

学びの基礎となる「ことばの力」を育てるための組織的アプローチ —個業的取組から協働的取組への転換を通して—

渡部由利子*, **

Yuriko WATANABE

Action Research on Systematic Approach to Develop Linguistic Competence for
Pupils as a Foundation of Learning
—Through the Shift from the Individual Work to the Collaborative Work—

ABSTRACT

本研究は、A小学校の特色ある教育活動である「ことばの力」の育成を、これまでの個業的取組から協働的取組へと転換する際に、組織的アプローチとしてどのような働きかけが効果的かを明らかにすることを目的とする。

その転換過程では、佐古秀一の「学校組織開発理論」をもとに、学校改善の要件である①教職員の自律性、②学校の組織性の2点からなる「学校の内発的改善力」に着目し、協働化によるアプローチを行った。その結果、教職員の「管理職との協働」の意識や、教職員間の「立場の違い克服」による「支え合いの自覚」などの変化が見られ、協働的効力感に伸びが認められた。また児童においても、「ことばの力」を育てるための学びタイムの取組により、自己の変容の手ごたえを感じ、自ら学ぼうとする学習意欲の向上が認められた。協働化による学校改善は、教職員だけでなく児童にも効果的な変容をもたらすことが明らかとなった。

【キーワード：ことばの力 組織的アプローチ 協働的取組 個業的取組 学校組織開発理論】

はじめに —協働的取組の必要性—

21世紀は、新しい知識・情報・技術が社会のあらゆる領域で、活動の基盤として飛躍的に重要性を増す知識基盤社会であり、多様な主体が速いスピードで相互に影響し合い、ひとつの出来事が広範囲かつ複雑に伝わり、先を見通すことが難しくなっている。このような中、教師には、将来の予測が難しい時代をたくましく生き抜く子どもを育てるために、これまで以上に高度な専門知識や技能を身につけ、指導力の向上を図ることが求められている。

一方、外国籍の子どもや、適切な支援や配慮が必要な子どもは年々増加傾向にあり、貧困や虐待、いじめや不登校など深刻な問題への対応が急がれる。さらには、保護者対応、自然災害、学校事故に対する危機管理など、近年学校が抱える教育課題は、複雑化、多様化してきている。

しかし教職は、子どもの実態に応じた教育活動を展開するため不確実性が高く、個人の裁量性に依存した個業的傾向になりやすい（佐古2011）。けれどもこうした急速な社会変化の中、個業のままでは教育活動の質や水準の維持・向上は難しい。加えて個業化は、個業型の問題解決方略が反復されるため、学校の危機的状況において困難な事態の固定化や強化に結び付きやすい（佐古2006）。たとえば、子どもに対する指導の困難さの増大が教師の個業化を進め、そのことが教師と学校の両方のレベルで、

子どもに対する対応力や教育活動の改善力の低下を招き、結果的に学級崩壊に直面した小学校の事例（佐古・葛尾上・芝山2005）は、その一例である。これは教師の心理的硬直化やバーンアウトの危険性をはらんでおり（測上2005）、働き方改革を語る上でも個業的取組から協働的取組への転換が求められる。

そこで本研究では個業的取組を、教職員が主体的に学校を変えていこうとする学校の内発的改善力によって、協働的取組に転換していくための実践を行った。そして、その効果を検証し、学校の協働化への効果的な働きかけを明らかにした。具体的には、平成30年度にA小学校が実施した「学びタイム」に焦点を当て、そのカリキュラム・マネジメントによる協働化を目指した実践と、その結果の検証を行った^{註1}。その際、佐古（2011）の「学校組織開発理論」を手掛かりに、教職員の主体性を重視した「教職員の自律性」と、協働化による「学校の組織性」を高めていくことで、「学校の内発的改善力」が向上すると仮定した。そして教職員へのインタビューや観察、質問紙調査から、その効果について明らかにした。また、「学びタイム」の協働的取組への転換が、子どもにどう影響したのかについても、子どもへのアンケートやインタビューから検証した。

なお、「学びタイム」とは、基礎基本の充実を目的に、午後の授業開始前に毎日15分間、全校で取り組むA小学校特設の学級単位での学習時間である。

* 島根県松江市立雑賀小学校

** 島根大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻

2019年8月30日受付

2020年2月3日受理

1. A小学校のこれまでの取組と課題

(1) これまでの取組

A小学校は、全校児童数215名（特別支援学級1学級を含む全10学級）、常勤教職員数18名、その内の約8割が40代以上で比較的年齢層が高い。各々が豊かな経験と専門性を発揮して教育活動に当たり、安定した力が発揮できるよさがある一方、個業化傾向にあり、大きな変化には慎重といった一面がみられる（平成30年度）。

学校教育において、学力向上や語彙力向上の必要性が指摘される中、「ことばの力」を育てる取組として、平成24年度よりT式^{註2}を活用した1年生のひらがな読みの指導・支援、平成29年度からは高学年がNIEを実践している。また、平成26年度には「学びタイム」を特設し、基礎基本の充実を図るなど特色ある取組を行っている。

(2) 取組における組織的課題

しかしこうした特色ある取組は、研究指定等外的要因からスタートした背景があり、担当者や担任の個業的取組に留まり、小学校6年間を通した組織的な教育活動には至っていない状況にあった。

そこで筆者はこれまでの校務分掌表等の検討を行い、組織体制が個業化を生み出し、協働化による学校改善を妨げていると考えられる組織的課題を次の3点にまとめた。①研究指定等の外発的要請を、子どもの課題を継続的協働的に追及する学校の内発的動機づけに転換できなかった。②課題認識を同じくするチームではPDCAサイクルが回っていたが、それを協働化する組織が校内になく、局所的改善に留まっている。③課題意識を認識しても、互いに情報を共有する場やまとめる組織がないため、個業的取組に留まっている。

こうした課題に対して、本研究では個業的取組から協働的取組への転換を目指し、学校組織開発理論（佐古2011）を手がかりに、解決する実践を行うことにした。

2. 組織的取組の実践

本実践は平成29年度から平成30年度にかけて行った。1年目はA小学校の課題を整理し、体制づくりを行った。2年目は4月より全校体制での取組を開始した。

(1) 組織的取組の理論的背景

佐古（2006）は、協働化を「裁量性を保持する教員が相補的な相互作用を通して、学校の教育事実と課題を生成し共有する過程を通して成立する組織状況」とし、学校改善の重要な要因としている。協働化は管理職の権限的管理による統制化より強く学校改善に作用するため、「教職の特性ともいうべき教育活動の不確定性を逐次的に処理していく方略（協働化）によって、個業化のデメリットを縮減し、学校の組織化を図る」という学校組織開発理論を提案している（佐古2010）。これは「教職員の自律性」と「学校の組織性」を促進し、「学校の内発的改善力」を高めようとするもので、このプロセスが「個業的取組」から「協働的取組」への転換である（図1）。

