

高等学校数学科における教科と探究の融合

—RME と SRP の視点をもとにした授業開発—

詩丘 萌

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

【概要】 本研究は数学と総合的な探究の時間の学習の融合により、意味のある習得と深い学びが可能となる授業の開発を目的とする。この目的を達成するため、研究者の探究活動をモデル化した SRP の理論と数学教育における学習指導のアプローチである RME を組み合わせ再検討し、そこに数学で学ぶことへの価値づけの観点を組み込むことで「数学と探究の融合による創発的な授業」の枠組みを構築した。これに基づき、高等学校数学II「三角関数」の学習で、生徒が数学の学習に意味を見出し、深く学ぶ授業をデザインした。授業実践後、授業実践を通して収集した授業記録・生徒の記述・語りを対象に分析を行った。分析の観点として、意味のある習得については、解を得ようとする背景として内容の繋がりが意識されているかと、数学での学びに価値を見出しているかの2点を設定した。深い学びについては、つながりや広がりのある学びが生まれたかを設定した。分析の結果本枠組みに従いデザインした授業は、意味のある習得について、解を得ようとする背景として内容の繋がりが意識され、文脈の中での必然的な学習内容の習得を可能にした。また数学での学びに価値が見出され学習価値の認知にも繋がった。深い学びについては、つながりや広がりのある学びを生んだ。今後の課題は、内容の繋がりを思い出せるような学習記録の残し方の検討や、深い学びと定着を両立できるような演習を織り込む方法の考案である。

I 研究の目的と方法

1. 研究の目的

本研究は、高等学校数学科の授業で、数学の学習と総合的な探究の時間の学習の融合により、意味のある習得と深い学びが可能となる授業開発を目的とする。

なぜこのような研究の目的を設定したのかについて、背景となる諸課題を述べる。今高等学校では新しい数学教育が始まろうとしている。高等学校学習指導要領（平成30年告示）は育成すべき3つの資質・能力として「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力、人間性」を掲げている(p.20)。また、「総合的な学習の時間」は「総合的な探究の時間」へと改称する。これらの在り方を検討することは喫緊の課題である。

数学の授業において教師がガイドとなりカ

リキュラムを訪ねるような習得型の授業方法は、生徒の主体性や思考力・判断力・表現力を失わせてしまう可能性がある。Chevallard (2015) はカリキュラムを訪ねるような習得型の授業からの脱却を唱えており、「知識の小片それぞれがそれだけで自立した記念碑のように扱われるからであり、生徒は（中略）それに感嘆しそれを楽しむことが期待されるからである。数多くの教師や教育者の果てしなき知的巡礼の旅への永きにわたる献身にも関わらず、この一度普及したパラダイムは今日終わりを迎えようとしている。」(p.175) と述べている。van den Heuvel-Panhuizen (2003) によれば Freudenthal は、「当時の数学教育の生徒は既成数学の受取手という方法から脱却し、代わりに、生徒は自ら数学の道具と見通しを開発し、教育課程の積極的な参加者にな

るべきである」と主張した。これらは 3 つの資質・能力を育成するには重要な箴言であり、考察に値すると思われる。

また総合的な探究の時間において、高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）には「他教科等で育成を目指す資質・能力との関連を重視する」「他教科等及び総合的な探究の時間で習得する知識及び技能が相互に関連付けられ」（p.475）とあり、教科で学習した知識・技能の相互の関連付けを求められているが、探究テーマが教科の授業から内容が遠く、教科や単元によっては結びつきにくい場合がある。以上のことから教科と総合を独立にではなく、有機的に結びつけるあり方を検討することは理論的にも実践的にも価値ある課題である。

以上が本研究の目的につながる問題の所在である。

2. 研究の方法

融合する際に参考となる理論として、Study and Research Path と Realistic Mathematics Education がある。

Study and Research Path は Chevallard を中心に開発された人間的教授学の枠組みである。以下、略して SRP とする。SRP は研究者の探究活動をモデル化した枠組みで、大きい問いに対する解を得るため必要な事柄を習得するという視点を与えてくれるものであり、融合を実現するための基礎になりうる。また必要な事柄を習得するための手段に制限をしないという条件もあり、これは繋がりや広がりのある深い学びを生むと考える。

Realistic Mathematics Education は Freudenthal が提案した数学教育における学習指導のアプローチである。以下、略して RME とする。RME は現実事象を数学化の中で学習者によって数学が再発見され、獲得されるという理念を持つ。6 つの原理があり、数学化における水準を明らかにした原理は、探究と数学の内容を結ぶ際の視点として有効である。また、生徒同士の関りが高い水準へ移行

する助けとなるという原理は、水準の移行の助けという役割のほかに、思考をつなげたり広げたりするような深い学びを生むと考えられる。

以上が探究の時間の内容を数学へ持ち込み、数学で意味ある習得と深い学びを生む枠組みを構築する際に取り入れたい視点である。これらを組み合わせ、数学と探究の融合による創発的な授業の設計の枠組みを構築する。次に構築した枠組みをもとに、数学のある単元において授業をデザイン、実施する。その後意味のある習得となっているか、深い学びが生まれたかについての観点を提示し、観点を通して授業実践を通して収集した授業記録・生徒の記述・語りを対象に分析を行う。以上を踏まえ、数学と探究の融合による創発的な授業の効果と課題について考察する。

II 理論的枠組み

1. SRP と RME

SRP は研究者の探究活動をモデル化した人間的教授学の枠組みである。これは教師が先導しカリキュラムを訪ねるような「記念碑主義パラダイム」に対し、研究者の態度の育成を目指す「世界探究パラダイム」に基づいたものであり、学習者の主体的活動を目指すものである。Chevallard (2015) は「問い Q への答え A を生み出すために役立つと考えられる何らかの確固とした作品 O について何かを学習するための手段として捉えなければならない。」と述べている(p.81)。これは数学教育に当てはめれば、数学的内容 (O) は問い (Q) に対する答え (A) を得るための手段として学ばれるべきということである。また SRP ではこの O を得る手段としてインターネットなど使えるメディアは何でも使うこととしている。

RME は、数学は数学化の中で再発見され獲得されとした学習アプローチである。Jan de Lange(1987)は「現実世界の状況や問題は、はじめは数学化の観点を伴った直感的視点で

考えられる。これは問題を整理，構造化すること，問題の数学的側面を特定すること，規則性を見つけることである。この強力な直感的要素による最初の思考は数学的概念の開発，発見，または（再）発見につながるはずだ」（p.37）と述べており RME は数学を活用し現実の問題解決を行う実用的な数学化ではなく，学習者による数学の再発見（習得）を目的とした数学化に焦点を当てている。Van den Heuvel-Panhuizen と Paul Drijvers(2014)によれば，RME には Treffers をはじめとして唱えられた 6 つの原理がある(pp.522-523)。「原理 1 活動原理」より，生徒は学習過程における積極的な参加者として扱われ，数学は数学化をすることで学習される。「原理 2 現実原理」より，数学的な組織化を必要とする日常的な文脈に関係した問題からはじめ，解決の方略の手続きに乗り数学化していくという学び方をする。Treffers は「水平方向の数学化」と「垂直方向の数学化」があるとし，Freudenthal は「水平方向の数学化」は日常の世界から記号の世界への移行であり，「垂直方向の数学化」は記号の世界での移行とした(Van den Heuvel-Pauhuizen 2003:12)。Van den Heuvel-Pauhuizen(2003)は「Treffers によれば，経験主義は水平方向の数学化に焦点を当て，構造主義は垂直方向の数学化に限定し，機械的なアプローチでは両方とも失われる」とまとめており，現実事象と数学的内容の繋がりだけでなく数学の体系的な思考も重視することに注意しなければならない。(p.12)「原理 3 水準原理」より，数学を学ぶということは，生徒が様々な理解の水準を通ることを意味する。Freudenthal と Treffers の唱えた数学化は，その後 Gravemeijer によって「状況(situational)」「参照(referential)」「一般(general)」「形式(formal)」の 4 つの水準に整理されている。(Gravemeijer 1999:119)「原理 4 織り込み原理」より，様々な数学領域の知識や技能が使われる問題が与えられるべき

である。「原理 5 相互活動原理」より，他の生徒と考えを共有する機会が与えられ，その相互作用がより高い理解の水準に到達することを可能にする。「原理 6 誘導原理」より，教師に誘導された生徒による数学上の再発見が行われる。

以上より SRP は主体的な学習を目指す大きい枠組みとして優れているが，どのように学習者に学習内容が獲得されるかという視点が欠けている。一方で RME は数学が獲得される過程をきめ細かく示しているが，学習動機や教授に関する全体の流れについてあまり言及していない。このように両理論は互いの不十分な点を補う関係にあり，有機的に結びつく。

3. 授業枠組みの構築

先に述べた 2 つの理論から探究と数学を融合する枠組みを検討した。その後不十分な点を明らかにし，その補償として数学を学ぶことへの価値づけの観点を組み込むこむことで枠組みを構築した。

(1) 探究を数学へ持ち込む

まず SRP より取り入れた特徴を述べる。数学的内容 (O) は問い (Q) に対する答え (A) を得るための手段として学ばれるという形を融合の基礎とした。問いとしては探究から派生したテーマを設定する。答えとしてはテーマに対する一定の結論とする。それを得るための手段として，数学的内容を位置づける。また SRP の特徴より，インターネットなどメディアへのアクセスには制限をしない。

次に RME より取り入れた特徴を述べる。原理 1 より，テーマに対する一定の結論を求める活動の主体は生徒であるとする。原理 2 と原理 3 より，現実のテーマを 4 つの水準を経て数学化していくことで，テーマと数学的内容を結ぶ。その中で，原理 6 より教師の誘導により生徒は数学的内容を再発見する。また原理 4 と原理 5 より，扱う数学的内容の領域と生徒同士の関りには制限をしない。

(2) 数学を探究へ持ち込む

先に述べたことのみでは探究から数学への方向にとどまっており、融合にはなっていない。数学で得た学びを探究へ持ち込むこととしては、テーマに対して得た答えやそのプロセスで学んだ数学的内容を、探究の時間に生かすことが考えられる。しかし探究内容と数学の単元が完全にかみ合うことは難しい場合があり、また個々人で探究内容が異なる場合はその全てに学んだ内容が生かされることは難しい。したがって、得た答えやそのプロセスで学んだ数学的内容を探究に活用するという接続だけでは不十分である。そこで数学で得る学びを A. 数学的内容として学ぶことと B. 数学を学ぶことで学ぶことの 2 つに整理する。A はテーマに対して得た一定の結論やそのプロセスで学んだ数学的内容を探究で生かせる場合、持ち込まれることとなる。B はより抽象的な学びであり、A を学ぶ中で使われる見方・考え方や思考・判断・表現の方法のことである。A を持ち込むことは難しくても B は汎用的な学びであり、探究で活用することが可能である。このことは「他教科等で育成を目指す資質・能力との関連を重視する」観点からも重要である。しかし B は自覚されにくい学びであるため、数学・探究の両時間で教師による積極的な価値づけを行う必要がある。

(3) 数学と探究の融合による創発的な授業 枠組み

以上のことをまとめ、構築した枠組みが次のようである。

- 探究から派生したテーマを設定し、それを 4 つの水準を経て数学化する。テーマは数学を用いて解決され、一定の結論を得る。この過程の中で数学の内容を学ぶ。
- この一連の文脈を、
- i) 権威的なものではなく、教師の誘導により生徒自身が発見するような民主的なものとする。
 - ii) 数学・探究の両時間で、数学で得た学びが価値づけられる。
 - iii) 学びは A. 数学的内容として学ぶことと B. 数学を学ぶことで学ぶことの 2 つのレベルがある。
 - iv) 水準は戻ることもある。
 - v) 生徒同士の関りや情報のアクセス、扱う数学の領域が制限されない。

以上5つのことに注意しながら実施するものとする。

このことを図 2.3-1 に表した。テーマから一定の結論へ向かう矢印は、四色の四角形の層の中にあり、これは四つの水準を表す。層の中を解きに水準を戻りながら進み、その過程で A, B の学びを得る。特に生徒に発見させたい A を吹き出しに表した。ここで得た A, B の学びは探究の時間にも活かされる。このことを探究の時間の矢印の中に表した。制限しないよう注意する事項を右下の丸の中に示した。

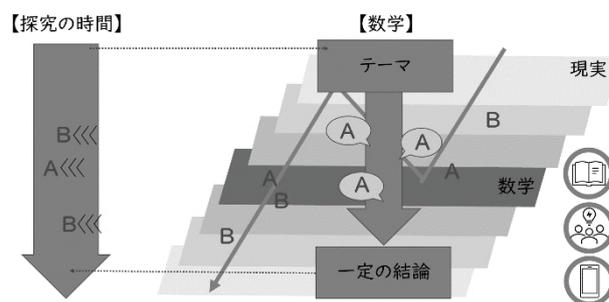


図 2.3-1 数学と探究の融合による創発的な授業の枠組み

III 枠組みに基づいた授業デザイン

「数学と探究の融合による創発的な授業」の枠組みをもとに授業をデザインした。授業は教職大学院の一年間の実習中、連携協力校で行うこととなり、実習場所が第二学年であったことや9月頃が実践開始時期として適当であったことなどを検討した結果、以下のようになった。

1. 単元の選定

「三角関数」は数学Iで行った「三角比」の拡張を取り扱う単元であり、図を用いて考えることが多いため、段階を経て数学化される RME が導入しやすい。また、現実の事象と結びつけやすいため探究から派生したテーマを設定しやすい単元である。以上から今回の枠組みでデザインするにあたり適切な単元であると判断した。

2. テーマ・題材の設定

対象生徒らは前期の間総合的な探究の時間で、金沢学として金沢の魅力や特徴について

調べ学習を行ってきた。授業実践を行う期間は、修学旅行を11月中旬に控え、修学旅行先である長崎について金沢と比較しつつ調べ学習を行う。これよりテーマは「修学旅行で行く長崎の名所について知る」と設定した。一次ではオランダ坂、二次ではココウォークの観覧車を主な題材として組み立てた。これらは対象生徒らが修学旅行時に訪ねる予定の観光名所である。また、坂の斜度として角への注意が向きやすいことや観覧車のゴンドラが円上を動くことから、扱う単元である「三角関数」やその基礎となる数Iの「三角比」を適用しやすい題材である。

3. 水準を明らかにした展開

(1) で決定したテーマを4つの水準を経て数学化し、テーマに対する一定の結論が数学を用いて得られるよう展開を計画した。その概要を表3.3-1のとおり示す。各展開には①状況水準、②参照水準、③一般水準、④形式水準と番号をふった。個々人の規格ではさらに細かい水準の移行が見られると想定される。1・2時には三角比から三角関数への体系的な思考を促すため、三角比の復習・活用の時間を取り入れた。

表 3.3-1 水準と学びを明らかにした展開

次	時	展開と水準①～④
一 オ ラ ン ダ 坂	1 ・ 2	「オランダ坂はどれくらい急な坂？」 ①オランダ坂の紹介 ②③坂の断面図から三角比を思い出す ③④三角比の式を復習 ①地形図を見る ②ツールを用いて水平距離と標高差を調べる ③④調べた長さからθを求める ①調べたオランダ坂の斜度を共有
	3	「もっと角を大きくすると？」 ①長崎県は高低差の多い県であると知る ①他の坂の斜度を考える ②GeoGebraやペン、手で考える ①跳ね橋を紹介する ②さらに回転させた状態を考える ①②ボルダリングから回転量が表す大きさをつかむ ③図を見ながら用語の確認をする ②③GeoGebraをさらに回転させ周期性をつかむ ④周期性から一般角の式を導く
	4	「隙間なく角を表すには？」 ②GeoGebraで残像表示し、1°ずつプロットされた点を確認する ③弧の長さは半径によって変わるのでr

		= 1 とすることを共有 ④代表角まで回転させた時の円周がどう表されるか考える ③④代表角を弧度法で表す ④円の公式を参照しながら扇形の弧の長さや面積の公式を確認 ③扇形を広げながら割合を理解 ④弧度法で置き換えた公式を確認
二 コ コ ウ オ ー ク の 観 覧 車	5 6 7	「屋上庭園からゴンドラに乗った友人の写真を撮影するには？（ゴンドラの高さを表すには？）」 ①次の観光地として観覧車を紹介 ②絵で、ゴンドラに乗っている時の乗り場位置からの高さを考える ③図で求めたい長さを確認 ④三角比を使えと予想 ③④第1象限で図と照らしながら三角関数の定義を確認 ③④第1象限の代表角の値を求めて表を埋める ②ゴンドラが各位置にある時を考える ③④定義に従えば第1象限と同様に三角形で考えられることを確認 ④代表角の値を求めて表を埋める ④三角比が拡張されたことから三角比の相互関係についても確認 ④③便宜上半径が1である場合を図と照らしながら考える ④相互関係が成り立つことを確認 ③④各象限での三角関数の正負を図や定義をもとに考える
	8 9	(三角関数を含む方程式) (三角関数の性質) 「(ゴンドラがどれくらい移動したとき?)」 ①②観覧車の各位置の長さを確認し、求めたいものを共有 ②③図をもとに方程式をたてる ④方程式を解く ③②図を使いながら、 $\sin\theta = -0.3$ のときのθの値を考える ③④ $\sin(-\theta) = -\sin\theta$ の式を確認 ③④図を使いながらほかの三角関数の性質の式についても考える ②乗り場から何度動く位置か確認 ①時間ではどれだけ後か確認

数学化の目的に関して、1・2時は三角比の活用であり、数学を活用し現実の問題解決を行う実用的な数学化である。3～9時は本単元の内容習得を目的としており、学習者による数学の再発見を目的とした数学化である。

4. 5つの事項について

注意すべき5つの事項について本実践の具体を示す。

i) 学びを生徒自身が発見できるよう、生徒と、または生徒同士のやり取りから展開を進めるよう注意し、表に示した手立てを行う。

ii) 数学の時間としては、授業後に振り返りを行う。「(a)今日の授業を受けて大切だと感

じたことを教えてください。」「(b)その他疑問に感じたことや感想。」を毎回の記述項目とし、B に関する記述を次の授業のはじめに取り上げ価値づける。A に関しては、はい・いいえで答えられる質問を授業ごとに用意した。探究の時間としては、活用されていた学びを、教師が机間指導やワークシートへのコメントで言語化し、価値づける。

iii) 表 3.3-2 に示した展開の中で、生徒らにつかませたい学びとその手立てを 3.3-2 の表のとおり示した。示したものの以外にも、学びは様々生じると考えられる。

表 3.3-2 つかませたい学びとその手立て

次	時	A. 数学的内容として学ぶこと B. 数学を学ぶことで学ぶこと 【A,B をつかませる手立て】
一 オ ラ ン ダ 坂	1 ・ 2	A. 三角比の復習 A. 三角比の活用 B. 必要なものを明らかにして考える B. 図を用いて考える 【横から見た坂の図を提示し、角度と辺の長さに着目させる】 【現地に行けないことから地図を選択させ地形図ツールを活用させる】
	3	A. 角を動径の回転量と捉える A. 角を一般角へ拡張 B. 周期性に着目する B. 規則性から一般式を導く 【GeoGebra やペン、手を動かし動径の回転量を意識させる】 【GeoGebra で何周もさせている生徒を取り上げ一般角を考えさせる】
	4	A. 弧度法による角の表記を理解する B. 図を用いて考える B. 置き換えて考える 【円をいくつかがいた用紙を配布し等分して考えさせる】 【度数法と弧度法を穴埋めで照らしながらまとめる】
二 コ コ ウ オ ー ク の 観 覧 車	5 6 7	A. 三角比を動的にとらえる A. 円と関連付けて式の表すところを理解する B. 扱う範囲を拡張する B. 図と関連付けて考える B. 複数の視点から考える 【観覧車と建物の図を配布する】 【ゴンドラが各位置に来た時の高さを考えさせる】 【円に十字を書いた用紙を配布】 【三角比の代表的な値を書く表を配布】
	8 9	A. 暗記ではなく、円や表をもとに三角関数の性質を導ける A. 三角比と同様に考え、解法を理解 B. 図を関連付けて考える B. 必要なものを明らかにして考える 【観覧車と建物の図、三角比の代表的な値を書いた表、円に十字をかけた用紙を再度使うよう促す】

iv) 表 3.3-1 に示した通り、水準の番号が増

減しながら展開されるよう計画した。生徒の思考の中ではさらに細かい水準の移行が見られると想定され、それを促すために GeoGebra や図などの生徒自身が動かしたり書き込んだりできるものを用意した。

v) 生徒同士の関りについては初日に「授業中自由に相談してよいこと」を表明する。情報のアクセスについては毎授業一人一台タブレットを貸し出す。数学の領域については生徒が違う領域の内容を使って考えていても違うと伝えてやめさせないよう注意した。

IV 授業の実際と分析

1. 分析の観点と対象

研究の方法で述べた分析の観点は3つある。意味のある習得かについては(1)解を得ようとする背景として内容の繋がりが意識されているか(2)数学での学びに価値を見出しているかの2点、深い学びについては(3)繋がりや広がりのある学びが生まれたかとする。以降の分析では、該当箇所(1)～(3)の記号を付ける。

分析の対象は、授業実践を通して収集した授業記録・生徒の記述・語りである。授業内では話し合いが起こる際、大きく3つのグループに分かれていた。そのためインタビューは、各グループから一人ずつ選び行った。

2. 枠組みに基づいた授業の記録と生徒の姿

枠組みと意図的に対応させた場面について、授業の記録と生徒の姿を記す。それらを先に述べた観点に基づき分析する。以下 S は生徒、T は教師を表す。複数の生徒は Ss で表す。

(1) テーマ・題材に関わる場面

単元開始時に「修学旅行で行く長崎の名所について知る」をテーマとして共有し、授業内ではオランダ坂とココウオークの観覧車を題材として提示した。一次ではオランダ坂の斜度を、三角比を活用して求める展開、二次では観覧車のゴンドラが何度回転移動したとき屋上庭園から写真を撮影できるかを、三角

関数を習得しながら解決する展開とした。生徒は普通の授業では静かであるが、本単元ではテーマや題材に関して「なんか事件あったから（有名になった坂）？」「長崎にあるんですか？」「えっ、（観覧車に）建物の中から乗るん」など感想の言葉が聞かれ、教師との会話や生徒同士の会話も多くあった（2）。

以下は Sf による 1, 2 時後の振り返りとそれに関するインタビュー記録である。

Sf : (b) $\sin \cos \tan$ 意外と面白いなーと思った
 Sf : やっぱあの一、一回目のやつでいったら、実際の地形使ってやるっていうのは面白いなって思ったし、うん、
 (中略)
 T : (振り返りを示し)「意外と」っていうのが気になってさ、今まではさ、別に面白いと思ってなかった？
 Sf : めんどくさいじゃないっすか。サイン 45° とか。だりーと思うんやけど。
 T : うんうん。(笑い)
 Sf : めんどくさいーと思うんやけど、まーあの、ほら地形使ってみたいなのやから、けっこうおもしろいなみたい。
 T : あーなるほどね。それがさっき言っとったあの
 Sf : そうそうそう
 T : 現実にあるんやみたいな話？
 Sf : ちゃんと使うんやーって。

Sf は一次の学習を経て三角比を現実で使うことを知り、面白さを感じている（2）。

次は、Sg へのインタビュー記録である。このインタビュー時点で授業では、観覧車や建物の各長さを紹介し、「屋上庭園からゴンドラに乗った友人の写真を撮るには？」という問いをたてるまでに行っている。

Sg : はー？もうちょいキリよくつくって、と思いましたね。(笑い)
 T: 現実はそのはいかないんですね。(笑い)なるほどね。
 Sg : キリわりーと思いながら。
 T : 2 でね。割れたら良かったんにね。
 Sg : 計算してました。 ちょっとだけ。
 T : あ、そうなんや？頑張って計算した後が、じゃあ、あの紙の、
 Sg : や、たぶん、頭んなかで

問いをたてるまでの段階であったが、Sg は現実の数字に難を感じながらも自ら解決しようと思っていた（2）。

実践中に感染症拡大のため修学旅行の行先が変更になっており、Sg へのインタビューでは以下のような会話も見られた。

Sg : ちょっと行きたかったな、っていう。(笑い)

観覧車。
 T : 観覧車行きたかったなー(笑い)それはめっちゃ同意。(中略)
 Sg : せっかくオランダ坂とかもみたんに
 T : ね、実際に見たかったよね。
 Sg : はい。

Sg は修学旅行先の変更について数学の授業を踏まえ残念に感じている。現地へは行けなかったが、数学を通し探究の時間に配当する修学旅行への関心が高まっていたと分かる（2）。

7 時では「屋上庭園からゴンドラに乗った友人の写真を撮るには？」という問いから、ゴンドラの高さを式で表した。(図 4.2-1) その後 8, 9 時で方程式をたて、解くと $\sin \theta$ が負の値をとった。(図 4.2-2) しかし教科書にある 1° ずつの三角比と角の対応表には、 $\sin \theta$ が負の値である時の θ の値の対応について記載がなかったことから、 $\sin \theta = -0.3$ である時の θ の値を考える展開とした。

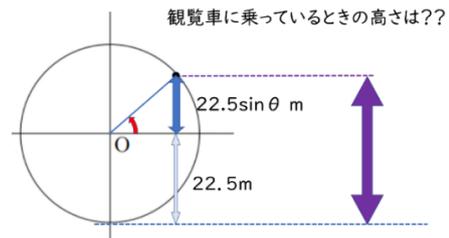
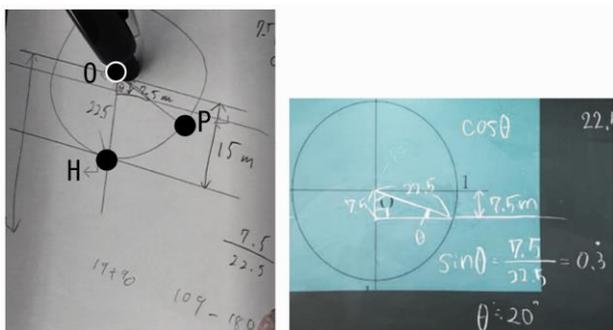


図 4.2-1 ゴンドラの高さを表したスライド

図 4.2-2 方程式を解く計算過程の板書

多くの生徒は $\sin \theta = 0.3$ の時 $\theta = 20^\circ$ であることに着目し三角関数の性質 $\sin(-\theta) = -\sin \theta$, 方程式の解き方, 解が二つあるなどの学びに達した。一方 Sg, Sh は別の解法を探していた。

Sg : 7.5m.
 Sh : あーそういうこと。ここが 40 あったからってこと？
 Sg : ちゃう。(図 4.2-3OH を指し) 普通に 22.5 やん。やからそこから 15 引けばいいだけやん。
 Sh : あ。あー、そしたら 7.5 やね。
 Sg : それをコサインに置いたら、出せるんかなって話。角度出せんかなって。
 Sh : あーってことは、適当にこう引いて (OP をかく), あっ、ここの三角形ってこと？
 Sg : そそそそそ。



(左) 図 4.2-3 観覧車の解決における Sh の図
(右) 図 4.2-4 Sg, Sh の発表時の板書(観覧車)

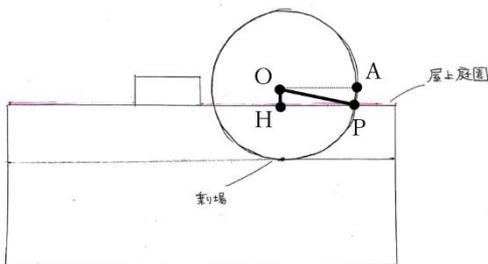


図 4.2-5 観覧車と建物の図

この場面に関する Sg のインタビューを示す。

Sg : (sin がマイナスになり) それがなんかちよつとめんどくさくて, 他の方法ないかなと思って, あの一, プリントいいですか.
(中略)
Sg : (図 4.2-5 を指しながら) 中心で, あの一, 屋上あるじゃないですか. で, ここ (OH) を求めたんすよ.
T : はいはいはい.
Sg : ここ求めたら, 何か出るんじゃないかっていうかなんか, こうあの一, 皆ここがゼロじゃないっすか, だったじゃないですか (点 A を指す)
T : うん.
Sg : だからこっち (乗り場) ゼロにしたら楽なんじゃないかって
Sg : だからここ (OH) 求めて, なんか三角形作って, なんかそしたらなんかいけるんじゃないかって, なんか思っと思って
T : うんうん
Sg : でも自分じゃ求めれんから, ちよつと Sh に計算代行お願いして (笑い)
T : 計算代行 (笑い)
Sg : で, 半径(OP)と, とりあえずここ (OH) 分かっとなるから, あのことよろしく, みたいな感じで, ここコサインにしてちよつとお願いみたいな感じで渡したんすよ. で, そしたらまあその計算が黒板に出るとのと同じやと. なったんすよ (図 4.2-2 囲い部分). ってことはここ (∠OPH) の角度が同じやってことになったんすよ. で, そんな時に, なんやったかなー, あの一, そんなで, じゃあ図書いてみたんすよそれをだいたい. そんな時にあの一この一つの角が (∠OPH), 使えるんじゃないかっていうことで, あの一, こうか, こういふ感じの図があって (三角形 OPH を指で書く), ここ (OH) が 7.5 でここ (OP) が 22.5 でこの角 (∠OPH) とこの角 (∠OHP) でやるやんってなって, それを三角形の 180 になるやつもって, はめて, やったら出るっていうことになって, 出しました.

T : あーそういういきさつがあったのね. あの求め方には.
(中略)
Sg : 別に 70° (∠HOP) っていうのが出せばいいから, じゃあ別にその, この角度で求めてもいいんじゃないかっていう. (笑い)
(中略)
T : ここが結局知りたかったんやもんね.
Sg : はい. 別に三角の 180°でもいいんじゃないかって.

この時多くの生徒は $\sin\theta = 0.3$ の時 $\theta = 20^\circ$ であることを踏まえ, OA を始線とし, 似た大きさの角として $\angle AOP$ (図 4.2-5) に着目していた. 一方 Sg, Sh はより簡単な別の解法を探し, $\cos\angle POH$ より $\angle POH$ を求めようとした. その途中で板書してあった計算と似た式になったことから, 先に $\sin\angle OPH$ を用いて $\angle OPH$ を求め, その後三角形の内角の和の性質を用いて $\angle POH$ を求めた. $\cos\angle POH$ の時点で $\angle POH$ を求められるため手順が多くなってはいるが, 乗り場を基準 (OH を始線) とし, 三角形 OPH を考えることで負の値を使わない方法で解に至った (3). また Sg の語りからは, ゴンドラが移動した角 ($\angle HOP$) を求めるという目的が意識されていたことも分かる (1).

(2) 水準に関わる場面

オランダ坂の斜度を求めた後, 2時 (進捗によるずれのため表 3.3-1 では3時) で他の坂として江島大橋の写真を提示した. 腕や GeoGebra (図 4.2-6) を回転させたりペンを回す様子を見たりしながら角度を予想した. また, さらに回転させた状態について跳ね橋やボルダリング, 空中ブランコなどの例を挙げ対応づけた.

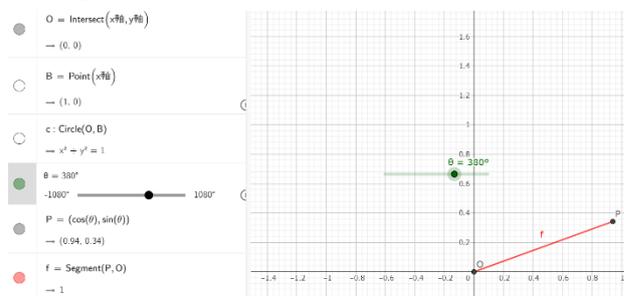


図 4.2-6 使用した GeoGebra (一般角)

以下はその場面におけるやり取りと, Si による授業後の振り返りである.

教師 : 何度くらいだと思う?
Ss : (45°, 90°など各々予想や, その角度では人が

登れないなどといった感想をつぶやく)
 Ss: (肘を中心に腕を回転させる)
 Sc: (体を大きくそらせる)
 Si: (a)角度を感じた

この展開の中で坂の斜度という水準から、腕や GeoGebra の水準を経て、回転量としての角という水準へ移行している。逆に角から跳ね橋やボルダリングへと水準を戻す場面もある。ここは水平方向の数学化にあたる。次に GeoGebra (図 4.2-6) をさらに回転させる生徒の姿から、同じ動径の角について (図 4.2-7) 考えさせ、周期性や一般角の式を発見するに至った。式に表す際「マイナスどうするん」といった問いも生徒から生まれた (1)。

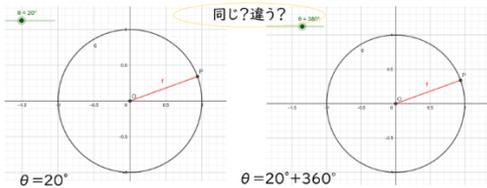


図 4.2-7 同じ動径の角に注目させるスライド

ここでは角度から規則性を発見する水準、負の値を含む一般角の式の水準と移行しており、垂直方向の数学化にあたる。式を得るまでには腕や GeoGebra の水準へ戻る姿もあった。ここまでの水準の移行は「さらに急な坂はどれくらいの角度か」、「さらに角度を大きくするとどうなるか」、「動径が同じ時の角をどう表すか」、「マイナスの時はどう表すか」という問いの連なりの中で展開された (1)。

以下は9時後の Sg へのインタビューで、通常授業と本単元の違いを尋ねた場面である。

T: どう違った?
 Sg: どう違った。なんか分かりやすいたとえっていうか、実物がなんか想像できるっていうのが、今までは数式パンパンみたいな、なっとったじゃないっすか。でもなんかちょっとずつなんか、物を想像できるようなものを与えてくれたから、それで分かりやすかった気がしますね。
 T: ちょっとずつ想像できるもの。
 Sg: なんか、オランダ坂のやつとか、タブレットで見れたりとか、ゴンドラで、じゃあこれは何でこうなるんやろうねみたいな。実物でなんかある程度想像できるじゃないですか。
 T: うんうん。
 Sg: だからなんか今回の最初の図でもなんかおかしいなっていうのが分かるみたいに、なんか何ていうのかな、実物に自分が思い描けるような、頭ん中に、数式だけの頭ん中入らんようなだけのものでなくて頭ん中で想像できるようなものがあったのが違いかなって気がします。

Sg は状況水準から始めることが分かりやすさやイメージとして思い描けるような理解につながったと感じている。またそのことが、数式との矛盾に気が付くきっかけになった (3)。

(3) 5つの事項に関わる場面

・i) について

1, 2時ではオランダ坂の斜度を求めるため、坂を横から見た図として直角三角形を提示した。生徒に三角比が思い出されたところで、何のデータが必要かを生徒に聞くと、辺の長さを求めたい、そのために地図を使いたいという発言があり、国土地理院の地図にアクセスさせた。生徒らは表示される標高や「計測」、「断面図」(図 4.2-8) などのツールを用いて三角比を、その後三角比の対応表から斜度を求めた。次は1, 2時後の Sc の振り返りとそれに関するインタビュー記録である。



図 4.2-8 国土地理院の断面図ツールを用いた画面

Sc: (b)タブレットを使って自分で式や答えを求めたのが楽しかったです。
 Sc: いつもはなんか例題やって、あの、一つやっつて次自分らで考えてみたいな。で、元の式があるから、自分らで次数字入れて考えたりとかできるけど、なんかその時は元の式が無かったっていうか、自分でなんか求めんなかった、その式を作らんなかったからちょっと大変やったけど、でもなんかいろいろ考えてなんか楽しかった。

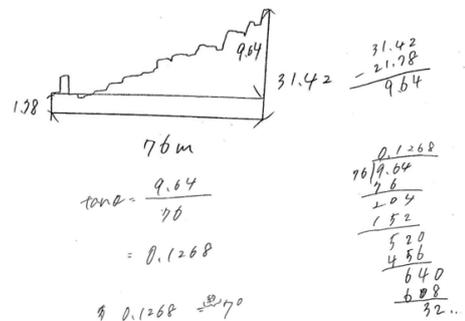


図 4.2-9 Sc のワークシート(オランダ坂)

この授業では、生徒が関連するのではないかと考えたところで三角比の復習をしている。また欲しいデータやそれらを得る方法などを

生徒自身に選択させており，活動場面でも生徒はツールとして「計測」や「断面図」を選択している．つまり斜度を求めるために三角比を復習・活用しており，さらにそのために計測したり計算したりしている(1)．Scは今回の活動に大変さを感じながらも自分で問題解決することに楽しさを感じている(2)．

8, 9時では先に示した通り「屋上庭園からゴンドラに乗った友人の写真を撮影するには？—ゴンドラがどれくらい移動したとき？—」という問いのもと，図4.2-2を受け，教科書にある三角比の対応表には $\sin\theta$ が負である時の θ の値がないことから， $\sin\theta = -0.3$ である時の θ の値を考える展開とした．

Sc: なんとなくここ(図4.2-5における $\angle AOP$)が 19° くらいかなーみたいな。(笑い)
 (中略)
 T: なんとなくっていうのがちょっと良くないな. 数学的には.
 Sc: そうですね.
 T: 説明を頑張ってつけてや.
 Sc: 説明. あ, わかった. サインがマイナスの時は下に来るから.
 (中略)
 Sc: ここをスタートとして考えた時に, サインマイナスは, 第三, 第四象限のとこじゃないっすか. だから, マイナスの範囲やから, マイナス 19° です.
 T: マイナス 19 度にしていいん, そこ.
 Sc: だめや, あ, 違う, さんびやく, あ, 違う間違えた, 180° 足したとして, そしたら, 199° になったんすよ. そしたら 199° やったら, (半分で) 180 やから, この辺ってことですよ. この辺やとして, あ, 二か所あるんか!

