

「共生の学級づくり」を志向する教員組織の開発的研究

土屋 海奈

金沢大学大学院教職実践研究科

【概要】

「学級づくり」とは児童の自主的・自律的な集団づくりを意味しているが、学級 자체が管理の枠となっていることに教員も児童も気づいていない。現状を変えるためには教員や児童の認識を変える必要があるが、教員の認識の変容を求めるることは難しく、教員自身が管理や規則の枠に気づいていく必要がある。本研究は共生の概念に着目し、「共生の学級づくり」を志向する教員を求める組織的な対話の場を、対話型校内研修会としてデザインし、逐語録作成とインタビュー調査を行いそれらの分析を行った。その結果、共生の概念と照らし合せた具体的なテーマによる組織的な対話の場を設定し、教員が安心して話す雰囲気の中で多様な考えを交流することで、共生のプロセスを辿り、教員の学級観、学級づくり観の変容が促されたことがわかった。

I 問題と目的

1. 問題の所在

「学級づくり」とは学級経営の一部であり、児童生徒による自主的・自治的な集団づくりを目指すものという要素を含む。しかし、歴史的に見ると、学級を通して「事前制御され、自己決定を奪われた生活を 10 年以上の長期にわたって継続することが、自明のこと」とされてきた（柳 2005：188 頁）。つまり、「学級」が「管理」の枠となっているにもかかわらず、学級の中にいる教員や児童生徒はそれに気付かず、管理することやされることが当たり前の状況にあることが課題となっている。

このような状況を変えていくためには、教員と児童生徒がもつ「学級」に対する認識を問い合わせし、変容を求めていく必要がある。その視点として、本稿では「共生」の概念を参照する。橋本によれば、共生とは「他者からの意義や違和の表明を健全と見なし、人々の間の関係性や言説の組み換えを迫っていく」ものである（橋本 2011：59 頁）。このことを踏まえ、学級で表出する様々な違いや問題を、健全なものとして

教員と児童とで受けとめ、当たり前のように行われている管理や規則、人々の間の関係性の見つめ直しを導出するような「共生の学級づくり」を志向する。

しかし、「共生の学級づくり」を志向することは容易ではない。2019 年度の現任校の学校研究では、自主的・自治的な集団づくりを目指した学級会の検討がなされた。だが、学級会の方法の確立が成果としてあげられたものの、児童の自主性の向上は一過性のものに留まった。この研究では、学級づくり実践ではどうしても方法論を求めてしまいやすい傾向にあること、また、学級づくりを担う教員自身の学級づくり観の変容がなければ検討した方法も形骸化しやすいことが示された。このことから、実践方法の検討を主目的としない、学級づくりについての対話の場を設けることで、教員の認識の変容を求めるができるのではないかと考えた。

なお、このような対話の場を設けることは、小学校では単位学級での児童と教員との関係が閉鎖的になりやすいことからも有効である。個別化しやすい小学校の学級担任には、組織的

な対応をとる必要があると考える。

教員同士が対話を通して多様な学級づくり観に触れ、自身の学級づくり観を見直し、児童と共につくる「共生の学級づくり」を求めていくための、組織的な対話の場を検討していく。

2. 本研究の目的と課題

本実践研究では、教員と児童の「共生の学級づくり」を目指すために、組織的な対話の場をデザインし、参加した教員の学級観、学級づくり観の問い合わせを促す。この目的を達成するために、以下の二つの研究課題を設定する。

【課題1】

共生概念をもとにデザインした組織的な対話の場の実態と課題を明らかにする。

【課題2】

対話の場に参加した教員の学級観や学級づくり観の変容を明らかにする

なお、本実践研究における「共生の学級づくり」という志向性は、岡本（2016）による「共生」概念を参考して検討したものである。岡本によれば、「『共生』とは、『あるもの』と『異なるもの』の関係を対象化し、両者を隔てる社会的カテゴリ（社会現象を整序する仕組み）それ自体を、いまあるものとは別なるものへと組み直す現象」である（同上：12頁）。つまり、「共生」は現象であることから、大事なのは結果ではなく、現象が起きるに至ったその過程（プロセス）である。「共生の学級づくり」においてもプロセスが重要になるわけだが、共生を志向するということは「社会のなかにさまざまに違があることを認め、かつそれを前提としたうえでまとまりを志向する」ということである（同上）。つまり、〈多様性の尊重〉を目指しつつ、〈凝集性の重視〉を両立させようとするのであり、この時、各々がこれまで「採用してきた認

識の枠組みを更新」することが必要になる（同上）。「共生の学級づくり」とはこのようなプロセスそのものであり、学級における〈多様性の尊重〉と〈凝集性の重視〉を両立させようと試みる対話を通して、個々の教員が当たり前としてきた認識枠組みが更新されうるような教員組織の開発を目指したい。

II 研究方法

1. 研究対象と方法

以上の研究課題に対応した実践を行うため、本研究では、担任教員6名と教務主任1名を構成メンバーとする対話型校内研修会「みどりの会」をデザインした。「みどりの会」の参加者は表1の通りである。

表1 「みどりの会」の参加教員一覧

氏名	採用経験年数・K小学校在籍年数
A	10年未満・6年目
B	10年未満・4年目
C	10年未満・3年目
D	10年未満・2年目
E	10年未満・4年目
F	講師・4年目
教務	10年以上・4年目
T(実践者)	10年以上・8年目

「みどりの会」は全6回実施した。そこで、まず研修会の構成（テーマや運営方法）をどのようにデザインしたのかを説明する。また各回の逐語録を作成し、その発話内容を分析することを通して、各回で目指していた「共生の学級づくり」のプロセスがどのようにデザインされていたのかを明らかにする。これが課題1に迫る方法である。

また、課題2では、上述の逐語録に加えて、参加者へのインタビュー調査を行い、教員の学級観や学級づくり観の変容を明らかにする。表2に示した実践前と実践後のインタビュー調査から逐語録を作成し、発話内容を分析する。

対象とする教員は、B教員とD教員である。B教員は、K小学校4年目で4年担任経験も2回目と自身の学級づくりが安定してきたと感じ始めている教員である。また、D教員はK小学校2年目となり単級に慣れ自身の学級づくり観を見つめる機会が増えていると考えられる教員である。

