

高等学校における授業評価を方法とした教科会の組織開発

教職実践開発専攻 有尾隆宏

I 課題意識

日々の授業における教育の質の向上とその結果としてもたらされる進路希望の実現を保障するために、学校は現状の授業の成果と課題を検証し、個々の教員が改善に向けた行動をとることができる体制を構築していく必要がある。そのための有効な方法として考えられるのが、「生徒による授業評価」（以下、授業評価という）である。

授業評価は、1990年代後半から大学や高等専門学校において急速に広まり、その後高校においても実施されるようになった。現在、岐阜県下の高校における実施率は9割を越えており、全日制の課程ではほぼ全ての高校で実施されている⁽¹⁾。こうした広がりには、「確かな学力」の育成が重視され授業改善の必要性がより一層求められるようになったこと、また、授業評価から教育課程・学習指導を検証しようとする学校評価の一環としての動きと捉えることができる。しかし、授業評価が定着しつつある一方で、その内容や方法に関しては検討すべき課題も多い。授業評価の課題として考えられる点は次の二点である。

一点目は、授業評価が個々の教員の内発的な改善意欲を伴った展開になっていないことである。教科教育の授業研究においては、自己の授業力の向上に役立たせるために、授業評価を自主的に活用する実践事例も見る事ができる。しかしながら、現在の学校全体で実施されている授業評価は、学校現場の教員の自発的な提案に基づくものではない。また、勤務校の授業評価は全教科共通の項目で実施されており、専門性が異なる各教員の授業改善につながりにくい設定となっている。そのため、授業評価を実施しても改善に向かう取組は受け身的であり、具体性に乏しい報告書の作成に留まる評価活動の形骸化という状況を招いている。この場合、外発的なイメージが強く活用意欲が低い現状の授業評価を、いかにして教員個々の内発的な意欲に基づく取組へと変革させていくかが課題であり、そのためのマネジメントが求められる。

二点目は、授業評価から改善への過程において、学校全体の組織的な取組には至っておらず、システムとして機能していないことである⁽²⁾。授業改善はあくまで「自己の課題」であると認識されることが多く、授業改善について他の教員に相談したり、アドバイスをしたりする関係性も希薄である。また、本来なら学習指導について検討する中核的な組織である教科会においても、授業評価や授業改善に関する話題は取り上げられておらず、教科会が授業改善について協議する場として機能していないというのが実態である。

授業評価は課題発見の機会にはなり得るが、それ自体が改善手法を示すものではない。教員の個別的裁量性あるいは個別的専門性の範疇にある課題に対しては個々の教員の努力で解決可能であるが、それを越える課題に対しては当然他者から学ぶ必要性が生じてくる⁽³⁾。そこに、組織的・集団的に授業改善に取り組む価値がある。最終的に授業改善を行うのは授業者ではあるが、そのプロセスの中で教員同士の相互作用の活性化により授業力の向上を図ることができる体制をいかにして構築するかが重要な課題である。そして、その場合の鍵は教科会の活性化にあると考える。

II 研究の目的と方法

1 研究の目的

本研究では、学校改善の主たる内容を授業改善と捉え、そのための方法の起点として授業評価を位置づける。そして、授業評価から授業改善に至る取組を、学校全体の組織的なシステムとして展開することができる活用モデルの作成を目的とする。そして、その鍵として教科会を「場」とする同僚性の構築に着目し、個々

の教員が抱える課題を共感的に理解し合い、対等にコミュニケーションを重ねることで課題解決に向かう関係性を築くこと⁽⁴⁾を目指す。そのための具体的方針として、以下の3点を重点に実践を進めた(図1参照)。

(1) 内発的な改善意欲を促進する授業評価アンケートの開発

全教科同一の質問項目で実施している勤務校の現状の授業評価の内容を再検討する。各教科の具体的な実践に対応できる授業評価アンケートを開発することで、各教員の内発的な改善意欲を促進させることを目指す。