図1に示した「内発的改善力」の源泉となるのが、「内発的動機づけ」であり、その主要な要素を古川（1990）は、「指し手意識」と「効力感」とした。指し手意識とは実態を踏まえた課題意識、効力感とは実践に対する手ごたえである。佐古（2011）は、指し手意識と効力感、教職員の自律性（内発的動機づけ）の関係を「元気サイクル」としている。このサイクルは児童の実態把握に基づくところに特徴がある。教師は、子どもの成長・変容を実感した時に効力感が高まり、そのことが指し手意識を高め、内発的動機づけに影響することを示している。

また佐古（2011）は、教職員間の相互作用により、個人サイクルの「実態⇒課題⇒実践」を他者と交流・共有して組織のサイクルにすること（元気サイクルの集団展開）を目指した。そして、元気サイクルの集団展開を実現するための学校組織体制として、「コア・システム」と「プロセス・ファシリテート機能（以下PF機能）」を提案している（図2）。

「コア・システム」とは、個人サイクルの「実態⇒課題⇒実践」を他者と交流・共有する実働の場である。図2では縦矢印「↑↓」がその働きを示す。「PF機能」とは、他者と交流・共有された情報や結果を整理・集約して、全体にフィードバックする機能であり、図2の太矢印「→」がそれに当たる。これら2つの働きにより、個人サイクルが相互に作用し合って、組織的取組に向けた「元気サイクルの集団的展開」を促すのである。

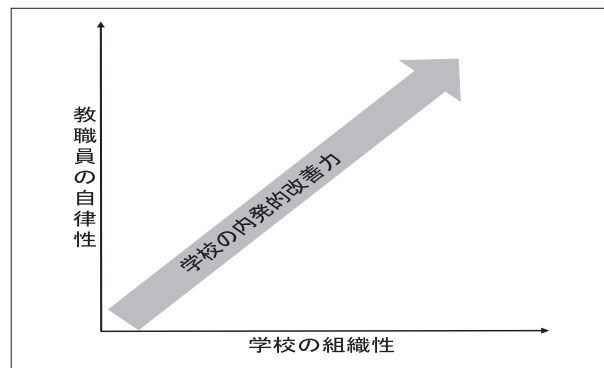


図1 内発的改善力の2要件
出典 佐古秀一（2011）より筆者が加工し作成

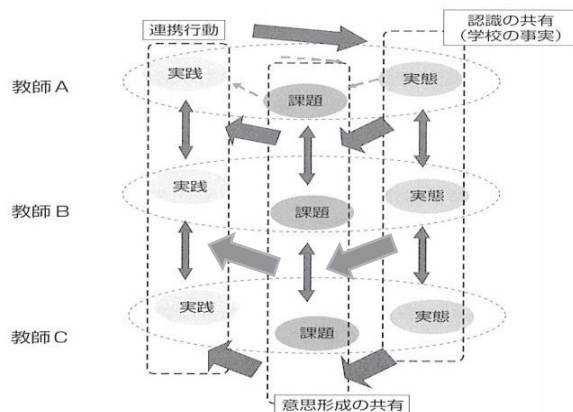


図2 「コア・システム」と「PF機能」の働き
出典 佐古秀一（2011）より筆者が加工し作成

(2) 「元気サイクル」の集团的展開のための校内体制づくり

佐古の元気サイクルをA小学校の「ことばの力を育てるための学びタイム」にあてはめると図3のようになる。

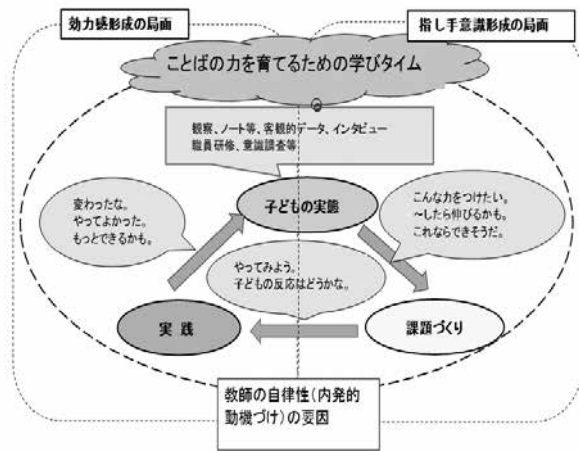


図3 「学びタイム」における元気サイクル
出典 佐古秀一(2011)より筆者が加工し作成

子どもの実態を受け、指し手意識を形成しながら課題づくりをし、実践による子どもの変容から効力感を得てサイクルは回る。そこで、この個人サイクルを他者と協働化するために、図2で示した縦「 \updownarrow 」の役割を果たすコア・システムとなる学年部会を設けた。発達段階に近い2学年をまとめ、低・中・高学年別の学年部会(以下学年部会)を月1回設定した。また、同様に横「 \rightarrow 」の役割を果たすPF機能としてカリキュラム委員会(以下C委員会)を設置した。C委員会はミドルリーダー(各学年部会の代表者と教務主任と筆者)で構成し、学年部会の前後のいずれかに開催し、活動の方向づけを図った。「学びタイム」に関する組織的取組を図4に示した。

年度初めに管理職が学校経営ビジョンを示し、その後学年部会やC委員会を行って、教職員による共通目標の理解とその受け入れを図った。そしてカリキュラム委員のリーダーシップにより、図3に示した学びタイムの個人サイクルを、毎月の学年部会で交流・共有して、元気サイクルの集团的展開を図った。さらには、子どもの実態把握や担任の実践発表等の教職員研修を設けたり、子どもに取組の目的を説明する全校プレゼンテーションを行ったりして情報の交流・共有を図り、学校の組織性を高めた。同時に活動例を示したカリキュラム表の提示や取組の感想を問う子どもアンケートの実施等、教職員の自律性を高めるアプローチも行い、教職員と子どもが一緒に取り組む「学びタイム」を目指した。

(3) 「学びタイム」のカリキュラム・マネジメントによる「元気サイクル」の集团的展開

これまでA小学校では、T式を活用した1年生のひらがな読みの取組やNIEなど、「ことばの力」を育てる取組がなされていた。しかしこれらの取組は、1-(2)で述

べたような組織的課題を抱え、担任や担当者の個業的取組になっており、小学校6年間を通した組織的な教育活動には至っていなかった。また基礎基本充実のために、午後の授業前に15分間設定されている「学びタイム」も、「基礎基本の充実の時間」としての枠組だけで、その取組について充分検討する機会が少なかった。そのため、担任裁量としての個業化が進み、学年間でも取組に違いが見られるようになっていた。

そこで、こうした現状に課題意識を持った筆者が管理職と相談し、これまでの個業的取組の協働化を図るための案を提示した。そしてC委員会での検討と2回の職員会議での話し合いを経て、新たに「ことばの力を育てるための学びタイム」(以下「学びタイム」)として全校で取り組むことにした。C委員会による提案を職員会議で検討し、職員研修で理解を深め、全教職員が参画する「学びタイム」を目指した。

