

小学校におけるミドル教員のシェアド・リーダーシップ開発研修のデザイン

横浜市立市沢小学校

杉原 伸一

横浜国立大学教育学研究科

脇本 健弘

1. はじめに

近年、学校課題が多様化・複雑化し、さらに若手教員の増加に伴う教員の年齢構成の変化や、教員不足問題が起きている。このような状況に対応していくための一つの方法として、主幹教諭や主任、ベテラン教員がリーダーシップを発揮することに加え、ミドルなどの様々な立場の教員が、フォロワーとして、自発的にチームに貢献することが有効である。小島ら (2012) は、学校課題の解決にミドル教員のリーダーシップが新たな価値創造に繋がる役割を担うことを指摘している。

このようなフォロワーの組織目標達成に向かう自発的な周囲への影響力も、リーダーシップとして近年注目されており、石川 (2016) は、「職場のメンバーが必要な時にリーダーシップを発揮し、誰かがリーダーシップを発揮しているときには、他のメンバーはフォロワーシップに徹するような職場の状態」をシェアド・リーダーシップと説明している。ミドル教員がシェアド・リーダーシップを発揮することで、学校課題に柔軟に対応していくことが期待できる。

2. 研究目的

以上を踏まえ、本研究では教職経験6年目以上の教員に対して、シェアド・リーダーシップの理論を用いて、自己の強みを生かしたリーダーシップの開発を目的とした校内研修を開発した。なお、リーダーシップ行動については、木村ら (2019) の6つのリーダーシップ行動の中から、支援行動に焦点を当てた。ミドル教員が必要を見極め、リーダーシップを発揮し、教員相互に支援行動が取れるようになることをねらいとする。

3. 研究の方法

3.1. 研修デザイン

研修の目的設定や構造の設計は、中原 (2014) を参考

に行った。自己の強みを認識し、かつ、メンバーの強みも共有し、職場がシェアド・リーダーシップの状態になるように、自分の役割意識を広げてリーダーシップを発揮できるようになることを目指した。言い換えるならば、校内の教員が、それぞれの元々の役割を越えて、自発的にお互いの支援を行う組織になるよう、全員が必要な時にリーダーシップを発揮できるようになるということである。シェアド・リーダーシップの育成において、一人一人が自身の強みを認識することが重要である (館野 2018)。よって、本研究においても、上述したように、自己の強みを認識するための活動を導入し、それをもとに行動を考えるようにする。全3回の研修を設計した。第1回でシェアドリーダーシップについて学び、アクションプランを立案し、実際に行動に移し、第2、3回目で振り返るというものである。各回の詳細について以下に説明を行う。

第1回 (表1) では、学校課題についての把握とシェアド・リーダーシップについて学び、自己の強みを生かしたリーダーシップ発揮を考え、アクションプランを立案する回である。対話することを考慮し、1グループ3～4名程度のグループで受講をする。研修の冒頭では、参加者の緊張感をほぐし、「研修で学ぶ」という意識をもつために、アイスブレイクの時間を設けた。アイスブレイク後は、研修の目的を示し、研修の中心的概念であるシェアド・リーダーシップや強みを把握するための自己認識の説明を行った。その後、それらを踏まえて、「自己認識チェックシート」に取り組んだ。「自己認識チェックシート」は、木村ら (2019) によるリーダーシップ行動尺度の「成果志向支援」と「対人志向支援」について答えるものになっている。これらに回答することで、現在の学校において、どの程度シェアド・リーダーシップに関する行動ができているのか、自己認識する。自己認識チェックシート記入後は、グループで結果を共有し、

表1 第1回校内研修プログラム

	学習活動	時間
オープニング	アイスブレイク	10分
	事前調査について報告, 研修目標提示	7分
メイン アクティビティ	シェアド・リーダーシップについてレクチャー	8分
	自己認識についてレクチャー	5分
	自己認識チェックシートによる振り返り	20分
	アクションプランについてレクチャー	5分
	アクションプラン作成	20分
	グループ対話	5分
クロージング	振り返り (講師から), アンケート記入	10分



図1 校内研修の様子



図2 アクションプランシート

自身の強みがどこにあるのか, お互いに交流を行う. 具体的には, 点数が高い項目について, エピソードを語り, 感想を共有することで, 自身の強みとグループのメンバーの強みについてお互いに把握を試みている.

