

# 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

教職開発実践専攻（授業開発コース） 伊藤 政之

## I 本開発実践の目的と意義

### 1 問題の所在

団塊世代以降の教員の大量退職により若手教員が大量採用され、その割合が大幅に増加している。中央教育審議会の教員の資質能力向上特別部会は平成22年時点の試算として、今後10年間に教員全体の34%に当たる20万人弱が退職すると予想している<sup>1)</sup>。同部会は「教員の資質能力の向上は、(中略)先輩教員から新人教員へと知識・技能が伝承されることにより行われる側面が強かったが、今後はその伝承が困難となることが予想される」としている。そのため、数的に少ない30代、40代の層を若手教員の人材育成に積極的に参画させることによって、増大する若手教員の資質や能力を高めていく方策が必要であると考えられる。

岐阜県東濃教育事務所管内の小規模中学校を対象に行ったアンケート調査によると、筆者の所属校（恵那市立山岡中学校）のある恵那市では、教職経験6年目までの若手教員の割合が、全教員の44%にまで達していることが分かった（図1）。学校規模の小さい中山間地域ではこの傾向が更に顕著になっていくと思われる。これは中学校においては深刻な問題を呈することを意味する。

教員の資質能力は先輩教員の指導技術等を模倣する中で高められていく側面が強い。しかし、自分と同じ専門教科においてモデルとする教員が校内にいないという状況が、今まで以上に起こりやすくなるのである。

前述のアンケートでは東濃5市の小規模中学校を対象に、教科部会の実態についても調査を行った（図2）。結果は、いずれの市においても「専門教員が一人のみの教科」が最も多いことがわかった。こうした状況では、当然、教科部会を開くこともできない。教科の専門性の形成・向上に関わる問題が起こる可能性が高くなるということが、調査の結果からも分かるであろう。

このように人的環境の面で厳しさが増す中で、若手教員の力量形成に重点を置く学校組織の在り方や研修の具体的な方法を構築していくことは喫緊の課題と言ってもよいだろう。

### 2 小規模化状況に起因する困難さの実態

前述のアンケート調査では、学校の小規模化に伴う若手教員の力量形成をめぐる困難さについても実態を探った。その結果、次の点が課題や問題、可能性として浮き彫りになった。

- 校長を対象としたアンケート調査からは、若手教員育成に対する研究主任の関与が少なく、校内研究

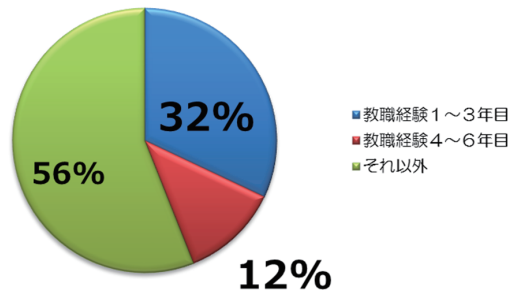


図1 恵那市小規模中学校における教員の年齢構成

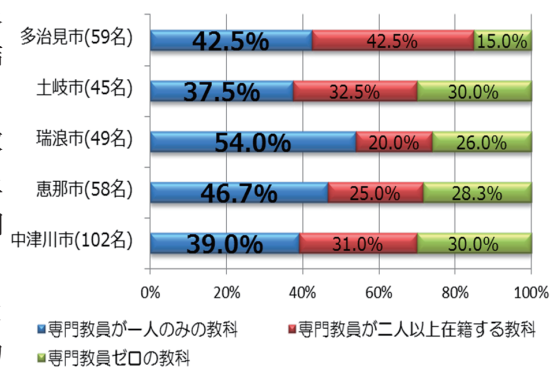


図2 東濃地区小規模中学校における教科の割合

の機能や枠組みが、若手教員の授業力形成にあまり生かされていないのではないかという懸念があることが明らかになった。

- 研究主任を対象としたアンケート調査からは、異教科混在型の小グループを編制し、授業づくりをめぐって話し合ったり、互いの授業を参観し合ったりなど、若手教員と中堅・ベテラン教員による協働的な学びの場を確保することの必要性が明らかになった。
- 若手教員を対象としたアンケート調査からは、他教科の教員との協働的な研究実践の中に、若手教員自身が感じている課題を克服・解消してく手がかりがあり、小規模中学校の校内研究の可能性が感じられた。

これらの点に共通しているのは、若手教員の力量を高めていくために、校内の組織や枠組みを有効に活用し、教員相互の協働性を高めながら実践的に学んでいくことの重要性である。

そこで本開発実践では、若手教員の授業力を高めていくための協働的な学びの手法として、個々の成長や発展を促進する発達支援的な行動・行為であるメンタリングを取り入れ、研究実践に取り組みこととした。

