

「教師エージェンシー」育成に向けた協働の在り方に関する実践研究 ー小規模校におけるキャリア教育に着目してー

河村陽介

岡山大学教職大学院 yosukesort@gmail.com

要約：本研究の目的は、小規模校におけるキャリア教育に焦点を当て、「教師エージェンシー」の向上を図るには、「協働」・「対話」という要素を組み込んだカリキュラム開発を展開することが効果的かを検証すること、またカリキュラム開発が学校の組織文化に与える影響について検討することである。Y 中学校の教員を対象に質問紙調査と併せて半構造的インタビュー調査から得られたデータを分析した。その結果、カリキュラム開発を展開することが「教師エージェンシー」の向上に寄与することが明らかとなった。一方で、組織文化の著しい改善までには至らないことが明らかとなった。組織文化の改善を図るためには、教師間・教師ー地域間のリフレクションや、ディスカッションの要素を取り入れていくことの必要性が示唆される。

キーワード

教師エージェンシー
カリキュラム開発
キャリア教育
協働・対話
組織文化

1. 問題設定

(1) 問題の背景

予測が困難な時代における学校教育には子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働した課題解決や新たな価値の創造、目的の再構築ができるようにすることが求められている（文部科学省，2018）。また、中央教育審議会答申（2022）においては「令和の日本型学校教育」を担う教師の姿として、①環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて学び続けている、②子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たしている、③子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えていることが示されている。

岡山県 X 市には現在 7 つの中学校があるが、生徒数の減少に伴い、2027 年度より中学校の統廃合が順次行われる予定である。2025 年度 4 月時点での Y 中学校の生徒数は 21 名であり、市内の中学校において最も少ない。生徒は幼少期から小さなコミュニティの固定化された人間関係の中で生活しており、多様な価値観に触れる機会が限られている。一方で、Y 中学校の教員数は 9 名（管理職、養護教諭含む）であり、各教科につき一人の教員（註 1）が授業を行っている。また、一学年一学級であるため、学級活動や総合的な学習の時間等は、主任・担任の一人ないし二人で取り組んでいる。教員を対象にした学校評価アンケートでは、「日々の教育活動について相談し合えないことがある」、「組織的対応ができておらず、一部の教員だけで何とかしようとしていることがある」という回答が見られた。また、他校から Y 中学校へ異動があった教師を対象に、着任した当時のことに関するインタビュー調査を行ったところ、「前任校は一学年につき複数の学級があり、各教科担当も複数いたため、よく話をしながらどうしていくかを考えていた。ただ、この学校に着任して単学級、教科担当が一人ということもあり、教員同士で何かを決めて、何かを創る意識が薄いと感じたし、各教科の授業や学年の取組に口を出してはいけないような雰囲気、『例年通りで』という雰囲気を感じた。」という回答が得られた。上記のことから Y 中学校の実情として、同僚の関与は薄く、教師の個業化は自己完結や前例踏襲を良しとする組織文化を創り出している面が散見される。

Y 中学校ではここ数年、キャリア教育を学校経営計画の重点指導項目に位置付けており、年度はじめに生徒を対象としたキャリア教育に関するアンケート調査を実施している。この調査結果では、上述した学校の問題が如実に表れている。キャリア教育の手引き（文部科学省，2011）に例示されているアンケート（4 件法）を使用し、2024 年 4 月に調査を実施した。その結果、「見通しをもって計画的に進めたり、そのやり方について改善を図ったりしている」（ $n=29$ ， $Mean=2.69$ ， $SD=0.93$ ）と、「目標を立てその実現のための方法を考えている」（ $n=29$ ， $Mean=2.72$ ， $SD=0.88$ ）に関して肯定的に回答した割合は他の項目と比較すると低い結果であった。これは、教師の従来通りの指導方法や教育活動が要因であり、生徒は「準備されたもの」を「準備された範囲内」で行うことにより、資質・能力を高められていないと考察する。

Y 中学校の実情を、上記で示した求められる教師の姿に当てはめると、①教師は変化に抵抗感を示し、これまでの経験にのみ頼っていることで、②生徒の学びを抑え込み、③生徒を受動的にさせていることが現状である。その結果、生徒は自ら目標を立てる機会が少なく、振り返ることもできていなければ、何かを変えようと行動を起こすこともできていない。教師が「学び続ける」ことを通じて専門性を高め、またその専門性を発揮することで、生徒の学びを最大限引き出し、主体的な学びを支援していくことが求められる。

(2) ラーニング・コンパスにおける「エージェンシー」

上述した生徒の現状、つまり目標を立てる、振り返る、行動を起こすことができていないという点に着目すると、昨今注目度が高まっている「エージェンシー」という概念が浮かび上がってくる。「エージェンシー」はラーニング・コンパスにおいて中核的概念であり、特に学習場面において生徒が有する「エージェンシー」の総体として、「生徒エージェンシー（Student Agency）」（註 2）が提唱されている。「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」（OECD，2019）として定義されているが、単に自分たちの欲求を実現することではなく、属する社会に対して「責任（responsibility）」を負うこと、またそのことを自覚していることが、「エージェンシー」の概念の基盤にあることは留意しておきたい。

OECD（2019）は、「生徒エージェンシー」を発揮するには大人の支援が必要だとし、「生徒エージェンシー」の他に、「教師エージェンシー（Teacher Agency）」や「共同エージェンシー（Co-Agency）」という重要な概念を挙げている。「教師エージェンシー」とは、「教師が専門的な知識やスキル、専門性を用いて、カリキュラムを共同設計し、効果的に実施するための権限をもつこと」を指す（OECD，2020）。また、「共同エージェンシー」とは、「生徒が共有された目標に邁進できるように支援する、保護者との、教師との、コミュニティとの、そして生徒同士との相互にやり取りをし、互いに支え合う関係」のことであり、この「共同エージェンシー」は、「教師や生徒が、教えたり学んだりする過程において共同制作者（co-creators）になった時」に生じるとされている（OECD，2019）。つまり、教師は自らの専門性や経験に基づき、カリキュラムの設計や授業を実施するが、授業の在り方を一方的に決めてしまえば「共同エージェンシー」は発揮されない。

以上のように「エージェンシー」について検討すると、「生徒エージェンシー」や「共同エージェンシー」を発揮するためには、「教師エージェンシー」の発揮が鍵を握っていることが分かる。OECD（2019）は、生徒だけでなく、教師を含む学校に関わるコミュニティ全体を学習者として捉えることができるとしており、扇原ら（2022）は、教師も積極的に学びの主体となり、責任をもって自身の学習の目標を設定し、学習を振り返りながら学びを進めていく必要性を主張している。また、「エージェンシー」は他者や社会との関係性の中で育まれる特徴がある（Schoon，2018）。教師が同僚や生徒、保護者、地域住民等と関わることで、つまり、多様な他者と協働した取組により「教師エージェンシー」の育成を図ることができると想定される。

2. 先行研究の動向

(1) 「エージェンシー」に関する先行研究

「エージェンシー」については、多角的な研究が展開されている。例えば、松尾ら（2020）は学習指導要領において「エージェンシー」がどのように触れられているのかを検討しており、特別活動の目標部分には「エージェ

ンシー」に関する記述が多数見られたことを明らかにしている。また、柄本ら（2020）は「共同エージェンシー」のために教師には、教師自身の変容や成長等が求められ、学校体制には、協働を取り組みの基本姿勢とすることが重要だと言及している。さらに、草津ら（2021）は「エージェンシー」と学習の結び付きについて論じており、学校の役割は「エージェンシー」を学習できる環境を提供することだと述べている。この環境は山住（2019）が述べる「責任（responsibility）」と「権限（authority）」が学習者に譲り渡され、「主導権（initiative）」を子どもたち自身が発揮できる環境のことを指している。

(2) 「教師エージェンシー」に関する先行研究

前述したように「エージェンシー」については検討が進められている。その中でも特に、「教師エージェンシー」に焦点を当て、その関連要因について調査した扇原ら（2022）の研究は示唆に富んでいる。ここでは本研究につながる要点を2点示す。1点目は、「教師エージェンシー」は「共同エージェンシー」と正の相関がある点である。

「教師エージェンシー」と「共同エージェンシー」の各尺度を用い、関連性を分析した結果、「教師エージェンシー」に対する評価が高い教師は、「共同エージェンシー」に対する評価が高いことが明らかとなっている。つまり、「教師エージェンシー」が高い教師は、児童生徒ともに協働して授業を展開しようとする意識が高い傾向があるということである。OECD（2019）は、「共同エージェンシー」が「教師エージェンシー」と密接な関連があるとしているが、扇原らの研究はOECDの主張を支持するものであるといえる。

2点目は、教職経験年数と「教師エージェンシー」との間に有意な相関が見られなかった点である。23歳から74歳までの現職教員1500名を対象に調査した結果、教職経験年数と「教師エージェンシー」との間に有意な相関は見られなかった。つまり、経験年数を重ねることで自然に「教師エージェンシー」が高まる訳ではないと解釈できる。このことから「学び続ける」ことを実践しなければ「教師エージェンシー」の向上を図ることはできず、「生徒エージェンシー」の育成も見込めないと考えられる。

