

研究論文

高等学校における教員の協働づくりと学校変革に関する事例研究 —活性化委員会の設置を通じた約4年間の変容過程を通して—

中西 美香*

A Case Study on Building Collaborative Relationship among Teachers toward School Reform:

The Four-Year Transforming Processes through the Establishment of the School Activation Committee

Mika NAKANISHI*

【要約】学校改善には、学校規模や校種、組織風土や教員の人間関係が大きく影響している。そのあり様は学校ごとに異なっており、当該学校に適した学校改善の在り方を探るうえで有効である。本稿では、学校の組織構造や組織風土の特性を踏まえた教員の協働づくりと学校変革を促進するマネジメントとリーダーシップについての先行研究に基づいて、ケース・スタディを通して考察を行った。ここで得られた知見から、学校改善の方向性を展望する。

【キーワード】学校改善、高等学校、協働、リーダーシップ、マネジメント

はじめに

筆者は別の拙稿（中西，2018a）において、学校改善を志向する学校組織のあり様に関するいくつかの先行研究をレビューした。まず一般的な学校組織の特性や構造、学校改善の方法について明らかにし、校種や学校規模による指導体制や連携・協働関係の差異、学校の組織風土が人間関係に及ぼす影響を検討することで理解した。次に、協働を促進する組織の編成を通じたボトムアップ型提案における学校変革プロセスや、その過程における教員の意識変容等について組織心理学の観点からも考察を行った。さらに、学校変革を志向するリーダーシップの在り様について検討した。そして、これらの先行研究レビューにより得られた知見から3つの分析の視点を導出し、筆者が勤務する比較的規模の大きい専門高校においてケース・スタディを行った。

本稿では、先行研究レビュー後に追加した参考文献等で補いながら分析と考察を行い、教員がどのように連携・協働を図っていくのか、その結果として学校改善や学校活性化にどのような効果があるのかについて明らかにすること、さらには、高等学校という学校組織における協働づくりや学校変革のあり様について検討するうえでの1つの示唆を示すこと、を目的とする。

1. 勤務校の学校組織構造と現状

筆者の勤務校は比較的規模の大きい専門系の高等学校で、生徒数約720名、教職員数70名程度の大規模校である。部活動が盛んで、多くの部活動で輝かしい実績をあげている。また、生徒は明るく素直で落ち着いた学校生活を送っており、教職員にとっても働きやすい職場である。勤務校は大規模校であるがゆえ、各学年や校務分掌・教科ごとにそれぞれの職務を担って学校運営がなされている。

*1 佐賀大学大学院学校教育学研究科・客員教員（佐賀県公立学校主幹教諭）

淵上（1992）は、専門高校かつ大規模校という校種は他の校種に比べて最も教員の連携・協働が図りづらい組織であると指摘しているように、勤務校の教員からも自分が所属していない他の分掌や学年のことは見えづらいという声があがっていた。校務分掌や学年ごとに分業して業務が行われることは効率的であるが、一方では分掌や学年をまたいだ教員間のコミュニケーションの活性化や連携・協働が図りにくい現状がうかがえ、担当者が変わると引継ぎがうまく行きにくい現状がある。さらに、平成30年度に新設された学科への対応や、学校教育に対するニーズの変化等により、これまで以上に教員の連携・協働体制が求められている。

また、勤務校の教員年齢構成を見ると、平成28年度は約60名の教員（事務職員等を除く）のうち40代以上の教員が85%で、特に50代以上が30%程度を占めており、各分掌主任等を担っていた。本県の県立学校教職員年齢構成（平成28年度は40代以上が75%程度）と比較すると、勤務校の平均年齢はかなり高くなっており、いわゆるベテラン教員が数多くいることがわかる。そのため、勤務校ではベテラン教員が主任となり、これまでの個々の教員の知識や経験を生かして職務を遂行することが可能であった。一方では、このような年齢構成であるがゆえに、中堅層にあたる30～40代のミドルが学校運営の主任等の中核となる機会が少ない傾向にあったとも言える。また、主任等の経験が中堅ミドルの職能成長の一つであると捉えるならば、30～40代が主任等を担う機会を通して学校参画意識を高める機会が少ないということになる。さらに平成28年度に7年ぶりに新採教員が配属されるまでは、長年、初任者研修対象教員がいなかったため、研究授業の指導に関わる機会もなかった。若手を育てることを通して自分も成長する機会が得られるとするならば、そのような機会が少ないことがわかる。一方では、近年、教員の大量退職に伴う大量採用時代を迎え、教員の年齢構成もこれまでとは大きく変化してきており、ベテランの指導力の継承や若手教員・ミドルリーダーの育成などが求められている。

他方では、近年、教員勤務実態調査で公表されているように教員の長時間勤務が問題となっている。多忙のなかでは経験の浅い教員の相談に乗ったり指導をしたりする余裕がなく、教員の主体的な活動や取組は生まれにくい。特に勤務校では多くの部活動が強化指定校の対象となっており、部活動指導が長時間勤務の1つの要因となっている現状がある。「学校における働き方改革」が加速化するなか、教職員の業務負担軽減を図り、限られた時間の中で効率的にかつ効果的な教育活動を持続的に行うことができる状況を作り出すことが求められている。

学校を取り巻く社会環境の変化のなかで様々な問題や課題に対応するためには、学校が組織として機能することが必要であり、そのために分掌や学年や教科などをまたいだ教員間の連携・協働づくりを促進することで学校変革を試行する。

2. 先行研究から導出した3つの分析の視点

(1) 学校組織の特性をふまえた学校改善の方法と協働づくり

学校の組織構造については、校長のリーダーシップ強化による経営機能の集権化、職員会議の補助機関化、新しい職（主幹教諭・指導教諭）の設置など、垂直的な統合の方向性が強化されてきている。フラット型からピラミッド型化への移行により、効率的・統制的で、自主的・自律的な学校運営ができるようになった。また、学校の組織構造は「校務分掌」や「学年団」、さらには「教科」などのチームが交錯しているマトリクス型組織であること（浅野，2007）。他方で、学校組織の機能についてはウェブ型組織である（浜田，2007）ことが指摘されている。

このことに関連して、学校の校種（小・中・高校、専門高校か普通高校か）や学校規模、教員の年

年齢や性別、学校組織風土などが複数にからみあって学校内の人間関係に影響を及ぼすこともわかっており、特に高等学校においては学校規模と校種（専門高校か普通高校か）が大きな影響力を持っている（淵上，1992）という。さらに、学校規模の違いによる指導体制と雰囲気については、大規模校（生徒数600人以上と設定）の組織の特性として、教員間で協力的な指導体制が構築されにくく、教員間の意思統一を図りにくいことが教育改善の実践の大きな障害になっていることが指摘されている（別惣，2000）。

これらの特性をふまえて学校変革を行っていくわけであるが、篠原（2012）は、学校改善を促進するための方法として内発的 school 改善と外発的 school 改善の二つの種類のものが複合的に存在しているとして典型的に整理している。そのなかでも、学校改善には内発的 school 改善のほうが有効であるという（佐古，2005）（篠原，2012）。

そこで、比較的規模の大きい専門系の高等学校という学校組織と勤務校の組織風土の特性をふまえたときに学校改善にどのような影響を与えているのか、また勤務校の学校組織の特性をふまえて学校改善の方法を検討すると、どのような方法が有効であるのか、またどのように協働づくりを進めていけば効果的であるのかというのが、分析の第一の視点である。

（2）組織変革の進め方

佐古（2005）はいくつかの先行研究を通して、内発的な改善力を高める学校組織モデルを提唱し、内発的 school 改善プロセスとして、ファシリテートチームを活用したボトムアップ型の意思形成を行うことが有効であることを報告している（佐古・中川，2005）（佐古・山沖，2009）（佐古・竹崎，2011）（佐古・山沖，2011）。これらはいずれも比較的小規模な小学校における事例であるが、先行研究における school 改善プロセス（ファシリテート・チームの設置）と school 改善プログラム R-PDCA（Research-Plan-Do-Check-Action）サイクルを援用して検証する。その際、変革のプロセスとそれに伴う心理的な影響などについても組織心理学の観点（古川，1990）から考察し、職員間でどのように共有を図り、協働づくりを進めていくと組織変革に効果的であるのかというのが、分析の第二の視点である。

（3）学校改善におけるリーダーシップの在り方

様々なリーダーシップ論があるなかで、近年では校長のリーダーシップとして「サーバントリーダーシップ」（グリーンリーフ，2008）や「変革型リーダーシップ」（コッター，1999；古川，2003）などが注目されている。また、学校組織マネジメントにおけるミドルリーダーの在り方を検討した「ミドル・アップダウン・マネジメント」（浅野，2007）の有効性や「分散型リーダーシップ」（Spillane，2006；篠原岳司，2012）の実践が必要であることが指摘されている。そこで、勤務校における school 変革の当事者（校長、キーパーソンとしてのミドル、ファシリテートチームのメンバー）等が担うリーダーシップとはどのようなものであるか、また、これらのリーダーシップがどのような効果をもたらすのかというのが、分析の第三の視点である。

3. 研究の概要

勤務校の学校組織構造や年齢構成などから見えてきた諸問題に対し、分掌や学年・教科の垣根を越えた協働づくりを促進することで教員間の連携・協働を高めたいと考え、当時の校長と協議して、学校の課題解決に向けた取組の実施や変革を支援する役割を担う学校活性化委員会を立ち上げ、次期ミドル層をメンバーとしたボトムアップによる教員の連携・協働づくりと school 変革を試行した（中西，

2018b)。本稿では、活性化委員会の設置から収束までの約4年間の実践と変容過程を再考するため、1・2年目については拙稿(中西, 2018b)で記述した概要と重複する部分もあるが、内容を再掲した。なお、本研究における期間には3名の校長(以下、A校長・B校長・C校長)が赴任している。

(1) 1年目(予備調査, 研究の構想および・委員会の設置段階)

