

高等学校における授業改善に関する校内研修の推進

—X 県の公立進学校と進路多様校のアクション・リサーチを通して—

静岡県立熱海高等学校 影山大樹

【キーワード】学校組織，校内研修，研修主任，研究授業担当者

1 問題の所在

平成30年告示の『高等学校新学習指導要領解説 総則編』⁽¹⁾では、「生徒一人一人に社会で求められる資質・能力を育み，生涯にわたって探究を深める未来の作り手として送り出していく」ために「『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）」を進めることを示している。「これらの取組の実現のためには，学校全体として，生徒や学校，地域の実態を適切に把握し，教育内容や時間の配分，必要な人的・物的体制の確保，教育課程の実施状況に基づく改善などを通して，教育活動の質を向上させ，学習の効果の最大化を図るカリキュラム・マネジメントに努めることが求められ」，それに伴って校内研修の重要性も増している。

木村ら(2015)⁽²⁾の報告によれば，「多くの学校でアクティブラーニングの視点に立った参加型授業への取り組みが広がりつつあることがうかがえる」一方で，「学校全体として推進する体制は整っておらず，それぞれの教科・教員が個別に取り組んでいる現状がうかがえる」としている。この点について石井(2014)⁽³⁾も，「高校教育には教科専門性があるがゆえに，教室で起こる様々な課題は教員個人で解決すべきものと考えられてきた」ため，「教員相互の協働性を基盤とする授業研究会は実践されにくかった」と述べている。

このように高等学校における授業改善は，特定の教科内での取り組みや個々の教員の特定の授業内での取り組みが多い。そうした現状もあり，高校において校内研修（とりわけ授業研究・改善に焦点をあてたもの）を扱った研究は小・中学校に比べて少ない。しかし溝上(2016)⁽⁴⁾が述べるように，アクティブ・ラーニングが求められるようになった背景には，「教えるから学ぶへのパラダイム転換」があり，学習者（生徒）の視点に立った授業改善には，教科領域・内容を越えた教員の授業デザイン力やファシリテーター能力，生徒を見取る力がより求められる。そのため，高等学校において授業改善に関する校内研修を推進するための方策を明らかにすることは意義があると考ええる。

2 研究の目的・課題・方法

(1) 本研究の目的 本研究では，高等学校における授業改善に関する校内研修を推進するための方策を明らかにすることを目的とする。

(2) 研究の課題・方法 研究の目的を達成するために，以下の研究課題と方法を設定した。

【課題1】として，高等学校の授業改善に関する校内研修がなぜ進まないのか，その阻害要因を高等学校の組織の特性を理解しながら明らかにする。

【課題2】として，X県教育センターによる授業力向上研修が，課題1の阻害要因の解消につながったのか，X県教育センター作成の「新学習指導要領対応授業力向上研修の実施及び改善充実に向

けた研究」(報告書)等の分析と、高等学校支援課課長へのインタビューを通して、その成果と課題を明らかにする。

【課題3】として、課題1, 2をふまえながら個々の高等学校で授業改善に関する校内研修を実施し(アクション・リサーチ)、そのプロセスや成果・課題を明らかにする。

【課題4】として、研究課題3の実践をもとに、高等学校における授業改善に関する校内研修を推進するための方策を明らかにする。

〈アクション・リサーチの対象校〉 X県の同一地域にある公立の進路多様校と、生徒のほとんどが大学に進学する進学校の2校で、その学校課題に合わせた授業改善に関する校内研修を、調査協力校の管理職・教員と協力して実施する。

3 授業改善に関する校内研修を阻害する高等学校組織の特性

(1) **学校組織の特性** 佐古(2006)⁽⁵⁾は学校内部からの教育活動の改善を阻害している要因の一つに、「学校組織の個業化」があると考えている。学校の教育活動が個別教員に拡散し、それぞれが自己完結的にそれを遂行することで存立している学校組織では、有意義な教育的相互作用は起きにくく、組織的にも教員の個別的なレベルにおいても教育活動の改善を困難であるとしている。こうした組織では、教員は教育活動上の様々な課題に対し、同僚教員と連携することなく、「自己の経験と知識に専ら依存してその年度の教育活動を遂行しようとする自己完結的な意識と行動傾向を強める」という。日々行われる授業は、一人の教員による閉ざされた教室内での実践である。そこでは各クラス・生徒の実態に合わせた教員個人の工夫による多様な授業方法が可能になる一方で、他教員の目が入りにくく個人の工夫も共有されないという問題もはらんでいる。

