

育成指標に基づく 管理職研修の現状と課題

令和元年度

育成協議会の設置と育成指標・研修計画の作成に関する
調査研究プロジェクト 報告書

プロジェクトリーダー

前(独)教職員支援機構 次世代教育推進センター長・上席フェロー 大杉 昭英



**「育成協議会の設置と育成指標・研修計画の作成に関する調査研究プロジェクト」
プロジェクトチーム**

プロジェクトリーダー

大 杉 昭 英

前(独)教職員支援機構 次世代教育推進センター長・上席フェロー

大 野 裕 己

(独)教職員支援機構客員フェロー・滋賀大学大学院教育学研究科 教授

露 口 健 司

(独)教職員支援機構客員フェロー・愛媛大学大学院教育学研究科 教授

岸 田 正 幸

(独)教職員支援機構客員フェロー・大阪体育大学教育学部 教授

末 松 裕 基

(独)教職員支援機構客員フェロー・東京学芸大学教育学部 准教授

宮 迫 隆 浩

(独)教職員支援機構 研修協力員・フェロー

はじめに

本調査研究プロジェクトは、教育公務員特例法の改正により新たに都道府県教育委員会等に作成等が義務付けられた、教員の職責、経験及び適性に応じて向上を図るべき資質に関する指標、協議会及び教員研修計画の作成状況等をフォローし、教職員の職制・経験年数等に応じた育成モデル指標に関する研究開発を行うものである。

令和元年度においては、校長指標と校長研修を調査研究対象として取り上げ、各教育委員会で策定された校長指標の類型化とその特長を明らかにするとともに、類型ごとに校長指標と校長研修の内容との関連性について分析し、研修の現状と課題を明らかにする。それを基に課題の改善策及び校長研修の在り方を検討・提言する。

このように、校長指標と校長研修の現状と課題を明らかにし改善策の検討を行うことで、校長の養成及び研修計画策定の手がかりを得ることができ、都道府県教育委員会等の効果的な校長研修の実施を支援することができる。また、都道府県教育委員会等が行う校長研修と教職員支援機構が行う校長研修の役割や研修内容の違いを明確化できるとともに、研修の高度化・専門化に資するエビデンスを提供したい。

本研究の目的と意義をこのように設定し、研究のプロセスは次のように行う。

- ・最新（平成30年度）の校長指標の収集を行う。
- ・校長指標をテキストマイニングの手法で分析し、類型化と特長を明らかにする。
- ・都道府県教育委員会等が行う校長研修の内容（講座案内）を収集する。
- ・校長研修の内容を分析し、類型化と特長を明らかにする。
- ・テキストマイニングの手法で類型化した校長指標と研修内容にどのような関連性があるか明らかにする。
- ・教育委員会・教育センターを訪問調査し、指標と研修内容の関連性及び校長研修の課題と工夫点を聴取する。
- ・校長の役割が特徴的な諸外国を訪問し校長の資質と研修の特長を明らかにし日本のそれと比較対照することで、世界における日本の校長研修を相対化し課題を明確化する。

最後になりましたが、御多用にもかかわらず本調査研究プロジェクトに御協力いただいた皆様に感謝いたしますとともに、調査研究においてデータ分析の協力をいただいた生田淳一先生（福岡教育大学）には厚くお礼を申し上げます。

教職員支援機構次世代教育推進センター

目 次

はじめに	1
目次	2
第Ⅰ章 校長指標とそれに基づく研修	
1節 校長研修のあるべき姿を考える ―校長研修の現状と課題、今後の在り方―	3
2節 指標－研修の対応関係と校長研修開発の留意点	25
第Ⅱ章 諸外国の管理職研修	
1節 シンガポールにおける校長等スクールリーダー育成研修 ―教育省・国立教育学院調査をもとに―	37
2節 スクールリーダー研修の企画・運営者の育成 ―スコットランドにおけるスクールリーダー・ファシリテーター研修―	47
参考資料	57

第 I 章 校長の育成指標とそれに基づく研修

1 節 校長研修のあるべき姿を考える — 校長研修の現状と課題、今後の在り方 —

(独)教職員支援機構客員フェロー・大阪体育大学教育学部 教授 岸田 正幸

【校長研修に対する時代認識と本調査研究全体の目的】

第 1 章の稿を起こすに当たり、まず、「なぜ今校長研修の検討が必要か」を日本の校長像の変化に着目しながら明らかにするとともに、本調査研究全体の目的を書き記しておきたい。

校長研修を考えるに当たっては、まず、校長研修とは一体何かという問いから始めなければならない。従来から各教育委員会においては、校長としての職務を遂行する上で必要となる基礎的な知識等の伝達を主なねらいとした説明が行われてきた。これを校長研修と呼ぶか否かという問題である。例えば、「学校会計事務処理」といった内容は、明らかに説明であり、研修という概念から一線を画したものと判断してよいだろう。一方、「人事管理上の課題」といったものは、行政的説明とも受け取れるし、校長として必要な資質・能力に属するものとして、研修を通して身に付けるべきものとも取れる。そして、この説明か研修かといった問題は、校長研修を含めた管理職養成を考えるに、悩ましい諸課題を内包しながら、様々な研修の中に混在している状況にある。

これは、校長研修をプログラミングするに当たり、職務遂行能力の育成に重点を置くか、学校運営能力や人材育成力等を備えた、いわゆる学校マネージャーとしての資質・能力の育成に重点を置くかといった課題でもある。

かつて、校長像の多くが教師の教師型 (Teacher of teacher T 型) であり、「名選手は名監督として活躍するであろう」といったことを基本に、慣行的な校長登用をしてきた時代においては、暗黙裏に、校長には既に学校運営を行うに必要な力が担保されているといったことが意識されていた。そして、その前提のもとに未知の業務内容を補完するための校長研修が行われてきた。したがって、求められるのは、校長として新たに加わった業務内容を遂行する能力であり、研修においてもそうした内容を中心に組めばよかったのである。

こうした日本の従来型の校長像に変化を生み出したのは、やはり中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」(1998)であり、その後、国は学校に組織マネジメントの発想の必要性を説き、各教育委員会においても、様々な形で学校組織マネジメント研修の取組を進めてきた。答申以降、学校の裁量権の拡大と校長の権限強化が叫ばれる中、同じ文脈で「民間人校長の制度化」や「学校評議員制度の導入」等の諸施策が行われてきたことを考え合わせれば、この時が、経営管理者型 (Manager M 型) 校長像への 1 つの転換期であったと思われる。そして、こうした校長像の変化と並行して、校長研修をはじめとした管理職研修に、「マネジメント」という内容を含んだ研修が増えてくるのである。

さらに、今般の「校長の育成指標」の作成である。上記の校長像を巡る一連の動きの延長線上に、この「校長の育成指標」を位置付けてみるとどうなるか。「校長の育成指標」は、変化を見せ始めていた校長像に対する各自治体が行った可視化作業であったと位置付けられる。と同時に、この可視化された「校長の育成指標」は、これまで行われてきた校長研修の根拠となったのである。

したがって、今後、各自治体においては、この根拠としての「校長の育成指標」をもとにして、こ

れまでの校長研修の内容や在り方を問い直し、再構築作業が始まっていくものと思われるし、事実多くの自治体でそうした動きが生まれ始めている。

本調査研究の出発点は、こうして動き始めた校長研修の再構築作業をどのように支援するかということにある。そこで、校長研修を主たるテーマとして、現時点での状況について、校長研修の類型化を行うと共に、「校長の育成指標」と校長研修との関連付け、ミドルリーダー研修等との系統性、工夫点や課題等、その全体像を把握した上で提示したいと考えている。その上で、現状の校長研修の課題と改善視点等を分析し、そこから今後の校長研修の在り方についてまとめたい。また、諸外国の校長養成と研修システムの特長、校長養成の考え方等も含めて、日本の校長研修の方向性に示唆を与えることができると考えている。

1 校長研修の現況を概括する（インタビュー調査を終えて）

「校長の育成指標」との関連を持たせるために、全国で校長研修の検討と再構築作業が始まっている。本年度の調査研究を通しての実感である。

各都道府県等の教育センター等が、どのような「求める校長像」を持っているのか。本調査研究の当初から調査研究チームが抱いていた共通の課題意識であった。教師の教師型（Teacher of teacher T型）か、経営管理者型（Manager M型）か、或いはその両方を兼ね備えた型（Teacher of teacher and Manager TM型）としての校長像か、さらには、学校経営において「コミュニティ」がキーワードになりつつある中、地域リーダー型（Community leader C型）といった校長像も想定し得るのではないかと、いうものである。なぜ、このような課題意識を持つに至ったのか。それは、先にも述べたとおり、いわゆる「名選手は名監督として活躍するであろう」といったことを基本としてきた日本の慣行的な校長登用が、既に変革を余儀なくされつつあるといった認識に基づく。

今後ますます進む学校を取り巻く環境の変化、さらには時代環境の変化の中で、適切な課題対応や学校運営、さらには人材育成といったことを自らの教育理念に基づいて遂行できる校長を育成するためには、校長の養成の在り方、具体的には「校長研修」の在り方を検討することが、これまで以上に求められている。その意味で、今回の調査研究によって、校長研修を変えよう、或いは変えなければならないといった意識が、各自治体の教育センター等で確認できたことは大きな収穫であった。「校長の育成指標」によって可視化した「求める校長像」が、従来のT型からM型へと変化しつつあることは、昨年度の「校長の育成指標」に関する報告書（露口 2019）における分析で、既に明らかではあった。けれども、昨年の調査段階では、まだ「校長の育成指標」が完成した直後であり、校長研修の内容を検討するまでには至っていなかったように思われる。

もちろん各自治体の教育センター等においては、「校長の育成指標」作成以前から校長研修が行われてきたし、その輪郭に濃淡はあるものの、研修の根拠としての校長像はあった。校長像なくして研修計画の策定はできないからである。自治体によっては、「スクールリーダースタンダード」など、既に「校長の育成指標」の下敷きとなったものが存在し、その明文化指標に基づいて校長研修が組まれてきたケースがみられたし、それほどに明確な輪郭を持たないまでも、少なくとも、校長にはどんな力が求められるかといった議論のないところで校長研修を行ってきたわけではなかった。その意味で「校長の育成指標」は、これまで校長研修を通して付けようとしていた校長に求める力の、各自治体における帰納的再整理という言い方もできる。そして、「校長の育成指標」が整えられた現時点においては、今度は逆に、指標に基づく校長研修の在り方が摸

索され始めたわけである。鶏と卵の関係ではないが、卵から育ち鶏となった「校長の育成指標」が、今度は本来的な姿として、新たな卵である校長研修を産み出そうとしている。「校長の育成指標」と校長研修には、そんな緊密に照応した関係がある。

この鶏となった校長像に関して、昨年度の『育成指標の機能と活用』に関する報告書(岸田 2019)では、「校長の育成指標」が新たに作られたことによって、「行政的なレベルでのスタンダードとしての校長像の形成期に入った」と位置づけた。同時に、形成された「求める校長像」を根拠として、その具現化としての校長研修の在り方の検討が行われている。もちろん、こうした自覚的な校長研修プログラムの策定を先行的に行ってきた自治体は散見されたが、本年度の調査研究によって、多くの自治体において「校長の育成指標」と校長研修の緊密な照応関係を作り上げようとしている動きが確認できたところである。

2 各自治体へのインタビュー調査の目的と方法及び内容

(1) 目的

「校長の育成指標」が各自治体によって作成されて1年以上が経過する。「校長の育成指標」の作成後、その関連付けが求められる校長研修は、どのような現況にあるのか。全国の自治体へのインタビュー調査によって、校長研修への考え方、「校長の育成指標」と校長研修の内容の関連性、ミドルリーダーや教頭研修との系統性、工夫点や課題等について調査をし、その分析・考察により、校長研修の今後の在り方についての検討すべき視点を明らかにすることを目的とする。また、校長研修の方向性について提言し、各自治体の校長研修の検討や再構築を支援しようとするものである。

(2) 方法

調査は、2019年9月から2020年1月まで、全国22自治体、23機関（1教育委員会、22教育センター）を訪問し、インタビュー形式で実施した。訪問先には、事前にインタビュー項目を送付した上で、項目ごとに回答を聴取し、関連事項の質疑等によって調査を行った。多くは2名から3名で訪問し、2時間程度で行った。

(3) 調査内容

インタビュー項目は、以下のとおりである。

○ 校長研修の概要について

- Q 1 校長研修の概要（日数、講座の内容、対象者（新任・経験）等）についてお教えてください。
- Q 2 全国の校長研修と同様の内容だと思われるのは何ですか。（校長として共通に持つべき資質・能力に対応した研修内容）
- Q 3 校長研修内容のうち、貴教育委員会で独自に設定した、あるいは工夫した研修内容は何ですか。（貴教育委員会の特色として校長に身につけてもらいたいと考える資質・能力に対応した研修内容）

○ 「校長の育成指標」と校長研修との関連付けについて

- Q 4 校長研修の内容と育成指標との関連付けは、簡単でしたか。あるいは難しかったですか。

- Q 5 「校長の育成指標」の作成後、これまでの校長研修プログラムに変更がありましたか。
- Q 6 「校長の育成指標」が作成された現時点において、校長研修の課題は何ですか。
- 教頭研修やミドルリーダー研修から校長研修への系統性について
- Q 7 教頭研修やミドルリーダー研修の概要（日数、講座の内容、対象者等）について教えてください。
- Q 8 教頭研修やミドルリーダー研修の内容は、校長研修とどのような関連性がありますか。
- 研修効果の測定について
- Q 9 校長研修の受講者の反応はいかがですか。（評価結果等を含めて）
- Q 10 校長研修の成果・効果はどのようにあらわれていますか。（勤務校の変化等）
- Q 11 現在の校長研修の改善点として、もしあるとすれば、どのようなことですか。
- 教職員等中央研修との関係について
- Q 12 教職員等中央研修の校長研修に対して、どのような内容があればよいと思いますか。
- Q 13 貴教育委員会で実施されている校長研修と教職員等中央研修の関係性について、どのように考えていますか。

3 インタビュー調査内容のねらい

インタビュー調査内容については、それぞれ以下のようなねらいで行った。

(1) 校長研修の概要について

校長研修が、各自治体の考え方にに基づき、どのような形態・内容で行われているかを明らかにする。具体的には、新任校長研修のみか、2年目以降の研修との系統性を持たせた研修か、また研修内容が主に業務遂行能力の育成か、いわゆるマネージャーとしての資質・能力の育成をねらいとしたものかといった形態と内容に関すること。その他にも、教育センターでの研修と本庁の担当課が実施する研修との関係、県立学校長を対象にした研修と小中学校長を対象にした研修との違いなど、校長研修には、様々なバリエーションがある。こうした実態を把握する。

さらに、各自治体が独自に作成した「校長の育成指標」との関連から、重点的教育施策や教育課題等への対応方策が、校長研修にどのように反映されているか等についても、とりまとめたい。

(2) 「校長の育成指標」と校長研修との関連付けについて

本インタビュー調査の主要なテーマである。「校長の育成指標」と研修との関連付けについて、各自治体において、どの程度意識的に行われてきたかを問うことを通して、現時点での改善状況及び改善への意欲等を確認する。

また、「教諭の育成指標」と研修との関連付けについては、昨年度調査において、特に、初任者研修や中堅教諭等資質向上研修を中心として、一定程度なされていることを確認していた。それに対して、校長研修の関連付けはどうか。教員に見られた関連付けとどのような違いがあるのか、或いは、「校長の育成指標」に示した項目の中で、校長研修と関連付けしやすい項目と関連しにくい項目は何なのか等、その概要をとりまとめることを通して、本テーマの課

題等を明らかにする。

(3) ミドルリーダーや教頭研修から校長研修への系統性について

校長としての資質・能力は、どこで、どの程度の期間を通してどのような形で身に付けていくかといった課題意識に基づく。換言すれば、「校長の育成指標」は、「最低基準であり、登用時までには養成したい力」か、「到達目標であり、登用後に育成していききたい力」か、或いはその両方を併せ持ったものなのかということでもある。

このことに関連して、ここ数年来、ワイングラス型と言われる教員の年齢構成のいびつさの中で、ミドルリーダーの育成が喫緊の課題として各自治体で取り組まれてきた経緯がある。また、教育公務員特例法の改正による10年経験者研修から中堅教諭等資質向上研修への変更は、単なる名称の変更ではなく、初任段階の到達点としての10年経験者研修から、管理職や指導的教諭の育成に向けての出発点としての研修にそのねらいが変更されている。条文の中に「その教育活動その他の学校運営の円滑かつ効果的な実施において中核的な役割を果たすことが期待される中堅教諭等としての職務を遂行する上で必要とされる資質の向上を図る」とされているのは、そのためである。

こうしたミドルリーダー育成を取り巻く環境の中、多くの自治体の中堅教諭等資質向上研修を含めたいわゆるミドルリーダー研修に、組織マネジメントやカリキュラム・マネジメント等、いわゆるマネジメント力の養成を企図した研修が組み立てられてきており、こうした研修がトリガーとなって、教頭研修や校長研修へとつながる研修体系が意識されつつあるのではないかといった課題意識と、その状況把握をねらいとしている。

(4) 研修効果の測定について

校長の資質・能力の差が、そのまま学校運営の差につながっていくことは、従来から繰り返し指摘されてきたことではあるが、多様な学校教育への要望等に応えるべく学校が多機能化し、学校課題が複雑化する中で、校長の力量の差が、ますます学校運営の差につながり、拡大していく傾向にある。

こうした状況にあって、校長研修の効果測定は重要である。しかしながら、例えば初任段階の授業実践力のように、研修内容とその効果が比較的に見えやすいものに比べ、校長の資質・能力には、「構想力」や「行動力」、「調整力」といったコンピテンシーベースのものが多く、効果測定が難しい側面もある。各自治体において、こうした課題を解決するための糸口をどこに求めているのか、その状況等を把握する。

(5) 教職員等中央研修との関係について

校長を対象とした教職員等中央研修は、あくまでも一部の校長を対象とした「点」としての研修であり、各自治体等が実施する「面」としての校長研修とどのような関係にあるべきかをインタビュー調査の回答を踏まえて検討する。

4 インタビュー調査結果の概要

(1) 校長研修の概要について①（Q1に関して）

校長研修に関しては、対象者や実施方法、研修内容等を確認するとともに、校長研修に対す

る考え方や特長、課題等について聴取した。訪問した 22 の自治体における校長研修の概要を整理すると以下のようなになる。

ア 新任校長研修のみの実施（7自治体）

2～5日間の新任校長研修のみを実施している。

イ 新任校長研修と他の悉皆研修との組み合わせ（4自治体）

2～5日間の新任校長研修に、2年目研修、3年目研修、2校目研修、登録者研修等の悉皆研修を組み合わせている。

ウ 新任校長研修と選択研修との組み合わせ（7自治体）

1～2日間の新任校長研修に、校長選択研修（教頭等も含む場合もある）を組み合わせている。選択研修では、オンデマンド並びに教職大学院での研修を活用しているケースもある。

エ 新任校長研修と他の悉皆研修、並びに選択研修との組み合わせ（2自治体）

1～2日の新任校長研修に、悉皆研修並びに校長選択研修を組み合わせている。選択研修では、教職大学院での研修を活用しているケースもある。

オ その他（2自治体）

教育センターでの校長研修ではなく、学校教育課や人事関係課が実施していたり、2日間の校長研修の一部を新任のみを対象として、研修を行ったりしているケース。

○ 校長研修の概要に関しては、次のような説明や意見も出された。

- ・年4回、地区ごとに校長会研修を行っている。
- ・教育事務所単位で、小中の校長を対象に行っている研修もある。
- ・本庁が行う内容は、行政説明（管理、運営、評価、文化財等）が中心である。
- ・退職校長や先輩校長の講話を入れている。
- ・市町村単位の研修や校長会が主催する自主研修もある。
- ・外部講師を招聘して経営等についての話を聴いている。
- ・校種別に実施している。
- ・研修の効率化が求められている。

(2) 校長研修の概要について②（Q2に関して）

校長研修のうち、全国の校長研修と同様だと思われる内容に関して、その概要を整理すると概ね以下のようなになる。

ア マネジメントに関する研修

「他の自治体と同様の内容は」という質問に対して、ほとんどの自治体が、スクール・マネジメント、タイム・マネジメント、スタッフ・マネジメント、学校組織マネジメント、カリキュラム・マネジメント等、マネジメントに関する研修を指摘した。

イ 人材育成の研修

スタッフ・マネジメントも含めて、人材育成を挙げた自治体が約3分の1あった。

ウ その他の研修

教育政策の諸動向、危機管理、外部（地域）連携、メンタルヘルス等を挙げる自治体もあった。

- このことに関連して、次のような説明や意見も出された。
 - ・学校における働き方改革に関する研修は、喫緊の課題である。
 - ・マネジメント、人材育成、危機管理はどこでも行っている内容ではないか。
 - ・人権課題を取り上げているところが多い。
 - ・トップリーダーとしての職責（校長としての覚悟）である。

(3) 校長研修の概要について③（Q3に関して）

校長研修の内容のうち、独自に設定したと思われる内容として、その概要を整理すると概ね以下ようになる。

ア 研修の方法や制度に独自性を持たせているもの

- ・校長研修に限った制度ではないが、研修に単位制を導入していて、教職生活全体を通して60単位を求めている。研修履歴システムから、校長は教員がどのような研修を受けたかが確認でき、教員の興味や関心、強い分野等の把握ができる。
- ・管理職を対象としたセレクト研修を実施している。
- ・2年目以降、校長がセルフ・マネジメントで自己課題を定めて講座を選択し、力量を高めることができる、「切れ目のない研修」を行っている。
- ・集合研修だけではなく、オンデマンドの研修を増やそうとしている。全体で100本以上あり、管理職用のものも7本見られるようにしている。
- ・オンデマンドを利用して、反転授業的に利用している。
- ・NITS 動画の導入も検討している。
- ・研修内容を育成協議会委員と検討している。
- ・教育センターと本庁の課とが連携して、校長・教頭・県職員等が自主的に集まり、「管理職塾」を行っている。
- ・校長研修での課題協議において、メンター校長を班別に入れる工夫を考えている。
- ・新任校長の学校経営に対する姿勢を高める場として、校長が持っている経営ビジョンを直接教育長に話をする時間を設けている。
- ・校長と事務職員（事務の共同化による主任）とのセット研修を実施している。
- ・教職大学院と連携した講座を開設している。