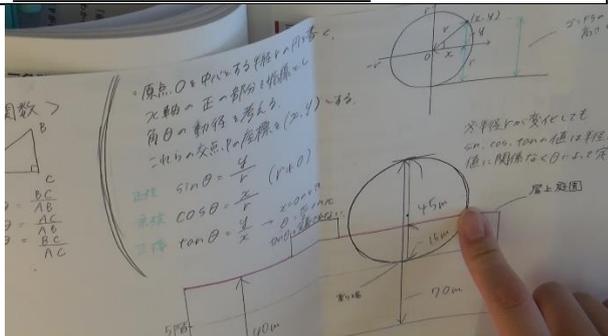


図4.2-10 Scのワークシート(観覧車)

はじめ三角比の対応表から漠然と $\angle AOP$ (図4.2-5)が 19° であると思っていたScに対し，教師は説明を求めている．これを受け第三，第四象限で $\sin\theta$ が負の値をとることと結びつけている(3)．さらに教師の問い直しから正の向きの回転を考え，答えとなる位置が二か

所あることに気付き，方程式の解である θ は二つ得られることを発見した．この問い直しを受け，方程式を解くことで，ゴンドラが屋上庭園と同じ高さに来る時の回転の大きさを求めることが再度意識されている(1)．

・ii) について

内容のまとめりごとに数学の授業後 Google フォームで振り返りを行った．Bに関する記述欄として「(a)今日の授業を受けて大切だと感じたことを教えてください．」「(b)その他疑問に感じたことや感想．」を用意した．記述内容を次の授業のはじめや授業内で取り上げ価値づけた．以下にその一部を載せる．

Sa: (a)図を書いて，自分が今何を求めているのかを理解して問題を解くことが大切だと思った
 Sb: (a)図を使って考えること(b)同じ問題でも人それぞれいろんな求め方があって良いなと思った
 Sc: (a)いろんな考え方や求め方があるけど，ちゃんと最後には同じ答えが出ることがわかった．
 Sd: (a)前回やったことを応用すること
 Se: (a)わからないところがあったら図を書いてみたり，友達と一緒に考えたりするのが大切だと思いました．
 Sf: (a)図形きれいにかかなきゃなーと思いました
 Sg: (a)Tanなどは底辺を変えただけで同じみたいにかんがえかたをかえること
 (a)如何に見方を変えて簡単にし間違いなくはやくすること
 Sk: (a)どうやってやるのか覚えること

A に関しては，次のようなはい・いいえで答えられる質問を授業内容ごとに用意した．

(c)図を使って問題を解くことができましたか。(はい: 11 いいえ: 0)
 (d)角を求めるために三角比を使うことができましたか。(はい: 10 いいえ: 1)
 (c)度数法で表した主な角度を，図をもとに弧度法で表すことができましたか。(はい: 9 いいえ: 1 休み: 1)
 (d)度数法と弧度法の違いが理解できましたか。(はい: 10 いいえ: 0 休み: 1)
 (c)三角関数を考えるうえで，三角形を作って三角比の考え方を使うことができましたか。(はい: 9 いいえ: 2)
 (d)三角比と三角関数の違いが意識できましたか。(はい: 8 いいえ: 3)
 (e)第1象限以外の象限でも三角関数を考えることができましたか。(はい: 9 いいえ: 2)

探究の時間としては，活用されていた学び
 ・金沢のことを調べた時の内容を修学旅行先について調べる際にも「置き換えて考える」
 ・修学旅行先のプランをたてる際，訪問先やコースを「複数の視点から」選ぶ等の姿を，

教師が机間指導やワークシートへのコメントで言語化し、価値づけた。

これらの学びは授業の中で活用されていたり、その後の生徒の語りの中で散見されたりする(2)。具体は次に示す。

・iii) について

4時では一般角を学習後、隙間なく角を表すことを目指して円周をもとに角を表そうとしたことから、弧度法の発見へと展開した。

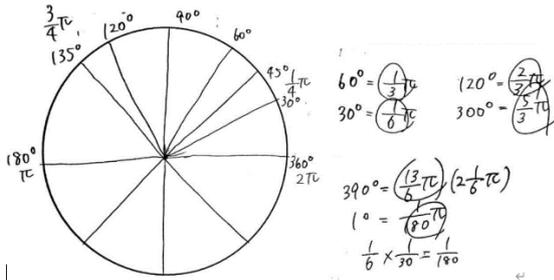


図 4.2-11 Sb のワークシート (弧度法)

その際、図を用いて考えられるように円をいくつかかいた用紙を配布した(図 4.2-11)。

390°を弧度法で表すとどうなるかという問いに $\frac{390}{360} \times 2\pi$ で求める生徒が多い中、Sg は次のように求めていた。

Sg: 2π 足す 6 分の 1π .
 T: どうやって出しましたか?
 Sg: 一周が 2π だから、それに 30° を足せばだから、 30° は 2π かける 12 分の 1 でだから。

この授業に関する Sg の振り返りとインタビュー記録を以下に示す。

Sg: (b) クイズみたいで楽しかった
 T: 何やったか覚えてる?
 Sg: あの一、まず点が密集しとらんから求めれんから、それを弧度法で表そうみたいなやつで、
 T: うんうん。
 Sg: 円周で求めよってやつで、で、今までの度数じゃなくて、なんか割って、何とか分のルート (π との言い間違い) にしようってやつ。
 T: すげ、ストーリー完璧や。
 Sg: (笑い)
 (中略)
 T: (振り返りを示し)「クイズみたいで楽しかった。」楽しかった?
 Sg: はい。(笑い)
 T: (笑い) どういう部分?
 Sg: どういう部分。なんか、授業って先生に教えてもらって、こうするげんよ一、じゃあ解いてみてね一みたいな感じじゃないですか。
 T: うんうん。
 Sg: でもその解いてみてね一の前に難しいから、数学が。わかんないし、あの一答え求める時なんか分からんし、うーんってなっとったけど今回の弧度法とかは、図もあるし分かりやすいし、いっぱい問題もあってなんか楽しかったつす。

(中略)
 Sg: あの一、小さい子が $1+1$ で分からんから手使ったり、リンゴ使ったりとかするみたいに
 T: はいはいはい。
 Sg: 図形あったほうが分かりやすい

この場面は表 3.3-2 で示した、つかませたい学びとその手立てのうち以下の事柄にあたる。

- A. 弧度法による角の表記を理解する
 - B. 図を用いて考える
- 【円をいくつかかいた用紙を配布し等分して考えさせる】

これを受け Sg は、教師が例を解いて見せ、それを真似て類題を解くという授業において分からなさを感じていたが、今回は図と関連付けながら弧度法を理解できたと感じている。

特に 390° を弧度法で表す際、一周と 30° に分ける考え方は図形的な求め方であり、他生徒の思考の広がりにも繋がった(3)。また、この学習について、隙間なく表すために円周を用いて角を表すという内容の繋がりが意識されていた(1)。さらに振り返ってクイズのような楽しさを感じていた(2)。

以下は4時後の Sg へのインタビューである。

Sg: 数学を学ぶっていうのはなんか、見方を変えるっていうか、そういうところを学ぶっていうことなんかになっていう。ことかな。
 T: 例えば今回の授業の中で見方を変えるっていうのはどこのとこや。
 Sg: えっと、tan と cos と sin が同じとか、結び付けるっていうか、そういうのに近いかな。

9時後のインタビューで観覧車の解法の話をした時にも次のような話がされた。

T: 前回言っていたあの一、
 Sg: 考え方を。
 T: 違う視点で。
 Sg: はい。(笑い)
 (中略)
 Sg: 他の方法ないんかなって考えとるのが、楽しかったですね。

Sg は見方を変えたり知識を結びつけたりする (B) こと自体を数学の学びとしており、そのように考えることが楽しいと感じている(2)。

次は Sf へのインタビュー記録である。

Sf: いつもやったら、とにかく計算じゃないっすか。かけて、約分して、ててて一みたいな。
 T: (笑い)
 Sf: で、こっちのほうは図形をどーんってやって、じゃあこれはこうなるから、こうなるよ、じゃあなんでかっていうと、ここを見ると、みたいな。どっちかっていうと国語っすね。(笑い)
 (中略)
 T: (計算を多くする学習について) そっちは論理

じゃないんか。
 Sf: じゃないです。作業。
 (中略)
 Sf: なんか図形とか使えて面白いよみたいな。
 T: あー、そうや、面白い言ってたんやね。
 Sf: そうそう。
 T: 図形面白い？
 Sf: 面白い。
 T: どんなところが面白い？
 Sf: あの一計算は、紙の上じゃないっすか。で、
 図形って、あの一ほら、円の中に立体があるよー
 みたいな。のが、思い浮かべれるじゃないすか。
 あ、おもしろーみたいな。

Sf は今回の学習の中で図形を使い、論理だてて考えた (B) と感じている (1)。また、そのような学習を面白いと感じている (2)。

・ iv) について

1, 2 時では先に示した通りオランダ坂の斜度を求める活動の時間を設けた。以下はその際の Sh の様子である。

Sh: わからないです。
 T: わからない？
 Sh: あ、でも短かったら急になるんですかね。
 T: なんでそう思った？
 Sh: ここの開始地点を同じ高さにして、こっちと
 こっちにしたら、こっち (図 4.2-12 右) の方が距離
 が短いから出た答えが 14°。だから長い方 (同
 左) に比べて急になったんですけど。
 T: じゃあこっちの方が歩くのきつそうだね。
 Sh: でもそういうことなんですよ？
 T: そうだね。短い距離でたくさん上がったという
 ことだね。
 Sh: おー。f, あ、ここやって。(生徒 f に同じ
 場所の角度を求めるよう言いに行く)

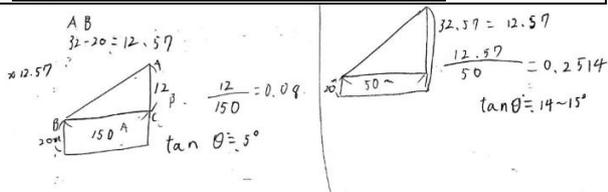


図 4.2-12 Sh のワークシート(オランダ坂)

Sh は三角比の計算結果を見て、高さが同じだが斜度が違うことに疑問をもった。図の水準、坂の水準に戻ることで距離 (底辺) の差によるものだと気が付き、その疑問を解消している。結果として傾き、長さ、図を関連付けながら tan の理解を深めた。(3)。またこの気づきに感嘆し、Sf と共有しようとしている (2)。

・ v) について

8, 9 時で図 4.2-2 を受け θ の値を考える活動中、Sj と Sf は図 4.2-13 を前に話しながら、以下のように解決している。

Sf: 180 足すじゃダメなん？

Sj: -0.3 って角度にしたら何度ですか。
 T: (三角比の対応表を指す)
 Sj: 20° ?
 Sf: 200.200.
 Sj: 200? え、これをじゃ、-20° ってこと?
 (中略)
 Sj: え、なんで、わからんて。
 T: いまのその 200 っていうのは何? 180 足すとか
 言っとったのは。
 Sf: 180 足したら、逆、マイナスかな、みたいな。
 (OC を指しながら)
 T: どういうこと、どういうこと、もういっかいも
 ういっかい。
 Sf: え、だってこれが、あれ?
 Sj: え、でもマイナスの角度ってどういうこと?
 T: マイナスの角度ってどういうことや。
 Sj: 反対周りやろ、反対周りってこと?
 Sf: え、逆。
 T: あ、反対周りってこと、
 Sj: こう回り (正の向きにペンを回す) が、こう
 回り (負の向きにペンを回す) になるってこと?
 T: そうやね、負の向きみたいなのがやったね。
 Sf: え、ここ? ここ? (OB を書く)
 Sj: そういうことじゃないの?
 Sf: ここ? (OB)
 Sj: え、だって、こういって、こういったら、あ
 の 360° 足す、あの 380° の位置やろ。(OA)
 Sf: じゃー、ここ? (OB)
 Sj: そういうことじゃないの?
 (中略)
 T: 今何がマイナスなんだ? サインがマイナス。
 Sj: マイナスあれ、黒板書いてある -0.33...
 Sf: サイン、ここ、ここ (AD)。ここが逆、...
 ここ (DB) ! 本当かな?
 Sj: どういうこと?

sin が -0.3 の時の動径として、はじめ Sf は OC を、Sj は OB を考えている。Sj は負の向きの回転について考えており、それを受けて Sf は OB の動径に着目した (3)。さらに sin がマイナスであることから AD をもとに DB を書き、図と関連付けて理解をしようとした (3)。

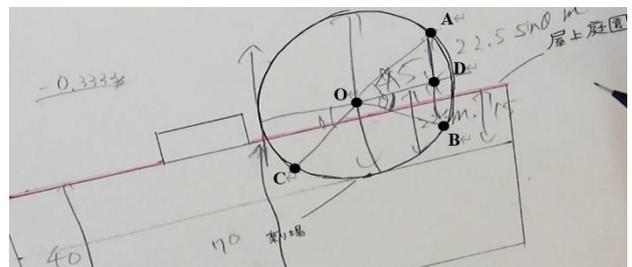


図 4.2-13 Sf のワークシート(観覧車)

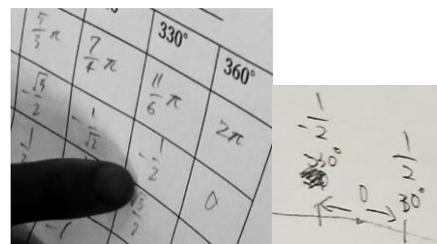


図 4.2-14 Sj の発表時の板書

その後 $\angle DOB$ (図 4.2-13) について, 30° と 330° では \sin の符号が違うということを互いに納得できるよう, 表や数直線 (図 4.2-13, 4.2-14) からも確認し $\sin(-\theta) = -\sin\theta$ を理解 (3), それを用いて解決していた.

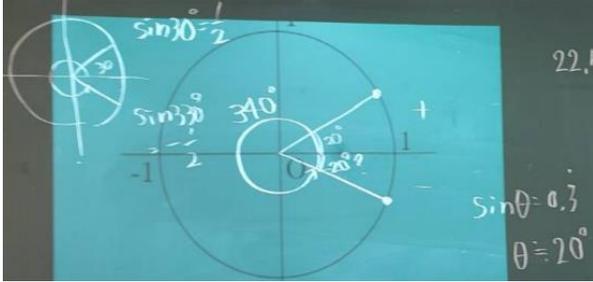


図 4.2-15 Sf, Sj の発表時の板書

この授業を受け, 各グループの発表について Sg はインタビューで以下のように話している.

Sg: なるほどな, そういう感じにいくんやっというのと, やっぱ, グループができて, それによって多様性っていうかなんか, やっぱ違うんやなっていうのがありましたね.
 T: おー, そんなことまで (笑い)
 Sg: なんか, バド部 (S,a,b,c,d,e) と, バド部は何かそこからこう (y軸の負の向きに) 求めていって, いくじゃないですか. でも後ろの男子たち (Sf, Sj) はこう回っていっとるんすよ. はあー, あのしっかり, 度数通りに戻るとるんやなと思って.

この問いに対し基準をずらして考えた Sg は, 他のグループでは異なる解決の仕方がされていることに興味を持っていた (2) (3).

また Sg はオランダ坂の斜度を求める活動中, Sh との以下のような会話が見られた.

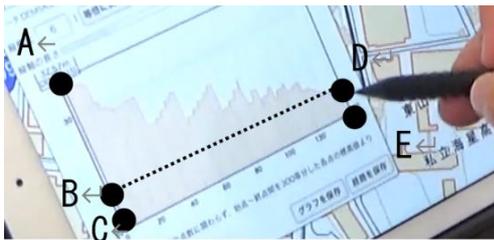


図 4.2-17 Sh の問題解決の様子

Sg: 20 からここ (図 4.2-17 における DE) 引いて, その長さじゃないとここ (AB) の長さが出せないね.
 Sh: ここ (DE) だけ切り取ったよってことね.
 Sg: そうそう.
 Sh: あーなるほどこの (BD) 下を切り捨てる
 Sg: そう. この数字から, 20 くらいのを引く.
 Sh: 引けば良いってことでしょ?
 Sg: そう. けど答えが求められないから来た.
 Sh: 求めるって言ってもあれだし (板書してある三角比の式を指しながら).
 Sg: でもだってここ (AD) の長さ分からないやん. だから tan しか.
 Sh: なんで, だってここ (AD) の長さ三角形作ればええがな.

(中略)
 Sh: てことはここ (AD) を求めたいときはここ (AB) の 2 乗足すここ (BD) の 2 乗, あー, 待てよ, 分からなくなってきた. なんか図形書いてみよう.

Sh は Sg がどのように断面図から標高差 (AB) を出したか教わり, どう三角比を活用するか悩む Sg に三平方の定理で AD を求めることを提案した (3). 断面図から AB を求める思考は, 斜度を求めるために三角比を使おうとし, そのために必要な長さを得ようとしているものであると言え, このことが Sh にも共有されている (1). また教師は図 4.2-9 のように $\tan\theta$ を用いて解決することを想定していたが, 両者とも \cos を用いることを想定し会話を進め, \cos を用いて解決していた. 同活動において, Sb も $\cos\theta$ を用いて求めようとした.

Sb: ここ (図 4.2-18 における AC) の 2 乗がここ (AB) の 2 乗足すここ (BC) の 2 乗ですか?
 T: そういうのあったね.
 (中略)
 Sb: これ (AC) を x にしたいけどできません.
 T: ルートつけておけば良いよ. 2 乗して 3049 になる数字考えつくの難しいね.
 Sb: はい.
 T: それでどこが出たの?
 Sb: ここです (C を指す).
 T: 何するん? 次.
 Sb: えーと, cos. これえげつない数字.
 (中略)
 T: 出たの? 角度.
 Sb: いや, 角度は出ません. でも 0 度に近い. 多分です.
 T: 何が出たの?
 Sb: ここ (cos $\angle ACB$) が 0.8 って出て, 10 分の 8 だからこれ (三角比の代表的な値の表の cos の値) を 10 で全部分母一緒にして, これに一番近かったです.
 T: なるほど cos の詳しい値を知りたいのかな
 Sb: はい.
 T: じゃあ (机に置いてある教科書を渡す)
 Sb: あー!
 T: 1 枚めくってみて.
 Sb: 確かにこれ良い.

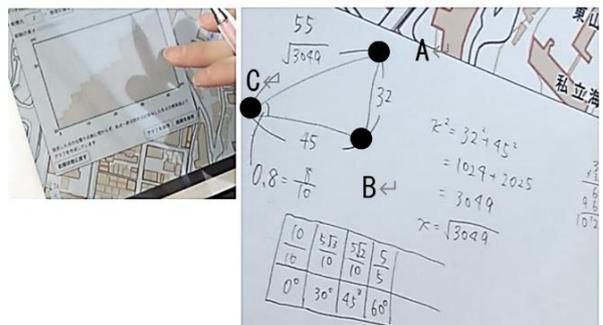


図 4.2-18 3D ツールを用いる様子

Sb は \cos を求めるため、斜辺を求めようとして三平方の定理を結びつけ、その式を教師に尋ねている (1)。さらに三角比の代表的な値の表を使い角の大きさを予想している。坂の角度を求めたいが現実の値がきれいな値ではないため、三角比に割合や関数の考え (実際に比例はしていないが) を結びつけている (3)。この過程を経たことで教師がはじめから三角比の対応表を見せるのではなく、詳しい値を知りたいという思いの上で表を読むに至った (1)。

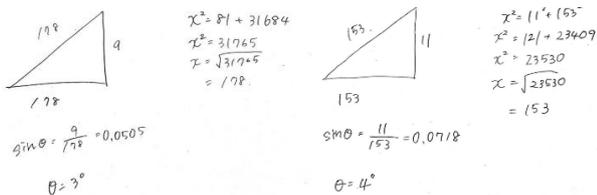


図 4.2-19 Sa のワークシート (オランダ坂)

\cos を用いた解決を全体で共有した後、計算の大変さを避ける方法として \tan による解決も示し、解が同じになることを確認した。その後再度活動の時間をとると \tan や話題に出ていない \sin を用いて解決する生徒が多数いた (3)。(図 4.2-19) これを受け振り返りでは以下のように、別の考え方をすることが大切だと感じている記述も見られた (2)。

Sc : (a)いろいろな考え方や求め方があるけど、ちゃんと最後には同じ答えが出ることがわかった。
Sg : (a)Tan などは底辺を変えただけで同じみたいにかんがえかたをかえること

図 4.2-17 以前には次のような姿があった。

Sg : (ツールの 3D を使っている)
T : 何してるの?
Sg : こうすれば何か見えるかなと思って。
T : 斜めっている感じが?
Sg : でも坂道が山道に沿ってこうだからどうなのかなと思って。まっすぐだったら求めやすいけど。場所によって変わるかなと思って。



図 4.2-20 3D ツールを用いる様子

Sg は断面図や式でしばらく考えた後 3D ツールで坂がどのように傾いているのかを確かめ

ており、坂を切り取る場所によっては安易に図 4.2-9 のような方法では求められないと気が付いている (3)。また、坂の斜度を求めるとい目的が意識されていることも分かる (1)。

V 考察

実践と分析を踏まえ、意味のある習得と深い学びに関して、数学と探究の融合による創発的な授業の有効性を考察する。

1. 意味のある習得に関して

テーマ・題材に関わる場面における (1) より、テーマに関わる問いの解決という目的の中で三角関数の性質や方程式が習得された。また (2) より、探究から派生したテーマを数学に持ち込むことで、現実に数学を適用することへの関心や使えるという面白さとして、数学の学びに対する価値が高まった。さらに数学を通し探究への関心も高まっていた。水準に関わる場面における (1) より、水準の移行が問いの連なりの中で行われ、これを通して回転量としての角度の概念の獲得と、一般角を表す式の習得に至った。i) における (1) より、生徒自身に問題解決の方法の選択を託すことで、図の状態を表示させることや辺の長さを求めることが目的として意識されている。観覧車の解決においても、生徒に発見させることを目指した教師の関りが内容の繋がりを意識しなおさせ解決に向かわせた。また (2) より、生徒主体の活動にその困難さも含め生徒は楽しさを感じていた。ii) や iii) における (2) より、数学を学ぶことで学ぶことを意識した授業場面を振り返って、その思考方法に価値を見出していた。これは探究の時間や数学の時間で学びが活用されたり、それを価値づけられたりしたためと考えられる。また (1) より、論理だてて考えること自体が (B) として学ばれている。iv) における (2) より、水準を戻ることによって生まれた学びの深まりが、他生徒に共有したいと感じるような価値ある学びとなった。v) における (1)

より、関りや領域、情報のアクセスに制限をしないことで、自分で問題解決を進める意識が強まったと考えられ、そのための知識を生徒が欲した状態で習得や提示が行われた。

以上観点（１）に関わる記録から、解を得ようとする背景として内容の繋がりが意識されていたことが分かる。生徒らはその中で学習を行っており、テーマに対する一定の結論を得るためや、水準の移行途中で生じた問いの解決のために、思考をしたり教師の数学的内容の紹介を聞いたりしたと考えられる。つまりなぜ学ぶかが明らかでないまま学習内容が紹介されるのではなく、必然的に、または必要感をもって習得がされた。観点（２）に関わる記録から数学での学びに価値を見出していたことが分かる。現実とつながる内容や思考する活動自体に、難しさを感じながらも楽しさや面白さなど感覚的価値を感じていた。またこれら学びの価値を認知したことは、次時での学習へ価値や必要感をもって向かうことに繋がると考えられる。以上のことから意味のある習得に関して、本授業デザインは有効であったと考えられる。しかし文脈の中で展開されることで、前時と時間的間隔が空いた際に思い出すまで時間を要したり、思考が深まる中で夢中になることで、どのような文脈で今その思考をしているかということをおぼろげにしたりするという語りもあった。これは筆者の授業技術の未熟さに依っており、板書計画やワークシート、前時の復習方法の検討などにより克服されると考えられる。

2. 深い学びに関して

テーマ・題材に関わる場面について（３）より、観覧車の題材を扱ったことで乗り場を開始位置として考え、別解発見に繋がっており学びが深まっていた。また他グループとの解法の共有により学びが広がっていた。水準に関わる場面について（３）より、水準を経た展開により、イメージと記号が繋がるような学びになった。i) について（３）より、生

徒自身に理由付けを促したことで、図と式の正負の意味を結びつけることにつながった。ii) やiii) における（３）より、(B)の手立てとして配布した円から思考の広がりが生まれた。iv) における（３）より、違和を解消するために、式、図、坂の水準を行き来する中で傾きがより深く理解された。ここでは水準を戻ることが、学びの深まりに繋がった。v) における（３）より、二人の生徒が互いの気づきを出し合い、解決への方法を得たり相手に伝える中で納得感が深まったりしている。生徒同士の関りに制限をしないことで深い学びがうまれたと考えられる。また数学の領域に制限をしないことで、別単元の知識と結びつける解決法が生まれた。さらに情報のアクセスに制限をしないことで、図や式と実際の坂モデルをつなげることで思考が深まっており、解決につながるような視点の広がりを得ている。

以上観点（３）より学びが繋がったり広がったりしたことが分かる。学習内容を教師が提示するのではなく、文脈の中で生じた問いの解決を目的とすることや授業内の様々な制限を取り払うことで自由に思考し、既存の知識と繋げたり、新しい考えに至ったり、他の生徒の考えを得たりしたと考えられる。さらにこのような思考法やそれを用いた活動は、その思考法の重要さや活動の面白さ（観点（２））として認識されている。以上のことから深い学びを生むことに関して本授業デザインは有効であったと考えられる。しかし生徒の発見を期待する場面や活動には時間がかかり、テストを見据え焦燥感を感じ教師主導となる場面もあった。教科書会社の示す配当時間数例と比較すれば差が大きいわけではなく、計画的な時間の確保によって克服されると考えられる。また一時間単位での主となる学びや活動を明確にした計画ができていなかったことも、所要時間の長さを招いた理由としてあった。これは教師の指導技術の未熟さと文脈への意識が強くあったためだと考えられる。

VI 結論と今後の課題

1. 結論

本研究は高校数学科の授業で、数学の学習と総合的な探究の時間の学習の融合により、意味ある習得と深い学びが可能となる授業を開発することを目的に、SRPとRMEの視点をもとに枠組みを構築した。その後枠組みに基づきデザインした授業の実践、分析を行った。

探究から派生したテーマから始まり、文脈は数学化によって紡がれ、生じた問いは数学化によって解決へと向かった。このことは必然的な学習内容の習得を可能にした。また、探究の時間や数学の時間で学びが活用されたり、それを価値づけされたりしたことで学習の必要感の高まりに繋がった。さらに文脈の中で生じた問いの解決を目的とした自由な思考は、繋がりや広がりのある学びを可能にし、数学化はそれを促進させた。

2. 今後の課題

学習記録の残し方や一時間単位での授業展開、定着を目指した演習を織り込む方法については課題が残った。

数学の時間を主として実践しており、また実習生という立場だったことや、感染症の拡大のために修学旅行先が変更になったことなどから、探究の時間における実践については行き届いているとは言えず、さらに検討、分析する余地がある。

引用文献・参考文献

1) Chevallard, Y. (2015). Teaching mathematics in tomorrow's society: A case for an oncoming counter paradigm, S. J. Cho (Ed.), *The proceedings of the 12th international congress on mathematical education: Intellectual and attitudinal challenges*, Springer, pp.173-187 (大滝孝治・宮川健 (2016)《翻訳》明日の社会における数学指導—来たるべきカウンターパラダイムの弁護—,

上越教育大学数学教育研究, 第 31 号).

2) Gravemeijer, K. (2020). Emergent Modeling: an RME Design Heuristic Elaborated in a Series of Examples. *Educational Designer* 4, the International Society for Design and Development in Education, 7

3) Gravemeijer, K., & Doorman, M. (1999). Context Problems in Realistic Mathematics Education: A Calculus Course as an Example, *Education Studies in Mathematics* 39, Kluwer Academic Publishers, 5

4) Jan de Lange(1987). mathematics insight and meaning, Rijksuniversiteit Utrecht in [Utrecht].

5) 文部科学省(2019) 高等学校学習指導要領(平成 30 年告示). (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm 最終閲覧日 2021.12.30)

6) 文部科学省(2019) 高等学校学習指導要領(平成 30 年告示) 解説 数学編 理数編. (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1407074.htm 最終閲覧日 2021.12.30)

7) 文部科学省(2019) 高等学校学習指導要領(平成 30 年告示) 解説 総合的な探究の時間編. (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1407074.htm 最終閲覧日 2021.12.30)

8) 佐藤一(2018)RME 理論の日本の数学教育への導入についての考察—導入に際しての可能性と問題点—,教科開発学論集,第6号,89-102.

9) Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2003). The didactical use of models in realistic mathematics Education: An example from a longitudinal trajectory on percentage, *Educational studies in Mathematics* 54, Kluwer Academic Publisher, 9-35.

10)Van den Heuvel-Panhuizen, M., & Drijvers, P. (2014). Realistic Mathematics Education, In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education*, Springer, pp.521-525.

個の思い・願いから気づきを深め、共に学びを高め合う生活科の実践研究

～みんなで作るけん六オリンピック～

若瀬 彩芽

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

【概要】本研究は、生活科の授業において、子ども一人一人の思い・願いを基に気づきを深め、クラス全体の学びを高めるための授業を考案、実践、省察することを目的とする。「うごくうごくわたしのおもちゃ」の単元においての実践では、子どもたちがおもちゃに向き合う時間を確保することで「もっとはやく動いてほしい」などの思い・願いを生み出すことができた。おもちゃとじっくり向き合った後には、けん六オリンピックというゴールに向けて、「みんなで遊びたい」という思い・願いを段階的に変化させ、高めていく姿を見ることもできた。一方で、子どもたち自身に自らの成長をより実感させることのできる授業とするための振り返りの場の設定や書かせ方、書いたものへの教師からのフィードバックに課題を残した。

I はじめに

1. テーマ設定の背景

昨年度の令和2年度、小学校でボランティアとして子どもたちと関わる機会があった。主に低学年のクラスに入らせていただき、そこでの一年生の男の子との出会いが私の研究のきっかけとなった。その男の子はどの活動においても積極的に参加することがほとんどだが、分からなければあきらめてしまうことがあった。しかし、生活科ではクラスを中心となって、発言し、新しい視点からの意見を出して、とても輝く姿が印象的だった。その子が輝いていたのは、「おもしろいものを作りたい」「もっと楽しい活動にしたい」等の思い・願いを持って、授業に臨んでいたからなのではないかと考えた。また、生活科は沢山の子どもの思い・願いを大切にでき、一人一人の子どもたちを輝かせる場面を設定できる。更に輝いた子どもたち同士で共に学び合うことで、素敵な輝くクラスになるのではないかと考えるようになった。研究のきっかけに

なった男の子のような輝く子を増やすために、生活科において子どもたちの思い・願いを基にした実践研究をすることとした。

2. 先行研究

高橋・谷田（2016）は、生きる力の三つの柱のうちの「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」について新しい視点として、学びに向かう力を育てるプロセスの重要性について述べた後、「このプロセスこそ、児童が直接的な活動を通して様々なことに気づき、これを他者に表現し、認め合い、振り替えることであり、自身の気づきを自覚し、さらなる気づきを生み出し、気づきを深める生活科の目標であり、生活科特有の学びであると考える。」と述べている。生活科は、直接体験から他者との関わりや表現などを経て、気づきを深めていく教科だと分かる。平成29年度告示小学校学習指導要領解説生活編（以後、指導要領とする）は、気づきについて「対象に対する一人一人の認識であり、児童の主体的な活動

によって生まれるものである。そこには知的な側面だけではなく、情意的な側面も含まれる。自分が『あれっ』『どうして』『なるほど』などのように何らかの心の動きを伴って気付くものであり、一人一人に生まれた気付きは吟味されたり一般化されたりしていないものの、確かな認識へとつながるものとして重要な役割をもつ。」と述べている。子どもたちの「こうしたい」「こうなってほしい」等の思いや願いは気付きを生むきっかけになると考える。

子どもたちの思いや願いを基にした気付きは、指導要領において、「一人一人の気付きなどが表現されることによって確かになり、交流することで共有され、そのことをきっかけとして新たな気付きが生まれたり、様々な気付きが関連付けられたりする。」と書かれている。高橋・谷田(2016)は、「個での気付きには限界があったとしても、仲間と関わり合っ活動すること、思考することで、気付きを深めることができ、それがまた個の力となって循環することがわかった。」と述べている。個人での気付きを、仲間と関わり気付きを表現・共有していくことで気付きを深めていく。その過程が生活科においては必要である。

活動の中で生まれる気付き、その質について、原田・須本・友田(2011)は、「気付きの質を高めるには、教師自身が気付きには質的な違いがあることを理解しておく必要がある。そうでなければ、授業は無目的な活動や話し合いが繰り返されることになる。」と述べている。指導要領では、「無自覚だった気付きが自覚されたり、一人一人に生まれた個別の気付きが関連付けられたり、対象のみならず自分自身についての気付きが生まれたりすることを、気付きの質が高まったという。」と書かれている。自覚、関連付け、自分自身における気付きには仲間との活動があつてこそ生まれるものである。

仲間と一緒に力を合わせて活動する、協働

について、宗形・山本(2015)は、「学級への親和性を高める効果については個別学習よりも協働学習の方が優れていることが示された。」と述べている。岩崎(2019)は「学級の中に自由なコミュニケーションが成立し、互いに学び合うという関係を育てていくために、協働的な学習を行う必要がある。」と述べている。生活科だけではなく、協働で学んでいくことは、子どもたち同士のコミュニケーション能力を高め、学級づくりにも肯定的な影響を与えていくのではないだろうか。また、中央教育審議会の答申『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」においては、2020年代を通じて実現すべき「令和の日本型学校教育」の姿として、「個別最適な学び」「協働的な学び」が挙げられている。「協働的な学び」について、「子供一人一人のよい点や可能性を生かすことで、異なる考え方が組み合わせたり、よりよい学びを生み出していくようにすることが大切である。」ことや、「同じ空間で時間を共にすることで、お互いの感性や考え方等に触れ刺激し合うことの重要性について改めて認識する必要がある。」と書かれている。協働的な学びを通して、子どもたちに自分以外の友だちの良さを知り、クラスで共に学ぶ面白さや楽しさ、そして学校という場で同学年他学年と学び合う面白さを知ってもらえることが、コロナ禍を過ごしている子どもたちにこそ必要な学びである。生活科においては、子どもたちで協働していくことを通して、気付きを深めていくことができると考える。

3. 研究の目的

生活科の授業において、子ども一人一人の思い・願いを基に気付きを深め、クラス全体の学びを高め合うための授業を考案、実践、省察する。

II 研究方法

1. 方法

【授業対象】金沢市立小学校2年生（25名）

【授業期間】令和3年9月～令和3年10月

【授業分析】児童の学びの高まりについて、以下のものを用いて分析する。

- (1) 授業実践や映像記録による、発言の聞き取り、活動の見取り
- (2) 抽出児童が授業中に記入した「ふりかえりシート」による記述内容

2. 児童の実態

一学期の生活科では、ピーマンや枝豆、ミニトマトなどの五種類の野菜をグループごとに育てた。「野菜が大きくなってほしい」という思いから、水やりや草むしりなどの世話をグループで協力して欠かさず行うなど、活動に積極的に取り組む子どもたちである。活動への積極性や協力するなどの良い部分が長く継続できると、子どもに更に粘り強さがでるのではないかと考える。また、生活科以外の教科においても課題に直面した際に子どもたちは一生懸命に答えを導きだそうとする姿勢があり、授業に積極的に参加している。しかし、「解決したい」という思いが大きく、教師を呼び、よりよい方法を求める様子が見られる。教師との一対一で解決するだけでなく、周りにいる友達と課題に取り組むことができれば、更に良い考えを導きだせるのではないかと考えた。子どもたちの良い部分を生かして、「うごくうごくわたしのおもちゃ」の単元で子どもたちの様子、学びを高め合う姿を見取っていく。

3. 実践計画

(1) 単元目標及び計画

本単元は、学習指導要領の内容（6）「身近な自然を利用したり、身近にある物を使ったりするなどして遊ぶ活動を通して、遊びや遊びに使う物を工夫してつくることができ、その面白さや自然の不思議さに気付くとともに、みんなと楽しみながら遊びを創り出そうとす

る。」を受けて設定する。

単元目標は以下の通りである。

- ・遊びやおもちゃをつくる面白さや、自然の不思議さに気付くことができる。
- ・おもちゃがよりよく動くように改良したり、もっと楽しくなるように遊び方を変えたりなど、工夫して遊びをつくることができる。
- ・身近にある物を使って、動くおもちゃをつくる活動を通して、みんなで楽しみながら遊びを創り出そうとしている。

対象との継続的な関わりの場や子どもたち相互の交流を通した「遊び」の場を位置づけ、三次構成（全16時間）計画とした。（表1）

表(1) 単元計画

次	時	学習内容
一 おも みぢ ぢか なも のう で	1・2	<かさぶくろロケットをつくってあそぼう> ・傘袋ロケットを製作し、体育館で飛ばしてみる。 ・傘袋ロケットを高く、長い時間飛ばすにはどうしたら良いかクラスで意見を出し合う。
二 う ご く お も ち や を つ く ろ う	3	<はんで話し合っておもちゃをきめよう> ・6種類（ぱたぱたカー、ころころころん、ぴよんコップ、ヨットカー、ふくろロケット、トコトコ車）のおもちゃの中から班で作るおもちゃを決める。 ・オリンピックの競技の動画を視聴し、おもちゃを競技に見立てて、最後にみんなでおもちゃを開くことを知る。
	4	<なにがひつようかな> ・おもちゃを作るときに必要な材料、道具を確認する。 ・班でリーダーを決める。
	5・6	<うごくおもちゃをつくろう> ・おもちゃ作り初回。 ・持ち寄った素材でおもちゃを作っていく。

	7・8	<p><おもちゃがよくうごくように作ろう></p> <ul style="list-style-type: none"> ・おもちゃづくり2回目。 ・おもちゃの動力源を再確認する。 ・自分のおもちゃが動くか確かめ、よく動かすために改良する。
	9	<p><よく動くおもちゃをくふうして作ろう></p> <ul style="list-style-type: none"> ・おもちゃづくり3回目。 ・班でおもちゃが動くかそれぞれ確かめて、改良する。
	10	<p><おもちゃをしあげて、あそび方のかんがえよう></p> <ul style="list-style-type: none"> ・おもちゃづくり4回目。 ・おもちゃを完成させる。 ・遊び方を考える。
三 けん六 オリ ンピ ック を ひ ら こ う	11	<p><アピールタイムにむけてじゅんぴをしよう></p> <ul style="list-style-type: none"> ・遊び方やルールを考える。 ・アピールタイムに向けて、発表する内容を決める。
	12	<p><おもちゃをしょうかいしよう></p> <ul style="list-style-type: none"> ・班ごとにおもちゃや遊び方の紹介をする。
	13	<p><けん六オリンピックのじゅんぴをしよう></p> <ul style="list-style-type: none"> ・「けん六オリンピック」の準備をする。(メダル作り、遊ぶための環境整備)
	14・15	<p><けん六オリンピックをひらいて、友だちのすてきなところを見つけよう></p> <ul style="list-style-type: none"> ・「けん六オリンピック」を開く ・他の班のおもちゃを使って遊ぶ。 ・お店側、遊ぶ側に分かれる。お店側は来てくれた人に向けて遊びの説明をする。 ・生活目標達成に向けて取り組んでいる「ステキだよカード」を用いて、遊ばせてくれた班員の素敵などところを見つけ、相手に渡す。

	16	<ul style="list-style-type: none"> ・おもちゃづくりの単元全体の振り返り。 ・今までの活動を、写真を見て振り返る。 ・振り返りシートを記入する。
--	----	--

(2)教材のとらえ

うごくおもちゃづくりの材料には、児童の生活にとって身近なもの…紙や袋、牛乳パックなどといった素材を用いる。これらの素材は普段使い終わったら、気にも留めず捨ててしまうものであるが、自分のうごくおもちゃをおもしろくするために試行錯誤することにより、素材と向き合い、その価値に気付くことができる。

また、うごくおもちゃづくりでは、作る・試す・改良する活動を繰り返していく。そうすることで、対象と継続的に関わることができるとともに、「もっとはやく動かしたい」「誰よりも高く飛ぶおもちゃを作りたい」などの思いを膨らませていくことができると考える。単元の終わりには、自分達が製作したうごくおもちゃを使って「けん六オリンピック」を開く。自分以外の班の人達に遊んでもらうことを通して、相手意識が芽生え、「楽しく遊んでもらいたい」という願いが生じ、「よりよくする為にはどうしたら良いか」という遊ぶ際のルールや約束事を設定する必要性に気付くことができると考える。「けん六オリンピック」では、友だちのおもちゃで遊びながら、そのおもちゃを製作した友だちの素敵などところを見つける活動も行う。「こんな面白いおもちゃを作れるなんてすごいな」「説明がすごくわかりやすい」など友だちの素敵などところを見つけることを通して、同じ時間を過ごしているクラスの子の良さに気付いてほしい。そして、相手が自分達の製作したおもちゃで楽しんでいる様子を見ることで、おもちゃを作ったことやけん六オリンピックを開いた達成感につながることを期待する。

Ⅲ 実践の結果と考察 (1)

1. かさぶくろロケットづくり

おもちゃづくりの初回だった。私はかさぶくろロケットづくりを通して、子どもたちに身近な物でおもちゃができることを実感してほしい、全員で作ったおもちゃでオリンピックを開きたいということを伝えたいと考えた。まずは、作ってきたかさぶくろロケットを提示した。

T: (おもちゃを見せて) このおもちゃどうやって遊ぶか知ってる?
 C: わかんない
 T: これ実は投げて遊ぶおもちゃなんだよね。このおもちゃを作っていて何かに似ていると思ったの。何だと思う? ヒントはスポーツだよ。
 C: わかった。アーチェリー
 C: 野球のピッチャー
 C: 円盤投げ

私自身が想像していたスポーツはやり投げだった。しかし、子どもたちの中から私が思いつかなかったスポーツが沢山出てきて子どもたちの発想の柔軟さに驚いた。

子どもたちから様々な競技名が出てきた後、用意していたオリンピックのやり投げの映像を見せた。子どもたちは興味津々にテレビ画面を見ていた。

T: 私このかさぶくろロケットがやり投げや野球のピッチャーの動きに例えられたように、他のおもちゃもスポーツに例えられることができるんじゃないかと思っているのね。今回はかさぶくろロケットだけど、他のおもちゃを今後作ってスポーツに例えて、みんなでオリンピックを開きたいなと思っているけどどう?
 C: いいんじゃない
 C: たのしそう

オリンピックを開きたいという私の願いに否定的な意見は聞こえてこなかった。子どもたちの中で、「オリンピックをみんなで開く」

というゴールを知ることができた。

材料や道具、作り方を紹介していき、ハサミに苦戦しながらも子どもたちはかさぶくろロケットを製作していった。そして、いよいよ体育館でかさぶくろロケットを飛ばすことになった。最初楽しそうに飛ばしている子が多かったが、途中から「空気が抜けて楽しくない」「破れてしまった」という声が多数出てきた。その後、タブレット PC (以後タブレットとする) を使用して、ふり返しシートを記入していくことにした。(写真 1) ふり返しシートには、児童が普段から行っているシートを使用し、まずは授業時間を通しての気持ちを 4 つの表情の中から選択した後に、手書き文字をテキスト変換してくれるものを用いて記入していった。ふり返しシートを見ていると、「かるく」「やさしく」というキーワードを書いている子たちが多く、どんな投げ方を発見したのか気になった。キーワードについて子どもたちの口から聞きたいと思い、取り上げることにした。



写真 1 ふり返しシートを記入する様子

2. かさぶくろロケットの振り返り

T: みんなのふり返しシートを見ていて、教えてほしいなってことがあったんだ。優しく・軽く投げるといって書いている人が多かったんだけど、どうやって投げたらいいの?
 C: やり投げの選手みたいに力強く投げると長く飛ばない
 T: じゃあ力を入れないで投げたらいいかな?

