

若手教員の内発的な授業力向上を支援する「校内コミュニティ」の構築⁽¹⁾

— 試行実践の展開と考察 —

Construction of the “In-School Community”
which Supports Young Teachers' Intrinsic Teaching Ability Improvement

伊藤智裕*・石川英志**

ITO Tomohiro and ISHIKAWA Hideshi

はじめに

若手教員⁽²⁾の力量向上、とりわけ、教育活動の大部分を占める授業の力量向上の重要性が指摘されている。しかし、若手教員の授業力向上の取組が、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、昨年度、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、若手教員の授業力向上の取組を意図的・組織的に実施しているとする学校は、56%（60校）となっている。内容は、校長（管理職）が直接若手教員を指導するというタイプが多い。また、「時間のなさ」などの理由から若手教員の授業力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、自分自身の授業力向上にとって「同僚との関わり」が最も役立ったと感じており、実際に多くの学校で行われている若手教員の授業力向上の取組(校長による直接指導)との間にズレが見られる。
- 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師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授業力を向上させていこうとする意識に個人差がみられる。

こうした現状を踏まえて、本研究は、若手教員の授業力向上の取組の課題として次の2点があると捉えた。1点目は、省察を核とした内発的な取組をいかに展開していくか、2点目は、若手教員と中堅・ベテラン教員とが、共に授業づくりを考え省察し合うことのできる関係をどう構築するか、である。

そこで、これらの課題に対して、校内の研究組織の中に「共通の問題意識やビジョンをもった教員同士が、所属する学年や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、観や技などを磨く場」としての「校内コミュニティ」を設けて、開発的な実践を試みた。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。

* 岐阜大学大学院教職実践開発専攻（教職大学院）・岐阜市立長良東小学校教諭

** 岐阜大学大学院教職実践開発専攻（教職大学院）

I 岐阜県内小学校の事例考察

昨年度、筆者らは、若手教員の授業力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。各校1回ずつの訪問であり、訪問校数も限られていることから、各校の取組の意義等を見いだすにはやや無理があるかもしれない。しかし、筆者（伊藤）の勤務校（岐阜市立長良東小学校）における実践開発の可能性を探るために、本章では、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、若干の考察をしたい。

1 調査協力校

【表1 調査協力校の概要】

	規模（平成24年度）			
	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)
可児市立B小学校	375	14	16	5(講師含む)
岐阜市立C小学校	644	22	26	6(講師含む)
岐阜市立D小学校	797	25	31	6

2 調査協力校における取組

(1) 瑞穂市立A小学校（平成25年1月22日訪問）

瑞穂市立A小学校（以下、A小学校）では、1ヶ月に1回のペースで若手教員が集まり、それぞれの抱えている悩みや実践等を交流する会を設けている。あくまでも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。発案は学校長によるものであり、実際の運営は8年目の教員（S先生）が行っている。

会のはじめにS先生からテーマ（「研究職員会で感じたことは何か、それを受けて今後の2ヶ月をどう過ごすか」）が出され、そのテーマについて交流するという形式であった。以下はその一場面である。

S先生（8年目）	A小の子どもたちのよいところ、課題は何かについて、掃除の姿や、進んで挨拶する姿、話す・聞くの学習姿勢の向上が挙げられる。一方で、自分から考えて動くことについてはまだまだ弱と感じた。昨日の会では、十分言えないこともあったが、他の先生方が同じようなことを考えておられ、ある意味では、少し安心した。
F先生（2年目）	1年生でも6年生でも同じ課題がある。それは、S先生が言ったように、自分で考えて動くことだと私も思う。一方で、指導が難しいときもあって、その学年に応じて、どこまでを求めるか、どう育てるか、自分たちの考えをきちんともたなくてはならないなと感じた（※①）。
A先生（3年目）	一面では素直な子という見方もできるけれど、でも従順で、先生から言われたことに対して受け身的にこなしていく姿があることは感じる。自分自身も含めてだが、失敗させない雰囲気があって、こちらからいろいろなことに手をさしのべすぎてしまっているところがあった。与えずぎているというか……。自分たちも行事に追われて、こうしろ、ああしろと指示をしてしまい、自分たちでじっくり考える機会を奪っているようなところもある。挫折というか、そういうことを味わわせる経験も必要だと感じている（※②）。

- O先生（講師1年目）自分も、先生方の話を聞いていて、子どものよさや課題のとらえ方は似ていると思った。ただ、自分の場合は、昨日の会でもそうだったが、課題ばかりを付箋に記入してしまう。よさがなかなか目に入らない。もっと子どものよさに目を向けるようにしたいと思う（※②）。
- MT先生（3年目）「失敗させない」ということには私も同感。でも、私自身の価値観を変えていかなくてはならないと思う。何よりもまず、どんな子どもを育てたいのかを深く考えていきたい（※①）。挨拶のことで、なかなかうまくいかない。どんなふうになれば挨拶ができる子どもになるのか、そのやり方を知りたい（※③）。
- MB先生（初任）型にはめがちな自分がある。私語なしの掃除ができた→シールをあげてほめる……この繰り返しでやっている。こういうことが大事なときもあるが、こればかりでいいのかとも思う。今日私は初任研で出張だったが、こういう自習のときに自分たちでできる子どもを育てたい。でもどうすればいいのかが分からない。手立てを知りたい。どうすればうまくいくのか知りたい（※③）。
- K先生（6年目）私がやってきたことだが、まずは型をつくる。当たり前のことを当たり前に行えるようにする。そのためには最初にほめて教えることは大事。主任のクラスをみると、自分たちできている。なぜこうなるのかを自分なりに考えてみたときに、主任のクラスは、4月、5月にきちんと教えている。それに対して、私は今この時期になっても、手伝いすぎている。給食配膳でも、何でも、手を出しすぎている。子どもたちは、「大人（教師）の手があるのは当たり前」という意識になってしまっている。まず規律をつくって、それから自律かなと思っている。それから、図工の絵について、みんな同じ絵が廊下に飾ってあるように感じる。創造性を大事にするといいつつも、書き方を教えすぎ、個性のない絵になっている。でも時間もないから効率的に、書き方を教える。自由にさせすぎるのも現状では難しい。指導と自主性のバランスに、今も悩んでいる（※④）。

若手教員たちは、テーマにそって、自分の悩みや信念を語り合っていた。例えば、2年目のF先生や3年目のMT先生は、自分自身が育てたい子ども像について再考しようとしている（※①）。また、3年目のA先生や講師のO先生は、自分自身の子どもの見方（子ども観）を見つめ直している（※②）。このように、あるテーマについて、若手教員が一同に会して対話や談話をすることは、若手教員自身の教育観や子ども観、指導観等を振り返ることにつながると言える。

