

## 同僚性を高める校内支援体制の検討 －小規模校型交換授業プログラムを通して－

Consideration of support structure in school to enhance cooperation with colleagues

清水 貴夫 高度教職開発コース

キーワード： 同僚性 小規模校 交換授業

### 1. 問題の所在と研究の目的

学校の多忙化と教師の疲弊が指摘され、これを防ぐ取り組みが模索されている。筆者は、多忙化と疲弊の関係について、教師たちの同僚性<sup>1)</sup>を高めることが問題の軽減につながると考えた。背景には、拠点校の教師たちが、精神的孤立感の中で多くの悩みを抱え、独りで解決しようとしていた姿や声がある。これは教師が同僚性について何を求めているかを考える契機となった。文部科学省の調査<sup>2)</sup>から、精神疾患による教師の休職者数の問題は依然深刻である。教師の連携は議論されてきたが、進展しない部分が多く、教師同士が専門家としての同僚性を構築する重要性は高いと考える。そこで、本研究は教師の精神的負担感や疲弊感を軽減するべく同僚性に着目し、その向上を目指す研究とする。その中心として、小規模小学校における支援プログラムを試行し、同僚性の向上に必要な視点について論じる。

### 2. 研究の方法

本研究は、次章第1項で同僚性の向上が求められる状況について、学級経営と指導体制の点から考察する。第2項では、指導体制に関する先進地調査および効果の分析を行う。第3項では2項で調査した内容をもとに、授業を通した子どもたちの姿を対話により共有する小規模校型交換授業プログラムを試行し、評価と考察を行う。

### 3. 実践と考察

#### 3.1 同僚性を先行研究ではどうとらえているか

##### (1) フォローによる多忙感の軽減

第1章で取り上げた多忙化と疲弊の関係について、油布(2007)は「教師の『多忙感<sup>3)</sup>＝疲弊感』の高まりがバーンアウトの一因となる」と指摘する。この状態は、フォローのない状況下で生まれやすく、連携により各々の役割を明確にすることが多忙感の軽減につながるのではないか。これは大きなメリットといえるが、実際には教師は多くの仕事を引き受け忙殺されている状況があり、連携するための課題も多いことを油布(2015)は指摘する。

##### (2) さまざまな個業にある教師

浜田(2012)は、「個々と組織が共有すべき課題、目標をつなぐ仕掛けが学校組織には欠かせない」と述べるが、現状では教師の個業化は進み、連携が取りづらくなった。筆者は、様々な個業について図1に示した。特に孤立を感じる教師の関係向上は、同僚性を高めるマネジメントとして難しい課題といえる。これについて青木(2016)は、教師

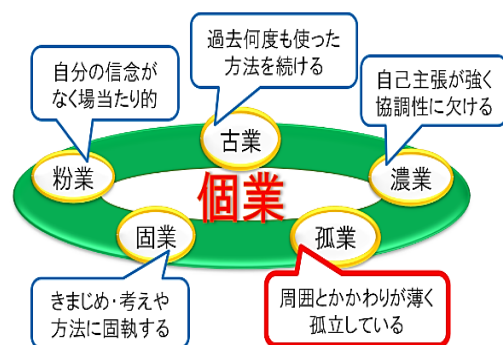


図1 さまざまな個業

の個人裁量の多さや学級王国などの問題を取り上げ、孤立させない組織づくりと相互不可侵的傾向の打破、問題を組織あるいは学校全体の問題として扱うなど同僚性の向上を提唱する。妹尾(2018)も同僚に弱みを見せづらいた組織の状況を危惧し、「専門職の学習共同体構築の必要性」を述べるが、教師たちは、具体的行動に迷い躊躇する現状もある。

### (3) 学習指導要領が求める指導の工夫

文部科学省(2017)は、小学校学習指導要領において、教師間の協力による指導体制の確保、指導方法や指導体制の工夫改善を明記している。同解説でも、情報共有と役割分担の明確化、教師の得意分野を生かした指導の工夫(専科授業・合同授業・交換授業等)を求めている。これらは子どもの学習効果を目指しているが、指導体制の工夫により教師の役割が明確になれば、多忙の軽減や同僚性の高まりも期待できるのではないか。

## 3.2 調査活動

### (1) 調査の方法と概要

調査は、兵庫県A市、B市と長野県C市の小学校で、教師に聞き取り(内容:導入の背景、教科担当と運営方法、配慮事項、連絡の取り方、効果、保護者のとらえ)調査を行った。

