

研究論文

ミドルの育成を目指した組織マネジメントのあり方の探究 ー若手育成のためのメンターチームの活用を通じてー

一ノ瀬 沙織*

An Inquiry on Organizational Management for the Professional Development of "Middle" Teachers:

Utilizing the Mentor Team for Young Teachers' Professionalization

Saori ICHINOSE

【要約】 職員の大量退職・大量採用時代を迎え、ベテラン職員の知識・技能の継承は大きな課題となっている。しかし、現任校では、若手教員育成が十分にできておらず、それを支えるミドルリーダーの人材育成にも課題があることが明らかになった。そこで、本研究では先行研究をもとに、メンターチームを活用した若手教員育成に取り組むことにより、ミドル層の教員の成長を促すことができるのか、教職員の協働性は生み出されるのか、についてケーススタディを通して考察した。

【キーワード】 若手育成、メンターチーム、メンタリング、組織マネジメント、リーダーシップ

1. 現任校の現状と研究テーマ設定の理由

現任校は、佐賀市中心部に位置し、令和4年度の児童数約750名、学級数約30クラス、教職員数約60名の大規模校である。数年前より、職員の年齢構成や教職経験年数に偏りが見られるようになり、教職経験年数10年以下の職員が全職員の半数を占めている。また、毎年2名ずつ新規採用職員が配置されており、若手教員育成が課題となっている。しかし、現任校におけるメンター制度は十分に機能しておらず、若手教員への指導が十分にできていない状態である。その理由として、若手教員を指導する立場であるミドルリーダーが育っていないことが考えられる。

そこで、本研究のリサーチクエスチョンを「ミドルの育成に向け、若手育成を目指したメンターチームを活用し、どのような組織マネジメントを進めていくか」とし、若手職員の育成のためのメンターチームを校内に立ち上げ、ミドル層を中心にメンターチームを運営することで、組織としてミドルリーダーの育成に取り組むこととした。このメンターチームの活動に、ミドル層以外の教員も巻き込み、学び合いの場づくりに取り組むことで、教職員の協働性も高めていくことも可能だと考えた。この研究を具体化するにあたって、2で示す理論研究で得た知見を取り入れて実践を進め、実際に学校がどのように改善されていくのかを探究することにした。

2. 先行研究のレビューおよび分析の視点

(1) 若手教員育成の取り組み

若手教員育成のためのメンターチームの取り組みに関しては、以下のような先行研究がある。

まず、若手教師が直面している困難について、町支(2015)は、子どもの集団に関連する部分と、

*佐賀大学大学院学校教育学研究科・学生 (佐賀県公立学校教諭)

授業に関わる部分で困難・課題を感じている者が多いことを指摘している。その上で、「悩みや困難を乗り越える」際に最も支えになるのは、日々の実践の中で相談ができることや、身近にいて気軽にコミュニケーションできる存在の先輩教師であるということを示している。

次に、メンタリングについて、岩川（1994）は「日本の教育実践において、すぐれた教師の見識が伝承され、それによって創造的な教師が生み出されてきた場面には、メンタリングと呼びうる熟練教師と新任教師のコミュニケーションが成立していた」（101頁）と指摘し、熟練教師と新任教師の間に共同探究的なスタンスやパーソナルな関係が形成されることの必要性についても言及している。さらに、福本（2007）は、メンタリングを行うことは、メンティだけでなくメンターにとってもメリットがあることを指摘し、メンターとなる最大のメリットは、「支援することは学ぶこと」であると述べている。これらのことから、メンタリングを行うことで、知識や技能の向上や学校全体を見渡し、学校全体にアプローチしようとする意識、リーダー的役割を担うことによる充実感や組織運営に対する意欲の向上など、メンターとなる教員の成長も促されるものと考えられる。

さらに、脇本（2015a）は、年齢構造が偏りを見せ、多忙化が進む現在において、ミドル層以上の教師が若手教師に1対1でメンタリングを手厚く行うことには限界があることを指摘し、若手教師が様々な教師と関係性を結び、複合的にメンタリングを行っていく重要性を主張している。この課題解決に向けて、初任者から3年目までの教師が中心となり、5年次や10年次の教師が後輩に対してメンタリングを行う、メンターチームを提案している。ここでは、メンターからメンティだけでなく、5年次と10年次など支援者の間でも、あるいは、初任者や初任者に近い若手教師同士においても、メンタリング行為は行われるとされる。

加えて、脇本（2015b）は、効果的なメンターチームの手法として「①先輩教師の経験談は若手教師の問題解決を促す」「②若手教師が話せることが若手教師の問題解決を促す」「③自律的にメンターチームの活動を行うことが若手教師の問題解決を促す」「④自律的にメンターチームを行う中で、経験10年以上の先輩教師が活動に参加することで若手教師の問題解決を促す」という4つの要素を指摘している。このことから、メンターチームには、多様な立場の教師が関わっていくことが重要であることが分かる。一方で、校長や副校長といった管理職、主幹教諭といった教師もメンターチームを様々な面でバックアップしているという。これは、メンターチームの直接的な参加もあれば、メンターチームが円滑に実施できるよう環境面での支援もありうるとされる。また、活動頻度や時間についても、短時間でよいので定期的に行うことの重要性を主張している。

(2) 学校組織と学校改善

次に、学校組織と学校改善に関する先行研究を取り上げる。

まず、学校組織構造に関する研究として、北神（2011）は学校という組織の特徴は「マトリクス（格子状）」構造や「ウェブ（クモの巣）型」構造にあると述べている。こうした学校組織の特徴を踏まえ、北神は「マトリクス」「ウェブ」構造の結節点となる教職員が組織運営のキーパーソンとなり、学校のミドルリーダーとして活躍できる「ミドル・アップダウン・マネジメント」の重要性を主張している。同じく、浅野（2007）も、学校改善に向けた取り組みに、より多くの教職員を参画させるため、ミドルリーダーが学校のキーパーソンとなって活躍する「ミドル・アップダウン・マネジメント」を提唱している。それは、トップ（校長）から提示された学校のビジョン（抽象的な戦略や方向性）について、ミドルリーダーが学校を取り巻く内外の情報を分析し、ビジョンを実現するための具体的なシナリオを教職員に明示することにより、管理職からの提示だけでは共通理解されにくいビジョンを教職

員に浸透させることである。また、第一線（教員集団）の実践の中で蓄積された様々な情報や知恵を収集・整理し、そこから獲得したアイデアをトップ（校長）に具申することとしている。

次に、学校の職場風土や教員文化に関する研究を取り上げる。篠原清昭（2012）は、教師集団の学校改善意識の共有化と協働化は、個々の学校の職場風土に強い影響を受けることが予想されると述べている。このとき、学校という職場風土は「ルース・カップリング」の特性を持つことから「同調的職場風土」になりやすいとされる。しかし、「学校改善の遂行のためには、学校の同調的職場風土を協働的職場風土に変えなくてはならない」（篠原清昭，2012，13頁）と主張している。なお、リトル（Little，1990；今津，2017）は、「協働文化」が「授業について日常的に話し合う」「協同して授業設計や教材開発，教育方法開発を行う」「同僚の授業を観察する」「新しい考え方や実践法などについて同僚間で互いに教え合う」などの場面で現れると述べ、このような場面を通して、「策定された同僚間連携」を育むような変革実践に取り組む必要があると指摘している。また、飯田（2015）は教師集団について、複数のメンバーがリーダーとフォロワーに分かれ、それぞれの立場で役割を担い、共通の目標に向かってコミュニケーションを取りながら活動することが大切であると述べている。その上で、学校経営や教師集団について論じるときには、フォーマルな会だけではなくインフォーマルな会が大切であると主張しており、教師集団の形成は、フォーマルな面とインフォーマルな面の双方を重ね合わせることで、強固になっていくと述べている。

さらに、学校改善の方法については、篠原清昭（2012）が学校改善のマネジメント課題として、「①教師集団の学校改善への内発的動機付けの喚起」「②教師集団の学校改善意識の共有化と組織的次元への展開」「③学校改善のリーダー・ファシリテーターの位置づけ」「④学校改善の組織化（仕組み）の条件整備」の4点を挙げている。また、大野（2012）は、学校改善の重要な視点として、第1に「構成員の学校改善の意識の共有化」、第2に「学校改善の組織化（仕組みの構築）」、第3に「学校改善の時間的な展望」があると指摘している。このとき、学校現場ではその時間軸として単年度のPDCAサイクルが想起されやすいが、年度を超えるもう少し長いスパンでの組織の変革ステップを見据えることが重要であると述べて、コッター（2002）による組織変革の8つのステップを示している。

学校の協働化を実現していく方法として、佐古（2011b）は、学校（特に児童生徒）の実態から課題を形成し、その共有化を踏まえて実践の展開と改善を実現するという一連の過程を実現することが必要だと述べている。その上で、学校における組織マネジメントは、児童生徒の実態の認識（R=Research）→学校、教員側の取り組み課題（Plan）→教育活動の工夫と実践（Do）→児童の実態での成果確認（See）という過程として成り立たせることが必要であり、その一連のプロセスを、教員の協働によって進めることで、実態の認識と課題の共有、実践の経過と成果の共有等をもたらすと指摘している。

これらの議論に加えて、佐古（2011a）は、協働化のための学校組織の体制や運営について、以下の2つの条件を満たすことが必要だと述べている。1つ目は、学校の児童生徒の実態と課題、実践とその成果に関する情報共有を行う場（機会）を学校の「コア・システム」と位置付けることである。2つ目は、協働プロセスの支援機能を整えることである。教員間の相互作用を活性化させ、その成果に基づき学校の教育意思形成を進展させ、さらに実践の活性化を実現するためには、これを支援する機能（協働プロセスの支援機能＝プロセス・ファシリテート機能）を学校に組み込んでいくことが必要であるとされる。このプロセス・ファシリテート機能は、個人で担う場合も考えられるが、多様性に対応することと、継続的な実施を目指してチームで担うことが重要と述べている。

