

子どもの学習を支える教員の専門職共同体：北海道A小学校の事例から

著者	濱元 伸彦, 藪田 直子, 金南 咲季
雑誌名	教育学論究
号	12
ページ	77-87
発行年	2020-12-15
URL	http://hdl.handle.net/10236/00029184

子どもの学習を支える教員の専門職共同体

— 北海道A小学校の事例から —

Teachers' Professional Community to Support Children's Learning

濱元伸彦*・藪田直子**・金南咲季***

Abstract

The purpose of this article is to examine the professional community of teachers which effectively supports children's learning in schools with severe socio-economic backgrounds, based on a case study of a public elementary school.

The theoretical framework for this study is the work of Louis & Kruse (1995), which is based on a longitudinal research of urban schools in the United States. With this research, Louis & Kruse revealed the five characteristics of the school-based professional community: shared norms and values, collective focus on student learning, deprivatization of practices, collaboration, and reflexive dialogue. Based on this framework, the authors examined the practices of the teachers' group in a public elementary school ("A" elementary school) of Hokkaido, which has continued its improvement of education despite its harsh socio-economic background.

The analysis revealed that the practices of the teachers' group of "A" elementary school showed all the five characteristics above. Also, the findings showed how the pupils' learning is supported by the teachers' active collaboration and dialogues in the school. Reflecting the framework of Louis & Kruse, the authors also examined the structural conditions and human and social resources that support the school's professional community.

キーワード：専門職共同体、教育改善、学び続ける学校

1. 問題の所在

今日、日本の学校組織は大きな変化の時代にさしかかっている。いじめや不登校などの課題に加え、特別な教育ニーズへの対応、子どもの貧困対策における「プラットホーム」としての役割など、学校に課せられる課題は増え、複雑さを増している。そうした中、中教審答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」(2016年)では、教職員が他の専門職や地域関係者と連携して教育課題に対応し、「学校のマネジメント機能の強化」「教員一人一人が力を発揮できる環境の整備」を図る「チーム学校」の体制が提起された。

確かに、チーム学校体制において、子ども・家庭支援のための他機関連携はきわめて重要であるが、

予算上の問題から、実際には、そうした連携対応の規模は限定的なものに留まっている。他方で、「チーム学校」の議論で大きく欠けていると考えられるのは、「チーム」の母体である教員集団がどのように協働し、その指導力を高め発揮できるかについての方策である。佐古(2010ほか)が指摘してきたように、日本の学校の内発的な教育改善の取り組みの阻害要因の一つに、教員の「個業性」がある。上記のような教育課題の多様化および教員の急速な世代交代に直面する中、チーム学校が機能していくためには、チームの核としての教員集団が、いかにして旧来からある「個業性」を克服し、協働できるようになるかという問題の検討が必要である。この検討は、言葉を変えると、「チーム学校」の核となる教員の専門職共同体 (professional community)

* Nobuhiko HAMAMOTO 関西学院大学教育学部・准教授

** Naoko YABUTA 大阪成蹊大学教育学部・講師

*** Saki KINNAN 椋山女学園大学人間関係学部・講師

を考えるとということになる。

以上に加え、筆者らの問題関心に引きつけ考えたのが、校区の社会経済的背景が厳しいなど教育課題を多く抱える学校における教員の専門職共同体の構築についてである。例えば、国内の「効果のある学校」研究の一つとして若槻・西（2016）は、1980年代から3回にわたる学力調査において、教育格差是正効果の持続が確認された小中学校の事例を分析している。若槻・西は、そうした効果が持続した要因として、「課題のある児童生徒に寄り添う」という「思い」とチームで教育にあたる「仕組み」が学校の文化として継承されている点を指摘している。

若槻らの研究が示唆するように、厳しい地域的背景を抱えつつも子どもの学習を効果的に支える学校の教員集団には、特定の実践や考え方を教員が共有し協働し続けることを可能にする要因があると考えられる。このような、地域的背景が厳しい学校における教員の専門職共同体について理論的にアプローチした先行研究として本稿で注目したいのが、米国のLouis & Kruse（1995）である。Louisらは後述するように、米国において特に地域的背景が厳しく教育課題を多く抱える「アーバンスクール」での事例研究に基づき、それらの学校において子どもの学習を効果的に支える教員の「専門職共同体」の特徴を明らかにしている。

本稿では、Louis & Kruseの枠組みを援用し、筆者らが北海道のX市立A小学校（以下、A小）で行った事例研究をもとに、同校の教員集団の実践や特徴について検討を行う。A小を事例にした筆者らの先行研究（濱元・金南・藪田・福井 2017；濱元 2019）で既に示しているが、同校は、その社会経済的背景の厳しさにも関わらず、児童の学力や非認知スキルの顕著な伸びに示されるように、教育改善を続けている学校である。また、そうした教育上の成果の背景には、学校の組織改革の取り組みと、学習指導面・学校運営面の双方での教員の協働が存在している。さらに、「学び続ける学校」を目指すという学校の目標にみられるように、教員間の豊富な対話と学び合いの機会があると考えられる。

本稿では、A小の教員集団の特徴をLouis & Kruseの枠組みに照らして明らかにし、それにより、社会経済的背景が厳しい学校において子どもの学習を支える教員の専門職共同体を成り立たせている要因は何かについて考察を行う。

