

# 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～

石川 英志\*1・吉村 嘉文\*1

岐阜大学は、「ミッションの再定義」において、「過疎地域の教育体制の充実」を自らの「社会的な役割」として公表している。また教職大学院では、岐阜県教育委員会より派遣された現職教員院生が地域や学校の課題解決を目指して学修しているが、なかでも過疎化進展地域から派遣された院生は、中学校における教科部会が成り立たない現状に起因する若手教員の学びの困難さ等を喫緊に解決すべき課題として挙げている。そこで、教職大学院として、大学のミッション遂行の一翼を担い、かつ小規模校の活性化や若手教員の力量形成に参画し貢献するために、小規模校と教職大学院の「協働授業開発プロジェクト」を立ち上げ、小規模中学校（N市立T中学校）と協働的に授業研究に取り組んできた。本稿は、平成 27-28 年度に実施したプロジェクトの全容を概略的に述べるとともに、分析省察を通じて、成果と課題、今後の展望を明らかにした。

〈キーワード〉教職大学院，過疎地域，小規模校，中学校，授業研究，連携協働

## 1 プロジェクトの背景

### —小規模化とどう向き合うかという課題—

はじめに、本プロジェクト（小規模校と教職大学院の「協働授業開発プロジェクト」）の企画の背景を、地域に対する大学のミッション、岐阜県内の小規模校を取り巻く状況、教育委員会や大学との連携による校内研修の推進に関する教育行政レベルの動向という三点から述べる。

一つめは、岐阜大学が平成 25 年に公表した国立大学改革プラン「ミッションの再定義」（教員養成分野）において、「地域密着型を目指す大学」として、「近年の大きな課題」の一つに「過疎地域の教育体制の充実」を掲げ、その充実を図ることは「社会的な役割」（ミッション）であると表明したことである。

二つめは、学校の小規模化が進むなかで、特に小規模中学校で教科コミュニティが成り立たない状況が生起していることである<sup>(1)</sup>。過疎地域あるいは過疎化進展地域の小規模校は、少子化の進展や大量退職・大量採用による教員の年齢バラ

ンクの変化を受けて、学校の統廃合が進むとともに、若手教員の比率が増大している。ここで、中学校に焦点を当て、各教科担当教員数の状況を確認しておきたい。岐阜県内の小規模中学校<sup>(2)</sup>に該当する全 113 校（中学校総数の 64%にあたる）の校長及び教職経験 1～3 年目の若手教員を対象とする書面調査を実施した。校長からは 6 割にあたる 67 校より回答が寄せられ、表 1 はその結果の一部をまとめたものである。小規模中学校の同一教科担当教員数は僅かであり、教科部会の成立が困難なことや免許外教科の担当が多いことが推測される。こういった状況で、若手教員は自分の担当する専門教科の授業づくりについてどのように学んでいるか、学校として若手教

表1 H28 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)

	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

小規模校…学級数12未満(特別支援学級を含まない)  
※学校教育法施行規則第41、79条に基づく

\*1 岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻

員の学びの場をどう保障しているかといったことが注目される。

三つめは、平成 27 年に中央教育審議会から「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(答申)が出されたことである。それによれば、教育委員会は組織的・継続的な校内研修の推進のための手段(ツール)や資源(リソース)等を整備し、教員の学びの機会を提供すべきことを提起し、その際に教職大学院等を含めた大学と協働して取り組むことが必要であり、そのための基盤となる制度構築が必要だと述べられている。この提起は、校内の人的リソースの少ない小規模中学校にとって、外部リソースを活用した校内研修推進の仕組みの設置を推奨していると解することができ、小規模中学校と教育委員会と大学(教職大学院)との三者連携による授業研究事業の企画・運営の拠り所となりうると考えられる。また、「国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議」によって最近まとめられて公表された「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて—国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書—」<sup>3)</sup>は、教職大学院の「地域への貢献」に関して、「教職大学院は、学校現場の実践に基づく教職大学院の教育課程において生み出した教育実践研究の成果をわかりやすく応用可能な形に集約して発信したり、授業の一部を学校現場において実施したり、学校現場の課題を共同で解決したりすることにより、地域の公立学校等における教育の充実に貢献するべきである」と述べている。

このように、本プロジェクトの企画の背景には、大学のミッションとしての「過疎地域の教育体制の充実」の設定、小規模中学校における若手教員の授業力育成をめぐる厳しい実態、校内研修活性化推進の外部リソースとして大学を活用しようとする教育行政レベルの提起がある。そこで、大学のミッション遂行の一翼を担い、かつ、若手教員の学びの環境改善に向けて、一時的にせよ、外部リソースとして関与・協働することを目的として、平成 27-28 年度、教職大学院授業科目(「授業分析の事例研究」)に組み入れる形で当該科目の担当教員(研究者教員 1 名・実務家教員 2 名)は本プロジェクトを立ち

上げた。当該授業科目を受講する教職大学院生(岐阜県教育委員会より研修派遣された現職教員、ストレートマスター)とともに、小規模校である N 市立 T 中学校と協働し、さらに平成 28 年度には教育委員会(岐阜県教育委員会・N 市教育委員会)の参画を依頼し、企画・実施・省察したのであった。なお、T 中学校には現職教員院生が在籍しており、その院生が同校と教職大学院との間でコーディネーターを務めることとなった。

小規模中学校では、同一教科を前提とする教科部会という教員コミュニティは成立しがたく、担当教科の異なる教員が混在したチームを母体とした形で校内研究を行わなければならないことが少なくない。ここでは、参観した同僚の授業を自身の担当教科に引き寄せて、自身の授業実践にどう還元できるかと考える学び方を身に付けることが必要となる。しかし、見方を変えれば、専門教科の異なる教員の学び合いを通して、新学習指導要領が目指す教科等横断的・総合的に育む資質・能力の育成に向けた実践研究を切り拓く可能性が潜んでいると考えることもできよう。その一方で、若手教員の力量形成としての教科専門性の育成や向上という課題に迫られている。こうした状況のなかで、外部者としての大学はその人的リソース(教員並びに院生)を生かして、小規模中学校における異教科間の学び、同一教科の学びの両面においてどう関与し、いかなる貢献が可能となるか、これがプロジェクトのテーマの一つとなったのである。

