

# 教員間で対話的・協働的に学び合う職場に関する事例的研究

— A 小学校における「おたよりセッション」の参与観察をもとに —

高橋 栄 介\*

本研究では、A 小学校の「おたよりセッション」（校内研修）を中心に、職場（教員集団）の様相を参与観察し、エスノグラフィーによって、対話的・協働的に学び合う職場の関係性の変容をストーリー的に描き出した。また、そうした職場の変容や特徴を、エンゲストローム（2013）の「拡張的移行」理論から意味付け、「おたよりセッション」について考察した。子どもの姿を基にした「セッション」を通して、教員相互に観や信念を問い直しながら、職場全体で目的やビジョンを共有したり、同僚を理解・信頼し、支え合ってきたりしたことで、A 小学校の職場は、対話的・協働的に学び合う職場へと変容してきた。A 小学校の職場は、「調整」から「協力」、「協力」から「省察的コミュニケーション」へと拡張的に変容した。それは、「おたよりセッション」をきっかけに、職場に対話が拡張し、職種や職種の「壁」を超え、対話的・協働的な学びが生まれたからだと考えられる。そうやって、職場の内側から学校組織を変革・創造しようとする意識、教員個々の自律性と主体性、職場の対話と協働を促すことこそ、「学校における働き方改革」において大切にされるべきことだと考える。

キーワード：職場、正統的周辺参加、対話、協働、拡張的移行

## 1 はじめに

3年間勤めてきたA小学校に大学院生として参与観察に入り、初めて職場を外側から見たとき、そこには、学級担任の他に、通級指導教室担当、教育補助員等、職種や職歴の異なる教員が混在しながら、よりよい子どもの姿や教育実践・学校運営を目指し、対話したり、協働したりしていることに気付いた。その一方で、「学級担任の先生との間に壁があるように感じる」と葛藤する通級指導教室担当、「手探りの状態でなかなか自信がもてない」と孤立し、悩む転任教員や若手教員など、筆者が学級担任や研究主任をしていたときには気付かなかった教員個々の悩みや葛藤、職場にある「壁」が見えてきた。職場に、どのような「壁」があるのだろうか。

どうすれば、「壁」を超えて、対話的・協働的に学び合うことができるのだろうか。そうした職場には、どのような特徴があるのだろうか。本研究では、学校現場における教員集団の職場の学び合う関係性に着目し、こうした問いについて考えたい。

## 2 職場の現状と問題の所在

平成31年1月、「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について」（中教審答申）が発表された。それによって、学校現場では、校務のスリム化と効率化、情報化が更に進められ、職場のコミュニケーションの在り方や質が変化してきている。それは、省察的なりフレクションを減少させ、そ

\*たかはし えいすけ 上越市立大町小学校

それぞれの立場から協働的に学び合う場や機会を奪っているように思われる。コミュニケーションが情報の伝達レベルにとどまり、教員個々に抱く矛盾や葛藤、見方・考え方を本質的に「聴く」「聴き合う」という対話的な行為や営みが職場からなくなり、互いの思いや考えを受け入れて共感したり、他者から学んだりするよさを実感しづらくなっている。

本来、「学校における働き方改革」は、職場にゆとりと自律性、教職のやり甲斐や専門性を回復させるためのものとして機能すべきであろう。しかしながら、勤務状況を管理・監視するための装置や旗印になりつつあり、退勤時刻を早めさせ、校務や勤務時間を抑制することに目的化している。それは、パソコンに向かって黙々と仕事をこなし、自分の仕事が終わったら、できるだけ早く退勤するという個別化・孤立化した「かかわらない」「話さない」職場をつくり、意図しないところで職場における教員間の対話的・協働的な学びを阻害している。また、教員の大量退職・採用を迎えている職場においては、子どもの姿や教育実践、学校運営にかかわる対話をしながら、悩みを共有したり、実践知を学んだりして、協働的に課題解決に向かうことが難しくなっている。

そうした状況の一方で、平成27年12月には、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」と並び、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて～」が提言されている。そこでは、「経験年数の異なる教員同士のチーム研修」などで「自発的、継続的に校内研修が実施されることが不可欠」、「校内研修が組織的に行われることにより、教員間での組織目標の共有とそれに伴う協働が進み、学校の組織力の向上にも大きく寄与することが期待される」とされた。しかしながら、どのようにして、そうした校内研修や職場の協働を実現していけばよいか、その具体的な取組は示されていない。教育的ニーズが多様化・複雑化し、不確実性と曖昧さに支配される学校現場だからこそ、教員間で対話的・協働的に学び合う職場を内側からつくりながら、

学校をよりよいものに変革・創造していく必要があると考える。

本研究では、組織と個人の間には存在する職場（教員集団）の学び合う関係性に焦点を当てながら、「学び続ける教員像」「経験年数の異なる教員同士のチーム研修」「自発的、継続的な校内研修」「教員間での組織目標の共有とそれに伴う協働」の具体的な事例を示したい。

### 3 研究の目的及び方法

本論では、レイブ&ウェンガー（1993）の正統的周辺参加理論を援用し、広石（2005）・荒木（2008）らの参加学習観に立ったA小学校の「おたよりセッション」を中心にして、教員間で対話的・協働的に学び合う職場（教員集団）を参与観察する。その際、新参者（周辺参加者）がどのように職場への参加を深めていったのか、熟達者（十全参加者）がどのように新参者の参加を促していったのか、その相互のコミュニケーションや関係性の変容に着目する。そして、新参者の葛藤、アイデンティティの形成（共同体への所属感の形成、観や信念の形成）、主体性の発揮にかかわるディスコースを分析・解釈し、エスノグラフィーによってストーリー的に描き出す。また、そうした教員間の対話的・協働的な学び合いを促したA小学校の職場の変容や特徴を、エンゲストローム（2013）の「拡張的移行」理論から意味付け、A小学校における「セッション」の効果について考察し、職場における転任教員や若手教員の育成の在り方、働き方改革における職場の在り方等について提言したい。

### 4 研究の対象及び手続き

本研究では、筆者が在籍した（平成27年度～29年度まで通常学級担任、研究副任1年・研究主任2年）B市立A小学校のワークショップ型（羅生門的アプローチ）の校内研修を取り上げる。A小学校は、通常学級7、特別支援学級4（知的障害1、自閉症・情緒障害1、肢体不自由1、病弱1）の他、通級指導教室4（言語障害2、難聴2）を有している。中でも、難聴通級教室はB地域で唯一の存在であり、センター的な機能を果たしている。そのため、A小学校は

