

Reform of working style in school incorporating counseling dialogue : With the main theme of empowering team members

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-05-20 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: Kayahara, Michiharu, Wakita, Jun メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24517/00061954

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



カウンセリング的対話を取り入れた学校の働き方改革

— チームの主体性の構築を軸に —

萱原 道春*・脇田 潤**

Reform of working style in school incorporating counseling dialogue :
With the main theme of empowering team members

Michiharu KAYAHARA and Jun WAKITA

I はじめに

心の教育の充実を目指し教員がカウンセリングマインドを身に付けるよう提起した中央教育審議会答申(平成10年6月30日)では、“相手の話をじっくりと聞く、相手と同じ目の高さで考える、相手への深い関心を払う、相手を信頼して自己実現を助けるといったことがその中心をなしている。”と、傾聴と理解を旨としたカウンセリング的対話の重要性が記されている。

そして今、教員の働き方改革の行方が注目されている。本実践研究の趣旨は、カウンセリングマインドを身に付けたミドルリーダーが、教師同士の対話・関係性を深め、ボトムアップによる主体的な働き方改革を目指そうとするものである。

教師同士の対話・関係性を深めることによって学校組織の協働性を高めようとした研究にはつぎのようなものがある。三上(2013)は、校内研修のテーマを「共感的な授業分析」とした。その方法は、授業の事実を基に、授業者に対して能動的に話を聴くことを通して、授業者の思いや願い、教育観を見取り、それを授業者にフィードバックする、というものである。そのような活動の結果、「対話をする则自分のやりたいことが整理される」という授業者の声が聞かれ、その後の主体的な課題解決の取組が観察された。研究の終盤には、学年部や教職経験に捉われず、授業や子どものこと、それぞれの教育

観を語る教員の姿が見られるようになった。戸津(2014)は、話を聴くことに重点を置いた対話型コミュニケーションに着目し、自由なコミュニケーションは、個人や組織のものの見方を広げていくとともに、同僚性を育て、教職員組織を活性化させるという見解に立って、対話型コミュニケーションの構築過程を分析している。徳留(2019)は一人ひとりの教員が力を発揮できる「心理的安全性」の高い職員環境作りを目指して、誰もが自分の考えを安心して伝え合える校内研修を実践している。

心理的安全性の概念については、ビジネス分野での組織づくりを研究しているA.C.エドモンドソン(2014)が詳細な説明をおこなっている。大略するとつぎのようである。心理的安全性とは、人々が気兼ねなく率直に発言できる雰囲気を目指す。それは他者からどう思われるだろうかという対人不安から自由な場である。それ故、保身よりも積極的な課題解決に人々の行動が向かう。小室(2018)は、日本の多くの企業や官庁で働き方改革のコンサルティングを行った経験を踏まえて、心理的安全性の重要性を説くと共に、チームの心理的安全性を高める役割はミドルリーダーの振る舞いにかかっていると述べている。

本稿は、金沢大学教職実践研究科学校マネジメントコース第3期生である筆者脇田が、研究科授業科目「学校実習II」に於いておこなった

学校マネジメントの実践を、指導教員であった筆者萱原との共著の形でまとめたものである。本実践研究が構想された背景について、まず記しておきたい。

1. 筆者萱原の背景

金沢大学教職実践研究科は専門職大学院（教職大学院）として2016年に設置され、カウンセリングを専門とする筆者萱原は同研究科の学校マネジメントコースに配属された。カウンセリングは対話の仕事である。自身の専門性を学校マネジメントにどのように活かすかを考えた結果、「教師間の対話を深め、延いては学校組織の協働性を高める」ということに狙いを定めて、これまで教育実践をおこなって来た。

カウンセリングの対話の特徴は、来談者の心の流れに添って「徹底的に話を聴く」ということにある。そうすることによって、来談者は心の問題を掘り下げ、自身に本来備わっている成長動機を発現していく。つまり、カウンセラーは来談者の心の流れに添うことによって成長のプロセスを支援するのである。そのような点で、カウンセリングの対話は「徹底的に来談者主体」である。また、来談者が安心して自分の思いや感情を語ることでできるカウンセリングの場は、「心理的安全性」が確保された場でもある。

筆者の萱原（2014）は、援助チーム方式によるスクールカウンセリングの実践を通して、“チームメンバーの協同を促すには、メンバー各自がほっと息をつき自己開示できる場を形成することが重要である。”と指摘した。この経験が、カウンセリングの対話を学校マネジメントに取り入れようと考えた基盤にある。「メンバー各自がほっと息をつき自己開示できる場」とは、換言すれば、心理的安全性が確保された場である。

（1）自己開示と応答技術の習得から始める、教師同士の「主体的・対話的で深い学び合いの場」としての教職大学院

「徹底的に話を聴く」態度は、カウンセリングの応答技術を習得することによって身につけ

- | |
|--|
| <p>A) 受けとめる
「うん」・「こうなんだね」・「こうなんかな？」
(相槌) (繰返し) (代弁)</p> <p>B) 中へ入っていく
「その所、もう少し話してくれる？」(促し)
「…厳選した質問のみ可…」 (質問)</p> |
|--|

図1 応答技術

- | |
|---|
| <p>① フィードバックの基本は、応答技術に沿うこと。</p> <p>② 沈黙を怖れない。安心して沈黙を共有できる自由空間を作る。</p> <p>③ 「多対多」ではなく、発言者に対して各々のメンバーが「1対1」の態度で向き合う。対話のスポットライトを発言者から外さない。</p> |
|---|

図2 教職大学院グループ対話のルール

ることができる。図1に示すように、応答技術自体は非常にシンプルである。又、身につけると即、教育現場において実践力となり得る。

筆者萱原は自身の担当する授業の中で、院生同士のグループ対話を通して応答技術を習得してもらおうこととした。主な授業科目は「カウンセリング演習（前期開講）」と「教育相談の理論と実践（後期開講）」である。前者は、カウンセリングで用いられる種々の描画法を介して自己開示をおこない、他のメンバーは応答技術を用いてフィードバックをおこなう、という内容である。後者は、現職院生全員の実践事例を題材に教育相談・生徒指導の理論と実践を学ぶことが目的であるが、同時に、院生は実践事例の発表を通して自身の内面を自己開示することにもなる。子どもや保護者との内面的関わりを抜きにして、心の問題・心の成長を取り扱う教育相談・生徒指導をおこなうことはできないからである。それは、時に教師の心を大きく揺さぶることにもなる。それ故、応答技術に基づいた他のメンバーからのフィードバックが、対話の深まりを支えている。発表者の心の流れに添うフィードバックが、発表者に心理的安全性を供しているのである。

なお、日常の社会的対話には暗黙の対話の

ルールがある。その縛りから解放するために、授業ではグループ対話のルール(図2)を提示して、応答技術の浸透を図ってきた。

教職大学院でのこれまでの活動を振り返り、思うことは、教職大学院の目指すべき姿とは「教師同士の主体的・対話的で深い学び合いの場」となることである。授業の最終レポートを介して、そのことを院生に問うてみると、全員がそのように受け止めていた。ここで一人の院生の声を紹介したい。

<院生の声>

“私自身が特に押さえておきたいことは、「話を聴いてもらう」ことの意義とその効果である。授業の中で、私は過去の保護者とかかわりについて発表した。発表者としては最終グループであった。その段階では、グループ対話の3つのポイントについて、グループの構成員の意識がとても高く、沈黙の時間が苦痛ではなかったし、話し手である私を中心に話が進み、スポットライトの対象が逸れることはなかった。さらに、聞き手である構成員達がそれぞれ応答技術を使おうと意識して、発言の内容をさらに深めようとしており、気がつくわたしは、用意していた原稿以上に自分の心情について深く話していた。

その結果、自分自身の心の中に大きな変化が起こった。それは、「話を聴いてもらったことで、こんなにも救われた気持ちになるのか！」と感じ、感謝の気持ちで一杯になったことであった。教師としては、初めての感覚であった。回を重ねるたびに、それぞれの応答技術が少しずつ向上するとともに、「安心して沈黙を共有できる自由空間」を、発表者、参加者が楽しめるようになっていった。「聴く雰囲気」がより穏やかな、温かいものに変化していった。

本学教職大学院では、多くの授業でディスカッションやラウンドテーブル形式の学び合いの場が設けられた。それは、与えられたテーマに沿って意見を交わし合うだけでなく、それぞれの体験や思いを言葉にする場でもあった。

重要なのは、語られた体験や思いに対して、それを受容し、傾聴する態度を院生全員が鍛えていったことにある。そこから新しいアイデアや、話し合う前にはなかった視点が加わり、学びを深めることができたという実感につながった場面が何度もあった。

