

めざす子ども像の実現に向けた教職員集団づくりに関する研究 —「学習する組織」に着目した大規模校 A 小学校の実践を通して—

23A1016 若杉 健志

要旨

本研究は、「学習する組織」に着目し、めざす子ども像の実現に向けて、情報共有を促進する学年主任会の開催、学年部会や校内研修を協働的省察の場として充実させることを通して、協働し、学び続ける教職員集団への変容のプロセスと、その変容を生み出す方策について明らかにすることを目的とした。

この実践研究を通じて、教職員の連携・協働が困難といわれる大規模校においても、めざす子ども像を共有ビジョンとして組織と個人の学びの結合を図ることで、教職員の関係性や当事者意識を高め、学校の組織性や教職員の自律性の醸成を実現できた。その変容を生み出すために重要だったのは、めざす子ども像を視点とした内省・生成的な対話を各会議や校内研修に意図的・継続的に取り入れ、協働的に学び合う時間と場を生み出す学校マネジメント体制の構築と、教職員一人一人の学びを支える組織風土の醸成であった。

【キーワード】めざす子ども像、学習する組織、内省・生成的な対話、学年主任会、校内研修

1. 研究の背景と目的

中央教育審議会(2022)は、「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿として、変化を前向きに受け止め、探究心を持ちつつ自律的に学ぶ「主体的な姿勢」、求められる知識技能が変わっていくことを意識した「継続的な学び」、新たな領域の専門性を身に付けるなど強みを伸ばすための一人一人の教師の個性に即した「個別最適な学び」、他者と対話や振り返りの機会を確保した「協働的な学び」の4点を挙げている。

しかし、現在の学校現場は「新たな教師の学び」を実現する環境にあるのだろうか。様々な教育課題が山積し、複雑化・多様化する教育ニーズへの対応に追われ、手いっぱい疲弊している実態がある。多忙化解消に向けた業務改善も道半ばであり、働き方改革による勤務時間の適正化、業務の効率化は、教職員同士のコミュニケーションの時間と場の減少の要因にもなっている。

学校現場が持続的かつ魅力的な組織であり続けるためには、限られた時間内で、教職員同士がつながり、協働的に学び合う時間と場の確保、そして、自己を磨き続ようとする教職員一人一人の学びへの意識の醸成を図る必要があると考える。

特に近年は、全国的な「教師不足」が課題となっている。大量退職・大量採用時代の中、ベテラン教職員から若手教職員へと「現場の経験」を継承するとともに、個々の教職員がチームの一員として組織的・協働的に取組む力を発揮することが求められる。

そこで本研究では、めざす子ども像の実現に向けて、協働し、学び続ける教職員集団への変容のプロセスと、その変容を生み出す方策について明らかにすることを目的とする。

2. 対象校の概要

X 市立 A 小学校は、児童数 1,002 名(41 学級)、教職員数 67 名(2024 年 5 月 1 日現在)。学校規模の位置づけでは、全国全ての小学校の 1.4%にあたる「過大規模校」(文部科学省 2021)である。中央教育審議会初等中等教育分科会(2008)は、大規模校の学校運営上のメリットとして、「学習指導や生徒指導等についての相談・研究・協力・切磋琢磨等が行いやすい」とある一方、デメリットとして「教職員相互の連絡調整が図りづらい」としている。また、波多江(2014)は、「教員数が相対的に多い大規模校では、教員間の連携が困難」との調査結果を報告している。さらに、大量退職・大量採用時代において、伊藤ら(2023)は、「初任者層の教師が増える中、とりわけ大規模校には複数の新採用者が毎年のように配属される傾向があり、初任者層の教員をどのように育むかが喫緊の課題」と指摘している。

これら大規模校の課題については、筆者の前年度の聞き取り調査により、A 小学校においても同様の実態があることがわかった。各学年部は 6~9 名で構成され、学年部で教材研究に取組んだり生活指導等に複数で対応したりできる強みがある一方、学年主任の経験や意識の差による学年経営のばらつき、学年部間の連携不足等、大所帯による風通しの悪さという弱みがあることもわかった。また、毎年 2~4 名の新採用者が配属され、若手教職員の増加に伴い、中堅層の人員不足も生じている。学年主任を担うミドルリーダーにおいても、後輩教職員への指導や支援に不安を感じている様子が見受けられた。

A 小学校は、開校以来、めざす子ども像として「三さ(かしこさ、あたたかさ、つよさ)の教育」(以下、「三さ」)が受け継がれている。前年度、開校 50 周年を迎え、「三さ」の育成のさらなる充実を図るために、学校教育目標を「三さを身につけた児童の育成」に改訂した。今年度は、新たな学校教育目標のもと、めざす子ども像の実現に向けての節目となるスタートの年であった。

そこで、A 小学校に必要なことは、めざす子ども像の実現に向けて、OJT の充実による若手教職員の育成、中堅・ベテラン層も含めたともに学び合い高め合おうとする組織風土の醸成だと考えた。

3. 先行研究の検討

A 小学校の学校改善に向けて、大規模校の強みである人的資源を有効活用した組織的な取組と教職員一人一人の学びへの意識の転換を図る意義を、以下の先行研究から検討する。

まず、めざす子ども像の実現に向けた教職員集団を構想するにあたり、「学習する組織」の理論に着目する。学習する組織とは、「目的に向けて効果的に行動するために、集団としての意識と能力を継続的に高め、伸ばし続ける組織。しなやかに進化し続ける組織。強い衝撃や急激な変化に耐え、あるいはその後に回復する力(レジリエンス)を持っている組織」である(小田 2017)。学習する組織において「チーム」とは、「目的を達成するために互いを必要とする集団」と定義されている。そのチーム単位において、3 つの中核的な学習能力「志を育成する力(自己マスタリー、共有ビジョン)」、「共創的に対話する力(メンタル・モデル、チーム学習)」、「複雑性を理解する力(システム思考)」を統合的にアプローチすることによって、人材育成や組織開発の

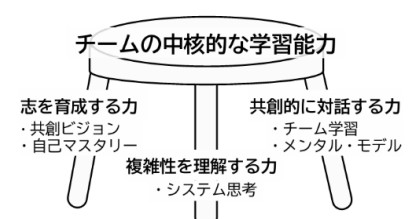


図1 チームの中核的な学習能力
(P. センゲ 2014)

効果を大幅に高める，としている(図 1)。

また，学習する組織の核となるスキル・能力(ディシプリン)を5つに分類し，個人レベルの学び(自己マスタリー，メンタル・モデル)，集団レベルの学び(共有ビジョン，チーム学習)，ものごとのつながりや全体像を見て，その本質を考える学び(システム思考)を継続して高めていくことで，組織は「個の集まり」から「目的を達成するために互いを必要とする集団」に変化するとして，個人と集団の学びの重要性を示している。

この「学習する組織」の理論を援用し，教職員一人一人の学びと，集団や組織全体の学びを双方向につなげる手立てを講ずれば，困難な状況にも適応する強さと変化に対応する柔軟性をもち，めざす子ども像を追求する教職員集団がつけられていくのではないか。

では，具体的にどのような教育実践に取組めばよいのだろうか。佐古(2019)は，学校改善に向けためざすべき教職員の姿として，「学校の組織性」「教職員の自律性」の2つの方向性の両立を挙げている。「学校全体で目の前の子どもの実態を捉えなおし，その課題にこたえるべく実践の在り方を組み立て直していくことによって，学校の教育活動の組織的な改善が可能になる」として，めざす子ども像の実態探究による共創型ビジョン形成の重要性を述べている。また，「組織のビジョンが，個人が大切に思う内容，実現したいと思える内容であることが，個人の創造的な活動を促す」として，対話による共創型のビジョン形成が，学校の組織性と教職員の自律性を双方向の関係として成立させるとしている。

A 小学校では，めざす子ども像(「三さ」の育成)と教職員一人一人のビジョンをどのようにつなげていけばよいのだろうか。佐古は，「学校が組織として実現すべきもの，つまり組織の教育目的について，その合意形成過程における教員の関与プロセスが重要である。それによって，教員の教育目的に関する当事者，あるいはコミットメントを引き出すことができる。」と述べている。これは，教職員同士の対話を通して，ビジョンやプロセスを共有することと考える。ビジョン→実践→ビジョンの見直し→実践というサイクルを生み出し，大きなサイクル(組織)と小さなサイクル(個人)を回すことが，ビジョンと実践，組織の学びと個人の学びをつなげることであり，そのためには，継続的に教育活動を改善する時間と場の確保，組織性と自律性を同時に促す体制づくりと実践が必要となる。

