

学校の小規模化状況における若手教員の授業力形成

— 中学校校内研究におけるコミュニティの構築と展開 —

Developing Teaching Ability of Young Teachers
In the Situation that Small-Scale School Goes on Increasing

伊藤 政之*・石川 英志**

ITO Masayuki and ISHIKAWA Hideshi

*教職実践開発専攻・恵那市立山岡中学校教諭 **教職実践開発専攻

はじめに

本稿は前稿「学校の小規模化状況における若手教員の授業力形成—メンタリングに基づく校内研究の基本構想—」（『教師教育研究』第11号 2015年）に続くものである。前稿において論じた教員が相互に教え合い学び合うメンタリング・コミュニティの構想を、筆者（伊藤）の勤務校においてその実践化を試みた。本稿では2015年の1学期間に行ったコミュニティの編成・運営等の校内研究の推進の経過について現状を報告し、その可能性と課題を明らかにしたい。

I 若手教員の課題意識や興味関心の把握

1 受動的な校内研究から主体的な校内研究へ

教員が相互に教え合い学び合うメンタリング・コミュニティを校内研究に導入・実施していくにあたり、大切にしたいこととして次の3点を、4月当初の拡大研究推進委員会において本校（筆者（伊藤）の勤務校）職員に示した。

① 協働的であること

小規模校ゆえに教科部会の成立が困難であるという物理的条件、若手教員が多いという職員構成を踏まえ、教科や経験年数などにおいて異なる立場にある教員が集まり、話し合うことによって生まれる多様な考え方や発想を大切にする。

② 日常的であること

公開授業は日々の授業実践の連なりの中であって、日常と切り離された特別なものではない。普段の授業において、工夫したり試行したりすることを積み重ね、指導観や子ども観などを磨き、その有様を互いに公開時に参観し、批評しあう。

③ 主体的であること

校内研究の問題点として、一人一人の教員が受け身になりがちであることが挙げられる。しかし、授業研究は日々の授業に生きるものである。自身の実践上の課題や関心を研究の立脚点とすることで、能動的に参画することを大切にする。

若手教員⁽¹⁾は経験の多寡や校内でのその立場からメンタリング・コミュニティにおいてメンティの立場となることが多くなると予想される。メンティは経験が浅く、知識も少ないため、より経験を積んだ年長者であるメンターからの支援を受ける立場にあり、コミュニティ内での関係性において、いきおい受動的になりがちである。そこで、若手教員が主体的に授業研究に取り組めるように、先に挙げた「協働的であること」「日常的であること」「主体的であること」のうちで、特に3点目の「主体的であること」を丁寧に扱いたいと研究主任の立場にある筆者（伊藤）は考えた。

具体的には、一人一人の課題意識や興味関心を基盤として組織を立ち上げていくという手順を踏んで、メンタリング・コミュニティを編成していくこととした。そのために、4月当初に学年ごとに所

属する教員と筆者（伊藤）との間で懇談を行うこととした。懇談において、各教員が普段の授業実践の中で感じていることを語っていく中で、各自が日頃抱いている実践上の課題や、授業づくりに関わる興味関心が浮かび上がってくるのではないかと考えたのである。また、自分一人だけでは見えていなかった観点や、意識下に埋没していた問題点に気付くこともあるのではないかと考え、一対一の面談とせず、複数のメンバーが参加する座談会形式で行うことにした。

さらに、懇談において「実践上の課題は何か」と問われ、その場の思いつきで発言したり、上滑りな雑談にとどまってしまう事態も想定されるため、懇談に臨む前にあらかじめ簡単なメモ書きをしておいてもらうことにした。メモ書きの際に課題や興味関心の方向をある程度具体化できるように、「実践上の課題や悩み、関心100例」⁽ⁱⁱⁱ⁾ という資料を筆者（伊藤）の側で用意し、参考にしてもらった。

2 第2学年における懇談

第2学年は、学年主任を務める筆者（伊藤）、A組担任のN.T教諭とD組担任のO.S教諭の三人である。懇談前に二人がメモ書きしてきた「実践上の課題や取り組んでみたい授業像」は以下の通りである。

氏名	教科	実践上の課題や取り組んでみたい授業像	経験年数
N.T	社会	習得した知識を活用して1時間話し合う授業。	3
		社会の学び方の確立。	
		習得と活用を意図した単元計画。	
O.S	英語	生徒の評価。一つ一つの授業で付けたい力が付いているかを見られるように。	2
		積み上げてきた力の差をどうフォローするか。	

この懇談では、N.T教諭は実践上の課題や悩みとして、習得と活用を意識した授業展開の在り方を挙げた。一方、O.S教諭は生徒の自己評価も含めた評価の方法と生徒個々の学力差を悩みとして挙げた。ここではO.S教諭の課題や悩みを中心に、懇談の記録の一部を記載する。

O.S 最近はこの時間で付けよう、付けたい力っていうのをある程度明確に、英語で文法覚えるでも、それを使って会話するでもいいんですけど、っていうのを意識しているんですが、(中略) すごい嫌な言い方をすると投げっぱなしになっているっていうのを授業していて、感じていること、あります。(中略)

N.T 僕は最後にまとめを書かせるんですけど、毎時間毎時間。去年ちょっとやったのが、毎時間、この授業ではこれを評価しようっていうのを決めておいて、技能であるとか思考であるとか(観点を)決めておいて、で、毎日集めるんじゃなくて単元が終わったらノートを集めて、ばーっと見て行って評価するっていうことはやりましたけど。(中略)

O.S でも僕、生徒の自己評価、あんまり好きじゃないんですよ。生徒が「よくできた」「5」とか付けて、それこそ例えばテストで80、90取るやつが「ちょっとできなかった」「3」、20、30点ってやつが「よくできた」「5」みたいな…。(中略)

O.S 英語とか数学とか多分あると思うんですけど、もうスタート地点の生徒の積み上げ能力的なのが非常に大きく左右される教科だと思うんですよ。

N.T 確かに…!

