

ミドルリーダーの変容プロセスに関する研究

－M-GTAによる転換点の解明－

研究開発課 指導主事 宮本 和也

【要旨】 和歌山県教育センター学びの丘が実施する「ミドルリーダー育成研修」の受講経験者を対象にインタビュー調査を実施し、M-GTA（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ）を用いて分析を行うことにより、教員がミドルリーダーとしての在り方をいかに変容させていくのかというプロセスの解明を目的とする。得られた結果により、転換点の特徴である「健全な自責思考」とその成長を伴走的に支援する研修の方向性について提示する。

【キーワード】 ミドルリーダー、M-GTA、リーダーシップの変容、自責思考、自立

1 はじめに

（1）新しい時代の学校組織とミドルリーダーとして

令和3年8月に開催された文部科学省中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』を担う教師の在り方特別部会」における資料「学校管理職を含む新しい時代の教職員集団の基本的考え方」（以下、部会資料と略記）では、教師の持続的な成長を支える環境の在り方として「それぞれの強みを伸ばし、自律的な成長を促す環境づくり」の重要性が掲げられている。具体的には、「学校管理職やミドルリーダーを中心に人と人の織り成す相互作用を、プラスの方向に向かって促していくファシリテーション能力が求められる」（※1）とし、その実現のために「OJT等の日常的な学び、経験的な学びが重要であることはもちろん、自発的な研修ニーズに動機づけられたOff-JTの機会充実も重要である」（※2）と提言している。

一方で、学校組織は教員の年齢構成上の大きな課題に直面している。和歌山県教育委員会が示す「令和7年度（2025年度）和歌山県の教育のすがた」によれば、公立学校教員の平均年齢は小学校の男性が39.7歳、女性が40.4歳、中学校男性が40.5歳、女性が41.0歳となっている。その内訳を見ると若手教員の割合が増加する一方で、経験豊富なベテラン層が少なく、年齢構成の顕著な偏在化が示されている（※3）。

このような本県の年齢構成の状況では、学校の要となる中堅教員（以降、ミドルリーダーと称する）に負担が集中する構造を生み出していると考えられる。そのような中でミドル

リーダーは、ベテラン層が少ない現状や、あるいは近い将来に迎える大量退職の波を見据え、部会資料で示された学校組織の持続的な成長のための「人と人の織り成す相互作用を促すファシリテーション能力」の獲得や、自発的なOff-JTへの参加等が求められている。

また部会資料では、学校の総合的なマネジメント力の強化を推進するため、「マネジメント力向上のための研修プログラムの充実（管理職層、ミドルリーダー層、学校事務職員）を図るとともに、各都道府県教育委員会等が実施する教職員の研修機会・内容の充実を促し、必要な支援を行う」（※4）と示している。また、独立行政法人教職員支援機構は、ミドルリーダーが協働して学ぶ中央研修プログラムを実施している。

このように、ミドルリーダーは多方からの期待と重責をかけられている存在である。そのような彼らに対し、質の高いOff-JTによる学びを提供し伴走することは、本県教育センター学びの丘（以下、当センターと略記）が継続して取り組むべき重要な課題であると考えられる。

（2）和歌山県教育センター学びの丘におけるミドルリーダー層に対する研修

令和2年度より当センターは「ミドルリーダー育成研修」を開始した。本研修は、30歳から40歳のいわゆる「ミドル」層を対象とし、学校や地域の教育を支え新しい時代を担う若きリーダーとしての資質・能力の向上を目的としている。研修の構成は、異校種の教員（小・中学校及び高等学校、特別支援学校）による「地方別チーム」での探究的な学

びを主軸とし、1年間にわたって複数回の合同研修や地方別研修を実施している。とりわけ地方別研修では、受講者自身が研修主催者となり、自校での研修内容を自ら設定・運営する点は本研修の大きな特徴である。受講者に研修を設計する当事者として取り組むことを求める点は、本研修独自の学びの構造と言える。なお、本研修において育成を目指す資質・能力として、令和2年度は「つながる力」「人を動かす力」、令和3年度以降はこれらに「課題を発見する力」「創造する力」を加えた4つを求められる資質・能力として設定し、研修を通じてこれらの向上を図っている。

2 研究の背景

（1）これまでのミドルリーダー育成についての研究に関する効果検証

当センターでは、本研修の設計や効果の検証について以下の研究がなされている。伊藤（2022）は、「アンドラゴジー（成人の学習特性）」の理論をベースに研修を設計し、異校種交流や実務課題解決のプログラムを通してミドルリーダーの主体性「エージェンシー（予測困難な社会において変革を起こす力）」を引き出すことができたと報告している。草羽、平林（2024）は、受講者が研修中に「自ら問いを設定する」等の探究的な姿を見せたことや、受講者自身の「自己評価（リフレクション）」を深めるアプローチが有効であると示している。

