

研究論文

# 総合学科高校における『総合的な探究の時間』づくりを通じた系列・学年間の協働づくりと組織マネジメント

重松 晃三朗

## Collaboration-Building and Organizational Management among Teachers across Departments and Grades through "Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study" in a Comprehensive High School

Kouzaburou SHIGEMATSU

【要約】探究学習を主体とする「総合的な探究の時間」の更なる発展を目指し、ファシリテートチームを結成した。探究学習に取り組んで2年目であり、企画・立案においては試行錯誤の段階ではあったが、各ミドルリーダーによる教職員への積極的な働きかけによって、順調に活動が進められた。また、ファシリテートチームの協議によって発案されたルーブリックを活用した評価や、評価後に実施された担当教職員による生徒との面談は、生徒の主体的な活動に繋がる取り組みとなった。

【キーワード】総合的な探究の時間、探究学習、ルーブリック評価、総合学科

### 1. 現任校の現状分析

総合学科高校である現任校は、人文教養、みどり、食品科学、生活・福祉、健康スポーツ、情報ビジネスといった、生徒の多様な能力・適性等に対応した6つの総合選択科目群（以下、系列）を設定している。2・3年生は各系列に分かれて活動する「総合的な探究の時間」（以下、総探）に長い間取り組んできたが、各系列に活動全般を任せ、いわば系列独自の活動によって系列間が分断された状態であった。令和4年度から2年生の「総探」において、探究学習の考え方や仕組みを取り入れた活動が実践され、各系列による独自の活動ではなく、学年としてのまとまりがある取り組みが実践された。しかし、3年生はこれまでと同様に各系列独自の活動が継続され、学年としての統一感が見られない状況であった。一方、2年生と3年生の「総探」の教科指導における繋がりには明確ではなく、2年生の活動を3年生で生かすことができるような指導体制を確立することが課題であり、組織的な対応が求められていた。他方、現任校には農業をはじめとする複数の専門的な学びを可能とする設備や専門的な知識・技術を持つ教職員が在籍している。こうした教育資源を大いに活用し、「総探」において各系列が協働的に教育活動を実践することで、主体的に考え、行動・決断できる生徒を育成できるのではないかと考える。また、系列、教科が異なる教職員から出るアイデアや様々な視点からの意見等を共有しながら教職員間の意思の疎通を図り、個々の教職員が「総探」の取り組みに対して、主体的・能動的に活動できる組織マネジメントを構築できるのではないかと考えた。そこで、リサーチクエスチョンを『総合的な探究の時間』を計画・推進し、系列、学年を繋ぐ役割を担う組織において、教職員間の協働性を高めるには、どのよ

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）

うな組織マネジメントを進めればよいか」と設定し、学校変革試行実習に取り組むことになった。

## 2. 先行研究レビュー及び本研究の分析の視点

### (1) 総合学科と「総合的な探究の時間」

総合学科の教育的特色について文部科学省（1993）は、将来の職業選択を視野に入れた自己の進路への自覚を深めさせる学習を重視すること、生徒の個性を生かした主体的な学習を通して、学ぶことの楽しさや成就感を体験させる学習を可能にすることを挙げている。また、総合学科について大脇（2002）は、普通教育と職業教育を併せて行う、自由選択制と単位制を基本とする柔軟構造型の学科と定義している。教育課程は多様な専門分野に緩やかに分化しているが、専門分野間の壁が低いため、幅広い学習を行うことができるとともに、ある程度専門的な学習を深めることも可能であるとしている。

田村（2017）は「総探」の意義について、探究することを本質とする「総探」は、学校教育目標との直接的な関係を持つ唯一の時間として教育課程上に位置付けられ、各教科等を横断して資質・能力を統合する教育課程上の役割を担うと述べている。一方、田中（2021）は、これからの学校の授業で生徒に育てるべき資質・能力は、問題発見・解決力であり、知識活用・創出力、問題分析・考察力、コミュニケーション力、自己表現力、自己評価・改善力、統計的分析・意思決定力などの、新学習指導要領が求める、教科等横断的な資質・能力であり、探究的な資質・能力であると主張する。また、探究学習における「探究すること」について、田村（2017）は、「到達点の明確化」と「通過点の具体化」がポイントであると指摘している。探究にはプロセスがあり、そのプロセスが目指す方向性、ベクトルを明らかにし、生徒一人ひとりとはどのような資質・能力を身に付けるのか、何を学び、どのような概念を形成する認識の高まりが期待できるのか、その到達点を明らかにすることが必要であるという。

以上のような特徴を持つ「総探」の探究の過程における諸課題について、田中（2021）は、生徒による自己評価と相互評価等の学習評価を組み入れない探究活動では、学習改善が十分に行われないことが考えられるため、生徒自らの学習状況を振り返り、協働的に解決することが不可欠である、と述べている。また田村（2017）は、多くの探究学習の授業に携っている教職員は生徒に教えるのではなく、課題解決に導けるような支援をする、ファシリテーター役に徹していると指摘している。例えば、生徒の思考や行動を見取り、専門的な知識が必要な時はどのような文献を調べるのが有効か、専門家に聞いてみるのはどうか、校内の専門的知識を持つ教職員に聞くなどのアドバイスを、ということである。したがって、課題分野と教員自身の専門分野が違う場合でも決して危惧することはなく、生徒の探究活動を支えることが重要である（田村、2017）。

さらに、朝倉・永田（2019）は、「総探」を中心としたカリキュラムを作り上げる重要性について、自校で設定した「総探」の目標や学習方法と、学校の教育目標、各教科・科目等との関わりに注意しながら、教科等横断的なカリキュラム・マネジメントを行うことが必要であると述べている。また廣瀬（2017）の指摘によれば、探究の質を高めるカリキュラム・マネジメントを行う際のいくつかの重要な視点について、「総探」は各学校が内容を定めることのできる唯一の授業であり、学校教育目標の実現を目指し、学校の特徴づくりに大きな役割を果たせる時間であるとともに、各教科を横断的に扱い学校教育全体の軸になり得る科目であるとしている。

他方、田代・阿部（2021）は、総合学習において生徒の学習を評価する際、目標と評価の一体化を図ることが前提となると述べ、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」、「主体的に学習に取り組む態度」といった評価の3観点の本質を捉え、評価に生かそうとするとき、知識や技能、思考に関する「認知的な観点」と個人の態度や価値観に関わる「情意的な観点」とに区別して見ることの有用性についても言

及している。また、田村・原田（2009）は評価基準を明確にすることによって、生徒は課題の設定や計画立案などの先の見通しが可能になると述べている。さらに原田・森山（2021）は評価基準について、目標に対して生徒がどの程度達成したのかを評価する基準となるものであり、目標達成の程度を具体的に示す評価のための指標となると指摘している。次に評価方法に関して、信頼される評価の方法であること、多面的な評価の方法であること、学習状況の過程を評価することの3点が重要であると朝倉・永田（2019）は述べている。この3点の要点を満たす方法として、生徒の具体的な姿として評価規準をルーブリック等で表記し診断する「パフォーマンス評価」や、継続的に学習履歴を蓄積し診断する「ポートフォリオ評価」が考えられる（朝倉・永田，2019）。また田中（2021）は、ルーブリックは「思考力・判断力・表現力」「主体的に学習に取り組む態度」といった客観的に評価しにくい観点を扱うため、判断基準の文章表記やレベル分けの仕方について、継続的な改善と修正を行うことが必要であると述べる。さらに廣瀬（2017）は、「総探」を実践する組織づくりの重要性について言及し担当する校務分掌には各学年の担当者、各教科の担当者が所属し、授業担当者と連絡調整が進められる環境づくりが肝要となり、学校全体を俯瞰できるミドルリーダーを配置することも重要であるという。

以上のような先行研究を参考に、総合学科高校である現任校に適した「総探」の在り方はもとより、その意義について、本研究を通して考える。

## (2) 教員間の協働づくりと学校組織文化

ハーグリーブス（Hargreaves, 1992：今津，2017）は教師文化を「内容」と「形態」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上で、教員文化の「形態」を以下の四つに区分している。

- ① 個人主義：単独の授業を行う教師が同僚とは切り離され、教育上の保守主義の温床となる。
- ② グループ分割主義：何人かの教師が小さなグループを作って、互いに張り合っている状態であり、高校のような教科中心の学校に見られやすい。同僚間のコミュニケーションは貧弱で、学校内に対立葛藤が生じやすい。
- ③ 協働文化：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。互いに援助を与え合うように、同僚が一緒になってそれらを受け止め、相互に議論する。同僚教員は、教育の中心的価値に一致点を求めるが、細かな周縁的価値の不一致に対しては寛容である。
- ④ 策定された同僚間連携：「協働文化」は自発的に生まれにくいから、その過渡的措置として「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改革や教師の発達に連なる。

（Hargreaves, 1992：今津，2017，205-206頁）

学校の教員文化について、今津（2017）は、日本の学校では教師の「個人主義」や「グループ分割主義」、伝統的な「共同体文化」を「協働文化」と取り違えるなど、教師の「協働文化」は日常的なものとして理解されていない面があると述べている。こういった特性を持つ日本においては、「協働的文化」は自発的に生まれにくく、その過渡的措置として「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改革や教師の発達に繋がると指摘している。

一方、永井（1977；今津，2017）は、日本の学校では一般的な教師文化として「同僚との調和」を求める規範が強いこともあって、学校変革の困難性がこれまでも論じられてきたと述べている。さらに、今津（2017）は、学校変革の困難性には教師の問題だけでなく、学校組織や学校組織文化が持つ「変革に対する抵抗」の問題があり、変革を現実に推進するには、校長や教頭その他の特定教師の個人的能力や個性に依拠したリーダーシップだけでは十分ではなく、同僚教員が教師集団としてどこまで協働体制を形成できるか、という点が重要となってくると指摘している。

こういった先行研究で示された教員文化や学校組織文化の特徴を意識しながら、現任教職員の「総探」への取り組みを通して見えてくる関係性や、その変化を注視したいと考える。

