

〈自由研究論文〉

探究的な学習によるグローバル・リーダーの育成
ーカリキュラム・デザインと組織力向上によるアプローチー

橋井 哲朗（学校経営コース修了生）

1. 普通科高等学校教育をめぐる状況

(1) 国の動向

現在では高等学校への進学率が99%近くにも及んでおり、准義務教育機関の様相を呈している。その中でも普通科が学科別学校数で6割近く、生徒数では7割以上を占めている。教育再生実行会議の提言や中教審の論点整理では、高校生能力、適性、興味・関心が多様化し、高等学校が対応すべき教育上の課題が複雑化している現状や、グローバル化や技術革新の急速な進展による Society 5.0 の到来などの高等学校を取り巻く環境の大きな変化を踏まえ、新時代に対応しつつ20年・30年後の社会や地域の姿も見据えた高等学校教育の改革の方向性や在り方について示している。そこでは文系・理系のバランスが取れた教育課程への見直しや、地域や大学との連携の必要性、また、各学校の存在意義や各学校に期待されている社会的役割、目指すべき学校像をスクール・ミッションとして再定義することなどが提言されている。特に普通教育を主とする学科においては普通科に加え、学際融合学科や地域探究学科を設置するなど、生徒の興味・関心等を踏まえた一斉的・画一的ではない学びの提供を求めている。また、このような現状を踏まえて改定され、実施が目前に迫った新学習指導要領の考え方は、主体的・対話的で深い学びの実現と各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立という2点に整理できる。

(2) 鳥取県の動向

国の方針や県独自の課題を受けて鳥取県が策定している「鳥取県教育振興基本計画」及び「教育に関する大綱」では、地域とともにある学校づくりの推進、生徒の主体的な学びを促す探究的・協働的な学習の推進とそれを実現する教科横断的な視点によるカリキュラム・マネジメント、グローバル化に対応できる語学力・コミュニケーション能力の育成、予算配分による各県立学校の魅力化・特色化の推進などが掲げられている。「今後の県立高等学校の在り方に関する基本方針」では、鳥取県の高等学校教育について、国内外の機関等と連携したグローバル人材の育成やキャリア教育の充実といった取組の方向性が示されるとともに、学校設定科目の開設等のカリキュラム・マネジメントによる教科横断的・発展的な学びの実現を求めている。さらに、各高等学校の特色化・魅力化をより一層推進する「県立高等学校重点校」制度を設けており、米子東高は大学進学と英語教育を重点項目としている。これらのことから、鳥取県が国の動向に則った教育施策・方針で教育の振興や学校の魅力化・特色化を打ち出していることが分かる。

(3) 高大接続改革

「学力の 3 要素（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度）」をバランスよく育むための「高等学校教育」「大学教育」「大学入学者選抜」の一体的改革である「高大接続改革」が進められている。特に大学入学者選抜の改革については、大学入学共通テストの導入、個別選抜の改革、調査書等の提出書類の改正などが行われている。これらの改革は、いずれも従来の知識・技能偏重の選抜から脱却し、高等学校までの学習や学校内外での活動を適切に評価することで、大学への学びや Society 5.0 への接続・移行に向けた思考力・判断力・表現力や主体性・協働性などを育成しようという狙いが見られる。

(4) 普通科高等学校教育への影響

以上を踏まえ、これらの動向や改革が普通科高等学校教育や米子東高の在り方にどのような影響を与えるか、今後どのような取組が必要になってくるのかを以下の 5 点に整理する。

- ①各校の特色を出したスクール・ミッション、スクール・ポリシーの策定
- ②文系・理系の枠を超えたりバラルアーツ教育（教科横断型授業）の実践
- ③主体的・協働的な学びであるアクティブ・ラーニング型への授業改善
- ④教科や専門性を超えた教職員の協働と学校外の機関との連携強化
- ⑤探究的な学習を中心に据えたカリキュラム・マネジメントによる課題発見・解決能力の育成と様々な活動の場や機会の提供

2. 米子東高の課題

(1) 全校体制にならない SSH の探究活動

1 期 4 年目を迎えた米子東高の SSH の取組は全校体制をうたっており、文部科学省の中間評価でも研究体制については、「SSH 推進委員会、課題探究担当者会、教育企画部を中心に、学校全体で研究計画を推進する体制を整えており、評価できる」とされている。また、生徒の取組についても「全ての生徒を対象とした『課題探究基礎』『課題探究応用』『課題探究発展』が 1 年次 2 単位、2 年次 2 単位、3 年次 1 単位で設置され（中略）評価できる」とされている。

