

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 【研究発表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－自己探究と組織開発をつなぐ方略の検討－」 河村 健太

資料Ⅰ セルフスタディにおける5つの構成要素（サマラス2024/2011）

#	着眼点	方法論上の構成要素
1	個人の状況に根差した探究	セルフスタディに取り組む教師は、教室から探究を開始し、研究に取り組み、その際、自らのリサーチクエスチョンに合致したセルフスタディの手法を用いる。
2	協働的かつクリティカルな探究	セルフスタディに取り組む教師は、知的に安全で支持的なコミュニティの中で、協働的かつクリティカルな探究を通して、自分自身や他者に対して自らの実践のあり方を明らかにし、それによって日々の実践を改善していく。
3	学習の改善	セルフスタディに取り組む教師は、自分自身、児童・生徒・学生および教育現場のために、学びを改善し、強い影響を与えるべく、自分の実践の現状と学校経営について問いを立てる。
4	透明性のある体系的な研究プロセス	セルフスタディには、対話と批評を通して検討したプロセスを明確かつ正確に記録するという透明性のある研究プロセスが必要である。 セルフスタディは、問いを立て、発見し、枠づけ（フレーミング）、枠を壊して新しく枠づけ（リフレーミング）、再考するという、解釈学に比すべきらせん構造をもつ。セルフスタディ研究では、他者からの視点、質問、および批評に対してオープンな姿勢が必要である。突っ込んだ質問をしたり、自分とは異なる視点や解釈をもたらしたりするクリティカルフレンズの見解を通して、研究プロセスの透明性が高まるのである。
5	知識の生成と発信	セルフスタディ研究は、研究発表や出版を通して社会に発信される知識を生み出す。

資料2-1 教師の自律的な学習姿勢【16項目】

同僚の経験の受け入れ:

- 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

前向きな挑戦姿勢:

- 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」「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
- 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

※回答者の負担を考慮し、本来は21項目からなる尺度の一部項目を削除 ※各項目に示された番号は、質問紙上の設問番号

資料2-2

教師効力感【12項目】

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.児童生徒がつまずいているとき、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

※回答者の負担を考慮し、本来は15項目からなる尺度の一部項目を削除・統合

※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

資料2-3 PLC認識【11項目】

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.多くの教職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：

- 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
-

資料3

記述統計量

※「非常にあてはまる(5点)」を満点とする平均と標準偏差(ばらつき具合)

尺度	1回目			2回目		
	平均	<i>SD</i>	α ※	平均	<i>SD</i>	α ※
教師の自律的な学習姿勢:						
同僚の経験の受け入れ	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。

資料4-1

各尺度の項目別得点率

学習姿勢

-第1回調査-

質問項目	得点率	順位
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	89.3%	1
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	89.2%	2
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	89.1%	3
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	88.9%	4
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	88.6%	5
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	87.8%	6
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	86.8%	7
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	86.6%	8
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	85.5%	9
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	85.2%	10
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	85.0%	11
10.自分の能力をもっと伸ばすように努力をしている	82.6%	12
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	82.2%	13
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	78.6%	14
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	78.3%	15
14.「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	69.3%	16

資料4-2

学習姿勢

-第2回調査-

質問項目	得点率	順位
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	88.1%	1
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	88.0%	2
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	87.3%	3
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	86.6%	4
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	86.6%	5
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	86.4%	6
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	85.1%	7
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	85.1%	8
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	84.9%	9
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	84.7%	10
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	83.6%	11
10.自分の能力をもっと伸ばすように努力をしている	81.9%	12
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	81.9%	13
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	77.8%	14
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	76.8%	15
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	69.5%	16

質問項目	得点率	順位
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	89.3%	1
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	89.2%	2
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	89.1%	3
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	88.6%	4
9.児童生徒の学習状況を正しく見取することができる	87.8%	5
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	86.8%	6
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	85.5%	7
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	82.6%	8
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	82.2%	9
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	78.6%	10
4.児童生徒がつまずいているとき、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	78.3%	11
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	69.3%	12

質問項目	得点率	順位
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	79.2%	1
4.児童生徒がつまずいているとき、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	79.1%	2
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	77.3%	3
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	76.6%	4
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	76.6%	5
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	76.2%	6
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	75.9%	7
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	75.7%	8
9.児童生徒の学習状況を正しく見取ることができる	74.7%	9
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	73.6%	10
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	73.2%	11
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	71.8%	12

資料4-5

組織協働

- 第1回調査 -

質問項目	得点率	順位
7.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	89.3%	1
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	89.2%	2
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	89.1%	3
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	87.8%	4
3.授業改善の必要性を、多くの教員が理解している	86.8%	5
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	85.5%	6
5.自分の授業を同僚に公開することが習慣化している	82.6%	7
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	82.2%	8
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	78.6%	9
11.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	74.2%	10
10.特別に配慮する必要が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	69.3%	11

