

学年会を通して、組織としての素地を養う

－貢献できたという実感から育まれる確かな自信を目指して－

専門支援部研修課研修班 長期研修員 宮城 新太

1 主題設定の理由

中央教育審議会「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」（令和3年1月）では、2020年代を通じて実現すべき教職員の姿として、「それぞれの分野や組織運営等に専門性を有する多様な外部人材や専門スタッフ等がチームとなり、個々の教職員がチームの一員として組織的・協働的に取り組む力を発揮」するということが示されている。協働することで身に付いていく他者を理解し尊重する姿勢は、多様化する社会をよりよく生きるために必要な資質であると考えられる。

研究協力校は、全校生徒約730人、教職員約60人の大規模中学校である。学校教育目標の達成に向けて、教職員の様々なアイデアを生かした教育活動が行われている。一方、人数の多さゆえ、学校教育目標や学年目標達成に向けた取組（学習指導や生徒指導等）に対する途中経過や成果を共有しにくかったり、教職員個々の活動の様子や努力が同僚から見えにくくなってしまったりして、教職員の個業化や孤立が懸念される。また、OECD国際教員指導環境調査（TALIS2018）では、日本の中学校教員は「現在の学校での自分の仕事の成果に満足している」の項目が、参加国中最低の割合（平均92.7%・日本49.0%）であったことが報告された。このことから、研究協力校においても、何らかの理由で自分の仕事の成果に満足していない教員がいることが心配される。

このような状況を防ぐためには、多数の教員が働く研究協力校において、全員が顔を合わせて対話をする場、その中でも当事者意識を持って臨むことができる学年会が重要であると考えられる。なぜなら、各学年の目指す子ども像に近づくための具体的な議論が行われており、取組に対する成果や課題、子どもの表れを共有できるので、協働してチームで教育活動を営んでいる認識につながりやすいからである。また、各自が担う分掌（学習指導部や生活指導部等）の立場で発言したり、提案された活動に対して役割を分担したりする場であるため、同僚の様子を把握できる。これらのことから、学年会には協働していることを確認できる場があり、懸念される個業化や孤立の解消につながっていくと考える。

さらに、学年会で大切なことは、個々の教員が組織と自分のつながりを理解することであり、そのためには、自分自身が組織のビジョンやメンバーに対してどのように貢献できているのかを理解することが必要であると考えられる。したがって、「私は、目標を達成するための活動に貢献できた」「私は、組織に役に立つことができた」等の、チームの一員として「貢献できた」という実感を学年会において高めることを研究の柱とした。また、「貢献できた」という協働における体験を積み重ねることができれば、「次もうまくやれそうだな」という意欲や自信につながっていくことが期待できると考えた。

以上のことから、学年会を通してチームに「貢献できた」という実感を育むことで個人が成長し、その個人の成長が組織として成長していく素地になると考え、主題を設定した。

2 研究の目的

学年会において、組織（チーム）に「貢献できた」という実感を高める方法を提案し、その有用性を検証する。

3 研究の方法

- (1) 組織運営に関する文献及び先行研究から、学年会の在り方を探る。
- (2) 研究協力校における学年会に関する事前調査から実態把握と分析を行い、課題を明らかにする。
- (3) 学年会において、組織（チーム）に「貢献できた」という実感を高める方法を学年主任に提案する。
- (4) 提案した方法の有用性を検証し、成果と課題を明確にする。

4 研究の内容

(1) 文献及び先行研究

ア 組織の特質から学年会を考える

学校組織研究では、各分野（法制論、民主化論、経営論等）から様々な論考が蓄積されてきた。組織の特質についての諸研究に、Lipsky（1980）のストリート・レベルの官僚制論がある。そこでは、教員は多大な自己裁量権を持ち、指揮系統から自律して専門職化している存在であると述べられている。また、学校組織の研究者である佐古（2005）は、学校は組織としての統合性が脆弱な個業型組織であり、個業化した学校には、次のようなデメリットが考えられるとしている。①組織構造において、個別分散して職務が遂行されること、②教員の認識するその学校の課題等に関して相互行為が行われないこと、③自ら解決することを高く評価するという自己完結型の教職観が醸成されること、である。

これらの研究を参考にすると、学年会では、個別分散しがちな教員の意識を、共通の目的という同じ方向に向かわせ、相互の関係性を強めていくことが必要ではないかと考えた。

イ 組織の成立要素から学年会を考える

Barnard（1938）は、組織の成立要素を、「共通目的（構成する人々からの共通目的の容認）、貢献意欲（協働体系に対して努力を傾けようとする人々の意欲）、コミュニケーション



図1 バーナード(Barnard)の組織の成立要素

(共通目的と貢献意欲を結び付ける手段)」とした(図1)。

Barnard の理論を参考にすると、学年会が組織の活動として成立するためには、学年の目指す子ども像を共有し、コミュニケーションを通して連携を図りながら、目的達成のために貢献しようとする姿が求められる。また、Barnard は、協働を「個人が目的達成を妨げる制約に直面したとき、その制約を克服するために複数の人々と目的を共有し協力し合うこと」としていることから、目的達成には協働が欠かせないことが分かる。