その後, 自身の強みをもとに, 今後校内において, どのような「成果志向支援」と「対人志向支援」を行うのか, アクションプランシート (図2) をもとに行動目標を立てる. 図2の「①現状の自己認識」を記載し, 「②

今後できそうなこと」に, 行動目標を記述する. 記述後は, グループ内でアクションプランを共有し, 相互アドバイスをを行う事で, ブラッシュアップする時間を設けた. また, 個人の目標をグループのメンバーに表明することにより, 日常において, 行動目標達成のためにグループでお互いに支援を行ったり, 行動を確認したりすることを促す意図もある.

第2回 (表2) は, アクションプランの振り返りのた

表2 第2回校内研修プログラム

	学習活動	時間
オープニング	アイスブレイク	7分
	第1回研修についての報告, 研修目標提示	8分
メイン アクティビティ	アクションプランの振り返り	10分
	フィードバックについてレクチャー	5分
	グループ内でのフィードバック	25分
	アクションプランについてレクチャー	5分
	アクションプラン作成	10分
	グループ対話	10分
クロージング	振り返り (講師から), アンケート記入	10分

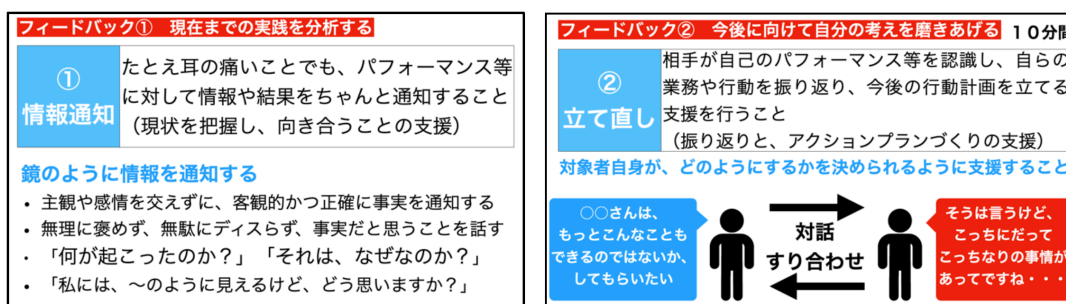


図3 フィードバックの進め方に関するスライド (中原 (2017) をもとに作成)

め, 第1回の1か月後に実施をした. 日向野 (2013) は, リーダーシップは, 活動と振り返りと周囲からのフィードバックによって徐々に身につくものであると指摘している. また, 金井 (2005) は, リーダーシップについて学ぶためには, 自身のリーダーシップの持論を持ち, 言語化することの重要性を主張している. これらの指摘を参考に, 第2回では, 個人によるアクションプランの振り返りと, グループ内でのフィードバック, そして振り返りを基にした行動目標の立て直しを行った. フィードバックは, 中原 (2017) を参考に, 図3のように進めた. 最初に, 現在までに取り組んできた実践を分析するために, グループのメンバーから発表者が行った実践について, 客観的な視点からフィードバックを行った (①情報通知). その後, アクションプランにおける今後の行動目標立案の支援を行った (②立て直し). 以上をグループのメンバーがすべて行う事により, フィードバックの活動を行った. その後, アクションプランにおいて次の行動目標の立案に取り組み, グループで共有を行った. 第3回は, 第2回と同じく約1か月間のアクションプランの実践期間後に行った. 内容は第2回と同様である.

3.2.研修の評価

研修の評価を行うために, K 県 Y 市の公立小学校にて実践を行った. 校内においてミドルの立場にある, 経験年数7年目から20年目までの総勢12名の教員が参加をした. 研修の効果測定において, カーク・パトリックの4段階評価に沿ってレベル1からレベル4で研修の評価を行った (表3). カーク・パトリックの4段階評価は, これまでも教員研修の評価として活用されており (例えば小清水 (2014) などがある), 本研究においても上記研究を参考に採用をした. 毎回の研修直後に質問紙調査によって, 反応レベル (レベル1) と学習レベル (レベル2) の評価を行った (表4). レベル1 (反応レベル) は学習者の研修に対する満足度として, 参加に対する積極性, 他の学習者との協働作業の意識, 総合的な満足度の3項目から評価をする. また, レベル2 (学習レベル) は研修で学んだことを評価する. リーダーシップ発揮に対する自信獲得, 貢献に対する意欲, シェアド・リーダーシップに対する理解や新たな視点の獲得, リーダーシップ発揮の必要性の理解,

