

小規模校の授業研究・若手教員育成の課題と展望

—小規模中学校の現状から考える—

石川 英志

(岐阜大学大学院教育学研究科)

Problems and Prospects for Lesson Study and Training of Young Teachers in Small Schools —From the Current Situation of Small Junior High Schools—

ISHIKAWA Hideshi

(Graduate School of Education, Gifu University)

概要

本論文は、「学校小規模化状況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」の一環を成すものであり、二つの研究内容から構成される。前半は、岐阜県内の全小規模中学校（学級数12未満）の校長及び若手教員対象に実施した書面調査（全体の6割から回収）から、若手教員の学びや育成に関してどのような課題に直面し、その解決に向けてどんな方策を考案して取り組んでいるか等の実態を明らかにしようとしたものである。その結果、免許外教科担当の不安や難しさ、専門教科担当に関する若手教員の個業化、異教科間の学び合いの仕組みづくりの難しさ等が生じており、若手教員の資質能力の育成、教科専門性の向上等をめぐる諸課題に直面していることが明らかになった。後半は、前半で明らかになってきた諸課題の解決や小規模校の活性化のために、大学（教職大学院スタッフ）と教育委員会が外部リソースとして、異教科間の学び、同一教科の学び、若手教員と中堅ベテラン教員の関係性構築といった諸側面に対してどのような関与や協働が可能かを実践的に探究するために取り組んできた「協働授業開発プロジェクト」の中間報告に相当するものである。これまで岐阜県内の四つの小規模中学校（飛騨・東濃・西濃の3地区に位置する）との協働によって、5年間にわたって企画運営・分析省察・提案を行ってきたプロジェクトの概要を報告し、今後の展望を示す。

章構成

- 1 本研究の背景
- 2 本研究の目的
- 3 本研究の方法
- 4 小規模中学校の現況分析－若手教員の授業力育成に注目して－
 - (1) 小規模校の各教科担当教員数
 - (2) 若手教員の免許外教科担当状況
 - (3) 若手教員の専門教科担当状況
 - (4) 若手教員の授業力育成
- 5 県・地区の初任者の配置状況
- 6 小規模中学校と教職大学院の協働授業開発プロジェクト—外部リソースとしての教職大学院の実践—
 - (1) 協働授業開発プロジェクトの全体の枠組
 - (2) 他教科に学ぶ基本的視点の考案
 - (3) 異教科コミュニティの談話分析
 - (4) 今後の展望

1 本研究の背景

人口減少社会の到来によって、学校の小規模化や統廃合が今後長期的かつ広域的に進行していくと予想される。すでに、近年の大量退職・大量採用や小規模化の進行によって、校内の教員年齢構成バランスが大きく崩れてきている。岐阜県内の小規模中学校⁽¹⁾の状況に着目すると、同一の専門教科を前提とする教科コミュニティ（教科部会）の不成立による教科内個業化（教科担任一人の状況）、中堅ベテラン教員への分掌集中による多忙化、若手教員にとって役割モデリングの機能を果たす中堅ベテラン教員の不在、それに伴う中堅ベテラン教員から若手教員への教育技術及び教育観の世代継承の困難等が生起し、若手教員の資質能力の育成、教科専門性の向上等をめぐる深刻な事態が顕在化している。

学校内の教員コミュニティは、校種（小学校、中学校）、学校規模（小規模、標準規模、大規模）、教科、学年、年齢構成（若手、中堅、ベテラン）、管理職と一般教員との関係、地域特性、蓄積されてきた学校文化等、多様な要因の複雑な組合せのもとに構成され機能してきた。教員の同僚性形成の重要性はつとに指摘されてきたが、学校現場の具体的な状況において、同僚性形成と、教員の同質性（同学年、同年齢、同教科等）並びに異質性あるいは多様性（異学年、異年齢、異教科等）はどのような関係のもとで展開されているか、十分に探究され解明されてきたとは言い難い。

中学校における教員の同僚性形成に関する課題を概観すると、およそ次のような点を挙げることができよう。

○教員集団を組織してきた従来の学年及び教科の枠組の形骸化

○若手教員の比率が高まり、中堅教員層が薄くなり、教員の技術や見識の世代継承が困難

○生徒の学びの課題や可能性を把握する上で、教科が教員の視野を狭めたり、教員を分断したりする形で機能することが定着してきた中学校教員文化

○仮説検証という視点から、授業を教員の指導技術のレベルに解体し、その共有・伝達を教員のコミュニケーションの軸とする授業研究会の形骸化

こうした状況の改善や再構築を目指して、これまで同僚性形成の枠組を、同質性（同学年、同年齢、同教科等）ではなく、異質性あるいは多様性（異学年、異年齢、異教科等）に求める教員コミュニティ形成に関する試行的な実践を、筆者が所属する岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻（教職大学院）の連携協力校（G市立N中学校、学級数12～18の標準規模校）との協働のもとに行い、その意味や可能性を明らかにしてきた⁽²⁾。この試行的な実践は、同学年複数学級や教科部会といった枠組や組織が安定的に維持され機能している学校において、あえて学年や教科部会を越境したコミュニティを構成し、従来の教科枠や学年枠に閉じた教員の発想や視野の拡大や柔軟化を図ろうとしたものである。

そこで、このような試行的な実践を通して形成されてきた経験や知見を、増加の一途をたどる小規模校の活性化に活かしたいと考えた。とくに、小規模中学校では、若手教員にとって同じ専門教科の先輩同僚が不在もしくは僅かで、指導技術や教育観の形成をめぐって情報交流や相談ができない個業化あるいはそれに近い状況にあるとあってよい。さらに教科間の授業負担の公平性担保のために、少なからずの若手教員が免許外教科の重要な担い手にもなっている⁽³⁾。

このように、小規模中学校は教員コミュニティの形成、若手教員の育成等をめぐって困難な課題に直面しており、その実態の解明と今後の展望の形成、それに基づく早急な解決が求められていると言えるのである。

2 本研究の目的

本研究は相互に関連する二つの目的のもとに展開される。第一の目的は、学校小規模化のもとで生起する諸問題とその解決に向けた取組の現状について、岐阜県内の小規模中学校に焦点を当て、その動向を全体的・俯瞰的に明らかにすることにある。

これを踏まえ、第二の目的は、小規模校の統廃合に向けた展望や方策ではなく、小規模校化に対応しうる教員の学びの活性化を支える校内授業研究の仕組み、教員コミュニティの編成、外部との連携の要件等を、岐阜県内の特定複数の小規模中学校との協働的な実践研究を通して明らかにすることにある。

3 本研究の方法

本研究の二つの目的に即して、次の二つの方法を採用する。

一つには、岐阜県教育委員会教育研修課（岐阜県総合教育センター）との協議に基づいて、岐阜県内の全ての小規模中学校（学級数12未満、平成28年度時点で計113校、特別支援学級を除く）の校長及び教職経験1～3年目（常勤講師を含む）若手教員を対象とする書面調査（郵送）を行う。主な内容は、各教科部会の成立状況、若手教員と中堅ベテラン教員の構成バランス、両者のメンタリング関係、若手教員の免許外教科担当状況、若手教員の授業力育成の校内取組、異教科間の教員の学び合いを支える研究枠組や組織の有無等に関する動向である。

