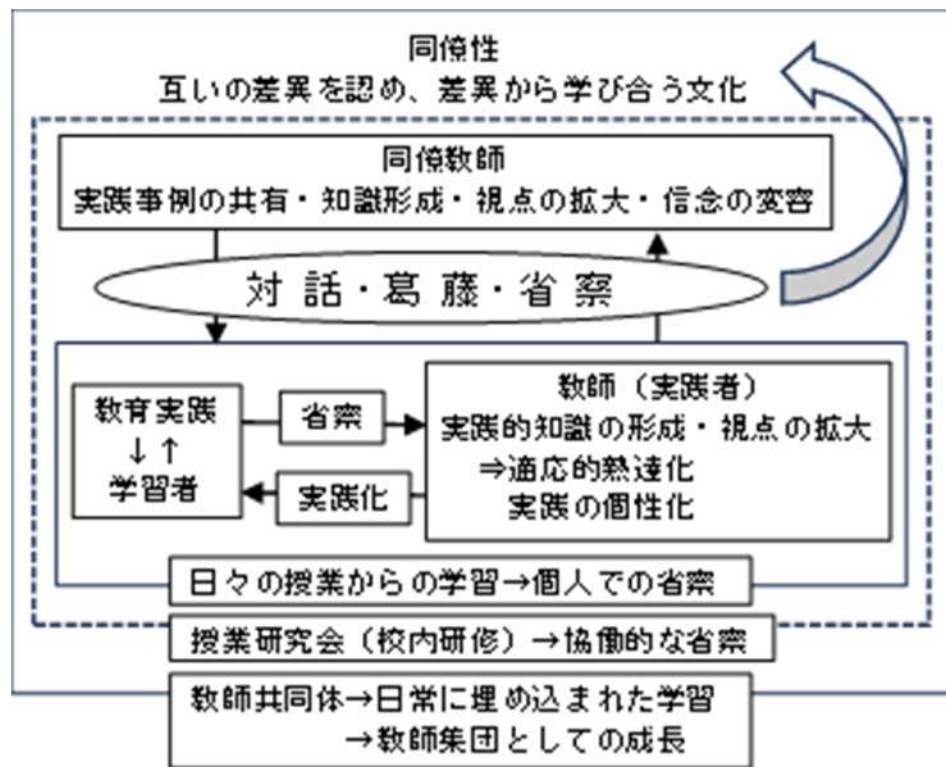
(曾余田2010)

★学校組織開発における「対話」と「協働」の在り方は？

(2) 協働をもたらす「対話」

⇒「協同で授業に対する省察を深めていくことが、**教師の個人学習**を深化させると共に、**教師集団全体による知識形成や専門家としての態度の育成**を促している。」

(坂本2007)



・ 授業研究から得られる 二つのルート

- ① 授業を通じた教師の学び
- ② 教師同士が学び合う関係の形成

⇒対話型校内研修の効果:

- ①主体的な参加感を生み、校内研修に対する認識を「与えられるもの」から「自分たちのもの」へと変化させる。
- ②同僚の多様な考えや実践の影響を受けて「子どものとらえ方の変化」をもたらす。
- ③認識の変化や同僚間の相互理解の深まりを通して、「自律的学校経営の実現につながる同僚性の構築が進む。」（高谷・山内2019）

★教師個人と組織が共に成長するための概念は？

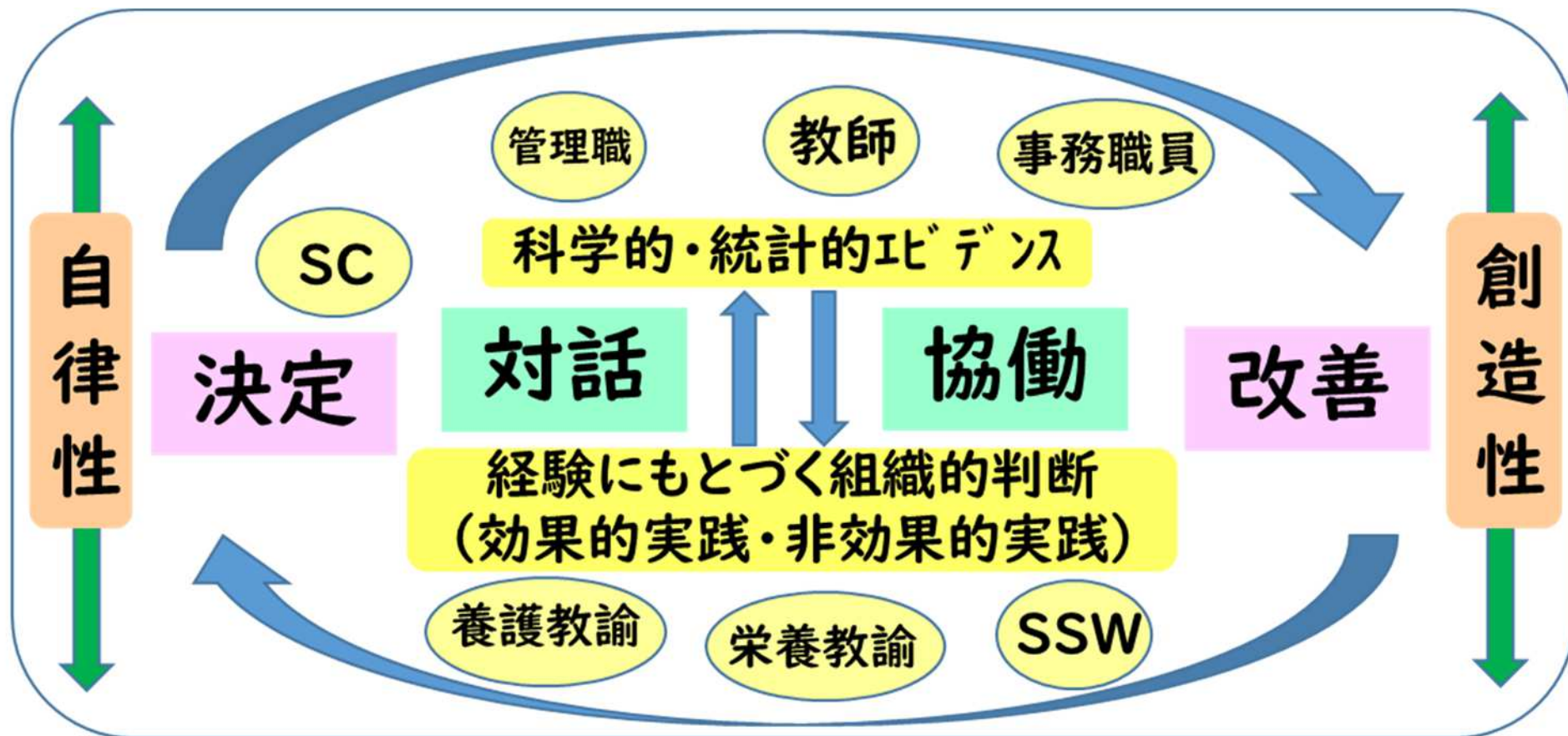
⇒「Professional Learning Community（PLC）」への着目

