

「令和の日本型教育」を担う教師を支える学校管理職の在り方を  
めぐる検討の視点

～個別的で管理的な資質能力アプローチを超えて～

学校組織としての教師集団を支える学校管理職の機能変化

百合田真樹人

独立行政法人教職員支援機構

<https://researchmap.jp/yurita>

## Key points

### 資質能力ベースの研修・トレーニングの施策には限界(得手不得手)がある ⇒ 最適化と反作用への対応が必要

⇒ 資質能力を定義してその形成をはかる施策には限界と得手不得手がある。

1. 教師の職務は多岐多様にわたるため、資質能力を網羅的に定義できない
2. 社会の変化が加速的に進むなかで、資質能力の定義は急速に陳腐化する
3. 予測困難な社会を想定する資質能力は抽象的にならざるを得ず、指標化して評価に用いることに適さない

⇒ 国外では2000年前後から反作用への対応が進む（学校管理職の機能の再定義）

### 各学校の教職員集団を組織化した「ローカルで協働的な学び」のシステム構築と支援

⇒ VUCA時代に多様化複雑化する学校教育（および地域）の諸課題に、各学校が計画的に組み立てる教育課程の効果的実践が不可欠

1. 各学校と地域の諸課題を判断し、**多様な資質能力をもつ教職員集団**を組織して課題解決にあたる**ローカルな協働型の研修モデル**が必要
2. 教職員集団の資質能力の幅と多様性を把握し、さらに必要と判断される**職能成長の機会確保を組織的/計画的に実践する組織リーダー**としての学校管理職のあり方の見直し（≠強化）が必要

⇒ これまでのデータは、実践現場の諸課題（教育課題・ウェルビーイング課題）が組織課題と認識されていないことを示唆

1. 学校管理職の機能の見直し（≠強化）
2. 機能見直しに沿った学校管理職を養成する体系的なシステムの整備、登用基準とプロセスの抜本的改革、支援を目的とするモニタリング/評価システムの検討が必要（予防型評価 ≠ハイステーク評価、パフォーマンス評価）

### 学校単位のローカル裁量を支援する調査研究・支援機関の整備

⇒ 各学校を組織単位とする協働型研修の実効性を確保するうえで、ミクロな現状認識をメゾ、マクロな視点からの相対化の支援が必要（if not, 蛸壺化、ローカル文化の再生産）

## 教師の資質能力を軸とする政策のレトリック

### 我が国の教師の質への国際的評価は高い<sup>(文科省, 2016)</sup>

しかし、普遍的かつ客観的に「教師の質」を測定する国際的な統一基準や指標についての合意はない。

### 学校教育の質保証と教育政策の実効化に、教師の資質能力の寄与は大きい<sup>(Brynard, 2009; McKenzie et al., 2005)</sup>

事実ではあるが、学校教育の最大資源が教師であることを言い換えたトートロジー

### 急速に変化する予測困難な社会で変化する教育を担う教師の資質能力の拡充は急務<sup>(Caena, 2013; OECD, 2009)</sup>

しかし、「教師が何を求めるのか」という需要(ニーズ)に基づいた検討ではなく、「教師に何が足りないか」をめぐる欠損モデルのレトリックに偏重

### 制度やシステムへの偏重

▶ 日本への評価は、(1)教員免許制度(大学での教員養成、免許状授与の開放制、相当免許主義)、(2)体系的な公的研修制度、(3)教師の学び合いのシステムに基づく

### 投資対効果のレトリック

▶ 学校教育予算の多くを占める教員人件費が根拠。予算規模が大きい教師の資質能力の向上は、学校教育の質に顕著に貢献するという投資対効果のレトリック。このため、資質能力のどの要素が質保証にどう影響するかのエビデンスは十分でない

### 当事者不在の欠席裁判化

▶ わが国の答申等でも「教師が求める～」ではなく「教師に求められる資質能力」が検討される。欠損モデルのレトリックは、学校教育でも児童生徒の効力感や学びに負のインパクトがあることが実証されている。欠損モデルに基づく教師の資質能力の議論も、教師の効力感や専門職アイデンティティに否定的に働く可能性が認められる