筆者は現職教員として教職大学院派遣1年目にあたる。勤務校のA校長へのインタビューを通して、学校の課題や学校改善について検討を行った。まず、現状分析のため、RPDS(CA)サイクルにおける調査R(Research)として3つの予備調査を分析した。1つ目はA校長が1学期末に実施した「学校改善のための職員アンケート」で、2学期の職員会議で共有したというアンケート結果を現状把握のために活用した。2つ目は「学校改善のための職員アンケート」の結果をもとに、学校の内外環境の視点から勤務校の強みや弱み、機会や脅威を分析したSWOT分析(内外環境分析)である。さらに、学校の組織風土や内部環境について詳しく分析するために、3つ目の調査として教育開発研究所の「学校経営診断カード」(内部環境分析)を行った。この調査については、A校長に倫理的配慮を説明し、許可を得て実施した。これらの予備調査の結果からは、勤務校は「現状維持型」の傾向を示し、慣行で処理できるため組織変革ができにくい状態にあること、自分の専門教科や分担した分掌以外のことには関心を示さない傾向にあること、男女で意識の差異があることなどが明らかになった。しかし、現状に満足していながらも、改善の必要性を感じている教員がいることもわかった。また、A校長(専門教科)は当該学校の伝統や歴史をよく知っており、前例踏襲の教育活動を見直す必要性を話し、新設学科の設置に向けて新しい取組や授業力向上に努めることを望んでいた。

そこで、学校課題の改善と学校活性化を促す支援組織として、A校長の提案によりボトムアップ型の活性化委員会を立ち上げた(初期形成・設置段階)。構成員については、校長から「メンバーは現在の分掌主任ではなく、今後のミドルリーダー(主任クラス)育成を意識して構成する」という提案が出されたことで、校長が指名した40代教員4名と管理職(A校長・教頭)で初期形成し、大学院派遣中である筆者は放課後に学校を訪問し、参与観察として参加した。11月から放課後に月1回の会議が行われ、会議では学校改善のための職員アンケートや保護者アンケート等から得られた課題の中から課題解決に向けて優先すべき内容について協議した。アンケートの回答には「授業がわからないと言っている(生徒・保護者)」「授業第一という意識が学校全体で足りない」「指導がまちまちで生徒が板挟みになっている」「他の校務分掌がわかりにくい」「教科や分掌会議が開かれていない」などの意見があり、教員間の連携が取れていないことが円滑な学校運営を妨げ、生徒への指導の差異が生じている現状がわかった。そこで、これらの改善方法として、教科や分掌をまたいで教員同士のコミュニケーションの活性化を図ることで、授業改善や教科指導、生徒の指導について情報交換や共通理解をしていく手立てを検討することになった。そこで、この委員会で協議をした結果、次年度の新しい取組として「他教科も含めた授業見学会」を実施するという計画P(Plan)を立てた。

(2) 2年目(ボトムアップによる実践取組・実施段階)

筆者は現職教員として教職大学院派遣2年目にあたるが、勤務校に復帰して本実践に関わった。また、本年度はB校長(普通教科)が異動してきた。

① 活性化委員会について

前年度に初期形成した活性化委員会は、本年度は学校組織図における各種委員会にも位置づけられ

た。前年度と変更した点は、会議の時間帯と頻度、構成員の属性である。年度当初からスムーズにスタートできるように、前年度2学期にメンバー4人と管理職で初期形成をして試行したが、人事異動や校内人事の関係で当初のメンバーは1名しか残ることができず、メンバーの再編成が必要となった。放課後の会議は部活動や検定試験などの指導もあり、教員の負担となるため、運営委員会や学年会と同様に、時間割内に会議の設定をすることができた。しかし、専門高校は時間割が複雑になっているため、新メンバーとして想定していたミドルリーダー育成に向けた40代メンバー6名をその時間帯にあけることができず、メンバーの再考が必要になった。そのため、40代2名と、新採や若手を含めた教員(20代2名、30代2名)と筆者(40代)、主任(60代)の8名と管理職(B校長・教頭)で再編成することになり、若手を交えた委員会となった。会議は火曜日の6限目に設定し、月2~4回程度行った。本年度の取組の具体的な実施計画P(Plan)について協議し、運営委員会や職員会議を通して提案をし、実施D(Do)した。また、事後アンケートの集約や協議内容も随時、管理職に報告しながらメンバー間で意見交換を行い、会議の協議内容については運営委員会を経て職員会議で報告し、教員間で共有するようにして共通理解を図った。R-PDCAサイクルにおける検証C(Check)を行い、次年度の改善案A(Action)に生かせるようにR-PDCAサイクルをまわしていった。

② 活性化委員会が提案した具体的な活動

前年度のメンバーで協議した新たな取組として「他教科も含めた授業見学会」を行うという引継ぎを受け、本年度のメンバーで実施時期や実施方法等について協議した。教員間の教科の垣根を越えた他教科も含めた授業見学会を第1回6月と第2回11月に実施する計画P(Plan)を立て、企画から運営までを行った。前年度の計画では指導案を作成せずに提案する予定だったが、管理職の意向もあり、第1回では6月中旬の3日間で行われたが、学習指導案(略案)を作成して授業を公開することになり、6月に公開授業を実施した教員は13名(3割程度)で、実施した教員は委員会のメンバー6名、各部主任の教員5名、その他2名だった。教育実習生が来る時期と重なったこともあるが、教員間には、指導案作成が負担になっていること、また他の教員の動きを見てから考えようという雰囲気を感じられた。このように第1回では公開授業を実施した教員が少なかったため、第2回では11月上旬に5日間の期間を設定して行った。また、第1回では指導案作成をして実施することが教員の負担の要因になっていることをB校長に説明し、第2回では指導案を作成せずに実施する方向で提案したいと相談し、了承を得た。その結果、第1回と比較すると、多くの教員が授業を公開するとともに、他の教員の授業を見に行った。また、授業見学後は感想シートに書いて渡す形をとった。これは、活性化委員会のメンバーから出た意見を取り入れたものであった。授業見学会後には職員アンケートを実施し、これらの結果は運営委員会や職員会議で報告して共有した。また、定時制の教員にも紹介したところ、数名ではあるが全日制の授業の見学に来てくれた。

このほか、当初の計画にはなかったが、活性化委員会では「新設学科について、企業が求めるグローバル人材と学校に期待する生徒育成像について企業にアンケートを実施してはどうか」という話もあがった。そこで、管理職の承認を得てアンケート項目の協議をし、企業100社にアンケートを実施した。委員会では、発送準備から集計作業等を行い、アンケート結果は運営委員会や職員会議で報告し、共有した。また、「授業を担当する生徒の様子を副担任も共有したい」という意見が出たことで、3学期に生徒の指導に関する学年別情報交換会が副担任も参加する形で行われた。

③その他

学校全体の取組として行った「他教科も含めた授業見学会」は、教員の授業力向上を図り、生徒の指導に生かすことを目的としていた。それと同時に、教員間の同僚性を高め、教科の枠をこえた連携・協働づくりを促進することも意図していた。そこで、筆者は行動先行で取り組みたいと考え、専門教科の教員と連携し、それぞれの教科の専門性を生かした教科横断型授業を実践した。本実践をまとめた実践論文は全国高等学校長協会の専門部会記念誌において優秀賞として掲載され、「教科横断的な取組に斬新さがあり、マネジメントの面からも他校の参考になり、普通教科との連携を期待させる内容であった」（主旨）と評価され、勤務校においても紹介された。専門教科の40代教員から「自分は授業があつて見に行けなかったけど、授業を見たかった。自分ももっと勉強して今度は自分も一緒にしてみたい」と関心をもたれ、翌々年の学科との連携授業に繋がっていくこととなった。

（3）3年目（委員会継続の困難・変容段階）

筆者は、教職大学院を修了し、本年度より主幹教諭として勤務し、活性化委員会も引き継がれたが、人事異動や校内人事に伴い、メンバーの半数が入れ替わって形成された。会議の時間設定については、前年度は時間割内に設定して行われたが、新設学科設置に伴う時間割の煩雑さから、本年度は時間割内に設定することができなくなり、放課後の部活動や生徒指導を抱える教員にとっては定期的に集まりにくい状態となった。管理職は活性化委員会を放課後に実施しようと気にかけていたが、日常の業務に追われる現状や、教員の働き方改革の方策としてなるべく会議を減らしたいという意向もあり、時間だけが経過していった。さらに、新設学科の1期生の入学に伴い、本年度から2年間、英語教育研究指定校として英語科を中心とした取組が実施されることになっていた。また、本年度は野球部が甲子園に出場することが決定したため教頭が中心となってその業務を担っていたこと、全高P連大会（全国高等学校PTA連合大会）が本県で8月に開催されることによる業務の取りまとめを主幹教諭（筆者）が担っていたことなど、例年になく業務が大きいのしかかり、校務の多忙化に拍車をかけていた。このような現状から、活性化委員会ができない状態となってしまった。しかし、全高P連大会の関しては、勤務校は4日間でのべ120名の動員要請があり、全体会・開会式典等の役割が分担されていたが、動員には全日制教職員と後援会役員（PTA役員）や評議員（保護者）のほか、筆者の声かけに対して事務職員や定時制教員までもが快く引き受けてくれ、教員間で互いに助け合っていこうという協力的な雰囲気が感じられた。

また他方では、前年度提案された授業見学については、学校評価計画における本年度の重点目標の1つになり「指導力向上とわかりやすい授業へのスキルアップ」して掲げられ、「教職員の資質向上」の評価項目の中に組み入れられて、その企画・運営は教務部に引き継がれていった。また、前年度に教育相談部や特活指導部などから前例踏襲から変革しようという動きが見られたが、このような変革への意思形成は引き継がれていった。例えば、生徒指導部から、長年にわたりこれまで一度も検討されることがなかったスクールバックの変更について、生徒の意見や投票結果をもとに変更する提案があった。生徒指導部では、タブレットPCを活用して、SEI-Netの投票機能を使い、スクールバックがよいかについて生徒アンケートを取り、その投票結果をもとに、後援会会長（PTA会長）を交えたスクールバック検討会議を開き、次年度から変更することが決定した。特活指導部からは、生徒主体のSNS集会の企画や前年度に提言されていた体育祭の実施月についての協議も引き継がれていった。

活性化委員会の継続の困難に関連して、運営委員会（各分掌・学年・学科主任等で構成）についても会議の回数が減少していった。これまではほぼ毎週（平成29年度は年間30回）開かれていた運営

委員会は、本年度は月2回程度（平成30年度は年間19回）の実施となり、会議の回数を減らして運用された。前年度までの運営委員会は各分掌主任や学年主任が提案する学校行事についての協議や報告事項が行われる場であったが、教頭の提案により、協議・報告事項のあとに各学年の状況について話してもらう場を設けるなど、横のつながりを深める情報共有の場にするような工夫がなされた。

このように、教員の働き方改革の推進による業務改善の方策の一つとして会議の削減等が行われ、活性化委員会は衰退していったが、それとは相反し、学校組織の自己改善性や協働づくり、学校改善の意識が高まってきたと感じた一年となった。