(3) Professional Learning Community

(PLC: 専門家の学び合うコミュニティ)

⇒ 「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。」

(ハーグリーブス・フラン2022/2012)



PLC (専門家の学び合うコミュニティ) 型学校組織

※ハーグリーブス・フラン(2022/2012)を基に作成

⇒PLCに内在する課題:

「外圧的な圧力である教育改革の孕む問題や課題に対して、その学校の成員たちがどのように受容し、妥協や拒絶をしているのか、といった視点を持つことが必要になる。」

(織田2011)

(諸外国で行われた)「PLCのトップダウン的性質は、強制的な改革が専門的な学習に対する教師の当事者意識(それはPLC活動を通じて体現される)と果たして整合するのか」

(ブッシュ2024)

★「PLCの形成」の目的化は学びの停滞を生む？

⇒教師の認識を実証的に把握する必要がある。

～内省・共有タイム～

アンケート調査

(1) 目的と方法

- 目的：教師の学びと成長、所属する学校組織に対する教師の認識を定量的に把握し、それらの関連を分析する。
- 対象：調査への参加に同意が得られたA市立の小学校と中学校（計3校）に勤務する教師 ※本年度は試行的実施
- 方法：オンラインフォーム（Microsoft Forms）
- 時期：令和6年11月～12月

○インフォームド・コンセントの確認

⇒調査の趣旨と目的、調査への参加は任意であること、参加しないことによって不利益な対応を受けないこと、途中で回答をやめたくなった場合は自由に終了することができること、個人が特定を防ぐために情報の取り扱いが慎重に行われること等の説明をWeb画面上で行った上で、調査参加の是非を問う設問を示した。また、この設問で「調査に参加する」と回答した場合のみ、アンケート本体の設問に進むことができる仕様とし、対象者からの同意が確実に得られることを十分考慮した。

○アンケートの回答所要時間：20分程度

○アンケートの回答者数：70名 → すべて分析対象

・調査対象者の基本属性

| | 属性 | 人数 | % |
|--------------------|------------------|----|-------|
| 年代: | 20代 | 20 | 28.6% |
| | 30代 | 23 | 32.9% |
| | 40代 | 14 | 20.0% |
| | 50代 | 11 | 15.7% |
| | 60代 | 2 | 2.9% |
| キャリアステージ: (教職歴) | ステージⅠ(採用1～5年目) | 14 | 20.0% |
| | ステージⅡ(採用6～10年目) | 13 | 18.6% |
| | ステージⅢ(採用11～20年目) | 22 | 31.4% |
| | ステージⅣ(採用21年目以上) | 11 | 15.7% |
| | 講師(常勤) | 10 | 14.3% |
| 校種: | 小学校 | 47 | 67.1% |
| | 中学校 | 23 | 32.9% |

(2) アンケートの構成

① 教師の自律的な学習姿勢 21項目 (三沢・樋口・森安2023)

同僚の経験の受け入れ:

- 20. 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
- 10. 同僚が保護者とかかわる様子を見て、自分の指導に生かしている
- 7. 同僚と話しているうちに、指導に関する疑問が解決することがある
- 16. 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
- 13. 同僚と指導についての話をして、自分の指導の方針を改めることがある
- 4. 同僚と児童生徒の話をする中で、自分が気付かなかった児童生徒の特徴に気付くことがある
- 11. 同僚のアドバイスを受けるより、自分が良いと思う仕事の仕方を大切にする(R)

児童生徒・保護者の視点の考慮:

- 17. 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
- 9. 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
- 14. 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:

- 6. 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
- 15. 自分の能力をもっと伸ばすように努力をしている
- 18. 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
- 5. 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:

- 21. 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
 - 19. 「こうあるべきだ」「〇〇でないとならない」という信念をもっている
 - 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
 - 12. 常に、自分自身を見つめる目を忘れないようにしている
 - 8. 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
-

②PLC認識 項目14(露口2013、坂田他2019)

使命と責任の共有:

- 11.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
 - 9.多くの教職員が自分自身に高い水準の目標を課している
 - 4.授業改善の必要性を、多くの教員が理解している
 - 5.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
 - 13.教職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:

- 6.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
 - 10.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:

- 3.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
 - 12.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
 - 8.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
-

(仮)学びと成長の資源:

- 7.授業や教育実践について話し合う上で同僚間の中心となれる教員が学校に複数いる
 - 2.児童生徒の実態や授業改善の方法について意見交換するための場所や空間が整っている
 - 14.授業や教育実践について同僚と話し合う時間が十分にある
-

③「教師としての学びと成長」に関するエピソード

- ・「教師として学び、成長するきっかけとなったご自身のエピソードを一つ記述してください。」

※文字数の制限なし

⇒発表時間の都合上、分析結果は研究紀要において報告させていただきます。

(3) 結果と考察

- ・「自律的な学習姿勢」と「PLC認識」の項目別得点率
⇒各項目における回答を得点化（「非常によくあてはまる」を5点×70名の350点満点）し、その得点率を算出した。

①自律的な学習姿勢の項目別得点率

| 質問項目 | 得点率 |
|--|-------|
| 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 | 89.1% |
| 8.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 | 88.9% |
| 9.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 | 88.0% |
| 4.同僚と児童生徒の話をする中で、自分が気付かなかった児童生徒の特徴に気付くことがある | 87.7% |
| ⋮ | |
| 6.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 | 78.0% |
| 18.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 | 72.3% |
| 19.「こうあるべきだ」「〇〇でないとならない」という信念をもっている | 64.6% |
| 11.同僚のアドバイスを受けるより、自分が良いと思う仕事の仕方を大切にする(R) | 62.0% |

※Rは逆転項目

- **高い得点率：同僚の観察、自身の失敗経験の省察、他者の受け止め方の想定、同僚との交流 等**
- **低い得点率：信念の確立、柔軟な思考、新たな挑戦 等**

②PLC認識の項目別得点率

| 質問項目 | 得点率 |
|---|-------|
| 12.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 | 84.9% |
| 3.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 | 81.7% |
| 4.授業改善の必要性を、多くの教員が理解している | 78.9% |
| 7.授業や教育実践について話し合う上で同僚間の中心となれる教員が学校に複数いる | 77.1% |
| ⋮ | |
| 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 | 70.0% |
| 10.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 | 66.3% |
| 14.授業や教育実践について同僚と話し合う時間が十分にある | 64.9% |
| 6.自分の授業を同僚に公開することが習慣化している | 63.4% |