2. Louis & Kruseの「専門職共同体」の概念

Louis & Kruse（1995）の「専門職共同体」の概念¹⁾は、彼女らが研究対象としたアーバンスクールの教育課題に対応したものである。アーバンスクールとは、大都市内部で貧困層や人種的マイノリティの児童生徒が極めて多い学校を指す。Louis & Kruseによれば、それらの学校ではまず、家庭の貧困や言語文化的な不利など、子ども自身が学習に向き合う上で背負う課題が大きい（p.4）。一方で、アーバンスクールでは、子どもを指導する教員の側も、教育上の成果が確認しにくく、さらに指導上のトラブルも多いため、有用感（efficacy）を感じにくいという問題もある。さらに、学校予算の都合による様々なリソースの不足や、そうした学校でしばしば取られるトップダウン的なリーダーシップ、学校内外に政治的・社会的摩擦が生じやすいこと、教員の離職が多いこと等の要因から、まず学校内の教員同士が協働的な関係性を築くことが困難な状況がある（pp.5-6）。こうしたアーバンスクールに特有の状況はまた、厳しい背景をもつ子どもたちの学習を支える上で必要とされる専門知の蓄積と共有も難しくしている。

しかし、Louis & Kruseは、教員が協働し専門性を高めていけるような専門職共同体の構築は、上記のような困難を有するアーバンスクールでこそ、特に重要な課題であると指摘する。こうした問題関心のもとでLouis & Kruseは、そのあり方を探るべくアーバンスクール5校の長期的なフィールド調査に基づき、学校を基盤とした専門職共同体の特徴を以下の5点にまとめている（pp.28-34）。

第一に、共通の規範や価値（shared norms and values）である。これは、学校の教育の目的や実践、児童生徒観などについて、学校の教員が特定の信念を共有することであり、共同体の共通の実践を裏付けるものである。

第二に、省察的な対話（reflexive dialogue）である。これは、共通の規範や価値の源泉となるものであり、学校が直面する課題、指導方法や学校のポリシーについて、活発かつ批判的に議論を交わす機会をもつことである。

第三に、実践の脱個人化（deprivatization of practice）である。これは、指導方法やその考え方

について、お互いの実践の観察や意見交換を積み重ね、それを共有することである。効果的な指導実践やその考え方を教員集団が共通のものにすることは、集団の関係性を大きく変化させると Louis らは指摘する。

第四に、生徒の学習に対する集団的なフォーカス (collective focus on learning) である。これは、教員たちが教育改善の過程において、生徒の学習そのものに注目し、その改善に向き合うことである。それは、アーバンスクールのように子どもの教育課題が集中する学校であっても、全ての生徒に質の高い学習を保障することは可能だとする前提に立ち、教員全員が改善に取り組むことを意味する。

最後に、協働 (collaboration) である。これは、指導方法やカリキュラムなどを共有するだけでなく、実際に、指導力向上のための教材や活動、知識の創出に共に取り組むことである。相互の活発な議論と学習に裏づけられた協働は、教員間の同僚的關係性 (collegial relationships) を強める。

以上が教員の専門職共同体が有する 5 つの特徴であるが、Louis らはそれを成り立たせる要因として、次のような集団の構造的条件と人的・社会的リソースが存在すると指摘する (pp. 34-40)。詳しい説明は Louis らの著書やこれを紹介する織田 (2015) の論文に任せ、ここでは項目の紹介のみに留める。まず、構造的条件は、①対面して会話する時間、②物理的な近接性、③相互依存的な教授上の役割、④コミュニケーションの構造、⑤教員のエンパワメントと学校の自律性の 5 つである。次に、人的・社会的リソースは、①改善に対する積極性、② (教職員および関係スタッフの相互の) 信頼と尊重、③専門的知識へのアクセス、④支援的なリーダーシップ、⑤社会化 (新しい成員の受け入れと育成の仕組み) の 5 つである。

5 校の事例研究に基づき、Louis らは、上記の特徴をもつ専門職共同体の創造は、様々な課題を抱えるアーバンスクールでは困難だが達成可能であること、また、その共同体の発展と成熟は、教育改善をめざす学校改革の一層の定着と拡大を支える基盤になることを明らかにしている。

次節では、こうした Louis & Kruse (1995) の教員の専門職共同体の特徴が、厳しい地域的背景を抱えつつも、教育改善を持続させている A 小の教員集団にどのように確認されるのかを、調査データに基

づき検討していくことにしたい。

3. 研究方法

(1) 調査対象校の概要

A 小は、北海道中部に位置する X 市の市立小学校である。調査を行った 2016 年度の全校児童数は約 260 名 (教員数 29 名) で、全校で 9 つの通常学級 (特別支援学級は 5 学級) をもつ、やや小規模な小学校である。校区は市の中心部に近く、周辺地域の開発も進みつつあるが、歴史的に低所得層の多い住宅地域となっており、児童の就学援助率は 30% を超えるなど市内でも非常に高い水準にある。A 小は、X 市内では教育実践の研究に長年取り組んできた学校として知られている。しかし、校区の社会経済的背景を反映して、児童の学習規律の安定には常に課題があり、調査時期の数年前まで生活指導面での課題が多いという状況が続いていた。

転機となったのは、2013 年度に北海道教育委員会の進める「学校力に関する総合的実践事業²⁾」(以下、学校力事業) の実践指定校となったことである。A 小では、この指定を機に多数の加配教員³⁾を効果的に活用して、包括的な学校改善と教員育成の仕組みの構築に向けた組織改革が進められていくようになった。

取り組みの詳細は後述するが、この改革により特に児童の学習面で一定の成果がみられている (詳細は濱元 2019 を参照)。具体的には、筆者らが調査を行った 2016 年度までに、国語や算数において全体的な学力向上の傾向が継続してみられるとともに、学力低位層の児童の割合も大幅に減少した。また、自己肯定感などの非認知スキルに関わる側面でも向上がみられたほか、全国学力・学習状況調査で「学校に行くのが楽しい」と回答する児童の割合も大きく増加した。

(2) 研究方法

本稿に示す事例研究は、2016 年度文科省から大阪大学に委託された「加配教員の効果」に関する調査研究⁴⁾の一部である。同委託研究では、北海道教育委員会と道内市町村教育委員会の調整のもと、厳しい地域的背景をもちつつも教育上の成果が顕著にみられる小学校の事例として、A 小が調査対象に選ばれた。

