

派遣者番号	R7K25	氏名	飯田 和樹	
研究主題 —副主題—	教員の課題解決行動はどのように支えられるのか —伴走型支援を通して見られた教員の状態差の整理—			
派遣先大学	早稲田大学 教職大学院	指導担当者	高橋 あつ子	
所属	町田市立町田第六小学校	所属長	薄井 智美	

キーワード：伴走型支援 教員の協働 ミドルリーダー 熟達目標志向

**要旨：** 本研究は、教員の多忙化により省察や協働が困難な現状に対し、個人の課題解決行動を学校組織として支える「伴走型支援」の有用性を検討した実践報告である。公立小学校において「全教員研修」「希望者への個別支援」「全体での振り返り」の3段階の実践を行い、教員の変容を分析した。

その結果、教員の課題解決行動は一様ではなく、支援へのニーズや行動変容のプロセスによって4つの類型（A～D）に整理された。伴走型支援は、対話による課題の言語化や行動のスムーズステップ化を通じ、教員が失敗を恐れず試行錯誤できる「熟達目標志向」の心理的条件を整える機能を持つことが示唆された。また、個別支援を希望しない教員も、課題設定の枠組み共有により自律的に実践を深める傾向が確認された。これらを踏まえ、教員の状態に応じた柔軟な支援と、それを組織的に位置づける重要性を提言する。

## 1 課題設定の理由とその背景

近年の学校現場では、教員の多忙化が進行し、授業改善や児童理解に関わる省察の時間を十分に確保することが難しくなっている。文部科学省（2022）の教員勤務実態調査においても、教員の業務量の多さや在校時間の長さが依然として課題であることが示されており、教員が日常の実践を立ち止まって振り返る余裕を持ちにくい状況が続いている。

このような教員個人の時間的制約を背景として、日本の学校組織においては、文部科学省の各種答申や先行研究において、教員の業務が学級や教科単位で完結しやすく、実践上の悩みや課題が他者と共有されにくい構造が指摘されている。実践校においても、業務の多忙さから教員同士が実践や課題を語り合う機会は限られており、課題が個人の内面に留まりやすい状況が見受けられた。このような状況は、教員の専門性形成や学校組織としての改善力に関わる課題を内包していると考えられる。

こうした課題を踏まえ、近年の教育研究や政策においては、教員一人一人の主體的な学びを支えるとともに、教員同士が実践や課題を共有し、対話を通して省察を深める「教員の協働」の重要性が指摘されている。しかし、教員の協働は、研修や会議の場を設定すれば自然に成立するものではない。多忙な学校現場では対話が表層化しやすく、また職場内の関係性や評価への懸念から、教員が自身の課題を率直に語りにくい状況も生じやすい。

さらに、主任・主幹等の指導的立場の教員による関わりが、助言や指導を中心としたものに偏った場合、教員の主體的な省察や課題設定がかえって縮減される可能性もある。このことから、教員の課題解決行動を支える方略として、解決策の提示や一斉的な指導に依拠する方法には限界があると考えられる。

以上を踏まえると、教員一人一人が抱える課題の多様性や状態の違いに応じて、本人の課題を尊重しながら、省察と試行を継続的に支える関わりが必要であると考えられる。

すなわち、解決策や改善方法を一方的に示すのではなく、教員自身の語りを起点として課題を整理し、日常の実践の中で小さな試行を積み重ねていく過程に寄り添うような支援の在り方が求められている。本実践では、このような継続的かつ個別的な関わりを重視した支援の在り方に着目し、教員の課題解決行動を支える実践に取り組むこととした。

