

小規模校における教師の力量形成に関する開発実践 —岐阜県東濃地区の小学校を対象にして—

教職実践開発専攻（授業開発コース） 新宅 武 徳

I はじめに

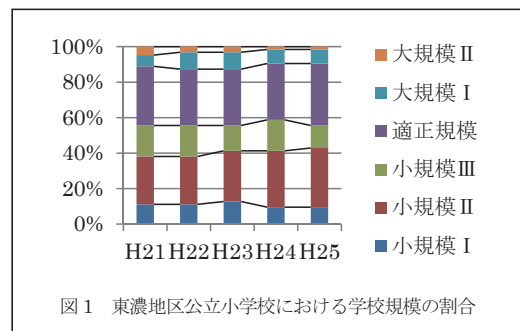
本研究は、小規模校（標準規模に満たない11学級以下の学校）の特徴を踏まえ、その特徴を生かした教師の力量形成に資する校内授業研究の在り方を明らかにしようとするものである。小規模校は、教員数が少ないため教科部会を組織することは困難であり、大規模校と同様の手法を導入することに、そもそも無理がある。特に適正規模から小規模校へと年々規模を縮小してきた学校においては、その研究推進の

表1 筆者（新宅）による類型化

学級数	類型
5以下	小規模Ⅰ
6	小規模Ⅱ
7～11	小規模Ⅲ

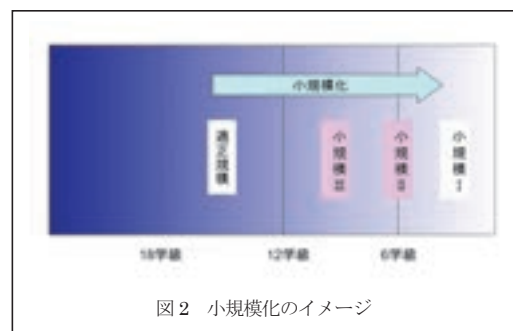
在り方を再検討しなければならない。学校規模に起因するよさと課題を明らかにし、それに対応した教育活動の改革や改善は急務といってよいものである。とくに子どもの学力向上に関わる授業開発の領域に焦点を当て、学校内外でいかなる研修組織の仕組みや教師の関係性を実現すればよいかを検討した。

岐阜県東濃地区にある小規模校に類別される小学校について類型化（表1）を試み、その類型化を通して、学校規模ごとに、学級数と児童数と教職員数の相互の関係においてどのような特徴があらわれるかを明らかにした。小規模Ⅱでは、各校の実情において大きな差が生じており、その差には児童数の差が大きく影響していること、また、小規模Ⅲでは、学校の学級数の多少にかかわらず、教員一人あたりの児童数の差がそれほど表れていないことが分かった（新宅・石川2014）。



東濃地区には、63校（平成25年度）の小規模小学校が現存する。学級規模の割合を見てみると、小規模校が半数以上を占めていることが分かる（図1）。また、小規模校と聞いて一般的にイメージされるいわゆる複式学級をもつ小規模Ⅰに属する学校は、全体の1割に満たず、むしろ小規模Ⅱ、小規模Ⅲに属する学校の割合が多い。私の勤務校は、この5年間で、児童数が100人程度減少し、11あった学級数も、今では8学級となり小規模Ⅲに属する学校と言える。

では、少子化の一途を辿り（図2）、適正規模から小規模Ⅲとなった学校には、どのような特徴があると考えられるのか、私の勤務校の現状に照らし合わせて述べる。小規模化が進み、所属職員数が減少したにも関わらず、適正規模であった時代の名残が学校行事や学校組織は残っているため、1人の教師が受け持つ分掌の数が増加した。例えば、2学級2担任で行ってきた学年行事や総合的な学習の時間等の授業も、学年が単学級となり、それらの業務を1人の担任がすべて担うことになった。つまり、教員の多忙感を増長する結果となったのである。そこで、学年行事等の精選が急務となったのであるが、地域と関連した行



事については地域住民の実施要望も強くなかなか精選できないのが実情である。しかし、そのようなマイナス面ばかりではない。児童数が減少したことにより、所属する全職員と子どもとの直接的な関わりは増えてきている。小規模Ⅰの学校のメリットも併せ持つようになってきたのである。

中教審「小・中学校の設置・運営の在り方等に関する作業部会」で、学校規模によるメリット・デメリット例（表2）が示されている。この表は、平成27年1月に文科省から発表された「公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引～少子化に対応した活力ある学校づくりに向けて～」のベースにあるものであろう。ここに示された小規模化によるメリットやデメリットのほとんどが小規模Ⅰの学校に当てはまる。

では、小規模Ⅱ、Ⅲの学校でも同様のことが言えるのだろうか。また、岐阜県東濃地区小規模校に所属する現場の教員の普段の意識にどのようにあらわれているのか。そこで、これに関して、東濃地区小規模小学校教員（35校、354名）に対して質問紙によるアンケート調査（回収率91.2%）と聞き取り調査（小規模Ⅰ：3校、小規模Ⅲ：2校）を行った。

その結果、先ほどの表のメリットやデメリットとの共通点、相違点が浮かび上がった（表3）。

「児童一人ひとりに全職員の目がとどきやすく、きめ細かな指導が行いやすいこと」は、小規模Ⅱ、Ⅲの学校においてもメリットであると言える。しかし、小規模Ⅱ、Ⅲの学校では、学級によっては40人近くの子どもがいる場合もあることから、担任にとっては、「目が届きやすく、きめ細かな指導が行いやすいとは言えない」という現状がある。デメリットを見てみると、小規模校Ⅱ、Ⅲでも、「一人に複数の校務分掌が集中しやすいこと」がある。しかし、子どもが多様な考えに触れる機会の際は、小規模Ⅱ、Ⅲの学校では、学級の人数を考えるとそれほど少ないわけではないためさほどデメリットとしての意識はない。