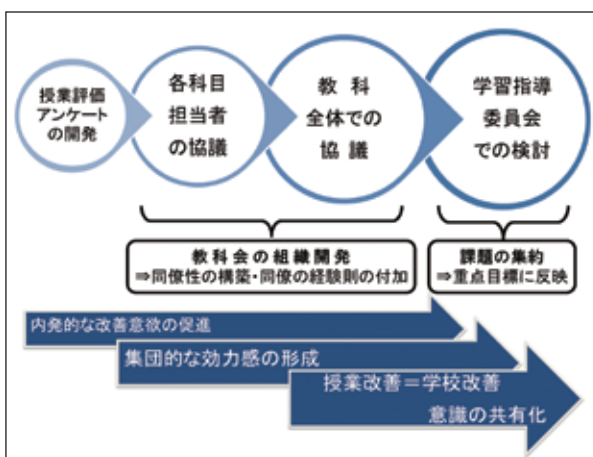


図1 研究実践の展開イメージ

(2) 教科会の組織開発

授業改善を個々の教員の取組に留めることなく学校全体の取組にしていくために、中間組織としての教科会の在り方についての再検討が必要である。特に、評価結果の分析、課題の共有、改善方策の検討等において、教科会内部のコミュニケーションを活性化させ、課題を共に解決しようとする体制を築くことが不可欠である。このことにより、「集団で取り組むことで、課題を効果的に達成できる」とする集団効力感の形成⁽⁵⁾を意図する。そのための方策として、授業評価から導き出される課題や改善策の検討を、次の2段階で展開する。まず、第1段階は、より連携を必要とする各科目・学年担当者の少人数グループごとの検討である。高校教員は、担当教科に応じて各教科会に属するが、教科会内部にも担当科目・学年という専門性の違いがある。このことを考慮して、教科会内でさらに同科目担当者ごとに少人数グループを編成する(図2参照)。これを最小の単位の組織として、授業評価の分析や授業改善に取り組む。そして、続く第2段階として、教科会で各担当者グループ間の交流をはかり、教科として何が課題で、何に取り組むべきかを検討していく展開とする。



図2 担当者グループの編成(例・一部)

(3) 学校全体として授業改善に取り組む体制の構築

各教科の取組から全校体制の取組へと拡大するために、既存の委員会である「学習指導委員会」(管理職・教務主任・教科主任・学年主任で構成)を活用する。授業評価に関する取組を通して明確になった各教科の課題を集約し、次年度の教科指導の重点目標について改めて検討する場とする。これにより、自分たちが取り組んでいる授業改善が、学校改善につながっていると意識の共有化を目指す。ただし、この点は現段階では未実施のため構想として示す。

2 研究の方法

上記の方策を、教育課程経営におけるマネジメントサイクルに適用し、授業評価から授業改善への開発的な取組とした(図3参照)。基本的な展開としては、①各教科独自の授業評価アンケートの質問項目を作成し、②第1回の授業評価を実施する。そして、③評価結果を受けて各教科で課題分析と改善策の検討をおこない、

④第2回の授業評価を実施する。最後に⑤第2回の評価結果から次年度に向けた課題を改めて明確にするという展開である。

考察方法としては、地歴公民科と数学科を対象として取り上げ、教科会の会議記録や教科主任・教科会のメンバーからの聞き取り調査から、各教科の協議内容・取組内容についてまとめる。そして、個々の教員の課題や実践が開示されているか、課題が共有化されているか、具体的な改善策が導き出されているかという視点から協議内容を検証し、本研究における開発モデルの有効性について探る手法をとった。以下、上記①～⑤の実践の展開と、地歴公民科における協議内容の考察結果を示していく。



図3 マネジメントサイクルのイメージ

Ⅲ 勤務校における実践内容と考察

1 教科独自の質問項目の作成

(1) 質問項目設定に向けた準備

今年度の授業評価と授業改善に向けた取組について、担当分掌である教務部での検討後、企画委員会と職員会議で提案して承認を得た。その後、第一段階である「教科独自の質問項目」の作成に入ったが、教科主任によって作成の方針に多様な捉え方が存在することが分かった。そこで、教科による受け取り方の違いをできるだけ避けるために、質問項目設定の基本方針について教務部で再検討して、以下のようにまとめた。

1. 質問項目設定の方針

- ①「本時の授業」についてではなく、「4月以降の授業を振り返ってどうか」を聞くものであることを踏まえて質問項目を設定する。
- ②授業時の教員からのアプローチ（授業の内容、指導方法）が、生徒側から見てどうなのか、また、生徒の取組や意識はどうかを調査するという方針で項目を設定する。
- ③授業の具体的内容の理解度については、テスト（定期考査・実力考査・外部模擬試験等）の結果で判断することができるので、質問項目には入れない。

2. 評価の観点（大項目）

- ア：授業の内容…授業で取り扱った教材や活動の内容、興味・関心、課題（宿題）の内容、難易度など
- イ：指導方法…発声や板書等の指導技術、指示の方法、授業の展開方法、進度など
- ウ：生徒の取組状況…授業への姿勢や意識、活動や作業への取組状況、予復習や課題への取組状況など

