

研究論文

ミドルが主体性を発揮できる学校組織づくり —校内研究の改善を中心にして—

中山 洋子*

Creating School Organization for promoting "Middle" Teachers' Initiatives: Focusing on Improving in-School Studies

Yoko NAKAYAMA

【要約】現任校において、50代の教職員が0名となり、40代から下のミドル層でどのような組織マネジメントを行えば、ミドルが活躍し若手のスキル向上を図ることができるのかは喫緊の課題である。そこで、先行研究を基に、ミドル層を中心に校内研究を改善することにより、教職員の協働性およびリーダーシップは生み出されるのか、教職員の関係性やミドルの主体性は変化するのかを、ケーススタディを通して考察した。

【キーワード】校内研究、ミドル、主体性、組織マネジメント、リーダーシップ

1. 現任校の現状分析と課題設定

佐賀市の中心部近くに位置する現任校は、令和3年度の児童数は約300名で、学級数が17、教職員約30名の中規模校である。現任校の分析からは、以下の3つの課題が明らかになった。第1に、教職年数が短い教職員の増加と特別に支援を要する児童の増加等に伴い、ミドル層の仕事量の負担が増加していることであった。第2に、校内研究のテーマが曖昧で、それに対応する教職員と管理職との意識の違いによる教職員の研究意欲の低下等も課題としてあげられた。このことにより、ミドル層への仕事の偏りと、多忙感を感じさせる要因になっていると考えられた。第3に、教職員の協働性に関わる課題として、教職員間のコミュニケーションに大きな問題はないが、ミドル層は業務をこなすことに時間を取られ、若手の話を聞く時間やスキルを伝える時間を取れずストレスを抱えている状況が見受けられた。また、ミドル層が意見をもっているにもかかわらず表出できない現状があり、業務時間内に話し合う時間を設定する必要があると考えた。

以上の分析に基づき、本研究では、「校内研究組織の改善を通して、ミドル層の主体性をどのように高めていくか」をリサーチクエスチョンに掲げた。校内研究の内容の焦点化を中心に改善を進める中で、ミドル層の主体性や意欲を高め、若手の意識が向上し自ら学ぼうとする仕組みづくり（組織マネジメント）と、校内の日常的な信頼関係の構築（協働づくり）を進めていくことを目標とした。

2. 先行研究のレビューおよび分析の視点

(1) 校内研究の在り方と教師の質の向上

校内研究に関する先行研究として、木原（2012）は、「専門的な学習共同体」概念に基づく校内研修の枠組みのモデルを、図1のように整理している。ここには研究テーマの設定や部会等の構成に始まる企画・運営のモデルが示されている。その中で、授業づくりをめぐるコミュニティの学習の柱は「①

*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）

授業研究会の充実」であるとし、「研究授業後の協議会を参加型・ワークショップ型と呼ばれるスタイルで運用する学校」(209 頁)が増えることで充実が図られているとする。また、「②授業研究の連続・発展を支え、促す装置の工夫」については、図 1 の下部にある研究発表会の開催や、学力調査の有効利用と連動することで豊かに機能するとされる。研修や授業研究を充実させ、研究紀要の作成や研究発表会の開催等が探究の継続・発展につながることで、学校全体の教師の質の向上が目指されている。

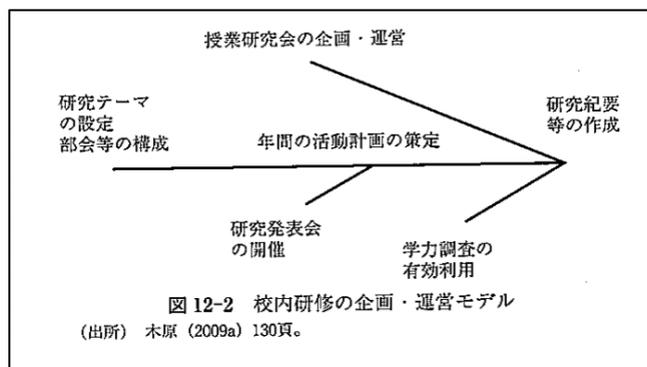


図 1 校内研修の企画・運営モデル

出典：(木原, 2012, 209 頁)

(2) 学校組織と組織改革

学校組織について、田村 (2019) は「教師が自分で考え、判断しクリエイトしていける機会を一定程度でも用意していくことが、教師が『主体的』となっていくために大切」(18-19 頁)であると述べている。このような学校組織の変革は、一人一人の主体性が発揮されたときに大きく進むと考えられる。この点について、篠原清昭 (2012) は、学校の組織風土についてまとめ (表 1), 「学校改善の遂行のためには、学校の同調的職場風土を協働的職場風土に変えなくてはならない」(14 頁)としている。和を大切にするあまりに自分の考えが言いにくい雰囲気や、職員会議は一部の人の意見でまとまるような「同調的職場風土」では、学校をよりよくしていこうとする主体性は生まれにくいとしている。

表 1 学校の組織風土

同調的職場風土	協働的職場風土
<ul style="list-style-type: none"> 和を大切にするあまり自分の考えが言いにくい。 プライベートな面では仲間意識はあるが校務分掌の仕事では議論はしない。 目立った行動や意見に注意すれば居心地がよい。 職員会議は一部の人の意見でまとまる。 	<ul style="list-style-type: none"> みんなが協力して頑張るので自分も意欲が持てる。 一人一人の意見や個性が大切にされている。 校務分掌に関して腹を割って議論ができる。 何か困ったときに同僚から支援を得る。

出典：(篠原清昭, 2012, 14 頁)

次に、策定された同僚間連携を進めるための組織変革の方法について考える必要がある。この点について、コッター (2002) は内発的な改善を高める組織変革プロセスを、①危機意識を高める、②変革推進のためのチームをつくる、③ビジョンと戦略を生み出す、④変革のためのビジョンを周知する、

⑤メンバーの自発を促す, ⑥短期的成果を実現する, ⑦成果を生かして, さらなる変革を推進する, ⑧新しい方法を組織文化に定着させる, と8つのステップで示している。また, 「危機意識の醸成や解決法の組織的学習などを含む組織開発の過程として, 一連の改革(改善)を時系列的に見直すことの重要性がわかる」(大野, 2012, 23頁)とし, 学校の中長期的な発展段階のモデルを提示している。組織改革を行う上では, 一つ一つの段階を踏み, 中・長期的な視点をもって長いスパンで考えていかなければならないとしている。

学校における組織マネジメントについて, 佐古(2011)は, 「児童生徒の実態の認識(R=Research)⇒学校, 教員側の取組課題(Plan)⇒教育活動の工夫と実践(Do)⇒児童の実態での成果確認(See)という課程として成り立たせるべきこと」(41頁)としてRPDCAのサイクルを示している。さらに, この一連のプロセスは「教員の協働によって進めること(教員の認識や知識の交流と共有をベースにして進展させること)が, 実態の認識と課題の共有, 実践の経過と成果の共有等をもたらす」(41頁)と述べている。

さらに, 佐古(2011)は, 「協働の段階を順次成立させていくためには, 学校にすでに存在している組織や活動(たとえば校内研修や学年会)を活用していくか, もしくはその体制や運営を修正していくことが必要になる」(146頁)とし, 2つの基本的な条件を満たすことが必要だと述べる。第1は, 情報交換と共有を行う場や機会を, 「学校の『コア・システム』と位置付けること」(147頁)であり, 組織的に機能しうよう, 時間の確保と教職員の配置等の資源の投入について言及している。第2は, 「協働プロセスの支援機能を整えること」(147頁)である。実践の活性化実現のためには協働プロセスの支援機能(プロセス・ファシリテート機能)を学校組織に組み込んでいくようにし, 「学校組織開発の一定の継続性を容易に」(147頁)するためチームで担うことが重視されている。この支援機能は, コア・システムを「プッシュする(背中を押す)」(147頁)特徴をもち, 担当者の異動等でも影響なく継続的に機能することをねらいとしている(図2)。

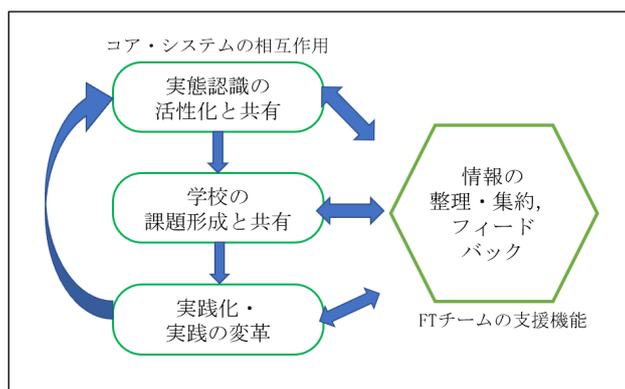


図2 コア・システムとファシリテートチームの機能関連

出典: (佐古, 2011, 148頁) をもとに, 筆者作成

(3) 学校組織におけるリーダーシップ

スクール・リーダーシップ研究を進める露口(2008)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。一方で, 1990年代に入るところから教授的リーダーシップの限界から, 「変革的リーダーシップ」

が主張されるようになる。露口（2008）は、この変革的リーダーシップを「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志向の教育活動を引きだそうとするリーダーシップ行動」（35頁）と定義している。篠原岳司（2012）は、学校改善のために「校長のリーダーシップだけでは学校経営計画は立てられない」（84頁）として、分散型リーダーシップのアプローチの重要性を指摘する。続けて、リーダーシップの実践を構成することが現実を踏まえた妥当な考え方であるとして「学校改善マネジメントに教師の主体的な参画を組み込むための重要な理論」（篠原岳司，2012，85頁）であると述べている。

また、リーダーの前提条件として、露口（2012）は、「信頼」と「チームワーク」を挙げている。「信頼蓄積」のために「誠実性」「公開性」「有能性」といった態度・行動が必要であるとも述べている。また、「チームワーク」においては、①冗長コミュニケーション、②課題の共有化、③困難さの共有、④相互支援、⑤チーム効力感の5つを挙げている。③困難さの共有では、「同僚の困難さを受け止めるリーダーの余裕も必要である」（45頁）とも述べている。