C：うん（頷く）
 C：後、空気をぱんぱんに入れておかなければならないよ
 C：私も穴が開いたからだめだった
 T：そうか、空気も大切なんだね。

子どもたちの中で自分の体験や友達の意見を受けて、空気と投げ方についてのより良いやり方を見つけていたようだった。

T：ほかに何かコツってないのかな？はねって関係ないのかな？
 C：はねなしで飛ばしたらどうなるかな。先生やってみてよ。
 T：はねなしで優しく投げてみるよ。（実際に投げる）
 A：はねがあるときとないときじゃ飛び方が違う。はねがあると目指す方向に飛んでいく。でもはねを重くするとだめなのかも。

はねの飛び方に注目したA児の発言を聞いた子どもたちは、はねはなくても飛ぶことに気が付いたようだった。（A児については抽出児童の章で詳しく触れる。以下B児・D児も同様。）意見交流を終えて、クラスで次に飛ばす時には、「軽く投げる」「空気をぱんぱんに」「はねは減らして重くしない」ということに挑戦してみるという話になった。

3. 製作するおもちゃを決める

クラスには6つの生活班があるため、1班1つのおもちゃを製作するために6種類のうごくおもちゃを用意した。最後にオリンピックを開きたいというゴールに向けて沢山の競技、おもちゃがあった方が楽しめるのではないかと考えたためである。私が試作したおもちゃを披露すると、子どもたちの反応は良かった。前まで出てきて、おもちゃの動きを確かめようとする子どもも何人かいた。それぞれのおもちゃを披露した後に、「これをオリンピックの競技に例えてみました。おもちゃのどんな動きがスポーツに似ているか見てみ

てね」と言うと、子どもたちは、最初は動画をただ見ているだけだった。しかし、二つ目の動画を視聴後からは、私が例えたスポーツを予想してくれる様子が見受けられた。すべての動画を視聴後、班で話し合いをさせ、作りたいおもちゃを決めさせた。製作するおもちゃは以下の通りである。

1班：ぱたぱたカー、2班：ころころころん
 3班：ぴよんコップ、4班：ヨットカー
 5班：ロケットボン、6班：コトコト車

材料や各班が使うプリント等を代表して取りに行く係としてリーダーを各班で決めた。リーダーについては担任の先生の方から子どもたちに「威張るための人じゃない」「みんなが楽しくなるようにリーダーが頑張る」等の説明があったので、子どもたちもリーダーの役割を理解していたようだった。各班のリーダーは、積極的にリーダーをやりたいがった子やじゃんけんで負けてしかたなくなった子等様々だった。しかし、立候補した子の中には普段あまり前に出ない子がリーダーになっていて少し驚いた。どのようにリーダーとして班員と関わっていくのか見ていきたいと考えた。

また、各班で話し合い、おもちゃづくりに必要な材料・道具を記入する計画書を完成させていくことになった。「この材料、家に沢山あるから持ってきてあげる」という優しい声や「この材料、用意するのが難しそうだから誰か分けてくれませんか」と班の人をお願いする声が聞こえて、優しく温かいおもちゃづくりになりそうだなと感じた。

4. おもちゃづくり初回

おもちゃづくりを始めるにあたって、子どもたちと作る上での約束をすることにした。①安全に道具を使う②時間を守る③班のみんなと協力して作ることの3つである。

製作時間になり、子どもたちはそれぞれがおもちゃ完成に向けて行動を始めていった。授業者として、机間指導している際に、班で

協力しながら作るというよりも、自分のペースで材料を集めて作っていく姿の子どもたちが多かったので、「協力できていないのかな」と少し不安になっていた。しかし、授業風景の動画を見返してみると、自分のペースで作って対象（おもちゃ）とじっくり向き合っている様子だったことが分かった。「このタイヤ回らない」とおもちゃ製作に対する困り感をつぶやいていたり、作っては試すを繰り返しながら、製作していた。この子たちはまずは自分でじっくりと対象と向き合い、一生懸命に答えを導き出そうとするのだと感じた。じっくりと向き合う中にも気になる姿が二つあった。一つはおもちゃの難易度によって早くできてしまうところがあり、デコレーションに時間をかけている姿、もう一つは「うごく」おもちゃを作ることがこの單元なのに、動かなくても満足していた姿である。デコレーションがだめではなくおもちゃをより良いものにしようという意欲が良いと考えたが、デコレーションに一番力を入れていた6班の子どもたちのおもちゃを見てみると、輪ゴムの付け方が違って動いていなかったことが分かった。同様に4班の子どもたちはタイヤに見立てたペットボトルの蓋が「回っていないけれどもいいや」と言っていた。もう一度この單元では、「うごく」おもちゃを作ることを再確認する必要があると感じた。また、それぞれのおもちゃが何によって動いているのか、動力源が分かっているのかなと感じたため、動力源を再確認する必要があると判断した。

時間が経ち、片付けが終わった後にまず全体でふり返りを行った。

T: 今日初めて作ってみて「そうか」と思ったこと、見つけたことは何かあった？
 C: ペットボトルの蓋が取れてしまうから、セロハンテープをつけると取れなかった
 T: そうなんだ。他のグループでもペットボトルの蓋を使って動かすおもちゃあったよね。参考にしてみて次回やってみると

いいね。他の班はどうだった？

C: ビー玉でころころころんを作ると、電池よりはやく進んだ
 C: 空気がぬけないようにテープを巻いてみたよ
 C: テープ巻いてやさしく押すと飛ぶよ
 C: え、わたしは強く力入れた方が飛んだ
 T: そっか、次回両方試してみたらいいかもしれないね。

発見したことや気が付いたことについての項目「そうか」について尋ねた後には、「こまった」について尋ねることにした。

T: 逆に作っていてこまったな、どうしようかなと思うことはあったかな？
 C: 電池がうまくころがらなかった
 C: 最初は飛ばなかった
 C: 電池が飛び出してしまふ
 C: ペットボトルの蓋が回らない
 C: 風で動かないけど、手なら動いた

自分達だけでおもちゃを作ることが初めてだったことから、戸惑いもありつつ困ったことが子どもたちの中に多数あったようだった。同時に、次回に向けて子どもたちの中で課題が見つかったように思えた。

5. おもちゃづくり2回目

授業の冒頭で子どもたちと「うごくおもちゃ」であること、おもちゃの動力源を確認した。

T: 今回みんなってどんなおもちゃを作っているんだっけ？
 C: うごくおもちゃ
 T: 1班や4班は何で動くおもちゃなの？
 C: 風をうちわで送る
 T: じゃあ風で動かないから、無理やり手で動かしてうごくおもちゃにしますっていうのは？
 C: だめ

子どもたちには、動かないと完成じゃないと伝わったようであった。

前回挙げたおもちゃづくりの3つの約束を子どもたちと一緒に思い出した後で、4班のB児が「今日は作戦があるんだよ」と後ろの席から言っていた。「どんな作戦なの？」と私やクラスの子どもたちが尋ねると「今はまだ教えられない」と答えていた。この子は前回一人でじっくり考えている様子が多かった。どんな作戦なのか気になりつつも、授業が始まっていった。

おもちゃづくり2回目では、前回個人でおもちゃと向かい合ったことで出てきた課題を解決に向けて友達と試行錯誤していた班ばかりだった。その中でも大きく変化したのは、4班・5班・6班だった。

4班は「作戦がある」と言っていたB児の発見が、班全体が変化するきっかけとなっていた。B児の作戦は、車輪に見立てたペットボトルキャップを2つ使用して、1つの車輪として動かすことだった。ペットボトルキャップに穴を開け、2つを組み合わせると風を送ったら車輪として回りながら動いた様子だった。完成して動く様子を確認してから私やクラスの子に「見て」と言って動かす様子を見せてくれた。B児の姿を見て、4班の子だけではなく、ペットボトルキャップを車輪に見立てる1班も参考にして、みんなで動くおもちゃ、車を作っていた。後の振り返りで変化するきっかけをくれたB児に聞くことにした。

T: どうしてキャップを2つにしたの？

B: 一つだと蓋がとれるし、バランスが悪い。二つだとバランスがとれる。セロハンテープで巻き付けると取れにくい

前回「タイヤが動かない」とB児がつぶやいていたのを耳にしていた。前回での課題を基に、「動かしたい」という思いの強さから作戦を見つけることに繋がっていったのではないかと感じた。

ロケットポンを作っていた5班の女の子が私に相談してきた。

C: 全然飛ばないの

T: 班で一番よく飛んでいる人は誰なの？

C: ○さん。でも、○さんと私は同じものを使っているんだけどどうして違うのかな？

T: 2人のやつを比べてみて、どこが違うのかみてみたら？

比べてみるとテープの貼る位置が違うことに気が付いたようだった。また、その後班で空気が抜けてしまうことが課題となったようで、輪ゴムを巻き付けると空気が抜けないことを見付けて実践していた。

前回デコレーションに時間をかけていた6班は、班のみんながコトコト車を完成させ、まっすぐ進まないことに悩んでいた。そこで、班で話し合っただけで電池に巻き付けた輪ゴムの数を2～4本増やし、まっすぐ進むという答えを導いていた。

個でおもちゃとじっくり向き合ったことから、次の段階として友達と一緒に作り出そうとする姿が多く見られた。どの子からも「おもちゃを動かしたい」「もっとよくしたい」という思いや願いが伝わってきた。

6. おもちゃづくり3回目

前回うごくおもちゃを作ることを確認したことから、今回は動きをより良くしてほしいと考え、課題をくよくうごくおもちゃをくふうしてつくろうと設定した。また、動きを確かめることに加えて、完成したら友達同士で遊んでみることを提案した。

振り返りでは、「よく動かす」ために、チャレンジしたことや発見したことを子どもたちに尋ねた。出てきた発見は以下の通りである。

- ・(ペットボトルキャップの) あなを大きくしたらすすんだ【1班】
- ・電池の向きを縦向きにするとただすべるだけだったのが、回転するようになったよ【2班】
- ・輪ゴムを2本だと○、3本だと輪ゴムの力

に負けてしまう【3班】

- ・テープをとめているところに輪ゴムをつけると空気が抜けない【5班】

おもちゃづくりは3回目になり、子どもたちもおもちゃと向き合う時間が長くなってきた。回を重ねるごとに、子どもたちはおもちゃと向き合う時間が長ければ長いほど、様々な角度からの気づきを見つけてくるように感じる。また、自分以外のおもちゃで遊んだ子どもたちはおもちゃの楽しさをふり返りシートにも書いていた。図1を見てみると、「ころころころんがよこころがっておもしろかったです」「こんどつかってみたいです」など他の班のおもちゃで遊びたい意欲が伝わってくる。



図1 おもちゃづくり3回目のふり返りシート

授業の最後に6班から、「レースをしてみたい」という声が出てきた。すると、他の子どもたちからも、「飛んだ距離で競争したい」「飛んだ高さも」と次々に出てきた。一生懸命につくったおもちゃで、みんなで遊びたいという思いが強く出てきたように感じた。

7. おもちゃの遊び方を考える

前回の「競争したい」という思いから、みんなで遊び方を考えていくことを伝えた。班で話し合っ、決まったことをタブレットに送信すること以外はあえて詳しいことを伝えなかった。すると子どもたちからは、「おにごっこ」「レース」などの単語しか出てこなかった。そこで、おにごっこと書いていた4班と話してみた。

T:おにごっこって何?

B:おにごっこはおにごっこだよ

T:おにごっこだけだとヨットカーでどうやっておにごっこするのかわからないな

D:注意することも書けばいいんじゃない。だって手でヨットカーを動かしたらだめでしょ

B:そっか。Dの言う通りや。もう一回考え直そう

このやり取りの後、4班はもう一度話し合っていた。ここで注意することを書こうと指摘したD児の発言を全体の振り返りで取り上げて、遊び方を考えるときに何が必要なのか気付いてほしいと考えた。

T:遊び方を考えるときに、注意することが必要って言っていたの。例えば、4班のヨットカーって何で動くの?

C:風だよ

T:じゃあ風じゃなくて、手で動かすのはどう?

C:それはだめ

T:おもちゃの動き方とかも見て、どんな注意が必要なのかみんなで次話し合っ決めていこうね

全体での振り返りの後、タブレットを使っての振り返りを行った。振り返りシートを見ると、D児の発見を受けて、子どもたちは遊んでくれる人のために、注意することなどが必要と、相手を意識してルールを設定することの必要性に気が付いたようであった。

子どもたちの考えた遊び方を見てみると、私が最初に想定していた、オリンピックの競技をおもちゃに例えるゴールにはならないことに気が付いた。しかし、遊び方を考える子どもたちは楽しいオリンピックにするために一生懸命に話し合い、考えていた。自分たちが作ったおもちゃを使ってみんなで遊ぶ、それこそが「けん六オリンピック」なのだ子どもたちから教えられたような気がする。

8. アピールタイムで他班のおもちゃを知る

オリンピックで他の班にも楽しく遊んでもらうために、班で話し合った遊び方をアピールタイムとして紹介する時間を設けた。



写真2 アピールタイムの様子

写真2のようにタブレットで製作した、遊び方をテレビ画面に映し出し、班員全員が前に出て話し質問する流れにした。前に出て話すことに緊張していたようだったが、話し手は遊び方を伝え、質問に答えようと、聞き手は静かに聞いて分からないことは質問しようとする姿勢が見られた。

それぞれの班がおもちゃのアピールを終えた後で、オリンピックの日程を伝えると、「オリンピックだからメダルを作りたい」と発言してきた女の子がいた。

T:メダルを作りたいっていう意見があるんだけど、みんなどうする？

C:作りたい

T:夏に東京で開催されていたオリンピックはメダル何の色があるか知ってる？

C:金銀銅

T:4人で回るから、メダルが3つだと1人もらえないのね。でも、本物のオリンピックに合わせて3つにするのか、4つ用意するか、それとも金銀だけにするのかみんな決めてよう。

C:4つがいいんじゃない。だって一人だけもらえないのはかわいそうだよ

C:4つの色にしたらいんじゃない。金銀銅と白は？

クラス全体で多数決を取ると、全員が4つ

メダルを作ることに手を挙げていた。本物のオリンピックに近づけるというより、みんなでクラスオリジナルのオリンピックにしようという思いが伝わってきた。

9. けん六オリンピックを開く

けん六オリンピックに向けて子どもたちは一生懸命に協力しながらおもちゃを作ってきた。私は一緒に作ってきた班員のよさを実感してほしいと考えていた。加えて班員だけではなく、他の班のおもちゃで遊ぶことを通して、友だちのよさに気付いてほしいと考えていた。

当日は、班内で前半後半に分かれてお店側と遊ぶ側を交替で行った。お店側はおもちゃの説明をする、遊ぶ側は、学級で取り組んでいた「ステキだよカード（以後カードとする）」を使用させてもらい、友だちの素敵などころをカードに記入させることにした。

いざ、オリンピックが始まると、素敵などころを見つけ、且つ遊ぶという二つを行わなければならないので少し大変そうだったが、時間が経つにつれて器用に活動に取り組んでいた。（写真3）遊ぶ時には、どの子も全力で取り組み、メダルを友だちにかけてもらって嬉しそうにしていた。お店側の子どもたちも、自分たちが思いを込めて作ったおもちゃで楽しく遊んでくれることがうれしいのか、遊び方を説明したり、「いい点数が出ましたね」「がんばれ」などの声かけをしたりする姿や「いらっしやいませ」と呼び込む姿が見られた。

教室に戻り、カードをお互いに渡すことにした。今回私が子どもたちに、友だちの素敵などころの事例として、おもちゃの出来ばえ、遊び方やルールの説明の仕方、班員の協力などを挙げた。教室で子どもたちの書いたカードを見てみると、おもちゃ自体については少ないように見受けられたが、その人自身の言動に目を向けた記述が多かった。誰一人カー

ドをもらえなかった子はおらず、クラス全体として、自分以外に目を向けて相手の良さ、素敵などところを見つけることが得意な子たちだったのだと感じた。



写真3 けん六オリンピックの様子

10. おもちゃづくり全体の振り返り

ここまでの一カ月を一緒に振り返りたいと思い、写真を使って子どもたちと振り返った。一カ月前ということで、子どもたちも忘れていたようで、「こんなこともやったね」というつぶやきが聞こえてきた。写真を見返した後、子どもたちの口から聞きたいと思い、全体の振り返りを行った。

T:おもちゃづくりをやってきて、こんなことががんばったよ、工夫したよということはあるかな？
 C:ヨットカーが動かなくて心配だった
 C:うまくころがらなかったけどころがるようになった。電池の向きを変えた。
 C:輪ゴムの数を変えてみた

最初は失敗したり、心配ごとはあったけれど、色々な工夫をしておもちゃづくりが成功したことを確認した。「みんなでこの振り返りシートを埋めたいな」と伝え、振り返りシートを使用して、おもちゃづくりを個人で振り返ることにした。最後の振り返りシートは手書きで記入させることにした。今までの各活動への思いを沢山書いてほしいと思ったからである。

子どもたちに思いを記入させていると、一人手を挙げて私を呼んだ子がいた。

T:どうしたの？
 C:傘袋ロケット、おもちゃづくり、おもちゃしょうかい、けん六オリンピックってやってきて僕たちサルから人間になったみたい
 T:そっか、それってパワーアップしたってこと？
 C:うん、パワーアップしたと思う。

進化したことに例えたことはこの子にとって、おもちゃづくりを通して、自分の成長を更にはクラスの成長を実感している証拠なのではないかと感じた。

IV 実践の結果と考察(2)

1. 抽出児童の様子

本単元を通して、成長や高め合う姿を見せてくれたA児、B児、D児について考察を行っていく。

(1) A児の「個で課題を見つけ高め合う姿」

A児は、授業中個人でじっくり考えて、物事に取り組むことが多い児童である。そんなA児を抽出児童として成長を追っていきたいと思ったきっかけは、うごくおもちゃづくりの初回の授業で書かせた振り返りシートだった。



図2 A児の振り返りシート(初回後)

全児童に書かせた振り返りシートは、ほとんどの子が、自分が作ったおもちゃを作る過程での気づきを書いている子ばかりだったが、図2のようにA児だけは「きょう力」について書いていることに驚いた。個人でじっくり考えながらも、「友だちと考えてみたい」というA児の心の声が振り返りシートに表れている

ように感じた。今回のおもちゃづくりでは、班での協力も大切にしたいと考えていたため、A 児と班員との関わりを見ていくことにした。

A 児が作るおもちゃは唯一タブレットで動画を見て製作していくおもちゃだった。他のおもちゃは教科書に記載されていたが、A 児の班だけ教科書外のおもちゃを製作したためである。タブレットでの操作に慣れている A 児は、班員で操作に困っている子に対して教えてあげている様子が見受けられた。普段特定の子としか関わらないように感じていたが、A 児の「協力したい」という思いから友だちに教えてあげるなど行動に移しているようであった。

おもちゃが完成に近づいていき、A 児の班は遊ぶ段階へと突入した。



図 3 A 児のふり返しシート (2 回後)

図 2 のふり返しシートでは、おもちゃづくりにおいて困ったことを友だちに助けてもらって、力を合わせてみたいと思っていたと推察する。その思いを基に挑んだおもちゃづくり 2 回目では実現することができ、おもちゃが動くことを確認し、図 3 のように「ほかのはんも見れた。もっといろいろなあそびかたをしてみたい」という思いに変わった。班でのレースを経て、次は友だちと遊ぶにはどうしたら良いかという思いに変わったのではないかと考える。自分たちのおもちゃを「どのように遊ぶか」、作ることから遊ぶことへと思いがシフトしたことを感じた。困ったところや足りないところを補うために「協同」したいという思いから、「自分が作ったもの、友だちと作ったものを組み合わせて楽しくしたい」という

同じ目的のために力を合わせて働く、「協働」へとシフトしたように感じた。

遊び方を考えさせた後に A 児が書いたふり返しシートは図 4 の通りである。



図 4 A 児のふり返しシート (3 回後)

「他の班のおもちゃで遊ぶ」「いろんな遊び方で遊ぶ」と思いをステップアップした A 児だったが、ルールを決めることの難しさに気付いたようだった。ルールの難しさの発見を経て、もう一度班で話し合い、具体的にどのように遊ぶのか決めていた。

再検討した遊び方で、いよいよ「けん六オリンピック」の日になった。オリンピックでは、各班 4 人を 2 人ずつに分けてお店側、遊ぶ側に分かれることにしていた。しかし、A 児の班では欠席の児童が一人いたため、A 児が一人でお店側を担当することになっていた。私は一人で担当するのは大丈夫だろうかと心配していたが、その心配を払拭する姿を A 児は見せてくれた。遊びに来てくれた班に対して、遊び方を丁寧に説明したり、スタートからゴールまで見守る姿が見られた。A 児が一人で頑張った姿をクラス全体の場で取り上げたいと思い、「A さん、お店側の時一人だったけど、頑張っていたね」と話すと、嬉しそうな顔を見せてくれた。A 児の頑張りを見ていたのは私だけではなく。クラスで取り組んだカードには、「説明がわかりやすかったよ。ありがとう」「説明を丁寧に喋ってくれた」などと書かれており、A 児を賞賛する言葉が沢山あった。

図 5 のおもちゃづくり最後のふり返しシートには、自分自身の頑張りを感じている言葉が並べられていた。おもちゃづくりでは、「ちゃ

んとみんなときょう力してつくれた」、おもちゃ紹介では、「ちゃんとみんなにつたえれてうれしかった」そしてけん六オリンピックでは、「おみせやさんをしたときはちゃんとせつめいできてうれしかった」などの文章からおもちゃづくりから遊び方説明、オリンピックとそれぞれの段階において、自分なりの課題や目標を見つけ、ゴールに向けて頑張ったA児の成長が見られる。A児は書くことが苦手で、つつい消極的な振り返りになりがちだっただけに、思いを込めて沢山の文章を書いたことに驚いた。A児にとって、それぞれの活動への充実感があったからなのではないかと推察する。

かさぶくろ ロケット	ついでにロケットを飛ばすのが大好きです。いよいよ行くのが楽しみです。
おもちゃ づくり	みんなと協力しておもちゃを作りました。みんなのおかげです。
おもちゃ しょうかい	おもちゃのことをちゃんとみんなにつたえたいです。
けん六オリ ンピック	金メダルは一つしかありません。みんなと協力して頑張りました。おみせやさんのおかげです。

図5 単元終末のA児のふり返しシート

更にA児は、おもちゃづくりにおいて沢山の協力、協働する姿を見せてくれた。同じクラスにいる、同じ目的をもつ仲間と力を合わせるために、勇気を出して友だちに話しかけたり、教えてあげたり励ましたりするなどの一歩踏み出す様子が見られ、A児自身が学びを高める過程を見ることができた。

(2) B児とD児の「班で高め合う姿」

B児とD児は同じ4班の仲間である。4班はおもちゃづくりの初回の時間では、どの子も一人で黙々とおもちゃを作っている姿が印象的だった。同時に「協力できるかな」と心配していたが、動画を見返すと「タイヤ回ってない」などというつぶやきをしていたり、「ペットボトルキャップの蓋がとれてしまう」と話しかけたりなど、班で言葉は多く交わさないものの、各々がおもちゃにじっくりと向き合い、気づきを深めている姿があった。

様々な気づきを見つけた4班は、おもちゃづくり二回目で大きな進展を見せた。それがB児の考えてきた作戦である。ペットボトルキャップを二つくっつけて、一つの車輪に見立てる作戦は班内だけではなく、クラスにも影響していった。この作戦はB児が初回の時間におもちゃとじっくりと向き合ったからこそ出てきたものであると推察する。作戦が上手くいったことを表す文章が図6のふり返しシートにも書かれていた。「テープがはづれてしまって二まいにしたらませんでした」とは、ペットボトルキャップが一個の時は、テープで竹ひごにつけても外れてしまうが、二個で挟み込みくっつけることでテープがはずれなくなったということである。今年度から初めて使用し始めたタブレットを使って、一生懸命作戦について書こうとしたB児の意欲が見られる。

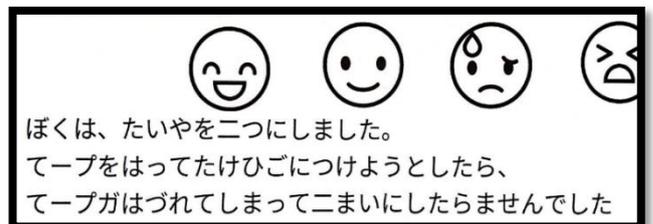


図6 B児のふり返しシート (2回後)

B児は、自分が出来て満足するのではなく、班内で出来ていない子に教えたり、「大丈夫？」と声をかけたりする姿も見受けられた。

D児はおもちゃづくりにおいて、一人でじっくりと考え、試すを繰り返して様々なことを

発見していた。その発見はいつも一人で仕舞っておいておくことが多かった。そんなD児が遊び方を考える時（前述Ⅲ-7）のやり取りがあった。D児のつぶやきをB児が拾ったことで、班としてみんなで考え直すきっかけを作った。このやり取りが、班員みんなが気付くきっかけを与えたことはふり返しシートからも見受けられた。B児はD児の発言を聞いて分かったことを図7のように記し、他の班員もD児を図8のように認めている。

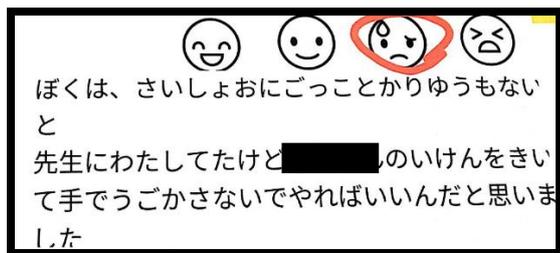


図7 B児のふり返しシート（3回後）



図8 B児、D児と同班の子のふり返しシート

一人一人を認める4班が最終的に決めた遊び方は図9の通りである。

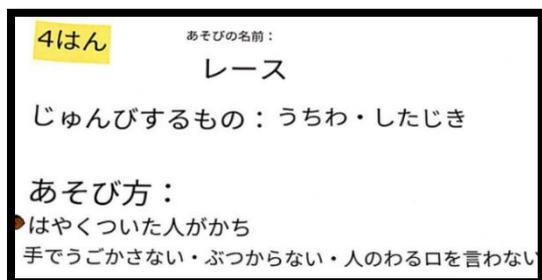


図9 4班が考えた遊び方、準備物一覧

「人のわる口を言わない」をルールに組み込んだのは4班だけだった。このルールができたのは、班内で一人一人を認める姿勢があったこと、「みんなで楽しく遊びたい」という思いが強かったことを表しているのではない

かと感じた。

おもちゃづくりにおいて、4班はB児がアイデアを出してそれを試してくれる班員達が出たこと、D児の鋭い視点からのつぶやきをB児が拾って班員に広めてくれる、B児とD児の組み合わせがより良い影響を与えていたように感じる。

かさぶくろ ロケット	かさぶくろロケットをかるく投げたりする とゆうこともあってよくとべるようになって うれしいです。
おもちゃ づくり	Eトカーは1このにいやわだめだた いで2こは、どうといわれて、2こできて うれしいです。
おもちゃ しょうかい	みんなししょうかいするのがきんちゅう したしじ、みんなにつたえられてあ んしんしました。つたえるのは、ま ずうれしいと気づきました。
けん六オリ ンピック	いっは、いい4班もとてくやしなかつたけど、 とてまためしなかつたです。いろいろの はんのおもちゃで、あそべてたのしか たです。おみせやさんのときは、わんま りこたか、たげん、おんなかたのし くあそんでしれうれしなかつたです。

図10 単元終末のD児のふり返しシート

班でお互いを高め合っていた、図10のD児のふり返しシートからは、活動に対して「2こできてうれしい」「みんなにつたえられてあんしんしました」「みんながたのしくあそんでくれてうれしかったです」などできるようになった嬉しさやできたことに対する安心感が書かれていて、活動に対する充実感が伝わってきた。

D児のけん六オリンピックについての欄には、「みんながたのしくあそんでくれてうれしかったです」と書いてある。最初のおもちゃづくりは完成させることがメインだったが、ゴールでは人を楽しませる方向へと気持ちが変化していったように感じられる。その変化はB児を含めた班内での話し合いを通じて、それぞれの気づきを組み合わせで深めていったからである。気づきを深めていく際には、

お互いを認め合い、ゴールに向けてみんなが高め合う姿があったからだとして4班から教わったように思う。

2. 実践を終えての成果と課題

本研究では、生活科の授業において、子ども一人一人の思い・願いを基に気づきを深め、クラス全体の学びを高めるための授業を考案、実践し、省察することを目的とした。

子どもたちがおもちゃに向き合う時間を確保することで「もっとはやく動いてほしい」などの思い・願いを生み出すことができた。

更におもちゃとじっくり向き合った後には、「みんなで遊びたい」というけん六オリンピックというゴールに向けて、思い・願いを段階的に変化させ、高めていった。最初は一人でおもちゃに向き合う時間が多かった子どもたちだったが、オリンピックをみんなでつくるという思いから次第に周りに声をかけ合ったり、助け合ったりしながら、クラスみんなが高めていくことができた。

一方ではふり返しシートについて改善の余地があると考えた。今回の実践で私は子どもたちの気づきを表現する手段として、タブレットを使用した。タブレットを普段の授業から使用していることから子どもたちも慣れており、スムーズに書くことができた。しかし、今回の実践でふり返しシートは口頭でのフィードバックだけしか行えなかった。今後タブレットを使用してのフィードバックのやり方を検討し、子どもたちの気づきを見逃さず、気づきを深める場を設けていきたい。

また、今回の実践において、子どもたちは初めて自分達の手でおもちゃを完成まで導いた。完成することができたのは、周りの友だちの協力もあったが、何より子どもたち一人一人が自分でおもちゃと向き合い頑張ったからである。最後の振り返りの授業で、サルから人間に例えた子のつぶやきをもう少し深めていき、子どもたちに「ここまで頑張ったね」

と声をかけていくべきだったと感じる。子どもたち自身が成長を感じられる場の設定や声掛け、授業展開を今後考えていきたい。

V 終わりに

一学期からクラスに入らせていただき、子どもたちと長期的に関わってきた。今回の実践では子どもたちから二つのことを教わった。一つは、子どもたちは自分と同じ目的を持つ仲間と自然と協力体制を取ることができるということである。最初は協力できるような集団になってほしいという思いで、班ごとにおもちゃづくりを始めていった。しかし、「協力しましょう」という声かけがなくても子どもたちは「作りたい」という思いから、班のみなどと、更には班を飛び越えて声をかけて協力していく姿が見られた。実践後の他教科においても、「誰か困っている人がいたらお助けするよ」と助けにまわったり、「誰かここ教えて、手伝って」と自分から声を上げて周りと一緒に完成させる子どもたちを見ることができた。

もう一つは、授業においては、教師も子どもたちと一緒に学び合うクラスの一員であるということである。おもちゃづくりにおいては6種類のおもちゃを用意し、子どもたちはいずれかを班で選び製作していった。子どもたちが製作で困っていた場合に十分な支援をできるか懸念していた。しかし、そのような心配は必要なく、私が思いつかない方法で、それぞれ工夫しておもちゃを作っている子どもたちの姿があった。子どもたちの柔軟な発想や気づきから、多くのことを学ぶことができた。単元計画段階で想定していたゴールではなかったが、子どもたちの思い・願いを基にして、私自身も子どもと一緒に探究していったことで、クラスオリジナルのオリンピックをみんなで開くことができた。今後も子どもたちの思い・願いを基にして、一緒になって、一つ一つの気づきを深め、探究できる教師で

ありたいと考えている。

本実践を無事終えることができ、学校現場で貴重な経験を数多く積むことができた。このような経験ができたのは、おもちゃづくりにじっくりと向き合い、沢山の思いや願い、気付きを表出し、最後まで頑張ってくれた子どもたちの存在が大きかった。そして、校長先生、教頭先生、担任の先生をはじめ多くの指導をいただいた連携協力校の多大なるご厚意のおかげである。感謝申し上げます。

引用文献・参考文献

- 1) 青池智美 (2021) 見取りの力を高める, 小学校・中学校教育情報誌教室の窓, 第 62 号, 16-17.
- 2) 青池智美 (2016) 対象への思いや願いを高め、学びを実践する子どもの育成～一年「そだててあそぼう～ひろがる わたのせかい～」の実践を通して～, 生活科・総合の実践ブックレット第 10 号, 20-33.
- 3) 中央教育審議会 (2021) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～ (答申) .
- 4) 藤池陽太郎 (2019) 子どもたちの思いや願いを生み出す「環境」を通して行う生活科の授業づくり～一年生『サツマイモだいさくせん』の学習を通して～, 生活科・総合の実践ブックレット第 13 号, 40-53.
- 5) 原田信之・須本良夫・友田靖雄 (2011) 気付きの質を高める生活科指導法, 株式会社東洋館出版社.
- 6) 岩崎仁 (2019) 学級の協働性を高めることによって生まれる理科における発達の最近接領域による子どもの思考の飛躍～他者とのかわりの中でおこる科学概念の獲得を目指して～, 和歌山大学教育学部附属小学校紀要, 第 42 巻, 56-59.
- 7) 栗田明典 (2019) 気付きの視点を獲得する生活科の指導に関する一考察—第 2 学年

「ゴムのおもちゃを作ろう」の実践を通して—, 教育実践研究第 29 集, 91-96.

8) 宗形美郷・山本奨 (2015) 協働学習への参加形態が児童の授業評価と学習成果に及ぼす影響—算数科教育の実践と学級経営の視点から—, 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究機構, 第 14 号 395-407.