ウ 仕事に対する満足感から学年会を考える

教員のバーンアウト(燃え尽き症候群)を研究した貝川・鈴木(2006)によれば、達成感の後退がバーンアウトを促進する要因であるとされており、仕事の成果に対する満足感の改善に向けた対策は急務であるといえる。

教員にとって、子どもの成長が仕事の成果であり、子どもの成長を実感することが達成感や満足感であると考えられる。したがって、学年会において、子どもの成長を実感すること、仕事の成果と自分の活動のつながりを理解することが、達成感や満足感につながっていくと考えた。

(2) 事前調査と分析

ア 質問紙調査の作成

質問紙調査は、Barnard の組織の成立要素を参考にし、①・②を<目的の共有>、③・④を<コミュニケーション>、⑤・⑥を<貢献意欲>に関する質問とした(図2)。⑦~⑨を<貢献できた実感>、⑩・⑪を<協働性>、⑫・⑬を<自信>(Sherer et al. (1982)の特性的自己効力感尺度を参考に作成)に関する質問として構成した。質問紙調査は、各質問に対して「そう思う」から「そう思わない」まで6段階のいずれかを選択する形式と、記述形式とした。

<p>学年会に関する質問紙調査</p> <p>(そう思う 6・5・4・3・2・1 そう思わない)</p> <p>以下の質問について、該当すると思う数字をチェックしてください。</p> <p>①学年の目指す子ども像を理解し、学年会に関わっていますか。 ②学年会では、提案された活動のねらいを考えながら、活動への理解を深めていますか。 ③学年会で、質問や相談をする等して、分からないことを分かるようにしようと務めていますか。 ④学年会で、同僚の考えを理解しようと傾聴を心掛けていますか。 ⑤学年会へ意欲的に臨んでいますか。 ⑥学年会での議題を自分事として考え、関わっていますか。 ⑦学年会で役に立てていると思いますか。 ⑧学年の活動に貢献できていると思いますか。 ⑨日頃、学年の目指す子ども像に近づいていることを実感していますか。 ⑩学年会で、同僚の発言から、今後の活動に対するイメージを描いていますか。 ⑪学年会で決定したことについて、同僚と知恵を出し合いながら取り組んでいけそうですか。 ⑫学年会で決定したことについて、やるべきときにすぐに取り組みそうですか。 ⑬学年会で決定したことについて、うまくやり遂げる自信がありますか。</p>

図2 学年会に関する質問紙調査(一部抜粋)

イ 質問紙調査（7月）の分析

学年会に対して、教員がどのような意識を持って取り組んでいるか、研究協力校（各学年に所属する教員 35 人を対象）に質問紙調査を行い、それらの回答を分析することで、実態や課題を把握した。6段階の回答を「肯定群」（「6～4」）、「否定群」（「3～1」）に分けて比較すると、全ての質問において、肯定群の割合が否定群よりも高いことが分かった（図3）。このことから、研究協力校では、学年会に対する教員の貢献意欲が高く、同僚とのコミュニケーションを通じて、目的が共有されていると推察した。

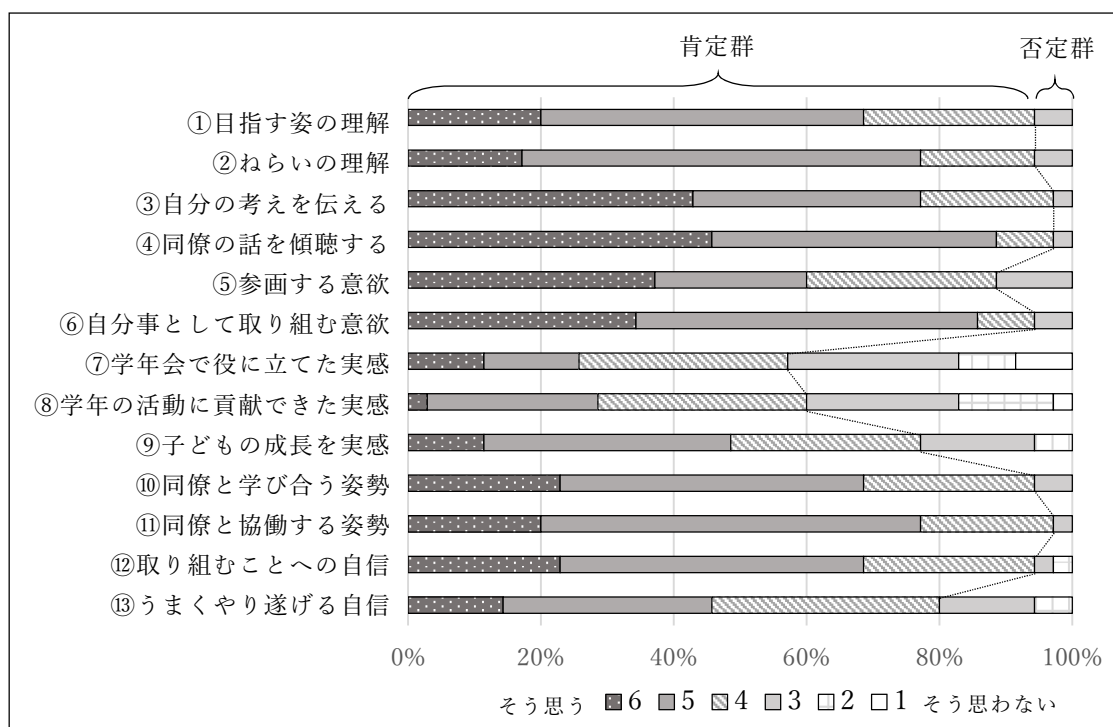


図3 事前調査の結果 [N=35]