## 2 教職大学院授業科目の学修プロセスとプロジェクトの大枠

次に、大学の立場からプロジェクトの意味や価値を考えておきたい。

本プロジェクトは、教職大学院授業科目における学外実習でもある。小規模中学校の直面する課題解決に向けて、大学が学校や教育委員会と協働することからどのような価値を創出しようか、参画する院生(現職教員院生、ストレートマスター)にどのような意味や価値がもたらされるかを考えなければ、大学の授業科目として成り立たない。そこで、学校、教職大学院生、大学教員、教育委員会の各立場から、多面的にプロジェクトへの参画の意味や価値を明らかにし、図 1 のように、現職教員院生とストレートマスターの学修目標、T 中学校の目標等を

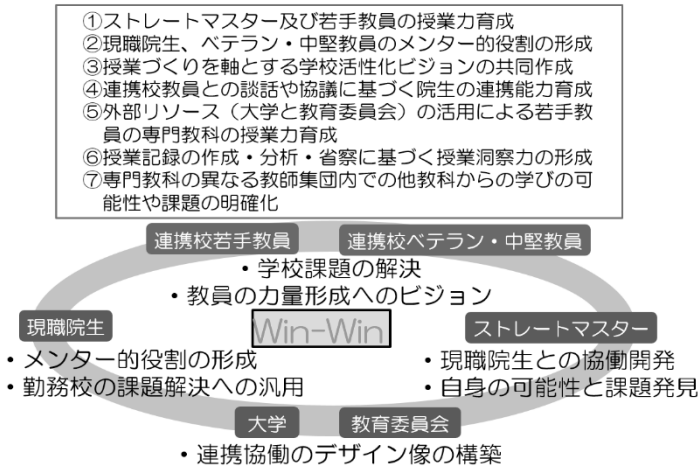


図1 プロジェクトをめぐる当事者間の目標の相互理解や共有化

設定し、学校との事前打合せにおいて相互理解や共有化を図った。

従来は、実習をめぐる大学と学校の関係は、「依頼—受入」という一方通行的なものであった。本プロジェクトは、それを越えて、学校、教育委員会、大学の三者がそれぞれの立場から実習（プロジェクト）の積極的な意味や価値を見いだして、「win-win」の関係を基盤とする地域貢献につながる新たな実習スタイルの構築を目指そうとした。

表2は、教職大学院授業科目（「授業分析の事例研究」という視点から、院生の学修プロセスを説明したものである。平成27-28年度ともに、基本的な展開は同様である。

まずプロジェクトに対する自己課題を、学内討論をもとに各自で明確にし、実習校との1回目打合せに臨んだ。しかし、院生と学校教員との間で意識のずれがあることが見えてきた。その要因は、院生が生徒の実態や指導の

表2 教職大学院授業科目「授業分析の事例研究」の学修プロセス

回	科目の学修内容	実習校との関連
①～③	・授業開発と授業分析に対する自己課題 ・自己課題の共有（パネルディスカッション）	・プロジェクトの趣旨理解と目標の明確化
④	・学外実習：実習校における事前打合せ(1) ・授業参観、目標の交流、実施単元決定等	・実習校教員と大学院生との顔合せ
⑤	・実習校の実態を考慮した上での目標修正 ・開発的な授業づくりの具体案作成	・実習校教員との日常的な連絡、討議
⑥	・学外実習：実習校における事前打合せ(2) ・授業案に関する討議、当日の日程確認等	・実習校教員との協働的な授業開発
⑦～⑨	・学外実習：協働授業開発実習(2泊3日) ・提案授業を公開し、チームごとに研究会	・授業実践、研究討議、改善案作成
⑩～⑮	・実習校での公開授業記録を分析、省察 ・今後求めるべき授業づくりの提案構築	・授業改善を軸とした学校活性化提案作成
時間外	・学校訪問：学校活性化に向けた提案 ・実習校教員、院生ともに今後の課題発見	・院生の提案を実習校教員と協議する

経緯をつかめず、一方、学校教員は大学側の授業開発の目標や視点を理解できなかったことにある。

そこで、両者間で目標や生徒の学び等を具体的に語り、聴き、共有できるように努めた。2回目打合せでは、公開実施予定の授業の具体的な展開等をめぐって議論するなかで協働性が生まれてきた。

そして、2泊3日の実習に臨んだ。実習後、大学院授業において学校活性化や若手教員の授業力向上に向けた提案作成に向けて、逐語記録の作成と分析、各種実践資料の分析を進め、提案としてまとめた結果を学校で発表し、相互協議を行い、プロジェクトを終了した。さらにその後も、チームによって

は、学校の若手教員と現職教員院生の間で、質問とそれへの応答や提案等の相互的なやりとりが継続された。このように、院生の学修は大学での講義内に閉じたものに終わらず、プロジェクトや終了後のメンタリング等を通じて、小規模中学校への貢献につながり、彼らの学修を深めるものとなった。

図2は、プロジェクトの基盤となるチーム編成について説明したものである。大学と学校と教育委員会（平成28年度のみ）の三者のスタッフ混成による小チームを編成し、チームごとに単元・授業の計画・公開実施・分析考察を行った。

平成27年度は、近接教科を基本枠組として文系（国語・社会）、理系（数学・理科）、表現（英語・音楽・保体）の3チームを編成し、授業開発の母体とした。平成28年度は、大幅な人事異動でT中学校の若手教員が増え、教科専門性育成に関するニーズが高まっていることが事前打合せで明らかになった。そこで、これに対応して、教科部会的な側面により配慮した国語・社会・数学・理科・表現（英語・音楽・保体）の5チームを編成し、授業開発の母体とした。実習期間中、実習校教員と院生（現職教員・ストレートマスター）の双方が授業公開を行った。

