

早稲田大学審査学位論文  
博士（人間科学）

カリキュラム・マネジメント実践校における  
教師の協働の在り方と児童の学習成果に関する  
事例研究

A Case Study of Teachers' Collaboration and  
Children's Learning Outcomes in an Elementary  
School Practicing Curriculum Management

2022 年 1 月

早稲田大学大学院 人間科学研究科

守 一介

MORI, Kazuyuki

研究指導担当教員： 尾澤 重知 教授

## 目次

第1章 本論文の背景	1
1. 本論文の背景	
2. 学校組織における協働化	
3. カリキュラム・マネジメント	
4. 育成が目指される児童の資質・能力	
5. 本論文の問題意識のまとめ	
6. 本論文の構成	
第2章 北条小学校の学校システムと関連する先行研究, 本論文の目的	10
1. 北条小学校のカリキュラムと学校システム	
1.1. 「北条プラン」	
1.2. 「統合学習」	
1.3. 「自治(的)能力」の育成	
1.4. 自治的能力育成の方法としての「自由誦」	
1.5. 自由誦において育成が目指される力	
1.6. 「実行委員会」制度	
1.7. プラン検証システム	
1.8. まとめ	
2. 関連する先行研究	
2.1. 学年会に関する先行研究	
2.2. 児童の建設的な話し合いに関する先行研究	
3. 本論文の目的	
第3章 「学年会」における教師の協働	25
1. はじめに	
2. 方法	
2.1. データの収集	
2.2. 分析対象データ	
2.3. 記述方法	
3. 結果	

3.1. 同僚教師の提案に対する質問・確認の事例	
3.2. 同僚教師の提案に対する追加提案の事例	
3.3. 同僚教師の実践結果に対する是認の事例	
3.4. 同僚教師の実践内容に対する助言の事例	
3.5. 過去の経験の共有の事例	
3.6. 観察した児童の様子 of 共有の事例	
3.7. 同僚教師への依頼の事例	
3.8. 自らの担当業務に関する共有や確認の事例	
3.9. 教育方針に関する認識の共有の事例	
4. 総合考察	
第4章 学年会における話し合い指導に関する教師の検討内容の分析	43
1. はじめに	
2. 方法	
2.1. 使用するデータ	
2.2. 記述方法	
2.3. 事例について	
3. 結果と考察	
3.1. 事例1：児童の話し合いの状態を含んだ授業実践内容の共有	
3.2. 事例2：他校の公開研究会への参加経験を踏まえた授業方法の検討と目標状態の確認	
第5章 児童の探索的会話を中心とした討議から生成される独自の卒業式の成立過程の分析	57
1. はじめに	
2. 方法	
2.1. データの収集	
2.2. 分析の方法	
3. 結果と考察	
3.1. 児童のみで会話が収束した場面	
3.1.1. 累積的会話	
3.1.2. 探索的会話	
3.2. 教師の発言があった場面	

3.2.1. 話し合いの序盤における関わり	
3.2.2. 話し合いの中盤における関わり	
3.2.3. 話し合いの終盤における関わり	
4. まとめ	
4.1. 児童の会話	
4.2. 教師の関わり方	
第6章 自尊心尺度とPM式リーダーシップ尺度による検証	77
1. はじめに	
2. 学習成果と尺度の検討	
2.1. 自尊心尺度	
2.2. PM式リーダーシップ尺度	
3. 対象と方法	
4. 結果	
4.1. 尺度の因子構造と信頼性の検討	
4.2. 下位尺度間の関連性の分析	
4.3. 下位尺度の得点による分類	
5. まとめ	
第7章 総括と今後の課題	89
1. 総括	
2. 今後の課題	
参考文献	94
謝辞	

## 第1章 本論文の背景

### 1. 本論文の背景

本論文は、従来とは異なるシステムである「プラン検証システム」によって継続的なカリキュラム開発を実現している館山市立北条小学校（以下、北条小学校）を対象として、システムの核である学年会における教師の協働の在り方と、児童の学習成果として児童の話し合いやリーダーシップ・フォロワーシップに着目してそれらの実態を明らかにすることを目的とする。

文部科学省中央教育審議会の答申（2015）においては、「これからの学校が教育課程の改善等を実現し、複雑化・多様化した課題を解決するためには、学校の組織の在り方や学校の組織文化に基づく業務の在り方などを見直し、『チームとしての学校』を作り上げていくことが大切である」として、この実現のため以下の3つの視点による「学校マネジメントモデルの転換」が必要であるとされている。①専門性に基づくチーム体制の構築、②学校マネジメント機能の強化、③教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備の3点である。このような在り方が求められ、「カリキュラム・マネジメント」を核に学校の組織運営を改善・強化していくことが重要視されている。

### 2. 学校組織における協働化

このようにチームとしての学校では学校内外の関係者の協働が重要視されているが、学校という組織に目を向けると、組織としての統合性を失い、学校の教師が個別拡散的に教育活動を展開することが常態化しているという指摘（佐古 2005）も見受けられる。佐古（2006）は Weick（1976, 1982）の「疎結合構造論」を学校組織の独自性に着目して概念化されたものとして位置づけ、学校組織において教師の裁量性が保持される理由の一面は教育ないし教職の特性に求められるとしている。教職は、子どもの実態に応じた教育活動を展開するため不確実性が高く、個人の裁量性に依存して個業化しやすい傾向がある。近年では、教師の裁量性に依存した結果として個業化した学校において、その組織の特性の

デメリットが顕在化しており、組織としての統合性を失い、教師の個別拡散的な教育活動が常態化し、非効率的な組織運営に陥った状況が指摘されている。このような実態は、学校組織レベルでは組織的な教育意思形成や教育活動の改善や変革を成り立ちがたくし、教師個人のレベルでも教育活動の改善を困難にしている。紅林（2007）は、日本の教師は他国に比べて学級経営や授業実践のどちらについても交流に消極的であり、学級王国的な性格が強いことを指摘しているし、教師個人の責任で行われるという個業性が強く、相互不干渉主義という教師文化も根強く存在している（宮西・田村 2021）。

佐古（2006）は、学校が不確定性の下で教育活動を展開していくための方略として組織化されていると捉えて、「個業化」「統制化」「協働化」<sup>1</sup>の3つの組織化傾向を位置付けた。そして調査によって、3つの学校組織化傾向が教師の教育活動に及ぼす影響を分析している。結果として、協働化が高い場合に教師の指導の困難さが低減されることや、個業化が高い場合には教師の指導困難さが増大していることが見出されている。

志水（2008）は学校全体を捉えて、家庭を中心とした環境的要因によって生み出されるといわれる学力格差をかなりの程度克服している学校を「効果のある学校」としている。川口（2008）は、この「効果のある学校」を学力データや児童へのアンケート調査の分析を用いて見出した後、小学校での参与観察をもとに、ほぼ同様の社会経済的背景を持つ効果のある学校と一般的な学校を比較することで、効果のある学校の継続性を生み出す要因を考察している。効果のある学校では、学校としての体系化された教育実践が行われていたのに対して、一般的な学校では個々の教員が自分なりの教育観に基づいて「持ち味を生かした」教育実践が行われていたものの、課題のある児童のフォローは個々の教員の力量

---

<sup>1</sup> 佐古（2006）は3つの組織化傾向について、「個業化」を「教員による自己完結的で個別分散的な教職の遂行を維持、要請する組織状況（構造、過程、文化）」、「統制化」を「学校組織の垂直的統合によって教員の裁量性を制約し、それによって教育活動の組織化（個別分散の回避）を達成しようとする組織状況」、「協働化」を「裁量性を保持する教員が相補的な相互作用を通して、学校の教育の事実と課題を生成し共有する過程を通して成立する組織状況」としている。

次第になっていた。効果のある学校であるためのポイントとして、生徒指導・学習指導に関わる教育実践が全校的に統一された観点から組み立てられていること、その形を維持するためのリーダーシップが発揮され、個々の教員が教師として成長できる環境が整っていること、学校としての全校的な課題が共有されていることが挙げられている。この2つの学校を組織化傾向の視点で捉えれば、効果のある学校は統制化や協働化が図られている一方で、一般的な学校では個業化が進んでいるといえることができる。

佐古（2011）は、効果のある学校と位置付けられている大阪府の布忍小学校についてのレポート（志水 2003）を確認し、教授活動の多くは2011年時点では多くの学校で取りまれていると思われる内容である一方で、児童の実態を踏まえて必要と考えられる教授活動を教員集団が組織的にかつ徹底して遂行している点を特徴的であるとしている。佐古は効果のある学校研究の意義について、学校の可能性を実証的なデータをもとに明らかにしたこと、学校の教育機能に対する学校の経営的ないし組織的要因を明らかにしたこと、2点を挙げつつ、学校の何をどう変えていくことが、学校の組織的な教育機能の向上に繋がるのかについての実践的知見が明確にされていないと指摘する。教師の協働的な活動についての実践的知見が必要とされているといえる。

### 3. カリキュラム・マネジメント

カリキュラム・マネジメントについて、田村（2005）は「各学校が、学校の教育目標をよりよく達成するために、組織としてカリキュラムを創り、動かし、変えていく、継続的かつ発展的な、課題解決のための営み」と定義した上で、「カリキュラムマネジメント・モデル」を開発して5つの要素によってモデル化している。「A. 学校教育目標の具現化」を目的とし、教育活動面として「B. カリキュラム（教育内容・方法）PDS I」（PDS Iは、Plan-Do-SeeにImprovementを加えたサイクルを指す）、経営活動面として「C. 組織構造」と「D. 組織文化」、そして、B、C、Dに働きかける要素として管理職や教務部を中心とした学校成員の「E. リーダーシップ」を挙げ、それらの関連性について先行

研究などの結果をもとにしたモデルである。田村ほか（2016）は、このカリキュラムマネジメント・モデルをもとにした実践などをまとめている。

近年では、カリキュラム・マネジメントの考え方を踏まえた実践事例も見られるようになってきている（例えば、大庭（2021）、野津ほか（2021）、川上・小林（2021）など）。こういった事例は、カリキュラム・マネジメントの考え方に沿って、総合的な学習の時間などの教科を設定し、ある単元についてのカリキュラムを検討し、実践した後の振り返りを行うという構成であり、いわゆる PDCA（Plan-Do-Check-Action）サイクルを1回転させたことの報告となっている。しかし、このようなPDCAサイクルを回すにあたっての具体的な学校の仕組み等について記載していることはわずかであり（例えば、梶原（2016）による大分県玖珠町立玖珠中学校の実践は具体的な組織構造等の記述も含まれている）、このプロセスにおける教員の話し合いの方法や内容に関するものは見受けられない。しかし、カリキュラム・マネジメントの目的にも照らして考えれば、組織的な取り組みに関する研究が必要であると言え、学校におけるカリキュラム・マネジメントのプロセスとしての仕組み化は、公立の学校では教員の学校間の異動も伴うことから、一部の熱意の高い教員に頼らないという意味でも重要であると考えられる。

#### 4. 育成が目指される児童の資質・能力

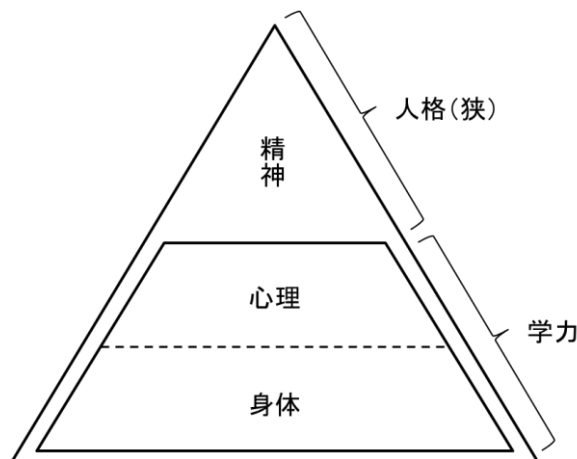
このように、各学校においてカリキュラム・マネジメントをすることが求められているが、本論文では、学校で管理されるカリキュラムと、そのカリキュラムによってどのような児童の育成を目指しているのかについても検討したい。しかし、本論文で検討する教育成果はいわゆる教科学力ではない。Von Bertalanffy（1968）は、「能動的な人格システムとしての人間モデル」が人間の科学、とりわけ心理学などの領域で現れつつあると述べた。さらに、Bertalanffy は心理学が全体論的な方向へ転換していると述べ、徐々に人間主義的であり、有機体論的心理学の中に現れてきつつあると指摘する。その中で意味されるものは、人間の創造力や個々人の違いが重要であるということである。行動主義の S-R 図



式に表される受動的な生物モデルでもなく、認識の面でも、外界からやってくる刺激の受動的な受け手というような捉え方でもなく、人間の能動性を認めつつ、人間はきわめて具体的な意味で個人の世界を創りあげるものであるとも指摘している。

安彦（2014）は、文部科学省における次期学習指導要領の在り方を検討した有識者会議「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」の議論をまとめた「論点整理」（2014）を独自の視点で解説している。安彦は、V・E・フランクルの人間モデルにおける人格の定義を踏まえて、図 1-1 の人格・能力・学力の関係を元に、以下のように述べている。

図 1-1. フランクルの人間モデル（安彦（2014）より抜粋）



これによって見れば、「人格」は広義には全体を指すとともに、狭義にはその中核に位置する「精神的主体」を指すものであり、他の「心理」と「身体」はそれによって支配される「道具的客体」と見なされます。つまり「心理・身体」に関わる「能力」、ひいてはその一部である「学力」は、「精神的主体」たる「人格」によっていかようにも用いられる「手段」なのです。

この「人格」については、「主体」であり、主体が正しく優れていなければ、学力を優れたものにしても社会的には正しく使われないことを強調している。また、この主体は手

段視されるものではなく、主体・目的視されるものであるとも述べ、この「人格」については、学校という公教育だけではなく、家庭や地域なども含む私教育の場面でも育まれるべきものとしている。また、フランクのみならず、哲学者カントや、人格心理学者のオルポートの「人格 personality」の定義も合わせて、次のように人格を定義している。

人格とは、自我意識を働かせ、自己同一性を保ち、それによる善悪等の価値判断や自由な意思決定を行うなどの、主体的で自覚的な在り方や自立的能力が最大限尊重される、他の全ての生物・無生物とは区別される人間性（人間の独自性＝人間らしさ）の全体的性格のことである。

また、安彦（2014）は、「子どもの興味・関心の中心の移行による発達段階論」（Shifting Interest- and Need- Center Theory: SINCT）（表 1-1）を元に、小学校から高校までの時期を3段階に分けて以下のようにまとめている。

表 1-1 子どもの興味・関心の中心の移行による発達段階論（SINCT）（安彦 2014）

段階	年齢	興味・要求の中心	育成対象
段階1	誕生～3歳	運動・動作の模倣・反復	身体的技能と感覚
段階2	5歳～7歳	言語や数の模倣・反復	知的技能と感覚
段階3	9歳～11歳	論理的思考と調査・実験等	基本的概念と方法
段階4	11歳～14歳	自己や意味・価値の探求	個性－探究
段階5	14歳～20歳	自己の専門性開発	個性－開発・伸長
段階6	20歳以上	自己実現	個性－統合

- ・誕生～3歳＋5～7（9）歳・・・主に「基礎」習得（習熟・定着）の段階
- ・9歳～11歳＋11歳～14歳・・・主に「基本」習得（理解・活用）の段階
- ・11～14歳＋14歳～20歳・・・主に「個性」の探求・伸長の段階

SINCTの中で、小学校低学年を含む段階においては、「五感と運動技能」と「人間独自の身体技能と知的技能」の習熟をもとに、「人間らしさ」を獲得するとしている。続く小

学校高学年以降の段階では、『個性を探る』選択的活動と『自尊感情』のための自主・自律的活動』を副の活動に挙げている。これらは、人格に関わる内容であり、自らを自立した存在と見なし、自らの個性を探っていく段階であるとしている。主たる学力の内容も、この人格の形成と並行して、大人の社会や過去の歴史の学習などを通じて、社会の一員たる自分はどうすべきなのか、自らの正しさを作り上げていく時期であるとしている。

文部科学省（2008）は、学習指導要領のなかで「生きる力」を育むことを理念としている。「生きる力」として、文部科学省は以下の内容を挙げている。

- ・基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決しようとする資質や能力
- ・自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性
- ・たくましく生きるための健康や体力 など

「生きる力」として表現されている中でも、「主体的」であることは明記されており、この点は Bertalanffy の能動性と同様であると考えられる。また、「自らを律しつつ、他人とともに協調し」という表現があり、安彦（2014）においても、能力を使用する人格が重要であると指摘もあることから、個人の主体性と、具体的な社会的文脈の中で発揮される能力が重視されていることがうかがえる。本論文においては、このような人格的な側面に関連する、児童が社会的文脈上で発揮する力に焦点をあてて検討する。

## 5. 本論文の問題意識のまとめ

本論文は、以上の問題意識に立って、教師の協働化が図られ、カリキュラム・マネジメントが実践されている小学校を対象として、カリキュラム・マネジメントを実現している

仕組みとカリキュラム，教師の協働の在り方と，対象校で教育を受けた児童の学習成果についてその実態を示すことで，カリキュラム・マネジメントや学校組織の協働化や児童の人格的側面の資質・能力に関する実践的な知見を得ることを目指す。

## 6. 本論文の構成

本論文は，次の7章によって，研究目的を達成しようとするものである。

第1章では，現在の小学校に求められる「チームとしての学校」や「カリキュラム・マネジメント」に関する動向を概観し，教師の協働化，カリキュラム・マネジメント，昨今のカリキュラムによって育成が目指される内容について確認した。

第2章では，本論文が対象とする北条小学校のシステムやカリキュラムについて説明し，北条小学校に関する先行研究も交えて検討した。また，北条小学校において教師の協働が図られる場である学年会や，人格的側面に関連する児童の話し合いの指導についての先行研究を概観した。

第3章以降が実態の検証であり，第3章，第4章では日常的な学年会について検討した。第3章では，連続した3週にわたる1年生の学年会について話し合われた内容を整理しつつ，教師の逐語録をもとに学年会の中で学年主任が果たしている役割を検討した。第4章では，第3章と共通のデータを用いて，話し合い指導について教師たちがどのようなことを検討しているかについて分析し，1年生の11月時点で教師が授業中の児童の話し合いについて，どのように捉え，どのような指導を検討しているかについて検討した。

第5章・第6章は，児童の実態に関して検討した。第5章においては，統合学習の最後の単元である「卒業式第二部」の実行委員児童に焦点を当て，実行委員児童が教師の支援がなくとも建設的な話し合いを通じてシナリオを検討していることを示した。第6章では，北条小学校が児童の自治的能力の育成を目指していることを踏まえ，児童の自尊心とPM式リーダーシップに関する質問紙を開発して各能力の測定を試み，各能力を極端に低く自己評価する児童が5%未満であることを示した。

第7章では、本論文で明らかになった知見をもとに総合考察を行い、今後の課題を提示した。

## 第2章 北条小学校の学校システムと関連する先行研究、本論文の目的

本論文では、教師の協働化が図られ、カリキュラム・マネジメントが実践されている小学校として、北条小学校を対象とする。本章では、北条小学校が本論文の対象としてふさわしいことを確認することを目的として、北条小学校のカリキュラムの開発の歴史を確認し、カリキュラムの中で目指される人格的側面の内容としての自治的能力、さらに具体的には児童の話し合いに着目して検討していく。その後、継続的にカリキュラムを開発する仕組みについても解説し、その中で教師の協働がどのように図られているかを検討する。最後に、教師の協働化の取り組みや児童の話し合い指導に関連する先行研究をまとめ、以降の分析のための視点を整理する。

### 1. 北条小学校のカリキュラムと学校システム

#### 1.1. 「北条プラン」

野嶋（2015）は、北条小学校について、次のように述べている。

実はあるときにその館山市の北条小学校が大変な学校だということに気がついてくるんです。この学校はかなり変わった学校でして、5～7年周期で、北条プランという学校の持続的な教育計画をつくるのですね。そうしてその学校はその期間はそのテーマにしたがって授業をそれに向けて改善していくんです。

この北条プランは、野嶋（2012）によれば、「各教科、各単元、におろした一定の教育理念に基づく教育計画」であり、「学校全体の行事を含む年間のすべての教育活動についての計画を包含する」ものであり、北条小学校のカリキュラムの総体である。戦後、北条小学校において行われていた生活教育一辺倒からの再吟味を経て、「教科教育と生活教育の調和を旨とする、新しい理念に基づいたカリキュラムを開発する」という問題解決の必要性によって、1962年にプランⅠが開発された。その後、「常に新しい教育思潮を取り込

み」ながら開発が繰り返されている（表 2-1）。北条小学校の学校教育目標は「現代にたくましく生きる子どもの育成」であるが、その学力観は、「あくまでも統合化され、生活という文脈の中で、行動として（もちろん思惟も含むが）表現されるレベル」を目指すものである。この点で北条プランは「北条小学校の教育実践を支えている有力な教育理念であり、教育方法であり、時にはカリキュラムそれ自体を指す」ものとなっている。

表 2-1 北条プランの開発歴（野嶋（2012）、澤邊（2020）を元に筆者作成）

発行年	タイトル	概要	学習指導要領改訂の方向性
1958 (昭和33)年	「学習展開の計画」	生活コース・教科基礎コースに分けて作成され、生活教育を掲げてきた北条教育のまとめとして出版される。	1958（昭和33）年 教育課程の基準が明確化され、道徳の時間が新設される。
1962 (昭和37)年	「教材の組織案」 (プランⅠ)	焦点教材・通過教材の区別で教材精選。年間指導時間数を実践データから27週とする。指導方法欄に指導の知恵を記入。教科主任の責任で教材の軽重選択。	
1965 (昭和40)年	「プランⅡ」	焦点教材は、狙い・方式を1時間ごとに示す。教科主任+教科グループで分担執筆。	
1967 (昭和42)年	「プランⅢ」	教育目標と教科間の構造を打ち出す。焦点教材について、焦点テスト実施。	1968（昭和43）年 教育内容の一層の向上が図られる。
1971 (昭和46)年	「プランⅣ」	現代の社会をどう見つめるかに言及し、自ら学ぶ力を育成。組織と個の関わりの中での教育のあり方を見つめる。白紙プランページを持ち、書き込みによるプランの完成を主張。	
1976 (昭和51)年	「プランⅤ」	ゆとりある教育のための教材精選、重点教材・通過教材・カット教材、そしてモデル単元の展開案配置。	1977（昭和52）年 知・徳・体の調和と学習負担の適正化が図られる。
1979 (昭和54)年	「プランⅥ」	学校のコミュニティ化とコミュニティの学校化。統合学習創設。個性化学習（マルチメディア、オープンスペース、教科・統合平行プラン、マイプランタイム）学年経営重視。	
1987 (昭和62)年	「プランⅦ」	自己学習力の育成を骨格に据え、低学年教科間構造の再編成。低学年統合の研究。	1989（昭和64）年 社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成が目指され、生活科が新設される。
1992 (平成4)年	「プランⅧ」	子ども文化の創造を目指し、子どもを見る教師の視点を変え、年間全教科全時数の指導計画を作成。単元丸ごとの指導案形式による実践。	1998（平成10）年 基礎・基本を確実に身に付けさせ、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」の育成が目指され、総合的な学習の時間が新設される。
2000 (平成12)年	「プランⅨ」	自己実現と共生の視点から全カリキュラムを眺め込む。気付き、企画し、実行し、人との感動に至る場を保障するカリキュラムを目指す。”時の課題”を取り込む。	
2007 (平成19)年	「プランⅩ」	子どもをとりまくコミュニティの多様性に着目し、生きることにも有能な子どもを育てる。	2008（平成20）年 「生きる力」の育成、地域・技能の習得、思考力・判断力・表現力等の育成バランスが再検討され、外国語活動が導入される。
2015 (平成27)年	「プランⅪ」	創時力（未来の当事者意識を持ち、自分、自分たちが思い描く未来を創ろうとすることができる子ども）	2017（平成29）年 主体的・対話的で深い学び、社会に開かれた教育課程が目指され、カリキュラム・マネジメントの確立が求められるようになる。特別の教科道徳、外国語活動が教科化される。