これまで述べてきたように、「生徒エージェンシー」を育成するためには、「教師エージェンシー」の獲得・発揮が鍵を握っていることが分かる。しかし、「教師エージェンシー」そのものを高める具体的な手段については検討が為されていない。つまり、大前提として「教師エージェンシー」の向上を図るためには、どのような取組や要素が必要なのかが明確にならなければ、「生徒エージェンシー」の育成は見込めない。

(3) 「カリキュラム」に関する先行研究

ところで、Education2030プロジェクトにおいてはカリキュラムを、「意図されたカリキュラム（intended curriculum）」、「実施されたカリキュラム（implemented curriculum）」、「達成されたカリキュラム（attained curriculum）」の3つ（註3）に分けている（白井，2020）。その中で、「意図されたカリキュラム」を実施する段階においては、①「エージェンシー（student agency）」、②「選択（choice）」、③「柔軟性（flexibility, adaptability）」、④「教科横断性・相互関連性（inter-disciplinarity, inter-relatedness）」の原理が挙げられており（註4）、教師や学校側には上記の原理を踏まえたカリキュラムをデザインしていくことが求められている。また、カリキュラムをデザインする際には、教師のエージェンシー、つまり、教師が教育の専門家として、知識やスキル、専門性を発揮して、カリキュラムを効果的に実施していくことが留意点として挙げられている。しかし、教師の個業化、自己完結、前例踏襲が表面化しているY中学校の現状として、「教師エージェンシー」を発揮したカリキュラム・デザインが為されている様相は見受けられない。このことは、「カリキュラム開発主体としての意識が薄い教員は多く、カリキュラム開発に関する教師のエージェンシーの醸成と発揮は課題の一つである」という田村（2022）の指摘と重なる点がある。矢野（2020）は、「カリキュラム開発は学校における教師の協働によって進められる仕事であり、教師の専門的職能の向上が図られる舞台でもある」と主張しており、カリキュラム開発と教師の専門性の関係性については、相補的・相互促進的な関係にあるとしている。つまり、教師による協働したカリキュラム開発は、「教師エージェンシー」の育成を図ることができる手段の一つとして考えられる。

ただ、同僚の関与が薄く、教師の個業化が浮き彫りとなっているY中学校の現状を考慮すると、各教科や各学年で完結するカリキュラム開発では、教師同士による協働を生み出すことは難しく、「教師エージェンシー」の育成

や組織文化の改善を図ることは困難であると推測される。組織全体でテーマを設定し、全教師が参画可能なカリキュラム開発が求められる。そこで、焦点を当てたいのがキャリア教育である。キャリア教育には、特別活動の学級活動を要としながら各教科等の特質に応じ、教育活動全体を通じた取組が必要とされている(文部科学省, 2018)。つまり、キャリア教育は特定の教科や、総合的な学習の時間、特別活動等の特定の領域に限定した取組ではなく、教育活動全体を包括しており、全ての教師が関わる必然性が内包されていると解釈できる。また、キャリア教育の手引き第2章(文部科学省, 2023)においても、全ての教師が関与・参画したカリキュラム開発の必要性について言及されている。

一方で、教師がカリキュラム開発に関わることができる場を提供すれば、「教師エージェンシー」の育成や組織文化の改善を図ることができるという訳ではない。田村(2022)は、「カリキュラム・マネジメントに教職員が自律的に関与する場や機会を確保し、対話を通じた意思決定、実践開発、省察を行うことにより、学校課題やカリキュラム実践へのオーナーシップや納得感、実践の手応えを引き出しつつ、協働化を図ることが鍵である」と主張している。また、校内研修等をはじめ、対話の積み重ねが組織文化の変容をもたらす可能性についても言及している。つまり、「協働」・「対話」という要素が組み込まれたカリキュラム開発を通して、「教師エージェンシー」の向上、さらに組織文化の改善を図れる可能性を見出すことができる。

これらのことから、「協働」・「対話」を伴ったキャリア教育のカリキュラム開発は「教師エージェンシー」の向上に寄与するだけでなく、Y中学校の組織文化の改善につながっていくと推測される。

3. 研究目的

そこで、本研究ではY中学校のキャリア教育に焦点を当て、「教師エージェンシー」の向上を図るには、「協働」・「対話」という要素を組み込んだカリキュラム開発を展開することが効果的かを検証することとする。また、カリキュラム開発が学校の組織文化(註5)に与える影響についても検討する。

4. 方法

(1) 実践計画の概要

「エージェンシー」は他者や社会との関係性の中で生まれ(Schoon, 2018)、「教師エージェンシー」を高めるための方法として、Calvert(2016)は様々な意思決定に教師を巻き込んでいくことや、同僚と協働できる時間を確保すること等を提案している。しかし、Y中学校の教師を対象にした学校評価アンケートやインタビュー調査の結果より、意思決定は各個人に大きく委ねられ、同僚と協働する場面や機会は極めて少なく、自己完結的な授業や活動に陥りやすい傾向が窺える。田村(2022)の見解を踏まえると、「協働」・「対話」(註6)を中核に据えたカリキュラム開発は、こうした課題を乗り越え、「教師エージェンシー」を高められる可能性がある。

それでは、「協働」・「対話」を中核に据えたカリキュラム開発を進めるために、どのような活動が考えられるだろうか。ここで提示したいのがワークショップ形式での活動である。中野(2001)は、ワークショップを「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり創り出したりする学びと創造のスタイル」と定義している。田村(2022)は、カリキュラム開発の促進には「協働」・「対話」が内包されたワークショップが効果的であることを主張している。そこで、ワークショップ形式の校内研修により、「ルーブリック」と「カリキュラム」を協働開発する【段階2】協働開発①を設定した。しかし、一度の校内研修にかけられる時間には限りがある。また、本研究は全教師を巻き込むことを企図しているため、共通理解を図っておく必要があると考えられる。【段階2】において、同僚と協働できる時間を確保するために、そして意思決定に教師を巻き込んでいくためにも、前段階が必要であると想定される。そこで、全教師を対象に問題提起と研究の共有を図る【段階1】を設定した。

ただ、Y中学校は小規模校であることを考慮すると、【段階2】の協働開発①に関わる対象者数には限りがあり、価値観も固定的・限定的になると考えられる。また、扇原ら(2022)は「教師エージェンシー」は生徒を含む教

育関係者との協働という視点が含まれるとしており、教師と教師による実践のみでは「教師エージェンシー」の向上を図ることは困難であると想定される。さらに、熊谷（2021）は教育課程を地域にいる大人も巻き込みながら創り上げることで、学校の固定化された考え方が揺さぶられ、見つめ直す契機となるとしており、多様な立場にある教育関係者を巻き込まなければ、組織文化改善の実現可能性は低いと推測される。以上のことから、生徒や保護者、地域住民をも巻き込んだ協働開発②を【段階 3】で設定した。全体の実践計画については表 1 の通りであり（註 7）、各段階における具体的な実践については後述する。

表 1. 「教師エージェンシー」の向上を目指した実践計画

段 階	時 期	協働対象	内 容
1	2024.11	教師－教師	校内研修（問題提起と研究の共有）
2	2025.12	教師－教師	「ルーブリック」と「カリキュラム」の協働開発①
3	2025.4	教師－生徒・地域	「ルーブリック」と「カリキュラム」の協働開発②

(2) 質問紙調査

1) 調査項目

表 1 に示した実践が、「教師エージェンシー」の向上に寄与したかを明らかにするために、扇原ら（2022）によって作成された教師エージェンシー尺度（ $\alpha=.84$ ）を用いる。本尺度は、「生徒エージェンシー」を測定する既存尺度（扇原ら，2020）を参考に、「生徒エージェンシー」に含まれる「目標設定」、「振り返り」、「責任感・自己決定」という3つの要素を「教師エージェンシー」にも援用し、教育実践において発揮されると考えられる「柔軟性」を追加した4項目で扇原らによって作成されている。質問項目は「教師として何をすべきか自分で目標を立てている」、「自分の行った教育実践を次の行動のために振り返っている」、「職業上の目標を達成する方法を責任をもって自分で選択し、実行している」、「学習指導要領や学校の計画に沿いつつも、可能な限り児童生徒に適した授業や活動を教師の判断で柔軟に展開している」である。尺度は“とてもあてはまる”（5）～“まったくあてはまらない”（1）までの5段階評定（註 8）で回答を得るようにした。

2) 調査対象・時期

調査対象は Y 中学校に勤務している教員である。現在の教員数は 9 名（管理職・養護教諭を含む）であるが、年度をまたぎ人事異動があったため昨年より勤務している 8 名を対象としている。教職経験年数は 1～10 年が 3 名、11～20 年が 1 名、21 年～30 年が 1 名、31 年以上が 3 名である。調査は 2024 年 11 月～2025 年 7 月にかけて実施した。扇原ら（2022）による先行研究は横断調査であり、尺度を用いて得られたデータは一時点で得られたものであるが、本研究は一定期間における個人の変容を見取り、カリキュラム開発を展開することが効果的かを検証するために縦断調査としている。11 月に実態把握を目的とした調査を行い、学期（年度）はじめや学期終わりとなる 2025 年 1 月、4 月、7 月に変容を見取るための調査を行った。なお、年度終わりとなる 3 月と年度はじめとなる 4 月までの期間は 2 週間程度であり、回答者への負担を考慮し 4 月に統一した調査を実施している。研究対象者には、研究目的・内容・プライバシー保護等について口頭で説明し、同意を得た上で実施した。

