

研究論文

教科会議および授業研究会の活性化を通じた協働づくり —生徒の主体性を涵養するための授業改善を通して—

江口 智紀*

Creating Collaboration through Revitalization of Subject Meetings and Teaching Study Sessions:

Through the Improvement of Classes to Cultivate Students' Autonomy

Tomonori EGUCHI

【要約】生徒の主体性涵養のための授業改善を目的に、各教科代表者1名からなるファシリテートチームを結成し、教科会議の活性化を図った。学校全体での授業開放週間、及び職員研修等の取組を通し、職員同士の教科内、及び教科間の授業参観が増え、職員間のコミュニケーションの機会は増加した。一方、学校全体のさらなる協働性構築のためには、職員の「心理的安全性」の確保や、ファシリテートチーム以外の職員の積極的な参画が必要であることも分かった。

【キーワード】教科会議、授業研究会、協働づくり、主体性、ファシリテートチーム

1. 現任校の現状分析

令和4年度から新しい学習指導要領が高等学校でも施行され、新しい時代に生きる生徒にとって効果的な教育とは何かについて教師自身が考え、日々の教育活動を改善していく必要があると考える。この点について現任校の現状を見ると、令和4年度からの新教育課程、及び従来実施されていた朝補習の廃止に伴う転換期を前に、職員間ではどのように生徒を指導していくのかについて、まだ十分な議論に至っていない。令和3年度に実施した職員インタビューにおいても、望ましい生徒像についての議論において、十分な協働・連携が行われていないという現状が明らかになった。そこで、全ての職員が共通して携わる「授業」の改善を通じた主体的な生徒の育成に関する情報を共有することで、現任校の協働づくりを推進していきたいと考え、本研究テーマを設定した。

2. 先行研究レビュー及び本研究の分析の視点

(1) これからの時代で求められる学びと専門的な学習共同体

急激に変化し続ける社会の要請に伴い、2018年に告示された「高等学校学習指導要領」では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を行うことを求めている。かつて中央教育審議会において、「アクティブラーニング」という言葉が議論の中で用いられたが、その語感に強く影響を受け、単に生徒同士での話し合いをさせるという「型をなぞる指導」に授業が終始し、本当の意味で生徒の主体性を涵養することにつながらなかった事例が散見された。よって、今回の指導要領で示された「主体的・対話的で深い学び」についても、その本質的な意味を認識するとともに、それを共有しなければ、「アクティブラーニング」同様、指導が形骸化したものになる可能性は否定できない。

*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）

木原（2012）は、学校はそのような変化に対応できる教育を組織全体として行うための校内研修を実施してはいるものの、学校が従来から持っている文化の存在により、それがうまく機能していないと指摘している。学校は、長年の経験がある「エキスパート」教師が存在し、その他の教師はその「エキスパート」教師に近づこうと努力を重ねるといった文化構造が原因で、創造的な教育が提供できないというのである。そして、常に変化し続ける世界において、その時々においてふさわしい教育を実践するためには、経験年数を問わず、全ての教師がコラボレーションを繰り返す必要がある、それは「専門的な学習共同体 (Professional Learning Community)」という概念に他ならないとしている（木原、2012、208頁）。奥村（2018）もまた、各教科等において習得する知識や技能が相互に関連付けられるような指導を行わなければならないとし、そのためには、同一教科における指導だけにとどまらず、教科横断的な視点を持つことが必要だとしている。しかし、大学入試に強く影響されたカリキュラムで指導を行うことに汲々としている高校においては、教科を超えた視点を共有し、実践に落とし込んでいくことはかなり難しいとその課題についても併せて指摘している。

また、そのような学習共同体を構築する際の「心理的安全性」の重要性にも着目したい。エイミー・C・エドモンソン（2021）は、「みんなが気兼ねなく意見を述べることができ、自分らしくいられる文化」（14頁）のことを「心理的安全性」と呼び、その心理的安全性が、複雑かつ変化し続ける環境の中で活動する組織において、価値創造の源として欠かせないとしている。また、「ナレッジが必要なあらゆる組織、とりわけ多様な専門知識を統合する必要のある組織において、心理的安全性は成功の必須条件である。」（51頁）としている。さらに、望ましい校内研究を行う際に心理的安全性を確保する手段として、小林（2019）は、マイケル J.マーコード（2004）が提唱するアクションラーニングの理論を引き、研究授業後に実施される合評会を、授業者に対して意見する場ではなく、質問を通して深い議論をする場として設定するべきであるとしている。

（2）学校組織の特徴

従来の、知識を生徒に獲得させることを主な目的とした指導から脱却し、知識を活用し、社会において「主体」となって学び続ける生徒育成に学校全体で取り組む際には、学校組織が持つ特徴について踏まえておく必要がある。学校組織においては、「機能的分業」が行われており、学校組織は、官僚制の特徴を備えていると言える（柳、1991；勝野 2016）。しかし、ウェイク（Weick, 1976；勝野、2016）は、学校という組織においては、その諸要素は、官僚制的組織が想定しているほど強く結合されておらず、それにもかかわらず学校は組織として一定の成果を生み出していることを考えると、この「緩やかな結合」は、学校組織にとって効果的な組織構造であると述べている。

また、学校組織文化の存在も無視できない。ディールとケネディ（Deal & Kennedy, 1983；勝野 2016）は、学校の文化的側面を十分考慮せずに組織の改革を進めても成果は上がらないとし、学校組織文化の機能と、学校組織文化を形成し操作する経営者の役割の重要性について論じている。組織文化とはそもそもどのようなものなのかという問いに対しては、シャイン（Schein, 1985；勝野 2016）は、観察可能な行動の規則性、組織内で通用している支配的価値観、組織の方針を導く哲学、組織内でやりとりされる感情や雰囲気等、文化の内容は様々に解釈されていると指摘しているが、なかでも文化の革新は、組織の成員によって共有される基本的な前提や信念の変容に他ならないとしている。

そのような特徴を持つ学校組織においては、成員の動機付けについても注意を払う必要がある。篠原（2012）は、教師集団の内発的動機付けがなければ、学校改善はうまく進まないとしている。また、淵上（2005；篠原、2012）は、教師の内発的動機付けに必要な要素として、教師の自己効力感を挙げ

ている。即ち、自分が取り組んでいる課題をうまく遂行できるという信念や確信を持つことで内発的意欲が高まり、自信を持って自己決定、自己活動ができるとしている。さらに、それを学校全体の改善につなげるためには、同僚との協働や、問題意識の共有によって醸成された「協働的効力感」を必要とする。しかし、この「協働的効力感」の醸成という課題は、個々の学校の職場風土に強く影響される。その際、その学校風土が、「和を大切にすあまり自分の考えが言いにくい」といった考えが主流の「同調的職場風土」である場合は、それが学校改善の阻害要因となる。したがって、「同調的職場風土」を「協働的職場風土」に変えていく必要がある。そのためには、教師一人一人の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必要である。(篠原, 2012, 13 頁)

(3) 協働づくりのための組織マネジメント

学校組織が持つ特徴を踏まえた上で、学校全体として共通した認識を持ち、育成すべき生徒像に向けて生徒を指導する際には、学校の協働性構築が重要になるが、そのような協働づくりをする際に念頭に置いておかなければならない点に、学校が伝統的に持っている教師文化が挙げられる。その点について、ハーグリーブス (Hargreaves, 1992 ; 今津 2017) は、教師文化の4つの形態を挙げ、論じている。単独で授業を行う教師が持つ、同僚とはバラバラに切り離された関係に陥りやすい「個人主義」、教師が小さなグループを作って、互いに張り合う「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」、そして「個人主義」及び「グループ分割主義」から、理想とされる「協働文化」への過渡的措置としての「策定された同僚間連携」がそれにあたる。(205-206 頁)

また、学校が持つ文化の変容を含む学校改善の際には、しかるべき要素や手順が必要になるわけだが、これについて佐古 (2019) は、教職員の具体的行動を引き出す仕組みについて「コアシステム (以下 CS)」を挙げて説明している。この CS は、教員の参画に基づく協同的省察の場であり、学校改善の中核的な組織体制であるとしている。また、CS で出された情報を取りまとめ、CS にフィードバックする役割としてのチームを「ファシリテートチーム (以下 FT)」として位置づけ、CS の展開を促進・支援すべきだとしている。

さらに、学校改善を試みる際には、その時間軸として単年度の PDCA 経営サイクルが想起されやすいが、もう少し長いスパンでの組織変革ステップを視野に入れる必要がある。この点について、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 (1. 危機意識を高める, 2. 変革推進のためのチームを作る, 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) の形で示している。ここでは、学校組織を含む、変革への抵抗に直面しがちな現代組織においては、危機意識の醸成や問題に対する解決法の組織的な学習などを含む組織開発の過程として、一連の変革を時系列的に見通すことの重要性を指摘している。

(4) 学校改善のためのリーダーシップ

学校における協働づくりのための組織マネジメントを行う上では、様々な種類のリーダーシップが必要になると考える。勝野 (2016) は、学校におけるリーダーシップの現状を、「教授的リーダーシップ」、「変革的リーダーシップ」、「分散的リーダーシップ」の3つの類型に分けて論じている。「教授的リーダーシップ」とは、「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、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」(露口 2008 ; 勝野, 2016, 22 頁) と定義されている。「変革的リーダーシップ」とは、上述の教授的リーダーシップには限界があり、それに代わるリーダーシップ行動として挙げられている (Leithwood, 1994 ; 勝野, 2016)。その理由としては、1980 年代以降の学校再構築の目的が、より複雑で抽象的なものになったため、それを達成する際の手段も明確に定めることができなくなり、そのような状況においては、変化を実現するための献身を教師から引き出すための動機付けが重要になることが挙げられている。「分散的リーダーシップ」とは、単独のリーダーに依存するのではなく、多くの組織構成員の着想、想像力、技術、イニシアティブを動員するリーダー行動であると述べられている (Gronn, 2002 ; 勝野, 2016)。また、露口 (2008 ; 勝野, 2016) 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るとしている。