### (3) 学校改善と改善プロセス

学校改善に向け、どのような学校づくりを狙いとするかについて、佐古（2019）は、教員が日々の教育活動とその改善に主体的・能動的に取り組む学校であり、同時に個々の教員が取り組む教育活動にまとめ、繋がり（組織性）を有する学校の実現であると述べている。また、大野（2012）は学校改善に向けた具体的な方法として、教職員の意識の共有化について述べ、以下の3点をその必要性とともに挙げている。第1点目は、学校改善の意識の共有化である。これは、各学校特有の課題の分析が校内の改善意識の共有化を促し、そして一連の学校改善の起点となるということである。次に2点目として、「数年後の望ましい自校の姿」である「学校ビジョン」である。学校ビジョンを構築する過程において、学校や教職員集団の発展段階（成熟度）を適切に見極め、個々の教員や下位集団の協力的な努力によって達成できる「上位目標」を設定する。すなわち、協働的職場風土の形成につながる学校改善意識の共有化を促進することが期待される。3点目は、カリキュラムの開発である。カリキュラムの開発を通して、学校の「上位目標」を個々の教員や下位集団の実践に落とし込み、さらに関係者の実態認識を学校全体の課題意識や目標設定に持ち上げる作用が考えられる（大野，2012）。

他方、学校改善に向けた組織化について佐古（2019）は、組織にまとめ、繋がりをもたらすためには、組織のビジョンが重要な役割を果たすと指摘している。学校経営における学校ビジョンとは、その学校が教育活動を通して実現したい子ども（人間）の姿（育成課題）と、それを実現するための教員の行動指針（実践課題）をセットにして明示したものである。また、教員に共有され、実践に繋がる学校ビジョンを作るためには、その形成過程に教員が参画し、共創型ビジョンとすることが重要であり、学校の課題形成過程における協働を実現することであるとしている。

さらに佐古（2019）は、当該学校の教育活動の帰結として捉えられる児童・生徒の現状を捉え直し、教職員が協働的、且つ省察的に学校の教育活動を捉え直す過程は、従来のPDCAサイクルと比較すると、プランニングに先立つ実態認識を丹念に行うサイクルとして定式化することができると指摘している。この点に着目すればR（Research：実態の確認認識）-PDCAサイクルと呼ぶことが適切であるという。この実態→課題→実践のサイクルは、組織レベルでビジョンを作成・実践するためのプロセス（大きなサイクル）であるとともに、教員間でビジョンをもとに実践をふりかえるためのプロセス（小さなサイクル）でもあるとされる。このような大きなサイクルと小さなサイクルが連動している学校においては、実践的な知識の共有、そしてそれらをとおして教員間の結びつきの強まりなどが期待できる（佐古，2019）。

また佐古（2019）は、上記プロセスを学校において実現していくためには、それを支える組織体制を整えることが重要と指摘している。実態認識の確認から始まる一連のプロセスを、教員が共有して展開することが必要であり、その実現に向けて、教員が参画して展開していく場を学校に設定する。この

教員の参画に基づく実態から実践のプロセスに関する協働的省察の場を「コアシステム (CS)」と名付け、学校の組織化の中核的な組織として位置づける。一方、CSを幾つかの小グループに細分化して行われるワークショップや協議から出てくる情報を整理集約することが必要になってくるが、この役割を担う組織として「ファシリテートチーム (FT)」を設定する。FTは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担うといった、CSの展開を促進支援する役割として校内に位置づけられる。児童・生徒の情報を出して交流する機能、集約整理する機能を、CSとFTで分担しながら、少しずつとりまとめながら、共創型ビジョンの作成と実践が実現される(佐古, 2019)。

以上のような先行研究を参考に、現任校における「総探」が明確な目標のもと、教職員の協働的な活動によって推進することを試みるとともに、それを実現する組織体制の在り方について考える。

#### (4) 学校改善とリーダーシップ

露口(2012)は学校組織におけるリーダーシップについて、目標達成や問題解決のために「人々を動かす」ことであり、校長はもちろんのこと、多くの教師が日常的に、目標達成や問題解決のために人を動かしていると述べている。また、勝野(2020)は、初期の「効果のある学校」研究において注目された「教授的リーダーシップ」や、学校の使命の提示や積極的な学校文化を促進することによって学校の教育活動に影響を及ぼす「変革的リーダーシップ」についての研究が進み、近年では「分散型リーダーシップ」が注目されているとしている。また、学校における代表的なリーダーシップの考え方である「教授的リーダーシップ」、「変革的リーダーシップ」、「分散型リーダーシップ」とともに、フォロワーを支え奉仕する役割として注目される「サーバントリーダー」も、リーダーシップ論の中で言及されることが多い。

露口(2008;勝野, 2020)は、教授的リーダーシップについて、「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」(22頁)と定義し、また変革的リーダーシップについては「より高次の目標達成の方向に教師集団を動機づけ、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思考の教育活動を引き出そうとするリーダーシップ行動」(35頁)と定義している。他方、勝野(2020)は、両者の関係について、変革的リーダーシップの教授的リーダーシップに対する優位性が唱えられることもあるが、学校教育活動の質的向上を目指す点では共通しており、違いは方法の直接性、間接性ともいえ、実際のリーダーシップ行動が、教授的リーダーシップと変革的リーダーシップに分類するのは容易ではないとしている。さらに勝野(2020)は、教授的リーダーシップや変革的リーダーシップの研究では、その主体として校長が想定されていたが、リーダーシップという実践は、学校の社会的・状況的文脈の至る所で観察されるのであり、校長のような役職者や特定の個人だけが行っているのではないと述べている。また露口(2012)は、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指摘する。学校組織における様々なメンバーによるリーダーシップの総量が組織の生産性において重要であるとする議論は、ここ数年注目されている分散型リーダーシップ論の主旨であると述べている。さらに、ミドルリーダーは学校の様々な局面において人と人との繋がりを作り出し、また、自らが実務担当者として様々な人工物を生成することで人々を動かす役割であるとされる(露口, 2012)。

さらに露口(2012)は、サーバントリーダーについて、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述べている。また、勝野(2020)はサーバント・

リーダーシップについて「支援」型リーダーシップと位置づけ、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共通のビジョンに対する理解を促進し、ビジョン達成に向けてフォロワーを支援することが中心的な役割と述べている。

他方、従来リーダーシップと言えどトップが注目されていたが、近年はミドルの果たす独自形態のリーダーシップの重要性が指摘されている。野中ら（1996；畑中，2010）は、企業組織による「知識創造」に着目し、新しい知識を創り出し、組織全体に広め、製品やサービスあるいは業務システムに具体化する組織全体の能力である組織的知識創造の重要性を指摘するが、この組織的知識創造はミドル・アップダウン・マネジメントによって可能となるとしている。このミドル・アップダウン・マネジメントとは、ミドルが、トップと第一線社員を結び付ける戦略的「結節点」となり、トップが創りたいと願っている「壮大な理論」と現実世界にあるものとの矛盾の解決を図り、第一線社員が理解でき実行に移すような、より具体的なコンセプトを創り出すという過程を通じて、無限回帰的に知識創造を行うというものであるとしている（野中ら，1996；畑中，2010）。このミドル・アップダウン・マネジメントについて高階（1995；畑中，2010）は、ミドルがヒューマンスキル（対人関係能力）を用いて上役や同僚、校長・教頭（トップ）と学級・教科担任や分掌の係（ボトム）とを繋ぐミドル・アップダウン・マネジメントを機能させることによって、組織活性化が果たされると述べている。

本研究に取り組むにあたり校内の様々な場面で見られるリーダーシップについて、先行研究で示された内容と比較しながら、リーダーシップがどのように実践されたか、リーダーシップは「総探」の活動にどのような影響をもたらしたのかを検討する。

## (5) 本研究における分析の視点

これまでの先行研究レビューを踏まえ、本研究における分析の視点を次のように設定する。

【分析の視点 1】「総合的な探究の時間」をどのような内容にすれば、各系列の学びを生かし、学年間の継続的な学習活動・教職員間の協働づくりを実現できるか？（各系列を繋ぎ、学年間の継続的な学習を実現する総探の内容）

- ① 総合学科である現任校において、系列横断的学習を可能とする「総探」における「探究学習」のテーマ・カリキュラムとしてはどのようなものが考えられるか。
- ② 上記①を実現させるための系列横断的指導法（指導法）としては、どのようなものが考えられるか。
- ③ 上記①②を通して実施される学びの成果をどのように評価するか。

【分析の視点 2】系列間を繋ぎ、学年間の継続的な学習を実現する「総合的な探究の時間」の計画及び授業の運営には、どのような組織が必要か？（各系列を繋ぎ、学年間の継続的な学習を実現する総探のための協働づくりと組織マネジメント）

- ① 各系列の意向を反映させながら統一した教育目標・テーマ・カリキュラムをつくり上げるには、どのように組織（FT・拡大FT・学年会）マネジメントを進めればよいか。
- ② 「総探」において系列横断的学習を実現する教職員の協働的な活動はどういったものか。
- ③ 1年生から3年生までの「産業社会と人間（以下、産社）」「総探」を学年の積み上げによる体系的な学習ができる組織マネジメントはどういったものか。
- ④ 組織内（FT・拡大FT）のメンバーの活動が主体的な活動になるためには、どうすべきか。

【分析の視点3】分析の視点1・2を実現するためには、誰がどのようなリーダーシップを行使することが求められるのか？（各系列を繋ぎ、学年間の継続的な学習を実現する総探のためのリーダーシップ）

- ① 系列を横断した「総探」を実現するうえで、系列・学年主任、一般教職員に対する校長のリーダーシップはどういったものか。
- ② 系列横断的学習の実現、学年間の連携に、ミドルリーダー（FT・系列・学年）はどのような役割を果たすか。

### 3. リサーチ・デザイン

#### (1) アクションプラン—学校変革の方法及びプロセス—

##### ① 学校変革の方針

令和5年度の学校変革試行実習においては、令和6年度の3年生「総探」の実施に向けた、系列共通の教育目標に基づき、各系列の特徴を生かした学習活動の実践を目指す教職員の協働的な組織運営による立案・計画・実践準備に取り組むこととする。また、1年生「産社」、2・3年生「総探」が学年間の積み上げによる体系的な指導の下、年度や担当者が変わっても指導内容が変わらない継続的な指導体制を整えることで、学校の改善に繋がりたい。すなわち、令和5年度は令和6年度の3年生「総探」の実践準備と、教職員の協働性のもとに組織化された1年生「産社」、2・3年生「総探」における体系的な指導を可能にする体制づくりを目指す。