上記の先行研究を踏まえ，めざす子ども像の実現を共有ビジョンに掲げ，教職員一人一人の自律性とそれを支える学校の組織性を双方向につなげて高めることができれば，人的資源という強みをもつA小学校は，内在したマンパワーを発揮しながら，目的に向けて集団・組織と個の意識と能力を継続的に伸ばし続ける「学習する組織」として進化し，学校の教育力の向上につながることを期待できる。

4. 研究の方法

学校の組織性と教職員の自律性を高める方策として，教職員をつなぎ，学びを促進する学校マネジメント体制の構築により，ビジョンと実践をつなぐサイクルの生み出しを図る。

筆者は，A小学校の主幹教諭・研究副主任として関与し，主に2つのアプローチ(図2)をもとにアクションリサーチを行う。実践や観察の経

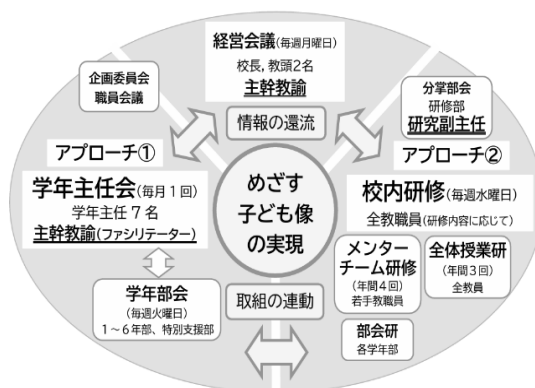


図2 研究の全体像

過、教職員への聞き取りやアンケートの実施、ループリック(資料1:筆者作成)による見取りを中心に実践のプロセスを記録・分析し、それらによって得られた知見をまとめる。

5. 実践研究の経過

(1) 学年主任会の開催

学年部(コア・システム(以下、CS))の展開を促進・支援するチーム(ファシリテート・チーム(以下、FT))として学年主任会を新設し、毎月1回開催。学年部中心の局所的な見方・考え方からの脱却、学年部会を協働的省察の場への転換を図った。情報共有や「三さ」の育成に関する対話を通して、継続的な学習サイクルが日常の教育活動の様々な場面で回っている状態を生み出し、3つの中核的な学習能力を活用するための起点とした。

また、何かを決めなければならないといったフォーマルな会議ではなく、学年経営の困りや悩み等を気軽に語り合うセミフォーマルな場づくりを心がけた。

表1 学年主任会での主な話題

回	月日	テーマ、話題になったこと
1	4/4	各学年部の情報共有、学年部会のもち方の共通理解、年度初めの困り・悩みについて
2	5/13	各学年部の情報共有、学校運営について(児童の困り等)、メンターチーム研修(5/8)の還流
3	6/17	各学年部の情報共有、学級懇談会のもち方、保護者対応における若手教職員の支援の共通理解
4	7月	1学期の学年経営の進捗状況、児童の実態・課題のとらえ直しの提案(各学年主任と個別に実施)
5	9/9	各学年部の情報共有、学校運営について(学校行事、働き方改革等)、学年主任として若手教職員を支えるスタンス、運動会に向けた焦点化した取組の提案、メンターチーム研修(8/6)の還流
6	10/21	各学年部の情報共有、運動会に向けた焦点化した取組の還流、運動会後の学年経営のあり方、学校運営について(地域行事に関わる休日出勤等)、2学期後半の焦点化した取組の提案
7	11/11	各学年部の情報共有、2学期後半の焦点化した取組の進捗状況の還流
8	12月	2学期の学年経営の進捗状況、学年主任会の成果や課題(各学年主任と個別に実施)

① 学年部間等の情報共有の場

当初、学年主任会の開催に難色を示す学年主任もいたが、いざ集まって語りはじめると、学年部の状況や学校運営の改善案等、話題は多岐に渡る(表1)。毎回、はじめに一人一分間程度の雑談を取り入れた。何気ないつぶやきでも、若手教職員のメンタル面への配慮や学年部のトラブル等、学年部が異なると周知されていない情報も多い。雑談から話題を広げたり絞ったりしながら、学年主任や学年部の声をタイムリーに取り上げていった。

A 小学校では、これまでミドルリーダー層だけで語り合う場がなかった。同じ立場の者同士で困りや悩みを共有し、共感し合うことによるメンタルヘルスの効果は大きい。また、学年部間の情報共有により、見方・考え方の広がりや学年経営を進める上での内省が促されている様子がうかがえた(表2)。個々の思いを開示し合うセミフォーマルな場づくりによって学年主任の関係性が向上し、FT機能を担う土台がつくられていったと考える。

表2 学年主任会の感想(1学期末の学年主任の聞き取りより) ※学年順不同 特別支援部も含む

B 年部	会議が増えるのはどうかなと思ったけど、 <u>困りや愚痴を吐き出すことは大事。</u>
C 年部	学校規模が大きいから、今まで他の学年部の様子が見えてこなかった。 <u>各学年部のことを出し合うので、そこから学べることは大きい。自分の学年部を振り返れるし、コピペ事案を防ぐことになる。</u>
D 年部	はじめて学年主任をするので、他の先生の話を聞きながら「なるほど」と思うことが多い。学年主任に <u>しかわからない大変さや悩みがあることを知った。勉強になる。</u>
E 年部	<u>各学年部のことを共有するだけでも意味がある。困りを聞いてもらうだけでも有難いし、スッキリする。</u>
F 年部	<u>情報の共有は必要。学年部の中では言えないような愚痴を話せるし、困りを出し合うのもよい。今までそういうことを伝え合う場がなかった。同じ立場の人で話すのは見方が広がってよい。</u>
G 年部	<u>学校全体の雰囲気が伝わる。全体を意識できる。他の学年部の様子がわかるのはよいこと。学年主任の経験が少ない自分にとっては、勉強になってミスも減ってよい。</u>
H 年部	<u>悩みを出せるのは、すごくいいと思う。各学年部の困りを聞いていると、自分の学年部と同じようなことも多くて、あれこれ話すことで、自分を振り返って困りの解消にもなっている。</u>

また、経営会議(管理職と主幹教諭の定例会議)において、各学年部の状況や若手教職員

の支援等を還流した。第2回で話題になった「体育での男女が着替える場の不足」については、管理職や事務職員と検討した結果、余剰教室が全くない現状を受けて、複数学年の教室の廊下側にカーテンが設置された。情報が回り、児童の困りや学年部の声が学年主任会で吸い上げられ、全体に反映されることは、教職員一人一人の学校運営への参画意識や児童を中心に据えた教育実践への意識や姿勢につながっていくと考える。

②OJTを意識した学年経営を行うためのミドルリーダーとしての学びの場

(a) 学年部会における内省・生成的な対話の促進

第1回では、学年部での日常的な語り合いによる関係性の質を上げることを優先事項として、毎週1回開催されている学年部会を、伝達中心の場から対話の場への転換を図る意義を共通理解した。具体的な方策として、従来の進行の順序を前後入れ替えた。

まず、前半に特別支援部と合同で児童の様子や支援を共有する時間と、学年部メンバーで雑談したり困りや悩みを語り合ったりする時間を確保した。そして、後半に学習進度や教材研究、行事等の打ち合わせをすることを提案した。

表3 学年部会の様子や進捗状況(1学期末の学年主任の聞き取りより)※学年順不同 特別支援部も含む

B 年部	前半に雑談を入れている。雑談は楽しくもあるが長引く。でも、雑談で学年部や一人一人の状況がわかる。子どもの話題は、教師が困ったことの話がどうしても多くなり、その解決策を話し合っている。
C 年部	前半の情報共有は、困りを抱えている子どもの話を学年部みんなでするので、とても意味がある。以前よりも学年全体で子どもを見る・育てるができています。「三さ」は直接の話題にしていない。
D 年部	子どもの情報共有をしてから打ち合わせに入る。若手主体の学年部なので、行事の打ち合わせに時間がかかる。その場を乗り切る話題が多く、「三さ」について語り合う余裕はなかった。
E 年部	前半に子どもの話をする時間が確保されたことは、子どもの指導・支援を共有する効果がある。雑談はチームでやっていくためには必要。若手が頑張っていて感心している。とても刺激になる。
F 年部	当初は前半に雑談を入れていたが、学級事務の時間を確保するために伝達が多い学年会になっている。後半に子どもの話題をしているが、子どもの姿というよりも教師の困りの話題が多くなる。
G 年部	前半の雑談では、若手教職員の困りや悩みをみんなで聞く。子どもの情報共有では、教師の困りの出し合いが多い。2学期は運動会があるので、学年部で子どもをどう育てるかを話し合いたい。
H 年部	前半は主に日課表や教材研究の共有をしている。授業が一番だから。でも必ず後半に子どもの情報共有をする。トラブル対応や不登校児童等の話題が多いが、こういう話も「三さ」と関係すると思う。

