

学習指導要領に対応した学習評価を推進するために教員の協働づくり

阿世賀 砂織*

Building Teachers' Collaboration to Promote Assessment of Students' Learning in Accordance with the Courses of Study

Saori ASEGA

【要約】学習指導要領改訂により、評価の観点3つに整理され、今までより内容や時間のまとまりを重視した指導と評価の一体化が求められるようになった。そこで本研究では、先行研究をもとに、単元シートを活用して単元のまとまりを意識した授業の実施と、教科の枠を外した教員チームの授業研究を行うことで、学習指導要領に則した評価が実施できるのか、教員の協働性は高めることができるのかを、ケーススタディを通して考察した。

【キーワード】学習指導要領、指導と評価の一体化、組織マネジメント、リーダーシップ

1. 現任校の現状と研究テーマ設定の理由

現任校は、1学年4クラス、全校生徒約480人、教員数約35人の中規模校である。現任校では、学力向上にむけて『学び合い』の考えをもとに授業づくりを行っている。また、令和3年度からは、独自に「単元シート」を導入して、「この単元を通して身に着きたい力」「この単元を通して何が学べるのか」という、単元のゴールを提示して見通しをもたせ、評価規準を示し、教師と生徒が共通理解をもって評価をしていく工夫をすることで学習指導要領の趣旨にそった授業及び評価を行うようにしている。教員へのアンケートや聞き取りから、授業については、単元シートを作成して進めているが、学習評価については、評価の観点が3観点に変更されたことで、まだ十分に対応できていないことがわかった。さらにこの課題を解決するために、自身の教科だけでなく他の教科の取り組みを参考にしたり、他の教科の教員と話し合ったりする、という機会も少なかった、ということが見えてきた。

これらのインタビュー調査やアンケート調査による現状分析の結果、次の2つの課題をあげることができた。1つ目は、新しい評価に対する理解が十分でなく、教科内で指導と評価についての教員の認識がそろわないこと、2つ目は、単元シートを作成しはしたが、それが評価、特に「主体的に学習に取り組む態度」につなげていく取組ができていないことである。

そこで、本研究のリサーチクエスチョンを「学習指導要領に則した学習評価にするためにはどのような組織的な取り組みが効果的か？」とした。学習指導要領では、すべての教科等の目標及び内容を「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」の育成を目指す資質・能力の三つの柱で再整理された。そのことから、各教科・領域において中学校3年間で学校としてどのような力を身に付けさせたいのかをベースに、各教科・領域で身に付けさせたい資質・能力と学校教育目標とのかかわりを可視化し、教員間でそれを共有化することが求められる。そのためには、教

*佐賀大学大学院学校教育学研究科・学生（佐賀県公立学校教諭）

科の枠を越えた教員連携を行うしくみを作ることで、指導や評価の在り方をさらに充実させることができるのではないかと考え、研究テーマを設定した。

2. 先行研究のレビュー及び分析の視点

(1) 学習評価

学習指導要領で求められている学習評価とはどのようなものであるのかについてみていく。学習指導要領では、いずれの教科も教科の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の3つの柱で示した資質・能力を育成するという示し方をしている。このように育成すべき資質・能力だけでなく、そこに至る学習の過程も含めた表現となっている。そして、中学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編では、学習評価に関する配慮事項として、各教科等の目標の実現に向けた学習状況を把握する観点から、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫して、学習の過程や成果を評価し、指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かすようにすることと、評価に関しては、妥当性や信頼性が高められるよう、組織的かつ計画的な取組を推進することが示されている。

このことから清原（2020）は、各教科でどのような学習過程を通してどのような資質・能力が育成されていくか、その指導と評価の全体像が捉えやすくなり、このことを意図的・計画的に行うことで、「評価のための評価」ではなく、指導と評価の一体化が明確になるとしている。さらに、三藤（2020）は、「指導に生かす評価」にするために、児童生徒が学習改善に向かって自らの学習を調整しようとしているかどうか、振り返りを通してメタ認知することが求められると述べている。そして、指導者は一人一人の児童生徒の学びの履歴を通して学びをフォローし、記録して評価することが必要であり、このような学びのプロセスそのものを対象とする評価は、学びの過程の形成的評価になるとしている。この学びのプロセスを見取って評価し、児童生徒にフィードバックして、次の学習に生かすことのできるような手立てを行うことが、「指導と評価の一体化」が意味することであると述べている。つまり、これらの評価の捉え方を教員一人ひとりが十分に認識することが必要であり、そのための研修や教科での話し合いの時間の設定が欠かせない。また評価の捉え方が変わったことで、従来とどのように指導の在り方が変わっていったのかを振り返り、今後の指導改善に生かしていくことが求められる。そして、評価には妥当性と信頼性が求められる。そのため、三藤（2020）は、評価規準や評価方法等を事前に教師同士で検討し明確化することや評価に関する実践事例を蓄積し共有していくこと、評価結果についての検討を通じて評価に関する教師の力量の向上を図ることが求められると述べている。また、実際に学習評価を行うにあたっては、教務主任や研究主任を中心に、学年会や教科部会等の校内組織を活用するなどの組織的かつ計画的な取り組みが求められると述べている。さらに、天笠（2020）はカリキュラム・マネジメントの視点から、授業の計画・実施・評価・改善を個人的な営みに留めず、多くの関わりの中で組織的かつ計画的に取り組み、単元による学習指導と学習評価の取り組みを通して進めることが大切であるとしている。

(2) 授業研究

学習指導要領に即した学習評価の前に、まずは、学習指導要領に即した学習指導（授業）を行うことが求められる。高木（2019）は、今日求められる学校における教育活動は、個人としての教育力や授業力だけでなく、チーム学校としての組織的なものが重要であり、カリキュラム・マネジメントを通じた教員の協働であるとし、それを踏まえたうえで、授業研究における指導案も組織として作成す

る活動を行うことができる」と述べている。そこで高木（2015）は、この多くの学校で取り組まれている授業研究を校内研究で組織として取り組むことを述べており、学校教育で行われる授業を対象とした研究には、学年を横断した授業研究や教科を横断した授業研究などが行われる必要があり、特に中学校で教科の枠にとらわれない授業研究を行うことは、学校全体で授業について考えたり、学習者の学習状況が教科によって異なることの原因を追究したりするのに重要となるとしている。そしてこれまで教師が授業をいかにするか、という問いの中にあつた授業研究を、学習者である児童生徒が、授業を通していかに学力を身に付けていくのか、そのプロセスがいかなるものかという問いに変え、日々の授業を受けている児童生徒や、それぞれの学校の実情や実態に合わせ、授業をよりよくしていくという観点から授業づくりをすることが求められていると主張している。

(3) 学校改善と組織マネジメント

学校の課題を改善していくための手法や、組織づくりについてみていく。内発的 school 改善論を提唱する佐古・宮根（2011）は、「(学校組織改善の) 内発的動機付けは、個人や集団の創意を喚起し、目標達成に向けた行動を持続させる効果に優れている」という。そのため、内発的 school 改善は制度や組織の運営次元ではなく、授業や学級経営の日常的な教育実践の次元から生じた課題を対象とする。それは、例えば学力向上のための授業開発やカリキュラム開発さらに指導力向上のための校内研修などをいう。

また、大野（2012）は、学校改善の考え方においては、「継続的な努力」と表現されるような、時間軸の展望にたった組織変革の考え方を意識することが重視されるとしている。学校現場においては単年度の経営サイクルが想起されやすいが、年度を越えるスパンでの組織変革ステップ、あるいは発達段階を見据えるといいとしている。例えばコッター（2002；大野，2012）は、組織変革のプロセスを図1のような8つのステップで形示している。ここでは変革への抵抗に直面しがちな現代組織において、危機意識の醸成や解決法の組織的学習を含む組織開発の過程として、一連の変革（改善）を時系列的に見通すことの重要性を理解することができる（大野，2012）。

1.危機意識を高める
2.変革推進のためのチームをつくる
3.ビジョンと戦略を生み出す
4.変革のためのビジョンを周知する
5.メンバーの自発を促す
6.短期的成果を実現する
7.成果を生かして、さらなる変革を推進する
8.新しい方法を組織文化に定着させる

図1 コッターの組織変革プロセス

出典：(大野，2012，24頁より筆者が加工し作成)

さらに佐古・宮根（2011）は、学校改善の組織づくりについて、コア・システム（以下「CS」）に言及している。彼は、学校に自律性と協働性を構築していくために、既存の組織や活動を位置付けなおしたり、改変したりすることが必要だとしている。そして個々の教師による生徒の実態認識や課題認識を交流・共有し、さらに実践とその成果に関する情報を交流・共有する場（CS）を学校の組織的活動の中心に置き、この場が機能するように時間の確保や教員の配置などを行うべきであると述べている。また、CSを活性化するために、CSで共有された情報を整理したりフィードバックしたりしながら、課題を明確にして共有することを促進し、教育意思を立ち上げることを支援する機能（プロセス・ファシリテート機能：以下「PF機能」という。）を学校組織に位置づけることの必要性を述べている。PF機能は、学校現場に置いては、研究主任等が担ってきているが、この機能を個人からチームにすることでより協働が図られて、担当者が異動しても継続した活動が可能となると考えられる。

教師の協働を図るための意識として、佐藤（2006）は、教師集団の同僚性を育む必要性を提起している。佐藤によると同僚性の定義は「授業を創造し専門家として成長しあう教師同士の連帯」（勝野，2016）である。また、露口・倉本・諏訪（2016）によれば、教師集団のつながりを実感できている教師の授業力は伸びており、孤立感を抱く教師の授業力は伸びにくいといえ、それを支える校長のサーバントリーダーシップ（後述）が発揮されている学校では、授業公開等によって同僚とつながる経験が教師個々の授業力向上に結び付くことを指摘している。