しかしながら、研修を修了した受講者が学校での職務にまい進する中で、本研修での学びをいかに意味づけ、どのようなプロセスを経て同僚や組織に働きかけているか、あるいは自己の在り方を変容させリーダーシップを再構築していったのかという「質的」な側面の分析は、いまだ十分とは言えない。本県研修の効果と課題を問い直し、これからのミドルリーダー育成研修の在り方を探るためには、質的データの分析により彼らの変容プロセスを解明することが不可欠であると考えた。

（2）ミドルリーダーに求められる役割と資質のプロセス

学校組織において、ミドルリーダーとしての活躍が期待される中堅教員層に求められる役割は、時代の変化とともに移り変わってきた。畑中（2013）は、現代のミドルリーダーには、「マネジャー」と「リーダー」の両

機能に加え、世代間・価値観ギャップの調整を通じた人材育成や、継続的な改善を担う役割が求められていると指摘している（注1）。つまり、業務を回すだけでなく、人を育てながら組織を前進させるという、複合的な役割が求められている。小柳（2014）は、学校組織の教育力向上において専門的資本（Professional Capital）の醸成が重要であると指摘している。これは、個々の教員の知識・技能（人的資本）だけでなく、教員間の信頼関係や協働のネットワークである「社会関係資本」を高めることが、学校全体のパフォーマンスを決定づけるという考え方である。小柳は、この社会関係資本を豊かにする手法として、特定の指導者と被指導者という1対1の関係を越えた「ピア・グループ・メンタリング（PGM）」の有効性を示している。これは、教員集団が互いに経験を語り合い学び合う対話の場を設定することにより、ミドルリーダーが1人で牽引するのではなく、組織全体で専門性を高め合うアプローチである。さらに、愛知県総合教育センター（2016）の研究は、この関わりをより実践的な場面へと拡張している。同センターは、ミドルリーダーが管理職や同僚と協働して課題解決にあたるプロセスそのものを「協働共育」と定義した。ミドルリーダーが1人で仕事を抱え込むのではなく、周囲に働きかけて一緒に課題に取り組む。その過程が、結果として若手教員にとっての学びの場（OJT）となり、ミドルリーダー自身も成長していく。小柳が示した「社会関係資本」の醸成は、こうした日常的な協働の積み重ねによって、より確かなものになっていくのかもしれない。

これらの先行研究は、業務を抱え込まず他者とつながり合うという、ミドルリーダーが目指すべき働き方を示唆している。しかし、ミドルリーダーが、いかにしてこの境地に至るのか、その具体的な「変容のプロセス」について解明することは、ミドルリーダーたちへの伴走的関わりを行う上で不可欠と考える。そこで本研究では、ミドルリーダーが現場の葛藤の中でいかに他者と関わり、リーダーシップを発揮していくに至ったか、そのプロセスを明らかにしていきたい。具体的には、過去の研修受講者を対象としたインタビュー調査を実施し、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTAと略記）を用いた質的分析を行う。これにより、数値には表れにくいミドルリーダーの変容プロセスを解明するとともに、これからの

ミドルリーダー育成研修に新たな提示をすることを本研究の目的とする。

3 研究方法

（1）調査対象とデータ収集について

本研究の調査対象者は、令和2年度から令和6年度に当センターが実施したミドルリーダー育成研修の受講経験者（以下、修了者と略記）とし、受講年度や勤務する地方、校種の偏りがないよう留意して8名を選定した。またこれに加えて、修了者の勤務校に所属している本年度のミドルリーダー育成研修受講者の教員1名に対し、修了者が現在の受講者に波及する影響を分析する目的で併せてインタビューを実施した。

データ収集に際しては、修了者8名と本年度の受講者1名（以下、インタビュー対象者と略記）に研究の趣旨を説明し同意を得た上で、「受講後から現在に至る同僚との関わり方や担っている業務」「研修受講前の働き方や抱えていた悩み」「悩みを乗り越える中での気付きや印象的な出来事」の3点をインタビュー項目に設定し、日々の実践や他者との関わりの中で生じた出来事について、ありのままかつ具体的なエピソードの語りを求めた。インタビュー時間は1人あたり60分程度とした。なお、本年度受講者の語りについては、修了者が語った「研修期間中の葛藤や気付き」を補完・説明するための比較照合データとして活用した。

（2）分析方法

得られたデータの分析には、木下（2003, 2007）によって提唱されたM-GTAを採用した。本研究が質問紙調査等の量的手法ではなく、質的アプローチであるM-GTAを採用した理由は2点ある。

