

令和6年度 研究報告書

教員の対話に基づく自己内多様性の構築
～Elliot Aronson の違和感による組織論を通して～

指導教員 今井 伸和 准教授
濱平 清志 シニア教授

令和5年度入学
熊本大学大学院 教育学研究科
教職実践開発専攻 学校教育実践高度化コース
233-A9705 山形 麻衣子

〈目次〉

教員の対話に基づく自己内多様性の構築
～Elliot Aronson の違和感による組織論を通して～

| | |
|--|----|
| はじめに | 1 |
| 第1章 研究の背景 | 2 |
| 第1節 教員を取り巻く現状 | |
| 第2節 教員が他者視点を受容しにくい要因 | |
| 第3節 研究の目的 | |
| 第2章 先行研究の検討 | 8 |
| 第1節 自己内多様性と他者視点の相互関係 | |
| 第2節 教員間対話の意義と可能性 | |
| 第3節 違和感と成長の契機 | |
| 第4節 先行研究の課題 | |
| 第5節 本研究の柱となる理論：「Elliot Aronson の違和感による組織論」 | |
| 第3章 研究の枠組 | 16 |
| 第1節 研究の対象 | |
| 第2節 研究の方法 | |
| 第4章 違和感に着目した対話型校内研修の実際 | 19 |
| 第1節 違和感に着目した対話型校内研修の構想 | |
| 第2節 違和感に着目した対話型校内研修の具体的な取組 | |
| 第5章 研究の考察 | 33 |
| 第1節 考察の方向性 | |
| 第2節 違和感の分析 | |
| 第3節 変容プロセスの分析 | |
| 第4節 校内研修における対話の分析 | |
| 第5節 対話型校内研修を通じた教員の学びと変容 | |
| 第6節 対話型校内研修を通じた職場環境の変容 | |
| 第6章 研究のまとめ | 60 |
| 第1節 研究の成果 | |
| 第2節 研究の課題 | |
| 第3節 今後の展望 | |
| おわりに | 69 |
| 引用文献 参考文献 参考資料 | |
| 参考資料1 校内研修に関する意識調査へのご協力をお願い | |
| 参考資料2 校内研修に関するアンケート調査へのご協力をお願い | |

【研究報告書要旨】

教員の対話に基づく自己内多様性の構築 ～Elliot Aronsonの違和感による組織論を通して～

熊本大学大学院 教育学研究科
教職実践開発専攻 学校教育実践高度化コース
233-A9705 山形 麻衣子

本研究は、教育現場における教員が抱く「違和感」に着目し、それを教育実践の向上に活用する可能性を探求することを目的としている。現代の教育現場では、社会の急激な変化や子供たちの多様化するニーズに対応する中で、教員間の対話や相互理解が不足していることが課題として浮き彫りになっている。この結果、個々の教育観が十分に活かされず、教育実践の柔軟性や質の向上を妨げる要因となっている。

そこで本研究では、教員が日常の教育活動で生じる「違和感」を単なる問題視として捉えるのではなく、自己の成長や改善の契機として捉え直すことに注目した。そのため、異なる背景や経験を持つ教員同士が対話を通じて「違和感」を共有し、他者視点を積極的に取り入れる場を設けた。このプロセスでは、心理的安全性を確保することを重視し、批判を控えた自由な意見交換が可能な環境を整えた。また、Elliot Aronsonの「違和感による組織論」を基に、個々の違和感が集団内でどのように認識され、教育実践に反映されるかを分析した。違和感を共有する過程を通じて、新たな学びや教育観の更新を促すことを目指した。

研究の結果、教員は自身の違和感を否定的なものとしてではなく、教育観を深める契機として認識する姿勢を育むことができた。特に、他者視点を取り入れることで、多様な価値観や教育観を共有し合い、自身の教育観を再評価する過程が促進された。また、協働的な対話により、新任教員だけでなく、中堅やベテランも含むすべての教員が積極的に意見を共有する場が構築され、教育実践の柔軟性と質の向上が見られた。

さらに、この取組は教員の成長を促すだけでなく、その成果が子供たちへの教育に還元され、学校全体の教育環境の改善につながるということが明らかになった。本研究の成果は、教育現場において教員が生じる「違和感」を活用する新たな視点を提供するものであり、今後の取組に寄与するものである。今後は、このアプローチをさらに発展させ、学校文化全体の変革に向けた具体的な施策を検討する必要がある。

はじめに

本研究は、教育現場における教員が抱く「違和感」に着目し、それを教育実践の向上に活用する可能性を探求することを目的としている。こうした目的に至った背景には、私自身の経験がある。これまで教員として、日々子供たちと「他者と協働し、新たな学びを生み出す喜び」を共有してきた。子供たちが学び合い、互いの違いを尊重し合いながら成長していく姿に触れるたび、教育の持つ可能性を強く感じてきた。しかし、ある日ふと立ち止まり、自問せざるを得なかった。「私自身は、他の先生方と学び合い、共に成長しているのだろうか？」と。その瞬間、子供たちに伝えていることを自らが実践できていないのではないかという強い違和感が胸に湧き上がってきた。この違和感は単なる疑問ではなく、教員同士の関係性や職場文化そのものに対する根本的な問いかけへと繋がった。

私は研究主任として、教員同士の協働を進める立場にありながら、校内研修が一部の教員だけのものとなっている現実と直面した。多くの教員が多忙の中で、他者との関わりを通じて学びを深める余裕を失っていた。また、意見のズレや違和感を口にすることが歓迎されない職場の空気も感じ取った。違和感を抱くことは本当に望ましくないことなのだろうか。むしろ、それこそが新しい学びを生むきっかけになるのではないだろうか。そう考えると、違和感の中にこそ教育現場をより良くするためのヒントが隠されているのではないかという思いが芽生えた。

教育現場には、年齢や経験年数、専門性、価値観が異なる教員が集まっている。この「違い」は単なる障壁ではなく、対話を生み出す起点であり、学びの可能性を広げる鍵だと私は信じている。そして、この違いに向き合う中で生じる葛藤や違和感は、単なる問題ではなく新たな視点を獲得するチャンスであり、教育現場に「面白さ」と活力をもたらす原動力になるのではないかと考えている。そこで、重要なのは、意見のズレや違和感をそのまま放置せず、それを学びの起点として深め合う場をつくることだ。こうした場を通じて、教員一人ひとりが、多様な価値観を受け入れるようになれば、それは教育現場の日常に変化をもたらし、教員同士の関係が深まるとともに、よりよい学びの循環が生まれる。さらに、このような環境は子供たちにとっても意義深いものとなる。教員が他者の視点を取り入れ、自らの中に多様な価値観を育むことで、学級の子供たちに対する見方や関わり方にも自然と変化が生まれるだろう。授業においても、多様性を尊重し、対話を大切にしたい学びの場が広がると考える。このような姿勢が、子供たちに柔軟な思考や多様な価値観を受け入れる力を育む一助となり、共に生きる力を養う基盤となるはずだ。

この研究を通して私は、教育現場において教員が抱く「違和感」を新たな学びの力へと転換し、その可能性を広げることを目指している。違和感は、対話を通じて互いに共有し、その背景や意味を深く理解しようとする中で、相手の価値観や考え方を知るきっかけとなる。また、それは単に相手を理解するだけでなく、自分自身の考えや立場を見直し、新たな視点を獲得する機会にもつながる。このような対話が積み重ねられることで、学びの波紋が生まれ、それが教育現場全体へと広がっていく。その広がりには、教員同士がただ学び合うだけでなく、その協働を通じて教育現場の質を高める力となるのではないだろうか。本研究が、未来の教育をより豊かなものに変える一歩となることを願っている。

第1章 研究の背景

第1節 教員を取り巻く現状

(1) 現代社会における多様性と教育の役割

現在、人工知能やビッグデータ等の先端技術が高度化し、あらゆる産業や社会生活に取り入れられつつある時代（society5.0）が到来している。このような状況下では、社会の在り方そのものが劇的に変わる非連続的な変化が引き起こされている。特に、熊本地震や新型コロナウイルス感染症の流行といった自然災害やパンデミックの発生は、予測困難な時代を象徴している。これらの出来事は突発的かつ予測不能であり、それによって引き起こされる社会の混乱や経済への影響は、予測や備えの難しさを浮き彫りにしている。

さらに、こうした社会の変化とともに、子供たちの生活や人間関係にも大きな影響を与えているのが情報化社会の発展である。インターネットやSNSの普及は、私たちの生活を便利で豊かにする一方で、多くの危険性も内在している。水村（2019）は、アルゴリズムが子供たちの考えや嗜好に合った情報だけを優先的に表示することで（いわゆるフィルターバブル現象）、無意識のうちに情報が偏り、視野が狭くなる可能性があるとして指摘している。この指摘を踏まえると、多様性を欠いた自分の好む情報「だけ」に囲まれることは、異なる視点や考え方に触れる機会を失わせるだけでなく、自分の立場だけが強化され、他者への理解を阻害する危険性がある（図 1-1）。

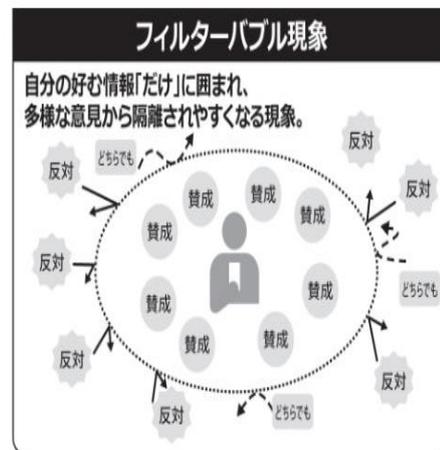


図 1-1 フィルターバブル現象(出典：文部科学省)

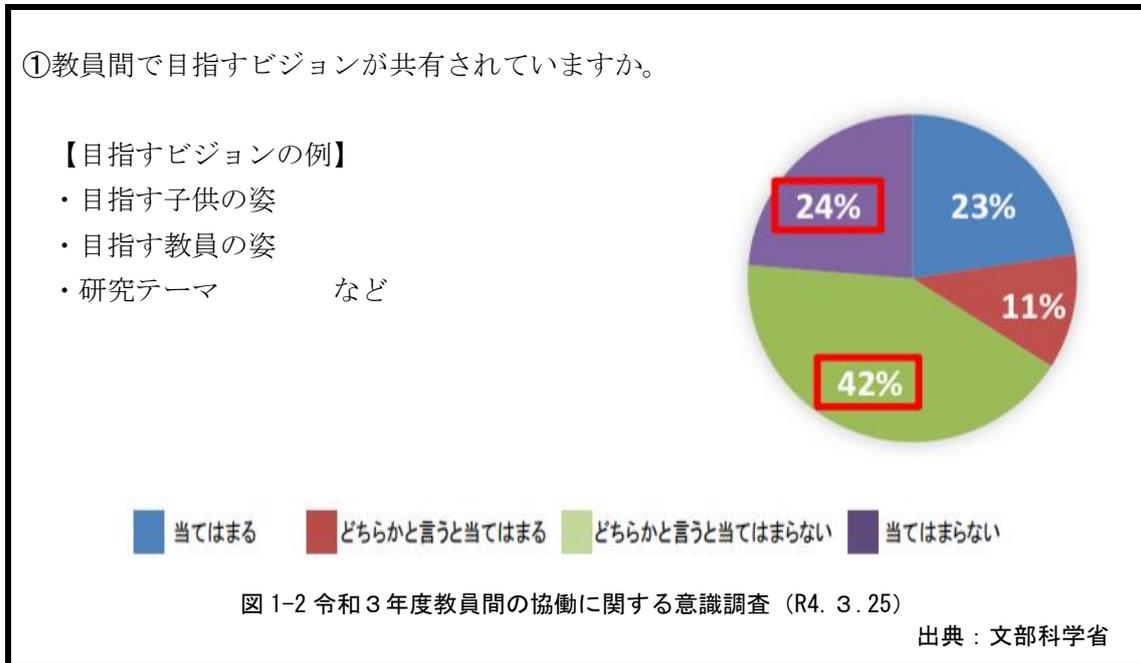
しかし、情報化社会を否定したり、無視したりすることは何の解決にもつながらない。教員自身が子供たちを取り巻く環境の変化を理解し、この時代に必要な資質・能力をどのように育むかを考えることが重要である。中央教育審議会答申『令和の日本型学校教育』の構築を目指して（2021）では、予測困難な時代において、事象を多角的に捉え、柔軟に対応する力が不可欠であると示されている。つまり、子供一人ひとりが、あらゆる他者を価値ある存在として尊重し、自己の視点だけでなく、自己の中に他者の視点も取り入れる経験を積んでいく必要がある。

(2) 教員に求められる資質・能力

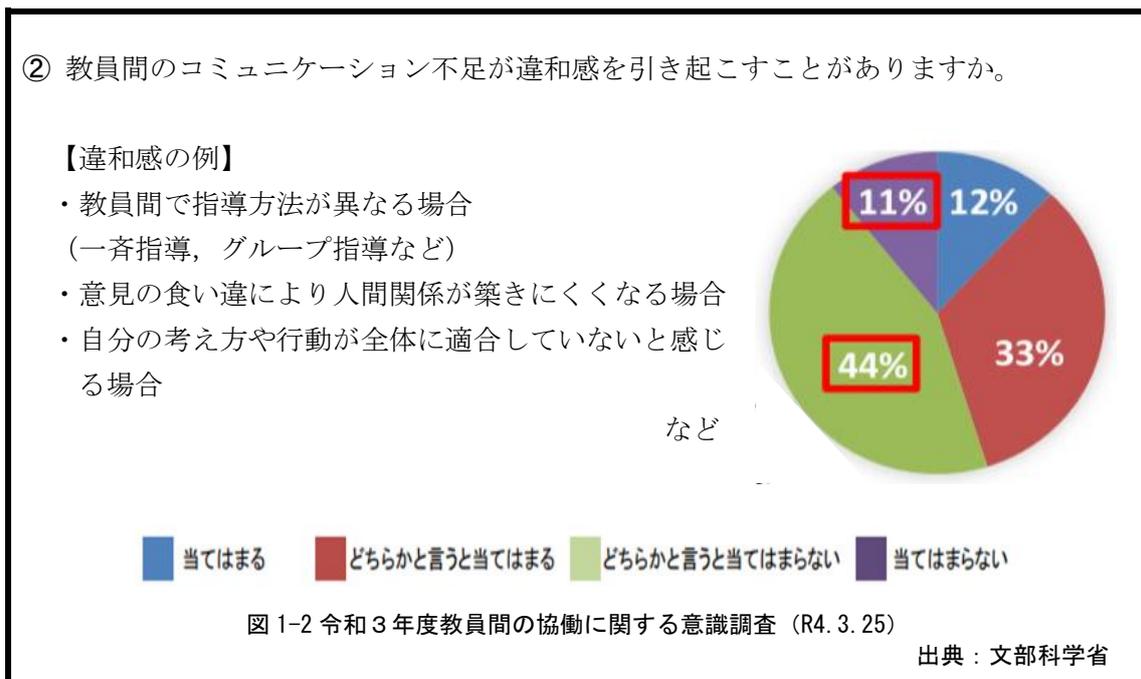
急激に変化する時代の中で、教員は上記(1)のような資質・能力を子供に育成する必要があるが、授業の担い手である教員自身は自己の考え方だけに捉われず、他者視点を取り入れながら、自己の学びを更新しているだろうか。

(図 1-2①)を見ると、教員間で目指すビジョンが共有されていないと感じている割合が66%に上る。これには、明確な目標やビジョンを全員で話し合う場の不足や、ビジョンが存在していてもそれが個々の教員に十分に浸透していないことが背景にあると考えられる。

また、教員それぞれが異なる価値観や優先事項を持っているため、ビジョンの重要性に対する認識にズレが生じている可能性も示唆される。



(図 1-2②) では、55%の教員が「コミュニケーション不足が原因で齟齬感（意見の食い違いや認識のズレ）を経験した」と回答している。この結果から、教員間の意見の対立や、情報共有・意見交換の不足が見受けられる。また、心理的安全性が欠如していることで、教員が自由に意見を述べることができず、表面的なやり取りにとどまっている可能性も考えられる。



(図 1-2③)によると、65%の教員が「意見の相違を調整するためのプロセスが整備されていない」と感じている。この背景には、プロセスの不透明さや意見を述べる機会が一部の教員に偏っていること、さらに意見表明への抵抗感が含まれると考えられる。

③ 教員間で意見の相違を調整するためのプロセスが整っていますか。

【意見の相違について】

- ・意見の相違はなるべく避けたい。
- ・意見の相違があっても相手には伝えない。
- ・意見の相違があっても、自分の意見を安心して伝えられる環境ではない場合がある。

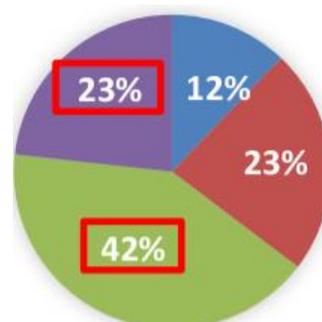


図 1-2 令和3年度教員間の協働に関する意識調査 (R4. 3. 25)

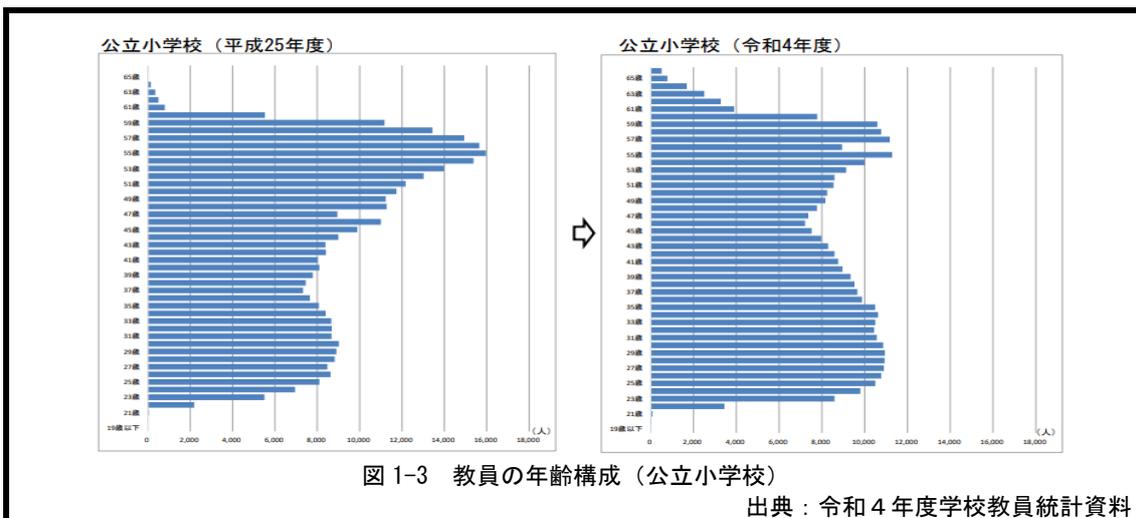
出典：文部科学省

以上のことから、教員間で意見の食い違いや認識のズレなどの違和感を引き起こしたとしても、対話を通じて解決を図ることに難しさを感じている教員が多いことがわかる。さらに、他者との関わりで生じた違和感をネガティブなものとして捉え、それを表出することを避ける傾向が見られる。こうした現状は、価値観が多様化する社会を生き抜いていく子供たちの成長を支える教員の姿として果たして望ましいと言えるのだろうか。中央教育審議会答申『令和の日本型教育』を担う教員の養成・採用・研修等の在り方について(2022)では、「教員の学びの姿も、子供たちの学びの相似形であるといえる。…主体的に学び続ける教員の姿は、児童生徒にとって重要なロールモデルである」と示してある。これは、子供たちの学び(授業観・学習観)の転換とともに、教員自身の学びの転換を図ることが求められている。確かに同じ考え方を持つ集団内では意見の食い違いが生じにくく、安心感は得られる。しかし、その一方で盲点が生じやすい点も無視できない。教員一人ひとりが自己の視点だけでなく他者の視点を取り入れ、学びを更新するにはどうすればよいのだろうか。現在の教員が置かれている学校の状況から検討していきたい。

第2節 教員が他者視点を受容しにくい要因

(1) 教員の年齢構成

近年の大量退職や大量採用により、教員の年齢構成が大きく移り変わってきていることがわかる(図 1-3)。平成25年度は、ベテランと言える年齢層が多いのに対して令和4年度では、若手教員の割合が増加している。また、学校においてミドルリーダーと言える年齢層である40代の教員が令和4年度では少ないことも特徴である。



このような状況において注目すべき点は、40代の教員の層が少ないことにより、中堅である40代の教員が非常に多くの業務を抱え込む可能性がある点である。また本来、40代が担うべき比較的大きな校務分掌を一部の若手教員が代わりに担う状況も生じ得る。このような環境では先輩教員が多忙を極め、一部の若手も大きな業務を抱えることで、職場全体の負担が増大している。こうした職場環境では、教員が授業や生徒指導に悩んだ場合でも、周囲に相談する機会が制限されるだけでなく、心理的な余裕を失う可能性がある。この悪循環が教員同士の人間関係を希薄化させる一因ともなり得る。そして、その結果として、これまで同僚性を通じて育まれてきた教員間のスキルや知識の共有が損なわれる。これにより、教員が相談しやすい成長の場を得る機会が制限されていることが推察される。

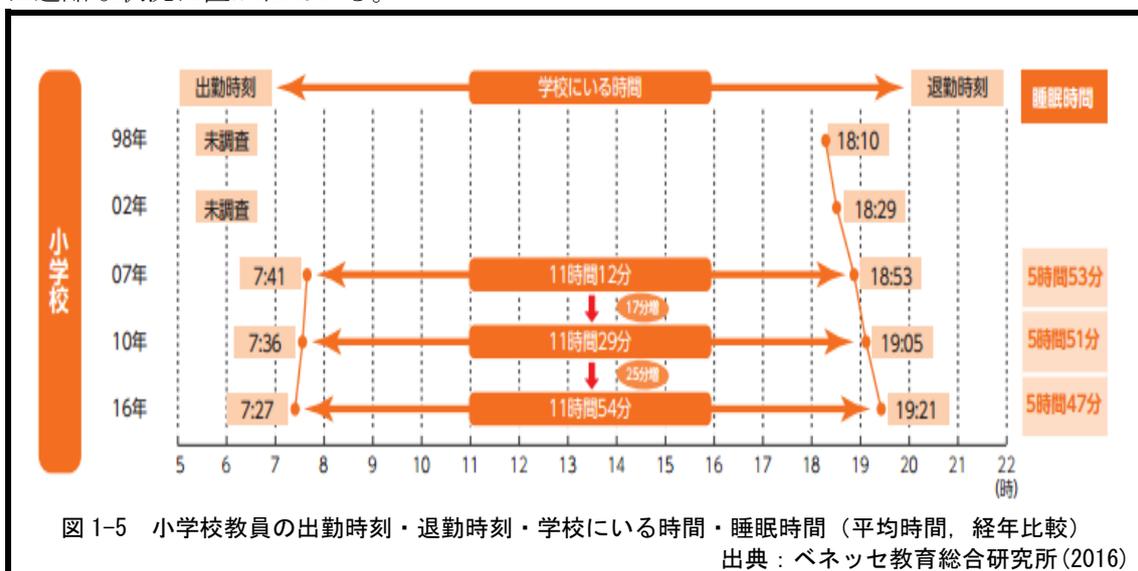
(2) 教員の多忙化

OECDが実施した国際教員指導環境調査（TALIS 2018）によると、日本の中学校教員の87%、小学校教員の84.3%が「職能開発の日程が自分の仕事のスケジュールと合わない」と回答している（図 1-4）。この割合は参加国平均の52.2%を大きく上回っており、日本の教員が多忙なスケジュールの中で新たな教育方法の導入や研究への参加が困難であることを示している。

| | | 職能開発の日程が自分の仕事のスケジュールと合わない (a) | 家庭でやらなくてはならないことがあるため、時間が割けない (a) | 職能開発は費用が高すぎる (a) | 雇用者からの支援が不足している (a) | 職能開発への参加に対するインセンティブ（例：奨励金）がない (a) | 自分に適した職能開発がない (a) | 参加要件を満たしていない（例：資格、経験、勤務年数） (a) |
|-----|----------|----------------------------------|-------------------------------------|---------------------|------------------------|--------------------------------------|----------------------|-----------------------------------|
| 中学校 | 日本 | 87.0% | 67.1%* | 60.7% | 57.3% | 46.3%* | 38.1% | 30.7%* |
| | 日本(前回調査) | (86.4%) | (52.4%) | (62.1%) | (59.5%) | (38.0%) | (37.3%) | (26.7%) |
| | 参加48か国平均 | 52.5% | 37.6% | 42.9% | 32.4% | 48.6% | 36.3% | 12.0% |
| 小学校 | 日本 | 84.3% | 71.1% | 61.1% | 56.9% | 43.6% | 37.4% | 30.6% |

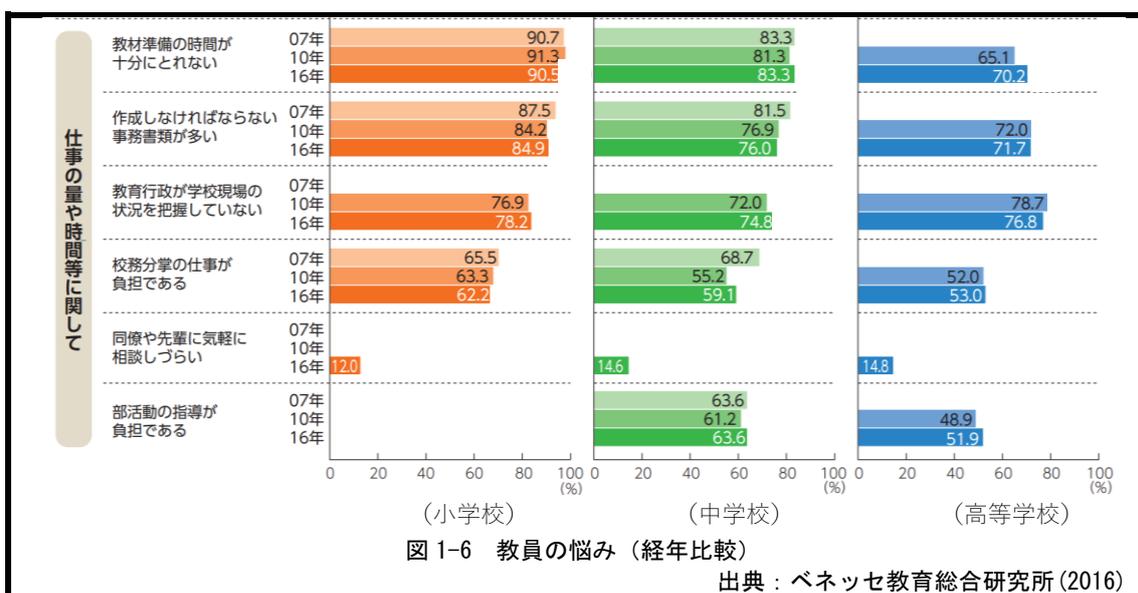
図 1-4 教員の職務開発への参加の障壁
出典：OECD国際教員指導環境調査（TALIS 2018）

さらに、(図 1-5)から教員の勤務時間が増えていることがわかる。2016年時点の小学校教員の「学校にいる時間」は1日平均11時間54分であり、通常の在校時間約8時間30分を大幅に超えている。睡眠時間も徐々に短くなっており、長時間学校にいることが教員の生活に余裕をもたらしていないことが明らかである。このように、現在の教員の仕事は、非常に過酷な状況に置かれている。



また、(図 1-6)からもわかるように教材準備の時間がとれないと答えた小学校の教員が9割を超えている。授業準備が十分にできないことで、授業内容の振り返りや改善の機会も減少している。日々授業をこなすことで精一杯の状況が教員の成長を妨げていると言える。

