

小学校における若手教員の学級経営を通じた意識と行為の変容プロセス

中村 映子

1. 本稿の目的と問題の所在

本稿の目的は、小学校若手教員の学級経営を通じた意識と行為の変容のプロセスを明らかにすることである。その際、特に教員主導から児童尊重への意識と行為の変容に着目する。ここで言う意識とは「学級経営において個々の教員が指向する教育行為の根底にある認識や思考の働き」¹、行為は「教育行為」と措定する。

1990年代後半以降、小学校におけるいわゆる学級崩壊の問題は、学校内にとどまらず広く社会的問題として関心を集めてきた。学級崩壊の現象の深刻さと社会的な関心の高まりの影響を受けて、学界においても学級や学級経営のあり様に関する議論が高まった²。学級担任教員がほとんどの授業を担当する小学校の場合、教科の授業が成立するかどうかも担任教員による学級経営に関わっていると言っても過言ではないだろう

小松ら(2001)は、現在の小学校では、学級は生活共同体であるという学級観・教育観を持つ教員よりも能力主義的教職観を抱く教員の方が多く、後者のタイプの教員は学校を能力主義的なものと捉え、教育行為も教員主導型であると指摘する。しかし、そのような教員主導の教育行為は、子どもにとっても教員自身にとっても望ましい結果を導いていない(44-50頁)。また、学級経営研究会(2000)によると、「学級がうまく機能しない状況」にある102学級の要因のうち、学級経営に柔軟性を欠く教員の指導力不足が7割を占めている³。さらに、1980年代に批判された訓練主義の授業観・受験型学力観が復興しつつあり、統制＝管理主義の学級観が強まっている(白松2014:71頁)という指摘もある。

このような動向や議論を踏まえると、学級担任教員が学級経営を通じて指向する意識や教育行為の方向は重要である。また、学級担任制を基盤とする小学校では、学級経営はすべての教育実践の核を成しており、若手期の学級経営を通じた意識や教育行為の在り様は当該教員のその後の力量形成に重要な影響を及ぼすと考えられる。加えて教員の若年化が進行している現況を鑑みると、若手教員の意識や行為の変容の内実を明らかにすることは、発達サポートの在り方に示唆を提示する意義がある。

教員の意識変容を主題とする研究は限られているなかで、田中(2011)は小・中学校教員を対象とする数少ない知見である⁴。しかし、小中連携・一貫教育に携わる教員の意識変容に着目した

¹ 意識の定義については以下の辞書的な意味を参照する。「①認識し、思考する心の働き。②今していることが自分で分かっている状態。知識・感情・意志などあらゆる働きを含み、それらの根底にあるもの。」(広辞苑第六版)

² 例えば、日本教育学会や日本教育経営学会などで、学級経営と学級崩壊現象に関する議論が行われた。

³ ただし力量のあるベテラン教員が担任する学級でも学級崩壊が起きている例も多く、要因をかならずしも同定されてはいない。

⁴ 田中(2011)は、成人学習理論の視点を用いて小中連携・一貫教育を実施するための組織形態が意識変容に与える影響と意識変容を促す要因について論じている。

もので学級経営に関心を寄せてはいない。そこで、本稿ではアクション・リサーチを契機として教員主導から児童尊重へ意識と行為に変容がみられた若手教員の学級経営の事例に着目する。教員の意識と行為の変容のプロセスを明らかにするには、具体的な教員の経験を詳細に捉える長期のスパンでの追究が必要であると考え。アクション・リサーチは、教員の力量形成や職能発達の視点からその方法論的意義が認められている（小柳 2004、島田 2008 等）ため、調査方法として適切であると考え。しかし、アクション・リサーチの知見は多数蓄積されてきているが、アクション・リサーチ終了後も継続調査を行い、調査協力者がアクション・リサーチの影響をどのように相対化して意味づけているのか、またその後どのような発達プロセスを辿っているのかを意識と行為の変容に焦点を当てて明らかにする研究は管見の限りみられない。

本稿では「若手期」を山崎（2012：429 頁）に依拠し「入職からリアリティ・ショックを経て、教職アイデンティティの初期形成につながっていき、そして『中堅』期へと移行していく期間のおよそ 10 年間」と定義する。その中でも特に 4 年～10 年未満（10 年経験者研修以前）の期間に着目する。その理由は、制度的⁵・研究的関心が十分でないからである。