そして、今津（2017）は、同僚教員間連携による教師の協働体制は、学校組織文化の変革にとっても、学校組織学習にとっても重要な基盤であるとしている。さらにハーグリーブス（Hargreaves, 1992；今津，2017）は教師文化を、「内容 content」と「形態 form」に区分し、教師の態度や価値、信念、習慣などの「内容」は、教師相互の関係性の型である「形態」を通じて現れると考え、形態の視点から教師文化論を展開した。その中で、ハーグリーブスは教師文化の「形態」を個人主義（individualism）、グループ分割主義（balkanization）、協働文化（collaborative cultures）、策定された同僚間連携（contrived collegiality）の4つに区分している。最初の3つは現状の形態分類であり、あとの1つは、変革のための実践的な形態である。今津（2017）や油布（1994；今津，2017）が指摘するように、教師の「協働文化」は自発的に生まれにくいことから、「策定された同僚間連携」を意図的に教員組織の中に作り上げることが、実践として求められると考える。

（4）リーダーシップ

組織を改善していくために必要なトップリーダーと、ミドルリーダーの在り方についてみていく。

① 校長のリーダーシップ

露口（2011a）は、学校改善を推進する必要なトップリーダーとしての校長の基本的態度について、サーバントリーダータイプが望ましいとしている。また、サーバントリーダーとは、フォロワーや顧客の成功や幸福のために奉仕貢献することを第一に考え行動するリーダーであると説明している。この理論では、階層のトップからフォロワーに対して指示を出すポジションではなく、組織構成員・顧客らを一番下から支えるポジションにリーダーを位置付けている。サーバントリーダーとしての校長とは、職員・子ども・保護者の成功や幸福を第一に考え行動する優れた校長を示す。学校が組織としてまとまって改善していこうとするときには、組織が共有する目標に向かっていくために、このようなトップのリーダーシップがあることが望ましいと考える。

② ミドルの活用と分散型リーダーシップ

高階（2005）は、校長・教頭のトップ層と、ミドルに位置する主任層と、学級担任や校務分掌の係などのメンバー層の3層構造になっている学校組織において主任層を活用した「ミドル・アップダウン・マネジメント」が組織活性化の手法には有効だと述べている。また、それらの立場は、組織内のコミュニケーションの関係から、校長・教頭に対する「上昇コミュニケーション」、主任層には「水平コミュニケーション」、学級担任などに対しては「下降コミュニケーション」があり「要の位置」にあるとしている。

さらに学校改善の過程には、校長のリーダーシップに加えて、ミドルリーダーの裁量が重要となる分散型リーダーシップがここ数年注目されている。学校における様々な教育実践を想定すると、実践に関わる多様なメンバーの中で、誰かがリーダーとなり、それに従うフォロアーがいて、協力して実践を進めていくことが多い。この場合において、リーダーとフォロアーは対話と協働によって相互に影響し合い、そして依存し合うことになる。また、刻々と変化する具体的な状況や組織・制度などの

所与の条件等に応じるために、時にリーダーシップの役割をフォロアーに移行させ、時に状況の変革にもアプローチしながら実践を進めることが要請される。このような実践を構成するメンバー全体のものとしてリーダーシップの実践を構成することこそ、現実を踏まえた妥当な考え方である（篠原岳司 2012）。篠原岳司（2012）は、これこそが分散型リーダーシップの考え方であり、学校改善マネジメントに教師の主体的な参画を組み込むための重要な理論であると述べている。

(5) 分析の視点

以上の先行研究を受けて、本研究の分析の視点を以下の3つに設定する。

【分析の視点①】

教員が協働的に学習評価を行っていくためにはどのようにすればよいか。

- ・学習指導要領に則した学習評価はどのような進め方が効果的か。
- ・指導と評価の一体化のもと学習評価を活かす授業はどのようにすればよいか。

【分析の視点②】

現任校において、教員間の協働づくりを進めるにはどのような組織マネジメントが有効か。

- ・学習評価について教員間で協働的に行うためにはどのような方法が効果的か。
- ・教科の枠を越えた教員間連携を円滑に進めるためにはどのような方法が効果的か。

【分析の視点③】

学校全体で学習評価の改善を進めるために、求められるリーダーシップはどのようなものか。

- ・教員間の協働づくりにおいてミドルリーダーはどのような役割を果たすのか。
- ・学習評価の改善を進めていくためにはどのようなリーダーシップが求められるか。

3. リサーチデザイン

ここでは、学校組織の変革をするにあたって、コッターの組織変革のためのプロセスを参考にして、学校における課題を教員間で共有することから始め、変革推進のためのチーム編成、変革のためのビジョンと戦略について考えていく。

(1) 学校変革の方法

① 学校変革のプロセス

最初に、学校の課題に対する「1.危機意識を高める」ために、令和3年度のインタビューや、令和3年度の12月に全教員に行った校内研の授業振り返りアンケートから分かった評価に対する認識のずれや、教科内での連携が取れていないといった課題をフィードバックすることで、全教員で課題を共有していきたい。次に「2.変革のためのチームをつくる」ために、研究推進委員会をファシリテートチーム（以下「FT」）として活用していきたい。そして4月からの活動を行いやすくするために、学校目標を達成するための具体的な評価方法や考え方を検討し、FT内の認識を統一して「3.ビジョンと戦略を生み出す」ことにつなげる。その後「4. 変革のためのビジョンを周知する」段階で、異なる教科同士でチームを組んで研究授業を行い、評価を検討していく活動を生み出すためのチーム編成をFTで行い、FTが年度当初の校内研究で全教員へ周知していく。その後チームリーダーを中心に具体的に活動を行っていき、チームで授業づくりから評価まで行う流れを作り、「5.メンバーの自発を促す」「6.短期的成果を実現する」活動の段階まで行いたい。これは単年度の活動で結果が出るものでもなく、教員の異動でメンバーが変わることもあるので、この活動の流れを次年度につなげていき、「7. 成果を生かして、さらなる変革を推進する」「8. 新しい方法を組織文化に定着させる」ことで、異なる教

科の教員同士が協働し合い、信頼性と妥当性のある評価が実施できる組織になると考える。

② 学習評価の改善を進めていくための組織

先述の先行研究に基づき、現任校で進めていく組織的取組を述べる。今回の研究については、学校改善を進めていくためには、「内発的学校改善」が効果的であることが示されていることから、校内研究の活動の1つとして取り組んでいく（篠原清昭，2012）。現在新しい学習評価が実施され、指導と評価の一体化が強く意識されるようになり、授業の在り方や評価そのものを見直すことが求められている。そのため、校内研究の活動として取り組むことで全職員が取り組むべき活動となっていく。また、校内研究の活動とすることで、活動時間も確保されやすくなり、全体の動きも見えやすくなる効果がある。次に、校内研究会をコア・システム（CS）として、全体の意見交換・共有の場としていく。CSを活性化するために、管理職を除く研究推進委員をFTに位置付け、従来研究主任が担っているPF機能をチームで担うことで、教員の協働を図ることと、担当者が異動しても継続した活動が可能となるようにする。また、FTには、教科複合チーム（令和4年4月以降「異教科チーム」）のチームリーダーを担ってもらうこととする。そのため、研究推進委員会は、毎月1、2回をファシリテートチーム会議（以下FT会議）に充てていきたい。FT会議では研究推進委員会で行っていた、授業改善や「単元シート」の作成についての検討を中心に行い、後述する授業参観カードを集約しての気づきや課題の共有、研究授業の準備の進捗具合や授業研究会で上がった課題の解決策の話し合い、校内研究で教科複合チーム会議を行う際の協議の柱の検討を行うこと考えている。そして、会議で決まったことを各教科複合チームにおろし、教科複合チームの授業実践や評価を検討する際に指導や助言を行い、具体的に実践できるようにリーダーシップを図ることがFTの活動の狙いである。

③ 学習評価の改善を進めていくための具体的な取り組み

今回の研究を進めるために、次の手順で取り組んでいく。

- i 評価規準を設定するために前提となる学校教育目標を全教員で共有する
- ii 教科部会を実施して判断基準や認識のずれを確認、修正し、評価の計画を立てる
- iii 単元シートの課題を見直し修正する
- iv 協働づくりのための教科複合チームを編成する
- v 教科複合チーム内での相互授業参観：参観カードを記入し、授業改善や意見交換の材料とする
- vi 研究授業の指導案検討から授業研究会までを教科複合チームで行う
- vii 学習評価の検討を行う

④ 教員間の協働づくりを進めるためのリーダーシップ

現任校分析の結果、教員間の協働意識は高くはないことが分かった。したがって、意図的に「協働」する活動を仕組んでいくことが求められる。このときにミドル層が中心となったFTのリーダーシップが発揮できる環境を作っていく。このミドル層は、経験年数等は様々だが、教科複合チーム（分散型組織）のリーダーに任命し、その下に数名からなるチームと、ある程度の裁量権（例えば授業研究の日程やチーム会議の日程調整など）を付与することで、独自の活動が行いやすい状況に仕向けていくことが必要である。そしてチームリーダーは、FTのメンバーとして活動する。それに対して、管理職には、ミドルリーダーに明確なミッションを示し、短期成果を上げさせることで自己効力感を高め、チームの有用感や一体化を高めていくための支援をすることが求められる。また、そのチーム内に欠かせないのがフォロワーの存在である。主に若手教員が中心となると考えるが、ミドルリーダーを支える存在として経験豊富な50代も重要なフォロワーとなりうると考える。また、管理職も背後でミドルリーダーを支えていくことでFTへの効力感が増し、活動が促されることを期待する。

(2) 調査方法とデータ収集の方法

校内研究を活用して、教科の枠を越えたチームを編成して活動することを通して、組織マネジメントやリーダーシップが教員の協働づくりにどのような影響を与えたのかを検証していく必要がある。そこで、インタビュー調査、観察調査、アンケート調査を活用して調査を行った（表1）。このうち、インタビュー調査に関しては、教科の枠を越えたチームを編成して活動することを通して、FTメンバーやフォロワーの意識の変化を調査するため、校長、FTメンバー、若手教員、ベテラン教員を対象にした（表2）。

表1 本研究で行った調査一覧

No	内容	実施時期	調査対象
1	授業振り返りアンケート	令和3年12月	全職員（33名）※校長、教頭、養護教諭、育休者は除く
2	第1回アンケート調査	令和4年5月	全職員（30名）※新採、養護教諭、校長、教頭は除く
3	第1回インタビュー調査	令和4年6月～7月	校長、主幹教諭、指導教諭、教諭7名
4	第2回アンケート調査	令和4年11月	全職員（33名）※校長、教頭は除く
5	第2回インタビュー調査	令和4年12月	校長、主幹教諭、指導教諭、教諭8名