(3) 自由記述・記録をもとにしたインタビュー調査

中村（2013）は、量的研究では解釈が難しい分析結果に出くわすことがあり、結果に対してなぜそのような回答になるのかを確かめるインタビュー調査を敢行する等、質的情報を収集する必要性について言及している。また、根本的に本研究に係る量的データ数には限りがあるため、質的データを併用し、データの解釈を深める必要がある。さらに、扇原ら（2022）は今後の課題として、「教師エージェンシー」に関する研究は探索的な段階であり、教師を対象とした実態調査やインタビュー調査、アクションリサーチ等を実施していくことの必要性について指摘している。「教師エージェンシー」に関する知見を深めていくためにも、質的研究を含む混合手法を用いた実践研究が求められている。

そこで、質問紙調査と併せて半構造的インタビュー調査を行った。インタビュー調査では、質問紙調査で得られ

た回答や実践の記録をもとに実施することで、「教師エージェンシー」の変容に影響を与えた要因について探っていくこととした。また、組織文化の変容を見取るために、管理職に対して7月にインタビュー調査を行った。これらのインタビュー調査によって収集したデータは、SCATを用いて分析する。SCATは、比較的小規模の質的データにも有効であり、分析の過程が明示的になるため、その質的データ分析の客観性を高めることに有効であるとされる（大谷，2008）。なお、対象者については、同意を得た上でボイスレコーダーによって記録した。

5. 結果・分析

(1) 実践の結果

1) 問題提起と研究の共有<教師-教師>

【段階1】での校内研修は、第1回目の質問紙調査の結果をもとに実施した（図1）。第1回目の質問紙調査の結果については、表2の通り（註9）であり、「教師エージェンシー」の評価は高いが、「生徒エージェンシー」の評価は低いことが確認できる。

表2. 「教師エージェンシー」と「生徒エージェンシー」の比較

	教師エージェンシー (n=8)		生徒エージェンシー (n=17)		群間差
	Mean	SD	Mean	SD	
【目標】	4.25	0.46	3.77	0.66	0.48
【振り返り】	4.38	0.52	3.82	0.64	0.56
【責任】	4.25	0.71	3.65	0.70	0.60

この結果を受け、改めて「教育の目的」や「生徒に身に付けさせたい力」、「教育活動」について問題提起を行い、考えられる時間を設定した。これまでのY中学校での研修は、結果をもとに一方向的に説明する形式が用いられることが多かった。しかし、そのような研修形式では、教師は受け身になりやすく実践につながらない事例があった。そこで、教師各々が自分事として考えられるように、問題提起する場面を設定し、教師間でやりとりができる研修形式により実施した。その際基本に立ち返ること、つまり、そもそも「教育の目的」や「生徒に身に付けさせたい力」等は何かというテーマで話し合えるようにした。そうした基本を追究していった果てに、「エージェンシー」というキーワードが現れるようにし、研究の意義や目的、方法等について共有を図った。その結果、研修終了後のアンケート調査では、「根本的な課題について考えることができ良かった」、「まずは教師自身の働き掛け自体を見直さなければならぬと思った」等の回答が得られ、教師各々が自分や学校全体の取組を問い直そうとする姿が見られた。一方で、「初めて耳にする言葉もあり難しかった」という意見も得られた。



図1. 【段階1】校内研修の様子

2) 協働開発①<教師-教師>

そこで、【段階2】である協働開発①のはじめに、本研究における重要なキーワードを取り上げ、スライドを使用しながら解説を行った。その際、教師の疑問点を解消するために、担当教科や担当学年における活動と結び付け、具体例を示しながら進めた。教師の疑問点が解消された後、協働開発①に移った（図2，3）。



図2. 【段階2】協働開発①の様子

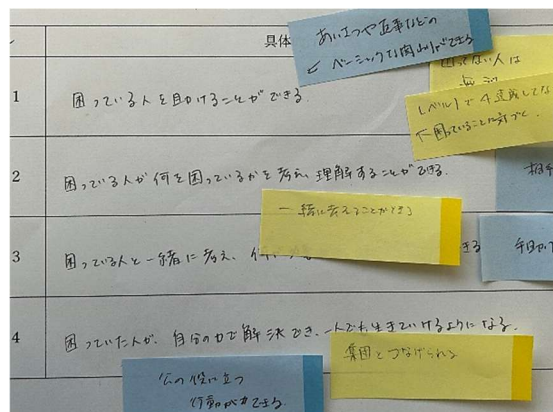


図3. 【段階2】「ループリック」の成果物一例

表3. 「ループリック」検討の手順

手 順	内 容
1	3つのグループに分かれ、「行動指標」の担当を決める
2	担当の「行動指標」について個人で検討（「具体的行動指標」に変換）
3	担当の「行動指標」についてグループで検討（「具体的行動指標」に変換）
4	グループで考えた「具体的行動指標」を隣のグループに渡し、再検討①
5	グループで考えた「具体的行動指標」を隣のグループに渡し、再検討②
6	集まった意見をもとに担当グループで再検討

表4. 「カリキュラム」検討の手順

手 順	内 容
1	3つのグループに分かれ、キャリア教育に関わるカリキュラムについて個人で考える
2	グループで個人の意見を共有・検討
3	全体共有（課題の確認・改善策・今後の方向性）
視 点	内 容
1	「ループリック」を踏まえた計画か ⇒目的（ループリック）と手段（カリキュラム）との関連性
2	事前・事後指導を踏まえた時数が妥当か ⇒つながりの視点も踏まえつつ、時間数の配当
3	前後のつながり、学級活動とのつながり、日常生活とのつながりがあるか ⇒つながりができるように活動内容の調整（導入・削除）や活動時期の変更

協働開発における検討事項は「ループリック」と「カリキュラム」の2点である。これまでも「ループリック」を作成することはあったが、各教科や学年団の裁量に任されていた。また、「カリキュラム」については、企画・検討段階から十分関与していたのは担当者のみであり、担当者以外の関与は薄い傾向が見られていた。そのため、表3や表4のような手順を踏み、全教師が参画し、「協働」・「対話」しながら検討を進められるようにした。なお、ワークショップ形式での検討前に、グループワークとの違いについて触れながら、筆者から目的と留意点について共有を図った。グループワークでは、共同課題解決や成果創出のための共同作業が重要視されるのに対し、ワークショップでは、参加者が自ら参加・体験して共同で学びあったり、創り出したりすることが重要視される。つまり、正解を見付けたり、正解を押し付けたりするのではなく、「協働」や「対話」の相互作用を通じて学び合うこと、納得解や最適解を創り出すプロセスを重視すること、完成形を目指す必要はないことについて提示した。

表 5. 協働開発①終了後アンケート調査の回答一例（下線部は筆者が作成）

回答内容一例	
「ルーブリック」に関する 気付きや学び	<ul style="list-style-type: none"> 先生方が <u>b</u> どのような教育観をもち、生徒と関わろうとしているのかを知ることができた。 同僚と普段関わっているようで、<u>b</u> 深くは関わっていないことに気が付いた。 <u>b</u> 合意形成を図ることの重要性に改めて気付くことができた。
「カリキュラム」に関する 気付きや学び	<ul style="list-style-type: none"> <u>a</u> 全員で検討したことで、他学年の取組とのつながりについて考えられた。 <u>a</u> グループで話し合いながら取り組むことで、<u>c</u> 自分の当たり前を見つめ直すことができた。 目的（ルーブリック）と手段（カリキュラム）が一致していないことに気が付いた。

活動終了後のアンケート調査では表 5 のような回答が得られた。下線 b のように、同僚の内面への気付きや関わり方に関する気付き等が見られただけでなく、下線 c のように、我々の心に固定化されたイメージや概念であるメンタル・モデルを問い直す姿も確認できる。また下線 a のように、「協働」・「対話」が内包されたワークショップ形式の取組の有効性についても触れられていることが分かる。

3) 協働開発②<教師－生徒・地域>

協働開発①は教師間での検討であった。表 5 の結果を見ると、確かに教師間での検討だけでも教師にとって気付きが見られている。ただ、カリキュラム開発に関わった対象者は教師に限られている。前述したように扇原ら（2022）や熊谷（2021）の主張を踏まえると、生徒や保護者、地域住民を巻き込んだ協働開発の必要性が見出される。教師らが自分自身や学校の取組を見つめ直すためには、多様な価値観に触れられる機会を設けることが求められる。そこで、協働開発②では生徒や保護者、地域住民（註 10）を巻き込んだ実践を試みた。なお、活動に移る前にアイスブレイクを行った。参加者や場の緊張を和らげ、「協働」・「対話」を促進させるためである。参加者の中には、学校や教師と日常的に関わりが少くない保護者や地域住民がいた。お互いのことを知り、安心した雰囲気の中で活動できるよう自己紹介を使ったアイスブレイクを実施し、場が和んだところで協働開発②に取り掛かった。手順については表 3 や表 4 と同様である。本活動の目標は「ルーブリック」や「カリキュラム」を多角的な視点から創造することである。教師らは協働開発①において上記について一度検討しているため、目指す生徒像やそれに向けた取組・活動に関する考えが形成されている。本活動では、教師以外の多様な立場の人と検討を進めることで、その考えを吟味し、多角的な視点から創造できるように 2 段階構成とした。



