

学校組織におけるミドル・アップダウン・マネジメントの 在り方に関する一考察

—教務主任での実践を通して—

小野 義幸^{*1}・北村 善春^{*2}・藤森 宏明^{*3}

概 要

本研究では、北海道教育大学附属旭川小学校において、教務主任である筆者と職場の上司や同僚との関わりからM-GTAの手法を用い概念を生成して理論化した。また、実践の一事例を用いてストーリーラインとして示すことで、本校におけるミドル・アップダウン・マネジメントとは何かを明らかにするとともに、自身のミドルリーダーとしての資質能力の向上のための要素を検討した。その結果、ストーリーラインによって「関係の質」を高めるためのモデルの構築を行えたとともに、本研究の方法自体がミドルリーダーとして成長するための方法の一つとして示唆を与えた。

1 問題と目的

1.1 問題の背景

近年、中央教育審議会審議会（2019）で示されたいわゆる「働き方改革」や「令和の日本型学校教育」（中央教育審議会（2021））の構築のような、「適応課題」（ハイフェッツら（2017=2009））と呼ばれる課題の解決が求められる教育改革が行われている。一方で、中央教育審議会（2015）で「教員の経験年数の均衡が顕著に崩れ始め、かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることのできない状況」と指摘されているように、各学校でベテラン教員が若手教員を育成する土壌が失われつつある。このような状況において、適応課題に対応し、学校組織を機能させるためのミドルリーダーの役割やその育成の在り方がますます重要となると考える。

また、詳細は後述するが第1筆者（以下「筆者」と略記）は、本研究の実践当時、教育大学附属小学校において教務主任を担当していた。附属学校がゆえに一般の公立学校とは異なる課題はあるものの、教員一人一人が学校組織の一員として質の高い教育実践を求められるという点では一般の学校と同様であり、ミドルリーダーに関する課題は本校の課題であるとともに筆者自身の課題でもあった。よって次項ではこの課題に基づき先行研究の整理を行う。

1.2 先行研究の整理

最初にミドルリーダーの定義について確認する。この語は学術で用いられる場合と教育現場で用い

*1北海道教育大学附属旭川小学校 主幹教諭（北海道教育大学教職大学院 2022年3月修了生）

*2北海道教育大学教職大学院（大学院教育学研究科高度教職実践専攻）旭川

*3北海道教育大学教職大学院（大学院教育学研究科高度教職実践専攻）旭川

られる場合とでニュアンスが異なる側面もあり混乱を招きやすい。そのため本研究では、畑中(2018)の定義に依拠する。すなわち、ミドルリーダーを①(主任・主事等の)学校組織の「ミドルにある教員」②(40歳前後の)人生の「ミドル期」にある教員③組織へ影響を与える教員の①～③の立場にある教員として定義する。

次に、学校におけるミドルリーダーの在り方に関する先行研究を概観する。例えば、佐久間(2007)や長瀬(2001)、向山ら(2008)などは教育実践家の立場からミドルリーダーの役割について様々な角度から提案を行っている。これらの提案は実践的ではあるが、マニュアル的な側面が大きい。

研究的側面からの先行研究としては、小島(2012)では「中間概念の創造」を提案している。これは個人知(個人の問題解決力)と組織知(組織としての問題解決力)双方を媒介する知(中間知)を持つことこそミドルリーダーに求められる能力であるという提案を行っているとも言える。また、北神(2003)では、ミドルリーダーを主任層に特定し、担当の分掌組織における企画立案、連絡調整、指導助言を基本的役割とし、この役割を遂行しつつ、個人を育て、組織の活性化を図ることが期待されているとしている。これは野中・竹内(1996)が提示する「ミドル・アップダウン・マネジメント」を学校現場に照らし合わせたものと言えよう。

そしてミドルリーダーの育成に関する研究としては、教職大学院のカリキュラムに着目した研究(小柳(2012)、大野ら(2020)、藤森・杉本(2021)など)、教育委員会と教職大学院の連携による取組(大林・佐古(2016)、青木・伏木(2017)、池田ら(2020)など)による実践的な研究が蓄積されつつある。