## 2 研究対象校の状況

本研究の対象校は、中規模の公立小学校である。校内には若手から中堅、ベテランまで幅広い経験年数の教員が在籍しており、教員集団としての多様性が見ら

れる。一方で、学級経営、授業改善、校務分掌など、教員一人一人が抱える課題の内容や、課題として捉えている焦点には幅があった。

この対象校では、校内研究や研修といった全体的な学びの機会は一定程度確保されていたものの、これまで教員個々の課題に焦点を当てて継続的に支援する仕組みは十分に整っていなかった。研修時の記述や実践者の参与観察から、自身の課題を明確に捉え、自立的に改善に向かう教員がいる一方で、相談のきっかけを持ちにくい様子が見受けられた。

また、日常業務の多忙さから、教員同士が実践についてじっくりと語り合う時間を確保することが難しく、課題が個人の内面に留まりやすい状況も見受けられた。このような学校状況は、教員の成長を妨げるだけでなく、学校組織としての内発的な改善力を十分に発揮できない要因になっていると考えられる。

以上を踏まえ、教員の多様な状態を前提とした支援の構造を設計していくこととした。

## 3 先行研究

### 3-1 教員の協働をめぐる研究の動向

近年、教員の専門性形成や学校改善をめぐる研究においては、教員一人一人の力量向上を個人の努力に委ねるのではなく、教員同士の協働を通して学びを深めていく視点が重視されている。教員の学びは個人内で完結するものではなく、実践を語り合い、他者の視点を通して捉え直す過程で形成されるものであり、学校組織として教員の協働をいかに支えるかが重要となる。

佐藤（2023）は、教員が互いの授業を公開し検討し合う協働的な省察の過程こそが、学校改善と教師の成長を支える基盤であると論じている。また秋田（2008）は、教師の学習を省察的対話を通じた意味づけの再構成過程として捉え、教員同士が実践や悩みを語り合うことが、新たな気付きや行動の変容につながることを示している。これらの研究は、教員の協働が単なる情報共有ではなく、専門性形成において本質的な意味をもつ学習過程であることを明らかにしている。

一方で、日本の学校組織は、教員の教育実践が学級や教科単位で遂行される特性をもち、その結果として実践上の課題や省察が個人に閉じやすい構造を内在していることが指摘されてきた。佐古（2010）は、教育活動に不可避的に伴う不確定性と教員の裁量性の高さに着目し、学校における実践が自己完結的に遂行されやすい「個業化」の状態を概念化している。そして、この個業化は、教員間の相互作用や実践知の共有を通じた協働的な改善を自動的には成立させにくい学校組織の特性を示すものとされている。このように、教員の協働の重要性は広く共有されている一方で、実際の学校現場においてそれをどのように成立させ、継続さ

せていくかについては、なお課題が残されている。

### 3-2 教員の協働を支えるミドルリーダーの役割

教員の協働を実質化するためには、単に研修や会議の場を設定するだけでは不十分であり、教員同士の対話や省察を支える存在が重要であるとされている。その担い手として注目されてきたのが、主任教諭や主幹教諭などのミドルリーダーである。

西田・久我 (2020) は、ミドルリーダーを、管理職と教員を媒介し、教員同士の学びを支える存在として位置づけている。ミドルリーダーは、学校組織の中核として、教員一人一人の実践や課題に目を向けながら、組織全体の学びを促進する役割を担うことが期待されている。

しかし、ミドルリーダーによる関わりが助言や指導に偏った場合、教員の主体的な省察や課題設定を阻害する可能性も指摘されている (佐藤, 2023, 秋田, 2008)。教員が評価や指導を意識することで、自身の迷いや試行錯誤を率直に語りにくくなり、協働が表層的なものにとどまる危険性がある。この点において、ミドルリーダーには、教員の主体性を損なわずに協働を支える関わり方が求められている。

### 3-3 伴走型支援に関する研究と本実践の位置づけ

こうした課題を踏まえ、近年注目されているのが、対象者のプロセスに寄り添いながら継続的に関わる「伴走型支援」(奥田・原田, 2021) である。

この伴走型支援は、主に福祉や社会的支援の分野で議論されてきた概念であり、支援者が対象者との関係を一時的な助言や介入にとどめるのではなく、語られた課題や試行の過程を引き継ぎながら継続的に関与し続ける点に特徴がある。このように、変化を長期的なプロセスとして捉え、関係を保ち続けるという視点は、教員の学びや成長を支える関わり方としても示唆に富むものである。

