

探究学習に関する教師の信念変化プロセスと学校組織開発

中村 怜詞*・大野 公寛**

Satoshi NAKAMURA ・ Kimihiro ONO

Relation of the Process of Change in Teachers' Belief
about the Inquiry-based Learning and Organizational Development of School

ABSTRACT

本研究の目的は、総合的な探究の時間にかかわる教師の信念変化と学校組織開発のプロセスに関して、「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ」を用いて生成した理論の有効性を高めるために、その理論を学校現場に適用し、その結果を再理論化することである。調査は分析対象校である県立高校で総合的な探究の時間に関わる2年学年団の教員を対象に実施し、M-GTAで分析した。分析の結果生成された教師の信念変化のプロセスから3つのことが明らかになった。1つ目は教師の信念変化がミドルリーダーによるマネジメントを起点に生じていることである。研究協力者9人全員が生徒主体の学びを意識して取り組んでおり、ミドルリーダーの働きかけが教師集団の生徒への関りに影響を与えていた。2つ目は生徒への関りの意識、教師の気づき、モチベーションの高まりが循環構造になっていることである。生徒主体の学びを意識して総探に取り組んだ結果、生徒の多様な資質能力の発揮を自覚し、授業へのモチベーションを高めていく構造が確認された。3つ目は、ミドルリーダーとの関りの濃度が教師の信念変化に影響を与えていることである。担任は4人全員に信念の変化がみられるが、副担任で信念の変化がみられるのはミドルリーダーと日常的に対話をしていた1人であった。

本研究には、3つの意義が認められる。第一に、教師の信念変化のプロセスを組織開発の視点から明らかにしたことである。第二に、教師の信念変化のプロセスにおけるミドルリーダーの役割の重要性を指摘したことである。一方でその「マネジメントの難しさ」も明らかになった。ミドルのマネジメントが十分に及ばない教員の生徒観や指導観の更新は教師個人がどれだけミドルリーダーと対話できるかに左右される結果となった。このことは翻って教師の信念変化に対するミドルリーダーによるマネジメントの重要性を示していると考えられる。第三に、研究方法の観点で、M-GTAの最適化研究に取り組んだことである。これは、生成した理論の実践的活用が課題となっているM-GTAに対しての方法論的な貢献である。

【キーワード：総合的な探究の時間、教師の信念、学校組織開発、ミドルリーダー】

1. はじめに

本研究の目的は、総合的な探究の時間（以下、総探）にかかわる教師の信念変化と学校組織開発のプロセスに関して、「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ」（以下、M-GTA）を用いて生成した理論の有効性を高めるために、その理論を学校現場に適用し、その結果を再理論化することである。ここには二つの課題意識がある。

一つは、高等学校において、探究学習に取り組む教師の指導観の変容をいかに捉え、促し、支えるかである。教師はカリキュラムのゲートキーパーとしての役割を持ち、意識的、無意識的に、価値観や信念などによってカリキュラム設計者の意図を歪ませてしまう¹。高等学校では2022年度より新しい学習指導要領が導入され、「探究」を通じた学習が重視されることとなった。こうした変化は「教授学習パラダイムの転換」²と捉えることができ、その転換の中で教師が自らの信念をいかに調整し、

適応していくかが問われている。加えて、特に総探は、学年団単位で取り組む学校もあり、異なる信念を持った教師同士が指導観を共有・調整しながら授業をおこなっていく必要がある。しかしながらこれまでの高校では、「教科の専門性に基づくセクショナリズム」³が指摘されるなど、異なる教科の教師同士で協働的に授業に取り組む機会は決して多くはなかった。このように総探の実施には、教師の信念の変容と高校特有の組織的な課題が予想される。したがって、総探においてカリキュラムの理念を実現させていくためには、教師集団の信念とカリキュラムの理念とを調整し、適合させる教師集団への組織開発が必要となる。

教師の信念変化に関する先行研究としては、主にライフヒストリー法を用いた研究の蓄積がある。たとえば、黒羽（2003）は3名の教師のライフヒストリーから信念の形成要因を明らかにしており⁴、また藤木・木村（2000）は信念の変容過程と変容を促進する要因を検討

* 島根大学大学教育センター

** 島根大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻

2023年10月31日受付

2024年2月20日受理

している⁵。総探に焦点化したものとしては、金井(2021)が総探にかかわる教師2名の意識変容プロセスを明らかにしている⁶。これらは個人の信念変化に着眼した研究であり、学年団に所属する教員間の相互作用を対象とした研究は未だ少ない。

一方、教師集団に働きかける組織開発の領域では、佐古秀一らのグループが研究を蓄積している。佐古は個業化を乗り越え協働的な教師集団を形成するために、教師集団が自発的に課題を発見し実践に取り組むことで、組織の内発的改善力を喚起する「良循環サイクル」⁷を提唱している。こうした研究は、個業から協働へという組織の動態とその変容に焦点を当てており、教師集団の指導観の変容プロセスは十分に扱われてはいない。

この点で筆者らはすでに、ある県立高校（以下、X高校）の2020年度の総探にかかわる教師の信念変化のプロセスについて、M-GTAを用いて理論を生成した⁸。ここでは、現場で新たに取り組むこととなった総探に対して不安を感じていた教師が、「日常的な対話」と「ミドルリーダーのマネジメント」を起点に生徒の主体性を尊重するかかわりへと指導に関する信念を変容させていたことが明らかとなった。しかしこの研究は、X高校の総探の支援にかかわる筆者らの実践的な課題意識から取られたものの、理論の生成にとどまっており、実践への

還元は途上であった。この点が課題意識の二つ目とかかわってくる。

課題意識の二つ目は、研究と実践を往還する方法論をいかに構想し、実現するかである。教育経営学では理論と実践の乖離への問題意識から、両者の往還を目指した研究方法論が模索されてきたが、質的研究に関しては、得られた知見の実践への応用と実践を通じた知見の精緻化、そしてその往還が課題となってきた。

M-GTAはこうした課題を乗り越える可能性を持った研究方法論として注目されている⁹。木下(2020)によれば、M-GTAにおける理論と実践の関係は、「日常実践の理論化とその応用である理論の実践化をベースに、研究活動を循環するサイクル」（「実践と理論のらせん的三重サイクル論」）であり、このサイクルは常に「日常実践の世界」を経由するよう構想されている（図1）¹⁰。しかし木下によれば、M-GTAを用いた研究は「実践の理論化」にとどまっており、「理論の実践化」への応用は課題とされている。