- ・ **高い得点率：同僚同士の関わり、授業改善の重要性理解 等**
- ・ **低い得点率：授業改善を実現するための環境・手立て 等**

③キャリアステージ(教職歴)による比較検討

- ・1 要因分散分析

- 独立変数:キャリアステージ

- 従属変数:自律的な学習姿勢、PLC認識の5つの得点

③キャリアステージ(教職歴)による比較検討

| 自律的な学習姿勢 | ステージⅠ (採用1~5年目) 【N=14】 | | ステージⅡ (採用6~10年目) 【N=13】 | | ステージⅢ (採用11~20年目) 【N=22】 | | ステージⅣ (採用21年目以上) 【N=11】 | | 講師(常勤) 【N=10】 | | F (4, 65) |
|----------------|------------------------------|------|-------------------------------|------|--------------------------------|------|-------------------------------|------|------------------|------|--------------|
| | 平均 | SD | 平均 | SD | 平均 | SD | 平均 | SD | 平均 | SD | |
| 同僚の経験の取り入れ | 4.12 | 0.37 | 4.38 | 0.37 | 4.11 | 0.41 | 4.17 | 0.44 | 4.11 | 0.37 | 1.14 |
| 児童生徒・保護者の視点の考慮 | 4.30 | 0.42 | 4.50 | 0.37 | 4.26 | 0.38 | 4.50 | 0.54 | 4.08 | 0.37 | 2.13 |
| 前向きな挑戦姿勢 | 3.93 | 0.67 | 4.12 | 0.54 | 3.93 | 0.49 | 3.93 | 0.49 | 4.00 | 0.47 | 0.30 |
| 自己省察 | 4.03 | 0.46 | 4.26 | 0.37 | 3.94 | 0.36 | 4.13 | 0.41 | 3.78 | 0.47 | 2.44 |

| PLC認識 | ステージⅠ (採用1~5年目) 【N=14】 | | ステージⅡ (採用6~10年目) 【N=13】 | | ステージⅢ (採用11~20年目) 【N=22】 | | ステージⅣ (採用21年目以上) 【N=11】 | | 講師(常勤) 【N=10】 | | F (4, 65) |
|-------------|------------------------------|------|-------------------------------|------|--------------------------------|------|-------------------------------|------|------------------|------|--------------|
| | 平均 | SD | 平均 | SD | 平均 | SD | 平均 | SD | 平均 | SD | |
| 使命と責任の共有 | 3.86 | 0.68 | 3.92 | 0.62 | 3.48 | 0.90 | 4.04 | 0.98 | 3.92 | 0.58 | 1.30 |
| 協働的省察 | 3.60 | 0.94 | 3.41 | 0.75 | 3.05 | 1.01 | 3.45 | 1.20 | 3.33 | 0.90 | 0.80 |
| 同僚性 | 4.05 | 0.49 | 4.05 | 0.33 | 3.98 | 0.56 | 4.15 | 0.60 | 3.87 | 0.39 | 0.49 |
| (仮)学びと成長の資源 | 3.90 | 0.84 | 3.95 | 0.61 | 3.30 | 0.93 | 3.48 | 0.95 | 4.11 | 0.37 | 2.03 |

• 有意な主効果なし

⇒キャリアステージは自律的な学習姿勢とPLC認識に影響しない可能性

④自律的な学習姿勢とPLC認識の関連性（相関分析）

・ステージ I

| 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 | (仮)学びと成長の資源 |
| ステージ I (採用1～5年目) 【N=14】 | 同僚の経験の取り入れ | .16 | .29 | .49 | .30 |
| | 児童生徒・保護者の視点の考慮 | .06 | .12 | .24 | .05 |
| | 前向きな挑戦姿勢 | .57* | .70** | .62* | .52 |
| | 自己省察 | .60* | .58* | .66** | .37 |

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

※ r : 相関係数
 $.00 \leq |r| \leq .20$: ほとんど相関なし
 $.20 < |r| \leq .40$: 弱い相関あり
 $.40 < |r| \leq .70$: 比較的強い相関あり
 $.70 < |r| \leq 1.00$: 強い相関あり

- 「前向きな挑戦姿勢」と「自己省察」への支援により、組織的な学びへの意識が高まる可能性がある。**
⇒柔軟な思考や創造性豊かなアイデアの尊重、実践の効果を省察する機会の充実 等

・ステージⅡ

| 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 | (仮)学びと成長の資源 |
| ステージⅡ (採用6～10年目) 【N=13】 | 同僚の経験の取り入れ | .19 | .01 | .17 | .44 |
| | 児童生徒・保護者の視点の考慮 | .33 | .25 | .00 | .44 |
| | 前向きな挑戦姿勢 | .41 | .27 | .12 | .40 |
| | 自己省察 | .01 | .06 | -.49 | -.21 |

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

※ r : 相関係数
 $.00 \leq |r| \leq .20$: ほとんど相関なし
 $.20 < |r| \leq .40$: 弱い相関あり
 $.40 < |r| \leq .70$: 比較的強い相関あり
 $.70 < |r| \leq .100$: 強い相関あり

- ・ 全体的に有意な傾向が示されない結果となった。
 要因として、このステージにおける「多様化の傾向」が
 考えられる。
 ⇒ 自信と探究心の獲得 ⇔ 教職と自身の力量の限界を認知 等

・ステージⅢ

| 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 | (仮)学びと成長の資源 |
| ステージⅢ (採用11～20年目) 【N=22】 | 同僚の経験の取り入れ | .40 | .77** | .50* | .65** |
| | 児童生徒・保護者の視点の考慮 | .34 | .64** | .54** | .59** |
| | 前向きな挑戦姿勢 | .51* | .61** | .30 | .61** |
| | 自己省察 | .23 | .46 | .44* | .50* |

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

※ r : 相関係数
 $.00 \leq |r| \leq .20$: ほとんど相関なし
 $.20 < |r| \leq .40$: 弱い相関あり
 $.40 < |r| \leq .70$: 比較的強い相関あり
 $.70 < |r| \leq 1.00$: 強い相関あり

- ・「協働的省察」や「同僚性」といったPLC認識と自律的な学習姿勢に影響する可能性がある。
- ・同僚と対話的・協働的に関わり合える組織風土を醸成することが望まれる。（ミドルリーダー層の孤立を避ける）

・ステージⅣ

| 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 | (仮)学びと成長の資源 |
| ステージⅣ (採用21年目以上) 【N=11】 | 同僚の経験の取り入れ | .06 | .20 | .40 | .41 |
| | 児童生徒・保護者の視点の考慮 | .72* | .61* | .57 | .72 |
| | 前向きな挑戦姿勢 | .54 | .66** | .66* | .82** |
| | 自己省察 | .55 | .78** | .80** | .78** |

