

研究論文

地域連携を通じた総合的な探究の時間の推進を図る組織マネジメント

松尾 洋明

Organization Management to promote Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study in Cooperation with the Community

Hiroaki MATSUO

【要約】地域連携を通じた総合的な探究の時間の推進を図ることを目的に、ファシリテートチームを設置し学校内外の協働をつくり出す取組を行った。職員会議の際に各学年の取組内容について情報共有をすることによって、総合的な探究の時間について全教職員の意識を高めることに繋がったが、全教職員の協働をつくり出すためには、校長やミドルが明確なビジョンを示すことが重要であり、教職員が当事者意識を持って参加することができるような協議をしたり学習したりできるような場の設定が必要であるということが分かった。

【キーワード】総合的な探究の時間、組織マネジメント、リーダーシップ

1. 現任校の現状分析と課題設定

文部科学省（2018）は、総合的な探究の時間は、生徒が探究の見方・考え方を働かせながら横断的・総合的な学習に取り組むことにより、自己の在り方生き方を考えながらよりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を育成するものであり、変化の激しい社会においてますます重要な役割を果たしている。また、総合的な探究の時間を教育課程の中核に据えて、学習の効果の最大化を図るカリキュラム・マネジメントを確立することが大切であると、総合的な探究の時間において学校全体で教職員が連携して育成する資質・能力の実現に向かっていくことが必要であると述べている。現任校分析をする中で、地域連携を通じた総合的な探究の時間の推進を図っていくことに対して課題意識をもつ教職員は多くはなかった。しかし、これまでの現任校の地域連携は部活動単位での取組にとどまっていることや総合的な探究の時間の取組が学年主導で実施されていることについて、改善していく必要があると考えている教職員もいる。また、現任校の大学入試の出願方法において総合型選抜や学校推薦型選抜で出願する生徒数が増加傾向にあり、3年間を見通した系統立った取組の中で生徒の資質・能力を育成していくことが求められている。そこで、現任校の組織体制を構築し、地域連携を通じた総合的な探究の時間の推進を図っていくことが必要であると考え、本テーマを設定した。

2. 先行研究のレビューおよび本研究の分析の視点

(1) 総合的な探究の時間

「総合的な探究の時間」に名称が変更されたことについて、文部科学省（2018）は、高等学校においては小・中学校における総合的な学習の時間の成果を生かしつつ、より探究的な活動を重視する視点から位置づけを明確化し直すことが必要であるとした上で、総合的な探究の時間の目標を「探究の見方・

考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を育成することを目指す」(11頁)としている。

総合的な探究の時間の意義について、田村・廣瀬(2017)は、これからの社会においては、身の回りに生じる様々な問題に自ら立ち向かい、その解決に向けて異なる様々な他者と協働して力を合わせながらそれぞれの状況に応じて最適な解決方法を探り出していく力、様々な知識や情報を活用・発揮しながら自分の考えを形成したり、新しいアイデアを創造したりする力をもった人材が求められており、こうした社会で活躍できる人材の育成に向けては、主体的・対話的で深い学びの実現、探究することを本質とする「総合的な探究の時間」をモデルとしたアクティブ・ラーニングの視点による授業改善の必要性について指摘しており、総合的な探究の時間は、各学校がカリキュラムをデザインする上での中核的な存在として位置づけられることが予想されると述べている。また、各学校の総合的な探究の時間の目標を定めることについて、廣瀬(2017)は、総合的な探究の時間でどのような生徒の育成を目指すのかどのような資質・能力を育みたいのかを熟考し決定するかは重要なプロセスであるといい、全教職員が関わって自校生徒の課題を明らかにし、その課題を目標に反映させることができれば教員全員にとっても自分事となり共有が円滑に進むと指摘している。

総合的な探究の時間の組織体制について、文部科学省(2018)は、校内外の連携を図るためにコーディネイト機能をもつ校内推進委員会を設置することが有効であるとしている。また、廣瀬(2017)は、担当する校務分掌には全体コーディネーターを置き、学校全体を俯瞰できるミドルリーダーを配置し、分掌内には各学年の担当者が所属し連絡調整が円滑に進められる環境作りをすることが肝心であると指摘しており、朝倉・永田(2019)も、全体をコーディネイトする教員の存在が重要であると指摘している。総合的な探究の時間の担当者会議の在り方について、廣瀬(2017)は、打ち合わせ時間を時程内に設けることが成功のカギであるとし、全教職員で探究を推進するためには探究にかかる校内研修の実施や職員会議での情報共有に工夫を要すると指摘している。

総合的な探究の時間の推進を図るためには校外との連携が必要であり、文部科学省(2018)は、外部連携について『社会に開かれた教育課程』の理念の下、校長はリーダーシップを発揮し、自分の学校の総合的な探究の時間の目標や内容、実施状況について発表する場と機会を定期的に設けるなど積極的に学校を社会に開くことの必要性について述べている。辻・堂徳(2019)も、開かれた学校づくりにある取組に学びのサイクルを組み込むためには、学校運営協議会が強力な味方になるとしている。

(2) 学校改善・教員文化と学校組織文化

学校改善の流れについて、篠原清昭(2012)は、学校経営改革について、教育政策による外発的(外圧的)な学校改善と、学校本体による内発的(自発的)な学校改善の二つの種類により複合的に存在している、と指摘している。このことについて、大野(2012)は、内発的學校改善と外発的學校改善の要素を調和的に共存させる発想が重要であると指摘し、佐古(2019)は、学校改善の内発的動機づけは、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述べている。

学校改善を進めていく際には、学校が共有している教員文化や組織文化について理解をしておく必要があり、今津(2017)は、同僚教師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述べている。教師発達にとって教師の協働体制が重要であるという観点から、ハーグリーブス(Hargreaves, 1992; 今津, 2017)は、教師文化の「形態」を「個人主義」、「グループ分割主義」、「協働文化」、「策定された同僚間連携」の4つに区分したうえで、次のように説明している。同僚とバラバラに切り離された関係に陥りやすい「個人主義」、何人かの教師が小さな

グループをつくって互いに張り合っている「グループ分割主義」、同僚教員間に相互の開放性と信頼性、支援性をもたらす関係のありようである「協働文化」、教員文化の変革は「個人主義」や「グループ分割主義」が「協働文化」へと転換されることであるが、「協働文化」は自発的には生まれにくいいため、その過渡的措置としての「策定された同僚間連携」を無理にでも導入することが学校改革や教師の発達に連なるとしている（205-206頁）。

学校改善と学校組織風土の関係について、篠原清昭（2012）は、教師集団の学校改善意識の共有化と協働化は、個々の学校の職場風土に強い影響を受けることが予想されるとし、学校という職場風土はルー・カプリングの特性をもつため、学校改善の阻害要因となる「同調的職場風土」の傾向をもち、学校改善の遂行のためには、「同調的職場風土」を「協働的職場風土」に変えなくてはならず、教師一人一人に自己効力感のみではなく、管理職を含めた他の教員との協働関係を構築し、学校改善に向けた集団的効力感を形成する学校改善意識の共有が求められると述べている。淵上（2008；篠原，2012）も、同僚との問題意識の共有化と協働化に高められた「協働的効力感」の育成が必要であると指摘している。

学校組織について、篠原清昭（2012）は、「フラット型（なべぶた型）」、「ピラミッド型」、「プロジェクト型」の3つに分かれるとしている。「フラット型」は、学校組織を教育専門職としての教員集団により編制される単層構造ととらえ、上下の階層統制がないことから個々の教師の水平のコミュニケーションが取りやすく意思決定が早くなる一方で、組織的統制やリーダーシップを否定するため学校改善のための運営組織になりがたいと指摘している。「ピラミッド型」は、業務の専門化に対応して統制を方法とする階層構造を特徴とし、リーダーシップを発揮しやすくコミュニケーションが上下に流れ効率的であるがリーダーの資質に左右されやすくフロントライン（実践サイド）の意思が汲み上げられないと指摘している。「プロジェクト型（協働型）」は、内発的な改善力を高めるための学校組織モデルであり、教師の自律性と組織の協働性を重視した組織協働化の方向性を重視しており、学校改善のための組織的方法としてはプロジェクト型が最も有効的であると述べている。他方で、大野（2012）は、日本の学校の校務分掌・各種委員会等の運営組織体制は、伝統的に各教職員が学年・教科・部門（委員会）の担当を兼任し他者と交差して仕事をする形式（マトリクス組織）を採っており、本来的に協業性の性質を特色にもつが、部門・委員会構成の肥大化や前年踏襲の慣行主義、その結果としての意味の薄い定型業務増加など機能不全傾向が指摘され、個業化の弊害を逆に拡大させているケースもみられると指摘している。さらに、佐古（2019）は、学校は、一面では官僚制的な構造を保持しているが、教育活動の遂行の側面では個業型組織になりがちであり、それゆえバラバラになることが当たり前（常態）となる組織であるといえると指摘しており、個業型組織の問題点を解消し学校の教育活動の組織的な改善を促すような学校づくりを進めて行くことが学校にとって重要な改革課題であると述べている。

（3） 学校組織マネジメントのプロセス

学校改善に向けての協働体制について、佐古（2019）は、実態⇒課題⇒実践のプロセスを教員が共有して展開することが必要であり、教員が参画して展開していく場を学校に設定することが有効であると述べている。この教員の参画にもとづく実態⇒課題⇒実践に関する協働的省察の場を、学校の組織化の中核的な組織体制という意味で、「コアシステム（以下、「CS」という）」と名づけている。他方で、CSで出された教員の情報をとりまとめて、CSにフィードバックする役割を有するグループを、CSの展開を促進支援するという意味で、「ファシリテートチーム（以下、「FT」という）」と位置づけている。佐古は、これら2つの組織は、CSとCSにおいて交流された情報をその都度整理しCSにフィードバックしていくFTという関係で学校の組織化を進展させていくとしている。

学校改善の組織体制づくりについて、篠原清昭（2012）は、学校改善の課題発見や課題の共有化のステージにおいてはインフォーマルな協議フォーラム（「集団」、「チーム」）を置き、その後の学校全体での学校改善の課題達成のための協働化のステージにおいてはフォーマルな校務分掌の「組織」（委員会、教科部会、学年会、校内研修会など）に繋ぐことが考えられるとし、学校組織が、本来「格子型」、「マトリックス型」とも呼べる校務分掌組織を伝統的に有するのであれば、「チーム」ではなく既存の「組織」を中心に学校改善を進めていくことも考えられると述べている。

学校改善の過程について、大野（2012）は、学校改善の重要な視点について構成員の学校改善への意識の共有化、学校改善の組織化（仕組みの構築）、学校改善の時間的な展望を挙げている。このことについて、コッター（Kotter, 2002；大野, 2012）は、組織変革のプロセスを8つのステップの形（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）で表しており、一連の変革（改善）を時系列的に見直すことの重要性を説いている。