しかし、実際には研究・指導体制については、「課題探究担当者にはやらされ感があり、主体的に取り組めていない現状がある」との声が担当の教育企画部から挙がっていたり、月に 1 回の課題探究担当者会や有志の研修会への集まりが非常に悪かったりと、教育企画部が孤軍奮闘している感がある。また、1 年次の「課題探究基礎」を担当するのは副担任のみで担任や教科の主体的な関わりがなく、2 年次の「課題探究応用」は理科と地歴公民科の教員が中心で、全体の約 40%の教員しか関わっていないなどの問題もある。評価では、「ルーブリックでは多くの教員が最高点の 4 を付ける」との声があるように、教員同士の目合わせ、共通認識ができておらず、「教員はイメージを大きく持ちすぎて不安に感じている面がある」の声からは、探究活動による生徒の変容（ゴール）のイメージを共有できていない様子がうかがえる。2020 年度にはようやく毎週時程内に SSH 委員会が開催されるようになり、分掌部員と探究活動の中心となる生命科学コースの担任との意思の疎通が

図られるようになったが、課題探究を担当していない普通コース担任や教科担当には全体像が見えにくい。

生徒の取組については、前述のとおり医学系学部や難関大学理工系学部への進学を目指す生命科学コースが核となっている。外部機関との連携の面では、生命科学コースが全員で岡山大学の理系学部や鳥取大学医学部を訪問したり、鳥取大学の教授による出前講座を受けたりしており、普通コースでは希望者が鳥取大学の理系学部で体験実験等を行っている。また、希望者によるオーストラリア・アデレード海外研修や、土曜日を活用した地域における体験的な学習やアダプト・プログラムに参加する事業を実施しており、一定の成果を挙げている。しかし、普通コースの取組は講演を除いて全て希望者のみが対象となっており、これらに参加しない、特に文系の生徒にとってはSSHの探究活動は1年次の「課題探究基礎」における教師による論文作成や実験のガイダンスと、2年次の「課題探究応用」における机上あるいはインターネット上の調べ学習で終わってしまう可能性があり、キャリア形成や外向きの視点の養成に十分に寄与できていない現状がある。また、最も中心的な活動である「課題探究応用」でのグループ研究のテーマ設定については、「個々の興味や希望を元にゼミ担当者が定めたグループで相談して一つにまとめなければならないため、人間関係づくりや調整、試行に1学期の期間くらいかかっている」とゼミ担当者は苦勞しており、1年次に時間を掛けて設定した、自身の興味のあるテーマについての研究ができなくなり意欲を減退させてしまう生徒も少なからずいる。

以上のように課題は多いが、SSHの探究活動が生徒の成長に大きく寄与しているのは間違いない。探究活動をとおして、生徒の主体性・協働性・活動性や課題発見・解決能力、さらにグローバルな視点を身に付けさせるためには、教員集団が共通の目標に向かって一丸となって取り組めるような、真の全校体制へ向けた改善が必要であると考えます。

(2) 組織的な授業改善の視点の不足

授業改善についての課題の一つ目は、授業アンケートが組織的な授業改善の役割を果たしていないという点である。授業アンケートは各教科担当が年1回2学期末に任意の担当クラスにおいて実施し、自身で集計の上、管理職に提出して年末の評価・育成制度の評価材料や、全体を集計して学校自己評価の観点にしている。問題は、12月の年1回の実施であるため当該年度の授業改善には役に立たないし、結果が生徒にフィードバックされないことである。また、教科や学年ごとに集計されないで自身の相対的な評価や、所属する集団の課題も分かりにくい。自身や学校の評価を上げるために生徒の授業満足度を上げようとの動機付けにはなるだろうが、具体的な改善に向けてPDCAサイクルを回す役割は果たしていない。

課題の二つ目は、日常的に授業を見せ合う風土がなく、年2回の授業公開週間も形骸化しているという点である。教科で一人ずつ代表者を出し、公開日時を一覧表にまとめたものが公表されるが、参加しやすいような同教科の教員の授業時間の変更もなく、授業が空いていても見に行くのが相手に悪いという意識が働くのか、多忙のためかほとんど参観者はない状況であり、協働しながら授業改善に努めようという気風に欠けている。また、5教科に計6人いる県認定のエキスパート教員は、これとは別に対外的に年1回の公開授業を行うが、その資質・能力を活かして日常的に校内の授業改善に寄与する仕組みがない。