### 3 第1回プロジェクトと第2回プロジェクトの間の学校の自立的な取組

第1回プロジェクトから第2回プロジェクトに至るプロセスは、T中学校にとって、第1回プロジェクトを手がかりや契機として、自立的で継続的な校内取組のステ

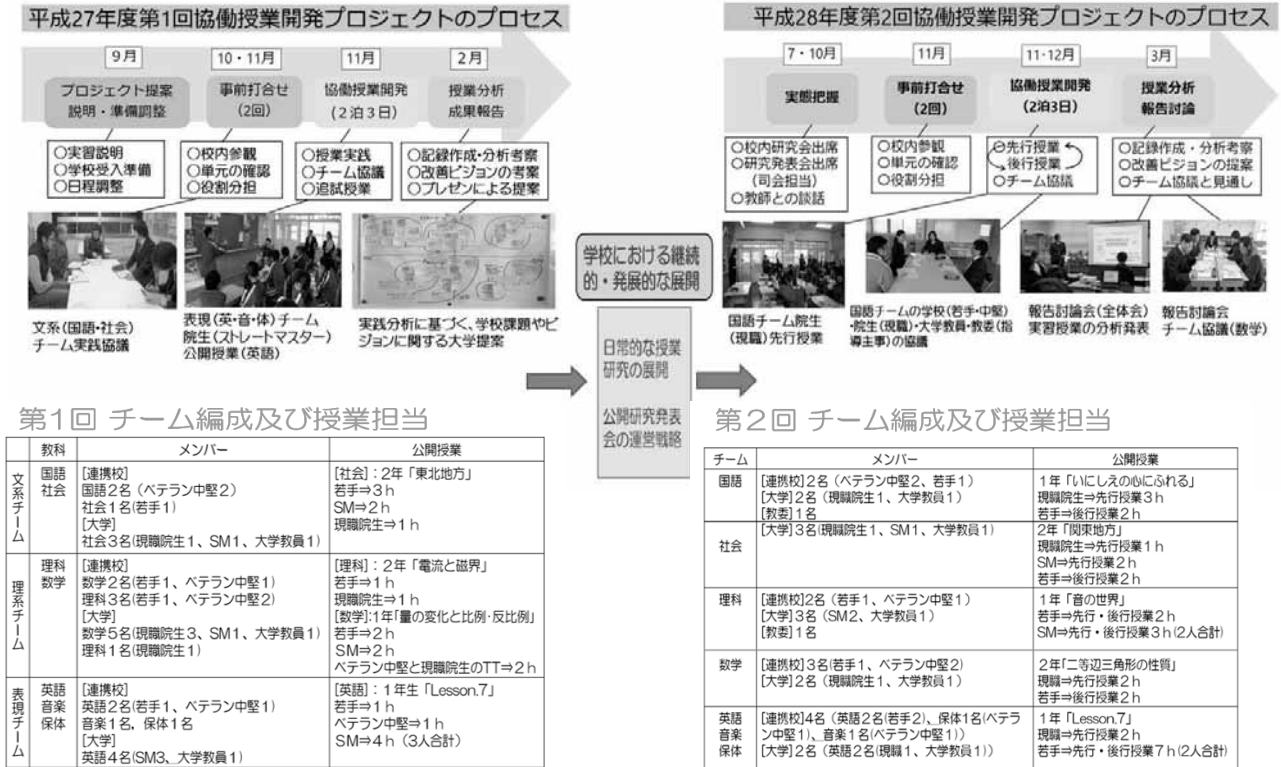


図2 平成 27-28 年度のプロジェクトの展開とチーム編成

ージを企画して実践し、その省察を踏まえて課題やニーズを把握し、第2回プロジェクトに臨むプロセスである。大学にとっても、第1回プロジェクトがその後の学校にどのような成果や変化をもたらしたか、とくにどのような自立的な取組が校内で生起しているかは、それまでの大学の関与を分析検討し、その意義を確認する上で重要な分析対象となる。

そこで、第1回プロジェクト後の、翌年平成28年度のT中学校の教員集団の取組(図2の第1回プロジェクトと第2回プロジェクトとの間の段階)に注目し、それを構成する二つの側面を概略的に見ていきたい。

- ①異教科混合チームにおける他教科に学ぶ枠組
- ②N市教育委員会指定研究発表会開催の機会を利用した外部リソースの活用

まずは①について、第1回プロジェクト終了後、翌年、複数の教科で教科部会が成立しない状況を考慮し、第1回プロジェクトのチーム編成を継承して、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した。

異教科混合チーム編成の利点は、小規模校の特性であ

表3 平成28年度T中学校の教員コミュニティ編成

チーム名	教科	メンバー数と年齢構成
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・保体	30代2名, 20代2名

る「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」ことを活かして、ある生徒の学びやそれを支える教師の指導方法を自分の教科や指導に関連付けて考えられることである。T中学校では、他教科の授業に学ぶための視点はどのようなものかということが研究推進の協議対象となり、以前、別の小規模中学校から岐阜大学教職大学院に研修派遣された現職教員院生の先行実践研究<sup>(4)</sup>を手がかりとして、図3にみるように、「その教科ならでは」、「自分の教科だったら」、「どの教科にも通じる」の三つを授業研究の基本視点として共有していくようになっていった。「その教科ならでは」は、例えば、英語であれば、英語という教科固有の専門的な知識やスキル、その基盤にある教科の本質に関する見方



図3 小規模中学校の授業研究の基本視点  
—教科専門性の向上と他教科からの学び—

や考え方を互いに出し合い、学び合う視点である。「自分の教科だったら」は、例えば、英語の授業を参観しながら自分の専門教科に引き寄せたり当てはめたりして学び合う視点である。また、「自分の教科だったら」という学びから、さらに踏み込んで、読解力、コミュニケーション能力、論理的思考等、新学習指導要領でいう各教科を貫いて育む資質・能力を踏まえて論じるのが「どの教科にも通ずる」という視点である。