これらの特徴を生かすこと、またデメリットを改善していくことが小規模Ⅱ、Ⅲならではの教育を創造することになると考えた。

Ⅱ 東濃地区の小規模校に求められるパラダイム転換

先に述べた小規模校においてデメリットと捉えられていることや小規模化によるデメリットは、適正規模以上の学校と同等の組織や授業スタイルが根底にあり、小規模校に同様の教育システムを当てはめようとした場合に描き出される“短所”なのである。小規模Ⅰの学校であれば、児童数や教員数が少ないことが明らかであるため、適正規模以上の学校の組織や教育課程をそのまま適応されていることは少ない。また、児童がさらに減少した場合、よいものを残しつつスリム化していくことへの教員の抵抗感は少なく、思い切った改革が進められる。また、職員の少人数の児童生徒に適した授業改善への意欲も高い。しかし、適正規模か

表2 小規模化によるメリット・デメリット（例）

	メリット	デメリット
児童数	児童一人ひとりに全職員の目がとどきやすく、きめ細かな指導が行いやすい。	一人に複数の校務分掌が集中しやすい。
学級人数	学級人数が少人数であるため、児童一人ひとりに全職員の目がとどきやすく、きめ細かな指導が行いやすい。	学級人数が多人数であるため、児童一人ひとりに全職員の目がとどきにくく、きめ細かな指導が行いにくい。
職員数	職員数が多いことにより、児童一人ひとりに全職員の目がとどきやすく、きめ細かな指導が行いやすい。	職員数が多いことにより、一人に複数の校務分掌が集中しやすい。
地域関係	児童数が減少することにより、所属する全職員と子どもとの直接的な関わりが増える。	児童数が減少することにより、所属する全職員と子どもとの直接的な関わりが薄くなる。

表3 小規模Ⅱ・Ⅲの学校に勤務する教師が抱く、「小規模化のメリット・デメリット」との共通点・相違点

	メリット	デメリット
小規模Ⅱ・Ⅲにもあてはまる	<ul style="list-style-type: none"> 児童一人ひとりに全職員の目がとどきやすく、きめ細かな指導が行いやすい。 保護者や地域社会との連携が図りやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> 一人に複数の校務分掌が集中しやすい。 学年別や教科別の教職員同士で、学習指導や生徒指導等についての相談・研究・協力・切磋琢磨が行いにくい。
小規模Ⅱ・Ⅲにあてはまらない	<ul style="list-style-type: none"> 児童一人ひとりに担任の目がとどきやすく、きめ細かな指導が行いやすい。 児童相互の人間関係が深まりやすい。 職員相互の連携が密になりやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもが多様な考えに触れる機会や学びあいの機会、切磋琢磨する機会が少なくなりがち。

ら小規模Ⅰへの移行期にある小規模Ⅱ、Ⅲの学校では、適正規模の学校の教育システムがベースに残っており、思い切った組織改革や授業改善よりも、教員は、ベースに適合させることにエネルギーが注がれる。個々の教員が知恵を働かせ、工夫しスリム化を図っていくのである。これが小規模校に勤務する教員が多忙感を抱く原因の一つとも言える。小規模校であるならばどんな学校組織をベースとすべきなのか。適正規模校ベースから小規模校ベースへのパラダイム変換が必要である。小規模校に所属する教員創意によって解決を図るべき実践的課題を、“小規模校だからこそ可能な自身の力量形成”としてプラス思考で描き直すことで、小規模校でしかできない教育活動を創造する。また、中教審答申の示す「これからの教員に求められる資質能力」や「総合的な人間力」等を、小規模校に所属する教員だからこそ必然的に身につけることができる。小規模校に勤務する教員の意識を改革し、子ども達にとって最良の教育活動を創造するための研究組織の在り方や教師に求められるものについて描き出してみたい。

(1) 組織に求められるもの

小規模校Ⅱ、Ⅲに所属する、特に単学級をかかえる教師は、教材研究のみならず、学級学年経営の業務や割り当てられた校務分掌の業務等で忙しく、なかなか他学年の教師と関わる時間が保証されにくい。教科の系統性を生かした授業や、子どもがこれまでに学んできたことを把握する上で、他学年の教師との協働性は重要である。そこで、研究組織には、積極的に他学年の教師と関われるような仕組みを構築する必要がある。機動性を生かし、柔軟に組織編制を変えることでより多くの職員との関わりを作り出すことができる。また、組織の数や組織の人数をスリム化し、教員一人当たり割り当てられる業務を減らす努力も併せて行っていかねばならない。

(2) 教師に求められるもの

小規模校Ⅱ、Ⅲは、学級単位で見れば担任一人当たりが担当する児童数は多く、個に応じた指導を講じていくことがなかなか困難な場合がある。しかし、その一方で、児童数が少ないため、全校児童と学校行事や縦割り活動等なんらかの形で関わる機会は多くある。学校に数年勤務すれば全校児童の顔と名前を一致させることも可能となる。授業研究では、研究授業の1場面だけではなく、普段の生活の様子や他教科の授業の様子も含め、子どもの学びを多面的にとらえることが小規模校では可能である。また、個々の子どもの学びに6年間の見通しをもち、全職員で系統的に指導することもできる。本校では、校区の中学校に児童が残らず進学することを考えれば、9年間の学びを視野に入れることも可能である。さらに、子どもたちの社会性を育むために、地域と学校の距離が近く、協力を得やすいことを生かし、できるだけ学校にいろいろな人を招き入れ、子どもたちに出会いの場を保証することもできる。校区の小中学校の教師との出会いの場を設定することも可能なのである。



Ⅲ 小規模校における開発的实践

小規模校では、そのメリットを生かし、子どもたちのためにどのような教育活動を創造することができるか。また、小規模校に所属する教師としてどのような力量を形成できるか。次に、勤務校における具体的実践事例をもとに、小規模校の可能性について述べる。

1 小規模校における開発的实践Ⅰ 校内組織(校内授業研究推進組織)改編

9年間の子どもの学びをつなぐための仕組みとして、小規模Ⅲの学校における校内組織の在り方、特に校内授業研究にかかわる組織の在り方について述べる。現状の組織を改編していく際、その意義を所属職員に十分に理解してもらうことが不可欠である。