(3) 学校改善のためのリーダーシップ

さらに、学校改善のためのリーダーシップについて取り上げる。勝野（2020）は、学校におけるリーダーシップの代表的な考えとして、「教授的リーダーシップ」「変革的リーダーシップ」「分散型リーダーシップ」の3つを挙げている。まず、「教授的リーダーシップ」について、ジョセフ・ブレーズ（Joseph Blásé）とジョー・ブレーズ（Jo Blásé）は、優れた教授的リーダーとは、教師との「対話（カンファレンス）」を行うことで、教師の専門的成長を促し、教師に省察の契機を提供するリーダーであると述べている（Blásé & Blásé, 1998；勝野，2020）。また、1990年代に入るところから優位性が主張されるようになったのが、「変革的リーダーシップ」である。これは、教師に対する指導や監督を通して教授過程に直接介入するよりも、学校の使命の提示や教育課程・授業プログラムの策定、そして変革に対し積極的な学校文化を促進することなどによって、学校の教育活動に影響を及ぼそうとする考え方である。さらに、大脇（2015）は、ミドルリーダーを育成する視点から、スクールリーダーが押さえるべきポイントを「①ミドルリーダーの基礎的能力と適性を持つ人材を選定する」「②ミドルリーダーとしての役割意識と学校づくりの視野を持たせる」「③ミドルリーダーに必要な専門スキル、対人スキル、認識スキルの基礎を学習させる」「④若手教員の育成を担当し、人材育成の経験を積む」の4点であると指摘している。

上記のようなリーダーシップは、その主体として管理職（主に校長）が想定されていたが、リーダーシップの担い手は管理職だけとは限らない。露口（2012）は、学校組織におけるリーダーシップにおいて、特に分散型リーダーシップ論（Spillane, 2006；篠原岳司，2012）の重要性を主張している。分散型リーダーシップでは、校長のリーダー行動の中でも、特に教職員の職能成長や人材成長に焦点が当てられ、校長がミドルリーダーを育て、ミドルリーダーがさらに下位部門のリーダーを育てるという「リーダーシップの連鎖」が必要であるとされる（露口，2012）。また、従来のようにリーダーシップを校長職などの地位に付随する、固定化された所与の役割とは考えず、実践に関わる多様なメンバーの中で、誰かがリーダーとなり、それに従うフォロワーがいて、協力して実践を進めていくことが多いと述べている。この場合において、リーダーとフォロワーは対話と協働によって相互に影響し合い、そして依存し合うことになる。また、刻々と変化する具体的な状況や組織・制度などの所与の条件等に応じるために、時にリーダーシップの役割をフォロワーに移行させ、時に状況の変革にもアプローチしながら実践を進めることが要請される（篠原岳司，2012）。

ミドルリーダーに関しては、榊原（2011）の議論もある。榊原は、「団塊の世代」の大量退職に伴う、急激な年齢別教員構成の変化、特に若手教員の大量採用の一方、ベテラン世代との意思疎通が難しい状況など、学校教育に来るべき次の局面をなるべくソフトランディングさせるべく、「ミドル」と目される教諭たちの活躍が求められていると述べる。その上で、ミドルリーダーには、一方で教職員を緩やかに結びつける役割と、もう一方で、事態や認識を相対化し、違う選択肢を直接・間接的に示す役割を求められることができるだろうと主張している。ミドルリーダーは、学級ごと、教科ごとあるいはその他分掌ごとに生成するできごとを、それぞれに留めておかないで、職員室の机の「島」をまたいだコミュニケーションを促し、情報と感情を交流させる役を、または、状況が深刻になった場合にどうしても質が低下する中で下さなければならない意思決定の妥当性を担保するために、異なる視点や見方を提示する役を担うことができると述べている。ともすれば一人で業務をこなしがちで、かつそれぞれの主観的な把握が優位しがちな学校にあって、緩やかではあるが、「職場の雰囲気」を確実に左右するのがミドルリーダーと帰結できるのではないかと述べている（榊原，2011）。

加えて、畑中（2018）は、ミドルリーダーを以下の「学校組織の『ミドル』にある教員」と「人生

の『ミドル期』にある教員」と「組織へ影響をあたえる教員」の3つに分類している。同じく、畑中（2021）は、ミドルリーダーは「影響力」という周囲との関係の中から生まれるとし、職や役割を担えばミドルリーダーになるわけでも、教職経験年数が増加すれば自然とミドルリーダーになるわけでもないと述べ、教師がミドルリーダーになるには「組織における自身の役割認識の変容」（103頁）が求められると指摘している。

(4) 本研究の分析の視点

以上の先行研究のレビューを受け、本研究の分析の視点を以下の4つに設定する。

【分析の視点①】現任校において、若手教員育成にはどのような取り組みが効果的か。

- ・現任校において、ファシリテートチーム及びメンターチームをどのように組織するか。
- ・メンターチームの活動を進めていく際に、どのような方法が効果的か。
- ・若手教員育成を通じて、若手教員の職能はどう変化するのか。

【分析の視点②】若手支援を目的としたメンターチームの活動を通じて、ミドルはどのように成長するのか。

【分析の視点③】若手教員育成を通じて、職員の関係性はどのように変化するのか。

【分析の視点④】学校改善を進める上で、どのようなリーダーシップのあり方が効果的か。

- ・学校改善を進める上で、ファシリテートチームを含むミドルリーダーは、どのような役割やリーダーシップを果たすのか。
- ・学校改善を進める上で、校長（管理職）が果たすリーダーシップはどのようなものか。

3. リサーチデザイン

(1) 学校変革に向けた組織

以上の先行研究に基づき、現任校でどのように組織づくりを進めたかを述べていく。

若手教員育成のためには、組織的なメンタリングが必要であるが、1で述べたように、現任校ではメンター制度が上手く機能していないことが明らかとなった。そこで、活動の場となるメンターチームを組織し、計画的かつ定期的な活動を通して若手教員を育成する必要があると考え、ファシリテート・チーム（以下では、FT）とメンターチームを組織し、校内組織に位置づけた。

まず、FTについて、校長に相談した上で、メンターを選出してもらい、メンターに教務主任を加えた4名で組織した。若手教員との冗長コミュニケーションを図りやすくなることを期待して、メンターは学年主任ではなく、ミドル層の教員から選出するようにした。また、メンターは初任者と同学年の学級担任だけでなく、級外からも選出することで、教科の指導だけでなく、朝の会や帰りの会、給食指導や掃除指導など、学級担任をしている教員ではサポートしにくい部分を中心にサポートできる体制を整えた。さらに、メンターミーティングを開く場合には、時間と場所の確保が必要になることから、研修日程の調整などを行う教務主任にチームに入ってもらうことで、時間と場所の確保を容易にし、定期的な取り組みにするために、FTへの参加を依頼した。

次に、初任者とFTでメンターチームを組織した。これに加えて、経験年数2～4年目までの教員と経験の浅い講師も加えた拡大メンターミーティングも組織した。これらの活動を通して、縦のつなが

りを強化したり，冗長コミュニケーションを増やしたりすることで，学校全体の協働性も高まっていくと考えた。以上の学校変革に向けた組織を示したものが図1である。

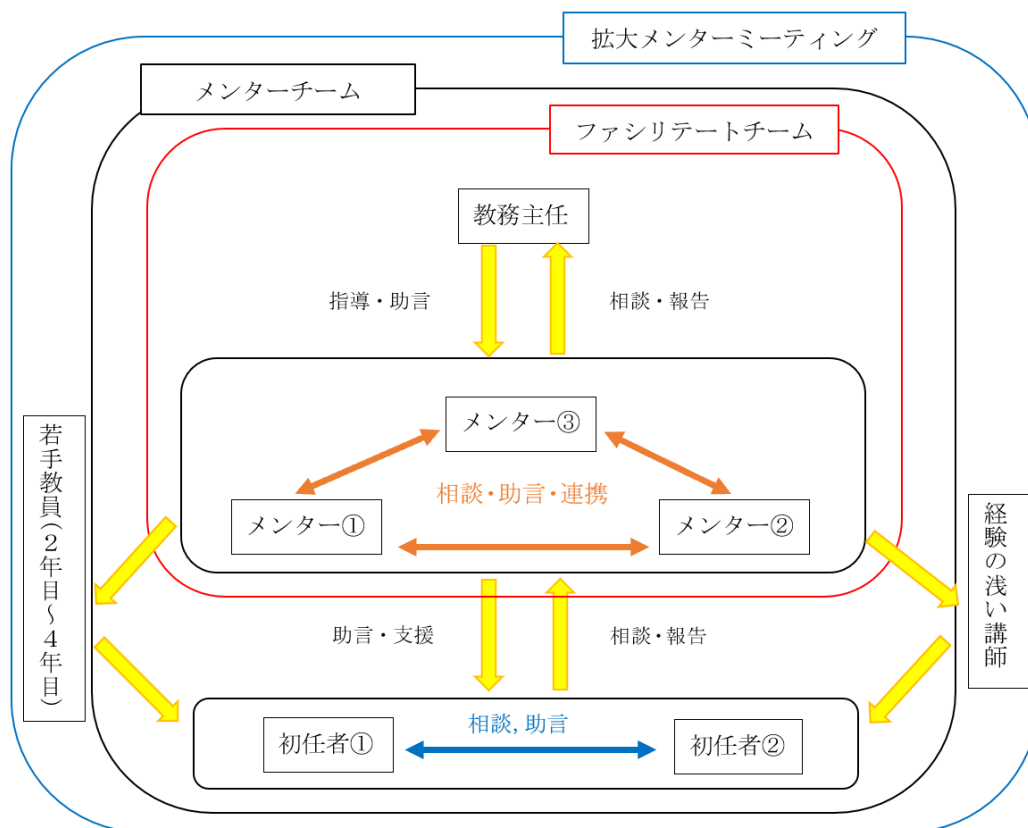


図1 令和4年度のメンターチームの編成

(2) 学校変革のプロセス

次に学校変革のプロセスにおける工夫を3点に分けて述べる。

第1に，学校変革を，2で取り上げたコッター（2002）の組織変革の8つのステップに沿って進めることとした。まず，「1. 危機意識を高める」の部分は，ミドル層以上の職員の中には「若手教員育成が喫緊の課題である」という危機意識をもっている者も多いため，全職員で課題意識を共有できるような場を設けて学校全体で若手教員育成に取り組めるようにした。「2. 変革推進のためのチームをつくる」のチームとして，(1)で述べたようにメンターチームとFTを利用することとした。ただし，メンターチームとFTの役割は少し異なる。具体的には，「3. ビジョンと戦略を生み出す」「4. 変革のためのビジョンを周知する」のはFTの活動内で行い，「5. メンバーの自発を促す」「6. 短期的成果を実現する」については，メンターチームの活動内で行うこととした。さらに，「7. 成果を生かしてさらなる変革を推進する」「8. 新しい方法を組織文化に定着させる」は，令和4年度の成果をもとに，令和5年度以降もメンバーを変えながらメンターチームの活動に取り組むことで実現されると考えた。