そのためこれまでの職員研修を踏まえ、C委員会が提案したA小学校が求める「ことばの力」についても職員会議で検討し、下記のように設定された。

- ・いろいろな語彙を身につけながら、物の見方・考え方を広げる力
 - ・自分の力で文章を読んで、知識や情報を得る力
 - ・他者の思いを受け止め、自分の思いを伝え協働する力
- しかし、「ことばの力」は国語科を中心に学校教育全体で育てていくものであり、「学びタイム」だけで育成や評価ができるものではない。そこで「学びタイム」では各学年国語科の「言語事項」を中心に「語彙力」の向上をめざすこととした。

前述のように、「学びタイム」は1回15分の短い時間である。そのために、「学びタイム」にしかできないことを大切にすることも確認した。たとえば、時間の短さは集中が続きにくい子どもでも取組みやすい要因になる。また、「ことば」にかかわることを学ぶ時間であると目的がわかりやすいことも取組みやすさにつながる。そこで「学びタイム」は、「授業とはちょっと違う時間」であることに着目し、誰もが参加しやすいように「できるだけゲームや遊び的な要素(競争、得点化)を取り入れ、グループやペアといった協働的な学びができる時間」をめざそうと考えた。ゲーム的な取組は、これまでの実践の中で低学年部が大事にしてきた「自然とやりたくなる、繰り返したくなる」学び方を取り入れることを提案した。また、これまで担当者の学級のみで取り組まれていた「NIE実践」との連携を図ることもC委員会で検討し、子どものめざす姿を示した「学びタイムのめあて」を次のように設定し、教職員研修で共有を図った。

- 低学年 「じをおぼえて、していることばをふやそう」
 中学年 「辞書を使って、使えることばをふやそう」
 高学年 「新聞に親しみことばを広げよう」

めあての設定により、「学びタイム」のカリキュラムに系統性と一貫性をもたせ、子どもも見通しをもち、より主体的に取り組めることを目指した。

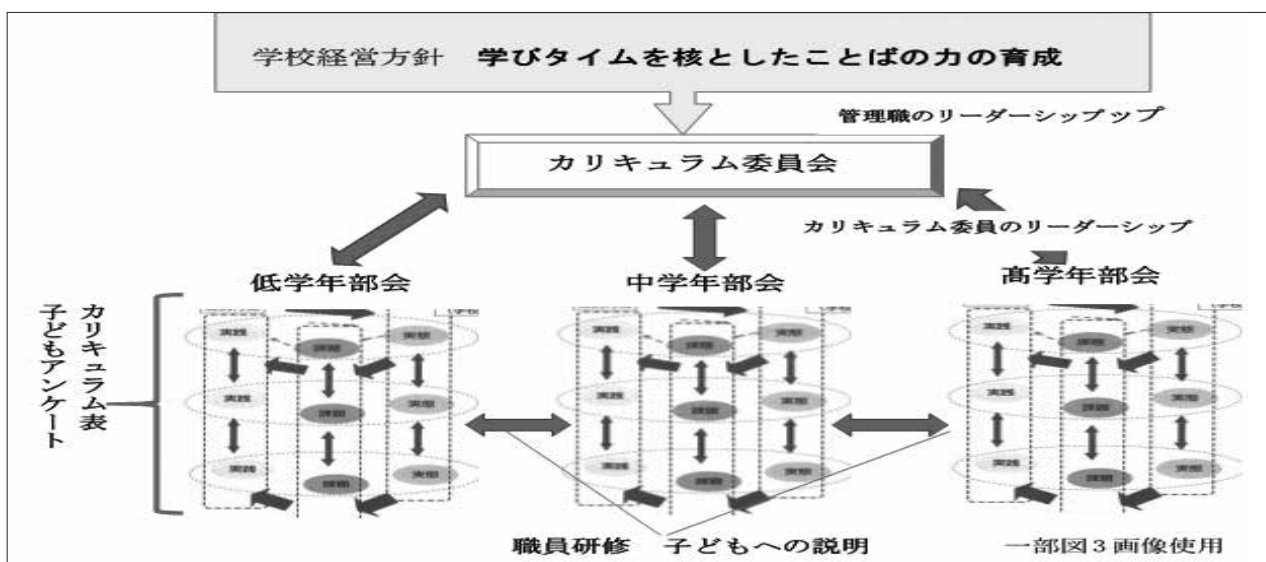


図4 学校経営方針に位置づけられた「学びタイム」

(4) 「学びタイム」の実際

ここでは実際の取組をいくつか紹介する。

「フラッシュカード」(写真1)は、文字や単語が書かれたカードを1枚ずつ読む。個人だけでなく「列で」「グループで」「全員で」など変化を持たせたり、全員が読み終えるまでのタイムを計ったりして、文字がスムーズに素早く読めるよう、繰り返し取り組んでいる。教職員が教材を共有することで、1年生の文字指導だけでなく、3年生ではローマ字、高学年では重要語句など幅広い学習に転用でき、子どもたちには慣れた方法でスムーズに学習に向かえる。

「○音文字のことば集め」(写真2)は、音韻意識を育てる活動として、拍を意識させることを目的に「3音のことば」「6音のことば」など拍数を指定して、グループでことば集めをする。促音や長音、拗音が含まれることばは得点を高くし、グループで競うなどゲームの要素を取り入れている。得意な子どもは、より複雑なことばを探して高得点を狙う。この活動はひらがなで書くので、漢字が苦手な子どもも参加しやすい。「たいく?たいいく?」とグループで確認しながら書くため、曖昧だった表記を確認しながら自然に学べるよさがある。

漢字バトル(写真3)は、お題の漢字を各グループの代表者が書き、その文字を、正誤だけでなく形やトメハネにも注意して採点し、グループで合計得点を競う。同じ文字を見比べることで、子どもが自然と形や細部の間違いに注目し、漢字を印象づけて覚えらる。

「熟語しりとり」は、「空気」「気温」「温度」など熟語の最後の文字をつないだしりとりで、辞書を使ってペアやグループで行い語彙を広げる。熟語しりとりにより、漢字が持つ意味を知り、読み替えや意味の把握がしやすくなる。

また新聞を使った「木への漢字探し」や「国名探し」など文字探しの活動は、未知のことばに触れながら自然と記事に目を向け、友だちと一緒に楽しみながらことば

や記事にかかわることができる。高学年では新聞記事のワークシートを利用して、要旨をとらえる、自分の感想をもつなどして、小グループでお気に入りの記事紹介も行っている。このように取組を発達段階に応じて変化を持たせながら全校で「学びタイム」に取り組んでいる。



写真1 フラッシュカード



写真2 ○音文字のことば集め



写真3 漢字バトル

(5) 「学びタイム」を支える「コア・システム」としての学年部会

A小学校では児童数の減少が進み、1学年1学級が半数を占める。そのため学級活動＝学年活動で、担任は相談相手がなく個性化傾向になりやすい。そこで図2の縦の矢印「↓」の機能を持つ場として、2学年合同の学年部会を設けた。