さらに、授業改善や校内研究を司る分掌がない（機能していない）ことも課題である。授業アンケートの結果も教務部を通さずに直に管理職への提出なので、教務部も授業改善への意識を高める機会を失っている面もあるのではないかと考える。

(3) 進学実績の停滞と内向きの生徒像

米子東高と同様に県庁所在地・政令市・中核市以外に立地し、私立中高一貫校・高校との競合の少ない、男女共学で同規模の地区の進学トップ校における現役生の進路実績の比較を試みた（表 1）。いずれの学校も日本海側に面した地方の中都市に立地しており、大都市部の学校に比べて受験情報や予備校等も含めた指導体制に格差があるという条件は共通している。高岡高校（富山県）は普通科 5 クラスと探究科学科（人文社会学科・理数科学科）2 クラスで構成されている。小松高校（石川県）と出雲高校（島根県）は共に普通科 7 クラスと理数科 1 クラスで構成されており、普通コース 7 クラス、生命科学コース 1 クラスの米子東高とほぼ同じ規模・構成である。

表 1 県庁所在地・政令市・中核市以外に立地する地区の進学トップ校との進路実績比較

	定員	特色	国公立大学			難関 10 大学・医学部		
			2020	2019	2018	2020	2019	2018
米子東	320	SSH	147	166	161	19	24	32
高岡 (富山)	280	SGH (~'18)	169	155	173	46	42	61
小松 (石川)	320	SSH	190	206	215	49	52	49
出雲 (島根)	320	SSH SGH (~'18)	199	205	213	32 歯薬獣含	35 歯薬獣含	26 歯薬獣含

同じ山陰に位置する出雲高校に関しては、全国模試の平均偏差値は米子東高が上回っているが、最終的な現役生の国公立大学・難関大学合格者数は大きく差を付けられている。小松高校は米子東高と同じく SSH 指定の学校であるが、毎年 200 人程度の国公立大学現役合格者、50 人程度の難関大学合格者を出している。高岡高校は米子東高より 1 クラス規模が小さいが、難関大学の合格実績に優れ、東大・京大に毎年合わせて 10 人程度、私立大学では早稲田・慶応・上智・東京理科大学に毎年合わせて 20 人以上の現役合格を出している。

地区の学力上位層が集まる高校同士のこの比較からも、生徒を伸ばしきれていない米子東高の進学指導・学習指導に対する課題が明確である。表には表れないが、「難関 10 大学・医学部」の数字には、地域枠を使って合格したりした地元の鳥取大学医学部が毎年 6 人含まれるなど、医学部を除くと難関大学への合格者は、米子東高は圧倒的に少ない。これらの原因として、成績上位者が鳥取大学医学部への進学を志すという地域性以外にも、

地区のトップ進学校ということで入学ただけで満足してしまったり、授業や課題についていくのに精一杯だったりして向上心を持って学習に取り組むことができていない生徒が少なからずいること、また、安全志向が強く、難関大学への進学意欲が低いという生徒の内向きの思考が見られることなどが考えられる。さらに、少子化に伴って以前は入学してこなかった学力層の生徒も合格できるようになり学力差が広がるとともに、目的を持たずに入学してくる生徒も増えていることも挙げられる。

難関大学進学に対する指導面からの課題としては、上位者が伸びていないこと、早くから高い目標を持ってそれに向かって計画的に準備する環境が整っていないこと、より良い環境で学べる大学へ接続しようという動機付けをする場が少ないことなどが挙げられる。これらの要因としては、大学で何を学び、それを将来どう生かすのかを考えさせるなど生徒の生涯を見据えた系統立った育成・成長プランが整っていないこと、進路指導部を始め教員にキャリア教育についての視点が不足していることなどが考えられる。また、大学入学者選抜改革への関心が低かったり、向上心を持って自主的に学習していたかつての生徒像に引張られたりした、一部での危機感に乏しい放任的な学習・進路指導も一因として挙げられる。

