

若手教員の内発的な力量向上を支援する 「校内コミュニティ」の組織化に関する開発実践

教職実践開発専攻（授業開発コース） 伊藤 智裕

1 問題の所在と開発実践の目的

(1) 現状と課題

若手教員⁽¹⁾の力量向上は喫緊の課題と言われるが、それには三つの理由がある。

一つ目は、若手教員の発達課題にかかわってである。若手教員は、大学と現場との間にあるギャップをできるだけ早く縮めるとともに、自分自身の教員としての考え方の基盤を形成していかなければならない段階にあるということである。二つ目は、教員の大量退職に伴い、見習うべき先輩が少ない中で、この先で直面する発達課題を乗り越えて力量向上に努めていかななくてはならないということである。三つ目は、中堅・ベテラン教員が少ない中、若手教員に求められる役割が増加することが予想されていることである。

こうした現状の下、若手教員の力量向上の取組が、各学校において意図的・組織的に行われているのか、また、若手教員にとっても中堅・ベテラン教員にとっても実のあるものになっているのかについて、改めて問い直す必要がある。

筆者らは、平成24年度、若手教員の力量向上の取組に関わる現状を把握するため、岐阜県内の小・中学校108校へのアンケート調査や筆者(伊藤)の勤務校(岐阜市立長良東小学校)の教員への聞き取り調査を行った。

そこで明らかになったことは次の4点である。

- ① 岐阜県内においては、「時間のなさ」などの理由から若手教員の力量向上の取組を十分実施していないとする学校は41% (44校) となっている。
- ② 若手教員は、自分自身の力量向上にとって「同僚との関わり」が最も役立ったと感じており、多くの学校で実際に行われている力量向上の取組(校長による直接指導)との間にズレがある。
- ③ 若手教員は、こうすればうまくいくという指導技術を他者から聞いて獲得したいと考える傾向が強い。一方で、自ら授業を開き、自らの経験と思考に基づいて授業実践を振り返り、今後自分自身が何を行えばよいかについて考えを深めて判断していこうとする姿勢は弱い。
- ④ 勤務校においては、教職経験1～6年までの若手教員が、全体(担任・副担任のみ)の約30%を占めており、極めて高い比率となっている。そのような中で、他教科や他学年の教員とのコミュニケーションが不足しており自分の授業実践を同僚と語り合うことは少ない。また、自らの意志で内発的に力量を向上させていこうとする意識に個人差がみられる。

(2) 開発実践の目的

本開発実践は、世代を超えた教員同士の学び合う関係を作り、若手教員の内発的な力量向上を支援する仕組みを構築し、その有効性と課題を実践的に明らかにすることを目的とする。そのために、従来の学年会や教科部会を尊重しつつ、校内に「共通の問題意識やビジョンをもった教員同士が、年齢や所属する学年、専門教科に関わらず、授業づくり等に関して対話を行い、指導観や指導技術などを磨く場」としての「校内コミュニティ」を設け、そこでの談話内容や実際の授業実践等を分析し、若手教員がどのように力量を向上させていくのかを明らかにしていく。本稿は、「校内コミュニティ」の構築と継続的運営を具体化する実践的な方策を提起し、それに基づく試行実践について報告するものである。

(3) 開発実践を展開するにあたっての前提 —教員の力量をどう捉えるか—

開発実践の前提として、教員の力量をどうとらえるかについて述べておく。

【表1 資質・能力の層構成（今津 2012）⁽²⁾】

| 資質と 能力 | 内容 | 外からの 観察・評価 | 個別的・普遍的 状況対応 |
|--------------------|---|------------------|----------------------|
| 能力 ↑ ↓ 資質 | A 勤務校での問題解決と、課題達成の技能 B 教科指導・生徒指導の知識・技術 C 学級・学校マネジメントの知識・技術 D 子ども・保護者・同僚との対人関係力 E 授業観・子ども観・教育観の錬磨 F 教職自己成長に向けた探求心 | 易 ↑ ↓ 難 | 個別的 ↑ ↓ 普遍的 |

今津（2012）によれば、Aがいわゆる実践的指導力であり、それはB・Cの知識・技術と、D～Fの資質的側面に支えられているという。平成24年度の中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」の審議の過程でも、教員の力量は、単に知識や技術の高さのみではなく、それらを支える教員自身の考え方を問い直し再構築を図ることが大切だと述べられている。

本開発実践においても、「指導技術」と、それを支える「考え方」つまり「観」の両側面を力量としてとらえることを前提とする。また、若手教員自身が真摯に自分を見つめ、内発的に向上しようと学び続ける姿勢を大切にしたいと考える。

2 これから求められる授業づくりの力

(1) これからの子どもたちに求められる力

授業づくりの力量向上を図る目的は、何よりも、子どもたちに「生き抜く力」を育むことにある。したがって、これから求められる授業づくりの力について考えるためには、まず、これからの子どもたちに求められる力とは何かを踏まえる必要がある。

我が国は、「知識基盤社会」の到来を迎え、社会構造の大規模な変化が進行している時代にある。このような時代の下、今後も、個々人が自らの能力を活かし自己実現を図りながら幸福生活を送るとともに、社会が経済・文化等の様々な面で豊かな発展を続けていくためには、次代を担う人材育成を担う学校教育の水準の向上が極めて重要となる。それでは、これから生きる子どもたちに求められる力とは一体どのようなものであろうか。平成25年6月に閣議決定された教育振興基本計画には、今後の基本的方向性の一つとして「社会を生き抜く力」⁽³⁾の養成が挙げられている。

「社会を生き抜く力」

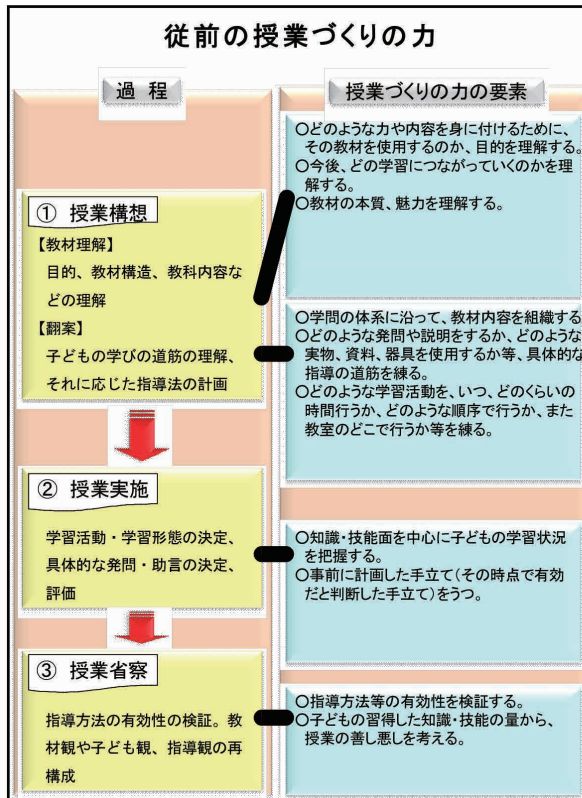
- グローバル化や情報化の進展などにより予想を超えたスピードで変化し多様化が一層進む社会を生き抜くためには、これまでの大量生産・流通・消費などのニーズに対応し与えられた情報を短期間に理解、再生、反復する力だけではなく、個人や社会の多様性を尊重しつつ、幅広い知識・教養と柔軟な思考力に基づいて新しい価値を創造したり、他者と協働したりする能力等が求められる。
- 換言すれば、多様な知識が生み出され、流通し、課題も一層複雑化し、一律の正解が必ずしも見いだせない社会では、学習者自身が、生涯にわたり、自身に必要な知識や能力を認識し、身に付け、他者との関わり合いや実生活の中で応用し、実践できるような主体的・能動的な力が求められている。

