

令和8年2月13日(金) 第27回 京都市総合教育センター 教育研究発表会
【発表I】14:30-15:15 (於:第1研修室)



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 ー自己探究と組織開発をつなぐ方略の検討ー

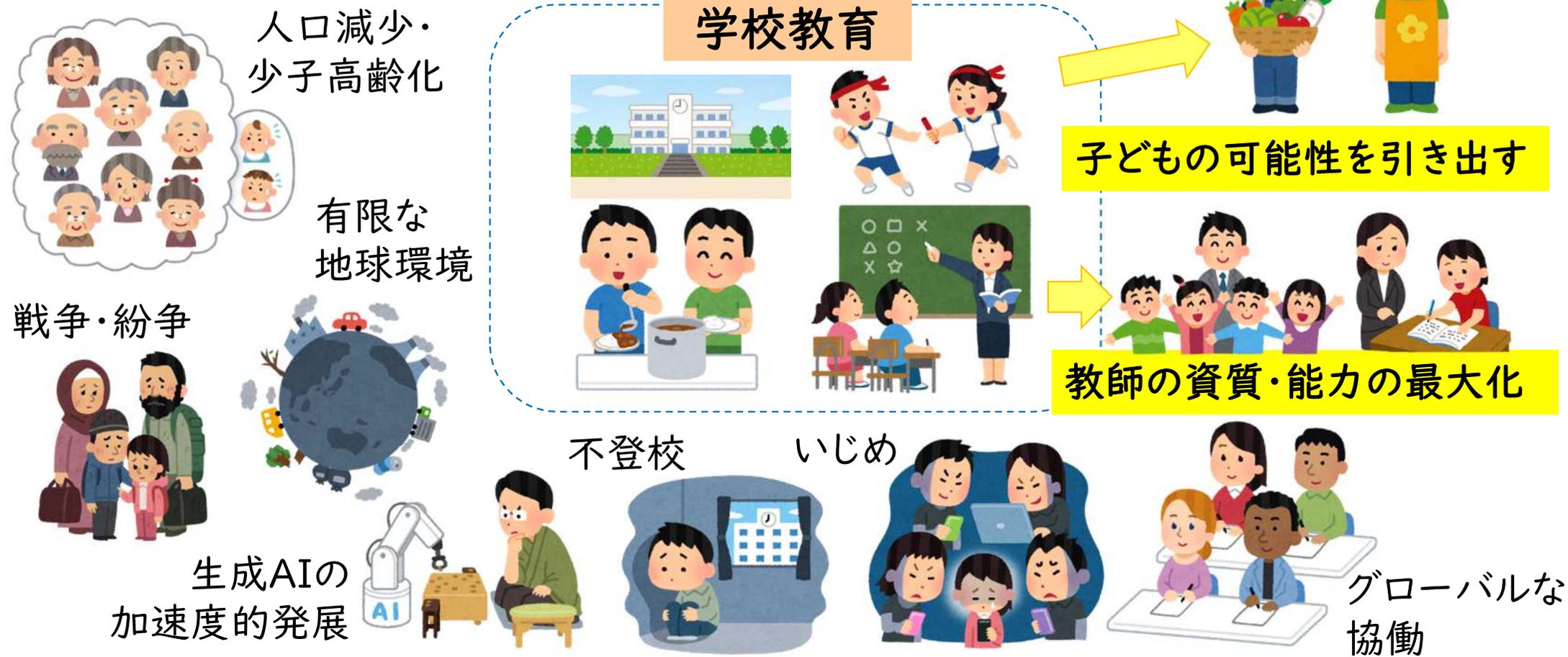
1. 研究の目的・方法
2. 先行研究が示すこと ー経験と知識ー
3. アンケート調査 ー自己と組織ー
4. 協力校における研究の取組
 - 4-1. インタビュー調査 ー経験の意味ー
 - 4-2. 実践研究 ー対話の効果ー
5. 総合考察 ー力の所在ー

京都市総合教育センター研究課



研究員 河村 健太

1. 研究の目的・方法



学校教育を取り巻く課題の複雑化・多様化・不確実化

昨年度の研究：教師の学び・成長、『PLC型学校組織』への着目

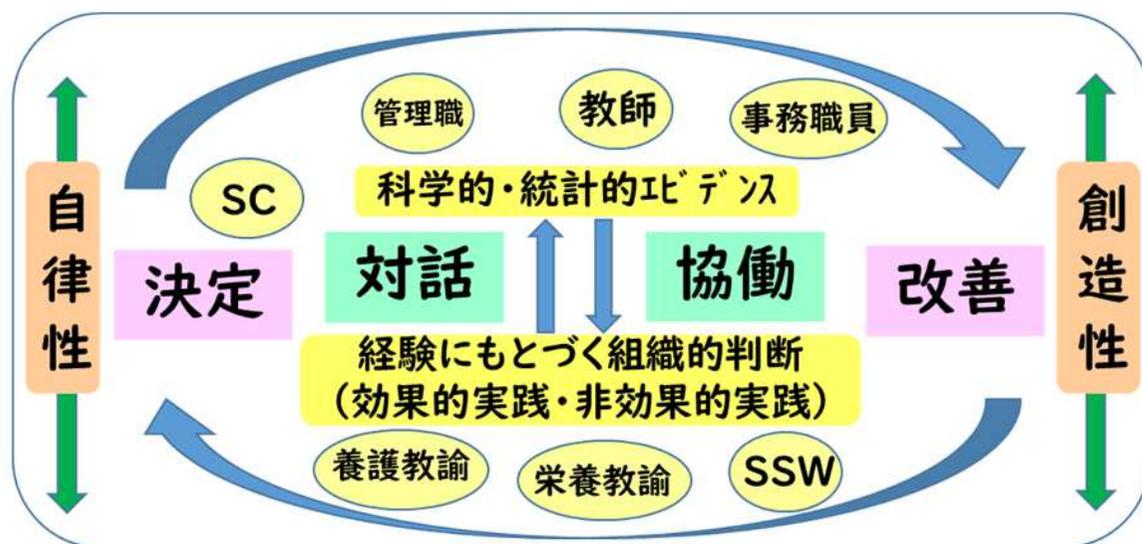
PLC ??

Professional Learning Community

(プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ)



→ 〈専門家の学び合うコミュニティ（共同体）〉



PLC型学校組織のモデル図

(ハーグリーブス・フラン2022を基に作成)

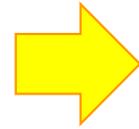
学校組織において「教師を中心とした専門職従事者が、協働的に学習しながら様々な課題解決に取り組んでいくことを有効に説明する概念」



