

特集「学校改革・学校評価・生徒募集」

3.授業改善を中心とする学校改革—なぜ、うまくいかないのか

3-1. 授業改善に機軸をおく学校改革～組織としての授業改善に管理職は何ができるか～

(初出:2010/2)

目次	■授業改善に向けた取り組みの広がり
	■組織としての授業改善に管理職は何ができるか
	■課題検知における支援
	■改善シナリオ策定への支援
	■改善目標の達成検証での支援
	■授業改善の取り組みをマネジメントサイクルの中に

■授業改善に向けた取り組みの広がり

授業改善は学校に何をもたらすのでしょうか。授業が改善することにより、生徒の進路希望を実現する可能性が高まるのは当然ですが、影響はそれだけではありません。学力の向上を感じ取ることで生徒のうちに形成される自己有能感は、より広い範囲から進路を選択しようとする意識を育みます。また、教科学習指導の最適化が図られ学力形成の効率が向上すれば、教員は補習や未到達者対応などに振り向けざるを得なかった資源を、様々な新領域での魅力ある教育活動に投じることもできるでしょう。高い進路実績、学校の目標達成力、多様でかつ魅力的な教育内容。いずれも選ばれる学校であり続けるための『地域からの信頼と期待』を形成する要因ですが、授業改善を通じた教科学習指導の充実という土台があってこそそのものです。

学校長のリーダーシップの下、管理職の先生方が組織としての授業改善に取り組まれる姿を全国各地で拝見してまいりました。校外に知見を求める各種教員セミナーへの教職員派遣や外部講師を招いての校内研修は、提供側の目算さえ上回るペースで増加の一途を辿っています。また一方では、「管理職による授業観察」と「授業公開、研究授業を主とする校内教員研修」といった校内知見を発掘し、共有を図ることに主眼を据えた取り組みも仕組みとしては定着しています。学校が組織として授業の質的担保を図る役割を担いつつあると言えます。

前者の「外部知見活用型」の研修と、後者の「内部知見発掘共有型」の研修とは、言うまでもなく相互補完の関係にあります。前者は市場から最適なものを選択すればよいとして、後者の場合は、学校内部で手順と方法を確立しその機能向上を図らなければなりません。成果を実感し得る運用が行われないまま、取り組みがやがて自己目的化し、肝心の授業改善が早晚その歩みを止めてしまった事例は少なくありません。以下の2項では、ここでの課題に焦点を当て、従来型の運用に多く見られる問題を明らかにするとともに有効と考えられる手順をお示したいと思います。

また、教科学習指導がその成果を得るためには、主としてホームルームを通じた生活サイクル等の確立や、目標意識の醸成、学習に集中できる環境づくりなど様々な要因が関係します。教育総研が提供する授業評価アンケートでは、廉価で且つ簡便な「生活環境調査」と「学級経営評価」というオプションをご利用いただけますが、これまでの集計結果からみただけの学校に共通する問題や改善の方策についても考えてきました。最終項ではそのご報告と併せて、生徒からの広範な回答・評価を踏まえた学校改革の指針策定の事例なども取り上げてみたいと思います。

■組織としての授業改善に管理職は何かできるか

組織としての授業改善と管理職の役割の関係を考えると、「支援」をキーワードにするならば、管理職に関わるべき事柄には「課題検知」「シナリオ形成」「達成検証」という3つの場面があります。

これらは、いわゆる、目標達成のためのマネジメントサイクル(R-PDCA)のうちの Research(現況把握)、Planning(計画立案)そして Check(達成検証)に相当するものです。またサイクルというからには循環が必要であり、第一サイクルのCから、第二サイクルのRが抽出されてくることは言うまでもありません。

これらを横軸として、縦軸には校内実施の研究授業や管理職による授業観察、さらには教科学習指導を円滑に行うための環境整備事業などの様々な取り組みを配して、組織運営を編み上げていくことが大切です。

■課題検知における支援【スライド①】

よりよい授業を目指しましょうと旗を振っても、現場の先生方は戸惑われることがあります。個々の教員は日ごろからベストと思える授業の実践に取り組まれているわけであり、問題点や課題を認識しながらそれを放置しているわけではありません。また、経験則を積み上げるほどに目の前にある状況は当たり前なものに見えてくるものであり、仮に問題を抱える状況でも当然のものとして受容してしまうかもしれません。

【スライド①】支援(1)問題検知

このような中、現場の先生方を支えるべき管理職は、「是とする授業像」を示すことが求められます。しかもそれは一人ひとりの先生方が、自らの授業実践を振り返りながら、満たせている事柄と、出来ていない事柄、意識からこぼれていた事柄を、○×で判定できるような形で示されなければなりません。

例えば「分かりやすい授業を心がけましょう」といわれても、わかり易さの構成要素を定性的(=言葉による定義で、その充足をYES/NOで答えられるよう)に示されなければ、「いや～、十分に分かりやすいと思う

んですけどねぇ」となって課題検知の機会としては機能しません。スライドにある「観点ごとに充足すべき行動要件のリスト

課題検知における支援

- ・ **是とする授業像との照合が課題検知の条件**
 - 観点ごとに充足すべき行動要件のリストアップ
 - ・ 初期段階では・・・×網羅的に ○**観点を絞って**
 - ×完成版 ○**継続運用の中で叩き台から更新版へ**
 - ・ 授業像が妥当なものと受容されていることが前提
 - 論理による説明的妥当性 ⇄ 検証データ ⇄ 成功実践例
 - **自らの実践を省みる基準と機会を現場に提供**
 - ・ リストを用いて**自己採点**(教員による自己評価～定期的実施)
 - ⇒ **授業参観シートに転用、授業評価質問文にリライト**

アップ」にそが、現場の先生に対する支援の第一歩です。

しかしながら、学校により「是とする授業」は異なるでしょうし、また学校の現状も様々でしょうから、このようなリストを最初から用意することは難しいと思われます。まずは対象となる観点を絞って、継続運用のなかで叩きながら完成版を目指すというのが建設的かつ現実的な考え方であろうと考えます。

もうひとつの超えるべきハードルは、提示した授業像を妥当なものと現場の先生方に認知してもらわなければならないという点です。そのためには、チェックリストの行動要件を満たしている授業実践者を連れてきて見せるだけでは不十分です。彼我の違いから「私には無理」という反応がでることも懸念のひとつですが、根源的な問題は別のところにあります。それは、成功実践例は特異事例である可能性が常につきまとうため、それを論理による説明的妥当性と検証データとで裏付けていかなければならないということです。

このロジックと検証データは、相当に研究が進んだ段階に至らないとなかなか揃うものではないため、授業改善による学校改革を起動しようというタイミングでは望外の要求となります。ここで利用できるもののひとつが、実践を積み重ねてきた私たちのような外部研究機関が持っている材料です。

■改善シナリオ策定への支援【スライド②】

課題検知がうまく行ったら、次はその達成に向けた授業改善のためのシナリオを作ることになります。

ここで問題となるのは、現場の先生方に課題を示してその解消に向けた実施計画を起草せよと命じたことによって発生する軋轢です。よく考えてみるまでもなく、授業実践において何らかの問題を抱えたということは、その問題を回避するだけの知見をその教員は持っていないということです。この状態でシナリオを描けということは、達成可能性のない課題を与えることにほかなりません。

教員に限らず、人のモチベーションというのは達成感により形成されるものであり、未達成はモチベーションを引き下げる効果しか生みません。また、成功体験の蓄積がチャレンジへの不安を減じ、意欲を高めていくことも分かっていますが、如上の指示は成功体験ではなく失敗体験を強いることだけになりかねません。ネガティブな経験を重ねると、「やろうとして出来ない自分に対峙するより、やろうとしないほうがよい」という姿勢を助長するだけです。

そこで管理職がなすべきことは、スライド②にあるように、授業公開などの校内知見

【スライド②】支援(2)「シナリオ策定」

改善シナリオ策定への支援

- ・ 授業改善に有効なシナリオが描けないのは
 - シナリオ描出に必要な材料が足りない
 - ・ 授業公開等、校内での知見共有の場を整備
 - ・ 外部知見の導入機会としての研修派遣、講師招聘
 - 課題検知を経なければ、研修は機能しない
 - 既存の価値観に沿った解釈が優先/合わないものは棄却
 - 改善への勝算なし⇒“取り組まない”という選択
 - ・ 失敗の蓄積で強化された自己肯定保持の欲求が発動
 - ・ 優良実践を見せる≦改善の足跡を間接的に体験
 - (劣等感/疎外感/自分と違う) (同僚等の工夫・努力とその成果)
 - ⇒ 書式「**授業改善のためのアクションプラン**」の活用は好適機会に

の共有を図る機会を整備したり、外部知見を導入するための講師招聘を行うことです。但し、順序を取り違えてはいけません。課題検知を正しく機能させた後でなければ、どれほど労力とお金を投じて校内研修を繰り返しても、学ぶ側のレディネス不足で知見の形成も共有も図られないという結果になります。全国の学校が研究授業を驚くほど頻繁にやっているのに、その中に成果が現れないとお嘆きの声が少なからず混じるのは、実はこの部分に原因を見出せるようです。

■改善目標の達成検証での支援【スライド③】

シナリオに基づく授業実践を行ったら、達成の検証をしなければなりません。

先に述べたとおり、達成感はモチベーションの原資であり、教員に積極的な取り組みを求めるのであれば達成感を得る機会を用意するのも管理職の仕事です。「うまくいった」、「手応えがなかった」といった感覚的な振り返りでは達成感もその場限りに終わり、モチベーションの向上効果も限定的でしょう。

