

スクールポリシーに焦点を当てた教職員間の協働の実現 ～生徒の資質・能力の可視化と共有を通して～

菅野 大地(21015)

1. はじめに

勤務校では「未来社会の構築を牽引する人間の育成」という学校教育目標のもと、キャリア教育に力を入れて教育活動を行っている。先行き不透明な今日では、答えのない課題に立ち向かう力の育成として、キャリア教育の必要性が一層重要視されるが、政策的に掲げられた「キャリア教育」には勤労観・職業観という「意識」だけでなく、「能力」も範疇として含んでおり、勤務校では、その「能力」の育成を念頭に、生徒の職業的・社会的自立を目指している。しかし、全校を挙げて育成すべきキャリア教育だが、とりわけて高等学校における教育活動では専門性の高さから教科・科目固有の単元習得に特化した学習指導になりがちで、各教員の取組は個業化しやすい。そのため、教科横断的にキャリア形成を図るようなカリキュラム・マネジメントは容易ではない。

そこで、生徒の資質・能力の変化をみることで、教科・科目の専門性に偏ることなく目標を共有しやすくなり、教職員間の協働が実現できると考えた。勤務校のスクールポリシーでは「育てたい7つの力(表1)」をグラデュエーション・ポリシーとして掲げており、それらの向上で生徒のキャリア発達を示すものである。教職員間の協働により、様々な教育活動を通して生徒の全人的な発達とスクールポリシーの実現が可能になると考えられる。

表1 勤務校で掲げる育てたい7つの力(資質・能力)

①幅広く学ぶ力	②情報を処理する力
③探究する力	④表現する力
⑤他者と協働する力	⑥自ら考え行動する力
⑦自他を尊重する力	

(以後、例えば「①幅広く学ぶ力」は「①の力」と表記。)

2. 研究の目的

個業化しやすい高校教育において、教職員が協働的にスクールポリシーの実現に取り組むには、生徒の資質・能力の変容に着目する必要がある。生徒の資質・能力の変容を可視化し、対話を通して共有することで協働的にPDCAに取り組むことができるシステムを考案する。

3. 研究方法

3.1 総合的な探究の時間の活動内容の体系化

総合的な探究の時間における各活動の目的を、表1で掲げる資質・能力の育成と関連づけ、3年間のつながりがある活動となるように整理しその有効性を検証する。

3.2 他教科教員との協働的な授業実践の効果検証

生徒の資質・能力を育成するための具体的な手立てを他教科教員と協働的に考案する。教科の枠を超えてスクールポリシーの実現に向けた授業の実践を行い、授業評価の結果を基に教職員間の対話を通して検証する。

4. 研究成果

4.1 総合的な探究の時間の活動内容の体系化

勤務校では、数年来キャリア教育に力を入れているが、今回のスクールポリシーの策定をきっかけに、改めてキャリア教育の視点から活動内容を見つめ直した。7つの力(表1)とキャリア教育で求められる基礎的・汎用的能力との関連を各教育活動における生徒の実態と照らし合わせて図1のように整理した。図中の実践は強い関連、破線は弱い関連を示している。

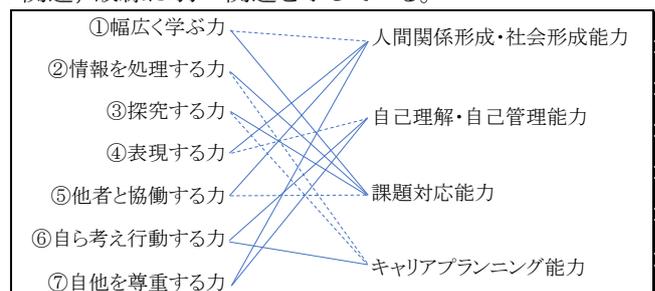


図1 7つの力と基礎的・汎用的能力の関連

勤務校における総合的な探究の時間では、地域の団体と連携し、助言をもらうことや講演を通してSDGsに関する課題について研究を進め、生徒が社会における自己の役割を考える活動を行っている。今回、生徒のキャリア形成に必要な資質・能力が育まれるよう図1を基に活動内容を整理し、表2のように活動内容を体系化した。また、生徒が1年間の取組を振り返る活動を各年次で行い、生徒の成長について教職員間で共有を図った。