二つには、上記の書面調査を踏まえて、小規模中学校の若手教員の授業力形成に向けた授業研究組織開発に関して、岐阜県内の特定の小規模中学校と大学の連携によって「協働授業開発プロジェクト」を企画・実施し、同教科並びに異教科混合コミュニティ編成の仕方、教科を越境する教員の学びの基本的視点の設定、若手教員による教科越境的で実践的な知識や見識の修得過程、そこでの同僚の中堅ベテラン教員の関与や協働等を明らかにする。

4 小規模中学校の現況分析

一若手教員の授業力育成に注目して一

少子化による規模縮小、大量退職による教員構成バランスの変化、中堅ベテラン教員から若手教員への世代継承の困難、中学校における同一教科の複数教員を成員とする教科コミュニティの不成立等が進行している。こうした困難や課題が小規模中学校の現場にどう立ち現れているか、その解決に向けてどう取り組まれているかを明らかにするために、平成29年3月、岐阜県全中学校の64パーセントを占める小規模校（学級数12未満）全113校を対象として、校長及び正規教員教職経験1年目～6年目の若手教員（※岐阜県では6年目までを若手教員としている。なお、岐阜県では初任から3年間1校目、4年目から2校目という異動を基本としている。したがって、ここでは1校目、2校目の若手教員が交ざっている）及び常勤講師に学校単位で書面調査を依頼し、約6割に当たる学校（67校の学校長、76校の若手教員292名）から回答が寄せられた。その回答を（1）～（4）の項目にわたって分析し、明らかになったことを示す。

（1）小規模校の各教科担当教員数

1校あたりの平均教科担任数、教科担任ゼロ校数は表1のとおりである。数学と外国語を除き、1校あたりの平均教科担任数は2名未満であり、とくに音楽・美術・技術・家庭は1名未満で、その分、免許外教科を任されている教

表1 若手教員の免許外教科担当状況

岐阜県内の小規模校（中学校）書面調査
67校／全113校 校長回答 平成29年3月

	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	技術	家庭	保健体育	外国語
1校あたり平均教科担任数 (正規教員+常勤講師) (※免許外教科担任を除く)	1.72名	1.7名	2.18名	1.67名	0.81名	0.43名	0.39名	0.25名	1.57名	2.1名
教科担任 (正規教員+常勤講師)ゼロ校数	1校	0校	1校	1校	13校	39校	41校	49校	4校	0校
若手教員(教職経験1～3年目、 ※常勤講師を除く)一人教科の人数	3名	1名	1名	1名	9名	3名	1名	2名	8名	4名

員や非常勤講師によって行われている。3段目は、初任～3年目の若手教員でありながら、自分の専門教科を一人で担当し、同じ教科専門の同僚がいない教員（いわゆる一人教科）数を示しており、計33名いる。

（2）若手教員の免許外教科担当状況

小規模校に配属された若手教員の授業担当を、免許外教科と専門教科の両面からみると、図1のように、免許外教科に関しては、回答した若手教員292名中、119名（全体の41%）が担当し、延べ人数は170名、そして複数の免許外教科を担当する若手教員が30名いることが明らかになった。

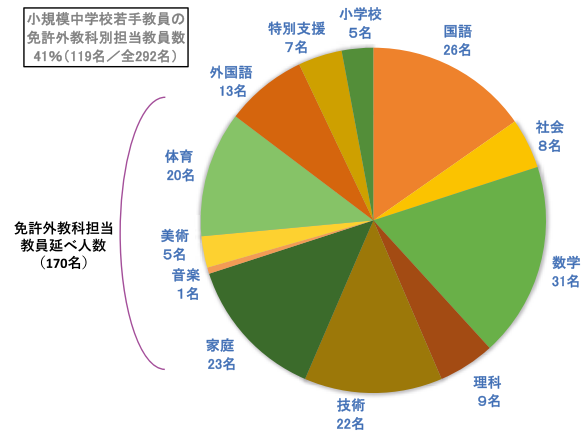


図1 若手教員の免許外教科担当状況

そして、免許外教科担当に対する若手教員の意識を自由記述してもらい、「相談相手」「困惑と課題」「学んだこと／専門教科につながる可能性」という三つの視点から整理した（表2）。校内に教科コミュニティがないため、「相談相手」を個人的なネットワークを利用して学外の同教科担当の先輩等に頼ろうとしていると推測される。「困惑と課題」として、教材研究の弱さを起因とする評価の難しさ、自分の指導の適切性への不安等が多く挙げられている。免許外教科にエネルギーをかけざるを得ないため、その分、肝心な専門教科や学級経営を後回しにし、いずれも不十分になっていると実感している。一方で、免許外教科担当から「学んだこと／専門教科につながる可能性」として、とくに、

T2としての学びを挙げていることが注目される。生徒一人ひとりのつまずきや理解のプロセスを観察し理解するなかで、自分の専門教科にも通じる生徒の学びの在り方や基本的な指導技術（導入や机間指導の工夫、グループ学習の方法、応答の仕方、子どもにとって必然性のある課題づくり等）を学び、専門教科につながる手がかりを求めようとするスタンスがうかがわれる。

表2 免許外教科担当に対する若手教員の意識(自由記述)

相談相手	<ul style="list-style-type: none"> ・これまでに築いてきた学外の個人的ネットワーク ・校内の同僚(同世代 中堅ベテラン 管理職) ・管理職が依頼した学外の近隣校教員、教委の指導主事
困惑と課題	<ul style="list-style-type: none"> ・教材研究の弱さに起因する評価の難しさ ・自分の指導の適切性への不安 ・年間計画や単元構成や資料準備をはじめ、先の見通しがつかない ・不安な免許外教科担当にエネルギーをかける分、専門教科や学級経営を後回しにしてしまうので、どれも不十分に ・免許外教員から免許外教員への曖昧な申し送り事項の連鎖
学んだこと／専門教科につながる可能性	<ul style="list-style-type: none"> ・自分から求めて動くことの重要性の認識 ・T2の役割を通して、異なる教科であっても、先輩教員の授業を観察し打ち合わせをすることができたこと。子ども一人ひとりのつまずきや理解の在り方やプロセスを捉えることができたこと ・専門教科と共通する基本的な指導技術(ex.導入や机間指導の工夫、子どもにとって必然性のある課題づくり)