A 小のフィールド調査は、本稿の筆者 3 名が 2016

年9月から翌年9月までの1年間に計8日間学校を訪問し、観察およびインタビューを実施した。観察については、各学級の授業や学級経営、教員研修などの場面を中心に行った。またインタビューについては、現教職員に加えて調査時点までの組織改革の過程を知る前管理職を含む計18名を対象に、約30分～1時間半の半構造化インタビューを行った。加えてA小の教育活動や教育改善の成果に関する資料収集も行った。

4. 研究結果

(1) A小の専門職共同体「チームA」の確立期

以下ではまず、教員へのインタビューから得たデータをもとに、A小の改革の過程で、学校組織および教員集団がどのように変化していったのかを整理する。

まず、改革の前史である2012年までの状況について確認する。この時期は現在のA小の状況とは異なり、児童の学習規律や意欲の面で多くの課題がみられた。特に家庭背景が厳しい児童の中には、様々なストレスから、ケンカや器物破損などを繰り返す子どもが少なからずいたという。教室の授業においても、集団としての規律が整いにくく、特に学力面で課題のある児童の「顔が上がりにくい」状況があった。そのためこの時期は教員集団のエネルギーが、授業にというよりも、児童の問題行動に対する指導や保護者対応に大きく割かれていたという。

そうした中、教員たちは、議論や実践上の試行錯誤を通じて、各自のスタイルや力量に基づいて児童を指導するのではなく、教員が足並みをそろえて指導にあたる重要性を確認するようになっていく。そして「ぶれない指導」を合言葉に、教員が児童の生活規律に関する目標を共有し、一致団結した取り組みを続けた結果、児童が落ち着いて学習に取り組める環境が徐々につくられていった。

さらにその後、2013年度から県の「学校力事業」の実践指定校となったことは、教員集団が「チームA」として意識し協働する体制をさらに進める契機となった。A小の同事業の研究計画書では、事業のねらいを「学校改善に関する先進事例や優良事例を十分踏まえ、管理職のリーダーシップの下で全校が一つのチームとなった包括的な学校改善を推進し、『学び続ける学校』のモデルを提示することにより、実践の成果の普及に資するとともに、将来のスクー

ルリーダーを継続的に輩出する仕組を構築する」と記している。このように当初から、包括的な学校改善を推進することに加えて、「学び続ける学校」をめざしていた点が、A小の学校組織および教員集団の特徴的な点だと言える。

そして、同校で「体制確立期」と呼ばれる、2013年度からの4年間では、学校の組織体制の根本的な見直しが行われた。この見直しでまず注目したいのは、「児童の学力面での下支え」が、学校の重点課題として焦点化されたことである。当時の校長によれば、改革当初、教員たちのあいだでは「生活面の指導が最優先」との認識が強く、児童の学力上の問題にはあまり目が向けられていなかった。特に、問題行動を起こしがちな児童に対しては、学力保障の取り組みを講じても成果を上げにくく、「とにかく生活をきちんとさせればいい」という意見が多くみられたという。当時の校長は、そうした認識を改め、特に学力低位層の児童の学習のあり方を見直していくことを、教員たちに自ら問題提起したという。

この「学校力」という指定を受けて、私の考え方は、どんな子どもであっても、中学校に行っても中学校の授業に付いていけるような学力を身に付けさせるのは、学校の責任であると。(中略) そのためには私たち教職員が、しっかりと子どもを見守らなきゃいけない、指導しなきゃいけないと、学力も上げなきゃいけないと。(当時の校長のインタビュー)

こうした問題提起により、その後、学校として児童の学力面での底上げに焦点が当てられていくことになる。教員たちは、他校の事例も参考にしながら、学力向上に向けた新たな指導体制や授業方法の改善の取り組みを検討していった。そして、そうした議論や実践上の試行錯誤を通して、児童を「(学力面で)落ちたままにしない」という意識が、教職員全体に浸透していったという。

また、この改革初期の過程で注目したい別の点は、学校の組織体制全体を見直していくにあたり、教職員全体が参画する仕組みが取り入れられていった点である。具体的には、当時の管理職の発案で、教職員が5つのワーキンググループに分けられ、校長から各グループに「諮問」という形で、学校業務

の「仕分け」や担外教員の職務改善のための方策、生活・学習指導の枠組みづくりなどの議題が投げかけられた。また、ワーキンググループの議論を活発にするために、ミドルリーダー層を中心に、先進的な取り組みを進める他校を視察する機会や、視察の内容を教員内でシェアする機会も多く設けられた。こうしたミドルリーダーを中心とした議論をもとに提案された方策は、校長の承認を経て、学校全体の方針として共有された⁵⁾。以上のように、組織改革の議論への参画の場をつくることで、教員集団に「チームA」としての意識がより強まっていったと当時の校長は話す。

ワーキンググループの成果は多数あるが、その一つとして、児童が学習面・生活面で守る12のルール「ダブル6（シックス）」の策定が挙げられる。これは、前述の「ぶれない指導」の考え方を引き継ぎ、児童の「学びの土台」として築かれたものである。当時を知る教員によれば、この「ダブル6」と、その個々のルールの導入により育成していきたい子ども像を教員が活発に議論し策定したことが、教員集団の協働性を一層高めることになったという。そして、これを基盤に「そろえる指導」がA小の教員集団で特に重視される考え方となった。

また、ワーキンググループの他の成果として、学校業務の「仕分け」も挙げられる。これは、教員が児童の指導にあてられる時間を確保するために、学校業務をスリム化していくための取り組みである。「仕分け」により、学校の教育活動や会議などが一定数削減され、個々の教育活動や研修の目的やあり方を見直す機会も増えた。さらに、生活背景が厳しい児童が多い中、教員、なかでも特に担任教員が「児童に向き合う時間」を確保することが重要だとの見方が一層浸透し、最終的に全学級の「副担任制」の導入にもつながっていった。