この方針を各教科主任に提示し、教科会での検討を依頼した。そして、6月中旬を目途に各教科で会議を開催して質問項目を作成してもらうこととした。

(2) 教科会における協議

上記の質問項目の設定方針をもとに、地歴公民科では2回の教科会を経て独自の質問項目を作成した。地歴公民科の質問項目は表1の通りである。

多くの教員にとって授業評価の質問項目を作成するのは初めての経験であったが、会議の進行とともに自分たちが重要視していることや、自身の授業改善につながる情報を得たいという意識が率直に表れた活発な議論として展開された。この点で、教科独自で質問項目を設定するという行為は、教科会のコミュニケーションの活性化に大きく寄与したと見ることができる。

昨年までの共通項目と比較してみると、ほとんどの項目が大きく変更されている。これは、地歴公民科の

授業における「説明の分かりやすさ」とは何か、また、「暗記教科ではなく考える教科」であることを強調したい、「生徒に考えさせる発問」の必要性、「表現」について検討したいという地歴公民科としての特性や重点課題を盛り込みたいという意図による変更であった。逆に見れば、従来の共通項目はこうした教科の特性や重点課題に答えるものではなかったということになるが、教科独自の質問項目の作成により、地歴公民科として重視したい課題は何かという点が明確になったといえる。このことから、教科独自の質問項目の作成は、教科会のメンバーが教科の特性や重点課題について改めて考える機会を提供したという点で価値を見いだすことができる。

表1 地歴公民科作成の質問項目

◎地歴公民科	
授業内容	問①：自分から見て、授業内容の難易度は適切である。 < ④大変難しい ③やや難しい ②やや易しい ①大変易しい >
	問②：授業のねらいや重要なポイントが明確な授業が行われている。
	問③：ノートや授業プリントにまとめたことが、学習内容の整理や復習に役立っている。
指導方法	問④：授業をきっかけにして、現在の日本や世界の政治・経済の動きに興味関心をもつようになった。(1年用)
	問⑤：授業を受けて、この科目に対する興味や関心が高まった。(2・3年用)
	問⑥：自分から見て、授業の進度の速さは適切である。 < ④大変速い ③やや速い ②やや遅い ①大変遅い >
	問⑦：授業の内容が、黒板に分かりやすくまとめられている。
自分の取組	問⑧：説明は、具体例を示したり、資料(資料集、地図、資料プリント等)を活用したりして、分かりやすい。
	問⑨：質問によって思考する場面がある。
	問⑩：話し合う場面、自分で考えたことを発表したり書いたりする場面がある。
自分の取組	問⑪：暗記だけでなく、考えながら理解することに努めている。
	問⑫：授業で疑問が残った場合、質問をしたり、自分で調べたりして疑問点を解決しようと努力している。

※選択肢は以下の4択で実施(難易度や進度の質問については、指示された選択肢で回答)
4: とても当てはまる 3: やや当てはまる 2: あまり当てはまらない 1: ほとんど当てはまらない

一方で、「授業の内容」について何を問うかについては、割かれた時間から見ても低調であった。その中で、問④「興味・関心」の項目で、1年の現代社会については「授業をきっかけにして、現在の日本や世界の経済の動きに興味関心をもつようになった。」という項目の検討がなされたことは評価できる。ただし、この議論は1年の現代社会に留まり、2・3年生の日本史・世界史・地理までには及ばなかった。日本史・世界史・地理を学ぶ意味について、教科会の中でさらに検討する余地もあったのではないかとはいえる。教務部の基本方針で「授業の具体的内容の理解度については査査の結果で判断することができるので質問項目には入れない」と示したことが、結果として内容に関する質問項目設定に制約をかけてしまったことも一因だが、内容面の検討という点で課題が見られた。

2 第1回授業アンケートの実施と集計結果の配布

6月中に各教科で作成した授業アンケートの質問項目を、教務部(筆者が担当)で集約して、生徒配布用の質問用紙(B4サイズで表裏両面印刷)を作成した。そして、7月下旬のLHRの時間に質問用紙と回答用紙(マークシート、各学年の授業名と問の番号のみ印刷済み)を配布し、回答を行った。集計後、各教科・教員に以下の要領で2種類のデータを配布した。

- ①個人データ表…教務主任が作成して、教頭が教員各自に配布する。
- ②各教科の平均データ表…各教科・科目・学年の平均値を集計して、各教科の教員に配布する。
(質問項目が教科ごとに異なるため、全教科の一覧表は配布しない。)