##### ② 学校変革を進める組織

本研究を進めるにあたり、佐古(2019)が提唱するR-PDCAサイクルを実現する組織体制を構築する。佐古(2019)は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CSとし、CSの展開を促進支援する役割を有するグループをFTと位置づけている。そこで、現任校では各系列を担当する教職員、各学年団の教職員をCSとし、学校変革を進める組織とする。筆者をリーダーとした企画研修部に所属するメンバー4名で構成されたFTは、CSの運営を促進・支援する中心的な役割を果たす組織である。さらに、FTに系列・学年の代表者を加えた拡大FTの組織化を考える。拡大FTは系列や学年からの考えや意見を直接集約し、系列間・学年間の意見交換を可能にする組織として機能する。基本的な活動の主体はFTが担うが、必要に応じて系列や学年の代表者を入れた拡大FT（計13名）による協議を実施する。拡大FTは議題によって系列代表とFT、学年代表とFT、系列・学年双方の代表とFTの三形態のいずれかを採り、状況に応じて構成メンバーが変わる組織である。メンバーが可変的な拡大FTの形態は、拡大FTを介して系列間や学年間教職員の協働的な活動になることへの期待と、形態を変えることで必要に応じた話し合いができることを想定してのことである。

##### ③ 学校変革の内容

上述した組織によって進める取り組みは次の2点である。1つは、令和6年度の3年生「総探」における教育目標、年間指導計画、評価基準・方法を創り上げ、実践に向けた計画を立てる。もう一方は、1年生「産社」、2・3年生「総探」が学年間の積み上げによる体系的な指導のもと、年度や担当者が変わっても指導内容が変わらない継続的な指導ができる体制を作ることである。

##### ④ 学校変革の過程

学校変革を推進していく過程であるが、コッター(2002; 大野, 2012)の組織変革プロセスで示す8つのステップになぞらえると、令和5年度はチームをつくり、ビジョンと戦略を生み出し、変革のため

のビジョンを周知するといった、2から4までのステップを実行する。令和5年度の「学校変革試行実習」においては、ここまでを射程範囲とする。また、令和6年度は、令和5年度を含めた5年間での新しい組織文化の定着を目指し学校改善に取り組みたいと考える。即ち、令和5年度で計画・準備した内容を3年次の「総探」において実践する。

## (2) リサーチプラン

調査を実施するにあたり、「総探」や学校組織マネジメントの考え方や手法をもとに、系列を横断した協働的な組織による「総探」を計画・推進する教職員の意識の変化を捉えるとともに、教育目標を考えるうえで、生徒の実態を把握することも必要と考える。そこで、今回の研究調査においては、アンケート調査（量的調査法）の他に、インタビュー及び参与観察調査（質的調査法）の手法を用いる。

アンケート調査は全教職員の生徒の実態に対する認識を知ることが目的として、4月末に実施する。これは「分析の視点1」で示した学年で統一した指導の実現に重要な教育目標をつくり上げるうえで必要と考える。また、「分析の視点2」の内容である「教職員の協働づくりと組織マネジメント」について検証するため、FT・拡大 FT・CS のメンバーとなる教職員の計画に携るうえでの協働意識について、4月と11月の年2回実施し、意識の変容を調べる。

インタビュー調査は、アンケート調査だけでは把握することが困難な意識の変容やその過程、要因を探ることを目的として実施する。「分析の視点2」に関するアンケート調査は全職員を対象とする調査であり、各組織に所属する職員としての意見や考えを把握することは難しいことが考えられるため、インタビュー調査によって深く意識の変容を追う。また、校長やミドルリーダーのリーダーシップに関する「分析の視点3」については、ミドルリーダーや各系列・学年に所属する職員へインタビュー調査を実施する。

## 4. 学校改革実践の取り組み

### (1) アクションプラン及びリサーチプランの変更

令和5年度が開始する前の段階で、前節で示したアクションプラン及びリサーチプランを策定したが、年度が始まるとこれらプランにいくつかの修正を施す必要が生じた。表1は、修正内容である。

表1 令和5年度のアクションプランとリサーチプランの実際

アクションプラン	リサーチプラン
<p>① 学校変革の内容 学年で統一した探究学習を主体とする「総探」を推進するとともに、教職員の協働性のもとに組織化された1年生「産社」から3年生「総探」における体系的な指導を可能にする体制づくりを目指す。</p> <p>② 学校変革を進める組織 2年生の「総探」を指導する教職員集団である2年生「総探」担当者会をCSとする。また、CSの活動を促進支援する組織として5名のメンバーからなるFTを組織する。</p> <p>③ 学校変革の過程</p>	<p>① インタビュー 2年生「総探」を担当する教職員とFTメンバーを中心にインタビュー調査を実施する。また、3年生の「総探」を担当する教職員については、調査上、必要である場合にインタビューを実施する。</p> <p>② 参与観察 日常における教職員のコミュニケーションの様子や、諸会議における言動や行動を調査・記録する。</p>

<p>令和5年度は、前述のコッター（2002；大野，2012）の組織変革プロセス2～4までのステップに加え、メンバーの自発を促し、短期的成果を実現するといった、2～6までのステップを実行する。また、令和6年度以降は、令和5年度を含めた5年間の新しい組織文化の定着を目指し、変革の推進、新しい方法を組織文化に定着させるといったコッター（2002；大野，2012）の組織変革プロセス7，8を実行する。</p>	
--	--

### ① アクションプランの変更

前述のアクションプランにおいて、筆者は3年生「総探」の授業に関わりながら学校変革試行実習を進めるとしていた。しかし、校内人事の結果、筆者は2年生の「総探」の授業を受け持つことになり、2年生の活動を通して学校変革試行実習に取り組むことになった。また、「総探」における教育目標については、現任校に所属する教職員から見た生徒の実態を基に創り上げることが計画していた。しかしながら、校長が目指す生徒像や、「総探」を通して達成したい教育目標が既に示されており、この考えを令和5年度の2・3年生「総探」における基本的な考え方とし、新たにアンケートを利用した生徒の実態把握に関する教職員対象の調査を実施しないことになった。

前述の通り、企画研修部に所属する3名と筆者を含めた計4名でFTの活動を始めた。しかし、年度途中ではあったが、1年生「産社」、2・3年生「総探」における体系的な指導を可能にする体制づくりを目指す上で、1年生学年団に所属する教職員をFTに追加する必要性が意見として出された。そこで、企画研修部に所属する1年生担任を1名追加し、FTが5名体制となった。このことによって、新たに加わった1年生担当の教職員がFTの活動に関わる中で、次年度以降に取り組む2・3年生「総探」の理解に繋がり、学年の積み上げによる体系的な学習を確立する足掛かりになると考えられた。また、前述のアクションプランではCSを各系列、各学年に所属する教職員とし、いわば管理職を除く全ての教職員がCSに所属するように記していた。しかし、学校変革試行実習を2年生の「総探」の活動を中心に進めることになったため、2年生学年団をCSと定めた。

一方、アクションプランでは系列や学年代表者によって構成される拡大FTを組織化し、系列、学年の意向を反映させながら「総探」を運営することを考えていた。しかし、令和4年度の2年生「総探」から学年を中心とするゼミ形式の活動となり、系列別ではなく、学年として統一された探究学習が行われていた。このことから、系列間を繋ぐ役割として考えていた拡大FTであるが、その存在理由が薄れたため、新たに組織化することを取りやめた。

### ② リサーチプランの変更

次にリサーチプランの変更について、前述のとおり、校長が示した教育目標を基に、今後の活動計画や評価方法を作成することになった。そのため、生徒の実態に関するアンケート調査は実施しないことになった。また、12月に予定していた2回目の全教職員を対象とした意識変容に関する調査であるが、アクションプランの変更に伴い、2年生「総探」を担当する教職員とFTメンバーが主な調査の対象となり、インタビューや参与観察を中心に調査活動を進めることになった。

## (2) 学校変革試行実習の実際

4月からの実践は、次の通り進められた。第1回～5回のFT会議では、令和4年度から実践されている探究の4プロセス（課題の設定→情報収集→整理・分析→まとめ・表現）を年間3回（サイクル）実践する2・3年生の探究学習の内容や、今年度の取り組み計画、企画研修部主任の考えを理解することが中心であった。前年度からの「総探」を一人で担ってきたのは企画研修部主任であり、「総探」に関する業務が個人に集中している状態であった。また、こういった業務の偏りによって他のFTメンバーが業務内容を理解できない状況等を解消すべく、業務内容の理解と業務の分担に注力した。

第6回FT会議からFTを4人から5人体制に変更し、1年生「産社」から2・3年生「総探」まで包括的に協議ができる体制が確立された。続く、第7、8回のFT会議の中で、年度当初に「総探」の大まかな年間活動計画は作られていたが、具体的な内容が示されていないことが分かった。また、生徒の探究活動に対する評価や振り返りの活動についても同様であり、教職員による生徒へのフィードバックが重要ではないか、といった意見が出され、ルーブリック等を活用した統一性のある計画的な取り組みの必要性がFT内で共通した認識となっていた。

以上のような経緯があり、第9回以降のFT会議は、ルーブリックを使った評価方法や、評価後のフィードバックに関する議題が多くなり、FT会議が評価を中心に発展的な協議となっていた。ルーブリックは9月27日に実施した2回目のサイクルの発表会で利用することが決定され、筆者が作成したルーブリックの試作を基にFT会議の中で話し合いを進めた。ルーブリックの活用方法について、各サイクルの活動前に生徒へルーブリックを提示し、各サイクルで育成したい資質・能力の評価方法を示すことにより、探究活動における生徒自身の成長を認識させることに繋がるといった意見が出ていた。他方、各ゼミの活動全般が個業になっていることも問題視された。授業を担当する教職員の中には、全てがゼミ内で完結するため、自らの生徒に対する評価が正しいのか、といった意見も聞かれた。このように、インタビューを通して知り得た授業担当者の意見をFT会議の議題として取り上げ、協議を進めることが多くなっていった。