## 個々の教師の資質能力に焦点化する方法論の限界

教員養成の延長に教師教育（教師の継続的学び）を位置付けることの限界と課題（OECD, 2019）

# 教師の継続的な学びをめぐる施策と研究の動向

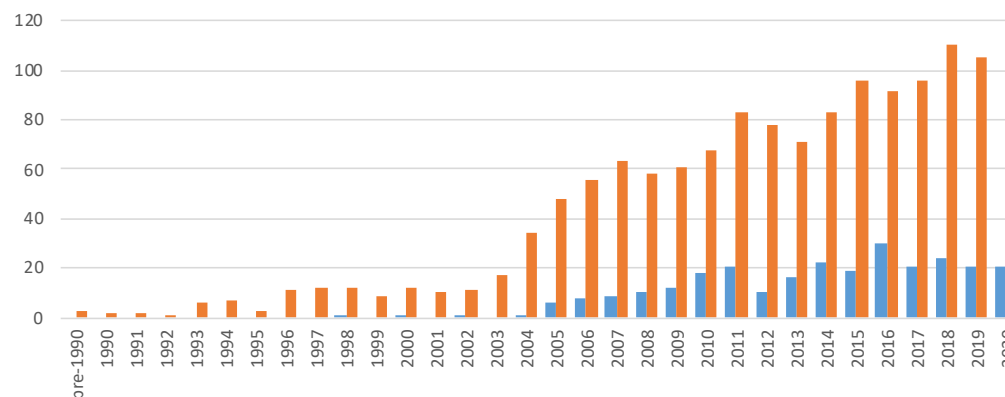
## 教師の資質能力の形成/刷新/強化のアプローチをめぐる進行中のパラダイムシフト

国連のSDGs(UN, 2015)は教師の継続的な学びの機会保証を要件に含む。また各国の教育政策も加速度的に変化する予測困難な現代社会(VUCA)の到来をうけて、教師の知識や技能を継続的に刷新する必要を強調する(McKinzie, et al., 2005)。教職生活を通して継続的成長を図る教師教育政策の見直しは、グローバル化に伴う社会の急速な変化をうけて各国地域が高い優先順位にあげている( EC, 2015; Roberts-Hull, et al., 2015; OECD, 2019)。

### 3つのステージでそれぞれが克服を図る課題は何か？

1. 「継続的な～」以前の研修や学び
2. 「継続的な専門職性の開発 (CPD)」
3. 「継続的な専門職性に伴う学び (CPL)」

- CPD → CPLへの喫緊のパラダイムシフトは何を意味するのか
- CPLはCPDのこういった課題・問題に回答するのか
- CPLの実効性を確保する施策・支援はどのようなものか
- このパラダイムシフトは、教職の魅力化や教師の**量的**確保と**質的**保証にどう影響するのか



### ERIC登録査読論文数の推移

Educational Resources Information Center (ERIC)から百合田作成。  
2020年12月17日時点の計数

- CPD … 教師を対象とした継続的研修・資質能力開発
- CPL … 教師の継続的な専門職性に伴う学び

### 要点

1. 90年代後半に専門職性に「継続性」が求められ始めた（問いの興り）
2. CPDでは95%, CPLでは99%の論文が2000年以降の発表（問いの展開）
3. CPLは近年になって焦点化（CPD/CPL=2000年に12倍、2020年には3.8倍に縮小）～（問いの変化）

# 教師の専門職性の段階的变化

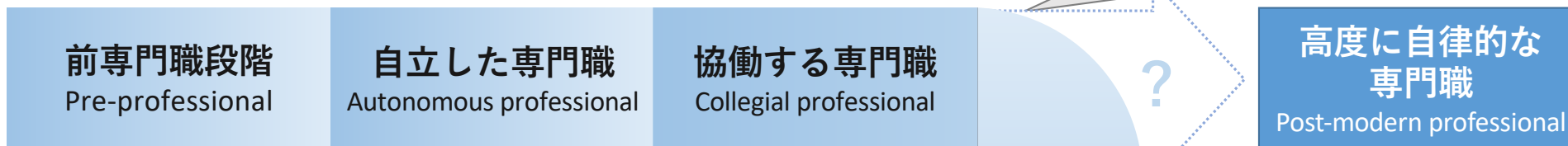
外部で定義された資質能力の形成とその結果責任を求めるアカウンタビリティ政策は、教師の専門職性の形成/展開にどのようなインパクトを与えたか。Buchanan (2015)による教職の専門性をめぐる歴史的発展段階の研究を応用して作成