資料4-6

組織協働

- 第2回調査 -

質問項目	得点率	順位
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	81.2%	1
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	78.6%	2
3. 授業改善の必要性を、多くの教員が理解している	74.7%	3
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	74.5%	4
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	73.9%	5
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	72.2%	6
11. 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	71.6%	7
7. 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	71.4%	8
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	67.6%	9
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	63.4%	10
5. 自分の授業を同僚に公開することが習慣化している	62.7%	11

資料5-1 キャリアステージ(教職歴)別の比較 ~第1回調査~ 【1要因分散分析】

教師の自律的な学習姿勢	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)	多重比較	p値
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD			
同僚の経験の受け入れ	4.43	0.45	4.24	0.37	4.28	0.48	4.33	0.44	0.75		.52
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		.31
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		.59
自己省察	4.05	0.37	4.01	0.37	4.05	0.42	4.10	0.35	0.26		.85

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

教師効力感	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)	多重比較	p値
	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		.99
指導方略	3.74	0.44	3.80	0.63	3.97	0.45	3.88	0.55	1.21		.31
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		.63

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

PLC認識	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)	多重比較	p値
	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		.18
協働的省察	3.46	0.90	3.38	0.94	3.34	0.78	3.10	0.60	1.17		.32
同僚性	4.11	0.61	4.01	0.56	4.01	0.44	3.91	0.45	0.67		.57

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

資料5-2 キャリアステージ(教職歴)別の比較～第2回調査～【1要因分散分析】

教師の自律的な学習姿勢	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=19】		ステージⅢ (採用11～20年目) 【N=56】		ステージⅣ (採用21年目以上) 【N=32】		F (3, 122)	多重比較	p値
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD			
同僚の経験の受け入れ	4.24	0.42	4.16	0.47	4.23	0.59	4.31	0.47	0.37		.77
児童生徒・保護者の視点の考慮	4.25	0.46	4.25	0.38	4.33	0.56	4.46	0.47	1.04		.38
前向きな挑戦姿勢	4.05	0.52	3.89	0.56	3.98	0.59	4.07	0.53	0.46		.71
自己省察	4.03	0.37	4.03	0.47	3.95	0.49	4.02	0.44	0.25		.86

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

教師効力感	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=19】		ステージⅢ (採用11～20年目) 【N=56】		ステージⅣ (採用21年目以上) 【N=32】		F (3, 122)	多重比較	p値
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD			
学級経営	3.84	0.53	3.75	0.63	3.83	0.55	3.80	0.60	0.11		.95
指導方略	3.71	0.43	3.70	0.64	3.84	0.52	3.80	0.60	0.47		.71
児童生徒への関与	3.75	0.40	3.67	0.58	3.84	0.57	3.84	0.64	0.52		.67

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

PLC認識	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=19】		ステージⅢ (採用11～20年目) 【N=56】		ステージⅣ (採用21年目以上) 【N=32】		F (3, 122)	多重比較	p値
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD			
使命と責任の共有	3.63	0.74	3.59	0.67	3.52	0.86	3.64	0.55	0.24		.87
協働的省察	3.26	0.73	3.21	1.06	3.09	0.84	3.14	0.79	0.24		.87
同僚性	3.86	0.49	3.89	0.56	3.73	0.80	3.81	0.67	0.34		.79

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

資料6-1

学習姿勢

×

効力感

の関連性 ~第1回調査~ 【相関分析】

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
ステージⅠ (採用1~5年目) 【N=19】	同僚の経験の受け入れ	.48*	.47*	.56*
	児童生徒・保護者の視点の考慮	.68**	.47*	.70**
	前向きな挑戦姿勢	.70**	.52*	.67**
	自己省察	.44	.28	.47*
ステージⅡ (採用6~10年目) 【N=23】	同僚の経験の受け入れ	.63**	.59**	.64**
	児童生徒・保護者の視点の考慮	.45*	.57**	.41
	前向きな挑戦姿勢	.80**	.83**	.70**
	自己省察	.35	.24	.10
ステージⅢ (採用11~20年目) 【N=58】	同僚の経験の受け入れ	.45**	.52**	.31*
	児童生徒・保護者の視点の考慮	.18	.30*	.10
	前向きな挑戦姿勢	.43**	.41**	.24
	自己省察	.43**	.38**	.32*
ステージⅣ (採用21年目以上) 【N=35】	同僚の経験の受け入れ	.43**	.47**	.52**
	児童生徒・保護者の視点の考慮	.51**	.50**	.59**
	前向きな挑戦姿勢	.52**	.52**	.59**
	自己省察	.57**	.60**	.60**

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

※ 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

資料6-2

学習姿勢



効力感

の関連性 ~第1回調査~【重回帰分析】

・教師効力感を目的変数とする重回帰分析(説明変数:教師の自律的な学習姿勢)