また、9月の企画委員会・職員会議で、授業評価後の取組を以下のように示し、この要領で教科会を実施することにした。

①9月下旬の教科会(前期末考査前に)
教科会の時間に、各学年・科目担当メンバーで集まり、授業改善について話し合う場を設定する。
授業アンケート結果から課題を明確にし、各科目・学年担当者メンバーとして何に取り組むべきか、具体的な改善策について検討する。
②10月上旬の教科会(10月中旬までに)
各科目・学年で検討された内容について交流する。昨年度担当した経験からの助言や他科目の立場から見た助言等を交えながら、より実践的な授業改善になるようにする。
③記録について
上記の取組について「取組シート」にまとめ、教務部に提出する。

3 第1回授業アンケート結果を受けた教科会の実施

(1) 科目・学年担当者における協議—地歴公民科各科目担当者グループ—

地歴公民科の各科目担当者における協議は9月下旬に実施された。今回の各科目担当者における協議は、教科全体での話し合いに入る前に、より専門性を同じくする集団での検討を設けることで、教員間のコミュニケーションが活性化されるのではないかと、そしてこのことが授業改善に有効に機能するのではないかとという仮説のもとに設定されている。そこで、各担当者における協議内容の記録、各担当者への聞き取りをもとに、①個々の教員の課題や経験則が開示されているか、②各科目担当者で課題が共有され、具体的改善が導き出されているか、という二つの視点を中心に考察を行った。

①個々の教員の課題や経験則が開示されているか

世界史担当者の協議を顧みると、各問の評価結果の分析の時点で、各自から「これまでそのような実践をしてこなかった」、「実践を試みたがうまくいかなかった」、「自分は以前からこのような実践を行っている」といった自己の課題の開示や以前に経験した実践が紹介されている。例えば、問②と⑧の検討では、2人の課題に対して、残りの1人が実践事例を提供するという形で、改善策に結びつけている。このことが仮に科目担当者の協議を省いて初めから教科全体場で協議した場合でも可能であったかは検証できないが、専門性を同じくする科目担当者間の方が、より互いの実践に関連する情報交換が可能であったと考えた方がよさそうである。特に個業性が強いといわれる地歴公民科の教員にとって、科目担当者ごとの協議は、互いの課題や普段知ることができなかった実践について知り、授業改善の契機となる機会になり得たという点で有効性を認めることができる。

②各科目担当者で課題が共有され、具体的改善が導き出されているか

世界史担当者グループでは、複数の課題の中でも特に問⑧（考える、話し合う場があるか）が大きな課題として捉えられている。この点は、これまでも地歴公民科の研究会等でもよく扱われたテーマであるが、今回の評価結果を受けて改めて課題として認識されている。他の科目グループでも、問④（興味・関心）・問⑧を中心に科目としての課題が導き出されており、各担当者に共通する課題を析出する過程として今回の科目別の検討は評価できる。

具体的改善については、各科目とも、その科目を「学ぶ意義とは何か」という本質論にも迫りながら、改善策の検討がなされている。例えば、歴史系の科目では「現在の日本や世界について理解すること」に歴史を学ぶ意義があるのではないかと議論が展開されており、改善の方向性を示したと捉えることができる。

ただし、今回の検討で導き出された改善策を、どの単元のどの授業の中で適用していくのかといった、特に内容面における具体的なレベルに踏み込んだ検討は今回の協議では確認できなかった。担当者間で課題を共有し、同僚の経験則も交えながら、より実効性のある改善策を見出そうとするところまでは有効に機能するが、そこから先の日々の授業への適用レベルになると、今回の協議だけでは不十分である。この後の担当者間の日常的な交流の必要性があるが、その契機となり得る点で科目担当者の協議は有効であったと考える。

(2) 教科全体における協議—地歴公民科の協議—

各科目担当者グループにおける検討後、地歴公民科全体での教科会が10月上旬に開催された。この教科会は、第1段階である各科目担当者間の検討をもとに、教科全体で互いに助言を加えながら授業改善について再検討する場として位置づけられている。そこで、ここでは次の二つの視点から教科全体での協議が授業改善にどのように寄与するのか考察する。一点目は、教科として課題を共有化することができているか、二点目は、教科としての改善の方向性を見出すことができているかである。以下、順を追って考察する。

①課題を共有化しているか

会議の始めに各担当者から報告された課題として、日本史・世界史・現代社会担当者からは「興味・関心の低さ」（問④）と「考えさせる発問や場の少なさ」（問⑧）が、地理担当者からは「授業のねらいやポイントの明確化」（問②）と他のグループと同じ問⑧が提示された。ほぼ全ての科目担当者から問④と問⑧の2

点が課題として指摘されこと、また、資料として配付されていた地歴公民科のアンケート結果の数値からも問④と問⑧の低さが顕著であったことから、会議の初期の段階で教科としての課題意識は比較的容易に共有されたと考えられる。