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

※ r : 相関係数
 $.00 \leq |r| \leq .20$: ほとんど相関なし
 $.20 < |r| \leq .40$: 弱い相関あり
 $.40 < |r| \leq .70$: 比較的強い相関あり
 $.70 < |r| \leq .100$: 強い相関あり

- ・「自己省察」や「前向きな挑戦姿勢」が、「協働的省察」や「同僚性」といったPLC認識に影響する可能性がある。
- ・ベテラン教師が育んできた知見を組織的な学習サイクルに組み込むことが鍵となる。

インタビュー調査

(1) 目的と方法

○目的: 「教師の学びと成長」と「学校組織」に対する教師の認識を、より個別性を重視する形で把握・分析する。

○対象: 10名 (小学校教師7名、中学校教師3名)

※アンケート調査を通して協力の意思が示された17名から、校種やキャリアステージ、職階・職種等を考慮して抽出した。

※以下、「A教師」から「J教師」という形で示す。

○時期: 令和6年12月

○調査方法： 調査的半構造化面接法
（約30分間、対象者と発表者の1対1で実施）

○質問項目：

- ①これまでの教育実践や経験の概要
- ②教師として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対する自身の思い・考え
- ④現在勤務する学校に対する思い・考え
- ⑤今後の展望

⇒気になる内容の語りに対しては適宜追加の質問を行った。

⇒インタビューの最後に、対象者が自由に語れる時間を設けた。

○分析方法：グラウンデッド・セオリー・アプローチ

○分析手順：

- ①録音した対象者の語りを文章化する。
- ②文章データにコードをふる処理を行う。
- ③概念的なまとまりがみられるコードを関連付けて
カテゴリーを生成する。
- ④10名の語りが示す共通性を分析する。

(参考文献：木下2001、関口2013、田中2011)

(2) 結果と考察

○語りの分析から生成されたカテゴリー

- ① 同僚の多面的役割
- ② 子どもとの出会いと教師の意識変容
- ③ 経験の連鎖（つながり）
- ④ 期待への応答
- ⑤ 感情のもつ力

※語りは、内容理解の観点から一部修正を加えている。

① 同僚の多面的役割

「その子とどう関わっていったらいいのかすごい悩んだ時に、やっぱり主任の先生が本当に一緒に見てくださって。で、それがすごくありがたかったなっていうことだけですね。」

【A教師：小学校・ステージⅠ・20代・教諭】

「やっぱり、他の先生の子どもたちとの関わり方を見たりとか、それはもう授業だけじゃなくて、他のクラスの、横のクラスの担任の先生に関わり方とかを見させてもらったりとかっていう中で、自分なりに活かせるところは活かして、真似できるところは真似しようと思って取り組んでいます。」

【J教師：中学校・講師（常勤）・30代】

⇒**伴走者としての役割、モデル（観察対象）としての役割**

「その子が置かれてる状況とか、家庭環境とか全部知ろうとしてるか、っていうような見方をよく教えてもらいました。」 【E教師：小学校・ステージⅢ・40代・教頭】

「出す授業（公開授業）の数がやっぱり半端なく多かったので、どんどん、理解度は高まっていった。でも、自分もまだ現役（担任）やったから、現役のうちは、どっちかっていうとライバルじゃないけど、まだまだ負けへんぞとか、そういう感じでやってた」

【G教師：小学校・ステージⅣ・50代・校長】

⇒助言者としての役割、ライバルとしての役割

⇒同僚の果たす多様な役割が「学びと成長」を支えている。

② 子どもとの出会いと教師の意識変容

「(自分と)児童との関係が一部壊れた子がいます。それでかなり自分が苦しい思いをしたことがあったんですね。みんなの前で僕がその子をきつく叱ってしまった。(中略)最後はちょっといやな感じで終わってしまった経験があって、やっぱりそうなりたくはないなっていう部分もあったり。それがすごい僕の中で反省が深かった。」

【B教師：小学校・ステージⅡ・30代・教諭】

「なかなか一筋縄ではいかない学年で。(中略)力で行けば行くほど、もうダメだと。そういうところで、じゃあどう関わっていったらいいのかなと。(中略)じゃあ日々のやっぱり関係作りが大事だよってというのが、最初の大きな1つ目の山だったかなと思います。」

【H教師：中学校・ステージⅢ・30代・教諭】

「学年で1番ちょっと大変やった男の子をもったんです。(中略)教師自身、理不尽な考え方を子どもたちに見せちゃダメだっていうことと、ちゃんと理由をつけて語れば、子どもはちゃんと理解してくれるんだっていうことを、この子がいたことで僕は学んだんです。」

【D教師：小学校・ステージⅢ・30代・教諭】

「僕はその子に何かしたという意識でね、その子に教えたとか、上から目線でなんかしたという意識じゃなくて、本当にその子から色々学んだなと思うんです。(中略)特性のある子の対応とか(中略)当時そういうことがまだ全然はっきりしてなかった時代ですので、本当にその子の日々の成長が僕にとって全ての学びだったなという風に思います。」

【F教師：小学校・ステージⅣ・50代・教諭】

⇒ 「子ども」との出会いが教師の意識変容の契機になる。

③ 経験の連鎖（つながり）

「先生の仕事って、例えば子どもがとんでもない行動をしたりとか、怪我をしたり、させられたりっていうことがあったとしても、結局自分に返ってくるじゃないですか。これが先生の仕事のしんどさやなって思いますけど、でもそれによって次に何か生きてきたりとか」

【C教師：小学校・ステージⅡ・30代・教諭】

「薬もというか、学びって後からじわじわ効いてくるもんやと思うんですよ。その時に、『この薬飲んだら、その日1日元氣』じゃなくて、『あの先生こういう言うてはったのはこういうことか』って気づけるのが半年後やったりとか、『あの時の授業のここが今やったらわかるな』とか、こうしてたなとか」

【E教師：小学校・ステージⅢ・40代・教頭】

⇒経験が自分に返ってくる再帰性、後から気づく緩効性

「(前任)校での組織力と、ここに来て研究主任させてもらった時のその組織力が結びついて、組織の考え方が自分の中で哲学として作られたものが、(中略)学校の経営みたいなものにちょっとずつ目がいくようになってきたなって」

【D教師：小学校・ステージⅢ・30代・教諭】

「(義務教育学校での経験について)こういう力は小学校でつけてほしいなとか、中学校でこういうの足りひんねんけど、小学校でしてたとかっていうのを、常にこう、同じ職員室で喋れたっていうことが、1つのエピソードというか、なんでしょう、そういう日々があったからこそなのかなっていうの。でも、すごい充実してましたね。」