また、露口 (2010) は「サーバントリーダーシップ」について論じている。サーバントリーダーとは、「フォロワーや顧客の成功や幸福のために奉仕貢献することを第一に考えて行動するリーダー」を示す (露口, 2010 ; 露口, 2012, 55 頁)。この理論では、階層のトップからフォロワーに対して指示を出すのではなく、組織構成員・顧客を一番下から支えるポジションにリーダーを位置づけている (露口, 2012)。学校組織のトップリーダーには、ミドルリーダー等の学校改善に関する活動に対して一定の自律性を与えつつも、適切にモニターしていく役目が求められる。また、その活動が上手く機能しない場合にも、適切な助言を与える等、支援的な立場でリーダーシップを発揮することも同時に求められると考えられている。

また、学校改善のためには、上記の 4 つのリーダーシップ行動に加えて、「ミドル」のリーダーシップ行動も重要な鍵となると言える。規模が比較的大きい現任校のような組織において職員の協働性を高めるといふ本研究の目的に鑑みると、検討すべきリーダーシップとして「ミドル・アップダウン・マネジメント」を加えたい。ミドル・アップダウン・マネジメントとは、「チームやタスクフォースのリーダーを務めることの多いミドルが中心となり、トップ層 (経営層) が描くあるべき理想と、ボトム層 (実践層) が直面する現実の間で生じた矛盾を解決し、新たな知識やアイデアの実現を図るといふ、一般経営学において提唱されたマネジメント・スタイル」(野中・竹内, 1996 ; 畑中, 2018, 16 頁) であるが、「トップダウン」型と「ボトムアップ」型のそれぞれのメリットを活かし、デメリットを弱めることができるとして、企業だけでなく学校組織にも十分応用できる考え方であるとされている。

(5) 本研究の分析の視点

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

【分析の視点 1】生徒の主体性涵養のための授業改善に向け、どのような校内研究が効果的であるか。

- ・ 各教科においては、どのようにして生徒の主体性を涵養するための授業づくりを行っていくのが効果的であるか。
- ・ 教科間においては、どのようにして各教科の授業実践についての意見交換を進めていくのが効果的であるか。

【分析の視点 2】FT を中心とした校内の組織マネジメントを通してどのように現任校の協働体制を構築するのが効果的であるか。

- ・ CS との関係性の中で FT をどのように機能させていくのが効果的か。
- ・ 授業改善のための取り組みを通して、現任校の組織文化・協働性はどのように変化するのか。

【分析の視点3】現任校の学校改善に向けて、どのようなリーダーシップが効果的であるか。

- ・ 学校改善の過程において、FT委員は、どのようなリーダーシップを果たすのか。
- ・ 学校改善の過程において、教科主任はどのようなリーダーシップを果たすのか。

3. リサーチデザイン

(1) アクションプラン

①授業改善のための教科会議での議論

現任校においては、一部の教科を除いた全ての教科で、週1回、教科会議が時間割内に設定されている。ただし、会議の時間の多くの部分を毎年9月に実施される校内模試等の検討に費やしている教科も多くあるのが現状である。しかしながら、令和4年度から施行される新学習指導要領に基づいた授業の実施を踏まえると、それらの模試の作問に関する議論と同様に、目の前の生徒に対する日々の授業における指導についての議論も併せて行う必要がある。よって、定例の教科会議を、生徒の主体性涵養に向けた授業改善のための議論の場とする。

②授業開放週間の設定

全ての教科において、例年2学期(11月)に実施されていた学校開放週間における研究授業を1学期にも実施する。そうすることで、単一年度内に中間的な振り返りを行い、残りの期間にその省察を活かすサイクルが可能になると考える。研究授業を行うのは個人であるが、1学期及び2学期の研究授業に向けて教科全員で指導の内容や方法について議論することによって、教科全体で建設的な議論ができるような仕組みを構築したい。また、各教科の研究授業及び、公開授業については、全職員に実施日時をアナウンスし、異なる教科の授業参観も促していく。さらに、授業参観カードを作成し、授業参観後に手渡しでそのシートを授業者に提出してもらうことで、その場自体がコミュニケーションの機会となり、職員の協働づくりのための手段の一つとなると考える。

③全体協議会(職員研修)

1,2学期の各教科における研究授業を受けて、その成果を共有する場として全体協議会(職員研修)を設定する。この職員研修を、異なる教科の職員と意見を交換する機会とする。各職員は、自ら行ってきた実践や、授業によって身に付けさせたい資質・能力等について異なる教科の職員に対して説明を行う。また、2学期の職員研修では、これまでの成果を確認するとともに、その時点における教科指導における課題についても共有し、以降の各教科での議論や授業実践につなげたい。

④FTとCSの位置づけ

令和3年度、校長は「西高改善プロジェクトチーム」を招集し、スクールミッションの検討作業等を行ってきた。今年度は、このチームをFTに設定するとともに、その活動の目標を「生徒の主体性涵養のための授業改善」に据え、そこでの協議をもとに各教科における指導につなげていく。「2.先行研究レビュー」で示した通り、学校組織文化を考慮しなければ学校改善は不可能であり、それを職員の意識変容や学校文化の変容の次元まで高めるにはかなりの時間が必要となることから、単一年度の取組だけで目標を達成することはできない。また、今後学校改善の具体的な手法が、授業改善から変化することも考えられる。そういった点に鑑みるに、「西高改善プロジェクト」を「西高改善委員会」として正式に学校組織の中に位置付ける。常設の委員会組織として職員に認知してもらうことで、そ

の正当性を認識してもらうことも可能となり、学校改善のための取り組みに対して協力が得られやすくなると考える。「西高改善委員会」を FT として機能させ、CS としての各教科会議で行われる議論の方向性について議論したり、その内容について適切なフィードバックをしたりしながら、学校変革をリードしていく役割を果たしていく。令和3年度の FT 委員とその属性は表1の通りである。

表 1 西高改善委員会予備会議 (FT) 委員とその属性

教科 (科目)	学年	校務分掌	教職	現任教勤務	備考
国語	2年副担任	進路指導	20年目	1年目	
地歴公民 (地理)	3年副担任	教務	12年目	3年目	
数学	1年担任	教務	14年目	4年目	
理科 (物理)	2年副担任	教務	15年目	3年目	副委員長
英語			20年目	12年目	委員長 (筆者)
保健体育	1年副担任	教務	5年目	1年目	
芸術	級外	広報研修	25年目	2年目	副委員長
家庭・情報	1年副担任	広報研修	26年目	6年目	

※記載事項はすべて令和3年度のものである

また、上記「西高改善委員会」(FT)、「各教科会議」及び「全体協議会」(CS)の関係性については図1の通りである。

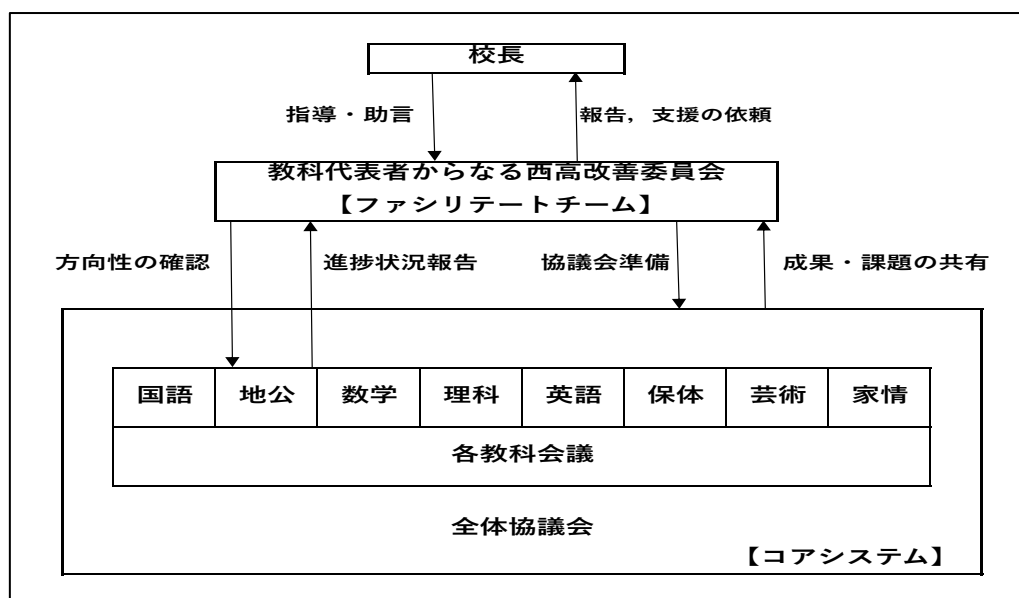


図 1 西高改善委員会、各教科会議、全体協議会の関係

⑤現任校の授業改善に向けた協働性構築のためのステップ

「2.先行研究のレビュー」で示した通り、学校組織は「個人主義」及び「グループ分割主義」の様相を呈しており、現任校においてもそれは顕著である。そのような組織における協働性構築のためには、上に示した組織を中心として「策定された協働関係づくり」が必要になる。そこで、コッター (Kotter, 2002 ; 今津, 2017) の示す組織変革のステップに沿って表2のような取り組みを行っていく。

表2 コッターの組織変革のプロセスに基づいた学校改善のための取組

ステップ	時期	内容
1. 危機意識を高める	令和4年1月～3月	西高改善委員会予備会議および職員研修
2. 変革推進のためのチームを作る	令和3年12月	副委員長との合議によるFT委員の人選, 校長からの委任
3. ビジョンと戦略を生み出す	令和4年1月～	西高改善委員会(予備会議)での学校改善の方向性についての検討
4. 変革のためのビジョンを周知する	令和4年4月～	全体協議会における問題意識の共有, 各教科における協議
5. メンバーの自発を促す	令和4年4月～	FT委員の教科会議等におけるリーダーシップの発揮
6. 短期的成果を実現する	令和4年4月～	職員研修等における取組の成果の共有
7. 成果を生かして, さらなる変革を推進する	令和4年1月～令和5年度	令和4年度の取組の反省, 令和5年度の取組の準備
8. 新しい方法を組織文化に定着させる	令和5年度～令和6年度	令和4年度の取組の反省に基づいた新たな取組