未曾有の激しい変化が予想されるこれからの社会においては、これまでよりも一層、一人一人が困難な状況に立ち向かうことが求められる。そのために教育においては、個性を發揮し、生涯にわたり学び続けるための主体的な力を育むことが必要である。

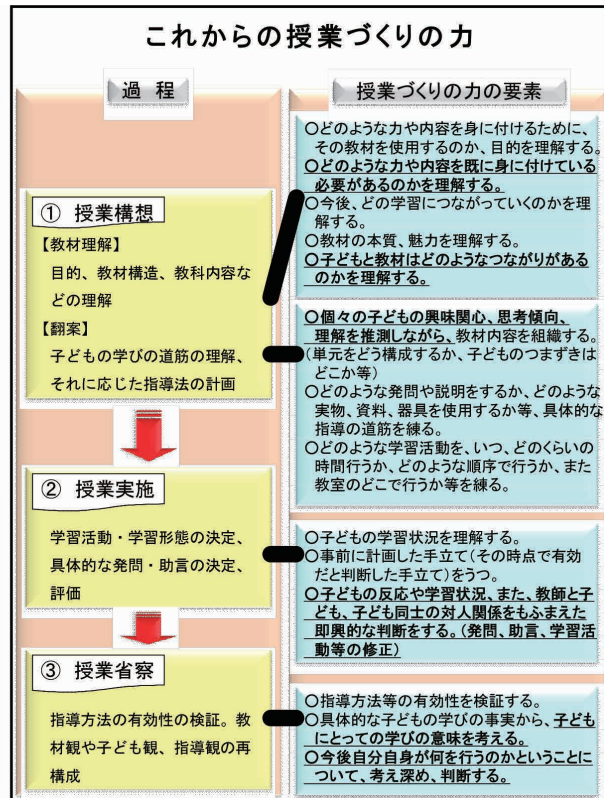
(2) これから求められる授業づくりの力

従前のように、大量生産・流通・消費などのニーズに対応し、与えられた情報を短期間に理解、再生、回復する力が子どもたちに求められる時代であれば、教員が教材の本質を理解し、学問体系に沿って教材を組織し、具体的な発問・教具等を考え（授業構想の段階）、知識・技能面中心の実態把握をし、教員が分かりやすい説明や発問をし（授業実施の段階）、子どもの習得した知識・技能の「量」から授業を振り返る（授業省察の段階）ことができればよかった（図1）。

しかし、幅広い知識・教養と柔軟な思考力に基づいて新しい価値を創造したり、他者と協働したりするような、生涯にわたり学び続けるための主体的な力が求められるこれからの時代においては、教科の本質を踏



【図1 従前の授業づくりの力】



【図2 これからの授業づくりの力】

まえることは当然のこと、子どもの学習経験や生活経験を踏まえたより深い教材研究を行い、個々の子どもの興味関心や思考傾向を推測しながら教材を組織し（授業構想の段階）、子どものよさやつまずきをとらえて個に応じた指導をしたり、子どもの思考を組織したり（授業実施の段階）、子どもにとっての学びの意味を考え、授業者自身が今後何を行うべきかについて考えを深め判断する力（授業省察の段階）がより一層求められる（図2）。すなわち、これからは、学習者である一人一人の子どもの側に立って授業づくりを行おうとする考え方（観）と、それを「構想の段階」、「授業実施の段階」、「事後の省察の段階」というプロセスの中で実際に具現する指導技術（技）がさらに重要になってくるのである。

さらに、秋田（1997）によれば、授業づくりの過程のうち、授業構想の中の翻案、授業実施、授業省察の3つにおいては、教職経験における熟達化として次のような変化が見られるという。⁽⁴⁾

翻案の過程では、若手教員より中堅・ベテラン教員の方が、教えようと思う内容を子どもの側に立って教材化していく際の思考がより精緻に行えるようになる。授業実施の過程では、若手教員よりも中堅・ベテラン教員の方が、子どもの理解や思考に対する具体的な見届けの深さ等が変わってくる。省察の過程では、若手教員より中堅・ベテラン教員の方が、子どもの学びの事実から自分自身の授業のよさや課題点をより分析的に捉え、自分の行為を適切に説明することができるようになっていく。一方、若手教員は、他者から貪欲

に学ぼうとする意欲が高く、指導技術や指導観・子ども観・教材観を柔軟に再構築しようとする。

したがって、一人一人の子どもが何をどのように学ぶかといった側面からの、若手教員の授業づくりを遂行する力を向上させていくには、若手教員と中堅・ベテラン教員とがそれぞれのよさを相補的に発揮し、授業づくりを考え合う対話や談話を進めていくことが重要になってくる。

3 「校内コミュニティ」の構築と運営のビジョン

(1) 岐阜県内小学校の訪問調査から

平成24年度、若手教員の授業づくりの力の向上を支援する校内の取組の具体的様相を把握することを目的として、岐阜県内の小学校4校を訪問し、聞き取り調査を行った。ここでは、訪問調査を通して学んだことや実施上の留意点について、簡単に述べることにする。

【表2 調査協力校の概要】

| | 規模 (平成24年度) | | | | 備考 |
|----------|-------------|-----|-----|-------------|--|
| | 児童数 | 学級数 | 教諭数 | 若手教員数 | |
| 瑞穂市立A小学校 | 744 | 25 | 26 | 7 (講師含む) | 月1回、若手教員が集まり、各自が抱えている悩みや実践等を交流する会を設けている。インフォーマルな会であり、出席は自由、服装も自由といったフランクな会である。発案は学校長、実際の運営は8年目の教員が行っている。 |
| 可児市立B小学校 | 375 | 14 | 16 | 5 (講師含む) | 不定期に若手教員が集まり、マナー研修、実践交流、抱えている悩みの交流等を行う会を設けている。発案は学校長、実際の運営は10年目の教員が行っている。 |
| 岐阜市立C小学校 | 644 | 22 | 26 | 6 (講師含む) | 若手教員とベテラン教員を組み合わせた学年組織とし、学年会を活用した力量向上に努めている。 |
| 岐阜市立D小学校 | 797 | 25 | 31 | 6 | 若手教員とベテラン教員を組み合わせた学年組織とし、学年会を活用した力量向上に努めている。 |

