

教師のリーダーシップに関するケースメソッド研修の開発

横浜国立大学教育学研究科
協本 健弘
横浜国立大学国際社会科学研究院
山岡 徹
横浜市教育委員会
柳澤尚利
大和市教育委員会
岩崎康浩
横浜国立大学国際社会科学研究院
真鍋誠司
佐々木秀綱

1. はじめに

1.1 学校をめぐる状況の変化

初等中等教育において、学校のマネジメントの重要性は高まる一方である。社会の変化が大きい中、これからの子どもの学びの実現には、個々の教師の創意工夫のみならず、それぞれの学校が子どもの実態に応じてカリキュラムを作成・実施するなど、組織的展開が求められる。

また、学校が取り組むべき課題も複雑化しており、教師が単独で解決することは困難になってきている。そのため、組織として自律的な学校改善をしていくことが求められている（大野 2012）。

さらに、このような状況において、教師の年齢構成においても大きな変化が起きている。教師の大量退職を補うために、教師の大量採用が全国的に続いている。よって、多くの学校の教師の年齢構成は、若手教師の割合が最も多く、ベテラン教師の割合は少なくなりつつある。それに伴い、キャリアの早回し（協本・町支 2021）現象が起きている。また、退職、採用が早かった都市部では、採用された教師がミドルとなり、その割合も増えつつある。そのため、従来であれば、校内のマネジメントを担うのは経験あるベテラン教師であったものの、現在においては、ミドルや若手教師もその役割が求められるようになってきている。このように、学校はその内部においてもこれまでと異なる状況におかれている。

1.2 ミドルのマネジメント

このように、組織として自律的な学校改善が求められ

る中、教員の年齢構成は変化しており、ミドルが学校のマネジメントをどのように担うのかということは、学校組織において重要な要素である。よってこれまで様々な研究がなされてきた。例えば、畑中（2010；2012）は、ミドルの概念整理を行いつつ、ミドルに期待される役割について調査に取り組み、ミドルには校内において管理職と教師との架け橋になりながら連続的イノベーションを志向するミドルアップダウンマネジメントを行うことが求められていると指摘している。他にも、ミドルが校内の教師や管理職と関わることで学校改善が行われている様子が明らかになっている（吉村、中原（2017））。

このようなミドルのマネジメントの成否に関わる要素として、ミドルのリーダーシップの研究も近年盛んに行われるようになってきている。これは、管理職のような権限を持たないリーダーシップに関する研究であり、これまで教育学においては、分散型リーダーシップ（Spillane 2006）という概念によって、ミドルが校内においてどのようにリーダーシップを発揮し、学校を改善していくのか、研究が行われてきた。また、経営学や大学教育の文脈においては、類似する概念として、シェアド・リーダーシップの研究が行われてきた。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。シェアド・リーダーシップは、それぞれの強みを生かし、メ

教師のリーダーシップに関するケースメソッド研修の開発

ンバーの誰かがその時々に応じて他者に対する影響力を与えていくというものであり(石川 2016), 権限がないリーダーシップとして注目されている。

このような管理職のみならずミドルをはじめとした職場の様々な立場の教師がそれぞれでリーダーシップを発揮していくことは, 教師の同僚性に関する研究において, 自在に動くモザイク型(Hargreaves 1994)と関係しており, 学校組織にとって重要であると考えられる。しかし, 自在に動くモザイク型は, 教師が教育実践の質を上げていくために推奨されるモデルである一方で, 日本においてその実現は疑わしいものであるという指摘がある

(油布 2007)。よって, 今後そのようなリーダーシップが発揮できるよう検討していく必要がある。このような状況の中, 小学校において, シェアド・リーダーシップをもとにミドルを対象にした数ヶ月の校内研修が行われており(杉原・脇本 2013), ミドルが校内の様々な場面で校務分掌や役職を越えて自律的に支援行動(シェアド・リーダーシップの一部)するように育成している。

ここまで確認した先行研究を考慮すると, ミドルは校内の様々な教師や管理職と連携し, 様々な事象に関して, 必要に応じてリーダーシップを発揮し, 職務を進めていくことが求められていると言える。その実現のためには, マネジメントそのものについて, そして, リーダーシップについて学ぶ機会が必要であると考えられる。ミドルがマネジメントについて学ぶ研修については, 例えば, 大林・佐古(2017)の主幹・指導教諭研修の開発研究がある。この研修は2年間を通して, 学校組織マネジメントやコーチング, カリキュラムや地域連携など主幹・指導教諭に関する様々な事項について学び, それらをもとに自校での計画を立案し, 実際に実施をするというものである。このような年間を通じた研修は, 自治体で, 特に主幹教諭などの新任研修として行われており, マネジメントを体系的に学ぶ場として有益であると考えられる。他には, 脇本ら(2019)のサーベイフィードバック型研修の開発がある。管理職や主幹教諭を対象としたマネジメントの調査データをもとに開発した研修ツールを用いて, 自己診断を行うことで自身の強みを認識し, ケースをもとにマネジメントについて学ぶ研修である。