一方、3年目のMT先生や初任のMB先生の発言にもあるように、やり方や手立てを知りたいと願う若手教員も数多く存在するだろう（※③）。会の中では、6年目のK先生が「まずは型をつくる。当たり前のことを当たり前に行えるようにする」や「まず規律をつくって、それから自律」といったように自分の実践を踏まえて他の若手教員に語る場面が見られた。しかし、時間的なことや、K先生自身も悩んでいる（※④）ことから、MT先生やMB先生の悩みに十分応えることはできなかった。若手教員の悩みや困り感に寄り添い、共に問題解決の道を探るためには、若手教員のみを集まりだけでなく、若手教員とベテラン教員とが一同に会する場を設けるとよいと思われる。

（2）可児市立B小学校（平成25年2月15日訪問）

可児市立B小学校（以下、B小学校）では、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（「ほぼ20代の会」）を設けている。A小学校同様、若手教員に特化した取組であり、発案は学校長、実際の運営は10年目の教員（Y先生）が行っている。

今回の訪問では、若手教員自身が、「ほぼ20代の会」にこれまで参加してきて、どのように感じているかについて語ってもらった。以下はその記録の概要である。

Y先生（10年目）	「ほぼ20代の会」は、校長先生の発案で始まった。最初は確かマナーの研修、電話応対の仕方や服装のことだったと思う。その後、実践交流会等を位置付けていった。必要感というか、参加してみて、道徳授業の参観のとき等のように、「なるほど」と思えることがあってこそ継続する（※①ア）。そうでなければ難しいと感じる。2クラス編成で、集まると、片方がいない状態にある。今日もそう。不定期だと、集まるタイミングが難しい。計画的に定例的に決めた方がいい（※②）かもしれない。
A先生（4年目）	同年齢の先生たちとコミュニケーションがとれることがいい（※①イ）。いろんなことをあまり気兼ねせずに聞ける。言いたいことも言える。それと、このメンバーで他の先生の道徳の授業を参観したことがあったが、とてもためになった。マイナス面というか、負担感については、時間が不定期（※②）なので、忙しいなと感じるときに急に集まることになることが負担だと感じるものが正直あった。
W先生（講師2年目）	他の先生の実践を聞いたり、実際に授業を見たり（※①ア）、いろんなことを教えてもらったりすることができる。特に授業を参観させてもらったことはとてもよかったと感じた。負担だと感じることはない。
K先生（初任）	私にとってはすべてが新しいことばかりで、この会は自分のニーズにあった。もともと研修好きな性格でもあるので、こうやって集まって話をするのはとてもためになっている（※①イ）。あと、この会ではないのだが、主任にきいて解決していくことも多くある。負担だと感じることはない。
O先生（3年目）	私は、特に授業を参観したこと（※①ア）がためになった。私にとっては、会でいろいろしゃべることよりも、見るのがためになったと感じられる。負担については、最初確か4月に会が多かった気がするのだが、4月はやることが多く、負担を感じたことがあったように記憶している。
S T先生（7年目）	ある程度会の形式がフォーマルになっている。（※校長先生が発案し、集合の声がかかって会が実施されているため）だから、会の方向がぶれることなく、ある意味で結論がすっきりと出る（※①ウ）ことはありがたい。雑談だと、それも大事なのだが、いろいろ話して、「それで……？」で終わってしまうこともよくあるので……。負担等については、自分は感じることもある。自分の場合はあえてこういう会を設定しなくても、分からなかったり、困ったりしたら、自分から相談しに行くし、教えてもらいに行くから。だから、あえてこのような会を位置付けなくても……と思うときもある（※②）。教科を学ぶための場にするのもできれば。
S G先生（8年目）	私は2学期からの参加だが、学級経営の提案を見たり、実践交流をしたりしたことはとてもためになったし刺激になった（※①イ）。あっ、こんなこともやっているんだと……。負担感というか、思うことは、定例の会にしてほしい（※②）ということで、不定期だと見通しをもって仕事ができないので、何曜日にやるとか決まっているといい。

この訪問では、とくに会を継続的に運営していくためのポイントを把握することができた。

Y先生の発言にもあるように、会を自発的に継続させていくためには、若手教員たちが「なるほど」と自分に引き寄せて考えることができることが重要になる。今回の聞き取りからは、

- ・実際の授業を参観すること（※①ア）
- ・実践を交流すること、コミュニケーションを図ること（※①イ）
- ・互いの悩みや困りに対する何らかの結論が出ること（※①ウ）

が会のメリットとして挙げられた。

筆者（伊藤）の勤務校でも、平成24年度当初に、校長発案によって、30代のミドル層をリーダーとして、そこに若手教員が数名所属して学級経営や授業づくり等について語り合う会が設置された。最初は数回、会が開催されたが、それ以後継続せず、立ち消えになってしまった。その要因について本校職員に尋ねたところ、

- ・会の内容が決まっておらず、雑談で終わることが多かったこと
- ・何のために集まっているかが共通理解されていなかったため、集まる必然性を感じなくなったこと

が挙げられたのであった。

会を構成している若手教員にとって、会を続ける意義やよさが実感されていないと継続しなくなる。忙しい中でも、その会を開き、語り合うと、何か自分のためになる、語り合っただけよかったと思う、そういう実感がわきあがるのが重要であろう。どれだけ「こういう会はとても大事なものですよ」、「力量を磨くには相互のコミュニケーションが大事ですよ」と校長やミドルリーダーが語っても、肝心の若手教員や支援する同僚がそれを実感できないと、会は他律的で形だけのものとなり、内発的なものにはならない。内発的なものでなくなると、継続しなくなる。学校長や担当者が異動等で変われば、いつの間にか消滅してしまうことにもなる。そうならないためには、会が成員各自の課題意識に根ざして運営され、その課題意識が成員相互で理解され、つながりあっている状態になることが理想であろう。そのように考えると、やはりまず、成員が自らの教育実践に関わって抱えている課題意識がどのようなものかを出し合い、会を企画する人や各成員同士が把握する必要がある。

また、周辺的な問題になろうが、B小学校の若手教員の声から察すると、会の開催を定期的、定例的にしたほうがよいとする意見が多いようである（※②）。若手の会と自分自身の仕事のペースとがうまくバランスがとれないことがあるからだろう。月にどの程度位置付けるかは検討の余地があるが、定期的に位置付ける方向がよいように思われる。