表2 インタビュー調査対象者の属性一覧

役職	教科	教職年数	備考	役職	教科	教職年数	備考
校長	社会	35		教諭	国語	26	FTメンバー
主幹教諭	数学	28	FTメンバー	教諭	数学	19	FTメンバー
指導教諭	理科	18	FTメンバー	教諭	英語	11	FTメンバー
教諭	数学	34	学年主任	教諭	数学	3	
教諭	音楽	36	教育相談主任	教諭	社会	2	
教諭	保体	34	学年主任				

4. 学校変革の実際

本節では、校内研究を通して学校改革を進めた過程について述べる。

(1) 令和3年度の取組

12月までに校長と面談を重ね、令和4年度から本研究を校内研究の活動として実施することに了承を得た。また、令和3年度に、校内研究での授業振り返りアンケートを活用して、学習評価や単元シートに対する疑問点や不安に思っていることなどを調査した。その結果多くの教員が、学習評価に困難を感じている

こと、単元シートを活用した学習評価への結び付け、特に3観点目にどのように結び付けていくのかということについて悩みを抱えていることが分かった。また、評価や単元シートの作成について、教

表3 令和4年度FTメンバー

役職	教科	
主幹教諭	数学	異教科チームのリーダー
指導教諭	理科	異教科チームのリーダー
教諭	社会	研究主任、筆者
教諭	国語	異教科チームのリーダー・研究副主任
教諭	数学	異教科チームのリーダー・研究副主任、昨年度研究主任
教諭	英語	異教科チームのリーダー・研究副主任

科を越えて相談し合ったり、検討し合ったりするような活動も少ないということも分かり、令和3年度第10回の校内研究全体会でその結果を示し、教員間で現在の課題として共有した。

その後、3月末から4月初めに校長と研究推進委員会のメンバーを検討し、管理職を除くメンバーをFTとして編成した(表3)。

(2) 令和4年度の取組

① 研究推進委員会とFTの活動

研究推進委員会は、火曜日の1時間目に設定されており、毎月3~4回実施した。研究推進委員会の中で、さらに細かい打ち合わせや検討が必要な際に、FT会議を行い、FTメンバーで細かい活動内容を確認していった。その中で、主に校内研究の進め方を中心に話し合いを行った。また、4月には研究推進委員会とFT会議で今年度の校内研究の在り方を表すイメージ図を作成した(図2)。

この中のFTの動きとしては、活動が教員全体に伝わるように研究推進委員会で決定したことを、チームの教員に伝える活動を行った。さらに、令和3年度までは、研究主任が担っていた『学び合い』をもとにした授業の進め方の確認や単元シートの集約などの役割を分担し、職員朝会や職員会議、校内研究全体会といった場で、連絡や提案等を行うことにした。

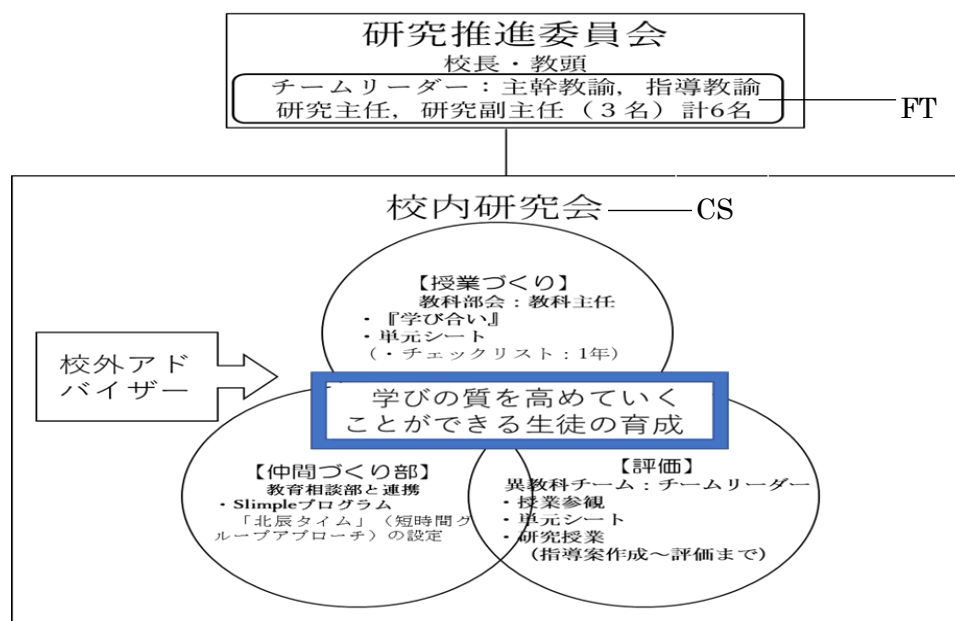


図2 令和4年度校内研究イメージ図

これ以降活動を行っていく中で出てくる課題をFT会議や研究推進委員会で共有し、その課題にどのように対応するのか、また校内研究全体会でどのような活動を行うのかについて検討していった(表4)。その中で、生徒の主体的な学びを生み出すためには、各単元や毎時の授業で教員がゴールを示すことが必要であり、そのために、単元シートを常に生徒に示しながら、単元や授業の見通しを持たせること、そして生徒自身が、単元のゴールに対して自分がどの位置にいるのかを振り返る活動を行うことが必要であるという意見をまとめた。その後、①身に付けたい資質能力と、活動内容が分かるめあてをたてる、②単元シートを授業の最初に示して本時の確認を行い、最後に「振り返り」を書かせる、③単元のゴールを常に意識できる状態にする、の3つを実際の相互授業参観の視点に設定するなどして全教員に周知し、活動を進めていった。また、11月の公開研究授業の柱を、①めあてについて：

単元や本時で身に付けたい資質・能力や生徒の活動がわかるものであるか、②単元シートの活用場面の設定について：授業の最初と最後に活用し、振り返りのタイミングなどは適切か、と設定した。

表4 令和4年度の研究推進委員会・FT会議の流れ

月	研究推進委員会・FT会議
4	令和4年度の校内研究の取組について協議：①異教科チームの編成②相互授業参観日程③外部アドバイザーの候補④研究授業の日程
5	FTで「生徒の主体的に学ぶ姿」の具体化ワークショップの実施 第2回校内研究会について協議：チーム会議の内容 第2回校内研究会でのチーム会議（「生徒の主体的に学ぶ姿」の具体化ワークショップ）の報告
6	FTの活動の確認：メンバーの役割分担、授業参観カードの取り扱い 第1回相互授業参観での気づきの共有、第2回相互授業参観の視点の検討 第3回校内研究会について協議：チーム会議の内容 公開研究授業の実施内容の協議、単元シートの活用の手立てと改善について協議
7	第4回校内研究会について協議：教科部会の内容 チーム会議の資料（授業構想シート、学習指導案の形式）について協議 教科部会の情報共有、代表授業者の確認 第6回校内研究会について協議：チーム会議の段取りとA指導主事の講話内容について
8	第5回、第6回校内研究会の資料確認
9	チーム会議の日程と学習指導案検討会の流れの検討、第3回相互授業参観の実施内容検討
10	公開授業の学習指導案検討会の持ち方について協議、チーム会議の情報共有、 授業研究会の討議の柱と授業参観シートの検討、第3回相互授業参観の気づきの共有
11	第7回校内研究会について協議：チーム会議の討議の柱 市教委訪問日程確認、年度末に向けての動きの確認、第4回相互授業参観の日程検討 授業振り返りアンケートの項目検討 第8回校内研究会と年度末にむけてのチームと教科のまとめの方法について協議
12	授業振り返りアンケートの結果分析、第4回相互授業参観の気づきの共有 第8回、第9回校内研究会について協議：①教科部会の内容②A指導主事の講話内容について 今年度のまとめの方法について協議、単元シートに対する生徒の意識アンケート調査の検討

② 異教科チームの活動

異教科チームの活動としては、11月の市教委訪問と同時にされる公開研究授業にむけての授業づくりと相互授業参観を行った。授業づくりでは、各チームで代表授業者を決め、その際の授業構想を一緒に考えることから始め、単元シートと学習指導案をチームで検討していった。また市教委訪問では、全教員が学習指導案を作成する必要があるため、お互いの指導案と単元シートを検討し合った。研究授業後は、授業研究会をチームごとに実施した。

さらに、他教科の授業や評価をみて得られた知見を、自身の教科の指導に生かすために、チーム内で相互授業参観を実施した。授業参観期間を2週間ほど取り、2回は授業参観を行うこと、また授業参観後には、参観シートを記入し、授業者に手渡し、コピーをチームリーダーに渡すという活動を行った。月別の主な活動内容は、以下の通りである。

- 5月：「生徒の主体的に学ぶ姿」の具体化ワークショップ，相互授業参観①
- 6月：相互授業参観①での気づきの共有，単元シートの形式や活用の仕方について
- 7月：相互授業参観②，代表授業者選出
- 8月：授業構想シートを用いた授業検討会，相互授業参観②での気づきの共有
- 9月：相互授業参観③：チーム内で公開授業研究の授業者の授業参観
- 10月：指導案・単元シート検討会，相互授業参観③での気づきの共有
- 11月：公開研究授業，授業研究会
- 12月：相互授業参観④，相互授業参観④での気づきの共有

③ 校内研究全体会の活動

現任校では，2月までに年間10回の校内研究全体会を行っている。令和4年度は，チーム会議を中心に行い，必要に応じて，教科部会を実施した。また，校内研究の進め方に対する校外アドバイザーとして佐賀市教育委員会のA指導主事，及び福岡市教育委員会のB先生に依頼して，相互授業参観や校内研究会に参加してもらい指導助言をしてもらうことにした。