次に②について、T中学校にとって、平成28年度はN市教育委員会指定研究発表会を開催する年度となっていた。そこで、第1回プロジェクトを踏まえて着想されたのが次の2点であった。一つめは、研究発表会にはN市内の多くの教員が参観に訪れるので、「見る一見られる」という従来の枠組のなかで授業を公開するのではなく、参観者を外部リソースとして活用し、多くの目で授業や生徒の学びの姿をとらえて協議において学校に伝えてもらう機会としようというものである。二つめは、第1回プロジェクト以降これまでT中学校で継承してきた異教科コミュニティによる授業研究のスタイルをN市内に向けて発信しようというものである。

これら二つの着想をベースに実施された研究発表会の一部を紹介しておきたい。紹介するのは3年国語の授業であり、校種や専門教科を異にする外部の教員が集まって、「どの教科にも通じる」あるいは「自分の教科だったら」という視点を共有して考えるには相応しい題材をもとに構成された。同校の

美術担当の教員が、実際に、「海の日」をテーマとするコンクール応募用に制作した三つのポスター候補（図4）のどれがよいかを若い生徒のセンスに期待して意見を聴きたいと相談を持ちかけたことがきっかけとなり、生徒達は先生のためにと分析・批評を行い、批評文としてまとめてお返しするという、その途中経過の議論である。三つのポスターの相互比較、海の日に関する情報収集とその解釈、仲間の意見等を相互に照らし合わせて、自分の考えを形成するという、国語を越境する「読解力」を育成しようとするものである。

研究発表会冒頭のオリエンテーションにおいて、公開授業後の協議に関して、「多くの目で生徒の学びの姿をとらえて学校に伝えてほしい」、「自分の教科に引き寄せて学ぶ」、「教科間で共通して身に付ける力は何かを考える」という三つの視点を意識して話し合ってもらいたいと参観者に伝え、近隣小中学校教員、岐阜大学教職大学院生等の外部者、学校内部者の出席者全員を、校種や教科に関係なく、少人数のグループに分けて学び合いを展開した。

従来の研究発表会における「見られる一見」関係の見直しを図り、協議会への全員参加によって、T中学校の研究発表にとどまらず、この機会を参観者という外部リソースの活用場とする校内研究として展開させ、さらに他校の授業研究の改善につながる発信を行ったのであった。

以上が第2回プロジェクトの前までの学校独自の展開である。



図4 「海の日」をテーマとするコンクールの応募用に、T中学校教員(美術)が制作した三つのポスター候補

#### 4 第2回プロジェクトの展開

次に、平成28年度第2回プロジェクトを概略的に説明する。

まずは、第1回の課題解決を目指すために、第1回の課題析出を学校との協議、大学での協議をもとに行い、およそ次の三点(表4)が明らかになった。

表4 第1回プロジェクトの課題析出

<p>1. 小規模校ではよく見られる大幅な人事異動(H28)による若手教員増加に対応し、若手教員の担当専門教科の授業力育成を図りたいという学校のニーズ ⇒プロジェクトのチーム編成への学校側ニーズの反映</p> <p>2. H27学校と大学の二者連携によるプロジェクトから、H28学校と大学と教育委員会の三者連携による授業研究への発展拡充 ⇒教員の授業力育成・向上をめぐる学校・教委・大学の三者連携事業の試行、地域全体の授業研究活性化の契機へ</p> <p>3. 第1回プロジェクトでは現職教員院生と若手教員・ストレートマスターの間のメンター-メンティ関係を軸に展開され、ベテラン中堅教員の果たす役割が曖昧なまま ⇒校内の若手教員とベテラン中堅教員の協働性構築への関与</p>
---

1. は学校との協議のなかでそのニーズとして次第に明らかになってきたものである。異なる教科どうしの教師間の学びをいかに意味あるものとするかは小規模中学校にとって重要なテーマである。しかも、新学習指導要領は、各教科の学力の根幹にある共通したり互いに関連しあったりしている力の育成に力点を置き、各教科でそうした力の育成にどう貢献できるか、教科間でいかに

協力するかを求めており、教科を越境した教師の学びを求めていると言える。学校からすれば、これまでの取組と相通じるものがあると考えられ、継続していきたい。その一方で、平成28年度、小規模校によくある大幅な人事異動があつて若手教員が増え、その力量形成のために、同教科の先輩教員の実践やアドバイスに学ぶ経験、同じ教科担当教員どうしの学び合いを若手教員は求めており、学校としてもそれにいかに応えていくかを重視したい。よって、二つの方向をいずれも追求していきたいというものである。

2. と3. は、いずれも大学から提案したものである。2. は、教育委員会関係者が参画した三者連携に広げて、大学と特定の学校との間でクラウドしたプロジェクトから、さらに教育委員会を介して地域全体の授業研究活性化へとつなげていきたいというビジョンに基づいている。

3. は、第1回プロジェクトにおける現職教員院生の反省点が発端となっている。現職教員院生は若手教員やストレートマスターの授業力育成のメンター役を務め、かれらの授業力育成に貢献できたが、その一方で、校内における若手教員と数少ないベテラン中堅教員との協働性の構築、メンタリングの展開に十分に関与できなかった。つまり、ベテラン中堅教員をプロジェクトの推進