以上の課題意識を踏まえ本研究は、理論の実践的な有効性を高めるために、実践から生成された教師集団の信念変化を促す理論（上述の筆者らの研究）を再び実践の場に適用し、その結果を再理論化する。

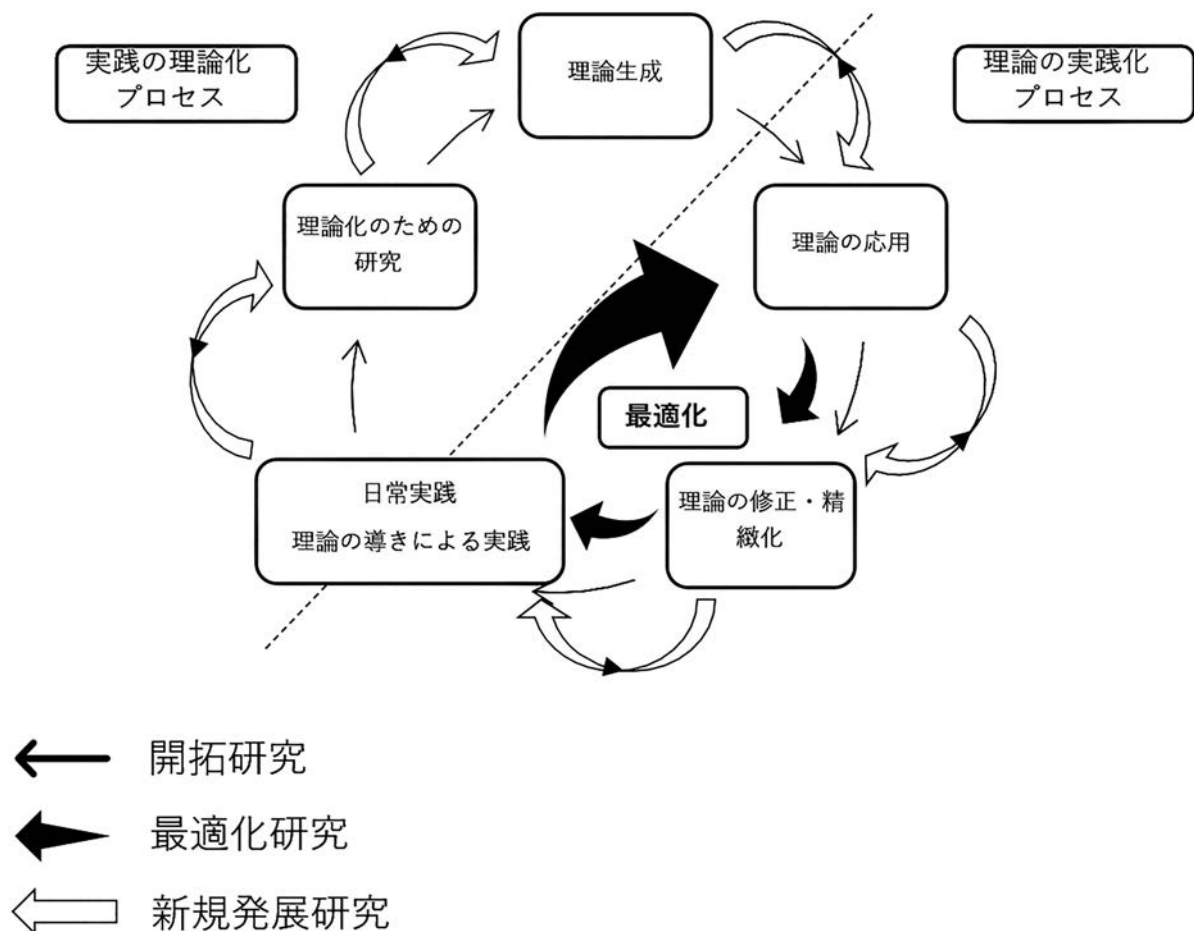


図1 M-GTAにおける実践と理論のらせん的三重サイクル（木下(2020) p.318を参照して筆者作成）

2. 研究の方法

(1) M-GTAにおける本研究の位置づけ

木下(2020)はM-GTAを用いた研究を開拓研究、最適化研究、新規発展研究の3つの段階に分けている。研究の一連のプロセスは図1のように、点線の左側にある実践の理論化プロセスと点線の右側にある理論の実践化プロセスからなり、開拓研究における理論の生成から実践への一連のサイクルを一度回して最適化研究や新規発展研究へ接続していくことを基本としている。現状のM-GTAを用いた研究は1つ目のサイクルである開拓的研究の達成が課題となっており、理論の実践化まで進んでいる例も増えてきているが、ほとんどの研究は理論の生成まででとどまっている(木下2020)。本研究は、生成した理論の実践的有効性を高めるために、理論の実践化プロセスに取り組み、そのうえで最適化研究を試みる。

前章で述べたように、筆者はX高校の2020年度の総探にかかわる教師の信念変化と組織開発のプロセスに関する理論を、M-GTAを用いて生成した(開拓研究)。生成された理論では、[ミドルリーダーによるマネジメント]と[日常的な対話]を起点として学年団の教師たちの信念が変容していくプロセスが描き出された。その上で、実践の理論化プロセスと生成された理論の実践化プロセスの接続であるが、生成された理論は、次のように応用された。まず、2021年2月末にX高校のコンソーシアム会議で分析結果を共有し、分析結果の解説と質疑応答を行った。X高校のミドルリーダーからは「自分たちのことでありながら今後の運営の仕方について大変参考になりました。」と反応があり、X高校教頭からは分析データの共有を求められ、次年度の総探のマネジメント体制や総探の授業設計を検討するための職員研修資料として役立てられた。こうして2020年度に生成された理論はX高校の全教員に共有され、2021年度のマネジメント体制に活かされた(開拓研究の応用・修正)。

翌2021年度、X高校第2学年の総探の運営体制は、ミドルリーダーによるマネジメント手法が引き継がれ、新たな学年団がミドルリーダーを起点とした総探のマネジメントに1年間取り組んだ(理論に導かれた実践)。具体的には、2年学年主任、2年生の担任、総探設計担当者の全員が参加する毎週の学年会で15分程度総探に関する打ち合わせを行い、次回の総探の目的、生徒が取り組む活動、教師の関り方を共有し、各担任が授業当日にどのように動けば良いのか見通しが持てる状況を作り続けた。加えて、各クラスの進捗状況や生徒の状況も共有することで、総探の計画と実際の状況に乖離が見られる場合には年間計画を柔軟に作り替えることで、各担任の意見をカリキュラム・マネジメントに反映する場とした。担任以外の巻き込みについても、副担任や学年付きの教師も参加する拡大学年会を開いて総探の方針を示したり、学年部の教員1人1人に説明して回るなど、当初は開拓