イ 各自治体の特色ある取組と関連させた研修内容

県内すべての学校をコミュニティースクールとするため、その内容を研修に取り入れている。

ウ 重点的教育課題を踏まえた研修内容

- ・生徒指導やいじめ問題に関する研修
- ・学力向上課題に対応させたカリキュラム・マネジメント研修
- ・防災や危機管理研修
- ・感染症対策研修
- ・人権教育・人権侵害についての事例研修 等

エ 各自治体が独自に取り入れた特色が見られる研修内容

- ・弁護士による事例研究及びカメラに記録した動画を使った実践形式の危機対応講座

- ・多様な分野で活躍する外部講師による講義（おもてなし、民間の人材育成）
- ・校長が求めている内容についてのアンケート調査に基づく研修
- ・働き方改革を視野に入れた業務改善研修
- ・教員で行っている研修（災害や授業改善）との系統性を持たせた研修 等

(4) 「校長の育成指標」と校長研修との関連付けについて①（Q4に関して）

「校長の育成指標」と校長研修との関連付けについて、その概要を整理すると、概ね以下のようになる。

ア 「校長の育成指標」と校長研修との関連付けの困難性とその度合い

関連付けは簡単だったか、難しかったかという質問に対して、「単年度での関連付けは難しい」といった条件付きの回答も含めて、難しかったと回答したのは4自治体、他は概ねそれほど難しいとは思わなかったという回答だった。以下は調査記録概要である。

- ・指標を作成したことにより、研修内容を定めやすくなった。
- ・地域との連携については指標の中に示したが、研修の実質化は難しい。
- ・指標と関連付けた研修を組もうとすると、その内容に関する講師との調整に時間がかかる。
- ・45 大学と連携して指標を作成しており、指標と研修は、かなり一致している。
- ・指標には、「外部との連携・折衝（学校の説明責任・情報発信）」という項目を挙げているが、こうした内容で研修を行うのは難しい。
- ・指標の項目は、これまであった研修内容とリンクするものが多かった。
- ・育成協議会ではなく、指標と研修との関連付けのため、新たに研修推進委員会を設けて協議をしたので、難しくなかった。
- ・新任校長研修は、学校組織マネジメントを中心にプログラム化したため、関連付けやすかった。
- ・「教育環境」や「事務室との連携」は薄かったが、それ以外は既に研修に盛り込まれていた。
- ・前からスタンダードを作ってきて体系化してきているので、難しくなかった。

イ 「校長の育成指標」と校長研修との関連付けの仕方

- ・複数年で、指標の7つの観点を満たせるように調整する。
- ・指標に示した項目のすべてが教育センターでの研修と結びついているわけではなく、教職員課研修等とも結び付いている。
- ・指標と結びついていないものを次年度の研修に盛り込むこととしている。
- ・既に人材育成基本方針を定めていたので、指標と研修内容とに共通性が見られた。指標作成後、改めて研修を再構築したため、研修内容が具体的・実践的になった。
- ・育成指標の項目を補完するほどではないが、校長会との共同研修でそれを意識してはいる。

ウ 「校長の育成指標」との関連付けについての考え方

- ・研修内容がどの指標に基づいて行っているかを明示している。
- ・校長研修が、「校長の育成指標」を作成する上で1つの視点になっていた。
- ・数年前から校長にはマネジメント力の重視という流れができていた。
- ・どちらかという校長研修があり、指標が後付けになっている。
- ・集合研修でできない内容は、オンデマンドで行っている。

(5) 「校長の育成指標」と校長研修との関連付けについて②（Q5に関して）

「校長の育成指標」の作成後、校長研修のプログラムを変更したかについて、その概要は以下のとおりである。

ア プログラムの変更の有無とその内容

「校長の育成指標」の作成後、校長研修のプログラムを変更しなかった（「大きな変更はなかった」を含む。）と回答したのは9自治体、他は、全部変更を加えたとした1自治体を含め何らかの変更を加えたのは、13自治体であった。変更した内容の主なものは、以下のとおりである。

- ・指標において「いじめ」、「学校事務」に関する内容を明確化したため、その内容を研修に入れた。
- ・組織マネジメントを重視し、今日的教育課題に対応するため、演習協議を入れることとした。
- ・学校マネジメント講座を新設することで、指標との関連付けを図った。
- ・指標を周知することを目的とした研修を行った。
- ・働き方改革とリーダーシップに関する研修を入れた。
- ・人事評価や危機管理、業務改善について年次ごとに検討し育成指標との関連を図っている。
- ・民間企業から招聘し、マネジメントの視点の研修を導入した。

イ 研修内容以外での変更または変化が生まれたこと

- ・教職大学院との連携を積極的に組み入れた。
- ・日数を短くした（以前は5日であったが、現在は2日）。
- ・研修内容を高めていくという視点が指標作成後生まれている。
- ・指標との関係から、それぞれの研修の意味づけを確立させた。
- ・指標にあるチームワークから、校長と事務職員との合同研修を組み入れた。
- ・教職大学院で行う研修に関して、順次関連づけの研修を組み入れ、3年ぐらいで一巡するぐらいで考えている。

(6) 「校長の育成指標」と校長研修との関連付けについて③（Q6に関して）

「校長の育成指標」が作成された現時点での校長研修の課題は、以下のとおりである。

ア 校長研修の内容に関する課題

- ・校種や経験年数等により、問題意識や学校組織マネジメントの課題が異なる。
- ・育成指標の項目が偏りなく、バランスよく研修できるプログラムにしていくこと。
- ・3日間の研修で、指標のすべてを網羅することは難しい。どこに焦点を絞るか。
- ・研修内容が行政研修的側面が強く、本庁との連携が必要。
- ・人事面や財政面の研修を入れる必要があると考えている。
- ・危機管理の研修を増やす必要がある。
- ・不祥事防止等に対応するため、リスク・マネジメントを増やす必要がある。
- ・マネジメントに関する研修が不十分である。
- ・ハラスメント対策を校長研修に入れる予定である。
- ・管理職の若返りが予想される中、危機管理の実践的内容を入れる必要がある。

- ・大量採用時代の若手を支えるシステムづくりが必要であり、責任を持って指導できる校長の育成が求められる。

イ 校長研修の運営に関する課題

- ・講義形式の研修が中心で、実践的な研修が組めていない。
- ・校長のためのオンデマンド研修を検討したい。
- ・セレクト研修を行っているが、喫緊の教育課題を全員が受講できないので、悉皆研修を増やしていく必要がある。
- ・研修の中に協議を入れても、情報交換になりがちである。
- ・研修の目的について、講師とうまく打合せができないケースが多い。
- ・校長が多忙で研修日程が取れない。
- ・遠距離のため研修に来るのに時間を要する。
- ・研修は必要だが、校長が学校を空けられない状況がある。
- ・校長が1カ所に集まると危機管理上問題だという指摘がある。
- ・働き方改革の議論の中で、短時間でどのように研修の質を上げていくか。
- ・小中学校の場合、市町村単位での研修が把握しづらい。
- ・行政説明の色合いが強い現状にある。
- ・行政経験者と教員、教頭からの校長では初任向けプログラムの組み方が難しい。
- ・管理職としての経験年数に応じた研修があってもよいと思う。
- ・学校規模によって、学校経営に関する視点が異なる。
- ・小中の校長研修は市町村等も行っているため、教育センターでは最低ラインの研修内容に抑えている。その分担の在り方が難しい。

ウ 校長研修の効果測定に関する課題

- ・指標に基づいた研修になっているかの検証が課題である。
- ・研修が、校長の学校運営における不断の振り返りにつながっているか、検討を要する。
- ・マネジメントの研修を実施しているが、学校現場で生かされていない校長がいる。

エ その他の課題

- ・校長自身が「学び続ける意欲」を持ち続け、活力ある学校づくりに資することのできる研修を実施すること。
- ・校長が主体的に学校課題をつかみ取る必要があることから「セレクト研修」を位置づけてきたが、教育課題が山積することから、悉皆研修を復活せざるを得ない状況にある。
- ・限られた研修日数（3日間）の中で、指標項目すべてを盛り込むのは難しい。
- ・校長の資質・能力の育成を校長になってから育成していいのかといった課題がある。
- ・校長を対象とした研修を教頭時代に聴きたかったという声がある。
- ・各教育事務所、自治体単位の校長研修も含め、育成指標との関係を踏まえた研修内容の見直し、精選を図る必要がある。
- ・教育目標を作って職員との共有化を図り、必要な教育活動を行うといったトータルデザインが描けない校長をどう育てるかが課題である。
- ・育成指標の活用に関して、法定研修受講者には、チェックシートを作って振り返らせているが、校長に関するシートは未作成である。

(7) ミドルリーダーや教頭研修から校長研修への系統性について（Q7及びQ8に関して）

ミドルリーダーや教頭研修から校長研修への系統性については、以下のとおりである。

ア ミドルリーダーや教頭研修から校長研修への系統性を重視したもの

- ・系統性を持たせている。
- ・ミドル・教頭・校長ともに、同様の観点（8つの資質・能力）について高度化を図る形にしている。
- ・学校組織マネジメントを中心として系統性を持たせている。
- ・ミドルリーダー研修からの系統性を持たせたものになっている。

○ ミドルリーダーや教頭研修から校長研修への系統性を重視した具体例

- ・校長として求められる資質・能力を校長登用時まで育成するため、教頭研修を重視。教頭研修として、1年目（ステージⅠ）7日間、2年目（ステージⅡ）5日間、3年目（ステージⅢ）3日間として、体系的な研修体制を構築している。また、ステージⅠは、管理職としての業務に必要な力量形成と学校組織マネジメントについての研修、ステージⅡからⅢにかけては、学校教育目標の達成に向けての諸能力の育成を目指す研修と位置づけるとともに、今日的課題にも対応するため、経営力育成セレクト研修も開設している。さらに、主幹教諭研修（8日間）の修了者は、ステージⅡからスタートさせるなど、ミドルリーダー研修との系統性も視野に入れたものとなっている。
- ・新任教頭研修を3日間、2年目教頭研修を2日間、3年目教頭研修を1日間設定し、内容的にも系統性を持たせ、より実践的な力を身に付けさせようとしている。また、主幹教諭1年目から校長1年目までを系統的に学ばせるシステムとしてマネジメント研修Ⅰ～Ⅴを設定している。
- ・新任教頭研修2日間とは別に、教頭の業務向上研修として、経験年数等を踏まえて「基礎編（2日間）」と「発展編（2日間）」として開設している。また、同様に校長研修も「基礎編」、「発展編」と実施し、研修内容に系統性を持たせている。さらに、これら4つの研修とミドルリーダー研修との関連付けも図っている。
- ・新任教頭研修として、マネジメントを中心とした研修を5日間実施し、新任校長研修として3日間実施している学校マネジメントⅠ～Ⅲの研修との系統性を図っている。また、中堅教諭等資質向上研修の充実によりミドルリーダーの育成に力を入れるとともに、教職大学院と連携したマネジメント研修により管理職としての基礎的資質を身に付けようとしている。
- ・新任教頭5日間、2年次教頭3日間、3年次教頭3日間実施。初任教頭では、学校運営上の課題解決、学校経営と危機管理、学校経営ビジョン、学校経営における役割の実践と評価。2年次教頭研修では主に校内人事計画の作成と改善。さらに、3年次教頭研修では校務運営上の課題解決や学校経営ビジョンの構築についての内容を盛り込み、新任校長研修から3年次校長研修へとつないでいる。

イ マネジメント研修を多く入れるなど、一定の系統性が確認できるもの

- ・マネジメントやチーム学校のような学校組織を活性化する内容は継続的に実施している。
- ・校長としての資質・能力の向上を意図した教頭研修を行っている。

- ・主幹教諭研修は、管理職コースととらえて8日間実施している。
- ・同じ研修内容について、各ステージで示した指標の項目や経験年数に応じて高度化させている。
- ・一部の内容は深めて、一部は違う内容を盛り込んだ形である。
- ・大きな流れとして、ミドルの研修から校長研修へ、校長としての資質・能力育成のための研修が組まれている。
- ・キャリアの各層で段階的に組織マネジメントの理念を体得できるようにしている。
- ・39歳で悉皆のミドルリーダー研修を行っている。
- ・ミドルリーダー研修は、これまでは推薦であったが、悉皆研修として実施予定。
- ・中堅教諭等資質向上研修終了後3～5年で悉皆のステージアップ研修を行い、ミドル層の底上げをしている。

○ 上記に関して、特に注目される取組

- ・教職大学院で学ぶ「地域連携」推進（リーダー養成）研修講座の実施。
- ・教頭と事務長とをセットにした研修を実施している。
- ・総合的マネジメント力向上研修講座Ⅰ・Ⅱを開設。Ⅰはリーダー論や労務管理を行い、主に管理職受験前の受講者を対象としている。また、Ⅱは管理職合格後の受講とし、学校組織マネジメントにおける副校長・教頭の役割、OJTによる人材育成等を内容としている。
- ・総合的ミドルリーダー研修として、毎月1回（年間10回）実施している。毎回課題等を設定し、この経験を踏まえて行政へとといったことも視野に入れている。
- ・校長等から推薦のあった教員を対象とした5日間（自治体によって日数が異なる）のミドルリーダー研修の実施。
- ・教職大学院と連携して、2日間のミドルリーダー研修を実施。

ウ マネジメント研修は必要に応じて入れているが、系統性は意識されていないもの

- ・それぞれの指標に基づいた研修を行っているが、系統性を意識したものとはなり得ていない。
- ・特に意図して組んでいないが、校長研修とミドル研修の両方でカリキュラム・マネジメント研修を行っている。
- ・中堅教諭等資質向上研修の最後に学校改善に関する研修を入れている。
- ・学校組織マネジメントに関する講義は、管理職研修、パワーアップ研修の両方に取り入れている。
- ・系統性という点では、それほどつながっていない。

(8) 研修効果の測定について（Q9及びQ10に関して）

ア 研修の成果・効果に関連した現在の取組

- ・研修受講3ヶ月後に、研修内容の実行状況に関するレポートを求めている。
- ・研修が複数回あり、2回目以降の研修会で前回研修の活用度を測定している。
- ・研修内容活用シートを作成し、書いてもらっている。
- ・研修実施2ヶ月後にアンケートにて追跡調査を実施している。

- ・研修後の活用率を測る事後アンケートを実施し、2月末までに回収している。
- ・研修後の振り返りで、「本研修を今後どのように生かすか」という項目を設定して、波及効果を捉えようとしている。
- ・年度当初と終わりでの「キャリアアップシート」への記載。これも研修成果の1つの指標と考えている。
- ・研修前と後に、指標に対応した自分の能力を評価させ、研修の効果を測っている。
- ・研修後3ヶ月以内に、研修内容の活用についてWebでの追跡調査をしている。

イ 研修の成果・効果に関連した意見

- ・学校種や市町村ごとの取組内容・状況にばらつきがあり、研修との関係は把握しにくい。
- ・校長の成果検証はいつも悩んでいる。
- ・実際にその研修によって変化したかという業績の把握の在り方を議論している。
- ・訪問研修時の学校の様子から、教員育成指標を面談に取り入れたり、スクールプラン実現のための教育活動のとらえ直しを行ったりしている学校が多くなっている。
- ・研修履歴は、自分でも見られるし、管理職も見られるようになっている。
- ・学校自己評価や関係者評価が良くなったとしても、それを研修との関係で捉えるのは難しい。
- ・負担軽減の流れの中で、追跡調査そのものの実施が難しい。
- ・指標に即して、どれだけ成果が上がったかを評価するのは難しく、やるとすれば人事評価と連動せざるを得ない。
- ・Webアンケートは、以前やったことがあるが回収率が悪い。

(9) 現在の校長研修の改善点について（Q11に関して）

校長研修の改善点については、各自治体の管理職をめぐる環境の違いを背景としながら、主に、「校長の育成指標」との関係、校種・本庁や教育センター並びに市町村との関係、研修効果検証の課題、オンデマンドによる研修の組み入れ方といったことが課題であることが明らかになった。以下に、「改善の視点」、「研修方法」、「研修内容」に分けて示しておく。

ア 改善の視点

- ・校長を集めて行う集合研修は、危機管理上問題がある。
- ・校長が学び続ける体制づくりをどう作るか。2年目以降を選択研修にして、自己の課題意識に基づき学ぶ体制など。
- ・「校長の育成指標」と関連付けた研修をどう開発していくか。
- ・指標にある資質・能力が本当についたのか等、研修の評価をどうしていくのか。
- ・研修効果検証の方法や在り方
- ・研修と成果や業績との関連を見える化したい。
- ・県全体での研修と自主研修、あるいは地区、市町単位の研修とのバランスが難しい。
- ・受講履歴システムの導入（予算上の課題がある）
- ・新任教頭と新任校長のサイクルが短くなっている。
- ・校長には色々な学びの場があるが、他の学びとの関係をどう構築するか。
- ・教育委員会の担当課と連携した上での体系化
- ・教頭研修が管理職研修の中核である。

イ 研修の方法

- ・オンデマンド方式を取り入れて、その後、集合研修を行うことを検討している。
- ・市町村の半分が学校でYouTubeが見られないのが課題である。
- ・悉皆による研修の日程調整が難しくなっている。
- ・校長研修の日数を削減する方向で考えているが、質の担保との関係が難しい。
- ・オンデマンド研修の在り方
- ・現在は新任校長研修のみであり、経験者研修があってもよい。
- ・他の自治体が作っているコンテンツの活用ということも考えたい。

ウ 研修内容

- ・全校種をカバーする内容を意識しすぎると焦点が定めづらい。
- ・校長としての資質・能力の育成を中心に行うのか、喫緊の教育課題など校長業務に係る内容を行うのか、その判断が難しい。
- ・業務改善（働き方改革を含めた）や危機管理
- ・特別支援教育の充実
- ・危機管理対応
- ・教職大学院での選択研修をよりニーズに合わせていくかが課題
- ・実践につながる研修をどう作るか。

(10) 教職員等中央研修との関係について（Q12及びQ13に関して）

教職員等中央研修の校長研修に求めるもの及び教職員等中央研修と各自治体の校長研修との関係については、以下のとおりである。

ア 教職員等中央研修の校長研修に求めるもの

- ・メンターとなる校長の育成といった役割
- ・新たな教育課題が生じた時、それに対応する研修を行ってほしい。
- ・学校と地域を視野に入れた組織マネジメント研修
- ・働き方改革の研修（具体事例も含めて）
- ・中核となる教員が少なくなる中でのOJTに関する研修
- ・スクールロイヤー制等、法規関係の研修
- ・校内のパワーハラスメントへの対応をテーマにした研修
- ・管理職、特に校長における諸外国の教育現場視察研修
- ・動画教材をより多く提供してほしい。
- ・管理職としてのやりがいを喚起させるような管理職の魅力化につながる研修
- ・危機管理の実践的な研修
- ・国内外を問わず、民間企業トップによる講演等
- ・育成指標を校内研修でどう活用するかの研修
- ・メンタルヘルス研修
- ・人材育成研修
- ・実践事例、特に他の自治体の実践事例が欲しい。
- ・能力開発研修（コミュニケーション、ファシリテーション、品格・人間力等）
- ・中央研修のエッセンス教材をホームページ上に掲載してほしい。

イ 各自治体の校長研修とつくば中央研修との関係

- ・つくば中央研修をモデルにして研修をつくっている側面もあり、常にモデルとなる研修を作って欲しい。
- ・つくば中央研修は、それぞれの段階で参考にしており、講座の選択や講師等でも参考にしている。
- ・若い校長をつくば研修に送り、長い間校長を務めてもらって、県内への還元率が高くなるようにしている。
- ・行政経験のない校長に自信を持ってもらうために有効である。
- ・オンライン講座を活用して、研修の効率化を図れないかと考えている。
- ・各自治体が主催する校長研修やその他の関係する研修や研究等に還元できる関係性を構築する。

5 インタビュー調査の分析と改善の視点

(1) 校長研修の現状と課題

ア 校長研修のねらいと実施形態及び内容

校長研修のねらいと実施形態には、一定の相関関係を見いだすことができる。総じて、職務遂行能力の育成に重点を置いた校長研修は、新任校長研修のみで実施しているケースが多く、学校マネージャーとしての資質・能力の育成に重点をおいた校長研修は、新任校長研修に加え、2年目、3年目、或いは2校目研修等との組み合わせをしている場合が多い。

一方、内容については、前者は多様な教育課題の並置型であり、後者はマネジメント研修等の積み上げ型をとっている。ただし、前者の傾向が見られる校長研修においても、マネジメントに関する講義が多く含まれているケースもあり、劃然たる区別ができるわけではない。むしろ、各自治体の置かれた環境に応じた日数その他の物理的な制約の中で、マネジメントを含めて、最も必要と思慮された内容が選択されている現状にある。

また、教育課題が多様化する状況の中、校長が対応すべき課題も増加している。こうした課題対応については、校長のこれまでの経歴によって求めるテーマが異なることから、セレクト研修を実施しているケースが見られる。これにより、自らの弱点補強やニーズに応じた研修を可能にしている。

セレクト研修として、教職大学院との連携による授業を導入しているケースも見られた。教職大学院との連携による現職教員の育成は、校長研修に限らず、今後様々な場面で想定されるところである。

校長の多忙化や集合研修への参加による危機管理上の懸念も聞かれるところであり、こうしたことへの対応として、オンデマンド研修の有効性が認められたところである。また、その用い方も様々であり、一方通行の講義が中心である行政説明に係る内容に関しては、オンデマンド研修への切り替えが考えられるし、研修内容のより確かな定着を図るために、反転授業としての使い方も考えられる。

さらには、事務長とのセット研修に特色がみられるケースもあった。学校の経営資源に関する事務長（事務共同化による事務主任等を含む）の経営的視点が求められる中、新しい試みとして注目される。

イ 校長研修の課題と改善視点

以下に、校長研修の課題と改善視点について示しておきたい。

(ア) 「校長の育成指標」で明文化された各自治体の校長像の自覚化

求める校長像と校長研修は、相互に影響を受け合いながら、他方の根拠となって置かれていることが確認できた。その上で、各自治体の「校長の育成指標」で示された校長像が、T型か、TM型か、或いはM型かといったことの判断が必要となる。この課題は、求める校長像との関連付けによって、校長研修の形態（回数や複数年次での開催など）や研修内容の性格付けが変わっていくという意味で、明確な校長像の自覚化を各自治体に求めている。

(イ) 各自治体の管理職を取り巻く環境と校長研修との関係

各自治体の管理職を取り巻く環境に違いがあることが確認できた。校長就任希望者が多く待機しており、校長への就任年齢が高いため、1校あたりの在職期間が短く、1校または2校しか在職できない自治体がある一方、管理職へのなり手が少なく、また大量退職時代を迎えて、若年齢化せざるを得ない自治体があるなど、その環境は様々である。こうした環境が、校長研修を含めた管理職研修の在り方を規定する要因となっている。教頭から校長へのサイクルが短いため、初任段階での研修のみにならざるを得ないケースがある一方で、大量退職時代に対応するため、ミドルリーダーからの長期間にわたる計画的な育成が必要なケースがあるなど、置かれた環境に応じた管理職研修の在り方を検討する必要性が生まれている。