特に後者の「考えさせる発問や場の設定」については、質問項目の検討を行った6月の教科会でも教科としての重点課題として確認されたテーマであった。授業アンケートの実施以前から地歴公民科の各教員の課題として意識されていたことが、授業アンケートの結果を受けて再度確認されていたと捉えることができる。

②教科としての改善の方向性を見出しているか

上記の二つの課題に対して、今回の教科会で特に検討されたのは、「考えさせる発問や場の設定」についてであった。「国公立大学の二次試験の論述問題のテーマ」を生徒への発問として活用したいという世界史担当者の提案に対し、比較的評価が高く既にこのような実践を行ったことがある日本史担当者に意見が求められる形で協議は進行した。日本史担当者の経験則が、改善策を提示しつつも、まだ具体的なイメージを保持していない他科目担当者にとっては有効な助言になったと考えられる。これらの協議から、「論述問題のテーマ」を参考にして授業の中で「なぜか」と問う機会を積極的に導入していくことが、地歴公民科の授業改善の方向性として共通認識された。

また、生徒同士で考えさせる技術論についても、「隣同士の生徒によるペアワークの実践」が効果的であると2人の教員から提案され、ペアワークを実践したことが無い教員にとっては新たな授業技術の獲得となった。自己の成功実践が他教員の有効な情報として伝承されたといえる。これらのことから、今回の教科会では、科目間の専門性の違いはあるが、各教員の経験則を交えながら、授業改善の方向性を明確に示すことができたという点で有効に機能したといえる。

一方で、同じく課題として共通認識されていた「興味・関心」については、ほとんど話題にあがらなかった。その要因として、①課題の優先順位として「考える場の設定」が上位にあったこと、②「考える場の設定」(問⑧)の課題に対する改善が進めば、興味・関心も高まるであろうという見込みがあったこと、③「興味・関心」の検討は各科目の専門的な内容に関わるため、教科全体の協議では踏み込むことができなかったという3点が考えられる。

以上の考察を踏まえて、地歴公民科の教科会の展開をまとめたのが図4である。ここで示すように、教科会の段階を経るごとに、課題が集約されていく傾向を見いだすことができる。例えば、世界史担当者グループにおける検討では、授業アンケート項目それぞれについて、自分の実践と照らし合わせながら検証する場面が見られたが、教科全体の協議では、より優先順位の高い項目に絞られて検討が進められた。重点課題は何で、その課題に対してどのような改善を行ったらよいのか検討し、教科としての「授業改善方針」を明確にしていくという点で有効に機能している。また、改善方針を見出す過程で、既に成功実践をもつ教員からの経験則も付加されており、各科目で検討された改善策がより補強されるという点でも有効であった。特にどの科目でも活用できる授業の方法論においては、有効な情報が得られている。

しかし、実際の授業改善の際に、どのような教材を取り上げ、どのような発問を設定するのかという具体的な内容構成については、教科全体の協議では踏み込むことができないことが明らかになった。前述の「興味・関心」を高めるための協議が展開されなかったことがその典型である。

また、上記の教科としての重点課題とは、換言すると「教科の全ての教員に共通する課題」であるが、一

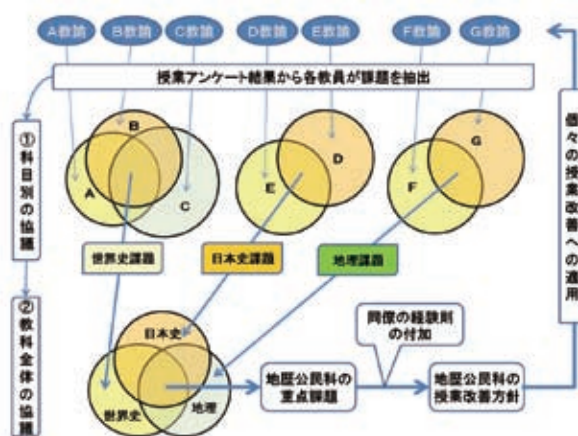


図4 地歴公民科教科会の展開(第1回授業評価後)

方で個々の教員が授業アンケート結果を手にしたときに感じた個別の課題については、教科全体の検討の中では検討課題にあがっていない。例えば、「板書の分かりやすさ」といった項目への対処は、無意識のうちに個人で解決すべき課題として捉えられるようになり、教科全体では協議されることはなかった。このことから、科目担当者から教科全体での協議を経るごとに、具体的・個別的な対応については、逆に弱くなる傾向にある。教科の教員が目指そうとする改善方針を示すには教科全体の協議は有効であるが、個々への具体的な改善案の提示という点では限界が見られた。よって、前項（科目担当者における協議）で考察したように、この後については、個々の教員の改善努力と科目担当者間の日常的な交流が必要になると考える。