質問別に見てみると＜貢献できた実感＞に関する質問⑦～⑨は、他に比べ肯定群の割合が低いことが分かった。さらに、質問⑦と⑧は、肯定群の人数が多いとはいえないことが分かった（直接確率計算、両側検定、表1）。これには、謙虚な姿勢が表れているとも考えられるが、個業化の特徴が表れていると推察した。活動の達成度を、組織の目標に照らしてチームのメンバーと振り返るのではなく、個別の目標に照らして個々で振り返りがちであり、組織に貢献しているという意識につながっていないため、＜貢献できた実感＞に関する質問に対して、否定的な回答をしたのではないかと推察した。

表1 各質問の回答人数 [N=35]

質問	肯定			否定			p 値	肯 定 群	否 定 群
	6	5	4	3	2	1			
①	7	17	9	2	0	0	**	33	2
②	6	21	6	2	0	0	**	33	2
③	15	12	7	1	0	0	**	34	1
④	16	15	3	1	0	0	**	34	1
⑤	13	8	10	4	0	0	**	31	4
⑥	12	18	3	2	0	0	**	33	2
⑦	4	5	11	9	3	3	ns	20	15
⑧	1	9	11	8	5	1	ns	21	14
⑨	4	13	10	6	2	0	**	27	8
⑩	8	16	9	2	0	0	**	33	2
⑪	7	20	7	1	0	0	**	34	1
⑫	8	16	9	1	1	0	**	33	2
⑬	5	11	12	5	2	0	**	28	7
回答数							** p < .01		

次に、質問間の相関関係を分析した（表2）。すると、＜貢献できた実感＞に関する

質問と〈貢献意欲〉
〈協働性〉〈自信〉
に関する質問との間
に有意な正の相関が
あることが分かっ
た。このことから、

「貢献できた」という実感を高めることにより、組織の一員として協働し、自信を持って活動する姿につなげたいと考えた。

また、〈貢献できた実感〉に関する質問⑦～⑨において、回答を経験年数 11 年以上と 10 年以下とで分けて比較すると、10 年以下の教員の否定群に占める割合が高いことが分かった。さら

に、Fisher's exact test により分析すると、質問⑦と⑨は、否定群の 10 年以下の

教員が有意に多いことが分かった（表 3）。経験 11 年以上の教員は、ミドルリーダーとしての意識が高いことから、〈貢献できた実感〉に関する質問に対して、肯定的な回答をする教員が多かったのではないかと推察する。一方で、経験 10 年以下の教員は、自分の力不足を感じたり、先輩教員に支えられたりする場面が多いことから、自らの力で「貢献できた」という実感に結び付きにくかったのではないかと推察する。学校経営の一端を担っているという認識につながる「貢献できた」という実感を積み重ねるための方法を提案することで、チーム学校を力強く推進する若手教員の姿につなげたいと考えた。

(3) 研究の構想

学年会（参加者は各学年 11～12 人）は 1 か月に 1 度の頻度で実施されている。学年主任は学年会のプログラムを意図的に構成し、当日の進行役を務めているため、学年主任と綿密な打合せを行い、研究を進めることとした。本研究では、質問紙調査の分析結果を踏まえて、協働する意識がさらに高まるような工夫をしつつ、学年会を通して、組織（チーム）に「貢献できた」という実感を高める方法を、学年主任に提案した。

ア 学年会を振り返る

組織行動学者の David Kolb が経験学習モデルを提唱した（図 4）。経験学習モデルは、「経験→省察→概念化→実践」という

表 2 〈貢献できた実感〉に関する質問との相関関係の分析

	[貢献意欲]		[協働性]		[自信]	
	質問⑤	質問⑥	質問⑩	質問⑪	質問⑫	質問⑬
質問⑦	0.464 **	0.458 **	0.392 *	0.475 **	0.492 **	0.503 **
質問⑧	0.370 *	0.392 *	0.303 ns	0.363 *	0.380 *	0.487 **
質問⑨	0.442 **	0.523 **	0.488 **	0.311 ns	0.625 **	0.404 *

*.01<p<.05 **p<.01

表 3 経験年数の違いによる肯定群と否定群の回答の分析

	質問⑦			質問⑧			質問⑨		
	[学年会で役に立てた実感]			[学年の活動に貢献できた実感]			[子どもの成長を実感]		
	肯定群	否定群	p値	肯定群	否定群	p値	肯定群	否定群	p値
11年以上	13	5	†	13	5	ns	17	1	*
10年以下	7	10		8	9		10	7	