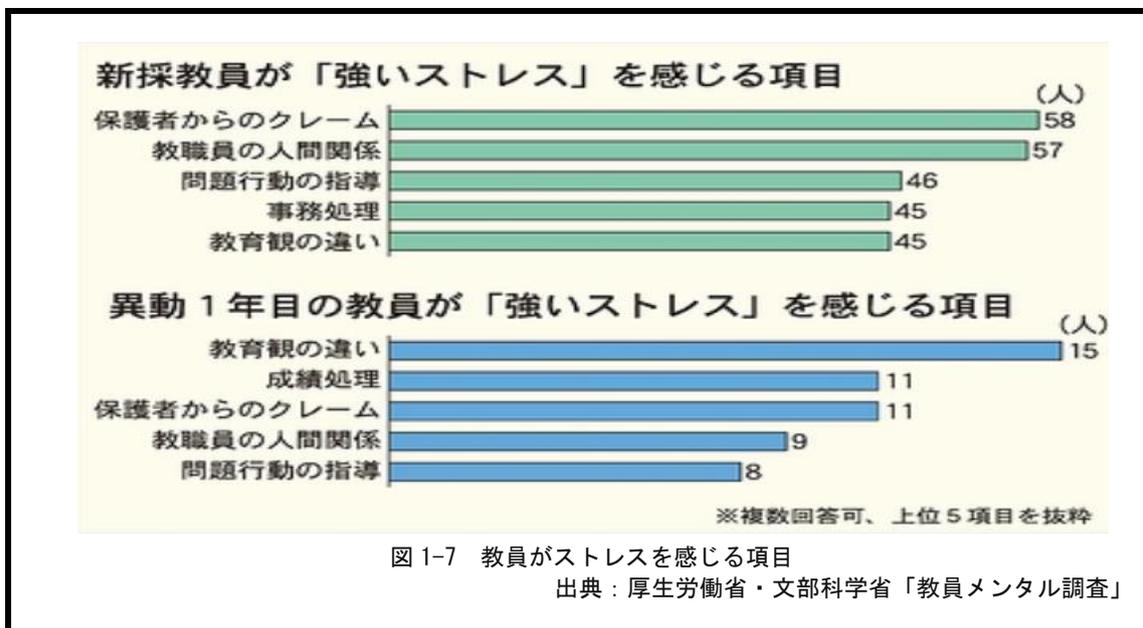
これらの状況から、教員の長時間労働が新しい教育方法の導入や他者視点の取り入れを阻害する要因となっていることが示唆される。教員は現場での経験を通じて自分の教育観や指導方法を形成していくが、過度の忙しさが特定の考え方や方法への固執を助長し、他者視点を取り入れる柔軟性を低下させる恐れがあるのではないだろうか。



(3) 職場文化や同調圧力

(図1-7)を見ると、新採教員や異動1年目の教員が感じるストレスの要因として「教職員の人間関係」を挙げている。具体的な内容として、職場文化や同僚間の期待により、「波風を立てないように振る舞う」といった暗黙のルールや、「周囲と同じペースや価値観に合わせなければならない」という無言のプレッシャーが存在していることが挙げられている。

これらの同調圧力は、自己や他者の考え方に違和感を生じる機会を失わせたり、教員間で生じた考え方や認識のズレに対する違和感を表出する意欲を低下させたりする可能性があるのではないだろうか。教員間で生じた違和感を安心して表出し、多様な視点を受け入れる文化を醸成するためには、同調圧力を適切に緩和し、教員一人ひとりが主体的に行動できる環境を整えることが重要であると考えられる。



第3節 研究の目的

近年、小学校の職場環境において、教員が自身の成長を遂げられず、安心して居場所を感じられない状況が浮かび上がってきた。この背景には、教員間の閉鎖性、関係の希薄化、そして役割分担の固定化といった複数の課題が複雑に絡み合っていることが指摘される。これらの課題は、教育現場全体の活力を阻害し、個々の教員が本来持つ多様な視点や能力を十分に発揮できていない要因となっている。

本研究では、違和感に着目した対話型校内研修を通じて、教員が他者の視点を取り入れ、自身の実践を省察・改善するプロセスを明らかにする。その際、「違和感」を単なるネガティブな感情ではなく、新たな気づきや学びを生む契機として捉え、それを効果的に活用するための対話の仕組みを検討する。また、この仕組みを支える要素として心理的安全性の確保を重視し、自由で安心な意見交換ができる場を構築することを目指す。このような取組を通じて、教員の教育観や職場文化が変容し、教育現場全体の質の向上を図ることを目指す。

第2章 先行研究の検討

第1節 自己内多様性と他者視点の相互関係

David A. Harrison (2017) は、自身の内面にある異なる視点や価値観を調整し、それを実践に活かす能力を「自己内多様性」として位置づけており、今後の予測困難な時代において重要な資質・能力であると指摘している。同時に、他者の価値観や考え方を理解し、それを自己の行動や思考に反映させるなどの「他者視点」の重要性も強調している。

これらの二つの概念は、互いに独立したものではなく、教育現場での教員の成長や実践の向上において密接に関連している。例えば、教員が自己内多様性を高めることで他者視点を柔軟に受け入れる準備が整い、逆に他者視点を取り入れることで自己内多様性をより深く理解するきっかけとなる。このように、自己内多様性と他者視点は相互に作用し合い、教員の成長を支える重要な要素となっている。

(1) 自己内多様性の意義

Harrison (2017) によれば、自己内多様性とは、教員自身が内面的に異なる視点や価値観を保持し、それを柔軟に調整することで新たな認識や行動を生み出す能力である。このような内面的な多様性を持つことによって、教員が子供一人ひとりの多様な価値観やニーズに柔軟に対応できるようになると考える。また、自己内に新たな視点を取り入れることで、自らの教育観や指導方法を振り返る契機を得られるのではないだろうか。つまり、自己内多様性は、教育現場における柔軟な対応力と自己成長を支える重要な力であると考えられる。

(2) 他者視点の意義

他者視点とは、「他者の価値観や考え方を理解すること」を指す。この考え方は、教育現場において、異なる立場や経験を持つ教員や子供たちの意見を取り入れることで、教育の質を高める基盤になると考えられる。また、他者視点を取り入れることは、教員間の協働を促進し、連携を強化する重要な要素である。このように、他者視点を取り入れることで、教員は自身の教育観や指導方法を柔軟に見直し、多様なアプローチを構築することができると考える。

(3) 自己内多様性と他者視点の相互作用

自己内多様性とは、異なる価値観や経験を取り入れ、それを自分の中で調整し、柔軟に対応する力を指す。他者視点は、外部からの刺激としてこのプロセスを支える重要な要素である。教員が他者視点を取り入れることで、新たな視点や発想を得るだけでなく、それを内面的に深め、行動に活かしていくことが可能となる。また、Harrison (2017) は、教員間の対話は、このプロセスを促進する手段として重要でありと指摘しており、対話を通じて共有される多様な価値観や経験が、教員自身の内面的な成長を後押しすると述べている。

こうした観点は、これまでの先行研究で示されており、自己内多様性と他者視点が教育現場における教員の成長において重要な役割を果たしていることが明らかになっている。しかし、Harrison (2017) において、自己内多様性と他者視点の具体的な関連性や、教員間の

対話がその成長にどのように寄与するのかについては、十分に整理されていない。また、教員が抱える違和感が成長や協働の場でどのように作用するのか、そのプロセスについても明確にはなっていない。

そこで本研究では、教員間の対話が自己内多様性をどのように育むきっかけとなるのかを解明する。また、対話を通じて他者視点がどのように取り入れられ、教員が抱える違和感を成長や協働の契機へと転換されるプロセスを明らかにする。この考察を通じて、教員が互いに学び合いながら成長を促す手段としての「対話」の意義を見出し、教育現場における理解を深めることを目指す。

第2節 教員間対話の意義と可能性

(1) 対話の必要性

高橋(2020)は、教員集団における対話と協働を通じた職場文化の形成について研究している。その中で、協働的な学びを促進するためには、対話を通じて教員間の認識のズレを調整することが重要であると指摘している。特に近年は、教員の大量退職や大量採用に伴い、経験年数の異なる教員が集団を構成する状況にあるため、教員間の閉鎖性、関係の希薄化、そして役割分担の固定化といった複数の課題が複雑に絡み合っている。そのため、教員個々が抱く矛盾や葛藤、さらには見方・考え方を本質的に「聴く」「聴き合う」場を設けることが求められている。これらの対話のプロセスを通じて、教員は他者の意見を取り入れ、自身の教育観や指導方法を再構築することが可能となる。さらに、教員間で目標を共有し、それに基づいた協働が進むことで、学校全体の組織力向上にも寄与することが期待される。

以上のことから、年齢や経験年数が異なる教員集団において、各々の認識のズレを調整するためには「対話」が必要不可欠であることがわかる。しかし、ここでいう「対話」とは情報の伝達レベルにとどまるものではない。他者の思いや互いの考えを受け入れ、共感し合い、他者から学ぼうとする姿勢が求められる。そのため、対話の捉え方や質を見直す必要があると考える。

(2) 対話の多様な捉え方

「対話」に関しての捉え方は多岐にわたるが、本研究にとって参考となるものを順次見ていきたい。多田(2015)は、対話型授業に対する理解を深化させるプロセスを詳細に分析し、以下の三つの側面から対話型授業の活性化について考察している(表 2-1)。この三つの側面を踏まえ、多田は教員の対話型授業に対する認識がどのように深化していくのかを検討した。その結果、教員が授業を振り返り、自己内対話を通じて、自身の教育観や指導方法に対する理解を深めていくプロセスが明らかになった。

| | |
|------------|--------------------------------------|
| 他者との対話 | 同僚や子供との意見交換を通じて、多様な視点や考え方を取り入れるプロセス。 |
| 自己内対話 | 自身の教育観や指導方法を内省し、自己の考えを深めるプロセス。 |
| ことばと本質との対話 | 教育における言葉の意味や本質を探求し、教育実践に反映させる取組。 |

表 2-1 対話型授業を深化させる視点

つまり、同僚との意見交換を通じて多様な視点や考え方を取り入れる「他者との対話」だけが重要視されるわけではない。むしろ、自身の教育観や指導方法を内省し、自己の考えを深める「自己内対話」や教育の概念やことばの本質を探究する「本質の対話」も、教員の学びを更新する上で不可欠であると考えられることができる。

これらの対話のどれが最も重要であるかを一概に決定することはできない。しかし、目的に応じて各側面の対話を効果的に組み合わせることで、教員が自己の学びを更新する機会を適切に設定する必要がある。したがって、対話の在り方を包括的に捉え、計画や実践において柔軟に活用していくことが重要である。

(3) 省察を促す対話の質

授業中の子供同士の対話や校内研修での教員間の対話の中では、さまざまな形態の対話が見られる。一口に「対話」と言っても、単なる事実確認に留まる対話もあれば、自己の考え方や認識を大きく変容させる対話も存在する。では、対話の質はどのように高まるのだろうか。Donald Schon(1991)は、教員の省察の質を以下のような「想起レベル」「整理・分析レベル」「創造レベル」の3段階に分類している(表 2-2)。これらの分類は、教員が授業や教育活動を振り返る際の深さや視点の違いを明確に示している。

| 省察のレベル | 省察の内容 |
|----------|---|
| 想起レベル | 授業中に起こった出来事や自身の行動を単に思い出し、事実として述べる。このレベルの省察は、出来事の再現に留まり、深い分析や解釈は含まれない。 |
| 整理・分析レベル | 想起した出来事を整理し、原因や背景を分析する。このレベルの省察により、教員は自身の指導方法の長所や短所を明確にし、改善点を見出すことができる。 |
| 創造レベル | 整理・分析した結果を基に、新たな指導方法や教育理念を創造するなど、未来志向の考察を行う。このレベルの省察は、教員の専門性を深化させ、教育実践の質を向上させる原動力となる。 |

表 2-2 省察のレベル

省察と対話は相互に補完的な関係にあり、対話が深まるほど省察も深まる。では、創造レベルの省察に到達するためには、どのような条件が必要だろうか。その答えの一つとして、教員間の深い対話が重要であると考えられる。対話の深化は教員個々の学びを促進し、教育現場全体の発展を支える重要な基盤となる。つまり、省察の段階を基盤として対話を重ねることで、対話の質も向上し、教員の成長や教育実践の質の向上を具体的に支援することが可能になるのではないだろうか。

(4) 対等な関係を育む対話の基盤

大井(2021)は、教員集団における「人(人材)」と「関係性」といったソフトな側面に焦点を当て、対等な関係性を意識した対話の場づくりの重要性を論じている。その中で、共感的に傾聴する態度を意識し、同僚との対話(コミュニケーション)の機会を増やすことが対等な関係の構築に必要な不可欠であると指摘している。具体的には、以下の5つの観点が重要であると述べている(表 2-3)。

| | |
|--------------|---|
| 共感的傾聴の姿勢 | 教員間の対話において、他者の発言を否定せずに受け入れたり、発言を批判するのではなく相手の視点を尊重しつつ話を深めたりする。 |
| 役割の対等化 | 教員間の役職や経験年数に関係なく、全ての参加者が平等な立場で対話に参加できるようにする。 |
| 環境の整備 | 参加者が自由に発言しやすい雰囲気を生み出す。 |
| 対話のガイドラインの設定 | 対話のルールを明確にし、平等性を保つようにする。 |
| 自己開示の促進 | 参加者が自分の経験や感情を率直に語れるようにする。 |

表 2-3 対等な関係性を意識した対話の場づくり

特に「共感的な傾聴の姿勢」「環境の整備」を基盤として「対話のガイドラインの設定」を行うことは、集団内に理的安全性を確保する上で有効であると考えられる。このような環境が整えば、教員が自身の抱える違和感や疑問を安心して表出し、対話を通じて課題解決や成長を図ることができることが可能になると考える。

第3節 違和感と成長の契機

これまでの先行研究から、教員間の対話は自己に他者の視点を取り入れるために不可欠であることがわかる。しかし、学校現場では、教員の多忙化や人間関係の希薄化が進み、閉鎖性や同質性の高まりといった課題が顕在化している。このような状況下で、教員一人ひとりが主体的に対話の必要性を感じているだろうか。教員間で考え方や認識のズレに違和感を抱いたとしても、多忙のため対話の時間が確保できず、自分だけの考え方で物事を進めてしまうケースや、そもそも事象を自分事として捉えず、違和感すら生じることなく周囲の考えに流されてしまうケースが見受けられる。このような実態では、違和感を抱くこと自体がネガティブなものとして捉えられている可能性がある。その一方で、私自身の経験として、授業中に一人の子供が抱いた違和感を基に対話を進めたことで、学級全体の学びが深まったことがある。この経験は、教員間の対話においても同様の効果が考えられるのではないだろうか。

認知的不協和理論を提唱した Leon Festinger(1957)は、矛盾する認知や行動の間に生じる「不調和」が心理的な違和感として経験され、それを低減しようとする行動を引き起こすと述べている。また、違和感を以下の5つに分類し(表 2-4)、これらの違和感は単独ではなく、複合的に関連して発生するケースが多いと指摘している。

| 認知的違和感 | 感情的違和感 | 社会的違和感 | 技術的違和感 | 道徳的違和感 |
|--|---|---|---|---|
| 自分の信念や知識，価値観と，新たに得た情報と経験との間に矛盾や不一致が生じたときに感じる違和感。 | 自分の感情や期待と，他者や環境の反応との不一致から生じる違和感。 | 他者や集団との間で，価値観や行動の違いが際立ったときに感じる違和感。 | 新しい技術や方法，システムへの理解や対応が難しいと感じたときに生じる違和感 | 自分の倫理観や道徳観と，現場や組織の方針，行動との間に矛盾を感じたときに生じる違和感。 |
| 例) ・教員が新しい教育理論を学び，自身の従来の指導方法に疑問を抱く場合。 ・授業中，子供の反応が想定していたものと異なり，自分の説明が適切だったのか悩む場合。 | 例) ・子供が予想外の反発を示し，教員が困惑する場合。 ・チームメンバーとの関係がぎくしゃくし，自己の感情が整理できない場合。 | 例) ・チーム内で自分だけが異なる意見を持ち，孤立感を覚える場合。 ・異質な文化や背景を持つ人々との協働で，意見の違いやコミュニケーションのギャップを感じる場合。 | 例) ・デジタル教材やオンライン授業の導入に不安を感じる場合。 ・最新の教育技術に対応できていないと感じる場合 | 例) ・子供に対して一律の評価方法を採用することが，公平性を欠くのではないかと悩む場合。 ・組織の方針が自分の信念や教育理念に反していると感じる場合。 |

表 2-4 違和感の分類

Festinger の指摘する違和感の複合的な性質を踏まえると，各々の違和感へのアプローチに限定するのではなく，違和感全体に対してどのように働きかけるかを検討することが重要である。このような視点から，教員が自身の学びを更新し，成長していくための方法を模索する必要がある。

第4節 先行研究の課題

これまでの研究では，教員が抱える違和感が教育実践や成長に与える影響が注目されてきた。一方で，違和感を抱えた際の内面的なプロセスに焦点を当てた研究は十分ではない。特に，違和感がどのように内面的な変容を促進し，教員が自己内で多様な視点を構築するに至るかについてのメカニズムは，依然として明らかにされていない。また，先行研究では，教員間の対話や協働の場が違和感を緩和する可能性について示唆されているが，その対話が具体的にどのように内面的な成長や視点の変容に繋がるかについては，十分な議論がされていない。特に，違和感を抱える教員が，心理的な葛藤やズレをどのように自己内で調整し，他者視点を取り入れていくプロセスについての記述も限定的である。

これらの課題を解決するためには，違和感を単なる問題として捉えるのではなく，それを内面的な変容の契機として活用する方法論の確立が必要である。そのため，本研究で

は、違和感を内面的な成長プロセスとして位置付け、教員間の対話はそのプロセスにどのように寄与するかを明らかにすることを目指す。

第5節 本研究の柱となる理論：「Elliot Aronson の違和感による組織論」

(1) Elliot Aronson の違和感の捉え方

教員の同質性や閉鎖性といった課題を逆手にとり、教員間の違和感を基にした対話に関する研究はまだ少ない。前述のように、教員の多忙化や人間関係の希薄化が進行し、閉鎖性や同質性が高まる中、違和感を抱くこと自体がネガティブなものとして捉えられている可能性もある。そこで、Festinger の理論を発展させた Aronson の違和感による組織論を研究の柱として進める。Festinger は、個人が自己内に生じた違和感を低減しようとする行動を分析した。一方で、Aronson は、自己内に生じた違和感を前向きなプロセスとして位置づけ、その役割を生かして新たな学びや協働を促す取組の重要性について述べている。その中で、個人と集団における違和感に対する目的とアプローチを、以下のように整理している(表 2-5)。

| 項目 | 個人の場合 | 集団の場合 |
|------------|-------------------------|-------------------------------|
| 目的 | 違和感の内省と理解 自分の視点を広げる | 違和感を共有し、多様な視点を 得て、新たな学びを創出 |
| アプローチ | 記録 内省 他者視点を想像する | 対話 フィードバック 協働的な議論 |
| 成果 | 自己成長 課題解決 | 集団の協働的な学び 新しいアイデアの創出 |
| 心理的に安心する環境 | 自己の感情や違和感を肯定的 に受け止める | メンバー間での尊重と安全な 意見表明の場を作る |

表 2-5 個人と集団の中での違和感に対する目的とアプローチ

つまり、違和感へのアプローチは個人と集団の場合で目的や役割が異なる。個人では内省を深めることが中心であり、集団では対話を通じて他者視点を取り入れることが重視される。この両方を適切に組み合わせることで、個人の成長と集団の発展を同時に実現できることが期待できる。

(2) 個人と集団における違和感の相互作用

Aronson は、個人が抱く違和感が集団内の相互作用を通じてどのように変容し、新たな認識や行動につながるかを明らかにした。具体的には、「違和感」を中心に、以下の4つの観点を軸として分析を進めた(図 2-1)。

第一に、「違和感の発生」では、対象者が違和感を生じた場面や要因を特定するために、活動後の振り返り記述とインタビューを実施した。互いの価値観の相違や意見のズレ、他者からのフィードバックが違和感の契機となるケースを抽出した。

第二に、「対話の場での相互作用」では、心理的安全性が確保された環境下での対話を分析し、対象者が他者視点を受け入れ、違和感を再解釈する過程を質的に分析した。

第三に、「認識の変容」では、対話後のインタビューとアンケートを通じて、対象者が違和感をどのように受け止め、それを行動にどう反映させたかを分析した。

最後に、「実践への活用」として、違和感の変容に寄与した要因を特定するため、対象者の振り返り記述、インタビュー、対話内容を総合的に分析した。特に、対話の内容や形式、心理的安全性、他者視点の導入がどのように影響を与えたかを検討した。

これは、個人が抱く違和感が集団内の相互作用を通じてどのように変容し、新たな認識や行動につながるかを明らかにするものであり、本研究の分析に適していると考えた。特に、教育現場において、対象者が他者視点を取り入れることで違和感をどのように再解釈し、それを自己内に多様性として蓄積していくかを理解する上で有用な視点を示した(表 2-6)。

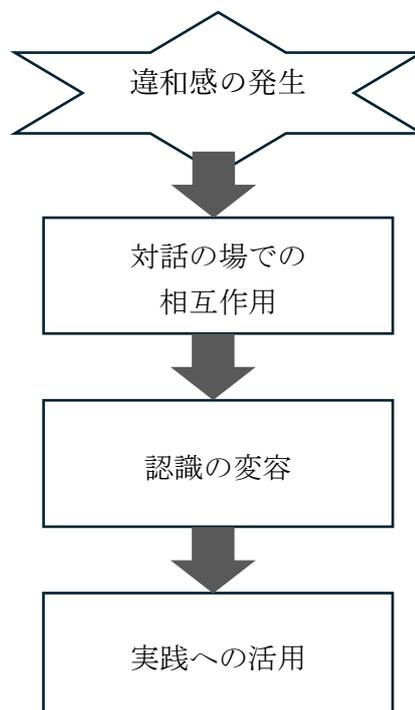


図 2-1 Elliot Aronson の「個人と集団における違和感の相互作用」

| Elliot Aronson の「個人と集団における違和感の相互作用」 | |
|-------------------------------------|------------|
| ① | 違和感の発生 |
| ② | 対話の場での相互作用 |
| ③ | 認識の変容 |
| ④ | 実践への活用 |

表 2-6 Elliot Aronson の「個人と集団における違和感の相互作用」の視点

(3) 対話の場での相互作用

違和感を起点とし、どのような対話のプロセスを構築すれば、教員一人ひとりが自分の視点にとどまらず、他者の視点を取り入れて物事を考えることができるだろうか。本稿で

は、Aronson が提唱する「違和感」に着目し、特に「対話の場での相互作用」に焦点を当てた認識や行動の変容プロセスについて述べる。Aronson は、対話を通じた相互作用の中で、違和感が個人の変容を促す重要な契機になることを指摘しており、以下の3つのアプローチを示している。

①自己変容の動機付け

個人は、自身の違和感を乗り越えるために、認識や行動を変容させる動機を生み出す。

②異質な集団での協働

異質なメンバーが集う環境での協働が、個人に違和感を喚起し、その過程で認識や行動の変容を促す。

③心理的安全性の確保

他者との関わりを通じて認識や行動を変容させるには、安心して意見交換ができる環境を構築することが必要である。

(図 2-2)は、これらのアプローチを視覚的に整理したものである。Aronson の「違和感」に基づく組織論が示すように、個人が自己の視点を広げるためには、まず事象や他者との対話を通じて自身の違和感に気づくことが重要である。その上で、心理的安全性の確保された環境で違和感を共有することで、自己の視点だけでなく他者の視点を取り入れることが可能となると考えられる。

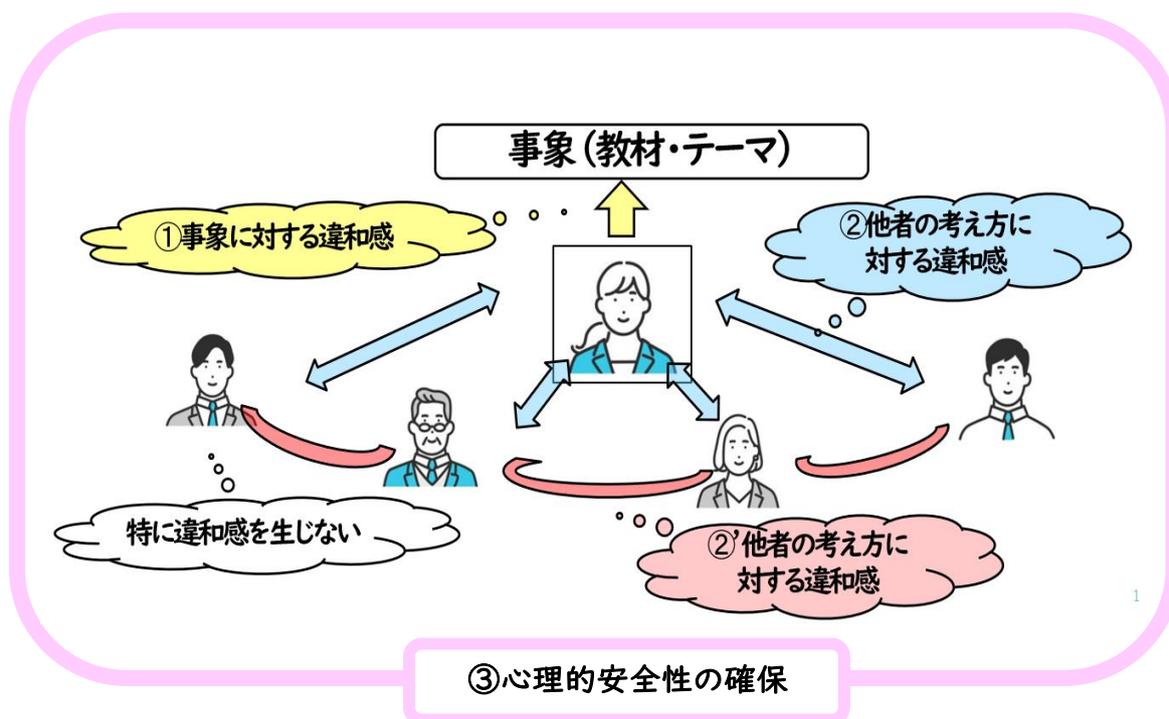


図 2-2 「対話の場での相互作用」段階における違和感へのアプローチ

第3章 研究の枠組

第1節 研究の対象

本研究では、校内研修という場を通じて、教員が違和感を覚え、それを共有し、対話を通じて他者視点を取り入れる経験を得るプロセスを探ることを目的とした。この目的に基づき、以下のような方法で実施した。

(1) P小学校の概要

研究対象者はP小学校から選定した。P小学校の職員数は28名であり、子供の授業に直接関わる職員が21名である(表3-1)。その中で採用から5年以内の若手教員が6名であり、全体の4分の1以上を占めている。また、本年度は職員の3分の1以上が異動し、特に学級担任に関しては本年度赴任してきた教員が半数を占めている。つまり、新たに赴任した教員や若手教員が多い構成となっている。このような職員構成のため、研究の背景でも述べたように、教員が授業や生徒指導について悩みを抱えていたとしても、それに応える経験豊富な存在が不足している状況である。また、同僚性によって育まれてきた教員のスキルや知識を共有する機会が失われており、4月当初は不安定な状況の中で新たな学校文化を築く必要に迫られていた。

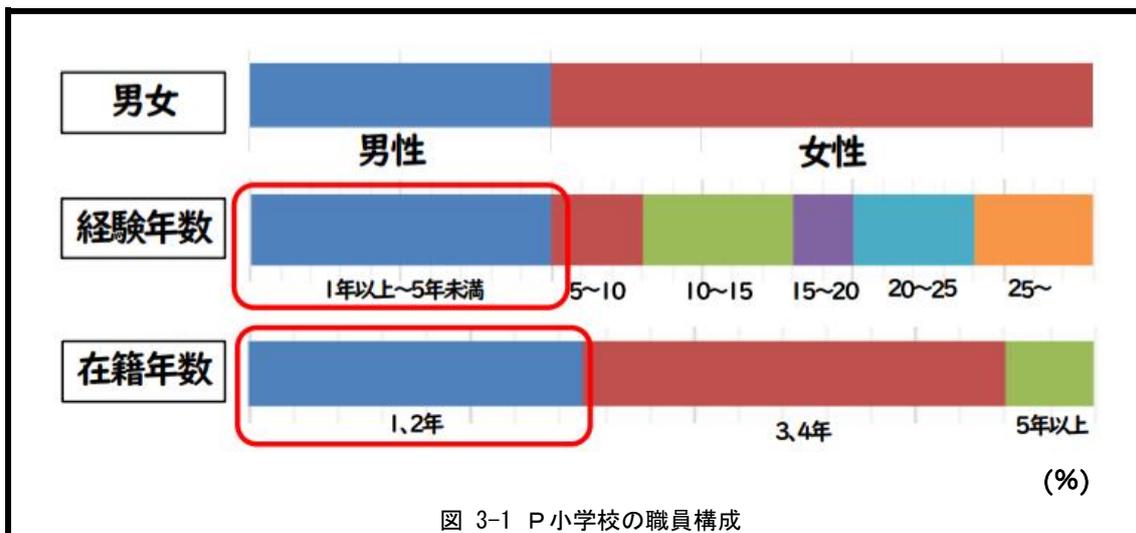


図 3-1 P小学校の職員構成

(2) 研究対象者

研究対象者の選定にあたっては、多様な背景や視点を取り入れることを目的とし、教職経験年数や年齢、さらに違和感に対する捉え方に基づいて検討を行った。これにより、経験豊富な教員と比較的経験の浅い教員との間での意識の違いを明らかにし、対話を通じた変容のプロセスを多角的に捉えることを目指した。また、年齢層の違いや校務分掌の役割が、違和感の認識にどのような影響を与えるかも観察可能な形とした。具体的には、A教員、B教員、C教員の3名を対象者とした(表3-2)。それぞれ異なる立場や役割が研修にどんな影響を与えるかを分析する。対象となった教員には、研究の概要を説明し、研究の参加について承諾を得た。

| | 年齢 | 経験年数 | 本校在籍年数 | 校務分掌 | 意識調査 4月実施 結果 平均 (5観点) | 違和感に対する認識 (第1回目のインタビュー調査より) |
|-----|-----|---------------|--------|------|-----------------------------------|---|
| A教員 | 36歳 | 11年 (中堅) | 4年 | 体育主任 | 平均値 3.1 | 教員間において、考え方や認識のズレを生じることが少なく、他者の意見を受容することが多い。体育主任の役割に関しても前年度の流れに疑問を呈することなく、以前の取組をそのまま活用することが多く、新たな考えを取り入れたりすることは少ない。 |
| B教員 | 54歳 | 32年 (ベテラン) | 2年 | 学年主任 | 平均値 2.7 | 教員間において、考え方や認識のズレは生じるものの、長い教員経験から他者視点を自分の中に取り入れることは少なく、自分の意見を貫いてしまう。学年主任という立場ではあるものの、学年会などでは、自分主体で物事を決めてしまうことが多い。 |
| C教員 | 25歳 | 2年 (若手) | 2年 | 環境担当 | 平均値 1.6 | 教員間において、考え方や認識のズレなどは生じるものの、自分の意見を伝えることが苦手である。授業づくりなどに関しても、自分だけで学びを深めることが多く、疑問などが生じても、他の教員に聞いたりする機会は少ない。 |

