

過疎化の進展する地域における小規模中学校授業研究の アクティブ化に関する開発実践

—小規模校の実践的課題とその解決を志向した実践報告—

Developmental practice projects on lesson study of small size junior high school in the area where depopulation advances

矢澤 淳*・石川 英志**

YAZAWA Jun and ISHIKAWA Hideshi

*教職実践開発専攻・中津川市立付知中学校教諭 **教職実践開発専攻

はじめに

本研究の目的は、少子高齢化、人口流出等の過疎化の進展する地域にある小規模校の実践的課題を明らかにし、その課題解決を担う小規模校教員の授業力を中核とした力量形成を日常的に推進するための指標となる授業研究モデル構築を行うことにある。研究全体としては、現時点では、①小規模校の授業研究をめぐる学校現場の課題把握、②小規模校の特性を生かす校内授業研究の構想、③小規模校の特性を生かす校内授業研究の実践の展開、④外部リソースを活用した授業研究の活性化、⑤小規模校の校内授業研究モデルの構成、の五つの側面から成る。

この基本的な枠組のもとで、本稿は、2016年4月に中津川市内の小規模中学校10校を対象に実施したアンケート調査の分析を基に、①の小規模化の進展に起因する授業実践の困難さの状況と、その解決に向けて同年1学期に筆者（矢澤）が勤務校で実践してきた授業研究のアクティブ化の取組を報告し、その可能性と課題を明らかにしたい。

I 問題の所在—中学校の小規模化状況—

1 小規模化状況の概観

筆者（矢澤）が勤務する中津川市立付知中学校は、少子高齢化・人口流出が進行する中山間地域にあり、生徒数161名、学級数8（平成28年度現在、特別支援学級2を含む）の小規模校である。管理職を除いた教員数は、常勤講師を含め13名である。職員構成としては、若手や中学校経験の少ない教員、若手常勤講師の割合が高く、経験年数6年以内の教員（常勤講師を含む）が半数以上を占めている。したがって、10年以上の経験がある中堅やベテランは相対的に少なく、その構成に偏りが見られる。

ここで、同校を含む市内中学校の小規模化状況について言及しておきたい。なお、小規模校については、学校教育法施行規則第41条によれば、「小学校の学級数は、12学級以上18学級以下を標準とする」とし、中学校も同規則第79条によれば、小学校の規定を準用するとしていることから、12学級未満を小規模校と定義しておきたい。現在、中津川市には全部で12

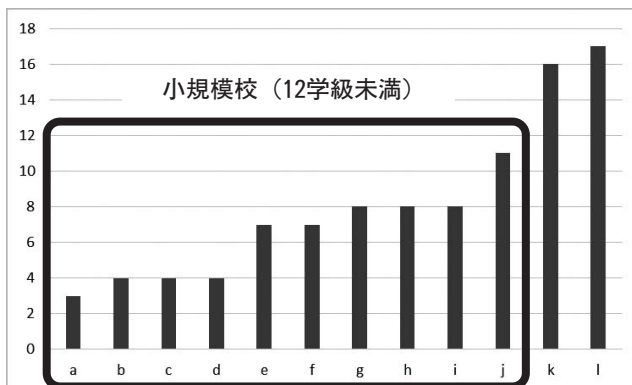


図1 中津川市内中学校の学校別学級数
(平成28年度岐阜県学事関係職員録を基に作成)

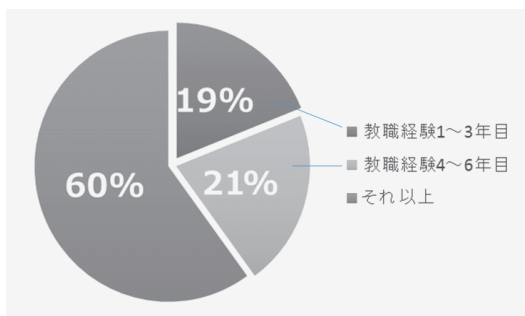


図2 中津川市小規模中学校における教科担任に占める若手の割合

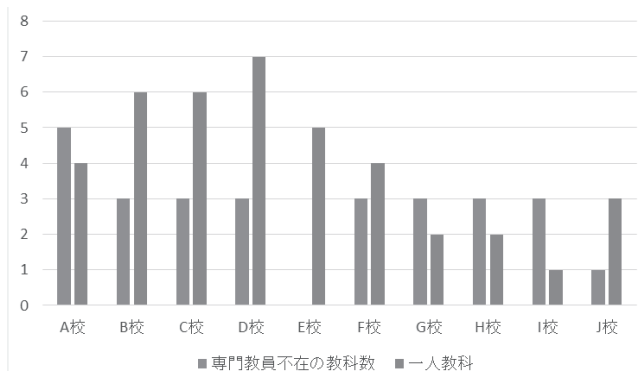


図3 中津川市小規模中学校における専門教員の割合

の中学校があるが、図1に示すとおり10校が小規模校にあたる。10校を対象に行ったアンケート調査によると、教科担任を受けもっている教員（教頭、常勤・非常勤講師は対象から除く）の内、教職経験6年目までの若手教員の割合が全体の40%に達していることが明らかになった（図2）。40%を越えている学校は5校あって、小規模校の半数がそれに該当し、最も割合の高い学校では64%にまで上昇している。実際には、常勤・非常勤の若手講師が教科担任を務めている学校も多くあるため、若手の割合はさらに高いものとなっている。

次に、校内授業研究への参画という視点から公開授業担当をはずれる非常勤講師を除いた、教科専門教員数について、「専門教員不在の教科数」、「専門教員が一人の教科数」の調査結果を示すと、図3の通りであった。全ての学校が「専門教員が一人」の教科があると回答しており、多いところでは、実に10教科中7教科にも上っていた。こうした状況では、専門教員が複数配置される学校と比較して、教科部会の開催が困難で、教科専門性の向上を目指しての協議や協働の難しさに直面しているはずである。さらに深刻なのは、「専門教員がゼロ」の教科があると答えた学校が10校中9校だということである。自身が専門とする授業だけではなく、免許を有していない教科の授業も受けもたなくてはならない現状がそこにある。若手教員35名（常勤講師を含む）を対象に行ったアンケート結果によれば、18名が「専門教科以外での授業の担当がある」と答えていた。特に、専門教員不在や一人教科の割合が高い学校では、全ての学年の専門教科の授業、いわゆる免外の授業を受けもつ若手教員の割合が高くなっている（図3・図4）。

このように、教員構成の不均衡、若手教員の割合の増加、教科部会の不成立、免外授業の受け持ち等、中山間地域の小規模中学校を取り巻く環境は厳しさを増している。そうだからこそ、若手教員の

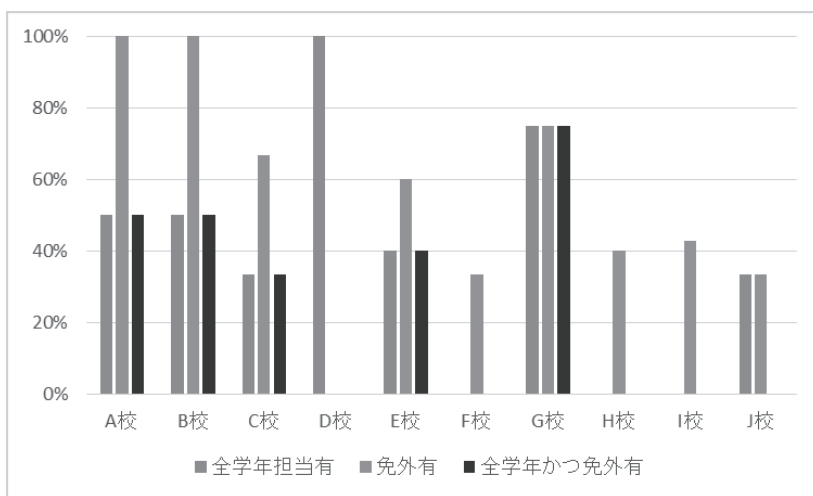


図4 専門教科および免外授業を受けもつ若手教員の割合

の授業力を中核とした力量形成は、早急に取り組まなければならない喫緊の課題となっている。たしかに、多くの学校では、教員の力量形成を推進する主な研修の場として、研究授業を核とした校内授業研究を位置付け、精力的に取り組んでいる。しかし、その取組が教員一人ひとりの授業づくりの向上や課題解決、日常の授業改善に寄与するものにはたしてなっているかは検討