また、校内にうまくいった(改善が図られた)授業があっても、それを共有知見として他の教員がそのまま真似るのは危険です。生徒の現況学力と最終形成学力目標との差分、教員一人ひとりの性格や資質、基本技術の程度差など環境が異なりますから、同じ取り組みが同じ成果をもたらす保証はどこにもありません。これを「接木的手法のリスク」といいます。

このリスクを回避する唯一の方法は、目標の達成検証に加えて行う、プロセスの履行検証とシナリオの妥当性検証です。これらをまとめて三観点検証と呼んでいます。管理職はこれを行うための道具立てとして適切な書式を用意して、現場の先生を支援しなければなりません。

スライド②にある「授業改善のためのアクションプラン」という書式はこの目的に合致するものとして、授業評価アンケートの導入校などに提供しているものです。

現場の先生方に授業改善を求めるのであれば、このような検証機会を整備するのは管理職にとって不可避な仕事であると思います。生徒による授業評価アンケートや、管理職による授業観察は、単発でただ実施するのではなく、斯様な課題検知→シナリオ形成を経て行うものと位置づけなければなりません。

【スライド③】支援(3)「達成検証」

改善目標の達成検証での支援

- ・ 努力の結果を可視化する機会がないと…
 - 目標の達成検証なし⇒モチベーション低下
 - シナリオの妥当性検証なし⇒接木的改革に終始
- ・ 検証機会の整備は、改善を求める側の責務
 - 授業評価 年度内に複数回…R-PDCA
 - 授業観察 改善課題共有 ⇄ 改善評価のサイクル
 - 研究授業 年度を跨いでも2回セットで計画立案
 - ・ 初回…課題検知&研究テーマを策定
 - ・ 2回目以降…テーマの沿った研究の成果を点検・評価

授業評価であれば、年度を跨いで評価者集団が変わってしまえば、課題検知の際との比較に足る信用できるデータは取れなくなってしまう。年に2回実施を、というのはこの理由によるものです。また、授業観察においても、事前に改善課題を現場の先生と管理職との間で共有した上で、ある程度の試行と実践の期間をおいてから実施しないと、単に場当たりに批判されているという反応(以前の調査では、この不満を漏らした現場の先生方は思いの外多くいた)を引き出し、してしまうのも無理からぬことでしょう。研究授業も同様です。テーマもなく、ただ普段の授業を見てもらおうというのでは、新



たな知見が生まれる期待も持てませんし、少なくとも達成検証の機会としては機能しません。

■授業改善の取り組みをマネジメントサイクルの中に

授業改善の組織的取り組みが想像を超えて盛んに行われています。これを成果に結びつけて、労力に見合った改善という成果を得て、さらにはそれを現場の先生方に戻して報いる。このために必要なことは、授業改善をひとつの学校事業と捉えて、それらをマネジメントサイクルの中に置くことです。繰り返しになりますが、一つひとつの行事や活動が、課題検知、シナリオ形成、達成検証という 3 つのフェーズに見合った機能を携えているかどうか、一度は再考する価値がありそうです。

特集「学校改革・学校評価・生徒募集」

3.授業改善を中心とする学校改革—なぜ、うまくいかないのか

3-2. 観察の視点と改善に繋がる指導～管理職による授業観察～

(初出:2010/3)

目次	■よい授業と何か
	■ガイダンスの大切さ
	■問題解決に至る問いかけが十分であること
	■目標達成の力
	■改善状況をどうフィードバックするか

■よい授業と何か【スライド①】

授業は、学力向上の要であり、学校が生徒に対して提供するサービスの基本です。それだけに授業については、授業観察など品質管理を強化して一定の品質に維持し、できれば「優れた」実践例を増やして生徒に提供することで学校が提供するサービスに付加価値をつけたいと考えるのは当然のことです。しかし同時に教員の立場からすると、見る人が見ればその稚拙が一目瞭然であるのが授業であることも確かであり、その意味では、他の教員に自分の授業を見られるということには潜在的な懸念をもつ場合が少なくありません。ことに最近のご時世のように、学校の提供するサービスにも競争原理を取り入れるのが当然とされたり、成果主義類似の給与体系を学校にも導入しようとするケースが出てきたりすると、その懸念は恐怖に変わるかもしれません。ましてや授業を見る人が管理職だったらどうでしょうか。

ここにまず、管理職の授業観察の目的とねらいを明確にして、それを当の教員に明示する必要性が出てきます。管理職であれ、他の誰であれ授業観察を通じて達成したいことはただ一つです。それは、生徒の学力を昂進させ、入学時より卒業時までになるべく大きな知的進歩をもたらす授業の実践です。しばしば学校現場では「教員の自覚」という言葉が管理職から聞かれます。本質的にフラットである教員組織内で、年功に応じて教員が自己の役割を認識し、それにふさわしい言動をとることを期待するのは非常に重要ですが、同時に如上の「恐怖心」ないし懸念はそう容易には除去できません。まずは、管理職の側で授業観察のねらいを明確にしましょう。

もっとも一定の時間、授業改善に向けた自助と他助の機会提供も尽くした上で、なお、内発的な授業改善の動きが出てこず、結局改善への取組がなされていないということであれば、当然、その教員の職業人としての責任が問われてよいと思います。その場合は、この懈怠をもって当該教員について考課の対象とすることは上長として何ら問題ないでしょう。

【スライド①】よい授業の観点

意義&観点の事前共有が運用の要

- ・ 授業観察＝管理職による授業改善の支援
 - －「授業観察＝より良い指導の実現のために行う授業者と管理職による協同」を共通認識として
 - ・ “回次を経ても変化なし”の場合に限って考課の要素も
- ・ 共通理解を守ることが円滑な運用と成果に
 - － 機会ごとに観点&要件リストから重点項目を選択
 - ・ 事前に選択→実施までに当人の工夫・改善の期間を
 - ・ 校内での確立まではリスト例(巻末付録)を暫時流用
 - － 観察と批評の焦点が事前の合意から逸脱しない
 - ・ 対象外の問題を検知→次の課題として指摘・共有

さて、その上でもう一つ用意したいことは、「何がよい授業であるか」という望ましい授業像というものです。授業改善の取組に非常に熱心な学校であっても、ときに教科会で喧々ガクガクと堂々巡りの議論がなされ、結局不毛な結果に終わる場合が少なくありません。これはひとつにはこうした授業の理想像が確立されておらず、それぞれの教員が各々の視点で授業をとらえて語るというところに原因があります。学校にはそのときどきの状況に応じ、長期—中期—短期の目標があるはずで、その目標実現に向けて、授業のいかなる側面を伸ばしていく必要があるか、航路を示すのは管理職の重要な役割といえるでしょう。学校という職場は、その性質上さまざまな理想論(否定的な意味ではなく)や、価値観が併存しています。そのどの部分を強調するのかによって、1時間の授業時間で達成すべき強調点がかなり異なってくることは否定できないのではないのでしょうか。

以上のような問題意識をもとに、授業については「かくありたい」という授業像を敷衍した観点リストを用意し、また、管理職の先生が観察後実施する講評においてもこの部分からの逸脱をしないよう、周到に準備しておく必要があるわけです。

■ガイダンスの大切さ【スライド②】

ここからは、こうした観点についていくつか留意すべき項目を挙げたいと思います。

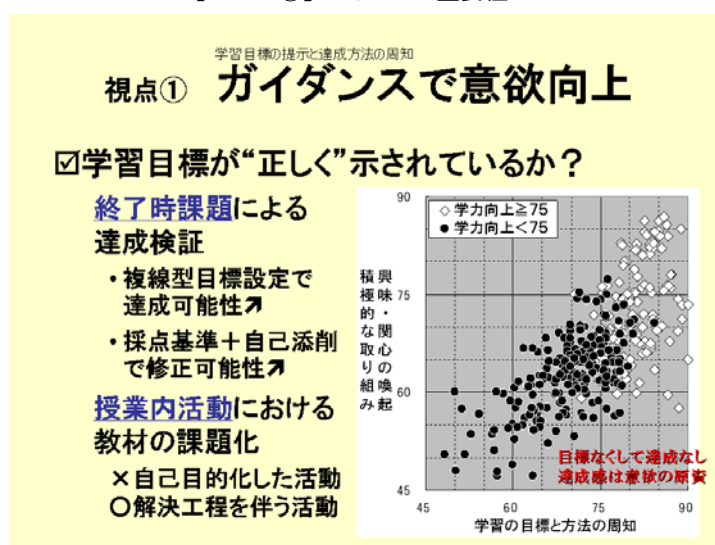
これまで当総研がご提案してきた実践項目の中で議論もあったのが、このガイダンスの充実です。ここにガイダンスとは、生徒に対して事前に当該授業の目標と学習法を示し、学習の方向性と満足すべき到達度を自覚させることを通じて、学習への意欲を高め、併せて現実の達・不達についての自覚を持たせる取組ということができます。方法は特に決まっていますが、事前に到達すべき方向と地点を示すということが肝心です。授業は高度に作為的な場です。教師の立場からすると、生徒に「～させる」という表現で計画を立てるために見落としがちなのが、生徒の内心の動きと学びの主体性に関わる部分でしょう。特にさまざまな話題を提供して関連を考えさせる授業や、作業、グループ活動が多い授業手法を採用する場合、到達点は何であるかということを生徒に自覚させることは、意識と活動を拡散させないためにも非常に重要です。