以上を踏まえて、本稿の課題を二点設定する。第一に、アクション・リサーチを契機とする若手教員の意識と行為の変容過程を明らかにする。第二に、アクション・リサーチ終了後の同僚教員との協働による意識と行為の変容過程を明らかにする。

2. 研究の方法

本研究は、S 市内の公立小学校 3 校（A 校・B 校・C 校）において、2013 年 4 月～2017 年 3 月の 4 年間に亘って行ったフィールドワークに基づく。フィールドワークは 4 期に分けられる。I 期（2013 年 4 月～7 月）は、3 名の学年団教員と外部研究者と（筆者）による 5 学年 2 クラスの学級経営改善を意図した共同生成的アクション・リサーチ（秋田 2005：175 頁）を実施した⁶。ここで学級経営改善のアクション・リサーチは完了したが、その過程で K 教諭と G 教諭に教員として様々な変容が見られた事実に注目し、教員の職能発達プロセスを捉える意図で II 期～IV 期の継続調査を行った。II 期（2013 年 8 月～2014 年 3 月）は、事前に了承を得て上記 3 名の教員の同席の

⁵ 教員の研修に関して、最近では自治体レベルで新任時から 2、3 年間くらいのスパンを初任期として発達サポートが実施されつつある。しかし、それ以降～10 年未満（10 年目研修以前）の時期は、サポート体制は概して脆弱であると言わざるを得ない。和井田（2015）によると「こうして行われている若手教員対象の研修内容は、大半が授業実践研究である」（47 頁）。また、若手期を対象とする研究の多くは、新任教員に注目している（例えば、後藤 2014、和井田・亀山 2011 など）。

⁶ 対象学年は、多種多様な児童を相手にして両学級とも学級経営に様々な課題を抱えていた。そうした課題解決への支援を管理職と学年団教員から依頼され、アクション・リサーチの方法を選択した。調査日は、原則週 2 回（終日）とし、どちらか 1 日の放課後に改善協議（学年会）を設定した。筆者は学級経営に焦点づけて教員と児童の双方の変化を捉えるべく、フィールドノートに記録した。約 4 か月間に亘る調査実施日は、全 28 回である。アクション・リサーチで得たデータを検証するために、アクション・リサーチ終了直後の 2013 年 7 月下旬に学級経営の振り返りや改善過程等について半構造化インタビューを行った（3 名の学年団教員・校長・教頭）。ただし、本稿はそのアクション・リサーチのプロセスを若手教員の職能発達という視角から相対化して捉え直そうとするものである。

もとグループインタビューを実施した。Ⅲ期（2014年4月～2015年3月）はA校で6学年に持ち上がったK教諭とG教諭の参与観察とインタビュー調査を行った。Ⅳ期（2015年4月～2017年3月）は、両教諭の異動先であるB校とC校でインタビュー調査と一部参与観察（C校）を実施した。分析材料は、各校の資料、フィールドノーツ、インタビューデータである。フィールドノーツは、筆者が観察して教員の行動や発言をノートに記録し、記録メモ集として筆者が保管している。インタビューは全て半構造化インタビューを行った。2名の若手教員には学級経営上の課題や実践、同僚との協働やその影響等について（Ⅱ期～Ⅳ期が対象）、少人数指導教員には、学年団教員の一人として学級・学年経営の実践を協働した内実について（Ⅱ期が対象）、管理職には、若手教員の学級経営や職能発達の様相、教職員の年齢構成、地域や家庭の実態等についてである。回答者の同意を得てICレコーダーに録音し、終了後逐語録を作成した。なお本稿では、K教諭の事例に着目する⁷。

事例校としてA校を選定した主な理由は、第一に若年教員が多く、第二に社会経済階層的に厳しい家庭環境、第三に外国人子弟や障がいを抱える子どもたちを含めた児童の多様性等、公立小学校の縮図のような特徴をもつ学校であることである。5学年の3名の教員に着目したのは、若手教員であり、児童の発達段階やカリキュラム上の変化を含む学級経営の難しさに直面することが予測されるからである。以上の点において、学級経営との関連における教員の意識と行為の変容に関する示唆を得るために適切な事例と判断した。B校・C校は追跡調査校の位置付けである。