本研究の関心に最も近い先行研究は、吉村・中原(2017)と畑中(2018)である。吉村・中原(2017)は、学校改善に求められるミドルリーダーの行動プロセスの分析・検討を行い、特に「関係性の醸成」や校長に対する「実践のビジョンへの結合」という働き掛けの重要性を示唆した。また、畑中(2018)ではミドル・アップダウン・マネジメントに着目し「ミドル」というあいまいな立場を活用することで周囲を巻き込みアイデア創造・実現を果たすという、積極的・主体的な行動で達成されるプロセスを解明した。両者の研究はいずれも分析方法としてM-GTAを用いている。M-GTAは木下康仁によって考案された、継続的比較分析法による質的研究法である。人間の社会的相互作用において、「現実の問題となっていることが何であるか」(木下(2007, p.3))を明らかにし、「研究対象としている現象がプロセス的な特性を持っている場合」(同, p.3)に適用される研究方法として優れている。そこで本研究では加えて「自己エスノグラフィー」の概念も取り入れたM-GTAによる分析を試みる。沖潮(2019)は、自己エスノグラフィーを「自らの生や内面をその内側から描き出すという点においては、他者の経験を研究するのとはまた違った強みがある。」(p.154)としている。すなわち自己エスノグラフィーでのデータ収集によって、第三者である研究者の視点では明らかにできない部分を出せる可能性がある。また、「自己エスノグラフィーの実践、共有、読みは、研究者と読み手の双方の自己省察を引き起こさせ、自己変容させるきっかけとなる。」(p.155)ともしている。よって本研究を通して得られたデータから自己省察をすることで、自らがどのようなミドルリーダーであるかをより理解するとともに、今後のミドルリーダーとしての在り方についても検討できると考えられる。

1.3 研究の目的

以上の関心に基づき、本研究では、第1著者(以下「筆者」と略記)の教育実践を基に、今日の学校において求められているミドルリーダーとしての役割やその成長のための手立てについて、自己エスノグラフィーによって集めたデータをM-GTAによる分析によって検討を行い、新たな示唆を得ることを目的とする。

2 研究の方法

2.1 調査対象とデータ収集

本研究の調査対象校は北海道教育大学附属旭川小学校であり、国立教育大学の附属小学校である。「国の拠点校・地域のモデル校として、教育研究校、教育実習校、教育実践校の使命と役割を十分自覚し、大学との連携を強め、組織的、効果的な研究推進に努める。」が学校経営の基本方針として示されており、このミッションの下、全教員が同じ目標を掲げ、いくつもの取組を行っている。そのため、大学教員との連携による先進的な教材の開発や、20名以上の教育実習生を毎年受け入れ指導を行うなどの活動を行っている。児童の家庭環境も教育熱心な家庭が多く、市内全体から通学している。

本校教職員の常勤は19名であり、その構成は、20代1名、30代前半（～34歳）5名、30代後半（35歳～）5名、40代6名、50代2名である。このうち、50代2名は校長と栄養教諭、40代2名は副校長、主幹教諭である。これに加え非常勤は、大学院生4名と英語の50代1名、外国人ALT1名となっている。

常勤の一般教職員のキャリアは、大多数は経験2校目から3校目で本校に赴任し、本校勤務6年から8年の間でほとんどが教育行政・海外日本人学校・教頭等へとステップアップして転出していく。一般教員として転出した教員も、その後同じような道を進むことが多い。

本校の組織運営上の特徴として、教育実践校として年齢や本校での勤続年数の長さでのベテラン教員が研究推進委員に就く傾向にある。したがって、研究推進委員に就かない30代前半の教員はミドルリーダーとして分掌部長等の役職に就く教員が多い（研究推進委員は分掌部長にはならない）。

また、分掌部長や主任等の役職に就いていなくても13教科・領域のいずれかのトップを務め、校内外に研究成果を発信している。さらに自らがトップを務める部内には年齢や経験年数の上の先輩教員が数名いることが多く、ミドルリーダーは年功序列とは異なった中で経験を積むこととなる。したがって、下から支える先輩教員はもちろんのこと、本校のトップ層（この場合は、校長、副校長、主幹、教務主任）は、ミドルリーダーがミドル・アップダウン・マネジメントをしやすい環境づくりに配慮する必要がある。