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Ⅰ (採用1~5年目) 【N=19】	教師の自律的な学習姿勢:									
	同僚の経験の受け入れ	-.65	.44	-.58	.32	.52	.32	-.16	.38	-.18
	児童生徒・保護者の 視点の考慮	1.18	.56	1.00 [†]	-.10	.67	-.09	.61	.48	.64
	前向きな挑戦姿勢	.45	.25	.47 [†]	.38	.29	.44	.28	.21	.36
	自己省察	-.33	.33	-.25	-.05	.40	-.04	-.07	.29	-.06
	重決定係数(R^2)		.62 [†]			.32			.56*	
ステージⅡ (採用6~10年目) 【N=23】	教師の自律的な学習姿勢:									
	同僚の経験の受け入れ	.15	.32	.09	.03	.32	.02	.64	.38	.37
	児童生徒・保護者の 視点の考慮	-.17	.27	-.13	.30	.27	.21	.19	.33	.13
	前向きな挑戦姿勢	.85	.24	.77**	.89	.24	.75**	.55	.28	.46 [†]
	自己省察	.17	.28	.11	-.28	.27	-.16	-.51	.33	-.31
	重決定係数(R^2)		.66**			.72**			.58**	
ステージⅢ (採用11~20年目) 【N=58】	教師の自律的な学習姿勢:									
	同僚の経験の受け入れ	.34	.17	.34 [†]	.42	.16	.44*	.22	.21	.20
	児童生徒・保護者の 視点の考慮	-.22	.15	-.22	-.05	.15	-.05	-.23	.19	-.20
	前向きな挑戦姿勢	.20	.22	.17	.09	.21	.08	.26	.27	.19
	自己省察	.24	.19	.21	.10	.18	.09	.21	.23	.16
	重決定係数(R^2)		.28**			.28**			.16 [†]	
ステージⅣ (採用21年目以上) 【N=35】	教師の自律的な学習姿勢:									
	同僚の経験の受け入れ	.02	.27	.02	.08	.25	.07	.16	.29	.11
	児童生徒・保護者の 視点の考慮	.26	.27	.20	.15	.25	.12	.35	.29	.24
	前向きな挑戦姿勢	.28	.19	.26	.25	.18	.24	.44	.21	.34*
	自己省察	.45	.36	.27	.53	.34	.34	.35	.39	.18
	重決定係数(R^2)		.40**			.42**			.50**	

資料6-3

学習姿勢

効力感

の関連性 ~第1回調査~【重回帰分析】

・教師の自律的な学習姿勢を目的変数とする重回帰分析(説明変数:教師効力感)

目的変数:教師の自律的な学習姿勢

教職歴	説明変数	同僚の経験の受け入れ			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Ⅰ (採用1~5年目) 【N=19】	教師効力感:												
	学級経営	.04	.37	.05	.54	.27	.64 [†]	.65	.34	.62 [†]	.34	.32	.46
	指導方略	.14	.38	.14	-.37	.28	-.39	-.30	.36	-.25	-.29	.33	-.35
	児童生徒への関与	.49	.35	.44	.53	.25	.50 [†]	.51	.32	.40	.34	.30	.37
	重決定係数 (R^2)		.33 [†]			.60 ^{**}			.57 ^{**}			.28	
ステージⅡ (採用6~10年目) 【N=23】	教師効力感:												
	学級経営	.21	.19	.33	.04	.24	.05	.37	.18	.41 [†]	.37	.23	.57
	指導方略	.01	.20	.02	.48	.26	.70	.49	.19	.58 [*]	.11	.24	.19
	児童生徒への関与	.22	.18	.38	-.14	.24	-.21	-.07	.18	-.09	-.29	.23	-.49
	重決定係数 (R^2)		.45 ^{**}			.34 [*]			.75 ^{**}			.20	
ステージⅢ (採用11~20年目) 【N=58】	教師効力感:												
	学級経営	.21	.28	.21	-.12	.30	-.13	.25	.24	.30	.37	.26	.42
	指導方略	.45	.21	.43 [*]	.46	.23	.45 [*]	.16	.18	.18	.08	.20	.08
	児童生徒への関与	-.12	.18	-.14	-.07	.20	-.08	-.02	.16	-.03	-.06	.17	-.08
	重決定係数 (R^2)		.28 [*]			.11			.20 ^{**}			.19 [*]	
ステージⅣ (採用21年目以上) 【N=35】	教師効力感:												
	学級経営	.00	.26	.01	.13	.24	.17	.13	.27	.14	.07	.18	.11
	指導方略	.00	.34	.00	-.21	.32	-.26	-.16	.36	-.17	.17	.24	.26
	児童生徒への関与	.34	.25	.51	.45	.23	.68 [†]	.48	.27	.63 [†]	.14	.18	.27
	重決定係数 (R^2)		.27 [*]			.35 ^{**}			.36 ^{**}			.38 ^{**}	

