

授業に関するコミュニケーションを通じた教師間の相互学習

— 高等学校における授業観察と担当者への自由記述の分析をもとに —

A Case Study on Mutual Learning among Teachers through Communication about The Class

— Based on the Class Observation in High School and the Analysis of the Free Description —

次世代教育学部教育経営学科

鈴木 瞬

SUZUKI, Shun

Department of Educational Administration

Faculty of Education for Future Generations

キーワード：若い教師, 力量形成, コミュニケーション, 相互学習

Abstract： The purpose of this study is to clear circumstances and problems of mutual learning among teachers through communication about the class, based on an example investigation in X city Y senior high school. As the first step in analysis, I arranged the Present issues to surround young teachers, and it about developing teaching competence of teacher in the school.

Then, I clarified mutual learning among teachers through communication about the class, based on the class observation in high school and the analysis of the free description.

Finally, I showed a problems about being careful about the quality of the meeting between teacher, and the multi-layer characteristics of a host and the content to learn, when we place class practice by the combination as the developing teaching competence and care system for young teachers in the schools

Keywords： Young Teacher, Developing Teaching Competence of Teacher, Communication, Mutual Learning

I. はじめに

1. 本稿の目的

本研究の目的はX市立Y高等学校における事例調査を手がかりとして、ある授業に関するコミュニケーションを通じた教師間の学習の実態と課題を明らかにすることである¹⁾。本稿ではまず、若い教師を取り巻く現状とその課題を整理するとともに、校内での教師の力量形成の機会について整理する。次に、Y高等学校における「未来教育科」の探求学習科目である「人間論Ⅰ」を担う教員間のコミュニケーションを通じた学習について尋ねた自由記述型アンケートと授業観察の結果から、そこで生じている教員間の学習の実態を明らかにする²⁾。最後に、それらを踏まえて、若い教員の校内における育成支援システムのあり方について

課題を述べる。なお、本稿において、「若い教師」とは、正規採用から5年以内の教員を指すこととする。

2. 事例校の概要

本稿で対象とするX市立Y高等学校は、昭和38年4月に創立し、普通科と未来教育科の2つの全日制課程を持つ。平成26年5月時点での生徒数は754名であり、本報告で対象とする未来教育科については各学年40名程度が在籍している。

未来教育科とは、「将来教師になるために必要な資質能力を「知性」「志」「実践力」とし、これらを高校段階から育成することを目的とする」³⁾ 教員養成専門学科である⁴⁾。本学科の専門科目である「未来教育学」は、「多様な交流などを通して学ぶ楽しさを知り、探求型学力を育成する「トライ科目群」と、志を

高め教育に携わる者のベースとなる人間関係形成力の向上をはかる「マインド科目群」からなる⁵⁾。表1は、未来教育学における3年間の設置科目であり、本調査で観察した「人間論Ⅰ」は、1年次の「マインド科目群」に位置づいている。

Y高等学校では、2006年4月に未来教育科準備室が開設され、2007年4月より1期生が入学している。現在では1期生及び2期生23名が学校現場で活躍している⁶⁾。

3. 調査方法

本研究では、①「人間論Ⅰ」の授業観察と、②「人間論Ⅰ」を担当する教員への自由記述型アンケートを行った。

①については、2015年6月25日（木）に1年生（9期生）を対象とした「人間論Ⅰ」（14：00～15：30）の2時間続きの授業を観察した。また、当日の内容について、B教諭に補足的な聞き取り調査を実施した。また、②については、①の授業観察後、「平成25年～27年基盤研究（C）若手教員の育成プログラム開発および支援システム構築に関する総合的研究（研究代表者：和井田節子）」における研究会での検討を踏まえて、調査の視点を検討した⁷⁾。当初は、半構造化面接法による聞き取り調査を計画していたが、対象校の都合上、聞き取り調査を行う内容に

ついて、自由記述型アンケートを作成し、メール・FAXでのやり取りを通して回答してもらった。アンケートは、「人間論Ⅰ」を担当する4名の教員を対象として7月上旬に送付し、8月中旬～10月中旬に回収した。対象者の教員歴等は以下の表2のとおりである。

また、自由記述型アンケートにおいては、以下の3点について回答を依頼した。

- 1) 「人間論Ⅰ」の授業構築過程に関する質問（例えば、現在に至るまでの会議や打ち合わせ回数や、平成27年度のカリキュラム形成や教材の選定等への参画の度合い、平成26年度以前からの「人間論Ⅰ」への関与の度合いなど）
- 2) 「人間論Ⅰ」の授業実施過程に関する質問（例えば、現在に至るまでの会議や打ち合わせ回数や、平成27年度の授業実施における自身の立ち位置、それ以前の「人間論Ⅰ」への関与の度合いなど）
- 3) TT形式で実施されている「人間論Ⅰ」の授業を媒介としたコミュニケーションを通して実感している自身の変化や学びに関する質問（例えば、共に「人間論Ⅰ」の授業を実践している他の先生方から学んでいることや担当者の立場から学んでいることなど）