9) 守屋恵里 (2020) 思考や認識の育成に向けた意図的・計画的・組織的な授業づくりゴールの姿を見据えた単元構成の工夫—第二学年「おもちゃランド」をひらこうの実践を通して—, 初等教育資料, 令和 2 年 8 月号, 68-70.

10) 文部科学省 (2018) 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説生活編.

11) 篠原裕之 (2020) 気付きの質が高まる体験と表現の在り方～第一学年「めざせ! アサガオさんの〇〇」の実践を通して～, 生活科・総合の実践ブックレット第 14 号, 8-21.

12) 高橋千枝・谷田順子 (2016) 生活科における気付きを深めるプロセスと指導について—集団活動と教師の働きかけが児童の思考に与える影響—, 地域学論集, 第 13 巻, 第 2 号.

13) 田原佳枝 (2019) 他教科等の学習成果を生活科の学習に生かした取組 第二学年「うごくうごくわたしのおもちゃ」, 初等教育資料, 令和元年 7 月号, 70-73.

14) 上原博光 (2019) 子どもと教師が創る生活科の授業～『はじめに子どもありき』に根ざした生活科「アサガオ栽培」の実践から学んだこと～, 生活科・総合の実践ブックレット第 13 号, 8-21.

「共生」という視点から見る教員の勤務形態の多様化と 多様性を認め合う組織運営の可能性

石井 真由美

金沢大学大学院教職実践研究科 学校マネジメントコース

【概要】本研究では、学校組織において様々な勤務形態の教員同士が関わり合う中で生じる課題を明らかにし、その課題を「共生」という視点から調整することを通して、多様な個人が感じるしんどさをいかに縮減できるか検討した。まず予備調査では、多様な勤務形態の教員が多い勤務校では、フルタイム常勤教員と短時間勤務の教員の二項対立が潜在的に存在している可能性が示された。大規模校である勤務校では、多様な働き方をしている教員との共生が喫緊の課題であった。そこで、教員集団の関わり合いの中で生じる課題の過程をフィールドワークするとともに、組織内の様々な勤務形態の教員に適宜ヒアリング調査を実施した。1学期に実施したフィールドワークでは、筆者の研究テーマに対する共感の多さを感じるとともに、多様な勤務形態の教員が抱える戸惑いの実態が明らかになった。また、夏休み期間を通して実施した学年団教員へのヒアリングから、①校務分掌上運営形式と現実との齟齬があり、そのため常勤教員も短時間勤務教員もそれぞれの立場で困難さを感じていること、②短時間勤務教員が自身を「戦力」になれない存在と捉えてしまっていること、③さらに、そのような改善できない現状に対して、双方の教員が「仕方ない」しょうがないと、自己調整をしながら対応している現状が明らかになった。以上の調査より得られた知見に基づいて、次年度以降の組織体制を再構築していくことが今後の課題である。

I はじめに

「多様性」という言葉が世間一般に注目されるようになって久しく、教育現場においても、その重要性が明確に語られるようになってきている。中央教育審議会(2011)「新しい学習指導要領が目指す姿」においても、これからの時代に求められる姿として、「多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力」や「多様性が高まる社会における自立と共生に向けた行動」について言及されている。

多様性の影響は、学校現場の子どもたちのみならず、教員に対しても様々な面で広がっている。例えば、教員の働き方に着目すると、一律にフルタイム勤務の教員ばかりでなく、育児短時間勤務や部分休業、ハーフ勤務の再任用教員、非常勤講師といった短時間勤務をする教員もいる。また、サポート教員という立場で複数の学校を兼務する教員もいる。そ

れぞれのライフステージやニーズ、役割などに応じて、多様な働き方を選択できる制度が広がってきていると言えるだろう。

しかし、こういった多様性があるのまま受容され、共生する環境を保ち続けることは、実際のところ言葉で言うほど簡単ではない。岡本(2011)は、個人化社会における〈共に生きる力〉の検討をする中で、「〈多様性の尊重〉は個々の権利の尊重から出発している点において、『個人化』を促進する」と指摘している(岡本 2011 : p.35)。多様性を認めていくことは、多様な他者である個々人のあらゆる価値観を否定しないことを意味する。それは、社会というある種のまとまりを持ち、目的を共有する集団とは相反するものといえる。さらに、岡本は「『共生』は常に過程(プロセス)として存在する」とし、「『共生』には目標や尺度を置くことができず、すなわち完成

状態としての共生概念はありえず、それは常に継続中の行為としてしか示されない」とも述べている(岡本 2011 : p.38)。つまり、多様性を認め合い、共生するということは、そこに必然的に絶えず生じる摩擦や軋轢、排他、葛藤などに常に向き合い続けることを意味するということである。

このような視点をもって自身の勤務する特別支援学校を見つめなおしてみると、そこには具体的課題が浮かび上がってくる。

勤務校は、令和 3 年度、教員・事務部を合わせて 183 名の職員を抱える石川県でもまれに見る大規模校である。職員数の多さだけでなく、その働き方も多様であり、様々な時間や曜日に人が複雑に入れ替わりながら動いている組織である。このような組織では、すべての同僚との意思疎通や共通理解が容易ではない。多様な働き方をしている人とは時間的ずれ違いだけでなく価値観のずれ違いも生じやすく、ますます相互理解の困難さを増長しかねない。また、学校組織体制に目を向けてみると、大規模校の業務は複雑かつ多様・大量であり、多様な他者がどのような業務を担当し、いつ繁忙期を迎えているのかを把握し続けることは困難である。こういった状況では、他者に対してある程度の無関心さが生じやすいと考えられる。このような組織では、個人がひそかにしんどさを抱え込んでしまうことも懸念される。

本研究では、教員の勤務形態が多様化する中でどのような具体的課題が生じているのかを明らかにし、その葛藤を「共生」という視点から読み解き、多様な他者同士が共生していく組織運営はいかにして可能になるか実践を通して考察していきたい。

II 目的

本研究では、学校組織において様々な勤務形態の教員同士が関わり合う中で生じる課題を明らかにし、その課題を「共生」という視点から調整することを通して、多様な個人が感じるしんどさをいかに縮減できるか探っていく。

III 方法

本研究は実践研究であるが、教員の勤務形態が多様化する中でどのような具体的課題が生じているのかを明らかにすることが第一の課題である。そのため、参与観察とエスノグラフィーの手法をもとにした質的研究を行う。教員集団の関わり合いの中で生じる課題の過程をフィールドノートに記録し、分析する。組織内の様々な勤務形態の教員に適宜ヒアリングを実施し、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの手法を用いて分析・構造化する。

また、このような作業を通して現状を的確に捉え、分析から課題を明確化し、課題にどのようにアプローチしていくか考察・実践することを目指す¹。

なお、研究者自身も実践者として自己省察的に捉えなおすことを繰り返し、実践を重ねていく。対象は、主に研究者が所属する知的障害教育部門高等部 2 年の学年団 16 名を中心とする。

IV 実践研究の経過

1. 予備調査の実施

本実践研究の課題を構築するにあたり、下記の通り、予備調査を実施した。

表 1 予備調査の時期、対象、方法

実施時期	2021 年 3 月 5 日 (金) ~17 日 (水)
対象者	勤務校の令和 2 年度高等部職員 約 50 名 (管理職を除く)
実施方法	自由記述式アンケート (Google フォームによる無記名オンライン集計)
質問項目	① 「あなたは今の職場環境の「働きやすさ」について、どのように感じていますか? (働きやすい、働きにくい、どちらともいえない など) その理由も聞かせてください。」 ② 「あなたは、大規模校の中で大

¹ なお、この点については実践者の都合により 9 月時点までの調査分析をもとに暫定的に示された課題をもとに行った考察の記述に留まることを付記する。

	<p>人数の同僚との意思疎通に難しさを感じることはありますか？あるとしたらどのような場面ですか？」</p> <p>③ 【働きにくさや意思疎通の困難さを感じたことのある人のみ回答】「働きにくさや意思疎通の困難さを感じたとき、その思いはどのように解消していますか？」</p>
--	---

予備調査は、対象者約 50 名中 23 名の回答が得られた。当初設定した期限内に回答してくれたのは 10 名程度だった。その中には育児短時間勤務を取得していると思われる方や、地域サポート教員として勤務している方など、多様な勤務形態の教員がいた。そのような人たちは、校務分掌の負担が比較的少ないなど、勤務時間内に回答しやすい時間的余裕がある働き方であるという側面以外にも、その人たちにとって本研究テーマが関心の高いものであった可能性があると感じられる。

まず、質問 1 について、「あなたは今の職場環境の「働きやすさ」について、どのように感じていますか？（働きやすい、働きにくい、どちらともいえない など）その理由も聞かせてください。」と尋ねたところ、「働きやすい」と回答した教員は 9 名であった。その理由として、「管理職や周囲の教員の理解があるから」「あたたかい協力がたくさんあった」という回答があった。

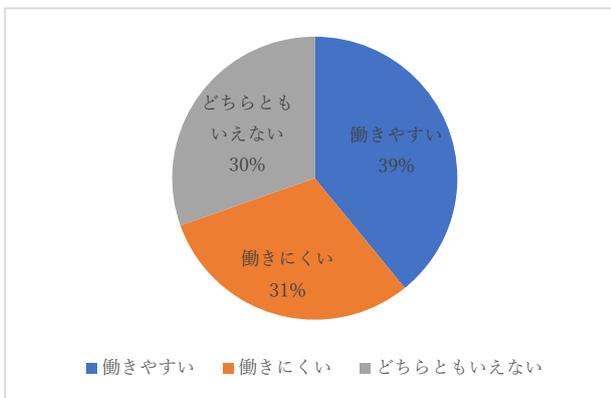


図 1 質問 1 への回答内容 (n=22)

一方、「働きにくい」と回答した教員は 7 名であった。その理由として、「自分は子育てを免罪符に仕事量を大変調整して頂いている。それ自体はありがたいが、その分他の職員の仕事量が増えているのを見ると、申し訳なく思い、自分の主張があっても出しにくい。また、職員アンケートで「短時間勤務の人の分、負担が増えている」という回答があり、自分の存在価値がないように感じる。」「地域サポート教員として、週に一日勤務。全員がマスクをしていることもあって、誰が誰なのかもわからない。150 人も職員はいるが、大部分の人を知らない。」といった回答があった。さらに、「どちらともいえない」と回答した教員は 7 名であった。その理由として、「仕事量は平準化といいながらも、いろいろな働き方の方がいるために、やはり特定の方々には仕事が偏っているのが現状。ただ、人間関係の良さが助け合いや働きやすさとして作用しているので、どちらとも言えない。」という回答があった。

つぎに、質問 2 について「あなたは、大規模校の中で大人数の同僚との意思疎通に難しさを感じることはありますか？あるとしたらどのような場面ですか？」と尋ねたところ、「特になし」と回答した教員が 4 名であった。また、「大事な連絡が全員に、正確に、すぐに伝わらない時。人数が少ない学校を経験したことがないので分かりませんが、大規模だと「他人事」という意識になりやすい環境ではないかと思います。」という回答も確認できた。

最後に、働きにくさや意思疎通の困難さを感じたことのある人のみ回答として、質問 3 として「働きにくさや意思疎通の困難さを感じたとき、その思いはどのように解消していますか？」と尋ねた。その結果、「解消されない」「あきらめる」と回答した教員は 5 名であった。また、「どうしても学年や学部を超えて取り組まなければいけないことはあるので、価値観の合う少人数からすり合わせ、徐々に浸透していくように努力している（がなかなかうまくいかないこともある）。」という回答があった。

以上の回答結果から、多様な勤務形態の教員の居心地の悪さ、フルタイム常勤教員の業務分担に関する不平の声があがっていることが確認できる。この

ことは、多様な勤務形態の教員が多い勤務校では、フルタイム常勤教員と短時間勤務の教員の二項対立が潜在的に存在している可能性を示していると考えられる。それゆえ、多様な働き方をしている教員の中には肩身の狭い思いで働きにくく感じている教員もいる可能性が推察された。

2. 勤務校の組織体制の推移

勤務校では年々多様な勤務形態の教員が増加してきている。平成 27 年度に筆者が勤務校初の育児短時間勤務取得者になって以来、育児休業から復帰する教員はそれぞれのニーズに応じて育児短時間勤務や部分休業を取得する人が年を追うごとに増えている。また、ここ数年は退職後の再任用教員が増えており、その勤務形態もフルタイム勤務だけでなくハーフ勤務を選択する人が年々増えている。

このような勤務形態の多様化は、これまでの学校組織運営の在り方を見直すきっかけとなっている。短時間勤務の教員は退庁時刻がフルタイム常勤教員より早いため、児童生徒が下校後に行われる各種会議に出席することは難しい。従来、教員全員で分担していた校務分掌は、短時間勤務をしている教員にとっては形式上ただ課に所属しているにすぎず、実質は課員として会議内容を把握し続けて業務分担を担うことは大変困難なことである。そのような課題から、勤務校では令和 2 年度、これまでフルタイム勤務の教員と横並びに課に所属していた短時間勤務の教員を、従来の課に所属しない形をとることにした。「校内サポート」という部署を新設し、長期休業中やそれぞれの都合の良い時間等を利用してできる業務(具体的には掲示物の管理、教材室の整理など)を担うことになった。

しかし、「校内サポート」に所属する短時間勤務の教員は、それぞれの勤務形態が異なるため一堂に集うことはできず、互いが「同じ部署を担当している」という帰属意識を持つには至らなかった。結果として、令和元年度までの課に所属していたころよりも、短時間勤務の教員の孤立感が高まってしまったという声が上がってきた。そのため、令和 3 年度は短時間勤務の教員を従来の課に所属するという形に戻し、

一方で令和 2 年度に新設した「校内サポート」にも所属するという、いわゆるダブル配置の形になった。このような組織体制では、短時間勤務の教員の孤立感は以前より低減されることを期待できるかもしれないものの、課の業務にプラスして「校内サポート」の業務を担当することになり、もともと勤務時間内に余白の時間が極端に少ない短時間勤務の教員にとっては、負担感が増えることが懸念される。

3. 実践研究計画

本研究は、何らかの仮説に基づき実践を行うものではない。上述の通り、教員間の関係における課題を参与観察やヒアリング調査によって明らかにすることを通して得られた知見をもとに何らかの実践アプローチを計画するものである。そこで、暫定的に以下のような実践研究計画を構築した。

表 2 暫定版実践研究計画

4 月	<ul style="list-style-type: none"> ● 参与観察 ● 管理職と面談・研究の方向性を定める ● リサーチクエスションの作成
5 月以降	<ul style="list-style-type: none"> ● ヒアリング対象者の選定、ヒアリングの実施 ● 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる課題の分析・構造化 ● 定期的に管理職と面談(課題にどのようにアプローチするか検討)
2 学期以降	<ul style="list-style-type: none"> ● 学校の教職員に対して具体的アプローチを実践

4. 勤務状況の実態把握

令和 3 年度、勤務校は教員数 161 名、事務部 22 名、総合計 183 名で運営している。このうち、多様な勤務形態の職員は全体で 23 名である。そのような教員は大所帯の学部にも所属が多く、学部全体の二割近くの教員に上る学部もある。筆者の所属する知的障害教育部門高等部では短時間勤務の教員は 10

名である。勤務形態はさまざまで、午前のみ勤務、一週日限定で勤務など、人によって異なる。午後の児童生徒がいる時間帯だけ勤務、時間限定か

表3 勤務状況の実態

	管理職		知的障害教育部門		肢体不自由教育部門		保健室		
	小学部	中学部	高等部	在宅訪問	小学部	中学部	高等部		
総教員数	3	50	34	54	2	7	3	4	7
育児短時間勤務		1	0	3		1	0	0	
部分休業		1	0	3		0	0	0	
再任用ハーフ		4	2	0		0	0	0	
非常勤講師		2	1	4		1	0	0	

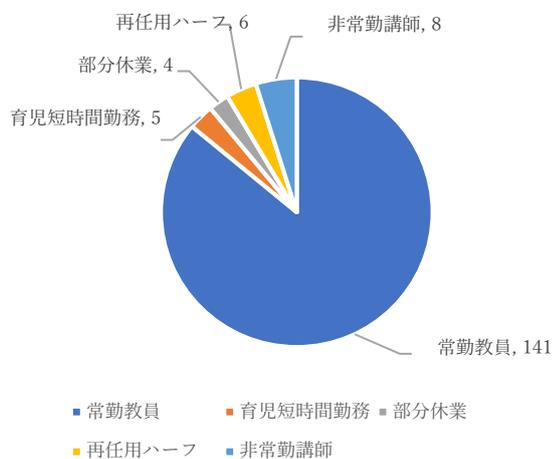


図2 職員全体における働き方の内訳

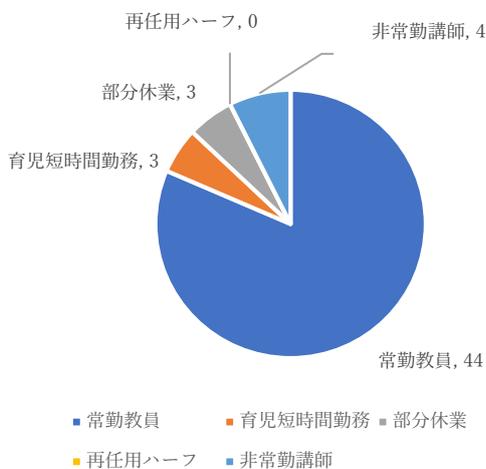


図3 知的障害教育部門高等部における働き方の内訳

5. 1学期の参与観察より

(1) 研究テーマに対する同僚からの反響

校長から4月当初の職員会議にて研究テーマと研究の概要を伝えてもらったところ、研究テーマに対する反響が大きく、声をかけてきてくれた人が何人もいた。その中には、多様な勤務形態の教員が増え続けている勤務校の現状に、困難さを抱えているフルタイム常勤教員の声がいくつもあった。年度当初からの参与観察と対話を通して、フルタイム常勤教員の感じているしんどさに深刻さがあることが明らかになってきた。

勤務校は上述の通りの大規模校で、多様な勤務形態の教員の数は年々確実に増加してきており、身近にチームを組んで授業や学級を作り上げるパートナーが多様な勤務形態の教員であることも珍しくなくなってきた。そのような環境の中、フルタイム常勤教員が担当業務の負担感を「多様な勤務形態の教員のしわ寄せ」と感じることも少なくないようであった。あるフルタイム常勤教員は「短時間勤務は常勤教員の犠牲の上で成り立っている」と語っていた。多様な勤務形態の教員との時間的ずれ違いはもちろんのこと、仕事に対する価値観や責任感のずれも、フルタイム常勤教員は感じやすくなっているのではないかと考えられる。

また、油布・紅林(2011)は以下のように指摘する。

授業をすることにとどまらない多様な業務が

学校にはあるにもかかわらず、時間契約の非常勤講師はこのような『校務』にはかかわらない。したがって時間契約の非常勤講師の増加が、常勤教諭の仕事負担をどの程度軽減するかは疑問である。常勤教諭の仕事満足度が、相対的に低いことから、雇用の多様化が、こうした問題の解決に寄与しているとは考えにくい。すなわち、教員の増加が実質的な業務の軽減に寄与していない可能性もあるのである。(油布・紅林 2011 : p.27)

つまり、多様な勤務形態の教員が増えればその分、校務にかかわる教員が減っていくことが推察される。現行制度では、例えば育児短時間勤務取得で午前のみ勤務している教員に対しては、午後の 2 時間分の授業をカバーするための非常勤講師が補充されている。この 2 名で本来の 1 名分というカウントとなされているが、それはあくまで児童生徒が登校している時間帯をカバーするのみで、教員の授業以外の業務、つまり校務分掌をどのようにカバーするかを考慮されているものではない。

勤務校では今年度は短時間勤務の教員も課に所属することになり、育児短時間勤務取得者や部分休業取得者、再任用ハーフ勤務の教員なども長期休業中を中心として課の業務を担うことになっている。しかし、そういった勤務をしている教員は、長期休業以外の通常勤務時には空き時間が全くない人がほとんどで、授業の準備のための時間はもちろん、追加に校務分掌を担当する余白時間は全くない。そのため勤務校のように課に所属していても、課員 1 名分とカウントして業務分担をすることは現実的には不可能である。こういった現状はフルタイム常勤教員の業務負担を増長し、その負担に対する不平感の矛先を多様な勤務形態の教員に向けてしまうことは避けにくいと考えられる。

こういった現状を受けても、短時間勤務はライフキャリアの変化の中働き続けるための制度として非常に重要でなくしてはならないものだと強く主張したい。しかし、その制度の在り方は見直す時期に来たのかもしれないと感じる。法律や制度は簡単に変

えることはできないが、それなら運用上の工夫は変えていくことができるのではないか。例えば、勤務校のような大規模校にそういった多様な勤務形態の教員が集中していること、また勤務校内で短時間勤務の人とフルタイム常勤教員で、どのように業務分担していくかなど、そういったことをただ否定的に変えようとするのではなく、現在のままでよいのかどうか、組織全体を見渡してみても改めて見直すことも必要なのではないかと感じる。

こういった潜在的二項対立のある職場では、同僚同士の人間関係にひずみが生まれることは避けられない。実際に勤務校のフルタイム常勤教員の中にも、短時間勤務の教員に対して好意的でない感情を持っている人が何人もいることが、1 学期の参与観察と対話で明るみになってきた。フルタイム常勤教員のそのような声には、「短時間勤務の教員とコミュニケーションをとる時間がない」という時間的すれ違いに起因する「わかりあえなさ」があることが見えてきた。檜垣 (2020) は、「異質な価値に触れることは必ずしも気分のよいことではないかもしれないが、『不干渉』、『無関心』をつらぬくのではなく、積極的に関与し〈対話〉を試み、何らかの形で真の意味で「理解」することを怠らないことが、真の意味での「多様性の尊重」につながる」と指摘している(檜垣 2020 : p.79)。このように、勤務校において多様な勤務形態の教員とフルタイム勤務の教員が互いに他者を理解する鍵は「対話」である。しかし、現段階ではそういった時間が圧倒的に不足しているのではないかと考えられる。

(2) 多様な勤務形態の教員の抱える戸惑い

今年度の多様な勤務形態の教員と対話をしていくうちに、勤務時間・勤務形態がフルタイム勤務の教員と異なるがゆえに戸惑いを感じていることが見えてきた。

今年度の組織体制では、短時間勤務の教員は「校内サポート」と課の両方に在籍している。これは、上述の「勤務校の組織体制の推移」にもあるように、短時間勤務の教員の孤立感を解消するための策である。しかし、実際に校務分掌に関する会議は放課後

に行われることがほとんどで、短時間勤務の教員は会議に出席することができない。そのため、年度当初の組織表を見て課の所属に自分の名前が記載されていても、実際にはどのように業務にかかわることができるのか不安に思ったという声が聞かれた。

また、短時間勤務の教員でも学年級外の人もいれば学級の副担任として配置されている人もいる。学年級外であればそこまで気にならないことであるが、学級の副担任であれば担任が出張や年休等で不在の場合、学級の児童生徒にかかわる責任は自分がしなければならないと感じる。短時間勤務であれば、児童生徒が下校する前に勤務を終えることになるので、退勤しづらいとの声もあった。

勤務形態の多様化が進み、こういった制度が作られた頃の想定よりもずっとたくさんの方が多様な勤務を選択するようになってきているのではないかと推察する。そうであれば、学校内で、そのような勤務であればこういった仕事は担当できないであろうと、これまでなら線引きしていたラインも、少しずつ変化せざるを得ないのかもしれない。しかし、実際に個人が自身の勤務形態と担当する業務との間に矛盾が生じていると感じるようであれば、それは組織的課題として検討する余地があるのではないかと感じる。

(3) 教員の育児休暇に伴い欠員の出た学年団

筆者の所属する学年団では、ある教員が5月末から約2か月間、短期育児休業を取得する予定であった。しかし、昨今の講師不足問題も影響し、代替講師が決まらないという事態に陥った。その教員が育児休業に入る直前まで講師を探すことを続けていたが結局代替講師が決まるには至らず、その補充として勤務校の高等部に所属する非常勤講師3名に勤務時間を上限まで上げることを頼み、その3名分の時数を育児休業に入る教員分の補充に充てるという対応をとった。それでも足りない分は学年団の教員から少しずつ補欠を入れ、5月末から夏季休業に入るまでの期間をやりくりすることになった。

この間は、高等部では前期就業体験実習の期間であった。就業体験実習とは、卒業後を見据えて生徒

が一般企業や福祉作業所で1週間の職場体験をする実習である。実習期間中は担任を中心として初日の午前、中日、最終日の午後の3回、巡回指導に行く必要がある。例年は一度に複数の生徒を同一実習先に受け入れてもらっていたが、コロナの影響で企業や福祉作業所に1回につき生徒一人ずつしか受け入れてもらえないことが多く、同じ実習先の生徒が複数いても別々の日程になる。つまり巡回指導に行く回数が例年より大幅に増えているということである。

このように担任の出張が極端に増える状況下での欠員のある状態は、学年団にとっても運営が大変困難なことであった。さらに学年団は未就学児の親である教員が7名おり、6、7月という体調の崩しやすい季節も重なり、そのような教員が子どもの急な体調不良のため休みを取ることもしばしばだった。連日時間割の変更があり、教員それぞれの空き時間は、担任は巡回指導のための出張へ、級外は授業の補欠へと消えていくことが続いていた。

6. 管理職との面談

1学期の参与観察を受けて8月に校長との面談を実施した。勤務校は小学部・中学部・高等部を有する12年間の連続した学びの場である。これらの学部は1つの学校として包括されているものの、通常の小学校、中学校、高等学校の間に差異があるのと同様に、それぞれの学部によって運営上に様々な差異があり、筆者が自身の所属する高等部のみから見る視点では足りないものも多くあることを感じた。この面談では管理職の視点からの学校の捉え、中でもそれぞれの学部特有の事情についての整理が、多様な勤務形態の教員増加がどのような事象を引き起こることにつながるのか、各学部の差異が生じる必然性について予測できるものになった。

第一に、各学部の規模である。前述の勤務校における勤務状況の通り、知的障害教育部門と肢体不自由教育部門を合わせて小学部は57名、中学部は37名、高等部は58名の教員で運営している。これらの教員数の差は、多様な勤務であっても柔軟に対応できるだけの協力し合える人数と直結することになる。人数が少ない学部ではそれらの困難さが表出しやす

くなることは必然であろう。

第二に、児童生徒の実態の差である。特別支援学校であるが故、子どもの年齢が低ければそれだけ目が離せない状況が増えることになる。そのような状況では教員がイレギュラーに入れ替わったり不在が生じたりする場合には、日常的な運営に不安が生じることに繋がりやすい。

第三に、授業形態の差である。勤務校では小学部では学級担任制をとり、高等部では教科担任制をとり、中学部ではその中間の体制をとっている。学級という教員小集団で動くことの多い小中学部では、教員の入れ替わりから受ける影響が大きくなることも容易に想像がつく。

また、校長からは、本研究テーマを勤務校全体にわたる大きな課題という捉えであると、共通認識を図ることになった。特別支援学校であるがゆえに授業はティームティーチングで行うことが多く、他者との円滑な協働がより一層重要となる。一方で、授業を構想する際のメインティーチャーの役割とサブティーチャーの役割に差が生じることも避けきれない。こういった状況も、しんどさを勤務形態の差に起因してしまうことに繋がりがかねないのではという示唆があった。そのうえで、筆者の見える範囲の高等部にとどまることなく、他学部にも研究の領域を広げてほしいとの依頼があった。また、現在の校内サポートや課の運用といった学校組織図そのものの再検討の必要性について共通認識を図った。

V 学年団へのヒアリング調査

1. ヒアリング調査の概要

1学期の参与観察と校長との面談を踏まえ、次に学年団へのヒアリング調査を実施した。調査概要は以下の通りである。

表4 ヒアリング調査の時期、対象、方法

実施時期	2021年7月～9月
対象者	令和3年度高等部2年学年団教員(15名)及び欠員補充としてサポートに入った他学年非常勤講師(3名)
実施方法	● ヒアリング調査(半構造化面接)

	法で実施) ● M-GTA(修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ)を活用して分析
質問項目	① 「いろいろな勤務の仕方の教員がいる学校に勤務して、あなたは働きやすいと感じていますか?しんどさを感じていますか?」 ② 「自分と異なる勤務の仕方の教員と協働するために、どのようなことを心がけていますか?」

なお、上述の通り、対象の学年団は約2か月間欠員が生じ多忙を極めた。実際学年団の教員は皆とても疲れていたとふりかえっても感じる。しかし、多忙感から派生しがちなギスギスとした人間関係のひずみは不思議とこの集団からは感じられなかった。これは、上述の校長面談からの示唆のように、高等部という教員集団は他学部比べて比較的柔軟に対応しやすい集団であったという可能性がある。

本調査では、こういった状況下で学年団の教員が勤務の多様化についてどのように感じていたか、またしんどさを感じていたのであればどのように自己調整しようとしていたのか明らかにすることを目的とした。

2. 分析結果

(1) 校務分掌の運営の形式と実質の相違からくる困難さ

学年団には2名の課長が在籍している。どちらの課長も口をそろえて言うことは、形式上の課の構成員と実質的な構成員の相違による運営の困難さである。これは、校務分掌は基本的に児童生徒が下校後に担う業務であるため、このような声上がることは必然だと感じる。短時間勤務の構成員にどのように業務を分担できるか策を見いだせない状況である。一方、短時間勤務取得者は、校務分掌に関わっていないこと、会議に出席できていないことに対して、何度も「申し訳ない」と口にし、どこかにしわ寄せ

がいていないか気にしていた。

こういった課長の困難さと育児短時間勤務の申し訳なさは、どちらも同じく今年度の組織体制に起因するものだと考えられる。昨年度の組織体制から、ハーフ勤務の教員を課に戻すことは、実際的には互いに困難さを高めるものになってしまっていると感じる。

いろんなその、勤務の形があり、午前中で終わる先生方が2人3人いるんです、となると、実質『仕事お願いね』ってなかなか頼めない、うん、ってことは、結局は昨年のまま、ということなんです。で、じゃあ、『午前中のうちに仕事を頼めばどう？』ってのもあるんかもしれないけれども、まあ、空き時間もないでしょうし、うーん、その…あ、資料か、資料では人数は増えている、でも、実質動ける先生方っていうのは限られた先生方っていう (A 教員)

大体会議って午後じゃないですか、午後に関わる仕事のことってぼぼしてないし。てことは一人として入っているのにその分みんなに少なからず仕事が負担いってるから、私からは実質的にみんなにどれくらい負担がいつてるのか見えないけど、みんなにご迷惑をおかけしてないかなっていうのは思っていて。やっぱりその分って、結構負担いってるんですよね？皆さんに。(B 教員)

(2) 組織内における自己の貢献度：「戦力」になれない悔しさ

2名の教員から「戦力」という言葉が上がった。そのうちの一人は異動直後の自身を振り返って、またもう一人は短時間勤務の現状からそのような語りがあった。ここから見えることは、組織への貢献度を実感できないことが、しんどさにつながっているということである。これは異動直後、復帰直後におこりやすい感情だと思われる。中でも、その担当業務量に反比例してこういった感情が大きくなるように読み取れる。組織内での貢献意欲があるにもかかわらず

ならずそれを満たされない思い、一方で、別の語りからも見える「自分の家族・人生・価値観を大切にしたい」という欲求、その相反する感情のはざままで揺れ動いている様子が読み取れる。こういった語りからは、立場や勤務形態を考慮した業務軽減といった配慮は、単純にその人にとって良いものと捉えられるわけではないということである。

なんか年齢もきてるし、初めての学校でもないから、なんかね、こう、戦力になれない悔しさもあるし。(C 教員)

うん、仕事も分かんないしっていうハードルもあり、んー、きっと、まあ、使えないとは思われてないかもしれないけど、そこまで戦力じゃないと思われてただろうなとは、最初はね。(D 教員)

(3) 改善できない現状へ適応するための自己調整：「仕方ない」「しょうがない」

実に多くの人から「仕方ない」「しょうがない」という語りがあった。表面的にギスギスとしたひずみがなく多忙の中でも一見円滑に流れているように見えた学年団であったが、構成員はこういった言葉で現状に適応しようと自己調整していたことがうかがえる。こういった、組織としての仕方なさを個人個人レベルで消化しようとする思考が何人もの個人内で起こっていたことから、教員集団としての人間関係的なしんどさへの悪化を免れたのではないかと感じる。

自分もしんどいかもしれんけど、ま、みんなしんどかったやろうから、なんか、ま、そこはしょうがない (E 教員)

明和はこういう、いろんな先生方がおいでるんで、まあ、しょうがないのなっていう思いもありつつ、うーん (F 教員)

緊急事態は仕方ないなって思いながら (G 教員)

VI 今後の課題

以上の実践を踏まえ、考えられる今後の課題は以下の 4 点である。

- ・ヒアリング調査の分析・構造化
- ・分析結果について管理職と面談
- ・他学部の現状把握→追加調査の検討
- ・次年度の組織体制の再構築

引用文献・参考文献

中央教育審議会 (2015)「新しい学習指導要領が目指す姿」

檜垣良成 (2020)「『多様性』を叫ぶことの問題：とくに、日本の教育において」筑波大学大学院人文科学研究科哲学・思想専攻『哲学・思想論集』45 巻、pp.63-81

木下康仁 (2007)『ライブ講義 M-GTAー実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂

岡本智周 (2011)「個人化社会で要請される〈共に生きる力〉」岡本智周・田中統治編著『共生と希望の教育学』筑波大学出版会、pp.30-41

油布佐和子・紅林伸幸 (2011)「教育改革は、教職をどのように変容させるか？」『早稲田大学大学院教職研究科紀要』第 3 号、pp.19-45

多元的生成モデルに基づいた学年団の相互的主体変容を促す取組

～ 学年会議の運営を中心として ～

上提 奨悟

金沢大学大学院教職実践研究科 学校マネジメントコース

【概要】

少子化は学校現場において大きな問題となっている。統廃合に至る場合もあれば、至らなくとも少子化の波を一部の高校は一手に受ける。それに伴い教員削減が毎年発生し、多忙化により教員たちは息切れ気味で、部活動数の減少も招き、教育環境は悪化する。

ここで学校規模の縮小のさなかにあっても生徒の育ちを保障する教員の態勢はどうあるべきかという課題が起こる。そこで、学年会議を再構築することを通し多元的生成モデルに基づいて教員間の「相互的主体変容」実現を目指した。

結果、教員の物理的な多忙化は起きてでもそれらは精神的な多忙感に転じることなく、教育を自律的に実践し、目の前の生徒に応じた教育を生成する主体へと変容していくことが確認できた。

I 問題と背景

1. 現代における教育課題集中校の課題

少子化は学校現場において学校統廃合に関わる大きな問題となっている。屋敷は「今後、学校規模を維持しようとするれば、積極的にさらに統廃合を進めていかななくてはならない」としつつ「地理的な要因で統廃合を進めようにも限界がある」「学校規模が保障する教育条件や教育環境を全ての地域で確保できるとは考えられない」（屋敷 2012:p.40）と待たなしの時期に来ている地域を指摘している。

都市部においても少子化の波を受け募集定員割れをおこす高校がでてくる。それに伴い教員削減が毎年発生し、教員の多忙化や部活動数減少を招き、教育環境の悪化に拍車がかかる。学校組織維持がやっとな感じられる。

勤務校もそのような学校の一例である。入学生が毎年減り（会議実践を行う学年は 57 名）、それに伴う教員減が毎年発生し、分掌

など仕事の量と種類が漸増する。教員が学校や生徒になじんだ頃に異動となり、例えば顧問が毎年替わり卒業と同時に所属していた部が廃部となった生徒もいる。ある新任教員は「学力や困難さの幅が広くて指導を焦点化できない」と語っており、また他の新任教員も「空き時間は全て生徒対応。この対応量はあり得ない」と多忙な状況について語っている。

だが水本によれば「多忙化したという認識はそのまま多忙感に結びつくわけではなく、同僚の支援がないという認識などを媒介したときに多忙感を形成する」（水本 2013:P.143）という。教育課題が集中する学校は多忙感を形成するか否かのせめぎ合いにある。

多忙感には教員の思考停止や協力意識を低下させ、組織への貢献意欲、創造性といったことを細らせる。そのため、現場では会議時間の短縮、仕事の先取りや先決、連絡や報告を短時間で済ます、といった手立てが増えることになる。私自身もそういった実践に腐心し

ていた。だが、勤務校の教員の中には、「早いけれども、中央集権的。会議の場が確認の場になる」という思いや、「先にやってもらって、時間短縮ってのも分かるんですけど...」という思いも確認できる。時間短縮と引き替えに教員の主体性や成長の機会を奪っているような、矛盾した側面がある。

2. 理論モデルと学年会議

(1) 一元的操作モデルから多元的生成モデルへ

菊地（2016a）は大阪府立松原高校設立当初の生徒と準高生との関わりから、そうしたしんどい生徒の困り感に寄り添い変容する生徒に着目している。それが教員集団にも波及している様相を研究し、学校現場が一元的操作モデルから脱却し、多元的生成モデルへと変容していく必要性について言及している。

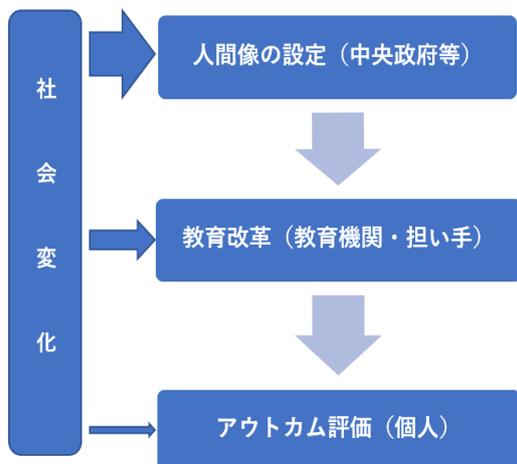


図1 一元的操作モデル

一元的操作モデルとは個人と社会とのぶれを想定しない。社会の要請にしたがって構想された文字化もしくは数値化された目標に従って施策が学校や現場の教員に降りてくる。そうした上からの施策にいつしか教員は「主体的」に関わり、掲げられた目標の達成に向かう。明確な目標や役割のもとでぶれることなく働く。降りてくる仕事に即応することに腐心し、レスポンス能力が問われていくうち