第一に、M-GTAが仮説検証型の分析手法ではなく、データに即して帰納的に概念を生成し、プロセスを解明することに適しているためである。畑中（2012）は、学校経営の動態を捉えるには、組織構造等の静的な側面だけでなく、個々の教員が相互作用の中で知識を創造していく動的なプロセスに着目する必要があると指摘している。インタビュー対象者が各自の文脈の中でどのように他者との関わり方を変容させていくかというプロセスを捉えるには、M-GTAが有効であると考えた。

第二に、ミドルリーダー研究における具体的な適用実績が存在するためである。吉村、中原（2017）は、学校改善を目指すミド

ルリーダーを対象としたM-GTAによる分析を行い、「関係性の醸成」や「実践のビジョンへの結合」といった具体的な行動プロセスを明らかにしている。本研究においても、吉村らが示したような、現場の実践から生成される新たな資質や行動様式（例えば、目的の共有、他者の巻き込み等）を獲得していく変容プロセスそのものを解明するため、データに即して帰納法的に概念を生成し、複数の語りを比較しながら変容プロセスを解明するM-GTAが最適であると判断した。

（3）分析の手順

分析に当たっては、まず逐語録を精読し、本研究の目的に照らして意味のある箇所を抽出した。次に、その箇所の文脈を損なわないように留意しながら「概念」を生成した。生成した概念を類似するものでまとめ「カテゴリー」を生成し、カテゴリー間の関係性（因果関係、対立関係、条件等）を検討することで、ミドルリーダーの実践プロセスを示す全体図（ストーリーライン）を作成した。なお、分析を進める上での「分析焦点者」は「日々の職務の中で、他者との関わり方を変容させていくミドルリーダー」と設定し、分析の視点がぶれないように留意した。

4 結果

M-GTAによる分析の結果、13の概念、6つのサブカテゴリー、3つのカテゴリーを生成し（表1）、そこから概念生成図を作成した（図1）。次ページにて該当の表1と図1を示す。本文中においてはカテゴリーを【 】, サブカテゴリーを〔 〕, 概念を< >で示す（注2）。インタビュー対象者の語りからは、「変容の前兆」から始まり「自責思考を発端とする解決策の模索」を経て「体得による選択肢の増加」へと至るプロセスが見出された。以下に、インタビュー対象者の変容についてストーリーラインを述べる。

（1）カテゴリーⅠ【変容の前兆】

このカテゴリーは、インタビュー対象者が変容する前段階とそのきっかけについて述べた箇所から抽出した。

まず、自己完結的な働き方や他者評価を過剰に意識するといった〔課題となっていた過去〕が浮かび上がった。その1つが<自己完結的な働き方>である。例えばBは、受講当時を振り返り、特に研修が始まって間もない頃の自身の様子を「1人で突っ走ってい

表 1 生成された3つのカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	対象者	具体的な発言等
変容の前兆	課題となっていた過去	自己完結的な働き方	B, C, H, I	自分1人が突っ走っていた 効率を考え1人で業務をこなしていた 提出された案を自身で修正していた あの人も忙しそうだから依頼しなかった
		他者評価への依存や固執	A, E, G,	自分の役割について悩んでいた 同僚より優れていたと願う 自分が何とかしないといけないと思っていた
	引き金となった出来事	痛みの体験	B, G, H	計画した研修が頓挫する 生徒が授業中に居眠りをする 保護者に謝罪する
		強みが通用しなくなった 環境の変化	C, E	異動先のこどもの様子が違った 人事交流により異校種で勤務することになった
		Off-JTによる 新たな価値との出会い	A, H, I	他校の実践や働き方を知る 異校種の受講者と交流する
自責思考を発端とする 解決方法の模索	外部へのアクセス	自身の弱さの吐露	G	恥ずかしながら同僚に相談した
		範をとる	C, E	指導支援が上手な人を参考にするようになった 新たな知識や価値観を取り入れようとする
	内省による気付き	アプローチの悔恨	H	早い段階で声をかけておけばよかった
		当事者意識の発露	B, I	みんなのためになるという考えも必要 相手のせいにはしてはいけない
体得による 選択肢の増加	自身の在り方について	安心感を担保する態度	A, B, E	柔らかい雰囲気話しかけてもらいやすくする 他者が成功すると嬉しい 一緒に考えるスタンスや空気感
	他者や組織を意識した行動	次世代を育成する メンタリング	B, D, E, G	若手を尊重して動く どんなことをしたいか聞いてみる 教材と一緒に作る
		組織のハブとなる情報共有	C, D, E, H	大切にしたいビジョンを分かち合う 暗黙知を共有することが大切 アイデアを出し惜みせず提供する
		自己完結を手放す援助要請	G	分からないことはすぐ聞く