O.S すごい単純に、英単語の例えば「school」とか「brother」を覚えていない中3とかをいきなり持ったときに、何やろうが苦しいっていうのは言い訳にしかならないですかね。(後略)

O.S教諭は、一単位時間の中で生徒に身につけさせたい力を明確にして指導することを大切にしたいと思いつつも、一人一人の生徒の事前のレディネスや、知識や技能の定着状況をどのように測ったらよいかという評価の方法について苦心し、模索している様子がうかがえる。また、生徒が行う自

己評価に対しては否定的な見解も示している。語彙力が不足している生徒への対応の仕方も含め、子どもの実態をどう捉え、指導に生かしていくかが今年度の実践を行っていく上での鍵となると思われる。

3 第3学年における懇談

第3学年は教職経験35年目のベテランM.Y教諭が学年主任を務める。他の教員はA組担任のM.K教諭である。懇談前に二人がメモ書きしてきた実践上の課題や取り組んでみたい授業像は以下の通りである。

氏名	教科	実践上の課題や取り組んでみたい授業像	経験年数
M.K	英語	単元の出口の設定。毎時間の課題設定。	3
		毎時間の評価の在り方。	
M.Y	理科	話し合い活動による「分かる」授業。	35
		時間に見通しを持った実験、考察の展開。活動時間にめりはりを持たせる。	

ベテランのM.Y教諭は懇談の中で、教え込みになりがちな授業スタイルからの転換を課題として挙げた。M.K教諭は単元を通して付けたい力を踏まえた一単位時間ごとの授業の設定を課題として挙げた。ここではM.K教諭の課題や悩みをめぐる懇談の記録の一部を記載する。

M.K 僕はですね、教科専門的な、そっちの方なんですけど、(中略)その単元を見据えたそれぞれの一時間単位の授業の設定ですね。そこが自分は本当に毎回毎回その場その場で考えちゃうことが多いので…。

筆者 細切れになっちゃう感じですか。

M.K そうですね。どうしても。一応、単元の出口は、自分の中で毎回毎回見通しは持っているんですけど、それが上手くつながらないというか、せっかく毎時間毎時間あるもんで、英語で言うとやっぱり終末の活動は「書く」とか「実際にスピーチする」とか、割と結構大がかりって訳じゃないんですけど、そのLESSONで付けたい文法を全て用いてのトータル的なやつだもんで、そこが上手く生かされると、その終末もきつといいものに、子どもたちも一生懸命頑張れるのかなって…。(中略) LESSON 2からは新しい3年生の文法が出てくるので、そこからは「単元カード」みたいなのを作りたい。単元でこういうことをやるよって、最初に先生が導入で見せておいて、じゃあ今、何やったのかって、英語は割と導入で子どもたちに考えさせて、実際の出口の姿をイメージさせてっていうのを最初のLESSONの導入でやっておいて、じゃあLESSONではこういうことを頑張ろうっていうのを、一つのカードみたいなので…。(後略)

M.K教諭は昨年度の実践において、単元構造図を作成しており、単元全体を俯瞰して指導に臨む重要性は十分に認識していると思われる。単元を貫く学習課題や学習活動等を設定し、その上で一単位時間ごとの役割を明確にして、指導に当たりたいというのが今年度挑戦したいことだということが懇談を通して明らかになった。また、そのために単元カードを作成するという具体的な方略も思い描いていた。単元カードは実際に作成し、子どもに活用させ、試行錯誤しながら使えるものにしていくことが必要になってくると思われる。

II メンタリング・コミュニティの構築

1 メンタリング・コミュニティの意義

学校規模の小ささから教科部会を編成することができない本校では、専門教科が異なる教員が混在した小集団(コミュニティ)で授業研究を行うこととした。このコミュニティの特性は、教職経験年数のバランスを考慮に入れながら、日常の授業実践に関わって共通の課題意識や興味関心を有してい

る教員で編成されていることである。授業力向上に向けた内発的な意欲を尊重し、「やらされる授業」「こなす授業」からの脱却を意図している。

昨年度までは国語と社会など、ある教科とある教科の教員が組んだ異教科組合せチームを編成し、授業研究を行ってきた。そうしたチームと比較して、今年度のコミュニティの特徴は主に以下の3点である。

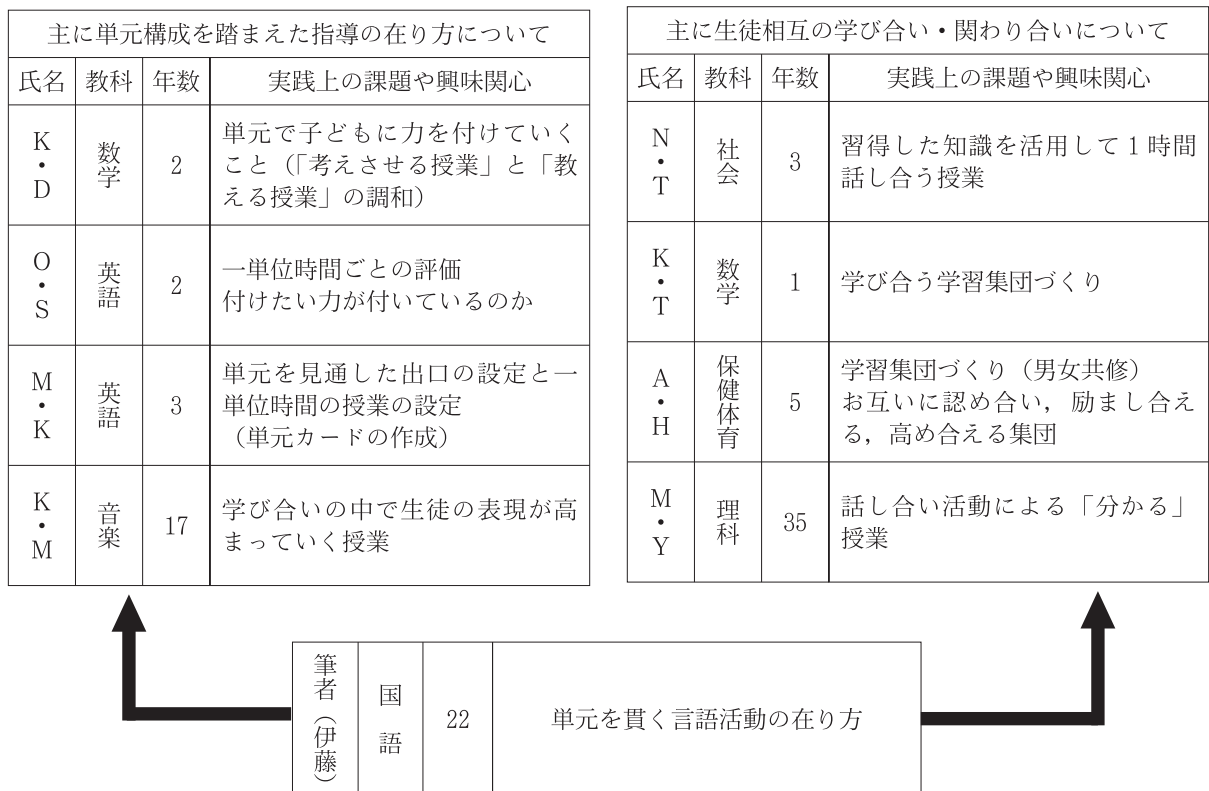
- ① 教員一人一人の課題意識や関心を踏まえ、経験年数に基づいてメンター（経験豊かな年長者）とメンティ（組織内の若年者）を配置するために、意図的な編成となる。
- ② メンターとしての中堅・ベテラン教員、メンティとしての若手教員の位置付けが明確になり、教え合い学び合う教員相互の協働性が発揮されやすくなる。
- ③ 全研や部研に限らず、定期的・継続的に会が運営されるため、研究活動が日常の授業実践と結び付いた実感のあるものとなり得る。