ガイダンスは、第一義的には生徒の学習への意欲を高めることが目的ですが、実は隠された重要な機能があります。それは、実際にその授業を通じて生徒の力が求められる地点まで達したのかを自ら確認するモノサシとしての働きです。生徒自身がガイダンスの内容を使って自身の学習状況を知り、未達であれば修正を加えるということは、主体的学習の基礎になります。この観点からも重視したい取組です。

なお、目標は対象学級の生徒実態に応じて、多くの場合、複数用意する必要があるようです。理解に時間のかかる層や前提となる習得事項に欠けた部分の残っている層向けの目標の他、非常に理解の早い層向けの目標など、少なくとも2種の目標を用意して授業に当たりたいものです。

「明確に到達目標が生徒に示されているか」、これ

【スライド②】ガイダンスの重要性



を観点に加えていただきたいと思います。

■問題解決に至る問いかけが十分であること【スライド③】

次に取り上げたいのは、発問です。理想的な授業の対極に位置する授業として、「アリバイ授業」というものがあります。これは、とにかく考査までに教えておかなければならない授業項目を「教える」だけという授業です。事後考査結果が芳しくないのを見て「教えたよね」とつい怒りたくなる場合があるかもしれませんが、その多くはこの「アリバイ授業」に陥っている場合が多いように思われます。

口頭であれ文章によってであれ、「教えた」内容は案外記憶に残りません。特に生徒自身があまり関心を持っていないような内容である場合は、それこそ右の耳から入って左に抜けていることが多いはずで、ところが、適切な発問は関心の喚起をともないつつ、なお、問題解決の道程をたどって、生徒自身の思考によって知識を獲得するという働きを促します。大切なことは既存知識の喚起、既存知識に基づく類推をふんだんに交えた発問を構成することです。これを通じて、生徒は現在進行の形で「知っている」だけの知識を使って新規の知識との関連をみつけたり、本時で扱う個別具体的な事実についての類推が可能となるからです。

【スライド③】ガイダンスの重要性

また、この観点から推すと、望ましい板書の役割というものも明らかとなります。板書に当該授業で扱った結論への過程が読み取れるものが最適で、後日生徒が復習に使用する際に、自らの思考過程を再現することにより関連する多くの知見を同時に学び取ることを可能とします。

是非、問題解決の過程を含む発問があるのかという点と、板書にその跡をたどれる工夫があるかということを観点の中に盛り込んでみてください。

■目標達成の力【スライド④】

観点として加えていただきたい項目の最後に、目標達成力とでも呼ぶべきものを挙げたいと思います。視点としては、要するにその授業を通じていったいどれだけの生徒が、狙ったとおりの段階に達したのかというものになります。これは本来、さらに細分化した観点になり得るものの総称です。このため、授業スキルや教材の提示方法、課題の量と内容、家庭学習指導など、下位に位置する観点項目を用意する必要があります。

どんなに見た目が優れているように見えても、その

視点② 発問による思考促進

☑問題解決工程をたどる問い掛けは十分か？

思考を促す発問が活発であるほど、
学力向上の実感が高まる

－思考とは、
設問に与えられた情報を分解し、
解答が求める形に再構成するために、
知識を活用すること

体験を、
再現に備えて
記録するのが
板書の役割

－分解＆再構成の工程を与えるのではなく、実地に
且つ共時的に体験させるのが発問の機能

詳細⇒WEB連載セミナー第49章『生徒に考えさせる授業とは』

【スライド④】目標達成の観点例

視点③ 現況と目標の差分解消

☑指導や活動が、どのように差分を埋めたか？

－学習活動とは、現況学力と目標学力の差分解消

- ・例)教師のスラッシュ読みをクラス全員でリピート
 - －予習が十分なクラスであれば、準備段階で得た知識の整理とリマインドの効果はあるかも知れないが・・・
 - －説明・展開後のまとめ段階に移し、当初目的の充足を図る
- ・例)充実したサブノート式プリント、でも活用場面なし
 - －知識が体系化されない→忘却しやすい、応用が利かない
 - －終了時課題として「空所に埋めた用語を用いて、メキシコの都市問題について80字以内で説明せよ」を付加、家庭学習の習慣形成、知識活用に加えて達成検証の場を用意する

※現況実践を否定せず、付加・組替で改善を図る方向

授業を通じて生徒の学力が予定したとおりに向上していないと意味はありません。ガイダンスについては生徒自身がそれを尺度に達成状況を計っていくことになりますが、教師の側ではこれをどのように測定すべきでしょうか。

一つには生徒自身が学力向上実感を十分に持てたかということについての観点を含む授業評価を実施し、主観的な回答を定量的な評価に置き換えて把握することです。総研で実施のお手伝いをしている生徒による授業評価では、100点法で概ね 70～75 ポイントの数値でかつ学力向上実感が上がっている場合、現実にはその先生は力をつけてくれる先生という確かな信頼感を生徒から得ているようです。

次に端的に目標としていた学力要素を含む効果測定を実施し、所期のねらいどおりの正答率を達成しているかということも重要な検証手段です。ただし、模擬試験などは、必ずしも先生方が当期に意図した学力要素を集中配分したものとなっていないため、この目的のためには必ずしも適切ではないかもしれません。むしろ、先生方が主体となって作られた問題による実力テストや考査をこれに充てたほうが、良質の測定になるでしょう。その際気をつけるべきことは、問題自体が良質である必要があり、その良質性は要するに学校として定立した進路達成目標に合致していることが優先されるべきだということです。換言すれば生徒の大多数が合格して欲しいと思う大学の入試問題の研究成果から導き出した内容、形式に可能な限り則っているということが、ここでの効果測定用試験に求められるということになります。

ともすると考査や実力テストは、生徒の取組を評価する評価手段としてのみ捉えがちですが、ここでは逆に、教師がその授業を通じて所期の目標を達成することができたのかという、自己評価手段として捉えることを意味します。そういう観点で、考査や実力テストの結果を見るという検討会は、管理職主体で開催していきたいものです。

■改善状況をどうフィードバックするか【スライド⑤】

代ゼミ・総研が推奨する授業に関する R-PDCA サイクルの考え方からすると、R(Research)や C(Check)で課題検知をしたのちに改善のシナリオを描き、実行してみること、そして一定期間を経てその成果を計り(再度 C)、さらなる改善プランに結実していくというらせん状のサイクルが重要な意義を持ちます。ここでテーマとなることは、まさにこの検証結果を経ての改善プラン(シナリオ)づくりに繋げる場面での軽重のつけかたということになるでしょう。

【スライド⑤】重点項目の選定基準

重点項目を選ぶ基準は？

- **前回までの授業観察の結果を踏まえて**
 - 授業者との対面協議(対話)の中で策定
 - 観点から行動要件を書き出せないものは不適
- **授業評価に基づく当人の改善計画に沿って**
 - アクションプランが提出されている場合に好適
- **教科内で共通テーマを設ける**
 - 授業改善は個人の責任で行うもの。されど、教科内の協同なくして実現の可能性は薄い
 - 同時に多人数が取り組むことで知見蓄積が進む

たとえば、世界史で難関国立大の二次試験にしばしば出題されるような論述問題にきちんと対処できるような学力を育成する必要があるとします。学校の進路目標としてこの部分を厚くすることを謳っている場合です。この場合、授業においても相当程度歴史の因果関係について考察させ、またそこで得た知見をきちんと短文に表現していくという訓練が必要になってきます。こうした時間を授業の中に一定の頻度・割合で確保しているかどうか、確保しているとして方法論として効果的であるのかというような検証を、当事者の先生以外の方との対話の中で抽出していくことが大切です。この部分の問題意識が当事者の先生には薄い可能



性がありますし、方法論的に誤りに気づけていないかもしれません。管理職の先生が直接このアドバイスをできる場合はいいのですが、教科が違うなどの理由でそれができないのなら必要な先生方による検討会の実施を促し、しかもそうした会が実り多いものになるよう仕組んでいくことが肝心でしょう。

もう少し基本的なスキルに着目しましょう。たとえば授業者が発問をしているのはよいが、あまりにも直截に一問一答に陥っている場合には、生徒の思考を促すという観点から改善の必要があることとなります。そのためには授業準備の段階で留意すべきことは何であるか、想定される問答と例外事象が発生した場合のおおまかな対処の方向などをきちんと検討させるべきことになるでしょう。こうした問題点というものは、当事者（授業者）だけではなかなか気づきにくいものです。第三者としての別の先生方が関わることによって明確かつ立体的な問題として浮上してきます。

以上のような問題点を授業者にフィードバックし、次のアクションプランにまとめるという一連の作業を進めることが必要ですが、具体的にどのように行うかは学校の文化や職掌関係によって様々であると思われます。学校によっては、管理職と面接を実施し、アクションプランの最終的なチェックと励ましを送るということを実践している場合もあります。別の学校では、こうした役割は教科主任に任せて、管理職は全体の進行を促す後見的な立場に徹しているところもあります。要は、その学校で先生方が着実に授業改善の取組をし、結果について公正に扱われ、うまくいったときには共に喜び、暗礁に乗り上げたときには励ましとアドバイスが受けられる方法はなにか、ということを状況の中から紡ぎ出すことであろうと思います。

特集「学校改革・学校評価・生徒募集」

3.授業改善を中心とする学校改革—なぜ、うまくいかないのか

3-3. 方針共有と改善行動に結びつく運用～授業公開と研究授業～

(初出:2010/3)