上記の整理から、教員の協働をめぐる研究では対話や省察の重要性が指摘されてきた一方で、ミドルリーダーが教員の主体的な課題設定や行動をどのように支えるのかについては、なお実践的な検討の余地があると考えられる。

以上の先行研究を踏まえ、本実践では、教員に解決策を直接提示するのではなく、対話を通して課題の言語化や行動の具体化を支える「伴走型支援」に着目した。伴走型支援を、ミドルリーダーによる教員支援の一つの在り方として捉え、全教員研修と個別支援を組み合わせながら学校組織に位置づけることで、教員の主体的な課題解決行動をいかに支え得るのかを検討する。

## 4 研究方法

本研究では、伴走型支援を特定の教員に対する個別の支援として行うだけではなく、学校組織全体に働きかける実践として構想した。具体的には、①全教員を対象とした課題の具体化を目的とする研修、②支援を希望する教員への伴走型支援、③全教員での振り返りと共有、という三段階の構成とし、教員一人一人の状

態に応じた支援と、学校全体の学びを往還させることを意図した (図1)。

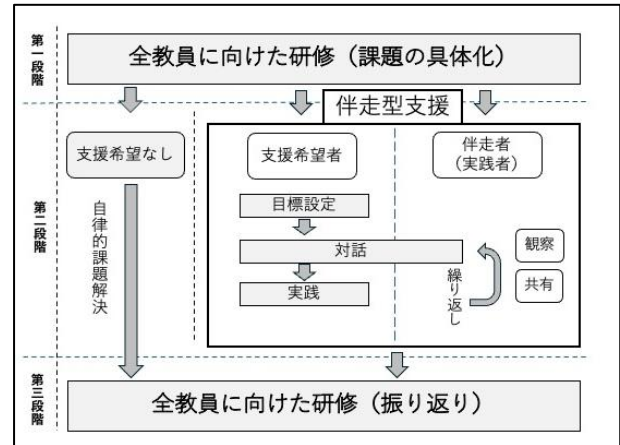


図1 全体研修・個別支援・振り返りを往還する三段階の取組

(1) 第一段階：全教員を対象とした課題の具体化を目的とする研修

第一段階では、全教員を対象とした研修を実施し、教員一人一人が自身の実践上の課題を具体化し、言語化する時間を設定した。

本研修では、個人での振り返りの時間と、少人数での対話の時間を組み合わせ、教員が安心して課題を語ることができる雰囲気づくりを重視した。課題の内容については、授業づくり、学級経営、校務分掌など多岐にわたり、教員の経験年数や担当によって異なる様相が見られた。

この段階は、伴走型支援を希望するか否かにかかわらず、すべての教員にとって自身の実践を見つめ直す機会となることを意図しており、後続の個別支援に向けた共通の土台づくりとして位置づけた。

(2) 第二段階：支援希望者への伴走型支援

第二段階では、第一段階の研修後に実施したアンケートをもとに、支援を希望した教員に対して伴走型支援を行った。支援は希望制とし、支援を受けるかどうかは教員自身の意思に委ねた。これは、支援が評価や指導と結びつくことを避け、教員の主体性と心理的安全性を確保するためである。

伴走型支援の対話は、授業の合間や放課後の時間を活用し、1回あたり15~30分程度の短時間の対話を基本として継続的に行った。伴走者である実践者(筆者)は、教員の話丁寧を聴き、問いかけを通して思考を整理することを重視した。これは、助言や解決策の提

The GROW sheet is a structured form. At the top right, it says '月 日 作成者 ( )'. The '目標' (Goal) section contains: ①目標, ②目標が達成できた状態, ③その目標を立てた意図・目的. Below this is a box for '必ず達成できていること' and '効果的だったこと'. The '現実' (Reality) section contains '改善すべきこと'. The '実践' (Practice) section contains: いつから始める (月 日), いつまでに達成したいか (月 日). At the bottom, there are two rows of boxes for '何をやるのか', 'どうやるのか', '達成指標', 'やってきた結果', and 'セルフ・フィードバック'. The first row is for '実行すること' and the second for 'その意図・目的'.