表 3-1 研究対象者の特徴

A教員は中堅層の教員であり、他者の意見を受容しながら協働できる特徴を持つ。一方で、B教員は長年の経験から自己の意見に強い自信を持つが、他者視点を取り入れる場面が限定的であるという課題が見られた。C教員はまだ経験が浅く、自分の意見を伝えることに対して心理的な壁を感じる傾向があった。このように、選定された対象者の多様な属性により、対話を通じてどのように認識が変化していくかをより広い視点で捉えることが可能になると考える。それぞれが異なる年代、経験年数、校務分掌を持ち、それぞれの違和感に対する認識が対話の場でどのように変化するか観察を行った。

第2節 研究の方法

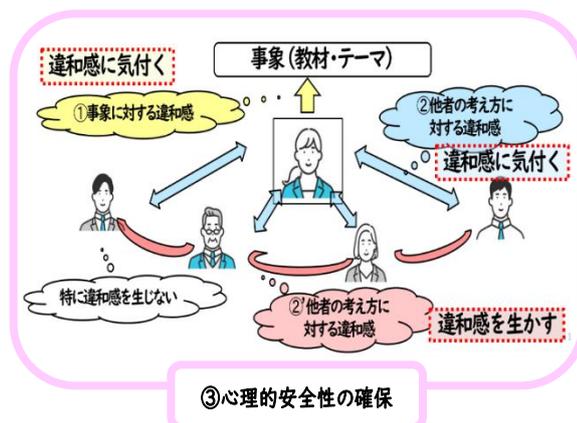
(1) 研究の方法論

本研究の目的を達成するために、校内研修では「違和感に気づく」「違和感を生かす」「心理的安全性の確保」という3つの視点を中心に設計を行った。本節では、この枠組を支える基盤理論と具体的な方法論について示す。

①方法論の基盤理論

本研究の方法論は、Elliot Aronsonの理論を基盤としている(図 3-2)。この理論では、異なる経験を持つメンバー同士が対話を通じて学び合い、互いに成長することが強調されている。本研究では、この枠組を校内研修の設計に適用し、異なる背景を持つ教員が意見

を交換し、多様な視点に触れる場を設定した。特に、心理的安全性を確保しながら協働的な学びを促進する仕組みを導入することで、教員が違和感を成長の契機として捉えられる環境を整備した。



(図 3-2) Elliot Aronson の理論を基盤にした本研究の枠組 (再掲)

(2) 具体的な方法論

1. 違和感に気づく

違和感に気づくために、異学年や異なる経験年数を持つ教員でグループを構成し、意見交換を行う場づくりを工夫している。この取組では、教員が異なる視点や立場に触れることで、多様な考え方を学ぶ機会を創出することを意図している。また、協議の内容として、教員が自身の教育観を基に子供の姿について具体的に議論を深められるよう設計している。さらに、対話のプロセスとして、対極的な考え方を持つ教員を議論の中心に据え、多様な視点を共有しやすくする工夫を取り入れ、広い視野を持つきっかけを得られるようにしている。

2. 違和感を活かす

違和感を活かすために、共通の違和感を持つ教員同士でグループを構成し、その違和感について議論を深める場を設けている。この場では、協議の内容として、教育の根本的な目的や理念について意見を交わし、教育観の共有や課題解決の方向性を探ることを意図している。また、対話のプロセスとして、近似した考えを持つ教員同士が表面的な近似点を超え、意見の微妙な違いに焦点を当てて議論を行い、新たな視点やアプローチを得られるよう工夫している。

3. 心理的安全性の確保

心理的安全性の確保を目的として、教員が安心して自己開示や意見交換を行える場を整えている。具体的には、グループエンカウンター活動を通じて教員間の信頼関係を深め、協働的な雰囲気醸成することをねらいとしている。また、協議の内容では、批判を避け、意見を平等に扱うルールを設定することで、新任教員だけでなく中堅やベテランを含めたすべての教員が安心して意見を述べられる環境を意図している。さらに、対話のプロセスとして、違和感に着目した振り返り活動を導入し、教員が自己の課題を振り返りながら多角的なフィードバックを得られる仕組みを設計している。

本研究では、以上の方法論を通じて、教員が校内研修の場で「違和感」を共有し、他者視点を取り入れるプロセスを支援することを目指した。この取組は、教員一人ひとりの成長だけでなく、教育現場全体の質の向上にも寄与することが期待される。

第4章 違和感に着目した対話型校内研修の実際

第1節 違和感に着目した対話型校内研修の構想

(1) 目的

本研修の目的は、違和感に着目した対話型校内研修を通じて、教員が他者の視点を取り入れ、自身の実践を省察・改善するプロセスを明らかにすることである。そのため、「違和感」を新たな気づきや学びを生む契機として捉え、それを効果的に活用する具体的な対話の仕組みを構築する。また、この仕組みを支える心理的安全性を重視し、自由で安心な意見交換の場を設計した。

(2) 違和感に着目した対話型校内研修の取組の概要

①「違和感に気づき、自己の考えを明らかにする」取組

・異なる経験を活かした場づくり

本研修では、教員が自己の「違和感」に気づくため、グループ編成に工夫を加えている。具体的には、グループを同じ学年のみで構成するのではなく、異学年や異なる指導経験（経験年数）の教員を混ぜて編成している。また、研修ごとにグループを再編成することで、多様な立場や考え方に触れる機会を意図的に増やしている。この取組を通じて、教員は他者の視点や価値観に触れる中で、自身の考えや前提に対する違和感を認識するきっかけを得られる場を提供している。

・価値観に基づき子供の姿に焦点を当てた協議の内容

本研修では、校内研修における協議の内容を工夫することで、教員が全体で共有した目指す子供の姿を基準に、自身の指導を振り返り、そのズレや違和感に気づく場を設定することを目指した。従来、校内研修での協議は各教員の指導方法の良し悪しに焦点が当たり、時に指摘や批判につながることもあった。この課題を克服するため、教育活動を通じて見られた子供の具体的な姿に焦点を当て、その姿が全体で共有した目指す子供の姿や教育目標にどのように繋がっているのかを協議する内容を取り入れている。この協議では、教員が子供の行動を基に議論することで、目標とのズレを客観的に振り返り、感情的な対立を避けながら違和感を認識する機会が提供されている。また、子供の具体的な姿を共有するプロセスを通じて、教員が自身の指導方法や教育観を振り返り、改善に向けた新たな気づきを得られるようにする。

・対極的な考え方に着目したプロセス

本研修では、教員が自己の考えに気づき、視点を広げるきっかけを得るために、対極的な考え方に着目した対話のプロセスが取り入れられている。具体的には、大きく異なる考え方（AとZ）を意図的に取り上げ、それを基に議論を行う場が設けられている。この取組では、教員が他者の考え方との違いに触れる中で、自身の考えを整理するきっかけとなる議論が進められている。初期段階では、ファシリテーターが「AとZの考え方はどう違うのか？」といった問いを投げかけ、対極的な意見の違いを意識させる形で議論を展開している。その後、教員が対極的な意見を基に議論を自ら進める力を養う場としての役割を果たしている。

②「違和感を活かし、他者視点を取り入れる」取組

・共通の違和感を活かした場づくり

研修の振り返りで得られた「違和感」を学びに活かすため、グループ編成に工夫を加えている。具体的には、研修後の記述に示された「違和感」を基に、共通の違和感を抱く教員同士でグループを編成している。この取組では、表面的には共通しているように見える違和感であっても、その背景や解決へのアプローチの多様性を議論の中で共有する場を作り出している。また、違和感を他者と共有する中で、教員は自身の考えを深め、新たな視点や学びを得ることができる。

・教育の本質に迫る協議の内容

本研修では、対話を深めるため、一つの事象に対する教員の考え方が異なることを前提に、対話の内容に工夫が加えられている。従来、研修での議論は表面的な問題にとどまり、本質的な課題に十分に向き合えないことが課題とされてきた。この課題を克服するため、全員で「そもそも、この事象とは何か」を話し合い、考え方や立場を共有する場が設けられている。この「そもそも論」を通じて、教員同士が事象に対する共通の土台を確認し、意見の違いや認識のズレを整理することが意図されている。その結果、表面的な問題にとどまらず、本質的な課題や最優先事項に焦点を当てることが可能となり、さらに他者の視点を取り入れることで新たな学びや改善の方向性を見出す場が提供されている。

・近似的な考え方に着目したプロセス

本研修では、教員が自身の考えを深め、新たな学びを得るきっかけを得るために、近似的な考え方に着目した対話のプロセスが取り入れられている。具体的には、一見似ているように見える考え方(AとA')を意図的に取り上げ、その細かな違いや背景を掘り下げる議論の場が設けられている。この取組では、教員が考え方の共通点とその微妙な違いに気づき、自身の考えを深めるとともに新たな視点を得ることができる。初期段階では、ファシリテーターが「AとA'は同じ考えなのか？それとも何か違いがあるのか？」という問いを投げかけ、具体的な事例に基づいた議論が進められている。その後、教員が近似的な考え方の中から新たな違いや視点を見出し、それを深く議論する力を養う場となっている。

③「心理的安全性を確保し、対話を促進する」取組

・グループエンカウンター活動の設定

本研修では、心理的安全性を確保するため、グループエンカウンター活動を取り入れる。研修の時期や教員集団の実態に応じて活動の時間を柔軟に調整し、特に研修の初めに実施することで、教員がリラックスした環境で参加できるようにする。この活動では、教員同士が自己開示を行い、自由に考えや経験を共有できる場を提供する。発言の有無は自由であり、これにより参加者は自分のペースで対話を行い、他者の意見を受け入れやすくする。また、この活動を通じて、普段あまり関わりのない同僚とコミュニケーションを取る機会を増やし、相互理解が深まるようにする。これにより、教員同士の信頼関係が強化され、その後の研修や議論が円滑に進む基盤を整えるようにする。

・対等な関係を築く対話のルール設定

心理的安全性を確保することは、教員間の対話を活性化させる上で不可欠である。本研修では、以下の4つの基本的なルールを設定し、すべての教員が安心して意見を述べられる環境を整えた(表4-1)。

| | |
|--------------|---|
| 発言の機会が平等にある | すべての参加者に平等に発言の機会を与えることで、誰もが発言しやすくなる。 |
| 発言するかは自由である | 参加者は自分のペースで発言するかどうかを選べるため、無理なく参加できる環境が作られる。 |
| 相手の意見を否定しない | 他者の意見を尊重し、否定せずに受け入れることで、相互理解が促進される。 |
| 相手の発言を最後まで聞く | 他者が話している間は割り込まず、しっかりと耳を傾けることで、より深い対話が可能になる。 |

表4-1 対等な関係を築く対話のルール設定

・違和感に着目した振り返り活動の設定

参加者が研修で得た学びを深めるとともに、心理的安全性を高めることを目的とした振り返り活動を実施している。この活動では、研修中に生じた違和感や疑問を安心して共有できる環境を整え、参加者同士が自由に意見を交換し合える場を築くことを目指している。一般的に、振り返り活動は内省を促す取組として活用されることが多い。しかし、本研修では、違和感を表出することに抵抗を感じる参加者への配慮として、心理的安全性を高めることを特に重視している。この活動を通じて、参加者は自らの違和感を言葉にし、それを共有する中で他者の視点や価値観に触れることができる。このプロセスが、参加者間の信頼関係を育み、心理的安全性を確保する基盤となっている。さらに、違和感は自分と他者の考えや価値観の違いに気づく重要な契機となり、それを共有することが対話を活性化させる。振り返り活動を行うことで、参加者は安心感を持ちながら対話を深め、新たな視点や学びを得ることができる。このように、振り返り活動自体が心理的安全性を高める役割を果たし、参加者がより自由に意見を交換し合い、学びを深めていく場を形成している。(表4-2)。

| | |
|-------------------|---|
| 研修で得た新たな気づき | 研修中の対話を通じて、自分と他者の視点の違いに気づき、新たに得た理解や考えを整理する。 |
| 研修で生じた違和感や疑問 | 研修中に生じた違和感や疑問を他者と共有し、対話を通じてそれに対する新たな視点や改善策を見出す。 |
| 他者の視点や意見が自分に与えた影響 | 対話を通じて他者の考え方を知り、それが自分の視点や価値観にどのような影響を与えたのかを振り返る。 |
| 今後の実践に活かせる学び | 対話の中で得た他者の視点を自分の実践にどのように活かすのかを具体的に検討し、今後の課題を整理する。 |

表4-2 振り返り活動の視点

(3) 校内研修での協議の内容

本研修では、教員間の対話を基盤とした校内研修を設計している(表4-3)。その中でも、本章では以下の6つの研修の実際を具体的に述べる。

- ・ 目指す子供の姿についての協議
- ・ 「柔軟」な姿についての協議
- ・ 研究視点についての協議
- ・ 授業の指導案検討についての協議
- ・ 自己の課題に基づく授業実践についての協議
- ・ 自己の課題に基づく振り返りについての協議

| 期日・内容 | | | | | | | |
|-------|----|---------------------------------------|-----------------------------|----------------------|---------------------------|-----------------------------------|---------------------|
| 4 | | 10月 | (職員会議) | 17月 | (学級懇談会) | 21金 校内研修1 今年度の研究 について | めざす の姿 |
| 5 | 1月 | 8月 | 校内研修2 めざす の姿 | 15月 | (職員会議) | 30火 校内研修3 心肺蘇生法 | |
| 6 | 5月 | 12月 | 校内研修4 支援計画作成 | 19月 | (職員会議) | 26月 校内研修5 研究の方法 | |
| 7 | 3月 | 10月 | 校内研修6 教材の開発 (社研依頼希望日) | 18月 | (職員会議) | 24月 校内研修8 教材開発 取材計画 | 教材を開発 |
| 8 | | 教材開発：構想（1コマ社研依頼） +取材+指導計画（1コマ社研依頼） | | 21月 ? | 校内研修9 人権教育レポート 研修 | 25水 校内研修10 教材開発 指導計画作成 | |
| 9 | 4月 | 11月 | (職員会議) | 人権レポートの日程詳細次第で変わります。 | | 25月 校内研修12 人権レポート 読み合わせ | 授業を 実践 |
| 10 | 2月 | | | 16月 | (職員会議) | 23月 校内研修14 3年大研② | |
| 11 | 6月 | | | 20月 | (職員会議) 小研月間 | 22水 校内研修16 5年大研③ | |
| 12 | 4月 | 11月 | 校内研修17 4年大研④ | 18月 | 校内研修18 取組のまとめ 成果と課題 | 22金 (職員会議) | 反省と 志向 (全体と個) |
| 13 | | 15月 | (職員会議) | 22月 | 校内研修19 実践発表会 | 29月 校内研修20 実践発表会 | |
| 14 | 2月 | | (職員会議) | 19月 | (職員会議) | 26月 校内研修21 研修のまとめ 次年度の志向 | |
| 15 | 3月 | | | 22金 | (職員会議) | | |
| 16 | 4月 | | 校内研修22 教科等部会 支援計画反省 | | | | |

表 4-3 校内研修計画

第2節 違和感に着目した対話型校内研修の具体的な取組

(1) 目指す子供の姿についての協議

本研修では、教員が目指す子供の姿をテーマに協議を行った。この協議を通じて教員は、自身の教育観や指導目標を振り返り、それに対して抱く違和感を他者との対話を通じて共有し、異なる視点を積極的に取り入れることを目指した。協議では、異なる経験を活かした場づくりを重視し、教員同士の意見交換を深めるためにさまざまな方法を取り入れた。また、

研修の初期段階ではグループエンカウンター活動を行い、教員間の心理的安全性を高め、協議をスムーズに進める土台を作ることに努めた。以下では、この協議の中でどのように方法論が活用されたのかを、教員A、B、Cの例を挙げて詳述する。

・異なる経験を活かした場づくり【違和感に気づき、自己の考えを明らかにする】

研修では、グループ編成に工夫を加え、異学年や異なる指導経験を持つ教員を意図的に混ぜることで、多様な視点を取り入れる機会を設定した。教員Aは、「目指す子供の姿」を「自主性のある子供」と定義したが、その定義が抽象的で、実際の指導にどう落とし込むべきか悩んでいた。異学年の教員とグループを組むことで、教員Bから「子供が自主的に学ぶためには、成功体験を積ませることが大切だ」とアドバイスを受け、教員Cは「自主性を育むには、子供が自分の意見を発信する機会を増やすことが有効だ」との意見を共有した。これにより、教員Aは「自ら考え、行動できる子供」という具体的な目標を設定することができた。異なる指導経験を持つ教員との対話を通じて、教員Aは自分の考えを深め、目指す姿をより具体的に定義することができた。

・価値観に基づき子供の姿に焦点を当てた協議の内容【違和感に気づき、自己の考えを明らかにする】

協議の中では、教員が目指す子供の姿を基に、自己の指導方法を振り返り、教育目標とのズレや違和感に気づく場が提供された。教員Bは、「礼儀正しい子供」を目指すべきだと考えていたが、他の教員から「礼儀」の定義が抽象的であることを指摘され、自身の教育観が過去の経験に囚われていることを認識した。特に、「礼儀」の具体的な意味や、それを育むための指導方法について他の教員の意見を参考にすることで、新たな視点が得られた。教員Cも、「学ぶ喜びを感じる子供」を目指していたが、その実現方法に悩んでいた。他の教員から「成功体験を提供することが学びの喜びを感じさせる重要な要素である」とアドバイスを受け、授業計画において成功体験を積み重ねる方法を具体化することができた。このように、子供の姿を共有し、具体的な事例や考え方を交換することにより、教員は自分の指導方法や教育観を深く振り返ることができた。

・対極的な考え方に着目したプロセス【違和感に気づき、自己の考えを明らかにする】

研修の中で、教員は自分の考えに対する違和感を認識し、それを深めるために対極的な考え方に着目した対話を行った。教員Aは、「目指す子供の姿」に関して、理想的な「自主性」を重視していたが、他の教員との対話を通じて、自主性と他者との協働のバランスを取る必要性に気づいた。教員Bは、「柔軟性」について議論している中で、「柔軟性とは、必ずしもルールを破ることではなく、状況に応じて適応する力」という意見を受け、従来の考えを見直した。教員Cは、「柔軟性」を子供に求める際、どのような指導方法を用いるべきかについて悩んでいたが、他の教員からの意見を取り入れ、「柔軟性を育てるためには、子供たちが自分の意見を発表し、それを他者と比較して考える場を設けることが有効だ」と学び、この方法を自分の授業に取り入れる決意を固めた。このように、対極的な考え方を意識的に取り入れた議論は、教員が自己の考えを整理し、視野を広げるための貴重な機会となった。

・グループエンカウンター活動の設定【心理的安全性を確保し、対話を促進する】

研修の初期段階で、教員同士がリラックスし、互いに信頼を築けるようグループエンカウンター活動を取り入れた。この活動は、自己開示を促し、教員同士が対話しやすい雰囲気を作るために重要な手段として活用された。グループエンカウンター活動により、教員間で心

理的安全性が確保され、意見交換がスムーズに行われるようになった。この活動は、研修全体を通じて教員たちの信頼関係を強化する結果となり、対話がより深く、有意義なものになるための土台となった。

このように、目指す子供の姿に関する協議を通じて、教員は多様な視点を取り入れ、自身の教育観を深めることができた。異なる経験を持つ教員と意見を交換し、対極的な考え方に着目することで、新たな視点や気づきを得ることができた。また、グループエンカウンター活動を通じて、教員同士の信頼関係を築き、協議が円滑に進められるようになった。これらの取組により、研修の目的である教育実践の質の向上に向けた一歩が踏み出された。

(2) 「柔軟」な姿についての協議

本研修では、教員が目指す「柔軟な子供の姿」について協議を行った。この協議では、教員が子供に求める「柔軟性」の意味を深掘り、柔軟性を育むための指導方法やその実現方法について議論を交わした。協議を進める中で、特に重要視したのは、「異なる経験を活かしたグループ編成」や「本質に迫る協議（そもそも『柔軟』とは）」などの方法論を使って、教員たちの視点を広げることだった。また、実際に協議を進める中で「近似的な考え方」を共有し、同じ目標を持ちながらも異なる視点やアプローチを共有することがどれほど教育的に価値があるのかを再確認することができた。そして、協議のルールとして、対等な発言の機会を与えるために「対等なルール設定」を心掛け、すべての教員が安心して意見を交わせるような環境を作り上げた。

・異なる経験を活かした場づくり【違和感に気づき、自己の考えを明らかにする】

本研修の協議では、教員同士の異なる経験を活かすために、グループ編成に工夫を加えた。具体的には、同じ学年や同じ教科を担当する教員ではなく、異学年や異なる指導経験を持つ教員を混ぜてグループを構成した。これにより、参加する教員たちは互いに異なる視点から意見を交わし、さまざまな教育的背景を共有することができた。例えば、教員Aは、「柔軟な子供の姿」を「変化に適応できる子供」と捉えたが、その具体的な指導方法には悩みがあった。異学年の教員Bとグループを組んだことで、教員Bは「柔軟性を育てるためには、子供が失敗を恐れず挑戦できる環境を作ることが大切」と話し、教員Aはその意見を取り入れて、自分の指導法に応用する方法を見つけることができた。また、教員Cは、「柔軟性とは、時に自分の意見を変えられる力だ」と述べ、他者との協力を強調した。この意見を聞いた教員Aは、自分の考えを見直し、柔軟性が単に適応力だけでなく、協力的な姿勢にも関係していることに気づいた。このように、異なる経験を持つ教員との協議は、新たな気づきや具体的な指導方法を見つける大きな手助けとなった。

・教育の本質に迫る協議の内容【違和感を活かし、他者視点を取り入れる】

協議の中で最も重要視したのは、「柔軟」の本質に迫る議論だった。単に「柔軟な子供」とはどのような姿かを議論するだけではなく、そもそも「柔軟」とは何か、その言葉の意味を深く掘り下げる必要があると感じた。この議論を通じて、教員たちは「柔軟性」を単なる適応力ではなく、さまざまな意見や状況に対して柔軟に対応できる姿勢だと再認識した。具体的には、教員Aが「柔軟とは状況に応じた判断力だ」と話し、教員Bは「柔軟性は、他者

の意見を取り入れることで自分の考えを深められる力だ」と述べた。教員Cは「柔軟性を育むには、子供がさまざまな視点を知り、異なる意見を尊重する態度を育てることが重要だ」と意見を出し、それぞれが考える「柔軟」の定義を共有した。このような対話を通じて、教員たちは「柔軟性」という言葉に込められた深い意味を理解し、その具体的な指導法を検討する土台を作ることができた。

・近似的な考え方に着目したプロセス【違和感を活かし、他者視点を取り入れる】

協議を進める中で、教員たちは自分の考えが他の教員とどのように異なるのか、またどこで共通しているのかを探ることが重要だと気づいた。そのため、「近似的な考え方」に注目し、異なる意見がどこで共鳴し、どこで食い違っているのかを明確にする作業を行った。教員Aは、「柔軟性を育むためには、失敗を受け入れることが必要だ」と述べ、教員Bは「失敗は学びの一部であり、それを受け入れる力も柔軟性に含まれる」と共感した。しかし、教員Cは「柔軟性を育てるためには、子供が自分の意見に固執するのではなく、他者の意見を聞く姿勢を持つことが大切だ」と異なる視点を提供した。このように、教員間で考え方が異なる部分と共通している部分を明確にすることができ、最終的に「柔軟性」を育むための指導方法についての合意形成が進んだ。

・対等な関係を築く対話のルール設定【心理的安全性を確保し、対話を促進する】

協議の進行において、教員全員が平等に意見を述べるように、「対等なルール設定」を徹底した。特に、発言の順番や、他の意見を尊重しながら自分の考えを述べるルールを設けることで、全員が積極的に参加できる環境を整えた。このルールは、意見交換を活性化させ、教員が自由に意見を出し合うことを促進した。教員Aは最初、発言を躊躇していたが、対等なルール設定によって、他の教員の意見をきちんと聞いた後で自分の考えを述べることができた。教員Bも、初めは自分の意見が通るか不安だったが、対等に意見を交わせる環境に安心感を持ち、議論に積極的に参加するようになった。このように、対等なルール設定は、教員間の信頼関係を強化し、協議を円滑に進めるために不可欠な要素となった。

以上の取組を通じて、教員たちは「柔軟な子供の姿」に対する理解を深め、その育成方法についての具体的な指導法を見つけることができた。協議を進める中で、教員は異なる経験を持つ者同士が意見を交換し、共通理解を形成することで、より効果的な教育実践へとつなげることができた。

(3) 研究視点についての協議

本研修では、教員が「研究視点の違和感」をテーマに協議を行い、共有された研究視点に対して自らの実践や価値観とのズレを振り返る場を提供した。この協議では、教員同士が異なる視点を共有することで新たな気づきを得て、教育実践における改善を目指した。特に、以下の四つの方法論を取り入れ、効果的な議論を進めるために工夫を凝らした。それは「共通の違和感に基づくグループ編成」「価値観に基づき子供の姿に焦点を当てた協議」「教育の本質に迫る協議」「違和感に着目した振り返り活動」である。これらの方法論を実際にもどのように活用したのかを、具体的な事例を交えながら述べていく。

・共通の違和感を活かした場づくり【違和感に気づき、自己の考えを明らかにする】

本研修では、教員たちが共通の違和感を生じているテーマについてグループを組むことにした。異なる教科や学年の教員が集まることによって、視点の違いを活かした議論が進むことが期待された。例えば、教員Aは「研究視点として提示された協働学習の重要性」について、実際の授業における具体的な実践方法が見えてこないという違和感を抱えていた。教員Bも同様に、「個別最適化」という研究視点が自分の経験則と矛盾するのではないかと感じていた。このように、共通の違和感を抱える教員をグループにまとめることで、意見を交換し、視点の整理を進めることができた。例えば、教員Aと教員Bは、それぞれの「協働学習」に対する疑問を話し合い、教員Cが「協働学習は、必ずしもグループ作業に依存するわけではない。個々の発言を尊重しながら全体で学ぶ力を育てるべきだ」とアドバイスをした。教員AとBはその意見を受け入れ、具体的な授業方法を考えることができた。このように、共通の違和感を共有することで、同じ悩みを持つ教員同士が実践に向けた具体的な改善策を考え出すことができた。

・価値観に基づき子供の姿に焦点を当てた協議の内容【違和感に気づき、自己の考えを明らかにする】

研究視点の違和感に関する協議を進める際に、「子供の姿」を中心に議論を進めた。教員たちは、研究視点に対する違和感をそのまま抽象的な議論にするのではなく、実際の教育現場で子供たちがどのように学んでいるのかを基準にすることで、より実践的な意見交換を行った。例えば、教員Aは「協働学習」によって子供がどのように成長するのかを問う中で、「子供たちが主体的に学び合う場がどれほど提供できているかが重要」と話した。教員Bも「個別最適化」に関して、特定の子供に焦点を当てた授業方法が本当に全体の学びに影響を与えているのかと悩んでいたが、他の教員の意見を通じて、「一人一人の学びの進度に合わせてサポートすることが、結果的に全体の学力向上に繋がる」という理解に至った。このように、実際に子供たちの姿を中心に据えて協議を進めることで、研究視点の抽象的な部分に具体的な方向性が生まれ、実践へと繋がる議論が展開された。

・教育の本質に迫る協議の内容【違和感を活かし、他者視点を取り入れる】

本研修では、協議の中で「本質に迫る」視点を重視し、与えられた研究視点の定義や目的を徹底的に掘り下げることを求めた。教員たちは、提示された研究視点について深く問い直し、表面的な理解にとどまらないようにした。例えば、「協働学習」や「個別最適化」といったテーマに対して、教員Aは「そもそも協働学習とは何か？」と問いかけ、教員Bも「個別最適化って、具体的にどのように実践することが求められているのか？」と質問した。議論の中で、「協働学習は単なる班学習のことではなく、子供同士が意見を交わし合い、思考を深め合う過程こそが協働学習の本質である」という認識が生まれた。また、「個別最適化」についても、教員たちは「一斉指導の中で、いかに一人ひとりのペースを尊重し、サポートを加えていくか」という本質的な部分に迫ることができた。このように、本質に迫る協議を行うことで、表面的な違和感を超えて、実際に教育実践に役立つ深い議論が展開された。