他校と比べると多職種の専門的な教員が多く存在している職場であると言える。また、教員の年齢層は、20代3名、30代6名、40代5名、50代5名と、幅広い年齢層である（学校のデータは令和元年度）。

A小学校では、校内研修（メンバーは教諭と講師）として、月1回程度、学級便り（通信）を持ち寄り、小グループで子どもの姿や教師個々の見方・考え方について話し合い、意味付けし合う「おたよりセッション」を定期的に開いている。また、活動公開を行った際には、「活動公開振り返りセッション」を、実践レポートを執筆した際には、「レポートセッション」を行い、教員同士で「セッション」すること（対話的な校内研修）を大切にしている。「セッション」の後には、学びを省察した記述を残し、集約したものをその度に配付して、個々の学びを全員で共有・蓄積し、研究成果を積み重ねていくという営みを繰り返している。

筆者は、教職大学院における「学校支援プロジェクト」（形成的介入研究）という局外者としての視点をもちながらも、A小学校の教員であるという当事者の視点ももち、校内研修における「セッション」に参加し、そこでの、教員個々の、同時に、職場（教員集団）の学び合いの様相を参与観察した（平成30年度7月～令和元年11月）。

本研究では、新参者（周辺参加者）であった七澤教諭（A小学校1年目、難聴通級指導教室担当、女性、20代）を中心に、熟達者（十全参加者）としての竹山研究主任（A小学校4年目、通常学級担任、男性、40代）や緑川教諭（A小学校2年目、通常学級担任、研究副主任、女性、30代）との相互作用を描きながら、そこに、筆者のデータを織り込んで示した。名前は全て仮名である。データは、セッションの対話記録や振り返り記述、インタビュー（七澤教諭は平成31年2月、竹山研究主任は令和元年11月）、レポートの記述、活動公開における指導案記述、授業記録等とした。対話記録やインタビューはICレコーダーで録音し、振り返り記述・レポート・指導案等は紙資料として収集した。日常的な職場の観察や授業観察においては、フィール

ドノーツに記録した。データ分析においては、研究対象者のディスコースに着目し、対話的・協働的な学び合いの様相をエスノグラフィーによって描き出した。エスノグラフィーの手法を用いたのは、職場における教員間のマイクロなかかわりや関係性にフォーカスし、その相互作用を具体的に描き、それを質的に解釈しようとしたためである。そのため、データ分析で取り上げた校内研修は、研究対象者である七澤教諭、竹山研究主任、緑川教諭、それに筆者が全員参加していた回を条件とした。

## 5 研究の実際

### (1) 七澤教諭の葛藤

平成30年4月、七澤教諭は、新採用の特別支援学校（中等部を3年間担任）から、A小学校の難聴通級指導教室担当として赴任した。A小学校は、伝統的に生活科・総合的な学習の時間（以下、生活・総合）をカリキュラムの中核に置き、週1回のペースで校内研修を行う研究校であった。七澤教諭が赴任した平成30年度は、まさにその生活・総合の研究に特化し、日々の実践や子どもの姿を学級便りに綴り、「おたよりセッション」で教員個々の見方・考え方について話し、意味付けし合うワークショップ型の校内研修を行っていた。

1学期、七澤教諭は、2回「おたよりセッション」に参加（1回は通級指導のため欠席）したが、「A小学校の先生たちと近くなれた」（インタビュー発話）という程度の捉え方であり、それは「学びっていうより、収穫だった」（同）と語っている。「A小学校の先生たち」という表現を使い、自分との間に一線を画し、距離を感じていたことが伝わってくる。また、「学びっていうより、収穫」という表現をしていることから、「おたよりセッション」に「参加」することに、「学び」を見出せなかったことが分かる。

七澤教諭は、それよりも、「最初、すごく勇気いりました。行くの」「すごくこわかったです」「おたよりを持っていかないとか、持っていけないのが悪いみたいな感じもあるし」「話しちゃダメかな…と思ったんですね。向こうも聴いてないっていうか」「生活・総合もやってないし、何

か大変さも違うしって思われてるのかなって、思っていました」「ちょっと『別物』みたいに見られてた気がしました。意見求めてない、みたい」に感じたという。そして、「『壁』？『壁』があった…」と当時を振り返っている（インタビュー発話）。

A小学校の通常学級担任にとっては、生活・総合は、何よりもカリキュラムの「核」となっていたが、難聴通級指導教室担任にとっては、それは逆に「壁」になっていたのだろう。七澤教諭は、A小学校という同じ学校にいながらも、また同じ職場にいながらも、通級指導教室担任という職種のため、生活・総合を実践できないこと、学級便りを出せないこと、そのために、難聴通級による指導が研究活動に乗らないことに矛盾や葛藤を感じていた。

また、通級による指導という特性上、指導はどうしても放課後に集中する。逆に、通常学級担任は日中教室にいて、放課後は職員室にいる。そうした状況について、七澤教諭は、「(他の教員と話す場が) ないんですよ。時間が多分ずれてるから話せないし、職員室でも鳥が違うから、話せなかったりするのかな」(インタビュー発話)と、時間と空間のズレに葛藤を抱いていた。通級指導教室担任は、放課後の「おたよりセッション」に参加すること自体が難しい。それでも七澤教諭は、「おたよりセッション」を「学級担任の先生方と一緒に話す機会」(同)にして、「自分にとって、やっと一緒に話し合える場」(同)ができたことに、「おたよりセッション」に参加するよさや意味を少しずつ感じてきた。

## (2) 七澤教諭の参加の深まり

2学期、七澤教諭の「おたよりセッション」の参加に変化が見られた。七澤教諭が初めて、「おたよりセッション」に、難聴通級指導教室の通信を持ってきたのである。11月1日の「おたよりセッション4」であった。七澤教諭は、そのときのことを次のように語っている。

毎回出よう、出ようと思って(時間が)取れなかったのが、やっと、2学期は自分の時間割を自分で組めるようになったって

いうのが大きくて…。それで、竹山研究主任に、今回(「おたよりセッション」)に出れますって言ったら、レジュメに(提案者を意味する)★印が私の名前に付いて、『じゃあ、お便り持ってくる番ね』って言われたのがあの回でした。(七澤教諭インタビュー発話)