このように, マネジメントの育成に関する研究はいくつか行われてきたものの, ミドルのリーダーシップの育成に関して, その研究は少ない。実務として自治体の研修などにおいてはその育成が行われてきたものの, 研究

に関しては, 上述した杉原・脇本(印刷中)などがあるものの, 数は少なく, どのような手法が有効なのか今後検討が求められる。

ミドルの教師の割合は今後も増加していく。そのため, リーダーシップについて, 主幹教諭などの職位に基づく長期間の研修だけでなく, 多くのミドルが短期間で学べる研修の開発が求められる。短期間でリーダーシップを身につけることは困難であるが, リーダーシップを行使していくきっかけになるような研修を, まずは開発し, 展開していく必要があると考えられる。

1.3 リーダーシップに関する研修

リーダーシップの開発について, これまで大きく(1)公式のトレーニング:研修中でのトレーニング, (2)開発活動:業務中での活動を活かしたリーダーシップ開発, (3)セルフアクティビティ:本を読むなど自身で学ぶ, の3つの枠組みが指摘されてきた(Yukl 2013)。また, リーダーシップを身につけていくには, その経験を上位の観点からメタに捉え, 自らのリーダーシップ行動を補正し, リーダーシップの持論を形成することが求められる(金井 2002, 石川 2016)。以上を踏まえると,

(2)が重要であり, 校内におけるリーダーシップ行動を対象に研修を行うことなどが考えられる。上述した杉原・脇本(印刷中)の研究はここに該当すると考えられる。しかし, 様々な状況にあるミドルが, 杉原・脇本(印刷中)のように職場を巻き込んだ形で長期間研修が行えるとは限らない。よって, まずは, (1)の形式で研修を考えていくことが現実的である。その際, 少しでも(2)の状況に近づくように, 本研究では, ケースメソッドを採用した。ケースメソッドとは「実際の出来事を記述したケース教材をもとに, 自らが当事者ならばどのように判断するかをまとめたうえで, 集団で討議を重ねる」という手法である(大脇 2011)。これまで教職において管理職やいくつかの場面でケースメソッドが用いられており, その効果が指摘されている(例えば日本教育経営学会実践推進委員会編(2014)がある)。

2. ケースメソッド研修の開発

以上を踏まえ, 本研究ではミドルを対象としたリーダーシップに関するケースメソッド研修を開発した。研修は, 横浜市教育委員会の教員研修の一環として2021年12月に実施をした。以下に, 研修の対象者, 流れ, ケース教材について説明を行う。

2.1 参加者

研修の受講対象者は、ミドルにあたる教師である。ミドルの定義は明確でなく、例えば、ミドル層の教師は校内においてミドルリーダーと呼ばれることが多いものの、このミドルリーダーの定義も多様である。畑中(2010)は、ミドルリーダーを、教務主任などの「主任」、主幹教諭などの「新たな職」といった校務分掌や職階に関連して、また、ライフステージとしての「中堅教員」をそのように捉えるなど与えられた職や役割に限定されない存在として捉えられる場合もあり、様々な解釈があると指摘している(畑中2010)。そこで、本研究では、研修を実施した自治体の人材育成指標をもとに、主に第2ステージ(専門性を高めグループのリーダーとして推進力を発揮する)の教員、第3ステージ(豊富な経験を生かし広い視野で組織的な運営を行う)の教員を参加者の対象として募集を行った。その結果、研修の参加者は38名となった。参加者の経験年数は、10年未満が2名、10年以上15年未満が13名、15年以上20年未満が17名、20年以上25年未満が2名、25年以上30年未満が0名、30年以上35年未満が4名となった。校種は、小学校が23名、中学校9名、特別支援が4名、高校が2名となった。

2.2 研修の流れ

講師は、これまでも企業でケースメソッド研修の講師経験がある本論文の共著者が行った。研修の流れは表1の通りである。事前課題として、参加者はあらかじめケース教材を読み込み、問いの答えを考えてくる(詳しくは後述の2.3 ケース教材を参照)。時間設定などは特に設けず、各自で回答ができるまで取り組むようにしている。

研修は、導入・グループでの討議・全体討議・まとめの順で進み、時間は90分である。導入では、研修の趣旨やケースメソッドがどういったものであるのか、説明を行った。

グループでの討議では、問いの回答をグループで共有し、改めてグループのメンバーで課題の問いについて討議をした(図1)。教室環境について、グループでの討議がスムーズに行えるように、机を島形の構成にし、一グループにつき3~4名で話せるようにした。