情報伝達の技術者的な実践の段階。教育実践の専門性に基づいた知識や技能を持たない段階

教育実践に係る知識や技能を専門的に活用してカリキュラムを咀嚼して展開する実践主体としての教師

複雑化する教育実践上の課題について、協働して専門的知見を構築する実践と研究の主体としての教師

**高度専門職化**  
**専門職コミュニティの自律的な質保証と課題克服**  
 複雑化する学校教育課題に、専門職コミュニティとその他の関係者と協働して自律的に応答する主体  
 = 外部アカウンタビリティとの**対話的關係**を形成



専門職の外部で規定されて要求されたアカウンタビリティへの応答を専らとする他律的な実践者（客体化）

**脱専門職化**  
**管理対象化される教員と専門職の自律性の喪失**  
 外部から要求される指標などに照らしたアカウンタビリティに応答することが目的化 = 資質能力の判定や実践の質保証に主体的・自律的な役割の放棄・喪失

## 教師の資質能力の向上/強化 ≠ 教師の専門職性の高度化



### 教師が資質能力を獲得・強化する有効なモデルはいくつもある

教師が知識や技能を獲得/刷新し、資質能力を向上するためのアプローチはいくつもあり、それぞれに効果が認められている

### 高度なモデルでは、専門職的な自律性が不可欠

そもそも教師が高度な専門職的自律性（自らが課題から問いを導き出して必要な資質能力を刷新する専門職性）を持つならば、資質能力の獲得/形成を「外部から」図る必要はないのでは？

### 資質能力の獲得/強化を図る各モデル間の偏移を可能にするのは？

各モデル間の偏移を可能にする「専門職的自律性」の形成は、これらのモデルが示すアプローチとは別のパラダイムで行われる

⇒ **個々の教師に焦点化した職能開発とは異なるパラダイムが存在**

### 教員組織の内部多様性と機能強化

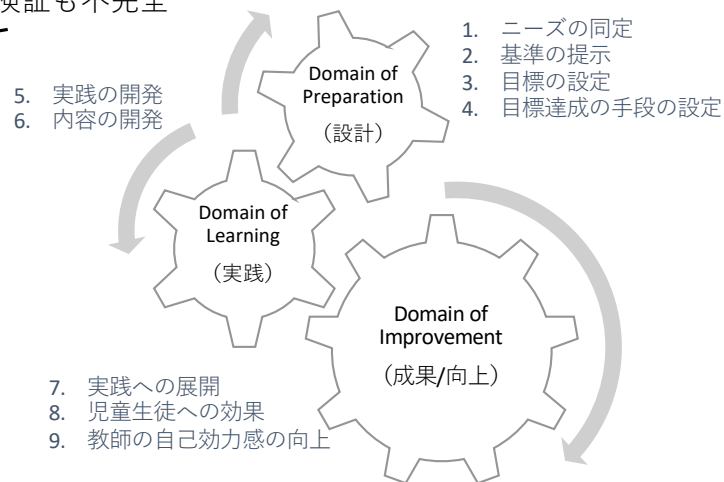
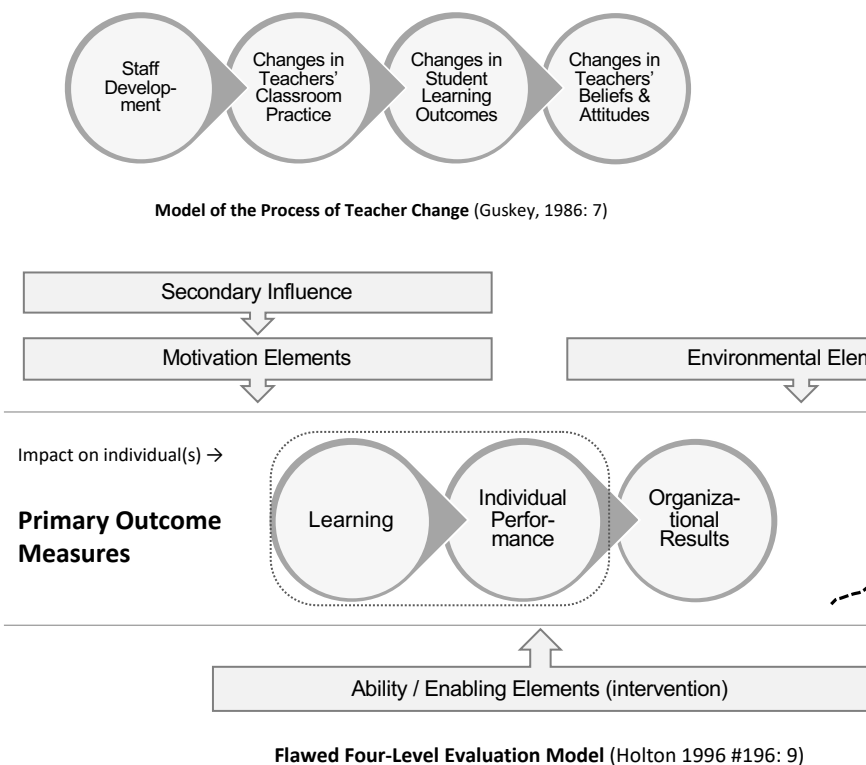
教師はそれぞれの経験や学びに裏打ちされた資質能力を有しており、多様な資質能力を持つ教師で構成される学校教育の教員組織は、教師がそれぞれの資質能力を補完して教育実践の高度化と諸課題の克服を図る基盤（エンジン）である。個々の教師の資質能力の向上は、エンジンのポテンシャルを強化するが、エンジンを動かす効果はない。