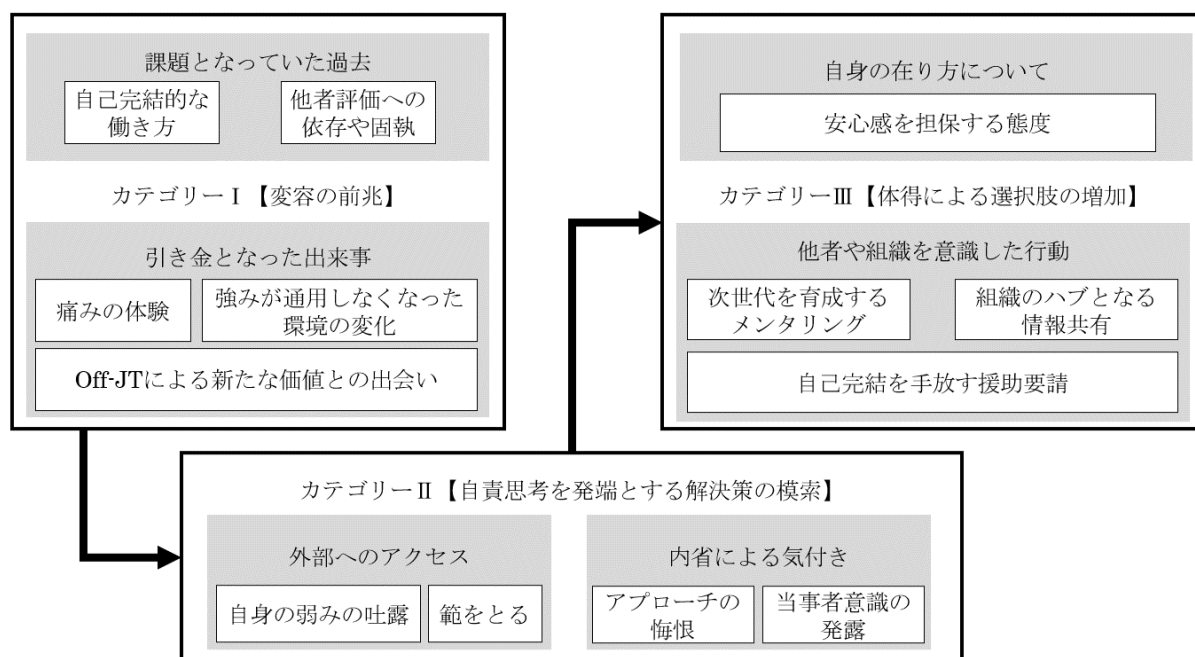


図 1 概念生成図

た。」と振り返った。Cは産前産後休業及び育児休業から復帰し子育てと業務を両立せざるを得ない状況で、効率を最優先するあまり他者へ仕事を差配することを避けていた。Hは分掌部長として業務を他者に差配してはいたものの、提出された資料の訂正はH自身が行っていた。Iは業務を分担することを考え

てはいたものの、自身を「段取りが苦手」と評し、同僚の忙しさも鑑みて自分で仕事を引き受けることが多かった、と述べている。

もう1つが「他者評価への依存や固執」である。異動と同年に本研修を受講したAは、まだ職場内の人間関係構築もままならない中で、異動したばかりの自分がミドルリーダー

として人と人をどうつなげばよいかを常に悩んでいたと述べた。Eはそれまでの自身を「同僚に勝ちたい、自身が担任するクラスのほうが良かったと児童に思ってもらいたかった。」と述べた。Gは、採用されたと同時に学年主任と分掌部長を任されたことに対し「自分が何とかしないといけないと思っていた。」と話し、責任を重く感じ多くの仕事を引き受けていたことが分かった。また当時は同学年の同僚が軒並み50歳代であったことから、年齢の隔たりを感じ相談がしづらかったと話した。

次に、〔引き金となった出来事〕も【変容の前兆】を構成するサブカテゴリーとして抽出した。これは出来事や環境の変化等、主に外的な側面がある。そのうち自身の企画の頓挫や、目の前の出来事から生じた焦燥、あるいは謝罪といった出来事は、＜痛み体験＞として抽出した。Bは本研修で設定された学校課題の解決を求められた際に学校課題を分析するとともに、解決に向かうための研修を提案した。しかし、その提案に対して「周囲への負担も考えると実施は難しいと言われた。」と、提案を断られたと語った。Gは学年主任や分掌部長を担当し業務の多くを1人で抱え込む中、Gが最も注力したかった授業場面で、生徒が居眠りをしたことから、何とかしないといけないという強い焦燥感に駆られたと話していた。Hは同僚の作成した文書にミスがあったことから、保護者に謝罪した経験があったと語っている。