教職員の多忙な日々を考慮し、新たな会を設定することで生ずる負担軽減と効率化のために、学年部会は毎月月上旬に1回、放課後30分をめに設定した。担任に学年部づきの専科教員を交えて3～4人が子どもの様子や実践の情報などを交換・共有し、協働化を図ることを目的として、主に学びタイムで取り組む教材研究を行った。その際、教科書の内容を考慮して作成した「学びタイムカリキュラム表」(表1)を、話し合い活性化のための手立てとした。

(6) 情報の共有化を図る「PF機能」としてのカリキュラム委員会

学年部会によって教員間の相互作用を活発化させ、そこで交換された情報や挙げた課題等が学校レベルで共有され、系統的な取組になることを目指して、図2で横「→」の働きをする「カリキュラム委員会」を設置した。ここでは、学年部会での話題や課題を整理・集約し、教職員にフィードバックをし、学校組織としての実践の活性化を図った。

C委員会は、各学年部会の代表と教務主任と筆者の6名で構成した。ここに教務主任が入ることは大きな意味を持つ。学年部会の時間確保に始まり、実践していく中で挙がる様々な課題に対して、教育課程に中心にかかわる教務主任は、学校課題として対応したり、学校行事等の教育活動と関連づけて考えたりできる立場にあり、管理職とつなぐミドルリーダーとしての働きに期待ができた。

ここでは、先に述べたカリキュラム表の作成、職員研修、全校プレゼンテーション等の検討や準備を行い、それぞれの取組を全校で共有するための手立てを講じた。

(7) 「指し手意識」の向上を目指す職員研修

図3に示した元気サイクルを組織レベルにするために、情報を全員で共有し、「指し手意識」の向上を目指して職員研修を行った。情報の共有は組織的な取組のために不可欠である。そのため長期休業期間や放課後を利用したまとまった時間を設定する職員研修だけでなく、職員会議の中にミニ研修として15分程度設けるなど、内容により設定の仕方を工夫した。

実態把握からの課題づくりは、「全国学力・学習状況調査」の結果や日々の観察等から、全職員で時間をかけて話し合った。「読むことや言語事項が弱い」「語彙を増やすために辞書や新聞の活用を検討してみようか」など、担任以外の立場からの情報も交え、子どもの実態から課題やその解決に向けた手立てを話し合うことで、学校としての教育課題を明確にしていった。

また実践の途中では、ミニ研修で「語彙と語句」について学んだ。教職員が一堂に会し、話し合ったり学び合ったりする職員研修は、担任以外の教職員の「指し手意識」形成のもつきっかけになった。

課題づくりから実践への過程では、各学級の取組の様子を写真や動画に収め、それらを使って担任が活動紹介を行った。学年部会で共有している取組の内容を、全体でも共有することで情報量が増える。研修後には「それぞれの取組を伝え合うことで、自分もやってみようという気になった」といった担任の指し手意識の向上に効果がみられた。「発達段階に合わせた取組は勉強になった。保健室にクールダウンに来る子や、教室に入りづらい子どもの対応に活用したい」といった養護教諭からの発言など、直接的な参画が少ない立場の教職員の指し手意識の向上にも役立った。この研修後「あの実践もう少し詳

表1 学びタイムカリキュラム表

学びタイムカリキュラム表		低学年部											
めあて		じをおぼえて、していることばをふやそう											
時期		4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
1年生	主な	絵や文字で、手拍子ことば ・促音の動作化 ・音のあるなしクイズ ・フラッシュカード(直音) ・詩「がぎくげこのうた」 「とっききき」「はった」	・フラッシュカード(拗音) ・拗音 促音 長音の動作化 ・ひらがなしりとり ・拗音言葉集め ・拗音カード ・ひらがなクロスワードパズル ・詩「とる」	・拗音かるた ・拗音ことば集め ・拗音ことばカード ・かたかなしりとり ・かたかなクロスワードパズル ・漢字を使った例文づくり ・詩「ことばのけいこ」 ・重要語句の短文づくり	・サンドイッチ拗音 ・拗音ことばのかたかな変身 ・かたかなしりとり ・かたかなクロスワードパズル ・短文作り ・三つのことばさがし ・漢字を使った例文づくり ・詩「はるのこいうた」 ・重要語句の短文づくり	・三つのことばさがし ・特殊音節をふくむことばの書き取り ・聴写 ・かたかなしりとり ・かたかなクロスワードパズル ・拗音しりとり ・拗音しりとり ・漢字を使った例文づくり ・詩「そうじき」							
	活動	・特殊音節を含む言葉の書き取り ・聴写や視写 ・かたかなの言葉集め ・拗音しりとり ・促音しりとり ・拗音クロスワードパズル ・促音クロスワードパズル ・かたかなクロスワードパズル ・短文作り(重要語、主語・述語など) ・漢字を使った例文作り	・聴写や視写 ・拗音しりとり ・促音しりとり ・拗音クロスワードパズル ・促音クロスワードパズル ・かたかなクロスワードパズル ・アクセントによる言葉の意味の違う言葉集め ・短文作り(重要語、主語・述語など) ・漢字をつかった例文作り	・聴写や視写 ・拗音しりとり ・促音しりとり ・かたかなクロスワードパズル ・対義語の意味の言葉集め ・短文作り(重要語、複合動詞など) ・漢字を使った短文作り									

しく教えてください」という声が、学年の垣根を越えていくつも聞かれ、教師が本来持つ学ぶ意欲を刺激する機会となった。

担任を持たない教師から、「これまでの学びタイムは、私にとって担任にお任せの時間だった。でも今年は意識して、子どもが何をしているのかなと学級の様子を見に行っている。私自身が全校で取り組むんだという意識をもつようになり、去年とは意識が全然違う」との発言があった。これにみられるように、学校全体で情報を共有する機会は、協働化を促進するために効果的といえる。その後この教師は、自らが担当する放送委員会のプログラムに、学級の取組を子ども自ら紹介する「学びタイムインタビュー」を企画し、全校で「学びタイム」の取組を共有することができた。「私にできることは何かな」(本人談)と思ってとったこの行動は、協働化が進んだことを示すものと推察される。

(8) 全校プレゼンテーション

これまで子どもにこうした取組の目的や方法を説明する機会はあまりなかった。しかし、協働的取組にするためには、学びの主体である子どもに「学びタイム」の目的や取り組み方、目指す姿等の説明が必要ではないかと考え、全校プレゼンテーションを行った。

プレゼンテーションは学期始めの5月・9月・1月に1回10分で行った。5月には「学びタイム」のねらいや取組み方、A小学校の「ことばの力」についてC委員が全校に向けて説明をした。9月・1月はこれまで振り返りと今学期の取組を全校集会や校内放送を使って行った。