表5 若手の個別課題に対応したチームの取組

第2回プロジェクトの取組			
チーム	メンバー	公開授業	
国語	[連携校]2名(ベテラン中堅2、若手1) [大学]2名(現職院生1、大学教員1) [教委]1名	1年「いにしへの心にふれる」 現職院生⇒先行授業3h 若手⇒後行授業2h	古典の取扱いが苦手ということで、古典の授業展開を共同で考える。プロジェクトを、中堅と若手の今後の協働性構築の基盤づくりとした。
社会	[大学]3名(現職院生1、SM1、大学教員1)	2年「関東地方」 現職院生⇒先行授業1h SM⇒先行授業2h 若手⇒後行授業2h	生徒の疑問や経験をもとに、課題を設定して授業を展開することがうまく行かず、今回、挑戦。
理科	[連携校]2名(若手1、ベテラン中堅1) [大学]3名(SM2、大学教員1) [教委]1名	1年「音の世界」 若手⇒先行・後行授業2h SM⇒先行・後行授業3h(2人合計)	教育委員会指導主事が相談に乗り、若手とストレートマスターが実験の工夫に取り組む。
数学	[連携校]3名(若手1、ベテラン中堅2) [大学]2名(現職院生1、大学教員1)	2年「二等辺三角形の性質」 現職⇒先行授業2h 若手⇒後行授業2h	単元計画の作成、「定義」の理解におけるつまずきにに応じた教科書の扱い方、実践の分析省察の重要性。
英語 音楽 保体	[連携校]4名(英語2名(若手2)、保体1名(ベテラン中堅1)、音楽1名(ベテラン中堅1)) [大学]2名(英語2名(現職1、大学教員1))	1年「Lesson.7」 現職⇒先行授業2h 若手⇒先行・後行授業7h(2人合計)	単元終末の出口を明確にした単元・単位時間の実践に取り組む。プロジェクト終了後も、若手と現職院生との間で質問やそれへの応答等の相互的なやりとりが継続的に展開。

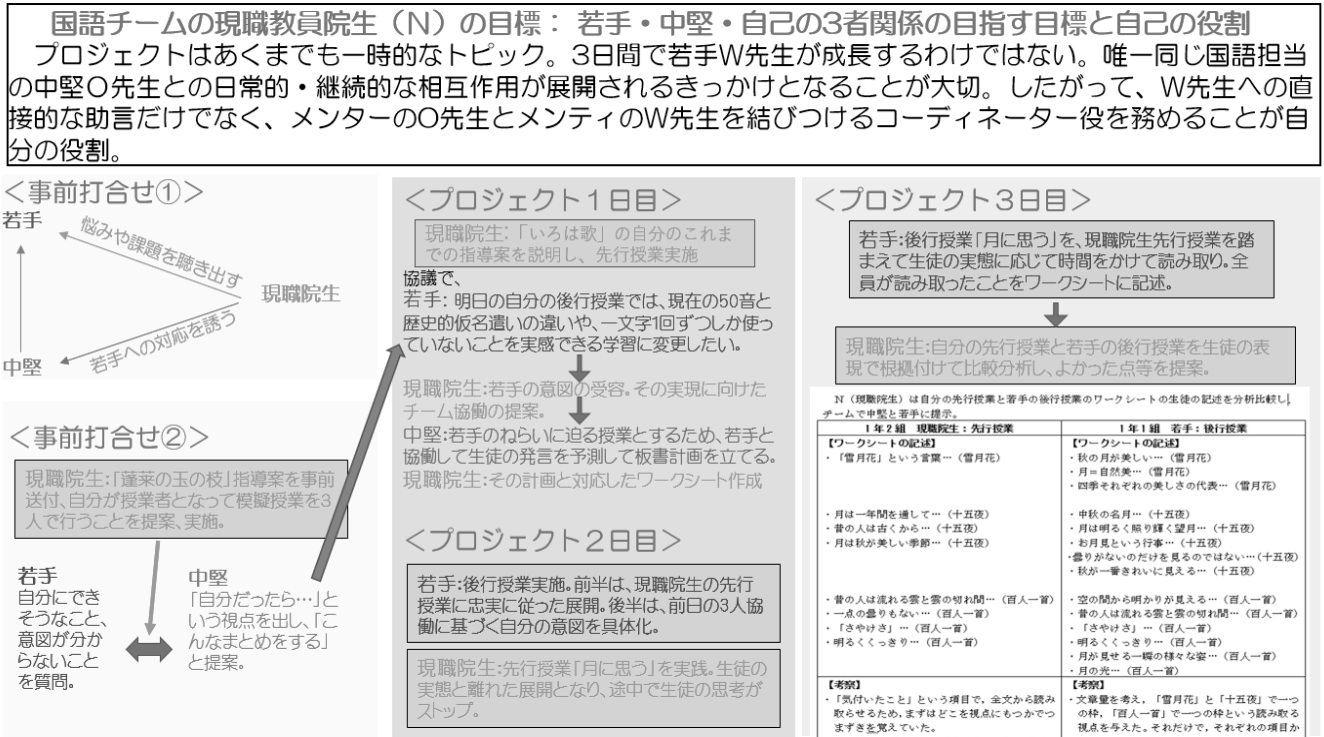


図5 中堅教員と若手教員の協働性構築への関与の機能とその展開プロセス～国語チームの場合～(事例)

において置き去りにしてしまったのであった。この課題は裏返せば、今後の見通しを示すものでもある。すなわち、若手教員とベテラン中堅教員の今後の協働性の構築につながるものにしてこそ、プロジェクトが一時的なイベントにとどまらず、その終了後、教師間の継続的・日常的な学び合いへと展開していくと考えられる。

このようにして析出された課題を踏まえて、平成28年度後半に第2回プロジェクトを実施することとなった。それでは、三つの課題に対して実際どのように取り組んでいったのだろうか。

1. について。学校から出された意向に対応して、若手教員の担当教科に関する個別課題の解決を軸に、大学と教育委員会の人的なリソースを活用した教科部会的な側面を考慮したチーム編成を行うことにした。表5に示すように、各チームは基本的に、いずれも中学校で指導経験のある現職教員院生が先行授業を実施し(理科チームを除く)、その共同検討を手がかりにして、若手教員とストレートマスターが単元授業を後行授業として実施する形式をとることにした。内容は、各チームの状況や若手教員のニーズや課題に対応するものとした。

国語チームは、若手教員が古典の取扱いが苦手であり、

プロジェクトでは是非挑戦したいという意欲を見せたので、古典に共同で取り組むことにした。そのプロセスにおいて、教科専門性の育成において、教材に関する専門的知識や指導技術の若手教員への助言や指導だけでなく、若手教員の気付きの喚起やパーソナルな発達にどう関与するかが重要であることが国語チームの取組のプロセスを通して明らかになってきた。そのプロセスは、後述の3.における校内の国語を担当する中堅教員と若手教員の仲介的な位置に立って談話や協働の機会や場を同チームの現職教員院生が意図的に設定していったプロセスとも重なる。そこで、この点については、3.のところでより詳しく論述したい。