(b) 若手教職員の支援の共通理解

1 学期、若手教職員 I 教諭の学級で問題行動事案が発生。I 教諭は早期の解決に努めたが、保護者の信頼を損ねてしまい長期化した。第3回でこの事案を話題にすると、複数の学年部で若手教職員が保護者対応の悩みを抱えていることがわかった。そこで、学年経営の重要な取組事項として、若手教職員の支援について共通理解を図った(資料 2)。学校現場は不確実で難しい判断を迫られることも多い。しかし、若手教職員が業務に慣れ、教師としてやりがいを感じるまでには時間がかかる。その時間的な遅れや経験不足を補うために、学年主任が中心となり、学年部全体の問題として組織的に支援することを確認した。

2 学期、I 教諭の学級で同様の事案が再び起きた。初動から学年部が介入して、事案の把握や児童への聞き取り、保護者対応を複数で行い、解決を図った。前回の経緯を学びとして活かし、学年部がチームとして機能している様子が見えてきた。

その後の学年主任会においても、毎回のように若手教職員の話題が上がった。G 年部は、2 学期以降、授業の質を高める目的と若手教職員の支援を兼ねて独自に教科担任制を実施し、学年部全体で児童を育てる体制を強化した。H 年部は、学年主任が問題行動の対処や保護者対応に積極的に介入し、若手教職員とともに解決を図っていることが報告された。学年主任が、若手教職員のことを熱心に語ったり聴いたりする積み重ねが、「若手を育てる」というミドルリーダーとしての自覚や OJT の促進につながったと考える。

③FTとして、めざす子ども像の浸透・共有を促進する場

1 学期、学年部会での気軽な雑談や児童の情報共有が定着し、伝達中心の場から対話の場への転換が図られつつある。しかし、児童の話題でも、教師の困りや問題行動等の解決を図る話題が優先され、児童にどのような力をつけたいか、どのような教育実践をするか等、「三さ」の育成に向けた共有まで十分に至っていない学年部が多かった(表3斜体)。

そこで、第5回以降、FTとして学年部(CS)の取組を促進し、学年部会を短期のサイクル(ビジョン⇔実践)で回す協働的省察の場としての強化を図った。

夏季休業中、C年部は、部会研(学年部単位の校内研修)と連動させ、「三さ」を視点に児童の実態・課題をとらえ直した(資料3①)。その分析をもとに「小グループでの教え合いの場を設ける」を学年部の焦点化した取組に設定した(資料3②)。運動会練習期間には、ソーラン節の練習等に児童同士でアドバイスし合う場を仕組み、「あきらめずに頑張る力」「協力し励まし合う力」の育成に重点を置いた。2学期後半は、教え合いの場を学習面に広げて、学年部会で好事例を紹介し合いながら取組を進めた(資料3③)。

他の学年部も同様に、短期のサイクルでの焦点化した取組を実践した。D年部は、学年集会を隔週で開催し、教師の出番を減らし児童が主体的に活動する場を構想した。H年部は、学年テーマと「三さ」の育成を関連させながら、定期的に児童や学年部で進捗状況を振り返った。

学年主任会は、情報共有や人材育成のプロセスを経ながら、FTとして機能していったと考える(図3、表4)。

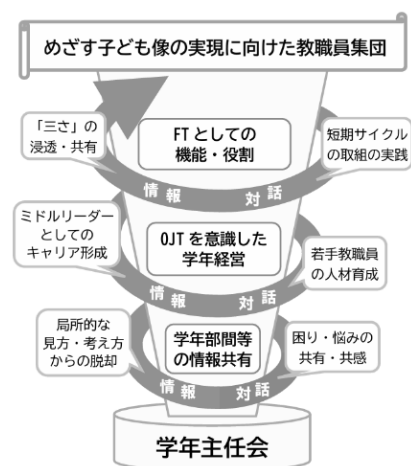


図3 学年主任会がFTとしての機能に至るプロセス

表4 学年主任会の感想(2学期末の学年主任の聞き取りより) ※学年順不同 特別支援部も含む

B年部	同じ立場の人で話していると、ぶっちゃけられるし、大変なのは自分だけではないと納得できる。学年主任みんな同じ思いでやっていることがわかった。いろんな声を拾えることは全体にも影響がある。
C年部	情報共有ができたことで、子どもたちや先生たちの声かけに活かした。特に若手の人材育成は意識するようになった。どの学年部も焦点化した取組は「三さ」とつながっている。
D年部	各学年部の取組が見えた。学年主任がそれを知った上で、学年部で取組むことが学校全体に影響がある。焦点化した取組は違うことをしているようで同じことをしている。どれも「三さ」につながる。
E年部	各学年を束ねる学年主任が集まって「三さ」の意思統一をすることは大切。学年部はチーム、学年主任のチームをつくる力は大変。学年主任がいたわり合えると、同僚性が高い職場、雰囲気ができる。
F年部	これまで自分のやり方で学年経営をしていたので、他の学年主任の話を開けてよかった。子どもの話をする事自体が、もう「三さ」につながっている。情報が回るとは学校全体に影響がある。
G年部	いろんな情報共有で学年主任以外の人となりもわかるようになった。職員室では見えないことも多いので、同僚の理解になった。知ることで関係が良くなることもある。人が見えるようになった。
H年部	同じ立場の人で話すので、自分の軌道修正ができる。若い先生たちのことがたくさん話題になったので、若手育成の意識をもてるようになった。考えを共有できるから学校全体の足並みも揃っている。

(2)めざす子ども像を視点とした校内研修の推進

校内研修の年間計画に、「三さ」の育成について対話する時間を確保し、日常的な学習サイクル(ビジョン⇔実践)を生み出す場として活用。年間3回の全体授業研の視点に「三さ」を位置づけた。事後研では、児童の具体的な学びの姿を語り合い、児童を見取る目を磨くことで、日々の教育実践に活かすための協働的省察の場への転換を図った。

①児童の実態把握、「三さ」の育成の共通理解(全体研) 4月17日

第1回では、「三さ」を視点に児童の実態の洗い出しを行った。児童の強みと弱みを各学

年部で整理した後、全体で交流した。どの学年部からも強みが多く出され、教職員が児童を肯定的に見取ろうとしている様子がうかがえた。その後、「こんな子ども、集団にしたい」「そのための教職員の指導、関わり」について各学年部で語り合った。4月時点での児童の実態を共有し、「三さ」の育成に向けて児童の姿をイメージする出発点となった。

5月、児童の実態把握を受けて、研究主題が「自分の考えを豊かに表現しようとする子どもの育成」に決定した。研修部で、「三さ」を視点に「豊かに表現する姿」の具体像を整理(図4)し、全体で共通理解を図った。

②児童の学びの姿を語り合う授業研究

(a) 全体授業研Ⅰ C年部「道徳」 6月24日

事後研では、児童の学びの姿を「三さ」に整理・統合する分析シート(以下、「三さ」シート)を活用した(図4:筆者作成)。教職員は、児童や授業者の具体的な姿から着目した事実や考察をシートに位置づけ、分析しながら語り合った。その様子から、評価者や傍観者ではなく、当事者意識をもって授業研究に参加している姿勢がうかがえた。

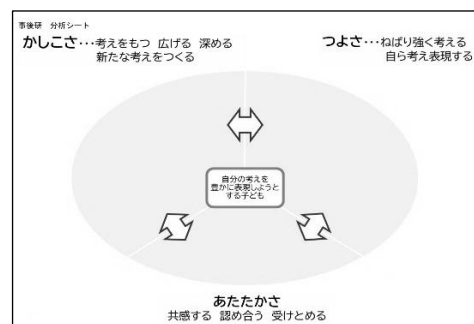


図4 「三さ」シート

(b) 全体授業研Ⅱ D年部「総合的な学習の時間」 9月18日

指導案には、「三さ」の姿(子どもにつけたい力)が記載された。授業者が「児童が「やられる総合」ではなく「やりたい総合」をめざしています。」と熱心に語った。児童の学びを大切にしたい授業づくり、児童の姿に着目した授業研究への空気がより一層広がった。

事後研の全体交流では、「かしこさでは…」「あたたかさでは…」等、児童の姿を「三さ」と関連づけた発言が前回よりも大幅に増えた。各グループの「三さ」シートの記入や発言から、児童の名前を交えながら学びの姿を具体的に語り合っている様子がうかがえた。「三さ」を別々の見方ではなく、関連させた見方をするグループも出てきた(資料4)。

(c) 全体授業研Ⅲ F年部「生活科」 11月6日

事前研の冒頭、授業者が「子どもたちの「やりたい」を大切にしたい授業をしたいです。そういう授業を一緒に考えてほしいです。」と語ったことを受け、教師の「子どもに任せる姿勢」について考え、議論された授業研になった。「三さ」シートに児童がいきいきと活動している写真を貼り、その姿や交わされた会話から分析するグループもあった(資料5)。