- 第1回：令和4年度の校内研究の活動内容の確認，教科部会
- 第2回：『学び合い』について講話（B先生），チーム会議
- 第3回：チーム会議，公開研究授業の日程連絡
- 第4回：教科部会：1学期の振り返り
- 第5回：Q-Uアンケート分析
- 第6回：指導と評価に関する講話（A指導主事），チーム会議
- 第7回：公開研究授業，チーム会議，A指導主事指導助言
- 第8回：指導と評価に関する講話（A指導主事），教科部会：2学期の振り返りとチームの活動で得られた情報の共有
- 第9回：教科部会：令和4年度の成果と課題，今年度中に取り組む内容の検討
- 第10回：令和4年度の校内研究の成果と課題，令和5年度の校内研究の見通し

5. 分析と考察

ここでは，学習指導要領に則した学習評価を実施する活動を通して，教科の枠を越えた取組が起こりにくい中学校において，組織マネジメントやリーダーシップが教員の協働性の高まりにどのような影を与えたのか，提示した分析の視点にもとづいて考察していく。

(1) 学習指導要領に則した教員の協働的な学習評価について

① 学習指導要領に則した学習評価の効果的な進め方

現任校では，学習指導要領に則した授業や学習評価を実施するために，全教科単元シートを昨年度から今年度にかけて各教科で検討し，改善を重ねながら使用している。ここでは，この単元シートの活用が，学習指導要領に則した授業や学習評価に効果があったのかをアンケート調査（令和3年12月の授業振り返りアンケート調査と令和4年11月の第2回アンケート調査の結果），インタビュー調査をもとに検証する。アンケート調査の結果については，肯定的な回答（「あてはまる」，「ややあてはまる」と回答）をした割合についてみていく。

まず，単元シートの授業での効果についてみていく。表5の質問①に関しては，令和4年度は肯定的な回答が88.0%で，前年度と比較して8.2ポイント増加し，質問②に関しては，95.7%で，前年度と比較して8.6ポイント増加している。したがって，単元シートを活用することで，その単元で生徒に

身に付けさせたい資質・能力を明確にすることができ、「単元のまとめり」を意識した授業づくりができたと捉えている教員が多かったことが分かる。また、11月に実施したアンケート調査の自由記述にも、「生徒に単元のゴールや目標を伝えることで、見通しをもって授業を進めることができるようになった。」「生徒も自分も見通しが持てるようになった。単元計画の甘さがみえるので自分の研鑽になる。」とあった。このことから、単元シートの授業における活用の意義が浸透し、単元シートが教員の学習指導や生徒の学習、教員の授業改善に効果的であると考えられる。

次に、単元シートが学習評価を行う上で効果的に機能したかどうかをみていく。表5の質問④に関しては、令和4年度は肯定的な回答が62.5%で前年度と比較して17.5ポイント減少し、質問⑤に関しては、58.3%で前年度と比較して9.8ポイント減少している。さらに質問⑨では70.8%で前年度と比較して9.2ポイント減少した。これらのことから、実際に評価をする段階になると、学習指導や授業改善に見られた有効性に比べると、効果の現れ方は薄かったことが分かった。この要因を研究推進委員会の中で検討した結果、2つの要因が考えられた。要因の1つ目は、教科内での評価基準や単元の課題設定の段階で、教員同士の意思統一が思ったようにできなかったことである。慌ただしい日々の中で、教科内で集まって打ち合わせをする時間が取れず、単元シート作成担当の教員に一任となり、自分のイメージと違った単元構成になるなどして、結局評価も完全に揃えることが難しかった教科や学年があった。2つ目は、昨年度に学習指導要領に則った新しい評価の観点で評価を実施し、何とか評価を出してみたが、今年度はチームの活動や授業参観をしたことで、教員個人の評価に関する理解が深まり、よりよい評価方法や評価材料について試行錯誤しているという状況が挙げられ、その段階においても、教科内で評価の材料を統一できていないことも原因なのではないかと考えられた。インタビュー調査でも、個人個人の学習評価に対する認識や理解は深まったが、評価材料や基準を教科で揃えて、となると教科内の話し合いを行う時間が取れず、単元シートも直接評価に入れたり、評価を考える際に参考にしたりする形式のものにまで改善できなかったという声も聞かれた(令和4年12月インタビュー)。さらに、従来のテスト重視の評価方法やすべて点数化して評価するといった評価方法から脱却できない現状があり、課題と感じている教員もいる。校長のインタビューでも「教師自身の評価の材料を、知識・技能中心のペーパーテスト重視の評価から、思考・判断・表現を十分に見取る評価へとどう変えていくか、生徒の自己評価力をどう伸ばしていくか、生徒が達成した学習成果をどのように評価して、生徒に返していくか、という3つの視点を整理することが必要で、単元シートを活用して、評価につなげることが今後の課題である。」と指摘している(令和4年12月インタビュー)。このことから、今後の課題として、評価の方法や材料の吟味等を教科部会や異教科チームで話し合い、さらに研究推進委員会で検討して、共通理解をしていく必要があると考えられる。

表5 授業振り返りアンケート結果より成果の評価 (R3 : N=27, R4 : N=33) (%)

質問内容	R3	R4	差
①単元シートによって、生徒に身に付けさせたい資質・能力を明確にすることができた	79.8	88.0	8.2
②単元シートによって、単元のまとめりを意識した授業を行うことができた	87.1	95.7	8.6
③単元シートによって、学習指導が行いやすくなった	76.7	78.0	1.3
④単元シートの作成は、指導と評価の一体化を意識した授業づくりに役に立った	80.0	62.5	△17.5

⑤単元シートを作成することで、効果的な評価が行いやすくなった	68.1	58.3	△9.8
⑥評価基準は学習指導要領の『内容のまとめりごとの評価基準』を踏まえて設定することができた	88.2	91.8	3.6
⑦生徒にも学習評価は明示して行っていた	92.3	87.5	△4.8
⑧誰もがわかりやすい、妥当性、客観性、信頼性のある評価であった	83.9	83.3	△0.6
⑨授業者やクラスによって違いが生まれず安定していた	80.0	70.8	△9.2

② 指導と評価の一体化を意識した学習評価を活かす授業の在り方

指導と評価の一体化を目指して、単元シートの活用を行ってきたが、アンケート調査の結果（表6）をみると、表6の質問⑩に関しては、令和4年度は肯定的な回答が62.3%で前年度と比較して6.0ポイント減少し、質問⑪に関しても、73.8%で前年度と比較して2.3ポイント減少し、効果の面では改善にまだつながっていないことがわかった。実際インタビュー調査でも、単元シートを集めて「単元の問い」の採点をするけど、なかなか集めてすぐには返せず、自分の授業改善にはつなげられているが、生徒にきちんと返せているかは自信がないと悩んでいる教員の意見が聞かれた（令和4年12月インタビュー）。また、評価は授業でしたことに関してするものと感じるから、例えば、テストも1つの評価材料であるから定期テストに範囲内のものではない問題を出すもの違うと思うので、この辺も教科でじっくり話せる時間が欲しい（令和4年12月インタビュー）、というような評価材料の共通理解がうまくいかなかったことも課題として感じている教員の意見も聞かれた。

研究推進委員会では、これらの評価に関するアンケート結果の肯定的な割合が減少したことについては、昨年度に比べ指導と評価が一致することの重要性を認識したからこそ、試行錯誤している結果ではないか、と分析した。また、思考・判断・表現の項目の評価は、採点に実際時間がかかることもあり、すぐ次の単元の活動につなげていくことは困難な点があるのではないかと分析した。そのことから、先述の校長の意見の中にもあったように、評価材料の吟味は重要な検討課題であると言える。しかし、アンケート調査の記述では、「まだ全く十分ではないが、指導と評価の一体化に少し近づいてきた。」「指導と評価の流れの確認ができた。」という意見があったように、単元シートを作成する狙いを実感意識する教員もいる。また、校長は、「職員の意識としては、この2年間の取り組みで、指導と評価が一体化することの大切さや、教科内で足並みを揃えていくことの大切さは定着していると感じる。」と述べている（令和4年12月インタビュー）。職員室でも単元シートをもとに、評価材料や、評価基準を話し合ったりする会話も聞かれるように、教科内で足並みを揃える動きは見られる（令和4年9月職員室）。また、評価を検討する際に同じ教科で普段から一緒に生徒の成果物を見る様子も見られた（令和4年11月職員室）。

これらのことから、単元シートの作成は、生徒に身に付けさせたい資質・能力を明確にし、「単元のまとめり」を意識した学習指導を行うには効果があり、教員が授業づくりを協働的に行う活動に向かわせるきっかけとなったと考えられる。しかし、単元シートを活用して学習評価を行うためには、各教科のなかで十分な評価材料の吟味を行い、評価に関する共通理解をして、教科内の足並みを揃えること、さらには学校内の足並みを揃えることが必要となる。そのため、単元シートの作成によって、評価の材料のすり合わせや、主体的な姿とはどのようなことか、といった今まで曖昧であったものが浮き彫りとなり、次の段階での共通課題として共有していくことに繋がった。

表6 授業振り返りアンケート結果より成果の評価 (R3 : N=27, R4 : N=33) (%)

質問内容	R3	R4	差
⑩評価結果を次の学習のアドバイスとして生徒にかえすことができた	68.3	62.3	△6.0
⑪評価結果を自身の授業改善に生かすことができた	76.1	73.8	△2.3
⑫評価に時間はかからなかった	68.2	64.8	△3.4

(2) 教員間の協働づくりを進める組織マネジメントについて

① 学習評価を教員間で協働的に行う方法

評価の妥当性や信頼性を高めるために、今年度は校内研究の活動の1つとして、異教科の教員でチームを組んで、授業参観、研究授業を行うことにした。実際、11月に公開研究授業を行い、その際の事前の授業構想・指導案・単元シートの検討から、事後の授業研究会まで異教科チームで活動した。その効果を、アンケート調査（令和4年5月の第1回アンケート調査と令和4年11月のアンケート調査）の結果（表7）から分析する。また、結果については、肯定的な回答（「あてはまる」、「ややあてはまる」と回答）をした割合をみていく。

