

# 小学校における同僚性に基づいた教師間連携の研究

藤井 俊\*・栢森 和重\*\*

Study of inter-teacher collaboration based on collegiality in elementary school

Shun Fujii\* and Kazushige Kayamori\*\*

## 要 旨

近年、小学校における子どもの不登校の割合や学校内での暴力行為の件数、特別な支援が必要な児童の増加、子どもや家庭の貧困、格差など、子どもたちを取り巻く環境や課題が、多様化、複雑化かつ困難化している。中央教育審議会答申（2015）では、教員が一人ではなく、組織として協働・連携し教育活動を行うことの重要性が述べられている。しかし、筆者は現在の小学校が、「組織として機能しているのだろうか」という課題意識をもっている。学級内の問題を一人で抱え込み、問題が深刻化し、教師のバーンアウトが起こることは、小学校のいわゆる「個業」状態の教師のあり方が影響しているのではないかと考えた。さらに、この教師のあり方が、子どもたちにとって学校が楽しくないと感じる一因になっているのではないかと考えた。

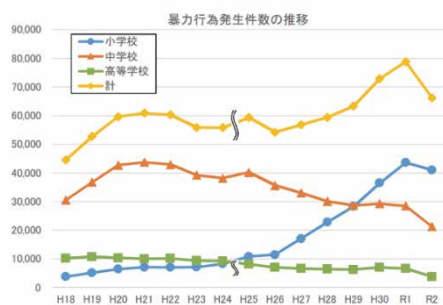
本研究では、教師の「同僚性」に着目し、教師間の連携や協働を生み出す仕組み作りについて検討した。その結果、小学校が陥りがちになっている「個業」状態を少しでもゆるめる教師間の連携を目指す。

キーワード：同僚性、教師間連携、協働、策定された同僚間連携、個業

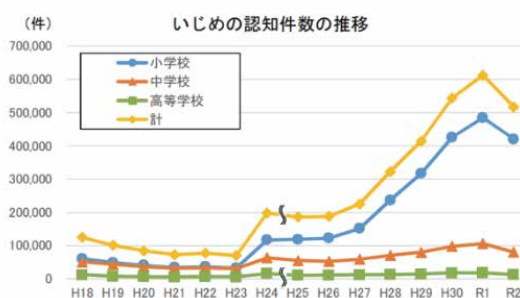
## 1. 問題の所在

### 1.1 社会的背景

文部科学省（2021）の「令和 2 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」では、新型コロナウイルス感染症の影響もあり、小学校における暴力行為やいじめの発生（認知）件数が、前年度に比べて減少していることが明らかとなった。しかしながら、小学校におけるいじめの発生認知件数は 420,897 件と、いじめの定義が変更となった平成 25 年と比べると約 4 倍、暴力行為は 41,056 件と、平成 25 年と比べると約 4 倍と、小学校におけるいじめの発生（認知）や暴力行為件数が、ここ数年で急激に増加している。＜図 1、2＞



＜図 1＞

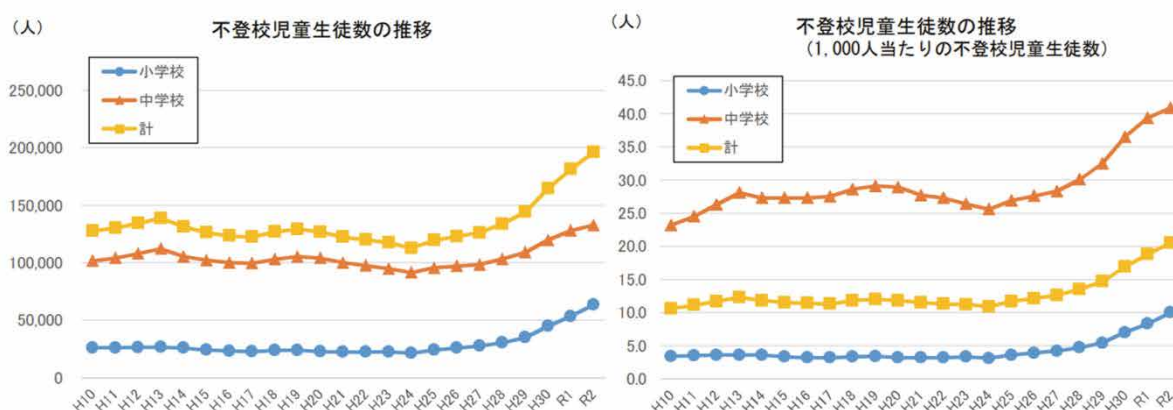


＜図 2＞

\* 三重大大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻学校経営力開発コース

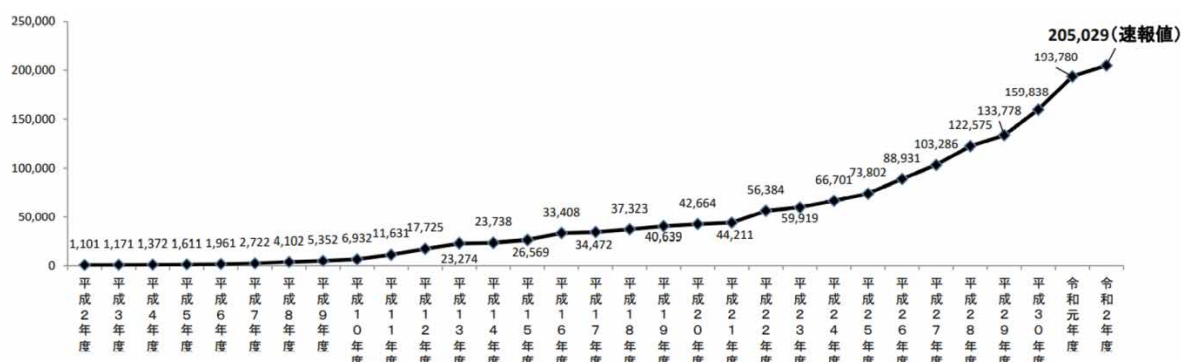
\*\* 三重大大学大学院教育学研究科

また、依然として不登校児童生徒の割合は増加しており、令和2年度の小学生の不登校児童の人数は過去最高の63,350人となった。＜図3＞



＜図3＞

さらに、厚生労働省「令和2年度 児童相談所での児童虐待相談対応件数＜速報値＞」でも、児童虐待相談として対応した件数が過去最多となるなど、小学校における子どもたちを取り巻く課題が、さらに多様かつ複雑化している。＜図4＞