上記の4校の訪問調査で得られたことを集約すると、次のようになる。

- | |
|--|
| <p>① 「実際の授業を参観すること」、「実践を交流すること (コミュニケーションを図ること)」、「悩みや困り感に対する何らかの見通しや結論を出すように志向すること」は会を継続させていくポイントとなる。</p> <p>② 会がメンバー各自の課題意識に基づいて運営され、その課題意識が成員相互で受容されたり、共有されたり、関連づけられたりする状態とするように努めること (成員にとって必然性のあるテーマの設定)。</p> <p>③ 若手教員とベテラン教員とをセットで育てること。</p> <p>④ 目標や課題解決の見通しをもち、共有しようとする事。</p> <p>⑤ 会への参加に関して、個人の状況に応じたその判断を尊重する柔軟性をもつこと。</p> |
|--|

(2) 「校内コミュニティ」の構築と運営のビジョン

筆者 (伊藤) は、2013年3月に文部科学省初等中等教育局教職員課の藤岡謙一課長補佐にインタビュー調査を行う機会を得た。その時に、藤岡課長補佐は、全国的な視野から見た学校内における若手教員育成の取組の現状について、次のような認識をもっていた。

| | |
|--------|---|
| 筆者 | 若手教員の比率が高まる中、校内において、若手教員を意図的・計画的に育てる仕組みを構築することが重要だと考えています。このことに関して、文部科学省としては、全国の学校の現状をみられて、どのような問題意識、現状認識をおもちでしょうか。 |
| 藤岡課長補佐 | 昔は、ストーブを囲んで若手教員とベテラン教員が授業や学級経営などの話題について、自由闊達に話し合う雰囲気があったといえるでしょう。でも、今は学校5日制もあり、時間的なゆとりも少なくなる中で、なかなかそういった自律的な学びが生まれにくい状況になっているようです。若手教員とベテラン教員との学びを、むしろ「意図的」につくり出していく必要があるのではないのでしょうか。《以下、略》 |

本来は、自発的に若手教員とベテラン教員との学び合う関係が構築されることが理想的ではある。しかし、現状としてはそれが困難になっており、だからこそ、自律的な学びが展開できるような意図的な働きかけや仕掛けが必要であるという発想も重要であるという指摘である。また、勤務校においては、「同僚間での学び合いの弱さ」と「授業づくりにおける内発性の差」が今年度当初の課題として挙げられた。

そこで、「教員同士が、年齢や所属学年、専門教科にこだわらず、授業づくり等に関して対話や談話を行い、観や技を磨く場」として「校内コミュニティ」を機能させていくことを通して、校内において若手教員が内発的に力量向上に取り組む営みを支え促すこととした。

① 「校内コミュニティ」の構築にあたって

「校内コミュニティ」は、構成するメンバーの年齢・学年・専門教科の異同によって以下のように様々なバリエーションが考えられる。（※勤務校においては、アの組み合わせは、教員構成の面から不可能）

| | | | | | |
|---|------|----|------|----|------|
| ア | 異年齢 | —— | 同一教科 | —— | 同一学年 |
| イ | 異年齢 | —— | 異教科 | —— | 同一学年 |
| ウ | 異年齢 | —— | 同一教科 | —— | 異学年 |
| エ | 異年齢 | —— | 異教科 | —— | 異学年 |
| オ | 同一年齢 | —— | 同一教科 | —— | 同一学年 |
| カ | 同一年齢 | —— | 同一教科 | —— | 異学年 |
| キ | 同一年齢 | —— | 異教科 | —— | 同一学年 |
| ク | 同一年齢 | —— | 異教科 | —— | 異学年 |

本開発実践では、「世代を超えた教員同士の学び合う関係を作り、若手教員の省察を核とした内発的な力量向上を支援すること」を目的とするため、コミュニティを構成するメンバーの年齢については異年齢、すなわち、若手教員と中堅・ベテラン教員を組み合わせることを原則とする。

次に問題となるのが、学年・教科をどうするかということである。考えられるメンバー構成は、異年齢・異教科・同一学年のメンバーを組み合わせる場合（イ）、異年齢・同一教科・異学年のメンバーを組み合わせる場合（ウ）、年齢・学年・教科がおおむね異なるようにメンバーを組み合わせる場合（エ）が考えられる。

イのメンバー構成は、勤務校においては学年会とほぼ同等の組織である。学年会は、学校に元々位置付いている組織であり、身近で日常性に富んでいる。会員同士の結びつきも強く、授業づくりを含め様々な話題について対話・談話が行われている。ウのメンバー構成は、勤務校においては、教科部会とほぼ同等の組織である。小学校においては一般的にはあまり位置付いていない組織であるが、勤務校のように各教科の教員が赴任している「研修校」と言われ

【表3 学年会と教科部会のメリット・デメリット】

| | 所属するメンバー | 授業づくりの主な対話 | ○メリット ●デメリット |
|------|----------|---------------------|--|
| 学年会 | 学年職員 | ・授業の進度 ・教材の共有 | ○日常的。気軽に相談 ●教科の専門性 ●小規模化(岐阜市平均2.5名) ※子どもの学びの道筋を広く多様に考えることに制約 |
| 教科部会 | 教科部員 | ・教材理解 ・翻案 ・省察 | ○教科の専門性 ●小規模化(岐阜市平均2.4名) ※子どもの学びの道筋を広く多様に考えることに制約 |

る学校においては、適宜教科部会を開き、指導目標・内容の理解、指導方法の改善等、教科の本質に関わる対話・談話が行われている。

どちらの組織とも、同じ学年あるいは同じ教科という面で、同質的なコミュニティと言える。したがって、日常的に対話・談話がしやすいことや、共通の土台に立って対話・談話ができるというメリットをもっている。一方で、少子化や市街地のドーナツ化によって児童生徒数が減り、学校の小規模化が進行しているという現状がある。平成24年度の岐阜市立小学校の一学年の平均学級数は2.5⁽⁵⁾であり、加配等を勘案しなければ、学年所属の教員は2～3名になるということである。小学校における教科免許保有者も、平成24年度の岐阜市立小学校の場合、一教科平均にして2.4名⁽⁶⁾である。そのことにより、学年会や教科部会を構成する教員の数が増減し一人一人の子どもがどのように学んでいくか、一人一人の子どもの理解過程に即してどこに困難が生じるかといった道筋を広く多様に考えることについては制約が生じることも事実であろう。2の(2)において、一人一人の子どもが何をどのように学ぶかといった側面からの授業力を向上させていくことの必要性について論じたが、これからの時代に求められる授業力の側面から考えると、学年会・教科部会は、同質的であるがゆえの課題も含んでいる。(表3)