に、いつしか上意下達式の仕事に慣れていき、自律性が後退していく。

これに対し、対案とされる多元的生成モデルは「相互的主体変容」というプロセスを重視する。人の弱さやいたらなさを核とし、三つの次元へと影響を及ぼしていく。一つは【臨床の次元】。相互に寄り添って耳を傾け、「つながり」の重要性を高める。二つは【エンパワメントの次元】。自分自身が変わらないと変わらないという当たり前の所に立ち、「自分たちでやった」という自律心や責任感を高める。三つは【生成の次元】。あらゆる社会的営みは私たちの有りようによって変えられる。見方・考え方を換え、見えなかったものが見えてきたり、新たな教育実践を生む。

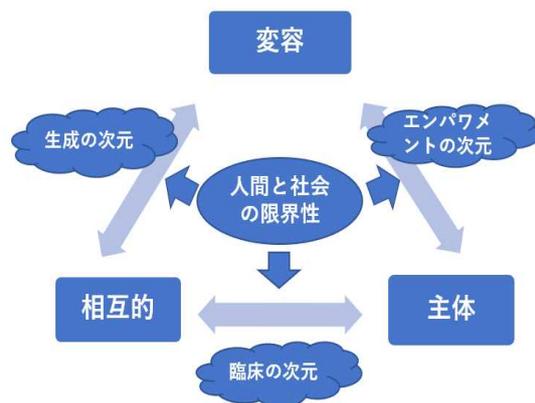


図2 多元的生成モデル

一見、一元的操作モデルがシンプルかつ明快であるのに対し、多元的生成モデルは物理的に手間がかかり、多忙化が促進されそうである。だが、意図的に対話を促したり、各自の困り感や弱さに寄り添う機会を組織運営に組み入れることで、相互の主体性を引き出し、変容を生む効果が期待される。このことは多忙感を縮減させるものと考えられる。

よって、勤務校のような教育課題が集中する学校でこそ、多元的生成モデルに基づく実践が必要であると考えられた。

(2) 多元的生成モデルに基づく学年会議改革の必要性

教育課題が集中する学校において学年会議の位置づけはどのようなものだろうか。自分自身のこれまでの実践を振り返りたい。

学年主任を経験する中で第一に優先したことは、若手や新任の心理的な不安を取り除くことだった。若手の不安に「ホームルームで担任裁量の自由な時間が欲しくない」というものがあった。生徒との自由な時間よりも、やるべきことや生徒への指示内容が常に定まっている状態を望んでいたのだ。また、突発的な生徒指導に対応できるように時間的なゆとりを少しでも求めている。

こうしたことから、用意する学年会議資料のほとんどが指示型のコメントや決定事項で満たされていた。審議が必要な事項も、プラン A・B の二者択一で用意した。「自分で抱えないで、もっと仕事を振ってくださいよ」と手をさしのべてくれた同僚もいた。しかし、隣席の担任が休職した経験や、担任を外れた形で学年主任を担っている立場上、私の行う学年会議は一層決定事項を伝える場となっていった。率先して一元的操作の片翼を担い、レスポンスや対応の早さを誇るようになっていた。他学年の会議を見てもメンバーの物理的負担軽減のため、似たようなマネジメントを行っていたように思われた。

いざベテラン教員が異動になったらどうなるのだろうか。教育課題が集中する学校では、人的リソースが学年に集まり、分掌へ裂く人員が不足している。そこへ先述の少子化による教員削減である。学校教育力の先細りが懸念される。教員の育成が急務と感じられた。

多元的生成モデルに基づいて学年会議を再構築することによって、教員の不安感を軽減し、受け身の姿勢から主体的に教育へ参画できるようにならないか、そして学年の教育実践や視点を次々と生成するような、教員が活性化していく状況を作れないか。

II 研究の目的、方法

1. 研究の目的

本研究では多元的生成モデルに基づいて学年会議を再構築することを通し、教員間に見られた相互的主体変容の様相を明らかにすることを目的とする。

なお、本研究での相互的主体変容とは、学年会議が各人の弱さやいたらなさを核に置き、互いが寄り添い合って安心し自分自身を変えられるという【臨床の次元】を持ち、主体的そして自律的に教育実践に取り組む【エンパワメントの次元】、新たな教育や視点を生み出す【生成の次元】という三つの要素による教育実践である。

学年会議の改革を通じた教員の相互的主体変容の様相をこれらの観点から見つめ、明らかにしていく。

2. 実践研究の方法と対象

(1) 実践方法

実践は通常の学年会議構成メンバー（担任4名と学年主任1名に加え、オブザーバーに教職大学院実習生1名）を対象とした。このメンバーによる学年会議を毎週月曜放課後に1時間程度試行錯誤しながら実施した。相互的主体変容を促す工夫を取り入れ、多元的生成モデルに当てはめた分析を行い、トライ&エラーを繰り返す。

学年会は学年行事に向けて動いている性格を有しているため、大きな行事をひとつのまとまりとしてフィードバックする。そうして次の行事に向かって学年会議が動き出し、実践を蓄積し、また新たな試みを行った。

11月下旬までの学年会議は（表3）のように行われた。全てを振り返ることは紙面の関係上割愛するが、本報告では各学年行事に向けた学年会議ごとに実践時期を「フェーズⅠ（相互的主体変容を促す学年会議の草創期・遠足に向けて）・4～5月」、「フェーズⅡ（発展期・インターンシップに向けて）・6

～7月]、「フェーズⅢ（完成期・修学旅行に向けて）・8～11月」と区切り、筆者も参与していった。

フェーズⅠ（草創期）では事前調査の分析に従い、これまでの学年会議に定着したトップダウン型のイメージや職員会議の縮小版といった会議観からの脱却を目指した。他者を尊重し、年齢や経年数を気にせず耳を傾けて語り合える対話が生まれやすい場を作る実践を心がけた。

フェーズⅡ（発展期）では、それまでの会議実践で【臨床の次元】が高まった状態を受け、【エンパワメントの次元】や【生成の次元】を高める会議になることを意識し実践した。例えばインターンシップの判断をトップダウンではなく、対話を重んじた学年会議から学年の意志や考えを生成していった。

フェーズⅢ（完成期）では相互的主体変容が働き始めた学年会議において、学年最大の行事である修学旅行の実現を、相互的主体変容をより効果的に働かせていった。実施の有無や旅行時期、代替案検討など多くの場面で意見を出し合い、合意を得て行事を作り上げた。仕事を与えられるものから、自分たちでやったという手応えを得ることを目指した。

以上のように、各行事に向けた学年会議で相互的主体変容を促すと想定される取組を実践し、教員間にどのような相互的主体変容が生じるのか、フェーズごとに小括し、最後に全体を考察していく。

（2）研究方法

学年会議は先述の5名である。5月前後の感染症拡大期は不在であったオブザーバーも6月からは会議に加わった。

本実践研究では、上記の学年会議の実践を行うにあたり、事前調査として4月の春期休業中にインタビューを行った。そこで各人の会議観を検証し、より良い会議とはどのような会議か探っていった。

適宜会議録を取り、会議時間や発言といった会議の様子を分析し振り返りの材料とする。そこで気になった点も含め、ある程度の区切りで個別にインタビュー調査を行い、振り返りの検証を行う。インタビューは15分程度を目安とした。得られた結果をテキスト化して相互的主体変容のそれぞれの次元から分析し、会議メンバーに変容が起きていないかを見ていった。

さらに、会議で座る位置を観察して記録に残し、議事録をテキスト化した際に発言回数も計測し、分析の補助資料とした。（表3）にあるように、会議中盤から1週間の生徒情報を交流させる「生徒グッドバッド」の取組に要した時間も補助資料として記録した。

Ⅲ 実践経過および分析

1. 「フェーズⅠ草創期・4～5月」の取組

（1）キックオフミーティング

4月1日の職員会議と学年会議でごく簡単に実践研究の説明と依頼をして動き出した。

年度初めの初回会議は対話を意識した寄り添いや交流機会の充実に繋がればと考え、ミニホワイトボードへ〔不安なこと〕を記入して発表する形式で自己紹介をしてもらった。会議は総務課資料に従い、生物化学講義室で実施した。（表5）は学年会議研究の協力者たちの概要と年度当初に抱いていた〔不安なこと〕についてである。

年度初めに〔不安なこと〕を聞いた意図は二つある。多元的生成モデルは根本的源泉に「弱さ」や「いたらなさ」を据えている。「不安」を聞くことで互いが負の点も含めた存在であることを認識し合えると考えた点だ。

二つは教育課題が集中する勤務校のような学校は、年度当初、無理に希望を絞り出すよりも、不安を開示し合った方が「不安を抱えているのは自分だけでない」ことを分かちあえると考えたからである。

表3 学年会議内容一覧

	回	日付	主な議題	備考 特徴ある取組	会議時間/GB 時間
I 草 創 期	1	4/1	自己紹介・指導方針確認	ミニホワイトボード・弱さの開示	40m
	2	4/6	総合的な探究確認	演習室 4F (旧相談室) に場所を移す	40m
	3	4/12	探究要素を加味した遠足に向け	議題を予告 連絡の会からの脱却図る	50m
	4	4/19	遠足下見	コロナで漂う閉塞感からの解放求めて	記録なし
	5	4/26	遠足に向けて拡大学年会	第1回と同じ生物化学室で実施	50m
II 発 展 期	6	5/10	IS にむけて	B 教諭、座席変更	1h20m
	7	5/12	IS 実施の有無を再検討	付箋を使ったメリットデメリット検討	40m
	8	5/17	遠足振り返り IS 打合わせ	付箋を使って良い点悪い点を振り返る PT に向けて C 教諭へ皆で助言	1h00m
	9	5/24	生徒対応のため実施できず	資料の閲覧のみ	実施せず
	10	5/31	IS に向けての流れ確認	IS 事業所連絡確認	1h30m
	11	6/14	IS に向けて事前学習打合わせ	生徒情報を冒頭ヘグッド・バッド導入	1h30m / 30m
	12	6/21	文化祭に向けての調整	グッド・バッドに短時間化を試みる	1h00m / 24m
	13	7/1	文化祭に向けて、IS 振返	基礎学力向上に向け検討・付箋使用	50m / 28m
	14	7/12	欠時超過者、文化祭、補充	夏期休業中の ICT 活用を検討	50m / 19m
	15	7/20	保護者懇談会に向けて	褒め言葉のシャワーで担任モチベUP	15m
III 完 成 期	16	8/4	発達障害の疑われる者の対応	ワクチン副反応のため、録音忘れる	1h30m
	17	8/23	登校日・旅行先検討	第5波に備えオンライン練習兼ねる	1h30m / 22m
	18	8/27	新学期および文化祭に向けて	不安傾向の高い生徒の確認・心のケア	50m / 12m
	19	9/6	修学旅行事前指導に向けて	実施の有無を付箋ワークで検討	2h20m / 25m
	20	9/13	平和学習に向けて	ICT を使用した協働編集の提案と検討	1h10m / 17m
	21	9/16	緊急性の高い案件の情報共有	グッド・バッドなし修学旅行日程検討	1h20m / なし
	22	9/27	選挙・文化祭・保護者意向調査	旅行役割分担 各自が動き出す	1h10m / 38m
	23	10/4	修学旅行と探究を絡める	寒冷期のため演習室 3A に会場変更	35m / 20m
	24	10/11	修学旅行打合わせ	旅行者同席・部屋バス割の原案作成	1h00m / なし
	25	10/18	旅程再検討	会議後付箋ワーク	1h20m / 25m
	26	10/27	保護者懇談 自主研修プラン	司会進行役 A 教諭・職員室で実施	1h40m / 18m
	27	11/8	修学旅行者最終打合わせ	感染症、アレルギーなど細部共有	35m / 10m
	28	11/15	修学旅行に向け最終確認	引率者しおり通し読み	1h10m / 23m
	29	11/22	修学旅行振り返り 事後指導	修学旅行と探究活動を絡めること検討	1h40m / 14m
	30	11/29	年間行事検討に向けて	前期学年行事を振り返り改善日程検討	40m / なし

※「IS」は「インターンシップ」の略、「GB」は「今週の生徒グッドバッド」活動の略

表4 インタビュー記録

	4 / 2	5 / 18	5 / 25	8 / 23	10 / 9	11 / 2	12 / 7
A	1回目 18m		2回目 20m				3回目 25m
B	1回目 15m			2回目 21m			
C	1回目 20m				2回目 12m	3回目 16m	
D	1回目 24m	2回目 15m				3回目 15m	

表5 協力者情報と会議で尋ねた〔不安なこと〕

<p>・ A 教諭21H上担任：40代（女性）初任から勤務10年。産育休明けから3年経る。学年副主任や相談課、探究担当。〔集団行動させられるか〕</p> <p>・ B 教諭21H下担任：60代（男性）再任用2年目新任。多くの高校を経験。進路課、週2日H高校へ兼務。〔全てが不安〕</p> <p>・ C 教諭22H上担任：20代（男性）初任から勤務3年目。唯一の持ち上がり。口癖はスママセン。教務課、インクルーシブPT。〔クラス運営〕</p> <p>・ D 教諭22H下担任：40代（女性）新任で本校が3校目。教員8年目。念願の担任にやりがいを感じている。総務課、教科指導リーダー研修受講。〔全て不安〕</p> <p>・ E さん教職大学院生：20代（女性）月曜と火曜に実習生として2学年の生徒朝礼や探究、授業のサポートを行う。〔授業で受け入れてもらえるか〕</p> <p>・ 実践研究者 学年主任：40代（男性）2校目。本校勤務11年目。8度目の学年主任。生徒指導課。〔生徒指導〕</p>
--

自己紹介の後、年度指導方針のたたき台を提示したが無言で承認される。皆で検討し合いたかった学年指導目標も「これでいいと思います」以外の発言は得られなかった。何度も経験してきた年初特有の会議であり、今後活発に出来るか不安を覚えながらの会議開きであった。ミニホワイトボードを使い全員の不安を聞けただけでも成果だった。

(2) 会議についてのインタビュー

第2回会議前に各自が持つ学年会議のイメージについてインタビューを行った。質問項目は「よい学年会議とはどのような会議でしたか」とした。分析は M-GTA に注目した質的方法で分析した。そこで (表 6) にあるように上位カテゴリーが見いだされた。

表6 分析結果によるカテゴリー分け

第1カテゴリー 【信頼関係づくり】
a 意見を話しあえる信頼関係づくり
b 居心地の良い雰囲気
c エンパワメントの必要性
第2カテゴリー 【発言を深める】
a 中途半端な発言もいとわない
b 対生徒は不確定
c 外圧に屈しない
第3カテゴリー 【主体性発揮の場】
a 教員の主体性発揮
b 結果だけでなくプロセス
第4カテゴリー 【会議のあとさき】
a 会議の下ごしらえ
b 共有感覚の構築
c 会議後の協力
d 会議同士の有機的つながり
第5カテゴリー 【介入】
a トップマネジメントの必要性

第1カテゴリーは意見を出し合いやすい環境を求める意見でまとめた。

第2カテゴリーは流動する生徒情報もその都度その都度発言し合ったり、自分の意見を同僚や学校に対して自己規制をかけず遠慮せず語りあって深める場にしたいという意見でまとめた。

第3カテゴリーは会議を生徒のグループ活動同様に自分自身を発揮させたりプロセスを重んじる場にしたいという思いをまとめた。

第4カテゴリーは会議での発言がその場だけのガス抜きになるのではなく、意味ある位置づけとするため、準備をして決まったことを共通認識として行動したり、学校へ学年の意志として発信するという意見でまとめた。

第5カテゴリーはトップのマネジメントとの繋がり必要性を求める意見でまとめた。

こうした分析結果から会議のイメージを膨らませた。どうすれば活発な意見を出し合える場になるか。その第一歩として第1カテゴリーにある「信頼関係づくり」に至る舞台を

整えることにした。学年会議の場所を生物化学講義室から旧教育相談室へと移した。

旧教育相談室（写 7）は管理棟・芸術フロアにある。不安を抱えた生徒が静かに過ごせるよう用意されていた部屋だ。木目の壁で穏やかな気持ちにさせてくれる居心地の良い部屋で、職員室から遠く、内線も隣室にあり、安易にかかってこない利点もある。ただ、突発的な転落自己防止のため、窓は 15 cm 程度しか開かず、夏期の会議実施は困難だ。まずは落ち着いた環境で、新しい会議スタイルを試み、変容に向けての第一歩とした。

写真7 落ち着いた雰囲気の良い旧教育相談室



なお、第 16～25、27～28 回の学年会議は空調の効く演習室で行い、第 26 回会議は職員室で実施。会議場所の移動を経験し、改めて職員室はノイズの多い環境であることが分かった。加えて感染予防の亚克力板や積み重なった書類など、互いを遮るものも多く、表情が読み取りづらいデメリットがあった。

分析（表 6）の第 2～4 カテゴリーを参考に、会議運営上注意した点は、①居心地の良さをベースにした発言のしやすい環境作り、②自分たちの意見や発言の深まりを目指す、③発言内容を充実させ学年でのまとまった行動につなげる、であった。

（3）学年会議を繰り返す中で

会議で発言を増やす試みを繰り返し、メンバーが少しずつ思いを明示するようになった。表明した思いである「遠足の下見」（表 3

：第 4 回）の実現辺りから【臨床の次元】が高まってきたことをコメントは示している。

孤立感というか無かったし、みんなでやっているって感じがして、心強かった。
（中略）（下見の）東茶屋街のお茶会、あそこから始まった気がします。（A 教諭：3 回目インタビュー記録より）

（表 6）から得られた会議の形を実践するうちにメンバーの発言が増えてきた。

何回も会議を開いて、こう、長いことじっくりやって、話を聞いてくれ、認めてくれて、何か私は晴れ晴れしてます。

担任の負担を出来るだけ短縮したい。書類作成を出来るだけ少なくしたい。その気持ちは分かるけど、じゃあそれで共通認識も出来ないし、（生徒が）担任に反抗的やったとしても、後で自分のやったことも整理できるし、ぶつかった時に学年会で愚痴れたら、そこは大きいですね。自分も整理できるし、あっそうか、自分もそうすればよかったんだって。（中略）すごい良い流れと思う。（A 教諭：2 回目インタビュー記録より）

このことは D 教諭の前任校との比較から似たようなコメントが得られた。人に強さを求め、人をブレないものとして捉える一元的操作モデル型の会議から、生徒についての思いや指導や失敗といったことを気軽に話すことのできる会議に変わってきた証左である。

（現任校は）変わった子いて、楽しいなあって思います。職員室で生徒の話とか、ちょっとしたことでも話しあえて。

（前任校で）美術の時間こうだったとか家庭の授業でこうだったという気軽に話できる時間があればよかったなって、

今になって特に思いますね。(D 教諭：2 回目インタビューより)

(4) 学年行事振り返りから見いだされる

【生成の次元】の芽

感染症拡大第 3 波が予想された連休前に遠足が予定されていた。2 年次生は探究の時間のフィールドワークを兼ねていることもあり、感染予防対策をとりつつ、観光地をグループで散策するプランの実施を決めた。生徒には「コロナ感染予防を講じた調査方法を検討しよう」と呼びかけたところ、シール調査や画用紙に質問項目を用意するなど、様々な感染予防の工夫をこらしていた。

遠足当日は遅刻者が多く、落胆気味の私に B 教諭が「ちゃんと消毒しとるね」と声をかけてきた。担任が出欠を兼ねて体調確認をする際、生徒は手指消毒を従順に行い、体調をつぶさに伝えていた。この時、生徒を見る新たな視点を得た。生徒はその後ルールを守り、フィールドワークも少ない旅行客に対して行い、不登校傾向の生徒も教員と会話しながら歩んでいた（参加生徒 97%）。

第 8 回会議では、遠足の振り返りを行った。これまで行事実施後の振り返りは生徒対応の時間を増やす観点から時間を割いていなかった。年度当初より問題行動が散見され、「躰けられていない学年」「ルールを守れない学年」などと揶揄された。自分自身もこうした固定観念を持ってしまい、生徒理解に使っていた。レッテルを剥がしてくれたのは先述の B 教諭の言葉と遠足後の振り返りであった。なお、振り返りは良かった点・悪かった点を KJ 法を参考にした付箋ワーク方式で行った。

B 教諭は遠足を「達成感持ってやってくれた」と評価し、C 教諭は「無事故で終えられたことが良かった」と安堵していた。A 教諭は「あの子らを見ていて思ったのが、枠からはずれんようにしている。うっすらと常識ってこれかな？って、ルールを守っているよう

に見える」と発言した。

そうした発言を糸口に、「校則を守れない大変な学年ではなく、事件は起こそうとしない」「自分自身で問題とっていない行動をしているだけ」「自分たちのルールは守られている」と振り返りが進んだ。これまでは校則の遵守というモノサシで規律性を計っていた。それが対話を通じ、「学校の決まりごと」とは違う「自分たちなりの決まりごと」を守っている生徒を発見する。「教師の言うことに反抗する行動を取っているのではなくて、キチンとした行動を取ることが嫌という性格」「対面とか体裁を整えることとか嫌うけど、悪くはない」と生徒理解が更新された。

小括 次へ向けて見えてきたもの

菊地は「目標の一元的明確化は、各教員の実践にも影響を及ぼし、学力形成と規律指導への焦点化をもたらした」（菊地 2016b:p.16）と述べている。これは教育課題が集中する勤務校のような学校では問題の未然防止に向けた実践に表れる。生徒を一つのモノサシで見て評価も一元化される。遠足の振り返りを通じ生徒指導が指導の自己目的化を果たしていたのでは、と気づきを得た。

このフェーズでは会議を通じ【臨床の次元】である「主体」の「相互的」なかかわりが認められた。行事の振り返りが生徒についての対話を生み、会議の俎上に載った生徒の新たな面を共有することで教員の見方・考え方が変容していった。

振り返りで行った付箋ワークは、発言機会が均等に与えられ、思いを正直に書いて発言でき、意見を俯瞰できる効果が認められた。

学年会議運営当初から互いの表情が見える「場」を意識した物理的改善から着手した。そこから次第に【臨床の次元】である相互の関わりが生まれだした。互いの関わりの中で、多忙の中にあっても学年団が向き合うべき話題が明確になってきた。学年会議が「生徒」

を見つめる「場」となってきた。

そこで今後は一層生徒を見つめることを中心に置いた学年会運営を実践する。以前まで会議時間が余ったときか、相談室から依頼があったときに行っていた生徒情報の交流を学年会議冒頭に入れて生徒についての対話を行う。活動名称は「今週の生徒グッドバッド」である。直近一週間ほどの生徒の良い点・悪い点を探し出し、担任が口火を切り対話するという活動だ。鮮度の高い情報と多角的視点を会議参加者で更新していく。形式を大きく変更することで我々の持つ生徒像や教育に対する固定観念が剥がれるのではないかと。

また、別の改善工夫として、発言機会を増やすため、着席位置を流動化する。ここまでの会議の発言回数を見ると、A教諭と進行役の私とで合わせた発言回数は54%であった。互いの年齢の近さ、親しさから来る掛け合いの多さからだろう。そのため特にD教諭は思いを表出していないように思われた。毎回座席を替え変化を生む。生徒の席替え同様、新たな人間関係を生み、思いが表出されやすくなるのではないだろうか。

2. 「フェーズⅡ 発展期・5~7月」の取組

(1) コロナ禍での行事(インターンシップ)

勤務校では平成14年のノート・フリーター対策としての就業・収穫体験行事を端緒としたインターンシップを毎年実施している。保護者からも「就労意識が高まった」など常に良好な反応を得ている。

それが感染症拡大のため前年度は実施を見送った。令和3年度の学校諸活動は感染状況を注視し検討・実施することとなった。

外部と関わりながら行うインターンシップは生徒だけでなく、20以上の依頼先事業所の安心・安全も担保しなければならない。事業所側にとっては従業員も、受け入れた生徒も感染者となれば風評被害は免れない。受け入れは大きなリスクを抱えることとなる。

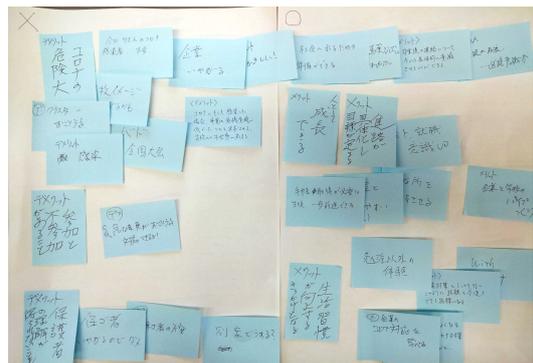
(2) 実施の判断に向かって

第6回会議でB教諭はインターンシップ担当として説明を行っていたが、「中止にならないものか」と数度述べていた。発言の少ないB教諭の言葉だけに重みを感じた。だが結局は少数意見が多数派の声にかき消された。

感染が拡大するにつれ行事实施の判断が非常に難しく、学校長からも「今一度学年会議で実施の有無を熟慮してください。その決定を全面的にサポートします」と伝えられた。こうして再度学年会議を行うこととなった。

第7回会議は約40分間かけ、付箋を使いKJ法的手法でメリット・デメリットの意見を出し合い検討した。

写真8 インターンシップ実施有無を検討する付箋ワーク



(写8)のメリットとデメリットの付箋紙を比較すると数量的には同じである。石川県内の一日の感染者数が会議実施数日前に過去最多87人を記録し、この日も会議中に70人というニュースが飛び込み、第4波へ本格的に突入した。実施に向けては悪材料であった。

C教諭は「事業所に聞くというのはどうですか?事業所はどう思っていますか?」と結論を外に委ねる発言をした。それに対して私は「感染症は怖いけど事業所はインターンシップでしか高校生にアピール出来ない、事業所も意見が分かれてるんじゃないかな」と話した。それを受けC教諭は「学校としての考え方を固めないとダメなんすね」と教育を担う主体としての発言をした。会議はこの発言辺りからインターンシップ実施に傾き、D教

諭の「事業所のコロナ対策とか見るのもいい機会かも」、やがて会議はC教諭の「学校としての方針として、将来の進路選択に大きい意義がある」へと収斂しだした。中止の意見であったB教諭も「生徒の成長をととも助ける行事なら、時期はどうであれ、しないといけない」と実施を認める方向になった。

さらに会議を進め、「6月23日実施ですか。1ヶ月ある。旅行とか減ってるからコロナも減ってくるでしょうけど」「緊急事態宣言を受け、抑え込むから」「1ヶ月あったら...」B教諭「じゃあ大丈夫やね！」(第7回会議 R3.5.12)とメンバー全員の発言が活発になり、B教諭は納得した。感染症拡大より、生徒成長のため何とかしよう、再始動しよう、と実施の意義を問い直し合意に至った。

こうして学年の意志は「実施日をずらしても」「生徒に受けさせたい進路教育」と根幹の認識を共有できた。決断を一任したり、行事はこなすものとするのではない。例年実施している教育活動とはいえ、コロナ禍であっても実現し、受けさせたい教育として明確かつ力強い思いで合意した。行事を自分たちで決めたという強い思いがあった。

(3) インターンシップ実施と事業所の反応

学年団として、熟慮の上での共通理解は大きな意義を持っていた。感染状況改善の見通しが持てない中であっても、事業所や生徒・保護者への対応に学校として一枚岩となって当たることができたからだ。

第7回会議の翌日から一気呵成に協力事業所へ依頼の電話をかけた。協力事業所は我々の「進路教育を行いたい」という強い意志に、「分かりました受け入れます」と快諾してくれた(ワクチン接種を開始した養護福祉施設や、対人交流の多い保育・理美容関連へは断りの連絡を入れた)。

県内感染者数も急増し予断を許さない日が続いた。だが、GW期間の交流拡大を原因と

する感染者数は予想通り下火となり、県独自の緊急事態宣言も6月13日に解除された。インターンシップ実施時には1日の新規感染者は2人にまで下がった(参加生徒76%)。

後日、行ったアンケート結果にも「こんなコロナ禍でもインターンシップを実施してください感謝いたします」「学生が仕事を自身で見ることは今後の就職活動に大変役立つと思います」などと記述があり、実現への思いを同じく抱いていたことがうかがえた。

対応に苦慮し多忙化を招くはずの新型感染症対策下での実施判断を、「中止にした方がいいのでは」という思いも受け止め検討した。学年に実施の裁量があったことも自律を促し、行事实現の力となった。これらの源となったのが、意義を問い直し、新たな価値の再発見をした対話による合意であった。ここに【生成の次元】が認められる。

(4) 振り返り付箋ワーク

第13回会議で付箋を使った振り返りをしたところ、「生き生きとした表情で普段の学校では見られない姿を見られた」「座学の多い普通科高校ではこうした体験学習は貴重」「コロナに勝った」「達成感や充実感を得られ、自信に繋がり成長となった」など良好なコメントが占めていた。

その中で、「生活習慣が整っていなかったり、体力の無い生徒は2日目に欠席した」といった反省点も上げられた。なかでも「事業所への往来を保護者に頼っていることが意外だった。自力で行って欲しい」「同意見です」と新任のB・D教諭から述べられた。勤務校に慣れてしまった教員らをハッとさせた。「問題さえ起こさなければよし」という結果に満足していたからだ。一元的操作が内面の支配にまでおよんでいたことを示す発言だ。

ところがこのような主体変容を促す好機を進行役である自分が逃してしまった。「面白い視点だな」程度にしかその発言を捉えてい

なかったのだ。勤務校の教育に足りない点を掘り下げられる視点であったが、「ここに長くいるとダメになるね」という他の教諭に軽く同意し、次の話題へと移ってしまった。

小括 B教諭の変容

B教諭は理想の会議を「意見しづらいのはダメ、いろんな意見が出やすい会議」「教員はお互い協力し合うべき。そうすると教師の居心地も良くなる」(B教諭:1回目インタビュー記録による)と話していた。長い経験からくる【臨床の次元】を重んじる言葉であった。一方「最近トップダウン型の方が会議が早く終わるからいいやという思いもあって…」と意見を封じた近年も述べていた。

今回は感染症拡大のため、「行事は何のためにあるのか」「感染リスクのある中で行うほどの目的や意義があるのか」「誰が行うのか」といった問い直しが行われる契機となり、理想の会議像に近い形での実践が行われた。

こうした実践から学年団こそ生徒の学びや育ちを最も近いところで見取る存在である、という根本的な気づきが得られた。学校を動かす最良の判断材料が学年にある、と至った。

さらに対話し合う同僚を見て、B教諭も主張しだした。意見が活発に出て対話が深まったからこそ、「なぜ行うのか」という問いから、「コロナ禍であっても生徒の進路実現のために実施したい進路行事」という意志が固められた。それによって「どうすれば実施できるのか」と、問いの形が変容していった。

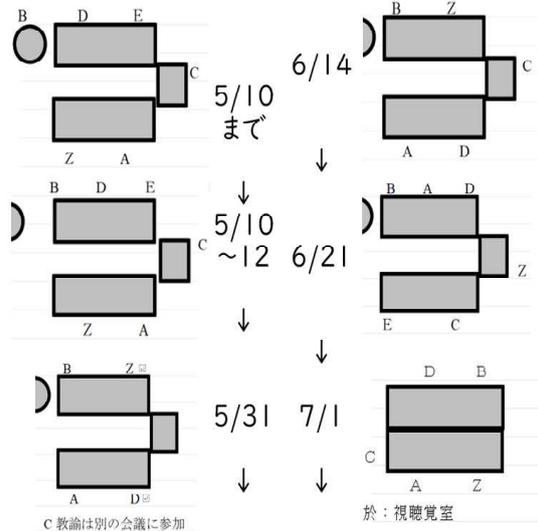
B教諭は第6回会議になってようやく皆と同じソファーに着席した。4月当初から皆と距離を置き(図9左上)、遠巻きに眺める感じに着席しようとしていたが、逡巡したあげく、ソファーに腰掛けた(図9左中)。会議で徐々に考えを口にするようになった。後日、この変容について興味深い発言が得られた。

皆さんの意見を聞きながらこの学校でど

うしたらいいのかってのを、ま、自分の判断を最初の考えから修正してっと思います。で、実際そうして関わらせてもらって完璧じゃ無かったですけど、よかったなって思います。自分の仕事っていう感覚でも、私も教員として属しているなって、イヤ本当に、一回引退するとあんまりそういう気持ちになれないんですよ。距離を置いてしまって。現役の時は自然と没入して行けたんですけど、自分で距離を持っている気がして...それは多分、離れていたらまずいなって思ったからです。意識してないんですけど、何か距離おいていたんですよ。(B教諭:2回目インタビュー記録より)

このコメントから多元的生成モデルを意識した会議を経て、B教諭に相互的主体である【臨床の次元】と主体変容の【エンパワーメントの次元】が生まれていることがうかがえる。再任用という一歩引いた立場から、会議を通じて教育への気持が再燃した。

図9 B教諭の会議での座席変遷



それゆえ、先述のB教諭の第13回会議での意見を拾えなかったことは悔やまれる。新しい教育観を深め合う好機であった。

改善には俯瞰的な目が要求される。そのために会議進行役を他の者に任せるなどして、

介入すべき点を逃さないようにしたい。そうすれば深め合いが生まれ、新たな教育の視点の生成が行われるだろう。

また、会議冒頭に「今週の生徒グッドバッド」を据えたことが変化をもたらした。会議時間を取るが、生徒を中心に置いた対話が教員たちの【エンパワメントの次元】を高めた。自分の視点に他の視点が加わり、見方・考え方が更新されていく。そうすれば「わし、だんだんこの子らが好きになってきたわ」と B 教諭が述べたような変容が期待できる。

3. 「フェーズⅢ完成期・8～11月」の取組

(1) コロナ禍での修学旅行、実施判断が下されるまで

8 月中旬、第 17 回会議から修学旅行の準備が動き始めた。11 月中旬の実施を見据え、当初のプラン通りにいかなかった場合を想定し、代替プランを学年 ICT 研修に絡めて実施した。この時は、インターンシップのように何とかなるのでは、昨年同様に中止になるのでは、宿泊が無くなるのでは、と三様の思いが居合わせていた。

この代替プラン策定では「おすすめ観光地」など仮テーマを設定し検討し合い、希望・願望も飛び交い、会議自体は大いに盛り上がった。会議は拡散から収斂して合意が生まれ、インターンシップの会議同様、どのような状況へも対応できる手はずが整うと思われた。

学年会議運営は完成期に入ったと思われていたが、学校長の判断直前に学年の教員から、「旅行実施に向けての意向調査を行ってほしい」という事態が起きたのは意外だった。

(2) 割れていた意見

第 19 回会議は付箋を使い合うことが定番化したこともあり、活発に意見が出た。

修学旅行の意義も「友達との思い出づくり」「日常と違い友達の新しい一面を発見する」友人との交流に重きを置く意見と、「地元と

の違いを肌で感じ視野を広げる」「郷土料理を食べることも勉強」「社会性を身につけさせる」と教育的意義に重きを置く意見に大別されていた。いずれにしても優先すべき大事な行事という位置づけに変わりはなかった。

第 17、19、20 回と活発な会議を経て、宿泊実施に落ち着く雰囲気であり、意義も共有され合意を得たと思った。だが会議を終え感染拡大と生徒指導面の同時対応に不安を抱き、宿泊反対を表明する発言が突如出た。

個人的なしこりを残した中で第 21 回会議が行われ、会議終盤で保護者の参加承諾を得る前にアンケートを取ることが提案された。最終的にはインターンシップ時ですら実施しなかった意向調査を行い、それを受け判断して欲しいという意見に従った。行事を保護者の意向に委ねることは、学校や教員の教育に対する自律性の低さを示している。また我々の考えも深まりきっていないことを示している。【臨床の次元】も【エンパワメントの次元】も停滞していた。

修学旅行意向調査の結果は、第 5 波出口が見えだした 9 月下旬の感染状況を反映し、宿泊の意向が 90.4 %であった。これは「日数を減らした形で宿泊」「隣県へ変更」という想定していた判断を補強するものとなった。

第 24 回会議直前には 8 月から検討し生成していた旅行プランを業者に連絡した。「そこまで固まってるなら、すぐ手配可能です」と返事され、自前の教育旅行プランが実体化し、「自分たちで組んだ」という達成感が得られた。しかしそれは、希望通りに事が運び、計画が採用された者だけが味わえ、誰かが取り残されていたという実情の裏返しだった。

(3) 平行線

修学旅行も実施が間近になり準備が進行するにつれ、保護者から多くの不安の声が寄せられた。それが担任の不安を増幅させていた。会議ではその不安に対し、「引率者の増員が

できないか」「バスやトイレ休憩での密回避は何とかならないだろうか」「せっかく宿泊するのだから旅行感のあるプランにできないか」と要望や意見が出された。

学年集会を通じて生徒へ感染症対策を依頼し、昼食時の黙食指導、巡視強化などできることから次々と取りかかった。旅程の飛騨地方を題材にしたアニメ映画を黙食時に流すと生徒たちの期待を高めるなど潤いもあった。この期間の準備や対応は、「感染者を出さないぞ」「短くともいい修学旅行を」「不安を減らしあおう」と修学旅行の不安解消に向けた協働を心がけていた。

不安と要望に一つ一つ対応したが、教員にとって安心材料となったのは、県教育委員会の協力を得て借上バスや引率者を増やせたことであった。「この状態で連れて行くのは限界。専用要員本当に欲しい」という要望に応えることが出来た。ただ要望は叶えられたが、その影に隠れ、大きな見落としが起きていた。

反対でした。散々言ってきましたけど。それはやっぱりあの子らの思い出の場が悲惨な状況になって欲しくなかった。ただ主任も理想論だけじゃなくて細かく細かく、生徒が暴れたときも中に入ってくださったし、重たい他の生徒も対応してくださったし。(中略)当初を思えば保護者にも理解してもらえ、こんな日が来るなんて思ってもなかった。(A 教諭：3 回目インタビュー記録より)

この発言から【臨床の次元】の寄り添いはある程度認められるものの、根本的にはメンバー全員による合意にまで至っていなかったことがうかがえる。会議の盛り上がりや、寄せられた事案対応や、行事成功の影で、実は平行線とも言える思いの齟齬があったことが分かる。「いずれにしても優先すべき大事な行事という位置づけに変わりはない」と

旅行の意義を学年会議で問い、合意に至ったかのように前頁で記したが、この段階から意思の疎通を欠いていたのではないだろうか。

旅行自体は感染対策の徹底という限られた枠の中で生徒たちは存分に学びを深めた。好天にも恵まれ、解散時は学校から月食も眺める感慨深い体験となった(参加生徒91%)。

小括 他人の困りから始まる変容

インターンシップ時に「教育主体としての学校」の自覚が高まった。そのため今回は実施に向け保護者意向調査を行うことで学校の自信の無さや教育に対する責任の回避を示しているようだった。自信をつけたと思われた学年会議の後退と捉えていた。