資料7-1

学習姿勢

×

組織協働

の関連性 ~第1回調査~ 【相関分析】

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
ステージⅠ (採用1~5年目) 【N=19】	同僚の経験の受け入れ	.34	.47*	.79**
	児童生徒・保護者の視点の考慮	.34	.38	.75**
	前向きな挑戦姿勢	.46*	.48*	.63**
	自己省察	.21	.08	.34
ステージⅡ (採用6~10年目) 【N=23】	同僚の経験の受け入れ	.41	.35	.61**
	児童生徒・保護者の視点の考慮	.27	.34	.35
	前向きな挑戦姿勢	.53**	.55**	.60**
	自己省察	.15	.16	.34
ステージⅢ (採用11~20年目) 【N=58】	同僚の経験の受け入れ	.29*	.23	.40**
	児童生徒・保護者の視点の考慮	-.11	-.12	.11
	前向きな挑戦姿勢	.20	.11	.39**
	自己省察	.04	.01	.23
ステージⅣ (採用21年目以上) 【N=35】	同僚の経験の受け入れ	.13	.11	.25
	児童生徒・保護者の視点の考慮	-.08	.05	.22
	前向きな挑戦姿勢	-.03	.31	.53**
	自己省察	-.09	.12	.31

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

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

資料7-2

学習姿勢



組織協働

の関連性 ~第1回調査~【重回帰分析】

・PLC認識を目的変数とする重回帰分析(説明変数:教師の自律的な学習姿勢)

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) 【N=19】	教師の自律的な学習姿勢:									
	同僚の経験の受け入れ	.37	.91	.23	1.17	.99	.58	.91	.49	.67 [†]
	児童生徒・保護者の視点の考慮	-.28	1.17	-.16	-.95	1.28	-.44	-.07	.63	-.05
	前向きな挑戦姿勢	.70	.51	.50	1.10	.56	.64 [†]	.37	.28	.31
	自己省察	-.16	.69	-.08	-.61	.75	-.25	-.04	.37	-.03
	重決定係数 (R^2)		.23			.39			.68**	
ステージⅡ (採用6~10年目) 【N=23】	教師の自律的な学習姿勢:									
	同僚の経験の受け入れ	.14	.51	.08	-.15	.75	-.06	.53	.40	.34
	児童生徒・保護者の視点の考慮	-.11	.44	-.07	.14	.64	.06	-.18	.34	-.14
	前向きな挑戦姿勢	.65	.38	.53	1.02	.55	.57 [†]	.41	.30	.39
	自己省察	-.06	.44	-.03	-.15	.65	-.06	.22	.35	.14
	重決定係数 (R^2)		.29			.30			.44*	
ステージⅢ (採用11~20年目) 【N=58】	教師の自律的な学習姿勢:									
	同僚の経験の受け入れ	.70	.24	.53**	.78	.30	.48*	.35	.16	.38*
	児童生徒・保護者の視点の考慮	-.62	.21	-.45**	-.67	.27	-.40*	-.24	.15	-.25
	前向きな挑戦姿勢	.40	.31	.25	.27	.40	.14	.38	.21	.34 [†]
	自己省察	-.35	.26	-.23	-.33	.33	-.18	-.11	.18	-.11
	重決定係数 (R^2)		.24**			.17*			.23**	
ステージⅣ (採用21年目以上) 【N=35】	教師の自律的な学習姿勢:									
	同僚の経験の受け入れ	.46	.25	.48 [†]	.20	.34	.16	.17	.23	.17
	児童生徒・保護者の視点の考慮	-.26	.25	-.27	-.24	.34	-.18	-.13	.23	-.13
	前向きな挑戦姿勢	.08	.18	.09	.45	.25	.39 [†]	.48	.16	.56**
	自己省察	-.36	.34	-.29	-.17	.47	-.10	-.05	.31	-.04
	重決定係数 (R^2)		.11			.12			.30*	

** $p < .01$, * $p < .05$, [†] $p < .10$

※b: 偏回帰係数、SE: 標準誤差、 β : 標準偏回帰係数

資料7-3

学習姿勢

組織協働

の関連性 ~第1回調査~【重回帰分析】

・教師の自律的な学習姿勢を目的変数とする重回帰分析(説明変数:PLC認識)