## Ⅱ メンタリング・コミュニティの構築と運営のビジョン

――対一のメンタリングから複数対複数のメンタリングへ――

メンタリングの研究を先駆的に手掛けたキャシー・クラム (Kathy E. Kram) は、対一の関係性について指摘する中で「たった1人の人間だけが、個人のキャリアの進展や満足感の充足にとって不可欠であるということはない」と指摘する。<sup>2)</sup> すなわち、メンティは自分の発達上の課題を「ある程度のメンタリング機能を持つ多様な関係性」の中で解決・克服すると考える方がより自然ではないかというのである。

そこで本開発実践においては、複数のメンティが複数のメンターに学ぶ関係性を構築することを通して、若手教員が授業力を形成していく枠組みを作り、運用していくこととした。

メンタリングを行うコミュニティにおける若手・中堅・ベテラン・管理職の四者それぞれの役割や期待できる能力の向上などについて以下のようにまとめた (図3)。若手教員の育成という側面が強いと思われるメンタリング・コミュニティだが、中堅やベテランの側にも新たな学びや気づきが生まれる互恵的な関係性であることが見えてくる。

岩川 (1993) は、メンターとメンティの関係を「上から指導し評価する関係」ではなく、「側面から支持し援助する関係」だとし、「自分自身の専門的な見識を基本的なところから問い直す機会となる点で、(中略)メンター自身にとっても意味をもちうる」と指摘している。<sup>3)</sup> 先輩教員と若手教員が知識や技能、経験の多寡に基づく「教える-教えられる」関係を越えて、互恵的な学びを創造しうることを示唆している。

校内にメンタリングを推進するコミュニティを立ち上げることを契機に、若手教員のみならず、管理職・ベテラン・中堅も学びを深め、年齢や経験を越えて相互に学び合う文化が学校全体に醸成されていくことが期待できると考える。

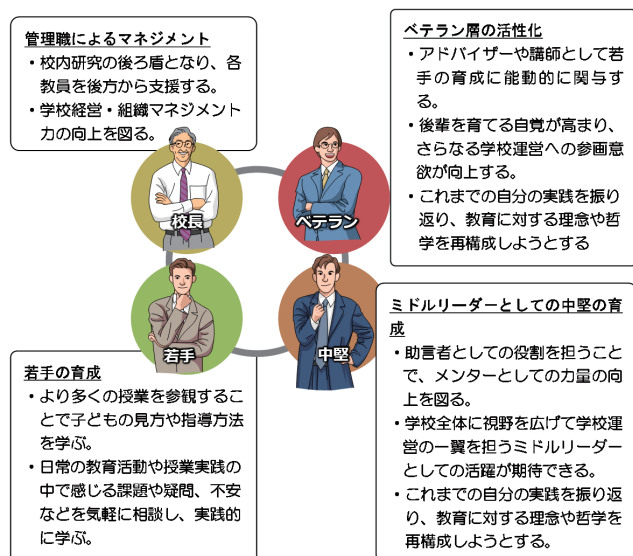


図2 東濃地区小規模中学校における教科の割合

### Ⅲ メンタリング・コミュニティの試行実践と考察

#### 1 課題意識や興味・関心に基づくメンタリング・コミュニティの構築

小規模中学校は人的な環境ゆえ、最初から複数の教科の教員が混在したチームを組んで校内研究を推進していかざるを得ないことが多い。しかし一方で、様々な教科の教員が連携して教科指導の実践や省察を行うことによって、各教科を横断する資質能力の育成という観点を踏まえた実践研究が期待できるのではないかと考える。

こうした教員相互の協働関係を大切にしながら、若手教員の授業力形成のためにメンタリングを基盤としたコミュニティを本開発実践では編制・運営していくこととした。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制することである。その上で、若手教員が中堅・ベテラン教員等とメンタリング機能を持つ様々な関係を結び、相互に教え合い、学び合いながら授業力を形成し、教師としての専門性を高めていくことを意図している。



図4 編制した二つのコミュニティ

このコミュニティを校内研究に導入・実施していくにあたり、一人一人の課題意識や興味・関心を明確にするために、まず平成27年4月当初に学年ごとに所属する教員と筆者との間で懇談を行った。懇談の内容をもとに、主に単元構成を踏まえた指導の在り方について探究する「単元構成コミュニティ」と、主に生徒相互の学び合い・関わり合いについて探究する「学び合いコミュニティ」の二つを編成した。

#### 2 1学期におけるメンタリング・コミュニティの運営

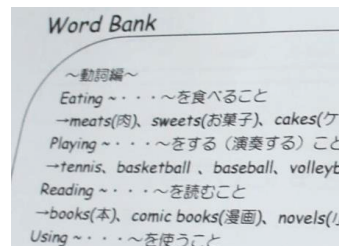
7月上旬、単元構成コミュニティのO.S教諭が2年生の英語の授業を公開した。本時の目標は「仮定の場面について互いの話を聞き合う会話活動を通して、ifを用いて話せることに気づき、相づちを打ちながらスムーズな会話活動を行うことができる」であった。