リーダーシップ研究においては、ミドルの果たす役割にも注目が集まっている。ミドルリーダーについて、畑中（2018）は、「ミドル」という立ち位置ゆえ可能となる「本音の認知」によって組織に生じた課題を認識するとしている。しかし、この課題を解決する行動をとるためには、自身の「ミドル」という「あいまいな立場の自覚」が障壁となるとしている。この点について、佐久間（2007）は、このミドルリーダーを育成するためには、経営参画意識を利用することが鍵となるとし、研究主任や学年主任等の責任者としての役割を持たせることが必要であるとしている。佐古（2011）は、近年の学校組織は階層化が進み、従来の企業組織や公務員組織に似た組織形態になるという、学校の「一般組織化」が進展しているとされる。だからこそ、トップ層とボトム層を繋ぐ仕組みが重視され、「ミドル・アップダウン・マネジメント」への期待が高まっているとされる。この点について、畑中（2018）は、M-GTA（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ）を用いて、「ミドル・アップダウン・マネジメント」の実際を分析し、その結果、周囲の〔巻き込み〕が重要となるという結論を得ている。畑中によると、ミドルリーダーによるアイデアの実現行動は、上記の〔現実の対峙〕を乗り越えることによって動き出すのであるが、その原動力となるのが、ミドルリーダー自身が抱く〔成長の探求〕であるとしている。さらに、畑中（2018）は、福岡県教育センターが実施する2年間にわたる調査研究において、ミドルリーダーに求められる「20の行動様式」をまとめている。

（4）分析の視点

以上の先行研究のレビューを受け、本研究の分析の視点を以下の3つに設定する。

【分析の視点1】現任校においてはどのような校内研究の在り方が効果的か

- ・ 校内研究の改善をどう進めるか
- ・ 校内研究を効果的に進めるための組織とはどのようなものか

【分析の視点2】校内研究を通じて教職員の関係性とミドル層の主体性はどうか変化するか

- ・ 校内研究を通じて教職員の関係性はどうか変化するか
- ・ 校内研究を通じてミドル層の主体性はどうか育まれるのか

【分析の視点3】学校改善を進めていくうえでどのようなリーダーシップの在り方が効果的か

- ・ 学校改善を進める上でのトップリーダーの役割とはなにか
- ・ 学校改善を進める上でのミドルリーダーの役割はどのようなものか

3. リサーチデザイン

(1) 校内研究の組織

以上の先行研究に基づき、現任校でどのような組織をデザインしたかを述べる。

1章で示したように、現任校分析により、ミドル層への仕事の偏りや負担の増加に加え、校内研究のテーマ設定や、教職員と管理職との意識の違いによる教職員の意欲低下等が課題として見出された。そこで、校内研究を核にしたFTを組織することとした。校長の校内研究に対する熱意や思いをくみ取り、児童の実態とつなげて調整し、各部会へ説明することを研究主任1名に任せるのではなく、チームで対応することとした。

FTは、月に2回程度の会議を設定した。このメンバーは、令和3年度段階での研究主任1名と研究推進委員1名に加えて筆者の3名とした。なお、校内研究は、令和3年度から2年間の研究指定を受けているため、前年度からのつながりを意識しながら、内容面を精選していくこととした。内容面の精選については、アンケートによる意見収集と、校内研究会での教職員の意見交換を受けて、FTで話し合い、研究推進委員会で提案する形をとった。その後、校内研究会にて研究内容、手立て等の共有を図り、各部会において学年主任のサポートのもとチームで実践授業を行った。なお、校内研究会は授業研究会も含まれているため、FT主導でフィードバックの方法を検討し、会を運営することとした(図3)。

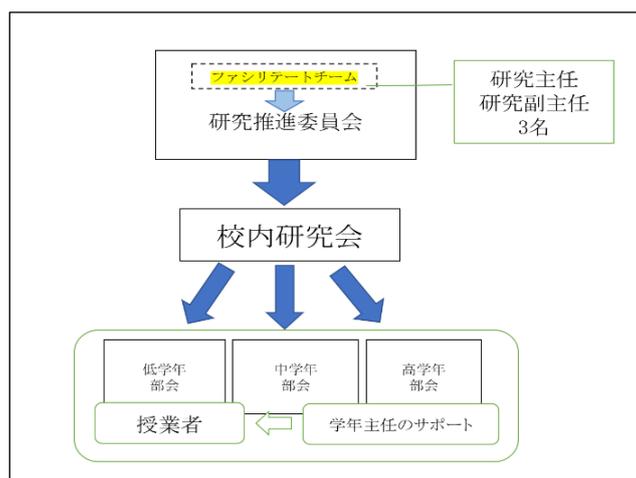


図3 ファシリテートチーム (FT) とコアシステム (CS)

(2) 学校変革のプロセス

現任校の変革のプロセスを、2で述べたコッター (2002) の組織変革プロセスに沿って、8つのステップに分けて考えた。まず、「1. 危機意識を高める」では、現任校における校内研究の課題を抽出した。次に、「2. 変革推進のためのチームをつくる」では、FTをつくり、研究推進委員会や校内研究会前にはFT会議の時間を設定した。管理職との交渉も視野に入れて計画的に進められるようにチームで対応していくこととした。この段階で、各研究部会においてペアを確認し、ミドルによるフォローを促すこととした。「3. ビジョンと戦略を生み出す」では、FTの組織化や研究推進委員会の位置づけを明確にし、校内研究全体会や授業研究に向けて教職員の意見の吸い上げを行い、全教職員が目指すべきゴールを設定することとした。具体的には、「4. 変革のためのビジョンを周知する」において、月に1度の開催を計画している校内研究会で説明を行うことも大切だが、職員室にて行われる「冗長コミュニケーション」の中で話題になるようにしたいと考えた。さらに、低、中、高学年の各グルー

プで行っている授業研究でのフィードバックの方法を工夫しながら、「5. メンバーの自発を促す」、「6. 短期的成果を実現する」といった段階へと発展させるために、ペアや研究主任、副主任による声掛けや、フィードバックに繋がるよう手立てを考えることとした。この後の「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」段階は、次年度以降の課題となっていくものと想定した。

なお、以上のプロセスは、校内研究の変革プロセスを、コッターの組織変革プロセスに重ね合わせて考案したものであるが、実際にはこのプロセス通りに進行しなかったり、各段階が重なり合って進行していくことも考えられた。学校改善の際に、このような計画と実際とがずれる可能性についても念頭に置いて、柔軟に対応しながら、実践を継続していくことにした。

現任校における校内研究の内容の焦点化については、佐古（2011）の R-PDCA サイクルに沿って考えた。R の子どもの実態把握から始め、校内研究の実態把握や情報共有を同時に行い、令和 3 年度の研究の利点を明確にし、上記サイクルの D の段階にあたる実践と協働的改善につなげたいと考えた。FT で検討し、方向性を絞った上で、校内研究推進委員会で諮り、全教職員へと共有する流れをつくることにした。

（3）協働性を促す取り組み

協働性を促す取り組みとして、FT 会議と推進委員会の運営の方法、教職員全体での課題意識の共有と確認、校内研究会でのグループ編制とワークショップの工夫を考案した。

FT 会議の時間設定については、令和 4 年度は研究推進委員会の回数を令和 3 年度の 12 回から見直し、4 回分を FT の会議に充てることとした。令和 3 年度は、研究立ち上げの年にあたり、開催数も多かったが、FT で方向性を明確に定めれば、会議数を削減しても運営には支障がないものと考えた。研究推進委員会から変更した 4 回分に加えて、児童の委員会活動の時間に FT 会議の時間を固定し、年 12 回を確保することにした。以上、合わせて 16 回分を学校の年間計画の中に位置付けた。

以上に述べた内容だけでは、FT のみの活動となりかねない。研究推進委員にも一緒に考え動いてもらうためにも、校内研究会において小グループの進行役や授業研究会での司会役等をその都度委員に割り振ることとした。また、授業研究の進行状況の確認を研究推進委員会で報告してもらう等、各部会の状況把握を務めるように働きかけた。

（4）調査方法とデータの収集方法

現任校の学校変革の効果を測るにあたり、校内研究を通じた教職員や主体性や協働性の変化を丁寧に見ていくことが大切であると考えた。そこで本研究では、量的調査（アンケート調査）と質的調査（インタビュー、観察調査）を用いて検証を進めた。アンケート調査は、現任校の全教職員を対象とし、インタビュー調査の対象は、校長、FT メンバー 2 名（3 名中 1 名は筆者）、他の教職員 7 名の計 10 名とした。教職員の調査対象者は、研究推進委員と低、中、高学年から 1 名ずつとし、勤務年数や年齢のバランスを考慮して依頼した。観察調査は、全教職員を対象としたが、特に、代表授業者と学年主任（FT メンバー含む）の動きに注目した。以上の調査の内容と時期をまとめたものが、表 2 である。

表 2 本研究で行った調査一覧及び実施時期等

調査内容	実施時期	調査対象者
事前アンケート調査	令和3年12月	令和3年度在籍教職員
第1回アンケート調査	令和4年4月	教職員22名
第1回インタビュー調査	令和4年5月～6月	校長, 教職員6名
第2回アンケート調査	令和4年12月	教職員21名
第2回インタビュー調査	令和4年12月～令和5年1月	校長, 教職員9名
参与観察	随時(文中の引用の場合の日付は全て令和4年)	全教職員

4. 学校変革の実際

本章では、校内研究を核にして学校変革を実際に行った様子を述べる。

令和4年度は、特別支援学級の増加に伴い、研究部会を低学年、中学年、高学年、特別支援の4つで編制することとした(図4)。

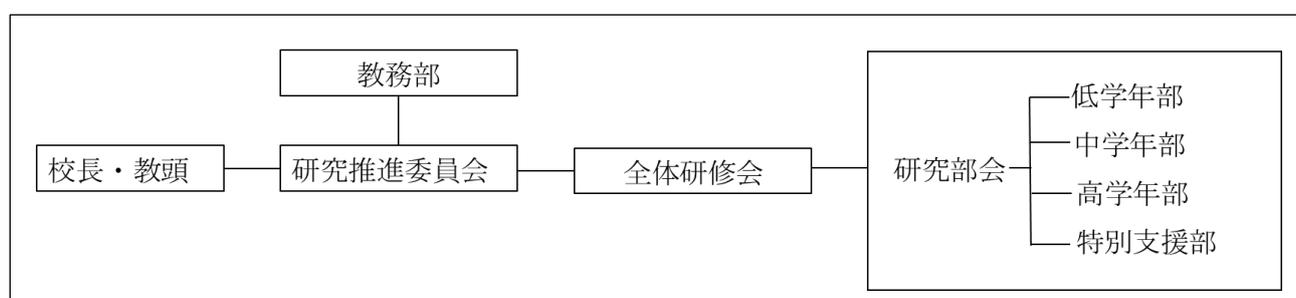


図 4 研究の組織

出典：令和4年度第1回校内研究会説明資料より筆者編集

令和3年度から行った改革の概要について、令和3年度を表3、令和4年度を表4に示す。

表 3 令和3年度の会議等一覧

月日	会議等	内容
令和3年度		
12月	打ち合わせ	校長と今後の研究の方向性について協議, FTチームの提案。
12月	校内研究会	アンケート調査を全教職員に依頼。
1月	打ち合わせ	研究主任とアンケート集計結果から今後のことについて協議。
2月1日	研究推進委員会	来年度の校内研究についての話し合い。
3月2日	校内研究会	子どもの実態について話し合う。ワークショップ型の話し合い。
3月10日	打ち合わせ	研究主任, 研究副主任2名, 筆者で今後の研究について話し合い。
3月16日	校内研究会	各グループ5, 6名で児童の実態について話し合い。

