

「総合的な探究の時間」の持続的な活動改善が可能となる 組織運営に関する研究

浅本 拓哉

金沢大学大学院教職実践研究科

【概要】2022年度より総合的な探究の時間（以下、「総探」とする）が本格実施された。所属校では教務課に属する総探担当者と該当学年の担任、副担任のみが総探に関わる運営体制によって課題が生じている。本研究では、総探担当者が属する教務課に焦点を当て、教務課が実践主体である教員チームをファシリテートできるように組織改善を行う。その際、教務課、実践主体である教員チーム、生徒の変容に加え、授業の中での教員と生徒の関わりの変容に目を向け、実践の成果と課題を検討する。

I 問題と目的

1. 問題の所在

学習指導要領の改訂により、高等学校において2022年度から総合的な探究の時間（以下、「総探」とする）が本格実施された。所属校では、例年教務課から一名、総探担当者が任命され、授業の方針、内容を決定し、授業担当である担任・副担任・学年所属教員へ伝達するという体制を取っている。これにより、打ち合わせ時間を短縮して行うことができるものの、一方、総探担当者一人で授業の方針・内容を決定することになるため、生徒の現状に合わせて授業内容を変更することが困難であることや、活動内容が前年度踏襲になりやすいことなど、活動改善がなされにくい課題がある。先行実践においても、「一部の教職員が関わり総合的な探究の時間が実施されることが多く、関わっている教職員とそうでない教職員との間に業務の偏りが生じている」ことが課題として指摘されており（松尾2024：754頁）、このような課題は所属校だけの課題ではない。そのため、多くの教員を巻き込んだ運営体制構築と持続的に活動を改善してい

くことが可能となる組織運営が必要である。

2. 本研究の目的

以上より、本実践研究では所属校における総探の実践主体である2年担任・副担任・学年所属教員をファシリテートする立場として、教務課¹によるマネジメントに焦点を当てる。佐古（2011）による「協働化を推進するための組織構造/体制に関する基本モデル」をもとに、これまで2年担任団と総探担当者のみが運営してきた体制に教務課が加わり、その活動をファシリテートする組織運営体制を構築することを目的とする。これにより、教務課のファシリテート機能を高める組織改善を行い、総探の授業運営サポートを行う²。

II 研究方法

1. 所属校の教員の意識（予備調査）

実践研究に向けて、所属校の教員が総探に対してどのような思いを持っているかを把握するため、2024年12月、所属校の教員（非常勤講師を除く）28名を対象にGoogleフォームを利用し、所属校の総探の活動の良さと

改善点を自由記述で回答するアンケート調査を実施した（24件：回収率86%）。アンケートから確認できたことは、①総探に関わる教員が実践を行う生徒に対し、努力をするよう、気づかぬ内に圧をかけてしまっていたこと、②それに対し、総探に関わっていない教員は疑問を持っていたこと、③総探の活動全体を把握し、俯瞰した視点をもつ部署の必要性が多く語られていたことであった。

①、②の意見から教員が生徒主体の活動を支援し、教員が「生徒を指導しなければならない」という思いを持ちすぎないように調整する部署の必要性が伺えた。また、③の意見から本実践研究が所属校において重要であることを再度確認することができた。

2. 研究対象と組織運営体制

本研究は、実践者の所属校である石川県A市にあるB高等学校に所属する2年担任・副担任・学年所属教員・教務課教員と2年普通科・総合学科の生徒を対象とする。

上述の佐古（2011）による基本モデルは、「コア・システム」と「プロセスファシリテート機能（以下、「PF機能」とする）」から成り立っている。本実践研究では、すでに所属校に存在する、2年の総探を運営するチーム（担任・副担任・学年所属教員と教務課の総探担当）に、教務課主任を加えた8名のチームを「コア・システム」として位置づけ、「2年総探チーム」とする（表1）。

2年総探チームは、授業実践と2年総探チームの会議（以下、「学年会議」とする）の往還の中でRPDSサイクルを回し、活動改善を行う。具体的には、まず授業中に生徒を観察し、授業終了時に生徒が書く振り返りの分析を行う（Research）。次に、次回の授業をどのように行うか計画を立てる（Plan）。その計画を授業で実践し（Do）、再び授業中の生徒の観察と振り返りを行い（See）、これを繰り返す。

このサイクルを促進するのが「PF機能」で

あり、本実践研究では、その機能を教務課が担う組織運営体制を構築する。教務課は実践者を含む3名で構成され、その全員が2年総探チームにも所属している。佐古（2011）の基本モデルによれば、「コア・システム」と「PF機能」を担うシステムは異なることが望ましいが、職員配置の関係で本研究では教務課が2年総探チームの「部分集合」となっていることが本研究の特徴である。教務課は学年会議で表出した教員が抱える不安や困り感を分析し、2年総探チームへフィードバックする（ResearchやSeeのサポート）。実践主体のみで継続しにくいRPDSサイクルを教務課がファシリテートすることで、持続的な活動改善を可能にする。総探の授業は水曜日に設定されているため、学年会議を月曜日、教務課会議を木曜日の時間割の中に組み込んで設定することで、PF機能が発揮しやすい仕組みとした。2025年度に行った2つの会議と総探の授業については以下の表2の通りである。

表1 2年総探チームの構成教員

所属教員	役職
F教諭	学年主任
K教諭	学年副主任
H教諭	担任
N教諭	総務課主任・副担任
S教諭	生徒課主任・学年所属
T教諭	教務課主任・学年所属
M教諭	教務課副主任・副担任
実践者	教務課・副担任

表2 会議、授業の日程一覧

学年会議（月曜日）		総探の授業（水曜日）		教務課会議（木曜日）	
日付	時間	日付	時間	日付	時間
				3月27日	
4月4日（金）	48分			4月10日	39分
4月14日	41分	4月16日		4月17日	20分
4月21日	43分	4月23日		4月24日	18分
4月28日	31分	4月30日		行事	
祝日		5月7日		5月8日	21分
5月12日	30分	行事		行事	
5月19日	25分	5月21日		5月22日	21分
5月28日	38分	5月28日		5月29日	32分
8月2日	40分	8月4日		行事	
代休		8月11日		8月12日	11分
8月18日	45分	8月18日		8月19日	34分
8月23日	35分	行事		行事	
行事		7月2日		メンバー不在	
7月7日	47分	7月9日		7月10日	32分
7月14日	43分	7月18日		7月17日	17分
7月31日	62分	長期休暇		長期休暇	
9月1日	43分	9月3日		9月4日	25分
9月8日	30分	9月10日		9月11日	24分
祝日		9月17日		9月18日	31分
9月22日	38分	9月24日		9月25日	42分
9月29日	23分	行事		行事	
10月8日	42分	10月8日		メンバー不在	
祝日		10月15日		行事	
代休		10月22日		行事	
10月27日	28分	10月29日		10月30日	34分
11月4日（火）	30分	11月5日		メンバー不在	