事後研では、児童の思いと実際の授業展開とのズレが話題になり、多くの意見や代案が出された。単なる批判ではなく、授業者の願いに教職員が共感したからこそその指摘であり、「教師主導の授業」から「児童主導の授業」への再認識が教職員に働いていたと考える。

また、授業者の丁寧な声かけ、学級のあたたかい雰囲気、児童がいきいきと活動する姿が話題になった。「あたたかさ」が「かしこさ」「つよさ」の土台になっていること、日常の学級経営そのものが「三さ」の育成であることが確認された。

③メンターチーム研修(若手教職員のミニ研修)

A小学校では、3年前から定期的開催されている。年間4回、研修時間内に設定し、対象を教職経験6年以内として、メンティ(3年以内)、メンター(4~6年)で、異学年部のチームを編成。全体のファシリテーターを7年目の先輩若手教職員が務めることで、若手教職員

表5 メンターチーム研修のメンバー構成

	メンティ	メンター
ファシリテーター	1名(7年目)※筆者はオブザーバーで参加	
Aチーム(6名)	3名(1・2・3年目)	3名(4・5・6年目)
Bチーム(5名)	2名(1・2年目)	3名(4・5・5年目)
Cチーム(5名)	3名(1・2・3年目)	2名(4・5年目)

が自律的に学び合う場をめざした。若手教職員が元気よいと職場の活性化につながる。学年部単位での活動が多く、他学年部とコミュニケーションを取りにくい大規模校の弱みを、豊富な人的資源を活かした強みに転換する方策の一つとして実施した。

また、経営会議や学年主任会で還流を行った。管理職や学年主任が若手教職員の声を知ること、学年部でのOJTの促進や若手教職員を育てる組織風土の醸成を図った。

(a) 第1回 悩みの交流 5月8日

4月を終えての感想やメンティの悩みを語り合った。「授業が板書計画通りにうまくいかない。」というメンティの声を聞き、メンターが自身の実践を語った。通知表の話題では、「この研修で所見の交流をしてほしい。先輩の所見を見て学びたい。」と要望が出された。

(b) 第2回 やりがいの振り返り 8月6日

「やりがい」を視点に、1学期の教育実践を振り返った(資料6)。J教諭が「余裕がなく、やりがいなんて考えたこともありませんでした。」とつぶやいた。筆者が「子どもたちの姿で「嬉しい」と感じたことは？」と声をかけると、J教諭は「プールで顔をつけられない子がつけられるようになった」等、児童が成長したことをシートに記入した。K教諭は「嫌われる勇気を持てるようになった」と自身の変化を語り、参加者からもうなずきがあった。若手教職員にとって児童との距離感の近さは、メリットでありデメリットでもあるのだろう。同世代の対話を通して、解決までいかなくともそれぞれの思いや悩みを共感し合うことは、自己を高めようとする意識や姿勢、内省の習慣につながっていくと考える。

(c) 第3回 日々の授業・学級経営の振り返り 11月13日

「こんな授業、こんな学級経営をしたい」をテーマに語り合った。理想とする授業・学級経営や教師の姿が話題になり、「あせって教師が話し過ぎてしまう」「子どもに考えさせていない」等、自身を振り返っていた(資料7)。「子ども主体」といった言葉が多く語られ、児童の思いや願いを大切にすることへの気づきを感じられた。これは校内研修の全体授業研で議論された内容でもある。校内研修での学びが、若手教職員に影響を与え、児童を中心に据えた教育実践をめざそうとする意識や姿勢が育成されている様子がうかがえた。

6. 考察

(1) めざす子ども像の実現に向けて、協働し、学び続ける教職員集団への変容のプロセス

本研究による教職員集団の変容のプロセスを、「学習する組織」の理論から考察する。

表6 本研究における中核的な学習能力の醸成を図った取組

志を育成する力	自己マスタリー 自己のキャリアステージや児童主体の教育実践への気づきを促す対話。学年主任会…学年経営、学校運営等に関する対話の促進。若手教職員の支援の共有。 校内研修 …「三さ」を視点とした授業研究、メンターチーム研修の実施。 共有ビジョン めざす子ども像を視点とした対話。協働的省察の場づくり。取組の連動。 学年主任会…FTとして短期サイクルでの焦点化した取組の推進。(ビジョン⇄実践) 校内研修 …「三さ」の共有を図る研修計画・授業研究。「三さ」シートの活用。
共創的に対話する力	メンタル・モデル 学年部会や校内研修での児童の話題を中心にした内省・生成的な対話。 チーム学習 気軽な雑談や内省・生成的な対話による関係性の質の向上。 学年主任会…FTとして学年部(CS)のOJTの促進。ミドルリーダー同士の対話の促進。 学年部会 …伝達中心の場から対話の場への転換。従来の進行の順序の入れ替え。 校内研修 …児童理解を中心にした授業研究への転換。若手教職員同士の対話の促進。
複雑性を理解する力	システム思考 経営会議、学年主任会等での情報の還流。組織的に個人の学びを支える体制。 学年主任会…学年部間等の情報共有。若手教職員の支援の共有。学年部の声の吸い上げ。 学年部会・校内研修…「三さ」の育成に関する対話。対症的な思考から児童理解中心の思考へ。

① 志を育成する力(自己マスタリー、共有ビジョン)

教職員アンケート(資料8項目1)から、教職員が「三さ」の育成を意図的に教育活動に

取り入れていることがわかる。めざす子ども像を視点とした協働的省察の場づくりによって組織と個人のビジョンが合致し、当事者意識が高まったと考えられる。学年主任会・学年部会と校内研修を連動させ、日常的に「三さ」の育成の共有を図った効果がうかがえる。

学年主任は項目 1～3 の数値が高い(表 7)。FT として、学年部(CS)の人材育成やビジョンの共有に寄与したと考えられる。学年主任にとっても、若手教職員との協働を通して、キャリアステージの自覚や教師としての熱意等の再認識につながった。ミドルリーダーと若手の学びが双方向の関係で成立すれば、互いに自己マスタリーを高める効果が期待できる。

表 7 めざす子ども像の実現に向けた教職員アンケート(資料 10)

アンケート項目		学年主任	若手教職員	教職員全体
1	当事者意識	5	4.4	4.5
2	イメージ	4.6	4.3	4.4
3	「三さ」への理解の深まり	4.7	4	4.2
4	児童観の変容	3.8	3.7	3.8

②共創的に対話する力(メンタル・モデル、チーム学習)

学年主任会を起点として、学年部会や校内研修での児童理解を中心にした内省・生成的な対話への関与プロセスにより、チーム学習が促進されたと考えられる(資料 8 項目 6)。学年主任会ではミドル・アップダウン・マネジメント、メンターチーム研修では若手教職員のボトムアップを図ったことで、年齢や経験、学年部の枠を超えた教職員の関係性の質が向上した。他の項目に比べると数値はやや低いが、児童を肯定的に見取り、主体性を育もうとする児童観の変容(メンタル・モデル)もうかがえる(資料 8 項目 4)。組織と個人が内省し、共創的に方策を探ることで、めざす子ども像は実現に向かっていくと考える。

③複雑性を理解する力(システム思考)

しかし、めざす子ども像の実現は、すぐに結果として表われるものではないだろう。本研究では、A 小学校の大規模校としての強みを活かして、その時間的な遅れを組織的に補強し、チームとして個人(特に若手教職員)の学びを支える学校マネジメント体制の構築を図った(図 5)。

学年主任会では、学年部の枠を超えて起きていることをとらえようとする思考が、学年主任の対話から生み出された。その思考が学年部(CS)に還元され、学年部会や授業研究を通して児童を見取る目を教職員一人一人が磨くことで、対症的な思考から児童の主体性を育む思考への転換(ダブルループ学習)が起きはじめていると考える。「三さ」を別々のものではなく関連させた「三さ」の育成への理解の深まりもうかがえる(資料 8 項目 3)。

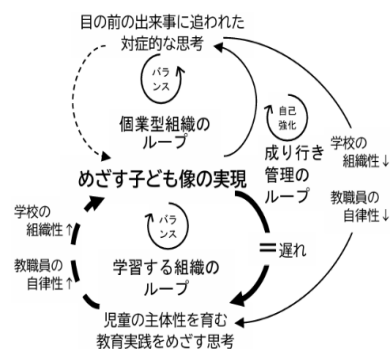


図 5 協働し、学び続ける教職員のループ

(2) 協働し、学び続ける教職員集団への変容を生み出すための方策

本研究から得られた知見をもとに、めざす子ども像の実現に向けて、協働し、学び続ける教職員集団への変容を生み出すための方策を、以下にまとめる。

一つ目は、めざす子ども像のイメージを共有する時間と場を確保することである。教職員同士の内省・生成的な対話を充実させることによって、自身の教育実践を問い続ける内省・探究が促され、主体的・創造的な教育実践への意識や姿勢が育成されていく。

