



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	スクールリーダーシップ研修プログラムの方法と課題：2008年度北海道大学「スクールリーダーシップ研修」プログラムの報告
Author(s)	横井, 敏郎; 伊藤, 健治
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 109, 109-150
Issue Date	2009-12-21
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.109.109
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/40221
Type	departmental bulletin paper
File Information	109_006.pdf



スクールリーダーシップ研修プログラムの 方法と課題

—— 2008年度北海道大学「スクールリーダーシップ研修」プログラムの報告 ——

横井 敏郎*・伊藤 健治**

The Methods and Challenges of School Leadership Training Program :

A Report of Hokkaido University's "School Leadership Training" Program 2008

Toshiro YOKOI and Kenji ITO

【目次】

はじめに

I 研修プログラムの開発と2006年度研修の実施

II 2008年度「スクールリーダーシップ研修」プログラムの実施概要

III 2008年度「スクールリーダーシップ研修」プログラムの方法論

IV 2008年度「スクールリーダーシップ研修」プログラムの評価と課題

まとめ

〈資料〉「参加者アンケート」単純集計結果

【キーワード】スクールリーダー教育, 教員研修, 学校改善計画, 学校経営, 実践研究

はじめに

周知のように、アメリカでは教育長職や校長職には専門免許状制度があり、免許は大学院課程を修了することで取得できるものとなっている。わが国も戦後教育改革において、教育長・指導主事・校長はそれぞれ固有の免許状を取得することが要件とされたが定着せず、1954年の教育職員免許法改正によりその要件は廃止された。しかし、1990年代後半以降の自律的学校経営の構築をめざす教育改革を背景に、大学院によるスクールリーダー養成の必要性をめぐる議論が生じ（小島2006：119－121）、2000年代半ばごろより全国複数の大学院でその具体化を図る取り組みが始まっている。

既存の大学院の中に学校管理職養成専攻を置くという方法を最初に採用したのは九州大学であり、2006年度末時点でこの方式を活用している大学院は9校存在していた（白石2009：2）。その後、2008年度より設置された教職大学院でスクールリーダー・学校管理職養成に乗り出すところが多く、2008年度では教職大学院とそれ以外の大学院を合わせて30校がスクール

* 北海道大学大学院教育学研究院准教授（教育行政学研究グループ）

** 北海道大学大学院教育学院修士課程（教育行政学研究グループ）

リーダー養成を行っている（白石 2009：28）。また、教職大学院であるなしに関わらず、大学院にスクールリーダー・学校管理職養成コースを設置するのではなく、所在地域の教育委員会と連携して現職教員や学校管理職（予定者）の研修に関わる取り組みも増えており、教育委員会の学校管理職養成・研修プログラムの一環に位置づけられるようなスクールリーダー研修プログラムの協同開発・実施を進めているところもあれば、教育委員会のフォーマル、インフォーマルな協力は得つつも、公開講座等の枠組みを用いスクールリーダー研修を自主的に行う大学院も出てきている（臼井他 2009：22－26）。

北海道大学大学院教育学研究院では、教育行政学研究グループを中心的な実施主体として、2006年度と2008年度の2度にわたって、公開講座形式を用いた「スクールリーダーシップ研修」を実施した。この研修は、独立行政法人「教員研修センター」の資金援助を受けるに当たって北海道教育委員会との連携協力を得たが、これまで同教育委員会と大学または研究院の間に包括的あるいは個別課題のフォーマルな連携協定などはなく、教育行政・学校現場のインフォーマルな協力を得ながら、大学院側が自主的にプログラムを作成して実施したといえるものである。

現在各地の大学院でスクールリーダー養成・研修プログラムが開発、実施され始めているが、その教育方法や実施体制はかなり多様であり、さまざまな試行錯誤が行われている。2008年10月25～26日に開催された日本教育経営学会第2回実践フォーラム「スクールリーダー教育の確立を目指して～そのエッセンスとスクールリーダー像の探求～」では、大阪府教育センター、岡山大学大学院、九州大学大学院、兵庫教育大学大学院、広島大学大学院・東広島市教育委員会生涯教育課の報告があったが、参加教員の職位・階層は主任・中堅教員から教頭まで、人数は10名から351名まで、期間は短期集中4日間から数ヶ月をかけて行うものまで、教育方法は組織マネジメント・スキルの獲得を中心とするものから「学校変革プラン」の作成、生涯学習の一環として行うことを重視するものまで、各プログラムは実に多様であった¹。水本徳明は、わが国のスクールリーダー教育はまだ「実験段階」にあり、これを質量ともに発展させていくためには、国レベルの免許制度の確立やスクールリーダー教育カリキュラムの基準の設定を急ぐのではなく、その質の検討を行いながら、大学院の正規課程や短期的な講座、科目単位を蓄積していく方式など、多様なプログラムを形成していく必要があると述べている（水本 2008：79）。

こうしたスクールリーダー教育の段階においては、各大学院がよりよい教育方法や実施体制を開発していきながら、教育プログラムについて相互に情報を交換して学び合い、成果や課題を確認していくことが重要であろう。そこで本稿では、北海道大学大学院教育学研究院が2008年度に実施した「スクールリーダーシップ研修——創造的学校経営の探究」について、その実施プログラムを報告、検証し、スクールリーダー教育の方法と課題を論じることとする²。

以下では、次のような構成で論を進める。まずⅠで、北海道大学大学院教育学研究院で「スクールリーダーシップ研修」に取り組み始めた経緯と2006年度研修の簡単な紹介を行う。Ⅱでは、2008年度研修プログラムの実施概要を紹介する。Ⅲでは、私たちがいかなる構想、方法論でこの研修プログラムを構築し、実施に臨んだかを述べる。Ⅳでは、参加者へのアンケート調査を主な素材として、2008年度研修の評価と課題を論じる³。なお、執筆分担は、「はじめに」からⅢまでと「おわりに」が横井、Ⅳ（1）は伊藤、Ⅳ（2）は横井と伊藤の共同執筆である。

I 研修プログラムの開発と 2006 年度研修の実施

(1) プログラムの初期開発経過

北海道大学大学院教育学研究院の「スクールリーダーシップ研修」⁴は、2005 年度よりプログラム開発の取り組みを開始した。教育学研究科長（鈴木敏正、当時）のもとにおかれた研究科推進組織（中期計画推進委員会）で坪井氏によるスクールリーダーシップ研修実施の提案が承認されたことを機に、研究会を開催することから始められた。この取り組みは、「『北海道公立学校改善プログラム』開発プロジェクト」と名づけられ、2005 年 11 月より翌年 3 月まで計 5 回の研究会が行われた。

研究会には、教育学研究科（当時）の一部の教員も参加したが、主要なメンバーは教育行政学研究グループの教員（坪井・横井）と院生（安宅仁人・辻村貴洋、のちに篠原岳司）、小出達夫名誉教授であり、また数名の学校管理職（経験者）や教育行政関係者（経験者）を協力者として得た（土橋信男、河地良一、太田眞、井上晴雄、秋田松年の各氏）。他に同研究グループや他研究グループの院生などもオブザーバー的に参加しており、初期には道内の日本教育経営学会、日本教育法学会などの会員にも呼びかけて参加を得たこともあった。

坪井氏の当初の構想では、学校自治、地域に根ざした教育課程、教職員の力量向上など 9 領域に渡って 30 の改善項目を設定していたが、この研究会ではこれら全項目を取り扱うことは難しいため、学校改善計画の策定と学校（自己）評価、教員評価、地域に根ざした教育課程編成、生徒指導、連携型中高一貫教育の 5 つを取り上げて、実施方法を検討した。なお、研究会を中心とする準備過程では、このプログラムの中心的な担い手である坪井と横井、院生による別個の研究会（かつ準備作業検討会）も並行して開催している。

(2) 2006 年度「スクールリーダーシップ研修」の概要

2005 年度末に独立行政法人「教員研修センター」の委嘱事業「教員研修モデルカリキュラム開発プログラム（2006 年度教育課題研修）」に応募した結果、採択され、2006 年度には同プログラムの実施に乗り出すこととなった。前年度からの研究会は、2006 年度に入っても「北海道教員研修モデルプログラム」開発研究会の名前で継続され、実施プログラムの完成に向けて 4 回実施された。前年度と同様、坪井、横井、院生による研究会（準備作業検討会）も継続されている。

プログラム開発のために、下のように前年度からの協力者を中心として「北海道教員研修モデルプログラム」開発事業運営委員会（12 名）を構成した。

＜北海道大学側＞（6 名）：鈴木敏正（教育学研究科長）、青木紀（同副研究科長）、所伸一（教職課程委員会委員長）、大野栄三（同委員）、坪井由実（教育行政学グループ教授）、横井敏郎（同助教授）

＜教育委員会関係者等＞（6 名）：秋田松年（道立教育研究所教育実践支援部長）、井上晴雄（道立遠軽高校校長）、太田眞（北海道教育委員会教育指導監）、河地良一（前厚田村教育委員会教育長、元北海道町村教育委員会連合会教育長部会長）、小出達夫（北海道大学名誉教授、教育行政学）、土橋信男（函館大学教授、元札幌市教育委員会教育長）

2006年度「スクールリーダーシップ研修」への参加者は28名（応募者44名），内訳は小学校教員4名，中学校教員3名，高等学校教員17名，養護学校教員2名，北海道教育委員会教育局指導主事2名であり，職位別では教頭6名，主任・部長職9名，教諭13名，また女性は2名であった。

この研修は，次のようなスケジュールで実施された（括弧内の氏名は担当者名）。

第1回 2006年10月7日（土）午後1時～4時30分

①開講式：「学校改善計画の作成・実施・評価に関する研修」のねらいと研修の方法について

②参加者によるプレゼンテーション（1）：テーマ「わが校における学校改善の取り組みの現状と課題」

第2回 2006年11月4日（土）午後1時～4時30分

③入門演習（1）：スクールリーダーに求められる力量と役割（横井）

④入門演習（2）：ニーズ調査と学校目標設定（坪井）

第3回 2006年12月2日（土）午後1時～4時30分

⑤事例演習（1）：学校評価（横井）

⑥事例演習（2）：教員評価（坪井）

第4回 2007年1月6日（土）午後1時～7日（日）午後3時（合宿）

⑦事例演習（3）：小中高連携・一貫教育（太田眞・横井）

⑧事例演習（4）：基礎学力保障（坪井）

⑨入門演習（3）：開かれた学校づくりと学校改善（坪井）

⑩事例演習（5）：進路保障（特別講師宮浦俊明（札幌市立星園高校校長）・横井）

⑪事例演習（6）：生徒指導（坪井）

第5回 2007年2月3日（土）午後1時～4時30分

⑫事例演習（7）：特別支援教育と子ども・家庭支援のネットワークづくり（室橋春光・田中康雄）

⑬事例演習（8）：就学支援と家庭支援のネットワークづくり（青木紀・岩田美香）

第6回 2007年3月3日（土）午後1時～4時30分

⑭参加者によるプレゼンテーション（2）：テーマ「わが校の学校改善計画」

⑮修了式

演習は，概ね1テーマ100分で行い，前半1時間程度の講義，後半30分程度の討議（小グループの場合と全体討議の場合がある）という構成で進めた。討議には毎回開発事業運営委員に参加協力を得た。最終回には，全参加者に「わが校の学校改善計画」を発表してもらい，それをもとに修了レポート（A4用紙8枚以内）にまとめ，提出してもらった。それは，北海道大学大学院教育学研究科（2006）『平成18年度北海道大学公開講座スクールリーダーシップ研修修了レポート集 私の学校改善計画』として冊子化されている。2006年度研修は初めての取り組みであり，運営においては未熟な面もあったが，私たちの研究グループあがての取り組みには参加者からは一定の評価を得られた⁵。

Ⅱ 2008年度「スクールリーダーシップ研修」プログラムの実施概要

2006年度研修の経験を踏まえて、2008年度に第2回「スクールリーダーシップ研修」を実施した。2008年度研修は、2006年度研修プログラムを拡充して臨んだ。プログラム内容については、学校改善計画づくり入門と事例演習の構成は部分的な変更にとどめ、回数を1回分増やして時間にゆとりをもたせた。また1回当たりの時間を増やし、後述の小グループ実践検討会や学校等視察実習を取り入れた。こうした拡充により、専修免許状取得に認定される単位数も前回の2単位から4単位に引き上げた。以下、2008年度研修について概要を紹介する。

(1) プログラム開発の実施体制

今回も「教員研修センター」の委嘱事業「教員研修モデルカリキュラム開発プログラム（2008年度教育課題研修）」に応募した結果、採択された。北海道教育委員会と連携し（窓口は高校教育課、開発協力は北海道立教育研究所）、前回同様に北海道教育委員会・札幌市教育委員会・北海道町村教育委員会連合会・北海道都市教育委員会連絡協議会から後援を得た。企画運営体制として、下記のように「北海道大学スクールリーダーシップ研修モデルカリキュラム」事業開発委員会および運営指導委員会を設置した。運営指導委員には、演習の講師および討議の際のファシリテーターを務めてもらった。また6名の院生をTAとして配置し、毎回の演習や討議に参加してもらうとともに、研修全般の準備にも携わってもらった。

<プログラム開発実施組織構成員一覧>

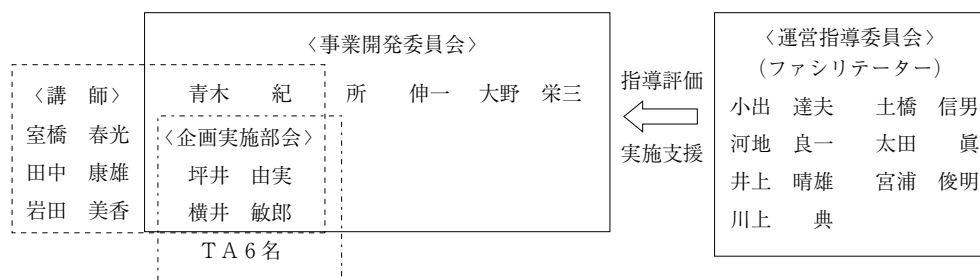
No	氏 名	所属機関・職名等	役 割
1	青木 紀	北海道大学大学院教育学研究院院長・教授（教育福祉論）	事業開発委員会委員長
2	坪井 由実	北海道大学大学院教育学研究院・教授（教育行政学）	事業開発委員会委員・企画実施部会委員・講師
3	横井 敏郎	北海道大学大学院教育学研究院・准教授（教育行政学）	事業開発委員会委員・企画実施部会委員・講師
4	所 伸一	北海道大学大学院教育学研究院副院長・教授（教育史・比較教育）	事業開発委員会委員
5	大野 栄三	北海道大学大学院教育学研究院・准教授（教育方法学）	事業開発委員会委員
6	室橋 春光	北海道大学大学院教育学研究院・教授（特殊教育）	講師
7	田中 康雄	北海道大学大学院教育学研究院・教授（臨床心理学）	講師
8	岩田 美香	北海道大学大学院教育学研究院・准教授（教育福祉論）	講師
9	辻村 貴洋	北海道大学大学院教育学研究科・博士後期課程院生（教育行政学）	企画実施部会委員・TA・事務補佐
10	篠原 岳司	北海道大学大学院教育学研究科・博士後期課程院生（教育行政学）	企画実施部会委員・TA・事務補佐
11	市原 純	北海道大学大学院教育学院・博士後期課程院生（教育行政学）	企画実施部会委員・TA・事務補佐

No	氏 名	所属機関・職名等	役 割
12	伊藤 健治	北海道大学大学院教育学院・修士課程院生（教育行政学）	企画実施部会委員・T A・事務補佐
13	大久保良次	北海道大学大学院教育学院・修士課程院生（教育行政学）	企画実施部会委員・T A・事務補佐
14	横関 理恵	北海道大学大学院教育学院・修士課程院生（教育行政学）	企画実施部会委員・T A・事務補佐
15	小出 達夫	北海道大学名誉教授（教育行政学）	運営指導委員会委員長・ファシリテーター
16	河地 良一	元北海道町村教育委員会連合会教育長 部会長・元厚田村教育委員会教育長	運営指導委員会委員・ファシリテーター
17	土橋 信男	函館大学教授・ 元札幌市教育委員会教育長	運営指導委員会委員・ファシリテーター
18	太田 眞	北海道札幌月寒高校校長・ 元北海道教育委員会教育指導監	運営指導委員会委員・ファシリテーター
20	井上 晴雄	北海道高等学校長協会理事・ 北海道千歳高校校長	運営指導委員会委員・ファシリテーター
21	宮浦 俊明	札幌市高等学校長協会理事・ 札幌旭丘高校校長	運営指導委員会委員・ファシリテーター
22	川上 典	北海道立教育研究所教育開発部長	運営指導委員会委員・ファシリテーター