研究(中村・熊丸2022)で教師の意識変容の起点になると認められたミドルリーダーの実践を踏襲していたが、徐々に自分たちの学年の状況に応じて最適化させていった。

本研究では最適化研究を次の2つの段階から構成されるものと整理する。第一に、開拓研究で生成された理論を自分たちの学年の状況に合うように修正しながら実践に落とし込む(理論に導かれた実践)。第二に、理論に導かれた実践から、開拓研究と同様の方法で、総探に関わる教師の信念変化と組織開発のプロセスに関する理論を生成する。

(2) 研究対象校の概要

研究対象校であるX高校は県庁所在地に位置する県立の普通科高校で、1学年5～6学級で構成される。X高校は2019年度から文部科学省の事業指定を受け、地域と協働した学校改革を推進するほか、県教委からは高大接続推進指定校やコンソーシアム構築支援事業のモデル校に指定されるなど、地域の大学や企業などと連携した探究学習のプログラム開発とその実践に取り組んでいる(中村・熊丸2022)。主な研究事業の一つが総合的な探究の時間の授業開発であり、第2学年の総探では30以上の地元企業・団体と生徒のグループがチームとなり、地域社会の課題解決を目指す探究学習を行っている。授業設計や外部との調整は担当分掌の教員が行った上で、基本方針や毎時の活動内容を学年団の教員へ共有し、クラス単位で授業を実施している。総探は2年部の教員全員で担当することになっており、授業時には担任と副担任が各教室で4～5チームを受け持ち、指導に当たっている。

(3) 研究者の関り方

本実践において筆者らは研究対象校の総探の時間に毎週足を運び、生徒に対する教師の関りについて観察を行い、総探を担当するミドルリーダーにフィードバックを行った。ミドルリーダーは得られたフィードバックをもとに次の学年会で生徒に対する教師の関り方について担任団と目線合わせを行った。学年会には参加せず、学年会の運営は学年主任と総探担当のミドルリーダーで行った。最適化研究では応用者(現場の実践者)がその場に特有の事柄を取り入れながら現場の状況に即した理論に精緻化させていくことを目指す(木下2020)。実践の主体はあくまで応用者である現場の実践者であることから、理論を現場にどのように適用し、修正していくかについては関与せず、求められたフィードバックのみに徹した。

(4) 調査協力者

X高校の2年部の教師13名に調査協力を依頼し、そのうち9名の協力を得て実施した。

(5) 調査内容

2022年3月に半構造化形式でのインタビューを実施した。インタビューは「総合的な探究の時間で先生自身が学んだこと」、「総合的な探究の時間について、周囲の先

生とどのようなことを対話しているか」、「昨年度と今年度で授業への関わり方に変化が出たか」、「以前勤務していた学校とX高校で総合的な探究の時間への関わり方に変化はあるか」を共通の質問項目とし、発言の内容に応じて適宜追加の質問を行った。インタビューの内容は、事前に許可を得て録音し、後日テキスト化した。

研究倫理的配慮として、筆者らが所属する組織の研究倫理審査会の承認を受けた上で、インタビュー実施前に調査協力者に対して研究に関する説明を行い、同意を得た。

(6) 分析手続き

テキスト化したインタビュー記録はM-GTAを採用して分析した。分析にあたって、総探に取り組むX高校2年部の教師を分析焦点者とし、総探にかかわる教師の生徒に対する信念と指導に対する信念の変容のプロセスを分析テーマとした。具体的な手順は以下のように中村・熊丸(2022)を踏襲した。

まず、テキスト化したインタビュー記録を読み込み、分析ワークシートの概念、定義、具体例、理論的メモ欄に記入した。研究目的と関連する意味内容のまとまりを具体例として抽出し、具体例を説明した文章である定義と、さらに解釈し端的に表現した概念の素案を作成した。

他の調査対象者のデータとの類似比較を行い具体例があれば追記し、2名以上具体例がある場合のみ概念とした。また、生成した概念の対極例を探る対極比較の結果や、異なる解釈可能性や概念間の関連のアイデアなどを理論的メモ欄に記入した。分析ワークシートを基に、概念の有効性や新規概念の生成可能性を検討し概念を確定させた。次に、生成した概念から複数概念を包括するカテゴリーを生成し、カテゴリー内で分けられると判断した場合はサブカテゴリーを生成した。生成した概念、カテゴリー間の流れや影響を著した概念図と簡潔に文章化したストーリーラインを作成した。分析では随時インタビュー記録に立ち戻り概念などの検討を繰り返し、必要に応じて修正した。また、全体の統合性を検討し、新たに重要な概念が生成されないことを確認し、理論的飽和化に至ったと判断した。なお、分析は教育経営学を専門とする大学教員2名が共同で行った。

3. 分析結果

分析の結果、本分析では21個の概念（'）と6個のサブカテゴリー（<>）と9個のカテゴリー（[]）を生成した（表1）。

表1 総探への意識のカテゴリー、サブカテゴリー、概念

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	AD	HA	MD	NS	HK	MM	SS	ID	FD	人数	率
総探に関わるネガティブな意識	総探への不安	自分が受けてきた教育との差異から生じる不安			○	○		○	○	○		5	55.6%
		企業連携に対する違和感	○			○	○				○	4	44.4%
	モチベーションの低さ	当事者意識の低さ			○	○	○	○	○	○		6	66.7%
ミドルリーダーによるマネジメント	学年会の活用	総探の目的や方法、進捗状況の共有	○	○	○	○		○	○			6	66.7%
	巻き込み	担当分掌への相談を誘発させる環境づくり	○	○	○	○						4	44.4%
		総探担当者からの公式・非公式の情報伝達	○	○				○	○	○	○	7	77.8%
マネジメントの難しさ		役割の自覚による当事者意識の高まり			○		○	○		○		4	44.4%
		総探に対する不安や違和感の継続			○	○	○		○	○	○	6	66.7%
		学年団としてのチームビルディングの難しさ	○	○		○						3	33.3%
日常的な対話		探究学習担当者への相談	○	○	○	○	○			○	○	7	77.8%
		不安や悩みに関する同僚との対話			○	○	○			○	○	6	66.7%
生徒への関りの意識		生徒が主体的に動くための関り	○	○	○	○	○	○	○	○	○	9	100.0%
		生徒の支援に対する不安			○	○		○	○	○	○	6	66.7%
教師の気づき	総探の質	生徒の多様な資質能力の発揮		○	○		○	○	○	○	○	7	77.8%
	信念の揺さぶり	生徒観の揺さぶり	○	○	○	○			○	○		6	66.7%
		同僚との関りを通しての内省		○	○	○		○			○	5	55.6%
モチベーションの高まり		周囲からの刺激	○	○	○	○	○	○				6	66.7%
		生徒の可能性を広げる多様な総探の意義の自覚		○	○	○		○	○	○		6	66.7%
		生徒の変化・成長	○	○	○		○				○	5	55.6%
信念の変化		指導に対する信念の変化	○	○	○	○					4	44.4%	
行動の信念変化		教師主導から生徒主体の学びへの変化	○								○	2	22.2%