を要するところである。そこで、実際の学校現場の当事者が、小規模校をとりまく状況をどのように捉え、どのような対策を講じようとしているかをアンケート調査結果から明らかにしたい。

2 小規模中学校の3者（管理職・若手教員・研究主任）対象のアンケート調査

中津川市内の中学校全12校中、学校規模の標準を下回る規模（小規模）の10校の管理職、若手教員、研究主任の三者を対象に行ったアンケート調査結果の分析から、小規模中学校における若手教員の力量形成をめぐる現状とその課題について考察したい。

まず、若手教員の力量形成を図る学校独自の取組、小規模化状況に起因する困難さの実態及び若手教員の授業力形成への影響等に関する校長の現状認識を明らかにする（1）。続いて、小規模校の若手教員が自身の成長発達の諸課題をどう捉えているかを分析する（2）。

そして、小規模校ゆえの校内研究推進の困難さや悩みに関する研究主任の現状認識を明らかにし、教科部会の成立が困難な小規模中学校校内研究における若手教員の授業力形成の可能性やその具体的な方策を探る（3）。

これらを通して、小規模中学校の若手教員達がどのような環境に置かれ、そこにどのような課題が潜んでいるか、彼らの資質能力向上のために学校は組織的にどのような方策をとっているか、その現状を明らかにしたい。

調査目的 岐阜県・全国の動向を視野に置きつつ、中津川市内の小規模中学校（学校教育法施行規則によれば学級数12～18が標準。よって12未満を小規模とする）における教員配置や校内研究体制や専門性開発、若手教員の力量形成の取組等に関する現況について、アンケート調査や調査訪問によって把握し、それらを手掛かりとして、小規模校における教員の授業力向上のための取組、教員の協働の仕組み等に関する研究開発（基本構想や実践取組のポイントの提言）を行い、小規模校の学校改善や授業開発に寄与する。

調査期間 平成28年4月18日（月）～4月28日（木）

調査対象及び回収率 中津川市内の小規模中学校の学校長、研究主任及び若手教員

	回答者数	回収率
校長	10	100%
研究主任	10	100%
若手教員	35（常勤講師7名を含む）	100%

調査方法 無記名、選択及び一部自由記述による質問紙法

(1) 管理職の立場から

まず、校長を対象として「貴校の若手教員（初任者から教職経験6年目まで）の授業力を向上させるために、校内でどのような研修等の取組を行っていますか」と尋ねた。

図5のグラフが示すように、若手教員の授業力向上に関する取組を実施している学校は、10校中4校であった。一方、「取組を行っていない」と答えた6校は、「小規模校であるがゆえに、若手教員の力量形成がなかなか難しいと感じることがある」かどうか、その内容に関する自由記述欄に次のように回

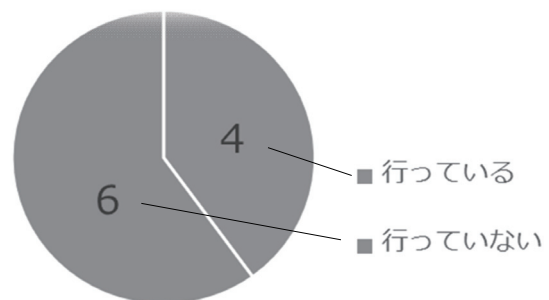


図5 若手教員の授業力向上に関する取組の有無

答している。

- 教科の授業力を向上させたいと思っても、同じ教科の職員がいないため、指導を受けたり、授業を参観したり、いっしょに教材研究したりすることができない。
- 音楽や美術、技術・家庭科の免許所有者は、校内に本人しか専門の教員がいないため、授業を見せてもらう機会が少ない点は、問題かと感じている。
- 同じ教科の担当がいないため、専門性についての日常的なアドバイスができない。
- 教科指導のモデルとなる授業を参観することが難しい。
- 指導について日常的に検討や相談できる機会が少ない。
- 中堅教員がいないのでOJTで示せる人材が不足している。ベテランの良さは発揮されても、それをつなぐミドルリーダーが少ない（ない）ことで、若手には知的には伝わっても実務を進めるノウハウはうまく伝わらないと感じる場面は少なくない。
- 単学級のため、同じ単元を複数回やることができず、改善の機会が少ない。
- 一人で全学年の教科を担当するため、系統的なところでの学びは大いにあるものの、どうしても一人よがりの指導に陥り易いところはある。
- 小規模だから、若手教員の力量形成が難しいと感じたことはない。しかし、音楽や美術、技術・家庭科の免許所有者は校内に本人しか専門の教諭がいないため、授業を見せてもらう機会が少ない点は、問題かと感じている。

同教科の同僚先輩教員がいないことで、教科コミュニティ（教科部会）が成り立たず、助言や参観等の学びの場や機会が日常的になく、若手教員の教科専門性向上が大きな課題となっていることが窺える。これらの回答は、伊藤（2015）が中津川市を含む岐阜県東濃教育事務所管内の小規模校中学校を対象に行った調査回答と重なるところが多い。

同僚教員の授業に学ぶことと教員の成長との関連性について、学びの共同体による学校改革を提唱する佐藤（2012）は、次のように述べている。

「教師の成長には二つの側面がある。職人としての成長（craftsmanship）と、専門家としての成長（professional development）である。この二つの成長において、校内における教師の学びの共同体（professional learning community）の構築は重要である。職人としての成長は『技法』と『スタイル』の獲得であり、その方法は『模倣』にある。それに対して専門家としての成長は、『実践と理論の統合』にあり、その方法は『ケースメソッド』（事例研究＝授業研究）にある」。

若手教員は、自身の力量形成のために、日々の教育活動の改善に直結する「技法」と「スタイル」の獲得を求めている段階にあり、それが「模倣」という方法によって成されていくとすれば、授業を見て学ぶ機会や場が小規模という要因によって制約されざるを得ない場合、小規模という状況は若手教員の力量形成の大きな障碍となっていると推測されるのである。

にもかかわらず、中津川市内小規模中学校の半数を超える6校が、若手教員の授業力向上に関する「取組を行っていない」と答えている。その内訳は、時間的な制約を理由に行うことができないとする学校が6校中1校、既存の校内研修や悉皆研修があるため、実施の必要性を感じないとするのが3校であった。今回のアンケート調査はここまでであり、既存の学校内外の研修によって、小規模という日常的な制約にどこまで対応できているか、またどのような対応の工夫をしているのかを尋ねるまでに至っていない。なお、今回のアンケート結果から、取組の実施の有無と若手教員が占める割合の程度の間、明確な相関は見られなかった。若手の授業力向上の取組を実施している学校と実施していない学校の若手教員の割合は、以下のとおりである。

表1 若手教員の授業力向上の有無と若手の教員の割合

若手教員の授業力向上の取組を実施している学校の若手教員の割合					
A校 (36%)	B校 (43%)	C校 (45%)	D校 (27%)		

若手教員の授業力向上の取組を実施していない学校の若手教員の割合					
E校 (57%)	F校 (64%)	G校 (33%)	H校 (29%)	I校 (25%)	J校 (44%)

それでは、既存の校内外の研修や悉皆研修で十分と回答した学校に勤務する若手教員は、自身の力量形成についてどのように考えているのだろうか。管理職と若手の双方の捉え方に隔たりはないだろうか。