(4) ミッション、ビジョンにコミットしにくい縦割り組織

学校は学年・教科・分掌・委員会等のマトリクス組織と言われるが、米子東高においては分掌（学年団含む）で固定され、主幹教諭の存在以外に分掌を横断するシステムがないため、他の属性との有機的な結びつきが不足している。多くの学校がそうであるように、教務室の座席は、正担任は学年ごとにまとまって配置され、副担任はそれぞれの分掌ごとに机が並べられている。進路室は別フロアにあり、進路指導部はそこで業務を行う。このように、分掌を超えて交流するスペースはない。学年会は時程内に組み込まれているので、その中で情報交換やビジョンの共有を行うことができるが、他学年がどのようなビジョンを持ってどのような取組を行っているのかを知る機会はない。統括学年主任という制度が2019年度から導入され、第3学年主任が3人の学年主任を取りまとめるようになり、主任同士で不定期に情報共有をしたり相談をしたりしているが、実質は管理職の意向を伝達するのが主な役割となっているようである。このように全体でビジョンが共有されていないため、学年が変われば指導方針が変わるということも往々にして起こっている。そのため、個々が学校経営に参画しているという意識は持ちにくい現状がある。

また、執筆者が2020年8月から10月までの9週にわたって行ったインターンシップを通じて見えてきた組織の課題を挙げる。一つ目は、全ての意思決定が管理職協議でなされるため、一般の職員が意見を述べる場がないことである。会議が開かれても結論ありきの雰囲気があり、意見を述べることを躊躇してしまう状況がある。二つ目は、学年・分掌の目標は旧年度中に前任者によって決められるため、現任者にとっては与えられた目標になり、意識してコミットする動機付けとなっていないことである。また、働き方改革の一環としての会議の精選により、2022年度からの新教育課程実施に向けたカリキュラム編成に係る教科間の情報交換・共有の場さえもないことも問題と考える。

3. 改善プランの方向性

(1) スクール・ミッション及びスクール・ポリシーの策定によるベクトル合わせ

中央教育審議会は2020年7月発表の論点整理「新時代に対応した高等学校教育の在り方」の中で、一定の中長期の年限を期間とすることを基本とした「各学校の存在意義や各学校に期待されている社会的役割、目指すべき学校像をスクール・ミッションとして再定義することが必要である」とし、スクール・ミッション再定義の必要性を説いている。さらに、スクール・ミッション実現のためには、カリキュラム・マネジメントを通じて、学校全体の教育活動の組織的・計画的な改善に結実させるため、グラデュエーション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシーの3つのポリシーを各高等学校において策定・公表し、整合性のある教育活動の指針とする必要があるとしている。

また、高等学校におけるスクール・ポリシーについては、教育再生実行本部第十二次提言(2019年5月14日)における「高等学校の充実に関する特命チーム」提言においても、「全ての学校において、自ら掲げる教育理念に基づき、入学者選抜、教育課程の編成・実施、卒業認定の各段階で一貫した取組が行われるよう、スクールポリシーとして『生徒受入れ(入学者選抜)方針』『教育課程編成・実施方針』『卒業認定方針』の策定を義務化」と、その策定の義務化と徹底の必要性が指摘されている。

田村¹は、独立行政法人教員研修センター(現教職員支援機構)において2016年に実施された中央研修及び組織マネジメント研修の受講者(校長、教頭、主幹教諭、教諭)を対象に実施した質問紙調査の記述統計から、ビジョンや戦略の策定に比べると、それが実践に落とし込まれているかに関する項目の値は低いことから、ビジョン・目標・戦略を策定して掲げることと、それらに基づいた実践が行われることとの間のギャップがあることが分かるとしている。また、2018年に高校籍の若手教諭の研修会において実施したアンケート結果を分析し、任意の研修会に自主的に参加するほど意欲が高く、新しい実践に前向きな受講者層であるにも関わらず、学校の教育目標に関する認識度や活用度はそれほど高くはないことを示し、これまでの学校教育目標や教育課程編成の方針の策定と運用の在り方では組織的な教育効果をあげるために十分に機能していないことを明らかにした(田村,2020)。