二つ目は、教職員一人一人が日々の教育実践にじっくり向き合えるように、組織的に支える風土を醸成することである。チームとしてサポートし合う心理的安全性のある関係性を土台にして、ビジョンと実践、組織と個人の学びはつながっていく。

筆者による参与観察、教職員への聞き取りやアンケートをもとに、教職員集団の変容をループリックで示した(表 8, 資料 1)。メンタル・モデルを最も低い 3 としたのは、児童観の変容(表 7 項目 4)の数値がやや低いことを勘案した。内省・探究の質を高める対話をいかに行っていくかは今後の課題である。

チーム学習を最も高い 4 としたのは、大規模校の強みを活かした日常的な協働的省察の場づくりによって、児童理解を大切に

した対話が習慣化されつつあるからである。学年部全体で児童を育てようとする意識が定着し、組織的な課題解決力が高まっていると考えられる。児童の主体性を大切にしたい授業や学級経営をめざそうとする教職員の意識や姿勢もうかがえる(資料 8 項目 5)。

曾余田(2012)は、「学習する組織とは、変化を迫る環境からの外的な圧力以上に、自分で生み出した内的圧力を基盤として、自らの未来を創造する能力を絶えず高めていく組織」と述べている。本研究から見えてきた内的圧力は、「児童の育ち、教師としての育ち」である。組織と個人が、児童と自身の成長(よりよい未来)を創造しながら共創的に対話を行い、そのビジョンと現実とに真摯に向き合うことによって、学校の組織性と教職員の自律性は相互に高まり、学校は「学習する組織」へと向かっていくと考える。

7. 今後の展望

本研究は、教室で授業を実践する教員を主な対象とした。しかし、様々な教育課題が山積する学校現場では、少数職種を含めた全教職員によるめざす子ども像のイメージの共有が必要不可欠である。「チーム学校」として協働し、学び続ける組織風土の醸成を図ることで、めざす子ども像はより実現に向かっていく。

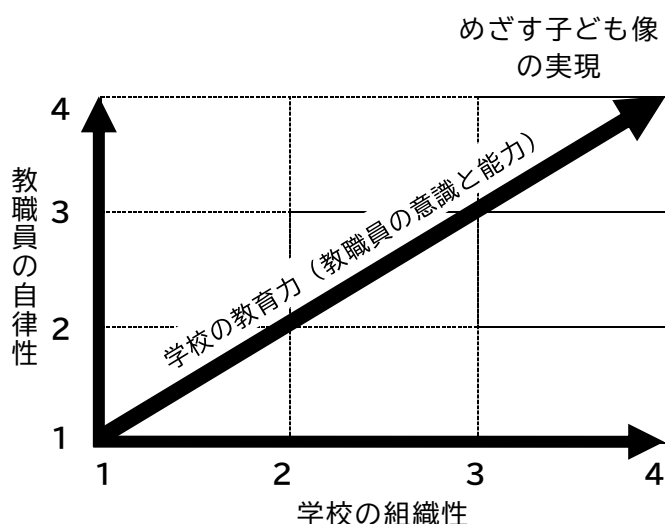
引用・参考文献

- 伊藤翔平・姫野完治(2023)「初任者層への支援のあり方に対する教師の意識—学校規模と職場環境に着目して—」『日本教育工学会研究報告集』pp. 118-125。
- 小田理一郎(2017)『「学習する組織」入門』英治出版。
- 佐古秀一(2019)『管理職のための学校経営 R-PDCA』明治図書。
- 曾余田浩史(2012)『「学習する組織」を創造する校長のリーダーシップに関する研究(科学研究費補助金報告書)』
- 中央教育審議会(2022)「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について(答申)」。
- 中央教育審議会初等中等教育分科会(2008)「学校規模によるメリット・デメリット(例)」(小・中学校の設置・運営の在り方等に関する作業部会第 8 回配布資料)。
- 波多江俊介(2014)「学校規模が学校経営諸現象に与える影響の考察」『教育経営学研究紀要』16, pp. 19-25。
- ピーター・M・センゲら(2014)『学習する学校』英治出版。
- 文部科学省(2021)「令和 3 年度 学校規模の適正化及び少子化に対応した学校教育の充実策に関する実態調査について」。

表 8 めざす子ども像の実現に向けた教職員集団

	ディシプリン	4 月	7 月	12 月
学校の組織性	共有ビジョン	2	2	3.5
	チーム学習	2	2.5	4
教職員の自律性	自己マスタリー	2	2.5	3.5
	メンタル・モデル	2	2	3
学校の教育力	システム思考	2	2.5	3.5

資料 1 めざす子ども像の実現に向けた教職員集団（イメージ図）



【チームの中核的な学習能力】
P. センゲ

- 志を育成する力
自己マスタリー，共有ビジョン
- 複雑性を理解する力
システム思考
- 共創的に対話する力
メンタルモデル，チーム学習

【学校マネジメントの2つの条件】
佐古秀一

- 学校の教育力（意識と能力）
- 学校の組織性
→ビジョンの共有，連携・協働
- 教員の自律性
→効力感・職能成長，内省・探究

めざす子ども像の実現に向けた教職員集団の醸成を見取るルーブリック

		4	3	2	1
		【学習する組織】	【人的資源アプローチ】	【構造的アプローチ】	【成り行き管理】
学校の組織性	ビジョンの共有 共有ビジョン	学校のビジョン（「三さ」の育成）を共有し，創造性・協働性を発揮しながら，ビジョンの実現にコミットしている。	学校のビジョン（「三さ」の育成）を意識し，児童の見取り・価値づけを共有しながら，自律的にビジョンに参画している。	学校のビジョン（「三さ」の育成）を意識しているが，まだまだ自律性に欠け，追従している。	個々の教職員が，学校のビジョン（「三さ」の育成）を意識できず，乗り気でない。 ※個業型組織
	連携・協働 チーム学習	学校全体に内省・生成的な対話が促進され，協働による組織的な課題解決力（レジリエンス）が醸成されている。	学年部間の情報共有・内省的な対話が促進され，学校全体の風通しがよくなり，関係性の質が高まっている。	学年部内での情報共有・対話は行われているが，局所的・閉鎖的で，学年部間の連携がまだまだ弱い。	個々の教職員が，ばらばらで連携・協働や教職員同士の対話が行われていない。
教職員の自律性	効力感・職能成長 自己マスタリー	自身のビジョンや強み・弱みと向き合い，内省・探究をしながら，自身の意識と能力を高め続けている。	自身の強み・弱みを意識し，内省しながら，自律的に学ぼうとする姿勢をもっている。	自身の強み・弱みをそこそこ意識しながら，与えられた自分の役割をこなしている	個々の教職員が，自身の強み・弱みに関心がなく，その場しのぎの教育活動を行っている。
	内省・探究 メンタル・モデル	これまでの慣習や前例にとらわれず，内省・探究の質を高めながら，創造的に教育活動を行っている。	これまでの慣習や前例にとらわれず，内省や新たな気づきをしながら教育活動を行っている。	これまでの慣習や前例に倣いつつも，良し悪しを考えながら，教育活動を行っている。	個々の教職員が，これまでの慣習や前例にしばられ，疑問を感じないまま教育活動を行っている。
教育校力の	教職員の意識と能力 システム思考	目的に向けて効果的・創造的に行動し，集団としての意識と能力を継続的に高め，しなやかに進化し続けている。	学校全体の構造やつながり意識し，中・長期のパターンで戦略的に行動している。	学年部内の出来事や自分の役割を意識し，短期のパターンで計画的に行動している。	個々の教職員が，目の前の出来事に追われ，個々ばらばらに対症的に行動している。

2024. 6. 18

昨日は、チャレンジ集会、教育事務所学校訪問と慌ただしい 1 日、お疲れ様でした。学年主任会で話し合った主な 2 点をまとめました。

1 については、学年部への周知を。2 については、若手を支える学年長・学年部のスタンスの確認とともに、これからも継続したサポートをよろしくお願いします。

1. 1 学期末学級懇談会の持ち方

○学級懇談会の流れ

- ・前半：学級担任の話（1 学期の子どもの成長、夏休みの生活、2 学期の行事等）

↓

後半：小グループの情報交換

※担任は、保護者と一緒に、各グループに入って話を聞いたり一緒に考えたりして下さい。

☆魅力ある懇談会に向けて

- ・資料をすべて読み上げるのではなく、大切な箇所を中心に伝える。（どこが大切かは学年部で精査して下さい。）
- ・子どもの姿を、具体的なエピソードで伝える。（子どもの姿が浮かぶ。わが子以外の子どもたちやクラスの雰囲気や伝わる。家庭での話題の材料になる。）
- ・口頭でもよいですが、成果物、掲示物、画像、動画等があると伝わりやすいです。
- ・懇談会は長いよりも短い方が保護者はうれしい、という声も聞きます。伝える内容量に合わせた適当な時間配分を。