(2) リサーチプラン

アンケート調査については, 令和3年度12月に, 学校改善の前提となる協働性についての現任校の実態把握を行い, その結果を令和4年3月の職員研修で共有するために「学校経営15の方策」(福岡県教育センター, 2014)の「経営診断2」による分析を行う。これは, 個人及び職員集団それぞれについての「モチベーション」と「支援」に関する項目について職員が評価し, その結果をもとに, 学校の実態を科学的に分析するツールであり, 組織の改善点や改善の方向性を実態に即して検討することができるものである。また, 本調査の【分析の視点1】「生徒の主体性涵養のための授業改善に向けて, どのような校内研究が効果的であるか」及び, 【分析の視点2】「FTを中心とした校内の組織マネジメントを通してどのように現任校の協働体制構築を進めていくのが効果的であるか」を検証する方法の1つとして, アンケート調査を令和4年4月と12月の年間2回実施する。授業担当者全員にアンケート調査を実施し, それを分析することで, 現任校の協働性構築に向けてどのような取組が効果的に働くかを把握する。令和4年度の第1回と第2回のアンケート調査については, 令和3年度12月に実施した「経営診断2」で調査した項目を一部用いることで, 学校の組織文化や職員の協働性における変容についても調査する。

インタビュー調査の対象については, 現任校教諭12名(FT委員4名, 教科主任4名, その他の職員4名)である。FT委員からは, 学校改善のための取り組みを中心的に進めていく立場としての意見を聞き取りたい。また, 教科主任からは, FTの取組に対しての考え方の変容だけにとどまらず, 教科主任自身, 及びFT委員が各教科におけるリーダーシップをいかに発揮したかについても調査を行う。さらに, その他の職員からは, FTからの提案をどのような形で実際の授業改善に落とし込んだのか, 異なる教科担当者との情報共有が, 自らの実践にどのような意味を持ったのか等について情報を収集する。

4. 学校改革の実際

(1) 令和4年度の学校改革の準備

令和4年度からの学校改革をスムーズに進めるための準備として、令和3年度内に「西高改善委員会予備会議」を招集、開催した。委員については、令和3年12月のうちに校長に承認を得た後に、各委員に依頼をしていただいた。以下、令和3年度中に行った主な実践について、時系列で述べていく。

第1回の予備会議（令和4年1月27日）では、現任校が置かれている現状に鑑み、「主体性涵養のための授業改善」をテーマにした取組を行う旨を委員に伝達した。また、委員会の名称について、「改善」という言葉が持つネガティブな印象について指摘があり、第2回の予備会議（令和4年2月15日）において「西高ミライ委員会」という名称が提案され承認された。さらに、第3回の予備会議（令和4年3月17日）では、3月に実施する職員研修の議題等について協議した。

令和4年3月24日に実施した職員研修の前半では、前年12月に筆者が実施した現任校の職員アンケートの結果分析について報告を行った。現任校は、個人の「自己効力感」や「貢献意識」の項目については数値が高いが、「対人関係」や「共通理解」の項目については数値が低く、その点を踏まえた上での職員間の協働の必要性について訴えた。後半では、令和4年度から新学習指導要領に基づく授業が始まり、「主体的・対話的で深い学び」の必要性が叫ばれている点、特に現任校においては、朝補習が廃止されることもあり、「主体的な学習者育成」が喫緊の課題であるという点を確認した上で、「主体性のある生徒とはどのような生徒なのか」並びに「主体性を持つ生徒の育成のために教科指導においてできることは何か」について、FT委員のファシリテーションの下、教科グループで議論した。

(2) 令和4年度の学校改革

令和4年度のFT委員の編成については、令和3年度の予備会議のメンバーと変更はない。また、予定通り「西高ミライ委員会」を正式に校内の委員会組織の中に位置づけている。以下、令和4年度に行った主な実践について、時系列で述べていく。

第1回全体協議会（令和4年4月5日）では、校長より委員会設置の目的等について報告してもらった。また、筆者からは、令和4年度のテーマが「生徒の主体性涵養のための授業改善」であることを示した。その中で、定例の教科会議において、授業改善のための議論を行うこととともに、従来2学期に1度実施していた授業開放を1学期にも実施することで実践を省察し、授業開発をより効果的にすること、並びに各学期に職員研修の機会を設け、教科間における情報共有を進めることを示した。

第1回から第3回までのFT会議（令和4年4月19日、4月26日、5月10日）では、各教科が考える「主体性」という言葉の定義、及びその主体性を各教科の授業でいかに身に付けさせるかに関するテーマ設定について、議論の進捗状況を確認した。令和3年度の職員研修を踏まえて議論が進んでいる教科もあれば、模擬試験の作問等のため、FTから出された議論内容を十分に討議できていない教科もあったが、多くの教科で5月中旬までには、テーマ設定を終えることができた。

令和4年5月23日には、他の教科に先駆けて、ある教科の研究授業が行われた。研究授業には、当該教科以外の教科の職員も参加した。研究授業に参加した職員には、FT委員が参観シートを配布し、感想等を記入してもらった。合評会についてもその参観シートの内容に沿って実施された。

第4回から第6回のFT会議（令和4年5月24日、6月7日、6月21日）では、主に1学期の授業開放週間における研究授業に向けた議論の進捗状況について報告してもらった。具体的な授業づくりについては、どの教科も時間を取れていない状況であった。また、この時期の会議においては、授業開放週間中に行われる研究授業や公開授業の際に用いる参観シートについて筆者から提案をした。さ

らに、第2回全体協議会（職員研修）での議題については「1学期の授業実践についての意見共有」及び「他教科の授業参観を通じてわかったこと・感想の共有」に決まった。授業開放週間における「研究授業者」については、ほぼ全ての教科で決定していたが、その他の「公開授業者」については各教科1～2名にとどまっていた。この議論を受けて、令和4年6月22日の職員会議において筆者が、職員研修内容を告知するとともに、公開授業者を募った。

1学期の授業開放週間（令和4年7月4日～11日）では、6つの教科・科目の研究授業に加え、10の教科・科目の公開授業を実施した。授業参観者は延べ73名、うち他教科の授業参観者は延べ29名であった。例年は、教科内での授業参観が行われただけであったが、今年度は教科を超えて授業参観をする職員が見受けられた。

第7回及び第8回のFT会議（令和4年7月12日、7月19日）では、主に授業開放週間に向けた取り組みの振り返りを行うとともに、第2回全体協議会（1学期職員研修）に関する議論を行った。授業開放週間に向けては、教科会議で研究授業に向けた議論が十分にできなかった教科が多かった。また、実際に授業参観をした職員数が少なかったことについて、より授業参観に行きやすい環境作りをする必要があるのではないかとの意見も出された。1学期職員研修については、授業開放週間中の他教科の授業参観が活発に行われなかったことを踏まえ、それぞれの教科の取組を中心に意見交換することにとどめ、他教科の授業を見る視点についての議論については行わないことを提案した。

第2回全体協議会（1学期職員研修）（令和4年7月20日）には、全教科担当者51名中38名の職員が参加した。7つのグループに、FT委員を一人ずつ配置し、ファシリテータを務めてもらった。どのグループも和やかな雰囲気ですmoothに議論が進んでいった。グループでの意見交換後、会を閉じるに際して、今回の意見交換を契機に、今後さらに職員間の議論を継続してほしいこと等を伝えた。

第9回から第11回のFT会議（令和4年9月20日、10月4日、10月25日）では、主に、2学期の学校開放週間について議論を進めた。1学期には、研究授業に向けた教科会議における議論が十分になされなかった点を踏まえ、委員が研究授業者や教科主任に働きかけることを確認した。また、授業開放週間中の授業参観を促すために、できる限り多くの先生方に授業公開をしていただくよう呼びかけるといふことについても確認した。さらに、職員研修については、「職員会議を大幅に短縮し、その時間に研修が行えないか。」という委員の発言から、そのことについて校長に提案することになった。

第2回の授業開放週間（令和4年11月7日～11日）では、全教科で計32の授業を、研究授業・公開授業として設定できた。1学期には、公開授業の数が14にとどまったことを考えると、大きく増えたと言える。また、授業参観者数も、延べ124名（うち他教科の授業参観は49名）であり、1学期と比較して大きく増えた。

第12回、及び第13回のFT会議（令和4年11月15日、11月22日）では、主に、第2回の授業開放週間の振り返りを行うとともに、第3回全体協議会（2学期職員研修）に関する議論を進めた。第2回の授業開放週間は、第1回と比べて参観者が増えたことに加え、研究授業の準備についても教科全員で行えた教科が多かった。職員研修では、「生徒の主体性が垣間見えた場面についての情報共有」をするということに決まった。

第3回全体協議会（2学期職員研修）（令和4年11月24日）は、11月の定例の職員会議を大幅に短縮し、その分の時間を研修の時間に充てて実施した。会の冒頭に、校長から研修の目的を伝えてもらい、次に筆者から議題及び、制限時間を確認し、早速議論に入った。ウォームアップでは、それぞれが近況を報告し、和やかな雰囲気ですスタートした。前回と異なっていたことは、単に意見を言うだけではなく、他の職員が話している最中に、頷いたり質問をしたりする回数が増えたことである。

5. データの提示と分析

本研究で行った調査の一覧は表3の通りである。

表3 令和4年度に実施した調査一覧

調査内容	実施時期	調査対象者数
第1回アンケート調査	5月25日(水)配布	49名
第1回インタビュー調査	6月10日(金)～7月13日(水)	12名
第2回アンケート調査	12月16日(金)配布	48名
第2回インタビュー調査	12月16日(金)～28日(水)	17名
グループディスカッション	12月23日(金)	4名