放課後、コミュニティによる授業研究会が行われた。O.S教諭は、話し手と聞き手が視線を合わせて会話する姿を期待していたが、実際にはそのようになっていなかった。このことについて音楽科のK.M教諭は、英語に限らずアイ・コンタクトがない会話は会話として成立していないのではないかと指摘した。その後、筆者が、自身の専門教科である国語の授業経験から、会話活動における書く活動の在り方について意見を述べた。ここに、小規模中学校の研究討議において大切にすべき観点が表れたと考える。それはK.M教諭の「どの教科にも通ずる」という観点であり、筆者の「自分の教科だったら」という観点である。専門教科が異なる他教科の教員による授業の見方が示唆的に提示されたと言えよう。また、会のまとめとして、次の三点が課題として共有化された。

- ① 語彙の少なさに起因する表現の幅の狭さに対応するために、語彙を確保する工夫が必要である。
- ② アイ・コンタクトをしながらコミュニケーションが行えるように、書く活動と話す活動の区分けを明確にする。
- ③ 相づちや復唱などの意味や価値などについて、子どもに気付かせ、活動につなげさせる。

M.K教諭は、O.S教諭の授業研究会の後、自分が得た学びとして次のように記した。

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。またいろいろ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。



O.S教諭の授業の2日後、M.K教諭が3年生の授業を公開した。O.S教

論の授業研で共有された課題①に対して M.K 教諭は、本時の学習活動で使えそうな単語をプリントの裏面に 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た。この支援が奏功し、実際のペア活動において子どもたちは様々に自己表現をすることができた。また、課題②と③について M.K. 教諭は次のように授業を展開した。

M. K 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。  
M. K (一つ目の演示) Hello.  
S 1 Hello.  
M. K What makes you happy?  
S 1 Reading novels makes me happy.  
M. K I see. (メモ書きしながら返答する)  
M. K 次です (二つ目の演示)。Hello.  
S 1 Hello.  
M. K What makes you happy?  
S 1 Reading novels makes me happy.  
M. K I see. (“I see.”と言いつつ終わってからメモ書きする)  
M. K (違いが) 分かった? (中略)  
S 2 **「聞いてから書く」と「聞きながら書く」。**  
M. K 「聞いてから書く」と「書きながら聞く」。どっちがいい?  
S 3 聞いてから書く (多くの生徒が一斉につぶやく)。  
M. K **なぜ、そっちの方がいいの?**  
S 4 聞いている気がする。  
M. K 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」。

アイ・コンタクトしながらコミュニケーションを行うには、書く活動と話す活動の分けを子どもに考えさせる必要がある。そこで、M.K 教諭は二つの演示によって、「聞いてから書く」と「聞きながら書く」の違いを子どもに見つけさせた。そして、コミュニケーションのときにどちらがよいのかを考えさせ、前者がよいという考えを子どもから引き出している。さらに、聞いてから書く方がなぜよいのかと尋ねて、聞いてから書くと、話し手の話を聞き手がしっかりと受け止めてくれるのが話し手に伝わるということを、子どもに気付かせることができた。これは、この後のペア学習に生かされていった。1 学期間、こうした実践を積み重ねることによって、以下の三つの観点を意識して同僚の授業を考察し、それを手がかりにして自らの授業

に取り組むという実践かつ研究の軸が次第に形成されてきた。

- ① 当該教科の本質につながる専門的な見地から論じる「その教科ならではの」という観点
- ② 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「自分の教科だったら」という観点
- ③ 各教科を貫いて育む資質能力を踏まえて論じる「どの教科にも通ずる」という観点

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。教員数が減ってきているにも関わらず、校務分掌や校外出張の数は適正規模の学校と同様であるなど、小規模校における多忙は厳しさを増すばかりであり、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が極めて困難な状況である。

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ることに十分に配慮して、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、大きく次の 3 点から考えていくことにした。

- ① 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 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し、授業者の負担を軽減する。
- ③ 「導入時だけ」「学び合い活動だけ」などのショート参観も可とし、参観者の負担を軽減する。

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・提言したいと考えた。

### 3 2 学期におけるメンタリング・コミュニティの運営

#### (1) メンターからのメンティの学びを促す——ベテラン教員の授業をめぐって

M.Y 教諭は筆者の勤務校において、年齢や経験年数でメンター役を務められる数少ない教員である。その M.Y 教諭が行う全校研究授業をめぐってメンティ役の若手教員たちが学ぶべきことを整理し、以下の二つの点において具体化していくこととした。

① 目指す授業像の具現に向けて挑戦を続ける M.Y 教諭の「学び続ける教師」としての姿勢

② 目指す授業像を具現させていくための具体的な道筋・過程

M.Y 教諭の指導案検討会において、校長から「質問や反対意見を専門に述べる生徒を役割分担の中で位置付けたらどうか」という提案がなされた。1 学期の実践で「分からないときに率直に『分からない』と言えない」という生徒の実態が見られたためである。そこで「質問や反対意見などの問いを専門的に立てる生徒=Question Man (以下 Qman)」を班学習の中に位置付け、グループ交流の際に活用していくことにした。