・違和感に着目した振り返り活動の設定【心理的安全性を確保し、対話を促進する】

協議が進んでいく中で、教員たちは定期的に振り返りを行い、自分が抱えている違和感や疑問について再評価する機会を持った。この振り返り活動では、教員自身が研究視点に対してどのように感じているのか、またその違和感がどのように解消されたのかを再確認することを目的とした。例えば、教員Aは最初、「協働学習」という視点に強い違和感を抱いて

いたが、協議を通じて自分の理解が深まったことを振り返り、「協働学習は他者との意見交換を通じて自分の考えを深めることだと認識した」と語った。教員Bも、「個別最適化」に関して、最初は違和感が強かったが、振り返り活動を通じて「個別の支援が全体の資質・能力の向上に繋がるという考え方に納得できた」と振り返った。このように、違和感をただ抱き続けるのではなく、それを振り返る活動を通じて整理し、次の実践にどう活かすかを考えることができた。

「研究視点の違和感」に関する協議では、教員たちは共通の違和感を共有し、異なる視点を交換することにより、新たな気づきを得ることができた。協議の中で、教員たちは「子供の姿」を基に議論を進め、「本質に迫る協議」を通じて研究視点の理解を深めた。また、「違和感に着目した振り返り活動」を行うことで、自己の学びを整理し、実践に生かすための具体的な方向性を見出した。このような方法論を取り入れることで、教員同士の信頼関係が深まり、研究視点の違和感が教育実践の改善につながる結果となった。

(4) 授業の指導案検討についての協議

本研修では、教員が自身の授業指導案を検討し、実際の教育現場での課題や改善点について議論を行った。協議を通じて教員は、自分の指導案に対する違和感を他者と共有し、異なる視点を積極的に取り入れることで、自身の指導方法を改善していった。協議では、特に「子供の姿に焦点を当てた協議」「本質に迫る協議」「グループエンカウンター活動の設定」「違和感に着目した振り返り活動の設定」という方法論を用いて、授業指導案をより実践的かつ効果的に改善していった。以下では、これらの方法論が具体的にどのように活用されたのかを詳述する。

・価値観に基づき子供の姿に焦点を当てた協議【違和感に気づき、自己の考えを明らかにする】

授業の指導案検討を行う際、協議の中で最も重視されたのは、「子供の姿」に焦点を当てることだった。教員たちは、どのような子供の姿を目指すのか、その目標を達成するために授業をどのように設計するべきかを中心に議論を進めた。例えば、教員Aは「子供が主体的に学び、自ら考える力を育てたい」という目標を掲げて指導案を作成していたが、その実現方法について悩んでいた。協議の中で、他の教員が「主体的な学びを引き出すためには、子供たちに思考する機会を与え、その結果を発表させる場が重要だ」という意見を共有した。この意見を受けて、教員Aは指導案にディスカッションやグループワークを取り入れることを決定した。さらに、教員Bは「自ら考える力を育てるには、子供たちが自分の意見を表現し、他者と交換する場が必要だ」とアドバイスし、教員Aはその点を指導案に反映させた。このように、教員たちは「子供の姿」を軸に、実際に子供たちがどのように学ぶのかを意識しながら、指導案を改良していった。

・教育本質に迫る協議の内容【違和感を活かし、他者視点を取り入れる】

教員たちは指導案を本質的に改善するための議論を行った。この協議では、単に表面的な問題を解決するだけでなく、授業の本質を問い直し、根本的な改善を目指した。例えば、教員Cは「子供たちに理解させるために、説明が必要だ」と考えていたが、協議の中で他の教員から「子供たちに理解を深めさせるためには、説明だけでなく、実際に体験させること

が大切だ」という意見を受けた。教員Cはその意見を受け入れ、指導案に実践的な活動を取り入れることを決めた。また、「理解を深めるためには、授業の中で子供たちがどのような学びを得ているのかを把握する必要がある」との意見を受けて、教員Cは授業中に小テストやフィードバックを取り入れることを考えた。このように、本質に迫る協議では、教員たちが授業の目的を再確認し、それを達成するために必要な指導法を議論することができた。

・グループエンカウンター活動の設定【心理的安全性を確保し、対話を促進する】

本研修では、協議の初期段階にグループエンカウンター活動を設定し、教員同士の信頼関係を築くことを目指した。この活動は、教員がリラックスして意見交換を行い、互いに信頼を深めるための重要な手段として活用された。グループエンカウンター活動を通じて、教員たちは自分の考えや経験を自由に共有できるようになり、協議に対する心理的障壁が低くなった。例えば、教員Dは「子供たちに自分の意見を発表させる授業を考えているが、うまくいか不安だ」と述べていた。グループエンカウンター活動では、他の教員たちが自分の指導案を共有し、意見交換を行った結果、教員Dは「他の教員の意見を参考にすることで、より良い指導案を作成できる」という自信を持つことができた。このように、グループエンカウンター活動は、教員同士の信頼関係を深めるだけでなく、指導案を改善するための協力的な環境を作り出すことができた。

・違和感に着目した振り返り活動の設定【心理的安全性を確保し、対話を促進する】

協議の最後では、教員たちは自分の指導案に対して抱いている違和感に着目し、その原因を振り返る活動を行った。この振り返り活動は、単に問題点を指摘するだけではなく、その違和感をどう解決するかを考えることを目的としていた。例えば、教員Eは「授業の進行がスムーズにいかないことが多い」と感じていたが、協議の中で「授業の進行をより円滑にするためには、子供たちにどのような役割を与えるかを明確にすることが必要だ」というアドバイスを受けた。教員Eはそのアドバイスを受けて、指導案に子供たちが役割を持つようなグループ活動を取り入れることを決定した。また、教員Fは「課題の評価基準が曖昧だ」と感じていたが、他の教員から「評価基準を明確にし、子供たちにフィードバックを提供することで、学びを深めることができる」という意見を受け入れ、指導案を修正した。このように、振り返り活動を通じて教員たちは自分の指導案に対して抱く違和感を整理し、それを実践的な改善に繋げることができた。

「授業の指導案検討についての協議」では、教員たちは協議を通じて自分の指導方法に対する違和感を共有し、異なる視点を取り入れることができた。特に、「価値観に基づき子供の姿に焦点を当てた協議」「教育の本質に迫る協議」「グループエンカウンター活動の設定」

「違和感に着目した振り返り活動の設定」といった方法論が、教員同士の信頼関係を深め、実践的な改善案を生み出すための重要な手段となった。この協議を通じて、教員たちは自身の指導案をより効果的なものに改善し、教育実践の質を向上させるための具体的な方向性を見出すことができた。

(5) 自己の課題に基づく授業実践についての協議

本研修では、教員が自己の教育課題をテーマに授業実践を行い、その成果と課題についてグループで協議を行った。協議を通じて教員たちは、自分の授業実践に対して抱く違和感を

他者と共有し、それを改善するためのアイデアを出し合うことを目的とした。協議においては、特に「共通の違和感を活用した場づくり」「価値観に基づき子供の姿に焦点を当てた協議」「違和感に着目した振り返り活動の設定」「対等な関係を築く対話のルール設定」の四つの方法論を活用し、授業実践を深めていった。以下では、これらの方法論がどのように実際の協議で活用されたのかを詳述する。

・共通の違和感を活かした場づくり【違和感を活かし、他者視点を取り入れる】

グループ協議を行う上で重要だったのは、「共通の違和感を活用した場づくり」だった。研修に参加している教員たちは、授業実践における違和感を生じていたが、それがどこに起因しているのかを共有することにためらいを感じるがあった。そのため、協議を始める前に、ファシリテーターは「違和感とは何か、なぜそれを感じるのか？」という問いを投げかけ、参加者がそれぞれの授業で抱えている違和感を話しやすい環境を作り出した。例えば、教員Aは「子供たちが授業に積極的に参加しない」と感じていたが、その原因を明確にすることができなかった。そこで、他の教員と共に協議を行う中で、教員Bが「子供たちに十分な発言の機会を与えていないのではないかと指摘した。教員Aはこの指摘を受けて、自分が子供たちに一方的に説明をしていることに気づき、授業における子供たちの発言を促す方法について考え直すきっかけを得た。また、教員Cは「学びが深まっていないように感じる」と悩んでいたが、協議を通じて、「授業の進行速度が速すぎて、子供たちが内容を十分に消化できていない可能性がある」という共通の違和感を共有した。このように、共通の違和感を認識し、それに基づいて授業の改善点を議論することが、協議の大きな成果となった。

・価値観に基づき子供の姿に焦点を当てた協議の内容【違和感に気づき、自己の考えを明らかにする】

協議の中で最も重視されたのは、「教育観に基づき子供の姿に焦点を当てた協議」だった。授業を改善するためには、教員自身が「どのような子供を育てたいのか」という目標を明確にする必要があるが、教員たちはその目標設定に悩んでいた。そこで、協議の中で教員たちは、授業の中で目指すべき子供の姿を具体的に議論し、それに基づいて指導法を改善していった。教員Dは、「学ぶ楽しさを感じる子供」を目指していたが、実際に授業を行った後、その目標が抽象的すぎて、どのように実現すればよいのか分からなくなっていた。そこで、他の教員が「子供が学びを楽しむためには、成功体験を感じられる機会を提供することが大切だ」という意見を出し、教員Dはそのアドバイスをを受けて、授業内容に子供たちが自分で発見するような体験を組み込むことに決めた。このように、「子供の姿」に焦点を当てることで、教員たちは自分の指導目標を具体的にイメージし、それに向けた授業改善が進んだ。

・違和感に着目した振り返り活動の設定【心理的安全性を確保し、対話を促進する】

協議の中で、授業実践の振り返り活動も重要な要素となった。この振り返り活動では、教員たちが授業後に感じた違和感に着目し、その原因を掘り下げて考えることが求められた。教員たちは、授業のうまくいかなかった部分や問題点を振り返るだけでなく、なぜそのような結果になったのかを共に考え、それを解決するためのアイデアを出し合った。教員Eは、「子供たちが授業に積極的に関わらない」という問題に直面していたが、振り返り活動を通じて「自分の授業の進行が速すぎて、子供たちに十分な時間を与えていなかったことに気づいた」と反省した。その後、教員Eは授業の進行に余裕を持たせ、子供たちが自分の考えを

発表する時間を確保することに決めた。このように、振り返り活動を通じて教員たちは自分の指導方法を見直し、授業改善に向けた具体的なステップを踏むことができた。

・対等な関係を築く対話のルール設定【心理的安全性を確保し、対話を促進する】

協議を進めるためには、教員同士が対等な関係を築き、意見を自由に交換できる環境を整えることが重要であった。そこで、協議を始める前に、「対話のルール」を設定し、教員たちが互いに尊重し合い、意見を発言しやすい状況を作り出した。例えば、発言をする際には相手の意見に対して否定的な言葉を使わず、具体的なフィードバックを心がけることが求められた。教員Fは、「自分の指導法がうまくいかないことに悩んでいる」と発言した際、他の教員たちはその意見に対して「その部分についてはどうしてうまくいかなかったのか」を問い直し、具体的な改善点を一緒に考えた。このように、対等な関係を築くためのルール設定は、教員たちが安心して自分の課題を共有し、協議を進めるための大きな助けとなった。

「自己の課題に基づくグループ授業実践についての協議」では、教員たちは協議を通じて自分の授業に対する違和感を共有し、それを改善するための具体的な方法を見出していった。特に、「共通の違和感を活用した場づくり」「価値観に基づき子供の姿に焦点を当てた協議」「違和感に着目した振り返り活動の設定」「対等な関係を築く対話のルール設定」といった方法論は、協議を円滑に進めるために非常に効果的であった。この協議を通じて、教員たちは自分の授業を改善するための新たな視点を得るとともに、他の教員の経験や意見を参考にしながら、より良い授業実践を目指すための実践的な方法を学んだ。

(6) 自己の課題に基づく振り返りについての協議

本研修では、教員が自己の課題に基づいた授業実践を行い、その結果を振り返ることで、授業の改善に繋げる協議を行った。この協議は、教員自身の指導に対する意識を高め、自己の課題を認識した上で改善策を見出すことを目的としている。協議の方法論として、特に重視したのは「異なる経験に着目した場づくり」「教育観に基づき子供の姿に焦点を当てた協議」「教育の本質に迫る協議の内容」「違和感に着目した振り返り活動の設定」であった。これらの方法を通じて、教員は他者との対話を深め、授業改善に向けた実践的なアイデアを得ることができた。

・異なる経験を活かした場づくり【違和感に気づき、自己の考えを明らかにする】

協議の最初に、教員たちはそれぞれの授業実践を振り返り、その結果を共有した。しかし、振り返りの中で重要だったのは、各教員が異なる経験を持っていることを意識し、それを協議に活かすことだった。本研修では、異学年や異なる経験を持つ教員を混ぜてグループを編成し、グループ内で多様な視点を持つ教員同士が協議する場を提供した。これにより、同じテーマでも異なる切り口での意見が出やすく、振り返りの質が深まることが期待された。例えば、教員Aは「授業の進行が早すぎて、子供たちがついていけない」という違和感を生じていた。これに対して、教員Bは「自分の授業でも同様の課題を感じていたが、授業の進行ペースを遅くして、子供たちが理解できるようにする工夫をした」と具体的な対策を紹介した。さらに、教員Cは「自分の授業ではペースに関わらず、生徒に質問をさせることを多くして、つまづいている点を確認するようにしている」という意見を出し、ペースだけで

なく、子供の理解を確認するアプローチも有効だということが分かった。このように、異なる経験を持つ教員同士が協議を行うことで、新たな視点が得られ、個々の課題に対する解決策を見つける手がかりとなった。

・教育観に基づき子供の姿に焦点を当てた協議の内容【違和感に気づき、自己の考えを明らかにする】

今回、重要だったのは、協議の中で「教育観に基づき子供の姿に焦点を当てる」ことである。教員が自己の授業を振り返る際、自分の指導方法だけを振り返るのではなく、実際にその指導を受ける子供たちがどのように感じ、学んでいるかに焦点を当てることが重要だ。教員たちは、自分の授業が子供たちにどのように影響を与えたのかを考え、子供たちの反応や行動を元にしたフィードバックを行うことを目指した。教員Dは、「授業の内容が難しすぎて、子供たちが理解できていないのではないかと感じていた。このとき、協議で子供たちの反応に焦点を当てることにした。教員Bが「子供たちの反応をよく見て、わからないところを聞く機会を増やしている」という実践を共有し、教員Dはそのアドバイスを受けて、授業中に子供たちの反応を観察し、適切なタイミングで質問を投げかける方法を試すことを決めた。このように、子供たちの姿に焦点を当てることで、教員は授業の進行や内容を改善するための具体的な方向性を見つけることができた。

・本質に迫る協議の内容【違和感を活かし、他者視点を取り入れる】

振り返り活動の中では、授業内容や子供たちの反応に焦点を当てることは重要だが、その背後にある「本質」に迫る協議も大切だ。授業で生じた違和感の原因が、単なる進行ペースや教材の難易度にとどまらず、授業の本質的なアプローチにある場合があるからである。協議では、教員がその違和感を単なる表面的な問題としてではなく、根本的な授業の在り方や教育観に関わる問題として捉えるようにした。教員Aは、「自分の授業が進むスピードと子供の理解が一致しない」と感じていたが、協議を通じて、「授業進行の速さにこだわりすぎて、子供たちの理解度を十分に確認していなかったのではないかと」という本質的な問題に気づいた。これに対して、教員Bが「理解度を測るために、小テストやペアワークを導入することで進行ペースを調整できる」とアドバイスをした。教員Aはこのアドバイスを受けて、進行ペースを調整するだけでなく、子供たちの理解をより深く測る方法を模索するようになった。このように、協議を通じて本質的な部分にまで踏み込んで議論することが、授業改善に繋がる重要なステップとなった。

・違和感に着目した振り返り活動の設定【心理的安全性を確保し、対話を促進する】

協議を通じて授業を振り返る際、教員たちは自分の「違和感」に着目してその原因を探ることが大切だった。違和感とは、通常、授業の中で何かうまくいっていない、または自分が思っていた通りに進んでいないという感覚から生じる。違和感をただ無視するのではなく、それを積極的に振り返り、その原因を分析することが重要だ。教員たちは、授業後に自分が抱いた違和感に対して、「なぜそう感じたのか？」を問い直すことを求められた。教員Cは、「授業の進行がうまくいかないと感じる場面が多かった」と振り返ったが、協議を通じてその原因が「子供たちに十分な時間を与えていなかったために、子供たちが理解する余裕を持てなかった」ということに気づいた。教員Bは「授業の進行を早めることで、子供たちが参加しにくくなってしまふことがある」と指摘し、教員Cはそのアドバイスを受けて、進行ペ

ースを調整し、子供たちが発言しやすい時間を設けることを決定した。このように、違和感に着目することによって、授業の改善点を具体的に洗い出し、次回に活かすことができた。

「自己の課題に基づく振り返りについての協議」では、教員たちは異なる視点を持ち寄り、自己の授業を深く振り返ることができた。特に、「異なる経験に着目した場づくり」「教育観に基づき子供の姿に焦点を当てた協議」「教育の本質に迫る協議の内容」「違和感に着目した振り返り活動の設定」という方法論は、教員が自らの授業を客観的に見つめ直し、具体的な改善策を見つけるための有効な手段となった。今後もこのような協議を通じて、教員たちは自らの指導法を改善し、より効果的な授業を展開できるようになるだろう。

第5章 研究の考察

第1節 考察の方向性

(1) 違和感に着目した対話型校内研修の可能性

近年の教育現場では、教員が自身の成長を遂げられず、安心して居場所を感じられない状況が浮かび上がってきた。この背景には、教員間の閉鎖性、関係の希薄化、そして役割分担の固定化といった複数の課題が複雑に絡み合っていることが指摘される。これらの課題は、教育現場全体の活力を阻害し、個々の教員が本来持つ多様な視点や能力を十分に発揮できていない要因となっている。これらの問題を解消し、教育の質を向上させるには、教員が自己の教育観や指導方法を見直し、他者視点を取り入れる機会を意図的に増やすことが重要であると考えられる。そのためには、教員が自らの実践に違和感を覚え、その違和感を共有し、対話を通じて乗り越えていくことが必要不可欠である。

そこで、本研究では、校内研修という場を活用して、教員が自己の実践に「違和感」を覚え、それを共有することで新たな視点や成長の契機を得るプロセスを明らかにする。この違和感とは教員が自己の実践を振り返り、多様な視点を柔軟に対応する力を育むための重要な契機になると考える。つまり、違和感を軸に、校内研修が教育現場でどのように変容するのかを探っていく。

(2) 研究対象者

研究対象者の選定にあたっては、多様な背景や視点を取り入れることを目的とし、年齢や教職経験年数、さらに違和感に対する捉え方に基づいて検討を行った。(表 5-1)。

| | 年齢 | 経験年数 | 本校在籍年数 | 校務分掌 | 意識調査 4月実施 結果平均 (5観点) | 違和感に対する認識 (第1回目のインタビュー調査より) |
|-----|-----|---------------|--------|------|-------------------------------|---|
| A教員 | 36歳 | 11年 (中堅) | 4年 | 体育主任 | 平均値 3.1 | 教員間において、考え方や認識のズレを生じることが少なく、他者の意見を受容することが多い。体育主任の役割に関しても前年度の流れに疑問を呈することなく、以前の取組をそのまま活用することが多く、新たな考えを取り入れたりすることは少ない。 |
| B教員 | 54歳 | 32年 (ベテラン) | 2年 | 学年主任 | 平均値 2.7 | 教員間において、考え方や認識のズレは生じるものの、長い教員経験から他者視点を自分の中に取り入れることは少なく、自分の意見を貫いてしまう。学年主任という立場ではあるもの、学年会などでは、自分主体で物事を決めてしまうことが多い。 |
| C教員 | 25歳 | 2年 (若手) | 2年 | 環境担当 | 平均値 1.6 | 教員間において、考え方や認識のズレなどは生じるものの、自分の意見を伝えることが苦手である。授業づくりなどに関しても、自分だけで学びを深めることが多く、疑問などが生じても、他の教員に聞いたりする機会は少ない。 |

表 5-1 研究対象者の特徴 (再掲)

A教員は中堅層の教員であり、他者の意見を受容しながら協働できる特徴を持つ。一方で、B教員は長年の経験から自己の意見に強い自信を持つが、他者視点を取り入れる場面が限定的であるという課題が見られた。C教員はまだ経験が浅く、自分の意見を伝えることに対して心理的な壁を感じる傾向があった。このように、対象者の多様な属性により、対話を通じてどのように認識が変化していくかをより広い視点で捉えることが可能となった。各々が異なる年代、経験年数、校務分掌を持ち、各々の違和感に対する認識が対話の場でどのように変化するかを観察を行った。

第2節 違和感の分析

(1) 教員の違和感の分析と背景

① A教員の違和感と背景

研修の振り返り記述やインタビュー回答から、A教員が抱く違和感について分析する。

| 研修後の振り返り記述 | 違和感の内容 | 違和感に対する対話のアプローチ |
|---|--|---|
| <p><目指す子供の姿に関して></p> <p>目指す子供の姿についての議論では、他の先生方の意見を聞きながら、自分の中に新しい視点を取り入れることができました。私自身、目指す子供の姿というものをそれほど深く考えてこなかった部分がありましたが、対話を通じて『みんなで共有する』ことの大切さに気づきました。他者の意見を受け入れることが得意な私ですが、時には自分の考えをもっと主張してみてもいいのかもしれないと思いました。</p> | <p>自分の意見を主張する場面でためらいを感じ、共有の重要性に気づく一方で葛藤があった。</p> | <p>異学年によるグループ構成が自分の考えを広げることができた。</p> <p>【異なる経験を活かした場づくり】</p> |
| <p><そもそも「柔軟な姿」とは？></p> <p>「柔軟」という言葉について、先生方との対話を通して改めて考える機会になりました。子供たちにもそのような力を求めていくのは大切だと思います。例えば、異なる考え方に触れることができる環境を整えることが、柔軟性を育む一つの鍵ではないかと感じました。</p> | <p>「柔軟」の具体的な意味や、それを育てる指導方法が曖昧で、子供にどう教えるべきか戸惑った。</p> | <p>「そもそも『柔軟』とは？」を問うことで、目指す子供の姿を共有することができた。</p> <p>【本質的な問い】</p> |
| <p><研究の視点に関して></p> <p>研究の視点については、自分にとって特に違和感を覚える部分はありませんでした。他の先生方の意見を聞きながら、新しい視点を得られることが多く、学びが深まったと感じています。ただ、自分の意見をあまり主張しないため、もっと積極的に議論に参加する必要があるかもしれないと思いました。</p> | <p>特に大きな違和感はないが、自分の意見を主張する機会が少なく、もっと議論に参加すべきだった。</p> | <p>協議の練りあいについて悩んでいたのも、同じ悩みを持つ人と相談できて、ヒントを沢山もらった。</p> <p>【共通の違和感を活かした場づくり】</p> |
| <p><指導案検討に関して></p> <p>指導案を検討する際、他の先生方の意見を取り入れることで、指導案の質を高められると感じました。自分が気づかなかった視点を得ることができたのが大きな収穫です。ただ、自分の意見をもっと明確に伝える努力も必要だと思いました。</p> | <p>他者の意見を受け入れたが、自分の考えを十分に伝えられないことに違和感を覚えた。</p> | <p>指導の方法だけでなく、自分の教育観についても話せて、他の先生のことを以前よりも知ることができた。</p> <p>【価値観を基盤とした協議】</p> |
| <p><自己の課題に基づく授業実践に関して></p> <p>自分の課題を意識しながら授業実践に取り組みましたが、対話を通じて新しい視点や方法を学ぶことができました。他者の意見を取り入れることで、自分の課題の改善に役立てることができました。</p> | <p>他者の意見を取り入れた際、自分の視点と他者の視点の違いに戸惑いを感じた。</p> | <p>自分の目指す子供の姿も含めて協議することが出来たことで、自分の課題が見えてきた。</p> <p>【価値観を基盤とした協議】</p> |

以下に示しているように、Festinger の分類で言えば、筆者自身の判断ではあるが、A 教員は校内研修の対話の中で、認知的違和感や感情的違和感を生じており、特に感情的違和感を抱きやすいことがわかった。

・【理解の不明確さが迷いや混乱を引き起こしている→認知的違和感】

A 教員は、「柔軟性という言葉はよく聞くが、具体的に何をすればいいのか分からない」と述べており、柔軟性の具体的な行動や実践への理解が不足していることが、自分の指導法や考え方を調整する際に迷いを生じさせている。

・【他者意見への心理的な抵抗感や負担が生じている→感情的違和感】

A 教員は、「他者の意見を聞いて戸惑うことがある。自分の考えが否定されているように感じることもある」と述べており、他者の意見に触れた際、心理的な戸惑いや不安を抱えている。自分の意見が否定されるのではないかという恐れがあり、意見交換にプレッシャーを感じている。

・【役割への責任感が心理的な負担を引き起こしている→感情的違和感】

A 教員は、「体育主任としての責任感が強く、他者の意見を受け入れることに不安がある」と述べており、体育主任としての役割意識がプレッシャーとなり、他者意見の受容に不安を感じている。

A 教員は 11 年の教員経験を持つ中堅層で、体育主任という責任ある役職を担っている。この立場から、他者の意見を取り入れることへの戸惑いや、自分の指導法が否定されるのではないかという不安を抱えている。その背景には、体育主任として「指導の責任を果たさなければならない」という強いプレッシャーがあり、自分の考えを守りたいという心理が働いている点が挙げられる。また、「柔軟性」という言葉をよく耳にするものの、その具体的な意味や行動への落とし込みが不明確であることが、意見交換や実践の場で迷いを生じさせている。さらに、他者との意見交換の経験が十分ではないため、建設的な対話のスキルが不足している点も、違和感の要因として考えられる。

②B 教員の違和感と背景

研修の振り返り記述やインタビューの回答から、B 教員が抱く違和感について分析する。

| 研修後の振り返り記述 | 違和感の内容 | 違和感に対する対話のアプローチ |
|--|---|---|
| <p><目指す子供の姿像に関して></p> <p>対話の中で、自分の意見を主張するあまり、他の先生方の意見を聞き逃している場面があることに気づきました。目指す子供の姿の捉え方は人それぞれ異なるため、もう少し柔軟に他者の考え方を受け入れる必要があります。</p> | <p>自分の経験から作り上げた「目指す子供の姿」と他者の意見とのズレに違和感を覚えた。</p> | <p>自分と近い考えだけでなく、話し合うと少し違うことに気づいた。細かい違いについて話し合うことで、学びが深まった。</p> <p>【近似的な考え方に着目したプロセス】</p> |
| <p><そもそも「柔軟な姿」とは？></p> <p>他の先生方との話し合いの中で、「柔軟」とは単に適応力だけでなく、新しい考えを生み出す力も含まれると知り、考えが広がりました。経験に頼るだけでなく、新しい視点を取り入れる努力をしていきたいです。</p> | <p>柔軟を「確立した基準を持つこと」と捉えていたが、他者の意見で異なる解釈が提示され、戸惑った。</p> | <p>何となく分かっていることも、「そもそも『柔軟』とは…」と話すことで、目指す子供の姿が明確になるとともに、互いの教育観を知ることができた。</p> <p>【本質的な問い】</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p><研究の視点に関して> 研究の視点に違和感を覚えることもありました。自分の経験則とは異なる視点について議論する際に、自分が納得できるまで時間がかかることがあります。しかし、先生方との対話を通じて、新しい考えを受け入れる柔軟さを育てていくことの必要性を感じました。</p> | <p>長年の経験に基づく視点が、新しい研究視点と合わず違和感を覚えた。</p> | <p>指導の方法だけでなく、その根底にある子供観や教育観を話せて理解が深まった。 【価値観を基盤とした協議】</p> |
| <p><指導案検討に関して> 指導案検討の場では、自分の経験を基にした意見を積極的に述べましたが、それが時に他の先生方の意見を妨げているのではないかと感じました。意見を調整しつつ、みんなでより良い指導案を作りたいです。</p> | <p>他者の意見に共感しつつも、自分の経験則を重視し過ぎて議論が進まなかった。</p> | <p>「そもそも」を協議することで、この単元で育てたい子供の姿がみえてきた。 【本質的な問い】</p> |
| <p><自己の課題に基づく授業実践に関して> 授業実践では、自分の課題を意識して取り組みましたが、どうしても経験に頼る部分が多くなりがちです。他の先生方からのフィードバックを受けて、自分の方法を見直すことができました。</p> | <p>自分の方法に自信があるが、他者の提案が正しいと感じる場面で戸惑った。</p> | <p>周りの先生が私の意見を否定せずに聞いてくれたので、安心して伝えることができた。 【対話のルール設定】</p> |