一方で異動に伴う環境の変化から生じた引き金もあった。この要素は＜強みが通用しなくなった環境の変化＞とした。Eは異動した勤務校では、それまで接していた児童との違いに驚くとともに「自分が何をすればいいか分からなくなった。」と述べた。Cは異動（校種間交流）によって、生徒への声かけが思うようにできないことを悩み、解決方法を模索していたと話した。

さらに、＜Off-JTによる新たな価値との出会い＞も抽出した。本研修では、異なる校種4名でチームを組むことは前述の通りであるが、Aは本研修で出会ったチームのメンバーの言葉や振る舞いに感化されたと語り、Hはチームで課題を共有する際に、自身が考えていた課題は異校種でも共通していた普遍的

な悩みであったと気付いた。Iもまた異校種の実践を目の当たりにし、「自分はこのままではいけない。」と価値観の転換が起きたことが分かった。

（2）カテゴリーⅡ【自責思考を発端とした解決策の模索】

このカテゴリーは、インタビュー対象者の転換点となった部分を抽出した。

まず、〔外部知見へのアクセス〕について述べる。ここからは、自己完結的な働き方に陥っていたと語ったインタビュー対象者が、それを手放し、自ら外部に援助や学びを求めた様子が分かる。最も注力したかった授業中に生徒が居眠りをしたことが決定的だったと語ったGは、その現状を何とか打破しなければならぬと思い、「恥ずかしながら他者に相談した。」と語った。ここから＜自身の弱さの吐露＞の概念を抽出した。

かつて育児のために効率的に仕事をするあまり、自身の当時の様子を「話しかけづらかったと思う。」と振り返ったCは、校種が変わったことによって同僚の様子を観察し、それを参考にすることを意識するようになったという。Eは自主的な研修会に参加する中で「学び方も色々ある。」と気づき、児童への接し方を模索して「型にはめることを取り払いこどもに委ねることができたらいい。」と語っていた。これらの語りから＜範をとる＞の概念を抽出した。

次に、〔内省による気づき〕のサブカテゴリーについて説明する。これは先述の外部へのアクセスとは異なり、在り方の模索を「自己の振る舞いや思考から変容させよう。」と語った箇所から抽出した。Hは保護者へ謝罪をした後に「（同僚が書類作成のミスをし、その原因を分析した際に）自分の関わり方が良くなかった。普段からもっと気にかけておけばよかった。」とまず自身の非を認めた。ここから＜自身のアプローチの悔恨＞を抽出した。

Bは研修の頓挫という＜痛み体験＞から内省した上で「今思うと、あの経験が必要だった。」と評し、「みんなのためになることをする。」という意識をもつことが大切だと語った。Iは本研修を通して異校種の実践を見学し、「できない原因を他者に求めてはい

けない。自分がどう変化するのか、その視点がないことには授業改善にも至らない。」と語り、これらから＜当事者意識の発露＞を抽出した。

（3）カテゴリーⅢ【体得による選択肢の増加】

このカテゴリーは、インタビュー対象者が転換を経て体得した言葉や態度に当たる箇所を抽出した。カテゴリーⅡにて他者を変えようとせず自ら変容することを選択した彼らは、自分自身を成長させ選択肢を増やすとともに、それを時と場合に応じて使い分けている。

まずは〔自身の在り方について〕を説明する。ここは自己完結的な働き方や他者評価への依存とは対照的に、他者が関わりやすい態度や他者に対して抱く感覚が述べられている。かつて自身にできる役割に悩んだAは、本研修で自身の所属する分掌へ積極的に働きかける実践を通して「（自身の雰囲気は以前よりも）柔らかくなった。」と語った。仕事上の相談では手を止め相手の言葉に耳を傾けいつも穏やかにあることを心掛けているという。カテゴリーⅠにおいて他者より優れていたいと切望していたEは「自分が伝えたアイデアや教材で後輩が成功することが嬉しい。」と語っている。Bは自身の性格について「毅然と振る舞うことをいつも心掛けていたが、それが他者の負担になっていたかもしれない。」と振り返るとともに、他の本研修受講者が主催する研修を見学する中で受講者がリラックスしていた様子を目の当たりにし、「一緒に考えるというスタンスや空気感を大切にしている。」と話した。ここから＜安心感を担保する態度＞を抽出した。