表1 未来教育学における3年間の設置科目一覧

コース	1年	2年	3年
未来教育科	人間論Ⅰ(家庭基礎) 教育トライⅠ 言語技術Ⅰ(社会と情報) 数学リテラシー 自然科学リテラシー(科学と人間生活)	【共通】 人間論Ⅱ 教育トライⅡ 言語技術Ⅱ 人間学(倫理)	【共通】 社会科学(政治・経済) 数学研究
		【文系】 自然科学C	【文系】 歴史研究AB 自然科学基礎演習
		【理系】 自然科学A 自然科学B	【理系】 自然科学研究AB 自然科学演習

*1 括弧内は代替科目名

*2 下線部は必修科目

表2 調査対象教員の教員歴等一覧

	教員歴	勤務歴	「人間論Ⅰ」 担当歴	授業での 主担当回数	「人間論Ⅰ」以外の 「教育未来論」の有無	「人間論Ⅰ」以外の 担当授業数
A教諭	24年目	5年目	2年目	本年度は0回	いいえ	12時間
B教諭	25年目	8年目 (内研修期間2年)	1年目	3回程度	いいえ	15時間
C教諭	2年目	2年目	2年目	無回答	いいえ	16時間
D教諭	3年目	3年目	1年目	1回	はい	14時間

II. 若い教師を取り巻く現状と課題、力量形成の機会

1. 若い教師を取り巻く現状と課題

近年、若い教師を取り巻く状況は急激に変化している。ベテラン教員の大量退職と新任教員の急増が進行する状況において、学校現場においてはますます複雑かつ多様な課題（いじめ・不登校等の生徒指導上の諸課題への対応や特別支援教育の充実、外国人児童生徒への対応等）に対応することが求められており、それに伴い、若い教師の育成・支援のシステムの構築は喫緊の課題となっている。だが一方で、このような状況において、ベテラン教師の経験や知識を伝承しつつ校内で若い教師を育てることは難しくなっている（和井田2015）。なぜなら、学校組織の年齢構造の変化に、教師の多忙化や子どもや保護者の変化といった課題が重なることで、現在の状況は教師の間の関係構築にも悪影響を及ぼしており、若い教師は先輩教師の支援が非常に受けにくい状況に置かれている。（脇本・町支2015：7頁）。また、山崎は「大量退職の年配教師層が長い経験の中で自己形成してきた経験知／実践知を若い教師たちへ伝達／継承していく課題」について、「伝達／継承されるものが経験知／実践知であるがゆえに従来型の研修の在り方では成功しない」と指摘している（山崎2015：33頁⁸⁾。

一方、2012年8月に中央教育審議会（以下、中教審）が公表した「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策（答申）」では、社会の急激な変化に伴い、「高度化、複雑化する諸課題への対応が必要となっており、多様なベクトルが同時に存在・交錯する、変化が激しく先行きが不透明な社会に移行しつつある」ことから、今日の学校は21世紀を生き抜くための力を育成することが求められており、教員もその対応をはかるために様々な変化が期待されている。それゆえ、これからの教員には、教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、教員が探求力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠であると示されている。

これらを背景としつつ、近年、「教員養成段階において、教科指導、生徒指導、学級経営等の職務を的確に実践できる力を育成する」ことが、講義内容等で重要視されるとともに、学校現場への参加体験の充実化が図られる傾向がある。しかし、和井田は、「先を見通すことが難しい、これまで経験していない社会構造の変化の中」では、かつてのベテラン教員の知識や経験を伝承する形式よりも、「現象を科学的に分析し、

専門家の力を借りながら学校全体で柔軟に課題に取り組む力」や、「困難な時代の中で未来の人材を育てている仲間として日常の教育活動の中で協働できる校内体制や、若い教師が自分なりの実践に挑戦することをサポートできる体制づくりを検討することの方が必要だ」と指摘している（和井田2015：43頁）。したがって、教員養成段階の動向を踏まえつつ、学校現場においては若い教師とベテラン教師が日常の教育活動において協働しながら、若い教師が柔軟に課題に向き合える機会を充実させる必要があると言えるだろう。

2. 教師の力量形成の機会

従来、若い教師は「配属された勤務地での経験を通して、他の教員との関わりの中で、資源を取得したり、省察をしたりしながら成長する」と考えられてきた（石原2010：162頁）。例えば、教師の育つ道筋では、「教育実践上での経験」や「学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い」が力量形成上の契機⁹⁾と捉えられる傾向が確認できる（山崎2002：154-155頁）。

また、「教師の職能開発の鍵は校内研修であり、とりわけ授業研究である。」（佐藤2013：8頁）と言われるように、わが国の学校では、古くから同僚性を基盤とした学び合いの文化が根付いていることは周知のとおりである。これまでの校内研修論では、校内研修について、「1）校内の同僚教師が同一のテーマについて研究を進めること、2）勤務校の実態に則したテーマ設定で校内研修を行うことによって結果的に組織の成果が向上すること」等の理由から、教師の成長にとって効果的であると考えられてきた（臼井2011：28頁、以下の引用も同様）。だが一方で、校内研修の抱える問題点の一つとして、校内研修で扱うテーマが、個々の教師の問題意識と乖離した時、それが「やらされる研修」となり得ることも指摘されている。つまり、ここで重要なことは「自分のためになる」という実感をいかにして教師にあたえることができるか」であり、それができるのであれば、教師の力量形成を期待できる機会は、「校内研修に限定されない」と、臼井は指摘している。例えば、校種は異なるが、大学での共同学習科目である「基礎演習」の実践について詳細に検討している内田らは、同科目の担当者らは「限られた短い時間の中で、初年次教育の使命を果たすためには、こまめな情報共有が不可欠であった」ことから、毎週1時間行っていた「定例ミーティング」が、「FDの性質」を備えたものとなっていたことを指