図 4. 【段階 3】協働開発②の様子

（この部分は上記の段落と重複するため、ここでは省略し、図 4 の説明に集中します）

表 6. 協働開発②終了後アンケート調査の回答一例（下線部は筆者が作成）

回答内容一例	
活動を通じた気付きや学び	<ul style="list-style-type: none"> <u>e</u> グループ内で「協働」したり、「対話」したりしながら活動できたことで、<u>d</u> 保護者の方や地域住民の方が考える生徒像を知ることができた。普段関わっているような相手でも、そんなことを考えていたのだと驚きとともに、その思いや期待に応えていきたいと感じた。 前は教師同士で検討を進めたが、<u>e</u> 今回は生徒や保護者、地域住民とともに活動したことで、<u>d</u> 教師（協働開発①）のときだけでは気付かなかった点が多々あり、様々なアイデアがどんどん出てきた。一言で表すと、<u>d</u> 盲点をつかれたような感覚や、目からうろこが落ちる感覚。 自分たちのグループでは「責任」に関する「ルーブリック」の作成に取り組んだり、目指す姿が達成されるようにどのような「カリキュラム」が適当かを考えたりした。今回の活動を通して、<u>f</u> 前回（協働開発①）考えた「責任」の意味について、改めて考え直すことができた。

活動終了後の教師を対象としたアンケート調査では表 6 のような回答が得られた。下線 d のように、協働開発

①では見られなかった新たな気づきについて触れられていることが分かる。また下線 d のような気づきは、下線 e のように多様な他者と活動したからこそ生じたものであり、生徒や保護者、地域住民を巻き込んだ協働開発②の意義を確認できる。さらに下線 f のように、教師が協働開発①で形成した考えを問い直す姿が見られ、前段階としての協働開発①の意義も見出される。

(2) 質問紙調査の結果と分析

2024年11月～2025年7月までの「教師エージェンシー」の変容は表7の通りである。第1回目の「教師エージェンシー」と「生徒エージェンシー」との群間差については、前述した表2の通りである。ただ、Y中学校は小規模校であり、調査対象者数には限りがある。本結果が、X市内でも共通していることなのか、小規模校ならではの結果なのかを把握するために、Y中学校を除く市内の6中学校に調査を実施したところ同様の傾向が見られた。教師(n=78)については、【目標】Mean=4.19, SD=0.64, 【振り返り】Mean=4.04, SD=0.59, 【責任】Mean=4.13, SD=0.64, 【柔軟性】Mean=4.01, SD=0.80であった。生徒(n=701)については、【目標】Mean=3.33, SD=1.02, 【振り返り】Mean=3.20, SD=1.07, 【責任】Mean=3.08, SD=1.08であった。この結果より、「教師エージェンシー」は「生徒エージェンシー」よりも高い傾向があり、その傾向は小規模校がゆえの傾向ではないことが分かった。第2回目～第4回目の調査では、向上が見られた項目もあれば、低下が見られた項目もあった。第4回目の調査において、【責任】と【柔軟性】については、第1回目の調査と比較すると向上が見られた。

表7. 「教師エージェンシー」の変容

	①24.11 (n=8)		②25.1 (n=8)		③25.4 (n=8)		④25.7 (n=8)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
【目標】	4.25	0.46	4.00	0.00	4.00	0.93	3.88	0.84
【振り返り】	4.38	0.52	4.25	0.46	4.38	0.52	4.25	0.71
【責任】	4.25	0.71	4.38	0.52	4.38	0.52	4.50	0.54
【柔軟性】	3.88	0.84	4.00	0.76	4.25	0.46	4.38	0.52

(3) 自由記述・記録をもとにしたインタビュー調査の結果と分析

1) 教師Aと教師Bへのインタビューー自己変容のきっかけ

質問紙調査で得られた回答や実践の記録をもとに、インタビュー調査を実施した。その際、第4回目の調査において向上が見られた【責任】と【柔軟性】に焦点を当てて質問を行った。ここでは、回答内容に特徴が見られた2名の教師について記す。

教師Aの語り：【責任】変動しながら向上、【柔軟性】向上

「責任」の変動は仕事量や役割の量・重さに比例していると思います。・・・(中略)・・・様々な役割を任してもらったり、先生たちと一緒に活動(協働開発①)したりしたことで、組織の一員としての「責任」を実感するようになってきました。また、校内研修での説明を聞いたり、保護者や地域の人と活動したり(協働開発②)することで、「責任」を強く意識するようになって、自分も少しは「責任」をもって行動できるようになってきました。「柔軟性」については、これまでは自分がやりたいことや身に付けさせなければならぬことなど、自分を中心に考えることが多かったです。でも、校内研修を受け、またそこから得たことをもとに、研究主任として研究を進める中で、「それって生徒がやりたいこと？」という視点をもつようになりました。・・・(中略)・・・目的を見直すようになり、生徒の実態に合わせて柔軟に対応できるようになってきたと思います。

教師Bの語り：【責任】向上、【柔軟性】低下

「責任」については、昨年よりも校務分掌を任せてもらえたことで、・・・(中略)・・・自分で選択し、実行することが増えてきたと思います。また、校内研修を受けて、改めて「責任」とはどういうことか、その意味を考えるようになりました。その考えたことを少しは行動に移すことができるようになってきたと思っています。「柔軟性」については、自分の基準に変化がありました。11月時点で柔軟に実践していた

つものことも、校内研修で同僚と関わったり（協働開発①）、保護者や地域住民の意見を聞いたり（協働開発②）する中で、まだまだできていないという気付きがありました。柔軟に対応していたつもりでしたが、柔軟に対応し過ぎることで、つながりが見られないこともあったなど。・・・(中略)・・・様々な経験を通しての気付きがあったことで、自分自身に厳しくなり評価が下がりました。

表 8-1. SCAT による分析過程（一部抜粋）

	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念
教師 A	【責任】 仕事量や役割の量・重さ、先生たちと一緒に活動、「責任」を実感、保護者や地域の人と活動、「責任」を強く意識	校務分掌の負担、共通の目的意識をもった実践、責任の自覚、教師以外の教育関係者との活動、「責任」の再自覚	使命感、責任感、校務分掌や校内研修を介した同僚との相互作用、新たな人や考えとの出会いによる自己成長の契機	校務分掌や校内研修を介した同僚との関わり、学校外の人との関わりを通じた気付き
	【柔軟性】 自分を中心に、校内研修、研究主任、生徒がやりたいこと？、目的を見直す、生徒の実態に合わせて	自分本位、主観的判断、生徒エージェンシー育成に向けた校内研修、中核の校務分掌、自問・問い直し、活動の調整	規範論・当為論、自身の教育経験を中心にした指導、校内研修による批判的省察	教育観の問い直しを図る校内研修の在り方、学び続ける教師に迫るための学びの実践

表 8-2. SCAT による分析過程（一部抜粋）

教師 B	【責任】 校務分掌、自分で選択し、実行する、校内研修、意味を考える、行動に移す	業務や役割に係る権限の付与、責任を伴った自己決定、生徒エージェンシー育成に向けた校内研修、意味の問い直し、学びの実践	使命感、責任感、権限の付与、自律性、校内研修での省察、吸収力と実践力	責任感の醸成を促す校務分掌の在り方、意味や在り方を問い合える同僚との関わり
	【柔軟性】 自分の基準、つもり、校内研修で同僚と、保護者や地域住民の意見を、経験を通しての気付き	自分の判断基準・価値観、他者との関わりを通じた気付き、メタ認知による気付きや発見	価値観・信念、教育関係者との対話、校内研修による批判的省察、自己省察の習慣	対話を通じた自己省察、自己省察による自己基準の見直し

上記の2名の教師の語りに関してSCATを用いて分析した結果、役割を与えられる・任されることは【責任】の意識に影響を与えることが分かった。また、実体としての権限の付与だけでなく、同僚との校内研修や保護者・地域住民との協働した活動が【責任】や【柔軟性】の意識に影響を与えていることが判明した。「協働」・「対話」が伴ったカリキュラム開発は自己の役割を再認識したり、意味の問い直しを図ったりできる可能性を有していると解釈できる。

2) 管理職へのインタビューー 教師の変容と組織の変容ー

教師らは自身の変容を認識し始めているが、管理職は教師らの変容についてどのように受け止めているのか、また教師の変容は組織の変容にどのような影響を与えているかを把握するために、管理職へインタビュー調査を実施した。

管理職 C の語り

・・・(前略)・・・筆者の考え方をもとに、自分たちが主導して動いたり、自分で目標を立てたり、それに対する振り返りができるようになってきたと思います。・・・(中略)・・・縛られていたものが、少しずつ解放されつつあるように感じます。教師の変容としては、筆者の一貫的・継続的な説明や「協働」・「対話」を中心とした実践によって、自分たちがどのような立場でやっていくべきか、いわゆるファシリテート役を自覚し始めたように思います。教師自身も、縛られていたものから解放されつつあるのではないのでしょうか。・・・(中略)・・・一