秒は切り捨て

なお、実践研究では、2年総探チームとその活動をファシリテートする教務課の関わりについて、所属校の特性や実践上の課題を踏まえながら変更を加えながら実践を進めた。その際、2年総探チームや教務課の教員の変容を捉えるために、各会議の対話分析や教員へのインタビュー調査を行った。前者については、表2のスケジュールに沿って2つの会議に参加した際、ICレコーダーで対話を録音し、トランスクリプトを作成して、現象学的アプローチを参考にしながら分析した。

Ⅲ 実践経過

1. 教務課のPF機能構築

(1) 予備調査に基づく組織運営体制

4月からの実践に向けて、教務課の実態に合わせてPF機能を変更するため、2025年1月、教務課のT教諭とM教諭にインタビュー調査を行った(約15分間)。半構造化面接法で行い、対話を録音、トランスクリプトを作成し、現象学的アプローチをもとに分析した。

分析結果から分かることは以下の通りである。教務課主任であるT教諭は、総探は本来、他の課の仕事ではないかと考えているものの、しかしながら、教務課の業務とせねばならないと感じていた。また、総探は所属校の魅力の一つであり、学校存続のためには「**やってか
んなんもの**」であるとも考えていた。一方、総探担当のM教諭は、業務をミスなく行うことが大切であるという考えから、連携をより高めるために業務全体を把握した方がよいと考えていた。また、外部機関との連絡、活動全体の取りまとめ、生徒への指導など大変なことも多く、教務課の職務を改善するという発想には至れていない様子であった。以上より、教務課の業務全体を全員で把握し、お互い手助けしやすくするために「教務課会議にて教務課の業務全体を確認する時間を取ること」にした。また、一人一人の教員の責任を生徒

の当事者性を高める環境づくりへと意識化させるため、「総探の目標を『生徒の当事者性を高めるための環境を作る』こと」とした。

(2) 教務課のPF機能の変更

4月当初からの数回の授業は、主として実践者が生徒全体に説明を行った。この期間は、教務課、2年総探チームに授業中の生徒の様子を観察してもらい、生徒の現状に合わせて次回の授業計画を立てることを目指した。また4月の教務課会議では、①教務課の業務についての共有、②学年会議と授業の感想の共有、③次回以降の授業計画の3点を話し合った。教務課はあくまで2年総探チームのファシリテートを行うのであって、総探の授業そのものを行う部署ではないことを踏まえ、②では、学年会議での2年総探チームの様子、授業での生徒の様子について感想を語り合い、どのような課題や成果があったと認識しているかを共有した。その上で教務課として2年総探チームにできるファシリテートとは何かについて考えた。また③では、細かな授業計画を立てるのではなく、大まかな今後の総探の流れを確認し、学年会議で提示できるようにした。

一方、学年会議では、①前回の授業で感じたことの共有、②次回の授業計画の立案、③次回以降の授業について確認を行った。2年総探チームが全員で授業の参観を行ったことで、今まで見えなかった生徒の良さや今後の授業の課題や不安などが豊かに語られた。だが、授業で感じたことを生かして次回の授業計画を立てる際は各教員からの発話がなくなってしまうという事例が続いた。これを受けて、教務課会議で改善策を検討した結果、M教諭から授業案のたたき台があったら議論が進むのではないかという意見が出た。M教諭の意見を踏まえ、教務課のPF機能を見直した結果、授業中の生徒の様子や生徒の振り返り、学年会議での2年総探チームの語りをもとに授業の素案を作り、学年会議で提示する

ことが教務課で行われるようになった。

2. 教務課のPF機能の「再」構築

(1) 学年会議、授業に対する教務課の関わり方の見直し

教務課が作成した授業の素案をもとにすることにより、学年会議では2年総探チームが授業改善策について語る場面が徐々に増えていった。これにより、2年総探チームが実践主体となり、総探の活動改善に関わる体制が構築されつつあった。しかし、教務課が2年総探チームがRPDSサイクルを回すサポートを十分に行えているわけではなかった。この課題を解決するために、学年会議と授業に対しての教務課の関わり方を再構築した(図1)。

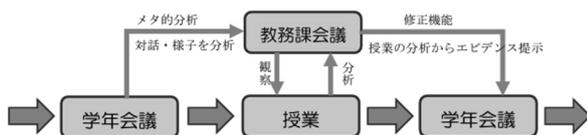


図1 学年会議、授業に対する教務課の関わり

具体的な手順は以下の通りである。まず、学年会議で表出した2年総探チームの不安や困り感を教務課が把握し、次回の授業で対象となる教員や生徒集団に焦点を絞り、様子を観察する。次に、教務課会議で、授業の観察結果と生徒の振り返りをもとに、2年総探チームの不安や困り感について分析を行う。その結果を次回の学年会議にフィードバックし、2年総探チームの不安や困り感の解消を行い、活動改善を行いやすくする。これを繰り返すことで、2年総探チームの活動改善を教務課がファシリテートする体制を整えた。

(2) PF機能の仕組みの見直し

教務課のPF機能としての重要な関わりの一つは、生徒の振り返りを分析し、2年総探チームへフィードバックを行うことであったものの、T教諭とM教諭の負担感を考慮し、生徒の振り返り分析は実践者のみで行って

た。しかし、このままでは、T教諭とM教諭がPF機能としての役割を十分に果たせないと考え、教務課会議にて全員で振り返りの分析を行うことにより、PF機能の役割を教務課全体で担える仕組みを構築した。

(3) 2年総探チームの役割の見直し

実践主体である2年総探チームと、活動をファシリテートする教務課の役割を明確にするため、教務課が担っていた役割を2年総探チームへ分散させることで、総探の実践主体としての自覚をさらに持ってもらうことを目指した。例えば5月初旬、教務課会議で実践者から図1の体制について説明を行った。その上で、役割の分散についての議題を挙げたところ、M教諭から2年総探チームに輪番で授業者になってもらってはどうかという意見が出た。M教諭の意見を踏まえ、再度教務課会議で2年総探チームにどのような役割を担ってもらうかを検討した。この結果、教務課が、①授業での生徒全体への説明、②授業用スライドの作成、③振り返り用Googleフォームの作成、④授業用プリントの作成をサポートしつつも、2年総探チームが授業の実践主体となれるような仕組みを構築した。これにより、5月から6月中旬にかけて、少しずつ教務課の役割を2年総探チームに分散させることができた。

以上のような役割の分散を促進するために、6月下旬からは生徒を希望するゼミごとに分け、2年総探チームの教員を1名ずつゼミに配置し、各ゼミの担当教諭となってもらった。ゼミは計5つあり、名称と担当教諭³は以下の通りである。

- | |
|-------------------|
| ① 観光ゼミ (T教諭) |
| ② ジオパークゼミ (K教諭) |
| ③ 秋祭りゼミ (H教諭) |
| ④ 防災ゼミ (N教諭) |
| ⑤ 子どもの居場所ゼミ (F教諭) |