まず、表7の質問①に関しては、令和4年11月の調査で肯定的な回答をした割合は、67.0%で5月の調査と比較して、40.2ポイント増加した。アンケート調査の記述にもチームでの活動で得た知見を自身の評価に取り入れたいと答える記述があり、インタビュー調査でも、振り返りの書かせ方やタイミングも参考になった、振り返りを書かせることの大事さや主体的な学びとして判断できる記述内容の指示が参考になったなど他教科の教員との意見交換によって評価に対する認識が深まったと考えられる。また、校長も、「異教科チームでの活動によって、（評価についても）教科内の馴れ合い的な甘えが許されなくなり、自然と他教科の取り組みに刺激を受けて取り組むようになった。」と教員が前向きにとらえている様子を述べていた（令和4年12月インタビュー）。このことから、教科の枠を越え、共通の課題をもって意見交換をしたり参考にする情報を知ったりすることで、自身が出す評価に対しての妥当性や信頼性を高めることができたと考えられる。

表7 協働性に関するアンケート調査における成果の評価 (5月 : N=30, 11月 : N=33) (%)

質問内容	5月	11月	差
①自分の出した評価は、信頼性と妥当性がある。	26.8	67.0	40.2

※5月は協働性に関する調査、11月は授業振り返りアンケートとして実施し、協働性に関する項目を比較した。

② 教科の枠を越えた教員間連携を円滑に進める方法

現任校では同じ学年の中で、教科は違うが生徒の話題や学級経営について会話をすることが多い。しかし、令和4年の6月のインタビュー調査で、評価の話はしないし、学年や教科を越えて評価や授業の会話をすることがないと答えていた。

5月以降、異教科チームでの活動が始まり、校内研究全体会でチーム会議を行ったり、相互授業参観週間を設定したり、指導案・単元シートを検討し合う活動を行っていった。そして、11月の公開研究授業とその後の授業研究会を異教科チームのまとめの活動とし、アンケート調査とインタビュー調査を行った。（この時のアンケートは、5月との差を検証したかったため、アンケート項目の末尾を「増加した」という言葉に変えて実施した。）そこで、異教科チームで取り組んできたことの効果について、アンケート調査（令和4年5月の第1回アンケート調査と令和4年11月のアンケート調査）の結果

(表 8) から分析する。また、結果については、肯定的な回答(「あてはまる」、「ややあてはまる」と回答)をした割合をみていく。

まず、表 8 の質問③に関して、令和 4 年 11 月の調査で肯定的な回答をした割合は、77.2%で 5 月の調査と比較して、46.5 ポイント増加した。また、質問④に関しては 88.6%で、5 月の調査と比較して、48.0 ポイント増加した。

表 8 協働性に関するアンケート調査における成果の評価(5月:N=30, 11月:N=33) (%)

質問内容	5月	11月	差
②同じ教科の教員と授業や評価についての会話をよくする・増加した	73.1	73.0	△0.1
③異教科の教員と授業や評価についての会話をよくする・増加した	30.7	77.2	46.5
④他の教科の授業を見ることがあった	40.6	88.6	48.0

※5月は協働性に関する調査、11月は授業振り返りアンケートとして実施し、協働性に関する項目を比較した。

アンケート調査の自由記述からも「生徒の立場を疑似体験することで、生徒への指示の出し方、分かりやすいワークシートのあり方などを考えることが多くなった。」という、他教の教員との交流の効果が見えた。さらにインタビュー調査を行い、異教科チームでの活動を行う効果がどのようなところで感じられたかを聞いてみたところ、相互授業参観を評価する声が多かった。様々な教科を堂々と見に行けることや、担任をしている自分のクラスの授業を見ることができたこと、他の教員の授業を見ることで自身の授業の参考になることを見つけることができたこと、さらに授業後に参観カードを手渡しすることで授業や評価に関する会話のきっかけづくりとなったことが、活動の効果としてあげられた。さらに校長も、「お互いに授業を見合って、参観カードを書いてコメントを交換するという活動は、協働的に活動する1つの方法。自分とは違う教科の事について話す機会は増えた。効果的な取組だと思う。」と述べている(令和4年12月インタビュー)。このことから相互授業参観週間を設定することは、他人の領域に踏み込みにくいという教科の壁を超えるきっかけになったことが考えられる。

その他にも、代表授業をした教諭のインタビューからは、異教科で授業構想案・指導案と単元シートの検討会を行ったことで、自分では分かっていた当たり前の表現でも、他教科の視点から改めて指摘されることで検討しなおすきっかけができるなど、他教科の視点が自身の授業を作るうえで効果があったことが分かった。しかし、アンケート調査の記述には、「異教科の授業を参考にしたり、話し合いをしたり、それはそれで勉強になるが、やはり教科の特性もあるので同教科でしか深まりはないのではないか。」という意見もあったので、同じ教科の教員同士でじっくり話して、異教科チームで得た知見を教科で深めていく活動とのバランスを取りながら行っていくと、さらに異教科での活動の意義も深まってくると感じる。

上記のように、校内研究の活動という全員がしなければならない活動として、教科の枠を外した活動を行った。今まで個業に近い形で行っていた学習指導や学習評価を、チームで検討していく場を意図的に作り出したことは、今回のアンケート、インタビュー、観察調査の結果から教員間の協働性の高まりに効果があることが分かった。このように教員同士が教科の枠を越えて一緒に活動することで、実際に他の教科の授業等が気になっていても遠慮して見に行きづらかったり、経験年数の違い等で遠慮して話すきっかけをうまく作れなかったりしていた状況を変えることができたと考える。また、自分自身の授業とは違う生徒の姿を見ることができたり、発問の仕方や『学び合い』の取り入れ方、めあての立て方など、自身の授業改善のためのヒントを得たりする機会となった。さらにチーム会議で

は、学習評価について、複数の教科の視点を出し合って話し合い検討していくことで、自身の評価を客観視したり、甘えが許されなかったりする状況にもなり、学習評価の信頼性を高めるために効果もあったと考えられる。

(3) 学校全体で学習評価の改善を進めるリーダーシップについて

① 教員間の協働づくりにおけるミドルリーダーの役割

主幹教諭と指導教諭に、年齢・教職年数でのミドルリーダーとなるスーパーティーチャーの教諭や昨年度の研究主任の教諭、中堅教員資質向上研修を終えた教諭を加えて FT チームを編成した。そして FT チームのメンバーにはチームリーダーとして、教員に見える形で活動してもらうことにした。そうすることで、そのほかの教員とのかかわりも増え、校内研究以外でもミドルリーダーとしての動きがみられると期待した。

このことについて、校長はインタビュー調査で、これまで研究推進委員の役割が曖昧であったが、異教科チームのリーダーという明確な役割ができたこと、研究計画の中で達成すべきゴールが示されたことで、研究推進委員の動きも活性化したと述べている（令和4年12月インタビュー）。また、筆者の観察調査でも、令和3年度と令和4年度の研究推進委員会の雰囲気が変わり、会議中の対話が途切れることなく、時間が足りなくなることも多かったことが見られた。これはスーパーティーチャーの教諭や昨年度の研究主任の教諭がいたことで、自身の課題やチームや学年から上がってくる疑問や課題を常に把握して、問題提起をすることが多々あったことが要因として考えられる。

しかし、今年度の課題としては、全学年から研究推進委員を出していなかったことがあげられ、3年の学年主任をしている教諭のインタビュー調査で、研究部からの情報が完全に伝わらない時もあり、戸惑うこともあったと指摘された。このことから、来年度は学年の調整も考慮に入れる必要を感じた。

② 学習評価の改善を進めていくために求められるリーダーシップについて

今回は公開授業の準備をする過程で、チームの活動の中で学習評価について検討する活動を行った。各チームから代表授業者を出してもらい、単元シートを活用しながら評価を考える手立てとして授業を行った。その際、代表授業者のうち4人は中堅教員であったが、そのうち2人は周囲が想定していなかった教員であった。その2人の教員とのインタビュー調査や職員室での会話からは、チームリーダーをしており、前年度に中堅教諭等資質向上研修を終えたばかりなので、自分のやってきた授業の検証を行いたい、また自分のチームや教科を見たときに、立場的に自分がするのがいいのではないかと、というように自分の年齢や立場を意識した結果代表授業者を引き受けたことが分かった。この2人のリーダーシップについては、6月のインタビュー調査では、もうちょっと視野を広くして動いてほしいという意見が出ていた。そのようなことを踏まえると、今回の研究授業の授業者として2人が立候補したことは、ミドルリーダーとしての役割を認識したことに繋がったのではないかと考えた。

また、チームリーダーの積極的な動きや声掛け、周囲の教員、特に若手の教員にリーダーシップを感じさせることにつながったといえる。インタビュー調査からも、技能教科は一人で授業を担当しているので、指導案や単元シートの作成に不安があったが、チームリーダーのアドバイスで安心した、という意見も聞かれた。また、観察調査でも市教委訪問授業前の学習指導案と単元シートの提出前の時期（令和4年10月職員室）には、一人で授業を担当している教諭に声をかけ相談に乗っている姿が見られた。新採の教諭は、自分の単元シートにアドバイスをもらうために、チームリーダーに相談しており（令和4年10月職員室）、FTメンバーが研究活動の推進役となっていることを感じる事ができた。さらに校長も、日ごろの授業を参観して推進委員の授業実践における取り組みを評価していた。

この校長の様子について、インタビュー調査の中では、教員の前向きな活動をしっかり評価して後押しをしてくれる、頼れる存在であると校長のリーダーシップを評価する声があった。このことから中堅教員のミドルリーダーとしての活動を後押しする管理職の重要性も再認識した。

以上のように、中堅教員のリーダーシップに関しては、立場や仕事を明確に与えることで自覚が持てるようになることも見えてきた。また校長など管理職が、ミドルリーダーの活動を認め、今回のFTチームの活動を後押しするような言動も、中堅教員のミドルリーダーとしての積極性を引き出すことにつながることも見えた。中堅の教員に積極的に役割を振ってリーダーを経験して若手を引っ張ってもらうことも必要であり、これを50代がフォローしていくことで教員の協働性も高まっていくのではないかと考えている。しかし、インタビュー調査の中で校長からは、「学習評価の改善が思うように進んでいない背景には、単元シートの活用を通して指導と評価の一体化を目指すことが狙いであるが、評価材料や評価基準の的を絞るために、異教科チームの活動を教科に落とし込む中堅教員のリーダーシップの発揮が十分ではない。」と指摘された（令和4年12月インタビュー）。