また、この課題は、1校当たりの校長の在職期間をどうするかといった学校経営の核心的問題をも内包している。校長への就任を、これまで貢献した報奨的意味合いで受け止めるといったニュアンスがあった時代は、既に過去のものとして理解しているが、校長の在職期間と学校経営との強い影響関係にあることは事実であり、校長として最もふさわしい在職期間はどの程度かということも含めた校長研修の検討が望まれるところである。

(ウ) 職務遂行に係る行政説明と校長としての資質・能力に係る研修との関係

職務遂行に係る行政説明を研修に含めるのかについて、求める校長像からの関連性を踏まえての再整理が求められる。関連して実施主体の課題もある。教育センターと本庁の各課との連携による役割分担、講師の選定なども、付随した課題として整理が必要であろう。

(エ) セレクト研修やオンデマンド研修の有効な活用

働き方改革の課題が指摘される中、オンデマンド研修の有効性が確認できた。行政的説明での利用、セレクト研修、反転授業としての活用等、その活用の仕方は様々であろうが、既に多くの自治体で導入または導入に向けた動きがあり、校長研修に限らず今後その活用が促進されるべきと考える。

(オ) 教職大学院との連携促進

教職大学院と校長研修をはじめとした管理職研修との親和性は高い。教職大学院は、特にミドルリーダー育成がその主眼となるところではあるが、校長研修における多様な形態での連携も模索すべきであろう。

(カ) 市町村での研修など、他の研修と校長研修との関係

特に小中学校においては、市町村教育委員会との棲み分け、役割分担の必要性があるといった声も聞かれた。この点に関しては、市町村においてどのような取組がなされているかを把握し整理する必要はあるだろう。けれども、一般的に、校長の資質・能力の育成に

関することは、各自治体の教育センター（政令指定都市、中核市を含む。）の責任において行うべきものであり、市町村でのさまざまな取組は、育成プログラムの一部を担うというより、様々な学びの場の提供といった形で捉えるのが適当と思われる。それは、校長会が主催する自主的な研修の場合においても、同様である。

(キ) 校長研修計画を作成する人材の育成

校長研修計画を誰がどのように作るかという課題は、大きな視点として今後考えていく必要がある。一般的に、教育センターで行う校長研修は、担当する指導主事が、前年度の研修を踏まえて計画を立てるケースが多いことから、内容等の大きな変更、或いは新たな系統性を持たせた研修を作ることは困難な状況にある。また、校長経験のない者が校長研修の計画を立てるといった課題もあるだろう。

このことに関して一部の自治体においては、育成指標との関連付けを図った研修を再構築するための協議会を作り、そこでの議論を踏まえて研修計画を立てており、こうした事例は、1つのヒントになるだろう。校長経験者や教職大学院関係者等の専門家も含めた協議会の立ち上げての検討、或いは校長会に研修に関する組織を作り、そうした組織と教育委員会との合同による検討会など、その形態は様々であろうが、この課題解決のための検討組織における議論が望まれる。

また、教育センター内での人材育成に資するため、独立行政法人教職員支援機構においても、「研修企画担当職員研修セミナー」が開催されているところであり、こうしたセミナーにおける人材育成も期待されるところである。

(2) 「校長の育成指標」と校長研修との関連付けについて

ア 「校長の育成指標」と研修との関連付けについての現状

一部の自治体で関連付けが難しかったといった声が聞かれたが、多くの自治体においては、難しいといった印象はなく、既に関連付けられた研修も多く盛り込まれている状況にある。このことは、「校長の育成指標」作成時において、これまで実施してきた校長研修を拠り所にしたケースも見られることから理解できる。

一方、実際に研修の変更に至ったケースはまだ少なく、関連付けによって校長研修が変わったと印象付けるまでには至っていない。また、「校長の育成指標」に盛り込まれた項目には、コミュニケーションや人間力といったコンピテンシーに属するものも多く、関連付けた研修が実施しにくいといった課題、さらには、「校長の育成指標」で求める内容が多岐にわたるため、少ない回数の研修では、すべてを関連付けすることができないといった状況も見られる。

イ 「校長の育成指標」と研修との関連付けについての課題と改善視点

(ア) 「校長の育成指標」が最低基準か、到達目標かといった課題

「校長の育成指標」と研修との関連付けに関して、最も重要なのは、校長研修が最低基準か、到達目標かという問題である。育成指標に示した内容が最低基準であると判断すれば、その研修の多くは、教頭以下の研修によって育成されるべきものであって、そちらとの親和性が高くなる。一方、到達目標であると考えれば、それまでの研修との関係性も加味した校長研修内の系統性をどのように作っていくか、といったことになる。したがって仮に、最低基準と位置付け、教頭までの研修により、求められる資質・能力を身につけた

とすれば、理屈上は、校長研修は新たに加わった業務を遂行する力のみを加えればよく、短期間の新任校長研修によって対応できることになる。

ただし、現実的には、最低基準の位置付けが、実際の資質・能力を保証するものではないことから、最低基準性を重視しながらも、校長研修においても継続的な研修が行われていくのが妥当なところであろう。

(イ) 関連付けが難しい内容をどうするか

「校長の育成指標」に示された項目には、コンピテンシーに属するものが多いことから、研修によって身に付けることが可能なものと校長自らの自覚的活動の中で身に付けていくものに分けて捉える必要があるだろう。したがって、「校長の育成指標」のすべてを校長研修と関連付ける必要はないと考えている。

なぜなら、特にコンピテンシーに係る項目は、単独の研修によって培われるものではなく、意識的な日々の活動を積み重ねることによってその行動特性が高められるといった性質を有しているからである。コミュニケーション能力は、90分の講義で身に付くものではなく、日々の活動の中で繰り返し意識化されたコミュニケーション活動によって、その能力が高められるといったことである。

一方、関連付けが難しい項目にこそ、校長として身につけたい資質・能力が多く含まれている。インタビュー調査においても、校長の資質に関して、「トップリーダーとしての職責(校長としての覚悟)である。」、「マネジメントの研修を実施しているが、学校現場で生かされていない校長がある。」といった校長としての「気構え」についての指摘があったが、こうした力をどのように醸成していくかといった課題である。

例えば、学校現場において授業改善等に取り組ませようとした時、最も必要とされるのは、授業改善に意欲的に取り組もうとする、職場全体で共有化された取組への姿勢とその醸成である。こうした行動特性は、同僚との相互に高め合う継続的關係性の中で高められるものであり、授業改善の必要性を説いた1回の研修で身に付くものではない。

校長の資質・能力も同じで、マネジメント関係の講義による数々の知見を得ることは大事だが、これを使って動かそうとする自律的な姿勢、校長としての「気構え」を若い頃からの研修等によってどう醸成していくか、これからの大きな課題であると考えている。

(3) ミドルリーダーや教頭研修から校長研修への系統性について

ア ミドルリーダーや教頭研修から校長研修への系統性についての現状

教頭研修(以下「教頭」としたものは、いずれも副校長を含む。)については、内容的にみて、明確に校長に求める資質・能力の育成を意識した系統性を持たせた研修体系を構築しているものと、教頭としての業務が多岐にわたるため、業務遂行能力の育成を主眼としたもの、或いはその両方を併せ持ったものと大別される。また、その研修形態も、悉皆の初任教頭研修のみ、初任教頭研修と全体教頭研修の組み合わせ、初任教頭研修と2年目以降にも教頭を対象に実施する悉皆研修との組合せ、初任研修と選択研修との組合せ等様々である。さらには、実施主体も、教育センターが担当する研修だけではなく、内容に応じてその担当課が行う研修も多く含まれ、各自治体が教頭研修によって育成しようとするイメージの違いが、研修形態や研修内容の多様性を生み出している。

一方、ミドルリーダー研修(ここでは、中堅教員等資質向上研修を含めた中堅以上を対象

とした研修を包括した概念として示している。)については、中堅教員等資質向上研修とは別に、新たな枠組みとしてのミドルリーダー研修を位置付け、校長や市町村教育委員会により推薦された教員を集めて行っているもの、ミドルリーダーから管理職を受講対象にして学校運営に関する専門研修を開講し、選択受講させることにより、個々の課題意識に応じた資質・能力の育成を図ろうとしているものと大別できる。

これら2つの研修と校長研修との系統性については、強く意識された研修体系が一部見られるものの、総じて言えば、ミドルリーダーと教頭研修の両方にマネジメント関係の研修が見られるようになってきているといった段階である。ただし、多くの自治体においてミドルリーダー育成に対する課題意識は強いものがあり、次の管理職養成に特化した推薦研修を行ったり、研修の回数を増やしたりしているケースもある。

イ ミドルリーダーや教頭研修から校長研修への系統性についての課題と改善視点

(ア) 教頭研修の特性から見える課題

教頭研修は、各自治体の考え方によってその形態や内容が大きく異なっている。日数だけを見ても、少ない自治体で2日間、多い自治体では15日間となっていて、同一の研修でありながらこのような差が見られるのは、教頭という職種が持つ特性によるものと思われる。まず、教頭という職種は、教諭の業務との大幅な質的变化がある。児童生徒への指導から管理業務への変化である。加えて、学校運営上の広範囲の業務を持つことになり、またそれを滞りなく行うといった資質が求められる。したがって、教頭研修においては、校長研修への系統性も持たせたマネジメント関係を中心としたものではなく、特に初任教頭研修を中心として、行政説明的な業務遂行能力の育成を主とした研修になりがちである。したがって、校長への系統性を重視し、そこに求められる資質・能力の育成をも合わせて行おうとすれば、研修回数が増えていくといった傾向がみられるのである。

最も多忙と言われる教頭業務の中にあつて、教頭としての業務遂行能力と校長となる資質・能力の育成といった二つの大きな要求を満たさなければならない課題を教頭研修は抱えている。すなわち、意図的に研修期間を増やしたり、行政説明的な内容を減らしたり、オンデマンド方式等によりカバーしたりといったことをしない限り、マネジメントを中心とした資質・能力の育成に関して、ミドルリーダー研修から教頭研修、そして校長研修へといった明確な系統性を担保しにくい課題を抱えているのである。

(イ) ミドルリーダー研修の課題

法定研修である中堅教諭等資質向上研修を管理職研修との関係でどのように位置付けるかが、1つの検討課題であろう。既に述べたように、これまでの10年経験者研修は、初任者研修の到達点としての性質が強く、例えば、初任者研修と10年経験者研修とを合同で行い、10年経験者が初任者との授業改善カンファレンスにおいてメンターの役割を果たすといった効果的な研修方法もあり、中堅教諭等資質向上研修においてもこうした取組が継続して行われているところである。一方で、この段階から次世代の管理職養成に向けた意識的な研修をどのように組み入れていくかは検討してよいことだと思われる。

また、ミドルリーダー研修は、まさに中堅として今求められる力をどのように身につけるかといった役割と、管理職養成の基礎的な資質・能力の育成といった2つの役割が考えられ、それらをどのようなバランスを持ちながら研修に組み入れていくかといった課題もある。

さらには、校長の推薦によるミドルリーダー研修は、次期の管理職養成を企図したものと理解され、管理職の若年化傾向にある自治体においては、こうした取組も期待されるところである。

(4) 研修効果の測定について

ア 研修効果の測定についての現状

校長研修についての受講者による研修直後のアンケート評価については、いずれの自治体においても4段階評価法において3.7～3.9程度の概ね良好といった評価を得ている。一般的に研修実施後の評価が高くなる傾向に加え、教育委員会との結び付きの強さや校長という職種の特性等を考え合わせれば、高水準になるだろうことは容易に予測される。事後のアンケート調査は、最も簡便な評価方法であり、その必要性を疑うものではないが、同様の結果が続くようであれば、今後その在り方について検討を要する課題であるとも考えられる。

一方、校長研修の成果・効果については、訪問調査をした22自治体のうち、15自治体が事後の追跡調査は難しく、把握していないといった回答であった。ただし、成果・効果測定の必要性についての課題意識を持っている自治体は多く、有効な方法があれば実施したいが、その方法が難しいと感じていることも同時に確認できた。

イ 研修効果の測定についての課題と改善視点

(ア) 研修効果の測定の難しさ

研修効果の測定については、事後の追跡調査や振り返りシートの作成といったこと以外には目立った取組はなかった。特に校長の研修の場合、例えば組織マネジメントの講義を受けたとしても、学校運営の成果は、校長の幅広い資質・能力の総合力によって生み出されるものであって、1つの研修での知見等がそれにどの程度影響を与えたかは、わかりにくい。したがって、研修自体の即効的な効果を求めるのではなく、これまでの追跡調査や振り返りシート等によって、地道な評価実績を重ねていく必要があると思われる。

(イ) 教員育成協議会における評価の活用

各自治体に設置されている教員育成協議会は、法令上は「指標の策定に関する協議並びに当該指標に基づく当該校長及び教員の資質の向上に関して必要な事項についての協議」が求められているが、指標の策定後は、有効な協議内容がないまま開催されている状況もみられるところである。こうした中、育成指標と研修との関連付け、育成指標に基づく適切な研修計画、実際に行われた研修の改善に向けての検討は、今後、育成協議会での重要なテーマとして取り上げる必要があるだろう。とりわけ、実際に行われた研修の改善に向けて、その検討を行うためにはエビデンスが必要であり、研修効果がどれだけあったかといった評価の提示が求められていくことになる。

(5) 教職員等中央研修との関係について

教職員等中央研修の校長研修に求めるもの及び教職員等中央研修と各自治体の校長研修との関係についての意見は、既に示した通りである。

一般的に、教職員等中央研修には、「点」としての役割、つまり全国の校長研修のモデルとなる内容を実施し全国の研修を牽引していく役割と、各自治体等が実施する「面」としての校長研修の質の向上を支援していくという役割がある。この二つの役割をどのように工夫改善し

ていくかが、教職員等中央研修に課せられた課題であると考えている。

教職員等中央研修における校長研修がモデルになり、各自治体のプログラムの作成や講座の選択等がなされていることを踏まえ、その日数や内容といったことだけでなく、その在り方そのものを様々な角度から常に検証していくことが望まれる。

また、教職員等中央研修で受講した校長等による地方での還元といったことも、よく指摘される場所であるが、現実的にはそうした還元がどれほど有効に働いているかについては、やや難しい側面もあるように思われる。その意味で、今後、どのような特性を持った校長を選抜して、教職員等中央研修を行っていくのかという視点は、検討すべき課題として挙げていいように思う。例えば、各自治体における校長集団の課題として、リーダー格やメンターとしての働きを果たすことのできる校長の存在を不安視する声があるし、実際に、校長在職期間の短さと相俟って、そうした役割を果たすことのできる校長が少なくなっているようにも思われる。また、学校課題が複雑化、多様化する中で、校長がその最終判断を求められるケースが多い。その際、教育委員会への相談と指示といった関係ではなく、同じ立場の者として、校長同士が相談できる環境を整えることができれば、これから校長職を務める者にとって望ましいことだろうと思う。そこで、そうしたメンター的な校長の育成を教職員等中央研修が担うことができれば、別の形での各地方への還元が可能になるのではないかと考える。或いは、校長として自律的に学ぶ場を持つことも重要となってくることから、校長会における自主的研修部門の設置等も考えられる。そこで、教職員等中央研修の対象として、こうした研修部に属する校長等を選抜して研修を行うことも、各地方への還元という意味では有効である。

(6) 校長研修に関する今後の方向性

ア 教頭研修の性格付けの重要性

カリキュラム・マネジメントをはじめとして、バックワードの考え方に基づく教育活動が教育の主流となりつつある。つまり、育てたい力・付けたい力を明確にし、そこからの逆設計としてどのようなカリキュラムを組んでいくかというものである。校長としての資質・能力も同様である。求める校長像を明確にし、そこに目標をおいて校長研修がプログラムされていく。いわば、バックワード的校長の養成システムへの転換が始まっていくことになる。この時、どの位置に求める校長像を置くかということである。子どもや学校にとって、校長としての十分な資質・能力を持たない校長に舵を握ってもらうわけにはいかないことを考えれば、校長に登用される時には、既に必要とされる資質・能力の多くが身に付いて欲しいということになるだろう。

こうした考え方に立てば、教頭研修の重要性が明らかになってくる。校長として求められる資質・能力は、校長になる前、すなわち教頭時代までの間に身に付けておく必要があるからである。一部こうした考え方に基づく研修体系を構築した自治体も見られるが、まだ多くは、先に述べたように、教頭という職種に係る特性、すなわち初めて管理職になる教頭として求められる業務遂行を優先した教頭研修が行われている。もちろん、現実的な業務への対応が求められるのも事実であり、また、極めて多忙な教頭業務であることを考慮すれば、大胆に校長としての資質・能力を育成するための研修内容に転換することは難しいところもあるだろう。けれども、少なくとも教頭研修のねらい、その性格付けを明確にすると共に、その重要性について再認識すべきであると考えている。

イ 最低基準とM型への移行

教頭研修の重要性の認識は、「校長の育成指標」の最低基準としての性格付けを求めることになる。一般に、「教員の育成指標」において、設定された各ステージで求める力は、到達目標であると考えられるが、「校長の育成指標」に限っては、それとは異なると捉える必要がある。もちろん、校長に登用されて以降も、指標に示された各項目のより高い資質を身に付けることが求められることから、到達目標的な要素も含まれていると考えてよいが、基本的な位置づけとしては、最低基準ということになろう。

一方、研修内容については、ミドルリーダーからの系統性を重視していけば、帰納的ではあるが、M型に移行せざるを得ない。なぜなら、系統性とは、マネジメントの内容を積み重ねていくことと同義であり、教育課題の並置型研修では、系統性が生まれにくいからである。また、これからの学校運営を任せられる校長像という点からも、M型の校長像を描かざるを得ないだろう。

ウ 自律的な学びを促進する仕掛け

学び続ける教師像は、管理職になれば求められなくなるわけではない。集合研修等での研修の機会は、あくまでも与えられたものであり、自律的な研修によって得た学びとはその質を異にする。与えられた学びから自ら作る学びへの転換である。特に、校長にはこの姿勢が重要である。そのためには、校長が自律的に学びに向かうことのできる環境を一定程度準備したいものである。

セレクト研修、オンデマンドでの研修、教職大学院との連携講座等々、その形態は様々であろうが、校長自身も学び続ける教師であるための環境を整えたい。

【参考文献】

露口健司（2019）「テキストマイニングによる校長の育成指標の類型化と特長」大杉昭英『育成指標の機能と活用』平成30年度育成協議会の設置と育成指標・研修計画の作成に関する調査研究プロジェクト報告書、教職員支援機構、50-62

岸田正幸（2019）「校長の育成指標の機能と活用上の課題ーインタビュー調査を中心にー」大杉昭英『育成指標の機能と活用』平成30年度育成協議会の設置と育成指標・研修計画の作成に関する調査研究プロジェクト報告書、教職員支援機構、63-82

2 節 指標－研修の対応関係と校長研修開発の留意点

(独)教職員支援機構客員フェロー・愛媛大学大学院教育学研究科 教授 露口 健司

1 研究課題

本章では、「校長の指標」と校長研修との対応関係を、全国の教育委員会・教育センターが生成したテキストデータの分析を通して解明するとともに、調査対象自治体における校長研修の事例分析を通して校長研修開発の留意点を提示する。

昨年度の「校長の指標」に関する報告書（露口 2019）では、全国 46 都府県＋15 政令指定都市が作成した「校長（管理職）の指標」あるいはそれに相当する指標を分析対象として、日本における校長の潜在的資質能力指標を析出した。テキストマイニングの結果、「危機管理」「家庭・地域連携」「人材育成と評価」「職場・職業倫理」「ビジョンと目標の具現化」「教育課程と授業の改善」の 6 次元資質能力モデルを、最も納得度の高い結果として採択した。「校長の指標」と校長研修とは対応関係を持つべきである。対応関係があるのなら、校長研修テーマを対象とするテキストマイニングを実施したとしても、上記 6 次元に類似の結果が得られるものと推測される。「校長の指標」と校長研修との対応関係が不整合の場合、すなわち、目的と手段が不整合の場合は、なんらかの改善措置が必要であろう。「校長の指標」と校長研修とは、果たして対応関係にあるのだろうか。（【調査Ⅰ】）。

各自治体では、「校長の指標」と校長研修との対応関係の他、様々な条件を考慮して、研修開発を進めている。ただし、教育センター等による校長研修開発のプロセスは、これまでに記述化された経験がない。校長研修開発プロセスの形式知は、校長研修開発担当者や「校長の指標」の再検討を担当する人々にとって有用な知識であり、校長研修担当者らがそうした知識を共有することで、今後の校長研修の質の向上につながる可能性がある。本年度調査では、訪問調査によって収集したインタビューデータの分析・考察を通して、校長研修開発プロセスを解明し、研修開発上の留意点を明らかにする（【調査Ⅱ】）。

2 調査Ⅰ：校長研修テーマのテキストマイニング

(1) 目的

校長研修テーマのテキストマイニングを通して、「校長の指標」と校長研修の対応関係を明らかにする。

(2) 調査方法

分析対象データは、校長研修の要項に示されている研修テーマ（テキストデータ）である。校長のみを対象とした研修はもちろんのこと、校長が参加可能なミドルリーダー対象の研修についても分析対象に含めた。35 都道府県＋6 政令指定都市より、研修要項を入手することができた（表 1-1）。昨年度と同様、KH Coder ver. 2.00f を用いたテキストマイニングを実施した。なお、分析に際しては、複合語を強制的に抽出した。なお、複合語の抽出には、TermExtract を用い、抽出された複合語のうち使用頻度が高いものを中心に、実際の校長研修テーマを参照しながらリストを作成した。また、「未知語」「感動詞」「名詞 B」「形容詞 B」「動詞 B」「副詞 B」を除外した（品詞の定義については、樋口（2014）を参照）。