表3 カーク・パトリックの4段階評価と評価方法

レベル	内容	方法
レベル1 反応	研修直後の満足度評価	質問紙調査（自由記述含む）
レベル2 学習	学習者の学習到達度の評価	質問紙調査（自由記述含む）、インタビュー
レベル3 行動	学習者の行動変容の評価	インタビュー
レベル4 結果	研修による組織への効果	インタビュー

表4 質問紙による質問項目

レベル	内容
レベル1 反応	本日の研修は、積極的に参加できた
	本日の研修は、他の参加者と一体となって活動できた
	本日の研修は、自分の仕事にとって有用だった
レベル2 学習	自分の強みを生かしたリーダーシップを発揮することに対して、自信がもてた
	本日の研修によって、チームや他者への貢献意欲がもてた
	シェアド・リーダーシップの支援行動を考えるにあたり、研修の話し合いやワークにおいて新たな視点が得られた
	必要な時に必要なリーダーシップを発揮する必要性が分かった
	研修内容を踏まえて、アクションプランを立てることができた

表5 半構造化インタビューによる質問項目

レベル	内容
レベル2 学習	リーダーシップを発揮することに自信がもてたか、なぜ自信がもてたのか、またはなぜもてなかったのか。
	チームや同僚への支援行動に対する貢献意欲がもてたか、なぜもてたのか、またはなぜもてなかったのか。
	リーダーシップを発揮することについて新たな視点が得られたか、どんな視点が得られたか。
	必要な時に必要なリーダーシップを発揮する必要性は理解できたか、リーダーシップに対する考え方に変化はあったか。
レベル3 行動	校内ミドル研修を通して学んできたことが日常の業務にどのように生かされたか。
レベル4 結果	組織全体において成果として感じたことや変化はあったか。

手立ての獲得の5項目から評価をする。全ての項目について「よくあてはまる」「あてはまる」「どちらともいえない」「あてはまらない」「まったくあてはまらない」の5段階で調査する。また、「本日の研修内容に関して、日々の業務に生かせるとお考えになったことや、これからの学校づくりにおいて意欲がもてたことがありましたらお書き下さい」「本日の研修内容に関して、改善点、ご要望がありましたら、お書きください」という質問を行い、自由記述欄を設けた。

さらに、学習レベル（レベル2）、行動変容レベル（レベル3）、結果レベル（レベル4）については、研修の1か月後に半構造化インタビューを行った（表5）。1

ヶ月に行った理由は、行動変容レベル（レベル3）と結果レベル（レベル4）については、研修で学んだことや研修で学んだことが日常につながっているかを調査するために、研修後に一定期間空けて調査する必要があるからである。3回目の研修を終えた後に、研修に参加したミドルが日々の業務の中で行動が変化しているか（レベル3）、そして組織にどのような影響があったのか（レベル4）、質問を行った。

分析については「グラウンデッド・セオリー・アプローチ」に準じた手順で、戈木（2005）を参考に以下の手順で行った。インタビュー調査から得られた内容はインタビュー項目ごとに意味内容により切片化し、サブカテ