（4） リーダーシップ

学校組織に協働をつくり出すためには校長やミドルリーダーのリーダーシップが必要である。鍋島（2003；勝野, 2020）は、1980年代の「効果のある学校」の特徴において「教授的リーダーシップ」が共通の要因として見られたと指摘している。他方で、小川（2018）は、日本の「効果のある学校」は、管理職の教授的リーダーシップにとどまらず、ビジョンと目標を教職員に共有させ、地域を巻き込んだ組織的変革を主導できる「変革的リーダーシップ」と、その組織的変革を同僚教職員のエンパワーメントを図る「分散型リーダーシップ」で進めるという特徴をもっていると述べている。

まず、「教授的リーダーシップ」について、露口（2008；勝野, 2020）は、「目標を設定したうえで、カリキュラム開発－授業実践における教師の技術改善のための支援・相談活動を行い、研修促進を志向した学校文化を形成し、目標の具現化を図ろうとするリーダー行動」（191頁）と定義している。一方で、勝野（2020）は、日本の学校において「教授的リーダーシップ」の意義は伝統的に認められてきたが、近年の教育改革において「教授的リーダーシップ」の意義に対する認識は必ずしも強いとは言えないと述べている。

次に、「変革的リーダーシップ」について、露口（2008；勝野, 2020）は、「より高次の目標達成の方向に教師集団を動機付け、組織内外における価値と資源とを新たに結合し、各教師の学級・学年（教科）・学校レベルでの変革志向の教育活動を引き出そうとするリーダーシップ行動」（195頁）と定義している。勝野（2020）は、1990年代に入る頃から、教師に対する指導や監督を通して教授過程に直接介入するよりも、学校の使命（ミッション）の提示や教育課程・授業プログラムの策定、改革に対し積極的な学校文化を促進することなどによって、学校の教育活動に影響を及ぼそうとする「変革的リーダーシップ」の優位性が主張されるようになったと述べている（Hallinger & Heck, 1998；勝野, 2020）。

さらに、「分散的リーダーシップ」について、ピーター・グローン（Peter Gronn, 2002；勝野, 2020）は、単独の英雄的リーダーへの依存は限界があり、多くの組織構成員の着想、創造力、技術、イニシアチブを動員することが組織変化の能力を高めると述べ「分散的リーダーシップ」の意義を論じている。露口（2012）は、校長がミドルリーダーを育て、ミドルリーダーがさらに下位部門のリーダーを育てるというリーダーシップの連鎖がリーダーシップの分散化には必要であり、様々な部門に効果的なリーダーを育成し、権限を与えてこそリーダーシップの分散化は成立するとしている。その上で、人材育成な

くしてリーダーシップの分散化は成立し得ないと述べており、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らの優れたリーダーシップ実践によって支えられているとし、ミドルリーダーのリーダーシップの重要性を説いている。

勝野(2020)は、すべての当事者・関係者に意思決定への参加を促すリーダーシップとして、「分散的リーダーシップ」とともに「サーバント・リーダーシップ」が注目されるとし、「サーバント・リーダーシップ」について、フォロワーの心身の健康と幸福を重視し、コミュニケーションを通じて組織の共通ビジョンに対する理解を促進し、そのビジョンの達成に向けてフォロワーを支援することを中心的な機能とする支援型リーダーシップの一類型であると述べている(Greenleaf, 1977; 勝野, 2020)。他方で、今津(2017)は、リーダーシップとはフォロワーシップをつくり出していく役割を意味するのであって強引に組織を引っ張っていく役目を意味しているのではないと述べている。

また、畑中(2018)は、ミドルリーダーと呼ばれる教師がトップ層(経営層)とボトム層(実践層)の双方をつなぎ、円滑な組織運営を図るマネジメント・スタイルであるミドル・アップダウン・マネジメントを通じて、若手教師を支援・指導できるチーム構想やミドルリーダーが学校経営へと参画する道筋を描くことが可能になると述べている。

(5) 分析の視点

以上の先行研究のレビューを受け、本研究の分析の視点として以下の3点を設定した。

① 【分析の視点1】総合的な探究の時間の推進をどのように図っていくのか。

- A) 総合的な探究の時間の推進を図るために、どのような内容にすればよいか。
- B) 総合的な探究の時間の推進を図るために、どのように地域連携をすればよいか。
- C) A)・B)を達成するために、両者をどのようにリンクさせればよいか。

② 【分析の視点2】総合的な探究の時間の推進を図ることを通して教職員間の協働をつくり出すには、どのような組織マネジメントが必要であるか。

- A) 総合的な探究の時間の推進を図ることを通して学校内に協働をつくり出すためには、どのような組織マネジメントが効果的であるか。
- B) 総合的な探究の時間の推進を図ることを通して学校外に協働をつくり出すためには、どのような組織マネジメントが効果的であるか。
- C) A)・B)を達成するために、両者をどのようにリンクさせるのが効果的であるか。

③ 【分析の視点3】分析の視点1・2を実現するには、どのようなリーダーシップが求められるか。

- A) ①を実現するために、校長やミドルはどのようなリーダーシップを発揮することが求められるか。
- B) ②を実現するために、校長やミドルはどのようなリーダーシップを発揮することが求められるか。
- C) ①と②を効果的に結びつけるために、校長やミドルはどのようなリーダーシップを発揮することが求められるか。

3. リサーチ・デザイン

(1) アクション・プラン

① 学校変革の方針

現任校の総合的な探究の時間は各学年主導で実施されており、3年の系統だった取組がなされてはいなかった。令和4年度に赴任した校長は、同年9月に「総合的な探究の時間の推進チーム」(以下、「推進チーム」という)を発足させ、令和5年度入学生の総合的な探究の時間について3年間を見通した計

画づくりをすることを命じた。また、同年10月に、「総合的な探究の時間を中核にすえた教育活動の推進に向けて」のプレゼンテーション資料を作成し、全教職員に動画配信し視聴させ総合的な探究の時間についての認識の共有を図った。しかし、現任校の組織体制において一部の教職員が関わり総合的な探究の時間が実施されることが多く、関わっている教職員とそうでない教職員との間に業務の偏りが生じている。そのため、教職員全体としては総合的な探究の時間に対する課題意識はそれほど高くはない現状がある。このように一部の教職員に業務が偏り教育活動が行われるような組織体制が現任校の課題であると考えられる。そこで、本研究を通して教職員の総合的な探究の時間に対する課題意識や総合的な探究の時間を実施する組織体制について変革していきたいと考える。そのために、コッターの組織変革のプロセスに従い、令和4年度中に推進チームで令和5年度の総合的な探究の時間の計画を作成し全教職員に周知する場を設定する。次に、令和5年度は、職員会議や職員研修等において総合的な探究の時間について全教職員の認識の共有化を図り、総合的な探究の時間の推進を図るような組織体制づくりをし、総合的な探究の時間の推進を図ることを通して教職員間の協働性を向上させ学校変革をしていきたい。

② 学校変革の組織づくり

令和4年度に発足した推進チームは、リーダーと1,2年からそれぞれ学年主任と担当者を加えた5名で構成されたが、令和5年度については、2章で示した佐古(2019)の提唱する実態⇒課題⇒実践に関する協働的な省察の場であるCSとFTを組織体制に位置づけたいと考え、令和5年1月に現任校の状況等について校長と相談し、図1のように総合的な探究の時間の授業担当教職員をCS、総合的な探究の時間推進チームをFTとすることにした。

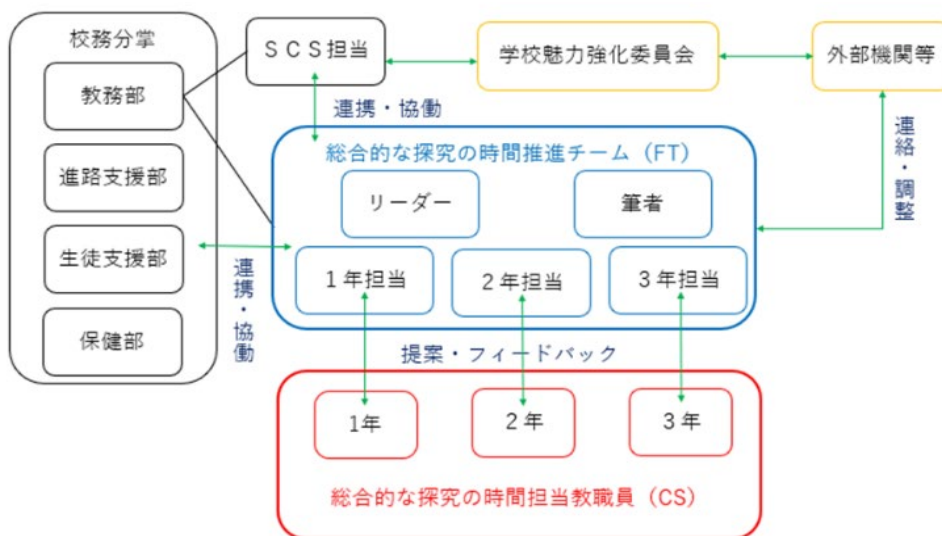


図1 令和5年度総合的な探究の時間の推進に関わる組織図案

③ 学校変革の具体的方法

佐賀県教育委員会は令和4年度に『唯一無二の誇り高き学校プロジェクト』の一環として高校の魅力高める「SAGA コラボレーション・スクール」(Saga Collaboration School: SCS) 指定校9校を設定した。現任校である唐津西高校はその一つである。SCSには「学校魅力強化委員会」が設置され、これが当該校におけるSCSとしてのミッションを中心的に担うこととされている。つまり、コミュニティ・スクールに設置が義務付けられている「学校運営協議会」に類似した組織であり、現任校では学校運営協

議会とほぼ同一機関として設置・運営されている。そうした環境下で SCS 担当者は、主に学校魅力強化委員会（以下「学校運営協議会」という）と連携し、地域や外部機関等との連携を図り、FT は SCS 担当者や各校務分掌と連携・協働を図り、校内の教職員の協働を生み出す役割と学校運営協議会との連携を図り校内外の協働を生み出す役割の 2 つを担うことになる。FT 各学年担当者は、学年会に参加し校内の教職員間の協働を生み出す役割を担い、リーダーと筆者が SCS 担当者や学校運営協議会の委員との連携を図り校内外の協働を生み出す役割を担う。また、校内外の協働の推進を図るために、学校運営協議会に総合的な探究の時間の推進を図る担当を設置し、この担当と連携し地域連携を通じた総合的な探究の時間の推進を図っていききたい。