七澤教諭は、難聴通級指導教室の時間割がタイトになることを承知の上で、「おたよりセッション」に参加できるように自らの時間割を変更し、指導時間を調整した。

竹山研究主任は、そうした七澤教諭の働きかけや気持ちを受け止め、七澤教諭を「仲間」にし、難聴通級指導教室の通信を持ってくるように、つまり、「おたよりセッション」の提案者になるように声をかけた。

七澤教諭は、「分かってもらいたいというより、まずは(通級のことを)知ってもらいたい」(インタビュー発話)と考え、難聴通級指導教室の通信を持ってきた。

このセッションに参加した、竹山研究主任、緑川教諭、筆者は、セッション後、それぞれ次のような振り返り記述を記述している。

### 【竹山研究主任「おたよりセッション4」振り返り記述】

「おたよりセッション」の意義は、互いの実践紹介や活動の意味付けのみならず、①職員同士のつながりにもなるのだと考える。七澤先生のおたよりから、我々の②知らない世界を知ることができた。③それぞれの担当で抱える悩みなどを共有することもできると思う。(中略)そして、④一人一人の子どもを生かすという点では、同じなんだと再認識できた。

### 【緑川教諭「おたよりセッション4」振り返り記述】

(前略)言難(A小学校における言語・難聴通級指導教室の略称)の先生方の思いが伝わってきました。(中略)⑤通級担当も学級担任も思いは同じ、目の前の子どもたちと本気で向き合っています。⑥一緒にセッションできた時間は、とてもいい時間でした。

【筆者「おたよりセッション4」振り返り記述】

（前略）「言難の先生方」と「我々」という分け方をして、その間に見えない「壁」をつくってしまったように思います。（中略）そうした意味でも、今回、七澤先生がおたよりセッションで提案してくれたことは、⑦見えない「壁」を崩していく一歩だと思いました。⑧僕らはもっと学び合える、そう信じることができました。（中略）「その子」を受け止め、「その子」に応じた支援や指導をしていくという教育方針、「その子」から教育の在り方を考えるという⑨教育理念は全く同じだと思います。（後略）

七澤教諭が提案者となって行われたセッションを通し、竹山研究主任は、「②」と自らの学びを表現し、学級担任も通級指導教室担当も「④一人一人の子どもを生かすきるという点では、同じなんだ」ということを再認識した。また、「①・③」の記述から、セッションという場が、職種を越えた対話的・協働的な学び合いの場になっていく可能性を見出した。

緑川教諭と筆者も、「⑤・⑨」の記述のように、「同じ」という言葉を用いて難聴通級指導教室との共通点を意味付けしている。また、「⑥～⑧」の記述から、緑川教諭も筆者も、竹山研究主任と同じように、セッションを通じた対話的・協働的な学び合いを意味付けている。

七澤教諭は、竹山研究主任らの振り返り記述を受けて、次のように、その回のセッションを振り返っている。

【七澤教諭「おたよりセッション4」振り返り記述】

（前略）周りの先生方から通級のおたよりはどのように見えるか、ドキドキして持っていきましたが、色々なご意見を生で聞くことができ、⑩すごく貴重な時間でした。（中略）より、⑪学校の一部になれるといいなと思いました。「おたよりセッション」を通じて、先生方と「よくわからない言難」が⑫近付けた気がしました。可能性をたくさん見つけてもらったので、できることからやってみます！

七澤教諭は、「おたよりセッション」を通し、「⑪学校の一部になれる」たことを実感し、通常学

級担任と通級指導教室担当が「⑫近付けた」という手ごたえを感じた。それは、「⑩すごく貴重な時間」だったと述べている。

七澤教諭は、この回のセッションを回想し、「自分がしゃべってもいいんだって思えた」「子どものことを見るっていうのは一緒だから、一緒に話してもいいんじゃないかなあと考えるようになった」「子どものことを語るのは一緒だって、先生方にも分かってもらえたかもしれない」とインタビューで語っている。

それは、七澤教諭自身が、教員集団から「仲間」として認められた（受け入れられた）こと、通級という仕事が特別ではないことを教員集団から認められたことを意味していると考えられる。七澤教諭は、校内研修への参加を深め、職場（教員集団）への所属感を高め、A小学校の「仲間」（一員）であるというアイデンティティを形成したと言えるだろう。

七澤教諭は当初、「おたよりセッション」を「学級担任の先生方と一緒に話す機会」としか捉えていなかったが、上の変容をきっかけに、「おたよりセッション」を道具にして、通級指導教室担当と通常学級担任との「壁」を崩していきこうと考えるようになった。そうした可能性を、竹山研究主任も、緑川教諭も、筆者も抱き、先のように振り返った。ここに、対話的・協働的に学び合う職場をつくらうとする共通の目的が生まれたと言える。

それは、七澤教諭がA小学校に赴任することで抱えた矛盾や葛藤から生まれた新たな目的であり、それはまた、竹山研究主任や緑川教諭などの研究推進部、他の教員が気付けられ、新たに見えてきた課題でもあった。

(3) 七澤教諭の主体性の発揮

こうした職場（教員集団）の変化を感じ、七澤教諭は、外部研修で課された難聴通級指導の授業を、通級指導教室担当だけでなく、通常学級担任にも公開したいと考えた。七澤教諭は、国語科の学習内容と関連させた難聴通級指導を具現したいと考え、「音をさがしておはなしづくり」という単元をつくり、次のような指導案を記した。

【七澤教諭「音をさがしておはなしづくり」指導案記述】

難聴通級指導教室の低学年の指導においては、一人一人のペースに合わせて、難聴児の「ことばを育てる」ことを中心に指導を進めている。ただ、①「ことば」は基本的に教えられるものではなく、子どもが主体となって、周りの人や環境とのかかわりの中で獲得していくものである。そのためにも、通級担当者として、子どもが安心して話せるような環境をつくり、互いに伝え合いたいと思えるような関係づくりを心掛けている。②「ことばを育てる」ことは、語彙力を高めることだけではなく、心を育てることであり得ると考える。

指導案の「①・②」には、七澤教諭の見方・考え方が表れている。七澤教諭は、「おたよりセッション」に参加する過程で、A小学校では生活・総合をはじめとして、教師自身の見方・考え方を基にしながら、教師が主体的に活動をつくっていくことが大切にされていることを認識した。また、自身のもつ見方・考え方が職場（教員集団）に共有する概念に近いものであることに気付いた。