＜図4＞

中教審答申（2012）「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」において、多様性の尊重と、他者と協働して課題を解決する能力の育成が強調され、そのため、これまでの学校のあり方からの転換を図る必要性が述べられ、教員にチームとして子どもたちの育成を図るよう、組織的な対応が求められた。その後も、グローバル化や情報化が急速に進展し、社会が激しく変化し続ける中で、学校現場や子どもたちを取り巻く課題に対応するため、中教審答申（2015）「チームとしての学校の在り方と今後の改善方向について」において、「チームとしての学校」としてあるべき姿が示された。「チームとしての学校」が求められる背景を溝部・梶田・財津・酒井・斉藤（2018）は「新しい時代に求められる資質・能力を育む教育課程実現のため」「複雑化・多様化した課題を解決するため」「子どもと向き合う時間の確保等のため」の体制整備として必要であると整理した。そのためにも、教員が一人で教育活動を行うのではなく、学校のマネジメントやカリキュラムを強化し、組織として協働し、連携して教育活動を行うための体制の重要性が明らかとなった。

しかしながら、小学校では、「学校が組織として機能しているのか」という課題意識がある。小学校では、学級担任が主として子どもたちの指導にあたってきた。高木（2015）は「学級担任制」について、担任と子どもとの関係が良好であればよく機能するが、時には担任と子どもがうまく合わないことも生

じると述べ、学校という組織の中で、担任と子どもが個と個の関係に収束し、閉塞した状況を作り出してしまいう危険性を指摘している。

## 1.2 問題意識

筆者は、これまでに教員として、なんらかの苦しみを抱えている多くの子どもたちと出会ってきた。その中には、教師の指示に従えず、攻撃的な言葉を発したり、教室から飛び出したりする子どもの姿もあった。学級担任として、なんとかしたいという思いと、なんとかしなければいけないという思いが入り交じり、自分の中で抱え込んでしまうことがあった。また、苦しみを抱えた子どもたちの学級担任という立場ではないが、生徒指導担当としてなんとかしたい、なんとかならないものかと悩み、苦しんだこともあった。

しかしながら、筆者自身も子どもたちの苦しみに気づくことができなかつたことも多くある。学級担任制である小学校では、学習指導や生徒指導など、学級のことについての裁量が、担任教師ひとりに任されていることが多い。秋田（2006）は教師の仕事場の特徴として、「個々の教師の専門性や独自性が生かされる授業が生まれてくる」という可能性がある一方で、「新任もベテランも児童・生徒の前では教師として対等という意識や責任感の強さから、教師同士は仕事については口をだすべきではなく、相互不可侵という意識が生まれがち」とであると指摘している。筆者は学級担任として、子どもたちと日々過ごす中で、知らず知らずのうちに「こうあるべき」と考えている枠の中に子どもたちを収めようとしていた。多様な子どもたちが存在する教室においては、当然ながら、教師の枠に収まらない子どもも出てくる。子どもを枠に入れようとすればするほど、子どもの心は離れ、時として学級崩壊という形となって表れる。また、学級崩壊状態である自分の学級を、他の教師に見せることはできないという思いから、自分の学級をより閉鎖してしまうことにつながる。また、小学校では、隣の学級が大変な状態に陥っているにもかかわらず、あたかも自分には関係がないというようにふるまうことによって、「自分の学級さえ良ければいい」といった雰囲気が学校全体に広がりかねない。さらに、それ以上に問題なのは、自分のやり方という教師の勝手気ままを、教師のやり方に合わない子どもが悪いのだと捉えてしまうことである。

筆者は、これまでに複数の学校に勤務したが、自分と同じように苦しんでいる同僚の姿を目にしてきた。このように、学級の問題を学級担任が一人で抱えてしまい、問題が深刻化し、最悪の場合、教師のバーンアウトが起こることは、どの学校にも共通した「課題」であると言えよう。このような、小学校のいわゆる「個業」状態の教師のあり方が、子どもたちにとって学校が楽しくないと感じる一因になっているのではないかと考えるようになった。

東紀州長期実習で訪れた学校では、授業後はもちろんのこと、放課後にも自分のクラス以外の児童生徒について、教員同士が交流し合う場面が多々見られた。また、別の機会に訪れた中学校では、朝の打ち合わせや休み時間に行われる生徒の情報共有や今後の対応についての情報交換が密に行われていることに驚いた。そして、ことあるごとにベテラン教員が若手教員に対して「今のわかるか？」と育成や継承を意識して確認をしている場面が印象的であった。中学校ではそれぞれの強み、得意なところで生徒と関わり、教職員、特に学年集団でみんなが支え合う仕組みづくりになっていると感じた。筆者は、小学校でも中学校のように教員が助け合えるところでは助け合う、うれしいときは分かち合い、つらいときにはそのつらさをはき出せる、教員同士が信頼によってつながった組織を作っていく必要性を感じた。そして、そのことが結果的に子どもたちの、学校に対する満足感の向上に寄与するのではないかと考える。