次に、〔他者や組織を意識した行動〕について述べる。これは変容を経て体得した行動が、他者や組織をつなぐ、あるいは活性化させるような意味をもつものから抽出した。

Dは同じクラスを担当する若手教員に対し「自分が一方的に指示せず、どうしたいかをと尋ねるようにしている。」と関わり方を語っている。Eは同じ学年に所属する若手教員との関わり方を「極力、一緒に作る。」と話している。Gは「もしも同じ勤務校に本研修受講者がいたらどうするか。」という仮定の

質問に対し、「こちらから、こうすべきとは言わない。どんなことをしたいか見守りたい。」と述べた。ここから＜次世代を育成するメンタリング＞を抽出した。

Cは「雑談できる職員室は素晴らしい。」と話しながらそれに併せて「児童や生徒たちと関わる時に大切にしたい価値観やビジョンも共有することも試みたい。」と述べた。Dは知り得た情報を積極的に他者へ共有することについて「自分だけがその情報を知っていてもいけない。」と言い、積極的な情報発信を心がけている。Hは文書作成や外部機関とのやり取りといった業務に関して「書類上に現れない暗黙知を共有することが大切。」と業務の属人化を防ぐ策の重要性を切に語っている。また、Eは「自分のアイデアを出し惜しみしない。」と語った。なお、以上のように現在の在り方を語ったEであるが、同僚であるFは「あの人のようになりたい。」や「職員室では誰とも分け隔てなく話す。その上、雑談からどんどん深い話になる。」とEを評している。このように、Eが体得した行動はFのモデルとなり職員室内の活性化を促していた。これらの語りから＜組織のハブとなる情報共有＞を抽出した。

かつて「自分が何とかしないといけない。」と考え業務を抱え込んでいたGは現在新たな業務に従事しているが「分からないことは周りに聞くようになった。」と話していた。自身のみで解決できない問題に直面した際、適切に援助を要請する選択肢をもち、それを適切に行っていることが分かった。ここから＜自己完結を手放す援助要請＞を抽出した。

（4）代表的な変容の軌跡

本分析で抽出された変容プロセスをより具体的に示すため、特徴的な転換を遂げた代表的な対象者の軌跡を複数記述する。

Bは、かつて自身を「1人で突っ走っていた。」と述べ＜自己完結的な働き方＞の側面があった。また、本研修の受講に際し自身が企画提案した研修が他者から合意を得られなかったという＜痛みの体験＞が【変容の前兆】であった。その体験からBは「みんなのためになるという考え方も大事。」と語り＜当事者意識の発露＞を〔内省によって気付き〕得ることができた。その後、同僚と関わる中で

は一緒に考えるスタンスを大切にしく安心感を担保する態度>を心掛け、若手を尊重して動くことを意識した<次世代を育成するメンタリング>を發揮している。

Eは、かつての自身を「同僚より優れていた。」と考える<他者評価への依存や固執>が強かったと語った。異動に伴って<強みが通用しなくなった環境の変化>に遭遇し、その後研修受講によって多様な学び方に出会い、そこに価値を感じ<範をとる>ことで解決方法を獲得した。多様な学び方を取り入れたEは「他者が成功すると嬉しい。」と話すようなく安心感を担保する態度>を獲得し「アイデアを出し惜しみせず共有する。」という<組織のハブとなる情報共有>を行うようになった。

Gは、当初「自分が何とかしないといけない。」と業務を抱え込み、生徒の居眠りに直面するという<痛みの体験>を味わった。しかし、それを機に同僚に<自身の弱さの吐露>をすることで問題の解決を図った。以降Gは「分からないことは周りに聞く。」という<自己完結を手放す援助要請>を發揮している。

一方で、この変容プロセスは全員が一律のタイミングや順序で辿るものではない。

【変容の前兆】や【自責思考を発端とする解決策の模索】を語らなかつたA、Dや、変容後の姿である【体得による選択肢の増加】を語っていないIも存在した。したがって、本プロセスはあくまで今回の対象となったインタビュー対象者9名の語りから生成されたモデルの一例であり、全てのみドルリーダーの成長を一元的に説明するものではない点に留意したい。しかしながら、彼らが共通して直面した葛藤や、自責思考を発端とする転換は、今後みドルリーダーを伴走的に支援していく上での重要な手掛かりとなり得る。

5 考察

（1）変容プロセスの中心

これまでみドルリーダーに求められる資質・能力や理想的な役割については前述の背景でも示されてきた通りだが、いかにしてその姿に至るのかというプロセス自体は十分に解明されていなかった。前章4 結果の分析により、インタビュー対象者たちは【変容の前兆】から【自責思考を発端とする解決策の模索】を経て【体得による選択肢の増加】へと至るプロセスを辿っていたことがストーリーラインとして明らかとなった。