以上のA小における「学校力事業」導入後の取り組みをみると、そこには、Louisらが専門職共同体の特徴として挙げる5つの特徴が、既に萌芽的な形で確認される。まず、ワーキンググループの活動には、学校の組織体制を教員全体で見直す「省察的な対話」の存在が確認される。また、そうした対話や管理職のリーダーシップにより、「児童を落ちたままにしない」「そろえる指導」といった共通の「規範・価値」も生まれている。そして、これらの「規範・価値」によって、指導方法や組織体制に関する

議論が活性化していくことで、生活指導に偏りがちであったA小の教員集団の焦点が、児童の学習保障へとシフトしていくとともに（「児童生徒の学習への集団的フォーカス」）、「そろえる指導」という言葉が示すように、指導の考え方や方法が教員間で共有されていく（「実践の脱個人化」）ようになった。加えて、「ダブル6」の策定過程における教員の議論、「担任が児童に向き合う時間の確保」を具体化する組織体制（副担任制）には、教員集団の「協働」がみられる。

（2）Louis & Kruse (1995) の5つの特徴に基づいて

では、以上の改革初期に萌芽としてみられた専門職共同体の5つの特徴は、現在のA小の教育実践において、具体的にどのようにみられるのだろうか。以下では、Louisらの提示した5つの特徴に沿って整理していきたい。

① 規範や価値の共有（Shared Norms and Values）

前項に示したようにA小では、学校改革の初期の段階で、いくつかの共通の規範・価値が浮上り定着していった。以下ではそれらについてより詳しく検討する。

まず、一つ目の規範・価値は、「どの子どもも落ちたままにしない」である。A小で子どもの学力向上、特に学力低位層の底上げがみられる理由について、管理職やミドルリーダーの教員に尋ねると、A小では「どの児童にも最低限度の基礎・基本の学力をつけさせることは教員の責務だ」という意識が、教員全体で共有できている点は何より大きいと語っていた。また別の教員も、「どの子どもも落ちたままにしない」という意識があり、その意識が教員の日常的な協働や指導方法に結びついている点を理由として指摘した。同教員はまた次のように語っている。

まず、複数の目で子どもたちを見るということで、落ちたまま、切り捨てられるような子がいない、っていいことだと思います。その子に対する手立てを、絶対何か先生方は取ってますから。その子に自信のつくような手立てを取ってます。「なんで分かんないの？」っていう指導ではなく、「これをこうやってやったらできるようになるね、この方法を覚えようね」と。そしたら、「ほら、できたね」っていい、プラスになる指導の仕方です絶えず接してますね。

(中学年副担任教員のインタビュー)

ここでは、児童を「落ちたままにしない」ための手立てとして声かけの工夫が挙げられているが、複数の教員から、家庭背景が厳しい児童ほど丁寧に声かけを続けサポートしていくことが大切だという語りが聞かれた。

二つ目は、「そろえる指導」である。これは、改革の前史において取り組まれた「ぶれない指導」を継承・発展させたものであり、まさに「実践の脱個人化」を志向したものである(具体的な取り組みについては後述)。それは、かつての教員の指導方法がバラバラであったり、一部の力量ある教員が学校運営を引っ張るといような組織体制に対する反省に基づき、教員が共通の指導観や方法を持ち、協働できる体制をめざすものである。「そろえる指導」を核とした現在のA小の教員集団の雰囲気について、ある教員は次のように話す。

やっぱり子どもたちの学習に向かう姿勢だとか、そういった根本のところは、どこの学年もきちんと、それこそ本当に学習の土台、学校生活の土台っていうところだと思うんですけど、そこがみんなやっぱり「そろって」、子どもたち、先生方、一つの方向に向いてるってというような感じはあります。(低学年副担任教員のインタビュー)

このように、子どもの学習を支えるために教員が意識や実践の上で共通の基盤を築いていこうとする取り組みが「そろえる指導」であり、A小の教員集団の一つのエートスとなっている。また、「そろえる指導」は、次に述べる「学び続ける学校」の考え方ともつながり、教員の育成を支える基盤としても理解されていた。

最後に、三つ目の規範・価値は、「学び続ける学校」である。ここでいう「学び続ける」の主語は教員であり、現校長の言葉を借りるとそれは、「教員が主体的に学び続け、チームとして高めあう学校組織」であり、「ベテランや中堅が役割を果たしながら、若手を育てる学校風土を醸成すること」である。この言葉が示すように、A小には、若手教員からベテラン教員まで皆が自由闊達に意見を交わせる雰囲気や、学校外部から得た知識を積極的に取り入れ

ていこうとする姿勢がみられていた。こうした雰囲気や姿勢は、学校の組織体制や指導方法についての「省察的な対話」を活発化させるとともに、若手やベテランにかかわらず教員が共に刺激を与えあうことで指導力を高めていく環境整備に寄与しているといえる。

② 児童生徒の学習への集団的なフォーカス (Collective Focus on Student Learning)

「子どもを落ちたままにしない」という考え方のもと、A小では児童の学力を下支えするための取り組みが様々な形で導入されている。それらの取り組みの中で特に効果的だと考えられるのは、全学級の副担任制をベースとした、担任・副担任の協働によるチーム指導である(詳しくは、濱元(2019)を参照)。このチーム指導により、児童が授業や提出物の中で示す学習上のつまずきについて、その児童が分かるまで丁寧に指導することや、3年生以上の算数科で担任・副担任の分担のもと習熟度別の授業を行うことができている。さらに、副担任の存在により、給食配膳時や放課後などに児童の学習をサポートする機会も設けられている。