次に、全体討議である。問いについて、参加者全体で討議を進めていく。進行は講師が行う。講師から問いか

表1 校内研修プログラム

	活動	時間(分)
事前課題	事前調査について報告, 研修目標提示	
研修当日	導入: 研修の概要とケースメソッドについて説明	10
	グループでの討議: 事前課題の回答を共有し議論	20
	全体討議: 課題の問いについて全体で議論	60
	まとめ:議論のまとめと今回のケースに関する解説	10

けを行い、参加者の意見をホワイトボードにまとめながら、討議は進んでいく。教室環境について、全体で討議をしやすいよう、ホワイトボードを前面に設置し、椅子をゆるやかな円形で配置をした(図2)。

まとめでは、講師が議論のまとめを行い、今回のケースとリーダーシップ理論との関係について解説を行った。また、ケースの題材についてケースの作成者からコメントを行った(図3)。

2.3 ケース教材

ケースのテーマは学級経営とした。学級経営は、ほぼ全ての参加者が経験していると考えられ、また、現時点においてもミドルにとって関心の高い内容であると判断したためである。ケースのストーリーは、教職経験がある本論文の共著者で作成を行った。実際の事例をもとに、個人が特定されない形で改変等を行うことで作成をした。

参加者は小学校、中学校の教師が多く、中学校のシチュエーションであれば、小学校の教師でも議論がしやすく、高校とも状況が近いと考えられるため、中学校のケースを作成した。以下はストーリーの出だしの部分である。

この学校では、毎週月曜日の放課後に学年会を行い、各クラスの情報交換を教員間で行っている。その中で、7組担任(英語の授業)から「3組の授業の雰囲気良くない。学級崩壊とまではいかないが、授業中に違う学習をする生徒、居眠りをする生徒、後ろの人と話をする