方で、教師一人一人の成長は、授業をはじめ様々な場面で見られますが、組織としての成長は今一つだと思います。「協働」したり、「対話」したりする機会が以前より増えてきたように感じますが、まだまだ足りず（関わる相手が限定的）、個業からは脱却できていないかな。第三者を巻き込んだ校内研修（註11）等を活用していくことが必要だと思っています。

管理職 D の語り

生徒は自分たちで考えて行動する場数を踏むことで、自分たちがやるべきことが見えるようになってきたように感じます。・・・(中略)・・・
 筆者による校内研修を通じて、先生方は、見通しをもって行動する教師が増えてきたように思います。これまでは、場当たりの授業や活動が見られることもありましたが、見通しをもって行動できるようになりつつあるように感じています。研究を通してお互いが刺激し合い、気付き始めたのではないかと。そうした先生方の変容が、前に述べた生徒の変容につながっているように思います。組織としてはまだ課題がありますね。一人一人が自分に何ができるかを考えて取り組む場面が増えてきましたが、組織全体で同じ方向性をもった決定は不十分な気がします。・・・(中略)・・・これまでの一人一人の成長を組織の成長につなげるためには、当事者意識が鍵になってくるのではないのでしょうか。・・・(後略)・・・

表 9-1. SCAT による分析過程（一部抜粋）

	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念
【教師の変容】	一貫的・継続的な説明、「協働」・「対話」を中心とした実践、どのような立場で、ファシリテート役、自覚、解放	整合性・連続性のある解説、相互作用のある実践、考え方の転換、調整役、意見を引き出す、気付き、自由	一貫性・継続性を伴った校内研修、協働・対話、意見交換、自己省察による立場の自覚、社会的背景	「協働」・「対話」を中核にした実践、アウトサイド・インサイド（註12）による関与方法
管理職 C 【組織の変容】	教師一人一人の成長、組織としての成長は今一つ、「協働」、「対話」、まだまだ足りず（関わる相手が限定的）、個業からは脱却できていない、第三者を巻き込んだ校内研修	個々の成長、チーム力に課題、「協議」、「意見交換」、「共に学ぶ」、情報共有・意思疎通の不十分さ、自己完結、人材の活用	個人主義、成長の統合、信頼関係、相互理解、価値観の理解不足、自己開示の回避、自己防衛、批難	教師間での教育観の共有

表 9-2. SCAT による分析過程（一部抜粋）

管理職 D 【教師の変容】	校内研修を通じて、見通しをもって行動、お互いが刺激し合い、気付き始めた、先生方の変容が、生徒の変容に	生徒エージェンシー育成に向けた校内研修、計画的のある実践、影響し合うことによる学び、教師の成長は生徒の成長に	専門性向上を図る校内研修、他者との協働・対話、相乗効果、課題に対する意識変容、教育効果	校内研修の工夫、実践を通じた教師の変容と生徒の変容
【組織の変容】	自分に何ができるかを考えて取り組む、組織全体で同じ方向性をもった決定、一人一人の成長、組織の成長、当事者意識が鍵	主体的な行動、共通認識のある選択、個々の成長、組織の成長・チーム力に課題、関与意識、責任感、自覚	内発的意欲による実践、相互主観の一致を伴った決定、個々への依存、必要性の有無、価値観の理解不足	共通の方向性を伴った「エージェンシー」の発揮、組織の成長を図る当事者意識の醸成

上記 2 名の管理職の語りに関して SCAT を用いて分析した結果、教師の変容を促すためには、「協働」・「対話」を中核とした校内研修やカリキュラム開発が効果的であると管理職は認識していることが分かった。また、教師の変容は生徒の変容に影響を与えることが判明した。一方で、これまでの実践を通じた教師一人一人の成長は組織

文化の著しい変容には至っていないことが確認された。

6. 考察

本研究の目的は、第一に「教師エージェンシー」の向上を図るには、「協働」・「対話」という要素を組み込んだカリキュラム開発を展開することが効果的かを検証することであり、第二にカリキュラム開発が学校の組織文化に与える影響を検討することであった。「エージェンシー」に係る先行研究では、「教師エージェンシー」と「生徒エージェンシー」や「共同エージェンシー」との関連性が明らかとなっていた。しかし、「教師エージェンシー」そのものを高める具体的な手段については検討が為されておらず、「生徒エージェンシー」や「共同エージェンシー」の発揮を図ることが困難な状況であった。一方で、「カリキュラム」に関する先行研究では「協働」・「対話」を中核にしたカリキュラム開発が「教師エージェンシー」の向上に寄与する可能性が示唆されており、上記のカリキュラム開発は組織文化の変容をも促す可能性が期待されていた。そこで、本研究はキャリア教育に焦点を当てたカリキュラム開発が、「教師エージェンシー」の向上を図るために効果的か、組織文化の改善に寄与するかを追究してきた。本研究を通して明らかとなったことを以下に詳述する。

(1) 「協働」・「対話」を中核にしたカリキュラム開発と「教師エージェンシー」

質問紙調査の結果やインタビュー調査の結果より、「協働」・「対話」を中核にしたカリキュラム開発が、「教師エージェンシー」の向上に寄与する可能性が示唆された。「教師エージェンシー」育成を目指したカリキュラム開発において重要だと考えられるポイントはプロセスを踏むこと、そのプロセスに多様な立場の人を巻き込むことの2点である。また、キャリア教育に焦点を当てたカリキュラム開発は、「教師エージェンシー」の向上を図る効果的な手段の一つになり得ると推察される。これらの点について考察を深めていきたい。

1) プロセスを踏むこと

カリキュラム開発の促進には「協働」・「対話」が内包されたワークショップ形式の校内研修が効果的である(田村, 2022)が、本研究ではカリキュラム開発を段階的に展開した。その際、「協働」・「対話」が活発化するよう3点のことに留意した。第一に、異学年の担当でグループを構成したことである。これまでは、他学年の教師がどのような考えをもっているのか、どのような実践をしているのかが見えにくい状態であった。そこで、【段階2】では異学年でグループを構成し検討を進めたことで、表5の下線bのように他者理解とともに自己理解が深まったと考えられる。ただ、日常的に関わりが少ない相手との検討は表面的なものとなり兼ねない。そこで第二に、【段階2】における検討前にこれまでの実践や評価をもとに、【段階1】において問題提起や共通理解を図ったことである。その問題提起や共通理解は、誰もが共通の課題意識をもって取り組めるテーマである。先述したように「教育の目的」や「生徒に身に付けさせたい力」、ワークショップの目的と留意点等について、検討に移る前に基本的事項を確認したことで、共通の課題意識が伴った「協働」・「対話」が可能となったと考えられる。その結果、形式的な検討で完結せず、第一で述べたように自己理解が深まったと推論する。第三に、個人・グループ・全体で検討を図ったことである。表3や表4に示した通り、検討は個人、グループ、グループ間、グループの順に従って進めた。個人やグループで考えを生み出し、その考えをグループ間で共有し、再度自身のグループで検討し直すことで、表5の下線cのように自身を問い直す教師の姿が見られたと考察する。

段階的な実践とともに、「協働」・「対話」を促す介入は「教師エージェンシー」の変容につながったと考えられる。「エージェンシー」を構成する要素として、帰属意識やモチベーション、自己効力感等がある(OECD, 2018)が、表8-1, 2の分析結果から分かるように、組織の一員としての権限を付与されることが上記の構成要素に作用し、その結果【責任】の意識に変容が起きた可能性が高い。しかし、実体としての権限の付与だけが影響している訳ではない。同僚との校内研修や保護者・地域住民との活動が影響していることが確認できる。「協働」・「対話」を中核にしたプロセスを踏むことで、当該教師らが自己の役割を再認識したり、意味の問い直しを図ったりしている様子が窺えることから、このような「批判的リフレクション(註13)」は、「教師エージェンシー」に影響を及ぼすと推察される。つまり、「教師エージェンシー」の向上を図るには、「批判的リフレクション」が必要であり、「批

判的リフレクション」を促すためには、「協働」・「対話」を中核にしたカリキュラム開発の必要性が見出される。ただ、「批判的リフレクション」を通して、教師Aの【責任】や教師Bの【柔軟性】のように数値が低下することもある。一方で、教師Aの【責任】をはじめその他の教師の「エージェンシー」に関する項目においても、引き続き「協働」・「対話」しながら授業や活動の在り方を再構築したところ、最終的には向上が見られた。問い直しを図る「リフレクション」は数値に影響を与えることがあるが、継続的にコーチングしながら共に問い直し、再構築していくことが「教師エージェンシー」の向上につながると推測される。