※事業開発委員会企画実施部会が中心となってカリキュラム開発を行い、研修実施の実務も担当する。

運営指導委員会は、カリキュラム開発について指導・評価を行うとともに、ファシリテーターとして研修の実施に協力する。

<プログラム開発実施組織の関係図>



(2) 研修参加者

参加者の募集に当たっては、特に校種や職位を限定せず、下記のように応募資格を設定した。5月に募集リーフレットを道内全教育委員会と全高校、全札幌市立小中学校に郵送した。募集期間を約1ヶ月とした。

- ・学校評価、教員評価、進路指導・生徒指導、特別支援教育などの諸分野にわたって、学校改善のためのリーダーシップ力量の向上をめざす現職の教職員
- ・公立・私立の小・中・高等学校において、校長または教頭をめざす現職の教職員
- ・市町村教育委員会教育長や北海道教育委員会・市町村教育委員会の指導主事など、学校経営改善を指導している教育行政職員

募集定員は20名程度とし、応募者31名から書類選考（志望理由書）によって22名を選抜した。学校種の内訳は、小学校2名、中学校4名、高校14名、養護学校1名、町教育委員会1名（指導主事）、職位の内訳は、校長1名、教頭6名、指導主事1名、教諭14名であった。女性は3名であった。

（3）カリキュラムの構造——理論と実践の結合

本研修プログラムは、i) 内外の理論的知見の学習、ii) 実践と現場からの学習、の2側面から構成され、これらを有機的に結合した内容の提供を目指した。

①内外の理論的知見の学習

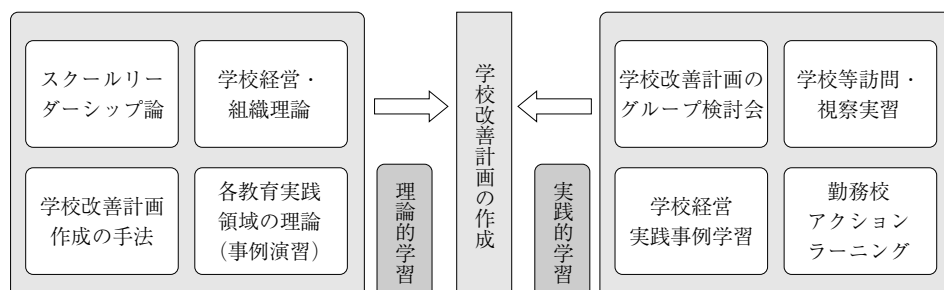
学校改善方法とスクールリーダーの技量に関して、a) スクールリーダーの資質・力量の本質に関する理論や「分散統合的リーダーシップ」(distributed leadership)、「効果のある学校」(effective school)などの学校経営・組織理論、b) ニーズ調査・学校改善計画(school improvement plan)と学校評価、学校協議会など、学校改善の実践方法に関する理論、c) 教員評価、学校間連携、学校・家庭・地域連携と学校参加、学力保障・進路保障・生徒指導、特別支援教育など、各教育実践領域・制度の理論と政策動向に関する講義と討論を実施した。

②実践と現場からの学習

a) 講義における実践事例の紹介や現職校長等実践当事者（ゲスト講師）からの実践事例報告を聞き、討議することを通じて学校経営実践を学ぶ、b) 参加者を小グループに分けて、1名に勤務校の学校経営課題と解決方策案を報告してもらい、他のメンバーが質問と意見を出すことで課題解決を図るための視点や方法を共同して見いだす（小グループ実践検討会）、c) 勤務校を対象とした学校改善計画の作成を実際に行うことによって、学校経営能力を実践的に育成する（勤務校アクションラーニング）、d) 学校や関連する組織・機関などの視察・調査を組み入れ、他校・他教員等の実践を参照することで、自己の実践と理論の視野を広げることを目指す（学校等視察実習）、といった実践に関する学習活動を実施した。

③学校（勤務校）改善計画の作成（理論と実践の結合）

＜図 理論と実践を結合した学校改善プランの作成＞



上の①と②を並行的に実施し、その学習の総まとめとして、勤務校の改善プランを作成する。参加者の学校改善計画は、修了レポート集として印刷し冊子化している。以上を図式化したものが、前図（理論と実践を結合した学校改善プランの作成）である。

（４） 2008 年度研修の特徴

この研修プログラムを開始するに当たって、次のような①から⑤までの特徴をうたって参加者の募集を行った。

①半年間継続型現職研修

- ・学校管理職や中核的教員をはじめ、学校経営をリードする教員の育成が重要な課題となっている。教職大学院の開設によって高度な専門性をもった教員の養成が期待されるが、現職教員の大半は大学院に通うことが難しく、在職のまま受けられる研修プログラムの開発、拡充が求められている。
- ・3～5日の短期集中型研修は参加しやすい利点はあるものの、一過性の学習に終わる危険性がある。学校経営能力の本格的な開発と定着を図るため、本研修は約6ヶ月にわたって実施する。継続的に研修を実施することによって、研修期間中に参加者が気づいたことをより深める学習をしたり、研修講師からの指導を継続的に受けたりできる。また参加者間の関係が密になり、相互支援的な学習が可能になり、研修終了後の学習・実践ネットワークの基礎が構築されることとなる。

②参加者の共同学習

- ・本プログラムは、大学教員の講義だけでなく、理論や実践事例、勤務校の改善プランの作成に関して共同討議し、お互いから学び合うことを重視する。参加者同士がもつ理論と実践の知見を相互に提供し合うことによって、学習内容の豊富化、水準の向上が可能となる。
- ・本プログラムは、小中高・養護学校等各校種教員の参加を広く募り、異校種の状況や課題を学びあうことができる。また教職階層を限定せず、校長・教頭から主事・主任、普通教員まで各階層の教員が共同学習することで、年齢や学校内の位置・立場の違いを理解し合うこともできる。

③事例検討を取り入れた実践学習

- ・またスクーリングにおいては、理論の講義だけでなく、北海道の具体的事例や実践を紹介し、その検討を参加者全体で行うことによって、実践事例からも学ぶ。事例の紹介では、実践当事者（校長）自身の発表も行い、実践者への質疑を行う機会も用意している。

④学校訪問実習による学校経営の視察学習

- ・勤務校の具体的な学校経営課題を解決し、学校改善を進めるには、他校の実践を知ることが重要である。学校訪問を行い、学校管理職・教員等からの聞き取りや教育活動の視察を通して学校経営実践の実際を学ぶ機会を設定している。

⑤実際の問題解決に結びつけた学習（勤務校学校改善計画の作成）

- ・半年間にわたるスクーリングと実習を踏まえ、まとめとして参加者勤務校を対象とした学校改善計画を作成する。理論学習や実践学習は実際の実践に結びついてはじめて意味がある。そこで参加者には、勤務校で実践可能な問題解決型の学校改善計画の作成に取り組んでもらうこととしている。これによって逆に、勤務校学校改善計画を作るために、理論学習と実践学習の2つをより明確に位置づけて学習することにもつながる。

(5) 研修スケジュール

スクーリング研修の日程と各回の内容・テーマと実習の流れは、下表の通りである。またこの表には明示されていないが、9月～12月のスクーリングでは、小グループ実践検討会が実施されており、各回4～5名が勤務校の学校経営課題について発表し、討議が行われている。

講座日程・概要				
日	程	講義	演習	実習
7月	19日(土)	開講式／オリエンテーション	参加者による勤務校課題の発表	実習①(勤務校学校改善課題の検討) ↓
8月	2日(土)	学校改善計画づくり入門(1) 「探究的スクールリーダー」の理念	学校改善計画づくり入門(2) ニーズ調査と学校改善計画づくりの方法	
9月	6日(土)	事例演習(1):学校評価	事例演習(2):教員評価	実習②(学校視察の計画作成) ↓
10月	4日(土)	事例演習(3):生徒指導	事例演習(4):スクールソーシャルワークの視点と方法	実習③(学校視察の実施) ↓
11月	1-2日 (土日) 〈合宿〉	学校改善計画づくり入門(3) 学校運営とリーダーシップ	事例演習(5):小中高一貫教育	実習④(勤務校学校改善プランの検討) ↓
		事例演習(6) :進路指導・キャリア教育	事例演習(7):基礎学力保障	
12月	6日(土)	事例演習(8):特別支援教育の理念と方法	事例演習(9):特別支援教育と発達障害のある子どもと親、関係者の理解	実習⑤(勤務校学校改善プランの作成) ↓
1月	10日(土)	参加者による勤務校学校改善計画の発表と質疑	参加者による勤務校学校改善計画の発表と質疑／修了式	

*講義・演習 土曜日の午後1～5時半(11月は土曜午後1時～日曜日正午、1月は午前午後)に大学他で実施。

*実習 研修講座期間内に参加者が個人またはグループで実施。

(6) スクーリング研修各回の内容

スクーリング研修各回の内容を簡単に紹介しておく。

第1回(7月19日)

- ・開講式
- ・オリエンテーション(研修実施の経緯と理念・坪井,今年度プログラムの概要説明・横井)
- ・参加者全員によるプレゼンテーション「わが校(機関)における学校改善の取り組みの現状と課題」

第2回(8月2日)

- ・学校改善計画づくり入門(1)「探究的スクールリーダーの理念」(横井)
今日の学校教育の基本的な課題から学校改善の主要な領域、対象や事項を把握し、スクールリーダーシップの理論とスクールリーダーに求められる力量や役割を論じた。
- ・学校改善計画づくり入門(2)「ニーズ調査と学校改善計画づくりの方法」(坪井)
児童・生徒、保護者、教職員に対するニーズ調査に基づき、子どもと学校コミュニティの課題を明らかにし、学校改善目標を設定していく技法を習得する。
- ・「小グループ実践検討会」および「実習」の進め方について(横井)

第3回（9月6日）

・事例演習（1）「学校評価」（横井）

最近の学校評価の動向を押さえながら，学校改善に結びつく学校評価のあり方を検討し，子ども・保護者・住民・教職員ら当事者による協同評価と信頼構築の重要性について論じた。

・事例演習（2）「教員評価」（坪井）

教師は日々自ら実践を反省し次への改善に努めている。こうした教師の特性を深く理解し，その専門職能成長を支援しうる教員評価の内容と運用上の課題について考える。

・小グループ実践検討会第1回（5名発表）

第4回（10月4日）

・事例演習（3）「生徒指導」（坪井）

思春期の子ども一人ひとりの苦悩に寄り添い，荒れた学校のたて直しに取り組んでいるケースを取り上げ，具体的方策と子ども観について話し合った。

・事例演習（4）「スクールソーシャルワークの視点と方法」（岩田）

子どもたちはさまざまな背景をもって学校に通ってくる。ここではスクールソーシャルワークの事例検討を通して，子どもたちと家族の理解を深める視点を検討した。

・小グループ実践検討会第2回（4名発表）

第5回（11月1－2日，合宿）

・事例演習（5）「小中高一貫教育」（運営指導委員太田・横井）

上川町の連携型中高一貫教育と稚内市の小中連携教育について紹介し，前者の実践に校長として携わった太田氏とその意義や取り組みの実際をめぐって議論を行った。

・事例演習（6）「進路指導・キャリア教育」（運営指導委員宮浦・横井）

外部機関と連携した進路指導・就職支援に取り組み，成果をあげている札幌星園高校（昼間定時制）の事例を紹介し，これに校長として携わった宮浦氏と困難な時代における進路指導の進め方，考え方について議論を行った。

・学校改善計画づくり入門（3）「学校運営とリーダーシップ」（坪井）

父母・生徒・教職員三者が共同して子どもの現状について話し合い，学校改善目標を策定する学校づくり実践事例に学びながら，学校改善の方法としての開かれた学校づくりの意義と進め方について論じた。

・事例演習（7）「基礎学力保障」（坪井）

学力格差が広がっているなかで，子どもたちの学ぶ意欲を掘りおこし，確かな学力の保障を目指した授業改善や学校づくりの実践を取り上げ検討した。

・小グループ実践検討会第3回（4名発表）

・小グループ実践検討会第4回（4名発表）

第6回（12月6日）

・事例演習（8）「特別支援教育の理念と方法」（室橋）

サラムンカ宣言の特別なニーズ教育に関する理念を踏まえながら，LD，ADHD，高機

- 能自閉症などの子どもたちに対応する特別支援教育の進め方を論じた。
- ・事例演習（９）「特別支援教育と発達障害のある子どもの理解」（田中）
軽度発達障害の理解とその難しさ、その子どもと親、保育・教育関係者の理解の現状の検討を通して、軽度発達障害のある子どもへの支援のあり方を検討した。
 - ・第５回小グループ実践検討会（５名発表）

第７回（１月１０日）

- ・修了プレゼンテーション「わが校（機関）の学校改善計画」
- ・修了式

（７）学校改善計画づくり入門・事例演習の進め方

「学校改善計画づくり入門」と「事例演習」では、前の回に参考文献・資料（１入門・演習につき２～３本）を配布し、同時に「事前検討課題」を与えておくこととした。参加者は文献・資料をあらかじめ読み、課題を検討した上で、各演習に臨むこととなる。各自はメモを用意し、それを講義・報告の理解や討議に活かすことができる。

１つの入門・演習は全体で１時間２０分から１時間４０分程度で実施し、前半で講義や実践報告、後半で全体討議またはグループ別討議を行った。各回で講義の長さや討議の方法などは異なる。討議には、講師のほか運営指導委員とＴＡが参加し、積極的に発言した。

（８）「小グループ実践検討会」の進め方

「小グループ実践検討会」は、参加者が勤務校の学校経営改善課題とその改善方策について事例発表を行い、他の参加者や講師・運営指導委員から意見や質問を受けて課題認識と改善方策について考えを深めること、また意見や質問を出す他の参加者の側も他校の改善の取り組みから学び、自校の改善に示唆を得ることを目的としている。参加者・講師・運営指導委員・ＴＡが４～５の小グループに分かれ、それぞれのグループで１名が発表する。通常１グループ当たり５～１０名程度の検討会となる。発表時間は１０分、討議が２０～２５分、全体で３５～４０分程度である。

（９）学校等視察実習の実施状況

学校改善計画を作るためには、自分の勤務校のみを考えるのではなく、他校の実践から学ぶことが非常に重要である。類似の課題を抱えた学校の取り組みに学んだり、大きく学校改善を進めている事例をからその学校がいかにして教職員をまとめることができたかを取材したり、異校種を訪問して固有の学校経営課題を知ったりすることによって、自校の学校改善に活かすことを狙いとしている。ただし、参加者各自の条件に合わせて実施することとした。参加者が希望しても、日程の都合で視察訪問ができない場合もあり、全員がこの実習を行ったわけではない。教頭職など多忙な職位にあれば、なかなか勤務校を空けられないこともある。

この視察実習については、研修開始当初から時間の関係で実施が難しいとする参加者もいたが、ふだんなかなか機会が無く積極的に参加の希望を述べる参加者もいた。今回の場合、結果として参加者２２名中、１６名が実施できた。延べ件数では、３４件（訪問場所×人数）にのぼった。実習一覧は下記の通りである。このうち、②⑥⑨⑩は運営指導委員の勤務校また

は関係する学校であり、①⑤⑧は講師からの推奨・紹介であり、いずれもプログラム実施者側から用意したものであるが、他は参加者が自主的に探して訪問・視察したものである。