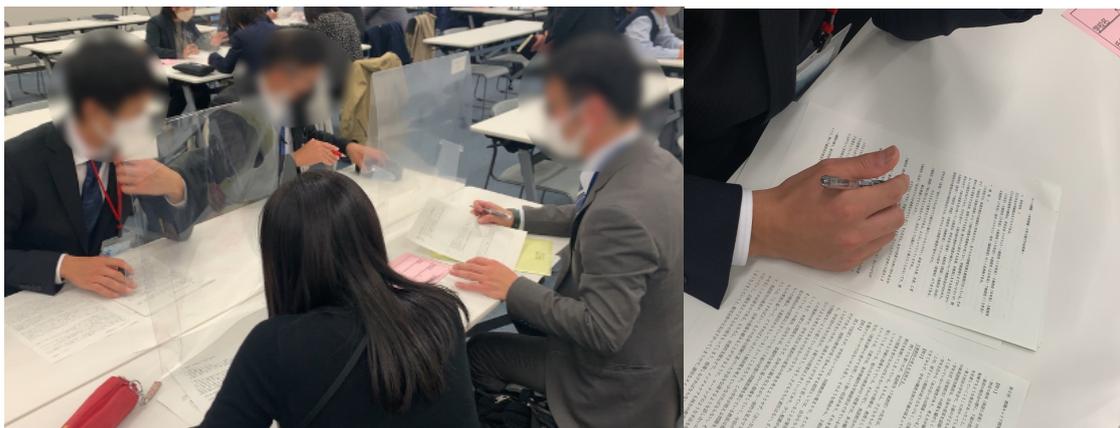


図1 グループ討議

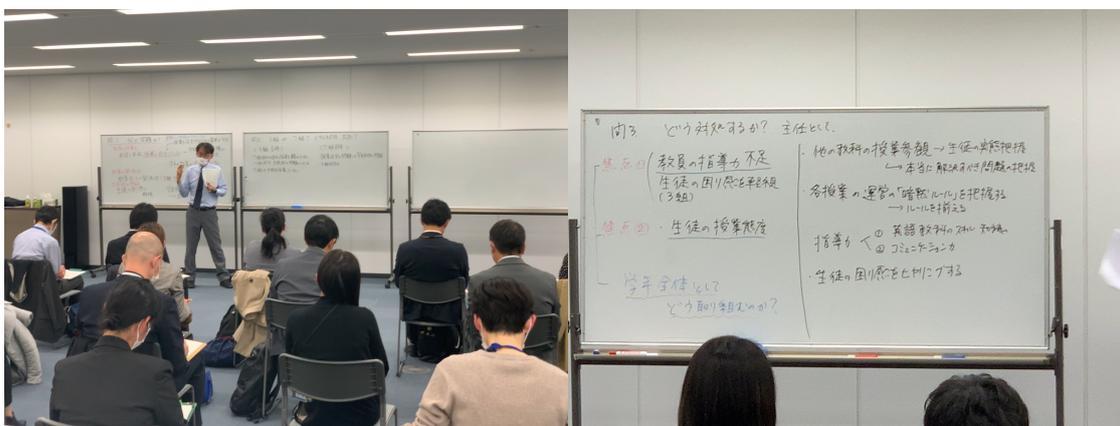


図2 全体討議

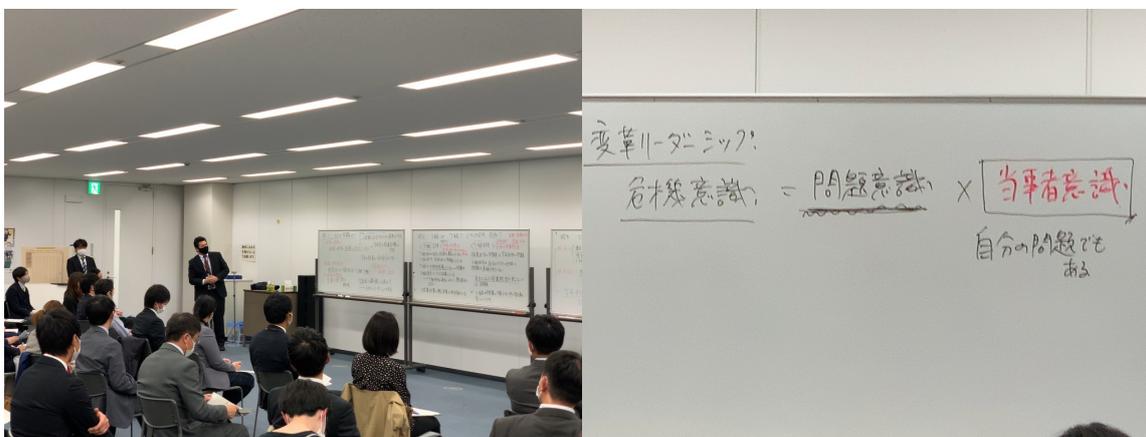


図3 まとめ

生徒、手紙回しをする生徒などがある」との報告があげられた。それを受けて、3組の他の教科の授業の様子について情報共有が行われた。学年の中で、3組の授業を受け持っている教員は、学年主任（音楽）・1組担任（国語）・3組担任（社会）・5組担任（数学）・7組担任（英語）・8組担任（保健体育）・ベテランの担当（家庭科）の7名である。英語担当の教員以外の教科担当からは、以下のような情報や感想が寄せられた。

参加者は学年主任の立場でストーリーを読み進めていく。3組の授業について、トラブルが見られ、学年で情報共有を行うという場面からストーリーはスタートする。その後、様々な事実がわかってくる中で、最終的には、トラブルを巡って3組の担任教師と教科担当が衝突をしてしまう。以下はストーリーの結末である。

その後、数名の先生が学年主任に呼ばれ、今の状態について情報共有をした。もともと3組担任は自分の考えを

なかなか変えようとしないう特徴もあり、学年主任も困っている様子である。また、他の教員たちは「今回のことにはあまり関わりたくない」という雰囲気になってしまっている。一方で、生徒は教員同士の人間関係にとっても敏感であり、このままでは「『どの先生』と『どの先生』は仲が悪い」などと察知されてしまう恐れもある。それにより、生徒達も特定の先生からの注意は聞くが、注意を受け入れなくても良い先生を勝手に解釈してしまうような状況にもなりかねない。すでに3組担任と7組担任の関係はとんでもない状態になってしまった

このような状況の中で、参加者は次の問いについて、「以下のすべての問いに対するあなた自身の考えをまとめてください。なお、これらの問いに「正解」や「正答」はありません。A4用紙1ページに、上記のそれぞれの問いに対する自身の考えを、項目を分けて記述してください」という指示のもと回答をする。

<問1>

この事例ではどのような問題が起こっていますか。学年主任の立場に立って、いくつかの視点から問題点を整理してください。

<問2>

この事例では、大半の同僚教員にとって3組での授業運営に問題は生じていないようです。確かに、3組担当のモノの言い方に問題はあるかもしれませんが、もしあなたが3組の担当教員（問題クラスの担任）と7組の担当教員（英語担当）の同僚教員だとしたら、率直に言って3組と7組のどちらの教員の考えや立場を支持（もしくは共感）しますか？「両者とも部分的に否定」、あるいは「両者とも部分的に支持」という立場はナシで、どちら側の立場に立つか、自分の立場をあえて明確にしてください。またそのように考える大きな理由は何ですか？