そこで、配慮すべきことを念頭に置き、授業研究推進と並行して、改編の意図を定期的に確認していった。

(1) 組織改編に関わる配慮

組織改編に関わり配慮したことは、次の点である。

- ① 現存の組織の役割を十分に把握し、新たな組織を増やすのではなく、現存組織の人員削減や統合等によって、機能的かつ職員の負担軽減を意図した改編に努める。急激な改編は、職員の負担感を抱かせかねないので、長期的な展望をもち、職員の理解を得ながら改編を推進するよう努める。
- ② 中学校区の個々の子どもの9年間の学びを想定した教育活動を実施することができる。校内研究は、全ての教師が個々の子どもの実態を的確にとらえ、個々の子どもの学びや個々の教員の見方の違いをつなぐ場であること、また、そのために小規模特有の機動性を生かし、TPOに応じて組織を柔軟に改編することを職員に周知徹底する。

この2点を常に念頭に置き、計画的に職員への周知徹底を図るよう努めた。

(2) 組織改編の意図

小学校では一般的に、「低（第1学年及び第2学年）、中（第3学年及び第4学年）、高（第5学年及び第6学年）」と、連続する学年をペアにした研究チーム（ブロックと呼ばれることが多い）が組織される。学習指導要領総則によると「学年の目標及び内容を2学年まとめて示した教科及び外国語活動の内容は、2学年間かけて指導する事項を示したものである。各学校においては、これらの事項を地域や学校及び児童の実態に応じ、2学年間を見通して計画的に指導することとし、特に示す場合を除き、いずれかの学年に分けて、又はいずれの学年においても指導するものとする。」とある。「2学年まとめて示した教科」とは、国語、社会（第3学年及び第4学年）、生活、音楽、図工、家庭、体育の7教科である。研究チームの学年構成はこれに倣って組織されたものである。

本校も同様の組織編制で国語の授業研究に取り組んできた。しかし、平成25年度末の反省で、「小規模化が進み、職員数が少なくなってきたことから、従来通りの分け方を実施した場合、研究チームに議論に十分な人数を確保することが難しい」といった課題が上げられた。本校では、研究チームを慣例に倣い、毎年機械的に決定してきた。つまり、どのような職員構成になるかは運任せと言える。学年2クラス以上あった年度（適正規模）には、機械的に分けたとしても、ブロックの職員数は最低でも4名は確保された。また、その構成は、若手教員数も少ないため、経験年数の偏りも少なかった。適正規模校から小規模校への移行期にある場合、組織の在り方について検討する必要がある。平素の多忙な業務により、教員が組織改編に目を向けることは難しく、適正規模校以上の学校の組織の慣例に従って研究組織を機械的に組織した結果、本校では組織の在り方にかかわって今回のような課題が表出したと言える。

そこで、H26年度から、さらに学級数が1学級減ることも考慮し、次の様な意図を取り入れた研究組織編制について提案をした。

- ・学習指導要領に示された「2学年間を見通して計画的に指導すること」を念頭に置き、さらに小中9年間の個の学びに目を向けた研究を意図した組織を編成する。しかし、いきなり9年間を見通すことは困難であるため、まずは小学校6年間の個の学びをつなぐことに目を向ける。
- ・子どものこれまでの学びやつまづきを理解している教師（前担任や前教科担任）を同ブロックに位置づける。
- ・人員が特別支援の担任も含めて1グループに4名以上となるよう、A・Bの2つのブロックで構成する。
- ・以下の優先順位に基づき構成メンバーを決定する。
 - ① 学年（学級）の前年度担任（担当）教師をブロックのメンバーに含める。
 - ② 2クラスある学年は同じブロックに所属する。
 - ③ 研推所属のメンバー（6名）を二分する。
 - ④ 経験年数に偏りがないように配置する。
 - ⑤ 学習部所属のメンバー（5名）を二分する。

以上のことを、研究推進委員会で提案し、承認を得た。

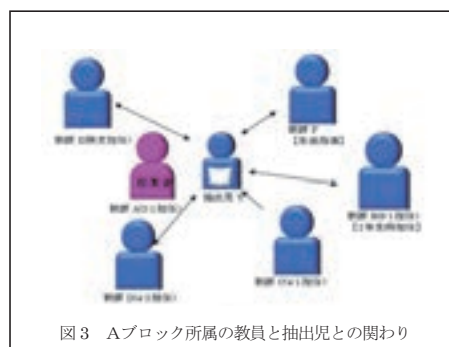
(3) ブロック研究の進め方（子ども理解を踏まえた授業研究会のために）

当日の授業だけ子どもの様子を見るのではなく、子どもの背景を読み解く視点として普段の生活との関連を図ることが子ども理解を深めることにつながる。小規模校のよさとして教師は自分が担当する学年のみならず、他学年との交流場面も多いことである。また、前年度の担任が異動しない場合は、その担任が捉えた子どもの様子も授業改善に役立つことになる。そこで、授業者が所属するブロックのメンバーは、研究会当日までに次の手順に沿って子ども理解を進めていった。

- ①授業者は自由に抽出児を決定、提示する。
- ②ブロックのメンバーは、授業や縦割り活動等普段の生活で抽出児と関わっていればその時の様子を基に授業研究に臨み、また関わっていなければ、研究会当日までに意識的に抽出児と関わるようにする。
- ③ブロックのメンバーは、授業者の授業予定を確認し、自分の空き時間に、授業中の抽出児の様子を参観する。参加する授業の教科は指定しない。

(4) Aブロック研究会の実際（第3学年 国語「すがたを変える大豆」の授業より）

Aブロック所属の教員と抽出児との関わりを図3に示す。図の矢印はこれまでにほとんど関わりがないこと、双方向矢印はこれまでに何らかの場で関わりがあったことを表す。Aブロック研究会冒頭では、抽出児Y児に関わり、ブロックのメンバーによって次のようなやり取りが交わされた。