メンター（年長者）、メンティ（若年者）という位置付けで教員をコミュニティ内に配置するが、そこでは、教える側の立場と教えられる側の立場が固定することなく、状況によって随時入れ替わるなど、柔軟で弾力的な関係性を大切にす。子ども同様、教員も一人一人、得意なことやできること、苦手なことには違いがある。その違いを個性と捉え、各自がそれぞれの専門教科や経験などに基づいて、個性を発揮しながら協働的に学び合うコミュニティとする。

教科部会にみる「同質であること（同じ教科の教員であること）」を前提とした学びとは違った「異質であること（互いに他教科の教員であること）」を生かした、尊重した学びをコミュニティ内で展開していきたいと考え、そこにどのような教員相互の学びが展開できるかに注目することにした。

2 メンタリング・コミュニティの編成

Iで述べたように、学年ごとに実施した懇談の内容をもとに、次の二つのコミュニティ（「単元構成コミュニティ」と「学び合いコミュニティ」）を編成した。



Ⅲ 研究コミュニティ運営の事例考察

Ⅱにおいて、教員の課題意識や興味関心に基づき、校内に二つの研究コミュニティを編成したことを述べた。このⅢでは、単元構成コミュニティが1学期に行った二つの公開授業をめぐる教員の学びの様相を報告する。最初に、O.S教諭が行った公開授業についての授業研究会の記録、次に、O.S教諭の授業研究会において見出された諸課題を踏まえて行われたM.K教諭の公開授業の記録を記載する。

1 O.S教諭の授業研究会での学び合い

7月上旬、単元構成コミュニティのO.S教諭が授業を公開した。2年生の英語の授業で、本時の目標は『『もしも宝くじが当たったら』という仮定の場面について自分と相手の話を聞き合う会話活動を通して、ifを用いることで仮定の場面を想定して話せることに気付き、相づちを打ちながらスムーズな会話活動を行うことができる』というものである。

放課後、O.S教諭の授業をめぐる同じコミュニティメンバーによって授業研究会が行われた。研究会はワークショップ形式で行われ、参観を通して感じたよさや課題が書かれた付箋紙を用紙に貼り付けながら進めていった。以下にその記録の一部を紹介する。

	(前略)
M.K (3年目 英語)	(「I will」の文型の後に生徒が任意に入れる動詞として)「buy」とか「go」で書く子が非常に多かったので、まあ、こっち(授業者)がそうやって言った(例示で示した)もんでしょうがないとは思いますが、まあ中には「eat」、S1が「eat」とか…。
筆者(22年目 国語)	「eat many foods」って言ってましたね。
M.K (3年目 英語)	あとはちよくちよく、「save the money」が多かったですね。
筆者(22年目 国語)	多かったねえ。
K.M (17年目 音楽)	うーん。
M.K (3年目 英語)	「save the money」がありましたけど、何か、もうちょっといろいろなバリエーションがあるような、ヒントカード的なものがあると考えやすかったかなあ。
K.M (17年目 音楽)	「バリエーションがなかった」は私も(付箋紙に)書きました。
筆者(22年目 国語)	僕も同じで、子どもから出てくる動詞のバリエーションが少ない。これ、だから、もうちょっとこっち(授業者)で「こういうのが言えるといいな」という選択肢を出しておいても僕はいいんじゃないかと思うんだけど。「買う」とか「行く」とか「旅行する」とか「貯金する」とか「募金する」とか…。そういうのをを出しておいて、「これ以外でもいい」というふうにした方が、もうちょっと広がりが出たかなって…。
	(中略)
K.M (17年目 音楽)	「アイ・コンタクト」言っているんですか、「アイ・コンタクト」。アイ・コンタクトができてなかった理由は、書くタイミングが何か、後でもよかったのかなあと思って。もう、コミュニケーションはコミュニケーションで、こうやってやらせといて、で、後で書かせるってやってもよかったのかな。やっぱり目を見させたかったですよね。
O.S (2年目 英語)	そうなんですよね…。それはいつても、はい…。
K.M (17年目 音楽)	もう書くことに必死でさあ、目、見ずに書いとったよねえ。あれ、会話じゃないなあと思って。できれば最後まで、目を見て…。
筆者(22年目 国語)	僕も全く同じで、アイ・コンタクトがきちんとできるような活動にする

		<p>ために、プリントへの書き込みは必ず必要なのかってということもあるし、それか、もうコミュニケーション終わってから書くとかね、そういうのが必要になっていうふうに思って。小学校の国語だと割とそういうペアで交流みたいなのがある。スクランブルとかで、すごく多いんだけど、陥りがちなのが今日の授業のような感じで、とにかく「聞いたことを書く」方が大事になっちゃって、生のコミュニケーションにならない、ただ聞き書きしているだけになっちゃうっていうふうになるから。自分だったら別に書かなくていいから、とにかくどんだんいろんな人と（コミュニケーション活動を）やれっていうふうに言って、活動が全部終わってから、「じゃあ、印象に残った子、一人でいいからちょっと挙げて書いてみたら」とかっていうふうに自分だったらやるかな。</p>
K.M (17年目 音楽)		<p>そうですね。全部書く必要はなかったのかなあ。 (中略)</p>
K.M (17年目 音楽)		<p>相づちのよさが、お二人の会話（O.S教諭とM.K教諭がスキットを演示）ですごくよく分かったんですけど、でもその後に（生徒は）相づち使ってない…。</p>
O.S (2年目 英語)		<p>そうですねえ……。</p>
K.M (17年目 音楽)		<p>あれがよく分かんなくて、何で使わないんだろう、（二人の演示で自分は相づちのよさが）すごくよく分かったんですよ。分かった気がしたんですよ。全体のクラスの中でも、「うーん、分かった」という雰囲気があったのに、「はい、やってみよう」となったときに、もちろんやってるS2とかS3とかS4、あのレベルはやってた。あと全部は把握してないですけど、でも、S5、S6、S7、S8、私が見たところは、前と同じように（相づちを使わずに）進めたので、えっ？ 相づちがないよってというのは、これは…。なぜ（生徒に）落ちなかったんだろう。</p>
M.K (3年目 英語)		<p>僕は逆で、僕は自分で（演示を）やりながらも、子どもたち多分、相づちの、その、あんまり分かってないんじゃないかって。</p>
K.M (17年目 音楽)		<p>そうなんだ。</p>
M.K (3年目 英語)		<p>はい。僕は逆にそう思って。多分、それが（授業の）後半っていうのもあったし。</p>
K.M (17年目 音楽)		<p>よさと必然性が、必要性が、どうしたらよかったのかなって。</p>
筆者 (22年目 国語)		<p>(中略) 復唱、繰り返すってことの意味とかよさを子どもは捉えていないって僕は思って、そこはM.K先生と一緒に、で、何で捉えていないかっていうと、二人でやってもらいましたよね、途中で。でも、子どもに聞かなかったですよ、何にも。（演示を）やった後、先生は何て言ったかっていうと、「相手の言うこと、聞いてますよってこと。だからいいんだよ。」って、先生が（相づちの意味を）言っちゃった。ぱぱぱと。</p>
K.M (17年目 音楽)		<p>うーん。</p>
筆者 (22年目 国語)		<p>そのときに「繰り返すと何でいいと思う？」とか「どういうよさがあると思う？」とか子どもに聞くべきだったと思う。そうすると、ちょっと立ち止まりますよね、そこで。繰り返すっていうことについて。だから「繰り返すと、確かめられるからいい」とか「ちゃんと聞いてたっていうのが相手にも伝わるからいい」とかっていうふうになって、「そうだよ、じゃあ、やってみよう」というふうにならな、多少はね、変わるかなと思う。</p>