以下に示しているように、Festinger の分類で言えば、筆者自身の判断ではあるが、B 教員は校内研修の対話の中で、認知的違和感や社会的違和感を生じており、特に認知的違和感を抱きやすいことがわかった。

・【方法論のズレによる迷いが生じている→認知的違和感】

B 教員は「若手教員が新しい方法を提案してくれるが、自分の経験とは違うやり方で、どう捉えるべきか迷うことがある」と述べており、長年の経験に基づく方法論と、若手教員の新しい視点との間にズレがあり、その調整に苦勞している。

・【理想と現実のギャップが認知的な混乱を生じさせている→認知的違和感】

B 教員は、「目指す子供像は変えたくないが、現場での状況に合わないことも出てきて悩んでいる」と述べており、理想の教育観を維持したい一方で、現場での実情との間に葛藤を抱えている。

・【世代間の視点のズレが対話を妨げている→社会的違和感】

B 教員は、「若手教員と意見交換をすると、考え方の違いが際立つことがある」と述べており、若手教員との意見交換において、世代間の価値観や視点の違いに気づき、対話が停滞する場面がある。

・【適応の困難さが認知的な負担となっている→認知的違和感】

B 教員は、「新しい視点を取り入れる必要性は感じるが、自分のやり方を変えるのは簡単ではない」と述べており、新しい視点の必要性を理解しているが、それを実践に移すことに心理的な抵抗を感じている。

B 教員は 32 年の教員経験を持つベテラン層で、学年主任としての役割を担っている。この立場から、長年培ってきた「目指す子供像」や指導方法に対する強い自信があり、新しい視点や若手教員の意見を受け入れる際にズレを感じている。その背景には、長年の経験に基づいた固定観念がある一方で、「自分のやり方を変えるのは簡単ではない」という心理的な抵抗感が影響している。また、学年主任という立場が、自分の方法を優先するべきだという

責任感を生み、柔軟性を低下させる要因となっている。さらに、世代間の価値観や視点の違いが、若手教員との意見交換における対話の停滞を引き起こし、違和感の原因となっている。

③C教員の違和感

研修の振り返り記述やインタビューの回答から、C教員が抱く違和感について分析する。

| 研修後の振り返り記述 | 違和感の内容 | 違和感に対する対話のアプローチ |
|---|--|--|
| <p><目指す子供の姿に関して></p> <p>他の先生方の意見を聞きながら、自分の考えをまとめようと努力しました。ただ、自分の意見をはっきり言うのが苦手で、他者の意見に影響されすぎてしまうことがあります。もっと自分なりの考えを持ち、伝えられるようにしていきたいと思います。</p> | <p>他者の意見を聞くことで、自分の目指す子供の姿が曖昧であることに気づき、意見を伝える難しさを感じた。</p> | <p>研究の最初にみんなを知る時間がある、今まで話せない人とも交流できて良かった。</p> <p>【グループエンカウンター活動の設定】</p> |
| <p><そもそも「柔軟な姿」とは？></p> <p>「柔軟」について、他の先生方の意見を聞きながら、自分なりに考えを深めました。ただ、自分の中ではまだ漠然としていて、具体的にどう指導に活かすべきかが分かりません。話し合いの中で、『柔軟な姿とは、多様な意見を尊重すること』という言葉が印象的でした。これを子供たちにも伝えていきたいです。</p> | <p>「柔軟」の定義が曖昧で、自分の授業実践にどう活かせるのか迷いがあった。</p> | <p>「そもそも」を話し合うことは、どの場面でも大事なことで、色々な考えを知るきっかけとなった。</p> <p>【本質的な問い】</p> |
| <p><研究の視点に関して></p> <p>研究の視点については、自分がまだ知識不足で、違和感をうまく言語化できない場面が多かったです。ただ、他の先生方の話を聞く中で、自分の中で少しずつ整理されていくのを感じました。もっと研究の視点について理解を深め、議論に積極的に参加していきたいです。</p> | <p>研究の視点に対して特に違和感を抱かなかったが、自分の発言不足に課題を感じた。</p> | <p>自分の考えと異なる人の話を聞くことで、多様な視点を持つことができた。</p> <p>【異なる経験を活かした場づくり】</p> |
| <p><指導案検討に関して></p> <p>指導案検討では、他の先生方の意見を参考にしながら学びましたが、自分の考えを表現するのが難しかったです。もっと準備をして、自分の意見を自信を持って述べられるようになりたいと思います。</p> | <p>他者の意見に圧倒され、自分の提案が適切か迷いを感じた。</p> | <p>他の先生の考えを聞いて、考え方は似ているが、その根拠となる部分がさまざまであった。</p> <p>【対極的な考え方に着目したプロセス】</p> |
| <p><自己の課題に基づく授業実践に関して></p> <p>授業実践では、自分の課題に気づきつつも、それをどう改善していくかが迷いました。他の先生方のアドバイスを聞いて、自分なりに改善案を考えましたが、まだ模索中です。</p> | <p>他の先生からの提案を活かしきれておらず、自分の指導力不足を感じた。</p> | <p>他の先生方も自分と同じような悩みを持っていたので、意欲的に取り組めた。</p> <p>【共通の違和感を活かした場づくり】</p> |

以下に示しているように、Festinger の分類で言えば、筆者自身の判断ではあるが、C教員は校内研修の対話の中で、感情的違和感や技術的違和感を生じており、特に技術的違和感を抱きやすいことがわかった。

・【自分の未熟さを意識することで心理的負担が発生している→感情的違和感】

C教員は「他の教員の意見を聞くと、経験の浅さを痛感してしまう」と述べており、他者意見に触れることで、自分の経験不足や未熟さを強く感じ、不安が生じている。

・【技術的なスキルの不足が不安を引き起こしている→技術的違和感】

C教員は「指導案を作成する際に、自分の考えが合っているのか不安になることが多い」と述べており、指導案作成時に、自分の提案が適切であるかに確信が持てず、技術的な迷いを抱えている。

・【自己表現への不安が心理的な障壁となっている→技術的違和感】

C教員は「意見交換の場では、自分の意見を出すのが怖くなることもある」と述べており、意見交換の場面で、心理的な壁を感じ、自己表現に対して消極的な姿勢をとっている。

・【自己評価の低さが技術的な課題を強めている→技術的違和感】

C教員は「研究の方向性について、他の意見を参考にしたいが、自分の提案が弱いように感じる」と述べており、他者の意見を活用したい意欲はあるものの、自分の提案に対する評価が低く、自信を欠いている。

C教員は教員歴2年目の若手教員である。他者の意見に圧倒されることが多く、自分の提案が適切でないのではないかという不安を感じている。その背景には、教員としての経験不足があり、自信の欠如が心理的な負担となっている点が挙げられる。また、研究や指導案作成の際には、具体的な方法や方向性が不明確で、技術的なスキル不足が違和感を引き起こしている。さらに、自分の意見を表現する場面で「意見が弱い」と感じることが多く、他者意見への依存が強くなる傾向も違和感の一因となっている。経験不足やスキルの未熟さから主体性を十分に発揮できず、他者との意見交換で心理的な壁を感じている点も重要な要因である。

(2) 全体的な特徴と比較

本調査では、A教員、B教員、C教員の違和感を比較し、その共通点と相違点を明らかにした。それぞれの違和感は、教員としての役割や経験年数、立場に基づく特徴的なものだが、共通して意見交換や協働の場面で心理的な負担を感じていることが分かった。以下に、違和感の相違点と共通点を具体的に述べる(表 5-2)。

| 項目 | A教員 | B教員 | C教員 |
|--------|---|---|--------------------------------------|
| 経験年数 | 11年 | 32年 | 2年 |
| 役割 | 体育主任 | 学年主任 | 環境担当 |
| 背景 | 中堅層としての責任感が強く、自分の方法を守りつつ柔軟性を求められるジレンマがある。 | ベテランとしての経験や固定観念が強く、新しい視点や若手との意見交換にギャップを感じる。 | 経験不足やスキルの未熟さから、自分の意見や技術に自信がない。 |
| 違和感の種類 | 感情的違和感 認知的違和感 | 認知的違和感 社会的違和感 | 技術的違和感 感情的違和感, |
| 主な違和感 | 他者の意見が否定的に捉えられる不安や、柔軟性の具体的実践方法への迷いがある。 | 若手教員との意見のズレや、新しい視点を受け入れる際の心理的抵抗がある。 | 意見表明に対する自信の欠如や、指導案作成時の技術的な課題に直面している。 |
| 共通の課題 | 意見交換や協働の場での心理的な負担 | 意見交換や協働の場での心理的な負担 | 意見交換や協働の場での心理的な負担 |

表 5-2 3人の違和感の特徴

まず3人の違和感の相違点についてである。3人の違和感の相違点として、「抱く違和感の種類の違い」「違和感の背景の違い」「役割や立場の影響」が挙げられる。具体的な相違点に関しては以下で述べる。

【3人の違和感の相違点について】

①違和感の種類の違い

一つ目の相違点は、抱える違和感の種類に偏りがある点である。A教員は「感情的違和感」と「認知的違和感」が中心であり、他者の意見に対する心理的な負担や、柔軟性の実践方法への迷いが特徴的である。一方、B教員は「認知的違和感」と「社会的違和感」が顕著であり、特に若手教員との意見交換における世代間ギャップが違和感の大きな要因となっている。C教員は「感情的違和感」と「技術的違和感」が目立ち、経験不足やスキルの未熟さに起因する不安が違和感の根本にある。

②違和感の背景の違い

二つ目の相違点は、違和感が発生する背景が異なる点である。A教員は中堅層としての責任感が強く、体育主任という役割から来るプレッシャーと、柔軟性を求められる中でのジレンマが背景にある。B教員はベテラン層として長年培ってきた固定観念が、新しい視点や若手教員の意見を受け入れる柔軟性を妨げている。また、世代間の価値観や視点の違いも違和感を引き起こす大きな要因である。C教員は若手教員としての経験不足と未熟さが目立ち、それが心理的な不安や技術的課題を強調する形で違和感を生じさせている。

③役割や立場の影響

三つ目の相違点は、役割や立場が違和感に直接影響を与えている点である。A教員は体育主任という特定の役割が心理的負担を増幅させており、他者の意見を受け入れることに対する不安を強めている。B教員は学年主任としての役割が「これまでの方法を維持するべきだ」という責任感を生み、それが新しい視点の受容を困難にしている。一方、C教員は初任2年目という立場にあるため、自分の意見が軽視されるのではないかとという心理的抵抗が強くなっている。

次に、3人の違和感の共通点である。3人の違和感の共通点として、「意見交換や協働における心理的な負担」「責任感や経験に基づくプレッシャー」「意見の受容と実践の難しさ」が挙げられる。具体的な共通点に関しては以下で述べる。

【3人の違和感の共通点について】

①意見交換や協働における心理的な負担

一点目は、全員に共通する課題として、意見交換や協働の場面で感じる心理的な負担が挙げられる。A教員は「自分の考えが否定されるのではないかと」という不安を抱え、他者の意見との調整に戸惑いを感じている。B教員は若手教員との間に世代間ギャップを感じており、価値観や視点の違いが対話を停滞させる要因となっている。C教員は自分の意見に対する自信の欠如が大きく影響しており、意見表明の場で心理的な抵抗を感じる傾向がある。このように、3人の教員はそれぞれの立場や経験に基づいた状況に違いはあるものの、他者との意見交換や協働において心理的な壁を感じている。

②責任感や経験に基づくプレッシャー

二点目は、全員が役割や経験年数に基づく心理的なプレッシャーを抱えている点も共通している。A教員は体育主任としての責任感が強く、「柔軟性」と「指導の責任」という相反する課題の間で葛藤し、心理的な負担を強めている。B教員は学年主任として、これまでの方法を維持しなければならないという責任感が、新しい視点を受け入れる際の障壁となっている。一方、C教員は初任2年目という立場に対する自信の欠如や経験不足が、心理的な負担を強めている。このように、それぞれの役割や経験の特性に応じたプレッシャーが違和感を増幅している。

③意見の受容と実践の難しさ

三点目は、全員が他者の意見を受け入れる重要性を認識しているものの、それを具体的に行動に落とし込む方法が明確でない点も共通している。意見交換や協働の重要性を理解している一方で、それを実践するための具体的なスキルや手段が不足しており、これが違和感の原因となっている。

(3) 教員の立場を超えた共通の課題

それぞれの教員が抱える違和感には経験年数や役割に基づく個別の特徴が存在するが、共通して意見交換や協働のプロセスにおけるズレが根本的な課題として浮かび上がった。この点は、各教員の立場に応じた違和感の種類や背景にかかわらず、全体として解決すべき共通のテーマであるといえる。

教員間の意見交換や協働におけるズレは、教育現場において多様な意見を取り入れ、より良い実践を生み出すプロセスを阻害する要因となり得る。そのため、このような心理的負担を軽減するための取組は、教員の経験年数や役割にかかわらず重要な課題である。また、このズレが生じる背景には、それぞれの役割に基づく責任感や立場の違いがあり、これが心理的な抵抗や不安を生み出している点も共通している。これらの課題に対処するためには、意見交換や協働の場における心理的安全性を高め、教員間の相互理解を促進する仕組みの整備が求められる。さらに、教員間で生じるズレの解消には、単なる対話の促進だけでなく、他者の意見を具体的な行動や実践に落とし込む力を高める必要がある。意見を受け入れる意識を共有するだけでなく、それを効果的に活用し、現場で実践につなげるための具体的な方法や支援の導入が必要不可欠である。これにより、教員間の協働が活性化されるとともに、各教員の違和感を活かし、より良い教育実践の実現が期待できる。

このように、教員間の意見交換や協働における課題は、個別の背景や立場の違いを超えて共通のテーマとして位置づけられる。本研究では、次章においてこれらの課題のさらなる詳細な分析を行い、その解消に向けた具体的な提案を検討する。

第3節 変容プロセスの分析

(1) 校内研修を通じた変容プロセスの分析

校内研修は、教員が他者との対話や意見交換を通じて、新しい視点や考え方を取り入れるきっかけを提供する重要な場である。特に、異なる立場や経験を持つ教員同士が意見を

交わす中で、自身の考えを振り返り、新たな行動を生み出すプロセスが期待される。しかしながら、役割や経験に基づく責任感やプレッシャーが、心理的負担を増幅させ、意見交換や協働におけるズレを生じさせている現状が浮き彫りになってきた。このような状況を踏まえ、校内研修がどのように自己変容を促進する場として機能しているかを分析していく必要がある。ここでは、A教員、B教員、C教員それぞれの研修を通じた振り返り記述やインタビュー回答をもとに、違和感を生かした変容プロセスを分析する。この分析を通じて、教員間の協働が抱える課題を解消し、より良い教育実践へとつなげるための指針を探る。

①A教員の変容プロセス

A教員は、自分の価値観や教育方法に対する他者からの意見や提案に戸惑いを感じていた。この違和感は、自己の教育観が否定されるのではないかという恐れや、柔軟性を具体的に行動に落とし込むイメージが不足していたことが原因だった。校内研修を通じた対話の場では、他者の視点を受け入れ、自身の指導方法を見直す機会を得た。特に、異なる教育観や指導方法に触れることで、自己の教育観を調整する契機となった。最終的に、A教員は他者の視点を自分の指導法に取り入れる柔軟性を徐々に身につけ、違和感を成長のきっかけとして活用する力を高めるに至った。

【A教員の変容プロセスの特徴】

- ・感情的違和感を出発点とする。
- ・他者の意見に対する戸惑いをきっかけに変容プロセスをスタートする。初期段階では、自身の教育観が否定されたと感じる不安を抱える。
- ・対話を通じて他者視点の重要性に気づき、柔軟に多様な視点を受け入れるプロセスが進む。
- ・最終的に、新たな指導法を試行し、成長を達成するプロセスをたどる。

②B教員の変容プロセス

B教員は、長年の経験に基づく教育観が、新しい視点や若手教員の意見と衝突することに戸惑いを感じていた。また、自分のやり方を守りたいという意識が新しい視点の受け入れを妨げていた。研修や若手教員との対話を通じて、世代間の価値観の違いを理解し、他者の教育観を参考にすることで、自身の固定的な考え方を徐々に調整した。特に、他者の意見を「改善の提案」として受け止める視点の転換が重要なポイントとなった。結果として、B教員は新しい視点や方法を部分的に取り入れることで、自らの教育観を更新させた。これにより、従来の経験を維持しつつ、新たな挑戦を受け入れる姿勢が育まれた。

【B教員の変容プロセスの特徴】

- ・認知的違和感を出発点とする。
- ・他者からのフィードバックを否定的に受け取り、心理的な抵抗を抱えるところからプロセスが始まる。
- ・感情的な違和感が大きな障壁となるが、対話によって心理的安全性が得られると、他者視点を取り入れる姿勢が育まれる。
- ・小さな成功体験を通じて成長の分岐点を迎え、複数の選択肢が生まれる中で、自己の成長を促していく。

③ C教員の変容プロセス

C教員は、教員経験の浅さから来る技術的な不安や、他者の意見と比較して自己評価が低いことに悩んでいた。また、新しい指導法を試す際に失敗を恐れる心理的負担も抱えていた。研修を通じて部分的な実践や小さな成功体験を積み重ねることで、自信を徐々に育むことができた。対話を通じて、他者の意見を「学び」として活用する意識が芽生えたことも、自己成長を促す転機となった。最終的に、C教員は不安を乗り越え、新しい指導法に積極的に取り組む姿勢を獲得した。小さな成功体験を重ねることで実践に対する自信が高まり、他者視点を取り入れた柔軟な指導が可能となった。

【C教員の変容プロセスの特徴】

- ・技術的違和感を起点とする。
- ・新たな指導法への挑戦に対するスキル不足や自信の欠如を抱えるところからスタートする。
- ・研修や対話の中で試行錯誤を繰り返し、小さな成功体験を重ねることで変容が進む。

(2) 全体的な特徴と比較

教員A、B、Cの変容プロセスを比較すると、それぞれが抱える課題や成長の道筋に共通点と相違点が見られる。全体的な特徴として、すべての教員に共通するのは、「他者視点」の取り入れが自己内多様性を高め、成長への契機となっている点である。しかし、そのプロセスや重点を置くポイントは、教員ごとに異なる様相を呈している(表 5-3)。

| | A教員 | B教員 | C教員 |
|---------|----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|
| 成長のきっかけ | 感情的違和感 | 認知的違和感 | 技術的違和感 |
| 成長のプロセス | 他者の意見を受け入れ、自分の指導法を見直しながら柔軟性を高める。 | 対話とフィードバックを通じて信頼関係を構築し、違和感を建設的に捉え直す。 | 小さな成功体験を積み重ね、新しい指導法に挑戦し続ける。 |
| 成果 | 他者視点を取り入れた柔軟な教育実践が実現していく。 | 複雑な状況での対応力が向上し、選択肢の幅が広がる。 | 同じ課題に取り組む中で創意工夫を続ける。 |

表 5-3 3人の変容プロセスの特徴

3人の変容プロセスを比較すると、教員Aは感情的な違和感を乗り越える過程、教員Bは認知的な違和感を克服する過程、教員Cは技術的な違和感を克服する過程にそれぞれの特徴がある。いずれの場合も、他者視点を取り入れることが変容プロセスの共通要因として重要な役割を果たしているが、その取り入れ方や重視する点には違いが見られる。

これらの違いを踏まえると、教員間の対話や協働の場が、各教員の個別の課題に応じた柔軟な支援を提供する重要な手段であることが示唆される。また、それぞれの違和感が成長の契機として機能するには、他者視点の共有や心理的安全性の確保が不可欠であり、これが教育現場全体の質の向上にも寄与する可能性がある。

(3) 立場を超えた共通の課題と成長のプロセス

本節では、教員A, B, Cの変容プロセスを通じて、教員の立場や経験の違いを超えた共通の課題が明らかになった。それは、他者視点を取り入れながら、違和感を成長の契機とするプロセスにおいて生じる課題である。各教員は心理的安全性の確保や対話を通じた気づき、振り返りの重要性を実感しているものの、それらを支える環境や柔軟で効果的な支援の仕組みの必要性が浮き彫りとなった。特に、教員間の対話は、違和感を整理し他者視点を取り入れる場として機能している一方で、こうした対話の効果を十分に発揮するためには、議論の場や内容、プロセスの工夫が重要であることが示唆された。これらの条件をどのように整備し、教員の成長をさらに促進するかが教育現場における重要な課題となる。こうした課題を踏まえ、教員A, B, Cが他者視点を取り入れる際に実践した対話の取組や特徴を具体的に分析し、その中から成長を支えるための実践的な手がかりを検討する。

第4節 校内研修における対話の分析

(1) 他者視点を取り入れる対話の分析

前節で明らかになった教員A, B, Cそれぞれのプロセスには共通点や特徴が見られ、他者視点を取り入れる方法はまさに多様である可能性を示している。また、心理的安全性の確保や対話の場を活用しながら、教育現場での実践を見直し、より柔軟なアプローチを模索する様子も明らかになった。こうした成長を支える対話の場では、単なる意見交換にとどまらず、意図的な問いかけや異なる視点の活用といった工夫が重要な役割を果たしている。そこで、今後は、教員A, B, Cがどのようにして他者視点を取り入れるに至ったのかを詳しく分析し、成長を支える対話の在り方について考察していく必要がある。

そこで、本節では教員A, B, Cが他者視点を取り入れるに至った過程を分析し、どのような方法がその視点の拡大に寄与したのかを明らかにする。

① A教員が他者視点を取り入れる際に有効だった対話の取組

研修中の様子や研修後の振り返り記述、インタビューの回答から、A教員が他者視点を取り入れる際に有効だった対話の取組について分析する。

1. 異なる経験を活かした場づくり【違和感に気づき、自己の考えを明らかにする】

A教員は、異なる経験年数や学年を担当する教員とグループを組むことで、自身の価値観に対する違和感に気づき、それを明確化する機会を得た。この違和感を通じて、自身の教育観を広げ、指導法の幅を見直す契機となった。また、異なる視点との対話を通じて、他者の考えを受け入れる力が向上した。

2. 価値観に基づき子供の姿に焦点を当てた協議の内容【違和感に気づき、自己の考えを明らかにする】

A教員は自らの教育観や指導方法を「自分事」として捉え、他者の視点と照らし合わせる協議に参加した。この場で得られた他者の意見やフィードバックを基に、自身の教育観を振り返り、新たな方向性を模索した。

3. 違和感に着目した振り返り活動の設定【心理的安全性を確保し、対話を促進する】

対話を通じて得た気づきや違和感を振り返り、自らの教育実践に生かすプロセスを重視した。自己課題に基づく具体的な行動を共有し、他者のフィードバックを取り入れながら変容を促進した。

②B教員が他者視点を取り入れる際に有効だった対話の取組

研修中の様子や研修後の振り返り記述、インタビューの回答から、B教員が他者視点を取り入れる際に有効だった対話の取組について分析する。

1. 対極的な考え方に着目したプロセス【違和感に気づき、自己の考えを明らかにする】

B教員は対極の意見を持つ教員との協議を通じて、自身の指導法や教育観の偏りに気づいた。このプロセスを通じて、多様な意見を尊重し、自己の考えを柔軟に見直すきっかけを得た。

2. 教育の本質に迫る協議の内容【違和感を活かし、他者視点を取り入れる】

教育の根本的な目的や理念についての深い議論を通じ、教員Bは自身の教育観を再構築した。他者の視点を取り入れることで、現場での具体的な指導方法に対する洞察を深めた。

3. 対等な関係を築く対話のルール設定【心理的安全性を確保し、対話を促進する】

教員Bは心理的安全性を確保するルールの中で、安心して意見を共有し、建設的な対話を重ねた。この環境により、フィードバックを前向きに受け入れ、違和感を克服するプロセスが加速された。

③C教員が他者視点を取り入れる際に有効だった対話の取組

研修中の様子や研修後の振り返り記述、インタビューの回答から、C教員が他者視点を取り入れる際に有効だった対話の取組について分析する。

1. 近似的な考え方に着目したプロセス【違和感を活かし、他者視点を取り入れる】

C教員は自身と似た視点を持つ教員との協議を通じて、表面的には似ているが微妙に異なる意見の違いに気づき、深い議論を行った。このプロセスを通じて、自身の考えを精査し、新たなアプローチを見出した。

2. グループエンカウンター活動の設定【心理的安全性を確保し、対話を促進する】

C教員はグループ内での自己開示やフィードバックを通じ、信頼関係を築く中で、他者の意見を受け入れやすい環境を得た。これにより、違和感を積極的に共有し、その背景や意味を他者とともに考える機会を得た。

3. 違和感に着目した振り返り活動の設定【心理的安全性を確保し、対話を促進する】

自身の違和感を振り返り、他者のフィードバックを受けて行動を改善するプロセスを重視した。この取組によって、自身の教育実践を見直し、具体的な改善案を構築するに至った。

(2) 全体的な特徴と比較

教員のプロセスを通じて得られた全体的な特徴として、以下の共通点が見られる。

まず、心理的安全性の確保が重要な基盤となっている。意見を共有しやすい環境が整うことで、違和感を成長の契機へと転換する土台が形成されている。この心理的安全性は、対話や協議を通じて他者との信頼関係を築く鍵となり、教員が安心して自己開示し、意見を交換できる環境を支えている。このような環境が他者視点を取り入れるプロセス全体を支える基盤となっている。

次に、他者視点を取り入れる具体的な取組が重要な役割を果たしている。その中には、振り返り活動や異なる考え方を取り入れる対話、フィードバックを通じた検討などが含まれる。これらの取組を通じて、教員は新たな視点を発見し、それを自己の中で調整する力を養った。他者視点を取り入れることは、自己の教育観を再構築し、指導方法や教育実践に新たな方向性を見出す重要なプロセスである。特に、振り返り活動は、他者視点を取り入れる取組の一つとして大きな役割を果たしている。行動や指導の結果を他者と共有し、多様なフィードバックを受け取ることで、教育実践が深まり、内面的な成長が促進されている。この活動を通じて、教員は自己の考えを見直し、新たな挑戦への意欲を引き出している。

これらのプロセスを通じて、教員A、B、Cそれぞれが内面的に成長し、教育実践を改善する具体的な道筋が示された。また、個々の成長プロセスには違いが見られるものの、これらの共通点は、教員のそれぞれの多様な背景や状況に応じて、成長や実践の改善を促す方法として有効であることを示している。こうした共通点に基づいて全体の特徴と個別のプロセスを比較すると、心理的安全性が他者視点を取り入れるための基盤となり、振り返り活動を含む具体的な取組がその取り入れを支える役割を果たしていることが明らかになった。

(3) 教員の多様な変容プロセスと可能性

本節では、教員A、B、Cが他者視点を取り入れるために実践した対話の方法の有効性を検討した。その結果、心理的安全性を基盤とし、多様な対話の方法を組み合わせることで、他者視点の効果的な取り入れが促進されることが明らかになった。

まず、心理的安全性の確保は、他者視点を取り入れる対話の前提条件として重要である。信頼関係が築かれた場では、教員が安心して自己の意見や疑問を表明でき、他者の意見を受け入れる姿勢が育まれる。このような環境は、対話を深化させ、異なる視点を取り入れる基盤となる。さらに、多様な対話の方法の活用も効果的であった。例えば、異なる考えを持つ他者との意見交換や協働作業を通じて、新たな視点やアイデアが生まれ、自己の教育実践に反映させることが可能となった。これらの方法は、教員の思考の柔軟性を高め、教育現場での対応力を向上させる効果があった。次に、これらの方法は、教員一人ひとりの背景や状況に応じて柔軟に適用できることが確認された。例えば、ある教員は異なる経験を持つ同僚との対話を通じて新たな視点を得た一方、別の教員は協働作業を通じて自己の指導方法を見直す機会を得た。このように、対話の方法は多様な教育現場に適応可能であり、教員の成長を支える有効な手段であることが示された。以上の結果から、心理的安全性を基盤とし、多様な対話の方法を組み合わせることで、他者視点を効果的に取り入れることが可能であり、教員の成長や教育実践の質の向上に寄与することが明らかになった。

次節では、こうした対話の場が教員の変容や学びにどのような影響を与えたのかを具体的に検討し、校内研修がもたらした学びの深まりについて明らかにしていく。

第5節 対話型校内研修を通じた教員の学びと変容

(1) 校内研修における対話が生む変化

これまで校内研修を通じた教員間の対話が、教員一人ひとりの考え方や関係性にどのような影響を与えるのかを見てきた。本節では、教員がその過程で経験した変化や学びの深まりに焦点を当て、対話によって生まれる可能性について探っていく。