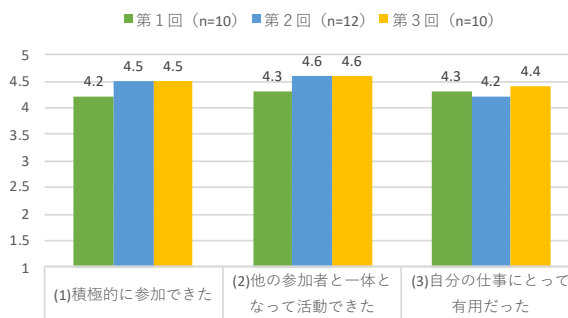


図4 レベル1 (反応) の結果

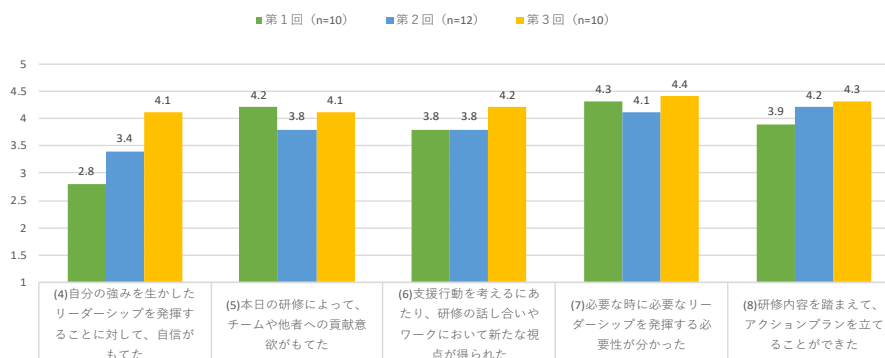


図5 レベル2 (学習) の結果

ゴリーを作る。その数をデータ数とし、まとめてラベル名を付ける。その後、それぞれのラベルの類似性により抽象度をあげ、カテゴリー化していく。以上の手順をインタビューの項目ごとに行い、その上で研修の妥当性と研修に参加したミドルの変容について考察する。

4. 結果と考察

4.1. 反応レベル (レベル1) の評価

図4によると、それぞれの項目の値は毎回4を越えており、参加者の参加に対する積極性や協働的な活動への意欲も高く、肯定的な評価を得ていたと考えられる。

また、自由記述欄には「仕事の仕方、考え方のようなことについてなかなか話す機会がなかったもので、自分にとっては嬉しい機会でした。」「先生方とたくさん話せて、とても楽しく有意義な時間でした。」「ミドルの人材が豊富。来年のA小学校もこのメンバーでいけるなら、安心できるし、課題を解決することを前向きに共にやっっていこうと思えた。」「研修と名のつくものに能動的に肯定的に参加できるようになったことに成長を感じました。」といった前向きな記述が見られ、研修に対する満足度が高いことが推測できる。

4.2. 学習レベル (レベル2) の評価

4.2.1 質問紙の評価

結果を図5に示す。項目によって偏りはあるものの、

全体的に回を経ることに上昇傾向にある。特に「自分の強みを生かしたリーダーシップを発揮することに対して、自信がもてた」に関しては、第1回の2.8から第3回には4.1に向上しており、リーダーシップ発揮に関して成果があったと推測できる。

自由記述には、「決められた役割の中だけではなく、常にTEAMの目標のために自分には何ができるだろうということを考えながらすごしていきたい」「この研修でふりかえりをしたから反省点が明確になりました」「自分自身の言動を見つめる機会になり、自己理解が深まった。その上で、日々の業務に前向きに捉えることができると感じた」「自分の立てた行動目標やふり返りを話すことで、より自分のリーダーシップを取らなければいけないという自覚が芽生えた」「できているところに目を向けて安心しているだけでは足りないなと気づき、職場に目を広げると取り組まなくては行けない課題も見えた」といった役割意識の広がりに関することやリーダーシップ発揮に関する記述が見られた。このことから、自分の役割意識を広げてリーダーシップを発揮することに影響を与えたことが推察される。

4.2.1 半構造化インタビューの評価

次にインタビューの分析結果について述べる。以下、カテゴリーを【 】、ラベル名を《 》として分析結果を述べる。(今後の学習レベル3, 4の分析も同様)。

表6 リーダーシップを発揮することへの自信

カテゴリー	人数	ラベル	人数	データ数
対話による自信獲得	4	対話による意欲向上	1	1
		対話による自信	2	2
		対話によるリーダーシップの自覚	1	1
フィードバックによる自信獲得	2	フィードバックによる自信獲得	2	2
内省による自信獲得	7	内省によるリーダーシップの自覚	3	3
		リーダーシップに対する捉え方の変化	4	4
課題への強い思い	3	実践への不安	2	2
		内省による自己の課題認識	3	4
合計				19

分析は、(1) リーダーシップを発揮することへの自信、(2) チームや同僚への支援行動に対する意欲、(3) リーダーシップ発揮についての新たな視点獲得、(4) 状況に応じたリーダーシップ発揮の必要性の理解という視点で行った。それぞれについて報告を行う。