以上のことから、本学教職大学院は、「教師同士の主体的・対話的で深い学び合いの場」となっていたと考える。”

このように、応答技術は集団の関係性を変え、ということを経験を通して実感する。筆者脇田もこのような体験を礎として、本実践研究に取り組んだ。

(2) 教師としての自分らしい生き方

学校現場は日々の業務で大変忙しい。院生たちは、自由な時間を確保できる教職大学院で、自分自身を振り返り、教師として目指すべき方向性を改めて明確にするよう、促される。二年次に其々の学校現場で実施する実践研究テーマを明確化する為に、この作業は欠かせない。また、自らの進むべき方向性を定めることは主体性・自律性の核であり、教師としての自分らしい生き方に繋がる。互いの思いを語り合い、共感的なフィードバックを得ることによって「この方向性で間違っていないんだ」と、自信を深めている院生たちの姿も散見される。

今、教員の働き方改革の行方が注目されている。改革の目的は、単なる業務の効率化ではない。中教審答申を受けての文科省通知には、働き方改革の根底にある趣旨がつぎのように記されている。“教師のこれまでの働き方を見直し、自らの授業を磨くとともに日々の生活の質や教職人生を豊かにすることで、自らの人間性や創造性を高め、子供たちに対して効果的な教育活動を行えるようにする”(平成31年3月18日付各都道府県知事・教育委員会教育長等宛事務次官通知；下線は筆者による。)

「教職人生を豊かにする」。それは、教師としての自分らしい生き方や教育観を見つけてください、と受け止めてもよいのではないだろうか。

2. 筆者脇田の背景

2018年度、筆者脇田（以下、私と記す）は金沢大学教職大学院学校マネジメントコースで学ぶ機会を得た。内地留学までの15年の教職生活では小学校で3年間、中学校で12年間、学級経営や教科指導、生徒指導や部活動指導に取り組んできた。若手時代の私の理想とする教師像は「生徒指導や部活動で問題のある生徒にぶつかっていく教師」だった。とりわけ、問題行動や学校生活になじめない子ども達、いわゆるマイノリティとされる子どもたちを立ち直らせたいという情熱に燃えていた。それこそが教師としての自分の大義であると考え、小学校勤務を経た三年後、人事異動で中学校に異動し、念願だった部活動顧問と生徒指導に力を尽くせる日々を迎えることができた。マイノリティの生徒は程度の差こそあれ、学校の中に一定数存在している。私はそういう生徒に教師としてどのように関わられるかを大切にしていた。しかし、生徒との対話による内面的交流をするスキルはなく、時には威圧的な行動により対症的に生徒指導にあっていた。三校目に異動した中学校でも元気の生徒を相手に今思えば恥ずかしい振る舞いを多くしてきた。反抗する生徒と取っ組み合い、それこそが教師のあるべき姿であるとどこかで満足していた。教職員チームで協働して生徒の指導にあたるという観念は希薄で、個として、自己の感性や行動力を頼りに生徒の指導にあっていた。また、自らの時間を犠牲にすることで、それを根拠にして、偏った承認欲求を生徒や周囲に求めているように思う。

当初の自分の大義に疑問を持つのは採用10年目を間近にした頃である。「生徒が生き生きとしていない」「部活動で思うような結果が出ない」「期待した生徒が伸び悩んだり、進学して競技をやめてしまう」といったことを数々経験した。中でも私が最も打ちひしがれた経験は、自分のクラスの生徒で、且つ自分の部活動の生徒達が起こした問題行動であった。当初から問題

のある生徒達ということで指導を行っていたが、職員室で教師の財布からお金を抜き取り、屋上の鍵を盗んで其処で喫煙を繰り返すということが起きた。力による指導しかできない私は、これまでと同じ指導を繰り返した。その数か月後、その生徒達が深夜に万引きとバイク窃盗を行い警察に連行される事件が起きた。連絡を受けた私には無力感しかなかった。万策が尽きたと感じた。もう自分にはできることが何もない。生徒たちの顔を見ると、それまでの自分勝手に誤った指導がこの生徒達を追い詰めたのだと悟った。これまでの自己の誤り、偏った考え方によって生み出された力による稚拙で一方向的な指導が原因であることを痛感した。生徒の人格を尊重し、人として関わるのではなく、生徒をコントロールできるのが力のある教師であると思っていたことが心底恥ずかしく思った。

そこから自分がこれまで持っていた教育観を抜本的に変えることを決心した。多くの先輩教師、同僚の話を聴くことから始め、「人は変えられない。しかし自分自身は変えられる。変えられる処からやっつていこう」という結論に達した。生徒に伴走することが私自身にできる唯一のことであると考えようになった。また、比較的長い休暇が取れる時には、海外に行き、日本とは違うコーチングの考え方を目の当たりにした。

ゆっくりと少しずつではあるが変化は訪れた。まずは自分自身の心が楽になった。かつての生徒たちへの贖罪の念は消えないが、生徒や同僚と気持ちの良いコミュニケーションができるようになり、人間関係が回り始めた。生徒は自己の目標を持って励み、それが集団の力の向上に寄与していく好循環が生まれてきた。結果も自ずとついてきたことで自分自身の変化に確信が持てた。自己の視野を広げることで、客観的に物事を捉えることができるようになってきた気がした。

しかし、次の人事異動で現在の勤務校に来ると、新卒以来ずっと行ってきた担任ではなく、

生徒指導主事や研究主任など、若手のサポートをして学校全体を見渡す役割が与えられた。自分の失敗から得た経験を次は若手の教員へ、所属する学年団のチームへ活かそうと考えた。しかし、当時の私には自らの経験則が漠然とあるに過ぎず、それが汎用性のあるものだと言いきれる確信はなかった。ミドルリーダーとして多様な教職員とチームを組んでいくことにやりがいと同時に難しさも痛感していた。教職大学院への声掛けを管理職から頂いたのはそのような時期である。

教職大学院でとりわけ印象的だったのは、院生同士がこれまでの自己の実践を振り返り、本音で対話することで深い学びにたどり着くという経験をしたことだった。

対話による深い学びができて自己を認識できた私は、萱原ゼミの門をたたいた。教授との度重なる対話は応答技術のテクニックなどといった方法論的なものではなく、「自己の生き方」についての対話であった。それによって自己の内なる主体性の輪郭が明確となり、自己分析がより一層進んだ。これまでの教職経験の模索から得た経験則が言語化され、新たな大義が見つかった。宮澤賢治「雨ニモマケズ」の精神に立って、生徒や同僚との内面的交流を図り、個人の主体性の発揮をミドルリーダーとしてサポートすることである。

II 実践研究

1. 問題提起

(1) 学校の働き方改革の現状

学校の働き方改革について、現場では、行政によるトップダウン型の業務改善の取組や管理職からの声掛けや対策が行われているが、教職員サイドからの業務改善の動きは滞っている印象を受ける。この背景として、これまでの学校組織に多く見られた個業的な業務形態や教職員の意識の変化が十分に行われていない現状が挙げられる。

学校現場ではいまだに「子どもたちのため」

の言葉の下、長時間勤務をやむなしとする働き方が往々にして見られる。そのために膨らみすぎた業務に対して手が回らず、結果として前例踏襲に陥っている面が見られる。このような状況が、教職員の主体性の欠如、子どもの意欲の欠如につながり、教育効果を阻害する要因になっているように思われる。今、教育現場に求められているのは、社会の変革に呼応して勇氣をもって業務を精選し、子どもたちにとって真に必要な効果的な教育活動を持続的に行うことのできる学校組織をつくることである、と考える。

近年、本県の教職員の年齢別の割合は大きく変化してきており、大量退職の影響でベテランが減り、経験年数 10 年未満の若手教員の割合が増加している現状がある。私の勤務校（以下「本校」と記す）の現状も同様であり、教職員の半数以上が経験年数 10 年未満の若手職員である。

この多くの若手教員がその情熱を如何なく発揮し、更にスキルアップしていくためにはベテランやミドル層による適切な支援と職場の環境づくりが求められている。本校のみならず、本県・日本の教育が将来にわたり持続可能なものとなるために、世代の枠を超えて協働的で効果的な業務改善を図ることのできる学校組織を形成することは喫緊の課題である。

学校現場では現在、組織運営上のシステムは構築されてはいるが、教職員個々の能力や主体性の発揮、チームとしての機能化について多くの課題がある。この課題に対して、これまでの運営システムが果たしてきた役割を十分に踏まえつつ、教職員が心身の健康を損なうことがないよう業務の質的転換及び量的削減・精選を図り、授業やその準備に集中できる時間・自らの専門性を高めるための研修の時間を確保できる勤務環境を整備することが求められている。