目的変数:教師の自律的な学習姿勢

教職歴	説明変数	同僚の経験の受け入れ			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Ⅰ (採用1~5年目) 【N=19】	PLC認識:												
	使命と責任の共有	.04	.37	.05	.54	.27	.64 [†]	.65	.34	.62 [†]	.34	.32	.46
	協働的省察	.14	.38	.14	-.37	.28	-.39	-.30	.36	-.25	-.29	.33	-.35
	同僚性	.49	.35	.44	.53	.25	.50 [†]	.51	.32	.40	.34	.30	.37
	重決定係数(R^2)		.33 [†]			.60**			.57**			.28	
ステージⅡ (採用6~10年目) 【N=23】	PLC認識:												
	使命と責任の共有	.21	.19	.33	.04	.24	.05	.37	.18	.41 [†]	.37	.23	.57
	協働的省察	.01	.20	.02	.48	.26	.70	.49	.19	.58*	.11	.24	.19
	同僚性	.22	.18	.38	-.14	.24	-.21	-.07	.18	-.09	-.29	.23	-.49
	重決定係数(R^2)		.45**			.34*			.75**			.20	
ステージⅢ (採用11~20年目) 【N=58】	PLC認識:												
	使命と責任の共有	.21	.28	.21	-.12	.30	-.13	.25	.24	.30	.37	.26	.42
	協働的省察	.45	.21	.43*	.46	.23	.45*	.16	.18	.18	.08	.20	.08
	同僚性	-.12	.18	-.14	-.07	.20	-.08	-.02	.16	-.03	-.06	.17	-.08
	重決定係数(R^2)		.28*			.11			.20**			.19*	
ステージⅣ (採用21年目以上) 【N=35】	PLC認識:												
	使命と責任の共有	.00	.26	.01	.13	.24	.17	.13	.27	.14	.07	.18	.11
	協働的省察	.00	.34	.00	-.21	.32	-.26	-.16	.36	-.17	.17	.24	.26
	同僚性	.34	.25	.51	.45	.23	.68 [†]	.48	.27	.63 [†]	.14	.18	.27
	重決定係数(R^2)		.27*			.35**			.36**			.38**	

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

資料8-1

効力感

×

組織協働

の関連性 ~第1回調査~ 【相関分析】

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
ステージⅠ (採用1~5年目) 【N=19】	学級経営	.02	.08	.49*
	指導方略	-.03	.11	.40
	児童生徒への関与	.04	.44	.50*
ステージⅡ (採用6~10年目) 【N=23】	学級経営	.58**	.50*	.69**
	指導方略	.51*	.55**	.57**
	児童生徒への関与	.55**	.40	.65**
ステージⅢ (採用11~20年目) 【N=58】	学級経営	.27*	.28*	.38**
	指導方略	.13	.17	.32*
	児童生徒への関与	.33*	.34*	.39**
ステージⅣ (採用21年目以上) 【N=35】	学級経営	.17	.14	.52**
	指導方略	.19	.06	.49**
	児童生徒への関与	.15	.09	.48**

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

※ 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

資料8-2

効力感



組織協働

の関連性 ~第1回調査~【重回帰分析】

・PLC認識を目的変数とする重回帰分析(説明変数:教師効力感)

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) 【N=19】	教師効力感:									
	学級経営	-.50	.60	-.34	-.83	.76	-.46	.44	.52	.35
	指導方略	-.50	.62	-.31	-.08	.78	-.04	-.13	.54	-.10
	児童生徒への関与	1.55	.56	.85*	1.79	.70	.80*	.46	.49	.30
	重決定係数(R^2)		.34 [†]			.31		.29		
ステージⅡ (採用6~10年目) 【N=23】	教師効力感:									
	学級経営	.44	.36	.39	.37	.53	.23	.50	.27	.51 [†]
	指導方略	-.03	.38	-.03	.83	.57	.55	-.17	.29	-.19
	児童生徒への関与	.28	.35	.27	-.33	.52	-.22	.38	.26	.42
	重決定係数(R^2)		.36*			.32 [†]		.52**		
ステージⅢ (採用11~20年目) 【N=58】	教師効力感:									
	学級経営	.25	.41	.19	.26	.50	.16	.10	.28	.11
	指導方略	-.29	.31	-.21	-.26	.39	-.15	.07	.21	.07
	児童生徒への関与	.36	.27	.31	.44	.33	.30	.21	.18	.25
	重決定係数(R^2)		.12*			.12 [†]		.16*		
ステージⅣ (採用21年目以上) 【N=35】	教師効力感:									
	学級経営	.02	.28	.03	.36	.39	.34	.28	.25	.35
	指導方略	.23	.37	.29	-.35	.52	-.32	.06	.33	.07
	児童生徒への関与	-.09	.27	-.13	.08	.38	.09	.08	.24	.13
	重決定係数(R^2)		.04			.04		.28*		

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

資料8-3

効力感

組織協働

の関連性 ~第1回調査~【重回帰分析】

・教師効力感を目的変数とする重回帰分析(説明変数:PLC認識)