実践者とM教諭はゼミには入らず、活動全体を俯瞰し、生徒や教員を観察、フォローす

る役割を担った。また、今まで実践者が行っていた学年会議の司会の役割を、2年学年主任のF教諭に任せることとした。

3. 教務課組織のマネジメント

実践経過を描くうえでもう一つ詳述したいのが、教務課組織のマネジメントである。本実践を進める中で、教員を取り巻く環境は時々刻々と変化し、それに合わせて、運営体制を柔軟に変容させることが求められた。以下では、その一例として、教務課の一員であるT教諭の負担感の変化に対する対応を取り上げる。

9月中旬のある日、T教諭は、M教諭に対して総探の活動に関する不満を語った。実践者は、M教諭からそのことを伝え聞き、教務課会議で負担感について語る場を設けた。T教諭は、不満を語った理由として、①年度当初にはなかった教務課の業務が9月になって増えたこと、②T教諭が担当する観光ゼミの生徒の数が多く、指導が困難であることの2点をあげ、さらにそれらが重なったことから不満が溜まったのだと語ってくれた。

これを受け、T教諭の負担感を軽減するため、総探の活動をどのように変更すればよいか、すぐに議論した。しかし、ゼミの担当教員の変更や、ゼミに所属する生徒の変更といった総探の体制についての変更は今すぐにはできないという結論に至った。そのため教務課としては、総探に関わる業務の負担感を和らげるのではなく、教務課の業務の負担感を和らげるため、T教諭の抱える業務を分担することを暫定的な解決案とした。

また、総探の授業においては、これまで実践者とM教諭が各ゼミの部屋を見回り、活動を参観していたが、今後は特にT教諭の観光ゼミを重点的に見回り、状況把握に努めることとした。このような対応の結果、T教諭から総探の負担感について語られることはなくなり、学年会議で行われた進捗状況の共有の

際にも、活動は軌道に乗っているという報告があった。以上のように、本実践では、2年総探チームも含む組織運営体制全体を変更することはせず、T教諭の負担感を踏まえて教務課組織のマネジメントを行うことで対応した。このことの是非については考察で検討したい。

4. 実践による教員集団の意識変容の分析

(1) 調査の概要と分析

以上の実践の成果を捉えるために、2025年10月から11月にかけて、教務課のT教諭、M教諭、2年総探チームのF教諭にインタビュー調査を行った（T教諭、M教諭は約25分間、F教諭は約45分間）。半構造化面接法で行い、対話を録音、トランスクリプトを作成し、現象学的アプローチをもとに分析した。加えてF教諭には自身と生徒の関わりを撮影した動画を見てもらいながら、どのように感じたか語ってもらった。

インタビュー記録の分析では、①教務課のファシリテート機能を高める組織改善を行ったことで、教務課の教員（T教諭、M教諭）にどのような変容が起こったのか、②教務課のファシリテートを受け、2年総探チームの教員（F教諭）にどのような変容が起こったのかを明らかにすることを意識した。また、T教諭は、上述のように不満の蓄積があったことを踏まえて、PF機能とゼミ担当という2つの役割を担う中でどのように変容したかを捉えることを意識した。

(2) PF機能としての教務課の分析

①役割の認識と負担感の意識変容

本実践を通して、教務課がPF機能としての役割を担うことにより、以前は担当者個人に背負わせていた総探の運営に関する大きな負担感を減少させることが明らかになった。

予備調査において、M教諭は前年度の総探の活動を「もう本当にもう無我夢中でもう何とかせんなんっていう感じ」と語るほど、負担感を感

じていた。そのため、前年度一年間の教務課の業務を振り返っても「**総探はやっぱり大変やった(笑)**」と、業務の中で大きな割合を占めていると感じていた。しかし事後調査では、総探の活動に対する負担感について、「**今年は全然、全然全然**」と語っており、前年度と比べ、総探の活動に対しての負担感が変容している様子が伺えた。その理由として、前年度は総探の活動全体を取りまとめ、運営の計画を考えながら、自らも1つのゼミの担当教員として活動していたことが挙げられる。M教諭は、この時感じていた負担感を独自の言い回しで「**臨戦態勢でやらないと、毎週毎週乗り越えられない感**」と表現しており、ゼミ担当と全体を俯瞰し、取りまとめる役割を重複して担うことが、いかに教員にとって負担となっていたかが理解できる。これに対して今年度は、ゼミの担当教員としての役割は担わず、活動全体を俯瞰して見る役割に専念できたため、負担感が減少したと推察される。

また、M教諭は実践者の隣の座席で、すぐに業務の相談や雑談、駄洒落が言い合える間柄である。そのため、総探の運営について話し合いを行っていても、M教諭は実践者と話をさせていただくという実感に留まっており、負担感をあまり感じないままPF機能としての活動を行えたのではないだろうか。

一方、T教諭はというと、前年度のM教諭と同様の状況にあったのではないかと推察できる。T教諭は、事後調査の中で、自身の役割について「**講座(ゼミ)を担当して、それでまあ一役担えたらいいかなと思って、その分(実践者)とかM先生が講座持たずに済むんであれば、それで全体を総括してくれれば…(中略)…それが一教務課としたら、やっぱりお互い？助け合えるのかなーとおもって、それだけです**」と語っていた。つまり、T教諭はゼミ担当を自ら申し出た時点で、ゼミ担当の教員としての業務に専念し、教務課の役割は実践者やM教諭に任せようという考えを持っていた。しかしな

がら教務課組織の運営は、上述の通り、実践者だけでなくT教諭やM教諭にも役割を分担する方向にマネジメントしていたため、T教諭との間に認識の齟齬が起きていたと言えるだろう。

②活動の枠を超えたアイディアの創造

本実践では、教務課がPF機能の役割を担うことで、従来の教務課の枠を超えて、総探の活動改善のための案を提示することができた。この変化は教務課の教員にとって、既存の組織から求められる役割を超えて物事を考えるきっかけとなった。例えば、M教諭は事後調査で自身が今年度担った役割について、「**全、全体を見ながら、あーじゃあ、こんなことをするのもありかなーとか、あ、ここをこう端折ってこんな風にしたらいいかなーとかっていうのが、少しちょっとなんか、アイ、アイディアじゃないけど、うんそんなのは湧いてくる**」と語っている。前年度、M教諭はゼミの担当教員として総探の活動に当たっていたため、他のゼミで何をしているか把握できないまま活動を行っていたと振り返っていた。しかし、今年度は活動全体を俯瞰して見る役割に絞って活動できているため、活動改善のアイディアが湧いてきたのであろう。

このようなM教諭による改善案の提示として、以下のようなエピソードが挙げられる。7月7日の学年会議にて、N教諭より生徒が「**なんかちょっとバラバラな感じ**」という不安が表出した。同様にF教諭からも、ゼミの中でのグループ分けの際に「**もう、男子、女子、でその、なんかこう、どこにもくっつけずにおる子たちって感じ**」と、生徒が固定されたグループに分かれてしまう困り感が表出した。これを受け、7月9日の教務課会議では、生徒が連携できていない点について焦点を絞り、生徒の振り返りを分析した。その際、M教諭から「**コミュニケーションっていうのがすごい出てくるねキーワードとして**」と、生徒の振り返りの中に「コミュニケーション」という言葉が多用されてい