表 4 令和4年度の会議等一覧

令和4年度		
4月1日～ 4月5日	打ち合わせ	第1回校内研究会の準備。前研究主任、研究主任と筆者にて新校長への説明。今後の研究について協議。
4月5日	研究推進委員会	今年度の研究（学びのプラン、授業づくり）について話し合い。
4月13日	校内研究会①	研究組織、内容、方法の説明。新人の教職員に対し各部で質疑応答。
5月6日	FT会議①	提案授業の準備、打合せ、スケジュール確認。
5月9日	FT会議②	校内研究提案授業、校内研究会打ち合わせ。校内研究の講師への連絡、調整、役割分担。
5月11日	校内研究会②	今後の取り組みを各部で協議。
5月30日	FT会議③	校内研究の講師に挨拶と相談のため佐賀市教育委員会を訪問。
6月8日	授業研究会①	研究部による提案授業と授業研究会。
6月14日	研究推進委員会	校内研究の手立て、代表授業について協議。
6月20日	FT会議④	提案授業の振り返り、校内研究資料検討。
6月22日	校内研究会③	今後の取り組みについて提案。
7月13日	校内研究会④	外部講師招聘による授業参観及び講義。
7月21日	FT会議⑤	アンケート集約と今後の研究計画について話し合い。 校内研究会⑤準備、打合せ。
7月25日	FT会議⑥	プロジェクトチームについて報告、検討。
7月26日	校内研究会⑤	5名から6名程度のグループになり、現任校の児童や教職員の実態等のテーマについて話し合い。
7月27日	打ち合わせ	研究主任と筆者で校内研究とプロジェクトチームについて確認。
8月3日	打ち合わせ	研究主任と筆者でプロジェクトチーム編制と今後の流れ確認。
8月25日	校内研究会⑥	プロジェクトチームの話し合い。「話す・きく」チームと「教育のOD」チーム2チームの編制。
8月31日	校内研究会⑦	各プロジェクトチームからの提案発表。
9月8日	研究推進委員会	指導案形式の確定、プロジェクトチームの取り組み報告。
10月中	授業参観月間	10月1日～10月31日、教職員同士フリーで授業参観。
10月7日	授業研究会②	6年生算数科。
10月26日	授業研究会③	2年生国語科。
11月7日	FT会議⑧	11月の授業研究会の準備、「研究紀要」の構成検討。
11月16日	校内研究会⑧	研究のまとめ提案。
12月1日	授業研究会④	4年生算数科。
12月13日	FT会議⑩	アンケート項目の検討と実施に向けての準備。
12月20日	校内研究会⑨	「話す・きく」プロジェクトの取り組み状況と児童の実態発表。 研究紀要について追加説明。校内研究についてアンケート実施。
1月13日	FT会議⑪	アンケート調査結果考察と来年度の校内研究について話し合い。

校内研究の流れを見ていくと、前年度までの校内研究の課題の一つとして、児童の実態に合っていないことが挙げられていた。そのため、コッター（2002）の述べる組織変革プロセスの1番目の「危機意識を高める」ために、児童の実態から見える課題を抽出することとした。令和3年度の3学期に、校内研究会で子どもの実態や身につけてほしい資質・能力について教職員で共通理解を図る場を設け、次年度の校内研究の内容の焦点化に向けた準備を行った。

令和4年度は、令和3年度末までに抽出した課題を引き継ぐところからスタートした。校長や教職員10名の異動やFTメンバーの交代により、再度子どもの実態の共有が必要となった。FT会議や研究推進委員会、校内研究会での協議を経て、昨年度から錯綜していた校内研究の内容の焦点化は、「学びのプラン」を引き続き作成することと、教科を国語と算数に絞ることで落ち着いた。

また、2の「変革推進のためのチームをつくる」ためにFTをつくったが、このFTについては、現任校内での担当変更によりメンバーが1名変更となった。FT会議等のシステムについて理解してもらうのに少し時間がかかったが、6月頃には互いに声を掛け合って動くことができるようになった。令和4年度の授業研究会は、低学年、中学年、高学年、特別支援のそれぞれのグループに必ずミドルが配置されるように工夫した。3の「ビジョンと戦略を生み出す」では、授業研究にむけての意見の吸い上げを各校内研究会等で試みた。5の「メンバーの自発を促す」については、10月の授業参観月間が契機となり、ミドルが若手に働きかける様子が頻繁に見られるようになった。

なお、当初のアクションプランにはなかった動きとして、7月に外部講師の指摘が契機となり、校長主導でプロジェクトチームの取り組みが始まった。具体的には、「話す・きく」の徹底をするという方針が、校長から教職員全体に示され、夏休み中の2回の校内研究会は、プロジェクトチームでの話し合いとなった。このことで、授業研究や児童の実態についての話し合いに変更が生じたが、国語と算数の授業研究会は変更することなく行うこととなり、各部会で時間を作って話し合いを進めた。また、3回にわたる授業研究会や授業参観等の設定、校内研究だよりの発行等の手立てを講じた。

以上のような取り組みをFTメンバーが主導して進めていった。ただし、当初FT会議は3部長会議が行われているときに別の場所で話し合うこととしていたが、管理職の話し合いにより業務削減のため、3部長会議は必要に応じて開催することになり、定期的な会議の開催が難しくなった。そこで、管理職に相談し、児童の委員会活動中に行うこととした。また夏休み中の予定外の動きに合わせて臨時に集まって話し合うことも多くあった。内容が定まらないことが多くあったため、3名で話し合ったことで研究主任の負担となることを防ぐことができたと考えられる。なお、プロジェクトチーム発足の話し合いにはFTメンバー以外のミドルも入っていたため、校内研究と切り離れた検証が必要となる。

5. データの提示と分析

本章では、分析の視点に基づいて、学校変革の成果を検証する。

(1) 現任校においてはどのような校内研究の在り方が効果的か

① 校内研究の改善をどう進めるか

現任校においては、他の小学校と同じように、校内研究が組織化され、研究推進委員会も定期的に行われてきた。しかし、現任校分析で示したように、多岐にわたる手立てが原因となり焦点が明確に定まっていない状況が見られ、管理職と他の教職員との意識のずれによって、教職員の意欲が低下しているという課題があった。そこで、ミドルが主体性を発揮できるような校内研究に改善するために、

以下の手立てを講じた。

第1の手立ては、児童の実態の共有と校内研究の内容についての共通理解を図ったことである。

まず、令和3年度の3月に、2学期末に行ったアンケート結果の共有と、児童の実態について様々な視点から意見を出し合った。しかし、この1回目の実態把握だけでは、次年度の方向性が定まらなかったため、もう一度校内研究会の時間を設けて話し合った。この2回の話し合いを受けて、令和4年度の研究の大まかな方向性が定まった。令和4年度には新校長となったため、改めて校長と話し合い、方向性を国語と算数に絞っていくことが決まった。

この段階で教科を絞ったことについて、第1回のインタビューに答えた教職員は、昨年度よりも研究が焦点化されたことで、見るべきポイントが明確になり、理解が深くない教職員でも取り組みやすそうだという印象を持ったという。この第1回のインタビューからは、校内研究の取り組みを生かして授業でも実践したいという前向きな気持ちがうかがえた。

研究内容の共有については、FTチームに所属する研究主任の細やかな配慮も大きかったものと考えられる。例えば、行事等で教職員に連絡が行き届かないと感じた時は、B6からB5程度の大きさの用紙で「研究だより」を配布していた。この内容は、授業参観カード記入のお願いや、実践報告記入締め切り期日のお知らせ、そして次回の校内研究会までに準備するもの等のお知らせ等であった。さらに、令和3年度に校内研究で話し合った内容について、令和4年度に赴任した教職員への周知も行っていった。

以上の児童の実態の共有や、校内研究の内容の共有が、教職員にどのように受け止められていたかを見ていくことにしたい。まず、図5に「学校全体で、校内研究は共通理解のもとで進められている」という問いに対する回答を示した。ここでは5件法で回答を求めた。図5を見ると、「あてはまる」と「ややあてはまる」という肯定的意見の回答の割合は、4月は合計で73%であったが、12月には86%に増加していることがわかる。

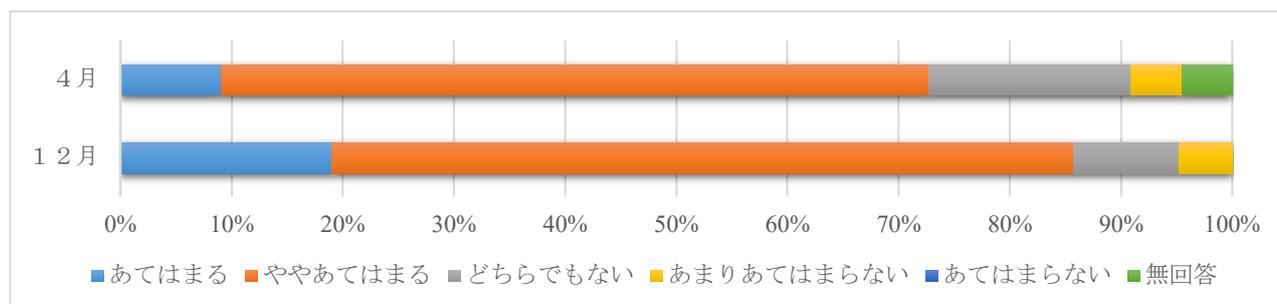


図5 学校全体で、校内研究は共通理解のもとで進められている
(4月調査 N=22, 12月調査 N=21, 以下同様)