- B1 Y児は、これ自分の言葉やと思って感心しちゃった、この時点で。
A1 Y児がこれだけ書くということがあまりないからね。
C1 本当にすごく書きましたね。
A2 Y児がこれだけ書けたということはまず丸。
D1 去年はどうだったんですか。
A3 Y児は、全然書けなかったよ。
D2 そうなんだ。
A4 感想の最後の方には、「僕も納豆を作ってみたい。」って書いてあって。
B2 「納豆菌を見てみたい。納豆を作ってみたい。」って本当に自分の言葉だよ。
A5 前単元の「ちいちゃんのかげおくり」のときは、全く書けなかったんです。
B3 本当。
A6 言葉は書き出せない。図から読み取るのが苦手。
D3 説明文の方がよく分かるのかな。
E1 確かに、物語文より説明文の方が興味あったね。
A7 そうそう。
E2 人の感情にはあまり興味をしめさないかもしれないね。普段の様子を見ていても。
B4 なるほど。するどい。
E3 人の気持ちを読み取ろうという課題でやったときは、ほとんど読み取れていなかったから。
A8 逆に、他の子はこの単元に入ってから発言ができなくなった子が多いんだよね。「ちいちゃんのかげおくり」では、楽に発言をしていた子が多かった。
E4 その子たちは、人の気持ちを自分に当てはめて想像することができるけど、この単元は、本当に文章を読み取っていかねばいけない。
A10 言葉も難しいし、構成も複雑になってきているから、何を言ったらいいのかも分からない。
B6 R児は最後、相変わらずとまっていたね。
A11 でも、R児もこの単元では前よりは書けるようになったんです。
C2 この子も人の気持ちを読み取るのが苦手なのかもしれませんね。 (以下略)

※授業者の発言には網掛をした。

研究会冒頭では、授業中の Y 児の姿から、ブロックメンバー個々が捉えた Y 児の子ども像が語り合われた。

Y 児を前年度担任した教師 B は、本時で前年度に見られなかった Y 児の成長の姿に対する驚きを表している (B1、B2)。さらに関連して、前担任教師 A と現担任教師 B のやり取りを聞いていた教師 D は、Y 児の書く力の変容の原因を探ろうと質問をしている (D1、D3)。教師 D は、Y 児とは少し関わったことがあるくらいである。子ども理解を深めていこうとする姿勢がこの場面ではよく表れている。若手教師 C は、ベテラン教師らの Y 児をめぐるやり取りに注視している。特に、教師 C にとっての学びとなったやりとりは、D3 に対して、過去の Y 児の実態を関連づけて分析する教師 E の考え方であろう。授業者の教師 A が、Y 児が前單元とは打って変わって、本單元で自分の考えを表出するようになったと発言したことに対して、教師 E は、その変容の理由として「文学的文章と説明的文章の違い」を推測した。その推測の根拠は、Y 児の人の感情への興味の低さを挙げている (E3)。教師 E は、昨年度の国語の授業で、Y 児が主人公の気持ちを読み取ることを苦手としている姿を思い出し、今回の説明的文章の読み取りの活躍とを関連付けた。その発言を受け、教師 A は、学級の実態としては、気持ちを読み取るの方が得意な子が多かったことを、前単元の学習の様子とつなげて語っている (A8)。

Y 児が確かに前学習では、ほとんど自分の考えを表現できなかったこと、また、Y 児が自分の考えを読み取った素晴らしさを、本時の文章構成の困難さを説明し、強調している (A10)。以上のやり取りから、若手教師 C は、児童が自分の考えを表現できない原因の 1 つとして、「人の気持ちを読み取ることが苦手な子もいる」という児童理解の視野を広げることができたとしている (C2)。

第 1 回の全校研究会の授業研究会における研究討議の逐語記録から、個々の教師が具体的な子どもの姿に基づき、子ども理解を深めたり、指導の在り方について意見を述べたりする内容が多くあった。しかし、他の教師の発言に関わらせながら議論を深めていく場面は少なかった。授業後の研究会は時間的な制約があるため、教師が多くの発言をする機会を持つことは困難である。限られた時間内で、授業者にとって有意義となる仕組みの構築が必要であると考えた。そこで、その仕組みの 1 つとして、全校研究会にワークショップ型の授業研究会を導入することにした。

(5) 第 3 回全校研究会 (12月 第 5 学年国語「大造じいさんとガン」の授業より)

7月の第 1 回の全校研究会から約 5 ヶ月、この間 4 回のブロック研と 1 回の全校研を行ってきた。第 2 回の全校研究会からワークショップ型の授業研究会を導入し、この型による授業研究は今回で 2 回目となる。教師のどのような発言内容が表れるか。研究討議の内容を分析する。

ワークショップ型の研究会は、以下のような流れで行った。

【研究会の流れ (ワークショップ型)】

- 1 学校長あいさつ (指導者紹介)
- 2 視点別グループ研究討議 (ファシリテーターは、ブロック長が担当。)
 - ① 拡大コピーした指導案に、授業中に書きとめた付箋を張り付けていく。
拡大コピーの左側：子どもに関わる内容、右側：教師に関わる内容
(青い付箋：よさ 赤い付箋：改善点、課題)
 - ② ①をもとに、話しを進め、ファシリテーターは話題を聞きながら焦点化していく。討議では、授業のみならず普段の子どもの姿を出し合って進め、その姿が教師やまわりの児童のどんな関わりから生まれたのか、改善すべき点は何かを話し合う。
 - ③ 終了 5 分前になったら、ファシリテーターは、グループ討議の内容をまとめる。
- 3 全体交流 (各コースで話題になったことを記録者がまとめて話す)
- 4 研推長のまとめ (全体交流の総括)
- 5 指導者ご指導
- 6 学校長あいさつ