目次	■効果があがらない研究授業
	■正しい評価のために
	■研究授業の位置づけ
	■位置づけの共有から始めるのが有効

■効果があがらない研究授業【スライド①】

研究授業を実施していても、効果はあがっていないのではないかと考えている学校は多くあります。いろいろと原因を探してみると、概ね研究授業そのものにテーマや課題が存在していない場合に効果を感じ取れないようです。また、研究授業の実施自体が一件完結型になっていて、他の改善の行動と結びついていないということにも原因があります。またより実際的な問題として、教員集団の中に研究授業の結果を適切に読み取り、改善行動に繋げて行く際に音頭をとるリーダーシップが欠けていることも多く見られます。

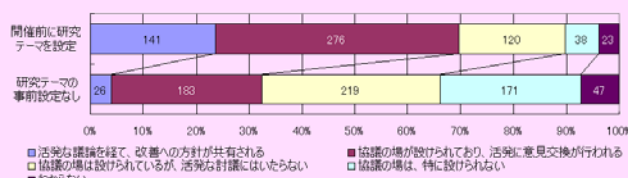
【スライド①】研究授業の現状

研究授業自体は読んで字のごとくで何らかの研究課題をもって臨む実験的ないしは検証的な授業を指します。従って背後にきちんとした課題を用意し、授業仮説を定立してこれに基づく方法の有効性、妥当性を検証するという段取りを踏む必要があります。ところが現実には、まず形式的に研究授業を実施して、成り行きで成果の到来を待つという姿勢の学校が相当数見られます。これでは、実際の授業改善につながらないばかりか、そもそも改善される授業というものの方向性すら定義されておらず、検証不能であると思われます。

研究授業の大半で形骸化の疑い

・テーマ不在が最大の原因 (2008.6から再掲)

【研究テーマの有無で生じる研究授業と協議における成果の違い】



・ほかにも重大な原因が

- 不定期実施&随意参加でR-PDCA不確立
- 議論を主導するリーダー役が不在→育成/代替

まずは学校の短期～中期程度の目標、改善方針に則って、あるべき授業の姿を定量的ないしはせめて定性的に記述・定義し、これを授業を構成する要素に分解して観点を作成することから始める必要があります。仮に授業を通じて、国立大学合格生徒の増加を目指すと言うことであるなら、教科書レベルの基本的な知識を如何に定着させるかと言ったテーマや、論述記述式解答を要求する問題に対処する力をつけるための授業の上での工夫や課題のあり方は何か、そして何よりも如上の事項を達成するための教材研究・教材加工の方法とは何か、など授業の諸側面に密着した観点があり得るはずです。

さらに、研究授業の実施形態とこれを補完する事前・事後の取組との連携も定義づける必要があるでしょう。授業者は誰にするか、研究授業後の講評会はどの範囲の先生方に出席を求め、そこではどういう成果を期待するのか、また、司会者と議事進行の基本的な方針をどうするかということも大事な論点です。そして、もし授業評価を定期的に行っているならば、直後の授業評価までの改善課題の作り込みと改善行動をどう促すか、といった問題です。管理職の先生方としては、このあたりを上手に計画され、計画書にまとめてそれぞれの学校の事情に応じた提示をしていくことになります。

■正しい評価のために【スライド②】

研究授業は一定の研究課題が付与されているわけですから、これについてきちんとした評価がなされなければなりません。そのためにはまず、準備段階で検証したい項目、テーマについて精選し、授業当日の指導案に明記する必要があります。

一般に本時主眼は、対象学級の生徒に関する現況を踏まえ、確立した本時目標について最適な授業方法を併記して作成します。ここで研究授業を観察する先生方に、是非とも検証してもらいたい着眼点を示唆することになります。すなわち、「当該学級のような状況にある生徒集団を対象とした場合、自分としては、～の目標…のような方法で達成しようとしたのだが、これは妥当か。また現実に観察してみた結果それは達成できているか」という問いかけが、本時主眼の背後に置かれることになるわけです。

【スライド②】正しい評価の視点

その際、管理職としてこの部分を検討する際には、次のような着眼点をもつとよいでしょう。

- ① 本時目標は教科・科目をととした最終目標と照らして整合のとれたものであるか
- ② その整合性を担保する一要件として、学校全体の中短期目標（進路や学習指導）と合致しているといえるか
- ③ 目標が、十分に野心的か。また逆に生徒実態と照らして無謀なものになっていないか。

正しく評価し、評価されるために

- ・ 本時主眼を**終了時課題**で表現
 - ・ 指導案における定性的目標記述に追加／代替
 - － 当該時限の指導成果を検証可能な形で提示
 - － 目標の妥当性（校是との合致）も同時に評価
 - × テキストの内容を疑問を残さずに伝えたこと
 - 学校が掲げた進路目標の実現に寄与するか
- ・ 現況学力と目標学力の差分を資料で提示
 - － **志望大学・学部**のリスト（目標学力の想定）
 - － 模擬試験の**成績度数分布**（現況学力の拡散）

以上のような視点はある程度指導的な立場の先生が、大所高所の視点から当該授業を観察することを求めるものです。特に②は日々の授業の積み重ねが結局、生徒にいかなる学力をつけさせ、最終進路に進ませるかということに着目したものですから非常に重要ですが、一方でたとえば経験の浅い先生方では洞察しにくい部分ともいえます。管理職の先生をはじめ、指導的な先生による評価項目としてきちんと整備しておく必要があります。また、①はとりわけ授業と同一の教科の先生による批判がメインになるでしょう。この部分が評価項目として盛り込まれているかについては、やはり管理職の先生が事前に確認をされ、欠けている場合には盛り込むよう指導された方がよいでしょう。そして③はおおよそ授業である以上、意図する何らかの能力がねらいどおり向上する必要があるわけですが、そのための前提をなすものです。代ゼミ総研が実施のお手伝いをしてきた授業アンケートをみると、授業の難易度や課題の分量（大きく“負荷”と呼びます）が「ちょうどよい」というレベルに落ち着いている場合には、学力伸長が鈍いという傾向が見て取れます。そうかといってあまりに無謀な負荷をかけるとそもそものやる気が削がれ、やはり効果的ではありません。こうした経験に鑑みて、適正に重い負荷というも

のを想定し、これを検証しようというものです。

そして研究授業自体は、その先生について実施後の経過観察が欠かせないものです。仮に仮説的な「よい授業」を上上の所感点から割り出して設定したとして、これを一定期間継続して行うことにより、具体的に成果として現れてくるのかということをしきりと検証する必要があるわけです。そのためには、同質の実力テストないし外部模試を継続指標として用いることも効果的でしょう。その際、「総平均点推移」や「平均偏差値推移」という指標に加え、対象生徒集団を成績面で3～4分割し、それぞれの偏差値帯の人数推移という方法を用いると、成果と問題点が明確になります。特に対象集団のいかなる学力層に意味のある授業となっていて、逆にどの層には効果的になっていないかが分かるからです。

以上のような整備は、校内に指導的な先生が存在する場合には案外スムーズに進みますが、こうしたノウハウの蓄積がない場合、フレームワークまでは幹部職員で用意し、実際に適用・運用する部分の中堅に任せるところから始めると、次第に定着していくのではないのでしょうか。

■研究授業の位置づけ【スライド③】

研究授業も校務として取り組む研究活動である以上、指定された目的から遡った位置づけが求められます。多くの学校で研究授業が形骸化し、「研究授業のための研究授業」という域から抜け出せないのは、このあたりが不確かだからでしょう。

【スライド③】研究授業の位置づけ

研究授業が全ての教員に関わる授業力向上のための取組であることを考えれば可能な限り重い扱いをし、原則として教科を問わず全ての教員の参加を義務づけることが必要です。たとえ研究授業のひとつひとつは教科持ち回りであっても、参加は教科の枠を取り払って全ての先生方にすることが肝心です。教科外の視点から盲点となるような指摘を得ることができるものです。さらに、企画段階でも担当教科の先生方になるべく多くに関与してもらうことが必要です。そのための教科会活動も重要です。週1時間程度の教科会の時間は制度的に確保したいものです。この時間はまた、研究授業後の教科内検討会や、平素の授業力向上に向けた協議の場としても欠かせません。

研究授業の企画とマネジメント

- **すべての教科教員に参加機会を**
 - 時間割編成で週1の共通空き時間(教科会)を
 - 研修のビデオ記録で補完(非常勤にも貸し出し閲覧)
- **テーマ外の観察結果を集積・整理→閲覧に**
 - 類似項目を束ねて階層化(整理)
～授業観の更新・深化&体系化で新たな発見に
- **パブリックリレーションズの一環として**
 - **HPでの告知&公開授業や学校説明会とリンク**
 - 学校の変わる意志と取り組みの実際を示す好機
 - 地域の関心を煽り、来訪者増加を実現した事例も

これに関連して考えておかなければならない問題が、非常勤講師の扱いです。どの学校も財政的な事情から非常勤講師に依存する割合が大きくなっています。非常勤講師の場合は原則としてコマ数単位の契約になりますから、契約外の時間に研究授業への参加を強制することはできません。もちろん任意の参加を呼びかけることは可能ですが、実効は難しい場合が多いのではないのでしょうか。ところが、現実のところ、どの学校でも非常勤講師を戦力として期待しなければならなくなっており、こうした先生方も授業改善のサイクルに乗せたいところ。事実、授業アンケートを実施していると、非常勤講師は典型的に(例外はあります)低い評価になることが多いといえます。組織へのコミットメントが少ない分、いたし

かたないところもありますが、こうした先生方にも授業力向上の取組に少しでも参加していただけるよう、研究授業や可能であれば事後の検討会の様子をビデオに収め、貸し出しをするようにしては如何でしょうか。