校長からの提案を取り入れ、授業改善を図ろうとする M.Y 教諭の柔らかな姿勢から若手教員に何かを感じてほしいと思い、研究授業のオリエンテーションの際に、筆者から全校職員に向けて次のように話をした。

今回は Qman を設定するなど、チャレンジの要素のある授業だと思います。(中略) 班ごとの作業とか活動の中で、何とか子どもたち一人一人に役割を持たせることで、組織だった班学習ができないかなということテーマとして M.Y 先生は持っておられます。(中略) そういうふうにチャレンジするっていう気概がすごいと思います。まず、そこを学びたいなと思います。

次に全校研究会の際の「学び合いコミュニティ」の話し合いの様子を示す。本時のグループ学習の中で鍵となる手立てであった Qman を、活動の中で位置付けることに可能性は感じながらも、実際に有効に活用することの難しさは参観者の中で共有できた。具体的な改善策については次のような話し合いが行われた。

筆者 (22 年目 国語) 要は質問の作り方ですね。(中略) 質問例のリストを作るとか。

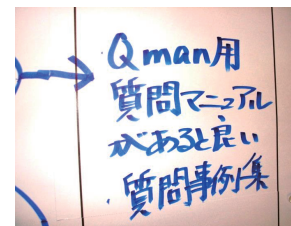
N.T (3 年目 社会) 質問例のリストを作る。作って鍛える。それから、言い方。理科の学び方じゃないけど、何か、グループ交流での進め方の中に、Qman 質問例、質問集みたいなものを作って置く。

筆者 (22 年目 国語) それは一つ手助けにはなりそうだね。要はだから、ひかるさんみたいな子でもそれがあれば、質問ができそうだっていうものになる。(中略)

A.H (5 年目 保体) 質問マニュアル。

N.T (3 年目 社会) 子どもに作らせるっていうのはどうですか。(中略)

例えば「こういう質問をした」というのを集めておいて……。



取り組みを始めて間もない Qman を位置付けた学習活動だったため、研究会の中では課題として指摘されることも多かった。しかし、各コミュニティの中でともに改善策を話し合うことを通じて、子ども主体の学習活動を作り出す工夫をしていくことの実際を若手教員は学ぶことができたのではないかと考える。

以下に全校研究会を終えた後の若手教員の振り返りを掲載する。

N.T 教諭 (3 年目 社会) M.Y 先生が仕組みられた Qman を中心とした話し合いは、生徒の認識を深めるのに効果的だと感じました。社会でも認識を深めることができる活動を取り入れたいです。また、M.Y 先生に負けないぐらい、新しいことにチャレンジしていきたいと思いました。

この数日後、N.T 教諭は自分の社会の授業で早速 Qman を取り入れて実践してみたということを職員室で話してくれた。M.Y 教諭の学び続ける姿勢が、若手教員の中にも広がってきていることを実感した。この全校研究授業をめぐる私たちの学びを記した研究推進通信を次のような文章で締め括った。

子どもたちを取り巻く状況が変化・変動し続ける時代にあって、教師自身が探究心を持って、学び続ける存在であることが社会的にも求められています。M.Y 先生の姿に学びつつ、私たちも楽しみながら学び続けていきたいと思ひます。

(2) 「異質であること」を生かした可変的・流動的なメンタリング——中堅教員の授業をめぐる

教職経験 19 年目の K.M 教諭の音楽の公開授業が行われる前日、単元構成コミュニティにおいて事前研が開かれた。そこでは、子どもが自分たちの歌声を客観的に捉えるという自己評価・相互評価の面において課題があることが示された。

そこで教職経験 3 年目の M.K 教諭が『「中間発表会」を単位時間の中に位置付けたらどうか』という提案を行った。「英語の授業のやり方としては鉄板 (ここでは「定番」の意) なんだけど……」と前置きした上で、

授業中盤において本時身に付けたい知識や技能について子ども自身が振り返る機会を設け、自己評価・相互評価を経て後半の学習活動につなげるという手法を説明した。

本来ならメンティの立場である M.K 教諭が中堅教員の K.M 教諭に対して、指導方法や授業過程をいわば伝授した訳である。蓄積した経験の量に依拠するメンタリングとは異なり、教科の特性や教科固有の学習過程など、教科による差異に基づいた討議を通して、K.M 教諭のなかでこれまでとは違った指導方法や指導形態の着想に結び付き、結果として M.K 教諭と K.M 教諭の間で「教える - 教えられる」関係が生じたのである。K.M 教諭は早速このアイデアを採用し、翌日の授業を行った。

前半のパート練習の後、M.K 教諭が提案した中間交流を行った。テノール、アルト、ソプラノの順に学級全体の前で歌唱し、その後、他のパートからコメントをもらうという段取りで中間交流は進められた。