表2 7つの力と関連付けて体系化した活動内容

年次	総合的な探究の時間の活動内容	関連する7つの力(表1)
1年次	学問分野別にグループに分かれ、それぞれSDGsに関連付けたテーマを設定して研究	①幅広く学ぶ力 ⑥自ら考え行動する力
2年次	研修旅行先で大学や企業等に向けてSDGsに関する考察を発表するなど、校外の人との意見交換	⑤他者と協働する力 ⑦自他を尊重する力
3年次	3年間の取組を振り返り、自身の将来と照らし合わせながらSDGsに対して自分がどう貢献していけるかを考える活動として研究レポートの作成	②情報を処理する力 ③探究する力
各年次	中間発表を実施するなど、人前で意見を述べる場を設ける	④表現する力

3年次の活動では、3年間の総合的な探究の時間を通して身につけた力を、7つの力の中から選択させた。②の力及び③の力に関する自己評価は高く出ているが、⑤の力や⑦の力に関しては低く出ている。一方、総合的な探究の時間における3年間の学びを卒業後にどのように活かしたいかを質問し、KH Coder (<https://khcoder.net/>)を用いて自由記述の分析を行った(図2)。図からは、積極的に課題を見つけて解決策を導こうとする姿勢や、他者と協力していこうとする姿勢が見受けられ、⑤の力や⑥の力について、今後の成長に期待ができることを対話によって共有した。図2のような物理的な可視化と、結果を共有することによる認知的な可視化という2段階で生徒の資質・能力の変容を捉えることで対話が増え、他学年から「3年生の取り組みを2年生向けに発表させる活動を行ってみたいは？」など具体的な提案がなされた。本研究における協働では、単に教員同士が力を合わせるだけでなく、互いに生徒の成長を共有し、補完し合いながら、次なる活動の計画と実践に役立てることを想定している。教科はもとより学年の枠を超えた対話によって今後の具体的な実践の手立てを考案することができ、本研究で目指す協働が実現できた。

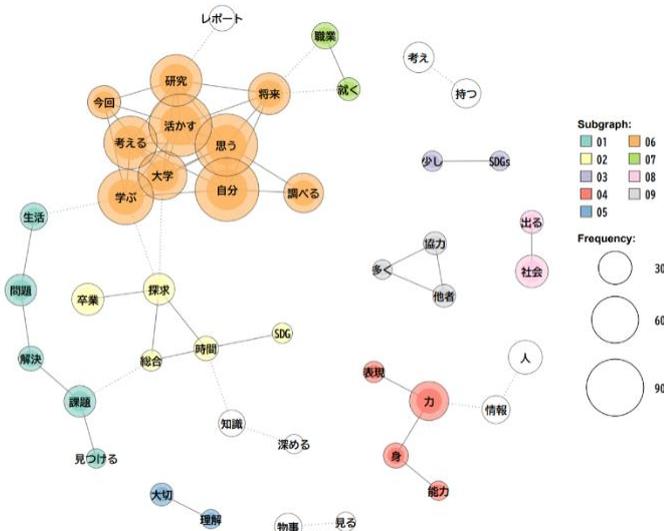


図2 振り返り(総合)から作成した共起ネットワーク図

4.2 他教科教員との協働的な授業実践の効果検証

4.2.1 生徒の振り返りの記述からみる変容の分析

同僚の教員と個別に対話をし、7つの力(表1)の育成を目標に、具体的な授業開発と生徒の変容の可視化を協働的に取り組んでいくことを提案した。対話は皆が一斉に集まるような形式的なものではなく、1対1で適宜実施し、担当学年と教科が異なる教員間(表3)で情報の共有や具体的な実践の手立てを考案した。実践を行った令和4年4月から令和5年1月までの約10か月間の対話の過程は、プロセスレコード(以下PRと略)として時系列で記録し、分析の際に活用した。

表3 協働的に実践を行った教員の担当学年及び教科

	筆者	A教諭	B教諭	C教諭	D教諭
担当学年	3年	2年	2年	1年	1年
担当教科	数学	地歴	英語	理科	国語

筆者は数学の授業実践として、②の力の育成に焦点をあて、授業の要点を端的にまとめ、整理できるようにワークシートを活用した。しかし、従来通りの板書の書き写しになりがちであったため、A・B両教諭との対話(表4)を基に、毎時間の授業にタイトルをつけさせることや、要点整理と今後の展望を書く欄を明確に分けて記述させるなど、他教科教員の助言を参考にしてワークシートを改善した。数式のみで表現していた生徒の記述が、数学的意味を正しく捉え、文章で表現できるようになり、単に板書の書き写しではなくなった。タイトル設定により、自分の持っている知識をもとに全体の整合性が保てるように捉え(トップダウン処理)、個々の情報からは、それぞれの意味から全体を統合していくこと(ボトムアップ処理)(甲田)で授業を適切に理解できたものと考えた。