以上に加え、学力低位層の児童の把握と学習指導の改善を目指す取り組みとして、2015年度から「学力向上ロードマップ」の取り組みも実施されている。これは、学力テストの結果をもとに学力低位層の児童たちに焦点を当て、個別の課題を分析して学力向上の手立てを練るという取り組みである(2～6年生まで算数と国語の教科で実施)。この取り組みは、学力低位層の児童に対する具体的な支援策を生み出すというのが表向きのねらいであるが、教員へのインタビューでは、それ以上に、そうした児童への支援を重視する姿勢を自分たちで「意識づけ」する点により大きな意義があると語られていた(高学年副担任の教員のインタビュー)。つまり、こうした取り組みは、「落ちている子を落ちたままにしない」という前述の価値・規範を再確認する場になっていると考えられる。

以上のようにみていくと、教員たちの取り組みは、学力向上を支えるための指導体制に重点が置かれているようにもみえる。しかし実際には、A小の教員たちが特に力を入れて取り組んでいるのは、日々の授業づくりとその改善である。例えば、A小の算数科の授業は「問題解決学習」のスタイルで行われており、問題の解き方について児童自身が前に

出て発表を行ったり、児童間での討議を通じて考えを深めたりするなど、アクティブな形で授業が展開されている。また、他の教科の学習でも、グループによる話し合いや問題解決学習などが重視されており、そうした活動への児童の参加も積極的である。さらに後述するように、校内の授業研究会（以下、授業研）の活動では、授業づくりにおける発問や板書などの基礎的な指導技術の改善についての議論が活発に行われている。端的に言えば、こうした授業改善の取り組みも、前述の「学びの土台」としての「ダブル6」も、子どもたちの学習の改善にフォーカスを当てたものである。

以上のような、学力の下支えや授業改善をめざした教員の日々の取り組みは、児童の側にも「よりわかるようになりたい」という意欲を生み出しているように思われる。実際にそのような児童の意欲が垣間見える場面が、筆者らの調査中にも数多くみられた。例えば、「配膳時サポート」と呼ばれる学習支援の時間には、児童が自ら空き教室に課題を持参し、給食の配膳時間という短い時間ではあるものの、集中して学習に取り組む姿が確認された。一方で、教室で給食の配膳をしている他の子どもたちからも、空き教室でのかれらの学習を応援するような言葉がけが行われていた。また、算数の授業などでは、授業時間が終わり休憩時間に入っても、児童が学習に取り組み続ける様子もよく観察された。児童の中には、「先生、あとでまた教えてよ」と昼休みの学習サポートを教員に自らお願いする児童もあり、教員もそれに対して、「じゃあ、〇〇ちゃん、昼休み一緒に勉強しようか」と笑顔で答えていた。このような場面にみられる児童の学習意欲は、教員と共に学習し「わかるようになった」経験の積み重ねにより培われてきたものだと考えられる。言い換えればそれは、教員の協働によるきめ細やかな指導を背景に、A小の児童・教員のコミュニティの中で「一人ひとりの学習が大切にされる文化」が育まれている証左だと言える。

③ 実践の脱個人化 (Deprivatization of Practice)

先に、A小における「そろえる指導」が「実践の脱個人化」の取り組みとして捉えられることを指摘したが、ここではこの点をより詳しく検討する。

A小の「そろえる指導」の柱となっているのが、前述の「ダブル6」と呼ばれる児童の学校生活のルールである。「ダブル6」という呼び名のとおり、

学習面で6つ、生活面で6つのルールが、低学年から高学年まで全学年で共有されている。

この「ダブル6」を軸に、授業の開始・終了時の挨拶、整理整頓、姿勢、音読・暗唱などの取り組みを、全教員が足並みを揃えて指導しており、児童に習慣として定着させることが目指されている。これにより、児童の整理整頓の習慣や時間がきちんと守られる学校生活が支えられている。また授業では、国語のテキストや算数の授業の問題文などを元気よく音読する様子が全学年でみられ、授業に参加する児童の姿勢も積極的なものであった。教員たちは、こうした日常的な習慣は、児童の前向きな学習姿勢を支える「学びの土台」とであると捉えていた。

(かつての) 時間になっても教室に入らない、授業の話も聞いてられない、机の中も整理されていない…、そういう状況が改善されてくると、子どもも居心地のいい教室、居心地のいい学級になってくる。落ち着いて勉強して、勉強が分かるようになってくると、子どもも嬉しいし、楽しいし、満足感をもてるじゃないですか。
(教頭のインタビュー)

また「そろえる指導」の意義は、教員の指導技術の基礎（板書やノート指導、情報機器の操作、授業の展開方法）を共通化し、児童が分かりやすい授業づくりの「型」を共有するという点にも見出される。A小の教員は『授業のキホン』という冊子を協働で作成しており、例えば、算数の授業ではこれに沿って問題解決型の授業方法が共通に実施されていた。こうした全校レベルの指導方法の共通化は、特別支援学級で授業の一部を受ける児童にとっても、学習の場が変わることで直面しがちなルールの違いによる戸惑いをなくす、いわば「ユニバーサル・デザイン」の機能を果たしていると、ある教員は説明していた。

以上のように、「そろえる指導」は子どもの学習の土台をつくり、授業をより分かりやすいものにする取り組みであり、子どもの学習にフォーカスを当てたものである。「そろえる指導」という言葉は、一見すると、管理主義的な指導のイメージを与えるかもしれないが、実際、上記の「ダブル6」においても、その指導は常に子どもの主体性を重視した支持的な方法で行われていた。同時に、教員からは、

それらを「そろえる」ことで指導上の自律性が失われるというよりも、それが教員間の協働を支える共通の基盤としてあることにより、それに基づいて個々の教員の個性やスタイルを生かした指導も行いやすいとの語りも聞かれた。加えて、「そろえる指導」により指導方法の「型」が明確化されていることは、初任教員を含めて新たにA小に着任した教員にとっても、この学校の児童に合った指導方法をスムーズに習得する上で効果的だと考えられていた。