↑ 昨年の研究成果はコチラ

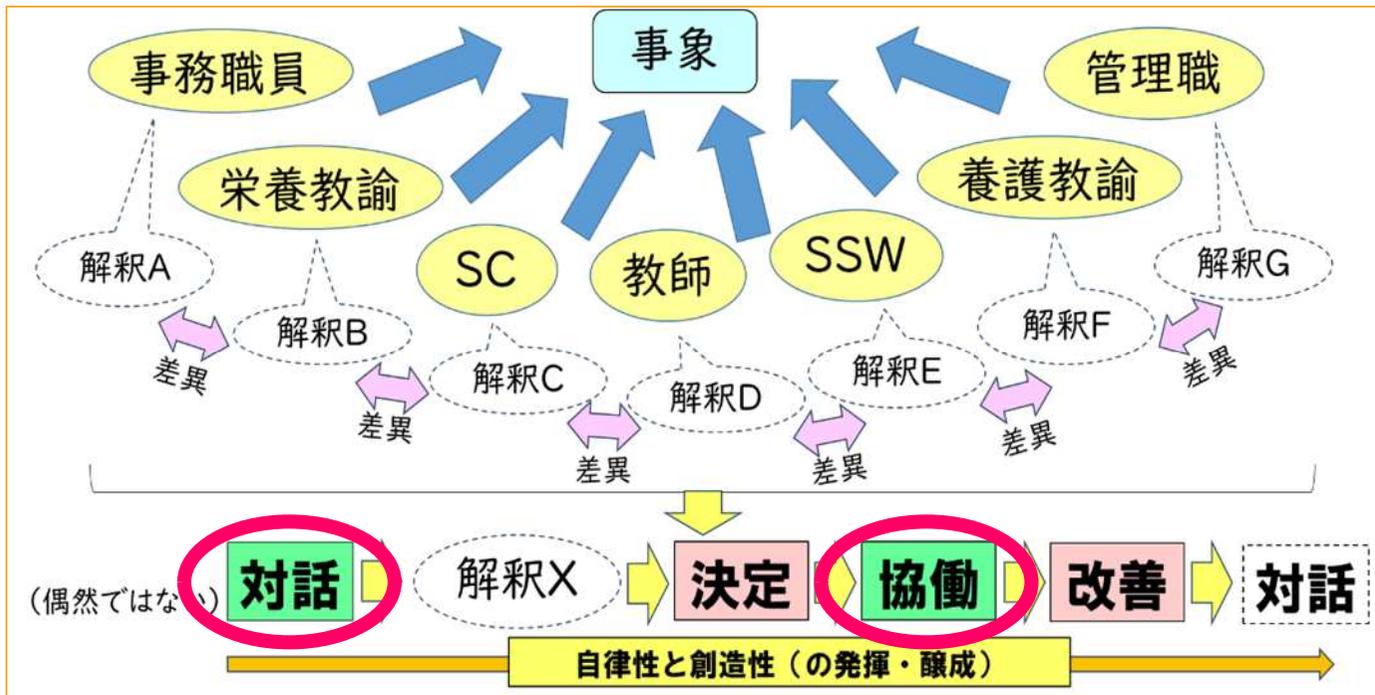
3つの調査研究

- ・文献調査
- ・アンケート調査
- ・インタビュー調査



教師の学び・成長、学校組織開発に
織り込まれたキーワード

→ 「差異」 「偶然性」 「対話」



「差異」と「偶然性」を
組織力に変換する
「対話」「協働」とは？

より実践的な検討の必要性

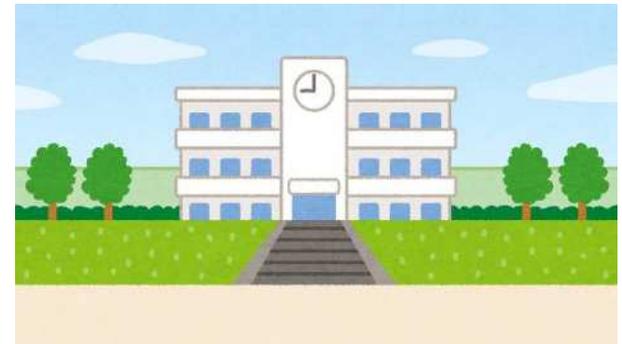
PLC型学校組織の対話モデル（試案）（河村2025）

○研究の目的

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。

○研究の方法

- ・文献研究
- ・調査研究
- ・実践研究



**教師の力量と学校の組織力は、
いかにして高まるのか？**



2. 先行研究が示すこと – 経験と知識 –

◆ 実践知【Practical Intelligence】（楠見2012）

「熟達者（expert、エキスパート）がもつ実践に関する知性」

「どんな人でも、よい経験を積み、仕事の場で、**実践知**を獲得することができる」

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



良質な経験を積む機会を得ることで、誰もが「開かれた知性」を獲得・創造できる。

◆知識創造学校論【The Knowledge-Creating School】（織田2008）

○「知識経営（ナレッジマネジメント）の発想」の重要性

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。

○「2種類の知識の相互作用による知識創造」

文章や言語や文章では表現することが難しい主観的・身体的な知：**感覚的**
（直観、思い、信念、熟練、ノウハウ…）



暗黙知

言語や文章で正確に表現できる客観的・理性的な知：**言語的**
（理論、解決方法、マニュアル…）



形式知

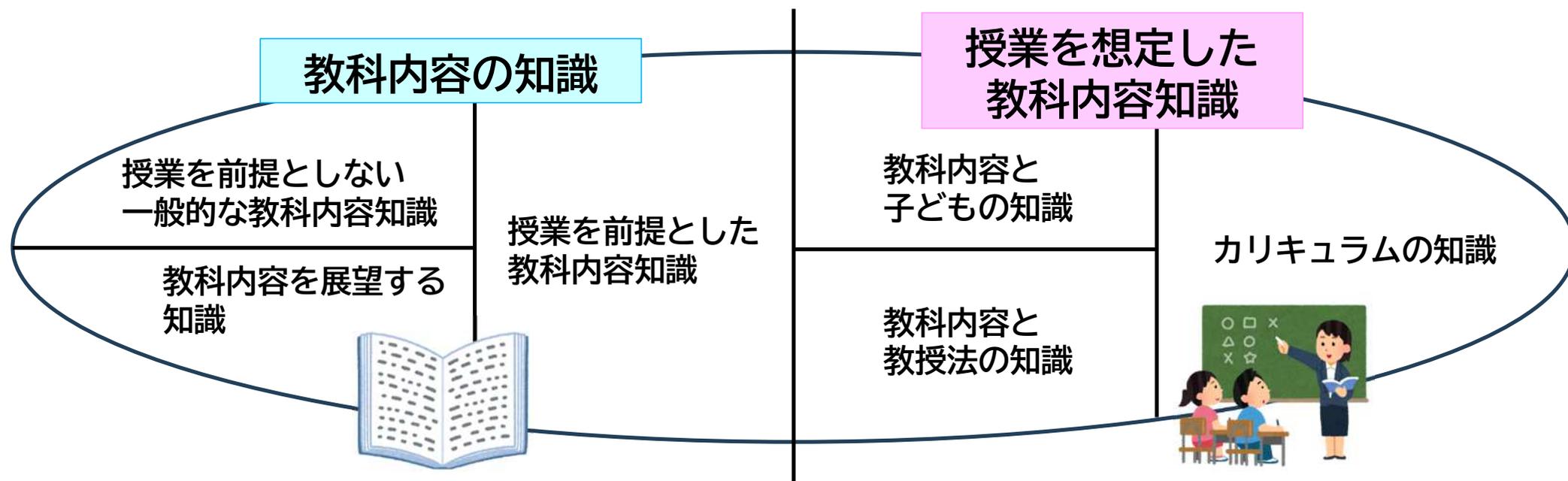
相互作用

知識創造



◆教師の実践知とは (坂本・秋田2012) **実践と省察を繰り返す必要性**

○授業を想定した教科内容知識 (pedagogical content knowledge: **授業知**)



個人が行う省察への依存：「個人的な信念」を強固にするだけの恐れ

学校組織における「表出化」：暗黙知を協働的に形式知化する機会



教師と学校組織の〈架け橋〉は？

◆ 経験から学ぶ「セルフスタディ」(サマラス2024/2011)



セルフスタディは、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。セルフスタディに取り組む教師は、教室の観察によって生まれたリサーチクエスチョンから研究を開始する。



「個人的な経験」？ 独りで進める研究??

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。



『クリティカルフレンド』

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

〈経験の再解釈〉を支える仲間（同僚）の存在

○セルフスタディの5つの構成要素

| # | 着眼点 |
|---|------------------|
| 1 | 個人の状況に根差した探究 |
| 2 | 協働的かつクリティカルな探究 |
| 3 | 学習の改善 |
| 4 | 透明性のある体系的な研究プロセス |
| 5 | 知識の生成と発信 |



個人の経験に基づく
協働的な探究
→個人と組織の成長

**組織の一員として、経験から実践知を創造する教師
⇒彼らは自らの実践、学校組織をどのように認識しているのか？**

資料1

3. アンケート調査 - 自己と組織 -

教師の認識の実態に迫る。

○目的：教師の自己認識と組織認識の傾向を定量的に把握・分析する。

○方法：オンラインフォーム (Microsoft Forms)

○期間：【第1回調査】令和7年 7月1日(火)～7月18日(金)

【第2回調査】令和7年11月4日(火)～12月 5日(金)



○対象：京都市の小学校(3校)・中学校(3校)・義務教育学校(1校)に勤務する教職員

○尺度：教師の自律的な学習姿勢 (三沢他2023)

教師効力感 (中嶋・久坂2020)

PLC認識 (露口2013、坂田他2019)

自己認識

組織認識

○回答：「全くあてはまらない(1)」～「非常にあてはまる(5)」

各尺度・因子（質問項目のまとめ）に概念名を付与 ⇒ 分析で使用

* 教師の自律的な学習姿勢

学習姿勢



- ・同僚の経験の受け入れ… **経験受入**
- ・前向きな挑戦姿勢… **挑戦行動**
- ・児童生徒・保護者の視点の考慮… **他者意識**
- ・自己省察… **自省力**