本校の働き方の課題として勤務時間の長さがある。部活動後の完全下校時間が 19 時であるため、そこから業務を始める職員が大多数であ

ることから、時間外勤務時間はおおむね長い。特に若い世代にその傾向が多く見られ、一人暮らしの教員も多いことから、やや惰性的に学校に残るのが常態化している。さらに、昨年度や一昨年の勤務時間調査では、調査の意義が呼び掛けられていたものの、時間外勤務時間を正確に記入していない教員も多く、実態は報告された時数よりもはるかに長い。教職員が心身ともに健康な状態で生徒と接することができるように生活をマネジメントしていくことは、学校教育活動の基盤となるものである。教職員の資質向上を図るためにも業務改善が本校では必要不可欠の課題である。

本校の業務改善が進まない背景には、教員の意識の問題だけではなく、増えすぎた業務量も挙げられる。人事異動で本校に赴任した教員からは「これまでの学校に比べ、取組が多く感じる」という声が一年を通して聞かれた。学力向上や生徒指導のために行われた各種の取組が年間行事として位置づけられ、何年も続けられている実態がある。若手を中心に多くの教職員は既成の取組をこなすことに時間をとられている状態であり、主体的に新しい取組を創造する余裕がなくなっている現状が見られる。生徒の特性や求められる支援は年々変化し、導入当初は新鮮だった取組も、年数がたつにつれ、本来の趣旨が見えなくなり、取組むこと自体が目的化している状況がある。

また、若手の教職員の中には生徒指導、学習指導に人知れず悩みを抱えている教員が少なくない。困り感があっても同僚から適切なサポートを求めることが不得手な傾向もみられる。

上記のような課題を解決するために、大きな役割を担うのはミドルリーダーのマネジメント能力である。村松(2015)は、中堅教員に求められる役割として、①若手教員やベテラン教員をつなぐパイプ役としての役割、②メンバーに仕事を依頼するなどメンバーをまとめる役割、③教員の意識を変える中心となる役割、の3点を挙げている。そして、中堅教員が活躍できる

校内組織を組み、中堅職員をバックアップする管理職の役割についても言及している。

しかし一方で、プレイヤーとしてはもちろん、時にはマネージャーとしての役割が求められるミドル世代は、教員としてのライフステージ上大いなる葛藤を迎える時期である。本実践研究では、そのような視点も加えてそのプロセスを記述したい。

本校では今年度の研究主題を「主体的・対話的に学び自己の考えを深める生徒の育成～振り返り活動の充実に向けた取組を通して～」として校内研究を進めることとした。私は今年度、校内研究を推進していく立場であるが、年度当初決意したことは、「時間意識をもって校内研究を組織的に進めること」「校内研究が真に教職員にとって主体性を高めるものになるよう内容に多様性を持たせること」であった。「教職員の主体性の発揮」こそが働き方改革と教育効果の増大をつなげる重要な要素と位置づけた。

(2) 先行研究

学校組織における主体性や協働性の構築に関する研究には以下のようなものがある。

淵上・中谷(2009)はつぎのように述べている。教師のやりがいや満足度を大きく左右するものは、生徒の学習・生活に関わる支援・指導に教師の力を発揮できるかがカギであり、教師自身が自らの教育観や価値観あるいは目標に基づいて、自発的に子どもの教育や支援を行うことが重要である。そして、そのような教師の自律的動機づけを高めるものは、学校の同僚や管理職などから適切なアドバイスや良好なサポートを得ることである。加えて、教師の動機づけが、学ぶ側の子ども達の自律的動機づけを促進するという効果も明らかにしている。つまり、教師の主体性、自律的動機づけを高めることは、生徒への教育効果を高めることにも繋がるということである。

それでは、そのような教師の自律的動機づけをどのように高めるべきか、淵上・中谷(前掲論文)は教師集団の効力感を高める要因として、

ミドル層のリーダーシップを挙げている。管理職と教職員とを結びつけるミドルリーダーとしての役を担う主任層に求められる資質として、次の三点を挙げている。①ミドルリーダー自身が自己効力感を感じながら教育・組織活動に従事する。②教師集団を育成しまとめていく役割を担う中で、其々の構成員が自らの役割を認識するとともに、全構成員が目的を共有できるようにすること。そして役割を超えてお互いに助け合うような協働的な関係性を構築しながら、正しい解決策を見つけることに構成員の注意を向けさせる。③人間関係を構築するために、日ごろからのコミュニケーションの在り方が強く問われることになる。このコミュニケーションの根幹をなすものは「傾聴」と「素直な自己表現」であり、両者を通した共感と相互受容からなる人間関係である。

菅原(2016)は、学校改善のためには学校の方向性を見定め、舵取りをする校長のビジョンや戦略が重要であるが、学校改善が図れるかどうかは最終的に教職員のリーダーシップ実践にかかっていると述べており、特に組織の多様な状況において多様なリーダーがリーダーシップを行使する「分散型リーダーシップ」の実践に着目している。片岡(2007)は分散型リーダーシップと校長による経営管理主義の間に、根本的な矛盾があるとしながらも、分散型リーダーシップという概念は、「学校とは何か」「教師とは何か」という根源的な問いを発する契機ともなり得る概念であると述べている。

2. 本研究の目的

以上の問題把握に基づき、本実践研究の目的を次のように定めた。

①実践目的：教職員が心理的安全性を保障された環境のもと、教育効果の増大という目的を目指して、主体的・協働的にボトムアップで業務改善を進めていく学校組織を作り出す。

②研究目的：上記のプロセスを詳細に記述し、ミドルリーダーに求められる役割を考察する。

3. 研究方法

研究主体が自らの実践活動を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った。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) 研究対象

- ・中学校3年学年団教員
- ・中学校若手教員早期育成プログラム対象教員

(2) 研究期間と計画

(2019年度)

1) フェーズ1 (4月～5月)

「チームの心理的安全性を高める」

2) フェーズ2 (6月～10月)

「チームの主体性を高める」

3) フェーズ3 (11月～12月)

「持続可能性を高める」

4. 実践経過

(1) フェーズ1の取組：チームの心理的安全性を高める

1) 学年代表として、学年団の関係の質を高める

私は、校務分掌である「研究主任」「学年代表」「若プロコーディネーター」の三つの立場の業務の中で、チームの心理的安全性を高めることを年度当初二か月の目標とした。

最初に行ったのが「ミドルリーダーによる徹底的傾聴」と職員間の「対話」と「自己開示」である。4月、学年団の教員間で「目指すチームの姿」についてKJ法的手法を用いて対話活動を行った。

<3年学年団の構成>

- ・脇田(学年代表・研究)・担任A(5年目*)
- ・担任B(8年目)・副担任C(生徒指導)
- ・副担任D(生徒支援)・特学担任E(講師)
- ・級外F(栄養教諭) * 教師経験年数年齢・経験年数がまちまちなチームであり、教科等も異なるメンバーである。メンバーの発言を均等にするために付箋紙を使い、共通項を

挙げながら自分の思いを語ることにした。メンバー一人ひとりへの感受性を高めるために、進行役の私は聞き役に徹し、応答技術を使いながら傾聴に努めることにした。その結果、目指すチームの姿の共通項としてあがったのは、困ったことを率直に言い合える「風通しの良いチーム」であった。事務連絡的な学年会ではなく、本音で語り合う会の設定の重要性を認識した。

2) 生徒指導の困難さ

学年がスタートする前から、3年生徒たちの指導困難な状況については伝え聞いていた。一部の男子生徒の中で授業のエスケープ、騒音や器物損壊等の迷惑行為が続いており、学年のスタートはいつにもなく緊張感のあるものだった。学年の実態を一番よく知っているのはC先生のみで、ほぼすべてのメンバーは一から生徒達と関係を作る必要があった。

学級開き初日から、両クラスともに全員が揃わない状態で、エスケープしている生徒に声をかけても教室に入らず、好き勝手している状態だった。私自身の過去を振り返りながら、「同じ轍は踏まないぞ」と強く心に決めて、アサーティブな関りになるように生徒達に接した。客観的に生徒達を見る中で気づいたのは、生徒たちが「教師不信」という言葉がぴったりな状態に陥っていることだった。