(1) リーダーシップを発揮することへの自信 (表6)

リーダーシップを発揮することへの自信について、分析の結果、自信の獲得に関して、【対話による自信獲得】【フィードバックによる自信獲得】【内省による自信獲得】【課題への強い思い】の4カテゴリーが、逆に自信をもてずにいる【課題への強い思い】の1カテゴリーが抽出された。

【対話による自身獲得】とは、研修による対話を通して、自身のリーダーシップに自信をもてたことを示している。《対話による意欲向上》や《対話による自信》、《対話によるリーダーシップの自覚》では、対話を通して、リーダーシップに対して意欲や自信をもち、自分自身のリーダーシップ発揮を自覚したことを示している。

【フィードバックによる自信獲得】とは、リーダーシップ発揮について、研修におけるグループのメンバーからのフィードバックが自信につながっていったことを示している。

【内省による自信獲得】とは、研修や実践における自身のリーダーシップの振り返りを通して、リーダーシップ発揮に自信をもてるようになったことを示している。《内省によるリーダーシップの自覚》では、リーダーシップの行動を振り返ることで、お互いのリーダーシップの発揮をより自覚するようになったことを、《リーダー

シップに対する捉え方の変化》では、研修で内省を繰り返すことで、リーダーシップに対する考え方が変容したことを示している。

【課題への強い思い】とは、自分の行動を振り返り、リーダーシップに自信をもつことよりも課題への思いが強く出ていたことを示している。《実践への不安》では、リーダーシップの必要性は理解したものの、実際に行動を行うことには不安を感じていること、《内省による自己の課題認識》では、内省によりリーダーシップを発揮できているという実感を持たずにいるということを示している。

ここまでをまとめると、リーダーシップの発揮に自信がもてたかについて、【対話による自信獲得】や【フィードバックによる自信獲得】等、様々な機会があり、特に【内省による自信獲得】については、10名中7名が語っており、研修において、内省の重要性が高かったことが推測できる。また、リーダーシップについて理解は示すものの、その発揮には不安を抱えている参加者がおり、何らかの支援が求められる。

(2) チームや同僚への支援行動に対する意欲 (表7)

チームや同僚への支援行動に対する意欲について分析を行った結果、【目標の見える化】【安心のある同僚との学習環境】【理論による新たな視座】の3カテゴリーが抽出された。

【目標の見える化】とは、研修で立てた行動目標をアクションプランに書き出し、グループで共有することによってチームや同僚への貢献意欲が高まったことを示している。《行動目標意識化による意欲の高まり》では、

表7 チームや同僚への支援行動に対する意欲

カテゴリー	人数	ラベル	人数	データ数
目標の見える化	4	行動目標意識化による意欲の高まり	3	3
		支援行動に対する意識づけ	1	1
安心のある同僚との学習環境	10	同僚からの刺激	3	3
		同僚への内面理解	4	5
		貢献意欲の自覚	5	5
		フィードバックによる貢献意欲の獲得	3	3
理論による新たな視座	5	視野拡大	3	3
		シェアド・リーダーシップ理論による後ろ盾の獲得	2	2
合計				25

表8 リーダーシップ発揮についての新たな視点獲得

カテゴリー	人数	ラベル	人数	データ数
自発的な支援行動	5	実践に対する肯定的評価の獲得	5	5
		フォロワーからの理解の必要性	3	3
役割意識の拡大	7	自己理解の深化	6	8
		視野の広がり	5	6
同僚についての理解	5	同僚の新たな一面	3	3
		同僚との共通性	2	2
合計				27

表9 状況に応じたリーダーシップ発揮の必要性の理解

カテゴリー	人数	ラベル	人数	データ数
リーダーシップへの考え方の変化	10	リーダーシップは発揮したほうがよいもの	5	5
		強みを生かすリーダーシップ	6	6
		メンバーとしても発揮するリーダーシップの必要性	4	4
		全員が発揮するリーダーシップ	4	4
合計				19

行動目標を意識することによって、日々の業務の中で同僚への関心が高まり、支援ができたことを示している。また、《支援行動に対する意識づけ》では、行動目標をグループで共有することによって行動目標を日常の業務の中で意識したことを示している。個で意識し、さらにそれをグループで共有することで、支援に対する意欲が高まっている様子が推測できる。

