

継続的な学校改善を促進する条件に関する研究

－ 授業改善実践の生成・展開過程に着目して －

学校力開発分野 (23822672) 遠 藤 壮 人

本研究は継続的な学校改善を促進する条件を解明するために、A 中学校における授業改善実践の生成・展開過程に関する聞き取り調査を行った。その結果、授業改善実践の課題に直面した際の目標と現実の乖離解消における行動の違いが明らかになった。以上を踏まえて、学校改善実践に取り組む教師の心理的ケアの必要性が見出された。

[キーワード] 学校改善, 組織文化, 創造的緊張, 感情的緊張

1 問題と目的

学校の抱える課題は社会の変化とともに多様化している。日本の教育政策においても、これからの教師や教職員集団の姿として変化を受け止め、学び続けることが示されている。教師は社会の変化や子どもの変化に伴い、学校教育活動の在り方を変えていく必要がある。

では、社会や子どもの変化を踏まえて、学校を継続的に変えていくためには、何が必要なのだろうか。筆者が勤務する A 中学校(以下、A 校)では、学校を変える試みとして授業改善に着手し、その結果、グループによる学習の仕組みが生成された。一方、現在もグループ学習は行われているがその取り組みには教師による差異が見られる。

学校を変える鍵として浜田(2012)は、「組織メンバー自身が積極的に組織文化をつくりかえる取り組み」をあげている。A 校における授業改善実践の生成・展開過程を踏まえると、その中に組織文化の変容を垣間見ることができのではないだろうか。その一方で、組織文化はその実態をとらえづらく、何を組織文化とみなすかが問題となっている(曾余田, 2000)。

今津(1992)は学校の組織文化を「当該学校の教師に共有された行動・思考の様式で、その学校での日常的教育活動に方向性を与え、問題解決や意志決定の判断枠組みを提供するとともに、教師集団の凝集性や一体感の醸成にはたらきかけるもの」と定義している。つまり、組織文化は教師の行動に影響を与えるものであり、教師の行動と深く結びついている。そもそも「組織文化」は3つの層から成り立っており、第一の層は「人工物(認知可能なもの)」、第二の層は「価値(価値観や

理念、べき論)」、第三の層は「基本的前提(行動や言動の前提)」とされる(シャイン, 1989)。

組織文化をとらえる視点として、水本(2006)は組織の成り立ちには「個人」「相互行為」「装置」があり、それらが組織文化に影響を与えること、また組織文化が「個人」「相互行為」「装置」の在り方に影響を与えることを述べている(図 1)。

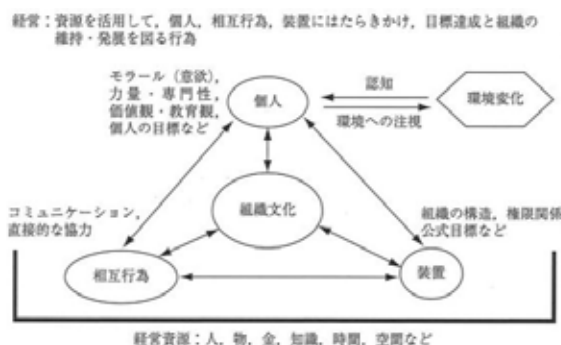


図 1 組織の成り立ち

以上のことから本稿では、A 校におけるグループ学習による授業改善実践の生成・展開過程に着目し、組織文化の曖昧性を踏まえながら、「個人」「相互行為」「装置」の観点から授業改善実践の生成・展開過程をとらえる。その分析を通して、継続的な学校改善を促進する条件を明らかにすることを目的とする。この目的を達成するために第一に、グループ学習による授業改善実践の生成と展開の様相を明らかにする。第二に、授業改善実践の変容を明らかにする。第三に、継続的な学校改善を促進する条件を考察する。

2 対象と方法

調査は、グループ学習による授業改善の内実を明らかにするために聞き取り調査と資料収集を行

った。対象校である A 校は開校から 60 年以上が経過した全校生徒約 400 名の中規模校であり、学区内の 6 つの小学校から進学して構成される中学校である。対象者は A 校におけるグループ学習による授業改善実践の生成に大きく関与した B 氏と当時から現在まで授業研究会の講師を担っている C 氏、授業改善実践の現在に至るまでの経緯を知る教師 8 名とした。対象者の概要は表 1 の通りである。本稿では、語りから引用する場合は「引用」[表記名(アルファベットのみ)]で示した。