米子東高校の教育目標は「未来を拓く人財の育成」であり、校訓は「質実剛健」である。しかし、一般的に教育目標や校訓は抽象的で目指す姿がはっきりしないため、田村が示すように職員や生徒が一丸となったベクトル合わせには不十分である。「未来を拓く人財」を「生徒自身がこれから先の未来を主体的に切り拓き、国際社会、情報社会、地域社会等に貢献できる人財」と言い換えてはいるが、それでもどのような資質・能力を備えた人材(人財)なのかが分かりにくい。そのため、改善プランの一つ目の方向性として、より実務的で、ステークホルダーに対して分かりやすく学校の役割や理念を示すとともに、学校内の教職員にとっても様々な教育活動を実施する上でその基礎をなす理念として共有されるものであるという観点から、スクール・ミッションとその実現のためのスクール・ポリシーの策定及びそれらに基づく教職員のベクトル合わせを挙げる。

(2) カリキュラム・ポリシーに基づくカリキュラム・マネジメントと授業改善

まずは、カリキュラム・ポリシーを全職員で策定し、その共通認識に基づいて大学・社

会へのトランジションを意識したカリキュラム・デザインに学校全体で取り組むことで、「主体的に学ぶ力」「豊かな対人関係と活動性」「将来への意識（キャリア意識）」の育成を図りたい。これらの力の育成に欠かせないのが、SSHを活用した「課題探究」の時間の充実である。課題探究に全職員が協力して取り組むことで、教科横断的な学びの仕組みづくりやアクティブ・ラーニング型、問題解決型学習の実施の促進にもつながると考える。

また、お互いに授業を見せ合うことに消極的な風土を打破する組織的な授業改善の方策の検討が必要である。さらに、主体性・協働性の獲得に向けた教科外カリキュラムへの関わり方を検討し、生徒が目標を持って諸活動に取り組み、自身の取組を振り返ることで成長できるような活動の場づくりを考えたい。

(3) 探究的な学習による生徒のグローバルな視点と社会貢献の志の育成

インターンシップ中に行った生徒インタビューからも、自主性や外向きの視点を養うためには、SSHにおける校外のコンテストやグローバルなイベント等へ参加して世界を見ることを通じて、自身の現状への危機感や社会への問題意識を持つことが重要であること、グローバルな視点の獲得にはALTをはじめとする外国人との出会いが大きく影響し、彼らとの対話が本質的な学びの発見にもつながっていることが明らかになった。そこで、三つ目の方向性として、探究的な学習による生徒のグローバルな視点と社会貢献の志の育成を挙げる。

米子東高のキャリア教育は体系化されていないという課題がある。そのため、特定の分掌任せではなく、社会や地域の課題に対する意識を高める場づくりや本物に触れる機会の提供、また、ロールモデルとなりうる教員以外の大人・他者との出会いを学校運営協議会（コミュニティ・スクール）等の力も借りながら全校体制で取り組む必要があると考える。

さらに、内向きになったといわれる生徒の意識を変えるリーダーシップ教育の導入の可能性についても探りたい。

(4) トップ・マネジメントとボトム・アップ融合型マネジメントへの転換

米子東高のミッション実現のために教職員がチームで主体的に動く組織になるためには、センゲ²の掲げる「学習する組織」になる必要があると考える（センゲ,2011）。【共有ビジョン】により現実に対する望ましい未来像を共有し、【チーム学習】によりグループで共創的な対話をしながらそれを実現するための戦略の検討を行うことで、組織のミッションへの参画と同僚性の獲得を実現する。また、ミッション実現のためには個々の教員が【自己マスタリー】により意識的な選択を行い、志を高く持って自身の授業改善等に取り組む必要がある。硬直した縦割り組織からの脱却のためには、複雑性を理解する【システム思考】で分掌間の相互関連性や学校全体像を理解し、【メンタル・モデル】を保留・見直しして思考の開放性を保ち、【共有ビジョン】や【チーム学習】を用いて教科・学年・分掌を横断した創造的な組織づくりを共同で進めなければならない。

管理職チームのトップ・マネジメントによるスピード感ある改革や危機への対応は残しながら、学習する組織によるボトム・アップ型との融合型マネジメントへの転換を図る具体的方策を探りたい。さらに、学習する組織になることで教職員の関係の質が高まれば、連動して思考の質（学力観の変容、探究的な学習への理解など）、行動の質（授業改善な