摘している（内田・小泉・須田・和井田2015：133-134頁）。したがって、高等学校においても、必ずしも校内研修を出発点とせずとも「授業」に関する教師間のコミュニケーションを通して教師の学習が生起することは、十分に期待できることであると言えるだろう。

Ⅲ. 事例調査の結果

1. 未来教育科1年：「人間論Ⅰ」の観察記録

2015年6月25日（木）、1年生（9期生）を対象とした「人間論Ⅰ」（14：00～15：30）の2時間続きの授業を観察した。本科目は、ベテランのA教諭（24・5・2）とB教諭（25・8・1）、若手のC教諭（2・2・2）とD教諭（3・3・1）の4名で担当している探求活動を主とした専門科目である¹⁰。

授業観察を行った1学期は、桑田てるみ編著『中学生・高校生のための探究学習スキルワークー6プロセスで学ぶ』を副教材として使用し、「教育について、グループ活動を通して、基礎的な知識や理論を習得する」¹¹ことを目的とした授業が行われていた。筆者が観察した本時に至るまでには、8～10時間を費やしており、本時は「次週に行われる中間発表へ向けた情報の整理・分析と発表練習（B教諭補足インタビューより）」をテーマとしている。本時は、調べ学習を行いながらその内容を模造紙へ整理する作業であったため、広い場所が必要であり、活動場所は図書館と空き教室を使用して行われた。後述のとおり、全体を8班に分けており、そのうち2班を一人の教員が担当しているため、B教諭と2班が空き教室へ移動し、作業を行った。

授業のはじめには、前時の体育によって遅れた生徒への指導や、前日に行われた「教育トライⅠ」における大学教員による公演の振り返り等が行われた。これらについては「人間論Ⅰ」の主担当であるD教諭が担当していた。

その後、各班に分かれて、それぞれのテーマに関する資料の整理や発表練習がなされた。班による進捗の差異が確認できたが、各班ともに、これまでの授業で調べてきた資料（官公庁HPや論文、教育委員会への電話調査の結果など）の整理に苦悩していた。また、一つの班では、副教材を参照し、KJ法等の分析手法を使用している姿も確認できた¹²。

2. 授業構築に伴う教員間のコミュニケーション

まず、「人間論Ⅰ」の授業構築過程について確認する。A教諭によれば、「人間論Ⅰ」は、「未来教育科」が設置された平成19年度から実施されており、カリキュラム上では「家庭基礎」の代替科目として位置づけられている。また、B教諭は、「平成19年度から平成21年度までの3年間に研究指定を受けて、教科内容の研究を実施した。その上で、各年の取り組みの反省をもとに教科の内容を改善してきた。（B教諭自由記述より）」と説明している。初期の頃は、未来教育科準備室の室員が担当者となっていたが、それ以降は、企画推進部の教員が担当することが通例となっている。本年度は、代替科目の性質上、家庭科教員（A教諭・C教諭）と企画推進部以外で担当を希望したB教諭、D教諭が担当をしている。

年間のスケジュールは、4～9月は「研究発表」に向けての探求活動が主であり、10～3月は「家庭基礎」を行うことになっている。主担当のD教諭によれば、前半は、9月の「研究発表会をゴールとして逆向き設計」をしており、「大きく分けて「アイスブレイク」「アイデアを出す方法の習得（ブレスト・KJ法など）」「テーマ設定」「調査・研究」「発表準備」の5つの要素があるが、それらを年間行事予定表を見ながらあてはめていくイメージ」であったと説明している（D教諭自由記述より）。D教諭は、当時「人間論Ⅰ」の担当ではなかったが、平成26年6月頃から「人間論Ⅰ」の会議に参画しており、平成26年度の反省を踏まえて、「平成26年度中に平成27年度の大まかなカリキュラム設計をした」と説明している。また、A教諭の以下の説明に確認できるように、D教諭が参加したことで、平成27年度の授業設計においては、昨年度より課題視されていた専門科目同士の位置づけやつながりを意識したものとなっていることも確認できる。

「教育みらい科」の専門科目の科目同士のつながりや位置づけを整理し明確にすることが、昨年度あたりからの課題となっていた。昨年度、専門科目「言語技術Ⅰ」の担当であったD教諭が「人間論Ⅰ」の打ち合わせにも参加されるようになり、彼を中心に専門科目を系統立てて考えられるようになってきていると思われる。（A教諭自由記述より）