研究討議の時間を十分に確保するため、従来型で行っていた、授業者が本時の反省を語る「授業者より」の時間をなくし、授業者には研究討議で話してもらうようにした。

授業者を含めたブロックにおける、抽出児 K の学びをめぐる討議は次の通りである。

教師 O2	<p>私が1番着目したのは、個人の読み取りの場面。先生が読み取る場面を6つにしぼったというのは、K児にとってやりやすそうだった。もともと自分である程度線を引けていたんで、そこからきちんと読み取れるし、やり方が分からずに固まってしまう子ではないんだなど。算数では、分からないと完全に止まってしまうんですよ。だから今日のK児の国語の姿には私はとても驚いたんです。読み取ったことをプリントに書き進めていけた。では、その内容はどうかに着目してみると、最初の「青くすんだ…にっこりとしました。」のところでは、こうやって考えとるんやね。「今日は、なんかわくわくしてきたぞ。」と自分があたかも大造じいさんになりきって、このように読み取ったところをすべて大造じいさんの言葉として生き生きと表現している。完全に自分が大造じいさんになって、その言葉で表現している。「よし、がんばるぞ。」「緊張するなあ。」など、そのときどきの感情を具体的に表現する力があることが分かります。(※③)裏側の読み取りも全部そう。気持ちを追うときに、彼女は完全にその人物になりきりながら追うことができる。つまり、文章をしっかりと読み込んでいるんやね。そして、この場面ときの気持ちはこんなじゃないかなと考え、自分なりに表現することができる子なんだと思いました。普段の算数の授業を見ていて、彼女は国語ではここまでやれるんだなということが新たな発見です。このような姿が生まれているのも、どこを読み込めばいいか、教師がきちんとしぼりこんでいることがあるんじゃないかなと思います。(※④)線を引く時間が意外と短かったので、読み取りが間に合わないかと思っていただけ、その場面の考えが出来上がっていて、十分に間に合うことができていました。</p>
教師 L3	<p>グループ交流では、一人一人が、自分の書いたことを話していた。K児の話が聞こえなかったときには、同じグループのTさんが、「ちょっと大きい声で言って。」ときちんと声をかけていて、みんなが聞こうとしている交流だと感じました。さっきも、言ったんですけど、グループだと、全体でやるより、K児も発言しやすかったんだと思います。(以下略)</p>

教師OによるK児の、文章の世界に入り込み主人公と重ね合わせてその心情を考えた言葉、他教科における姿との違い(※③)や他教科の姿との比較(※④)、授業者の学級の実態を考慮した指導変更の意図(N3)などが討議された。第1回全校研究会の授業研究会における発言内容と異なるのは、話し合いの流れに沿って各教師の発言がつながっていることである。勿論、そのように議論を組織するファシリテーターの力量も問われるが、終始、和やかな雰囲気、若手教師も気軽に質問したり意見を述べたりすることができた。第1回の全校研究会では、教師Lによる、L児の姿の発言よりも、L児に対する授業者の手立てに関する発言が目立った。しかし、今回の授業研究会では、子どものより多くの具体的な様子に関する発言や内面をとらえていこうとする発言が多く見られた。同じ子どもを複数の教師で捉え、教師個々の捉え方を討議し捉え直すことで、教師の子どもを捉える観は磨かれていくのである。



ここまで、授業研究会で教師同士が互いの子どもへの見方や考え方を話し合い、討議で突き合わせることを積み重ねてきた。子どものこれまでの学びや普段の生活との関連、子どもと参観した教師との接点や関わりも視野に入れて、本時の子どもの学びを捉えることは小規模校でしかできない授業研究の在り方と言える。小規模校では、機動性を活かして教員全員が学年、学級を問わず、学校全体の子どもといろんな機会を利用して普段から向き合い、その発達可能性を担任とともに探り、それらを集約して、そのための手立てを考えることが学校づくりのすべての基盤となることを、所属する教師は十分に理解しなければならない。

2 小規模校における開発的実践Ⅱ 小中連携

小規模校には、その機動性が高さをいかし、地域や校区の学校と連携した教育活動を創造しやすいメリットがある。そこで、以下のように校区の子どもたちを育てていこうとする、教師の意識改革に取り組んだ。

(1) 9年間の子どもの学びを捉えた学習指導上の小中連携

これまで、第1期教育振興基本計画(平成20年7月1日閣議決定)を受けて、学校段階間の連携・接続の等に関する作業部会において、小・中学校間の連携・接続の在り方に関して検討されてきた。また、小中一貫教育に関する先行的な取組が研究開発学校や教育課程特例校、その他制度上の特例を活用せず小中連携強化を図った市町村の小中学校で研究的に行われてきた。文部科学省が行った「小学校と中学校との連携についての実態調査」(調査時期2010年11月1日市町村教育委員会回答)によると、96%の市町村教育委員会が「成果が認められる」と回答している。成果の内容は、「生徒指導上の成果があった(74%)」「学習指導

上の成果があった (58%)」「教職員の指導力向上につながった (50%)」が挙げられた。小中連携を進めようとする当初のねらいは「学習指導上の成果を上げるため (95%)」「生徒指導上の成果を上げるため (91%)」「教職員の指導力向上につなげるため (82%)」であった。このことを勘案すると、小中連携による生徒指導上の成果はあったと言えるが、学習指導上の成果については、想定よりも低いと言える。市町村教育委員会は、学習指導に成果が得られなかった理由として、「小中の教職員間での打ち合わせ時間の確保が困難 (75%)」「時間割の編成が困難 (34%)」などを、市町村教育委員会が小・中連携の取組の課題として挙げている。

本校も、校区の小学校と中学校と生徒指導上の連携に取り組んできた。また、夏の科学研究の取組として、小・中学生が校区の小・中学校の理科教諭に親子で相談する「小中合同科学研究相談会」を行ったり、夏休み中、小学生が中学校の理科室で科学研究に取組み、中学校の理科教諭から指導を仰いだりするなど、部分的ではあるが、小中連携を意識的に推進してきた経緯がある。その一方で、学習指導上の連携についてはこれまで十分に取り組んできたとは言えない。小規模校だからこそ9年間の子どもの学びと、その見通しを捉えた上での指導ができるかと考えると、これまでの生徒指導や夏休みの科学研究と同様に、学習指導上の小中連携の拡充発展も必然性を帯びてくる。小学校から中学校へと残らずすべての児童が進学すること、また、その児童数も少人数であり、一人ひとりの子どもに目を向けることができるというメリットに着目し、校区の教師が協働して、9年間の子どもの個の学びをつなげる小中連携の在り方について検討した。