表1 インタビュー対象者・実施日一覧

対象者	実施年月日	プロフィール
K教諭	2013.7、2013.10、2014.6、2014.7、2015.3、2017.3	男性。2013年当時は20代後半で6年目、5学年担任、学年主任。2014年度は6学年担任として持ち上がる。2015年にB校へ異動。
G教諭	2013.7、2013.10、2014.6、2014.7、2015.3、2016.11	女性。2013年当時は20代後半で4年目、5学年担任。2014年度は6学年担任として持ち上がる。2015年にC校へ異動。
H教諭	2013.7、2013.10、2014.6、2014.7	男性。講師経験有り。2013年当時は30代後半で3年目、高学年少人数指導教員。翌年度は他学年の担任。
I校長	2013.7	男性。50代。2012年にA校の教頭からA校の校長に着任。
J教頭	2013.7、2015.2	男性。50代。2012年にA校の教頭に着任。
L校長	2017.3	男性。50代。2015年にB校の校長として着任。

本稿では、Ⅰ期のアクション・リサーチとⅡ期の同僚教員同士の協働がK教諭の意識と行為の変容にどのような影響を及ぼしたのかに関心を寄せる。そのため、Ⅰ期とⅡ期に関するフィールドノーツや振り返りのインタビューデータに注目して分析する。その際、G教諭・H教諭・I校長・J教頭・L校長のインタビューデータをも用いる。データの表記方法は、フィールドノーツ〔FN・日付〕、インタビュー〔日付〕とし、校名と研究協力者は大文字のアルファベット、児童は小文字のアルファベットで表記する⁸。

⁷ G教諭の事例については別稿で論じる予定であるため、本稿ではK教諭の事例に着目する。

⁸ 匿名化のため日付は月のみを記す。

3. 結果と考察

(1) 初期状態にみられた意識と行為の特徴

K教諭は、5年当初「これまで自己流でやってきた」「があーっと強く引っ張っていくような学級経営をしてきた」[FN・2013/5]と語り、教員主導の強い指向性がみられた。それは、「僕は厳しさ中心で(略)かなりが一んってやらしていた」[2013/7]と厳しい指導につながっていた。このスタンスを支えていた価値観として「何か将来もっとしっかりしてほしいしここまでさせたいっていう、そのここまでっていうのにとらわれていた」[2013/7]と語る。また教員主導の学級経営スタイルにより「前の卒業させた5・6年は、ほんまに2年間かなり子どもたちを高められた」[2014/7]という自信を得ていたという。そして「俺がやれば大丈夫やみたいな感じで、僕、4年に乗り込んでいって(略)遣られました、aとかに。あかんかったわ、全然駄目やと思って、このパターンは通じへんのやと思っ」[2014/7]で打ちのめされたという。管理職も「aくんをって言うてみんなをがあーっとやってこういう学級にするってやったからね、周りの子はがんじがらめになるわけや(略)aくんのためにこういう教室にという型にはめてしまえば子どもは息苦しくなるんやな」[I 校長・2013/7]、「(去年は)力で引っ張っていかうとしていた学年やったと思うし、K先生とH先生は(中略)例えばガンガン部活動をやらせるとか」[J 教頭・2013/7]と同様に感じていた。

これらの語りからaが学級経営全般に大きな影響を与えていたことがうかがえる。そして、その背景にはK教諭が「やっぱりそのう目立つ子にね、意識がね、いってしまうというところですね。」[2013/7]と語るように、K教諭の意識と行為はいわゆる目立つ児童であるaとの二者関係にとらわれてしまっていたと捉えることができる。K教諭は「今までも大変な子をいっぱい担任」し、「前はある程度最初にがん(強い口調で)と言ったことで、あと楽できたんですけど、aはそれとはまた違(ちご)たなあという(略)単純に厳しさだけではあの子はこう動かせられへんなあ」[2013/7]という。こうしてそれまでの教員主導の学級経営を問い直さざるを得ない課題に直面しながら、引き続き5年でもaを担任することになった。

(2) アクション・リサーチを契機とする意識と行為の変容

このような経緯を経て、K教諭は学年団教員(G教諭・H教諭)と筆者の4人による学級経営改善のためのアクション・リサーチを経験することになる。K教諭は、2014年6月のインタビューでアクション・リサーチを振り返り、自身の変容の「契機」として相対化し意味付けていることを次のように語った。

三人だけでは全然気づけなかったところのきっかけをもらったところがめっちゃくちゃ大きいと思います。(略)学年会の大切さも教えてもらって、これだけ時間かかるけど大切やなあと思ったし、勿論学級会とかもそうやけど、子どもを見る視点(「教員による児童間理解」)についてもそうやし、客観的な視野からアドバイスをしてくれることによってどうしていかうかって振り返るきっかけにもなったし、そこがかなり大きいと思います。(略)最初にきっかけをもらったことで…。[2014/6]