* 教師効力感

効力感



- ・学級経営… **学級安定**
- ・児童生徒への関与… **学習価値**
- ・指導方略… **適応指導**

* PLC認識

組織協働

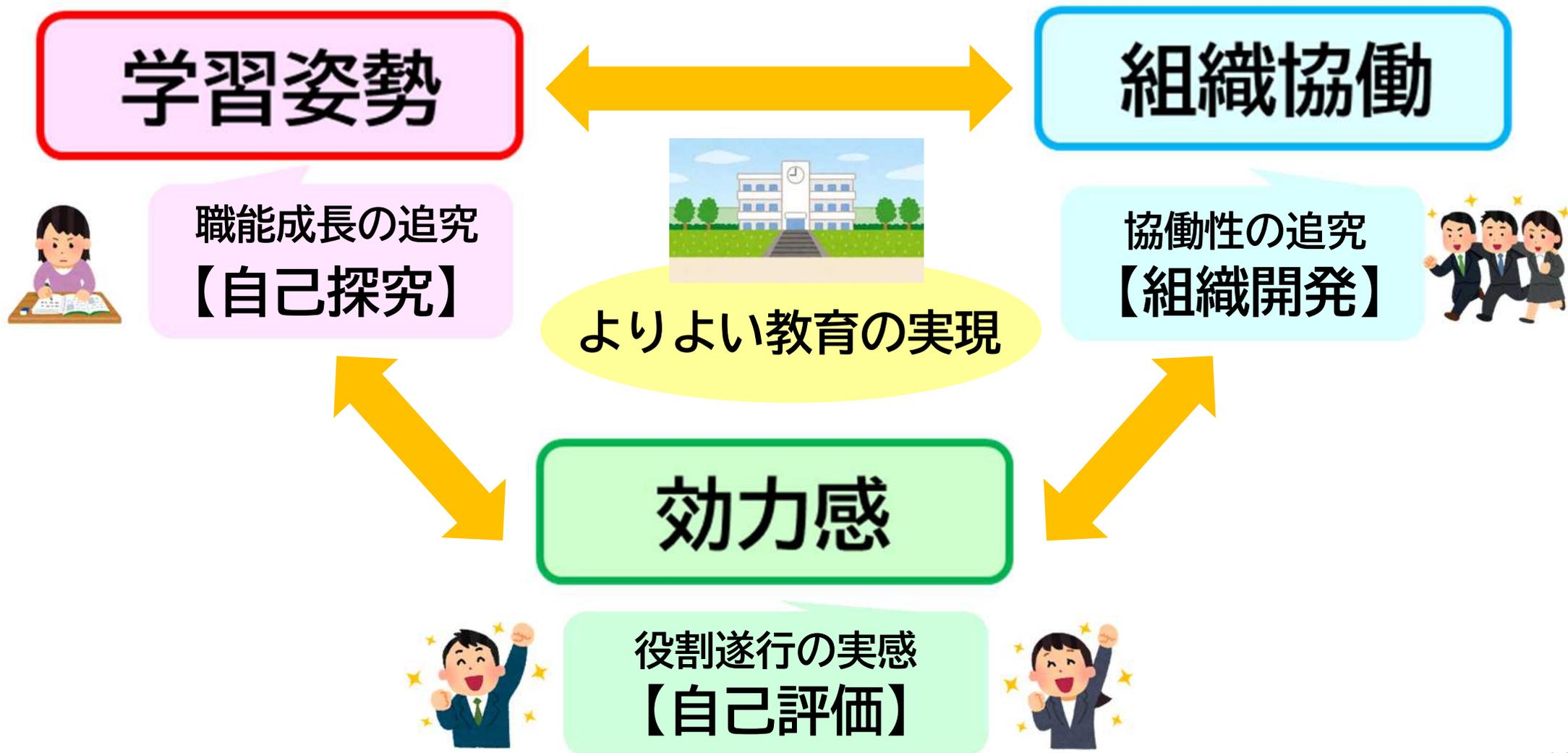


- ・使命と責任の共有… **教育ビジョン**
- ・同僚性… **同僚交流**
- ・協働的省察… **省察風土**

資料2-1・2-2・2-3

分析の意図

どのような相互作用があるのか？



・調査対象者

キャリアステージによる認識の違いを分析する。

| 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 | | 148 | |

注目!

<分析方法>

- ・相関分析
- ・重回帰分析
- ・t検定

| 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 | | 21 | |

資料3 資料4-1~4-6

(1) 各尺度間の関連性 - 第1回調査より -

○キャリアステージ(教職歴)別の比較【1要因分散分析】

「若いから低い」や
「ベテランだから高い」
とはいえない。

学習姿勢

| | ステージⅠ (採用1~5年目) 【N=19】 | | ステージⅡ (採用6~10年目) 【N=23】 | | ステージⅢ (採用11~20年目) 【N=58】 | | ステージⅣ (採用21年目以上) 【N=35】 | | F (3, 131) |
|----------------|------------------------------|------|-------------------------------|------|--------------------------------|------|-------------------------------|------|---------------|
| | 平均 | SD | 平均 | SD | 平均 | SD | 平均 | SD | |
| 同僚の経験の取り入れ | 4.43 | 0.45 | 4.24 | 0.37 | 4.28 | 0.48 | 4.33 | 0.44 | 0.75 |
| 児童生徒・保護者の視点の考慮 | 4.37 | 0.42 | 4.35 | 0.43 | 4.42 | 0.46 | 4.55 | 0.45 | 1.20 |
| 前向きな挑戦姿勢 | 4.13 | 0.52 | 4.02 | 0.53 | 4.12 | 0.39 | 4.00 | 0.52 | 0.64 |
| 自己省察 | 4.05 | 0.37 | 4.01 | 0.37 | 4.05 | 0.42 | 4.10 | 0.35 | 0.26 |

効力感

| | ステージⅠ (採用1~5年目) 【N=19】 | | ステージⅡ (採用6~10年目) 【N=23】 | | ステージⅢ (採用11~20年目) 【N=58】 | | ステージⅣ (採用21年目以上) 【N=35】 | | F (3, 131) |
|----------|------------------------------|------|-------------------------------|------|--------------------------------|------|-------------------------------|------|---------------|
| | 平均 | SD | 平均 | SD | 平均 | SD | 平均 | SD | |
| 学級経営 | 3.87 | 0.50 | 3.87 | 0.58 | 3.90 | 0.48 | 3.91 | 0.57 | 0.04 |
| 指導方略 | 3.74 | 0.44 | 3.80 | 0.63 | 3.97 | 0.45 | 3.88 | 0.55 | 1.21 |
| 児童生徒への関与 | 3.75 | 0.40 | 3.79 | 0.62 | 3.89 | 0.54 | 3.94 | 0.68 | 0.57 |

組織協働

| | ステージⅠ (採用1~5年目) 【N=19】 | | ステージⅡ (採用6~10年目) 【N=23】 | | ステージⅢ (採用11~20年目) 【N=58】 | | ステージⅣ (採用21年目以上) 【N=35】 | | F (3, 131) |
|----------|------------------------------|------|-------------------------------|------|--------------------------------|------|-------------------------------|------|---------------|
| | 平均 | SD | 平均 | SD | 平均 | SD | 平均 | SD | |
| 使命と責任の共有 | 4.02 | 0.73 | 3.70 | 0.65 | 3.76 | 0.64 | 3.65 | 0.43 | 1.66 |
| 協働的省察 | 3.46 | 0.90 | 3.38 | 0.94 | 3.34 | 0.78 | 3.10 | 0.60 | 1.17 |
| 同僚性 | 4.11 | 0.61 | 4.01 | 0.56 | 4.01 | 0.44 | 3.91 | 0.45 | 0.67 |

教職歴による認識の
有意差なし

→第2回も同様

→昨年の調査も同様



教職歴による
違いは？

資料5-1・5-2

分析の組み合わせ

【分析①】

学習姿勢

×

効力感

資料6-1・6-2・6-3

【分析②】

学習姿勢

×

組織協働

資料7-1・7-2・7-3

【分析③】

効力感

×

組織協働

資料8-1・8-2・8-3

〈協働モデルA：学級経営を安定させたい〉



□ **挑戦行動** の後押し

Ex: 「そのアイデアいいね。やってみたら？」
→事後の省察、フィードバックが望ましい。

□ **他者意識** の再検討

Ex: 「〇〇さんは、どう思っているのかな？」
→児童生徒、保護者等を想定（その他も可）

□ **学習価値** の実態確認

Ex: 「授業中、子どもたちはどうしてるかな？」
→本人の課題意識を引き出す（≠評価）。
→第三者による授業観察と組み合わせる。

〈協働モデルB：リーダー意識を高めたい〉



□ 挑戦行動 の価値づけ

Ex: 「そのやり方がいいね。どうやってるの？」
→無条件ではない。無自覚な実践を自覚化。

□ 挑戦行動 機会の設定

Ex: 「〇〇やってみる？」
「どうしたらいいと思う？」
→信頼に基づく **組織協働** 内での役割委譲。
要アフターフォロー。

□ 教育ビジョン の省察

Ex: 学年、分掌、学校全体等における語り合い
→実践の方向性を言語化する **省察風土** の醸成



〈協働モデルC：中核教員として学校をリードしてほしい〉

□ **効力感** を保つ機会の設定

□ **効力感** と **組織協働** 循環

責任を担うことに伴う「孤立」の回避

→業務のチーム化により **同僚交流** を創出

→「エース」依存（個業）からの脱却

同僚交流 ⇒ **効力感** ⇒ **組織協働**

→実践のメタ認知、情報収集を促す。

→「中堅期の危機（川村2003）」を成長のチャンスに。

教職歴によって異なる認識傾向 ⇔ 挑戦行動 や 同僚交流 の重要性

学習姿勢

組織協働

職能成長の追究
【自己探究】

協働化の追究
【組織開発】

よりよい教育の実現

効力感

役割遂行の実感
【自己評価】

調査時期による
認識の変化は？



(2) 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)の比較—



○分析の目的

- ・実施時期によって教師の認識がどのように変化するかを捉える。
- ・変化がある場合は、それに対応するための手立てを考察する。

○分析の視点

① 3つの尺度 (全体比較)