表4 筆者が具体的な実践のヒントを得たPRの一部抜粋

4月1日	筆者	生徒が教員の板書をただノートに書き写すのではなく、板書や話している内容から必要な情報を汲み取ってノートに書くように指導していますが、なかなか上手いはず、従来通り、板書の書き写しになるのが悩みです。
9日	A教諭	そうですね。自分がやりたいと思っていることですが、その時間の授業にタイトルを付けさせるのも面白そうだと思います。もしかしたらそれも要点をまとめることになるかもしれません。
9月1日	筆者	B先生のワークシートは、生徒の記述がしっかりと自己分析になっていて、次回への展望を書いているものが多いのですが、どうしてですか？
5日	B教諭	特に意識はしていませんが、ワークシートの上段でルーブリックによる自己評価をしています。だから単に“振り返り”だけ記載している下段では、自己評価に対する分析や今後の展望を述べているのではないですか？
11日	筆者	そうですね。授業について振り返る部分と今後の展望を明確に分ければ良いということが分かりました。

A教諭は③の力の育成を目標に、単元冒頭で、生徒に問いを投げ、仮説を立てさせた後、授業内容を踏まえて問いの真相に迫るような授業実践を行った。授業で用いたワークシートにおける生徒の記述をアフターコーディングによる分類を行い、生徒の考え方の変容をA教諭と共有した。生徒の記述の変化とA教諭の日々の見取りを照合させることで、互いに1人ではなかなか気

付くことができない生徒の成長について発見があった。また、歴史的用語を的確に用いて記述させることで④の力の育成になると考え、次なる手立てとして実践した。同様の方法で生徒の記述を分析すると、単純な感想のみであった記述が減り、学習内容に関する追加の疑問や自身の意見を述べる記述が増えていることが分かった。歴史的用語を適切に書かせることで、学習内容をより深く考察できるようになったのであれば、④の力だけでなく③の力を育むための具体的手立てとなるのではないかと、A 教諭と確認し、④の力の育成を目標とする B 教諭にも共有し、協働を意識した。

B 教諭は、友達や校外の外国人に英語で自分の考えをまとめて伝えることや、英語で手紙を書くことに焦点化し、実践を行った。その際、意識すべき観点が明確になるように、ルーブリックを提示し 3 段階の値と記述によって自己の取り組みを振り返らせた。図 2 と同様に自由記述を分析(図 3)すると“しっかり相手に伝えることができた”や“良い経験ができた”という記述の他“伝わるのが嬉しい”といった言葉のつながりが見られ、④の力の育成には有効な手立てであったことが想定される。

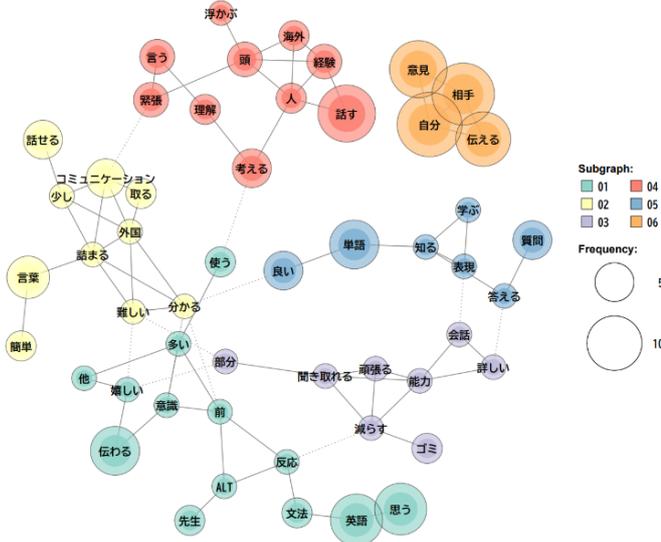


図 3 振り返り(英語)から作成した共起ネットワーク図

一方で、図 3 からは外国人とコミュニケーションをとることの難しさや話すことに緊張を感じていることが見受けられた。記述の分析により、話すことによるコミュニケーションに苦手意識を抱いている生徒に、今後どのように支援するかを筆者と B 教諭で対話した。このように、振り返りの記述や共起ネットワーク等を用いて生徒の変容を可視化することで、他教科の教員間でも具体的な実践の手立てを考案でき、有意義な協働的取組となった。

