

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。

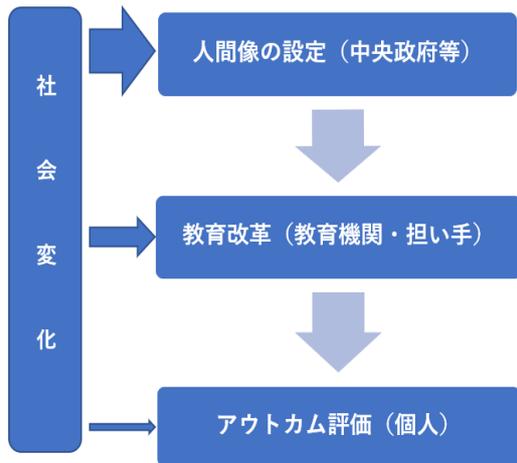


図1 一元的操作モデル

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。

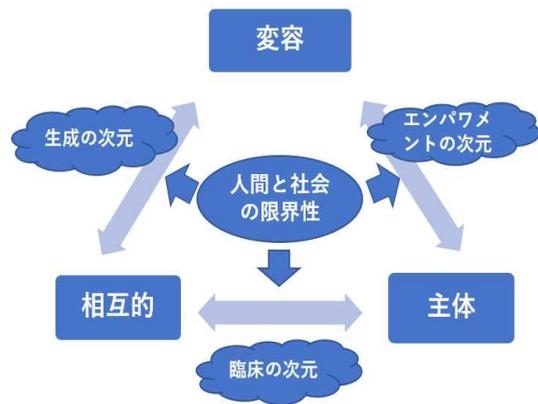


図2 多元的生成モデル

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た。

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を図る	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會	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
	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
III 完 成 期	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ていない」「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。

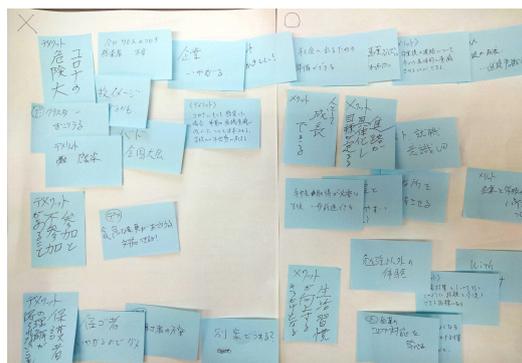
(2) 実施の判断に向かって

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

論の「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。

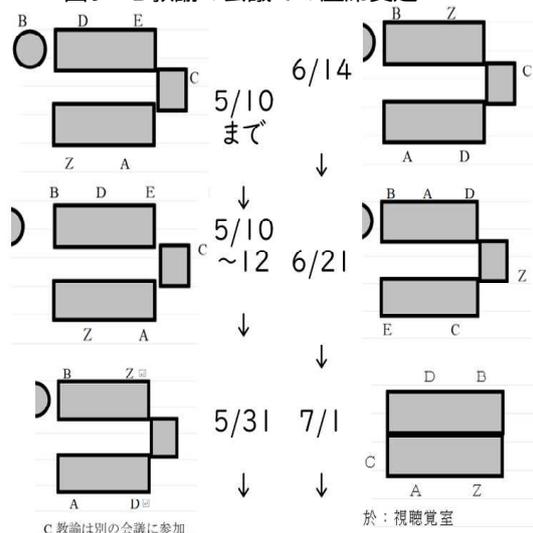
B教諭は第6回会議になってようやく皆と同じソファーに着席した。4月当初から皆と距離を置き(図9左上)、遠巻きに眺める感じに着席しようとしていたが、逡巡したあげく、ソファーに腰掛けた(図9左中)。会議で徐々に考えを口にするようになった。後日、この変容について興味深い発言が得られた。

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いったと思います。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、よくな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い。

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」という罫にはまっていた。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

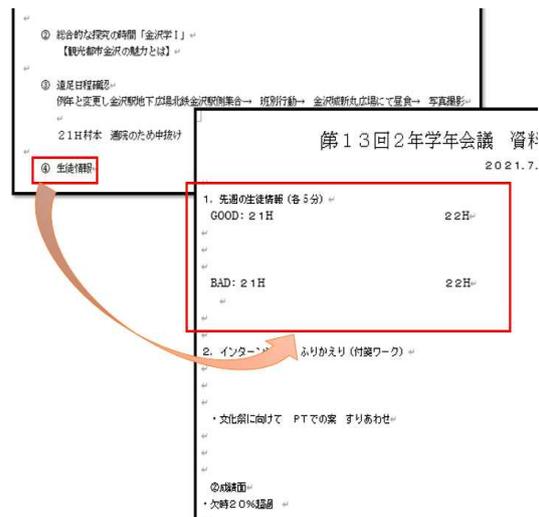
(1) 着手しやすく成果の見えやすい次元

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)

本長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っていうか。（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って大事なことやと思っていました。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った。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った。

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ぶさに見つつ、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