(3) 分析と考察

抽出語の出現回数：すべての品詞を採用した場合の総抽出語数は、延べ数 4274、使用数 1961 であった。

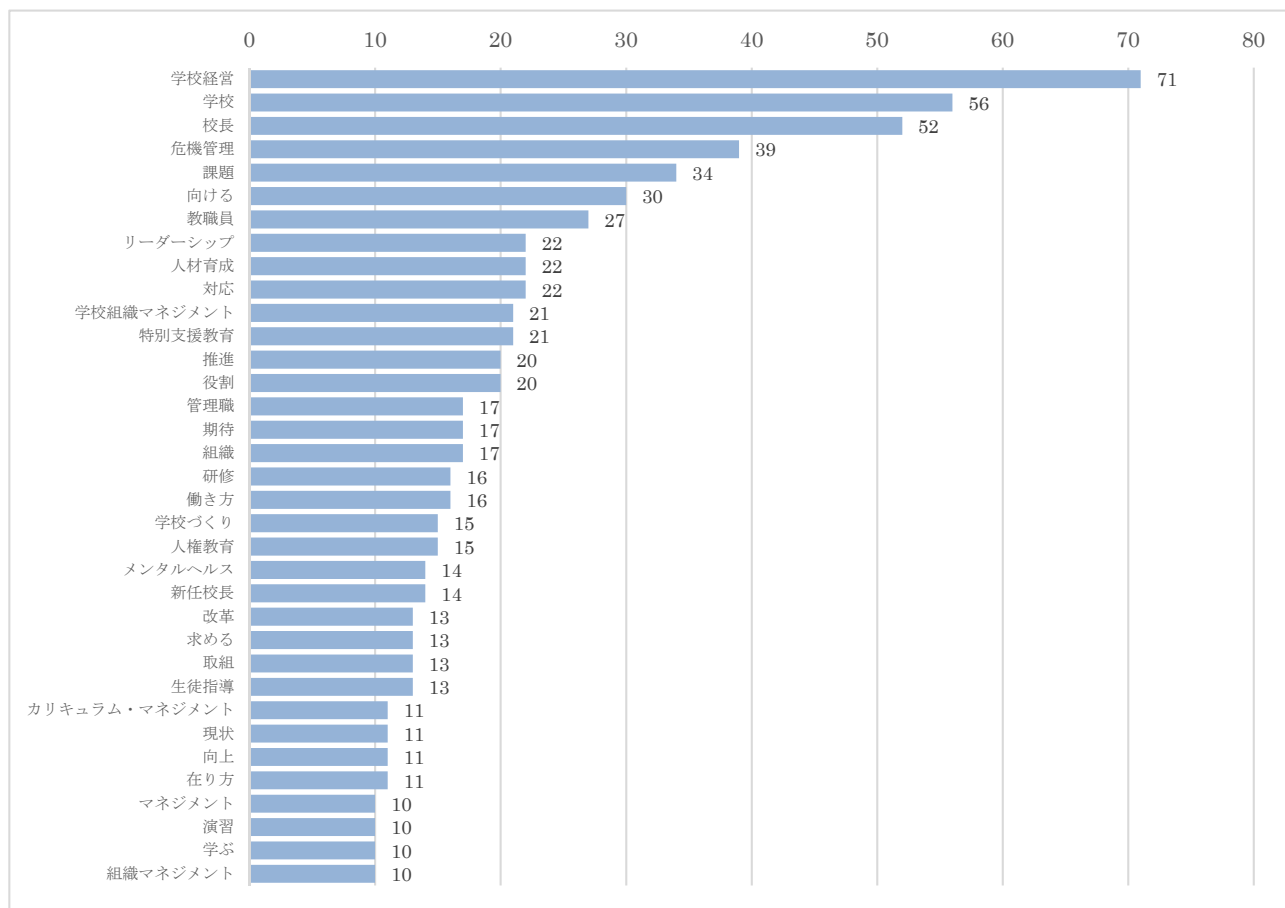
頻出語上位（10 回以上出現、図 1-1 参照）には、学校経営（71）、危機管理（39）、リーダーシップ（22）、人材育成（22）、学校組織マネジメント（21）、特別支援教育（21）、働き方（16）、人権教育（15）、メンタルヘルス（14）、カリキュラム・マネジメント（11）等の語句を確認することができる。

校長研修テーマの全体像：階層的クラスター分析を行い、研修テーマに関する抽出語の共起関係を確認した。分析において、出現回数が 10 回以上の 35 語について、Jaccard 距離を用いた Ward 法によるクラスタリングを実施した。分析の結果、「働き方改革」「新任校長への期待」「危機管理」「リーダーシップ（校長の役割、人材育成、学校評価を含む）」「メンタルヘルス」「学校経営（カリキュラム・マネジメントを含む）」「現状の課題」「学校組織マネジメント（人権教育、特別支援教育、生徒指導のマネジメントを含む）」の 8 クラスターを確認することができた（図 1-2）。

表 1-1 分析対象自治体一覧

ブロック	都道府県	政令指定都市
関東	茨城、群馬、神奈川、千葉、東京、栃木	
近畿	京都、大阪、奈良、和歌山、三重、滋賀	京都市、堺市、神戸市、大阪市
九州	宮崎、熊本、佐賀、鹿児島、大分、長崎、福岡	
中国／四国	愛媛、香川、高知、山口、鳥取、島根、徳島	広島市
中部	新潟、福井	
北海道／東北	岩手、宮城、山形、秋田、青森、福島、北海道	札幌市

図 1-1 頻出語一覧



地区ブロックの特徴：上記 8 クラスターの出現率を地区ブロックごとに比較したものが図 1-3 である(各地区ブロック内での出現率の程度を色の濃淡で表現)。校長研修テーマとしては、全国的に見て、「リーダーシップ」のコード出現率が最も高く、「学校経営」「学校組織マネジメント」「危機管理」が上位を形成している。中部ブロックは分析対象自治体が少ないため、解釈の際には留意を要する。構成比率は、「現状の課題 (1.1%~13.3%)」「メンタルヘルス (2.8%~9.2%)」「働き方改革 (0.9%~6.9%)」「新任校長への期待 (0.9%~8.5%)」「リーダーシップ (6.7%~33.3%)」「危機管理 (10.3%~20.0%)」「学校経営 (15.6%~29.7%)」「学校組織マネジメント (13.3%~29.9%)」であり、地区ブロック間での校長研修テーマの相違を確認することができる。

図 1-2 クラスタ分析の結果

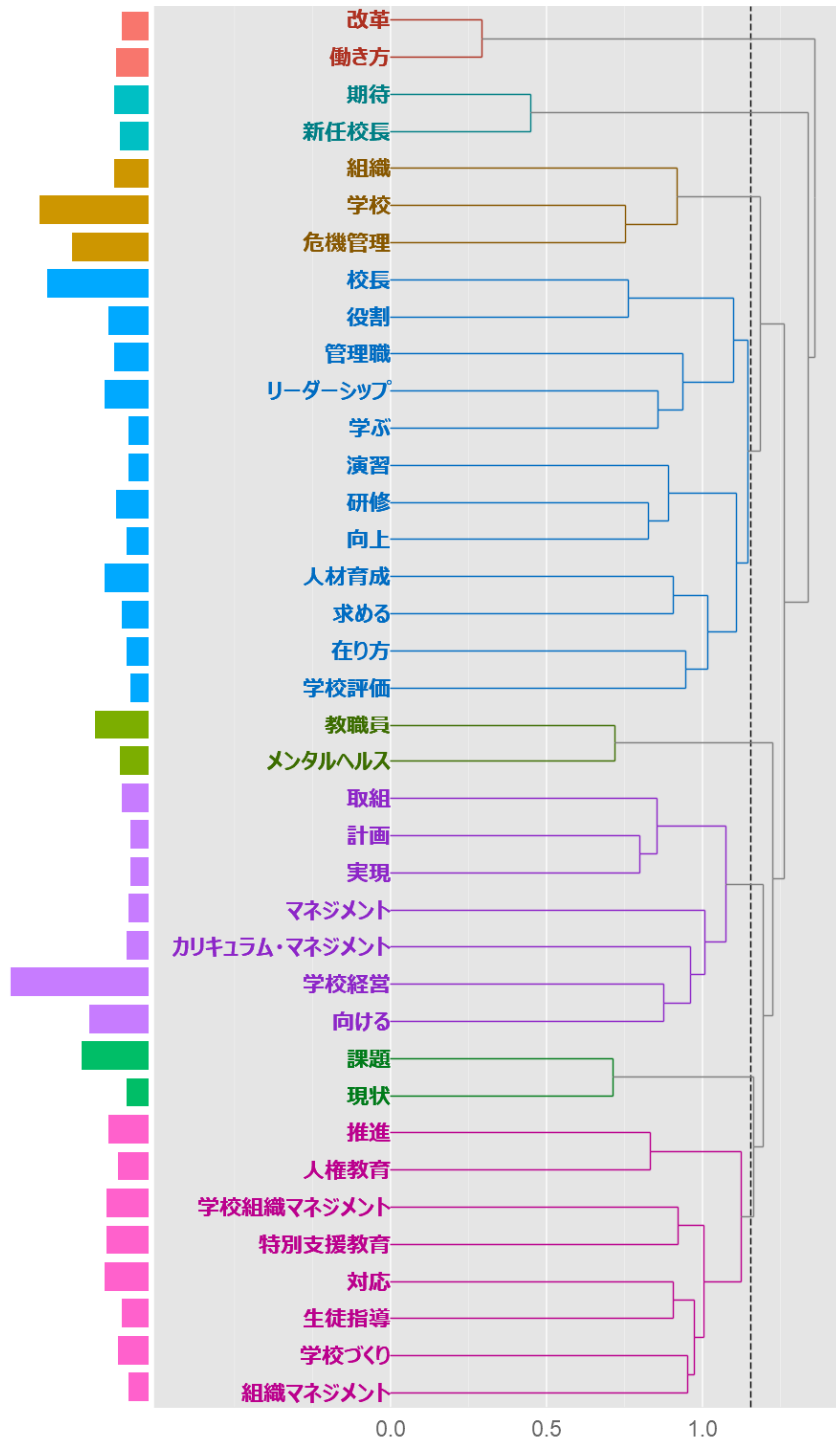
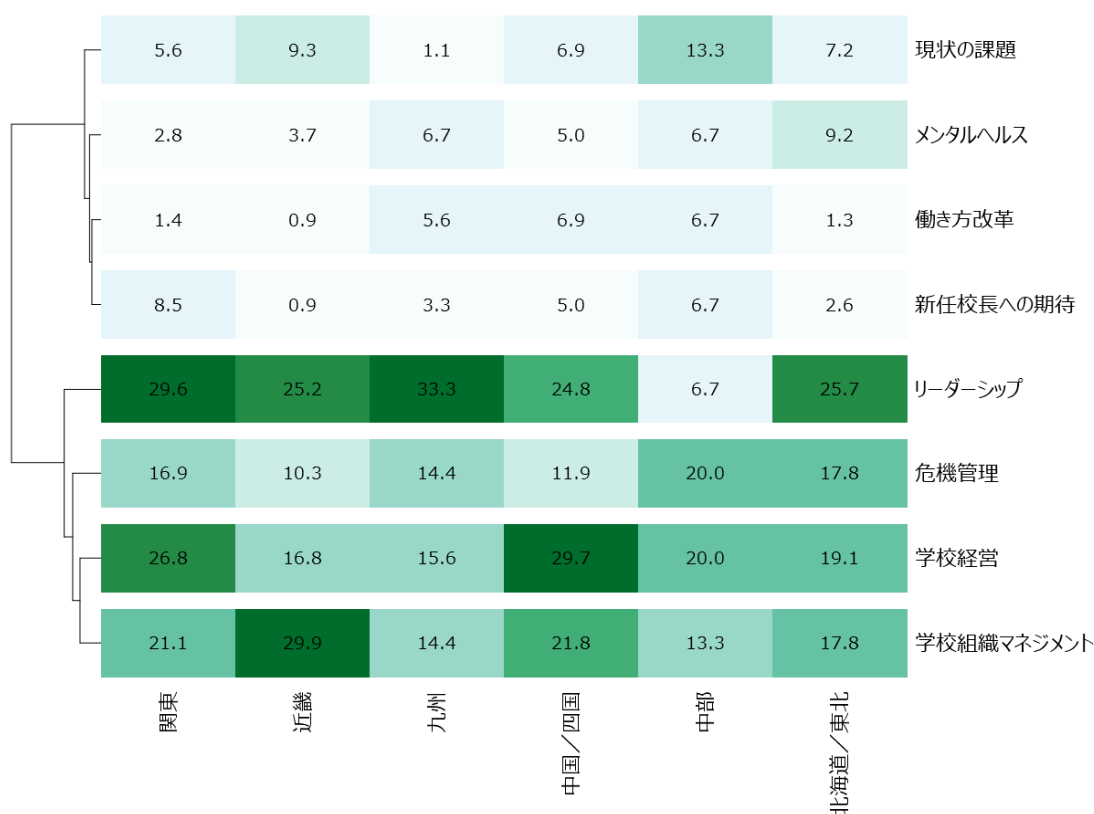


図 1-3 ヒートマップ分析の結果



(4) 「校長の指標」と研修テーマの対応関係

露口（2019）では、46 都府県＋15 政令指定都市が作成する「校長の指標」並びにそれに相当する指標を、テキストマイニングの手法を用いて、「危機管理」「家庭・地域連携」「人材育成と評価」「職場・職業倫理」「ビジョンと目標の具現化」「教育課程と授業の改善」の6次元に要約している。これら6つの指標と、先に階層的クラスター分析によって析出した8つの校長研修コードとの対応関係は、表 1-2 のように整理できる。

全体的に見ると、「校長の指標」と校長研修テーマは、一定の対応関係にあると言える。この対応関係は指標から研修へと演繹的に生成されたものではなく、「校長の指標」が、既に行われている研修テーマから帰納的に生成されたことで成立しているものと解釈できる。

全体的には対応関係にあるが、「校長の指標」に示された「家庭・地域連携」には、それに相当する校長研修テーマが見当たらない。校長研修テーマの出現率上位にはこれらの語句が認められておらず、「保護者」「地域」がそれぞれ6回出現するにとどまる。家庭・地域連携は、「校長の指標」として掲げられているものの、都道府県教育センター等では校長研修テーマとして扱われていない可能性がある。コミュニティ・スクール導入に市区町村間の温度差があるため、市区町村レベルで実施している可能性もある。保護者対応についても一時期かなり強調されたが、危機管理のテーマに内包されたか、あるいは副校長・教頭レベルでの研修に集約されたものと推察される。

なお、学校評価がリーダーシップに含まれているが、これは、人材育成は評価活動との関連性が強いこと、リーダーはデータで人々を動かすとする Data-Driven School Leadership（露口 2012）の視点から見ると、リーダーシップ・カテゴリーに内包されることにそれほどの違和感はない。

表 1-2 「校長の指標」と校長研修テーマの対応関係

校長の指標	校長研修テーマ
危機管理	危機管理
家庭・地域連携	
人材育成と評価	リーダーシップ（校長の役割、人材育成、学校評価を含む）
職場・職業倫理	働き方改革 教職員のメンタルヘルス 新任校長に対する期待
ビジョンと目標の具現化	現状と課題 学校組織マネジメント（人権教育、特別支援教育、生徒指導のマネジメントを含む）
教育課程と授業の改善	学校経営（カリキュラム・マネジメントを含む）

3 調査Ⅱ：校長研修開発プロセスについての事例分析

(1) 目的

訪問調査によって収集したインタビューデータの分析・考察を通して、校長研修開発プロセスを記述し、校長研修開発の留意点を明らかにする。

(2) 調査方法

事例分析に用いたデータは、筆者が参加した7自治体（A～G）の教育センターを対象とするインタビュー調査の記録である。調査対象自治体は、北海道・東北、中部・北陸、中国・四国、九州・沖縄から選出しており、関東・近畿を除く地方都市を対象としている。調査は、2019（令和元）年11月～2020（令和2）年2月にかけて実施された。インタビュー調査はいずれの自治体においても、2～3名の調査者、2～4名の被調査者によって実施された。インタビュー時間は各自自治体120分程度である。主な調査内容は、①校長研修の概要、②「校長の指標」と校長研修の関係、③研修効果の測定、④ミドルリーダーや教頭研修から校長研修への系統性、⑤教職員等中央研修との関係の5点である。以下、これらの観点からの質問と応答を通して得られたデータの分析と考察を行う。

(3) 「研修」の意味の問い直し

近年、働き方改革や研修経費の縮減の動向を受け、校長研修の日数・時数を縮減する傾向が全国的に認められる。自治体Aにおいても校長研修の日数・時数縮減に舵を切っている。自治体Aの特徴は、校長研修の縮減において、「研修」と「説明会（伝達講習会を含む。以下説明会と表記）」を区分し、説明会をオンデマンドデジタル教材として編集しイントラネットで配信している点にある。

研修とは、以下に示す特徴を有する学習機会である。すなわち、講師－学習者集団間での双（多）方向性の学習形態をとり、演習・協議等の対話重視の学習活動場面が多く、課題解決に向けての思考（考えること）が学習目標に含まれる。また、学習者が持ち寄る課題は学校ごとに多様である。学習内容の実務への反映要求はそれほど強いものではなく、使えないと判断したものは使わないことが認められる。さらに、学習内容をそのまま遂行するのではなく、学校の実情にあわせ

て自律的に創意工夫することが推奨される。説明会は、これらの視点において、研修とは異なったものである。講師から学習者への一方向的な語り、講話時間内における学習者の傾聴、内容理解を目的とした学校の共通課題についての講話が中心である。どの学校も共通の職務遂行が求められ、実務への反映要求が強い。したがって、創意工夫の裁量余地＝自律性はわずかである。これらの特徴をもった学習機会は、オンデマンドデジタル教材でも代替可能であり、教育センターに集合しての「研修」形態をとることの意義が見えにくい（表 1-3）。人事評価、福利、給与、学校会計、サービス関連法令等の学習は、説明会に含む方が適当である。また、教育長講話等も、繰り返し再生可能なオンデマンドコンテンツとして視聴させる方が効果的かもしれない（聞き漏らしを予防できる）。

自治体 C 及び自治体 D では、原則、「説明会」に相当するものは本庁が実施し、教育センターは校長「研修」のみを実施している。自治体 D では、校長研修にもデジタル教材を積極的に導入し、反転授業形式を取り入れることで集合型校長研修の縮減を進めている。研修効果を低下させずにコストを削減することに成功している。デジタル教材は 100 本以上用意されており、テロップを付した YouTube 動画として編集されている。この作業は教育センター職員が実施するため、デジタル教材作成においては作成・編集に関わるスタッフの時間的コストを視野に入れる必要がある。

校長研修の頻度は、自治体によって多様である。教育センターでの悉皆校長研修を設定していない自治体（本調査対象には含まれていない自治体）がある一方、年間複数回の校長研修を退職時まで毎年継続する自治体（自治体 E）もある。前者の自治体では、教育センターでの校長研修の機会は乏しいが、本庁や教育事務所等において説明会の機会が設定されている。後者の自治体では、教育センターに教育経営部が設置されており、10 年以上前から対話・思考重視の課題解決型校長研修に本格的に取り組んできた。日本の組織マネジメント研修をリードしてきた自治体である。自治体 E の校長研修内容には説明会の要素はほとんど含まれていない。校長研修の意味は、自治体によってかなり異なるようである。

表 1-3 研修と説明会の相違

	研修	説明会
学習形態	双（多）方向	一方向
学習活動	対話	傾聴
学習目標	思考	理解
学習課題	多様	共通
実務への反映要求	中～弱	強
自律性	中～大	小

(4) 校長研修の目的と方向性

「校長の指標」が作成された今日、校長研修の目的は、指標に示された資質能力の具現化ということになる。したがって、自治体毎に校長研修の目的は多様となる。すべての調査対象自治体（A～G）から、既存の校長研修の内容を意識して「校長の指標」が作成されているとの解釈が示された。今は、作成された「校長の指標」を参照して、校長研修を改善・再構築している時期に

あるのではないだろうか。

「校長の指標」の背景に潜む、教育センターが持つ実質的な育成すべき校長像についてもあわせて確認した。調査対象自治体において、教師の教師型 (Teacher of teacher; T 型)、経営管理者型 (Manager; M 型)、統合型 (TM 型)、地域リーダー型 (Community leader; C 型) 等の様々な校長像を確認することができた。多くの自治体において M 型及び TM 型の育成が強調されていた。校長にはマネジメント能力が極めて重要であると教育センターでは認識している。しかし、学校現場では特に理論的な側面を学ぶ機会がほとんどない。そこで、教育センターにおいてマネジメントについての理論的 (・実践的) な学習を行うことの意義があると、教育センターでは捉えているものと解釈できる。

しかしながら、初任期の 1 日や 2 日の集合研修で、またその後の数日の集合研修で、「校長の指標」に示される資質能力を高めることができるのであろうか。指標に示す校長が本当に育つのであろうか。自治体 F では、教頭期を校長への準備期間と位置づけ、教頭研修に力を入れている。校長研修は初任期の 3 日のみであるが、教頭期における 15 日間の終日研修を通して、校長に必要な資質能力の基盤を形成している。このほか 18 回分のセレクト研修も用意されており充実した教頭研修プログラムとなっている。「校長の指標」に示す資質能力を習得するためには、どのキャリア期にどのような学習をどの程度の期間 (1 日 (1D)、1 週間 (1W)、1 ヶ月 (1M)、1 年 (1Y) またはそれ以上) 実施すればよいのか。自治体 F では、こうした問いに真摯に向き合い、その答えに近接しようとしている。

教育センターでの校長研修は、基本的に短期研修である。インタビュー調査では、中期レベルでの研修として、教職員支援機構が提供する校長研修への期待についても質問している。当該校長研修では、6 分野のマネジメント論を学習した後、経営計画策定の演習を行うが、演習の指導助言に、教職大学院等に勤務する実務家教員 (実績ある退職校長を含む) があたっている。「初任校長が適当」「初任校長の研修は教育センターで行うため 2 年目以降が適当」「地域の校長研修プログラムを策定できるような実績ある校長が適当」等の多様な見解が示された。しかし、派遣できる人数に限りがあるという限界がある。

現実的に、校長による学習・職能成長の機会は、教職員等中央研修や教育委員会・教育センター・教育事務所等の行政機関が提供する研修だけではない。校長会での研修活動はもちろんのこと、オンライン・オンデマンド講座 (放送大学や通信教育等)、学会参加、学会発表、自主研究会参加、学校の研究発表大会、他校視察、社会教育主事等の資格取得、大学院派遣、大学が提供する研修等、様々な学びの形が校長にはある。ラーニングポイント制度の発想を生かし、様々な学びをポイント化して、校長自身が職能成長課題や学校経営課題に応じて、研修/職能成長プランをデザインしていくオーダーメイド型自律成長志向の研修体系が、校長の育成において効果的であると考えられる。