(2) 授業改善に関する校内研修を阻害する高等学校組織の特性

【教科の壁】 田中(1996)⁽⁶⁾は、「教科による専門分化は、教師集団にとって、彼らの教授活動を分担させるので分業化の原理そのものである」としている。また、教科による専門分化は、教科内部のみならず、教科間での彼らの関係にまで垂直関係をもたらし(成層化)、その秩序関係に同調するよう求める(正当化)という。石井(2014)⁽⁷⁾はこの「専門分化は、カリキュラムを効率的に運営するために不可欠である」としながらも、高校教員は「それぞれの教材観で授業を行っているため、学び合うという雰囲気はなく授業のやり方については相互不干渉の傾向が強い」としている。教科担任制である高等学校はより「個業化」しやすく、こうした組織の中では教科を越えた校内研修は実現することは難しい。

【研究授業担当者の負担】 授業改善に関する授業研究会では、その学校の生徒を相手にした研究授業を行い、校内外の教員がその授業を参観することが一般的である。しかし教員の中には、この研究授業担当者を選ばれることを避け、自らの授業を他教員に公開することに消極的な者もある。「特に高校では、教員はできれば公開授業担当者になることを避けたいという気持ちがある」(石井2014)⁽⁸⁾という。これには二つの理由があると考えられる。一つは小・中学校に比して、高等学校の研究授業・公開授業の機会の少なさにある。もう一つの理由は、授業は授業担当者個人が責任を持つという意識である。高等学校においては、授業観・教材観の違いから、たとえ同じ教科であったとしても他人の授業に口出ししたり、相談したりすることには躊躇してしまう。そのため研究授業担当者になると、たった一人で授業準備を行うことが当然視され、まさに「貧乏くじ」をひいてしまうことになるのである。

近年では高等学校の研究授業後の研究協議会において、生徒の活動や学びに焦点をあてて、教科や経験を越えた議論を行おうとする流れも出始めている。しかし依然として参観者の教材解釈と授業者の解釈との比較や、授業者の教授法や指導技術に焦点をあて、結果として授業者一人が責められるという研究協議会も少なくない。このような研究協議会を経験したことのある教員は、自らが生け贄になることを避けたいと願うようになる。

【高等学校における研修主任の位置づけ】 校内研修は学校組織の改善の中核的な活動として位置づけられるものである。その活動でリーダーシップを発揮すべきは研修主任(研究主任)である。しかし、高等学校においては研修主任の位置づけが低く、重要視されていない傾向にある。通常、高等学校においては新しく赴任した教員が、1年目に教務主任や生徒課長、進路課長、学年主任を任されることは滅多にない。その高等学校の抱える課題や雰囲気(教員文化や伝統等)がわからない教員に、学校全体や学年全体に影響を及ぼすような職務を委ねることは難しいからである。しかし、赴任1年目の教員が研修主任を任されることは少なくない。

また、後述するX県の教育業務連絡指導手当(いわゆる主任手当)について、小学校・中学校・特別支援学校の研修主任には手当がつくが、高等学校のみ研修主任に手当がつかない。ここからも研修主任が軽んじられていることがわかる。これは先述したように、高等学校においては授業改善に関する研修は個人でおこなうもの、教科ごとにおこなうものという意識が強く、学校全体で授業改善に関する校内研修を行うという意識は低いことが理由であろう。

4 X県教育センターによる授業力向上研修の成果と課題

高等学校組織の様々な特性によって、授業改善に関する校内研修が阻害されることが明らかになったが、各自治体が設置する教育センターは、その阻害要因解消のためにどのような手立てを講じているのだろうか。ここでは、X県教育センターが2016年～2018年に行った授業力向上研修が、先述の阻害要因に対して有効であったのかどうか、その成果と課題を論じる。

(1) **授業力向上研修の概要と成果** X県では新学習指導要領にある「主体的・対話的で深い学び」実現のための授業改善について、各学校の教員が具体的な手がかりを得られるように、授業設計の軸として4つの視点を示し、その視点から自らの授業を見直すことができるようにした。また、その四つの視点(①「解決したい課題や問い」、②「考えるための材料」、③「対話と思考」、④「学習の成果」)については具体的な事象例とともにレベルが設けられ、どのような改善策を施せば授業がより良くなるかをリーフレットやサポートブックによって示し、教育センターでの授業力向上研修に活用した。授業力向上研修の対象者は教務主任、進路主任、管理職による推薦者の3名で、日々の授業と生徒の進路と校内研修を関連させようとする意図が見て取れる。X県教育センターが実施した事後調査によれば、この授業力向上研修の受講によって、授業設計診断の4項目を活用した授業づくりに関する研修員の意識が向上しているという成果が見られた。