表2 インタビュー調査の概要

実施日 (時間)	対象 教員	内容
実 践 前	2023. 12/27 (21分) B教員	・「学級づくり」の初めに意識することについて ・学級での困り感について
	2024. 1/4 (33分) D教員	
実 践 後	2024. 12/3 (45分) B教員	・「みどりの会」を通して気付いたこと、考えるようになったことについて ・考え続けている悩みについて
	2024. 11/28 (37分) D教員	

III 実践経過及び分析

1. 「みどりの会」における研修内容と方法

(1) 対話の場の設定

2024年度からの実践に向けて、2023年12月～2024年1月、K小学校に在籍する担任教員を対象に「学級づくり観」と「職員間の対話の状況」について半構造化面接法によるインタビューを実施した。得られた音声データは逐語録を作成し分析を行った。

その結果、学級における悩みの相談相手が教務主任に集中しており、1対1で話すことがほとんどであることが明らかとなった。全学年単級であるK小学校では、教員同士が日常的に学年業務について相談する必要がない。個業化しやすい小学校担任の中でもさらに他の教員との関わりが薄くなりやすく、学級が閉鎖的になりやすい現状が確認できた。

そこで、教員同士の対話の土台として、対話型校内研修会を設定した。2023年度は、若手教員早期育成プログラムや0JTの会として、月に1回、学習指導方法や生徒指導対応について講義型の研修会が行われていた。この研修会を対話型に変更し、「共生の学級づくり」を志向する校内研修会を月に1回実施することにした。なお名称は、自然豊かなK小学校のカラーとして緑色に馴染みがあることから、親しみやすいよう「みどりの会」とした。

(2) みどりの会・グランドルールの設定

「みどりの会」が対話の場となるよう教員の心理的安全性を確保するために、以下の二つの方策を取り入れた。一つ目は、グランドルールの設定である。「みどりの会」で設定したグランドルールは以下の通りである。

【グランドルール】

1. 否定しない
2. 認める、受け止める
3. 良いと思ったことを積極的に言葉にする
4. 迷い、葛藤、失敗を歓迎する
5. 子どものことを悪く言わない、チクチク言葉を使わない

グランドルール5は【実践1～3】では設定していなかったが、【実践3】での対話の中で児童への批判や否定的な発言が生じ、それに不快感を示す教員が確認された。そこで、実践のプロセスにおいて、グランドルールに「子どものことを悪く言わない。チクチク言葉を使わない。」を追加した。

二つ目は、アイスブレイクの実施である。会の始めに、テーマとは無関係な話題で1～2分程度の会話を2～3人で行う時間を設けた。話題は「今月、自分はがんばったと褒めてやりたいこと」など、リラックスして楽しく話せるものを設定した。互いの好きなことを知ったり認めもらいたいことが分かったりすることで、その後のやり取りが円滑に進む要素になった。

資料1 対話型研修会・「みどりの会」の様子



(3)各回のテーマ

上述の岡本による共生論を参照し、教員同士の対話において、「それぞれの学級づくり観に違いがあることを認め、両者の間にある社会的カテゴリを見つめ直す」ことを目指した対話テーマを検討した。対話テーマの一覧は表3の通りである。全6回の実践は三期に分けて構成した。

第一期では、教員の関係作りと、互いの学級観・学級づくり観の相互理解を目的としたテーマ設定を行った。ここでは、閉鎖的になりがちな学級づくりについて、お互いの考え方を共有

し合うきっかけづくりを大切にした。また、〈多様性の尊重〉と〈凝集性の重視〉のどちらの考えを重視しているのかを問うことで、自身の価値観を明確に示しやすい場を提供した。

第二期では、〈多様性の尊重〉と〈凝集性の重視〉の両立を目指すことが問われる題材を日常的な実践課題と絡めて提示し、具体的な対応を検討する対話の場を提供した。考え方や認識の齟齬が表出し、そのことに葛藤を感じることを通して、教員の認識枠組みが更新される機会を提供した。

第三期では、社会的カテゴリが明確であるが故に問い合わせられる機会の少ない題材を、新しい実践と比較して提示し、学級観の更新を引き起こす対話の場を提供した。ゴールのないテーマの中で、各々が抱える葛藤を自覚することを通して、社会的カテゴリを問い合わせし続けていくきっかけを提供した。

2. 教員の学級観や学級づくり観の相互理解を目指した実践

教員の関係作りと、互いの学級観・学級づくり観の相互理解を目的としたテーマ設定を行った第一期の対話内容を分析する。

【実践1】と【実践2】では、「「学級づくりを

表3 対話型校内研修会「みどりの会」の概要

回	実施日	テーマ (時間)	
実践 1	4/3	「今考えている学級づくりを見つめる」個を大切にすること、集団のまとまりを大切にすること、どちらを大切にしていますか (32分)	第一期 相互理解
実践 2	5/2	「1か月行ってきた学級づくりを見つめる」個を大切にすること、集団のまとまりを大切にすること、どちらを大切にしていましたか (58分)	
実践 3	6/7	「授業のテンポ、どうしてる?」遅いと困る子、速いと困る子 (32分)	
実践 4	7/9	「誰もが楽しい運動会にするためには」子どもの頃は運動会をどう思っていましたか (50分)	第二期 共生①
実践 5	9/5	「みんなが幸せになるための学級目標とは」これまでの学級目標を思い返してみよう (62分)	
実践 6	10/3	「チーム担任制を実践するしたら」あなたにとって、長所と短所は何ですか (62分)	共生② 第三期

見つめる」一個を大切にする、集団のまとまりを大切にするー」という同じテーマを取り上げた。4月の学級開き前と5月の学級開き後1か月が経過した状況を担任自身が振り返り、比較することで、自身の学級づくり観を見つめるきっかけになることを期待した。また、これまで対話の機会がなかった教員にとっても、1か月の経験を基にすれば誰でも話しやすくなり、価値観の共有や相互理解にもつながるのではないかと考えた。

このような場のデザインの結果、教員はどのような対話をを行っていたのか。以下の【実践2】の話し合いの中で、D教員は、【実践1】と比較して、まずは集団のまとまりを大切にした学級づくりを「やりたかった」けれど、思うように指示が通らず児童とのやり取りが個別対応中心になったことを以下のように語っていた。