【安心のある同僚との学習環境】とは、自分の思いを受け入れてもらったり同僚から認めてもらったりする安心感のある校内研修が同僚への貢献意欲につながっていることを示している。《同僚からの刺激》では、同僚の

リーダーシップに自身が感化されたことを、《同僚への内面理解》では同僚の考えていることを知り、自身にも支援できることがあると考えたことを、《貢献意欲の自覚》では研修を通して同僚への貢献意欲をもつことができたことを、《フィードバックによる貢献意欲の獲得》では同僚からのフィードバックにより自分が率先して貢献していこうという気持ちが高まったことを示している。このように、同僚と共に学び、実践に取り組んだことが、よい結果をもたらしたことが推測できる。

【理論による新たな視座】とは、シェアド・リーダーシップ理論を学習することによって同僚への支援につい

小学校におけるミドル教員のシェアド・リーダーシップ開発研修のデザイン

て新たに考察したことを示している。《視野拡大》では、校内でより広い視点をもつことの必要性の気づきを、《シェアド・リーダーシップ理論による後ろ盾の獲得》では、シェアド・リーダーシップ理論について学び、同僚に対して自分から支援していくことが望ましいと感じたことを示している。理論を学ぶことによって、視野が広がり、支援の必要性を感じていることが推測できる。

ここまでをまとめると、研修により、お互いが何を目標としているか理解し、自分から率先して支援していくことの必要性を共通認識し、シェアド・リーダーシップの活動を進められたと考えられる。また、このような行動を支えているのは、同僚との関係性であり、研修において同僚と対話をし、フィードバックを行う事で、活動が促進されていることが推測できる。

(3) リーダーシップ発揮についての新たな視点獲得(表8)

リーダーシップ発揮について新たな視点を得られたか、得られた場合にはどのような視点を得られたかについて、分析の結果、【自発的な支援行動】【役割意識の拡大】【同僚についての理解】の3カテゴリーが抽出された。

【自発的な支援行動】とは、自ら進んで支援をすることで同僚から肯定的な評価を得られることや、リーダーシップ発揮には同僚の理解が必要であることを学んだことを示している。《実践に対する肯定的評価の獲得》では、実践に対してグループのメンバーから肯定的な意見を受けることにより、自身の今後のリーダーシップ発揮を考えるようになったことを、《フォロワーからの理解の必要性》では、リーダーシップ発揮の際のフォロワーからの理解の必要性を学んだことを示している。

【役割意識の拡大】とは、リーダーシップ発揮における自分自身への理解が深まっていることや、組織全体の中でミドルとして何が求められているか、自分にできることは何かについて考えるようになったことを示している。《自己理解の深化》では、自分の行動をふり返り、自身の強みについてより理解ができたことを、《視野の広がり》では、自身のキャリアや立ち位置を改めて考え、組織や学校全体を視野にいれたリーダーシップの発揮の重要性に気づいたことを示している。

【同僚についての理解】とは、支援行動を取っていく中で同僚についての理解が深まったり、強みを生かしたリーダーシップに共通性を見出していたりすることを示している。《同僚の新たな一面》では、支援行動を考えて同僚に関わっていくことで今まで知らなかった同僚の

思いを知ることができ、支援の仕方を改めて知ったことを、《同僚との共通性》では、グループのメンバーと研修を繰り返す中で見つけた行動目標の共通点からリーダーシップ発揮について考え方が広がっていったことを示している。

以上のことから、参加者はリーダーシップ発揮により、様々な学びがあったと推測できる。リーダーシップを発揮していく中で、その条件などについて学び、また、そのような活動を通して自身の役割について考え、同僚との関係性も今後変化していくことが考えられる。

(4) 状況に応じたリーダーシップ発揮の必要性の理解(表9)

リーダーシップについて考え方がどのように変わったのか、分析の結果、10名全てのミドルから【リーダーシップへの考え方の変化】に関するデータが抽出された。《リーダーシップは発揮したほうがよいもの》では、リーダーシップを発揮していくことの重要性について理解したことを、《強みを生かすリーダーシップ》では、リーダーとして全体をリードするのではなく、自分の強みを生かすということであれば、自身でもリーダーシップ発揮ができるという考えをもったことを、《メンバーとしても発揮するリーダーシップ》では、組織目標達成に向かうにはリーダーだけでなく、メンバーも組織に貢献できるリーダーシップが必要であると学んだことを、《全員が発揮するリーダーシップ》では、リーダーシップは特定の役割をもつ人が発揮するものではなく、一人一人が発揮するものであり全員が発揮できるものという考えをもったことを示している。