今後は、来年度に向けて教科部会を実施していく。教科部会の中心は教科主任であるが、FTメンバーも研究の推進役として、教科主任と協力して異教科チームでの活動で得た成果をもとに、教科の学習指導と評価に関する教員の認識を深めていく動きを作り出していくことが求められる姿であると考えられる。

6.本研究の結論と展望

ここでは、分析の視点にそって研究の成果と課題を検証していく。

(1) 教員が協働的に学習評価を行っていくためにはどのようにすればよいか。

① 学習指導要領に則した学習評価はどのような進め方が効果的か。

中学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編では、学習評価に関する配慮事項として、各教科等の目標の実現に向けた学習状況を把握する観点から、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫して、学習の過程や成果を評価し、指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かすようにすることと、評価に関しては、妥当性や信頼性が高められるよう、組織的かつ計画的な取組を推進することが示されている。

現任校では、学習指導要領に則した学習評価を進める手立てとして各教科で単元シートを作成している。しかし、令和3年度は作成したものの、教員間の取組に温度差や認識の差があり、単元シートを実際に評価に生かすことや、授業で活用すること、単元シートの活用を全単元で実施することなどはあまり進まなかった。そこで、令和4年度は、学習評価を進める手立てとして、単元シートの活用ができるように取り組んだ。具体的には、授業での活用として教員全体で次の2点を確認した。まず1点目は、単元開きの際に、その単元で身に付けさせたい資質・能力と評価基準を説明し、この単元を学ぶことでできるようになること（単元のゴール）を伝えることである。そして2点目は、毎時間の授業の際に、最初に本時のねらいや、単元全体の中での位置を説明し、毎時間の授業と単元の最後には振り返りを行うということである。

このような流れを作って授業を行い、校内研究会の中で話し合ったり、相互授業参観を実施してアドバイスをしたりしていく中で、単元シートに対する教員間の活用の温度差や認識の差を少なくしていった。アンケート調査からも、単元シートの効果を感じていたことが分かり、単元や題材など内容やまとまりを見通しながら授業を行うことができたのではないかと考えられる。また、生徒たちにも各教科で単元シートを活用しながら授業を受けていくという流れができており、FTメンバーが各自

の授業で取ったアンケート調査の結果を見ると、生徒たちの多くは、単元シートが授業を受けるときに役に立っていると答えている。このことから、単元シートは各教科の特性があるので、全教科で統一した様式は作ることはできないが、どのような内容を記入させ、どのタイミングで活用するのかということについて、教員間で共通認識ができてきているので、現段階では学習指導要領に則した学習評価を進める手立てとして効果のある手法であるといえる。

しかし、評価に関しては単元シートをうまく活用できていないことがアンケート調査から分かった。これは、教科内で評価についてじっくり検討する時間が取れなかったことも原因として挙げられるが、今年度は昨年度に比べ、評価に関する教員の認識が深まったことが理由として考えられる。教員一人ひとりが、異教科チームでの話し合いや授業参観を実施することで、自分自身のやり方や考え方が本当にこれでいいのか、もしかしたらまだもっといい方法があるのではないかと、といったことを真剣に考え、試行錯誤している結果、アンケートの数値としては肯定的な意見の割合が下がっていると考えられる。また、教科内での評価材料や評価基準の認識が揃わないことや、どうしてもペーパーテスト重視といった従来の手法からの脱却が不十分なことから、学習の過程や成果の評価にまでは至らなかったためではないかと考えられる。筆者のこれらの分析については、FT会議でも同様の見解が得られた。この点を、今後の校内研究の課題として改善していくことや、研究推進委員が評価についての方向性を示していくことが必要である。

② 指導と評価の一体化のもと学習評価を活かす授業はどのようにすればよいか。

三藤(2020)は、「指導と評価の一体化」について、教師は、一人一人の児童生徒の学びの履歴としての学びをフォローし、記録して評価することが必要であり、このような学びのプロセスを見取って評価し、児童生徒にフィードバックして、次の学習に生かすことのできるような手立てを行うことであると述べている。また、「指導に生かす評価」にするためには、児童生徒が、学習改善に向かって自らの学習を調整しようとしているかどうか、振り返りを通してメタ認知することが求められると述べている。

そこで、令和4年度は、生徒自身が学習状況をメタ認知できる機会を設けるために、単元シートに振り返りを記述する欄を設けた。また、その振り返りを学習指導要領に示された3観点目の「主体的に学習に取り組む態度」の評価の参考にすることにした。しかし、実際に毎時間振り返りを行うことが時間的に困難であり、なかなかルーティーン化することができなかった。また、振り返りに何を記述させるのか、どのように記述していると評価の参考になるのか、と判断が難しく、評価に生かすところまで進めることができなかった。

さらに、三藤(2020)は、「主体的に学習に取り組む態度」は、単元や題材の「知識・技能」や「思考・判断・表現」と密接な関係の内容となるため、「主体的に学習に取り組む態度」の評価は、単元を通して、また単元の後半でなければその評価を行うことはできないことになる、と述べている。そのため、「主体的に学習に取り組む態度」では、単元や題材を通したまとまりの中で子どもたちが学習の見通しをもって取り組み、その学習を振り返る場面を適切に設定することが必要となると述べている。

これを受けて、単元シートを活用して、単元の最後に振り返りを記述させ、さらに思考・判断・表現の評価をする単元の問い(パフォーマンス課題の場合もある)に対する解答を教員が評価してアドバイス等のコメントを記入して生徒に返して、次の単元の学習に生かす、という流れで実践を行った。

このようなねらいをもって単元シートを作成することで、評価のための評価から、指導と評価の一体化という意味を実感し、教諭32や教諭20のインタビューからも、評価方法や評価物に対する認識も深まりが見えてきたことが分かる。しかし、単元の問いの解答と振り返りを記入させ、回収するま

ではいいが、評価をしてコメントを書いて返す、ということにかなり時間がかかり、教員自身の授業改善には反映できても、生徒の学びに反映できるとは言えないと考える教員も多かった。今後は、各教科の中での評価計画の検討を行い、効果的な評価方法や時期や回数を検討していくことが課題だと考える。

(2) 現任校において、教員間の協働づくりを進めるにはどのような組織マネジメントが有効か。

① 学習評価について教員間で協働的に行うためにはどのような方法が効果的か。

天笠（2020）は、学習指導要領の改訂によって、学習評価を授業改善とともに組織運営など学校改善につなげる視点が生まれ、カリキュラム・マネジメントの視点からも、授業の計画・実施・評価・改善を個人的な営みにとどめず、多くのかかわりのなかで一連のサイクルを機能させ、そのためのシステムや環境を整えることと述べている。さらに高木（2015）は、特に中学校では、学年や教科を横断した授業研究が必要であり、これまでの個人の力量形成を行うものから、その学校の児童生徒の学力育成を対象とした授業研究にシフトし、個人としての教育力や授業力だけでなく、学校体制（チーム）としての組織的なものが重要であるとしている。加えて、三藤（2020）は、学習評価には妥当性や信頼性が必要であるとし、それらを実現するために、教務主任や研究主任を中心に学年会や教科部会等の校内組織を活用するなどの組織的かつ計画的な取組が求められると述べている。

令和4年度は、校内研究の活動として教科の枠を越えたチーム（異教科チーム）を編成した。11月の公開研究授業では、各チームで代表授業者を決めて研究授業を行い、高木（2015）や天笠（2020）を踏まえ、その際の授業構想と指導案と単元シートをチームで作成し、検討する活動を行った。また、第3回の相互授業参観では、代表授業者の授業をチームで参観し合い、その際の気づきを踏まえて指導案と単元シートの検討を行った。11月の市教委訪問の日に公開研究授業を実施し、その後の校内研究全体会では、チームで授業研究会を実施した。このことで、校内研究全体会として全教員がチームの活動に関わる時間を設定できた。また、その際に使用した授業構想シートや授業参観シートは、令和3年度に先進校視察で訪れた東脊振中学校で使用されていたものを参考に現任校のシート作成したものである。

その結果、授業の構想の段階からチームで話し合いながら、研究授業をチームで取り組むことで、他教科の視点からのアドバイスをもらったり、振り返りの書かせ方、タイミング、内容などの参考になる点を見つけられたり、評価についても教科内の馴れ合い的な甘えが許されなくなったり、自然と他教科の取り組みに刺激を受けて取り組むようになったといった意見が聞かれた。このことから異教科チームでの活動、特に研究授業をチームで作っていく活動は、学習評価の信頼性を高めるためにも有効であった。今回のように、学習指導案が出来上がった段階から検討に入るのではなく、授業の構想の段階からチームで関わり、代表授業者の普段の授業をチームで参観し、細かい手立てを取りながら授業を作っていくことで、さらに効果も高まったと考える。しかし、今回校内研究全体会としてチームの活動時間を確保したが、日々業務に追われる中で、日常的にチームの活動時間をどのように確保していくのかは課題である。

② 教科の枠を越えた教員間連携を円滑に進めるためにはどのような方法が効果的か。

児童生徒の学習の質を保証し、学校を改善するには、個々の教師の能力と努力だけでは限界がある。このことについて佐藤（2006）は、授業を創造し、専門家として成長し合う教師同士の連帯である同僚性が必要であるとしている。また、露口、倉本、諏訪ら（2016）によれば、教師集団のつながりを実感できている教師の授業力は伸びており、孤立感を抱く教師の授業力は伸びにくいとしている。し

かし、ハーグリーブス（1992；今津，2017）によると教師の協働文化は自発的に生まれにくいと述べており、協働性を高めるには「策定された同僚間連携」を意図的に作りあげることが学校改革や教師の発達に連なるとしている。

令和4年度は、教科の枠を外した教員のグループを5つ編成し、異教科チームとした。研究推進委員のうちFTチームのメンバー5人が、それぞれ各チームのリーダーを担い活動を行った。その過程で相互授業参観を定期的実施した。そして授業参観後には、参観の視点にそって参観カードを記入し、直接授業者に手渡しを行い、参観カードのコピーをチームリーダーに渡す活動を取り入れ、校内研究全体会のチーム会議では、授業参観カードのコメントを共有し、授業や評価の改善に向けての話し合いを行った。