また、B 教諭は今回の実践を通して、年度当初に比べると生徒が積極的に英語で会話しようとするシーンや、進んで難易度の高い課題へチャレンジするような成長を確認しており、“学びに向かう力”の向上を評価している。これは、④の力が育まれたことによって、英語で表現することに対する自己肯定感が高まった影響なのではないかと考え、キャリア教育の視点における「自己理解・自己管理能力」の向上も期待できることを共有した。

4.2.2 授業評価の結果からみる協働的取組の検証

授業評価は、今年度から策定されたスクールポリシーが学校全体で意識していけるように改善し、7 つの力に関する項目を設け、生徒に 7 つの力の中で自分が向上したと思うものを選択させた。筆者及び A~D 教諭の授業において、7 つの力に対する選択数の割合を学年全体と比較し、平均値差について平均値差検定システム (<https://ds-efa.info/>)を用いて効果量を測り、5%水準で t 検定を行った。効果量の基準値については、Cohen にならない、0.2 を小、0.6 を中、0.8 を大とした。

表 5 各実践科目と全体における平均値差による検定

	筆者(数学) N=29	A教諭(地歴) N=131	B教諭(英語) N=64	C教諭(理科) N=139	D教諭(国語) N=206
① 幅広く学ぶ力		0.28*		0.18*	
② 情報を処理する力	0.81*				
③ 探究する力		0.26*		0.34*	
④ 表現する力			0.68*		0.34*

Nは集団の人数/表内の数値は効果量(Cohenのd値)/*は5%水準で有意

表 5 を見ると、筆者が指導する数学のクラスでは、焦点を当てた②の力に関して、当該学年全体の集団と比べて大きい差が見られた。定期考査や添削課題等の記述の変化を見ても、生徒は与えられた情報を上手く処理できるようになった実感があり、実践による効果が期待できる。また、筆者の実践を参考にしつつ、教科の関連性が近い物理教員にも、②の力の育成に関心を示すなどの動きが見られた。このように、授業評価の中に7つの力に関する項目を設けることで、教員間で生徒の資質・能力に関する意識が高まっていることがうかがえる。

また、A・B 両教諭とも、それぞれが焦点を当てた資質・能力に関して、当該学年全体の集団と比べて差が見られ、生徒の自己理解と合致していた。特に A 教諭が指導するクラスでは、③の力の他に①の力についても有意差を示しており、授業実践の効果について振り返ると「探究させるために、なるべく考える幅を狭めないよう指導していることが関係しているのではないかと」という仮説を得た。その仮説を基に、生徒の資質・能力を育むた

めに、今後の手立てについて協力して考えた。

表6 7つの力の関連について述べたPRの一部抜粋

6月8日	筆者 C教諭	授業の際に、単なる板書の書き写しではなく、要点をまとめさせることで「情報を処理する力」の育成を試みています。C先生は7つの力で意識していることはありますか？
6月10日	筆者 D教諭	今年度からスクールポリシーができましたが、7つの力の育成について現段階で日々の授業の中で意識している力はありますか？

一方、表6から分かるように、C・D両教諭は、7つの力(表1)の相互の関連について述べながらも、両者とも、生徒への問いの内容を工夫することによって②の力の育成を念頭に授業実践を行ってきた。しかし、両教諭が指導するクラスでは、生徒の自己理解とは合致しなかったため、意識したものは異なる資質・能力に有意差を示したことについて対話を通して確認した。C教諭は教員と生徒の間で各資質・能力の捉え方が異なる可能性を指摘しており、B教諭が実践しているようなループリックによって生徒の認識を確認していくことの有効性を見いだした。D教諭は、B教諭のようにループリックは提示していないまでも、授業の中で理想の言い回しや口語訳など、理想とするモデルを具体的に提示している。生徒は、そのモデルに近づこうとする中で④の力の向上を実感したのではないかと述べており、筆者が数学における実践で活用できる視点が得られた。このように、対話によって他教科教員の実践が自身の実践のPDC Aを考える契機となり協働的取組が実現できた。

5. 考察

一般的に高校現場では、教職員は個々にPDCAに取り組むことが多く、各教職員の活動は個業化しやすい。本研究では、日々の教育活動として、総合的な探究の時間と教科指導について扱った。いずれも個業的取組になりがちな活動だが、スクールポリシーで掲げる資質・能力に着目することで方向性が明確化され、活動の充実・改善に関する対話を通して協働的な取組を行うことができた。複数の教員が個々に行うPDCAのうち、評価(C)と改善(A)を従来の教科・科目特有のものに終始させることなく、生徒の資質・能力の変化を複数の教員で捉え(評価)、他教科の取組も参考にしながら、次なる手立てを考案すること(改善)を表したのが図4である。教職