### 1.3 研究の目的・方法

本研究の目的は、現在の小学校が陥りがちになっている「個業」状態を少しでもゆるめる教師連携を目指し、小学校において教師同士が協働するためには何が必要なのかを明らかにすることである。この目的を達成するために、エスノグラフィー\*の手法を用いて、主に放課後の職員室の教師の雑談を記録する。また、アンケート調査等から、子どもや教師の変容を明らかにする。

## 2. 先行研究

教師の同僚性についての研究はこれまでに数多く行われているが、研究者によって定義づけが様々である。

### 2.1 Little の「同僚性」論

「同僚性」についての研究は 1980 年代初頭にアメリカでなされるようになった。教師間の「同僚性」の概念を提唱した論者として Little が挙げられる。Little (1982) は、学校改革に取り組む学校を対象にエスノグラフィックな調査を行い、学校を成功に導く要因として同僚性を捉え、それを構成する七つの次元を見出した。

- ・「範囲 (range)」
- ・「場所 (location)」
- ・「頻度 (frequency)」
- ・「焦点と具体性 (focus and concreteness)」
- ・「関連性 (relevance)」
- ・「相補性 (reciprocity)」
- ・「包括性 (inclusivity)」

そのうち、「範囲」について、Little は教育発達および学校改善を促進している学校の教師には、以下の四点の「専門職的相互作用 (professional interaction)」があると指摘し、これらの相互作用を教師間の協働に支えられた同僚性として捉えた。

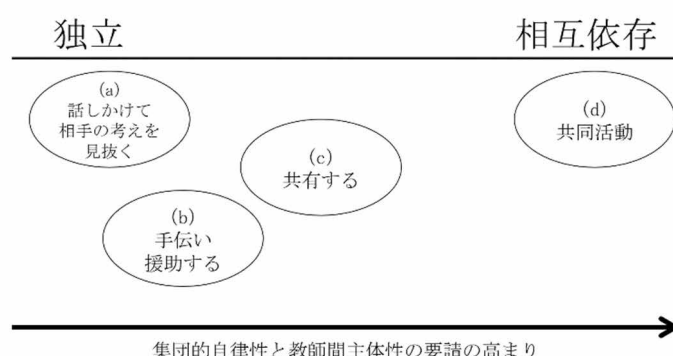
- (a) 教師はいつも、具体的な教授実践に関して対話をする。
- (b) 教師はいつも、教師と授業を観察し合い、有用な批評を提供し合う。
- (c) 教師は、教材を共同で計画し、デザインし、研究し、評価し、準備する。
- (d) 教師は、教育実践について相互に教え合う。

\*エスノグラフィー(ethnography)…元来は文化人類学、社会学の用語で、集団や社会の行動様式をフィールドワークによって調査・記録する手法およびその記録文書のこと。エスノ(ethno-)は「民族」を、グラフィー(-graphy)は「記述」を意味し、一般に「民族誌」と訳す。

Little はこのように、「専門職的相互作用」を教室内での実践に関連する行為・活動に限定して考察している。しかし、1990 年に発表した論文において前論文の「同僚性は概念的に不明確であり、イデオロギー的に多義的である」と自覚的であった。そこで、新たな視点として「集団的自律性 (collective autonomy)」および「教師間の主導性 (teacher to teacher initiative)」という二つの概念を導入した。これらの概念を重ね合わせた観点から、教師間の相互作用を四点に分類した。

- (a) 話しかけて相手の考えを見抜く (storytelling and scanning for ideas)
- (b) 手伝い、支援する (aid and assistance)
- (c) 共有する (sharing)
- (d) 共同活動 (joint work)

織田 (2012) によると、Little が言う教師の同僚的な関係には強度があり、(a) から (c) は弱い同僚性の形態で、同僚性がこの形態に限定されるのであれば、個人主義・現状維持・保守主義の文化が維持・強化される。これに対し、(d) は最も強い同僚性の形態で、最も意義深い改善を導く協働的な活動や文化であるとしている。秋田 (2006) も (a) から (d) へと移るにつれ、同僚性の絆は強くなると述べている。



<図 5> 同僚性の発展形態

秋田喜代美「新しい時代の教職入門」P143 をもとに筆者が作成

## 2.2 日本における「同僚性」に関する先行研究

Little の研究を受け、日本にその概念を紹介した佐藤 (1997) は同僚性を「教師たちが教育実践の改善を目的に掲げて学校の中で協同する関係」と述べている。さらに、佐藤 (2009) は、「学校は内側からしか改革することはできない」と述べ、『同僚性』を築くことによって、授業の事例研究による校内研究を学校経営の中心に設定する必要がある」と主張した。また、秋田 (2010) は、同僚性が、「教師にとって最も重要な仕事の一つである授業とその研究に協同して取り組むことによってこそ、培われる」としている。千家 (2010) は、この佐藤や秋田の示す『校内研修をとおして、相互に成長し、学びあう教員間の連帯感』を『協働的』な同僚性」とした。また、共同歩調や共通理解の名のもとに、プライベートな領域には踏み込まず、実践を主体的に交流させることには消極的である同僚性を、「同調的な同僚性」と区別した。そして、教員の授業力向上や生徒の学力向上など、組織として改善や向上を目的とした場合には、協働的な同僚性を高めていくことの重要性を示唆した。