図2 GROW シート (後藤,2020 実践を基に筆者が作成)

示を前面に出すのではなく、教員自身の語りを起点とすることで、課題を外から与えられたものではなく、自身の実践に根ざしたものとして再構成できると考えたためである。面談の流れについては、GROWモデル（Whitmore, J., 1992）を思考の枠組みとして意識し、目標、現状、選択肢、次の行動を対話の中で整理するようにした。当初はGROWシートを用いて面談を行っていたが、途中からは対話の円滑さを優先し、思考の枠組みとして伴走者が活用する方法に切り替えた。

支援の過程では、数回の対話を通して自立的に課題解決に向かう教員もいれば、節目ごとに伴走的な関わりが有効であった教員、継続的な対話を通して思考の整理を支える必要があった教員など、支援の在り方には多様性が見られた。そこで、支援の頻度や関わり方は一律とせず、教員の状況に応じて柔軟に調整した。

### （3）第三段階：全教員による振り返りと共有

第三段階では、全教員を対象に、本実践期間の取組について振り返りと共有の場を設けた。振り返りでは、支援を受けた教員だけでなく、支援を希望しなかった教員も含め、各自がこの期間にどのような課題解決行動を行ったのか、また、どのような気づきがあったのかを共有した。これにより、教員同士が互いの取組から刺激を受け、自身の実践を振り返る契機となることを意図した。

この第三段階を通して、伴走型支援は個別の取組にとどまるものではなく、学校組織全体で課題を捉え、学び合う文化を育てるための一つの手立てとして位置づけた。

### （4）記録・データの収集

結果整理にあたっては、実践期間中に得られた以下の記録を用いた。

- ・全体研修：研修時の振り返り記述および研修後アンケート（自由記述を含む）
- ・個別支援：支援希望者との面談（概ね3回、1回15

～30分）について、面談直後に実践者が作成した要点メモ（必要に応じて一部逐語化）

- ・観察：授業場面・校務場面の参与観察記録（観察後に記録を作成）
- ・全体振り返り：振り返りの自由記述（アンケート・共有シート）

以上の記録をもとに、支援希望者の状態の変化と、伴走型支援を通して見られた特徴、学校組織全体の動きを整理した。

## 5 研究結果

本研究を通して見られた教員の課題解決行動と、それに対する伴走型支援の働きを整理する。本実践では、全教員研修、支援希望者への個別支援、全体での振り返りといった複数の場面において教員の語りや行動を観察したが、課題解決行動の現れ方や進み方には教員ごとに違いが見られた。

実践期間中に確認された事実として教員の課題解決行動の違いを、個人の力量や意欲の差としてではなく、担当や経験年数、日常業務の多忙さ、実践を振り返り言語化してきた経験の違いによって生じる「状態の差」として整理し、類型化を行った。類型化にあたっては、教員の語り・課題の言語化・行動の具体化・支援との関わり方を基準に、研修記述、面談記録、参与観察、振り返りアンケートから四類型（A～D）を整理した。本類型は一般化を意図せず、支援の作用を検討するための分析枠組みである。

### （1）教員の状態の類型化とその特徴

本研究を通して、教員の課題解決行動には一様ではない特徴が見られた。そこで、教員の語りや行動の変化、支援への関わり方を基に、以下の四つの類型として整理した（表1）。