†.05<p<.10 *.01<p<.05

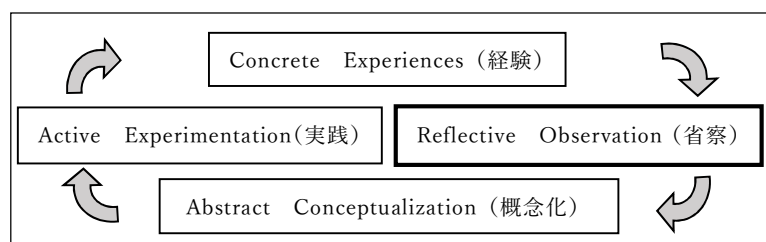


図 4 コルブ (David Kolb) の経験学習モデル

4 段階で構成され、このサイクルを繰り返すことによって、人は学び、成長していく

とされている。経験学習モデルを構成する要素の1つ、省察(リフレクション)とは、自己を深く見つめ、自己と対話し、振り返ることである。学年会後に、「学年会振り返りシート」を活用して内省を行うことは、教員の内発的な気付きを促し、個々の変容につなげていくことができると考えた(図5)。

学年会実施日：()月 ()日	
今日の学年会の振り返り 氏名()	
振り返り1	今日の学年会で、自分が役に立てたと思うことは何ですか。どのようなことでも構いませんので、お書きください。
振り返り2	今日の学年会で、「ありがとう!」「いいね!」「勉強になった!」「まねしてみよう!」等、良かったと思う同僚の様子(表情・関わり方・発言・考え方等)をお書きください。
先生	

図5 学年会振り返りシート

「学年会振り返りシート」の「振り返り1」の項目では、学年会での自分の関わり方について振り返ることとした。学年会という協働的な活動の場において、自分が貢献できていたかどうかという視点で、内省を促した。協働的な活動を担う一員としての意識や行動への気付きが、チームに「貢献できた」という実感の高まりにつながるのではないかと考えたからである。「学年会振り返りシート」の「振り返り2」の項目では、同僚のよさについて振り返ることとした。同僚のよさに気付くことは、友好的関係性を強め、教員集団として協働する意識を高めるのではないかと考えたからである。

イ ポジティブフィードバックを行う

「学年会振り返りシート」は、まず学年主任へ提出され、学年主任は「振り返り2(ありがとう・いいね・勉強になった・まねしてみよう)」の部分を取り離し、該当する個人へフィードバックする。さらに、学年主任は「学年会振り返りシート」に記述された学年職員のそれぞれのよさを集約し、学年職員全体へもフィードバックするという手立てを講じた。互いに認め合ったことを学年職員全体へ周知する方法として、「次回の学年会資料へ記載する」「朝の打合わせ時に口頭で紹介する」等の方法が考えられるが、その方法は各学年主任に委ねた。

学年会における自分のよさ(個人の資質、矜持を持って教育活動に取り組む姿勢等)について同僚からフィードバックを受けることで、フィードバックを受けた本人は、学年会で「貢献できた」「役に立てた」という実感を高めることが期待できる。また、その内容が全体へフィードバックされることで、互いに認め合い高め合おうとする雰囲気や学年職員全体に醸成され、協働する意識が高まっていくのではないかと考えた。

ウ 子どもの成長を共有する(「伸びログ」)

<貢献できた実感>に関する質問⑦「学年会で役に立てていると思いますか」と質問⑨「日頃、学年の目指す子ども像に近づいていることを実感していますか」の間に、

有意な正の相関（相関係数 0.442、 $p < .01$ ）があることが分かった。そこで、目指す子ども像に近づいている実感を、メンバー全員と共有することができれば、チームの活動に「役に立っている」という実感を高めることにつながると想定し、学年会冒頭に、メンバー全員で子どもの成長を共有する手法（「伸びログ」）を講じた。

「伸びログ」の実施に当たり、ポイントを二つ示した。一つめは、伸びログへの取組を、学年会の冒頭2分程度にするということである。発言者は2～3人、発言時間は1人20秒程度を基本とするが、その日の議題内容や必要な時間等を考慮し、発言者の決め方や人数、発言に対する対話の広げ方等は学年主任に委ねた。二つめは、子ども（個・集団）の成長を、目指す学年目標に照らして述べるということである。このようにすることで、発言内容はこれまでの取組に対する評価として捉えることができ、新たな課題を改善する議論へつなげていけるという、学年経営におけるPDCAサイクルが短期的に機能していく機会になると考えた。これまでの取組と子どもの成長とが関係していることに気付くことは、チームの一員として「貢献できた」という実感を高め、さらには教師として働く喜びや満足感につながっていくと考えた。

エ 学年主任会で、これまでの取組を共有する

学年主任会の一部の時間（約10分）を活用し、学年主任同士が、これまで講じた取組に関する工夫や実践による変容等に関して交流を図る手法を取り入れた。互いの工夫や実践による変容等を認め合うことで、「（主任として）貢献できた」という実感につながられるのではないかと考えたからである。また、各学年職員によさが学年主任を通じて、他の学年職員へ広がっていく契機となり、互いを認める雰囲気为学校全体に醸成されていくことも期待できると考えた。