＜学校等視察実習一覧＞（括弧内は視察者の所属校種・職位と人数、視察目的など）

- ① 8 / 25 文部科学省主催「2008年度コミュニティ・スクール推進フォーラム（会場：札幌市）」
（高校教員1名）
- ② 9 / 16 道立A高校（高校教員4名、講師1名・TA3名同行、学校評議員会の見学）
- ③ 9 / 26～11月 B市内小中高校6校（養護学校教員1名、6校教員への特別支援に関する意識調査）
- ④ 10 / 8 道立C高校・道立D農業高校（高校教員1名）
- ⑤ 11 / 4～5 E町教育委員会・F小学校・G中学校（町教育委員会指導主事1名、小中高連携教育と町教委指導主事の役割について）
- ⑥ 11 / 14 道立A高校（高校教員4名、講師1名・TA4名同行、学校評議員会の見学）
- ⑦ 11 / 15 H市特別支援教育連携協議会（中学校教頭1名、企画実施）
- ⑧ 11 / 16 道立I高校（高校教員4名、TA3名同行、4者協議会の見学）
- ⑨ 11 / 17 札幌市立J高校（高校教員2名、TA2名同行、単位制の学校運営について）
- ⑩ 11 / 17 K市立L小学校（中学校教頭1名、異校種の学校改善について）
- ⑪ 11 / 21 M市立N中学校（中学校教員1名、特別支援教育のあり方について）
- ⑫ 11 / 21 O大学商学部教授（高校教員1名、高校商業教育のあり方について）
- ⑬ 11 / 25 道立P農業高校・Q市立R高校（高校教員1名、特別支援教育の取り組みについて）
- ⑭ 12 / 1 S市教育委員会「子ども支援ネットワーク」本部・T中学校（中学校校長1名、スクールソーシャルワーカーの配置と活動について）

（10）初回・最終回参加者プレゼンテーション

研修第1回では、参加者全員にその時点での勤務校のプロフィールと学校経営改善課題について発表してもらった。これは、参加者を決定した後、初回の案内を送る時に伝えている。「わが校（機関）における学校改善の取り組みの現状と課題」をテーマとし、A4用紙2頁に、教職歴、勤務校の歴史と特徴、児童・生徒と教職員の現状をどう捉えているか、勤務校（機関）における今年度の教育目標と取り組み、私の学校（学級・機関）改善にむけた課題意識を記載してもらうよう、フォーマットをメールで配布した。参加者は事前にこれを講師に送り、初回当日の発表に臨む。

発表時間は5分、質疑は2分である。一人当たりの時間はわずかしかないが、これによって講師・運営指導委員や参加者相互にどのような参加者が何を課題としているかを知ることができ、この後の参加者等の関係づくりの基礎となる。

また研修最終回では、約半年にわたって研修で学んだこと、自ら行った学習や学校改善活動をもとに作成した学校改善計画を発表してもらった。発表時間は10分、質疑は5分である。これが修了レポートの基礎になり、参加者はそこでの質疑も参考にして修了レポートを作成する。

（11）修了レポート（学校改善計画）の作成

研修の総まとめとなるのが、修了レポート、すなわち勤務校学校改善計画の作成である。研修最終回（1月10日）にプレゼンテーションを行い、1月26日締め切りで修了レポート

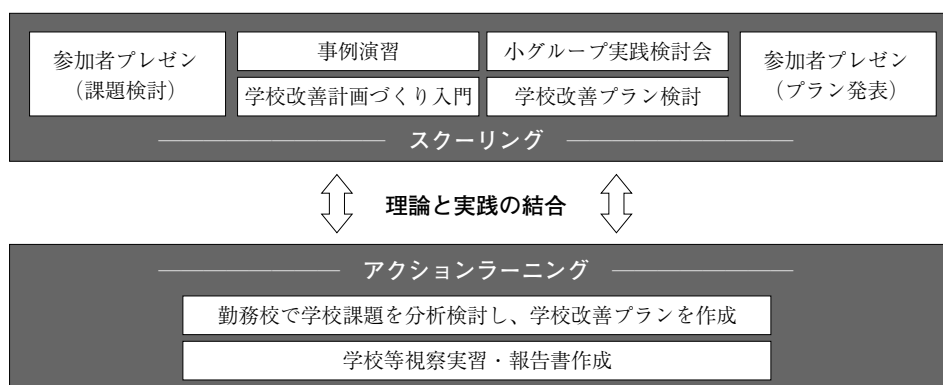
として提出してもらった。分量はA4用紙8頁以内、レジュメではなく文章で作成することとした。おおよそ勤務校の現状と課題、これまでの改善の取り組み、これからの改善計画と展望といった構成が比較的多いが、提出されたレポートの構成・スタイルは多様である。修了レポートの題目一覧は次の通りであった（修了レポートは、北海道大学大学院教育学研究（2008）『平成20年度北海道大学公開講座スクールリーダーシップ研修修了レポート集 私の学校改善計画』として冊子化した）。

＜修了レポート一覧＞（括弧内は参加者の校種と職位）

- 支援教育を通して進める学校改善計画（小学校，教頭）
- わが校の学校改善計画－拠点校としてのさらなる飛躍を目指して－（高校，教諭）
- U中学校の学校改善計画－『地域の学校』をめざして－（中学校，校長）
- V高校サバイバルへ向けた学校改善計画案－自尊独立を目指して－（高校，教務部長）
- 通常学級のLD，ADHD，高機能自閉症などの生徒に対する総合的な教育支援を推進するにあたって（中学校，教諭）
- わが校の学校改善計画－総合学科としての特性を考慮し，教員一人一人の専門性を伸張していきけるシステムを作り上げる－（高校，教務部副部長）
- 学校評価・教員評価の主体的活用に基づく学校改善プラン（高校，教諭）
- 学校改善計画－特別支援教育システムの改善に向けて－（小学校，研究主任）
- 通常教育から見た特別支援教育の実情－W市内小学校，中学校，高等学校への調査研究を通して－（養護学校，教諭）
- 「わが校の学校改善計画」－教師の自己実現と，子どもの自己実現の支援－（中学校，教頭）
- わが校の学校改善計画－学校評価・教員評価制度を取り入れた学校活性化への取り組み－（高校，総務部長）
- わが校の学校改善計画－『確かな学力』の向上とキャリア教育の充実に向けて－（高校，教頭）
- わが校の学校改善計画（高校，教諭）
- 学校改善を具体的に進めるために必要な組織と仕組み－みんなでささえる学校づくりのための考察－（高校，教諭）
- 本町の学校改善計画－円滑な接続と有効な連携を意識した教育に向けて－（町教育委員会，指導主事）
- わが校の学校改善計画－定時制高校としての学校課題解決に向けて－（高校，教頭）
- わが校の学校改善計画－学校支援ネットワーク－（中学校，教頭）
- わが校の学校改善計画－課題解決に向けた組織的な取り組み－（高校，学年主任）
- 長所を伸ばす学校造り（高校，教頭）
- 我が校の学校改善計画－学力の向上と学校評価の受け入れ－（高校，教諭）
- 本校の学校改善計画（高校，総務部長）
- X高校 学校改善計画－“キャリア開発教育”を土台にした人間の育ちの場の構築－（高校，教諭）

(12) 研修プログラムにおける学習プロセス

＜図 探究的スクールリーダー研修プログラムの学習プロセス＞



あらためて本研修の学習プロセスを整理すれば、図（探究的スクールリーダー研修プログラムの学習プロセス）のようになる。参加者は、本研修に応募し選抜された後、まず学校経営課題について概要を書き、それをもとに第1回研修でプレゼンテーションを行うことから研修は始まる。そこから1泊2日の合宿を含めて5回のスクーリング研修で、「学校改善計画づくり入門」1～3、「事例演習」1～9、「小グループ実践検討会」（1人1回の発表）などの学習を行う。またスクーリングと並行して、修了レポートの作成、すなわち勤務校の学校改善計画の作成を目標にしながら、可能であれば学校等視察実習を行い、勤務校で教育実践と学校改善活動に携わる中で改善プランを練る。研修最終回で、学校改善計画プレゼンテーションを行い、そこでの質疑も参考にして、最後に総まとめである学校改善計画を執筆し、修了レポートとして提出する。

Ⅲ 2008年度「スクールリーダーシップ研修」の方法論

以上は、北海道大学大学院教育学研究院2008年度「スクールリーダーシップ研修」の概観である。ここから、この研修プログラムをいかなる構想、方法論によって構築、実施したかについて述べていきたい。

(1) 理論と実践の結合

実務家や専門職の育成において、理論と実践の結合の重要性はさまざまところで説かれてきた。本研究院の「スクールリーダーシップ研修」プログラムも、基本的にこの見地を重視した。

D・A・ショーンらの専門職と専門職教育、実践に関する研究は、科学的な技術や理論を合理的に適用するという従来の専門職像（「技術的熟達者」モデル）を塗り替え、「行為の中の省察」という概念を対置して、同僚やクライアントと協同関係を築いて、複雑な文脈の中で問題を探索し学び合って解決していくという新しい専門職像を提示した（ショーン2007，佐藤1997b：145－154）。

ショーンの専門職論の理論的源流にある J・デューイは、教師教育のあり方を論じた考察の中で、「教職の主要な悪弊の 1 つ」として「理論と実践の二元論」を指摘している。一方には、抽象的な原理や崇高な理論の原理に対する熱狂的な心酔があり、他方には建前としての教授学的信条には全く無関心な学校教育の実践がある。デューイは、この教職の分裂、すなわち「理論と実践の二元論」を克服することが教職の専門職としての確立に欠かせないと主張していた（佐藤 1997 a：119－121）。

ショーンの「行為の中の省察」という概念においては、理論は実践を外から一方的に統制するものではなく、教師も単に理論を適用する存在ではない。教師は、実践の中で知を形成していく存在であり、理論も実践主体の思考と行為の「枠組み」として実践の内側で機能するものとされる。本研修は、教職の技術的合理性モデルではなく、ショーンの省察的専門職モデルの立場に立ち、こうした理論と実践の結合という視点から研修プログラムを構築しようとした。

（2）＜探究的スクールリーダー＞

上のような教育専門職モデルに立って、私たちは目指すべきスクールリーダーを、「理論と実践の論理を付き合わせ、現状を批判的にとらえかえしながら、実践を発展させていく存在」とし、それを＜探究的スクールリーダー＞と表現した。教師は単に理論や権威に従う存在ではなく、子どもや教育の現場と向き合って省察する存在であり、積極的に省察的思考、すなわち探究を行っていく力量を獲得していくことがスクールリーダーには求められる。

水本は、各地の大学院における多様なスクールリーダー教育を、＜マネジメント＞重視のタイプと＜リーダーシップ＞重視の 2 つのタイプに分ける試論を提出している。前者は、スクールリーダーの仕事を既存システムの効率的な運用と捉えており、後者は、それをシステムのつくり直しや意味の改変と捉えている。水本は、現実のスクールリーダーの仕事には＜マネジメント＞と＜リーダーシップ＞が含まれており、スクールリーダー教育においては両方のバランスを取りながら行うことが望ましいとしながらも、スクールリーダー教育における大学院の役割を考えた場合、＜リーダーシップ＞重視の教育を行うことが大学院では重要であるという（水本 2008：76－77，水本 2009：152－153）。

私たちの視点からしても、＜マネジメント＞か＜リーダーシップ＞か、という二者択一的な考え方は有意義とは思われない。しかし、＜マネジメント＞をスキル習得に縮減して教えることに大きな比重をかけるのでは、＜探究的スクールリーダー＞の育成にはつながらないと思われる。上述のように現状を批判的にとらえ返す面を重視するがゆえに、＜リーダーシップ＞に比重をかけることに意を用いた。

（3）共同研究者としての参加者

＜探究的スクールリーダー＞を理念像とすれば、そこでは大学院（講師）側が正解をもっており、それを受講者に与えることを主要内容とする研修論理を構成できなくなる。それゆえ、私たちはこの研修に参加した教員たちを、受講者とは呼ばず、参加者と呼ぶこととした。そして、彼らを単にその場に出席している者という意味での参加者ではなく、教育の理論知と実践知を協同で編み出していく共同研究者として位置づけることとした。

(4) 研修プログラムの方法と内容構成

この研修プログラムを構築するに当たって、重要な問題は教育方法であった。理論と実践の結合や探究といった視点に立ったとき、どのような教育方法が採用されるべきなのか。またそれはどのように内容を構成していくかという問題でもある。以下、本研修プログラムの方法と内容構成について述べよう。

①「実践研究」への着目

佐藤によれば、デューイは教師教育の中心問題は理論と実践の関係にあるとし、教師教育の基本原則を師範学校の「徒弟的観念」から大学における「実験的理想」へと転換することによって、理論と実践の関係を構造的に組み替えることを主張している。そのためデューイは、教師教育を当時すでに一定の確立を見せていた大学法学部や医学部のような専門職教育として確立していくことが必要だとのべていた。デューイ自身はケース・メソッドに言及していないが、医者や弁護士などを養成するロースクールや大学医学部では、理論と実践、科学と現実を結合するためにケース・メソッドと臨床研究が取り入れられており、佐藤はケース・メソッドこそ、思考（理論）と行為（実践）を統合していくための中心的な専門職教育方法になるという（佐藤 1997a：107－110）。

私たちも、「スクールリーダーシップ研修」プログラムの構築に当たって、理論と実践の結合という視点から、実践自体の研究やケースを扱うことが重要だと考えた。「専門家教育の中心は専門家にふさわしい『判断（Judgment）』と『実践的見識（practical wisdom）』を形成すること」（佐藤 2005：108）にあるならば、それを獲得するためには、学習者が理論と実践を媒介できる「実践研究」が不可欠となる。

②「実践研究」の方法をめぐって

ただ「実践研究」やケース・メソッドといっても、その形態は多様である。たとえば、ロースクールでは、判例研究をいわゆる問答法によるソクラテス・メソッドとして行うというケース・メソッドが確立した（アンダーソン 2005：14－17）。またアメリカの大学医学部では、「臨床的教育」がそれに当たるとされる（佐藤 1997a：121）。またビジネススクールでは、企業経営における意思決定能力の形成のための討論型授業という、ハーバード大学ビジネススクールのケース・メソッドがよく知られている（高木・竹内 2006：3－5）。

教師教育の場合、医師や弁護士の教育と比べて専門家教育としての知識基礎（knowledge-base）が不確かであり、法学教育における判例研究や医学教育における臨床研究と比べてケース・メソッドの方式も不確かであるが、日本の教育現場には授業研究の伝統があり、大学院における教師の専門家教育はこうした伝統も活かした「実践研究」として構想される必要があると佐藤は述べている（佐藤 2005：108）。ただ、それもいかなる形態で実施できるのかは詳らかではない。

ところで、近年の学校経営改革は学校の自律性の強化のために学校の裁量権限の拡大や組織経営層の拡充を提言する傾向にある。しかし、権限の拡大や経営層の拡充が必ず学校の機動的な運営をもたらしてくれるとはいえない。そこで並行的に、学校組織マネジメントの重要性が説かれ、国レベルでは、2002年に文部科学省が「マネジメント研修カリキュラム等開発会議」を設置し、2004年3月に『組織マネジメント研修—これからの校長・教頭等のため

にー（モデル・カリキュラム）』，2005年2月に『組織マネジメント研修－すべての教職員のためにー（モデル・カリキュラム）』と『組織マネジメント研修－すべての事務職員のためにー（モデル・カリキュラム）』を作成して，各都道府県教育委員会への普及を図っている。

このモデル・カリキュラムの特徴の1つは，「学校が組織として機能するように，企業等で用いられているマネジメント手法を教育論や学校経営論と融合させ」という点にあると，実際に開発に携わった中心的な研究者は述べている（木岡2006：120）。内容を見ると，学校組織と企業組織のマネジメントの違いについても目配りされているが，学校内外の環境分析を行うSWOT分析やPDCAサイクルの活用など，企業組織マネジメントの手法を学ぶことにおおきなスペースが割かれている。

私たちも学校組織の効果的な運営手法については，十分に検討する必要があるという認識をもっている。ただし，ここで取り入れられているSWOT分析などは，企業経営上の意思決定訓練の方法として通常用いられているものである。たとえば，小樽商科大学ビジネススクールのケース・メソッドテキストは，ハーバード大学ビジネススクールの流れを汲み，ケース・メソッドの目的を次のように書いている（小樽商科大学ビジネススクール編2004：11）。

ケース・メソッドを活用した教育の目的は，「曖昧で複雑なビジネス状況において論理的で創造的なアクションプランをつくり出す力を養うこと」にあります。曖昧な状況下における問題解決および意思決定の練習なのです。ケース・メソッドの目的は，あくまで論理的思考能力を高めることにあります。