研究会は目標終了時間30分という限られた時間の中で行われたが、話題は多岐にわたった。最初に話題として取り上げられたのは、生徒が使う語彙が貧しいということであった。一人一人が自分のことを語る活動にも関わらず、同じような動詞しか使わないため、表現に多様性が乏しかった点が3人の参観者全員から指摘された。

O.S教諭は4月当初の懇談の中で「英単語のschoolとかbrotherを覚えていない中3とかをいきなり持ったときに、何やろうが苦しいっていうのは言い訳にしかならないですかね」と悩みを打ち明けていたが、そうした課題が露呈した形となった。

次に、K.M教諭がアイ・コンタクトへと話題を変えた。授業者としては、話し手と聞き手が視線と視線を合わせて会話することをコミュニケーションの姿として思い描いていたが、なかなかそうなっていなかった。このことについてK.M教諭が指摘した後、筆者（伊藤）が自身の国語の授業の経験から話をしていた。

K.M教諭は更に「相づち」について話題とした。参観者であるM.K教諭が一時的にゲストティーチャーとなり、授業者のO.S教諭と二人でスキットを行い、会話の中で相づちを打つことを示した場面に対して、参観者の間で見方が分かれた。スキットを通してK.M教諭は「『分かった』という雰囲気があった」と感じたが、スキットを行った当事者であるM.K教諭は「子どもたち多分、分かってないんじゃないか」と感じたとそれぞれ述べている。

同じ授業の同じ場面を見ても、参観者によって見方や感じ方が様々であることを如実に表している。筆者（伊藤）はこの後、M.K教諭の見方を支持し、なぜそう思ったのかを述べたが、ここでは自分の解釈は一時留保して、K.M教諭やM.K教諭がそれぞれそう感じた根拠を尋ねてもよかったかと考える。そうすることによって、子どもの様子や状況を把握する根拠や端緒をどこに置いているかということについて交流するよい機会になったのではないだろうか。

授業を参観して感じられたよさや課題の交流の後、具体的な改善策について話は移っていった。前半の話し合いの中で取り上げられた「相づち」「語彙不足のための支援」「アイ・コンタクト」が以下のように話題となった。

M.K（3年目 英語）	相づちのよさを子どもの口から考えさせる、言わせる。
O.S（2年目 英語）	子どもが何でいいのかって分かってないと（いけない）ってことだね。
M.K（3年目 英語）	そうそう。
筆者（22年目 国語）	機械的にただ「やれ」って言われても、それをやる意味とかよさが理解できていないと、すぐ忘れてしまったりとかですね、やらずじまいになってしまったりとかはありますよね。ま、これ、国語だと非常によくやる手ですけど、「これ、やると何でいいの？」とか必ず聞くので……。
O.S（2年目 英語）	改善策ですね。
筆者（22年目 国語）	あと、英語の先生に聞きたいんだけど、今日で言うと「buy」「go」「save the money」ぐらいしかなかったんだけど、もう少しバリエーション出させるために何かアイデアありますか。
M.K（3年目 英語）	アイデアっていうのはどういう……。
筆者（22年目 国語）	今回で言えば、こういうことしておけば、子どもからもっといろんな…、「I will」の後にいろんなものが出たとか。
M.K（3年目 英語）	僕は、今日の（自分の）授業でもちょっとやってみたんですけど、動詞をいっぱい出させるために、最終的に個人個人で自分のことを考えさせたんですけど、その前に、「play」だけじゃなくていろんなこと言えるよねっていう、3年生の授業だったんですけど、「他に何かある？」っ

て、もうどんどん言わせて、で、黒板にぶわーって書いて、「あ、これもいいね」「これもいいね」「これもいいね」って。たまにS9が違うこと言うので、「それ、動詞じゃないら」って言って、「動詞って何があった？」みたいな、そういう全体とのやり取りもあれば、もう配るプリントにWord Bankみたいなのを僕はよく書いて……。

K.M (17年目 音楽) 例をたくさん入れとくんですね。そこから選ばせる。
(中略)

筆者 (22年目 国語) アイ・コンタクトはいいですか。O.S先生、どうすると……。

O.S (2年目 英語) これはさっき先生が言ってくださいましたけど、確かに全部書く必要はないかと、印象に残った一人でもいいかと、ああ確かにそうだと思います。はい、だから、プリント使わない、プリント見ないのも全然ありだなと思いましたけど。
(中略)

筆者 (22年目 国語) アイ・コンタクトとか、この「Really ?」とかっていう相づちとかって、日常的に必要なスキルですよ。別にこの時間ってということじゃなくて、日常的に鍛えていけることだと……。

O.S (2年目 英語) はい、継続的にやっていきますし、今回だけじゃないんで、相づちなんていうのは言ったのは(今年度)2回目です。全然できなかったです、前は。アイ・コンタクトも言ってますし。まあ、これですね、「よさや必要性を子ども自身に言わす」。継続的に続けます。まだやっていきます。これから2学期、3学期もあるので、そこでできるようにしたいなって。O.S教諭は、学習経験の積み上げに個人差があることを悩みとして抱えていた。そこで筆者(伊藤)の方で語彙力に関して改善策を意図的に尋ね、M.K教諭に具体的な方法を自身の実践から話をしてもらった。

また、研究会の最後に、授業者のO.S教諭に話をしてもらったが、参観者から出た「よさや必要性を子ども自身に言わせる」という意見が最も印象に残ったようである。4月当初の懇談の中で、生徒の自己評価活動に対して否定的なものの方を見方を示すなど、子どもを主体に置くことにやや懐疑的な面が若干感じられたが、2学期以降のO.S教諭の授業の中で、本研究会での学びがどのように生かされるのかをメンターの立場から見守っていきたい。

2 授業研究会での学びを踏まえたM.K教諭の授業

O.S教諭の授業の2日後、同じく単元構成コミュニティのM.K教諭が授業を公開した。教科はO.S教諭と同じ英語であり、学年は3年生である。

M.K教諭はO.S教諭の授業研究会を通じた学びとして、次のように記している。

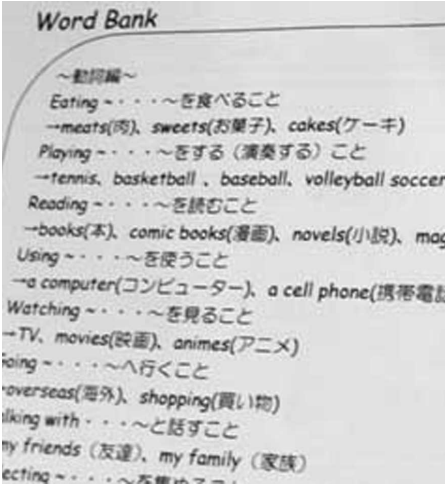
同じ英語科として大変学びの多い授業でした。特に、交流のやり方は「何を大切にするか」「何を学ばせたいか」によって工夫していかなければなりません。もう一度、自分の授業を見直したいと思います。またいろんな語彙を与えてあげることで、会話の幅が広がり、生徒たちの意欲にもつながっていくんだと思いました。