(2) **授業力向上研修の課題** センターでの研修によって研修参加者個人の授業改善には大きな効果が見られたが、その一方で研修参加者の所属校への働きかけや校内での情報共有には課題が残った。校外の研修で得た情報を組織の中で共有し、管理職や分掌課長の理解と支援を受けながら日々の授業改善のための土壌を作ることが今後の課題とされた。また研修参加者にはその年度内に所属校で研究授業を行うよう求められていたが、その準備・実践を一人で行う学校が多く、研究授業実践者の大きな負担になっていた。特に授業力向上研修の3年目に管理職による推薦者と

して研修主任が選ばれた高校では、研究授業も研究協議も全て研修主任一人で行わなければならず、校内研修によってかえって個業化が進むという悪循環に陥っていた。

先述のように高等学校組織には、授業改善に関する校内研修を阻害する要因が複数存在する。しかし、この阻害要因の解消には県の教育センター主催の悉皆研修だけでは限界があることが明らかになった。したがって本研究では、現場で直面している問題を内部の実践者と外部の研究者がともに解決することを目指すアクション・リサーチに活路を見出すこととした。

5 X県立A高等学校における校内研修の推進プロセス

(1) A高校の学校概要と事前打ち合わせによる課題の共有 X県立A高等学校は、県東部の観光地にある3クラス×3学年規模の全日制普通科高校である。平成30年度卒業生の10%が大学・短大、14%が専門学校、76%が就職という進路状況で、生徒の半数以上が就職希望の進路多様校である。A高校に入学する生徒の中には小学校・中学校の学習内容が定着していない生徒も多いため、1年次には「キャリアアップ」という少人数制の学び直し授業も行われている。

最初の打ち合わせは2019年5月9日(木)に行われた。校長室でC校長とE研修主任に筆者の問題意識とこれからの研究計画を話した。C校長からは、A高校の教員について「県境といういわゆる僻地の進路多様校で、若手教員が多い」「学校全体が授業改善に前向きだが、各教員が独自に授業を工夫しているようで、教科内・教科外で授業に関する情報のやり取りをしているかどうかはわからない」「若手教員には授業に必要な技術(スキル)がもっと必要」という話があった。A高校で必要とされているスキルの中には、授業を行う上での基本的な技術だけでなく、生徒指導的な部分も大きいということであった。個々の教員の工夫が共有されていないという点にも課題があるようだった。

E研修主任は、A高校が2校目で、今年でA高校に赴任して3年目になる30代前半の英語教員である。2年目の昨年から研修主任を任されている。ただ、研修主任といっても研修課があるわけではなく、教務課の中に研修関係全般(主に校内研修会の企画・運営、教育センターで行われる悉皆研修の連絡等)を担う研修担当1人が配置されているという状況である。

(2) アクション①—授業スキルの共有に焦点をあてた取り組み—

【授業参観による観察と『研修通信』の発行】 6月3日、12日の2日間でA高校を訪れ、教員の授業を参観し生徒の様子を観察した。この6月の授業参観前まで筆者は、「授業改善=アクティブ・ラーニング型授業」であり、「アクティブ・ラーニング型授業=対話や活動がある授業」であると単純な図式で考えていた。だが、A高校の教員の授業を参観するうちに、そうした自分の見方を見直す必要があると実感することになった。

A高校で行われていた授業は、事前打ち合わせでC校長が語ったように、目の前にいる生徒にどう教えるか、どのように語りかけたら伝わるか、どのような授業方法を選べば良いか、それぞれの教員が学習者の視点に立った工夫を凝らしていた。まさに「ダイヤモンドの原石のような授業の工夫」があちこちに見られたのである。大学を受験する生徒が少ないからこそ、「なぜその授業をやるのか」について教員が目的意識を持っており、多くの教員が授業の初めに生徒にも伝えていた。

こうした現状分析から、必要なのは教員一人一人のテコ入れではなく、それぞれの持つダイヤモンドの原石のような授業の工夫を校内で共有することだと、筆者は確信した。そこでE研修主任と相談した上で、『アクティブ・ラーニング通信』(以下『研修通信』)を発行することにした。