(2) 校区における小中連携の現状

本校は、平成24年度より、多治見市の指定を受けて、以下の指針の下、「南姫校区小中一貫教育実践委員会」が立ち上げられた。第1部会に関連して、以下のような具体的な活動を提案し推進してきた。

<p>【小中一貫教育指針】 地域と共に伸びる南姫小中学校 基本的な学習習慣・地域に学ぶ総合学習・地域交流と地域貢献 校区の実情に応じて、「めざす子どもの姿(9年間を貫く児童生徒目標)」を各部会で設定し、そのために必要な指導内容と方法を系統化し、9年間一貫した指導を行う。</p> <p>【部会とそれぞれの取組内容】 第1部会(基礎・基本学習部会) ○「授業の基本姿勢(話し方・聞き方)」段階表を用いた学習指導を、各校の組織(学習指導部会・研推等)を中心に提案・実践・評価する。 ○脳活やスキルアップ活動を実践し、その成果を交流する。 ○家庭学習の確実な実践を図る。一保護者の協力を得て、学習環境(正しい生活・学習時間)を生み出し、学力向上を実現する→2極化の解消 ○読み切り図書の値打ち指導を行い、自発的に読書に取り組みめるように指導を重ねる。 読み切り図書とは、多治見市が指定する各学年13冊の図書をすべて読み切る活動。達成できた児童には、多治見市から認定証が送られる。 ○脳活・スキルアップ学習の効果や朝読書・読み切り図書読破の効果を検証していく(小中の教務主任が分析)</p> <p>第2部会(南姫ふるさと学習部会) ○「総合的な学習の時間」の連携・生活科と合わせて9年間の計画を一覧表にしたのち内容を整理。 ○地域行事等への積極的参加と協働したボランティア活動 ○30区運動会への小学生の積極的な参加→中学生生徒会執行部による参加種目の紹介 ・地域防災訓練への参加 ・朝ちよぼ(中学校生徒会の活動)毎月5のつく日にあいさつ運動を兼ねて通学路清掃活動(ゴミ拾い)を小学生も行う。 ・30区姫川リバーサイド清掃活動(中学生が参加している地域行事)に小学生も参加。 ○地域で活躍することもづくり(南姫花いっぱい運動) これまで各学年で取り組んできている花作りの活動を地域貢献活動として位置づける。 例)育てた花をふれあいセンターにとどける。など</p>

小規模校(本校のように、小学校の児童がすべて中学校に進学するような小規模校)で取組可能な、児童の学習にとってメリットのある連携モデルの1つをここでは提案する。南姫小学校の児童は、全員、南姫中学校へ進学する。小規模校は、教員の入れ替わりが激しいが、子どもは、9年間、同一の校区で過ごす。なお、本校と同中学校区にあるA小学校(平成25年度児童数653名)からも南姫中学校に僅かながら毎年10名程度進学している。

そこで、本校のように、児童全員が校区の中学校に進学するような小規模校で、子どもの9年間の学びを取組可能な、児童の学習にとってメリットとなる連携スタイルの1つのモデル提案に向けて実践を進めた。先述した小規模校ならではの校内研究の在り方を、校区の小中連携の授業改善にもあてはめて考えることができるのではないかと。児童生徒の理科学習が小中でスムーズに移行していけるように、校区の小・中の合同

理科部で、授業に関する指導事項で系統化していける事を検討し、それを発端として他教科への汎化を目指した。

(3) 小中連携試行実践として ～自主的な授業合同研究会～

次に、中学校区で9年間を見通し、子どもたちにどのような力を育まねばならないか、また教科の役割としての理科授業ではどんなことを大切にすべきかを検討する為に、自主的な小中授業研究会を企画し、公開授業後、小中合同研究会を開催した。

【小中授業研究会の目的】

- ① 校区の小中学校に所属する職員の9年間で子どもを育成する意識の醸成
- ② 南姫校区の子どもに育成すべき資質能力の捻出
- ③ 育成すべき資質能力に係る小中における教科の役割の明確化と重点の表出