アイ・コンタクトを始めとした交流のやり方や語彙の与え方などについて、自分の授業をもう一度見直すための視点を得ることができたとしている。ここで得た視点が、M.K教諭自らの授業づくり

にどう生きていったかを見ていきたい。

本時の目標は、「make + A + B」の文型を用いて、どんなときにどんな気持ちになるのかを尋ね合う活動を通して自分の感情を伝えたり、仲間と対話したりすることにある。

O.S教諭のときに課題とされた生徒の語彙の乏しさに対して、M.K教諭は次のような手立てを講じた。

<p>1 T Okay, everyone. Next, please think about this “What makes you happy?”</p> <p>2 S えっ、無いし。</p> <p>3 T Okay? Everyone, Please look at this. (プリント裏面のWord Bankを提示した。)</p> <p>4 S 俺、意味分かんない。</p> <p>5 T 言葉をいろいろ準備しましたんで、only one, only oneです。</p> <p>6 S え、この中から選ぶの？</p> <p>7 T この中からじゃなくてもいいです。この中からじゃなくてもいいので、一つだけ決めてください。で、下に日本語でちょっと書いてみてください。</p>	 <p>Word Bank</p> <p>～動詞編～</p> <p>Eating を食べること →meats(肉), sweets(お菓子), cakes(ケーキ)</p> <p>Playing をやる(演奏する)こと →tennis, basketball, baseball, volleyball soccer</p> <p>Reading を読むこと →books(本), comic books(漫画), novels(小説), mag</p> <p>Using を使うこと →a computer(コンピューター), a cell phone(携帯電話)</p> <p>Watching を見ること →TV, movies(映画), animes(アニメ)</p> <p>going へ行くこと →overseas(海外), shopping(買い物)</p> <p>talking with へと話すこと my friends (友達), my family (家族)</p> <p>ecting</p>
--	--

「何が自分を幸せにするか」と尋ねたとき、子どもからは「無いし」とか「意味分かんない」などという消極的なつぶやきも聞こえた。これらは子ども自身が自分を幸せにする事柄をすぐには思いつかないということや、思いついてもそれを英語で表すことに困難さを感じるといったことが要因として考えられる。

M.K教諭はそんな生徒の反応を予想し、プリントの裏面に、本時の学習活動で使えるような単語をWord Bankとして位置付け、生徒が任意に活用できるように準備していた。O.S教諭の授業の際には、子どもが使う単語が限定的で、表現の幅が狭くなりがちであることが指摘されていたが、この単語の一覧を自分に合った形に応用すれば、多様な自己表現が期待できる。

実際のペア活動では「自分を幸せにすること」として、「音楽を聴くこと」「小説を読むこと」「サッカーをすること」「お菓子を食べること」「友達と話すこと」「ゲームをすること」など、子どもたちの表現は様々に展開されていった。

「make + A + B」の表現を用いてペアで学習活動を始める直前、代表の生徒とM.K教諭の間で演示を行った。この際に、O.S教諭の授業研究会で話題として取り上げられたアイ・コンタクトと「よさや必要性を子ども自身に言わせる」の2点を踏まえた指導をM.K教諭は位置付けている。

<p>8 T 今、皆さんから見つかったポイントを見せたいと思いますので、どれがいいか、ちょっと考えてくださいね。</p> <p>9 T (一つ目の例示) Hello.</p> <p>10 S Hello.</p> <p>11 T What makes you happy?</p> <p>12 S Reading novels makes me happy.</p> <p>13 T I see. (メモ書きしながら返答する)</p> <p>14 T 次です (二つ目の例示)。Hello.</p> <p>15 S Hello.</p> <p>16 T What makes you happy?</p>
--

- 17 S Reading novels makes me happy.
 18 T I see. (“I see.” と言い終わってからメモ書きする)
 19 T (違いが) 分かった?
 20 S ああ, 分かった。
 21 S 反応してる。書くタイミング。
 22 T 書くタイミング, 書くタイミング。
 23 S 「聞いてから書く」と「聞きながら書く」。
 24 T 「聞いてから書く」と「書きながら聞く」。どっちがいい?
 25 S 聞いてから書く (多くの生徒が一斉につぶやく)。
 26 T なぜ, そっちの方がいいの?
 27 S 聞いている気がする。
 28 T 聞いている気がする。さっき言った, これ (掲示物を指し示す) やね, 「アイ・コンタクト」。



O.S教諭の授業において生徒たちがアイ・コンタクトを使って会話活動ができない理由として、K.M教諭は「もう書くことに必死でさあ、目、見ずに書いてよねえ」と授業研究会では述べ、聞き取ったことをプリントに書くタイミングに言及していた。これに対して、M.K教諭は代表の生徒とともに行った二つの演示を比較させることを通して、「聞いてから書く」と「聞きながら書く」という言葉を子どもから引き出した。コミュニケーション活動の際に、どのタイミングで聞いた内容を書き留めればよいのかを子どもたち自身に気付かせることができたのである。

また、聞きながら書くことより聞いてから書くことの方にどんなよさがあるのかも重ねて尋ねている。聞いてから書くと、聞き手がきちんと受け止めていることが話し手に伝わるというよさを子どもに気付かせ、それをこの後のペア学習で生かすことにつなげていった。

このように、O.S教諭の授業研究会において明らかになった課題、その課題をめぐるコミュニティの議論から学んだことを踏まえることによって、M.K教諭は戦略的に公開授業に取り組むことができた。コミュニティの議論があったからこそ、M.K教諭はO.S教諭の公開授業から学んだことを自分の授業づくりに活用することができたのである。むろん、両方ともに英語の授業であったために、関連付けて考える、同僚の授業に学んで自分の授業に生かすことが比較的容易であったと言えようが、こうした展開の基盤となったのが、英語という専門教科を共通基盤とした教員ではなく、専門教科を異にする教員から成るコミュニティの議論であったことに留意したい。互いに専門教科が異なっても、同僚の授業について協働的に省察し、そこから自分の授業に生かすという学びのサイクルを創り出す若手教員とベテラン教員の動きを、2学期以降の実践の中でさらに生み出していきたい。またそうした展開を支える要件を明らかにしていきたい。