生徒指導が困難な状態の学級担任の苦労は非常に大きい。問題生徒への対応に没頭しては、学級全体の秩序が作られない。家庭連絡の機会も多く、学級担任は多忙を極める。特に、3年担任のB先生の負担感が日に日に増している感じがした。生徒との関係性がまだできていない4月初だからこそ、学年団が一つの方向に向いていくことが求められた。そのためにもまずはチーム作りが何より必要だと感じ、学年会を積極的に開いた。先述したKJ法的手法を用い、「ゴールとする子どもたちの姿」「風通しの良いチームになるには」などのテーマについて話し合う機会を設けた。

時間はかかるが、学年の教師集団に不協和音

があれば脆くも崩れ去る現状にあることから、教師のチーム作りが先決に思えた。

3) 研究主任として、若手の声を活かした業務の見直し

次に取り組んだのは、研究主任の立場を活かしての若手の活躍の場作りである。現在の勤務校で研究主任の役割を担うのは初めてであることから、相談できる仲間が必要だった。一方、若手が活躍の場を与えられ、力を発揮することは、ミドルやベテランにとって大いに助けとなると考えた。県下の各学校が、校内研究を組織的に行うために「学力向上ロードマップ」が策定されており、そこには主に4~5つのチームが作られている。その組織づくりを行うのが研究主任としての最初の仕事であるが、4つのチームのリーダーのうち2つをG先生(4年目)、H先生(3年目)の二人に任せることにした。二人の若手は、初任として本校に勤務し、それぞれに困難を克服しながら誠実に業務に取り組む能力があった。二人と対話をする中で、各々がこれまでの経験の中で得た哲学を持っている印象を受けた。これまでは若手ということで、学校全体に関わる業務には携わっていなかったが、「あなたの考えをぜひ学校全体の中で体現してほしい」とお願いし、ロードマップチームリーダーを引き受けてもらった。

年度当初は、家庭学習の与え方をどのようにするかなど、具体的な学級の日常に関わる部分を提案していくことがあるが、本校の昨年の学校評価アンケートには「家庭学習を1日90分以上している」という項目に対し、生徒アンケート、教師アンケート、保護者アンケートがいずれもC評価である現状があった。これは数年前から見られる課題であり、そもそも1日90分以上の家庭学習という設定について、生徒の生活スタイルの実態に合ったものに変容する必要性を感じた。達成可能な目標を生徒と教師で改めて設定することで、主体性の向上が図られるのではという期待感もあった。これまで本校では、家庭学習の強化のため毎朝生徒が前日の家

庭学習時間を記録する取組「KG マスター」を行ってきた。しかし、その記録を毎日チェックし、指導に活かすことは日々の業務の中では難しく、生徒に書かせたままという結果となっていた。教師による適切なフィードバックを与えられない取組は形骸化しやすく、「やっているだけ」という取組になりやすい。導入当初は新鮮だった取組も定期的に「点検・見直し」することが必要であると考えた。G先生、H先生と協議をした結果、これまでの「1日～分」という取組ではなく、「週～分」という取組に変更することとし、忙しい毎朝の記入ではなく、生活ノートへの記載という形式とした。家庭学習時間の目盛を埋めていくことで生徒にとっても学習の積み上げが可視化できるというメリットを取り入れることとし、早速教務と連携し、生活ノートの紙面の変更にとりかかった。マイナーチェンジではあるが、若手教員にとっては既成の取組を自分たちの声で変えることができるという実感を持てる一歩となった。

このことは定期テスト前の家庭学習強化週間の取組に波及され、G先生とH先生が積極的に関わる業務となっていた。

<G先生へのインタビューより>

G：学年ごとに取組に差があることは課題だが、学校に新しいシステムを作ることができた。それにより、これまでは生徒に対して足りてないところを指摘してばかりだったが、生徒との前向きなコミュニケーションができるようになった。

なお、このマイナーチェンジの1年後である2020年度は、さらに生徒の主体性を促す家庭学習へと変容をしている。「週～分」という時間による測定を行わないこととし、生徒が見通しをもって家庭学習を行えるように、一か月の各教科の学習内容を事前に提示し、生徒が計画的に進める体制をとっている。2020年度の前期アンケート調査では、「家庭学習を計画的に行っている」と答えた生徒の割合は2019年度の57.9%から23.2ポイント上昇し、81.2%であった。こ

の結果から、生徒がこれまで以上に家庭学習に主体的に臨めるようになったと解釈できる成果となった。

教職員自身が主体性を発揮させたことで、前例踏襲に囚われず教職員が試行錯誤することができ、それが生徒への刺激になったと考えられる。まだまだ課題はあるが、「より能率的で効率的な取組ができないか」を考える土壌ができつつあると感じている。

4) 勤務時間短縮への意識改革

本校では毎月勤務時間調査の報告を行っているが、これまで働き方改革への呼びかけや指導があったものの、個人個人の勤務時間調査が正確になされなかった現状があることが分かった。この背景には記録する習慣が定着していない教員がいることと、一定時間を超える結果となれば指導の対象となるのではという恐れから、少なく記載する心理が働いたことが原因であった。これでは働き方改革にならない。チームメンバー、若手に対し勤務時間の正確な記載を呼びかけた。4月の職員会議では、学校長から働き方改革の必要性と意義について話して頂いたことを活かして啓発を行った。特に勤務時間の長いB先生は、その必要性を理解し、正確な記載をすることを約束してくれた。一方で、すべての教員が納得して行うことは困難であり、同様に勤務時間の長いG先生は日々の記載を忘れがちな状態が続いていた。意識改革には継続的な関わりが求められると感じた。

5) 4～6月の勤務時間の実態

4月～6月は通常の学校にとって繁忙期である。正確に記入したB先生は100時間を超える結果となった。これは深刻な数字だが、正確に記入したことを評価したいと思った。その背景には今年度のB先生の置かれた業務の多さ（中体連関係、進路指導主事）のみならず、担任するクラスの生徒指導の困難さが要因であると思えた。一方、G先生とH先生については実態よりも少なく記入されていた。

まずはこの実態を受けて、話し合いの機会を

設け、何が時間外労働を増やしているのかを話し合う必要があると考えた。

6) 自己省察記録

心理的安全性を作ることを最初のミッションとして取り組んだ新年度当初であった。メンバーの話を傾聴するスタイルは、これまでの私のそれとはかけ離れてる部分であり、新たな挑戦であった。一方、この取組が今後の礎となることから、「心理的安全性を作らなければ」という緊張感も同時に感じていた。しかし、本質的に心理的安全性を求めない人間は一人もいない。大切なはその心理的安全性の中に自ら浸かっていくことだと思った。

その点において、私にとって新しい業務である「研究主任」という分掌についたことは功を奏した。「何もわからないから、教えて欲しい」というスタンスで若手と関わったことは大きな意義があった。自然と自己開示ができる状況に置かれたことは幸運だったと思う。小室（前掲図書）は、ミドルリーダーに求められる態度として、「2割プレイヤー、8割マネージャーの意識」を挙げている。周囲の同僚を貴重なリソースとして尊重する意識がミドルリーダーには欠かせないのであると感じた。

一方で、学年生徒への指導が困難な現状に対しては、教師集団のチーム作りが間に合わず、生徒指導において足並みが揃わない現状があった。それぞれの教師が個別に生徒の指導に当たらざるを得ない状況になってしまい、組織的な対応が十分にできなかった。それぞれで動いているため、情報共有が不十分であり、学級担任、級外がそれぞれに負担感を抱え込む状態になってしまった。心理的安全性を作るためにスタートしたが、生徒の現状がそれを待たず、事後対応に終始する形になってしまった。教師に不信感を持っている生徒集団への指導には、並々ならぬ忍耐と組織的な作戦がいる。個別の教師でコントロールできるレベルではないため、チームでの動きが求められる。その体制ができるまではひたすら我慢だと思った。

(2) フェーズ2の取組：個々の主体性を高める

1) 会議の開催

心理的安全性とは、肌感覚で感じるものである。「些細なことでも話題にできる」「メンバー自身の自己開示がみえる」などが、具体的な姿であると考えた。6月に入り、機は熟したと考え、第一回の働き方改革会議を行った。同じ教職を志した人間が集う教員組織は、本来コンセンサスが得やすい。学年団で行った第一回の会議では「増やしたい業務、本当は減らしたい業務」について話し合った。

<第一回会議の発言より>

- ・生徒の準備の時間が取れない、不安なまま行事を迎える。そこに時間をかけたい。
- ・子どもとしゃべる時間がない。
- ・動き出しができない。あれもこれもやから、日々追われているだけ。取り繕うような準備が多くなってきている。
- ・支援員の情報を聞くことができない。情報を持っているのに、それをキャッチすることができない。こっちは忙しそうにしているから話しかけづらいと思う。
- ・本当は勉強をしたい、分かってほしいと思っている生徒と付き合いたいのが暇がない。
- ・全然、整備が追いつかない。ほったらかしになっている。仕事を回す余裕すらない。
- ・どれが大変というよりも、ドーンとある感じ。
- ・やらされていると思ったら負のオーラしか出ない。