（3）岐阜市立C小学校（平成25年2月28日訪問）

岐阜市立C小学校（以下、C小学校）では、既存の組織である学年会を活用し、若手教員の力量向上に努めている。

この訪問では、日程上、実際の学年会の様子を参観する機会はなかったため、若手教員の力量向上の考え方についての学校長の話を伺ったり、若手教員とベテラン教員へのインタビューを行ったりした。その中で、とくに印象に残ったのは次の3点であった。

・若手教員だけを特化して育成するのではなく、若手教員とベテラン教員とをセットで育てること。

・会にはテーマがあることが大切。そして、そのテーマが必然性のあるもの、会の成員にとって切実な願いに根ざすものにする。

・会のスタートはできるだけ全員揃ってからにする。ただし、途中での出入りは自由。

1点目は、学校現場でこそできることである。若手教員の公的研修にベテラン教員が参加していることはほとんどない。表2で示してみたが、若手教員とベテ

【表2 若手教員とベテラン教員のよさ・課題】

	若手教員	ベテラン教員
よさ	・技と韻を受信・更新する感度のよいアンテナ	・経験に裏打ちされた洗練された技の引き出しと識見・判断力
課題	・技の引き出しや実践知が乏しい	・実践のパターン化、日常のルーティン化の上に安定

ラン教員にはそれぞれのよさがあり、課題がある。しかも、若手教員の課題にベテラン教員が対応でき、逆に、ベテランになるにつれて失っていった面を若手教員が備えている面もある。互いのよさを交流し合うことに大きな意味があると考えられる。したがって、世代の異なる若手教員とベテラン教員とが一同に会して学び合うことは、共に自分自身の技や観を磨いていくことにつながる。

2点目は、会の継続的な運営にかかわる。会の成員にとって必然性のあるテーマについて対話や談話を行えば、成員の参加のスタンスはより内発的なものとなり、その学びも大きくなる。先のB小学校Y先生の発言『「なるほど」と思えることがあってこそ継続する』にもつながる。

3点目は、途中で抜けたり、途中から入ってきたりすることに関して、個人の判断を尊重する柔軟性を会にもたせることである。個人の抱える仕事との両立やバランスを図ることができる。負担感も少なくなり、会の継続にもつながる。

B小学校とも共通するが、やはり、会が成員各自の課題意識に基づいて運営されていることが不可欠であろう。それに加えて、メンバー構成については、若手教員とベテラン教員とが混在していたほうがよいこと、また、多忙化との絡みから、参加に関して、個人の状況に応じてその裁量に委ねたほうがよいこと、いつでもメンバーの自主的な参加に開かれた場として認知されることが重要であることを学びとることができた。

(4) 岐阜市立D小学校 (平成25年3月8日訪問)

岐阜市立D小学校 (以下、D小学校) も、C小学校と同様に、既存の組織である学年会を活用し、若手教員の力量向上に努めている。

C小学校訪問と同様に、若手教員の力量向上の考え方についての学校長の話伺ったり、若手教員・ベテラン教員へのインタビューを行ったりした。C小学校と共通する点が多く、若手教員とベテラン教員とをセットで育てることや会にできるだけ必然性をもたせることを大切にしていた。新たな視点として学んだのは、「思い切ってやろう」、「自由にやろう」、「新しいことをやろう」といった発想を大事にするということである。このことは、会に創造性をもたせるということになろう。若手教員とベテラン教員が入り交じる多様なメンバーが、自分たちのビジョン (例えば「子どもにとって充実感のある授業づくり」) の実現に向けて、新たな取組に挑戦していく、会がそういったスタイルになるということである。このことは、メンバーに目標が共有されることにつながり、まさに内発的な授業力向上の取組になる可能性を大いに秘めていると捉えた。

以上4校の訪問調査で得られたことを、勤務校への導入の可能性も視野に入れつつ集約すると、次のようになろう。

- 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。
- 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)。
- ③ 若手教員とベテラン教員とをセットで育てること。
- ④ 目標や課題解決の見通しをもち、共有しようとする。
- 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。

II 「校内コミュニティ」の構築と運営のビジョン

「はじめに」において、若手教員の授業力向上の取組に関わる現状を4点挙げた。そして、それらを踏まえて、若手教員の授業力向上の取組として省察を核として内発的に展開するにはどうすればよいか、また若手教員と中堅・ベテラン教員とが、共に授業づくりを考え省察し合うことのできる関係をどう構築するかを2点を研究課題として位置付けた。

本章では、上記の課題を究明するための「校内コミュニティ」の構築と運営のビジョンについて、I章の岐阜県内小学校の事例考察も踏まえて論じることとする。

1 「校内コミュニティ」の意義

研究課題の1点目「省察を核とした内発的な授業力向上の取組」は決して容易なことではない。なぜならば、省察とはこれまで形成してきた自らの知識や技術、さらに観や信念までも振り返り、問い直し、再構築を図ろうとすることである。自分の授業を見直すことは勇気のいることであり、あの授業は思い出したくないというときもよくある。自己防衛的になることもある。また、授業をじっくり振り返り、教師としての自分を見つめ直す時間がなかなかとれない場合もある。たとえ授業を振り返ったとしても、自分自身がこれから何を行っていくべきか、その見当がつかないこともある。こうした意味において、省察を核とする内発的な授業力向上の営みを、若手教員が個人としてモノローグ的に行うことは決して容易ではなく、だからこそ、学校の同僚や管理職の若手教員への関わりがきわめて重要になってくる。

昨年度、筆者らが行ったアンケートの結果からも、若手教員が学校という場こそ自分自身の成長の中核だと実感していることが明らかになった。佐藤(2009)も「教師は決して一人で成長することはない。(中略)学校が『同僚性』を基軸として組織され運営されているとき、学校ほど教師の学びと成長にとって好適な場所はない」と述べている。

このように考えると、若手教員の授業力向上の取組をめぐる、二つの研究課題「省察を核とした内発的な取組をいかに展開するか」と「若手教員と中堅・ベテラン教員とが、共に授業づくりを考え省察し合うことのできる関係をどう構築するか」とは決して別々のものではないと言えよう。すなわち、若手教員と中堅・ベテラン教員といった世代を超えた教員同士の学び合う関係を作っていくことが、若手教員の省察を核とした内発的な授業力向上に欠かせないということである。それでは、学校の中で、世代を超えた教員同士の学び合う関係を構築していくにはどうすればよいのだろうか。秋田(2012)は、教育社会学者のハーグリーブスの論を援用しながら、学びの場として学校が機能するかどうかは、教員間の関係性によるところが大きいとして、教員間の関係が固定化や固着化せず、目的に応じて柔軟に協働し合う関係が形成されていることが重要だと述べている。