D：自分は（学級）全体で、こんなやるよって（伝えながら）やりたかったんですけど、それをするには、あまりにも、全員がきつちりとルールとか指示とかを理解できていなかつた。自分の指示が悪かったのか、その子らが明後日の理解（指示とは違う判断）をしたのか（分からないうが）（中略）全員でこれをするっていうのがあまりにも少なかつたので、結構、わかってないとか、動けてない子に対して（担任が）入ることがやっぱり多かったなっていう印象でした。

このように、【実践1】で話したことを1か月後もう一度考えて話すことで、自身の学級づくり観と児童の実態との差を認識していた様子が窺えた。その際、「全員にルールとか指示とかを理解」してほしいけれど上手くいかないことに対して、悪いのは「自分の指示」なのか、それとも「その子らの理解」なのかは「分からない」とし、今後も考える余地を残しているようであった。だが、その後も分からないうからこそ葛藤と決断が語られる中で、他教員との以下

のようなやり取りが生じた。

教務：Dさんは、こっち（集団寄り）やつたのに、少し「個」寄りにズレたんじゃない？

D：やつとることは結局あまり変わらん。でも、たぶん次からはもっと置いていきます。そういう子は。

T：どういうこと？！

B：お、置いてかないで！

D：待つてしまうともうテンポが悪くなってしまって。

D教員が「ルールとか指示とかを理解できていかない」児童に対して葛藤しつつも「次からはもっと置いていく」という、個への配慮を手放したとも捉えられる思いを打ち明けたことで、「どういうこと？！」「置いてかないで！」と他教員から声が掛けられた。また、その後の会話では、A教員から「（指示に効果的なのは）一緒に待つか、1対1で言う」という指導へのアドバイスや、C教員から「やっぱ1年と比べると、（指示は）スッと入りますね」という学級を肯定的にみるアドバイスが挙がり、会の参加者各々がD教員と学級を支えようとする対話が確認できた。本人の葛藤や悩みと思いが語られたことで、その葛藤を一人のものにせず皆で解決を図ろうとしたと推察される。

このような【実践2】におけるD教員の葛藤の様子を受けて、【実践3】では「「授業のテンポ、どうしてる？」遅いと困る子、速いと困る子」というテーマを設定した。この会では、事前にD教員に悩みや葛藤を打ち明けることをお願いし、その時間を確保した。

D教員が抱える困り感を話した後、学級と学級児童の様子を詳しく知るための質問が投げかけられた。以下の対話は、その様子の一部である。

D：やることわかっつたら、準備とかも一生懸命するんですけど。ただ、指示は一回言

つたことを何回も何回も聞かれるから、「ちょっといい加減にして」って思う。

C：黒板に書いといても、「何？」って言われるんでしたっけ？

D：うん。

A：その、流れを黒板に書いといても、っていうこと？

D：流れ(を黒板に)書いといで、流れがわかつてない子が、「今これ何するん？」とかっていう子ももちろんおる。

A：「何するかもう一回言ってみて」って(先生が)言ったら、(子どもは)言えんってこと？

特にA教員は、上記以外にもD教員の「指示が通らない」という悩みに対して、「大部分がそうやってこと？」「実はわかってなかつた(ってこと？)」と、より児童の様子をつかもうと質問を行っていた。以上の語りからは、困り感のあるD教員に対し担任教員それぞれの指導方法や指導観を示し、D教員が納得のいくものがないかを探ることで、担任教員がD教員を組織的に支えようとしていると推察される。

以上のように、教員が抱える葛藤や困り感を共有することのできるテーマ設定であれば、担任教員各々の日常も振り返りつつ、困り感を抱えた教員を組織的に支えようとする対話が起こると推察された。

3. 〈多様性の尊重〉と〈凝集性の重視〉の両立を目指した対話の実践

つづいて、第二期では、共生を志向するきっかけとなる〈多様性の尊重〉と〈凝集性の重視〉の両立が問われるテーマとして、運動会と学級目標を題材とした対話の場を設定した。【実践4】では「誰もが楽しい」というキーワードを用いて、運動会の在り方を検討した。また、【実践5】では「みんなが幸せになるため」というキーワードを用いて、学級目標の見直しを求めた。

【実践4】では、「誰もが楽しい運動会にするには」というテーマで話し始めたが、冒頭では、教員の運動会が好きだった経験や嫌いだった経験から対話が始まった。例えば、B教員からは「本番は好きでした。お祭りみたいで。練習は嫌いでした。」と、運動会には肯定的だが運動会練習には否定的であるという意見が挙がった。これを受け、D教員は「なんか、練習の練習っていうか、競技の練習だけじゃなくて、並んではばっかりとか(は嫌だった)」と語り、つづけてF教員は「ダンスの練習が、揃わないと先生(が)なんか(怒るから)」と語っており、B教員の話に寄り添うように「運動会練習で嫌だったこと」が語られた。だがその後の展開は、運動会に対する肯定的な意見が出るようになった。例えば、A教員は「もうめっちゃ燃えとった。1人の力では何もならんのに、絶対勝つと思ったし」と語り、またF教員も「楽しい、運動好きなんで。応援とかするのも好きだし」と語っていた。結果として、実践者とB教員の「運動会練習に対する思い」を除くと、7名の教員全てが運動会の経験を肯定的に捉えており、運動会に対してネガティブな思いを抱く子どもたちの存在には気づきにくい状況が生じていた。

そこで、「誰もが楽しい運動会」というテーマに立ち返ったところ、歩行困難なH児の存在について対話がなされることとなった。

E：H児、1年生のとき50m走、走ったよ。

B：走ってましたね、泣きながら。

C：泣いてましたね。もう、ゴールテープのところでちょっと辛かった。見とるの。

E：一番、足遅い子と走っても「僕が一番遅かったし」と言つて、途中からもう泣きながら、走った。

在籍児童で歩行困難なH児が参加した過去の様子を想起したことをきっかけに、その後はH児が楽しく参加するにはどうしたら良いか

の案が出された。

T : (H児) 運動会、好きかな。

A : もともと、体動かしたい子やから、

T : 好きは好き、なんだ。

D : 行事は好きそう。

T : あの子が楽しめるっていうのは一つ大事やね。あの子が楽しめるのをしたら、M児もK児も楽しいかもしだれん。(そのために)