（4）4年目（委員会の収束・発展段階）

C校長（普通教科）の赴任のもと、4月初めに各種委員会も含めた学校の組織体制の見直しが図られた。本年度は全国高等学校総合文化祭が本県で開催されるため、全国大会に関わる業務や動員も加わっている年であった。そのことも考慮して、各種委員会を見直して会議時間を減らすことも方策の一つに挙げられた。その結果、各種委員会の中から3つ削減することが決まり、活性化委員会もその対象となり、事実上廃止された。また、運営委員会についても、前々年度はほぼ毎週、前年度は隔週程度の実施であったが、本年度は月1回程度（12月末時点で10回）となり、会議の回数は削減されてきている。しかし、協議・報告事項のあとに各学年の現状について話してもらう情報共有の場は継続されており、運営委員会が単なる協議・報告の場ではなく、主任クラスの教員で分掌や学年をこえた情報共有と共通理解の場になっている。この他、これまで毎日行われていた職員朝礼もC校長の意向で9月から週2回になるなど、業務の見直しが進んでいる。

多忙化による長時間勤務の方策として業務改善が求められている現状から、勤務校における活性化委員会は解散する結果となったが、教員間の協働体制や、新しい取組や変革を行おうという動きは継続している。前年度から協議されていた体育祭は9月初旬から10月中旬に変更して実施するに至った。文化祭についてもこれまでは2学年はモザイク絵を作成することが暗黙の了解として長年行われてきたが、本年度は各クラスにおいて工夫を凝らした企画で催された。また、全国総文祭における教職員の動員数も延べ60名弱の人数が要請されたが、前年度の動員同様に事務職員や定時制の教員も快く協力してくれ、学校としての一体感が高まってきている。

そのほか、分析の視点から考察するうえで参考となる取組の一部を紹介する。ただし、アクションリサーチにおける分析のため、筆者が関与しているものに限定している。

若手も含めた活性化委員会の収束に代わるものとして、中堅教諭等資質向上研修（以下、中堅研）対象教員2名と初任者研修対象教員1名、20代講師1名、主幹教諭をメンバーとしたメンターミーティングを試行した。本県では教職在職期間が10年に達した教員を対象として、校外における研修（年間10日間）と校内における研修（年間15日間）の中堅研を実施している。また、平成31年度の中堅教諭等資質向上研修実施要領の改正において、中堅研教員がメンター（若手教諭等の支援者）として主宰した研修を校内における研修として認める（日数の上限あり）として改正され、メンター制の積極的な導入を推奨する、と変更されている。そこで、中堅研対象教員2名から校内における研修計画の相談を受けたことから、主幹教諭（筆者）がメンター制の導入を提案した。高等学校におけるメンター制は任意であり、初めての試みで負担軽減を図るため、研修日数にカウントするフォーマルな会議を年間5回（中間・期末考査期間の午後を活用）に設定し、会議日程の連絡調整やミーティングの進行は中堅研対象教員が行った。勤務校では、初任者研修における一般指導（元校長教員）及び教科指導（70代教員）はいずれも非常勤講師が担当しており、それぞれ週1日の勤務のため常駐していな

い。そこで、メンターミーティングを試行することで、初任者が日常的に気軽に相談できる環境や支援の場をつくるとともに、中堅研教員にも若手を育てる意識を持たせたいと考えた。このミーティングでは、初任者教員からは「生徒を指導するうえで気になっていることや聞いてみたいことについて」「授業に集中できない生徒や宿題の提出状況がよくない生徒への対応について」、中堅層教員からは「若手（初任者・講師）がどのように ICT を使っているか、ICT の活用方法について」などのテーマが出され、意見交換をした。

この他、本年度途中から本県の統計教育研究指定校を受けることになった。C 校長より、数学科主導で計画して実践するように依頼があり、数学教員である主幹教諭（筆者）が研究主任となり研究事業計画を進めた。研究計画を作成するにあたり、研究目的や育成すべき力を明確にし、運営委員会や職員会議で提案して共有化を図るように努め、進捗状況についてもその都度、職員会議等で報告していった。数学科としての取組ではなく、専門教科教員も巻き込んで取り組むことで、生徒の学びを深めるとともに教員間の連携協働づくりの促進と組織力の向上につなげたいと考えていた。学科主任や専門教科の教員とコミュニケーションを図る中で、専門教科のクラス担任からは「このプランのような問題解決型学習（PBL 型授業）を自分もやってみたいと思っていたけど、やり方が分からなかった。自分も勉強したいし生徒に体験させたいから、ぜひ自分のクラスを使ってやってほしい」と申し出があった。また、学科主任も「自分も勉強のため授業に関わらせてほしい」と言ってくるなど、これまでとは異なる言動が見られた。実際に外部講師招聘による連携授業後に、クラス担任は「今回の授業は生徒たちのこれからのために必要なことであり、きっかけ作りになった。正直ここまでできる生徒達だと思ってなかった。モチベーションの高い先生方と仕事ができたら楽しいとつくづく感じた」と話してくれた。研究指定を受けるとその担当者や当該教科だけが忙しくなり、他の教員はあまり関心や関わりを持たないといった話をよく耳にするが、研究指定に係る事業を介して、教員間のコミュニケーションの人間関係や授業改善への指向が広がっていったのである。

このように、活性化委員会は収束したが、様々な形でその精神は引き継がれていき、教員間の連携・協働が促進されていった様子が見えてくる。

4. 研究の考察と結論

本節では、分析の視点に基づいて考察するが、本研究は勤務校におけるケース・スタディである。筆者は、実践者かつ研究者という視点に立つアクションリサーチである。本来ならば、データの記述と分析について別節で詳述すべきであるが、倫理上の問題の観点から教員の属性などを差し控えているため、本節で分析と考察を述べることにした。また、データから得られた理解や解釈は筆者の個人的観点や主観性に影響される可能性がある（Merriam, 1998；平田, 2007）ことは不可避であるが、筆者も同じフィールドで深く関わったからこそより深い解釈ができると考える。相互の関係性や作用を通して、以下の3つの視点に答えることで、勤務校における教員の連携・協働づくりと学校変革に関する事例研究の結論を述べる。

（1） 学校組織の特性をふまえた学校改善の方法と協働づくり

先行研究から、学校改善には学校組織の特性が影響することが明らかになっており、高等学校には小・中学校とは異なる組織文化があり、教員相互の関係性には教員文化や学校組織風土の影響が大きいことが指摘されていた。そこで、以下①②においては、これらの影響を与える具体的要因について勤務校の現状を詳述することにより整理して考察する。③では、これらの結果を踏まえてどのように

協働づくりを進めていき学校変革を行ったかを勤務校を事例として詳述することで考察し結論を述べることとする。

①学校組織文化の視点からの影響について

高等学校では、生徒指導室や進路指導室や教育相談室などの校務分掌の分室が各棟に存在し、そこに常駐して一日を過ごす複数の担当教員がいる。その他にも体育教官室や教科（物理、化学、社会、家庭科など）の準備室が各階にあり、そこで一日を過ごすことが多いため、職員室にいる教員が少ないという高校文化がある。さらに、勤務校のような専門高校では各学科の準備室も存在するため、職員室にいる教員が極めて少なくなるという状況になり、各学年の島にも数人程度の教員しかいないことがある。このことについて、分室で過ごす普通教科の教員の一人は「同じ分室か同教科の先生くらいとしか日常的に会話をしないので、じっくりと話したことがない先生がたくさんいる」と述べていた。一方で、専門教科の教員は専門系高校を中心とした異動を繰り返し、専門部会などでの様々な取組を通して密につながっている。このような空間的かつ学校特有の文化の問題が、教員間で日常的に生徒や授業のことを話す場を分断し、分掌や教科の壁を作ってしまう、教員間の意思疎通を図りにくい要因や協働体制が構築しづらい要因につながっていると言えよう。さらに、高等学校では、小・中学校のような校内研究・校内研修をする文化がなく、全国学力・学習状況調査や県小・中学校学習状況調査状況などの結果で学校間が比較されることがないため、共通の研究主題を設定して協働で話し合う場も少ない。このことに関して「高校は専門性が高まるから他教科の授業を聞いても内容のことについてはわからないから口出しできない。また、ベテランの先生の授業に対して若手の先生は発言しにくい」という主旨の会話も見られた。特に専門高校では、普通高校のように全教科を挙げて大学一般入試（センター試験等）の受験指導をする場面もない。これは勤務校においても同様で、進学者の大多数は指定校推薦・学校推薦やスポーツ推薦・AO入試で、就職者は学校推薦で受験するため、生徒は受験に必要な教科の指導のみを個別に受けることになる。全教科の合計点を上げるために多くの教科担当教員が連携して話し合う必要はほとんどないため、職員室での冗長コミュニケーションは見られるものの、個業に近い形での教科指導体制となってしまう。職員アンケートからも「他教科の教員と教材研究や授業内容などについて話をする機会が、学期に1回程度かほとんどない」と答えた教員が半数近くいることが示されていた。他方では、専門教科の教員は、授業以外に数多くの資格取得・検定試験合格に向けた指導を熱心に行っている。ある教員の発した「授業よりもこっちが本業みたいなもの」と言った言葉からわかるように、授業よりも資格・検定合格率で教員個々の指導力が評価されるのではないかというプレッシャーや負担を感じながら、放課後も多くの時間を割いて日々遅くまで熱心に指導を行っている。

さらに拍車をかけているものとして、部活動指導による長時間勤務の問題がある。勤務校では強化指定を持つ部活動も多く、九州や全国レベルで勝つことが期待されているため、顧問教員は放課後や休日も多く時間を割いてプライベートな時間がなかなか取れない状態で、プレッシャーを感じながら部活動指導に当たっている。教員の中には、授業よりも何よりも部活動が優先で、部活動で活躍して実績を上げることが学校のPRになると感じている教員も多い。

以上述べたように、高等学校では学校教育目標や育成すべき生徒像の違いから校種（普通高校、農業・工業・商業などの専門系高校など）の特性を生かした「特色ある学校づくり」に向けた教育活動が行われていること、それゆえに当該学校特有の学校組織文化が形成されており、学校変革の効果に大きく影響を与えていると言えよう。

②学校の組織構造の観点からの影響について

学校の組織について、浅野（2007）は組織構造の観点から見るとフラット型及びマトリクス型組織を特徴としていること、浜田（2007）は組織の機能の観点からウェブ型組織であることを指摘している。マトリクス型組織とは「校務分掌」のような垂直的チームと「学年団」のような水平的チームが格子状になっており、そこに「教科」のようなチームが交差している組織のことをいう。