② 多様性(異質性)がもつメリット・デメリット

－「Weak Ties(ゆるやかなつながり)」という概念に着目して－

では、エのように、年齢だけでなく学年・教科もおおむね異なるような多様性(異質性)の高いコミュニティの場合はどうであろうか。

第一に、子どもに対する教員の向き合い方の質を高めることが可能になろう。異年齢・異学年・異教科で構成されたメンバーだからこそ、共通の土台となるのは、一人一人の子どもに対して教員がどのように向き合うか(向き合ったか)ということになり、そのことについてより広く多様に考えることができる。第二に、どの学年・教科にも共通する普遍的な考え方を学び合うことが可能になろう。松木(2013)も「コミュニティの異質性が高まれば高まるほど、生じる共有認識は、より普遍的な広がりを持った視座から構成されることになる」と述べているように⁽⁷⁾、多様性(異質性)の高いコミュニティでの対話・談話において生ずる共有認識は、より普遍的な視座からのものになる。したがって、細かな指導技術だけにとどまらない、指導に対する考え方や授業に対する考え方もを包含した学びが行われる可能性をもつ。第三に、新たな視点の獲得が可能になろう。社会学者の玄田(2010)は、転職を論じるという文脈においてではあるが、米国の社会学者グラノヴェターの提唱した「Weak Ties(ゆるやかなつながり)」という概念を援用し、次のように述べている。⁽⁸⁾

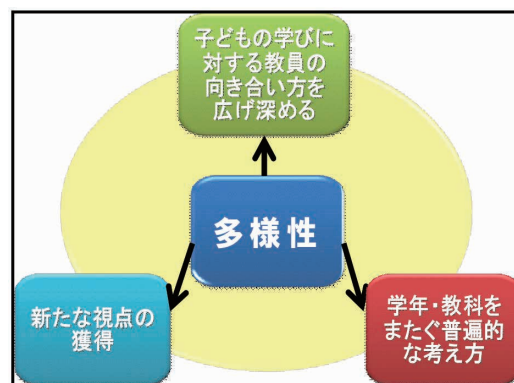
グラノヴェターによれば、自分と異なる情報を持っている人とのゆるやかなつながりが、転職を成功させる条件として重要だということです。この自分とちがう環境にある人との、たまに会う程度のゆるやかなつながりがウィーク・タイズです。《中略》日常的にいつも一緒にいる人というのは、案外、自分と同じような情報や判断材料しか持っていないものです。それに対し、遠くにいてたまに会うくらい関係にある人ほど、自分と異なる経験をし、自分と異なる情報を持つことが多かったです。自分と違う環境にあり、同時に信頼できる人の話に耳を傾けるうち、『ああ、これが本当に自分のやりたい仕事、自分にできる仕事なんだ』という希望の発見があるのです。グラノヴェターは、ノイズ(雑音)のない正確な情報によって判断するには、自分の周りだけで閉じていない、開かれたウィーク・タイズが効果的であることを強調します。いつもいっしょにいたり、毎日のように連絡を取り合う友人がいることは、安心感を与えてくれます。一方で、いつも会うわけではないけれど、ゆるやかな信頼でつながった仲間は、自分の知らなかったヒントをもたらしてくれるのです。

これらのことは、何も転職に限ったことではない。教員の力量向上の取組を考える際にも重要に示唆を与えているのではなかろうか。異なる年齢であり、異なる学年・異なる教科に所属している人、いわば自分と異なる情報をもっている人とゆるくつながっている。そうしたゆるいつながりをもっていると、新しいヒン

トが出てきて、「こんなことが大事なんだ」「こんなことに取り組んでみよう」と感じる。「それは年齢の違い。今はそんなやり方をしない」「教科が違うからそんなことを言えるんだ」と閉鎖的になるのではなく、たとえすぐに理解できない相手であっても、受け止め、自分に引き寄せ、実践してみる、そうした発想をもつことも重要である。

これらのことを図示すると図3のようになる。

反面、多様性（異質性）の高いコミュニティのみで授業づくりの対話・談話を進めようとするにも問題がある。何と言っても年齢・学年・教科が異なるため、日常的に集まるのが難しい。学校現場では、勤務時間内は言うまでもなく、放課後も学年セクトで動くことが多く、異学年の教員が自然に集まり、授業づくりなどの対話・談話をすることは少ない。多様性（異質性）の高いコミュニティを自然の成り行きに任せて構築・運営することは無理がある。したがって、「校内コミュニティ」の構築にあたっては、エのような「異年齢・異学年・異教科」のコミュニティを定例のコミュニティとして「意図的に」位置付け（月1回の研究推進委員会の後に60分程度の時間）、「校内コミュニティ」と学年会や教科部会とが互いに補完しながら進展することで若手教員の内発的な力量向上を支援することを目指すこととした。



【図3 多様性（異質性）の高いコミュニティのメリット】

4 「校内コミュニティ」の具体的展開

開発実践を進めるなかで、「校内コミュニティ」には、「①構築」「②模索」「③凝集」「④継続・発展」の4段階があることが明らかになってきた。以下、各段階における具体的展開について述べる。

(1) 「構築」・「模索」の段階（4・5月）

4月当初に、管理職の協力を得て、自己啓発面談を実施した。「今年度の授業づくりで重点とすること（自己課題）」というテーマで一人ずつ話してもらうように事前連絡をし、各学年20分程度ずつの面談を実施した。その内容を記録し、後のグループ編成に生かすようにした。さらに、4月下旬に、若手教員のニーズの把握を再度行い、グループの年齢構成のバランスを考え、右の4つのグループを編成した。

結果として、Aグループには若手教員がやや集中し、B・C・Dグループには中堅教員がやや集中することとなった。このことが次の「②模索」の段階でコミュニティのグループ変更につながってくることとなった。

この段階では、各コミュニティで活動内容を考え、取組を進めるというよりも、研究主任の筆者が取組内容を提案し、それをそのまま受けて活動している

といった状況であった。また、若手教員が自ら求めて同僚と授業構想を練ったり授業公開をしたりするよりも、周囲の中堅・ベテラン教員やコーディネーターが若手教員の背中を押し、助言を受けるといった傾向も見られた。

さらに、5月下旬、「モリモリ」に所属する若手のE教諭（4年目 国語）と中堅のM教諭（12年目社会）

| 【Aグループ】 | | | | 【Bグループ】 | | | |
|---------|------|----|----|---------|------|----|----|
| 学年 | 名前 | 教科 | 年数 | 学年 | 名前 | 教科 | 年数 |
| 3 | K. H | 図 | 1 | 1 | N. T | 生 | 8 |
| 4 | K. E | 算 | 4 | 1 | M. T | 体 | 7 |
| 4 | E. S | 国 | 4 | 5 | U. T | 社 | 16 |
| 4 | M. Y | 社 | 12 | 5 | S. H | 理 | 11 |
| 6 | O. S | 家 | 1 | 6 | K. Y | 算 | 9 |
| 6 | M. T | 図 | 14 | 6 | T. M | 体 | 9 |
| 【Cグループ】 | | | | 【Dグループ】 | | | |
| 学年 | 名前 | 教科 | 年数 | 学年 | 名前 | 教科 | 年数 |
| 2 | O. S | 道 | 7 | 1 | O. A | 算 | 16 |
| 3 | U. T | 道 | 19 | 1 | M. H | 国 | 4 |
| 3 | T. D | 社 | 11 | 2 | I. Y | 国 | 13 |
| 3 | H. K | 国 | 5 | 2 | T. H | 音 | 2 |
| 4 | T. N | 算 | 9 | 特 | A. T | 特 | 12 |
| 6 | H. T | 理 | 7 | 5 | A. R | 音 | 16 |