ることの気づきが語られた。以下では、この時の教務課会議でのやり取りの一部を引用する。

M: 時間今回全然なかったからあれねんけど、やっぱりほら、仲いい友達もいるやろうけど全然知らん、ほら科もぐちゃぐちゃにしてあるがいね？ やしそこで1回なんていうんやろ、あのーなんていう、あのアイスブレイクじゃないけど、ちょっと遊びじゃないけど、なんかちょっと子どもっぽいけどアドジャンしたりして一ちょっとお互いわかった上でやろうってそれを何か10分15分やっただけでも、ちょっと違ったのかわつていうのはふっと思ってん

実: 確かにー

M: 男子と女子で分かれてしまったって思ったときに、うん、確かに興味あることでは共通してるかもしれんけどやっぱりコミュニケーション、科もぐちゃぐちゃになってるし、ちょっと10分ぐらいでもやっとならばよかったかなー

実: ほんとですわー確かに、そうやわ

M: 音楽るときも鑑賞とかでバツて続けて、何時間かするときとかは、ちょっと5分間だけアドジャン入れたりとかする、サイコロゲームで、とか

このように、上述の気づきを得た M 教諭はアドジャンや、サイコロゲームなどの「アイスブレイク」を行うことを提案している。また、前日の7月9日の授業を参観した際に、「男子と女子で分かれてしまった」生徒の姿を見たことで、M 教諭自身の授業実践の中からアイスブレイクが思い起されたのではないかと推察できる。その後、アイスブレイクの取り組みは、学年会議で提案した上で、総探の活動内で実施された。

なお、「コミュニケーション」という言葉そのものは、これまでも生徒の振り返りの中で頻出している言葉であった。しかし、①2年総探チームの教員から語られた負担や困り感を受けて、焦点を絞って生徒の振り返りを分

析したことや、②授業中の生徒の様子を観察したことを踏まえたことで、今までは意識することのなかった「コミュニケーション」という言葉に M 教諭が気づくことができた。つまり、PF 機能の役割を担うことが、M 教諭に新しい気づきをもたらしたと考えられる。

また予備調査では、M 教諭は、今ある業務をミスなく行うことを重視しており、教務課の業務を枠の中で捉える傾向があった。また、以前、雑談をしている際に、実践者に対して総探は本当に必要なのかという疑問を持っていることを語っていた。それは学校では各教科で大切なことを教えているため、まずはその軸を大切にしないといけないという、M 教諭の考えから語られた思いであった。このように M 教諭には、もともと「教務課の業務」、「総探」、「他教科」など、枠を意識する傾向があった。しかし、今回の事例では、総探と自身の指導教科である音楽の実践を、枠を超えてつなげて考えることで、改善案を思いつくことにつながっていた。教務課として、総探の活動全体を俯瞰して捉えることが、M 教諭にとって、教科や課、学年などの枠を超えて思考を巡らせるきっかけとなっていたと言える。

(3) 教務課のファシリテートが2年総探チームに与えた影響

以下、教務課のファシリテートが2年総探チームに与えた影響について分析を行う。まず①では、F 教諭に焦点を当て、総探に対する意識変容を明らかにする。次に②では、その意識変容に大きく作用した、学年会議での教務課のフィードバックについて分析する。③④では、総探に対する意識変容により起こった指導観の変容と、それを保持するための組織マネジメントについて検討する。⑤では、総探に対する負のイメージの変容をもとに、組織運営について分析する。最後に⑥⑦では、2年総探チームの教員同士の結びつきに関する意識変容と有効性を分析する。

①総探に対する意識変容

本実践において、教務課のファシリテートを受けたことにより、総探は負担感が大きく、教員の力量に依存するというF教諭の意識が、教員にとって生徒の活動がよく見える、気づきのある授業という認識へと変容したことが、F教諭へのインタビューを通して明らかになった。

本実践においてF教諭は、教務課のファシリテートを受けたことにより、総探の活動に対する「負担感」と「価値観」の2点について意識変容が起きたことが、インタビューを通して確認できた。F教諭の意識を変容させたのは、教務課による「総探の目標設定」と「学年会議の運営」の2点に関するファシリテートであり、それによって、F教諭は総探の活動に対して、前向きに取り組むことができるようになった。以下では、この2つの視点に沿って分析結果を記述する。

まず、総探の目標設定に関するファシリテートによってF教諭に起きた意識変容について分析する。今年度当初、F教諭は総探の活動について、前年度の取り組みを見て、教員が生徒の形を整え、発表ができるように指導を行わねばならないものであると認識していたことを語っていた。そのため事後調査では、F教諭は総探について、「負担が大きいこと」と「教員の指導力が必要であることに不安を感じていたこと」が明らかになった。

しかし、F教諭の総探に対する認識は、総探の目標が「生徒の当事者性を高める環境を作る」ということであったこと、またその目標についての説明が繰り返し行われたことが影響し、変容したことが窺えた。4月初めの学年会議と総探の授業で、実践者が「生徒の当事者性は、その生徒自身でしか高めることはできない」と説明したことがきっかけとなり、F教諭は自身の「教員が生徒の形を整える」という総探に対しての認識が、「*それって、生徒たちの探究じゃ、ないんじゃないけ？あのそ*

もその探究じゃない、んやー」と変容したことを語っている。このように総探の目標設定が、教員の意識変容に大きく影響を与えている。

また、教務課が学年会議、授業で、総探の目標についての説明を繰り返し行ったことは、F教諭が総探の活動への理解を深めるために重要な機能を果たしていると考えられる。4月中旬に行われた学年会議にて、F教諭は「*こういう形で話していると、やっぱりなんか探究、これから大変になっていくのかなーっていう風には感じながら、ただ(実践者)の説明まあ生徒に対する説明を聞きながら、なんかほん大変なことじゃないんやよーってまあ楽しもうっていうようなところがある、生徒に伝えて、てまあそれもなんか自分も、あ、そやなんか身構えずそうすればいいんやなーってことは感じました*」と語っていた。4月当初は大きな不安を抱えていたF教諭が、揺らぎながらも前向きに活動に取り組もうと意識を変容させた要因は、教務課が総探の目標について、繰り返し説明を行ったことであると示唆される。

もう一つの学年会議の運営に関するファシリテートによってF教諭に起きた意識変容について分析を行うと、教員の不安や困り感とともに、授業を通して見えた生徒の成長を語り合うという運営を行ったことが、F教諭の意識変容に大きく影響したと考えられる。

F教諭は事後調査にて学年会議について、「*生徒の、なんやろ、いいところをお互い何か、こんなことできたーとかこんなことやったーってそのいいところを、こうみ、見つけ合うじゃないけど、なんかそれーも、んーなんかそういうところで、ちょっとずつ何か生徒は、あの一本当にちょっとずつだけど、なんか成長したり、動いとることが、見えて、なんやろな、しんどいなーとか負担やなーは、なかったですね*」と語っていた。週に一度、一時間が必ず会議に充てられているため、負担感がないわけではない。しかし、F教諭自身が気づかなかった生徒の成長を、学年会議で知ることができることは、F教諭にとっては、