勤務校では、「校務分掌」では教務・生徒指導・進路指導・特活指導・図書・保健・情報管理部など7つの校務分掌があり、各分掌では業務が細かく細分化されており、業務ごとに担当者が振り分けられ、個業に近い形で行っている現状があった。そのため定期的な分掌会議も開かれていないのが現状である。50代教員は「主任から指示がおりてこないから、自分で過去の資料を見てやる。ベテランの自分でも苦勞するから、初めての若手がするのは大変だと思う。逆に、自分の範疇の仕事さえすれば文句を言われることもない」と述べていた。また「学年団」では各学年6クラス（合計18クラス）があり、学年主任を中心として学年内で連携がなされているが、自分が所属していない学年のことはわかりにくい傾向にあった。さらに「教科」については普通教科と専門教科があり、そのなかでもさらに数多くの科目（共通科目や選択科目）が準備され、それぞれの教科・科目の特性や専門性を生かした授業が展開されている。

勤務校の「マトリクス型組織」では、比較的多くの「校務分掌」「学年団」「教科（普通教科・専門教科）」さらには「部活動」が格子状に交差しており、各業務がさらに細分化されて割り当てられ、分業化された組織構造になっている。そこに教員が属しているわけであるが、格子点にいる教員が多いかどうかで、その組織の様相も変わってくる。筆者がこれまで小規模高校や大規模高校に勤務してきたが、小規模校では一人で何役もの業務がまわってくるが、大規模校では担任業務を主に行うか、担任を持たずに校務分掌業務で中心的な役割を担うか、どちらか一方に比重を置いた業務を担う場合も多かった。大規模校ではそのことを「一人一役」と表していた時代があり、ベテラン教員の多くはその経験があるだろう。つまり、担任をすれば校務分掌の負担はほとんどなく、どちらか一方の職務を中心に、自分の範疇の仕事さえすればよいということになる。垂直的なチームと水平的なチームなどが組織構造上は重なってはいるものの、そこに属する教員の業務上の重なりを示しているものではないと言える。大規模校ではこうした分業化した学校運営を行うことで迅速かつ効率的に意思決定をすることができるというメリットがあるが、それゆえに教員同士の共通の話題や接点が少なくなり、いわゆるマトリクス組織における格子点に属する教員の結び目は強いとは言えないのであろう。

また、ウェブ型組織の観点から捉えると、そこでは教員同士をつなぐリーダー的人材が点在するが、学校規模によってリーダー的人材の人数も異なってくるであろうし、教員一人が抱える業務負担量や業務上のつながりも一様ではないため、リーダー的人材とつながる教員の人数にも影響を与えることになるであろう。それゆえ、組織全体におけるウェブ型（クモの巣型）のあり様は異なってくるという視点を持つことが必要であると言えよう。

このように、マトリクス型組織やウェブ型組織と言っても、校種や学校規模によってそのあり様は一様に捉えることはできず、それゆえに教員間の結びつきは過密・強弱・硬軟など様々な様相をなしているのである。過度な個業化・分業化が進んだ組織では、組織的な対応に弱く、担当者が異動すると次の担当者が困ってしまったり、業務が滞ってしまったりという状況が発生する。

結論として、学校の組織構造や組織の機能の観点から鑑みて勤務校を見たときに、様々な諸要因が複雑にからみあって、学校組織風土にも影響を与えていることが確認され、教員間の協働づくりや学校変革の促進に大きく影響を与えていたとこと可能性がある。このことを念頭において、学校改善の

方法と協働づくりについて検討する。

③学校改善の方法と協働づくりについて

勤務校の学校組織の特性をふまえると、学校改善の在り方として、学校の課題をもとに教員間で意識の共有を図り、共通の取組を行う場をつくること、そのなかで連携・協働づくりを進めていくことが方策として挙げられる。このことに関連して、同僚教員間連携や協働体制が学校組織文化に与える影響について、ハーグリーブス (Hargreaves, 1992 ; 今津, 2017) は、協働文化は自発的には生まれにくいことから「策定された同僚間連携」を意図的に仕組む必要性について述べており、リトル (Little, 1990 ; 今津, 2017) は授業や教材開発などの場面を通して協働文化が生まれることを取り上げていた。

そこで、勤務校において、平成 29 年度に活性化委員会が提案して「他教科も含めた授業見学会」を実施した。導入段階では「研究授業は小・中学校では当たり前で、高校でも普通高校ではやっていると言われても、ここは普通高校じゃないから」と言ったように心理的抵抗を示す様子が見られた。特に、指導案を書くことについて負担感が大きかったため、第 2 回では指導案の作成をせずに実施した。その結果、実施後の職員アンケート調査の自由記述からは「若い先生が一生懸命に授業をされ、刺激になった。自分も頑張らなければと感じた」「専門科目の授業を見るのは初めてで生徒が勉強していることがわかり、生徒理解につながった」「他教科の先生と教材作成について話すきっかけになった」「現代社会は貿易を扱っていたので、ビジネス系の専門科目でも生徒に興味を持たせることができるのではと思った」「前任校では管理職からの指示で強制的に仕方なくやっているという気持ちが強かったが、本校ではそれに縛られないスタイルで楽な気持ちでやれてよかった」等の感想が得られ、特にベテラン教員への刺激となったことがわかった。また、職員室では「先生の授業のあの教材はどうやって作ったのですか」「タブレット PC で〇〇をする方法を教えてほしい」など教材の作成方法について尋ねる姿も見られ、コミュニケーションの質が変化し始めた。また、活性化委員会では、授業を見学後、見学した授業の感想を書いて授業者本人に渡すという形でフィードバックすることを提案し実施した。この感想用紙は自分の名前を書いて授業者本人に渡すメッセージカードのようなもので、書いた教員の思いが授業者に伝わるものであった。参考になった点やよかった点を書いて感想用紙を渡す際に話をする姿も見られ、コミュニケーションの手段となった。さらに、定時制の教員が全日制の授業を見に来てくれたことは予想外の成果で、学校としての一体感を感じた。このことについて、定時制のある教員は「定時制では各教科 1 人の教員しかいないので、他の先生の授業を見て指導力向上を図る機会がなかなかないので、いい機会になった」と語っており、筆者にとっても定時制の教員と話をするきっかけとなった。

このように、2 回の授業見学会をきっかけに、日常的に話す機会がない他教科の教員と教材作成法について話すなど、教員相互の関係性に若干ではあるが変化が見られ、教員間に新たな協働関係を作り出していた。雑談のような会話ではなく、教科指導に関する内容の会話が生まれたこと、教科をまたいだ連携・協働づくりが少しずつではあるが進んだこと、授業についての意識が高まったことなどの効果があった。勤務校ではこれまで学校全体として校内で授業見学の取組は実施されていなかったため、授業力向上については校外研修を希望するか否か、個人の意志に委ねられていた。しかし、予備調査では教員全体で授業力向上に取り組む必要性を感じていた教員もいて、今回の授業見学会の取組について好意的な意見も多かった。さらに聞き取り調査から、授業改善の必要性を感じている教員は普通教科の教員が多くいること、普通教科の教員のほうが授業を公開することに対する抵抗感が

少ないこともわかった。この理由として、普通教科の教員は進学校を母校とするものが多く、高校時代に参観される側を経験していたり、これまでの様々な校種（普通校、農業・工業・商業などの専門系高校など）の勤務経験の中で研究授業や公開授業の経験があったりするためではないかと推測される。一方で、専門教科の教員には専門系高校を卒業して専門系高校の教員になった者や部活動指導をめざして教員になった者も多く、高校のイメージや教師像はいわゆる母校がベースになっている可能性がある。そのことから、教材研究や授業改善よりも、資格・検定指導や部活動指導に重きを置いた教育活動こそが学校の活性化につながるという意識をもっているのである。

このように授業見学に対しても受け取り方は様々であるが、内発的 school 改善の考え方に基づいて導入した「授業見学会」は、教員間の水平方向のコミュニケーションによる連携・協働づくりを促進したと言えよう。一方で、これらの取組を提案するに至った理由の一つとして、職員アンケートでの意見のほか、保護者アンケートで授業改善を求める意見があったことも事実であり、外部からの外圧が加わったことがわかる。また、管理職のリーダーシップや支援、学校評価計画への位置付けなど垂直的な方向性を取り入れたことから、外発的 school 改善の側面が後押ししたことで学校変革が推進されたことがわかる。

しかしながら、管理職の異動や多忙化解消のための教員の働き方改革等の影響もあり、活性化委員会が提案した授業見学会の形態は変わってきている。本年度は校内において初任者研修・3年経験者研修・中堅教諭等資質向上研修に係る研究授業や、英語教育研究指定校や統計教育研究指定校に係る公開授業などが行われたことに代替され、授業力向上を図るように促されていった。

また、平成31年度・令和元年度は、収束した活性化委員会の精神を引き継いで、教員の協働と学校変革についてこれまでとは違った形で発展させていった。その一例として、主幹教諭である筆者がつなぎ役となってメンターミーティングを試行した。メンバーは、中堅研教員2名、初任研教1名、若手講師1名と筆者である。メンター教員2名の負担とならないよう、フォーマルなミーティングは年間5回しか行っていないが、普通教科のメンター教員と専門教科の初任研教員・若手講師の交流の場を設定したことで、日常的に気軽に相談できる状況を作り出した。高等学校では教科の壁があり、これまでは教科が違くと教科指導や教材研究について他教科の教員と話す機会はありませんでした。初任研教員（専門教科）はメンターミーティングを機に、メンバーである主幹教諭や中堅層教員2名（いずれも普通教科）の授業、その他の普通教科教員の授業を見学するなど、意欲的に行動していった。この初任研教員はこれまでに講師の経験があったが「講師の時は授業のことは同じ教科の先生に聞いていたが、講師の時に比べて初任研は手厚い。特に一般指導の（退職された普通科の）先生からは教師の基本となるようなことやこれまでの様々な学校勤務の経験から貴重な話をしてもらって、すごくありがたい。初任研の教科指導も一般指導もベテランの先生だけど、週1回だけ来ていただくようになっている。メンターミーティングは年齢も近い女性の先生で、職員室の席も近いので、この学校のやり方のこととか、この学校では放課後に補習をして部活動に迷惑をかけないとか、普通のちょっとした疑問とかも聞きやすく、教科は違うけど話しやすく相談しやすい」と語っていた。学校行事に関しても、初任研教員は「4月の1年生宿泊研修では引率教員に加えてもらって参加して、集団訓練とかこの学校のやり方にびっくりしたけどすごく勉強になった」と話し、これに対して中堅研教員の一人は「私も今年転勤して初めて参加した。この学校の生徒は入学したときから2・3年生みたいにきちんとできているのかと思っていただけ、この宿泊研修で作上げられていくということがわかった」と答えていた。