【自主校内研修会の開催】 A高校では個々の教員による授業改善は進められていた。惜しむらくはそれらが校内全体で共有されていないことであった。そこで『研修通信』による情報共有だけでなく、7月9日(月)に①日頃の授業の工夫と課題、②自身が参考にしている他教員の授業の工夫を紹介し合う、自主校内研修会を企画した。

自主校内研修会当日はC校長、D副校長を含む12人の教員が参加し、上記の①、②について意見交換を行った。研修会の後半は、普段自分が授業をする上で困っていることや疑問などを出し合い、他の教員から意見を聴く時間をとった。教員が自身の工夫している点について話をしている時に、「生徒が」「生徒に」「生徒を」というフレーズが多く出てくることが印象的であった。学習者の立場に立った授業改善を目指していると感じた。この研修会を通して、授業改善のスタートは学習者の視点に立つことであり、A高校で効果的な「課題・問い」を設定するポイントは「生徒にとって身近な生活や将来と関連付けること」が示唆された。

(3) アクション②—生徒の実態に合った授業づくりの実践例を体験—

【「生徒」主体の授業づくりの視点】 7月の自主校内研修会では学習者(=生徒)の視点からの授業改善に関する工夫が話題にのぼった。2学期に研究授業を行うA高校のF教諭も、生徒の生活環境(地域)に合わせた「課題・問い」の設定を心掛けていた。F教諭の研究授業は1年生の「科学と人間生活」の中の単元(「身近な自然景観と自然災害」)であった。この単元の目標は「身近な自然景観の成り立ちと自然災害を太陽エネルギーによる作用や地球内部のエネルギーによる変動と関連付けて科学的な見方や考え方を育成する」ことで、その目標へとつなげる本時の目標は「ハザードマップを使いながら、学校周辺に潜む危険について理解を深める」ことであった。

生徒には「解決したい課題や問い」として、「自然災害が起こった時、あなたはどの行動するか」という問いが与えられ、既習内容とA高校周辺のハザードマップ、タブレット端末の地図アプリ、A高校周辺の白地図を使って避難経路を考えるという授業展開である。ハザードマップは津波予想浸水域を示したものと、風水害・土砂災害の位置を示したものを2種類用意し、各グループに指示された出発点からA高校までどのような経路を辿るべきかを考える。まさに生徒の生活環境(地域)に合わせた「課題・問い」の設定であったと言える。

【生徒の心の動きにも注目した授業観察と研究協議】 F教諭の研究授業は学校公開日の2019年11月16日(土)の5限に行われた。研究授業には、同じ時間に授業がある教員を除いた20名(管理職含む)が参観した。参観した教員はあらかじめ観察するグループが指定されており、生徒の学びに注目した観察をするよう説明されていた。観察中に気がついた生徒の様子については、付箋に記入しておき、この後の研究協議に利用する。この生徒の学びに注目した観察とは、担当するグループの生徒が教員のどのような働きかけによって学んだのか(学ばなかったのか)、生徒の表情や言動からとらえるというものである。しかし、生徒の学びに注目する授業観察ではあるが、実際にF教諭の授業が始まって観察を行うと、生徒の学びに注目するということは、同時に生徒の心の動きにも注目することが必要であることがわかる。実際、F教諭の授業中に書かれていた付箋のメモの多くは、単純な「(生徒が)わかった、わからなかった」「(議論が)活発だった、活発ではなかった」というものではなく、生徒の心の動きを想像しながら記述されたものであった。研究授業の参観を通して、教員が生徒を見取る目も養っていたのである。

研究協議では授業中の生徒の言動を根拠に、生徒の学びにとって何が有効で何が有効ではなかったのか、授業者の授業をより良くするための協議をグループで行った。その後グループ協議の

内容を全体で共有し、最後に明日からの自らの授業につなげるために、個人の振り返りを行った。グループ活動で特に目をひいたのが、各グループの中の40代～50代のベテラン教員が積極的に発言していたことであった。それも若手教員に「教えてやる」という雰囲気ではなく、一教員として生徒観察に基づいた自らの意見を述べていた。したがって、若手教員も臆することなく、同じように自らの観察結果を披露していた。この時の研究協議は全員参加だったが、研究授業は通常授業と並行して行ったため参観できない教員もいた。そこで、研究協議中に研究授業の録画映像を音を消した状態で会場内に映すことによって、教員間の情報差の解消を図った。