佐藤が日本に同僚性の概念を紹介して以降、教師の同僚性に関する研究や実践の多くは、教師の協働を生み出す場としての授業研究や校内研修の開発、提案である。

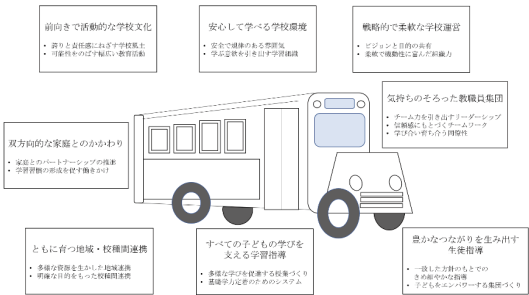
2.3 本研究における「同僚性」概念の定義

2.2 にもあるように教師の成長や学校改善のためには、授業研究や校内研修を学校経営の中心とする「協働的な同僚性」の構築が欠かせない。しかし、授業研究や校内研修といった限定された場でしか「同僚性」は構築することができないのだろうか。もしそうであるのなら、日ごろ授業をしない、校内研修に参加できない教師や職員とどのように「同僚性」を構築していけばよいのだろうか。

志水（2008）の提唱するスクールバス・モデル＜図 6＞によると、「力のある学校」と呼べる学校では、授業（学習指導）にかかわる部分は全体の八つの要素のうちの一つであると言える。授業を含む、七つの要因が同時にうまく機能していないと、十分な教育成果は導けないとしている。

今津（2012）は、「資質・能力の六層構造」＜表 1＞というものを提唱しており、「授業の力量」は、「教科指導・生徒指導の知識・技能」の一部（半分）を構成すると位置づけることができるが、それは、教師に必要な資質・技能のいわば六つのうちの一つであるということを述べている。

つまり、学校における教師の役割は授業だけではない。本研究では、この志水や今津の考えを参照して、「同僚性」を授業研究や校内研修だけでなく、日々の教育活動を通して、子どもに関わる専門職としての教職員集団における「同僚性」、すなわち「同調的な同僚性」を含めたものとする。



＜図 6＞ スクールバス・モデル

志水宏吉「公立学校の底力」P240 をもとに筆者が作成

＜表 1＞資質・能力の層構成

今津孝次郎「教師が育つ条件」P64 をもとに筆者が作成

資質と能力	内容	外からの観察・評価	個別的・普遍的状況対応
能力	A 勤務校での問題解決と、課題達成の技能 B 教科指導・生徒指導の知識・技術 C 学級・学校マネジメントの知識・技術 D 子ども・保護者・同僚との対人関係力 E 授業観・子ども観・教育観の錬磨 F 教職自己成長に向けた探究心	易 ↑ ↓ 難	個別的 ↑ ↓ 普遍的
資質			

2.4 「同僚性」の類似概念及び観念概念に関する先行研究

2.4.1 「協働」(collaboration)

Hargreaves（1992）は、教師文化（teacher culture）を「内容（content）」と「形態（form）」に区分し、教師の態度や価値、信念、習慣などの「内容」は、教師相互の関係性の型である「形態」を通じて現れると考え、形態を以下の 4 つに区分した。

- ① 個人主義（individualism）

② グループ分割主義（Balkanization）

③ 協働文化（collaboration culture）

④ 策定された同僚間連携（contrived collegiality）

③が理想的な形態であるとするが、学校の現状でもっとも多い形態は①や②であるとし、④は③を目指すべく画策する政策的形態であるとしている。

今津（2000）は、日本の協働文化の特徴として、「個人の自己主張や相互の競争よりも、組織メンバー全員の協調や同調を重視し、皆と同じように行動するという行動様式が重視されてきた」集団主義を背景にもつ日本は、『共同』文化と表現したほうが適切である」と述べている。日本における協働文化

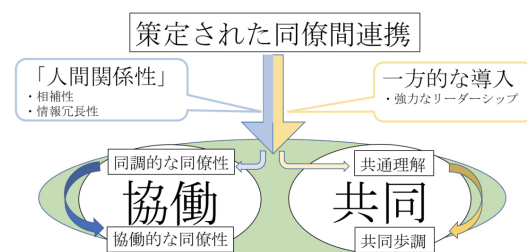


としては、Hargreaves の 4 分類に加え、①個人主義の対極として「⑤共同 (community)」を配置した 5 分類構成が適切であるとした。そして、個を尊重した相互連携「協働 (collaboration)」と、個の自律性を無視して画一性へと拘束されるような「共同」とを厳密に区分した。今津によると、「協働文化」とは、「同僚教師間に相互の開放性と信頼性、支援性をもたらす関係のありようである。日常生活のなかで自然と温かさが滲み出るような同僚関係である。この文化のもとでは、教育指導上の失敗や不確実性に対して防衛的な姿勢をとることはない。むしろ、互いに援助を与え合うように、同僚が一緒になってそれらを受け止め、相互に議論をする。同僚教師は、教育価値に広い一致点を求めるが、細かな不一致に対しては寛容である」とある。

Hargreaves が言うように「協働文化」が理想的であるが、自発的に生まれることは難しく、こうした関係を作り出したり、また維持したりしていくことは容易ではない。校長の強力なリーダーシップによって「策定された同僚間連携」を導入することにより、「個人主義」や「グループ分割主義」を「協働文化」へと転換される場合もある。しかしながら、連携が必要とされるような学校の荒廃状況があるにもかかわらず、強力なリーダーシップのもと、「策定された同僚間連携」を一方的にするだけでは、単なる同調だけが求められるようになり、共通理解や共同歩調といった「共同」となる危険性がある。