この日の放課後、コミュニティが招集され、授業研究会が行われた。中間交流を位置付けることを提案した M.K 教諭は、中間交流の雰囲気よさについて述べた後、中間交流において子どもが互いにコメントを述べ合う際の観点や規準の与え方が、やや曖昧だったのではないかと指摘した。そこで、どのように改善したらよいのかということについてさらに意見を述べた。

M.K (3年目 英語)	やっぱり中間交流って何のためにやるかっていったら、絶対その後に伸びなきゃいけないもんで。(中略) 今日みたいなパターンもあれば、よい姿を見せて、どこがよかったかっていうのを言わせて、「じゃあ、こういうふうになれるように頑張ろう」みたいなのは、これも本当に英語の鉄板やもんで。
O.S (2年目 英語)	パート限定しなくてもいいですよ。
筆者 (22年目 国語)	よい姿って言うことで言えばね。
M.K (3年目 英語)	そうですね。まあ、だからそういうやり方もあるかなあっていうふうには思うんですけど。

M.K 教諭は英語での実践から、手本となる生徒の姿を見つけて全体の場で紹介し、相互評価の観点や規準を示す中間交流の方法を提示した。これは先に示した授業を考察する三つの観点の中の「自分の教科だったら」という見方に基づいた発言であり、異教科混在型コミュニティの協働性が発揮された場面であった。

研究会の最後、授業者の K.M 教諭は次のように発言して会を締め括った。

K.M (19年目 音楽)	今回ちょっと中間交流を昨日の M.K 先生のアドバイスを受けて、ちょっと挑戦してみました。(中略) みんなで交流した後に、さらに「あ、もっと歌いたい」っていう気持ちがきつとあるんじゃないかなって思って中間交流入れて、実践してみたんですけど。(中略) 昨日も心配としてあったのは、他のパートを聴いて評価できるのかなってところがあったんですけど、今日見てみたら、意外に子どもたちは他のパートでも聴いてましたよね。きちんと聴いて、それなりのアドバイス言ってたので、ちゃんとした耳を持っているなと思って。予想以上の発言が出て来たので、私は、「あ、すごいな」というふうに思いました。(後略)
---------------	--

M.K 教諭から K.M 教諭へ、指導方法のアイデアが伝授された。若手教員から中堅教員へ提案がなされ、中堅教員が授業を実施し、提案のよさや可能性を感じ、授業実践の幅を広げることにつながった。経験年数だけによる「メンター—メンティ」という固定的な関係ではなく、専門教科が異なるという「異質であること」による可変的・流動的で柔軟性に富んだ、学校におけるメンタリングの在り方がここに示されたと言えるであろう。

(3) メンタリング・コミュニティでの学びを通じた若手教員の成長——若手教員の授業をめぐって  
教職経験 2 年目の O.S 教諭の 1 学期の公開授業において次の三つの課題が指摘されたことは先に述べた。

- ① 語彙の少なさに起因する表現の幅の狭さに対応するために、語彙を確保する工夫が必要である。
- ② アイ・コンタクトをしながらコミュニケーションが行えるように、書く活動と話す活動の区分けを明確にする。
- ③ 相づちや復唱などの意味や価値などについて、子どもに気付かせ、活動につなげさせる。

2学期実践において、これらの課題に対して、個人として、メンタリング・コミュニティとしてどのように向き合っていたか。その具体的な様相を示す。

まず課題①について、O.S 教諭は生徒が英作文を書く際の手助けとなるように、1学期実践のM.K 教諭と同様、右のようなWord Listを準備した。さらに生徒が英作文をする際に、参考となる例文も紹介した。その結果、文章のバリエーションが増え、一人一人の表現の幅を広くすることができた。

Word List 使える単語集	
<b>&lt;導入編&gt;</b>	
私の夢についての話をします	I'm going to tell about my dream.
私は～になりたい	I want to be a (an) ~.
私は～を経験したい	I want to experience ~.
<b>&lt;職業編&gt;</b>	
作る人	~maker
保育士	child care worker
いろいろな職業	教科書 P55、141~142
<b>&lt;理由編&gt;</b>	
私は～が好き(大好き)です	I like (love) ~.
私は～が好きではない	I don't like ~.
私は～することが好きです	I like to ~ (動詞)
私は～がしたい	I want to ~ (動詞)
～することが好き	I like ~ing.
～と話をする	talk with ~
私の趣味は～です	My hobby is ~.
～は私のお気に入りです	~ is my favorite.
～することは悪いこと(すばらしいこと)です	To play ~ is good (great).