(4) 実践の結果とその考察

ア 「貢献できた実感」について

(7) 事後調査結果

8月から11月までの期間で、前述した(3)ア～エの手法に取り組んだ教員に対し、7月と同様の質問紙調査を12月に実施した。7月の質問紙調査で、他に比べ、肯定群の割合が低かった「貢献できた実感」に関する質問⑦～⑨について分析すると、どの質問においても、肯定群の人数

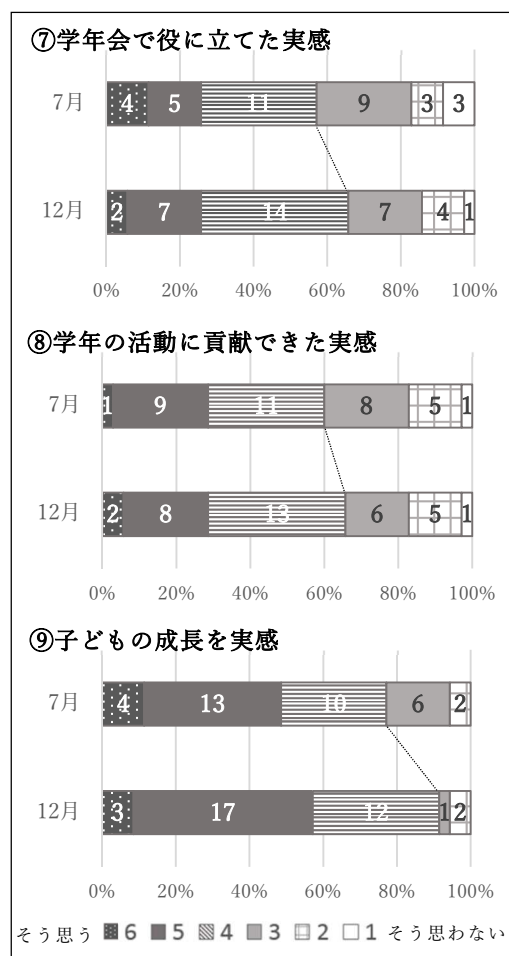


図6 事前・事後調査の比較 [N=35]

が増加していた（図6）。

次に、＜貢献できた実感＞に関する質問の回答を、経験年数で分けて分析した（表4）。する

表4 経験年数の違いによる事前・事後調査の平均値の比較

		質問⑦		質問⑧		質問⑨	
		[学年会で役に立てた実感]		[学年の活動に貢献できた実感]		[子どもの成長を実感]	
		7月	12月	7月	12月	7月	12月
11年以上	[n=18]	4.22	4.28	4.06	4.06	4.61	4.78
6年～10年	[n=11]	3.36	3.36	3.64	3.55	4.00	4.18
1年～5年	[n=6]	2.67	3.17	2.83	3.50	4.00	4.33

6件法平均値

と、5年以下の教員の平均値の伸び幅が、それ以上の経験年数の教員に比べ、大きいことが分かった。また、＜貢献できた実感＞に関する質問の回答を、着任年数で分けて分析した（表5）。すると、着任1年めの教員（n=8）の平均値の伸び幅が、着任2年め以上の教員（n=27）に比べ、大きいことが分かった。これらのことから、経験年数が少なく、不安を感じやすい経験5年以下や着任1年めの教員に対して、効果的であったと解釈できる。

学年会へ参画する姿を認め合うこと、これまでの教育活動による成果を子どもの姿から評価し合うこと、先輩教員から承認されること等により、「貢献できた実感」を高めた教員が増えたと考える。

表5 着任年数の違いによる事前・事後調査の回答の比較

質問⑦ [学年会で役に立てた実感]								質問⑧ [学年の活動に貢献できた実感]								質問⑨ [子どもの成長を実感]							
2年め以上回答								2年め以上回答								2年め以上回答							
6	5	4	3	2	1	平均値		6	5	4	3	2	1	平均値		6	5	4	3	2	1	平均値	
7月	4	5	10	6	1	1	4.07	7月	1	9	9	6	1	1	4.00	7月	3	10	8	4	2	0	4.30
12月	2	7	10	5	3	0	4.00	12月	2	7	10	3	5	0	3.93	12月	2	13	9	1	2	0	4.44
1年め回答								1年め回答								1年め回答							
7月	0	0	1	3	2	2	2.38	7月	0	0	2	2	4	0	2.75	7月	1	3	2	2	0	0	4.38
12月	0	0	4	2	1	1	3.13	12月	0	1	3	3	0	1	3.38	12月	1	4	3	0	0	0	4.75

(イ) 学年会振り返りシートの考察

学年会で自分が役に立てたかどうかという視点で省察した「振り返り1」のシート記述を分析すると、それぞれの役割（司会者・提案者・情報の受け手）や立場（主任・担任・担任外）に応じて、「貢献できた」という実感を得ていることが分かった。記述には、「うなずきや反応を示した」「明らかになっていないことを質問した」「ポイントを絞って簡潔に提案した」「これまでの経験から助言した」という参加者の理解の促進への貢献、「事前に打ち合わせ、議事を精選した」「柱となる議事に重点をおいた適切な時間配分をした」という学年会運営への貢献等が述べられていた。これらの記述から、学年会での自分の言動を省察することが、協働する自分の姿への気付きにつながったと推察する。チームの一員として協働する自分のよさを認めることで、チームのために「貢献できた」という実感につながったと考える。