そこで、研究課題を究明するための方策として、「共通の問題意識やビジョンをもった教員同士が、所属する学年や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」を機能させることを提案したい。「校内コミュニティ」の立ち上げと運営を通して、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授業力向上を支援していく。

2 「校内コミュニティ」の構築にあたって

(1) 校内コミュニティの質

校内コミュニティの目的は、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授業力向上を支援することであり、それを実現するための場として機能することが期待される。ここで重要になるのが、校内コミュニティの質、すなわち、共通の問題意識やビジョンをもった教員同士が行う対話や談話の質である。私的な会話をしたり、単なる事務的情報を交換し合ったり

することにとどまるのではなく、授業構想をめぐって具体的に意見や助言を出し合ったり、子どもの学びの意味や教師の指導方法についての見方や考え方を語り合ったりして、共に授業づくりを考え合う、その質の在り方が校内コミュニティの質を決めると言えよう。

秋田 (1997) によれば、一般的に授業づくりの過程には、「教材理解」「翻案 (※教えようとする内容を子どもがどのように学んでいくかの道筋を考えること)」「授業実施」「省察」の四つの過程がある (図1)。「翻案」「授業実施」「省察」の三つの過程においては、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。

「翻案」の過程では、若手教員よりも中堅・ベテラン教員の方が、教えようと思う内容を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、授業時の発言方法やノートの取り方等に関する学習規律の指導の効率性や確かさ、子どもの理解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、若手教員よりも中堅・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問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。

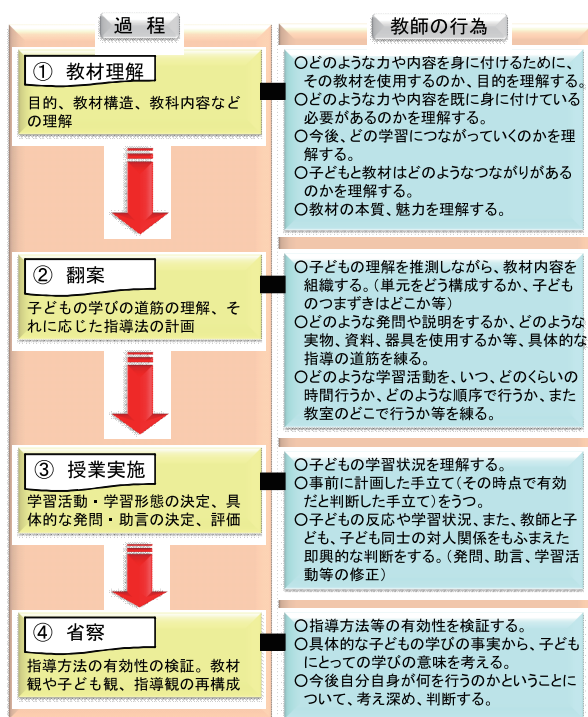
一方、若手教員は、他者から貪欲に学ぼうとする意欲が高く、指導技術や指導観・子ども観・教材観を柔軟に再構築しようとする。

したがって、校内コミュニティにおいて、若手教員と中堅・ベテラン教員が、それぞれのよさを相補的に発揮して、授業づくりを考え合う対話や談話が促進されれば、若手教員の授業力向上の大きな一助となるはずである。

(2) 校内コミュニティの構築

本来は、校内コミュニティが自然発生的に生成することが理想的であろう。しかし、学校には、学年会や教科部会という既存の組織があり、教師はそうした場で学級づくりや授業づくりの対話や談話を行ってきた。あえて「校内コミュニティ」という新たな組織を立ち上げなくても、授業づくり等の対話や談話を行うことは可能なのである。したがって、コミュニティが自然発生的に生成する必然性は弱いと言えよう。

しかし、質的な面で考えてみよう。例えば学年会で日常的に気軽に学級づくりの対話や談話を行うことができる反面、学びたい教科を専門とする教員がいない場合もあり、教科の本質に立って授業づくりの対話や談話を行うことはなかなか難しい。さらに、2~3名という少人数 (小学校の場合) であることから、子どもに対する見方や考え方の幅が広がりにくく、固定化してしまう可能性もある。一方、教科部会では、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や談話を行うことができるだろう。しかし、学年会同様に、小規模化が進行しているため、子どもがどのように学んでいくか、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 (翻案) については制約があるだろう。



【図1 授業づくりの過程】
(秋田 2012) を基に一部修正

そこで、勤務校では、校内コミュニティをあえて意図的なグループ編成のもとに設定することにした。その際に、トップダウンにならないように、岐阜県内小学校の訪問調査で得たことも踏まえて、

- ① 一人ひとりの教員の自己課題は何か（自己啓発面談の活用）
- ② 若手教員はどんなニーズをもっているか
- ③ 年齢構成のバランスはどうか

の3点に配慮してグループ編成を行うようにした。

3 「校内コミュニティ」の継続的な運営にあたって

訪問調査でも明らかになったが、校内コミュニティを継続的に展開していくためには、それを続けることの意義やよさが教員自身に自覚されている必要がある。若手教員にとっても、中堅・ベテラン教員にとっても、何らかの学びがあり、語り合っただけという実感があることが何よりも重要である。

また、学校の多忙化の問題があることも考慮しなければならない。前稿⁽¹⁾において、若手教員を取り巻く環境として、中堅層の減少によって若手教員とベテラン教員に二分される傾向がさらに進展すると予想されることに言及した。若手教員、ベテラン教員共に求められる役割やこなさねばならない仕事が増加し、多忙化が一層進展している状況がある。また、小学校の場合、女性教員の占める割合が比較的高く、家事・育児の主たる担い手である女性教員は男性教員に比べて帰宅時間を早くせざるを得ない面がある。校内コミュニティが多忙化に拍車を一層かけることにつながらないように“仕掛け”を考えていかなければならない。

以上を踏まえて、校内コミュニティを継続的に運営していく段階において、次の3点に留意することとした。

- ① コミュニティに所属するメンバーが、学年や教科が必ずしも一致しないところでも「成果」を共有することができるように、各コミュニティにビジョン（コミュニティのメンバーの課題意識とつながる課題解決の見通しやそのための方法、メンバーで目指す目標等）をもたせるようにする。ビジョンを模索するプロセスを大切にし、時々、そのビジョンの問い直しや捉え直しをする。
- ② コミュニティに所属するメンバーが気軽に本音で対話や談話ができるように、コミュニティに柔軟性（移動の自由、場所の自由、時間の自由）をもたせるようにする。
- ③ コミュニティのメンバーがビジョンに向かって授業力向上の取組を内発的に推進できるように、気軽な授業公開（指導案無し、軽装、短時間等）やそれに基づく対話や談話を促したり、各コミュニティの取組状況を研究推進だよりの発行によって知らせたりする。