次に、筆者の属性を概観する。筆者は40代で、本校が4校目の勤務であり、勤続年数は20年以上となる。本校までの勤務校では生徒指導部を1年、教務部を1年経験したが、それ以外は研修部に所属していた。本校でも5年目までは研修部に所属し、6年目から教務部に所属した。

以上の調査対象に対し、教務主任である筆者を研究対象の中心に据えた。日々管理職を含む同僚と関わる場面でのそれぞれの行動や感情、思考、やり取り等を随時記録し、これらをデータとし収集した。このデータの収集期間は、2020年10月から2021年10月までの約1年間行った。この期間筆者は教務主任に加え、データ収集1年目は1学年、2年目は2学年の学級担任も兼務した。なお、収集したデータは、調査の関係者に対しその内容についての確認及び掲載上の同意を得た。また、記述においては個人が特定されないよう配慮を行った。

2.2 データの分析

分析は木下（2003）によるM-GTAを参考に行った。このことによって、「研究者の問題意識に忠実に、データをコンテキストでみていき、そこに反映されている人間の認識や行為、そしてそれに関わる要因や条件などをていねいに検討」（木下（2007、p.6））できると考えた。

分析の手順は以下のとおりに行った。まず、筆者の自己エスノグラフィーによって収集した職場の

上司や同僚との関わりや計画などを佐藤（2006）の手法を参考にマトリックスにしてまとめ、情報を蓄積した。

次に、木下（2003）の手法を参考に収集したデータの中からミドル・アップダウン・マネジメントに関わる事例をM-GTAによって分析した。これには分析ワークシートを作成し行った。分析ワークシートは1概念につき一つ作成し、生成された概念の個数分だけ作成した。概念の生成方法は、分析ワークシートに取り出された具体例に着目し、その内容を簡潔な文章で定義に表した。そしてこの定義をさらに凝縮した言葉を考え概念名を決めた。以後、類似の具体例を分析ワークシートに追加していき、定義と概念名の修正を図った。この作業は収束したとみなすまで行うことで概念の完成度を高めながら、同時に概念相互の関係を検討してカテゴリーを形成し、概念リストを作成した。

最後に、カテゴリーと概念の相互関係を表す「分析結果図」を作成し、全体像が見えるようにした。これらの作業においては、自己エスノグラフィーの欠点「自己を客観視することの難しさ」（沖潮（2019, p.155））を補うため、第2著者、第3著者と合同で分析を行った。特に、合同で分析を行う際は、「省察」のモデルの一つでもある山辺（2019）で示されたコルトハーヘンの「冰山モデル」（「行動」「思考」「感情」「望み」）を用い分析を行った。

2.3 分析上の留意点

筆者はKKD（経験と勘と度胸）のみで実践せず、教職大学院生（当時在籍）として数多く学んだ理論に自覚的になって実践を行った。特に影響を受けたのは、Daniel H. Kim（2001）の「成功の循環論」と妹尾（2015）の「学校組織マネジメントの3つの要素（到達目標の共有、プロセスの設計、チーム・ネットワークづくり）」であった。前者は「結果の質」ではなく「関係性の質」を高めることから課題解決に取り組むべきという理論であり、常に研究成果が求められる本校における盲点を気付かせてもらったものであった。後者は、山積する学校課題に対し、解決のための切り口を明確に示すものであった。自己エスノグラフィーには筆者のそれまでの人生経験から生じる主観のバイアスもあるが、これらの理論もデータ収集の際のバイアスが生じていることをあらかじめ確認しておく。