この語りからアクション・リサーチを通じてK教諭が、①学年会(改善協議)の意義を看取し

たこと⁹、②学級会という新たな実践の創造のきっかけを得たこと、③「教員による児童間理解」¹⁰の観点の導入により子どもを見る視点を問い直すきっかけを得たこと、が捉えられる。そこでここでは、学級会という新たな実践の創造と「教員による児童間理解（以下、児童間理解）」の観点の導入が、K教諭の意識や行為にどのような影響を及ぼしたのかをみていきたい。

まず、学級会に関してK教諭はアクション・リサーチの過程で初めて学級会の実践を経験した。学級会は、学級の実態や「児童間理解」の観点からアクション・リサーチの改善協議で話し合い、児童の学級生活向上や児童間の関係性を育てる教育活動として取り組まれたものである。学級会の実践化と省察の繰り返しはK教諭に「子どもや集団を育てることの意味の問い直しを促し、これまで自明の前提としてきた強い教師主導型の学級経営から子どもたちに任せる時間や機会を意識的に取り入れる学級経営への変容を促した」（中村2016：139頁）。他者（筆者）からきっかけを与えられて実践を試みたが、自ら実践を振り返り意味付けていくことを繰り返す過程で、子どもの声や姿から「子どもに任せる」という教育行為の意味を問い直していったのである。そして、「子どもに任せる」という教育行為が個々の子どもの育ちや子ども同士の関係性、集団を育てることに有用であることに気付き、主体的実践へと変容していった（中村2016）。

次に、「児童間理解」の観点の導入がK教諭の意識や行為にどのような影響を及ぼしていたのかをみていきたい。K教諭のaへの指導や支援に、従来の教員主導の厳しい指導スタンスから、児童理解に加えて児童間理解の観点も意識的に取り入れた対応への変化が徐々にみられた。それまで対症療法に終始していた対応から、まずはaの思いを聴き状況を見ながら時にはaに判断を委ねる緩やかなコントロール¹¹を試みる姿勢への変化であった。また、aと同級生との関係性に着目し、集団の人間関係の中でaの社会性を育てることに視点が移されていった。以下の語りに、これらのK教諭の変化がうかがわれる。

（児童間理解を）言ってもらへんかったら、4年の時みたいにこうぼくが指導（を）入れて止める、指導（を）入れて止めるという非常にしんどい学級経営が続いたのかあという気がします。（略）aへの関わり方についても（略）どっちかというとは（これまで）厳しさ中心で（略）やっぱりかなりがーんとやらしてたところを、まあ今できる範囲というか今できることをまずはさせていくみたいな、こうね、任せるようにしたんかなあと（略）厳しさだけじゃなくて、ぼく優しさが前々だったらこう甘えになるんかなあっていう風に自分の中で思って（略）子どもを甘やかすみたいな（略）そやし甘やかしたら崩れるとか、こう楽するとか、そう思ってたけど、そうじゃなかったなあと、任せるとやりおるなあとというところが自分自身が任せてみて、あっ子どもってこんなにちゃんとここまでするんやという感じはこの学年感じました。[2013/7]

⁹ アクション・リサーチにおける改善協議（学年会）の概要及び意義と機能の詳細については、以下を参照されたい。中村映子「小学校若手教員の学級経営改善のためのアクション・リサーチの意義と可能性—職能発達を促進する機能に着目して—」『学校経営学論集第5号』2017年、37-50頁。

¹⁰ 「教員による児童間理解」とは、教員が子ども間の関係性を理解することである。一般に「児童理解」は児童一人ひとりの個をより深く理解することを意味する。それに対して「児童間理解」は、教員が子ども間の、個対個、個対複数、個対集団の関係性を状況に応じて把握するというところに重点を置く。

¹¹ 森田は、際立った異質性を有する外国人児童や発達しょう児童だけでなく、他の児童をも見えにくいながらも多元的な差異を持つ存在と捉え、担任教員の「緩いコントロール」について、次のように言及している。「多様な異質性を内包する4年1組の学級運営で、特に印象的だったのは、まず担任教師がみせる『緩いコントロール』である。（中略）（担任教師は）緩めのコントロールに移行したことで、子どもたちに表れたよい変化が実感できたそうである。」森田京子2011「ブラジル人児童と多様化する教室のマイノリティ—多文化関係学会編『多文化社会日本の課題—多文化関係学からのアプローチ—』明石書店、79-99頁。