【I教師：中学校・ステージⅣ・50代・教頭】

⇒時間を超えて経験は連鎖して「学びと成長」を支える。

④ 期待への応答

「私がなんか特にこれ、教科が得意っていうこともなくて、やっぱり深めていく、自分がこう得意だって言えるものがこうできてたらいいなと思ったんですけども、その1つとして、授業の仕方だったり方法も色々こう、何かもっておきたいなっていうのすごい思って」

【A教師：小学校・ステージ I ・20代・教諭】

「今、学年のクラスの中で1クラスだけ行ってないクラスがあって、正直名前もフルネームわからない子も学年同じ学年やのに数名正直いるのが、自分の担任のクラスだけじゃなくってっていう話をさっきしたと思うんですけど、(中略) 授業に行っても、何らかの関わりの中で信頼される教員になりたいなっていうことは思います。あと、やっぱり自分が先輩方からたくさんを学んできたので、それを引き継いでいける教員になりたいなというのは。」

【J教師：中学校・講師（常勤）・30代】

⇒ 「一人前の教師」への役割期待、自分自身への期待

「ポジションもらうことでより自分の成長に繋がった部分はあったかなと思います。(中略) 体育主任をもたせてもらった時は(中略)前年度のことを踏襲しながらも自分なりにこうアレンジしていったりとか。あと、6年担任をしていると、学校全体の運営に関わることも多かったので、僕がメインで考える機会が多かったです。それが学校全体の活動に関わっていくって部分では責任感もあり…」

【B教師：小学校・ステージⅡ・30代・教諭】

「学年主任をさせてもらうことになって、やっぱりそこでは立場が変わるというか、そんな大した変わりじゃないんですけど、自分をお願いしたりとか、その仕事を振り分けていく立場になって、なんかちょっと捉え方は色々変わったなって。」

【教師C：小学校・ステージⅡ・30代・教諭】

⇒ 「ミドルリーダー」への役割期待と視野の広がり

⑤感情のもっ力

「自分の経験で言うと、どうしてもその、**時間がかかってしまう**。致し方ないことやと思うんですけど、人間の生き物が動いている場所が学校やし、時間がかかるので仕方がないと思ってるんですけど、その時間、経験にしても、いろんなことにしても時間がかかってしまう。**でも、それが価値として残ってる**んやけれども、じゃあそれが、なんていうかな、**持続可能なやり方なのかな**っていうのを感じる時があって…」

【H教師：中学校・ステージⅢ・30代・教諭】

「『井の中の…』じゃないですけど、**学校の中だけで学べる**ことっていうのは、**今の時点では限られてる**って私は思ってて。(中略)先輩の授業とか見に行けたりとかしたら、もちろん学校の中でも学びはあるのかもしれないんですけど、見に行く機会もそうそうない。行ける余裕もない。」

【I教師：中学校・ステージⅣ・50代・教頭】

⇒ 「時間」に対する葛藤、「学ぶ機会」に対する違和感

「やっぱりそれが楽しいと思うと、続けてやりたくなるしね。もっとまた違う環境におかれる時に、やっぱりやりたいなと思うになるのかなと思って。で、それで勝手に伸びていくっていう。その分野がね、好きやし。やっぱり人間って忘却するものと忘却しないものあるんだけど、やっぱり好きなことって忘却しなくて。だから積み上がっていく。どんどん、どんどん知識も積み上がるし、経験も。それを傍から見ると伸びてるって言われるんやろうな」