2) プロセスに多様な立場の人を巻き込むこと

協働開発①では教師間での検討を行った。扇原ら(2022)や熊谷(2021)の主張を踏まえると、教師間での検討に留まらず、多様な立場の人を巻き込む必要性が見出される。そこで、協働開発②では生徒や保護者、地域住民を巻き込んだ実践を行った。その際、【段階3】特有の留意した点が3点ある。第一に、アイスブレイクの時間を設けたことである。参加者の中には、日常的に学校や教師との関わりが薄い保護者や地域住民がいたため、参加者や場の緊張を和らげ、「協働」・「対話」が促進されるようにした。その結果、表6の下線dのように活発に意見交換が行われ、教師だけでは気付かなかった点に気付くことができたと考えられる。第二に、自己の立場を事前に確認したことである。保護者や地域住民の中には、教育に関与している意識が薄い傾向が見られていた。検討を進める前に、教育には教師だけではなく自分たちも関与していることを確認した上で、それぞれの立場からどんな思いをもっているのか、どんなことができそうかを共に検討した。その手順があったからこそ、第一にも述べたように多様な意見が創出され、教師の気付きにつながったと推察される。第三に、グループを巡回しファシリテートしたことである。検討を進めていく中で、多様な意見が創出されるがゆえに活動が停滞したり、飽和したりする様子が見られた。そこで、筆者がグループを巡回し、実現可能性や整合性、関連性等の観点から疑問を投げ掛けた。その結果、再度「協働」・「対話」しながら検討を進める様子が確認された。

多様な立場の人を巻き込むとともに、協働開発②ならではの介入は、表6の下線dのように協働開発①では得られなかった新たな気付きや学びにつながったと考えられる。表8-1,2の分析結果からは、「教師エージェンシー」の向上につながった協働開発②に関する内容が確認できること、また田村(2022)は、子どもや保護者の言動により、教師が自らの信念や価値観を見つめ直す契機となる可能性を示唆していることから、カリキュラム開発に多様な立場の人を巻き込むことの意義を見出すことができる。ただ、前段階までのプロセスを踏んできたからこそ上述した効果が生じたと推察される。確かに、教師間での検討を省き生徒や保護者、地域住民を巻き込んだ実践でも効果は見込まれるであろう。しかし、表6の下線fのように前段階を踏み【段階3】に移ったことで、一層効果的に機能した可能性が高い。教師らは【段階3】の前に【段階2】で考えを形成した。【段階2】で形成した考え(「結果」)をもとに、【段階3】で多様な立場の人と意見交換をする(「行動」)ことで、教師だけでは気付かなかった点に気付いたり、考え直したりすることができる(「価値前提」という「ダブル・ループ学習」(註14)が協働開発②の場面において生じたと推察される。この観点からも、前述したようにプロセスを踏むことには意義があると考えられる。教師や学校の前提・価値観である「当たり前」は、多様な他者との「協働」・「対話」により問い直しが行われ、「教師エージェンシー」の向上につながると示唆される。

さらに、教師Aはインタビュー調査において、協働開発②における生徒からの学びについても以下の通り振り返っている。

協働開発②では、保護者や地域住民から学ぶことは多々ありましたが、生徒からの学びは特に思いつかないです。ただ、g多様な立場の人との「協働」・「対話」だったからこそ、普段見られない生徒の姿が見られました。例えば、日頃は穏やかなEさんがリーダーシップを発揮していたり自分の意見を伝えていたり、逆もそうで、日頃は活発なFさんが話し合いになると萎縮していたり、保護者や地域の人に対してどう関われば良いか困っていたりする様子がありました。そこで、Eさんには、h主導権や役割を積極的に与えたり挑戦できる機会を増やしたりし、Fさんには、グループで活動する際に、h円滑に進められるように助言したり、側に寄り添ったりするよう意識した実践を試みています。

教師Aは協働開発②における生徒からの学びはなかったと述べたものの、下線gのように日頃とは違う生徒の様子を観察できたことで、下線hのように自身の指導・支援方法を改善しようと試みている様子が確認できる。このような気付きに基づいた実践や「リフレクション」の積み重ねも、責任をもって自分で選択し実行する【責任】

や、生徒の実態に合わせて柔軟に対応する【柔軟性】をはじめとする「教師エージェンシー」に影響を与えていると推測される。つまり、同僚や保護者、地域住民の大人との「協働」・「対話」の場合は、問い直しによる「自己理解」が深まり、「教師エージェンシー」の向上が図られる。生徒との「協働」・「対話」の場合は、「生徒理解」が深まることで、日々の実践に対する「自己理解」が深まり、「教師エージェンシー」の向上が図られる可能性があることも示唆される。このようなことから、多様な立場の人とのカリキュラム開発は、「教師エージェンシー」の向上に寄与すると推察される。

3) カリキュラム開発におけるキャリア教育がもつ可能性

本研究では、キャリア教育が教育活動全体を包括していること、全ての教師が関わる必然性が内包されていることから、キャリア教育に焦点を当てたカリキュラム開発を展開してきた。「どのような力を生徒に身に付けさせたいか（ルーブリック）」、「そのためにどのような活動をするか（カリキュラム）」について教師同士で、また生徒や保護者、地域住民と共に「協働」・「対話」を中核に検討を進めたことにより、表7や表8-1, 2の通り「教師エージェンシー」に変容が見られたと考えられる。特に【柔軟性】については、著しい変容が確認できる。変容した教師らは、生徒の実態に合わせて授業や活動を柔軟に展開できるようになりつつあり、このことは、変化に抵抗感を示していた教師も、変化を前向きに受け止め柔軟に対応し始めていると解釈できる。この点は、カリキュラム開発を各教科や各領域の範囲に留めなかった点が有効に働いた可能性がある。キャリア教育は、目標及び育成する資質・能力、教育内容・方法等の事項について、各学校が決定していかなければならず（文部科学省、2023）、学校の裁量に大きく委ねられている。一方で、各教科や各領域は学習指導要領において規定されている事項が多く見られる。註4で述べたように「意図されたカリキュラム」を実施する段階においては、原理の一つとして「柔軟性」が挙げられているが、キャリア教育は柔軟に展開できる可能性や、柔軟に展開する必要性を有している。このことから、キャリア教育に焦点を当てたカリキュラム開発は、「教師エージェンシー」の育成を図るために効果的な手段の一つになり得ることが示唆される。

(2) 「協働」・「対話」を中核にしたカリキュラム開発と組織文化

「協働」・「対話」のプロセスを踏むこと、さらにはそのプロセスに多様な立場の人を巻き込むことは、「教師エージェンシー」に影響を及ぼすことが示唆された。その際、グループ構成に工夫を加えることや、事前に問題提起や共通理解を図ったり、自己の立場を明確にしたりすること、活動をファシリテートしていくこと等に留意した働き掛けは、「協働」・「対話」を促し、「教師エージェンシー」の向上に寄与すると推察される。一方で、表9-1, 2の分析結果からは、「教師エージェンシー」の向上が顕著な組織文化の改善に至っていないことが分かる。田村(2022)は、対話の積み重ねが組織文化の変容をもたらす可能性について言及しており、Calvert(2016)は「教師エージェンシー」の向上が、学校組織全体の教育効果に影響を与えることに言及しているが、「カリキュラム開発の実践は組織文化の改善」、「『教師エージェンシー』の向上は組織文化の改善」という単純な構図にはならないことが明らかとなった。カリキュラム開発を通じた組織文化の改善や、「教師エージェンシー」を発揮した組織文化の改善を図るためには、本実践の改善が求められる。どのような改善が必要か、その可能性について2つの観点から考察を深めたい。

1) 「教師内のリフレクション」から「教師間のリフレクション」・「教師－地域間のリフレクション」へ

本研究では、「協働」・「対話」を中核としたプロセスが個々の「リフレクション」を促し、「教師エージェンシー」に作用することが明らかとなった。しかし、その「リフレクション」が「教師内のリフレクション」に留まっていることが表5や表6から確認できる。表8-1, 2からは、組織文化の一つである「カリキュラム文化（指導観やカリキュラム観など、教育活動を方向付ける）」に関する変容が確認できる。一方で、「狭義の組織文化（教職員同士の人間関係のあり方など、教育活動に間接的に影響）」に関する内容については明確に確認しがたい。また、管理職Cの語りで見られるように、関わる相手が限定されており、教職員同士の人間関係のあり方については課題が見られる。つまり、「教師内のリフレクション」を促進するだけでは、組織文化の改善には至らない可能性がある。そこで、重要な鍵が「互いのリフレクションの連鎖（註15）」である。熊谷(2024)は「互いのリフレクションの連鎖」が学校改善にも資することに言及しているが、ここで重要なことはリフレクションを促す姿勢である。教師らが互いに学び