価値の高いことであったと捉えられる。F 教諭は事後調査で、次のように語っている。

F: 本当に、自分が持った探究のイメージは、かなり、変わったし、で、なんやら、探究って、授業ってすごく、何て言うか生徒がよく見える、生徒の、あのーいろんなことに関わり方とか、何かの取り組み方とか、でその変化も見えたりとか、(中略)生徒にとっても、多分すごく、(中略)気づきがあったり、する授業やけど、自分らにとっても、すごく気づきのある授業なんか

上述の F 教諭の 2 つの語りから分析を行うと「生徒がよく見える」という実感は、F 教諭自身が生徒の観察を行いやすいということに加え、学年会議で、生徒の活動中の成長について共有することによってもたらされる実感であると考えられる。F 教諭自身の「目」だけではなく、2 年総探チーム全員の「目」で生徒を観察し、学年会議で生徒の成長を共有するからこそ、「生徒がよく見える」と実感できると捉えられる。F 教諭は、上述の実感を持つことで、総探に対してのイメージが変容していることが窺える。

②異なる視点で与えられるフィードバックの重要性

本実践の学年会議において、教務課が 2 年総探チームとは異なる視点でフィードバックを行ったことで、2 年総探チームが流してきた生徒の変容について、立ち止まって考える機会ができ、生徒の成長について語るができるようになったことが明らかになった。

F 教諭は、実践者が生徒の活動を新鮮に捉え、生徒の成長を学年会議でフィードバックを行ったことで、2 年総探チームも感化され、生徒の成長について語り合えたのではないかと語っていた。以下では、事後調査での F 教諭の語りを抜粋する。

F: こんなこと書いてあったんですよって先生、が一ちゃんとそれを拾って一、あのー私らにも、伝えてくれて

実: はあーそうやったんやー

F: だから、今までサーっと自分らがこう、流してきたものを、先生がちよとこう、止めて、みて、あそっかそこ大事やねっていう、そしたら同じような、ところであこんなところもあったこんなこともあったっていうがで、結構、ね？あのーM 先生ーがこう外から見とってこんなことあったーとか、N さんがね？こんなふうなことを、子どもがやったーとか、なんかーそう、良いことを

重要な点は、2 年総探チームが今まで気づかずに「流してきたもの」に実践者が気づき、それを一度止めて考えることを促したという点である。この教務課のフィードバックにより、2 年総探チームの生徒の成長を捉える意識が高まっていることを確認できる。

F 教諭が気づかず流したものを、M 教諭がフィードバックした一例を挙げる。9 月のある日、F 教諭が担当する子どもの居場所ゼミでは、近隣の児童クラブへ行き、生徒が遊びを提供するという活動を行った。学年会議でその活動当日を振り返った F 教諭は、生徒たちの児童に対しての説明は「グダグダ」であったと語った。その語りに対し、その活動を参観した M 教諭は以下のように語っている。

M: まあ何か先生、グダグダやったっていうふうにおっしゃってましたけど、生徒、本当一生懸命、みんな汗だくになって、本当一生懸命やっとなあって、(子どもゼミ女子 A)とか、えー(子どもゼミ女子 B)とか、指示出しとったけど結構大きな声で、しっかり、ぼそぼそーじゃなくてちゃんと伝えようって気持ちで、あのー一生懸命頑張ったなーって風に思いました。

F 教諭にとって、生徒の頑張りに焦点を当てた M 教諭のフィードバックは自身と異な

る視点で新しい気づきを与えたと推察できる。ゼミの担当教員は、毎時間特定の生徒と関わることで、近視眼的になってしまう場合がある。そのため、教務課が実践主体とは異なる視点で活動を捉え、フィードバックを行うことは、教員や生徒の変容を捉える上で重要であったと考えられる。

③意識変容が指導観に及ぼす影響

ここではF教諭の総探に対する意識変容が、F教諭の指導教科の指導観に与えた影響について分析を行う。本実践を通して、F教諭は、総探に対する意識変容により、どちらかと言えばやや一面的に生徒を捉える傾向があったが、生徒を多角的に捉えることができるようになったことが明らかになった。

F教諭は、総探の授業で生徒の様子を細かく把握できることを、「よく見える」という言葉で表現し、自身の教科での指導と対比し、事後調査にて次のように語っている。

F: んーなんやろな、授業—のとき、普通の自分のその、教えとる授業の時って、そのなんかあれ—理解、でき、たその教科の内容を、で、見るっていうか、なんかそこ、が、結構中心になってたのが、なんか、そうでない、形で生徒見れ、見る？そのクラスの子にしても？んーあ—自分のゼミの子にしてもこの他の子ににしても、なんかそういう、んー成績をつける—とかほんなんとは別な形で見る、と生徒たちってその気づかんかったところが、ねえ良く見える、なっている部分、が、ある

教員は生徒を「知識理解」の観点でのみ観察を行うと、生徒の細かな変容を見ることは困難になる。しかし、総探の目標を「生徒の当事者性を高める環境を作る」としたことにより、教員は「生徒を指導せねばならない」という思いを、一度脇に置いて、生徒を見ることができた。F教諭は総探の活動に関わることによって、指導教科で自身がいかに生徒

を、「知識理解」という物差しで見ているか気づいていることが確認できる。この気づきはF教諭の指導教科の指導観に影響を及ぼしていることが示唆される。

④指導観の揺り戻しに対する組織マネジメント

上述のように、指導観の変容が確認されたF教諭でも、常に同じ指導観のもと、指導に当たることができるわけではないことが事後調査から明らかになった。したがって教務課は、事あるごとに、2年総探チームに総探の目標を意識させる必要があると考えられる。

F教諭と生徒の関わりを撮影した動画を見た後に、F教諭は時間的、業務的な余裕の無さから、「揺り戻し」が起こることを、自覚的に語っている。F教諭には「こんな風に進めたっていう思い、があつて、それをもありながら、どうする？」と生徒に尋ねてしまうことがあり、結果、生徒に「そう答えなきゃならなく、させとる」と自覚したという。F教諭自身は、当事者性は、生徒自身が気づいて高まるものであり、正解があるものではないと分かっている。しかし、それでも自身に余裕がなくなってくると、生徒に寄り添えなくなると語った。総探の運営として、担当教員が余裕を感じられるカリキュラムを構築することに加え、教務課のファシリテートとしては、学年会議で、常に総探の目標を踏まえて授業計画の立案を行うことが必要であると考えられる。

⑤他の教員に負のイメージを持たせないための運営体制

F教諭は年度当初、総探に対して負のイメージを持っていた。その負のイメージの発生原因について分析を行えば、総探に関わっていない教員に、F教諭のように負のイメージを持たせずに済むのではないかと考えた。結果、一部の教員のみ運営が集中しない体制を構築することの重要性が確認できた。