初任者教員は、初任研の指導教員からはこれまでの経験知を生かした校務分掌ごとの業務内容や教科指導の方法などを学んでいたが、中堅研のメンター教員からはこの学校の慣習ややり方などのいわゆる「形態」「価値・行動様式」「黙示的前提」についても学んでいることがわかった。今津（1992；諏訪，2000）は、これを学校組織文化の3つの次元として名付けている。中堅研教員は、メンターミーティングの日程調整をする苦労やメンターミーティングの進行などの経験を通して、ミドルとしての立場や若手を育てる意識を自覚していった。

この他、統計教育研究指定に係る取組を進める中で、筆者（研究主任）は専門教科の教員との連携・協働の場を意図的に作ることで、学科の特色づくりの一環となるよう、連携授業を提案し、周囲を巻き込んでいった。学科主任教員は今後の学科全体の構想について悩んでいたため、学科のグランドデザイン作成などの相談に乗りながら助言を行っていった。また筆者が過去に行った学科連携授業実践研究の事例を紹介したり、様々な情報提供をしたりするなかで意思疎通を図っていった。このような過程を通して、数学科が中心となって進めている統計教育研究授業のすべてに「自分も関わりたい」と申し出てきたり、筆者が紹介したオンライン講座を何週間も受講して自己研鑽に努めたりするようになり、これまでとは異なった言動や変容が見られた。このことについて「自分の研究のこともこれまでは一人でどうしようか悩んでいたが、先生（筆者）と話をする中で見通しが立ってきたし、勉強しければと思うようになった。昨年度までは部活動で忙しかったが、本年度は運動部顧問ではないこと、来年度から自分が実践研究をしなければならぬことなどの影響も大きいと思う」と述べていた。また別の専門教科の教員もこのような動きを見て「自分も負けてはいられない、勉強しないと」と話し、県主催の公開講座チラシを片手に「一緒に参加しませんか」と筆者を誘ってくれ、一緒に参加するに至った。また、筆者が教員資質向上セミナーの案内をすると、土曜日にもかかわらず、初任者や中堅層教員など複数の教員が「行ってみたい」と言って参加してくれた。

このことに関連して、古川（1990）は、態度変容を促進する方策の一つとして「行動」先行で「態度」を変えることを指摘している。すなわち、態度から行動を変容させることの限界について述べ、逆に個人の中にある態度とは相容れない方向の「行動」をとらせることで「態度」を変えていくというプロセスをたどることを意識変化のメカニズムとして挙げている。勤務校においても、授業公開と授業見学会という行動をきっかけに、他教科の教員と教材作成や指導法について話をする様子が見られ、教員間に新たな協働体制を作り出したことが見出された。また、教員の授業力向上や資質向上に関する取組については、管理職からの指示ではなく、ミドルリーダーが率先垂範の行動を示して自分もやりながら一緒に他の教員も巻き込んでやっていくという姿勢を示したことで、複数の教員の意識変容が見られ、教員個々の内発的な動きが喚起されていくことが示された。このように、活性化委員会が収束した後もその精神は引き継がれ、自主性・自律性が高まりや教科の枠をこえた教員間の連携・協働関係が促進していったのである。

内発的学校の改善の有効性については佐古（2005）や篠原清昭（2012）における先行研究で述べられており一定の効果が確認できたが、一方で、高等学校においては学校特有の組織文化の影響が大きく影響し、教員個々の内発的意欲や内発的学校の改善に委ねているだけでは学校変革は難しく、一時的に意識が高まってきてもすぐに現状にもどってしまう懸念も大きい。SGH（スーパーグローバルハイスクール）・SPH（スーパープロフェッショナルハイスクール）・SSH（スーパーサイエンスハイスクール）などの国レベルでの研究指定から、勤務校における英語教育研究指定や統計教育研究指定といった県レベルの研究指定、さらには学校再編や勤務校のような学科改編、管理職や新たな職（主幹教諭や指導教諭）による学校の改善を促進するリーダーシップなど、学校変革の端緒においては外発的学校の

改善の方法をうまく取り入れることでより一層推進することができると思う。他方で外発的 school 改善を導入するにあたり、当該学校の組織風土を十分に理解したうえで初期段階の意思形成を丁寧に行うことが重要である。古川（1990）は、学校変革や学校改善には経営戦略や職務内容や諸活動などの「ハード構造」に注目されるが、その効果を左右するものとして前例や慣習などの「セミハード構造」や組織風土や組織文化といわれる「ソフト構造」を挙げており、これらの3つに目を向ける重要性を述べている。このことに鑑みて、学校改善や学校活性化を図るためには、単に新たな取組を行えばよいというものではなく、当該学校の組織風土や集団規範、価値観や人間関係がどのような状況であるのか、新たな取組をも柔軟に受け入れる思考様式や行動様式を持ち合わせているかといった組織風土にも目を向けて策を講じることでその効果を高めることができることがわかった。学校変革の方法や在り方を検討するうえでの重要性が再認識された。

（2）組織変革の進め方

佐古（2005）は、学校改善プロセスの基本的な考え方は教師間の相互作用を順次重ねることを通して、ボトムアップ型の意思形成過程が成立するようにすることであると述べており、学校組織変革と学校改善プロセスとして、ファシリテートチームの設置を通じたボトムアップ型の学校変革の事例を報告している（佐古・中川，2005）（佐古・山沖，2009）（佐古・竹崎，2011）（佐古・山沖，2011）。これらはいずれも小規模小学校における事例であったが、比較的規模の大きい高等学校においてはどのように位置付けるのかを検討しながら、ファシリテート機能を担う組織として活性化委員会の設置を通して学校変革を試行した。

本研究における1年目は、筆者は大学院派遣中で勤務校の予備調査を行った。勤務校では11月に活性化委員会が初期形成され、参与観察を行った。2年目に勤務校に復帰し、取組の実施段階にはいるが、年度当初にB校長から重点目標の1つとして「指導力向上とわかりやすい授業へのスキルアップ（教師相互授業参観）」を提言して頂いた。そこで、若手も含めた活性化委員会の設置により、これまで行われていなかった「他教科も含めた授業見学会」の実施を提案し、実現させた。また、全職員の共通理解のもとで取り組むために「教職員の指導力向上」として学校評価の中に入れることを運営委員会で提案して組織に位置づけた。学校改善プログラムR-PDCAサイクル（佐古・久我，2010）に沿って進めていった。平成28年度の予備調査によるリサーチ（R）をもとに、平成29年度4月から5月に計画（P）を立て、6月に第1回の実施（D）をし、第1回事後アンケート（CA）を7月に行い、そこでの意見を反映して変更した案を第2回の提案を行った。そして、11月に第2回の実施（D）をし、第2回事後アンケート（CA）を12月に行った。3学期は、それらの結果をもとに考察し（R）、次年度の計画（P）を検討するといった具合に進めていった。

第1回授業見学会では、公開授業を実施した教員が少ない中で、指導案を作成して授業を公開した教員は主任クラスと活性化委員会のメンバーであった。このことに関して、活性化委員会メンバーの若手教員の一人は「授業見学会をするときも言われてする立場と、こうやってやろうという一員の中にいるのとは責任感も違うし、なぜするのかもわかっているから、ちゃんと目的をもってできる。他のことに対しても、学校が行っていることの目的や意味を考えるようになった。そこが自分の成長につながったと思う」と語っており、主体的に考える場を通して学校参画意識が高まっていったことがわかる。また、新たな取組に対して心理的抵抗を示す教員が多かったなかで、メンバーの若手教員が率先して公開授業を実施して周囲に示したことで他の教員も実施しやすい雰囲気を作っていく、徐々に広がりを見せ、水平方向のコミュニケーションの活性化に貢献することができた。一方で、活性化

委員会では指導案を作成せずに実施するという提案を検討していたが、管理職の意向で変更になり、指導案作成を強いた提案をすることになったことについて、メンバーの間ではボトムアップ型の改善プロセスを検討しても意味がないのではないかという不満とモチベーションの減退が見られた。そこで、第2回授業見学会ではなるべく多くの教員が授業公開してもらえるように指導案作成という負担をなくしてほしいとB校長に相談し承諾してくれたことで修正をすることができ、授業を公開する教員も増えていった。他教科の教員と教材作成法について話すなど、教員間に新たな協働関係を作り出していった。このことについて、既存の校務分掌や委員会などの組織では、当該分掌に関する業務や行事を例年通りこなしていくことに追われ、学校の課題解決や改善に向けて検討したり、新たな方策を取り入れたりしようという発想や発案が出されるゆとりがないという現実がある。その点において、活性化委員会を設置したことで、アンケートから学校課題を抽出し、それらを改善する取組の一つとして、教科の枠をこえて授業見学会を実施することができた。授業見学会後の職員アンケートから考察してもその成果が感じられ、活性化委員会（ファシリテートチーム）は、内発的 school 改善を促すボトムアップ型のチーム組織として一定の役割を果たすことができた。ボトムアップ型の意思形成は、まわりの教員の心理的負担感を減らして変革を促すという点、水平方向のコミュニケーションの活性化という点について効果的であることが示唆された。

また、既存の校務分掌や委員会では一般的に当該分掌が担当する行事や内容の検討を行っており、他の校務分掌や自分が関わりを持たない領域の内容については意見しにくい雰囲気があった。時間的な余裕がないと、未経験課題に対して能動的な取組を考えたり、先を見越して創造的な発想をもって検討したりするような考えは生まれにくい。このような中で活性化委員会では、幅広い年齢層と様々な校務分掌担当者のメンバーで、分掌や学年をまたぐ領域における学校課題については意見を出し合い、既存の組織では提案されないであろう事柄や取組について検討することができた。活性化委員会を作ることで、既存の特定の委員会や分掌等に負担をかけることなく、新たな取組を導入し、推進して実施することができたのである。学校変革を進める上で、初期段階では抵抗感を示したり、実施要項を作成するまでに時間を要したりすることが多いが、いったん経験すれば、次年度以降はこれまでの資料（実施要項等）をもとに見直しをすることができ、初年度のような負担感なく継続することができる。このことについて、ある教員は「活性化委員会は第三者委員会のような、別の視点から何にも束縛されずに組織を見つめられる部署というようなイメージですね」と語っており、自分が属する分掌や学年以外のことについて自由に意見を出しあい協議する場になっているというメリットが指摘されていた。