2. 若手教職員の育成・サポート

①些細な出来事でも、学年長・学年部で情報共有

- ・これくらいは…と軽く考えてしまう気持ち。本当にその対応が妥当なのかを複数で確認。

②保護者への電話連絡・面談の場合、事前の整理を学年長・学年部で

- ・早く解決したくて、すぐに連絡してしまうその前に。情報共有とともに、事態の整理・分析を複数でいろいろな角度から行うことで、抜けや見逃しを減らす。

③保護者への電話連絡・面談の場合、学年長（場合によっては管理職等）が同席

- ・いざ保護者と対峙すると、緊張で本来伝えるべき大切なことが抜けてしまう…。1 対 1 の場面を減らす、話のすれ違いを防ぐためにも同席を。

④保護者への電話連絡・面談の場合、メモや原稿をチェックする。

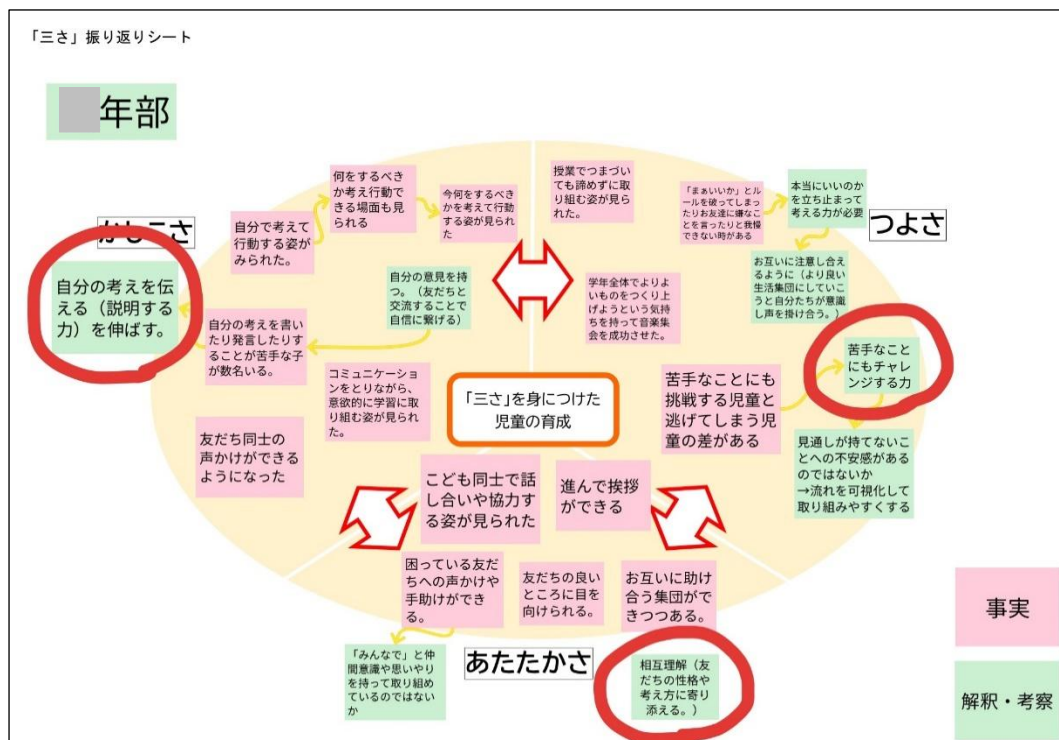
- ・伝えるべき大切なことが抜けないように、複数でチェックを。

⑤必ず記録を残す。

- ・事案は 1 回で解決せず、長期化、数か月後に再発する場合も。聞き取り、子どもや保護者と話した内容・日時を記録しておく。主観を入れず、事実を残す。

資料3 「三さ」の育成に向けた短期のサイクルでの実践（C年部）

①「三さ」を視点とした児童の実態・課題のとらえ直し ※夏季休業中の部会研で実施



②運動会に向けての焦点化した取組

※第5回学年主任会資料より抜粋

C 年部	かしこさ	あたたかさ	つよさ
子どもの姿	○自分で考えて行動する姿がみられた。 ○コミュニケーションを取りながら、意欲的に学習に取り組む姿が見られた。 ●自分の考えを書いたり発言したりすることが苦手な子が数名いる。 ●自分の意見をもつ。	○子ども同士で話し合いや協力する姿が見られた。 ○進んで挨拶ができる。 ○友だちの良いところに目を向けられる。 ○お互いに助け合う集団ができつつある。 ○「みんなで」と仲間意識や思いやりを持って取り組んでいるのではないかと。	○授業でつまづいても諦めずに取り組む姿が見られた。 ○学年全体でより良いものをつくり上げようという気持ちをもって、音楽集会を成功させた。 ●苦手なことにも挑戦する児童と逃げてしまう児童の差がある。 ●本当にいいのかを立ち止まって考える力が必要
二学期に向けて	・自分の考えを伝える（説明する力）を伸ばす。 ・自分の意見をもつ（友だちと交流することで自信に繋げる。） ・相互理解（友だちの性格や考え方に寄り添える。） ・苦手なことにもチャレンジする力。 ・見通しを持てないことへの不安があるのではないかと流れを可視化して取り組みやすくする。		
小グループでの教え合いの場を設ける ・一人ひとりがあきらめずに頑張る力 ・協力し励まし合う力			