次に、図6に「学校全体で、教職員は、重点目標（本年度に達成しようとする子どもの状態）を共有している」（5件法）という問いへの回答結果を示した。この問いについても「どちらでもない」の割合が大きく減少し、肯定的な回答の割合が61%から81%に増加している。以上の2つの問いへの回答から、学校全体としては校内研究の内容や、重点目標に対する共通理解が進んだことがわかる。

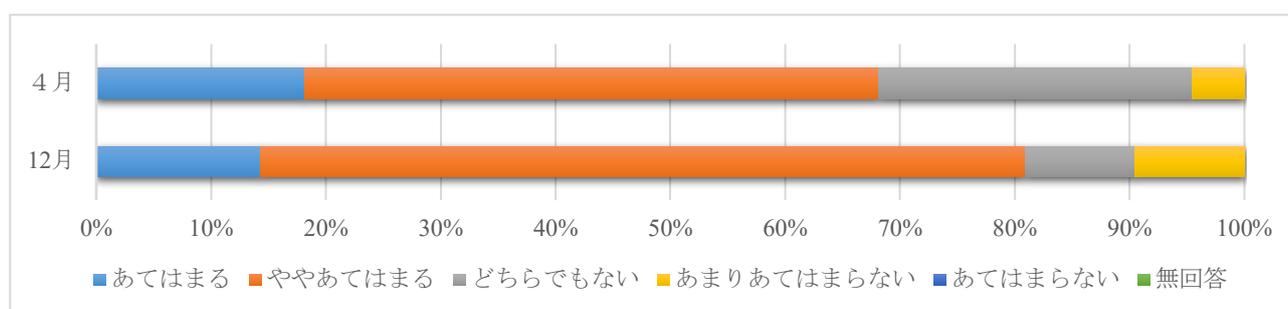


図6 学校全体で、教職員は、重点目標（本年度に達成しようとする子どもの状態）を共有している（4月 N=22, 12月 N=21）

さらに、「校内研究について他の教職員と情報交換を行っている」（5件法）の割合は、59%から76%に増加していた。特に「あてはまる」の回答は4月には10%以下であったが、12月には40%近くまで大きく増加した。この点から見ても、普段から教職員同士の情報交換が行われ、校内研究についての情報共有が促されたと考えられる。なお、この情報や資料の共有方法としては、令和3年度後半から使用可能となったTeamsの活用も有効に作用したものと考えられる。

第2の手立ては、授業研究のグループとして、低学年・中学年・高学年・特別支援という4つのグループをつくり、1グループ5名から6名という少人数での編制を行ったことである。このうち、低学年のメンバーは、全員が教職経験10年以下の教職員であったため、教務主任と筆者が入ることとなった。また中学年には、ミドル層で級外の教職員をメンバーに入れた。このようなグループ編制が、校内研究のマネジメントにどのような効果を及ぼしたかを見ていく。

まず、授業実践を行う低・中・高学年の各グループに分かれて校内研究に取り組んだ際、校内研究の内容等について、同グループの先生に相談をしている様子が印象的であった。少人数でのグループ編制によって、課題を一人で抱え込まず、機会を見てそれぞれのグループで相談しながら取り組んでいたことがうかがえる。「呟いたら誰か答えてくれる」「相談というよりも、会話の中で済んでました、それで解決していました」（第2回インタビュー調査）といったように、明確な相談の形を取らずとも、呟きを受け止める関係性があり、グループの中で指導案の相談ができていたこともわかった。

次に、校内研究会でも、各グループのメンバーの属性が大きく偏らないように配慮しながら、1グループ5、6人で編制した。また、関係性が固定化しないように、なるべく毎回話し合うメンバーが変わるように配慮し、どの教職員とも交流ができるようにした。この結果、アンケートの項目「校内研究会では積極的に意見を言うことができる」（5件法）では、積極的に意見を述べられると言う割合が、41%から62%に増加し、否定的な割合も減少した。積極的な意見の交換が校内研究への共通理解を生んでおり、このことは「日々の授業にも研究の視点を取り入れ、自分なりの工夫を行っている」（5件法）という問いへの回答結果からもわかる。この問いでも、肯定的回答をした割合が64%から86%と大きく増加していた。さらに、「校内研究を通して子供の学習意欲を高めることができている」（5件法）について、肯定的な回答をした教職員の割合も41%から81%に増加していた。以上のことから、校内研究のグループ編制が、教職員の校内研究への取り組みを積極的なものにしたこと、その効果も実感されていたことがわかる。

②校内研究を効果的に進めるための組織とはどのようなものか

次に、①で示したような校内研究を進めるための組織について分析を行う。先に述べたように、令

和4年度に、管理職と教職員をつなぎ、校内研究の方向性を示していくために、FTを組織した。さらに、夏休み中に、校長のリーダーシップのもとに編制されたプロジェクトチームについても、分析していく。

まず、FTの役割について考察を行う。令和3年度は、研究主任一人に任されるような体制で、校長のリーダーシップのもと校内研究が進められていた。そのため、令和3年度の研究主任は、研究の先行きが見えない状況に苦慮していた側面があった。この課題を受け、令和4年度は、FTを、研究主任と、研究推進委員の中から1名と筆者の3名で編制することにした。令和3年度に研究主任を務めていた教職員は、令和4年度に教務主任となったため、現任校で在籍年数が長く、かつ3部長でない教職員が令和3年度の校長判断で研究主任に選ばれた。当初の予定では、月に一度開催予定の3部長会議の時間にFT会議を行えるように計画していたため、3部長以外の教職員を充てることとなったという経緯がある。このようにFTで話し合いながら校内研究を進めていくことに対して、研究主任は、令和3年度に研究副主任をしていたことを振り返り、当時は「名ばかりの副主任」であったと振り返りながら、令和4年度に「FTがあるのはありがたいこと」（第1回インタビュー調査）と述べた。さらに「FTの3人組は、私としてはありがたかったですね。（中略）委員会の裏で時間があるというのは心強かった」（第2回インタビュー調査）とも振り返っていた。研究内容の手立て等の話し合いが進むにつれて検討事項が多くなり、3人で考えを出し合うことで研究主任の気持ちに弾みをつけたことがわかった。

次に、FT会議の開催の状況と情報共有の方法について述べる。令和3年度中に計画をしていたFT会議であったが、5月になり業務削減等の理由から3部長会議が不定期開催となった。そのため、委員会活動中に他の担当教員への引継ぎや打ち合わせをした後に、FT会議を行うこととした。FT会議では、校内研究の内容や日程調整、提案授業の指導案検討、研究紀要の構成検討、校内研究会の計画、資料作成等、多岐にわたる内容を話し合った。会議の時間が当初予定していた時間より短くなったこともあり、情報共有の方法としてTeams内に「提案授業グループ」のフォルダをつくり活用した。このフォルダは後にFTで作った資料の共有フォルダとしても活用することになった。先にも述べたように、令和3年度の後半から新しくなったシステムで、短時間での話し合い後に、互いに修正を入れたり、FT会議中に同時に作業したりすることが可能となった。また、Teamsでの共有によってFT会議の時間以外での情報共有が容易にできるようになった。

さらに、校長の指示のもと、急遽編制することになったプロジェクトチームの役割についてもここでは述べておく。このプロジェクトチームの編制に関しては、校長のリーダーシップのもと進められ、校内研究会の授業研究グループとは別に追加されることとなった。このような中で、研究推進委員の以外でのプロジェクトチームの編制があったことで、役割認識が曖昧になった教職員がいた。この点について、ある教職員は、12月のインタビュー調査で自身の役割と考えていたことは主に提案授業であったと述べている。しかし、その後の組織の変更によって、自身の役割が曖昧になりどうすればよかったのかという戸惑いが生じたと語っている。また、5、6月インタビュー調査で他の教職員も、令和4年度の研究を開始して間もない5、6月の段階では、まだ自身の役割と考えているものが明確にはなっていなかったと感じている人が多かった。12月インタビュー調査で、その後の再編成によりさらに戸惑いが出たことを語る教職員もいた。

ここで、プロジェクトチーム導入に関してのアンケートにつき、肯定的割合を見ていくと、取り組みに手応えを感じた（48%）、取り組みは進めやすかったという回答（48%）が、それぞれ半数以下となっており、急な予定変更となったことへの戸惑いが見られる。双方の問いについて「どちらでもな

い」と答えている教職員も3割程度存在し、その位置付けに迷いがみられたことは事実であろう。この一方で、「積極的に関わることができた」(67%)、「新たな気付きや学びを得た」(71%)、「話し合いがしやすかった」(62%)については、先ほどの2項目と比べると比較的肯定の割合が高かった。ここからプロジェクトチームの中の5,6人の小グループで、児童の実態等についてざくばらんに話すことが効果的であり、この中から新たな気付きや学びを得ている教職員がいたこともうかがえる。プロジェクトチームは、必要に応じて2,3人のグループにして活動していたチームもあり、一人一人の役割が明確になったことで、アンケートの作成やデータ処理を「私にさせてください」と進んで取り組む姿が見られた(8月25日, 参与観察より)。さらに、8月31日の校内研究会では、普段はあまり発言しない教職員が代表で、構成的エンカウンターやり方を説明している様子も見られた。

ここまで示したデータから、児童の実態把握や情報の共有化、少人数でのグループ編制を進め、その実現のためにFTの組織化を図り、情報共有を進めることで、校内研究の改善が一定程度進んだことが明らかになった。この中でも特に、FT会議の設定は、研究主任の孤立化を防ぎ、プロジェクトチームの発足への柔軟な対応にもつながったと考えられる。

(2) 校内研究を通じて教職員の関係性とミドル層の主体性はどう変化するのか

①校内研究を通じて教職員の関係性はどう変化したのか

第1に、校内研究を通じて教職員の関係性がどのように変化したのかを見ていく。

現任校においては、教職員同士のコミュニケーションはさほど問題がないように見えつつ、学校としての教育方針の曖昧さ、管理職との意思疎通の問題等の要因から、教職員の意欲低下が課題として見出された。このように現任校分析でも課題として挙げていたように、校内研究の本質に迫るようなコミュニケーションや関係性が希薄であることは、以下のアンケートの4月の評価からもうかがえる。まず、図7に「自校の教職員とためらわずに議論することができる」(5件法)という問いに対する回答を示した。この問いに対して、肯定的な回答をした教職員は4月時点で45%と半数以下であった。しかし、この割合は12月には62%に増加しており、議論の土壌が形成されつつあることがうかがえる。