しかし、ただでさえ重い引率業務に感染症対応が加わることは、引率者個人として容認できることではない。

中島義道は「〈対話〉とは各個人が自分固有の実感・体験・信条・価値観にもとづいて何ごとかを語ることである」(中島:1997p.102)と対話について説明している。発話する者の負担感や家族の安全を第一にする思いも語れ、受け止め、対話する場として【臨床の次元】を高める会議を目指していたはずだった。

それが実現できていなかったため、完成期に入っていたと思われた学年会議がほころびを見せていた。【臨床の次元】の寄り添いが表面的なまま会議を進め停滞を起こした。

半年間の活動に手応えを感じ、インターンシップの成功体験から、同じプロセスを踏むことで修学旅行も成功すると思っていた。ここに典型的な形式化が見られる。前例踏襲や一元的操作から離れるための多元的生成モデルを意識した実践が、実践自体を形式化してしまっていた。自分の中に根強くある思考パターンへ逆戻りする力が働いていたのだ。

また、停滞が起きた原因の二つ目に作業化が見てとれる。アクティブラーニングを取り入れた授業に、「活動あって、学びなし」と

いう指摘を聞くことがある。付箋活動などが盛り上がり上手くいっているという錯覚に陥いる類いだ。活動が上手くいってるがゆえに、「活動あって、相互理解なし」という罍にはまっていた。他者の発話に真摯に寄り添う会議プロセスが必要だったはずだ。このような停滞は年度当初よりも軌道に乗り出した時期に起こるのかもしれない。

「宿泊したくない」という発言に丁寧に向き合っていれば、自分とは別角度から見ている教員の生徒への思いに気づけたはずだ。感染対策や生徒対応が「生涯一度の友達との思い出」の上にネガティブな思い出を上書きして、損ねることが何よりも居たたまれなかったのだ。そうした思いの核心に迫って寄り添い、互いに意義を問いなおし【生成の次元】を摺り合わせ、高められた可能性があった。

このように本実践のような会議運営には常に洞察と修正が求められる。そうすれば【臨床の次元】の停滞を回避し、【生成の次元】を引き出せる。

IV. 考察

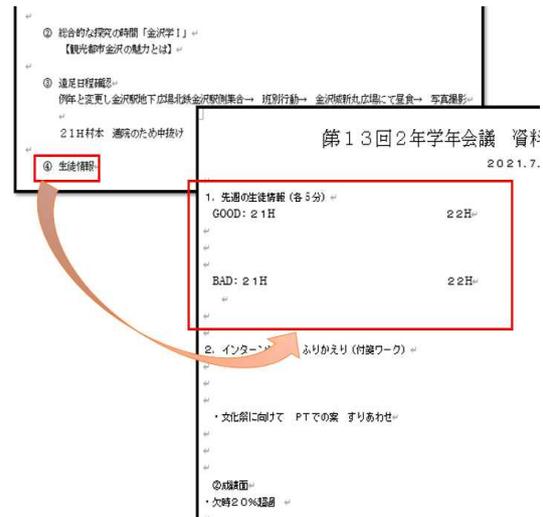
(1) 着手しやすく成果の見えやすい次元

年度当初は不安を開示し、話しやすい空間づくりから始めた。(表6)のインタビュー分析を概観すると、第1・2・4カテゴリーが【臨床の次元】の高まりを求める声と取れる。この声を拾い実践したことで、みると【臨床の次元】で効果が表れた。どんな会議でもすぐに着手できる次元と言える。

本実践では発言機会を担保するため KJ 法的手法を用いた行事振り返りを繰り返した。ここから「生徒情報グッドバッド」が派生した。会議時間の延びる回も起きたが、発話への抵抗感が溶け、後の発言に弾みが付いた。

「生徒情報グッドバッド」の実践は参加者の思考に“空き地”を提供し、互いの考えを

図10 学年会議資料の変化・生徒情報を主に



引き出しやすくする効果があった。生徒にまつわる成長や悩みや対応を率直に発言し、生徒成長の気づきを語り、同僚から他の視点を得て、のびのびと自身を次へと広げた。

主体的になったし、ためらいが無くなって、基本的に皆さんと一緒にいる。同じ空間にいる。ちょっとしたときに確認できる。から、うーん、後回しにせずに言える。(D 教諭：3 回目インタビュー記録より)

本当時間かけて時間かけて、つてのが私の愚痴を言える場所であり、全体を分かる機会。(A 教諭：3 回目インタビュー記録より)

このように会議形式の変更によって手間と時間はかかるが、困りを開示し合い、新たな視点を得て日々の教育へ向かっていった。

(2) 他人事を自分事として引き受ける

会議を通じ、他クラスへ視点が向けられたことを互いに振り返る発言があった。

グッドバッドで互いのクラス状況知れたことがまず一個、大きかったです。やっ

ぱりあっちの方が負担重たい。会議でクラス状況を話すことで伝わってきて（中略）それに対する A 教諭のしんどさがより分かったというか。（C 教諭：3 回目インタビュー記録より）

クラスで進行状況合わせることで大事なことやと思っていたんです。なんだけども、どうやったんやろ。C 教諭の足かせになつたのかなって。（中略）なんかあの子のやり方をやらせてあげれば良かったのかなって。（A 教諭：3 回目インタビュー記録より）

自分のことで精一杯であったのが、同僚への配慮を相互に持つようになっていた。自分事のように気を配ってくれる仲間が身近にいる、こんな大きなセーフティーネットはない。互いが互いのことを自分の問題として受け止める「エンパワメントの真髄」（菊地：2016a p.195）とも言える主体・変容が起きていた。

かつてはこのような変容は少なく、とにかく仕事に反射的に対応していた。各教員が分断され、個業に追いやられていた。働いているのか、働かされているのか。教えているのか、教えさせられているのか、教育に対する自律や主体性が問われていた。

しかし【エンパワメントの次元】の高まりは様々なところで見られた。フェーズⅠでは感染症拡大が予防意識を高め、遠足実施に向け行事をコントロールしようという自覚が高まった。フェーズⅡでも感染症が拡大する中、教育で何を優先し行事をどうしたいのかを、他に委ねるのでなく、自ら行ったことで大きなエンパワメントが得られた。最も主体変容の起きたB教諭は振り返る。

今回インターンシップに関わられて自分も充実感を味わえてありがたく思っています。あれがなかったら、本当に自分、何

しにきてるんだらう、ってなつたと思います。（B 教諭：2 回目インタビュー記録より）

一方、フェーズⅢでは完成に向かっていると思われた本実践が、実は活動の表面的活発化ばかりに目が行き、同僚の本心を汲みきれないという停滞期を招いていた。

反対でした。散々言ってきましたけど。それはやっぱり、あの子らの思い出の場が悲惨な状況になって欲しくなかった。（A 教諭：3 回目インタビュー記録より）

これまでの成果で【臨床の次元】が高まっていたから反対意見を述べられたという見方もできる。だが、この発言を自分事として受け止めきれなかったため、合意も得られない中の行事实施となった。

目指したい主体・変容の姿は互いが互いのことを自分の問題として受け止める状況である。そういう点では「生徒情報グッドバッド」は主体・変容を促していた。

「グッド」とポジティブな価値がラベリングされ、次の週に向け「頑張れそう」「成長するかも」と期待や希望を持てるようになる。「できない」「だめ」という過去に引きずられることが減り、良さを探す癖がつく。そして些細な変化にも気づけるほど心の感度が上がり、生徒の成長の小さな芽を見逃さないようになった。教員は互いにエンパワメントし、日々の教育へ自律的に取り組んでいた。

（3）多元的生成の場＝「学年会議」と課題

あらゆる社会的営みは私たちの有りようによって変えられる。見方を変え、見えなかったものが見え、新たな教育実践を生む。

フェーズⅠでは校則の遵守というモノサシから、同僚との会話を通じ新たな見方を得た。フェーズⅡでは中止されそうだった行事が、

既存の意義を問い直し、実施したい行事として位置づけが更新された。行事を上から降りてくる一元的なものとして捉えるのではなく、自律的に取り組んで主体性を発揮することにより、多忙感を軽減させられる。フェーズⅢも相互的主体変容は停滞を見せたが、意義の問い直しや行事を自律的に行えたことで【生成の次元】は幾分か高まっていた。

このように本実践が試みた多元的生成モデルに基づいた学年会議の取組は、相互的主体変容を生じさせることができたと言えよう。

しかしながら、フェーズⅡでは新任者の話に着目することができず、本校の教育に欠けている点を探り新しい教育を生み出すことができなかつた。また、フェーズⅢでも活動の表面的活発化が相互的主体変容の高まりだと錯覚し、個人の困りに気づききれなかつた。

安堵や妥協、経験則などが実践を旧来の会議へと引き戻していく。あるいは既存のフレームを外すための実践が新たなフレームとなって思考や気づきの力を鈍らせる。そうした力が働くことをどう乗り越えるかが今後の課題だ。例えば、三つの次元の高まりをつづさに見つつ、なかなか生まれない【生成の次元】の高まりを相互的主体変容達成のバロメーターとして観察し、次の実践へ向かう。

最も生徒に近い存在であるクラス担任が集まる「場」である「学年会議」。ここを上から降りてくる教育の一元的操作の末端として捉えるのではなく、「弱さ」「いたらなさ」「不安」を抱えた教員たちが相互的主体変容を起こす多元的生成の「場」と捉えなおす。

本実践を通じ教員たちは生徒成長の手応えを得て、主体的に教育活動に取組み、多忙感を払拭できることが分かった。今後は思考停止へと引き戻す力に抗いながら、教員の資質を互いに向上させ続ける実践が望まれる。

引用文献・参考文献

- 1) エイミー・C・エドモンドソン(2021)『恐れのない組織』英治出版
- 2) 金子玄・樋口修資(2016)「教職員定数及び配置数からみた公立高等学校の再編・整備に関する一考察」『明星大学研究紀要 教育学部第 6 号』 pp.33-50
- 3) 菊地栄治(2016a)「高校教育のポリティクス」小玉重夫『学校のポリティクス』岩波書店 pp.189-211
- 4) 菊地栄治(2016b)「教師教育改革の批判的検討と教育経営学の行方」『日本教育経営学会紀要第 58 号』 pp.13-23
- 5) 菊地栄治(2021)『他人事≒自分事 教育と社会の根本課題を読み解く』東信堂
- 6) 厚生労働省(令和 3 年)「人口動態統計」(<https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/81-1.html> 閲覧日 2021.1.5)
- 7) 小室淑恵(2018)『「残業ゼロ」の仕事術』ダイヤモンド社
- 8) 斎藤環(2021)『やってみたくなるオープンダイアログ』医学書院
- 9) 篠原岳司(2018)「北海道の高校再編に見る人口減少社会の学習権保障」『公教育システム研究第 17 号』 pp.159-171
- 10) 高谷哲也・山内絵美理(2018)「〈対話〉型校内研修への改革が教師の成長実感と研修認識にもたらす変化に関する一考察」
- 11) 中島義道(1997)『〈対話〉のない社会思いやりと優しさが圧殺するもの』PHP 新書
- 12) 水本徳明(2013)「理論的総括」『日本教育経営学会紀要第 55 号』 pp.143-148
- 13) 向谷地生良(2020)『弱さの研究—「弱さ」で読み解くコロナの時代—』くんぷる
- 14) 文部科学省(2021)「令和元年度学校教員統計調査」([https:// www.mext.go.jp /content /2021_0324-mxt_chousa01-000011646_1](https://www.mext.go.jp/content/2021_0324-mxt_chousa01-000011646_1) 閲覧日 2021.1.5)
- 15) 屋敷和佳(2012)「小・中学校統廃合の進行と学校規模」『国立教育政策研究所紀要第 141 集』 pp.19-41

小学校における生徒指導の協働体制づくり ーネットワーク的組織をめざしてー

久野 恭子

金沢大学大学院教職実践研究科 学校マネジメントコース

【概要】 生徒指導上の悩みを担任一人が抱え込みやすい小学校現場において、協働体制づくりを1年8ヶ月に亘って行った。その際ネットワーク概念にもとづき、困っている児童を結び目（ノット）とし、「われわれ意識」を持ちながら役割の境界を取り払いつつ、柔軟に対等に関わることを心がけた。結果、教員同士や保護者、外部機関との連携を行うネットワークが校内に増えていき、職場がネットワーク的組織となった。これに伴い職員一人ひとりが安心して生徒指導上の悩みを仲間に相談することができ、問題が起こったときに即座に役割分担を行い協働して対応する力が向上した。

I はじめに

1. 問題の所在

(1) 学級担任制の壁を越えた協働の難しさ

生徒指導対象児童の背景には発達障害・愛着の問題等があるケースが多い。これらの背負っている個々の課題が対人関係のトラブルや問題行動となって現れてくる。故に生徒指導上の問題は困っている児童が発するSOS行動と捉えることができる。学校現場では、その児童の保護者と学校側が共に協働して支援に当たらねばならない。しかし、課題に向き合う小学校担任は、“学級担任制故に学級内で起こった問題の原因をすべて自分の責任であると考え「抱え込み」傾向が強い。”（谷島，2011）また、平川（2021）は生徒指導における学校訪問調査の課題として“学校現場は、職員が時間に追われ、協働体制が整わないのが実情”と指摘している。

本校においても、生徒指導上や特別支援上の配慮が必要な児童は各クラスに数名ずつ在籍している。しかし、生徒指導部と連携して取り組むには、勤務時間内での話し合いに確保できる時間は放課後の実質45分

間であり、状況を掴んだ後対応策を考えるのには無理がある。業務適正化として大量の仕事なるべく効率よく片付けて帰宅時間を早めようとしている中、職員たちが、相手が忙しそうなので話しかけて手を止めさせるのが申し訳ないとためらう様子も多々見られる。また、生徒指導上の問題行動を背景まで捉え、児童の保護者と連携して取り組む力は、担任個人の力量によってまちまちであり、困り感や危機感を感じ取る個人差もあるので、声をかけるのを躊躇するうちに対応が遅れ、後から大きな問題になるケースもある。その際は、学年団や生徒指導部が勤務時間を大幅に超えて対応に当たらねばならなくなっていた。

筆者は本校で9年間勤務している。これまで生徒指導、教育相談の課題に取り組む時、児童の背景を捉える際に「特別支援教育」と「教育相談」の分野を重ねて対処に当たっていくことが必要だと感じており、4年前から特別支援教育コーディネーターと教育相談を兼務しながら担任の支援をしようと取り組んできたが、本校の現状の中でうまく行かない悩みを募らせていた。

(2) 先行研究

小学校における協働体制づくりについては、教科指導や教育課程作成について数十本の先行研究が見られる。しかし、生徒指導における協働体制づくりの先行研究はまだ少ない。永岡ら(2018)は「児童の成長を促す開発的生徒指導の実践を通して、児童の自己有用感を育てる教職員の協働体制づくりの推進」を目的とした。手段として学校環境適応観尺度を活用した教職員の協働体制による児童の見立てを行うと共に、教職員の自発性を高め、協働意識をもった教職員集団を形成するために、特別活動を活用したプロジェクトに取り組んだ。その結果、課題として「学級間の格差解消や若年教員の力量形成への協働体制づくりによるアプローチの必要性」(ibid, p. 26)を明らかにしている。

そこで、生徒指導で学級担任制というシステムを越境し、柔軟に協働体制を築いていく方法として先行研究の「ノットワーキング」(Engestrom, 2005)を用いる。ノットワーキングとは“協働体制に取り組むときに、生まれてくる仕事を組織化するやりかたのことである。”“ノットワーキング(結び目を作ること)で、重要なのは、あらかじめ決定済みの固定したルールがなく、また権威の中心が決まっていなくてもかかわらず、パートナー間の協働が形成されるという点である。”(山住, 2013) これまでも、級外の筆者が担任の先生方と関わる時、「困っている児童」を話題の中心として状況を共有したり、支援を共に考えていく時が一番協働性を築きやすいことを実感していた。そこで、「困っている児童」をノット(結び目)とし、ノットワーキングの概念を小学校現場における生徒指導に導入し、人と人、内部組織と外部組織を柔軟に繋げて支援のための協働体制をつくっていく。その際、ノットワーキングを形成していく人をノット

ワーカーと呼ぶ。ノットワーカーが困難を抱えた児童や教師とどのように関わり、新たな支援の工夫や役割分担、ひいては協働体制が生まれてくるのかのプロセスを明らかにしたい。

また、協働体制においては医療現場に先行研究がある。山口(2015)は、病院の組織をコミュニティと捉え“「より良いコミュニティづくり」のためにコミュニティの構成員が違いに協力しあい、相互に影響を及ぼしながら成果を共有できるような活動形態を協働と呼ぶ”(ibid, p. 96)とし、連携と協働の違いを表1のように示している。

	連携	協働
①課題の共有	浅いレベルでの共有	深いレベルでの共有
②関係の形態	いずれかの側が主導権を握る	対等な立場での関係づくり
③役割の認識	それぞれ決められた独自の役割を担う“そちら”と“こちら”の意識	場合に応じて役割が生み出され、相互交換される場合もある“われわれ”意識
④参加の形態と結果	部分的・組織全体の変化はない	全体的・組織的に構造変化
⑤課題達成と成果	初めから決まっている成果 業務効率を重視 安定した課題達成率	革新的な成果 過程と成果の共有を重視 達成率は予測不能
⑥問題点	新しい課題への対応が柔軟ではない	意見調整や達成までに時間がかかる

表1 連携と協働の違い(op. cit. p. 96)

医療現場の対象者となる「患者」と、教育現場の対象者となる「困っている児童」は大変類似性があると捉えた。よって、小学校をコミュニティと捉え、職員は生じてくる生徒指導の課題を「深いレベルで共有」し、「われわれ意識」を持ちながら役割の境界を取り払い、「対等な立場での関係づくり」を目指して協働体制を作ろうとしていくことが「より良いコミュニティづくり」のための礎となると仮定した。

そのコミュニティの場となる職員室は牧(2015)が協働性を維持させる要因として“教育の指導や悩みのストレスを、教師間で共有する文化が存在していた。職員室で気持ちの重荷を降ろした個々の教員は、翌朝またすっきりしてせわしない日々を開始することができていた”と指摘している。

このような職員室にするために、具体的にどのような声かけ、会話、働きかけが協働性を生み出して維持できるのか、実践を通して明らかにしたいと考えた。

2. 本研究の目的

以上の問題把握により本研究では、小学校において生徒指導における問題解決のための協働体制づくりを目的とする。困っている児童や担任を中心とし、ネットワークの形成を通じた支援体制をつくるために、生徒指導部の特別支援教育コーディネーターや教育相談担当が、ネットワークとしてどのように関わり、校内外において新たに役割分担ができるのか、そのプロセスを記述すると共に、ネットワークの要点を考察する。

II 研究の方法

筆者（以下、私と記述する）が、当該校務の協働体制づくりを推進するネットワークとしての実践研究を行う。自らの実践活動をPDCAサイクルで行い、その経過を記述・分析するアクションリサーチの方法を取る。アクションリサーチでは「自己省察」が重要な位置を占めるため、自己省察記録についても丹念に取った。

1. 対象

勤務校において生徒指導の困難を抱える教職員とそれを支援する教職員

2. 研究計画

2020年6月～2021年3月においては、私が教職大学院から週に1回金曜日の夕方に訪問支援を行った。その後、2021年4月～12月においては、勤務校にて特別支援教育コーディネーター、教育相談担当を兼務しながら実践を行った。

生徒指導上の困難な事態が起こったとき、私をはじめとする教職員が困っている状況や感情を隠さずに出し合い共有することが重要であると考えた。よって、困難さを抱える児童の担任や、それを支える教職員同

士が思いや考えを安心して出し合えるように働きかけ、記録・分析した。また全教職員に対するアンケートを実施し、生徒指導上の協働体制の方法や課題について記述してもらい、それらも分析の対象とした。

III 実践経過

以下の4期に分けることができる。

(1) 第1期 (2020年6月～8月)

「ネットワークの関わり方を確立する」

(2) 第2期 (2020年9月～2021年3月)

「職場がネットワーク的組織に変容し、協働体制づくりが進む」

(3) 第3期 (2021年4月～7月)

「ネットワークのOJTが進み、中堅教員E先生が協働体制の輪を広げていく」

(4) 第4期 (2021年8月～12月)

「ネットワークによる協働体制が維持される職場となる」

1. 第1期の取り組み

～ネットワークの関わり方を確立する～

【要約】コロナ禍による勤務校の困難を聴き取り、その中でも一番困っている担任Cと対話を繰り返した。その中で、ネットワークとしての関わり方を確立していった。また、夏期休業中にネットワークを職員に説明して理解を得た後は、特別支援教育コーディネーターのA先生と教育相談の養護教諭がネットワークとなり、次第に職場がネットワーク的組織へと変容して行った。

コロナ禍で4月～6月が休校期間であった。6月に学校が再開した時から週に1度の訪問支援を始めた。はじめは、教育相談担当の養護教諭と特別支援教育コーディネーターであるA先生と3人で保健室に集まり、二人から困っている児童たちや先生方の様子を聴き取った。2ヶ月間に及ぶステイホームの影響で生活リズムを戻せなかったり、オンラインゲームで友人とトラブルになっ

たりして困っている児童が多々見られた。その中で、休校のストレスを発散するように教師の指示に従えない児童Bの対応に学校全体が一番手を焼いていることが明らかとなった。担任C先生の指示に従えず立ち歩く児童Bのいる学級は、Bを中心に徐々に規律が乱れていった。生徒指導部が支えようとしていたが、生徒指導部で話し合った対応策が学級の実態やC先生の本音と一致しない部分があるように感じ取れた。そこで、外部の立場から3つの関わりを行った。

(1) C先生と生徒指導部のノットづくり

まず、私がC先生の困り感を聴き取り、想いを受け止めた上で一緒に対応策を考える役を申し出た。面談の時間を申し出た時、はじめは私と1対1で対話することに戸惑いを感じていたC先生もカウンセリング的に関わろうとする私に徐々に心を開いてくださるようになった。すると、対話を重ねる中でBに対して優しい気持ちで関わり続けることや、記録を的確に取ること等、自己決定した取り組みに対して大きな力がわいてくるC先生の素晴らしさが見えてきて、私はそれらを職員全体に解ってほしいと願うようになった。

一方で、児童Bの状況がなかなか改善できないことに対して、もどかしい気持ちを抱えておいでるA先生をはじめとした生徒指導部の気持ちにも共感できた。そこで、私との対話の内容をA先生、C先生両方の同意を得て記録を開示し、それぞれの気持ちを伝え合うことにより、生徒指導部会とC先生が協働的な関係になるように渡り歩いた。養護教諭がその私の立場を理解してくださり、常に私を支えてくれていた。

(2) 職員に協働体制づくりの説明を行う

これらの関わり方を職員に伝えたく、管理職にお願いし、比較的余裕がある夏期休業中のはじめに私は何のために訪問しており、どんな実践研究をしたいのか、資料を

持参して説明の場を設ける機会を頂いた。

職員室の真ん中でポスターを映写し、「困っている児童のためにポスターのような協働体制を作っていきたい、そのために私はノットワーカーとして関わりたい。」と述べると、管理職や職場の仲間より以下のような反応があった。



<ポスター 困っている児童を取り囲む協働体制モデル>

校長：「このポスターはどういう目的で作ったん？」
 私：「この学校で困っている児童のことを笑顔にしたいという想いで作りました。」
 事務主査：「今説明してるその場所、ノットワーキング広場にすればいいですね。久野さん今度から来たときにそこに座ったらいいのではないかと。」
 私：「ありがとうございます。そうさせてもらいます！」
 A先生：「久野さ～ん、今発表した資料、印刷してみんなに貰える？実現可能なんか、他にもっとできることないか、考えてみるし～。」（大きな声で）
 私：「隊長、ありがとう！ぜひ変なところや解りにくいところあったら、教えて！」

<実践研究を説明後の職場の反応>

これらの会話の中で、事務主査の方が、まず私の説明を理解してくださり、職員室の真ん中の作業スペースをノットワーキング広場と名付け、物理的な場所を確保してくれた。続いてA先生の大きな声での発言をきっかけに職場の仲間が私の実践研究を理解し、協働して支えてくれようとしてくれる雰囲気になっていくことを感じた。私

も、長年共に働く中で困っている児童のことを真摯に考え、職員に温かく指示を出してくださるA先生を隊長と呼び、すがりつく思いであった。そんな中、発表の最後はいつも私を支援してくれる養護教諭の「おつかれさま～、よくがんばったね」という温かい言葉を皮切りに職員室の仲間の拍手で包まれ、発表した私は安堵感で涙が溢れた。

(3) 職場の状況を分析して説明し、改善を提案

また、1学期の職場の状況を活動システムモデル図（図1）として作成し、A先生、養護教諭、管理職に渡した。

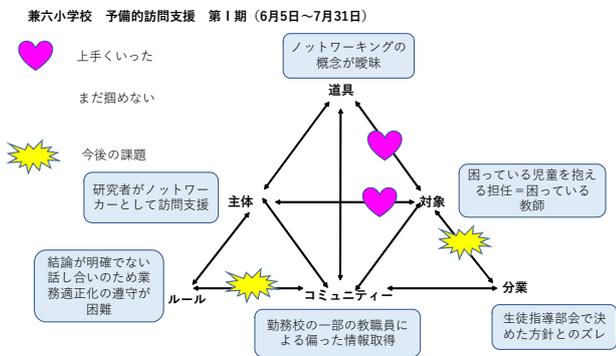


図1 ネットワーキングにおける活動システムモデル図

この図は当初対話した困っている児童Bを抱える担任Cが周囲の同僚や生徒指導部と意思疎通ができず、自信をなくして悪循環に陥っている様子を図で指摘したものであった。原因は、生徒指導部と担任が協働的な関係づくりができていなかったことで担任が困り感を素直に出せていないこと、また、担任の困り感と生徒指導部の困り感とにズレがあったからだと分析できた。そこでこの活動システム図の〈対象⇄分業〉の部分で担任Cと生徒指導部が緊張状態であったことを課題として示した。また、私が2ヶ月間の訪問支援で一部の職員としか対話できていないことや校内委員会等の会議が長時間に渡っても、結論や今後の方針が出にくいという課題も示したものであった。この図を基にした対話では和やかに本音を話し合うことができ、互いの至らなさや職場の課

題を共有し合い、それらを解消していこうとする協働体制がA先生と養護教諭と私の3人の間に生まれていった。

また、一部の職員としか話せていない葛藤を解消するべく、私は初めて通級担当となった講師や学校を掛け持ちする英語インストラクターの先生等、職場に対して遠慮がちな気持ちをもっていると感じた先生方に積極的に話しかけ、児童の情報交換を行った。これまでずっと級外だった私も含め職場で少数派の級外という立場は業務が異なるため担任との距離を感じ、児童の指導法等で悩んでも相談しにくい思いが伝わってきた。そこで級外との対話から困っている児童の様子を聴き取り、昨年度までの様子や担任がどのように対応しているのか、自分がノットになることを意識して「～先生、〇〇さん、教室での様子はどうですか？」とつなぐことにより、ここでもノットワーカーとして担任と級外の対話のきっかけとなるように働きかけていった。

2. 第2期の取り組み

～職場がノットワーキング的組織に変容し、協働体制づくりが進む～

【要約】夏期休業中の説明や対話を経て、私からA先生や養護教諭へとノットワーカーが増えていった。また、新たなノットワーカーがさらに他の先生方を活用して仕事を割り振ってくださり、職場がノットワーキング的組織へと変容していった。事例検討会の進め方や協働体制の役割分担のバランスを試行錯誤しながら、ノットワーキングが定着していき、職員間の信頼関係が高まっていった。

(1) 職場におけるノットワーカーの広がり

2学期が始まり、1ヶ月経った後、職員終礼時に訪問した。その中でずっと面談を重ねてきたC先生が、職員全体の前でBの様子（クールダウンして図書室から戻ってくる時間は守ろうとしている、しかし教室で立

ち歩き、自分の足に巻き付いてばかりで困る) という困り感を自然に語るようになっていた。

それに対してBが図書室に行ったときに空き時間で職員室から駆けつけて見守っている他学年の先生が、図書室から戻ってくる約束時間カードを本人が見せようとしないのでわからないというありのままの情報を躊躇しながらも伝え、C先生が「必ず渡しているの、本人に見せるように促してほしい」と答えて疑問を解消しようとする姿が見られた。すると、A先生がC先生を補足してくださり「足もとに巻き付いてくる児童を抱える担任はどうしてよいのか解らない中、とてもがんばっている。みんなですべていいか考えながら、自分たちにできることを支援していこう」と、職員に呼び掛けてくださった。この瞬間、私はA先生がネットワークワーナーになってくださっているの理解した。また、C先生も職員がBの支援を協働してくれると感じ取って、現在の困り感を素直に伝え、それに対して周りの先生も支援の際に困ったことを素直に伝え合うことで、Bに対する支援や指導の方向をそろえることができた。その後、校長先生が「困っていること苦しいことを隠さずに出し合ってほしい。そこから対応を考えていきます」と締めくくった。私のいない間にも勤務校がネットワークキング的組織に変容したことを感じた。

(2) 高学年複数児童への支援体制づくりに葛藤する

2学期以降も困っている児童の数は多かった。その中で特に、高学年児童複数名による対人関係トラブルが生じ、授業の進行に影響を来すほどになった担任D先生が、大変苦しい状況となった。担任D先生を支援しようと、業後に長い時間をかけて話し合いを重ねた結果、A先生や生徒指導主事がネットワークワーナーとなり、次のような協働体制

づくりが行われていった。

- ・ 保護者対応：A先生、昨年度の担任
- ・ 困っている男子児童たちの聴き取り、指導：隣のクラスの担任、級外男性教諭
- ・ 学級全体指導：担任、生徒指導主事
- ・ 職場全体指示：管理職、A先生、生徒指導主事
- ・ 保健室登校児童の保護とケア：養護教諭、スクールカウンセラー、空き時間教諭、管理職

〈D先生の学級を支援するための協働体制〉

これらの協働体制で動いて行く中で、それぞれの担当が「ずっと保健室登校となりそうだけど大丈夫かな…」「この役割を引き受けてしまって良いのかな…」等、負担感に押しつぶされそうになっている会話も見られた。これまでの学級担任制にはない、新たな協働体制のバランスを探っていく葛藤に職場全体で揺れ動きながらも、1つのクラスの困り感をなるべく職員全員で分担するようにしていた。管理職も先頭に立って、教室に入れない児童と対等に徹底的に遊ぶ姿が見られ、その管理職と児童の温かく、微笑ましいやりとりを見て、養護教諭や補欠に入る先生方がその様子を笑顔で報告し合いながら互いに元気をもらっていた。

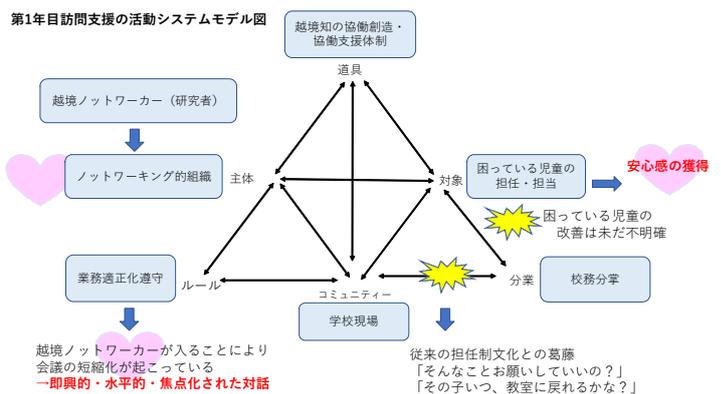


図2 第1年目訪問支援の活動システムモデル図

第2期は、困っている児童と教員の数が増加し、状況も複雑であった。その分、上記の図のように主体が私から生徒指導部会のメンバーに代わり、各自がネットワークワーナーとなり、協働体制が職場全体に広がった

ネットワーク的組織へと変容した。それに対して、対象者となった担任D先生は「みんなが話を聴いてくれて動いてくれたので私もがんばろうと思いました。おかげで何とか乗り越えることができました。」と後に振り返りながら話している。困っている児童たちは簡単には改善しなかったが、協働体制による安心感があったため誰一人倒れることがなく1年間を終えることができたと分析する。また、事例検討会や校内委員会を繰り返し行うことで、徐々に会議の短縮化・効率化が起こっていった。私は、週末自分のいない5日間の様子をその日初めて聴くため、事例に対して即興的に対応する力をつけ、教職大学院での学びを越境して活用することができた。また、水平的・焦点化された対話から生まれた方策を管理職が先頭に立って実行することで、空き時間を潰して支援に入る職員も他クラスの児童でも、明るい気持ちで関わりを楽しみながら支援に入ることができるようになったと考える。一方で、担任制文化の中で周囲が丸ごと代わってトラブルに対応したり、支援をしすぎたりすると、担任の自立・自律が損なわれ、互いに苦しい場面ができることが課題として残った。

3. 第3期の取り組み

～ネットワークのOJTが進み、中堅教員E先生が協働体制の輪を広げていく～

【要約】いわゆるベテランの3人のネットワークから、中堅の教員へとOJTが進んだ。昨年度困っていたC先生、D先生も同じ学年の若手の先生を温かく支援するネットワークとなり職員室のムードメーカーとなった。また、新たに特別支援教育コーディネーターに加わってくださったE先生はネットワークとしての立ち振る舞いが素晴らしかった。E先生は困り感が大きく、周りにもケガをさせてしまう危険が高い児童Fを担当してしっかりと向き合い、生徒指導部会に

も入ってくださった。その中で特別支援教育コーディネーターの仕事を積極的に学んでくださり、外部機関とつながったFさんを取り囲む協働体制づくりを率先して行った。

新学期が始まり、担任も一新した。私も勤務校で級外の2～6年生の音楽を担当すると共に、教育相談と特別支援教育コーディネーターの兼任となった。2年目に入りA先生や養護教諭に安心してネットワーク役を委ねることができるようになった。

その中で、学校として一番対応が難しかった困っている児童Fの事例を中心に協働体制づくりの経過を報告する。この対象児童を選んだ理由は、第2期同様に、トラブルが大きいほど、周囲の協働体制の輪が大きくなり、連携が深まったからである。

Fは昨年度からカッとなると教室を飛び出したり、行動を止めようとした友達や先生に抵抗し、結果的にケガを負わせてしまったりすることがあった。その状態を爆発と呼ぶ。この爆発が起こると、職員が数人で数十分かけて身体を押さえなければ本人や周囲の安全が確保できず、F本人も周囲も力を使い果たしてへとへとになってしまい、徒労感が大きかった。爆発は家庭でも起こっており、保護者も大変困って医療機関に受診と相談を続けたが、改善されないまま新学期を迎えていた。そこで今年度は特別支援教育に堪能な中堅のE先生が担任をすることとなった。E先生は、勤務年数が長い私とA先生の異動後を憂慮し、「特別支援教育コーディネーターの仕事を学んで引き継がねばならないと思います。」と、今年度から生徒指導部会にも自ら入ってくださり、4人目の特別支援教育コーディネーターとなった。

対象児Fは私の音楽科の授業でも、集団参加が難しそうなことが2回に1回はあった。私の時間以外はずっとFに対応する担任E先生は大変であろうと察し、毎日のように朝

礼前や放課後に養護教諭と共に10分程度の対話を行った。しかし、多忙な中で短い対話の時間を確保することが難しいことが多かった。

(1)対話時間の不足を記録の活用で補う

これらの状況の打開策として、私はFが音楽の時間起こした爆発の様子やE先生から聴き取った様子を実習ノートに記し、教職大学院の指導教官から労いの言葉や対応の知恵を貰ってE先生に伝えることが日課となっていた。また、E先生にもFの様子を記録として残すように提案した。それを受けてE先生は、Fが困った時、逆に調子が良かった時や、保護者から聴き取った家庭の様子を記録にまとめるようになった。私はその資料も合わせて、週末教職大学院に持参し、指導教官と事例検討会を行い、新たな知恵を頂き職場に還元しながら新しい週をスタートしていた。4月終わりに、私とE先生とが、記録を取ることに話合った。

E先生：覚悟して担任したけど思った以上に毎日Fさんのいろいろなトラブルがあって辛い。学級担任一人で対応できるレベルの子ではないわ…。いつもヒヤヒヤしながら授業しとる…。

私：一人で抱え込んだらE先生、潰れてしまうわいいね。実践研究のためにも今年度ずっと一緒に考えさせて！私も毎日大変やって自分の頭が興奮状態で家に帰って、実習ノートつけているときにやっと少しずつ落ち着いてきて消しては書き直すうちに何がおこったか事件を落ち着いて見れるようになって、「じゃあ、明日こうしてみようかな」って作戦立てれるげん。

E先生：私も読んでいただき、知恵をいただけるから記録が続いています。記録の向こうに応援団がいると思って…

この対話は、困っているFの支援を最後まで共に考えたいことや、Fの様子や私たちの対応を記録し客体化した視点で見たいこう

とする私の決意をE先生に伝えた場面であった。そしてE先生も自身の記録をノートとして、校内や外部機関と協働体制づくりができることを実感しており、そのことが支えとなっている気持ちを「応援団」という言葉で現した。また、金沢弁同士で「つらい」や「大変」という感情を素直に出し合うことで水平的な関係で互いの同僚性を高め合っていた。

(2)校内協働体制と外部機関との連携で職員同士の信頼関係が築かれる

困っているFを中心とした校内協働体制も、徐々に確立していった。Fが爆発したときには他の教員や管理職が駆けつけ、共に四苦八苦しなながら何とか収めた後、「しんどかったね～」「大変やったね～」「こんなに困っている状況やったんやね」と感情を交流しあう中で、互いの心の壁が取れ、協働体制が深まっていった。

しかし、5月の連休が明けるとFの困り感はさらに大きくなっており、困って爆発する頻度も増えていった。爆発の行動内容も次々と代わり、「このように爆発したら先生方はどうしてくれるのだろう？」とFが私たち教職員に知恵比べを挑んでいるようだと話し合った。そこで、「様々な助言の選択肢があった方がいいです」というE先生の言葉に背中を押され、他大学の特別支援教育専門のG先生をお願いをして5月半ばに訪問支援に来ていただいた。G先生にはFが爆発してしまった様子を実際に見ていただき、おさえるのを共に手伝って頂いた。その時のFの爆発はこれまでにない大きさで長さであった。その様子を基に、G先生からは私たち職員が共通して対応すべき行動や、担任E先生を中心とした役割分担が明確となる助言をいただき、校内での支援の方向性をそろえることができた。いただいた助言は文書にも起こして教職員全員に共通理解してもらい、協働体制をお願いした。G先生に