このような対話が出て来たことこそ心理的安全性の確保がなされてきた証だと感じると同時に、メンバーが現在の仕事に何かしらの不満を持っていることもわかった。特に、「どれが大変というよりも、ドーンとある感じ」「やらされていると思ったら負のオーラしか出ない」という言葉が印象に残った。その他の発言からも分かるように、メンバーは今、生徒指導の困難さを抱えながらも、子どもたちにとって必要な仕事は何かを理解している。しかし、漠然とした多くの業務に忙殺されており、業務が教師にとつ

て主体性のあるものになっていない現状がある。ここから見えて来たテーマは「教師の主体性の回復」であった。

話し合いでは、特に負担感の見られる担任から、生徒指導の困難さが語られるのではないかと予測したが、そこはあまり出なかった。担任にとって自分のクラスの生徒指導がなかなかうまくいかないことを打ち明けるのは勇気がいることであろう。生徒指導の問題が担任の多忙感を増幅している要素であることは明白に思えたが、より安心して自己開示ができる環境作りを進める必要があると考えた。

2) 教師の主体性は生徒に伝わるか?

～補習改革の取組から～

第二回会議では、「何に時間をかけて、何を減らしていくか」について話し合った。出てきたものは、本校でこれまで行っていた夏休み中の補習についてであった。

<会議中のメンバーの発言より>

脇田：自分たちで改善していけることはないかな?

B先生：結局、補習とかを無くせばいい。

C先生：一律に一斉授業をするからいやだ。やる気のある子を相手にしたい。それなら希望者にしてやりたい。全員呼んで授業妨害するならいい。

D先生：希望者対応にしないとあほらしい。私らが入れ入ればかり言っているのじゃダメ。休みぐらい休ませてあげたい。

C先生：提案しようよ。希望者にするように。

この対話を受けて、早速、学校長に相談を行った。その結果、本校の研究テーマでもある「主体性」の大切さについて、学校長は大いに理解を示してくださった。管理職のバックアップを得ることができれば、ボトムアップで出された意見の実現化は大いに加速する。また、提案をすることで管理職からさらに良いアイデアを頂くことのできるメリットもあった。変更の了承を得て、具体的に今年度の補習のビジョンを作ることとした。

<補習形態の比較>

(これまで)

- ・夏休みの8日間、全員が登校し、クラスで三時間程度の補習を受ける。
- ・教科の時間割は決められており、ほぼ通常の授業と同じ形式で行われる。
- ・生徒や教職員にとってはやらされている感覚が強い。

↓

(今年から) ※3年生のみ

- ・補習は4日間とする。
- ・一コマ当たりの講座を2～3設け、生徒が希望する教科を選択していく。
- ・時間割は基本的には生徒が主体的に決めてよいこととする。しかし、申し込みについては保護者の同意書を提出する。
- ・何コマ受講するかは基本的には自由。

教職員、生徒ともに「やらされ感」が見受けられる現状を改善するには、生徒に選択の余地を与えることは有効である。しかし、チーム間では「もし希望をしない生徒が出たときに看過できるのか」という懸念もあった。この点も考慮し、補習の申込書に保護者の同意を取り付けることで不安感の払拭に努めた。更に、講座を持つ先生方には生徒が選ぶときの参考となるように講座の内容を示してもらった。

各教科で柔軟にTTや少人数を取り入れるなど、それぞれの教科の個性が目立った。生徒が講座内容を見て希望を出し、その希望者数を担当に示す。担当はその顔触れを見て授業の計画を立てる様子が見られた。希望者数の多い教科と少ない教科が出るので、その結果に一喜一憂するなど、教員間で主体的動機を背景とする緊張感のある活気が見られた。

補習当日は教師側から生徒の出席を促すこともなく、学校内の複数の教室で夏期講習が行われた。少人数で行われた教室では普通の授業では集中することが難しい生徒も時間いっぱい学習に臨む姿が見られた。教師の主体性、主体的動機づけが高まることは、生徒への教育効果を高めることにも大いにつながることが分かった。今回の取組が今後の持続的な取組に繋がる

可能性を感じることができた。

4 日間の補習の後に生徒にアンケートを行った。①「昨年の補習と比べて良くなったか」という設問に対する回答は、「とてもそう思う(58%)、そう思う(34%)、思わない(6%)、無効(2%)」だった。②「今後の補習はどんな形が望ましいか」という設問に対する回答は、「選択式(89%)、全員参加(2%)、その他(7%)、無効(2%)」であった。

＜生徒アンケート：自由記述＞

- ・去年は集中力が続かなかったが、今年は意外と続いた。
- ・いつもの補習より丁寧に教えていた。
- ・自主的だから。
- ・少人数だと集中しやすい。
- ・内容がよかったから。
- ・生徒のことを考えてくれているなど感じたから。
- ・やらされている感がないからやる気が出る。
- ・苦手なところや集中して勉強したいところは人それぞれ違うので、その人に合わせて自分のカリキュラムを立てられるのはいい。
- ・自分の好きな教科を選べるし、中身もいい。
- ・自分で選んだものを受けて、前よりも分かるようになった。

＜生徒アンケート：自由記述＞からは今回の補習の在り方の変更について、肯定的に捉えている意見が多数を占めた。授業の質が高かったことを評価している生徒の意見が多かったことが印象的だった。生徒が感じた「自分で選んだ」という主体性と、教師の感じた「生徒が自分の講座を選択した」という自己有用感の相互作用の結果のように思われた。「教師の主体性は生徒に伝わる」という達成感を教員間で共有できたことは良い結果だった。この取組は3年団だけの取組であったが、講座には他学年の教員も加わっている。

授業を行った教員にもアンケート調査を行った。①「補習の形態として今後望ましいと思う形態は」という設問に対する回答は、「選択式

(67%)、全員参加で選択(33%)、全員参加型(0%)」であった。②「今年の取組は働き方改革につながるか」という設問に対する回答は、「大いに考えられる(31%)、考えられる(69%)、あまり考えられない(0%)、考えられない(0%)」だった。＜教師アンケート：自由記述＞においても、選択制に対して肯定的な意見が聞かれた。

＜教師アンケート：自由記述＞

- ・生徒に選択権が生じるので責任を持って補習に参加する。
- ・一人ひとりのニーズが異なる生徒にできるだけこたえるスタイルと思えた。選ぶときに自分を見直す機会となっていた。
- ・3年生に関しては、選択制であることから受ける側にとってもよりよく、また準備する側も内容を選びやすい。
- ・今回の形を継続していけるとベストだと思う。今年のやり方がいいと思う。
- ・せっかく受講してくれたのだから、できるだけ有意義な時間を共有したいと思える取組だった。一回目の補習は難しすぎて、そして伝えることが多すぎて、生徒もつらいし、自分もつらい一コマとなりました。そこで、「何を伝えるか」を明確にして授業改善することで、生徒も達成感を感じている様子でした。自分の授業改善にもつながると感じました。
- ・補習は全学年での教科のバランスが大切。選択はバランスが良かったです。

今回の取組に於いて気にかかっていたのは、果たしてこの取組が働き方改革につながるのか、という点だった。選択式アンケートでは全ての教員が働き方改革につながると回答したが、どのような理由なのかが気になった。この回答結果には、単に補習に費やす時間的負担が軽減したという理由が含まれているであろうことは否めない。しかし、「私の授業改善につながった」「準備する側も内容を選びやすかった」という意見から、教師の主体性の発揮という目的は達成できたと思えた。

今回のアンケート結果を元にして、秋以降の補習形態を模索していくこととした。

3) チーム力で担任をサポート

若手教員が多数を占める職場だが、当然のことながら個性は千差万別である。しかし、勤務状況を見ると苦境の中にある若手と自分なりのパフォーマンスを発揮している若手とがいる。若プロコーディネーターとして若プロの内容を企画する傍らで、彼らへのサポートの方策を講じることとした。私が第一に対象とした若手教員はB先生とロードマップリーダーを依頼したG先生であった。