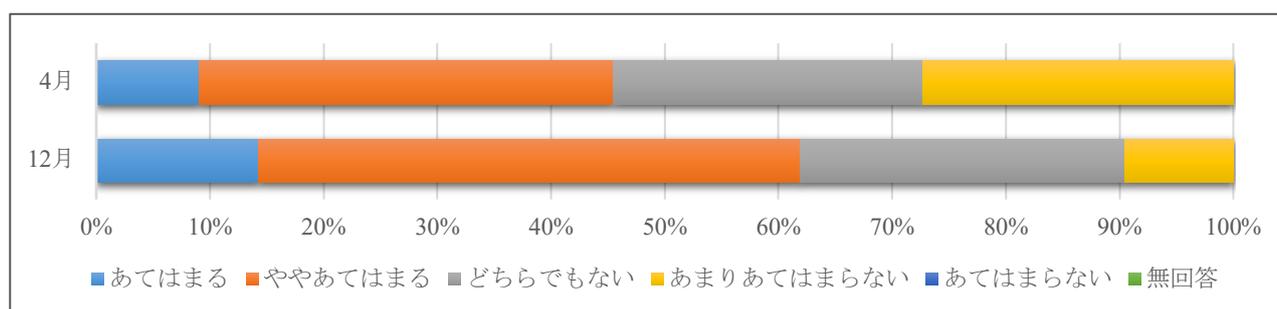


図7 自校の教職員とためらわずに議論することができる (4月 N=22, 12月 N=21)

さらに、図8には「学校内で、他の教職員に自分の立場や考えをはっきり伝えることができる」(5件法)の回答も示した。ここでも、肯定的回答の割合が4月の59%から、12月には81%に上昇していた。

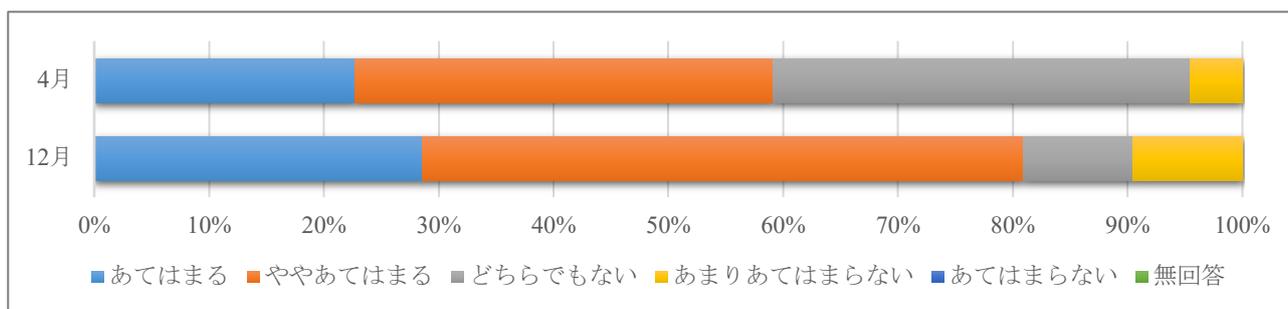


図 8 学校内で、他の教職員に自分の立場や考えをはっきり伝えることができる
(4月 N=22, 12月 N=21)

加えて、図 9「会議以外でも積極的に分掌・学年を越えて、校内研究に関する情報を交換している」(5 件法) に対する肯定的回答は、4 月の 23% から 12 月の 43% に増加していた。この問いの肯定的割合は 12 月時点でも半数以下であるが、12 月時点では否定的割合も大きく減少しており、十分な成果をあげたものとして捉えられる。

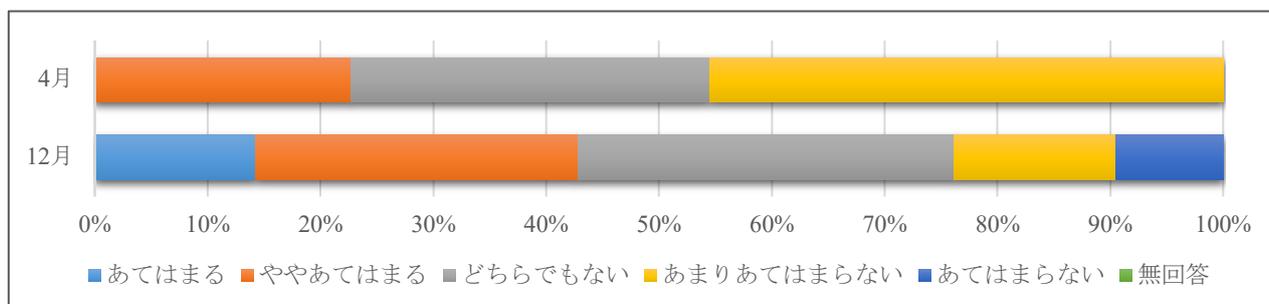


図 9 会議以外でも積極的に分掌・学年を越えて、校内研究に関する情報を交換している
(4月 N=22, 12月 N=21)

以上の結果から、校内研究を通して教職員間の関係性が良好なものに変化してきたことがうかがえる。この点について、12 月の第 2 回インタビュー調査で、職員室での雰囲気良くなり、昨年より話しやすくなったという意見があった。また、職員室内での会話から得た情報から実態を把握して教育活動に生かしているという発言もあった。さらに、これまでの低学年での様子を振り返り、12 月の段階で児童のことをよく話すようになったという発言も見られた。このように学年内の会話が増えたことで、同学年の教職員の考えをよく聞けるようになり、同僚が研究授業に向けて頑張っていたことを認め、その様子を「模擬授業などのときは、基本的に〇〇先生とか私が結構喋る感じで、もちろん上だからって言って、決して 2 人が喋らないってわけじゃない。2 人も考えて頑張っていた」というインタビューの回答もあった。さらに養護教諭の立場からも、「QU 研修会のときも、いろんな学年に入ったけど、どの先生もいろいろ情報共有してくださる。情報共有しやすくなりました」と今年度の情報共有のしやすさが挙げられていた。

なお、校内研究だけでなく、職員室内での雰囲気づくりには、管理職である教頭の振る舞いも貢献したと考えられる。例えば、令和 4 年度 4 月に赴任してきた教職員からのお菓子が職員室の湯茶コーナーに置かれていたが、教職員が遠慮しているのを見て、一人ひとりに「〇〇先生、お菓子もらった、食べんね」と話しかけていた(4 月 3 日、参与観察から)。また、全校への生徒指導上、必要な放送を

行った担当者には「お疲れ様、ありがとう」（5月11日、参与観察から）と声をかけたり、具合が悪そうな教職員に対しては早く帰るように優しく促したりしていた（12月22日、参与観察から）。このような管理職の教職員に対する精神的なサポートも、職員室内の雰囲気营造良好にすることにつながったと考えられる。

ここまでの結果をまとめると、現任校では、そもそも教職員同士が相談しやすい素地や温かい雰囲気があったものと考えられる。このような良好な関係性は維持されながらも、上述したように、校内研究会等で話し合いを重ね、学年の中でのコミュニケーションの頻度も増えたことで、先に挙げたような自身の意見の表出や、情報交換の頻度が増したものと考えられる。

② 校内研究を通じてミドル層の主体性はどう育まれるのか

第2に、校内研究を通じて、ミドル層の主体性が育まれたのかどうかを検証していく。ここで、上述した校内研究に関するアンケート結果の中から、職歴10年以上の教職員の「あてはまる」「ややあてはまる」の肯定的回答の割合を表5と表6に抜粋して示す。

まず表5の校内研究に関するアンケート調査では、前半の1～6の項目において割合に差がないが、後半の7～11の項目に関しては肯定的割合が増加していた。

表5 校内研究に関するアンケート調査（問1）【職歴10年以上，N=12】

	項目	4月	12月
1	学校全体で、校内研究は、共通理解のもとで進められている	75%	75%
2	日々の授業に校内研究の視点を取り入れ、自分なりの工夫を行っている	58%	58%
3	学校全体で、教職員は、重点目標（本年度に達成しようとする子どもの状態）を共有している	67%	67%
4	校内研究について他の教職員と情報交換を行っている	75%	75%
5	校内研究会では積極的に意見を言うことができる	58%	58%
6	校内研究を通して子どもの学習意欲を高めることができている	50%	50%
7	研究に必要な情報を収集する方法や困ったときの解決方法がわかっている	58%	83%
8	校内研究について、話し合いの時間を充分に取っている	17%	83%
9	校内研究についてそれぞれの部会で共通理解を図りながら進めている	33%	75%
10	校内研究に関する疑問や困っていることについて相談やアドバイスをもらっている	42%	67%
11	各部の授業研究会で、授業者にアドバイスや感想を伝えている	33%	75%

このうち、増加の幅が大きい項目8の「校内研究について、話し合いの時間を充分に取っている」と項目11の「各部の授業研究会で、授業者にアドバイスや感想を伝えている」については、プロジェクトチームの話し合いや授業参観月間等の取り組みから、ミドル層が若手の授業力や学級経営力に課題意識を持ち、積極的に関わっていく必要があると感じ、実際に若手と話す時間を確保し出したことも要因の一つであると考えられる。

この点について、例えばミドルの教職員は、放課後に授業を参観した学級担任に声をかけ、授業の組み立て方について話していた（10月5日、職員室での参与観察から）。またこの授業参観月間中に、若手の授業に対して、課題意識を持つようになったと、12月のアンケート調査の自由記述でも述べていた。関連する状況を少し説明すると、授業参観月間中に、この教職員は教務主任という立場でもあったことから、1、2、4年生の若手の学級を観て回るようになった。筆者も同じ授業を参観していたため、参観した授業の疑問をこの教職員と職員室内で話していたところ、その場で話を聞いた他の教職員も後日授業を参観し、放課後職員室内で指導をしていた（10月7日、職員室での参与観察から）。