現任校の授業担当者を対象に、改革実践初期の5月と1,2学期の改革実践後の12月の2回、教科内の授業研究、教科間の授業研究、組織文化・協働性の3点に関する計12項目からなるアンケートを実施した。アンケートについては、4件法(4:とてもそうである, 3:そうである, 2:そうではない, 1:まったくそうではない)により実施した。分析については、回答に応じて、4点, 3点, 2点, 1点と点数化し、第1回(5月)と第2回(12月)の平均値を比較する形で行った。また、第1回アンケート調査と第2回アンケート調査で対象者数が異なっているのは、年度途中で退職者が1名出たためである。インタビューについては、リサーチプランの段階では、FT委員、教科主任、一般の職員からそれぞれ4名ずつの、計12名を調査の対象としていたが、実践を進めていく中で他の職員にもインタビューを実施することでより具体的なデータ収集が可能になると考え、4名の一般職員に対し、追加でインタビューを行った。さらに、改革実践全般について管理職の立場から評価してもらうために、第2回については校長にもインタビューを実施した。リサーチプランでは、アンケート及びインタビュー調査のみを実施する予定であったが、アンケート調査結果の分析をより客観的な視点で行うため、改革実践を共にしたFT委員4名でグループディスカッションを行った。なお、インタビュー及び、グループディスカッション等の引用のうち、()内の文言は、筆者が注釈として加えたものである。

(1) 生徒の主体性涵養のための授業改善に向けて、どのような校内研究が効果的であるか。

①各教科においては、どのようにして生徒の主体性涵養のための授業づくりを行っていくのが効果的であるか。

教科内の授業研究に関するアンケート調査結果は、表4の通りである。

表4 職員アンケートの結果(No.1~3, N=47, 上段:5月, 下段:12月)

No.	質問	平均	12月 -5月	標準 偏差
1	あなたの教科の教科会議では、生徒の主体性涵養を目指した授業づくりのための議論が活発に行われていますか。	2.81	0.02	0.64
		2.83		0.60
2	あなたは、教科会議での生徒の主体性涵養を目指した授業づくりのための議論を自らの授業改善につなげることができていますか。	2.68	0.04	0.66
		2.72		0.57
3	あなたは、自分と同じ教科・科目の授業を積極的に参観していますか。	2.00	0.45	0.62
		2.45		0.80

No.1「あなたの教科の教科会議では、生徒の主体性涵養を目指した授業づくりのための議論が活発に行われていますか。」及び、No.2「あなたは、教科会議での生徒の主体性涵養を目指した授業づくりのための議論を自らの授業改善につなげることができていますか。」の項目については、それぞれ数値上の大きな変化は見られなかった。対応のある t 検定を用いて、5月と12月の事前事後の比較分析を行った結果においても、有意な差は認められなかった（質問1: $t(46) = 0.16, ns$, 質問2: $t(46) = 0.31, ns$ ）。即ち、各教科において、主体性涵養を目指した授業づくりに関する議論が活性化せず、そのことが授業改善に効果的につながらなかったと職員が感じているという結果が得られたわけであるが、その背景としては、教科会議の大半を、本校独自の模擬試験等の作問に時間を費やす必要があったことが、ある職員の「とにかく前半戦は、やはり西高模試にある程度時間を割かないといけない。」というインタビュー中の発言にも表れている。また、別の職員の「何かそういう（授業改善の話をする）文化じゃない。」といった発言にもあるように、授業について互いに話し合う雰囲気は現任校には欠けているとも考えられる。さらに、教科会議で研究授業のための議論が行われ、その授業に関しては意識して授業をしたものの、受験指導を意識するあまり、その後の指導において、主体性を涵養する意識が薄れたということも、ある職員の「教科会議で主体性についての議論はされてるので、意識はするんですけども。実際（受験で）点数をどう取らせるかっていうふうなところが変わりましたね。」というインタビュー中の発言の中にも見て取れる。

他方、毎年実施されている研究授業の準備として、今年度教科全体で授業について議論の場を持たせたことに対して肯定的に捉えている意見も見られた。研究授業前の教科会議における議論によって、安心して研究授業を実施できたということも、ある職員の「(事前に指導案を)見ていただけたおかげで安心感がありました。」という発言にも表れている。さらには、研究授業に関して、事前に教科全体で内容を共有できた結果、以前は行われていなかった授業後の合評会が充実したものになったという好ましい影響が、ある FT 委員の「今年は委員会の動きもあって、授業後の合評会がちゃんとできたというのは例年にないことでした。」という発言にも表れている。このように、今年度の FT の取り組みによる教科会議内での議論の促進については、全体的に見て大きく改善されたとは言えないまでも、局所的には好ましい変化を生み出すことができたと言える。

教科会議における議論が以前と比較してあまり改善されておらず、その結果として、生徒の主体性を涵養することに対する職員全体の意識が向上しなかったと考えられるのに対し、同じ教科の授業参観については以前よりも積極的に行われたようである。アンケート項目 No.3「あなたは、自分と同じ教科・科目の授業を積極的に参観していますか。」の質問については、全体の平均値も大きく上昇し、そこには有意な差が認められた ($t(46) = 3.07, p < .01$)。これについては、授業開放週間中の同一教科内での授業参観を行った教員の数が、7月授業開放週間中の44名から、11月授業開放週間中の75名（参観者数はともに延べ数）に大きく増加したという事実にも表れている。この点については、FT委員の積極的な呼びかけにより、期間中に公開する授業そのものの数が、14から32に大きく伸びたことも、その要因であると思われる。また、FTが設定した授業開放週間以外にも、自発的に同一教科で授業参観が行われた事例も見受けられた。

このように、授業開放週間というイベントをきっかけに、同一教科内の授業研究が活性化したと言えるが、一方で、同一教科内においては、授業を他の教員に見られることに対する精神的なハードルが依然として存在することもインタビューから分かった。ある職員の「(同じ教科担当の職員から授業を見られるのも(同じ教科の授業を)見に行くのもちょっと。否定されるのがやっぱり嫌で。」という発言内容からは、その心理的な抵抗の背景についても窺い知ることができる。

そのような心理的な不安を少しでも和らげ、授業を公開してよかったという思いを授業者に抱いてもらうためにも、授業参観シートの内容を工夫し、各教科の授業参観時に活用してもらった。これについては、複数の職員のインタビューからも、「授業参観シートに関して、コミュニケーションの手段として有効である。」「助言を受け入れやすい効果がある。」等の肯定的な意見が得られた。

また、授業者の心理的な不安を取り除くもう一つの方法として、研究授業後の合評会の在り方についても FT で検討し、実践した。この点については、今年度現任校に赴任し、1 学期に研究授業を担当した職員の「合評会の最初に、ルール（授業に関して否定的な発言をせずに、質問を通じて議論が深まることを心がけること）を言っていたので、自分としてはちょっと安心したんです。」という発言からも、このファシリテーション手法が、心理的な安心感を生む要因になったことが分かる。1 学期の取組を終えた時点では、合評会の手法について、ある FT 委員から、「(FT で検討した手法は) 不自然でやり辛い。」という意見があり、2 学期については、それぞれの教科が従来行っていた手法で合評会を実施する方向で意見が一致した。しかし、上述の職員のように、現任校に赴任してすぐに研究授業をする職員にとっては、FT で検討した手法が、精神的な不安感を取り除くのに有効だったことが分かる。

②教科間においては、どのようにして各教科の授業実践についての意見交換を進めていくのが効果的であるか。

教科間の授業研究に関するアンケート調査結果は、表 5 の通りである。

表 5 職員アンケートの結果 (No.4~6, N=47, 上段 : 5 月, 下段 : 12 月)

No.	質問	平均	12 月 -5 月	標準 偏差
4	あなたは、他教科・科目がどのような授業実践を行っているかについて知っていますか。	1.98	0.25	0.57
		2.23		0.69
5	あなたは、他教科の授業実践を自らの授業改善に活かしていますか。	1.94	0.17	0.56
		2.11		0.69
6	あなたは、自分とは異なる教科・科目の授業を積極的に参観していますか。	1.89	0.30	0.63
		2.19		0.77

No.4「あなたは、他教科・科目がどのような授業実践を行っているかについて知っていますか。」、No.5「あなたは、他教科の授業実践を自らの授業改善に活かしていますか。」、No.6「あなたは、自分とは異なる教科・科目の授業を積極的に参観していますか。」については、3 項目ともに、平均値が上昇した。対応のある t 検定を用いて、5 月と 12 月の間の比較分析を行った結果、No.5 こそ有意な差は認められなかったものの ($t(46) = 1.24, ns$)、No.4 及び、No.6 については、それぞれ有意な差が認められた (No.4: $t(46) = 2.06, p < .05$, No.6: $t(46) = 2.00, p < .05$)。この 2 つについては、まず、1 学期の授業参観週間における教科間の授業参観者数が 29 名であったのに対し、2 学期の参観者数が 49 名 (参観者数はともに延べ数) に大幅に増加したように、教科を超えた授業参観の機会が増え、その結果として他教科の授業実践について知る機会が増えたものと考えられる。教科を超えた授業参観の効果としては、「ペアやグループ活動の取り組ませ方や、授業のめあてや手立てについて他教科からの学びを得た。」等の意見がインタビューから得られた。

授業後には、前述の授業参観シートの受け渡しの際に、授業に関する対話が行われた場面も散見された。筆者も、授業参観に来てもらったある職員に授業参観シートを受け取ったお礼を伝えに行った際に、教科の単元目標設定について短い意見交換をしたり、逆にある職員の授業を参観させてもらった際には、参観シートを手渡しするとともに当該職員と授業について議論したりすることもあった。