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		
		<i>b</i>	<i>SE</i>	β	<i>b</i>	<i>SE</i>	β	<i>b</i>	<i>SE</i>	β
ステージⅠ (採用1~5年目) 【N=19】	PLC認識:									
	使命と責任の共有	-.27	.26	-.40	-.35	.25	-.57	.00	.22	-.01
	協働的省察	.00	.21	.00	.12	.20	.25	.11	.18	.24
	同僚性	.59	.21	.73*	.43	.20	.59 [†]	.24	.18	.36
	重決定係数 (R^2)		.35 [†]			.27		.28		
ステージⅡ (採用6~10年目) 【N=23】	PLC認識:									
	使命と責任の共有	.10	.29	.11	-.11	.34	-.11	.25	.32	.26
	協働的省察	.07	.17	.11	.27	.20	.41	-.06	.19	-.09
	同僚性	.55	.23	.54*	.47	.27	.42 [†]	.58	.26	.53*
	重決定係数 (R^2)		.49**			.41*		.45**		
ステージⅢ (採用11~20年目) 【N=58】	PLC認識:									
	使命と責任の共有	-.08	.16	-.10	-.17	.16	-.24	-.02	.18	-.03
	協働的省察	.12	.11	.20	.10	.11	.17	.15	.13	.21
	同僚性	.38	.18	.35*	.41	.17	.40*	.37	.20	.30 [†]
	重決定係数 (R^2)		.16*			.12 [†]		.18*		
ステージⅣ (採用21年目以上) 【N=35】	PLC認識:									
	使命と責任の共有	-.16	.24	-.12	-.06	.23	-.05	-.17	.29	-.11
	協働的省察	-.03	.16	-.04	-.12	.15	-.13	-.10	.19	-.09
	同僚性	.76	.23	.60**	.69	.23	.56**	.87	.28	.57**
	重決定係数 (R^2)		.28*			.26*		.25*		

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

資料9

カテゴリー・サブカテゴリー・概念の一覧

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	率
			II	II	III	III	III	III	IV	IV	IV	III				
同僚を介した学び・成長	教師像の模索	同僚の模範化	○		○	○	○	○	○	○					7	58%
		同僚による心理的支援	○	○	○			○	○	○		○			7	58%
		先輩教師からの指導				○	○	○	○			○			5	42%
		多様な指導スタイルの尊重				○	○	○	○		○				5	42%
	後進の育成	同僚への心理的支援				○		○	○	○					4	33%
		若年教師を指導する難しさ							○		○	○			3	25%
相互理解の促進	同僚との対話			○		○	○							3	25%	
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	67%
		児童のよさ・個性の伸長	○			○		○		○		○			4	33%
		児童が抱える課題の把握	○		○							○			3	25%
	指導スタイルの調整	過干渉からの脱却	○		○					○					3	25%
		児童と協働する学級経営	○	○											2	17%
	保護者対応	保護者の思いへの配慮					○		○	○					3	25%
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	25%
		貫くべき信念				○				○	○				3	25%
	学び・変わり続けること	自己成長の必要感	○	○	○	○		○				○			6	50%
		試行錯誤を伴う困難経験	○			○	○				○	○			5	42%
学校組織と自己の関わり	協働に参画する意識			○	○	○	○	○	○	○				7	58%	
	組織力向上の必要感			○				○			○			2	17%	
専門職の役割と 学校組織への貢献	学校の現状把握												○	○	2	17%
	教師を支援する意識												○	○	2	17%
	教師の役割に対する認識												○	○	2	17%

※ローマ数字はキャリアステージ

資料10 ワーク I 実践課題の概念と記述例

概念	記述数	記述例【キャリアステージ】
教師主導の指導脱却	4	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の当たり前を押し付けているかもしれないこと、横から口を出しすぎていること【Ⅰ】 ・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。【Ⅲ】
個に応じた指導	4	<ul style="list-style-type: none"> ・指示や指導が最後まで入らない児童との関わり方に難しさを感じる。【講】 ・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。）【Ⅱ】
児童の主体性尊重	2	<ul style="list-style-type: none"> ・学び方（アナログかデジタルか、対面かリモートか、いつやるか、どこでやるか等）は、児童が自分で選べる時代になってきている。そのように指導者側ができているか。【Ⅲ】
理解を促す話し方	2	<ul style="list-style-type: none"> ・わかりやすい発問や指示【講】
同僚との協働	2	<ul style="list-style-type: none"> ・同僚の思いを把握できているか。【Ⅳ】
児童への寄り添い	2	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの課題や背景がそれぞれ違うため、子どもたちの思いをどこまで聞くことができているか難しいと感じる時がある。【Ⅱ】
その他 ※記述例には要約を記載	7	<p>子どもの実態把握、実践継続、同僚の内面理解、学力底上げ、自己の強み深化、ICT活用、進路指導</p>