当日（11月22日）、授業開始後すぐに竹山研究主任が参観に訪れた。また、特別支援コーディネーター、養護教諭、教務主任、校長が代わる代わる参観に訪れた。こうして、通級通級指導教室が職場に開かれた。通常学級担任が通級通級指導教室を参観するのは、私がA小学校に勤務した平成27年度以降、一回もないことだった。この授業公開は、A小学校にとって大きな出来事（エポックメイキング）だったと考える。

こうした七澤教諭の主体性の発揮は、「おたよりセッション」への参加を深めていった成果であり、七澤教諭と竹山研究主任らが共に目指した、職場（教員集団）の対話的・協働的な学びの具現だったと意味付けられる。

(4) 七澤教諭の自己表出と新たな試み

3学期、上のように、対話的・協働的な学び合いが広がってきたことで、セッションの中で、「それぞれの先生の専門性を生かしたミニ研修を継続的にやってみては？」という話が出てきた」（竹山研究主任振り返り記述）。竹山研究主任は、

そうした動きを研究推進部に持ち帰り、まずは、難聴理解教育のミニ研修会（1月10日実施）を開こうと考えた。

【竹山研究主任「難聴理解ミニ研修会」振り返り記述】

（前略）子どもに自信をもたせる、できることを増やす、コミュニケーションの力を付ける、できないことを発信できる力を育む、孤立させないがありました。やはり、これは、③すべての子どもに当てはまるものだと思います。（中略）④通級指導の指導スタンスを知る機会になり、有意義な時間になりました。

【七澤教諭「難聴理解ミニ研修会」振り返り記述】

⑤難聴通級が他校で行っている難聴の理解啓発をなかなか校内ですることができなかったので、この機会をいただけて嬉しかったです。通級の在籍人数や取り組みについて、また、難聴について先生方に知ってもらったことで、⑥学級担任と通級の壁が少し低くなり、見通しがよくなっていくといいなと思いました。（後略）

竹山研究主任が、「③」のように、職種を越えて教員間で学び合う意味や意図を示し、「④」のように、難聴通級指導に理解を示したことは、それに携わり、葛藤を抱えてきた七澤教諭自身の意味付けになった。それをきっかけに、七澤教諭が以前から感じていた職場の「壁」について、「⑤・⑥」のように表出するようになった。また、数日後の校内研修（1月24日実施）で提案された実践レポートには、職場の「壁」について次のように記されていた。

【七澤教諭「実践レポート」記述1\*最終部より抜粋】

通級担当になったとき、学級担任の先生方との間に大きな壁を感じた。学校が丸一丸となって取り組んでいる生活・総合をしていなかったこともあり、なんとなく先生方の話に参加できない気がした。寂しい気持ちもあり、変な「遠慮」もあった。きっと、学級担任の先生方からも、「遠慮」があったと思う。

こうした葛藤の表明は、七澤教諭が職場（教員集団）への参加を深め、受け入れられてきたからだと考える。その上で、七澤教諭は次のようにレポートを続けている。

【七澤教諭「実践レポート」記述2＊最終部より抜粋】

でも、今回のレポートを書くにあたって、先生方が話しているところから聞こえてくるのは、⑦目の前の子どもの姿や、「子どもありき」という言葉で、これは通級指導教室でも大事にしていることである。

⑧「今」を子どもと共有すること、目の前の子どもを見ること、子どもを信じることなどは、通常学級でも特別支援学級でも、通級指導教室でも（中略）同じことで、⑨さまざまな教育活動の根底にあるものだと考える。（中略）今後、⑩そのような観点で先生方と「対話」を深めていけるのではないかと。「対話から生まれること」は無限にある。通級も学校職員の一員として研究を楽しめるのではないかと。繋がり合えるのではないかと。共に学び合えるのではないかと。（後略）

七澤教諭は、「⑦・⑧」のように、A小学校の「⑨さまざまな教育活動の根底にあるもの」（共通概念）を上げ、それを基に対話的・協働的に学び合うことで、来年度、通級の活動を拡げていく可能性を示している（「⑩」）。それは、上のレポートを持ち寄ったセッションの対話記録からも感じられる。セッションは、大原教諭（A小5年目、通常学級担任、男性、30代）と早見教諭（A小3年目、通常学級担任、男性、20代）と筆者が参加した。

七澤：今年一回だけ授業公開したんですけど、そこでようやく、見てもらえたりして。⑪通級だけど、もうちょっと顔広げてもいいのかな。ちょっとオープンにしてもいいのかな。一方で、⑫通級は通級の仕事をやれば、いい、みたいな見方もある気がして、⑬私は、ほんと逆を行ってる気がして、⑭通級は通級の時間を大事にしようっていう意見もある気がして、でも、今、話をしている、いや、⑮そんなことないって思いました。（笑）だって、同じ学校で、同じ職員室で、同じ学校の職員だもんね。いいよね。

早見：うん、全然。なんか、全部、生活・総合っぽいよ。本当に。目の前の子どもの姿からとか…。

七澤：そう、生活・総合をしたかった。悔しかった。⑯通級でも生活・総合をしたい気持ちがある。

大原：やってみればいいんじゃない？

七澤：そうですね。⑰どうすれば、通級で生活・総合がやれるかなって考えてる。ただ、一対一っていうのが、そこがなって。あと、会う頻度が少ない、積み重なりにくい。⑱でも、何かちょっとやってみます。

七澤教諭は、レポートにおいて、A小学校の通りで開かれる朝市や市立図書館に出かけたり、干し柿をつくったりするなど、生活にかかわる体験的な活動を通して、難聴通級指導を「教室」の外（A小学校や実社会）に拡げ、生活や他者とつなげようとした実践を記していた。それに対して、「⑫・⑭」のような考え方もあり、七澤教諭は、「⑬」のように葛藤もしているが、「⑪」のように、「閉じられた通級」から「開かれた（オープン）通級」に変革し、「⑯・⑰」のように通級指導の活動の場を拡げることによって、職場の「壁」を超えようと考えたのではないだろうか。

そうした七澤教諭の新たな難聴通級指導教室の試み、七澤教諭の主体性の発揮は、このレポートセッションにおける対話によって意味付けられ、「⑮・⑱」のように考えるようになったのだろう。