この語りから、上述の学級会実践においてもみられた「子どもに任せる」という行為が「優しさ」「甘やかす」「崩れる」という教員の信念を優先する捉え方から「任せるとやりおるなあ」という子どものもつ潜在力の看取へと変化していることがaの対応においても捉えることができる。ここにおいて、K教諭の教員主導から児童尊重への意識と行為の変容が捉えられる。しかし、教員が自明視してきた意識や行為を変容させることは容易なことではなく、不安感をぬぐいきれないことであろう。K教諭は次のように語っている。

良くないことかなとぼく、優しくしすぎることが、優しくしすぎる（強調）ことですよ、優しくすることは大事やと思ってましたけど。何かまあ、怖かったんかもしれないですね、なんかこう任しすぎて崩れたら困るなあとか、はい。[2013/7]

このように、学級会や個々の児童への対応などの実践化を通じて、K教諭は「児童間理解」の観点を内在化していった。そのプロセスにおいて教員主導から児童尊重への意識と行為の変容が捉えられた。ではK教諭は児童間理解の観点をどのように認識していたのだろうか。

児童間理解は、ぼく自身は分かってはいたものの言葉として言われて、ああそうやこれ大事やと改めて認識させてもらったのですごくプラスやったなあ。で、学年会（改善協議）をすることで、ぼくの視点以外の視点からの子ども同士の関係が聴けるから（略）ぼくが気付けてないところを多々今年教えてもらって、ここここはとか、bとcのことはぼく自身も分かってはいたものそのままで思ってたし、意識させてもらったことで注意深く見えたし、そのことが正直プラスになったし（略）一人では見切れへんところとか気付けない側面が多々あると思うので、ああやって情報交換する中で自分が気付かない視点からの児童間理解も分かり、分かることでまた気をつけて見れるというか注意してみることができるし、いい児童間同士の関係はプラスに使えるし、すごくメリットが高いなという気持ちはしました。[2013/7]

この語りには、K教諭が改善協議の場で他者（G教諭・H教諭・筆者）と児童間理解に着目した多様な情報を共有することにより、多面的な児童理解・関係性理解につながる有効性を認識していることが読み取れる。さらに、児童間理解に意識的になることにより、最も変化した自身の意識と行為について、「目立つ子にどうしても目がいってしまうのが先生なんかなあ」と、「でも、児童間理解をしなあかなあと思うと必ず全員に目がいくし、全員に意識がいくしっていうところでもよかったなあって思う」と言及している。

アクション・リサーチが終了した後の7月下旬のインタビューでI校長は、K教諭の学級経営の変容を次のように語っている。

この4か月の中で（略）それはある意味、押しつけ、ぼくが一番嫌やという話をしたもう縛り付けるような押しつけてしまうようなやり方からは、彼の場合もうかなり脱却したかなあと思う。自分の思いだけでは（子どもは）動かなくていいやね。（略）今は授業が楽しいんやろな、そのことで子どもがこっち向いてくれるからということを考えてると、およそaくんを中心にどの子もこっち（を）向いてくれる、授業に寄ってくれる、授業をなんとか一緒に成立させようという連帯感を持ってきてるっていうのを恐らく彼は手応え感じてんやと思う。それが今年変わったところやな、間違いなく。[2013/7]

以上を踏まえると、K教諭の学級経営の有り様はアクション・リサーチを契機に次の二点において強い教員主導から児童尊重の意識や行為に変容したと言えるだろう。第一に児童に任せたり委ねたりする教育行為を取り入れた児童と共に学級を創っていくという変容、第二に目立つ子中心ではなく学級の児童全員に意識的に着目するという変容である。

アクション・リサーチは夏休み前で終了したが、以降も3名の学年団教員の協働は継続した。同僚教員との協働は、その後のK教諭の意識や行為にどのような影響を及ぼしたのだろうか。