全学年、障害物走にしますか？

B : 選ば。

E : うん、したい人は、

D : 「選ぶ」はいいですね。中間とるっていうか、

E : うん、走りたい人は走ればいいし、そこも活躍の場やから

このように、H児の存在への気づきをきっかけに、誰もが楽しめる運動会の方策を考え始める姿が見て取れる。中には、競技を選択制にするという、小学校では馴染みのない方策が出され、これまでの運動会の枠組みを変えようとする様子が窺えた。

さらに、選択制にした場合も、また新たな困難さが現れることを想起した対話も確認できた。

C : 自分が遅くて負けるって(いうのが)嫌なら、障害物走っていうふうにすれば、

D : 運悪くて負けたってなる

E : うんうん、速さ(だけで勝ち負けが決まるわけ)じゃないし、

T : 勝てる可能性もあるし、

B : (でも) 50m走から人が消える！

C : 挑戦的な人、残らんかなあ。

T : ほんとやねえ。誰か(50m走に)残るかな？

E : でも(走るのが)速い人残るんじゃない？

以上の対話から、速さで勝敗が決まるこ

困難に感じるH児の思いを汲んだ競技案を出したものの、このことが同時に「50m走から人が消える！」と、新たな課題が発生することへの気づきが生じた。この対話の前にも障害物走にすることについて触れられているが、D教員は「速さに自身ある子がちょっと、面白くないってなりません？」と発言し、誰かの困難を解消しようとすると別の困難が立ち現れるという思考を辿ることとなった。

このように、「誰もが楽しい運動会」というテーマでの対話では、実際に困難を抱える児童の存在が明らかとなり、その児童に共感しながら方策を検討することができた。また、方法を変えると新たな困難を抱える児童が生まれることも意識でき、物事の変更が次の排他性を生むことも意識されていた。だが、対話の分析からは困難を解消する方策の検討が中心となっており、そこに教員の認識枠組みの更新がなされていたのかは読み取れなかった。日常的なテーマであったが故に、具体策の検討に会話が流れやすかったことは否めない。このように、対話型校内研修会においてはテーマの設定だけが重要なのではなく、教員の認識枠組みの変容を促すために、各々の思いや考えを引き出す問い合わせやコーディネートの必要性があることが示唆された。

【実践5】では、「みんなが幸せになるための学級目標」というテーマで話した。冒頭の対話では、学級目標の立て方が話題となった。A教員からは「学校目標を意識して(学級目標を)作ってるかも」と、学校が組織的に掲げているねらいを重視している様子が語られ、D教員からは「学校目標とリンクして考えるとはず。そう思って考えるけど、一応子どもの言葉使っていくと、やっぱズレたりする。」と、学校のねらいと児童の思いのどちらも重視したいが上手くいかない葛藤が語られた。

そんな中、A教員の「これ(みんなが幸せ)ってすごい難しいかなって思う。」というテーマに立ち返る発言をきっかけに、学級目標の必

要性について語られた。B教員は、小学校は本人の目的意識なく集められた集団だと主張し、「**入るしかない（集団な）のに、他の人と一緒に一つのことに向かう必要はない。**」と学級目標自体に疑問を投げかけた。そして、「**一人ひとり子どもが、（自分で立てた目標に）向かってやつしていくっていう風にしてます。**」と自身の実践を紹介し、学級目標がなくても学級として成り立っていると提示した。

A教員、B教員の語りから、各教員が学級目標自体について考え直す様子が窺えた。C教員は対話の冒頭で「**学級目標は「道具」と同じもの**」と考えていると語り、さらに日本の学級は「**生活、役割までやらんなん**」場所であり「**どんな集団でも（中略）守らんなんことは守らんなん。**」と語る様子から、学級目標を学級における規律の指標と認識している様子があった。しかし、B教員の語りの後、「**「あきらめない！」（が学級目標）とか、それが嫌やなって思う子もまたおるんかもしけんなーって。**」と、皆で一つの学級目標を立てることで起きる排他の可能性に気づいたり、学級目標を「**みんなに温かくっていうか、人間関係作り、何て言ったら…**」と規則の指標ではない捉え方に気づいたりする様子があった。そして、「**（目標の）内容をよく考えんなんかなって、今は思いました。**」と、自身の学級目標への捉え方を見つめ直している。

A教員は、学級目標を「**全くないのは、心配。目指すものは一つあつたら。**」と、必要なものだと考えていることを語った。また、C教員の「**（学級目標を立てるときは）子どもとズレないようにならなきゃいけない**」という語りに大きく頷き、児童の思いを大切にした学級目標を求めてきたと示している。しかし同時に「**低学年なんて（何が大事か）ほとんど知らんがいね？（だから）「こういうこと？」**って（教員が聞くしかない）と児童の思いを汲み取る難しさを感じていること、「**（子どもにとっての）幸せって、成長すると変わらん？**」と問い合わせ、

児童の実態を見とるのは難しいことを訴えている。

このように、「みんなが幸せになるための学級目標」というテーマでの対話では、組織のねらいと児童の思いのどちらに重点を置いて学級づくりをしているかという教員の学級づくり観が問われ、どちらも大切だと気づくことができた。しかしそのバランスが難しく、児童の実態や学校目標が複雑に絡むことから、常に困難を抱えていくものであることが認識された。

4. 社会的カテゴリの問い合わせを目標とした対話の実践

第三期では、「学級」という社会的カテゴリの問い合わせを起こすテーマとして「チーム担任制を実践するしたら」と問い合わせ、「学級」そのものを見つめ直すための対話の場を設定した。

「学級担任制」と「チーム担任制」の長短を想起し、考えたことを語った。冒頭は長所をあげる中で若手教員が自己開示する語りが見られた。例えば、C教員は学級担任制について「**1クラスにその先生の考え方とか価値観が、子どもにずっと（伝わって）、無意識でもそうなってくじやないですか。**」と、担任が一人の学級は一人の教員の学級観だけが伝わることを示し、「**それってあんまりよくないな、気をつけんなんなと思ってる。自分の考え方もし間違つとしたら、間違つたまま（伝わる）じやないですか。それが怖いなって。**」と、その閉鎖性の怖さについて語り、継続して意識する必要があると考えている。D教員は、「**（チーム担任の場合、学級づくりが得意な人たちに）どうしたらいいですか？**って聞いたり（できる）。他の先生のやり方も子どもら知つとるやろうし、子どもの動きからみても参考になるかなって」と、見聞きして学級づくりの力を高めたいと考えており、チーム担任なら質問しづらさを抱えるD教員でも子どもの行動から指導が読み取れるよさがあると考えている。E教員も「**若手のうちっていうか今もやけど、他の先生と相談したり、教え**