第一に、A類型（課題の具体化を契機に実践が立ち上がる状態）である。このタイプの教員は、課題意識自体は内在しているものの、初期段階では比喩的・感覚的

表1 伴走型支援を通して見られた教員の状態と支援の在り方

	教員の状態	主に見られたデータ	伴走者が選択した対応	対応の意図・判断	その後に見られた変化
A	課題の具体化を契機に実践が立ち上がる状態	・課題設定が感覚的・比喩的表現にとどまる。 ・対話を通して課題が具体化した後、実践が急速に展開した。	・問い返しによる課題の具体化をした。 ・他者実践を参照したイメージ化をした。	課題の提示や助言を行うのではなく、教員自身の内在する課題意識を言語化し、実践に結びつけることを優先した。	教師自身が教材の魅力の起点に授業を生成し、省察を次の実践に活かす自走的サイクルが形成された。
B	課題は明確だが行動が停滞する状態	・教師の願いや目標は明確であるが、実現までのプロセスが整理されていない。 ・行事や活動が単発的に捉えられ、価値づけや成長の積み重ねが構造化されていない。	・抽象的な願いを具体的な行動に言い換えた。 ・場面へ接続する問い返しを行った。 ・時間軸を意識した構造化の支援を行った。	教師の思いや価値を否定せず尊重しつつ、それを実践へと結びつけるための判断材料や枠組みを整理することを優先した。	行事や日常活動を成長のプロセスとして捉える視点が生まれ、価値づけや目標設定が継続的な実践構想へと発展した。
C	課題意識は内在しているが、言語化と焦点化が途上の状態	自己の成長や役割に対する違和感や問題意識は語られるが、課題が複数に広がり、具体的な取組として定まっていない語りが見られた。	継続的な対話を通して語りを整理し、関心や問題意識の共通点をつなぎながら、課題の焦点化を支援した。	単発の助言によって課題を設定するのではなく、教員自身の内在する課題意識が言語化・焦点化される過程を重視した。	自らの課題が明確になり、取組の方向性を定めて主体的に実践を進めようとする姿勢が見られた。
D	支援を希望せず自力で実践を進める状態	個人の課題を具体的に設定し、伴走型支援を希望しなくても、授業・学級経営・校務において新たな工夫を試し、一定の進展を報告する回答が多数見られた。	個別の対話介入は行わず、教員研修や全体共有の場を通して、取組や気づきを可視化した。	教員の自立的な課題解決行動を尊重し、個別支援に依存させるのではなく、実践の共有による相互刺激を促すことを重視した。	自身の取組を振り返りながら課題解決を継続する姿勢や、他の教員の実践から学ぶようとする意識の高まりが見られた。

な表現にとどまっていた。伴走者との対話を通して課題が具体的かつ行動と結びつく水準へと明確化されることで、実践に向けた具体的な試行が始まり、その後は自ら省察と実践を往還させながら改善を進めていく様子が見られた。

第二に、B類型（課題は明確だが行動が停滞する状態）である。この類型の教員は、「どのような姿を目指したか」という願いや目標は比較的明確であったが、それをどの行事や日常実践にどのようにつなげていくかというプロセスの整理に課題を抱えていた。伴走的な対話を通して、時間軸や行動の構造が整理されることで、実践構想が具体化していく様子が確認された。

第三に、C類型（課題意識は内在しているが、言語化と焦点化が途上の状態）である。この類型の教員は、自己の成長や役割に対する違和感や問題意識を複数語るものの、課題が拡散しており、具体的な取組として定まっていない状態にあった。継続的な対話を通して語りを整理し、共通点や方向性をつないでいくことで、課題が徐々に焦点化され、自ら取組の方向性を定めていく様子が見られた。

第四に、D類型（個別の伴走支援を必要とせず、自力で課題解決を進める状態）である。本実践では全教員を対象とした研修および振り返りの場を設定していたことから、D類型は、伴走型支援を個別対話に限定せず、学校組織全体に位置づけたことによって生じた間接的な影響として整理した。この類型の教員は、伴走型支援を希望していなかったが、第三段階の振り返りアンケートにおいて、授業や学級経営、校務における具体的な工夫や試行が確認された。