ど)、結果の質(生徒の学力・進路実績向上など)が高まり、さらなる関係の質の向上を促すというグッド・サイクルを回すことができると考える。

4. 米子東高改善に向けた3ヵ年計画

前述の改善に向けた4つの方向性を踏まえた以下の①～⑫の12の具体的方策を提案し、3年計画で実現を図りたい(図1)。

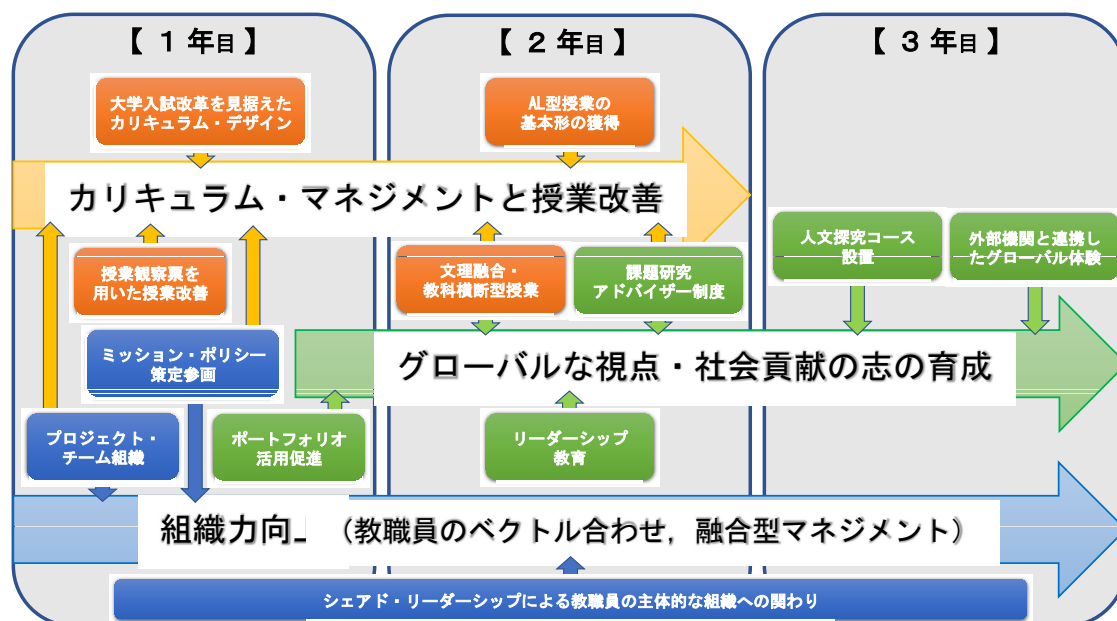


図1 改善プラン3ヵ年計画【改善の方向性とのリンク】

1年目には、①「プロジェクト・チーム(以下、PT)による組織の横断的つながりと活性化」に取り組む。1チーム4～5人で、教科・分掌・学年・年齢・性別など多様な属性になるように組織された若手と中堅からなるPTの大きな任務は、「学校課題の解決に向けた研究」、②「スクール・ミッション、スクール・ポリシーの策定への参画」、互見授業による③「授業観察票と授業評価票を用いた授業改善、授業力向上」の3つである。一つ目の「学校課題の解決に向けた研究」では、2年目に実施予定の④「『課題探究』と連携した文理融合・教科横断型授業」、⑤「アクティブ・ラーニング(以下、AL)型授業の基本形と生徒の身体性の獲得」、⑥「体系的なリーダーシップ教育の導入による自主性・協働性・活動性の育成」の3つの具体的方策について、いずれかをテーマにしてチームで研究するように要請する。二つ目の②「スクール・ミッション、スクール・ポリシー策定への参画」は、PTメンバー以外のベテラン教員や若年講師、校内外のステークホルダーの声を必ず拾うようにし、12月の職員会議において原案を持ち寄り、学校運営協議会も交えて学校全体での検討に入る。策定に参画することでミッションの共有化を図るとともに、それを目の前の学年・教科・分掌目標へとブレークダウンすることで、高いモチベーションを持って目標達成に向けて相互に協力することができる組織にする狙いがある。三つ目の③「授業観察票と授業評価票を用いた授業改善、授業力向上」は、主体的・対話的で深い学

びに向けた教師の手立てを項目として示した授業観察票を用いて行うことで、授業者だけでなく観察者の授業改善にもつなげる。また、県が認定したエキスパート教員の授業に対する観察・フィードバックを行うことでPTメンバー全体の、ひいては学校全体の授業改善・授業力向上を狙う。