一方、若手教員の授業力向上の取組を実施していると答えた4校にも、若手教員の力量形成の困難さに関して回答を求めたが、次のように回答している。

- ・ 同じ教科の教員がいない事は力量形成には大きなマイナス面だと思います。
- ・ 教科指導のモデルとなる授業を参観することが難しい。
- ・ 大規模校であっても、教師の力が必ずしも伸びるとは限らない。本人の伸びようとする意欲と、手本となる実践者がいること、そして同世代の若者が一緒にいて研鑽できることが大切と思う。
- ・ 指導について日常的に検討や相談できる機会が少ない。

これらは、若手教員の授業力向上の取組を実施していないと回答した学校と同様だと考えられる。伊藤（2015）も、小規模校における若手教員の授業力形成を妨げる主たる要因として3点挙げているが、いずれも、異なる教科専門教員間での教科専門性をめぐる協働や対応に関するものだと言えよう。

- ① 校内に自分と同じ専門教科の先輩教員が不在のため、見て学ぶ機会が少ない。
- ② 教科の専門的な見地から論じられる指導者が校内にいない。
- ③ 日常の授業づくりについての相談相手がいない。

小規模校として教科専門性をいかにして高めるかという難題に対して、現有の校内教員スタッフほどの程度取り組むことが可能か、どんな発想や工夫が必要となるだろうか。

(2) 若手教員の立場から－自身の成長発達の諸課題をどう捉えているか－

次に、若手教員35名（常勤講師を含む教職6年目までの教員）を対象に「日々の授業づくりで、困ったり課題に感じたりしていることを教えて下さい（上位三つ程度）」と選択式の設問で尋ねたところ、表2の結果が得られた。なお、若手教員35名のうち、3年目までが14名、4年目以上が21名である。

「教材研究・教材開発」を17名（49%）が選択し、全体のおよそ半数を占めた。次に「個に応じた指導」が11名（31%）、「導入・課題化の工夫」、「的確な指示や説明の仕方」、「板書の仕方」、「発問の工夫」がそれぞれ8名（23%）と上位に続いた。「教材研究・教材開発」を自身の課題に選択した17名の教職年数の内訳を見ると、3年目までは8名（47%）、4年目以上は9名（53%）と、教職経験年数による差は見られなかった。免外教科の授業を担当している若手の割合が半数を越えているた

表2 若手教員にとっての授業づくりの課題

設問項目	選択人数
①教材研究・教材開発	17
②教材・教具・機器の活用	6
③学習指導案の作成・検討	5
④学習規律	5
⑤生徒の実態把握	3
⑥学習意欲の高め方	6
⑦導入・課題化の工夫	8
⑧的確な指示や説明の仕方	8
⑨板書の仕方	8
⑩机間指導・ノート指導	1
⑪発問の工夫	8
⑫学習形態の工夫	3
⑬個に応じた指導	11
⑭即興的対応	5
⑮生徒主体の学習を促す方法	6
⑯授業のまとめ方	3
⑰評価の方法	6
⑱その他	0

め、この結果に表れる課題意識が自身の専門教科のみに向けられたものかどうかを判断することはできない。しかし「教材研究・教材開発」は、自身の専門性や実践力を形成するうえで欠かせない営みであり、日々の授業づくりにおいて、多くの若手教員が腐心していると推察される。しかもそこには、校内に同じ教科専門教員がいないあるいは僅かであることが大きく関係しているのではないだろうか。

次に「あなたの他に、あなたと同じ専門教科の教員がいるか教えてください（常勤講師を含む）」と選択式の設問で尋ねたところ、「いない」が7名（20%）、「1人」が18名（51%）、「2人」が7名（20%）、「3人以上」が3名（9%）との回答が得られた。また「3人以上」と答えた教員を除く32名を対象に「同じ専門教科の先生がいない（少数である）ことで困ることはありますか」と選択式の設問で尋ねたところ、18名（51%）が「ある」と答えた。「ある」と答えた教員は、困っている内容に関して自由記述欄で次のように回答している。

- ・ 指導方法や教材について悩んだ時に、学校内で気軽に教えていただくことができない。
- ・ 単元の相談ができない。
- ・ 経験年数が少ない先生同士なので、教材研究や授業の進め方等、困ったことがあった時にすぐに相談できる人がいない。
- ・ 他の英語の先生がどのように授業を進めているかが分からない。
- ・ 英語指導の経験が少ない先生同士であるため、授業の流れを考える際に案があまり出ず、同じような流れになってしまう。
- ・ 授業の進め方や課題提示の方法が分からない。
- ・ テスト、授業内容の工夫・改善。

その内容は、いずれも伊藤（2015）が指摘する小規模校における若手教員の授業力形成を妨げている要因のいずれかに該当するものである。また、若手教員の割合が多いため、同じ教科専門教員が配置されていても経験の浅い教員同士の場合もあり、若手同士では教科コミュニティが十分機能していないと言えるだろう。

それでは、若手教員は自身の力量形成について、どのように取り組んでいるのだろうか。若手教員を対象として「あなたは、授業力向上のために、自分自身の研修（研究）を進めることができますか」と選択肢の設問で尋ねたところ、図6の結果となった。

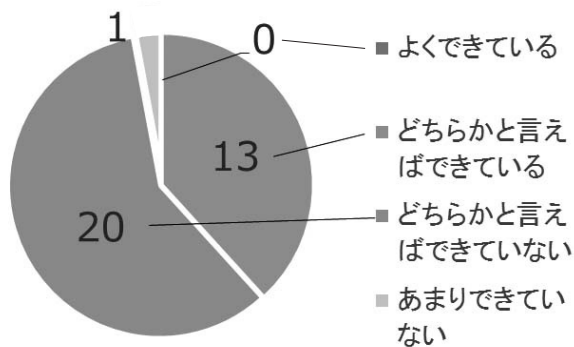


図6 若手教員の授業力向上の取組に関する意識

肯定的な回答をした主な理由は、以下のようである。

- ・ 同じ教科に限らず、他教科他学年の先生方からご指導いただいたことや、真似したいと思うことを自分の授業でも実践している。
- ・ 他の先生方の授業を参観している。
- ・ 初任研が始まって意識が高まったことや、昨年度（前任校）よりも時数が減って余裕ができたからだと思います。
- ・ 研修を受講したり、同業の先生方と勉強会を行っている。
- ・ 時々、授業の勉強会に参加したり、本を読み、学んでいるから。
- ・ 本や雑誌、教育DVDなどを購入し、参考にしている。

これらの取組は、公的・組織的な取組への参加に基づくものと、個々の教員の判断に基づく自主的なものにと大別され、後者が多くを占めている。まとめれば次のようになるだろう。

- ① 日々の教材研究・授業実践を通して、授業力向上を図っていく。
- ② 他教科や他校の教員の授業参観を通して学んだことを授業実践に生かし、授業力向上を図っていく。
- ③ 既存の研修や研究授業を活用し、授業力向上を図っていく。
- ④ 自主的な校外研修への参加や読書などを通し、授業力向上を図っていく。

一方、否定的な回答をした主な理由は次のようであった。

- ・ 教科以外で取り組まなければいけないことが多い。あってはならぬが結果として時間的に不足して、優先すべきはずの教科についての研究があとにまわることがある。
- ・ とにかく事務仕事が多すぎて、教材研究にさける時間が少ない。
- ・ 授業参観や専門性を向上させるための学習（研修）を行いたいと思っはいるが、日々の授業準備や学級に関する活動の準備でなかなか行えていない。
- ・ 学級経営との両立が難しく、授業を後回しにしてしまうので、授業づくりをおろそかにしないようにしたい。
- ・ まだ1時間の流し方が分からない。もっと他の先生の英語の授業を見て勉強したい。
- ・ 教科部会のような時間を設けて、授業交流をして良いなと思う指導を共有し、自分のものにしていきたい。また、授業をみてもらう機会が少ないので、自分から積極的をお願いをして自分自身の授業を向上していきたい。