てもらったりがきやすい。若手のときはどうしていいかわからんから。」と、自身の指導に不安が残ると語っている。

また、A教員からも「自分（一人の教員）には気づかなかった子どもの良さとか姿とかありますよね。」と、自身がもつ「子どもの良さ」を見つけるまなざしが不完全であることに気づき、自己内省している様子が窺える。

その後、教員同士の関係について話題が挙がると、学級観や指導観の違いで困難が生じる例が多数挙がった。A教員は「（チームを）組む先生との関係」について「指導方針のあり方とか、バチバチしたり、モヤモヤせんかなーと思って」と、指導観の違いが教員同士の関係に影響することを気にしている。C教員は以下の対話の中で自身の考えを表出している。

T：なんで（担任同士では）気を遣うかな？

E：相手がどう思うかを、考えるから…

T：やっぱり「自分のクラス、相手のクラス」って思ってるしかな？

C：あー、そういうことか。

E：担任を優先させたいっていうか、尊敬じやないけど、「担任主」だったら、立てたい。

C：余計なことはしたくない。

T：どういうこと？

C：その担任のやり方はその担任のやり方で、私と違うだけで間違つとるわけじゃないじやないですか。それを否定したくないし、余計なことはしたくない。尊重している。あの、相手のやり方は相手のやり方でいいと思うんで。

学級担任がもつ学級観の違いを認め、学級づくりの多様性を「尊重している」としながら、担任同士では「余計なことはしたくない」と訴え「相手のやり方は相手のやり方でいいと思う」と交わることなく、それよりも教員同士の関係を壊さないように気を配っている様子がある。このように、「チーム担任制を実践するとし

たら」のテーマでの対話は、学級担任として実践を積む教員の自己開示と自己内省を促した。一方、教員同士の関係に关心が高まり「学級」という社会的カテゴリを見つめ直す機会は僅かだったと捉えられた。

また、教員が意見を語る機会は多かったものの、対話の中で思考している姿はあまり見られなかった。その要因は、テーマに挙げた「チーム担任制」がK小学校で実践されておらず、教員にとって対話の必要性が薄かったことだと考えられる。対話テーマの設定は、困難が明確になりつつ教員にとって必要感のあるものにすることが必要だと考えられる。

5. 対話型校内研修会による教員の学級観・学級づくり観の変容

ここまで、共生概念をもとにデザインした組織的な対話の場の実態と課題を、各回の対話内容をもとに明らかにしてきた。以下では、対話型校内研修会において自身の学級観、学級づくり観を見つめ直す様子が窺えた2名の教員に行った事後のインタビュー調査とその分析結果を、これまでの分析結果に加え、2名の教員の学級観や学級づくり観の変容を描き、組織的な対話の場がどのような影響を及ぼしたかについてさらなる考察を試みる。なおその際、事前に行ったインタビューや各回の研修会でのやりとりについても参照にする。

（1）事例1：D教員

まず、K小学校2年目となり、単級にも慣れ、自身の学級づくり観を見つめる機会が増えていると考えられるD教員である。

①学級づくり観

実践前の予備調査では、D教員が年度初めの学級づくりにおいて意識していることを以下のように語っていた。

D教員：（学級づくりのときには）大体どんなクラスなんかっていうのをある程度予想し

て、（中略）その上で、自分は絶対これは外せんないって思うことは、やっぱ学習規律とか。学習規律を、ちゃんと徹底させることと、あとは自分のその指導内容がちゃんと児童になるべく伝わるようにすることなので、だから自分の一方的な押し付けにならんようにしたいと思ってる

このように、D教員は、年度初めの学級づくりにおいては、「学習規律」と「指導内容が伝わること」を大事にしている。また、子どもたちのクラスの要望を「一応聞いて」担任の思いとすり合わせて「折り合いをつけていく」とも語っており、担任のリーダーシップのもと、児童からの意見も少しづつ取り入れながら学級づくりを行うことを大事にしていると読み取れた。

また、【実践2】で「そういう（ルールを）守れてない子とかを、みんなの中で、「ルール守れてないのはおかしい」っていう風にどんどん言ってかな（いけない）かなって思って」と語る様子からは、「ルール」を大切にして集団で守ることのできる規律ある学級を求めている様子も捉えられた。やや管理の強い学級づくり、凝集性を重視した学級観を持っていると推察できる。

②児童との関わり方について自己内省が促される

実践前の予備調査では、児童との距離感について「つかず離れず」がよいと語りつつ、「（教員と児童が）お互いオープンにできればいいな」という理想と「怒るような言い方を減らす」と、接し方を検討したいと考えている様子があった。

それに対しインタビューでは、他の教員が児童とやり取りする様子を思い浮かべ、「声色も顔も、子どもが引き込まれるっていうか、もっと話したいみたいな感じするし、いいなと（思う）」と具体的な教員の理想の姿を挙げ、「僕はやっぱ皆さんと比べると話しくいんだろう

なっていう感じがする」と自己内省する様子があった。

そこに至るには、【実践1】【実践2】で「個を大切にすること、集団のまとまりを大切にすること」をテーマに話したことがきっかけであると捉えられる語りがインタビューで表れている。

D：僕がどうっていうより、皆さん、めっちゃ個のほう、言つとったような気がして。思ったよりみんな、やっぱ個のほうに行くんやなって。子どもとの距離感みたいなこと大切にしとる方が、多いなって。

この語りから、他の教員が学級で「個」を大切にしていると話したことが強く印象に残っていることが窺えた。またこの語りの後、「（僕が子どもの時）先生との距離が近すぎると「えー」って思った」と自身の経験を想起し、「（教員の）僕が気を遣うと、向こう（子ども）も気を遣う」と現状を見つめ、「僕はあんまりうまくないなって思う。まだ。」と分析している。

対話の中で多様な児童観、学級観に触れ、自身との違いに気づいた時、自己内省が促されている。その際、他の教員の様子や自身の経験が想起されるなど、多角的に見つめるようになっている。

③当たり前を見つめ直す

実践前の予備調査で、学級目標を立てる際に「どうしたら楽しいクラスにできるかを考えさせると、子どもってある程度学習規律がしっかりとしてるクラスを望む反応になってくる。」と、児童主体の学級づくりを考えていると語っている。一方で、実践では「僕が気をつけんなんって思ってても、子どもらが意識してないことがたくさんあった」と、規律や目標が共有されていないことに困り感を抱えている様子が窺えた。