ここでは特にカテゴリーⅡ【自責思考を発端とする解決策の模索】を中心に考察を行う。いかに【変容の前兆】として<痛みの体験>や<Off-JTによる新たな価値との出会い>が与えられたとしても、本人が自ら「変わろう」と望まない限り、根本的な変容は生じないのではないかと考える。対象者たちが解決方法を試行錯誤し始めた最大の要因は、問題の原因を他者や環境のせいにならず、「自分にできることは何か」と自らの責任範囲を自問した結果であると考えられる。これは、田中、中原（2017）が示した、中堅管理職が「反省的思考期」へ移行する際に必ず経過する「自責思考の獲得」と軌を一にするものであると位置づける。

（2）自責思考の獲得と自立

田中、中原（2017）は、自責思考を「自身の置かれている状況を鳥瞰的な視点から捉え直す思考を獲得することで」（※6）「自分自身の能力やスキルの問題として捉える」（※7）と定義し、他責思考を「責任の所在を自分以外の他者や環境など外部に帰属させる思考のこと」（※8）と定義している。他責思考期を脱し自責思考の獲得へと移行するためには、自身の職務への自分なりの意味付けを行おうとする「働く意味の模索」や、他者への提供価値を見直す「事業価値の探索」というプロセスの体験が不可欠である。そして、その過程を経て、相手の立場を意識することや、自身の協力者の存在に気付く「鳥瞰的視点での現状認識」が獲得できる。田中、中原（2017）は以上のような過程を経て「自責思考の獲得」に至ると示した。本研究のインタビュー対象者たちが示した変容のプロセスでの「誰かに頼ることができないか。」「私の態度は話しかけにくかったのかもしれない。」といった語りから、周囲の支援者の存在に気付いたことや、自身を客観的に分析できたことが推測される。

なお、本研究で見出された自責思考とは、様々な業務を全て自分の責任と認識し、1人で引き受けるような態度のことではない。むしろ、問題全体を俯瞰し、自分の責任の所在や変容できる範囲を適切に判断することである。カテゴリーⅠにおいてインタビュー対象者たちの多くは「自分が何とかしないといけない。」「他者に頼らず自分が引き受ける。」「他者より優れていたたい。」という<自己完結的な働き方>や<他者評価への依存や固執>といった「鎧」（注3）をまとい業務を抱

え込んでいた。しかし、カテゴリーⅢにおいて抽出された、自身に対する他者評価を統制しようとする心情に一定の距離を取り、適切に援助要請することもできるようになった姿は、問題全体を俯瞰し他者支援を意識できるようになり「自分が担う範囲」と「他者に委ねる範囲」を整理できた結果ではないだろうか。

経済学者の安富は「依存する相手が減るとき、人はより従属する」（※7）「助けてください、と言えたとき、あなたは自立している」（※8）と述べ、小児科医の熊谷も「自立は、依存先を増やすこと」（※9）「自立を目指すなら、むしろ依存先を増やさないといけない」（※10）と自立を定義している。これらを踏まえると本稿においてミドルリーダーが獲得すべき自責思考とは、誰にも頼らず全てを1人で抱え込んだ孤立ではない（注4）。問題を前にした際、自身の責任の境界を明確にし、引き受けるべき部分を引き受けつつ、適切な援助要請を行い他者に頼ることもできる在り方を、本稿では「健全な自責思考」と捉える。ミドルリーダーが他者を頼るという行為は、決して自立に反するものではない。他者の強みを引き出し、結果として組織全体を活性化させるという「自立したミドルリーダー」へと向かうための一歩であると言える。

6 今後の課題とまとめ

ここでは、今後、本研修の受講者がミドルリーダーとしての資質・能力を獲得していくための研修設計について提示し、まとめとする。

考察で述べた通り「自責思考の獲得」へと至るためには、「働く意味の模索」や「事業価値の探索」を経て、「鳥瞰的視点での現状認識」を促すことが要諦となる。本研修において受講者は、学校課題の解決を求められる。その際、往々にしてどうすれば課題を解決できるかという具体策に没頭することが多い。しかし、研修の場においては受講者の試行錯誤を支えつつ「自身はどのようなミドルリーダーで在りたいか。」や「あなたの取組は学校にどんな価値を生むだろうか。」といった、自己の在り方や他者に届ける価値を問うリフレクションの機会を設けたい。さらに田中、中原（2017）は、学習を促す環境要因として、「他者からの支援に対する自覚」（※11）に気付くことも挙げている。「あなたの取組を応援してくれる人は誰か。」「自