MBAのケース・メソッドとは，このように迅速な意思決定の訓練を経営理論のツールを活用して行うものである。小樽商大のテキストは，ケース分析において6つのステップを設定している。①ケースを理解する（疑似体験），②問題点を探索する，③問題点を明確化する，④問題解決のための代替案を考える，⑤代替案を評価し選択する，⑥実行プランを提示する。このテキストでは，（株）ヤマト運輸の成長発展を描いた実例がケースとされており，頁数は36頁にのぼる。しかし，問題解決の代替案やその選択，実行プランについては，「そうした案を導くまでのプロセスが論理的で説得力があるかどうかという点が重要なのです」とされる（小樽商科大学ビジネススクール編2004：19）。特定の企業の活動がこの社会においていかなる意味をもつか，企業そのものの存在意義や限界といった，社会や公共性の視点からの企業論，業種・製品論は問題とされない。

カナダの経営学者H・ミンツバーグは，マネジメントを意思決定に，意思決定を分析に，分析をテクニックに「単純化」するビジネススクールのケース・メソッドを厳しく批判している。彼は，講義から理論を，ケース・スタディから他人の経験を，プロジェクト（アクションラーニング）から新しい経験を取り込み，そして日常の職務活動からも「自然な経験」を取り入れることができるような，複数の方法をミックスした学習によって，「省察による経験の意味づけ」が最もよくできるという。また，短期集中型の授業を複数回にわけて行うモジュール方式のプログラムの場合，参加者がお互いに置かれた状況を深く知るようになり，いわば現在進行形の生きたケース教材に接することができるとしている（ミンツバーグ2006：336－339）。

19世紀末に全米に普及したロースクールのケース・メソッド（ソクラテス・メソッド）に

ついても、ケース・メソッド導入者ランゲデルの科学主義に対する批判が早い時期から出されており、アメリカの法学教育においてはソクラテス・メソッドに対する批判的潮流として臨床法学教育が発展してきている（デービス 2006：110－111，124）。そこではヴィゴツキーに由来する批判的思考や対話的学習（デービス 2006：127－128）、法曹倫理や公共奉仕の精神といった価値の獲得（バリー他 2005：169）などが重視されている。

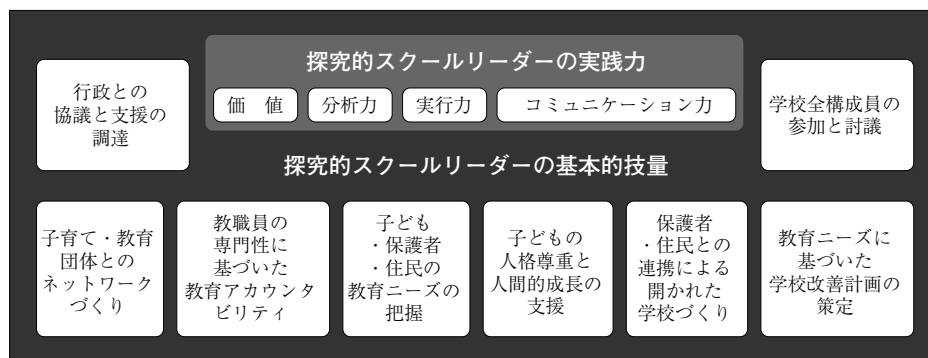
私たちの今回の研修プログラムでは、SWOT分析などの組織マネジメント・ツールがあることは紹介したが、これらの活用を積極的に推奨するということとはしなかった。デューイも、法学部や医学部で実施されているケース・メソッドを教師教育の実践的学習のモデルにすることに対しては、ある種の懸念を表明していたという。実践現場から離れた人為的な事例を研究したとしても、非現実的な学習にとどまるからである（佐藤 1997a：121）。こうした点を踏まえてわたしが重視したのは、i 価値や理念とコミュニケーション、ii 学校経営における課題（矛盾）の発見と解決への取り組み、iii 実際の課題を扱うこと、iv 協同的な討議・学習、などの点である。以下でこれについて説明しよう。

③＜探究的スクールリーダー＞の力量

上の4点について述べる前に、本研修プログラムの示す＜探究的スクールリーダー＞の力量について説明しておきたい。

本研修プログラムでは、＜探究的スクールリーダー＞を次の図のように、4つの＜実践力＞と8つの＜基本的技量＞の集合として規定した。すなわち、＜実践力＞は①価値、②コミュニケーション力、③分析力、④実行力の4つから構成され、＜基本的技量＞は①子どもの人格尊重と人間的成長の支援、②子ども・保護者・住民の教育ニーズの把握、③ニーズに基づいた学校改善計画の策定、④学校全構成員の参加と討議、⑤保護者・住民と連携した開かれた学校づくり、⑥教職員の専門性に基づいた教育アカウンタビリティ、⑦子育て・教育団体とのネットワークづくり、⑧行政との協議と支援の調達、の8つからなる。

＜図 探究的スクールリーダーの実践力と基本的技量＞



専門職が獲得すべきものは、理論およびそれと結んだ実践知である。この実践知とは形式化した教訓ではなく、現実の学校を動かし、子どもたちを育てていくための教育経営の実践力である。それは静態的なものではなくダイナミックなものであり、実践者をエンパワーメ

ントするものでなければならないであろう。この＜実践力＞を構成するものは何か。それを分節化したのが、先に触れた4つの要素である。

＜実践力＞というと、何かを率先してやる行動力といったものを思い浮かべるかもしれないが、ここではもっと幅広い概念として設定している。子どもたちの発達・学習を本当にもたらし教育を進めていくためには、まず教育に関する理念や価値、ミッションといったものを教育者にもつ必要がある。これが①＜価値＞である。また価値や理念は論争的なものであり、一人の人間によって決められるものではない。常に集団的な吟味が必要であり、幅広いコミュニケーション空間がなければならないがゆえに、②＜コミュニケーション力＞が重要になってくる。また子どもと学校の現状を正確に認識し、どのような教育と学校経営が必要なのかを明らかにする③＜分析力＞が不可欠である。分析の裏付けをもたなければ＜価値＞も空疎なものに陥るであろう。そして、子どもと学校の課題を乗り越えていくために、教職員はもちろんのこと、保護者や地域住民など、学校に関わる人々と協同して課題解決を進めていく④＜実行力＞を育てる必要がある。

この＜実践力＞をより具体的な学校経営の次元に落としたものが、8つの＜基本的な技量＞である。子どもの成長発達と子どもと保護者、住民のニーズを聞き取ることを中心におきながら、教師と行政、関連する団体の専門的能力や資源を引き出してくること、関係者のコミュニケーションの場を作ること、また学校改善計画の策定によって学校の課題解決を図っていくことなどがその内容である。

④本研修プログラムの発想

[i 価値や理念とコミュニケーション]

これら＜実践力＞や＜基本的技量＞の概念はまだ十分に練られておらず、また本研修プログラムはこれらの1つ1つに焦点を合わせて構成されているわけでもない。しかし、価値や理念、コミュニケーションといった点をスクールリーダーシップの不可欠の要素としている点で、意思決定スキルの獲得、錬磨を中心的なねらいとするビジネススクール型ケース・メソッドの教育方法とは異なる方向を志向している。

[ii 学校経営における課題（矛盾）の発見と解決への取り組み]

また、＜探究的スクールリーダーシップ論＞を論じた初回講義では、Y・エンゲストロームの活動理論を紹介し、学校もそこで言われる「中間システム」であり、その協働の活動形態および他のシステムとのネットワーク形態を分析することを通じて、矛盾（課題）を発見・探究し、問題解決のためのアイデアやツールを創造していく、つまり学校と教育という活動システムを漸進的に組み替えていく展望を示した。本研修プログラムは、PDCAサイクルの活用を1つの学校改善ツールとして活用可能なものと位置づけることもしたが、ここでは組織の矛盾（課題）を発見・探究し、実践活動を再構築していくこと、矛盾を個々の組織構成員の問題に還元せず、新しい活動システムをデザインしていく原動力にしていくという活動理論の「拡張的サイクル」（山住 2004：118－121，エンゲストローム 1999：331－334）を提示した。

[iii 実際の課題を扱うこと]

演習では、講義で理論の提示するだけでなく事例を紹介するよう努めたり、校長（経験者）に中高一貫教育や進路指導・就職支援などの学校づくり実践そのものを発表してもらったりした。小グループ実践検討会、学校等視察実習などは、実践事例を知ること、とりわけ実践

を自分の目で見、肌で感じる機会としての調査活動であり、「実践研究」の重要な一環として設定している。またこれらと勤務校の学校改善プログラムの作成は、参加者が自己（自校）の実践を研究対象としながら実践を進めていくアクション・ラーニングであり、先に触れた臨床法学教育の発想とも通じる「実践研究」の構成要素として位置づけられている。

〔iv 協同的な討議・学習〕

最後に、参加者と講師・運営指導委員・TA、参加者同士の協同的な討議・学習を重視した点があげられる。人は他者との対話によって他者理解を深めることで自己理解を深め、自己理解を深めることで他者理解を深めていく（中原・長岡 2009：109－115）。実践的課題を解決するという行為は、すでにある正解に向かってただ歩んでいくというような直線的なプロセスとしてよりも、そもそも何が課題かも含めてその現場の内外の人々の知を付き合わせ、問題とそれに対する実践の意味を構成していくこととして理解すべきものであろう。短い研修時間の中ではあるが、協同学習（collaborative learning）の考えを取り入れ、できるだけ話し合う時間を取り入れるよう努めた。

⑤分散型リーダーシップ論

ここまでスクールリーダーとスクールリーダーシップを特に区別立てて論じては来なかったが、本研修を「スクールリーダーシップ研修」と題しているところには意味がある。私たちは、組織リーダーの行為は決してそれ単独では存在しえず、それが行われる場（状況）やフォロワーとの相互作用によってしか現実化しないという「分散型リーダーシップ」（distributed leadership）の考え方をこの研修の基礎的理論として共有している。

認知心理学の伝統的なアプローチでは、学習や発達は、個人の認知的なシステムの変化ととらえられ、環境、社会、文化は個人に影響を及ぼす外的な要因にすぎないとされてきた。しかし、状況論的アプローチの発展により、個人とその他の人々や道具、コンテクスト、環境といったものは、一方向的な関係ではなく、お互いがお互いを作り出すような相互的な関係をなしていることが明らかになってきた。「私をとりまく他の人々は私の環境であるというだけでなく、私は他の人々の環境にもなっているものであり、私たちはお互いに環境なのである」（上野 1999：1－2）。E・ウェンガーは、知識社会に求められる新たな組織形態を追求した書物において、「知識組織が成功するためには、コミュニティに潜在能力を発揮させるようなビジョンと能力を持ったリーダーを、コミュニティの内外に公式および非公式な形で分散して持つような構造がなければならない」という（ウェンガー 2002：278）。

分散型リーダーシップについては、学校経営学や校長論などの分野でも取り上げられるようになってきている。イギリスでは、2000年に国立スクールリーダーシップカレッジ（National College for School Leadership）が設立され、校長職養成と校長のリーダーシップ研究が開始された。しかし、学校を取り巻く環境の変容の中で、ミドル層の重要性が意識されるようになり、学校改善のための幅広いリーダーシップの開発、分散型（分有型）リーダーシップが注目されている（植田 2009：84－86）。アメリカでも分散型リーダーシップ研究が進んでおり（篠原 2007, Spillane & Diamond 2007）、OECDの国際調査報告書も、学校改善に果たすスクールリーダーシップの役割が重要になってきているとし、この間の職責とアカウンタビリティの増大によって、特に学校内および学校間でのリーダーシップ分散の必要性が高まっているとして、スクールリーダーシップの分散に関して多くの頁を割いている（OECD 2

009：111－161）。

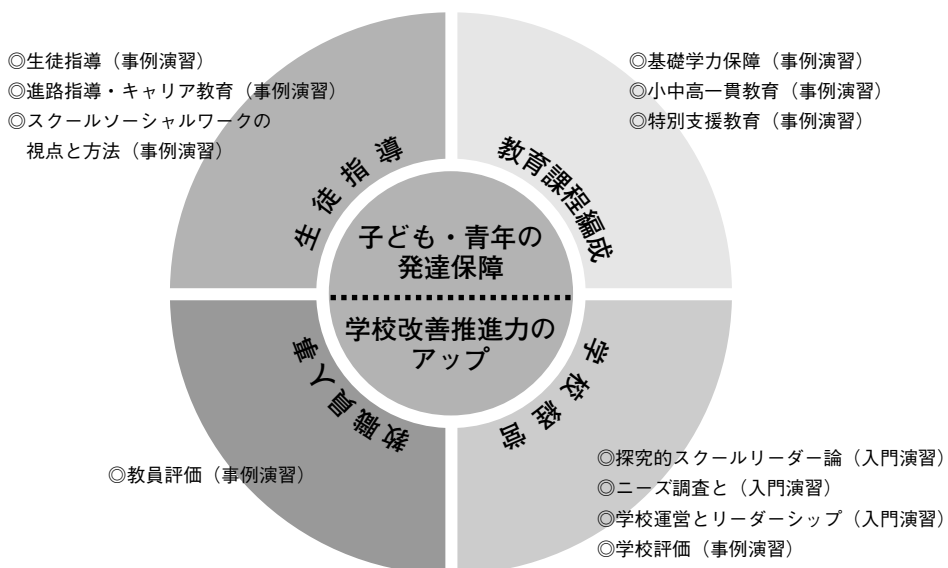
私たちがこれに注目する理由は、リーダーからフォロワーへの一方向的なリードとしてリーダーシップをとらえる行動主義的な把握ではなく、組織構成員の相互作用を視野に収めた状況論的な把握を前提としていること、またこれが組織や職場の民主主義の可能性を根拠づける基礎理論となりうることにある（分散型リーダーシップと活動理論の関連についてはグロン（Gronn 2002）を参照）。分散型リーダーシップが、支配的な目標や価値への同意を調達し、構成員をそこへ動員するものとなり、改革の目的自体の吟味が避けられてしまう可能性がある点に注意が必要ではあるが（勝野 2008：167－168），そこで私たちは＜探究型スクールリーダーシップ＞の＜実践力＞に＜価値＞を位置づけている。

⑥研修プログラムの内容構成（学校改善計画づくり入門・事例演習）

学校改善計画づくり入門（１）～（３）では、＜探究的スクールリーダー＞の実践力と基本的技量などのスクールリーダーシップの理論、ニーズ調査と学校改善計画づくりの手法、学校改善のための関係者の連携・協働の方法を講義し、討論を行った。事例演習（１）～（９）では、各教育実践領域の理論と実践について講義または発表し、討議を行った。これらは学校経営実践領域において、下図のように位置づけられる（各演習は、実際には複数の領域に関わるが主な位置づけを示している）。

すなわち、各演習は、大きく＜子ども・青年の発達保障＞と＜学校改善推進力のアップ＞の２つに位置づけられ、前者には事例演習（３）「生徒指導」、同（８）「特別支援教育の理念と方法」、同（９）「特別支援教育と発達障害のある子どもの理解」が〔生徒指導・発達支援〕として、また同（７）「基礎学力保障」、同（４）「スクールソーシャルワークの

＜図 学校改善計画づくり入門・事例演習の構成（2008 年度研修）＞



視点と方法」，同（５）「小中高一貫教育」，同（６）「進路指導・キャリア教育」が「学習指導・進路指導」として配置されている。後者には，学校改善計画づくり入門（１）「探究的スクールリーダーの理念」，同（２）「ニーズ調査と学校改善計画づくりの方法」，同（３）「学校運営とリーダーシップ」，事例演習（１）「学校評価」が「学校経営」として，同（２）「教員評価」が「教職員人事」として配置される。このように本研修の内容構成は，学校経営に関する領域と個別の教育実践に関する領域の２つから構成されている点に特徴がある。

学校経営領域の内容は，関係者の要求を学校づくりに反映させるニーズ調査，それにもとづいた学校改善計画づくり，三者協議会などによる開かれた学校づくり，当事者による協議と信頼関係構築をめざす学校評価，教職員の成長と協働に結びつく教員評価などとしており，＜探究的スクールリーダー＞の８つの技量や分散型リーダーシップの考え方にそって，私たちがめざす学校づくりの方法と理念を提示するものとしている点も本研修プログラムの内容の大きな特徴である。

個別教育実践領域の内容についても，カリキュラムや教育方法のテクニカルな面ではなく，学力観や生徒観を問い直すもの，また進路指導や中高一貫教育，スクールソーシャルワークのような現代社会や地域の状況変化を踏まえた新しい教育実践と学校づくりの取り組みを取り入れている。特別支援教育も，単に発達障害の子どもへの対処法を取り上げるだけではなく，子ども観にまで及ぶ内容を提供している。