(4) **アクション・リサーチの成果と課題** A高校でのアクション・リサーチによって、多くの教員の生徒を見取る力や生徒との関わり方に改善が見られ、ICTを積極的に活用するなど説明や提示の仕方を工夫するようになった。また、『研修通信』や自主校内研修会等によって授業の工夫や悩みが共有されるだけでなく、コミュニケーションの促進にもつながることが明らかになった。その結果、授業以外の側面においても、学校を良くするための若手教員による自発的な取り組みが行われるようになった。一方で、半年間のアクション・リサーチでは時間的限界もあった。即効性のあるテクニックに関心が向けられがちで、長期的かつ広い視野で生徒を育てるという意識にはまだ至っていない。また、課題である研究授業担当者や研修主任の負担も軽減されなかった。

6 X県立B高等学校における校内研修の推進プロセス

(1) **B高校の学校概要と事前打ち合わせによる課題の共有** X県立B高等学校はX県東部にある全日制高校で、普通科5学級、芸術科1学級があり、全校生徒700名を超える男女共学校である。平成30年度卒業生の国公立大学合格者数は64名であり、卒業生のほとんどが四年制大学に進学する進学校である。芸術科には美術専攻、音楽専攻、書道専攻があり、各分野の専門家などによる集中講義や各種コンサート、美術館・博物館の見学、学校内外での発表会などが行われている。

最初の打ち合わせは4月19日(金)に行われた。応接室でc副校長とe研修主任に対して筆者の問題意識や研究の方向性、現時点での計画について述べた。その後、c副校長から普段のB高校の教員の授業の様子、授業改善に関する校内研修に対する参加意欲などを聞いた。c副校長の話から、B高校の教員には授業改善や「主体的・対話的で深い学び」に対する拒否感はあまり見られないが、具体的な実践につなげるには迷いやとまどいがあることがわかった。

e研修主任は、今年度B高校に赴任したばかりの英語科の女性教員である。民間企業を経て教員となり、教員経験20年のベテランである。前任校もB高校同様の進学校で、そこでも研修主任を任されていた。B高校の研修主任が昨年度末に転任したこともあって、赴任1年目のe研修主任がその任を引き継ぐことになった。打ち合わせの後半にはe研修主任によって、X県教育センターが授業設計の軸として示している4つの視点うちの一つである「解決したい課題や問い」を授業改善の第一歩とすることが提案され、筆者もc副校長も同意した。そして、まずは6月に行われる授業参観月間において、全教員に自身の授業での「解決したい課題や問い」を作成・提出してもらうこととなった。

(2) **アクション①—「解決したい課題や問い」から始める授業改善—**

【全教員による「解決したい課題や問い」の作成と筆者の違和感】 B高校では、6月に他教員の授業を自由に参観できる授業参観月間が設定されている。e研修主任の提案によって、B高校の全教員がこの期間中に自身の授業の「解決したい課題や問い」を作成することとなった。

筆者は授業参観月間中の6月25日(火)と26日(水)の2日間、B高校を訪れ、授業を見学した。どの授業でも生徒の多くは真剣に授業を受けている様子が伺えた。また筆者が参観した授業の授業者は教員としての経験年数も長く、高い教科指導力があつた。しかし、授業参観をしながら筆者の心中にはある違和感があつた。進路多様校であるA高校とは異なり、B高校は生徒の9割以上が大学に進学する進学校である。そのためか教員は授業が始まると、その授業内容を行うことが当然のように説明を開始する。本授業に際して全教員が作成しているはずの「解決したい課題や問い」が生徒に提示される授業は少なかった。

【X県教育センターの求める「解決したい課題や問い」と教員の認識のずれ】 X県教育センターは授業または単元における「解決したい課題や問い」を、学習指導案の学習目標と区別している。学習指導案の学習目標には、教員がその授業または単元で生徒に身につけてほしいこと、習得させたいことを書くので、「～ができる」という書かれ方をすることが多く、生徒に提示されることは少ない。一方、センターの考える「課題・問い」には、①生徒が解決したくなるもの・やってみたくなるもの、②解決に対話が必要なもの、③課題や問いに対する活動が焦点化されているもの、④深い学びに向かうもの、という4つのポイントがある。「解決したい課題や問い」とは教員が生徒に「解決してほしい」問いではなく、生徒自身が「解決したい」と思う問いである。