<問3>

あなたはこの学年の学年主任だとします。事例では、3組担当教員と7組担当教員の考え方が対立し、周囲の同僚教員は今回の事態を「見て見ぬふり」という状態に陥っているようです。この現状に対して、あなたは学年主任として、具体的にどのように対処しますか。そのように対処する理由を示しながら、学年主任としてどう対処するか、あなたの考えをまとめてください。

3. 評価

参加者の研修の効果を明らかにするために、研修の終了後、その場で質問紙調査を実施した。質問紙は、ICT活用指導者研修の成果を分析した小清水ら（2016）や平野ら（2017）で用いられているカーク・パトリック式のアンケートをもとに行った。カーク・パトリック式の評価は、研修直後、参加者が研修にどのように反応したかというレベル1（反応レベル）、どの程度学んだかというレベル2（学習レベル）、学んだことによってその後の行動が変容したというレベル3（行動変容レベル）、それらによって組織にとって効果があったというレベル4（成果レベル）に分類されている。

本研究では、レベル1（反応レベル）、レベル2（学習レベル）での評価を行うため、研修直後の質問紙調査を行った。具体的には、レベル1（反応レベル）では、「積極的に参加できた」、「他の参加者と一体になって活動ができた」、「研修に参加してよかった」という項目を4件法（あてはまるが4、ややあてはまるが3、あまりあてはまらないが2、あてはまらないが1となっている）で質問した。レベル2については、回答形式を自由記述形式で行った。質問項目は「本研修で、気づいたことや学んだことをお書きください」、「本研修を今後どのように生かしていきたいかをお書きください」である。

分析方法について、レベル1（反応レベル）については、値の分布と平均値を確認する。レベル2（学習レベル）については、カテゴリ分析を行った。回答について、ボトムアップでコーディングを行い、カテゴリを作成し、それぞれのカテゴリの数を数えた。分析の単位は、話題毎とした。1つの話題において、複数のカテゴリに関する記述が見られた場合には、複数のカテゴリを付与した。

4. 結果と考察

4.1 レベル1（反応レベル）の結果

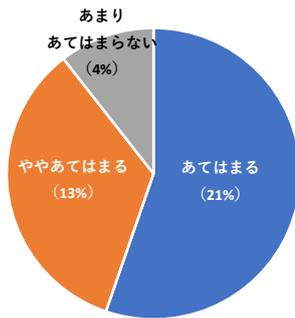
結果は、表2、図4の通りである。どの項目についても平均が4を越えており、特に「研修に参加してよかった」については、8割を越える参加者が「あてはまる」を選択しており、研修の満足度は高かったことがうかがえる。参加者は、研修に積極的に参加し、他の参加者と共に学び、研修について満足していることが結果より推測できる。以上より、レベル1（反応レベル）に関して、本研修は一定の成果を挙げたと推測できる。

表2 レベル1 (反応レベル)

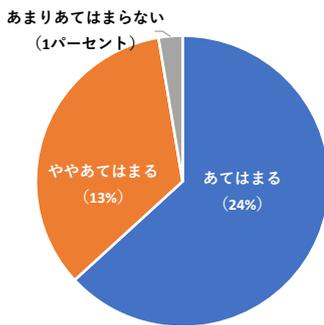
	平均値	標準偏差
積極的に参加できた	3.45	0.68
他の参加者と一体になって活動できた	3.61	0.54
研修に参加してよかった	3.89	0.31

図4 レベル1 (反応レベル)

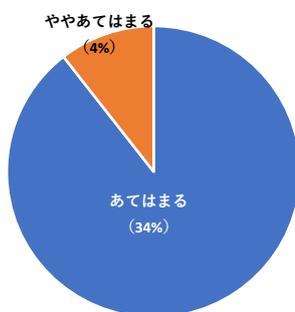
積極的に参加できた



他の参加者と一体になって活動できた



研修に参加してよかった



4.2 レベル2 (学習レベル) の結果

カテゴリをボトムアップ式で作成した結果、以下のような結果を得られた。気づいたこと・学んだことについては、「様々な視点からのアプローチ」、「当事者意識」、「傾聴」、「問題解決のプロセス」、「組織的対応」、「危機

意識」といったカテゴリが得られた。

「様々な視点からのアプローチ」とは、問題を様々な視点から捉え、その解決方法についても、様々な観点から考慮することの重要性を学んだということである。こちらの記述数は25であった。例えば、「多面的な見方をして、多くの視点をもつことの大切さを見つめ直すことができました。自分の考えにかたよらないことの大切さに気がきました。」といった記述がある。