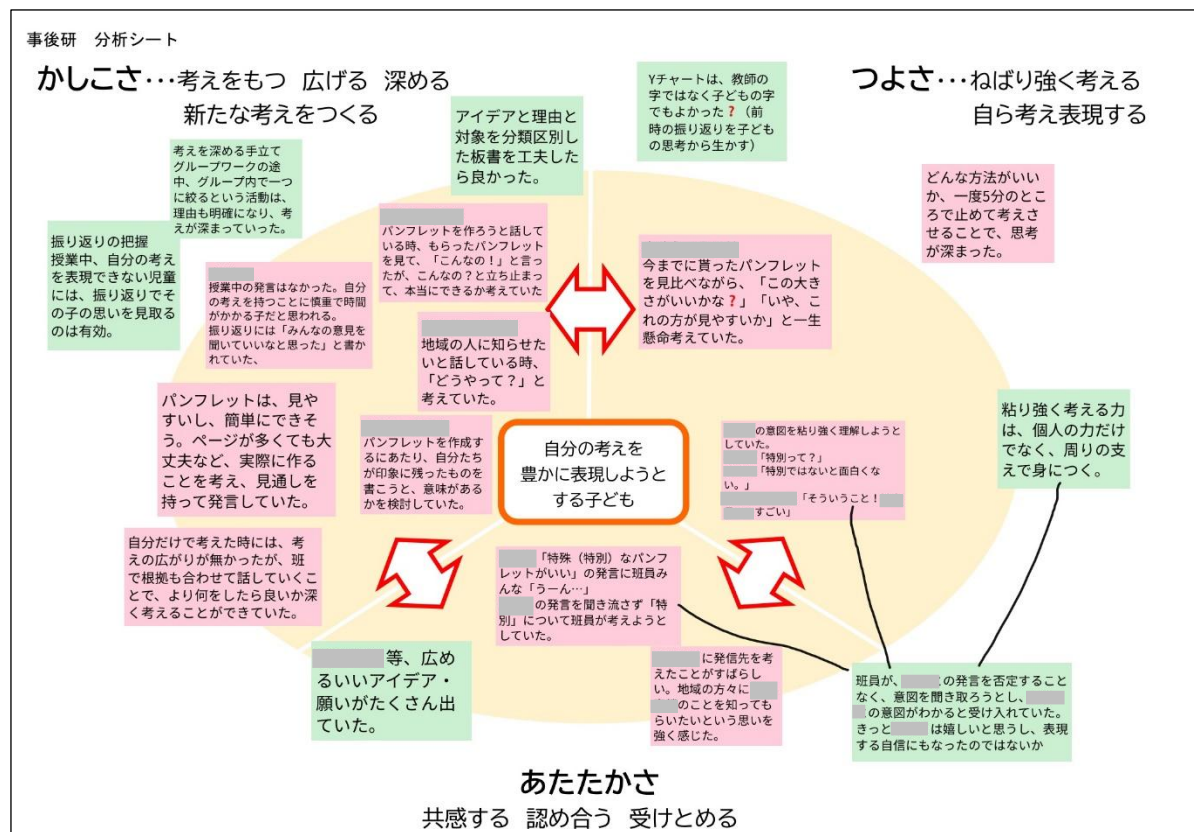
※網掛けは、研究主題と関連

③2学期後半の焦点化した取組

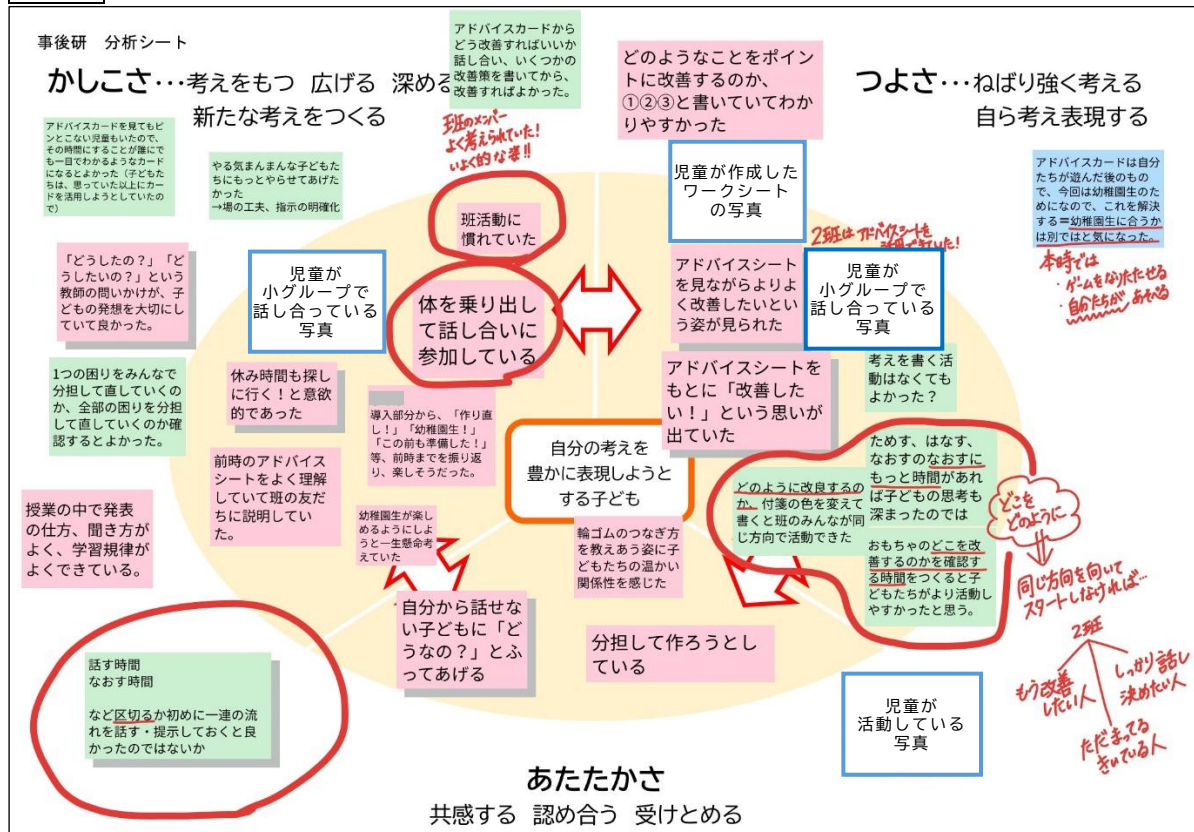
※第7回学年主任会資料より抜粋

	運動会に向けての取組の振り返り	2学期後半の焦点化した取組
C年部	小グループでの教え合いの場を設ける 教え合う姿が見られた。アドバイスをもらった子は素直に受けとめる力、集団としてよりよく1つをつくり上げる力が見られた。 にげない、負けない心を。教え合い、アドバイスをより深める。一人の考えをつなげて発言（学習面）	小グループでの教え合いの場を設ける（継続 ※特に学習面で） ・一人ひとりがあきらめずに頑張る力 ・協力し励まし合う力 →かしこさ、あたたかさ、つよさ