3年生の生徒指導面の課題が多いことから年度当初から担任のB先生には苦労が見られた。事務処理能力に長け、温厚で受容的に生徒と接することができ、生徒に安心感を与えることができる教師であるB先生だが、困難さを抱える生徒が複数となると学級担任としての苦労は大きなものだった。授業のエスケープや器物の損壊など問題行動が頻発し、事後の指導が十分に行き届かなくなるサイクルに陥っていた。生徒との関係性が十分に確立されていない状況での生徒指導はまさに「棘に釘」の状態であり、一人の生徒による問題行動に新たな生徒が乗じて加わる事態になるなど、手が付けられない状態に陥っていた。このような状況下では地道な生徒との関係づくりが大切であるが、とすればそれは孤独な営みに陥りやすい。B先生もそのような状況が続いていた。生徒との関係性は教師の自己有用感を大きく左右するものである。また、抱えている校務分掌等も多く勤務時間も長いという状況があり、思い悩んでいる姿が見られた。

B先生は自身の考えや悩みを私に話してくれた。一方で、学級経営の困難さという核心部分については気丈に振舞っていると思えることもあった。私自身にも思い当たることだが、自分の学級が苦しい状況に陥っている時、教師には「自分の力で何とかしなければ」という心理が自然と働き、援助を求めづらくなる傾向がある。これは、担任としての責任感の表れであるが、その責任感が事態をさらに長期化し、困難化させる時もある。私は励ましや傾聴を行うものの、

学級経営や生徒指導に悩むB先生に自分の考えややり方を示すことはB先生の主体性を傷つけるものになるのでは、と悩んでいた。そのような停滞感の中にあつた時、B先生、C先生、私の三人で対話する機会を得ることができた。C先生がやや強めの表現で「学級が苦しい状況にあること」「生徒指導に悩んでいる現状を受け入れ、向き合うこと」をB先生に指摘した。学年団ではすでに心理的安全性が確保されていると認識していたが、やや踏み込んだ話には私は緊張感を覚えた。B先生は複雑な表情をしていたが反論することはなく、その結果私が間に入ることができた。話し合いの結果、クラス運営に級外も一緒に入ること、担任、副担、級外の枠を超えて、組織的に生徒達を引っ張るような声掛けをすることを確認した。

ミドルリーダーには自分の得意とする範疇と苦手とする範疇がある。私自身がこの時自覚したことは、若手に対して強く出られないことであつた。この点、同じ中堅のC先生がリーダーシップをとってくれたことは、リーダーシップの在り方について大きな示唆を与えてくれた。

2学期も半ばを超えた11月の文化祭を前にしても、クラスは落ち着きを欠く状態だった。しかし、B先生のクラスに私も入る中で、生徒たちがB先生からの直球的な心に触れる言葉を待っている印象を受けた。この点について、2年担任のI先生（6年目）に相談を持ち掛けた。担任の思いを前面に出し、主導的に学級経営を行っているI先生には、少し離れた位置から3年の現状を見てもらっていた。文化祭を三日後に控えたある日、「今日が勝負じゃないですか」とI先生が持ち掛けてきた。6時間目に最後の学年全体会の時間があることを活かし、参加状態がバラバラな現状から、3年生生徒全員で文化祭を成功させることを目標として、B先生が生徒たちに思いを率直に語る場面作りを行うこととした。I先生、C先生、A先生、私の4名で、短い時間であるが、6時間目の持ち方について作戦を練った。その後にB先生に提案した。

＜B先生への提案＞

脇 田：6時間目の動きを確認しよう。
 C先生：最後はみんなで一緒にやろうぜという声掛けが出せるといいな。
 A先生：Bさんが出てくれるといいなと思います。
 B先生：そうすね。やっと男子が来るようになったので。ここまで来たんやからやるしかないよと。今までどうかじゃなくて、ここから何ができるか、かなと。
 A先生：現状はBさんの言葉ほしいと思っている。
 B先生：何をしゃべろうか考えています。全員は無理やろうと思いますけど。
 I先生：もう一ついいですか？今日は31日、明日から11月1日、新しいスタートになるんやと。これしっかり出来たら11月のスタートは変わる。そういう話をBさんにしてほしい。

少々強引かもしれないが、ここが勝負と思いきってお願いしたところ、B先生は受けてくれた。ミーティングの後半には近くにいたI先生も話に入ってきて、6時間目に向けて気持ちを固めることができた。

6時間目、まず私が生徒の前に立ち、準備にわざと遅れる生徒と来ない生徒が来るまで待つ旨を生徒に告げ、全体の場に緊張感を作った。「そんなことをしても意味がない」「つまらん意地はるな」などの反論、倦怠感が漂うなかで、じっと耐えることとした。生徒達の空気が乱れたところで、B先生に語ってほしいと思っていた。我慢比べの時間が続いたが、そのうち痺れを切らした男子生徒数名が、エスケープ生徒を呼びに行った。われわれ教師の意思に少なからず共感した生徒達はエスケープ生徒達に対して本音をぶちまけた。多大な時間を費やした後、全員が揃う結果となった。その様子を見ていたB先生は、教師たちの話の取りを務めて「みんなで取り組むこと」の大切さを涙ながらに生徒達に説いた。棘に釘の状態がほとんどだった学年に初めて潤いのある空気が漂ったと感じた。

例え善意のサポートであったとしても、被支

援者の担任のプライドを傷つけてしまう可能性もある。このことを憂慮してサポートが必要な場面で周囲が遠慮をしてしまったり、サポートの真意が伝わらず、チームの信頼関係に傷を負わせる結果となる場面を私はこれまで多く見てきた。しかし、今回心理的安全性の下地があるうえでのサポートはどう映ったのだろう、B先生にインタビューを試みた。

＜放課後の対話より＞

脇 田：今日はどうやった？
 B先生：まあまあ、〇も歌っていたし。▽も来たし。ただ、入りにくい子もまだ居るんで、色々やり方を考えていかなきゃならないですね。
 脇 田：最後、語ってくれたな。
 B先生：まあ、いい方に出てくれるといいですけど。〇もいい奴だと思いました。

〇や▽はよくトラブルを起こす生徒である。作戦は立てたが、B先生にとってお仕着せな支援となつてはいなかったか心配をしたが、B先生の表情は晴れやかな印象だった。何より、これまで練習に來なかつた〇や▽が来たことを喜んでいる様子だった。ねらいを共有できたことが教師の一枚岩感を作り、生徒に響いたのだと思った。チームとして動くことの意義を強く実感できた日だった。この日が契機となり、文化祭当日はクラス合唱、演劇と学年生徒全員が参加することができた。

この結果は生徒を変えた。問題行動は依然として見られるが、年度当初に強くあった教師不信は確実に和らいでいった。担任を中心としながら、一人ひとりの教員が自己の特性を生かし、真剣勝負で生徒と関わること、そして教員チームが目的の一つにすることの重要性を確認することができた。

4) 継続的な対話により、主体性を促進

春先にロードマップリーダーを任せたG先生は確固たる教師像、生徒像というものを持っており、生徒に強く刺激を与えながら指導を行う教員である。昨年は現2年生の担任をしていた

が、今年度は担任を外れ、副担任となっていた。G先生の言動からは担任として持ち上がりたかったという思いが節々に見られた。時に生徒に対する言動がきついと感じられることもあったが、人一倍生徒を思う熱い心を持った教員である。思いがありながらも学級担任を他の先生に任せざるを得ない状態については、ややフラストレーションを持っているように思えた。

そのようなG先生の長所を存分に引き出そうと考え、ロードマップリーダーを任せ、生徒の学習習慣の確立に向けて積極的にアイディアを出してもらった。テスト前の家庭学習強化週間の取組では、チームの主導的役割を担い、積極的に関わってくれた。一学期中間テストの取組は協働して行ったが、一学期期末、二学期中間、期末テストにおける取組では、「来週からこのようにスタートします」と私に報告に来るだけで、主導的な役割をほぼ果たしていた。しかも前例踏襲ではなく、少しずつマイナーチェンジし、少しでも生徒にとって学習の励みになるような取組を仕掛けていた。

本来望んでいた場ではなかったかもしれないが、活躍の場を得たことで、G先生の存在感は大きくなったように感じられた。G先生にとってこのような裏方の仕事は、本来やりたかった仕事ではなかったのかもしれない。しかし、「あまりやりたくなくても出来ること」が人には必ずあり、その適正に自身が気づいていくことも貴重な学びに成り得る、と思いながら私はG先生を見ていた。

5) 自己省察記録

B先生へのサポートの過程で私自身が学んだことは多くあった。生徒の現状を捉えて業務を改善していく動きを作ることは補習改革を通して実現できた、という手応えがあった。しかし、個々の教員へのサポートを目指したとき、その難しさと直面することになった。