次に課題②についてである。導入時、最初によい例としてALTがスピーチを行い、次に修正が必要な例としてO.S 教諭がスピーチを行った。

二つのスピーチを比較して、どちらがどのようによくなったのかを子どもに尋ねていった。子どもたちは「ALTの方が、声が大きかった」と口々につぶやいたが、1学期までのO.S 教諭ならここで活動を区切り、次の活動へ移っていたはずである。しかし、O.S 教諭は続けて次のように発問した。

- O.S (S1に向かって) 何で声が大きいといいの？  
 S1 いや、今(みんなが) 言ったみたいに……。  
 O.S そう、今、言ったみたいに、自分の言葉で。  
 S1 えっと、みんなに分かりやすい。

このようにO.S 教諭は、「なぜ大きな声だとよいのか」と子どもたちに理由を尋ねていった。意味や価値を子どもに気付かせようとする意図が十分に感じられる導入時の指導だった。

また、課題②については、M.K 教諭が事前研で出したアイデアが採用された。ペア交流の際、評価用紙を使わず、聞き手は話し手のスピーチが終わるまでしっかりと聞き、聞き終わったら口頭で評価を伝えるという方法である。この方法を採用したことによって、前回の反省点である「聞き手が話し手を見ずに評価用紙に書き込みをしていた」ということを防ぎ、且つ聞き手は話し手のスピーチを集中して聞くことができ、アイ・コンタクトをしながらコミュニケーションする姿が数多く見られた。



こうしてO.S 教諭は自身の省察と同僚との協働に基づく授業改善によって、1学期の実践で残された課題を次々とクリアしていった。

また4月当初、O.S 教諭は生徒が行う評価活動に対して「あれ、役立つのって感じですね」と、否定的・懐疑的なものの見方を示していたが、研究会の発言から、そうしたものの見方が変わってきていることも感じられた。研究会の中でO.S 教諭は生徒どうして「アドバイスはできるようにしたい」と発言したのである。「規準を明確にすることで生徒の相互評価は成り立つ」「だから規準を明確にしたい」「生徒が行う評価活動は役に立つ」という考え方に変わってきていることがうかがえた。

このようにO.S 教諭の成長を促し、変容を生み出した要因として、「同僚の課題は自分たちの課題」とするメンタリング・コミュニティの協働性が挙げられる。O.S 教諭の授業者としての成長や同僚とともに課題を克服する姿勢の中に、同僚性・協働性に基づく、互いに教え合い学び合う精神が脈打ち始めたのではないかと感じたのであった。

## IV 若手教員の授業力形成に関する提言

### 1 開発実践の総括

本開発実践の展開において、異教科混在型のコミュニティの可能性を高め、若手教員の授業力形成を具現していくためには、同僚の授業を見て学ぶ観点を明確にしていく必要があった。授業を参観して、そこで得られた情報を自分の授業実践へと結び付けるためのフィルターがなければ、自分にとっての生きた情報になり得ないからである。この観pointsの構築については前述したように、三つの観pointsに集約されていった。

これらの観pointsを基盤として授業を考察し、そこで得られた学びを血肉化し、授業力を高めていくことを、筆者は研究主任として通信等を通して発信し続けた。その結果、若手教員の中にこうした授業の見方や捉え方が少しずつ根付いてきたのではないかと思われる。以下に若手教員のコメントを一部紹介する。

O.S (2年目 英語) 他教科の先生を見ても、やっぱり共通点を探すってことが面白いかなと思います。例えば、音楽。この間、見せてもらいましたけど、技術的・技能的なものを付ける、そのために課題があって、手立てがあって、っていうのはどの教科も一緒だし、同じなんだろうと思いますけど。(中略) 自分の教科の視点で他の教科を見るっていうのは、見て学べることは当然あると思いますし。(中略) 常に、「じゃあ、自分の英語だったらどう考えるべきかな」っていうようなのを思っ見て見させてもらったんで、それは楽しかったです。

このように若手教員は、自分の教科となぞらえたり置き換えたりして考え、その上で、自らの授業実践に還元しようとしている。佐藤(2009)は、教師は一人では成長できず、「創造的实践に挑戦する『同僚性』を基盤とする専門家共同体において達成される」としている<sup>4)</sup>。メンタリング・コミュニティという共同体において、確かな観pointsを持って実践に学び、同僚とともに高め合い支え合う営みを積み重ねることで経験と省察を繰り返し、若手教員たちは成長への階段を上っているのではないだろうか。

また、実践事例の考察を通して、学校現場におけるメンタリングは、一般の企業におけるメンタリングとは、その在り方や作用の仕方が異なるものであることが、表1のように明確になってきた。

表1 一般的なメンタリングと学校現場におけるメンタリングの比較

	一般的なメンタリング	学校現場におけるメンタリング
関係	上下・垂直的 固定的	側面・並立的 流動的
基本的形態	一対一	複数対複数
組み合わせ	メンター — メンティ	メンター — メンティ メンティ — メンティ
材料	蓄積された経験や知識	蓄積された経験や知識 教科の異質性

教員の若年齢化や多忙化の中で、インフォーマルな教員相互の学びの機会は確かに減ってきた。しかし、上記のような、教員が互いに教え合い学び合う仕組みを持つメンタリング・コミュニティを組織的に位置付けていくことで、同僚性を基盤にして若手教員が授業力を付けていく協働的な学びを、学校の文化として育んでいくことができると考える。

こうした協働的な学びの中で、例えばM.Y教諭は校長から、K.M教諭はM.K教諭から提案を受け、授業改善を図ってきた。これらの授業改善を促したものについて整理すると、