さらに、活性化委員会が行ったボトムアップ型変革の波及効果であるのか、例年通りの学校運営について疑問を抱き、学校改善を求める声や、協働・連携を促す内容の提案や動きも出てきた。教育相談部からは「生徒の件に関して担任だけでなく副担任も含めた学年会を実施してほしい」という提案がなされ、3学期に実施することになった。このほか、後援会からは「後援会主催学年別保護者会について学校全体で協議してほしい」という意見も出された。また、2年学年団からは例年と異なる方法で進路啓発セミナーを実施したいという意見が進路指導部に出され、生徒の実態にあった企画に変更されて提案された。生徒指導部からスクールバックの検討が提案され、平成30年度には長十年ぶりにスクールバックの変更が決定した。平成31年度には、特活指導部から年度をまたいだ提案が継続された。主任が「体育祭の日程について学校全体で協議してほしい。これまではずっと9月初旬に実施されてきたが、やはりいろいろな問題があると思う。始業式を8月後半にしてきたが、年々早くなっている。保健部の立場からは熱中症への配慮であるとか、日程を変更することで進路指導部

の立場から就職や進学の指導に影響はないかとか、部活動顧問の立場からは公式試合に影響しないかとか、各学科の検定試験の影響はあるかとか、特活指導部だけで協議するのではなく、意見を出してもらいたい」と投げかけたことで、各分掌で意見を出し合い、協議し、実施時期を変更するに至った。このように、多くの校務分掌に波及していき、これまで慣行で処理されていた学校行事や決まり事に対して見直す動きが出てきた。小さな変化かもしれないが現状維持から学校改善に向けて、当該分掌だけでなく全体で協議しようという変革意識が現れ、革新性が高まっていった。また、分掌や学年・教科内などの固定化された教員間の協働から、学校全体の協働へと広がり、発展していき、その後も学校変革の精神は教員間に引き継がれるとともに、新たな取組に対する抵抗感の低下や、変革に対して柔軟に受け入れて対応する協働的な組織づくりに一定の効果をもたらした。

このことから、学校変革の過渡期として、初期段階における意思形成を丁寧に行いながら協働の場を意図的に作ることで教員間の同僚性が高まったこと、変革のためのファシリテートチームが組織に何らかの影響を与えて変容の連鎖が起きたことなどの成果が見られ、その有効性が示唆された。

一方で、本研究におけるファシリテートチームを活用したボトムアップ型の内発的 school 改善を促す協働プロセスについてやりづらさや課題も残った。多忙な中での会議時間の確保の問題や、既存の委員会との違いである。既存の委員会は校務分掌と関連付けられているが、活性化委員会は1つの分掌に紐づいた委員会ではないため、何か意見が出て「それは〇〇委員会で話し合うこと」といった具合に話が遮られると、メンバーの意欲の減退につながり、既存の委員会でやることと活性化委員会で考えることの住みわけの難しさを感じた。何を協議するのかといった領域が曖昧な部分もあり、メンバーにとっても他の教員にとってもわかりづらい点があった。このことについて、B校長は「活性化委員会で何をするのかを明確にしたほうがやりやすいのかもしれないが、決めたらそこしかできなくなる。資質向上もしたいし、学校経営で何かする時に若手の意見を聞きたい時にぱっと集められような。アミーバみたいになって、隙間に入ってみたり……。それだったら自由でいいですよ」と語っていた。そのほか、学校組織における既存の各種委員会はメンバーがその属性で構成されることから、校務分掌の担当者が決まると必然的に委員会のメンバーが決まってくる。それに対して、本研究における活性化委員会は毎年の人選が必要になる。多忙化のなかでメンバーになることを快く引き受けてくれる教員がどれくらいいるのかといった問題、校長が2年程度で異動する中で同じような意識で継続できるのかといった問題、また時間割内に位置づけができない場合の放課後会議の負担などの問題が発生する。40代教員は「新設学科とかハード面の変更があっても、でも、中身＝人がすべてだと思う。生徒もだけど、先生も。どんな教員が集まって、どんな人がイニシアティブをとるかで決まると思う。もちろんそれを実際にやる人も大事だけど・・・」と語った。キーパーソンとなる人物がいなくなると形骸化してしまうといった事例をこれまでも多く見てきたが、本事例についても同様である。目の前の業務に追われ、喫緊の課題に対応することで精一杯である現状では、教員個々の内発的意欲や、ファシリテートチームによる学校変革やボトムアップ型 school 改善には限界がある。ボトムアップ型のファシリテートチームにどのような教員が集まり、誰が主導権を握って進めていくのかにも大きく左右される。特に高等学校では、校長や教頭などの管理職、管理職を補佐する主幹教諭や指導教諭の推進力がないと継続は困難であるだろう。今回、ボトムアップによる活性化委員会を継続的に機能させることはできなかったが、組織に位置づけることで継続的な仕組みをつくるという考え自体に無理があったのではないかと、そもそもプロジェクトチームによるキックオフミーティングのように目的を達成したら解散するといった類のほうが有効なのではないかなど、疑問が残るままである。

(3) 学校改善におけるリーダーシップの在り方

古川(2012)は、リーダーシップが必要とされるのは組織や集団に新しい問題や課題が発生し、それに対して新たな関係をつくって、集団で解決していかざるをえない状況であると述べ、リーダーとフォロワーの関係性やリーダーの効果的な働きかけは、リーダーと管理職の関係、教員同士の関係、組織風土などの要因によって規定されていると指摘している。本研究においては以下の3つの立場のリーダーシップを検討することで結論を導くこととする。

① 校長のリーダーシップ

本研究における4年間について、3名の校長(A・B・C)のリーダーシップを検討する。

A校長は、1年目の変革の構想・委員会の設置段階に大きく関与していた。A校長は活性化委員会の設置に関して「この機会に従来のよき伝統はもちろん、継続すべきことは踏襲しながら、課題や見直すべき点を洗い出すことで、さらなる発展に寄与できるのではないかと思う。長い伝統のもと、ややもすれば前例踏襲することで組織を運営しがちでなっている」と述べ、「新年度になって新しいことをやろうと思っても、新年度当初はバタバタするし、新しい校長も来てすぐに判断するのは難しいと思う。校長はだいたい2~3年で変わるけど、1年目はその学校の様子や状況を把握することに精一杯になるから、赴任してすぐに大きく変えようということにはよほどのことでないとならないしできない。だから、本年度中に大まかなことを決めておいて、職員の同意を得ておけば、新年度になって新しいメンバーで具体的なことを決めてもらったらい。校長は1年目は例年通りに学校運営したとしても2,3年目に変革をしない限り、学校は大きく変わらない。校長が変われば学校が変わるというけど、そんな簡単なものじゃない。校長が言ってもなかなか思うようにはいかないものだよ」(要旨)と語り、前例踏襲の学校運営ではなく、学校の更なる活性化のために前面に立って牽引し変革していく力強い姿勢を示した。また、活性化委員会のネーミングを考えたり(ここでは名称は控える)、活性化委員会の設置を通してミドル教員の育成と学校参画意識を高めたいと望んでおり、率先垂範して示すリーダーであった。A校長(専門教科)は、校長としてのビジョンと戦略を明確に教員に提示し、計画実行を推し進める創造性と行動力を持ち、組織が進むべき方向性に対して一定の行動を起こすことで変革を促す「変革的リーダーシップ」を発揮していたといえる。このことから、A校長のリーダーシップは、学校変革の初期形成・設置段階において重要な役割を果たしたと言えよう。

一方で、2年目の実施段階に赴任したB校長は支援的・促進的な側面を持つ校長であった。前年度に新設された活性化委員会についても理解を示すとともに、若手も含めた委員会のメンバーが活動しやすいように支援的な姿勢を示した。B校長は「職場の雰囲気をつかむため話しかけやすいようにフレンドリーにしていた。いろいろな先生の話を知ると、この学校は一部の意見で決まり、一般の職員には議論する時間もない直前になって事後報告のような感じで降りてくる感じがしている。新しく来られた先生にとってはわかりづらい。なかなか新しいことに取り組もうとはならないから、もっとみんなで協議する時間を持ちたいと考えている」と述べていた。また、「専門教科と普通教科の間には壁がある。学科主任がいて、教頭も専門教科。教務主任も副主任も専門教科。去年は主幹教諭も指導教諭も専門教科でしょ。今年1年間見てきて、学科主任もよくやってくれているけど、これまでこうやってきたというところからなかなか離れられない。……新しいことも取り入れなきゃいけないんだけど。校長の自分が言ってもなかなか意識が変わらないですよ」ともらしていた。B校長は、広く教員の意見を聞き、一部の意見で決まるのではなくみんなで決めてほしいという思いを持っており、参加的・支持的リーダー行動をとっていた。B校長の発言には「チーム〇〇(学校名)」「先生たちの総意

のもとで意見を出して決めてほしい」「風通しを良くして、みんなで…」などの言葉が多く聞かれた。B校長の陽気でフレンドリーな人柄は職場の雰囲気明るくし、B校長が活性化委員会に出席したときは雰囲気がぱっと明るくなり、B校長の問いかけに対して、メンバーも何か意見を言わなければという意識になり、いつもよりも活発に意見が出ていた。「校長はずっと校長室にいたって何も情報は入ってこない。だから、いろいろな先生と話をして情報を得たほうがいい」と語り、分け隔てなく多くの教員と積極的にコミュニケーションをとっていた。授業見学会についても「普通高校ではやっている。本校も新設学科について注目されている。次年度は英語の研究指定が来たりするから、それに応える資質を教員が持つておかないといけないと思っている。新設学科を目玉として育てていかないといけないので、そういう意味でも広く先生たちの資質向上につながった」と一定の評価を示してくれた。2年間の在職期間中、B校長は教員総意の合意形成を図り、みんなで作り上げていくという姿勢を大切に、いわゆる「サーバントリーダーシップ」、「交流型リーダーシップ」(古川, 2003)を発揮していたと言えるのではないだろうか。