表1 生成された概念リスト

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	定義
後ろ盾の獲得	根拠の可視化	安心の獲得	事前に上司へ小会議の検討内容を開示しておくことで、今後の業務の進行をしやすくする。
		客観的事実の利用	調査されたデータを活用したり、客観的事実を示したりして、より現状を考えてもらえるように工夫する。
		提案の正当性の確保	文科省等の通知を利用して、提案の正当性を確保する。
状況に応じた柔軟な対応		異なる価値観との遭遇	異なる価値観と相対したときに適切に対応する。
		意見を通しやすい流れを作る	対象者の反応を見たり想像したりし、こちらの考えを通しやすい流れを計画する。
		間に入って丸く収める	トップとボトムの間に入ってワンクッション作ることで円滑に進める。
		柔軟な修正	すでに決定していたことに対し、状況の変化に応じて修正を加える
同僚の巻き込み		足りない情報を得る	自分が気付いていない情報を得るためにリサーチする。
		具体策の提供	課題を整理しておき、解決につながる具体的な案を用意しておく。
	同僚の評価	取組への巻き込み	同僚が取り組んできた仕事を評価することをとおして、今後の協力を得る。
		取組に対する姿勢への肯定的評価	同僚の内発的動機付けに対しての共感と理解。
同僚の成長の後押し		リーダーの育成	チーム内のミドルにボトムの指導をしてもらい、チーム力を上げる。
		経験によるサポート	ボトムに仕事を振り、それを手伝うことによる巻き込まれ。
		責任の共有	(ボトムの)同僚が仕事を進める上で、自信をもって取り組めるように仕事の責任を共有する。
	同僚の観察	同僚の観察	同僚の普段の働いている様子を観察し、プラスに作用しそうなことを提案する。
		同僚の思いの後押し	同僚が事前の打合せで語っていた強い思いを、全体に向けて発信できる場を提供をする。

3 結果と考察

3.1 自己エスノグラフィーから見た本校におけるミドル・アップダウン・マネジメント

前節で示した手順に従い概念リストを以下の①～④の手順によって作成した。結果を表1に示す。

- ①勤務校の構成員とのやり取り（逐語録）の中から、分析テーマ「ミドル・アップダウン・マネジメント」に関わる内容を実践記録として取り上げ、【定義】として文章化する。
- ②【定義】を踏まえ、よりコンパクトでインパクトのある概念名を考え【概念】として書き込む。
- ③いくつかの【概念】を、より抽象度の高い概念である【カテゴリー】として表す。
- ④【概念】から【カテゴリー】にまとめる過程において、更に細かく関係付けられる場合については【サブカテゴリー】として中間に位置付ける。

(1) 概念の生成過程

事例の実践記録を基に概念の生成を行った。以下に分析過程の一部を示す。【 】は概念名、「 」は具体例（主に会話）を示している。紙幅の関係上、具体例（主に会話）は事例①のみとする。

まず、何かを提案したり推進したりするための事前の準備や方法について着目した。

事例①では、

筆者：「副校長先生、この資料は次開催するカリマネ推進委員会で提案するものです。このように時数について考えていますが、いかがでしょうか。」

副校長：（少し間を置き資料を見て）「良いと思います。ちなみにこの単元計画表の下に、次年度への改善点を書く欄を設けてはくれないかい。上川はそのようにするように局からも指導を受けているから。」

筆者：「分かりました。併せて提案しておきます。」

という具体例について、業務を推進していくにあたり、管理職の許可を得ていたり、すでに話が伝わっていたりする情報があることで安心して取り組める、といった主旨の内容であると考え、【安心の獲得】という概念を生成した。これは、後ろ盾といった意味合いもあり、会議内で話を通やすくする効果もある。

事例② 具体例から、実態を客観的なデータとして示すことで、より自分事として捉えるようになる、といった主旨の内容であると考え、【客観的事実の利用】という概念を生成した。

事例③ 具体例から、教務の主観で判断しているわけではなく、文部科学省から出された通知を根拠として本校の課題を改善しようとしたことで、他の教員の耳に入りやすい、といった主旨の内容であると考え、【提案の正当性の確保】という概念を生成した。

事例④ 具体例から、管理職に相談する前に、その件に明るい同僚から情報を得ておくことで、今後の展開をスムーズに行うことができた内容であると考え、【足りない情報を得る】という概念を生成した。

事例⑤ 具体例から、同僚が判断に迷うときに具体的な対応策を考え示すことで、安心して取り組んでもらう、といった主旨の内容であると考え、【具体策の提供】という概念を生成した。

事例⑥ 具体例から、同僚が取り組んできた仕事を評価することを通して、今後の協力を得る、

といった主旨の内容であると考え、【取組への巻き込み】という概念を生成した。

事例⑦ 具体例から、同僚の内発的動機付けに対しての共感と理解を示すことを通して共に協力して仕事を進める、といった主旨の内容であると考え、【取組に対する姿勢への肯定的評価】という概念を生成した。