学習姿勢

効力感

組織協働

② キャリアステージ

③ その他の属性

校種(小・中)・担任・管理職・正規—非正規・年代

※有意差なし

○分析の方法 【t検定】: 2つの平均値を比較し、条件間で差があるか
(7月⇔11月)

①3つの尺度 (全体比較)

学習姿勢

効力感

組織協働

→ 組織協働 に有意差がみられた。

| 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

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

教育ビジョン 3.83 → 3.66

同僚交流 4.03 → 3.87

学校組織における
一体感の減退？

② キャリアステージ

→ 「ステージⅢ」の **組織協働** に、有意差がみられた。

| 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 |

※ t: 検定統計量, df: 自由度, p: 有意確率, d: 効果量

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

同僚交流 4.01 → 3.73

中堅教員の孤立化傾向？

③-1 その他の属性 (担任)

→「担任無」の **組織協働** に有意に差がみられた。

| 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 |

※t: 検定統計量, df: 自由度, p: 有意確率, d: 効果量

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

同僚交流

3.96 → 3.77

**学級担任を務めない教師の
孤立化傾向？**

③-2 その他の属性（管理職）

→「非管理職」の **組織協働** に有意差がみられた。

| 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 |

※t: 検定統計量, df: 自由度, p: 有意確率, d: 効果量

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

教育ビジョン 3.85 → 3.65

同僚交流 4.03 → 3.86

管理職と非管理職の認識にズレ？

→ビジョンの扱い方

(伝達⇔対話のバランス)

→どのように同僚性を育む？

(なれ合いの関係⇔高め合う関係)

③-3 その他の属性（雇用形態）

→「正規雇用」の **組織協働** に有意差がみられた。

| 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 |

※t: 検定統計量, df: 自由度, p: 有意確率, d: 効果量

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

教育ビジョン 3.75 → 3.58

同僚交流 4.00 → 3.80

1つの学校に長期間勤務する正規教員
→ **組織協働** への帰属意識を高める
方策は？

③-4 その他の属性（年代）

→「30代」の **学習姿勢** に有意差がみられた。

| 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: | | | | | | | | |
| 同僚の経験の受け入れ | 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 |

※t: 検定統計量, df: 自由度, p: 有意確率, d: 効果量

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

他者意識 4.39 → 4.14

他者視点の考慮が不十分である
課題意識の表れ？
→「向上心」の表れ？

学習姿勢



自己成長の追究
【自己探究】

組織協働



協働性の追究
【組織開発】

アンケートだけでは
実態がつかめない…。



効力感

役割遂行の実感
【自己評価】



属性によって
変化の傾向は
異なる。

全体として
同僚交流 認識が
落ち込む傾向

学校現場において教師は、どのように実践知を創造しているのか？

4.協力校における研究の取組

○研究協力校(以下、A校)の概要

- ・校 種:小学校 ・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)

◇学校教育目標

『ゆめ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)」

○A校の取組

学び合う教職員集団を目指す学校経営

・職夕 『教室には毎日ドラマがあるはず。小さな物語を語り合いましょう。』

→児童の成長や変容、気にかかる言動について、教職員が一人ずつ報告。互いの思いや考えから、気づきや思考の広がり・深まりが生じることが意図されている。

→事務職員や管理用務員、給食調理員も出席、報告する。

【写真】

職夕の様子

・校内研究研修会 【研究教科:算数・道徳】

◇研究主題 「聴き合い 伝え合う子の育成 ～聞きたい・考えたい・伝えたい子の育成～」

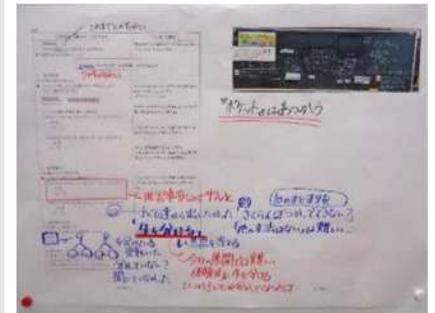
→グループディスカッション等、参加者の発言を促す交流形式を採用

→デジタルとアナログ、双方の媒体を活用
(例:ロイロノート、拡大指導案)

→振り返りはスライドに入力し、クラウドで共有

【写真】

校内研究研修会の様子



拡大指導案の例
(当日の板書も記載)

○校長先生の思い・願い -令和7年5月某日、研究員との談話より-

- ・何が正しいかわからない。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）には、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。

児童と教職員の成長に対する熱意と高い意識 …では教職員は？

4-1.インタビュー調査 –経験の意味–

- ・目的：自身の実践経験を想起する語りを基に、教師の実践知の類型とその創造過程を明らかにする。
- ・調査方法：半構造化面接法

- ・質問項目：
 - 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

実践経験の過去・現在・未来を語る

※①以外の項目については、対象者が語る内容に合わせて選択的に質問した。
気になる内容の語りに対しては、適宜質問を追加した。

○インタビュー調査の対象者（性別、キャリアステージ、年代、職階、調査実施日）

【条件】 ・一定の実践経験を有する教師 ⇒ ステージⅡ以上の教師
・多様な専門職からなる学校組織 ⇒ 養護教諭・事務職員・スクールカウンセラー

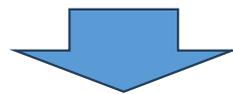
| | | | | | | |
|--------|-----|------|------------|-----|------|-------------|
| 事例 1: | A教師 | (女性) | ステージⅡ | 20代 | 教諭 | 2025.6.13) |
| 事例 2: | B教師 | (男性) | ステージⅡ | 30代 | 教諭 | 2025.6.13) |
| 事例 3: | C教師 | (男性) | ステージⅢ | 30代 | 教諭 | 2025.7.1) |
| 事例 4: | D教師 | (女性) | ステージⅢ | 40代 | 教諭 | 2025.6.5) |
| 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 | 2024.12.22) |
| 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) |

※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ないこと等について、発表者が口頭で説明した。

○分析方法

→「データに密着した分析から独自の概念を創り、それらによって総合的に構成された説明図式」とされるグラウンデッド・セオリーアプローチ(木下2001)の手法を参考に、以下の手順で分析した。

- 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・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、図化する(図は以下、実践知モデルとする)。



分析の結果、22個の概念と8個のサブカテゴリー、5個のカテゴリーを生成した。

○実践知モデル

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

【学校組織と自己の関わり】

〈協働に参画する意識:7〉 〈組織力向上の必要感:3〉

【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〉

《相互理解の促進》

〈同僚との対話:3〉

【教師としてあるべき自己】

《バランス感覚の保持》

〈心のゆとりと柔軟性:3〉
〈貫くべき信念:3〉

《学び・変わり続けること》

〈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:4〉
〈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〉

【専門職の役割と学校組織への貢献】※

〈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〉

※K氏・L氏の語りによる

【同僚を介した学び・成長】

同僚から「子どもと向き合う姿勢」を学び、その心も支えられる。

〈同僚の模範化〉

- ・ 「高学年、一緒に持たせてもらった、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)

〈同僚による心理的支援〉

- ・ 「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)

【実践知の適用と調整】

子どもの思考・目線から、実践を方向付ける。

〈児童の主体性尊重〉

- ・ 「大きく分けて2つのタイプの先生がいて思ってた。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風に思ってた。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**なっているのなんですけど。」

（B教師・ステージⅡ）

- ・ 「やっぱり**子どもを尊重しないと、子どもの学びは広がらない**と思っていて。子どもを言葉で動かそうとか、大人がちょっとでも偉ぶって、上からこう、どう変化させようと思っても、**子どもは見透かしてるから**」

（D教師・ステージⅢ）

- ・ 「（児童の悩みに対して）**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、今までの学校でこんな子いたよとか。（中略）**別の見方してみたら？**、みたいな」（J教師・ステージⅢ）