(3) 若手教員の専門教科担当状況

それでは、専門教科の担当状況はどうだろうか。図2のとおりである。

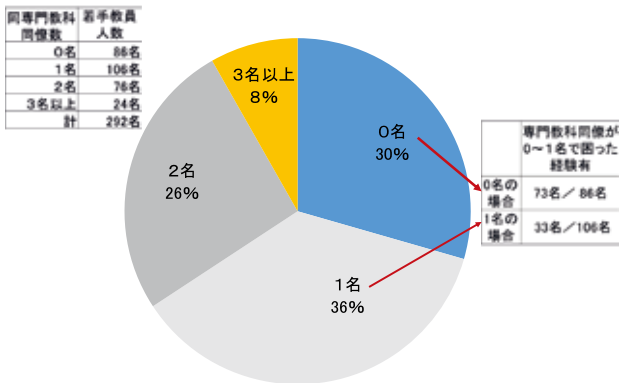


図2 若手教員の専門教科の同僚教員数

第一に、同じ専門教科の同僚教員数、第二に、同僚ゼロあるいは一人で困ったことの有無、第三に、自由記述で、困ったことの解決方法や未解決事項を尋ねた。第一については、同じ教科専門の同僚が0名もしくは1名が全体の66%を占めており、第二については、その人達に、専門教科同僚が0名もしくは1名ということでは困った経験があるかどうかを尋ねると、0名の場合と比べて1名の方が大きく減少しており、一人であってもその同僚によって支えられていることの表われと推察される。

第三については、自由記述の整理(図3)から以下の3点を挙げることができよう。一つには、若手教員にとって、同教科の先輩同僚とは、指導方法や見通しを教わる相談相手であり、参観して真似る対象であり、自分の授業を参観してもらい一人で気付かないこと、多様な見方や考え方を気付かせてくれる存在、といった複数の側面をもっている

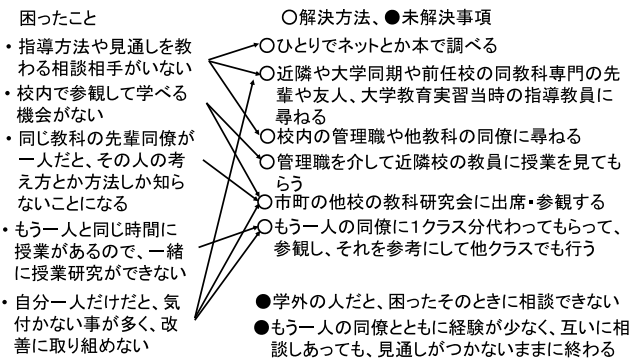


図3 同じ教科専門同僚ゼロもしくは一人のために困ったこと、解決方法・未解決事項(一部紹介)

ことである。若手教員の段階で、そうした存在が周囲にいない厳しさが随所に表われている。二つには、管理職が用意した学外の同教科に詳しい人だけでなく、自ら形づくってきた人的ネットワークを活用し、他方面にわたって相談

していることである。三つには、いざ困ったときに、外部だと迅速、随時に相談できないという複数の指摘が出されている。校内に同教科専門の先輩同僚の配置を望むニーズの裏返しだと言えよう。

以上、小規模中学校の若手教員の学びをめぐる状況や課題を、免許外教科と専門教科の両面から概観した。

(4) 若手教員の授業力育成

次に、校長の書面調査結果について述べる。校長に対して、①教科部会不成立状況における専門教科の授業力育成の方策、②若手教員の授業力育成のための校内取組、③異なる教科間の学びの仕組みづくりの3点について尋ねた。67校中、①については52校、②については42校、③については57校より、何らかの意図的な取組をしているとの回答を得た。なお、①~③の間で互いに重複するところもある。

①の分類結果は、外部の指導助言者への依頼が7割を占め(延べ36校)、図4のとおりである。校内の管理職や中堅ベテラン教員による指導助言は15校にとどまっている。なお、市町教育委員会や岐阜県総合教育センター開催による教科研究会等への受講、他校の研究発表会への出席は除く。

②については、図5のとおりである。①と③に比べて無

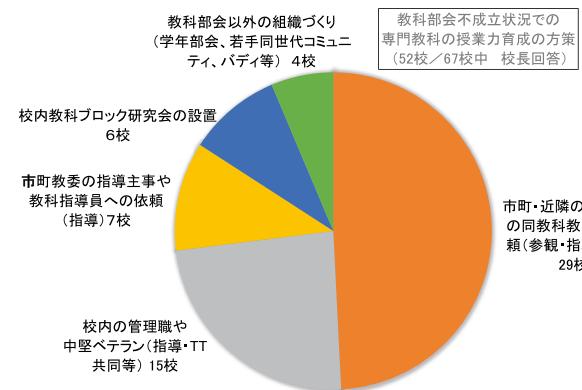


図4 教科部会不成立状況での専門教科の授業力育成

回答が三分の一を越えるほどに増えている。管理職等による計画的な参観や個別指導が中心となっている。

①及び②から、教科コミュニティが成り立たない教科に

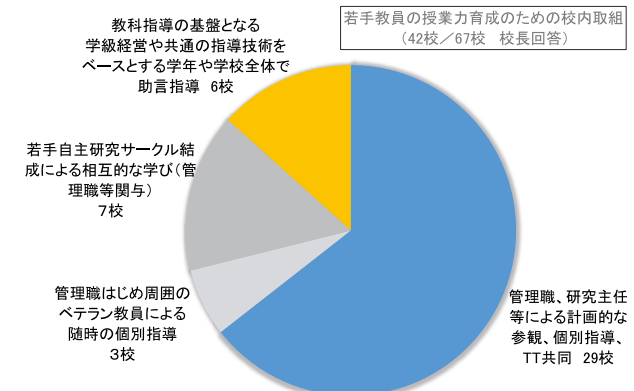


図5 若手教員の授業力育成のための校内取組

関する取組としては、外部リソースの活用、外部への高い依存が挙げられる。一方で、校内では、管理職等による個別指導を中心に展開し、その他に学年や同世代といったコミュニティの形成のもとで教科指導の共通基盤となる学級経営とか共通の指導技術の向上を目指していることがわかる。

③の異教科間での学び合いに関する枠組をどう設定・工夫しているかに関する自由記述を分類整理すると、およそ以下の九つの方向で構想され、展開されていることが明らかになった(図6)。一つだけでなく、複数の方向を並行させ関連付ける学校もある。

- 各教科以外の共通領域(例えば道徳とか特別活動)に、教師の学び合いの場を設ける
- 教科共通の指導技術(例えば、グループ指導、学習規律)に焦点を当てる
- 教科内容は違えども、どの教科にも共通する授業づくりの基礎(例えば、学び方、学び合い)を学ぶ
- ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりを、教科の違いを越えて考え合う
- 学校の主題研究テーマを視点に、どの教科にもあてはまる取組や工夫を出し合えば、互いに学び合うことが可能
- 各教科を特質に応じグループ分け(例えば、思考判断型、表現型)することで学び合うことができる

○教師の学び合いは子どもの変容を根拠としてなされるべきである。だから、どの教科も共通して子どもの成長の姿で語れば、教師どうしの接点を保障でき、学び合いへとつながる