事例⑧ 具体例から、同僚の普段の働いている様子や知り得た情報からプラスに作用しそうなことを提案している、といった主旨の内容であると考え、【同僚の観察】という概念を生成した。

事例⑨ 具体例から、同僚の強い思いを全体に向けて発信できる機会を後押ししている、といった主旨の内容であると考え、【同僚の思いの後押し】という概念を生成した。

事例⑩ 具体例から、チーム内のミドルにボトムへの指導を促し、チーム力を上げる、といった主旨の内容であると考え、【リーダーの育成】という概念を生成した。

事例⑪ 具体例から、ボトムに仕事を振り、それを手伝うことによる巻き込まれを意図した主旨の内容であると考え、【経験によるサポート】という概念を生成した。

事例⑫ 具体例から、同僚が仕事を進める上で、分掌内の年齢や経験の上の先輩教員に対する提案の仕方として有効なアプローチの方法を示すなど、自信をもって取り組めるように仕事の責任を共有している主旨の内容であると考え、【責任の共有】という概念を共有した。

事例⑬ 具体例から、異なる価値観と相対したときに適切に対応している、といった主旨の内容であると考え、【異なる価値観との遭遇】という概念を生成した。

事例⑭ 具体例から、対象者の反応を見たり想像したりし、こちらの考えを通しやすい流れを計画している、といった主旨の内容であると考え、【意見を通しやすい流れを作る】という概念を生成した。

事例⑮ 具体例から、トップとボトムが直接やりとりをする前に、間に入ってワンクッション作ることで円滑に進める、といった主旨の内容であると考え、【間に入って丸く収める】という概念を生成した。

事例⑯ 具体例から、すでに決定していたことに対し、状況の変化に応じて修正を加えるといった主旨の内容であると考え、【柔軟な修正】という概念を生成した。

(2) 生成された概念と好循環モデルについて

生成した概念の関係性を下の図に表した(図1)。以下に概念図の矢印の意味を説明するとともに、各カテゴリー間関係を示す。

矢印①：例えば事例①のように、部内で検討予定の提案文書を事前に管理職の目を通しておく(安心の獲得)ことで、今後必要な「管理職の意向を探る」作業が一つクリアされており、部の構成員としては安心して取り組めることにつながっていると実感している。また、例えば事例②や事例③のように、思いを語るだけではなく、現状の学校課題を客観的に考察できる資料や文部科学省等の公的機関からの通知等を示すことで、取組の必要性や根拠を得ることにつながっていると実感している。このように、【後ろ盾の獲得】は【同僚の巻き込み】に大きな影響を与えるものと実感している。

矢印②：ある課題に向き合うとき、先に【同僚の巻き込み】を経ると、【後ろ盾の獲得】をしやすい場合もある。例えば事例④のように、関係する必要な情報を集めて(足りない情報を得る)から管理職の意向を伺う(安心の獲得)ことで、選択肢や判断の材料を提示でき、速やかに解決に向かうことにつながっていると実感している。また、事例⑦のように、事前に〈同僚の評価〉を通し

て、キーとなる教員を巻き込むことによって、大学へ学校の情報を提出するための管理職の許可を得る（安心の獲得）際に、同僚の頑張りを加味した提案ができ、意図した方向に話をもっていやすいと実感している。

矢印③④：【同僚の巻き込み】と【同僚の成長の後押し】との間には相乗効果がある。例えば事例⑤のように、同僚から相談を受けたり観察を通して課題に気付いたり（同僚の観察）したときに、今後の方向性や具体的な方法を示す（具体策の提供）ことで、安心して取り組んでもらえると実感している（矢印③）。また、例えば事例⑪のように、その業務に適任の人材もしくは今後の成長につなげたい同僚に仕事を振りつつ密に関わっていく（経験によるサポート）ことで、更に同僚を肯定的に評価（同僚の評価）する機会が増え、【同僚の巻き込み】に良い影響があったと実感している（矢印④）。