2回目のサイクルに入る前に、2年生「総探」の授業担当者へルーブリックに関する説明を行うことになり、第12、13回FT会議では、ルーブリックの内容の確認や、評価方法についてFT内で認識を共有した。特に評価方法については、発表会のみで生徒の活動を評価するのではなく、活動全般や生徒の考えを知ることも重要といった意見から、発表会后にゼミ担当者と生徒の個人面談を実施することが決定された。このことで、発表会での態度や説明資料のでき具合に偏っていた評価が、面談を実施することで知り得る、「総探」の授業の中では見ることができない生徒の活動内容や、探究活動を通して考えたことをも対象とすることとなった。しかし、9月11日に実施された2年生「総探」担当者会では、授業担当者からの質問などは特に出なかった。その理由として、授業を担当する教職員自身が探究学習や評価に対する知識が浅く、質問や意見を出す段階に至っていないことが判明した。そのため、10月4日に実施される2回目のサイクル終了後に再度、2年生「総探」担当者会を開き、再度、授業担当者からの意見を聞くことになった。後日、2回目のサイクルに対するルーブリックを使った探究学習の評価が実施された。10月4日に開かれた2年生「総探」担当者会では、教職員からの意見や感想を聞くことができた。この話し合いでは、各教職員の評価に対する考えや、面談を通じた生徒とのやり取りなどを聞くことができ、大変有意義な場となった。また、第16、17回のFT会議はインタビューや学年の協議で出された教職員の意見を基にした、ルーブリック評価の改善に向けた話し合いが活発になって行った。ルーブリック内の文章表現について、最低限実施すべきインタビュー調査の回数などといった、生徒が活動する上で基準となる数値を文章中に加えるなど、FTメンバーや授業担当者から出る意見を基にした

ルーブリックの改善に関する協議が行われた。

企画研修部が年度当初に示した年間計画では、2学期までに2・3年生「総探」の中で探究学習は終了することになっており、11月以降のFT会議は今年度の取り組みから分かった生徒の実態等が話題に上がるようになった。第18回FT会議では3年生の活動が話題となり、「総探」に関する3年生との個人面談の中で、同じテーマに関する1回目の探究学習のサイクルで出した自らの結論について、生徒自身が客観的な視点から批評しており、探究学習がブラッシュアップされていたことが窺われた。また、探究学習を通して収集した情報によって得た知識に関して、生徒の探究テーマには関連しないものもあったが、生徒自身の視野を広げることに繋がっており、このことも「総探」における成果と捉えて良いのではないかといった意見も聞かれた。他方、第19回FT会議の中で教職員の指導に関することが会議内で話された。2・3年生の授業担当者へのインタビューから知り得たことであるが、生徒のプレゼンテーションが上達しているゼミの共通した指導方法として、小まめに生徒との個人面談を実施しながら、探究学習の進捗状況を確認し、軌道修正を行っていたことであった。また、指導の基本姿勢としては、探究学習の進め方を補佐する役割であり、探究することに関しては生徒の考えを尊重することであった。その一方、情報収集や実践によるデータ収集を計画的に進めることができない生徒が多く見られ、教職員による補助的な指導の必要性が意見として出ていた。

1年次の系列選択が系列別のテーマによる探究学習に取り組む3年生の「総探」に影響を及ぼしていることが、第14回のFT会議においてFTメンバーから語られていたが、第20回FT会議において、最終段階に入っている1年生の系列選択の取り組み状況の説明とともに、その難しさが語られていた。また、3年生の中には所属する系列の学びに興味を持っていない者が少なからず存在することが明らかになった。総合学科高校であるが故、系列の学びを生かした教育活動となることが望まれるが、難しいのが現状であった。生徒の興味関心に基づく主体的な活動とするには、2・3年生「総探」だけでなく、1年生「産社」からの体系的な指導体制の確立や、系列選択に関する教職員間の継続的な協議が必要と考える。

最後のFT会議となった第21回は、来年度のFTについてメンバーと意見を交換した。今年度は毎週定期的に会議を実施したが、来年度は会議を必要とする時に実施することがメンバーからの意見として出された。一方、定期的にFTメンバーが集まることで学年間の活動状況が理解できるとともに、FTの協議によって各学年の取り組みが活性化され、来年度も定期的に開いては良いのではないかと言った意見も聞かれた。他方、FT会議に参加するメンバーであるが、今年度のように固定されたメンバーと、その時々協議が必要となる教職員も参加できるような、毎回の会議に出席する人数が流動的な構成にしてはどうかといった意見が述べられた。さらに、FTを企画研修部内の組織と位置づけ、「産社」「総探」の業務を専門的に取り扱う、メンバー構成や活動に関して緩やかな組織運営についても語られた。メンバーから様々な意見が出されたが、FTに対する印象は肯定的であり、今年度の活動は有効であったと捉えられていたようであった。

## 5. 調査参加者の認識—データの提示と分析—

本節では、主にインタビューによる調査で得られたデータを基に、先に示した分析の視点から調査参加者の認識を明らかにするが、現任校の実態を把握しながら実践を進める中で、当初予定していた項立てでは適当ではないという考えに至り、分析の視点を見直すことになった。見直しは、大きく分けると次の3点である。第1点は【分析の視点2】①に関する変更である。長年、3年生「総探」は、各系列に分かれて課題研究に取り組み、それぞれの系列が独自の教育活動を実践していた。そのため、系列間の

活動が分断された状態であり、「総探」の活動に学年としての統一性が見られなかった。一方、令和4年度の「総探」から学年で統一した指導による探究学習に取り組んだ現3年生であるが、令和5年度も探究学習に取り組むことになり、2年次から継続した教育活動が実践された。そのため、これまでの系列の意向を強く反映する「総探」から、学年で統一した考えに従い進められる「総探」に変わったことによって、学年の指導体制に各系列を担当する教職員が各分野の専門家として関わるような形態となった。以上のようなことから、【分析の視点2】①で上げていた「各系列の意向を反映させながら統一した教育目標・テーマ・」という箇所が、現任校の「総探」における活動に合致しなくなり、「総合学科の『総探』における『探究学習』の」と修正することとした。

第2点であるが、アクションプランで記述していた拡大FTについてである。先に述べたように、令和4年度の途中から「総探」を学年に所属する教職員で指導するゼミ形式が採用されるようになり、系列ごとの活動から、学年全体での活動となった。そのため、系列間を繋ぐ役割として考えた拡大FTの存在理由が薄れ、令和5年の新組織として構成する必要性がなくなり、【分析の視点2】①に出てくる拡大FTの記述を削除することになった。

3点目は、【分析の視点2】④において、各組織に所属するメンバーが主体的に活動するにはどういった手立てや取り組みが考えられるか、と問いを設定していた。しかし、【分析の視点2】①において、FT等の組織に関する記述を進める中で【分析の視点2】④の問いに関連する内容と重複することが多々あり、【分析の視点2】④を削除することになった。

以上のような内容を踏まえ上で、改めて設定した分析の視点を以下に示す。また、分析の視点ごとにデータを記述し、分析していくこととする。

【分析の視点1】「総合的な探究の時間」をどのような内容にすれば、各系列の学びを生かし、学年間の継続的な学習活動・教職員間の協働づくりを実現できるか？（各系列を繋ぎ、学年間の継続的な学習を実現する「総探」の内容）

- ① 総合学科である現任校において、系列を繋ぐ学びを可能とする「総探」における「探究学習」のカリキュラムとしてはどのようなものが考えられるか。
- ② 上記①を実現させるための系列を繋ぐ指導法としては、どのようなものが考えられるか。
- ③ 上記①②を通して実施される学びの成果をどのように評価するか。

【分析の視点2】系列間を繋ぎ、学年間の継続的な学習を実現する「総合的な探究の時間」の計画及び授業の運営には、どのような組織が必要か？（各系列を繋ぎ、学年間の継続的な学習を実現する総探のための協働づくりと組織マネジメント）

- ① 総合学科の「総探」における「探究学習」のカリキュラムをつくり上げるには、どのように組織（FT・CS）マネジメントを進めればよいか。
- ② 「総探」において系列を繋ぐ学びを実現する教職員の協働的な活動はどういったものか。
- ③ 1年生から3年生までの「産社」「総探」を学年の積み上げによる体系的な学習にするには、どのような組織マネジメントが必要か。

【分析の視点3】分析の視点1・2を実現するためには、誰がどのようなリーダーシップを行使することが求められるのか？（各系列を繋ぎ、学年間の継続的な学習を実現する総探のためのリーダーシップ）

- ① 系列を繋ぐ「総探」を実現するうえで、ミドルリーダー、一般教職員に対する校長の効果的なリー

ダーシップとはどういったものか。

② 系列を繋ぐ学びの実現，学年間の連携に，ミドルリーダーはどのような役割を果たすか。

(1) 【分析の視点1】「総合的な探究の時間」をどのような内容にすれば，各系列の学びを生かし，学年間の継続的な学習活動・教職員間の協働づくりを実現できるか？（各系列を繋ぎ，学年間の継続的な学習を実現する「総探」の内容）

① 総合学科である現任校において，系列を繋ぐ学びを可能とする「総探」における「探究学習」のカリキュラムとしてはどのようなものが考えられるか。

今年度から探究学習に取り組んだ3年生「総探」であるが，系列横断的な学習活動は見受けられなかった。しかし，「総探をコアカリキュラムとして，あらゆる現任校の教科が繋がることによって，総合学科としての魅力が向上すると思う」といった FT メンバーからの発言があるように，教職員の中には，今後の現任校の教育活動に系列や教科を横断した考え方の必要性を感じていることが分かった。

他方，6系列を有する現任校で実践する探究学習を主体とする「総探」について，系列の学びと探究学習を関連させることで，生徒の成長に繋がるといった意見が聞かれた。このような意見がある一方，1年生「産社」で行われる2年次以降の系列選択が，全ての生徒にとって適切な選択にならず，2・3年次における系列別の授業や「総探」に興味関心を持って活動できていないことが FT 会議の中で語られた。また，設備や実習における危険防止の観点から，受け入れる人数を調整する系列があり，生徒の中には希望する学びを実現できていない者がいるのではないかと考えられた。しかし，FT メンバーの「人間関係で，他の系列に行けなかったって子がいるんですね。結果的に，この子達は人間関係に左右されるのかな」という発言にもあるように，生徒の中には友達との人間関係を重視した系列の選択を行っている者もいた。このようなことから，本来ならば学ぶ意欲が系列を選択する基準となるところであるが，系列による受け入れ人数の制限や，生徒間の人間関係といった複数の要因によって系列選択が行われており，一概に各系列の学びが生徒の興味関心と直結するとは言えないことが分かった。