4.3.行動変容レベル(レベル3)(表10)

行動変容レベルについて分析を行った結果、研修後の自身のリーダーシップ発揮や実践に関して、【組織活性化への寄与】【同僚の成長を考えた支援】【役割意識の拡大】の3カテゴリーが抽出された。

【組織活性化への寄与】とは、教員が組織に与える影響を考えてリーダーシップ発揮をするようになったことを示している。《同僚の意向を汲んだ協働学年経営》では、同学年を担当する同僚の意見を吸い上げながら学年経営について共に考えるようになったことを、《メンバーとして計画の立案に参画》では、自身の知識を生かして情報発信し、組織の計画立案や見直しに役立てようとするようになったことを、《組織目標の確認》では、仕事の取りかかの際に目標の再確認をするようになったことを示している。

表 10 研修で学んだことと日常の業務の関係

カテゴリー	人数	ラベル	人数	データ数
組織活性化への寄与	5	同僚の意向を汲んだ協働学年経営	2	2
		メンバーとして計画の立案に参画	2	2
		組織目標の確認	1	1
		意見の出しやすい雰囲気づくり	1	1
同僚の成長を考えた支援	8	日常での同僚への支援行動	5	5
		人材育成する側に立つ意識	4	4
役割意識の拡大	5	必要だと思ったことを同僚に伝える意識	3	3
		視野拡大の必要性	3	3
		合計		21

表 11 学校組織の変化

カテゴリー	人数	ラベル	人数	データ数
確信をもった組織活性化への期待	8	組織全体への効果の期待	7	7
		個の意識の高まりは全体の高まり	3	3
協働的な活動の充実	4	目標の共通認識の重要性	2	2
		同僚の実践認知	2	2
曖昧な認識	2	曖昧な認識	2	2
		合計		16

【同僚の成長を考えた支援】とは、校内の同僚に対して日頃から支援行動を取り始めたことを示している。《日常での同僚への支援行動》では、日常の中で同僚への支援行動ができる場面が多数あることに気づき、支援を行ったことを、《人材育成する側に立つ意識》では、支援行動を考えるにあたり、自身の立ち位置を考えた際に、自身が先輩として育成を行うべき側であることを自覚したことを示している。

【役割意識の拡大】とは、研修を通して校内における自身の役割について考え、役割意識を広げて支援行動を考えたことを示している。《必要だと思ったことを同僚に伝える意識》では、研修を受講した事で、校内を見渡すようになり、自身が必要な役割だと思った時に、行動を起こすことができるようになったことを、《視野拡大の必要性》では、行動目標を考えるにあたり、自分の所属分掌を見直しながら自分にできることは何かを考えることの必要性を感じ、これまでの自分よりも視野を広げてリーダーシップ発揮について考えるようになったことを示している。

以上より、参加した教員は、一人一人が必要だと思っ

た時に、必要なリーダーシップを発揮しながら教員相互に支援行動を取っていることが推測できる。

4.4.結果レベル（レベル4）（表11）

結果レベル（学校組織に対する変化）について分析を行った結果、【確信をもった組織活性化への期待】【協働的な活動の充実】【曖昧な認識】の3カテゴリーが抽出された。

【確信をもった組織活性化への期待】とは、インタビュー時点では組織全体への成果は実感していないものの、今後の成果を確信していることを示している。《組織全体への効果の期待》では、現時点では成果は実感していないものの、シェアド・リーダーシップにおける個人の強みを生かしたリーダーシップ発揮が、今後組織によりよい効果を与えそうであると期待でしていることを、《個の意識の高まりは全体の高まり》では、個々教員のリーダーシップへの意識が高まることで、組織としての活動にも良い結果をもたらすと実感していることを示している。