矢印⑤：事例⑫は、従来5年生のみが取り組んできた新体力テストを全校規模に拡大して取り組みたいH教諭の意向に対し、H教諭がトップを務める（先輩教員が多い）分掌内でもその思いを通すことができるようにアドバイスをするなど、教務も協力して進める（責任の共有）ことを約束している。この際、今後提案するにあたっては客観的な資料を提示（客観的事実の利用）することで説得力を増すことを伝えた。現状の課題を踏まえた上での取組だと理解してもらうことで、先生方の納得を取り付けることに成功した。【同僚の成長の後押し】を通して【後ろ盾の獲得】につなげられたと実感している。

矢印⑥：【後ろ盾の獲得】における事例③では、文部科学省から出された通知を根拠（提案の正当性の確保）にして本校の課題を改善しようとしているが、これは【同僚の成長の後押し】における事例⑧につながっている。働き方改革に関する文書の内容を頭に入れた上で同僚の普段の働いている様子を観察（同僚の観察）したことで、感覚だけではなく根拠をもって同僚への提案ができた実感している。

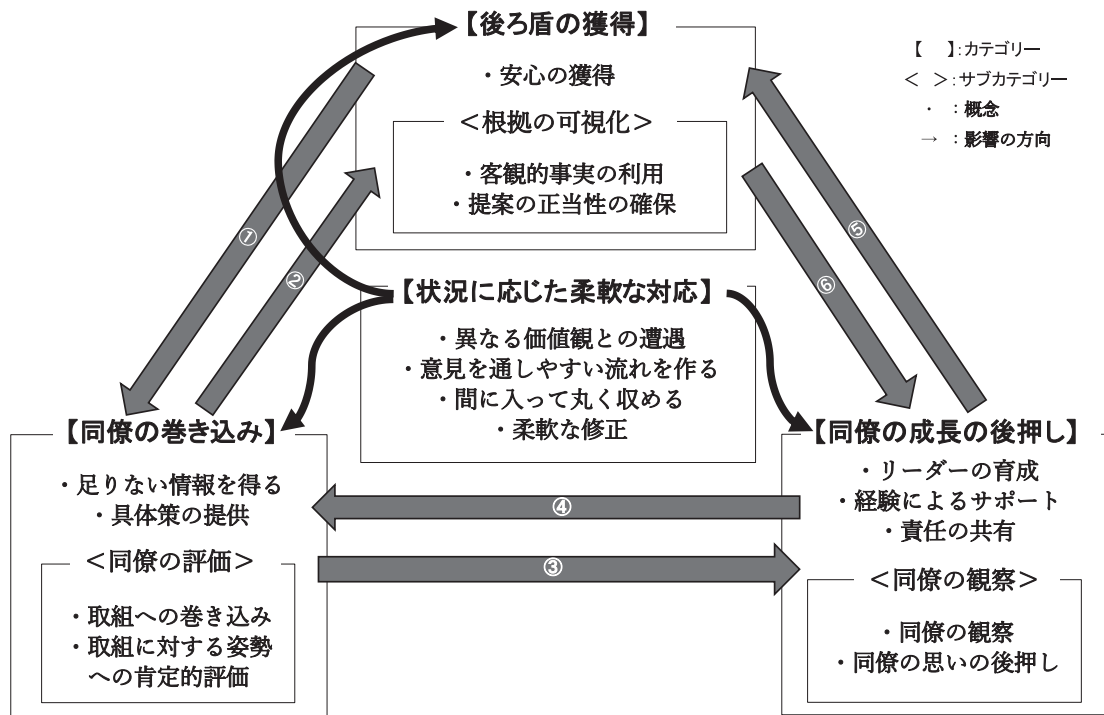


図1 生成された概念による好循環モデルの関係図

【状況に応じた柔軟な対応】からの3つのカテゴリへの矢印：図の中央に配置した【状況に応じた柔軟な対応】は、どのカテゴリにも関連していると考えられる。例えば事例⑭では、ボトムへの仕事の依頼を直接するのではなく間に適任者を挟んで（意見を通しやすい流れをつくる）伝えてもらっているが、これは事例⑩の【同僚の成長の後押し】（リーダーの育成）にもつながっている。また、事例⑯では、先生方の思いを知り、教務の提案を即修正（柔軟な修正）しているが、このように特に修正後も大きな問題がないと判断したときには思いに寄り添うことで、事例④の【同僚の巻き込み】（足りない情報を得る）にもつながっている。話を聞いてもらえる安心感は、話しやすい雰囲気を生みやすいと考えられる。また、事例⑮では、ボトムから上がってきた不満が直接トップに行きそうなところを間に入れて落ち着かせている（間に入れて丸く収める）が、このようにトップにボトムの声を届けると同時に円滑に機能するように立ち回することは、信頼を得ることもつながり、事例①のような【後ろ盾の獲得】（安心の獲得）にも良い影響を与えると実感している。