4年目にあたる年に赴任してきたC校長は、B校長同様に教育行政職に長年携わっていた。平成31年度は教員の働き方改革がより一層進み、各種会議の回数が削減される中、活性化委員会が収束した年である。このような中、学校改善を促進するためには内発的の学校改善に委ねているだけではなかなか進まないことを感じていたようである。C校長は各分掌・学年等の主任教員に問題提起をして話をする際には、「ゴールをイメージして考えて、そのためには…」 「なぜ、何のためにこれをするのか?」「このようになっている理由は何なのか?」といった言葉が多く聞かれた。C校長は教育行政の経験を生かし、学校の課題をあらゆる視点から見つめて抽出していき、改善が必要と思われるものについて各主任教員に具体的に指示を出していった。C校長は、それぞれの主任を中心として各分掌や学科・学年で話し合いの場を持つことで協働・連携体制を促進し、組織的に取り組むことを望んでおり、そのことがリーダーの育成につながり、さらには学校としての組織力の向上や教育の質を上げることになると考えていた。そのため、各分掌や学科・学年主任には「学科のグランドデザイン作成」「学年別情報交換会や学科会議の開催依頼」「学校設定科目の具現化」「各分掌の内規の見直し」「校務分掌の引継ぎ書の作成」といった依頼がなされ、各主任を中心として分掌内・学年団で連携を図って協議する会議の場を設定するよう促していた。また、C校長は当該主任だけに指示を伝えるのではなく、必要に応じて教頭や主幹教諭(筆者)をCCに設定してメール送信した。教員間ではSEI-Net(校務支援システム)のメッセージ機能を用いてお知らせなどの伝達事項を配信する習慣はあったが、校長からのメールでの直接的な指示には馴染みがなく、当初は戸惑いが感じられたが、文書に残る形での指示であったことから主任教員も意識するようになっていった。

新しい時代の変化に対応した学校改善の在り方について考えると、日常の多忙な中では標準化や効率性を優先した業務遂行となり、主任からの提案を待つボトムアップ型には限界がある。校長は教員の成熟度や状況によってリーダーシップ行動を使い分けていく(SL理論)的なリーダー行動を取っていた。トップリーダーである校長からの働きかけや具体的な指示によって、創造的かつ革新性のある変革がより一層推進されていくのではないだろうか。

結論として、上述したように、3名の校長はそれぞれのマネジメント力とリーダーシップを発揮して学校変革を進めた。例えば、新設学科設置といった目に見える「ハード構造」をターゲットとした変革の旗揚げをしたのはA校長である。また、それを創り出す過程においては教員間の同僚性を高め、連携・協働体制を構築する必要があり、ミドルリーダー等の意見を広く聞きながら合意形成を図ることに尽力したのはB校長であった。また、C校長は、学校における教育活動を組織的かつ継続的に取

り組むための仕組みをつくるために、ミドルリーダーを機能させるべくマネジメントに力を注いでいたと言えるのではないだろうか。

校長が当該学校の組織構造や組織文化を理解し、さらにはそこで様々な業務を担う教員の成熟度や人間関係等を吟味しながらトップリーダーとしてのリーダーシップとマネジメント力を発揮することが重要であると言えよう。学校の裁量権限が拡大し、校長が示す学校経営ビジョンのもと、校長のリーダーシップ強化による経営機能の集権化が進んでいる現状を踏まえると、校長の影響力は大きいと言える。このことを、本事例を通してより深く考察することができた。一方で、校長のリーダーシップの特徴の違いが教員の思考様式や行動様式にどのような影響を及ぼすのかということも筆者の関心が持たれるところである。

② ミドルのリーダーシップ

キーパーソンとしてのミドルのリーダーシップとして、「運営委員会の構成員である主任クラスの教員」と「実践者の一人である筆者」に分けて述べる。

平成29年度に他教科も含めた授業見学会を行ったが、初めての取組であったこと、また管理職の意向により指導案（略式でよい）を作成して実施するよう負担が増えたことなどの影響もあり、まずはまわりの様子を見てから決めようという姿勢が感じられていた。そんな中で、活性化委員会のメンバーが授業公開に名乗りをあげたが、それをサポートするかのようになり、運営委員会の構成員である主任の教員も公開授業を行った。ある50代の普通教科の教員は「前任校（普通高校）では全職員が公開授業を行っていたので抵抗はなかった」と答えた。主任クラスの教員は、運営委員会でもこの提案を協議しており、学校運営に深く関与していることから、学校参画意識も高く、推進役を担ったと言える。主任クラスの教員からは、若手が頑張っているから協力しようという雰囲気を感じられ、取組に対しても前向きに受け入れる柔軟性を持っていたと言えよう。また、本事例において、例年通りのやり方から行事の見直しを行うに至った分掌の主任教員は、学校経営に対する意識や教育の最新事情についての関心が高く、生徒にとってどのようなやり方が効果的であるかという主眼を持っていたことがインタビューから感じ取ることができた。また、平成31年度（令和元年度）の様子を見ると、校長は主任クラスのミドルリーダーに様々な問題提起を行い、分掌内・学年団での協議を求めている。このような点から考察すると、浅野（2007）がミドルリーダーに期待しているような、管理職と教職員をつなぐ役割ではなく、校務分掌主任や学年主任などのミドルリーダーは分掌内や学年団に属する教員との水平的なコミュニケーションによって、当該分掌や学年団の中でリーダーシップを発揮している傾向が強いように感じる。

次にミドルとしての筆者であるが、活性化委員会のメンバーの時は主任ではないがミドル的な立場として、活性化委員会が円滑に機能するようにB校長や委員会の主任との連絡調整役を担った。特に、委員会のメンバーの意欲が下降気味になった時には、校長に会議への参加を依頼してメンバーを激励してもらったり、職員会議でフォローしてもらったりした。筆者はミドルリーダーとしての自覚を認識しながら、うまく機能できるように働きかけを行った。また、主幹教諭となつてからのリーダーシップはこれまでとは異なったものであった。資料の集約など教頭の補佐業務を通して、各分室などに足を運び、多くの教員とコミュニケーションを取るよう意識して行動するようになった。管理職には相談しにくいことの聞き役になったり、管理職より一般の教職員に近い立場を生かして調整役や助言指導を行ったり、教職員のメンタルヘルスを行うことができた。ある50代教員は「主幹教諭って学校によって使い道が違うというか、管理職によっても違うというか……。教頭先生も、校長先生と一

般の先生達の間にはさまれているけど。主幹の先生って、(校長に)はさまれ(教頭に)はさまれ(一般の先生に)はさまれ。もっと大変そう。耐えるのも仕事と言うか……。でも見えないところでフォローしてくれている。形とか実績としてはわからないと思うけど、先生達はみんなわかっていると思う。みんな先生に助けられている」と話してくれた。また、C校長のもとでは、校長が教頭と主幹教諭をCCに設定して、主任クラスの教員に指示を出していたことから、筆者にとっては校長が各主任にどのような指示を出しているのかを把握することができ、声かけをして進捗状況を確認したり、うまく進んでいないところについては一緒に考えながら助言指導を行ったり、場合によっては分掌間をつなぐ調整役を担うことで、教員の育成指導の視点から周囲を巻き込み、同僚性や協働性を高めていくように努めることができた。また、メンターミーティングを通して、講師や初任研教員(専門教科)と中堅研教員(普通教科)をつなぐ役割を担い、若手教員とミドルの育成に努めた。さらに、研究指定校事業を通して数学科と専門教科をつないで同僚間連携の場を仕組むなど、水平方向のコミュニケーションの活性化や、学科・教科間の連携・協働づくりと組織力の向上を図るような役割を担ったと言えよう。

③ 活性化委員会メンバーのリーダーシップ

活性化委員会のメンバーが果たしたリーダーシップとして、新たな取組である第1回授業見学会ではまわりの教員が模様ながめをしている中で、率先して公開授業を行ったことが挙げられる。また、それをサポートするかのようになり、主任クラスの教員が公開授業を行い、フォローしてくれた。「若手が頑張っているから……」と言ったような発言もあったことから、一生懸命に頑張っている姿に感化され、周囲を巻き込んでいった様子が見えてくる。メンバーの行動がミドル層をはじめとした他の教員の行動変容に働きかけ、学校活性化を促進・支援する潤滑油のような役割を果たしたと言える。また、メンバーも授業見学会を計画・運営側の経験を通して、学校が行っている様々な取組の目的や意味を考えるようになり、学校参画意識が高まっていった。

上述のように、本研究では「校長のリーダーシップ」「ミドルのリーダーシップ」「活性化委員会メンバーのリーダーシップ」に分けて分析した。リーダーに求められる能力として、「概念構築能力」、「人間関係能力」、「専門的・技術的能力」があると言われているが、これら3つの能力のバランスは、若い教員には授業力などの「専門的・技術的能力」の比重が高くなり、ミドルからトップになるにつれて、人間関係能力、概念構築能力の比重が高くなっていく。これらのことも踏まえて、学校変革におけるリーダーの在り方を検討していかなければならないと感じた。

また、それぞれの立場からのリーダーシップ行動を総括して、リーダーシップの連鎖による「分散型リーダーシップ」(Spillane, 2006; 篠原岳司, 2012)および「ミドル・アップダウン・マネジメント」(浅野, 2007)が見られたかについて考察する。

一般的に、大規模な専門高校では分業化・個業化にあり、既存の委員会では新しい取組や分掌をまたぐ領域に関する取組などが提案しにくい現状にあったが、活性化委員会は学校変革を促す支援組織として設置したことをきっかけとして、様々な波及効果が見られ、学校活性化を推進することができた。またこの委員会は20代・30代・40代・60代の異年齢層の教員で構成して取り組んだが、委員会の中ではミドル・アップダウン・マネジメントが作用しており、各年齢層の職能成長につながったと言える。露口(2012)は、分散型リーダーシップでは、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分のリーダーを育てるという「リーダーシップの連鎖」が必要であることを説いて

いる。分掌や学年といった複数の集団の上位にたつミドル（主任クラスの教員）は、各分掌や学年団に属する教員をフォロワーとして、水平的な方向でのコミュニケーションを大切にしてリーダーシップを発揮することで、各分掌などの小集団のなかでの協働関係は構築されていくであろう。しかし、各分掌や学年団の小集団の目指す方向ベクトルがバラバラであれば、分散型リーダーシップは烏合の衆となり、学校が組織として同じ方向に向かって協働関係を構築することができなくなってしまうであろう。また、リーダーシップの連鎖についても、分掌内でも業務が細分化されて個業に近い形で行われている現状では、主任の異動を機にうまくいなくなる可能性もあるだろう。現在、勤務校はある程度の教員経験年数をもつ教員が集まっている学校であるため、個業化・分業化してもある程度の経験を持っている教員は個人の裁量でそれなりに職務をこなすことができ、その結果、学校が回っているような状態になる。いわゆるサブリーダーがたくさんいるようなものである。このような学校運営では分掌全体を見ることができず、サブリーダーはたくさんいても主任クラスのリーダーが育たない。その結果、人事異動で分掌主任が異動しても副主任が主任にならないという現象も起きていた。また、担当者が変わった時に引き継がれていないことも多く、毎年担当者は苦勞しながらやってきているという現状が見られた。このように勤務校では、これまで、人事異動がない限り、分掌主任が交代せず、5年も7年も同一教員が担っている現状があった。古川（1990）は、規模の大きな組織のミドル管理者（リーダー）ほど新しい改革には反対する傾向が認められることがいろいろな機会指摘されていると述べている。校長が2～3年スパンで変わるなか、経営の安定を考えて職務に慣れた主任を継続させたい心情が働くのは当然であるが、このことが例年通りの学校運営を助長する要因にもなっていたと言える。このことについて、A校長は今の主任がいるときに交代して次の後継者を育てないとリーダーシップの連鎖は難しいと語っていた。