員個々のPDCAが、評価(C)と改善(A)を共有することで複数の教職員がつながり、図のようなトラス状の関係として教職員間の協働を表現することができる。従来、専門性が高い個々の取り組みでは、PDCAの共有に難色を示すくらいがあったが、図4ではPDCAの中にも共有しやすい部分があることを強調している。

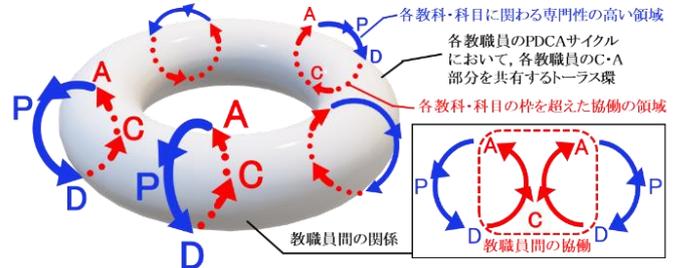


図4 授業実践における立体型PDCAモデル

ただ、ここで表現している個々のPDCAは、教職員間の協働を経て出発点に戻るわけではなく、もう一段階上へと上昇しながら、図5のような螺旋状で、目標の達成に向かっていくものとする。このような教職員間の協働を生み出すためには、生徒の変容の可視化によって学年や教科の枠を超え、共有できる領域を設けることが有効である。本研究では、スクールポリシーの実現を共有できる領域に掲げたが、個業化が生じがちな高校現場では、今回提示した立体型PDCAモデル(図4)を基に、評価(C)と改善(A)を協働可能な部分として意識し、様々な教育活動において、組織的にチーム学校の実現を図っていく必要がある。

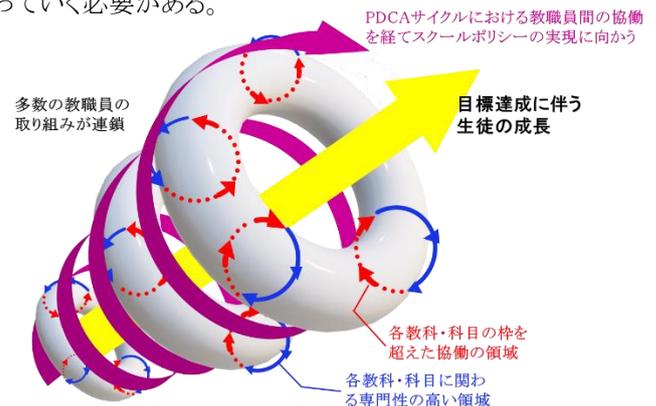


図5 教職員間の協働によるチーム学校の実現モデル

引用・参考文献

甲田直美『文章を理解するとは』スリーエーネットワーク, 2009, pp.5-9
 中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」, 2011
 本田由紀『教育の職業的意義』ちくま新書, 2009, p.137-138

スクールポリシーに焦点を当てた教職員間の協働の実現 ～生徒の資質・能力の可視化と共有を通して～

菅野 大地(21015)

要旨 先行き不透明な時代を生き抜くためには、社会的・職業的自立に向けた資質・能力の育成が必要であり、学校現場ではキャリア教育が一層重要視されている。そこで、キャリア教育で求められる基礎的・汎用的能力と、勤務校がスクールポリシーの中で掲げている生徒に育みたい資質・能力とを関連付け、教職員が協働的に PDCA に取り組むことができるシステムについて実践および考察を行った。総合的な探究の時間においては活動内容を体系化し、教科指導においては他教科教員との協働的な授業実践を通して、生徒の資質・能力の育成に着目することで、学年や教科の枠を超えた教職員間で協働的な取り組みが実現できることを明らかにした。立体型 PDCA モデルに示すように、生徒の変容を可視化することで教職員間の協働が促進され、組織的なスクールポリシーの実現につながるとともに、個業化になりがちな高校教育の課題を解消する手立てになると考える。

キーワード:スクールポリシー, 資質・能力, キャリア教育, 個業化, 立体型 PDCA モデル

ユニット指導教員

©梨本雄太郎, 田端健人, 本図愛実, 花園隼人