⑦「大学入試改革を見据えたカリキュラム・デザイン」は、教務部と各教科主任が担当して単元配列表を作成し、「探究」を核とした「つなぐ」教育課程のデザインを図る。その際にPTでの知見（スクール・ミッションへの意識、ステークホルダーの声など）が生きることを期待している。「探究」を核とした単元配列表作成のためにはSSHを担当する教育企画部が、大学入試改革への対応のためには進路指導部がアドバイザー的役割を果たすことも要請したい。

⑧「キャリア・パスポートやポートフォリオを活用したセルフ・アセスメントとリフレクション」については、キャリア教育を司る進路指導部と各学年主任が中心となって進める。生徒が学校生活のPDCAサイクルを回し、日常的に目標設定・振り返りができるよう、業者も交えて市販の手帳・ポートフォリオやアプリの活用について研究して、早期の導入を図りたい。

2年目には、1年目にPTで研究して提言がなされた、④「『課題探究』と連携した文理融合・教科横断型授業」、⑤「AL型授業の基本形と生徒の身体性の獲得」、⑥「体系的なリーダーシップ教育の導入による自主性・協働性・活動性の育成」を本格的に始動させる。

一つ目の④「『課題探究』と連携した文理融合・教科横断型授業」の実施に向けては、教務部と教育企画部が分掌を超えて協働する必要がある。そこに各教科主任もしくは各教科のSSH担当者や司書・司書教諭が加わって実現したい。まずは、1年次の学校設定科目「課題探究基礎」におけるSDGsをテーマとした理科と公民の教科横断型授業から取り組む。さらに、理系の研究には文系教科の、文系の研究には理系教科の教員を配置する⑨「『課題探究応用』へのアドバイザー制度の導入」により、文理融合・教科横断を補完するとともに新たな他者（大人）との出会いによって生徒のキャリア意識を高める。アドバイザーの教員の側にとっても探究的な学習の実際に触れる場となり、問題解決型への授業改善にも繋がることを期待している。

二つ目の⑤「AL型授業の基本型と生徒の身体性の獲得」については、溝上³の著書を参考にした（溝上,2018）。具体的には、教師がなぜAL型授業をするのかを年度始めの授業で生徒に説明し、生徒がそれを聞いて納得することで教師-生徒の関係を成り立たせた上で授業を行う。また、グループワーク後に教師の説明や指示を聞くときは手を止め体ごと教師の方へ向けて傾聴の姿勢とるなどALを行う際の姿勢や取り組み方を生徒に理解させて身体化を図り、そのための教師の指示を統一する。これには教務部が中心となって取り組むが、入学当初のオリエンテーションも活用して生徒への意識付けや身体化を徹底するため、各学年の積極的な関わりが不可欠である。教務部専任にAL推進担当者を設置するとともに、教務係の担任や学年付きの教務専任が、学年におけるAL型授業の推進者であるという意識を持って取り組みたい。また、全職員が一体となって取り組むためには外部講師を招いての全員参加の職員研修も必要であろう。

三つ目の⑥「体系的なリーダーシップ教育の導入による自主性・協働性・活動性の育成」は、主幹教諭が中心となり、教務部・生徒部・生徒支援部・学年主任が分掌を超えた協力

をすることで実現したい。LHR や学校行事等の教科外カリキュラムの時間を中心に系統的なリーダーシップ教育に取り組む。また、家庭科教諭の協力を仰ぎ、生活と密接に関係しているという教科内容を生かして授業におけるリーダーシップ教育を実践してもらう。実現のためには、事前に先進事例をもとにねらいや効果を伝えたり、場合によっては視察に行ってもらったりすることも必要になるだろう。この家庭科におけるリーダーシップ教育については高橋・館野⁴の著書で実践例が紹介されている(高橋・館野,2018)。