○授業のねらいの表記を、教科間で揃えようと試みると、各教科で大切にしたいことの関係(共通性と差異)がみえてくる。これを切り口にしてこれまで進めてきた

○「主体的」「対話的」「深い学び」について各教科で考えを深めてきたが、「教科の本質」「各教科で育てたい見方・考え方」をめぐって話し合い、教科間で共通するところや特質がみえてきた。この方向で具体的な方法を模索している

九つ紹介したうちで最後の二つは、今次改訂された学習指導要領の示すコンピテンシー・ベースの授業づくりを念頭に置いていると推測される。小規模校ゆえに、異なる教科間の協力で進めるなかでこれまで蓄積・形成されてきた知見を、これからのコンピテンシー・ベースの教育につなげたり、活用したりする可能性を意識した見解であり、小規模校だからこそ重要な方向だと言えるだろう。

最後に、小規模中学校の若手教員の育成の推進をめぐって、書面調査の分析に基づいて、免許外教科と専門教科に分けて、展望/提言という枠組で表3にまとめてみた。

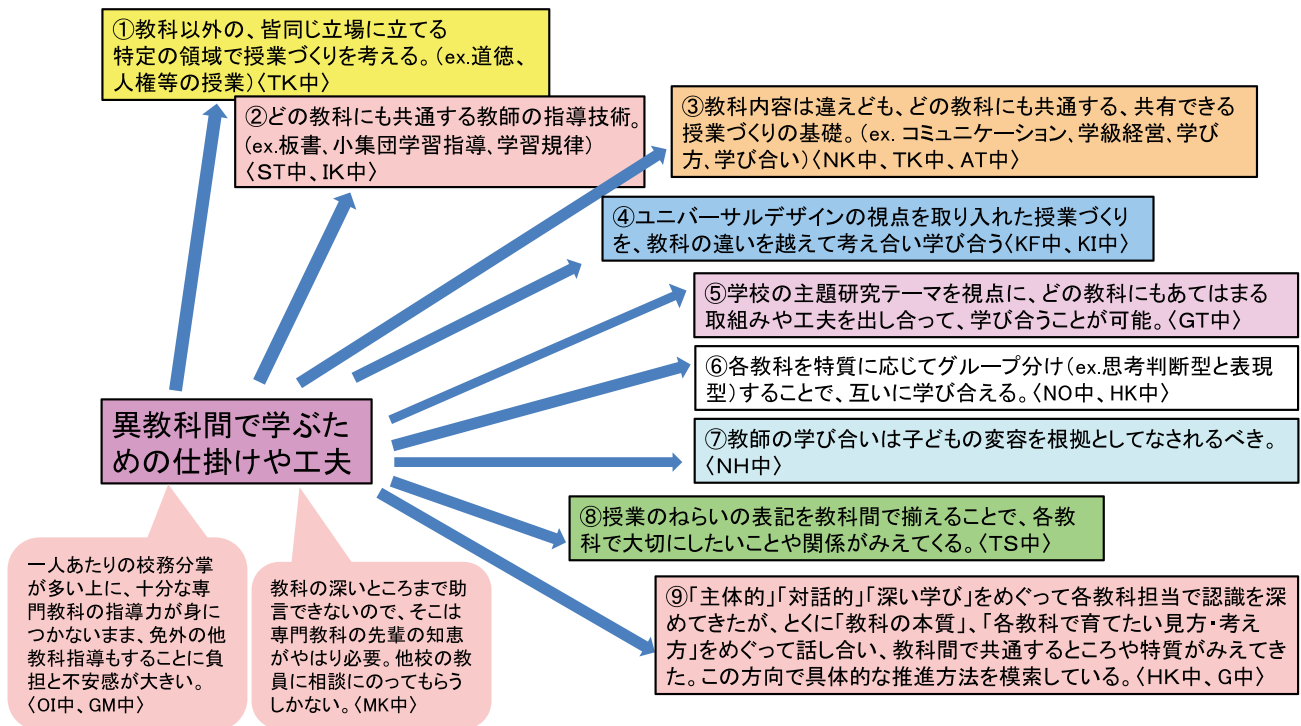


図6 異なる教科間で学ぶための仕掛けや工夫

表3 小規模中学校における若手教員の成長をどう支えるか～展望／提言を考える～

免許外教科	<p>●免許外教科担当は、負担面だけでなく、専門教科担当につながる学びの可能性があることを校内で共有する。若手にとって免許外となる教科に関して、専門とする中堅ベテランと若手の授業公開を互に行うこと、若手が不安や困難を感じる事項(指導の適切性、評価、単元計画等)、子どもの学びの諸相、各教科を通底するテーマ(課題設定や対話的な学び、汎用性のある指導技術等)をめぐって話し合い、学び合うことが大切である。</p> <p>●管理職は、若手の免許外担当をT2担当に重点的に配置する方策をとる。</p>
専門教科	<p>●若手は、専門教科に限らず、同僚先輩の他教科の参観から学ぶことを求めている(書面調査によれば、282名/292名)。若手に対する分掌の割り当てが多くなっている状況下、管理職や研究主任が、フォーマルな研究会だけでなく、互いの授業をめぐるインフォーマルで短時間の部分参観や談話の日常的な展開を授業研究推進の中核に置くことを提案する。</p> <p>●専門教科に精通した外部者の訪問による助言や指導は、若手教員にとって専門教科の知識や技能を深める中核的な学びを提供するものとなるが、計画的な設定のもとに行うものであり、日常的に随時に行うことは困難である。外部への参観も同様である。それらと並行して、校内に同教科コミュニティ(教科部会)に代わるコミュニティ(学年、近接教科、関心や課題に基づく編成等)の形成が重要となる。</p> <p>●専門教科の学びの展開を人との関係で捉えたと、①指導方法や知識を教わる、②参観して真似る、③自分の授業への参観及びコメントをもとに多様な見方や考え方に気付く3方向があるが、若手において、③の方向が自由記述にあまり出されていない。校内コミュニティの推進において③の方向を重視したい。</p> <p>●校内環境として、同教科専門の先輩同僚が存在することへの若手の潜在的ニーズは高い。管理職は近隣校との連携によって同教科専門の教員相互交流を一層促進すること、教育行政レベルにおいては、教科専門の先輩同僚がいる学校への初任者配置の配慮が一層望まれる。</p>

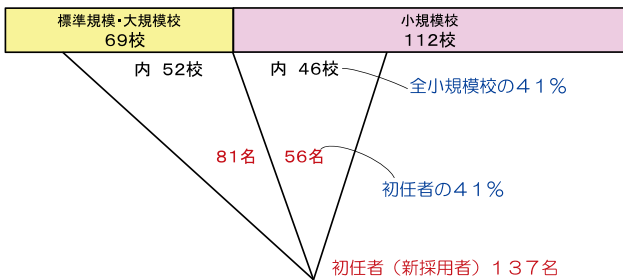
5 県・地区の初任者の配置状況

上掲の表3「小規模中学校における若手教員の成長をどう支えるか～展望／提言を考える～」において、「教育行政レベルにおいては、教科専門の先輩同僚のいる学校への初任者配置の配慮が望まれる」と記したが、その背景には、岐阜県の初任者配置状況に関する認識がある。