中西（2017）は、戦後初期の北条小学校のカリキュラム開発に関して、北条プラン以前のコア・カリキュラムの時代を成立期（1946～1947年度）、完成期（1948～1950年度）、展開期（1951～1955年度）の3つの期に分けて、当時3コース制をとっていたコースの中でも、生活コースに焦点を当てて単元の構造と課題設定の主体という2つの観点から比較検討し、カリキュラム構造の変遷との連関を明らかにしている。結果、成立期においては子どもが課題設定の主体であったが、展開期では課題設定を専ら教師が行うという変化が見られたという。この変化の背景としては、成立期においては、活動上の必要性から周辺課程が設定されていたが、展開期においては周辺課程の学習を動機付ける必要性から生活コースの活動が構成された点を挙げている。

その後、北条小学校の学校教育目標は1960年に「たくましく現代に生きる子どもの育成」と制定され、コア・カリキュラムの中心主題であった生活教育も教育構造編成の必要性から、「生活教育の伝統に立つ」「全教科を対象にする」「新しい構造を持つ」ことを条件として研究が進められることになった（澤邊 2017）。そして、1962年に北条プランⅠが提案されて以来、2015年開発の北条プランⅪの更新に至っている。このように、北条小学校は、戦後初期の段階からカリキュラム開発を継続的に行っており、伝統的なカリキュラム・マネジメント実践校である。

## 1.2. 「統合学習」

1977年ごろに「教科等で学んだ基礎的な学力が、本当に子どもの生活する力になっているか」が教師集団の中で議論されるようになり、「体験や教科で得た知識・技能を生活の場で統合する」という基本理念をもった「統合学習」が1979年開発の北条プランⅥにおいて創設された（野嶋 2012）。北条プランⅩ（2007）においては、統合学習のねらいとして、以下の通り記載されている。



人、自然、社会、文化他の関わりの中で、子どもが自ら企画し、その実現のために体験や教科で得た知識、技能を生活の場で統合し、こだわりをもった追求や共感し合う一連の活動を重ねて、たくましく、より感性豊かに成長すること。

このように統合学習においては、子どもが自らで企画することに重点がおかれている。「追求」と「共感」に関連しては、授業を計画するにあたっての具体的な方向性が以下のように示されている。

学習の形態を集団追究型と個人追究型に分けるだけでなく、統合学習における一連の流れの中に個人と集団の活動をねらいや必要感に応じた形で意図的に組み込んでいく。

このことから、北条小学校の統合学習においては、個人による学習と集団による学習を組み合わせながら、単元の学習を計画していることがうかがえる。北条プランXの記述によれば、「集団追究型」の学習とは「自己を見つめ、他を認める学習」であり、他者との協力を意図した学習である。この学習においては、「活動の中に共通の思いが込められているかどうか」が注目される。「個人追究型」は、「個のこだわりからの学習」であり、個人で進める形の学習である。この学習においては、「自分の思いを大切にしながら自分一人の力で学習を進める」ことが意図されている。以上のように、統合学習では児童本人の思いや願いが重要視されるだけでなく、互いに認め合い、高め合うことが求められる。

統合学習では、個と集団による学習の調和を重んじながら、経験や体験を積み重ねることで、児童が主体的に学ぶ6年間の教育課程が設計されている（澤邊 2020）。統合学習では、生の対象に直接関わり、生きた体験を積むことで、「生活の中で生きて働く力」を育成する北条教育につながるものであるとされる（千葉県館山市立北条小学校・早稲田大学人間総合研究センター 2000）。

平田（2017）は、質問紙調査によって学校環境を測定し、北条小学校の統合学習と従来型の一斉授業という異なる授業形態を体験している児童の間で、学校環境評価の違いがみられるかを検討している。結果として、従来型の授業を経験している児童に比較して北条小学校の児童は授業や学級活動に参加する意欲が高く、学級の秩序に対する肯定的な意識を持っていることがわかった。平田は、こうした児童の学校観の蓄積が、統合学習といった独自のカリキュラムから生み出されてきた北条小学校の学校風土と言えると述べている。

### 1.3. 「自治（的）能力」の育成

このように継続的に開発されてきた北条プランにおいて、児童の人格的側面の育成に関わる内容として、統合学習における「自治（的）能力」の育成がある。北条プランXの記述によれば、統合学習においては「自治（的）能力を持った子ども（集団）を育てようとして」いる。また、自治的能力は、「いろいろな集団で自分を発揮しながらも集団としてよりよく生活する力」であり、自らの意見を主張しながらも仲間の意見も尊重して集団としてより良い意思決定をしていくことのできる児童の育成を志向するものである。野嶋（2015）は、「相談するときにはできる限り建設的な意見を述べたり、意見が白熱しても感情的にならないとか、すごくソーシャライズされた人間のモデルを考えている」と、北条小学校で育成の目指される児童像を述べているが、これは自治的能力について具体的に言いかえたものであるともいえる。

### 1.4. 自治的能力育成の方法としての「自由誦」

北条プランXにおいては、自治的能力育成に関連する「自治的活動」として、また教科学習とも関連のある活動として「自由誦」（じゅうしょう）という特殊な授業形態の記載がある。自由誦は、授業中の児童の話し合いのスタイルに関するものであり、目指す児童の姿や指導方法については、北条プランⅧの国語科の章において詳細に記述されている。

北条プランⅧにおいて、自由誦は「子どもの個性的な表現活動を保障する、話し合い活動主体の学習システム」と定義されている。表 2-2 に、低・中・高の各学年における授業のスタイルや目指される姿をまとめた。各学年における指名の扱い方として、1・2年では「教師が指名する」、3・4年では「子ども相互の指名（リレー指名）を行う」、5・6年では「指名なしの自由発表を行う」とあり、徐々に指名をせずに発言をつないでいく話し合いのスタイルが目指されていることがわかる。

表 2-2 北条プランⅧにおける「自由誦」に関する記述（北条プランⅧを元に筆者作成）

学年	指名の扱い方	発問	読みのめあて	目標とする姿「話す」	目標とする姿「聞く」
1・2年	教師が指名する	教師からの発問を行う	設定しない	自分の考えや思ったことを言える	話を最後まで聞くことができ、内容を理解できる
3・4年	子ども相互の指名（リレー指名）を行う	子どもからの問題のわきあがりを待つ（必要に応じて発問を行う）	共通のめあてを設定して読む	自分の考えを友達の考えと関連づけて言える	友達の考えを自分の考えと関連づけて聞ける
5・6年	指名なしの自由発表を行う	子どもからの問題のわきあがりを待つ（原則として発問は行わない）	最初は共通のめあてを設定せずに読み、子ども同士が決めていく	友達の考えを尊重しながら自分の考えを主張できる	友達の考え方を尊重し、自分の考えとの共通点や相違点を明らかにしながら聞ける

### 1.5. 自由誦において育成が目指される力

自由誦において、北条プランⅧで重要視されているとみられるのは、この当時は国語科の章における記載であったことも影響しているが、共通の読みのめあてである。1・2年生では共通のめあては持たずに話し合うことを主眼に置いている。3・4年生では共通の読みのめあてにそって話し合いを開始し、それによって読みや話し合いを成長させていくことに主眼を置いている。5・6年生では個々のめあてに沿った一人読みをもとにして、教師の「期待される焦点」が児童から自然に出され、共通の読みのめあてが子どもたち自身の話し合いから生成されることを目指している。

1・2年生では児童に共通しためあてを持たずに読むことになっているが、その理由はこれらの学年で目指す姿が「自分の考えや思ったことを言え」、「話を最後まで聞くことが

でき、内容を理解できる」ことであるためであると考えられる。つまり、特に制約なく読むことで、児童が自らもった興味関心について発言ができ、そのことを通じて教室で発言ができるようになることが目指されている。

3・4年生では、共通のめあてをもって読んで話し合いをすることで、「自分の考えと友達の考えを関連づけて」発言し、聴く姿が目指されている。さらに5・6年生では最初は個々のめあてに沿った一人読みを行うが、これはその後児童の話し合いによって共通のめあてを設定する中で、児童が互いの「共通点や相違点を明らかにしながら聴」き、「友達の考えを尊重しながら自分の考えを主張」するという、建設的な話し合いをする姿が目指されているためであると考えられる。このように、3年生以上では、児童の間に共通の目的を持たせたり、生成したりする方法を通じて、各学年で目指す姿の達成を意図しており、6年生が終了するまでに、児童同士で建設的に話し合えることを目指している。

#### 1.6. 「実行委員会」制度

北条プランXにおける統合学習に関する記述として、「学年で一緒に行う展開、発表会をともなう学習などでは実行委員会を組織することが多い」とあり、「実行委員会」の存在が記載されている。実行委員会は、統合学習のほか、運動会や学年・全校集会といった行事が行われる場合など、児童中心の活動を行うために必要に応じて設置されるものである。

実行委員会活動の中で目指されるのは、北条プランXにおいては、児童の「自治的活動の力」を伸ばすこととされている。具体的な活動としては担当教師のスーパーバイズのもと、実行委員による企画会議、クラスでの討議における進行役、行事における動きをクラスや学年で練習する際の取りしきりなどが挙げられ、それぞれの場面で実行委員は自分たちが主導となって進めていく。最終学年である6学年でこれらのことが可能になるよう、1学年から指導が行われる。また、北条プランに具体的な記述はないものの、年に一度は実行委員会の委員を経験することが実質的な制度となっている。

このような6年間を通じた実行委員会制度は、北条小学校における児童のコンピテンシーを形成する潜在的なカリキュラムとなっている。そのコンピテンシーとは、自らの意見を主張し、委員会やクラス、学年を主導して目的遂行へ進めていく主体性や能動性だけでなく、多様な他者と交渉したり協力したりする中で得られる協調性、協働性であり、児童は6年間を通じて学習していることが考えられる。

白杵（2005）は、統合学習の最終单元である「卒業式第二部」の展開過程に着目し、授業観察によって、児童が主体的に学習活動を展開しながら、教科や道徳等で培った力を統合する場として機能していると評価した。このような実践を可能にする要因として実行委員会制度についても言及し、実行委員を6年間の学校生活の中で繰り返し経験する中で、リーダーシップ・フォロワーシップの意識が育っている可能性を指摘している。

### 1.7. プラン検証システム

以上のような北条小学校のカリキュラムの継続的な開発を可能にしているのは「プラン検証システム」であるが、この仕組みは北条小学校における日々のカリキュラム運営を示すものでもある。図2-1にある「カリキュラム管理室」は「指導の平準化」を目指して運営されているもので、この中には教科、学年、月別に分けられた660の棚が設置されている。その一つ一つの棚には、過去に実践された際の指導資料、学習指導案、ワークシート、児童の活動記録、写真などが、教師の反省などが記載された状態で資料として収納されている。

プラン検証システムでは、教師の授業案の検討から授業実践、また実践後の反省の過程が表現されている。北条小学校は、現在は1つの学年につき3～4学級の規模の小学校であり、学年ごとに学級担任教師が教科を分担して担当している。各教師は、まずカリキュラム管理室に保管されている資料に目を通して自分の担当教科の次の授業の指導案や実践方法について検討し（図2-1における①）、学年会において提案して他の教師と相談する（図2-1における②）。議論して決定した授業案に基づいて、各クラスの学級担任教師によ

って授業が実践される（図 2-1 における③）。実践後の学年会においては、各クラスの実践結果を共有して反省や課題，改善点について話し合われる（図 2-1 における④）。教科担当の教師がその内容を集約して各資料に記載した上で，その資料をカリキュラム管理室に戻す（図 2-1 における⑤）。

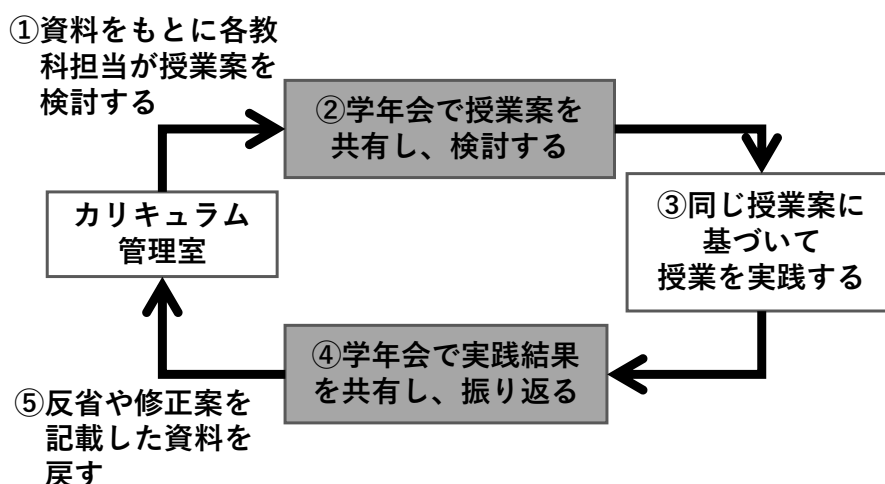


図 2-1 プラン検証システム  
(野嶋 (2012) を元に筆者改変)

上記が繰り返されることで，カリキュラム管理室にはカリキュラム開発のための資料が蓄積されていく。北条小学校における学年会は，継続的なカリキュラム開発のためのプラン検証システムの中に位置づけられており，各学年の教師は学年会の中で，日常的に授業に関する提案や振り返りを協働的に行っていることがわかる。澤邊 (2017) は，学年会について，北条小学校の学年主任 4 名に半構造化インタビューを行って，学年主任の役割についての認識を尋ねている。結果として，学年主任という立場では，「共通認識，共通理解」という限定の中でも「教師個人がもつ教育観を發揮した個性的な実践の展開」を期待しており，その過程において教師間の異なった経験の交流を促すことが意識されていることが示された。このように，学年会においては，北条プランをもとにした授業案の協働的な検討と，各教師の実践をもとにした協働的な振り返りが行われており，カリキュラム等

についての共通の認識や理解を得ながらも、教師個人の個性的な実践の展開を目指していることが想定される。

## 1.8. まとめ

ここまでの検討で、北条小学校の継続的なカリキュラム開発の歴史や、統合学習、人格的側面に関わる自治的能力の育成、その方法としての自由誦や実行委員会制度について、北条小学校に関する先行研究とともに概観してきた。継続的なカリキュラム開発の中で創設された統合学習においては、自治的能力の育成が目指されており、具体的には自由誦のように児童が互いの共通点や相違点に言及するような児童の姿が想定されていた。また、このようなカリキュラムの継続的な開発を実現する仕組みとして、プラン検証システムについて概観した。プラン検証システムの核は学年会であり、教師の日常的で協働的な計画と振り返りの場として位置づけられている。このように、北条小学校は伝統的なカリキュラム・マネジメント実践校であり、プラン検証システムによって教師の協働化は日常的な学年会において図られている。

本論文の問題意識は、教師の協働化の在り方と児童の学習成果にあるが、それぞれの実態についてはまだ明らかになっていない。北条小学校における教師の協働の場としての学年会において、どのような話し合いが行われているか、また、自治的能力や自由誦についてどのようなことが検討されているかといった点が、教師の協働の在り方を検討する上で必要である。また、児童の学習成果については、自由誦に記載のあったような建設的な話し合いが実際に見られるのか、また、実行委員会制度を通じた育成が想定されるリーダーシップやフォロワーシップについても検討が必要である。

## 2. 関連する先行研究

本節では、前節で言及した北条小学校の協働化の在り方や児童の学習成果に関する先行研究について概観する。具体的には、学校組織における学年会に関する先行研究と、児童の建設的な話し合いに関する先行研究についてまとめる。

### 2.1. 学年会に関する先行研究

第1章で述べたように、学校組織における教師の協働化が進むことによって教師の指導の困難さが低減されることや、個業化が高い場合には教員の指導困難さが増大していることが報告されている。しかし、協働化に向けた事例の研究は少ないのが現状である。例えば、井上（2019）は学年組織内すべての教員の学年運営への参画意識の向上を目指して、機能的な役割分担型の「協働的な学年組織」の構築を試みている。この実践の結果、学年主任が学年の若年層教師にその学年の生活指導担当といった職務をシェアリング（明確な職務分担）し、それに係る教育活動のマネジメントを一任するエンパワーメント（権限付与）が図られることとなり、学年主任が同僚教師に職務を計画段階から一任して、出された原案に対して学年会で細かな指導・助言を加えたり、取組の継続の判断を迫る話題を設定したりしていた。

傅野・松井（2017）は、総合的な学習を学年2学級で同一のテーマと年間指導計画で行っていた対象校において、学年主任を対象に行ったインタビューを分析し、5つのカテゴリと2つのコア・カテゴリを見出した。2つのコア・カテゴリの1つは「一緒に創る」であり、総合的な学習の充実に向けて情報提供や情報交換を行い、共通認識や共通理解を構築した後、同僚教師を信頼して指導を任せることに価値を置くものであった。もう1つは「ボトムアップで教育課程を創造する」であり、子どもの事実を基に全教育課程を関連させ充実した実践を重ねることで自学年の教育課程を創造することになり、結果として学校の教育課程の改善につながるというものであった。



井上や傅野・松井の事例のように協働化が図られた場合、設定された協働的な取組に関して、学年主任が同僚教師に役割を一任して、学年会においてその役割の遂行に向けた指導や助言、情報の提供や交換をしていることがわかる。しかし、奥田（2012）の調査によれば、学年主任は、学年会において学年の行事・活動の計画や打ち合わせと学級経営実態に関する情報交流は重視するが、担任の資質・能力の向上に関わる内容を重視しない傾向があった。2つの先行事例（井上 2019, 傅野・松井 2017）では、協働化を進めることで学年会における学年主任の同僚教師との関わり方もより指導的な役割を帯びたものになったことがうかがえる。

井上や傅野・松井の事例からは、学年会における学年主任の関わり方が具体的にどのようなものであったか、学年会がどのように運営されていたかについてはうかがい知ることができなかった。協働化が図られている学校において、学年主任が具体的に同僚教師に対してどのような関わり方をしているかを示すことは、組織の協働化を進める上で一つの資料となることが考えられる。

## 2.2. 児童の建設的な話し合いに関する先行研究

児童の話し合いに関して、Mercer(1996)は教室での児童の話し合いを観察した結果を3つの類型に分類し、「探索的会話 (exploratory talk)」を生産的な議論として定義した（3種類の定義は表 2-3 を参照）。例えば、統合学習の最終単元である卒業式第二部の制作過程においては、児童が会議を進行して互いに意見を出し合った後、収束させて組織的な意思決定をすることが求められるため、この過程においては、意見の衝突など児童間の葛藤が発生する場面が想定できる。このような場面では、自分の意見を主張しながら他の児童の意見にも耳を傾けて話し合い、葛藤を乗り越えていく必要があり、このことは探索的会話で想定される会話と同様であると考えられる。また間瀬ら（2007）は、3類型をもとに3年生から6年生の児童の会話を分析し、児童の発達という視点から、「自分と他者を分離し、立場を明らかにすることが、論争的会話から累積的会話、探索的会話へと移行する契

機となっている」と述べている。また間瀬らは、参考調査として成人にも小学生と同一の課題を課して分析した結果、成人の話し合いの特徴として、1)話し合いの計画、2)理由付けの探求、3)代替案の検討、4)状況の想定を挙げている。

表 2-3 Mercer による会話の 3 類型とグラウンド・ルール

会話の種類	Mercer(1996)による定義 (松尾・丸野(2007)より引用)	関連する「グラウンド・ルール」
論争的会話	意見の決裂と個人的な意志決定によって特徴づけられる。情報が共有される事や、建設的な批判や提案がなされる事はほとんどない。主張と反論によって構成される顕著に短いやりとり。	
累積的会話	会話の参加者は積極的にお互いが言ったことを積み重ねていくが、それは批判的なものではない。参加者は蓄積によって共通の理解を構成しようとして会話を行う。繰り返すと、確認と、精緻化によって特徴づけられる。	①関連する全ての情報が共有される ②グループが同意にたどり着くことを目指している ③グループが意思決定のための責任を持つ
探索的会話	会話の参加者が批判的で、しかし建設的にお互いの考えに関わり合っているときに生じる。発言や提案は共同で検討を行うために提示される。彼らは、反論を述べられる事も、その反論に対して、さらに反論を受けることもあるだろう。その反論は十分な根拠に基づくものであるし、代替の仮説も提示される。そして、進歩は最終的な全員の賛同によって生じる。	※累積的会話の①～③に加えて ④理由が期待される ⑤反論が受け入れられる ⑥決定がなされる前に代替案が議論される ⑦グループメンバーすべてが、他のメンバーから発言を促される

※間瀬ら (2007) は、予備的に調査した成人の会話にのみ見られた話し合いの特徴として以下4点を挙げている。  
(1)話し合いの計画 (2)理由付けの探求 (3)代替案の検討 (4)状況の想定

Mercer et al. (1999) は探索的会話を支える話し合いの「グラウンド・ルール」(以下、GR とする)として7つの条件を挙げ(表 2-3)、GR を教師が直接教授することによって、児童が授業中の話し合いにおいて探索的会話のような生産的な会話ができるようになることを実証した。