内容構成が学校経営領域と個別教育実践領域の２つに分かれているのは，やはり「実践研究」を重視する本研修プログラムの特徴に関連する。学校経営とは，教育実践を出発点にして考えられるほかなく，学校経営を深めようとするれば，それとは相対的に区別される個別教育実践領域の検討に踏み込まなければならない。学校経営という視点と個別教育実践の２つの視点から「実践研究」に臨み，結びつけていくことも，本研修プログラムの重要な特徴の１つである。

以上が本研修プログラムの構想，方法論の要点である。次章では，参加者へのアンケートを主な材料に，この研修の評価と課題を検討する。

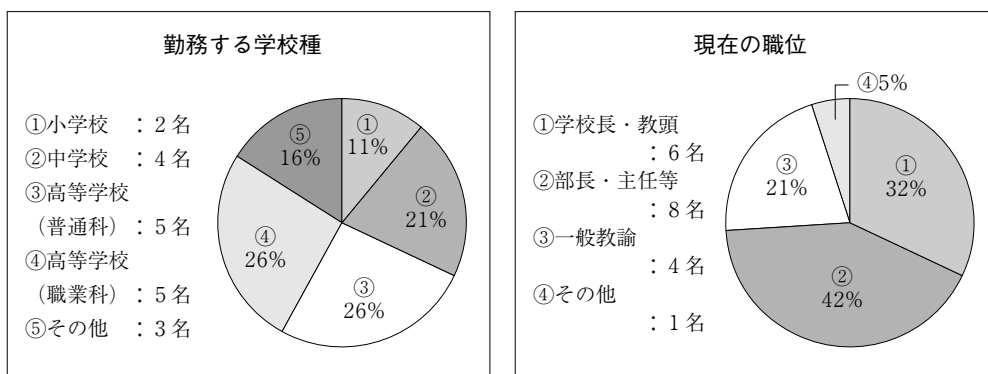
Ⅳ 2008年度「スクールリーダーシップ研修」プログラムの評価と課題

（１）「参加者アンケート」の分析

今回の研修全体が終了した直後に，「参加者アンケート」を実施した。１月１０日最終回にアンケートを配布し，その後あらためて電子メールでアンケートを送信し，１月末日締め切りで回収した（締め切りにやや遅れて３名からさらに回収）。

分析は各設問についての単純集計と学校種や職位による特徴を中心に行なった。学校種については，小学校と中学校に勤務するものを「小・中学校」とし，高等学校（普通科）と高等学校（職業科）に勤務するものを「高等学校」として２つに分類し，職位については，「学校長・教頭」，「部長・主任等」，「一般教諭」の３つの分類による分析を行なった。なお，参加人数の都合により母数が少ないため必ずしも統計的に有意であるとはいえないが，特徴が比較的明らかなものについて分析の対象としている。

①回収状況と参加者の属性（勤務する学校種、現在の職位）



回収数は 19，回収率は 86.36 %である。アンケート回答者の属性は上記のとおりである。学校種別にみると，小学校，中学校と比べ高等学校に勤務する者が多い。参加者の募集に当たっては学校種を限定していないが，参加者の構成には明らかな偏りがみられた。なお，「その他」には，特別支援学校と教育委員会に勤務するものが含まれている。また，2 名であるはずの「その他」が 3 名となっていたが，他の設問への回答状況から [高等学校] の 1 名が含まれていると考えられる。そのため，「その他」を選択した者のうち，[高等学校] に勤務すると考えられる 1 名については，学校種別の分析の際には [高等学校] として集計することとした。

次に，現在の職位では「部長・主任等」が 8 名と最も多く，「学校長・教頭」6 名，「一般教諭」4 名であった。また，勤務する学校種ごとに職位の内訳をみると，[小・中学校] では「学校長・教頭」が多く，[高等学校] では「部長・主任等」が多く参加していた。

高等学校	<table><tr><td>学校長・教頭 2</td><td>部長・主任 7</td><td>一般教諭 2</td></tr></table>	学校長・教頭 2	部長・主任 7	一般教諭 2
学校長・教頭 2	部長・主任 7	一般教諭 2		
小・中学校	<table><tr><td>学校長・教頭 4</td><td>一般教諭 2</td></tr></table>	学校長・教頭 4	一般教諭 2	
学校長・教頭 4	一般教諭 2			

②研修参加の動機など

この研修をどのように知りましたか？	全 体		学校種別		職 位 別		
	実数	割合	小・中	高校	校長・教頭	部長・主任	一般教諭
①リーフレット	8	42%	4	2	5	2	0
②ホームページ	3	16%	1	2	0	1	2
③新聞	0	—	0	0	0	0	0
④職場の管理職／同僚からの紹介	5	26%	1	4	0	4	1
⑤知人からの紹介	3	16%	0	3	1	1	1
⑥その他	0	—	0	0	0	0	0

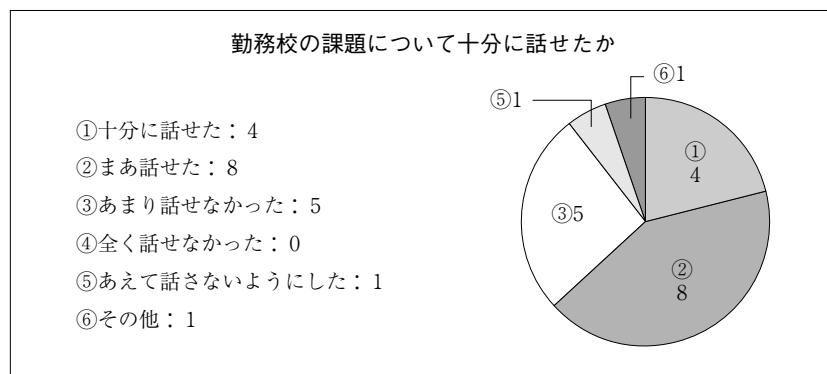
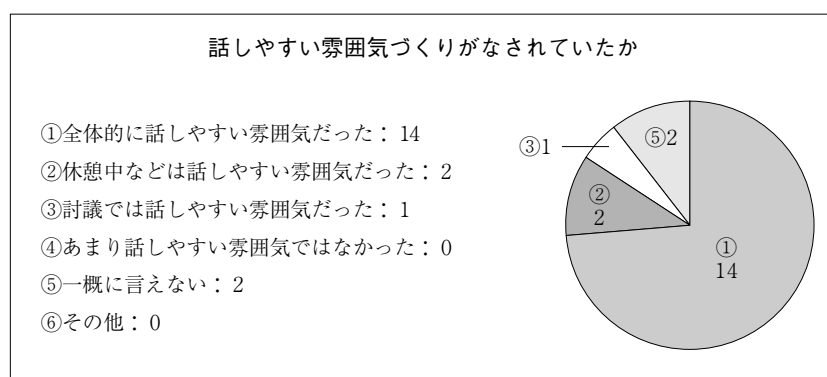
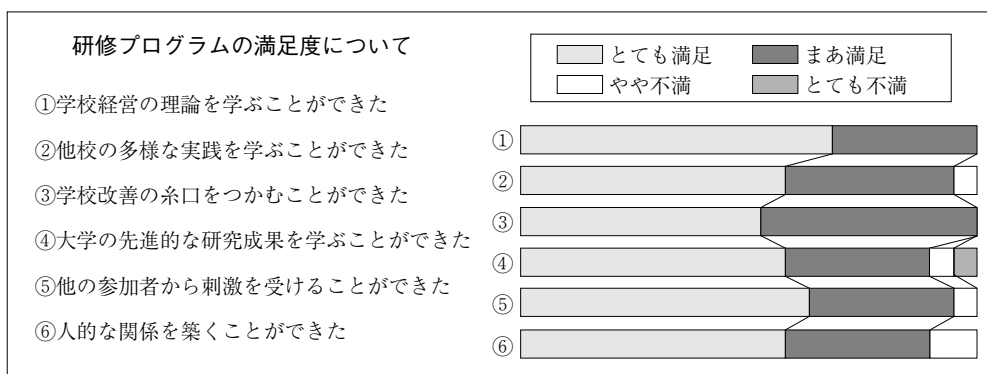
本研修を知ったきっかけは、全道に配布したリーフレットによる場合が最も多かったが、学校種別にみると「高等学校」では紹介による者が多くなっていた。職位別にみると、「校長・教頭」ではリーフレット、「部長・主任等」では紹介、「一般教諭」ではホームページで知ったものが多いことがわかる。

この研修に参加した主な動機は何ですか？（2つまで選択）	全 体		学校種別		職 位 別		
	実数	割合	小・中	高校	校長・教頭	部長・主任	一般教諭
①学校経営の理論を学ぶため	10	53%	2	7	4	5	0
②他校の多様な実践を学ぶため	4	21%	1	2	2	1	1
③勤務校の課題解決に役立つ内容が含まれていたため	8	42%	1	6	1	4	2
④大学の先進的な研究成果を学ぶため	7	36%	3	4	3	3	1
⑤教職員としての力量向上のため	7	36%	3	3	2	3	2
⑥その他の選択肢	2	11%	0	0	0	0	0

研修参加の動機は、「学校経営の理論を学ぶため」が最も多くっており、他に「大学の先進的な研究成果を学ぶため」も多くあげられており大学の理論や研究成果を学びたいとする要求が多かった。また同時に、「勤務校の課題解決に役立つ内容が含まれていたため」、「教職員としての力量向上のため」といった学校経営課題の解決や専門的力量形成に関する動機も多かった。

さらに、学校種別にみると、「高等学校」において「学校経営の理論を学ぶため」や「勤務校の課題解決に役立つ内容が含まれていたため」といった学校経営課題に関する動機が多くなっていた。また、職位別では、「校長・教頭」、及び「部長・主任等」では「学校経営の理論を学ぶため」が最も多いが、「一般教諭」ではこの選択肢を選んだ者はいなかった。以上のように、学校種や職位によっても本研修に求める事柄が異なっていることが伺える。

③研修の満足度など

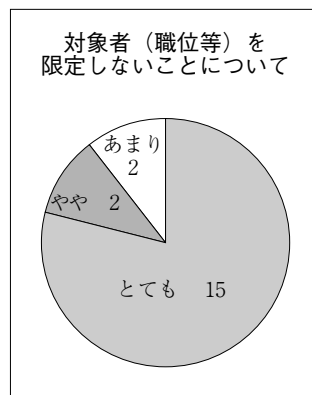
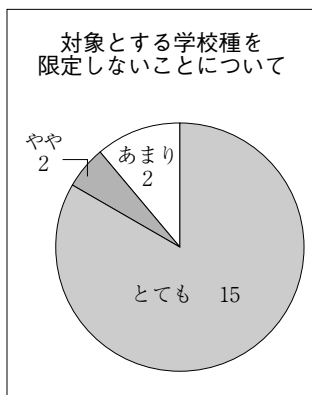


本研修の満足度については、いずれの項目でも「とても満足」が最も多く、次いで「まあ満足」が多く、「やや不満」「とても不満」はわずかであった。なお、満足度では、学校種や職位による差異は見られなかった。

研修の雰囲気づくりについては概ね高い評価であったが、勤務校の課題については「あまり話せなかった」も5名おり、「あえて話さないようにした」も1名いた。学校種別の内訳をみると、[高等学校]では多数が「十分に話せた」、「まあ話せた」（あわせて11人中9人）と答えているのに対して、[小・中学校]では、6人のうち半数の3人が「あまり話せなかった」と回答している。

④参加者の限定について

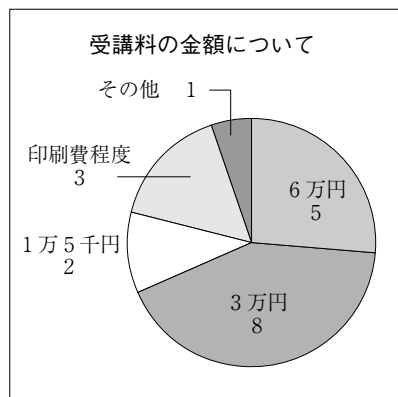
研修参加者の学校種を限定しないこと、また職位を限定しないことについては、いずれも「とてもよかった」が15名と多く、「あまりよくなかった」が2名いた。学校種や職位により研修へのニーズは異なっているものの、参加者を限定しないことにはついては高い評価を受けていた。



⑤研修日程と受講料について

研修日程については、現在のまま（土曜日の午後半日、月1回、半年間という形態）がよいという意見が最も多く、「期間を延ばし回数を増やす」というのも4名あった。

受講料については、2008年度は独立行政法人教員研修センターの受託研究費により無料（合宿等の実費を除く）で実施したが、「今後受講料が必要になった場合はいくらが適切だと思うか」という質問を設けた。本研修で取得可能な専修免許状の単位は4単位分であり、北海道大学の科目履修授業料で換算すると約6万円になるが、アンケートからは「3万円」程度が受講しやすい金額であると思われる。



⑥プログラム内容について

各プログラムについて、よかったものを3つまで選択してください。	全 体		学校種別		職 位 別		
	実数	割合	小・中	高校	校長・教頭	部長・主任	一般教諭
ニーズ調査と学校改善計画づくりの方法	10	53%	3	7	4	5	1
特別支援教育と発達障害のある子どもの理解	9	47%	3	4	3	2	3
進路指導・キャリア教育	7	37%	5	2	3	1	3
学校運営とリーダーシップ	6	32%	0	5	2	3	0
学校評価	5	26%	2	2	2	3	0
特別支援教育の理念と方法	5	26%	3	2	2	1	2
「探究的スクールリーダー」の理念	4	21%	0	4	1	2	1
小中高一貫教育	4	21%	1	2	0	2	1
その他のプログラム（4つ）	7	—	1	5	1	5	1

学校改善計画づくり入門と事例演習についてよかったとするものでは、「ニーズ調査と学校改善計画作りの方法」が10名と、具体的な学校改善のための手法を学ぶ入門が最も高い評価を得た。また「進路指導・キャリア教育」7名、「小中高一貫教育」4名といずれも高校校長の実践発表を取り入れた演習を選んだ回答数も多かった。「特別支援教育と発達障害のある子どもの理解」9名、「特別支援教育の理念と方法」5名と、新しく始まった特別支援教育に対する学習ニーズが非常に高いことが伺える。

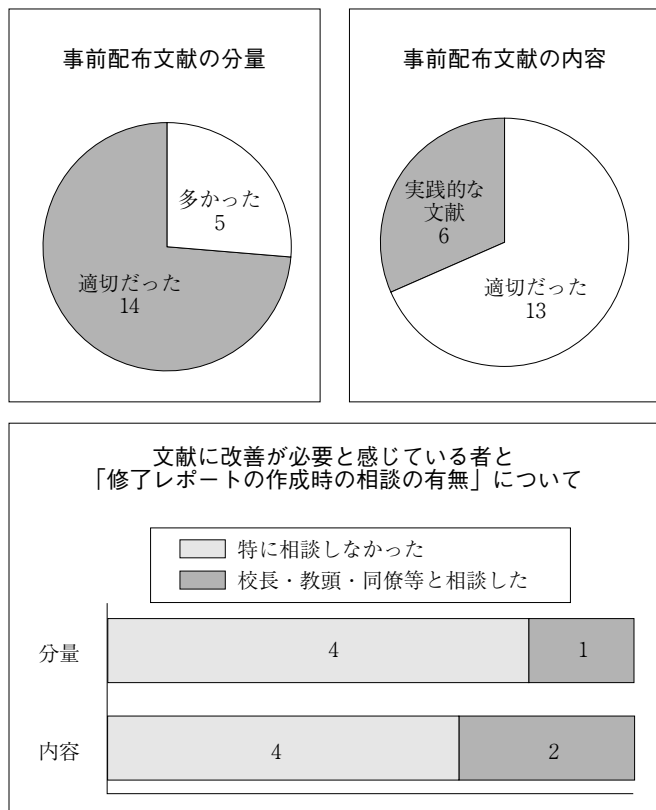
学校種別にみると、[小・中学校]では「進路指導・キャリア教育」や特別支援教育などの実践的な事例演習の評価が高く、[高等学校]では「学校運営とリーダーシップ」、「探究的スクールリーダーシップ」の理念」といった学校改善計画づくりに関するプログラムへの評価が高くなっている。また、職位別でみると、[一般教諭]においては、「ニーズ調査と学校改善計画作りの方法」を含めて学校改善計画づくりに関するプログラムを評価する者が少なかったことが特徴的である。