教職員からは、「何のために学びタイムがあるか、目的をはっきりすると子どもも見通しをもって向かえる」(2年生担任)、「子どもも大人も、自分たちがやっていることの意味づけを、全校で同じことばで確認できてよかった」(6年生担任)との声がよせられた。子どもからは「学びタイムって何のためだろうと思っていたので、考えるためのことばの力を伸ばせる大切な時間だとわかって、やる気が出た」(5年生)、「ことばの力がつくと、相手のいっていることに『そうですね、と言ってあげられる、友だちや先生に伝えたいことばが言えるようになるなど、いいことがあるからがんばりたい」(3年生)など、子どもにも「学びタイム」に対する内発的動機づけがなされた。このように、子どもが取組のめあてを知る機会を全校でもったことは、子ども自身が成長の確認や振り返りをするためにも必要な取組である。

教職員と子どもが「全校で一緒にやっている」という意識の形成ができる子どもの参画は、学校改善において一定の効果があると考えられる。

3. 「学びタイム」への組織的取組の成果検証

(1) 検証方法

「学びタイム」の組織的取組の成果を検証するために、

教職員にはインタビューと行動観察、質問紙調査を実施した。同様に、子どもにはアンケートとインタビューを実施した。

(教職員について)

質問紙調査は、A小学校の教職員18名に対して4月と11月に行った。配布部数18、回収部数18、有効回収部数18である。調査に使用した質問紙は、測上(2005)による「職場の雰囲気と教師の協働的効力感の関係」を基に筆者が作成し、「1、まったく…」から「5、とても…」までの5件法で実施した。質問紙は、教師の協働的効力感を測る40項目からなり、最小値1、最大値5で中央値は3となり、得点が高いほど協働的効力感を得ていると言える(表2)。

行動観察とインタビューは、学年部会やカリキュラム委員会、教職員研修会での発言の記録を基に、筆者が気になった発言に対して、その教職員の行動を観察したり、詳しく聞き取るためのインタビューを実施したりした。

(子どもについて)

アンケートは、A小学校の2年生以上の子ども187名に対して4月、7月、10月に行った。配布部数187、回収部数179、有効回収部数135である。アンケートでは、「学びタイムは好きですか」、「漢字の学習は好きですか」、「新聞は見ますか」など「学びタイム」の取組について13項目を4件法で尋ねた。

さらに「学びタイム」の取組による自己の変容を自由記述で尋ね、その回答を8つのカテゴリで整理した。

なお、記述内容について筆者が気になった13名に対して、休憩時間等を利用し5分程度の個別インタビューを行い、記述の補足とした。

(2) 高まった教職員の指し手意識

まず、教師の内発的動機づけの源泉の一つである指し手意識を高める組織的アプローチについて整理する。

「新しい学年を受け持ち、子どもの情報が少ない年度初めは学年部会とカリキュラム表に救われた」「月1回の学年部会はいろいろ話ができ、本当に助かった」といった声が複数の担任から聞かれた。カリキュラム表が「これならできる」と教師の指し手意識を高め、月に1回という短い期間で取組の情報が交流・共有できる安心感が、年度当初の不安軽減につながった。カリキュラム表は、実践が進むと少しずつその学級に合った担任らしいものに変更されていった。こうしたところに教師の自律性が生かされ、内発的動機づけの向上につながっていった。

次に、職員研修後に全校放送「学びタイムインタビュー」を企画した教師の言動に見られるように、内発的改善力はその力を増してくると、中核から周辺部へと広がって力を強めていくことがみてとれた。参画する教職員が増えれば、実態の捉えが広がり、課題づくりも多様化し、組織としての指し手意識が強まる。このように職員研修での実践の交流が、同席した担任外の協働化をも進め、学校の組織性の向上が促された。職員研修は協働化の促進に果たす役割は大きいといえる。

さらに年3回行った子どもアンケートは、取組への子どもの反応が短期で把握でき、教師の指し手意識や効力感の形成が進み、サイクルの循環につながった。

子どもの声を聞き、学級全体の傾向をつかむことで、「漢字が苦手な子どもがいるので、漢字練習の方法として、先日学年部会で聞いた楽しく取り組めそうな漢字バトルを取り入れてみたい」（4年生担任）など、課題づくりから実践に向けた指し手意識が高まる様子が見えてきた。

「辞書を使って、使えることばをふやそう」がめあての中学年部会では、「意欲は育ってきている。それも学級全体で。知らない漢字を見ても習っていませんとあきらめるのではなく、読もう使おうとしている子どもが多い。そんな子どもの学ぶ意欲はまだまだ伸びる気がする」（3年生担任）との発言があった。ほかにも「漢字の正答率が上がっている。漢字に興味がある子が増えて、もっとやろうと言うのが嬉しくて、教材研究に力が

表2 協働的効力感を問う質問紙

カテゴリー	協働的効力感の各項目
(1) 支え合いの自覚	① 手伝ってもらったり、やってもらったりしたことに対して素直にありがたいと思える。
	② 人のいいところから素直に学んだり、自分の言動で反省すべき点は反省したりできる。
	③ 自分は他人に支えられているからこそ、自分の仕事ができるんだと、いつも思っている。
	④ 前向きにがんばっている同僚の仕事を進んで応援し評価することができる。
	⑤ 目立たないところで地道に仕事をしている教職員に気づき、評価することができる。
	⑥ 新しい同僚が来たとき、その人の立場に立って親切にすることができる。
	⑦ 教職員の専門性にこだわらず、相手のしていることに興味を示すことができる。
	⑧ 相手の地位や役割に関係なく、どの人とも平等に接することができる。
	⑨ 悩んでいる同僚の相談を真剣に受け止め、すすんで援助することができる。
	⑩ すべての経験は無駄な経験ではないと考え、いろいろな仕事に積極的にチャレンジすることができる。
	⑪ 年下の教職員に対してささいなことでも評価し、元気づけることができる。
	⑫ 校内ですれ違ったときでも、明るく挨拶したり話しかけたりすることができる。
(2) 学校改善への意欲	⑬ 自分の分掌の仕事を積極的に行き、すすんで改善すべき点を見つけ、改善することができるよう働きかけることができる。
	⑭ 会議では疑問に思うことや正しいと思うことは積極的に発言し、共通理解に向け努力することができる。
	⑮ 自分の正しいと思う意見は辛抱強く主張することができる。
	⑯ 自分の教育活動全般が、学校全体の向上につながっていると思うことができる。
	⑰ なれあいではなく、互いが切磋琢磨し合いながら成長できるような仲間作りを目指すことができる。
	⑱ 職場全体の中での自分の役割を認識し、行動することができる。
	⑲ 失敗を教職員一人の責任とせず、全体の問題として考えるよう訴えることができる。
	⑳ 職員会議以外の話し合いや打ち合わせなどにも積極的に参加することができる。
	㉑ 学校組織の一員として一体感を持ち、口先だけでなく実際に苦楽をともにすることができる。
	㉒ 校内研修を積極的に計画し、実行することができる。
	㉓ 学校組織の一員であることを認識し、自分から積極的に他の教職員をフォローすることができる。
	㉔ 仕事の分担などを決めるときには、すすんで引き受けることができる。
	㉕ 自分の実践でよかったと思うことをすすんで周りに伝えることができる。
(3) 援助積極	㉖ 授業変更や自習監督など、他の人の仕事の空きをすすんでフォローすることができる。
	㉗ PTA行事などに積極的に参加できる。
	㉘ 教職員同士の対立などにすすんで対処し、関係改善に向け努力することができる。
ケーの(4) シミュ ン 二段	㉙ 児童のことなどで分掌内や学年内ですすんで話し合いを持つことができる。
	㉚ 職場の多くの人と仕事上のいろいろな話をすることができる。
	㉛ 仕事以外での同僚同士の交流など、職場が楽しくなるようなプランを積極的に考えることができる。
(5) 違いの克服	㉜ 仕事上の不満を口にすることなく、今の状態でベストを尽くそうと努力することができる。
	㉝ 一人ひとりの個性を尊重し、どの人も善意的に見ることができる。
	㉞ 意見の対立があるような場面でも相手の意見を尊重し、感情的にならずに話することができる。
	㉟ 教職員集団の和を乱すような言動に対して、和を大切にしよう働きかけることができる。
職(6) の 協 働 理	㊱ 管理職と教職員が互いに協力し合えるような職場の雰囲気づくりに努力することができる。
	㊲ 管理職の立場を理解し協力することができる。
	㊳ 管理職にも同じ教職員集団の一員として積極的に話かけることができる。
	㊴ 協力的でない教職員にも理解し合えるように話かけることができる。