また、第2回全体協議会（1学期職員研修）では、教科の枠を超えたグループメンバーによる研修を実施した。その職員研修における意見交換では、生徒の主体性を育成するために行ってきた各教科における取組として、「自らの取組を学期ごとに振り返る振り返りシートの作成」、「定期的なテストを通じた自主的な学習の促進」、「生徒に問題を解説させる活動」、「授業ごとに小さな問いを立てて考えさせる活動」などが紹介された。このような各教科による取組からは、少しずつではあるが、主体性涵養のための授業における工夫が見て取れる。また、職員研修の後に提出してもらったリフレクションシートには、家庭学習の指導や、授業中の発問の仕方、生徒の心理面への配慮等において学びを得たことについて記述されており、それぞれの教科における実践の具体は異なるものの、その中に一般的な共通項を見出そうとし、自らの授業実践につなげようとする意思が見てとれた。

また、教科を超えた取組として、国語科と地歴公民科のコラボ授業についても触れておきたい。このコラボ授業については、昨年度、国語科の職員と地歴公民科の職員の間で交わされた小論文指導に関する会話が契機となったが、今年度、計5名を巻き込んだ取組になった。その授業では、まず1年生の地理総合の時間に、あるデータに関する図表の読み取りを行った上で、次の国語総合の時間に、その図表読み取りに基づいた大学入試の小論文問題について取り組んだ。その一連の授業を通じて、その取組の意義が他の職員にも波及していることが、授業を参観したある職員の「3年生の模試においても文章量が増え、図表の読み取りも増えています。読解力が必要だと思いました。（自分の教科の指導でも）読解力の向上について指導していくことが重要だと思いました。」という参観シート中の記述からも窺える。この取組を参観し、自らの教科でも教科横断型の授業をしてみようという気持ちを持った職員も出てきた。授業を参観した別の職員の「（他教科と一緒に授業を）作っていくのも可能なかなあと思いました。例えば世界史の授業だと、音楽や美術とか、芸術と絡めて世界史の話ができたりもするのかなあ。」という発言にも、今回の授業での実践を自分の教科実践に結びつけて考える契機を得たことが見て取れる。

最後に、11月末に実施した第2回全体協議会（2学期職員研修）における議論について触れておきたい。本研修会は、今年度の取組を経て、「授業を中心とした日常生活の中で生徒の主体性が垣間見えた場面」について、現段階での成果を共有する機会として設定した。7月に実施した第1回の研修と同じく、教科の枠を超えたメンバーでグループを作り、FT委員のファシリテーションの下、研修を行った。そこでの議論では、「英語の授業において、他教科で学んだことを話題に出す生徒がいる。」「提出義務がない課題をよく提出するようになってきた。」「国語の分析ノートに、思考の跡が残るようになってきた。」「授業中のペア活動に対し、生徒が積極的になった。」などが成果として挙げられた。これらの場面の一つ一つを見てみると、大きな成果だとは言えないのかもしれないが、これらの小さな成果を職員間で共有し、取組の意味を実感することが今後の教科指導、及び教科指導を超えた主体性涵養への意識高揚につながるのではないかと感じる。研修会を終えた後に提出してもらったリフレクションシートにも、「前回の職員研修時より、生徒の主体性に関する自分の意識が強まっていたことに気づかされました。」などのような意見が述べられており、自らの主体性に関しての意識の向上を客観的に捉えていることがわかる。

(2) FT を中心とした校内の組織マネジメントを通してどのように現任校の協働体制を構築するのが効果的であるか。

①CS との関係性の中で、FT をどのように機能させていくのが効果的か。

現任校の学校改善の過程においては、「2. 先行研究レビュー及び本研究の分析の視点」において示した、コッターの組織変革の8つのプロセスを意識して取り組んだ。以下に、そのプロセスに沿った実践及びそこから得られたデータについて記述する。

「1. 危機意識を高める」については、令和3年度中に、FTの予備会議を計3回実施し、令和3年度3月の職員研修に向けて議論を進めたことが挙げられる。序盤こそ積極的な意見は出されなかったものの、徐々に次年度の取組について自らの意見を表出する委員が増えた。3月の職員研修では、前年12月のアンケート調査の結果を報告し、校内の協働性構築の必要性を訴えた。また、令和4年度からの新教育課程の実施や、朝補習の中止などに際して、主体的な生徒育成が喫緊の課題であることを伝え、「各教科が考える主体的な生徒像」及び「各教科の授業で主体性を育むための具体的な取り組み目標」について議論をしてもらった。この取り組みについては、研修後のリフレクションシートにおいて、「このような話題を教科の先生方と意見交流するチャンスが普段ないことなので、とても貴重な時間となりました。意外と認識が異なるということが分かりました。」や「個人の熱意で保たれているということはよいことなのかどうか。教員は協力したり、教え合ったりするのが苦手なのかもしれないですね。もっとオープンにならないとだめだと思います。」などの記述がなされており、意識の高揚が窺えた。しかし、12月のFT委員へのインタビューからは、「職員研修などのイベントの時には意識が高まるのかもしれないが、それが日常的に考えられていないのかもしれない。」といった意見も得られ、職員の中の危機意識が十分に高まったかどうかは疑わしい。また、同じ委員は、「学校規模も大きいので、危機感はあるのかもしれないけれど、自分が頑張っても、みたいな意識はあるのかもしれない。」と、当事者意識の欠如をその問題の背景として捉えていることが分かる。

「2. 変革推進のためのチームを作る」については、前述の通り、令和3年度に予備会議を起ち上げて活動を開始した。幸運にも、年度が変わっても委員が一人も変わることなくFTとしての活動ができた。また、会議の時間を時間割内に設定できたこともチームとして活動していく際の大きな土台となった。さらには、FTを委員会として校内組織に位置づけたことで、その活動を職員に認知してもらえた。FTの活動に対しては、12月のインタビューにおいても、「若手が集まって話す雰囲気というのはあった方がいいなと思いますよ。」といった発言や、「委員の先生方は、学校を変えていくための考え方とか方向性を示していたので、学校全体として認識を持って行動することができたのではないのでしょうか。」といった肯定的な発言に見られるように、FTの存在に職員が一定の評価を与えていることが分かる。

「3. ビジョンと戦略を生み出す」及び「4. 変革のためのビジョンを周知する」については、令和4年度の取組の目標を「生徒の主体性涵養のための授業改善」と設定したが、「主体性」という言葉の定義については、各教科にその意味付けを委ねた。それは高等学校特有の教科特性の違いに配慮してのことだったが、そのことについては、12月に実施したインタビュー中の校長の「年度当初から、自分で考え、自分で行動できる生徒という西高が育成すべき生徒像については示してきたつもり。教科ごとに具体的なイメージを検討したり、そのアプローチをそれぞれ考えたりすることは意味がある。」という発言や、グループディスカッション中のあるFT委員の「主体性というものは様々な捉え方があり、学校として厳密に定義する必要性がない。」という発言にも、それぞれが言葉の意味を考えた上で実践していくアプローチに対しての肯定的な考えが見て取れる。それぞれの教科で議論してもらっ

た内容については、資料としてまとめ、職員会議時に全職員に配布して周知した。しかし、その資料に関しては一度配布したのみで、そのことについて議論する時間を設けることはなかった。この点について、グループディスカッション中のある FT 委員の「いろいろな場面で行われている効果的な取組があるけれど、それが職員の間で共有されていないのが問題。その違いを共有することの方が大事なのかも。」という発言からも、ビジョン等の共有や周知にまだ不十分な点を残していることが言える。また、1年間の取組を行う際の「戦略」については、基本的にはチームでの合意形成を重視して実践を進めた。1学期の授業開放週間の反省を踏まえ、2学期の授業開放週間では1時間の授業の全てを見る必要はないということを職員に対して強調して伝えた点や、授業公開の数を増やすことで参観者を増やそうとした点は、FT 会議から生まれた発想であり、実際にその戦略を取ることで成果を実現できた。さらに、合評会のファシリテーションの方法や、参観シートの様式の変更など、細かい部分についても十分に検討し実践したことは、大きな成果にはつながらなかったものの、チームで改革を進めていく上では有益に働いたと考える。この点については、12月のインタビュー中のある委員の「(筆者は)自分の考えを、無理くり突っ込まないのがいいと思う。得てして自分の考えを無理に組織に組み込もうとして、強引にならざるを得ないときがあったりするんだらうけど。先生(筆者)は、(委員や教科の)今の持ち味とか、いいところを何とかそのまま残しつつやっているといいと思いますよ。」という発言にも表れている。

「5. メンバーの自発を促す」については、基本的には、FT 会議で大きな方向性を検討した後は、FT 委員の働きに任せた。しかし、年度当初の慌ただしい時期等においては、教科会議での活発な議論がなかなか行われなかったため、委員会の頻度を上げることにし、間接的に FT 委員の意識を向上させ、自発的な働きかけを促そうと試みた。この点に関しては、特に参考となるデータは得られなかったが、一方で、筆者が、やや先導的になりすぎた向きがあるという意見が出た。12月にある委員に対して実施したインタビュー中の「やっぱり私自身が先生(筆者)から、こういうことやりましようって言われてからやる、みたいなのところはありました。ここまでにこれしてきてくださいねって言われて。この活動自体が、命令に従っていた感じ。強制力のある主体性だったのではないかとはいいます。」という発言には、委員の主体性をどう発揮させるかについて、より意識的になる必要性があったことが表れている。

「6. 短期的成果を実現する」については、11月に実施した第2回全体協議会(2学期職員研修)の場でも生徒の様々な場面における主体性の発露について情報共有できた。研修後のリフレクションシートには、「主体性がなかなか育たないと思っていたが、他の教科や学校生活の場まで考えると育っている場面もあるのだらうということに気づかされ、視野が広がりました。」という記述があり、少なからず取組の成果を実感できた職員がいたことも明らかになった。しかし、生徒の主体性涵養のための授業改善が目に見えて実感できるまでには至っていない。

「7. 成果を生かして、さらなる変革を推進する」及び「8. 新しい方法を組織文化に定着させる」については、今年度の取組を踏まえた上での課題をもう一度整理し、次年度につなげていくことで達成されると考えるが、それにはさらに多くの時間と議論が必要になると考える。