## （2）類型ごとに見られた伴走型支援の働き

A～C類型の教員に対する伴走型支援では、関わり方や頻度に違いはあるものの、共通して3つの働きが確認された。以下では、課題への取り組み方を熟達目標志向と遂行目標志向に区別する達成目標理論（Nicholls, Dweck, Ames）の観点から、これらの働きを整理する。

第一に、課題の言語化・焦点化を支える働きである。伴走者は解決策を提示するのではなく、問い返しを通して教員自身の語りを整理し、「何に困っているのか」「どこを変えたいのか」を言葉として明確にすることを重視した。この関わりは、課題を評価や比較の対象として捉えるのではなく、改善や試行の対象として捉え直すことを可能にしていたと考えられる。達成目標理論において、成長や理解そのものを重視する熟達目標志向は試行錯誤を促進するとされており、課題の言語化は、教員が熟達目標志向で課題に向き合うための前提条件を整えていたと整理できる。

第二に、行動を小さく具体化する働きである。伴走型支援では、大きな理想や包括的な改善目標を掲げるのではなく、「次に何を試すか」「今の実践の中で変えられる点はどこか」といった実行可能な行動に焦点が当てられていた。その結果、教員は失敗を過度に恐れることなく試行を重ねていた。この点は、成果の成否

よりも過程を重視する熟達目標志向の特徴と整合しており、行動を小さく具体化する関わりが、試行を継続するための心理的条件を整えていたと考えられる。

第三に、熟達目標志向を維持する心理的条件としての働きである。支援希望者の振り返りから、伴走型支援は評価や指導の場というよりも、未完成な実践や迷いを率直に言語化できる関係として受け止められていたことがうかがえた。これは、評価や失敗回避を重視する遂行目標志向を抑え、試行錯誤を前提とした熟達目標志向を保ちやすい心理的条件が成立していたことを示している。こうした条件が、教員が課題解決行動を中断することなく継続することを支えていたと考えられる。

以上より、A～C類型に見られた伴走型支援の働きは、行動を直接的に生み出す要因というよりも、教員が熟達目標志向で課題に向き合い、試行を継続するための心理的条件を整える働きとして整理できる。

## （3）第三段階の振り返りから見られたD類型の特徴

第三段階の全教員を対象とした振り返りでは、伴走型支援を希望しなかった教員からも、多くの課題解決行動に関する記述が報告された。回答には、「立ち止まって考えることの大切さを再認識した」「小さな工夫を続けていきたい」といった内容が見られ、各自が自身の課題を意識しながら実践を継続している様子が見られた。

これらの記述は、伴走型支援による直接的な効果というよりも、課題設定と経過報告の枠組みが共有されたことにより、教員が自身の課題と行動目標を具体的にイメージできていた結果として整理できる。すなわち、第三段階の振り返りは、新たな支援を受けなくとも、教員が自らの課題を想起し、これまでの試行を継続するための認知的な手がかりを再確認する機会として機能していたと考えられる。

このことから、D類型は伴走型支援の射程を拡張した結果として位置づけるのではなく、目標設定と経過報告を通して、教員が課題解決行動を自律的に回すことが可能になっていた自力走行型の状態として整理することが妥当である。本実践において確認されたのは、こうした状態が一時的に成立していた可能性であり、その持続性や再現性については今後の検討課題として位置づける必要がある。

## 6 考察

本研究から、教員の課題解決行動は一律な過程をたどるものではなく、特定の支援方法による直接的な効果というよりも、教員の状態に応じて試行錯誤を継続するための心理的条件が整えられていた結果として捉えられる。

この点について、A～C類型の教員に共通して見られた結果は、達成目標理論の観点から解釈することができる。達成目標理論では、課題への取り組み方を、成長や理解そのものを重視する熟達目標志向と、評価や比較、失敗回避を重視する遂行目標志向に区別して捉える。本実践における伴走型支援では、教員の課題を