さらに、この教務主任である教職員は空き時間を使って、若手教職員の学級で一単元分の算数の授業をして見せていた（10月、参与観察から）。この教職員以外にも、授業参観後に1年生の状況を見てアドバイスをしている姿が見られた（10月、参与観察から）。以上のように、授業参観が1つのきっかけになり課題意識を持つようになったミドルが、若手教職員に助言するようになったことが、8や11の項目においてミドルの肯定的割合を高めた要因であると考えられる。また、筆者が行った第2回インタビューで、空き時間に算数の授業をして見せたことや、欠員補充として学級に入って授業を進めていたこと等、てきぱきと動いていた姿にふれると、教務主任という立場で教職員の働く環境にも気を配っていたという気持ちを話してくれた。

次に、表6には校内研究に関するアンケートの問2の結果のうち、ミドルの主体性に関わる項目を示した。これを見ると、4月に比べて、12月時点で、1、3、10、11、12、13の項目に関しては肯定的割合が低くなっていることがわかる。このうち、10～13は教職員の関係性に関する項目であり、後述の管理職との関係性や、業務の多忙さがミドル層には強く現れた可能性がある。

表6 校内研究に関するアンケート調査（問2より抜粋）【職歴10年以上、N=12】

	項目	4月	12月
1	学年主任や各分掌主任等の学校組織内の役割を理解している	92%	83%
2	学校組織内の役割を果たすため、他の職員への情報発信や共有を図っている	83%	83%
3	校内研究の各部会（例：低学年部）では、自分のアイディアを出すようにしている	67%	50%
4	会議以外でも積極的に分掌・学年を越えて、校内研究に関する情報を交換している	25%	67%
5	研究推進委員は、校内研究について主導的な役割を果たしている	75%	75%
8	自校の教職員とためらわずに議論することができる	50%	83%
9	管理職に自分の気持ちや考えをはっきりと伝えることができる	67%	75%
10	学校内で、他の教職員に自分の立場や考えをはっきり伝えることができる	75%	50%
11	学校内で、困ったときに相談できる教職員がいる	92%	67%
12	相談しやすい雰囲気づくりや環境整備を心掛けている	92%	75%
13	教職員同士が支え合おうとする温かな雰囲気がある	100%	50%

一方、4、8の項目については4月よりも12月の数値が上昇している。これは上に述べたように、授業研究会後のやりとりの増加が示されているものと考えられる。また、項目9はほぼ横ばいの回答となっている。この9については、管理職に対する評価が分かれていることに注意が必要である。ある教職員は管理職から、学級経営が上手くいっていないことを注意されて落ち込んでいる様子が見られる一方で、他の教職員からは「的確なアドバイスで、仕事がしやすい」や「よく話しかけてくれる」といった発言（第2回インタビュー調査）があり、管理職による肯定的な声掛けが多くあった様子がわかった。これらの総合的な状況から、項目9にある管理職との関係については、肯定的な回答がやや増えたものと考えられる。

(3) 学校改善を進めていくうえでどのようなリーダーシップの在り方が効果的か

① 学校改善を進める上でのトップリーダーの役割とはなにか

まずトップリーダーの役割に関して、校長の校内研究に関わる動きを振り返る。令和4年度に異動してきた校長は、まず、教職員の声に耳を傾け受容する態度を示した。実際に、第1回校内研究会において、校長は「複雑になっていた校内研究を授業づくりに絞ってほしい」と述べ、研究主任の意向を後押しした。このことに関して、研究主任は、校長は何でも受け入れてくれると話し、研究に対して任せてもらっているという印象をもったという。

この後押しを受け、FT会議では4月当初から、研究内容の焦点化を今年度の課題として取り組み、この方針を元に、研究推進委員会でも話を進めた。校長は校内推進委員会の中でも、研究内容を焦点化することに肯定的な発言をし、4月13日の校内研究会でも昨年度に実践していた「学びのプラン」や「人的環境のユニバーサルデザイン」の説明に付け加えて、研究内容を授業づくりに絞っていくように発言していた。

その後、校内研究の内容の焦点化を進め、授業研究会の準備へと進みだしたときに、新たなプロジェクトチームを立ち上げることになった。校長は、4、5、6月と校内の状況を見てきた中で、若手が担任している学級が落ち着かず対応に追われる日々を送っているという認識を持ったと考えられる。この若手に対する課題認識は、「何をするのか見えていない。若手が悩んでいるので、もう一度立ち戻る必要があるかもしれない」（5月16日、筆者との会話から）といった発言からもうかがえた。

このような状況の中で、外部講師による指摘を受け、校長の指示で、校内研究として進み出していた内容を一端棚上げし、新たなプロジェクトチームを編制することになった。これは、現在の校内研究では課題の解決につながらず、課題解決のために各教職員自身の問題として考察を深めてほしいという、校長の強い思いや危機感の現われであったと考えられる。

現任校の児童の実態の変化や教職員の力量といったものに合わせて研究内容を変更することは決して珍しいことではないが、4月より焦点化しつつあった校内研究が十分な研究成果をあげる前に、新たなチームが立ち上がったことで、教職員が戸惑いを見せた部分があった。第2回のインタビュー調査で、あるミドル層の教職員は、校内研究のことについて戸惑い、自分の中で整理ができないまま、12月の校内研究のまとめの時期まできているという正直な気持ちを吐露している。

このことは、図10の「管理職の言動は、自分たちの取り組む校内研究を支えている」（5件法）の回答にも現れている。「あてはまる」と「ややあてはまる」を含めた肯定的回答は4月の41%から12月の52%に増加しているが、「あてはまる」の回答自体は4月の23%から、12月には0%となっている。肯定的回答がそれぞれの時期であまり高いものになっていないのは、上記の研究の方針の変更の影響が大きいものと考えられる。

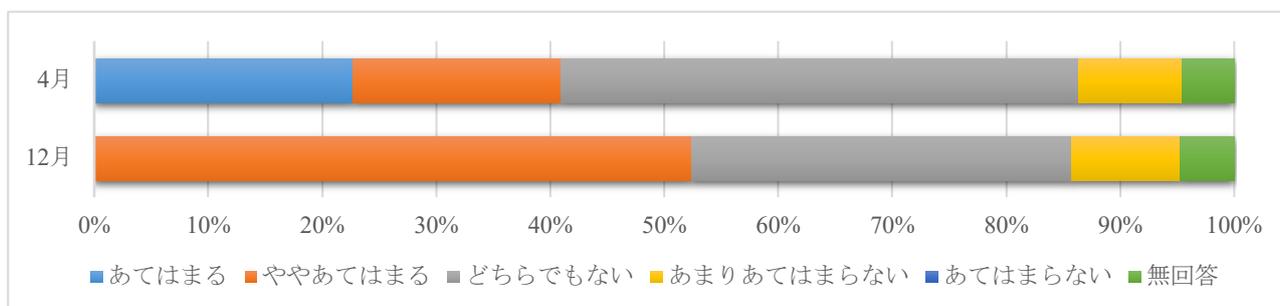


図 10 管理職の言動は、自分たちの取り組む校内研究を支えている
(4月調査 N=22, 12月調査 N=21)

次に、図 11 の「管理職に自分の気持ちや考えをはっきりと伝えることができる」(5 件法)の割合は、4 月と 12 月で大きな差はなかったものの、こちらも肯定の割合が 5 割程度となっている。先に述べたように、管理職の職員室での姿勢は肯定的に作用したと考えられるが、校内研究の方針の変更も影響したのか、この項目についての評価は大きな変化がないものとなっていた。

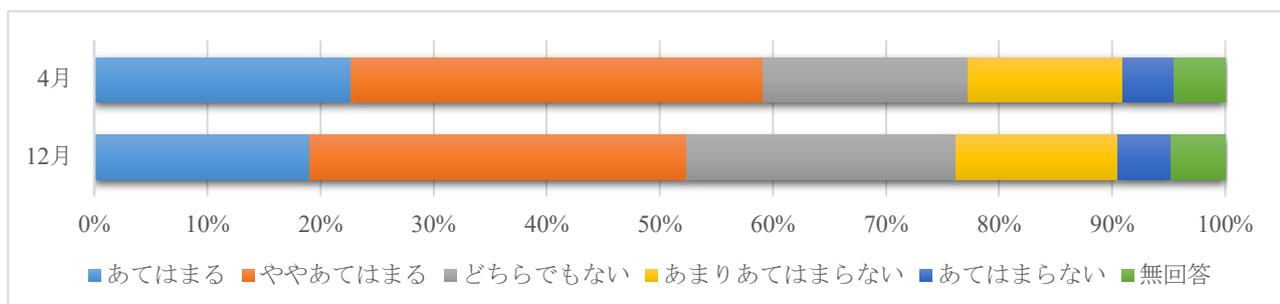


図 11 管理職に自分の気持ちや考えをはっきりと伝えることができる
(4月調査 N=22, 12月調査 N=21)

② 学校改善を進める上でのミドルリーダーの役割とはどのようなものか

次に、学校改善を進める上でのミドルリーダーの役割について述べていく。

前述したように研究推進委員を、校長、教頭、教務主任に、その他の教職員 5 名で構成した。進め方としては、校内研究会前や研究紀要の構成等について FT で話し合ったものを研究推進委員会にて検討するようにした。教職員 5 名のうち、3 名は FT のメンバーであった。FT の話し合いについて、校長は、12 月の第 2 回インタビュー調査で、これまでの校内研究を振り返り、FT を中心にぎっくばらんに話し合いを進めながらも、見通しを持って取り組んできたことを評価していた。

FT の中でも研究主任の役割に焦点を当てる。12 月の第 2 回インタビュー調査で、研究推進委員かつ FT のメンバーである研究主任は、自身の役割として、研究推進委員会で決まったことを正確に教職員に伝えることが大切だと考えを述べた。この教職員の発言から、研究主任として学校の研究をぐいぐい引っ張っていくというよりも、会議やそのメンバーで話し決まったことを整理して伝えていくことを重視していたことがわかった。FT での会議中も、他の FT のやり取りを見守る場面が多くあった。このような研究主任の受容的な姿勢があり、筆者ともう 1 人の FT は考えを躊躇わずに出せた部分があった。