### (2) 子どものために行った支援が教師に与えた影響

調査結果として、①子どもたちの大半が複数の教師と学習する「よさ」を感じている②授業や子どもの相談をし合えるようになった③職員室に活気が生まれ、教師たちが「組織」で対応する意識へ変化したなどの結果を得た。よって子どもたちへの効果をねらった学習支援体制は、教師の連携を向上させたのではないかと考えられる。

## 3.3 小規模校型交換授業プログラムの開発および試行(筆者所属の拠点校で試行)

### (1) プログラムの概要

調査をもとに、異学年交換授業プログラムを試行した。4年生と5年生の理科を特別支援学級担任が担当する。その時間、学級担任は特別支援学級で、特別支援学級の学習を担当する。筆者がコーディネーター(以下 Co)として授業者と授業場所を一覧にし、教師たちによるフォローを心がけた。2つの学年は連学年会化し、情報共有と支援策の検討を重視した。

### (2) 連携により同僚に思いを語る教師たち(本論文より一部抜粋)

同僚との関係性に悩んでいたD教諭。当初は、教室の状況や児童の実態が互いに見えない状態では同僚との対話は難しいと、本プログラムに懐疑的な姿があった。しかし、試行していく中で、連学年会などによりD教諭は悩みや子どもの姿を語る機会が増加した。会話内容も変化し、D教諭と同僚が互いに助けを求め合う対話(連携の内容・出現回数)が多く認められた。このことは、都合のよい姿だけを見せようとしていた過去の自分と今の自分の変化を同僚に吐露したE教諭の事例からも言える。D教諭、E教諭の姿は、授業や連学年会で子どもの姿が分かる基盤のもと、相互に助け支え合おうとする同僚性の高まった事例と見ることができる。

### (3) 交換授業プログラム試行の評価と考察

悩みや不安を抱えていた教師たちの変容から、子どもの姿を具体的に語り合う連学年会の場はプログラムの中で重要な意味を持っていたと考えられる。同僚性のマネジメントを構築するうえでプログラムは重要だったが、何が同僚性を高めたのかについてはっきりせ

ず、より明らかにする必要がある。また、Co に頼る意識が感じられた。持続的なプログラムのために現場の教師が意識したいことは何かなど課題となった。

### 3.4 同僚性の向上に必要なマネジメントの要素と行動

#### (1) 持続するプログラム構築に向けて

2 年次研究では、持続的なプログラムの在り方を模索し、Co に過度に頼らないユニットの構築を目指し、複数の異学年交換授業プログラムを実践した。するとプログラムに魅力を感じるも、やや難色を示す教師の姿があった。特に記述評価のすべてを同僚に委ねる心苦しさが大きな壁であるとの対話より推察された。関係する教師がねらいを共有できることや、実際にプログラムを進める役割を持つ教師の存在が重要であると再確認できた事例である。

#### (2) コアティーチャーと Co の連携

持続的なプログラム化をねらい、メンバーの中に中心的役割を果たすコアティーチャー（以下 Ct）を設定した。F 教諭は、Ct となって交換授業での子どもの様子や大切にしたいことを教師たちに提案し、Co は F 教諭との情報交換やつなぎ役を担当した。結果、毎日放課後、自然と集まって一日の出来事や対応策について語り合う教師の姿を生んだ。

#### (3) プログラムを推進する役割と時間的空間的な環境づくり

Co による Ct の設定は持続的なプログラムを可能にするうえで重要と考えられる。目的や構想を語る打ち合わせは、実態と願いを共有したプログラムの提案につながった。Ct には課題と解決策について適切に助言できる力が求められ、同僚性を高める環境づくりとして必要な要素と考えられる。もう一つは、時間活用の有効性である。今回は、あえて連絡の場を設定しなかったが、結果として日常的な会話の場が増え、素早い対応につながった。個業状態の教師にとって、情報を共有することが協働意識を高めたと考えられる。

### 3.5 個業からの同僚性向上

これまでの調査と実践をもとに、交換授業プログラムにおける個業から同僚性の向上のモデルを図 2 のようにとらえ、そのための要素の柱をねらいの共有・協働意識・時間的空間的な環境づくりとした。教師たちは自身の思いを吐露するなどして、お互いの教師観を更新していく。対話を通じた思いの吐露と教師観の更新は、個からチームへステージを移行する教師にとって大きな意味を持つといえるのではないかな。