また，総合学科高校である現任校は，他学科の高校と比べると将来を見据えた教育活動に力を入れている。こういった生徒自身のキャリア発達を目指した教育活動と，「総探」における探究学習を関連付ける必要性について，「総合学科で取り組むとなると，キャリア教育に主眼を置いた方が探究学習が良いんじゃないかと思います。ただ，自由なテーマによる探究学習も大事と思うので，キャリア教育とバランスを取る必要もあります。」といった FT メンバーからの発言があった。しかし一方で，キャリア教育と探究学習を関連させることにより，活動自体の制限に繋がるといった意見や，「探究学習でやっていることが全てキャリア教育と繋がると思う」といった授業担当者の発言にもあるように，「総探」における探究学習とキャリア教育に関する教職員の意見は様々であった。

次に，令和4年度までの1年生「産社」は，職業観を養うといった卒業後の進路に関する内容と，系列選択に関する活動が主な年間の指導計画であったが，今年度から2・3年次「総探」における探究学習に繋がると意識した教材の利用など，3年生の「総探」が現任校3年間の集大成となるように，3年間の継続した学びの体系化が図られた。一方，昨年度から探究学習に取り組む現3年生であるが，進路指導の面からの変化について，「総合型選抜で受験する生徒は試験に5分のプレゼンがあるんですが，これまでの3年生と違って，5分間話せるんですよ。」という3年生の授業担当者の発言もあり，2年次からの継続した探究学習の成果を実感していることが分かった。また，現3年生の「総探」を担当する教職員の多くが2年次から継続して指導にあたっているが，2年間の指導を通して教職員の発言が前向きな内容に変わって来たことが3年生授業担当者のインタビューを通して聞き取ることができた。

## ② 上記①を実現させるための系列を繋ぐ指導法としては、どのようなものが考えられるか。

上述の通り、「総探」を含めた現任校の各教科において、現状では系列横断的な学習は実践されていないため、現時点では系列を繋ぐ指導法について、実践事例を踏まえた考察はできなかった。その一方、2・3年生「総探」で取り入れられたゼミ形式の探究学習では、ゼミを担当する授業担当者による、これまでの教職経験を活かした指導が実践されていた。2年生授業担当者の「私からの一方的なアドバイスというよりも、『どんなふう考えてる?』とか、生徒とお互いに話し合いながら…」といったインタビュー中の発言にもあるように、教員は生徒の意思を尊重しながら活動の方向性を共に考えるといった、ファシリテーターとして生徒の探究学習を支援する役割を果たしており、生徒の主体的な探究活動になるように働きかけたことが窺えた。他方、指導する生徒の能力は様々であり、発表資料の提出等に関して各生徒の能力に合わせた手立てや、文章表現に関する学年としての統一した指導の必要性を授業担当者が語っており、今年度の探究学習の指導に対する成果とともに、改善すべき課題も見出された。

## ③ ①②を通して実施される学びの成果をどのように評価するか。

令和4年度から始まった探究学習を主体とする「総探」であるが、生徒の探究活動に対する振り返り活動や生徒へのフィードバックは、授業担当者の統一した見解によって行われていなかった。また、年間3回の各サイクルで行われる発表会では、授業担当者と生徒相互の評価が行われていたが、評価の意図が明確に示されていないことから、今年度は2・3年生の2回目のサイクルからルーブリックを活用した評価を実施し、その評価を活用した生徒へのフィードバックを実践することになった。

ルーブリックを活用した評価について、あるFTメンバーは「ルーブリックがなければ、完全に主観で、何の根拠もない評価になる」といった考えを示し、統一した見解による評価方法の必要性を感じていることが窺われた。また、2年生「総探」の授業担当者は「ある程度基準が無いと今のところ非常に評価がしづらい」など、専門外の教科への評価であるため、ルーブリックのような評価の基準が必要と感じるといった意見があった。

一方、ルーブリックを使った評価であっても、評価者の主観が入ってしまうことは致し方ないが、「最初に本校の基準がこういうものですよっていう、いわゆる、最高点のAの基準を見せてもらうっていうのは必要かもしれないですね。」といった、評価の基準となる過去の発表を事前に生徒や授業担当者に提示し、それを認識した上で評価が行われるべき、といった指摘があった。さらに、ルーブリックの「総探」における役割の1つとして、探究学習の指標になるという考えがFTメンバーから聞かれるようになり、評価と指導の一体化について考えるような教職員間の雰囲気が出て来た。

次に、ルーブリックの効果的な活用について、発表会後にゼミ担当者と生徒との個人面談を実施し、探究活動や発表だけでは測れない生徒の考えを聞くことによって評価を決定し、生徒もゼミ担当者も納得した評価となる必要があるといった意見がFT会議中に出された。ルーブリックを使った評価を実施する前は、生徒の発表資料や発表態度といったことに対する評価が行われており、複数の評価項目の中に1つでも×が付けられると不合格と見なされ、企画研修部職員による再指導が行われていた。しかし、「不合格の基準っていうのは、プレゼンの質だけですか？活動の過程も含めて、面談の中で分かることも含めて判断してはどうでしょうか。」といったFTメンバーからの意見もあり、ルーブリックの評価項目に従い、プレゼンテーションの内容と発表後の面談で知り得た情報を基に評価することが決定された。このようなFTの協議によって、生徒のプレゼンテーションといった目に見える成果と、面談を通して理解することができる生徒の情意的な面を踏まえた、これまでの現任校にはなかった評価方法

に対する、FTメンバー間で肯定的な意識が醸成されていったと考える。

また、発表会後のループリックを使った評価は、生徒の自己評価と授業担当者による他者評価を併せて行われた。この新たな評価方法と評価後の生徒との面談について、「生徒と私の評価を突き合わせて面談したんですけど、ループリックっていう同じ評価基準があることで意識が共有できるんだなと思いました。」といった意見を授業担当者から聞くことができた。生徒と授業担当者が同じループリックによる評価を行い、双方の評価を照らし合わせて実施する面談によって、今後の探究学習を向上させることに繋がる取り組みになったと考えられる。一方、生徒相互の評価の必要性に関してもFTメンバーや授業担当者と話し合う機会があった。しかし、生徒相互の評価を取り入れるには時期尚早といった意見が多く、今年度は実施しないことになった。

**(2) 【分析の視点2】系列間を繋ぎ、学年間の継続的な学習を実現する「総合的な探究の時間」の計画及び授業の運営には、どのような組織が必要か？（各系列を繋ぎ、学年間の継続的な学習を実現する総探のための協働づくりと組織マネジメント）**

**① 総合学科の「総探」における「探究学習」のカリキュラムをつくり上げるには、どのように組織（FT・CS）マネジメントを進めればよいか。**

令和4年度から現任校の「総探」を牽引してきたのは、企画研修部主任である。今年度に関しても、1年生「産社」から2・3年生「総探」の企画・運営を一手に担っていたが、2年生のみが探究学習に取り組んだ前年度と比較すると、今年度は3年生の「総探」でも探究学習に取り組んだことで、企画研修部主任への業務負担は明らかに大きくなっていった。この状況について企画研修部主任は、現任校で探究学習に取り組む始めて2年目であり、一部の教職員に業務が偏るのは致し方ないと思っているようであったが、その反面、何らか改善しなければとも考えているようであった。しかし、探究学習を取り入れた「総探」を、今後も継続的に取り組むには関連する業務を分担し、FTの活動が組織的になることは必須と考え、前年度に探究学習を実践した実績のある2年生の「総探」は、担当者であるFTメンバーと筆者が業務を担い、2年生の取り組みの計画を含めた全てについて、企画研修部主任に報告しながら業務に当たるのがFTの協議の中で決定した。

一方、「ループリックにしても、これからスタートしようとしているのであれば、しばらくはFTからの指示になるのかな。」というようなFTメンバーの発言にもあるように、教職員の多くが探究学習に対する理解が浅い状況であり、FTは活動を牽引する役割が大きかったと考える。また、FTメンバーが持ち寄る、生徒と直接関わる授業担当者の意見を参考にした協議によって、「総探」の活動の方向性が示されたことは、生徒への指導へ良い影響を与えたのではないかと考えられる。

他方、FTの今後の活動について、今年度は「産社」「総探」の企画・立案と、活動に関する情報交換といった2種類の性質があったが、今後は活動の内容を明確に分けることが必要といった意見がFTメンバーから出された。また今後FTに求められる機能について、あるFTメンバーから「去年と同じようにしますだったらFTは必要ないですよ」という発言があった。「産社」や「総探」が前例踏襲のマンネリ化した活動にならないよう、常に前向きな姿勢で取り組むことが必要であると感じられた。

次に、「総探」の指導に直接関わる教職員組織であるが、今年度の2年生「総探」を担当する教職員全員が、現任校での探究学習の指導は初めてであり、教職員同士の協働的な協議に基づいて教育活動が進められることが必要と思われたが、現実的にはそのような活動になっていなかった。2年生の2回目のサイクルからループリックを活用した評価を実施することになり、事前に2年生「総探」担当者会を開き、授業担当者への説明と、探究学習に関する授業担当者の意見を聞こうと考えていたが、授業担当者

からの意見が出ることは無かった。このことについて、2年生の授業担当者からは、「2年生『総探』担当者会で意見を求められても、自分自身が理解できていないため、意見を言える状況ではなく、授業の進め方などを理解することが先決であり、説明を聞くことに集中していた」といった意見が聞かれた。しかし、ルーブリックを使った評価や、生徒との面談後に行った2年生「総探」担当者会では、新たな共通の取り組みによって、それぞれの授業担当者の実践から出てくる意見を聞くことができ、有意義な協議の場となった。また、授業担当者の中には、「総探」担当者会を教職員自身の「総探」における学びの場であったり、自身の評価の正当性を確認する場と認識している者もあり、探究学習を実践する中で教職員の意識に変化が現れたことを実感した。