しかし、6月に全教員が作成した「課題・問い」を見ると、「漢文の各重要句形を理解する」「地租改正と殖産興業について学習する」など、明らかに学習指導案の学習目標と混同しているものが多くあつた。当然ながら「生徒にとって解決したくなるもの・やってみたくなるもの」とは言えず、知識を生徒に教え理解させるという典型的な授業の型も見えてくる。

e 研修主任の提案によって授業改善の第一歩として「解決したい課題や問い」を考えることから始めることとなったが、生徒にとっての「解決したい課題や問い」を考えるということは、進学校のB高校の教員にとって容易ではないことが伺えた。先に挙げた4つのポイントを理解したとしても、「教授パラダイムから学習パラダイムへの転換」(溝上2016)が無ければ真の「問い」は生まれない。「(生徒に)何を教えるか」ではなく「(生徒が)何を学ぶか」という発想の転換が求められるのである。その意味では、B高校の教員が「課題・問い」の特徴を理解するのみならず、作成の手順や考え方も身につけるような研修会が求められた。

【生徒の視点に立った「課題や問い」を作るための校内研修会】 そこで8月30日(金)の職員会議後に会議室にて、「解決したい課題や問い」を作成するための校内研修会を行った。冒頭の15分程度、今年度のX県教育センター授業力向上研修の対象者であるf教諭が、パワーポイントを使用して主に「解決したい課題や問い」の特徴や考え方の説明をした。研修会後半は各教科に分かれて、6月に全教員が作成した「解決したい課題や問い」の一覧を見ながら、自身の教科ではどのような魅力的な「問い」が考えられるか話し合った。研修会の最後にはグループでの協議を全体で共有する時間をとった。

この校内研修会では、多くの教員が「解決したい課題や問い」の特徴と普段教えている生徒の様子を念頭に置いて、各教科で試行錯誤しながら協議が行われたことが伺えた。中でも最も大きな変化としては、この協議を通してB高校の教員の授業を捉える視点が、教授者の側から学習者(生徒)の側へと転換したことである。授業改善を考える際に、「生徒に教える」という視点から、「生徒が学ぶ」視点へと変化しているのである。ただ、教員が日頃の授業で実践できるようにするには、もっと具体例を示す必要があつた。そこで『研修通信』を発行し「課題・問い」の具体

例の紹介を行い、2学期の研究授業の足がかりとした。

(3) アクション②—「解決したい課題や問い」の実践例を体験—

【「解決したい課題や問い」を意識した授業の「問い」を共有する事前研修会】 e研修主任との打ち合わせの中で、f教諭の研究授業のための事前研修会を行うことが提案された。この事前研修会を行う理由は、f教諭が研究授業の中心に置いている「問い」を事前に共有しておくことで、f教諭が音楽科として生徒にどのような力をつけさせたいと考え、どのような対話や活動を想定して「問い」を設定したのか理解するためである。「問い」の共有によって他教員はf教諭の授業の目的を理解し、自身が「問い」を作成するための手本とすることができる。

事前研修会では冒頭に10分程度、f教諭から今回の研究授業に対する思いが述べられた。その後30分間は、今回の研究授業で生徒に示す「問い」を教員全員で考える時間をとった。本授業(単元)の「解決したい課題や問い」は『さびしいカシの木』のカシの木は本当にさびしいのか」というものであった。初めにf教員がCDで『さびしいカシの木』の合唱を流し、楽譜を見ながら聴いた。その後10分間個人で考える時間をとり、15分間周囲の教員と共有する時間をとった。

f教諭から「問い」が提示され全員で『さびしいカシの木』を聴いたことで、B高校の教員もこの「問い」を「やってみたい(解決したい)」と思ったようである。個人で考えている時間も、その後の周囲との相談の時間も意欲的に取り組んでいた。大声で議論を交わすという雰囲気ではなく、ボソボソと話しながらも表情はこの「問い」を考えていることを楽しんでいるようであった。

【「解決したい課題・問い」を意識した授業の参観と研究協議】

10月7日(月)の6限に行われたf教諭の研究授業は、1年生の音楽選択者29名のクラスで行われた。木下牧子作曲・やなせたかし作詞の『さびしいカシの木』を題材にして、歌詞や曲想から作者の思いを感じ取り、音楽表現を工夫して歌えるようになることを目指した授業であった。

f教諭の授業は生徒にとって魅力的な「問い」を提示し(①)、その「問い」の解決のための活動があり(②, ③)、最後に活動以前と後での生徒の意見の深まりを見るもの(④)であり、「課題・問い」を意識した授業の実践例としてふさわしいものであった。