(3) ストーリーライン

以上の分析結果をストーリーラインとして要約すると、以下のようになる。本校の教務主任は、年齢や経験に関わらずミドルリーダーとなる本校の教員を生かすために、事前に管理職に話を通したり先輩教員を巻き込んだりしながら後ろ盾を獲得するように促す。それが、教員同士、積極的に関わ合う機会となり、相手を肯定的に評価することで成長を後押しすることにつながる。さらに、ミドルリーダーが安心して業務を推進できるように、間に入ったり、思いに寄り添ったりしながら柔軟な姿勢で関わることで、ミドルリーダーを中心とした好循環サイクルを回している。

3.2 考察

自己エスノグラフィーから見た本校におけるミドル・アップダウン・マネジメントについて分析した結果、16の概念と3つのサブカテゴリ、4つのカテゴリが見いだされた。これらの分析結果から、先行研究と比較しどのような点が新たに示唆されるかを本項では検討する。

第一に、分析結果は筆者の教職大学院で学んだ理論の影響を受けたものになっているのではないかとということである。すなわち、分析結果は「関係の質」を高めるためのミドル・アップダウン・マネジメントによる好循環モデルの一つとも言い換えることができる。もしもこれらの理論を知らずKKDだけで実践をしていれば、「結果が良いとおのずと職員間の関係も良くなる」「関係の質を高めるのには時間がかかるので非効率」と考え、「結果の質」から取り組んだ可能性がある。すなわち、一度ゴール地点をこちらで設定し、個々の力に任せるというミドルリーダーとしての行動モデルである。これは、学校の価値を保つための歯車となれるか、という管理的な組織モデルを示した可能性がある。本分析結果がこのようにならなかったのは、教職大学院での学びの成果の一環と捉えられる。

第二に、特に先行研究の吉村・中原（2017）や畑中（2018）と比較し新たな知見を見いだせたのではないかとという点について考察する。まず吉村・中原（2017）と比較するとカテゴリ【関係性の醸成】の内部の概念化が行えたのではないかとということである。すなわち、カテゴリ【状況に応じた柔軟な対応】を見いだすことができたと考える。この中の概念「間に入れて丸く収める」は、トップとボトムが直接やりとりをする前に、場合によっては間に入れてワンクッション作ることによって円滑に進める、といった主旨の内容である。そしてこの行動の背景には、「関係者すべてが満足してほしい」という「望み」や筆者の職員間の一部の関係性が崩れることで苦痛を伴い、最終的に筆者が収めるこ

ともになり兼ねない「めんどくささ」という危惧が介在していると考えられる。

次に畑中（2018）のモデルのカテゴリー【現実との対峙】において、畑中（2018）と異なる具体が見いだせたことである。すなわち畑中（2018）での本カテゴリーの概念「あいまいな立場の自覚」ではミドルというあいまいな立ち位置が、「課題解決に向けた行動のとり方に悩む」（p.94）という負のイメージが存在した。しかしながら本研究では、筆者が学級担任も兼任しているため、トップでもボトムでもないミドルという立ち位置のあいまいさをむしろ強み、結果、正のイメージで行動をしていたと考えられる（【状況に応じた柔軟な対応】）。これは前述の小島（2012）での「中間概念」に相当するともいえ、この理論における筆者なりの具体を見いだせたと考えられる。

第三に、図1に示されたモデルは、自己エスノグラフィーによってデータ収集を行い、第2著者及び第3著者との「省察」によって導き出された、当事者の心情や価値観が反映されたモデルとなっている点としての意義である。確かに先行研究によってミドルリーダーとしての役割は幾つも示されてきたが、今回示されたモデルは当事者目線による理論と実践の往還によって導き出された「更新された」理論でもある。これは理論の一般化という点での信頼性は先行研究に比べ劣るが、自分自身にとってのミドルリーダーとしての在り方を可視化するモデルとしての意味は高まった。すなわち、本モデルの構築は自分自身がどのようなミドルリーダーであるかを示すとともに、その成長のヒントを示すこともできたと考えられる。この点において、本研究はミドルリーダー育成のための方法の開発という教育経営学における研究上の価値を見いだせたといえる。