この点について補足しておきたい。

図7は、平成29年度及び30年度の岐阜県公立中学校の初任者配置状況を示している。29年度に比べて30年度では、初任者数が30名程増加しているが、小規模校への配置増(56名→90名)にほぼそのまま反映されていると解釈することもできるだろう。標準規模校と大規模校のキャパシティの状況によるのだが、同じ教科担当の同僚がいる学校にできるだけ配属させる配慮を重視するという方針からすれば、今後検討すべき課題であろう。

岐阜県公立中学校初任者(新採用者)配置状況 H29



岐阜県公立中学校初任者(新採用者)配置状況 H30

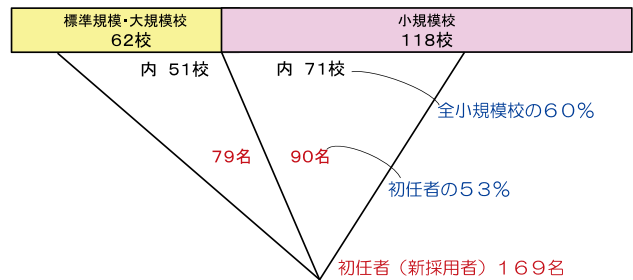


図7 岐阜県の公立中学校初任者配置状況

ちなみに、平成29年度に調査訪問した岩手県では、初任者の36%にあたる19名が小規模校に赴任している。図8にみるように、岩手県は全体として小規模校の占める割合が高いが、標準規模校と大規模校の割合が相対的に高い盛岡(盛岡・滝沢市等)・中部(遠野・花巻市等)・県南(一関・奥州市)ブロックに初任者を重点的に配置し、独り立ちできるようになった段階(2校目あるいは3校目)で、小規模校へ異動という履歴モデルをたどらせているという。岐阜県でもこのような仕組みを検討する必要があるだろう。

岩手県公立中学校初任者(新採用者)配置状況 H29

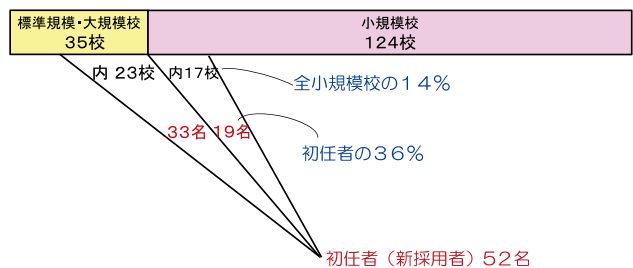


図8 岩手県の公立中学校の初任者配置

6 小規模中学校と教職大学院の協働授業開発プロジェクト

—外部リソースとしての教職大学院の実践—

本論文の後半では、第二の目的のための研究方法として位置付ける岐阜県内の特定の小規模中学校と大学（岐阜大学教職大学院）との連携による「協働授業開発プロジェクト」の概略を述べておきたい。

若手教員にとって、役割モデリングの機能を果たす同僚先輩教員による授業づくりや子どもへのパフォーマンスに対する模倣や発見は、成長発達の重要な糧となるものであり、そうした学びを通して、教員間の世代継承が展開されてきた。しかし、学校小規模化の進展のなかで、中学校では、若手教員にとって、自分の専門教科でモデルとする教員の校内不在をはじめ、その成長発達を支える環境が厳しいものとなりつつある。この状況を改善するには、異教科混合コミュニティの学びの質のブラッシュアップを支える思考様式（モード）、若手教員の育成に向けた同教科コミュニティと異教科コミュニティの組合せの在り方、外部リソースとしての教育委員会や大学、近隣校どうしの連携等、様々な実践的課題に取り組むことが重要となるであろう。

そこで、大学として、こうした課題への取組をめぐって、第三者的な立場にとどまらず、当事者的に学校への関与や学校との協働を展開するために、「協働授業開発プロジェクト」の企画・運営、実施、分析省察、改善を進めてきた。

具体的には、これまで5年間にわたって、岐阜県内の3地区（東濃、西濃、飛騨）に位置するT中学校（平成27-28年度）、N中学校（平成29年度）、H中学校（平成30年度）、K中学校（令和元年度）の四つの小規模校において、それらの当該校と大学（さらに岐阜県教育委員会、N市・G市・E市教育委員会も含めて）の連携による「協働授業開発プロジェクト」を試行錯誤的に展開し、その分析省察

を通して、異教科混合コミュニティ編成の仕方、教科を越境する教員の学びの基本的視点の設定、若手教員による実践的かつ教科越境的な知見や見識の形成過程、そこでの同僚の関与や協働の技法等を明らかにしようとしてきた⁽⁴⁾。

(1) 協働授業開発プロジェクトの全体の枠組

小規模中学校が直面している諸課題の解決は、学校内部に閉じた取組だけでは困難であり、外部リソースとして、教育委員会や大学が、また近隣校どうしでどう連携協働するかが重要な柱となると考えられる。

そこで、まずは大学サイドから、①大学のミッション遂行を担う企画と実践、②過疎地域からスクールリーダーとしての活躍を期待されて派遣される教職大学院現職教員院生の実践研究への参画、それらを踏まえ、③小規模校の授業づくりにどう取り組めばよいかに関する汎化可能なビジョンのスケッチを描く、およそこれら三つを大学サイドの目的として位置付け、教職大学院スタッフ（研究者教員・実務家教員、現職教員派遣院生・ストレートマスター）、小規模中学校、関係教育委員会（岐阜県教育委員会地方教育事務所、市教育委員会）の互恵的連携による「協働授業開発プロジェクト」を企画し、教職大学院授業科目「授業研究開発論」に組み入れる（図9）。

図10に示したのは、プロジェクトの年間プロセス（第5回目 令和元年度）である。そして、図11に示したのは小規模校教員と大学スタッフ（教員・現職教員院生・ストレートマスター）との混合コミュニティ編成の一例（第4回 平成30年度）である。大学が外部リソースとして参画することによって、日常的には実施できない教科部会を一部の教科で成立させることができるが、あくまでも一時的なものである。そうだとすれば、教科によって教科部会が成立しがたい日常的な状況のなかでどのような学びであれば深めることが可能で、どのような学びの側面が不十分か、日常的に教科部会が成立しない状況でどんな工夫をすればよい