資料Ⅰ

ワークⅠ リフレクションの概念と記述例

概念	記述数	記述例【キャリアステージ】
対話の価値実感	10	<ul style="list-style-type: none"> ・話したことに対する「リアクション」がこれだけ相手を勇気づけるものになるという体感を得ることができてよかったと思う。【Ⅲ】 ・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考えた。【Ⅱ】
新たな視点の獲得	6	<ul style="list-style-type: none"> ・先輩方の課題を聞いて、私の想像していなかった課題を言っておられたのが驚きでしたし、自分自身も共感するものだと思いました。【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】
課題の明確化	5	<ul style="list-style-type: none"> ・これまでの実践を振り返ることで、自身の強みや弱み、課題などが明確になる。これから自身がどんな力を付けないといけないのか、この夏のテーマにしたいと思います。【Ⅱ】
同僚性の深まり	4	<ul style="list-style-type: none"> ・2人の先生から嬉しくなる言葉を言っていただき、幸せな気持ちになりました。【Ⅳ】
経験の価値づけ	3	<ul style="list-style-type: none"> ・感じていた課題は人それぞれでも、具体的な話を聴くと自分自身にも当てはまることであったり、自分の経験を振り返るきっかけになったりするものが多く、とても良い時間になりました。【Ⅰ】
言語化の難しさ	2	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の考えを時間内にまとめ、それを限られた時間内に相手にわかるようにアウトプットすることの難しさを感じた。【Ⅲ】
その他 ※記述例には要約を記載	5	<ul style="list-style-type: none"> 課題意識の共通性、差異の認知、同僚との対話意欲、自己変革の意欲、学校教育の質向上

※複数の視点から記述する場合があるため、記述数と参加者数の総計は一致しない。

令和7年8月28日

(A校) きらめきミニ対話について (案)

研究課 河村 健太

1. 目的 日頃の教育実践に関する対話により、教職員の自律的・主体的な力量向上を促す。

2. 期間 令和7年9月1日（月）から10月24日（金）

3. 内容 7月23日（水）に実施したワークショップのチームを基本として、以下の活動に取り組む。

- ① 授業実践の公開・参観 ② 教育実践に関するミニ対話会

4. 留意点

(1) 授業実践の公開・参観

- 指導案の作成は不要です。
- 短時間の参観でも可能とします。
- 他チームまたはチームに所属しない教職員の参観も奨励します。

テーマ例：

ワークショップで話した話題、学級経営、授業づくり、生徒指導、保護者対応、ICT活用等々、テーマは自由です。

(2) 教育実践に関するミニ対話会

- 時間は放課後、15分以内とします。
- 公開・参観した授業だけでなく、日頃の教育実践における思いや考えなどについて自由な雰囲気でお話します。
- 他チームまたはチームに所属しない教職員の参加も奨励します。

(3) 取組に向けて

- チームごとで「授業実践の公開・参観」と「ミニ対話会」の日程を相談し、下記の日程調整メモに記入の上、【8月29日（金）】までにご提出ください。
- 全体の日程を取りまとめた一覧を後日共有します。

----- 切り取り -----

【(A校) きらめきミニ対話】日程調整メモ グループ【 】記入者【 】

1. 授業実践の公開・参観

授業者	月	日	曜日	校時	教科

2. ミニ対話会

()月()日()曜日()時()分 場所()

資料13

ワークII アウトプット:『変容』のカテゴリー・概念・記述例

カテゴリー	概念	記述数	記述例【キャリアステージ】
指導意識	児童主体の実践	3	<ul style="list-style-type: none"> ・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。【I】 ・「それってつまりどういうこと？」とさまざまな場面で子供たちに問い返す場面が増え、授業の中でも教師が話している時間が少なくなったように感じる。【I】
	児童を受け容れる意識	3	<ul style="list-style-type: none"> ・肩の力を抜いて子どもと接することができるようになった。いい意味で「この子ども人の子」と思えるようになった。【III】 ・圧で抑え込むようなことは減ってきた。言い訳を広い心で一旦聞いてあげている。【III】
	児童の実態把握	2	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもへの対応の仕方も、4月の頃に比べて実態が理解できてきたため、関わり方も変わった。【III】
	その他 ※記述例には概念のみを記載	1	丁寧さ不足
同僚関係	同僚との連携意識	3	<ul style="list-style-type: none"> ・相手も気持ちよく仕事ができるために、自分ができる事は、より何か考えるようになった。【III】 ・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。【IV】
	その他 ※記述例には概念のみを記載	1	学校組織の俯瞰
自己調整	仕事でのゆとり	3	<ul style="list-style-type: none"> ・授業準備や、仕事の優先順位を自分で考えられるようになってきた。【講】 ・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。【III】
	その他 ※記述例には概念のみを記載	3	前向きな姿勢、責任自覚、原点回帰