次に事後検討会についてです。これは予め設定しておいた観点に沿って意見交換を行い、必要に応じて対策を挙げていくということが中心になります。なるべく拡散しないようにした方がよいのですが、かといって準備したテーマ以外の視点をシャットアウトするのも考え物です。実際には、事前に準備した観点からの意見が出づらいうということもあり得ますし、何よりも準備した側(授業者や教科自体)が想定しなかった問題点が発掘される場合もあり、ある程度は拡大した議論を容認した方がよい場合もあるからです。そしてこうして出された見解や知見については、きちんと整理して学校の事情にもっとも適った方法で収納し閲覧できるようにするとよいでしょう。

最後に研究授業の広報への位置づけについて考えてみましょう。この取り合わせは意外に思われるかもしれませんが。しかし、授業力が学校力であることからすれば、その向上に向けて一丸となって努力しているということは、学校に対する信頼感を醸し出すものになるでしょう。実際、潜在的な受験者に受験を勧める立場にある進学塾の先生方は、学校のこうした努力の様子に注目しています。先生方が元気で、しかも商品(=授業)価値を高める努力をきちんとしているとなると、当然のことながらその将来性に期待を持ちます。自塾の将来的な営業観点から見ても、安心して受験させられる学校のポートフォリオに入れてもらいやすいポジションを獲得することにつながります。是非、上手に HP や学校案内に掲載され、学校の強い意志として打ち出してください。

■位置づけの共有から始めるのが有効【スライド④】

同僚同士で授業を見せ合うという実践をしている学校があります。うまくいっているところと、試みが上滑りになっている学校とがあります。うまくいっているところは、押し並べて観察視点(観点)を共通にし、これに沿った感想をレポートとして提出させているところです。その際、観点以外の観察結果についても記載するようにして、重層的な学びの機会を確保しています。反対に上滑りでうまくいっていない学校では、とりあえず他の先生の授業を見ましようというレベルにとどまっているようなケースが多いように見受けられます。授業観が統一されておらず、同じ授業を見ても評価軸が定まらない分出てくる意見は十人十色となって、收拾がつきません。

これから研究授業や公開授業を整備しようという学校の管理職の先生方は、まずここから着手することが結局よい制度の構築につながるでしょう。

【スライド④】研究授業とは

再考:研究授業の位置づけとは？

・ 日常の授業実践を公開、校内知見の共有？

- － 同僚の指導を見て方法を学ぶ
- － 問題指摘を受けて改善の契機に

いずれも消極的、且つ
授業観の共有なしには
あまり機能しない

1. 事前に形成された課題に基づく 改善成果&新知見を発表する場

- － 教員団が、試行と相互指導を重ねた結果なら
観察機会は知見導入の好適な場として機能

2. 教科としての改善テーマを決定し、 知見の開発・蓄積に着手する課題形成の場

a 学習指導・進路指導の学校目標(中・長期)定立



b 学年単位の短期目標定立



c 教科別授業観設定

d 教科別指導目標(定量・訂正)

研究授業や授業公開で検討していくべきことは、上図の c に相当するところです。授業観からさらに敷衍された方法論が中心になると思われますが、いずれにせよ「求める学力とは何か」や「生徒の何を伸ばすのか」という問いかけを満足させるためのものでなければなりません。従って、背後には d の「指導目標」が明確にされていないと、判断基準が用意されていないことになり、的確な検定を行うことができません。これは多分にプラグマティスティックな見方かもしれませんが、授業というものが特定の意図を持った作為的営為である点に鑑みれば当然のことではないのでしょうか。このように教科別の指導目標の定立が研究授業の前提となるわけですが、これを可能とするには学校全体として生徒の何を伸ばしたいのかというビジョン(a)が構築されている必要があります。管理職の先生方が果たすべき最大の場面は、この定立に当たってのリーダーシップの発揮です。

以上のようなお膳立てが整ったところで、次に行うべきことは、研究授業の意義を教員に周知徹底させることでしょう。しばしば現場の先生の中に熱心な方がいらっちゃって、周りに働きかけて授業改善の取組をされている場合があります。これはこれで貴重な実践なのですが、ときに周囲を動かし切れずに徒労に終わることも少なくありません。やはり、こうした先生については、管理職からの支持、後見的な助力が必要でしょう。こうした先生が得られるだけでも幸運だと考えなければなりません。もしこれが得られないなら、そのような先生を育成するか、外部から導入する必要もあります。

外部知見については短期的には効果を発揮する場合があります。代ゼミ・総研でも授業評価や研究授業実施支援などでお手伝いをしていますが、学校の中に一定のコンセンサスがあって、何とかこの方向へという展望が示されているときには十分な成果が期待できます。ただし、長いスパンではやはり自校の中に動く先生方が育っていくことが必要なのではないでしょうか。

特集「学校改革・学校評価・生徒募集」

3.授業改善を中心とする学校改革—なぜ、うまくいかないのか

3-4. 生活環境調査&学級経営評価の活用～管理職の役割の大きさ～

(初出:2010/3)

目次	■軽視できないHR 運営
	■改善はどうするか
	■進捗管理と成果検証
	■検証結果をどう使うか
	■管理職の役割

■軽視できないHR 運営【スライド①～②】

改めて指摘するまでもなく、生徒にとって学校生活の中心は HR にあります。そして学校は、生徒にとって家庭に次ぐ生活の核であるといえます。その意味で、学級経営は学校でのあらゆる指導の基本であり、中心です。その現状を「生徒の受け止め方」という視点で観点別に評価するのが、「学級経営評価」です。一方、学校生活に加え、生徒の生活の今一つの核である家庭での様子をやはり観点別に把握し、学習指導や生活指導の方向性を定めるための調査が、「生活環境調査」です。ここでは両者の調査項目(観点)を中心に、その意義と活用法を検討してみたいと思います。

まず、学級経営評価は、基本的には学校目標から推して好ましいと考える学級の状態を抽出し、これを実現するための担任業務が良好に執り行われているかを調査する項目を挙げていきます。例えば、ほとんどの学校が学習指導上何らかの指標を指定して、学力向上を目標に掲げていると思われます。その視点からは、当然、学びの場としての教室の環境整備が十分に行われているかが問題とされるでしょう。

机の間に生徒の鞆が散乱している状態ですと、教科担当の教員が授業中に机間指導をすることもままなりません。黒板周りの清掃が行き届いていないと授業に対する集中力も散漫となりがちですし、それ以上に生徒の健康面への悪影響が心配です。風邪が流行したおりなど欠席率も高くなりやすく、結局、巡り巡って学習効果の低下につながっていくものです。その意味で、教室美化も学習指導上の重要項目となります。このように「学級経営評価」を実施しようとなると、学校という職場で何気なく行っている日々の業務・活動についてあらためて学校目標という視点から光を当て再定義を行うことで、評価項目とその優先順位を決定していくことになります。

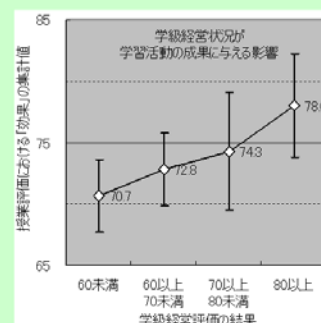
【スライド①】何を知るのか

HR運営は、教科学習指導の基盤

・学級経営評価&生活環境調査

- 生徒指導の環境整備の進捗を測る指標として活用
- 把握すべきは学校経営目標に掲げた事項

家庭学習時間、部活や地域活動への参加、進路意識の向上など



得点帯毎に授業評価の平均と標準偏差を算出。学級経営評価の得点率により、「授業を受けての学力向上実感」には大きな差異が生じている。

一方、「生活環境調査」は学校での生活の他、これと関連のある事象についての家庭での実態を把握することが目的となります。家庭学習やテレビ、ゲームにかける時間を尋ねたり、通塾状況や習い事を正確に把握する質問を入れたりします。これらは、学級レベルでの調査でも行えるのですが、担任主導のアンケート実施ですと多くの場合、家庭学習時間やテレビ、ゲームにかける時間などが、不正確になる傾向があります。これを避けるには学年全体で、あるいは学校全体で詳細な調査を行うという姿勢を生徒・保護者にアピールした実施形態が有効です。また、授業アンケートなどと適切に組み合わせることでクロス集計が可能となり、データ解釈に詳細さが加わることにもなります。

学級経営評価の場合、評価の対象は個々の担任の先生の対応状況が中心となります。大事なことは、これを単純に個々の教員の業績評価や考課の資料とすることでなく、本来それぞれの先生がよかれと思って行っている業務について、死角となっている事柄を示し、改善を促すことに用いるという共通理解をもって当たることです。先に例として挙げた教室美化にしても、本来は他の先生が担任をしている教室を見れば、自分の教室との差は明らかなはずです。しかしそこに問題意識が欠けていると、その差が見えません。アンケートの結果を通して、生徒という利害関係人の意見として問題であるという表明がなされて初めて、クラスの課題として浮上することはたくさんあるものです。また、こうして突きつけられてこそ、改善しなければならないという動機づけもしっかりとなされます。