F教諭は事後調査で、前年度の総探の取り組みを見て、総探の負担の大きさを感じたと

語っている。前年度は教務課のファシリテートはなく、M 教諭と 2 年担任の Y 教諭が中心となって、総探の活動を運営していた。総探の活動について話し合う場は存在したが、放課後に行われていたため、次の総探の授業で何を行うかを話し合う時間を十分には確保できていなかった。そのため、M 教諭と Y 教諭が授業案を作り、2 年総探チームに説明する形で会議を運営していた。総探の授業中は、M 教諭はゼミの担当教員の役割を担い、Y 教諭は活動全体を見回りながら、各ゼミに入り、教員のフォローを行っていた。以上のようにして、一部の教員のみが総探の運営を行い、関わっている教員とそうでない教員との間に業務の偏りが生じていたことが把握できる。F 教諭は前年度の総探の運営体制を見て、負担の大きさを感じ、M 教諭や Y 教諭に指導力があるからこそ、活動が成り立っていると感じたと推察される。つまり、2 年総探チーム全員で授業改善を行い、それを教務課がファシリテートする本実践の運営体制は、総探に関わっていない教員に対して負のイメージを持たせないという効果も期待できることが明らかになった。

⑥教員同士の結びつきに関する意識変容

ここでは、教員集団の意識変容に焦点を当て、分析を行う。本実践の学年会議を通して、教務課のファシリテートにより、以前は総探担当者から実践主体へ情報伝達を行うという一方向の関係性が、2 年総探チーム全員で活動改善を行おうとする関係性へと変容したことが明らかになった。その要因は、学年会議で、「不安や困り感の共有」と「各ゼミでの進捗状況の共有」を行ったことであり、この 2 つの要因により、同じ方向性を持って教育活動に当たることができているという意識を、2 年総探チームの教員が持っていることが確認できた。以下では、この 2 つの視点に沿って分析結果を記述する。

まず、学年会議で不安や困り感を共有する

ことが、いかに教員同士の結びつきに対する意識変容につながったかを分析した。事後調査において M 教諭は、不安や困り感を共有することで、2 年総探チームは本音が言える集団になったのではないかと語っている。できていないことや、分からないことを隠すのではなく、2 年総探チームの教員全員が不安や困り感を語ることで、「できていないのは私だけではない」という思いが生まれ、心理的安全性が向上し、本音を言い合える集団となったと考えられる。これを踏まえ、M 教諭は教員同士の結びつきを感じると語ったと捉えることができる。

F 教諭が学年会議について、本音を語りやすい場であると認識していることが推察される例を挙げる。司会を変更し、初めての学年会議にて、F 教諭は以下のように 2 年総探チームに語りかけた。

F: やっぱり何か、んーこうでなきゃならないっていうふうに分らもやっぱ思ってた、でーなんかこう調整しながら、あなんか勝手に自分でゴールこの辺って、ねえ、決めて、これやってこれやってこんなんしてーこう、こういう経過でやれば形になるやろうみたいな、何かそこが、じゃないんやなーってそんな探究ってやっぱそれはまずいなーっていうのを、このちょっと気づかされたっていうところが、なので、ちょっとこう、ゆ、ゆっくり、ゆっくり見守っていくーのも、いいかなあとおもいながらなので、ちょっと自分のゼミひどいなと思つたら

一同: (笑)

F: たず、助けを求めれば

実: うんうんうん

F: ちょっと貸してとか、こんなこと、なんか、同じよ
うな、重なるとることないけーみたいなんで、結構ね、みんなでこう、やりとりしながら行けば
(中略)なんかしんどくなると思うしー

実: うんうん

F: だからそこはみんなで行きましょう、はい

F教諭は、上述の語りの中で、初めに自身の総探に対する意識の変容について語っている。これは、F教諭にとっては隠しておきたいと考えてもおかしくない事柄である。しかし、それをあえて2年総探チームに語ったことは、この学年会議以前から、教員が本音を言える会議の雰囲気できていたことを示している。また、F教諭は事後調査で、「**今までには探究なんて無理**—」と考えていたと語った。しかし、「**自分で背負おうとするから無理なんであって、いやそうじゃないんやよっていう、なんか、んーちょっとこう見方とか、捉え方とかが今更ながら、…(中略)…変わったなあっていうのは、ありません**」と語ったことから、F教諭は、探究は自分一人で背負うものだと考えているが、本実践を通して、担当教員全員で行うものというように、総探に対しての捉え方が変容していることが窺える。これは、単に総探の活動に対する理解が深まったためというだけではなく、教員同士の結びつきについて、助け合い、頼り合ってもいいのだという意識の変容が起きたからこそ、総探に対しての捉え方も変容したのだと考えられる。

つづいて、各ゼミの進捗状況の共有を行ったことが、いかに教員同士の結びつきに対する意識変容につながったかを分析した。その結果、一人ひとりの教員が持つ「ゼミの担当教員」としての責任感を、2年総探チーム全員で持ち、全員で総探の活動改善を行う意識が生まれ、教員同士の結びつきの変容につながったことが示唆された。

F教諭は事後調査で、今年度の総探の活動を振り返り、「**いろんな人の目でこう、自分らのゼミはゼミやけど、なんかこうみんなの、みんなの、探究っていう何かそんなのはすごくあった**」と語っている。F教諭は続けて、週に一度、ゼミの進捗状況を共有することで、各ゼミの動きを理解できることに加え、ゼミでうまく行かないことがあっても、それは決して担当教

員の問題ではなく、「**みんなの問題**」であると捉えることができたと言った。ゼミの担当教員にとっては、授業中は目の前にいる生徒しか見えていないため、活動がうまく行かなければ自分の責任であると感じてしまう。しかし、ゼミの進捗状況を共有することで自身のゼミでの活動がうまく行かなくても、2年総探チーム全員で各ゼミの状況を把握し、改善策を考えることができる。つまり、教員全員で総探の活動改善を行う意識が生まれたということであり、これがみんなの探究という意識の正体であると捉えられる。

上述の2つの要因により、教員同士の結びつきに意識の変容が生まれた。総探という1つの教育活動に取り組むことで、全員が同じ方向性を持って総探に取り組んでいるという意識を、2年総探チームが持っているのではないかと考えられる。M教諭は、総探があるから教員が一致団結できる、T教諭は学年会議があることで、教員同士の意思疎通ができた、F教諭は、学年会議の時間だけは「学年」を意識することができたと言った。3名ともに、同じ方向性を持って総探の活動に当たることができたという実感を持っていることが推察される。

⑦教員集団の「見えない結びつき」の形成と重要性

ここでは、学年会議において教員集団の結びつきが変容したことを前提に、どのような変容であったか分析を行う。

T教諭は教員同士の結びつきについて、「**見えないところでなんか助け合っていたような気がせんでもない**」と事後調査で語っている。T教諭は、9月、M教諭に総探の活動について不満を語った。その後に参加した学年会議で、他の教員からアドバイスを得て、自身のゼミで活動改善を行うことができたことが、事後調査で判明した。しかし、T教諭自身は、「アドバイス」という言葉を使っているものの、直接的に他の教員からアドバイスを得たわけ