【七澤教諭「レポートセッション」振り返り記述】

⑲「目の前の子どもの姿から、始まったり生まれたり動いていったりする活動」が「特別」ではないこと。それを楽しんでいる教師がいて、そのことについて⑳熱く面白く話し合ったり聴き合ったりすることができる集団であるA小学校の素直さ、環境のよさを改めて感じました。（中略）レポートを書くにあたって、子どもの姿やテーマについての自分の考えや活動の今後の話が聞こえてきました。㉑日常的に職員室でそういうことをオープンにみんなで話せれば良いなあと思いました。もっと「対話」したい！と思ったセッションでした。

七澤教諭は、「⑱・⑳」のように、A小学校が生活・総合をカリキュラムの中核にしているよさや意味を実感し、職場への所属感を高めている。その上で、来年度は、「㉑」のように、会議室（校内研修）での「セッション」だけでなく、職員室でも「対話」していくこと、そうした日常的な学び合いの可能性や課題を見出している。

こうした七澤教諭の振り返り記述を受け止め、竹山研究主任は次のように記している。

【竹山研究主任「レポートセッション」振り返り記述】

先生方が、㉒真摯に子どもに向き合い、それぞれ目の前にいる子どもから活動を考えていることが嬉しかった。㉓職種は違えども、大切にしていることは大きく変わらないんだと分かった。だからこそ、㉔全職員（すべて）が研究メンバーであると意識が持てるような研究にしていくべき。（後略）

竹山研究主任も、「㉒・㉓」のように、職種を超えて大切にしていること（共通概念）があることに気付き、来年度の校内研修を「㉔」のように思い描いた。これは、セッションを通じた研究主任としての学びであり、竹山教諭自身の新たな気付きだと考える。竹山教諭は、校内研修の概要に、次のように記述した。

【平成30年度校内研修の概要 \*一部抜粋】

ある通級担当教員が学級担任との間に壁があるように感じると、1年を振り返りました。これはきっと、研究領域を生活・総合に限定したからだと思います。そうしたことで、やりにくさを抱えたり、見えてこなかったことがあったりしたのかもしれない。

（中略）教科や領域、学級担任を超えて、A小学校にかかわるすべての職員が、子どもの成長に寄与できるような研究活動を探ることも必要なのかもしれません。

これを見ると、新参者（周辺参加者）の「声」が大切にされる職場（教員集団）になったこと、そうした「声」を受け止め、受け入れようとする「対話と協働の職場」に変容してきたことが分かる。竹山研究主任は、新年度の校内研修の

基本方針に「同僚性を発揮する教師集団」を打ち出した。そして、研究の内容には、「おたよりセッション」の定期的な実施のほか、2学期に、1人1回の活動公開をおき、通級指導教室にも活動公開も開いたのである。

#### （5）七澤教諭の観や信念の形成

2学期。いよいよ、活動公開が始まった。七澤教諭は、どのような活動をするか悩んでいたとき、緑川教諭の総合学習の活動公開（9月8日実施）で、子ども同士が対話をしながら互いを受け入れていく姿を参観した。七澤教諭は、活動公開の振り返りで次のように記述している。

【七澤教諭「緑川教諭の活動公開セッション」振り返り記述】

①誰もが誰かに認めてもらいたい。自分を受け入れてもらいたい。人に認めてもらえるってこんなにもあたたかくて、安心できて、それだけじゃなくて、次に進む力に変わるのだということを緑川先生の授業の場において感じました。②自分は自分でいいんだって思える空間でした。（中略）怖いことでもあるけれど、③自分が大事にしていることを信じて、自分は自分でいいんだと安心できる教室をつくっていきたいと思いました。

七澤教諭は、緑川教諭の活動公開を通して、「③」のように、難聴通級指導教室で大切にしたいことを確信することができた。それは、安心感や自己肯定感を大切にしようとする観や信念である。「①・②」の言葉からは、前述したような七澤教諭が通級指導教室担当として抱えている葛藤だけでなく、七澤教諭自身が大切にしている「生き方」が表れているのではないかと筆者は考えた。なぜなら、そうした七澤教諭の心の内側を表す象徴的な言葉は、七澤教諭の難聴通級指導の観や信念を表すものとなり、七澤教諭の活動公開においても、重要なキーワードになっていくからである。

10月8日。七澤教諭は、他校の1年生女兒1名を対象にし、難聴通級指導教室における「自立活動」として、「新聞紙で音さがし」という開発単元を公開した。その活動案には、次のように、七澤教諭の観や信念が表現されていた。



【七澤教諭「新聞紙で音さがし」活動案記述】

④私は、「自分」を表出し、それを他者に認め  
てもらい経験を重ねることが、いつか「きこえに  
くさのある自分」と向き合ったときの力になり、  
「自分」を認めて生きていくことに繋がっていく  
と考えている。

そこで通級では、本児が⑤安心できる空間をつ  
くり、⑥リラックスして楽しめる活動を通して⑦  
“もっと自分を見せたい”“今の自分がいいんだ”と  
感じられるようなやり取りを大事にしてきた。本  
時では、会話や活動を通して、⑧本児がじわじわ  
と自分の思いや感情を表出している姿を見てもら  
いたい。

一般的に、指導案の中では提案者は自分を主  
語にして授業者の観や信念を語らない。むしろ、  
どう指導するか、どう授業を成立させるか、そ  
の授業デザインや手法を客観的に説明しようと  
する。しかし、七澤教諭は、「④」のように、  
「私」を主語にして自身の難聴通級指導教室で  
大切にしたいことを主張し、そのために日常的に  
心掛けてきたことを「⑤～⑦」のように指導案  
に記した。そして、「⑧」のように、「表出」を  
キーワードにした。

七澤教諭は、活動公開を通し、児童と新聞紙  
を介して、一緒になって新聞紙を破り、その音  
を楽しみながら、児童と二人で音をつくってい  
った。活動中は、二人の笑顔や笑い声が絶えな  
かった。それは、女兒の「表出」でもあり、七  
澤教諭自身の「表出」でもあったと筆者は考  
える。七澤教諭の観や信念が具現化された活動  
であった。竹山研究主任、緑川教諭、筆者は、七  
澤教諭の活動公開をそれぞれ次のように振り返  
っている。