また、B教諭によれば、4月当初、授業開始までに概ね合計3時間の担当者会議を開催し、本年度の授

業内容や担当者の役割分担を確認しているという。また、その後、週1回全員の授業空き時間（金曜日5時間目）を教科担当者会議の時間として設定し、授業内容や授業進度について検討している。D教諭は、この週1回の教科担当者会議について、「木曜日が授業、それを受けて金曜日に前時のふり返りと次時の進め方の確認」と位置付けている（D教諭自由記述より）。

つぎに、「人間論Ⅰ」の授業実施方法について確認する。平成26年度より担当しているA教諭は、昨年度と比べて、今年度は授業内容や担当について「4月初から「研究発表」に向けての課題探求を行い、担当者はそれぞれ2グループずつを担当指導している。（A教諭自由記述より）」と説明している。また、B教諭は、今年度の取り組みについて、担当する班の数に代表されるように担当者としてのそれぞれの役割が明確化されていることを以下のように説明している。

今年度、担当者としての役割は、全体を8班に分けたうちの2班を担当して、課題設定や調査方法、最終的な発表について指導を行った。また、（その中でB教諭は、）全体への指導としては、文献調査やアンケート・インタビュー調査の方法について、簡単なプリントを作成して説明を行った。（B教諭自由記述より）

これらの記述にみられるように、平成27年度の授業実施方法においては、担当教員がみな同程度かわかることで授業実践をしようという意図が確認できる。結果として、「主担当のD先生を中心に、各教員の個性を活かした指導ができていると思う。（B教諭自由記述より）」というように、より良い授業実践がなされていると担当者間で認識されているようである。

3. 授業に関するコミュニケーションを通じた教員間の学習

[若い教師の学習の機会]

今回の調査より確認できたのは、以下の3点である。

第一に、「人間論Ⅰは自分も含めて4人の教員で授業を行うので、教員2年目の私にとって他の先生方の指導方法を生で見えて感じられ、吸収できる貴重な経験となった。（C教諭自由記述より）」とC教諭が述べているように、「人間論Ⅰ」を媒介としたコミュニケーションの機会が、若い教師の学習を生起させていたことである。例えば、D教諭は、「私は自由な発想でア

イディアを出すことは割と得意だが、ベテランの先生がお持ちの豊富な経験や知識、あるいは大学院での研究経験などにおいては欠けている。（D教諭自由記述より）」と、自分自身を振り返る機会となっていることを記述していた。特に、教員歴2年目であるC教諭にとっては、授業実践を通して、班単位での調べ学習が正しい方向に向かうためにはどのような指導が重要なのか等の「指導方法」についての学習の機会となっていたことが、下記の自由記述より確認できる。

クラス全体や個人ではなく、5、6人というグループ単位での指導に取り組むことによってこれまでにない様々なことを学んだ。各班が同じテーマで調べ学習をしているはずが、個々の中でズレが生じたり、互いの意欲に温度差を感じたりする時があった。そのような中で班員一人ひとりが主体的に動くにも、それをこちら側から誘導すること、具体的な例を与えることが班員をまとめる一つの方法だと気づかされた。グループ指導であれ、個々に目を向け、調べ学習が正しい方向へ進むように指導することが大切だと気がついた。（C教諭自由記述より）

[ベテラン教員による学習機会の意識化]

上述のC教諭の学習状況については、A教諭も「D教諭やB教諭などベテランの教員の指導から学ぼうとする姿勢が非常に前向きで刺激を受けている。（A教諭自由記述より）」と認識していることが確認できた。このことから、本事例において授業を媒介としたコミュニケーションの中で学習が生起していたのは若い教師だけではないと言えるだろう。例えば、B教諭もD教諭やC教諭の指導について、以下のように述べている。

D教諭の生徒に対する「語り」、特に探求活動という大学生でも難しい課題について、生徒に繰り返し「語りかけ（君たちはできる、というような意味を込めて）」をしている姿は大変参考になった。／また、家庭科教員（A教諭・C教諭）の生徒に寄り添うように、一緒に課題に取り組んでいるというような母性的指導についても、参考になった。（B教諭自由記述より）

このように、協働での授業構築及び実践は、ベテラン教師にとっても学習の機会となっている。ベテラン教師は授業実践の方法や技術ではなく、若い教師の学

習の姿勢や積極的な指導姿勢から、「学び続ける」ことを意識する機会となっていると考えられる。

しかし、ベテラン教師にとって「学習の意識化」に至るためには、A教諭やB教諭が、若い教師が主体的に行う取り組みに対して、待ちの姿勢を維持し続けることができたことも重要な要素であると考えられる。例えば、B教諭の自由記述には、下記のように、自らが主体とならない授業実践に対する「心配」も確認できた。

当初は、自主的な班別活動、具体的な文献やインターネットの調べ学習、発表資料の収集や発表原稿の作成などについて、十分な指導ができていたか心配していた。しかし、指導教材である「中学生・高校生のための探求学習スキルワーク」をもとに、探求モデルを示しながら指導していくごとに生徒が主体的に取り組むようになった。(B教諭自由記述より)

[若い教師の「次」への学習]