研究授業は、管理職と筆者を除く計23人の教員が参観した。授業の冒頭で、生徒が作った大きな輪の中に教員が入り、『さびしいカシの木』を生徒がアカペラで歌っているのを聴いているときは、多くの教員が生徒の混声三部合唱に圧倒されつつも笑顔がこぼれていた。グループ活動中は生徒の近くに寄って、生徒の表情を観察したり、その言葉に耳を澄ませたりしていた。広い音楽室ではあったが、29人の生徒と23人の教員がいたため、ややグループ同士の距離が近く、教員は生徒の言葉を聞き漏らさないよう耳をそばだてていた。生徒観察中の教員の表情は概ね穏やかで、随時色のついた付箋にメモをとっていた。各グループに2人以上は教員が振り分けられていたので、教員でグループの生徒を分担しながら(生徒によって付箋の色を変えて)観察していた。生徒の発言に対し、時折うなずいている教員もいた。

授業後に行われた研究協議では、どのグループにおいても生徒の観察結果に基づいた授業分析を行っていた。ファシリテーターを中心に、各教員がメモをしたことを一言二言説明を加えながら、「学習過程可視化法シート」に統合していった。8月と9月に行われた研修会同様に、今回の研修会もB高校の教員は意欲的に参加していた。授業の『問い』そのものにも魅力があり、さらにf教諭の思いに他教員も応えようとしていたように見えた。

(4) アクション・リサーチの成果と課題 B高校においては「問い」に焦点をあてた校内研修を

実施し、当初は学習目標や学習内容との混同も見られたが、8月の校内研修会や「問い」を明確にした研究授業の参観によって、「問い」を意識した授業を志向する教員も見られるようになった。しかし、考え方は理解できたが、多忙や入試への意識からかまだ実践には至っていない教員も見られる。研究授業や研究協議においては(研究授業の事前研修会や準備も含む)、同じ教科内だけでなく他教科の教員とのコミュニケーションも促進されることが明らかになった。それは研究授業担当者への励ましにつながるばかりか、研究授業者と同じ教科の教員の授業に関する認識にも変化を及ぼした。ただ、校内研修会を企画・運営する研修主任の負担軽減や支援という点については、問題解決には至らなかった。特にB高校においては、着任1年目の教員が研修主任に抜擢されたため、学校の実情がよくわからない中で校内研修を企画することの葛藤や外部の研究者である筆者との距離感に迷うこともあった。

7 授業改善に関する校内研修を推進するための方策

ここでは、2つの高等学校での調査から導き出された、高等学校における授業改善に関する校内研修を推進するために有効と思われる方策について論じる。

【各校の課題に焦点をあてたテーマ設定で意味ある校内研修にする】 本研究では、問題分析(診断)→計画→実践→評価という循環サイクルを持つアクション・リサーチを行った。そのため、A高校・B高校とも各校の教員の授業に関する課題を分析するところから始め、その課題解決に向けた校内研修を実施した。各校の課題に焦点をあてたテーマ設定を行うことで、校内研修に明確な意味を持たせたのである。その結果、授業改善のために何をすれば良いかが示され、校内研修会の意欲的な参加も促した。

【閉ざされた教室にあるダイヤの原石を校内で共有する】 筆者が志向する授業改善とは個人だけのものではなく、校内の全ての教員の授業力向上を目指すものであった。そのためには教員が教室の扉を閉ざさず、互いの実践を公開する必要がある。教科内容以外の、生徒を見取る力や授業方法、授業技術、生徒にとって「解決したい課題や問い」の作成手順などは教科を越えた領域として共有されるべきものだからである。確かに、高校教員の中には自らの授業を他教員に公開することに消極的な者もいる。しかしA高校でもB高校でも、他教員の授業を参観したり『研修通信』を通して他教員の実践を読んだりした教員の多くは、授業を見合うことの効果を実感している。各教員の経験から蓄積された授業の基本的な技術や生徒を見取る力は、学校の財産である。その財産を校内で共有するための仕掛けとして、授業参観月間や『研修通信』などがある。