今後取り入れた方がよいものとしては、危機管理、カリキュラム編成、教員のメンタルヘルス、教育改革などがあげられた。この中で、最も要望が多かった「危機管理」と回答した5名のうちの4名が[学校長・教頭]であったことから、学校管理職にとって危機管理が学校経営上の重要な課題になっていることが伺える。

⑦学校改善計画づくり入門・事例演習の実施方法について

事前配布文献については、分量、内容とも「適切だった」が最も多かったが、「多かった」、「もっと実践的な文献がよい」も一定数あり、改善の必要性を示唆している。また、文献の分量について「多かった」、内容について「もっと実践的な文献がよい」と回答したもののについて、学校種や職位による差異は特にみられないものの、この中の多くの者が学校改善計画（修了レポート）を作成する上で、特に誰とも相談できていなかった。

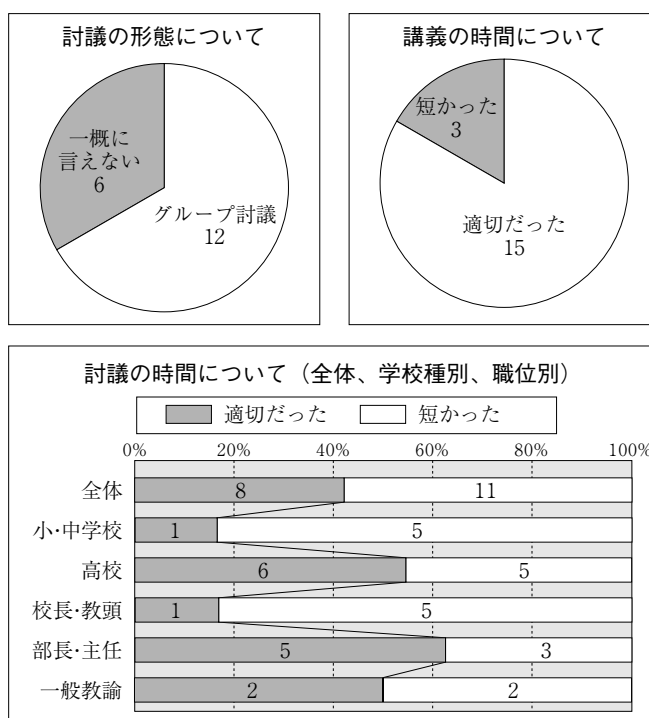
討議の時間については、「短かった」が11名と最も多かった。学校種別では[小・中学校]で、職位別では[学校長・教頭]で「短



かった」と回答したものが比較的多くなっていた。

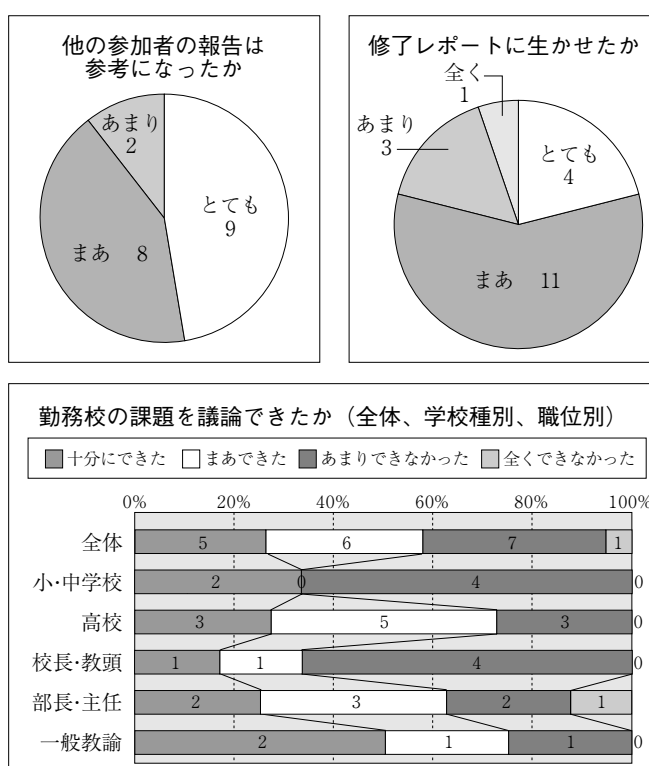
また、討議の形態は、「グループ討議」が12名と最も多いが、「一概に言えない」も6名と一定数を占めていた。グループに分かれる際に移動時間がかかることもあり、討議時間の制約との関連からも討議の形態を検討する必要があると考えられる。

一方で、講義の時間については、「適切だった」という回答が15名と多数を占めていた。



⑧小グループ実践検討会の実施方法について

小グループ実践検討会については、他者の報告を聞くことが「とても参考になった」、「まあ参考になった」で17名と多く、他の参加者の実践を聞くケース検討会は評価されていると判断される。しかし、発表者に回った場合、勤務校の課題を議論できたかという点、「十分にできた」5名、「まあできた」6名と、できたとする回答も多いが、「あまりできなかった」が7名と最も多い。学校種別や職位別にみると「小・中学校」と「学校長・教頭」の層で「あまりできなかった」が多くなっている。修了レポートに生かしたかについて

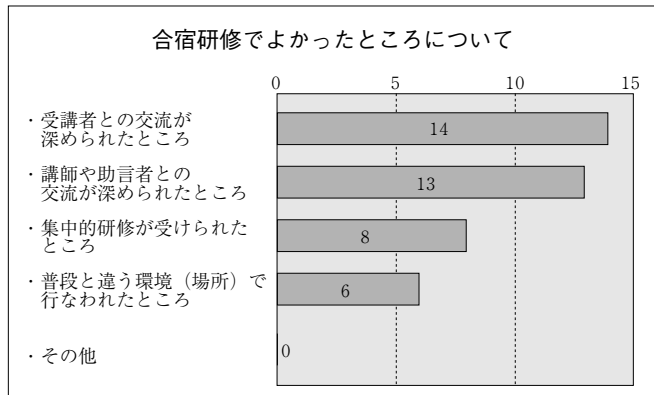


は、「とても生かせた」と「まあ生かせた」をあわせて 15 名と肯定的な回答が多くなっていた。

⑨合宿について

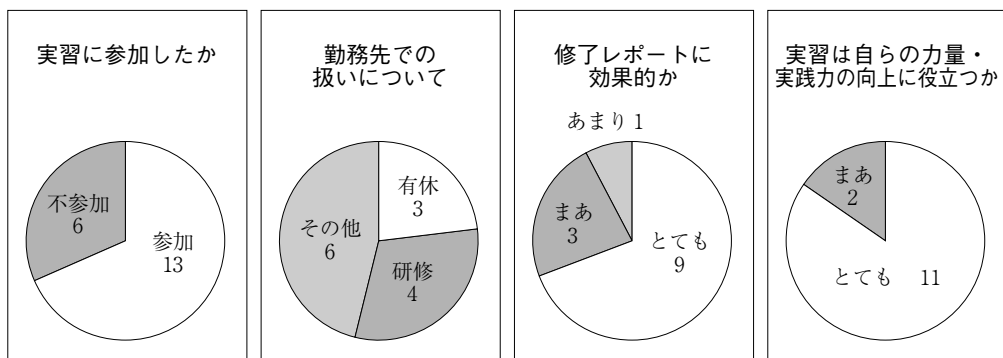
合宿については、受講生同士や講師・助言者（運営指導委員）との交流が深められたという点が高く評価されている。

特に、[小・中学校]の層では、ほぼ全ての者が交流に関する選択肢をあげていた。なお、交流以外の回答については、[高等学校]において一定数みられた。



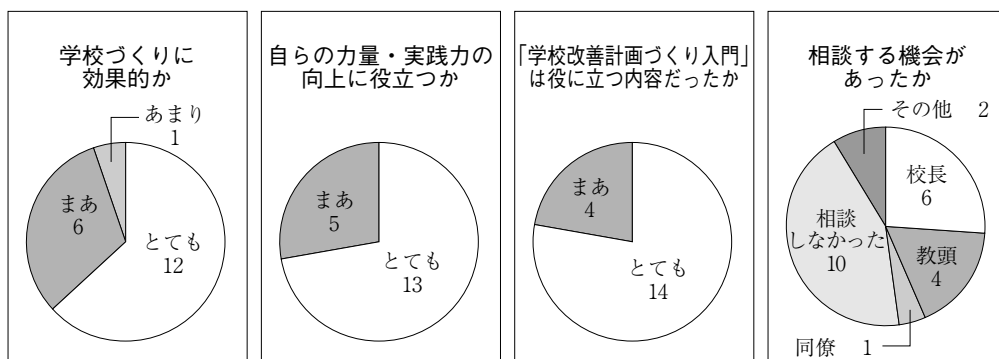
また、回答した全員が合宿は今後も継続した方が良いと答えている。

⑩学校等視察実習



学校等視察実習については、実施者の多くが修了レポート作成や自らの力量・実践力の向上に役に立ったと回答している。実習に参加する際の勤務先での扱いについては、「有休扱い」「研修扱い」の選択肢の他に、出張扱いが同程度あった。また、実施者について学校種による差は見られなかったが、職位では[部長・主任等]，次いで[学校長・教頭]において参加した割合が高いことがわかった。

⑪ 修了レポートについて

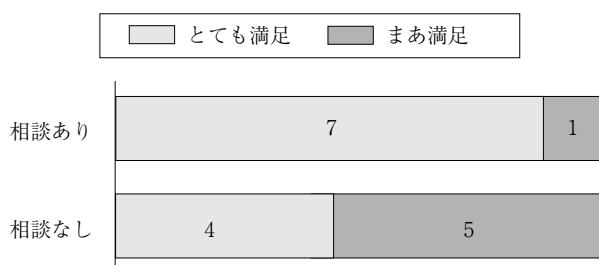


修了レポートの作成が、勤務校の学校づくりや自らの力量・実践力の向上に有効かどうかを問うと、いずれも「とてもそう思う」が最も多く、次いで「まあそう思う」が多く、有効でないとする回答はほとんどなかった。また、「学校改善計画づくり入門」が修了レポート作成に役立ったとする回答も「とてもそう思う」が最も多い。

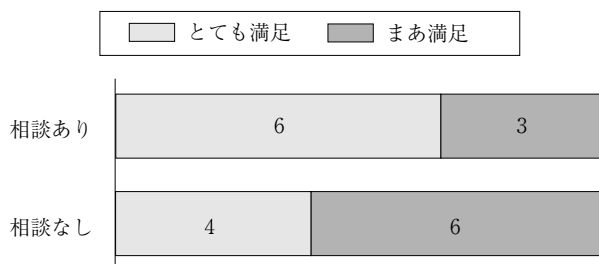
修了レポートの作成に際して、校長・教頭と相談したと者が延べ10名いるが、特に相談しなかったとする者も10名おり、勤務校の学校改善計画を作成する際に学校管理職や同僚と相談できていない者も多いことが判明した。また、

研修プログラムの満足度では全ての項目で学校種や職位による差異はなく「とても満足」が最も多かったが、[相談しなかった]層でみると「大学の先進的な研究成果を学ぶことができたか」「学校改善の糸口をつかむことができたか」の項目で、[とても満足]が[まあ満足]を下回っており、若干評価が低くなっていることがわかった。

大学の先進的な研究成果を学ぶことができたか



学校改善の糸口をつかむことができたか



(2) 研修プログラムの課題と改善策

以下では、「参加者アンケート」、毎回のスクーリング時に行なった記述式アンケート（以下、「各回アンケート」）、運営指導委員会の総括会議（2009年2月3日）での評価などを参考に、本研修プログラムの課題と改善策を考察する。

①プログラム内容と実施方法について

〔参加者の満足度〕

「参加者アンケート」では、参加動機は学校経営理論や大学の研究成果の学習、勤務校の課題解決、教職員としての力量向上の回答が多かった。これに対して、満足度を問うた質問への回答では、学校経営理論や大学の研究成果の学習、勤務校の課題解決については高い評価が得られた。参加動機では少なかった「多様な実践を学ぶ」が、満足度では高い数値となっており、事例演習や小グループ実践検討会、学校等視察実習などの効果が表れたものと推察される。討議時間の短さなど課題も残ったが、本研修プログラム全体としてはまずまずの評価を得られたと言える。以下、個別に確認していく。

〔学校改善計画づくり入門・事例演習・小グループ実践検討会〕

学校改善計画づくり入門・事例演習の内容・領域については、学校経営改善手法と実践事例報告、それに特別支援教育など現在の焦眉の教育課題が好評であったといえる。ただ「参加者アンケート」では、危機管理やメンタルヘルスなどの要望もあがっており、こうした今日的な課題をさらに取り入れるなど、まだ組み替えを行う余地がある。

小グループ実践検討会も一定の評価を得られている。しかし、「参加者アンケート」では他参加者の報告を聞くのはよいが、発表者としては十分な議論ができなかったという回答が多かった。発表時間は10分のみ、討議時間も20分程度と、時間が短すぎたことも関係しているかもしれない。

学校改善計画づくり入門・事例演習、小グループ実践検討会いずれも、討議の時間が短く、運営指導委員からも討議時間を増やすことや、討議の方法の改善の必要性が指摘された。討議時間を増やすと、スクーリング各回の時間が延びるという問題が生じる。北海道内の遠方から参加している者も多く、スクーリングの時間を一定の枠内に収めなければこの研修自体が成立しなくなる可能性もある。討議時間を保障するプログラムの組み方や討議の方法を検討する必要がある。

〔学校等視察実習〕

学校等視察実習も有効であったとする評価が得られている。ただこれについては参加者側と視察先との調整がうまくいかなければ実施できない場合もあり、また研修実施者側がいくつか視察先を用意しても参加者の居住地が道内に散在しているので、実施は容易ではない。評価が得られているだけに、これが安定的に実施できるよう視察先の用意を増やすなど検討する必要がある。さらに勤務校（校長）によって研修扱いにできる参加者とそうでない参加者がおり、これについても何らかの対応が可能かどうか考える必要がある。

〔学校改善計画（修了レポート）〕

学校改善計画（修了レポート）も、ほとんどの参加者が学校づくりや力量向上に有効であったとしている。この作成のためには、勤務校で管理職をはじめ関係者と意見を交わしたりアドバイスをもらったりすることが必要であり、まさに勤務校でのアクションラーニングが求められる。しかし「参加者アンケート」では、学校改善計画の作成に当たって「特に相談しなかった」とする回答も約半数あった。これに対しては、たとえば管理職との面談など、いくつかの実施ポイントやステップなどを明示しておくような改善はできる。研修の開始時点に実施者側から参加者勤務校校長との連絡を取ること、校長インタビューなどを作業課題に盛り込むこと、また校長に研修の状況を随時知らせるニューズレターや研修資料を

メールや郵送で送ることなどが考えられる。

もっとも参加者が、勤務校の管理職や同僚とどのような関係をそれまでに作っているかに大きく左右されることは避けられない。また、学校改善計画は勤務校を対象に実際の課題を分析、解決していくプランを考えていくことを目指しているが、参加者には非管理職も多い。学校改善計画を作成しても、それがただちに勤務校の学校経営方針に取り入れられるとは限らない。6ヶ月という期間で一定の学校経営改善プランをまとめるのも簡単なことではない。そういう意味では、修了レポートは学校改善計画の習作として位置づけられるものである。学校改善計画の実践的性格と習作的性格という2つの性格を十分に踏まえる必要がある。内容については、後述③を参照されたい。

②参加者の学校種について

参加者に関しては、学校種毎の参加者数にアンバランスが見られたが、募集に当たって学校種を限定しないことは非常に高い評価を受けた。学校種を限定しないことに関しては、「各回アンケート」でも評判はよく、特に研修初回に行なわれた「参加者による勤務校課題の発表」の際の記述からは、「小中高そして教育委員会まで幅のある交流が意義深いと感じた」「校種、学校規模、地域の特色が異なる学校の情報を共有できる機会は本当に少ないので有意義でした」「異校種の学校や他校の状況・問題点を聞くことで、改めて自校の問題点と課題を再確認できた」など、研修のスタートにあたって多くの参加者が、異校種の状況や課題を学びあうことや年齢や立場の違いによる考え方の違いなどを理解することの意義を共感できたことがわかる。