第2に，学校の協働化を実現していくためには，佐古（2011b）のいうRPDCAサイクルを成り立たせるのが重要であると考えた。そこで，本研究は，FTとメンターチームの活動の中でRPDCAサイクルを機能させ，まずはメンバー間に実態の認識と課題の共有，実践の経過と成果の共有をもたらし，協働性を高めるようにした。

第3に，若手教員育成の具体的な取り組みとしては，以下の活動を考えた。まず，FT会議とメンタ

ミーティングの定期的な実施を計画した。FT会議は委員会・クラブの時間に、メンターミーティングと拡大メンターミーティングは、金曜日の放課後に設定した。拡大ミーティングでは、初任者だけでなく、教職経験4年目までの若手教員も対象とすることで、2年目以降の若手教員の支援も同時に行うことができると考えた。さらに、若手教員には、拡大メンターミーティングの中で一方的に支援されるだけでなく、若手教員から初任者へ経験を語ったり助言したりする場を設けることで、先輩教員としての自覚を持たせたり、若手教員同士のつながりを深めたりする機会とすることを目的とした。

次に、メンターチームの活動へチーム外の職員の参加も促していく方策を考えた。例えば、メンターミーティングで指導案検討をする場合には、授業教科の教科主任にも学習会に参加してもらい、指導案について指導・助言をいただく、教育相談週間前には、教育相談主任や養護教諭にも参加してもらい、教育相談の進め方について指導をしていただく、といった活動を想定した。同様に、校内研修や校内研究、学校行事との関連としては、校内研究授業のための指導案作りや模擬授業をメンターミーティングの活動として行い、研究主任と一緒に授業づくりについて考える機会とする、個人懇談前には、個人懇談の進め方などを学習会のテーマとして取り上げる、などの連携の仕方考えた。

(3) 調査方法とデータ収集の方法

ここまで述べた学校変革の効果を測るにあたり、若手教員育成が、若手教員やミドル層の教員の成長や教職員の協働体制づくりにどのような影響を及ぼしたのかを明らかにする必要があると考えた。そこで、質的調査法（インタビュー調査及び参与観察調査）と、量的調査法（アンケート調査）の両方を活用して研究調査を進めることにし、表1の通りの調査を行った。

表1 本研究で行った調査一覧

| 調査内容 | 実施時期 | 調査対象者 |
|-----------------|-------------------|--|
| 若手対象第1回アンケート調査 | 令和3年12月 令和4年4月 | 教職経験年数3年目までの若手教員6名 教職経験年数1年目の若手教員3名 |
| 全教員対象第1回アンケート調査 | 令和4年4月 | 全教員45名 |
| 第1回インタビュー調査 | 令和4年5月～6月 | 校長、教員8名 |
| FT対象第1回アンケート調査 | 令和4年7月 | FTメンバー3名 |
| 若手対象第2回アンケート調査 | 令和4年7月 | 教職経験年数4年目までの若手教員9名 |
| FT対象第2回アンケート調査 | 令和4年12月 | FTメンバー3名 |
| 若手対象第3回アンケート調査 | 令和4年12月 | 教職経験年数4年目までの若手教員9名 |
| 全教員対象第2回アンケート調査 | 令和4年12月 | 全教員45名 |
| 第2回インタビュー調査 | 令和4年12月 | 校長、教員10名 |
| 参与観察 | 随時 | 全教職員 |

4. 学校変革の実際

令和3年度は各学期に1回、教職経験年数3年目までの若手教員を対象にメンターミーティングを実施し、ミーティングの効果的な進め方や若手教員がどのような支援を望んでいるかを探るなど、若手教員支援を進めるための準備を行った。令和4年度は、校内に「初任者研修推進委員会・メンターミーティング」という組織を新たに設け、若手教員支援に取り組むこととなった。具体的には、FTメンバーを中心に、月に2回定期的にメンターミーティングを実施し、若手教員の実態に合わせて支援

を行った。活動の実際を表2に示す。

表2 FT会議，メンターミーティング，拡大メンターミーティングの年間計画と実際

| 日時 | 対象 | テーマ | 講師 |
|----------|-------|----------------------------------|----|
| 4月11日（月） | FT | 4月のミーティングの計画 | |
| 15日（金） | 1年目 | 個人懇談について | |
| 18日（月） | FT | 2週間の初任者支援の振り返りと次回の打ち合わせ | |
| 22日（金） | 4年目まで | メンターチームの顔合わせ，4月の振り返り | |
| 5月9日（月） | FT | 4月の振り返りと5月のミーティングの計画 | |
| 13日（金） | 1年目 | ICT利活用について | ○ |
| 27日（金） | 4年目まで | Q-Uテスト、教育相談について | ○ |
| 6月6日（月） | FT | 5月の振り返りと6月のミーティングの計画 | |
| 17日（金） | 4年目まで | 初任研授業の模擬授業 | |
| 24日（金） | 1年目 | 初任研授業研の振り返り | |
| 27日（月） | FT | 6月の振り返りと7月のミーティングの計画 | |
| 7月4日（月） | 4年目まで | 初任研授業の模擬授業 | |
| 22日（金） | FT | 1学期の振り返りと8月のミーティングの計画 | |
| 8月5日（金） | 1年目 | 通知表作成について | |
| 23日（火） | 4年目まで | 構成的エンカウンターについて | ○ |
| 9月5日（月） | FT | 8月の振り返りと9月のミーティングの計画 | |
| 12日（月） | FT | メンターミーティング通信について | |
| 13日（金） | 1年目 | 評価について | ○ |
| 10月3日（月） | FT | 9月の振り返りと10月のミーティングの計画 | |
| 7日（金） | 4年目まで | 体育科の授業づくり | ○ |
| 28日（金） | 4年目まで | 不審者対応について | |
| 31日（月） | FT | 10月の振り返りと11月のミーティングの計画 | |
| 11月4日（金） | 1年目 | 後期の学級経営，学年経営について | |
| 25日（金） | 4年目まで | SST,特別支援教育についての事前アンケート (書面実施) | |
| 28日（月） | FT | 11月の振り返りと12月のミーティングの計画 | |
| 12月9日（金） | 4年目まで | SST,特別支援教育について | |
| 26日（月） | 1年目 | 通知表と指導要録の作成について | |
| 1月16日（月） | FT | 2学期の振り返りと1月のミーティングの計画 | |
| 20日（金） | 4年目まで | 理科の授業づくり | ○ |
| 30日（月） | FT | 2月、3月のミーティングの計画 | |

この表に挙げたように、令和4年度は、FT会議やメンターミーティングの年間計画を立て、その計画に基づいてメンターチームの活動を進めてきた。FT会議は、委員会・クラブの時間を利用して実施した。主な活動内容は、前月の反省と次月の計画を立てることであった。また、各学期の振り返りでは、FTのメンバーに加え、初任研担当教員にも参加してもらい、連携しながら活動を進めてきた。

1年目の教員を対象としたメンターミーティングでは、メンターとメンティが1対1で支援する機会を増やし、初任者の悩みや困難さに対して個別に対応できるよう心掛けた。また、4年目までの教員を対象とした拡大メンターミーティングでは、グループワークや若手教員同士が話し合う機会を設け、メンターからメンティが学ぶだけではなく、若手教員同士で学び合う雰囲気づくりを心掛けた。定期的なメンターミーティングを通して、若手教員の抱える悩みや困難さに対して直接的な支援をできたことや、若手教員同士のつながりをつくれたことは成果である。また、メンターミーティングを実施する際は、FTメンバーだけではなく、校内の教員にもミーティングの講師として参加を依頼したり、2学期からは「メンターミーティング通信」を発行するなど若手教員支援の取り組みを周知するための手立てを取ったりした。その結果、講師を引き受けてくれる教員や、メンターミーティングの対象者ではないが参加を希望してくれる教員が複数名出てきたことは成果であったと考える。

一方、メンターミーティングの実施方法やテーマに応じた講師の選定、若手やミドルの成長の度合いの個人差など課題と考えられる点も明らかになってきた。

5. 変革の成果に関する分析

ここでは、2で挙げた4つの分析の視点に基づいて、学校変革の成果を検証する。

(1) 現任校において、若手教員育成にはどのような取り組みが効果的か

①現任校において、ファシリテートチーム及びメンターチームをどのように組織するか

この問いに対しては、学校全体で若手教員支援を行うために講じた3つの手立てを示す。

第1に、初任者と同学年の教員だけでなく級外からもメンターを選出し、メンターだけでなく、教務主任も含めてファシリテートチームを組織化した。これまでの現任校の状況や学年主任へのインタビュー調査から、学年主任がメンターの場合には、冗長コミュニケーションが取りにくい状況も見えてきたため、若手教員との冗長コミュニケーションを取りやすくすることを期待して、メンターをミドル層の教員から選出した。学級担任だけでなく、級外からもメンターを選出することで、授業だけでなく学級経営に関してもきめ細やかな支援をすることができたものと考えられる。そして、学校全体で若手教員支援に取り組むため、メンター3名に教務主任を加えた計4名でFTを組織した。教務主任をリーダーとすることでFT会議やメンターミーティングの日程調整が容易となった。さらに、日程が決まった段階で、行事予定や週案、職員室の行事黒板に書いて知らせてもらうことができた。また、教務主任は指導教諭でもあるため、役職や立場を生かし若手教員への指導を行いやすいという点でも、教務主任にFTに参加してもらったことは有効であった。