合うことを前提に、日常的に、また定期的に「教師間のリフレクション」を深めていくことが組織文化の改善につながっていくと想定される。ただ、Y 中学校の現状を踏まえると検討すべき課題が 2 点ある。第一に、「～した方が良い」、「～ができていない」という「一方的・非難的リフレクション」となっていること、第二に、連鎖が生まれたとしても教員数にも限りがあり「閉鎖的なリフレクション」となっていることである。第一の点については、教師 A の語りにも含まれているが、周囲からの「一方的・非難的リフレクション」の影響により、これまでは教師中心の授業や活動を行っていた。第二の点については、管理職 C の語りにもあるように、関わる相手が限定的で「閉鎖的リフレクション」となっている。以上のことから、第一の点については、「一方的・非難的リフレクション」と「相互的・批判的リフレクション」との違いを教師間で検討することや、共通のテーマから互いに問い合うことで熟考できる機会を設けることが必要になると考えられる。また機会の設定だけでなく、表 9-1 で示した管理職 C の【組織の変容】からも分かるように、まずは教師間で教育観を共有することが必要だと推測される。千々布 (2025) は、教師集団がリフレクションに取り組むときは組織の問題に直面し、その際に価値観の相違を認めながら組織としての意思決定を探ることの必要性を指摘している。つまり、各教師の実践を支えている教育観を教師間で語り合い、認め合っていくことが教師集団のリフレクションを促進していく前提としてある。「教師間のリフレクション」を促進していくためには、この点を押さえた研修方法の工夫が求められる。第二の点については、地域社会を巻き込んだ「リフレクション」の実施が効果的だと推察される。藤井 (2021) は、他者との異質性が高まるほど、気づきの幅が大きくなることを指摘しており、Y 中学校のような小規模校では特に効果的であると推察される。本研究内における実践については、保護者や地域住民等との活動は一回限りとなっている。教師らが多様な他者と共に、定期的なリフレクションを行っていくことで、本研究では見られなかった新たな気づきが生み出され、組織文化の改善につながっていくと推測される。

2) 「意見交換」のみならず共通の目的意識をもった「ディスカッション」を

本研究は「対話」の中でも「意見交換」を中心に進めてきた。その結果、「批判的リフレクション」が促され、教師らは自己の役割を再認識したり、意味の問い直しを図ったりすることで、「教師エージェンシー」に向上が見られた。センゲ (1995) の言及にもとづいて「意見交換」を整理しておく、「意見交換」の目的は個人の理解を深めることで、お互いを仲間と見なして初めて成り立つ。表 5 や表 6 の結果より、教師が自己理解を深めている様子が見られ、「意見交換」がもつ意義や、「協働」・「対話」を中核にしたカリキュラム開発が効果的であったことが確認できる。一方で、センゲは「チーム学習では、『ディスカッション』(註 16) は『意見交換』と対をなして必要である」と述べている。本研究では「意見交換」を中心に進め、「教師エージェンシー」の向上は見られた。しかし、「意見交換」だけでは、向上した「教師エージェンシー」は分散している状態であり、組織文化の改善には至らないと推測される。「エージェンシー」には、目標とプロセスの 2 つの側面があるとされている(註 17) が、組織文化の改善を図っていくためには、向上した「教師エージェンシー」を発揮していくことが必要であると想定される。このことは、表 9-2 管理職 C の【組織の変容】で示した、共通の方向性を伴った「エージェンシー」の発揮や、当事者意識の醸成と軌を一にする。カリキュラム開発に「意見交換」だけでなく、「ディスカッション」の要素を組み込んでいくこと、つまり、学校全体としてどの考え方が最善か探究し、学校全体としての決定を下していく機会を設けることで、「教師エージェンシー」は発揮され、組織文化の変容につながっていくと推論される。

しかしながら、「教師エージェンシー」の向上が「生徒エージェンシー」にも波及し、学校が変容し始めている様子も見受けられる。管理職 C や管理職 D の語りにも見られるように、教師らは「エージェンシー」を発揮し、生徒の意見を引き出すだけでなく、生徒に委ねる機会を創り出しつつある。その結果、生徒らは学校を改善していくと行動を起こし始めている。これまでは、教師に導かれることが多かったが、生徒が主体となり活動を企画したり、課題を自ら設定し探究したりする等、生徒自身も「エージェンシー」を発揮しつつある。こうした生徒の変容は固定化していた学校を動かし始め、教師は「生徒エージェンシー」が発揮されるよう、一層自己決定できる場面を設けようとしている。つまり、教師－生徒間で「エージェンシー」を発揮し合うようになりつつある。田村 (2022) は、「文化は一定期間共有され根付いたものであるため、変化とは相反関係」であり、「開発されたカリキュラムが繰り返され根づいていけば、それが学校文化になっていく」と論じていることから、組織文化の変容は漸進的であると同時に、継続した取組が組織文化の変容につながっていくと推測される。そこで、このような実践の蓄積が組

織文化をはじめとする学校文化に及ぼす影響を追跡調査することが求められる。

(3) 本研究の限界と今後の課題

本研究では、「協働」・「対話」を中核としたカリキュラム開発を通じて「教師エージェンシー」の向上が見られたという成果が見られた。一方で、先に述べたような課題もある。さらには、本研究の限界や課題に関して以下の3点が挙げられる。1点目は、データ数に関することである。本研究はY中学校の教師8名を対象にデータを収集した。量的データと質的データの収集を行ったが、限られたデータ数のため得られた知見の一般化は困難である。今後は調査範囲を拡大し、他の学校にも展開していくことで、分析・結果の信頼性と妥当性を高める必要がある。2点目は、「ウェルビーイング」に関することである。「エージェンシー」の獲得や発揮の先には「ウェルビーイング」がある。本研究では、「教師エージェンシー」の向上を図るための具体的な手段について検討を進めてきたが、本研究で得られた成果である「教師エージェンシー」の向上は、教師の「ウェルビーイング」につながったのかを検証することが求められる。3点目は、「生徒エージェンシー」や「共同エージェンシー」に関することである。「教師エージェンシー」は、「生徒エージェンシー」や「共同エージェンシー」と関連性がある。本研究では「協働」・「対話」を通じて「教師エージェンシー」の向上が確認されたが、「教師エージェンシー」の向上が「生徒エージェンシー」や「共同エージェンシー」にどのように寄与したのかを追跡調査する必要がある。以上のことを今後の研究課題とし、引き続き研究を深めていく。

註

- (1) 各教科を担当している教諭・常勤講師は6名であり、非常勤講師は4名である。
- (2) 「Student Agency」はポジション・ペーパーに合わせて「生徒エージェンシー」と訳されているが、対象は中等教育の生徒に限らず、小学校の児童、場合によっては幼稚園・保育園の幼児、また高等教育、生涯教育などすべての学習者を対象とすると解釈されている。
- (3) 白井(2020)は、「意図されたカリキュラム」は、一般に政府機関などが策定するもの、「実施されたカリキュラム」は、実際に学校で教師が実施するカリキュラムのこと、「達成されたカリキュラム」は、生徒が実際にどのような力を身につけたかということを指すとしている。また、それぞれの間には乖離があり、各国の共通の課題として認識されているとしている。
- (4) 各原理の詳細は以下の通りである。①「エージェンシー」：カリキュラムが、生徒にモチベーションを与えるとともに、既存の知識やスキル、態度・価値観を認識できるような形でデザインされること。②「選択」：生徒に、多用で幅のあるテーマやプロジェクトに取り組む選択肢が与えられること。また、十分な情報が与えられたうえで、自分たちでテーマやプロジェクトを選択したり、提案する機会も与えられること。③「柔軟性」：新たな社会的課題への対応や、個々の生徒の学習上の必要性に応じて、学校や教師がカリキュラムを柔軟に変更、調節していくこと。④「教科横断性・相互関連性」：教科等で学ぶ内容や概念が、他の教科あるいは教科横断的な内容や概念と、どのように関連しているのか、学校外の実生活と同関連しているのか、といったことを学ぶ機会が与えられること。
- (5) 久富(1996)によると「学校文化」は、教員による「組織文化」、生徒による「生徒文化」、教員文化と生徒文化をつなぐ「校風文化」から形成されるとし、中留・田村(2004)によると「組織文化」は、「カリキュラム文化」(子ども観、学力観、指導観、カリキュラム観、など、教育活動を方向づける)と「狭義の組織文化(同僚性、協働性など組織の特性)」(教職員同士の人間関係のあり方や働き方など教育活動に間接的に影響)に大別できるとしている。
- (6) 「協働」と「対話」については以下の知見が参考となる。秋田(2000)は「一つの課題解決や目標に向かって各自が分担し最終的に結果、作品を共有することが共同であるのに対し、協働はそこにいたる過程を共有し交流・探究することによって互恵的に学びあうこと」としている。熊谷(2021)はチーム学習において「対話(dialogue:ダイアログ)」が重要な役割を果たすことについて言及している。ここでの「対話」とは、ピーター・センゲが言うところの「日常の経験や私たちが当然のことと受け止めている事柄について、皆で探究し続けること」である。
- (7) その他の校内研修として、「キャリア・パスポートの活用」、「生徒エージェンシーを高める学習環境」、「生徒の自己決定を促すカリキュラム・マネジメント」を実施した。
- (8) 扇原ら(2022)によって作成された教師エージェンシー尺度は4段階評定で設定されている。本尺度はあくまでも探索的

に検討していること、「生徒エージェンシー」の定義と尺度項目を援用していることから、扇原らは今後の課題として尺度を再検討する必要性について言及している。また、扇原らの研究は横断調査であり、本研究は個人の変容を見取る縦断調査である。4段階評定では、変化が小さい場合はその変化量を把握しきれない可能性がある。カリキュラム開発を展開することが効果的か、効果の幅を見られるように5段階評定とした。