（「人数」は具体例を述べた人数、「率」は調査対象者に占める人数の割合）

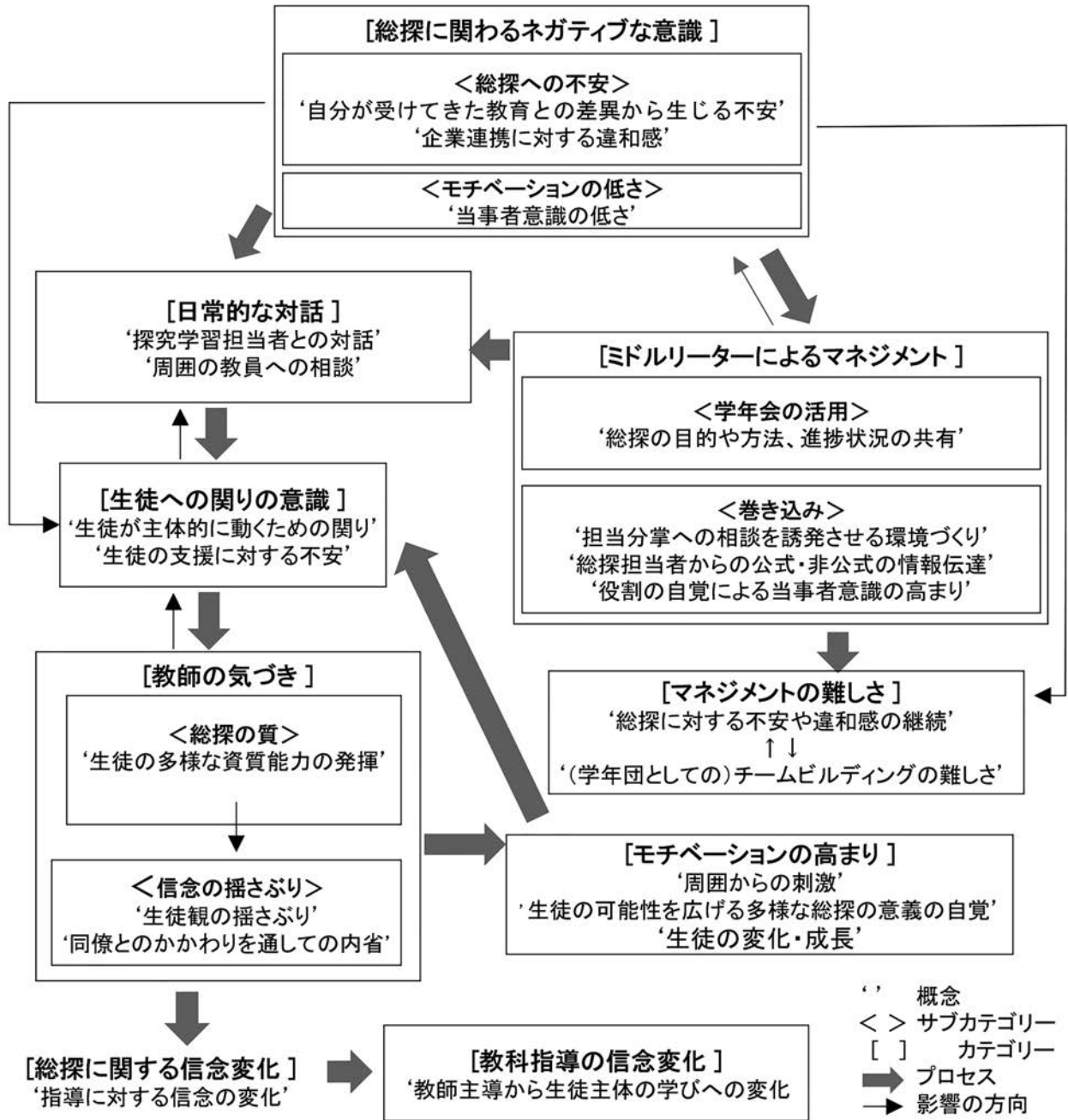


図2 分析結果図

それらからストーリーラインを作成し、カテゴリー間の関係を示した分析結果図(図2)を作成した。

(1) ストーリーライン

教師の抱く「総探に関わるネガティブな意識」は、総探を通じた生徒の変容への「教師の気づき」を通して、「教科指導の信念変化」へと至る。それは、教師相互の「日常的な対話」や授業場面での「生徒への関りの意識」といった総探の授業の試行錯誤の中で生徒の変化を実感し、「教師の気づき」や「モチベーションの高まり」を得るというプロセスをたどる。このプロセスは「日常的な対話」を促す「ミドルリーダーによるマネジメント」によって促進されるが、そのマネジメントは目的の共有

不足といった「マネジメントの難しさ」を乗り越えられず、総探に関わるネガティブな意識の継続をもたらし、教師の「総探に関する信念変化」や「教科指導の信念変化」に至るプロセスを教師の持つ適応能力の範囲をこえるまでに活性化しない。

以下、分析結果をカテゴリー別に説明する。

「総探に関わるネガティブな意識」

学校組織はこれまで形成してきた組織文化の慣性が働き、新しいものに挑戦しにくいことは多くの研究で指摘されている¹⁾。X高校はコンソーシアムで決定された企業と連携した総探を始めることになり、実施2年目を迎えてもこれを担う教師集団は様々な不安を抱えていた。