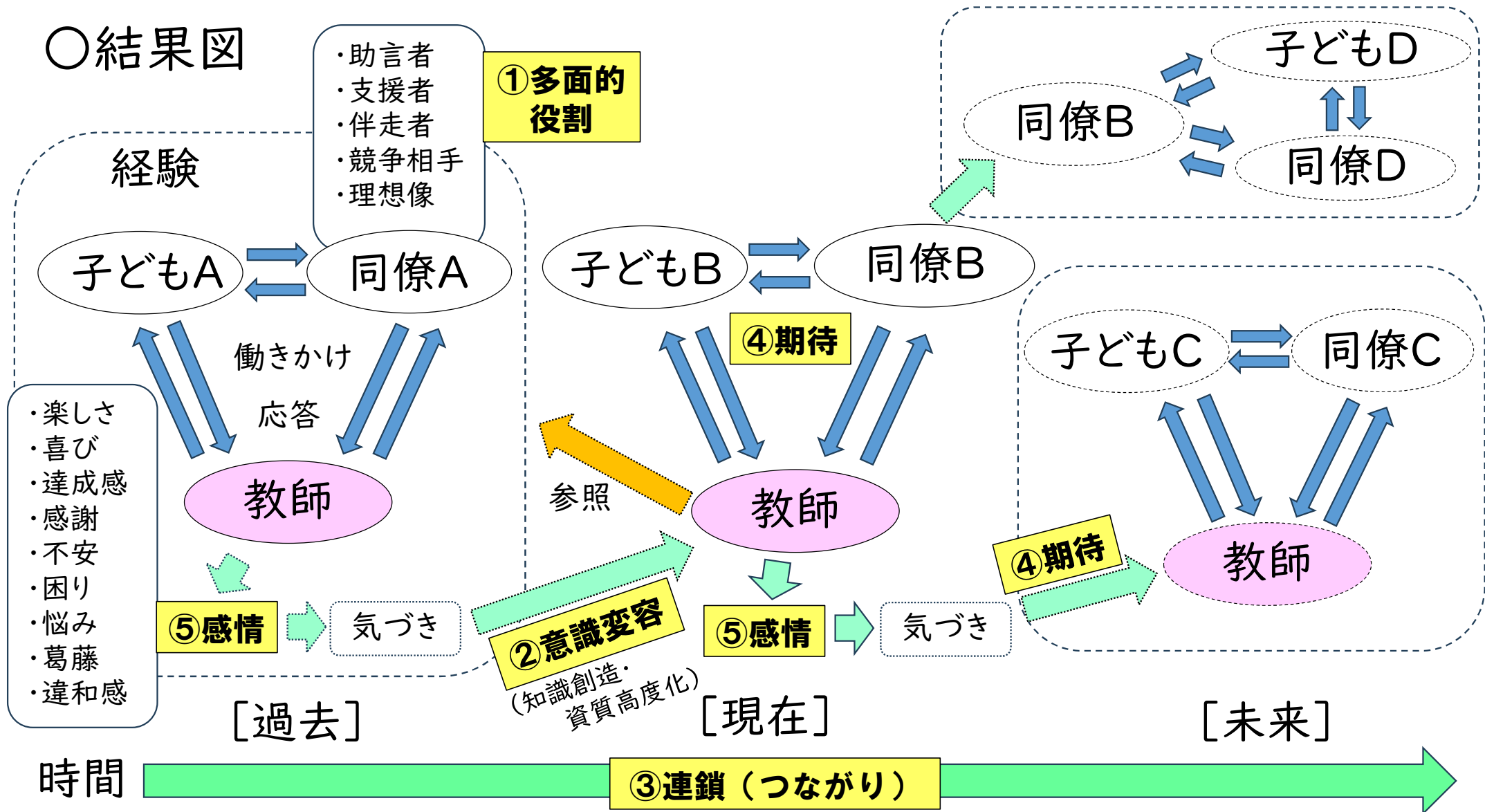
【G教師：小学校・ステージⅣ・50代・校長】

「僕が若手の方に言うのは、あえて自分の失敗談ばかり言ってるんです。僕が〇〇校に行った時の学年主任の先生が、後々考えたらしていただいたなと思うんですけども、『こんな失敗した、あんな失敗した』って言ってくれはるんですよ。で、それ聞いてたら僕は、僕自身も失敗いっぱい、その当時まだ採用5、6年とか。いっぱい失敗したんですけども、なんかちょっとホッとするとところがありました。」

【F教師：小学校・ステージⅣ・50代・教諭】

⇒ 「楽しい」感情という資源、「安心感」への「感謝」

○結果図



○ストーリーライン

- ① 「同僚」は一人の教師に対して様々な役割を担っており、その**関わり合いの質**が学びと成長を方向づける。
- ② 「子ども」との出会いが、**教師の意識や指導スタイルを変容させる契機**となり、その後の教職人生の基盤となる。
- ③ 教師の経験は、過去と現在（または未来）を**往還的に参照する形で連鎖**する。また、**同僚を媒介する形の連鎖**も生じる。
- ④ 教師は、自らの立場に対する**外在的期待**と、自らの相対化をとおして生起する**内在的期待**の間で学び、成長する。
- ⑤ 経験で生じる教師の感情は、教師の学びと成長の**持続・促進要因**となるが、場合によっては**停滞・停止要因**にもなる。

総合考察

(1) 「差異」の協働的認識という出発点

- 「学びと成長」の内実は、一人一人の教師によって異なる。
⇒ 経験、思考の枠組、環境、立場等 （子どもと相似形？）
- 学校に存在する多様な差異
⇒ ○○の望ましい姿【理想】 ↔ ○○が見せる姿【実際】
例）子ども、教師（自己・同僚）、保護者、学校 等
- 教師の自己認識に内在する差異
⇒ 過去 ↔ 現在、現在 ↔ 未来、過去 ↔ 未来、
現在 ↔ 現在の同僚、現在 ↔ 過去の同僚、
現在 ↔ 社会的要請（望ましい教師像） ↔ 現在 等

(2)「偶然性」に基づく教師の学びと成長

- **学びと成長の起点となる「出会い」の多くは偶然である。**
⇒教師の「経験」や「感情」も同様である。
- **偶然性の受け止め方次第で、状況の意味は変わる。**
⇒「～のせいで」？「～のおかげで」？
⇒ **状況の要因を教師の自己責任に帰することへの違和感**
例) 教師Aの思考の枠組を形成してきた他者、環境の存在

★学校組織開発における「差異」と「偶然性」の意味は？

(3) 差異と偶然性に出合う「対話」

- **差異という前提に立つと、個別学校におけるすべての問題状況に対応できる“処方箋”は存在しない。**
- **学校組織開発において考えられる問い：**
 - ⇒ 『**教師は、学校における差異を認識しているか？**』
 - ⇒ 『**差異との出合いが、偶然性に委ねられていないか？**』

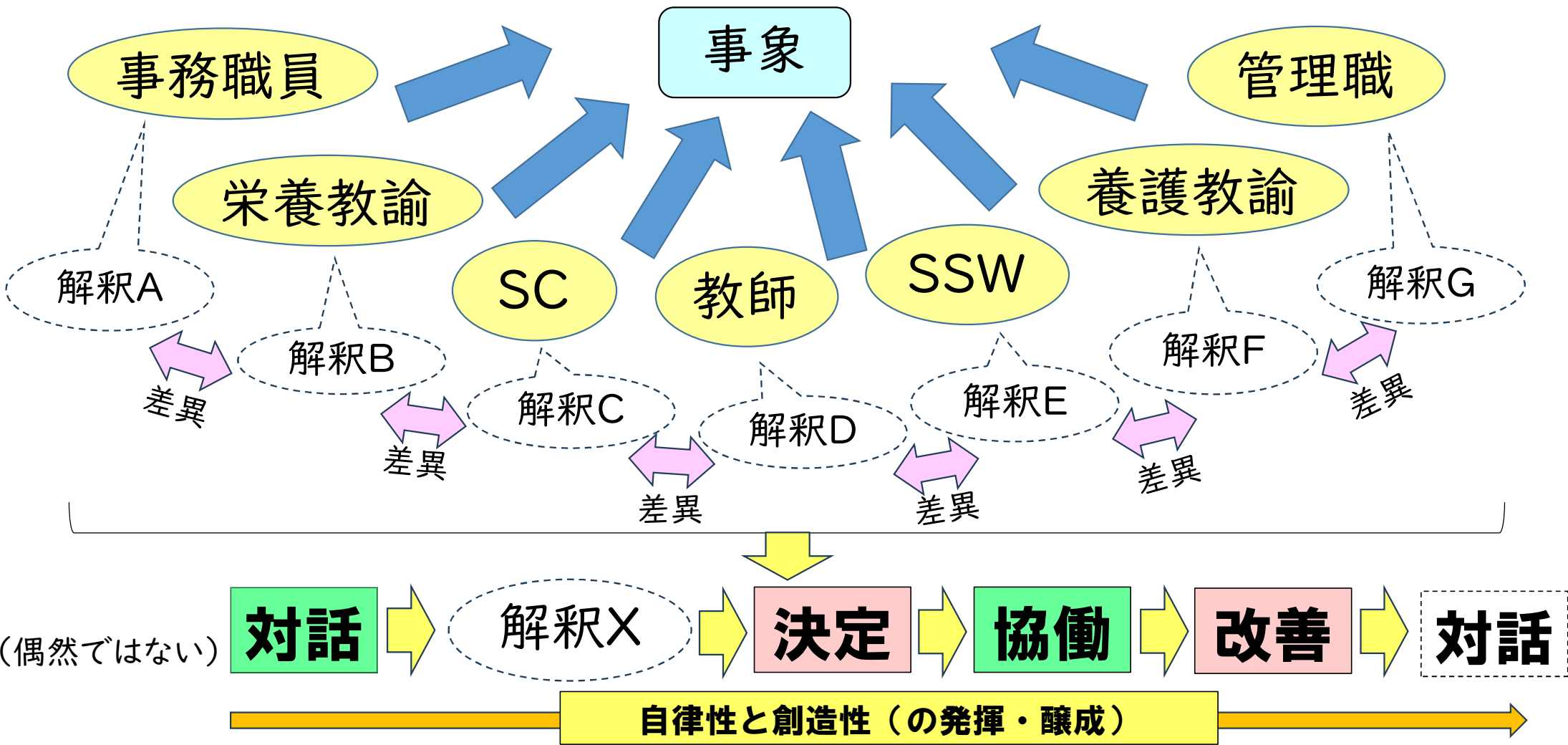
★「対話」の可能性

⇒ 「語ること」と「聴くこと」

⇒ 自律的・創造的な学校組織開発の土台

○PLC型学校組織の対話モデル(試案)