もっとも多かった理由は、教材研究等の授業づくりにかかる時間が十分にとれないというものであった。調査を行った若手教員のうち30名（86%）が、普通学級ないし特別支援学級の担任を務めており、若手教員が学級経営上の準備に多くの時間を費やしていることが自由記述の回答から明らかになった。次に「専門教科以外の授業担当の有無について教えて下さい」という選択式の設問で尋ねたところ、18名（51%）が「有」と答えた。回答結果から、学級担任業務と専門教科の授業、及び免外教科の授業を受けもっている若手教員を算出したところ、15名（43%）であった。若手教員は経験年数の少なさから指導技術やノウハウを十分持ち合わせていないため、1時間の授業をデザインするために経験豊富な教員よりも多くの時間を要すると考えられる。それにも関わらず、過大な公務分掌を受けもたざるを得ないのが現状である。結果として、若手教員は、目の前の一つひとつの授業をこなすことで精一杯となり、教材研究や教材開発をはじめとする教科専門性を高める取組に着手する余裕がないと推察される。このような状況は、教員数が少ない小規模校に顕著に見られるのではないだろうか。さらに、追い打ちをかけるかのごとく、多岐にわたる事務処理や校務分掌兼務や部活動指導等がのしかかってくる。小規模校の「多忙」は、若手教員の授業力向上の大きな足かせとなっており、「多忙」をどう解消していくかが授業力向上のための研修を推進していくうえで、大きな課題であると言える。

今津（2012）は「教師の多忙化」について、時間的な慌ただしさという表面的な状態をさらに掘り下げて考える必要性を指摘し、次のように述べている。

「多忙化とは教職活動が細切れの過密状態に陥り、教師と子どもが人間全体として向き合うことが出来にくくなっている状況を意味し、教師が自らの日々の教育実践について振り返りながら、じっくりと考えるゆとりも無くなっている状態を示している。つまり、教員としての職務の現状が教師の専門性を高めるといふよりも、むしろ逆に低下させる方へと圧力を及ぼしていることに注目すべきである。それは子どもの教育の質を低下させる危険性をはらんでいるからである」。

また、学校組織の現状をふまえ、「教師の多忙化」に伴う特徴を次のように述べている。

①世代構成のアンバランスがあるため、若い教員が中堅教員を介してベテラン教員と交流するといっ

た同僚同士の緊密な関係を保ちにくくなっている。

- ②学校内のさまざまなチームで協働体制の工夫をしているが、次々と生起する諸課題に追い立てられる状況のなかで、自らの教職のあり方を見つめ直す時間を持ちにくい。
- ③近年、非正規採用教員が増加傾向にあり、不安定な勤務条件の下で、研修も受けられずに、腰を据えて教育に取り組めない。

今津の見解に基づくならば、多忙化の解消は、時間的なスリム化にとどまらず、学校組織を見直し、教員の連携や協働を高める体制づくりを推進することにつながる。学校現場では、授業力向上を目指す取組を始めようとする、多忙化への拍車を一層かけるものと受け取られ、警戒される。それだけに、多忙化の解消は、授業力向上の取組の基盤あるいはその一環として取り組む必要がある。

それでは、授業力向上の取組の核というべき研究主任は、こうした多忙化等に起因する校内研究推進の困難さや悩みをどのように捉えているだろうか。

(3) 研究主任の立場から

研究主任を対象に「小規模校では、校内研究の推進や教師の力量形成において困難な面が多々あるか」と思います。そのような困難さについて、以下の内容について教えて下さい」と自由記述式で尋ねた結果について述べる。まず「直面している困難さは、どの様な面に感じられますか」の問いに対しては、管理職と同様、教科部会の不成立による教科指導力の向上が多く挙げられた。

- ・ 教科担任が少ないので部会ができず、指導案を練る上で専門性が問われますが、そこに困難さがあります。
- ・ 教科部会を校内で開くことが困難なので、それぞれの教科で指導力を高めるための研究が進まない。
- ・ 同じ教科の教員がいない、また少ないことにより、共通の足場に立って教材研究を進めにくい。また、若手のみで教材研究をしてもあまり深まっていけない。
- ・ 各教科の担当が1人しかおらず、相談などができない。
- ・ 1人の教員が複数の教科を担当しているため、全教科の研究というわけにはいかない。
- ・ 同じ教科の中で実践交流や教材研究が行えない
- ・ 単学級なので、事前授業ができない。
- ・ 若手や講師の力量形成（学級経営・生徒指導・教科指導力）。
- ・ 経験年数が浅い教師のニーズと主題研究のニーズがマッチしない部分がある。
- ・ 多忙によって研究のための研修（会議）時間をとることが難しい。

次いで「若手や講師の力量形成」に難しさを感じるという意見が多く寄せられている。若手教員の割合が40%に達する小規模校では、経験年数の少ない教員の育成が急務である。授業づくりの中心的な役割を求められる研究主任は、各教員の教科専門性向上と同時に、いかに若手教員の力量形成を図っていくかに頭を悩ませている。研究主任は具体的な取組や体制づくりをいかに進め、上述の困難さに向き合おうとしているのだろうか。「教科部会の不成立」に関して、以下のような取組が挙げられている。

- ・ 全員が授業研をすることで、他教科においてどんな授業かを知る取組をします。
- ・ ひとり一度は全校研または公開授業を行い、さまざまな視点から意見交流できるようにする。
- ・ 全職員で研究推進委員会を行う中で、教科の枠をこえて助言し合う。
- ・ 以前は、年齢・教科を考慮してグループをつくり交流（授業研など）を進めた。
本年度は、理系・文系・技能系の三つに分類してグループをつくっている。
- ・ 全研以外の公開では、ブロックを作り、そのブロックごとで事後研究会まで行っている。

上記の取組は、大きく二つに類別できよう。一つは、全員参加の授業公開・授業研究会を通して、

教科を越えてさまざまな視点から学ぼうというものである。教員が少ないという小規模校の特性を生かし、年1回以上の全員授業公開を実施している学校もある。まず研究授業を通して実践を積み重ねさせることで、若手の力量形成を図ろうとする意図を汲み取ることができる。もう一つは、複数の小グループを形成し、それを母体に授業研究を進めていく取組である。グループ編成にあたっては、異年齢や異教科、親近性の高い教科を組み合わせる等の方法が見られる。編成方法は異なるが、従来教科部会が果たしてきた役割をこのグループに一定程度求めようとしている点では共通している。

こうした取組のもとで研究を進めるなかで、以下のような成果と課題が示されている。

- ・ 若手にとっては、似たような教科で交流できるので指導法に役立っている。また、他の教科の良さを自分の教科に生かしている。
- ・ 必ず見にこられる先生がいるので、公開しただけにならないこと。ただ、授業があり、参観が難しい先生方と、どう共有するか。(研推だよりは出しているが、その内容の工夫が必要)
- ・ 経験年数の多い職員からの助言をうけて、授業づくりに生かすことができた。一方で、教科の内容に関わる専門的なレベルとなると難しい。

他教科の授業を互いに参観したり、ベテランが教科を超えて若手に指導・助言をしたりする機会が増え、特に若手教員が学びを深める場となっているようである。若手が自身の力量形成のために、まず「技法」と「スタイル」の模倣を求めようとするのであれば、他教科の参観であっても大いに学びがあると言える。一方、グループ内の学びを学校全体で共有することや、教科の専門性を深めていく点においては、課題が残されているようである。各校はどのような手立てを講じているのだろうか。

以下は「教科部会の成立が困難な小規模校においては、専門教科にとどまらず教科の枠組みを超えて授業づくりに取り組まざるをえない状況があるかと思います。そこで、異なる教科の先生方が一つの授業をめぐる互いの力量を高めていくことができるよう取り組まれていることがあれば、具体的な内容やその成果等について教えて下さい。」という設問(自由記述形式)に対する回答である。