「振り返り1」に関する事後調査の記述に、「些細なことでも自分が役に立つことができていると実感することができた」「多忙な日々で、自分を振り返る時間がなかったが、意識的にこのような時間をつくろうと思った」等があった。自分の業務に精一杯で、時間に追われがちな若手教員にとって、自分を振り返る機会が与えられ、

自分の行動を認識できたことが、「貢献できた」実感につながったと考える。

(ウ) ポジティブフィードバックの考察

「ありがとう!」「いいね!」「勉強になった!」「まねしてみよう!」のいずれかの観点で記述された同僚のよさを、学年主任が個人へフィードバックした。「まねしてみよう!」の観点で書かれた内容には、「学年職員を巻き込んで議論を進める」「自分の考えを明確に述べる」等の学年会へ主体的に関わる姿勢や、「経験に裏打ちされた教育観や温かな子ども観」「子どもへの寄り添い方や計画的・意図的な関わり方」等の教育に対する考え方を学ぼうとするものがあった。これらの「まねしてみよう!」の観点で書かれた内容のフィードバックを受けた教員は、自分の言動が同僚に影響を与えていたという認識となり、同僚の活動意欲の高まりに「貢献できた」という実感につながったのではないかと考える。また、学年主任は、「ありがとう!」の観点のフィードバックを多く受けていた。記述には「要点がまとまった資料で議論がしやすく、共通理解も図りやすい」「2か月先のイメージが膨らんだ」「学年職員の家庭状況まで配慮してくれる」等があった。機会や時間が限られた学年会を活用し、学年集団（教員・生徒）を良い方向へ導こうと尽力する学年主任にとって、その思いや努力に対するフィードバックを受けることは、「(主任として)貢献できた」という実感を高めることにつながったと考える。

学年主任は、日報や学年会用資料を活用して、学年職員全体へも同僚のよさをフィードバックした(図7)。ポジティブフィードバックに関する事後調査の自由記述には、「日頃から高め合える、活気ある教員集団の形成につながった」「一人一人のよさを認め合う雰囲気が一層増した」「学年会で意識的に発言するようになった」等の、集団の雰囲気や学年会での関わり方の変容が述べられており、協働する意識の高まりにつながったと推察する。また、「若手にとって、自分が役に立つ場面が少ない中、このように取り上げてもらえて、とても励みになった」「所属感が高まり、次も頑張ろうと思えた」等があった。不安感や緊張感を抱きながら職務に励んでいるであろう若手教員にとって、自分のよさが日報を通して学年職員全体へ伝えられることは、所属感や安心感を実感することになり、経験豊富な中堅・ベテラン教員よりも「貢献できた」という実感につながったのではないかと推察する。

先日の学年会の振り返りで、「一つ一つの話にうなずき、相槌を打って聞く姿があると、とても話しやすい」「安心する」という声が寄せられました。私も話しながら、それを実感して「いいね!」と思っていました。

授業でも、そういう場面が数多く繰り返し上げられることと思います。“反応”が学習に良い効果をもたらすことを、子どもにも伝えていきたいです。

図7 学年主任が発行する日報
(一部抜粋)

(I) 伸びログの考察

学年会冒頭に、伸びログが行われた。ある教員は、「子どもたちが学年縦割り活動の企画・運営をすることで、後輩にアドバイスしたり、指示したりする等の主体的

な姿が見られるようになってきた」ことを語った。また、ある教員は、「生徒が主体的に活動する場面を繰り返してきたことが、コロナ禍の制限下にあっても、自分たちで工夫して楽しもうとする姿につながっている」ことを語った。このような発言によって、これまでの取組が子どもの成長につながっていることに気付いたり、子どもの成長をメンバーと共有できたりしたことは、チームの一員として「貢献できた」という実感につながったと考える。

伸びログに関する事後調査の記述には、「自分が気付けていない子どもの成長を知り、生徒理解が深まった」「授業で関わっていない子どもの成長を知ることができた」「生徒数の多さから、受け止めることができなかつた子どもの成長を知ることができた」等の、子どもの成長を実感した意見が述べられていた。前述したように「貢献できた実感」に関する質問⑨「日頃、学年の目指す子ども像に近づいていることを実感していますか」と質問⑦「学年会で役に立てていると思いますか」の間に有意な正の相関があることから、チームのメンバーと共に子どもの成長を実感した教員は、チームの活動に「役に立てている」という実感を高めたと推察する。

イ 「貢献できた実感」から育まれる確かな自信について

(7) 事後調査結果

＜自信＞に関する質問⑫と⑬について分析した(図8)。もともと肯定群の人数が多い質問⑫において、より強い肯定的な回答へシフトしていることが分かった。質問⑬においては、肯定群の人数が増加していた。

次に、＜貢献できた実感＞の高まりと＜自信＞の高まりとの関係について分析した(t検定、両側検定、表6)。質問⑨「日頃、学年の目指す子ども像に近づいていることを実感していますか」の数値