主担当を担ったD教諭は、「人間論Ⅰ」の授業実践を通して、以下のように語っている。

教員同士のコミュニケーションが重要であることを痛切に感じ、意識するようになったことは大きな変化だと思う。…(中略)…主担当の立場として、チームリーダーとしての役割を果たす必要があり、予測を立てて計画的に動いたり、仕事の分配を行ったりと、単独の授業では発生しない業務が多い。(D教諭自由記述より)

A教諭は、「人間論Ⅰ」について、「担当者の教科、年齢、性別などが様々で、よりバランスをつくっていて面白い。(A教諭自由記述より)」と記述していた。担当者の多様性は、授業内容の創発性につながる良い点であると捉えられるが、このことは、主担当として「人間論Ⅰ」の全体的な授業運営を行うD教諭にとっては、大きな課題でもあったと言えるだろう。それゆえ、D教諭にとっては、「教員同士のコミュニケーションが重要であることを痛切に感じ、意識する(D教諭自由記述より)」機会になっている。D教諭は自身のチームリーダーとしての役割をふり返りつつ、「(担当教員が多様であるため、)生徒に対する接し方もそれぞれ異なる。それぞれの得意分野を発揮し、補い合っているのではないかと思う。(D教諭自由記述

より)」と記述しており、担当教員の多様性を十分に活かした授業運営を意識していたと考えられる。

このように、「人間論Ⅰ」の授業実践は、教員歴及び勤務歴3年目の若い教師であるD教諭にとって、若い教師としての授業実践や技術の学習の機会にとどまらず、ミドルや中堅と言われる「次」への役割変容を学習する機会として位置づけられていたと考えられる。

Ⅱ. 考察

1. 校内における若い教師の育成・支援システムのあり方

以上の通り、授業実践を媒介としたコミュニケーションは、若い教師にとって力量形成の機会となり得ると言える。だが、校内においてこのような学習を効果的に生起させるためには、以下の2点について注意する必要があると考える。

第一に、共同での授業運営のために定期的に行われている教科担当者会議の質である。本事例では、週1回全員の授業空き時間(金曜日5時間目)に行われている教科担当者会議が存在した。これについて、D教諭は、この週1回の教科担当者会議について、「木曜日が授業、それを受けて金曜日に前時のふり返りと次時の進め方の確認」と位置付けていた(D教諭自由記述より)。上述した内田らの大学における初年次教育の共同実施の事例では、定例ミーティングの内容について、前時の授業内容を振り返り、学生情報を共有することや授業方法を共有したり、改善すべき点を確認したりする「①前時のリフレクション」、授業の目的を確認し、内容・方法を開発し、共有する「②次時の授業デザインの検討」、評価内容、評価方法を開発・共有する「③次時の評価」、授業全体の目的と現在の到達点を確認し、次時の指導内容を再検討する「④年間全体の流れの確認」等が挙げられている。今回の自由記述からは、これら①～④に関する詳細なデータは得られなかったが、少なくともD教諭は「①前時のリフレクション」と「②次時の授業デザインの検討」として認識していたことが確認できる。このような全体でのリフレクションの機会が、個々人のリフレクションの機会を促進していたため、本事例では担当者それぞれにとって学習が生起しやすくなっていたのだと考える。

第二に、学習が生起する主体と内容の多層性である。本事例からは、ベテラン教師と若い教師の組み合

わせで共同で取り組まれた授業実践の場において、若い教師が主担当や一定の役割を果たすことで、ベテラン教師にも学びが生起している可能性が確認できた。先行研究では、協働的組織としての学校が組織変革に取り組んでいる時、「このような組織のなかでは、若い教師は先輩から一方的に教えられる対象として位置づけられるものでない。…（中略）…協働的活動へ他の教師と共に参画し、そのなかでの経験を通して若い教師が成長していく」ということは、それを通して、「若い教師はもちろんのこと、中堅やベテラン教師も学び成長することを意味している」ことが指摘されている（佐古1987：93頁）。また、上述の臼井も「授業」に関するコミュニケーションが教師の間をつなぐことで、教師の成長とともに組織の成長に結びつく可能性を指摘している。したがって、本事例における「人間論Ⅰ」を媒介としたコミュニケーションは、教師の成長とともに組織の成長を促進している可能性が推察される。

また、若い教師にとって、授業を媒介としたコミュニケーションは「実践的指導力」を培う機会であるとともに、「ミドル」や「中堅」に位置した時に必要となるマネジメント力やリーダーシップを学ぶ場でもあった。若い教師の育成・支援の視点からは、授業実践面での協働の仕組みを作用させる際に、キャリアステップを意識した仕組みづくりを意図することが重要である。だが近年、社会的・政策的な影響により、これまで教師の力量形成を向上させることに寄与していた「同僚性」の衰退が危惧されていることも事実である（加野2010、広田2011）。山崎や和井田が指摘するように、従来型の研修では伝達／継承しにくい面が多い教師の経験知／実践知の特性や、社会変動に対応して求められる力量の質の変化を踏まえるならば、日常的な教育活動そのものである「授業」を媒介として、学び育ち合う協働性や同僚性を有する学校組織を構築していく過程こそが、若い教師を育成・支援する上でもっとも有効な機会であると考えられる。