表 1 聞き取り調査対象者一覧

表記名	年代	所属時役職	調査日時
B	50代	教頭	R5. 12. 20
C	40代	外部講師	R5. 12. 13
D	50代	校長	R5. 12. 15
E	50代	教頭	R5. 12. 25
F	50代	教諭	R5. 12. 20
G	50代	教諭	R5. 12. 20
H	40代	教諭	R5. 12. 25
I	30代	教諭	R5. 12. 25
J	20代	教諭	R5. 12. 26
K	40代	教諭	R5. 12. 27

3 調査結果

(1) 授業改善実践に至った A 校の経緯

A 校では生徒指導の事案が多発し、教師はその対応に追われ、「指導をしながらも疲弊してる状態」[G]であった。授業中の居眠りや抜け出し、校内で暴力行為が起きていた。教師たちには「この人たちにはもう言っても無駄という雰囲気」[G]があったが、「それぞれの先生の良さや個性をうまく生かしながら子どもたちとどれだけ深く関わられるかということを中心に模索」[B]していた。その中でも多くの教師たちが部活動を基盤とした関係構築に取り組んでいた。A 校には素直で人懐っこさがある生徒が多く、教師たちには「部活にはすごく一生懸命で、何か燃えてる」[G]という思いが伝わっていた。顧問が専門性を持った指導をすることで結果を残し、生徒は教師を信頼するという「好循環」[B]が生まれていた。他方で、「本当に信頼してる先生」[B]や、「顧問の先生の言うことは聞くけど他の先生の言うことを聞かない」[B]状況が生じていた。授業が成り立たない現状もあり、その中では「力で抑えよう」と[B]する管理的な指導が見られた。

2016 年度に A 校へ教頭として着任した B 氏は当時の状況から「旧態依然とした指導では解決で

きない」「子どもはすごく素直。導いた方に導かれる子どもたちだから大人が間違いさえしなければ子どもは間違いなく育つ」[B]と考え、教師の指導観を転換する必要性を認識した。また、当時は不登校生徒の増加も見られた。その要因として、B 氏は学校外での子どもの遊び方について「みんな違うことをしている、同じ場所にいるのに」「本当の意味で喧嘩したとか、一緒に作ってみたいとか、遊びの中でしていない」[B]と変化を認識していた。『学校で何をしなきゃいけない?』となった時に、授業を『言うことを聞きなさい、隣と私語しない』ではなく、『ここ、どうやってやる?』と聞くことをさせた方がいい[B]と考え、生徒同士が関わり合う授業の必要性を認識し、授業改善に着手した。

(2) 授業改善の体制づくりの中心となった B 氏

B 氏は県内他地区で行われていた「学びの共同体」に基づいた協同的な学びの授業づくりを参考にし、各教科における探究型学習の導入を試みた。

改善に着手するにあたり、B 氏は「教育の中でこうあるべきとか、こうしなければならないようなイメージがあまりにも強すぎる」[B]ことや取り組みに対して『私はできません。嫌です』とはっきりと言う教師[B]もいる現状を認識した。そのため、変容を試みるには教師を巻き込むことや納得を得ることが重要であると感じた。当時の校長に「授業を変えて、子ども主体」[B]とする生徒同士が関わり合う授業の必要性を提案し、了承を得た。B 氏は各教科における探究型学習を推進するために教師へアンケートをとり、「どんなことをしたい?何が必要?という声をまとめる」[B]ことから実施した。さらに、11 月には各教科や学年で核となっていた教師によるプロジェクトチーム(以下、PT)を立ち上げた。B 氏は PT で探究型学習の構想や生徒同士が関わり合う活動をメインにした授業づくりについて提案した。また、アンケート内容の分析やこれまでの学習活動の成果と課題を検討する機会を複数回設けた。そして、『探究型学習』の A 中スタイル確立』を掲げる 3 年計画を作成した。推進のポイントの 1 つとしてグループ学習の統一化があげられ、教科にかかわらずグループ形態を 4 人グループとし、グループの机の配置については市松模様の座席(男女混合の列)と逆 T 字型の配置が提案された(図 2)。