評価の対象として扱うのではなく、改善や試行の対象として捉え直す関わりが行われていた。このことは、教員が遂行回避的な目標志向に傾くことなく、熟達目標志向のもとで課題に向き合うための条件が成立していた可能性を示している。

具体的には、第一に、課題の言語化・焦点化を通して、教員が自身の実践を曖昧な不安や悩みとしてではなく、改善可能な対象として捉え直していた点が挙げられる。これは、課題を評価や失敗と結びつけて捉える遂行目標志向への偏りを抑え、試行錯誤を前提とした熟達目標志向で課題に向き合うための前提条件として機能していたと考えられる。

第二に、行動を小さく具体化する関わりを通して、教員が過度な負担感や失敗への不安を抱くことなく試行を重ねていた点である。達成目標理論において、熟達目標志向は結果の成否よりも過程を重視し、学習行動の継続と関連することが示されている。本実践においても、行動を小さく具体化する関わりが、教員にとって試行を継続しやすい心理的条件を整えていたと解釈できる。

第三に、評価や指導を前提としない関係性の中で、未完成な実践や迷いを率直に語ることが可能となっていた点である。これは、評価への懸念や失敗回避を重視する遂行回避目標志向への傾斜を抑え、試行錯誤を前提とした熟達目標志向を維持する心理的条件が成立していたことを示唆している。これら三点を総合すると、A～C類型に見られた伴走型支援の働きは、教員の行動を直接的に生み出す要因というよりも、教員が熟達目標志向のもとで課題解決行動を継続するための条件を整える関わりとして整理できる。

一方、D類型に見られた課題解決行動については、伴走型支援による直接的な効果として解釈することは適切ではない。実践結果で示したように、Dタイプの教員は個別の伴走型支援を受けていないにもかかわらず、課題を意識しながら実践を継続していた。これは、課題設定と経過報告の枠組みが共有されたことにより、教員が自身の課題と行動目標を具体的にイメージできていた結果として捉えることが妥当である。すなわち、D類型は伴走型支援の射程が拡張された結果ではなく、目標設定の枠組みが内在化され、教員が自律的に課題解決行動を回すことが可能となっていた自力走行型の状態として位置づけられる。

これらA～D類型は、教員を固定的に分類することを目的としたものではなく、教員がどのような状態にあり、どのような関わりが課題解決行動の継続につながり得るのかを捉えるための枠組みとして整理されたものである。

以上の考察から、本研究の意義は、伴走型支援の有効性そのものを示すことにとどまらず、教員の課題解決行動が教員ごとに異なる状態のもとで展開されていたことを、A～D類型として整理できた点にあると考えられる。すなわち、教員の成長は単一の支援方法によって一様に促されるものではなく、自力で課題を回す

ことが可能な状態、定点的な振り返りによって行動が意識化される状態、伴走的な関与によって課題や行動のスマールステップ化が促される状態など、状態に応じた支え方が存在していた。

その中で、伴走型支援は、達成目標理論で示される熟達目標志向のもとで、教員が試行錯誤を継続するための心理的条件を整える関わりとして位置づけることができる。ただし、本実践では目標志向性を測定したわけではなく、これらの解釈は結果を理論的知見と照合したものであるため、本実践の範囲に限定して捉える必要がある。

## 7 今後の課題と展望

明らかになった課題と限界を整理するとともに、今後の伴走型支援の在り方について展望を述べる。

第一に、本実践の限界として、実践期間および関与の範囲に関する課題が挙げられる。本実践は限られた期間の中で実施されたものであり、教員一人一人の課題解決行動や状態の変化を長期的に追跡することはできていない。実践結果で整理した教員の類型についても、実践期間中に見られた状態をもとに整理したものであり、時間の経過とともに教員の状態がどのように変容していくのかについては、今後の検討課題として残されている。