【スライド②】どう役に立つのか

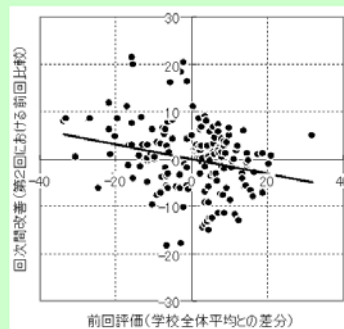
評価導入が改善の契機に

・彼我の違いを知ることが課題認知を促進

- － 初回に低評価の項目ほど大幅改善の傾向
- － 他教員の指導実践に関心を持つことが、改善策発見の契機に

・設問文による担任業務の再定義

- － なすべきことの明示
⇒ 全体での向上要因



■改善はどうか【スライド③】

授業評価とも共通する問題ですが、学級経営評価でも何らかの問題が見つかった際に、自律的に改善のためのシナリオを描き実行できる教員と、途方に暮れる教員とに分かれてしまう場合がしばしば見られます。自律的改善行動をとることができる教員は、その結果として問題となっていた項目を改善していきますから、時間の経過とともに両者の差が開き、相対的にますます問題の深化が進むことになりがちです。

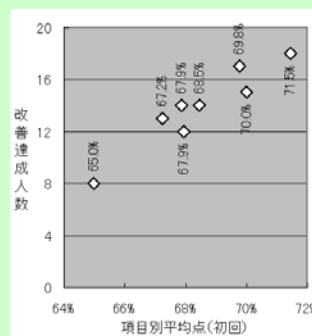
これを緩和するためには、やはり管理職がその立場から、改善行動の端緒からの進捗測定、そして結果の検証にいたるまでイニシアティブをとって当たる必要があるでしょう。学級経営に関わる業務は学年の活動に位置づけられており、学年経営の一要素をなしています。学級ごとに経営状況に優劣があると、保護者の横のつながりから思わぬ不満が

【スライド③】どう使うのか

平均的に低評価の項目では

・評価を突きつけるだけでは改善しない

- － 平均点が高い
優良事例が豊富
模倣(知見共有)で
一定の解決が可能
- － 平均点が高い
優良事例に乏しい
教員相互の学びによる改善は期待薄
→ 外部知見導入の必要



蓄積し、ちょっとしたきっかけで噴出することもまれではありません。最低限達成されるべき仕事は学級や学年任せにするのではなく、学校主体の責任で達成させる必要も大きいと思われます。

一方、自律的な改善が、どの先生にとっても難しい場合も存在します。やはり授業評価とも共通する事柄ですが、学校全体の平均が低い項目に関わる業務の場合がこれに当たります。平均が低いと言うことは、「どの先生もよくない」ということを意味します。校内に改善に向けて参考にすべき事例が少ないか、悪くすると存在しないことになり、この場合改善の方向性すらつかめないということになりかねません。

校内にモデルとすべき参考例が存在しないなら、外部から導入する他はないでしょう。指導主事クラスまで経験された先生にお願いすることもよいでしょうし、知己をたどって優秀な他校の教員（多くは競合関係にない学校から）をお招きすることもあるようです。こうした外部知見とでも呼ぶべき方々を活用する場合、これはやはり管理職の手を経て手配すべき事柄ではないでしょうか。

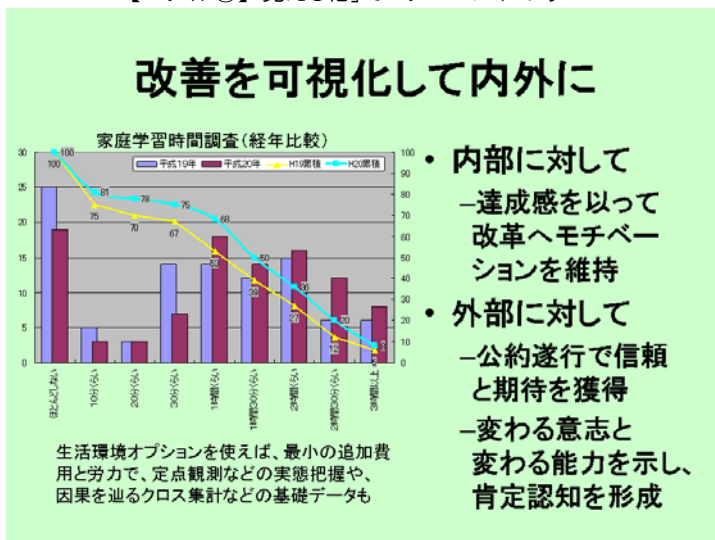
いずれにせよ、個々の先生に任せきりにするのは期待できる効果には限界があり、かえって教員間差異を広げてしまうことにもなりかねません。是非、取組の背後で常に目を向け、必要な資源を供給し、調整をする管理職であっていただきたいと思います。

■可視化による進捗管理と成果検証【スライド④】

授業評価の例ですが、年2回実施されているある学校の校長先生が、「ウチの先生方は、第一回の結果については前向きに受け止め、積極的に改善の取組をするけれど、だんだん息切れしてきて、長続きしない。たいてい第二回は結果が下がる」というようなお話をされていました。このような「息切れ」は、多かれ少なかれ誰にでもあるのではないのでしょうか。主語を「生徒」に置き換えれば、そのまま学習の取組への嘆息とも聞こえそうです。

問題は一定期間、意図的な取組を続けるには、モチベーションとその更新が必要だということでしょう。生徒についていえば、定期考査や学校で独自に実施する校内模試、また、様々な特性を持つものの中から適切なものを選んで受験させる外部模試などを上手に配合して、学習の達成感を味わわせると共に課題を発見させて、次のステップへの励みにするよう指導していると思います。こうした試みを上手に実行している学校では、生徒が次第に学習に気持ちを向かわせるようになります。一方、この指導が弱い学校では生徒は学習の目標を見失いがちになり、時間の経過と共に全体的な学業成績が停滞したり低下していくことが多いように思います。生徒と同列には語れませんが、現場の先生方も人間であることは同じです。組織的な調査により「課題」が客観的に示され、取り組んだことが実際に成果を挙げているということが実感できれば、達成感と共に、次の課題を克服するエネルギーとすることができるのではないのでしょうか。

【スライド④】「見える化」でモチベーションアップ



また、学級経営に関わる問題は多くの項目が外部への公表にはふさわしくないものかもしれませんが、例えば、学習指導に関わる学級経営上の取組・目標や進路指導を HR で行う場合などは、外部に対して積極的にアピールすることは、生徒募集やパブリック・リレーションズの構築という視点からは有益です。当然のことながら、生活環境調査に関わるような項目も目標として掲げ、検証は学級経営評価とリンクさせて検証すれば、外部に公表できるような「達成成果」とすることもできるでしょう。

■検証結果をどう使うか【スライド⑤】

アンケートは、可能な限り速やかにデータ処理し、分析・解釈の工程に乗せる必要があります。結果の中に「いじめ」など緊急性のある事象が示唆されている場合もあり、その場合は一刻も早い対処が求められるからです。また、管理職、すなわちマネジメントの立場からは、結果を並べて学級間差異による教員のパフォーマンスに関する優劣をつけるという発想ではなく、それまでの学級経営の質を確保する取組に何が欠けていたのかを考える契機として捉えることが、実際に改善にむすびつける上で大切であることは既に述べたとおりです。

実際に調査をしてみると、学級間の差異が想像を超えて大きいことが判明するケースも少なくありません。一種の品質管理が行き届いていなかったことになりませんが、その原因としては本稿の冒頭に挙げたような観点、指標というものが用意されておらず、徴候を見逃し続けてきたことが疑われます。そうした指標が欠けている分野が他にもあるのではないかと問題意識で臨むと、将来に生きる分析になるはずです。

データ処理技術の不足により、分析が表層に留まることもあるでしょう。ホームページを拝見すると、少なからぬ学校では、アンケート結果を「平均」に丸め

ているだけです。平均だけではなく同数分布や目標到達率で見る必要があるのは調査・分析の基本ですが、問題はこれに留まりません。学校にOMR機器が配備されるようになって随分減ったようですが、それでも未だに質問紙を一枚一枚めくりながら、「正」の字を書いている状態も一部にはあるようです。これでは回答分布を算出するのが精一杯で、質問どうしの相関に見出せるはずの問題の所在や改善の指針を見落とすことも予想されます。事象を深くとらえるためにはデータ相互の関係を見抜き、仮説を定立した上でクロス集計を行い、意味のある動きや徴候を感知していく必要があるからです。この部分の作業は思いの外時間がかかるものです。また、仮説を立てながらデータ処理（ほとんど表計算ソフトによります）を行うことができるスタッフも育成する必要があるでしょう。特に学校においては、教員が同僚の成果についてデータ上とはいえ分析に当たることに抵抗を感じるケースもあるようです。そのような場合は、ノウハウを備えた外部にアウトソーシングするのが賢明でしょう。

学校評価、学級経営調査、そして生活環境調査のうち、2つないし全てを併用すると、学校内で行われている様々な活動を立体的に捉えることができ、意外な盲点に気づかされることがよくあります。例えば、学校としては、補習を多く実施す

【スライド⑤】何を読み取るのか

生活環境＆学級経営の共通課題

- ・ クラス間の差異が当初予想を大きく上回る
 - 現況把握の機会が用意されていなかった
 - ・ 調査により現況が把握されただけで改善の端緒に
- ・ 学習時間などの定点観測⇒改善の兆候なし
 - 集計方法の不備で実態が把握できなかった
 - ・ 平均値の算出ではなく、度数分布で目標達成を検証
 - ・ クロス集計で他の要因との連関の中で原因を求める
- ・ 学校側と、生徒・保護者で異なる優先順位
 - 意識の乖離を知ること、改善資源の重点配分



るなどきめ細かい指導をしていると自負していたところ、一定の数の保護者ないし生徒がこれを高く評価していないという数値を示す場合があります。クロスを適切にとってみると、学習塾への通塾者に不満が多く、さらに通塾理由を詳細に検討すると、どちらかというと成績面で優秀な生徒層に通塾率が高いことが分かる場合もあります。簡単にいえば、上位層に満足を与える授業他の教科指導ができておらず、より高い学力成果を求めて外部教育機関に走っていることが分かったというような事例です。経済的にも厳しい目をもつ時代ですから、こうして得られた情報は貴重なものではないでしょうか。