日本においては、松尾・丸野(2007)が教室内の話し合いを中心とした授業を継続的に実践している教師の授業を分析した結果として、「自分なりの考えを大切にする」などの GR が抽出された。これらの GR は、例えば、「同じです」といった形式的な応答によって自分で考えなくなった「子どもの現状」からの脱却のために必要となるものであった。教師はこのような GR を生成する際だけではなく、生成した GR を児童に共有するために働きかける際も文脈や状況に応じており、このことから即興性が重要であることが示されている。また、火物・石上(2016)は、児童自身による学び合いが行われているベテラン教

師の授業を分析して、「発言に関するルール」といった話し合いを支える談話ルールを抽出し、さらに「学習の進化を促すルールの働きかけ」として「状況の自覚化への促し」といった3種類の談話方略を児童に働きかけていたことを明らかにした。

このように、話し合いの指導は、授業を実践する中で、児童が話し合いのルールに習熟するように指導がなされていることと分析の対象は中学年以上になっていることがわかる。自由誦においては、指名の方法やめあての設定がルールにあたると考えられるが、実際にどのような方法を取っているかは不明である。前節で検討したように、北条小学校においては、自治的能力の育成を目指し、自由誦という特殊な授業形態によって、6年間を通じて児童同士で建設的な話し合いができるようになることが目指されている。その点を踏まえると、低学年を対象として、日常的な学年会での協働的な計画や振り返りの中で、児童の話し合いの状態や指導についてどのように考えているか、また、その内容がMercerの3類型と関連性があるかどうか、という視点で分析することによって、これまであまり検討されてこなかった低学年における話し合い指導に関する知見が得られると考えた。さらに、北条小学校の児童の話し合いがMercerのどの類型に当てはまるかという視点で観察することで、児童の話し合いの水準を明らかにすることができると考えた。

### 3. 本論文の目的

以上の検討を踏まえて、本論文では、プラン検証システムによって継続的なカリキュラム開発を実現している北条小学校を対象として、システムの核である学年会における教師の協働の在り方と、教育の成果として児童の話し合いやリーダーシップ・フォロワーシップに着目してそれらの実態を明らかにすることを目的とする。

## 第3章 「学年会」における教師の協働

### 1. はじめに

第2章で検討したように、プラン検証システムを有する北条小学校の教師の活動主体は学年会であり、日常的に授業実践に関する協働的な計画と振り返りが行われていることが想定できる。

「学校施行規則」において、学年主任は「校長の監督を受け、当該学年の教育活動に関する事項について連絡調整及び指導、助言に当たる」と示されているように、学年会を企画、運営する立場にある。北条小学校においても学年主任が学年会を企画、運営する立場にあることに違いはないが、学年会で協働的に検討した授業案に基づいて個別の実践が行われた後、協働的に振り返りをすることを考慮すると、学年会における同僚教師との関わり方は指導や助言のほか、例えば自らのクラスの状況を共有するなど、個業化した学校や協働化に向けた先行事例（井上（2019）、傳野・松井（2017））では見られなかったような関わり方をしていることが考えられる。本章では、北条小学校の学年会における学年主任の関わり方を探索的に分析することで、学年主任が学年会にどのように関わっているかの実態を示しながら、学年会の中で学年主任が果たしている役割を検討することを目的とする。

### 2. 方法

#### 2.1. データの収集

筆者らは、北条小学校の校長、並びに学年主任の教師に観察、データ収集、ならびに研究として公開することの許可を得た上で2010年代のある3年間、学年会の観察を行った。学校側に観察への協力が可能な学年と時期の選定を依頼した結果、対象学年は1年生となり、観察時期は年によって異なるが、11月～3月の間となった。

参加できた学年会について、ビデオカメラとICレコーダーで会議の様子を録画・録音した。観察は筆者を含んだ2名行い、佐藤（2008）を参考にフィールドノーツを作成し

た。録画・録音データとフィールドノーツをもとに学年会各回の逐語録を学年会観察者2名で分担して作成した。逐語録は、作成した2名で録画・録音データ、フィールドノーツを参照しながら確認し、この時点でも聞き取りきれない箇所は聞き取り不能とした。なお、観察中に会議の内容が生徒指導等の内容に及ぶ場合は、学年主任の教師と相談して録画と録音を中断し観察者も退席するなど、プライバシーの保護に留意した。

## 2.2. 分析対象データ

分析対象としたのは、収集したデータのうちある年の11月第2週から第4週までの連続した3週の1年生の学年会である。この3週とした理由としては、連続した3週の学年会を観察できたのがこの時期のみで、その他は連続して観察できていなかった点が挙げられる。このように時期を絞りこむことで、対象となる学年主任は1名となり、時期としては比較的行事の少ない11月に限定されたものとなる。本章においては、複数の学年主任を対象とした場合の学年主任のコミュニケーションスタイルの違いや、行事の多い時期を含めることによって分析の焦点が広くなりすぎないようにすることを意図して、この時期を分析対象とすることとした。

分析対象の年の1年生は4クラスの担任教師4名で構成され、それぞれ担当教科を最大で2つ持っている(表3-1)。算数科について、授業案の検討など主たる担当はC教師であるが、A教師も補佐的に担当し、自らも算数科を対象として研究を進めることになっていたため、表3-1のA教師の算数科についてはカッコを付けて表記している。

表3-1 対象とした学年会の教師構成

教師名	教職年数	担当教科
A教師(学年主任)	30年目	道徳(・算数)
B教師(学年副主任)	16年目	統合・音楽
C教師	5年目	算数・体育
D教師	5年目	国語・図工

### 2.3. 記述方法

北条小学校の学年会は、学年主任の司会によって行われるのが通例であり、対象とした学年会においても同様であった。学年主任によって、例えば「統合はどうですか」という形で、各教科やその他の話題について話し合うきっかけが作られる。本章では、このきっかけで話題が切り替わったと捉えて、一つ一つの話題の中で学年主任が議論にどのような関わり方をしているかを分析する。

各週の学年会について、各話題においてどのような議論がなされていたかの概要をまとめ、その中で学年主任がどのような関わり方をしていたかを検討した。3週分の学年会の話題、議論内容、学年主任の関わり方の一覧表を作成した（11月第2週の一覧を表3-2に示す。第3週・第4週はそれぞれ付録表3-1・付録表3-2に示す）。

学年主任の関わり方は、佐藤（2008）の焦点的コーディングの手続きを参考にまとめたものである。学年主任教師が同僚教師に質問をした場合であっても、同僚教師が授業案を提案した場面なのか、同僚教師が授業の振り返りを話した場面なのか、また結果としてどのようなことをもたらしたのかなどによって、関わり方としては異なる。焦点的コーディングは、データの中からコードを立ち上げていく機能的なアプローチであり、本章の目的に沿うものであると考えた。結果の記述においては、それぞれの関わり方について、佐藤がコードの集約の手がかりとして提案する、条件（どのような場面で）、行為／相互行為（どのような相互作用によって）、帰結（どのような結果となったか）がわかるように逐語録からセグメントとして切り取ったものを事例として説明する。

（セグメントにおける「A教師」などは表3と対応する。各教師の担任するクラスの状況などを述べる場合、各教師のアルファベットを用いて「A組」などと表記する。カッコ内は中略を含めて筆者の補足である。）

分析にあたっては、北条小学校を研究対象として授業や行事、学年会等の観察を始めて5年以上が経過する筆者が主たる分析者となって行った。その結果について、北条小学校

表 3-2 11月第2週の学年会の討議内容

話題（教科）	提案教師	議論の内容	学年主任教師の関わり
国語	D教師	簡単に各クラスの進捗状況が確認された後、翌週以降翌月上旬までに実践する単元を授業時数も含めて確認していった。その後、実践中で次週に終了予定の単元の進め方について、A教師やD教師の実践内容が共有されたり、意見交換がなされた。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同僚教師の提案に対する質問・確認</li> <li>・同僚教師の実践内容に対する助言</li> <li>・観察した児童の様子との共有</li> </ul>
算数	C教師	簡単に各クラスの進捗状況が確認された後、次の単元に入る時期が確認された。その後、A教師が自らのクラスで使用した教具を児童の反応とともに紹介した。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同僚教師の提案に対する質問・確認</li> <li>・観察した児童の様子との共有</li> </ul>
音楽	B教師	簡単に各クラスの進捗状況が確認された後、進捗の早かったD教師から実践した際の児童の反応が共有された。その後、B教師から今後の進め方が注意事項とともに提案された。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同僚教師の提案に対する追加提案</li> <li>・同僚教師の実践内容に対する是認</li> </ul>
図工	D教師	次週から実践する単元の内容と実践方法について相談された。他の教師からのコメントや、A教師が過去に実践した内容も取り入れながら、次週の実践内容が議論された。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同僚教師の提案に対する追加提案</li> <li>・過去の実践内容の共有</li> </ul>
体育	C教師	C教師から今後の体育館の確保状況と、実践する内容が共有された。A教師から翌々週に行うドッジボール集会に向けての練習を含めることの提案があり、各クラスの状況に合わせて行うこととなった。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同僚教師の提案に対する追加提案</li> </ul>
道徳	A教師	次週に実践する内容を確認した。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自らの担当業務に関する共有と確認</li> </ul>
統合	B教師	この週に実践していた単元について各クラスの進捗状況が確認され、その状況から翌週にその単元を終了とすることで合意がなされた。次の予定単元に関してB教師からの相談を受け、翌年1月末までに実践する単元までのスケジュールが調整された。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同僚教師の提案に対する質問・確認</li> <li>・同僚教師の実践内容に対する是認</li> <li>・観察した児童の様子との共有</li> </ul>
ドッジボール集会（統合）	A教師 C教師	翌々週に設定されている参観日で、学年でドッジボール集会を行う予定であったため、きっかけ作りと集会の内容が相談された。集会を運営するための児童の実行委員会を設けることが確認され、スーパーバイズする担当はC教師に決定した。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同僚教師の提案に対する追加提案</li> <li>・同僚教師への依頼</li> </ul>
PTAとの懇談会について	A教師	PTA懇談会の予定日と内容が相談された。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自らの担当業務に関する共有と確認</li> </ul>
プラン実践に関する情報交換	A教師	各教師のプラン実践に向けた検討状況が話された。A教師はそれぞれの教師の検討が進むようなコメントをしていた。自身の検討状況も話しており、その中にはクラスの状況やA教師の課題感も含まれていた。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同僚教師の提案に対する質問・確認</li> <li>・観察した児童の様子との共有</li> </ul>
出張報告	C教師	他校の公開研究会で、C教師が観察した実践の様子が共有された。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同僚教師の提案に対する質問・確認</li> </ul>

との関わりが40年以上となるもう1名の研究者が確認し、この2名による討議を繰り返すことでまとめていった。

### 3. 結果

連続した3週の学年会を分析した結果、学年主任の関わり方として、次の9つが観察された。



- ・同僚教師の提案に対する質問・確認
- ・同僚教師の提案に対する追加提案
- ・同僚教師の実践内容に対する是認
- ・同僚教師の実践内容に対する助言
- ・過去の実践内容の共有
- ・観察した児童の様子との共有
- ・同僚教師への依頼
- ・自らの担当業務に関する共有と確認
- ・教育方針に関する認識の共有

以降、それぞれの関わり方について、具体的な会話内容をもとに示していく。

### 3. 1. 同僚教師の提案に対する質問・確認の事例

セグメント1は、11月第4週の学年会の統合学習に関する話題で、次週から実践する単元について、担当のB教師が内容について説明を行った後の場面である。このとき検討されていた単元は「お手伝い大作戦」であり、児童が各家庭の家事について調べ、自らが担当する家事を決めて家庭で実践し、家族からも評価を得て、家庭での役割を得るといった内容である。A教師は、児童が担当する家事の内容について尋ねている(1-1)。それに対して、B教師が答えることで、家事のイメージが共有されている(1-2)。A教師からさらに仕事内容を確認するコメントがあり(1-3)、B教師から児童が一人で行えて家族のためになる仕事という内容が共有され(1-4)、共通のイメージの構築につながっていた(1-5)。このように、授業案に対して質問や確認をすることで、共通認識を作っている様子がうかがえた。

#### セグメント1

A教師：あの、自分の力でできなくても家の人と一緒にやる程度のものもありなのかね？それとも、自分の仕事として独立して一人でさあ。やれるくらいのを選ぶのか。(1-

1)

B教師：私のイメージとしては。1人でも、ちいさなことでもいいから1人でできる…。玄関掃除、靴を並べるとか。(1-2)

(中略)

A教師：下手するとさ、うまく伝わらないと、自分の部屋の片づけとかそういうの書くんだけど、それはもう当たり前のことだからなしで、家族のためにできることだよね。(1-3)

B教師：なのでその、最初の段階で、家の仕事を、例えば、お母さんがご飯をつくる、おばあちゃんがご飯をつくる、(中略)それは、お父さん、お母さんの自分のためではなくて家族みんなのためだよねっていうところで、家族の中の一人として、という風におさえていって、自分のこと、自分のことやるのあたりまえでしょう？っていう感じで、そういうイメージで私はしているの。小さくても自分にできる仕事を、っていう風に。(1-4)

A教師：うん。そうだね、それで共通イメージができていればいいかなと思います。(1-5)

### 3. 2. 同僚教師の提案に対する追加提案の事例

セグメント2は、11月第2週の学年会の体育に関する話題で、次週に行う内容を確認している場面である。担当のC教師が体育館の確保状況と、行う内容としては、ボール投げゲームと縄跳びを予定していることを話した(2-1)。また、C教師は、以前に行った内容(跳び箱やマット運動)の評価を行うことも選択肢として提示しているが、C教師自身、この内容の評価を行うことについては決めかねている様子である。その点について、A教師は評価のみ行っても継続性がなく意味がないと指摘しつつ、翌々週に予定しているドッジボール大会に向けてドッジボールの練習を含めることを提案している(2-3)。この提案は同意を得ることとなり、C教師は縄跳びとボール投げゲームを各教師の裁量に任せながら行うことでまとめている(2-4)。このように、2-2のC教師の発言に見られたように、教

科担当教師自身が翌週に行う内容を決めかねる場合、A教師が追加提案をし、それが同僚教師に受け入れられることで予定が決まっていく様子うかがえた。

#### セグメント2

C教師：体育は、体育館は一応、週に1回くらい、2時間ずつくらいとれています。(中略)

10月は、はい、体力テストやったから、ボール投げゲームがまたあって、あと縄跳びをやって。(2-1)(中略)もし跳び箱の評価とか、マットの評価とか、もう1回やるというなら体育館が空いているところで。でも、練習してないのにやってもなあと思いながら。(2-2)

A教師：いきなりやっても、つづけてやらないとさあ。意味ないよね。いいんじゃない、ドッチボール大会に向けてさあ、ちょっとね、作戦立てたり練習したりしても。(2-3)

B教師：練習は必要かも。

C教師：そうですね。縄跳びとボール投げとセットでやってもいいし、はい、お任せします。(2-4)

### 3.3. 同僚教師の実践結果に対する是認の事例

セグメント3は、11月第2週の音楽の話題で、次週の内容を確認している場面である。次週はある音楽を鑑賞し、楽曲を聴いて想像したことなどを表現し合う内容で、B教師から概要が共有された(3-1)。その後、先んじてこの内容を実践していたD教師から児童の反応が共有される(3-2)と、その反応についてA教師が是認していた(3-3)。その後、B教師も同様にD組の児童の反応を引き合いながら、目標となる児童の反応について話していた。このように、共有された同僚教師の実践結果に対して是認する発言をすることで、授業で目指す児童の状態の確認につながっている様子が観察された。

#### セグメント3

B教師：いろんなシンコペーテッドクロック、いろんな音でカチコチって。(中略)たくさ

んの楽器でいろんな音があったね。何の音が聞こえた？目覚まし時計だとか、何とかだという話をすると思うので、それでイメージをふくらましつつ楽しんでいるんな音を見つけさせてあげてください。(中略) 最後、カチカチカチ、にゃーおみ  
たいな、何か猫が飛び出してきて時計を蹴飛ばしたみたいなの、私は勝手にそんなイメージなのですが。(3-1)

D 教師：最後、すごい、終わり方がすごくて、Zさん(児童)はヒュンみたいのとか。Zさんはおしまいって言ってるみたい、って言ってました。(3-2)

A 教師：素敵。いいじゃんZさん。(3-3)

B 教師：いろんな音を聞いてその場面、イメージみたいな出てくるか、Zさんのおしまいみたいなこれで終わったみたいなの、そういうのが聞こえるといいな。特にワークシートしないので。(3-4)

### 3. 4. 同僚教師の実践内容に対する助言の事例

セグメント4は、11月第2週の学年会の国語の話題において、実践中の単元についてD教師が自らのクラスの児童の状況について述べている場面である。D教師が実際に児童の書いた作文を見せながら話した(4-1)ところ、A教師が題名と名前を書いたほうがいと助言をした(4-2)。しかし、D教師は理由があって題名を入れていなかったことを話す(4-3)と、A教師も納得し(4-4)、その後A教師が題名と名前を入れて書くことを提案した理由に言及し(4-5)、題名を入れる練習をしていくよう話す(4-6)と、D教師も今後の実践に含めていくことで合意していた(4-7)。このように、学年主任が同僚教師の実践した内容を踏まえた助言をすることで、将来的に指導が必要になる内容が共有されている様子が観察された。

#### セグメント4

D 教師：うちではわかっている子はここまで書けましたね。はたらき、つくり、例えば工事を  
する車だったら、工事の仕方が書いてある。(中略) だから、どういう風に仕事

するのが詳しく、最後に書いてあるからかける子は書きなって言うと大体書ける子はこの辺まで書きましたね。(4-1)

A 教師：うん。これもったいないね。あの、題名と名前を書く練習をここに入れた方がいいんじゃない？(4-2)

D 教師：ああ、でも私、本にするから、ポンプ車の次のページの話ということで書いてるから、題名や名前は要らないよって言って。今までも全部これに書いてきたから。貼り付けて画用紙で本にしようと思ってて。なので、題名は取えて入れなかったです。(4-3)

A 教師：ああそうなの。そういう思いがあるんだっいたらいいのだけれども(4-4)、いずれは原稿用紙の使い方っていうのにつながるから。なかなか、この題名書いて、名前書いて、書き始めるっていう書き方は難しいんだよね。1年生には。(4-5)

B 教師：難しいです。

D 教師：そうですね。

A 教師：日記なんか書いてても、慣れてきたら、タイトルを書かせるっていうのをやってくるといいんだって。だからね、ちょっとずつ心がけていって。(4-6)

D 教師：はい。またおいおい練習します。(4-7)

### 3. 5. 過去の経験の共有の事例

セグメント5は、11月第4週の統合学習の話題で、2つ先の単元である「1年のあしあと」に関する検討をしている場面である。この単元は、1年間の学習や生活の成果を振り返り、その成果を全校集会で発表するというものであり、教師たちは発表の内容について検討していた。A教師の発表のイメージが持てていないという発言(5-1)を受けて、B教師が自らが持っているイメージを共有した(5-2)。その後、A教師が過去に自らが実践した内容を共有している(5-3)。この日の学年会では、結果として具体的なストーリー内容の決定までは至っていないが、D教師がストーリーを持たせることについて同意したり(5-4)、B

教師が発想を広げていたり(5-5)している様子うかがえる。A教師は、過去の例の通りになる必要はないと言い添えている(5-6)が、このように、検討の途中でA教師が過去の経験を共有することで、検討材料を提供している様子が観察された。

#### セグメント5

A教師：ちょっとまだ、自分の中に、確たるイメージはないんだよ。その発表の仕方がさ、入れ替わり立ち代りでてくるんでしょ？きっと。(5-1)

B教師：そうです。この、例えば統合でこんなことやったよこんなことやってすごい楽しかったよーとかできるようになったんだよーとか、割りばし鉄砲つくったよ、たこ作ったよーとか発表したら、今度はダダダーとそれがいなくなったら、次がいてみたいな風に。ドドドドーって行くと面白いかな。(5-2)

A教師：次から次とね。そう、私はいつもそれを喧嘩した山でやってたんだけどさあ。何とか山対何とか山の対決でね。こっちは大きいぞー、こっちの方が大きいぞーって、じゃあ縄跳びで勝負だ！なんて言って。(中略)じゃあ次は音楽で勝負とか言うって。そんな対決をやって、最後はお前たちなかなかやるじゃないか、そっちも上手だったぞ、みたいな。仲直りして終わるの。(5-3)

B教師：いいですね。

D教師：それいいですよ。ただの披露じゃなくて。ストーリーがあるっていうやつですよ。ね。(5-4)

A教師：うん。

B教師：そうすると、全体的な流れは国語的な感じで。黒板置いておいて、みたいな感じでできるかもしれない。(5-5)

A教師：まあこれはさあ、別に喧嘩した山じゃなくたって。いいんだけどさ。何とか対決でやっていくと。楽しいかなーと思って。(5-6)

### 3. 6. 観察した児童の様子の共有の事例

セグメント6は、11月第3週の統合学習の話題である。B教師からは、次週に予定していたドッチボール集会に向けた活動を行うことの提案のみだった(6-1)。直後に特に尋ねられたわけではないが、A教師がA組の児童の様子を共有している(6-2)。B教師もこれに続いてB組の様子を共有した(6-3)。このB教師の共有に対して、A教師が是認している(6-4)。その後は、B教師がB組の様子を詳しく話した(6-5)後、A教師が各クラスにボールを確保しておくことを確認し(6-6)、B教師がこの話題についてまとめている(6-7)。このように、A教師が特に尋ねられていなくとも、自らのクラスの様子を共有することで、同僚教師のクラスの様子に関する発言を引き出し、児童の反応や活動が教師たちの狙い通りであることを確認している様子が観察された。

#### セグメント6

B教師：統合は、とりあえず今週は、いや、来週はドッチボール集会に向けて、こう、作戦を練るなり、練習するなり。ドッチボール集会に向けてやってください。(6-1)

A教師：はい。うちも作戦立てようっていったらさ、実行委員がじゃあみんな丸くなって！って言うから。お、いいぞいいぞって思ったのだけど、そのあとはくしゃくしゃ。また、いつもの通り、皆が一度にいて、わけのわからない話し合い。(6-2)

B教師：うちは特訓実行委員がいて。(6-3)

A教師：お、すごいじゃん。(6-4)

B教師：ドッチボール実行委員じゃなくて別に。じゃあさ、特訓するんだったらどうする？誰かがなにかやろうっていった方がいいんじゃない？実行委員とか作っちゃえば？はい、やるやるやるー！！みたいな。(6-5)

(中略)

A教師：じゃあまあ、ドッチボールのボールをクラスに常駐で置いておけばいいんだよね。(6-6)

B教師：1個もらいました。そんな感じでドッチボールに向けてやってください。(6-7)