第二に、伴走型支援の成立条件に関する実践上の課題である。支援希望者が自発的に名乗り出る形で個別支援を行ったが、同僚同士では課題や悩みを語りにくい状況が生じ得ることや、支援者との相性によって支援の受け止め方が異なる可能性については、十分に検討することができていない。伴走型支援は、教員の内省や課題の言語化を促す一方で、その成立には安心して語ることのできる関係性や場の条件が大きく影響するため、今後は支援が成立しやすい条件について、より丁寧に検討していく必要がある。

第三に、伴走型支援を誰が、どのように担うのかという点に関する課題である。伴走型支援は、関わり方を誤れば助言や指導が「評価」や「ダメ出し」として受け取られ、教員の自律性や意欲を損なう危険性を併せ持つ実践である。その意味で、伴走型支援は誰にでも容易に担える実践ではないといえる。

一方で、教員一人一人が常に自立的に課題解決を進められるとは限らず、実践の過程において立ち止まりや迷いを抱える場面も少なくない。そのような状況において、教員が孤立することなく課題に向き合い続けるためには、教員集団の中核を担うミドルリーダー層が、教員一人一人に寄り添い、安心して語ることのできる関係性を支える役割が重要であると考えられる。

重要なのは、ミドルリーダーが上下関係に基づく指導や評価として関わるのではなく、教員が抱える課題を本人のものとして尊重し、対話を通して省察と試行を支える関係を築くことである。加えて、こうした支援が特定の個人の資質や力量に依存すると継続性に限界があるため、伴走的な関わり方を学校組織の中で共有し、複数の関係性の中で教員の成長を支える体制と

して位置づけていく必要がある。以上の課題を踏まえると、伴走型支援を特定の個人による特別な実践として捉えるのではなく、学校組織全体にどのように位置づけていくかという視点が重要である。本実践では、全教員を対象とした研修や振り返りの場を通して、教員一人一人が自身の課題に向き合い、一度立ち止まって実践を振り返る機会を共有した。このような場を継続的に設定することにより、個別の支援を希望しない教員においても、自律的な課題解決行動を支える土台が形成される可能性が示唆された。

本実践は一校における取組ではあるが、伴走型支援を「特別な支援技法」としてではなく、教員が立ち止まり考え続けるための場や関係性の設計として捉える視点は、他校においても応用可能な示唆を含んでいると考えられる。

今後、伴走型支援を個別の対話の場に限定するのではなく、日常的な関わりや校内研修の中に位置づけながら、教員一人一人が自身の課題を語り、考え続けることができる環境づくりに取り組んでいきたい。その際、できていることとできていないことの双方に目を向け、教員の実践を一方的に方向づけるのではなく、思考のプロセスを支える関わりを大切にしていくことを、本実践を踏まえた自身の実践の方向性とした。

## 8 参考文献

- 秋田喜代美 Lewis, Catherine C. (2008) 『授業の研究・教師の学習：レッスンスタディへのいざない』 明石書店
- 奥田知志・原田正樹編(2021) 『伴走型支援—新しい支援と社会のカタチ—』 有斐閣
- 後藤太志 (2020) 「若年教員の資質・能力を育成する組織運営の一考察若年教員育成ロードマップ・評価表の活用を通して」 ふくおか教育論文
- 佐古秀一 (2010) 「学校の内発的改善力を支援する学校組織開発の基本モデルと方法論」『鳴門教育大学研究紀要』 25巻, 65-74頁
- 佐藤学 (2023) 『新版 学校を改革する—学びの共同体の構想と実践』 岩波書店
- 村山航 (2003) 「達成目標理論の変遷と展望 —『緩い統合』という視点からのアプローチ—」 心理学評論46巻4号, 564-583頁
- 西田寛子・久我直人 (2020) 「教員の協働を促すミドルリーダーのマネジメント行動にかかる一考察」『日本教育実践学会誌』 22巻1号, 17-31頁
- 中央教育審議会 (2021) 『『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて』 (報告) . 文部科学省 (2022) 「令和4年度 教員勤務実態調査 (速報値)」