A小では以上の他にも、教員が指導方法を共有したり議論を深めるといった、いわば「脱個人化」の取り組みが豊富に存在する。具体的には、特に学校力事業を契機にA小で活発になった、教員間の多様な研究・研修の場がその一例として挙げられるが、これについては後の「省察的な対話」の項で詳述する。

④ 協働 (Collaboration)

A小において教員集団の協働は、学習指導と学校運営の双方で活発にみられる。特にA小の特徴は、全学級に副担任制がとられていることで、児童の様々な指導や支援を常に担任と副担任がチームとなって柔軟に行える点に見出せる。学習指導面での協働は既に述べたので、以下、それ以外の側面についてみていく。

副担任制によるチーム指導は、児童の生活指導上の問題への対応や教育相談においても有効に機能している。例えば、筆者らが調査中に観察に入った1年生の教室では、朝学習の時間に副担任が教室内で児童にプリント課題をさせる一方で、担任が教室外で一对一で丁寧に児童から話を聞く様子が確認された。実際にこの担任教員も「担任1人だったら、教室内の端で小さい声でやると思うんですけど」と答えていた。これもまた、「担任が児童に向き合う時間の確保」を支える取り組みであり、担任一人が抱え込むのではなく、チームで学級経営を行っていく仕組みとして捉えられるものである。

さらに、濱元(2019)で詳しく説明しているが、同校の副担任制は、副担任というポジションを生かした「ジョブ・ローテーション/シャドーイング」という若手教員育成の体制を支える役割も果たしている。つまり、このチーム指導による協働は、若手教員が先輩教員の指導方法を実際に見て学ぶ場にもなっている。

また、A小には「担任が児童に向き合う時間の確保」を進める取り組みとして、ベテラン教員(主に

各学年の副担任)を中心に、「ミッションサポート部」という学校行事等の運営や支援、掲示物の準備などを行うチームもある。また、「学校力事業」によって配置されている学校事務職員も、学級に関わる様々な事務作業を引き受け、担任の負担軽減に貢献している。こうした取り組みにより、担任教員がより余裕をもって、他の教員と協働して児童に関わる環境が築かれている。

また学校全体をみても、前述の「そろえる指導」を基盤にしながら、教員の協働が様々な場面でみられる。例えば、朝学習から毎時間の授業、休み時間、給食や清掃、そして下校までの学校生活が、教員のチームワークにより安全に進行している様子が確認された。具体的には、休憩時間中に児童同士が廊下で接触してケガをしたり、授業中に急に体調が悪くなったりした際も、教員たちの連携によってスムーズに対応が行われ、授業の進行が滞ることはなかった。給食の配膳という教員にとって最も忙しい時間帯においても、同時並行で「配膳時サポート」のような学習の場が継続的に開かれていることもまた、A小の教員たちの協働がなせる業だといえる。

⑤ 省察的な対話 (Reflexive dialogue)

「省察的な対話」については、A小の改革初期において学校の指導・運営体制の見直しを行ったワーキンググループの取り組みにみられたが、現在それは、特に授業研やメンターチームの活動において顕著である。

もともと長い教育研究の伝統をもつA小であったが、「学校力事業」の導入は、そうした研修・研究のあり方を見直す契機にもなった。過去には、公開授業研等の場で外向けに成果を発表することが強く意識されていたが、現在のA小の研修・研究活動では、自分たちの日々の指導力や組織力で足りていないと思われることについて学び、日常の指導に活用することが何より重視されていると研修主任の教員は話す。さらに、同教員によれば、そうした研究・研修の場が、教員の世代を越えた活発な意見交換と学び合いにつながることで重視されているという。別の中堅教員は、そうした研修・研究の成果として、A小の教員集団が「やっぱり同じ職員、仲間として、子どもたちのために良いと思うことは、お互い自分の意見が率直に言えるような雰囲気ではあるかな」と印象を述べていた。

また、A小の授業研では、授業方法の革新を目指

すよりも、教育技術の基礎的な部分の改善に重点が置かれている。この点について、道徳に関する公開授業研後に、ある中堅教員（高学年担当）は次のように話していた。

（この学校では）「学校力」として、子どもたちを、困難はあるけれどもちゃんと育てていこうという中で、特に何かを先駆けてやろうっていう授業づくりをしたら、それはナンセンスですよ。誰もができる、若い人でもちゃんとできる授業づくりというのはどうあるべきなのか、それを研究するという道徳の授業研究であれば、それはそこになりますよね。（高学年担任の教員のインタビュー）

「誰もができる、若い人でもちゃんとできる」という言葉に表れているように、A小の研修・研究で重視されている別の点は、教員集団としてどのような実践を共有し継承していくかである。そして特に中堅以上の教員たちは、A小の指導上の知識や技術の最良の部分を残し、それを更新していくことで、同校に加わる新たな教員がそこから学び、指導力を高められるようにしたいと考えていた。

以上に加えて、A小の教員集団に特徴的な対話の場として、メンターチームの活動がある。通常メンターチームといえ、先輩教員（メンター）と後輩教員との間の研修を意味するが、A小ではそれは、同世代の教員の対話を重視したグループ研修の場となっている。チームは、教員歴により、①ユースチーム（採用5年目まで）、②中堅チーム（6～15年程度）、③ベテランチームに分かれている。

メンターチームの活動は月1回放課後などに開かれており、そのテーマは多岐にわたる。例えば、ユースチームでは日直、掃除、学級会などの指導方法の交流や、職務上の悩みを話し合う機会が設けられ、同世代の教員が忌憚なく話し合える場となっている。また、中堅チームでは、学習指導や学校運営についての議論や、他校を視察して学んだことの共有などがよく行われる。さらに、各メンターチームには、管理職からの提案で、学校運営の改善に関する具体的な議題がもたらされ、議論の上で改善策を出すよう求められることもある。まさに、学校運営に関する「省察的な対話」の機会だと言えるが、こうした議論の場の設定には、かつての「ベテラン教