ここまで繰り返し述べているように、年度途中から、研究推進委員会とは別にプロジェクトチーム

が立ち上がったことで、研究推進委員の立場がややわかりにくくなってしまった様子うかがえた。もちろん、研究主任の決まったことを伝えていく姿勢はこのプロジェクトチームでの話し合いでも同様であった。しかし、研究推進委員の1人は、突然の方針転換の中で、どう動けばよいのか戸惑ったことを述べていた（12月の第2回インタビュー調査）。同時に、この教職員は研究推進委員として研究に積極的に関わっていかなかったと、自身の行動についての反省も示した。一方で、FTの様子を見て自分の行動を顧みたことで、研究推進委員会での話し合い中に発言が増えた教職員も存在した。第2回インタビュー調査で、発言が増えた心境の変化を質問したところ、「3人の先生方が時間外のところでも話していて、結局ここで何も話さなかったら自分たちはいけないな、と。何か言わなければいけないだろうと、ちょっと焦りました」と話した。このような意識の変化が、職員室内で自分のグループに校内研究について率先して資料をまとめる等といった行動にもつながっていた（12月2日、職員室での参与観察から）。

以上のように研究推進委員や、FTの研究への取り組み方に迷いは見られたものの、研究主任の献身的な働きかけやその周りの研究推進委員の行動の変化が図12の肯定的な回答が7割を超える結果につながったと推測できる。

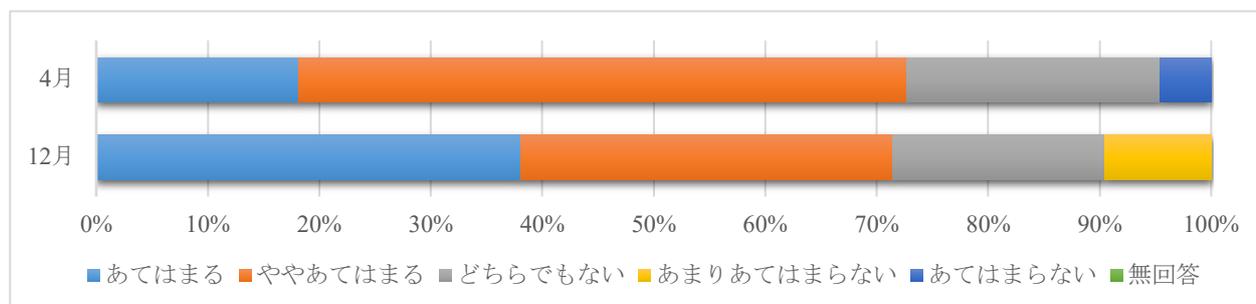


図12 研究推進委員は、校内研究について主導的な役割を果たしている
(4月調査 N=22, 12月調査 N=21)

6. 本研究の結論と展望

(1) 本研究から得られた知見

本節では、分析の視点に沿って、本研究から得られた知見を述べる。

①効果的な校内研究のあり方

まず、分析の視点1「現任校においてはどのような校内研究の在り方が効果的か」に関わって得られた知見を整理する。現任校において、研究推進委員会は定期的に行われているものの、多岐にわたる手立てや管理職との意識のずれにより、教職員の意欲は低下していることが明らかになった。また、推進委員会での研究内容や校内研究の企画の練り方が十分でなく、校長の思いをくみ取り、児童の実態につなげて各部会に説明することが、研究主任1人では難しく大きな負担がかかっていた。そこで、校内研究の内容の見直しを行うこととし、木原（2012）が提唱する「専門的な学習共同体」の概念に基づき、令和3年度の校内研究の見直しと焦点化を図った。この見直しに関しては、木原が図1に掲げた最初の段階である、研究テーマの設定と部会等の編制が重要であると考えた。

このうち、研究テーマの設定に関しては、佐古（2011）のR-PDCAサイクルの視点を取り入れ、児童の実態把握（R）の段階を大事にした。具体的には、令和3年度の12月から3月にかけて、児童の

実態や現任校において児童に付けたい資質・能力について、教職員同士で話すワークショップ型の校内研究会を2回行った。1回目は、現任校の児童の実態を生活面や学習面等さまざまな角度から自由に発言してもらった。5、6名のグループで話してもらい、模造紙にまとめたものを全体共有した。この1回目だけでは研究テーマの方向性を決めることができなかつたので、共通理解した児童の実態から育てたい資質・能力を絞っていった。令和4年度は、2回の話し合いを基に、研究テーマと教科を絞った。以上のように、参加型のワークショップで進めたことは、それぞれのグループで多様な意見が出て、児童に対する様々な見方や考え方が共有された。

また、部会等の編制に関しては、令和3年度の校内研究会での話し合いの班を、教職年数が近いメンバーとした。ここには、若手の意見表出と近い経験年数同士でのより深い見方を発見してもらおうという意図があった。また、令和4年度の授業研究会では、低学年、中学年、高学年、級外など同じ部会のメンバーばかり偏らないように配慮し5~6名程度のグループで話し合うようにした。若手のスキル向上も課題となっていたので、ベテランやミドルと話す中で気付きを得られるようにした。また、ミドル一人一人に若手を育てる、校内研究に主体的に関わっていくという役割意識を持たせる狙いもあった。話し合いの際には、令和3年度の授業研究会でも行ってきたワークショップ型の方法を継続し、模造紙や付箋を使用し各班でテーマに沿って話す時間に主軸を置いた。

以上のように児童の実態把握と共通理解に重点を置いた校内研究会は、翌年度の研究の焦点化につながったものと考えられる。ここから、校内研究の改善を進める上で、佐古(2011)の提唱するR-PDCAサイクルの「児童の実態の認識」と「学校、教員側の取組課題」が、その後の研究に大きな影響を与えたと言える。校内研究会という既存の組織を、例年通りの標準的なプロセスで運営することに加えて、校内研究の理論や組織マネジメントの理論に基づき、校内研究計画の見直しや話し合いの持ち方を工夫したこと、組織変革の視点を取り入れて校内研究の発展段階を意識したこと、児童の実態把握を重視し話し合いを重ねたこと、話し合いのグループ編制を見直したこと等が、校内研究の内容の焦点化に繋がったと言える。

また、本研究では、校内研究の改善を通じて、学校の協働づくりを進め、ミドルが主体性を発揮できることを目指した佐古(2011)の理論を基に、現任校では、校内研究会を「コア・システム」とし、研究推進委員会の中の3名をFTとした。FTは、研究主任と研究推進委員のミドルの2名(うち1名は筆者)の計3名で構成した。FT会議の時間は、当初予定していた定期的な時間の確保が難しくなつたことが4月、5月の会議に影響し、児童の委員会活動の時間の後半をFT会議の時間としたが、時間が十分ではなかつたように考えられる。しかし、プロジェクトチーム発足後の授業研究会に対する考え方や、指導案への反映の仕方等についてFTで話し合う場を急遽設けて内容のすり合わせを図ることができたことは、研究主任の精神的負担の軽減になったと考えられる。加えて、FTとして活動する中で、短い会議時間なりに工夫をしたことの一つが、作業中のファイルをTeams内で共有することであった。現任校では令和3年度後半からTeamsの利用が可能となつていたため、互いに空いた時間を使って資料への書き込みが可能となつた。また会議をしながら同時に資料作成を行うことで時間の短縮につながる等、作業効率の向上にもつながっていた。

以上のような方法を取りながら、佐古(2011)の提唱する組織マネジメントにそつて、「児童生徒の実態の認識(Research)」から「学校、教員側の取組課題(Plan)」に至るプロセスをとつてきた。その後の「実践とその協働的改善(Do)」に移行しつつある時期にプロジェクトチームが校内研究の一環として立ち上がったことで、RとPの段階を別視点から検証し手立てを考えることとなり、計画の変更が生じた。その一方で、授業研究会は継続され各部会での活動は教職員同士の情報交換を行いなが

ら進んだ。以上のことから、佐古の提唱する組織マネジメントについて、十分な検証ができたとは言えないが、実態の確認や課題づくりといったプロセスは有効であったことがわかった。一方で、変革のプロセスを進める上での同僚や管理職への共通理解や周知に関する課題が残った。

②校内研究を通じた教職員の関係性とミドルの主体性の変化

次に、分析の視点2「校内研究を通じて教職員の関係性とミドル層の主体性はどう変化するか」に関わって得られた知見を整理する。現任校においては、篠原清昭(2012)が「同調的職場風土」の例に挙げている特徴が見られたが、同時に「協働的職場風土」の例にある「何か困ったときに同僚から支援を得る」といった特徴も見られた(前掲の表1参照)。例えば、4月アンケート調査の「学校内で、困ったときに相談できる教職員がいる」の肯定的回答が91%、「教職員同士が支え合おうとする温かな雰囲気がある」の肯定的回答が86%といった結果からもわかるように、もともとの同僚間の関係は良好であった。一方で、校内研究会や職員会議での様子は自分の考えを表明することに躊躇している様子が令和4年4月のアンケートからわかった。

このような状況であったが、校内研究会やプロジェクトチームでの話し合い、研究授業の各部会での話し合いを経て、少しずつ変化が見られるようになった。それは、学年内や職員室での話し合いの機会が増えていることや、12月の第2回アンケート調査での「自校の職員とためらわずに議論することができる」や、「会議以外でも積極的に分掌・学年を越えて、校内研究に関する情報を交換している」等の肯定的な回答の増加からも言える。これは、今津(2017)が『策定された同僚間連携』を無理にでも導入することが学校改革や教師の発達に連なる」と述べる点と合致する。さらに、校内研究の当初の予定とは違う動きとなったプロジェクトチームの話し合いでも、「新たな気付きや学びを得た」と回答した教職員が6割を超える等、急な予定変更であったが比較的肯定の割合が高かった。さらに、アンケート項目「会議以外でも積極的に分掌・学年を越えて、校内研究に関する情報を交換している」については、肯定的回答が4月に23%であったが12月に43%となっていることから、校内研究の取り組みやプロジェクトの取り組みがある程度有効に作用したことがうかがえる。

以上のことから、校内研究を通じて教職員の関係性は、今津(2017)が挙げる「策定された同僚間連携」という「形態」の導入により、「個人主義」や「グループ分割主義」が「協働文化」へ転換されてきている途上にあることがわかる。あるいは、校内研究が契機になり、会話が増えたことで、以前よりも「協働的職場風土」(篠原清昭, 2012)の傾向が強まったとも言える。ただし、「協働的職場風土」に180度転換したかという点はまだその途中の段階だと考えられる。それは、これまでの教職員の様子や、12月のアンケート調査結果のうち、一部の項目の「あてはまる」の回答の減少からも言える。