対して実践後のインタビュー調査では、以下のように学級目標を見つめ直す様子がある。

D：（学級目標は）どっちかというと手段、指導と思ってたんですけど。でも、子どもの実態によって合う合わない（が出てくる）といふか。となつたら、それも本当は考えなきゃいけないもんなんじやないかなって。（中略）今年はどっちかというと、学級目標は使ってないなっていう感じがしてる。なんで使ってないかなと思ったら、やっぱりあの子らにあんまり合ってないから。

学級目標に関して、これまで「児童を引き上げる指導の指針」と見ていたが、実践後には、「児童の実態によっては更新する可能性があるもの」という見方をしている。また、「子どもらが意識してない」と児童の非を責めるのではなく「あの子らにあんまり合ってない」と俯瞰し、立てた目標そのものを見つめ直す様子も窺える。

このように学級目標を見つめ直すきっかけは、【実践5】の「みんなが幸せになるための学級目標」の対話にあると考えられる。【実践5】の対話の冒頭、学級目標を「道具、ブレたときの拠り所」と捉えている意見に共感するも、その後のA教員からの「（教員の思いと児童の思いが）全部一致するってそうそうないよ」という指摘を受け止め、学級目標の不完全さに気づく様子がある。そして、実践後のインタビューでは学級目標そのものを捉え直したことを語っている。

D：これ（学級目標）なくとも、みんな（子どもたち）と「こんな学校生活を送りたい」とか「こんな指導していきたい」っていうのが共有できとつたら、別にいらないなと思いました。そもそも。

組織的な対話の中で学級目標そのものを俯瞰する視点をもち、実践後の日々の学級づくりにおいて学級目標について再思考したのだと

考えられる。その結果、学級づくりで大切なのは「教員の思い」と「児童の思い」の両方を共有し、「共につくる学級」を目指すことなのではないかと考えている様子が窺えた。

④対話で生まれる葛藤と多様な児童の存在への気づき

実践後のインタビューで、D教員が言葉数多く語る瞬間があった。それは、【実践4】「誰もが楽しい運動会」をテーマに対話を行ったことを、想起したときである。

D：（みどりの会の中で）テーマが難しかったのは、「誰もが楽しい運動会」。そんなのは多分ないやろうなと。結局それって無理じゃないですか。

この語りを口火として、対話の中で感じたことを次々と話している。「運動会の嫌なところを挙げましたよね。子どもが思う運動会の嫌なところをいろいろ挙げて。僕は別に運動会、嫌だとは思ってなかった。楽しかったなと思ってたから。」と、自身の思いと対話の内容のズレを認識している。「わからんでもないけど。運動会嫌な気持ちが。」と、運動会に困難を抱える児童に共感する姿勢も見せるが、「運動が嫌いな人に寄り添いすぎたら駄目やなと思った。「やるんでもいいよ」ってできるものじゃないし。学校行事として目標があって、指導要領にも（記載があるし。」と、運動会そのものを擁護している。

【実践4】での対話を分析したところ、8名中、D教員を含む6名の教員が「運動会は好きだった」と経験を語り、1名が語った運動会への困り感を実践者が広めたことから運動会で困難を抱える児童に焦点が当たり対話が起きている。つまり「運動会の嫌なところをいろいろ挙げ」ただけではなかったといえる。

この状況から「誰もが楽しい運動会、それって無理」という思いに至ったD教員は、「運動会が好き」という価値観が排他されたと感じた

のではないかと推察される。【実践4】の中で「(運動会は)自分ら(教員)にはどんな価値があるんやろう」と価値の問い合わせを語ったり、「学級経営とか、そういうのにも繋がるところあるし」と多角的に価値を見出したりする様子からは、運動会を必要性のあるものとして価値づけようとする意図が読み取れる。複数人での対話の場では、話題の変化に対応できなかったり誤解が生まれたりする可能性があり、D教員は【実践4】の対話で葛藤を抱えてしまったと考えられる。

しかし、その葛藤の中に多様な児童の存在が重なり、D教員の中に残っている。「わからんでもないけど。運動会嫌な気持ちが。」と、運動会を嫌う児童の存在に気づいている。受け止めるまでには至っていないが、これから運動会の度に運動会を困難と捉える児童について、継続的に考えるきっかけになったと推察される。

(2) 事例2：B教員

次に、K小学校4年目となり、4年生担任経験も2回目と、自身の学級づくりが安定してきたと感じ始めていると考えられるB教員の変容について考察する。

① B教員の学級づくり観

実践前の予備調査では、B教員が学級づくりで意識していることを以下のように語っていた。

B教員：(学級のことで困っていることは、)僕は授業のことが多いかな…。うまくいっているかわからないんですけど、学級経営(の)状態はそんなに悪くないなって思ってて、(中略)校長先生からも「悪くないね」という反応なので、(中略)学級経営より授業のことをよく相談しているかな。授業力がまだまだやなって授業しとっても、成績みてもそうなので。

(児童同士のトラブル解決では)なるべく(口を出すのを)我慢します。自分たちでしつ

かり解決していけるのが良いなって思うので。誰かに頼るとか任せる形(をとる子どもたち)が多いんかなって思ったし、いつまでも先生とか大人に頼ってるわけにもいかんし、ちょっとでも自分たちで、自分で解決できるっていうのを、一年間「頑張ろうね」って子どもに言ったので。意識してやるようにします。

学級づくりにおいてB教員はあまり困り感を抱えておらず、「そんなに悪くない」と現状に満足する様子がある。それ以上に「授業力がまだまだ」と、授業力を高めたいと考えている様子がある。一方、学級は「自分たちでしっかり解決していけるのが良い」と自律を目指している。子ども同士のトラブルも本人たちで解決するよう促し、介入しすぎず自律を促そうとしていることから、自主的・自律的な学級づくりを目指していると考えられる。

しかし、「いつまでも先生とか大人に頼ってるわけにもいかん」とし「自分たちで、自分で解決」としていることから、やや放任の傾向があると推察された。

② 定期的な開催の効果

B教員の実践後のインタビュー調査では、対話の内容について「あんまりモヤモヤが残らない。勉強になった！って思って終わってる。」と語っている。実践前の予備調査では「学級経営より授業」と語り、実践後も「なんか自分って狭いなって思うことがあった」と考えるのは「授業の後の整理会」が多いと語っていることから、授業という目的意識の強いことには意識が向くが、学級づくりというゴールのはつきりしないことには意識が向きづらい傾向にあることが推察された。