(5) 研修内容開発

全国の教育センターでは、校長研修を誰がどのようにして開発しているのであろうか。校長職未経験者が開発の中心となる場合には、校長研修の企画開発の役割はかなり荷が重く、負担感認知が高いようである。そこで、担当者を 1 年交替にしまうと、今度は、前例踏襲となり、研修の改善が困難となってしまう。研修予算縮減により、外部講師の招聘が困難になると、指導主事による講義・演習・協議の機会が増え、職務の困難レベルがさらに上がってしまう。

また、外部講師を招聘できる予算があったとしても、適当な講師がいないという問題点も指摘されている。研修開発担当者は、大学教員や研究者らとの間にネットワークを保持していた方が良いと考えられる。教職大学院等への大学院派遣（特にリーダー養成コース）を経験している者には、このネットワークの強みがある。大学教員や研究者への依頼は慎重に行うべきとの意見も示されている。たとえば、演習をお願いしているにもかかわらず講義一辺倒であったり、海外事例のみの講義であったり、研修テーマと異なる内容であったりと、様々なトラブル案件が報告されている。その一方で、近年、教職大学院教員の講師招聘が目立っている。教職大学院には自治体内で活躍した校長等が実務家教員として数多く赴任している。実務家教員による理論と実践を融合した研修の実施が期待される。教職大学院と提携を結び、無償での講師派遣を実現している例もある（愛媛大学教職大学院と松山市教育研修センター）。

一方、校長研修として高く評価されていたのが、民間企業の講師である（自治体 B 他）。地元企業で活躍する講演実績のある方は、地域活性化や地域連携の内容にも踏み込むため、講話内容が地元密着であり、かつ重みがある。ただし、民間企業の方は日程調整が難しい点が指摘されている。

先述した自治体 A や自治体 D のように、デジタル教材の開発に力を入れる自治体が増加している。今後は、講師を招聘して対面・集合型で研修を行うスタイルは減少するであろう。講師の講義は、了承を得た上でデジタル教材とし、事前学習を課す。そして、指導主事の進行のもとで演習を行うというケースが増加すると考えられる。デジタル教材は、全国各地で開発が進んでいる。ただし、多くの自治体のデジタル教材には子どもたちの写真や動画が含まれており、内部限定のイントラネットの中で運用するため、他の自治体の職員の利用が制限されている。既述したようにデジタル教材の製作に係る時間的コストを考えると、自治体間の相互利用を可能とする、自治体を超えてのデジタル教材活用が可能となるような仕組みを整備する必要がある。一つの方法として提案できるのは、教職大学院との連携によるデジタル教材の開発である。デジタル教材は、イントラネット限定の説明会用教材と、インターネット経由の学習指導用教材、校務支援用教材に区分できる。インターネット用教材を教職大学院と共同開発し、教職大学院の WEB サイトに教材を置くのである。そして、教職員支援機構 WEB サイトや教職大学院の全国組織である日本教職大学院協会 WEB サイトにリンク集を設定すれば、そこから全国のデジタル教材が閲覧可能となる。

(6) 研修効果の測定

調査対象自治体において、様々な研修効果の測定方法が採用されていた。その方法は主として以下の 3 つのレベルに区分できる。

第 1 は、研修内容の満足度・理解度等の研修直後の「反応」の測定である。すべての調査対象自治体（A～G）において、研修後のアンケート等により、研修の満足度（研修は満足できたか、面白かったか、関心が持てたか、意欲が向上したか）や理解度（研修内容を理解できたか、分かりやすいか）等の学習直後の「反応」を測定し、研修効果の指標としていた。4 件法での測定が主流であり、平均値や肯定率は、いずれの自治体も高水準である。「反応」測定を通して、評価得点の高い講師を継続し、低い講師を交替し続けた結果であると解釈できる。自由記述の結果をテキストマイニングの手法で視覚的に要約している事例も報告された（自治体 B）。ただし、学習直後の「反応」測定の結果を過剰に重視することは控えたい。たとえば、他校や仮想学校をモデルとして課題解決型のワークショップ演習を実施すると「反応」測定の評価は高くなる。グループ

メンバーが協力してポスターを創り上げる活動等は、面白いし満足度が高まる。ただし、その活動を通して得た知識・技能は、勤務校においてどの程度役立つのであろうか。また、豊富な事例報告を中心とする研修も同様である。実践事例であるから理解しやすいし分かりやすく、満足度も高くなる。勤務校ですぐに実践できる事例であればよいが、実践が困難な事例の方が圧倒的に多い。研修の場で報告される事例は、先進的でなおかつ成果の裏付けがあるものが多い。ただし、その事例の文脈要因を考慮すると、実践できないものが多く、実践したとしてもうまくいかない場合がある。その学校だから、その校長だから出来たというケースが少なくない。その一方で、理論中心の研修は、満足度と理解度の評価が低い傾向にある。理論とは、多様な現象・事象・事例に共通する原理を記述・説明するものであるため、そのまま勤務校で使うことは困難である。しかし、抽象的な理論をベースとして具体的な経営戦略を策定し、創意工夫を加えることで、理論は実践で活用できる。

第2は、研修内容を勤務校等において一定期間後に実行したかどうかを評価する「活用」測定である。この方法を採用している自治体はそれほど多くはない。たとえば、自治体Gでは、研修受講後3ヶ月後に、研修内容の実行状況に関するレポート提出を求めている。いわゆる追跡調査タイプの測定方法である。自治体Fでは、研修（ただし教頭研修）が年間に複数回あるため、たとえば1回目の研修内容の活用度を2回目の研修時に測定することができる。また、2回目の研修時の活用度は3回目の研修時に測定できる。年間複数回の研修を実施することの利点を生かした測定方法である。レポート提出形式よりも、効果測定の実施コストが低い。

第3は、研修受講一定期間後の本人の職能成長、組織変革、教育効果向上等を評価する「業績」測定である。このレベルでは、一連の研修講座修了時に、職能成長を自己評価させる方法が一般的である。この他、たとえば、教頭研修であれば、教頭の研修での学びから経営課題解決に至る過程を、勤務校の校長が実践的に支援するとともに評価を行い、組織変革や教育成果の向上に関する状況を記述する方法がある（自治体F）。ただし、日本では、「業績」測定の対象が子どもの成長に及ぶことは基本的にない。校長のリーダーシップが子どもの学力や幸福感に影響を及ぼすとする認識は、エビデンス不在のため、関係者間で共有されていない。一方、米国では、校長のリーダーシップが子どもの学力（academic success）や幸福感（well-being）に間接的に影響を及ぼすことが、豊富な調査研究において実証されており、教育リーダーの専門職基準においてもこれら2点が、ミッションの中に明記されている（National Policy Board for Educational Administration 2015）。校長職のミッションが学力と幸福感の向上であるならば、研修効果の測定において、これらを問わないわけにはいかない。

4 校長研修開発の留意点

多くの自治体において、「校長の指標」は、既存の研修体系を基盤として生成された可能性が高い。そして、新たに生成した「校長の指標」の視点から、校長研修の見直しを実施している。校長研修に関わる教育センターには「研修→指標→研修」の往還を通して校長研修の質を高めようとする姿が認められる。しかし、「校長の指標」に対応した校長研修を（再）開発していく過程において、予算削減、日数・時数削減等への応答が求められている（変形労働制対応を含む）。「働き方改革」とは「学び方改革」であり、研修での学びを通して業務の質を改善することを本質とする。また、教職にとっての研修は、専門職としての生命線である。研修削減は、教育効果向上のための原動力を弱体化させるリスクを含む。しかしながら、先端技術やネットワークを活用することで、研修削減

に直面したとしても、成果を維持向上できる可能性がある。以下、「校長の指標」の具現化を目指す校長研修開発の留意点について、上記事例分析の結果を踏まえて 5W+1H のフレームにて提案する（表 1-4）。

表 1-4 校長研修開発の留意点

	視点	研修デザインの構成要素
What	どのような校長を	校長の指標
When	いつの段階で	初任、2年目、3年目、校長キャリア全体
Why	何のために	研修効果
Who	誰が	研修主体、講師選択
Where	どこで	教育センター、本庁・事務所、市町村、勤務校、大学、自宅
How	どのように	講義・演習・協議・報告、オンライン方式、オンデマンド方式

どのような校長を (What) : 校長研修の目的は、「校長の指標」に掲げる校長の育成である。「研修→指標→研修」の往還を通して、校長研修の目的=「校長の指標」をブラッシュアップする必要がある。研修テーマについても、「校長の指標」との対応が重要となる。

いつの段階で (When) : 校長研修を、どの段階で提供するのかを検討する必要がある。1年目だけで良いのか。それとも、3年間程度は必要なのか。あるいは、校長キャリア全体を通して必要なのか。なお、自治体Fでは、教頭研修において、校長に必要な能力面の研修を提供し、校長就任以降は資質面の研修を提供するという研修プログラムを開発している。

何のために (Why) : 校長研修開発においては研修効果の視点が必要である。校長個人の充実した学びの経験、新たな知識の習得、勤務校での実践、教育成果の向上（教育業績としての子どもの変容）等、研修を通して何を実現するのかを明確化しておきたい。

誰が (Who) : 誰が校長研修を企画運営し、誰が指導するのか。研修主体は、教育センターや本庁・教育事務所等の行政機関の他、民間委託や大学連携による方法もある。

どこで (Where) : 遠隔通信システムが整備されている自治体では、この観点において、創意工夫の余地がある。教育センターや本庁・教育事務所等の行政機関の他、市町村の各所、勤務校、大学、そして自宅も学習の場となることが想定される。

どのように (How) : 従来の対面・集団方式による講義・演習・協議・報告等に加えて、オンライン方式やオンデマンド方式等の新たな選択肢が増加している。今日、Society5.0 対応の研修開発が求め

られており、この数年間で研修方法は大きく変化するであろう。

5 結語

本章では、「校長の指標」と校長研修との対応関係、全国の教育委員会・教育センターが生成したテキストデータの分析を通して解明するとともに、調査対象自治体における校長研修の事例分析を通して校長研修開発の留意点を提示した。本章における知見と提案内容は以下の4点に整理できる。

①「校長の指標」と校長研修との対応関係については、テキストマイニングを通して、家庭・地域連携分野以外の5分野において対応関係が確認された。また、「研修→指標→研修」の往還システムによって、指標と研修の対応関係が保持されている実態を記述できた。

②教育センターにおける研修の変革が求められている今日では、校長研修は、研修と説明会に区分すべきである。説明会の内容はデジタル教材として配信することが効果的である。また、学習指導用と校務支援用のデジタル教材は、教職大学院との連携のもとで共同開発を進め、教職大学院の自由度を活用した配信方法、教職員支援機構・日本教職大学院協会等との連携による広域配信方法を提案した。さらに、デジタル教材の事前学習を基盤とする、演習・協議中心の研修が、今後の主流となる可能性を示唆した。

③校長研修は、ラーニングポイント制度の発想を生かし、様々な学びをポイント化して、校長自身が職能成長課題や学校経営課題に応じて、研修／職能成長プランをデザインしていくオーダーメイド型自律成長志向の研修体系とすることが効果的であるとの示唆を提示した。

④研修効果の測定方法を「反応」「活用」「業績」の3つのレベルに区分した。今後は、研修効果の測定において「業績」の中でも、職能成長や組織変革にとどまらず、子どもの変容（学力と幸福感）にまで踏み込むべきことを提案した。

参考文献

露口健司（2012）．『学校組織の信頼』大学教育出版．

露口健司（2019）．「テキストマイニングによる校長の育成指標の類型化と特長」大杉昭英『育成指標の機能と活用』平成30年度 育成協議会の設置と育成指標・研修計画の作成に関する調査研究プロジェクト報告書、教職員支援機構、50-62．

樋口耕一（2014）．『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—』ナカニシヤ出版．

National Policy Board for Educational Administration (2015). *Professional Standards for Educational Leaders 2015*.

<https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Professional-Standards-for-Educational-Leaders-2015.pdf> (2020.2.3)

謝辞

テキストデータの分析において、生田淳一氏（福岡教育大学）より多大なる支援を受けた。この場を借りて感謝の意を表す。

第Ⅱ章 諸外国の管理職研修

1 節 シンガポールにおける校長等スクールリーダー育成研修

—教育省・国立教育学院調査をもとに—

(独)教職員支援機構客員フェロー・滋賀大学大学院教育学研究科 教授 大野 裕己

1 調査の課題意識

シンガポールは、約 720 km²の狭小な国土に約 564 万人の人口を抱える都市国家である。同国の初等・中等学校数（2018 年度）は 356 校、児童生徒数約 43 万人・教員数 3 万 3000 人となっている（MOE2019）。同国には地方教育行政組織は存在せず、教育省（Ministry of Education: MOE）が教育政策の決定と実施、学校等の監督等の教育行政の全般を直接管理している。教員の採用・人事管理についても教育省の管理を基本とし、教員養成・研修も教育省と国立教育学院（National Institute of Education: NIE）の連携により一元的に実施されている。

同国においては、伝統的に教育は国家の重要政策と位置付けられてきたが（そのことは政府予算の 2 割を教育費が占めることから窺える）、21 世紀を前後して知識基盤型経済社会を支える国民の育成の重要性が強くなり意識され、教育省は“Thinking Schools, Learning Nation”（1997）、“Teach Less Learn More”（2004）の理念に基づくカリキュラム・教育方法の改革を強力に進めてきた。この動向は、「二言語主義」「能力主義」の同国教育の伝統に対して、児童生徒の全面的な資質能力の保障（リテラシーに加えて多様な学習体験を重視）に向けた、多様性・柔軟性を具備した教育システム・学校運営のあり方も求めることから、その担い手となる校長等スクールリーダーの役割発揮が期待され、その育成のしくみや内容・方法の開発が進められてきた。同国の場合、スクールリーダー育成を含む教育制度においてイギリスの理論・政策動向の影響がみられるが、なお独自の進化を遂げている点が特徴的と言える（末松 2017）。

本調査研究プロジェクトでは、2016 年教育公務員特例法改正に基づく校長・教員の資質の向上に関する指標（育成指標）とこれに基づく教員研修計画の策定の全国的動向を調査研究する中で、特に校長（学校管理職）とその候補者層教員に対する、求められる資質能力の任用前・後に渡る体系的な育成の在り方が重要な課題の一つとして意識された。この課題の解決に向けた情報収集の一環として、上記の文脈を持つシンガポール教育省・国立教育学院における校長等スクールリーダー育成の取組に関わる訪問調査を 2019 年 9 月に実施した⁽¹⁾。

シンガポールのスクールリーダー育成については、植田(2014)、金井(2016)、末松(2017)において、同国のキャリアトラック設定や学校管理職に求められる資質能力の設定等、育成を巡る制度的文脈、直接的な校長養成プログラムとしての副校長・省職員対象のフルタイム研修プログラム「教育リーダープログラム」(Leaders in Education Programme: LEP)の内容等が解題されている。本稿は、これらの知見も踏まえつつ、上述の体系的育成への課題意識を軸に、訪問調査で得られた内容を中心に整理する。

2 シンガポール教育省(Singapore Ministry of Education)

(1) 教育省の学校管理及び校長等スクールリーダー育成への経緯と役割

シンガポールにおける教育省の学校管理や校長等の育成への関与は、同国独立以来の経済発展段階と一対に進展したと説明される。1990 年代半ば以降の経済発展の「知識重視期」（さらに

「革新志向期」)に、現在に至る教育改革の方向性が定まるとともに、学校管理を含む教育システムは「能力・意欲重視(1997-2011)」「生徒中心・価値観重視(2012~)」型への転換がはかられた。象徴的には、2001年に教員のモチベーション喚起も意図した3分岐(教員・スクールリーダーシップ・専門家)キャリアトラックが導入され(図1)、トラック内昇進経路に適合する研修の再構築(従前の管理職候補者対象の1年制教育経営ディプロマ研修⁽²⁾を修正して、LEPをはじめとするスクールリーダー育成の標石研修プログラム(milestone programmes)が漸次開発された)及び評価のための能力ベース業績管理制度(Enhanced Performance Management System:EPMS)の導入が進められた。それに留まらず、1997年の学校クラスター制の導入(10校程度一単位。校長経験者であるクラスター教育長(Cluster Superintendent)の配置とともに、校長間のピアサポートの単位と措置)⁽³⁾、2007年以降の新任校長メンタリング(校長アカデミーと連携)導入をはじめとする各職位でのメンタリングプログラムの整備など⁽⁴⁾、ネットワーク型の育成を加味した学校監督制度の再編も進められた。

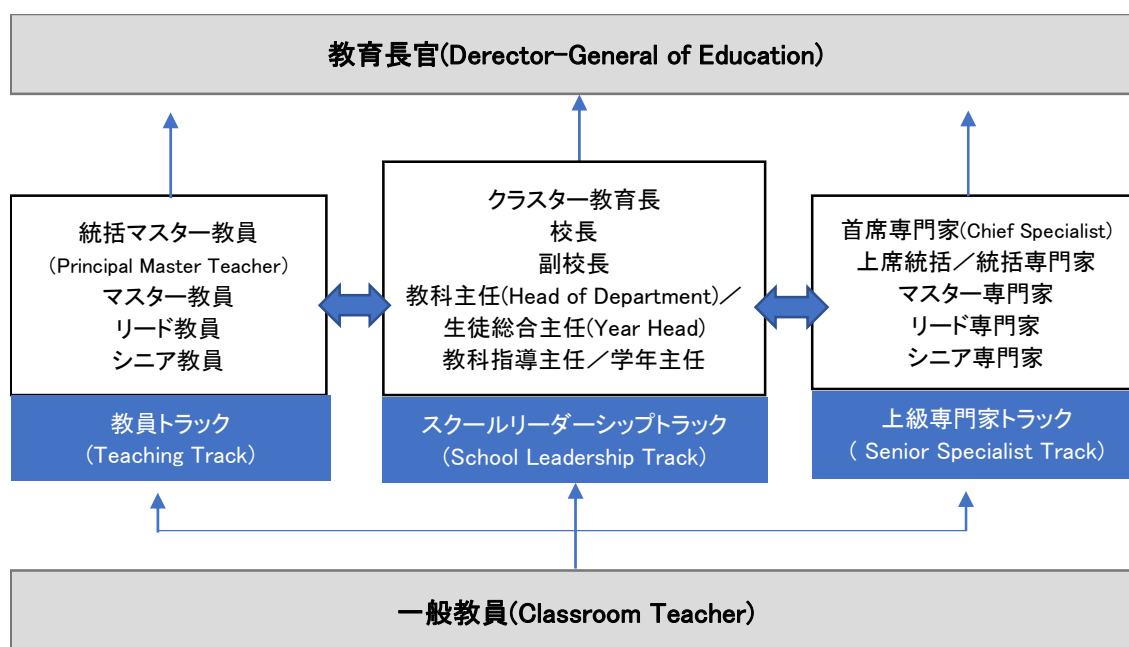


図1 シンガポールにおける教員のキャリアトラック

注：教育省ウェブページを参照して作成。<https://www.moe.gov.sg/careers/teach/career-information> (最終閲覧日：2020年2月25日)

シンガポール教育省において校長の育成に関わるのは、教育部門(professional wing)の学校局(schools division)となる。学校局は、学校運営の監督、学校教育政策の実施及び学校改善に役割を負うが、これらを校長等スクールリーダー育成と重ね合わせる構図で取り組んでいる点に特徴をもつ。すなわち、上述の学校クラスター制を、ネットワーク型改善のしくみとすると同時に、スクールリーダーの助言・支援機能及び候補者の発掘機能ももたせ、NIEとの連携による直接的な研修による育成との相乗が意識されている。

なお、学校局には教育リーダーシップ・センター(Centre of Educational Leadership)が設置(2006年設置、2019年再編)され、教育省・連携組織によるリーダーシップ開発の実装・評価、同国教育リーダーシップ哲学に根差した統合的能力開発フレームワーク構築にかかる研究が、学

校卓越センター(Centre for School Excellence)との提携で進められている。

(2) 校長の資格要件

NIE が一元的に教員養成を担うシンガポールは、教員・校長の免許制度を持たない。教育省の選考・任用となるが、2001年のスクールリーダーシップのキャリアトラック導入及び研修再構築に伴い、副校長対象の6か月フルタイムのLEP修了が、同国における実質的な校長任用資格として機能している。なお、LEP受講には教育省の面接・考査を経ての推薦が必要であり、その手前（主任段階以降）においても、（個人・評価者）業績管理制度(EPMS)による評価、（学校・クラスターのリーダーチームによる）現時点能力推定プロトコル(Current Estimated Potential: CEP)による評価等のプロセスを経ることから(Ho., J and Koh, T., p.61)、現在の校長任用は多次元プロセスとなっていると言える（一方、研修受講や任用に年齢要件は設けられていないため、早くて30歳代での校長任用も可能となっている(MOE2019)）。

(3) 校長の役割・資質

同国が「効率重視」型教育システムの指向を持っていた1990年代半ばまでは、校長に対しては、教育省の末端執行官としての管理者／マネージャー的役割が求められていた。しかし、それ以降、児童生徒の全面的な資質能力育成を目指す「能力・意欲重視(1997-2011)」「生徒中心・価値観重視(2012～)」型教育システムへの転換を遂げるなか、校長の役割期待は「ビジョンを有する戦略家／教育リーダー」に変化している。

このような新たな役割期待のもとでの校長の資質能力像としては、資質向上にかかる指標・専門職基準は未整備と捉えられているが(末松2017)、初期にはSergiovanniやGardnerの所論を統合した「5R5M」(5R:教育的・技術的・人間的・象徴的・文化的役割、5M:倫理・敬意・創造・総合・規律)フレームワーク、現在は2014年に開発されたリーダー成長モデル(Leader Growth Model: LGM、表1)が、指標に相当するものとしてLEP等の研修の前提となっている(2019年9月13日教育省訪問では、この枠組みにおけるリーダーシップ能力育成の方法としては、「講習及びトレーニング」「啓発的な業務経験割当」「(学習者の省察を支援する)啓発的な人間関係」が想定されることが示された)。さらに、業績管理制度(EPMS)における各トラック別の能力モデルやそれに対応する成果領域も、LGMと矛盾しない形で具体的な能力項目を示している。

表1 リーダー成長モデル(Leader Growth Model)の内容

倫理的リーダー	<ul style="list-style-type: none"> ・行動が倫理や価値観と一致している ・自己を知り、管理し、成長させていく
教育的リーダー	<ul style="list-style-type: none"> ・質の高い教育と学習のためのビジョンを生み出す ・生徒の学習と成果を向上させる
ビジョンあるリーダー	<ul style="list-style-type: none"> ・戦略的方向性を持つ ・ビジョンを生み出す
文化の構築者	<ul style="list-style-type: none"> ・組織文化を形成する ・チームを率いて人材を育てる
変革のリーダー	<ul style="list-style-type: none"> ・変革を導き管理する ・組織を発展させ変革する
ネットワークリーダー	<ul style="list-style-type: none"> ・教員同士のきずなを深める ・利害関係者と関わる