②授業改善のための取り組みを通して、現任校の組織文化、協働性はどのように変化するのか。

組織文化に関するアンケート調査結果は、表6の通りである。

表 6 職員アンケートの結果 (No.7~9, N=47, 上段: 5月, 下段: 12月)

No.	質問	平均	12月- 5月	標準 偏差
7	あなたの学校には、新しい指導方法を導入しようとする雰囲気がありますか。	2.74	0.03	0.73
		2.77		0.63
8	あなたの学校は、生徒の課題や育成しようとする生徒像を共有していますか。	2.79	△0.06	0.74
		2.72		0.53
9	あなたの学校は、学校の課題解決のために組織として取り組む具体的な方策を共有していますか。	2.68	△0.25	0.78
		2.43		0.61

組織文化に関するアンケート項目のうち、No.7「あなたの学校には、新しい指導方法を導入しようとする雰囲気がありますか。」については、対応のある t 検定を用いて分析を行った結果、有意な差は認められなかった ($t(46) = 0.16, ns$)。新しい指導方法を導入する雰囲気が以前と比較して十分に醸成されず、旧態依然とした指導が続いていると職員が感じていることについては、ある FT 委員の「(主体性について議論することが) 邪魔だって考えている人もいる。」という発言からも見て取れる。

また、そのような新しい指導方法を導入しづらい背景としては、現任校のようないわゆる普通科進学校特有の進路実現に関するプレッシャーが一つの要因だと考えられる。「(主体性を育むような授業をやったとしても) 生徒が入試で点数を取れるかどうかと言われると自信がなくて。」や「主体性を考えるより、授業の進度を確保しないとどうしようもない。」といった複数の職員に対するインタビュー中の発言からも、職員が主体性の育成と従来の指導の間に生じるジレンマを抱えているのが分かる。

他方、今年度、新しい手法を取り入れた指導について目にする機会があった。前述した国語科と地歴公民科におけるコラボ授業もその一例である。教科横断型の指導という理念こそ存在していたものの、このような形で具現化したことは初めてであったように思える。また、1 学期の授業開放週間においては、仮説を立て、実験手法に至るまで生徒たち自身が考えて結論を導くという新しいスタイルの授業も提案された。さらには、同じ単元を異なる 2 つの手法を用いて指導する授業が公開され、多くの職員にとって刺激となった。このような新しい実践は行われてはいるものの、十分に情報が共有されていないこともあり、それを発信していく役割を FT が今後も担っていくべきものと考えられる。

また、組織文化に関する項目のうち、No.8「あなたの学校は、生徒の課題や育成しようとする生徒像を共有していますか。」についても、統計的に有意な差は認められなかった ($t(46) = 0.51, ns$)。このように、組織として育成しようとする生徒像を共有できていないという現状認識については、第 2 回職員研修のリフレクションシート中の記述でも「西高の主体性とはどういうものか、が全体で定まらないのに各教科でそれぞれ考えても効果的だろうか。」という意見が出ており、組織としての目標が共有できていないと感じている職員がいることがわかる。

No.9「あなたの学校は、学校の課題解決のために組織として取り組む具体的な方策を共有していますか。」に関しては、全体的に数値の大きな低下が見て取れる。対応する t 検定を用いて分析を行った結果においても、有意な差が認められた ($t(46) = 2.00, p < .05$)。このことについては、5 月時点と比較して、具体的な方策が共有されなくなったというわけではなく、むしろ問題解決のための具体的な方策についての職員の意識が高まったからではないかということが、グループディスカッション中のある FT 委員の「今まではなんとなく答えていたのが、議論したことでちゃんと考えるようになって、反省を込めて回答されている方が多いのではないか。」という発言からも見て取れる。

次に、職員間の協働性について述べたい。協働性に関するアンケート調査結果は表7の通りである。

表7 職員アンケートの結果 (No.10~12, N=47, 上段: 5月, 下段: 12月)

No.	質問	平均	12月- 5月	標準 偏差
10	あなたの学校では、会議以外でも職員間のコミュニケーションが日常的に行われていますか。	2.94	△0.07	0.70
		2.87		0.57
11	あなたは、自校の職員とためらわずに議論することができますか。	2.60	0.12	0.64
		2.72		0.71
12	あなたの学校には、職員同士が支え合おうとする温かな雰囲気がありますか。	2.77	0.00	0.66
		2.77		0.56

No.10「あなたの学校では、会議以外でも職員間のコミュニケーションが日常的に行われていますか。」の項目に関しては、統計的には有意な差は認められない ($t(46) = 0.47, ns$) もの、数値のわずかな低下が見られた。この点については、グループディスカッションにおいても、「ちゃんと考えたのではないか。コミュニケーションって何なのか。そこを考えた人が少し増えたのかもしれない。」という FT 委員の発言のように、コミュニケーションという言葉は、依然単なる雑談としか捉えられていなかったのに対し、授業改善等の議論を含んだ対話としてその言葉を捉え始めたという見方ができる。

また、No.11「あなたは、自校の職員とためらわずに議論することができますか。」については、統計的に見ると有意な差は認められなかった ($t(46) = 1.06, ns$)。しかし、今年度の取組に対する一般の職員の否定的な思いが教科会議の中でストレートに表れていたことも FT 会議で報告されていたり、FT 委員自身もそのことに対し、年度当初と比較するとより率直に悩みを吐露したりする場面が増えたのも事実である。そのようなことを踏まえると、今年度の取組に付随する様々な場面で、意見を表明する機会を創出できたという点は評価できる。一方、1(まったくそうではない)と答えた職員が出ていることにも着目したい。これについては、前述の授業公開に対する職員の抵抗感と結び付けて考えることができる。誰かに非難されるかもしれないという精神的な不安が存在することも、躊躇わずに議論することを妨げている要因だと考えられる。

No.12「あなたの学校には、職員同士が支え合おうとする温かな雰囲気がありますか。」の項目に関しては、数値上の大きな変化は見られず、統計的には有意な差は認められない ($t(46) = 0.00, ns$)。このことについては、「他者をサポートしたい気持ちはあるものの、従事しなければならない業務が多くそういう余裕がない。」という声も 12月実施のアンケートの自由記述欄に記載されていた。インタビューにおいても同様の発言があり、職員が抱える多忙感が他者をサポートできない要因の一つであることが見て取れる。

(3) 現任校の学校改善に向けて、どのようなリーダーシップが効果的であるか。

① 学校改善の過程において、FT 委員は、どのようなリーダーシップを果たすのか。

今年度、FT 委員は、学校改善の過程における様々な場面でリーダーシップを発揮した。そのリーダーシップに関して、各教科会議におけるものと、それ以外におけるものについてそれぞれ記述する。

まず、FT 委員の各教科会議でのリーダーシップについて述べる。定期的開催される FT 会議にお

いての決定事項を各教科に持ち帰って実践を進めていく際のリーダーシップについては、支援的なリーダーシップを発揮した FT 委員の存在があった。このことについては、12月に実施したインタビュー中のある一般の職員の「(FT 委員は) 話すべき内容だったりとかを(教科会議で) 投げかけてくださったりとか、私の研究授業の時も日程のこととかを折衝してくださったりとか、いろいろ助けていただきました。でもやっぱりなんといっても教科主任なのでなんかそこを中心に動いてる感じがやっぱりある。」という発言から、この教科については教科主任のリーダーシップが際立っており、FT 委員は議論を先導するというよりも、むしろ議論のきっかけを作ったり、授業者をサポートしたりする役割を担っていたと考えられる。1 学期の研究授業の際の合評会においても、授業者の心理的な不安を取り除くような姿勢で業務をこなしていたものと考えられる。

また、同じく 12月に実施したインタビュー中のある一般の職員の「何かを検討するとき意見が出なかったら自分でまとめちゃいなもんですけど、彼 (FT 委員) は結構待ちますね。(きちんと意見を) 言ってくださいって。ちゃんとさせた上でまとめる。」という発言からは、委員が議題を単に下ろすだけではなく、効果的に議論を行うための工夫を積極的に行っていた様子が窺える。また、「もしリーダーでなかったら教科会議で、これほどまでに積極的に発言していたかどうかはわかりません。自分がリードしないとイケないっていうのはあるのかもしれませんがね。」という別の職員の発言からは、もともとリーダーとしての素質を持った委員が、今回の取組でそのリーダーシップを発揮する場が与えられたという見方もできる。

また、自らが委員として活動をしていく上で配慮していたことや活動に際しての難しさについて、ある FT 委員は、「(伝達や議論などを) 短時間で終わる。それに尽きるかな。やっぱり負担だと思われたら駄目だから、それぐらいならばとか、何かのついでとかですね。」のように述べている。また、FT の副委員長でもある職員について、同教科の別の職員は「こっち (一般の職員) の意見をまずはきちんと聞いて、そこで出たいろんな意見を集約して、柔軟に対応されていた感じがある。取組に対してあんまり積極的でない教員に対しても、上手に対応していた印象がある。」と評価しており、改革を積極的に推し進めていく立場にありながらも、取組に対して否定的な考えを持つ職員の心情にも配慮を欠かさない姿勢を持っていたことが分かる。

次に、FT 委員が教科会議以外の場面で果たしたリーダーシップについて述べる。副委員長については、筆者が事あるごとに FT 会議の方向性に関する相談を持ち掛け、その都度的確なアドバイスを与えてくれた。また、もう一名の副委員長については、例年実施されている学校開放週間における授業研究を所管する広報研修部の主任だということもあり、FT における提案を、運営委員会や職員会議で提案してもらった役割を担ってもらった。その他の FT 委員に関しても、授業参観への積極的な参加によるリーダーシップの発揮が見受けられた。筆者も、授業開放週間において数多くの授業参観を行ったが、行く先々で、FT 委員が参観に訪れているのを目にし、今年度の取組が少しずつではあるが前に進んでいるという実感を得ることができたのも事実である。このように、委員が自ら積極的に授業参観を行ったことで、委員の中にも「生徒の主体性」という資質・能力を軸に授業を見る視点が養われ、2 回の職員研修においても、効果的にグループでの意見交換をファシリテートできたものと考えられる。最も印象的だったのは、11月に実施した職員研修が終わったのちに、委員間で自然発生的に研修の振り返りが行われたことである。職員研修の中で、職員間の交流が図れたという側面にとどまらず、取り組みに対する職員間の熱量の差や、あるべき研修の姿にも議論が及び、改革を進めていくリーダーとしての変化が窺えた。