【竹山研究主任「七澤教諭の活動公開セッション」振り返り記述】

（前略）通級教室での学びは1対1であり、そ  
の中で⑨彼女は自分を徐々に開放していった。そ  
れは今までの学びの成果であり、七澤先生の大切  
にしてきたものが彼女に伝染・感化されていたか  
らだと思う。（後略）

【緑川教諭「七澤教諭の活動公開セッション」振り返り記述】

（前略）彼女の目が変わったのは、七澤先生と  
一緒に「せーの！」で破いたあの瞬間です。（中  
略）それはまさに、⑩七澤先生が大事にしている  
「自分の表出」と「人とのつながり」を彼女の姿  
から見た瞬間でした。七澤先生から半年間、「あ  
りのままの自分」をたっぷりじっくり受け止めて  
もらい、認めてもらってきたからこそ、なのでは  
ないかと考えます。（後略）

【筆者「七澤教諭の活動公開セッション」振り返り記述】

（前略）七澤先生の「きこえの教室」における  
学習観は、何かを獲得して、決められたゴール  
（目標やねらい）に近づくということではなく、む  
しろ、何かを捨てながら（一旦脇に置き）、新た  
な自分や未来をみつめ・探り・つくる学びではな  
いだろうか。言い換えれば、⑪自分のとらわれ  
（日常生活や学校において当たり前とされる常  
識、見方・考え方等）から解放（リセット）され  
ることによって自己を開放し、自己をつくり直す  
学びと言えるだろう。（後略）

「⑨～⑪」のように、3名とも「表出」「開放」  
という言葉を用いて活動公開を意味付けた。七  
澤教諭は、自らの活動公開を振り返って、次の  
ように記述している。

【七澤教諭「新聞紙で音さがし」活動公開振り返り記述】

⑫活動公開の場を通級にも拡げてくださり、た  
くさんの先生が通級の同じ空気を見て感じてくだ  
さったこと、⑬通級とか障害とか関係なく”目の  
前の子どもの姿”と一緒にセッションできたこと、  
（中略）すごくうれしかったです。（中略）⑭私も  
彼女と一緒に緊張して、開放され、最後は笑いが  
止まらなかった。私自身「自分」をさらけ出して  
いました。（中略）活動の構想をしているときに、  
⑮自分の迷いや溢れすぎてしまう思い、これでい  
いのかという不安などを、竹山研究主任や緑川先  
生、言難の先生方に聴いてもらいました。（その  
中で自分がケアされ、「自分」を開放していま  
した。）先生は何を大切にしている？どんな子ども  
の姿を想う？ときかれて、⑯「自分をだす」「認  
められる・受け入れられる」「人とつながる」が

何度も出てきました。⑰それは自分の今までの生き方で、苦しかったことや嬉しかったことだと思います。⑱「自分」が出てしまう怖さがあるけれど、それこそが“人と人”がかかわる意味でもあると思います。⑲これからも目の前の子どもと心動く瞬間と一緒に、「自分」のままで過ごしていきたいです。たくさんの意味付け、ありがとうございました。

「⑲これからも (略)「自分」のままで過ごしていきたいです」という七澤教諭の記述からは、「自分」が「自分」として認められて(受け入れられて)いる、「自分」はここにいていいんだ、「自分」らしく生きていきたい、という自己肯定感、アイデンティティの形成を感じる。同時に、「⑱・⑲」のように、七澤教諭の「生き方」が表れたことも、アイデンティティの形成だと考える。このように、アイデンティティとは、自分が成し遂げてきたことを通してだけでなく、他者との関係性のなかからも形成されるものと言える。よって、誰とともに、どんな職場(教員集団)でアイデンティティを形成してきたか(していくか)ということが重要であると考えられる。七澤教諭が「竹山研究主任だったからこそ」と後日、語った(インフォーマルインタビュー発話)ように、七澤教諭にとって尊敬する存在であり、精神的な支柱として存在した竹山研究主任や緑川教諭から認められ、受け入れられ、また互いに学び合ってきたということに意味があったのだと考える。「⑫・⑬・⑭・⑮・⑯」のような開放的な記述が見られたのも、そのためだと考える。

#### (6) 通級の活動公開の拡張

11月までに、通級指導教室の公開が全て行われた。通級指導教室の活動公開は、特性上、通級指導教室担当以外の教員にとって勤務時間外になったが、どの授業にも大勢の教員が集まり、熱心にセッションをした。それは、七澤教諭、竹山研究主任、緑川教諭が中心となって、教員間の対話的・協働的な学びを意味付け、それを職場に拡張し、職場(教員集団)の学び合う関係性を創造してきた成果であると考えられる。

通級指導担当の最後の活動公開は17時から始まり、セッションは18時からという特別な日程だったが、A小学校の教員たちは、そのほとんどが残り、吃音理解の授業を見守った。そこには、何とも言えない一体感と感動があった。竹山研究主任が、後日インタビューで、「ただの活動公開じゃなかったんだよね。言葉じゃ言えない」と語ったように、A小学校が目指してきた「対話と協働の職場」を象徴する空間と雰囲気だった。

単なる専門性が高いなっていうのじゃないんだよね。そういう視点で僕ら、授業を見てなかったし。確かに、専門性は高いし、それを生かして授業してたけど、でも、見たところはそういうところじゃない。授業をつくっているのは、通級だろうと僕ら学級担任であろうと、変わらない、根本は。同じ気持ちがあるんだってのが分かった。僕らは、お互いに、お互いのことを知り合いたいのかな、分かり合いたいのかな。(竹山研究主任インタビュー発話)

## 6 考察

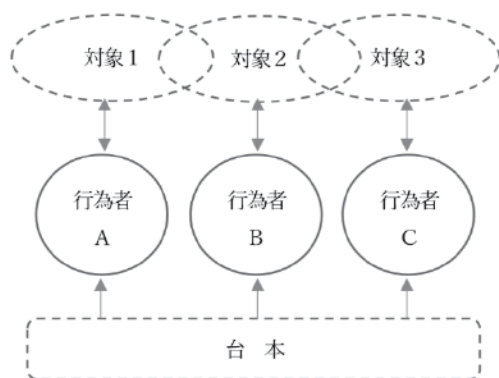
以上のように、目の前の子どもの姿を基に語り合いながら観や信念を共有し、組織の目的やビジョンを問い直し、互いに支え合い、同僚を理解・信頼し合ってきたことで、A小学校の職場は、「対話と協働の職場」へと変容してきたと考える。ここでは、そのようなA小学校の職場(教員集団)の変容と特徴をユーリア・エンゲストローム(2013)の「拡張的移行」理論から意味付けたい。エンゲストロームは、職場の発達的な特徴を職場のコミュニケーションの側面に着目して分析している。それによれば、職場の特徴には、①「調整」②「協力」③「省察的コミュニケーション」の3つの類型があり、職場はこの3類型間を拡張的に移行するとしている。なお、図1～図3は、エンゲストローム(同)を参照し、実線は批判的な注意的であることを意味し、破線は批判的な注意的でないことを意味する。