注：2019年9月13日教育省訪問における説明をもとに作成

(4) 校長の資質向上のための取組

シンガポール教育省訪問と面談を通じては、教育省は、校長の資質向上に向けて以下のアプローチを採っていることが提示された。

まず、教育省は、諸取り組みの前提として、単位学校・教育行政（学校クラスターを含む）の連続性を見通した「スクールリーダーシップ・トラック」と、これに対応するリーダーシップ能力像としてのリーダー成長モデル(LGM)を開発している（これは、先行して開発されていた教員成長モデル(TGM)と内容上整合する）。このことは、スクールリーダーを目指す教員層に、校長で完結しないキャリアパスと各職位で求められる職務等を示し教員の意欲を喚起するとともに、スクールリーダー候補者数を明確にでき、計画的養成の促進要因となる。

さらに教育省は、学校クラスター等と連携し、「組織的なリーダーシップ育成(Systemic Leadership Development)」と表現される、体系的研修・任用・支援を通貫する育成環境づくりを推進している。これらの取組は、①クラスター教育長等との協働での学校での業績評価や直接の面接を通じた「リーダーの発掘・選抜」、②NIE との連携での標石研修プログラム及び教育省が他に提供する研修、学内外での業務配分、異動を含めた「学習・成長機会の提供」、③学校クラスター会議・学校訪問での政策意図・根拠の意思疎通、及び政策推進・実現・評価にかかる学校への必要な情報提供や支援を通じた「リーダーへの直接的支援」、④学校クラスター会議あるいは新任校長・副校長へのメンタリング、標石研修での関係性構築等を含めた「ネットワーク・学習コミュニティ構築」に整理される。

以上の同国教育省の取組の特徴である、養成の数・質の明確化、直接的な研修に留まらない取組の包括性、また学校管理とリーダーシップの有機的結合の意識は、日本を含めた諸外国に対しても示唆に富むと捉えられよう。

3 国立教育学院(National Institute of Education: NIE)

(1) 国立教育学院の概要と校長等スクールリーダー育成への関わり

国立教育学院は、1991年の南洋理工大学(Nanyang Technological University: NTU)開学時に前身機関（教育学院等）を統合して同大学の敷地内に開設され、2018年7月現在で360人の教育研究スタッフを擁し、学部同様の自治権を持って運営されている。国内唯一の学士レベル教員養成機関として、教育省との密接な連携のもとに教員養成・現職研修を担うほか、大学院学位取得プログラムも提供している。

国立教育学院のプログラム組織としては、教員養成部門(Office of Teacher Education: OTE)、大学院教育・現職研修部門(Office of Graduate Studies and Professional Learning: GPL)、教育研究部門(Office of Education Research: OER)が設けられているが、校長等スクールリーダー育成は大学院教育・現職研修部門が担っている。

大学院教育・現職研修部門は教育研究スタッフ4人・事務職員22人で、「学習の喚起、教授の変革、研究の深化」のミッションのもと、現在は大学院レベル学位、リーダーシップ開発、リサーチグラント、アウトリーチの4領域活動を実施している。リーダーシップ開発としては、校長までのスクールリーダーシップ・トラックにかかる標石研修プログラム（ミドルリーダー層対象「学校マネジメント・リーダーシッププログラム」(MLS)、副校長等対象「教育リーダープログラム」(LEP)、校長対象「教育架橋プログラム」(BEB))を担っている。2019年度は391人のスクールリーダーシップ・トラック教員が、上記のプログラムを受講している。

(2) 校長の育成プロセス

これまで確認したように、シンガポールでは、教職一定経験後、校長等との相談・調整を経てスクールリーダーシップ・トラックを選択した教員が校長等への育成プロセスに進むことになる。このうち国立教育学院は、ミドルリーダー・副校長・校長のキャリアの節目における標石研修プログラムを中心的に担う。このとき教育省は、前節で述べた通り、補足的な研修（象徴例として、ミドルリーダー職位の新規任用者を対象に即時必要なスキルを養う「リーダーシップ・マネジメント強化プログラム」(Enhanced Leadership and Management Program: LAMPplus)⁽⁵⁾、スクールリーダーへの情報提供や直接支援、またネットワーク・学習コミュニティ構築を通じて育成に関わっており、以上を総合した構造的な育成プロセスの実現が同国で指向されていることがわかる。



図2 シンガポールにおける校長等スクールリーダーの育成プロセスと MOE・NIE の関与

注：2019年9月13日教育省訪問時の説明をもとに筆者が作成

(3) 校長等スクールリーダー育成研修の内容・特色

1990年代後半以降、児童生徒の発達可能性の最大化を意図した教育改革の進展下で、校長に対して単なる管理・執行機能を越えた未来志向の経営力量（「ビジョンを有する戦略家」）が期待されたことから、国立教育学院は2001年、副校長等を対象とする新たな機軸の校長養成プログラム「教育リーダープログラム」(LEP)を開設した。その後、2007年に教科主任等ミドルリーダー層を対象とする「学校マネジメント・リーダーシッププログラム」(Management and Leadership Programme: MLS)、2008年に校長経験者対象「教育架橋プログラム」(Building Education Bridges: BEB)を開始し、校長任用前・後にわたる標石研修プログラムの体系を構築した（表2）。以下、現在の3プログラムの内容と特徴を整理するが、全プログラムにおいて、複雑で変化する環境下で変革を主導できる思考様式(mindset)と能力(capacity)を今後のスクールリーダーに培うとの哲学が通貫するとともに、方法論として成人学習のアプローチが重視されている。

表2 国立教育学院の提供する標石研修プログラム (Milestone Programmes)

対象	研修プログラム
ミドル リーダー (主任層)	<p>【学校マネジメント・リーダーシッププログラム (MLS)】</p> <p>教育省推薦の教科主任・学年主任等／1回 200人／20・30代</p> <ul style="list-style-type: none"> ・現場を離れ17週間フルタイムで、カリキュラムと管理スキルを中心に学習 ・内容：①コア科目（リーダーシップ・マネジメント・カリキュラムの基礎）、②学校カリキュラムのグループプロジェクト、③一週間海外研修、④選択履修（30コースから6つ）、⑤対話（受講者間のネットワーク化）
副校長	<p>【教育リーダープログラム (LEP)】</p> <p>教育省推薦の副校長・省職員等／1回 20人程度／30代中心</p> <ul style="list-style-type: none"> ・現場を離れて6か月フルタイムで受講 ・内容：①現職校長のメンター指定、②創意ある学校改善アクションプラン開発PJ、③二週間海外研修、④コア科目（複雑系理論、戦略マネジメント等）、⑤ケーススタディ、⑥教育省職員との対話、⑦個人の学びの記録 <p>※①②…受講者はメンター在籍校に行き実習。「10～15年後の未来像（学習内容の変化予測からの具体策）」を提案、具体策のうち一つは試行する</p>
校長	<p>【教育架橋プログラム (BEB)】</p> <p>教育省推薦校長経験者／1回約 20人（提携国も同様）／40・50代</p> <ul style="list-style-type: none"> ・2週間フルタイム、1週は国内、2週は海外提携国への派遣 ・他国制度の理解深化／課題とリーダーシップの文脈・変革のアイデアを学習

注：国立教育学院ウェブページ及び2019年9月12日国立教育学院訪問時における説明を総合して作成。

<https://www.nie.edu.sg/professional-and-leadership-development/leadership-programmes>

（最終閲覧日：2020年2月25日）

「学校マネジメント・リーダーシッププログラム」(MLS)

「学校マネジメント・リーダーシッププログラム」(MLS)は、スクールリーダーシップ・トラックの教員のうち教科主任などのミドルリーダー層を主対象に教育課程と管理スキルを中心に学ぶプログラムである。LAMPplusが、担当教科部門等の方向付けと関わる即時必要なスキルの教育であるのと比較して、MLSは特定の部門を越えて教授学習に直接的に作用するリーダーシップを拡張することを主眼とし、そのように焦点化した領域で戦略的計画やカリキュラムリーダーシップ、教員育成の実質的役割を發揮させることで、後のLEPや校長養成への準備も意図している。

本研修は年2回開催され（2019年9月現在24期、3400人修了）、教育省の選考を経た200人が17週間フルタイム（教育省が受講費・給与を負担）で受講する。受講者の年齢層は30歳代が中心だが20歳代もみられる。

研修内容は、以下の5つの柱に大別され、講義に加え討議・フィールドワークを含み多様な形態・方法で構成される。

- ①コア科目(The Core Module)：リーダーシップ・マネジメント・カリキュラムの基礎にかかる内容（講義、集団討議、ICTによるオンライン討議を含む）⁽⁶⁾
- ②選択科目(The Electives)：セルフマネジメント、チームビルディング、省察からの学習、戦略計画、デザイン思考、コンフリクトマネジメント等随時更新される30科目より6科目選択⁽⁷⁾
- ③カリキュラムグループプロジェクト(Curriculum Projects)：学校次元でミドルリーダーが直面するカリキュラム上の問題を、教科を越えたチームで実現可能で革新的なプロジェクトを開発して解決。
- ④海外研修(International Learning)：1週間のアジア圏の視察。多様な観点・課題を提供して受講者のパラダイム・シフトを図り、リーダーシップ能力を拡張することを意図。
- ⑤専門職の対話(professional conversation)：受講者間の対話で、自らの行動の基底にある価値観や代替行動の可能性を問答することで、既成観念となっていることの適否を塾講させる。またこの形式により受講者のネットワーク化も意図している。

「教育におけるリーダープログラム」(LEP)

「教育におけるリーダープログラム」(LEP)は、副校長・教育省職員を対象に、複雑な環境下で校長として効果的に機能するための戦略マネジメントスキルやリーダーシップを養うプログラムである。価値志向・未来志向・変革志向のもと、複雑系の理論とともに社会構成主義パラダイムにおける知識創造・共有・適用を重視した学習アプローチが採られている。NIEの標石研修においてもその哲学が投影された旗艦プログラム(flagship programme)として広く知られる。

教育省の面接・審査を経て推薦された20人(各年齢層コーホートの概数/毎年の新規校長任用者数に相当)が教育省の費用負担により6ヶ月フルタイムで受講する(2019年9月現在19期、550人修了)。若いうちに校長を目指す/担わせたい層を積極的に指名しており、受講者は30歳代が多い。本研修プログラムは以下の内容で構成される。

- ①コア科目：近年は必修11コース程度で、スクールリーダーシップ・ヴィジョンと文化、複雑性のレンズを通じた教育リーダーシップ、現代の戦略的マネジメント、デザイン思考、人材育成の価値等の内容で構成されている。
- ②1対1メンター：受講者に対して、経験ある校長がメンター指定され定期的に面会する。
- ③学校ベースの創意あるアクションプラン開発(Creative Action Project: CAP)：LEPを象徴する学習内容で、上記メンター校長の勤務校を実習校とし(受講者にとっては未勤務校となる)、受講者はデザイン思考に基づき幅広い文脈から10-15年後の将来像を構想し、その将来像の一部分(カリキュラムや教授の変革が推奨)について当該校の教員とともにプロトタイプの実効策に取り組むことが求められる。これを通じて近未来の複雑な環境への対処とともにリーダーシップ能力を錬磨することが期待される。
- ④海外研修(2週間)や施設訪問
- ⑤ケーススタディ：受講者小集団で、学校に現実に起こる問題の解決を協働的に検討。
- ⑥個人の学びの記録(Learning Journals)：研修での学習経験によるリーダーシップやマネジメントへの信念の変化等の省察と記録化
- ⑦マネジメント対話セッション(Management Dialogue)：教育省関係者(教育長官等)より省の方針を聴くほか、教育制度の基礎となる原則、政策の基底の価値について対話。それらと個人の学校

レベルでの行動を二項対立とせず統合すること、国を引っ張っていくことへの意識を持たせることが意図されている⁽⁸⁾。

なお、LEP では、学習者を「シンジケート(syndicate)」と呼ばれる小チーム（5・6人）に分割し、NIE スタッフを基本とするファシリテーターを配置している。このグループで毎週会合を持ちCAP のアイデア交流・討議を行うとともに、ファシリテーターは各受講者の学びの記録を読み込む。LEP では個別の学習だけでなく、共通必修のコア科目、シンジケートの学びによるコーホートを通じた学びやネットワーキングも重視されることになる。

「教育における架橋プログラム」(BEB)

「教育における架橋プログラム」(BEB)は、校長経験者層（教育省推薦）を対象にした2週間フルタイムのプログラムで、内容は、シンガポール・海外提携国（イギリス等）でそれぞれ選抜された20人程度の受講者が、自国1週間・相手国1週間での訪問研修を行うものである。

この設定を通じて、優れた校長に、自他国の教育制度やリーダーシップの文脈、その課題についての理解を深化させ、より高いパフォーマンスに向けた変革のアイデアづくり、また持続可能なスクールリーダーシップ・変革の経路づくりを促進することが意図されている。

(4) 国立教育学院の校長等スクールリーダー育成の特質の考察

以上の国立教育学院(NIE)担当者への面談調査・資料調査からは、国立教育学院が担う標石プログラム(MLS/LEP/BEB)の、その着想に持つ特性が浮かび上がってくる。

まず、同国の学校改革の方向性から導き出される校長の役割・資質（教育省が設定したリーダー成長モデル(LGM)にみえる、価値志向・変革志向・未来志向）は、例えばMLS・LEPのコア科目等の内容として繰り返し盛り込まれるほか、講義と討論・問題解決の演習をバランスよく配置し結合させる構成に反映されており、プログラム間における一貫性をみることができる。他方、各プログラムを精査すると、例えばMLSにおいては科目構成、プロジェクト演習において、職位に関連するカリキュラム上の問題解決が重視され、その目的を中心に受講者のグループ化が図られているのに対して、LEPにおいては、演習内容は未知の状況への創造的対応が重視されるとともに、価値創造や創発を支援し、その後の職務遂行にも連続しうる受講者間・受講者と外界間のネットワーク化が意識されており、ここには高いレベルのリーダーシップ能力の開発に向けた研修間（及び受講者のグルーピング）の連続性・発展性を見ることができる。

そして、教育省が設定した教員キャリアトラックを踏まえて、スクールリーダーシップ・トラックの重要な節目に標石研修を設定することで、トラックに属する教員が校長任用前・後を通じて効果的に力量を高めていく（例えばBEBの設定により、校長以後の学校群・教育行政リーダーあるいは研修開発者としての力量開発を展望できると推測される）システムを具体化していると捉えられる。

また、同国においては、以上の研修と関連して、研修費用・現給を教育省が負担してフルタイム研修を実現するとともに、学校現場等との連携により校長経験者のメンターやプロトタイプ開発実践が可能な実習先を確保しており、このような条件整備においても優れた同国の特徴点を見出すことができる。

4 まとめ：日本への示唆と課題

本年度の本プロジェクト研究では、校長・教員の育成指標とそれに基づく研修計画の策定について、特に校長の力量開発にかかる研修計画・体系の課題に焦点化して検討する中で、校長任用後の現職研修に留まらず、それ以前のキャリア段階からの指標を活用した体系的な研修の在り方や内容、それを支える研修開発者の力量について課題意識が持たれた。また、いくつかの自治体における他の校長に対して指導的役割を果たす「統括校長」等の設定や、小中一貫教育の本格推進など学校群としての改善の指向の状況からは、校長任用後のスクールリーダーのキャリアの展望やその育成の在り方にも関心がもたれた。

シンガポール教育省・国立教育学院の調査によっては、上述のように国立教育学院の標石研修の構築について、校長任用前・後のマネジメント・リーダーシップ力量向上への体系的な研修の設定や内容・方法の在り方について示唆的な情報を得たほか、加えて教育省におけるキャリアトラックの設定や学校クラスターを活用した（学校監督と整合する）ネットワーク構築や諸関係団体と連携したメンター制度等の条件整備が、校長等スクールリーダー育成（あるいは校長以後のキャリア設定と力量形成）の効果を高めうる可能性（また、スクールリーダー育成の質・量問題への対応可能性）をみることができた。これらは、シンガポールの試みが日本に与える示唆と捉えられる。

ただし、今回の調査は、同国教育省・国立教育学院の提供者側の調査に留まり、同研修の学校現場における受容・課題意識等の調査や受講者の力量形成への効果の検討（例えば LEP の特徴的内容である、未知の状況におけるアクションプロジェクト(CAP)の受講者に対する積極的・消極的影響の検証など）に踏み込むことはできていない。この点については、同国における研究・検証状況の精査を含めて今後継続して検討したい。

注

- (1)本プロジェクトチーム（大杉・岸田・大野・末松）で 2019 年 9 月 12 日に国立教育学院大学院教育・現職研修部門を訪問（Tan Oon Seng 教授、Ang Keng Cheng 准教授、Hairon Salleh 准教授他 2 名と面会）、同 9 月 13 日に教育省シンガポール教員アカデミーを訪問し（Derek Tan 氏、Johan Chin 氏他 3 名と面会）、面談調査を行うとともに資料提供を受けた。
- (2)同プログラムは 1984 年に開始され、実践に直接有用な経営理論の教授が図られたほか、受講者がメンタリング校長のもと 8 週間フルタイムでアクションリサーチに従事するなど、現在の研修の源流とも捉えうる内容も盛り込まれていた(Ho., J and Koh, T., pp.40-42)。
- (3)学校クラスターは東西南北 4 支部のもとに置かれる。教育省ウェブページ参照。
<https://www.moe.gov.sg/about/org-structure/sd>（最終閲覧日：2020 年 2 月 25 日）
- (4)さらには、2009 年以降の教員全体への専門職学習コミュニティ(Professional Learning Community)導入は、直接的には教員トラックを中心とする動きであるものの、ネットワーク型育成の潮流の一つと捉えられる。
- (5)LAMPplus の内容は、カリキュラムリーダーシップや教員育成等で構成され、受講者が教育省の政策やカリキュラム目的と整合する担当教科部門等の方向付けができるようにすることがねらいとされている。
- (6)Jensen 他（2017）によると、2016 年度プログラムにおいて総時間数は 72 時間であったとされる。
- (7)同じく、各コース 18 時間を 6 コース選択であったとされる（1 コース 18 時間の設定は、2019 年

9月12日国立教育学院訪問時の説明と符合する)。

(8) 関連して、2019年9月12日の訪問時、国立教育学院側からは、教育省と国立教育学院の連携の枠組みについて、国立教育学院が常に研修企画を主導できるとは限らず、本内容のように教育省の意向が強く働く場合もあるとの説明がなされた。

参考文献

- Boon, Zoe (2018) *Singapore School Principals: Leadership Stories*, World Scientific Publishing
- Ho, J., and Koh, T. (2018) Historical Development of Educational Leadership in Singapore, Koh, T., and Hung, D. (ed) *Leadership for the Change: The Singapore School's Experience*, World Scientific Publishing, pp. 29-83
- Jensen, B., Downing, P., and Clark, A. (2017), *Preparing to Lead: Singapore Management & Leadership in Schools Program and Leaders in Education Program*, Center on International Education Benchmarking of the National Center on Education and the Economy
- 金井里弥 (2016) 「シンガポール」国立教育政策研究所『諸外国における教員の資質・能力スタンダード』(平成28年度プロジェクト研究調査報告書), pp. 85-96
- Koh, T., and Hung, D. (ed) (2018) *Leadership for the Change: The Singapore School's Experience*, World Scientific Publishing
- Ministry of Education (2019) *Education Statistics Digest 2019*
- National Institute of Education (2013) *Developing School Leaders for the Nation: Leadership Programmes*
- 末松裕基 (2017) 「シンガポールの学校管理職養成」篠原清昭編『世界の学校管理職養成』ジダイ社, pp. 193-207
- 植田みどり (2014) 「諸外国における学校管理職養成」国立教育政策研究所『学校管理職養成の現状と今後の大学院活用の可能性に関する調査報告書』(平成25年度プロジェクト研究報告書), pp. 115-126

2節 スクールリーダー研修の企画・運営者の育成

—スコットランドにおけるスクールリーダー・ファシリテーター研修—

(独)教職員支援機構客員フェロー・東京学芸大学教育学部 准教授 末松 裕基

1 スコットランドのスクールリーダー研修の現在——ファシリテーター育成という視点

イギリスでは、イングランドとスコットランドに少しずつスクールリーダー研修の方向性の違いが見られてきている。本稿では、スコットランドのスクールリーダー・ファシリテーター研修を分析することで、スクールリーダー研修の企画・運営者の育成のあり方を考察する。このことから、従来のスクールリーダー研修の捉え方の変化を分析し、今後の日本に示唆を得ようとするものである。

イギリスは、1988年に「学校のローカルマネジメント(Local Management of Schools: LMS)」という単位学校の改善を目的とした教育改革が行われた。その後、2010年以降には、単位学校にとどまらず、学校群という広域の学校改善や学校主導型の教育システムを志向する新たな方策が導入され、それは「自己改善型学校システム(self-improving school system)」と呼ばれてきた。

同システムの特徴は、教員、校長の研修や職能開発を先導し、他校支援の役割を優秀校に与えるティーチング・スクール(teaching school)制度も主要施策として導入された点である。スクールリーダーの選抜・研修についても、学校への権限・自律性の付与が教育システムの改善には必要と主張され、それらはコスト的にも有効であると捉えられてきた。また、「自己改善型学校システム」は、「学校主導型システム(school-led system)」や「自己継続システム(self-sustaining system)」とも呼ばれ、学校に自由を与え教育システムの運営に責任を持たせるねらいがある(末松 2015)。学校間支援(school-to-school support)がその際には重視され、他校支援を担う優秀校長などが政府機関によって認定される制度も展開されてきた(たとえば、National Leaders of Education: NLEs、Local Leaders of Education: LLEs、Specialist Leaders of Education: SLEs)。

以上の動向にあって、学校を超える視点で活躍が期待されるリーダーは、「システムリーダー(system leaders)」と呼ばれてきた。ピーター・アーリーによると、「システムリーダーは、学校改善パートナーシップを通じて、より効果的でない他校と、自らの専門性と勤務校の実践を共有し、勤務校を超えてリーダーシップを発揮する」者とされる(Earley 2013: 159)。このような捉え方は、スクールリーダーに関する政策の大きな転換と言え、LMSのように学校が予算・人事上の経営裁量を持つだけでなく、リーダー育成のシステム自体の改革を担うものである。

しかし、「自己改善型学校システム」では、研修など、本来、国や行政が担ってきた役割を学校が担うことも期待されており、学校がシステム運営の責任を負うことで、さまざまな課題が生じてしまうことも当初から懸念されてきた。たとえば、政府には、アカウントビリティ制度をどうするかなど「自己改善型学校システム」の条件整備に向けたより戦略的な役割が求められることや、各施策の展開に際して、予算配分が同時に実施されるため学校間格差も深刻になる状況も生まれてきた。そのようななかにあって、他校支援を担うシステムリーダーの育成が重要視されてきたのが、2010年代以降のイングランドの動向の特徴である(イングランドの状況については、末松(2019ab)を参照)。

これらに対して、同じ英国にあって、スコットランドは別の展開や改革の模索を続けてきた。具体的には、教員を対象として、スクールリーダー研修の企画・運営者に向けて育成を図る取り組みが「スクールリーダー・ファシリテーター」育成として実施されている。

ただし、その動向も単純なものではなく、地域を問わず、英語圏等にパッケージ商品として販売することも視野に入れられていると言え、将来的に自らスクールリーダー研修を企画・運営できる人材を育てるためにどのような前提やねらい、カリキュラム上の特徴があるか、校長や優秀校長を超えるスクールリーダー像がいかにかに位置付けられているか、スクールリーダーの資格・養成・研修をめぐる教育改革としてスコットランドで新たに組み込まれている試みを本稿では分析したい。

2 スクールリーダー・ファシリテーター研修の概要

スコットランドのスクールリーダー・ファシリテーター研修とは、教員を対象として、スクールリーダー研修の企画・運営者に向けて育成を図るものである。

ここでは、スコットランドにおいて同研修の企画・運営の担当者ジョイス・マシュー (Joyce Matthews) 氏への 2019 年 9 月のヒアリングをもとに、その特徴を概観する。

同氏は、もともとイングランドで教員経験をもち、その後、スクールリーダー育成を担う英国政府機関で研修企画と講師を担当してきた。そして、現在は、イングランドとスコットランドでの経験をもとに独立し、スクールリーダー・ファシリテーター育成研修プログラム (School Leader Facilitator Programme) をその創始者 (Founder of School Leader Facilitator) として自ら開発し、スコットランド政府の公認を得て、同研修の推進に取り組んでいる。

また、スコットランド以外にも、世界各国のスクールリーダー育成において活躍し (彼女はこれまでに英国以外では、インド、中国、日本、マルタなどでスクールリーダー研修の経験がある)、著作も多数あり、主著としてたとえば次をあげられる (その他の著作についても、次のサイトで確認できる <https://www.amazon.co.uk/Joyce-Matthews/e/B00LD1KM4E/>)。

Matthews, J. (2019), *School Leaders Facilitator*, Joyce Matthews.