- (9) 「教師エージェンシー」の向上の果てに到達したいのは「生徒エージェンシー」の向上・発揮である。教師だけでなく、生徒の実態把握を兼ねて、第1回目の調査を行った。また、ここでは「教師エージェンシー」と「生徒エージェンシー」の群間差を比較するために、教師エージェンシー尺度特有の【柔軟性】の項目は省略している。なお、【柔軟性】を含む1回目の結果については、表7を参照されたい。
- (10) 参加した地域住民は、学校運営協議会委員と地元企業Tである。
- (11) インタビュー以前に外部講師を招いた校内研修を実施した。そこでは、自己の教育観や理念をリフレクションする活動を行った。その研修が印象深く残っていたため、ここで語られたと考えられる。
- (12) 「アウトサイド・インサイダー」は、外部者の視点をもった内部者のことを指し（安藤，2019），組織学習の促進には外部者の視点をもつ人物による組織への「介入（intervention）」が効果的と考えられている。
- (13) 千々布（2021）は、「批判的リフレクション」を授業において意識すべき目的自体を常に見直す姿勢と考え方と定義しており、子どもの考えを鋭敏に受け止め、指導意図を柔軟に見直しているのが「批判的リフレクションの姿」としている。
- (14) 「ダブル・ループ学習」とは、「望む結果が得られなかったとき、『行動』というより、その『行動』の基盤となっている『価値前提』の見直しをする学習のこと」である（安藤，2019）。
- (15) 千々布（2021）は、リフレクションを促す側も常に自らをリフレクションしていくという「互いのリフレクションの連鎖」が教師のリフレクションを深めるとしている。
- (16) センゲ（1995）は、『ディスカッション』は、どの考え方が最善かを探究するためのものであり、チームが合意に達したり決定を下したりしなければならない際には、『ディスカッション』がいくらか必要になる」と指摘している。
- (17) OECD（2019）は、「エージェンシー」には「目標」と「プロセス」の2つの側面があるとしている。両者は循環的な関係にあることが示されている。

謝辞

本研究にご協力いただきましたY中学校の先生方、また研究指導教員の熊谷愼之輔先生にこの場をお借りして心より御礼申し上げます。

引用・参考文献

- 秋田喜代美（2000）.『子どもをはぐくむ授業づくり』岩波書店.
- 秋田喜代美・安彦忠彦・太田環・岸学・木村優・小村俊平・坂本篤史・下郡啓夫・下島泰子・柄本健太郎・時任隼平・奈須正裕・長谷川友香・花井渉・松尾直博・三河内彰子・無藤隆・文部科学省 初等中等教育局 教育課程課（2021）.『OECD ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030（仮訳）』（https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_note_Japanese.pdf）2024.7.16
- 秋田喜代美・安彦忠彦・太田環・岸学・木村優・小村俊平・坂本篤史・下郡啓夫・下島泰子・柄本健太郎・時任隼平・奈須正裕・長谷川友香・花井渉・松尾直博・三河内彰子・無藤隆・文部科学省 初等中等教育局 教育課程課（2021）.『2030年に向けた生徒エージェンシー（仮訳）』（https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD_STUDENT_AGENCY_FOR_2030_Concept_note_Japanese.pdf）2024.7.16
- 秋田喜代美・雨宮沙織・有井優太・一柳智紀・木村優・小玉重夫・酒井淳平・下郡啓夫・滝本葉子・柄本健太郎・土佐幸子・豊田英嗣・西村圭一・長谷川友香・花井渉・松尾直博・松田恵示・松原憲治・三河内彰子・柳本一休（2021）.『カリキュラムのり（再）デザイン OECD Education 2030プロジェクトが提言する一連のテーマ別報告書』（<https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/2-1-curriculum-design/Japanese-translation-brochure-thematic-reports-on-curriculum-redesign.pdf>）2024.8.10

- 安藤史江 (2019). 『コア・テキスト組織学習』 新世社.
- 柄本健太郎・松尾直博 (2020). 「生徒と教師の Co-agency とはー共に学びを創ることの困難さ、必要な力と学校体制ー」『東京学芸大学教育実践研究』 16, 179-187.
- 扇原貴志・柄本健太郎・押尾恵吾 (2020). 「中学生における生徒エージェンシーの関連要因および中学生が重視するウェルビーイングの分野」『東京学芸大学紀要』 71, 669-681.
- 扇原貴志・柄本健太郎・松尾直博・雨宮沙織 (2022). 「教師エージェンシーの想定要素の検討ーその関連要因とコンピテンシー育成の手立ての頻度との関連ー」『関係性の教育学』 21(1), 33-52.
- 大谷尚 (2008). 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案ー着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続きー」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』 54(2), 27-44.
- 大谷尚 (2019). 『質的研究の考え方』 名古屋大学出版会.
- 川崎友嗣 (2018). 「キャリア教育実践を支える基礎理論」『はじめて学ぶ教職⑨キャリア教育』 ミネルヴァ書房.
- 草津晃平・松本大輔 (2021). 「エージェンシー概念の整理と理論的考察ー『責任』を学習する評価活動は学習活動ー」『西九州大学子ども学部紀要』 12, 32-40.
- 久富義之 (1996). 「学校文化の構造と特質」. 堀尾輝久・奥平康熙・田中孝彦・佐貫浩・汐見稔幸・太田政男・横湯園子・須藤敏昭・久富善之・浦野東洋一 (編) 『学校文化という磁場 (講座学校6)』 (pp.7-41). 柏書房.
- 熊谷慎之輔・志々田まなみ・佐々木保孝・天野かおり (2021). 「地域学校協働のマネジメントⅡ～RV・PDCA サイクルに即して～」『地域学校協働のデザインとマネジメント』 (pp.92-114). 学文社.
- 熊谷慎之輔 (2024). 「研修転移を促す『岡山市型教員研修評価モデル』の開発と研修改善」『文部科学省委託事業令和4年度教員研修の高度化に資するモデル開発事業報告書』 (pp.47-55). 国立大学法人岡山大学.
- 白井俊 (2020). 『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来』 ミネルヴァ書房.
- 田村知子 (2022). 『カリキュラムマネジメントの理論と実践』 日本標準.
- 千々布敏弥 (2021). 『先生たちのリフレクション』 株式会社教育開発研究所.
- 千々布敏弥 (2025). 『先生たちのフロネーシス』 株式会社教育開発研究所.
- 中央教育審議会 (2011). 『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申)』 (https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf) 2024.9.10
- 中央教育審議会 (2022). 『『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～ (答申)』 (https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf) 2024.6.6
- 中留武昭・田村知子 (2004). 『カリキュラムマネジメントが学校を変えるー学校改善・単元開発・協働文化』 学事出版.
- 中野民夫 (2001). 『ワークショップ』 岩波書店.
- 中村高康 (2013). 「混合研究法の基本的理解と現状評価」. 『社会と調査』 (第 11 号, pp.5-11). 社会調査協会.
- ピーター・M・センゲ (1995). 『最強組織の法則ー新時代のチームワークとは何かー』 株式会社徳間書店.
- 藤井佑介 (2021). 「知識社会における課題と教師の専門性ー学校組織として課題に向き合い、教師を育てるー」『新教育ライブラリ Premier II Vol.3』 (pp.26-29). ぎょうせい.
- 松尾直博・扇川千里・押尾恵吾・柄本健太郎・永田繁雄・林尚示・元笑予・布施梓 (2020). 「日本の学校教育におけるエージェンシー概念についてー道徳教育・特別活動を中心にー」『東京学芸大学紀要』 71, 111-125.
- 三浦浩喜 (2021). 「変革を起こす『教師エージェンシー』とはー『現状維持型教師』から『触媒型教師』へー」『新教育ライブラリ Premier II Vol.3』 (pp.18-21). ぎょうせい.
- 文部科学省 (2011). 『中学校キャリア教育の手引き』 (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/1306815.htm). 2024.9.10
- 文部科学省 (2018). 『中学校学習指導要領解説 総則編』 東山書房.
- 文部科学省 (2023). 『中学校・高等学校キャリア教育の手引き』 (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/detail/mext_00010.html). 2024.9.10

- 矢野裕俊 (2020). 「学校を基盤としたカリキュラム開発」. 梶田叡一・浅田匡・古川治 (監修), 古川治・矢野裕俊 (編) 『人間教育をめざしたカリキュラム創造－「ひと」を教え育てる教育をつくる－』 (pp.64-80). ミネルヴァ書房.
- 山住勝広 (2019). 「学校における子どもたちの拡張的学習の生成－学習活動を創り出すエージェンシーの発達に向けて－」 『活動理論研究』 4, 17-27.
- Ingrid Schoon (2018) . 『Conceptualising Learner Agency: A Socio-Ecological Developmental Approach』 (<https://www.llakes.ac.uk/wp-content/uploads/2021/03/LLAKES-Research-Paper-64-Schoon-I.pdf>) 2025.11.18
- Laurie Calvert (2016). 『Moving from Compliance to Agency: How to Make Professional Learning Work』 (https://www.researchgate.net/publication/296704659_Moving_from_Compliance_to_Agency_How_to_Make_Professional_Learning_Work) 2024.9.10