④ 学校変革の過程

現任校における学校変革プロセスを、コッター（2002；大野，2012）の組織変革プロセスの 8 つのステップに従って進めていきたいと考えている。まず、令和 4 年度中に令和 5 年度の総合的な探究の時間の目標や年間計画等を全教職員に提示し、総合的な探究の時間の推進を図ることについて認識の共有化を図る（ステップ 1）。次に、令和 5 年度 4 月の職員会議で、校長より校内組織体制における FT と CS の位置づけについて説明してもらい、再度全教職員の認識の共有化を図る（ステップ 2, 3, 4）。令和 5 年度 4 月から総合的な探究の時間を実施し、取組内容等について全教職員と情報共有をしながら、FT や CS および全教職員が協働して取り組むことができるような組織体制の構築を図っていく（ステップ 5, 6）。最後に、FT 会議や各学年会で令和 5 年度の総合的な探究の時間の取組について成果や課題を検証し、令和 6 年度の総合的な探究の時間の計画を作成する（ステップ 7, 8）。

(2) リサーチ・プラン

本研究においては、アンケート調査、インタビュー調査、参与観察調査の 3 種類のデータ収集方法を用いる。3 つの方法を併用することにより、1 つの方法からのみでは得られなかったデータを他の方法から得ることができるのではないかと考える。また、ある方法から得たデータのみでは十分な説明ができないような場合に、他の方法から得られたデータによって補完することができるのではないかと考える。つまり、本研究においては、トライアングレーション（メリアム，2004）の手法を用いることによって、第 2 章で示した分析の視点の検証をしていく。アンケート調査については、事前にアンケート項目と回答例を明確に定めその項目通りに回答を得る構造化されたアンケート調査形式で全教職員を対象に 4 月と 11 月の 2 回実施する。インタビュー調査については、目的的サンプリング法（メリアム，2004）を採用し、インタビュー・ガイドを作成し基本的にはそれに沿って行うが、構造化された質問とゆるやかに構造化された質問とをミックスした半構造化されたインタビューを校長、FT メンバー、CS 教職員を対象に一对一の個別セッティングで実施する。参与観察では、アンケート調査やインタビュー調査によって得られた知見に加え、生起しつつある行動について直接見聞きしたことを記録し分析する。

4. 学校改革の実際

(1) 令和 4 年度の取組

推進チーム会議は令和 4 年度 10 月以降に 10 回程度開催され、令和 5 年度の総合的な探究の時間のカリキュラム等について協議がなされた。筆者は、推進チーム会議の時間と大学院の授業と重なり参加できなかったため、現任校に行った際に推進チームリーダーから協議内容や会議の雰囲気等について情報を得た。また、学校運営協議会では、校長からは総合的な探究の時間を中核にすえた教育活動の推進を

図ることについて、SCS 担当者からは地域連携を通じた総合的な探究の時間を実施することについて説明があり、学校運営協議会の委員が窓口となり地域連携を通じた総合的な探究の時間の推進を図ることについて委員に協力依頼がなされた。他方で、令和4年度3月の職員会議では、校長から令和5年度は「SCS」（令和4年度～令和6年度）、「佐賀県普通科改革推進事業（以下『普通科改革』という）」（令和5年度～令和7年度）の2つの推進事業の指定校になっていることが全教職員に周知された。

(2) 令和5年度の組織体制

令和4年度末の人事異動により、令和5年度は新校長、新教頭が赴任し、校長は前校長が掲げた教育方針を引き継ぐ形になった。令和5年度の組織体制については第3章(1)②で示したが、FTが「SCS」と「普通科改革」の2つの推進事業も担うことになり、図2のように組織体制を変更しFTが2つの事業を推進していくことが教職員に周知された。また表1のようにFTメンバーが選定された。

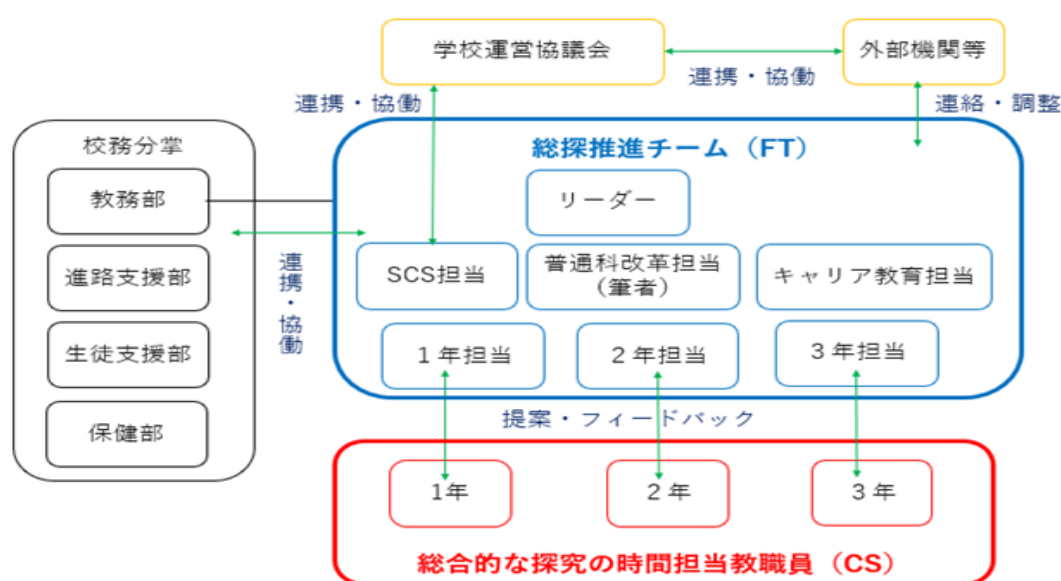


図2 令和5年度総合的な探究の時間の推進に関わる実際の組織図

表1 令和5年度の総探推進チーム（FT）

職名	性別	校務分掌	担当	教科	在籍年数
教諭 28	男	教務	リーダー	保健体育	3年目
教諭 11	男	教務	SCS	地歴	9年目
筆者	男	教務	普通科改革	数学	7年目
教諭 4	男	進路	キャリア教育	理科	5年目
教諭 26	女	進路	1年担当	英語	4年目
教諭 9	女	教務	2年担当	国語	2年目
教諭 21	男	進路	3年担当	理科	4年目

(3) 令和5年度の取組

令和5年度は、現任校の組織体制に新たにFTを設置しFTと学年が協働することによって総合的な探究の時間の推進を図ることを目指した。FTは、1年生の総合的な探究の時間の取組内容について中央

廊下に掲示したり月1回の職員会議の際に情報共有を行ったり、職員研修を行った。また、職員会議の際に説明をしたときや職員研修を実施した際には教職員に感想等の提出を求め、それらを整理した資料を全教職員に提示し総合的な探究の時間の認識の共有化を図った。1年生の総合的な探究の時間の授業担当者については、振り返りシートや情報交換会を実施しながら授業担当者の情報共有を図った。FT会議については、時間割に組み込んだことで定期的に開催することができた。定期的に開催したFT会議以外にもFTメンバー数人が集まって意見交換をするFT内ミーティングが必要に応じて実施された。特にSCS担当者と1年学年担当者は授業の進め方や資料作成についてミーティングをする姿が頻繁に見られた。学校外との連携については、従来は学期に1回程度学校運営協議会が開催され、会議の中では学校側が教育活動について報告したことに對して委員が感想を述べるような形式で行われていたが、SCS担当者の働きかけにより、学校運営協議会の委員が1年生の総合的な探究の時間に参加し、その後の会議で授業の振り返りを行い今後の取組内容等についてアドバイスをもらう形式に変更した。このような取組は、現任校が学校外と協働を図っていくためのきっかけを作ることになったのではないかと考えられる。

一方で、令和5年度は組織体制に新たにFTが設置されたが、新たに設置されたFTやFTメンバーの役割について全教職員の認識の共有化が図られていないままに教育活動が始まってしまったことに加え、FTが「総合的な探究の時間」の推進だけでなく「SCS」と「普通科改革」の2つの推進事業についても担当することになった。そのため、FT会議は定期的に開催することができたものの「普通科改革」に関わる令和6年度のカリキュラム等について協議をすることが多く、協議内容等について教職員に提示することができずFTが全教職員の協働をつくり出すような働きかけをすることができなかった。FTは総合的な探究の時間の推進を図るための取組を行ってきたが、現任校の組織体制やFT及びFTメンバーの役割の明確化、さらにFTのメンバー選定といった点において課題が明らかになった。

5. 調査結果と考察

(1) 調査の概要

学校変革試行実習で得られた情報をもとに、第2章で提示した分析の視点に答えていくことで考察していく。なお、本研究で行った調査は表2の通りである。

表2 本研究で行った調査一覧

調査内容	実施時期	対象者
アンケート調査 (1回目)	令和5年4月21日	全教職員
インタビュー調査 (1回目)	令和5年5月	校長
	令和5年6月	FTメンバー
追加インタビュー	令和5年8月	FTメンバー, CS教職員
アンケート調査 (2回目)	令和5年11月	全教職員
インタビュー調査 (2回目)	令和5年11月	校長, FTメンバー, CS教職員
追加インタビュー	令和5年11月	1年生の総合的な探究の時間授業担当者
参与観察	随時	全教職員

アンケート調査は全教職員対象に2回(4月, 11月)実施した。1回目のアンケート調査は、総合的な探究の時間における教職員の意識、総合的な探究の時間の取組状況、職場の雰囲気質問項目とした。

2 回目のアンケート調査は、1 回目の質問項目に、総合的な探究の時間の組織体制、総合的な探究の時間における FT と校長のリーダーシップを加えた。アンケート調査の質問項目の回答については、いずれも「とても思う」、「やや思う」、「どちらとも言えない」、「あまりそう思わない」、「全くそう思わない」の 5 件法で実施した。また、質問項目の回答結果について、「とても思う」と「やや思う」を合わせた数値を肯定的な回答とし、「あまりそう思わない」と「全くそう思わない」を合わせた数値を否定的な回答とした。インタビュー調査については、校長については 5 月と 11 月に、FT メンバーについては 6 月、8 月、11 月に実施した。11 月のアンケート調査後に FT が主に働きかけをした 1 年生の総合的な探究の時間授業担当者から情報を収集するために追加インタビューを実施した。参与観察については、教職員の日常の言動を観察し筆者との会話を記録し随時行った。また、職員会議や職員研修、情報交換会等の感想についても引用する。