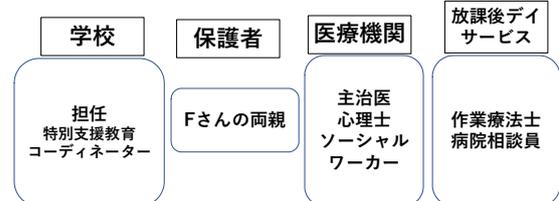
はこれ以降、1学期間、月に1回のペースで訪問支援に来ていただき、他児童の相談も合わせて協働チームに加わっていただくこととなった。E先生が日々記していくFの記録方法もG先生の助言により写真のように精選されていった。

写真：E先生の記録

これはFの困っていると訴えている行動を1週間単位で記録したものである。記録法は私たちが書き慣れている小学校の週案形式に準じている。その中でE先生は色を3色に分けており、赤は「周囲を巻き込んだトラブル」黄は「調子の悪い状態」青は「保護者と連携した内容」である。赤や黄色の記録にはその原因となったE先生の推測が端的に書き込まれている。Fの困っている行動にも必ず原因があり、Fの立場になって考えてみようというE先生の気持ちが現れている。このFを理解しようとするE先生の姿勢がFに伝わっていき、時期を追う毎にE先生にやってしまったことを素直に話し、その背景の自分の気持ちも伝えることができるようになっていった。

保護者もFが何とか穏やかに過ごせるようになってほしいと強く願い医療機関受診を熱心に行っていた。特にFの下校時の大きな爆発をきっかけに下校時は放課後デイサービスの職員が玄関までお迎えに来てくださる通所を始めることができた。E先生は玄関先にFを連れて毎日降りていき、直接引き渡す際に、積極的に学校の様子を報告し困り

感の共有や連携を行った。またE先生が作成した記録をもとに、放課後デイサービス、医療機関と積極的にFの状況をシェアし活用した。E先生の毎日の丁寧なネットワークングにより、5月末にFが通院する病院にて以下のメンバーでケース会議が実現した。



このケース会議で困りごとを学校側、保護者側、放課後デイサービス側で共有し、主治医や心理士、相談員から助言をもらう会となった。この時、Fの保護者が初めてこれらの参加者の前でヘルプをしっかりと求めることができた。これまで、保護者も家庭内のみで苦しさを抱え込んでいたため、対応が難しかったのではないかと参加したE先生とA先生が報告してくれた。そして、今後定期的な包括的・継続的な支援をみんなで検討していくことを確認できた。

その後もFの学校での様子は一進一退であった。下校後の出来事が学校での心の状態に深く関わっていること、また爆発は週の半ば以降の午後に起きることが、保護者への聴き取りやE先生の記録により明らかになっていった。また、爆発は必ず私の音楽の授業や同じ学年の先生の授業、昼休み等、担任のE先生がいない時に起きていた。よってFがE先生に対して強い愛着があるのではないかと話しあった。

(3)E先生の支援における協働体制づくりを模索する

校内でもこんなになんばっておいでるE先生が安心して自分の仕事やクラスの他の児童に関わることのできる時間を確保してあ

げたいと話しかけていた。私の音楽の交換授業でもE先生のクラスの児童たちを預かり、その間だけでも仕事に集中してほしいと願っていた。しかしFの爆発が頻繁に起こり、非常に申し訳なかった。危険な時は私一人の力ではどうにもならず、E先生や管理職、A先生に駆けつけてもらいさらに迷惑をかけてしまうことが悔しかった。授業中、Fが調子が悪い予兆を見せても、他の児童と授業を進めねばならず、個別に関わるのが難しい。結果、爆発してしまう。そんな葛藤や悩みをE先生やA先生にいつも伝えていた。この状況を解消できないものか、私自身も自分とFとの関わりにおいて、教職大学院の先生方や他大学のG先生にも頻繁に相談した。外部の先生方に力になって頂けることが私たち職員の心の支えとなっていた。

4. 第4期の取り組み

～ネットワークによる協働体制が維持される職場となる～

【要約】夏期休業を活用し、校内の困っている児童を丁寧に洗い出して、校内委員会を行った。Fについては夏期休業中E先生と共に教職大学院でもネットワークを行った。Fの他にも勤務校で困っている児童は合計32名に及んだが、Fへのネットワークによる協働体制作りを粘り強く繰り返し行っていたことによって、生徒指導部の職員は具体的な協働体制の方策が短時間の話し合いで決定できるようになっていた。特に第2期で担任をうまく支えることができずに葛藤していた高学年児童たちの問題が再び起こりつつあったが、校内の管理職を中心としたチームで行事を効果的に活用しながら担任を支える協働体制づくりができるようになっていった。

(1)夏期休業中に全ての困っている児童の支援体制を考える

夏期休業の始めに、A先生が困っている児童の洗い出しアンケートを担当に行ってく

ださった。それを基に、外部機関と連携が必要な児童、特別支援学級や学校に進学を控えた児童について校内委員会を行った。私は、会議の枠を1時間と設定し、進行させていただいた。「どの情報を誰から得るとよいか」「誰がどの仕事をいつまでに行うか」「どの視点を大切に話しあいをするか」「どのような対応を共通で行うとよいのか」等、これまでのネットワークの繰り返しによって、具体的な協働体制の方策が短時間の話し合いで決定できるようになっていた。校内委員会で決定した方策や出し合った知恵を基に保護者面談に望むと、これまで心を閉ざしているように感じていた保護者も協働体制づくりに加わっていただくことができるようになった。

(2)E先生への協働支援体制の広がりと確立

なかなか改善しないまま夏期休業に入ったFに対しても、協働で時間をしっかり取って対応策を生み出そうとした。私は5月に他大学のG先生に校内委員会に参加していただいた際、対面ならではの即興的な質疑応答がとても参考になったと感じた。そこで私がネットワークとなり、8月上旬にE先生が、教職大学院の指導教官とも直接対面した事例検討会を企画した。私は、対話を通してE先生に外部機関の力強い応援があることを実感してほしいと感じた。この会で、私の指導教官からも知恵をいただきながら教職大学院の実習生を含めた協働体制を強化することができた。E先生は「このような大学の先生方が私たちを応援してくれていたのですね、心強くなりました。」と喜んでくださった。

この機会をはじめとし、夏期休業中の時間を活用し、管理職や職員で心ゆくまで気になることを話し合い、必要に応じて保護者や外部機関とも連携を取りながら情報や知恵を集めた。その上で夏休み終わりの校内委員会で次の図に示すようにFを中心と

した協働体制づくりがさらに強化された。

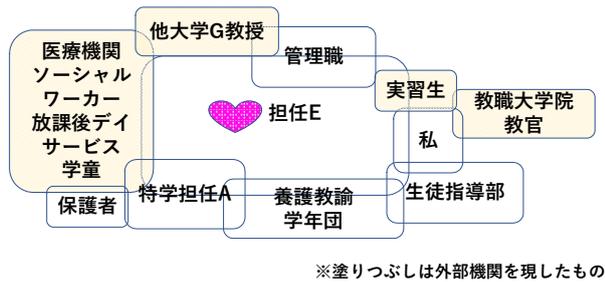


図3 E先生を取り囲む協働体制

新たに2学期以降加えた校内支援体制としては、特別支援学級の弾力的運用を利用することである。これまでの記録を基に、Fが調子が悪くなってしまいう午後の時間帯は特別支援学級でA先生と個別で学習し、下校時玄関先でのデイサービスとの連携もA先生が担うこととなった。また、保護者との面談による連携もベテラン教諭のA先生が入ることによって、E先生、保護者ともに安心感が高まった。これらのことにより、E先生がクラスの他の児童の放課後補充学習にも力を入れることができるようになり、級外の私から見てクラス全体の学力や授業への集中力が高まっていくのを感じるようになった。

(3) Fを中心とする協働体制での職員の成長

Fも午後は自分のペースで学習ができ、A先生に認められることで自信をつけていき、他の一斉授業でも爆発することが少なくなった。また、E先生が出張でいなくなった時は必ず爆発が起こっていたが、それもなくなった。私との音楽科の授業ではFに「音楽係」という役割を与え、Fにとって難しそうな活動があり、調子が悪くなりそうな予兆を感じた時は、プリントを配る、楽器を運ぶ等の合理的にみんなのために動く役割をテンポ良く与え、「助かったよ、ありがとう」「一緒に楽しい授業になるようお手伝いしてね」等の声かけをした。すると、Fは苦しそうな様子から一転、嬉

しそうな表情になり、その後は授業をがんばることができるようになっていった。そのFのがんばった様子をE先生に「褒めてあげてください」と必ず伝えることで、私たちの間にも明るい対話が増えていった。

一方、Fを毎日午後から預かることになったA先生の負担感が心配であったので、私からA先生にも「しんどいことがあったら絶対教えてね」とお伝えしていた。A先生も「今日はヒヤリとした場面があったん。」や、「Fと前からいる子との同時指導をどうしよう…きついなあ」等、私に聞こえるよう素直につぶやきを出してくださった。そこで、「おつかれさま～何がきつかったん？」と問いかけることでA先生自身が解決策を見つけたり、聴いてもらってすっきりした顔になったりして、何とか綱渡りのような状況でも頑張ってくださった。

もともと特別支援学級に在籍していた児童が、不適応を起こしたりFとトラブルになりそうになったりと、A先生の負担と気遣いが予想していた以上であった。そんな時は周囲の先生方がA先生の話の聴き、児童と共に楽しめる教材を伝えたり、空き時間に応援に行ったりして支えていた。

また、学校と連携し、対話を重ねる毎に保護者の対応も少しずつ柔軟になっていった。Fの希望をくみ取りながらも、「このデイサービスで爆発が頻繁に起きてしまうから回数を減らして学童を復活させてみよう」等、これまでの失敗経験等も踏まえた対応を複数用意できるようになっていった。また、E先生に向けての連絡帳に「最近は学校やデイサービスが楽しいと言っており、朝登校をしぶることもなくなってきました」など、Fの良い報告が増えていった。それを読んだ私たちも広げ合い、伝え合い、喜びが何倍にもなっていき、良い循環が生まれていった。現在のFはまだ時折トラブルは起こすが、E先生が「『やらな

ければよかったな』と思っていることはある？」と問いかけると、素直に自分のやってしまった悪いことを話し、相手に対して謝れるようになり、他の児童と同じような指導が入るようになってきた。これは、Fの行動の背景の感情の様々な動きのうち、スポットを当てたい部分をE先生が言語化して取り出し、FにフィードバックしていくことによってFがもっと良くなりたいという気持ちを引き出す結果となっている。

第3期、第4期の9ヶ月を通して、Fの状況は揺らいだままであったが私たち職員が成長し、協働体制を組んでの対応法の引き出しが広がって行った。それに伴い図4のようなFを中心とした協働体制が生まれ、互いを温かく柔らかく包み込もうとする気持ちの中で組織が成長することができた。



図4 Fを取り囲む協働体制の結果図

(4) 他児童や他学年への校内協働体制の広がり

このような協働体制づくりはFのみならず、他の困っている児童や他学年にも応用することができた。特に第2期において、学校全体で悩んでいた高学年児童たちへの校内協働体制づくりが第4期では大きく前進した。高学年のクラスに落ち着きがなくなり、担任のH先生が悩み出したとき、運動会や合宿や音楽発表会などの行事を活用して学校全体で児童を育てる協働体制を組んだ。その中で、担任、級外関係なく、児童の想いを汲み取りながら「一緒によい思い出を作っていこうね」と声かけし、叱ら

ずに待つ指導「仲間と協力でき、少しがんばれば達成できる活動」を工夫してテンポよく与えていくことに取り組んだ。困っているH先生に対して図5のような協働体制づくりを行った。

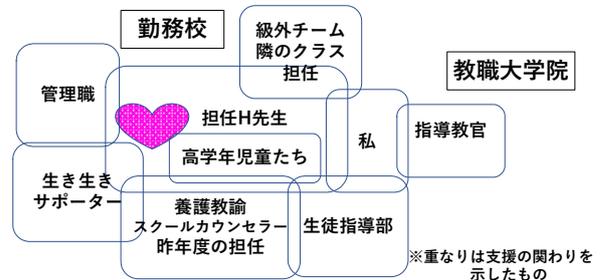


図5 H先生を取り囲む協働体制

昨年度の担任だったD先生が共感しながら想いや悩みを聴き取ってください、私に伝えてくださった。また、養護教諭もスクールカウンセラーと繋げながらH先生の体調を気遣うと共に、教室に居づらくなった児童たちのフォローを行い、再び前向きな気持ちにして教室に戻す役割を行った。スクールカウンセラーは養護教諭をフォローし、教室に居づらい児童の保護者面談を丁寧に行った。また、悩んでいるH先生が子どもたちの前を出て指示を出すときに、管理職や12月より配属されたいいきいきサポーター、隣のクラス担任、級外の私と複数体制で行うこともあった。また、指導の様子を管理職やいきいきサポーターの先生が見守り、常に前向きな助言を行っていた。H先生と児童の想いがすれ違った時は、若い図工専科の講師の先生が児童の気持ちを汲み取り、先生方に伝える役割を担っていた。生徒指導部会での事例検討会もH先生の気持ちを十分聴き取り、過去の自分たちの経験と合わせて共感した上で、支えようとする温かい話し合いとなっていた。

ここで第2期よりも成長したことは、児童や担任をノットの中心からはずさないように気がつけたことである。級外の私たち

が良かれと思い、起こってしまった困りごとを早く片付けようと担任の代わりとなり動いてしまうことは、後に担任と児童たちとの距離がさらに離れてしまい、指導に混乱を来すこととなることを昨年度私たちは学習していた。ノットの中心を担任とし、子どもたちとの関係をつなぐための下支えをし続けようとする関わりは、担任も周囲の私たちも、代わって動いてしまうよりも忍耐を強いられ、大変苦しいことである。しかし、一進一退しながら学校全体に関わり、苦しい中でも誰一人倒れることなく児童と共に成長しながら毎日を過ごすことができている。

IV 考察

1. 生徒指導の協働体制づくりとは

実践を通して小学校における生徒指導は結果として学級担任と児童との関係が一番重要であることが明らかとなった。これは、担任が1日の中で一番児童と過ごす時間が多く、保護者対応の窓口となっている小学校学級担任制である限り、変えられない事実であることが解った。

よって、担任の役割を級外や担当者が丸ごと代わってしまうと、後に担任とクラスの児童たちの信頼関係を壊してしまう結果となる。特に、私自身も管理職から度々注意されていたことであるが、「私の時はうまく行くよ」という態度を出すのは余計に担任を追い詰め、決してしてはいけないことであった。この前提を踏まえて校内で話し合い、外部の専門家から知恵を頂きながら、明らかになった協働体制づくりを行う際の有効な手立ては以下の7点であった。(1)問題が起きた時はその背景となる感情や人間関係や過去のデータを精一杯集め、児童の立場となって考えてみる。もしくは指導は一旦置いて、まずは当事者の児童から状況や気持ちを根気よく聴き取り、何が

トラブルとなった原因なのかをチームで考え、絡まった糸を一つひとつ丁寧にほぐすように対応していく。

(2)児童が友達を傷つけたり等、不適切な行動をしている時は、その事実を職員全員に伝え、どの職員も見過ごさずに同じ指導や対応ができるようにしておく。「この先生の前では不適切な行動をしても見逃してもらえる」というほころびがないようにする。その行動をしてしまった気持ちを汲み取りながらも、誤った行動は今後一切ダメという毅然とした態度を取り、指導の際に児童がなぜやってはいけないのか納得できる理由を示す。

(3)教師と児童との関係では、垂直型の言語のみでの指導ではなく、水平型で共に汗を流したり、代わりの適切な関わりや動きを根気よくやってみせることで、徐々に改善をめざしていく。

(4)級外であっても授業や学校生活全般における関わりで、児童とどれだけ信頼関係が構築できているかが、指導の鍵となる。日々の挨拶や明るい声かけ、休み時間の雑談がいざとなった時の指導に反映される。

(5)担任の個性やこれまでの経験における得意分野を伸ばせる基盤づくりを校務分掌や教科担当、特別活動を行う際に職場全体で行っていく必要がある。

(6)互いがリラックスして本音を出し合える雰囲気づくりが職員同士の人間関係や教師と児童との生徒指導の場において重要である。職員室や相談室、保健室をそのような場として整えていくことが必要である。

(7)本音を出し合った上で互いに納得できる部分はどこなのかを一緒に決めていき、行動に移していくことが解決への手立てとなる。その結果、人間関係が深まり互いが成長できる場面が多々あった。

2. ネットワーキングの「ノット」とは

本研究において、協働体制づくりには人

と人がつながるための「ノット（結び目）」が必要であると考えた。そのノットが生徒指導における「困っている児童」であり、その児童を受け持つ「担任の先生」であった。その困り感については直接対話し、共に解決方法や改善方法を考えていくのがベストであったが、多忙なため職員室でなかなか出会うことが難しい現状において、「記録」がノットとして教職員同士や外部と連携し、協働していく際の重要な役割を果たしていた。特にFについてのE先生の記録は、次年度以降の担任への大切なノットとなるであろう。

3. ノットワーカーとしての関わり

1年8ヶ月に渡る対話記録を分析していくと、ノットワーカーとなっている私、A先生、養護教諭、E先生には共通して以下のいずれかの言葉が毎回入っていた。

支援の手を差し伸べたい場合

「どうしたん?」「おつかれさま～、大丈夫やった?」「～さんどうや?」「元気?」「これは任せて!」

支援が欲しい場合

「聴いてください」「〇〇さ～ん、助けて!」「相談いいですか?」「教えてもらっていい?」「ごめんねえ→いえいえ、こちらこそです」「ありがとう!助かった!」「不安なので近くにいてください」

互いを励まし合おうとするとき

「もう、笑うしかないねえ」「なかなか私らの勉強になる子やねえ」「次はこうきたか(ワクワクした口調)」「今日はすごく〇〇さんががんばっていたよ」「あの子なりにがんばってるよね」「保護者の方の気持ちもわかるよね」「私も不安やけど、一緒にがんばってみよう」

これらの言葉は、対話の中で互いの感情がネガティブな流れになるのを食い止め、安心して困り感を出し合える場作りに役立つ言葉であった。また、困り感を出し合う対話でも本音と冗談を代わる代わる交えながら笑顔で終わることが多かった。特に職員室のムードメーカーとなっているベテラ

ンのA先生は声が大きく職員室の中でも通るため、それを聴いていた私たち職員がA先生の口癖を自然と真似して同僚と関わるようになったと考察する。また、職員室の会話はざっくばらんで安心して困っていることを話せる温かいものであり、誰が聴いても話の輪に加わられるようなものであった。私や教頭先生、養護教諭、E先生は「誰のこと話してるの?」「〇〇さんのこと?」とその対話にスッと参加し、協働体制づくりの知恵を出し合ったり、児童の成長を共に歓声を上げて喜んだりしていた。そのうちに、対話している先生が必要な担当の先生にアイコンタクトや相槌を送り、それを受けて話し合いに加わる光景が職員室で普通となっていった。

4. ノットワーキング広場の活用

事務主査の方が発案してくださったノットワーキング広場は、写真のように職員室の真ん中に位置している。



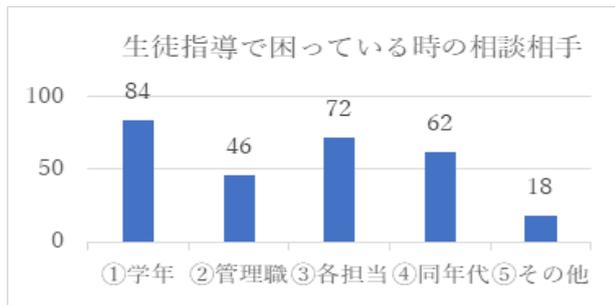
<ノットワーキング広場の様子>

この場所での会議や会話は管理職にも聞こえるため報告や相談がしやすいこと、また外部からの電話対応が絶えない本職場において、電話にもすぐ出ることができ、その後も話し合いに復帰しやすいことが長所として挙げられる。普段はフリースペースとなっており、顔を付き合わせて丸付けをしながら会話をし合ったり、机の上に大変な作業があった場合はみんなですッと助け合い、分担し合って速く終わらせることもできた。また、学級農園で採れた野菜のお裾分けや、みんなですつまめるお菓子も置いて

あり、憩いの場ともなっている。職員室にこのような物理的につながれるネットワーク広場があることが自然な協働体制を生み出す大切な要因となっていた。

5. 職場におけるネットワークの成果

夏期休業中に職員全員に対して行った協働体制づくりについてのアンケート結果では、児童・保護者の対応について困った時に相談できる相手がいるかという質問に対して100%の職員が「いる」と答えていた。その相談相手の内訳(%)は以下のグラフの通りであった。



生徒指導で困った時は隣に座っている同学年の先生方にまずは声をかけ、さらなる連携が必要だと感じたら複数いる特別支援教育コーディネーターや教育相談担当のうち声のかけやすい担当者に相談している様子が見て取れた。相談を受けた担当者は必ず他の担当者に伝え、誰が主となって対応するか、また管理職と連携するかを判断して必要ならば校内委員会を開催して対応に当たっていた。また、年代や性別ならではの悩みがある際は自分に近い年代や少し上の年代の先生方で集まり、普段から気さくに話しあっている様子が見られている。

管理職と対話したとき「生徒指導、教育相談対応の答えは一つではない」という言葉が印象的であった。それぞれの立場や強みを生かした対応を考え、逆にまだできないこと、専門ではないこと、苦手なことを知恵を出し合いながら担当や管理職が主となりフォローし合える体制づくりを行ってきた。そんな中、アンケートでは、「困っ

ている先生がいたら自分ならどのような関わりやヘルプができるか」という設問にも答えてもらった。これは自分がネットワークの立場になった時の具体的なアイデアを問うものであった。その結果は以下の通りである。

- ・ どうしてよいかわからない。
- ・ 話を聴き、実際の様子を見て一緒に対応を考える。(6)
- ・ 相手の負担にならない程度の声かけをする。(2)
- ・ 担当が一人で抱えることにならないように管理職や担当とつなぐ。(3)
- ・ 校内委員会を設定して作戦を考える。(2)
- ・ 参考となる資料を渡す。(2)
- ・ 他の仕事のお手伝いをする。(4)
- ・ 励ます。考えかたの転換のアイデアを出す。

「どうしてよいかわからない」と答えていた先生は、席が電話の側にあるために真っ先に電話に出てくれ、全てのクラスの保護者の対応も丁寧にしておいでる先生であった。いわば保護者と私たち教員の第1のネットワークとなっている方であったが本人にその自覚がなかったと思われる。他の職員は初任からベテランまでどの年代でも自然に協働体制を作るためのアイデアを書きおき、実践に移していた。このような結果となった背景には、困っている児童のことを日頃から活発に話し合いながらチームとなって対応できる雰囲気職員室の文化として定着したためだと考察できる。ヴィゴツキー(1978)は“学習はさまざまな内的プロセスを目覚めさせるが、このプロセスは環境の中にいる人びとと子どもたちが相互作用し、同輩と協力するときだけに働くのである”としている。本研究においても、生徒指導上困っている全ての児童のケースにおいて、職員が協働体制を意識し、児童から学ぼうと関わっていった時、職員間や保護者、外部機関との信頼感や関係の深まりがあり、指導法や支援法の成長

が見られたと言える。

6. 今後の研究課題

(1) 私たち職員は本研究において、困っている児童の支援法を丁寧に行おうとするほど、時間外労働を行い、多忙な状況となった。例えば外部機関との協働は成果があった一方、準備（記録、資料作成や予定の摺り合わせ）に多大な根気と労力とがかかった。本研究で示した外部機関との連携の過程が篠原（2007）が指摘する“内的、外的アカウントビリティの調和的実現の方策の探究”につながるように、今後もネットワークとして働きかけていきたい。

(2) 本研究は、片岡（2007）が分散型リーダーシップに引きつけて考察を加える際に、“実践を考慮した理論深化にもかかわらず教育実践の現場では教師のバーンアウトをはじめとした疲弊感が覆っていることも事実”と指摘していることを受け、“研究の蓄積化と現場の疲弊化の橋渡しを行い、そして、実践現場の疲弊を軽減する理論研究”として「困っている児童」と、担任する「困っている教師」を同僚や外部機関と結んで協働体制をつくっていくネットワークを実践研究した。今後も続けて、ネットワーク論と分散型リーダーシップ論を比較検証しながら学校現場に居づらくて困っている児童や教師を支援対象とした実践研究を進めていく。

(3) 本実践研究は1年目、私が教職大学院で専門的な知識や対応法を学びながら学校訪問支援を定期的に繰り返し、対象校の研究における土壌づくりを行った。その上で、2年目は対象の学校現場に勤務しながら、記録をつけて省察し、日々指導教官から助言を得ることができた実践故に成果があったと考えられる。今後、どのような職場環境であっても、スムーズに協働体制をつくって実践することのできるネットワークの方法をさらに追究していき、このよう

な協働体制づくりが各学校に広がるための働きかけを引き続き行いたい。

引用文献・参考文献

- 1) 平川佳宏(2021)生徒指導のよりよい取り組みと校則の見直しの在り方を探るーよりよい教師間の協働体制づくりをめざしてー, 佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要第5巻, 472-473.
- 2) 片岡徹(2007)分散型リーダーシップに関する一考察：学校経営研究における「理論と実践」の相互作用性の議論に着目して, 教育行政学論叢, 第26号, 29-36.
- 3) 永岡拓也・七條正典・野村一夫(2018)児童の自己有用感を育てる教職員の協働体制づくりの推進ー児童のよさを認め生かそうとする開発的生徒指導の実践を通してー香川大学教育実践総合研究, 第37号, 13-28.
- 4) 牧郁子(2015)学校の雰囲気と教師の協働ーチーム援助の土台として, 児童心理, 金子書房, 27-34.
- 5) 篠原岳司(2007)米国大都市学区教育改革における教師の位置ー分散型リーダーシップと相補的アカウントビリティのフレームよりー, 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 第102号, 119-141.
- 6) 谷島弘仁(2011)教師へのコンサルテーションー何が望まれているのか, 児童心理, 第63号, 73-78.
- 7) Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 90.
- 8) 山口悦子(2015)医療と芸術が混淆する新しい創造活動：病院の集団や組織が変わる, 変える点その仕組み 新曜社 96.
- 9) ユーリア・エンゲストローム, 山住勝弘・山住勝利・蓮見二郎訳(2013)ネットワークする活動理論：チームから結び目へ, 新曜社, 35.

高等学校における「対話型初任者研修」が 教員の「やりがい」にもたらす影響

山上 佳織

金沢大学大学院教職実践研究科 学校マネジメントコース

【概要】 勤務校は、毎年のように初任者教員が配置され、学校全体における若手教員の割合が相対的に高い。若手教員は経験が少ないゆえ、仕事の仕方がわからず、職務に「やりがい」を感じにくいという課題がある。そこで、「対話型」での校内研修の実践（高谷・山内 2019）を参考に、初任者と若手教員がかかわり合う「対話型初任者研修」を構築し、そこでの協働的な学び合いが、勤務校の教員（初任者教員を含む）の「やりがい」にどのような影響を及ぼしたのかを明らかにすることを目的とした。

その結果、本実践では、「対話型初任者研修」が初任者にとって主体的な学びの場となり、教員が「やりがい」を感じる萌芽的な場面がみられた。これらは、研修の場で語りながら、自己の働き方への省察や、悩みの共有により、教員の内面に変化がもたらされたものと考えられる。研修という場において、相互に学び合えるかどうかや、そこから同僚性の構築へと発展するかどうかは、そこでの感情の変化次第であると考えられる。

I はじめに

1. 問題の所在と背景

近年、教員は社会情勢や子どもの変化に伴い、働くことそのものに困難さを感じ、精神疾患による病気休職者数の増加等が社会問題となっている（文部科学省 2021）。指導力向上のための互いに研鑽し合うような学びや、学校は組織であるという共同体としての認識をするための校内研修が求められているにもかかわらず、校内研修に対するネガティブなイメージがある。先行研究においても、校内研修への教員のネガティブな印象について語られてきた。これらは、教員間のスキルの差異や、個々の教員が抱えている課題を考慮せず、形骸化した校内研修が行われてきたことによるものだと考えられる。

勤務校においては、継続して初任者教員が配属され、若手教員の占める割合が相対的に高い。しかし、勤務校は小規模校であるため、経験が

ない若手教員であっても、主任を担わなければならない、主任層の若年化が深刻化している。このような状況は、経験がないため、わからないことが多く、若手教員にとって、教職という仕事に「やりがい」を感じにくいのではないかと考える。そのため、若手教員が「やりがい」を感じられることを目指し、初任者と若手教員がかかわりあう研修の在り方を、先行研究を参考に模索した。

II 実践研究の目的と方法、対象

1. 研究目的

本研究は、初任者と若手教員がかかわりあう「対話型初任者研修」を構築し、そこでの協働的な学び合いが、勤務校の教員（初任者教員を含む）の「やりがい」にどのような影響を及ぼしたのかを明らかにすることを目的とする。

2. 勤務校の実態と課題

一方、勤務校は、石川県内に位置する公立の高等学校で、教職員数 20 名の小規模校である。校長 1 名、教頭 1 名、再任用教諭 3 名（うち 2 名が短時間勤務）、教諭 13 名（うち 10 名が教職経験 10 年以下の若手教員）、実習助手 1 名、養護教諭 1 名で構成されている。しかし、勤務校は小規模であるため、経験がない若手教員であっても、主任を担わなければならない、主任層の若年化が深刻化している。勤務校における校務分掌は、総務課、教務課、生徒指導課、進路指導課、生徒会課、教育相談課、保健指導課、図書指導課で構成されている。生徒数の減少に伴い、教諭数が減少し、学年主任が課の主任や担任を兼ねるといったような状況がここ数年、続いている。なお実践者は、初任者指導教員を担当した。

3. 実践方法

以上の勤務校の実態を踏まえ、本実践研究では「対話型」による初任者研修を実施した。

水本（2013a）によれば、「教育活動は技術合理性が低く複雑性が高いため、効果の不確実性が高い」、それゆえ、「教職員は徒労感にとらわれやすく」、若手教員に限らず、多くの教員に「やりがい」を感じにくい構造が学校組織に存在する（水本 2013a:p. 143）。また、教員が「やりがい」を感じる場面について「①教育活動（授業や生徒指導、部活指導など）がうまくいったと実感される場合、②教育活動の努力に対して他者から感謝されたり、評価されたりする場合、③長期的に教育の効果が確認される場合」が想定されると指摘している（同上）。

だが、勤務校では、若手教員の割合が相対的に高く、「②教育活動の努力に対して他者から感謝されたり、評価されたりする場合、③長期的に教育の効果が確認される」ほどの教職経験はないため、長期的な教育の効果や他者からの評価を得にくい状況にある。また、「①教育活動

（授業や生徒指導、部活指導など）がうまくいったと実感」できる場合もあるが、相手が子どもゆえ、その「効果の不確実性が高い」。

このような状況を解決するために、本実践研究では、高谷・山内（2019）における対話型の校内研修を参考に、「対話型初任者研修」を実施した。高谷・山内は、対話型の校内研修の事例を分析し、「対話を通して他の教師の多様な見方や考え方に触れ、自身の物の見方や考え方が広がったり変化したりしたことが、成長実感の内実として語られた」と言及している（高谷・山内 2019:p. 166）。また、「校内研修の形態や内容に対話や活動的な演習を採用することに加え、その進め方に一定の柔軟性を持たせることと、採用した方法に対する専門的な価値づけをその都度しっかりと考えることが有効である」とも述べている（同上:p. 167）。

したがって、勤務校にて「対話型初任者研修」を実践することを通して、研修参加者らが、他者からの多様な見方や考え方に触れ、それぞれの物の見方や考え方が変化することを目指す。また、そのような過程で、教育活動の努力に対して、「他者から感謝されたり、評価されたりする」ことが生じ、職務への「やりがい」が想起されるものと推察する。

具体的には、初任者・若手教員・指導教員の 3 名で研修を行った。知識を羅列的に教え込むのではなく、リクエストシートを活用して、初任者が求める研修内容を計画した。

これまでの知識伝達型の初任者研修では、知識を伝えることに焦点が当てられてきた。そのため、指導者と学習者間の関係性の構築や、彼らの主体的な学びは困難な状況にあった。初任者研修を対話型にすることで、知識を伝達するだけでなく、指導的立場の教員の「多様な見方や考え方に触れ、自身のものの見方や考え方が広がる」機会となる。

このことは、指導的立場の教員にとっても、

初任者とかかわることで同様に生じる現象で貴重な意義がある。そのため、指導的立場に立つ教員も研修にかかわる中で、自身の自己開示や、主体としての変容が期待できると考えたため、指導的立場の教員にも、研修後に、振り返りシートへの記入を依頼し、事後の自己省察の機会をつくった。

なお、先行研究によれば、初任者指導の場面においては、指導的立場の教員の意図とは別に、「彼らの指導が初任者を「追い詰める」」可能性があることが指摘されている(太田ら 2016 : p.16)。そこで、本実践では、指導的立場に立つ教員が事前にリクエストシートの内容を把握し、初任者が求める研修内容となるように意識した。

4. 研究方法・分析方法

本実践研究では、「対話型初任者研修」に関係する教職員(初任者1名、初任者の指導にかかわる教員5名)にヒアリング調査等の協力を依頼し、「対話型初任者研修」の導入が教員の「やりがい」認識にどのような影響を与えるのかを確認することとした。実践研究の協力者の概要は、以下の通りである。

表1 実践研究協力者

	教職経験	性別	担当学年
初任者	なし	男性	1年
経年者A	2年	女性	3年
経年者B	2年	男性	2年
経年者C	8年	女性	2年
経年者D	8年	女性	3年
経年者E	3年	男性	3年

※2021年4月1日現在

加えて、研修場面の観察記録やリクエストシート、ふりかえりシートについても参考資料として活用した。なお、得られたデータの分析は、

「ライブ講義M-G T A実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて」(木下 2007)を参考に行った。

表2-1 初任者への質問項目(4月・7月)

Q1. 仕事の「やりがい」について、どう感じていますか。
Q2. どんな気持ちで働いていますか?