社会チームは、若手教員が授業の進め方として自分から提示した課題に生徒が取り組む展開を定形化してきたことを振り返り、生徒の問いや経験をもとに共同で課題を構成する授業に挑戦してみようということになった。

理科チームは、現職教員院生がチーム内に不在のため、教育委員会指導主事が相談に乗り、若手教員とストレートマスターが実験方法の工夫に取り組むことにした。

数学チームは、若手教員のニーズを尊重し、単元計画

の作成の仕方、数学の「定義」の理解でのつまずきにいかに応じるかという課題に対する教科書の扱い方を共同で考え、また実践の分析省察に力点を置くことにした。

表現チームには、英語の若手教員が二人おり、単元終了の出口を明確にした単元・単位時間の実践に取り組むことにした。プロジェクト終了後も、若手教員二人と現職教員院生との間で質問やそれへの応答等の相互的なやりとりが継続的に展開されていった。

2. については、教育委員会の業務に支障のない範囲で段階的に進めていった。第2回プロジェクトでは、プロジェクト全体への関与ではなく、国語及び理科チームにおいて、岐阜県教育委員会東濃教育事務所指導主事2名がメンターの役割を担う連携が具現化された。

3. については、国語チームの取組に関する現職教員院生のねらい及びプロセスの概要を示すと、図5のとおりである。国語を共通の専門教科とする三人（現職教員院生、中堅教員、若手教員）が一緒に集まるだけで、若手教員の学びが深まるという単純なものではない。三人の間でどのような協働が展開されたであろうか。若手教員との間でメンタリングがどう準備され実践されていったであろうか。

ここにいうメンタリングとは、経験を積んだ中堅・ベテラン教員（メンター）が経験の浅い初任・若手教員（メンティ）に対して、教職に関する専門的な技術や技能の習得や教育実践の質向上といった専門的なキャリア発達と、教師としてのアイデンティの形成といったパーソナルな発達の両面にわたって支援することを目的として構築される継続的な発達支援関係のことを指している。島田（2012）は、メンタリングの主たる機能を、次の六つに整理している。<sup>(5)</sup>

①コーチング（指導をすること）、②アセスメント（現状を分析し、その結果を示すこと）、③ネットワーキング（結びつけること）、④ファシリテーション（促進すること）、⑤ガイディング（案内役をつとめること）、⑥カウンセリング（心理的な援助を提供すること）。

この機能分類を手がかりにして、現職教員院生の行動プロセスを軸に、若手教員や中堅教員との間で展開されたやりとりを、現職教員院生の振り返りの記録をもとに分節化し、A～Gの七つの場面に区分してみた。

一回目の打合せでは、現職教員院生から提案するので

はなく、古典をどう扱えばよいかわからないという若手教員の悩みやそれに関連する課題を聴いて引き出すことに専念した。（A）

そのプロセスと絡ませて、そうした悩みや課題に自分に対応するというより、中堅教員に向かってこれまでの古典への向き合い方の経験を若手教員に語ってくれるように誘いかけて、二人の談話の場を設けて、古典を扱う授業づくりの課題や面白さを含んだ中堅教員の経験談が披露され、それへの若手教員の問いかけもなされた。（B）

二回目の打合せでは、今回のプロジェクトで取り上げる「蓬萊の玉の枝（竹取物語）」について、現職教員院生が以前実践したときに作成した指導案を事前に学校に送付しておき、打合せの場において模擬授業を現職教員院生自ら行った。これをめぐって、若手教員から現職教員院生の個々の動き、その背後にある意図等に関する質問が出され、自分に実践できそうなことや難しいと考えられることが出された。古典を取り扱うにあたっての若手教員の課題や今後の取組の方向性がより具体的になってきたのである。ここでも、中堅教員自ら、現職教員院生によるこれまでの実践提案を参照しながら、「自分だったら」という視点から「こんな働きかけやまとめをするだろう」という提案が出された。こうして、古典のある題材に関する現職教員院生によって提示された指導案及び模擬授業を介して、若手教員と中堅教員の具体的な応答が展開された。（C）

そして、プロジェクト一日目。現職教員院生が「いろは歌」の先行授業を実施するにあたっての工夫やポイント等を事前にチーム内で説明し、教室で授業を先行的に実践した。若手教員は参観し、自分が真似てみたい点と、さらに挑戦してみたい点（いろは歌で一文字1回ずつしか使用していないことを生徒が実感できる学習）を表明した。（D）

この表明を受けて、実現に向けて、現職教員院生は、生徒の発言を予測して板書計画を立てることを提案する。そこで、中堅教員と若手教員は板書計画やワークシート作成を協働して行い、翌日（二日目）若手教員が実践し、若手教員の挑戦したいことを具体化することができた。（E）