以下は、小中理科教諭の共同による自主的な授業合同研究会の様子である。

- C1: 話す子の伝えたい意識、相手意識が弱いと思うんだよね。中学校に上がってきても。南姫の子は、言われたことはきちんとやるんだけど、自分から情報を取りに行ったり、だれかと関わったりすることが弱いよね。そこところは、中学校でも課題になっていて、もう少したくましさが必要とするじゃないかなと思っているところです。授業でも必死になって鍛えるんですけど、今日の小学校の授業のように1人だけでやる実験があったときに、1人だと心配なときがあるので、仲間に自由に開けるという場がある程度保障され、だけでも、自分でチャレンジしなければいけないというような、そういう個と仲間が上手に入り組みながらもっと個々をたくましく育てていかなければいけないかなと思っているところです。
- E1: この学校の子は分かりやすく、指導したことはできる。だから、できていないことは指導していないこと。そういう風に考えていくと、こういうことを指導していかなければいけないという教師の指導の指標が分かる。
- C2: しかし、中学校は、同校区の他のN小学校からも進学してくるので、そのN小学校の子たちの色が出てくるんですよ。N小学校の子たちは前に出れるんです。困った時にでも前に出れるんです。姫の子は、前には出れずに横を見るんです。横を見て一歩出れるか。これでリーダーの子とか、勉強ができる子が出ると安心して出れるのですが、自分で決めて、自分で前に進むということに南姫の子には、弱さがある。N小学校の子は、前に出てくる勇気があるんですよ。物事を変えていこうか、そういうところはM小学校とN小学校がフレンドして、学ばしてもらっている。逆に、物事をきちんと聞いて、きちんとやるという南姫小学校のよさを、N小学校の子に教えているという部分もあるんです。
- A1: 私は、今年初めてこの小学校に来させてもらったんです。私も、この学校の子は自分で考えるということに弱さを感じています。すごくまじめで、いい子だと思うんです。集会なんかも本当にきっちりやる。すごく上手。それは、先生が指導しているので、その指導されたことはやるんだけど、1番気になるのは、例えば、自分たちの生活は、自分でよくしていかなければならないですよ、給食にしても、トイレにしても、窓を開けることなどについても、自分たちの生活を自分たちでよくしていく、そういうものが欠けているのではないかと。だから、朝来たら、当番じゃなくても窓を開けるとか、トイレのスリッパが乱れていたらすぐに直すとか、係をもっとうまくつけて、自分たちの生活をもっとよくするためには何をしたらいいのっていうところをもっともっと探してやるのが、中学校にもつながっていくだろうし、考えるということにもつながっていくと思う。
- C3: 課題設定力が弱いよね。それ(普段の生活のことなど)を課題として受け取れない。言われれば課題になるんだけど、自分自身の問題になっていかないよね。それは、教師がやはり視点を与えないとわからないだろうけど、もっと自分たちの生活に課題を見出し、設定することがいるんじゃないかな。
- D1: 普段から、どの授業でも、先生が「今日はこの課題でやります。」っていうやり方ではなくて、今日はどういうことをみんなでやっていけばいいだろうとかね。どの教科でも、できるだけ今日やることを自分たちで見つけて、あるいは気付いて、どういう授業で、みんなで考えていけばいいとか、そういうスペースというかそういう授業を少しずつ位置づけていく。そうすると、前の時間で、「次にどんなことをみんな考えていけばいい。」と投げかけるなど、前の時間の終わりが大事になってくるのは、今日の授業では、たくましさということでしょうね、このグループではこうだったけど、他のグループはどうかなとか。実験が難しくなると思うけど、授業でうろうろと歩き回る子が出てきてもいいんだよね。情報を得るために。
- B1: やっぱ、そこで教師は、「あそこのグループを見てきてごらん。」と声をかけたほうがいいね。子どもたちは、「聞きたいけど、動いて聞いてはいけない。」って考えてたかもしれないから。その思いをプレイクスルーしてあげる一言をかけることが、教師の指導性といえるのではないかな。

南姫中校区の子どもたちの実態と願う子ども像について話し合ったものである。子どもたちのよさとして、「言われたことはきちんとやる。」(C1)、「指導したことはできる。」(E1)、「物事をきちんと聞いて、きちんとやる。」(C2)「集会なんかも本当にきっちりやる。すごく上手。」(A1)など、子どもの誠実さについて列挙していった。一方、課題としては、「自分から情報を取りに行ったり、だれかと関わったりすることが弱い。」(C1)、「自分で前に進むということに弱さがある。」(C2)、「自分で考えることに弱さを感じる。」(A1)といった主体性や積極性に関わる弱さがあり、克服すべき課題と捉えている教師が多い。また、本時の公開授業(第6学年「水よう液の性質とはたらき」)における子どもの様子について、「このグループではこうだったけど、他のグループはどうなのかなとか、情報を得るために授業でうろうろと歩き回る子が出てきてもいい。」(D1)と、主体性や積極性の弱さを裏付ける姿から意見が述べられた。さらに、生活面では、「自分たちの生活を自分たちでよくしていく、そういうものが欠けているのではないか。」(A1)といった、教師によって指摘されなければ自ら課題として設定することができない「課題設定力の弱さ」(C3)も克

服すべき課題として挙げられた。いずれも、普段の生活の様子や本時の公開授業の具体的な子どもの姿を基に、今後育成すべき資質能力として掲げられた。

【南姫校区の子どもに育成すべき資質能力】 キーワード：たくましさ
自分で考えて行動する
自分で前に進む力（たくましさ）自分で考える力 課題設定力
分からなかったことが書ける

次に、掲げられた資質能力を育成するために、授業では、どんなことを小中で共通理解をして指導すべきなのか、他の授業でも共通理解をして進めていくべきことにはどんなことがあるかについて討議した。例えば、情報を求めて自分から仲間働きかけるたくましい子を育成するためには、「聞きたいけど、動いて聞いてはいけない。」という子どもが抱えている思いをブレイクスルーするために「あそこのグループを見てきてごらん。」という教師による声かけが適切なタイミングで行われなければならない(B1)。また、課題設定力を育成するためには、普段からどの授業でも教師から課題を示すのではなく、前時の終わりに「次はどんなことをみんなで考えていけばいい。」と投げかけるなど、追求すべき課題について子どもたちに考えさせる場面を設定するといった授業を工夫する必要性について意見(D1)があった。また、学級の係活動をうまく活用し、「自分たちの生活をもっとよくするために何をしたらよいかを投げかけるなど、教師が子どもに視点を与えることもできるのでは」という意見もあった(A1)。



今回の小中合同授業研究会を通して、南姫中校区の子どもたちに育成すべき資質能力と、その育成に関わる、小中で共通認識して取り組みたい具体的な手立てが明らかとなった。前項でもふれたが、校内の子どもたちに対して、普段から全校の子どもたちに声をかけ、関わりをもとうとする教師の意識的なスタンスや行動を磨くことが小規模校に勤務する教師には求められる。

この考え方はそのまま校区に広げて適応することができる。つまり、“校区の職員”のスタンスとして、校区の子どもたちに対して、普段から学校種を超えて声をかけ、関わりをもとうとする教師の意識的なスタンスや行動を磨くことによって、校区での9年間の学びを支える教師には求められると言い換えられるのである。また、小中合同授業研究会でも、校区の子どもを研究会での公開授業という1場面だけで子どもを理解したりその指導を検討したりしようというのではなく、子どものこれまでの学びや普段の生活との関連、子どもと参観した教師との接点や関わりも視野に入れて、広い面から、子どもの学びを捉えることが、小規模校では実践可能なのである。