#### 2.4.2 冗長

現在の日本の学校は、「共同」文化が崩れてきたにもかかわらず、「協働」文化が未だ定着していないことにより、同僚間連携が混乱している状況である。小沼・蘭 (2013) は、「策定された同僚間連携」において、「人間関係性」が築けているのであれば、現在の個人主義とプライバタイゼーションが多くをしめる学校において、政策的に進められる「策定された同僚間連携」の有効性を示唆した。油布 (1999) は「協働文化」を形成するための「同僚間連携」には、効率的な組織よりも「相補性」と「情報冗長性」が保障されている集団であることが重要だと指摘している。「相補性」とは、「職場での人間関係をしめす概念で、職場でのさまざまな地位や職種を超えて、『参加者の平等の努力』や『複雑な課業環境に直面した人間の認知限界についての平等の謙虚さ』を、「情報冗長性」とは、「組織内に無駄を取り込むことの大切さ」を意味する。また、平田 (2012) は「冗長率」がもっとも高くなるのは、「対話」であると述べている。「冗長率」とは、「一つの段落、一つの文章に、どれくらい意味伝達とは関係のない無駄な言葉が含まれているかを、数値で表したもの」である。異なる価値観を擦りあわせていく対話において、最初はどうしても当たり障りのないところから入るなど、腹の探りあいをする必要もでてくる。「相補性」と「情報冗長性」が重視される集団では、成員が余剰の情報を持ち合うことによって、相互に異なった視点からの有意義な問題に気づくことができ、そのことを平等に交換することができるようになる。



<図 7> 同僚性構築のプロセスのイメージ  
(筆者作成)

### 3. 実践研究

#### 3.1 「同僚性」アンケートによる現状把握

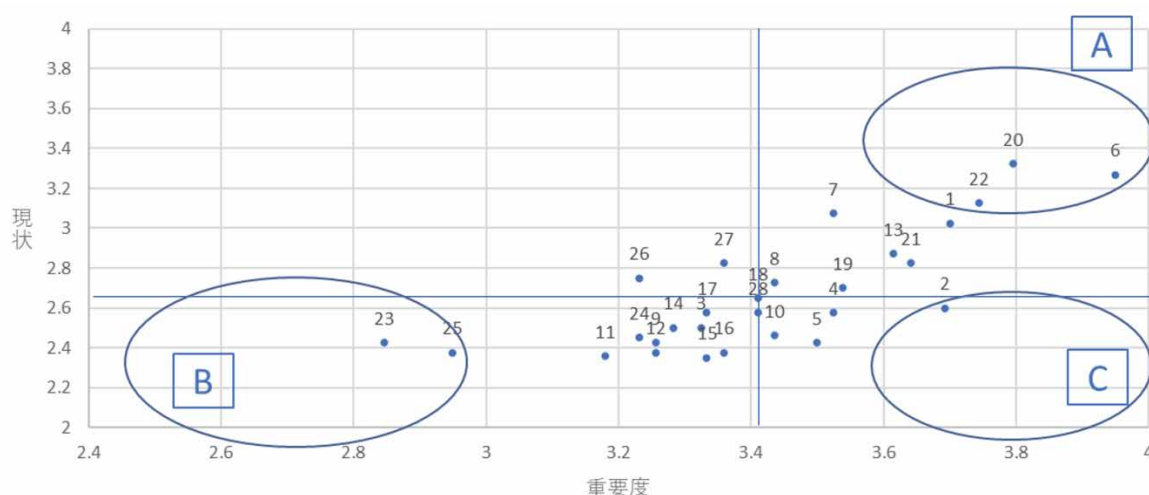
後藤（2016）の「同僚性アンケート」を用いて、Z 小学校における同僚性の傾向を捉えることとした。アンケート項目は以下のとおりである。

＜表 2＞「同僚性」アンケート

後藤壮史「学校現場における同僚性の構成概念についての検討ー教員間の関係性に着目してー」P21 をもとに筆者が作成

1	授業の進度や進め方について話をする。	15	自分の役割・分掌以外のことにも関心を持ち、支援する。
2	授業を観察し合い、意見を交換する。	16	他の教員が中心となる活動を、できるだけ支援する。
3	共同で授業を計画する。	17	自分の考えについて、妥当であるか意見を求める。
4	自らの教材のアイディアなどを教え合う。	18	教師や授業の在り方について、それぞれの考えを交流する。
5	自分が得た授業などに関する情報を、進んで発信する。	19	道徳・人権などの多様な価値観を含む指導にあたっては、他の教員の意見をきく。
6	子どもの成長や課題について話をする。	20	実践や生徒指導上、重要な判断をする際は他の教員に相談する。
7	子どもの他愛もない行動について話をする。	21	他の教師の頑張りを褒めたり、感謝したりする。
8	保護者や地域の方々についての話をする。	22	普段から他の教員にあいさつしたり、話しかけたりする。
9	自主的な研修に積極的に参加し、交流する。	23	仕事以外のことで、どの教員とも話をする。
10	新たな取組を始めるときは、他の学級に与える影響を考慮する。	24	他の教員の考えに質問・疑問を投げかけ、共通理解に向けて努力する。
11	新たな取組を始めるときは、他の教員も参加できるように配慮する。	25	考えや価値観が異なる相手にも積極的に接する。
12	他の教員の仕事に興味を持ち、支援をする。	26	一人ひとりの個性を尊重し、どの教員にも好意的に接する。
13	専門性を持った教員に助けを求める。	27	管理職の立場を理解し、協力する。
14	他の教員の仕事を進んでフォローする。	28	管理職と積極的に意見を交流する。

そして、Z 小学校の 28 の質問項目に対する「重要度」と「現状」の値のちらばりを、以下のように散布図に表し、分析を進めた。



＜図 8＞ Z 小学校の各項目における「重要度」と「現状」の値の散らばり  
(筆者作成)



後藤は重要度・現状ともに比較的高い値を示した A の領域を「特長的な関係性」、重要度・現状ともに低い値を示した B の領域を「優先順位の低い関係性」、重要度は高いが現状が低い値を示した C の領域を「重点課題となる関係性」としてとした。この観点から考察すると、Z 小学校において、次のような同僚性の傾向が考えられる。