【教師としてあるべき自己】

〈自己成長の必要感〉

変化や困難を「学びと成長の契機」とする思考

- ・「私はその、**人との出会いで、ここはこんなんでもいいんや**とかっていうのは思うので。だから今でも、人のいいところとか、こんなんもらおうみたいなどは今でも大事に思っているんで。なので、なんかそうやって**人のいいところをもらえる人でありたい。**」 (F教師・ステージⅢ)

〈試行錯誤を伴う困難経験〉

- ・「**1年目はもう、泣きながら行ってましたね。**やっぱり担任ってどういうものなのかもわからないっていうところで、やっぱり（初任校での）6年はすごく、自分も色々考えたし、うん、やっぱりギャップというか、**掲げてた理想とのギャップはすごく感じました**」 (H教師・ステージⅣ)

【学校組織と自己の関わり】

学校組織に貢献できる役割の模索

〈協働に参画する意識〉

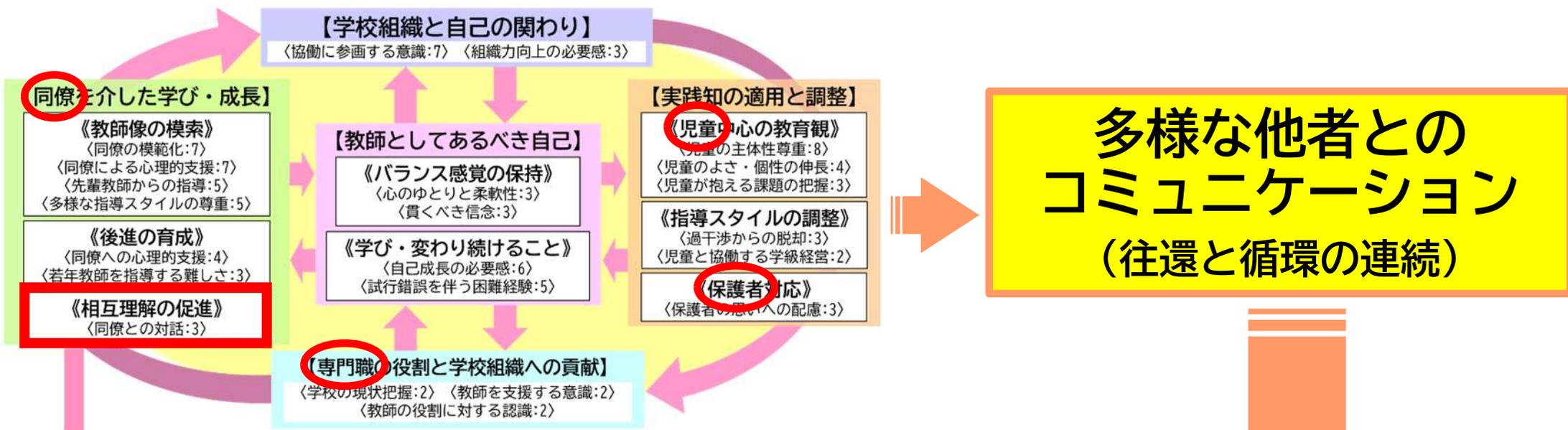
- ・「自分でなんとかするっていうのは、ある程度自分の思い通りにできるようになってきているからこそ、これを誰がやってもできるようなシステムを作らなあかんと。誰がやってもできるような組織を作らなあかんと。」
(E教師・ステージⅢ)
- ・「中堅の先生たちがどうしてもこう、引っ張りきれない。(中略)それじゃあまずいなくなっていうところで、3部会(中略)を一緒にやろうっていうのも僕の方からちょっと提案させてもらって」
(C教師・ステージⅢ)
- ・「立場的にも、だんだんと、役割というか、校務分掌が、与えられて。要するに計画立てて、計画立案して、実行して、それをまた繋いでいくみたいなことの仕事の仕方を学んだし、全校動かしていくというか、全校に発信するとか」
(I教師・ステージⅣ)

【専門職の役割と学校組織への貢献】

教師の困りに寄り添い、 自らの専門性を生かす意識

〈教師を支援する意識〉

- ・ 「（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1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て。管理職の先生にも相談していただいたりとか、私も先生から相談されたことを相談してとか、させていだいて。そういう立場かなと思っているんですけど。」 （K氏・事務運営主査）
- ・ 「やっぱり介入のポイントは、やっぱり教員の方が困ってるところが介入の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）



多様な他者との
コミュニケーション
 (往還と循環の連続)

実践知のキーワード：主体性、個性、尊重、支援、指導、協働、対話…

つまり、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

なのではないか？

学校組織開発における対話の可能性とは？

4-2.実践研究 –対話の効果–

- ・取組：① 第1回 対話型ワークショップ：『実践課題』
② ミニ対話会
③ 第2回 対話型ワークショップ：『変容』
- ・目的：教育実践に関する対話を通して、教師の自律的・主体的な力量向上と専門家の学び合うコミュニティ(PLC)としての学校組織風土を醸成する。
- ・留意点：働き方改革およびウェル・ビーイング向上の視点から、教職員の負担軽減と取組の持続可能性に配慮して計画・実施する。

しんどさを軽減し、やりがいを高める取組を創る。

① 第1回 対話型ワークショップ (以下、ワーク1)

- ・テーマ: 『実践課題』
- ・日時: 令和7(2025)年7月23日(水) 13:30-13:55 【25分間】
- ・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]

※校長先生はオブザーバー参加

効果の最大化

◇事前準備◇

- ・目的、内容、展開等の検討
→校長先生と協議
→担当学年、教職歴等を考慮したメンバー編成 (図1)
- ・テーマの事前告知 (職員打合せ時)
→主体的な参加を促す。

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

A: () B: () C: ()

I (5☆)・講師(1)・Ⅲ(育☆) IV(教務)・講師(育)・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」

チーム編成とアイスブレイクのテーマ

アイスブレイクの時間を設定し、リラックスした雰囲気演出



○アウトプット：実践上の課題とその背景

→クラウド上のシートに入力（5分程度）

→シートはプレゼンテーション用ソフトを使用

| | |
|---|-------------|
| <p>(チーム名) ← A~Fのいずれか</p> | <p>(氏名)</p> |
| <p>1. ご自身の教育実践について、どのような課題を感じていますか。</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px;"></div> | |
| <p>2. その課題がご自身にとって重要なのはなぜでしょうか。 どのような経験や理論的視点から、その問いは生まれたのでしょうか。</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px;"></div> | |

アウトプット用シート

- ・1名につき1シート。全員分が1つのデータにまとめている。
- ・チーム名と氏名は発表者が事前に入力。
- ・ワーク実施後もクラウドで参照可。

【写真】

参加者の活動の様子

令和7年7月23日(水)13:30-13:55
@京都市立A小学校 図書室

(A校)きらめきワークショップ

－互いの考えを『聴く－語る』－

本日のねらい（または、願い）

- 教師としての自己理解が深まる。
- 同僚との対話を楽しむ。

京都市総合教育センター研究課
研究員 河村 健太

「ねらい」を示した表紙

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



ワーク I の構成

*アウトプット:『実践課題』の記述例

児童の主体性発揮、個に応じた実践に対する課題意識

| 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 |

いつの間にか、児童に対して「いざとなったら、圧力で制した方がいい」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)

課題のある児童に対しての支援（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)

○対話：聴く－語る（＋問う）

→「聴き切る」ことを重視

【写真】

参加者の活動の様子

設定時間が足りなくなる程、活発なやりとりがみられた。

○まとめ・リフレクション

→対話の効果を再考するため、対話に

関わる論考を紹介（中原・長岡2009）

→次回（10月）のワークは『変容』を

テーマとすることを予告

→リフレクションをクラウド上のシート

に入力（アウトプット用とは別に用意）

対話：聴く－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

注目!