■管理職の役割

学校に与えられた資源は有限です。学校の状況にもよりますが、ここに挙げたような調査を実施した場合、必ずいくつかの改善すべき問題点に行き当たります。管理職としては手持ちの資源を改善行動に配分するに当たり、こうして浮上した問題について整理し、優先順位をつけていく必要があります。その上で早期に解決に向けた行動をとる(とらせる)必要のある事項については、確実に着手されるよう手配し、必要に応じて該当の先生方が動ける環境を作ることが管理職の仕事であると考えます。調査結果を単なる数字に終わらせることなく、次のアクションに繋げてこそその調査です。

特集「学校改革・学校評価・生徒募集」

3.授業改善を中心とする学校改革—なぜ、うまくいかないのか

3-5. 派遣授業は救世主か

(初出:2007/8)

目次	■真剣さがかみ合わない不思議
	■派遣授業のニーズが増えている背景
	■高校が派遣授業に期待するもの
	■大学入試問題の変質
	■予備校が基礎教育に力を入れる理由
	■誤解される「基礎」
	■なぜ「基礎」が欠けるのか
	■予備校の授業は、どうしてわかりやすいのか
	■派遣授業で何が変わるか
	■派遣授業で学ぶのは誰か

■真剣さがかみ合わない不思議

年が改まり、予備校がいよいよ受験本番の緊張感に包まれるようになった頃、ある公立高校の教員から相談の電話が入った。最初にその電話を受けた担当者から、私の席に用件が回ってきた。

『実は、急に外部講師による補習授業を実施することになったので、代ゼミさんをお願いできないかと思って電話をしました』とのこと。もちろん、講師派遣は代々木ゼミナールの大切な提供サービスであるから、こちらも腰を据えてその先生の相談にのることになった。ところが、話を重ねていくほどに双方の思惑は奇妙にずれていくばかりであった。どうしてそのようなことになったのであろう。派遣授業を担当されることになった先生は、真剣そのものであった。電話を通して、その熱心さは確実に伝わってくる。しかし、双方がそれぞれに一生懸命知恵を絞りあうにもかかわらず、一向に確かな方向が見えてこないのには、ある理由があった。

■派遣授業のニーズが増えている背景

法の下にその存在を保護され、教育を本分とする公教育機関である学校が、あえて外部に教育の一部を委託するには相当な理由と覚悟が必要に違いない。なぜなら、高校の現場をよく知らない人から見れば、責任放棄とも思われかねない行為だからだ。しかしその批判は現実には目を向けず、原理・原則だけで事足れりとする教条主義的態度に偏り過ぎている。現実の高校はもはやそのような「のどかな夢」にすぎただけでは、存在を続けることすら難しくなっている。だからこそ、派遣授業を望む高校現場の声は安逸を図る表れというよりも、混乱を極める高校現場の悲鳴のように、私には聞こえてしまうのである。では、高校現場の何が問題なのか。

歴史的に見て、現在の学校制度は近代絶対主義国家において「国家資源としての国民」を集団教育によって効率よく

養成するシステムとして整備されたという性格をその土台としており、その後「権利としての教育」を保障する国家的な仕組へと比重を移してきた制度であることは明らかである。この二つの異なる歴史的経緯から、「一定の教育内容を集団で教育する」という側面と、「成長期にある子どもを一定期間職業的な社会から隔離する」という側面を現代の学校は併せもつことになったのであるが、最近はさらに「(しつけなどの)家庭教育の一部を代行する」といったことまで学校は期待されるようになり、学校が果たさなければならない役割は膨れ上がるばかりである。

一方で声高に主張される「個性尊重」の流れが、「価値観の多様化」という名の下で『何でもあり』の状況を学校に無制限に流入させるに至って、今日の学校(特に自己主張に目覚める中・高校生段階の学校)においては、すべてが個性(個人)のレベルで片づけられることも珍しくなくなり、本来「集団」であることではじめてその効率が生かされる学校を、「価値観の無法状態」から生じる単なる生徒の「集合」におとしめている例も少なくない。

このような中で、決して特別な事情の学校だけではなく、非常に幅広い学校において肝心の「教育活動(授業)」が一向に効果を上げないという問題に直面している。しかし、公立・私立の別を問わず、少子化の進行にともなう学校の再編・整理の流れは加速してきており、その流れの中で学校の存続をかけた取り組みが緊急の課題として取り上げられる。そのとき学校が取りうる方向性は様々に考えられるが、「短期間に、見える形での成果」が求められる場合には、いきおい「進学実績」という数値目標に行き着くことが少なくない。そして、「派遣授業」もその判断から検討されることが多い。

■高校が派遣授業に期待するもの

確かに、「大学進学実績の向上」←「受験教科指導の充実」←「受験教科指導の経験・実績」←「受験指導専門の予備校」という論理はわかりやすい。実際、予備校では最難関大学・学部志望者から基礎学力不足の受験生まで、幅広い志望・学力の生徒を対象に、日々受験指導を実践している。したがって、受験教科の指導方法を十分に蓄積していない高校が、手っ取り早い手段として「受験指導のデパート」とも言える予備校に頼る気持ちも理解できる。しかし、である。受験指導とは、そのように簡単に学校という場に取り込むことができるものだろうか。そこには、多くの受験生が先入観的に陥る「予備校観」に近い思い込みがしばしば見られる。

予備校と言えば、「受験勉強だけに集中できる場所」「様々な受験テクニックの習得によって、効率よく得点力を身につけられる場所」などのイメージが色濃くつきまとっている。しかし予備校が主催する「教員研修プログラム」に参加したり、あるいはブロードバンド等を介して予備校の授業に触れた高校教員がよく口にする感想には、『予備校の授業は意外に基本的な内容に比重が置かれていますね』というものがある。その言葉の裏には『予備校の授業はもっと受験に直結した知識やテクニックに特化していると思った』という気持ちがある。予備校が大学合格のための機能的な存在である以上、最終目標が合格力＝得点力であることに間違いはないのだが、だからと言って最終目標が直ちに日々の学習内容のすべてを示しているわけでもない。

予備校が基本的な学力に力を入れるもうひとつの理由がある。それは、大学入試の問題が大きく変化したことに関する。

■大学入試問題の変質

近年の大学入試の特徴のひとつとして、入試問題の標準化傾向がある。受験競争が激しかった頃の大学入試において

は、「大学ごとの出題傾向」をどのようにとらえるか、また出題予測にもとづきいかに有効な「大学別対策」を講ずるかという点に受験生の関心が集中した。「〇〇大学受験専門」と称する予備校や学習塾も各地に様々簇生した。そこでは主に、他の受験生との量的な差別化が目指されていた。「〇〇大学合格必須アイテム」や「〇〇大学突破マル秘テクニック」といったものが次々と現れては、消えていった。大学の側にも、受験生が年々増加する状況を背景に、「我が大学の(入試の)独自性」を強調するという意識が高かったという事情もあった。しかし1992年をピークに受験生は減少に転じ、大学受験に少子化の影響が押し寄せるようになると、大学は2つの理由からそれまでの態度を一変し、入試問題の標準化に向かうこととなった。その理由とは、ひとつには、あまりに独自色の強い入試問題は他の大学との併願を困難にするため、受験者数を維持する上で不都合な要因となったことであり、もうひとつの理由には、入試問題の質が厳しく問われるようになったことで、あまりに特異な出題傾向は「高校の正常な教育を阻害する」として非難の対象とされるようになったことがある。ここにおいて、入試問題の大学ごとの特徴は「大学の独自性」を表すものとしてではなく、「大学のわがまま」や「配慮のなさ」の表れとしてみなされることが多くなったのである。

大学自体の魅力で一定数の受験生を確保することが難しい大学の場合、受験生を送り出す高校から「不適切な出題」と判定されることは大きなダメージになりかねず、これを避けるために入試問題の内容やレベルを極端に制限する動きが見られる。そのとき基準とされるのが「教科書」であり、またそれに基づいて出題される「大学入試センター試験問題」である。このようにして、多くの大学で入試問題の標準化が急速に進んだのだ。

■予備校が基礎教育に力を入れる理由

入試の現実がこのように変化した結果、個別的な「テクニック」や大学別の「傾向と対策」を強調することは、特別難しい志望校を持たない多くの受験生にとっては、逆に負担感をともなうものになってきている。その影響は、受験参考書の変化にも表れている。かつては重宝された網羅的内容の参考書はすっかり影をひそめ、かわって「やさしい〇〇」「これだけで受かる〇〇」「1日〇分で合格」といったお手軽参考書ばかりが目立つようになっていく。しかし差別化を図って内容を絞れば絞るほど、どの参考書も同じようなものになってしまうのは道理で、結局差別化することが一層困難になっている。

大学入試問題の現実がこのように変化していることを前提に、いまや予備校においては入試の可否を大きく左右する基礎的学力の充実に力を入れている。基礎的な学力を充実することは本来教育的観点からも歓迎されるべきことであり、入試準備と学校教育の2分化を回避するという意味でも「教育の正常化」に寄与するはずだった。しかし、生徒の現実とは違っている。いわゆる、「学力の2極化」現象である。

2極化問題をあらためて取り上げることは、本稿の主旨するところではない。この問題は、限られた紙幅の中で片づけられる問題でもない。ただ、この現実は何よりも学力向上とその結果としての合格実績を存在理由とする予備校にとって、まさに重大問題であることだけはご理解いただきたい。そしてこの危機感が、予備校があらためて基礎教育の意味を問い直す契機となったのである。