### ① 調整

「調整」とは、「相互行為の標準的な台本による流れ」のことである。この類型では、「さまざまな行為者が台本に記された役割に従っており、それぞれが与えられた行為をうまく演じることに集中する」。台本には、「規則・計画・指示」が明記されていたり、「暗黙裡に想定された伝統に深く刻まれたもの」として記号化されたりして（暗示的に）記されている。それが「まるで背後から、疑問も議論もなしに」行為者の行為を調整する。【図1】

したがって、「調整」の類型では、行為者（教員）は、対象（子ども）ではなく、台本に拠っているか、適合しているかを意識することになり、そもそも、台本がよいものなのかどうかを疑うことをしない。行為者が台本に縛られており、台本によって対象を操作するものとして扱うことになる。また、行為者同士に相互作用がなく、「批判的な注意的」になっている。こうした関係性においては、何よりも「正解」としての台本があるために、他者と創造的・省察的に対話し、協働する必要性がない。むしろ、そうした対話や協働は敬遠される雰囲気がある。よって、そうした職場では対話ではなく、「指導」する・されるという文化やタテの関係性が生まれやすくなる。

筆者がA小学校に赴任した当時は、伝統的に決められた台本（学校のきまりやA小学校の教師の心得を示す掲示物、細かい教育計画等）に合わせるのがよい教育だという文化が職場にあ



【図1】 調整の一般構造

った。校内研究においても、研究手法をそのまま授業に取り入れるだけで、その意味を考えたり、研究自体を問い直したりするような動きはなかった。校内研究や活動公開が授業研究に矮小化されており、学校目標や学校づくりと乖離していたのである。また、通級指導教室担当が校内研究に参加できない（しない）のは仕方ない、当然だという雰囲気があったため、互いに「批判的な注意的」となる関係であった。

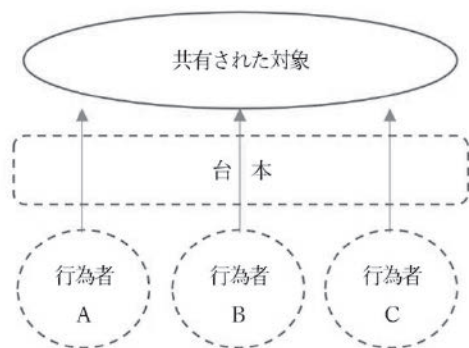
そこで、筆者と竹山教諭（研究推進部）は、管理職の後押しもあり、学校の重点目標と連動する新たな共通の対象（目指す子ども像）を置き、羅生門的アプローチを採った協働研究によって、職場をつくり直そうとした。その原動力は、新参者であった筆者や竹山教諭が抱いた矛盾や葛藤、それはつまり、『なぜ、このようなやり方を続けているのか』『なぜ、私たちはこうしているのか』『何を、変えようとしているのか』といった、仕事や組織の対象に向けられた“what”や“why”そして“where to”の問いかけ（山住 2017, p61）であった。

山住（同）が、変化と発達は「仕事の現場や組織の中で、人々が実際に直面する困難や葛藤、さらには活動システムが内に潜在させている矛盾」が原動力であると述べているように、「調整」の類型から「協力」の類型へと移行を促したのは、校内研究のシステムに内在した矛盾であり、新参者（筆者や竹山教諭）が抱えた葛藤であると考えられる。そうした意味で、筆者や竹山教諭が抱いた葛藤や矛盾を乗り越えようとした動き、つまり校内研究の革新が、「調整」から「協力」への拡張を生み出したと言える。

### ② 協力

「協力」の類型は、「共有された問題に注目し、それを概念化し解決するための相互に受容可能な方法を見出す努力を行うような相互行為の様式」である。この様式では、行為者は協力して問題の共有化を行う。行為者は、台本の範囲を超えていくが、「明示的に台本を疑問視したり再定義したりせずに行う」。【図2】

したがって、「協力」の類型では、職場の抱える学校課題や目的（ビジョン）を教員間で共有



【図2】 協力の一般構造

することができるが、そのアプローチの手法や思考の根本は、台本（規則・計画・指示）に影響を受けている。ただし、行為者同士が破線で表されているように、行為者間のヨコの関係性、対等性が生まれるために、対話と協働が起きやすい。

そのため、A小学校では、校内研究に「セッション」（主に「おたよりセッション」）を取り入れ、「対話の場」を意図的につくり、目指す子どもの姿を語り合いながら、教員個々の観や信念を互いに磨き合い、日々の実践の省察を協働的に行ってきた。「セッション」は、「対話と協働の職場」をつくる上で大きな役割を果たしてきた。

上の「協力」の類型は、前述した羅生門的アプローチのモデルに近いものである。行為者はそれぞれ、台本を乗り越えようと、共有された対象に向かって、自身の観や信念をつくりながら、自分の持ち味、経験則などを生かし、個性的な実践を積み重ねていった。そうした開放的な研究活動によって、ダイナミックな生活・総合の単元開発が進んだのである。

しかし、一方で、A小学校の教育課程や校内研究の「核」としていた生活・総合が、新参者や級外職員にとって「壁」になっていたことに熟達者となった竹山研究主任や筆者は気付かなかった。「セッション」を通して、職種や職歴の異なる七澤教諭の「声」を聴き、共感的な理解を進めたことで、これまで通級指導教室担当が抱いていた矛盾や葛藤に気付くことができたのだと考える。