Matthews, J. (2017), *Style J Leadership*, Joyce Matthews.

Matthews, J. (2014), *Inspiring #Unschoolleaders: How What You Say and Do Can Make You the School Leader Everyone Wants to Follow*, Joyce Matthews.

また、彼女は、ロイヤル・ソサエティー・オブ・アーツ・フェロー(FRSA)の称号も有している。同称号は、英国ロイヤル・ソサエティー・オブ・アーツ（英国王立技芸協会）が個人に授与する榮譽称号で、「社会の変革のために卓越した技芸上の業績を残した全世界の個人」を対象として授与される。

ジョイス氏のように、将来的にスクールリーダー研修を自ら企画・運営できる人材を育てることは、校長や優秀校長を超えるスクールリーダー像であり、繰り返しとなるが、スクールリーダーの資格・養成・研修をめぐる教育改革としてスコットランドで新たに組み込まれている試みと位置付けられる。

彼女の説明によると、同プログラムは「教員たちが、スクールリーダーシップの技能と概念を設計し、促進し、形づくることを学ぶことを支援する」ものである。そして、同プログラムは、スコットランド政府機関(Education Scotland)の厳密な審査を経て、政府の認証を得ている（プログラムについては、次も参照 <https://www.scelframework.com/programmes/school-leader-facilitator/>）。

プログラムの主なねらいは、研修の受講によって「ファシリテーターとしての自信と専門知識」を得ることとされ、「教育学の知識と実務経験を持つ学校のリーダー向け」とされている。なかでも、成人学習のあり方の理解を踏まえて、「教師の効果的な専門的能力形成を設計し、促進するための知識、技能、理解を身につけること」が目指される。2019年7月から同研修プログラムは開始され、研修期間は計三日間となる。

3 ファシリテーター育成の前提となる考え

それでは、同プログラムはどのような前提をもとに開発されたのであろうか。

ジョイス氏は「リーダーは、会議、ワークショップ、専門的な学習の機会を最大限に効果的に設計できる必要がある」として、「効果的なファシリテーターであるリーダーは、その機会に対してどのようにアプローチし、そしてまたそのアプローチが魅力的で、受講者に力を与えることを保証するような幅広い技能と技術を有す必要がある」とする。そのためにも、同プログラムによって「経験豊富な教師がそれらを改善し、教育の質を高めるためのきっかけと機会を提供する」と説明している。

その際、実践的なアプローチを重視するとともに、成人のあらゆる状況を専門的に指導するために、成人学習（アンドラゴジー）の考え方が取り込まれている。その理由は、「教師の仕事は教えることであるのに対して、学校のリーダーの仕事は大人の学習にある」とされる。生徒の学習の成果を個々の教員がそれぞれに高めようとするだけでなく、教師をいかに育成するかという問題が、生徒の学習成果に最も大きく影響を与えるとの認識がその前提にあり、生徒と大人（教師）の両方にとっての学習環境をどのように作り出すかということが、学校のリーダーの責任として不可欠となるとしている。

またイギリスにおける種々の実証研究によっても、有能な学校のリーダーは、教師の学習のあり方を高め、それが動機付けや職務上のコミットメント、教師のリーダーシップ能力の形成を促しており、そのことが子どもたちの学習成果の改善につながっていることが明らかになってきたことをジョイス氏は確認している。

そのうえで、イングランドにおけるスクールリーダー研修の指導経験から、①教師が知っていること、②理論や研究、ベスト・プラクティスを通じて知られていること、③協働的な過程で新たに

知られること、という三つの知識の次元があり、協働的な探求過程がスクールリーダーの学習においては重要となると述べている。

さらに、①なすことで学ぶ、②経験による学び、③省察による学び、④考えることによる学び、というロバート・コルブ(Robert Kolb)の理論をもとに図1のような経験的学習サイクルについても配慮がなされている。

以上の前提をもとに、成人の学習がどのようなときに深まるのか、特にそれが教師、学校、教育という文脈でどのような学習が考えられるのかを問うている。さらに、有能なファシリテーターに求められるのは感情的知性であるとして、学習者がいかに自覚を促したり、社会的認識を深めたり、自己管理のあり方を問い直したり、普段の人間関係を見つめ直したりできるか、その機会を促すことが重要になるとして研修では重きが置かれている。

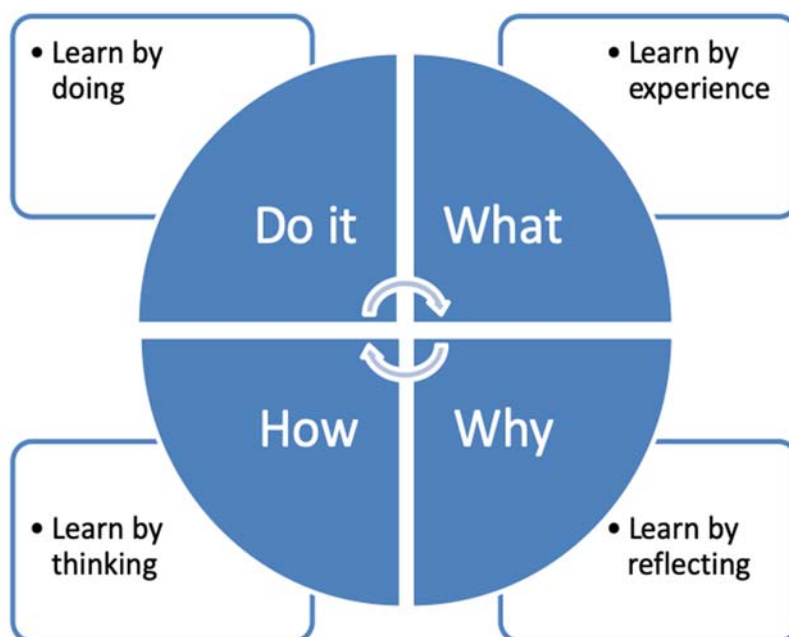


図1 スクールリーダー・ファシリテーター研修の前提

出典：2019年のジョイス氏作成資料

4 ファシリテーター育成の方法と視点

ジョイス氏が以上のスクールリーダー・ファシリテーター研修開発に至る過程をさらにここでは検討し、その方法と視点を考察したい。具体的には彼女の研修開発の大きな枠組みとなっている2014年の著作 (*Inspiring #Unschoolleaders: How What You Say and Do Can Make You the School Leader Everyone Wants to Follow*) を対象にする。

なお、同書のタイトルにある “Unschoolleader” という言葉は彼女の造語であるが、官製研修や伝達講習に基づいて政策遂行や業務遂行をこなす管理職をただ育成するのではなく、そのような管理職像を乗り越え、これからの時代の教育や学校にふさわしいスクールリーダーをいかに育てていくかという想いがその言葉には込められていると言える。

同書は全107頁で構成され、目次は次の通りである。

はじめに
どうやってリーダーシップを「発揮する」か
目的地を念頭に置いて出かける
「安心感」について
理想の学校
知っていることから始めよう
ドクター・フィールグッド
ただいま買物中
さあ、呼吸しよう……
いま、何て言ったの
たかが言葉
好奇心を削がない方法
出会い、歩調を合わせ、送り出す
よいニュースを先に聞きたい？
何のために
前進か退却か
「しかし」で始まる文章は嫌い
小さくて完璧な
アイヴ・ガッタ・フィーリング
……であるかのように
行動を起こす
温かく、柔らかな
ゴールする
著者について
著者の連絡先

本書の前提にあるのは「スクールリーダーシップが『何か』については多数の情報があるものの、実際にリーダーシップをとる『方法』についてはあまり言及されていない」(pp. 3-4)ということである。そして、「私たちが熟練の域に達するまで、学んだり実践したりすべき技能や態度とは何か」(p. 9)と問いかけ、次のような理由によって、リーダーによる共感の重要性がまず確認されている。

学校の教職員はリーダーに対して、次のような気持ちにさせてほしいと望んでいる。すなわち、リーダーが認めてくれる、話を聞いてくれる、信頼してくれる、気遣ってくれる、やる気を起こさせてくれる、尊重してくれる、理解してくれる、ともに問題に対処してくれる、感謝してくれる、幸せな気持ちにさせてくれる、自分が重要な人材だと思わせてくれることを望んでいる。こうした感情のすべてを合わせると、学校の教職員は少なくとも安心できると感じたいし、やる気が出て達成感を得られれば申し分ないと思っているようだ。そうだとすれば、それをかなえるために最も到達しやすい目的地はどこか。具体的に表現するにせよ、抽象的に表現するにせよ、それは「安心感」になる。何よりもまず、あなたの学校の教職員は、安心できると感じる必要がある。(p. 15)

これらはこれまでの彼女の学校や研修における教員とのやりとりにおいて把握されてきたことがもたれている。彼女は、「いかなるリーダーシップの旅においても、安心感の確立は最初のそしてどこよりも重要な目的地である。というのも安心感こそ、あなたが導こうとする人々が必要だとあなたに伝えようとしているものだからだ。そのメッセージをないがしろにしようとする人がいるだろうか」(p. 17)と問いかけており、彼女のリーダーシップ育成の根幹となる考え方がここにあらわれており、その後の研修目標や方法に影響を与えていることがわかる。

これらを踏まえたうえで、彼女は「安全だと感じると、人はより自分の時間や考えを自発的に周囲に提供するようになる」として、その利点を次のように整理している。

安心感は前進するための第一歩であるということだ。人間は思考することができて初めて、暮らしている社会を前進させることができる。自分たちが「安全」かどうかいつも心配しているような状態では、創造的に考えることはできない。「恐怖」の状態で生活していたら、私たちは皆、自分の身を守り生き残る方法しか考えられない。新しいアイデアを試す機会はなく、革新や前進のために協力することもなく、文字通り「生きのびるために戦っている」状態になる。そして恐れ、戸惑っているとき、私たちは身を守ろうと防御する。思い当たる節はないだろうか。「非難されている」ように感じたり、何かの責任を問われているかのように感じたりすると、どうするだろうか。思わず言い訳がましくなってしまうものだが、それは自然なことだ。安全で守られていると感じているときは、ゆっくり理路整然と考えて、状況や可能性を比較評価するのに十分な時間がいくらでもあるように感じられる。「私のせいではない」というのは大人よりも子どもからよく聞く言い訳だが、これもまた本能を司る爬虫類脳が働き始めただけのことかもしれない。人間は恐れを感じると、自分自身を防御する方法を考える。そしていまでは先のがった大きな棒よりも言葉のほうが、より文明化した防御手段なのである。(p. 19)

以上が、彼女が考えるリーダーシップ育成の根幹となっており、それらをまとめる形で次のようにも述べている。「あなたがリーダーなら、あなた自身が職場で安心感を覚え、自らの知識を他者と共有できることが、未来のリーダーを育てるためには極めて重要だ」(p. 20)。

続いて、具体的なリーダーシップ学習の方法について、彼女は「知っていることから始めよう」と述べている。「あなたのスクールリーダーシップに関する経験はどのようなものだろうか。あなたは、リーダーシップのスタイル、概念、資質、特性について多くの資格や知識をもつベテランのリーダーかもしれない。あるいはリーダーの経験は皆無で、先入観や意見をまったくもたずに本書を手にとっているかもしれない。あるいはちょうどその間くらいで、ただリーダーシップに興味があるだけかもしれない。実をいうと私たちは皆、スクールリーダーに関わった経験があるのだ。なぜなら私たちは皆、学校に通った経験があり、最初に出会った校長がどんな人だったか覚えているからだ。初等学校の校長に関する最初の記憶を覚えているだろうか。あるいは中等学校に上がったときに会った校長の記憶のほうが鮮明だろうか。どんなことを覚えているだろうか。」(p. 25)と問いかけている。

これらは、様々に提供される行政研修なども重要になるが、自らの経験やそれまでに培ってきた価値観をまずは学習の際に位置付けたり、それらとの関係性を踏まえながら学習を進めたりしていくことが大切になるという視点である。リーダーシップ学習における持論・自論の重要性が強調されていると言える。

続いてジョイス氏が重視していることは、言葉の使い方や使い方である。そしてその言葉を通じた他者との向き合い方である。これは単に人間関係上の技能について言及しているだけではなく、次のように今後のリーダーを育成するための意義も踏まえられている。

問いかけることは、他者にあなたが気遣っていることを示し、彼らを安心させ、彼らがあなたからそしてあなたとともに学ぶことで進歩するのを手助けする、素晴らしい方法である。後継者育成のため、他者がリーダーになる手助けをするために、これ以上の手段はない。(p. 56)

このような考えをもとに、受講者がどのように質問の方法やそれらの人間関係上の意義について考えているかを問い返すような働きかけが研修ではなされる。単に質問の方法を学ぶのではなく、質問という日常的な行為の意味や機能を学習者自身に問いかけ、リーダーとしての向き合い方を深めていると言える。

学習を進めるにあたって以上のように持論・自論や言葉に向き合う過程が強調されるのは、次のような説明からもさらに補足的に理解ができる。

こうした感覚を用いるリーダーを、私たちは見極めることができる。状況を洞察する彼らの能力(共感力や自己認識力といってもいいかもしれない)からだけでなく、彼らが使う言葉からも判断できる。彼らは「私は……と感じます」「私は……と感じています」と恐れずに言う。この発言から私たちは、彼らが「直感」を使っていることが分かる。そしてそうした表現が、ある程度の「私は……と考えます」「根拠について考えましょう」といった表現とともにバランス

よく使われている限り、わたしたちはかなり安心できる。感覚と論理のどちらをとるかという問題ではない。彼らは感覚に注意を払うことによって、論理を補っている。(pp. 85-86)

論理的に考える生き物として私たちは進化を遂げ、言葉と言語によって、私たちの世界を説明し、理解してきた。だから、私たちが失敗やいさかいを恐れることなく、いろいろなことを試し、実験し、探求することができる場所として想定する学校に身を置くことができるなら、素晴らしいと思わないだろうか。私たちの職場のリーダーは私たちがそれを実現するのを助けてくれるだろうか。(pp. 88-89)

一見、ハウツー本のような体裁を取っているジョイス氏の図書だが、彼女は最後に次のように問いかける。つまり、以上のような研修やスクールリーダーの自己学習はあくまで手段でしかなく、スクールリーダーの学習は未来のリーダーを育てるためにある、という考え方が確認できる。

いまあなたは、他者がついていきたいと思うようなスクールリーダーになるために、あなたの言動を「どのように」役立てればよいか知っている。

それではこの次はどうすればいいだろうか。教職員を少なくとも安心させ、さらにはやる気にさせる環境をつくるために、あなたが実践できるさまざまな行動や、言葉や言い回しの数々について考える機会を得たい。あなたはこれからどうするだろうか。こうした情報のすべてをどのように使うだろうか。こうした知識のすべてを用いて何をするか。ワークショップを行う？ ほかに人に伝える？ ブログを書く？ 行動を変えるために用いる？ あるいは「がらくた」という項目のファイルにしまい込むだけだろうか。

いま決定権はあなたにある。そして決心するのもあなた次第だ。あなたはこれからどうするか。本書で得た知識を自分だけのものにしておくのか、この知識をもとに生産的なことをするのか。フェイスブックやツイッターで「いいね」したり、「シェア」や「リツイート」したりするのはだろうか。そしてそれは何のために？ リーダーであるならどんな行動をとるだろうか？

あなたが本書で得た知識で有益なことをしようと決心したらどうなるだろうか。よりいっそう優れたスクールリーダーの養成に役立てるため、あなたならどのようにこの知識を共有し活用するだろうか。あなたの学校で、ミドルリーダーやリーダー志望者、教師以外のスタッフのリーダー、あるいは生徒のリーダーなど、さまざまなリーダーを育てるのに役立てるため、あなたならどのようにこの知識を使うだろうか。

知識は、それを何かのために使ってこそ、本当に意味がある。やる気を引き出す最新のリーダーシップ育成法について学んでも、それがあなたを実際に行動しよう、パターンや習慣を変えようという気持ちにさせないなら意味がない。考え方を変えても行動が変わらないなら、意味がない。人々に転機をもたらすために、彼らが前進し、今日よりも明日、さらに優れた人物になれるよう鼓舞するために、研修やワークショップ、コーチングを計画してほしい。新たな行動を試そうとする人々を支援するのにふさわしい環境をつくってほしい。すなわち彼らが少なくとも安心でき、さらにはやる気になれるような環境をつくってほしい。

大きなことをする必要はない。より明るい未来に続く道に踏み出す小さな一歩でかまわない。本書の一例を実際に試してみるだけでいい。それが他者に与える効果を確認めるとともに、あ

なたにもたらず変化を感じてほしい。職員室で、職員会議で、教室で、自宅で、余暇に、試してみしてほしい。人々にフィードバックを求め、友人に協力を求め、同僚とともに実践し、助け、支え合い、あなた自身の安全で私的な学習ネットワークを築いてほしい。誰もががついていきたいと思うような、人々の心に残るスクールリーダーにあなたがこれからなるために、できることは何でもしてほしい。(pp. 101-103)

5 日本の管理職研修への示唆

スクールリーダーシップ開発は、広く学校経営改革や政治が関係しており、その個別性や開発の関係を丁寧分析し、専門職としてのあり方や具体的な方法を考える必要がある。本稿で検討したスコットランドの状況も冒頭で述べた英国内の様々な動きを踏まえて、日本との差異や共通点をまずは考える必要がある。

スコットランドの場合は、研修内容の模索とともに、各国の改革との比較やそれらを通じて、自国にとどまらず超国家的な取り組みが模索されており、それまでに蓄積されてきた動向に加えて、自国の取り組みが諸外国・地域などにどのように受容されているかという点でも研修の影響や効果が検証され始めている。

スコットランドのスクールリーダー・ファシリテーター育成の状況を踏まえると次のように、リーダーシップ研修の変容が確認できる。つまり、①単一の学校を対象とした管理者の育成がまず取り生まれ、これは職業的社会化を中央集権的な標準化によって進めた段階である。次に、②システムリーダーとして、学校間支援による専門職化が試みられた。そのうえで、③リーダー自体によるシステム運営が目指され、超国家的影響力も視野に入れられていた。スクールリーダー・ファシリテーターは以上の三段階目に位置づいており、現在の日本が育成指標とそれに基づく研修によって、最低限の水準を確保しようとするのか、さらにそのうえで高度化や多様化を目指すのか、それらを試みる際に国際的な視野で様々な検証の視点を備えておく必要がある。

引用・参考文献

- 末松裕基(2015)「イギリスにおける「自己改善型学校システム(self-improving school system)」の展開と課題」『教育学研究年報』(東京学芸大学教育学講座学校教育学分野・生涯教育学分野)第34号、33-48頁。
- 末松裕基(2019a)「イギリスの「自己改善型学校システム」におけるシステムリーダーシップの検証—教育経営学におけるスクールリーダーシップ研究の変化—」『日英教育研究フォーラム』23号、105-111頁。
- 末松裕基(2019b)「英国の教師及びスクールリーダーのスタンダードの特長と課題」教職員支援機構編『育成指標の機能と活用』平成30年度・育成協議会の設置と育成指標・研修計画の作成に関する調査研究プロジェクト報告書、84-95頁。
- Earley, P. (2013), *Exploring the School Leadership Landscape: Changing Demands, Changing Realities*, Bloomsbury.
- Matthews, J. (2019), *School Leaders Facilitator*, Joyce Matthews.
- Matthews, J. (2017), *Style J Leadership*, Joyce Matthews.
- Matthews, J. (2014), *Inspiring #Unschoolleaders: How What You Say and Do Can Make You the School Leader Everyone Wants to Follow*, Joyce Matthews.