入る」(5年生担任)など、担任自身の元気サイクルが好循環している様子が見られた。加えて全校プレゼンテーションが子どものやる気を引き出すきっかけとなり、担任はその思いに応えようと一層指し手意識を高め、子どもの声を生かして工夫した実践を重ねるなど、「学びタイム」の元気サイクルも好循環した。これまでの取組につながり、教師の自律性と学校の組織性が相互に作用し、学校の内発的改善力が向上していることが教職員の言動から推察される。

(3) 他者に関わっていこうとする協働的効力感

次に内発的動機づけのもう一つの源泉である、効力感の中でも協働化により高まる「協働的効力感」について、質問紙による意識調査からその変容を整理する。

淵上は質問項目を次の6つのカテゴリーに分け、命名している(表2)。それらは、援助してくれる同僚への感謝や謙虚な姿勢「(1) 支えあいの自覚」、学校改善のためにすすんで働きかける意欲「(2) 学校改善への意欲」、同僚関係を大切にしたい援助「(3) 積極的援助」、同僚との関係づくりのために積極的に話しかける「(4) 普段のコミュニケーション」、意見や価値観の相違があっても相手を尊重する姿勢「(5) 立場の違いの克服」、管理職とともに学校改善に向けて協力しあう姿勢「(6) 管理職との協働」である。カテゴリーごとの平均値を算出し、4月、11月の2回の調査結果を比べたところ、すべての項目に伸びが認められ、t検定ではいずれも有意差が認められた(表3)。

表3 協働的効力感の変化

項目	平均値		対応サンプルの差		有意確率 (両側)
	11月	4月	平均値差	標準偏差	
(1) 支えあい	4.37	4.19	0.18	0.28	0.016
(2) 学校改善	3.74	3.53	0.20	0.37	0.036
(3) 積極的援助	3.67	3.36	0.31	0.74	0.098
(4) コミュニケーション	3.80	3.57	0.22	0.54	0.097
(5) 立場の違い	3.82	3.46	0.36	0.54	0.012
(6) 管理職との協働	4.00	3.47	0.53	0.59	0.001

平均値の差のt検定を行ったところ、「(3) 積極的援助」「(4) 普段のコミュニケーション」は有意水準10%、「(2) 学校改善への意欲」「(1) 支えあいの自覚」「(5) 立場の違いの克服」は有意水準5%、「(6) 管理職との協働」は有意水準0.1%でいずれも有意差が認められた。この結果から教職員の自律性の構成要素の一つである効力感の内、協働化が進み「学校の組織性」が高まったことから得られる「協働的効力感」の向上が認められる。

平均値の差が最も大きい項目は、「管理職との協働」であり、「協働的効力感」の形成に大きく影響を与えている。明確な経営ビジョンを示すなどのリーダーシップに加え、積極的に学年部会に参加したり、「学びタイム」の取組に対して適切な助言や要請をしたりする管理職の

姿は、教職員に「管理職との協働」を強く意識させたことと推察される(図5)。

次に平均値の差が大きい項目は「立場の違いの克服」である。学年部会やC委員会での話し合いを通して、「実態⇒課題⇒実践」のサイクルを共有する過程で、経験年数等の立場の違いを超えて話ができる関係が構築できたことと推察される。

また「積極的援助」の伸びは、学級経営や教科指導でうまくいかない悩みを、学年部会で共通課題として解決に向けた話し合いをするなど、お互いの活動に関心を寄せ、助け合おうとする中から生まれてきたものと考えられる。このことは、他の教育活動や解決すべき課題への新たな協働化につながると期待できる。教職員間の関係性の変化は、「普段のコミュニケーション」の伸びにも影響したことがうかがえる。そして「学校改善への意欲」は、「これまでNIEの取組は個業だったが、今年は学校全体」という意識で取り組み、学年部会で情報を共有しながらPDCAサイクルが回せた」との担当者の発言にみられるように、協働的取組への転換を学校改善の手応えと捉えている教職員が増えたことによるものと考えられる。

最も差が小さかった「支えあいの自覚」は元々平均値が高く、以前から同僚に対する謙虚な姿勢や相手を評価しお互いを尊重する関係であったといえる。しかし同僚を尊重する姿勢が、自分の仕事はしっかりやるが他者に積極的に関わろうという意識が弱いという個業化傾向から、学校改善に向けて意見や価値観の相違がある場合でも話し合うことで理解を進め、自ら積極的に他者に関わり援助していこうとする関係性に变化したと考える。