一方、同日に並行して、現職教員院生が別の題材（「月



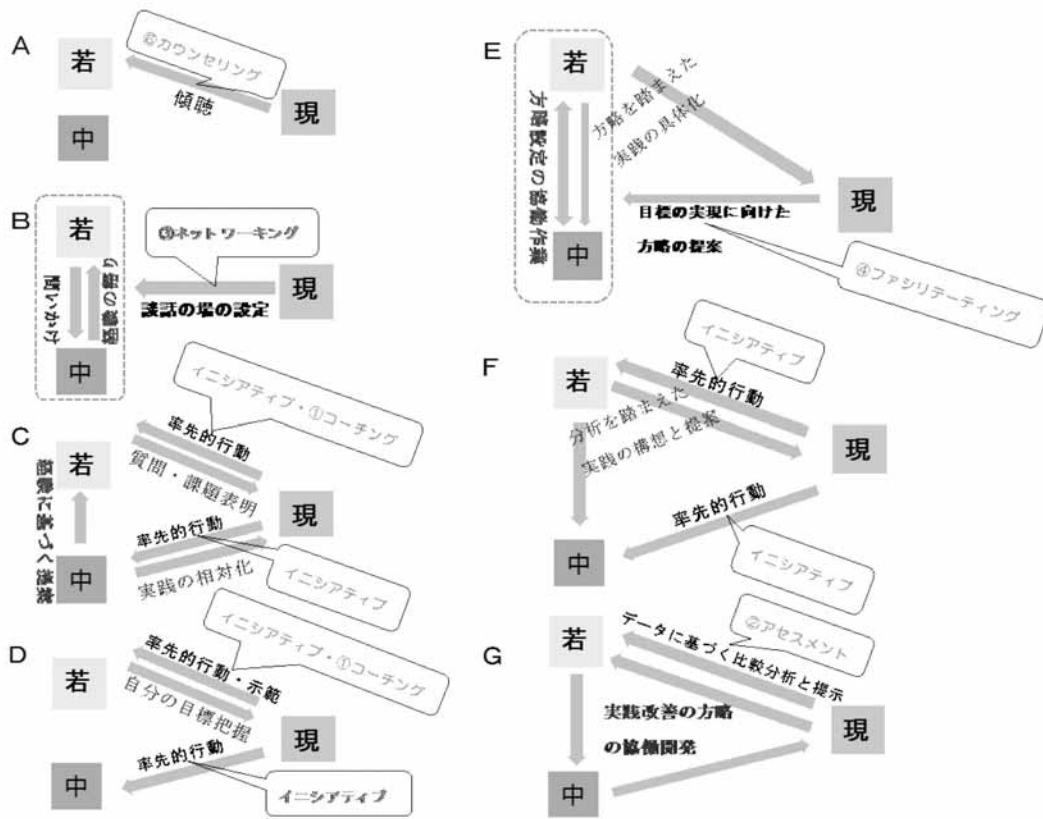


図6 国語チームのA～G場面における三者関係の展開

に思う)を用いて、先行授業を実施したが、生徒の実態から離れた設問等によって生徒の思考が停滞してしまった。現職教員院生はこれまでの「経験と勘からこの程度の流れでいいだろう」と考えていた自分のスタンスを省察した。参観していた若手教員はこの状況を踏まえて、生徒がより意見を出しやすくする工夫(時間をかけて読み取ってから、ワークシートに記入する等)を考え、現職教員院生と中堅教員の二人に提案し、それをもとに三日目に実践し、結果としてより多くの生徒の発言が出てくる展開となった。(F)

このような展開に至ったところで、現職教員院生は、「月に思う」をめぐる自分の先行授業と若手教員の後行授業の二つにおける生徒のワークシートの個々の記述を分析し、生徒の考えが若手教員の授業においてより多様に出され深まりを見せた理由を第三者的に分析し、提示した。これを手がかりに、さらに、三人でワークシートの改善版を作成した。(G)

以上、国語チームにおける現職教員院生と中堅教員と若手教員の三者の関係性を、中堅教員と若手教員間の協働性構築の発展とそれに対する現職教員院生の関与

という視点を中心に、A～Gの各場面にわたって見てきた。

次に、A～Gの各場面における現職教員院生(現)と若手教員(若)と中堅教員(中)の三者関係の図式化を行い、島田の①～⑥の分類を参照して、各場面でのメンター(現職教員院生)の果たしている機能を位置づけるとともに、島田の分類にはない機能(イニシアティブ)を位置付けた(図6)。

そして、相互に関連する次の2点を視点として解釈・考察を行った。①現職教員院生のメンターとしての機能に対応したメンティ(若手教員)の行動的な変容、②現職教員院生と中堅教員、すなわちメンター相互の関係性の展開が若手教員の行動的な変容に及ぼした影響。②に関しては、現職教員院生は学校の外部者であるが、中堅教員と若手教員の関係に対して、少し距離を置いた第三者的な位置にある校内の中堅教員に相当すると考えることができるだろう。校内には、メンターとメンティの間の一対一の関係だけでなく、複数の中堅やベテラン教員のメンターがメンティへの対応において互いの経験や失敗について話し合うなかで共感し省察し、横の関係

を築くことがメンティへの働きかけをめぐる協働の構築につながる。メンティの立場からみても、メンターの考えに対して自分の選択や判断の余地が生まれるため、受動的な立場に陥らず、メンターに問いかけるなど、積極的な対応を展開できると考えられる。こうした点にも注目して、以下、①及び②の視点を組み合わせて、A～Gの各場面を関連的、全体的に解釈・考察する。

現職教員院生による傾聴のスタンスのもとで、若手教員は古典の授業をめぐる自分の悩みや課題を語り出すなかで（場面A）、同席する中堅教員もそれに対応して自分の古典の授業をめぐる経験、その課題や面白さを語り始め、さらにそれに若手教員が自分の悩みや課題と照らし合わせて気付いたことを質問したりする。こうして若手教員と中堅教員のやりとりが始まった（場面B）。さらに、現職教員院生が率先的に指導案を示したり、模擬授業や実際の授業を行ったりして、古典の授業の工夫やポイントを若手教員と中堅教員に具体的に提起した。ここでも、中堅教員の役割は重要である。「自分だったら」とこれまでの経験を踏まえて、現職教員院生とは異なる選択肢（別の工夫やポイント）を示した。こうした状況は、若手教員にとって、現職教員院生の考え方を相対化することにつながり、それがその後、模倣したいことだけでなく、挑戦したいことに気づき、それを表出することを後押ししてくれたのではないかと推測される。そして、若手教員から出されたそれら二点の実現に向けて、現職教員院生は二人に共同作業（板書計画とワークシートの作成）を提案して三人で取り組み、若手教員はそれに依拠して自らの見通しの実現を図る授業を行うことができたのであった（場面C～E）。しかし、別の新たな局面を次に迎えることになる。これまで現職教員院生と若手教員の間で、指導・助言をされる一される関係が展開されてきたが、現職教員院生が授業者を務めた次の授業での予想外の行き詰まった場面をめぐる若手教員が改善を図る提案を行い、その具体化に向けて、三人で指導案を共同作成し、若手教員が実践する展開となった（場面F）。