<総探への不安>は、従来と異なり昨年度から生徒主体での探究活動になったことで、「私たちってその答えのある勉強しかしてこなかったの、それも結構ほかの先生とたまに言うんですけど。だからこっちとしても、その、不安感がどうしても、答え、答えを見つけてあげなきゃみたいとか、っていう焦り感はやっぱりぬぐえず。」(MD氏)と‘自分が受けてきた教育との差異から生じる不安’を持っている。総探の設計についても、昨年度から始まった企業と連携した探究学習について、その意図するところが共有されているとは言えず、「その企業、就職してから使える力をとか、そういったものを身につけるっていうのがよくやられると思うんですけど、なんかそれもちよっと、ちが(う)、そんなの就職予備校でやっつけて話なので」(ID氏)と‘企業連携に対する違和感’を生じさせている。これら総探の設計に対する不安とは別に「まあ、そんなこっちがなんかモチベーション上がるっていうことはなかったかなっていう。なんか指示通りやっていく感じだったので。」(MM氏)とあるように‘当事者意識の低さ’も垣間見られ、総探は担当分掌が進めていくもので、学年団所属の自分たちは指示通りに動くものという受け身な姿勢でスタートを切った教師もいたようである。

[ミドルリーダーによるマネジメント]

このような状況に対して、総探を担当するミドルリーダーから学年団に向けて大きく2つの働きかけがなされた。1つは<学年会の活用>を通じた共通認識の形成である。「ちゃんとそういうの(学年会)があったので、ここまで、こういうとこまで行けばいいんだとか、今日はこういうことができればいいのかっていうのが明確になったので」(NS氏)と、‘総探の目的や方法、進捗状況の共有’を共有したうえで、学年団のチーム化を図っている。

また、総探スタート時に必ずしも全体の士気が高かったとは言えない学年団を<巻き込む>ために教師の主体性を引き出すための関りがなされている。「あんまり情報を出しすぎないという状況になると、あの先生もう何も言ってくれんだ(と)いうふうになる。そうなる自分でもやらんといけんくなりますよね、人って。で、本当に困ったけん、そっちからそうした後の方が質問の回数が増えたんですよ、実際、くる回数が。」(AD氏)と、敢えて総探担当教師からの情報発信を抑えることで、‘担当分掌への相談を誘発させる環境づくり’を行い、教師が主体的に情報を取りに動かねばならない状況を作ったり、「ほんとに直近の授業に関する資料共有とかあの内容確認みたいなのは、まあ例えば、メールとかで行われたりします。やっぱりあの関わる教師多いので、一堂に会するっていう場面はまあ拡大学年会ぐらいで、詳細についてはメールで送られてくることがあったりします。」

(ID氏)と、学年会に普段参加しない副担任に対してはメールを用いて授業内容が把握できるように努めるなど‘総探担当者からの公式・非公式の情報伝達’を行っている。これらの働きかけの結果、「まあちよっと今年はそれぞれのクラスでやってくださいみたいなのもあったので。その本当にその辺の、ですね、始め方と言うか、ファシリテートの仕方とかは去年よりちよっとちゃんと、ちゃんとせにゃいけんなどというか、自分でやらなきゃだなんていう感じがありました。」(MD氏)と、総探に関わる教師には‘役割の自覚による当事者意識の高まり’が見られる。

[マネジメントの難しさ]

ミドルリーダーの働きかけによって学年団のまとまりは一部達成されたところもあるが、‘総探に対する不安や違和感の継続’している姿も見受けられる。「その何を目指しているのかであったりとか、あ、最終的にですよ、最終的に何を目指しているのかであったりとか、まあ着地点がどうなのかなっていうのは、ちよっとあの分からないことがあのあるかな、と思います。」(ID氏)と、<学年会の活用>や‘総探担当者からの公式・非公式の情報伝達’を受けつつも総探の目的を共有するには至っていない教師もいる。このような状況に対しては担当分掌も「対教師にどうやって伝えようかとか、どうやって情報共有しようかとか、そこが一番作る側としては負担だったかもしれないですね。でもそれができなくなって、先生方も何したらいいかわからなくなるという負のサイクルが始まってくると思うんで。そこがうまくならん限りは回らないのかなって。」(AD氏)と、教師にいかに情報を伝えて学年団として動ける体制を作れるかに苦心しており‘チームビルディングの難しさ’を感じている。

[日常的な対話]

上記のように、総探担当のミドルリーダーを中心に学年団の組織化が図られているが苦戦もしている。このような中で「私はあのーもう本当にさっき言ったようなものがもうすべてで、個人的に聞きたいことはこの部屋に来て、魅力化の先生方に聞くとか教えて伝えてフィードバックもらう。」(MD氏)と、総探への関り方について困った教師は必要に迫られて‘探究学習担当者への相談’に自ら動き、学年団の教師同士でも「そういう時は、あの、はい、聞きに。ですね。これはどうしたらいいですかとか、はい。僕の後ろの席が2年の正担の先生なので、あのこれってどういうことですかと」(SS氏)と、‘周囲の教師への相談’をすることで見通しを持てるように動いている。

[生徒への関りの意識]

総探に関わる教師は「自分が受けてきた教育との差異から生じる不安」を抱えているため、「ま、その壁打ちの仕方とか、生徒の生徒へのいいあれですね、アシストの仕方とかはなかなか正解が分からないままやりましたし。」(MD氏)と、「生徒の支援に対する不安」を抱えながらも「えっとまあ1番は、なんか生徒をやる気にさせたい。なんとなく面白いなと思ってもらったら、あとはどんどん彼らがやるんじゃないか。授業でもそうなんですけど、っていうスタンスなので、うんだから、なんかこう面白いとか、なんでだろうとか思ってもらえるようにしたいなっていうことと。で、あとはまあこっちが押し付けないように、なんかちょっとなかなかうまくいかなかったんですけど、なんかこう、彼らが気づけるようにこう話をしよう、話を、関わろうと思いがかりやりました。」(FD氏)と、「生徒が主体的に動くための関り」を意識して取り組んでいる。

[教師の気づき]

総探に関わる中で教師は様々な気付きを得る。「授業も保健の授業とその総探の活動とは全然違うので。まあ普段見れない生徒のまあ、あの何ですかね。生徒のこう取り組みとかこう考え方とかのっていうのは、まあ総探の方が色々な生徒の状況見れるという。まあこんなこと思ったんだとか、こんなことを普段なかなか分からないことが発見できたっていうのは、やっぱりいろんな活動をするとか分かっていくかなと思います。」(HK氏)と、自身の担当教科と＜総探の質＞の違いを実感し「生徒の多様な資質能力の発揮」が総探の中で起きていることを自覚している。さらに、このような生徒の姿を見ることで「いろんな話し合いを進める中で、本人たちが考えて行動ができるのかなっていう風には。支援が、支援というか、色々関わっていかんといけん班もあるんですけど、あのそれに比べたら、本人たち、自分たちで色々考えていける班が思っていたよりだいぶ多かったのよ」(SS氏)と、自身が想定していたよりも生徒が主体的に取り組んでいることを認め、「生徒観の揺さぶり」を覚えている。