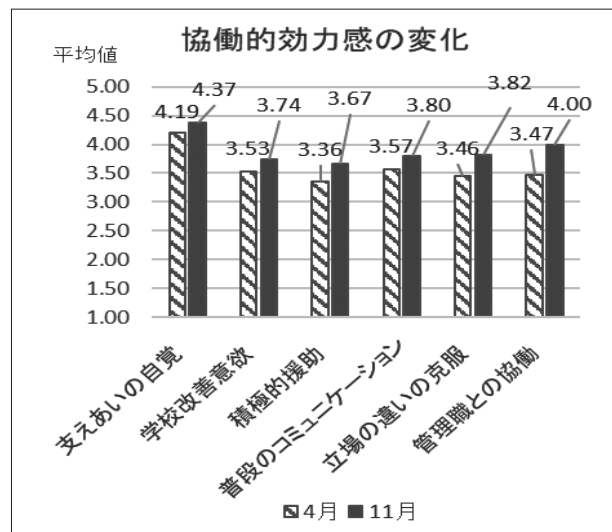


図5 協働的効力感の変化

(4) 子どもの学ぶ意欲を高めた「学びタイム」

先の述べた検証方法により実施した、子どものアンケートとインタビューから、「学びタイム」の協働的取組が、子どもに与えた影響について整理する。

「部首さがしの競争や漢字を思い出すゲームが大好き」(3年生)、「学びタイムだと、勉強が楽しく楽にできる

気がする」(3年生)など、教材や提示の工夫により、楽しく学習している発言を『参加できる喜び』とした。「グループで協力できるのがいい」(4年生)「友達に助けてくれるのが嬉しい」(4年生)といった、友達との協働を喜ぶ発言を『協働の喜び』とした。「漢字バトルだと筆順を覚えやすい」(2年生)、「漢字カルタは漢字が覚えやすい」(3年生)など、自分の学習方略に関する発言を『方略の取得』とした。「前よりローマ字が好きになった」(3年生)、「辞書引きが速くなった」(3年生)など、自分が変わってきた手ごたえの発言を『変容の手ごたえ』、「敬語がわかって話せるし、熟語がたくさん書けるようになった私はいいと思う」(5年生)、「ことばの力が伸びたなと思うし、これからもっと伸びると思う」(6年生)など自己の成長を喜ぶ発言を『自己肯定感』とした。さらには、「家でも新聞を読みたい」(5年生)、「辞書を引いてもっとことばの引き出しを増やす」(6年生)など、今後につながる発言を『次への一手』とした。一方否定的な意見として、「ワークシートが難しい」(5年生)といった課題に関する発言を『課題の不一致』、「グループより一人でやりたい」(4年生)など学習形態に関する発言を『学習形態の不一致』とした。

図6が示すように、学びタイムに対する子どもの受け止めでは、自分にことばの力が育ったとする『変容の手ごたえ』が最も多かった。

協働化によりA小学校の「学びタイム」には、誰もが取り組みやすい教材で『参加できる喜び』、『協働の喜び』、『方略の取得』という「活動内容の楽しさ」があり、子どもたちはその中で、できる・わかるといった『変容の手ごたえ』と、それを自信に変えた『自己肯定感』を得て、「成長を自覚」していったことが伺える。そしてさらに伸びようと『次への一手』を踏み出そうとするなど、「学びタイム」は子どもの学ぶ意欲を向上させることにつながった。

今までそれぞれの担任のよさを生かして学級独自に取

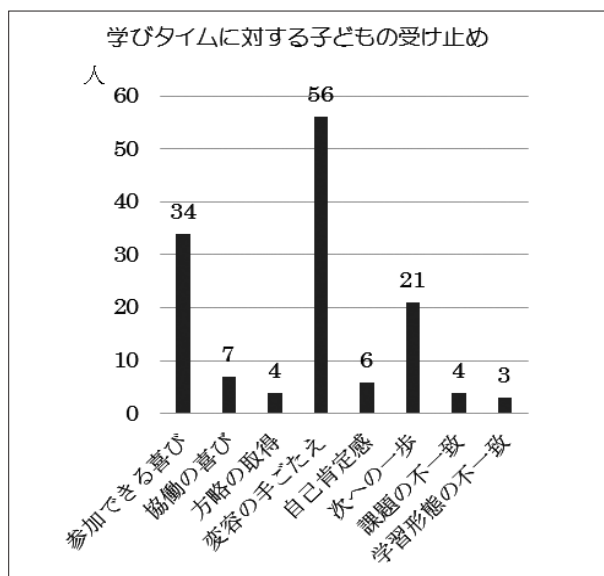


図6 学びタイムに対する子どもの受け止め

り組まれていた活動が、協働化により校内で共有され、どの学年・学級でも、系統的で一貫性のある「学びタイム」が展開されたことが、図6に示すような子どもの学ぶ意欲の向上につながったと推察される。

これは、学年部会や教職員研修など共通の話題で繰り返し話し合う機会が増え、教職員の子どもに対する見方がその成長を期待するものに変容し、そのことが後押しをしたとも考えられる。安心できる活動と温かなまなざしによる学級の雰囲気の中で、子どもは「できる・わかる」という経験を重ねると、自己の変容の手応えを実感し、自然と自信をつけて自分から変わろうとするのではないだろうか。このことは、勉強が嫌いと保健室に行きがちだった子どもの「学びタイムは新聞で漢字を見つけるだけだから楽しい。僕にもできるからすごく楽しい。すごく楽しいから新聞を見るようになった。スポーツ欄が読めるからうれしい。前までは読めなかった漢字がわかるようになってきたし、意味もだいたいわかるから、ことばの力が伸びてきていると思う。学びタイムで新聞とか漢字が読めるようになったから、学びタイムがあっただけよかった。学びタイムは98点ぐらい役に立っていると思う。後の2点は俺の集中力と諦めやすいところだと思う」(6年生)という発言からうかがえる。

成長の手ごたえを感じた子どもは、自分自身でさらに伸びていこうとすることが、「授業で難しいことばが出てきても、『アッ、知ってる』と思うことが多い。ことばの意味がなんとなく分かるから楽。難しい漢字も予想した読みが当たっていたり、漢字の意味から熟語の意味は分かったりするからいいなあと思う。だから私は国語の力が伸びてきたんじゃないかな、と自分でそう思う。中学が楽しみ」(6年生)という発言からも見て取れた。

また「学びタイムで新聞を読むと。知らなかったニュースなどが色々知れた。学びタイムが何のためにあるのかわかって、もっとやる気になった。みんなでグループになって記事のことについて考えると、話し合ったりことばの意味を調べたりして、グループのみんなで活動するのが好き。グループで違う意見がいっぱいあるのを、みんなで話し合っただけ一つの意見にするのが大変だけど、トラブルになったりはしない。自分がわからないことばをグループの人が教えてくれるから、協力するところがいいと思う。他のときでも、グループの人に教えてとか手伝ってと言えるようになってきたから、自分のクラスはいいと思う」(4年生)の発言からは、他者と協力することの心地よさや、安心して自分が出せる学級全体の雰囲気よさがうかがわれ、学級経営にも影響を与えていることが推察できる。

一方少数ではあるが、子どもたちの学び方は様々で、感じ方も異なることから、漢字を書く活動は苦手といった「課題の不一致」や、グループより個人の方が取り組みやすいなど「学習形態の不一致」の声も聞かれた。こうした声を取組改善の手立てとして、教師がより一人一人の実態を踏まえて課題や学習形態を工夫していくことが、今後必要である。

4. 考察

本研究の実践・成果から、協働化による学校改善について次の4点が有効であることが示唆された。

(1) 協働化するための場の設定

参加した誰もが対話できる人数の場「コア・システム」と、組織全体にフィードバックして協働化を図る場「PF機能」が複数体制で設定されると、学校改善が局所的な改善に留まることなく、持続可能なものになっていくと推察される。

すでに本論で述べたように、個業化傾向や大きな変化には慎重といった一面がみられたA小学校は、本実践の協働化により「実態把握・課題づくり・実践」のサイクルを教職員間で共有し、教師が教師らしい姿を発揮しながら、互いの関係性を深めることができた。このことは、協働的効力感がすべての項目において伸びていることから明らかである（図5）。