小中の教師が顔を合わせて、授業における具体的な子どもの姿を語り合い、また、学校種を超えた教員同士がそれぞれの立場から考えを出し合い、練り合い、共通の目標を導き出す、そうした動きをようやく軌道に乗せるところまでたどり着くことができた。

今回明らかにされたことを基にして、今後は、「育成すべき資質・能力」と教科の本質との関わりを明確にし、具体的なねらいを設定していかなければならない。また、今回育成すべき資質・能力として明確にされた内容と校区の小中学校における学校教育目標との関連を見直し、具体的な教育活動を考えていくことによって、校区の小中学校が歩調を合わせ、校区に生きる子どもたちを9年間の見通しを持って育てていくことができよう。小規模校における学校づくりの基盤となる考え方を、管理職が先頭に立って所属職員間で話し認識し共有し、教科の授業を“校区の職員”として互いに改善していく意識が醸成されるよう、今回のような実践を積み重ね、他教科への汎化を目指したい。

Ⅳ おわりに

適正規模から小規模Ⅰへの移行期にあたる小規模Ⅲに当たる勤務校で、その規模の特性を生かした開発実践に取り組んできた。本実践を通して、子どもの数が減り、現状にあった学校組織の在り方について、本校職員自身が意識し、改善しようとする意識が高まった。しかし、まだ本校には、適正規模校であった時代からの名残が学校行事や学校組織に残っている。学校行事については、地域との関わりを考慮しなかなかに削減していくことは難しい。学校組織については、現状に合ったものへと改編していく必要がある。子どもの学びを支えるための組織とはどうあるべきかを考え、まずは数多く存在する組織の統合から取り組み、教師の肩書を減らしていくことで教師個々の負担感を減らすのはどうだろうか。

また、小規模校における教師の在り方而言えば、教員全員が学年、学級を問わず、学校全体の子どもといろんな機会を利用して普段から向き合い、子どもの学びについて、広い視野から捉えようとする機運も高まってきた。その考えを広げた先に、小中連携が位置づくのであり、小規模校においては、校区の学校全職員で、9年間の見通しをもって子どもを育てていくスタンスを勤務する教員は持たなければならない。また、そのような教師の見方を、小規模校に勤務することによってより磨くことができると考える。

最後に、こうした開発実践の取組から見えてきた組織面の課題に対する3つの提言をしたい。

1つ目。本研究では、学校組織の一部の組織改編を示したに過ぎない。本校では、現存する「三部会」を、来年度、二部へとスリム化を図る方向で動き始めている。小規模Ⅲに所属する学校として、さらに校内各種委員会に目を向け、その仕組みを簡略化し、重複する教師の校務の分散化、軽減化を図ることが急務と考える。

2つ目。小規模校では、小規模校ならではの教師の成長経験が期待できる。学校全体を俯瞰する立場に立ち、広い視野で子どもをとらえる目を養える可能性がある。小規模校のある地区が今後広がる状況を鑑みて、小規模レベルの研修指定校の設置を提案するものである。これまで、研修校というと適正規模校であることを前提としていたのではないか。小規模校運営・その実践展開の先頭にたつモデル校を設置し、研究を重ねていくことが中長期的に重要な課題と考える。

最後に3つ目。小規模校では、日常の学校運営において教師が一人でも欠けることは、大きく響くことになる。多くの校務を担当する教師や管理職の出張も多く、残った教師で連携して、その状況をなんとか乗り切っている。バランス良く校務を分配できればよいが、校内教師メンバーの事情によって、一律にという訳にはいかないのが現状であろう。そこで、小規模校を抱える都市での各学校の代表によって構成される研究組織等の運営の在り方についても検討が必要ではないか。例えば、会の内容や特性によって、全学校一律に代表を立てるのではなく、小規模校を抱える中学校区からは、その校区の学校から代表1名を選出する。無論、会の報告は、その代表が校区の学校に向けて行い、そのことにより、校区内の学校相互の関わりも増える。このように、学校内の改革だけではなく、小規模校のある都市での組織を検討する必要ではないか。また、小規模校にとって管理職の存在は相対的に大きい。管理職が校内にじっくり腰を据えられる配慮を検討できないだろうか。

学校規模の視点から進めた本研究を通して、今ある学校の現状の改善に踏み出す重要性や方向性を、東濃地区をはじめ、全県下の、特に小規模ⅢやⅡの学校に向けて発信したい。そこに所属する教員と子どもたちのもてるパフォーマンスが最大限に引き出されることを願って止まない。

【注】

- ・新宅武徳・石川英志 (2014) 「小規模校における教師の力量形成に関する予備的研究 - 岐阜県東濃地区小規模校を中心に -」 岐阜大学教師教育研究第10号 pp.131 図5 参照のこと
- ・文部科学省 (2008) 「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 (答申)」 (2008年8月28日) 中央教育審議会 pp.2-3
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf

- ・ 文部科学省（2014）「これからの学校教育を担う教員の在り方について（報告）—小中一貫教育制度に対応した教員免許制度改革—」（2014年11月6日）中央教育審議会 pp.1-4
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/11/25/1353543_02.pdf
- ・ 岐阜県教育委員会（2013）『岐阜県の教育 平成25年度版』
<http://www.pref.gifu.lg.jp/kyoiku-bunka-sports/kyoikuiinkai/koho-kocho/gifuken-kyoiku/index.data/H25zentai.pdf>
- ・ 文部科学省（2008）「小・中学校の設置・運営の在り方等に関する作業部会」（第9回）配付資料3
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/038/siryo/08120806/001.htm
- ・ 文部科学省（2012）「少人数学級の推進など計画的な教職員定数の改善について～子どもと正面から向き合う教職員体制の整備～」(2012年9月6日) 公立義務教育諸学校の学級規模及び教職員配置の適正化に関する検討会議（報告） pp.38-39
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hensei/003/_icsFiles/afieldfile/2012/09/18/1325926_1.pdf
- ・ 文部科学省（2015）「公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引～少子化に対応した活力ある学校づくりに向けて～」公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引の策定について（通知）別添1（2015年1月27日）
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/01/29/1354768_1.pdf