他方で、「ミドル・アップダウン・マネジメント」について、新しい職として主幹教諭や指導教諭が配置されている勤務校では浅野（2007）が示す様相とは異なってくる。ミドルを主幹教諭として捉えると、主幹教諭は管理職の学校経営に近い感覚で管理職と主任クラスの教員をつなぐ調整役を果たしており、一般教職員に近い立場から水平方向のコミュニケーションを通して指導助言や同僚性の構築や協働づくりに寄与していたと考えることができるであろう。ミドル（主任クラス）と管理職の中間に位置するというより、ミドル（主任クラス）の上位にたつて、管理職と教職員をつなぐアップダウンのやりとりをしているとも言えるだろう。キーパーソンとなるミドルリーダーとして、主幹教諭・指導教諭・主任クラスの教員・中堅層教員などを一括りにして考えることはできないが、主幹教諭が配置された学校では主幹教諭にどのような役割を期待し、どのように活用して機能させるかといった視点が鍵になるのではないかと、筆者自身が自らの経験を通して感じたことである。

5. 今後の課題と展望

勤務校は歴史と伝統を重んじる学校で、大規模な専門高校という特性に加えて、平均年齢が高い教員の年齢構成であることなどが現状維持型に拍車をかけていた。本研究では、他教科も含めた授業見学会を企画・実施することを主な取組として、教員の連携・協働づくりを促進し、学校変革を試行した。学校変革の効果を左右するものが組織文化であり、教員間のコミュニケーションであり、職場の風土である先行事例が示す通り、新しい取組や学校変革について初期段階では心理的抵抗を示したが、授業見学会をきっかけに日常的に話す機会がない他教科の教員と教材作成法について話すなど、教員相互の関係性に若干ではあるが変化が見られた。また、活性化委員会のメンバーが幅広い年齢層と異なる校務分掌担当で構成されていたことから、小集団の中での「ミドル・アップダウン・マネジメント

ト」のようなものが作用し、若手の育成にもつながった。ボトムアップによる授業見学会の実施は、教科の垣根をこえた同僚間連携の活性化につながり、その波及効果として各分掌からは前例踏襲の学校運営を検討し、生徒の実態を考慮した提案がなされるなどの変容を生み出した。その後、活性化委員会は収束していったが、学校変革の精神は教員間に引き継がれるとともに、新たな取組に対する抵抗感の低下や、変革に対して柔軟に対応する協働的な組織づくりに一定の効果をもたらした。一方で、ボトムアップによる協働の促進と学校変革を支援する手段として新たな委員会を立ち上げたが、主任などの役職でないメンバーの選出の苦勞、会議の設定と時間の確保など、学校組織に位置付けて継続させることの難しさに直面した。そもそも組織に位置付けることが間違っていたのか、プロジェクトチームのように一定の役割を終えたところで解散するといった類のものであったのだろうか、と疑問のままである。

近年、教員の働き方改革や長時間労働などが問題となっており、業務の見直しの一つとして朝礼をなくしたり、各種会議や研修の場を減らしたりといった取組も見られるようになり、勤務校では活性化委員会も削減の対象となっていた。業務の効率化が優先されると創造的な取組は生まれにくくなるであろうし、働き方改革が推進されると研修や会議のように一堂に会して意見交換をするような協働の場がどんどん減っていくのではないだろうか。そうするとますます学校改善が進みにくい要因になる可能性も出てくるのではないだろうか。

本県では、新たな生徒減少期に対応した学校再編に基づき、平成 30 年 4 月には 3 つの新高校が開校し、校種が異なる学校が一つの学校として新設された。本研究を通して、専門教科と普通教科の教員が同数程度いる勤務校の教員の学校運営に対する意識の差異が明らかになったが、学校風土や学校組織文化が異なる学校で勤務してきた教員が連携し協働して取り組むためには、それぞれの学校の特性や組織風土を踏まえた変革の在り方を検討することが必要である。特に、初期段階における意思形成や取組を丁寧に行うことが重要であり、連携・協働を促す場を意図的に作り出すことが必要であると言える。学校を変革するというとき、目に見えやすい取組に意識が向いてしまうが、その効果性を左右するものとして学校風土や学校組織文化があることを十分理解した上で働きかけを行わなければならない。校長のリーダーシップのもと、ミドルリーダーが他の教員を巻き込みながら水平方向のコミュニケーションを活性化させ、教員の協働づくりを促進することで職場の雰囲気や組織風土を変えていく役割を果たすことが求められていると言えよう。

本研究はあくまでも専門高校における 1 つのケース・スタディであり、文脈における解釈は筆者の主観的な考察によるものであるため、一般化することはできないと認識している。しかし、筆者が勤務校をフィールドとして自らもミドルの一員として実践に関わりながら考察したことで、より深い視点で捉えることができたともいえる。

一方で、現職教員によるアクションリサーチを行う場合、学校の課題解決や改善に向かうプロセスを協業していくなかで、学校変革の糸口をつくるキーパーソンになることが期待されている。しかし、勤務校が研究の対象となることや研究目的の実践ではないかと周囲に捉えられることなどから、心理的抵抗にあたり警戒心を示されたりすることもある。そのため、キーパーソンである現職教員が大学院を修了した時や異動した時に途絶えてしまう性質を帯びている。これは本事例に限ったことではない。

学校が対応すべき問題が多様化・複雑化していく中で、教員の連携・協働体制のもと組織的な対応が求められているが、同じような問題や課題があったとしても、そこに属する人物や組織の状態などによって解決方法は一様ではなく、そのため当該学校の状況に適した協働づくりやリーダーシップや

マネジメントを検討する必要があるだろう。今後、様々な校種や学校規模、学校風土や学校組織文化を踏まえた実践が増え、さらには高等学校におけるケース・スタディを多く蓄積して事例研究を行うことで、新たな知見の発見や、当該学校に合った学校改善や学校活性化の考察に役立てられるであろう。本研究が高等学校における事例、特に専門高校におけるケース・スタディとして何らかの示唆を与え、今後の学校変革の在り方の検討に生かされることを期待したい。

【主要参考文献】

- ・ 浅野良一（2007）「もっと深く学校組織マネジメントの考え方を理解する」木岡一明編著『ステップ・アップ学校組織マネジメント』第一法規，34-95頁，77頁。
- ・ 今津孝次郎（1992）「学校組織文化と教師」『名古屋大学教育学部紀要』第39巻第1号，35-49頁。
- ・ 今津孝次郎（2017）『新版 変動社会の教師教育』名古屋大学出版社。
- ・ 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』ミネルヴァ書房，19 - 40頁。
- ・ 佐古秀一（2004）「学校組織開発を支援するプログラムの開発的研究」小野由美子・淵上克義・浜田博文・曾余田浩史編著『学校経営研究における臨床的アプローチの構築』北大路書房。
- ・ 佐古秀一・竹崎有紀子（2011）「漸進的な学校組織開発の方法論の構築とその実践的有効性に関する事例研究」『日本教育経営学会紀要』第53号，75-90頁。
- ・ 佐古秀一・中川桂子（2005）「教育課題の生成と共有を支援する学校組織開発プログラム構築とその効果に関する研究—小規模小学校を対象にして」『日本教育経営学会紀要』第47号，96-111頁。
- ・ 佐古秀一・宮根修（2011）「学校における内発的 school 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。
- ・ 佐古秀一・山沖幸喜（2009）「学力向上の取り組みと学校組織開発—学校組織開発理論を活用した組織文化の変容を通じた学力向上取り組みの事例」『鳴門教育大学研究紀要』第24巻，75-93頁。
- ・ 佐古秀一（2011）「個業と協働のマネジメント」天笠茂・北神正行編『「つながり」で創る学校経営』ぎょうせい，21-42頁。
- ・ 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』ミネルヴァ書房，3-18頁。
- ・ 篠原岳司（2012）「学校経営計画の立案」篠原清昭編著『学校改善マネジメント』ミネルヴァ書房，81-99頁。
- ・ 諏訪栄広（2000）「組織文化としての指導体制と学校改善」岡東壽隆・福本昌之編著『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版，205-247頁。
- ・ 露口健司（2012）「学校改善のリーダーシップ」篠原清昭編著『学校改善マネジメント』ミネルヴァ書房。
- ・ 中西美香（2018a）「学校改善を志向する学校組織のあり様に関する一考察」『佐賀大学学校教育科研究紀要』第2巻，166-181頁。
- ・ 中西美香（2018b）「教職員の連携・協働づくりと学校変革に関する教育実践研究」『佐賀大学学校教育学研究科紀要』第2巻，279-284頁。
- ・ 浜田博文（2007）「学校組織観の転換と校長のリーダーシップ再考」小島弘道編『時代の転換と学校経営改革』学文社，232 - 243頁。
- ・ 平田淳（2007）『「学校協議会」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。

- ・ 福本昌之（2000）「組織文化研究の動向」岡東壽隆・福本昌之編著『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版，13-39 頁。
- ・ 淵上克義（1992）『学校組織の人間関係』ナカニシヤ出版。
- ・ 古川久敬（1990）『構造こわしー組織変革の心理学ー』誠信書房。
- ・ 古川久敬（2003）『新版 基軸づくりー創造と変革を生むリーダーシップ』日本能率協会マネジメントセンター。
- ・ 古川久敬・山口裕幸 編（2012）『〈先取り志向〉の組織心理学ープロアクティブ行動と組織ー』有斐閣。
- ・ 別惣淳二（2000）「学校規模の違いが組織文化に及ぼす影響」岡東壽隆・福本昌之編著『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版。
- ・ 牧昌見（1986）「学校経営診断カード」教育開発研究所。
- ・ マネジメント研修カリキュラム等開発会議（2004）『学校組織マネジメント研修～これからの校長・教頭等のために～』文部科学省。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/025/houkoku/04051201.pdf（2017 年 11 月 28 日採取）。
- ・ Spillane. J.P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

謝辞

本研究の対象とした勤務校においては，3 名の校長先生をはじめ諸先生方には，様々な諸調査にご協力いただき，厚くお礼申し上げます。また，日頃の実践を通して様々なヒアリングをさせて頂きましたが，快くご協力頂きましたことに深く感謝申し上げます。

（2020 年 1 月 31 日 受理）