から次のような相談を受けた。

| | |
|--------------|--|
| E教諭（4年目 国語） | ちょっと相談なんですけど……。実は校内コミュニティの話で、今入っている「モリモリ」は年齢が近い人が多くて、確かに話しやすいという面はあるんですけど、雑談というか、別にコミュニティでなくても話せるようなことが実際多いです。それに、若い人が4人もいて、それぞれが思うことをしゃべるので、時間もなくなって、なかなか学べる機会になっていなくて……。 |
| M教諭（12年目 社会） | E教諭も言われたように、実際のところ、僕たちのコミュニティはどうしても雑談が多くなってしまって、会をリードする僕たちの責任でもあるんですけど、若い先生のためになっていないような気がして。4年生のメンバーも3人も所属していて、学年の話は学年でできることも多いので、できるなら、グループを分解して変更してもらえないかなあと思って……。 |

年齢や学年の偏りが見られたことで、コミュニティの「モリモリ」では、「雑談が増えてしまう」、「学びの機会が限定されてしまう」ことなどの問題点が浮かびあがった。「モリモリ」のリーダーであるMT教諭に尋ねると、同様の傾向があるとのことであった。そこで私は、年齢や学年の偏りによる問題点を「モリモリ」のメンバー全員に伝え、了承を得て、コミュニティの移動の話を切り出した。その結果、5月下旬からは以下の3つのコミュニティで活動が進むこととなった。

【もったの会】

【しゃべり場】

【みんなでGOAL】

| 学年 | 名前 | 教科 | 年数 | 学年 | 名前 | 教科 | 年数 | 学年 | 名前 | 教科 | 年数 |
|----|------|----|----|----|------|----|----|----|------|----|----|
| 1 | N. T | 生 | 8 | 2 | O. S | 道 | 7 | 1 | O. A | 算 | 16 |
| 1 | M. T | 体 | 7 | 3 | U. T | 道 | 19 | 1 | M. H | 国 | 4 |
| 3 | K. H | 図 | 1 | 3 | T. D | 社 | 11 | 2 | I. Y | 国 | 13 |
| 4 | K. E | 算 | 4 | 3 | H. K | 国 | 5 | 2 | T. H | 音 | 2 |
| 5 | U. T | 社 | 16 | 4 | T. N | 算 | 9 | 特 | A. T | 特 | 12 |
| 5 | S. H | 理 | 11 | 4 | M. Y | 社 | 12 | 4 | E. S | 国 | 4 |
| 6 | K. Y | 算 | 9 | 6 | H. T | 理 | 7 | 5 | A. R | 音 | 16 |
| 6 | T. M | 体 | 9 | 6 | O. S | 家 | 1 | 6 | M. T | 図 | 14 |

(2) 「凝集」の段階

この段階では、活動内容をコミュニティのメンバー自身が企画するようになり、より主体的な取組となった。まず、事前に、研究主任（筆者）と各コミュニティのリーダーとの打ち合わせの時間をとり、各コミュニティの活動予定を確認した。中には未定というコミュニティもあったが、あるリーダーが「H教諭が、『拡大研のビデオをみんなに視聴してもらって、いろいろと意見が聞きたい』と言っているので、ぜひそのビデオをみんなで見合おうと思っている」と活動予定を述べた。すると、他のリーダーたちも賛同し、コミュニティのメンバーから授業ビデオの提供を希望する教員を募り、そのビデオを用いてミニ授業研究会を行うという動きになったのである。ビデオ提供者は、T教諭（2年目・音楽）、M教諭（4年目・国語）、H教諭（5年目・国語）、U教諭（16年目・社会）である（T教諭とM教諭は同じコミュニティのメンバーであるため、このコミュニティでは2つのグループに分けて実施した）。ここでは、H教諭（5年目・国語）の授業をめぐる談話について述べることにする。

H教諭は、「資料からとらえた自分の考えを分かりやすく発表するためには、『間の取り方』と『指し示す』ことを大切にして話すといよことに気付き、自分の話し方を考えたり、他の人の話し方のよさを考えたりすることを通して、資料を用いて話す時に『間の取り方』と『指し示す』を効果的に用いて発表することができる」ことをねらいとした。そのために、「間」や「指し示す」を用いた発表と、何も用いない発表の例示

を通して、効果的な話し方のよさを考えさせたり、中間交流会で、「間の取り方」の効果的な使い方について考えさせたりしていくことを手立てとして行った。

| | |
|---------------|---|
| U教諭 (19年目 道徳) | みなさん、課題化まではどうですか。私は、H先生が想定する反応を子どもたちが発言してきて、わりとスムーズだったかなと感じたけど。 《中略》 |
| T教諭 (11年目 社会) | ちょっと話変わるけどいい？僕はさあ、課題の必然性みたいなことなんだけど、子どもたちはこれまでの学習を通して、今のままの話し方だけではわかりにくいなあって思っているのかっていうことを思う。「わかりにくいな」という意識があって初めて、「今日どうしたらいいんだろう」って思うと思うんやね (※①)。H先生が「はい、2つやるから違い見ててね」と言って何か唐突にAとBを提示しているよね。子どもにとってどうなんやろう。繰り返し学習しているなら、子どもの中に、そういう話し方 (間がない話し方のことを指している) はあったんだろうか。それを子どもは自覚しているか意識していたんだろうか。そこを掘り起こしていけば、子どもにとって学ぶ必然が出てくる (※①) っていうか、本時とこれまでの学習との違いもはっきりしてくると思う。 |
| H教諭 | 先生が急にやっている、という部分なんですけど、国語科の場合、単元の課題があって、今回だと「3年2組の子に分かりやすく伝えよう」という課題意識が子どもたちにはあって、必然性はそこから出ていて (※②)、みんなは話し方を身に付けたいと思って工夫してきているので、さっといけばいいかな、と思ったんですけど。 |
| M教諭 (12年目 社会) | そうだとしたら、子どもの課題意識である「3年2組の子に分かりやすく伝えよう」を本時、もっと大切にしてあげることが必要 (※③) なんじゃない？「3年2組の子に分かりやすく伝えるために今日工夫するポイントは？」みたいなことを聞いて、子どもたちからそのポイントを引き出していくことが、H先生の考えていることに合う方法じゃないかな。 |
| U教諭 (19年目 道徳) | 1学期の最初は、AとBってやらないと子どもは分からないかもしれないけれど、10月では、もう子どもは慣れというか、マンネリ化してしまうんじゃない？例えば、Aだけ提示して、子どもたちが、「それじゃあだめだよ、先生」って言ってきて、「Aだと～ということがわかりにくくて、もっと…のように話せば、もっと…という部分で間をとればいいと思う」などといっぱい出てきて、子どもがいろいろなところに目を向けられて、課題が本当に子どものものになるんじゃない？ (※④) |
| H教諭 | 確かにそうなんですけど、いっぱいでくるとその時間あれもこれもになって焦点化できなくなるというか、そこに時間をかけたくなかった (※⑤) ということもあって。でも、課題をもっと子どものものにするのことに對しては全くその通りだと思いました。《以下、略》 |