＜表 3＞A 小学校・Z 小学校における同僚性の傾向についての考察

後藤壮史「学校現場における同僚性の構成概念についての検討ー教員間の関係性に着目してー」P26 を参考に筆者が作成

	A 小学校		Z 小学校	
	該当する項目	考察	該当する項目	考察
A の領域 「特長的な関係性」	6. 20. 22.	すべての教員が「子ども」のことを最優先に考え、重要な判断をする際は、組織として一貫した対応を心がけていることがわかる。また、普段から教員間のコミュニケーションを取り、友好的な関係性を築いていることがわかる。	6. 20. 22.	子どもの成長や課題を教師間で共有したり、日ごろから教師間でコミュニケーションを取ったり、友好的な関係性を築いていることがわかる。また、生徒指導等の重要な判断をする際は、個人としてではなく、他の教師と連携した対応を心がけている。
B の領域 「優先順位の低い関係性」	15.	まずは学校組織において「自分の役割」を果たすことを優先しているのではないかと考えられる。これは関係性としては一長一短であるため、より詳しい実態把握をした後に議論していく必要がある。	23. 25.	仕事は仕事、プライベートはプライベートのように、一定の割り切った考えのもとに連携がなされていると考えられる。仕事上必要なことは連携するが、それ以上のことには関心を示すことは少なく、また、考えや価値観の違う相手に対して、積極的に関わりをもつことがないことがわかる。
C の領域 「重点課題となる関係性」	2. 5.	「授業実践の交流」や「情報・意見の交流」の重要性を感じていながらも、あまり行うことができていないという実態がある。これらを重点課題として、学校改善の方策を考えていく必要がある。	2.	教師同士が授業を見合い、意見を交流することの重要性を認識していながらも、現状ではなかなか行われていない実態がある。教師の持ち時間数による時間が確保しにくいことや教師同士は仕事について口を出すべきでないという相互不可侵という意識によると考えられる。

Z 小学校と後藤による A 小学校を比較すると、「特長的な関係性」、「重点課題となる関係性」に該当する項目が同じであることから、いずれの小学校においても、教師同士が普段からコミュニケーションを取り、子どもたちの情報を共有できるようにしていることが考えられる。また、教師同士が実践や意見を交流し合うことの重要性を認識しながらも、実施できていない現状が共通していた。小学校において、教師同士が実践を交流する時間や互いの実践については相互不可侵であるという課題が明らかとなった。また、Z 小学校においては、「考えや価値観が異なる相手にも積極的に接する。」という項目が重要度・現状ともに低い値であった。この項目は後藤による分析で明らかとなった「第 2 因子：教師集団として協働する関係性」の一つである。

そこで、Z 小学校において、教師同士が協働的な活動を通して、子どもたちに多角的な視点からアプローチすることで、子どもたちが変容していくのではないかと考えた。そして、子どもたちの変容を通して、教師が協働することに意義を感じ、今まで以上に教師間のつながりが生まれると仮定し、実践を行う。

### 3.2 図画工作科での授業実践

子どもたちにとって、「楽しい」「もっとやりたい」と楽しんで活動することをねらいとして、学年全体での造形あそびの活動を行った。また、活動を通して、自分の学級の友達だけでなく、他の学級の友達とも活動する姿を期待していたが、授業後のふりかえりカードの記述で、ちがうクラスの友達の名前を書いていた児童は、活動に参加した児童数 93 人中 6 人であった。自由記述のため、「友だちと」と記入していた児童が多数で、詳しく聞き取ると、もう少し学級をまたいだ友達とつながっていたと予想される。また、本実践においてキーワードとして考えていた「楽しかった」「またやりたい」について、ほぼ全ての児童がふりかえりカードに記入していたことや、「今回は 3 年生ぜん員でやったのが楽しかったです」「友だちとやってここをこうやってとかいいあってすごいやつができてみんなでやったなとかみんなできょうりよくしてできたやつだと思っています。たっせいかんをかんじています。すごい楽しかったです。すごくよかったと思います」などの具体的な感想からも、子どもたちは学年全体での活動に満足していることがわかった。一方、子どもたちと教師のかかわりについては、自分の学級以外の子どもや教師とは、筆者が期待していたように積極的にかかわる姿は見られなかった。同様に、児童の安全確保を最優先にという共通意識が強く影響したためか、授業時間内での教師同士のかかわりもあまり見られなかった。授業後の教師のふりかえりでは、子どもたちが活動に没頭し、非常に楽しんでいたことがどの教師からもあげられた。その理由として、一人の教師が「いわゆるはちゃめちゃにやることってさ、普段制限されとるやん。やるなって怒られとるほうやでさ、そら楽しいと思うよ。無茶苦茶なことを、なかなかできひんし」と子どもたちがのびのびと活動することの重要性をあげていた。また、違う教師は「普段、自分で作ることが多いやん、作品って。友達となんかしてとか、普段ないから、友達と相談したりとか、…それがうれしい」と協働的な活動が子どもたちにとって満足感につながっていると感じていた。

また、図画工作科の実践後、後片付けを行っていると、普段は職員室で仕事をすることが多い職員が「どんな活動をしていたのか、近くで見せてほしいのですが」とやってきた。どうしてそのようなことを言うのか尋ねると、「活動後の子どもたちが非常に楽しそうだったから、どんなことをしていたのかすごく興味があったんです。階段を上がっていく子どもたちの声が、いつもよりも大きかったから楽しかったんだろうな」と答えてくれた。また、他の学年の教師からも「ぜひ、自分たちの学年でも取り組んでみたい」と声があがってきた。少しずつではあるが、協働的に活動に取り組む下地ができつつあると感じている。