- ・ 今のところやってません。
- ・ 生徒理解において、常に全校生徒を全員で観るという姿勢で取り組んでいる。
- ・ お互い(若手が多いので)の授業を見て、教科の指導法を学んでいます。
- ・ 成果としては、他の教科の指導法を自分の教科の指導に生かしている。(特に20代)
- ・ 全校研究では、先生方が自分の教科で取り入れられるところはないかを考えながら参観して下さっている。校内にそういう雰囲気がある。
- ・ 3つのグループをつくり、グループ研として授業研と研究会を行い、それぞれの反省を持ちよって研推で話し合っている。
- ・ 研究構想を考える段階で、どの教科でも行えるような主題や研究内容を考え、設定した。
- ・ 研究テーマに3つの見とどけを位置付け、それに向けて全職員が取り組んでいます。
- ・ 小規模だからという理由で選んだわけではないが、「話すこと、話し合うこと」を研究テーマにしているので、各教科で取り組むことができている。
- ・ 「わかった」「できた」「もっとやりたい」という、どの教科にも通ずるテーマを合い言葉とし、年間を通じ全員が公開授業または全校研を行っている。
- ・ 学習習慣、学び合いの仕方、学習環境など、共通する視点を持ち、研究授業を行う中で討議していく。
- ・ どの教科にも通ずる視点を設け、同じ視点を基に自主公開や校内研究会を行っている。
- ・ 授業研の後の研究会で視点(本時の共通する3点くらい)について自分の教科と関わらせて協議している。
- ・ 「自分の教科だったら…」という視点、発言をするようにしている。

各校で実施している授業力向上のための教科横断的な取組は、次のように大別できよう。

- ①授業参観から学び、自身の生徒理解や教科指導に取り入れることを、各教員の自主性に任せている。
- ②どの教科でも実践可能な内容を研究主題や研究内容として設定し、年間を通じた授業実践を行うことで学ぶ機会としている。
- ③どの教科にも通ずる視点を設定し、自分の教科と結びつけながら、授業公開、参観・協議を行うことで学ぶ機会としている。

授業研究を進める共通の視点の設定によって、教科や経験年数にとらわれず学べる機会をつくりだそうとしている。その成果は、回答からだけでは十分に窺うことはできなかったが、経験年数の少ない若手教員を校内研究に参画させる手立てに成り得ているのではないだろうか。

小規模化の進展に起因する授業実践の困難さをアンケート調査の分析に基づいて以下にまとめてみた。

- ① 増加する若手教員の力量形成に寄与する校内研究の推進
- ② 教科部会の不成立に起因する教科専門性向上の難しさ
- ③ 免外授業の受け持ちや校務分掌の複数兼務による教員の多忙化

このような小規模中学校が抱える困難さを乗り越え、授業力を中核とした力量形成を日常的に推進するために、学校はいかに取り組めばよいのだろうか。以下、こうした困難さに対する筆者（矢澤）の勤務校の取組、その契機となった筆者（石川）を介しての外部リソースとしての大学との連携について概略的に述べたい。

II 授業研究のアクティブ化の取組

1 外部リソースとしての大学との連携・協働による授業研究の構想と展開

筆者（矢澤）は、平成26年度に現在の勤務校である中津川市立付知中学校に赴任した。勤務してきた学校の中で規模の最も小さな学校である。そこで、若手教員や講師の割合の多さ、教科部会の不成立、免外授業の受け持ち等、小規模中学校が抱える問題に直面したのである。このような条件下でも、教員の授業力の育成・向上を図る研修の機会として、年3回の研究授業を核とした校内授業研究を位置付けていた。しかしながら、必ずしもそれが十分機能していたわけではない。その原因は、大きく以下の4点にある。

- (1) 規模のより大きな学校と同様に多様化・複雑化する業務への対応、ベテランへの業務集中、複数の教員による教科部会の不成立等から、校内研修の企画や時間確保、ベテランから若手への指導技術の世代継承、教材研究の協働開発が困難な状況にある。
- (2) (1)の結果、授業提供者となった教員は、授業研究を孤立的・強制的にやらされるものといったマイナスイメージを抱えつつ取り組まざるを得なくなっている。
- (3) 研究内容が研究仮説を実証するためのものであり、日常的な授業づくりの課題や授業者の興味関心に基づくものとなっていない。
- (4) 自主的な授業公開週間を設定する等の工夫をしてきたが、多忙によって空き時間が合わないため参観者が少数の場合が多く、同じ授業をめぐる同僚と議論する場となっていない。そのため、互いに啓発し合い、価値ある識見を得ることができない。

小規模校が抱える課題の解決に向けて、授業者も参観者も協働的に取り組み、自身の授業力向上やそれに基づく日々の授業改善につなげることが可能な授業研究とはどのようなものか。いかに教員が互いに切磋琢磨し学ぶことの可能な環境や文化・同僚性を醸成していけばよいか。筆者（矢澤）は幸いにして、翌年平成27年4月から岐阜大学教職大学院で学修する機会に恵まれ、このような課題意識

表3 授業内容の展開

授業内容の展開		
①～③	10月6・13・20日	I 過疎地域小規模校における授業協働開発実習の目標と計画 ～プロジェクトとそれに基づく実習の趣旨説明～ 前学期「授業研究基礎論」で学修した授業研究の原理と方法の概括レビュー、院生の前学期の学修に基づく授業研究に関する関心や課題意識等をめぐる協議、過疎地域学校の授業研究組織の編成軸に関する協議、チーム編成（「社会」、「数学」A・B、「理科」、「英語」）、事前準備（打合せ訪問に向けての単元計画、教材研究、分析手法等）
④	10月27日	II-1 事前打合せ訪問1回目(会場・中津川市立付知中) 校内参観、チーム顔合せ、単元計画、役割分担等の協議
⑤	11月10日	II-2 事前打合せ訪問1回目に基づく準備 事前打合せ内容を大学に持ち帰っての検討
⑥	11月11日	II-3 事前打合せ訪問2回目(会場：同校) 1回目事前打合せに基づく具体的な協議
⑦～⑩	11月17日～19日	III 過疎地域小規模校における授業協働開発実習(2泊3日) 学校：中津川市立付知中学校、宿泊場所：亀利屋旅館、昼食：学校給食
⑩	12月1日	IV 実践資料の整理・分析考察 資料確認、記録作成、分析作業等
⑪	12月8日	V-1 実践の分析省察(1) 実践の目的との照合せ、役割決め等について
⑫	12月15日	V-2 実践の分析省察(2) チーム内での相互協力による分析省察
⑬	12月22日	V-3 実践の分析省察(3) チーム内での相互の分析省察
⑭	1月12日	VI-1 各チームの発表(分析省察、改善ビジョンの提案)と相互討論(1) 2チームの発表と質疑応答
⑮	1月19日	VI-2 各チームの発表(分析省察、改善ビジョンの提案)と相互討論(2)・総括討論(1) 3チームの発表と質疑応答、⑭・⑮の発表・討論を踏まえた小規模校実践改善・授業力形成に関するビジョン再提案に向けての討論
⑯	1月26日	VI-3 総括討論(2) ⑭・⑮の発表・討論を踏まえた小規模校実践改善・授業力形成に関するビジョン再提案に向けての討論(その後には再提案の提出)
時間外	2月16日(学校訪問)	学校訪問による授業改善を軸とした学校活性化提案 これまでの協働授業開発の分析考察を踏まえた、現職教員院生による中津川市立付知中学校における学校改善ビジョンの提案と学校との合同協議
成績評価の方法 評価対象：各チームで提出するもの(発表内容及び総括討論を経た改善ビジョン再提案) 各チームでの計画・実施・実施・分析省察への参画、実習での取組状況 (2016年4月中旬に、岐阜大学本部に成果報告書を提出するにあたり、資料編として付します)		

に基づいた小規模校の授業を軸とした活性化に向けた実践研究に取り組むことにした。そして大学院1年次後学期には、表3及び図7の大学プロジェクトにおける大学・学校間のコーディネーターの役割を担うことになり、授業研究の活性化の基盤及び契機として、岐阜大学教職大学院メンバー(授業開発コースの教員及び院生)による支援・参画のもとにそのリソースを活かした協働授業開発を試行することができた。以下にその概要を示す。