① A教員の学びの深まり

インタビューの回答から、A教員の学びの深まりについて分析する。

| インタビューの回答（一部抜粋） | 対話後の違和感に対する捉え方 | 学びの深化 |
|---|---|------------------------|
| <p><1回目> 私は、他の先生方の意見や異なる視点に触れた時、最初は少し戸惑うことがあります。例えば、自分では思いつかなかったような考え方を聞くと、「そういう見方もあるんだな」と感じて、少し違和感を覚えることもあります。でも、その違和感を新しい学びとして捉えるようにしています。違和感を抱いたりした時は、まず相手の意見を丁寧に聞いて、その背景や意図を理解することを大切にしています。そして、それを自分の考えにどのように活かせるかを考えることで、違和感を自然に解消していくことが多いです。</p> | <p>教員間において、考え方や認識のズレなどの違和感を生じることが少なく、他者の意見を受容することが多い。</p> | |
| <p><3回目> これまで違和感を抱いた時は、相手の意見を受け入れることで自然と解消してきましたが、<u>最近では体育主任という役割から、違和感を単に受け入れるだけではなく、そこに責任を持つようになりました。</u>例えば、他の先生方の意見が子供たちにとって最善かどうかを考えたり、自分の考えをもっと積極的に伝えたりすることも必要だと思えるようになりました。<u>違和感は、より良い方法を探るためのきっかけとして捉えられるようになり、以前よりも建設的に向き合えるようになったと感じます。</u></p> | <p>「より良い方法を探るためのきっかけ」かな・・・ 建設的に向き合えるようになった</p> | <p>体育主任としての役割意識の向上</p> |

1. 違和感を学びのチャンスとして捉える

1回目のインタビューでは、A教員が他の教員の異なる意見や視点に触れることに最初は戸惑いを感じるものの、その違和感を学びの機会として捉え、解消していく過程が示されている。このプロセスでは、教員は「相手の意見を丁寧に聞く」ことを重視し、違和感を受け入れることで自分の考えを広げていく姿勢を持っている。このことは、教育実践においても非常に重要で、教員が他者の意見を取り入れ、自己の教育観を柔軟に更新させることが、より効果的な指導に繋がることを示している。

2. 責任感の増加とともに違和感の捉え方が変化

3回目のインタビューでは、教員が体育主任としての役割を果たす中で、違和感に対する捉え方が単なる受け入れから「責任を持って向き合う」ものに変化したことが述べられている。特に、「子供たちにとって最善かどうかを考え」、「自分の考えをもっと積極的に伝え

る」ようになった点が強調されている。ここで重要なのは、違和感を解消するために積極的な役割を担い、建設的に向き合おうとする姿勢が見られることである。これは、教員が単に他者の意見に同調するだけでなく、自分の意見も積極的に発信し、集団としての意思決定を支えていくという成長を示していると考えられる。

3. 違和感が自己成長を促進する要因

A教員は、違和感を乗り越えるために意識的に他者の意見に耳を傾け、背景や意図を理解し、最終的には自己の考えにどう活かすかを考えることで自己成長を促進している。このプロセスにおいては、「違和感を学びのきっかけとして捉える」ことで、意見の相違や認識のズレを前向きに活かす姿勢が生まれている。特に、教員間で違和感をどう活かし、教育現場に活かしていくかが重要なテーマとなっており、その過程で教員たちの協力が不可欠となることがわかる。

これらのインタビュー結果から、A教員が違和感にどのように向き合い、どのように変化していったかを明らかにしていく。初めは戸惑いを感じ、受け入れることから始まる違和感への向き合い方が、役割意識の変化や責任感の増加に伴い、より積極的かつ建設的なプロセスへと変化していることがわかる。この変容は、教員個人の成長だけでなく、教員同士の協力や意見交換を通じて集団としての学びが深まることに繋がるのではないだろうか。特に、役職や責任が異なることで、教員間の視点の違いが生まれ、それが教育の質の向上に寄与する可能性があると考えられる。

②B教員の学びの深まり

インタビューの回答から、B教員の学びの深まりについて分析する。

| インタビュー回答（一部抜粋） | 対話後の違和感に対する捉え方 | 学びの深化 |
|---|--|--|
| <p><1回目> 私は、長年教員をしてきた中で築き上げたやり方や価値観があります。そのため、他の先生方から自分と違う意見や新しい視点を示されると、どうしても「それは本当に正しいのか」と違和感を抱くことがあります。特に、これまでの方法と矛盾するような提案を受けると、自分の中で納得するのに時間がかかることがあります。それでも、違和感に向き合うときは、まず冷静に相手の意見を聞くことを心がけています。そして、自分の経験に頼りすぎないように気をつけています。</p> | <p>教員間に違和感 は生じるもの の、長い教員経験から他者視点を自分の中に取り入れることが少なく、自分の意見を貫いてしまうことがある。</p> | |
| <p><3回目> これまで、違和感を感じた時はどうしても自分の経験や考え方を基準にして判断してしまいがちでした。でも、<u>同じ学年に若手の教員がいて、彼らに頼られたり、逆に自分が頼ったりする場面を経験する中で、人間関係がとても良くなりました。</u>それによって、<u>違和感を前向きに捉えられるようになりました。</u>今では、<u>違和感は新しい発見のチャンスだと</u>感じています。特に若手から新しい視点を学ぶことが多く、相手の意見を素直に聞いて、自分の考えを見直すことも増えました。</p> | <p>「新しい発見のチャンス」 前向きに捉えられるようになった</p> | <p>若手教員との関係性の変容 学年主任としての役割意識の向上</p> |

1. 違和感を受け入れることの重要性

B教員は、初回のインタビューで長年の教員経験から確立された価値観に固執し、他者の新しい視点や提案に対して違和感を抱くことが多いと述べている。しかし、この違和感を単に否定的に捉えるのではなく、冷静に受け入れ、相手の意見を理解することを大切にしている。B教員が「違和感を乗り越えたときに、実践に役立つ大きなヒントを得ることができる」と述べていることから、違和感が単なる障害ではなく、成長のための貴重な機会であると捉えられていることがわかる。

2. 役職と責任感の変化

3回目のインタビューでは、B教員が学年主任としての役割を担う中で、違和感に対する捉え方が大きく変化したことが強調されている。以前は、自分の経験や考え方に基づいて判断することが多かったものの、若手教員との関係性の変化を通じて、違和感を前向きに捉えることができるようになったと述べている。特に、若手教員から学ぶことが多く、その視点を素直に受け入れることで、自身の教育観が広がり、より柔軟で多角的な思考が促進された。これは、役職や責任を持つことで、より多様な意見を受け入れ、建設的に向き合う必要性を実感した結果、教育実践に対してより開かれた姿勢を持つようになったことを示している。

3. 若手教員との相互作用がもたらす成長

B教員の回答からは、若手教員との関係性が大きな役割を果たしていることが明らかである。若手教員とのやりとりを通じて、B教員は新しい視点を学び、その視点を受け入れることで自己の考えを見直す機会を得た。このような相互作用は、教育実践における成長を促進し、より多様なアプローチや解決策を見つけるきっかけとなると考える。特に、年齢や経験が異なる教員同士が互いに学び合うことが、教育現場における柔軟な思考を育み、教員間の協力を深める要因となる。

4. 違和感を前向きに捉える姿勢の重要性

最終的に、B教員は違和感を「新しい発見のチャンス」として捉えることができるようになったと述べている。このような前向きな捉え方は、教育現場における変革を生み出す可能性が高いと考える。違和感を受け入れ、学びの機会として活用することで、教員は自己の教育観を進化させ、より効果的な教育実践を行うことができるからである。このプロセスにおいて、他者の意見を受け入れ、自己の考えを見直すことが重要であり、それが教員個人の成長だけでなく、教育現場全体の質の向上に繋がることが期待される。

B教員のインタビュー結果から、違和感を受け入れ、学びに活かす姿勢が教育実践における成長を促すことが確認された。特に、若手教員との関係性の変化や、役職としての責任感が、B教員が違和感を前向きに捉える重要な要素となったことが明らかである。今後は、教員間での意見交換をより積極的に促し、違和感を学びの材料として活かすことで、より効果的な教育の実現が可能になると考えられる。

③C教員の学びの深まり

インタビューの回答から、C教員の学びの深まりについて分析する。

| インタビューの回答（一部抜粋） | 対話後の違和感に対する捉え方 | 学びの深化 |
|--|--|--|
| <p><1回目></p> <p>私は、他の先生方が意見を出された時や、抽象的な話し合いになった時に、「自分の考えは未熟なのではないか」と不安になり、違和感を生じることがあります。また、話し合いが進む中で内容が整理できなくなって、どうすればいいのか戸惑うこともあります。そんなときは、自分の意見を無理に主張するよりも、相手の意見を吸収して学ぶようにしています。でも、それでは自分の考えが埋もれてしまうこともあるので、違和感を生じた時の原因を自分なりに整理するように努めています。まだ十分に克服できているとは言えませんが、対話を重ねる中で少しずつ自信を持てるようになりたいと思っています。</p> | <p>教員間において、考え方や認識のズレなどは生じるものの、自分の意見を伝えることが苦手である。</p> | |
| <p><3回目></p> <p>以前は、違和感を生じると戸惑いや不安が先に立って、自分の意見を出せないことが多かったです。でも、<u>他の先生方の考え方に触れる中で、自分の視点が広がり、学ぶことの楽しさを実感できるようになりました。</u>その結果、<u>違和感を『新しい発見や成長のきっかけ』として捉えられるようになったと感じます。</u>特に子供たちの授業では、この姿勢が役立っていて、子供たちの反応や考え方から学び、それを授業の改善に活かすことができている。違和感をポジティブに受け止められるようになったのは大きな変化だと思います。</p> | <p>「新しい発見や成長のきっかけ」</p> <p>ポジティブに受け止められるようになった</p> | <p>他の教員から学びを得ることの楽しさ</p> <p>得た学びを授業で活かせる喜び</p> |

1. 他者との協力と意見交換

C教員は、他者の意見を積極的に受け入れることの重要性を強調している。特に、違和感を抱いたときに、それを解決するために他者と意見交換を行い、協力することで自身の教育観が広がったと述べている。このことは、教育実践における柔軟な思考を促進し、他者の視点を取り入れることが学びの質を高めることに繋がることを示唆している。教員間での協力は、個々の教員が抱える違和感を活かし、共に成長するために不可欠な要素であると言える。

2. 違和感を学びの契機として捉える姿勢

C教員は、最初の段階で感じた違和感を、学びの契機として捉えるようになったと述べている。これまでの経験や方法論に固執することなく、新しい視点や方法を受け入れ、その違和感を自己成長の材料として活かしていく姿勢が重要である。特に、時間をかけて違和感を受け入れ、解決策を見つけるプロセスを大切にしている点が特徴的である。これにより、C教員は単に他者の意見を受け入れるのではなく、それを教育実践に活かし、教育活動の質を向上させるためのアイディアを得ることができた。

3. 教員間での共通理解の醸成

C教員は教員間で目標やアプローチを共有することの重要性を感じており、違和感を単に自分一人で解決するのではなく、教員全体で共有し、協力して解決する意義を見出している。これにより、教員間の共通理解が深まり、学校全体としての教育活動の質が向上する可

能性が高まると考える。教員同士の信頼関係を築くことは、教育現場での円滑な協力と成果を生むために不可欠であると言える。

4. 今後の課題

C教員の変容を踏まえた上で、今後の課題としては、全ての教員がこのような変容を体験できるような支援が必要であることが挙げられる。特に、新任教員や経験豊富な教員が、意見交換を通じて違和感を活かし、協力して教育活動を進めるための環境作りが重要である。加えて、意見交換が積極的に行われる環境を整えるためには、誰を中心に据えて協議を行うのかなどの対話のプロセスに工夫が必要となる。

C教員のインタビュー結果からは、違和感を前向きに捉え、それを学びの契機として活かす姿勢が重要であることが明らかになった。教員間での意見交換と協力を通じて、個々の教育観が広がり、より質の高い教育実践が実現されることが期待される。今後は、教員全体でこのプロセスを共有し、協力して教育環境を改善していくことが求められる。

(2) 全体的な特徴と比較

本節では、教員間の対話を通じて生じる違和感の変容と、それが教育実践に与える影響について考察した。インタビュー調査の結果から、教員が初めは戸惑いや不安を生じる違和感を、次第に学びの契機や自己成長の材料として捉えるようになるプロセスが明らかになった。特に、教員が自己の経験や考えに固執せず、他者の意見を受け入れる柔軟な姿勢を持つことが、教育観の更新や教育実践の質の向上に繋がることが示された。また、役職や責任感の変化、若手教員との関係性の変容が、違和感を前向きに捉える重要な要素となることが確認された（表 5-4）。

| | A教員 | B教員 | C教員 |
|----------------|------------------------------------|-------------------------------------|---|
| 対話後の違和感に対する捉え方 | 「より良い方法を探るきっかけ」 建設的に向き合えるようになった | 「新しい発見のチャンス」 前向きに捉えられるようになった | 「成長のきっかけ」 かな… ポジティブに受け止められるようになった |
| 違和感の変容をもたらした要因 | 体育主任としての役割意識の向上 | 若手教員との関係性の変容 学年主任としての役割意識の向上 | 他の教員から学びを得ることの楽しさ 得た学びを授業で活かせる喜び |

表 5-4 3回目のインタビュー調査の結果

一方で、違和感を受け入れる過程で生じる対立や感情的な反応も存在し、全員が積極的に意見交換できる環境作りの重要性が浮き彫りとなった。これを解決するためには、教員間での共通理解を深めるためのサポートが求められる。今後は、教員全体でこのプロセスを共有し、より積極的な意見交換が行われる環境作りを進めることが、教育現場の質の向上に繋がると考えられる。

(3) 校内研修における対話が生む変化と可能性

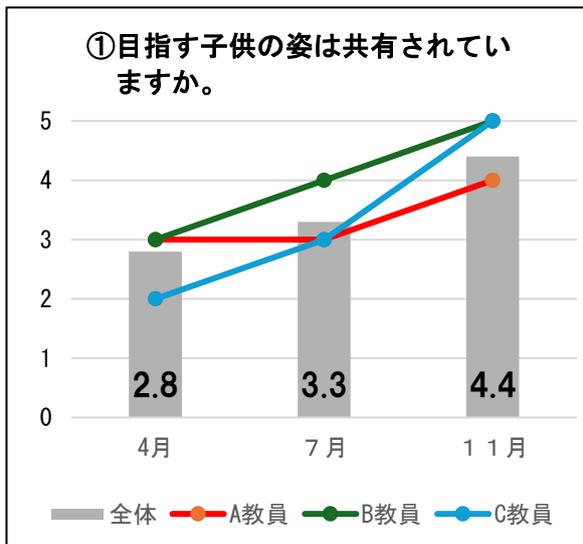
本節では、校内研修における対話を通じて、教員が抱える違和感がどのように変容し、教育実践に影響を与えたのかを考察した。教員A, B, Cのインタビュー結果から、違和感を受け入れて学びのきっかけとするプロセスが、教育観や指導方法の見直しにつながり、教員一人ひとりの成長を促すことが確認された。また、対話を通じた他者視点の取り入れが、信頼関係の構築や協力的な教育環境づくりに役立つ可能性が示された。一方で、このプロセスをさらに効果的なものとするためには、心理的安全性を確保するための環境づくりや、誰を中心に据えて協議を始めるかなどの対話のプロセスの工夫が必要である。これらが十分に整備されない場合、対話の効果が十分に発揮されにくいという課題も見えてきた。

第6節 対話型校内研修を通じた職場環境の変容

これまで本章では、教員A, B, Cの3人に焦点を当て、それぞれが抱えた違和感をどのように活用して変容に繋げたのかを分析してきた。その結果、心理的安全性が確保された対話を通じて、他者視点を取り入れられる中で、違和感の捉え方が前向きに変化していくことが明らかになった。しかし、3人の教員に限定した分析では、学校文化や職場環境全体の変容の傾向を把握するには限界がある。また、他者視点を取り入れる対話のあり方についても、さらなる検討が必要である。そこで本章の最後である本節では、教員A, B, Cにとどまらず、教員全体を対象に実施した意識調査やアンケート調査の結果を基に、違和感に着目した対話型校内研修が教員間や職場環境にどのような影響を及ぼしたのかを考察する。

(1) 教員全体と教員A, B, Cの変容

教員全体を対象に実施した学校文化や職場環境に関する意識調査の結果を基に、対話型校内研修が教員間や職場環境にどのような影響を及ぼしたのかを分析する。データ分析では、各時期の評価推移を踏まえた「定量的な変化」の検討を行い、研修が学校全体の意識向上や協働の促進にどのように寄与しているのかを考察する（グラフ5-1）。



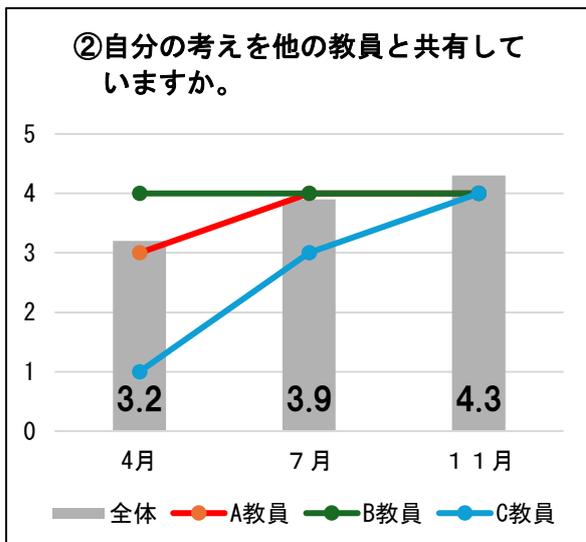
【変容】

- ・全体: 4月 2.8 → 7月 3.3 → 11月 4.4
- ・A教員: 4月 3 → 7月 3 → 11月 4
- ・B教員: 4月 3 → 7月 4 → 11月 5
- ・C教員: 4月 2 → 7月 3 → 11月 5

【全体と教員ごとの変容の比較】

- ・全体の成長は4月から11月を通じて一貫しており、特に後半（7月～11月）に向けて加速している。
- ・A教員は後半で成長を見せたものの、他の教員に比べると成長幅は控えめである。
- ・B教員は一貫して成長し、最高値に到達するなど、全体の評価向上をけん引する。
- ・C教員は初期の低評価から着実に成長し、全体の底上げに寄与している。

グラフ5-1 教員全体と教員A, B, Cを対象とした意識調査の結果（4月、7月、11月）

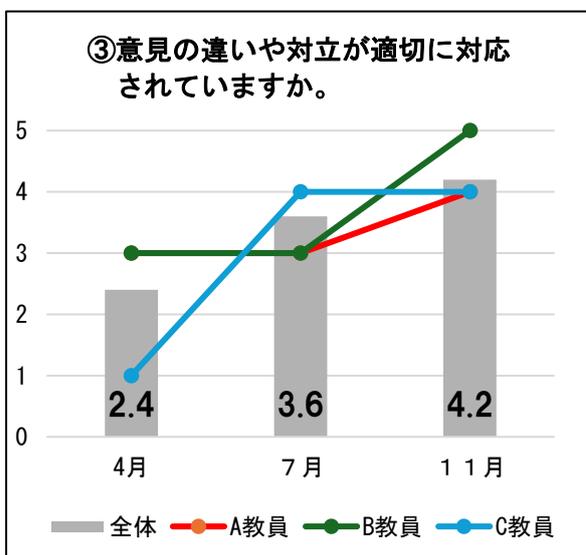


【変容】

- ・全体: 4月 3.2 → 7月 3.9 → 11月 4.3
- ・A教員: 4月 3 → 7月 4 → 11月 4
- ・B教員: 4月 4 → 7月 4 → 11月 4
- ・C教員: 4月 1 → 7月 3 → 11月 4

【全体と教員ごとの変容の比較】

- ・全体の評価向上は4月から7月に集中しており、特にC教員の成長が大きな要因となっている。
- ・A教員は前半で成長を遂げ、後半で安定した評価を維持している。
- ・B教員は全期間を通じて高い評価を維持し、安定したパフォーマンスが特徴である。

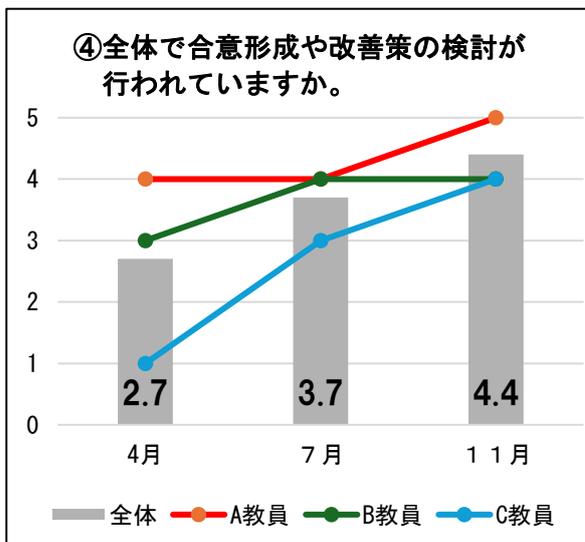


【変容】

- ・全体: 4月 2.4 → 7月 3.6 → 11月 4.2
- ・A教員: 4月 3 → 7月 3 → 11月 4
- ・B教員: 4月 3 → 7月 3 → 11月 5
- ・C教員: 4月 1 → 7月 4 → 11月 4

【全体と教員ごとの変容の比較】

- ・全体の成長は4月から7月に集中しており、その中心的な役割を果たしたのはC教員である。
- ・B教員は後半で大きく成長し、全体の評価向上を後押しした。
- ・A教員は後半で成長を見せたものの、他の教員に比べると成長幅は控えめである。



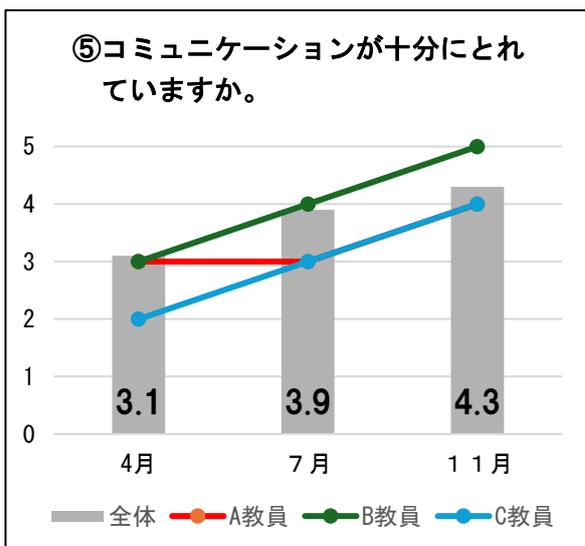
【変容】

- ・全体: 4月 2.7 → 7月 3.7 → 11月 4.4
- ・A教員: 4月 4 → 7月 4 → 11月 5
- ・B教員: 4月 3 → 7月 4 → 11月 4
- ・C教員: 4月 1 → 7月 3 → 11月 4

【全体と教員ごとの変容の比較】

- ・全体の成長は4月から7月に集中しており、C教員の貢献が大きい。
- ・A教員は一貫して成長し、最高値に到達するなど、全体の評価向上をけん引する。
- ・B教員は前半で成長を遂げ、後半で安定した評価を維持している。

グラフ 5-1 教員全体と教員A, B, Cを対象とした意識調査の結果（4月，7月，11月）

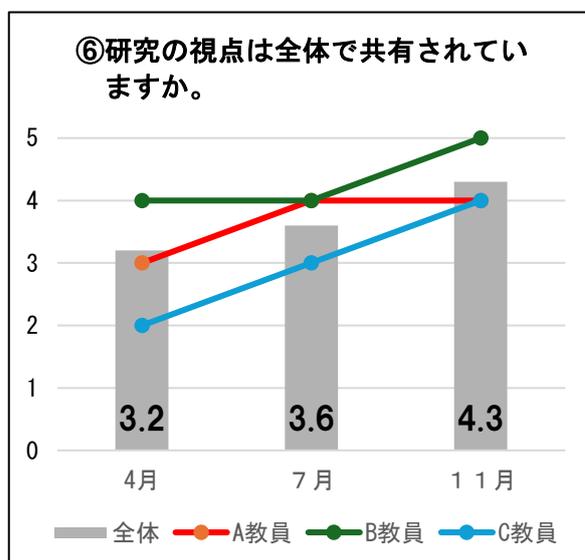


【変容】

- 全体：4月 3.1 → 7月 3.9 → 11月 4.3
- A教員：4月 3 → 7月 3 → 11月 4
- B教員：4月 3 → 7月 4 → 11月 5
- C教員：4月 2 → 7月 3 → 11月 4

【全体と教員ごとの変容の比較】

- 全体の評価は4月から7月で顕著であり、7月以降は安定期に入ったと考えられる。
- A教員は後半で成長を見せたものの、他の教員に比べると成長幅は控えめである。
- B教員は一貫して成長し、最高値に到達するなど、全体の評価向上をけん引する。
- C教員は初期の低評価から着実に成長し、全体の底上げに貢献している。

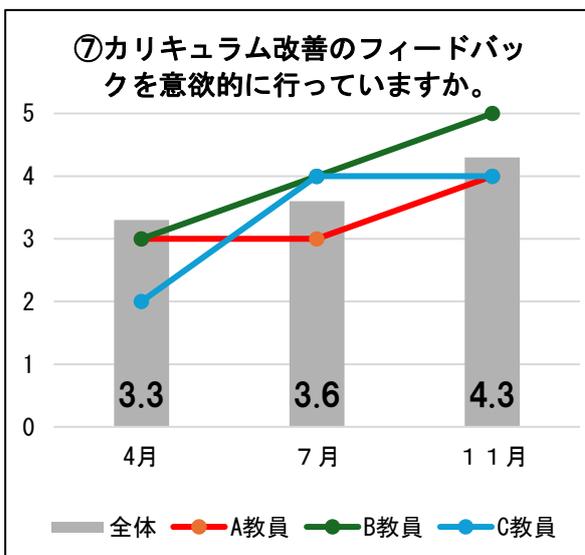


【変容】

- 全体：4月 3.2 → 7月 3.6 → 11月 4.3
- A教員：4月 3 → 7月 4 → 11月 4
- B教員：4月 4 → 7月 4 → 11月 5
- C教員：4月 2 → 7月 3 → 11月 4

【全体と教員ごとの変容の比較】

- 全体の成長は4月から7月にかけて安定して進んでおり、特に7月以降の伸びが顕著である。
- A教員は前半で成長を遂げ、後半で安定した評価を維持している。
- B教員は一貫して成長し、最高値に到達するなど、全体の評価向上をけん引する。
- C教員は初期の低評価から着実に成長し、全体の底上げに貢献している。



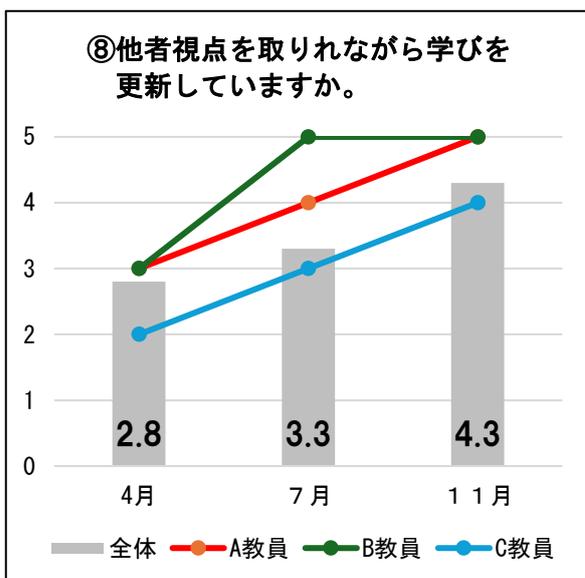
【変容】

- 全体：4月 3.3 → 7月 3.6 → 11月 4.3
- A教員：4月 3 → 7月 3 → 11月 4
- B教員：4月 3 → 7月 4 → 11月 5
- C教員：4月 2 → 7月 4 → 11月 4

【全体と教員ごとの変容の比較】

- 全体の成長は特に7月から11月で顕著であり、B教員が大きく貢献している。
- A教員は後半が特徴で、全体の評価向上をけん引している。
- B教員は全期間を通じて安定した成長を見せ、全体の安定性を支えている。
- C教員は前半(4月～7月)で大きく成長し、全体の底上げに貢献している。

グラフ 5-1 教員全体と教員A, B, Cを対象とした意識調査の結果(4月, 7月, 11月)