一方で、「各回アンケート」や自由記述欄では、「校種が異なると自校の改善に結びつきにくい」といった理由から、同校種での交流や課題意識ごとのグループ編成を求める記述もいくつかあった。プログラム内容は学校種を問わないものや小中高一貫など、高校に偏らないように配慮はしたが、少数派の小中教員にとっては小中学校の課題や事例を議論する機会が少なかったということがあったと思われる。

今回特に小中学校からの応募者が少なかったため、その全員を合格として参加してもらう状況であった。これには本学が小学校教員養成課程をもっていないこと、本研究院教員も研究や教育で小学校とはあまり関係をもっていないこと、義務教育段階の教員にとっても本学が教育大学と比べてそれほどなじみのない大学となっていることなどが作用していると考えられる。運営指導委員からは、校種を限定した研修は行政研修ですでに多数実施しており、やはり異校種による学校経営研修が望ましいという見方が出されている。校種を限定しない方向で考えていく場合、参加者募集の広報の方法を工夫すること、特に小中学校教員の応募者を増やす手だてが必要になろう。

③参加者の職位・課題意識と研修プログラムのマッチ・ミスマッチ

参加者の職位を限定しないことに関しては、「参加者アンケート」でほとんどがよいとしており、「各回アンケート」でも「教諭から校長職まで幅のある交流」は意義深いという回答が見られた。しかし、参加動機や各プログラムへの評価からは職位によって研修へのニーズに違いがみられた。

研修参加の動機を職位別で見ると、[学校長・教頭]と[部長・主任等]では「学校経営

の理論を学ぶため」が最も多いが、[一般教諭]ではこの選択肢を選んだ者はおらず、個別教育実践領域の学習をあげた者が多かった。「部長・主任等」の層は、小グループ実践検討会の評価も高く、学校等視察実習への参加者も多かったことから、本研修のプログラムに最もマッチした層であったと思われる。運営指導委員からも、管理職になる前の段階にあるような教員にもっとも有効なプログラムであるとの意見が出ていた。

修了レポートには、非常に真摯に学校改善を考えた優れたものが多くあった。たとえば、的確なニーズ調査を実施して学校課題を明確化し、実効性をとめた学力向上プランを作成するもの、大規模な高校において教職員の協働を進めるための学校運営組織改革を検討・提案するものなどである。他方で、小グループ実践検討会や学校改善計画（修了レポート）の作成において、勤務校の学校経営課題を素材としてその改善方策を論じるにいたらず、一般的な論議にとどまるケースもあった。

ここからは、参加者の課題意識によって本研修のねらいとミスマッチが生じている場合があるという可能性を指摘できる。上の修了レポートの例のような学校経営のあり方を深く検討しようとしている参加者がいる一方で、特定のテーマなどに強い関心をもっており、学校経営改善の検討を深められない参加者もいる。学校経営にはさまざまな分野や課題があり、個別具体的なところから論じることが不可欠である。しかし特定のテーマに関心が限定され、学校経営に視野が十分に及ばない場合、本研修はその効果を発揮できない。

校種の多様性については多くの参加者が肯定的であり、今後もその方向で実施していくべきであろうが、本研修プログラムが学校経営学習を中心的な狙いとしていることから、参加者の課題意識、職位や年齢・経験について、限定を加えるか否か、加えないとしてもどのように絞り込みを行っていくのかは今後の検討課題である。また、学校経営の探究に進んでいけるよう、より配慮した支援方法も検討する必要があるだろう。当面の対応としては、1) 効果的な広報を行って応募者を増やししながら、課題意識を見極める選抜を行うこと、2) リーフレットやホームページなどの研修案内にこの研修が何を求めているかをもっと明確に打ち出すこと、3) 研修中でもこの研修の趣旨を繰り返して周知し、支援を行うこと、などが考えられる。

④研修日程について

半年間継続型というタイプで実施している本研修は、前年度11～12月から資金応募のための書類作成（プログラム作成・関係機関協力依頼等）、1～3月に応募書類の確定・提出、実施年度4～6月に研修案内と参加者募集・決定、7～1月に研修本番、2～3月に修了レポート集印刷と総括会議・報告書作成というスケジュールで実施しており、結局1期の研修プログラムに1年4ヶ月にわたって携わっていることになる。このため、毎年資金応募による研修を行おうとすれば、並行的に2つの研修に関わる作業を行うことになり、これは過剰な負担を生むことになってしまう。したがって、隔年で実施するしかないが、望ましいのは毎年実施であり、そのためには半年間継続型という実施方式をやめる、あるいは若干でも短縮するということが必要になってくる。他方「参加者アンケート」では、現在の半年間継続型が望ましいという意見が多く、また短縮すべきという回答はない。むしろ少数であるが期間延長・回数増加の回答が見られる。一定期間継続型を維持しながらなおかつ実施期間の短縮、あるいは負担軽減を図る方法があるかどうかを検討する必要がある。

⑤研修の実施体制について

〔運営指導委員の協力〕

本研修プログラムの実施においては、大学教員が講師を担当するだけでなく、運営指導委員にファシリテーターとして、プレゼンテーション、学校改善計画づくり入門・事例演習、小グループ実践検討会などに参加してもらう点に特徴がある。元教育長や校長など、現場経験の豊富な人物と大学名誉教授など高い学識をもった人物の協力を得ており、「各回アンケート」でも運営指導委員の発言を評価する声がしばしば記載されていた。今後もこのプログラムを継続するためには、こうした運営指導委員の協力が不可欠であり、その安定的確保が課題となる。

〔講師とT Aの負担と資金〕

本研修全体は坪井由実と横井敏郎の2名の講師が運営した。事例演習のうちの3回は他の講師に講義を依頼したが、学校改善計画づくり入門・事例演習12回のうち9回はこの2名の講師が担当している。ここには当日の講義だけでなく、事前配布文献・検討課題の用意も含まれる。また小グループ実践検討会、学校等視察実習、プレゼンテーション、修了レポートなどの実施・作成についても、2名の講師が種々の準備や相談、外部への折衝、会場準備などを行っている。

今回6名の大学院生にT Aとして本研修全体の運営に協力してもらった。リーフレットの郵送、総計数万枚にわたる配布物の印刷・配布、会場の準備・設営、講義のパワーポイントスライド作成補助と当日の操作、小グループ実践検討会への参加とその要旨の作成、研修各回の概要のまとめ、運営指導委員会の記録、ホームページの開設と掲載物の作成など、その事務は多岐にわたる。

本研修を実施するに際しての準備や事務の作業量は膨大である。充実した研修の実現のためには、準備の作業量が一定膨れあがるのはやむを得ないが、現状は研修担当大学教員とT A院生の研究・教育活動を圧迫するほどになっており、本研修を実施する際の大きな障害になっている。このプログラムを継続していくには、スタッフの充実が不可欠といえる。もしスタッフの充実が不可能であるなら、研修プログラムそのものを抜本的に見直すことも考えなければならない。

2006年度、2008年度ともに、独立行政法人教員研修センターから資金が得られ、本研修の実施が可能になったが、今後この資金が常に獲得できる保障はない。本研修担当スタッフの事務的負担の解消のために、恒常的にこの研修事務を担当するスタッフを雇用することを考えるならば、なおさら研修実施のための安定的な資金確保の方途を検討していくことは大きな課題である。

〔大学と教育委員会連携〕

本研修の開発では、北海道教育委員会（高校教育課）と連携した。後援は、同教育委員会の他に、札幌市教育委員会・北海道町村教育委員会連合会・北海道都市教育委員会連絡協議会からも得た。

もともとこのプログラムは平成17年度から開発を始め、そこに北海道教育委員会教育指導監（初任校長指導職）、元北海道町村教育委員会連合会教育長部会長を得るなど、人的な面から見れば北海道教育委員会や町村教育委員会連合と共同でプログラム開発を行ってきたといえる。2008年度は札幌市立札幌旭丘高校校長と北海道立教育研究所教育開発部長の参加

協力を得ることができた。

北海道教育委員会や道立教育研究所と研修プログラムの開発や実施において、今後どの程度まで組織的な共同を強められるかは、少し時間をかけて考えるべき課題であろう。大学側としては実施上の負担が大きく、教育委員会・教育研究所側との協力範囲を拡大することは大きなプラスであるが、その関係如何によっては研修プログラムの自律性が失われたり、実施内容の見直しという負担を発生させる可能性もあり、慎重な検討を要する問題である。

おわりに

平井は、わが国のスクールリーダー教育は、行政研修、大学院教育ともにその固有の職能発達を志向する方向に収斂される動きがあるが、大学院でのスクールリーダー教育について、教職大学院という特殊な大学院制度にとらわれず、広く大学院一般におけるスクールリーダー教育の可能性を追求していく意義を説いている（平井 2009：11－12，20）。北海道大学大学院教育学研究院が実施した「スクールリーダーシップ研修」は、公開講座という形式であり、限られた取り組みではあるが、そうした可能性を追求する動向の中に位置づけられるかもしれない。

もちろん本研修は限られた時間とスタッフ、方法で試行的に実施したものに過ぎず、種々課題も残されている。参加者の課題意識の差異の他、私たちの講義の未熟さや時間の不足などもあって、この研修の理念や方法がどれだけ参加者に理解されたかは、上の「参加者アンケート」では明らかにできない。

たとえば修了レポートの中には、丁寧に学校経営を論じてはいるが、本研修があまり積極的に取り上げなかったSWOT分析などの組織マネジメント・ツールを積極的に用いているものもあった。今日の学校現場にはSWOT分析やPDCAサイクルなどの学校組織マネジメント・ツールが既に浸透しており、学校管理職や学校経営手法の学習に熱心な参加者であれば、学校に立ちあらわれている事態をそれらのツールに当てはめて整理することがあっても不思議ではない。

また、本研修で＜価値＞の重要性を述べはしたが、その中身を深く論じることはできていない。運営指導委員からは、学校改善を考える際に、「何のために」という視点が抜け落ちてしまいかねないという指摘がなされている。勤務校の学校経営に焦点を当てていても、教育とは何か、子どもの発達や学びとは何かといった点を落とした改善計画になっては意味がない。学校とは、教育とは、といった根本的なところから考えるオープン・ディスカッションを取り入れたり、学校のみでなく地域を育てる教育という視点を学ぶ機会を作ったりと、研修プログラムをさらに見直していくことも今後の検討課題としてある。講師の幅をもっと広げ、学校教育界以外の地域人材・専門人材の協力を得ることも考えられよう。

スクールリーダーシップ研修（スクールリーダー教育）の発展のためには、第1に学校経営・組織論、リーダーシップ論を深化させていく必要がある。「これまでの学校経営研究は、研究の目的、研究課題の設定、研究成果の有効性などの点において、必ずしも学校経営の実践に即し、現実的な経営課題の解明に寄与したとはいえない」と言われる（山崎 2004：11）。スクールリーダーシップのあり方は、学校組織や経営のあり方と表裏一体であり、その理論を実証的に高めていくことなしには、スクールリーダーシップ論も発展しない。第2に専門

職論や認知心理学の学習理論、成人学習論などにまで視野を広げて教育方法論を鍛えていくことも不可欠である。現職教員、なかでもスクールリーダーシップの発達をめざす者に対する教育方法論とはどのようなものなのかを原理的なレベルから考えていく必要がある。第3に個別教育実践の理論的臨床的研究の成果を積極的に吸収し、スクールリーダーシップ研修の中にいかに位置づけるかを考えていくことも必要であろう。

スクールリーダーシップ研修を発展させるには、このように幅広い研究が基礎に据えられねばならない。現在の大学院におけるスクールリーダーシップ研修実施の条件は限られているが、スクールリーダーシップ研修プログラム開発にこうした研究が必要であることを考えれば、やはり大学院の果たす役割は非常に重要である。各大学院の多様な実践と研究の試みがますます求められよう。

[追記]

脱稿後、2009年11月7日に、2006年度及び2008年度北海道大学「スクールリーダーシップ研修」の参加者、講師、運営指導委員、TAなど約30名が集まり、6名の実践発表による「実践交流会」が開催された。

注

- 1 このフォーラムには、本稿執筆者の伊藤健治が参加した。
- 2 本研究院の「スクールリーダーシップ研修」プログラムは、坪井由実氏（当時本研究院教授、現在愛知県立大学大学院教授）がリードして、2006年度に実施に漕ぎ着けたものである。プログラムの枠組みは坪井氏の構想によって形作られているが（当初の構想の一端については、愛知教育大学地域教育改革研究会2004、坪井2005を参照）、坪井氏と共同的にこのプログラムの構築と実施に取り組んできた横井が報告する。なお、本稿で対象とするのは2008年度研修プログラムである。2008年度プログラムは、2006年度プログラムを踏襲しながらも、横井が主担当として新たな内容を導入して実施したところがある。
- 3 本稿は、独立行政法人教員研修センターに提出した「教員研修モデルカリキュラム開発プログラム（平成20年度教育課題研修）」報告書（プログラム名「学校経営能力育成のための探究的スクールリーダー研修プログラムの開発」）と叙述が重複する部分があることをお断りしておく。
- 4 北海道大学で実施した本研修を、カギ括弧を付けて「スクールリーダーシップ研修」と記す。
- 5 2006年度研修の詳細については、北海道大学大学院教育学研究科（2006）集録の教員研修センターへの「報告書」（坪井由実氏作成）を参照のこと。

引用・参考文献

- 愛知教育大学地域教育改革研究会（2004）『教育長・校長等の職能向上をめざした大学院研修に対するニーズ調査報告書』（2003年度愛知教育大学教育研究改革・改善プロジェクト）
- A・G・アンダーソン（2005）「ケースメソッドとソクラティックメソッド」日弁連法務研究財団編『JFL叢書VOL.7 日本型ロースクールにおける教育方法』商事法務
- 植田（梶間）みどり（2009）「イギリスの教育改革とスクールリーダー」淵上克義・佐藤博志・北神正行・熊谷慎之輔編（2009）
- 上野直樹（1999）『仕事の中での学習——状況論的アプローチ』東京大学出版会
- 上野直樹・ソーヤーりえこ編著（2006）『文化と状況的学習』凡人社
- E・ウェンガー、R・マクダーモット、W・M・スナイダー（2002）『コミュニティ・オブ・プラクティス

- ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』翔泳社 (Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M., *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston/ Mass.: Harvard Business School Press, 2002)
- 白井知美・末松裕基・福島正行 (2009) 「大学院におけるスクールリーダー教育方法の実態と課題」小島弘道 (研究代表者) (2009)
- Y・エンゲストローム (1999) 『拡張による学習——活動理論からのアプローチ』新曜社 (Engeström Y., *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987.)
- 遠藤直哉 (2000) 『ロースクール教育論』信山社
- 工藤剛治 (2003) 『社会的組織学習——市民社会と企業社会の共創的知識創造に向けて』白桃書房
- 岡東寿隆・福本昌之編著 (2000) 『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版
- 岡東寿隆監修 (2009) 『教育経営学の視点から教師・組織・地域・実践を考える』北大路書房
- 小島弘道編著 (2004) 『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂
- 小島弘道 (2006) 「スクールリーダーの『専門職大学院』構想 (スクールリーダー教育の構築——学習機会とプログラム②)」『教職研修』2006年5月
- 小島弘道 (研究代表者) (2009) 『スクールリーダー大学院における教育方法に関する開発的研究』(2006～2008年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書)
- 小樽商科大学ビジネススクール編 (2004) 『MBAのためのケース分析』同文館
- 小野由美子・淵上克義・浜田博文・曾余田浩史編著 (2004) 『学校経営研究における臨床アプローチの構築——研究——実践の新たな関係性を求めて』北大路書房
- 勝野正章 (2008) 「学校リーダーシップ論」小川正人・勝野正章『新訂教育経営論』日本放送協会出版協会
- 加治佐哲也 (2005) 『アメリカ学校指導者養成プログラムの研究』多賀書房
- 加治佐哲也 (2008) 『学校のニューリーダーを育てる』学事出版
- 木岡一明 (2003) 『新しい学校評価と組織マネジメント——共・創・考・開を指向する学校経営』第一法規
- 木岡一明 (2006) 「『学校組織マネジメント研修』のテキスト開発と研修プログラムの展開——その手応えとジレンマ (スクールリーダー教育の構築——学習機会とプログラム③)」『教職研修』2006年6月
- 北神正行・高橋香代編 (2007) 『学校組織マネジメントとスクールリーダー——スクールリーダー育成プログラム開発に向けて』学文社
- 北川正恭ほか (2005) 『政策研究のメソッドロジー』法律文化社
- 坂田桐子・淵上克義 (2008) 『社会心理学におけるリーダーシップ研究のバースペクティブ I』ナカニシヤ出版
- 佐藤学 (1997a) 「教師教育におけるケース・メソッドの起源——デューイの『知性的方法』」佐藤学『教師というアボリア——反省的实践へ』世織書房
- 佐藤学 (1997b) 「実践的探究としての教育学——技術的合理性への批判の系譜」佐藤学『教師というアボリア——反省的实践へ』世織書房
- 佐藤学 (1997c) 「ホームズ・グループ『教職専門開発学校』の展開——その学校構想と大学との協力関係」佐藤学『教師というアボリア——反省的实践へ』世織書房
- 佐藤学 (2005) 「『教職専門職大学院』のポリティクス」『現代思想』33-4
- 篠原清昭編著 (2006) 『スクールマネジメント——新しい学校経営の方法と実践』ミネルヴァ書房
- 篠原岳司 (2007) 「教師の相補的『実践』に着目した学校改善理論に関する一考察——J・スピラーンの『分散型リーダーシップ (distributed leadership)』理論の検討」『日本教育経営学会紀要』49
- D・A・ショーン (2007) 『省察的实践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房 (Schon, D. A., *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basics Books, 1983.)
- 白石裕編著 (2009) 『学校管理職に求められる力量とは何か——大学院における養成・研修の実態と課題』学文社
- 「スクールリーダー教育の構築——学習機会とプログラム①～⑫」『教職研修』2006年4月～2007年3月
- 「スクールリーダー教育の実践——カリキュラム開発と授業づくり①～⑫」『教職研修』2007年4月～2008年3月
- 「スクールリーダー養成の教職大学院①～⑫」『教職研修』2008年4月～2009年3月
- 田尾雅夫 (2001) 『ヒューマンサービスの経営』白桃書房
- 田尾雅夫編著 (2003) 『非合理組織論の系譜』文真堂
- 高木晴夫・竹内伸一 (2006) 『実践! 日本型ケースメソッド教育』ダイヤモンド社
- H・ダニエルズ (2006) 『ヴィゴツキーと教育学』関西大学出版部
- 谷口智彦 (2006) 『マネジャーのキャリアと学習』白桃書房
- 坪井由実 (2005) 「スクールリーダー養成に必要とされる知の性質」日本教育経営学会学校管理職教育プロ

- グラム開発特別委員会（2005）
- 露口健司（2008）『学校組織のリーダーシップ』大学教育出版
- P・C・デービス（2006）「米国における実験的法学手法」関西学院大学ロースクール法科大学院等専門職大学院形成支援プログラム第1回国際シンポジウム成果報告編集委員会編『正義は教えられるか』関西学院大学出版会
- J・デューイ（2000）『経験と教育』（J・デューイ、G・H・ミード『デューイ＝ミード著作集』第7巻、人間の科学社、所収）（Dewey, J., *Experience and education*. 1938.）
- 中原淳編著（2006）『企業内人材育成入門——人を育てる心理・教育学の基本理論を学ぶ』ダイヤモンド社
- 中原淳・長岡健（2009）『ダイアローグ——対話する組織』ダイヤモンド社
- 日本教育経営学会学校管理職教育プログラム開発特別委員会（2005）『大学院における学校管理職教育プログラムの開発に関する研究』（日本教育経営学会学校管理職教育プログラム開発特別委員会中間報告）
- 日本教育経営学会学校管理職教育プログラム開発特別委員会（2006）『大学院における学校管理職教育プログラム・スタンダードの開発に関する研究』（日本教育経営学会学校管理職教育プログラム開発特別委員会報告）
- 日弁連法務研究財団編（2003）『JFL叢書VOL.3 法科大学院における教育方法』商事法務
- 長谷川裕（2008）「PDCAという言葉——教育領域における席卷とそれへの対抗」『人間と教育』58
- 浜田博文（2007）『「学校の自律性」と校長の新たな役割』一藝社
- M・M・バリー、J・C・デュビン、P・A・ジョイ（2005）「ミレニアムの臨床教育：第三の波」日本弁護士連合会司法改革調査室・日本弁護士連合会法曹養成対策室編『ロースクール臨床教育の100年史』現代人文社
- 平井貴美代（2009）「スクールリーダー教育の全体像」小島弘道（研究代表者）（2009）
- 淵上克義・佐藤博志・北神正行・熊谷慎之輔編（2009）『スクールリーダーの原点——学校組織を活かす教師の力』金子書房
- 北海道大学大学院教育学研究科（2006）『平成18年度北海道大学公開講座スクールリーダーシップ研修修了レポート集 私の学校改善計画』
- 北海道大学大学院教育学研究科（2008）『平成20年度北海道大学公開講座スクールリーダーシップ研修修了レポート集 私の学校改善計画』
- 松尾睦（2006）『経験からの学習——プロフェッショナルへの成長プロセス』同文館出版
- マネジメント研修カリキュラム等開発会議（2006）『組織マネジメント研修—これからの校長・教頭等のために—（モデル・カリキュラム）』
- 水本徳明（2006）「学校の組織変革と指導改善（心理主義に陥らせないもうひとつの教育臨床⑦）」『教職研修』2006年3月
- 水本徳明（2008）「スクールリーダー教育の開発課題（スクールリーダー教育の実践——カリキュラム開発と授業づくり⑫）」『教職研修』2008年3月
- 水本徳明（2009）「＜大学院知＞とスクールリーダー教育方法」小島弘道（研究代表者）（2009）
- H・ミンツバーグ（2006）『MBAが会社を滅ぼす——マネジャーの正しい育て方』日経BP社（Mintzberg, H., *Managers not MBAs*. San Francisco, Calif.: Berrett-Koehler. 2004.）
- 柳田幸男（2001）『法科大学院構想の理想と現実』有斐閣
- 山崎保寿「学校経営研究は学校現場にどう受け止められてきたか——学校経営研究の実践的意味と課題」小野由美子・淵上克義・浜田博文・曾余田浩史編著（2004）
- 山住勝広（2004）『活動理論と教育実践の創造——拡張的学習へ』関西大学出版部
- J・レイヴ、E・ウェンガー（1993）『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』産業図書（Lave, J., & Wenger, E., *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press. 1991.）
- 宮川成雄編著（2003）『法科大学院と臨床法学教育』成文堂
- OECD編著（2009）『スクールリーダーシップ—教職改革のための政策と実践』明石書店（Pout, B., Nusche D., & Moorman, H., *Improving school leadership, volume I: policy and practice*. Paris: OECD, 2008.）
- Spillane, J., & Diamond, J. (eds.) (2007) *Distributed leadership in practice*. New York: Teacher College Press.
- Gronn, P. (2002), 'Distributed Leadership', in Leithwood, K., & Hallinger, P. et al. (eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration, part two*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 2002.

<資料>

「参加者アンケート」単純集計結果（2008年度「スクールリーダーシップ研修」）

- ・あなたの勤務する学校種をお選びください。
 - ・小学校 2 ・中学校 4 ・高等学校（普通科） 5 ・高等学校（職業科） 5 ・その他 3
- ・現在の職位をお選びください。
 - ・学校長・教頭 6 ・部長・主任等 8 ・一般教諭 4 ・その他 1

1. プログラムの概要について

（1）この研修をどのように知りましたか。

- ・リーフレット 8 ・ホームページ 3 ・新聞 0 ・職場の管理職／同僚からの紹介 5
- ・知人からの紹介 3 ・その他 0

（2）この研修に参加した主な動機は何ですか。（2つまで選択）

- ・学校経営の理論を学ぶため 10 ・他校の多様な実践を学ぶため 4
- ・勤務校の課題解決に役立つ内容が含まれていたため 8
- ・大学の先進的な研究成果を学ぶため 7 ・教職員としての力量向上のため 7
- ・管理職を目指しているため 1 ・専修免許状の4単位になるため 1 ・その他 0

（3）研修の参加申込にあたり「勤務校等の長の見解」を得ることについて、どう思いますか。

- ・かならず必要 4 ・どちらかといえば必要 13 ・あまり必要ではない 2 ・全く必要ではない 0

（4）この研修に参加して満足を得ることができましたか。

- ・とても満足 15 ・どちらかといえば満足 4 ・どちらかといえば不満 0 ・とても不満 0

○研修プログラムの各満足度について

	とても満足	まあ満足	やや不満	とても不満
①学校経営の理論を学ぶことができた	13	6	0	0
②他校の多様な実践を学ぶことができた	11	7	1	0
③学校改善の糸口をつかむことができた	10	9	0	0
④大学の先進的な研究成果を学ぶことができた	11	6	1	1
⑤他の参加者から刺激を受けることができた	11	6	2	0
⑥人的な関係を築くことができた	11	6	2	0

（5）研修中は、話しやすい雰囲気づくりがなされていましたか。

- ・全体的に話しやすい雰囲気だった 14 ・休憩中などは話しやすい雰囲気だった 2
- ・討議では話しやすい雰囲気だった 1 ・あまり話しやすい雰囲気ではなかった 0
- ・一概に言えない 2 ・その他 0

（6）勤務校における課題等について、研修の場で十分に話ができましたか。

- ・十分に話せた 4 ・まあ話せた 8 ・あまり話せなかった 5 ・全く話せなかった 0

- ・あえて話さないようにした 1 ・その他 1

(7) 講師等から十分な指導や助言を受けることができましたか。

- ・十分受けられた 7 ・まあ受けられた 11 ・あまり受けられなかった 0
 ・全く受けられなかった 1 ・その他 0

(8) 受講料について、現在は無料ですが（独立行政法人教員研修センターの受託研究費があるため）、今後受講料が必要になった場合、いくらが適切だと思いますか。（合宿等の実費を除く）

※北海道大学の科目履修の授業料は、1単位 14,800 円。本研修は 4 単位ですので、換算すると 59,200 円になります。

- ・6万円 5 ・3万円 8 ・1万5千円 2 ・印刷費程度 3 ・無料 0 ・その他 1

(9) 研修の対象者（校長、教頭、中堅教諭等）を限定しないことについては、よかったと思いますか。

- ・とてもよかった 15 ・まあよかった 2 ・あまりよくなかった 2 ・よくなかった 0

(10) 対象とする学校種（小中学校、高校等）を限定しないことについて、よかったと思いますか。

- ・とてもよかった 15 ・まあよかった 1 ・あまりよくなかった 2 ・よくなかった 0

(11) 研修の日程について、どのような日程が受講しやすいですか。

- ・今のまま（月 1 回，土曜日，半日（午後），半年 7 回程度） 11
 ・午前中から丸一日の実施（期間や回数はそのまま） 2
 ・期間を延ばし回数を増やす（1 年，10 回程度） 4
 ・期間を変えずに回数を増やす（月 2 回，半年，10 回程度） 1
 ・夏季休業等を利用した集中研修 0 ・その他 1

2. プログラムの内容について

(1) 各プログラムについて、よかったもの・改善が必要なものを 3 つまで選択してください。

学校改善計画づくり入門：①「探究的スクールリーダー」の理念、②ニーズ調査と学校改善計画づくりの方法、③学校運営とリーダーシップ 事例演習：④学校評価、⑤教員評価、⑥生徒指導、⑦スクールソーシャルワークの視点と方法、⑧小中高一貫教育、⑨進路指導・キャリア教育、⑩基礎学力保障、⑪特別支援教育の理念と方法、⑫特別支援教育と発達障害のある子どもの理解

- ・よかったもの ② 10, ⑫ 9, ⑨ 7, ③ 6, ④⑪ 5, ①⑧ 4, ⑩ 3, ⑦ 2, ⑤⑥ 1
 ・改善が必要なもの ⑦⑨⑩ 2, ②⑤ 1

※選択した理由等があればご記入ください。（特に改善点等についてお願いします）

省略

(2) 他に取り入れた方が良い内容はありますか。（例えば、危機管理、カリキュラム編成、教員のメンタルヘルス、不登校問題・スクールカウンセラー、教育改革や政策動向、教育関連法規など）

- ・取り入れた方が良い内容 11 （危機管理（5）、カリキュラム編成（3））

メンタルヘルス，教育改革について（２），地域との連携，教育関連法規，など）・特になし 8

3. プログラムの実施方法について

（１）「事例演習」及び「学校改善計画づくり入門」についてお聞きします。

①事前配布文献の分量は適切でしたか。

・多かった 5 ・適切だった 14 ・少なかった 0 ・その他 0

②事前配布文献の内容は適切でしたか。

・適切だった 13 ・もっと実践的な文献がよい 6 ・もっと理論的な文献がよい 0

・その他 0

③講義の時間は適切でしたか。

・長かった 0 ・適切だった 15 ・短かった 3 ・その他 0

④討議の時間は適切でしたか

・長かった 0 ・適切だった 8 ・短かった 11 ・その他 0

⑤討議をするときは，どのような形態が望ましいですか。

・全体討議 0 ・グループ討議 12 ・一概に言えない 6 ・その他 0

（２）小グループ実践検討会についてお聞きします。

①グループのメンバーは固定した方がよいと思いますか。

・固定した方がよい 0 ・毎回組み替えた方がよい 13 ・何度か継続した方がよい 3

・その他 2（学校種・職位によって検討する機会があってもよい，関心（テーマ）ごと）

②他の参加者の報告は，自らの実践を考える上で参考になりましたか。

・とても参考になった 9 ・まあ参考になった 8 ・あまり参考にならなかった 2

・全く参考にならなかった 0

③勤務校の課題について，十分に議論できましたか。

・十分にできた 5 ・まあできた 6 ・あまりできなかった 7 ・全くできなかった 1

④小グループ実践検討会は，修了レポートの作成に生かせるものでしたか。

・とても生かせた 4 ・まあ生かせた 11 ・あまり生かせなかった 3 ・全く生かせなかった 1

（３）合宿についてお聞きします。

①合宿研修で良かったところは何ですか。（複数選択可）

・受講生との交流を深められたところ 14 ・講師や助言者との交流を深められたところ 13

・集中的に研修が受けられたところ 8 ・普段と違う環境（場所）で行われたところ 6

・その他 0

②合宿は今後も継続した方がよいと思いますか。

・継続した方がよい 17 ・見直したほうがよい 0

（４）実習についてお聞きします。

①実習に参加しましたか。回数または理由もご記入ください。

・参加した 13 ・参加しなかった 6 理由（時間がなかった，業務の関係で，など）

・次の②～④は，1と回答された方にお聞きします。2と回答された方は，⑤へお進みください。

②実習に参加の際、勤務先ではどのような扱いになりましたか。

・有休扱い 3 ・研修扱い 4 ・その他 6 (出張, など)

③実習は、修了レポートの作成にどの程度効果的でしたか。理由もご記入ください。

・とても効果的 9 ・まあ効果的 3 ・あまり効果的ではない 1 ・全く効果的ではない 0
理由 (省略)

④実習は、自らの力量及び実践力の向上に役に立つと思いますか。

・とてもそう思う 11 ・まあそう思う 2 ・あまり思わない 0 ・全く思わない 0

⑤実習の実施方法について改善点などがあればご記入ください。 (省略)

(5) 修了レポートについてお聞きます。

①修了レポートの作成は、勤務校の学校づくりに効果的だと思いますか。

・とてもそう思う 12 ・まあそう思う 6 ・あまり思わない 1 ・全く思わない 0

②修了レポートの作成は、自らの力量及び実践力の向上に役に立つと思いますか。

・とてもそう思う 13 ・まあそう思う 5 ・あまり思わない 0 ・全く思わない 0

③「学校改善計画づくり入門 (1) (2) (3)」は、修了レポートの作成に役に立つ内容だったと思いますか。

・とてもそう思う 14 ・まあそう思う 4 ・あまり思わない 0 ・全く思わない 0

④学校改善計画をつくる上で、どなたかと相談する機会がありましたか。(複数選択可)

・校長に相談した 6 ・教頭に相談した 4 ・同僚に相談した 1 ・特に相談しなかった 10
・その他 2

4 研修の全体を通してご意見や感想をご記入ください。

(不満な点や改善点についてもご記入ください)

(省略)

質問はこれで終わりです。ご協力ありがとうございました。