### 3.7. 同僚教師への依頼の事例

セグメント7は、11月第3週のプラン実践に関する話題で、統合学習に関して2つの単元の準備時期が重なることから、それぞれの実行委員担当を割り振っている場面である。A教師が分担を依頼しながら(7-1)、それぞれの教師に対して支援をすることを伝えている(7-2)(7-3)。このように、役割分担をA教師からの依頼という形で行われている様子が観察された。

#### セグメント7

A教師：全校集会と体験入学が重なるので、いくら統合担当がB先生でも両方は無理なので、  
分担をしたいと思います。C先生が今回のドッチボール集会を中心にやってもら  
うので、D先生、私と二人でいかがでしょうか？(7-1)

D教師：どっちを？

A教師：全校集会をやってください。

B教師：お願いします。

A教師：私はちょいちょいいろんなところに顔出すことにしようかなと思っています。(7-  
2)

D教師：ありがとうございます。頑張ります。

A教師：D先生メインと一緒にやりますので、頑張らしましょう。体験入学の方も私も関わっ  
てやるので。それをお願いしたいと思います。(7-3)

### 3.8. 自らの担当業務に関する共有や確認の事例

セグメント8は、11月第2週のPTAとの懇談会の予定日を確認している場面である。A教師は、PTAとの懇談会について、学主会（各学年の学年主任が集まる会議体）で予定の検討が想定される(8-1)ことから、希望の予定日を同僚教師に確認していた(8-2)。C教師が休みの予定を伝えたり、D教師が懇談会の日取りに関して話したりした後、A教師が



取りまとめて、改めて確認をしていた。このようにして、学年主任としての担当業務に関して、情報を共有し同僚教師に確認をすることで、必要な事項を決定している様子が観察された。

#### セグメント 8

A教師：12月のPTAの希望の日を、学主会で検討すると思うので(8-1)。 いつ頃がいいか先に聞いちゃっていいかな？(8-2)

C教師：12月、私、11日に午後年休をいただきます。(8-3)

D教師：17、18あたりですかね。(8-4)

A教師：この週でいい？(8-5)

D・B教師：いいと思います。

### 3.9. 教育方針に関する認識の共有の事例

セグメント9は、11月第4週の国語の話題の最後の場面である。この場面の前までは、授業案を検討しており、物語の読解方法、児童への問いかけの内容や児童間の話し合いに関して検討していた。特に質問があったわけではないが、A教師が他校の公開研究会で観察した内容を共有し、「交流」のイメージとは異なり、児童がただ自分の意見を述べ合う発表会のような形式であったことを話した(9-1)。B教師がA教師の話したイメージと共通の認識を持っていることを話した(9-2)後、A教師は「うちの学校で目指すのは」という形で、北条小学校で目指す児童の話し合いの在り方についての考えを述べていた(9-3)。このように、他校での実践内容も踏まえながら、北条小学校における教育方針についての認識を共有する様子が観察された。

#### セグメント 9

A教師：交流、交流ってどこもやってたでしょ？私のイメージする交流は、やっぱり話し合いをして。ただ自分がこう思っただけではなくてさ、それに対して自分はこう思っ  
たよとか、僕はだれだれちゃんのこことここは同じだけど、でも、こういう風にも

思ったよとか、絡むというイメージを持ってたけど、なんか見たところはそうでも  
なかったんだよ。(9-1)

D教師：ただの発表会みたいな？

A教師：うん。

B教師：でも交流っていったら、話し合いで意見を聞いたことについて、ここはこう思うよ  
とかって、そういうのがないと。発表会で交流っていうのはどうかなって。(中略)  
だから、言いつばなしでフーンだけじゃ、ああよかったねだけじゃ、交流っていわ  
ないんじゃないかなって、私は思うんですけど。(9-2)

A教師：そうだよねえ。(中略) うちの学校で目指すのはこうやって、双方向でいくような  
話し合いにしていかなきゃいけないんだろうなって。思いながら見てきました。(9-  
3)

#### 4. 総合考察

以上の結果をまとめると、まず、北条小学校の連続する3週の学年会においては、全ての教科について授業に関する計画や振り返りが行われており、行事やそのほかの連絡事項についても話し合われていた。奥田(2012)の調査では、学年主任は学年会で学年の行事や活動の立案を最も重視する傾向にあったが、北条小学校の学年会の実態は行事の打ち合わせに偏るものではなかった。このように、本章において北条小学校の学年会の実態が明らかになり、全ての教科について計画や振り返りがなされるという特徴がデータをもって明らかになったと言える。

次に、学年会における学年主任の関わり方としては9つ観察された。具体的には、【同僚教師の提案に対する質問・確認】、【同僚教師の提案に対する追加提案】、【同僚教師の実践内容に対する是認】、【同僚教師の実践内容に対する助言】、【過去の実践内容の共有】、【観察した児童の様子共有】、【同僚教師への依頼】、【自らの担当業務に関する共有と確

認】、【教育方針に関する認識の共有】であり、学年主任は、学年会の話題に合わせて複合的な関わり方をしていると見受けられた。

以上のような学年主任の関わり方から、学年主任が果たしていた役割を考察する。まず、【同僚教師の提案に対する質問・確認】や【同僚教師の提案に対する追加提案】によって、共通認識を構築したり、追加提案が受け入れられることで予定が確定したりしていた。北条小学校においては、教科担当教師の案をもとに学年会で検討した授業案に基づいて各クラスで授業を実践することから、教師間の違いを少なくするための共通理解の構築や実践内容の確定を支援する役割を果たしていたと考えられる。

【同僚教師の実践内容に対する是認】や【同僚教師の実践内容に対する助言】は、どちらも同僚教師が実践した内容について、学年主任が良いと思うことを認めたり、改善点を指摘したりするものであることから、日々の実践結果の振り返りを学年主任の視点で伝えるものである。このようにして、学年会の中でフィードバックを与える役割を果たしていたと考えられる。

【過去の実践内容の共有】や【観察した児童の様子との共有】は、過去と現在の違いはあるが、どちらも学年主任の経験の共有ということもできる。過去の実践内容は現在の授業の計画に活かされ、現在の児童の様子はその時実践した結果に関する振り返りに活かされていた。このように、自らの経験を共有することで授業案の検討と実践結果の振り返りに資する役割を果たしていたと考えられる。

【同僚教師への依頼】や【自らの担当業務に関する共有と確認】は、同僚教師と学年主任の違いはあるが、学年組織における役割に関連するものである。北条小学校では、教科担当や、実行委員会のスーパーバイズ担当など、各教師の役割が与えられる。学年主任は、自らを含めた学年の教師が役割を持って、その役割を果たしていけるように支援していたと考えられる。

【教育方針に関する認識の共有】は、北条小学校における教育方針に対する認識の共有であり、北条小学校における教育活動全般に対する認識に関わるものである。学年主任

は、北条小学校で求められる教育活動を行っていくために、北条小学校で目指す状態の理解を深める支援をしていたと考えられる。

まとめると、北条小学校の学年主任は、日常的に学年会を運営する中で、提案された授業案の共通理解の構築や意思決定を支援し、実践結果について学年主任の視点でフィードバックを与えていた。さらに、授業の計画と振り返りに資するよう自らの経験を共有し、自他の役割を果たせるよう支援し、北条小学校独自の教育方針に関する認識を共有していると考えられた。

付録表 3-1 11 月第 3 週の学年会の討議内容

議題（教科）	提案教師	議論の内容	学年主任教師の関わり
国語	D教師	簡単に各クラスの状況を確認した後、単元の目的や物語の分量やかけられる時数から、単元の進め方が検討された。D教師は他校の公開研究会での議論も踏まえて授業案を検討したいが、時間的に教材の全てを丁寧に読解することはできないジレンマを抱えていた。その話題を受けて、A教師とB教師が過去に行ったことのある実践方法や児童の様子を話し、重点をかけるところは各教師の裁量に任された。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 同僚教師の提案に対する質問・確認</li> <li>・ 観察した児童の様子の共有</li> </ul>
算数	C教師	その週に進行していた単元について各クラスの状況が共有され、D組以外は児童の理解がそこまで進んでいないことがわかった。D教師の進め方が共有され、その他の教師はその方法をやってみることを話していた。その後、次の単元ではC教師が独自の状況設定の課題を検討していたが、検討に行き詰っていることから、いくつかのアイデアが出された。しかしまとまりきらず、時間もかかっていたため一旦打ち切りとなった。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 同僚教師の提案に対する追加提案</li> <li>・ 同僚教師の実践内容に対する助言</li> <li>・ 観察した児童の様子の共有</li> </ul>
音楽	B教師	簡単に各クラスの進捗状況が確認された後、次週以降に行うことの確認とB教師のクラスの実践内容が共有された。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 同僚教師の提案に対する質問・確認</li> <li>・ 観察した児童の様子の共有</li> </ul>
図工	D教師	この週に実践していた単元は終了に近づいていたことが確認された後、次の単元の話題になったが、次の単元が国語の物語との関連で行うものであり、国語がまだその単元ではなかったため、それまでの間にどんな内容を行うかが検討された。いくつか候補は挙がったが、まとまりきらず、実践しながら考えていくこととなった。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 同僚教師の提案に対する追加提案</li> </ul>
体育	C教師	次週に行う内容が確認された。	—
統合	B教師	次週に行うドッジボール集会に向けた練習を行うことで同意していた。A・B両教師から各クラスの児童の様子が共有された。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 同僚教師の提案に対する追加提案</li> <li>・ 同僚教師の実践内容に対する是認</li> <li>・ 観察した児童の様子の共有</li> </ul>
道徳	A教師	次週に実践する内容を確認した。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自らの担当業務に関する共有と確認</li> </ul>
統合（ドッジボール集会）	C教師	ドッジボール集会の実行委員担当となったC教師を中心に、全員で集会の内容等を議論していった。検討の途中で、各クラスの練習の様子なども合わせて共有された。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 同僚教師の提案に対する質問・確認</li> <li>・ 観察した児童の様子の共有</li> </ul>
プラン実践	各教師	プラン実践に関する各教師の検討状況が共有された。その際、B教師のプラン実践に関わる内容から派生して統合学習の今後の単元が確認され、翌年始めに行う予定の実行委員担当の依頼がA教師からなされた。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 同僚教師の提案に対する質問・確認</li> <li>・ 同僚教師への依頼</li> </ul>

付録表 3-2 11月第4週の学年会の討議内容

議題（教科）	提案教師	議論の内容	学年主任教師の関わり
国語	D教師	その週に実践していた単元が終了していたことを受けて、次週から実践する単元についてD教師が検討中の方針が共有された。A教師からその方針は難しいことが指摘されたが、D教師の希望もあり、その方針で実践することとなった。その後、その方針を実現できるよう、具体的な方法が話し合われた。最後に、A教師が他校の公開研究会で観察した児童の話し合いの様子に触れ、北条小学校で目指す話し合いの状態について言及していた。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同僚教師の提案に対する質問・確認</li> <li>・同僚教師の実践内容に対する助言</li> <li>・観察した児童の様子との共有</li> <li>・教育方針に関する認識の共有</li> </ul>
算数	C教師	この週に実践していた単元で、C教師が児童の理解が進んでいない状況を話すと、A教師が自らの実践内容と児童の理解が進んでいる状況を共有した。その後、B・D教師も児童の理解が進んでいない状況を話し、それに対してA教師がコメントしたり、スケジュール上、少し時間をかけても問題ないことを確認したりして、次週も引き続きこの単元を進めることを確認した。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同僚教師の実践内容に対する助言</li> <li>・観察した児童の様子との共有</li> </ul>
音楽	B教師	B教師が自らのクラスで実践した内容や、今後の内容と進め方の案を共有した。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同僚教師の提案に対する質問・確認</li> </ul>
図工	D教師	次週に行う内容について、A教師が他の教師から聞いた内容の共有があり、D教師も同様の内容を検討していたことから、その内容を行うこととなった。決定後は、具体的な内容や進め方の確認と、必要な物の注文に関する相談がなされ、物品の購入担当のC教師が学年会の後で確認することとなった。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同僚教師の提案に対する追加提案</li> <li>・同僚教師への依頼</li> </ul>
体育	C教師	次週に行う内容について、予定されていたものは1種目のみであったが、児童が飽きてしまうことから、他の種目がいくつか提案され、それぞれのクラスで選びながら進めていくこととなった。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同僚教師の提案に対する質問・確認</li> </ul>
道徳	A教師	次週に実践する内容を確認した。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自らの担当業務に関する共有と確認</li> </ul>
統合	B教師	この日に実践したドッジボール集会について、集会と準備段階の振り返りが行われ、各教師から児童の様子や集会中に各教師が対応した内容が共有され、概ね成功だったことが確認された。その後、次週からの単元についてB教師から提案があり、確認や質問を経て、内容に関する共通認識が構築されていた。さらに、B教師から次の次の単元についての大まかなスケジュール案が提案され、議論された。次の次の単元は、他の学年に対する発表を伴うものであり、大まかな内容と進め方、導入の時期が決まった。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同僚教師の提案に対する質問・確認</li> <li>・同僚教師の実践内容に対する是認</li> <li>・観察した児童の様子との共有</li> </ul>
冬休みの課題について	A教師	冬休みの課題が検討された。現状で決まっている各単元の課題を確認し、その他にどのような課題を課すか、過去の実践内容も確認しながら決定された。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・過去の実践内容の共有</li> <li>・自らの担当業務に関する共有と確認</li> </ul>
その他連絡事項	A教師	他学年からの依頼事項や動向情報が共有された。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自らの担当業務に関する共有と確認</li> </ul>

## 第4章 学年会における話し合い指導に関する教師の検討内容の分析

### 1. はじめに

本章では、低学年の学年会を対象として、児童の話し合いの指導に関して教師がどのようなことを検討しているかを明らかにすることを目的とした。話し合い指導に関する先行研究について、第2章で言及した松尾・丸野（2007）や火物・石上（2016）は高学年を対象としたものである。これらの他、例えば、間瀬ほか（2007）が同一課題を用いて探索的会話の現れを見た対象は3～6年生が対象である。また、授業に「引用」を用いた実践を行った佐々原・青木（2012）の対象は中学年の2年間である。高垣ほか（2013）は、1年生を対象としているが、朝の会の談話を分析して、他者理解や自己省察を特徴とするGR（グラウンド・ルール）を抽出している。このように、授業中の話し合いに関する研究対象は中学年以上が主である。話し合いの経験が不十分と思われる低学年の授業中の話し合いについても研究が行われることで、この時期の目標や指導方法などがより明確になってくると思われる。

北条小学校においては、自由誦の記述が1年生から6年生までの一貫した計画になっていることと、先述のプラン検証システムを考慮に入れると、学年会において授業に関する協働的な計画と振り返りが行われており、その中で児童の話し合いの指導に関する内容も含まれることが想定できる。

そこで本章では、北条小学校の低学年の学年会において、児童の話し合い指導に関して教師たちがどのようなことを検討しているかに焦点を当てて分析することとした。自由誦という内容がカリキュラムに記載されていた北条小学校の教師たちが、学年会での協働的な計画や振り返りの中で、児童の話し合いの状態や指導についてどのように考えているか、また、その内容がMercerの3類型と関連性があるかどうか、という視点で分析することによって、これまであまり検討されてこなかった低学年における話し合い指導に関する知見が得られると考えた。

## 2. 方法

### 2.1. 使用するデータ

第3章で収集したデータを用いた。

### 2.2. 記述方法

教師間の話し合いについて、Little (2002) は教師同士の会話内容の中で、「実践の表象 (representation of practice)」に注目し、教師の談話過程を分析している。実践の表象とは、授業実践に関して言葉で表現されたものであるが、話し手が背景や状況など全てを言語化できないため、聞き手は自身の経験や知識に基づいて解釈する必要がある。この理解された内容に基づいて、自身の授業実践について思考することで、他者の授業に関する実践の表象から学習していることが指摘されている (坂本 2011)。

単元の計画や振り返りについて話し合う場である学年会において、児童間の話し合いに関して教師がどのようなこと検討しているかを分析するには、具体的な会話の内容を解釈して、授業実践に関して表現された内容から児童間の話し合いの実態がどのようなものであるかを把握し、その把握された状態を踏まえて、教師がどのような指導過程を検討するのか、という視点で分析する必要がある。そのため、本章では、児童間の話し合いについて議論している場面を事例とし、逐語録から一連の教師の会話を議論の過程がわかるようにセグメントとして抜き出して、教師たちが児童の話し合いの状態をどのように捉え、どのような指導を検討しているかを明らかにしていく。

### 2.3. 事例について

学年会においては、進行役は学年主任であり、「統合はどうですか」といった形で各教科に関する話題が始まるのが通例である。教科に関わらず児童の話し合いに言及することがあったため、教科については絞り込まずに分析する事例を選定した結果、同じ年の11



月に観察された2つの事例を用いることとした。事例1はこの年の11月第2週に、事例2は11月第4週に観察されたものである。

事例1は、教室における教師の話し合い指導の方法や児童の実態に関する内容を含む場面であり、事例2は、児童の実態に関する発言はないが、他校の公開研究会における議論や実践をもとに、北条小学校における自分たちの授業の方法や話し合い指導の目標について検討している場面である。これらを分析して複合的に検討することで、この年の11月時点で児童の話し合い指導に関して教師たちがどのようなことを検討していたかを明らかにできると考えた。

なお、第3章と同じデータによるため、教師の構成も表3-1と同じである。

### 3. 結果と考察

#### 3.1. 事例1：児童の話し合いの状態を含んだ授業実践内容の共有

事例1は、A教師が自らのクラスの算数科の授業において検討中の進め方を共有している場面である。セグメント1-1では、A教師が、実践予定の単元と授業の最初に提示する課題について話し(1)、不正解の回答が出たことをきっかけに話し合いをするという流れを想定しており(2)、話し合いについてはA教師が自由誦を目指していることが明かされた(3)。その後、A組では児童による相互指名の形式をとっている(4)が、その中でルールとは異なったことをする児童がいることやその対応方法に触れていた(5)。また、そのルールの中で発言ができる児童もいるものの、発言が重なった際に声の大きい児童が発言を押し通すことに対する指導に課題を感じていることが話された(6)。その後、北条小学校に赴任したからには挑戦したい、というA教師のモチベーションについても話されている(7)。

自由誦では、相互指名は3・4年生で行う形式であるが、A教師の発言(4)(5)からA組ではその形式で実践しており、A教師が支援しながらある程度実現できていると捉えていることがうかがえる。また、その形式で実践したときの課題として、発言の重なりがあっ

た場合に声の大きい児童が発言を押し通してしまうことが発生しており、このことに対する指導を課題として考えていることがわかる。

### セグメント 1-1

A教師：A組は、この前ちょっとお話しした、「たすのかな ひくのかな」の発展でだれだれさんは前から何番目です。後ろから数えると何番目です。全部で何人いるでしょう？という問題をやります。(1) (中略) まあ、ほぼ不正解の回答が出てくるだろうから、えーどうしてという話し合いをして行こうと思うんです。(2) 一応、自由誦を目指したいなあと思って、取り組んでいるんですけどね。(3) その話し合いの進め方というかさ、一応、相互指名ならできるの。喧嘩しいしいね。喧嘩しいしい相互指名できる。(4)で、発表した人に指名権があるのに脇からQくん(児童)が口を出す。で、Qくんが指す人ではありません、と言いながらやってるのね。(5)でも、そろそろ自分で立って言えるようにしていきたいなあと思うんだけど。俺が俺がでね。1人で立ってっていうのは何人かやれるんだけども、やっぱりね、重なるんだよね。声がでかい人の勝ちってなっちゃう。ので、うちのクラスは、そこをどう修正していくのが自分の中の最大の課題なの。(6)でも、まあ、せっかくだからこの学校に来たので、挑戦して、1年生なりの自由誦をできるようにしたいなというのは、自分の今年度の最大の目標なんですけどね。(7)

次のセグメント 1-2 はセグメント 1-1 の直後の会話であり、まずB教師がA教師と同様の課題を持っていることを明かしている(8)。するとD教師が、同様の場面で発言をある程度コントロールしていることを話す(9)と、A教師もその方法を取る必要があることに同意した(10)。さらに、D教師は児童による相互指名ではなく、立って話し始める自由発表形式を取り入れていることを話した(11)。その後、D組も同様に発言の重なりや発言の偏りが起こっていること(12)、最初は発言したい児童は立った状態で自分の順番まで待つようにしていたが、その状態では他の児童の発言を聴くことができなかった(13)ため、最初に

立った児童以外は座るように方法を変更したが、まだ他の児童の話を聴くことはできていない状態であることを話した(14)。

声の大きい児童が発言を押し通してしまうことについて、B教師は「誰かが言い始めた時に自分が言おうとしても言ってるから止まろう」という児童の意思が必要であるが、その意思を持つことが1年生にとって難しいと考えていた。またD教師は、自由誦において5・6年生で行う自由発表の形式を既に取り入れていたが、発言の重なりはA・B組と同様に発生していた。この際にD教師が「交通整理」をして発言順をコントロールするようになったが、こういった指導は必要であるとA教師も認識していた。D組では発言をしたい児童が立ったまま自分の発言順を待つことにしていたが、立った状態では他の児童の話を聴くことができていなかったとD教師は捉えており、D教師は自由発表の形式をとって発言を促しながら、他の児童の発言中は座って聴くことで聴く態度の育成を図っていることがわかる。

#### セグメント 1-2

B教師：どうしても、重なって行くじゃないですか。こう、投げかけて、どう？ってやると、  
言いたい子がわわわーって。で、誰かが言い始めた時に自分が言おうとしても言ってるか  
ら止まろうっていうのが、やっぱり1年生って、難しい。だだだーって、それこそ声が大き  
かったり、あとから言っても、こっちが言い始めたのにまごまごしてるうちに重ねて言  
っちゃったりって。どうしたものかと…。(8)

D教師：私そういうときは、先に立った子に、はい、だれさん早かったよって、自分が待つ  
てと。(9)

A教師：多少、交通整理しないとね。(10)

D教師：うん、多少整理してあげる。私は相互指名じゃなくて、どんどん立って言えってし  
て、しつけちゃったから。(11)

A教師：やってるんだ。じゃあ見に行かないと。

D教師：でも、ほんと同時だったり、一部の子だったりするんですけど。(12) 最初、言い

たいやつは、どんどん立ってって。はじから順番に言って行けどやったんだけど、やっぱ  
りそうするとお話聴けなくなっちゃう(13) から、座ろうって。最初に立った子の方に向  
いて聞こうというのを、途中から修正してやってはいるけど、まあ、無理です。(14)