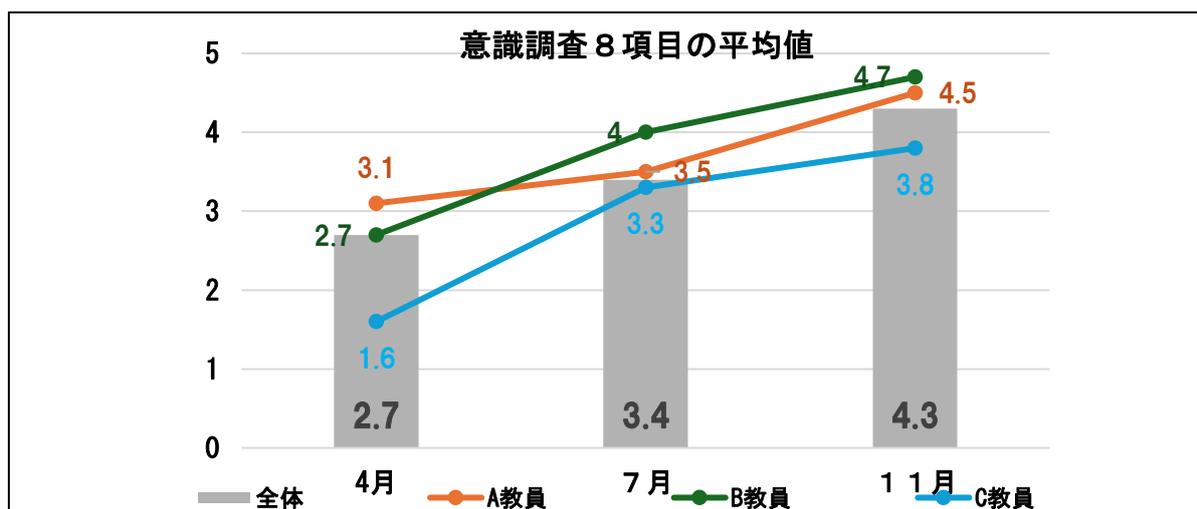
【変容】

- ・全体: 4月 2.8 → 7月 3.3 → 11月 4.3
- ・A教員: 4月 3 → 7月 4 → 11月 5
- ・B教員: 4月 3 → 7月 5 → 11月 5
- ・C教員: 4月 2 → 7月 3 → 11月 4

【全体と教員ごとの変容の比較】

- ・全体の成長は特に7月から11月で顕著であり、A教員とB教員が大きく貢献している。
- ・B教員は評価が7月と11月には5に達し、全体の評価を超えて最も成長した。
- ・C教員は最初に低い評価からスタートし、その後急激に改善した、最終的には全体の評価に近づいた。

グラフ 5-1 教員全体と教員A, B, Cを対象とした意識調査の結果 (4月, 7月, 11月)



グラフ 5-2 教員全体と教員A, B, Cを対象とした意識調査 8 項目の平均値

・ 全体の变容

全体の評価は4月の2.7から7月の3.4、11月の4.3と着実に向上している。この評価の変化は、教育実践が進展し、教員間での共通理解が深まったことを示唆している。7月から11月の評価向上 (+0.9 ポイント) は、研修初期段階での成果や取組が影響を与えた可能性がある。

・ A教員の变容

A教員の評価は、4月の3.1から7月の3.5、11月の4.5と上昇している。A教員の評価は、全体平均を上回る水準で安定して推移しており、特に11月には全体平均よりも0.2ポイント高い評価を得ている。このことから、安定した評価を示すA教員は他の教員との対話や協働を通じて、組織全体の基盤を支える存在として重要な役割を果たした可能性が高いと考えられる。

・ B教員の変容

B教員の評価は、4月の2.7から7月の4.0、11月の4.7と大きな上昇を見せている。特に、4月から7月にかけての評価上昇（+1.3ポイント）は、他の教員に比べて最も顕著である。この急激な向上は、教育実践への積極的な取組が評価された結果であり、B教員が全体の成長をけん引する存在であったことを示唆している。

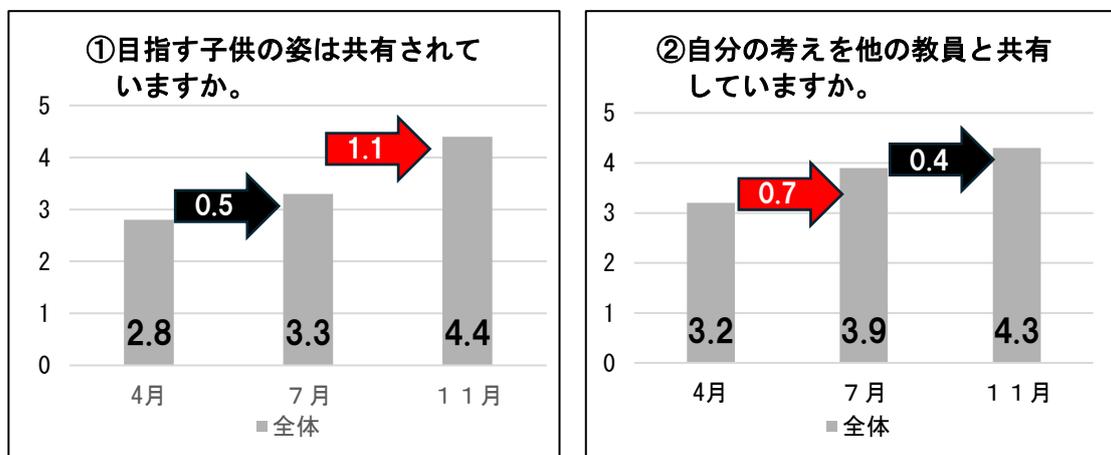
・ C教員の変容

C教員の評価は、4月の1.6から7月の3.3、11月の3.8と、他の教員に比べて最も低い水準からスタートし、7月までに大きな向上を見せた。その後も安定した成長を続け、最終的には全体平均値に近づいた。このようなC教員の段階的な成長が、教育実践への支援やフォローアップの重要性を物語っている。

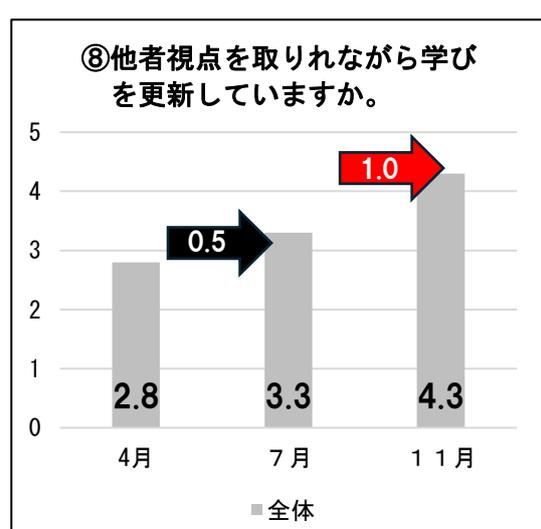
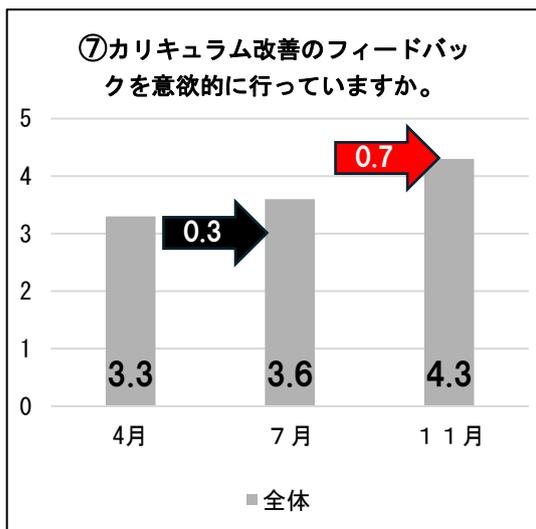
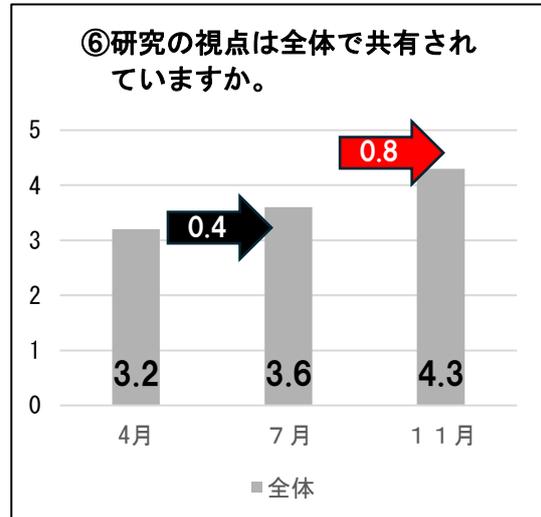
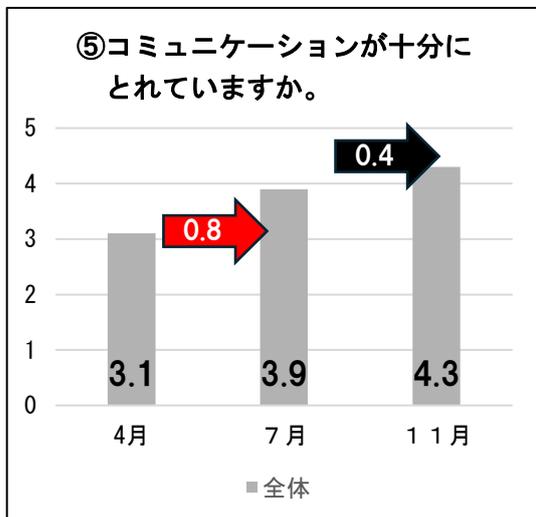
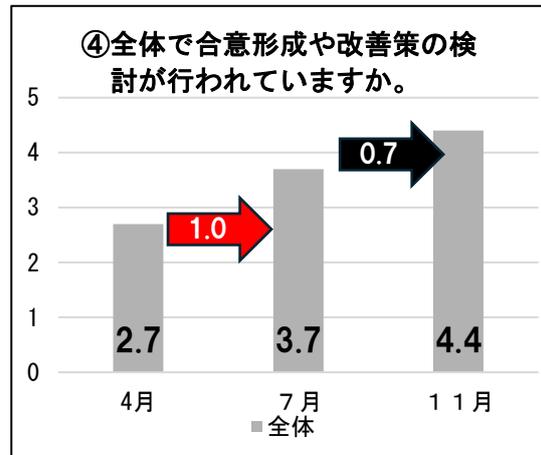
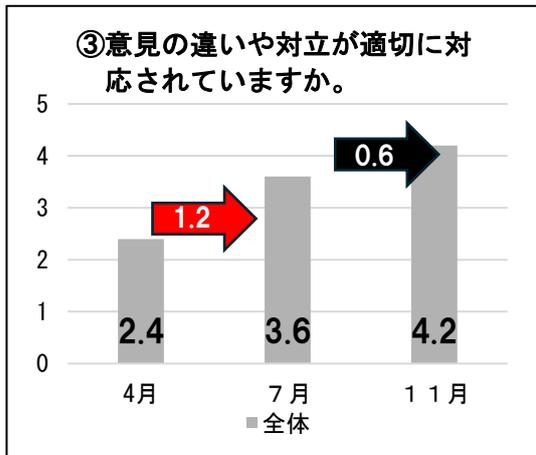
全体的に見て、教員間での協力やフィードバックを意識的に行う姿勢が評価向上に大きく寄与していることが確認できた。B教員はその結果を最も顕著に反映させ、全体の評価を超える結果を得たことから、フィードバックの取組が有効であったことが示唆される。一方で、A教員は最初から高い評価を維持しており、急激な変化は見られなかったものの安定的に成長を続け、C教員は急速に改善し、最終的に全体評価に近づいた。この結果から、全体の成長が教員の意識的な努力と協力によって促進され、特にフィードバックの実施が鍵となったことがわかる。また、各教員の変容のスピードには個人差があり、B教員のように急に改善する教員と、A教員のように安定して高評価を維持する教員がいることがわかる。この考察により、全体の変容と個別の教員の変容の特徴が明確に比較され、教師間の協力や意識の変化が学びの質にどのように影響を与えたかが浮き彫りになった。

(2) 教員間の協働や学びの深化への影響

教員全体を対象に実施した学校文化や職場環境に関する意識調査の結果を基に、対話型校内研修が教員間の協働や学びの深化にどのような影響を及ぼしたのかを分析する。データ分析では、各時期の評価推移を踏まえた「定量的な変化」の検討を行い、研修が教員間の関係性や教育実践の質の向上にどのように寄与しているのかを考察する（グラフ5-3）。



グラフ5-3 教員全体を対象とした意識調査の結果（4月、7月、11月）



グラフ 5-3 教員全体と教員 A, B, C を対象とした意識調査の結果（4月，7月，11月）

まず、教員間の協働意識と学びの深化が着実に向上していることが明らかになった。具体的には、「カリキュラム改善のフィードバックを意欲的に行っている（項目⑦）」の数値

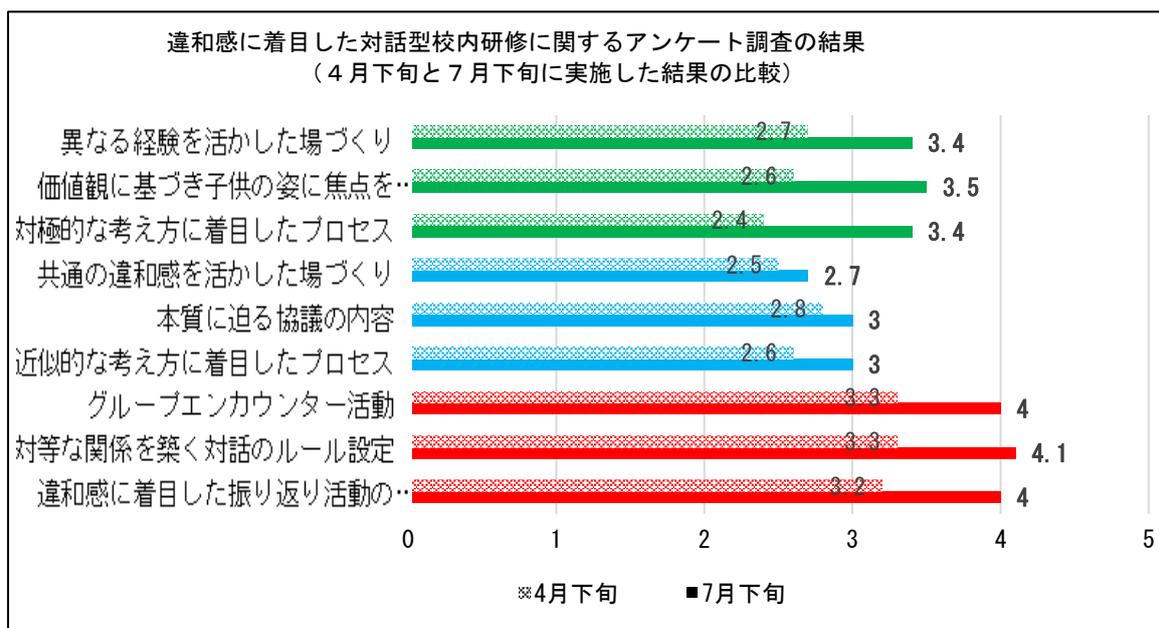
が、4月の3.3から7月の3.6、11月の4.3へと上昇している。この結果は、教員がカリキュラム改善に積極的に関与し、研修以外の場においても改善策を共有する姿勢が定着してきたことを示している。また、「他者視点を取り入れながら学びを更新している（項目⑧）」の数値も、4月の2.8から7月の3.3、11月の4.3へと大きく向上しており、対話やフィードバックが個々の学びを深めるきっかけとなっている。

さらに、時期ごとの変化を見ると、研修前半（4月～7月）では、「意見の共有（項目②）」、「意見の相違への対応（項目③）」、「合意形成（項目④）」、「コミュニケーション不足の改善（項目⑤）」の数値が大きく向上している。これは、研修初期において、教員間の連携が強化されたことを示唆している。一方で、研修後半（7月～11月）では、「目指す子供の姿の共有（項目①）」、「研究の視点の共有（項目⑥）」、「カリキュラム改善のフィードバック（項目⑦）」、「他者の意見を取り入れる（項目⑧）」が、顕著に向上しており、教員個々の学びが深化し、教育実践の向上に繋がっていることが示されている。

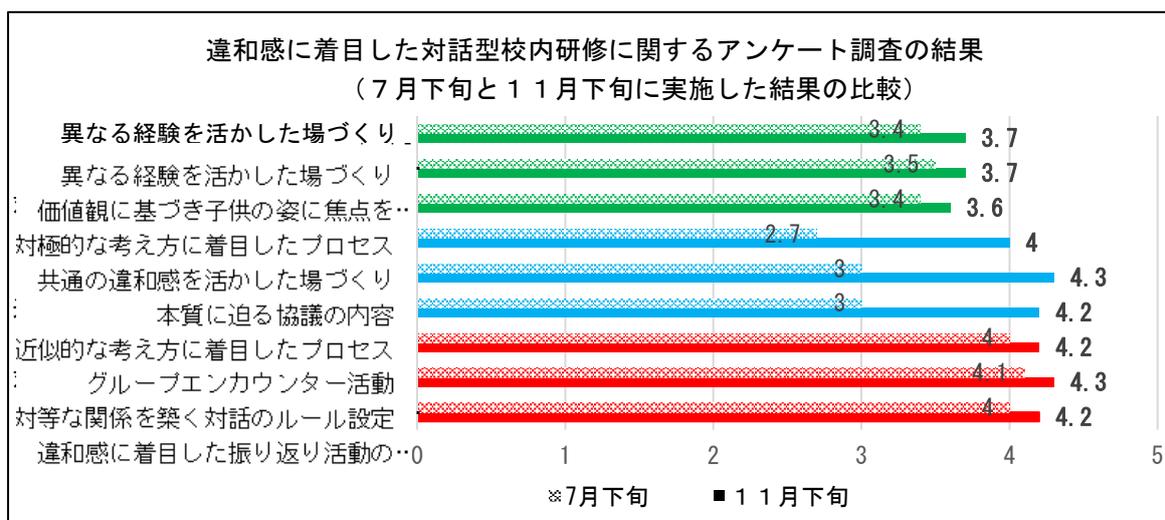
これらの結果は、教員間のつながりが強化された後に、個々の学びの深化が促進されるというプロセスがあることを示唆している。この一連の流れを踏まえると、校内研修の設計においては、「つながり合う」場を形成した後に「学びを深める」場を意図的に設定することの重要性が明らかになった。以上の結果を基に、研修設計の具体的な方向性と課題については、次章でさらに詳しく述べる。

(3) 対話型校内研修を通じた他者視点の育成

教員全体を対象に実施した違和感に着目した対話型校内研修に関するアンケート調査の結果を基に、研修が教員間や職場環境にどのような影響を及ぼしたのかを分析する。データ分析では、各時期の評価推移を踏まえた「定量的な変化」を検討し、他者視点を取り入れる対話のあり方について考察する(グラフ 5-4, 5-5)。



グラフ 5-4 教員全体を対象とした対話型校内研修に関するアンケート調査の結果（4月，7月）



グラフ 5-5 教員全体を対象とした対話型校内研修に関するアンケート調査の結果（7月、11月）

この調査結果は、教員が心理的安全性が確保された対話の中で、教員が違和感に気づき、それを活かすことで他者視点を取り入れるプロセスがどのように進展しているかを示している。

- ・心理的安全性を確保し、対話を促進する取組

赤で示された項目（「グループエンカウンター活動の設定」「対等な関係を築く対話のルール設定」「違和感に着目した振り返り活動の設定」）は、心理的安全性の確保を重視した取組を表している。4月から7月にかけて、これらの項目が着実に向上していることが確認された。この結果は、研修初期において教員間で信頼関係を構築し、安心して意見を共有できる環境を整えることが、対話を円滑に進めるための基盤として重要であったことを示している。一方、7月から11月にかけては、これらの項目の評価が比較的安定していた。これは、研修初期段階で築かれた心理的安全性が継続的に保たれたことで、違和感に気づき、それを活かすプロセスに注力できる状態が確立されたと考えられる。

- ・違和感に気づき、自己の考えを明らかにする取組

緑で示された項目（「異なる経験を活かした場づくり」「価値観に基づき子供の姿の焦点を当てた協議の内容」「対極する考え方に着目したプロセス」）は、教員が対話を通じて自身の価値観や視点に違和感を抱き、それに気づくプロセスを反映している。特に、4月から7月にかけて、これらの項目が大幅に向上していることが注目される。この結果は、心理的安全性が確保された状態において、教員が自身の視点に違和感を覚え、それを認識する力が研修前半で活性化したことを示唆している。この違和感への気づきは、教員の内面的な成長を促す重要な要因であり、教育現場における多様なアプローチの基盤を形成していると考えられる。

- ・違和感を活かし、他者視点を取り入れる取組

青で示された項目（「共通の違和感を活かした場づくり」「本質に迫る協議の内容」「近似的な考え方に着目したプロセス」）は、教員が違和感を認識した上で、それを活用し、教育実践の改善や協働に繋げる力を示している。これらの項目では、特に7月から11

月にかけて評価が顕著に上昇しており、研修後半で違和感が戸惑いや課題として捉えられるのではなく、教育活動の改善を促進する契機として用いられていることがわかる。これは、教員間での対話が単なる意見交換に終始するのではなく、具体的な実践改善に結びついたことを示唆している。

これらの結果から、対話型校内研修は心理的安全性の確保を基盤として、違和感に気づき、それを活かすプロセスを教員間で醸成するうえで重要な役割を果たしていることが明らかになった。また、違和感に「気づく」ことと、それを「活かす」ことが連続したプロセスとして作用し、他者視点を取り入れるうえで効果的であることが示された。次章では、これまでの考察を基に、本研究で得られた成果と課題を整理し、違和感に着目した校内研修が教員の成長や教育現場全体の改善にどのように寄与するのかをさらに掘り下げて検討する。

第6章 研究のまとめ

第1節 研究の成果

(1) 違和感に気づき、自己の考えを明らかにする

本研究では、教員が自己の「違和感」を教育改善の出発点として活用し、考えを深めるために、異なる視点や価値観が交差する場づくりを中心に据えた取組が行われた。その一環として、まず異なる経験を活かしたグループ編成が工夫された。教員が自身の「違和感」に気づくため、異学年や異なる経験年数を持つ教員を混ぜたグループが構成され、研修ごとに再編成が繰り返された。この工夫により、教員は他者の視点や価値観に触れる中で、自身の教育観や指導方法の前提に対する違和感を認識するきっかけを得ることができた。

また、この場での議論を深めるために、価値観に基づき「目指す子供の姿」に焦点を当てた協議が行われた。この協議では、教員が教育活動を通じて観察した子供の具体的な行動を基に議論が展開され、全体で共有した目指す子供の姿とのズレを客観的に振り返ることが促された。このプロセスにより、従来の指導方法の良し悪しに焦点が当たりがちだった校内研修が、教員自身の実践を振り返り改善する場へと転換され、批判や感情的な対立を避けつつ、新たな気づきを得る機会が提供された。

さらに、教員の違和感に気づく力を高めるために、対極的な考え方を意図的に取り上げる場が設計された。具体的には、価値観や課題意識が大きく異なる考え方に焦点を当て、議論を展開した。このプロセスでは、教員が自身の違和感を他者の考え方と比較する中で、相反する視点の背景や価値観を理解しつつ、自身の教育観や指導方法の前提を揺さぶり、新たな視点を獲得する機会を得ることができた。また、対極的な違いを認識することで、従来の視点にとらわれない新たな可能性を見出し、違和感を具体的な改善策へと繋げるプロセスが構築された。

これらの取組は、教員が違和感を単なる問題として捉えるのではなく、教育観や指導方法を改善するための具体的な契機として活用する力を高める成果をもたらした。また、対話を通じて他者の視点を取り入れるプロセスを重ねる中で、新たな実践の可能性が広がり、教育現場における柔軟なアプローチが生み出された。

(2) 違和感を活かし、他者視点を取り入れる

本研究では、教員が自己の「違和感」を教育改善の出発点として活用し、考えを深めるために、共通の違和感を共有しながら本質を問う場づくりを中心に据えた取組が行われた。その一環として、まず教員間で共通する違和感を明確にするための場が工夫された。教員がそれぞれの違和感を共有する中で、その共通点や背景にある課題を見つけ出し、教育の本質的なテーマを掘り下げるきっかけを得ることができた。

また、この場での議論を深めるために、価値観に基づき「目指す子供の姿」を基準とした協議が行われた。この協議では、教員が実践を通じて観察した子供の具体的な行動をもとに議論が展開され、全体で共有した目指す子供の姿とのズレを明確化しつつ、本質的な問いに

迫ることが促された。このプロセスにより、従来の意見交換が、違和感を基点に教育観や指導方法を再考する場へと転換され、教員間の対話を活性化させる効果が生まれた。

さらに、教員の違和感を活かす力を高めるために、近似的な考え方を意図的に取り上げる場が設計された。具体的には、価値観や課題意識が大枠では一致するが微妙に異なる考え方に焦点を当て、議論を展開した。このプロセスでは、教員が自身の違和感を他者の考え方と比較しながら、自分の視点を相対化しつつ、自身の教育観や指導方法の前提を見直す機会を得ることができた。また、微細な違いを認識し、そこから新たな気づきを得ることで、違和感が具体的な改善策へと繋がるプロセスが構築された。

これらの取組は、教員が違和感を単なる問題として捉えるのではなく、教育の本質を問い直し、他者との対話を通じて具体的な改善策を生み出す力を高める成果をもたらした。また、こうしたプロセスの繰り返しにより、教育現場における柔軟なアプローチが生まれ、教員が創造的に実践を変容させる契機が得られた。さらに、違和感の共有と活用を軸とした場が、教員間の協働を促進し、組織的な教育改善の土台を強化した。

(3) 心理的安全性を確保し、対話を促進する

本研究では、教員が違和感を活かし、建設的な対話を通じて教育観を深めるために、心理的安全性を確保する取組を基盤とした研修が設計された。その一つの取組として、研修初期にグループエンカウンター活動が導入された。この活動では、教員同士がリラックスした環境で自由に自己開示を行い、考えや経験を共有できる場が提供された。発言の有無は自由であり、各教員が自分のペースで参加できる柔軟性が確保されていた。これにより、普段あまり交流がない同僚とのコミュニケーションが促進され、教員同士の相互理解が深まった。この活動は、研修の進行に必要な信頼関係の構築を支え、その後の対話が円滑に進む基盤となった。さらに、研修の対話を活性化させるために、対等な関係を築くためのルールが設定された。このルールは、「発言の機会を平等にする」「発言するかどうかは自由である」「相手の意見を否定しない」「相手の発言を最後まで聞く」という4つの基本的な原則に基づいており、すべての教員が安心して意見を述べられる環境を整えた。この取組は、教員が批判を恐れることなく意見交換に参加できる心理的安全性を高め、研修全体の対話の質を向上させた。

また、研修の成果を実践に結びつけるために、振り返り活動が取り入れられた。この活動では、研修中に感じた違和感や疑問を振り返り、それが自己の教育観や指導アプローチに与える影響を分析することを目指した。振り返りの視点として、「研修で得た新たな気づき」「研修中に感じた違和感」「他者の視点や意見が自分に与えた影響」「今後の実践に活かせる学び」の4つが設定され、教員が研修で得た学びを教育実践に効果的に活用するための道筋を明確化する機会が提供された。

これらの取組は相互に連携し、教員が安心して意見を共有できる環境を築き上げるとともに、違和感を教育改善の契機として活用するプロセスを促進した。その結果、教員は他者の視点を取り入れる中で自らの考えを深め、新たな学びを得るとともに、それを実践に反映させる力を養うことができた。このようにして、心理的安全性を基盤とした対話が研修全体を支える重要な役割を果たした。

(4) 違和感を契機とした自己変容

本研究の成果として、教員A, B, Cに見られた変容は、教育観の深化や自己成長を促進する重要な契機となり、その変容はそれぞれ異なる面で教育実践に良い影響を与えた。

A教員は、初めは他者の意見を受け入れることに戸惑いを感じていたが、対話を通じて他者視点の重要性を認識し、柔軟に多様な視点を受け入れることができた。このプロセスを通じて、教育実践における柔軟性と視野が広がり、自己の指導方法を見直すことができた。特に、体育主任としての役割においては、他者の意見を取り入れることで、指導方針や目標を振り返り、より協働的なアプローチを採るようになった。また、B教員は、長年の経験に基づいた教育観が他者の意見と衝突し、感情的な違和感を抱える場面があった。しかし、研修を通じて、他者の意見を「改善の提案」として受け入れ、柔軟に教育観を更新することができた。この変容は、B教員自身の成長を促進し、その結果として他の教員にも良い影響を与えた。B教員は、教育現場における他者視点の受け入れにより、より良い指導方法を模索し、他の教員との協力が深まった。この変化は、B教員が対人関係においても柔軟性を持ち、チーム内でのコミュニケーションの質を向上させ、教職の喜びを再認識する結果となった。そして、C教員は、新しい指導法への挑戦に対して技術的な不安を抱えていたが、小さな成功体験を積み重ねることで自信を深め、新たな指導法に積極的に取り組むようになった。この変容を通じて、C教員は自信を持って実践を進め、その成長が全体の教育実践の質向上に寄与した。また、C教員は他者の教員から学ぶことの重要性を再確認し、協働を通じて学び合う喜びを感じるようになった。これにより、C教員は子供たちとの学びに対する楽しさをさらに実感し、その前向きなエネルギーが子供たちの学習環境にも良い影響を与えるようになった。

以上のことから、教員A, B, Cの変容を通じて、教員間の協働が促進され、心理的安全性が確保された環境が生まれた。このプロセスにより、教育実践の質が向上し、異なる立場や経験を持つ教員が対話を通じて自己の視点を見直すことができた。最終的に、この変容は学校全体の教育環境に良い影響を与え、各教員が学び合う喜びを再認識し、より柔軟で協力的な教育実践へと繋がっていった。