3年目には、2年次から文系生徒への探究的な学びを提供し、視野を広げることで進学実績向上へもつなげるための2⑩「人文探究コース(仮称)の設置」と、鳥取大学医学部の留学生とのイングリッシュ・キャンプやワールド・ワイド・ラーニング(WWL)コンソーシアム構築支援事業、国際バカロレアなどの機関も活用した⑪「外部機関・外部人材と連携したグローバル体験」の実現を果たしたい。どちらも米子東高単独で実現できるものではないため、1年目から教育委員会や県内の高校と連携を図りながら準備を進める。それぞれの具体的方策については、2年目におけるPTの研究課題として提示をし、提言をしてもらう。推進するのは管理職や主幹教諭が中心となるが、運営委員会や学習委員会を活用することも考えられる。また、教育企画部・教務部・学年主任・英語科などからなる、人文探究コースの設置と運営に特化した特別なプロジェクト・チームの編成や新分掌の創設、教育企画部の改組も有効であると考えられる。

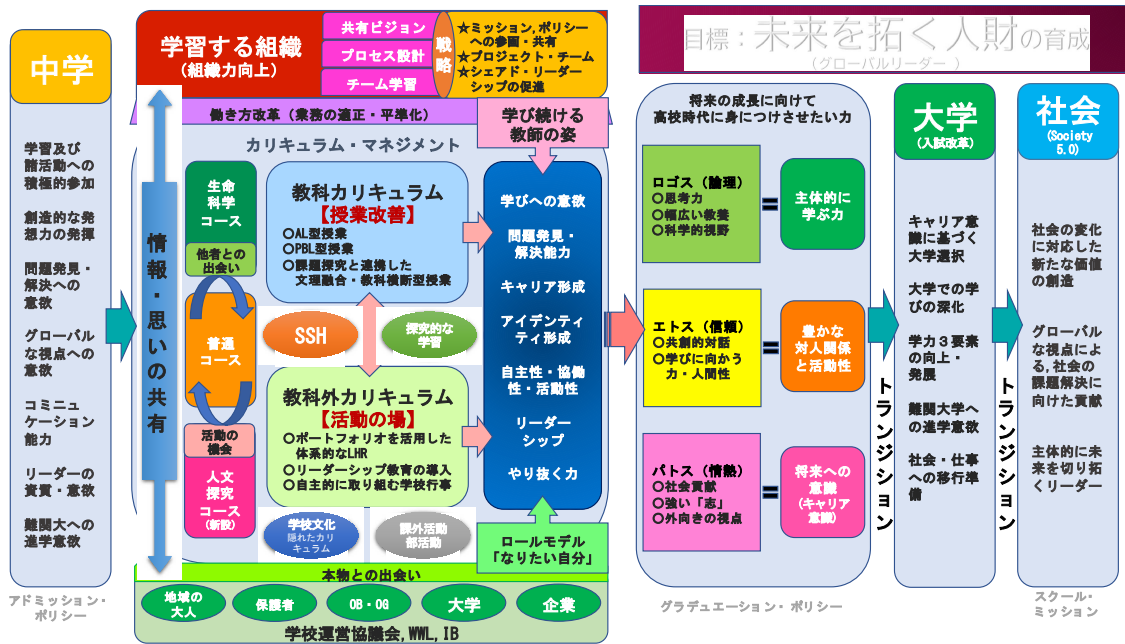


図2 米子東高改善プラン全体図

そして、3年間をとおして取り組むのが、石川⁵の提案するシェアド・リーダーシップ(石川,2016)を取り込んだ⑫「シェアド・リーダーシップによる教職員の主体的な組織への関わり」である。これにより全員が必要な時に必要なリーダーシップを發揮することで組織の質が向上し、ビジョンの共有、到達目標に向けた具体的道筋であるプロセス設計、チーム学習を実現することができる。この「学習する組織」に向けた組織力向上こそが全

での改善・改革の原動力となるだろう。そして、学び続ける教師の姿は生徒の学びへの姿勢をも変えていくはずである。最後に本改善プランの全体図を示す（図2）。

文献

- 1 田村知子「高等学校におけるスクール・ポリシーの策定と運用を検討する視点」
新しい時代の高等学校教育の在り方ワーキンググループ（第10回）配布資料 2020
- 2 ピーター・M・センゲ『学習する組織 -システム思考で未来を創造する-』英治出版 2011
- 3 溝上慎一『アクティブラーニング型授業の基本形と生徒の身体性』東信堂 2018
- 4 高橋俊之・舘野泰一『リーダーシップ教育のフロンティア【実践編】 -高校生・大学生・社会人を成長させる「全員発揮のリーダーシップ」-』北大路書房 2018
- 5 石川淳『シェアド・リーダーシップ -チーム全員の影響力が職場を強くする-』
中央経済社 2016