②学校改善の過程において、教科主任はどのようなリーダーシップを果たすのか。

令和3年度末にFTを組織する際に、ボトムアップ型の組織を志向したこともあり、一部の教科を除いては、教職経験が豊富で現任校勤務も長い教科主任以外の職員でチームを編成することに決定し、改革実践を行った。しかしながら、その指導方針について確固たる主張を持ち、周囲にも影響力のある教科主任の協力なしでは、学校改善が上手く進んでいかないことも事実であった。今年度の実践においても、教科主任が果たす役割は小さくはなかったと言える。教科会議を中心とした教科での議論においては、自らの長い教職キャリアを活かし、指導的な立場で助言を行う教科主任の姿があった。このことは、ある教科主任の「(教科主任は)自分が出ている学年以外の世話もしていくので、(他学年の)教材の話もするし、この時期だったらこれした方がいいんじゃないっていうアドバイスもしてる。」という発言からも分かる。このようなリーダーシップについて、同じ教科の別の職員は、「(主任は)基本的にまず、一人一人の教科指導力を確実に身につけるべきだと考えていると思います。もちろんその会議の場とかでリーダーシップをもって進めてくださる。」と話し、その在り方について非常に頼もしく感じている。

このように指導的な立ち位置で集団を牽引するとまではいかないまでも、FTの活動に理解を示し、積極的に支援する姿が見られた別の教科主任の姿があった。教科会議における議論については、基本的には委員に任せるものの、教科として協力しようとする姿勢が見て取れた。また、生徒の主体性涵養が課題であるという認識を持っており、自らの指導においてもそのための取り組みを始めている。これらの点は、その教科主任の「もちろん会議の中では主任の立場で意見も言うし、考えるようにしましたね。あとは、(2年生で取り組んだ)主体的な学習を促す週間については自分が提案しました。こっち側の力を抜いて生徒に任せることが主体性につながるのかなあ。」という発言にも表れている。このような姿勢が、1学期の段階で主体性に関する議論がなかなか進まなかった当該教科の「改革のエンジン」になったと考えられる。2学期の授業開放週間で公開された非常にユニークな同教科の実践(同じ単元を異なる2つの手法で指導する授業)にもそのことが表れていると考えられる。

また、別の教科の主任については、議論を積極的に牽引していくというよりも、FTの活動に対して必要最低限のサポートを行う局面が多かったように感じる。教科会議の中で議論する時間を確保してくれはしたものの、活動を推し進めるような積極的な支援があったわけではない。また、今回の取組に対してやや後ろ向きな考え方を持つ別の教科主任に対し、より積極的な関わりを期待する声も挙げられた。あるFT委員へのインタビュー中の「(FTの活動について教科主任の先生は)一応の理解は示していただいているけど、オブザーバーみたいな感じで教科主任が委員会の雰囲気を見てもらう場面があるともう少し主任さんも協力してもらえるかもしれないですね。」という発言からも、教科主任に対して、FTの活動により理解を示すと同時に、活動を後押しするような関わりを求めていることが感じられる。

6. 本研究の結論と展望

(1) 本研究から得られた知見

①生徒の主体性涵養のための授業改善に向けて、どのような校内研究が効果的であるか。

奥村(2018)は、知識や技能が相互に関連付けられるような指導を、教科横断的に行うべきだと説いている。現任校においても、教科内の授業研究にとどまらず、教科間の授業研究を促進するための授業開放週間を設定し、その期間での取組を経て、授業研究の成果を共有するための校内研修を実施した。「5.データの提示と分析」で示した通り、旧態依然とした指導から脱却することを試み、新しい

手法を用いた授業スタイルを提案した職員が数多く見られたのに対し、授業を公開し、実践を改善するための議論に対して後ろ向きな職員の姿もあった。エイミー・C・エドモンソン（2021）は、「心理的安全性」こそが組織の革新や成長には不可欠としているが、現任校において、授業公開を含め、授業改善の議論に積極的でない職員が持つネガティブな感覚の背景には、そのような心理的安全性の欠如があると考えられる。改革実践においては、心理的安全性を確保する手段として、研究授業を教科全体で準備することで、授業づくりの責任を分散させることを意識した。実際に授業を行った職員からも、安心して授業及び合評会での議論を行うことができたという肯定的な意見が得られた。つまり、奥村の言うような、教科を超えた学びを促進するためには、その発動条件として、心理的安全性が求められると言える。

奥村（2018）はまた、大学入試に強く影響を受けた教育課程で指導を行っている高等学校においては、教科の壁を超えた視点を共有して、実際の指導に活かしていくことについて、その難しさを指摘している。現任校においても同様に、教科内、教科間における議論に基づいた授業研究を進めていくものの、従来の指導に逆戻りしてしまうケースが散見された。今後は、教科の壁を超えた資質・能力ベースの議論が最終的には大学入試における成果にもつながることを実感できる機会を作ることが必要だと考える。

木原（2012）は、校内研修が望ましい授業改善につながることを妨げるものとして、長年の指導経験がある「エキスパート」教師の域に他の教師が達しようと努力を重ねるという文化構造を挙げている。また、木原は、これからの時代においては、創造的な教育を提供するためには、そのような文化構造を克服し、全ての教師が持っているアイデアを共有し、コラボレーションを繰り返すことが必要だとしている。現任校においても、教職経験が長く、学習指導に長けた職員が存在し、若手職員に対して指導的な立場をとるケースがある。そのような指導の場を、互いに学びあう場にするために、1学期の各教科の合評会については、質問中心の授業合評会を実施した。この質問中心の授業合評会は、マイケル J. マーコード（2004）が提唱するアクションラーニングの理論を援用している。アクションラーニングにおいては、問題について深く議論することに重点を置き、誰かに「意見」する代わりに「質問を通じた対話」をすることによって問題解決を容易にすることを目指している。合評会のファシリテータを務めた FT 委員からの意見で、この手法については不自然でやりにくいという声が上がると、2回目の研究授業の合評会においては、その手法を各教科に任せた。しかし、1学期に研究授業を実施したある職員からは、1学期に実施した合評会の手法によって安心できたという声があり、心理的安全性に配慮したその手法の有効性を再認識した。

②FT を中心とした校内の組織マネジメントを通してどのように現任校の協働体制を構築するのが効果的であるか。

佐古（2019）は、学校改善の中核的な組織体制である「コアシステム」と、「コアシステム」における活動にフィードバックを与え、支援する「ファシリテートチーム」の位置づけについて説いている。現任校においては、各教科会議及び、全体協議会である職員研修の場を「コアシステム」、各教科代表からなる西高ミライ委員会を「ファシリテートチーム」として位置づけ、活動を推進した。

また、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（1. 危機意識を高める, 2. 変革推進のためのチームを作る, 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）の形で示しているが、今年度の改革

実践においても、このステップ中の1~6を意識して取り組んだ。「1.危機意識を高める」ステップについては、筆者の現任校分析の下にテーマを設定し、職員研修の場で危機意識の醸成を図った。その結果、学校の問題に対する職員の意識は一時的には高まったものの、それが日常的なレベルにまで落とし込まれていないということが課題として浮かび上がってきた。この危機意識の醸成は、学校変革にとっての肝の部分であり、より時間をかけて、複数回にわたって丁寧に行っていく必要があるものとする。また、「2.変革推進のためのチームを作る」に関しては、校長の任命の下に、他の職員からも活動の正統性を認められた形で活動ができたことは評価できる。一方、取組が「FTの活動」として認識され、職員の中に当事者意識が育まれなかった点は反省に値する。1つ目のステップの危機意識の醸成とともに、いかにFTが一般の職員に働きかけていき、篠原(2012)が言うところの職員間の「協働的効力感」を醸成していくかが今後の課題である。「3.ビジョンと戦略を生み出す」及び「4.変革のためのビジョンを周知する」ステップについては、「主体性」の定義付けを各教科に任せるなど、時間をかけてビジョンの形成を行ったことで一定の成果があった。しかし、出来上がったビジョンを共有する段階においては課題を残した。どんなに素晴らしいビジョンがあっても、それを一度で深く理解し、日々の行動に落とし込むことは難しい。ことあるごとにそのビジョンを提示し、共有することが必要であろう。「5.メンバーの自発を促す」ステップについては、筆者はFT会議の頻度を高める等の婉曲的な手法を用いたが、結果としてそれが十分にメンバーに伝わらなかった。わかりやすく業務を分担し、リーダーシップを委譲することが求められる。「6.短期的成果を実現する」については、職員研修において、生徒の主体性の発露を一部共有できた。今後もそのような場面を意図的に設定し、実践の中における小さな成果を共有することで、さらなる改革実践のためのエネルギーとしたい。

以上のようなステップを意識した実践を行ってきたが、その実践を行う際に無視できないのが学校の持つ文化の存在である。シャイン(Schein,1985;勝野2016)は、文化の革新は、組織の成員によって共有される基本的な前提や信念の変容であるとしている。時代に合わせた指導を志向し、それを新しい文化として導入しようとすることは、学校組織内の教員に共有される前提や信念にアプローチすることになる。現任校においても、FT委員を中心とした改革を推し進めたい職員と、今までの価値観や前提のもとに職務を遂行したい職員の間で分断が生まれたこともデータから明らかになった。