（3）同僚教員との協働による意識と行為の変容

K教諭は2014年7月のインタビューで、アクション・リサーチ終了以降、G教諭やH教諭と様々な教育活動を企画し、実践化を図っていったことを次のように想起している。

夏休み明け以降で順番にいくとまずミニ運動会で、よくよく考えると結構短期的に色々な目標をもって、子どもを活躍させるために目標を作ったのですが、その行事に向けて先生と一緒に頑張ったのは、一つ、5年生の時の成果かなあとと思います。(略)ミニ運動会も良かったし、学習発表会もかなり5年頑張ったなあと自分では思っているんです。三人でH川をテーマに劇を創ったあの台本も三人で考えて、効果音とか曲の準備とか色々やったりとか、12月、1月も行事が一つ一つ進んでいくなかで、縄跳びの大会もあったりとか、全員じゃないですけど学年で取り組んだりとか、割と毎月のように子どもたちを頑張らせるために目標を作ったことで、こっちも計画的に動けたのは一つ大きかったのかなあとと思います。子どもを活躍させるためやけど、でもなんかやった感がね、やった感を得たいんですよね。やりきった感を。子どもにも持たせたいし自分たちも持たせたい。そういう意味ですごく大変なんですけど、色んなことを子どもにさせようと毎月アイデアを出し合ってきたことが良かったのかなあとという気はします。だから、楽しかったですね。[2014/7]

この語りから、子どもを活躍させる目的で様々な実践をK教諭が学年団教員と協働しながら創造していたことが分かる。そこには子どもに達成感を持たせたいというK教諭の思いが語られている。これらの実践の中からミニ運動会の取組についてその背景と文脈の一端をみていきたい。

[2013/10：グループインタビューより]

H教諭：ミニ運動会、あれめっちゃよかった、うん。この学年はこういうのやなあとと思って。別にスポーツに限らず学習発表会に向けてとか。(略) f とかの表情を見てすごい嬉しかった、うん、子どもらしい顔してるし。

G教諭：f が久々ね、すごい明るい顔してましたね。
(中略)

H教諭：(略) みんな最後の表彰式までいい顔してんの、あれは大きいなあとと思って、うん。

筆者：運営を子どもに任せたとのことについて教えていただけますか？

K教諭：(略) お楽しみ会も計画させたらやるし、今、野外宿泊学習も実行委員がしてるし、G先生が言ってくれたのかな「実行委員募って子どもにさせてもいいの違いますか？」という感じで、「ああ、いいですね」となって、子どもに実行委員を募ったらたくさん手を挙げて(略)子どもたちがチーム分けを考えたり、何回戦するかとか、子どもたち自身が運営をするから文句とかが出なかったのかあとと思うんですけど(略)。

筆者：実行委員は何人位ですか？

K教諭：(略) 女子は少なくても3人だけやったんですけど(略)男子がいっぱい出て、1種目について3人の実行委員なので、5種目なので全部で15人が実行委員をやりました。

(中略)

K教諭：開会の言葉はdが言うて、閉会の言葉はeが言うて、言葉は全部子どもに考えさせました。チーム分け、ルールの説明も全部子どもにさせました。

このインタビューから、できる限り子どもに任せて子どもを育てたいという学年団教員の共通した思いがうかがわれる。またH教諭とG教諭が挙げているfは、4年生までいわゆる目立たない児童の一人であったが、アクション・リサーチで課題を抱えていることが分かり、その後学年団教員で注目して見守っているとのことであった。さらにK教諭が語る「お楽しみ会」は、上述した学級会での話し合い活動を集会活動につなげた実践のことであり、看取したクラスの成果を学年の実践につなげていこうとした意識が捉えられる。

以上からアクション・リサーチを契機として形成された協働は、学年団教員の積極的な関わりによる子どもを中核に据えた学年単位での実践の協働化へと発展していったと言えよう。このような経験を通じてK教諭の意識や行為が、学級から学年の視野に拡大していることが次の語りからもうかがえる。

うーん、何て言うたらいいのかな…、クラスの壁が低い気がしますね。その時（ベテランの教員と組んだ学年）より。クラスの集団が大事な時もあれば、要らない時もあると思うのですが、自分のクラスという、クラス（強調）、クラス（強調）っていう感じやったんです。だから、自分のクラスはちゃんとしようという思いがめっちゃ強かったんです。（略）でも、他のクラスの子との関わりは少なかったんですよ、僕も他の先生も。僕はまだそこまで余裕なかったし。でも今は何かこうクラスあるけど、隣のクラスも何か自分のクラスみたいな、そんな意識は今あります。自分の中に。（略）だから、隣のクラスにすうっと入っていきけるし。〔2014/7〕