### 3.3 オンライン学習期間の教師の姿から

夏休みになり、2 学期の協働的な活動をどのように進めていこうかを模索していた矢先、新型コロナウイルス感染拡大に伴う 2 学期初めのオンラインによる授業が決定した。都市部の感染状況などから、ある程度の想定はしていたが、機器の接続、教材作成など、対面での授業とは異なる部分が多々あり、筆者を含め、教師は日々対応に追われていた。しかしながら、この困難に立ち向かうため、教師同士が連携する姿がいくつか見られるようになった。その一つが、教材作成である。クラスごとに教材を準備するのではなく、学年で教科担当を決め、教材を作成し授業を進めていった。普段は授業をすることがないクラスの子どもたちに授業をするということで、必然的に教師同士が日々の指導方法や気になる児童の様子について職員室でも交流する姿が見られた。また、朝の会や帰りの会を学年全体で行っている学年もあり、教師が自分のクラス以外の児童と関わる機会を作っていた。その学年の教師は、「オンライン学習はとても大変やったけど、学年全体の子どもたちの様子を知ることができてよかった。自分の学年にこんな子がおったんや一って…はじめて知って。ほんとはそれではあかんのやろうけど。預かり

できている（オンライン学習期間中に保護者不在でオンライン学習が困難である低学年の児童は、学校にきていた）Tも初めは話すことがなかったけど、今では T の方から話しかけてくれるようになった」と話していた。この教師が言う T は別のクラスの児童である。さらに、別の教師は、オンライン期間中のよかった点の一つに、「学年集団の教師のつながり」を挙げていた。その教師に聞くと、教材作成時に、その教科の内容や授業のこと以外にも、プライベートの話など様々なことを話し、今まで以上に学年の教師のことが知れたことがよかったと感じたようである。

このことから、教師が協働的な取り組みをすることが、子どもの姿に影響を与えるということを感じている。

### 3.4 オンライン学習期間以降の教師の姿から

オンライン学習期間が終わり、ようやく子どもたちが学校に戻ってきた。職員室内で聞こえてくる教師の話題として最も多かったことは、「課題提出や学習の定着度合、生活リズムが児童によって大きく差がある」ことであった。このような課題を学校全体で共有してはいたが、実際にその対応にあたるのは、学級担任が主であった。また、感染拡大防止の観点から、行事の延期や中止など、学校現場においても教育活動に様々な制限があったことも影響し、オンライン学習期間に少しずつ見られていた教師の連携も日に日に見られなくなってきた。それは、放課後の教師の様子にも表れており、1 学期に比べ、職員室ではなく自分の教室で仕事をすることが多くなった。また、筆者自身も他の教師の姿に気を配れていなかった。1 学期には、週に 3～4 時間ほど職員室の様子を記録していたのだが、オンライン学習期間明けからの 1 か月は、週に 1 時間半ほどの様子しか記録ができていなかった。これには、感染防止対策による教師の仕事内容の変容や仕事量の増加による影響が考えられる。さらに、小学校の学級担任制が大きく関わっているのではないかと感じている。1 学期の特に 4、5 月に職員室内での交流が多い理由として、学校組織のメンバーが変わり、学校としての方向性や子どもたちの様子を教師同士が確認し合い、また自分の指導との擦り合わせを行っていることが考えられる。しかしながら、2 学期になると、ある程度教師が学級の方向性を定めてしまうことで、他と協働する必然性がなくなり、その結果「個」で対応することが当たり前になっているのではないかと考える。

### 3.5 教科担任制

中教審答申（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～」において、小学校高学年から教科担任制の導入が示されたが、Z 小学校においては、今年度、試験的に一部学年において先行実施している。実施以前は、筆者も含め、教科担任制を実施することに否定的な教師が多かった。学級担任として、学級の子どもの教育活動を自分で見たいという思いやこれまでのように教科を横断した学びが行いにくくなるのではないかと懸念があった。しかし、7 月上旬の職員室ではある学年の教師が教科担任制について、以下のような話をしていた。

W 組担任（以下 W）「教科担任制やってるけどさあ、どう思う？」  
 X 組担任（以下 X）「子どもたちとのかかわりが多くていいと思います。自分のクラスの子以外の子の顔と名前も覚えまして」  
 W「子どもたちも思っているよね。いろんな先生に見てもらえて」  
 W「そういえば、Y 組の〇〇（子どもの名前）今日ちょっと調子悪かった？」  
 X「顔つきがちょっといつもとちがってましたね」

W と X の話から、教科担任制に対する意識の変容を感じ取ることができた。また、この学年では、

教師だけでなく、教科担任制は多くの先生とかわることができるという点において、子どもたちにとっても良い面があると捉えていることが伺える。さらに、この話は Y 組担任が不在の際に行われていたものである。これまではあまり行われることがなかった、自分の学級以外の学年の子どものことを話することができる教師同士の関係性が見られた出来事であった。このことから、教科担任制は、教師の指導力や児童の学力向上の観点や教師の働き方改革の観点だけでなく、子ども理解や多面的な指導の観点においても有効なのではないかと考える。

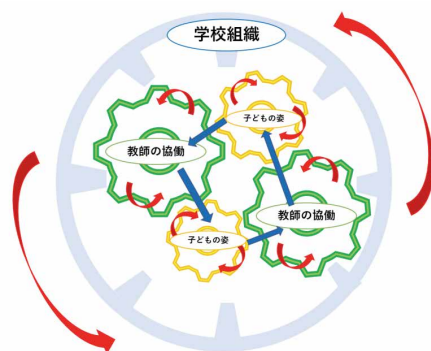
#### 4. 全体考察

日本の学校では、教師の連帯や協働は当然の前提とされてきた部分がある。その前提のもと、これまでは何とか持ち堪えることができていた。しかし、現在ではその前提が崩れてきている。教師の連帯や協働はあって当たり前でないのならば、その仕組みを作っていく必要がある。