第2に、FTと教職経験年数4年目までの教員をメンバーとしたメンターチームを組織化し、初任者だけでなく、若手教員全体を支援する体制づくりを進めた。まず、令和3年度より準備段階の取り組みとして学期ごとに教職経験年数1～3年目までの教員を対象としたメンターミーティングに取り組んだ。令和3年度の取り組みや、令和3年12月と令和4年4月に実施した、若手対象第1回アンケート調査からは、初任者に限らず周囲の教員から「一人前」と見られるようになりつつある3年目や4年目の教員も、継続して支援を求めていることが明らかになった。そこで、令和4年度のメンター

チームは初任者だけでなく、教職経験年数4年目までの若手教員と、経験の浅い講師、そしてFTメンバーの計13名で構成することとした。アンケート調査やインタビュー調査からは、2～4年目の教員もメンターチームの活動を好意的に受け取っていることが分かり、支援の対象を教職経験年数4年目までにしたことは効果的であったことが明らかになった。一方、「若手教員だけでなく、ブランクがあって再度採用された教員のクラスが心配だ」「5年目の教員だが、支援が必要なのではないか」という声が教務主任や学年主任から出るなど、どこまでを支援の対象とするかという課題も明らかになった。今後はブランクがあって再度採用されたような教員や、教職経験年数5年目以上ではあるが、支援を必要とする教員への支援をどうするかについても考える必要がある。

第3に、FTやメンターチームを校内組織へ位置づけ、学校全体で若手教員支援に取り組む体制づくりを行った。令和4年度に入り、校内組織の中に「初任者研修推進委員会・メンターミーティング」という組織が作られ、職員会議で全職員に周知された。同様に、FTも教務部の中に位置づけられた。このように、FTが校内組織や校務分掌の中に位置づけられたことで、メンターが委員会・クラブの担当を外れ、その時間を利用してFT会議を行うことも容易になった。また、校内組織や校務分掌の中に位置づけられることで、メンターが委員会・クラブの担当から外れることに関して周囲からの理解も得られやすかったのではないかと考える。

実際に、学校全体の意識がどのように変化したのかについて、令和4年4月と12月に実施した「若手教員支援と協働性に関するアンケート」の結果からは、「学校全体で若手教員支援が必要だ」と感じている職員の割合は、4月と12月の双方の時点で高く、大きな差は見られなかった。しかし、「若手教員支援が十分に行われている」と答える職員の割合は、4月は15%だったのに対し、12月には35%と、大きく増えていた。特に、「とても思う」と答えた職員の割合が大きく増加したことから、FTやメンターチームを組織化し、若手教員支援に取り組んだことは効果的であったと考えられる。

一方、メンター教員の若手教員への働きかけについて、令和4年12月のインタビュー調査では、「メンターと初任者がいる学年の学年主任、初任研担当教員との役割分担が曖昧だった」という意見が聞かれるなど、課題も明らかになった。来年度は、4月に各担当で話し合う機会を設けて役割分担を明確にし、よりよい支援につなげていく必要があると考える。

②メンターチームの活動を進めていく際に、どのような方法が効果的か

続いて、メンターチームの活動を進める際に効果的であったと思われる方法を3点に分けて検証する。

第1に、若手教員の実態に合わせて日時やテーマを設定したメンターミーティングを実施したことである。まず、年度当初に第2金曜日をメンターミーティング、第4金曜日を拡大メンターミーティングの日として固定化したことで、定期的を開催することができた。また、ミーティングのテーマについては、FT会議で話し合ったり、若手教員のリクエストに応じて設定したりするようにした。若手対象第3回アンケート調査の結果からは、自由記述欄で「メンターミーティングで聞いてみたいことはあるかのアンケートが『困った』があったときに良かったです」という回答が見られるなど、若手教員の实態や、今現在悩んでいることや困っていることに関連するテーマを設定したことは有効だったことが明らかになった。その中でも特に、「模擬授業」をテーマにした回は、若手教員だけでなく、メンターや学年主任、初任研指導担当教員からも総じて評価が高く、模擬授業を行うことで授業のイメージが持てるようになっていたり、先輩教員からアドバイスをもらうことで内容を改善できたりしたこと、授業者だけでなく周りの参加者にとっても学びがあったことがうかがえた。

一方、メンターミーティングや拡大メンターミーティングのテーマ設定については、令和4年12月のインタビュー調査で、ベテラン教員は「学級経営についてもっと取り扱うべきだった」と答えているのに対し、若手教員は「学級経営よりも教科の指導についてもっと知りたかった」と答えるなど、ベテラン教員と若手教員で求めるものが異なっているということも明らかになった。今後は、若手教員だけでなく、学年主任などの要望も聞きながらテーマ設定をしていくとさらに効果的ではないかと考える。また、初任者は3年もしくは4年で初めての異動となるため、これらの意見を参考に、3~4年間を大きな区切りとして計画を立てていくことも今後必要ではないかと考えられる。

第2に、若手教員同士が学び合う機会を設けたり、メンターチーム外の教員に講師を依頼したりしたことである。若手対象第2回アンケート調査の結果からは、メンターや講師であるベテラン教員が一方的に話すよりも、ゲーム感覚で取り組めるグループワークを取り入れたり、若手教員同士で話をしたりする機会を取り入れることが効果的であったことが明らかになった。また、経験年数21~30年の教員から「若手に向けて話すためには、話す方も自分の考えを整理しなくてはなりません。そういう意味では、若手のためでもあり私たちのためにもなっていたと思います」(全教員対象第2回アンケート調査の自由記述欄)という回答が得られたように、メンターチーム外の教員にも参加してもらうことは、若手教員だけでなく、講師として参加するベテラン教員にとっても有効であったことが明らかになった。

第3に、メンターミーティングの場に限らず、各教員の悩みや困難さに対する個別の支援を日常的に行ったことである。主に級外のメンターを中心にして、給食指導や掃除指導を若手教員と一緒にいたり、若手教員の授業にT2として入ったりする支援を行ってきた。若手教員対象第3回アンケート調査や全教員対象第2回アンケート調査では、「先生方が教室に入ってくださいようになってから気持ちが楽になりました」「何か困ったことがあった時や、連絡帳の書き方などを教えてくださり助かりました」という回答が得られたように、教室に入って一緒に指導してもらうことや、個別に支援してもらうことが若手教員にとって有効であったと分かった。今後は、メンターミーティングだけでなく、日常的にそれぞれの悩みや困難さに対応した支援を行っていく必要があると考える。なお、誰が、どこまで支援を行うかについては、メンターや学年主任から、「支援が支援として受け取ってもらえず、自分が楽をするためのものになっている」「頼ってやってもらうのが当たり前になっている」(令和4年12月のインタビュー調査)という指摘も見られた。今後は、支援が若手教員の成長を阻害しないような手立てを講じることも必要である。

③若手教員育成を通じて、若手教員の職能はどう変化するのか

まず、若手自身による職能成長への評価を見ていく。インタビュー調査からは、同年代の職員との関わりや、ワークシートの共有や教室に入っただけの支援などの学年からのサポート、そしてメンターミーティングでの実践的な内容の取扱いが、職能成長を促したことがうかがえた。また、先輩教員の授業を見ることが自分の授業について振り返ったり、授業づくりについて考えたりするきっかけとなり、どうすれば上手くいくのか考えたりするようになったことも、職能成長の一つと捉えることができる。

次に、周囲から見た職能成長について見ていく。メンターチームの活動が進むにつれて、メンターや教務主任、初任研担当教員からは、児童理解や授業づくり、他の職員との関係性について成長を認める発言が多く見られるようになった一方で、若手の職能成長には個人差があることや、細やかな支援が若手教員の職能成長を阻害するのではないかと指摘もあった。若手教員の職能成長を促すためには、メンターとメンティの関係性について再度考え、若手教員それぞれの資質や能力に応じて、個

別に対応を考えることも必要になると考えられる。

(2) 若手支援を目的としたメンターチームの活動を通じて、ミドルはどのように成長するのか

この問いに関しては、メンターミーティングでの活動、他の職員との連携を通して、どのようにミドルの成長が見られたかというプロセスを3点に分けて述べていきたい。

第1に、FTの活動の中で能動的に活動しようとする姿勢が見られようになった。年度当初は、教務主任や筆者の意見に対して同意するだけなど、受け身な姿勢が目立ったが、回数を重ねる中で、自分から積極的に意見を述べたり、教務主任や筆者の意見に対して反対意見を述べたりと、能動的に活動する様子が見られるようになった。また、メンターミーティングの司会進行や、資料の準備、「メンターミーティング通信」の発行などにおいても、最初は筆者から役割を付与していたが、徐々に、自分から「次回は私が司会しましょうか?」「『メンターミーティング通信』の枠をもらえたら書きます」(12月13日の参与観察)など、自分から役割を引き受けて取り組む姿が見られるようになった。