4 第2回授業アンケートの実施

第1回授業アンケート後の授業改善の検証を目的として、11月下旬のLHRの時間に第2回の授業アンケートが実施された。授業アンケートの質問項目は2回とも同じ項目とすることを原則としていたが、実際に授業アンケートを実施して分かった質問項目の不具合や、授業内容が第1回時とは大幅に異なるため一部変更を認めてもらえないかという要望が、複数の教科主任から出された。そこで、各教科会で質問項目についての再検討を行った結果、ほとんどの教科から改訂版が出された。こうした質問項目の変更は、1回目と2回目の比較の際に支障をきたさないか、また、振り返って見れば1回目の質問項目作成時の不備を指摘することもできるが、今年度初めて独自の質問項目作成に取り組んだという状況を考慮すればやむを得ないことであったと考える。むしろ、授業評価からより有効な情報を得たいという各教科の前向きな意識の表れとして捉えてよいのではないかと考える。

5 第2回授業アンケート結果を受けた教科会の実施

第2回の授業アンケート後に、第1回と同様に各科目・学年担当者における検討、各教科全体における検討を実施した。検討内容として次の2点を各教科会に依頼した。一点目が、第1回授業アンケート後の取組を検証し成果と課題を明らかにすること、二点目が、今年度の取組を振り返り、各教科が次年度に向けて重点に置くべき課題は何かを明確にすることである。

(1) 科目・学年担当者における協議 —地歴公民科各科目担当者グループ—

第2回授業アンケート結果を受けて、地歴公民科各担当者における協議が12月上旬に実施された。以下、前回の協議の考察と同様に、①個々の教員の課題や経験則が開示されているか、②今年度の取組成果と課題が明確になっているか、という2点を視点に考察する。

①個々の教員の課題や経験則が開示されているか

今回の科目担当者グループでの協議でも、個々の実践や課題を交えながら検討が展開された。この点は、前回の科目担当者における協議と同様の成果を見ることができる。特に、各教員からの課題の開示の内容について見てみると、前回は「やっている」、「やっていない」という内容が主であったのに対し、今回は「うまくいっていない」、「ジレンマを感じる」等、より内面的な思いの開示を前回以上に見て取ることができた。この要因を特定することはできないが、今年度、授業評価と授業改善に関する議論を重ねてきたことが、担当者間の関係性の深化に影響したことも一つの要因として見てよさそうである。

②今年度の取組の成果と課題が明確になっているか

特に課題とされた問⑧（考えさせる発問、考える場の設定）に関しては、評価結果が向上したことで、自分たちの取組の成果が確認されている。このことが集団的な効力感の形成にもつながったと見ることができる。ただ、まだ不十分な面もあり、今後も継続的に重点課題として取り組むことが確認されている。また、今回の検討では、「生徒の取組意識をどのように変えていくか」、「知識の定着についても考えていくべきではないか」、という前回の検討では話題にならなかった新たな課題も見出されている。前回の課題のみに留まらず、次年度に向けての新たな課題が共有化されたといえる。

一方で、前回の科目別の検討では、授業アンケートの質問項目について全体的に検討が行われたが、今回の検討では主に前回の教科会で重点課題とされた点が主題とされ、それ以外の評価結果についてはほとんど話題にあがらなかった。教科・科目として取り組んできたことの検証としては有効であったが、そこに偏ってしまったともいえる。科目担当者グループの利点を活かす意味では、他の項目についても互いに確認し、助言を交わす余地を設けておいた方が良かったのではないかとという反省も残った。

(2) 教科全体における協議 —地歴公民科の協議—

各科目グループにおける検討を行った後、地歴公民科全体での検討が12月中旬に開催された。ここでは、第2回の授業アンケートを受けて成果と課題を共有することができたか、次年度に向けた課題や改善方針を見出すことができたのか、という2点を中心に考察し、今年度の総括とともに次年度につなぐ位置づけになる今回の教科会の機能について検証する。