最後に、本研究の研究上の限界について触れておく。第一に、本実践のフィールドが附属小学校であり、年齢構成、一人一人の能力が一般の公立学校とは異なるので、これを基に公立学校に一般化するのには難しい側面もある。同様の手法を公立学校で行った場合、異なったモデルが生成される可能性がある。第二に、M-GTAを参考に1年間においてデータを収集し、概念生成をしたが、あくまで自分自身が中心として収集したデータであるため、主観的になりすぎている側面もあるかもしれない。第三者の筆者に対する観察データも収集すれば、また異なる概念やカテゴリーや別のプロセスも見いだせたかもしれない。今後の検討課題としたい。

【謝辞】 本データの収集にあたり、御協力いただいた北海道教育大学附属旭川小学校の教職員の皆様に感謝申し上げます。

引用文献

- 青木一・伏木久始, 2017, 「教員研修センターと教職大学院との連携による学校マネジメント領域の授業実践とその成果」『信州大学教育学部研究論集』第10号, pp.105-116.
- 中央教育審議会, 2015, 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて (答申)」
- 中央教育審議会, 2019, 「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について (答申)」
- 中央教育審議会, 2021, 「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して—全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現 (答申)」
- Daniel H. Kim, 2001, “What Is Your Organization’s Core Theory of Success?” in his *Organizing for Learning: Strategies for Knowledge Creation and Enduring Change*, Pegasus Communications, pp. 69-84.
- 藤森宏明・杉本任士, 2021, 「教職大学院におけるミドルリーダー育成に関する授業実践—3つの授業方法のパッケージ化の効果に関する一考察」『教師学研究』24 (2), pp.59-68.

- 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』ハーベスト社。
- 池田匡史・徳島祐彌・津多成輔・坂口真康・泉村靖治・阪上弘彬・山本真也, 2020, 「中堅教員に求められる資質・能力の再検討とリフレクション研修の構想—社会的文脈を踏まえた視点から—」『兵庫教育大学研究紀要』第57巻, pp.95-108.
- 木下康仁, 2003, 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い』弘文堂。
- 木下康仁, 2007, 「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の分析技法」『富山大学看護学会誌』, pp.1-10.
- 北神正行, 2003, 「組織開発を担うミドル層の役割」木岡一明編『学校の組織設計と協働態勢づくり』教育開発研究所, pp.73-76
- 向山行雄編, 2008, 『ミドル教師のための「学校運営」Q&A事典』明治図書。
- 長瀬荘一, 2001, 『学校ミドルリーダー』図書文化。
- 野中郁次郎・竹内弘高, 1996, 『知識創造企業』東洋経済新報社。
- 小島弘道, 2012, 「自律的学校経営の構築とミドルリーダーシップ」小島弘道・熊谷慎之輔・末松裕基『学校づくりとスクールミドル』学文社, pp.68-82.
- 沖潮満里子, 2019, 「自己エスノグラフィー」サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実編『質的研究法マッピング』新曜社, pp.151-158.
- 大林正史・佐古秀一, 「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』No.31, pp.153-162.
- Ronald A. Heifetz, Marty Linsky and Alexander Grashow, 2009, The Practice of adaptive Leadership, Harvard Business Review Press ; (水上雅人訳, 2017, 『最難関のリーダーシップ』英治出版。)
- 佐久間茂和編, 2007, 『ミドルリーダーを育てる』ぎょうせい。
- 佐藤郁哉, 2008, 『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社。
- 妹尾昌俊, 2015, 『変わる学校, 変わらない学校 学校マネジメントの成功と失敗の分かれ道』学事出版。
- 山辺恵理子, 2019, 「コルトハーヘンのリフレクションの方法論」, 坂田哲人・中田正弘・村井尚子・矢野博之・山辺恵理子編『リフレクション入門』学文社, pp.12-27.
- 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), pp.277-289.