## ② 「総探」において系列を繋ぐ学びを実現する教職員の協働的な活動はどういったものか。

先にも述べたが、今年度の「総探」においては、系列を繋ぐ学びを実現するような活動は見られなかった。しかし、各学年に所属する教職員が「産社」「総探」の授業に担当者として関わり、学校全体として取り組む体制が確立された。他方、2年生の「総探」は令和4年度から学年に所属する教職員全員がゼミ担当者として授業を受け持っている。また、今年度より3年生もゼミ形式の探究学習に取り組むことになり、両学年の「総探」が学年で統一した活動になった。さらに、1年生「産社」も同じく学年に所属する多くの教職員が授業担当者として関わる体制が作られた。こういった各学年の指導体制を確立することで、学校全体として「産社」「総探」に取り組むといった意識を教職員に定着させることが図られた。

一方、毎週水曜日の5・6限目に実施されている2・3年生の「総探」は、1学年に約14のゼミがあることから、ゼミごとに1つの教室（特別教室も含む）を割り振ることは不可能であった。そのため、1つの教室で同学年の2つのゼミが授業を行っていた。学校設備の問題による、やむを得ず取られた措置であったが、教職員からは「場所の都合もあると思うけど、あんまり気にならず、やりにくさは感じないですね。私が不在だったら生徒を見てもらえるし、何か分からないことがあると聞けるので。先生たち同士の自然な情報交換ができるような」といった発言にもあるように、意図しなかった教職員間の協働的な活動に繋がっていた。

さらに、ルーブリックについては、2年生の「総探」での活用を考えて作成しており、3年生「総探」の評価は想定してはいなかった。そのため、ルーブリック内の文章表現も2年生「総探」の活動に特化した内容であったが、3年生の「総探」でも活用することを考えた企画研修部主任によって、3年生の活動に合わせた内容で表現されたルーブリックが作成された。このように、FTの協議を深めることによって、有益と思われる取り組みに対する積極的な姿勢が見られた。

## ③ 1年生から3年生までの「産社」「総探」を学年の積み上げによる体系的な学習にするには、どのような組織マネジメントが必要か。

各学年の活動を促進支援する役割であるFTは、1年生「産社」、2・3年生「総探」に関わる教職員によって編成されていた。あるFTメンバーの「FTがなかったら学年のぶつ切りになる」といった発言にあるように、この組織体制によって学年間の繋がりと、体系的な学習について考える機会が創出されたと考える。ただし、現時点では学校として組織的な学年間の連続した取り組みには至っていない。しかし、「産社」や「総探」の軸となるFTや、企画研修部と学年との連携は重要であり、学年間の体系的な学習を実現する上でも必要と思われる。また、各学年主任と「産社」「総探」を担当するFTや企画研修部に所属する教職員との連携した活動も重要になってくるが、学年によって連携の程度に違いが見られ

るため、今後の学年間の体系的な活動を実現する上で検討すべき課題と思われる。

**(3) 【分析の視点3】分析の視点1・2を実現するためには、誰がどのようなリーダーシップを行使することが求められるのか？（各系列を繋ぎ、学年間の継続的な学習を実現する総探のためのリーダーシップ）**

**① 系列を繋いだ「総探」を実現するうえで、ミドルリーダー、一般教職員に対する校長の効果的なリーダーシップとはどういったものか。**

本研究においては、校長の探究学習に対する強い意思によって企画研修部主任が動かされ、現状の活動に繋がったと考えられる。他方で、校長のトップダウンによる業務遂行ではなく、主任の提案に校長が助言するといった、話し合い形式によって進められていた。また、授業を受け持つ教職員も、校長の普段の行動から「総探」に対する意気込みを感じ、緊張感を持って授業に取り組んだことが窺えた。

一方、実際に教職員への働きかけや生徒への指導に携った企画研修部主任が校長の考えに共鳴し、探究学習を取り入れた「総探」の実践に対し、積極的に取り組んだことも大きな一因であるが、現校長が現任校へ赴任してこなかったと仮定すると、このような短期間での変化は難しく、校長の強力なリーダーシップによって為し得たことではないかと考える。以上のようなことから、校長の強力な後方支援によって、企画研修部主任を先頭に、新しい取り組みが教職員によって実践されたことが考えられる。

**② 系列を繋ぐ学びの実現、学年間の連携に、ミドルリーダーはどのような役割を果たすか。**

現任校の「総探」を牽引してきたのは企画研修部主任であるが、各学年や企画研修部職員への指示はトップダウンではなく、合意を形成しながら進めていた。所属する教職員の年齢構成が高い現任校において、若い年齢層に入る企画研修部主任は、各学年の教職員に対して、各学年主任を中心に活動内容に関する合意形成を図りながら、「総探」を進めていくことが必要であったことが考えられる。

次に、今年度のFTリーダーとしての筆者の役割であるが、多くの教職員を対象としたインタビュー調査を実施する中で知り得た意見等をFT会議の中で話すことで、協議を深めることに貢献できたのではないかと考える。また、FTリーダーとしての役割について、「先生（筆者）は今の我々がやってることが正しい道筋なのか、本来もっとこういう道筋でやった方がいいのかを客観的に見られて、その客観的に見られたものを、ちょっと字面とか紙に落としてもらうっていう、お仕事なるのかなって。」といったFTメンバーの発言から分かるように、筆者に対して「総探」や「産社」に関連する活動を客観視し、評価する役割を期待していたこと、そうした役割を果たしていたと認識していたことが窺える。

## 6. 本研究の結論と展望

### (1) 本研究の結論

#### ① 【分析の視点1】

現任校の「総探」であるが、今年度から3年生も探究学習に取り組むことになり、2年生から3年生の「総探」を体系的に指導できる体制が確立された。2年生は、本格的な探究学習を実践する3年次に向け、探究学習の基礎を学ぶことを目標に、学年で統一したテーマによって探究学習を行った。また3年生は、各系列に分かれてゼミを編成し、探究テーマに関しても系列に関連する内容を設定することが前提とされていた。「総探」のカリキュラム・マネジメントについて、朝倉・永田（2019）は学校教育目標や各教科との関わりに注意しながら、教科横断的に行うことを指摘しているが、現任校の「総探」においては、系列や教科を横断した教育活動は実践されていないのが現状である。FTメンバーの中には系

列や教科を横断した教育活動の必要性を感じている者もいるが、探究学習に関する経験が浅く、手探りで活動している段階であったことから、系列間の連携による現任校の資源を有効的に活用した活動になり得なかったと考える。

また、廣瀬（2017）は、「総探」は各学校が取り組み内容を定めることができる唯一の科目であり、学校教育目標の実現を目指し、学校の特色づくりに大きな役割を果たせると指摘している。入学時点で高校卒業後の進路が未定の生徒が多い現任校において、「総探」の活動とキャリア教育を関連付けることが必要ではないかといった意見があった。しかし、生徒自身が今後のキャリアについて深く考えることは重要と認識しているが、卒業後の進路を前提としたキャリア教育と探究学習を関連させることによって、生徒の探究活動を制限してしまうのではないかといったジレンマを感じる教職員の考えも聞かれた。一方、3年生の「総探」を探究学習の集大成とするために、2年次から探究学習を実践してきた現3年生は、人前で表現する力が過去の卒業生と比較しても上達していることが成果として挙げられた。これは、2・3年生の活動が学年で途切れることなく、体系的に継続した取り組みであったことが大きな要因として考えられる。今後、学校教育目標と生徒のキャリア形成、キャリア教育と探究学習、それぞれの関連性を教職員があらゆる機会に協議することで、総合学科高校である現任校ならではの「総探」が確立されると考える。

2・3年生の「総探」では、各学年に所属する教職員による10名程度の生徒によって構成されたゼミ形式の指導が実践された。各ゼミの指導に関する規程等は無かったが、授業担当者の多くは、田村（2017）が指摘する、生徒の探究活動を支援するファシリテーターとしての役割に重点を置いた指導を実践していた。その一方、情報収集やまとめ・表現に関する学年全体の統一した指導や、生徒の能力等を考慮した指導を考えることが必要ではないかといった発言もあり、統一して指導すべき内容と、各授業担当者の裁量によって進める教育活動について整理することが必要と感じられた。また、朝倉・永田（2019）の指摘にあるように、「総探」は学校教育目標や各教科と関連しながら、系列・教科横断的なカリキュラム・マネジメントを行うことが必要であり、現任校の特徴を生かした「総探」のカリキュラムの開発は今後の課題ではないかと考える。

今年度の2・3年生の「総探」ではルーブリックを利用した評価を実施した。ルーブリックの評価基準を考える上で、原田・森山（2021）は、目標を設定し、そこで示された資質・能力を基にどのような生徒像を目標とするかを明確にする重要性について指摘しているが、現任校においても、校長が昨年度末に作成した「総探」の評価計画表を参考に、学校教育目標で示す目指す生徒像を実現する上で必要とされる資質・能力を基に評価基準を作成した。このことにより、田村（2017）が指摘するように、「総探」が学校教育目標と直接的な関係を持つ科目になったと考える。一方、田村・原田（2009）は評価基準を明確にすることにより、生徒は課題の設定や計画立案などの先の見通しが可能になると指摘している。2年生の「総探」では、探究のプロセスを3サイクル実践したが、2回目のサイクルからは導入段階で生徒ヘルブリックを示し、活動の目標を持たせるようにしていた。この取り組みによって、生徒自身の探究活動の見通しが立てられたこともあるが、生徒と授業担当者が活動の目標を共有し、ルーブリックが生徒と授業担当者双方の探究活動に対する指標になり、評価と指導の一体化に繋がったのではないかと考える。また田中（2021）は、ルーブリックの特徴として客観的に評価しにくい観点を扱うため、判断基準や文章表記については継続的な改善と修正を行う必要性を指摘している。以上の指摘を念頭に置きながら、今年度は2年生の2回目のサイクルと3回目のサイクルでルーブリックを使った評価を実施し、2年生「総探」担当者会や普段の会話を通して聞かれた、評価後の意見を3回目のサイクルで利用するルーブリックに反映させた。授業担当者の考えが少なからず反映されたルーブリックとなったこ