(2) 分析の視点ごとの考察

① 【分析の視点 1】総合的な探究の時間の推進をどのように図っていくのか。

A) 総合的な探究の時間の推進を図るために、どのような内容にすればよいか。

現任校の総合的な探究の時間は学年主導で進路探究を主とした内容に取り組んでいる状況があり、3 年間を見通した生徒の資質・能力の育成を目指した取組となっていないという課題があった。そこで、第 3 章(1)①で述べた通り令和 4 年度に総合的な探究の時間推進チームを発足させ、総合的な探究の時間の 3 年間のカリキュラムを作成し全職員に提示した。令和 5 年度は、現任校の組織体制に新たに FT が設置されたことで、これまで学年主導で実施されていた総合的な探究の時間について、FT が進むべき方向性を示し 3 年間の系統だった取組をしていくということを教職員に意識づけをすることができた。また、FT が 1 年生の総合的な探究の時間に関わり、フィールドワークの実施や学校運営協議会の委員の授業参加を行い総合的な探究の時間において学校外との連携を図ることができた。アンケート調査の質問項目「総合的な探究の時間において、系統だった取組ができている」の肯定的な回答は、全教職員において 4 月 27.0%が 11 月 37.8%に増加したが、1 年生において「どちらとも言えない」の回答が 11 月は 50.0%であり 1 年生の取組が 2, 3 年生につながっていくことをイメージすることができていない現状がある。また、「総合的な探究の時間において、育成する生徒像を達成することができるような取組ができている」の肯定的な回答は、全教職員において 4 月 29.7%が 11 月 32.4%に増加したが、「どちらとも言えない」の回答は 11 月 56.8%であり、総合的な探究の時間の取組から育成する生徒像を達成するイメージを持つことができていない現状がある。この点について校長は、現任校は積極的な生徒が多いという印象を持っており、これは総合的な探究の時間を通して育成されている資質・能力ではないかと述べた。校長は生徒たちのプラス面を評価しており、育成する生徒像について教職員の認識の共有化を図るとともに評価の仕方についても教職員の意識の変容を図る必要があると考える。

総合的な探究の時間の推進を図るために授業担当者の情報共有が必要であると考え、振り返りシートを活用することにした。このことについてアンケート調査の質問項目「総合的な探究の時間において情報共有や連携が図られている」の肯定的な回答は 1 年生において 4 月 20.0%が 11 月 50.0%に増加した。年度当初は、FT と 1 年学年団との間に認識のズレがあり、授業の取組内容等が明確になっていないことに対して授業担当者から不満や不安の声が聞かれることもあったが、FT 学年担当者の働きかけにより FT と授業担当者の連携を図ることができた結果ではないか。また、振り返りシートについて授業担当者からは、他の授業担当者の支援方法を知ることができて参考になった、授業のフィードバックをすることができたなど肯定的な意見が聞かれ、授業担当者の情報共有を図るための振り返りシートは一定

の効果があったと言える。

B) 総合的な探究の時間の推進を図るために、どのように地域連携をすればよいか。

1年生の総合的な探究の時間においては、現地に足を運んで情報収集をするために5グループに分かれて唐津市内でフィールドワークを行った。また、学校運営協議会の開催に合わせて委員に3回の授業に参加してもらった。このような取組を行ったことについてアンケート調査の質問項目「総合的な探究の時間において、学校外との連携が図られている」の肯定的な回答は全教職員において40.5%であった。他方で、委員の授業参加について、委員からは生徒の成長を感じることができた、今後も生徒の成長を支援していきたいという意見が聞かれ、授業担当者からも委員からアドバイスをしてもらったことに対して肯定的な意見が聞かれた。アンケート調査結果の回答からは学校外との連携が図られているとはいえないが、授業参加した委員や授業担当者からは肯定的な意見が聞かれており、学校外との連携を図ることで総合的な探究の時間の推進を図ることができるのではないかという感触は得られた。

C) A)・B)を達成するために、両者をどのようにリンクさせればよいか。

昨年度は、学校運営協議会の委員は、学期に1回程度の会議に参加し学校側からの報告を聞くという形で連携を図っていた。今年度は、1年生の総合的な探究の時間に参加することで、実際に生徒の授業中の様子を見たり教育活動に参加したりする形で連携を図ることができた。学校運営協議会の委員が授業に参加することについて、授業担当者からは委員のアドバイスの中には今後のヒントがたくさんあってとても参考になったと肯定的な意見が聞かれ、学校外の委員が授業に参加したことは、現任校の総合的な探究の時間の取組内容に新たな視点が加わり効果的であったと考えられる。また授業担当者からは、授業に取り組む生徒の様子について、取り組んだ分だけ生徒たちは成長していると感じた、問題意識を持って物事を見る姿勢が窺えるようになったといった意見が聞かれ、総合的な探究の時間の推進を図ることができつつあることを感じるができる。

以上のような取組を行ったが、総合的な探究の時間の推進を図る上で、よりよい探究学習にするためには生徒と職員がもっと当事者意識をもって取り組むことができるような内容にしていく必要があるのではないかと指摘する教職員もおり、今後FTと学年が協働し課題解決に努めることを通して総合的な探究の時間の推進を図る必要があると考える。

② 【分析の視点2】総合的な探究の時間の推進を図ることを通して教職員間の協働をつくり出すには、どのような組織マネジメントが必要であるか。

A) 総合的な探究の時間の推進を図ることを通して学校内に協働をつくり出すためには、どのような組織マネジメントが効果的であるか。

現任校は総合的な探究の時間における組織体制が確立しておらず各学年主導で実施されていたため、取組内容等について全教職員で情報共有を図ることができていなかった。そこで、第4章(2)で述べたように、現任校の組織体制に新たにFTを設置し、FT会議については毎週火曜日の5限目に組み込み定期的に開催することができた。組織体制にFTを設置したことによって現任校の教職員の総合的な探究の時間に対する意識が高まったことは、アンケート調査の質問項目「総合的な探究の時間の推進を図る必要がある」の肯定的な回答が全教職員において4月83.8%が11月86.5%に増加し、特に新たな取組を始めた1年において4月90.0%が11月100%に増加したことからも分かる。組織体制にFTを設置し教職員の総合的な探究の時間に対する意識を高めることはできたが、FTは「総合的な探究の時間」の他に

「SCS」と「普通科改革」の2つの推進事業も担うことになったことや、管理職の異動により新たに設置したFTの役割やFTメンバーの役割について明確な説明がなかったことも重なり、FTと教職員に認識のズレが生じたことが教職員の協働をつくり出すことを難しくした。

FT会議については、時間割に組み込んだことで定期的に会議を開催することができたが、会議では普通科改革に関わる令和6年度入学生のカリキュラムや学校設定科目について協議をすることが多く、令和5年度の総合的な探究の時間の推進を図っていくための協議をすることができなかった。また、雰囲気はいいがどこに向かって話をしていけばいいのかわからなかった、管理職が入り方向性を示すべきではないのかといったFTメンバーからの意見が聞かれ、FT会議は定期的に開催することができたもののFT会議が意見を出し合う場なのか、何かを創り上げる場なのか、何かを決定する場なのかといったことを明確にすることができず場当たりの協議になってしまい、FT会議での協議内容について教職員に示すことや各学年の総合的な探究の時間に働きかけをすることができなかった。これは、全教職員をCSとしていたためにFTが何をファシリテートすればいいのかが明確にできなかったことが原因として考えられ、CSの設定の仕方について課題があったと言える。このことはアンケート調査の質問項目「総合的な探究の時間の推進を図るための校内の組織体制は適切である」の肯定的な回答が全教職員において37.8%という結果として表れている。また、アンケート調査の質問項目「推進チームが設置されたことにより、教職員の連携が図られるようになった」の肯定的な回答は、全教職員において51.4%、1年において70.0%であり、「今年度、総合的な探究の時間について先生方同士で会話をする機会が増えた」の肯定的な回答は、全教職員において78.4%、1年において90.0%であった。1年学年団の机においては総合的な探究の時間の授業の進め方等について意見交換をしている光景がしばしば見られ、FTが主に関わった1年において協働をつくり出すことができたと言えるのではないかと。

FTは、教職員の総合的な探究の時間に対する意識を高めるために、1年生の総合的な探究の時間の取組内容について中央廊下の掲示板に掲示したり職員会議の際に資料を作成して提示したりした。このことについて、アンケート調査の質問項目「職員会議で各学年の総合的な探究の時間の取組内容について情報共有したことは、総合的な探究の時間に対する意識を高めるために効果的であった」の肯定的な回答は、全教職員において73.0%であり、一定の効果があつたと言える。一方で、アンケート調査の質問項目「総合的な探究の時間を通して育成する生徒の資質・能力について、全教職員の共通理解がなされている」の肯定的な回答は、全教職員において4月29.7%が11月32.4%に増加しているが低い結果であった。全教職員に対して総合的な探究の時間の目的や育成する生徒像について提示はしているものの教職員の認識の共有化が図れていないということが明らかになった。全教職員の総合的な探究の時間に対する意識は高まっているが、情報共有が総合的な探究の時間の取組内容だけにとどまっており、総合的な探究の時間を通して育成する生徒の資質・能力について意識した情報共有を行う必要がある。

また、教職員の総合的な探究の時間に対する意識を高めるために10月11日に職員研修を行った。研修終了後の感想には、総合的な探究の時間の重要性を理解することができた、先進校の取組を知り校務分掌やスタッフを充実させる必要があると思った、先進校の取組を知り参考になったが大変だと思ったといった意見が見られた。また、講義を聴くだけの研修ではなく教職員同士でグループ協議をする時間を設定したことについて、もっと議論の場を設定していく必要があるのではないかと考えたという意見も見られた。このことについて、アンケート調査の質問項目「10月11日の職員研修は、総合的な探究の時間に対する意識を高めるために効果的であった」の肯定的な回答は、全教職員において59.5%であった。特に、これまで総合的な探究の時間について教職員同士で意見交換をする機会を設定することができていなかったため、研修の中で教職員同士の意見交換をする時間を設定したことは効果的であった

と思われる。

FT は以上のような働きかけを行ったが、教職員に対して総合的な探究の時間の取組内容等について情報を伝えるだけにとどまっており全教職員の協働をつくり出すことはできていない。今後、総合的な探究の時間の取組内容等についての情報共有は継続し、総合的な探究の時間を題材にした職員研修の機会を設定するなどして全教職員の協働をつくり出していきたいと考える。