実践の協働は、ミニ運動会のような学年集会的なものだけでなく、個々の児童への日々の関わりにおいても捉えることができる。例えば、K 教諭は「全体的に三人でみんな（学年の児童に）声をかけて関わっているから、その（児童に関わる）話をしたときに、みんなが『いあや、でもこうでしたよ。ああでしたよ』とかいう話をしてくれるから、その子の話題を三人で喋れると思うんですけどね。」〔2014/7〕と振り返っている。H 教諭は当該学年を4年でK 教諭と一緒に担任をしていた時を振り返って「（二人共に）学級王国が強かったかなと思います」〔2014/6〕と語っている。K 教諭が同僚と相補的な関係で子どもをみていこうとする変化と共に、学級を開き、自身が他者（同僚）に開かれていることが推測される。このような日々の実践の協働化により自身の視野が学級から学年に拡大する中で、一方でK 教諭は、子どもとの関係性を築くなど、出来る限り自分の力で何とかしたいという強い思いを持っていた。

基本は自分の力で何とかしたいと思っています。でも、何とかならないところがあるし、そこは任せようと思っていますけど、でも子どもとの関係とか、そこは、自分の力で何とかしたいと思う。他の人の力を借りることもいいかもしれないんですけど、もっとね、成長したいんですよ、自分自身が。もっとこう子どもの良さを引き出せる先生になりたいので、自分の中で周りに頼り過ぎると甘えてるのかなと思っています。僕は、まだ。（略）自分の力でしようと今喋りながら、何言うてるんかなあと思うんですけど、自分の力でしたいと僕は思ってるんですけど、でも知らず知らずにはいっぱい助けてもらっているんで、うーん、まずは、楽しいですね、何か普通に職員室に居て喋ったりする時とか楽しいし、あとは安心できるし、うん。〔2014/6〕

この語りには、子どもの良さを引き出せる教員に成長するために自分の力で解決して力量をつけたいという強い思いと、同僚との相補的な関係性による安心感という葛藤がうかがわれる。しかし、このような葛藤は他者との交流や協働において生じるものであり、自明視された意識や行為が問い直されたり相対化されたりすることを促すだろう。以上を踏まえると、アクション・リサーチを契機とするK 教諭の教員主導から児童尊重の意識や行為への変容は、学級から学年に拡大されて維持されていたと言えるだろう。第一に児童に任せたり委ねたりする教育行為を取り入れた児童と共に学級・学年を創っていくという変容、第二に強い個業意識による閉じた学級から子どもの成長のために同僚との協働を取り入れた開かれた学級への変容である。

K 教諭のB校における児童尊重の意識と行為の様相はどうだったのだろうか。2年目は2年生を担当し、4月当初から二人の女子児童の生徒指導上の課題に直面したがK 教諭は対応策として、保護者と児童の三者面談を考えて実践した。「親を巻き込んで親と共に足並み揃えて指導したいなあっていう」思いで提案し、2名の保護者も同意したということであった。1か月に1回の割合で継続したこと、三者面談の場を子どもの振り返りと今後の変容の希望の場に位置付けたことが功を奏し、この取組は「面白いぐらい効果出ました」〔2017/3〕と振り返っている。さらに、学年スタート時からK 教諭はベテラン支援員との協働を進んで位置付けた。L校長は「一番厳しいと

言われている2年生の担任を持ってもらって、それが「もう学校中の誰もが羨むほどというか、なんでこんなに変わるんやという位変容を見せたのは（支援員との）協働的な指導体制のおかげかなあという風なことは思いますね」[2017/3]と語った。このようにB校での学級経営においても、K教諭の児童尊重の意識と行為の様相がうかがわれた。

4. おわりに

本稿では、学級経営改善を目的とするアクション・リサーチを契機とした他者（同僚教員・筆者）との交流や協働を通じて、小学校若手教員がどのように教員主導の学級経営から児童尊重の学級経営へと意識や行為を変容させていったのか、その内実とプロセスを検討した。本稿の知見を整理し残された課題を述べたい。第一に、アクション・リサーチにおいて、K教諭が強い教員主導から児童尊重へ意識や行為を変容する経緯を確認することができた。それ以前は、「自己流」で子どもを強く引っ張る教員主導の意識や行為に終始する傾向にあった。しかし、学級会という新たな実践や「児童間理解」の観点を導入したaへの指導・支援などにおいて、「子どもに任せる」という考え方を取り入れ、児童と共に学級を創っていくという意識と行為へ大きく変容していった。それを促したのは、子どもに任せることによって子どもの潜在力が大きく伸びるという経験による気付きであった。また、K教諭の児童間理解の観点の内在化は、いわゆる目立つ児童への着目に終始しがちな自身の意識・行為のスタイルを相対化し、意識的な学級の児童全員への着目を促した。しかし、一方で教員が自明視してきた意識や行為を変容させることは容易なことではなく、不安を抱きながら取り組む必要があることが、K教諭の語りから推測された。