分だけでは達成困難なことは誰に頼れるか。」といった問いかけにより自分を支えてくれる他者の存在を自覚することも、自責思考の獲得に有効であると考えられる。このような他者の支援や協力関係の可視化を通じて、健全な自責思考の獲得を促し、ミドルリーダーの自立を支えていきたい。

末筆ながら、筆者自身もかつて本研修を受講した1人であることを申し添えたい。執筆に際し多大なご協力をいただいたインタビュー対象者の皆様、これまで本研修を支えてくださった全ての方々に、深甚なる感謝と敬意を表し、本稿の結びとする。

<注釈>

- 注1 畑中はマネジャーとリーダーの比較についてゼイレツニックを引用し両方の概念を整理比較している。「教師がミドルリーダーになる契機：概念整理を踏まえた試論的考察」九州大学『教育経営学研究紀要』（2013）
- 注2 本稿において、M-GTAの分析結果を示す各構成要素は、抽象度の高い順に【カテゴリー】、[サブカテゴリー]、<概念>の括弧を用いて表記し、区別している。
- 注3 ビル・ジョージは「自身の価値観や本当の自己」を大切にし、ありのままの自分をさらけ出すことがリーダーに求められると述べ、それを「鎧を脱ぐ」と表現した。「ミッション・リーダーシップ」『日本生産性本部』（2003）
- 注4 林は「全てを1人で引き受ける態度」は、自身の力量を超えてあらゆる事象を自分でコントロールしようとする「完全主義的な思考」に陥っている状態に近いと述べ、限界を超えて業務を抱え込み、達成できない自分を不必要に責めるという悪循環を招きやすいと報告している。「完全主義的思考傾向と統制の位置、首尾一貫感覚（SOC）との関連についての一考察」白梅学園短期大学『教育・福祉研究センター研究年報』（2006）

<引用文献>

- ※1 文部科学省『学校管理職を含む新しい時代の教職員集団の基本的考え方』p.4（2021）
- ※2 文部科学省「前掲」p.6
- ※3 和歌山県教育委員会『令和7年度（2025年度）和歌山県の教育のすがた』p.13（2025）
- ※4 文部科学省「前掲」p.28

- ※5 田中聡, 中原淳『新規事業創出経験を通じた中堅管理職の学習に関する実証的研究』 p. 7 (2017)
- ※6 田中聡, 中原淳「前掲」 p. 7
- ※7 田中聡, 中原淳「前掲」 p. 7
- ※8 田中聡, 中原淳「前掲」 p. 6
- ※9 安富歩「生きる技法」青灯社 p. 27 (2002)
- ※10 安富歩「前掲」 p. 27
- ※11 脇田真也, 鎌田晋明「インタビュー 熊谷晋一郎 自立は、依存先を増やすこと 希望は、絶望を分かち合うこと」『TOKYO人権 2012 Winter (第56号)』公益財団法人東京都人権啓発センター p. 1 (2012)
- ※12 脇田真也, 鎌田晋明「前掲」 p. 4
- ※13 田中聡, 中原淳「前掲」 p. 10

<参考文献>

- ・愛知県総合教育センター「協働共育型ミドルリーダーの育成に関する研究」『愛知県総合教育センター研究紀要 第106集』 (2016)
- ・伊藤誠実「エージェンシーを発揮するミドルリーダーの資質・能力の向上に関する研修設計」和歌山県教育センター学びの丘『令和3年度研究紀要』 (2022)
- ・小柳和喜雄「学校の組織力向上に向けた研修方法に関する研究報告—ミドルリーダー研修を中心に—」『奈良教育大学教職大学院研究紀要』 (2012)
- ・木下康仁『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 (2003)
- ・木下康仁『ライブ講義M-GTA—実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの全て』弘文堂 (2007)
- ・草羽信幸, 平林利規「探究を通してミドルリーダーを育成する教員研修についての一考察」和歌山県教育センター学びの丘『令和5年度研究紀要』 (2024)
- ・独立行政法人教職員支援機構『職階別中央研修 中堅教員・次世代リーダー教員研修 <https://www.nits.go.jp/training/101/003.html> (参照 2026-3-12)
- ・畑中大路「教師がミドルリーダーになる契機—概念整理を踏まえた試論的考察—」『九州大学教育経営学研究紀要第16号』 (2012)
- ・畑中大路「学校経営におけるミドル論の変遷—『期待される役割』—に着目して」『九州地区国立大学教育系・文系研究論文集』 (2013)
- ・文部科学省『学校管理職を含む新しい時代の教職員集団の基本的考え方』(2021)
- ・吉村春美, 中原淳「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』 (2017)