III 勤務校における「校内コミュニティ」の事例考察

1 「校内コミュニティ」のグループ編成の実際

まず、4月初めに、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。

次に、4月下旬に、若手教員のニーズの把



握を再度行った。特に若手教員は、経験年数が少ないため、自己啓発面談で聞き取った自己課題がそれほど深い課題意識に基づいていない場合が多いと考えたからである。筆者（伊藤）自身が、1年目から6年目までの若手教員および本校に赴任したばかりの教員に直接聞き取りをし、自己課題の確認をしたり、同一学年の教員と同じグループに所属したいか、同一教科の教員と同じグループに所属したいかについて尋ねたりした。最後にグループの年齢構成のバランスを考え、次の四つのグループを編成した。

【Aグループ】

学年	名 前	教科	今年度の重点	年数
3	K. H	図	思考・判断を繰り返す、もっとつくりたい	1
4	K. E	算	計算技能の定着、困り感を抱える子どもへの指導	4
4	E. S	国	筆者の表現技法やそのよさを活用して読み取る、論理的に表現	4
4	M. Y	社	方法知を身につけさせたい（情報収集力）	12
6	O. S	家	学んだことを生活に生かす	1
6	M. T	図	「思考力」「判断力」、よりよい表現を思考・判断する部分に力点	14

【Bグループ】

学年	名 前	教科	今年度の重点	年数
1	N. T	生	日常生活とのつながり	8
1	M. T	体	記録向上、運動の楽しさ	7
5	U. T	社	「思考力」「判断力」、社会参画	16
5	S. H	理	「思考力」、壁を乗り越える	11
6	K. Y	算	「数学的な思考力」	9
6	T. M	体	勝敗、喜びの実感、2極化への挑戦	9

【Cグループ】

学年	名 前	教科	今年度の重点	年数
2	O. S	道	表現力、実態把握	7
3	U. T	道	生き方についての考えを深める、「話し合い」	19
3	T. D	社	考え表現する、小集団	11
3	H. K	国	「話す力」、単元の開発	5
4	T. N	算	数学的な表現力の質の向上、学び方	9
6	H. T	理	科学的な思考力、考察場面、考えることが楽しい	7

【Dグループ】

学年	名 前	教科	今年度の重点	年数
1	O. A	算	筋道立てて考える、活用、価値付け	16
1	M. H	国	書く、表現	4
2	I. Y	国	読んで自分の考えを書き切る	13
2	T. H	音	音楽のよさ・面白さ、思いや願い+共通事項を基盤にして表現力	2
特	A. T	特	主体的に判断・行動、実態把握	12
5	A. R	音	音の重なり・思いや願い+共通事項を基盤にして表現力	16

結果として、Aグループには若手教員がやや集中し、B・Cグループには中堅教員がやや集中することとなった。

2 「校内コミュニティ」の運営の実際

(1) 活動の初期の様子

校内コミュニティの場は、月1回の研究推進委員会の後に60分程度の時間で定期的に位置付けられている。5月時点で2回行われたが、第1回は、どのコミュニティも自己紹介やコミュニティのビジョン決定、コミュニティの名称決めを行った。その概要は表3のようである。

【表3 各コミュニティの名称とビジョン】

グループ	コミュニティの名称	コミュニティのビジョン
A	モリモリ	子どもも先生も楽しくしっかり学べる授業づくり
B	もったの会	子どもにとって充実感のある授業づくり
C	しゃべり会	自分の思いや考えを相手に伝えきる子が育つ授業づくり
D	みんなでGOAL	思いをもって全員が目標を達成できる授業づくり

ビジョンについては、やや漠然としたものが多く、課題が残ったと言える。しかし、回を重ねるうちにビジョンは変容し、より必然性のある焦点化されたものになっていくと期している。はじめからこのビジョンに向けてと杓子定規に考えるのではなく、具体的な授業の事実にあふれる中で、ビジョンを柔軟に修正発展させていくべきであるという立場に立って取組をスタートさせた。

第2回の校内コミュニティでは、各コミュニティに独自の動きがみられ始めた(表4)。

【表4 第2回校内コミュニティの内容】

コミュニティの名称	主な内容
モリモリ	若手教員2名の日頃の悩みを聞き、ベテラン教員2名がアドバイスをする。
もったの会	算数科部教員(「もったの会」に所属する9年目教員)の求めにより、模擬授業を行う。
しゃべり会	社会科部教員(「しゃべり会」に所属する11年目教員)の求めによって、模擬授業を行う。
みんなでGOAL	音楽科部教員(「みんなでGOAL」に所属する2年目教員)の求めによって、指導案の検討を行う。

若手教員の悩み相談を実施するコミュニティもあれば、模擬授業や指導案検討を実施するコミュニティもあった。以下に、「みんなでGOAL」のグループの様子の一部を述べる。

	(中略)	
T 1 (2年目 音楽科)	2年生の発達段階でどのように音をとらせていけばよいか知りたい。	
T 2 (16年目 算数)	音とりというよりは、楽しく歌いたいよね (※①)。	
T 1 (2年目 音楽科)	高学年は1フレーズずつ、低学年の子どもは、動きに気をとられてしまい、音がとりにくく、体育の授業になってしまう。楽しさ、美しさの中に「確かさ」がある。それを大切にしたいと思っています。	
T 2 (16年目 算数)	「楽しい」ってどういうこと?	
T 3 (16年目 音楽)	高学年は音の重なり、低学年はみんなと一緒に歌ったり、合奏したりすること (※②)。昔は、低学年はリズム、中学年は旋律、高学年は音の重なりだった。	
T 1 (2年目 音楽科)	前回、掲示を使いながら学習したら、つまらなさそうだった。リズムがとれない子がリズムにのって歌えるようにしたい。	
T 4 (4年目 国語)	ステップと手合わせを一時間で学習するが、難しくはないでしょうか? また、つまづきに対して教師はどんな手立てをうつか知りたい。	
T 3 (16年目 音楽)	足のステップをとることより、手の拍手のほうがレベルはやさしい (※③)。	
T 2 (16年目 算数)	子どもの気持ちを大切にしたい。「ステップを踏みたい」という願いを子どもがもてるようにしたい (※④)。指導案だからやるというようにはしたくないね。	
T 1 (2年目 音楽科)	ありがとうございます。私の課題でもあるんですけど、教師が楽しくしよう、楽しくしようと力んでしまって、どこか子どものことを忘れてしまうことがあります。ステップや手合わせが、子どもにとって必要な活動になるように考えたい (※⑤)。	
	(以下略)	