IV 成果と課題

1 成果として見えてきたこと

1学期終了時点における成果としては、教職経験年数に配慮しつつ、各教員の課題意識や興味関心を基盤としたコミュニティを発足し、協働性・日常性・主体性を大切にした研究体制を構築できたことである。年度当初の学級経営や宿泊を伴う研修、各種学校行事の遂行など、多忙を極めた1学期において、共通の目標・目的を持った教員が参集し、互いに授業を見合い、授業について語り合う土壌づくりに、曲がりなりにも着手することができた。複数の専門教科の教員から構成されるコミュニティだからこそという観点で授業を見合い、語り合う素地ができつつある。

英語の授業を参観して、それをめぐって、アイ・コンタクトについて音楽の教員が語り、それを契

機に、他の教員も語っていったとき、①英語の教科の本質につながるものについて論じると同時に、さらに、②他教科や自分の専門教科でも大切にしたいこと、③どの教科にも通ずる大切な内容を論じることの重要性をコミュニティ内で次第に共有していったと考えられる。

だから、語彙が少ない生徒に対応するための支援方法について国語の教員（筆者（伊藤））が語るときにも、単語力の乏しさに対応してWord Bankを用意するといった英語の授業における具体的な方策を提案すると同時に、これを自分の専門教科である国語に当てはめてみた場合どういう状況の生徒にどういう支援が考えられるかということを想定したのであった。

このように、各教科を貫いて育む資質・能力（コンピテンシー）について考えたり、自分の専門教科に当てはめてみたり、といった具合に、小規模中学校の特性を活かした多面的な授業の見方が少しずつ形成されてきたと考えられる。

また、公開授業後の授業研究会は、放課後、職員室の一隅で、コミュニティの成員がテーブルを囲んで行った。ワークショップ型討論を取り入れ、若手やベテランなどの経験年数に依らず、自由闊達にそれぞれが意見を述べ合い、授業に対する見方や考え方を相互に学び合うこともできるようになってきた。例年に比して、「職員室で授業のことについて話をする機会が増えた」という声が聞かれるようになった。これは教科指導についての考えを個人の中で閉じることなく同僚に向かって開き、協働的に授業づくりを進めていこうとする意識が高まりつつあることの表れだと思われるのである。

2 課題として見えてきたこと

その一方で、看過できない大きな課題が顕在化してきた。それは深刻化する多忙への対応である。

本研究は小規模中学校を対象に、若手教員が授業力を形成していくための校内研究の在り方を提起し、その実践を開発的にを行うことを目的としている。研究を進めていくに当たり、小規模中学校の構造上の問題点を大きく次の2点にあると考えていた。

一つは生徒数の減少に準じて教員の数も減るため、専門教科担当教員がいない、もしくは1名しかいないなどの状況が生じやすく、教科の専門性の向上が困難な状況であること。もう一つは、少ない教員数の中でも若手教員の割合が高く、従来の学校現場において行われてきた熟達教員から若手教員への指導技術や指導観の伝承が困難な状況であることだ。これらの問題点に対応する手立てとして、教科横断型のメンタリング・コミュニティの編成を研究の基盤に据えた訳だが、実態として視野から抜け落ちていた観点があった。それが多忙である。

小規模校は、教員数が少ないにも関わらず、校務分掌や校外出張の数は適正規模校と同様である。したがって、適正規模校の教員で分担する立場、役職、職務を、小規模校は少人数で担当しなければならない。例えば、本校の教職経験3年目教員N.T教諭は美化委員会担当の他に、校内の清掃活動全般、部活動全体統括、更に体育祭の運営と、きわめて多くの職務を担当している。適正規模校では、教職3年目の教員が学校全体の教育活動の主担当となること自体が少ない。若手教員であるにも関わらず、これだけの業務を兼ねていることが、若手教員の力量形成の核となる授業づくりの時間を安定的に確保することに対していかに弊害となっているかは容易に想像がつくであろう。

また、適正規模校では一つの委員会や部活動の顧問は複数の教員で担当することが一般的である。しかし、教員数に限りがある小規模校ではそれもままならない。部活動の指導を一つ例に取ってみても、大きな学校では一つの部活動に顧問教員が2～3名つくことが普通だが、本校のような小規模校では基本的に一つの部活動には1名の教員しかつくことができない。

1学期の成果として教科指導について教員が語り合う場面が増えたことを先に述べた。しかし、そうした風土を育む場となってきた授業研究会を、放課後僅か30分程度開くこともままならないほどに、授業づくり以外の種々の業務が、教員を過度に圧迫してきたことは紛れもない事実である。その事実を避けて校内の研究について論じることができないほど、校内事情は深刻化しているのである。

また、本校のように全ての学級の担任が初任者として赴任してきた教員で占められているような若手教員の多い学校は特有の問題も抱える。現在、学級担任を務めている5人の教員は、全て教職経験3年目以下である。彼らは、基本的には初任の3年間が終わると他地域や管外へと異動していく。言い換えると、本校には6、7年の中期的なスパンで在籍する教員がほとんどいないということだ。これは、校内研究の継続性や継承性の点で大きな障害であり、若手教員が多く在籍する小規模校由来の問題だと言えるだろう。⁽ⁱⁱⁱ⁾

3 今後の展望

それでは、小規模校において、教員が自らの授業力形成・向上に日常的に取り組めるようにするためには、どんな方略が必要だろうか。一つは、教育行政レベルとなるが、一人何役もこなせ、若手教員のメンターの役割をはたすことのできるベテラン教員の一定程度の配置の確保である。もう一つは、若手教員の比率が高い現状を前提とした授業研究を軸とする小規模校文化の改善方略である。本稿では後者について論じる。

非日常的に、例えば年に2回の全校研のときだけに授業づくりに正対するというのではなく、普段から授業づくりの課題や新たな挑戦、子どもの学びの可能性等に思いを巡らしたり、お互いの授業を気軽に見合ったりする日常が大切にされなくてはならない。そのような文化が学校の中に根付いていれば、短いスパンで教員が入れ替わっていくとしても、指導技術や教育観を高め合い磨き合う土壌が学校文化として確保されていることになるだろう。すなわち、多忙という抜き差しならない状況の中において、日常的に授業づくりをいかに位置付け、教員自らの力を高めていくかということが、小規模校で若手教員を育てていく際に大きなポイントになってくるということである。こうした点を踏まえ、最後に2学期の方略のスケッチを描いておきたい。

多忙化の進展という状況と、日常的・継続的な授業研究とは、本来、二項対立的なものではないはずである。授業研究は教師としての力量を高めていくために不可欠なものであり、継続して行ってこそ、実践上の課題を解決でき、自らの成長を実感できるものである。言うなれば、授業研究は、教師が教師たる所以である最も根幹となるものを育成する営みである。多種多様な業務の中で最優先されるべき仕事だと考える。