第2に、メンターチームの活動の中でも、能動的に活動するようになり、活動を通してミドルリーダーとしての役割を自覚し、役割を果たそうとする姿勢が見られるようになった。まず、メンティである初任者や若手教員への関わりの中で、意図的に役割を振り分けることで、メンティに対して積極的に関わろうとするようになった。参与観察中には、メンターである教員が給食の時間に初任者の学級の様子を見に行く、放課後に児童のトラブルへの対応についてアドバイスする、など若手教員の様子を気かけ、積極的に支援しようとする姿が多く見られた。また、メンターチーム外の職員へメンターミーティングへの参加を促す、関係する教員と情報を共有するなどの場面を設けたりすることも、ミドルリーダーとしての役割を自覚することを促したと考えられる。令和4年12月のインタビュー調査では、メンターである教員から「学校全体を見るようになった。自分の学年やクラスだけでなく、学校全体のことを見て自分にできることをしていきたい」という発言もあった。このように、メンターチームの活動を重ねるにつれ、メンターチームの活動や学年の中だけでなく、学校全体の中でもミドルリーダーとしての役割を自覚し、その役割を実際に果たそうとする姿も見られるようになった。

第3に、メンターとして活動する中で、若手教員とベテラン教員をつなぐ役割を果たそうとする様子も見られるようになった。令和4年12月のインタビュー調査では、「初任者と話してて、疑問に思ったらすぐに学年主任や先輩教員に話を振って話に入ってもらっている。あと、先輩教員のちょっと厳しい言葉を私が間に入ってやんわり伝えたり」という発言が聞かれるなど、メンターであるミドル層の教員が、まずは学年グループの中で、若手教員とベテラン教員をつなぐ役割を果たしていたことが見えてきた。また、令和4年12月7日の参与観察中には、メンターである教員が初任者、栄養教諭、初任研担当教員に声をかけ、初任研授業について話す場を設ける姿が見られるなど、メンターが、学年だけでなく、学校全体で若手教員とその他の職員をつなぐ役割を果たしているということも明らかになった。さらに、メンターチームの活動に関して、令和4年12月のインタビュー調査では、メンターである教員から、「メンターミーティングで一度話を聞いたりして『この先生これが得意なんだ』って分かったらその後話しかけやすいんじゃないかな。メンターミーティングでつながりができるから、『この教科だと、あの先生に聞こう』みたいな」という発言があった。この発言から分かるように、チーム外の教員にも講師としての参加を促したことも、若手教員とメンターチーム外の教員のつながりをつくる上で効果的であったと考えられる。

以上の、メンターミーティング等の活動を通して、ミドルも若手教員とともに学ぶことで職能成長

を果たすことが明らかになった。例えば、FT対象の第1回アンケート調査と第2回アンケート調査では、「メンター自身も学ぶことができ、それを自分自身の学級経営や授業に生かすことができている」という趣旨の回答が見られた。これらのことから、メンターとして活動することはミドルの職能成長にもつながるということが分かった。一方で、若手教員の職能成長と同様に、ミドルとしての成長についても個人差が大きいことが明らかになった。また、ミドルとしての成長については、個人差だけでなく、級外か学級担任かといった立場の違いも大きく影響するのではないかと考える。このことから、ミドルの成長を促すためには、立場に応じて適切な役割を付与することが必要であると考えられる。

(3) 若手教員育成を通じて、職員の関係性はどのように変化するのか

この問いに関しては、若手教員育成を通じて生じた職員の関係性の変化を取り上げる。

第1に、メンターチーム内の教員のつながりができた。まず、メンターチームの活動を通じて、若手教員間やミドル層の教員間など横のつながりができ、回数を重ねるごとに業務に関する話だけでなく、冗長コミュニケーションが増えていった。参与観察中には、メンターミーティング中だけでなく、終了後もその場に留まって若手教員同士で話をしたり、アドバイスし合ったりする様子が見られた。この逆に、冗長コミュニケーションが増えることで、メンターチームの活動の場以外でも、メンターが若手教員から相談を受ける場面も多く見られるようになり、結果的にメンタリングも上手く進めることができたと考える。

第2に、若手教員支援を通して、若手教員とミドル教員やベテラン教員とのつながりができた。令和4年4月と12月に全教員対象に実施したアンケートの結果を比較したところ、「令和4年度学校全体で若手教員支援が十分に行われていると思うか」という問いにおいて、「とても思う」と答えた教員は15%から35%となり、大きく増加していた。また、年代別の比較でも、ほとんどの年代で大きな伸びが見られた。このことから、支援される側も支援する側も、どちらも十分に若手教員支援が行われていると感じており、若手教員支援を通じて、世代間のつながりができていると考えられる。

第3に、若手教員育成を通じて、学校全体の協働性に高まりが見られた。こちらについても、令和4年4月と12月に全教員対象に実施したアンケートの結果を比較したところ、「②学年をこえて、教材研究や授業について、よく話をしている」(4月:44%, 12月:55%)「③学年をこえて、仕事のこと以外でもよく話をしている」(4月:66%, 12月:73%)「④学年をこえて、部会や校務分掌が同じ教職員同士、必要な情報を共有できている」(4月:63%, 12月:83%)という問いにおいて、括弧内に示したように、「あてはまる」と「ややあてはまる」の合計の割合が増加していた。また、「⑤全教職員で必要な情報を共有できている」(4月:11%, 12月:18%)「⑩学年をこえて問題が起こったときに助け合おうとする雰囲気がある」(4月:21%, 12月:33%)の項目においても、括弧内に示したように「あてはまる」の割合が増加していた。これらの項目で肯定の割合が増加した理由としては、メンターチームの活動の影響が考えられる。さらに、令和4年度から現任校では3部会制になったことや、支援が必要な担任や学級に、学校全体で支援する体制を整えたことも肯定的に影響したものと考える。

(4) 学校改善を進める上で、どのようなリーダーシップのあり方が効果的か

①学校改善を進める上で、ファシリテートチームを含むミドルリーダーは、どのような役割やリーダーシップを果たすのか

ファシリテートチームを含むミドルリーダーが果たす役割やリーダーシップについては、以下の2点が明らかになった。

第1に、ファシリテートチームを含むミドルリーダーやメンターチームの活動を進める中で、メンターであるミドル層の教員がメンターとして付与された役割だけでなく、学校全体におけるミドルリーダーとしての役割を自覚し、進んで役割を果たそうとする姿が見られるようになったことである。まず、メンターチームの活動では、回数を重ねるうちに、メンターとして参加するだけでなく自分でメンターミーティングの内容を企画し、実施するなど、リーダーシップを発揮する場面が見られるようになった。それだけでなく、上述したように、メンターである教員から「学校全体を見て自分にできることをしようという気持ちになった」という発言が聞かれるなど、メンターチームの活動だけでなく、学校全体の中でもミドルリーダーとしての役割を果たそうとする姿が見られるようになったことは注目に値する。

しかし、ミドルの成長と同様にリーダーシップに関しても個人差が大きい部分があった。そこで、実践の途中から筆者の方で、意識的にFT会議内で役割分担を明確にし、メンターそれぞれに役割を振り分け、リーダーシップを発揮できる場面を設定することで、メンターチーム外の職員との連絡調整を引き受けたり、メンターミーティングに必要な資料の作成を引き受けたりといった、行動の変化が見られるようになった。これらのことから、リーダーシップが自然に生じるのを待つだけでなく、活動の中で、役割を付与することでリーダーシップを発揮できる働きかけをすることも重要なことと考えられる。

第2に、メンターを中心として、若手教員支援の取り組みを進めていくうちに、取り組みがメンターチーム外の教員にも広がり、リーダーシップの広がりが見られたことである。令和4年度、メンターチーム外の職員から、「メンターミーティングで話をさせてほしい」という申し出があったり、教務主任から「今年は先生（筆者）たちを見て他の先生たちも動いてくれている」という発言が聞かれたりするなど、FTのリーダーシップが、メンターチーム外の職員に波及する様子が見られた。一方、「若手ができていないからメンターミーティングで言って欲しい」といった、「若手教員のことはFTメンバーに任せてやってもらおう」という雰囲気が少なからず見られたことは課題である。本来は全ての教員が自分の立場で自分にできる若手教員支援をすることが理想的だと考える。しかし、令和4年度、FTを中心としたメンターチームの活動が順調に進んでいたことや、メンターのリーダーシップを周囲の教員が認めていたからこそ、このような状況になったとも考えられる。

②学校改善を進める上で、校長（管理職）が果たすリーダーシップはどのようなものか

学校改善を進める上で、校長（管理職）が果たすリーダーシップとして、以下のことが明らかになった。第1に、メンターチームの活動を支えるリーダーシップである。メンターチームの取り組みについて、令和4年4月に、校長より「思うようにすればよい。もし文句を言うような人がいたら、自分の方でどうにかする」という言葉があった。これは、校長からFTへのリーダーシップの委譲の姿勢を示す言葉であったと考えられる。また、FTとメンターチームの組織化や、学年主任会や職員連絡会で、「学校全体で若手教員支援をしていきたい」と全職員に方針を周知してくれたことから、若手教員支援の取り組みをサポートしようとする様子を感じられた。その他にも、入学式や体育大会、参観日などの行事の後だけでなく、日頃から、職員室でお菓子を配りながら教員一人一人に「お疲れさま」「今日はゆっくり休んで」といった労いの言葉をかけて回っていた。このように、校長の気遣いはメンターチームの活動に限らず、日常的なさまざまな場面で見られた。

第2に、取り組みの方針を明確に示すリーダーシップである。FTへのリーダーシップの委譲後も、「メンターミーティングの良さが全職員に伝わるようにする必要がある。例えば、サーバーの中に『メンターミーティング』のフォルダを作って資料をそこに置いていくとか」など、より効果的なメンター活動にするための助言や、「来年度、これを続けていくにはどうしたらいいと思う？先生（筆者注：筆者のこと）が級外として来年度もメンターするのも1つかもしいないけれど、学校の中にこの取り組みを根付かせていくためには、他の人に級外でメンターをしてもらって、先生（筆者注：筆者のこと）は学年のメンターをするってのがいいんじゃないかと思っている」など、来年度以降の体制についての助言があった。実際、校長のアドバイスを受けて、FTで検討した結果、「メンターミーティング通信」を発行したり、校務サーバー内に「メンターミーティング」のフォルダを作ったりすることとなった。