会は、T 1の若手教員(2年目 音楽)の話題提供から始まった。授業づくりの過程(図1)で言えば「翻案」の過程にあたる。

授業者T 1の意図は、「拍子の拍の流れを感じ取りながら、ステップを踏んだり、仲間と一緒に手合わせをしたりしていき、拍の流れに合わせるともっと楽しいことに気付かせる」ことであった。

まず、T 1と同一教科であるT 3(16年目 音楽)は、教科の視点から、音楽的に見た「楽しさ」について、「高学年は音の重なり、低学年はみんなと一緒に歌ったり、合奏したりすること」(※②)と述べた。後の「足のステップをとることより、手の拍手のほうがレベルはやさしい」(※③)もそうであるが、T 3は教科の視点から、低学年の子どもにとってどのような学習活動が適切なのかを共に考え、T 2の授業づくりを支えている。

一方、教科の異なるT 2(16年目 算数)は「楽しく歌う」とはどういうことなのかにこだわりをもっていた。最後の「子どもの気持ちを大切にしたい。『ステップを踏みたい』という願いを子どもがもてるようにしたい。指導案だからやるというようにはしたくないね」(※④)の発言にあるように、子どもの側に立っての楽しさを追求しようとしていた。それを受けて、T 1は、「教師が楽しくしよう、楽しくしようと力んでしまって、どこか子どものことを忘れてしまうことがあります。ステッ

プや手合わせが、子どもにとって必要な活動になるように考えたい」(※⑤)のように、授業の展開構成(学習活動)を、より子どもの側に立って編み直そうとしている。

その後実施されたT1の授業について、筆者(伊藤)は、時間割の都合上参観することができなかったが、コミュニティのメンバーのT2、T3は参観することができた。T2、T3はT1の授業について次のように語っている。

T2 (16年目 算数)	子どもたちが本当に楽しそうに活動していた。子どもたちは、先生の指示を受けて「1・2, 1・2」と言っているのではなく、自分たちで自然に声をかけていた。それを先生が見逃さずすかさずほめ、学級全体に広めていた。子どものよさをよく見ているなあと感心した。
T3 (16年目 音楽)	音楽が得意でない子どもも自信をもって取り組むことができるように、テンポをゆっくりから始めたり、先生と一緒にリズム打ちをしたりしていて、2年目なのに……という言い方はよくないけど、子どものことをよく考えている。逆に、速さや旋律の感じ、強弱等に気を付けようとする子どもは少なかった。音楽をよく聴いて、音楽を形作っている要素に気付けるようにしていく必要があった。

二人の語りから、T1が、子どもの学びをよく見つけ、広めていたことや、音楽が得意な子どもだけでなく、不得意な子どもも視野に入れて学習活動を修正していたことが伺える。

T1は、コミュニティの談話の中で、より子どもの側に立つ授業の展開構成を考え直していた。実際の授業においても、教師の都合で授業を展開していくのではなく、学習者である一人ひとりの子どもに向き合いながら授業を展開していったのである。もちろん課題もあり、全てが短い時間の中で解決するものではない。しかし、授業に対する互いの見方や考え方を磨き合う営みを継続させていくことが、遠回りのようでいて、実は力量向上に不可欠なものなのである。

一方、コミュニティのビジョン(「思いをもって全員が目標を達成できる授業づくり」)に基づいた談話はどうであろうか。記録を見る限りでは、直接その内容にかかわる話題はないようにみえる。しかし、ベテラン教員のT2の発言は、いかに子どもの思いを大切にしながら授業を進めていくかにかかわる内容である。コミュニティではビジョンをめぐる談話が行われていたのである。

今後は、校内コミュニティの談話内容と実際の授業とのかかわり、とくに授業の中での若手教員の子どもとの向き合い方とのかかわりについてより具体的に追っていきたいと考える。

(2) 新たなコミュニティの誕生

次に、校内コミュニティがきっかけとなって自発的に誕生した新たなコミュニティの取組について述べよう。

このグループは、本校赴任1、2年目の教員で構成されるグループである。もともとは職員厚生を担当するグループであり、親睦会の企画・運営等中心に活動していた。しかし、前述した四つの校内コミュニティの動きをみて、自主的に授業公開や授業研究会をやってみたいという思いが生まれ、共有され、自発的に会を立ち上げ、活動するようになったのである。

6月中旬、教職経験8年目となる生活科部の教員(T5)が道徳の授業を公開した。自主的に集まった参観者は以下の通りである。

【表5 新たなコミュニティのメンバー】

授業者	生活科・8年目 (T5)
参観者	図工科・1年目 (T6) 音楽科・2年目 (T7) 国語科・4年目 (T8) 理科・7年目 (T9) 体育科・9年目 (T10)



放課後、T5の公開授業をめぐって、授業研究会が行われた。授業づくりの過程(図1)で言えば「省察」の過程にあたる。以下にその記録(一部)を記載する。

	(中略)	
T6 (1年目 図工)	教えてほしいんですけど、「ベンチはみんなのものだからこそ大切に使う」ということを大切にされてみえたと思うんですが、最後の方にA児が長良公園のベンチの話、B児もC児も長良公園のベンチの話をしてた。なんか、みんなのものというよりも、ベンチが子どもの心に植え付けられてしまっていた気がして、1年生はどこまで求めていけばいいのでしょうか……。	
T10 (9年目 体育)	ぼくも、みんなで使う物=ベンチっていう意識があったと感じた。授業後D児に「みんなの物って何かあるのかな？」って聞いたら、やっぱりベンチって言っていた。	
T8 (4年目 国語)	でも、「みんなの物って何かある?」、「みんなのこと考えて使ったことある?」って分けて聞いていたら、自分の生活の身近な物、マジック、机、イス……って言っていたと思う(※①)	
T9 (7年目 理科)	みんなの物っていうイメージが十分できていなかったっていうこと?	
	(中略)	
T10 (9年目 体育)	動作化させたあと、しばらく……10分くらい立ったままで授業をしていたけれど、そういうことってあるの?	
T5 (8年目 生活)	あの発問は実は事前に考えていなかった。主人公がベンチにのったのはもっと遠くへ紙飛行機をとばしたいという思いからだったが、子どもたちは予想外に「ベンチに乗る」って言わなかった。みんなは乗るのはダメだと思っていた。その時点で修正をした結果が10分立ったままということになった。本当はベンチに乗るって言うと思っていた。	
T9 (7年目 理科)	子どもたちって、高いところにのぼると遠くへとばせるっていう意識はあるんだろうか?でも、こうやって授業をみていると、自分自身、ふだん、本当に子どもの発言を聞けていないって思う。聞いて、その場で判断するということがなかなかできない(※②)。	