授業者のH教諭は、導入において、話の内容は同じでありながら、「間」と「指し示す」を用いた発表と、何も用いない発表を例示した。それらを子どもたちに比較させ、効果的な話し方を考えさせようとした。

コミュニティでは、この導入の在り方が話題となった。その中でT教諭は、※①のように発言した。つまり、子どもにとっての学ぶ必然性はあったのかについて意見を述べている。それに対して、H教諭は、

※②と述べ、子どもには単元を通しての課題意識があり、本時もそれは継続しているととらえている。本時の課題意識の重要性を主張するT教諭と、単元を通じた課題意識を主張するH教諭との間で、授業観の相違が見られる場面である。それに対し、M教諭は、両者の意見を踏まえた上で、※③のような代案を提示する。これは、子どもたちの単元の課題意識を、本時も確実に継続させる手立てをうち、課題を子どものものにする必要があることを述べている。続けてU教諭も、※④のように述べ、やはり課題は子どもにとって切実な問題意識から生まれるものであることを補足している。これら2人の中堅・ベテラン教員の意見に対し、H教諭は、「焦点化できなくなるっていうか、そこに時間をかけたくなかった(※⑤)」と述べ、教師の指導上の都合を優先させてしまったことをあらためて見つめ直している。

以下に、H教諭が今回の校内コミュニティを終えて書いた振り返りを掲載する。

《中略》特に課題化の部分が話題になり、単元で学んでいく国語科と、毎時間課題づくりを行う社会科との違いを感じました。初めは教科が違うから分かってもらえないと思っていたのですが、教科に関係なく、やはり課題が本当に子どものものになっていることが大切であることに改めて気付かされました(※⑥)。単元の最初に課題をつくったから・・・と安易に考えていた自分がいたことに気がきました。後半は、あの発言をした〇〇さんは、どのような思いだったのだろうか。」と、ビデオから見る子どもの姿の話し合いがヒントとなり、「あの時、〇〇さんに、～と切り返すと、〇〇さんの思いを聞けたかもしれない」などと具体的な改善策を見つけることができました。今後の手立てとしたいことがいくつか見つかりました。また、拡大研を通して、今、自分が課題としていること話させていただきました。その上で、今度2月にある全研に向けての意見もいただきました。このことについては、自分の中で大切に、考えていきたいです。コミュニティーが終わった後、先輩のT先生、U先生に「H先生の研究テーマのこの言葉が大切だから、このことを大切に、拡大研の課題をどう解決していくのか考えてみるといいよ。」とお言葉をいただきました。自分の中で、「よしやるぞっ！」という見通しが出てきました。本当にありがたい言葉でした。

今回のコミュニティーを通して、子どもたちのよさをたくさん見つけていただけたこと、私の考えてきたことと違う視点の意見をいただけたことが本当に貴重だった(※⑦)こと、次の全研に向けて、少し見通しがもてたことが成果です。この機会をいただけたことを大切に、もう一度自分で授業分析をし次への実践に向かっていきたいと思えます。

H教諭は、コミュニティを振り返って、※⑥のように記述していることが注目される。当初、H教諭は、課題化について様々な意見をもらったことを「教科の違い」として済ませてしまおうとしていた。どちらかと言えば、「国語科の場合はこうだから・・・」という論理がH教諭の考え方の基軸にあったように思われる。しかし、それとは別の視点、すなわち、国語科であろうが社会科であろうが、やはり課題は子どもの問題意識を大切に設定していかななくてはならないという視点を学びとっている。教科の論理だけから課題化を考えるのではなく、子どもの論理からも課題化を考えることの重要性への気づきである。H教諭のこうした学びを支えたのは、U教諭やM教諭、T教諭の中堅・ベテラン教員であろう。最後の「私の考えてきたことと違う視点の意見をいただけたことが本当に貴重だった」(※⑦)にあるように、こうした中堅・ベテラン教員の存在によって、H教諭は、自身の授業観を見つめ直すことができたのである。

(3) 「継続・発展」の段階

この段階では、「③凝集」の段階の学びを経て、身近で結びつきが強く日常的に展開される学年会や教科部会に波及する動きが見られるようになってきた。ここでは、学年主任の立場で、低学力層の子どもたちへの支援の取組を学年会で企画し、実行していったベテラン教員MT教諭(14年目・図工)の事例を挙げる。

MT教諭は、7月に校内コミュニティの振り返りを行った時、振り返り用紙に次のように記していた。

1学期の取組を振り返ってみると、慌ただしさの中で、コミュニティをうまく運営できず申し訳なく思っています。学年職員や教科部員以外のことまでなかなか目がいらず、コミュニティの活動の具体をもっと明確にしておくべきだったと感じています。研究主任のI先生の言われた活動内容をそのまま受けてコミュニティの活動を行っていたため、言われたことをやった後は雑談ばかりが続いて、若い教諭たちに勉強にならなかったのではないかなあと反省しています。

MT教諭がリーダーを務めていたグループは、4の(2)でも述べたように5月下旬に消滅した。そのことについて後悔の念をもちながらも、新しいコミュニティではベテラン教員としてリーダーシップを発揮していた。10月下旬の校内コミュニティ(協働省察)では、T教諭(2年目・音楽)の授業をめぐって、「自分が子どもになってみて、新しい曲を聴いた時にどう感じるか。まず楽しいとかおもしろいとかではないか」と、子どもの側から授業を考察しようとしている姿があった。この10月下旬の校内コミュニティ(協働省察)が終わった直後、筆者とMT教諭は次のような対話をした。

| | |
|-------------------|---|
| MT教諭 (14年目 図工) | やっぱり、いろんな教科、年齢、学年が集まって話をするっていいもんですね。なかなか普段は難しいけど、 <u>いろんな角度から授業がみれるし、「あっそんな考えもあるんや」みたいに気付かされることが多いなあと</u> 思って。それに、やっぱり「 <u>子どもの反応をしっかり</u> と予測して、一人一人をしっかり見る」っていうことがとても大切やなあと改めて感じる。(※①) |
| 筆者 | 1学期の頃は、自分自身も手探り状態で、いろいろと迷惑をかけたけど、今日話を聞いていても、ベテランがいることの意味って大きいなと思って、やっぱり子どもの目線で話をするんやよね。IM教諭もそうだったけど、子どものつまずきがどうか、子どもになってみるとどう感じるかとか、そうやって子どもの側から授業を考えることは大事なことやと思う。そう言いつつ、MT先生のクラスでそんな授業できてないけど。 |
| MT教諭 (14年目 図工) | 何を言っているんですか。でも、ぼくのクラスは本当に低学力の子が集まっていて、この子らのことを考えるとぼくも「 <u>本当にあの子ら分かつてるかなあ</u> 」と思いつつ、でも、時間もあるからすーっと行ってしまったりして…。なかなかあの子らのために立ち止まったりできていないな。でも、6年生の学習というよりも、それ以前でつまづいたり、漢字が読めずに教科書の意味も分かっていなかったりして、何とかしてやりたいと思っている。 |
| 筆者 | この前、授業していて、O君が「おれ、バカやでわからんもん。」って言ったんやね。この言葉聞いて、本当にショックで、知識がある、ないということだけじゃなくて、そのことで自己肯定感がものすごく低くなってしまっていて、中学校行ったらあれてしまうんじゃないかって本当に心配になった。《以下、略》 |