員などの個人の力量に頼っていた学校運営から脱却」し、若手教員も含め教職員全体でA小の学校づくりを進めようとする姿勢がみられる。

以上のように、A小では、授業研やメンターチームの場など、指導方法や学校運営に関する教員の「省察的な対話」の場が豊富に設けられている。また、そうした多様な対話の場の存在は、A小がねらいとする「学び続ける学校」を実現する方法であると考えられる。

（3）A小の教員の専門職共同体を支える要因

以上の特徴をふまれば、A小の教員集団はLouis & Kruse（1995）の指摘する5つの特徴を備えた専門職共同体であると捉えられる。その上で、ここでは2節で確認したLouis & Kruseの枠組みに従い、A小の専門職共同体を支えている要因として捉えられる構造的条件と人的・社会的リソースについて考察したい。

① 構造的条件

Louis & Kruseの提起する5つの構造的条件に基づき考えていくが、A小で最も特徴的なのは、加配教員を活用したチーム・ティーチング（以下、TT）での授業実践の工夫や副担任制、そしてメンターチームなどによる組織構造である。まず副担任制は、前述のとおり、児童の学習や学校生活に効果的であることに加えて、教員にとっても重要な構造的条件となっている。例えば、A小では担任教員が日中学級で1人になることの方が珍しい。授業中はTTなどで学級担任以外の教員が教室にいることが多く（「物理的な近接性」）、孤立しがちな教員の学級業務・運営が共有されている。このように、教室が「開かれた」場所となることで、副担任も学級の子どもの様子を共有し、担任教員と協働しやすい環境となっている。筆者らの調査においても、学年毎の会議などにおいて積極的な情報交換がなされていたり、放課後に教室や職員室で教員同士が話していたりする場面が頻繁にみられた（「対面して会話する時間」）。また、そうした教員間のやりとりが日常的に行われている点、特に若手の教員が研究授業や巡回指導だけでなく日常的に相談できる教員がいるという点もA小の特徴である（「コミュニケーション構造」）。

次にメンターチームは、前述のように指導方法等について教員が互いに実践を研鑽する機能をもって

いた（「相互依存的な教授上の役割」）。同時にそれは、タテの関係だけでなく、教員同士のヨコの関係をつなぐ仕掛けとして機能し、同じようなキャリアの者同士が遠慮なく悩みを吐露できる場として、学校内のコミュニケーションを円滑にしていると考えられる。このように教員が互いに学びあうことで、授業力や学校運営を支える力、児童と向き合う力を向上させていくことが可能になっていると推察される（「教員のエンパワメントと学校の自律性」）。

② 人的・社会的リソース

続いて、専門職共同体を支えている人的・社会的リソースについてみていく。前述のようにA小は、2013年に「学校力事業」の指定を受け、組織改革推進やその他の加配教員を受け入れることで豊富な人的リソースを得ている。また毎年2名の初任教員を受け入れているため、A小の成員は常に教員歴等において多様であると言える。そうした中で、管理職やミドルリーダーは、全ての教員が学校の改革の議論に参画し、教員間の協働が活発になるよう効果的にリーダーシップを発揮していた（「支援的なリーダーシップ」）。また、中堅・ベテラン教員が中心となって学校行事を支えるミッションサポート部の活動などは、学校運営をスムーズにしていくリソースとしても重要な役割を果たしている。しかし、同時に、ミドルリーダーのみに任せるのではなく、ワーキンググループやメンターチームなどの組織構造を通じて、教職員全員が役割をもち、共に学校改善を目指していくようなシステムがある（「改善に対する積極性」）。そして、誰か一部の教員が引っ張っていくのではなく、それぞれが協働的な関係性の中で自分の役割を果たすことが重視されている（「信頼と尊重」）。また全員が関わることで初任者も含めた若手の教員たちがA小という共同体の成員として育成され（「社会化」）、かれらがまたA小にとっての新たな人的リソースとなり、組織を支える流れができていく。そこには学校運営という目的だけでなく、若手教員の授業力や指導力の向上・育成を目的とした「ジョブ・ローテーション」のような学びのシステムがあった。

ただし、こうしたシステムは若手教員という存在に影響を与えるばかりではない。本稿でも既に指摘したように、複数の教員で学級をみることはベテランや中堅教員の職務の姿勢にも変化をもたらしている。それは副担任がいることで安心して外部の研修

会に行ける（「専門的知識へのアクセス」）ということや、常に自分の教育実践を見直す客観的視点が得られることなどである。

実は、Kruseら（1994）は、専門職共同体の成立においては、構造的条件よりも、人的・社会的リソースが確保されているかという点の方を重視している。その意味では、本事例となったA小は潤沢な人的リソースに恵まれている特殊な事例と言えなくもない。しかし、A小には、そこに配置された教職員を協働や学び合いを通して共同体の成員として育む（社会化する）システム（構造的条件）が確認された。つまり加配教員が単に「いるから」、人的資源が「あるから」良いというわけではなく、A小では、その成員を共同体の一員とするシステム（構造的条件）が機能していると理解できるのではないだろうか。

5. 結語

本稿では、Louis & Kruse（1995）の教員の専門職共同体の理論に基づき、厳しい社会経済的背景を有しつつも「学び続ける学校」を目指し教育改善を進めている北海道のA小の事例を分析した。この分析からは、A小の教員集団の実践において、Louisらが挙げる専門職共同体の5つの特徴の全てが確認された。さらに、A小の教員集団（＝専門職共同体）を支える構造的条件や人的・社会的リソースについても考察を行った。教員集団がそうした専門職共同体として機能することで、A小は社会経済的背景が厳しい地域にある学校でありながらも、児童の学習を効果的に支え、教育改善を持続することが可能になっていると考えられる。