が上昇した教員は、取り組むことへの自信が有意に高まっているこ

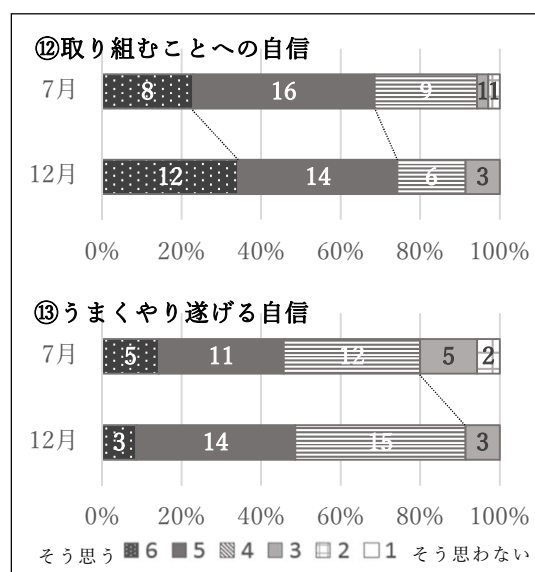


図8 事前・事後調査の比較 [N=35]

表6 <貢献できた実感>と<自信>の高まりについての分析

質問⑨回答	質問⑫ [取り組むことへの自信]				質問⑦回答	質問⑬ [うまくやり遂げる自信]			
	7月	12月	t値	p値		7月	12月	t値	p値
上昇 [n=14]	4.50	5.07	2.50	*	上昇 [n=8]	3.63	4.25	2.38	*
変化なし [n=14]	5.07	5.21	0.78	ns	変化なし [n=20]	4.70	4.60	0.52	ns
低下 [n=7]	5.00	4.43	1.55	ns	低下 [n=7]	4.14	4.43	0.80	ns
	6件法平均値 * p < .05					6件法平均値 * p < .05			

とが分かった。また、質問⑦「学年会で、役に立てていると思いますか」の数値が上昇した教員は、うまくやり遂げる自信が有意に高まっていることが分かった。これらのことから、＜貢献できた実感＞の高まりは、＜自信＞の高まりにつながるこ

とが示唆された。

(イ) 学年会振り返りシートにより育まれる自信

学年会振り返りシートを活用した省察によって、自分自身のよさを認めることで、自己肯定感が高まったと考える。高まった自己肯定感は仕事へのモチベーションの向上に影響を及ぼし、学年会で決まったことについて、すぐに取り組もうとする自信（質問⑫）につながったのではないかと考える。また、学年会での同僚のよさを振り返ることに関する事後調査の記述に、「様々な年代の先生方の姿から学べた」「先輩教員の発言や行動から、自分が今後どのように行動していけばよいか分かった」等があった。前述した Kolb の経験学習モデルに照らして考えると、振り返りという内省的な活動によって、学年会での同僚の姿が良きモデルとして概念化され、自分もうまくできそうだという自信（質問⑬）につながったと推察する。

(ウ) ポジティブフィードバックにより育まれる自信

ポジティブフィードバックに関する事後調査の記述に、「自分が役に立っていると感じ、自信につながった」「認められたことで自信を持ち、さらに意欲的に仕事をすることができた」「認められたことで、自ら仕事を引き受ける人が増えた」等があった。子どもに比べ、大人は他者からよさを認められる機会が少ない。教員は、子どもにそのよさを伝えたり、同僚間で子どものよさを伝え合ったりする機会が多いが、互いのよさを伝え合う機会は多くない。組織の特質を研究した前述の Lipsky は、「学校はその組織の特質から、同僚からの支持が教員の活動に決定的な影響を与える」と述べており、同僚からのポジティブなフィードバックを受けたことが、教師としての自信につながったと考える。

(エ) 伸びログにより育まれる自信

学年会冒頭に、チームのメンバーと共に子どもの成長を実感したことで、これまでの取組は目指す子ども像に近づく取組であったという認識につながり、伸びログ後に予定されている議事への関心・意欲が高まったと推察する。当事者意識を持って関わることで、学年会で決定したことについての理解が深まり、うまくやり遂げられそうだという自信（質問⑬）につながったと考える。

また、伸びログに関する事後調査の記述には、「関わりが少なかった生徒へ声をかけるきっかけとなった」「忙しい日々の中でも、もっと子どもの頑張りや良い表れを見取っていききたいと思った」「共有した成長を、子どもたちが自覚できるように伝えていきたい」等があった。これらのことから、伸びログの取組が多面的な子ども理解につながり、子どもの自発的かつ主体的な成長過程を支援する働きかけ、いわゆる生徒指導への意欲につながったと推察する。さらに、「学年会の時間が楽しくなった」「子どもに向き合う上で、新たな力を得たような気持ちになった」等の、教育に対する明るい展望を描いた意見からも、教育活動に対する意欲を高めたことが推察できる。このような意欲の高まりが、積極的な教育活動につながり、教師としての