このようなB教員だが、実践後のインタビュー調査で「定期的に学級づくりの話がある」ことで「今、自分の学級って、どんな状態なんやろっていうのは考えてました。」と語り、学級づくりについて意識する機会があったことが窺

えた。

対話型校内研修会は月に1回の頻度で行い、その合間に児童理解の会も行われたため、担任教員にとっては昨年度より頻繁に自学級について振り返る機会があった。B教員は「皆さん客観的に見て、今自分の学級ってどんな状態なんやろう(と考えて)、上手に(学級の)いいところ、駄目(なところ)言うじゃないですか」と、他教員の様子を思い浮かべて話し、「僕あれができなくて」と自身の苦手を打ち明けている。

D教員でも起きたことだが、他教員の多様な意見に触れることで自己内省し意識できるようになったと考えられる。B教員にとっては、それが定期的に開かれることが必要だったと推察された。

③実践を見つめ直す

実践前の予備調査での「自分たちでしっかりと解決していくのが良いなって思う」の語りから、比較的児童に任せた学級づくりを考えていると捉えられる。

それに対し、実践後のインタビュー調査で「学級目標の見直し」を行ったことを語り、「僕の思いも入れてもらった」とB教員も学級の一員として学級づくりを考え、参加するようになった様子があった。これは、【実践5】の「みんなが幸せになる学級目標」をテーマにした対話がきっかけだと考えられる。

【実践5】の対話の冒頭で、B教員は自身の学級目標の決め方を「最近は、全員で一つの学級目標作ってない。」と話し、「一つのキーワードを作りますけど、それに対して自分がどんな思いかとか、どんなんしていきたいかっていうのを一人ずつ考える、っていう風にします。」と、各自で目標を立てる学級づくりの実践を紹介している。その後の対話の中で、以下のようなやり取りがあった。

C:(学級目標を立てる時は)学校目標があるって、それを各学年におろして、それぞれの学年の目標を話し合って立てる、そんなイメ

ージ。

T:オリジナルを(担任の)裁量で作っているものが、「学級目標」?

C:(でも)子どもとズレないように作らなきゃいけない。思い、子どもの思いを、

学級目標は、学校目標を取り込みつつ子どもと作っていく、というC教員の学級づくりの方法が語られた。これに反応したことをB教員は実践後のインタビューで語っている。「(目標)ゼロは、目指すところがなさすぎてよくないと思うんですよ。ゴールですよね、何かしらゴールはいる。」と、目標は必要なものと捉え直した様子があり、さらに「C教員が言つった、学校目標を学年に合わせてかみ砕く、みたいのは、なるほどなって思って。そしてそれは学級目標に合つとるな、と思いました。」と、学校目標を学級目標に変えることを柔軟に取り入れる様子がある。

フットワークが軽く様々なことを実践しているB教員にとって、教員同士の対話の場は多様な学級観を知る機会となり、自身の実践を見つめ直すきっかけになっていたのだと推察される。組織的な場だからこそ多様な学級観に触れることができ、B教員にとっては有効な手段であったと考えらえる。

IV 考察

1. 対話の場づくりの成果と課題

以上の分析を踏まえて、教員と児童の「共生の学級づくり」を目指すための組織的な対話の場づくりについて、成果と課題を考察する。

まず、学級観、学級づくり観を見つめ直すためにデザインした対話の場について、教員にとっては学級のことを考える良い機会として認識されていたということがわかる。B教員は5月に「(対話で)話してみて『俺ってそんなこと意識して学級づくりしとんやな』って言語化して初めてわかるので、ありがたい」と語っており、対話の場は学級づくりを見つめ直す場と捉

えていたと考えられる。さらに12月の実践後のインタビューで「(対話の場では)自分の言いたいこと言ったし、いろんな人の話を聞けた」と満足げに話し、「楽しかった」と振り返っている。学級担任として学級づくりは常に実践することだが、それに対する思いや根拠を話す機会は少ない。対話の場を設けることで、教員自身の学級づくり実践について言語化して振り返ることができ、また他の教員の考えを聞いて自身の学級づくり実践と比較しながら振り返ることができたのではないかと考える。

次に、安心して話せる場づくりとして試みたグランドルールやアイスブレイクについて、【実践3】の対話の後で「児童への批判的な発言を不快に感じる」という意見が上がったのは上述の通りであるが、その後【実践4】で「児童に対してチクチク言葉を使わない」というグランドルールを追加したところ、「I児のダンスがひどい…あ、言っちゃだめやった。」と意識している様子があり、他にも実践中の児童に対する批判的な発言は、ほぼなくなった。放課後の教員同士の会話からも児童に対する批判が減り、代わりに困り事に対してどう対応すればよいかという具体的な相談につながることが増えた。また、アイスブレイクとして毎実践の初めに簡単なテーマを決めて話したことは、教員同士の関係を円滑なものにし、会話が弾むようになった。【実践1】ではアイスブレイクの時間が確保できず全体の発話量が少なく実践者との一問一答の会話が続き、互いの顔を見合って反応したり意見したりすることに抵抗がある様子が見えた。しかし、【実践2】以降は毎回アイスブレイクを確保でき、何気ない会話で笑い合い、リラックスした様子があった。【実践3】以降の対話でも、よく反応があり笑い声も聞かれている。このことから、対話の場づくりでは、互いが気持ちよく話すための約束などの環境づくりや、教員同士の人間関係づくりを、常に行わなければならぬとわかった。普段の何気ない会話が組織の人間関係を作り、効果的な対

話を生む土台となっていると考えられる。

一方、対話に入りきれず困っている教員も確認できた。A教員は全ての対話の中で発話量が一番少なく、8月に「話のテンポが早すぎて考えてるうちに進んでしまう」と話している。実践者のコーディネートの反省については上述の通りあるが、参加者全員の思いや考えを引き出す問い合わせや、話の内容をじっくりと深めるコーディネートの必要性があることが示唆された。