このことから、教員の協働を高めていく効果をみることができた。まず、授業参観では、自身の教科と異なる教科の授業を見て参観カードを手渡しすることで、教科の異なる教員同士の会話が増えた。また、従来の校内研究全体会の時間に教科や授業の検討会を実施すると、養護教諭は居場所がなさそうに保健室へ戻ることが多かったが、今回は教科の枠がないことで、養護教諭もチームに入ってもらいやすく、授業参観やチーム会議に参加していた。さらに、教員へのアンケート調査の結果からも自身の教科の枠を超えた動きが見られたことが分かった。例えば、この活動によって経験年数の少ない若手は、教科の違う教員とコミュニケーションを深めるきっかけとなったり、他教科から参考になる授業技術を見つけることができたりした。このように授業参観を定期的実施して、チームで授業参観の気づきを共有し合ったり、授業参観後に授業参観の感想を伝えあったり、参観カードにコメントを書いて渡したりする活動は、教員の協働をうながすことに繋がったと考える。

今回の学校組織の改善を行うにあたって、コッター（2002）の組織変革のプロセスに当てはめながら実践を行った。第1段階として、現任校では、学習評価を行うことに課題を感じている教員が多く、その中でも3観点目の評価を出すことに難しさを感じており、生徒の主体的な学びの姿を見取る手立てとしての単元シートの活用も思ったようにできていないことが課題であることを共有した。第2段階として、学習指導要領に則した学習評価を実施し、第3観点の評価につながる単元シートの作成と活用を行うために、研究推進委員のうち、管理職を除くメンバーをFTチームとして組織して、変革のためのチームを作った。第3段階には変革のための手立てとして、教科の枠を外した教員チームを作ることにした。それらの各チームのリーダーをFTメンバーが努め、それぞれのチームで、授業参観を実施したり、研究授業の授業構想と指導案と単元シートを検討し合ったり、評価物を用いて評価を検討したりする活動を行うことにした。そして第4段階として、これらのビジョンを全教員に周知して、具体的な活動を進めていった。その中で、授業参観やチーム会議等で得た知見を、自身の授業や単元シート、ワークシートの改善につなげていく教員や、授業や評価について意見を交わしたり、助言を求めたりする姿も職員室で見られるようになった。一方、令和4年度のアンケート調査の結果、単元シートの有効性や評価の実施状況において、「あてはまる」という意見の割合が、令和3年度のアンケート調査より減っている。ただこれは、FTメンバーで分析した結果にもあるように、他教科の授業や単元シート、評価の考え方を学んだことで、自分自身の実践をシビアに見つめ、試行錯誤しながらよりよい手立てを検討している結果が反映していると捉えることができる。このことから第5段階のメンバーの自発を促す活動も見え始めていると考える。

当初の計画では、5段階のメンバーの自発を促す活動と6段階の短期的成果の実現まで実施する予定だったが、そこまでは至らなかった。メンバーの自発を促すまでには時間をかけて、一人ひとりの認識を高めていくことも必要であり、やればやるほど成果に求めるものも大きくなる。そのため、今

回は学習評価に関して昨年度よりも手ごたえを感じにくくなったことから、6段階へは到達できなかった。しかし、教員全員で学校改善を行っていくために、共通の課題の把握から始め、そのための活動チームを編成して実践していき、自己の課題とつなげていくことで自発的な活動へとつなげ、より高い成果を求めていく雰囲気を作ることができたことから、このプロセスで進めていったことには意義があったと考える。

(3) 学校全体で学習評価の改善を進めるために、求められるリーダーシップはどのようなものか。

① 教員間の協働づくりにおいてミドルリーダーはどのような役割を果たすのか。

佐古・宮根(2011)は、教員の自律性と協働性を構築するために、個々の教師による生徒の実態認識や課題認識を交流・共有し、さらに実践とその成果に関する情報を交流・共有する場(コア・システム)の必要性を述べている。また、高階(2005)は、校長・教頭のトップ層と、ミドルに位置する主任層と、学級担任や校務分掌の係などのメンバー層の3層構造になっている学校組織の、主任層を活用した「ミドル・アップダウン・マネジメント」も組織活性化の手法には有効だと述べている。このミドル層には主幹教諭や教務主任等も含まれ、それらの立場は、組織内のコミュニケーションの関係から、校長・教頭に対する「上昇コミュニケーション」、主任層には「水平コミュニケーション」、学級担任などに対しては「下降コミュニケーション」があるとしている。さらに篠原岳司(2012)は、「分散型リーダーシップ」の重要性を述べている。学校改善の過程は、校長のリーダーシップに加えて組織の「あらゆる場所」「あらゆる場面」において発生している、ミドルリーダーの裁量が組織の生産性において重要であり、学校における様々な教育実践を想定すると、実践に関わる多様なメンバーの中で、誰かがリーダーとなり、それに従うフォロワーがいて、協力して実践を進めていくことの効果を述べている。

令和4年度は、佐古・宮根(2011)の意見に基づいて、現任校の校内研究会をCSとし、CSが活性化するための支援機能であるファシリテート機能(FT)を、研究推進委員会の中に設定した。高階(2005)の意見にあるように、このFTのメンバーに立場や年齢のミドル層をあて、ミドルリーダーとしての活動を設定した。さらに、篠原岳司(2012)の分散型リーダーシップの考えをもとに、令和3年度まで研究主任一人が校内研究を動かしていた状態を、FTメンバーに異教科チームを運営する権限を委譲して異教科チームのチームリーダーとし、異教科チームの活動で得られた知見を、各教科に持ち寄って改善を図る仕組みを作った。さらに昨年まで研究主任が主に一人で担っていた仕事をFTメンバーで役割分担して行った。また、具体的にその活動が他の教員にも見えるように、職員朝会や校内研究会全体会での提案・連絡をする場を設定した。

このことで、校内研究は管理職と研究主任で行っているのではなく、FTチームで協力して行っていることが伝えられた。FTメンバーの教諭20は、この役割を与えることで、自分の立場が誰かについていていた状態であったものが、自分がチームリーダーとして組織をマネジメントする立場の年齢になったことを実感しており、自分が若手の模範にならないといけない、学習指導や評価について勉強していかないといけないという思いから代表授業に立候補していた。さらに、他のFTメンバーもチームリーダーとして、授業参観を呼び掛けたり、自分のチームの教員の指導案や単元シートへのアドバイスを行ったり、率先して授業改善を行ったりする姿が、他の教員からみてリーダーシップを発揮している姿として受け取られていた。研究推進委員会では、参観の視点やチーム会議、研究授業の柱、教員へのアンケートの内容をFTメンバーの各チームから出た意見やFTメンバーが課題として感じていることを反映して決定した。

このことから、ミドル層を中心に編成したFTチームを活用した「ミドル・アップダウン・マネジメント」を行うことは、役割を与えることで自分の立場を意識して動いたり、また自分が他の教員への働きかけをしたりする際の後押しをする要因ともなった。また、フロアの教員の意見を研究推進委員会の内容に反映することもでき、教員の協働づくりにおいて効果があったと考える。

しかし、人事の都合等もありFTメンバーが3年生の学年にはいなかった。そのことで、3年生の情報が思うようにFTチームに入ってこなかったり、FTチームの意向等が伝わりにくかったりすることもあった。FTチームの「下降コミュニケーション」を浸透させるためにも、この点に関しては次年度においては、優先的に改善していく必要がある。

② 学習評価の改善を進めていくためにはどのようなリーダーシップが求められるか。

学校改善を推進するリーダーシップとして、校長の基本的な態度について、露口(2011a)は、サーバントリーダーシップが望ましいとしており、校長のサーバントリーダーシップが発揮されている学校では、授業公開等によって同僚とつながる経験が教師個々の授業力向上に結び付くことも指摘している。

現任校の校長は、学習指導や生徒指導、教育相談に関してとても意欲的に取り組んでいる。研究推進委員会の活動に関しても理解を示しており、アンケートの提出や相互授業参観に関しても、職員朝会や企画委員会の際にきちんと取り組むような発言をして後押しをしている。また、校長自身もほぼ毎日どこかのクラスの授業を参観して、生徒に声を掛けたり、教員に授業の感想を述べたり、アドバイスをしたりしている。筆者にも自分が見た教員の授業の様子を話し、意見を求めたり参観を促したりと研究のアドバイスをくれる。放課後も各部活動を見学したり、下校指導を教員と一緒にいたりして、その後下校指導の帰途や職員室で教員と話をし、生徒の様子や生徒との会話から分かった情報等を伝えていることも多い。このような、ビジョンを示し教員の後押しをする言動が日々みられた。

このことから、FTメンバーの授業や学校内での取組をフォローしたり評価したりする校長のサーバントリーダーシップは、FTメンバーが自身の授業実践や学習評価の取組に自信を持ち、他の教員へ取組を広げていくきっかけを作っているといえる。

また、高階(2005)は、ミドル層は組織内のコミュニケーションの関係から、学級担任などに対しては「下降コミュニケーション」があるとしている。この「下降コミュニケーション」に関して、FTメンバーは、授業改善やチームの活動では、リーダーシップを発揮できていた。一方、FTメンバーは、お互いが研究推進委員会でアイデアを出し合って授業改善に取り組み、信頼性や妥当性のある学習評価について検討してきたが、現段階ではまだ全教員に学習評価に関する考え方や取組が浸透しているとは言えない。校長も述べているように、教員の単元シートを活用した学習評価の手ごたえを十分に感じる取組に繋げるためにも、各教科内における評価材料や評価基準の検討にもFTメンバーのさらなるリーダーシップが必要だといえる。そのため、FTメンバーを中心とする研究推進委員会の考えや実践、活動の方向性を今よりもっと多くの教員に伝えていく必要があると考える。今後は、学年や教科、異教科チームのメンバーといった教員サイドの様々なコミュニケーションを通じて、方向性を示し、それに対する教員の共通認識を図っていくことが必要であると考えられる。