ではなく、進捗状況の共有の語りの中で、活動のヒントを得たということであった。つまり、T 教諭にとっては、学年会議の進捗状況の共有で語られた内容が、自身にベクトルが向いた発言ではなかったとしても、自分に対して語られたアドバイスだと感じられたということである。この教員同士の結びつきを、T 教諭は「見えないところでの助け合い」と表現したのではないかと推察できる。

M 教諭も T 教諭と同様に、教員同士の結びつきを「目に見えない」と表現している。M 教諭は事後調査で、総探の活動について「一番思いつくのはやっぱり総探があるから(教員同士の)結びつきは強くなるとな、仲いいなっていう、同じことをみんなで作ってる感は(笑)あるかなっていう、でもそれって意外と教育活動の中では大事なような気がするよね目に見えないけど」と語っている。この語りは、普段は異なる教科を教えている教員が、総探を教えることによって、一致団結するからではないかという考えに基づいている。M 教諭は、この教員同士の結びつきが、ひいては「見えないところで、こう生徒、の指導に、例えば何か連携、あの生徒こうやったよ」というように、複数の教員で生徒を見ているという、「見えない」結びつきを生んでいると感じている。

T 教諭と M 教諭が語った教員同士の「目に見えない結びつき」は、学校という組織を成り立たせる上で、重要であると考えられる。学校は普段、教員一人ひとりの教育活動が重なり合って維持されているが、各々の教員の教育活動について、細かくは共有されていないことが多く、教員同士が同じ方向性を持って、教育活動に当たっているという実感を持ちにくくなっていると考えられる。本実践では、探究の活動のみではあるが、2年総探チームの不安や困り感の共有、ゼミでの進捗状況の共有により、教員の教育活動をつなぐことができた。これにより、普段は見えない教員同士の結びつきを「感じる」ことができるよう

に総探の運営体制を構築することができたと考えられる。T 教諭、M 教諭から、事後調査で、総探や教務課の業務が「やりやすい」と語られた。この実感についても、教員が行っている教育活動の方向性が同じであると「感じられる」からこそ、得られる実感であると推察できる。

IV 考察

1. 総探の持続的な活動改善が可能となるための手がかり

本実践研究では、教務課のファシリテート機能を高めるための運営体制の変更により、担当者一人の力量や努力によって総探の活動を支えてきた状況から、2年総探チーム全員で総探の活動意義を見出し、活動改善を行うことができる組織へと変容する可能性があることが明らかになった。

水本(2006:34-35頁)は組織の成り立ちを図2のように捉えている。本実践において、「装置」は総探の運営体制、「相互行為」は2つの会議とその前後の対話や雑談、「個人」は個々の教員の価値観や指導観と当てはめることができる。実践以前の総探についての「組織文化」は、担当者の力量や努力によって支えられ、実践主体へ一方向的に活動内容が伝達され、負担が大きく、指導力が必要であると教員が捉えてきた雰囲気全体であった。重要なのは、「組織文化」は「装置」、「相互行為」、「個人」の在り方に影響を与えていること、そして、直接変えることはできないことである。

所属校において、総探の持続的な活動改善が可能となるためには、上述の総探に関する組織文化が変容しなければならないと考える。だが本実践では、実践期間が短く、組織文化の変容を捉えることは難しい。しかし、教員同士の結びつき(「相互行為」の変容)、教員の意識変容(「個人」の変容)の中で、今後、組織文化に影響を与える可能性がある要素に

ついて考えることはできると判断し、この点に関わって若干の考察を行う。

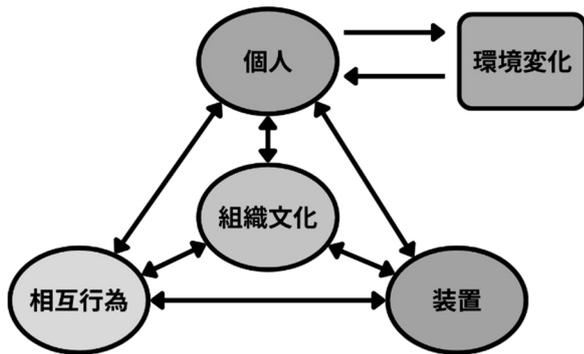


図2 組織の成り立ち

(1) 教員同士の結びつき

学年会議において、教員の不安や困り感、活動の進捗状況の共有を行ったことにより、教員同士の結びつきに変容が生まれた。教員が、同じ方向性を持って教育活動に当たることができているという意識を持つことは、今後、一人の教員に責任感を持たせず、他の教員に頼ってもよいと実感させる点で、総探が担当者の力量や努力によって支えられ、実践主体へ一方向的に活動内容が伝達される組織文化に影響を与える可能性がある。

「個業性の組織」とは、「組織の形態をとりながら、その主要な課業の遂行に当たっては個々の教員の個別的な教職の遂行に専ら依存した組織」である（佐古 2011: 125 頁）。残念ながら、所属校は個業性の組織に当てはまり、総探に関わる組織文化に影響を与えていることが分かる。個業性が高まる要素として、①教室という閉じた空間で教育活動が行われていること、②個々の教員の専門性に、授業や課の業務が依存していることが考えられる。上述の要素により、「ノウハウが教員間で共有されない」「担当者の負担が増加する」「個々の教員に業務が委ねられ、責任感を押し付けてしまうこと」が課題として挙げられる。学校が個業性の高い組織のままでは、実践以前のように担当者の力量、努力に依存した総探

の活動運営体制となってしまう危険性がある。

しかし、本実践の学年会議では、2年総探チーム全員で各ゼミの問題を背負い、解決策を考えることができた。解決策を考えようとしなくても、他の教員の実践が、意図せず、別の教員の解決策となる事例（T 教諭）が起きたことから、参加するだけで課題解決のためのヒントが得られる場となったことが推察できる。これにより、教員が個別で持つノウハウの共有に加え、一人で教育活動を行っているという感覚を無くし、他の教員に頼ってもよいという感覚を自然と醸成することが考えられる。また、個々の教員の教育活動をつなぐ役割として、PF 機能の役割は欠かすことはできない。実践者や M 教諭のように、活動全体を俯瞰して見ることで、「情報の共有」「課題解決の補助」「実践主体が今まで流してきたこと」を再度、別の視点で考えることを促すというフィードバックを与える役割は、2年総探チームが円滑に、持続的に活動改善を行う上で、必要な役割であった。学年会議は、総探の持続的な活動改善を行うための組織文化を形作る重要な要素であると考えられる。

学年会議が、教員にとって心理的安全性が高い場となった要因として、2年総探チームの教員が司会をしたことも重要な点であった。同じチームの教員が司会となったことで、同じ「ナラティブ（＝物語）」で語ることができ、実践を「考える私と実行するあなた」ではなく、「ともに課題に取り組む者」という関係性で会議を進めることができた（宇田川 2024:125 頁）。また、複数の教員から学年会議の有効性が語られたことにより、教員にとっての「心理的安全性が高い対話の場」が、いかに少ないかが浮き彫りとなった。この点を、現在の学校現場に対する問題提起とした。