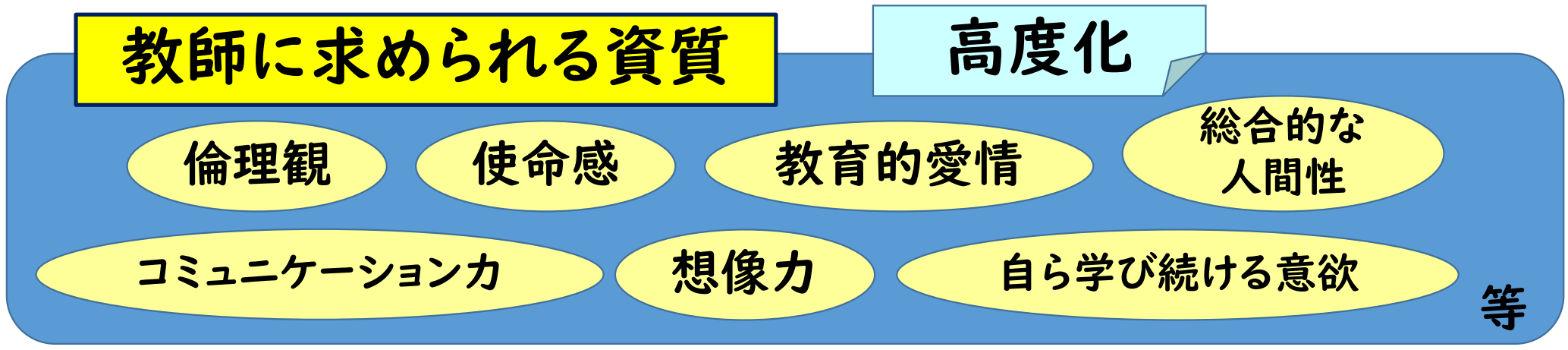
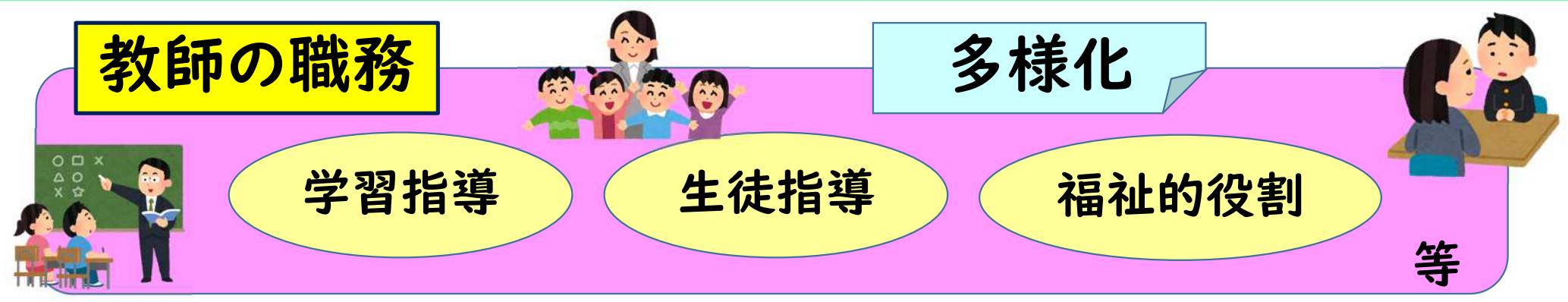
※事象・参加者・場は随時変動



(2) 課題・今後の展望

- **研究方法についての再検討**
 - ⇒ 先行研究から得られた知見の実践的応用
 - ⇒ アンケート調査で用いた質問項目の妥当性
 - ⇒ インタビュー調査の縦断的研究（追跡調査）
 - ⇒ 教師の学びと成長を促す学校組織開発において
効果的な具体的方法の提案
- **調査対象のサンプル数の問題**
- **学校種ごとの比較検討**
- **調査対象となる教師の属性ごとの比較検討**

教師は、創造的で魅力ある仕事である …が、何の専門家か？



引用・参考文献

- ・秋田喜代美(2002)「教師が発達する道筋—文化に埋め込まれた発達の物語—」藤岡完治・澤本和子(編著)「授業で成長する教師」ぎょうせい
- ・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(2022/原著2012)「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ン」金子書房
- ・安藤知子(2005)「教師の葛藤対処様式に関する研究」多賀出版
- ・独立行政法人教職員支援機構(2024)「『研修観の転換』に向けたNITSからの提案(第一次)～豊かな気付きの醸成～」2024.12.2閲覧 https://www.nits.go.jp/about/strategy/files/index_NITSsuggestion_001_003.pdf/
- ・平井貴美代(2009)「第7章 教師の日常世界」小島弘道・北神正行・水本徳明・平井貴美代・安藤知子「教師の条件[第3版] 授業と学校をつくる力」学文社
- ・今津孝次郎(2012)「教師が育つ条件」岩波新書
- ・金子瞳・松本健義(2021)「成人学習の視点からとらえる教師の学びと省察」上越教育大学研究紀要 第40巻 第2号 p.399-412
- ・木村優(2020)「教師の実践と専門性開発における情動の役割:情動の認知・社会構成主義に基づく教師の情動研究の概観を通して」福井大学教育・人文社会系部門紀要 第4号 p.209-227
- ・木下康仁(2001)「質的研究法としてのグラウンデッド・セオリー・アプローチ—その特性と分析技法—」コミュニティ心理学研究 第5巻 第1号 p.49-69
- ・Kolb, D.A(1984) Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- ・三沢良・樋口宏治・森安史彦(2023)「教師の自律的な学習姿勢と学校組織風土に関する実証的検討—『学び続ける教師の実現に向けて』—」岡山大学大学院教育学研究科研究集録 第184号 p.31-41
- ・織田泰幸(2011)「『学習する組織』としての学校に関する一考察—Shirley M. Hord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62巻 教育科学 p.211-228