(4) リサーチクエストへの回答

本研究においては、リサーチクエストを「学習指導要領に則した学習評価にするためにはどのような組織的な取り組みが効果的か？」と設定し、学校変革実践に取り組んだ。

まず、学習評価を進める手立てとして、単元シートを活用した授業づくりに取り組んだ。その結果、

単元や題材など内容やまとまりを見通しながら授業を行うことに関して、教員間で共通認識ができ、学習指導要領に則した評価を行うもとなる授業において、単元シートを活用した学習指導は、効果のある手法であると言える。学習評価に関しては、単元シートを活用して、教員が評価して次の単元の学習に生かすという流れで実践を行った。このようなねらいをもって単元シートを作成することで、評価のための評価から、指導と評価の一体化という意味を実感し、評価方法や評価材料に対する認識も深まりが見えたことは成果として考えられる。しかし、評価に時間がかかり、教員自身の授業改善には反映できても、生徒の学びに反映できたとは言えないと考える教員も多かった。今後は、異教科チームの活動を行いながら、各教科の中での評価計画の再検討を行い、効果的な評価方法を検討していくことが必要である。

次に、教員の協働性を高めるために、校内研究の活動として教科の枠を越えたチームを編成した。相互授業参観では、チームで授業参観の気づきを共有し合ったり、授業参観後に感想を伝えあったり、参観カードにコメントを書いて授業者に渡す活動は、教科の違う教員間で授業や評価についての会話を促し、教員の協働を促すことに繋がったと考える。また、研究授業の際には、授業構想を検討する段階からチームで活動し、指導案と単元シートの作成・検討、授業研究会まで実施した。その結果、授業づくりをチームで取り組むことで、評価について、他教科の参考になる点を見つけられたり、他教科の取り組みを自身の教科に活かしたりする取り組みになったといった意見が聞かれた。このことから学習評価の信頼性を高めるためにも、異教科チームでの活動、特に研究授業をチームで作っていく活動は有効であったと考えられる。

これらの活動を推進するために、現任校の校内研究会をCSとし、CSが活性化するための支援機能であるFTを研究推進委員会の中に設定した。このFTのメンバーが分散型リーダーシップの考えをもとに活動した。具体的には、FTメンバーに異教科チームを運営する権限を委譲して異教科チームのチームリーダーとし、異教科チームの活動で得られた知見を、各教科での検討に活かして改善を図った。また、研究推進委員会では、FTメンバーによって授業参観の視点や研究授業の柱、校内研究全体会の内容等検討しながらCSをリードする取組が積極的に行われた。

さらに、校長のサーバントリーダーシップによって、FTメンバーが自身の授業実践や学習評価の取組に自信を持ち、他の教員へ取組を広げていくきっかけを作ることができたと考えられる。

以上のように、教員の協働を促し学習評価を効果的に行うために、単元シートの活用と教科を越えた教員のチームを作って活動し、そのチームのリーダーにFTを充てることで、教員一人ひとりの学習評価や授業に対する考え方が向上し、学習評価に対する共通理解を図っていく上で効果があったと言える。

(5) 課題と今後の展望

リサーチクエスションの回答にも述べたように、単元シートを活用した学習指導に関しては徐々に足並みが揃いつつあるが、単元シートを生かして学習評価に結び付けるのかに関してはまだ不十分な点がある。また、来年度は校長が変わり、校内研究やリーダーシップに対するスタンスが変わる可能性もある。そのことを踏まえて、来年度も継続して取り組むために、今年度見えてきた課題をもとに、そのことを改善していく方策を述べる。

課題の1つ目としては、単元シートを活用した学習評価を効果的に行うことである。そのためには、単元シートに明記している各教科の単元の評価規準の見直しと、単元計画と評価計画を見直すことである。現在は学習指導要領に記載されている評価規準をそのまま活用しているが、使用されている文

言等も難しく、生徒もゴールが見えにくいときがある。評価規準を生徒にもわかりやすく、生徒が何を身に付ければよいのかを具体的にわかりやすく示した内容に見直すことで、評価のしやすさにもつながり、生徒自身がどのように学習していくとゴールにたどり着けるのかをイメージしやすくなり、単元シートを今以上に教員と生徒が学習のためのツールとして共有していけるのではないかと考える。また、単元シートを作成する際に、教員同士が綿密な打ち合わせを行う必要があるが、時間がなかなか取れない。令和4年度の段階で、5教科に関しては3学年分の単元シートはほぼ出来上がっており、実際に活用も行い、評価も出しているのので、その経験をもとに、前年度末から年度初めにかけて、単元計画と評価計画を見直し、現在の単元シートを改善、修正をして活用していける流れを作っていく必要があると考える。

課題の2つ目は、教員間の協働をさらに図るために、具体的な評価材料を使用して、一緒に評価を検討する活動をしていく場を設定することである。実際に評価材料を用いて複数の教員で検討する機会は少ない。単元シートに評価基準があるのでそれを活用して教員が判断しているが、特に思考・判断・表現の観点は、レポートやパフォーマンス課題が多く、評価の判断に時間がかかる。そこで異教科チームや教科部会で実際に評価物を数点持ち寄って、ともに評価を判断して具体的な基準を作っていくと、評価に関する妥当性や信頼性も高まっていくと考える。単元シートや授業の進め方に関しては令和4年度である程度形がつくれてきたので、次は実際に評価を検討する場の設定をすることで、学校としての評価の考え方、評価に関する教員の理解も深まり、協働性も高まってくると考える。

課題の3つ目は、教科部会や異教科チームの話し合いや評価を実施していくために、FTチームの動きや考えを教員間に浸透させることである。今年度は、学習評価に関しては、FTメンバーが実践していることを広く他の教員に伝えることができなかった。また、今年度は各学年からFTメンバーを出せなかった。令和5年度は、各学年からFTメンバーを選出することが望ましいが、FTメンバーは、ある程度教職年数がある方が望ましいので、来年度も人事の都合によっては、全学年から選出できないかもしれない。その場合には、研究主任が中心となって、その学年とのつなぎ役をしていくことが求められる。そして、チームリーダーが必要な時に話し合いができる雰囲気を作ったり、校内LANの共有フォルダーを活用して、情報を共有する手立てを取ったりすることで、「時間がなくて」「集まれなくて」という課題が改善でき、実践している授業改善や実際の評価についての取組を、他の教員に伝えていくことができる。そのようにすることで、FTチームの考え等を伝え、リーダーシップをより発揮していけるのではないかと考える。

以上の事から、組織改革としてはメンバーの自発を促す段階まで来ているので、今後の展望としては、このメンバーの自発的な取組を活かしながら、チーム会議と教科部会をつなぐ効果的な実施と運営を検討し、第6段階の短期的な成果を教員一人ひとりが実感し、学校としての活動の成果を出せるようにしていく必要がある。そのためにも、FTメンバーや教科担当者が入れかわっても「単元のまとまりを意識した学習指導と学習評価」が進められるように、今年度のうちに、各教科で単元計画と評価計画を作成しておきたい。これらの事を通して、授業を切磋琢磨して作りあげながら、学校の目指す生徒像の目標である学び続けることができる生徒を育てるために、教員同士が繋がりあえる学校になることを期待したい。

【主要参考文献】

- ・ 天笠茂（2020）『教育課程を創る 学校経営戦略 カリキュラム・マネジメントの理論と実践』ぎょうせい。
- ・ Hargreaves, A. (1992) *Cultures of Teaching: A Focus for Change*, in Hargreaves, A. & Fullan, M.G., eds., *Understanding Teacher Development*, Cassell.
- ・ 今津孝次郎（2017）『新版 変動社会の脅威教育』名古屋大学出版会。
- ・ 勝野正章（2016）「学校評価と学校改善」小川正人・勝野正章著『教育行政と学校経営』放送大学教育振興会，220-233 頁。
- ・ 清原洋一（2020）「これからの学習評価に期待すること」田中保樹・三藤敏樹・高木展郎編著『資質・能力を育成する学習評価 カリキュラム・マネジメントを通して』東洋館出版社，6-11 頁。
- ・ コッター・J.P.（梅津祐良訳）（2002）『企業変革力』，日経 BP 社。
- ・ 三藤敏樹（2020）「評価と評定」田中保樹・三藤敏樹・高木展郎編著『資質・能力を育成する学習評価 カリキュラム・マネジメントを通して』東洋館出版社，110-113 頁。
- ・ 文部科学省（2017）『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）』。
- ・ 文部科学省（2017）『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編』。
- ・ 大野裕己（2012）「学校改善の方法」篠原清昭編著『学校改善マネジメント—問題解決への実践的アプローチ』ミネルヴァ書房，19-40 頁。
- ・ 佐古秀一・宮根修（2011）「学校における内発的改善力を高めるための組織開発（学校組織開発）の展開と類型」『鳴門教育大学研究紀要』第 26 巻，128-143 頁。
- ・ 佐藤学（2006）『学校の挑戦—学びの共同体を創る—』小学館。
- ・ 篠原清昭（2012）「学校改善の課題」篠原清昭編著『学校改善マネジメント—問題解決への実践的アプローチ』ミネルヴァ書房，3-12 頁。
- ・ 篠原岳司（2012）「学校経営計画の立案」篠原清昭編著『学校改善マネジメント—問題解決への実践的アプローチ』ミネルヴァ書房，81-99 頁。
- ・ 高木展郎（2015）『変わる学力，変える授業 21 世紀を生き抜く力とは』三省堂。
- ・ 高木展郎（2019）『評価が変わる 授業を変える 資質・能力を育てるカリキュラム・マネジメントとアセスメントとしての評価』三省堂。
- ・ 高階玲治（2005）「組織活性化を目指す協働体制の確立」高階玲治編著『「学校を変える」組織マネジメント力』ぎょうせい，64-107 頁。
- ・ 露口健司（2011a）『校長職の新しい実務課題—多様化・複雑化した教育課題への対応と校長実務の具体』教育開発研究所。
- ・ 露口健司・倉本哲夫・諏訪英広（2016）「教師の授業力を高める学校組織の特性—「専門家の学習共同体」論を援用して」露口健司編著『「つながり」を深め子どもの成長を促す教育学』ミネルヴァ書房，124-140 頁。
- ・ 油布佐和子（1994）「現代教師の Privatization（3）」『福岡教育大学紀要』第 43 号第 4 分冊。

（2023 年 1 月 31 日 受理）