また、ハーグリーブス(Hargreaves,1992;今津2017)は、教師文化の4つの「形態」として、「個人主義」、「グループ分割主義」、「協働文化」、「策定された同僚間関係」を挙げている。現任校においては、教職経験が豊富な職員が多く、個人の力量において指導を行っている職員も存在する。また、教科の独自性も強いので、「グループ分割主義」の様相も呈しており、互いの意見を受け入れにくい土壌があるとも言える。よって、現任校には、ハーグリーブスの言うところの「協働文化」が存在するとはまでは言えない。そのような状況においては、「策定された同僚間連携」の構築が必要であることは今津(2017)も説いているところである。そのような理論を念頭に置き、意図的にコミュニケーションを図れるような仕掛けを行ってきた。数値の著しい上昇は見られなかったものの、否定的な発言も含め、意見を出せる機会を作ったことで、協働性の「種」となりうるコミュニケーションが見られた。業務の多忙感等もあり、新たな機会を創出すること自体を否定的に捉えている職員も存在するものの、ある意味無理にでもそのような機会を設定することで、最初は気乗りしなかったが、参加して得るものがあつたと思われるような機会を今後も創出すべきだと考える。

③現任校の学校改善に向けて、どのようなリーダーシップが効果的であるか。

露口(2010)は、フォロワーに貢献することを第一に考えて行動するリーダーシップのことを「サ

「サーバントリーダーシップ」と呼んでいる（露口，2012）。筆者も，FT委員の声を改革実践にできるだけ取り入れようと心掛けたが，FT委員もまた教科会議において，フォロワーである教科の職員の声にはまずは耳を傾け，時には研究授業等のプレッシャーを感じている職員に寄り添うようなリーダーシップを発揮していた。つまり，サーバントリーダーシップの連鎖が起こったと捉えることができるであろう。

畑中（2016）は，ミドル層が中心となり，トップが描く理想と，ボトムが直面する現実の間の矛盾を解決するというマネジメント・スタイルを「ミドル・アップダウン・マネジメント」と呼んでいる。現任校の今年度の改革実践においては，校長は「今後どう指導していくべきなのかについて真剣に考えた上で教職に当たる必要がある。その第一歩は，職員の意識変容であり，その問題については学校全体で取り組んでいく必要がある。」とし，強い危機感を抱いていた。一方で，職員の中には従来の価値観から脱却できずに旧態依然とした指導を行っている職員も多くいることが分かった。このトップ（校長）とボトム（職員）の間の乖離を埋める働きが，今年度におけるFTの役割であったと考えられる。また，FTの委員は，校長の危機感を具体的に落とし込み，改革を進めようとしているトップ（FT委員長，筆者）の理想と，ボトム（教科の職員）が直面している現実をうまくつなげる働きもしていたものと考えられる。

露口（2008；勝野，2016）は，教師の技術改善のための支援・相談活動を行い，目標の具現化を図ろうとする「教授的リーダーシップ」の重要性を説いた。学校変革において影響力の強い教科主任の中には，職員の専門的な成長を促し，直接的にアドバイスをするリーダーシップ像が垣間見えた。また，勝野（2016）は，学校のミッションの提示や教育課程・授業プログラムの策定，そして変革に対し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」の重要性を指摘しているが，「5.データの提示と分析」で取り上げたある教科主任には，単に活動を支援するのではなく，自ら積極的に新しい学校文化を創っていこうという気概が窺えた。このように現任校のような普通科高校においては，改革を中心となって進めていくFTのリーダーシップに，教科主任のリーダーシップが掛け合わされた結果，変容が大きなものになりうるということが分かった。

（2）結論：リサーチクエスションへの回答

「ファシリテートチームを中心とした組織マネジメントを通して，全ての教科の職員を巻き込んだ協働関係の構築をどのように進めていくか」という問いに対しては，ビジョンを一方向的に提示して改革を強引に推し進めていくのではなく，教科主任のようなすでに影響力を持っている職員に限らず，多様な属性から成る少数のグループによって議論し，それを組織全体に浸透させていく手法が効果的であるという答えが導き出される。また，変化することに抵抗感を抱きがちな学校組織においては，そのような職員の置かれている状況や心情に配慮しながら，コッターの組織改革のプロセスにあるように，長期的な視点で改革を進める必要があることも，データから導出された。さらに，その学校改革の過程においては，「教授的リーダーシップ」，「変革的リーダーシップ」，「分散的リーダーシップ」，「サーバントリーダーシップ」等の視点を，場面に応じて考慮することも必要だということが調査から分かった。同時に，現任校のような大きな規模の組織に変容を促す際には，管理職と職員をつなぐ「ミドル・アップダウン・マネジメント」等の，垂直方向のリーダーシップマネジメントだけでなく，水平方向（教科単位の壁をどう超えるか）に関するマネジメントも同時に必要であると考えられる。加えて，現任校のような伝統のある，地域からの信頼に応えなければならない学校においては，

新しい挑戦を受け入れにくい風土があることも踏まえ、前述した「心理的安全性」を高める工夫も欠かせないと考える。

(3) 課題と今後の展望

令和4年12月まで、FTを中心として学校改善の取組を実施してきたが、来年度は筆者の「研究」という側面が、改革実践からなくなり、その必然性についてはもう一度職員間で共有することが求められる。一つの案としては、筆者の研究に関して全職員に報告する形で一年間の取組を振り返り、反省点と成果を共有するという方法である。もう一つの案としては、生徒の主体性を育むことについての研修を外部から人材を招いて行うことである。両者ともコッターの8つのステップの中の「1.危機意識を高める」部分にあたる。改革において最も必要である危機意識の醸成を再度試みることで、実践をさらに良いものとしたい。

また、今年度は各教科から1名ずつ、計8名で構成されるFTで活動を牽引した。一般的なFTと比較すると規模が大きく、チーム内の会議において議論が十分に深まらなかったのも事実である。さらに、取組において委員に権限を委譲することについても効果的に行うことが出来なかった。実施したグループディスカッションの中でも、人数を絞って本質的な議論をする時間を確保すべきではないかという意見も出てきた。今年度は、研究の目的上、全教科の職員を巻き込むことに重点を置いて全ての教科の職員でチームを結成したが、今後その在り方についても検討していく。

最後に、今年度新たな取組を数多く行ってきたが、そのことは、例年と比較して職員の業務量が増えたことを意味する。実際に、委員に限らず多くの職員から業務削減をすべきだという声が聞かれた。今年度のテーマである「主体性涵養のための授業改善」は、教師にとって最優先の課題だと考えられるが、それ以上に職員の多忙感が増していることには変わらない。今年度、職員研修を実施するにあたって、連絡伝達の間としてしか機能していない職員会議の時間を大幅に縮小した。現任校における西高ミライ委員会が、授業改善のためだけにある組織ではなく、広く現任校の学校改善を目的に設置されている以上、設定したテーマとは異なるものの、そのテーマと関係の深い諸問題や、それに付随する問題についても職員の意見を集約できるプラットフォームであるべきだと考える。

【参考文献】

- ・ Deal, T.E. & Kennedy, A. (1983). Culture and school Performance, *Educational Leadership*, 40 (5), 14-15.
- ・ エドモンソン, エイミー・C. (野津智子訳) (2021) 『恐れのない組織』 英治出版。
- ・ 淵上克義 (2005) 『学校組織の心理学』 日本文化学社。
- ・ 福岡県教育センター (2014) 『学校経営15の方策』 ぎょうせい。
- ・ Gronn, P. (2002). Distributed Leadership, in Leithwood, K. Hallinger, P. Furman, G. Riley, K. MacBeath, J. Gronn, P. & Mulford, B. *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp.653-696), Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- ・ Hargreaves, A. (1992) Cultures of Teaching: A focus for Change, in Hargreaves, A. & Fullan, M. G., eds., *Understanding Teacher Development*, Cassell.
- ・ 畑中大路 (2018) 『学校組織におけるミドル・アップダウン・マネジメントーアイデアはいかにして生み出されるのかー』 ハーベスト社。
- ・ 今津孝次郎 (2017) 『変動社会の教師教育』 名古屋大学出版会。
- ・ 木原俊行 (2012) 「授業開発」 篠原清昭編著 『学校改善マネジメントー課題解決への実践的アプローチ』

- ーチャー』ミネルヴァ書房, 196-213 頁。
- ・ 小林昭文 (2019) 『アクティブラーニング入門 3』産業能率大学出版部。
 - ・ コッター, J.P. (梅津祐良訳) (2002) 『企業変革力』日経 BP 社。
 - ・ Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring, *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498-518.
 - ・ マーコード, マイケル J. (清宮普美代・堀本麻由子訳) (2004) 『実践アクションラーニング入門』ダイヤモンド社。
 - ・ 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成三十年告示) 解説総則編』。
 - ・ 野中郁次郎・竹内弘高著, 梅本勝博訳 (1996) 「知識創造企業」東洋経済新報社。
 - ・ 小川正人・勝野正章 (2016) 『改訂版 教育行政と学校経営』放送大学教育振興会。
 - ・ 奥村高明 (2018) 『マナビズムー知識は変化し学力は進化するー』東洋館出版社。
 - ・ 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 (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。
 - ・ Schein, E. (1985). *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco : Jossey-Bass = 清水紀彦・浜田幸雄訳 (1989) 『組織文化とリーダーシップ』ダイヤモンド社。
 - ・ 篠原清昭編著 (2012) 『学校改善マネジメントー課題解決への実践的アプローチ』ミネルヴァ書房。
 - ・ 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 (2010) 「スクールリーダーのリーダーシップ・アプローチ変革・エンパワーメントー分散」小島弘道・淵上克義・露口健司編著『スクールリーダーシップ』学文社。
 - ・ 露口健司 (2012) 「学校改善の課題」篠原清昭編著『学校改善マネジメントー課題解決への実践的アプローチ』ミネルヴァ書房。
 - ・ Weick, K. (1976). Educational organization as loosely coupled systems, *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1-19.
 - ・ 柳治男 (1991) 『学校のアナトミアーヴェーバーを通して見た学校の実像』東信堂。

(2023 年 1 月 31 日 受理)