教員の協働による子どもの指導・支援や、教員間の活発な対話が専門職共同体として重要であるのはその通りであるが、筆者らがA小の教員集団の事例において特に重要だと感じるのは、その実践のねらいが子どもの「学習」の改善に向けられているという点である。ともすれば、学校の学力向上の取り組みは、補充学習の場づくりや新たな教材の導入のような付加的な取り組みの導入に終わりがちである。しかしながらA小では、教員たちが児童の学力の下の支えを共通課題として明確に意識した後、（Louisらが専門職共同体の特徴に挙げているように）「学習への集団的フォーカス」をもって、学校のメインの学習の場である授業改善に継続的に取り組んで

た。そして、よりよい授業を行うための指導技術を「脱個人化する」(A小の言葉でいえば「そろえる」)ことに努めていた。授業を含め学習の改善にむけた教員の議論は、何かが達成されてそれで終わりというものではない。「子どもの学習を改善するため」という共通目的があるからこそ、教員たちは対話し続け、学び続けることが可能になっている。同時に、そうした活発な対話が、新しくA小に来る教員の社会化というねらいにつながられている点にも注目したい。そのように教育実践やその考え方を対話を通じて共有し、子どもを支える文化を築いていくこと、また、新たな参加者の育成の仕組みを築くことができ、初めて共同体 (community) と呼ぶうる集団になることができる。

他方で、A小のように活発な対話と協働をもつ共同体の構築は、教員数が通常定数のままの一般的な学校では、やはりハードルが高い課題であることは間違いない。見方を変えれば、多くの小学校がしばしば「学級王国」化し、佐古 (2010) のいう個性の克服が難しいというのも、人的リソースが不足しているため対話や協働を具体化する時間的余裕が乏しいことが大きな要因である。現在、「コロナ後」の学校教育のあり方として少人数学級実現にむけた議論が活発になっている。しかし、もしそれが実現されたとしても、教員の個性克服のための組織づくりの方策が検討されなければ、本稿で検討した専門職共同体の構築にはなおも課題が残るだろう。「学び続ける学校」を目指すA小の問題意識や実践に関する本稿の知見をふまえ、他の多くの学校でも子どもの学習を効果的に支える専門職共同体の構築が可能になるためには何が必要なのか、今後の研究を通してさらに明らかにしていきたい。

<引用文献>

濱元伸彦 (2019) 「教育改善と教員の資質向上を一体的に進める学校組織改革の試み—北海道A小学校の副担任制を軸にした実践の事例」『学校教育研究』34号, pp. 160-173.

濱元伸彦・金南咲季・藪田直子・福井秀晃 (2017) 「持続可能な学校改善のモデルの検討—学力向上と教員育成を軸とする北海道A小学校の事例から—」『日本教育社会学会第69回大会発表要旨集録』, pp. 384-387.

北海道教育委員会 (2015) 「学校力向上に関する総合実践事業報告書—学校が一体となって進める包括的な学校改善」<http://www.dokyoi.pref.hokkaido.lg.jp/hk/gky/gakkouryoku/houkokusyooall.pdf> (参照2018年2月20日)

Kruse, S. D, Louis, K. S. & Bryk, B. (1994). "Building Professional Community in Schools," *Issues in Restructuring Schools*, Issue Report No.6, pp. 3-6.

Louis, K. S., & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. SAGE Publications Ltd.

織田泰幸 (2015) 「『専門職の学習共同体』としての学校に関する基礎的研究 (6) ルイス (Karen Seashore Louis) の「専門職の共同体」モデルに注目して」『中国四国教育学会教育学研究紀要』61号 (2), pp. 452-457.

佐古秀一 (2010) 「学校の内発的改善力を支援する学校組織開発の基本モデルと方法論」『鳴門教育大学研究紀要』25号, pp. 130-138.

新谷龍太郎 (2012) 「新自由主義教育改革における教師の協働の可能性と課題：アメリカにおけるプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティの考察から」『アメリカ教育学会紀要』23号, pp. 3-14.

若槻健・西徳宏 (2016) 「『効果のある学校』を持続させている要因の検討—継承される『思い』と『仕組み』」志水宏吉・高田一宏編『マインド・ザ・ギャップ！—現代日本の学力格差とその克服—』大阪大学出版会, pp. 168-201.

<注>

- 1) 米国において専門職共同体の研究は数多くあるが、その中で、Louisらの専門職共同体の概念やその研究上の背景については織田 (2015) や新谷 (2012) に詳しい。
- 2) 北海道教育委員会が2012年度から開始している教育改革をめざす事業で、2018年度までに道内で63校の実践指定校とその近隣で研究上の連携関係を結ぶ41校の連携校 (近隣実践校) が参加している。同教育委員会は、この事業の目的を①管理職のリーダーシップの下で一つのチームとなった包括的な学校改善のモデル提示、②将来のスクールリーダーの輩出の二つに集約されるとしている (北海道教育委員会 2015, p. 2)。
- 3) 学校力事業では、実践指定校は効果的な教員育成の場として期待され、毎年2名の教員が加配教員として配置されるほか、「指導方法工夫改善」(2名) や他校の研修指導も受け持つ「巡回指導教員」など計7名の加配教員が配置されている。
- 4) 2016年度・2017年度文部科学省委託研究「高い成果を上げている地域・学校の取組・教育環境に関する調査研究」(研究代表者：志水宏吉 大阪大学大学院人間科学研究科)。同委託研究にもとづく調査プロジェクトでは、A小を含め北海道で6校の小学校、大阪府で小学校1校と中学校1校がフィールド調査の対象となった。
- 5) A小教員によれば、ここでの管理職とミドルリーダーの相互作用を軸にした組織改善の方法は、県の「学校力事業」の研修でも伝えられる「ミドル・アップダウン・マネジメント」と呼ばれる手法を活用したものであるという。