※複数の視点から記述する場合があるため、記述数と参加者数の総計は一致しない。

資料14

ワークⅡ リフレクションのカテゴリー・記述例

概念	記述数	記述例【キャリアステージ】
課題の再認識・明確化	8	<ul style="list-style-type: none"> ・気にかかる児童について指導をしたり、声掛けしすぎたりしてしまうが、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。【Ⅰ】 ・自分が心に余裕を持って子どもたちと関わることの大切さを他の先輩方も感じているということがわかって、重要性を再認識することができた。【講】
対話の価値実感	5	<ul style="list-style-type: none"> ・自分だけで考えすぎたり背負いすぎたりすると、余裕もなくなって子どもにも良い影響がないので、今日の対話を通して思いを伝えあって、聴きあって、今はまた明日からも頑張ろうという気持ちになれてよかったです。【Ⅰ】 ・自身の学校での立場として、子どもと向き合うことも大切にしつつ、教員との対話も大切にして、子ども達と向き合えるような教職員集団を形成するような役割も果たしていきたい。【Ⅱ】
心の余裕	5	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもとの向き合い方について考える時に自分がどう感じているかや自分に余裕があるかということがとても大切だということに気づいた。(中略)自分に余裕ができるように自分自身の日々の過ごし方も大切にしていきたいと感じた。【Ⅱ】 ・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、深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。【Ⅲ】
実践課題の共通性	2	<ul style="list-style-type: none"> ・日々の取組の中での悩みや思いをお互いに話すことで、共感できたり自分の中でも振り返りができたりして、有意義な時間だった。【Ⅳ】
自己変革の意欲	2	<ul style="list-style-type: none"> ・授業準備を丁寧になると、少し自信が持てるし、やってみようと思えるので、イメージ通りの授業を準備することが大切だと思うし、実践を重ねることで、児童に返せると思う。【講】
丁寧な児童理解	2	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちと関わる中で、広い心で接すること、また子どもの特性を知り、今までの実践方法を別のものに変えてみることで子どもの変容を読み取ることも大切だと感じました。【Ⅱ】
その他 ※記述例には要約を記載	9	<p>孤独脱却、実践意欲の回復、連携の重要性、変容し続ける教師、自己変革の効果、聴くことの奥深さ、成長と変化の複雑性、受動と能動のバランス、過干渉からの脱却</p>

※複数の視点から記述する場合があるため、記述数と参加者数の総計は一致しない。

資料15

ワークII 実践課題の概念と記述例

概念	記述数	記述例【キャリアステージ】
個に応じた指導	3	<ul style="list-style-type: none"> ・まだまだ色々な背景や人との関わり方をする子どもたちが多くいる中で、それぞれの子に自分自身が迷いながら関わっているところがあるため、もう少し軸を持った関わりができるようになりたいと感じる。【II】 ・目の前の子どもの実態に合わせた授業展開の工夫。【IV】
自己調整力	3	<ul style="list-style-type: none"> ・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。【III】 ・自分の調子を整えて毎日過ごすことができていない。【講】
余裕のなさ	3	<ul style="list-style-type: none"> ・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【I】 ・自分の心の余裕【II】
子どもの主体性尊重	2	<ul style="list-style-type: none"> ・子供を信じて任せる機会・場面をどれだけ増やせるかが1番大きな課題【I】
同僚との対話・協働	2	<ul style="list-style-type: none"> ・閃きを形にするためにひらめきの共有をする。とことんわかるまで。【III】
見通し	2	<ul style="list-style-type: none"> ・見通しを持っていないことからくる指示の曖昧さが子どものゆるさにつながっている。【講】
その他 ※記述例には要約を記載	6	<p>マイナス思考、柔軟性、学校経営への参画、教材研究、人材育成、自己変容の検証</p>

※複数の課題を挙げる場合があるため、記述数と参加者数の総計は一致しない。

参考文献

- ・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
- ・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ン」金子書房 2022
- ・安藤知子「『新たな教師の学びの姿』の今後の展開」学校経営研究 第49巻 2024 p.14-26
- ・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
- ・川村光「教師の中堅期の危機に関する研究-ある教師のライフヒストリーに注目して-」大阪大学教育学年報 第8号 2003 p.179-189
- ・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~」京都市教育委員会・京都市総合教育センター令和6年度研究紀要 2025 p.67-96
- ・木下康仁「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 2001 p.49-69
- ・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
- ・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

- ・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組織協働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
- ・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
- ・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
- ・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 | 2016 p.59-73
- ・露口健司「専門的な組織協働(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
- ・常葉-布施美穂「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
- ・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
- ・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 2018 p.71-105
- ・中原淳・長岡健「ダイアログ 対話する組織」ダイヤモンド社 2009
- ・平田オリザ「対話のレッスン」小学館 2001

- ・福嶋真治・佐々木織恵・大庭梓・栗田晃宏「専門職の学習共同体(PLC)の構成要因に関する検討」東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢 第37号 p.109-132
- ・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
- ・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
- ・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ー『学び続ける教師』の実現に向けてー」岡山大学大学院教育学研究科研究集録 第184号 2023 p.31-41
- ・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
- ・鷲田清一「『聴く』ことのかー臨床哲学試論」阪急コミュニケーションズ 1999
- ・鷲田清一「『待つ』ということ」角川学芸出版 2006