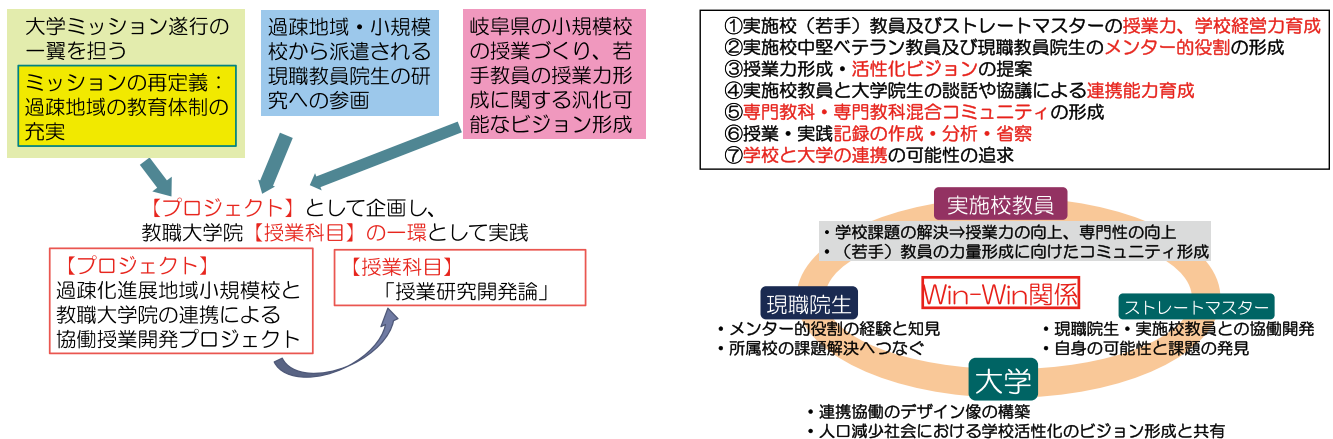


図9 協働授業開発プロジェクトの枠組、当事者間の目標の相互理解と共有化

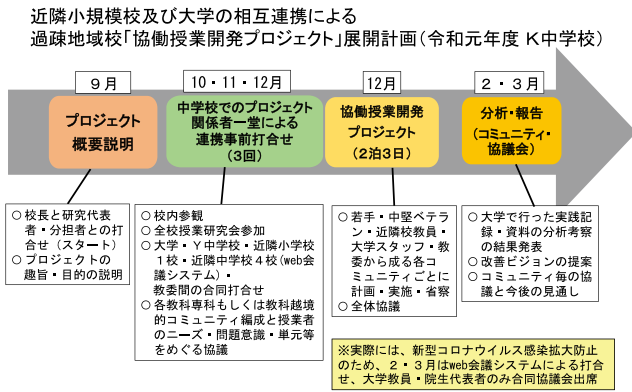


図10 プロジェクトの年間プロセス

のとして考える視点である。これらは、今次改訂の学習指導要領の目指す資質・能力の育成に向けた実践づくりの基盤ともなりうる。



図12 異教科間での教師の学びの基本的視点

平成30年度 H中学校
メンバーや若手教員のニーズに応じた同教科/異教科コミュニティ編成

	A(体育)	B(数学)	C(英語)	D(音楽)	E(社会)	F(総合)
H中学校	Y先生 K先生 N校長先生	I先生 M先生 F先生 O教頭先生	I先生 K先生 K先生	T先生 E先生 A先生 T先生	S先生 D先生 S先生	K先生 F先生 1学年全員
大学教員・院生	現職院生 N先生 K先生 K先生 H先生 ストマス Gさん	現職院生 T先生 K先生 (同校・コーディネーター) M先生(大学) I先生(大学)	現職院生 H先生 K先生 (同校・コーディネーター) M先生(大学) I先生(大学)	現職院生 K先生 (同校・コーディネーター) M先生(大学) I先生(大学)	ストマス Kさん 現職院生 K先生 (同校・コーディネーター) M先生(大学) I先生(大学)	現職院生 X先生 M先生(大学)

※ 赤字の氏名は授業者

図11 同教科・異教科コミュニティの編成

(3) 異教科コミュニティの談話分析

次は、異教科コミュニティの談話分析を通じて、中堅ベテラン教員が若手教員に対して、教科を越境して協働的に思考し助言する可能性及び課題を明らかにしようとしてきたことである。異教科コミュニティの談話内容の特徴を把握するために、それと前後して、若手教員と同教科の専門教員を外部から招き、いわゆる同教科コミュニティの談話も企画・実施して談話分析を行い、両方の比較分析を行った。そこから明らかになってきたことの概要を以下に述べる。

かを提示することは、地域に貢献する大学のミッションとして取り組まなければならないことである。およそこのような考え方を根底において、図11のように、同一教科内の学びと異教科間の学びの両方をそれぞれに展開するコミュニティを、学校の状況に応じながら編成してきた。

しかし、最初からそうした考え方のもとに進めてきたわけではない。最初の段階は、大学のリソースを活用して、小規模中学校に教科部会を成立させることを第一に重視していた。しかし、小規模校の日常的な授業研究改善の取組につながるためには、専門教科の異なる教師間の協働的な学びや省察を実践的、理論的にどう深めるかをプロジェクトの課題として取り組まなければならないと考え、実践的、理論的テーマを幾つか設定して進めてきている。そのなかから、二つ挙げておきたい。

(2) 他教科に学ぶ基本的視点の考案

同教科、異教科混合の複数のコミュニティを編成し、授業の事前計画→授業実施→事後分析…のサイクルを各コミュニティで展開するなかで、異教科コミュニティにおける教師の学びを支えるツールの考案に取り組んだ。

そこで共同考案したのが、小規模中学校コミュニティにおける三つの基本的視点「その教科ならではの」、「自分の教科だったら」、「どの教科にも通じる」である(図12)。自分の専門教科とは異なっても同僚の授業を自分の授業実践の改善にいか還元できるかと考える思考様式(モード)を働かすことが必要であり、生徒の学び、教員の指導技術やパフォーマンスを自分の専門教科に引き寄せたり当てはめたりして考察するという視点と、どの教科にも通じるも

対象としたのは、中1音楽『『歓喜の歌』(ベートーベン交響曲第9番)の鑑賞と合唱』である。授業者の若手教員(校内で唯一の音楽担当)がプロジェクトの期間中、3日間続けて授業を3回計画・実施し、同じコミュニティのベテラン教員(国語、数学、養護)たちは参観するとともに、事前の計画段階及び毎回授業後に授業者を囲む談話を行った。三日目のみ外部から音楽科教育を専攻する大学教員を招き、授業参観後に授業者との談話を行った。