その後の会話であるセグメント 1-3 では、A教師が話し合いの練習をする必要があるという考えを持ちながらなかなかできていないことを話した(15)後、A教師の児童に対する発問の例が示され(16)、その反応として児童が他の児童の発言についての言いかえをしようとする様子が共有された(17)。A組の児童は言いかえをしようとするが、その後の発言がつながっていかない(18)が、徐々に児童の発言に例示や理由の説明をしようとする言葉が入ってくるようになったこと(19)がうかがえる。A組の状況に対する他の教師の反応(20)(21)から、他のクラスでは例示をしようとする発言などはみられていないことがわかる。A教師は、話し合いの学習は少しずつ進んでいくことを認識してはいるが、計画している授業では話し合いを中心に進めていくことを話していた(22)。

A教師は児童の発言に対して、「それどういうこと？」と教師が問いかけたところ、他の児童の発言に児童が他の児童の発言の言いかえをしようとしたことに言及している。このような言いかえは、自由誦において3・4年生で目指される「自分の考えを友達のと関連付けて言える」という、他者の発言に言及しながら自分の意見を言うことであり、A教師はこのような発言を引き出そうとしていると考えられる。また、このようにA教師が引き出そうとしたと考えられる他者の発言の言いかえは、他者の発言に対する確認や精緻化につながるものであり、累積的会話においてみられるものであると言える。

### セグメント 1-3

A教師：なんかね、話し合いの練習しないといけないっていうかさ、そういう場がないとい  
けないと思っているんだけど、日々の目の前の課題がいっぱいあって、なかなかね。(15)  
ただ、うちはね、お友達が言ったことを、え、それどういうこと?って私が言う(16)と、  
子どもたちが、だれだれちゃんが言いたいのはこういうことって、自分なりの言いかえを

して、まあ、大した言いかえてないけど、言いかえをしてしゃべろうとはする。(17) それが2年生でやった時のように広がらないというか、深まらないのは。やっぱり、1年なのかなあって思う。(18) でも、例えば、とか、だって、という言葉はぽろぽろと入るようになってきた。(19)

B教師：例えばが出る。すごいなー。うーん。肯定くらいなら。(20)

C教師：たとえば。ないなー。(21)

A教師：まあね、ウン年後の公開（研究会）も視野に入れながら。しゃべれる子にね、していかないとならないと思います。はい。だから1時間話し合いでもつかどうか、とても不安な授業ですが、チャレンジしたいと思います。(22)

以上のように、事例1においては、まずA教師が自由誦のスタイルを目指しており、自由誦では3・4年生で行うとされている相互指名の形式で授業を行い、教師の支援もありながらある程度実践できていると捉えていることがわかった。しかしA教師は、発言が重なった場合に、声の大きい児童が発言を押し通してしまうことの指導に課題も感じており、この課題感はB教師にも共通していた。また、D教師は自由誦では5・6年生で行う自由発表の形式で授業を行っており、A・B教師と同様に発言の重なりは発生しているが、その際はD教師が発言順をコントロールすることで調整しながら、児童が他の児童の発言を聞くことができる状態を目指していた。このようなことから、教師たちは児童の話し合いの状態として、発言ができない児童や他の児童の発言を聴くことができていない児童がいると捉えていると考えられる。また、児童の発言の内容としては、A教師はA教師の問いかけに対して児童が他の児童の発言の言いかえをしようとしていることを話しており、この言いかえについては累積的会話においてみられる発言であると考えられた。

### 3. 2. 事例2：他校の公開研究会への参加経験を踏まえた授業方法の検討と目標状態の確認

事例2は事例1の後の週の学年会における国語科の話題であり、その週までに行われていた単元が各クラスでほとんど終了していたことを受けて、次の単元の進め方の検討が行われている場面である。

セグメント2-1は、次の単元である物語の学習の進め方を検討することに関連して、国語科担当のD教師が前日に他校の公開研究会での交流に関する議論の内容を共有していた(23)。内容としては、1場面ずつ読むのではなく、めあてを持たせて全体を読み通した後、児童間の話し合いをさせていくというものであり、めあての設定が重要であるとされていた(24)。この方法について、A教師が難しさとその理由についてコメントしている(25)。その後、D教師が2つ先の単元においても同様にめあてをもたせて読む授業を検討していた(26)ため、その授業に児童を慣れさせていく必要性を確認している(27)。

めあてを持たせて全体を読むことは、自由誦においては3・4年生で行う方法であり、難易度は高い方法であると考えられる。この点についてはA教師が指摘している(24)が、D教師がその方針で検討していることを踏まえて、2つの単元を通して児童を慣れさせていくことで合意していた。

#### セグメント2-1

D教師：「うみへのながいたび」…を読んで、これはどんな風に進めますか？昨日、M小学校の公開（研究会）に行ったとき、場面ごとによむ、1場面ごとに読むというのは、もう古い、ダメだって言われて。（中略）全体を読んでいくっていう風に読んでいくのが今の国語だって。（中略）大きいめあてをもとにみんなでああだこうだ、ここに書いてあるからとか、戻ってやるのが言語活動。（23）だからこっちがいかにもめあてを設定するか、子どもたちが語りたくなるような質問をするか、こっちの問題という風に昨日、教わってきました。（24）

A教師：うん。ただ、話が長いんだよね。全体を読んで、どこに何が書いてあるかがわからないとこれはできないんだよ。それが読み込めるかだね。困ったな。（25）（中略）そうし

たら、D先生はりすのところ(筆者注：2つ先に予定されている単元を指す)をそうやって、単元を通してやるんでしょ？(26)

D教師：はい。場面ごとではなく。

A教師：ではなく読ませるよね。ということは、D組さんはそれに向けてそういうことに慣らせないといけないでしょ？全体で読んでいくことに。(27)

D教師：そうですね。うん。

その後の会話内容であるセグメント 2-2 では、具体的に次の単元をどのように進めるかが検討されている。D教師は児童に好きな場면을挙げさせるというアイデアを出しているがD教師自身も決めかねる様子(28) がうかがえる。その後、A教師から児童がすごいと思ったところを挙げさせるというアイデアが出される(29)と、D教師はその進め方のイメージを話していた(30)。このD教師のイメージから、「すごいと思った場面のところを見つけよう」というめあては、その物語の内容から、多くの点を挙げられるものであることがうかがえる。またA教師は、最初に読んだ後に児童に感想を尋ねれば、めあてにつながる感想は出てくることを予測し、そのことを活用して進めていくことを提案していた(31)。

D教師がイメージした内容(30)から、児童は自らが思ったことを発言するだけで他の児童との関わりをもった発言は想定されていないことがわかる。事例1で検討したように、この時期は各クラスで発言する児童に偏りがあり、児童の積極的な発言を目指していることを踏まえると、教師たちは、セグメント 2-2 で検討されている方法によって、多くの児童から発言を引き出そうとしていることが考えられる。この方法は、めあてをもって読むという高い学年の方法であるが、めあての内容を工夫することで多くの児童からの発言を引き出そうとするものであると言える。このことによって自由誦の1・2年生で目指す姿である「自分の考えや思ったことを言える」ようになることを目指していると考えられる。

## セグメント 2-2

D教師：その読み方，どうしたらいいんですかね？バーッと読んで，どの場面が一番…また好きな場面になっちゃいますけど，どの場面が一番…。(28)

B教師：好きな場面かぁ…。

A教師：自分の好きな場面を言う？なんかそうすると全部おんなじだよ。じゃあさあ，白くまってすごいな—と思ったところとか。好きな場面というより。(29) お母さんがすごいんだよね。

B教師：お母さんすごい。

D教師：じゃあ白くまがすごいと思った場面のところを見つけようって，大きなめあてで読んでいけば，何日もご飯を食べないで頑張るところとか，(中略) 立ちふさがって守ったところとか，そうやって子どもたちが見つけると思うから，そうやって，どんどん挙げさせて，あ，そうかこういうところがお母さんのすごいところだねって言って。(30)

A教師：いいんじゃない？(中略) 最初，一読後の感想聞いたら，お母さんすごいはず出てくると思うんだよ。そうしたら，それから学習問題にもって行って，そういう場所見つけようって，読んでいけばいいと思う。(31)

セグメント 2-3 は，この日の国語科の話題の最後に観察された会話内容で，A教師が北条小学校における話し合いの指導の在り方について考えを述べた場面である。A教師は，まず自らの交流に関する認識を話した後，他校の研究会を観察したことを振り返り，A教師の認識とは異なる実践がされていたことを共有した(32)。B教師がA教師の交流に対する認識に同意した(33)後，A教師は北条小学校で目指す話し合いは，双方向なものであることを確認している(34)。最後に，改めてめあてを持たせて読んでいくことを確認して(35)，国語科の話題は終了となった。

A教師が他校の公開研究会で観察した授業(32)は，発表会の形式であり児童の発言の間に関連性が見られなかったことがうかがえる。B教師の述べる発表会の形式(33)は児童が



自らの意見を述べるだけの論争的会話の状態であると言え、「交流」の在り方ではないと認識していることがわかる。A教師のイメージする交流は、共通点や相違点が話されるものであること(32)から、探索的会話の状態であり、自由誦では5・6年生で目指す状態であると考えられる。セグメント2-3は、A教師が他校で行われていた授業実践に触れながら、北条小学校で最終的に目指す話し合いの状態を改めて確認していることを示す会話内容であったと言える。

### セグメント2-3

A教師：交流，交流ってどこもやってたでしょ？私のイメージする交流は，やっぱり話し合いをして。ただ自分がこう思っただけではなくてさ，それに対して自分はこう思ったよとか，僕はだれだれちゃんのこことここは同じだけど，でも，こういう風にも思ったよとか，絡むというイメージを持ってたけど，なんか見たところはそうでもなかったんだよ。(32)

D教師：ただの発表会みたいな？

A教師：うん。

B教師：でも交流っていったら，話し合いで意見を聞いたことについて，ここはこう思うよとかって，そういうのがないと。発表会で交流っていうのはどうかなって。(中略)だから，言っぱなしでフーンだけじゃ，ああよかったねだけじゃ，交流っていわないんじゃないかなって，私は思うんですけど。(33)

A教師：そうだよねえ。(中略)うちの学校で目指すのはこうやって，双方向でいくような話し合いにしていかなきゃいけないんだろうなって。思いながら見てきました。(34)はい。じゃあ，国語はいいですかね？なんとなくイメージは持てましたか？やってみないと何かわからないんだけど。

C教師：やってみます。

A教師：とにかく音読練習しっかりやることと，めあてを持たせて読んでいくということをお願いします。(35)

以上のように、事例2においては、まず他校の公開研究会も踏まえて、めあてをもって読むという、自由誦においては3・4年生で行うことになっている方法を取ることで教師たちは合意していた。そのめあての内容を工夫することで、他の児童の意見との関連性はなくとも、多くの児童の発言を引き出すことを目指していた。そこで目指される姿は、自由誦の1・2年生で目指す「自分の考えや思ったことを言える」姿であった。また、他校の公開研究会で行われていた実践を踏まえて、北条小学校において目指す話し合いが、探索的会話の状態であることを改めて確認していた。

## 5. 総合考察

以上の結果をまとめると、授業における話し合い指導について、まず事例1では教師は自由誦では3・4年生が対象となる相互指名の形式で授業を行う中で、児童の発言の重なりが発生した場合に発言を押し通すことがあり、このことについての指導に課題感を感じていた。自由誦で5・6年生が対象となる自由発表の形式で授業を行っているとする教師も観察され、発言の重なりは同様に発生しているが、発言順をコントロールして対応し、さらに他の児童の発言を座って聴くように指導することで、発言を聴く態度の育成を図っていた。また、教師がある児童の発言について尋ねることで、他の児童がその発言の言い換えをすることがあったことが話されており、このように教師が引き出そうとしていた言い換えは、Mercerの分類では累積的会話の中で見られる発言であると考えられた。

事例2では、他校の公開研究会の議論を踏まえて、自由誦では3・4年生で行うとされる共通のめあてを持って読む授業を検討していた。このときのめあてを工夫することで、他の児童の意見との関連性はなくとも、多くの児童の発言を引き出すことを目指していた。互いへの発言への関連性を持つことは想定されておらず、児童は自らの意見を述べ合うだけであるため、話し合いの状態としては論争的会話の状態であると考えられる。さらに、他校の公開研究会の様子を共有しながら、児童が他の児童の共通点や相違点を話し合うような探索的会話と同様の状態を目指すことが確認されていた。この状態は自由誦では

5・6年生で目指す状態であることから、北条小学校における6年間の目標として教師たちの間で話されていたと考えられる。

この時期に教師たちが言及していた児童の状態としては、3つにまとめられる。まず第1の状態として、多くの児童が発言し、他の児童の発言を聴くことができる状態である。これは自由誦において1・2年生で目指される内容と同一であり、分析対象とした1年生11月時点の指導の中で教師たちが目指していた状態である。同じ1年生を対象とした高垣ほか(2013)の研究では、他の児童の発言を聴くことを目指していたが、多くの児童が発言をすることはGRに含まれていなかった。また、探索的会話を支えるGRの中には、「互いに発言を促す」があるが、これは児童が他の児童の発言を促すということであり、児童が能動的に発言をしたり、他の児童の発言を聴いたりすることとは異なる。このような違いは、松尾・丸野(2007)がGRの問題点として指摘するような、話し合いとして想定する場面が異なることによると考えられる。高垣ほかは朝の会における会話を場面としており、Mercerの研究で対象となったのは3名程度のグループによる話し合いを対象としている。一方で、北条小学校の教師たちが検討していたのは授業中の30人以上がいる学級全体での話し合いであり、話し合いが終わるまで発言をしない児童がいることは想像に難くない。本章で対象とした時期において、児童が発言できることと他の児童の話を聴けることの両方を教師たちが目指していた背景には、このような話し合いの場の人数が関わっている可能性がある。

教師たちが言及していた児童の第2の状態として、A教師が共有したような、他の児童の発言の言いかえをする状態がある。この言いかえは、A教師の問いかけによって引き出せていたものであり、他の教師のクラスではまだ見られていない(セグメント1-3)。また、累積的会話は論争的会話よりも高度なものであることも考慮すると、児童が他の児童の言いかえをすることは第1の状態よりも難しく、分析対象の時期においては、教師の積極的な働きかけによって引き出せる児童も存在すると捉えていることがうかがえる。

教師たちが言及していた児童の第3の状態は、教師たちが実際に観察した状態ではなく、目指す状態である。その内容は、児童同士が互いの発言の共通点や相違点について述べ合うというものである。この状態は、探索的会話の状態であり、先述したように自由誦においては5・6年生で目指される内容であることから、北条小学校における6年間の話し合い指導を通じて目指す内容であると教師たちが捉えていたと考えられる。

したがって、分析対象とした1年生11月時点で、教師たちが話し合いの指導として共通に目指していたのは、発言に関連性がなくとも多くの児童が発言できることと、他の児童の発言を聴けることであった。また、子どもたちの中には、教師の働きかけによって他者の発言の言いかえのような累積的会話における発言ができる児童も存在すると捉えていた。そして、北条小学校6年間の話し合い指導を通じた結果として教師たちが捉えている状態は、探索的会話の状態であると考えられる。

## 第5章 児童の探索的会話を中心とした討議から生成される独自の卒業式の成立過程の分析

### 1. はじめに

本章では、卒業式第二部の成立過程における実行委員会の話し合いに焦点をあて、実行委員児童がどのように話し合いを進めているかを明らかにすることを第1の目的とする。また、本単元の担当教師が実行委員会の話し合いにおいてどのように関わっているかを明らかにすることを第2の目的とする。

本章で対象とする統合学習の単元「卒業式第二部」は、6学年の最後の単元である。北条プランXにおける本単元のねらいには「この6年間をふり返り、自己の成長を見つめ、感動と希望を込めた自分たちの卒業式・第二部を創り上げる」とあり、児童たち自身が制作を進めていき、児童たちの創意工夫が盛り込まれていくことが目指されている。プランXの本単元の計画には、「話し合う」活動や「できる限り実行委員を前面に出しながら進める」とあるため、実行委員が主体的に話し合う活動を重視したものであり、教師はアドバイスをするなどの支援をする役割であることがうかがえる。

このように、卒業式第二部は「最終的な学習成果の表現の場」(野嶋 2012)であるが、この点は制作過程における実行委員の活動においても同様であり、6年間の実行委員経験で得たコンピテンシーを発揮する場面であると言え、北条小学校の児童の学習成果を検討する上で、適切な場面であると考えた。

### 2. 方法

#### 2.1. データの収集

筆者らは、学校側の許可を得た上で、2013年から2015年において卒業式第二部の制作過程を観察した。各年の1月冒頭から開始される制作過程において、実行委員会の会議はほぼ毎日行われる。話し合いの議題は時期により、テーマ決め、シナリオの構成、検討した台本の修正、練習の計画検討と変遷していく。配置できる人員等の理由で実行委員会の

会議のすべてではないが、観察者（会議中の発言などは全くしない）として参加できた会議について、ビデオカメラとICレコーダーで会議の様子を録画・録音した。

## 2.2. 分析の方法

比較的連続して行われたシナリオの構成や台本のブラッシュアップを記録できた年の会議を分析対象とした。この年の実行委員会は、6年生児童16名（男子8名、女子8名）を構成メンバーとし、教師1名（女性教諭、教職経験13年目、第6学年担任）が担当してスーパーバイズした。分析対象をシナリオの構成や台本の検討場面とした理由は、この時期が最も児童間の話し合いが活発になる時期であり、実行委員同士の意見の対立や収束を見て取れるためである。具体的には、その年の1月下旬から2月上旬にかけて収集することができた会議のデータで、話し合われていた内容の概要は表5-1の通りである。分析においては、まず児童のみで話し合いが進行していた場面について、間瀬ほか（2007）と同様に談話のまとまりをセグメントとして切り取り、そこでの参加者間の意見のやり取りがMercerによる3類型のうちどの型の特徴を備えているかを検討した。この検討の後、教師が関わっていた部分について、議題の序盤（議論前の段階）・中盤（議論中の段階）・終盤（議論後の段階）に分けて、教師の関わり方の特徴について検討した。児童の話し合い、教師の関わり方のそれぞれについて、具体的な内容を示すために、その特徴が判断可能な程度にセグメントとして分割した。（全セグメントにおいて、発言内容の前に発話者のアルファベットを付した。「t」は教師を示し、それ以外は全て6年生の実行委員児童を示す。）

表 5-1 卒業式第二部の実行委員会における話し合いの概要

日付	議題	議論の内容	会話の種類	教師の関わり
1月23日分	①テーマの洗い出し	予めクラスから収集した入れ込みたいテーマが出し合わせ、集約された。	累積的会話	(離席)
	②テーマの並べ替え	洗い出したテーマで構成を検討していく。構成の冒頭から決める方法の提案などもなされながら、テーマのほか、合唱曲のタイミングも含めた検討が進められた。	探索的会話	(途中から参加) ・話し合いの状況確認のための質問 ・児童の意見整理のための質問
	③「オリエンテーション」における時間の使い方	翌週に予定されていた学年のオリエンテーションの際に、実行委員から学年全体に向けて話す内容を検討した。	累積的会話	・話し合う内容の提示
1月30日分	①「プロローグ」の台本内容	ある個所の文言に対する意見から、「言わされる感」があるという指摘を踏まえて、当該箇所の修正をすることで合意し、修正がなされた。	探索的会話	なし
	②「思い出」と「感謝」の台本内容	「思い出」パートの文言の修正に関する意見が出て、採択される。その後、「仲間」パートに移行したところで、「直すところが見当たらない」と議論が生まれなくなる。教師が話し合いに関するフィードバックを行い、再検討が指示された。	探索的会話	・話し合いに関するフィードバック ・再検討の指示
2月5日分	①プロローグの演出	話題の提示があった後、教師が話し合う内容を質問を通じて精緻化し、入場の仕方について、スポットライトの演出に関して、役割分担について議論が交わされる。教師が意見の整理をした後、最後に5年生にお願いするという新たな意見が出されて、全員が合意した。	探索的会話	(・印刷物、資料の配布) ・話し合いの状況確認のための質問 ・議論の際に重要な点の教示 ・議論進行の促し ・教師からの意見 ・児童の意見整理のためのコメント
	②エビローグ	まず担当以外の実行委員から、クラッカーをならすという案について、取りやめにしてほしい旨意見が出された。クラッカーを検討した理由でもある、華やかさ、かっこよさ、盛り上がりなどを考慮に入れた演出の再検討の議論がなされたが、時間内に結論まで到達しなかったため、再検討することとなった。	探索的会話	(途中離席) ・教師からの意見
	(③教師からの鼓舞)	教師から、シナリオ作りは時間がかかり大変であると理解していることを示しながら、完成に向けていることの楽しさを引き出し、実行委員としてクラスに戻って他の児童へ発表することへ向けたモチベーションの向上を図る旨の発言がなされた。	-	・大変さへの理解の提示 ・制作過程の楽しさについての問いかけ ・児童を鼓舞
2月12日分	①「夢」における劇風の演出方法	セリフを言う際に劇風の演出をする部分が台本に記載されているが、セリフを言う人と劇を行う人を分けるかどうかの疑問が児童から提示され、いくつかの想定が行われた後、9つのセリフを2～3人で言いながら劇もしていくことに収束した。	探索的会話	(・印刷物、資料の配布) ・内容確認のための質問 ・話し合いの状況確認のための質問 ・議論進行の促し ・議論の際に重要な点の教示 ・予定の確認 ・次回までに行うことの指示
	②「夢」において全員の夢の提示の仕方	「夢」のパートにおいて、児童各個人の夢を紙に書いて掲げる演出が考えられているが、紙に書く内容の制約について疑問が提示され、検討する。去年と同じという案に対して、教師からの反対意見が提示されてから、意見のやり取りが開始された後、今年はどういう内容でもよいことで収束した。	探索的会話	・教師からの意見 ・内容確認のための質問
	③「夢」のパートにおいてスローガンが出てきすぎる点について	「夢」のパートにおいて、スローガンに関する単語が出てきすぎると感じる児童からの意見に対して、3つの提案が出る。多数決に移行する前に教師からの議論の際に重要な点が教示されたのち、多数決によって決定した。	探索的会話	・議論の際に重要な点の教示
2月13日分	①「感謝」のパートの台本内容	「感謝」のパートは、「仲間」「先生」「家族」の小パートにさらに分かれる。「仲間」「先生」について、修正したほうがよいところが述べられ、その後「家族」のところも同様に意見が述べられたが、意見の収束まで到達しなかったが、関連する次の議題へと移行した。	累積的会話	(途中から参加) ・話し合いの状況確認のための質問 ・議論進行の促し ・教師からの意見
	②「感謝」の「先生」の最後の部分の演出	教師から、小パートごとの統一感がないという指摘から、担当児童からすべてに入れることが提案され、賛同を得る。具体的な文言について提案をいくつか出した後、多数決により決定した。	累積的会話	・検討案へのフィードバック ・議論進行の促進
	③「感謝(仲間)」の台本内容	教師から、長い箇所があるという指摘があり、そこから児童間の議論が始まる。セリフの分割と役割分担について、異なる意見が提示され、批判や理由などが話された後、担当児童が集約して決定した。	探索的会話	・検討案へのフィードバック ・議論進行の促し ・内容確認のための質問
	④「感謝(先生)」の台本内容	教師から、文言に関する指摘があったが、実行委員以外の代表者による発表も含まれる部分であり、再検討の指示のみがなされた。	-	・検討案へのフィードバック ・再検討の指示
	⑤「思い出・成長」の台本内容	「思い出・成長」(1年生時の思い出から6年間の成長の過程を発表するパート)について、当初は児童から文言や内容面に関する意見が出されたが、教師から全体が長い旨の指摘がなされた後、削減する方向で児童の議論が続いた。削除するか否かで分かれるところがあり、理由を述べた意見が出された後、多数決で決定がなされる。	探索的会話	・検討案へのフィードバック ・話し合う方法の提案 ・教師からの意見 ・次回までに行うこと指示