# 教師の職能開発と学びの効果測定のご概念を用いた例示

## 介入 ⇨ 効果 を想定する従来の評価アプローチ

教師の職能開発は、介入とその効果を段階的な線形でとらえる(Kirkpatrick, 1959; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; etc.)

介入すること、特に効果的な介入を最重視。各段階に因果関係を想定するため、効果の検証も不完全



## Nine Stages in the Professional Development Cycle

### 課題とニーズへの応答が牽引する 有機的な職能開発と学び

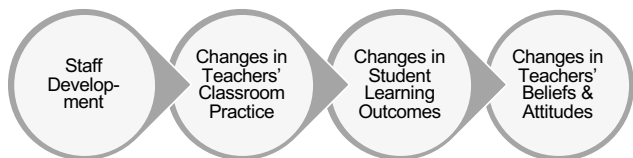
教育実践を介して認識・形成される課題に  
応答する手段としての職能開発と学び

ただし、従来の個々の教師の自発的で自律的な学びとは異なる (後述)



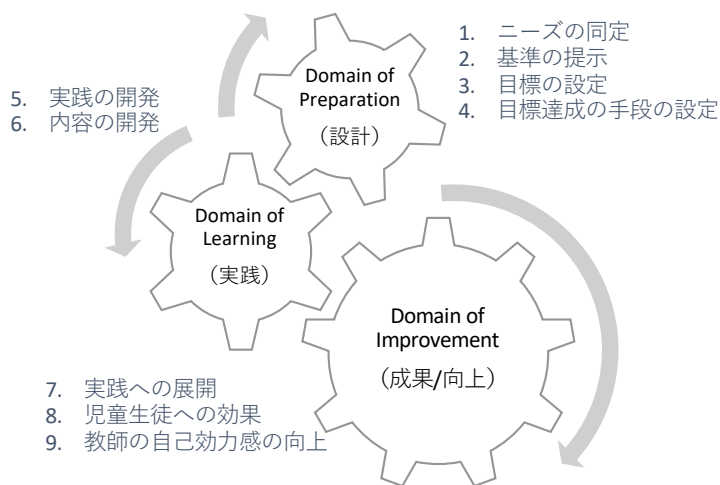
# 学校管理職(School Leadership)の機能変化

個別的  
能力  
ベース



Model of the Process of Teacher Change (Guskey, 1986: 7)