「当事者意識」は、問題に取り組むにあたり、そこに関わる一人一人が自分事として考えることの重要性を学んだということである。こちらの記述数は9であった。例えば、「「当事者意識」という言葉がとても心に残りましたが、チーム全員にこの意識が生まれるとどんな問題も対応できると思いました。」といった記述がある。

「傾聴」は、問題に取り組むにあたり、他者の考えや意見を尊重し、進めていくことの重要性を学んだということである。こちらの記述数は6であった。例えば、「もっとこうすればこうならないのに」と考えてしまいがちだが、一緒に解決するには自分自身もかえりみて、共感的な態度で解決していくことが大切だと感じた。」といった記述がある。

「問題解決のプロセス」とは、問題が発生した場合に、どのように把握をし、分析を行うのか、その方法や重要性について学んだことを示している。こちらの記述数は5であった。例えば、「何か、問題があったときに、きちんと原因や実態を把握した上で解決策を探していかなければならないと感じました。」といった記述がある。

「組織的対応」とは、問題解決に取り組む際に、一人で抱え込むのではなく、他の教師と共に組織的に対応していくことの重要性を学んだということである。こちらの記述数は4であった。例えば、「学年主任として動くときに、1人の力でどうにかしようとするのではなく、周りをまきこみながら解決の糸口をさぐっていくことが大切だと思います。」といった記述がある。

「危機意識」とは、日頃から問題に対して意識を高く持ち、対応について考えておくことの重要性を学んだということである。こちらの記述数は4であった。例えば、「また、事がおこる前に、危機を察知していくアンテナを高くしていかなければならないと思いました。」といった記述がある。

今後生かしていくことについては、「当事者意識の向上・共有」、「様々な視点からのアプローチ」、「協働

教師のリーダーシップに関するケースメソッド研修の開発

による課題解決」, 「協働的な職場の構築」, 「問題解決のプロセス」, 「傾聴と寄り添い」, 「危機意識の共有」, 「その他」となった。

「当事者意識の向上・共有」は, 問題解決にあたり, 関わる教師が, 他人事ではなく当事者としての意識を持って関わるように周りに働きかけようとしているということである。また, 自分自身の当事者意識をより高く持とうという自身のことも含まれる。こちらの記述数は13であった。例えば, 「現在学年主任をしているが, チーム全員が当事者意識を持つ」という点においては, まだまだ持たせられていない現状である。どうすれば当事者意識を共有できるかを模索していきたい。」といった記述がある。

「様々な視点からのアプローチの導入」の趣旨は, 気づいたこと・学んだことの「様々な視点からのアプローチ」と同様であり, 「問題を様々な視点から捉え, その解決方法についても, 様々な観点から考慮する」といったアプローチを実際にとりいれていきたいということである。こちらの記述数は9であった。例えば, 「学校現場において, 問題が起こることはよくある。その問題の視点を変えるだけで, いろいろなことが見えてくる。自身の経験, 信念にしばられず, 多様な見方ができるようになりたい。」といった記述がある。

「協働による問題解決」は, 問題解決に向けて, 個人で取り組むのではなく, チームで協働して対応していきたいということである。こちらの記述数は9であった。例えば, 「学年経営や, 学校経営をしていく上で何か問題があったときにチームで対応できるように周りをまきこめるようにしていきたい。」といった記述がある。

「協働的な職場の構築」は, 教師間で日頃から協働的な関係を築いていきたいということである。「協働による問題解決」が問題解決に関わる部分で協働について言及しているのに対し, こちらのカテゴリは, 日常的にそのような関係性を構築したいということである。こちらの記述数は7であった。例えば, 「もっと学年全体に目を配らなければならないと感じました。学年には若い先生も多く, 困っていることも多いと感じています。また自分も経験年数が浅いため, もっと全体でコミュニケーションをふやしていきたいと思いました。」といった記述がある。

「問題解決のプロセス」は, 気づいたこと・学んだことの「問題解決のプロセス」と同様であり, このような

プロセスを実際にとりいれていきたいということである。こちらの記述数は7であった。例えば, 「問題に直面したときに, 何が問題なのか, どのように解決していくのか, という道すじや思考のしかたを, 現場につなげていきたいです。」といった記述がある。

「傾聴と寄り添い」は, 今後問題解決にあたり, 同僚の話聞き, 寄り添って進めていきたいということである。こちらの記述数は3であった。例えば, 「今, 在籍している学校は, 学校規模も大きく, 若手もベテランも様々である。今日学んだ, 問題を「自分ごと」としてとらえ, 一緒に解決に向けて取り組むために, 相手に寄り添うことが必要だと思った。と, とともに, 変えるべき, 変えなければならないこともあるので, それも受け入れてもらえるように, 伝えていこうと思う。」といった記述がある。