1学期の頃はコミュニティの運営に試行錯誤したMT教諭であるが、10月下旬には、※①のように、コミュニティのよさを実感し始めているといえる。そして、コミュニティにおける学びだけの影響ではないだろうが、MT教諭の授業づくりの考え方の底流には、「子どもの側に立つ授業づくり」の考え方が流れていることが分かる。こうした考え方が基盤となって、分からなさを抱える子どもたちに対する支援の手を何とかして打ちたいと考え始めている。その後、MT教諭は、学年会を開き6年生の学年職員と具体策を練り始めた。その結果誕生した取組が、20分休みにおける学習タイムである。この学習タイムは時間にして20分程度のものであ



るが、国語・算数・理科・社会の基礎的な内容の習熟を図るために、いずれかの教科について、参加を募って実施するというものである（右の写真は理科）。こうした取組は一般的に見れば何も真新しいものではないだろう。しかし、勤務校においては、学年体制で組織立ててこうした取組を行うことはこれまでほとんど例がなかった。「子どもの側に立つ」という、これからの授業づくりにおいて重要な考え方が、学習タイムという形となって具現したのである。

コミュニティにおける学びがベテラン教員を刺激し、学年会へと広がり、その質に変容を及ぼしたという点で、極めて意義深いものであるといえる。

5 成果と課題

(1) 若手教員の力量向上 ―授業づくりに対する若手教員の思考（観）の高まり―

コミュニティが立ち上がって間もない「構築」～「模索」の段階では、若手教員は、教師サイドの論理で授業づくりを考える傾向が強かった。しかし、「凝集」の段階になると、中堅・ベテラン教員の考え方に対して、「教科が異なるから」と言って閉鎖的なスタンスをとるのではなく、受け止め、自分自身の授業実践と摺り合わせ、より子どもの側に立って授業づくりを考えるようになってきた。さらに、「発展」の段階になると、子どもの意欲や主体性、つまづきなどを踏まえた上で、具体的な指導方法を構想するようになってきた。以上のように、若手教員の授業づくりに対する考え方（観）の側面において、高まりが見られるようになった。

(2) 学年会や教科部会の活性化

第二の成果は、「校内コミュニティ」において学び合った授業づくりの考え方が、学年会や教科部会に波及し、それらの活性化につながってきたということである。

経験談となるが、従来、学年会の主な内容は、目の前の学年行事の打ち合わせを行ったり、授業の進捗を確認し合ったりする実務的なものであり、形骸化している面もあった。しかし、今回、例えばMT教諭は、定例の校内コミュニティにおける「子どもの側に立つ授業づくり」の考え方を基盤として、分からなさをかかえる子どもへの支援策を学年会で練り、学習会を立ち上げる動きを展開した。一方、教科部会の主な内容は、教材をどうするか、学習指導要領の内容との整合性はどうか、授業のねらいをどうするかなど、教師サイドからのものが中心であった。しかし、教える側の論理だけで授業を考えるのではなく、学ぶ側の論理、つまり子どもの側からも授業を考えることの重要性を教科部会で確認しあう場が見られた。このように、学年会や教科部会の質に変化や高まりが見られ、これまで安定的・形骸的であったものの活性化が図られた。

(3) 開発実践の成果を生み出した要因に関する考察

① 多様な考え方に触れる機会

第一に、「校内コミュニティ」という場を意図的に設定したことで、異教科・異年齢・異学年の中堅・ベテラン教員の考え方に直接触れる機会が増えたことが挙げられよう。日常的には強い結びつき（Strong Ties）をもたない教員との交流の場が増えたことで、若手教員自身ももっていなかった思考の枠組みを新たに獲得したり、学年・教科をこえた普遍的な考え方を獲得したりすることにつながったと考えられる。多様性の色合いの濃い、「Weak Ties」（弱い絆）としての校内コミュニティの枠組みそのものが、まずは若手教員の思考様式に変容をもたらした一因であると考えられる。

② 「校内コミュニティ」の場における語りと傾聴

第二に、定例の「校内コミュニティ」の場における学びが、中堅・ベテラン教員から若手教員へと一方的に指導伝達される形ではなく、実際の授業ビデオや授業案などの実践を基に、相互の語りと傾聴によって行われていたことが挙げられよう。若手教員自身が、自分の実践の意図や思い、迷いについて語り、それに対して中堅・ベテラン教員が様々な角度から意見を述べるといった学びが行われていた。その中で若手教員は、中堅・ベテラン教員の意見に対して「教科の違い」としてとらえるスタンスにとどまらず、どの教科であっても、教科の論理から課題化を考えるのではなく、子どもの論理からも課題化を考えるスタンスへの転換を

図っていったのである。

③ 中堅・ベテラン教員の若手教員への働きかけ

第三に、「校内コミュニティ」の場における中堅・ベテラン教員の若手教員への働きかけである。一人一人の子どもの側に立ち、一人一人の子どもの学びの道筋や成長を大切に授業づくりを行おうとする考え方を、若手教員が受け止め、摺り合わせ、実践化するようになった背景には、そうなるための中堅・ベテラン教員の若手教員への働きかけに大きな鍵があったと考える。コミュニティにおけるどの談話においても、中堅・ベテラン教員の語りの中身は、一人一人の子どもの興味・関心やつまずき、思考傾向等によりそい、向き合っていくことを授業づくりの基本的な考え方として大切にするものであった。このような語りこそが、校内コミュニティの質を保証し、若手教員の「観」を高めたり、若手教員がこれまで見えていなかったものに気付かせたりしていたのではなかろうか。授業づくりに対する若手教員の思考の高まりを生み出した背景には、以上のことがあると推察されるのである。

④ コーディネートする教員の役割の重要性

今回、開発実践を展開する中で、コミュニティを立ち上げたり、その活動を軌道にのせたりする際に、要所所でコーディネーターの役割が重要であることが分かった。今年度は、研究主任である筆者が自らその役割を務めることとなったが、最初から見通しをもち、自身の役割を自覚して動くことができたわけではない。しかし、改めて実践を総括し、整理してみると、3つの役割を果たしてきたと考えられる。それは、「個々の教員のニーズの把握」、「個々のコミュニティの活動の把握と助言」、「コミュニティにおける学びの啓発」である。