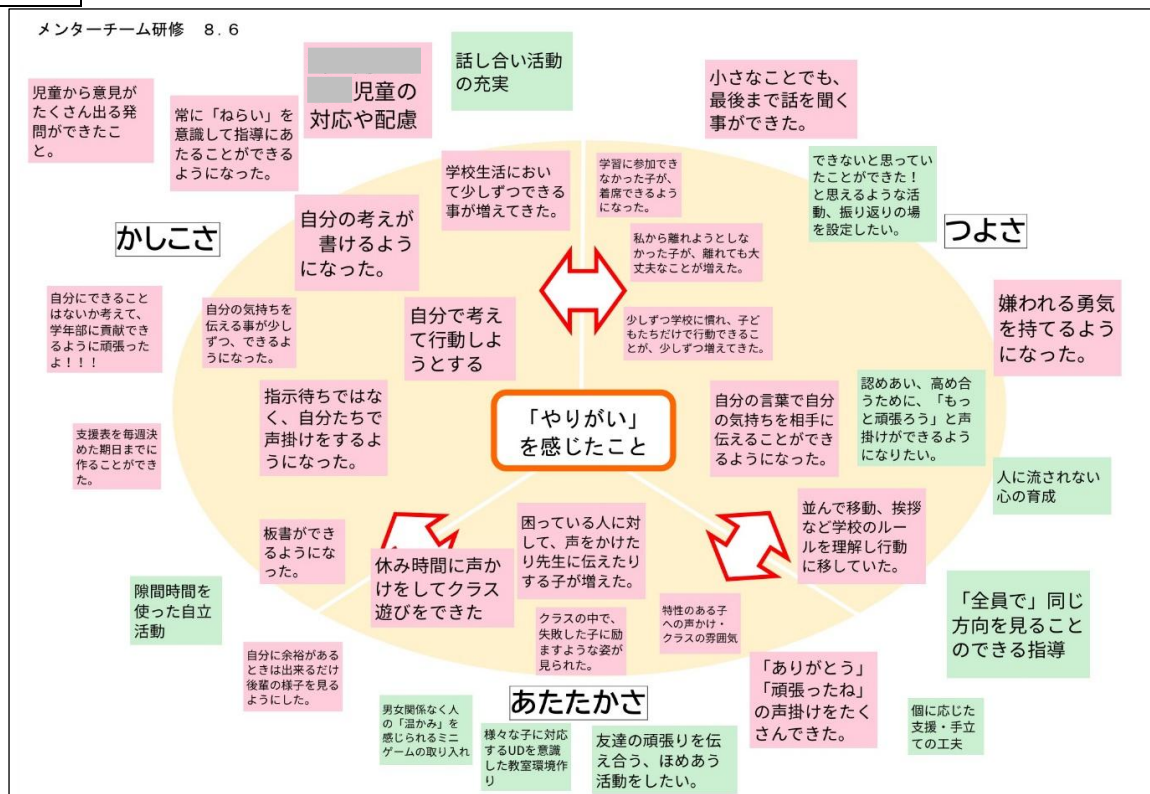
資料 4 全体授業研Ⅱ D 年部「総合的な学習の時間」 9 月 18 日



資料 5 全体授業研Ⅲ F 年部「生活科」 11 月 6 日

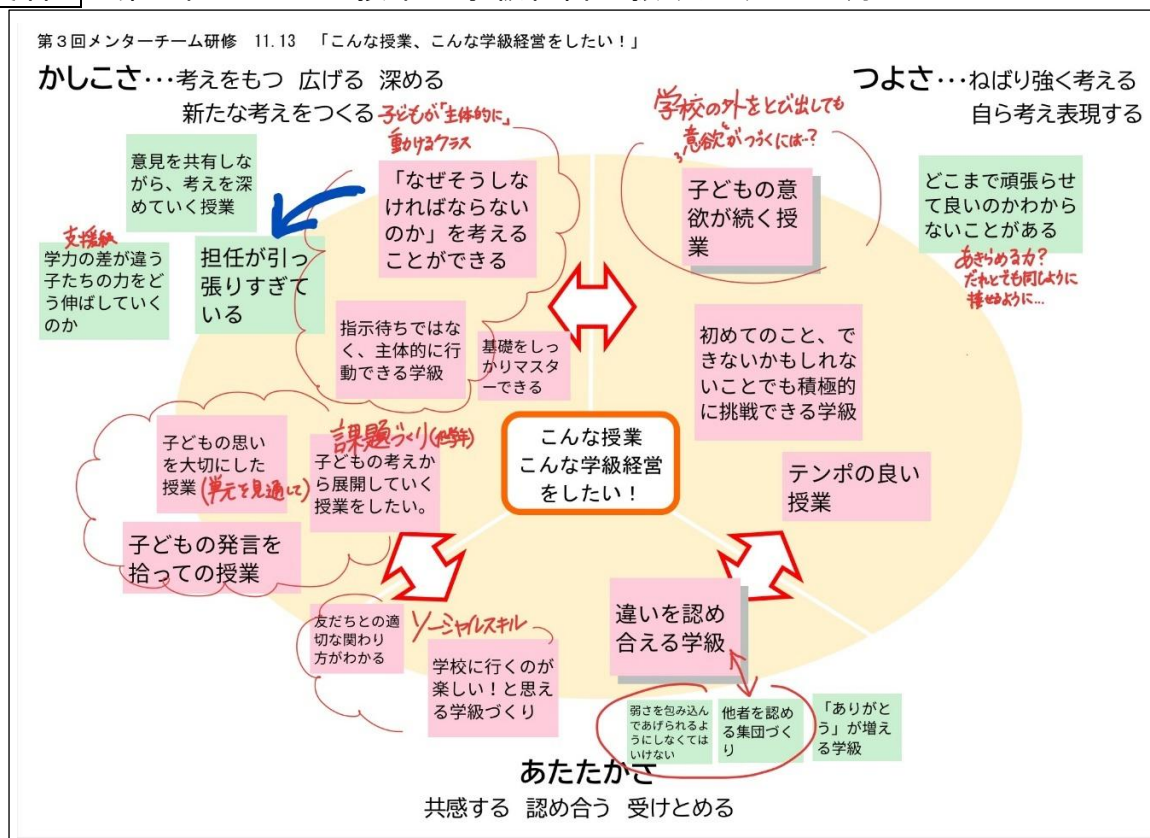


資料 6 第 2 回 やりがいの振り返り 8 月 6 日



※ピンク…事実 緑…2学期に向けて

資料 7 第 3 回 日々の授業・学級経営の振り返り 11 月 13 日



※ピンク…やりたいこと 緑…自身の振り返り

資料 8 めざす子ども像の実現に向けた教職員アンケート（12月実施）

※そう思う＝5 ややそう思う＝4 どちらともいえない＝3 あまりそう思わない＝2 そう思わない＝1

項目	質 問	学年主任 n=7	若手教職員 メンターチーム n=17	教職員 全体 n=42
1 (1)	あなたは、「三さを身につけた児童」の育成に向けて、自分事として日々の教育活動に取り組みましたか。	5	4.4	4.5
1 (2)	そう思う ややそう思う と回答した方のみ、回答して下さい。「三さを身につけた児童」の育成に向けて、あなたが取り組んだことをご記入下さい。 ○話し合いや自分で考える時間の確保。 ○教育活動の中に三さを意識づけさせるような声かけを意図的に行った。 ○ペアでの交流活動、小グループの教え合い。○児童に対する声かけはできるだけ良い面をその場その時を意識した。 ○学年目標に位置づけ、機会あるごとに意識させるようにした。 ○行事の取組の中で三さに絡めた声かけをした。 ○授業で三さに基づいた価値づけを行った。 ○子どもの行動を価値づけする際に「～さ」だな等、話した。 ○子どもたちが自分で課題を見つけ、自分たちで解決策を考えさせる活動を仕組んだ。 ○校内研修を通して。			
2 (1)	あなたは、学年部会や校内研修での「三さを身につけた児童」の育成に向けた対話を通して、「三さを身につけた児童」のイメージが、より具体的なものになりましたか。	4.6	4.3	4.4
2 (2)	そう思う ややそう思う と回答した方のみ、回答して下さい。あなたがイメージしている「三さを身につけた児童」の具体的な姿をご記入下さい。 ○相手の話を共感的に聞き、自分の考えと比較しながら対話する姿。 ○相手のことを考える。自分で判断できる。 ○時と場に応じた行動ができる姿。 ○芯があり、柔軟に対応できる人。 ○その都度、めあてをもって取り組む姿。 ○人のことを考え、自分で考えて行動できる姿。 ○自分のめあてを定め、それに向かって頑張る児童。 ○自分なりの考えがしっかりといて、芯の強さをもった子ども。 ○知徳体のバランスの取れた子ども。 ○見通しをもって動く。誰に対しても平等に優しくする。粘り強く取り組む。			
3 (1)	あなたは、学年部会や校内研修での「三さを身につけた児童」の育成に向けた対話を通して、「三さ（かしこさ、あたたかさ、つよさ）」をそれぞれ別々のものではなく、関連させて考えるようになりましたか。	4.7	4	4.2
3 (2)	そう思う ややそう思う と回答した方のみ、回答して下さい。「三さ（かしこさ、あたたかさ、つよさ）」をどのように関連させて考えるようになったのかをご記入下さい。 ○賢く判断した結果があたたかさにつながり、つよさにつながることを意識させた振り返りを常にした。 ○校内研の振り返りで、お互い相互に関わって子どもたちの力がついていることを確認できた。 ○検証授業では三さに関わる子どもの事実に基づいた話をしてきた。○あたたかくあるためには、賢さや強さが必要。 ○温かい優しい気持ちに囲まれて過ごしていると、自尊感情が高まり、困難に負けず取組む強さが育成され、学力や体力、生きる力（賢さ）が形成される。 ○一つの力だけでは偏りがあり、学力や人間関係で行き詰まると思う。			
4 (1)	あなたは、学年部会や校内研修での「三さを身につけた児童」の育成に向けた対話を通して、児童に対する見方・考え方に変容がありましたか。	3.8	3.7	3.8
4 (2)	そう思う ややそう思う と回答した方のみ、回答して下さい。児童に対する見方・考え方にどのような変容があったのかをご記入ください。 ○三さを身につけた児童の姿を具体的にイメージして、子どもの言動を見るようになった。 ○多様な見方をこれまで以上にするようになった。 ○子どもを肯定的に見るようになった。 ○一つの目標でも子どもによって様々な頑張りがあるなど視野を広げて評価できるようになった。 ○三さを学習や生活に結びつけている児童がいることを知り、伝え続けていけば児童に意思が伝わると気づいた。 ○子どもたちに三さを意識した回答が見られるようになり、教職員だけでなく子どもたちも取組んでいるとわかった。			
4 (3)	そう思う ややそう思う と回答した方のみ、回答して下さい。児童に対する見方・考え方が変わったことで、児童への関わり方や指導にどのような変容があったのかをご記入ください。 ○丁寧に授業準備をするようになった。 ○肯定的な声かけがより意識してできるようになった。 ○三さの視点で以前より子どもを励ましたり褒めたりすることが増えた。 ○児童の行動をよく見るようになった。 ○あたたかい声かけ。 ○教師が全て手助けするのではなく、児童の頑張り期待するようになった。 ○こちらの指導も、幾分言葉が和らぎ、児童の自律性を信じる部分が多くなったように感じる。 ○全体での指導よりも、一人一人の姿や向かっている目標に対しての指導や助言を心がけるようになった。			
5	あなたは、「三さを身につけた児童」の育成に向けて、教師として必要なことは何だと思いますか。 ○子どもの姿を日々細やかに見ること。 ○日々の活動や授業で達成された姿を具体的にイメージしておくこと。 ○教師としてのゆるがぬ指導方針に三さをもち、それに則って指導すること。 ○教師にも三さが備わっていること。 ○発達段階に応じて、子どもたちが自分で考える余地を与えて待つこと。 ○児童との信頼関係。 ○こども理解。 ○子ども同士の学び合いや助け合いを大切にする。 ○すぐに答えを与えるのではなく、子どもたちがどうすればいいか考える時間を確保すること。そして、子どもが考えて行動したということを認めて価値づけること。 ○視野を広げて子どもを見取る力。 ○ゴールの姿とそのための手立てを教師側がきちんと組み立てておくこと。			
6	あなたは、「三さを身につけた児童」の育成に向けて、教職員集団として必要なことは何だと思いますか。 ○共通の目的意識をもつこと。 ○目標、目的の共通理解。 ○子どもや日々の授業実践についての情報共有。 ○三さを身につけた児童の姿が教職員間で共有され、その姿の到達に向けてそれぞれが取組を進めている。 ○教職員集団としてのゆとり、同僚性の高さ。 ○子どもを固定したイメージで見ないでフラットな視点で見ること。 ○研修等で教職員の中でめざす児童の共通理解を図ること。学年会等で定期的に見直したり取組の共有をすること。 ○具体的な子どもの姿の共有。 ○話しやすい相談しやすい雰囲気。 ○お互いの良さを活かしてフォローすること。			

※資料 3～8 については、A 小学校の教職員から掲載の許可を得ている。