「危機意識の共有」は, 他の教師と危機意識を共有していきたいということである。こちらの記述数は2であった。例えば, 「学校として, 学年ブロックとして, 学年として, 学級担任として, どの場面においても危機意識の共有ということをまず第一に考えていきたいと思えます。」といった記述がある。

「その他」については, 抽象度の高い記述(学年会について今後に生かしていきたい等)や今回の研修には直接的には関係のない記述である。こちらの記述数は4であった。

これらについて分析を行った結果が, 図5と図6である。今回のケースメソッドにおいて, 参加者の学習レベルに関する大きな成果として, ①様々な視点からアプローチ, ②問題に関わるすべての教師の当事者意識を高めるということが挙げられる。それぞれについて以下に説明を行う。

まず, ①様々な視点からアプローチである。気づいたこと・学んだことについて, 受講した多く教師が「様々な視点からのアプローチ」について記述をしていた。ケースメソッドでは, ケースについて, 自身で熟考を重ね, 自分なりの結論を出していく。今回のケースでは, <問1>で, ミドルとしての自身の見方で問題点を整理し, <問2>でさらにそこから2つの立場に分かれて考え, 討議するという構造になっている。それによって, 参加者は, それぞれの教師が様々な考え方をもっているということ, その中で, 自身ではあたり前に考えたことについて, 相対する見方があることを知り, 葛藤も抱え

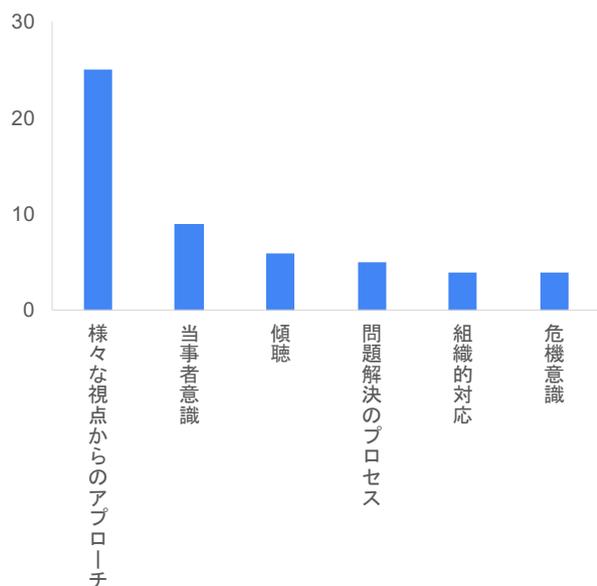


図5 気づいたこと・学んだこと

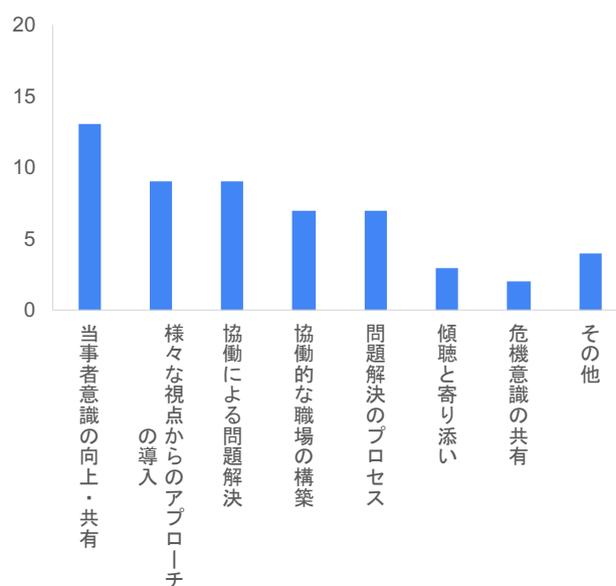


図6 今後生かしていくこと

ていたと考えられる。このような中、全体討議では、どのように解決していくべきか、それぞれが意見を出しながら、その方法を見出していく。ケースメソッドのこのような経験が、今後自身が問題に取り組む際に、様々なアプローチをもとに取り組もうと考えたことにつながったと推測できる。

このようなアプローチで問題解決をするためには、校内の教師がお互いを尊重して考えを表出できる関係性が必要である。そのために、ケースの議論を進めていく中で、日頃からそのような関係性を築いていくことが重要であると感じ、「協働による職場の構築」に取り組もうとする参加者や、実際に問題に取り組む際には「協働による問題解決」を行おうとする参加者が出てきたと考えられる。また、少数ではあるものの、「傾聴」の重要性について学び、「傾聴と寄り添い」を今後意識しようとしている参加者も見られた。メンバーが多様な考えを安心して表出できるようにするためには、お互いに聞きあえる関係が重要である。本研修によって、参加者は、問題解決の際に、協働することで様々な視点を引き出し、問題を分析し、取り組もうと考えたことが推測できる。