*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

いかがでしたか？

『対話』の定義（中原・長岡2009:89頁）

- ① 共有可能なゆるやかなテーマのもとで
- ② 聞き手と話し手で担われる
- ③ **創造的なコミュニケーション行為**

対話に関する論考の一部

*ワーク I のリフレクション

対話の価値に気づき、自他の在り方をみつめ直す。

| 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 |

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と思った。
(ステージⅡ)

普段、寄り添い上手だと思っている先生が、気をつけておられる内容(課題)は、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)

授業と対話会の予定は一覧にして全体で共有

R7 (A校)きらめきミニ対話 予定一覧表

【R70910】

| 月 | 日 | 曜日 | 1時間目 | 2時間目 | 3時間目 | 4時間目 | 5時間目 | 6時間目 | 放課後 |
|----|----|----|-------------|-------------|-------------------------------|-------------|-------------|-------------|--|
| 9 | 1 | 月 | | | | 6-3・〇〇【算数】F | 4-2・〇〇【算数】E | | |
| | 2 | 火 | 3-2・〇〇【書写】B | | | | | | |
| | 3 | 水 | | | | | | | |
| | 4 | 木 | | 1年・〇〇【二測定】E | | | 4-1・〇〇【国語】C | | |
| | 5 | 金 | | | | | | | |
| | 8 | 月 | | | | | | | |
| | 9 | 火 | | 3-1・〇〇【図工】D | | | | | |
| | 10 | 水 | | | | | | | |
| | 11 | 木 | | | | | 2-2・〇〇【音楽】C | | |
| | 12 | 金 | | | 育成・〇〇【外国語・道徳】B 6-1・〇〇【算数】C | | 1-1・〇〇【算数】E | | |
| | 16 | 火 | | | | | | | |
| | 17 | 水 | | | 6年・〇〇【理科】C | | | | Bチーム 16:00~@ランチルーム Cチーム 16:30~@2-2教室 Eチーム 16:30~@保健室 |
| | 18 | 木 | | | | | | | |
| | 19 | 金 | | | | | | | |
| | 22 | 月 | | 2-1・〇〇【国語】D | | | | | |
| | 24 | 水 | | 2-1・〇〇【国語】D | | | | | |
| | 25 | 木 | | 2-1・〇〇【国語】D | | | | | |
| | 26 | 金 | | 2-1・〇〇【国語】D | | | | | |
| | 29 | 月 | | | | | | | |
| | 30 | 火 | | | | | | | |
| 10 | 1 | 水 | | | | | | | |
| | 2 | 木 | | | | | | | |
| | 3 | 金 | | | | | | | |
| | 6 | 月 | | | | | | | |
| | 7 | 火 | | | | | | | |
| | 8 | 水 | | | | | | | |
| | 9 | 木 | | | | | | | |
| | 10 | 金 | | | | | | | |
| | 14 | 火 | | | | 育成・〇〇【算数】A | | | |
| | 15 | 水 | | | | | 5-1・〇〇【算数】A | | ※この週のどこか Dチーム・16:00~@相談室 |
| | 16 | 木 | | | | | | | |
| | 17 | 金 | | | | | | | |
| | 20 | 月 | | | | | | 1-2・〇〇【算数】A | |
| | 21 | 火 | | | | | | | |
| | 22 | 水 | | | | | | | Aチーム 15:30~@1-2 |
| | 23 | 木 | | | | | | | |
| | 24 | 金 | | | | | | | |

Aチーム：〇〇・〇〇・〇〇
 Bチーム：〇〇・〇〇・〇〇
 Cチーム：〇〇・〇〇・〇〇・〇〇
 Dチーム：〇〇・〇〇・〇〇
 Eチーム：〇〇・〇〇・〇〇
 Fチーム：〇〇・〇〇・〇〇
 ※敬称略

*授業交流の様子

普段の授業を見合う中で、多様な実践スタイルに出会う。

【写真】

授業公開・参観の様子

*ミニ対話会の様子

～「動機づけ」が話題になった
チームの場合～

【写真】

ミニ対話会の様子

X教師 Y教師 Z教師
(ステージⅢ) (ステージⅣ) (ステージⅢ)

日々の実践をもとに
互いの課題意識を
聴き合う。

- X: ...動機づけが弱いと、子どもって動かない。
自分のクラスでは、「X怒ってるな」がないと
気づかない。放っておいたらずっと話してる
から、5から10分遅れで授業開始が当たり前。
- Z: おかしいって思ってる子がいないんですかね。
- X: 二分化してるんですよ、自分のことだけしてる
子と。引いて見たら、中から高学年にかけて、
子ども全般に言えることかもしれませんが、
(中略) 子どもは「やりたい」ことをやる
もんやから、だから「動機づけ」が大切。
Y先生は授業の入り方のイメージありますか？
- Y: 低学年ってテンション高いめ。「楽しく」を
心掛けてるかな、脱線しない程度に。あとは、
「誰のため？」っていって社会性を伝えてる...
- (発表者メモを基にテキスト化)

③第2回 対話型ワークショップ(以下、ワークⅡ)

- ・テーマ: 『変容』 **「今-ここ」で感じることを言葉にする。**
- ・日時: 令和7(2025)年10月30日(水) 15:45-16:45 【60分間】
- ・参加者: 15名 [内訳:学級担任13・養護教諭1・教務主任1]

◇導入の工夫◇

- ・ワークⅠの写真、実践課題とリフレクションの記述内容を冒頭に示し、連続性を意識づけ
- ・「はじめに」として、ワークⅡのキーワードを提示

「組織開発では、『〈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のです。」(中原2018)

前回ワークショップの様子 ~7月23日(水) あれからもう、三か月~

【写真】

ワークⅠの活動の様子

〈実践課題〉

- ・子どもを指導する際、冷静に順序立てて話すことが苦手。
- ・勉強に消極的な児童や、やる気のない児童に対しての声掛けや意欲づけ。
- ・低位な児童・課題のある児童に対しての支援(わりと子ども達同士の話し合いだけで任せてしまっている。)
- ・「子どもたちの気持ちにゆっくりと寄り添うことが大切である」と分かってつつも、いつもパーフェクトにそれができているわけではないというところに課題を感じている。
- ・日々、自分の教育実践を少しずつ、マイナーチェンジするように心がけてはいますが、少し、固まってしまっていないかという課題があります。

児童への関わり(寄り添い)、意欲付け、学習支援、自己変革 …

はじめに

子どもたち一人ひとりを大切にしたいA小学校の教職員のみなさまによる日々の教育実践に、心より敬意を表します。

本日のワークショップが、「自己理解」や「他者理解」、またはさらに次の段階へと進むきっかけになることを願っています。

ちなみに、今回のキーワードは、『今-ここ』です。

60分という限られた時間ですが、よろしくお祈りします。

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 全体

複数の対話場面を設定
→多様な考えと出合う。

○アウトプット：変容とエピソード

- 自身の変容とそのきっかけをクラウド上のシートに入力（4分程度）
- 子ども、同僚、保護者といった「他者の変容」にも言及可
- ワーク I と同様のシートを使用

【写真】

参加者の活動の様子

アウトプット：「変容」とエピソード

時間：4分

1. 今年度（あるいは1回目のワークショップ以降）の実践をとおして、ご自身は、どのように変容してきたでしょうか。
2. その変容は、どのような出来事がきっかけとなり実感されたのでしょうか。

子ども、同僚、保護者といった「他者の変容」にふれてもよいです。

自分は、その出来事にどのように関わり、何を感じ、考えたでしょうか。また、現在の自分は、なぜその出来事を思い返し、どのように意味づけているのでしょうか。



A:

○○ ○○

1. 今年度の実践をとおして、ご自身は、どのように変容してきたでしょうか。

2. その変容は、どのような出来事がきっかけとなり実感されたのでしょうか。

記述は、箇条書、メモ程度でよいです。お好みで自由シートをご活用ください。

アウトプットの際に示したスライド

*アウトプット:『変容』の記述内容

実践知モデルとも通底する指導（実践）・同僚・自己

| 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 |

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)

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)

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)

資料13



○対話 I・II：聴く－語る（＋問う）

→「従来のチーム⇒新チーム」という流れで、異なるメンバーでの対話場面を設定

（新チームは当日くじ引きで決定）

→対話 II のテーマは「これまでの対話」

対話 I with チーム：聴く－語る（＋問う）

*「変容」について対話します。

*時間は【24分間】です。

*今回も、「聴き切る」ことを意識します。

互いの変容やエピソードについて聴き、語りながら、
「今－ここ」にある感情、気付き、考えに意識を向けます。

対話 I の説明スライド

【写真】

参加者の活動の様子

対話 I の様子

身振り手振りを交えて話す姿が多く見られた。
（これまでの学びを伝えたい表れ？）

【写真】

参加者の活動の様子

対話 II の様子

○リフレクション・これからの実践課題

→ワーク I の記述を参照しつつ、活動

全体のリフレクションを記述

→現時点の実践課題も改めて記述

【写真】

参加者の活動の様子

ワークを今後の実践につなげる。

○対話Ⅲ（全体）・まとめ

→全2回のワークを通した所感を発言

→ワークの意義を再考するため、「対話」

「聴く」「待つ」に関する論考を紹介

（平田2001、鷲田1999・2006）

リフレクション・これからの実践課題

時間:6分

*ワークショップを振り返り、ご自身の思い、考え、
気づき、疑問等について記述します。

*「今-ここ」で感じているご自身の実践課題を記述します。

本日のねらい（または、願い）

「今-ここ」と向き合う。

「変容」から可能性をそうぞうする。

A:

○○ ○○

【R70723ワーク①】 リフレクション

※ワーク I で入力した内容が示されている

【R71030ワーク②】 リフレクション

実践課題

リフレクションで用いたスライド・シート

*ワークⅡのリフレクション

現在の自己をみつめ直し、今後の実践を方向づける。

| 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 |

気にかかる児童について指導をしたり、声掛けしすぎしたりしてしまいが、その子自身に困りがあるからこそその行動であるということを心にとめ、あまり考えすぎず、子どもに任せてみることも大切だと感じた。そしてその困りは何かを真摯に考え、受け止めていきたい。(ステージⅠ)

何か特別なことではなく、日々の実践を整理し、発信。PDCA の場だと今一度自分に伝えたい。どれだけ余裕がないんだと。リフレッシュして、新呼吸してもう一度歩み直し。子どもに求めるなら、まずは自分から。(ステージⅢ)

*ワークⅡにおける 実践課題

「自己の在り方」に関する課題の増加（多忙による？）

| 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 |

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）

自分自身の余裕のなさが子どもに返ってしまっていること（講師）

○研究協力校での取組を終えて ~教職員アンケートの結果より~

→取組の効果を確かめるため、アンケート調査を実施した。

→1(全くあてはまらない)~5(とてもあてはまる)の選択式と記述式(任意)を併用した。

※オンラインフォームを使用し、回答者数は14名だった。

*ワーク I・II について

| 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 |

- ・ 個人と組織の力量向上、活動のもち方、負担感、持続可能性
→いずれもポジティブな認識
- ・ 同僚交流が促進する実感

〈記述回答より〉

- ・ 自分のクラス以外を見る機会が少ない担任にとって、他の教職員と対話をし、授業を見合うワークショップは良かった。
- ・ 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。

*ミニ対話会について

活動の意義の実感 ⇔ 「時間の確保」という課題

| 質問項目 | | 平均 | 標準偏差 |
|-------|------------------------|------|------|
| 授業交流 | 教師としての学び・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 |

ワークと比較すると
大きい負担感

〈記述回答より〉

- ・ 様々な人の意見が聴くことができたので良かったです。
- ・ 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。そして、それを元にミニ対話ができよかったです。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…

※参考：A校のPLC認識（**組織協働**）について ~アンケート調査から~

→全体比較において、**教育ビジョン** と **同僚交流** は有意に減少していた。
 しかし、A校の結果は、その傾向と異なっていた（有意差はないため、あくまで参考）。

| A小学校 | ①(n=13) | | ②(n=17) | | t | df | p | d |
|----------|---------|------|---------|-----|------|-------|-----|-----|
| | 平均 | SD | 平均 | SD | | | | |
| PLC認識: | | | | | | | | |
| 使命と責任の共有 | 3.48 | .70 | 3.62 | .47 | 0.65 | 20.03 | .52 | .25 |
| 協働的省察 | 3.08 | 1.11 | 3.25 | .87 | 0.48 | 22.29 | .64 | .18 |
| 同僚性 | 3.87 | .40 | 4.00 | .54 | 0.75 | 27.98 | .46 | .26 |

※t: 検定統計量, df: 自由度, p: 有意確率, d: 効果量

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

教育ビジョン 3.48 → 3.62 (+0.14)

同僚交流 3.87 → 4.00 (+0.14)

これらをもつことを
 不可能ではない。

※上記2項目がともに増加した学校がもう1校あった。しかし、教育ビジョンは+0.07、同僚交流は+0.04と微増であった。

5.総合考察 -力の所在-

○研究の目的

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。



〈総合考察〉

- ①差異を力の源に
- ②内側からの学び -TEERAサイクル-
- ③偶然でない対話から協働へ
- ④実践知と共にあるもの

① 差異を力の源に

Q. あなたの学校には、どのような先生がいます (いました) か？



Q. あなたは、どのような先生です (でした) か？



○ 本研究が示した「差異」

- ・ 教師の認識の傾向 学習姿勢 効力感 組織協働
→ キャリアステージ (I ~ IV)、属性、経時変化
- ・ 教師の実践経験とその意味付け、課題意識

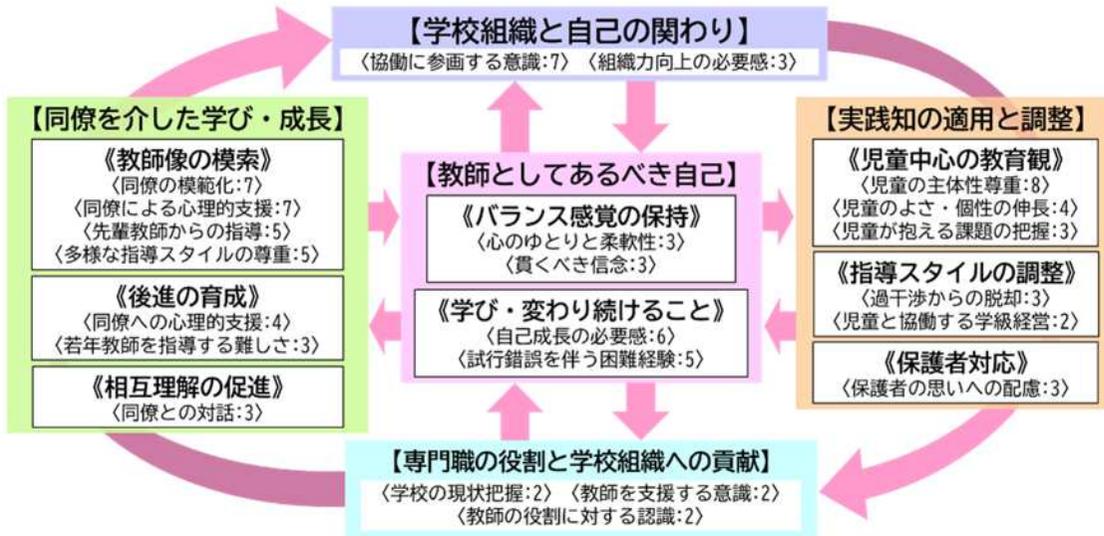
多様性 ⇔ 傾向性



教師の〈やる気スイッチ〉の「有無」 ⇒ 「押し方」の問題

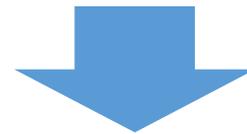
→ 「学べない教師をどう支えるか」(安藤2024) … 指導 ⇔ 当事者の思い

・インタビューに基づく「実践知モデル」



→ 「教職生涯を通じて探究心を持ちつつ主体的に学び続け」ようとする教師の語り
 (文部科学省2022)

→ 『ある1つの学校』の教職員の語りから描き出されたモデルであることの意味



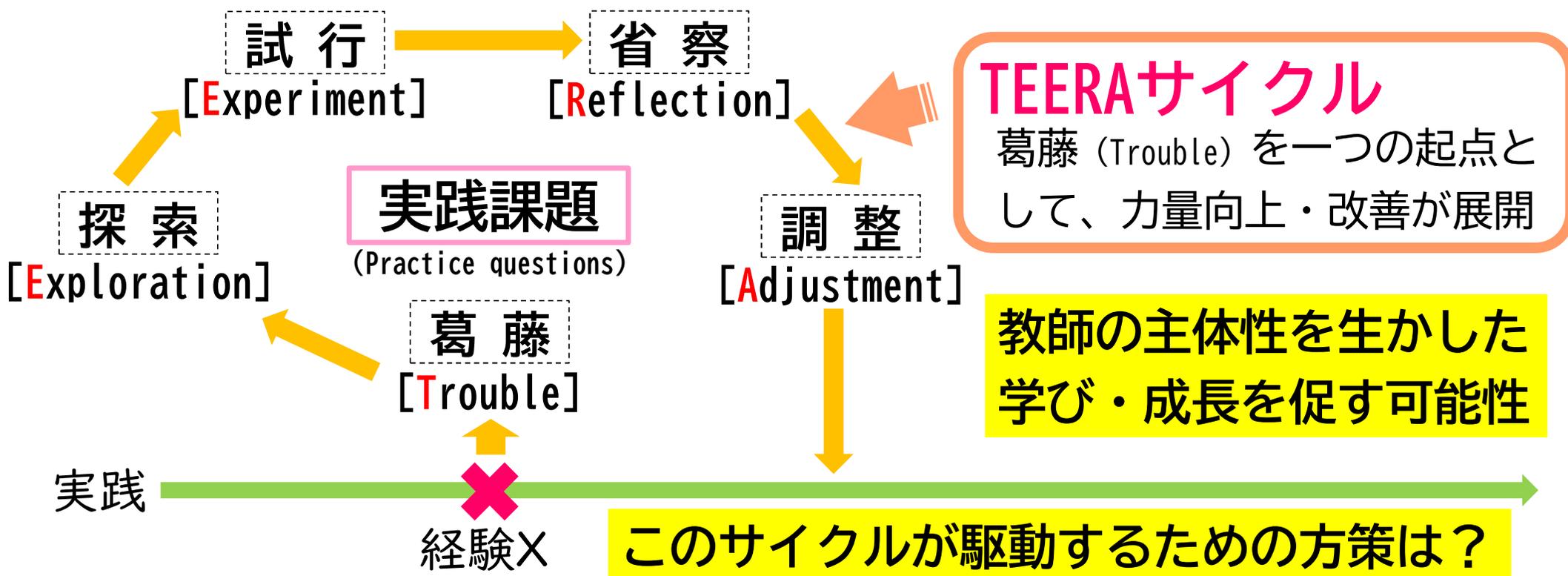
学校の宝（教師と学校の力）は、すぐ足元にある。

その力を見出し、開花させ、最大化するのが組織開発である。

②内側からの学び -^{ティーラ}TEERAサイクル-

Q.教師として、このような経験をしたことがありますか？

「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で」(A教師・ステージⅡ)