- ・小島弘道(2009)「第9章 教師の専門性と力量」小島弘道・北神正行・水本徳明・平井貴美代・安藤知子「教師の条件[第3版] 授業と学校をつくる力」学文社
- ・小島弘道(2010)「第1章 学校経営の思想とリーダーシップ論」小島弘道・淵上克義・露口健司「スクールリーダーシップ(講座 現代学校教育の高度化)」学文社
- ・ピーター・M・センゲ(2011/原著2006)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」英治出版
- ・坂本篤史(2007)「現職教師は授業経験から如何に学ぶか」教育心理学研究 第55巻 第4号 p.584-596
- ・坂田哲人・町支大祐・中田正弘・脇本健弘・湯浅且敏(2019)「教師効力感に影響をおよぼす専門職の学習共同体の構成要因に関する分析」青山インフォメーション・サイエンス Vol.47 No.1 p.16-23
- ・佐古秀一(2006)「学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究 一個業化、協働化、統制化の比較を通して」鳴門教育大学研究紀要 第21巻 p.41-54
- ・佐藤学(2015)「専門家として教師を育てる 教師教育改革のグランドデザイン」岩波書店
- ・佐藤学(2016)「序論 学びの専門家としての教師」佐藤学(編)「岩波講座 教育 変革への展望4 学びの専門家としての教師」岩波書店
- ・関口靖広(2013)「教育研究のための質的研究法講座」北大路書房
- ・曾余田浩史(2010)「学校の組織力とは何かー組織論・経営思想の展開を通してー」日本教育経営学会紀要第52号 p.2-14
- ・高谷哲也・山内絵美理(2019)「対話型校内研修への改革が教師の成長実感と研修認識にもたらす変化に関する一考察」鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編 第70巻 p.139-168
- ・田中里佳(2001)「成人学習理論の視点を用いた教師の意識変容に関する研究ー小中連携・一貫教育事業に参加した教師たちの事例分析ー」日本教師教育学会年報 第20巻 p.99-110
- ・暉峻淑子(2017)「対話する社会へ」岩波新書
- ・トニー・ブッシュ(2024)「教育リーダーシップ理論」日本教育経営学会紀要第66号 2024 p.26-42
- ・露口健司(2013)「専門的な学習共同体(PLC)が教師の授業力に及ぼす影響のマルチレベル分析」日本教育経営学会紀要 第55号 p.66-81
- ・脇本健弘・町支大祐(2015)「第2章 これまでの教師研究ー本書の理論的位置づけ」中原淳(監修)脇本健弘・町支大祐(著)「教師の学びを科学する データから見える若手の育成と熟達のモデル」北大路書房

ご清聴ありがとうございました

本研究の調査にご協力いただいた先生方に
心より感謝申し上げます

補足資料 ① 自律的な学習姿勢の項目別得点率

| 質問項目 | 得点率 |
|--|-------|
| 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 | 89.1% |
| 8.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 | 88.9% |
| 9.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 | 88.0% |
| 4.同僚と児童生徒の話をする中で、自分が気付かなかった児童生徒の特徴に気付くことがある | 87.7% |
| 17.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 | 87.4% |
| 7.同僚と話しているうちに、指導に関する疑問が解決することがある | 86.9% |
| 20.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 | 86.3% |
| 10.同僚が保護者とかかわる様子を見て、自分の指導に生かしている | 86.0% |
| 5.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 | 86.0% |
| 16.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 | 85.7% |
| 14.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 | 85.7% |
| 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 | 84.9% |
| 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 | 84.6% |
| 13.同僚と指導についての話をして、自分の指導の方針を改めることがある | 83.4% |
| 21.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 | 82.3% |
| 12.常に、自分自身を見つめる目を忘れないようにしている | 82.0% |
| 15.自分の能力をもっと伸ばすように努力をしている | 81.7% |
| 6.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 | 78.0% |
| 18.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 | 72.3% |
| 19.「こうあるべきだ」「〇〇でないとならない」という信念をもっている | 64.6% |
| 11.同僚のアドバイスを受けるより、自分が良いと思う仕事の仕方を大切にする(R) | 62.0% |

※Rは逆転項目

補足資料 ②PLC認識の項目別得点率

| 質問項目 | 得点率 |
|---|-------|
| 12.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 | 84.9% |
| 3.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 | 81.7% |
| 4.授業改善の必要性を、多くの教員が理解している | 78.9% |
| 7.授業や教育実践について話し合う上で同僚間の中心となれる教員が学校に複数いる | 77.1% |
| 2.児童生徒の実態や授業改善の方法について意見交換するための場所や空間が整っている | 77.1% |
| 11.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 | 76.6% |
| 5.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 | 76.0% |
| 8.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 | 74.6% |
| 9.多くの教職員が自分自身に高い水準の目標を課している | 73.7% |
| 13.教職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 | 73.7% |
| 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 | 70.0% |
| 10.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 | 66.3% |
| 14.授業や教育実践について同僚と話し合う時間が十分にある | 64.9% |
| 6.自分の授業を同僚に公開することが習慣化している | 63.4% |

補足資料 ③「対話」についての論考

「(対話とは)基本的には一対一の対等な人間関係の中で、相互性がある(一方的に上の人が下の人に向かって話すのではなく、双方から話を往復させる)個人的な話し合いです。

[中略]

対話には、もともと議論をして勝ち負けを決めるとか、意図的にある結論にもっていくとか、異論を許さないとか、そういうことはありません。ある論点が何度も発展的に往復するうちに、お互いにとって自然な発見があり、大きな視野が開けるところに特徴があります。結論を得られなくても、対話後に長く続く問いかけがあり、何年もたってから、その対話の大きな解が得られる場合もあります。」

(暉峻2017)

補足資料 ④チーム学習における「ダイアログ（対話の一形態）」

「ダイアログでは、複雑で難しい問題をさまざまな観点から集団で探究する。個人は自分の前提（推測による思い込み）を保留するが、その前提を自由に話し合う。その結果、関係者の経験と思考のいちばん深い部分まで表面化させながらも、個々の考えを超えて先に進むことのできる自由な探究になる。」

（センゲ2011/2006）

*チーム学習における対話の二つの方法

- ・ダイアログ：「複雑で微妙な問題を自由かつ創造的に探究し、互いの話にじっくり『耳を傾け』、自分の考えを保留する。」
- ・ディスカッション：「さまざまな考えを発言したり、弁護したりして、そのときに下さなければならない決定の裏づけとなる最善の考えを追求する。」

⇒センゲ（2011/2006）は、学習するチームはこの二つのコミュニケーションを往還する動き（バランスをとること）を習得するとしている。