人との関わり方について、私には得意な型とそうでない型がある。同僚教師を支援する際に求められる関わり方の型には多様なものがあ

り、それを一人のミドルリーダーが行うことに限界を感じた。「どのように話せばうまく伝わるか？」を考えるあまり、変に気を遣うところが出て、個と個の関係性の中で行き詰まっていた。そんな折に大きな契機となったのが、前述の<B先生への提案>の場面である。C先生が率直な言葉でB先生に話し掛けたことが対話の流れを作っていくきっかけとなった。続いてI先生が率直な提案をB先生に対して行なった。この場面で対話のリーダーシップを取ったのは、私ではなく、C先生とI先生であった。

菅原（前掲論文）によると「分散型リーダーシップ」とは、組織の多様な状況において多様なリーダーがリーダーシップを行使することである。今回の取組ではリーダーシップ実践の主体を多様にするこゝで、一つの目標に向けて新たな関係性を結び、作用しあうことができたと思われる。分散型リーダーシップを用いることの意義は、ミドルリーダーの弱点を補完すること以上に、チームの協働性を高めることにあると思われる。

分散型リーダーシップを生起するにはミドルリーダーの正直な自己開示が必要であり、事態が好転しないときには、同僚に素直に助けを求められる謙虚さが大切であろう。行動力のある、頼れるメンバーが身近にいることに気づき、その状況に必要なリソースを柔軟に活用できることもミドルリーダーに求められる要点であると実感した。

(3) フェーズ3の取組：持続可能性を高める

1) 冬季補習の企画

文化祭が終われば、3年生は一気に進路に向かうことになる。学力テスト、定期テスト、進路相談など目まぐるしく日常が過ぎていくことになる。12月に入り二学期の終わりが見えてくると、冬休みの補習について考える時期が来た。学年会で話し合いを持ったところ、私、A先生、B先生の3人は二日間で模擬テストを行う方向で話し合っていたが、C先生が反対意見を述べた。「せっかく夏の補習で先生も生徒もよかった

と言っていたのに、どうして冬でもそれをやらないの?」。この発言は私にとって、とても嬉しいものだった。夏のような補習の形を取りたい気持ちは自分にもあったが、それはあくまでメンバーの総意で決めることであると認識していた。それだけに、C先生の発言は夏期補習で行った改革が持続可能性を持つことを証明しているように思えた。どのような形にすれば夏よりもより良いものになるか、メンバーで話し合った。

＜夏補習から冬補習への変化＞

(夏補習) ※3年生のみ

- ・補習は4日間とする。
- ・一コマ当たりの講座を2～3設け、生徒が希望する教科を選択していく。
- ・時間割は基本的には生徒主体で決めてよいこととする。しかし、申し込みについては保護者の同意書を提出する。
- ・何コマ受講するかは基本的には自由。

↓

(冬補習) ※3年生のみ

- ・一コマに同じ教科の講座を複数開催する。そのため免許外の講師を募集する。
- ・教員は自分で講座内容を決める。
- ・免許外であっても得意分野で勝負する。

夏の反省を盛り込んで、同じ時間に同じ教科を開催することとした。しかし、教科担当教師は一教科2～3人しかいないため、開催できる講座数に限りがあった。そんな時に、「自分、理科も昔塾で教えたことがありますよ」というB先生の発言があった。その発言を受けて、思い切って免許外教科でもその先生がよければ講師として持っただけでないか、先生方に呼び掛けることとした。結果は面白いものだった。音楽教師が社会科に参加してくれたり、特別支援の講師の先生方も参加してくれることになった。理科教師が自分の理科の講座のみならず、得意の古典の講座を設けたり、数学、美術の教師がITで理科実験を行う講座を設けたりする動きが見られた。新たなその先生の一面が見えて、職員室は大いに盛り上がった。夏補習同様、一覧表を作り生徒に示すことになった。年末のわずか二日間のみ補習に向けて、他教科の先

生の所に指導法を聞きに行ったり、自分の教科について他の先生に教えたりなど、これまでにない話し合いが見られた。

理科の教員は二人しかいないが、学校長と有志の教員が参加し、五講座を開講した。補習にはほぼ全ての生徒が参加し、普段は授業に入らない生徒も彼らなりに前向きに臨む姿勢が見られた。

主体性の発揮のためには、自己決定権の確保が必要である。学力向上が至上命題になっている学校の中にはお仕着せのような一斉補習で、教師も生徒も疲弊しきっている学校はないだろうか。本校にも同様の光景が二年前には見られた。学力向上のための補習という手段が目的化してしまうことで、主体性の発揮からは大きく乖離してしまう。教師達自らの願いと生徒達の願いについて対話し合い、最適解を求める必要があると思われる。

対話のプロセスなしで新しい試みを取り入れようとすると負担感と多忙感を招くが、今回の取組ではそれぞれの教員が得意な分野で主体性を持って取り組むことができた。その結果が、次に示す勤務時間の減少にも表れているのではないかと考えた。

2) 時間外勤務時間の変化

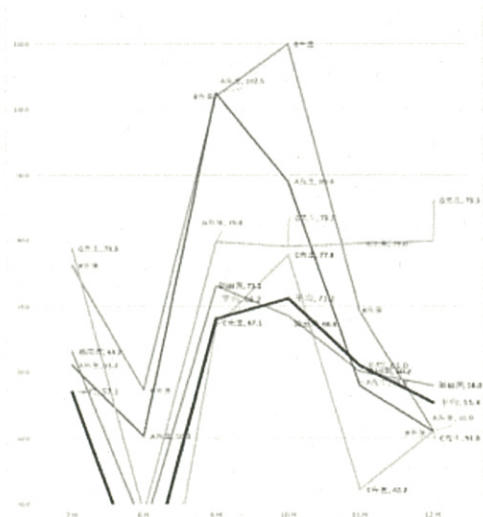


図3 7～12月のメンバーの勤務時間(2019年)

図3に示すように、勤務時間調査結果については、二学期当初の9月・10月については、5月・6月並みの水準であったが、11月・12月には大幅に減少が見られた。行事等が重なる時期であるにも関わらず減少した要因として、第一に部活動の練習時間が30分短縮されたことが挙げられる。加えて、惰性的に学校に残るのではなく、メリハリをつけた業務を行おうとする傾向が感じられるようになったことも影響している可能性がある。この調査結果を見て、勤務時間が減少したB先生とG先生にインタビューを行った。

<B先生へのインタビュー>

脇田：時間外勤務時間が春と比べて少なくなったのはどうして？

B先生：家の都合もあって、帰らなくてはいけない日があったことが大きいんですけど、これまでより「任せろ」という意識が持てて来たと思う。職場の雰囲気も今年は大きく変わった。自分が他のメンバーに仕事を任せるときは、その代わりに自分の得意な別分野の仕事で貢献しようと思えた。これまでは「みんなで一緒なことをやらなくては」という同調意識が強かったのかなと思う。

<G先生へのインタビュー>

G先生：担任をしたかったという思いもあったが、級外で一歩引いた立場で客観的にみる力と余裕ができた。自分の得意分野も活かせるので、今は級外が楽しいと思える。

脇田：勤務時間を正直に書くようになったのは何故？

G先生：最初はいい加減に書いていた。夏休みくらいから変わったと思う。昨年までは「先輩より早く帰れない」「超勤時間が多すぎて正直に書くはず」と思っていたが、校長先生が余暇の大切さを話されたら、職場の雰囲気が変わったことから、帰ることや休むことへの後ろめたさがなくなった。土日を利用して好きな博物館に行ったりしたことで、生徒の興味を引き付けられた。今は、余暇を充実させることが自分の能力の向上につながっていると感じる。仕事にもいい意味でけりをつけられる。そうすれば、堂々と正直に書けるようになった。

1年後の2020年度は、B先生の働き方が更に変化している。特別支援学級の担任として多い授業時数を抱えながらも、勤務時間をコントロールし、お子さんの育児に積極的に関わり、充実した様子が見られる。仕事と自分の生活との距離感を適切につかめていることで、仕事の進め方にも余裕が感じられるようになった。

3) 自己省察記録

持続可能性を高める取組は現在進行形であるが、冬期補習について企画する際に、「夏休みの補習のように行えばいい」というメンバーの発言が出たことは有難かった。生徒に対する指導・支援に力を発揮できるか否かが、教師のやりがいや満足度を大きく左右するという淵上・中谷（前掲論文）の先行研究と照らし合わせたとき、補習講座を開設した教師と、選択してその講座を受けた生徒との間に教育効果を高める相乗作用が発生し、それが持続可能性につながったのではないかと考えた。