2. 今後の課題

本研究は、Y高等学校への予備調査段階のデータを分析していることもあり、調査方法及び考察において、多くの課題を有している。しかし、この点を踏まえて、以下に2つの作業課題を整理する。

第一に、授業に関するコミュニケーションを通じた若い教師とベテラン教師の学習の質と量の差異について明らかにすることである。これについては、D教諭

からの自由記述型アンケートを回収後、アンケート用紙をもとに、追加調査を実施したい。

第二に、授業に関するコミュニケーションを通じた教師の学習を促進する組織的要因の実態について明らかにすることである。今回の予備調査を通して得られたそれぞれの教師における学習の存在は、Y高等学校が協働的組織として存在している可能性を示唆している。このような学校経営学的研究の可能性についても検討していきたい。

【注】

- 1) 本稿は、科学研究費基盤研究(C) 課題番号25381038『初任期教員の育成プログラムおよび支援システム構築に関する総合的研究』の報告書(2015年9月)において、執筆した「授業に関するコミュニケーションを通じた教師の学習に関する予備調査の検討－高等学校における授業観察と担当者へのアンケートをもとに－」をもとに、その時点でアンケート未回収であったD教諭の回答を踏まえて、再度、分析を行ったものである。
- 2) 調査対象校のコース名や科目名等については仮名とする。これ以降についても同様である。
- 3) 『X市立Y高等学校平成27年度シラバス』を参照。以下の学校概要についても同様である。
- 4) 平成27年度シラバス参照。なお、公立学校における「教育」関連コースは2010年時点で24校であり、そのうち専門学科として設置している高校は2校である（可児2010）。
- 5) なお、このような「教育」関連コースを卒業して教職課程を持つ大学に入学した学生は、①いろいろな視点に立って学ぶことが多く、子どもとの向き合い方や教師と子どもとの関係といった「教職の原点」ともいえる現実を学べる刺激が多いことや、②現場実習等で「先生」と呼ばれることでその「重み」や「責任」を自覚し、「先生」と呼ばれるにふさわしいのか見つめなおす機会があること、③教職を目指す時間が長いことで、教職に就くことについて、「自分に向いているかどうか」も含めて迷う経験をしていること等のアドバンテージを得ているとの効果を指摘する研究もある（原・芦原2014）。筆者も、本事例はこのような教育専門学科による教員養成への影響の検討を可能とするものであることは認識している。しかし、本稿では、その専門学科で行われている「新たな科目」を担当する教員間の授業を媒介とした

コミュニケーションとそこでの学びに着目した調査分析に視点をあてているため、このような専門学科の是非については検討の対象としないことを付記する。

- 6) 平成27年度シラバスには「全員が国公立大学の教育に関する学部・学科へ進学することを目標とし、高いレベルに学力を伸長させます」と述べられている。また、2016年度学校案内によれば、教員免許取得を目指す卒業生は、国公立大学で約21%、私立連携大学への推薦で約16%、その他私立大学で約20%程度存在する。
- 7) 2015年6月27日、筑波大学東京キャンパス文教校舎にて実施。
- 8) また山崎は、「そもそも教師の有する、所有者自身でさえことばで理路整然とは説明しがたい経験知／実践知とは、いかなる特質を持ち、どのような具体的内容なのか、そしてそれはどのような経験と状況の中で獲得され伝達されることが可能なのか、新たな研究／分析方法の開発も含めた教師教育研究の課題がある」と指摘している（山崎2015：33頁）。
- 9) また、かつての若い教師たちも「自分自身を向上し、研究しようとする意欲や努力」や「先輩・同僚教師のリーダーシップやアドバイス」等が、教師として成長する上で重要だと考えていたことから（小島1987：146頁）、力量形成上の契機について、世代差は少ないと考える。
- 10) 教員名の後の数字は左から教員歴、勤務歴、「人間論Ⅰ」の担当歴を表している。
- 11) 平成27年度シラバスを参照。
- 12) なお、下記は各グループで扱っていたテーマの一例である。「厳しい先生は好かれるのか」、「先生が生徒と接するとき求められる力は校種によって異なるのか」、「一貫校のメリットとは何か—京都の事例校をもとに—」等。

【追記】

本論文の分析データは、科学研究費基盤研究（C）課題番号25381038『初任期教員の育成プログラムおよび支援システム構築に関する総合的研究』に基づいて行った調査結果の一部である。