岐阜大学は平成25年度、教員養成分野の「国立大学改革プラン」(「ミッションの再定義」)を文部科学省に提出し、「社会的な役割」の一つに「過疎地域の教育体制の充実」を掲げた。協働授業開発は、このミッションへの貢献に参画する「過疎地域校(中津川市立付知中学校)と大学(岐阜大学教職大学院)の連携協働に基づく授業開発実習プロジェクト」として展開した。

プロジェクトの下に、教職大学院生(現職教員学生と学部卒学生)



図7 協働授業開発の全体像

の学修目標を、①単元構想、授業の実施・省察に基づく学部卒院生の授業力育成、②学部卒院生及び実習校教員の授業力や直面する課題解決に対する支援を通しての現職教員院生のスクールリーダーの役割形成、③現職教員院生による過疎地域校の現状把握とそれに基づく活性化ビジョンの提案、④実習校教員との談話や協議に基づく連携能力育成、と設定した。

これらに関して、院生は実習事前段階で院生相互のパネルディスカッションを行った。現職教員院生からは、目指す授業像をどう考え、教員と子どもの学びを評価する視点や分析をどう設定するか、小規模校の若手教員の日常の授業づくりの悩みや課題に対応した授業改善の支援や協働をどう進めるか等が出された。また学部卒院生からは、自らの行う授業で生徒のよさをどのように引き出せばよいか、多くの生徒が参加できる授業づくりをいかに進めるか、自分の授業づくりをどのような視点から分析省察するか等が出され、それらをもとに個人テーマを設定した。さらに2回の学校訪問による事前打合せを通して、近接教科を基本枠とする大学と実習校の協働チーム(文系、理系、表現)を編成し、チームごとに単元・授業計画・公開実施・分析考察を展開することとした。実習期間中、学校教員と院生(現職教員学生・学部卒学生)の双方が、表4のとおり授業公開を行った。基本的にチームごとに準備、参観、考察等を協働して展開した。

次に、実践資料を大学に持ち帰り、教職大学院授業科目(石川英志・吉村嘉文・後藤信義担当「授

表4 大学と実習校の協働チームと公開授業一覧

大学・学校協働チーム編成				チーム協働による実習期間の公開授業一覧						
○授業者：付知中教員及び教職大学院生（現職・学卒） ☆全体指導及びチーム指導：大学教員（石川・後藤・吉村）										
	実施学級	公開授業教科	付知中学校教員スタッフ	教職大学院スタッフ	実施日	時間	学級	教科	主授業者	
文系チーム	2-1	社会	○松井（社/3-2）	○矢澤（現職/社会）	11月17日 (火)	3校時	1年1組	数学「関数の利用①」	小池（学卒院生）	
	2-2		宮内（国/1年主任） 太田（国/2-1/研究主任）	○安田（学卒/社会） ☆石川			1年2組	英語「Lesson.7 導入」	中島（学卒）	
							2年1組	社会「東北地方①」	松井（学校教員）	
	理系チーム	1-2	数学(A)	○山本（数/1-2）		○亀山（現職/算数数学） ○宮下（現職/算数数学） ☆吉村	2年2組	12年2組が大切に学ぶ方を決める	鈴木（現職院生）	
1-1		数学(B)	浅野（数/3年主任）	○小池（学卒/数学） ○日比野（現職/算数数学） ☆吉村		4校時	1年1組	英語「Lesson.7 導入」	中島（学卒院生）	
						5校時	2年2組	社会「東北地方①」	安田（学卒院生）	
2-2	理科	○水野（理/2-2） 河地（理/教頭） 小木曾（特別支援）	○鈴木（現職/理科）	6校時		1年2組	数学「関数の利用①」	小池（学卒院生）		
養護チーム	1-1 (付知中教員)	英語 音楽 保体	○間宮（英/教務主任） ○鳥倉（英/1-1） 鈴木（音/特別支援） 野々垣（保/3-1）	○中島（学卒/英語） ○加藤（学卒/英語） ○奥田（学卒/英語） ☆後藤		11月18日 (水)	2校時	1年2組	数学「関数の利用②」	山本（学校教員）
	1-2 (院生学卒)							3校時	1年2組	英語「Lesson.7 GEI Part.1」
2年2組							社会「東北地方②」	安田（学卒院生）		
4校時							1年1組	数学「関数の利用②」	山本（学校教員）	
5校時							1年1組	英語	間宮（学校教員）	
11月19日 (木)	1校時	1年1組	数学「関数の利用③」（コース別学習）		2年1組		社会「東北地方②」	松井（学校教員）		
					3校時	1年1組	英語	間宮（学校教員）		
	3校時	1年2組	数学「関数の利用③」（コース別学習）		山本（学校教員）、 日比野、宮下、亀山（現職院生3人）					
					2年1組	社会「東北地方③」	松井（学校教員）			
					4校時	2年2組	理科「電流と磁界」	水野（学校教員）		
					5校時	2年2組	社会「東北地方③」	矢澤（現職院生）		
6校時	1年2組	英語「Lesson.7 GEI Part.1 Practice」	奥田（学卒院生）							

業分析の事例研究)において教員の指導や生徒の学びの分析考察を行い、実習校で報告会を行った。授業改善を軸とする学校活性化、教員の授業力向上に関わる課題や改善策を、「生徒の姿を中心とした授業分析」、「生徒主体の活動を生み出すための提案（大切に学ぶ方を生徒が決定する、教員・生徒による評価の場の確保）」、「付知中のよさを活かした授業づくり」、「付知中スタイルの授業研究の進め方」の各項目にわたって「提案」としてまとめて発表し、学校と協議した。

2 1学期の取組報告

次に、平成28年度1学期に実施した授業研究アクティブ化の取組の現状を報告する。まずは校内研究ないし校内授業研究の「アクティブ化」を次のように定義しておきたい。

校内研究の硬直化・形式化・慣例化に対して、教員が自身の頭を働かせ能動的に取り組むことができるよう、従来から維持されてきた枠組を問い直し、その再構築に向けて取り組む、その過程や方法等の総称。

授業研究のアクティブ化を図るために、昨年度のプロジェク トにおける教職大学院生からの「提案」をめぐって協議を行い、以下の二つを柱とした取組の実践化を図ることにした。

- ① 小規模校の特性を活かす小チームの編成（少人数異教科コミュニティ）
- ② 日常的な授業研究の推進（研究の日常化）

(1) 小規模校の特性を活かす小チームの編成（少人数異教科コミュニティ）

教科専門教員の少なさから複数の教科で教科部会が成立しない筆者（矢澤）の勤務校では、複数の教科の教員が混在する4～5人程度の少人数教員コミュニティを編成することにした。小集団に分かれるメリットとしては、小回りが効き相互参観しやすいこと、お互いの意見をよく聴き、お互いの見方や考え方を深めることができること、短いスパンで参観・協議を行い、次の授業に改善策を反映させやすいこと等が挙げられる。また、校内の教員と生徒が学級や学年を越えて互いに周知している割合がたいへん高いという小規模校の特性を活かし、他教科や日常生活での生徒の姿と関連付けて生徒の学びを見取る等、教科の枠組にとらわれずに意見を交わすことも可能となる。

チーム編成にあたっては、昨年度実施の岐阜大学との協働授業開発プロジェクトに参画しその意義を理解している教員をコミュニティの核におき、学んだこととこれからのチームでの実践の見通しをつなげて考えたり、経験豊かな教員のノウハウを若手教員に伝承したりできるようにした。また、研究推進委員の中から中堅教員を各チームの実務的リーダーとして配置し、授業を参観する視点づくり