この机の形態は B 氏が着任する以前から独自

に教科学習の中で実践している教師(以下、L氏)がおり、B氏はその形態に着目した。その形態の特性についてB氏はL氏から「男子と女子を市松模様

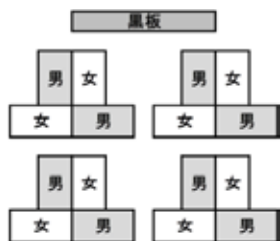


図2 グループの机配置

ると斜めでしゃべる」[B]ことで意見が聞きやすいことや他のグループに背を向けることでグループ内の活動に専念しやすい環境をもたらすメリットがあると説明を受けた。このL氏が取り組んでいた「市松模様・逆T字の机配置(以下、市松T字)」が現在もA校で続く取り組みとなっている。

また、2017年度の学校研究推進計画では研究の重点の一つとして「よりよい背伸びを促すジャンプ課題を創造する」ことがあげられた。「ジャンプ課題」は「基本的な知識や技能をもとに対話して課題解決し、本時や単元のねらいに迫る学習」と示された。研究を推進するために、B氏はA校の学区にある小学校の外部講師であったC氏を招致した。C氏は県内他地区で「学びの共同体」に基づいた協同的な学びの授業づくりに携わっており、B氏はその招致を校長に提案し、了承を得た。

(3)授業改善実践の変容

実践の初年度である2017年度の取り組みとして、B氏は市松T字を授業で取り入れることを強く打ち出した。新たな実践に対して一部教師には抵抗感が見られたが、B氏は「まず、やってみないと。じゃないと、その良さも悪さもわからないから」[B]と説明し、その取り組みを促した。取り組みの成果として、生徒からは「わからないところを言える」「友達に気軽に聞くことができる」などの回答があげられた。B氏は「1年やってみて思ったのは、間違いなく授業中に寝てる子はほとんどいなくなった」[B]と取り組みに対する手応えを感じた。また、教師の中には「最初から最後まで市松T字で、黒板を向けるようにしておけば、そのまま1時間、授業ができる」[B]という授業形態の新たな発見を得た教師もいた。一方、課題として生徒からは「私語が多くなる」「できる人と同じ班にならないと会話が始まらない」などの回答があげられた。教師からはジャンプ課題に対して、「毎時間、全ての題材でやろうとするのは無理がある」という課題があげられた。B氏は「お互いに苦しい思いをしている」[B]と理解

しながらも、「授業をもっと見合おう」[B]とする必要性を認識していた。そこで、次年度の取り組みとして「見合い授業の推進」を提案した。年4回の授業研究会を実施し、分科会を複数教科で行うことで他教科から学ぶ機会を創出した。

2018年度の研究主任となった教師(以下、M氏)は1時間に1回はグループ学習を行うこと、ジャンプ課題を取り入れることを説明した。「難しい問題に挑戦して、『これはこうじゃない?あれはこうじゃない?ここはこうだからこうだよ』という学び合いに数学は非常に適してる教科だと思う」[I]という教科に対する認識や「ジャンプ課題になると難しいから授業研のような、やらないといけない雰囲気になる」[I]という授業の様相の変化に対する認識があった。その一方で、日常の授業においてはジャンプ課題を出すことで生徒の取り組みが消極的になることもあり、「毎時間よりは、単元の中で1回、1ヶ月1回とか2ヶ月で1回とか『ここ』というところで集中してやらないと無理かなと思う」[I]という認識もあった。さらに、教科書の進度が遅れることから「ジャンプ課題を預けて考えさせる余裕のなさ」[I]を認識していた。実践における教師の課題が生じている中で、2018年度にB氏、2019年度にM氏がA校から異動した。

2020年度には一部の教師から、これまで取り組まれていたペアによる活動を重視したいことや基礎的な学習内容が理解できていない状態でジャンプ課題に取り組むことは難しいという授業に対する意見が出るようになり、ジャンプ課題は授業で取り入れる必須事項ではなくなった。

現在では、市松T字の取り組みについては教師によって差異がある。その要因を「その良さや、やることでどう変わっていくかというところまで至っていないのかな」という気はする」[D]と認識していた。2022年度から学習指導担当となったI氏は「生徒が変わってるとしたら、その変わった生徒に合わせて、私たちのやり方も変えなきゃいけないのかなって思うんだけど、それをこの2年間で変えきれなかった。(略)流れをただ引き継いでここまで来てしまった」「やりたい気持ちがある。先生も確かにいる。でも現実には生徒指導に明け暮れ、『じゃあ、頑張ろう』という余裕はないかな」[I]と学校の現状を認識していた。