対話の場づくりにおいて共生の具体的なテーマを題材としたことについて、成果と課題があげられる。第二期の二つの対話テーマは、共生の概念である〈多様性の尊重〉と〈凝集性の重視〉の両立を、学校の活動や学級づくり実践と照らし合わせテーマとして設定したものである。【実践4】のテーマ「誰もが楽しい運動会」では、D教員をはじめとした数名の教員が児童の困り感と向き合い受け止めた上で乗り越えようとする対話が見られ、【実践5】のテーマ「みんなが幸せになるための学級目標」では、C教員やA教員を中心に学級目標は何のためにあるかを再思考する対話が見られるなど、どちらも共生のプロセスを辿っている。

テーマが具体的であったため、日々の実践や児童の様子が話題になり、教員のもつ認識が互いに共有しやすかったと考えられる。同じ小学校で働く教員にとって、その学校にいる児童や学級の姿が共通の話題であり、対話の土台となる。実践前に、K小学校では、運動会に困難を抱えている児童の存在が予測されたし、学級目標に困り感を抱えている教員も予測された。その学校が抱えていると予測される困難を、共生の概念と照らし合わせて具体的なテーマとして設定することが重要だと考える。そのためには、その学校の様子を知る教員がコーディネーターとなり、テーマ設定を行うことが必要だと推察された。

一方、具体的なテーマ設定は、対話の内容が日々の実践方法や方策の検討に流れやすくな

るという課題が見えた。具体的なテーマを設定する場合は、コーディネーターとなる教員が、実践の目的や方策への思いを問い合わせすことや、テーマに立ち返る声かけなどの調整が必要であると考えられる。

2. 教員の学級観、学級づくり観の変容

共生の学級づくりを志向する組織的な対話の場を実践する中で、D教員とB教員を中心に学級観、学級づくり観の変容が読み取れた。

D教員は、管理や規則を重視する学級観、学級づくり観の傾向が強かったが、自己内省する、当たり前を問い合わせ、多様な児童の存在に気づくなど、対話の中で思考することを経験し、共感的な理解を大切にする学級観、学級づくり観を持ち始めている。

B教員は、事前調査で「自分の中で、(学級づくりは)得意といふかできるかなって思ってる。ちょっと自信ある。」と、自身の学級づくり観に自信がある様子だったが、実践後のインタビューでは「なんか(学級のことが)見えてないかもって最近は思って自信がなくなつて」と自身の学級づくり観を問い合わせる様子がある。これらは、月に1回、学級づくりについて問い合わせ対話を実践することで、継続的に思考する環境が整い、徐々に学級観、学級づくり観の変容が促されたのだと考えられる。1回の対話で気づいたことも、想起することがなければ薄れやすい。定期的な対話が気づきを再思考する機会となっていたと考える。また、対話と対話の間に1か月の学級づくり実践があることで、気づき(理論)と実践の往還が生まれ、児童と共に「共生の学級づくり」の概念が浸透したのではないかと考える。

3. 組織的な対話の場の価値

本実践は、対話型校内研修会と位置づけ、共生の学級づくりを志向する組織的な対話の場をデザインした。K小学校において、学級づくりに関する当たり前を見つめ直したり、教員の

認識の変容を求めたりする研修会の開催例はなく、参加教員は新たな形として受けとめている様子だった。そして、会が終わっても毎回数名がその場に留まり対話を続けている姿から、教員たちは対話を求めているのだと感じた。

また、これまでのK小学校の実践は、学級のルールや規則を共通で揃えようとするものが多く、深く考えずに従うことを良いこととして捉えている教員がいた。しかし、対話を通して教員同士の多様性に触れ、多様な学級づくりがあつて良いことを感じるようになった。

さらに、学級の児童との対話を意識した「共生の学級づくり」を行おうとする教員の姿も見られるようになった。

実践検討でも教授型研修でもない対話型の研修会であっても、テーマが明確であれば十分学び合える環境となり互いの認識の変容を求められるといえる。

IV. 今後に向けて

以上の実践を通して、共生の学級づくりを志向する組織的な場づくりの実践が、教員の認識を変容させる場として一定の可能性を持つことが確認できた。まずは、教員同士が互いを受け止める環境、安心して対話のできる環境を整えることで、組織的な対話の場が実現したと考える。また、共生の概念をもとにした、K小学校の実態に即した具体的なテーマを設定することで、教員が日々の実践で抱える困難や、児童の様子が現れることも確認できた。

しかし、共生はゴール志向ではなくプロセス志向であることを鑑みると、対話を通して結論や実践方法を見つけ出すことが目的ではなく、継続的に共生の学級づくりを志向し続けていくことが求められる。対話の後、運動会の運営を再考することになり、「(今年はこれで行くけれど、)来年に向けて種をまいた」と、得た思考を暫定的なものとして捉え、更新し続けていくとする姿があった。これが共生の学級づくりを志向する姿として求めたいことである。K小

学校において、このような対話型の実践は始めたばかりで教員の認識の変容は十分とはいえない。コーディネーターとなる教員を中心に、学校や教員、児童の実態に合った共生の概念をもとにしたテーマを設定し、対話の場づくりを継続していくことが今後の課題である。

また、コーディネーターの養成も課題としてあげられる。複数人での対話の場であることから、一人で運営することが難しかった。協力者を仰いだり会の運営を交代したりしながらコーディネートする力を参加者全員に付け、より組織的に共生の学級づくりを志向する教員が育っていくことが望ましいと考える。

本実践で、多くの教員が共生の学級づくりを志向し、継続的に学級観、学級づくり観を変容させ、児童と共に行う学級づくりを模索していくようになってくれれば幸いである。

主要引用文献・参考文献

- 1) 蘭千尋・高橋知己(2016)『創発学級のすすめ 自立と協同を促す信頼のネットワーク』ナカニシヤ出版.
- 2) 橋本憲幸(2011)「共生は希望を語れるか—一国際教育開発からの反照」岡本智周／田中統治編著『共生と希望の教育学』, 筑波大学出版会, 56-69 頁.
- 3) 岡本智周(2016)「本書のねらい——共生の論理の社会学的探究」岡本智周・丹治恭子編著『共生の社会学 ナショナリズム、ケア、世代、社会意識』太郎次郎社エディタス, 9-14 頁.
- 4) 白松賢(2017)『学級経営の教科書』東洋館出版社.
- 5) 柳治男(2005)『〈学級〉の歴史学 自明視された空間を疑う』講談社.