T 5（8年目 生活） 今日はたまたまだと思う。普段は都合の悪い意見は切り落としている自分がある。それに、今日は子どもたちが口々につぶやく場面がたくさんあったけど、実は口だけ動いていた子も何人かいると思う。勢いで、分かったような感じになっていた。A児は大丈夫だったのかな……（※③）。彼は3や5の仕組みも十分に分からない。視写も苦手で、同じマスにうつすことも難しい。彼が今日の授業、分かっていたのか……。
(以下略)

取り扱った資料の内容概要は、次のようである。

雨上がりの公園で主人公たちは、公園のベンチに泥の付いた靴のままあがって紙飛行機を飛ばして夢中で遊んでいた。しばらくして、女の子がそのベンチに座り、スカートを汚してしまう。女の子とその祖母のやりとりを見聞きしていた二人は、自分たちがベンチを汚したために女の子のスカートを汚れてしまったことに気づくというものである。

授業者は、「みんなが使う物を大切にし、約束やきまりを守ること」を指導のねらいとし、授業に臨んだ。

会は授業の感想から始まったが、次第に子どもの発言をどう捉えるかに焦点が当てられていった。まず、T 6にあるように、子どもたちが、「みんなの物だからこそ、大切に使う（ベンチはあくまで一つの事例）」という意識よりも、「みんなの物＝ベンチ、ベンチを大切にする」という意識だったのではないかという意見である。このことについては、T 8が『『みんなの物って何かある？』、『みんなのこと考えて使ったことある？』って分けて聞いていたら、自分の生活の身近な物、マジック、机、イス……って言っていたと思う』（※①）と、みんなの物をベンチからもっといろいろな物へと広げていくことにつながる代案を考え、提示した。子どもの学びから、教師の指導技術について考えを深めた場面である。

次に、事前の構想通りの展開にならなかった場面について話が及んだ。授業者は、子どもたちが紙飛行機を遠くへ飛ばすためにベンチに乗ると発言すると予想していたが、実際はそうならず、ベンチに乗るのはダメであるという意識が強かったと述べた。そして、展開を修正していった（具体的には、「どうしてベンチに乗るのがダメなの？」という発問をした）。このことに対し、T 9が、「自分自身、ふだん、本当に子どもの発言を聞けていないって思う。聞いて、その場で判断するということがなかなかできない」（※②）と発言していることが注目される。これは、T 5が予想外の子どもの反応に向き合い、瞬時の判断で展開を修正していった姿に触発されて、自らを省察する姿である。また、そうしたT 9の意見を聞いて、授業者であるT 5自身も、「普段は都合の悪い意見は切り落としている自分がある。それに、今日は子どもたちが口々につぶやく場面がたくさんあったけど、実は口だけ動いていた子も何人かいると思う。勢いで、分かったような感じになっていた。A児は大丈夫だったのかな……」（※③）と、子どもの学びに真摯に向き合おうとしている。

T 5とT 9の対話のやりとりは、教師の指導技術にとどまるものではない。自分自身の指導に対する見方や考え方、つまり子どもの考えをどう聴き、どう解釈するか、一人ひとりの子どもの学びをどうとらえるかという「観」の見直しや形成にかかわる学びが行われている。今後、このコミュニティに所属する教員の授業がどのように変容していくかについて、継続的に追っていききたいところである。

会の最後に、筆者（伊藤）の方から「こうした自主的取組を今後も続けていきたいか」と尋ね、思うことをありのまま答えてもらった。（T 5以外の5名）

T 6 (1年目 図工)	ここまで考えて準備されている。 <u>自分にここまでできるか不安</u> 。それからどうしても人に見られるということで構えてしまう。自分自身が参観させてもらうことで得ることは多い。でも、 <u>図工ならやってみたいと思う</u> 。
T 7 (2年目 音楽)	私も <u>音楽なら……</u> とは思う。でもT 6さんのように、 <u>見に来る人数には抵抗感</u> は正直ある。
T 8 (4年目 国語)	私は <u>もっともっと引き出しがほしい</u> 。どんな活動がいいのか、どんなテクニックが必要なのか知りたい。学級づくりのノウハウも知りたい。公開については <u>国語に限らず、頻繁に公開したい</u> と思う。そして子どもの姿をみてほしい。
T 9 (7年目 理科)	自分のニーズはどちらかというと、 <u>理科で、「こういうところを見てほしい」というニーズがある</u> 。そのニーズに合うような取組だといいなあとと思う。
T10 (9年目 体育)	正直、 <u>公開はしたくない</u> 。でも、見て学ぶという姿勢ばかりで自分から公開して……という意識は低かったことも強く思う。本校に赴任したばかりで、正直、部研、研究授業をどうするかということに自分の意識がかなり向いていた一学期だった。気軽に見に来てほしいとはまだ言えない状態だった。



「公開したくはない」、「自分も公開して学びたい」、「自分の専門教科なら公開したい」、「重点的に見てほしい部分がありそれを公開したい」と、様々である。しかし、この取組のよさを実感して「公開したい」と表明する教員はまだいないようであった。

コミュニティが自発的に立ち上がったこと、自ら授業公開を行う教員が生まれたこと、公開授業を通して同僚が気軽に学び合う場が生まれたことは大きな成果と言える。しかし、参加した一人ひとりの教員が成果を自覚しているかどうかについては、まだまだ不十分である。これまでになかった取組をスタートさせたのであるから、性急にその成果を求めることには無理があるが、少しでもコミュニティの意義やよさを若手教員や中堅・ベテラン教員たちが実感できるようにしたい。

IV 成果と課題および今後の方向

1 現在までの成果と課題

平成25年度7月時点での成果を整理すると大きく3点である。

- ① 「校内コミュニティのメンバーからの発案→校内コミュニティの取組」というラインをつくったことで、同僚との協働による授業力向上の取組がより内発的なものとなった。
- ② 定例の校内コミュニティの取組をきっかけとして、若手教員が集まる新たなコミュニティが誕生した。そして、自ら率先して授業公開を行う教員が生まれ、公開授業を通して同僚が気軽に学び合う雰囲気が生まれた。
- ③ 授業の展開構成(学習活動)をより子どもの側に立って再構成しようとしたり、自分自身の指導技術や指導観を見つめ直したりする姿が見られるようになった。