【謝辞】

ご多忙な時期に、本調査にご協力頂いたY高等学校「人間論Ⅰ」担当教員の皆様に御礼申し上げます。

【引用・参考文献、及び通知】

- 石原陽子（2010）「新任教員の困難に関する考察—質的・量的調査分析から—」『プール学院大学研究紀要』第50号、161-174頁
- 今津孝次郎（2012）『教師が育つ条件』岩波書店
- 白井智美（2011）「授業を媒介とした「教師の成長」と「組織の成長」の支援」大塚学校経営研究会『学校経営研究』第36巻、22-30頁
- 内田千春・小泉晋一・須田和也・和井田節子（2015）「教育学部初年次演習科目の実践と評価の試み—探求型学習の効果に着目して—」『共栄大学研究論集』第13号、175-199頁
- 小島弘道（1987）「若い教師の育成—その方法と条件」小島弘道編著『教育改革を实践する 日本の若い教師・2 若い教師の力量形成』エイデル研究所、143-181頁
- 可児みづき（2012）「高等学校における「教育」関連コース等のカリキュラムに関する事例研究—教員養成の試みとしての特徴と意義—」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第5巻2号、65-73頁
- 加野芳正（2010）「新自由主義＝市場化の進行と教職の変容」『教育社会学研究』第86集、5-22頁
- 佐古秀一（1987）「若い教師の成長と学校組織の変革課題」小島弘道編著『教育改革を实践する 日本の若い教師・2 若い教師の力量形成』エイデル研究所、74-95頁
- 佐藤博志編著（2013）『教育学の探求—教師の専門的思索のために—』川島書店
- 中央教育審議会（2012）『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）』
- 原清治・芦原典子（2014）「教育コースをもつ高等学校と大学との連携に関する研究：教育コースを卒業した高校生にはどのようなアドバンテージがあるのか」佛教大学『教育学部論集』第25巻、51-64頁
- 広田照幸（2011）『教育論議の作法——教育の日常を懐疑的に読み解く』時事通信社
- 山崎準二（2002）『教師のライフコース研究』創風社
- （2012）『教師の発達と力量形成』創風社
- （2015）「教師の現状と教師教育研究の課題」『日本教師教育学会年報』第24号、30-40頁
- 和井田節子・亀山有希（2011）「新任教員の適応および初任者研修に関する研究」『名古屋女子大学総合科学研究』第5号、1-10頁
- 和井田節子（2015）「若い教師の現状が教師教育研究

に提起するもの』『日本教師教育学会年報』第24号、
42-50頁

脇本健弘・町支大祐（2015）「これまでの教師研究－
本書の理論的位置づけ」中原淳監修・脇本健弘・町

支大祐著『教師の学びを科学する－データから見える
若手の育成と熟達のモデル』北大路書房、15-34
頁

【参考資料：自由記述一覧】

	教員歴	勤務歴	「人間論 I」担当	授業での主担	「人間論 I」以外	「人間論 I」以外	2. 「人間論 I」のカリキュラム構築過程について
A	24年目	5年目	2年目	本年度は0回	いいえ	12時間	「教育みらい科」が設置された平成19年度から実施。カリキュラム上では「家庭基礎」の代替科目とされている。立ち上げ時にはかなりの会議および打ち合わせが行われている。教科担当は立ち上げから参画している企画推進部と家庭科が教科担当となってきたが、9期生となり、担当者および内容は精選されてきている。家庭科(A先生・C先生)は前年度からの担当。
B	25年目	8年目 (内研修 期間2 年)	1年目	3回程度 授業の 最初に 説明し た。	いいえ	15時間	「教育みらい科」が設置された平成19年度から平成21年までの3年間に研究指定を受けて、教科内容の研究を実施した。その上で、各年の取り組みの反省をもとに教科の内容を改善してきた。基本的に、教育みらい科設置準備室の室員が初期の担当者となり、それ以降は、企画推進部の教員が担当することが通例となった。本年度は、代替科目の性質上、家庭科教員(A先生・C先生)と企画推進部以外で担当を希望したB先生・D先生が担当することとなった。
C	2年目	2年目	2年目	無回答	いいえ	16時間	無回答
D	3年目	3年目	1年目	1回	はい	14時間	人間学 I 研究発表会(9月)をゴールとして逆向き設計をしている。大きく分けて「アイズブレイク」「アイデアを出す方法の習得(プレスト・KJ法など)」「テーマ設定」「調査・研究」「発表準備」の5つの要素があるが、それらを年間行事予定表を見ながらあてはめていくイメージ。平成26年6月頃から(人間学担当者ではなかったが)人間学の会議に参画しており、26年度の反省を踏まえて、26年度中に27年度の大まかなカリキュラム設計をした。27年度より3学期制に移行したこともあり、年度が変わってからも、授業開始まで打ち合わせを重ね、授業開きを迎えた。教材「スキルワーク」は27年度から本格導入したが、導入は26年度後期に決定。