「個々の教員のニーズの把握」は、主としてコミュニティの立ち上げの際に必要なものである。年齢・教科・学年を機械的に分けてグループ編成するのではなく、個々の教員の自己課題や、共に学び合いたい教員は誰かなどを丹念に聞き取り、少しでもグループ編成に反映させていくことが、後の活動を主体的なものにしていった。「個々のコミュニティの活動の把握と助言」は、主として「模索」の段階に必要なものである。この段階では、コミュニティが独自の活動をするのはなかなか難しい。したがって、コーディネーターが各コミュニティの課題意識を確認して助言をしたり、各コミュニティ同士が互いの活動内容を参考にできるように、各コミュニティのリーダーとコーディネーターが一同に会して事前打ち合わせを行ったりすることが、コミュニティの活動内容の質を高めることにつながった。「コミュニティにおける学びの啓発」は、主として「凝集」の段階において必要である。この段階では、若手教員を含め多くの教員が、より子どもの側に立って授業づくりを考える思考様式へと変容し、そうした考え方を自分自身の授業と摺り合わせ、指導改善に努めるようになる教員も現れるようになる。こうした動きの兆しを迅速かつ的確にとらえ、職員打ち合わせなどの場で啓発していくことが、コミュニティで大切にされている考え方の広がりと共に共有につながる。校内コミュニティが力量向上の取組として位置付けていくためには、コーディネーターが以上のような役割を自覚して動くことが必要である。

(4) 校内コミュニティの構築・運営のポイント

- ① 多様性（異質性）を重視したメンバー編成
・教科・学年・年齢にこだわらない多様なメンバーから構成され、したがって多様な考えに触れうるグループを意図的につくり、定期的を開催する場を位置付けること。
- ② 授業中の事実との丹念な照合に基づく語りと傾聴
・授業ビデオや授業案等の具体的な実践を基に、各教員が互いの考え方を十分出し合い、聴き合うようにする。
- ③ 若手教員の「摺り合わせ」や「実践化」を支え促す中堅・ベテラン教員のフォローアップ
・中堅・ベテラン教員は、若手教員が、「一人一人の子どもはどのように学ぶ（学んでいる）のか」「興味や関心、つまずきは何なのか」等、一人一人の子どもの学びに向き合って授業づくりを考えることができる働きかけを行う。
- ④ コーディネーター自身の役割の自覚
・校内コミュニティが力量向上の取組として位置付けていくためには、各コミュニティの活動の把握や助言、啓発等の役割を担うコーディネーターの役割が重要である。各コミュニティを俯瞰してコーディネートする教員を位置付け、そのコーディネーターが役割を自覚して動くようにする。

(5) 課題

① 若手教員の指導技術（技）の向上

定例の校内コミュニティやそこから波及した教科部会等で学び取った「観」と、実際の授業レベルで働く「技」とが、うまく結合されていない状況（“実践化の壁”）が見られた。1の(3)で、今津の論を援用して述べたように、実践の場では、一人一人の教員の授業づくりの考え方（観）と指導技術（技）とが相互に関連し合いながら、実践的指導力となって顕在化される。したがって、校内コミュニティにおいて「観」の側面が磨かれ高まったとしても、指導技術とリンクしなければ子どもたちの学びに届かない。指導技術の側面からのアプローチが弱かったことが、今年度の実践の課題であり、若手教員らの行動変容が十分見られなかった一つの要因である。

② 授業づくりの側面以外の力量向上

学校は授業だけで動いているわけではない。もちろん授業という場面が教育活動の中核であることに変わりはないが、一人一人の子どもの側に立ち、一人一人の子どもに対する教員の向き合い方の質を高めるといふ考え方は、授業においても学級経営においても生徒指導においても、共通して根底に流れるものである。

しかし、開発実践を振り返ると、学級経営の側面而言えば、各担任の裁量に任せられ、協働で学級づくりの議論をし、その力量を高めるといふことはほとんどなかった。校内コミュニティの「発展」の段階で、ベテランのMT教諭が、校内コミュニティにおける学びを学年経営に広げるといった事例があったが、やはり、授業づくりを越えた波及は少なかつた。その結果、例えば、「校内コミュニティ」では「凝集」の段階であるにもかかわらず、子どもの作品に朱筆を入れずに掲示したり、遅刻した子どもが入ってきても「おはよう」の言葉もなく淡々と朝の会を進めたり、8の字跳びの練習で跳べない子の苦しみに立てずに結果（回数）だけを追求したりする場面も見られた。授業づくりの側面以外の力量向上も、今年度の実践の課題である。

6 終わりに

「人は人によって人となる」という言葉がある。

大人へと成長していく過程において、子どもたちは、多くの人々に出会い、支えられ、様々な影響を受けることによって社会的な存在となっていく。特に学校、中でも教師や仲間と多くの時間を共に過ごし学び合う授業は、様々な側面にわたって子どもの人間形成に大きな影響を及ぼしている。一方、それほど影響力のある授業であるが、子ども自身は授業をする教師を選ぶことはできない。子どもと教師の出会いはまさに運

命的なものであり、その偶然性の中で、日々の授業が子どもの人生に影響を与えていく。そして子どもたちの成長の積み重ねが、地域を、日本を、世界を変えることにもつながっていく。初任であっても、ベテランであってもそのことに変わりはない。いささか大げさかもしれないが、授業が世界を変える第一歩となるのである。このように考えると、教職に対するやりがいととも、その責任の重さを痛感せずにはいられない。

時代・地域を問わず、「よりよく生きたい」は子どもたちの共通する願いだ。このような子どもの前に立つ私たち教師は、専門職にふさわしい力量を向上させるように努めなければならない。しかし一方で、いかに優れた力量を有する教師であっても、完璧な教師にはなれない。だからこそ、経験の長短にかかわらず、謙虚に自分自身を省察し、自ら学び続けようとする必要がある。

本開発実践の大きな成果といえるものは、特に「校内コミュニティ」という異年齢・異学年・異教科のメンバーで談話する場を構築し、継続的な運営を行うことを通して、世代を超えた教員同士の学び合う関係が生まれ、学習者である一人一人の子どもの側に立って授業づくりを行おうとする考え方（観）を高めることができたこと、また、その考え方が学年会や教科部会に波及し、それらの活性化につながってきたことにある。この成果を、岐阜県内の学校の実態に合わせて広めていくことは、今後の私に課せられた使命である。

【注】

- (1) 本報告は、岐阜県教育委員会による「6年間でどの学校でもやっていける教師を育てる」（岐阜県教育委員会『平成24年度初任者研修の手引き—岐阜県の教育を支えるために—』2012年）という方針を踏まえて、「若手教員」を初任から6年目までの教職年数の教員と捉えることにする。
- (2) 今津孝次郎（2012）『教師が育つ条件』岩波書店 63—68頁
- (3) 文部科学省（2013）「教育振興基本計画」
- (4) 秋田喜代美（1997）「教師の生涯発達—つまずきと成長Ⅱ 中堅教師の成長と停滞を越えて」『児童心理』第51巻第7号
- (5) (6) 岐阜大学教職大学院石川英志教授が、岐阜市教育委員会学校指導課主幹河村正志氏から得た情報に基づく。
- (7) 松木健一（2013）「教員養成政策の高度化と教師教育の自律性」『日本教師教育学会年報』第22号 学事出版
- (8) 玄田有史（2010）『希望のつくり方』岩波新書 85—86頁