【協働的な活動の充実】とは、日々の業務の中で同僚

小学校におけるミドル教員のシェアド・リーダーシップ開発研修のデザイン

の実践を確認していることから、協働的な活動が充実し、組織全体にとってプラスに影響していることを実感している様子を示している。《目標の共通認識の重要性》とは、行動目標を共有することで学年や分掌を越えてお互いに支援ができることを、《同僚の実践認知》とは、研修において行動目標を共有したことで、日々の業務の中でお互いの活動を認知するようになったことを示している。

【曖昧な認識】とは、上記とは異なり、個人のリーダーシップ発揮については実感があるものの、組織全体においてはまだまだはっきりと効果を実感していないことを示している。

以上のことから、組織の変容に関して、【協働的な活動の充実】が図られていて、【確信をもった組織活性化への期待】はあるものの、一方で、現時点では組織全体への影響については出ていない様子が推測できる。

4.4.まとめ

本研究では、シェアド・リーダーシップの理論を用いて、役職に関わらず個々のミドルが必要感を感じたときに、必要なリーダーシップを発揮しながら教員相互に支援行動が取れるようになるための研修の開発を行った。具体的には、シェアド・リーダーシップについて学び、自身の強みの自己認識を行い、強みを生かした同僚への支援をアクションプランとして立案し、実践に取り組み、振り返りを継続する研修プログラムを開発した。

開発した研修について、カーク・パトリックの評価にもとづき評価を行った。その結果、レベル1（反応レベル）について、研修について概ね満足度は高かったといえる。レベル2（学習レベル）については、参加者は、初回の研修には自信のなさから、リーダーシップ発揮に抵抗感すら感じるミドルがいたものの、組織目標達成に向けて自身の強みを生かしたリーダーシップを発揮することの必要性を学んでいた。そのような中、リーダーシップ発揮における同僚からの支援があったことで、リーダーシップ発揮に自信をもち、レベル3につながる内容として、支援行動が増えていったと推察される。

レベル3（行動変容レベル）については、参加者が、組織の目標を意識し、自身の強みを生かしたリーダーシップの発揮をしていることがインタビューより推測できた。また、校内に視野を広げてリーダーシップ発揮について考えることで、教員相互に支援し合っている様子もインタビューより明らかになった。ミドルとしての自身

の役割意識が、従来よりも広がっており、研修に効果があったものと考えられる。

レベル4（結果レベル）については、個々のミドルの変容について確認できたものの、組織全体としての成果としてはまだまだ実感が伴うまでには至っていないことが確認できた。

5. 今後の課題

分析の結果、自身の強みをチームの目標達成に向けて具体化することや、具体化した行動目標と学校組織やチームの目標達成との関係に不安を抱えるミドルがいることが明らかになった。不安を抱える教員に対して、研修等を通して支援を行うことが求められる。

また、今回の分析では、組織の変化について、調査を行ったタイミングが研修終了後から1か月という期間であったため、明らかにすることが難しかった。今後、個々のメンバーのリーダーシップ発揮が、組織のレベルでどのような成果を出しているかについて、長期的な視点で検証していくことが求められる。

参考文献

- 日向野幹也 (2013) 管理職研修と「権限のないリーダーシップ」. 社会科学研究, 64 : 115-130
- 石川淳 (2016) シェアド・リーダーシップ. 中央経済社
- 金井壽宏 (2005) リーダーシップ入門. 日本経済新聞出版社
- 木村充, 舘野泰一, 松井彩子, 中原享 (2019) 大学の経験学習型リーダーシップ教育における学生のリーダーシップ行動尺度の開発と信頼性のおよび妥当性の検討. 日本教育工学会論文誌, 43 (2) : 105-115
- 小清水貴子, 藤木卓, 室木真男 (2014) 校内におけるICT活用推進を促す教員研修の評価方法の提案と効果の検証. 日本教育工学会論文誌, 38 (2) : 135-144
- 中原享 (2014) 研修開発入門. ダイアモンド社
- 中原享 (2017) フィードバック入門. 株式会社 PHP 研究所
- 小島弘道, 熊谷慎之輔, 末松弘基 (2012) 学校づくりとスクールミドル. 学文社, 東京
- 戈木クレイグヒル滋子 (2005) 質的研究法ゼミナールグループウンデッド・セオリー・アプローチを学ぶ. 株式会社医学書院, 東京
- 高橋俊之, 舘野泰一 (2018) リーダーシップ教育のフロンティア【実践編】. 北大路書房