B) 総合的な探究の時間の推進を図ることを通して学校外に協働をつくり出すためには、どのような組織マネジメントが効果的であるか。

学校外に協働をつくり出すために、令和5年度は学校運営協議会の委員を6名から13名に増員し、教育活動に参加する地域協働部会（6名）と教育活動を評価する企画運営部会（7名）の2つの部会を設置した。昨年度は学期に1回程度会議を開催し、学校側からの教育活動等についての報告をもとにして協議を行うという形式であったが、今年度は地域協働部会の委員に対して教育活動へ参加を依頼し、教育活動の様子や生徒たちの授業の様子を周知し、その後協議を行う形式に変更した。校外との連携を図る組織体制についてアンケート調査の質問項目「総合的な探究の時間において、校外との連携を図るための組織体制は適切である」の肯定的な回答は、全教職員において37.8%、「どちらとも言えない」の回答は40.5%であった。また、「推進チームが設置されたことにより、校外との連携が図られるようになった」の肯定的な回答は、全教職員において45.9%、「どちらとも言えない」の回答は48.6%であった。FTが設置され校外との連携を図っているが、「どちらとも言えない」の回答数が多いため、校外との連携の取組内容について全教職員へ情報共有を行うとともに、組織体制については今後も検討していくことが必要である。また、学校運営協議会の組織体制を変更し委員を増員したものの、学校運営協議会の開催日時と委員の日程調整がうまくいかずに参加率はあまりよくなかった。参加する委員が少ないときもあったが、実際に教育活動に参加した地域協働部会の委員からは、素晴らしい取組をしている、生徒たちをもっと伸ばしてやりたいといった評価や意見をもらった。学校運営協議会の委員が実際に現任校の取組に参加し周知しできたことは、今後地域連携を図っていくためのきっかけを作ることができたと考える。一方で、企画運営部会の委員からは、地域運営部会の委員がどのような活動をしているのか知らなかった、教育活動に参加した地域協働部会の委員が学校評価をした方がいいのではないかとといった意見が聞かれた。学校外に協働をつくり出すことができるような学校運営協議会の組織体制については、委員の意見も交えながら今後検討していく必要があると思われる。

C) A)・B)を達成するために、両者をどのようにリンクさせるのが効果的であるか。

学校内の協働については、教職員の認識の共有化を図ろうとするFTを設置し教職員に働きかけをしたことは、全教職員の協働をつくり出すまでには至っていないが1年生の授業担当者において協働意識を生み出すきっかけ作りはできたのではないかと考える。また、職員研修の際のグループワークでは教職員同士が意見交換する姿が見られ、当事者意識を持って研修に参加している様子が窺えた。1年生の授業担当者において協働意識が生まれているため、総合的な探究の時間を全教職員の共通課題として協議をするような職員研修の機会を設定することによって全教職員の協働をつくり出すことができるのではないかと考える。学校外の協働については、現任校の教育活動について報告し学校運営協議会の委員に意見を求めるという形式ではなく、実際に1年生の総合的な探究の時間に参加しその取組について意見を求めるという形式に変更した。そのため委員からの意見の内容が、実際にどのような取組をしているのかを知らない部外者としての視点ではなく、教職員と一緒に取組にしていこうという協力者としての

視点となったように思われる。また現任校の取組を委員に周知できたことは、委員に現任校の取組と学校外で行われている活動等をつなげるという視点を与えることができたのではないかと考える。さらに、1年生の総合的な探究の時間に参加した委員からのアドバイスは、生徒及び教職員に新たな視点を与えてもらう機会となった。一方で、企画運営部会の委員からは、実際に教育活動に参加した委員が教育活動について評価をした方がいいのではないかという発言もあったため、学校運営協議会の委員の協働をつくり出すことができるような組織体制の在り方について検討する必要があると考える。

全教職員の協働をつくり出すまでに至っていないことについて、FT 会議や学校運営協議会に参加していない教職員に対して会議の協議内容等の情報共有が不足していたことが原因の一つであると考えられる。全教職員に対して効果的に情報共有を図る方法を検討するとともに、全教職員に対して情報共有ができるように会議の協議内容を明確にすることも必要である。また、職員研修の際にグループワークを設定し共通の事項について教職員同士で意見交換をする様子から教職員の当事者意識が窺えた。学校運営協議会の委員が実際に授業に参加しアドバイスをしたり新たな視点を与えたりしたことは、校外との協働をつくり出すだけでなく生徒及び授業担当者にとって効果的であった。今後、教職員の参加型の職員研修の機会を設定し、授業への参加者や学校運営協議会への参加者を増やしていくことができれば効果的に校内外の協働を図ることにつなげていけるのではないだろうか。

③ 【分析の視点3】分析の視点1・2を実現するには、どのようなリーダーシップが求められるか。

A) ①を実現するために、校長やミドルはどのようなリーダーシップを発揮することが求められるか。

令和5年度、現任校の組織体制にFTが設置され、FTが現任校の進むべき方向性を示しリードする役割を担ってくれるものだという認識が教職員にはあったが、新たに設置されたFTの役割等について教職員の認識の共有化を図ることができず、FTの役割に対する教職員の認識に差異が生じていた。そのような状況の中でFTメンバーは役割分担をして以下のようなリーダーシップを発揮した。リーダーは、管理職や各学年主任およびFTメンバーと情報共有を密にし、職員会議の際には資料を提示し全教職員の認識の共有化を図った。SCS担当者は、学校運営協議会の委員との連絡調整や1年学年担当者と協働し授業の計画や資料作成を行うとともに、中央廊下の掲示板に1年生の総合的な探究の時間の取組内容を掲示し教職員の総合的な探究の時間に対する意識の向上を促した。キャリア教育担当者は、毎週定期的で開催されている各学年会に参加し各学年の取組や各学年主任の考えを知り、これまで学年毎に行っていた進路講演会等を系統立てた取組に変えていこうと努めた。筆者は、基本的にFTリーダーやSCS担当者、学年担当者と情報共有を図ることを心掛け、FTメンバーの一員として他のFTメンバーの支援をする立場の言動をとり、授業担当者の振り返りシートや各学年の取組内容の資料作成等を行い、教職員の情報共有を図ることを意識して取り組み、図書館に総合的な探究の時間のコーナーの設置を依頼するなど環境整備を図った。FTのリーダーシップについて、アンケート調査の質問項目「推進チームおよびそのメンバーは、総合的な探究の時間の推進を図るためにリーダーシップを発揮している」の肯定的な回答は、全教職員78.4%、1年80.0%であった。また、「推進チームおよびそのメンバーは、総合的な探究の時間の推進を図るために教職員にアドバイスをしたり、支援したりしている」の肯定的な回答は、全教職員78.4%、1年90.0%であった。全教職員の協働をつくり出すまでに至ってはいないが、1年の数値が高い結果からもFTの働きかけに対して教職員は評価しているということが分かる。他方で、校長のリーダーシップについて、アンケート調査の質問項目「校長は、総合的な探究の時間の推進を図るためにリーダーシップを発揮している」の肯定的な回答は、全教職員40.5%、1年30.0%であった。また、「校長は、総合的な探究の時間の推進を図るために、教職員にアドバイスしたり、支援をしたりしてい

る」の肯定的な回答は、全教職員 32.4%、1年 10.0%であった。校長は、職員会議の際に全教職員に対して現任校が総合的な探究の時間の推進を図っていくことについての基本方針を示し、実際の授業の取組内容等については FT や学年を信頼し任せるというリーダーシップの姿勢をとっており、校長の姿勢は直接的に教職員に対して働きかけをするようなリーダーシップではないことが数値として表れた。このような校長のリーダーシップの姿勢について FT メンバーは、教職員の提案に対して協力的であり、教職員を信頼し取組内容については任せ教職員の取組を後方から支援をしてあげることが感じられると評価している。他方で、FT の働きかけに対して1年学年主任は協力的であった。職員室の1年学年団の机ではしばしば総合的な探究の時間について意見交換がなされることがあったが、学年主任がとにかくやってみましょうと授業担当者を後押しする発言をして話をまとめる姿が見られた。1年学年担当者は、FT の働きかけや学年主任の後方支援もあり、不平不満よりも前向きな発言が多く聞かれるようになったと1年生の授業担当者の意識の変容について述べている。また、ボランティア部顧問でもある授業担当者がイベントに参加していた大学教授と生徒支援の日程調整を行うなど、教職員の具体的な行動もあった。これらの教職員の意識の変容は、1年学年主任が FT に協力的な姿勢を示してくれたことから生まれたものであり、FT の協力者をいかに増やしていくことができるかが重要であると考えられる。

B) ②を実現するために、校長やミドルはどのようなリーダーシップを発揮することが求められるか。

令和5年度に赴任した校長は、令和4年度中に現任校がどこを目指して、どのような取組をしていくのかということについて教職員の認識の共有化は図られているものだと考え、年度当初の職員会議の際に前校長の考えを引き継いだ形で教育活動を実施していくという方針を示した。校長の所信表明からは、組織の雰囲気づくりを大切にしていきたいという考えが窺え、筆者が校長面談をした際にも校長が一方的に話をするのではなく意見を求められることもあり、教職員と一緒に創り上げていきたいという考えを感じることができた。同様に教頭も、色々なことを提案したり本音で話したりすることができ、教職員の意見を聞こうという姿勢があり自分の考えを押し通す感じではないと述べている。また、職員室で校長がいろいろな教職員と会話をするなど、校長自らが組織の雰囲気づくりに尽力する姿も見られ、校長と教職員間の雰囲気はよいと思われる。校長が重視している現任校の雰囲気について、3つのアンケート調査結果を以下に示す。まず、質問項目「何か困ったことがあるときには、同僚から助言や援助をえることができる」の肯定的な回答は、全教職員において4月 89.2%が11月 81.12%と減少しているものの、校長もいつでも校長室に相談に来てくださいという発言をしており、職員室においても教職員同士が会話をする光景が見られるため相談することができる雰囲気はあると思われる。次に、質問項目「全教職員で共通理解や情報共有を図ろうとしている」の肯定的な回答は、全教職員において4月、11月ともに 51.4%であった。FT が職員会議で総合的な探究の時間の各学年の取組内容等について情報共有を図ろうと試みたが、それが教職員の共通理解や情報共有を図ることに繋がっていないということが分かった。この結果について校長は、教職員自身が情報共有を図ろうとしているのかと問われたときの数値であり、職員会議の際に FT が情報共有を図ろうとしていることで理解は広がっているという意見を述べた。最後に、質問項目「学校の課題解決に向けて、全教職員で協力しようとしている」の肯定的な回答は、全教職員において4月 62.2%が11月 48.6%に減少した。現任校の課題解決に向けて全教職員の協働意識をつくり出していくことができているということが明らかになった。この結果について校長は、「動き出して本当に自分が困ったなあということがあったときに変わってくる数値ではないか。今の時点で 80%とかいう数字だったら逆にビックリする。今自分たちが困っていないからそれが数字に表れているのではないのか。」という意見を述べた。