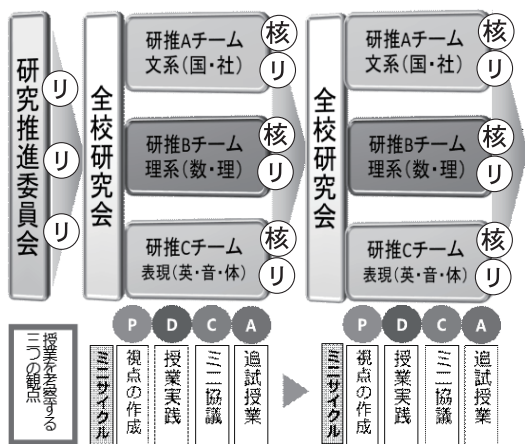


図8 小チームを活用した授業づくり

や協議の司会等，ファシリテーターとしての役割を担うようにした。これら二人の教員を各チームの軸とし，P（視点作成），D（授業実践），C（授業協議），A（授業改善）のサイクルで頻度高く授業研究を行い，授業研究の日常化を目指す。そこでは，若手教員と中堅・ベテラン教員が相互に教え合い，学び合いながら授業力を形成していくことを意図している（図8）。

多様な業務に追われる現状では，日々の授業をめぐる同僚と談話する時間の確保は難しい。また，ベテランや中堅教員の少なさから，かれらが若手教員一人ひとりに関わることも十分できない。そこで，経験年数の異なる教員を意図的に組み合わせ，上記の二人が受容的な雰囲気づくりに努めることで，若手が抱えている

悩みについて相談したり，自分の気付きを表明したり，同僚間で情報交換を行ったりする機会とすることが可能となる。授業づくりという一連の過程を小チームで継続していくことは，授業力の向上はもとより，教員間の同僚性や協働性を育み，学び合う職員集団の育成を図ることにもつながると考えた。

(2) 日常的な授業研究の実際の展開—第1回Cチーム協議の学びを例に—

(1) で述べたように，チームの軸となる教員の決定後，教職経験年数と親和性の高い教科の組み合わせを考慮し，三つのチームを編成し（表5），2回の全校研究授業と，2ヶ月に一度チーム代表者が行う授業（代表者授業）を節目とし，チームを基盤とする日常的な授業づくりに取り組んでいった。

表5 小チームの構成員

チーム名	教科	構成員
A（文系）チーム	国語・社会	30代2名、20代常勤講師2名
B（理系）チーム	数学・理科	60代1名、50代1名、40代1名、20代2名
C（表現）チーム	英語・音楽・保健体育	30代2名、20代2名

※管理職や筆者（矢澤）は，チームの枠組を越えて授業づくりや協議に参加。非常勤講師や他校教員，岐阜大学教職大学院院生の協議参加もある。

ここで，授業づくりの一連の展開から具体的な場面を取り上げ，教員の学びの様相について分析考察したい。5月中旬，昨年度研推長（研究推進委員長）を務めたAチームO教諭（30代）が，本年度の研究方向を示すために国語科全校研究授業を公開し，各チームで研究協議を行った。ワークショップ形式による協議は初めてだったが，受容的な雰囲気のもとで，若手もベテランも活発に様々な意見を交わし，終始協議は途切れることがなかった。一方，「学習規律」「学び方」「聞き方・話し方」「評価の観点」「授業のねらい」等，協議の視点が単発的，散逸的に出され，見いだされた課題にO教諭はどう向き合い，どう改善していけばよいのか，また他教員や他専門教科の教員にとって自分の教科にどう生かすか等，教員相互の学びの進展に関して不十分なものとなった。

こうした状況に対して，Cチームでは，リーダーのM教諭と筆者（矢澤）との間で，協議内容の焦点化を図ることによってCチームの学びを深めようということになった。そして，学校全体として，こういった視点で参観してほしいという授業者の要請を軸に「参観の視点をチーム内で互に関連付けて意見を出し合おう」という方針を研推で打ち出し，6月のCチーム初任者N教諭による公開授業をめぐる協議以降，その方針のもとで行っていった。

以下に示すのは、7月にCチームI教諭が行った英語科全校研究授業をめぐるCチーム内の協議である。ここでは、2回の事前協議で焦点化した「ペアでのスピーチ練習の際に、話し方のポイントに沿ってアドバイスをし合うことができる」という参観の視点に沿って討議が行われた。以下に協議記録の一部を記載する。

表6 Cチームの構成員

氏名	教科	経験年数	備考
S. N	音楽	10	昨年度協働授業開発参画
M. T	体育	7	チームリーダー、今年度転入
N. H	英語	初任者	講師経験1年あり
I. E	英語	3	今年度転入

N.H まず、先生方が付箋に書いたものを順番に貼っていただきたいと思います。(略)

S.N まず視点が明確であったなあとは思いますが。(略) それと「Please advice」がやっぱりよかったなあ。前は「なんかよかった、よかったよ」で1組は終わってたのが、今日はアドバイスを言われているから聞かないかんというのがあるって、具体的にこうやったよとか、アドバイスを求められているからこそちょっと厳しいことも言える。すごく次につながるのかな。強調や指示の指し示し、相手意識ってところがどんどん上昇していったなあと思いました。あと、クラスの雰囲気にもよるんですけど、そのとき「Do you know?」って聞かれて、分からないってことが言えるのがいいなあと思って、そう言ってもらえるから、説明できるし、言えるから相手の話が理解できて「ああ」っていうのができてきているなあと思いました。あと、課題で自分ができるようになったこと、今日、中間発表も位置付いとして、あれがあったもんで聞き方が変わって話し方が変わって、今日は僕ずっとS君について回ってたんだけど、最初はほんとにプリントも見ずに平坦に読むだけやったのが、アドバイスを受けて変わって、中間発表のKの聞き方、「まずアドバイスを聞いたことを原稿に書こうね」って言われてから、彼は言われたことをどんどん書くようになって、最後すごくゆっくり「big」とか、すごく話し方が変わっていきました。じゃあ、S君がこの時間、自分で変わったなって言ったところが、今日個人の振り返りが一言だったじゃないですか？(略) もし時間があるなら、あれだけ練習して最初に一番聞いてくれたグループの子にもう一回聞いてもらいたかったな。僕はS君のタッタッタッタッタってところが一周回って。

M.T いいと思う。

S.N ああ上手だよって言ってもらえたら、言った本人も「ああ俺よかったじゃんて」

N.H それいいですね。

I.E 使える。英語、これは使えるな。(略)

S.N (全研で)昨日自分がやったことが、もう早速中間で…

M.T そうそうそう。あれはかなり僕も…そのまま続けていいですか。中間研の位置付けがあったのは、さっそく昨日の授業をここですぐ取り入れていたのはよかったと思う。それをやったことでより明確になったので、ポイントをもう一回確認しないかんということも多分意識されたのでよかったと思います。で、アドバイスを取り入れたってこともね、とても効果的だったと思います。あと、聞き手の反応を確かめるというポイントを入れたことで、工夫して話すってことに絶対つながっていくと思うので、それを入れたことによって向こうが「YES」とか「うんうん」とか、より工夫になったと思います。

M.T (略) あとは僕、Dとかその班を見ていたんだけど、Sと逆でなかなか変わらない。3回とも強調が足りないわけよ、なかなかそれを強調できない。繰り返せないというのがあったので、そこをどうしたらよかったかなあっていうアドバイス。そのところ。あと、その他になってきますけど、アドバイス内容が前のO先生の全研じゃないけど、評価になっちゃうんですね。アドバイスじゃなくなってしまっている。アドバイスをするとところが足りない子がけっこういたんですよ。僕が入って「アドバイス、アドバイスだよ」と言っても「よかった」って言うだけの子が…。そうじゃなくって、あなたの発表をもっと相手に伝えるにはどうしたらいいのかっていうアドバイス。その「Please advice」の中身みたいなことをちょっと伝えてあげると。これは多分この辺にもつながってくるんだと思うけど。

N.H じゃあ、ここでアドバイスはいいけど、なかなか変わらない子がいるよ。じゃあ、内容をどうするか。

M.T そうです。Hなんかはアドバイスを受けてかなり変わったんですよ。僕は絶対彼女が一番だと思う。Mとか見てないから分かんないけど、Hはかなりよくなった。すばらしくなったかな。もっと、いや、多くの子はできたかな。もっと伝わるにはどうしたらいいのかなってのはちょっと思った。もっと伝わるには…なん