このような校長のリーダーシップがあったからこそ、メンターチームの活動を順調に進めることができたのだと考える。

6. 本研究の結論と展望

(1) 本研究から得られた知見

本節では、分析の視点に沿って、2で取り上げた先行研究に照らし合わせながら本研究から得られた知見を述べる。

① 若手教員育成における組織的な工夫

第1の問いに関して、現任校において、若手教員育成にはどのような取り組みが効果的か、について、5点に分けて考察を行う。

第1に若手教員育成に取り組むための組織については、佐古（2011a）が、協働化のための学校組織の体制や運営について、プロセス・ファシリテート機能を学校に組み込み、多様性に対応することや、継続的な実施を目指してチームで担うべきであると述べていたことを参照した。この指摘に基づき、現任校では校長にミドル層の教員からメンターを選出してもらい、FTを組織した。その際、メンターだけでなく、リーダーとして教務主任にもFTに参加してもらったことで、主に日程調整などの面で、多様性に対応し、継続的な実施が可能になったと言える。

また、佐古（2011a）は、プロセス・ファシリテートチームだけでなく、学校の児童生徒の実態と課題、実践とその成果に関する情報共有を行う場（機会）を学校の「コア・システム」として位置づけることも指摘している。しかし、現任校では令和4年度に、「コア・システム」として若手教員支援について情報共有を行う場を設けなかった。それは、若手教員支援に取り組む初年度であることや、現任校は大規模校であるということ踏まえ、全体で課題共有しながら進めるよりも、まずはFTとメンターチームで問題共有をし、そこからメンターチーム外の職員にも参加を促しながら、取り組みを全体に広げていくという方法をとった方が、現任校においては有効であると考えたからである。実際に活動を進める上では、「コア・システム」がなくても特に問題はなかったように考えられる。ただし、令和4年度の取り組みでは、初任者がいる学年の主任や初任研担当教員との役割分担が曖昧で、適切な支援ができなかったという課題も明らかになったため、少なくとも、管理職、FT、若手教員がいる学年の学年主任や教員が情報共有を行う場は必要であったと考える。そこで、令和5年度は、「コア・システム」として、関係職員で情報共有を行う場を設けることも検討する必要がある。

第2に、支援の対象や支援の方法についてである。この点について脇本（2015a）は、年齢構造が偏

りを見せ、多忙化が進む現在において、ミドル層以上の教師が若手教師に1対1でメンタリングを手厚く行うことには限界があること指摘し、若手教師が様々な教師と関係結び、複合的にメンタリングを行っていくという視点の必要性を主張している。つまり、1対1でメンタリングを行うのではなく、チームでメンタリングを行うことが必要との指摘である。脇本は、経験年数3年目までの教員をメンターチームのメンバーとすることを提案していたが、現任校においては教職経験年数1~4年目までの教員と経験の浅い講師、FTのメンバーでメンターチームを組織した。この結果、若手教師が様々な教師と関係結び、複合的にメンタリングを行うことができたと言える。さらに、現任校ではメンターを初任者と同学年の教員からだけでなく、級外からも選出した点も重要である。先行研究では、自由に話せる同僚や先輩教師をメンターとするという点を中心に指摘がなされてきたが、現任校のように学級担任ではなく級外から選出したことで、より細やかな支援ができたと考えられる。このことから、メンターが学級担任か級外かという点も、メンターチームを組織する際に重要であると考える。

第3に、若手教育支援を通じた学校改善のプロセスに関しては、年間を通して若手教員育成を進めていくにあたり、コッター（2002）の組織変革の8つのプロセスを参考とした。取り組みにあたり、令和4年度の取り組みだけでは不十分であると考え、令和3年度から準備段階の取り組みを始めた。令和4年度の実践では、若手教員の職能成長やミドル教員のミドルリーダーとしての意識の高まり、ミドル層やベテラン層の教員と若手教員との関係性の向上など、短期的成果を実現することができた。令和5年度以降も取り組みを続け、成果を生かして、さらなる変革を推進し、若手教員育成の仕組みを現任校に定着させる必要がある。さらに、改善のプロセスに関しては、佐古（2011b）もR-PDCAを成り立たせることの必要性を指摘しているが、篠原清昭（2012）の指摘にもあったように単年度のサイクルだけでは、対象とする時間が長すぎて十分な振り返りがなされないと考えた。そこで、毎月のFT会議という短期的なスパンと、学期末ごとの「メンターミーティング振り返りアンケート」という中期的なスパンと、1年間という長期的なスパンの3つのR-PDCAサイクルを成り立たせるようにした。

第4に、具体的なメンターチームの活動では、メンターミーティングや拡大メンターミーティングに、先輩教員に参加してもらうことで若手教師の問題解決を促す仕組みをとった。この点について、脇本（2015b）は、経験10年以上の先輩教師にメンターチームの活動に参加してもらうことの有効性を主張しているが、年齢構成に偏りが見られる現任校の状況に鑑み、経験年数だけにとらわれることなく、各教員の得意分野を生かせるように参加を促した。また、校内の先輩教員だけでなく、教育事務所の指導主事にもメンターチームの活動に参加してもらえたことも、現任校においては効果的であった。なお、先行研究では、どのようなテーマを扱うことが効果的であるかについては特に言及されていなかったが、ミーティングのテーマを若手教員の実態や、希望に沿って決めるようにしたことは非常に効果的であったと考える。

第5に、これらの取り組みを通じて、若手教員の職能成長が果たされた。現任校の若手教員が直面している困難としては、町支（2015）の指摘と同様、子どもの集団に関する部分と授業に関わる部分の値が高くなっていった。それらを踏まえて、岩川（1994）が指摘するような「上から指導し評価する関係ではなく、側面から支持し援助する関係」（100頁）をメンターとメンティが築くことを目指してメンターチームを組織した。さらに岩川（1994）は、熟練教師と初任教師の間に共同探究的なスタンスやパーソナルな関係が形成されることの必要性についても言及しているが、ベテラン教員がメンターでは共同探究的なスタンスやパーソナルな関係を形成することは難しい部分もあると考えたため、

現任校においてはミドル層の教員をメンターとして若手教員支援に取り組んだ。この結果、若手教員の着実な職能成長が見られた。これらのことから、ミドル層の教員をメンターとし、学校全体で若手教員支援に取り組むことは、若手教員の職能成長にとっても有効であったと考えられる。

②若手支援を通じたミドルの成長のプロセス

2点目は、若手支援を目的としたメンターチームの活動を通じて、ミドルはどのように成長するのか、である。

まず、メンターチームの活動を通じてメンター2名の職能成長が見られた。上述したように、令和4年度、現任校では教職経験11年目のミドル層の教員2名をメンターに選出した。福本(2007)がメンターになるメリットを4点指摘していたように、メンターとなることでミドル層の教員自身の成長が実際に見られた。具体的には、知識や技能の向上や、学校全体を見渡し学校全体にアプローチしようとする意識、リーダー的役割を担うことによる充実感、組織運営に対する意欲の向上などの成長が促されたことが分かった。さらに、ベテラン教員と若手教員の間をつなぐ役割を果たすことも明らかになった。この点について、浅野(2007)は成果が上がり、人も育っている職場では、管理職以外のキーパーソンが存在しているケースが多いことを指摘している。現任校における若手教員支援の取り組みの中で、FTのメンバーがキーパーソンとして成長を遂げた点は、若手教員の取り組みを成功に導く上で非常に重要であったと考える。しかし、若手教員の職能成長と同様に、ミドルの成長にも個人差があり、チームの活動の中でどのような役割を割り当てるか、またどのような立場で若手教員支援に取り組んでいるかということも、ミドルの成長には重要になるということも明らかになった。

次に、メンター以外のミドルの成長も見られた。この点について、畑中(2021)は教師がミドルリーダーになるには「組織における自身の役割認識の変容」(103頁)が求められると指摘しているが、現任校でも、メンターである教員だけでなく、それ以外のミドル層の教員にも、5(4)①で述べたような「組織における自身の役割認識の変容」が見られた点は重要である。これに関連して、畑中(2018)は、ミドルリーダーを、「学校組織の『ミドル』にある教員」と「人生の『ミドル期』にある教員」と「組織へ影響をあたえる教員」の3つに分類している。教職員の年齢構成に偏りが見られる現任校においては、年齢だけにとらわれることなく「学校組織の『ミドル』にある教員」に、「組織における自身の役割認識の変容」が求められていると考える。実際に、令和4年度にFTを中心とした若手教員支援に取り組む中で、メンターチームの活動が派及効果を生み、メンターチーム外の職員にも若手教員支援に関わろうとする姿が見られるようになったことは、「学校組織の『ミドル』にある教員」の成長と捉えることができる。

③若手教員育成を通じた職員の関係性の変化

3点目は、若手教員育成を通じて、職員の関係性はどうか変化するのか、である。

まず、学校の職場風土という点から考察を行う。この点に関して、篠原清昭(2012)は、学校改善を遂行するためには、学校を「協働的職場風土」に変えなくてはならないと主張している。現任校には、縦だけではなく横のつながりも弱いという課題があった。そこで、メンターチームの活動を通じて職員の関係性に関しても改善を図ることとした。学校全体の雰囲気を探ったアンケート調査の結果からは、特に、「何か困ったときに同僚から支援を得る」という点について、改善が見られたと考えられる。これらのことから、少しずつではあるが、現任校の雰囲気が、「協働的職場風土」の特徴に近づいてきていると考えられる。こう考える理由は、次の2点からである。1点目は、メンターチームの

活動を通じて、若手教員同士やメンター同士の横のつながりができたことである。その結果、冗長コミュニケーションが増え、若手教員同士でも、2～4年目の教員が初任者のことを支援しようとする姿が見られるようになった。2点目は、FTが若手教員とチーム外のみドル層、ベテラン層の教員をつなぐ役割を果たし、縦のつながりができたことである。FTがつなぐ役割を果たすことで、若手教員支援に関わる教員も少しずつ増えてきた。