次に、②当事者意識についてである。ケースメソッドに取り組むことによって、当事者意識の重要性について学んだ参加者が見られた。これは、まとめの部分において、講師が変革型リーダーシップに取り組む上で、当事者意識について紹介したことが大きいと考えられる。変革型リーダーシップとは、フォロワーの価値や組織の秩序を変化するリーダーシップであり、学校組織において

は、具合的な特性として、より高次の方向に教師を動機づけることや学年や学校レベルで変革志向性を高めることなどが挙げられる(露口 2008)。問題が発生し、組織を変革していく際は、危機意識が重要である。そのような危機意識を高めるには、問題意識と当事者意識が重要であるというまとめが講師によってなされた。今回の文脈に沿って表現するのであれば、校内の教師と協働して問題に取り組むためには、教師が危機意識をもつことが重要であるということである。関係する教師一人一人が、問題を認識し、それを他人事ではなく自分事と捉えることが、主体的に考えていくことにつながると思われる。上述した様々な視点からのアプローチを実施していくためには、そのような一人一人の関わりが大きく影響してくる。参加者は、ミドルとして、周りの教師の当事者意識を促し、協働して問題に取り組んでいく必要性を感じていたと推測できる。

以上の結果を踏まえると、今回の研修における参加者の学びは、主に変革型リーダーシップ、シェアド・リーダーシップにつながるものであったと推測できる。今回の学びは、ケースが学年主任という設定であったため、参加者は、主任としてどのように関わるのかを考えていた。リーダーとして、変革型リーダーシップを発揮し、学年全体を変えつつ、問題の解決に取り組むことの重要性を学んだと考えられる。そして、その際には、関係する教師が主体的にそれぞれ様々な考えを示し、共に解決していくという、周りの教師のシェアド・リーダーシップの発揮を促していくことの重要性を学んだと推測でき

る。

今回のケースメソッドの学びが、ミドルとして、周りを巻き込みながらそれぞれの主体性を促し、協働的な問題解決の実現につながるものとして、レベル3（行動変容レベル）につながっていくことが期待できる。

5. まとめと今後の課題

本研究では、学校組織のマネジメントにおいて、ミドルの重要性が高まる中で、ミドルに対して、リーダーシップに関するケースメソッド研修を開発した。研修の評価を行った結果、参加者は変革型リーダーシップやシェアド・リーダーシップについて学んだことが推測でき、今後、学校でミドルとして学校の課題解決に取り組むことが期待できる。

今後の課題として、上述した行動変容や成果の部分について調査を行う事で、実際に学校組織のマネジメントに貢献しているのかどうか、明らかにする必要がある。

参 考 文 献

Hargreaves, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Teachers College Press.

平野智紀, 原田悠輔, 加藤紗夕理, 畑中一良 (2017) ジグソー法と反転学習を活用した全国学力・学習状況調査分析ワークショップの開発. 日本教育工学会論文誌 41 (suppl.) : 113-116

石川淳 (2016) シェアド・リーダーシップ. 中央経済社
畑中大路 (2010) ミドルリーダー研究の現状と課題：研究対象と期待される役割の視点から. 教育経営学研究紀要. 13 : 67-74

畑中大路 (2012) M-GTA を用いた学校経営分析の可能性：ミドル・アップダウン・マネジメントを分析事例として. 日本教育経営学会紀要, 54 : 76-9

金井壽宏 (2002) 働くひとのためのキャリア・デザイン. PHP 研究所.

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

日本教育経営学会実践推進委員会 (2014) 次世代スクールリーダーのためのケースメソッド入門. 花書院.

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, 東京

大林正史, 佐古秀一 (2017) 教職大学院と県教育委員会・教育センターとの連携による主幹・指導教諭研修プログラムの開発と実践. 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 31:153-162

大脇康弘 (2011) ケースメソッドによるスクールリーダー養成. 月刊高校教育 2011/4

Spillane, J.P.(2006) *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

杉原伸一, 脇本健弘 (2013) 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. 日本教育工学会 2022 年秋期全国大会大会論文集, 85-86

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

露口健司 (2008) 学校組織のリーダーシップ. 大学教育出版

脇本健弘・町支大祐 (編) (2021) 教師が学びあう学校づくりー「若手教師の育て方」実践事例集ー. 第一法規.

脇本健弘, 町支大祐, 木村充, 中尾教子, 平野智紀, 野中陽一, 大内美智子 (2019) ミドルリーダーを対象としたサーベイフィードバック型研修の開発と評価ーカードを用いたケースメソッドー. 教育デザイン研究, 10, 177-186

Yukl, G.A.(2013) *Leadership in Organizations*. Pearson.

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), 277-289