自信へつながっていくのではないかと期待する。

(オ) 学年会に対する意識変容により育まれる自信

Bandura (1977) は、ある行動を遂行することができるという自分の可能性を認識していることを自己効力感と提唱した。自己効力感が強いほど実際にその行動を遂行できる傾向にあると述べられていることから、教育活動に取り組む自信は、自己効力感の強さと捉えることができると考えた。Bandura は「人を見て学ぶ」「他者からの励まし」「やり遂げた経験」「落ち着いた心」を自己効力感が高まる主な要因として挙げている。「学年会振り返りシート」「ポジティブフィードバック」「伸びログ」の取組は、これらの要因に寄与していると考えられる。例えば、「学年会振り返りシート」で同僚のよさに気付いたことが「人を見て学ぶ」に、「ポジティブフィードバック」によって同僚から価値付けられたことは「他者からの励まし」に、「伸びログ」でこれまでの取組の成果を実感したことは「やり遂げた経験」につながるものであると考える。さらに、質問紙調査の「学年会で大切だと思うことは何ですか」に記述された内容を事前と事後において比較すると、チームの一人一人を尊重することの大切さに関する記述が明らかに増加していることが分かった(表7)。これまでの「貢献できた」という実感を高める取組によって、所属意識が高まったり、同僚と働く喜びを味わったりしたことが要因となり、チームのメンバー間に安心感が醸成されたことは、「落ち着いた心」につながるものであると考えられる。

表7 「学年会で大切だと思うことは何ですか」の記述の変容(一部抜粋)

	7月	→	12月
A 教諭	これから実施することについての「共通理解」を持つ		同じ学年を指導する チームとして 共通理解を持つ
B 教諭	一つの事柄について共通理解を深めていく		生徒の事を 学年職員全員 で見つめていく
C 教諭	学校ならではのOJTにつなげる意見の交流		メンバーの一人一人が 、今後自分がどんなふう に教育活動を進めていくか、協働に加わっていくかを自覚する
D 教諭	行事等の諸予定の確認・生徒指導の情報交換		全員が 遠慮なく意見を言えるような雰囲気
E 教諭	約束事を共有する		誰もが 意見を言える雰囲気
F 教諭	情報共有、指導方針の確認や指導の方向付け		温かく みんなで 取り組める雰囲気
G 教諭	明確な方向性		いろいろな見方から意見を出し合い 、良い方向へ進める
H 教諭	若手も誰でも 発言しやすい雰囲気		様々な意見や考えが 生まれやすい雰囲気
I 教諭	課題に対して、解決のための具体策を決める		様々な視点からの意見
J 教諭	重要及び懸念事項の共有、方向性の一致		想定されることへの対応策を あらゆる角度から 練る
K 教諭	何でも話せる、聞いてもらえる 雰囲気		出された意見や考えを大切に する
L 教諭	学年経営方針に基づく指導、担任・級外の情報共有		同一歩調で進められるように 意見を出し合う
M 教諭	生徒理解、各学級の状況把握、目指す子どもの姿の共有		今後の方向性や企画の 意見を交わし合う

5 研究のまとめ

(1) 研究の成果

学年会を通して、組織(チーム)に「貢献できた」という実感を高める方法の効果を検証できた。

ア 自分のよさに気付くこと、同僚から認められたり感謝されたりすること、子どもの成長をチームのメンバーと共有することが、チームのために「貢献できた」という実感につながった。

イ 「学年会振り返りシート」「ポジティブフィードバック」「伸びログ」の取組は、特に、経験年数5年以下の教員と着任1年めの教員の「貢献できた」という実感を高めた。

ウ 「学年会振り返りシート」「ポジティブフィードバック」「伸びログ」の取組によって高まった「貢献できた」という実感は、学年会に対する意識の変容も生み、教育活動に対する確かな自信（自己効力感の高まり）につながった。

(2) 今後の研究課題

ア 「学年会振り返りシート」「ポジティブフィードバック」「伸びログ」の取組を、学年会の時期や内容別に応じたものとするすることで、より「貢献できた」実感を高められるようにする。

イ 11月に一度しか実践できなかった「学年主任会で、これまでの取組を共有する」手法を継続的に取り組むことで、その有用性を検証する。

ウ 学年会以外（主任会、学校運営協議会等）の場面で、チームのために貢献できたという実感を高める新たな取組を提案し、その有用性を検証する。

参考文献

- ・Barnard, C. I. (1968) The Functions of the Executive: Harvard University Press
- ・Kolb, D. A. (1984) Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Prentice Hall
- ・Bandura, A. (1997) Self-Efficacy: The Exercise of Control, Freeman and Company
- ・文部科学省 中央教育審議会 (2021) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」
- ・国立教育政策研究所「教員環境の国際比較：OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）2018 報告書」
- ・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」『日本教育行政学年報』
- ・鈴木雅博 (2017) 「学校組織研究が「見落としてきたもの」－教育行政学・教育経営学における学校組織研究の再検討－」『常葉大学教育学部紀要第38号』
- ・佐竹勝利 (2017) 「「チームとしての学校」における「協働」についての予備的考察」『高松大学研究紀要第69号』
- ・貝川直子、鈴木真雄 (2006) 「教師バーンアウトと関連する学校組織特性、教師自己効力感」『愛知教育大学研究報告』