次に、このような職場風土の転換を導く方法について述べる。リトル (Little, 1990 ; 今津, 2017) は、「協働文化」は「授業について日常的に話し合う」「協同して授業設計や教材開発, 教育方法開発を行う」「同僚の授業を観察する」「新しい考え方や実践法などについて同僚間で互いに教え合う」などの場面で現れると述べており、今津 (2017) は、このような場面を通して、「策定された同僚間連携」を育むような変革実践に取り組む必要があると指摘している。これらの理論を参照し、令和4年度の取り組みでは、メンターチームの活動で模擬授業を取り扱った。最初はFTが声をかけ、メンターチームの活動として模擬授業を行っていたが、2学期以降は学年を中心に、メンターチームの活動以外でも模擬授業に取り組む姿が見られるようになった。また、授業前に1回だけでなく、2回、3回と実施することもあった。アンケートの結果を見ても、模擬授業が「策定された同僚間連携」を育むような変革実践になっていたのだということが分かる。

さらに、関係性の変化を導いた職員の役割について考察する。飯田 (2015) は教師集団について、複数のメンバーがリーダーとフォロワーに分かれ、それぞれの立場で役割を担い、共通の目標に向かってコミュニケーションを取りながら活動することが大切であると述べている。現任校のメンターチームの活動においては、基本的にはFTがリーダーで、若手教員がフォロワーとして活動を進めてきた。しかし、それだけではなく、メンターチーム外の職員がリーダーとして参加し、FTもフォロワーとして活動することもあった。また、若手教員の中でも、2～4年目の教員がリーダーとなり、初任者や経験の浅い講師をフォロワーとして活動することもあった。このように、メンターチームの活動の中で、リーダーとフォロワーが常に固定されているのではなく、テーマによって入れ替わっていたことも有効であったと考える。

④学校改善を進めるためのリーダーシップ

4点目は、学校改善を進める上で、どのようなリーダーシップのあり方が効果的か、である。

まず、ミドルリーダーの機能に関して、畑中 (2018) は「リーダー的な機能」「マネージャー的な機能」「メンター的な機能」の3つに分けて示している。これに照らし合わせて、現任校のFTの行動について振り返ってみる。1点目の「リーダー的な機能」については、主に教務主任と筆者が担っていたと考える。校長とFTを教務主任がつなぎ、校長のビジョンに沿って、教務主任と筆者で若手教員支援の方向性を決めていった。2点目の「マネージャー的な機能」については、毎月のFT会議がその役割を果たしていたのではないかと考える。毎月1回、定期的にFT会議を行うことで、若手教員や若手教員支援における成果と課題を明確にし、取り組みを改善したり、チーム外のメンバーとの連携を深めたりすることができた。また、FTのメンバー間での役割分担も適切にできるようになった。3点目の「メンター的な機能」については、主に筆者を含むメンター3人が担っていた。メンターミーティングだけでなく、日常的な支援がこれにあたるのではないかと考える。また、メンターからメンティに対してだけでなく、FTのメンバー間でも、互いの負担感に気付いてフォローし合ったり、責任を共有したり、メンバーのモチベーションが損なわれないように折り合いをつけたりする姿が見られたりした。このことから、個人で取り組むのではなく、FTを組織してチームで取り組んだことで、ミ

ドルとしてより効果的なリーダーシップを発揮できたのではないかと考える。これらの点に加えて、榊原（2011）はミドルに期待するリーダーシップとして、教職員を緩やかに結びつける役割と事態や認識を相対化し、違う選択肢を直接・間接的に示す役割を求めているが、現任校においてもメンターである教員が若手教員とベテラン教員をつなぐ役割を果たしていた点が重要である。

次に、ミドルの機能を学校組織に位置付けて考えてみたい。この点について、北神（2011）は「ミドル・アップダウン・マネジメント」の重要性を主張しているが、現任校における令和4年度の若手教員支援の取り組みも、FTをミドルとした「ミドル・アップダウン・マネジメント」の推進であったと考えられる。まず、年度当初にトップである校長から若手教員支援についての方向性などが示された。また、筆者や教務主任との情報共有やFTへの適切な助言も見られた。次に、FTが若手教員の実態や求めている支援、各学年の実態や学校の状況などを分析し、若手教員支援を進めるための具体的な方策を考え、それらを若手教員や若手教員がいる学年の教員、さらに全職員を巻き込みながら実践していった。特に、ミドルから第一線教員への関わりについては、若手教員に向けて、若手教員がいる学年の教員に向けて、メンターチームの活動への参加を依頼する教員に向けて、と一方向だけでなく、多面的に働きかけを行った。学校改善の実現を目指して教員に働きかける場合（ダウン方向）、一方向だけでなく多方面に働きかけることは有効であったと考える。一方で、アップ方向への働きかけとしては、「若手教員育成が必要である」という学校の課題をもとに、校長に具申して若手教員育成の仕組みを作ることができたことが挙げられよう。しかし、令和4年12月のインタビューで「ミーティングのテーマで学級経営についてもっと取り扱って欲しい」という発言があったことから、第一線である教員集団からの意見などを収集するというアップ方向の働きかけについては、FTのミドルとしての働きは不十分であったと考える。そこで、現場の意見を収集するための手立てについて、今後考えていく必要がある。

さらに、トップリーダーとの関係性に焦点を当てると、令和4年度のメンターチームの活動に対しては、露口（2012）が述べる「分散型リーダーシップ」におけるリーダーシップの委譲が校長からあったと考える。「分散型リーダーシップ」では、教職員の職能成長や人材育成に焦点が当てられ、校長がミドルリーダーを育て、ミドルリーダーがさらに下位部門のリーダーを育てる「リーダーシップの連鎖」が求められるが、現任校においては、校長がFTのリーダーである教務主任を育て、さらに教務主任が筆者を含むメンターを下位部門のリーダーとして育てるという「リーダーシップの連鎖」があったと考えられる。また、メンターチーム外の教員へ波及があったことも、「リーダーシップの連鎖」であったと考える。なお、メンターチームの活動に対する、校長の一步引いた姿勢も、「リーダーシップの連鎖」という点では肯定的に捉えられる。

最後に、校長が、メンターの選出やメンターミーティングの運営を、メンターを含むFTチームのメンバーに任せていた点からは、大脇（2015）が主張する、ミドルリーダーを育成するためにスクールリーダーが果たすべきポイントも押さえられていたと考えられる。校長からは、取り組みの間、一貫して、来年度以降への継続性の意識が感じられ、FTの活動やメンターチームの活動についての適切な助言があった。校長のさらなる変革を推進するような助言や、新しい方法を組織文化に定着させるための助言など、来年度以降への持続性に向けた意識づけは、「変革的リーダーシップ」と捉えることができる。これに加えて、FTの活動やメンターチームの活動についての具体的、かつ適切な助言は、ジョセフ・ブレーズ（Joseph Blasé）とジョー・ブレーズ（Jo Blasé）が述べているように、「対話（カンファレンス）」を行うことで、筆者の専門的成長を促し、省察の契機を提供していたと考えられる。つまり、勝野（2020）が述べていた「教授的リーダーシップ」と捉えることができる。

(2)結論

本研究では、ミドルの育成を目指し、若手教員育成を通じた学校変革実践に取り組んだ。

まず、メンターチームと FT を組織化し、それらを校内組織に位置づけて学校全体で若手教員支援に取り組んだことは有効であった。メンターチームについては、令和4年度の現任校では初任者だけでなく、経験年数4年目までの教員と経験の浅い講師も含めてメンターチームを組織化し、学校全体で若手教員支援に取り組んだ。メンターチームの活動を進めていく際は、若手教員の実態や悩みや困難さに合わせたテーマでメンターミーティングを実施することや、個に応じた支援を行うことが有効であることが明らかになった。また、実際の活動を進める際は、若手教員を対象としたアンケート調査の結果を参考に、若手教員の悩みや困難さに合わせたテーマを設定した。さらに、テーマに合わせてメンターチーム外の職員にも講師として参加してもらったことは効果的であった。また、FTは教務主任と3人のメンターで組織した。メンターは若手教員との関係性を考慮し、ミドル層の教員から選出した。さらに、同学年の学級担任だけでなく級外からもメンターを選出したことで、授業だけでなく給食指導や掃除指導など、学級経営面に関してもきめ細かな支援を行うことができた。

次に、メンターチームを活用して若手教員育成を進める中で、ミドル層の教員の成長が促されることも明らかになった。メンターミーティング中に、メンター3人で役割分担をして話をする、メンターミーティングの司会進行を任せる、メンターミーティング通信の発行を順番に担当するなど、メンターそれぞれに適切に役割を与えることで、ミドルリーダーとしての役割を自覚し、進んで役割を果たそうとする姿が見られるようになった。また、学年の中でベテラン教員と若手教員の間に入って話をする、初任者と同学年のベテラン教員に模擬授業への参加を促すなど、若手教員とベテラン教員をつなごうとする意識も見られるようになった。このように、メンターとして活動する中で、学校全体の様子を気かけながら行動できるようになった。なお、学級担任と級外ではメンターとしての活動内容も違うため、成長を促すためには、適切に役割を与えることだけでなく、どのような立場でメンターチームの活動に関わっていくかも重要であると考えられる。

さらに、学校全体で若手教員育成に取り組むことは、職員の協働性を高めることにもつながった。月に2回、定期的にメンターミーティングを実施することで、メンターミーティング中だけでなく、ミーティング後にも話をするなど、冗長コミュニケーションが増えた。このことから、若手教員同士やメンター同士の協働性が高まり、横のつながりができたと考えられる。また、メンターであるミドル層の教員が、若手教員とベテラン教員をつなぐ役割を果たすことで、学年をこえて話をする機会が増えた。さらに、メンターチームの活動として初任研授業の模擬授業に取り組むことで、授業づくりに関する支援が多く見られるようになったりするなど、縦のつながりもできた。