本研究において、教師同士が協働するための仕組みとして、「策定された同僚間連携」を導入することが有効であることが明らかとなった。しかしながら、強力なリーダーシップによる一方的な「策定された同僚間連携」の導入は、かえって他の同僚との調和や学校の学習規律や生活規律から外れないことを意識するあまり、自分自身の教育活動や実践を自己制御する共同歩調のような同僚関係の負の側面につながる危険性がある。さらに、中教審答申（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～において、学校及び教師が担うべき業務の範囲が拡大したことや子どもたちの多様化が学校や教師の負担を増大し、教師の長時間勤務などの課題も挙げられている。教師の負担を軽減するための働き方改革も喫緊の課題であろう。しかし、仕事の効率化や合理化を求め、無駄を省くことばかりにとらわれすぎでは、教師間の協働を生み出すことは非常に難しい。そればかりか、規格化が進むことによる類型化された仕事の増大によって、教師のモラルが低下し、多忙感が募るだけになる。その結果が、教師間の協働によって子どもを育てていく喜びや子どもの姿を楽しみながら見守るようなゆとりがなくなり、教師のバーンアウトを引き起こすことにつながるのではないかと考える。そのため、「策定された同僚間連携」を導入するにあたり、教員間において「冗長」が保障されていることが重要であることについて言及した。そのような同僚性により、教師間において信頼関係が構築され、教師間連携が醸成されるのである。

さらに、教師同士が様々な視点から子どもたちを捉え、個に応じた指導や学校内の様々な立場の教師が子どもたちと関わりをもつことによって、子どもたちが変容すると考えられる。初めは「策定された同僚間連携」がきっかけであるが、教師の協働が子どもたちの変容につながることで、教師自身が協働することへの意義を見出し、Hargreaves の言う「協働文化」に近いような協働の連続を生み出すことができるのではないかと考える。＜図 9＞

教師間連携や教師の協働がどのように子どもたちに影響を及ぼし、教育的な効果を上げていくのかについては、引き続き研究・考察を行うことで検証していきたい。



＜図 9＞ 協働の連続のイメージ  
(筆者作成)

## 参考・引用文献

- 秋田喜代美 (2006). 同僚とともに学校を創る 秋田喜代美・佐藤学 (編) 新しい時代の教職入門 有斐閣, 7章
- 秋田喜代美 (2010). 教師の言葉とコミュニケーション 教育開発研究所
- 今津孝次郎 (2000). 学校の協働文化ー日本と欧米の比較 藤田英典・志水宏吉 (編) 変動社会のなかの教育・知識・権力 問題としての教育改革・教師・学校文化 新曜社, 第4部
- 今津孝次郎 (2012). 教師が育つ条件 岩波新書
- 織田泰幸 (2012). 「専門職の学習共同体」としての学校に関する基礎的研究 (1) —リトル (Judith W. Little) の同僚性の研究に着目して— 中国四国教育学会編『教育研究紀要』(CD-ROM版), 58, 380-385.
- 紅林信幸 (2007). 協働の同僚性としての《チーム》 —学校臨床社会学から— 教育学研究, 74, 2, 174-188.
- 厚生労働省 (2021). 令和2年度 児童相談所での児童虐待相談対応件数<速報値>  
<https://www.mhlw.go.jp/content/000824359.pdf>
- 小沼豊・蘭千壽 (2013). 教師を支える「教師用援助シート」の有効性についての一考察 —「同僚性 (collegiality)」に着目して— 千葉大学教育学部研究紀要, 61, 305-311.
- 後藤壮史 (2016). 学校現場における同僚性の構成概念についての検討 —教員間の関係性に着目して— 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, 8, 19-28.
- 佐藤学 (2009). 教育の公共性と自律性の再構築へ 矢野智司・今井康雄・秋田喜代美・佐藤学・広田照幸 (編) 変貌する教育学 世織書房
- 佐藤学 (2012). 学校改革の哲学 東京大学出版会
- 志水宏吉 (2008). 公立学校の底力 ちくま新書
- 千家弘行 (2010). 授業研究会の活性化と同僚性に関する研究 —高等学校における取組から— 兵庫県立教育研究所, 65-74.
- 高木展郎・三浦修一・白井達夫 (2015). 「チーム学校」を創る 三省堂
- 津田昌宏 (2013). 教職の専門職性としての同僚性 東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢, 33, 179-193.
- 平田オリザ (2012). わかりあえないことから コミュニケーション能力とは何か 講談社現代新書
- 溝部ちづ子・梶田英之・財津伸子・酒井研作・斉藤正信 (2018). 「チーム学校」に向けた今後の可能性と課題 (I) —関連答申と先行研究文献から— 比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究, 4, 21-31.
- 文部科学省 (2012). 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策 (答申)  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf)
- 文部科学省 (2015). チームとしての学校の在り方と今後の改善方法について (答申)  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657\\_00.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf)
- 文部科学省 (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)  
[https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt\\_syoto02-000012321\\_2-4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf)
- 油布佐和子 (1999). 教師の現在・教職の未来—あすの教師像を模索する— 教育出版株式会社, 第3章
- Hargreaves, A. (1992). “Culture of Teaching: A Focus for Change” in Hargreaves, A. and Fullan, M. G. (Eds) Understanding Teacher Development, Cassell, London, 216-240.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation : Workplace conditions of School success, *American Educational Research Journal*, 19, 325-340.
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy : Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations, *Teachers College Record*, 91, 509-536.