しかし、積み重なる仕事の山を目の前にして、授業づくりを後回しにせざるを得ない状況にあることも筆者（伊藤）は同僚としてよく理解できる。校務分掌などで主担当を務めている場合、まず自分が提案文書を出すなどして動き出さないと他の教員も身動きが取れず、学校全体の動きに支障を来してしまう。自分の明日の授業準備は後から自分で時間を作ってやればよいので、まず先に授業づくり以外のことから始めようとするのも無理はない。授業研究が後回しにされがちになるのも、これと同じ文脈で考えることができよう。こうした状況で指導案を書く作業は、気持ちの面で非常に敬遠したくなる。指導案の作成には時間を要するし、極論すれば指導案がなくても授業そのものを行うことはできるのである。授業づくりは自分の力量を高めるためのものと頭では理解できていても、多忙が深刻化する状況で、授業研究を足手まといに感じてしまう背景はこんなところにあるのである。

そこで、2学期はこうした多忙の状況に対応する形で、授業づくりに対する負担感を減じながらも校内で教員が相互に学び合い、教え合う機会や場面を確保していく運営の工夫・改善を行いたい。大きく次の3点を考えている。

- ① 1学期は、各教員が任意の時期に行っていた公開授業が同一週に重複したり、学期末に集中したりして、負担感を煽る状況を生み出してしまった。2学期は研究推進委員会が調整役となり、公開授業の実施時期が重複・集中しないように設定し、授業者・参観者双方の負担を軽減する。
- ② 指導案作成による時間的・精神的負担を考慮し、2学期の公開授業は指導案なしで実施する。

指導案を構成する各々のセルに文字を埋めることに多大なエネルギーをかけるのではなく、授業の構想・デザインづくりに力を入れてもらう。事前研では、指導案がなくても、「本時の目標」や「本時の『学び合い』」等について授業者が自分の考えるところを主張し、参観者がそれを理解できるように話し合う。指導案作成を廃止することによって授業者の負担を軽減する。

- ③ 公開授業は、一単位時間通しての参観を基本とするが、多忙などの事情によって始業から終業までの参観が困難な場合は、「導入時だけの参観」や「学び合い活動だけの参観」などのショート参観も可とする。これにより、参観者の負担を軽減する。

これらの改善方略は、小規模中学校の若手教員にとってその日常生活に授業研究が位置付くことを念頭に置きながら、かつ多忙化状況における負担感の増大に対処するものとして考えたものである。

そもそも授業研究は授業実践力を高めていくために行うものであり、日常の授業と乖離しては意味がない。しかし、授業の見栄えがよくなるようにと考え、ヒントカードの準備、ペアやグループでの話し合い活動の設定など、普段の授業では行っていないような仕掛けを多数用意してしまい、授業を通して得られた成果や課題を日常の授業につなげることができないような状況に若手教員は陥りがちである。また、それがために研究の非日常化が促進されてしまうというおそれもある。

研究をもっと身近なもの、常にそばにあるものと捉え、日々の授業に役立つものとしたい。そのためには教員がお互いに楽な気持ちで授業を見合えることが大切である。

指導案なしの授業研究の実施は、多忙化への対応、負担感の軽減という意味合いだけでなく、研究の日常化の考え方に符合するものであろう。同僚教員などに「今日の4時間目、ちょっと教室を覗いてもらえませんか」と気軽にお願いする授業に指導案など存在しないからである。

ショート参観も同様である。例えば、授業の導入において、資料提示から課題化までが上手くいかないと悩んでいる教員がいたとする。そこで、「導入の10分間だけでもよいので見に来てもらえませんか」と周囲の先生に依頼する。こうしたやり取りこそが、普段の授業実践の中に協働的な授業づくりが息づいている理想的な姿であり、多忙化や負担感への対処という側面を持つだけでなく、研究の日常化という考え方に合致するものだと考えるところである。

こうした改善方略の実践化を図り、その分析検討及び改善の継続的展開を進める中で、小規模校での多忙のもとにあっても同僚教員との協働を基盤として若手教員が授業力を高めうる仕組みを構築・提言したい。

(注)

- (i) 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。
- (ii) 年度始めの拡大研究推進委員会の実施を受け、研究主任として次頁以降の資料を配付した。
- (iii) 本質的には、教育行政レベルの人事の問題とも絡んでくる。この点の論究は本研究で取り扱う範囲を越えることになるが、小規模校では、一人で何役もこなせることが求められるだけに、ベテラン教員数の一定程度の確保に十分な配慮がなされなければならないだろう。

(参考文献)

- ・秋田喜代美(2012)『学びの心理学—授業をデザインする—』左右社
- ・伊藤智裕・石川英志(2013)「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」『岐阜大学教育学部研究報告(人文科学)』第62巻1号
- ・村川雅弘編(2010)『「ワークショップ型校内研修」で学校が変わる 学校を変える』教育開発研究所
- ・松木健一(2008)「学校を変えるロングスパンの授業研究の創造」秋田喜代美・キャサリン・ルイス編『授業の研究 教師の学習—レッスンスタディへのいざない—』明石書店

実践上の課題や悩み、関心

恵那市立山岡中学校 研究推進委員会



日常の授業に関する対話や、部研の企画・運営・実施を行う研究コミュニティ（小集団）は、先生方お一人一人の実践上の課題や関心を基盤に編成していきます。

そこで、下記の日程で学年ごとに実施させていただく「研究に関する懇談」の際には、先生方の授業実践や教科経営における課題意識や興味関心についてうかがいます。課題や関心といってもやや漠然としていますので、例を列挙させていただきました。これらの例を参考にしながら、ご自分が今年度の研究実践を行っていく上で、取り組んでみたい事例や挑戦してみたい授業像について、少し考えておいていただけたらと思います。本資料の末尾にメモ書きできる欄を設けました。取りまとめめたアイデアなどはそちらにご記入いただき、懇談の際にお持ちください。

また、校内研究についてもご意見やお考え、質問などがございましたら懇談の折にお気軽にお伝えください。宜しくお願い致します。

■ 懇談の日程 ■			
日	4月23日(木)	4月30日(木)	5月11日(月)
開始時刻	第4校時	18時30分	第3校時
対象学年	第3学年	第2学年	第1学年

■ 課題や悩み、関心の例 ■

基礎的な指導技術について

- 例えば板書の仕方やノート指導の仕方等、教師としての基礎的な指導技術

No.	観点の例	実践上の課題や悩み、関心の具体例
001	学習規律	学習5項目を確実に指導し、規律のある授業にしたい。
002		活動と活動の区切り目で生徒が騒がしくなってしまふ。
003		活動時間が長いと生徒の集中力が途切れがちになってしまふ。
004	教師の発話	子どもに集中して話を聞かせるにはどうしたらよいか。
005		一問一答式に陥らない、多様な考えを引き出す発問ができるようになりたい。
006		子どもの発言のよさを認め、価値付ける評価をしたい。
007		教師が喋るのではなく、子どもがたくさん発言する授業にしたい。
008		自分自身の言葉遣いを含めた教師としての生徒との距離の取り方。
009	話し方指導	「付け足し」など、仲間の意見に関わらせた発言を数多くさせたい。
010		子どもから活発に意見が出て来る授業にしたい。
011		発言の際の音量が小さい生徒に対する効果的な指導方法はあるのか。
012	聞き方指導	仲間の発言に子どもがなかなか耳を傾けないで困っている。
013		仲間の発言に反応を示すことにはどういう意味があるのか。
014		仲間の誤答や間違いを冷やかす生徒にどう指導したらよいか。
015	板書の仕方	構造的な板書ができるようになりたい。
016		チョークの色分けなど、何か決まり事や留意点はあるのか。