全体を通して、①に関しては、若手教員はメンター（現職教員院生と中堅教員）から助言・指導を受けるというスタンスから出発して、メンターから提示される実践経験への気づき、それと自らの課題や悩みとの照らし合わ

せ、自らの実践経験の目標や見通しの形成、それに基づく具体的な提案、メンターとの計画や準備の共同作業、実践の分析省察、というプロセスをたどっていったと言える。それを支えているのは、②のメンターの現職教員院生と中堅教員間の関係性の発展、そのための現職教員院生の方略だと言えるだろう。メンターの二人は、現職教員院生がイニシアティブを取って過去に経験した授業やそこでの工夫等を提示し、それに触発されて差異を意識して中堅教員が自らの実践した授業やその工夫を振り返って語るなかで、若手教員は両者間の違いや共通性に気づき、メンターたちの実践を相対化することによって、自分の今後の目指す授業をイメージできるようになっていく。そこでは、現職教員院生が、示範としての授業を公開するだけでなく、うまく展開できなかった授業を率直に公開していることも、若手教員の気づきや今後の展開への積極的な参画（自分の目標とする授業像の構成、真似たい点及び挑戦したい点の提示等）を引き出していると考えられるのである。

## 5 小規模校授業研究の今後の展望や課題

### ープロジェクトを通してー

最後に、プロジェクトの分析省察に基づいて、小規模校授業研究の今後の展望や課題、小規模校の実践研究から外部に向けて発信したいこと（汎化可能性）を3点挙げておきたい。

#### (1) 教科コミュニティをめぐる課題と展望

チーム編成に関して、大学と学校双方のニーズを摺合せて、1回目は近接教科、2回目は同教科を軸とした。2回目の実施に際して、大学サイドから、異教科間の学びの内容やその成立要件の解明、実態把握を意図した異教科混合チーム編成を提案した。一方、学校サイドから、小規模校によくありがちな大幅な人事異動によって新たに赴任した複数の若手教員育成のためにできるだけ同一教科コミュニティを軸とした編成にしてほしいというニーズが示された。そこで、協議の結果、2回目は学校側のニーズに応じた編成を軸とした。小規模校の授業研究の基本視点は設定できたのであったが、他教科からの学びとはどういうものか、それと同一教科内での学びはどうか等のか等の具体的な探究は、今後の中核的な課題として残されている。

このようなプロジェクトを今後継続していけるならば、小規模校の現況として同一教科コミュニティの成立は困難だから、やむを得ず、次善策として異教科混合コミュニティを設定するという位置付けを越えることを今後の展望として、異教科間の教員の学びに関する校内研究を試行的に展開していきたい。そのなかで、各教科の目標の特質と相互関連性、それらを反映した単元計画や学習指導案のデザイン作成、生徒の学びの教科別評価の相互関連性といった諸側面において開発的に考案し実践し分析考察することが重要となってくる。そこから、新学習指導要領で強調される教科等横断的に育む資質・能力に対応した教員の新たな学びの質を支援・保障する方略の策定にもつなぐ道筋が開けてくるであろう。

(2) プロジェクトを起点とする他校への発信と広がり

新しいスタイルの研究発表会の提案、N市校長会からの依頼によるT中学校の授業研究の紹介等を通して、近接教科チーム編成による校内授業研究の展開、それをめぐる大学との連携に、N市内の他中学校から関心が寄せられ、他校でも新たな動きも出てきた。平成29年度から、さらに岐阜県の他地区（西濃地区）において同様のプロジェクトを企画・実施する予定である。

(3) 外部リソースの小規模校への関与や協働の方法

ここにいう外部リソースとは、教員の授業力形成に関係する教育委員会や専門機関（大学や教職大学院等）を意味している。

27年度第1回では教職大学院スタッフがダイレクトにT中学校の若手教員に対する指導や助言の役割を担う方式を取ったが、その状況では中堅・ベテラン教員の担う役割がなく、また教える（教職大学院現職教員院生）—教えられる（若手教員）の関係性の展開にとどまって、結局、校内の横の関係性の構築が図られないままに、プロジェクトを終了した。28年度第2回では、先述のように、若手教員と中堅教員の関係性に教職大学院現職教員院生がもうひとりの中堅教員の役割を演じる形で関与し、そのことが若手教員と中堅教員の関係性の活性化や構築につながっていくとともに、教える—教えられる関係から、相互に学び合う関係への転回と発展につながったことを見てきた。小規模校の活性化に向けた外部リソースの担う役割の中核は、若手教員と中堅・ベテラン教員の横の関係性構築にあるのである。

今後のビジョンとして、教育委員会スタッフを揃える余裕がなく、教育研究所等の教員研修部門を有していない町村等において、外部リソースとしての教員養成大学・学部、教職大学院等の果たす役割は大きくなっていくと推測されるなか、校内の同僚性構築に向けた関与や協働の在り方をさらに探究していきたい。

#### 注及び参考文献

(1) 岐阜県教育委員会から研修派遣される教職大学院現職教員院生は、派遣元となる地域の教育課題を意識して実践研究に取り組む。過疎化進展地域の中学校に在籍する院生は、小規模化に起因する教科・学年会等のコミュニティの不成立状況下での若手教員の学びの保障や授業力育成等の状況に対する「メリット最大化・デメリット最小化方策」の開発等を研究テーマとしてこれまで挙げている。

(2) 学校教育法施行規則第41条及び79条によれば、「標準規模」は12学級以上18学級以下。よって、ここでは標準に満たない規模の12学級未満を「小規模校」とする。

(3) 「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて一国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書一」（2017）

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/077/gaiyou/1394996.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/077/gaiyou/1394996.htm)

(4) 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回大会資料

(5) 島田希監修（2012）「ミドルリーダーのためのメンタリング・ハンドブック—若手教師支援の充実を目指して—」パナソニック教育財団 14-15頁

本稿は、共筆者の石川と吉村が共同責任を負う。執筆にあたって、役割分担は次のとおりである。石川…本稿の執筆全般。吉村…本稿の背景にある学校及び教育委員会に関する情報提供、内容構成に関する加筆・修正。

なお、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。