また、同僚同士の関りの中でも、「でも、それも彼が何か言ってくれたんだけど、あの悪いところ、生徒の悪いところは見えるんだけど、いいとこ見ましようやっって言い合って、(中略)そっちを見ていくのもありかなと思って。まあそれですと楽になったですわ」(HA氏)と、同僚との対話の中で生徒に対する評価観が揺さぶられたり、「うーん、でもまあ聞いたりして、ほかの、ほかのクラスどんな感じかっていう(ことを)聞いて。なんかまああれですね、多分私がそもそもこう幅がこんぐらいしかなかったのか、いろんな先生の話聞くのでこういうのもありなんだ、こういうのもありなんだかっていう、その自分の許容範囲が広がっていったので、困

らなくなったというよりはそれをこう、受け入れられてまあそういうやり方もありかとかいうので、ちょっとこう楽になった感じはあります。」(MD氏)と、総探に関わる指導の幅の広がりを感じるなど、教師の＜信念の揺さぶり＞が起きている。

[モチベーションの高まり]

教師のモチベーションを高めている要素は3つある。1つは「周囲からの刺激」である。「あーそれこそH高に来た最初とかは(モチベーションが)全くめっちゃ低かったんですけど、すごいあの先生方も一生懸命、他の先生(も)されてるし。」(MD氏)と、周囲の教師の意欲的な姿から刺激を受けている。2つ目は、「生徒の変化・成長」である。「ま、やっぱ成長が見られたから。その島大交流会の時の生徒の様子でもそうですし、ま、この振り返りシート。で、ま、島大交流会のやつにはもうちょっと続きがあって、その島大交流会で一回発表した生徒の発表がうちの、探究成果発表会の時に、まああの県大の教授に特に一番良かったので(と)、言われとったんですよ。ちょっと昨年度まではその成長っていうのが見えづらかったんで、モチベーションもなかったかもしれないですけど、でも、それが見えてくると、やる気にはなりますよね。」(AD氏)と、生徒の成長を認識できたことでモチベーションを高めている。3つ目は「生徒の可能性を広げる総探の多様な意義の自覚」である。「やっぱ、あの普段の授業とかでも、与えられた課題をやるっていうのがやっぱ多いんですけど、課題から自分たちで考えるっていうのは、なかなか子ども達も生徒達もあんまりない経験だったのかなと。で、その意味ではすごい意味のある授業だったとは思いますがね。」(MM氏)と、日々の授業とは異なり、自分たちで課題を設定して学ぶことに意味を見出している。

こうした「モチベーションの高まり」は生徒への関りの意識に繋がっている。「やっぱ自分がすげえ楽しそうに、その関わる班のこと、新聞とか雑誌とかを調べ。それを生徒に見せ。で、うちの部活の子がFD先生の担当の班だったんですけど。それまで、『いやもう総探しんどいわ』みたいなのを結構口にしていたんですけど、FD先生との関わりが始まってから俺らエネルギーについてやるんだねみたいな、すげえ乗り気な話を部活の友達同士でしている。」(AD氏)と、教師からの効果的な教材の提示によって生徒に火が付いたことを知ると、「えっと、結構僕も学びましたし、その例えば石材店なら石材について僕も学びましたし。で、僕が思うことを素直に伝えたりはしました。調べたり、疑問に思うことを投げかけてみたり。」(AD氏)と、自らも生徒の興味関心を引く素材がないかと情報収集をするに至っている。

[信念の変化]

普通の授業とは異なり生徒が多様な資質・能力を発揮しながら成長している姿を見て、教師は「なんか引く張っていきってというマインドは無くなったかもしれない。なんか舵を取るみたい。次はこれをしてってという指示を出さなくなったかもしれないですね。」(AD氏)と、‘指導に対する信念の変化’を経験している。

[教科指導の信念変化]

総探の中で指導に対する信念の変化を経験した教師の中には、[教科指導の信念変化]が見られるものもあり、「そうですね。まあだいぶ授業とかでもそう変わってきていて、あんまりこっちがレクチャーするっていう感じの授業も、教科の授業も減ってきて、うんまあ、僕自身も15分ぐらいしか多分授業中しゃべらないので、まあ総探のときもできるだけ彼らがメインになるようにとは思いましたけど。」(FD氏)と、‘教師主導から生徒主体の学びへの変化’に繋がっている教師もいる。

(2) 考察

上述の分析から3つのことが言える。1つ目は教師の信念変化がミドルリーダーによるマネジメントを起点に生じていることである。教師は9人中9人が学年会で共有された‘生徒が主体的に動くための関り’を意識して総探に臨んでおり、その結果として普段の教科の授業では見せないような‘生徒の多様な資質能力の発揮’を目指し、信念が揺さぶられている。学年団全員が生徒主体の学びを意識して関わっていることはミドルリーダーによるマネジメントが機能している証左といえる。ただ、ミドルリーダーである‘総探担当者からの公式・非公式の情報伝達’で生徒への伴走方法が示されても、教師は直接生徒への関りに繋げることが出来ているわけではなく、「事前に思った時は、あの同じ学年部の教師にこれってどういうことなんと思う?みたいな感じで聞いたり」(ID氏)と、‘周囲の教師への相談’をして各自の疑問点を解消したうえで生徒への関りに繋げている。

2つ目は、[生徒への関わりの意識]、[教師の気づき]、[モチベーションの高まり]が循環構造になっていることである。同僚の前向きな姿や総探の意義を自覚することで、どのように生徒支援をすれば良いのか悩みながらも‘生徒が主体的に動くための関り’をすることが出来ている。ただし、この循環が確認されたのは担任のAD氏、HA氏、NS氏の3名であり、残りの担任1人と副担任の5人には確認することが出来なかった。

3つ目は、ミドルリーダーとの関りの濃度が教師の信念変化に影響を与えていることである。担任は4人全員に信念の変化がみられるが、副担任で信念の変化がみられるのはFD氏1人である。先述した通り、教師の信念変化はミドルリーダーによるマネジメントを起点として