個業化の課題は、個人のサイクルしか回せず、互いにかみ合ってより大きな力に変えていくことが難しいところにある。協働化で同僚と協力し合えるようになったことは、組織レベルでの対応力や関係構築力にも影響した。学級経営や保護者との関係などにおける困難な状況においても、チームで対応する職員集団へと変容した。これは、「みんなで教材研究ができていい」「何事もチーム対応で取り組むのでありがたい」「職員室の雰囲気がよく、何でも話しやすくSOSも出しやすい」との学校評価の記載から推察される。こうした変化は、日々の多忙に加え、緊張を強いられる場面での教職員の精神的負担や孤独が軽減されたことを意味していると考えられる。

(2) 子どもの参画

教職員の協働化が進んだことによる子どもへの影響は、以下のようにまとめられる。

子どもは「学びタイム」に、「活動の楽しさ」「成長の自覚」「学ぶ意欲の向上」「課題の改善」を見出していることがわかった。中でも、「成長の自覚」を実感している子どもが最も多かった。これは、教職員の協働化が進んだことによる学校風土の変化と関係していると考えられる。つまり教職員の協働化により、これまでは担任それぞれのよさを生かして学級独自に取り組まれていた活動が、学校中で共有されて取組の方向性が確認された。加えて、子どもの実態や課題づくり等の話し合いを重ねる過程を経て、教職員の子どもに対する見方が肯定的になってきた。友達と相談したり助け合ったりして楽しくことばにかかわる活動が、どの学級でも展開されていることは、子どもにとって大きな安心になる。安心できる活動と、温かなまなざしによる学級の雰囲気に支えられ、子どもは「できる・わかる」を重ねて自信をつけ、自己の変容の手応えを自分で認識し「成長の自覚」を得ている様子が見られた。

このように、子どもが主体となる教育活動に対して、子どもにも十分な説明と情報のフィードバックを行うこ

とは、全校で取り組む意識を高めることに効果的であると言える。

佐古・山沖（2009）は鍋島（2003）を引用し、学力形成に対するアプローチは、教科等の指導・評価方法等の指導論のレベルでの検討に焦点が当てられやすいが、こうした具体的方法だけでなく、子どもに対する教師集団の期待の形成と共有のように、学校がどのような組織文化を構築しているかによって、左右されるとしている。

A小学校の子どもの変容は、鍋島の知見を後押しするものと推察できる。

さらにはこうした子どもの変容は、自己の成長だけでなく他者の成長も認める、他者との良好な関係づくりにも影響したと考えられる。

(3) ミドルリーダーによるリーダーシップ

「元気サイクル」の集団的展開のために、教員間の相互作用を活発化させる学年部会や、そこでの情報を整理・集約して全体にフィードバックさせるC委員会を、複数のミドルリーダーが回してきた。このほかにも、学校全体を把握して、適切に協働化のための場や時間の設定を行い、管理職とのパイプ役でもある教務主任など、ミドルリーダーが各々の持ち場で発揮するリーダーシップにより、すでに述べたように教職員の指し手意識や協働的効力感に伸びが見られ、それが学校の内発的改善力向上につながったと推察される。このことから、ミドルリーダーのリーダーシップが学校改善の起動力となると考える。

(4) 管理職のリーダーシップ

これまで述べた1) 2) 3) は、本論のデータや論述から言えるものだが、加えてこうしたものを下支えするものとして、管理職のリーダーシップがある。年度初めに管理職によって示された共通の目標の理解と教職員によるその受け入れは、組織体制や運営の改善の起動力になる。同時に管理職の助言や要請等の教職員に向ける姿勢は、効力感の形成に大きな影響を与えると考える。

個業的取組を協働的取組に転換するとは、学校教育目標の実現や共通課題の解決に向けて、自分のやることが、全体の中のどこに位置づけられているのか、その関係を確認しながら、互いの取組をつながりあるものにしていくことであった。そして個業化しやすい教職の特性を生かした協働化という手立ては、学校改善を管理職や特定の誰かに任すのではなく、自ら参画して行おうとする意欲を育てることに有効であった。

おわりに —今後の課題と展望—

本稿では、「学びタイム」のカリキュラム・マネジメントにより、それまで個業的取組に留まっていた特色ある教育活動「ことばの力を育てる取組」を、協働的取組へと転換する際の効果的な働きかけを明らかにした。今

後の課題としては、次の2点が挙げられる。

一つ目は、学校改善における協働化と統制化のバランスの検討である。両者のバランスは、各学校の状況や時期に応じて十分検討され、柔軟に変化させていくことが必要である。二つ目は、学校改善に対する教師の意識調査である。教育現場での教職員による学校改善が求められる中、働き方改革については世論の後押しを受け進みつつある。しかし協働化による学校改善について、教職員がどのように理解し意欲をもっているのか等について、そのデータは乏しい。学校改善が進みにくい背景にどのような教職員の意識があるのかを明らかにし、それを活かした学校改善を進めることは今後の課題である。

教職員が主体的に学校改善に踏み出せる一歩となるよう、本研修の成果を学校・地域に還元すると共に、学校行事等でも実践を重ねていきたい。

【註】

- 1 筆者は平成29・30年度に教職大学院の大学院生であったことから、これまでの経験や教職大学院での学修を踏まえ、本実践の理論的な構想の立案に主に関わった。
- 2 T式とは、小枝達也・関あゆみが鳥取大学在職中に開発した「T式ひらがな音読支援法」で、ディスレクシアの子どもだけでなく、文字を読むのが苦手な子どもや外国人の子どもまで幅広く使える、ひらがな習得法である。詳しくは小枝・関（2019）を参照のこと。

【文献】

- 小枝達也・関あゆみ（2019）『T式ひらがな音読支援の理論と実践』日本小児医事出版社
- 佐古秀一・葛上秀文・芝山明美（2005）「学級崩壊に対する小学校の組織的対応に関する事例研究(1)―学校組織における個業性維持の実態とその要因に関する考察―」『鳴門教育大学 研究紀要』第20巻, 37-49頁
- 佐古秀一（2006）「学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究―個業化, 協働化, 統制化の比較を通して―」『鳴門教育大学 研究紀要』第21巻, 41-54頁
- 佐古秀一（2010）「学校の内発的改善力を支援する学校組織開発の基本モデルと方法論」『鳴門教育大学 研究紀要』第25巻, 130-140頁
- 佐古秀一・山沖幸喜（2009）「学力向上の取り組みと学校組織開発―学校組織開発理論を活用した組織文化の変容を通じた学力向上取り組みの事例―」『鳴門教育大学 研究紀要』第24巻, 75-93頁
- 佐古秀一（2011）「学校の組織特性とその問題」小島弘道編『学校づくりの組織論』学文社, 118-184頁
- 鍋島祥郎（2003）『効果のある学校―学力不平等を乗り越える教育』部落解放人権研究所
- 淵上克義（2005）『学校組織の心理学』日本文化科学社, 97-132頁
- 古川久敬（1990）『構造こわし 組織変革の心理学』誠信書房 248-258頁