とによって、評価への取り組みが授業担当者の主体的な活動と捉えられるようになったと思われる。

次に田中（2021）は、探究学習の特徴の1つとして「自己修正、自己評価、学習改善する」とし、生徒による自己評価と相互評価等の学習評価を組み入れなくては学習改善に繋がらないと指摘している。今年度実施した2年生の探究学習で利用したルーブリックには、生徒の自己評価と授業担当者による評価を記入する欄を設けており、発表会終了後に生徒は自身の活動を振り返りながら評価を行った。このことについて、授業担当者からは自己評価によって生徒自らの活動を振り返る機会となり、現状でできることと今後の課題について自覚することに繋がるといった意見や、他者との比較ではなく、自分自身の現状を理解し、客観的に正しく評価する力を養うことに結び付いていくのではないかといった意見が出ていた。

他方、評価後の生徒への指導についてであるが、2回目、3回目のサイクルでの発表会後に授業担当者と生徒との個人面談を設定した。田代・阿部（2021）は、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」、「主体的に学習に取り組む態度」を評価に生かそうとすると、知識や技能、思考に関する「認知的な観点」と個人の態度や価値観に関わる「情意的な観点」とに区別することが有用と指摘している。前述の通り、前年度の2年生「総探」では、プレゼンテーションの内容や態度を主な評価項目とした、授業担当者による簡単な評価が行われていたが、評価後の生徒へのフィードバックは行われていなかった。田代・阿部（2021）が指摘する「情意的な観点」を評価に取り入れようとするならば、発表会でのプレゼンテーションだけでは判断が難しいことから、2回目のサイクルではルーブリック評価に加え、生徒との個人面談を実施した。この面談を通じた生徒と授業担当者による活動の振り返りは、生徒の自己評価と授業担当者からの他者評価を照らし合わせながら、双方が話し合いの下に納得できる評価が行われ、授業担当者にとっても普段の授業では気付かない、生徒の内面を理解する機会になり、今後の生徒への指導に有効に働いたことが考えられる。さらに、生徒は面談の中で自己評価を見返し、評価の理由等を授業担当者へ語ることで、自身の活動や考えの整理に繋がったようであり、評価後の面談が今後の活動を改善する効果的な取り組みになったと思われる。以上のような評価に関する手立てによって、2年生「総探」の各サイクルが発表会で完結するのではなく、評価や評価後の面談を経ることで、今後の探究活動への改善を考える機会となり、生徒の成長にも繋がって行くと思われる。

## ② 【分析の視点2】

佐古（2019）は、生徒の実態に基づいた育成したい生徒像と、それを実現する教職員の実践から作られる学校のビジョンが教職員に共有され、その形成過程に教職員が参画する共創型ビジョンとすることが重要と指摘している。さらに、共創型ビジョンを実践する校内の組織として、実態→課題→実践に関する教職員の協働的な省察の場となるCSと、CSの活動を促進支援するFTを定義している。この考えに基づき、現任校においても「総探」を実践する学年（CS）の活動を支えながら、発展的な活動となるように促進する役割としてFTを組織化した。4月当初、FTの主な活動は企画研修部主任の考えをFTメンバーが理解することであったが、回を追うごとに探究学習の進め方や評価についての協議となり、FTメンバー間に協働的な関係性が築かれ、組織的な活動の必要性をメンバーが認識するようになった。また、FTの協議であるが、筆者がインタビュー調査で知り得た授業担当者の意見を議題として取り上げることで、現任校の実態に則した「総探」の実現を目指した。このことによって、少なからず授業担当者の考えを反映した探究活動計画の立案に繋がったのではないかと考える。さらに、探究学習に取り組んで2年目である現任校において、FTは各学年の活動を促進する役目である以上に、活動を牽引する役割が大きかったことが考えられる。こうした役割に関しては今後数年継続していくことが必要になると

思われるが、前述のように、広く教職員の意見や考えを取り入れながら活動の立案・運営を行うことが重要になってくると考える。他方、2年生「総探」担当者会（CS）に関しては、探究学習を実践する教職員の集団ではあるものの、協働的省察の場としての機能が弱かったように思われる。佐古（2019）は、CSを学校の組織化の中核的な組織と述べているが、先に述べたように、探究学習に取り組んで日の浅い現任校では、探究学習の指導が初めての教職員も多く、現状ではFTの強力な牽引が必要な段階であることが考えられる。現状の「総探」担当者会は、「総探」に対する組織としての活動に課題はあるが、今後、学年で統一した活動を主体とする2・3年生の「総探」を多くの教職員が経験することによって、「総探」担当者会が「総探」を主になって動かす中核的な組織になることが期待される。

今津（2017）は、「協働文化」が自発的に生まれにくい日本の学校において、過渡的措置としての「策定された同僚間連携」が学校改革や教師の発達に繋がると指摘している。現任校の2・3年生の「総探」は系列や科目は関係なく、担任や副担任、級外の教職員も含めた学年に所属する教職員が各ゼミの担当者として生徒の指導にあたっている。また、今年度の1年生「産社」においても、前年度までの担任のみによる指導から、担任に加えて各クラスに2名以上在籍する副担任も含めた、複数の教職員が持ち回りで授業を担当する形態に変わった。このような取り組みによって、各学年の教職員間に「産社」「総探」を中心に共通の話題が生まれ、学年の統一感に繋がっていくのではないかと考えられる。こういった校内の仕組みを現任校に定着させる上で、企画研修部やFTといった現在の取り組みを主導する組織が重要な役割を果たすと考える。そのため、FTの取り組みを既存の学校制度に組み込み、定着させることによって教職員の協働が広がると思われる。

また2年生の「総探」での活用を目的に筆者が作成したルーブリックであったが、その有効性を認めた企画研修部主任が3年生の「総探」に適したルーブリックを作成し、評価基準として活用していた。これは、ハーグリーブス（Hargreaves, 1992：今津, 2017）が「協働文化」に関して、同僚教員は教育の中心的価値に一致点を求めるが、細かな周縁的価値の不一致に対しては寛容であると述べていることと合致する。2年生のみに利用を考えて始まったルーブリック評価であったが、その有益性を感じた企画研修部主任が自らの考えを反映させた独自のルーブリックを作成した。つまり、策定された同僚間連携が自発的な教員文化に発展的転換を図る萌芽が見られた。

前年度から始まった探究学習を主体とした「総探」に関して、教職員の組織的な取り組みになることを1つの目標とし、活動を促進支援する役割としてFTを編成した。FTは1年生「産社」、2・3年生「総探」の運営を担当する各学年に所属する教職員によって構成されることによって、学年の枠を超えた協議が可能になった。「総探」を実践する組織について廣瀬（2017）は、担当する校務分掌には各学年の担当者が所属することによる、授業担当者と連絡調整が進められる環境づくりが肝要と指摘しているが、今年度のFTは、各学年の意向を反映させながら協議が進められ、授業実践と計画・運営が関係性を持って活動できたと考える。また廣瀬（2017）は、「総探」を実践する組織には学校全体を俯瞰できるミドルリーダーを配置する重要性についても指摘している。今年度、各学年を担当するFTメンバーがミドルリーダーとしての役割を果たすとともに、各学年の活動を俯瞰することによって見えてくる課題やアイデアをFT会議の場に提示することによって、各学年の活動に直結した協議が行われ、「産社」「総探」の活動に有益な効果をもたらしたと考える。さらに、学校改善を意識する視点を3つ挙げる大野（2012）は、「学校改善の組織化（仕組みの構築）」について述べている。現任校の「産社」「総探」の取り組みは、企画研修部やFTが企画・立案した内容を各学年が実践しており、それぞれの学年と企画研修部といった運営側とのやり取りは行われているが、各学年の活動状況が全職員に周知されていない。「産社」や「総探」といった各学年の活動は、それぞれの学年に所属する教職員によって指導が行われており、学

校を1つの単位として見た時に、学校全体として組織的な活動にはなり得ておらず、今後の改善を要する課題と捉えている。現任校に探究学習を取り入れた教育活動を定着させるには、学校として組織的に取り組むためにはどうすべきかといった議論を、教職員間で重ねることが重要になってくると考える。

### ③ 【分析の視点3】

露口（2008；勝野，2020）は、教授的リーダーシップを「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」（22頁）と定義している。探究学習を主体とした「総探」は、校長の強い意思によって実践されたことは、企画研修部主任へのインタビュー等を通して理解できるが、校長が先頭に立つような進め方ではなく、企画研修部主任に「総探」や探究学習に対する知識等を教授するとともに、校長自身の考えを説きながら企画研修部主任の主体的な取り組みとなるように配慮することで、自らの教育理念を実現させるように進めていたと思われる。

高階（1995；畑中，2010）は、学校現場におけるミドルリーダーが対人能力を用いて、管理職と一般教職員を繋ぐことにより、組織の活性化が果たされると述べている。企画研修部主任は、客観的な立場から「総探」の活動を俯瞰し、授業担当者との関わりを通して課題点を見出そうとするとともに、校長が考える探究学習の内容を授業担当者に理解させることに力を注いでいたことが考えられる。また、所属する教職員の年齢構成が高い現任校において、若い年齢層に入る企画研修部主任は各学年の授業担当者や学年主任に対し、活動内容に関する合意形成を図りながら、授業担当者が「総探」を主体的に活動できるように配慮しながら取り組んでいた。このことは、リーダーシップの影響力が複数のチームメンバーに散在している創発的なチームの状態（堀尾・中原，2022）である、共有型リーダーシップ（shared leadership）が企画研修部主任を中心に実践されていたことが考えられる。また平田（2007）は、学校での意思決定に当事者が参加するエンパワーされた構造において、決定は全ての当事者によってなされなければならないとし、それは共同的意思決定を通して、当事者が対等に自律性を有することが促進されると指摘している。現任校では前例のない教育活動であるが故に、企画研修部主任といった活動を牽引する個人や組織によって進められたが、トップダウンではなく授業を担当する教職員とのコミュニケーションから活動に対する合意形成が為されたことによって、各授業担当者が当事者として自律的な活動となるように働きかけたことが考えられる。