か、ポイントはこれでいいんですけど、なんかこれがほんとに日常の英会話につながるのっていうところ。(略)
M.T じゃあ、それで道で海外の人に話しかけられた時にできるのかっていうところまでつなげられるかはちょっと分かんないんだけど。そこをいかに汎化していくというか、日常につなげるかをちょっと考えられるといいかなあと思いました。

S.N 評価というか、視点はあるけれども、視点は学年や個に応じたりとかだんだん上に、基本はあるんだけど学年とか実態に合わせてどう…

N.H 汎化させていくというか、プラスを作っていくということですよ？

M.T だから、日常会話に近づけるのが理想なんじゃないかと思ったんですよ。授業の中でこのポイントを分かってしゃべっててもしょうがないと思うので。

N.H あたりまえにってことですよ。今日の1年1組(の授業)で言えば、アイコンタクトなんてあたりまえでしょ？っていうところで、B評価にあの子達はアイコンタクトを入れてきたんですよ。今まで、ずっと私はA評価にしてきたものを「いや、アイコンタクトはBでしょ？」って子ども達が勝手にBにする。ああいうところで、あたりまえの姿をどうあたりまえにし、じゃあ次ってとことですよ？

M.T っていうところ。オールイングリッシュに近づけるみたいなどころの話もあると思うんですけど、僕は。(略)

N.H はい。ありがとうございます。じゃあ、最後に同じ事になるんですけど、アドバイスポイントが明確になったことで、アドバイスが苦手な子もできていたのかなあと思いました。中間交流があったことで、Kとかもすごい書き込んでいましたし、Sもそうでしたし、書き込んでいる子が多くてよかったなあと。そこで、自分がどんどん変わっていることが実感できたのかなあと思いました。そこで、中間交流がものすごくよかったからこそ、あの子の1分が短かった。Tさんなんかは、「Do you like…」と、聞き手のYに確認するのもっと言った方がいいんじゃないって言われて、隣にも言われて、だから「あ、入れなきゃ」って思ったんですけど、どこに何を入れればいいのか分からなかったもんで仲間に聞くんですけど、もう一分しかないから書いている最中でもう時間ないなって、読み始めたら、もう「ストップ」って言われちゃったんですね。結局、2回目やった時に私に「先生、これどこに入れたらいいですか。入れなきゃいけないのは分かっているんですけど」って私に聞いてきたんです。だから「ここに入れたらいいんじゃないの？」って話をしたら、「ああ、そっか」って、そっからは聞けたんですよ。それまでは聞き手に「OK？」とか聞くこともなかった。あそこで、せっかくやろうって思えた子が多かったの、もうちょっとだけ時間が確保できたらこういう苦手な子達に高まりがあったのかなあとすごく思いました。それはRも一緒。(略)

この場面を教員の学びという視点から分析考察してみよう。S教諭(音楽)は、Cチームで唯一、昨年度実施の岐阜大学との協働授業開発プロジェクトの学びを経験したチームの核である。S教諭は、授業者I教諭の要請に基づいて設定した参観の視点に沿い、自身で作成した授業記録メモに基づいて発言している。実際に、教室の中で生徒どうしのどんなやりとりが行われ、S君がどのように変容していったのか、その過程をつぶさに再現しながら、「Please Advice」の反応を入れたことが互いの「相手意識」を高めることにつながったのだと述べている。そして、N教諭の指示が、聞き方やアドバイス内容の質を高める生徒の関わりを生み出したことにも言及し、そのことが同じ英語のN教諭にとっても今後の自身の指導につながるものとして理解された。さらにS教諭は、教室の中で起きた出来事に対してだけではなく、生徒の表情や目には見えない教室のもつ雰囲気についても言及し、そこにどんな意味や可能性が含まれているのかについても考えを述べる。生徒の言動の背景にあるものを見いだし、それが生徒の姿にどう影響を与えているのかを推測することは、生徒の思考に沿って柔軟に授業を展開していく授業力に直結していく。

このように、専門が異なる教科であっても、豊富な経験に基づく先輩教員の授業の見方や考え方に接することは、自身の思考の幅を広げ、授業力を向上させるための機会となり得るのではないだろうか。同様に、チームリーダーのM教諭は、前日の音楽授業で参観した中間交流の仕組みをI教諭が早速柔軟に取り入れて実践したことに関して、今回の協議の視点と関連付けながら具体的に意味付けをしている。若手教員は、自身の実践において、生徒に期待していた反応が見られたり、参観した教員

から肯定的な意見が寄せられたりするなかで、自信を深め、指導技術をより確かなものとしていく。若手教員の比率が高い学校では、中堅やベテランの教員が若手教員の授業における生徒の学びの様相に可能性や伸びしろとなるものを見だし掘り起こし提示することを基盤にして、今後取り組むべき課題を提起し、一緒に考えていくことが求められると言えよう。そうした場では教員相互に受容的なスタンスが生まれ、同僚に授業公開することのハードルは下がり、授業を広く公開して学ぶという教員の主体性を育むことにつながっていく。協議の中盤で、M教諭は、若手教員が発言しにくいであろう課題点に関して生徒の学びの様相とつなげて言及し、今後の授業者の取組への還元を図り、参観者の学びをさらに深めようとしている。その後、初任者N教諭は、今回のI教諭の授業や協議内容を、自身の現在の授業に結びつけて、「Please Advice」を日常的・継続的に活用できる生徒の育成を、今後の授業づくりの方針として位置付けることになった。

Cチームの一連の協力的な授業づくりの作業や協議から、経験豊富な教員による生徒の学びの分析とそれに基づく見解の提案、相互の考えや気付きを結びつけてファシリテートする役割に支えられて、経験年数や教科にとらわれずに教員相互の学びを深めうることが分かってきた。異教科が混在するチームにおいても、授業者のニーズや要望に基づく視点を設けて、協議内容を焦点化することで、互いの見方や考え方について深く吟味したり、次の具体的な改善方策を考案したりする中で、教科専門性の向上にも寄与できる可能性が見えてきたのである。

以上、4回にわたる同チームの実践と協議のサイクルにおける協議場面の一つを取り上げて、その分析考察を行った。小規模中学校では専門教科の異なる教員どうしの学びの方向性はどのようなものか、その質をいかに高めたらいいかといった課題に直面しているが、小規模化の進展や広がりに伴い、それに直面する教員の比率は今後高まり、その課題の切実さの度合いがさらに高まることが推測される。さらに、この課題への取組は小規模校に限定されたものでなく、汎化可能性を有している。というのも、次期学習指導要領改訂での一つのポイントであるコンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへの転換に応じて、教員の学び自体が教科横断的・総合的な学びの側面をもつものとなることが要請されるからである。伊藤 (2015)、伊藤・石川 (2016) は、教員の「異教科混在型コミュニティ」における学びの視点を三つに整理している。こうした点を踏まえて、小規模中学校における異教科どうしの教員の学びの可能性、その仕組みを、授業づくりをめぐる教員協働の実践プロセスのなかに具体的に探って明らかにし、発信していきたい。

引用・参考文献

伊藤政之 (2015) 「学校の小規模化状況における若手教員の授業力形成に資する中学校校内研究の開発実践」 岐阜大学教育学部『教師教育研究』第12号

伊藤政之・石川英志 (2016) 「小規模校における若手教員の授業力形成に関する研究組織開発」 中部教育学会第65回大会配布資料

上記二つでは、次の三つの視点を提案している。①その教科ならではの…当該教科の本質につながる専門的な見地から論じる、②自分の教科だったら…自分の専門教科に引き寄せたり当てはめたりして論じる、③どの教科にも通ずる…各教科を貫いて育む資質・能力を踏まえて論じる

今津孝次郎 (2012) 『教師が育つ条件』 岩波書店 6-8頁

佐藤学 (2012) 『学校を改革する—学びの共同体の構想と実践—』 岩波書店 38頁

本稿は、文部科学省科学研究費補助金基盤研究C (「過疎地域小規模校における教師の授業力形成及び授業研究組織開発に関する研究」課題番号16K04464) の成果の一部である。