第2回授業アンケート後の教科会の展開を示したのが図5である。ここでの教科会では、前回の教科会で重点課題として共有された問④（興味・関心）、問⑧（考えさせる発問、考える場）の評価結果を中心に各科目担当者から報告があった。ほぼ全ての科目で評価結果の数値が向上し、自分たちが意識して取り組んできた成果と捉える報告がなされた。教科で課題を共有し、教科として改善策に取り組むという展開が、集団的な効力感の形成につながると評価してよさそうである。ただ、各担当者の意識としては、成果が出たというよりは、今後も改善を継続する必要性、新たな課題への対応の方に向いていた。具体的には、大学受験を意識して進度に追われざるを得ない地歴B科目の改善がまだ不十分で、今後も継続して取り組む必要があること、受験に必要な必要でないかという功利的な捉え方をしがちな生徒の意識への対応といった点が、次年度の課題として新たに析出されている。また、授業評価から得られる情報をより有効なものにするために、次年度、質問項目の改訂がさらに必要なことも確認されている。授業改善とは留まるところがなく、不断の改善努力が必要とされるものだと捉えれば、今回の教科会で一定程度の成果を見だしつつも、新たな課題が発見されるという展開は、正常な流れであったと見ることができる。このことから、今回の教科会は授業改善の継続性・発展性を維持できたという点で有効な機能を持つと考えることができる。

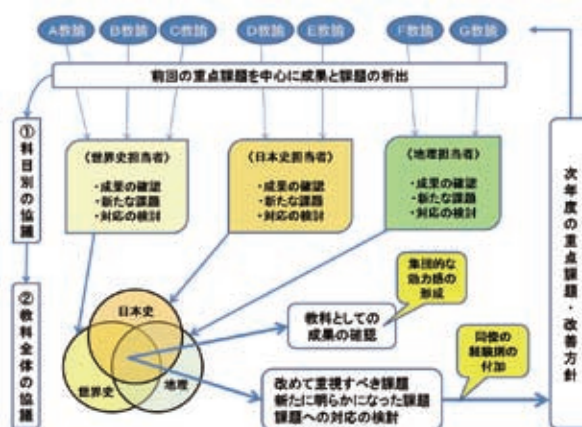


図5 地歴公民科教科会の展開(第2回授業評価後)

IV 本研究における成果と課題

1 成果

本実践を踏まえて作成した、授業評価を方法とした教科会の組織開発モデルが図6である。以下、実践の段階ごとに成果について示す(図中の点線枠(1)～(3)に対応する)。

(1) 教科独自の質問項目の作成段階

① 教科の特性に応じた具体的な質問項目を作成することで、個々の教員が授業改善に取り組む際の観点が明確になった。この意味で、教科独自の質

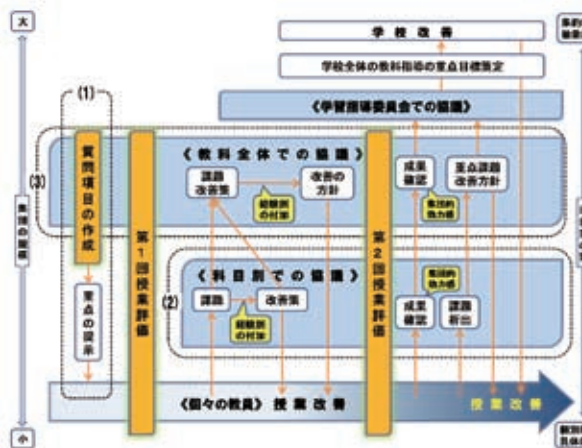


図6 授業評価を方法とした教科会の組織開発モデル

問項目の作成は、授業改善の契機となり、内発的な改善意欲の促進に効果的であったといえる。

- ② 教科会で質問項目について検討することで、教科として何に重点に置きたいかが明確になり、教科内で共通認識された。このことが、教科としての授業改善の方向性を示すことにつながった。
- ③ 教科独自の質問項目を設定する過程で、自分たちの授業改善に活用できる情報を得たいという授業評価に対する能動的な意識が形成されたと考えられる。このことが、教科会内部のコミュニケーションの活性化に寄与したといえる。

(2) 科目・学年担当者グループで協議する段階

- ④ 少人数で専門性を同じくする集団であることから、個々が抱える課題を開示しやすいことが確認できた。互いの課題を共有し、その解決に向けた協議が展開できたという点で有効に機能した。
- ⑤ 自己の経験則の範囲内では解決が困難な課題に対して、同僚からの経験則が付加され、課題解決の足がかりになることが確認された。これにより、科目担当者としてのより具体的な改善策の創出を可能にし、その成果を得ることで集団的な効力感が形成されたと考えられる。