いるが、ミドルリーダーのマネジメントの範囲に限界が見られる。ミドルリーダーは学年団全体を巻き込もうと手立てを講じているが、副担任5人のうち4人がゴールの不明や情報共有の不足を指摘しており、‘総探に対する不安や違和感の継続’を訴えている。その結果、副担任はどのように生徒に関わるのかという方法は共有して総探に臨めていても、何を目指すのか、何のために目指すのかは分からないまま総探に関わるようになっていく。副担任の中で信念の変化がみられるのはFD氏のみである。FD氏は「魅力化推進部の先生方とディスカッションすることが多かったですね。まあ特に授業、その1時間が終わってみてとか、なんか、その都度、その都度、その担当であるAD先生とはなんか思ったことがあれば言うてました。」と述べているように毎時間のように授業終わりに総探担当のミドルリーダーと授業について対話する時間を取っており、目的の共有不足など副担任の抱える課題を個人的な動きで乗り越えていた。一方で、担任は毎週の学年会で目的、方針、進捗状況の共有を行うことが出来ており、総探に対する違和感や不安を継続させている教師も含めて全員の信念の変化が確認できる。生徒の多様な資質能力の発揮など総探の意義を認めた教師は副担任の中にもいたが、信念の変化までは確認できなかった。担任と副担任は毎週総探について話し合う機会があるのか、年に数回しかないのか、という圧倒的な対話の機会の差を有しており、目的や方針の共有濃度の差が信念の変化に影響を与えたと考えられる。

最後に、本研究で取り組んだ最適化研究によって既に生成されていた理論がどのように修正、精緻化されていたのかについて述べる。図3は2020年度に生成された教師の信念変化のプロセス図である。図3(2020年度)に対して図2(2021年度)では[ミドルリーダーによるマネジメント]において‘担当分掌への相談を誘発させる環境づくり’を行うなど、学年部の主体性を引き出す仕掛けがなされた。これは「ま、でもあと(拡大学年会を放課後に開催しても)結構いいことが多かったんで。」「放課後は(情報共有の比率でいうと)1(割)。」という状況があり、副担や学年付きの先生方の参加を促すことが困難であり、情報共有の方法をメールに変更したところ、「先生方、これ読んでない。授業しているときに、メールに書いた質問をしてもらうことが結構あって。これメール打つ無駄だわ。」と、「授業作るとか、生徒が悩んでることを考える時間よりも、対教員にどうやって伝えようとか、どうやって情報共有しようとか、そこが一番作る側としては負担だったかもしれないですね。」という状況に陥っていたことが背景にある。この時点で2020年度のマネジメントモデルは担任が毎週全員集まる学年会では機能するものの、副担や学年付きを対象とした拡大学年会はあまり機能しておらず、副担や学年付きの主体性を引き出して巻き込むためには、別の手を打た

ねばならない状況であったことが分かる。そのため、2021年度の総探担当のミドルリーダーは敢えて情報発信を絞ることで教師個人が自分で考え動かねばならない状況を作り、2021年度の学年団の状況に合うマネジメントに最適化させていった。

その結果、必ずしも順風満帆とは言えない学年団にお

いても、ミドルリーダーのマネジメントを起点に発生する信念変化のプロセスの中でミドルリーダーと日常的に学年会などで対話を重ねる担任団は全員の信念変化が確認され、副担任で信念変化が1人起きるなど、現場の状況にbest fitしたモデルを形成するに至っている。

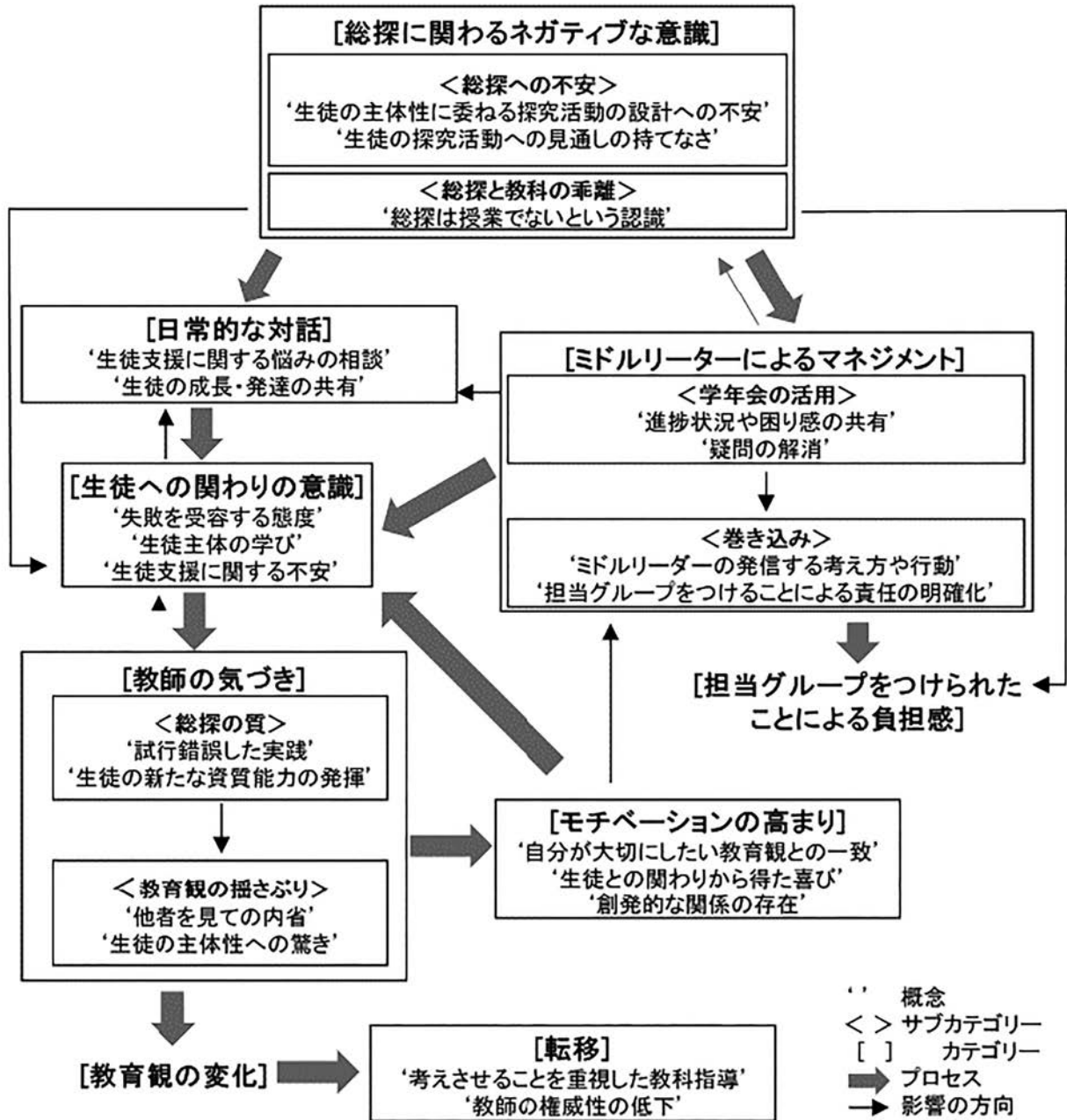


図3 2020年度のプロセス図

4. 本研究の成果と今後の課題

本研究には、3つの意義が認められる。第一に、教師の信念変化のプロセスを組織開発の視点から明らかにしたことである。個人の経験という水準で論じられることの多かった教師の信念変化を学年団の組織開発という文脈で捉える視座を示したこと、さらに教師の指導観と同僚性など環境要因との関連¹²⁾について、指導に対する教