■誤解される「基礎」

基礎といわれるものは、決して「易しい内容」や「単純な知識」を意味してはいない。少々古い事例となるが、99年度の東京大学(理科前期)入試で「一般角 θ に対して $\sin \theta$, $\cos \theta$ の定義を述べよ」という問題が出題され、多くの受験生が戸惑ったことで大いに話題となったことがあるが、この事実こそ基礎の奥深さと意外な盲点を示す良い例である。受験生の中でもトップレベルにある東京大学受験生の多くが、どの教科書でも必ず三角関数の冒頭で大きく扱っている基礎中の

基礎である「 $\sin \theta$, $\cos \theta$ の定義」を正確に答えられなかったのである。このことは、「学校では何を学ぶべきか」ということについて根本的に考え直す機会を与えた。実は、このような基礎中の基礎を問う問題はそれ以前も出題されていたのであるが、それらはほとんどの場合大きな問題構成の一部としてしかとらえられておらず、重要視されることがなかった。受験生やその指導にあたる教師にとっては、その後続く「本格的な設問」にばかり目が向いていたのである。

このような視点が中心となった結果、基礎の演繹的成果として導き出される個別的なテクニックの習得を重視する傾向が助長された。このテクニックは一定の条件のもとでは確かに有効であり、他の受験生と差をつける上でどれだけ多く身につけているかということに関心が集まる背景となった。もちろん、これらの個別的なテクニックもその元をたどれば基礎に行き着くのであり、基礎から個々のテクニックが導かれる過程を含めてしっかり理解されているならば、まさに鬼に金棒であったはずである。しかしこの種のアイテムは入手の過程よりも結果としての数の多さにばかり目が向いてしまいがちで、その無効さは東京大学の入試の例が示すとおりである。

■なぜ「基礎」が欠けるのか

かつて「学力低下」の例として「四則計算ができない」「漢字や日本語の意味がわからない」といった事例がよく取り上げられたが、それでは高校生に数学の計算力や漢字のドリルを与えて、やらせておけばよいのだろうか。確かに計算力が数学的センスを養う土壌として、また漢字などのことばの力が論理的な思考力を支える道具として、それぞれ重要であることは明らかである。しかし、必要条件＝前提条件とは単純に言い切れないのも、教育の特徴である。

小・中学校で身につけておくべきこれらの基礎的能力や知識を欠いたまま高校生となっている一定数の子どもが存在する事実は事実として、高校生には高校生としての学び方が必要である。人間が何かを学ぼうとするためには「動機づけ」が必要となる。それは、あるときは欠落感からくる必要性の認知であったり、またあるときは他の人がまだもないものを先に得ようとする先進性の志向であったりするが、いずれの場合も、それが外因的であるか内因的であるかは別として、学習者自身がその動機を「自己の中に発見する」ことが条件となる。しばしば学校という場では『これは誰でもできなければいけないこと』という形で学習への動機づけを外因的に与えようとするが、外因的・内因的とはあくまで学習者自身から見て「外から来るもの」か「内から生じるもの」かを区別しているに過ぎず、それを動因として「自己の中に位置づける」かどうかは学習者の判断に任されている。すなわち、外から与える刺激は学習の必要性を学習者に感じさせる契機とはなっても、直接の動因にはなりえない。このことをよく理解しておかないと、「いつまで経っても基礎事項の指導ばかりで、次の段階に進めない」という、よく耳にする教師の嘆きを繰り返すことになる。教える教師は、ひとつの基礎事項がその後どのような発展学習の前提となるかを知っているので、しつこくその習得を促す。ところが、学習のパースペクティブが何ら示されないまま基礎学習を強いられる生徒にとっては、基礎ほどつまらなく単調にしか見えないものもない。まして、小学校や中学校で学習した(はずの)内容をそのまま再度学ばされる高校生にとっては、それは自尊心をまったく無視した強要行為であり、とても自ら進んで取り組もうなどとは思えないのである。このような状態で「重要な基礎」にいくら時間をかけて教えても、その重要性は一向に生徒の側に伝わっていかないのである。

■予備校の授業は、どうしてわかりやすいのか

ところで、基礎の学習においては「繰り返し」と「意味の拡張」が大きな特徴となる。ここでいう「繰り返し」とは、基礎事項というのは少しずつ形を変えて学習の過程で何度も現れてくるということと、また「意味の拡張」とは、基礎事項の様々な相に出会うたびにそれまでに理解していた基礎事項の意味合いが大きく広がり、また変質することを指している。基礎学習

におけるこの「繰り返し」性と「意味の拡張」感こそが、実は学習者の内発的な学習動因として非常に有効な条件と思われる。

学習において、単に知識量が増えるだけでは学習者のうちに心理的な変化は生じない。ところが、既に習得していたと思っていたことがらが授業者の見せ方や説明のし方によってまったく新しい側面を現したり、これまでばらばらに蓄積されていたことがらが基礎事項の新しい意味づけの結果、新たな構造の中にすっきり整理されていったりするとき、ひとは「なるほど」と思い、「納得」するのである。このとき経験する心理的な変化やその変化が生み出す心的エネルギーの体験こそが、次なる学習の動機づけに最適な要素となる。学習によって新たな高みを経験し、従来にない視点を獲得したときに感じる「達成感」や「有能感」、そしてその成果によって実現される「成功体験」の蓄積が、学習者を次の学習に向ける何より大きな動因となる。基礎の学習においては、この心理的变化を「繰り返し」また「深く」経験できる条件が整っているのである。そして、学習者が感じるこの心理的な「ギャップ」あるいは「ジャンプ」を、効果的に引き起こすのが「よい授業」である。

予備校の授業においては、「出席」も「成績」も生徒を授業に縛り付ける直接の強制力にはならない。「受験」も入学当初こそ通学の誘因にはなるものの、1年という長い期間を単調な毎日につなぎとめるだけの力はない。結局、授業そのものが生徒を授業につなぎとめる唯一のものとなる。それゆえ、予備校講師は毎時間の授業のことだけではなく、各期の授業の展開を、そして1年の授業構成をしっかりと組み立てた上で、ふたたび各授業時間の全体における役割を確認し、その具体的な構想を練る。「今日の授業のヤマ場(最重要課題)はどこか」「ヤマ場を生徒に理解させるために、どのような知識や技能が必要となるのか」「前提となる個々の知識や技能を共有させるためにはどうしたらよいか」「学んだ成果をどう実践させるか」などといった観点から、教材の研究とこれを補強するためのアイテム(いわゆる「引き出し」)の検討が行われる。それらすべてが、その授業の「ヤマ場」へと収束していくのである。

『予備校の授業はわかりやすい』といわれる理由のひとつは、このように1時間1時間の授業の目標が明確で、大半の説明がこの目標に向かって集約されていく実感を生徒に与えるためであると考えられる。したがって、そこで用いられる説明のためのノウハウやアイテムといったものも、それ自身が有効というよりも、ひとつのストーリーの中に適切に位置づけられることによって有効に感じられるというのが本当なのではないだろうか。「教え方は様々ある」という主張は、このことを指しているのかもしれない。

■派遣授業で何が変わるか

さて、このように考えてみると、予備校による派遣授業に期待できるものと期待してはいけないものがそれぞれ見えてくるのではないだろうか。

予備校の派遣授業では、「わかりやすい授業」を通じて、生徒に対しては『どういうことを学ぶのか』『どういう風に学ぶのか』『学ぶにあたってどのように考えることが大切なのか』『学んだ結果、どのようなことが可能となるのか』といったことを伝えることができる。また、授業に参加する教員に対しては「わかりやすい授業」の『実現可能性』を示すほか、授業の向上へのパワーとなる『生徒の変化』を日頃とは違った視点から実見していただける。

一方、通常授業にくらべ圧倒的に時間数の少ない派遣授業に「量的成果」を求めることは難しい。『とにかく進学実績をあげてほしい』といった要望が高校からよく出されるが、年間数時間あるいは十数時間の授業だけで進学実績が飛躍的に



伸ばせるとしたならば、通常授業に費やしている何倍もの時間は生徒にとって一体どんな意味があるのでしょうか。あるいは派遣授業を通して、「有効な授業技術」や「知識群」を「接木的に移植しようとする」ことの無意味さは、前項で指摘したとおりである。

このように派遣授業においては、容易に文字情報に置き換えうる『量的効果』ではなく、むしろ生徒と講師の人間的な関係から生まれる『質的效果』(あるいは、その契機)こそが期待できるのである。

■派遣授業で学ぶのは誰か

「生涯学習の時代」と言われて久しいが、その一方で「意欲低下」が急速に進行しているという矛盾。その混乱が学校という場に集中している現実の本稿でも触れたが、この混乱を「しつけ」という型で解決しようとする勘違いはひとまず措くとして、ここで問題となっている「学習」や「学力」というものがいま見直しを迫られていることは間違いのない事実だ。『量』を前提として、「最新」という『質?』を求めてきた従来の学習や学力についての考え方はそろそろ限界に来ているようにも思われる。そんなとき、『授業によってのみ授業につなぎとめようとする』、あるいは繰り返し『基本の力強さを実感させる』予備校の授業が、ひとつの教育の可能性を示唆していると考えるのは思い上がりであろうか。

ともあれ、予備校の授業をそのようにとらえ、その長所を活用しようとするとき、予備校の派遣授業で学ぶのは生徒だけではないことに、既にお気づきのことだろう。