第二に、このような教員主導から児童尊重への意識と行為の変容は、アクション・リサーチ終了後の同僚教員との協働において、さらに学級から学年の視野に拡大して展開していったことが確認できた。もともとK教諭は個業意識の強い学級経営観を有していたが、同僚教員との協働の経験を通じて、意識や行為が学級から学年の視野に拡大・変容していることが確認できた。その変容は、同僚教員同士の積極的な関わりによる子どもを中核に据えた学年単位での実践の協働化に支えられていたことも明らかとなった。そしてその協働は、学年集会のような不定期のものだけでなく、「三人でみんな（学年の児童に）声をかけて関わっている」という日々の個々の児童への関わりも含むものであった。A校での協働の経験は、B校における支援員との協働にも活かされていったと思われる。

このような他者との交流や協働を通じて学級が開かれ、並行してK教諭自身も他者に開かれていったと言えるだろう。その過程には、他者との対話や情報共有、他者からの刺激、相互支援、生起する葛藤やジレンマ等が内包されている。自分自身の実践を相対化して捉え、自明視してきた意識や行為を問い直すことは容易ではないが、それに取り組む条件が与えられることによって前進が可能になったと考えられる。

以上の結果から本稿が提起したい点は、若手教員の支援サポートの在り方についてである。若

年化する学校現場の現況を鑑みれば、本事例のように若手教員同士の学年配置や単級の若手教員の一人配置は今後増加していくことが考えられる。したがって、若手教員の意識や行為の変容の「契機」として、学級経営改善のプロセスに寄り添うアクション・リサーチが有効性をもったということを今後の議論の材料にする必要があると考える。つまり学校内で「契機」をどのように創り出していくかという議論である。その際、4年～10年未満の若手教員への着目が求められる。

残された課題としては次の点をあげたい。本稿では、一人の教員に着目して意識と行為の変容の分析を試みたが本稿の結論がそのままパーソナリティや経験、教職観の異なる教員にも妥当するとは言えない。今後もこうした研究を積み重ねることによって成果を検証していく必要がある。

引用参考文献

- ・秋田喜代美「学校でのアクション・リサーチ—学校との協働生成的研究—」秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編著『教育研究のメソドロジー—学校参加型マインドへのいざない—』東京大学出版会、2005年、175頁。
- ・学級経営研究会「学級経営をめぐる問題の現状とその対応—関係者間の信頼と連携による魅力ある学級づくり—」『学級経営の充実に関する調査研究』（最終報告書）2000年。
- ・後藤郁子『小学校初任教師の成長・発達を支える新しい育成論』学術出版会、2014年。
- ・小松郁夫他「小学校における学級の機能変容と再生過程に関する総合的研究（中間報告書・資料集）」『国立教育政策研究所高等教育研究部』2001年。
- ・中村映子「学級会実践を契機とする若手教員の職能発達事例に関する研究—A 小学校におけるアクション・リサーチを通して—」『学校教育学研究』2016年、130-143頁。
- ・小柳和喜雄「教師の成長と教員養成におけるアクション・リサーチの潜在力に関する研究」『奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要』第13巻、2004年、83-92頁。
- ・島田希「アクション・リサーチによる授業研究に関する方法論的考察—その意義と課題—」『信州大学教育学部紀要』第121号、2008年、91-102頁。
- ・白松賢「授業／学級づくりに関する教育方法学的研究（1）—教職課程にみる『学級経営』概念の日本的特色に着目して—」『愛媛大学教育学部紀要』第61巻、2014年、71頁。
- ・田中里佳「成人学習理論の視点を用いた教師の意識変容に関する研究—小中連携・一貫教育事業に参加した教師たちの事例分析—」『日本教師教育学会年報』第20号、学事出版、2011年、99-110頁。
- ・和井田節子・亀山有希「新任教員の適応および初任者研修に関する研究」『名古屋女子大学総合科学研究』第5号、2011年、1-10頁。
- ・和井田節子「若い教師の現状が教師教育研究に提起するもの」『日本教師教育学会年報』第24号、学事出版、2015年、42-50頁。
- ・山崎準二『教師の発達と力量形成—続・教師のライフコース研究—』創風社、2012年、429頁。