### 3. 結果と考察

#### 3.1. 児童のみで会話が収束した場面

本節では、教師の発言がなく児童のみで話し合いが進行し、議題に関する話し合いが収束を見た場面について記述する。Mercerの3種類のうち、論争的会話は分析対象の会議では見られなかった。以下、累積的会話、探索的会話と判断できた会話のセグメントを示していく。

##### 3.1.1. 累積的会話

セグメント1は、教師の発言がなく、累積的会話と判断できた会話である。児童は、繰り返し(1)、確認(3)(7)、精緻化(6)をしてお互いの発言を蓄積する会話をしていた。この議題においては、実行委員が各クラスで事前に調査した発表に含めたいテーマを共有して洗い出すことが目的であったため、反論は見受けられなかったが、話し合いの進め方に関して、発言が構成に言及するようになる(2)(4)(8)と、制止して要素の決定のみに焦点を合わせなおそうとする発言(5)(9)が見られた。これは、間瀬ら(2007)において、成人の会話の特徴として挙げられている「1)話し合いの計画」に類似する発言であると考えられる。最後に、「そのくらい?」や「他にない?」という発言が見られ、意見が網羅されているかが確認されている(10)(11)。(11)の発言に対する反応は、次の議題への以降によって示されたと見受けられたため、セグメント1では記載していない。

セグメント1 (1月23日、議題①)

b: 一組で多い案が成長だっけ?

h: 成長から活動、将来、感謝。

d: 成長、活動、夢、歌、感謝。(1)

(中略)

b: あと二組の五年生に伝えたいこと? これ入れた方がいいんじゃない。

c: うーん。

d: 入れるっしょ。



c: じゃあ感謝の前にたぶん五年の、五年のをすませてそれから感謝していくんだよね。(2)

d: 引継ぎみたいなの、あれでしょ、去年みたいなの。(3)

b: あ、じゃあ、託しますとかなんかそういうの？そういうのの前に、一回五年生に伝えた  
いことを言ってから、でまた、それで去年みたいに託します、みたいなの？(4)

d: え、じゃまず絶対にいれたいの書いていく？(5)

b: それがいいね、それがいいね。

d: じゃあまず感謝、絶対入れるでしょ。

h: 感謝は絶対。

(中略)

d: あと、学級の活動。

b: 学級、学年は入れた方がいいんじゃない？欠かせないっしょ。

i: じゃあ活動でしょ、それ。(6)

d: 活動は学級ね。(7)

c: じゃあ感謝を最後にするには学級からの学年じゃない？学級からの学年だね。(8)

i: うん。

b: でもとりあえず、いれたいものだけ決めておかないと。(9)

i: うん。で、あと何が必要なんだ？

(中略)

d: 今、感謝、活動、成長、夢、引き継ぎ。

b: 将来、学年、活動と引き継ぎ。

i: うん。

d: そのくらい？(10)

b: あと一つあるような気がする。

d: まあ、歌は絶対入れるから。

b: うん、歌はね。

h: 他にない?(11)

### 3.1.2. 探索的会話

セグメント2は、教師の発言がなく、探索的会話が成立したと判断できた会話である。前半では台本の内容に対して代案提案を伴わない批判(12)(14)や、その批判に賛同する発言(13)がなされていた。しかし、「例えば?」と具体的な案を求める発言(15)から、代案提案(16)、賛成(17)と追加提案(19)、追加提案への批判(18)が繰り返された後、意見を集約して確認する発言(20)へとつながった。また、一度まとまった内容が賛成された(21)(22)後も、更なる追加提案(23)がなされていた。この更なる追加提案に対しては批判的な意見(24)~(28)が多く採用されなかったが、議論を通じて発言者(b)も結論に納得していること(29)がうかがえる。このように、批判的な意見と賛同、追加提案と提案への批判を集約し、結論を確認しながら会議を進めている姿が見受けられた。以上のことから、この会話は探索的会話として成立していると考えられた。(23)の更なる追加提案は、間瀬ら(2007)の研究においては成人の話し合いにのみ見られた「3)代替案の検討」と類似した発言であると考えられた。

セグメント2 (1月30日, 議題①)

j: なんかやったほうが、なんか付け足しとかしたほうが良いと思う人。

g: 温かい目で見ていてくださいって…(12)

j: そう。見ていてくださいじゃないと思う。(13)

(中略)

a: 言わせてもらっていいですか。

b: いいよ。

i: aの意見聞こう。

a: あの、去年のもさ、前になんかあの、プロジェクターで見たのもそうだけどさ、言わされてる感があると思って。だから、こんなこといっちゃ失礼かもしれないと思ったけど、

これも少しだけ、そんな感じがあるかなと思ったから、もう少し他の言い方に直したらいいと思います。(14)

j: 例えば?(15)

b: なんか、言わされてる感がないような、違和感なしな…。全てを伝えたいと思う!的な?普通に言い切っちゃっていいんじゃない?それこそ、温かい目で見守ってください。じゃないのかな。(16)

j: あー、見守ってくださいでいいじゃん。(17) それエピローグやん。(18)

g: そうだ。

i: それこそ、温かい目でみていてください、を消しちゃえばいいじゃん。(19)

j: ああ。

h: これ自体を。

j: だから、この卒業式2部、これから卒業式2部、最後の…おかしいね。

i: だから、この卒業式2部を、これから、これからの卒業式、これから…

j: ちょっと待って待って待って。私たちの全てを出したこの卒業式2部、これから最後の授業を始めます、でよくない?(20)

g: うん。(21)

f: いいと思います。(22)

b: 小学校生活最後の授業、卒業式2部、最初で最後の、的なのは?最初で最後、でいいじゃん。(23)

g: それはあるから。最初で最後は。(24)

c: しかも最初じゃないし。(25)

j: 最初で最後はまだあるし。(26)

c: 授業として受け止めたほうが、なんか。

g: 最初で最後ってなんかおかしくない?(27)

j: そう、最後でいいんじゃない?(28)

(中略)

g: ぜひ温かい, を消す?

j: ぜひ温かい目で見てくださいを消して, で, これからじゃなくて, 卒業式2部を消して, で, これからはととく。

b: ああ, 「これから最後の授業を始めます」か。いいかもね。(29)

g: これから最後の授業を始めます, だね。

また, セグメント3では, 間瀬ら(2007)で成人の特徴として挙げられている, 「2) 理由付けの探求」と考えられる発言(30)が見受けられた。このような発言で担当児童の意図が明示され(31), 「華やか」という言葉を加えながら共感が示されている(32)(33)。さらに, この理由付けを把握した上での追加提案(34)(35)も見受けられた。

#### セグメント3 (2月5日, 議題③)

f: えっと, 個人的になっちゃうんですけど, クラッカーだめ, 大きい音だめなんで, ちょっと, できればやめてほしい。

b: わかりました。

j: なんか, クラッカーっていうか, なんていうの, パンっていう音が嫌いな人もいますからさ。… (少しの間の後, 手を挙げて) はい。クラッカーにした, 理由は?(30)

b: いや, やっぱ最後だし, なんか, 例えば, fが好きな「嵐」とか, そういうやつを最後を締める歌って, だいたい, ありがとう, とか言ってるときに, クラッカー, パンって出んじゃん。あんな感じの演出っていうか。(31)

j: 華やかさ的なね。(32)

c: 最後, 華やかに終わろう, 的な。(33)

j: はい。

b: どうぞ。

j: 女子全員, 男子全員とか, 実行委員とか, 入れたほうがいいと思います。(34)

b：最後だから？

j：そう，最後だから，だんだん盛り上がっていくみたい。プロローグの最後の，これから卒業式2部，最後の授業を始めます，みたいに，だんだん大きくなっていく感じ。

(35)

以上の通り，北条小学校の実行委員の児童の話し合いにおいては，教師の介入がなくとも累積的または探索的会話がなされていることに加えて，成人の特徴として考えられていた，話し合いの計画，理由付けの探求，代替案の検討と類似する発言もなされていることが明らかになった。

### 3.2. 教師の発言があった場面

本節では，教師の関わり方について，議題の序盤・中盤・終盤に分けて，観察されたものを示していく。(本節のセグメントにおいては，教師(t)の発言に言及する場合は「(T1)」からの連番を振った。)

#### 3.2.1. 話し合いの序盤における関わり

教師は，セグメント4にみられるように，議題の序盤において話し合う内容を提示していた(T1)。また，(T2)のように，児童が会議前に検討した内容に対する教師からのフィードバックも見受けられた。しかし，(T3)にもみられるように，教師からはフィードバックと検討の指示のみであった。このような議題の提示と案へのフィードバックについて，単元目標が「私たちの卒業式」であることも考慮にいと，単元全体の進捗を管理しながら，児童に決定させることを意図した発言であると考えられる。

また，(T4)や(T5)のように話し合う方法について教師が言及することは対象期間においては稀であった。(T4)の「時間ない」からもうかがえるように，教師は進捗管理を意図して，必要な場合に児童を支援していると考えられる。

セグメント4 (2月5日, 議題①)

t: えーとね, 全部の構成の中に必ず一つはひとりひとりが全員が活躍する場面を入れてほしいと思うんですよ。それをどういう風に入れるかっていうのを話し合っしてほしい。

(T1)

j: うん…。全員が…。

t: 例えばさ, 去年だとさ, 全員が紙で夢をもってたんだよね。そういうかんじで全員にセリフがいくかは分からないけど 134 個のセリフを用意するとか, そうやって紙でなんか夢を出すとか…そういうところを入れてほしいなと思って。そのへんを話してほしい。 (T2)

t: kちゃんさ, プロログ印刷していいの?

k: はい。

t: じゃあそれ印刷しとくね。じゃあ, さっきのさ, 入場の仕方とか, どういうふうにやるとか話し合ったほうがいいんじゃない? (T3) じゃあ, 私印刷して来るね。全員そろいの 待ってると時間かかるからさ。

j: もう始めちゃっていい?

t: うん。もう始めちゃってよう。(教師は離席する)

j: 気を付け。

(中略)

(教師が印刷を終えて戻り, 印刷物を配布した)

f: 読む?

t: いや, 読まないでプロログ担当の人, 提案して。読んでるとちょっと時間ないんだよね。さっき言ったように, オリエンテーションが迫ってて, 配って言っちゃってもらうにしろ何にしろ。 (T4)

j: ん? 先生, \* \* \* \* \* ? (教師に向かって質問をしているが内容は聞き取り不可)

t: いや、みんな中身読んでもらってどうですか?って聞いたり、私たちはこうやってやろうと思ってるんですがどうですか?とか他にいい案がないですか?とか…聞いて行ったら? (T5)

### 3.2.2. 話し合いの中盤における関わり

話し合いの中盤では、まず、セグメント5のように、教師は質問を通して具体的な内容を確認していた(T6)。これは案を検討した児童の説明を促すことで、他の児童からの発言を促すものであると見受けられた。質問によって議論の内容や進捗、検討事項の説明を求める姿は分析対象の多くの議題において観察されたため、教師の基本的な関わり方であるといえる。また(T6)の後、児童から児童への質問(36)によって検討事項が明確になるが、教師はここで検討の前提となる当日の状況について説明しながら(T7)、児童たち自身で検討する必要があることを強調していた(T8)。セグメント5では、このことによって、児童の話し合う内容が、検討した演出をどのように実行するかという内容に焦点化された。このように教師は、議論する内容が児童にとって明確でない場合に、質問や説明を通して明確化する支援を行っていると考えられる。また、これらの発言も決定には言及していないため、児童による決定も意図されていると思われる。

#### セグメント5 (2月5日, 議題①)

t: 始まる前の演出ってどうするんだって?教えてもらっていい? (T6)

l: えーと、始まる前の演出はまず実行委員だけが前に出て、みんな座ってる前に出て、そして始めはほぼ実行委員なので、最初は電気を全部消して、そしてスポットライトで実行委員だけを照らして始めます。

t: うん。

l: そして実行委員全員が「今年の私たちのテーマは」って言ったら電気を付けて「革進」(筆者注:「革進」はこの年のテーマであり、児童が「変化しながら進んでいく」という意味を込めて作った造語である)と言います。それで始めます。

j: 電気つけるの誰? (36)

l: それは…先生とかにお願いして。

j: え、でも先生だって前にいるんだよ。先生は見てるんじゃないくて、いや、見てる側なんだけど、卒業式で発表とかするから…

l: それはまあ…やり方だけ決めてないので、そこは。

t: 電気を消したり、スポットライト当てるのもあなたたちだよ。ちゃんと決める。だって自分たちでやるんだよ。(T7) 先生たち前にいるんだもん。動かないよ。先生たちは。(T8)

セグメント5において話し合う内容が焦点化された後、次のセグメント6にみられるように、教師は話し合いの進行中も、質問を通じて話し合いの状況確認を行っていた(T9)。この確認によって、現状の話し合いの段階(「電気を消してスポットライトを当てること」には合意しているが、方法の検討が必要なこと)が明確になった後、議論することを促していた(T10)。

#### セグメント6 (2月5日, 議題①)

t: 電気を消してスポットライトを当てるってことに対して賛成も反対もないけどどう思ってるの?みんな。(T9)

g: いいと思うんですが、実行委員がスポットライトや電気を消す付けるのをやるなら、前に出れないって思いますけど、そこらへんは、どうなってますか?

l: まだ話し合っていないです。

t: 今やろうよ, 今。(T10)

セグメント6において議論する内容が明確になった後、セグメント7で見られるように、教師は児童の意見を整理して(T11)決定を促していた(T12)。(T12)の教師の発言後における児童の議論は、相手の意見に対する理由つきの反論(37)や追加提案(38)、反論に対



する反論(39)(40)が見られるなど、探索的会話であるといえる。また、(T13)のように教師も意見を述べるが、決定的なものではなく、あくまでヒントである意図も補足的に示されていた(T14)。

セグメント7 (2月5日, 議題①)

l: ジャあ…他の人に頼む?

c: 先生に頼む?

i: 先生はだめなんだよね

g: 誰かいいって言う人を探す?

l: いいって言う人を探す。

t: 二通りだよ。他の人に頼むか実行委員がやるか。全員でやるんじゃなくて半分にするとか。(T11) どっちかだね。それを決めちゃいなよ。(T12)

h: それは実行委員の方がいいと思う。その、不自然に、ひな壇の上の人から選ぶより実行委員がやる方がいい。

j: 私は実行委員がやらない方がいいと思いました。理由は、実行委員全部で言うところ  
は実行委員が言いたいから、だから、実行委員が、全員がいうときに、そのスポット  
ライトのほうから一人と電気をつけるところから一人と、まあ電気をつけるほうはい  
いかもしれないけど、スポットライトは後ろだから、後ろから言うと、え?みたいな  
そんな感じになっちゃうから、やっぱりスポットライトとかは実行委員じゃない人が  
やった方がいいと思いました。(37)

i: 逆に言わないっていうのは?スポットライトをやる人が決まったらその人は言わない。  
(38)

j: でも、いいたいんだよ。(39)

l: そこを言わないってなると、「革進」も言えなくなるし、その次も言えなくなっちゃう  
から、それはちょっと無理っていうか、その人がかわいそうになっちゃうから、それ  
はちょっとやめたほうがいいと思います。(40)

j: とりあえず, 6年生から…

t: え, この際, 上から言えばいいんじゃない? (T13)

i: 上から?

t: ギャラリーに何人かおいてよ。

b,c,d,e,f,g,h,j,i: ああ!

続くセグメント8では児童の探索的な会話が続くが, 想定される状況を詳細まで検討するあまり, 時間がかかってしまっていた。このとき教師は改めて議論の際に重要となる点を伝えていた(T15)。この後児童から懸念事項を全て解決する案が提示され(41), 全員が納得した結果となった。

#### セグメント8 (2月5日, 議題①)

j: はいはいはい! 実行委員半分ギャラリーに置いて半分下でやるってのがいいと思います。

i: いっそのこと全員行っちゃえば?

c: いやダメだろ。

j: いやいや, そしたら親が全員後ろ向くのかよって感じになる。

i: あーそっか。

(中略)

m: 一番はじにいて, 電気にちかいところにいる, 電気ぶちってやってふって戻る。それで大丈夫だよ。

j: いやまあ, 電気バーバーってやってると付かないとことかあんじゃん。

t: ここで長くなっちゃうとあれだから, でもどっちを大事にするかだよ。プロログ担当の人が, さっき誰か言ってたけど, 全員が前に立つことが重要なんだってみんなが考えてるんだったらスポットライトを我慢するか他の人に頼むかだし, スポットライトを当てたいってことを重視してるんだったらそっちが優先になるだろうし, 何を優

先にするのか、何が大事なのかってところを間違えなければどっちにしてもいいと思  
うよ。(T15)

n: 先生、あの、5年生に頼むとかもできるんですか？(41)

n以外の児童：あー、いいね。(口々に)

t: あー、そうだね、私聞いてみるよ。

j: 5年生の実行委員。実行委員。

t: あーなるほどね。

j,n以外の児童：あー。

以上、セグメント4～8で見えてきたように、教師は、話し合う内容の焦点化、議論への参加、児童の意見の整理、決断の促進を行って、児童の探索的会話を支援していた。これらはすべての議題において見られたわけではないが、教師の基本的な関わり方として、教師が議論の内容や担当児童の状態を見極めて行うものであると考えられる。

また、GRに相当すると考えられる教師の発言としては2つ見受けられた。先行研究に比べて少ないことの原因としては、本章の3.1.1.で見たように教師の介入がなくとも探索的会話がなされていることから、改めて教師から話し合いのルール等について発言する必要がないためであると考えられる。GRに関すると考えられたまず1つめの発言は、セグメント9にみられるように、みんなで意見を出すことを指示する(T16)発言であった。言葉として強調した言い方ではなかったが、この発言も本単元の狙いである「自分たちで作る卒業式」を意図したものであると考えられる。

#### セグメント9 (1月30日 議題①)

t: ごめんごめんごめん、今何やってるの？

j: これを読んで、それでどこを直したらいいかを。

t: ああ、読んでみて、その響きで直してるの？

j: で、プロローグ終わって。

t: はいはいはい。じゃあ、あとでまた来るから。直してってね。みんなで意見いいながら。(T16)

もう1つは、セグメント10で見られるような、児童が他の児童の意見に対して代案提案のない反対(42)をした場合に、代案を求めるもの(T17)であった。この発言から、他者の意見に反対の場合は代案を提示することを定着させたい教師の意図が読み取れる。

セグメント10 (2月13日 議題②)

c: じゃあ、一年のところから、何か抜かしてもいいと思うものをどンドンいってください。

j: フェスタ。いらなと思います。

b: え。いるっしょ。

(中略)

c: 今のに反対の人はいますか?

a,b: はい。

c: じゃあ、ちょっと、北条フェスタのことは考えます。

a: だってそんなこと言ったら、すべてが、疲れましたとか言ったらさ、疲れてない人もいるかもしれないし。(42)

b: うん。

t: だからそしたら、代案出してよ、代案。(T17)

a: だから、担当者の思い出一個にしたらいいと思う。

j: 担当者の思い出にしたら何分かかるかわかんない。

c: じゃあ、担当者の思い出を一つだけにするっていうのはどうですか?

j: あーいいね、それ。

d: いいと思います。

### 3.2.3. 話し合いの終盤における関わり

話し合いの終盤においては、合意が得られた場合、担当児童が決断した場合、多数決によって決定した場合、結論が出なかった場合が観察された（表 5-1）が、決定の方法について教師が指導する場面は見受けられなかった。このことから、決定の方法に関しては、多数決を含めて教師は上記の方法を認めていると考えられる。しかし、教師はセグメント 11 にみられるような、話し合いに関するフィードバック(T18)(T19)とそれに基づいた再検討の指示(T20)をすることがあった。(T19)における「全員で作る 2 部だから」という発言にあるように、意見のやり取りが十分ではないと教師が判断した場合に、単元のねらいと結びつけてフィードバックをして、児童を指導していると思われた。

セグメント 11（1月30日，議題②）

g：じゃあ，文で，直したいところ。

i：なんか u ちゃん文章組み立てるのが上手だから，あんまないよね。

h：あんまない。

（中略）

b：どこをどうつっこめばいいのかわかんないし。

j：じゃあ，次行こう。

g：「先生」行こう。（筆者注：ここでの「先生」は，テーマ「感謝」のうちの「先生への感謝」部分を指している）

t：ごめん，じゃあ一回止めていい？

j：はい。

t：あと 5 分しかないんだけど，えーと，私は u すごいなって思ったんだけど，これ u の思いがすごく強くて，みんなもおんなじこと思ってるのかなって思った。

j：たしかに，u ちゃんの…

t：私もすごいな，って思ったよ。でも仲間への思いって，それはみんなにも通じるんだけど，一人一人が自分の思いで書いてきてるじゃん。それすごいな，って思って，いい

文章だなんて思うチェックも必要なんだけど、それが135人の思いになってるかっていうのも、あなたたちがチェックしないといけないわけよ。(T18)

a: 言わされてる感がないように。

t: そう、代表で作ってるんだし、全員で作る第2部だから。だから、俺は違うよう思ってた、とか、そういうことを言っていないと、その人の第2部になっちゃうとか、そういうことになっちゃうのね。そこ、陥りやすい罠なので、きれいな言葉でかっこいいな、いいないいなじゃなくって、それが本当の思いになっているかのチェックだし、uのは十分具体的ですごくいいなと私も思うんだけど、すごい具体的ですばらしいなと思うんだけど、みんなもほんとにそう思ってたか。そう思うね、そうだねそうだね、って思うんだったらいいと思う。だよ。だからそれが全部、プロログだったし、思い出成長のところもそうだし、なんです。(T19) だからその意味で、もう一回全員熟読してきてほしいと思います。明日まで。で、それで自分の思いを書き足してきてほしいの。そこに、で、それをその担当の子にあげて、土日使ってもう一回その子が、担当が書き直してくるっていう時間があるといいかなと思う。はい。きっとそういうアドバイスも先生がいない間あったかもしれないんだけど、ちょっと今のuの  
で思った。uは特に思いが伝わってくるから余計にそう思ったんだけど、ね。そういう視点で全員が見てきてあげてください。(T20)

全員: はい。

また、教師は、セグメント12にみられるように、会議の最後に児童たちの大変さへの理解を示しつつ(T21)、制作過程の楽しさもあることを児童たちに問いかけていた(T22)。そのうえで、児童たちを鼓舞する(T23)発言をしていた。これは、この日のみ見られた発言であり、単元全体を見通した実行委員会活動への児童のモチベーションを維持するための発言であると見受けられた。

セグメント 12 (1月30日, 議題②)

t: あ, ごめん。最後先生いいですか?

j: あ, はい, すみません。

t: えっと, これにすごい時間がかかってて, ほかのところもそうやってやっていかなきゃいけないから, 本当にみんな頑張ってください。大変なのはわかるけど, アンケート取って。(T21)

全員: はい。

t: でもさ, こうやって具体的になってくるとけっこう楽しくない? プロローグどうやって始めるかとかって。(T22)

j: 楽しい。

t: で, それでいっぱいアイデア出して, みんなにこれどうだ! って, どうですか? って持っていくのが, 楽しみになってきたかなって思うので, ぜひここつらいところだけど, 頑張ってください。(T23)

全員: はい!