校長は現任校の雰囲気づくりを重視するだけでなく、バランスよくリーダーシップを発揮する姿もみられた。職員会議の各校務分掌からの提案や FT からの説明の際に、先生方の協力をお願いしたいと全教職員の協力を促す発言をすることがあった。また、筆者と話す際には、最終的には私の責任ですからという発言をすることもあった。校長の言動からは、教職員を信頼して業務を任せ支援しながら協働をつくり出そうとする姿勢を感じる事ができた。他方で、校長は、課題であると感じた点については当該担当教職員と相談し、模試の結果を受けて校長自ら補習を行ったり、3年生の生徒と面談をしたり、自らが課題解決に向けて行動する姿も見られた。一方で、教職員の認識の共有化が図れていないままに教育活動が行われている現状について、FT が何をしているのか分からないのだから他の教職員はもっと分からない状態だろうと、校長に明確な考えやビジョンを示して欲しいという FT メンバーの声もあった。明確なビジョンを示すことができなかつたことについて、校長は、前校長からは FT に任せて大丈夫という引継ぎをしていたが、本来は管理職が FT に入って明確な方針を示す必要があったと反省の弁を述べた。

C) ①と②を効果的に結びつけるために、校長やミドルはどのようなリーダーシップを発揮することが求められるか。

まず、FT に期待された「ミドル・リーダーシップ」に関しては、令和5年度、現任校の組織体制に新たな部署が設置されたことで、これまで学年主導で実施されていた総合的な探究の時間について、FT が進むべき方向性を示し3年間の系統だった取組をしていく総合的な探究の時間が変わるということを教職員に意識づけをすることはできた。しかし、教職員に対して新たに設置される部署についての明確な説明がなされておらず、役割等について教職員間の認識のズレが生じた。さらに、FT が「総合的な探究の時間」だけでなく、「SCS」「普通科改革」の推進も図る役割を担うことになった。令和5年度に赴任した校長は、「SCS」や「普通科改革」、FT の役割について前校長との引継ぎの中で知り得た情報しかなく、FT がどこを目指してどのような取組をしていけばよいのかについて明確な説明をすることができない教職員はいない状態での始動となった。そのため、職員会議等で FT リーダーが説明した際に「先生方の協力をお願いします。」と教職員に協力を依頼した後に、校長から「全教職員で協力して欲しい。」と念を押し教職員の協力を促すことがあったが、教職員に対して明確なビジョンを示すことができなかつたため、教職員はどこに向かって協力すればいいのかという不安を抱かせることになってしまった。また、FT 会議においては、中学校説明会や県への申請のために「普通科改革」に関わる令和6年度入学生のカリキュラムやコース選択について協議する事が優先され、令和5年度の総合的な探究の時間についての協議をすることは後回しになってしまった。このようなことが教職員の協働をつくり出すことを難しくした原因となった。

このような状況の中で、1年生の総合的な探究の時間に FT が関わることで1年の総合的な探究の時間を通して1年学年団と協働をつくり出すことはできた。協働をつくり出すために、1年学年担当者は、授業担当者に資料を説明し、授業担当者の声を吸い上げて FT と授業担当者の認識の共有化を図った。筆者は、FT メンバーを支援しながら、全教職員に総合的な探究の時間に対する意識を高めるために情報共有を図ることに意識して取り組んだ。しかし、全教職員に対して情報提供をしたに過ぎず、全教職員の協働をつくり出すことはできなかつた。全教職員の協働をつくり出すことができなかつたことについて、FT リーダーは、教職員の中に何が何でも総合的な探究の時間の推進を図る必要があるという切羽詰まった感がないということを指摘していた。つまり、FT が全教職員の中に総合的な探究の時間の推進を図る必要があるという意識を高めていくようなリーダーシップを発揮することが求められる、ということ

であろう。

上述したように、令和5年度において現任校において協働をつくり出すために効果的なリーダーシップを発揮することはできていない状況であるが、今年度の新たな取組として9月の文化祭において2年生の総合的な探究の時間の取組内容について各クラス代表による発表がなされたことは、今後現任校が校内外の連携を図っていくためのヒントとなると思われる。唐津市が主催する地域アイデアコンテスト「Karatsu WILL Project」があることを知った筆者は、教諭9に文化祭で発表した内容を応募してはどうかと打診し、学年担当者は学年主任や発表者と相談し応募する運びとなった。コンテストには14チームの応募があり、現任校の1チームが12月23日に開催された最終審査会に出場する5チームに選ばれ、最終審査の結果優秀賞をもらった。このことは2年生の総合的な探究の時間の取組内容を校内に発信するだけでなく校外に発信することができ、総合的な探究の時間の推進と校内外の協働をつくり出すためにFTのリーダーシップが発揮された例と言えるのではないかと。

次に、校長の「トップ・リーダーシップ」については、校長は教職員の考えを尊重する支援的なリーダーシップを発揮し、総合的な探究の時間においては校長がFTと学年の授業担当者を信頼し任せたことで、FTメンバーが分散的リーダーシップを発揮し、リーダーシップの連鎖が生まれたと思われる。また、1年生の総合的な探究の時間の学年担当者が授業担当者の声を汲み取りFTや1年学年主任に伝える役割を担い、FTに上がってきた声を校長に伝えるといったミドル・アップダウン・マネジメントが機能していたと考える。一方で、分散的リーダーシップが発揮され協働をつくり出すことができたことはよいことであるが、教職員は具体的なゴールが見えていないことに対して不安を抱いていた。そのため、新たな取組を始めた現任校においては、校長が全教職員に対して明確なビジョンを示し、教授的なリーダーシップと変革的なリーダーシップをバランスよく発揮させる必要であったと考える。

6. 本研究の結論と展望

(1) 本研究の結論

① 【分析の視点1】総合的な探究の時間の推進をどのように図っていくのか。

文部科学省(2018)は、高等学校の「総合的な探究の時間」においては小・中学校における総合的な学習の時間の成果を生かしつつ、生徒の取り組む探究がより洗練された質の高いものであることが求められるとしている。現任校の取組においては、教職員のアンケート調査結果から文部科学省がいうところの質の高い探究活動が実施されているとは言い難い状況にあるが、令和5年度の1年生においてFTと1年学年担当で授業計画や資料を作成し試行錯誤しながら実施している段階である。令和5年度の取組を通して、FTと授業担当者および授業担当者同士の情報共有や認識の共有化を図ることが必要であることが分かったため、情報共有をする機会を意識的に設定して推進を図っていくことが求められる。

廣瀬(2017)は、全教職員が関わって自校生徒の課題を明らかにし、その課題を目標に反映させることができれば、全教職員にとっても自分事となり共有が円滑に進むと指摘している。現任校においては、総合的な探究の時間のカリキュラム等を全教職員に提示したが、総合的な探究の時間を通して育成する生徒の資質・能力等について全教職員で協議をする機会を設定することができなかつたため、総合的な探究の時間が全教職員にとって自分事とすることができなかつた。そのような状況の中で、1年生の授業担当者が共通の認識を持って生徒を支援することを狙い振り返りシートによる情報共有を行ったことは、授業担当者のコメントから一定の効果が見られた。しかし、総合的な探究の時間の推進を図るためには、全教職員が自分事として取り組むことが必要であり、そのためにも総合的な探究の時間を通して育成する生徒像等について全教職員で協議し認識の共有化を図る場を意識的に設定しなければなら

ないと考える。

地域連携について、文部科学省（2018）は学校運営協議会を積極的に活用することの有効性について指摘している。令和5年度は、学校運営協議会の委員が1年生の総合的な探究の時間に3回参加し、講話や生徒支援、代表生徒の発表に対する評価を行った。学校運営協議会の委員が授業に参加したことについては委員からも授業担当者からも肯定的な回答があった。令和5年度は学校運営協議会の委員が授業に参加し現任校の取組内容等について周知することができたため、学校運営協議会の委員と協働し学校外の活動と現任校の取組をつなげていくことによって学校外との連携が拡大し総合的な探究の時間の推進を図ることが期待できるのではないだろうか。学校外との連携を拡大することについて、稲井（2019）は地域と関わる場を意識的に設けないと地域との接点を持ちにくいとしている。現任校は、校外で開催されるイベントにボランティア部の生徒たちが参加しており、イベントの参加者と教職員がつながるケースがあり、校外と連携を図るためには教職員が校外に出て行く姿勢も必要であると考えられる。学校外との連携については今後も連携先を開拓していく必要があり、まずは学校運営協議会の委員を介して連携先を開拓し、人と人との連携から学校と組織の連携に発展させていくことができるような体制を構築していくことが必要であるが、令和5年度は学校運営協議会の委員が授業に参加し現任校の取組内容等について周知することができたので、学校運営協議会の委員を介して学校外の活動と現任校の取組をつなげていくことで総合的な探究の時間の推進を図ることができるのではないかと考える。また、朝倉・永田（2019）は、地域コーディネーターが総合的な探究の時間にも関わることで継続性が担保できるとしている。学校外との連携を図るために、地域と関わる場を設定したり地域コーディネーターを活用したりすることも検討していかなければならない。

② 【分析の視点2】総合的な探究の時間の推進を図ることを通して教職員間の協働をつくり出すには、どのような組織マネジメントが必要であるか。

総合的な探究の時間の推進を図るための組織体制づくりについて、文部科学省（2018）は校内推進委員会を設置することが有効であり、授業担当者による会議を実施することが必要であると述べている。また朝倉・永田（2019）は全体をコーディネートする教員と各学年のまとめ役が運営組織の要となると指摘し、廣瀬（2017）も学校全体を俯瞰できるミドルリーダーを配置し各学年の担当者を所属させ授業担当者と連絡調整が円滑に進められる環境作りをすることが肝心であると指摘している。さらに、ハーグリーブス（Hargreaves, 1992；今津, 2017）は、教師文化の形態を「個人主義」、「グループ分割主義」、「協働文化」、「策定された同僚間連携」の4つに区分しており、「個人主義」や「グループ分割主義」を「協働文化」へ転換するためには、過渡的措置として「策定された同僚間連携」を無理にでも導入することが学校変革につながると述べている。現任校においても「策定された同僚間連携」の仕掛けとしてのFTを設置し、FTメンバーに各学年の担当者を配置して総合的な探究の時間の推進を図ろうとした。しかし、管理職の異動があったためFTやFTメンバーの役割について全教職員の認識の共有化を図ることができていなかったことが教職員のコメントから明らかになった。また現任校の組織体制に新たに設定されたFTは、「総合的な探究の時間」の推進を図ることだけでなく「SCS」と「普通科改革」の2つの推進事業も担うことになっており、FT会議では令和5年度の総合的な探究の時間よりも令和6年度の1年生の総合的な探究の時間やコース選択について協議することが多かった。総合的な探究の時間の推進を図るためにはFTを設置するだけでなく、FTやFTメンバーの役割について全教職員の認識の共有化を図ることが必要であり、特に新たに部署を設置したり設置に関わった管理職が異動したりした際にはその必要性が増すと思われる。