③偶然でない対話から協働へ

Q.あなたの学校に対話があります(ありました)か?

それはいつ、どこで行われ、何を話題としています(ました)か?

*職員室でのコミュニケーション

例) 放課後-学年会-予定の伝達 ≠対話

ではここで自己言及すればよい??

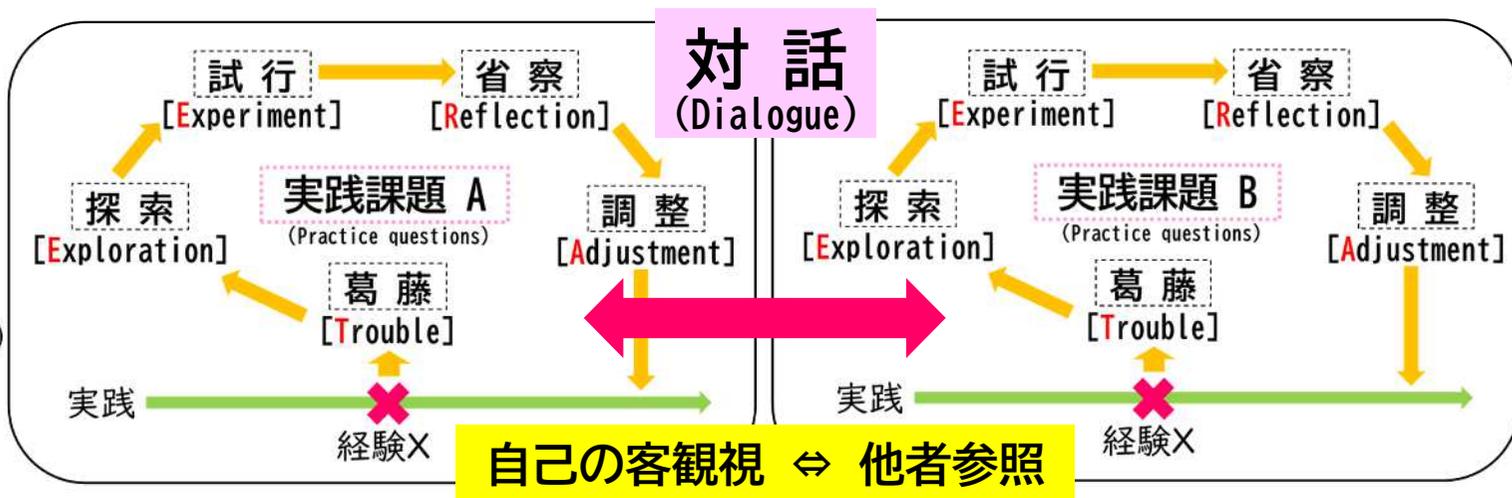
・対話型ワークショップ-実践課題・変容の語り

偶然性への依存の問題

違いは?

→自己言及と傾聴

(教育観、感情、思い、願い…)



課題意識の
表出化を伴う
「意図的な」
対話機会の設定

協働探究へ

Y先生

Z先生

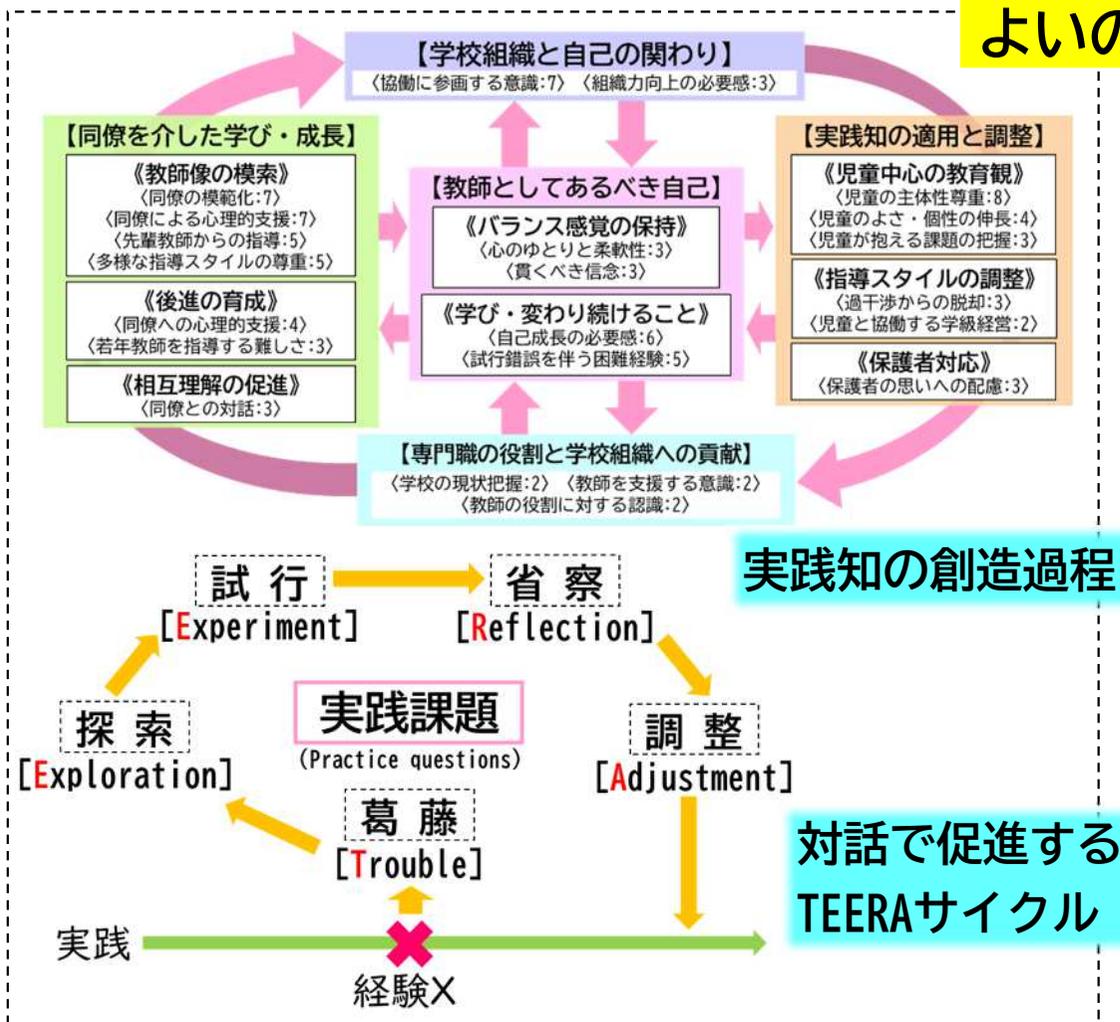
④実践知と共にあるもの

○本研究が示した知見

実践知と理論知を往還する実践者であること

実践知だけでよいのか？

理論知との向き合い方は？
(理論知は遠い存在？)



*教師(大人)の学びに関わる諸理論

- ・ALACTモデル(コルトハーヘン2010)
→本質的な諸相への気づき
- ・経験学習理論(2011松尾)
→新しい状況に適応する教訓を引き出す。
- ・変容的学習理論(常葉-布施2004)
→準拠枠(想定と期待の構造)の変容
- ・R-PDCAサイクル(佐古2019)
→共創ビジョンで学校の内発的な改善力を高める。

理論は実践から始まっている。

実践により理論は更新される。

教師の実践知がつながり、学校の力となる。

さらにその力が、教師に、そして子どもたちに還っていく。

そんな好循環を目指して。