最後に、これらの活動を支えるリーダーシップについて、FTと校長のそれぞれが適切なリーダーシップを果たすことが重要であることも明らかになった。まず FT が果たすリーダーシップとしては、「ミドル・アップダウン・マネジメント」が特に重要である。特に、ミドルから第一線教員への関わりについては、若手教員に向けて、若手教員がいる学年の教員に向けて、メンターチームの活動への参加を依頼する教員に向けて、と一方向だけでなく、多面的な働きかけを行ったことが有効であった。このようなリーダーシップを発揮することが、メンターチーム内だけでなく、メンターチーム外の職員にも影響を与え、学校全体の若手教員支援に対する意識を高めることにつながった。また、校長のリーダーシップとしては、「分散型リーダーシップ」を発揮し、FTやメンターチームの活動を支えたり、「変革型リーダーシップ」や「教授的リーダーシップ」にあたるように、明確なビジョンを示したり、助言を行ったりする姿が見られた。このような校長のリーダーシップやサポートも、学校全体で

若手教員支援に取り組むためには不可欠であったと考える。

(3)今後の課題と展望

ここまで述べたように、令和4年度、現任校ではメンターチームの活動を通じた若手教員育成に取り組んだ。メンターチームとFTを組織化し、学校全体で若手教員支援の活動を進めるための体制づくりができたことは大きな成果であったと感じる。一方、今後改善すべき課題として、以下の3点が明らかになった。

1点目は、メンターチームの対象者をどこまで広げるかということである。令和4年度は、教職経験年数4年目までの教員と経験の浅い講師をメンターチームのメンバーとした。しかし、令和4年度の実践を通して、過去に教員経験があるものの、一度退職しブランクを経て再度教員となった者や、教職経験年数5年目以上の教員への支援も必要であることが明らかになった。そこで、メンターチームのメンバーは、基本経験年数4年目までの教員とするが、希望者は5年目以降もメンバーとして参加できるようにしたり、メンバーからは外れるが、興味のあるテーマの時には参加できたりするというのを可能としたい。

2点目は、メンターチームの活動をどのように進めるかということである。令和4年度に、若手教員の実態や現在の悩みや困っていることをもとにテーマを設定することは有効であった。また、初任研授業の模擬授業を実施したことも有効であった。これらの取り組みについては継続することにした。さらに、令和4年度の模擬授業は初任研授業の一環としてしかできななかったが、今後は2~4年目の教員にも模擬授業をしてもらい機会を設けるなど、若手教員の実態に合わせたテーマ設定に一層努める必要があると考えられる。

また、令和4年度の実践では、メンター、初任者がいる学年の学年主任、初任研担当教員の打ち合わせや役割分担が不十分であったという指摘があった。そこで、令和5年度は打ち合わせの時間を定期的に設けることが必要だと考える。この打ち合わせに関しても、3か月に1回程度、FT会議と同様に委員会・クラブの時間を利用して打ち合わせを実施できるよう、年度当初に計画を立てておくことで、今後さらに充実した支援を行うことができるようになると思う。

さらに、メンターにメンタリングの方法やコーチングのスキルを学ぶ機会を設け、よりよい支援ができるようにするというのも必要ではないかと考える。そこで、FT会議の時間にメンタリングやコーチングの学習会をすることも検討する必要がある。

これらの点に加えて、メンターチームの活動に対する評価も充実させていく必要がある。令和4年度は、毎月のFT会議、学期ごとの振り返り、1年間の振り返りと、短期的、中期的、長期的のスパンでR-PDCAサイクルで評価を行った。今後は、初任者がいる学年の学年主任や初任研担当教員にもメンターチームの活動を評価してもらい、活動のさらなる充実につなげていきたいと考える。

3点目は、これらの課題を解決し、さらに充実した若手教員育成を行うために、FTの活動をどのように引き継いでいくか、という継続性に関わる課題である。令和4年度、FTの活動やメンターチームの活動を順調に進められた要因の1つとして、メンター3名のうち、筆者を含む2名が級外であったということが大きい。冗長コミュニケーションを取りやすくすることや、若手教員とベテラン教員をつなぐ役割を果たすことなどを考えると、令和5年度も、ミドル層の教員からメンターを選出する必要がある。その際、毎年同じ教員がメンターになるのではなく、多くの教員にメンターを経験してもらい、ミドルとしての成長を促すことが有効であると考えられる。なお、令和4年度メンターであった教員には、必要に応じてFTの活動やメンターチームの活動に参加し、サポートしてもらいたいと

考える。このようにメンターであった教員が、FTを外れてもメンターチームの活動に協力する姿を見せることは、若手支援の取り組みの厚みにつながり、学校全体に若手教員支援を広げていくことにもつながると考える。

ただし、令和5年度以降は級外からメンターを選出できるかどうかという点が大きな課題である。令和4年度の実践を通して、級外の職員でなければ支援ができない部分が多く、それらの支援こそが有効であったということも明らかになっているため、級外からメンターを選出することはできなくても、メンターチームの活動に級外の教員にも協力してもらえるような体制づくりについても考えていく必要がある。また、特別支援学級の担任をメンターにすることも一考の余地がある。現任校は、特別支援学級数が多く、全ての学年に特別支援学級の児童が在籍している。特別支援学級のほとんどの児童が、給食指導や掃除指導、朝の会や帰りの会は交流学級で行っている。そのため、特別支援学級の担任を交流学級担任のメンターとすることで、学級経営に関する支援を行うことは可能ではないかと考える。

以上の点については、今後の研究課題としたい。

【引用・参考文献】

- ・ 浅野良一（2007）「第1章もっと深く学校組織マネジメントの考え方を理解する（3）ミドル・アップ・ダウン・マネジメントの考え方と進め方」木原一明編『ステップ・アップ学校組織マネジメントー学校・教職員がもっと“元気”になる開発プログラムー』第一法規，67 - 77 頁。
- ・ Blasé, J. and Blasé, J. (1998). *Handbook of Instructional Leadership: How really good principals promote teaching and learning*, Thousand Oaks: Corwin Press.
- ・ 町支大祐（2015）「若手教師が抱える困難ー参入時の困難経験ー」中原淳監修，脇本健弘・町支大祐著『教師の学びを科学するーデータから見える若手育成と熟達のモデルー』北大路書房，91 - 102 頁。
- ・ 福本みちよ（2007）「第1章もっと深く学校組織マネジメントの考え方を理解するー(2)ー6メンタリングー」木原一明編『ステップ・アップ学校組織マネジメントー学校・教職員がもっと“元気”になる開発プログラムー』第一法規，62 - 66 頁。
- ・ 畑中大路（2018）『学校組織におけるミドル・アップダウン・マネジメントーアイデアはいかにして生み出されるかー』ハーベスト社。
- ・ 畑中大路（2021）「学校を動かす！ミドルリーダーのマネジメント」『月刊教職研修』2021年4月号，102 - 103 頁。
- ・ 飯田稔（2015）「教師集団の力量形成」天笠茂監修『管理職課題解決実践シリーズ4 教師としての成長を図る学校づくり』ぎょうせい，102 - 123 頁。
- ・ 今津孝次郎（2017）『新版 変動社会の教師教育』名古屋大学出版会。
- ・ 岩川直樹（1994）「教職におけるメンタリング」稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会，97 - 107 頁。
- ・ 勝野正章（2020）「学校におけるリーダーシップ」勝野正章・村上祐介編『新訂 教育行政と学校経営』放送大学教育振興会，187 - 202 頁。
- ・ 北神正行（2011）「学校組織のマネジメント」天笠茂・北神正行編『「つながり」で創る学校経営』ぎょうせい，1 - 19 頁。
- ・ コッター，J. P./梅津祐良訳（2002）『企業変革力』日経 BP 社。

- Little, J. W. (1990). *Teachers as Colleagues*, in A. Lieberman (ed.) *School as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*, New York: The Falmer Press, 165-193.
- 大野裕己 (2012) 「学校改善の方法」篠原清昭編『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, 19 - 40 頁。
- 大脇康弘 (2015) 「中堅層にリーダー経験を積ませる」『月刊教職研修』4月号, 24 - 25 頁。
- 榊原禎宏 (2011) 「校長・教頭を支えるミドルリーダーの在り方を見直す」天笠茂・北神正行編『「つながり」で創る学校経営』ぎょうせい, 66 - 83 頁。
- 佐古秀一 (2011a) 「学校の組織特性を踏まえた学校組織改革の基本モデルー学校の内発的改善力を高めるための学校開発組織論の基本モデルー」佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史『学校づくりの組織論』学文社, 131 - 153 頁。
- 佐古秀一 (2011b) 「個業と協働のマネジメントー元気のでる学校づくりのための学校組織マネジメントー」天笠茂・北神正行編『「つながり」で創る学校経営』ぎょうせい, 22 - 42 頁。
- 篠原清昭 (2012) 「学校改善の課題」篠原清昭編『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, 3 - 18 頁。
- 篠原岳司 (2012) 「学校経営計画の立案」篠原清昭編『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, 81 - 99 頁。
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.
- 露口健司 (2012) 「学校改善のリーダーシップ」篠原清昭編『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, 41 - 59 頁。
- 脇本健弘 (2015a) 「学校内における組織的なメンタリングーメンターチームー」中原淳監修, 脇本健弘・町支大祐著『教師の学びを科学するーデータから見える若手育成と熟達のモデルー』北大路書房, 129 - 142 頁。
- 脇本健弘 (2015b) 「若手教師への効果的な支援ーメンターチームの手法ー」中原淳監修, 脇本健弘・町支大祐著『教師の学びを科学するーデータから見える若手育成と熟達のモデルー』北大路書房, 143 - 156 頁。

(2023年1月31日 受理)