参考資料

令和元年度 公立の小学校等の校長及び教員としての
の資質の向上に関する指標策定に関するアンケート
(第1回)調査結果

令和元年度 公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する 指標策定に関するアンケート(第1回)調査結果

掲載日: 令和元年9月30日

教職員支援機構次世代教育推進センターにおいて標記アンケートを実施しましたので、調査結果を掲載します。

調査の概要

調査名称: 令和元年度 公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する
指標策定に関するアンケート(第1回)

実施主体: 独立行政法人教職員支援機構

調査対象: 67 自治体(47 都道府県教育委員会、20 指定都市教育委員会)

調査期間: 令和元年7月～令和元年8月(基準日: 令和元年8月1日)

調査方法: メールによる質問紙調査

回収率: 100%

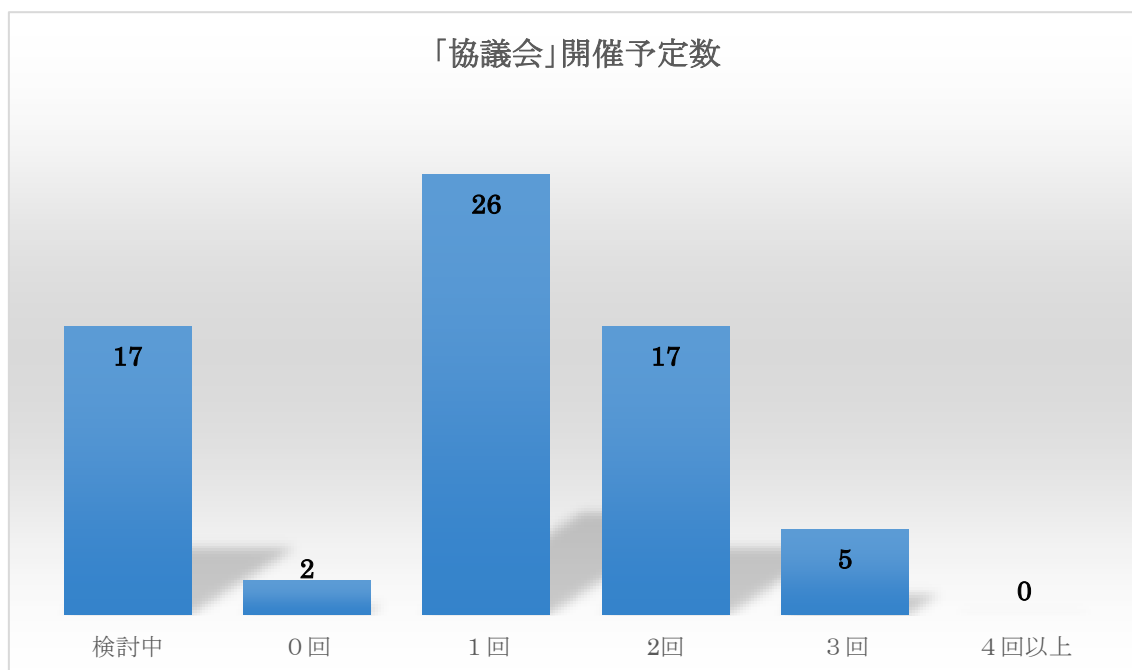
調査結果の概要

* 以下、「自治体」とは、都道府県・指定都市を指す。

1. 「協議会」開催数

※選択: 「本年度、『協議会』は何回開催する予定ですか。」という質問への回答

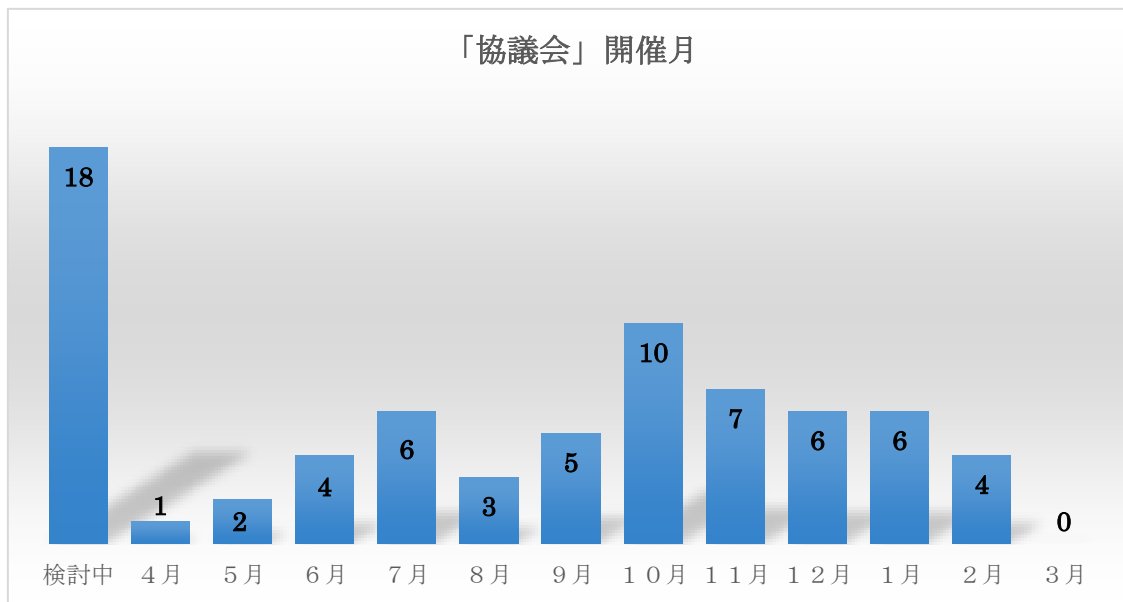
(回答数: 67 自治体 / 67 自治体中)



2. 「協議会」開催月(予定を含む)

※選択:「本年度、『協議会』をいつ開催しましたか。あるいは開催する予定ですか。」という質問への回答

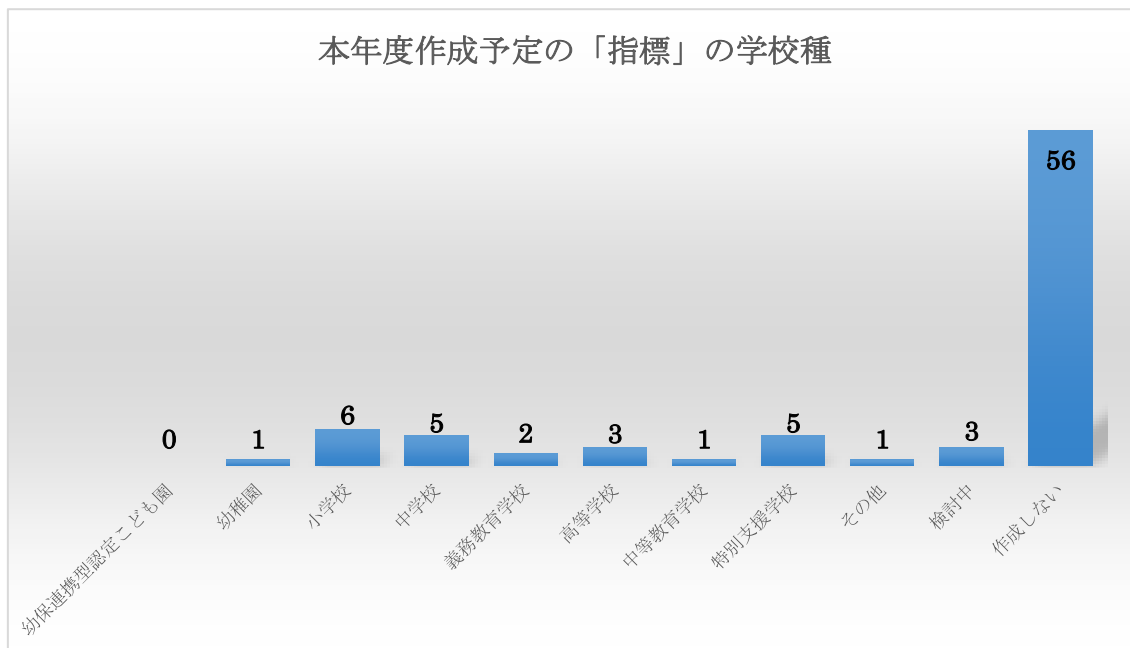
(回答数:67 自治体/67 自治体中)



3. 本年度、作成予定の「指標」の学校種

※選択:「本年度、作成を予定している『指標』がある場合、それはどの学校種ですか。」という質問への回答

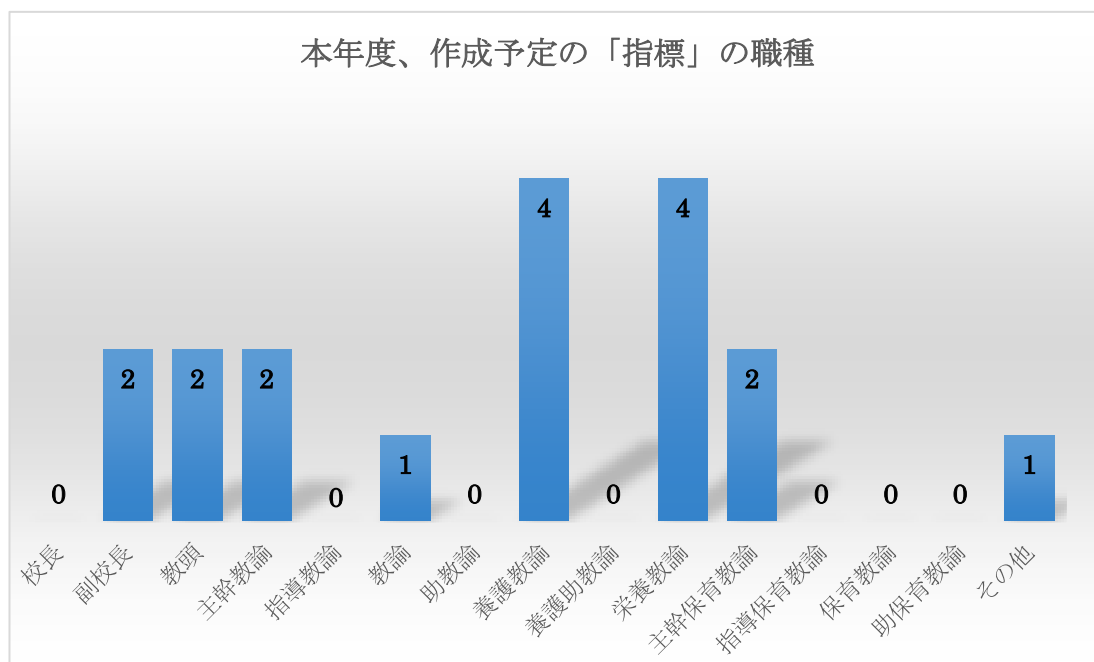
(回答数:67 自治体/67 自治体中※複数回答)



4. 本年度、作成予定の「指標」の職種

※選択:「本年度、作成を予定している『指標』がある場合、それはどの職ですか。」という質問への回答

(回答数:67 自治体/67 自治体中※複数回答)



※「教諭」については、これまで策定したものに加え、特別支援学校教諭の指標作成

【その他の回答内容】

事務職員

5-1. 平成 29・30 年度作成の「指標」の修正(予定を含む)

※選択:「平成 29・30 年度に作成した『指標』のうち、修正を行うもの(予定も含む)がありますか。」という質問への回答

(回答数:67 自治体/67 自治体中)

区分	自治体数
修正あり	6 自治体
修正なし	42 自治体
検討中	19 自治体

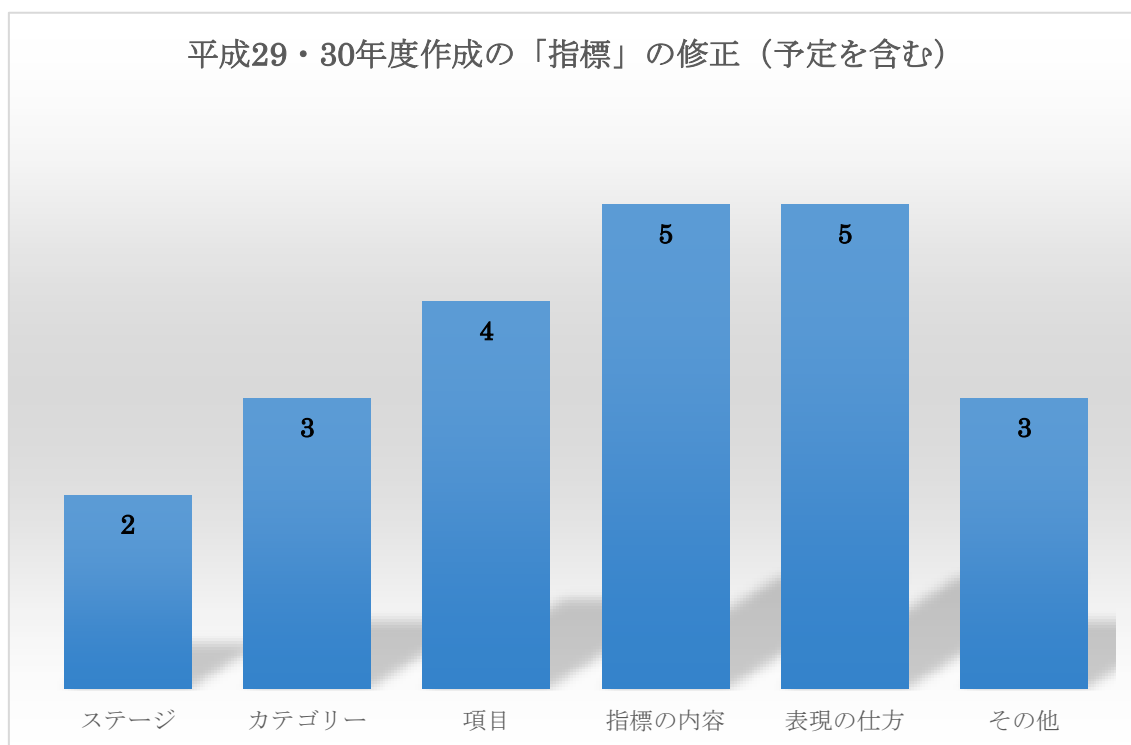
※修正を行う校種と職種の内容

	校 種	職 種
1	小学校 中学校 高等学校	校長, 教頭
2	すべての校種	教諭
3	幼稚園, 小学校, 中学校, 義務教育学校, 高等学校, 特別支援学校	校長, 教頭, 部主事, 主幹教諭, 指導教諭, 教諭, 養護教諭, 栄養教諭
4	小学校・中学校・義務教育学校・高等学校・特別支援学校	教諭・養護教諭・栄養教諭・学校栄養職員
5	小・中学校	教員
6	小・中学校	教員

5-2. 平成29・30年度作成の「指標」の修正内容(予定を含む)

※5-1の問いで修正が「ある」とした自治体に対して行った「平成29・30年度に作成した『指標』を修正する際、何について修正する予定(既に修正も含む)ですか。」という質問への回答

(回答数: 6自治体/67自治体中※複数回答)



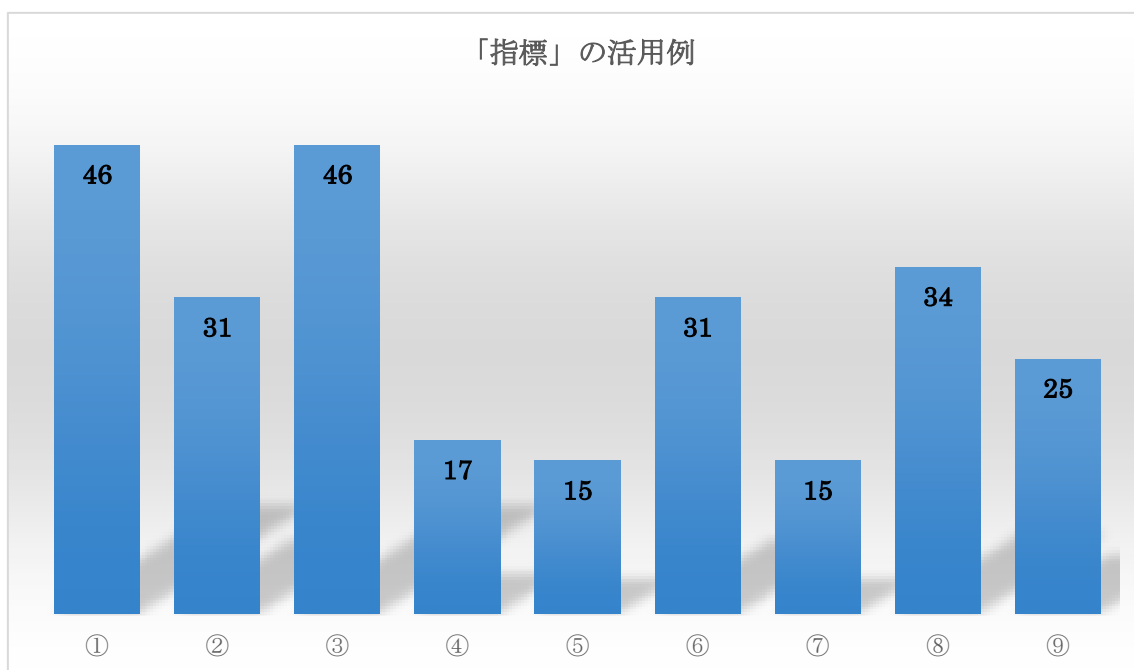
【その他の回答内容】

- ・「めざす具体的な姿」の部分に校種別の具体例を追記する
- ・指標を活用する際のガイドブック

6-1. 指標の活用

※「貴自治体で、研修計画の策定以外に、『指標』を活用することを奨励しているのは次のどれですか。」という質問への回答

(回答数:67自治体/67自治体中 ※複数回答)



- | | |
|-----------------------|-----------------------------|
| ①校内研修における指導主事等の指導・助言 | ⑥教員採用における面接の観点等の検討 |
| ②メンターが主導する若手研修 | ⑦教員採用における模擬授業の観察視点の検討 |
| ③教育委員会主催の教科別の研修 | ⑧教育委員会(指導主事等)の学校視察における視察の観点 |
| ④校長会が実施する研修会の内容検討 | ⑨その他 |
| ⑤副校長・教頭会が実施する研修会の内容検討 | |

【その他の具体例】

- ・基本研修(中堅研)
- ・自己研修
- ・自己評価
- ・自己研鑽
- ・面談等(管理職による面談、自己申告面談)
- ・人材育成
- ・大学等における教員養成の目標
- ・新規採用の教員に対する資質・能力を示す
- ・教員候補者選考説明会

6-2. 指標の活用

※「『指標』の活用を奨励する内容を掲載しているパンフレット等を公開されていますか。」という質問への回答

(回答数:67自治体/67自治体中)

区 分	自治体数
公開している	36自治体
公開していない	31自治体

【「指標」の活用を奨励する内容の公開】

北海道	http://www.dokyo.pref.hokkaido.lg.jp/hk/ksi/sihyou.htm
宮城県	http://www.pref.miyagi.jp/soshiki/ky-teacher/shihyo.html
山形県	http://www.yamagata-c.ed.jp/index.php?action=pages_view_main
福島県	http://www.pref.fukushima.lg.jp/site/edu/ikusei.html
千葉県	https://www.pref.chiba.lg.jp/kyoiku/shidou/shihyou/shihyou.html
東京都	http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/press/press_release/2017/release20170727_01.html
新潟県	https://www.pref.niigata.lg.jp/site/kyoiku/1356878105294.html
富山県	http://www.pref.toyama.jp/cms_sec/3002/kj00018775.html
石川県	http://www.ishikawa-c.ed.jp/
山梨県	http://www.ypec.ed.jp/htdocs/
長野県	https://www.pref.nagano.lg.jp/kyoiku/kyogaku/kyoshokuin/hyoka/jikohyoka/ikuseishihyo.html
静岡県	https://www.pref.shizuoka.jp/kyoiku/kk-020/kyouinikuseikyougikai.html
京都府	http://www.kyoto-be.ne.jp/kyoshoku/cms/?action=common_download_main&upload_id=2638
大阪府	http://www.pref.osaka.lg.jp/attach/6350/00000000/R1_kenshukeikaku.pdf
兵庫県	http://www.hyogo-c.ed.jp/~kyoshokuin-bo/kyoshokuinkensyuu.html
和歌山県	http://www.wakayama-edc.big-u.jp/kensyuu_ikusei-sihyou/guide.pdf
徳島県	https://www.pref.tokushima.lg.jp/jppannokata/kyoiku/gakkokyoiku/5026572
愛媛県	https://center.esnet.ed.jp
高知県	http://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/310101/2017092200049.html
福岡県	http://gimu.fku.ed.jp
長崎県	https://www.edu-c.news.ed.jp/?page_id=55
熊本県	http://kyoiku.higo.ed.jp/page3793/page5786/page8863/page8864.html
大分県	http://www.pref.oita.jp/site/kyoiku/plan-2019.html
鹿児島県	http://www.pref.kagoshima.jp/ba04/kyoiku-bunka/school/kenshu/taikei/kensyutaikei.html
仙台市	http://www.sendai-c.ed.jp/
さいたま市	http://www.saitama-city.ed.jp/

川崎市	http://www.city.kawasaki.jp/880/page/0000106157.html
新潟市	https://www.city.niigata.lg.jp/smph/kosodate/gakko/gakko_keikaku/shishitsukojo.html
静岡市	http://www.center.shizuoka.ednet.jp
名古屋市	https://www.nagoya-c.ed.jp/
京都市	https://www.city.kyoto.lg.jp/kyoiku/page/0000237129.html
大阪市	http://www.ocec.jp/center/index.cfm/43,0,284.html
神戸市	http://www2.kobe-c.ed.jp/kec/index.php?page_id=0
北九州市	http://www.kita9.ed.jp/eductr/
福岡市	http://www.fuku-c.ed.jp/center/index.html
熊本市	http://www.kumamoto-kmm.ed.jp/index.html

7-1. 指標と研修

※「『指標』を反映した教育センター研修の研修効果を把握するアンケート等を行っていますか。」という質問への回答

(回答数:67自治体/67自治体中)

区 分	自治体数
アンケート等を行っている	41自治体
アンケート等を行っていない	20自治体
検討中	6自治体

7-2. 指標と研修

※「教育センター研修の研修効果を把握するアンケート等やその結果を公開されていますか。「また、公開されている場合、当該のホームページのURLを知らせていただくか、PDFでご送付下さい。」という質問への回答

研修効果を把握するアンケート等の公表	
秋田県	http://www.akita-c.ed.jp/
栃木県	http://www.tochigi-edu.ed.jp/icnt/kenshu-c-h31/?page_id=139
新潟県	令和元年9月に新潟県教育委員会 HP の以下のページで公表予定。
山梨県	http://www.ypec.ed.jp/htdocs/

令和元年度「育成協議会の設置と育成指標・研修計画の
作成に関する調査研究プロジェクト」報告書

育成指標に基づく管理職研修の現状と課題

令和2年（2020年）3月

独立行政法人教職員支援機構

<https://www.nits.go.jp/>