総合的な探究の時間の担当者会議の在り方について、廣瀬（2017）は時間内に設定することが成功のカギであり毎週担当者が顔を合わせて実践報告や今後の予定を確認しながら実践することが重要であると指摘している。現任校においても FT 会議を時間割に組み定期的に開催することができた。また、定期的に開催された FT 会議以外に FT メンバー同士が意見交換をする FT 内ミーティングが行われることもあり、FT メンバーの協働をつくり出すことができたと考える。しかし、FT 会議では「普通科改革」について協議をすることが多く、「総合的な探究の時間」については各学年の取組内容についての情報共有をする程度であった。また、FT 会議がただ単に意見を出し合う場なのか、たたき台を作り出す場なのか、何かを決定する場なのかといった FT 会議の目的が明確になっておらず、何を協議しているのか分からない、FT 会議に管理職が入るべきではないのかといった FT メンバーからの指摘もあり、FT 会議の目的を明確にすることや FT メンバーの選定について課題が明らかになった。他方で、全教職員を CS と設定していたために FT が何をファシリテートすればいいのかということを確認することができていない状態であったため、CS の設定の仕方についても課題があったと言える。

コッター（Kotter, 2002 ; 大野, 2012）は、組織変革のプロセスを 8 つのステップの形で示し一連の変革を時系列的に見なおすことの重要性を説いている。現任校において教職員の協働をつくり出すために、コッターの 8 つステップに従って以下のような取組を行った。「1. 危機意識を高める」については、令和 4 年度の推進チームにおいて令和 5 年度入学生の総合的な探究の時間の全体計画を作成・提示し、現任校が総合的な探究の時間の推進を図ることについて全教職員の認識の共有化を図った。結果として、教職員は総合的な探究の時間の推進を図る必要があるという意識は持っているが、推進を図らなければならぬといった危機意識を高めることはできなかった。佐古（2019）は、共創ビジョンの作成と実践の取組が、主体的に教育活動の改善に取り組もうとする学校、協働的な組織文化を基盤とする学校づくりにつながると考えられると論じているが、現任校において総合的な探究の時間について全教職員で協議をしてビジョンを作成するような時間を確保することができなかった。「2. 変革推進のためのチームをつくる」については、令和 5 年度 4 月の職員会議の際に、校長より現任校の組織体制に新たに FT が設置されることと FT メンバーが全教職員に周知された。佐古（2019）は、実態⇒課題⇒実践のプロセスを教員が共有して展開することが必要であり、教員が参画して展開していく場を学校に設定することが有効であるとし、CS と FT の関係で学校の組織化を着手させていく重要性を指摘している。現任校において FT は CS 中の 1 年学年団に働きかけをしていたが、上述した通り FT 会議において CS から上がってきた情報について協議することができなかった。また FT は 1 年学年団への働きかけをすることにとどまったため、全教職員の協働を生み出すことはできなかった。「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」については、年度当初に全教職員に対して令和 5 年度の総合的な探究の時間の全体計画を示したが、その後 FT 会議の中で令和 5 年度の総合的な探究の時間の推進を図るためのビジョンや戦略を生み出し全教職員に対して提示し周知することはできなかった。「5. メンバーの自発を促す」については、FT メンバーが自分の役割を認識した言動をとることができた。定期的に FT 会議を開催できたこともあり FT 内の協働を図ることはできていたが、全教職員の協働をつくり出すことはできなかった。しかし、1 年生の総合的な探究の時間の授業担当者については、前向きな発言に変わったり校外との連携先を見付けたりする行動が見られるようになった。「6. 短期的成果を実現する」については、まだ成果として表れていない段階であるため、総合的な探究の時間の各学年の取組内容の情報共有をしたり、授業担当者の振り返りシートをまとめた資料の中に生徒の取り組み状況について記載したりするなどして、これまでと違った取組内容や生徒の様子等について教職員に対して意識的に情報共有を行った。「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」については、現任校の組織体制に新たに FT を設置した令和 5 年度の取組について、成果や課題を検証しながら令和 6 年度の総合的な探究の時間の計画を作成している段階である。以上のようにコッターの組織改革のプロセスに従って取組を進めてきたが、令和 5 年度は 1, 2 の段階において課題があったにもかかわらず FT が軌道修正することができなかった。取組を進めて行く中で全教職員の協働をつくり出すためには 1, 2 の段階で時間をかけて全教職員の認識の共有化を図ることが重要であるということが分かったため、令和 5 年度末に取組の成果や課題について全教職員で協議し、令和 6 年度当初に取組について全教職員で協議し認識の共有化を図る場を設定しなければならない。

文部科学省 (2018) は、教職員と学校外の人々が力を発揮し合い、「チームとしての学校」の取組も期待されているとしている。現任校においては学校運営協議会が設置されており、令和 5 年度は委員を 6 名から 13 名に増員し、地域協働部会 (6 名) と企画運営部会 (7 名) の 2 部会を設置し教育活動に参加する委員と教育活動を評価する委員という役割を明確にした。また SCS 担当者が校内の窓口となり、学校運営協議会の委員との連携を図った。実際に教育活動に参加した地域協働部会の委員からは、授業に参加したことについて肯定的な意見をもらった。しかし、学校運営協議会の委員の参加率がよくなかったこともあるため、学校外に協働をつくり出すことができるような学校運営協議会の組織体制については、委員の意見も交え今後検討していく必要がある。

淵上 (2008 ; 篠原, 2012) は、単にパーソナルな効力感ではなく、同僚との問題意識の共有化と協働化に高められた「協働的効力感」の育成が必要であると指摘している。職員研修において教職員が当事者意識を持って研修に参加している様子が見られたため、今後も教職員同士で意見交換をするような機会を意識的に設定し教職員の協働をつくり出したいと考える。また、学校運営協議会の委員が実際に授業に参加したことにより、意見の内容が、実際の取組内容を知らない部外者としての視点ではなく、教職員と一緒にいっしょに取組にしていこうという協力者としての視点となったように思われる。また現任校の取組を周知できたことは、委員に現任校の取組と学校外で行われている活動等をつなげる視点を与えることができたのではないかと考える。

③ 【分析の視点 3】分析の視点 1・2 を実現するには、どのようなリーダーシップが求められるか。

小川 (2018) は、管理職の教授的リーダーシップにとどまらず、ビジョンと目標を教職員に共有させ地域を巻き込んだ組織的変革を主導できる変革的リーダーシップと、その組織的変革を同僚教職員のエンパワーメントを図る分散型リーダーシップが必要であると指摘している。また、露口 (2012) は、「リーダーシップの連鎖」がリーダーシップの分散化には必要であり、様々な部門に効果的なリーダーを育成し権限を与えてこそリーダーシップの分散化は成立するとし、人材育成なくしてリーダーシップの分散化は成立し得ないと述べている。さらに勝野 (2020) は、すべての当事者・関係者に意思決定への参加を促すリーダーシップとして、分散的リーダーシップとともにサーバント・リーダーシップが注目されるとしている。現任校においては、校長の言動からは教職員を信頼して業務を任せる分散的リーダーシップと、教職員を支援しながら教職員間に協働をつくり出そうとするサーバント・リーダーシップをとる姿勢が窺えた。このような校長の姿勢について、FT メンバーや学年主任は、委任してもらっている、後方支援をしてもらっているという肯定的な評価をしていた。一方で、総合的な探究の時間において校長が直接的に関わることはなかったため、総合的な探究の時間の推進を図ることにおける校長のリーダーシップについての教職員の評価は低かった。校長がサーバント・リーダーシップの姿勢をとる際には、教職員に対して校長の考えを伝えるミドルリーダーの役割が重要になると考える。また、畑中 (2018) は、ミドル・アップダウン・マネジメントを機能させるために、まず管理職が明確なビジョン

を定め、ミドルリーダーと共有しそのビジョン実現へ向けた役割期待を明示することが求められると指摘している。現任校においては、令和5年度に赴任した校長は、年度当初の職員会議の際に前校長の考えを引き継いだ形で教育活動を実施していくという方針を示しただけで、明確なビジョンや組織体制に新たに設置された FT の役割等について示さなかった。管理職と FT がビジョンや役割を共有することができなかったことは、FT が教職員に対して効果的な働きかけをすることができない原因となったと考える。FT メンバーは、各自の役割を自覚し、教職員の協働をつくり出すために FT と授業担当者の間に入り認識の共有化を図ったり、困っている授業担当者に声を掛けたり、学年会に参加して学年の取組について情報収集を行ったりする姿が見られ分散的リーダーシップを発揮していたが、教職員のアンケート調査結果から教職員の協働意識をつくり出すことはできていなかった。全教職員の協働をつくり出すことはできなかったが、FT と授業担当者の認識の共有化を図る役割を担った学年担当者からは、FT メンバーの支援によって助けられたというコメントがあり、FT がサーバント・リーダーシップを発揮できたことが分かる。他方で学年担当者は、授業担当者を交えた情報交換会の場を設定したりするなど分散的リーダーシップを発揮したことにより、授業担当者が総合的な探究の時間について会話をする機会が増えたり、前向きな意見が多くなったり、校外の連携先を開拓する行動が見られたりするなど授業担当者の協働意識をつくり出すことができたのではないかと考える。また、授業担当者の情報交換会を実施したことは、授業担当者の当事者意識を持たせるために有効であったと考えられる。しかし、このような場を設定することが難しい現状があり、どのようにすれば効果的に情報共有をすることができるのかということを考えていなければならぬ。

現任校においては、校長が FT と学年に総合的な探究の時間を任せたことにより FT メンバーが分散的リーダーシップを発揮することができ、1年生の総合的な探究の時間を通して授業担当者にリーダーシップの連鎖が生まれていると思われる。他方で、露口（2008；勝野，2020）は、目標を設定したうえでカリキュラム開発や授業実践における教師の技術改善のための支援・相談活動を行い目標の具現化を図る教授的リーダーシップが必要である指摘している。令和5年度から1年生の総合的な探究の時間において新たな取組をしている現任校においては、授業担当者からの不安の声も聞かれた。授業担当者に対して明確なビジョンや具体的な取組内容等を示すためにも教授的リーダーシップや変革的リーダーシップを発揮することが不足していたと考えられるため、現任校の状況に応じてバランスを考えたリーダーシップを発揮することが求められる。

令和5年度、現任校の組織体制に新たに FT が設置されたことで、FT が総合的な探究の時間の進むべき方向性を示し3年間の系統だった取組を実施していくことを教職員に意識づけをすることができた。FT が1年生の総合的な探究の時間に関わり推進を図り、そこで出てきた成果を全教職員で共有し総合的な探究の時間を推進することを通して全教職員の協働をつくり出そうと考えていたが、FT が1年生の総合的な探究の時間の推進を図ることができなかったため、全教職員の協働をつくり出すことができなかった。全教職員の協働をつくり出すようなリーダーシップを発揮することができなかったことについて、FT メンバーからは、FT は「SCS」、「普通科改革」、「総合的な探究の時間」の3つの推進を図ることを求められており明確なビジョンを示すことができなかったこと、1年生の総合的な探究の時間の授業担当者に対して働きかけをすることはできたが全教職員に対しての働きかけをすることができなかったこと、教職員の意識の中に何が何でも総合的な探究の時間の推進を図る必要があるという切羽詰まった感がなかったことが理由として上がった。また、FT メンバーに学年担当者を配置し FT と学年の情報共有を図りたいと考えていたが、上述したように FT 会議では「普通科改革」についての協議をすることが多く学年と情報共有を図るような内容の協議をすることができなかったため、FT が教職