(2) 教員の意識変容

本実践において、教務課のファシリテート

により、教員が総探に前向きに関わる意識を持つことができたことは、総探は負担が大きく、指導力が必要であると教員が捉えてきた組織文化に影響を与える可能性がある。

所属校のような進路多様校（卒業生の50%以上が4年制大学に進学する「進学校」以外の高等学校）は、総探の運営上、生徒の取り組み意欲の部分で困難を抱えており、ゆえに「教員の指導に難しさを感じている」と指摘されている（中井2022：17頁）。所属校においても、同様の課題を抱えているが、本実践においては、教務課のファシリテートにより、教員が前向きに総探の活動改善に関わることができた。生徒の取り組み意欲が低い、故に教員が指導せねばならないと捉えたり、指導が困難であると捉えたりするのではなく、生徒の当事者性を高める環境を作るにはどうすればよいかというように、教員の思考を転換したことで、指導観の変容が起きた（F教諭）。個人の教員が変容することにより、組織文化を変容させる可能性がある。しかし、時間的、業務的な余裕の無さから、常に同じ指導観を持って、生徒の指導に当たることができるわけではないことが分かった。そのため、PF機能のファシリテートとして、常に探究の目標を提示すること、自身の指導について振り返る場の提供が必要である。

2. 本実践の課題

本実践の課題として、まず、実践研究対象校が県立高等学校の小規模校であるため、PF機能がコア・システムの「部分集合」となっていることに対する是非と、会議を時間割の中に組み込むなどの運営体制の実現性が他校では乏しい点について、十分に検討できていないことを挙げる。次に、PF機能のファシリテートの有効性について、PF機能の教員の力量に依存する点、また、コア・システムの教員の受け取り方に依存する点については、今後の検証が必要な点である。最後に、図2

の中の「環境変化」は生徒の変容と捉えられるが、実践を通して、教員が生徒の変容を捉える姿は数多く確認できた一方で、教員がどのように生徒の変容を捉え、また、教員の働きかけがどのように生徒の変容に作用したかを詳細に分析することはできなかった。今後、生徒の振り返り等を分析し、この点を明らかにする必要がある。

3. 実践を振り返って

以下、実践者自身を本実践研究の対象の一部と捉え、当事者研究として実践を振り返ったものである。

実践を通して、実践者は一人で活動改善を行わねばならないという責任感を感じやすいことを何度も実感した。例えば、学年会議を運営する上で、実践者は、他の教員にとって会議が負担になっていないかということばかりを気にしていた。参加する教員にとって会議を意味あるものにしなければならないという責任感を持っていたのである。実践者が責任感を強く持つことにより、会議の参加者の一人として参加することができなくなり、教員一人ひとりの語りを、その場で咀嚼できないということが何度もあった。M教諭の駄洒落を流してしまう場面すらあった。

また、責任感を強く持つことによって、実践者の価値観を、他の教員に押し付けてしまうことがあった。実践者は学年会議の価値について、教員が自身のことを「語る」ことにあると考えていたため、発話が少なかったT教員は、この会議に参加しても得る物が何もないのではないかと実践者は感じていた。しかし、T教諭は事後インタビューにて、学年会議でも教務課会議でも、本音で語ることができていたと答えた。実践者が勝手に、T教諭は本音で語ることができていないと決めつけていたのである。また、T教諭が行き詰った際、他の教員の語りを聞くことで、その教員の実践が参考になり、気が楽になったとも

答えた。つまり、T 教諭は学年会議の価値は「聞く」ことにあると感じていたにも関わらず、実践者の価値観である「語る」ことを知らずのうちに T 教諭に強要していたのである。これは、T 教諭への暴力とも捉えられる。

この時、責任感が時に、他者への暴力となることと同時に実感したのは、運営体制の変更についての意味や価値は、実践に参加する教員それぞれで異なるということであった。これにより、本実践は実践者だけのものではないと実感することができた。この実感は、実践者の持つ、一人で活動改善を行わねばならないという意識が、教務課のファシリテートにより変容したことを明示している。

なお最後になるが、この実践を行うことができたのは、所属校の管理職含む教員、生徒のおかげである。特に、教務課、2年総探チームには厚く御礼を申し上げます。会議や総探の授業に対する協力はもちろん、一番有難かったことは「人はすぐには変わらないと思っておいたほうが良い」と、本実践を心配して助言した大学関係者の言葉はどこ吹く風で、様々な変容を見せていただいたことである。実践により、一人ひとりの教員が徐々に意識を変容させていく姿を見て、実践者は組織改善に対して希望を抱くことができた。前年度末に退職された先生からは、実践は楽しんで行って欲しいという言葉をいただいたが、実践を通して本当に「楽しく」実践に当たることができた。今後、実践研究に当たる教職大学院の院生にとって、実践が困難で重たいものではなく、希望や「楽しさ」を感じられるものであると、本実践が示すものとなっていれば、この上ない喜びである。

引用文献・参考文献

- 1) 楠見友輔(2022), 健常児との交流の語りで生起する軽度知的障害児のアイデンティティ記述的現象学アプローチ, 質的心理学研究, 第 21 号, 110-128.
- 2) 松尾洋明(2024) 地域連携を通じた総合的な探究の時間の推進を図る組織マネジメント, 佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要, 第 8 巻, 749-772.
- 3) 水本徳明(2006), スクールマネジメントの理論, 篠原清昭編著, スクールマネジメント—新しい学校経営の方法と実践—, ミネルヴァ書房, 27-42.
- 4) 中井咲貴子(2022), 進路多様校における探究的な学習の現状分析—県立 A 高校の生徒の属性に着目して—, 日本高校教育学会年報, 第 29 号, 16-25.
- 5) 仲田康一(2020), NPM 改革下におけるコミュニティ・スクールの行方—脱政治化・責任化の中で—, 教育学研究, 第 87 巻(4号), 482-494.
- 6) 佐古秀一(2011), 学校の組織特性とその問題, 学校の組織特性をふまえた学校組織変革の基本モデル—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—, 学校組織開発の実践的展開, 佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史・小島弘道, 学校づくりの組織論, 学文社, 117-184.
- 7) 宇田川元一(2020), 他者と働く—「わかりあえなさ」から始める組織論, NewsPicks パブリッシング
- 8) 宇田川元一(2024), 企業改革のジレンマ—「構造的無能化」はなぜ起きるのか, 日本経済新聞出版

¹ 所属校では例年教務課の教員から総探担当者が選ばれてきた経緯があるため、本実践研究では教務課に焦点を当てた。

² なお、本実践研究の成果や課題は探究活動のみにとどまるものではない。直接的な実践

は次年度以降になるが、本実践研究で得られた知見を学校経営(学校教育目標の構築)につなげ、学校の魅力としての地域との連携の在り方を検討することを想定している。

³ 担当教員は、指導教科や特性を加味し、希望を取り、同意を得て決定した。