一方、依然として次のような課題が残されている。

定例の「校内コミュニティ」の活動は充実してきたが、日常的に位置付いているとはまだ言い難い。

【要因】

「校内コミュニティ」が継続的に運営されていくためには、メンバー一人ひとりにコミュニティの意義やよさが実感されていることが必要である。現段階では、コミュニティの意義やよさが十分実感されているとはまだ言い難く、「教科部会あるいは学年部会プラスアルファ（付加的なもの）」という認識があるのではないか。

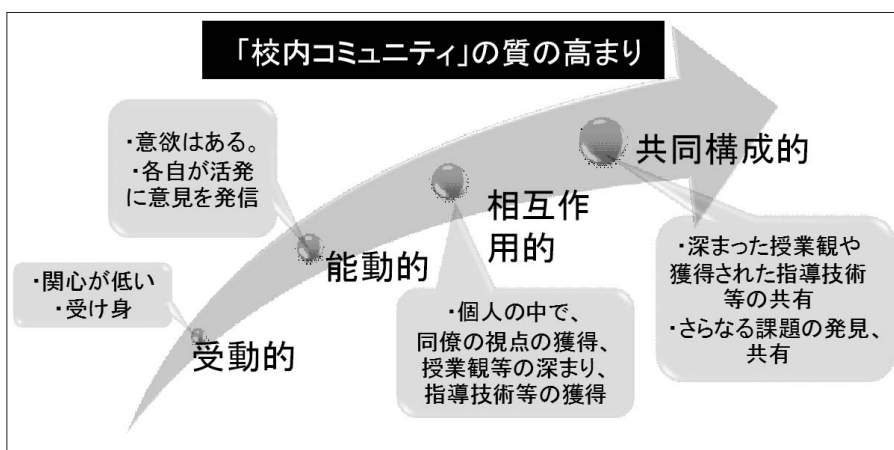
2 今後の展望

上記の課題を受けとめて、今後重要なのは、コミュニティの質をさらに高め、一人ひとりの教員にコミュニティの意義やよさが実感されるようになることであろう。

コミュニティに集うメンバーそれぞれに固有の悩みや課題意識がある。従って、何を“意義”や“よさ”と感じるかについては、その人その人で異なり、経験年数によっても異なってくるだろう。しかし、経験年数も異なり、学年も異なり、教科も異なる多様なメンバーで構成されているからこそ、共通の土台となるのは、一人ひとりの子どもに対して教員がどう向き合うかということであり、それに焦点を当てていくしかない。しかも、それは授業づくりの中核となるものなのである。

このことに関連して、先にⅡ章の2において、授業づくりの四つの過程のうち、「翻案」「授業実施」「省察」の三つでは、教職経験における熟達化とともに変化が見られることを述べた。すなわち、教職経験における熟達化過程として、教えたい内容を子どもの学びたい内容へと適切に転化できるようになったり（翻案の過程）、子どもの思考や理解を深く見届け、臨機応変に対応できるようになったり（授業実施の過程）、自分の実践した授業を子どもの学びの事実を基に振り返り、分析できるようになったり（省察の過程）していくということである。これらは、「教師が何をどう教えたか」ではなく、「一人ひとりの子どもが何をどう学ぶ（学んでいる、学んだ）か」に軸足を置いた授業づくりの力量形成に他ならない。この力量を磨くことを校内コミュニティの中核にすえて、様々なテクニックを学び合ったり、指導に対する見方や考え方を交流したりしていくことが大切である。そのために、今後は、コミュニティにおける教員の学びの様相や、その深まりをより詳細に分析していく必要がある。

また、深まった授業観や獲得された指導技術等をメンバーたちが共有する必要がある。図2は、秋田(2013)の「校内研修における教員の学び合いの高まり」を参考にして作成したものである。あくまでも一つのモデルであるが、勤務校での現段階のコミュニティの質としては、「能動的～相互作用」のあたりに位置するのではと推察される。まだ、コミュニティのメンバー全員の間で、授業観の深まりや指導技術の獲得が広がっているとはまだ言い難い。さらには、自分の所属するコミュニティ以外のコミュニティの活動状況やそでの学びの内容に関してまだ認識していない、関心をもっていない状況にある。



【図2 校内コミュニティの質の高まり】

(秋田 2012) を基に
筆者らが一部修正

以上のことを踏まえ、今後の取組を実践面と理論面の両面にわたって次のように構想している。

まず実践面では、次の2点に留意して展開することとする。

第一に、これまでの校内コミュニティの実践の中で、子どもへの向き合い方の質を高めることにつながった実践を研推だより等で紹介して学校全体を啓発したり、コミュニティごとの報告会を位置付けたりしていきたい。第二に、若手教員や中堅・ベテラン教員が校内コミュニティを通して再構築したり新たに獲得したりした指導観や指導技術等を、生の声として紹介していく。コミュニティの間で、深まった授業観や獲得された指導技術をめぐる情報交流や共有へと進んでいくことが期される。さらに、メンバー自身にコミュニティの意義やよさが自覚され、それが他のコミュニティに属しているメンバーにも広がっていくことが期される。そうしたことを通じて、子どもと向き合う授業力向上を中核にすえた校内コミュニティの質を相互に高めあっていくことができるだろう。

そして理論面では、次の2点について明らかにしていきたい。

一つは、学年会や教科部会における対話や談話と校内コミュニティにおけるそれらとを比較し、従来の教科部会や学年会では見られなかった教員（特に若手教員）の思考の枠組やその変容を分析する。そうした作業を通して、学年会や教科部会の枠組では十分に焦点が当てられてこなかった内容を明らかにし、第3の教師の対話・談話の場と言うべき校内コミュニティの意義やよさを実証的に明らかにし、そこから学年会や教科部会の在り方の再構成にもつなげていきたい。もう一つは、校内コミュニティにおける対話・談話分析と若手教員による授業実践の分析との関連性である。校内コミュニティにおける若手教員と中堅・ベテラン教員の対話や談話を分析し、若手教員の学びの様相や質を明らかにする。さらに、校内コミュニティで得られた若手教員の学びが実際の授業にどのように反映されているかを、彼らの授業実践を分析することによって明らかにする。

このような基本的な展望のもとに、校内コミュニティの実践を展開していきたい。

【注】

- (1) 本稿は前稿「若手教師の力量向上についての基本的視座と今後のビジョンの構築」(『岐阜大学教育学部研究報告(教育実践研究)』第15巻 2013年)に続くものである。
 - (2) 本研究は、岐阜県教育委員会による「6年間でどの学校でもやっつけられる教師を育てる」(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。
- ・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
 - ・秋田喜代美(2012)『学びの心理学—授業をデザインする—』左右社 164—208頁
 - ・佐藤学(2009)『教師花伝書』小学館 93頁