教科等専門が互いに異なるベテラン教員(国語、数学、養護)3名と若手教員から成るコミュニティの談話において、授業における生徒どうしの相互作用、教師による生徒への判断やパフォーマンスに関して、ベテランから若手へ、どのような知見や知識が提供され、また専門教科の異なるベテラン教師間で互いの知見や知識がどう関連付けられ、どんな深まりがあったか等について、SCAT (Steps for Coding and Theorization)⁽⁵⁾による分析を行った。SCATとは、観察やインタビューによって採取した言語データを扱う質的研究のためのデータ分析手法である。SCATを分析手法として取り入れた理由は、明示的で段階的な手続き、小規模データにも適用可能、初学者でも使いやすいとされていることにある。文字化したオリジナルテキストを表の左端にセグメント化して記し、セグメントごとに、右列に〈1〉テキストの中の注目すべき語句や短文、〈2〉テキスト中の語句や短文の言い換え、〈3〉それを説明できるようなテキスト外の概念の導入、〈4〉テーマ構成・構成概念、という四つのステップのコーディングの手続きを踏み、脱文脈化

を行っていく。その上で、時間の前後や全体の文脈、会話の相互関係を考慮したストーリー・ラインを作って再文脈化を図り、構成概念の関連付け（理論記述）を行い、説明的に記述する。ここまでが SCATの一連の流れとなる。

音楽授業をめぐる異教科コミュニティ及び同教科コミュニティの談話内容のSCATによるコーディングプロセスは

ここでは省略し、図13でそれぞれの談話でどのような構成概念が抽出されたかを示し、図14で各構成概念が二つのコミュニティのどちらに固有か、共通に登場しているかという視点によってグルーピングした。

- A 異教科コミュニティ（国語・数学・養護）+授業者**
- 若手による授業構想の尊重・掘り起こし ●授業構想の切り口 ●生徒の個別的・具体的課題の想定
 - 授業構想 ●生徒課題の想定 ●生徒課題の解決支援ツール ●教員間で理解可能な生徒の個別的記述
 - 生徒課題・解決支援ツールに関する生徒との理解共有 ●生徒の自発的な学習プロセスの発想・創造
 - 教師の見通し ●教員間での共有志向する目標 ●生徒の思考や判断 ●生徒の自発的行動
 - 終末段階
 - 若手への根拠ある肯定的評価 ●手応えの確認 ●見通しや課題の提起
 - 特定の生徒から他の生徒への視野拡大 ●行動の背後にある思考や主体的な判断や行動の発見と発信
 - 生徒の動きと教師の動きのマッチング ●特定の個への支援場面での他生徒への配慮 ●教師の対応行動
 - 生徒が互いの課題を表出・理解・支援する場の設定
 - 協働へ主体的判断に基づき行動する生徒のイメージ形成 ●生徒の行動イメージの形成 ●生徒の行動の手がかりの提示
 - 生徒の個別的取組状況の全体への発信と拡張
- B 音楽専科教員（音楽科教育専攻大学教員）+ 授業者**
- 教材に対する視点「鑑賞」と「表現」 ○教材の主題・背景 ○単元構想
 - 中学生の発達段階 ○教材を構成する歌詞と楽譜の両方への視点
 - 教材とその背景の理解に基づく主題へのアプローチ
 - 歌唱の目的意識 ○主題理解と教材理解
 - 歌唱の目的意識 ○目的意識形成の方法 ○振り返りの表出
 - 学びの振り返りと見通し ○生徒の自己評価と判断 ○ツールの開発
 - 生徒の評価と判断 ○可視化のツール ○授業の評価 ○主題理解→目的意識→練習方法の探求

図13 SCATによる談話内容のコーディングから抽出された構成概念の脱文脈化リスト

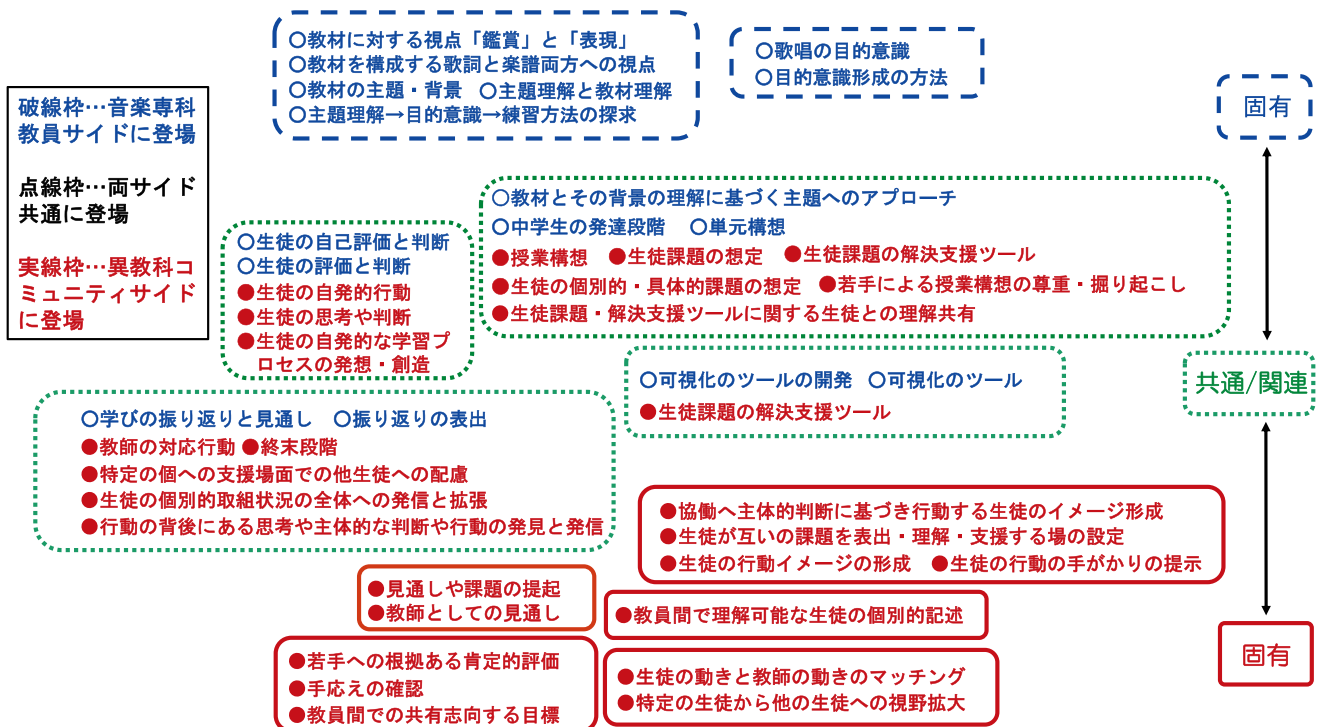


図14 構成概念のグルーピング

異教科コミュニティ（A）と音楽専科教員コミュニティ（B）のそれぞれの談話を構成概念のグルーピングを通して比較すると、大きく二つ、すなわち、①それぞれに固有な構成概念群があること（破線枠と実線枠）、②AとBの両方に入るもの（「点線枠」）があることが浮かび上がってきた。