No.	観点の例	実践上の課題や悩み、関心の具体例
017	ノート指導	板書をするタイミングがよく分からない。
018		「こんなノートを書かせたい」という願いはあるが、どう指導したらよいか。
019		ノート指導のポイントとしてどんなことが挙げられるのか知りたい。
020		子どもに使わせるのはノートがよいかプリントがよいか、いつも迷う。
021	机間指導	ただ何となくうろろするだけの机間指導になってしまう。
022		机間指導で全ての生徒を見ることができないか、どうしたらよいか。
023		つまづいている子の支援に時間がかかって、学級全体の様子を把握できない。
024		個別の生徒に対する声かけの仕方。二つがあるのか。

教科横断的な授業力について

- 例えば言語活動の充実や自己評価、問題解決等、汎用的なスキルの育成等についての授業実践に関する能力
- 例えば学習意欲や学力・学習状況の実態把握等の生徒理解に関する能力

No.	観点の例	実践上の課題や悩み、関心の具体例
025	子ども理解	カルテや机列表等、授業づくりにつなげる子ども理解の方法を探りたい。
026		生徒の意識の流れを想定して学習過程や学習活動を位置付けたい。
027		つまづきやすい生徒に対して事前にできることは何かないか。
028	即興的営み	生徒のつぶやきや反応を大切にしながら、生徒に寄り添った授業をしたい。
029		話し合いなどを通して子どもが相互に作用するような学習活動を作りたい。
030		こちらが予想もしていないような発言が出たらどうしたらよいか。
031	学習集団づくり	ともに認め合い、高め合える子どもたちどうしの関係を作りたい。
032		学級集団を学習集団に高めるにはどんな指導・支援が必要か。
033		学習に対する生徒の主体性をどうやうた高められるか。
034	思考力・判断力・表現力	思考力・判断力・表現力等を働かせる活動を学習過程の中に位置付けたい。
035		学び合いの中で生徒の思考がどのように発展したのかを具体的に捉えたい。
036		仲間の考えに触れることで自分の考えが拓きあふられる全体交流をさせたい。
037		単語ではなく、長文で発言・表現ができる生徒を育てたい。
038		仲間の表現に学び、自分の表現に取り入れていくような学習活動を作りたい。
039	学習過程	生徒が学習の見通しを立てられるように場や環境を計画的に取り入れたい。
040		授業の導入を工夫して、生徒の関心や意欲を高める方法を学びたい。
041		知識・技能の習得を図る中間交流会の在り方を学びたい。
042		導入に時間がかかり過ぎるなど、時間配分が上手くできない。
043		ただ感想を書かせるだけでなく、もっと意味のある振り返りにしたい。
044		子どもたちの思考を深めるような発問ができるようになりたい。
045		生徒からどのように意見を引き出したらよいか分らない。
046		生徒が主役となって活躍できる学習活動をどのように作ったらよいか。
047	学習形態	ペアやグループ等、指導内容や指導目標に応じて学習形態を工夫したい。
048		ペア学習の機能や役割を詳しく知り、生徒主体の学習を進めさせたい。
049		グループ学習の機能や役割を詳しく知り、授業に積極的に取り入れたい。
050		教師が一方的に説明する講義型の授業から脱却したい。

No.	観点の例	実践上の課題や悩み、関心の具体例
068	教科経営	中期的・長期的視野に立った教科経営の仕方・在り方を学びたい。
069		今、学ばせていることと生徒の将来がどのように結び付くのか。
070		自分の専門教科における「本質」とは何か。
071	教材解釈	学習指導要領や教材の特質から単元の目標をどのように設定したらよいか。
072		教えたい事例がたくさんあるが、指導事項をどのように精選すればよいか。
073		教材研究をする具体的な手順や方法を教えてほしい。
074		単元の目標に沿った教材を開発する際のポイントを学びたい。
075		教科書を教えるような授業になっていく。教科書で教える授業にしたい。
076	単元構想	単元全体の計画を立てることが苦手なのだが、どうしたらよいか。
077		自分の教科にとって「言語活動の充実」はどんな意味があるのか知りたい。
078		単元を貫く課題を生徒にどのように意識させたらよいか。
079		単元の出口の設定と、そこへ向けた毎時間の課題設定の仕方。
080		自分が予想した生徒の姿と実際の生徒の反応にずれがある。
081	導入の工夫	本時の目標とリンクするような導入の仕方はどんな方法があるのか。
082		導入で対象提示・資料提示をする際のポイントを学びたい。

教科専門的な授業力について

- 例えば教材の価値や系統性、教材を通して身に付けさせたい力等を正確に理解する教材解釈や教材開発に関する能力
- 例えば教科固有の知識・技能の定着や教科の本質に根差した見方・考え方の育成等についての授業実践に関する能力

No.	観点の例	実践上の課題や悩み、関心の具体例
083	課題化	学習内容に応じた導入の方法のバリエーションを知りたい。
084		生徒にとって学んだり追究したりする必然性のある学習課題を設定したい。
085		生徒の発言やつぶやきから本時の学習課題を作りりたい。
086	実態把握	単元全体の学習計画や学習課題を生徒が主体となって立てる授業。
087		生徒の学習状況や関心意欲の実態を把握するにはどうしたらよいか。
088		学習過程の中の生徒どうしの関係性をどう捉えたらよいか。
089		学力差のある学習集団の中で、どこに合わせて活動を組んだらいいのか。
090	個人追究の指導	課題を追究させていく際の具体的な支援の在り方はどんなものか。
091		つまづいている生徒に対してどのように支援していったらよいか。
092		個人追究が始まってからも全く書き出せない生徒にはどう接したらよいか。
093		時間内に問題を解き終わっている生徒へはどう対応したらよいか。
094	学習過程	終末に振り返りを書かせるよりも練習問題を解かせた方がよいのでは。
095		生徒全員が「分かった」と言えるような授業の展開にしたい。
096		オールイングリッピンによる授業の実施。
097	知識・技能	教科固有の知識・技能を的確に習得させる指導の在り方を探りたい。
098		知識・技能を習得させるには授業の中で反復する機会を与えればよいか。
099	見方・考え方	教科の本質に根差したものの見方・考え方を育成したい。
100		自分の教科における思考力・判断力・表現力とは具体的に何を指すのか。

上記の項目はあくまでも例ですので、先生方ご自身の課題意識や興味関心に基づいてお考えください。取り組んでみたい事例や挑戦してみたい授業像について案が定まってきたら、下の欄にメモ書き程度で結構ですので、理由も含めて幾つか挙げてみてください。宜しくお願い致します。

----- <- 切り取り線 -----

＝研究コミュニティ編成参考資料＝

今年度、
自分が取り組んでみたいのは……。

氏名

①

②

③