### 3.6 キャリアに応じて求められる行動

教師は、周囲とのかかわりだけでなく、自身の思い、あるいは課題の解決に向け、求められる役割を意識して行動することが重要となる。つまり、自らのキャリア<sup>4)</sup>に応じた行動が同僚性をさらに向上させると考えた。そこで、各キャリア



図 2 交換授業プログラムにおける個業から同僚性の向上

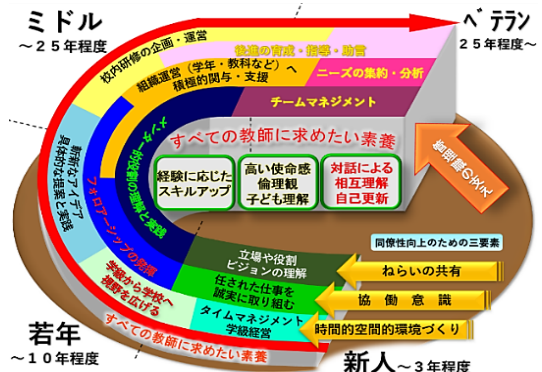


図 3 キャリアに応じた同僚性向上につながる行動

ステージにおける行動の姿を図3のようにまとめた。本研究では、プログラムの試行が若年期教師の視野を広げたことやフォロアーシップの発揮、ベテラン期教師がチームマネジメントを意識した行動をとったことなどにつながると考える。

#### 4 総合考察

##### 4.1 実践の成果

交換授業プログラムは、教師たちの不安を軽減させ、同僚性を向上させた。対話の増加は、情報の共有化と組織対応の意識を高めた点でも、効果は大きい。実践より、ねらいを共有する、協働意識を持つ、時間的空間的な場をつくることの3要素が、個業状態の教師たちの同僚性を高めるうえで大きな意味を持つと考えられる。また、課題と解決策について適切に助言できる、チームをマネジメントできる教師の存在が、プログラムの環境づくりに大きく影響した。つまり、キャリアに応じて求められる役割を意識して実践を積むことが、結果としてさらに同僚性の向上を後押しする重要な力につながるといえるのではないだろうか。

##### 4.2 残された今後の課題

同僚性の向上には、教師自身が自分を高める努力を怠らないことが重要であることは言うまでもない。共に学び続ける教師たちによって同僚性は高まり、かつ持続する。しかしながら教師たちの価値観は様々であり、個業を好む教師が存在することもまた事実である。そういう意味では、筆者が勤務する拠点校は、同僚性を育もうとする土台に多くの教師が立っており、同僚性を高める視点や行動の指標といった成果を得ることにつながったと考えられる。教師のベクトルが様々に向いている状況では、より対話が重要になってくる。対話によって創り上げていく同僚性について、今後の自己課題として取り組み続けたい。

#### 文 献

- 青木 一 (2016) 教育の今を読み解く 57 の視点 p 28-31 教育出版  
秋田県教育委員会(2018) 秋田県教職員研修体系  
浜田博文(2012) 学校を変える新しい力 小学館  
石田真理子(2011) 教育リーダーシップにおける同僚性の理論とその実践的意義  
東北大学大学院教育学研究科年報 第 60 集第 1 号 p420  
文部科学省(2017) 小学校学習指導要領および同解説総則編  
長野県教育委員会(2017) 教員養成指標ガイドブック  
妹尾昌俊(2018) 先生がつぶれる学校 先生が生きる学校 学事出版  
油布佐和子(2015)現代日本の教師－仕事と役割－ 放送大学教育振興会

- 1)同僚性を「教師が実践を通して互いに支え合い、成長し、高め合っていく関係」と定義。
- 2)文部科学省(2017) 公立学校教職員の人事行政状況調査。※休職者数は 4,891 名。
- 3)油布は「手を付けられなくなるような膨大な仕事に対し精神的負担を感じるもの」と定義。
- 4)新人(～3 年経験程度)、若年(～10 年経験程度)、ミドル(～25 年程度)、ベテラン(25 年以上)の 4 ステージに定義。個々のスキルが必ずしも年齢や経験年数によるとは限らないことを考慮し、程度という言葉を用いて幅を持たせた。