	3. 「人間論 I」の授業実施過程について	4. 「人間論 I」の授業を通じた協働過程において感じている変化や学びについて
A	<p>「教育みらい科」の専門科目の科目同士のつながりや位置づけを整理し明確にすることが、昨年度あたりからの課題となっていた。昨年度、専門科目「言語技術 I」の担当であったD先生が「人間論 I」の打ち合わせにも参加されるようになり、彼を中心に専門科目を系統立てて考えられるようになってきていると思われる。</p> <p>今年度は4～9月は「研究発表」に向けての探求活動。10～3月は「家庭基礎」を行う。</p> <p>昨年度は、探求活動に入る前に、「開発教育」をテーマにした授業・取り組みを数回実施した後、新聞記事を使ったレポート作成を課題とした(昨年度はこの部分を担当)。</p> <p>今年度は4月当初から「研究発表」に向けての課題探求を行い、担当者はそれぞれ2グループずつを担当指導している。</p>	<p>担当者の教科、年齢、性別などが様々で、よりバランスをつくって面白。</p> <p>D先生:生徒たちが考えるための道筋を、常に論理的に示される力が素晴らしい。何より、先生自身が探求活動のおもしろさを感じておられるのが生徒たちにも伝わっている。</p> <p>B先生:課題設定、調べ方、伝わりやすいまとめ方や発表の仕方など具体的な指導が的確で、見習う点が多い。生徒たちのスキルも上がっている。</p> <p>C先生:生徒に探求活動をさせる場合、担当者側の準備も多岐にわたるが、先を見通しながら教材準備などを進める授業準備力が素晴らしい。また、D先生やB先生などベテランの教員の指導から学ぶという姿勢が非常に前向きで刺激を受けている。</p>
B	<p>4月当初、授業開始までに概ね(合計3時間)の担当者会議を開催し、本年度の授業内容や担当者の役割分担を確認した。その後、週1回全員の授業空き時間(金曜日5時間目)教科担当者会議の時間として設定し、授業内容や授業進度について検討した。</p> <p>今年度、担当者としての役割は、全体を8班に分けた内の2班を担当して、課題設定や調査方法、最終的な発表について指導を行った。また、全体への指導としては、文献調査やアンケート・インタビュー調査の方法について、簡単なプリントを作成して説明を行った。</p> <p>以前は、主体的な取り組みに関わったことはなかったが、昨年度の発表会を見学して、生徒の様子や講師である大学教員(京都女子大学の田井先生)のコメント内容を聞いた。</p>	<p>主担当のD先生を中心に、各教員の個性を活かした指導ができていと思う。また、当初は自主的な班別活動、具体的な文献やインターネットの調べ学習、発表資料の収集や発表原稿の作成などについて、十分な指導ができていのか心配していた。しかし、指導教材である「中学生・高校生のための探求学習スキルワーク」をもとに、探求モデルを示しながら指導していくことで生徒が主体的に取り組むようになった。</p> <p>また、D先生の生徒に対する「語り」、特に探求活動と言う大学生でも難しい課題について、生徒に繰り返し「語りかけ」(君たちはできる、と言うような意味を込めて)をしている姿は大変参考になった。</p> <p>また、家庭科教員(A先生・C先生)の生徒に寄り添うように、一緒に課題に取り組んでいるというような母性的指導についても、参考になった。</p>
C	<p>今年度の1学期では調べ学習において、2つの班を担当し、指導を行った。2学期の10月からは家庭科の授業を担当し、そのなかで保育園見学などを実施する予定。</p> <p>昨年度は家庭科の授業を行い、11月には保育園見学を実施した。</p>	<p>クラス全体や個人ではなく、5、6人と言うグループ単位での指導に取り組むことによってこれまでにない様々な古都を学んだ。各藩同じテーマで調べ学習をしているはずが、個々の中でズレが生じたり、互いの意欲に温度差を感じたりする時があった。そのような中で班員一人ひとりが主体的に動くにも、それをこちら側から誘導すること、具体的な例を与えることが班員をまとめる一つの方法だと気づかされた。グループ指導であれ、ここに目を向け、調べ学習が正しい方向へ進むように指導することが大切だと気がついた。そのほか、中間発表の時、他の班からの質問、意見交換の時間が大変効果的であることに気がついた。グループの中で試行錯誤するだけでは偏りができてしまう。つまり、他の班、第三者からの視点、意見も調べ学習において必要不可欠だと感じた。</p> <p>また、人間学は自分も含めて4人の教員で授業を行うので、教員2年目の私にとって他の先生方の指導方法を生で見学でき、吸収できる貴重な経験となった。</p>
D	<p>基本的に週に1回打ち合わせを行っている。木曜日が授業、それを受けて金曜日に前時のふり返りと次時の進め方の確認。テーマが決定し、調査が開始してから(6月下旬ごろ)は、担当者(1名が2グループを担当)の裁量で指導を行うため、綿密な打ち合わせは不要になっている。役割は授業の主担当。生徒の前で話することが多い。26年度の内容をある程度引き継ぎ、27年度のカリキュラム設計および教材選定を主として担当した。</p>	<p>教員同士のコミュニケーションが重要であることを通説に感じ、意識するようになったことは大きな変化だと思う。私は自由な発想でアイデアを出すことは割と得意だが、ベテランの先生がお持ちの豊富な経験や知識、あるいは大学院での研究経験などにおいては欠けている。生徒に対する接し方もそれぞれ異なる。それぞれの得意分野を発揮し、補いあえているのではないと思う。主担当の立場として、チームリーダーとしての役割を果たす必要があり、予測を立てて計画的に動いたり、仕事の分配を行ったりと、単独の授業では発生しない業務が多い。この経験は、グループ活動においてリーダーとなっている生徒のふるまいと類似関係にあり、実感を伴って、生徒のグループ活動を指導・支援できていると思う。</p>