はじめに、①について。Bでは、ベートーベン作の「第九」という教材を「鑑賞」と「表現」（合唱）のどちらの対象として位置付けるかによって、「単元構想」が異なり、「中学生の発達段階」では、「鑑賞」という視点から「歌詞」に着目するとともに、「合唱」という視点から「楽譜」に着目し、それぞれの特徴の理解から「第九」の「主題」を推測し、そこから何のために歌うのかという「目的意識」をもち、それに向けた合唱のツールを追究するという「単元構想」を立てる道筋に焦点を当てている。鑑賞及び表現という二つの視点を結び付け、歌詞の背景（作詞者シラーの理念）と楽譜の特徴（ほとんど四分音符から成り立つ単純さ、そこに込められた主題）を単元構想や合唱の技法を考えることに結びつけるという基本構造がみられる。一方、Aでは、教材の特徴をめぐる知見は登場せず、様々な概念がもっと雑多に広範に登場する。授業者が若手教員であることと単位時間の授業ということを念頭に置き、生徒の思考や行動に対するイメージの形成、生徒の思考や行動に対する教師の判断と手だて、生徒理解をめぐる教師間の理解の共有等にわたっている。

次に、②について。近接しているあるいは親近性があると考えられる構成概念をグルーピングで同じ括弧にしたが、AとBとの間で文脈的、レベル的にみて異なるものもあれば、その一方で、共通的なものもある。前者の異なるものについては、例えば、「構想」に関して、Aでは「単元」の構想を中心に想定し、Bでは「授業」（単位時間）の構想を中心に想定して語られている。後者の共通的なものについては、例えば、AもBもともに、音取りと音合わせに関わって、パート別それぞれに離れた地点から中心の合わせゾーンへと移動するツールの開発を評価しているが、その背景に、生徒が自分の思考や判断に基づいた自発的な行動を生み出すことを共通して重視していることが推測されるのである。

ベテラン教員の語りの多くは、参観した際の生徒の個々の行動、その背後にある思考を推察し、今後のその学びの方向を探ることを視点として、授業を組み立てる上で大切な基本的な考え方を提案したり、さらには今回の音楽の授業を越えて、生徒とのやりとり、生徒どうしの活動の関連付けの技法について言及したりする等、広範にわたっている。一方、音楽専科教員の語りは、教材に関する教養や知見を手がかりとした教材観や合唱指導の基本に関わることに重点が置かれている、そこには、ベテラン教員の語りにはない内容が位置付けられている。とはいえ、ベテラン教員の語りに、今回の音楽の授業を省察対象としつつ、しかも音楽にとどまらない授業改善の様々な技法や生徒の思考

の捉え方、生徒への接し方等、教師として成長していくために必要なことが含まれていることをあらためて確認することができた。今後このような事例分析を蓄積していくことが必要であるのはいうまでもない。

以上を踏まえて、小規模中学校における教材をめぐるコミュニティ編成に関する現段階の展望を述べておきたい。異教科コミュニティの編成はあくまでもやむを得ない暫定的な取組であって、同じ教科担当の教員コミュニティでなければ授業研究の充実が難しいという教科部会志向は根強くあるが、今後、小規模化の進展のなかで益々困難となるであろう。今次改訂の学習指導要領のもとで各教科内におさまらない子どもの資質・能力育成を支える授業づくりが探究されていくことになるが、その際に、校内のベテラン中堅教員の人的リソースを活用した教科越境的、教科横断的なコミュニティ編成による日常的な学びを展開し、その学びを基盤として、外部リソース（近隣校や教育委員会や大学）との協働企画による短期的な教科コミュニティ編成を取り込む、といった考え方にシフトすることが必要だと考えられるのである。

（４）今後の展望

最後に、今後の展望として、小規模校間の連携による教員研修、そこへの大学の関与や参画について述べておきたい。

中教審初等中等教育分科会「新しい時代の初等中等教育の在り方特別部会」⁶⁾は「児童生徒の減少による学校の小規模校化を踏まえた自治体間の連携や小学校と中学校の連携等を含めた学校運営の在り方」を「論点とりまとめ」に位置付けているが、小規模化に対応した「学校運営の在り方」として、外部との継続的で日常的な連携は重要なテーマとなるだろう。学校サイドからすれば、大学との連携、校種を越えた学校連携（小・中）、同校種連携（中・中）等による教員研修の取組は、小規模校教員の資質能力の育成につながることを期待される。

このような動向と関連するが、昨年度（令和元年度）第5回目のプロジェクトは、E市立K中学校との連携で実施することを企画した。K中学校及びE市教育委員会との事前打合せのなかで、岐阜県教育委員会・E市教育委員会の支援によるE市南部地区5中学校web会議システム「小規模中学校若手教員コミュニティプラン」があるという情報を得て、その取組とプロジェクトとの接続を図ることとなった。そして、プロジェクトの実施期間中、事前事後の同教科・異教科コミュニティのそれぞれに、近隣小規模中学校4校の若手教員や中堅ベテラン教員がwebシステムを通して参加し、議論を深めることに大きく関与した。

その後、令和2年に入ると、新型コロナウイルスの感染が世界的規模で拡大し、それを防止するために、ZoomやTeamsを利用したオンラインの会議や会合が急速に普及し認知されるようになってきた。プロジェクト期間中、このような展開は予想すらできなかったが、プロジェクト終了後、現在に至るまで、学校間でコロナ禍での授業形態の工夫、テスト問題や授業案の作成をめぐるオンラインの個

人相談や同教科コミュニティ談話が継続的、定期的に展開されている。

こうした状況を踏まえ、小規模校間の直接的な相互訪問、オンラインによる教員研修をベースに、大学として関与や参画を推進するプロジェクトを今後構想し具体化していきたい。

注

(1) 学校教育法施行規則第41条及び79条に基づき、小規模校は学級数12未満とする。なお、特別支援学級は含まない。

(2) 加藤覚・石川英志(2013)「子どもの論理形成の探求と支援を軸とする中学校校内授業研究の開発実践—中学校における協働的授業分析の事例研究を通して—」『岐阜大学教育学部教育学部研究報告(人文科学)』第62巻第1号

(3) 文部科学省(2018)「免許外教科担任制度の在り方に関する調査研究者会議報告書」基礎データ集によれば、岐阜県は「免許外教科担任の許可件数(都道府県別)」に関して中学校の上位5県に入っている。

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2018/09/20/1409429_006_1.pdf

(4) 協働授業開発プロジェクトに関してこれまで発表してきたものは、次のとおりである。

矢澤淳・石川英志(2016)「過疎化の進展する地域における小規模中学校授業研究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—」『岐阜大学教育学部研究報告(人文科学)』第65巻第1号

石川英志・吉村嘉文(2018)「過疎化進展地域小規模校と教職大学院の協働授業開発プロジェクトの構想と展開—小規模中学校の課題解決に向けて—」『岐阜大学カリキュラム開発研究』Vol.34 No.1

(5) 大谷尚(2008)「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』第54巻第2号

(6) 中教審初等中等教育分科会「新しい時代の初等中等教育の在り方特別部会」議事要旨・議事録・配付資料
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/083/giji_list/index.htm