- メンティの悩みや困り感に対してメンターは最適な提案をし、見通しを持たせること。
- メンターは経験談を具体的に語り、メンティに実践知を引き継いでいくこと。

が挙げられる。そしてこの二つの要件を満たすために、メンターは経験から学び、省察を積み重ね、自身の有している「技」や「観」の問い直しと再構成を絶えず行う存在であることの必要性を銘記しておきたい。



## 2 若手教員の授業力形成に資するメンターの役割

メンターとして、あるいは研究主任としてメンタリングを行う中で、メンタリングをより効果的に機能させるために必要なメンターの役割も明らかになってきた。以下に三点掲げよう。

### (1) ファシリテートする

コミュニティ内において「自由な発言環境」を整備し、自由闊達な談話を促進したい。本音で語るメンタリングの経験によって、若手教員は成長への基盤が築かれていく(脇本2015<sup>5)</sup>)。

### (2) マネジメントする

メンティが授業力を高めていくためにはメンターがメンティの学びの実態に対する理解に努め、意図的に働きかけ、研修をマネジメントしていくことが必要である。

過去の実践と結び付けて省察させるなどして、メンティ自身に自己との対話を促したい。

### (3) コーディネートする

メンターはメンティの課題や悩みに応えるのに適した教員と引き合わせ、学びの機会を作り出す必要がある。また、研推だより等を活用して、実践に出合わせたり、実践の成果を言語化・共有化するなどの働きも果たしたい。

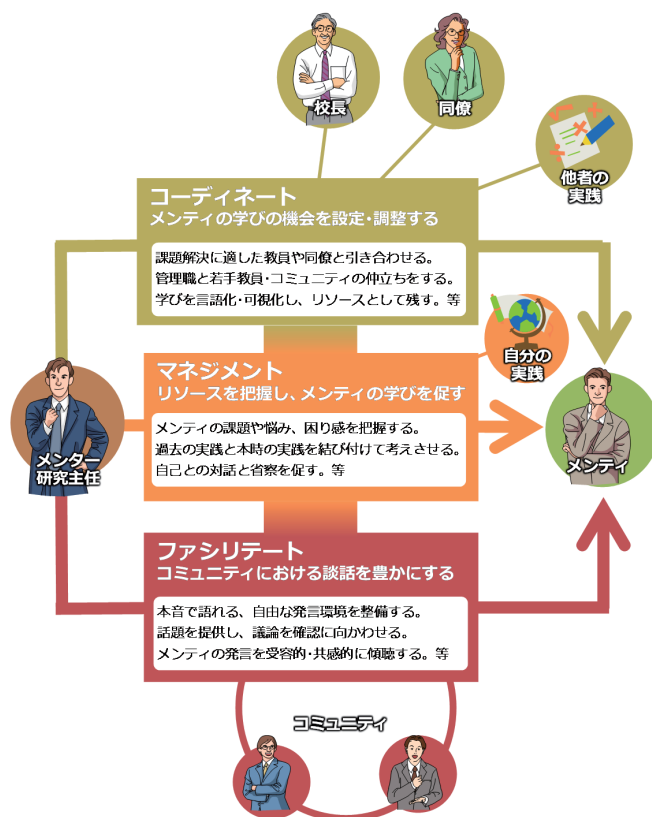


図5 メンターや研究主任が果たすべき役割や取るべき立場のモデル

## 3 開発実践の課題及び今後の展望

### (1) 他校との連携による教科専門性の向上

教科を横断して育む資質・能力の育成に関する指導についてはメンタリング・コミュニティで対応してきたが、教科専門性を高めていくにはやはり同一教科の教員との交流・連携は欠かせない。近隣の学校と協力して若手教員の教科専門性の向上へとつなげていくために、以下の点に留意すべきであると考えられる。

- 全校研究授業への相乗り参加等、日程が決まったら即座に各校に連絡するような体制を敷くなど、他校連携への動き出しを早くすること。
- 各校の校長が、他校と人的交流を図り、若手教員の教科専門性を高めていこうとする営みの重要性を十分に理解し、後方から支援するという方針・展望を持つなど、管理職が他校連携に積極的に関与していくこと。
- 連携を行う際に、全校研究授業への相乗り参加などのすぐできそうなことから始めるなど、無理のない範囲で実施し、それを継続していくこと。

この三点に留意しながら他校との連携を行い、若手教員にとって有意義な学びの場を提供したい。

### (2) 多忙に対応した授業研究の機会の確保

本開発実践においてメンタリング・コミュニティ構築当初の見通しが甘く、多忙に対応するために態勢の見直しを図ったのは前述の通りである。結果は、1学期と比較して教員の負担を大幅に減らすことにつながり、且つ教員相互の学びは十分に確保することができたと考えられる。