### 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「『総合的な探究の時間』を計画・推進し、系列、学年を繋ぐ役割を担う組織において、教職員間の協働性を高めるには、どのような組織マネジメントを進めればよいか」と設定し、令和4年度より学校変革実践に取り組んだ。各分析の視点を踏まえて、回答を示す。

本研究において実施した「総探」は、2年生、3年生の各学年で統一した見解に基づく探究学習を主体にしており、それぞれの学年が目標を持って活動が行われた。2年生は全生徒が同一のテーマによる探究学習に取り組むことによって探究学習の基礎を身に付け、系列別のテーマによって探究学習に取り組む3年生に繋がるような指導体制が確立された。このことにより、各学年で分断されていた教育活動が学年の積み上げによって体系的に進められ、2年間の長い期間を使って生徒に身に付けさせたい資質・能力を計画的に養成することが可能となった。これは、学校教育目標と「総探」が直接的に繋がった唯一の科目となったことを意味し、将来の生き方への自覚を深めさせることに重点を置く現任校において、大きな意義を持つと考える。

次に、今年度の探究学習の評価にルーブリックを取り入れたことによって、授業を担当する教職員の評価の統一に繋がった。また、ルーブリックを各サイクルの活動前に提示することで、そのサイクルにおける活動の指標となったことは、生徒と教職員にとって有効であったと考える。さらに、学校教育目標と「総探」の活動が結びつけられたことも大きな成果であったと考える。評価後に行われた授業担当者と生徒との個人面談においては、ルーブリックによる生徒の自己評価と、授業担当者による他者評価を照らし合わせながら進めることで、生徒の振り返りが成長へと繋がる有意義な取り組みになったと思われる。

また、「総探」や校内行事等を企画・運営する企画研修部とは別に FT を組織化し、「産社」「総探」に絞って協議ができたことは大変有効であった。FT が 1 年生「産社」から 3 年生「総探」に関わる教職員で構成されたことにより、「産社」「総探」の活動状況に関する情報共有が可能になるとともに、学年の積み上げによる体系的な指導体制について教職員間による協議ができる環境が確立された。探究学習に取り組んで日が浅い現任校では、FT のように牽引役となる組織が大きな役割を果たすことが分かった。

さらに、各学年に所属する多くの教職員が「産社」「総探」の授業担当者として関わったことによって、一部の教職員による協働的な活動が実践された。探究学習を取り入れた「総探」や学年間の継続的な学びの実現といった、これまでの現任校にはない取り組みであるため、策定された仕組みの下に進められた指導体制ではあったが、教職員間の協働性を高めることはもちろんのこと、教職員の多くが現任校の探究学習の内容を理解する上では有効な策であったと考える。

最後に、以上のような活動の中心的な役割を果たしたのは、ミドルリーダーである企画研修部主任であった。企画研修部主任は校長と一般教職員の結束点となり、校長が描くビジョンの達成を考えながらも、各学年の授業担当者が主体的に活動できるように配慮しながら「総探」の活動を進めたことは、「ミドル・アップダウン・マネジメント」の実践であった。また、現任校では前例のない教育活動であるが故に、企画研修部主任といった活動を牽引する個人や組織によって進められることにより、独善的な取り組みになる危険性も孕んでいたが、トップダウンではなく授業を担当する教職員とのコミュニケーションから活動に対する合意形成が為されたことによって、各授業担当者が当事者として自律的な活動となるように働きかけたことが考えられる。

## (2) 今後の課題と展望

令和 5 年度、FT を中心として探究学習を主体とした「総探」の更なる発展を目指した活動に取り組んだ。「総探」を指導する教職員の意見を取り入れた FT の協議によって、様々な取り組みが実践されたことは大きな成果であったと言える。その一方で、今後の改善に向けた対応も必要となり、以下の 4 点について考えたい。

まず、FT を企画研修部内に組み入れることである。現任校の「産社」「総探」を企画・立案し、各学年との調整や活動に関する具体的な指示を行ってきたのは企画研修部である。筆者の研究に合わせて編成した FT は、「産社」「総探」の活動を改善し、計画・立案することを専門とする組織という捉え方であった。そのため、FT メンバーから授業担当者への具体的な活動内容の指示等は、FT メンバーでもあり、企画研修部に所属する教職員という立場で行われ、実質的には企画研修部内に FT が存在していると言える状態であった。そこで、令和 6 年度は企画研修部の中に「産社」「総探」に絞って企画・立案を考える小グループとして FT を組み入れることを考える。また、企画研修部は多くの業務を担当することから、「産社」「総探」に関連する業務を専門的に取り組む FT が存在することによって、FT メンバーとなる教職員の自覚を生むことに繋がり、細やかな対応と充実した協議が実践されると考える。さらに、

FTに関する活動はFTリーダーがリーダーシップを取ることで、企画研修部の業務全般に係る企画研修部主任の業務負担の軽減と、リーダーシップの分散化によって「産社」「総探」の活動を活性化させる効果を期待する。

次にFTの協議について、令和5年度は定期的にFT会議を開くことで、情報交換を含めたメンバー間の会話の中から活動のアイデアや課題を見出してきており、探究学習に取り組んで年数の短い現任校においては、今後数年は定期的に協議する場の設定が必要と考え、令和6年度も定期的なFT会議の実施を考える。また、「総探」を実践する教職員の意見等を如何にFTの協議に反映させ、活動の計画に活かすように努めるかは、探究学習を現任校の教育活動として定着させる上で、非常に重要なことではないだろうか。そのため、筆者が授業担当者へのインタビューから考えや意見を知り得たように、FTに所属する各学年の担当者が積極的に授業担当者や学年主任とコミュニケーションを取りながら、広く意見を集約することが必要となってくると考える。

さらに、系列横断的な「総探」の在り方について考えることである。3年生「総探」における探究学習の計画に系列横断的な活動は含まれておらず、基本的には各系列での活動となっているが、農業や福祉といった専門的な知識を有する教職員や設備など、現任校の資源を大いに活用することで、総合学科高校である現任校の特徴を生かした「総探」が実践できるのではないだろうか。そのため令和6年度は、系列横断的な「総探」における探究学習はどういったものが考えられるか、「産社」「総探」をコアカリキュラムとする現任校のカリキュラムはどのようにあるべきかなど、教科横断的な「総探」の取り組みや、「産社」「総探」を中心としたカリキュラムについて教職員間で協議する機会を設けたい。最終的な目標は新たなカリキュラムの開発であるが、急ぐことなく、広く教職員の意見を取り入れながら協議を重ねることが重要と考える。

最後に、各学年の探究のサイクルを3回から2回に変更し、探究活動の時間を十分に確保することを考える。今年度の「総探」を振り返ると、生徒が探究課題についての情報収集や熟考する時間が不足していたように感じられた。現状では試行錯誤で進められているが、今年度のようにFTといった企画・立案を担う組織と、生徒への指導を実践する各学年団による連携した指導体制を継続することで、生徒の活動を通して出てくる課題等を改善しながら「総探」を実践できるのではないだろうか。こういったことから、探究学習に取り組んで3年目になる令和6年度は、今まで以上に生徒が「探究」することに重点を置いた活動となるよう、年間の探究のサイクルを2回に変更することを考える。

### 【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。
- ・ 原田恵理子・森山賢一 (2021) 『最新 総合的な学習(探究)の時間』 大学教育出版。
- ・ 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 (2010) 「ミドルリーダー研究の現状と課題——研究対象と期待される役割の視点から——」 九州大学大学院教育経営学研究紀要 13, 67-74 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』のエスノグラフィー』 東信堂。
- ・ 廣瀬志保 (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, 22-28 頁。
- ・ 堀尾志保・中原淳 (2022) 「共有型リーダーシップ研究の動向と展望——先行要因・モデレータ要因

研究に着目して——」産業・組織心理学研究, 第36巻, 第1号, 29-52頁。

- ・ 今津考次郎 (2017)『新版 変動社会の教師教育』名古屋大学出版会。
- ・ 勝野正章 (2020)「学校の組織と文化」勝野正章・村上祐介 (編)『新訂 教育行政と学校経営』放送大学教育振興会, 171-186頁。
- ・ コッター J. P. (梅津祐良訳) (2002)『企業変革力』日経 BP 社。
- ・ 文部科学省 (1993)『総合学科について』  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kaikaku/seido/1258029.html](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/seido/1258029.html) (2022年10月23日採取)。
- ・ 永井聖二 (1977)「日本の教員文化——教員の職業的社会科学研究 (1)」『教育社会学研究』第32集, 東洋館出版社。
- ・ 野中郁次郎・竹内弘高 (梅本勝博訳) (1996)『知識創造企業』東洋経済新報社, 184-240頁。
- ・ 大野裕己 (2012)「学校改善の課題」篠原清昭 (編)『学校改善マネジメント——課題解決への実践的アプローチ——』ミネルヴァ書房, 19-37頁。
- ・ 大脇康弘 (2002)「総合学科の理論と実践」大脇康弘・田村昌平 (編)『学校を変える 授業を創る——今宮総合学科の挑戦——』学事出版, 11-33頁。
- ・ 佐古秀一 (2019)『管理職のための学校経営 R-PDCA——内発的な改善力を高めるマネジメントサイクル——』明治図書。
- ・ 高階玲治 (編) (1995)『学校組織活性化のマニュアル 主事の仕事』明治図書。
- ・ 田村学・原田信之 (2009)『リニューアル 総合的な学習の時間』北大路書房。
- ・ 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, 12-21頁。
- ・ 田中博之 (2021)「探究学習の背景と目的」田中博之 (編)『高等学校 探究授業の創り方——教科・科目別授業モデルの提案——』学事出版, 7-26頁。
- ・ 田代高章・阿部昇 (2021)『「生きる力」を育む 総合的な学習の時間——自己創造・社会創造へつながる理論と実践——』福村出版。
- ・ 露口健司 (2008)『学校組織のリーダーシップ』大学教育出版。
- ・ 露口健司 (2012)「学校改善の課題」篠原清昭 (編)『学校改善マネジメント——課題解決への実践的アプローチ——』ミネルヴァ書房, 41-54頁。

(2024年1月31日 受理)