また、校内研究を通じてミドル層の主体性はどう育まれたのかを考察する。田村(2019)は、「教師が自分で考え、判断しクリエイティブしていける機会を一定程度でも用意しておくことが、教師が『主体的』となっていくために大切」と述べていた。今回の取り組みの成果は、特に授業参観月間をきっかけに顕著に表れた。以前から、問題点を話すことはあったが、時間的な余裕がないこともあり、授業を観に行くといったことができていなかった。しかし、若手の学級が2学期には少し落ち着くだろうと予測していたことが、一向に落ち着かない状態が続いたことで、ミドル層に対応が迫られたこともあり、授業参観月間を機会にミドル層が2学期に代表授業を行う予定だった学級を観に行くようになった。特に、教務主任が精力的に動き出した。しかし、授業に空き時間がなかった低学年の教職員や、病休の教職員の補充で授業数が増えた級外の教職員は時間的に余裕がなかった。その中でも、どうにかしたいという気持ちはこの授業参観月間あたりから変化したように感じた。それは、教務主任や授

業を見に行ったミドル層が職員室で情報交換することで、今の若手は何ができていないのか共通理解していた様子からもうかがえた。以上のような状況が結果として表れていたのがアンケート調査の「校内研究について、話し合いの時間を充分に取っている」と「校内研究についてそれぞれの部会で共通理解を図りながら進めている」等の項目において職歴 10 年以上の教職員の肯定の回答の割合の増加であった。

また、授業研究会に向けてミドル層が、若手の学級の状態に目を向け出したことも、ミドルの主体性が向上したきっかけの一つであると言える。校内研究会の取り組みの一つとして計画されていた授業研究会は、低・中・高担当の若手から選ばれ、それぞれの部会でその授業に向けて夏休みあたりから話し合いを重ねてきた。各部にミドル層が入り、授業研究をリードしていったことが、12月のインタビューやアンケート調査からも分かった。以上のようなことから、ミドル層の教職員も、自分で考え、それぞれの活動を工夫し、行動していく機会があったことで主体的な動きへと変容したのだと考えられる。

③学校改善を進めるリーダーシップ

最後に、分析の視点 3「学校改善を進めていくうえでどのようなリーダーシップの在り方が効果的か」に関わって得られた知見を整理する。

リーダーシップには、様々な種類があることは2章で述べた。その理論と照らし合わせた際に、現任校において、校長の、校内研究の目標を掲げ、焦点化していく方向性へと後押ししていく行動や、プロジェクトチーム立ち上げに関わって目標の具現化を図ろうとする行動は、「変革的リーダーシップ」であったと捉えられる。また、管理職による的確なアドバイスには、「教授的リーダーシップ」の要素もあったと考えられる。さらに、プロジェクトチーム発足は、最初は校長からの呼びかけから始まったものの、ミドル層にファシリテーター役を任せた後は、権限の委譲を進めており、篠原岳司(2012)が提唱する「分散型リーダーシップ」の形への移行を目指したものと捉えることができる。しかし、そのプロセスにおいて、急速な権限委譲とミドル層との意識の違いが要因となり、スムーズな移行とは捉えられていない部分が課題として残った(図10の「管理職の言動は、自分たちの取り組む校内研究を支えている」の結果等から)。分散型のリーダーシップを目指すためには、ミドル層との課題の共有化が不十分であり、さらには業務が増加されたという意識があったことから、露口(2012)の述べる「チームワーク」の要素の一つである「チームの効力感」が低下したものと考えられる。

以上のことから、学校改善を進める上で、トップリーダーは、一つのリーダーシップの型だけではなく、様々なリーダーシップを状況や環境を見極めながらバランスをとる必要があり、柔軟な対応が求められると考えられる。また、ミドル層に権限を委譲していく過程においても、時間を要するが、意識や課題の共有を丁寧に進めていくことがポイントになることがわかった。

また、ミドル層のリーダーシップについて考えていくと、現任校の校内研究に関するアンケートの校内研究推進委員に対する評価は、肯定的な回答が多かった。もう少し細かく、トップ層とボトム層をつなぐミドル層の動きについて、畑中(2018)がまとめた「20の行動様式」を基に考えてみる。この行動様式は「リーダー的な機能」、「マネージャー的な機能」、「メンターの機能」と大きく3つに分けられる。この中でも、5章で述べたように、研究主任の行動には「必要な情報を集める」や「課題を整理する」といったリーダー的機能の行動と、「取り組みの見直しを図る」「仕事を調整する」といったマネージャー的機能が特にあてはまった。また、FTとして活動した筆者自身について考えると、自然と「チーム内の役割を考える」思考になっており、「仕事を調整する」ことも行っていた。この20

の行動様式は、学校現場の実際の状況に即して構成されており、FTや筆者自身の行動を客観視する点で役に立った。さらに令和4年度の校内研究に関しては、授業研究会単体で見ると、篠原岳司(2012)が提唱する「分散型リーダーシップ」が有効に機能し、ミドル・アップダウン・マネジメントの状況が生じていたと考えられる。各部会にそれぞれミドル層が配置されたことで、若手を育てるという意識が芽生え、各部会でミドルリーダーとして指導案検討や教材研究について一緒に悩み、模擬授業等の準備もアドバイスを出しながら取り組んでいた。一方、校内研究会を全体で見ると、プロジェクトチームの組織化のプロセスに見られるように、方針変更に伴い、トップ層の方針について、ミドル層が間に入ってボトム層への意識共有につなごうとしたが、モチベーションの低下や責任の所在が曖昧になった点は否めない。しかし、総合的に見れば、現任校において、FTであるミドルは、ボトム層とトップ層をつなぐ役割を担い、研究推進委員にも良好な影響を与えたと言える。

(2) 結論

本研究では、「校内研究組織の改善を通して、ミドル層の主体性をどのように高めていくか?」というリサーチクエスチョンを掲げた。ここでは、50代の教職員が0名となった現任校において、ミドル層が活躍し、若手のスキル向上につながるような、ミドル層を中心にした信頼関係構築の進め方が課題となった。ミドル層を中心にしたFTを作り、学校の実態に即した校内研究を進めたことは一つの成果として挙げられる。また、チーム編制や授業研究会等でのグループ編制に際して、年齢や経験年数のバランスをとるように心がけ、ミドル層が活躍できる場を設けたことも有効であったと考える。一方で、業務過多となっている現状の中で、丁寧に共通理解を図りながら進めて行くことの困難さも感じた。業務削減も大切であるが、同時に共通理解や若手のスキル向上やスキルの継承等の必要な時間の見極めが必要であると考えられる。必要な時間の中で、「冗長コミュニケーション」を含む、様々なコミュニケーションの量が増えることで、さらに教職員の同僚性が高まり、一人ひとりが主体性を発揮できる学校組織を実現できるだろう。

(3) 今後の課題と展望

今後の課題と展望について、第1に、今年度の取り組みを継続していくためには、研究推進委員会の在り方から再度見直すことが必要である。令和4年度は、研究推進委員に若手も入っていた。そのため、校内研究推進委員会では、FTと管理職中心の話し合いとなりがちで、校内研究会で再度ミドル層から質問や新たな提案が出ることもあり、後日研究推進委員で話し合いを持ったこともあった。そこで、校内研究推進委員をミドル層から選び、校内研究について議論を深めることが必要であると考ええる。教職員の人数を考えると推進委員以外のメンバーをFTに充てることは、現任校においては適さない。研究推進委員になったミドル層の教職員全員をFTにすることも、時間的な面で実現が難しい。そのため、今回の3名という人数を基本にして考えることが妥当である。合わせて、R-PDCAのサイクルであるR(Research)の部分に重きを置き、全校で児童の実態に関する共通理解を醸成したい。

第2に、FT会議の時間の確保の難しさが、今回の研究で明らかになった。現任校の規模では、教職員数の関係でどうしても授業の空き時間を合わせるのが困難なため、会議の時間が限られてくる。FT会議を委員会活動中に設定したが、同じ委員会担当の教職員が出張の場合や、新採の教職員とペアになった場合は委員会活動について指導が必要なために、会議の時間をとれない。委員会数の見直しも提案したいが、令和5年度は現状の数のまま進む予定である。そのため、今後考えられる対応とし

では、3部会の「知」育成部の中にFTをつくり、3部会中に話し合うように設定することが望ましいと考える。「知」育成部は、もともと校内研究を扱っていたが、令和3年度から別組織となっていた。しかし、令和5年度は「知」育成部の業務内容が減ることも決まっているため、再度組み込んでどうかと考える。さらに、今年度発足したプロジェクトチームの校内研究の中での位置付けが課題である。その方向性については、今後の話し合いによるところが大きいですが、研究としてではなく、児童に指導する基本的なこととして、プロジェクトチームで提案した内容を実践していく方向が望ましいと考える。校内研究は、すべての人が学ぶ機会となることが望ましく、ミドルも若手もそれぞれのレベルに合わせて学び、スキルを高めることができる校内研究の内容の模索が必要であると感じる。

第3に、教職員数がそれほど多くない現任校の状況に鑑みて、新たなチームをつくることは、負担増加につながることも念頭に置きつつ、今後もより良い方向へと進むべく組織の見直しを行い、常に改善を目指すことが大切であると考え。令和4年度の校内研究の改善方法を踏襲しながらも、新たな研究内容で学校がより活性化することを目指したい。

【引用・参考文献】

- ・ 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かー』ハーベスト社。
- ・ 今津孝次郎（2017）『新版 変動社会の教師教育』名古屋大学出版会。
- ・ 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』ミネルヴァ書房、196-213頁。
- ・ コッター、J.P.（梅津祐良訳）（2002）『企業変革力』日経BP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ー課題解決への実践的アプローチ』ミネルヴァ書房、19-40頁。
- ・ 佐古秀一（2011）「学校の組織特性を踏まえた学校組織改革の基本モデルー学校の内発的改善力を高めるための学校組織開発論の基本モデルー」佐古秀一・曾余田浩史・武井淳史『学校づくりの組織論』学文社、131-153頁。
- ・ 佐久間茂和（2007）「今なぜ、ミドルリーダーか」佐久間茂和編『学校の人材育成 校長・教頭の出番！No.2 ミドルリーダーを育てる』教育開発研究所、11-46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ー課題解決への実践的アプローチ』ミネルヴァ書房、3-18頁。
- ・ 篠原岳司（2012）「学校経営計画の立案」篠原清昭編著『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、81-99頁。
- ・ 田村学（2019）「なぜ「主体的」な教員がもとめられるのか」『月刊教職研修』6月号、18-19頁。
- ・ 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、3-59頁。

（2023年1月31日 受理）