表2-2 初任者への質問項目(12月)

Q1. どんな時に仕事に「やりがい」を感じていますか。
Q2. 「対話型初任者研修」を通して、どのような学びや気づきがありましたか。

表3 経年者への質問項目

Q1. 仕事の「やりがい」について、どう感じていますか。
Q2. 他の教員と、助け合って仕事をしている実感はありますか。
SQ. 他の教員と、気持ちが通じ合えたと思う時は、どんな時ですか。

III 実践経過及び分析

1. 実践研究のプロセス

2021年4~10月における本実践のプロセスは、以下の通りである(表4)。高谷・山内(2019)と同様に、本実践も当初、計画を立てつつも「一定の柔軟性」を持たせながら実践を行った。以下では、まず、実践研究の一連のプロセス(第1回~第5回)について、観察記録等をもとに論じる。つづいて、「対話型初任者研修」の導入が教員の「やりがい」認識にどのような影響を与えるのかについて、ヒアリング調査等の分析をもとに論じる。具体的には、研修の当事者である初任者と指導的立場にある教員(経年者A~E)へのヒアリング記録をもとに、「対話型初任者研修」の実施が、彼らの意識にどのような影響を与えているのかについて検討する。

表4 実践研究・ヒアリング調査・参与観察

日時	対話型初任者研修	ヒアリング	時間	参与観察
4月22日		初任者	17分	
5月17日		経年者B	18分	
	第1回対話型初任者研修A		50分	あり
6月4日	第2回対話型初任者研修B		60分	あり
7月5日	第3回対話型初任者研修C		70分	あり
7月19日		初任者	18分	
7月26日		経年者C	30分	
7月26日		経年者E	30分	
8月3日	第4回対話型初任者研修D		67分	あり
		経年者D	12分	
9月14日	第5回対話型初任者研修E		50分	あり
10月13日		経年者A	20分	
12月8日		初任者	10分	

2. 勤務校における「やりがい」の認識

なお、ここではまず講師を担った経年者に対して、研修前後に実施したヒアリング調査をもとに、勤務校の教員が日常的な職務の中でどのようなことに「やりがい」を感じているのかについて検討する。

ヒアリング調査では、どの教員も一様に、生徒と接している時、生徒の成長実感の場面で「やりがい」を感じると語っている。

また、生徒の存在や、生徒との関わりを通して、その「やりがい」を組織貢献感としても感じられていることを語っている。

表5 Q1. 仕事の「やりがい」について、どう感じていますか。（「やりがい」を感じる 生徒の成長実感）

- 経年者A:生徒とのかかわりが、大きいかなと思っています。生徒と対話したりする中で、生徒がいい顔してきて、できて良かったんやなあと思うと、自分、役に立っているなと思う。生徒がいるからこそ、思います。
- 経年者B:生徒が、節目節目で成長して、後からになって、やって良かったなって。
- 経年者C:生徒の成長を目の当たりにしたときは、やりがいを感じます。

だが、同僚との協働場面においては、次のような語りが見られた。

表6 Q2. 他の教員と、助け合って仕事をしている実感はありますか。（「やりがい」を感じにくい 協働できない）

- 経年者A:チームなので、支え合って助け合ってやって行くっていうのは当然であって、実際は、そうやってやっていきたいと思う。正直、実際、実感しにくい部分もあって、うまくやれているのかなとか。
- 経年者B:もうちょっと、協力できる方法があったほうがいいのかな。
- 経年者C:「やりがい」を感じない時があります。
- 経年者E:協力してやりたいけど、チームとしてやれてる感じないですね。個々な。個の力。
- 経年者E:ひとりひとり重たいな。責任が他より、すげえー重たいな。しんどい人、しんどいやろうなあーって。実質の偏り。

下線部から、勤務校における協力体制への渴望が読み取れる。小規模校ゆえの業務量の多さや、責任の大きさが、しんどさとして現れている。生徒の成長実感が「やりがい」として感じられるのに対して、同僚間では「やりがい」を実感しにくい状況に陥っていることがわかる。

表7 SQ. 他の教員と気持ちを通じ合えたと思う時はどんな時ですか。（「やりがい」を感じにくい 同僚の反応がない）

- 経年者A:手ごたえみたいなのが、どうしても見えないときがあつて。あんまり反応が返ってこないというか。なんかちょっと寂しいような孤立感じゃないですけど。感じてしまう場面があるのかなっていうのはありますね。
- 経年者A:はいだけで終わる時とかがあつたりして。これ、なんか、必要ないことやったんかなーとか。逆に情報、足りなかったみたい。
- 経年者C:良かれと思って言ったのに、理由もなく、拒否される。

経年者Aの語りからすると、経年者Aの意図

が、同僚に伝わらず、他の教員の無反応や無関心が、孤立感として語られている。経年者Cの語りでは、自らの意図が伝わらず、同僚から理解が得られなかったことがわかる。経年者Cの「良かれと思って言ったのに。」からは、変化を促したが、変化を受容する構成員がいなかったものと考えられる。そのため、何らかの意図が共有されず、その意見を受容されなかったことが、拒否されたという感情記憶として印象づけられている。

同僚の反応と、協業の実感については、以下のような語りも見られた。

表8 SQ. 他の教員と気持ちが通じ合えたと思う時はどんな時ですか。（「やりがい」を感じる 他者からの感謝）

- 経年者A：「先生によっては、小さいことでも、ありがとうございますみたいな、伝えてくださる先生もいて。そうなるとう単純なので、ああ良かった。今度から絶対しようみたいな。そういうフィードバックがあることで、助け合いの仕事が、できているなという実感が生まれるんですけど。」

下線部の語りでは、「他者から感謝」され、協業実感を得ている。だが、(表7)の語りも踏まえると、受け手の反応が、発信者側の感情に影響を与えていることがわかる。つまり、同僚間のコミュニケーションでは、感謝の気持ちを伝えるなどの発信はもとより、それだけでは不十分で、大人として相手の気持ちを斟酌しつつ、言語活動を行う必要があることがわかる。

以下では、このような経年者を講師として位置づけた「対話型初任者研修」について、第1回～5回までの実践プロセスの分析をもとに、初任者と経年者それぞれにどのような影響があったのかについて、研修の観察記録や事後に行ったヒアリングなどをもとに検討する。

3. 「対話型初任者研修」の実施

(1) 研修という場での対話の難しさ

2021年5月17日、経年者Aに講師を依頼し、第1回対話型初任者研修を実施した。第1回の研修では、生徒への緊急時の対応について実施した。実践者と経年者Aが研修場所や行事の少ない週に日程や時間帯を調整した。

だが、第1回研修を実施したことで、「対話型」での研修を実施するためにはいくつかの課題があることが確認できた。例えば、当初は、指導側の経年者Aが話をはじめると、参加者が静かに聞き入ってしまった。このような状況に至ったのは、初回は初任者の要望がわからないまま、一方的に生徒への緊急時の対応に関する内容を研修テーマとしたことによるのではないかと考える。つまり、初任者が何を学びたいのか、何を知りたいのか、ニーズを把握せずに実施したことが、対話を生じさせにくい状況を生み出していたと推察する。

また、経年者Aが準備した資料からは、研修を任されたことで先輩教員としての自覚を持ち、担当者として前向きな姿勢で臨んでいた様子が感じられた。だが、資料に頼りすぎたことで、知識伝達型の研修となっていたとも考えられる。経年者Aから伝達される知識は豊富にあったものの、対話が深まる機会がないまま、時間が過ぎていった。対話が深まるような問いかけができず、理由や根拠を考える場面や、そうしなければ、どうなるのかなど、視野をひろげて考える研修にはいたらなかった。対話することの難しさ、思考を言語化する場を創り出すということが容易ではないことがわかった。

(2) リクエストシートとふりかえりシートの導入

2021年6月4日、経年者Bに講師を依頼し、第2回対話型初任者研修を実施した。第2回の研修では、生徒指導に関する研修を実施した。

第2回の研修から、初任者が求める内容の研修を行うため、初任者に対してリクエストシートとふりかえりシートを書いてもらうことにした。また座席はL字型(写真1)を導入し、視線が長時間合うことを避けた。

この回では、自然な発話を生み出しやすいように工夫した。物理的な距離感を縮めることで心理的な距離感が縮まるよう考慮し、実践者は最後に座るよう意識した。

誰がどこに座るのかも観察した。リクエストシートは自由記述形式とし、記入したシートは事前に指導する側の経年者に写しを渡した。また、研修後、どのような学びや気づきがあったかを初任者にふりかえりシートに書いてもらった。



写真1 当初の「対話型初任者研修」の様子：L字型座席の導入（経年者B(左)初任者(中央)実践者(右)）

第2回の初任者のリクエストシートは、“これだけは生徒に徹底させているということは？生徒の違和感を一早く見つけるために生徒のどんなところに注目しているのか、生徒に本気で叱る指導はしたことがありますか”(原文のまま)と3点の記述があった。明確なリク

エストが出たため、対話が途切れてしまった時などを想定して、研修最後に配付するための資料を人数分作成して研修に臨んだ。叱る指導の対話場面では、経年者が以下のように語った。

経年者B：あんまり、叱りたくないけど。これが、ほんとのところ。

「ほんとのところ」という一言がこれまでの教師はこうあるべきという話の流れを一変させた。

初任者：僕も、大学とかでも、あんまり叱られたことないんで。

初任者が叱られた経験が少ないため、叱り方がわからないことを、その場にいた教員らが共通認識した。その後は、「担任は、持ち上がりですか。」など初任者から自発的に自らの関心の高い業務に対する発話が増え、教科指導、部活動指導、学級経営など対話にひろがりが見られた。その後、初任者は次のように語った。

初任者：僕、本当は、もっと先生方と仲良くなりたいです。数学と学年の先生しか、ほとんど話してないんで。

一部の教員とは、よく話をしているが、その他の教員とは、コミュニケーションが希薄であることを語った。そのような状況が長く続けば、他の教員の仕事に触れる機会が減少し、初任者の力量形成や心理的に悪影響を及ぼすこととなる。このことは、先行研究の職員室の座席配置の中でも触れられ、「可能な限り日常的接触・会話を円滑に」(太田・山下 2016:pp. 26-27)する重要性を指摘している。「物理的構造的な次元への配慮」(太田・山下 2016:p. 27)を十分に踏まえる必要がある。

初任者の発言に対して、経年者Bは、「もうちょっとしたら、飲みに行くかあ。近くに同期、おらんのけ。」と、初任者の心情に寄り添う場面が見られた。リクエストシートが、初任者にとってどんな内容を研修したいのか、経年者には、どんな内容を準備すればいいのかという安心材料となり、対話が深まったものと考えられる。

(3) 経年者の本音の語りが初任者の心に届く —「やりがい」が共有される—

2021年7月5日、経年者Cに講師を依頼し、第3回対話型初任者研修を実施した。一人1台端末の活用について研修した。アンケート集計などで端末を使う機会の多い経年者Cに研修を依頼した。これまでの研修は、空き時間に研修を行っていたが、この回はじっくりと対話できるように放課後の時間帯に行ったため、経年者の発話量が大幅に増えた。ここでは、教科指導へのこだわりを以下のように語っている。

経年者C：授業、自分が一番大事にしたいところ。毎年、変えてますもん。やり方。授業。一番大事、生徒って、見とる。だから、手抜いたらダメ。例えば、3時間かけてやったほうがいいのか、30分がいいのか。手、抜くんじゃなくて、効率とか、もっと考えてほしい。100%が、いいって訳じゃなくて、70%がいいものもある。

多くの業務の中から、どれを集中的に行うのか。勤務時間は限られている。だからこそ、自分で考えて、効率的に仕事をしてほしい。仕事の優先順位を考えてほしい。教師として最も大切なのは授業であること。事務仕事が多い経年者から、この言葉が語られるのは意外性がある。だが、経年者は熱心に語り続けた。そこには、初任者の成長への期待が込められていた。その後、経年者は胸の内を吐露した。経年者の仕事に対

するしんどさが表出した。

経年者C：忙しさに、押しつぶされそうになる。

この語りでは、仕事の忙しさそのものに、押しつぶされるのではなく、同僚の支援のなさや、無理解に押しつぶされそうになっていると解釈できる。学校組織としての協働性の弱さ、チームワークの悪さが、経年者Cのしんどさとなって表れている。これらの語りに対して、初任者は、「自分の糧になると思います。」と語っている。第3回の「対話型初任者研修」では、経年者Cが仕事への思いを、飾らない言葉で、初任者に語りかけたことにより、教師として何を大切にしていけるのか、どう仕事に軽重をつけ、ワーク・ライフバランスを保っていけばいいのかなどについて考え合うような印象深い研修となった。研修後の初任者ふりかえりシートでは、以下のような記述が見られた。

資料1 初任者のふりかえりシート

ただ与えられたものをこなすだけでなく、どのような意味があって、どのようにしたら効率的にできるかなどを考えながらやりたいです。

この研修から5か月後、初任者は、経年者Cの語りが「心に響いています。」と語っている。記憶に残る語り合いが存在したことがわかる。

(4) 初任者の語りが「やりがい」を想起する

2021年8月3日、進路指導を担当している経年者Dに講師を依頼し、第4回対話型初任者研修を実施した。初任者のリクエストシート(写真2)の“やりたいことがないと言う生徒への対応の仕方”などについて研修を行った。

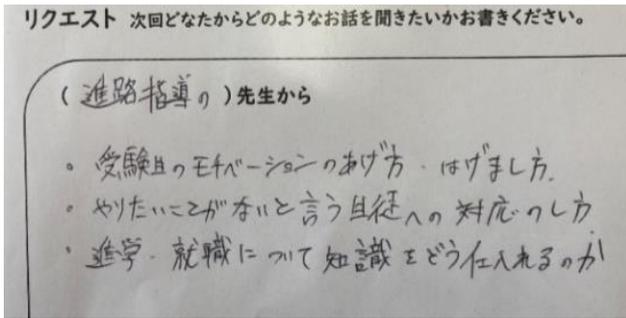


写真2 リクエストシート

高等学校における生徒と学級担任の関わりの時間は、小中学校と比較すると圧倒的に少ない。教科担任制のため、学級担任であっても、他の教員より、担任であるクラスの生徒と接する時間が少ないこともある。そのような生徒との関わり合いの中で、高等学校の教員として、どのように進路指導を行っていけばいいのか。初任者のリクエストシートからは、今後の自らの職務内容を想像し、担任業務に対する興味関心が高まっていることが読み取れた。

4回目の研修では、なぜ教員を志したのかという語り合いの中で、初任者に以下のような語りが見られた。

初任者：僕、あれです。高校の免許しか持ってないです。高3の時の数学の先生、その先生に、すごい憧れてたんで。

初任者の高校3年の数学教師との出会いが、教職を志した動機であったことを語った。

経年者D：それってすごいじゃないですか。
担任じゃないんですよね。

初任者の語りから、担任だけが進路指導を行うわけではなく、生徒の指導に関わる全ての教員が生徒の進路に影響を与えているという視点で考える発端となった。なぜ、教師を志したのか、どのような教師になりたかったのか、相

互に、自らが教職を志した、当時を思い返し、教師という仕事に対する「やりがい」を想起するきっかけとなった。研修後の経年者Dのふりかえりシートでは、以下のような記述が見られた。(資料2)

資料2 経年者Dのふりかえりシート

教員は子どもに(専門教科などを通じて)新たな世界を示したいという熱意がないとできないし、すべきではない職種だと思います。私も初心に戻ることができました。自分が若い頃されて嫌だったことはしないでおこうと改めて思いました。

経年者は、初任者と対話から、自らの初任期を想起し、初心に戻ったことが読み取れる。

(5)対話の深まりが課題解決の糸口となる

2021年9月14日、経年者Eに講師を依頼し、第5回対話型初任者研修を実施した。初任者のリクエストシートの保護者対応について研修を行った。

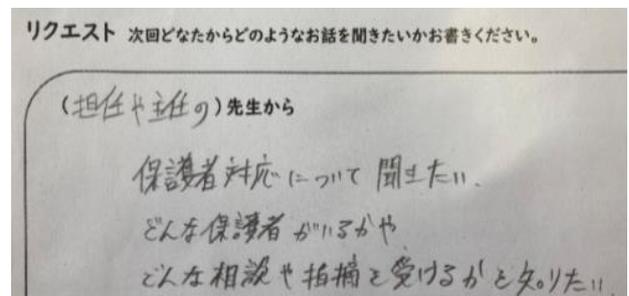


写真3 リクエストシート

物理的な構造と心理的距離感を考慮し、座席はコの字型とした。研修は、経年者Eの過去の経験から対話が始まった。

かつて、鍵の紛失調査のため、保護者へ電話連絡したことが原因で、子どものことを疑っていると、保護者側に誤解され、保護者と学校間においてトラブルに発展してしまった事例について、経年者Eは以下のように語っている。

経年者E：後にも、先にもあの時だけです
ね。この学校じゃないんですけど、すごい
もめた時があつて。今でも忘れられないで
すね。向こうの怒りは、収まらんみたい
な。その子自体は、おとなしくていい子で。
どう言ったら、良かったのかなあと思いつ
つ。今でも、思いますね。親、すごく怒っ
て。とんでもなく怒って。

数年たった今でも、解決策を見い出せないこ
とを語っている。次に、筆者が、息子が小学校の
休み時間に、後頭部に怪我を負った際、どんな
思いだったか、親としてつらく悲しい思いと同
時に、教師として職務中だが、病院に駆けつけ
なければならず、葛藤や苛立ち、焦り、その当時
の複雑な心境を語った。次に、初任者が「センタ
ー(校外)研修で、小学校の先生から聞いたんで
すけど。」と、小学校の事例について紹介した。
小学校での休み時間の過ごし方について、保護
者から、教員に児童を「休み時間も、見守ってほ
しい。」という要望があったという内容だった。

以下の語りでは、これまで解決できなかった、
経年者E自身の問いに対して、解決策を見い出
す場面が見られた。

経年者E：それ聞いてて、思ったんですけ
ど、自分らも、親御さんも、子どもが幸せ
になって欲しいという思いは、一緒だと思
うし。

教員と保護者という立場は異なるが「子ども
が幸せになってほしい」という願いは、共通し
ており、他者の対話から、経年者自らの過去の
経験について、解決の糸口を導き出している。
また、経年者Eは、「保護者の対応に迷ったら、
まず、管理職や同僚に相談した方がいいよ。」と
も語っている。

経年者E：その教員の対応が、学校の対応
になるから。

過去のどう対応すれば、良かったのかという
悩みを共有し、対話が深まる中で、一人の教員
の保護者対応が、学校組織の対応として受け止
められること、困った時は、周囲と相談し、対
応を慎重に対応しなければならないことなど、
保護者の視点も加わり、視野をひろげ、これま
で気づくことのできなかつた悩みの解決策を
導き出すことができた。

相互に考えを出し合ったことが、徐々に思考
のひろがりや柔軟性へとつながったものと思
えられる。今後、教員として、どう保護者対応し
ていくべきなのか、視野をひろげて考える研修
となった。若い教員にとって、経験したことの
ない保護者という視点は欠落しがちで、知識と
して理解できても、納得解を得にくい。保護者
も教員も「子どもが幸せになってほしい。」とい
う、経年者Eのわかりやすい言葉で語られたこ
とで、組織の一員としての、言動や態度につい
て、改めて考える機会となった。保護者対応は、
難しいというネガティブな印象からはじまった
研修であったが、「子どもの幸せ」のためにと
いう前向きな感情へと思考が変化していった。

研修後のふりかえりシートでは、経年者のシ
ートに以下のような記述が見られた(資料3)。

資料3 経年者Eのふりかえりシートより

このような状況でざっくばらんに話しする機会
がなかったので自分にもいい刺激になりました。
少しでもタメになってくれればいいと思います。

この記述から、これまで初任者と経年者間
に、“ざっくばらんに”自らの心情や、仕事に
対する思いを言語化しつくしていなかったこ
とが読み取れる。



写真4 「対話型初任者研修」の様子(第5回):
コ字型座席(実践者(左)初任者(手前)経年者E
(右))

4. 「対話型初任者研修」の実施が初任者にもたらした影響

以上のように、「対話型初任者研修」の実施を通じて、初任者や指導的立場の経年者には何らかの影響があったものと考えられる。では、「対話型初任者研修」の導入は、初任者の「やりがい」認識にどのような影響を与えていたのだろうか。以下では、2021年4月と12月に実施したヒアリング調査の結果等をもとに、「対話型初任者研修」の影響を分析する。

まず、2021年4月22日に実施した事前のヒアリング調査では、自身の「やりがい」について「授業で生徒がわかったとき。授業でモチベーション上がりますね。」と、生徒の反応が、授業への動機や意欲につながっていることを語った。他にも、生徒のつまずき場面などを、教科のメンバーで話し合う時は、協働している実感があり、「やりがい」を感じるとも語っていた。

だが、年度初めの事務仕事の多さに困惑感が見られた。

初任者：しんどいのは、思ったより、事務の仕事が膨大で。

「もっと、校務分掌の、仕事しなきゃいけないってわかってるんですけど。」とも語った。事務仕事の多さを予想することは、初任者にとって

は容易ではなく、一年間の仕事の流れを知り、一年間の経験から、ようやく大枠を掴むことができる。

参与観察においては、勤務時間内に授業準備ができず、教材を持ち帰る場面をよく見かけた。

初任者：みなさん、授業の準備いつしてるんですか？

年度初めの事務仕事の多さを目の当たりにして、経年者たちがいつ授業の準備を行っているのか疑問を抱いていた。このような状況は「やりがい」を感じにくくする要因につながる可能性がある。

次に、2021年12月8日、全5回の「対話型初任者研修」を終え、事後のヒアリング調査を実施した。これまでをふりかえり、初任者が、自ら「やりがい」を感じる場面を比較検討しながら、言語化していた。

初任者：最近は、なんかこう、4月からずっと言ってきたことが、定着し始めて学習の習慣とか。教科のことなんですけど。答案の書き方とか、だんだん定着してきて。あ。そこ。ちゃんと伝わっているんやなーって言うのが感じれて。そこに、最近は、「やりがい」を感じます。

この語りでは、自らの教科指導を通して、生徒の変化に対する「やりがい」を感じていることがわかる。また、初任者自身の内面的変化について、以下のような語りが見られた。

初任者：僕が、こうしてほしいって言うようにだんだんなっているので、そこで生徒が、そうってくれるんやなあーってとこに「やりがい」を感じています。

下線部の語りは、初任者が自らを省察し、教師としての自己成長を認識している。

また、「対話型初任者研修」を通して、どのような学びや、気づきがありましたかという問いについて以下のように語っている。

初任者：対話型なんで、主体的に臨めたというか研修に。ちょっとわからないことあっても、その場で聞きやすいですし。リアルなことををけっこう聞けたかな。ちょっと、距離が近いんで、なんかその、かしこまってない感じが、逆に良くて、リアルなことを聞けて。現場の様子を想像しやすかったです。先生、先生の当時の状況を。あ。ありそう。ありそうみたいな。そういうのやったんで、なんか知識入れるってよりも、体験談、聞けて、より身近に感じれるというか。

研修が対話型であったことから、講師を担当した経年者の「リアルな」胸中を知る機会となったことがわかる。経年者の心理的な動きが身近に感じられ、そのような共通点が、初任者と経年者の心の距離を縮め、親密性を高めたものと考えられる。つまり、知識を伝えるという表面的な研修では感じることもない、心の動きを感じることで、経年者の教師としての苦難や、しんどさをより身近なものとして解釈することができたものと思われる。

また、「聞きやすい」とも語っている。対話型という研修スタイルが、発問しやすい状況となり、わからないことを気軽に発問し合える雰囲気だったことがわかる。さらに、「主体的に臨めた」という語りからは、ここでの学びを自分事として捉え、研修に対して能動的に参加したと解釈できる。最も経年者が熱心に語った第3回の「対話型初任者研修」については、以下のような語りが見られた。

初任者：働く上での、そ。そ。そういうのも教えていただいたんで心構え。こういう心構えに、なってほしいみたいな。それも、けっこう響いてますね。

この語りは、職員室で行われる日常のコミュニケーションでは、知り得ることない、経年者の教職への信念、本心、矜持など認識したことを意味している。また、研修を通して、初任者への期待感を受容したことで、数か月後であっても、記憶に残っていることがわかる。

その後の参与観察では、初任者から「あ、僕も、その話(保護者懇談)に興味あります。」と業務に関する積極的な発言がみられるようになった。

2021年7月6日、研修に関わった経年者Cは、研修効果について、「こんなんやったら、もっと早く頼めば良かったです。さすがです。」と語っている。経年者Cの語りからも初任者の成長実感が教員の「やりがい」を感じる端緒となっていることがわかる。

IV 考察

1. 「やりがい」を感じにくい状況から研修を通して他者理解が深まる

経年者のヒアリングと実践プロセスにおける観察記録及び初任者へのヒアリング調査から、勤務校では、「教育活動の努力に対して他者から感謝されたり、評価されたりする場合」の「やりがい」を感じにくい構造があることが明らかになった。同僚の反応のなさや、協力体制を認識しにくいことが、「やりがい」を感じにくくしている要因であると考えられる。これについては、「対話型初任者研修」を実施しても、明確な効果が認識されなかった。

だが、研修では「やりがい」を感じる兆しがみられた。対話により同僚の反応を感じたことや、悩みを共に考えるという、協力体制を認識した

ことにより研修参加者の発想力が豊かになった。例えば、第5回の研修では「親、すごく怒って。とんでもなく怒って。」という保護者との摩擦に関する発言や、「どう言ったら、良かったのかなぁと思いつつ。今でも、思いますね。」と今までの考え方では、保護者対応がわからないという悩みについて経年者は語っている。けれども、対話により、経年者の考え方に柔軟性がみられたことで、過去の教育実践に対する解釈の仕方に変化がみられた。研修での人間的で感情豊かな語り合いが、「子どもが幸せになって欲しいという思いは、一緒だと思うし。」という他者への理解が深まる発言に転換している。研修により、「やりがい」を感じる萌芽がみられたものと考えられる。

2. 「対話型初任者研修」が教員に与えた影響

12月の初任者へのヒアリング調査では、「対話型初任者研修」が、初任者にとって主体的な学びの場となったことがわかる。だが、入職2か月後の6月4日「数学と学年の先生しか、ほとんど話してないんで。」という初任者の語りや、入職3か月後の8月3日「はじめて、しゃべったね。」という経年者との語りからも、初任者という立場の承認されにくさと、その希薄な人間関係が明らかとなった。経年者のヒアリング調査においても、チームとして実感しにくいなどまとまりのなさが語られている。

「対話型初任者研修」では、経年者が知識を伝えるという、知の伝達のみならず、多種多様な語りがみられ、第2回では、これまでどんな校務分掌を担当してきたのか、第3回では、何を教員として大切にしているのか、第4回では人生歴や、教員としてどんな経験をしてきたのか、第5回では解決できない事例などが語られた。これらは、初任者にとって、研修機の配置などの物理的な距離感だけでなく、心理的な距離感も縮まったものと考えられる。経年者の内面

を理解することにより、一層、心理的な距離が縮まったものと考えられる。

また、経年者は若い初任者と対話することで、初心を思い返すなど刺激を受けている。経年者のふりかえりシートからも、そのことを読み取ることができる。研修後の参与観察では、初任者の教員としての努力や成長に対して、経年者が喜ぶ場面が観察された。研修後の初任者の行動変容によるもので、研修でのネガティブな感情が表出する経験談であっても、失敗を今後に活かして頑張ろうとする語り合いが、ポジティブな感情を生み出し、どの切り口からの対話であっても、相手をよく知るための、材料となったためと考えられる。研修での対話は、相互に学び合えるかどうかに影響し、そこから同僚性の構築へと発展するかどうかは、そこでの感情の変化次第であると考えられる。

勤務校では、これまで毎日、実施していた朝礼が、週一回に縮減された。情報伝達技術の発展により、必要最低限の情報共有は可能となったが、意思疎通し合う機会は減少した。ますますコミュニケーションが減少し、同僚の反応のなさや、協力体制を認識しにくくなった。「やりがい」の感じにくさに拍車をかける恐れがある。

初任者研修に対話型での校内研修を導入するということは、希薄になりがちなコミュニケーションを補い、信頼関係を構築するためにも妥当性が高いと判断できる。研修での対話が、人としての強さ、弱さ、教育者としての信念を知る機会となる。対話型の研修において、研修としての価値づけを高めるためには、指導観や教職観など専門的な内容や、対話が深まるよう、付箋に書き出すといった働きかけ、また、本音を語り合えるよう離れた部屋で研修を行うなどの工夫は重要である。初任者という立場を考えると、初任者が組織の一員として役に立てない状況が長期間続けば、惨めな感情となり、自尊感情を傷つけ、無能感、自己嫌悪を感じるこ

ととなる。子どもにとって、教師は先生であり、どの先生にも一様に一定の教育者レベルが期待される。そのことが、初任者のプレッシャーとなり、授業準備をしなくてはという思いとなるが、事務仕事もしなければならず葛藤が生ずる。一人前の教師として、教科指導に当たらなければならない使命感との狭間に苛まれる。コミュニケーション不全の組織においては、OJT(on the job training: 職場での学び)がうまく機能しないばかりか、初任者の放置や初任者の居場所がなくなるなど排除になりかねない。

3. 「対話型初任者研修」における課題

「対話型初任者研修」における対話の充実度と研修効果のイメージを図1に示す。研修を開始した当初の第Ⅰ期では、先行研究を模倣してみたものの、対話の深まりや、対話を発展させることはできなかった。第2回から第3回の研修の第Ⅱ期からは、リクエストシートを活用することとした。その効果は、第Ⅲ期に現れた。指導者側の経年者の悩み、仕事へのこだわりなどが表出するようになり、対話を通して、指導者側であるはずの経年者にも気づきが見られよ

うになった。第Ⅲ期では、それに関連して、学習者側の研修項目へのリクエストに限界がみられた。教職経験がない初任者は、この先、教員として、働いていくためには、どのようなスキルを、身に付けておくべきかが、容易に想像できなくなる。本研究においても、第5回の「対話型初任者研修」を終えてから3週間、リクエストシートの提出が滞った。研修項目のリクエストの限界、つまり、学習者自身のニーズに頼るボトムアップの研修体制には限界がある。「対話型初任者研修」において、初任者の要望の限界値の見極めは、今後の課題といえよう。

指導教員は、そのことを十分に理解し、不足分を補っていくなどの、柔軟な対応が必要である。職務遂行能力や、教師としてのふるまい方、その組織なりのやり方などを考慮し、研修をすすめていく必要がある。

初任者の研修後のふりかえりシート(写真5)によると、「自分は一般入試での進学しか知らないが」と、自らの経験の範疇でしか、生徒の指導方法を知らなかったことに気づきが見られた。新人期のリクエストの限界を知り、研修計画を柔軟に立てる必要がある。

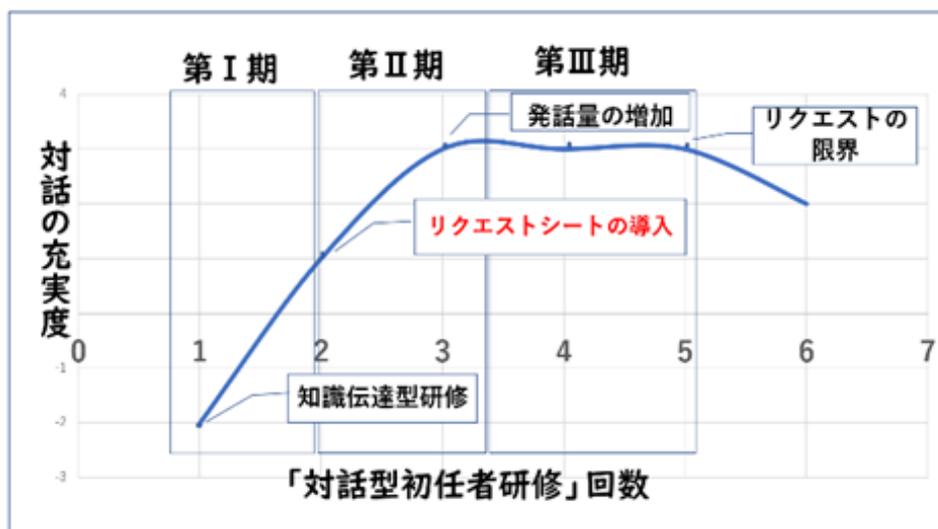


図1 対話の充実度と研修効果のイメージ

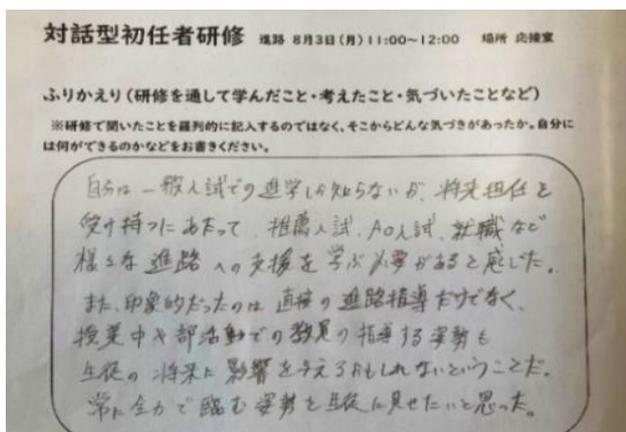


写真5 初任者ふりかえりシート

V 結論

勤務校の教員は、生徒の成長実感などでは「やりがい」を感じているが、同僚とのコミュニケーションにおいては、「やりがい」を感じにくい構造があることが明らかになった。また、初任者という立場の承認されにくさと、コミュニケーション不足が、希薄な人間関係の組織として認識されている。また、「教育活動の努力に対して他者から感謝されたり、評価されたりする場合」の「やりがい」を感じにくい構造が明らかとなった。これについては、「対話型初任者研修」を実施しても、明確な効果が認識されなかった。

だが、実践を通して、「やりがい」を感じる萌芽的な場面がみられた。これは、研修の場での語り合いが、教員の感情に変化もたらした影響によるものと考えられる。また、研修効果として、指導に当たった経年者が、初任者の成長実感の「やりがい」を感じる可能性もあったが、本実践においては、明確なデータを得ることはできなかった。

対話型の初任者研修を通して、初任者は、経年者のこれまでの教育実践に対する思いを理解し、経年者が初任者に抱いている期待感についても受容している。特に、第Ⅲ期における初任者の発言は、研修に大きな影響を及ぼした。初任者に何が必要で、習得したスキルは、今後

どのような場面で活かされるのか。経年者が、どのような、しんどさや苦しみを乗り越えてきたのか、どんな信念を持って働いているのかなど、より身近な事例から、視点を変え、学び合う姿がみられた。

つまり、何を学ぶかを焦点化した研修よりも、誰と、どのように学ぶかが、研修効果に影響したものと考えられる。

人材育成において、教員が教員を育成するために必要なものは、マニュアルではない。初任者の、教員一人一人に応じた柔軟性のある人材育成である。初任者の個性や学校文化などを考慮し、その人なりの能力に応じた指導の見極めが必要で、マニュアルでは、対応しきれない、きめ細かな指導に関する内容を、臨機応変に検討しながら、実践していくしかない。授業力はもとより、組織構成員としての自覚と、教育課題を解決するための自律性を身に付けてこそ、教員としての、資質と能力が育成されていくのではないだろうか。

理想通りにはいかない教員人生を、より豊かに「やりがい」を持って、働き続けるためには、苦楽を共にする同志の存在が必要で、組織力の向上には、同僚を尊敬できる度量の深さ、信頼する勇気が同僚性を構築していくこととなる。

だが、本実践での「対話型初任者研修」が、経年者たちの教職観に完全に一致したとは考えにくい。なぜ、そうしなければならないのか。そうしなければ、どのようなトラブルに発展するのか。経年者の経験談や、初任者の新人らしい視点が自分たちの自然な言葉で、加わることで、各々に不足している知識を補い合い、考え方に部分的な一致が見られたことで、研修としての価値観が高まったものと考えられる。

つまり、認識の重なりが、この研修には必要で、本実践では、研修の回を重ねるごとに、初任者の主体的な発言が増えた。このことは、教職の特性を鑑みると、皆一様に持ち合わせている

不安や悩み、焦燥感などを共有する場となり、教員の自信のなさを、緩和する場となったと考えられる。研修参加者らが、現実を認識することにより、教員間のつながり方に変化がみられるのである。教員は、児童生徒の前では、教育者としての、自信と誇りに満ちた教師らしさを表出している。だが、同僚とのコミュニケーションにおいては、組織員としてふるまうことが無意識のうちに要求される。

学校は、子どもから大人までの異世代の人々が混在する組織であるゆえ、その一員として、適応していく必要があるが、教師と捉えていた自己のイメージと異なるため、葛藤や矛盾を生じる。堂々とふるまいたい自分と、組織員としては技量の乏しい下っ端という、別の自分に戸惑いを感じる。

特に若い教員にとっては、自らの無知や無能感を自覚することで、自信を喪失しやすい。

そもそも、自己のものの見方や、考え方が、いかに主観的であるか、それに気づくことができれば、教員の感情は、より「やりがい」を感じることができるのではないだろうか。

「対話型初任者研修」においては、教職にまつわる大変さ、難しさ、挫折、失敗、そこから時折、感じる素晴らしさ、崇高さを、同僚たちと対話することで、組織員として何ができるのか、自らを問いただしていくことに意義がある。何が教師の仕事なのか、どこまでが仕事なのか、時代とともに教職が何なのかさえ、わからなくなる今日、多くの教員は、理想と現実との狭間に苦しみ続ける。

だが、そのこと自体、主観にとらわれていることに気づくことさえできれば、これまでとは違った世界が見えてくる。

メタ認知し続けることは難しい。主観である自分と客観を持つ自分、それらの認識を往来し、同僚と「やりがい」を共有するために、「対話型初任者研修」は、有効だったと言える。

VI むすびにかえて

本研究において、研修が好転していったのは、3名という少人数研修であった可能性が高い。経年者のアプローチが、研修デザインと一致したためとも考えられる。研修での対話が活発化したのは、経年者が、新人時代を想起しやすい若手教員であった可能性も否めない。自ら自身が置かれた状況に、寄り添う形で共鳴し合ったとも考えられる。

だが、初任者の孤独感や、同僚性の構築の難しさを考慮すると、初任者研修に対話型を導入することは、どの規模の学校においても、一定の成果が得られると考えられる。また、このような少人数の研修体制は持続可能で、どの校種、どの学校でも実現可能である。教員であれば、誰もが経験する、仕事のわからなさ、つらさ、同僚性をどのように構築していけばいいかなどの、悩みの共有や、一方で、こんな教師になりたいという「やりがい」溢れる熱意に寄り添うという意味では、「対話型初任者研修」は有意性の高い研修であったと価値づけられる。現場の教員を、より早期に、より確実に、育成していくためには、教員育成のための現場の教員の存在が必要で、これまで、ベテラン層が担ってきた指導教員という役割も、今後、ますます若年化することが予想される。

本研究においては、経年者と研修を行ったが、その他の通常の校内初任者研修は、校長、教頭、事務職員など、多くの教職員が初任者の人材育成を担った。ともすれば、放任されがちな初任者という立場を、指導教員が若年化しようとも、その責務は果たしていかなければならない。

教員の仕事は、「やりがい」がなければ、続けられるほど、容易い仕事でない。だが、だからこそ、初任者の置かれる立場や、状況を考慮し、組織全体が時代に応じた人材育成に関心を持ち続けるということが大切である。

今後、初任期の人材育成に関する情報共有は、自律的で効果的な研修を創造していくためにも重要な領域となるであろう。善意で寄り添うだけの初任者支援ではなく、専門的な価値づけと学校組織員としての在り方を踏まえた初任者研修の学術的検討、またその成果の検討も今後の課題である。

最後に、本実践研究の推進に当たって、初任者をはじめ、教職員の方々に多くのご協力をいただきました。ここに謝意を表します。

引用文献・参考文献

- 1) 加護野忠男(1988)『新装版 組織認識論 企業における創造と革新の研究』千倉書房
- 2) 菊地栄治(2016a)「教師教育改革の批判的検討と教育経営学の行方—(多元的生成モデル)の可能性—」『日本教育経営学会紀要』第58号, pp. 13-23
- 3) 菊地栄治(2016b)「高校教育のポリティクス—(近代)と向き合うもうひとつの物語」『岩波講座 教育 改革への展望6 学校のポリティクス』岩波書店, pp. 189-211
- 4) 木下康仁(2007)『ライブ講義M-G-T-A実践的質的研究方法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂
- 5) 水本徳明(2010)「教職員の健康・学校組織の健康—研究者の立場から」『日本教育経営学会紀要』第52号, pp. 138-142
- 6) 水本徳明(2013a)「理論的総括」『日本教育経営学会紀要』第55号, pp. 143-148
- 7) 水本徳明(2013b)「中学校における個人依存がもたらす感情と認識」『平成22~24年度 日本学術振興会科学研究費補助金 基盤研究(B)分権改革下における公立小, 中学校組織の変容と教職員の意識及び職務実態に関する研究 研究課題番号 22330211 研究成果報告書 研究代表者 水本徳明』pp. 88-98
- 8) 文部科学省(2021)『令和元年度公立学校教

職員の人事行政状況調査について』

- (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00002.htm 最終閲覧日 2022.1.21)
- 9) 太田知美・榎景子・元島ゆき・山下晃一(2016)「学校組織における「困難を抱える初任教師」への支援と本人の解釈の“ズレ”に関する事例研究—ある公立小学校教諭の入職一年目における語りを手がかりに—」神戸大学『研究論叢』第22号, pp. 15-28
 - 10) 榊原禎宏(2020)「学校経営論と「教職の専門性」論のもつれをほぐす—「同僚性」論から「チーム教育」論へ—」『日本教育経営学会紀要』第62号, pp. 17-27
 - 11) 高谷哲也・山内絵美理(2019)「対話型校内研修への改革が教師の成長実感と研修認識にもたらす変化に関する一考察」『鹿児島大学教育学部研究紀要』70巻, pp. 139-168
 - 12) 臼井智美(2012)「分権改革下における学校組織の変容と教職員の感情(2)—教職員の感情の生成とゆらぎ—」『日本教育経営学会紀要』第54号, pp. 129-136
 - 13) 臼井智美(2013)「組織としての「まとまり」とは何かを再考させてくれる学校」『分権改革下における公立小, 中学校組織の変容と教職員の意識及び職務実態に関する研究』pp. 99-110
 - 14) 臼井智美(2016)「学校組織の現状と人材育成の課題」『日本教育経営学会紀要』第58号, pp. 2-12
 - 15) 脇本健弘・町支大祐(2015)『教師の学びを科学する—データから見える若手の育成と熟達のモデル—』北大路書房