(5) 違和感を基にした連続的な学びの構築～違和感に「気づき」「活かす」取組～

本研究では、違和感に着目した対話型校内研修を通じて、教員間で連続的な学びが形成され、それが個々の教育観の深化や教育実践の改善に繋がるプロセスが明らかになった。特に、研修内容の設計が教員たちの振り返りや協議で共有された違和感を基点に、次の研修テーマへと連動する形で構成されていたことが、学びを深化させる重要な要因となった。また、本研修では、教員が日常の教育活動や協議の中で抱いた違和感を共有し、それを次の研修内容に繋げることで、学びの循環が生まれるよう意図的に設計されていた。その結果、教員は違和感を単なる課題として捉えるのではなく、学びや実践改善の契機として活用する姿勢を身につけることができた。このような違和感を基にした学びの連続性は、教員一人ひとりの成長だけでなく、学校全体の教育目標の達成にも貢献している。

具体的には研修内容が、教員の振り返りや協議で共有された違和感を基に次のテーマが設定され、それぞれが段階的に連続性を持つ形で構築されていた。たとえば、初期段階では

「異なる経験を活かした場づくり」が行われ、教員が多様な視点に触れる中で自身の教育観に違和感を覚える場が提供された。その後、この違和感を基点にして「価値観に基づき子供の姿に焦点を当てた協議」が設定され、指導方法ではなく子供の具体的な姿を基に教育目標とのズレを客観的に議論するプロセスが進められた。さらに、表面的な議論に留まらず、「本質に迫る協議の内容」によって課題の深層を掘り下げ、違和感を活用した教育実践の改善が行われた。その後も、「対極的な考え方」や「近似的な考え方」をテーマに据えた議論が行われ、最終的には「共通の違和感を活かした場づくり」へと繋がる形で、連続的に学びが深化していった。

こうした研修を通じた成果は、定量的なデータからも裏付けられている。「他者視点を取り入れながら学びを更新している」という評価が4月の2.8から11月の4.3へと大きく伸びた(グラフ5-1)。これらの結果は、教員が違和感を共有し、それを学びや実践改善に繋げるプロセスが機能していたことを示している。

以上のことから、本研究では、違和感を「気づく」段階から「活かす」段階へと繋げる連続的なプロセスが、教員の学びを深めると同時に教育現場の改善に寄与する重要な要素であることが示された。このような研修設計は、教員が自身の教育観を再考し、他者視点を取り入れる能力を育むだけでなく、学校全体の教育実践の質を向上させる基盤となることが明らかになった。

(6) 違和感を基にした段階的な集団の構築～人がつながる集団から学びを深める集団へ～

本研究では、対話型校内研修を通じて「人がつながる」と「学びを深める」ことが連続的に作用し合い、教員間の協働意識や実践改善が促進されるプロセスを明らかにした。研修では、心理的安全性を基盤とした対話が教員間の信頼関係を構築し、違和感を共有・活用する中で学びが深まり、教員一人ひとりの成長と学校全体の発展が実現された。

校内研修の初期段階においては、教員間のつながりを強化するための基盤作りが進められた。具体的には、「グループエンカウンター活動」や「対等な関係を築く対話のルール設定」が研修に取り入れられ、心理的安全性が確保されたことで、教員が安心して意見を共有し、他者とのつながりを築ける環境が形成された。このような環境が整うことで、教員間の対話が活性化し、協働意識が向上したことが確認された。意識調査の結果では、「意見の共有」といった項目の評価が4月の3.2から11月の4.3へと向上し、「他者視点を取り入れ学びを更新する」といった項目の評価も4月の2.8から11月の4.3へと大きく伸びており、研修を通じて教員同士の連携が深化していったことが示されている(グラフ5-1)。

研修が進むにつれ、教員は対話を通じて自身の価値観や視点に違和感を抱き、それを学びに変える力を育てた。この違和感に基づく議論は、表面的な問題の議論に留まらず、本質的な課題の解決や教育実践の改善に繋がる議論へと発展した。特に、研修後半では「価値観に基づき子供の姿に焦点を当てた協議」や「本質に迫る協議の内容」が設定され、教員一人ひとりが教育目標とのズレを振り返る中で、学びを深化させた。さらに、対話を通じて他者の意見や視点を積極的に取り入れる姿勢が育まれ、教育観や実践を多角的に見直

す機会が得られた。このように、教員間のつながりがさらに強化されると同時に、個々の学びが深まるプロセスが観察された。

以上のことから、本研究では「人がつながる」と「学びを深める」ことが連続的に作用し合う中で、対話型校内研修が教員の成長と教育現場の改善を促進するプロセスが明らかになった。つまり、校内研修において、実施される時期や集団の実態に応じて、「どんな集団を築いていくのか」「どんな集団になりたいのか」などの集団づくりとしての目的を明確にし、校内研修を設計していく必要があると考える。もちろん、集団づくりの根底には各々が抱く目指す子供像や教師像の存在があることは言うまでもない。この成果は、教員一人ひとりの違和感を起点とした対話が学校全体の協働文化や教育実践の向上に繋がることを示しており、今後の校内研修の設計における重要な示唆を提供していると考えられる。

(7) 違和感を通じた自己内多様性の構築と他者視点の拡充

本研究の成果として、教員は違和感に着目した対話を通じて、他者視点を広げ、自己内多様性を構築するプロセスが確認できた。教員は、日常の教育活動において生じる違和感を単なるネガティブな感情として捉えるのではなく、それを自己の成長や教育観の更新のきっかけとして意識的に捉えるようになった。特に、対話型の校内研修を通じて、教員は異なる背景や経験を持つ仲間たちとの対話を行い、自己の教育観や指導方法を見直すとともに、多様な視点を理解しようとする姿勢を育んだ。このプロセスを通じて、教員一人ひとりの異なる価値観や視点が共有され、相互理解が深まることで、自己内多様性を構築する基盤となった。教員が他者視点を受け入れ、自己の思考や実践を柔軟に調整することによって、教育観の更新が進み、その結果、教育実践の質が向上したことが示された。

さらに、教員間での対話を通じて、多様な価値観を受け入れる姿勢が生まれ、これが教育現場全体の文化にも良い影響を与える結果となった。教員は、自己の限られた視点を超えて他者視点を柔軟に取り入れることで、教育実践においてより多様なアプローチを試み、柔軟で適応力のある教育環境の構築に寄与した。

これらの成果は、教員が感じる違和感を成長の契機として活用し、他者視点を広げ、自己内多様性を構築することが可能であることを示していると考えられる。

第2節 研究の課題

(1) 違和感を活用した成長プロセスの継続性

教員が研修を通じて生じる「違和感」は、自らの教育実践や価値観を見直し、新たな視点を獲得する契機となる重要な要素である。この違和感を活用することで、単発的な学びに留まらず、継続的な成長プロセスへと発展させることが重要であった。しかし、研修の場で生じた違和感を日常的な教育活動や実践に結びつけるためには、研修後のフォローアップや、違和感を具現化するための具体的な取組が不可欠である。

また、教員個人の取組に加え、違和感を他者と共有し、その意義を相互に理解し合う文化の醸成が重要である。違和感を共有することは、単なる個人の内省に留まらず、職場全

体の協働を促進する役割を果たす。これにより、教員間での相互支援が強化され、組織的な学びの持続可能性が向上する可能性がある。違和感が組織的な成長の起点として活用される環境を整えることが、教育現場全体の質を向上させる上で重要な課題といえる。

(2) 心理的安全性の確保と違和感の表出の促進

研修や日常業務における成長プロセスの中で、「違和感を表出することの難しさ」が大きな課題として浮かび上がった。この背景には、職場環境や文化が影響を及ぼしていることが多い。特に、教員間の信頼関係が十分に構築されていない場合、意見を述べたり違和感を共有したりする際に心理的な抵抗が生じることがある。教員が自らの違和感を成長の糧として活用するためには、心理的安全性を確保する取り組みが不可欠である。心理的安全性とは、他者から否定されることなく自分の意見を安心して共有できる感覚を指し、これが欠けると教員は違和感を内在化したまま、組織的な学びに繋げることが困難となる。

心理的安全性の向上には、研修中だけでなく日常的な教育活動においても、意図的な環境整備が求められる。例えば、教員が振り返りの時間を定期的に持つ機会を設け、他者と意見交換をする場を設計することが挙げられる。また、違和感が否定的に捉えられず、学びの原動力として肯定的に受け入れられる文化を醸成することも重要である。このような文化の中では、教員間の信頼関係が深まり、違和感が成長の契機として捉えられるだけでなく、個人と組織双方の学びが深化する可能性が高まると考える。

(3) 研修と日常業務のバランス

教員の多忙な勤務環境は、研修への参加やその成果を日常の実践に活かすことを妨げる要因として広く指摘されている。特に、研修後に得られた学びや違和感を日常業務に適用するための時間やエネルギーが不足している現状が、成長プロセスの断絶を引き起こしていた。これを解決するためには、研修と日常業務のバランスを見直し、教員が安心して学びに集中できる環境を整備することが求められる。

具体的には、全ての校内研修で協議ばかりをするのではなく、全体で協議し考えを深めることに重点を置いた研修なのか、個人で学びを深めることに重点を置いた研修であるのかなど、研修プログラムの設計や、研修そのものの柔軟性を高める工夫が挙げられる。また、校務分担の見直しや業務負担の軽減といった職場全体での環境改善も並行して進める必要がある。これらの取組により、教員が研修で得た成果を日常業務に持続的に活用できる基盤が形成されることが期待される。さらに、職場のリーダーや管理職が研修と日常業務を橋渡しする役割を果たすことも、教員個々の成長を支える重要な要素であると考えられる。

第3節 今後の展望

(1) 今後の方向性

本研究を通じて、教員間における対話の重要性、違和感を成長の契機として活用する意義、心理的安全性の役割、自己内多様性と他者視点の相互作用が明らかになった。一方

で、継続的な研修の取組や自己成長の時間の確保、さらに違和感を表出することの難しさなどの課題が浮き彫りとなった。これらの課題に対処するためには、以下の取組が求められる。

・効果的な対話の場の構築

対話の質を保証するための具体的な仕組みが重要である。特に、異なる背景を持つ教員が安心して意見を述べられる環境を整えることが必要である。

・違和感を活用した成長支援モデルの構築

違和感を成長の契機とする考え方を広め、それを活用した教育研修の具体的な方法を開発する。

・教育現場での実践支援

研究成果を日常的な教育実践に適用するためのガイドラインやツールを開発し、教員間で共有する仕組みを作る。

(2) 具体的な今後の提案

前述の課題を踏まえ、今後の具体的な取組を提案する。

① 違和感を基にした段階的な集団の構築～人がつながる集団から学びを深める集団へ～

(図 6-1) は、対話型校内研修における時間の経過とともに集団づくりの重点がどのように移行するかを示したものである。横軸は時間の流れを、縦軸は他者視点の取り入れ度合いを表している。この図から、校内研修は初期段階で「つながり」を意識的に強化し、徐々に「学びの深まり」へと移行させるプロセスを設定する。

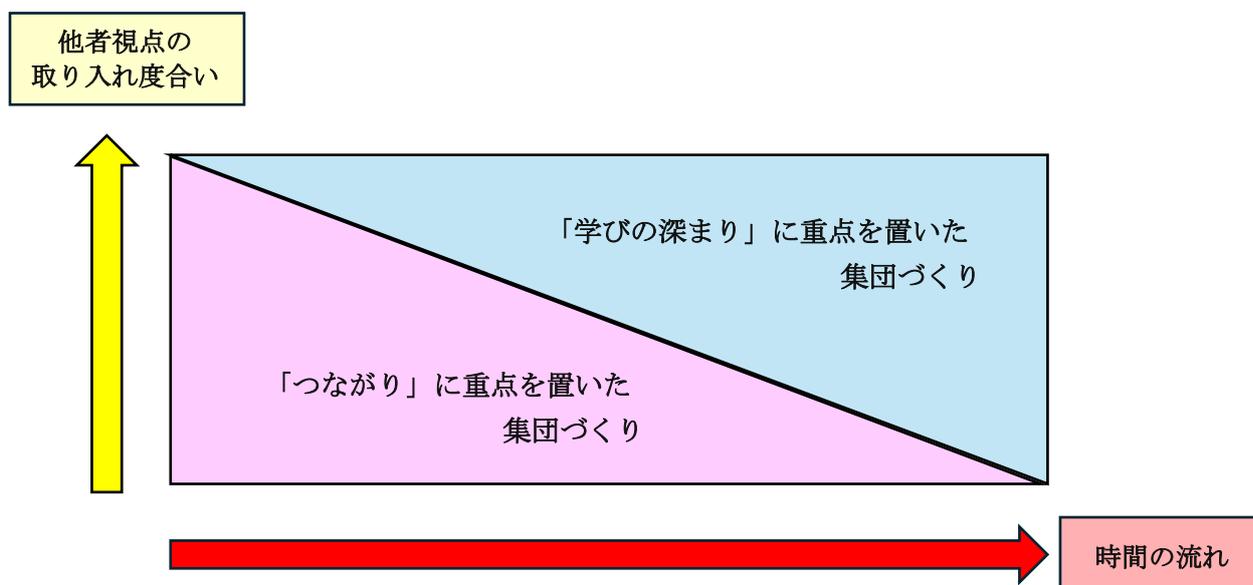


図 6-1 違和感を基にした段階的な集団の構築～人がつながる集団から学びを深める集団へ～

具体的には、校内研修の初期段階では、教員間の信頼関係を構築し、心理的安全性を確保することが重視される。この段階では、参加者が安心して意見を共有できる環境を整え、「つ

なかり」に重点を置いた対話を推進する（図のピンクの領域）。一方、研修が進むにつれて、形成されたつながりを基盤に、他者視点を取り入れながら自らの学びを深める活動へと移行する（図の青の領域）。しかし、4月当初に「つながり」に特化した取組のみを行い、その後「学びを深める」取組へと切り替えるといった明確な線引きをする必要はない。研修の時期や教員集団の事態に応じた明確な目的を持って少しずつ重点を移行させる、なだらかなアプローチを採用することが重要である。

この取組は、第5章の第6節で述べたように、人とのつながりが教育現場における学びの基盤を形成し、その後、学びの深化を促進するプロセスが生まれることを示している。したがって、この循環を意識した研修の設計は、学校全体の教育の質向上に大きく寄与すると考える。

② 違和感を基にした連続的な学びの構築～違和感に「気づき」「活かす」取組～

（図6-2）は、対話型校内研修における時間の経過とともに、対話の重点がどのように変化するかを示したものである。この図では、横軸を時間の流れ、縦軸を他者視点の取り入れ度合いとして表している。本研究の成果からも、校内研修では「違和感に気づく」段階を経て、「違和感を活かす」段階へと発展させるプロセスを設計することが重要であることが示された。

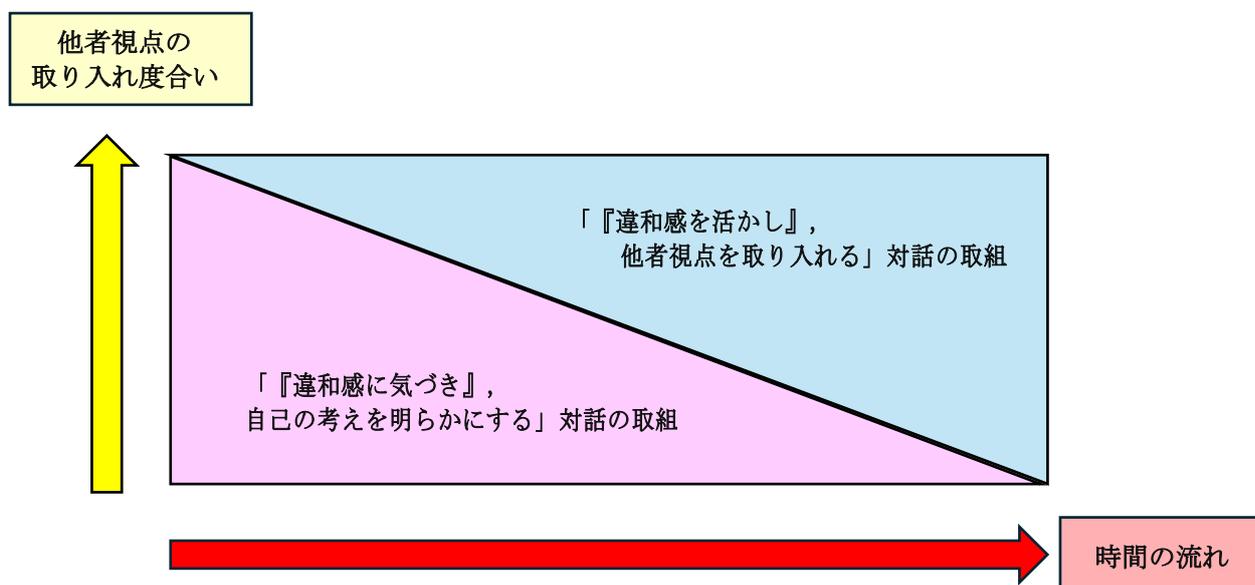


図 6-2 違和感を基にした連続的な学びの構築～違和感に「気づき」「活かす」取組～

そこで、校内研修の初期段階では、教員が自らの違和感に気づき、それを言語化することに焦点を当てた取組を行う（図のピンク領域）。この段階では、違和感をネガティブなものとして捉えず、それを成長の契機とする視点を共有することが重要である。その後、研修が進むにつれて、違和感を活かして他者の視点を積極的に取り入れ、自身の実践に変化をもたらす段階へと移行する（図の青の領域）。この移行を支える対話の場では、教員同士が率直に意見を交換し、他者の意見を柔軟に受け入れられる環境を整える必要がある。し

かし、4月当初に「違和感に気づく」に特化した取組のみを行い、その後に「違和感を活かす」取組へと切り替えるといった明確な線引きをする必要はない。研修の目的は何か、誰を中心に据えて研修を進めるのか、誰の違和感をもとに協議を始めるのかなど、目的を持って行うことが重要である。

これらの取組は、違和感を単なる「不快感」ではなく、教員自身の内省や改善の契機として位置づけることが可能ではないかと考える。また、他者との対話を通じて、違和感が個々の教員の学びを深め、教育実践の質向上につながる循環を生み出すことが期待される。

おわりに

私は、教育現場における「違和感」に焦点を当て、それをどのように学びの起点とし、教育実践や教員集団の変容につなげることができるのかを探求してきた。違和感は一見するとネガティブな感情のように思われがちだ。しかし、研修を通じて明らかになったのは、違和感が教員の考え方を揺さぶり、他者視点を取り入れる契機となり得るということである。本研究では、違和感を「気づき」として捉え、それを「活かす」ことで、教員が内面の多様性を構築し、教育現場における対話と協働を進化させるプロセスを明らかにした。教員が他者視点を取り入れるというプロセスは、単なる対話や知識の共有にとどまらない。それは、個々の教員が自分自身を振り返り、新たな価値を創造する力を養う重要なプロセスでもある。研修では、教員たちが他者の視点を通じて自身の考えに磨きをかけ、それを授業に還元するだけでなく、職場での対人関係を良好にし、校務分掌における責任感を強めていく姿が見られた。これらのプロセスを通じて、教員集団全体が強さと柔軟性を兼ね備えた「強い教師集団」へと変容していく可能性を実感した。

また、この研究を通じて、私は自分自身も違和感を通じた学びのプロセスを経験していることに気づかされた。他者の違和感に着目し、その変容を探る研究を行う一方で、私自身も研究を進める過程で違和感に向き合い、それを通じて成長する機会を得た。特に、研究報告書をまとめる過程では、自分の考えを整理し表現することに対して何度も迷いや疑問を感じた。「本当に伝えたいことは何か」「どのような視点で述べるべきか」と自問し、そのたびに指導教員や勤務校の先生方、大学院の仲間との対話を通じて新たな気づきを得た。この対話のプロセスは、研究そのものだけでなく、私自身の価値観や考え方を見直す機会にもなった。さらに、勤務校の先生方の事例や意見に触れる中で、自分自身の中にある違和感にも気づくことができた。他者の視点を受け入れるたびに、自分がどのような価値観や基準で違和感を生じているのかを問い直し、その背景や意味を深く考えさせられる場面が多くあった。こうした経験は、他者を理解しようとする行為が自己内多様性の構築につながるだけでなく、自分自身を見つめ直す重要な契機となった。振り返ってみると、この研究そのものが、私自身の行為や考え方を体現していることに気づく。校内研修における対話を通じて教員たちが違和感に向き合い、そこから学びを得たように、私もまた研究を進める中で違和感と向き合い、それを乗り越えることで新たな発見を得てきた。このプロセスは、私が研究テーマとして掲げた「違和感を通じた学び」を実践している例だと言える。言い換えれば、この研究は他者の違和感に着目するものでありながら、最終的には自分自身の違和感や変容を研究していたのかもしれない。

この研究が示した違和感を活用するプロセスは、教育現場の可能性を広げる大きな鍵であると確信している。それは、授業の質を向上させるだけでなく、教員集団の結束や学校文化の変容を促進する力を持っている。そして何より、教員が違和感を通じて自己を深め、多様な価値観を子どもたちに伝えていくことが、これからの教育を支える基盤となると信じている。この研究が、教育現場における新しい対話と学びの形を模索するための一助となり、多くの教育現場で新しい価値を生み出すきっかけとなることを願う。

最後に、本研究を進めるにあたり、多くの方々からのご助言と支援に深く感謝している。指導教員の先生方には、適切なお助言と温かな励ましをいただき、研究を進めるうえで大きな指針を示していただいた。また、勤務校の先生方にはご理解と協力をいただき、多くの示唆を得ることができた。さらに、大学院の仲間たちとの対話を通じて、多角的な視点を得ることができたことにも感謝している。この研究が形となったのは、こうした多くの方々の支えがあったからであり、心より感謝申し上げる。

引用文献

- ・大井賢(2021) 『場の理論とマネジメント』 p.6 東洋経済新報社
- ・高橋太郎(2020) 『教員集団における対話と協働の文化形成』 教育学研究 第72巻 第4号 p.120-135
- ・多田慎一(2015) 『教員は経験からどのように学ぶのかー教員の経験学習』 p.47-62 北大路書房
- ・文部科学省 中央教育審議会答申(2021) 「『令和の日本型学校教』の構築を目指して」 p.16-21
- ・文部科学省 中央教育審議会答申(2022) 「『令和の日本型教育』を担う教員の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教員の学びの姿』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～」 p.22
- ・水村宏輔(2019) 『ソーシャルネットワークにおけるフィルターバブルに関するシミュレーションの研究』 p.76 社会システム部会研究会
- ・Donald Schon(1991) 『省察的実践家ープロフェッショナルの行動と思考』 p.50-70 草思社
- ・David A. Harrison(2017) 『Amazing, Life-Changing Messages from the Light: Volume』 p.15-56 CreateSpace Independent Publishing
- ・Leon Festinger(1957) 『A Theory of cognitive Dissonance』 p.25-44 Stanford University Press

参考文献

- ・出石万希子(2011) 『医療コミュニケーションに関する研究 ～RIASによる会話分析～』
- ・市村 淳子(2021) 『小学校における教職員の自律性と協働性を高める組織改善：対話によるコミュニケーション改善に着目した校内研修開発』 日本教育経営学会紀要
- ・大井賢(2021) 『教員集団における対話の場づくりの設計とその働きかけ』
- ・押谷由夫(1999) 『新しい教育の理念と方法 一夢と希望と勇気をはぐくむ一』 東洋館出版社
- ・小塩真司(2021) 『非認知能力 概念・測定と教育の可能性』 北大路書房
- ・齋藤道子(2020) 『自己のよりよい生き方や在り方を自ら問い、学び、探究し続ける 資質・能力の育成 特活・各教科と道徳科との効果的連携による学習の展開』
- ・西野真由美(2020) 『教育の理念と実践』 NHK 出版
- ・ヘックマン(2015) 『幼児教育の経済学』 東洋経済

参考資料

- ・文部科学省(2018) 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』
- ・文部科学省中央教育審議会答申(2021) 「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」
- ・文部科学省中央教育審議会答申(2022) 「『令和の日本型教育』を担う教員の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教員の学びの姿』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～」

校内研修に関する意識調査へのご協力をお願い

このたび、校内研修における教員の意識や実践の変化を把握し、今後の研修内容改善に役立てることを目的としたアンケート調査を実施いたします。

本調査では、校内研修を通じての職場環境や協働意識、また授業改善の視点に関する意識の変化を測定することを目的としております。皆さまの率直なご意見をお聞かせいただきたく、何卒ご協力をお願い申し上げます。なお、アンケート結果は統計的に処理され、個別の回答が特定されることはございません。調査へのご協力により得られた貴重なデータは、本校の教育活動の更なる発展に役立てさせていただきます。ご多忙の折恐縮ではございますが、何卒ご理解・ご協力を賜りますようお願い申し上げます。

【アンケート項目例】

1. 目指す子供の姿は共有されていますか。
(1) 全くそう思わない (2) あまりそう思わない (3) どちらとも言えない (4) ややそう思う (5) 非常にそう思う
2. 自分の考えを他の教員と共有していますか。
(1) 全くそう思わない (2) あまりそう思わない (3) どちらとも言えない (4) ややそう思う (5) 非常にそう思う
3. 意見の違いや対立が適切に対応されていますか。
(1) 全くそう思わない (2) あまりそう思わない (3) どちらとも言えない (4) ややそう思う (5) 非常にそう思う
4. 全体で合意形成や改善策の検討が行われていますか。
(1) 全くそう思わない (2) あまりそう思わない (3) どちらとも言えない (4) ややそう思う (5) 非常にそう思う
5. コミュニケーションが十分にとれていますか。
(1) 全くそう思わない (2) あまりそう思わない (3) どちらとも言えない (4) ややそう思う (5) 非常にそう思う
6. 研究の視点は全体で共有されていますか。
(1) 全くそう思わない (2) あまりそう思わない (3) どちらとも言えない (4) ややそう思う (5) 非常にそう思う
7. カリキュラム改善のフィードバックを意欲的に行っていますか。
(1) 全くそう思わない (2) あまりそう思わない (3) どちらとも言えない (4) ややそう思う (5) 非常にそう思う
8. 他者視点を取りながら学びを更新していますか。
(1) 全くそう思わない (2) あまりそう思わない (3) どちらとも言えない (4) ややそう思う (5) 非常にそう思う

校内研修に関するアンケート調査へのご協力をお願い

このたび、校内研修における「対話を通じた他者視点の育成」に関する効果を測定し、今後の研修内容の改善や活用に役立てることを目的として、アンケート調査を実施いたします。

本調査では、校内研修を通じての職場環境や協働意識、また授業改善の視点に関する意識の変化を測定することを目的としております。皆さまの率直なご意見をお聞かせいただきたく、何卒ご協力をお願い申し上げます。なお、アンケート結果は統計的に処理され、個別の回答が特定されることはございません。調査へのご協力により得られた貴重なデータは、本校の教育活動の更なる発展に役立てさせていただきます。ご多忙の折恐縮ではございますが、何卒ご理解・ご協力を賜りますようお願い申し上げます。

【アンケート項目例】

- 異なる経験を活かした場づくりは、他者視点を取り入れる上で効果的でしたか。
(1) 全くそう思わない (2) あまりそう思わない (3) どちらとも言えない (4) ややそう思う (5) 非常にそう思う
- 価値観に基づき子供の姿に焦点を当てた話し合いは他者視点を取り入れる上で効果的でしたか。
(1) 全くそう思わない (2) あまりそう思わない (3) どちらとも言えない (4) ややそう思う (5) 非常にそう思う
- 対極的な考え方に着目したプロセスは、他者視点を取り入れる上で効果的でしたか。
(1) 全くそう思わない (2) あまりそう思わない (3) どちらとも言えない (4) ややそう思う (5) 非常にそう思う
- 共通した違和感を活かした場づくりは、他者視点を取り入れる上で効果的でしたか。
(1) 全くそう思わない (2) あまりそう思わない (3) どちらとも言えない (4) ややそう思う (5) 非常にそう思う
- 本質に迫る話し合いは、他者視点を取り入れる上で効果的でしたか。
(1) 全くそう思わない (2) あまりそう思わない (3) どちらとも言えない (4) ややそう思う (5) 非常にそう思う
- 近似的な考え方に着目したプロセスは、他者視点を取り入れる上で効果的でしたか。
(1) 全くそう思わない (2) あまりそう思わない (3) どちらとも言えない (4) ややそう思う (5) 非常にそう思う
- グループエンカウンターは、他者視点を取り入れる上で効果的でしたか。
(1) 全くそう思わない (2) あまりそう思わない (3) どちらとも言えない (4) ややそう思う (5) 非常にそう思う
- 対等な関係を築くための対話のルール設定は他者視点を取り入れる上で効果的でしたか。
(1) 全くそう思わない (2) あまりそう思わない (3) どちらとも言えない (4) ややそう思う (5) 非常にそう思う
- 違和感に着目した振り返り活動は、他者視点を取り入れる上で効果的でしたか。
(1) 全くそう思わない (2) あまりそう思わない (3) どちらとも言えない (4) ややそう思う (5) 非常にそう思う