【学習者主体の視点を持って授業を語る】 一方向的な講義形式の授業よりも、アウトプットする時間が設けられた授業の方が学習者の参加意欲は高まる。それは校内研修会も同様で、「語る」場面が多い校内研修会ほど、参加者の意欲は高まる。教員は「語りたい」のである。しかし、高等学校では教科の壁を越えた授業に関するコミュニケーションは容易ではない。また、ベテラン教員から若手教員への一方的な教え込みでは、相互の学びにはつながらず、したがって教員組織全体の授業力向上にはならない。それらを解消するための方策として、①共通の認識として学習者(生徒)主体の視点から語ること、②研究授業後の研究協議は生徒の言動を根拠に語ること、③語りっぱなしではなく、個人の学びにつながるような仕掛けを作ることが挙げられる。「教師が教える」ではなく「生徒が学ぶ」という視点から語り、自らの授業実践につなげるための校内研修会が有効である。

【孤立しがちな研究授業担当者や研修主任を支援する】 先述のように、高等学校において授業改善に関する校内研修推進を阻害する要因として、研究授業担当者や研修主任の負担を指摘した。しかしB高校では、同じ教科の教員からのアドバイスや励ましが、研究授業担当者であるf教諭にとって物理的にも精神的にも資するものであったことが明らかになった。それはf教諭への一方向的な支援だけではなく、同教科の教員の授業に対する認識にも変化をもたらすものであった。個人の授業改善のみならず教員全体の授業力向上を目指すのであれば、研究授業を集団で作りに上げるという意識が重要である。

ところで、A高校もB高校も自校の教員を対象にした研修は、研修主任1人で担っていた。しかし、教員全体の授業力向上のためには研修主任1人の力では限界がある。研修主任の「個業」を防ぐためにも、管理職が研修主任の役割に重きを置き、適切な人員配置や新たな取り組みへの「お墨付き」が大きな助けになる。そもそも、校内研修の計画・準備・運営を研修主任1人に任せずに、校内の教員全員で分担するという方法もある。その際、研修主任は日時の調整や場所の確保といった「支配人」や監督、コンダクターの役割を担う。当事者意識を持たせるためにも、校内研修会の計画・準備・運営に全ての教員を関わらせることも必要である。

【外部の研究者をパートナーにする】

外部の研究者である筆者が校内研修に関わったことのメリットについて、両校の教員のインタビューから①変化のきっかけ・推進力、②客観的な視点からのアドバイスや質問による教員の気づき、③適度な緊張感をもたらす効果があることがわかった。しかしその一方で、今回の調査に限らず外部の専門家や機関を学校の教育活動に関わらせることについては、窓口となる教員の負担や他教員の理解を得るのが難しいなどの問題も孕む。実践者と研究者がともに問題解決を目指すアクション・リサーチにとって、両者が信頼関係を築くことは重要である。しかし、学校の規模にもよるが、B高校のように教員の数が多ければ多いほど全教員に外部研究者の存在を周知することはできても、彼ら一人一人と親和的な関係を築くのは難しい。外部の研究者が授業を見学することに「違和感」を覚える教員は少なくない。研究者からの指摘を「批判されている」「現場と乖離している」と感じる教員もいる。こうした教員の「違和感」を少しでも和らげるためには、研究者側の配慮も必要なのではないだろうか。外部の研究者を「たまに来るお客さん」ではなく、「ともに学校を良くしようとするパートナー」として認識してもらうことが重要である。そのためには外部研究者との連絡窓口を誰にするか、校内の教員にどのような形で周知させるか、外部研究者の待機場所やコミュニケーションの機会の確保等も検討する必要がある。

【注】

- (1) 文部科学省、2019『高等学校学習指導要領解説 総則編』東洋館出版社、p.4.
- (2) 木村充・山辺恵理子・中原淳、2015、「東京大学—日本教育研究イノベーションセンター共同調査研究 高等学校におけるアクティブラーニングの視点に立った参加型授業に関する実態調査：第一次報告書」、p.13.
<http://manabilab.jp/wp/wpcontent/uploads/2015/12/1streport.pdf> [最終閲覧日：2019年11月20日]
- (3) 石井和世、2014、『授業改革から高校改革へ 教員の意識を変えた「授業研究会」』学事出版、p.83.
- (4) 溝上慎一編、2016、『高等学校におけるアクティブラーニング』東信堂、pp.4-5.
- (5) 佐古秀一、2006、「学校組織開発研究の視点と方法論に関する基礎的考察—学校組織の変革課題と変革方略について—」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』第21巻、pp.55-64.
- (6) 田中統治、1996、『カリキュラムの社会学的研究 教科による学校成員の統制過程』東洋館出版社、p.48.
- (7) 石井和世、2014、前掲、p.87.
- (8) 同上、2014、前掲、p.140.