4 考察と今後の課題

以上の調査結果から、継続的な学校改善を促進する条件を考察する。授業改善実践以前のA校では直面する学校課題を解決するために部活動指導を基盤として生徒の信頼を得るとともに、管理的な指導が行われていた。この状況は生徒の指導上の問題を解消する「好循環」を生じさせ、教師個人による取り組みを推進していたと考えられる。一方、このような指導は、教師個人と生徒の関係に依存しているため、学校全体で継続的な改善を推し進めるには至っていなかったと推察される。

そこで、B氏は子ども主体の授業づくりによる教師と生徒の新たな関係を基盤とした指導観への転換を図った。「装置」として市松T字とジャンプ課題が導入され、教科の特性の気づきや授業の様相の変化が起き、教師の変容をもたらしたと考えられる(図3)。

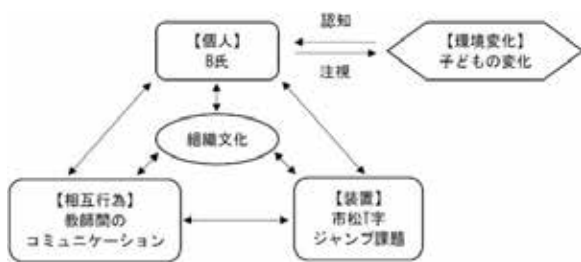


図3 B氏の授業改善実践における組織の様相

その一方で、ジャンプ課題について教師の課題が見られた。この課題の解決に対して、「見合い授業の推進」と「従来の指導方法による困難の解消」という2種類の行動が生じていたが、どちらも授業改善で掲げた「目標(ビジョン)」と「現実」の乖離に対する行動を表している。

「ビジョン」と「現実」の乖離は創造的なエネルギーの源になるもの(創造的緊張)である一方で、悲しみや心配など不安にまつわる気持ちや感情をもたらすこと(感情的緊張)があり、乖離を解消するためには「行動をすることによって現実を変え、ビジョンに近づく」か、「ビジョンを現実近づける」かの2つがある(センゲ, 2011)。ジャンプ課題に関する教師の声からは不安が見られた。これは学校研究で進めているビジョンがある一方で、日常の生徒指導事案への対応や授業の進度など教師が抱える現実との乖離が生じ、実践の質の変容が促進されたものと考えられる(図4)。

B氏はビジョンを達成するために改善を支援する活動を推進したが、その活動は教師の抱える不

安を解消することには至らなかったことが考えられる。また、不安を抱える教師はビジョンを下げることによって不安を解消することやこれまでの教師個人の「好循環」を得られる方法に取り組むことで教師は生じた不安を解消していたと考えられる。

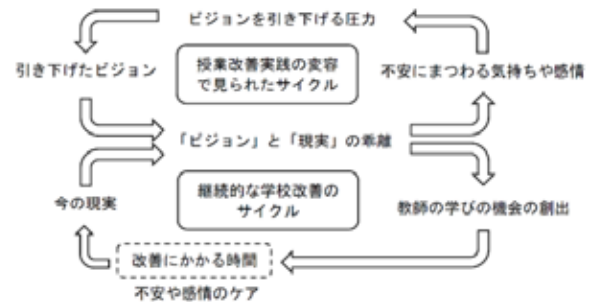


図4 ビジョンと現実の乖離によるサイクル

以上から、継続的な学校改善を促進するために「個人」である教師が抱える不安や感情をケアしつつ、ビジョン達成のための行動を促す対策を講じる必要がある。今後は教師の心理的ケアを促進するための「相互行為」について実践を検討する。

引用文献

- 浜田博文(2012)『学校を変える新しい力 教師のエンパワーメントとスクールリーダーシップ』, 小学館.
- 今津孝次郎(1992)「学校組織文化と教師」, 『名古屋大学教育學部紀要. 教育学科』, 第39巻1号, 35-50.
- 水本徳明(2006)「第3節 学校の組織力のマネジメント」, 篠原清昭(編著), 『スクールマネジメントー新しい学校経営の方法と実践ー』, ミネルヴァ書房, pp. 27-42.
- ピーター・M・センゲ, 枝廣淳子他(訳)(2011)『学習する組織』, 英治出版.
- シャイン, 清水紀彦・浜田幸雄(訳)(1989)『組織文化とリーダーシップ リーダーは文化をどう変革するか』, ダイヤモンド社.
- 曾余田浩史(2000)「我が国の学校組織文化研究のレビュー」, 『日本教育経営学会紀要』, 第42巻, 146-156.

Research on Conditions that Promote Continuous School Improvement: Focusing on the Generation and Development Processes of Classroom Improvement Practices
Masato ENDO