若手教員の授業力を高めていく営みを続けていくためには、「多忙に対応する視点」を持って運営の工夫・

改善を不断に行っていく必要がある。負担がかからないように、できることをできる範囲で行い、継続していくことが、ある意味、最大の課題であると言ってもよいだろう。

#### 4 提言

本開発実践の総括と今後の展望を踏まえて、最後に、若手教員の授業力を形成する校内研究を各学校や県内諸地域において普及・促進・発展させるための提言を行う。

##### (1) 提言① 他者の実践から学ぶ観点を位置付ける授業研究の在り方

メンタリング・コミュニティによる授業研究実践を積み重ねる中で見えてきた、授業を考察する三つの観点を、小規模校に限らず、広く多くの学校の授業研究においても分析・省察の重要な拠り所として位置付けたい。

三つの観点を踏まえた授業の考察を通して、自分自身の直接経験である一次経験を事例と結び付けて抽象化・対象化して二次経験を作り、自らの授業実践へと還元させる過程を数多く経験させてほしい(秋田2012<sup>6)</sup>)。そうした経験の蓄積が授業力を高め、引いては主体的で協働的な学びを続ける教師としての資質能力を高めることにつながっていくと考える。

##### (2) 提言② 若手教員の授業力を形成する校内研究組織への管理職の関与の在り方

ミドルリーダー層を育成するという視点に立ち、若手教員の授業力形成に対する管理職の関与の在り方を考える必要がある。

関与の在り方としては、若手教員を育てる協働的な営みに対してある程度の距離感を保ち、見守るやり方や、校長が指導者然として接するのではなく授業づくりをともに行う学び手の一人として共同探究的に支援するやり方が考えられる。また、メンターを仲立ちとして若手教員に間接的に関与するという方法もある。間接的な接し方の回路を使うことで、仲立ちとされたメンターは自己有用感を感じることができ、担当者としての自覚を高めることにもつながると考える。校長と若手教員の橋渡し役を務めることを通して、メンターは学校経営に関する方針や考え方を次第に校長と共有できるようになっていくのではないだろうか。まさに、校長はメンター役を務める教員のメンターという存在、つまり「メンターのメンター」なのである。

##### (3) 提言③ メンタリング・コミュニティの考え方や運用の普及と教育委員会の関与の在り方

岐阜県内には筆者の勤務校と同じような環境・条件の学校は相当数あり、今後も増えていくことが予想される。学校の小規模化と教員の若年齢化は緊急性・永続性の高い県全体の問題として捉え、取り組みを始めることを提案したい。例えば各地域においてモデル校・拠点校を設定し、その学校でメンタリング・コミュニティの考え方を取り入れた若手教員育成を行う。そこで得られた成果や財産を拠点校から周辺の学校に発信したり、情報やノウハウを蓄積して管理職や研究主任を対象とした研修会を行って理解を深めたりといった、具体性の高い施策を積極的に展開していくことを要望するものである。

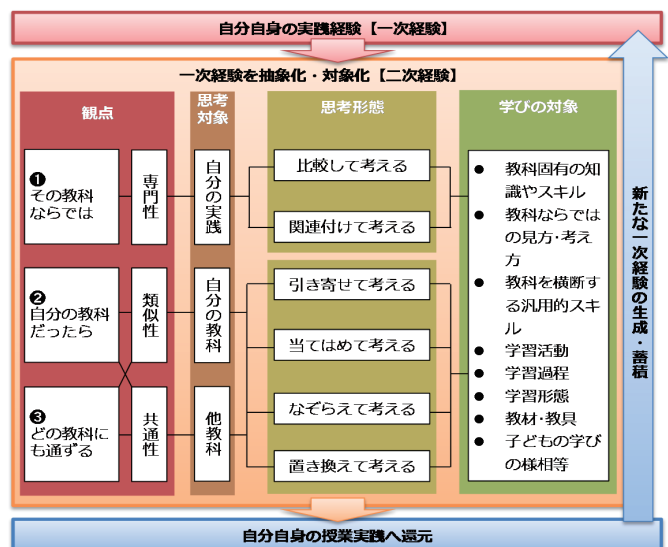


図6 異教科混在型コミュニティにおける授業を考察する三つの観点に関する整理

註

- 1) 中央教育審議会(2010)「教員の資質能力向上特別部会(第7回)配付資料1 審議経過報告(案)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo11/shiryo/attach/1299758.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/shiryo/attach/1299758.htm)
- 2) キャシー・クラム著 渡辺直登・伊藤知子訳(2003)『メンタリングー会社の中の発達支援関係ー』  
白桃書房 248頁
- 3) 岩川直樹(1993)「教職におけるメンタリング」稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会
- 4) 佐藤学(2009)『教師花伝書ー専門家として成長するためにー』小学館 82頁
- 5) 脇本健弘(2015)「メンティからメンターへの移行ーメンタリング行為の連続性」脇本健弘・町支大祐著『教師の学びを科学する』(北大路書房) 180頁
- 6) 秋田喜代美(2012)『学びの心理学 授業をデザインする』左右社 194頁