師個人の信念の変容と学年団の組織開発が同時進行する動態を描出したことは、新たな知見の提供であると考えられる。実践的には、高等学校において、多様な信念を有する教師が、総合的な探究の時間をはじめとして、教科横断的な協働を推進する上での組織開発的視点からの知見を提供している。

第二に、教師の信念変化のプロセスにおけるミドルリー

ダーの役割の重要性を指摘したことである。本研究で明らかになった「生徒への関りの意識」「教師の気づき」「モチベーションの高まり」の循環構造は、ミドルリーダーによるマネジメントの影響を受けつつ各教師の中に形成されていた。教師集団内でのミドルの水平方向のマネジメントとしては、「協働的人間関係を構築する主体」¹³ という役割が明らかにされているが、本研究は教師の信念変化の促進者としてのミドルの役割の可能性を示している。そのプロセスを示した分析結果図は、様々な指導観を有する教師集団の中で総探のマネジメントを担うミドルリーダーの実践的な指針になり得る。

本研究では同時に、その「マネジメントの難しさ」も明らかになっている。ミドルのマネジメントが十分に機能しないときには、総探と自らの指導観との調整や指導観の更新は教師個人の努力に左右される結果となった。このことは翻って教師の信念変化に対するミドルリーダーによるマネジメントの重要性を示していると考えられる。

第三に、研究方法の観点で、M-GTAの最適化研究に取り組んだことである。これは、生成した理論の実践的活用が課題となっているM-GTAに対しての方法論的な貢献である。

一方で、2つの課題を指摘することができる。第一に、理論を最適化することの難しさである。本研究では、ミドルリーダーの教師が前年度の学年団において生成された理論を当該学年団の文脈に応じて修正し、教師の総探への主体性を引き出そうとする〈巻き込み〉を生み出していったマネジメントの実態を析出したが、当該学年団の文脈における「最適」な理論が他にも存在した可能性はある。また、ミドルリーダーの教師がマネジメントに関する別の選択肢を持っていた可能性もある。実践の場面で何をもって「最適」とするのか、最適化された理論の評価方法と、現場の応用者による最適化プロセスへの研究者のかかわり方が、方法論的課題となる。

第二に、今後の研究の展開可能性である。本研究を経て、筆者らがX高校を対象として実施した研究は、本研究および本研究のもととなった開拓研究の2つとなった。2つの学年団の教師の意識変容プロセスに関する理論が蓄積されたことで、より一般性の高い理論の生成へと展開することができると考えられる。これはM-GTAの方法論における「新規発展研究」にあたる。新規発展研究は、いくつかの個別の具体理論から共通する基本的な特性を明らかにし、より一般性の高い理論を生成しようとするものである¹⁴。今後は、X高校の総探に取り組む教師に共通する意識変容の特性に着目し、より一般性のある理論を生成することが課題となる。さらに、研究を継続することで、たとえば職業学科を置く高校などX高校とは異なる状況で総探に取り組む高校の教師を含む、さらに一般性の高い意識変容プロセスの理論を生成することも課題となるだろう。

註

¹ スティーブン・J・ソントン著、渡部竜也・山田秀和・田中伸・堀田論訳（2012）『教師のゲートキーピング—主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて—』春風社。

² 溝上慎一（2020）「溝上慎一の教育論」（URL：<http://smizok.net/education/subpages/a00040>（paradigm%20change）.html（最終閲覧：2023年10月28日））。

³ 川口有美子（2010）「高等学校における学校改革の困難性と克服要因に関する一考察『中堅校』の事例分析を通して」『日本高校教育学会年報』第17号、48-58頁。

⁴ 黒羽正見（2003）「教育課程経営の継続的更新における教師の信念の形成要因に関する事例研究—エスノグラフィに基づくライフストーリー分析を中心に—」『富山大学教育学部紀要』巻57、141-160頁。

⁵ 藤木和巳・木村捨雄「教師の信念とその変容仮定に関する研究（5）」『日本科学教育学会研究会研究報告』15（2）、17-22頁。

⁶ 金井達亮（2021）「探究学習に初めて取り組む高校教師の経験—指導への意識の問い直しについての語りに着目して—」『教師学研究』24巻2号、39-48頁。

⁷ たとえば佐古秀一・宮根修（2011）「学校における内発的改善力を高めるための組織開発（学校組織開発）の展開と類型—価値的目標生成型の学校組織開発の展開をふまえて—」『鳴門教育大学研究紀要』第26巻、128-143頁。

⁸ 中村怜詞・熊丸真太郎（2022）「教師の意識変容はいかになされるか」『日本教育経営学会紀要』第64巻、56-72頁。

⁹ 畑中大路（2016）「学校経営研究における研究知・実践知の往還—研究方法論の検討を通じて—」『日本教育経営学会紀要』第58巻、88-89頁。

¹⁰ 木下康仁（2020）『定本 M-GTA—実践の理論化をめざす質的研究方法論—』医学書院。

¹¹ たとえば吉田美穂（2005）「教員文化の内部構造の分析「生徒による授業評価」に対する教員の意識調査から」『教育社会学研究』第77集、47-67頁。

¹² 中村香恵子・志村昭暢（2011）「小学校教師における言語教師としての認知研究：小学校外国語活動に意欲的な教師の経験と学びから」『JACET言語教師認知研究会研究収録』1、58-72頁。Nakamura, K., Shimura, A. & Mitsugi, M. (2017). Language teacher cognition and environmental factors: Primary school teachers in different working contexts. 『全国英語教育学会紀要』28巻、p. 129-144.

¹³ 吉村春美・中原淳（2017）「学校改善を目指したミドルリーダーの行動プロセスに関する実証的研究」『日本教育工学会論文誌』40（4）、286頁。

¹⁴ 木下康仁編（2015）『M-GTAモノグラフ・シリーズ2 ケアラー支援の実践モデル』ハーベスト社、289-292頁。