員の協働をつくり出すことができなかった。

④ リサーチ・クエスチョンへの回答

本研究では、リサーチ・クエスチョンを「学校内外の連携・協働の意識を高め、総合的な探究の時間の推進を図っていくためにはどのような学校組織マネジメントが効果的であるか」として取り組んできた。この問いに対し、上述した分析の視点に基づく分析結果を踏まえて、総合的な探究の時間の推進、校内外の協働づくり、リーダーシップについて順に回答していく。

まず、総合的な探究の時間の推進については、令和5年度の1年生においてFTと1年学年担当者で授業計画や資料を作成し試行錯誤しながら実施した。その中で、FTと授業担当者および授業担当者同士の情報共有と認識の共有化を図るために振り返りシートによる情報共有を行ったことは一定の効果が見られた。一方で、全教職員に対して総合的な探究の時間のカリキュラム等については提示したが、学校教育目標や総合的な探究の時間を通して育成する生徒の資質・能力等について協議をする機会を設定することができず教職員の認識の共有化を図ることができていなかったため、今後総合的な探究の時間を全教職員が自分事とすることができるような機会を設定する必要がある。地域連携については、フィールドワークを実施し学校運営協議会の委員が授業参加し学校外と協働することができた。学校運営協議会の委員の授業参加については、学校外の視点を加えることによって総合的な探究の時間の取組内容が改善され充実していくこととなり、学校外に現任校の取組内容等について周知することができたため、学校運営協議会の委員と協働し学校外の活動と現任校の取組をつなげていくことによって学校外との連携が拡大し総合的な探究の時間の推進を図ることが期待できるのではないだろうか。

次に、教職員間の協働をつくり出すことについては、FTを設置しFTメンバーが分散的リーダーシップを発揮したが全教職員の協働をつくり出すことはできなかった。全教職員の協働をつくり出すことができなかった原因としては、FTやFTメンバーの役割について全教職員に対して明確な説明をすることができなかったこと、FTが複数の役割を担ったことが上げられる。総合的な探究の時間の推進を図るためには、FTを設置するだけでなくFTの役割やFTメンバーの人選や役割について全教職員の認識の共有化を図ることが必要であり、特に組織体制に新たに部署を設置した際や管理職が異動した際にはその必要性が増すと考える。校外の協働をつくり出すことについては、学校運営協議会に2つの部会を設置し委員が教育活動に参加したことにより、校外との協働をつくり出すきっかけを作ることができた。一方で、委員の参加率がよくないこともあったため、学校外との連携を拡大していくための組織体制については検討していく必要がある。

最後に校長やミドルのリーダーシップについては、校長は実際の総合的な探究の時間の取組内容等についてはFTや学年を信頼し任せサーバント・リーダーシップの姿勢をとったため、FTメンバーが分散的リーダーシップを発揮し1年生の総合的な探究の時間において授業担当者の前向きな姿勢が見られ、リーダーシップの連鎖が生まれたと思われる。一方で、校長のリーダーシップの姿勢についてFTメンバーや学年主任は肯定的に捉えていたが、校長が直接的にリーダーシップを発揮することはなかったため教職員の評価は低かった。校長がサーバント・リーダーシップの姿勢をとる際には教職員に対して校長の考えを伝えるミドルリーダーの役割が重要になると考える。他方で、令和5年度、新たな取組を始めた現任校において、校長に明確な考えやビジョンを示して欲しいという教職員の声も聞かれた。教職員の協働をつくり出すためには、状況に応じて教授的リーダーシップや変革的リーダーシップを発揮することが求められる。

(2) 課題と展望

令和5年度、現任校の組織体制に新たにFTを設置し、地域連携を通じた総合的な探究の時間の推進を図る取組を行ったが、以下のような事項が今後の課題として明らかになった。

FTを設置したことにより総合的な探究の時間に対する教職員の意識を高めることはできたが、総合的な探究の時間の推進を図ることを全教職員の共通の課題とするような働きかけをすることができず、内発的な学校改善を生み出すことができなかった。これはコッターの8つのステップの「1.危機意識を高める」の部分において教職員の認識の共有化を図ることができていなかったことが原因であり、年度当初に総合的な探究の時間を通して育成する生徒の資質・能力等について全教職員で協議し認識の共有化を図る機会を設定する必要があると考える。また、実際に授業担当者から上がってきた具体的な内容を題材にした校内研修を実施したりするなどして、総合的な探究の時間が全教職員にとって自分事となるような機会を設定していく必要があると考える。

次に、組織体制については、FTが設置されFT会議も定期的に行うことができ、FTが1年の授業担当者に働きかけ協働をつくり出すことができたが、全教職員の協働をつくり出すことはできなかった。これはFTの役割が明確になっておらず、FTやFTメンバーの役割について全教職員の認識の共有化が図られていなかったこと、FTが複数の推進事業を担ったこと、CSの設定が適切でなかったことが原因として考えられる。まずFTおよびFTメンバーの役割を明確にし、教職員に周知する。またFT会議は定期的に行うことはできたが教職員の協働をつくり出すような協議をすることができなかったため、明確なビジョンを示す役割として管理職を交えて会議を行う。FTがファシリテートするCSを1,2年生の総合的な探究の時間授業担当者とし、徐々に全教職員の意識の変容を図る。校外の連携については、学校運営協議会を2部会にし、委員を増やし、委員が授業に参加する形式に変更したことは効果があったが、委員の参加率がよくないこともあった。学校外との連携が拡大し総合的な探究の時間の推進を図ることのできるような学校運営協議会の組織体制について委員の意見も交えながら今後検討していく必要がある。さらに、学校運営委員会に総合的な探究の時間の授業担当者や生徒が参加し、総合的な探究の時間を通して育成する資質・能力や取組内容等について協議することができるようになれば校内外の協働づくりを発展させていくことができるのではないだろうか。

最後に、令和5年度に赴任した校長がサーバント・リーダーシップの姿勢をとりFTが分散的リーダーシップを発揮したため1年の授業担当者に協働をつくり出すことができたが、全教職員の協働をつくり出すことはできなかった。令和5年度新たな取組を始めた現任校においては教職員の不安の声も聞かれたため、校長やFTが明確なビジョンを示す教授的なリーダーシップや変革的リーダーシップを発揮することが必要であったと思われる。管理職が明確なビジョンを示し、ミドルリーダーや教職員と共有し、そのビジョン実現へ向けて全教職員で取組をするミドル・アップ・マネジメントを構築することによって教職員の協働をつくり出していきたいと考える。

【参考文献】

- ・ 朝倉淳・永田忠道 (2019) 『総合的な学習の時間・総合的な探究の時間の新展開』 学術図書出版社
- ・ 淵上克義 (2008) 『学校組織の心理学』 日本文化科学社。
- ・ Greenleaf, R. K. (1997). *Servant Leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Mahwah, Nj, US: Paulist Press.
- ・ Gromm, P. (2002). Distributed Leadership, in K. Leithwood & P. Hallinger, (eds.) *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- ・ Hallinger, H. & Heck, R. (1998). Exploring the Principal's contribution to School Effectiveness: 1980-1995, *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2). pp. 157-191.
- ・ Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp.216-240). London, Cassel; New York: Teachers College Press.
- ・ 畑中大路 (2018) 「主幹教諭・指導教諭がミドルリーダーとして機能するために」『教職教育』10月号, 教育開発研究所, 27-29頁。
- ・ 平田淳 (2007) 『「学校教育協議会」の教育効果に関する研究—「開かれた学校づくりの」エスノグラフィ—』東信堂。
- ・ 廣瀬志保 (2017) 「探究を深めるエッセンス～50校の実践が教えてくれたこと～」田村学・廣瀬志保編著 (2017) 『「探究」を探究する—本気で取り組む高校の探究活動—』学事出版株式会社, 22-28頁。
- ・ 今津孝次郎 (2017) 『新版 変動社会の教師教育』名古屋大学出版会。
- ・ 稲井達也 (2019) 『高等学校「探究的な学習」実践カリキュラムマネジメント～導入のための実践事例23～』学事出版株式会社, 8-18頁。
- ・ 笠井稔雄 (2012) 「学校ビジョンの設計」篠原清昭編『学校組織マネジメント—課題解決への実践的アプローチ—』ミネルヴァ書房, 63-80頁。
- ・ 勝野正章・村上祐介 (2020) 『新訂 教育行政と学校経営』放送大学教育振興会。
- ・ コッター J. P. (梅津祐良訳) (2002) 『企業変革力』日経BP社。
- ・ メリアム, S. B. (堀薫夫, 久保真人, 成島美弥訳) (2004) 『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディー—』ミネルヴァ書房。
- ・ 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説総合的な探究の時間編』。
- ・ 小川正人 (2018) 「分散型リーダーシップとは何か」『教職教育』10月号, 教育開発研究所, 18-20頁。
- ・ 大野裕己 (2012) 「学校改善の方法」篠原清昭編『学校組織マネジメント—課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 (2019) 『管理職のための学校経営 R-PDCA』明治図書出版株式会社。
- ・ 佐藤浩章 (2021) 『高校教師のための探究学習入門 問いから始める7つのステップ』株式会社ナカニシヤ出版。
- ・ 篠原清昭 (2012) 「学校改善の課題」篠原清昭編『学校組織マネジメント—課題解決への実践的アプローチ—』ミネルヴァ書房, 3-18頁。
- ・ 篠原岳司 (2012) 「学校経営計画の立案」篠原清昭編『学校組織マネジメント—課題解決への実践的アプローチ—』ミネルヴァ書房, 81-99頁。
- ・ 田村学 (2017) 「高校での「探究」を考えるために」田村学・廣瀬志保編『「探究」を探究する—本気で取り組む高校の探究活動—』学事出版株式会社, 12-21頁。
- ・ 田村学・廣瀬志保編 (2022) 『高校生のための「探究」学習図鑑』学事出版株式会社。
- ・ 露口健司 (2008) 『学校組織リーダーシップ』大学教育出版。
- ・ 露口健司 (2012) 「学校改善のリーダーシップ」篠原清昭編『学校組織マネジメント—課題解決への実践的アプローチ—』ミネルヴァ書房, 41-62頁。

(2024年1月31日 受理)