以上のように, 話し合いの終盤においては, 教師は話し合い活動と話し合った内容に関するフィードバック, また, モチベーションを維持するための鼓舞を行っていた。これらの発言も, 卒業式第二部の進捗と内容の質に資するものであると考えられる。

#### 4. まとめ

##### 4.1. 児童の会話

以上, 北条小学校における, 実行委員会の会議の実態を示してきた。野嶋 (2015) が「ソーシャライズされた人間のモデル」と述べたように, 児童は自分たちだけでも, 論争的会話になることなく, 累積的・探索的に会話を進めていたことが明らかになった。ある児童の発言に対して, 賛成, 反対, 代案提案, 追加提案を含んだ反応が積み重なっていく

点を、北条小学校の実行委員会の話し合いの特徴として挙げることができ、さらに、児童は理由を探究したり、代替案の提示もしながら話し合いを進めて、全員が納得する案が提案されたり、取りまとめられて意見が収束されたり、多数決を取ったりすることで結論を導いていた。

#### 4.2. 教師の関わり方

教師は、話し合う議題を提示し、質問によって議論の内容を焦点化、明確化をすることで児童が議論する内容を管理していることが明らかになった。また、教師も意見を述べていたが、あくまでヒントとして、その内容が決定になることのないように配慮していると見受けられた。これは、単元目標である「私たちの卒業式」の達成のために、決定の主体を児童におくことを自覚していることの現れであると言え、この点を強調する発言も観察された。また、議論が長くなった場合など、議論を整理し、決断を促す発言も見て取れた。最後に、教師は話し合いの内容についての指導的なコメントと、児童のモチベーション向上が目的と見られる発言を行っていた。

GRの提示と考えられる発言は、全員による意見交換と代案提示の指示のみであった。このことは、教師の発言がない場合でも児童の探索的会話が成立していたことを考慮に入れると、児童は6年時までに探索的会話のような議論の方法に習熟しており、多くの指示や指導がなかったためであると考えられる。以上の内容から、教師の関わり方は、卒業式第二部の実行委員会においては、教師は主に単元全体の進捗管理と、発表内容の質の向上を意図した支援に注力できていると考えられる。



## 第6章 自尊心尺度とPM式リーダーシップ尺度による検証

### 1. はじめに

ここまで述べてきたことから、北条小学校においては能動的な児童を育成することを目標にしたカリキュラムが開発され、運用されているということがわかった。また、児童は統合学習における実行委員会の活動において、探索的会話を中心とした話し合いをしていることが明らかになった。本章においては、上記のような能動的な児童の育成を目的としたカリキュラムにおける学習成果について、尺度を用いて検討することとした。

### 2. 学習成果と尺度の開発

前述の内容をもとに、北条小学校の学習成果を、筆者と、北条小学校を長年にわたって調査している大学教員1名によって検討した。質問項目については大学教員の担当ゼミの大学生6名と協働で、小学生にもわかるような表現を検討した。また、検討した内容について北条小学校の教員に内容と表現の確認を依頼した。

結果として、以下の2つの尺度を想定し、質問項目を検討した。以降で検討理由、内容について言及する。(具体的な項目内容は項末の一覧を参照)

- ① 自尊心尺度 (10項目)
- ② PM式リーダーシップ尺度 (15項目)

#### 2.1. 自尊心尺度

まず、自尊心については、Rosenbergの「自尊心尺度」(項目内容はカーマイン・ツェラー(1983)を参照した)を小学生にも理解できるように変更したものをを用いた。自尊心は、Rosenbergによって学校活動への積極的参加とも相関があることが確認されており、児童の能動性と関連する指標であることが想定できる。

自尊心は、安彦(2014)における狭義の人格(精神)に内包されるものであると考えられる。安彦(2014)のSINCTによる教育課程の構想において、9歳前後～14歳前後にお

いて行う活動として、「自尊感情」のための自主・自立的活動が挙げられている。このように自尊心は小学校高学年の段階で高まる、他の能力を使用する上での基盤になる人格性であることが考えられる。

## 2.2. PM 式リーダーシップ尺度

次に、PM 式リーダーシップについては、「PM 指導行動測定尺度」(三隅 1978)を小学校生活の中で起こりうる内容、かつ小学生にも理解できるような表現に修正した。また、この尺度は、本来部下が自らの上司について評価するものであるが、小学生においては上司一部下の関係性は存在しないため、自己評価の形式にした。

この PM 式リーダーシップは、目的や課題を達成する上で必要となることを進めようとする行動を示す P 能力 (Performance function) と、組織の円滑な運営をしようとする行動を示す M 能力 (Maintenance function) からなる。この内容は、安彦 (2014) における学力 (心理) に内包される能力であると考えられる。

前述の実行委員会においては、各委員が目的を達成することと、そのために各委員が協力することが求められる。そのため、生徒は P 能力と M 能力の双方を発揮していることが考えられる。つまり、会議の中でなされている言動のなかで、課題を認識して共有したり、自ら新たな提案を行うことは P 能力の発現と捉えられ、他の実行委員の意見を聞き積極的に賛成したり、質問に答えることは M 能力の発現と捉えることが可能である。このように、集団の人間関係を維持しつつ目的を達成する PM 式リーダーシップは、北条プラン X における「新しいコミュニティ形成者」という北条小学校が育成を目指す人間像とも合致するため、学習成果の指標として適切であると想定できる。

以上の 2 つの尺度の表現について、小学校教員に協力を依頼して、小学校高学年で理解可能なことが確認されたため、調査に使用した。

表 6-1 質問項目一覧

<b>PM式リーダーシップ尺度(15項目)</b>	
	きまりを守らない友達に注意する。
	クラスでは友達の意見をよく聞く。
	係や当番の仕事中に友達に「〇〇をやって」とお願いする。
	クラスで悩んでいる友達がいたら話を聞く。
	当番の仕事を時間までに終わらせるようによびかける。
	クラスの友達がよいことをしたときはほめる。
	当番の仕事はみんながしっかり取り組むように呼びかける。
	委員会のことをクラスでよく話す。
	当番中に、友達の仕事がどのくらい進んでいるかを聞く。
	クラスの目標に向かって、みんなで何をするか考える。
	クラスの友達のことを信じている。
	係や当番の仕事をさぼっている友達がいたら注意する。
	クラスの中で困ったことがあったら、友達の意見を聞く。
	係や当番の仕事がてきとうな友達に注意する。
	クラスの中で友達が悪いことをしたときは誰であっても注意する。
<b>自尊心尺度(10項目)</b>	
	自分にはよいところがたくさんあるとおもう。
	自分をもっとすきになりたいとおもう。
	みんなとおなじかそれよりもっと自分は大切ななにんげんだとおもう。
	自分にはともだちにじまんできることはあまりないとおもう。
	自分のことはすきだとおもう。
	自分はやくにたたないとときどきおもうことがある。
	「やっぱりうまいかないな」とおもうことがおおい。
	自分はいたいのことはともだちとおなじくらいにはできるとおもう。
	ときどき、自分ってなにもできないんだとおもうことがある。
	だいたい、自分っていいなとおもっている。

### 3. 対象と方法

2010年代前半のある年における、北条小学校の4～6年生の児童生徒386名（4年生137名、5年生107名、6年生142名）を対象に、表6-1の質問項目について回答を求めた。回答に当たっては、自尊心尺度、PM式リーダーシップ尺度ともに5件法（自尊心尺度：1. まったくちがう～5. いつもそうおもう、PM式リーダーシップ尺度：あてはまらない～5. あてはまる）によって行った。分析に用いた有効回答は、373名（96.6%）

であった。クラスごとに学活の時間等に担任教員から配布され、記入が行われた。アンケートの内容は、成績等には影響しないことが教示された。

## 4. 結果

### 4.1. 尺度の因子構造と信頼性の検討

各尺度について、因子構造を明らかにするために因子分析を行った。

まず、自尊心尺度の因子分析結果を述べる。まず、因子数の決定を目的として、探索的に主因子法による因子分析を行った。固有値 1.0 以上の基準で見ると 2 因子解が適切と思われた。自尊心尺度は、自尊心という 1 つの概念を測定するものであるが、基盤とした Rosenberg (1965) の自尊心尺度の分析においても 2 因子が抽出されており、この点については本章においても後の解釈にゆずることとして 2 因子構造を採用した。次に、因子数を 2 つとして、主因子法プロマックス回転による因子分析を行った。この因子分析の結果で、因子負荷量が .30 以下の項目、ならびに複数の因子にまたがって .30 以上の因子負荷量を示す項目は存在しなかったため、この結果 (10 項目による 2 因子解) を採用した (表 6-2)。

第 I 因子は、「自分をもっとすきになりたいとおもう。」や、「みんなとおなじかそれよりもっと自分は大切にんげんだとおもう。」などの項目で構成されていた。これらの項目は、自分のことを好きであるという認識や、自分の価値や良いところを認めようとする内容であった。したがって、第 I 因子は「自己への好意」と命名した。

第 II 因子は、「ときどき、自分ってなにもできないんだなおもうことがある。」や、「自分はやくにたたないとときどきおもうことがある。」などの項目で構成されていた。これらの項目は、何かができることや何かの役に立つという自らの能力をどのようにみるかという内容であった。したがって、第 II 因子は「自己の能力感」と命名した。

以上の 2 因子は、自尊心を構成する概念として適切だと思われたため、この結果を用いることとした。また、各因子の内的整合性を確認するために  $\alpha$  係数を算出したところ、

「自己への好意」 $\alpha = .86$ 、「自己の能力感」 $\alpha = .70$ であり、本尺度の下位尺度が一定の信頼性を有していることが確認できた。

表 6-2 自尊心尺度の因子分析結果

項目	因子負荷量		共通性
	I	II	
<b>I 自己への好意 (<math>\alpha = .86</math>)</b>			
自分をもっとすきになりたいとおもう。	<b>.801</b>	.136	.594
自分のことはすきだとおもう。	<b>.790</b>	.068	.596
だいたい、自分っていいなとおもっている。	<b>.736</b>	-.074	.580
みんなとおなじかそれよりもっと自分は大切ななにげんだとおもう。	<b>.717</b>	-.021	.525
自分にはよいところがたくさんあるとおもう。	<b>.710</b>	-.041	.524
自分は大抵のことはともだちとおなじくらいにはできるとおもう。	<b>.495</b>	-.125	.299
<b>II 自己の能力感 (<math>\alpha = .70</math>)</b>			
ときどき、自分ってなににもできないんだとおもうことがある。	-.015	<b>.766</b>	.595
自分はやくにたたないとときどきおもうことがある。	.066	<b>.638</b>	.385
「やっぱりうまくいかないな」とおもうことがおおい。	.025	<b>.631</b>	.389
自分にはともだちにじまんでできることはあまりないとおもう。	-.209	<b>.397</b>	.252
	因子寄与率	36.9%	8.7%
	因子間相関	I	
		II	
		-.599	

次に、PM 式リーダーシップ尺度の因子分析結果を述べる。まず、因子数の決定を目的として、自尊心尺度の時と同様に、探索的に主因子法による因子分析を行った。固有値 1.0 以上の基準で見ると 3 因子解が適切と思われた。しかしながら、2 つ目の因子までに説明された分散の合計が全分散の 40% 以上であることと、そもそも PM 式リーダーシップ尺度は P 能力と M 能力と言う 2 つの下位概念を想定して作成したことから、因子数を 2 つと 3 つとした因子分析をそれぞれ主因子法プロマックス回転で行い、因子構造を確認した。結果として、2 因子に固定した場合、説明された分散の合計は全分散の 40% を超えており、極端に因子負荷量の低い項目や .30 以上の多重負荷を示す項目が存在しなかったため、全 15 項目の 2 因子解を採用した (表 6-3)。

第 I 因子は、「当番の仕事を時間までに終わらせるようによびかける。」や、「きまりを守らない友達に注意する。」、「クラスの目標に向かって、みんなで何をするか考える。」な

どの項目で構成されていた。これらは、仕事の目標や進行、あるいは集団の決まりを守らせようとする言動を示す項目であり、PM 式リーダーシップの P 能力の概念に合致している内容と考えられる。したがって、第 I 因子は「P 能力」と命名した。

第 II 因子は、「クラスの友達のことを信じている。」や、「クラスで悩んでいる友達がいたら話を聞く。」といった項目で構成されていた。これらは、集団内の仲間を信じたり、集団内の人間関係を円滑にしようとしたりする内容であり、PM 式リーダーシップの M 能力の概念に合致している内容と考えられる。したがって、第 II 因子は「M 能力」と命名した。

各因子の内的整合性を確認するために  $\alpha$  係数を算出したところ、「P 能力」 $\alpha = .86$ 、「M 能力」 $\alpha = .70$  であり、本尺度の下位尺度は一定の信頼性を有していることが確認できた。

表 6-3 PM 式リーダーシップ尺度の因子分析結果

項目	因子負荷量		共通性
	I	II	
<b>I P能力 (<math>\alpha = .86</math>)</b>			
当番の仕事時間を時間までに終わらせるようによびかける。	.786	-.107	.514
当番の仕事はみんながしっかり取り組むように呼びかける。	.758	-.039	.536
係や当番の仕事がてきとうな友達に注意する。	.722	.040	.562
係や当番の仕事がさぼっている友達がいたら注意する。	.720	.030	.550
きまりを守らない友達に注意する。	.682	.006	.470
クラスの中で友達が悪いことをしたときは誰であっても注意する。	.624	-.030	.364
当番中に、友達の仕事がどのくらい進んでいるかを聞く。	.502	-.078	.205
委員会のことをクラスでよく話す。	.500	.086	.316
クラスの目標に向かって、みんなで何をするか考える。	.490	.193	.408
係や当番の仕事中に友達に「〇〇をやって」とお願いする。	.402	.035	.182
<b>II M能力 (<math>\alpha = .70</math>)</b>			
クラスの友達のことを信じている。	-.222	.730	.360
クラスで悩んでいる友達がいたら話を聞く。	.012	.679	.473
クラスの中で困ったことがあったら、友達の意見を聞く。	.242	.587	.598
クラスでは友達の意見をよく聞く。	.294	.408	.418
クラスの友達がよいことをしたときはほめる。	.043	.401	.186
	因子寄与率	36.3%	4.7%

#### 4.2. 下位尺度間の関連性の分析

次に、下位尺度間の関連性を分析するために、下位尺度間の相関係数を算出した（表 6-4）。その結果、P能力、M能力同士は有意で中程度の相関があり、自己への好意と自己の能力感とは有意な低い相関があることが明らかになった。また、PM式リーダーシップと自尊心の間では、自己への好意が、P能力とM能力と有意で中程度の相関があり、自己の能力感とは、P能力、M能力ともに有意な相関は認められなかった。

表 6-4 下位尺度間の相関係数

	M能力	自己への好意	自己の能力感
P能力	.586**	.459**	.081
M能力		.405**	-.035
自己への好意			.283**

\*\* は1%水準で有意

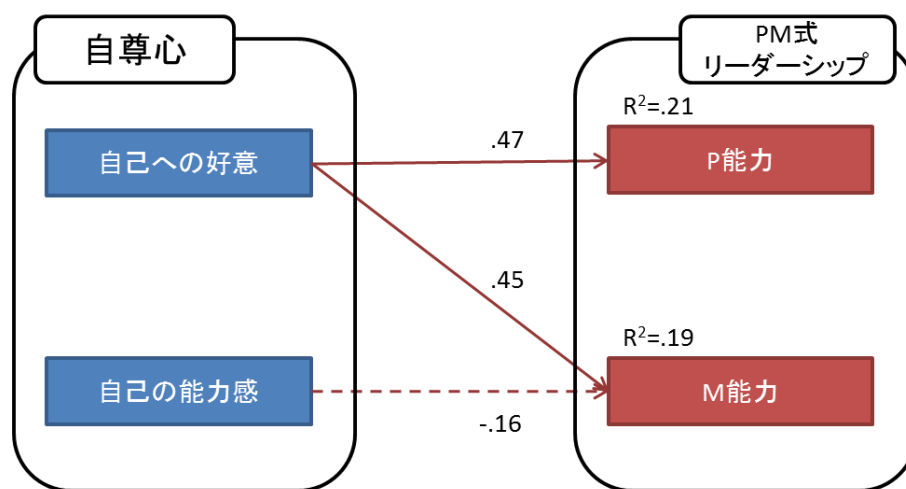
これらの関連性についてより詳細に検討するために、自尊心各下位尺度を独立変数、PM式リーダーシップの各下位尺度を従属変数とする重回帰分析を強制投入法により行った。この重回帰分析を行う目的は、主体である人格面の学習成果として想定した自尊心から、主体によって使用される能力面の学習成果として想定したPM式リーダーシップへの影響を分析するためである。また、強制投入法によって重回帰分析を行ったのは、P能力、M能力への自尊心各下位尺度の影響を比較するためである。

重回帰分析の結果、それぞれの重回帰分析のモデルは有意なものであり、P能力への重相関係数は $R^2=.21$ 、M能力への重相関係数は $R^2=.19$ であった（図 6-1）。P能力においては自己への好意の標準偏回帰係数のみ有意であった（ $\beta=.47$ ,  $p.<.01$ ）。M能力においては、自己への好意、自己の能力感ともに有意な標準偏回帰係数であった（それぞれ、 $\beta=.45$ ,  $p.<.01$ ,  $\beta=-.16$ ,  $p.<.01$ ）。

以上の結果から、自尊心の自己への好意を持つ児童ほど、PM式リーダーシップの双方の能力を発揮していることが明らかになった。このことは、自らに好意的感情を持ち、自らを認められている児童ほど、他の児童に影響を及ぼしながら集団内で行うべきことを進めようとする傾向があることを示している。

また、自己の能力感が高い児童は、M能力の発揮が少ない傾向にあることも示された。このことは、自己の能力感を高くもつことは、他者に頼る必要が少なくなることから他者との関係を保つことが少なくなる可能性を示している。しかしながら、その影響は自己への好意からM能力へのものより小さいため、単純に自己の能力を高く認識している児童が他者を頼らなくなるということではなく、状況によってM能力の発揮が抑えられる可能性がある程度だと思われる。

図 6-1 下位尺度間の重回帰分析の結果



※標準偏回帰係数は有意なもののみ表記

#### 4.3. 下位尺度の得点による分類

自尊心尺度とPM式リーダーシップ尺度に関して、北条小学校の児童がどのような得点のパターンを持つかを検討するために、各下位尺度得点を変数としたクラスター分析をK-



means 法によって行った。3～7のクラスター数で分析を行い、下位尺度の特徴を検討した結果、4つに分けることでクラスターの特徴が見られたと判断した。

4 クラスターを用いて、下位尺度ごとの分散分析（Welch の補正による）後の多重比較（Games-Howell の方法による）の結果（表 6-5）、P能力、M能力では、クラスター1と3では有意差はないが、クラスター1に比較してクラスター2とクラスター4、クラスター3に比較してクラスター2とクラスター4、さらにクラスター2に比べてクラスター4が有意に低い結果となった。P能力とM能力では、クラスター1と3では有意な差はなかった。また、自己への好意では、クラスター3、1、2、4の順に有意に高い結果となり、自己の能力感については、クラスター3、2、1、4の順に有意に高い結果となった。

表 6-5 各クラスターの下位尺度得点と分散分析結果

	度数	PM式因子1		PM式因子2		自尊心因子1		自尊心因子2	
		平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
		P能力		M能力		自己への好意		自己の能力感	
クラスタ1	95	3.54	(0.47)	4.12	(0.49)	3.00	(0.70)	2.01	(0.49)
クラスタ2	132	2.66	(0.61)	3.29	(0.68)	2.34	(0.63)	2.89	(0.72)
クラスタ3	130	3.52	(0.69)	4.09	(0.86)	3.51	(0.57)	3.32	(0.60)
クラスタ4	16	2.18	(0.92)	2.79	(1.05)	1.34	(0.42)	1.27	(0.37)
合計	373	3.16	(0.77)	3.76	(0.84)	2.87	(0.86)	2.75	(0.85)
分散分析 (Welch)		p<.01		p<.01		p<.01		p<.01	
多重比較 (Games-Howell)		C1>C3»C2>C4		C1>C3»C2>C4		C3»C1»C2»C4		C3»C2»C1»C4	

以上のことを踏まえて、各クラスターについて特徴を述べる。

まず、クラスター1には、95名（25.5%）が分類された。クラスター1は、PM式リーダーシップに関しては、平均値3以上であり、かつ他のグループと比較しても値が高いことから、リーダーシップを発揮していることがわかる。自尊心に関しては、自己への好意の平均は中間である3に近い値で中程度、自己への能力感は2に近く、総じて、自尊心は

自己の能力感が低いものの中程度であることがわかる。したがって、自尊心は中程度で、自己への能力感が低い、リーダーシップは発揮しているグループであると言える。

次に、クラスター2には、132名(35.4%)が分類された。クラスター2のP能力、M能力はそれぞれ、2.66、3.29という値であることから、中程度に発揮していることがわかる。他のグループと比較すると、クラスター1、3よりも低いことから北条小学校内でも強いリーダーシップを発揮しているとは言えないグループであることが考えられる。このクラスター2の児童生徒の自尊心は、自己への好意がやや低く、自己の能力感の中程度である。総じて、自尊心は自己への好意が低いものの中程度であることがわかる。したがって、自尊心は中程度で、自己への好意が低い、リーダーシップも中程度には発揮する一般的な児童生徒のグループであることが考えられる。