(3) 教科全体で協議する段階

- ⑥ ⑤と同様に、教科全体の協議においても他科目・他学年の同僚からの経験則が加わることが確認された。各科目・学年担当者で協議された改善策を、より実践的な方策へと補強するという点で効果的であったといえる。
- ⑦ 各科目・学年担当者の課題を集約することで、教科として取り組むべき重点課題が明確になり、改善の方針を示すことができた。また、成果を確認することで、集団的な効力感が形成されたと考えられる。
- ⑧ 以上の展開が、教科として授業改善に取り組もうとする意識を醸成し、教科内の同僚性の構築につながったと考えることができる。
また、図には示していないが、本研究を勤務校において実践する段階で、担当分掌である教務部での検討を重ねたが、このことに関する成果としては次の点があげられる。
- ⑨ 授業評価システムの趣旨や内容について、分掌内で共通理解を得ることができた。このことは、より趣旨を深く理解している教務部のメンバーが、その後、各教科会の一員として参加していくという点で有効であった。また、担当分掌主任である教務主任の理解と協力は不可欠である。

2 課題

- ① 本研究における実践を展開する中で教科による取組の温度差がみられた。教科会における議論が低調だった教科は、まず質問項目の作成の段階で軌道に乗ることができず、結局、授業評価後の取組も十分に機能したとはいえなかった。
- ② 上記の課題と関連して、本研究を展開する上で鍵となるのは教科主任であった。教科による取組の温度差は、教科主任の意識の違いに起因するところが大きい。これらの課題（①・②）に対しては、学習指導委員会の位置づけの再検討が必要になると考える。本研究では、各段階の取組の始まり（質問項目の作成時と授業評価後の教科会の開催時）と年度末に学習指導委員会を位置づけたが、中間段階（第1回授業評価後の教科会が開催された後）の開催も視野に入れていく必要があると考える。
- ③ 本研究では、平成24年度を1つのサイクルとして実践してきたが、今年度の成果と課題を次年度に継承するための方策が不可欠である。年度当初の学習指導委員会（または企画委員会）、職員会議、教科会において、前年度の取組と今年度の重点課題について確認する場を設定する必要がある。
- ④ 教科会の段階（個々の教員→科目担当者グループ→教科全体）を経るごとに、改善に向けた検討が、個別性や具体性を含んだものから、集約的・抽象的なものになる傾向がある。このことは、教科全体に関連する「指導方法」や「生徒の取組」に関する協議に比べ、より個別性・専門性の強い「授業の内容」につ

いての協議が低調になっていくことにも現れている。特に、学年進行で横のつながりが強い数学科・英語科・国語科に対して、より科目ごとの専門性が高い地歴公民科・理科・芸術科等でこの傾向が強いといえる。よって、専門性の高い高等学校の授業改善は、どうしても個業に頼らざるを得ない要素が残る。ただし、このことは教科会の他の同僚も取り組もうとする教科の改善方針に支えられたものであり、従来までの個業性とは本質的に異なると考えている。

以上の課題が改善されれば、教科会における協議を中核とした、授業評価→課題の析出→改善策の検討→授業評価→成果と新たな課題の析出というマネジメントサイクルが展開されるようになり、授業改善の継続性・発展性が期待できると考える。

また、学校評価という視点から、例えば外部アンケートで授業評価システムそのものや授業改善状況についての質問を設定し、学習指導委員会で学習指導について検証していくことも想定できる。このことによって、学校評価の一環としての授業評価の位置付けが確立され、学校改善が推進される可能性もあることを付言しておく。

注

- (1) 岐阜県教育委員会『平成22年度事務事業の点検評価結果報告書』2011年、p.76。
- (2) 全国に先駆けて、1998年から全県的に授業評価を導入した高知県教育委員会の検証によると、「授業改善に取り組む教員の意識改革が進んだ」こと、「生徒の学習意欲が向上したこと」等、授業評価実施により一定の成果があったとする一方で、「形骸化・マンネリ化」、「システムとして機能せず組織的な取組に至っていないこと」等が今後の課題であると報告されている。（高知県教育委員会高等学校課「県立高等学校授業評価システムの再活性化に向けて」2008年、p.2、高知県教育委員会ホームページ、<http://www.kochinet.ed.jp/koukou/gaku/jugyohyoka.htm>、2012年1月15日最終確認）
- (3) 佐古秀一「学校の組織特性と組織開発の課題－自律・協働型組織への転換をめざして－」木岡一明編『学校の組織設計と協働態勢づくり』教育開発研究所、2003年、p.18。
- (4) 藤原文雄「同僚性と創造性を高める校内組織づくり」木岡一明編『学校の組織設計と協働態勢づくり』教育開発研究所、2003年、p.43。
- (5) 淵上克義・今井奈緒・西山久子・鎌田雅史「集団効力感に関する理論的・実証的研究－文献展望、学級集団効力感、教師集団効力感作成の試み」『岡山大学教育学部研究集録』第131巻、2006年、p.144。