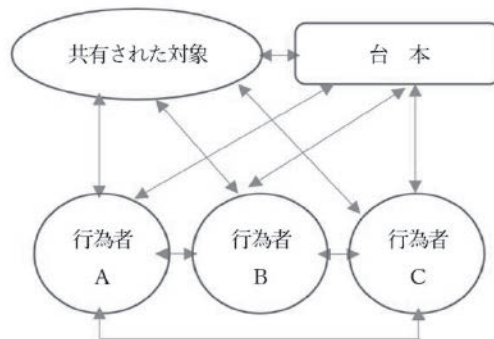
以上のように、「協力」の類型から「省察的コミュニケーション」の類型へと職場の拡張的移行を促したのは、先ほどと同じように、新参者や周辺参加者（七澤教諭ら）が抱いた矛盾や葛藤であり、それを「セッション」という教員間の対話的・協働的な学び合いによって打ち破ろうとした職場（教員集団）の協働的な学習だと言える。

### ③ 省察的コミュニケーション

「省察的コミュニケーション」という類型は、「行為者が共有された対象に関連して自分自身の組織や相互行為の再定義に焦点を当てる相互行為」である。ここでは、行為者による相互作用や対話、協働によって、行為者・台本・共有された対象の3者で、常に問い直しを図っている自律した職場であると言える。【図3】

したがって、「省察的コミュニケーション」の類型は、「拡張的対話とイノベーションの新たな可能性」（エンゲストローム、p79）に満ちた職場だと言える。「協力」の類型と比べると、行為者間に相互作用があり、台本を介さずに、共有された対象と相互作用を起こしている。また、共有された対象さえも省察されている。つまり、共有された対象（目指す子ども像）や台本を、日常的に行為者間で問い直していくのである。

そのため、A小学校では、週1回の校内研究における「セッション」の場をきっかけにして、日常的・継続的に「職員室」にも対話を拡げていこうとしたのである。A小学校では、「はじめに子どもありき」という言葉がよく使われる。



【図3】 省察的コミュニケーションの一般構造

それは、「目の前の子どもの姿から考えたり、語ったりすること」であり、学級担任も通級指導教室担当も「同じ」であるからこそ、職場に對話が拡がり、「対話と協働の職場」がつけられたのだと考える。そうした職場は、七澤教諭（行為者 A）と竹山研究主任（行為者 C）の 2 者でつけられたわけではなく、それを繋ぎ、支える役としての緑川教諭（行為者 B）の存在が大きく、そこに影響された他の行為者の相互作用や、それを刺激し、意味付けてきた筆者の存在もあったと考える。

以上、エンゲストロームによる職場の種類の「拡張的移行」理論を踏まえると、A 小学校は、「調整」から「協力」、「協力」から「省察的コミュニケーション」へと拡張的に変容してきたと言える。それは、「セッション」をきっかけに、職種や職種の「壁」を超え、職場に「対話」が拡張し、協働的な学び合いが生まれたからだと考えられる。

## 7 提言

本研究から考えるに、職場（教員集団）の発達を促すには、まずもって「対話の場と時間」が必要だと言えよう。それは、情報伝達としての会議や研修、形式的な議論や検討ではない。「対話の場と時間」を組織の中に拡張していくことが最優先だと考える。もう一つは、「子どもの姿や実践を書く文化」である。日々の実践のなかで、同僚と子どもの姿について対話をしたり、自実践を書いたりしながら、互いに観や信念を問い直し、自身の学びや気づきを意味付けていく（アウトプットする）ことが大切だと言える。継続的に対話をし、書き溜めた言葉が共通概念となり、それが職場（教員集団）全体に拡がることで、目的やビジョンが共有化されていくからである。目の前の子どもの姿から對話することによって生まれた、教師の観や信念、想いや感情、矛盾や葛藤を大切にしたい。

そのためにも、対話の場と時間を意識的に確保し、「対話する校内研修」や「対話する職員室」を構築していくことが必要である。そうやって、「台本」の服従や一般化された手法やメソッド、数値やエビデンスの盲信から脱し、職場

（教員集団）で教育の本質を見極めながら、学校組織を内側から変革・創造しようとする意識、教員個々の自律性と主体性、職場の対話と協働を促すことこそ、「学校における働き方改革」の本質だと考える。

よって、「学校における働き方改革」は、「何か」を制限する（される）改革ではなく、むしろ、教員の自律性や主体性を拡張しながら、教員間で対話的・協働的に学び合う職場を自分たちで再構築し、学校組織にかかわるより多くの人々とネットワークしながら、「与えられた課題を超え、自ら問題を発見・創造していく」こと、つまり、「いまだここにはない何か」（something that is not yet there）（山住 2017, p61）を学ぶ機会であると筆者は捉えたい。

それはまた、「すべての子どもたちを、よりよく生きようとする願いをもったかけがえのない人間として理解し、尊重し、信頼する学校、そして子どもたちの多方面に開かれ、あらかじめはかり知ることのできない豊かな発達可能性を開花させ見届けていく学校」（山住 2017, i）、つまり、「拡張する学校」を対話的・協働的につくり上げていく職場（教員集団）の変革と創造の挑戦である。

## 引用・参考文献

- ユーリア・エンゲストローム（著）、山住勝広・山住勝利・蓮見二郎（訳）『ネットワークする活動理論 チームから結び目へ』（新曜社、2013）p79, pp82-84  
 山住勝広『拡張する学校 協働学習の活動理論』（東京大学出版会、2017）i、p61  
 山住勝広・ユーリア・エンゲストローム（編）『ネットワーク 結び合う人間活動の創造へ』（新曜社、2008）  
 ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウェンガー（著）佐伯胖（訳）福島真人（解説）『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』（産業図書、1993）  
 広石英記「ワークショップの学び論——社会構成主義からみた参加型学習のもつ意義——」（日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第31巻、2005）  
 荒木淳子「職場を越境する社会人学習のための理論的基盤の検討」（経営行動科学第21巻第2号、2008）

金子奨・高井良健一・木村優（編）『「協働の学び」が変えた学校 新座高校 学校改革の10年』（大月書店、2018）

中原淳『職場学習論 仕事の学びを科学する』（東京大学出版会、2010）

佐藤慎司・佐伯胖（編）『かかわることば 参加し対話する教育・研究へのいざない』（東京大学出版会、2017）

山崎準二・榊原禎宏・辻野けんま『「考える教師」—省

察、創造、実践する教師—』（学文社、2012）

箕浦康子『マイクロ・エスノグラフィー入門』（ミネルヴァ書房、1999）

黒羽正見「学校教育研究におけるエスノグラフィーの可能性と課題」、日本学校教育学会『学校教育の「理論知」と「実践知」 その現状と新たな関係性の探求』（教育開発研究所、2008）