クラスター3には、130名(34.9%)が分類された。このグループのP能力、M能力はクラスター1と同様に高く発揮しており、また自尊心についても2つの因子とも平均値が3以上であり、他のグループと比較して最も高い値を示している。したがって、クラスター3のグループは、自尊心を高く持ち、リーダーシップもよく発揮しているグループであると言える。

クラスター4のグループには、16名(4.3%)が分類された。このグループは、PM式リーダーシップ、ならびに自尊心のすべての値で、他のグループよりも有意に低い。また、M能力に関してはやや低い程度であるが、P能力は低く、自尊心の2項目は極端に低い値である。したがって、クラスター4のグループは、自尊心は低く、リーダーシップも発揮していないグループであると言える。しかしながら、このグループに属する人数も極端に低いことは北条小学校の特徴であることが考えられる。

以上のことから、クラスター3が自尊心を高くもち、リーダーシップを最も発揮しているグループであり、人数も多いことが明らかになった。このグループはリーダーシップを中程度に発揮する、いわゆる一般的な児童とほぼ同数存在している。また、クラスター3のグループよりも自尊心は低いがリーダーシップは発揮している児童も多く存在すること

が明らかになった。リーダーシップを高く発揮している児童はクラスター3と1を合わせて225名、60.4%になり、約6割の児童がリーダーシップを高く発揮している結果となった。反対に、自尊心が極端に低く、リーダーシップも発揮していない児童が存在することも明らかになったが、この児童はごく少数であることも明らかになった。

## 5. まとめ

以上の結果から、以下の点が明らかになった。

- ・自己への好意を高く持つ児童は、P能力、M能力を高く発揮している可能性がある。
- ・自己の能力感が高い児童は、M能力を発揮しなくなる可能性がある。
- ・北条小学校の児童の大半は自尊心の高低はあれ、PM式リーダーシップはよく発揮している。
- ・北条小学校の児童のうち約4%だけが自尊心も低く、PM式リーダーシップも発揮していない。

これらの結果から、北条小学校においては、自尊心やPM式リーダーシップが育成されていることが示唆された。このことは、北条小学校におけるカリキュラムである統合学習と実行委員会制度の結果であることが想定される。目的を達成することが求められる統合学習や実行委員会制度においては、P能力の発揮が求められる。また特に他人とのかかわりをもつ必要のある場合の統合学習やその実行委員会の中では、M能力の発揮も求められる。小学校4～6年生の調査により、この両方を発揮していると自らで認識しているということは、これらのカリキュラムによってPM式リーダーシップが育成されてきていることを示唆している。

また、PM式リーダーシップを発揮するベースとなる人格面である自尊心も北条小学校のカリキュラムを通じて育っている可能性が示唆される。集団における目的を達成するた

めには、何よりも自分の存在を自ら認めている態度が基盤となる。特に小学校高学年の時期から始まる『自我の確立』に向けた自尊感情に関わる内面の戦い（安彦 2014）の時期とも言われるように、この学年にとって自尊心はここから作られていくものあると考えられることから、本調査によって一定の自尊心が育っていることが示されたことはその証拠ともなる。さらに、北条小学校において、極端に自尊心が低い児童生徒が5%に満たないことは、これらのカリキュラムの成果であるだけでなく、特筆すべきことであると思われる。

## 第7章 総括と今後の課題

### 1. 総括

本論文は、北条小学校を対象として、プラン検証システムの核である学年会における教師の協働の在り方や、児童の話し合いに焦点を当て教師の検討内容や児童がどのように話し合いをしているかを明らかにすることで、北条小学校の教師の協働の場における運営と児童の話し合いの実態を示してきた。

第1章では、「チームとしての学校」という教師の協働やカリキュラム・マネジメントが求められている現状を踏まえて、その両方が実践されている学校についての教師や児童の実態に関する研究の必要性について確認した。

第2章では、対象とする北条小学校のカリキュラムやシステムについての記述と、関連する先行研究を示しながら、教師の協働の場としての学年会、北条小学校のカリキュラムにおいて育成の目指されている自治的能力と話し合い指導、また、児童の話し合いの類型化について整理した。本論文では、プラン検証システムの核である学年会における教師の協働の実態と、ソーシャライズされた児童の一面について、研究を進めることとした。

第3章では、学年会における教師の逐語録のデータをもとに、学年会においてどのような内容が検討されていたかを示しながら、学年主任が果たしていた役割について検討した。結果として、連続する3週の学年会において、全ての教科の計画や振り返りに関する内容が話されていたことと、学年主任の9つの関わり方が観察された。北条小学校の学年主任は、日常的に学年会を運営する中で、提案された授業案の共通理解の構築や意思決定を支援し、実践結果について学年主任の視点でフィードバックを与えていた。さらに、授業の計画と振り返りに資するよう自らの経験を共有し、自他の役割を果たせるよう支援し、北条小学校独自の教育方針に関する認識を共有していると考えられた。

第4章では、第3章と同じデータに基づきながら、教師が話し合い指導に関してどのようなことを検討しているかについて、Mercerによる児童の会話の3類型を踏まえて分析を行った。対象とした1年生11月時点では、教師たちが話し合いの指導として共通に目指

していたのは、発言に関連性がなくとも多くの児童が発言できることと、他の児童の発言を聴けることであった。また、子どもたちの中には、教師の働きかけによって他者の発言の言いかえのような累積的会話における発言ができる児童も存在すると捉えていた。そして、北条小学校6年間の話し合い指導を通じた結果として教師たちが捉えている状態は、探索的会話の状態であると考えられた。

第5章、第6章は、児童に焦点をあてた研究である。第5章では、統合学習の最後の単元である「卒業式第二部」の実行委員会において、実行委員児童が実際にどのような話し合いを行っているかを分析した。結果として、Mercerの会話の3類型のうちでも累積的・探索的会話という高度な話し合いを行っているとは判断された。また、卒業式第二部のスーパーバイズを担当した教師の関わり方を分析した結果、教師は主に単元全体の進捗管理と発表内容の質の向上を意図した支援に注力できていたと見なされたが、このことの要因としては、児童が自分たちだけでも探索的会話のような建設的な話し合いができており、その点に関して指導の必要がなかったためであると考えられた。

第6章においては、ここまでの検討を踏まえた質問紙調査の試みとして、自尊心とPM式リーダーシップに関する尺度を先行研究をもとに改作し、検証を行った。結果として、尺度は一定の信頼性・妥当性を有しており、これらの尺度を用いた分析結果として、自尊心とPM式リーダーシップの各能力について、極端に自己評価の低い児童は5%未満であった。極端に自己評価の低い児童については注意が必要だが、学校として自尊心やPM式リーダーシップといった態度や能力が育成されている可能性を示唆するデータが得られたと言えよう。

以上の知見を踏まえて、北条小学校の教師や児童の実態について総合考察を行う。通常、カリキュラムをもとに教師が授業を検討し、児童に対して実践して振り返るというサイクルが日常的に行われているが、個業化した学校においては、教師一人一人が個別に行うことが想定される。しかし、北条小学校ではプラン検証システムによって、教科担当教師の授業案をもとにした協働的な検討、共通の授業案に基づく実践、さらに協働的な振り

返りを行う機会が学年会において確保されており、第3章で見出されたように、実際に全教科についての検討がなされる中で、学年主任の様々な関わり方によって、学年の教師はそれぞれの役割を果たしていけるように支援されていた。

また、本論文においては、児童の話し合いに着目して、6年間を通じた指導方法と目指す児童の姿がカリキュラムに記載されていること、1年生の学年会ではその時点の児童の状況や指導方法が協働的に検討されていることが明らかになった。カリキュラムの記載内容や、6年間を通じた指導の結果として教師たちが目指していた状態は、Mercerの探索的会話と同様の状態であった。そして、統合学習の6年生最後の単元における実行委員児童を観察した結果、児童は探索的会話とみなせる話し合いによって、実際に建設的な話し合いを行っていたことも明らかになった。このように、カリキュラムにおける記載内容、教師の協働的な検討内容、児童が実際に示す姿が、探索的会話の状態という点で一致しており、北条小学校のカリキュラムや教師によって目指されていた児童の姿は、教師の日常的な協働を経て、達成されていることが示唆された。

以上のように、プラン検証システムという仕組みをもつことによって、学年の教師が授業に関して協働的な計画と振り返りをする日常的な場面として学年会が設定されていることが、北条小学校の児童が6年生の最終単元で探索的会話による話し合いという社会性を発揮しうようになった重要な要因である可能性が示唆された。これは、学年会が協働的な計画と振り返りの場であるだけでなく、カリキュラムや児童の実態についての認識を学年の教師間ですり合わせる機能も持っている可能性を示唆するものである。カリキュラムに示される児童の目標状態に向けて、児童の状態や自らの実践の捉え方、次にどのような指導をしていくかを学年主任の支援的な役割を通じて調整し、学年としての指導方針を決定していく。この活動が日常的に行われることを通じて、「ソーシャライズされた」児童の育成（野嶋 2015）につながっていることが示唆された。

## 2. 今後の課題

本論文では、カリキュラム・マネジメントの実践校として北条小学校を対象として、カリキュラム・マネジメントを実現する仕組みであるプラン検証システムについての検討と先行研究のレビューをもとにして、教師の協働化と児童の学習成果に焦点を当て、学年会における教師の協働の在り方と、北条小学校で育成された児童の実態について検討してきた。

本論文の課題の1点目として、データが非常に限定的である点が挙げられる。本論文の知見は北条小学校という1校の分析から見出されたものであり、非常に限定的である。さらに、第3章・第4章は、ある年の1年生を担当する教師対象としたものであり、北条小学校の中でもさらに限定される。従って、今後は他の小学校における協働化の在り方や、児童の学習成果と比較検証することや、継続的に北条小学校でデータを取り、別の学年集団においても本論文の知見がどの程度支持されうるのかといった検証が必要になる。また、北条小学校で学年主任を経験した教師が、プラン検証システムのような仕組みのない学校で学年主任となったとき、協働的な関わりは維持されるのか、あるいは失われてしまうのか、といった観点での研究も必要になってくるだろう。

2点目として、教師の話し合いの指導についての検討内容と児童の話し合いの分析について、それぞれの研究は対象の学年が異なるなど、話し合い指導についての研究としては指導内容の検討や実際の指導と、児童の学習成果の一貫した研究になっていない点が挙げられる。また、それぞれの話し合いのデータを示しながら検討内容を分析したが、研究者の解釈によるもののみであり、対象者の認識と整合しているかなどが検討できておらず、妥当性の点で限界がある。妥当性を高めながら、より実践に近い研究とするには、実践改善と理論構築を目的とするデザイン研究（鈴木・根本 2013）のアプローチが有用であろう。デザイン研究は、研究者と実践者の共同により実践的な問題を分析することから開始する。北条小学校においては、実践者を学年組織と設定し、児童の話し合いのデータも踏



まえて検討することによって話し合い指導に関する理論の改善が図ることができると思われる。

3点目として、本論文は北条小学校の組織全体を捉えきれていない点が挙げられる。第2章にある通り、様々な会議体によって学校組織が成立している。学校組織の協働化、ならびにカリキュラム・マネジメントを実現している教員組織の検討をさらに深めるためには、それぞれの会議体の実態と会議体間の関連性を検討していくことで、より包括的に北条小学校の教員組織を捉えることができるようになり、教師の協働化やカリキュラム・マネジメントに関する知見を蓄積していくことは重要である。

最後に、本論文では、北条小学校におけるカリキュラム開発について、継続的に開発されてきた歴史的事実を述べたにすぎず、実際の開発過程、具体的には北条プランのバージョンアップの場面の検討はしていない。カリキュラム・マネジメントでは、カリキュラムの開発過程において、北条小学校の教師たちが、プラン検証システムを通じてカリキュラム管理室に集められた資料をもとにどのようにして新たな北条プランを作成していくのか、といった視点の研究を行っていくことも重要である。今後も、北条小学校の更なる発展と、他の学校における組織の協働化やカリキュラム・マネジメント、さらには児童の主体性や自律性、社会性の育成に貢献できるよう、研究を進めていきたい。

## 参考文献

- 安彦忠彦 2014 「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり 人格形成を見すえた能力育成をめざして，図書文化，東京
- 千葉県館山市立北条小学校 1992 北条プランⅧ，千葉県館山市立北条小学校，千葉
- 千葉県館山市立北条小学校 2007 北条プランⅩ，千葉県館山市立北条小学校，千葉
- 千葉県館山市立北条小学校 2017 カリキュラム管理室を中心に指導の平準化と授業改善を積み重ねる．『総合教育技術 2017年11月号』，小学館，38-41
- 千葉県館山市立北条小学校，早稲田大学人間総合研究センター 2000 ふだん着の総合学習—四半世紀を生き抜いた「統合学習」の実践と理念—，第一法規，東京
- 傅野祥子・松井千鶴子 2017 総合的な学習の時間における学年主任の役割意識に関する事例的研究，上越教育大学教職大学院研究紀要，4，111-119
- E.G.カーマイン・R.A.ツェラー 1983 テストの信頼性と妥当性（水野欽司，野嶋栄一郎（訳）），朝倉書店，東京
- 火物憲二・石上靖芳 2016 学習の深化を促進するための教師の談話方略の事例検討：ベテラン教師の国語科授業を対象として，静岡大学教育学部研究報告，人文・社会・自然科学篇，66，121-134
- 平田乃美 2017 子どもの学級環境評価からみたオープン教育の成果，『研究と実践をつなぐ教育研究』（野嶋栄一郎（編著）），株式会社ERP，大阪，220-233
- 井上真一 2019 小学校における協働的な学年組織マネジメントに関する研究—機能的な役割分担型の学年運営を通して—，福岡教育大学大学院教職実践専攻年報，9，257-264
- 梶原敏明 2012 地域とともにある学校づくり～目指すべき学校運営の在り方，[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/09/1327207\\_3\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2012/12/09/1327207_3_1.pdf)（2021年7月1日参照）

- 川上はる江・小林悟 2021 地域資源を活かした「総合的な学習の時間」の在り方, 吉備国際大学研究紀要 (人文・社会科学系), 31, 147-157
- 紅林伸幸 2017 協働の同僚性としての《チーム》: 学校臨床社会学から, 教育学研究, 74(2), 174-188
- Little, J.W 2002 Locating Learning in Teachers' Communities of Practice : Opening up Problems Analysis in Records of Everyday Work, Teaching and Teacher Education, 18, 917-946
- 間瀬茂夫・守田庸一・松友一雄・田中俊弥 2007 小学生の話し合い能力の発達に関する研究—同一課題による調査を通じた考察—, 国語科教育, 62, 67-74
- 松尾剛・丸野俊一 2007 子供が主体的に考え, 学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか—話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じて—, 教育心理学研究, 55, 93-105
- Mercer, N. 1996 The Quality of Talk in Children's Collaborative Activity in the Classroom, learning and instruction, 6(4), 359-377
- Mercer, N., Wegrif, R. & Dawes, L. 1999 Children's Talk and the Development of Reasoning in the Classroom, British Educational Research Journal, 25, 95-111
- 三隅二不二 1978 リーダーシップ行動の科学, 有斐閣, 東京
- 宮西真・田村修一 2021 小学校教師の協働意識と組織感情の関連—「チーム学校」構築のための組織マネジメントに焦点をあてて—, 教育学論集, 73, 217-234
- 望月紫帆・西之園晴夫・坪井良夫 2015 異なる教科の教員同士による授業開発の事例研究. 日本教育工学会論文誌, 39(3), 181-190
- 文部科学省 2008 「生きる力」と資質・能力について (平成 20 年中央教育審議会答申抜粋) [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/095/shiryo/attach/1329017.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/095/shiryo/attach/1329017.htm) (2021 年 10 月 1 日参照)

- 文部科学省 2014 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会— 論点整理—, [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2014/07/22/1346335\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/07/22/1346335_02.pdf) (2021年7月1日参照)
- 文部科学省 2015 初等中等教育分科会(102回) 議事録 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/gijiroku/1365047.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/gijiroku/1365047.htm) (2017年11月20日参照)
- 文部科学省 2015 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(答申), [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm) (2021年7月1日参照)
- 中西 修一郎 2017 戦後初期における北条小学校のカリキュラム開発に関する一考察: 単元学習の展開に着目して, 京都大学大学院教育学研究科紀要, 63, 257-269
- 野嶋栄一郎 2012 持続可能(sustainable)な教育実践システムを有する学校の研究, 『教育工学選書第5巻 教育工学における教育実践研究』(西之園晴夫・生田孝至・小柳和喜雄 編著), ミネルヴァ書房, 京都, 96-120
- 野嶋栄一郎 2015 指定討論② 学校教育システムと現職教育, 『専門性成長を支える教育実践研究—藤岡完治(2000)に立ち返りつつ未来を望む—(日本教師学学会第16回大会シンポジウム記録)』(澤本和子・吉崎静夫・生田孝至・野嶋栄一郎・坂田仰・相原貴史), 教師学研究, 17, 12-16
- 野津一浩・片山径介・石田達一郎・齋藤剛 2021 保健体育科における教科カリキュラムの編成に関する研究: 年間指導計画の問題点の検討及びカリキュラム編成の考え方の提示, 静岡大学教育実践総合センター紀要, 31, 198-207
- 奥田真司 2012 小学校における学年運営の実態—岐阜県内小学校の学年主任へのアンケート調査から—, 岐阜大学教育学部教師教育研究, 8, 197-206
- 大庭正美 2021 総合的な学習の時間と特別活動の関連に関する一考察, 西南女学院大学紀要, 25, 1-11

- 小藪江幸子 2017 「チーム学校」としての幼稚園保育者集団運営についての一考察：教員の裁量性を重視したチーム幼稚園の実践例に依拠して，淑徳大学短期大学部研究紀要，57，1-12
- 坂本篤史 2011 授業研究を通じた小学校教師の授業を見る視点の変化—授業研究に携わった経験に対する M-GTA を用いた教師の語りの分析—，教師学研究，10，25-36
- 佐古秀一 2005 学校の組織とマネジメント改革の動向と課題，日本教育行政学会年報，31，51-67
- 佐古秀一 2006 学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究— 個業化，協働化，統制化の比較を通して—，鳴門教育大学研究紀要，21，41-54
- 佐々原正樹・青木多寿子 2012 話し合いに「引用」を導入した授業の特徴—小学4年生の談話分析を通して—，日本教育工学会論文誌，35(4)，331-343
- 佐藤郁哉 2008 質的データ分析法 原理・方法・実践，新曜社，東京
- 佐藤進 2009 カリキュラム評価の常態化. 『カリキュラム評価入門』（田中統治・根津朋実編著），勁草書房，東京，75-90
- 澤邊潤 2017 北条小学校の教員育成機能を支えるファクター：学校システム構成要素の分析，『研究と実践をつなぐ教育研究』（野嶋栄一郎（編著）），株式会社 ERP，大阪，204-219
- 澤邊潤 2020 北条小学校における「北条プラン」とカリキュラム管理，『シリーズ・人間教育の探求②人間教育をめざしたカリキュラム創造—「ひと」を教え育てる教育をつくる—』（古川治・矢野裕俊（編著）），ミネルヴァ書房，京都，220-238
- 白岩博明 2018 「チームとしての学校」の実現に求められるもの：同僚性と学校マネジメントの相関において，広島工業大学紀要. 教育編，17，43-50
- 鈴木樹・稲川英嗣・梨本加菜 2018 チーム学校で求められるカリキュラム・マネジメント力，鎌倉女子大学紀要，25，63-73

- 鈴木克明・根本淳子 2013 教育改善と研究実績の両立を目指して：デザイン研究論文を書こう，日本医療教授システム学会論文誌， 2 (1)， 45-53
- 高垣マユミ・松尾剛・丸野俊一 2013 朝の会におけるグラウンド・ルールの共有を図る教師の働きかけ：－教室の談話のカテゴリー分析及び解釈的分析を通して－， 教授学習心理学研究， 9(1)， 29-36
- 田村知子 2005 カリキュラムマネジメントのモデル開発， 日本教育工学会論文誌， 29(Suppl.)， 137-140
- 田村知子・村川雅弘・吉富芳正・西岡加名恵（編著） 2016 カリキュラムマネジメントハンドブック， ぎょうせい， 東京
- 白杵美紀 2005 総合的学習のカリキュラム評価 館山市立北条小学校(卒業式第二部)の分析， 早稲田大学大学院人間科学研究科修士論文
- Von Bertalanffy, L. 1968 GENERAL SYSTEM THEORY, GEORGE BRAZILLER, New York (フォン・ベルタランフィ、長野敬・太田邦昌（訳） 1973 一般システム理論 その基礎・発展・応用， みすず書房， 東京)
- Weick, K.E. 1976 Educational organization as loosely coupled system, Administrative Science Quarterly, 21:1-19
- Weick, K.E. 1982 Administrating Education in Loosely Coupled Schools, Phi, Delta, Kappan, 63(10):673-762,

## 謝辞

博士論文の作成にあたり、ご助言とご協力を賜りましたこと多くの皆さまに心よりの感謝を申し上げます。

野嶋栄一郎先生には、ご在職中は指導教官として、ご退官後も継続的に研究や北条小学校に関して様々なご助言・ご指導をいただきました。野嶋先生にはご退官後、副査となっただき、最後まで見守っていただけたことには感謝を申しあげるほかありません。主査はその後、西村昭治先生、尾澤重知先生と変更がありましたが、先生方には論文の投稿や、査読後の修正等についてご報告・ご相談させていただきました。最終的に尾澤先生に主査を、西村先生には副査となっただきました。保崎則雄先生にも本論文の副査となっただき、研究内容や今後の研究の方向性についてなどの貴重なご示唆をいただきました。

野嶋研究室の諸先輩方には、連綿と続く北条小学校に関する研究を残していただいておりますが、実際にお会いしたことのない方も多くいらっしゃいますが、ここに感謝申しあげる次第です。私が企業勤めを辞めて博士課程の院生として野嶋研究室に戻ってきたときには、当時助手であった鶴田利郎さんに大変お世話になりました。ありがとうございました。

日本教師学学会、早稲田大学人間総合研究センターの皆さまには、拙稿を丁寧に査読いただきました。ありがとうございました。

本研究の一部は、科学研究費助成事業（基盤研究(B)課題番号：24300292）の助成金によって行われました。

何よりも、調査にご協力をいただいた北条小学校の教職員の皆さま、さらに実行委員会活動を観察させてくださったり、調査に回答してくださったりした児童の皆さまに心からの感謝を申し上げます。

2022年1月