一連の実践経過を俯瞰すると、メンバーの主体性の発揮を目指し、新しい取組を行う中で、勤務時間の緩やかな減少が見られた。前述のB先生、G先生への聞き取りでは、両者ともに、職場の雰囲気の変化を挙げていた。「教職員として余暇を充実させることが新たな気づきにつながる」という学校長の考えを浸透させるため、今年度は校内研修として、授業研究のみならず、夏休み・冬休み期間中の自主研修報告会を、管理職のバックアップのもとで行った。村松（前掲論文）が指摘するように、管理職による後押しが得られたからこそできた実践であったと思う。このような研修会が勤務時間の縮減に直接的につながったとは言い難いが、教職員の意識を変えるささやかなきっかけにはなったと感じる。

また、聞き取りにおけるB先生、G先生の言葉の中には自己肯定感、自己有用感の高まりを思わせる言葉があった。チーム力の向上が、協働を促し、自己の能力への肯定的な気付き、主体的な行動に繋がったのならばとても喜ばしいことである。

Ⅲ 考察

本実践研究では「実践と省察」を往還しながら進めるアクションリサーチの研究方法をとった。実践経過の項で記した省察をまとめる形で、考察を行いたい。

（1）働き方改革の座標軸

本実践ではカウンセリング的対話が生み出すチームの心理的安全性を基盤に、メンバー間の主体性の高まりによって働き方改革が進んでいくプロセスが観察された。そして、時間外勤務時間については年間を通して緩やかに改善することができた。

現在の学校現場において、働き方改革の指標として主として取り扱われるのは「時間外勤務時間の削減」である。しかし、時間のみに目を向ける働き方改革では、この改革の趣旨が全く見落とされてしまう。ボトムアップ・協働の学

校運営（図4）を目指すなかでの働き方改革でなければならない、と考える。他者の話を徹底的に聴く姿勢は、メンバー間の率直な対話を促し、内面的交流・心理的安全性を生み出す。このような基盤ができると、実践経過に示されたように、教師一人ひとりの主体性（意欲・個性・創造性）が発揮されるようになる。時間の有効な使い方を始めとした学校の業務改善は、このような個々人の主体性の発揮に依拠して推し進められていくべきものであると考える。

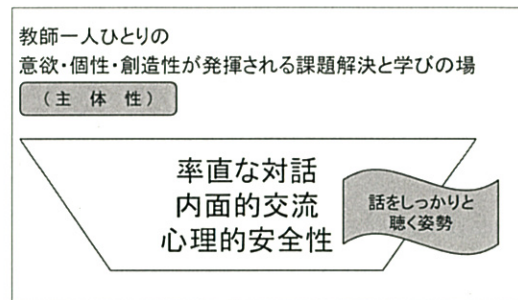


図4 ボトムアップ・協働の学校運営

（2）ミドルリーダーのマネジメントの要点

村松（前掲論文）はミドルリーダーに求められる役割として①「若手教員やベテラン教員をつなぐパイプ役としての役割」、②「メンバーに仕事を依頼するなどメンバーをまとめる役割」、③「教員の意識を変える中心となる役割」の3点を指摘している。

本実践の目的は働き方改革であった。改革のためミドルリーダーが最も注力して行なったことは、③「教員の意識を変える中心となる役割」であったので、この点に焦点を当てて考察したい。

1) メンバーの主体性や満足度に力点

本実践によって「教員の意識が変わった」のは、「自分たちの手で、教育・職場環境・働き方を変革していくことができる」ということである。

教育面では、既存の補習形態を見直し、教師にとってより主体性が増す形態について皆で模索し実施した。結果として、夏補習では教師自

身の主体性の向上が生徒の満足度を向上させた。さらに冬補習では、より自由で創造的な発想の冬補習がメンバーの自発的提起によって実施され、職員室ではこの取り組みで大いに話が盛り上がった。この取組により、教師同士の学び合いの雰囲気が醸成されたと言えよう。つまり、教育面での主体的・創造的な取組が、職場環境をも変えて行ったと考えられる。続いて、時間外勤務時間の減少が見られた。B先生とG先生に対して起こったインタビューでは、両者とも職場の雰囲気が変わったことを挙げ、「みんなで一緒にやらないで」「先輩より早く帰られない」といった同調意識が減じたことが報告されている。他者からどう思われるだろうかという「対人不安」(A.C.エドモンドソン(前掲論文))が減じたのである。

2) 傾聴と素直な自己表現

ボトムアップに欠かせないのはミドルリーダーの存在である。ミドルリーダー自身が既存の仕組みに対して、常に問題意識を持ち、現状にあった形を求めていく覚悟があれば、メンバー一人ひとりの気づきを敏感にキャッチすることができる。そのためには、まずミドルリーダーが「傾聴」の姿勢をもつことが必須要件となろう。それによってチームの「素直な自己表現・率直な対話・心理的安全性」が構築されることは、筆者自身が本実践を通して実感したことである。

3) メンバー間の相互作用の創出

支援が必要なメンバーへの支援策を考える時、菅原(前掲論文)が提唱する分散型リーダーシップを作り出すことが有効である。その際に、支援がお仕着せにならず、また被支援者のプライドを傷つけることのないよう、チームの心理的安全性を基盤とした被支援者への配慮が必要であると考えられる。

そのことを実感したのは、2学期半ばの文化祭前、分散型リーダーシップの手法を採ってB先生をサポートした場面である。この時、筆者は対人折衝に関して自身の不得手とする役割を

他のメンバーに替わってもらった。的確で心理的配慮の行き届いたリーダーシップをとって頂き、チーム力でB先生を支援することができた。その後B先生に対して行なったインタビューでは、「任せるという意識が持てて来たと思う。自分が他のメンバーに仕事を任せるときは、その代わりに自分の得意な別分野の仕事で貢献しようと思えた」という言葉が語られた。この言葉に、B先生の感じている心理的安全性が伺えた。

筆者は、行動力のある、頼れるメンバーが身近にいることに気づき、当該の状況に必要なリソースを柔軟に活用できることもミドルリーダーに求められる要点であると実感した。前述の村松が、ミドルリーダーに求められる役割として挙げている②「メンバーに仕事を依頼するなどメンバーをまとめる役割」に対応する体験であったと思う。

4) 管理職の能動的右腕となる

ミドルリーダーが育つ環境として管理職の存在は大きい。本校の場合、管理職が進取の気質にあふれ、様々な取組を大胆に任せてくださり、適切なタイミングで指導・助言・個人としての思いを率直にフィードバックして下さった。そして、働き方改革の意義や手法について学校長から職員に対して指導と支援があり、職員室の現場では教頭先生が一人ひとりの教員に丁寧に適切なアドバイスを行うという環境があった。管理職がミドルリーダーをエンパワーし、主体性を高めさせることができれば学校全体の組織力が上がっていくと考えられる。

一方で、菊池(2018)が指摘するように、いくら管理職が優れた経営ビジョンを持ち、それを教職員に投げ掛けたとしても、一人ひとりの教職員の協働意識が未成熟であれば、価値あるビジョンも絵に描いた餅で終わってしまう可能性がある。そうならないためにも、両者のパイプ役としてのミドルリーダーの役割は重要になってくると考えられる。

文献

- 1) A. C. エドモンドソン 野津智子 (訳) (2014) チームが機能するとはどういうことか, 英知出版.
- 2) 淵上克義・中谷素之 (2009) 学校組織における教職員による自発性の構築に向けて, 教育心理学年報, 48, 55-59.
- 3) 片岡徹 (2007) 分散型リーダーシップ (distributed leadership) に関する一考察, 東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢, 26, 29-36.
- 4) 萱原道春 (2014) 援助チーム方式によるスクールカウンセリング, 金沢大学人間社会学域学校教育学類附属教育実践支援センター教育実践研究, 40, 15-26.
- 5) 菊池均 (2018) 「チーム学校」としての意識のもと, 主体的に学校運営に参画する教職員の育成, 宮城教育大学紀要, 52, 297 - 312.
- 6) 小室淑恵 (2018) プレイングマネージャー「残業ゼロ」の仕事術, ダイヤモンド社.
- 7) 三上聡 (2013) 能動的に聴くことにより互恵的な学び合いを創る, 静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻成果報告書抄録集, 3, 19-24.
- 8) 村松潤 (2015) 「チームとしての学校」を支える中堅教員の資質や能力, 静岡大学大学院教育実践高度化専攻成果報告書抄録集, 5, 19-24.
- 9) 菅原至 (2016) 分散型リーダーシップ実践に着目した学校改善に関する研究, 学校教育研究, 31, 74-87.
- 10) 徳留宏紀 (2019) 教員の心理的安全性を高める組織マネジメントについて, 教育研究集録, 26, 30-33.
- 11) 戸津敏 (2014) 学校組織の活性化をはかるコミュニケーションのあり方, 山形大学大学院教育実践研究科年報, 5, 186-193.