組織的  
活用  
ベース



Nine Stages in the Professional Development Cycle

## 管理職機能の変化 ≠ 管理職機能の強化 は2000年前後から

グローバル化に伴って急速に変化する予測困難な社会の到来をうけて、諸外国では管理職機能の大幅な変化を予見し、2000年前後から管理職資格や養成、研修、支援のあり方を刷新している（参考：OECD, 2001など）

## 能力ベースの研修・トレーニングが優勢になる (Brundrett, 2001)

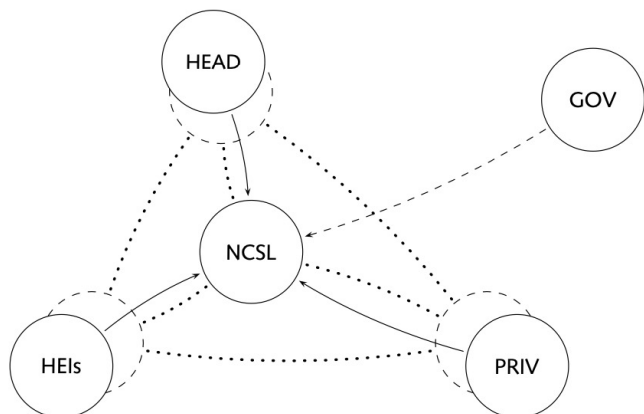
- ポストモダンの多元的時代には「能力ベースの研修やトレーニングが優勢」…  
こうした研修の成功の鍵は、シンプルさと**測定可能性** (EC, JRC in 2018)  
⇒ 資質能力開発モデル

## カウンターバランスとしての「協働する組織」と学校管理職

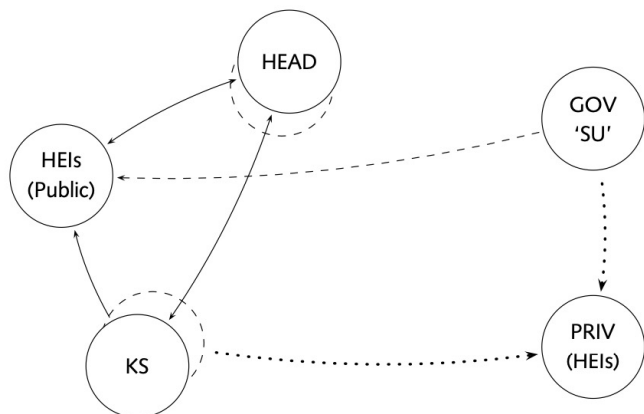
- 反面に極度な単純化や個別的（原子的）な学びや、行動決定論的になる恐れ  
⇒ あらたな学校リーダーシップの必要性  
⇒ 個別化する資質能力を統合する場と機能の必要性  
⇒ 教師の自律性は、変化に対して肯定的にも否定的にも向かう。個々の資質能力へのアカウントビリティ要求によって孤立化する教師個人を協働する組織に再統合する必要性



## 学校管理職(School Leadership)の機能変化への対応モデル (抽出)



Current leadership training structures in the UK



Current leadership training structures in Norway

### 管理職機能の変化に向けた諸外国のアプローチ

- 様々な方法・アプローチがとられており、百花繚乱
- 共通点は、その国や社会の文化や社会の特性を考慮した方法論が選択される（協調主義、競争主義、市場主義、etc…）
- 米国は多様なモデルを提供するが、日本には不適當
  - イノベーションや構造改革リーダーシップ養成（Harvard）
  - 協働的プロジェクト型（U. Wisconsin, U. Buffalo）
  - ビジネスマネジメントの教育活用（Stanford, PA）
 500以上のプログラム+60以上の博士課程：大学間競争が機能する市場型
- 英国はNCSLを設置
- ノルウェーは各機関・自治体等の協調型を選択

円(実線) … 学校管理職養成のアクター

円(破線) … 管理職養成に向けた他のアクターとの距離感・動向

→(実線) … アクターの関与・介入の方向

→(破線) … 政策的要請・支援

HEIs … 高等教育機関（大学・国公立）

PRIV … 高等教育機関（私立）やシンクタンク等

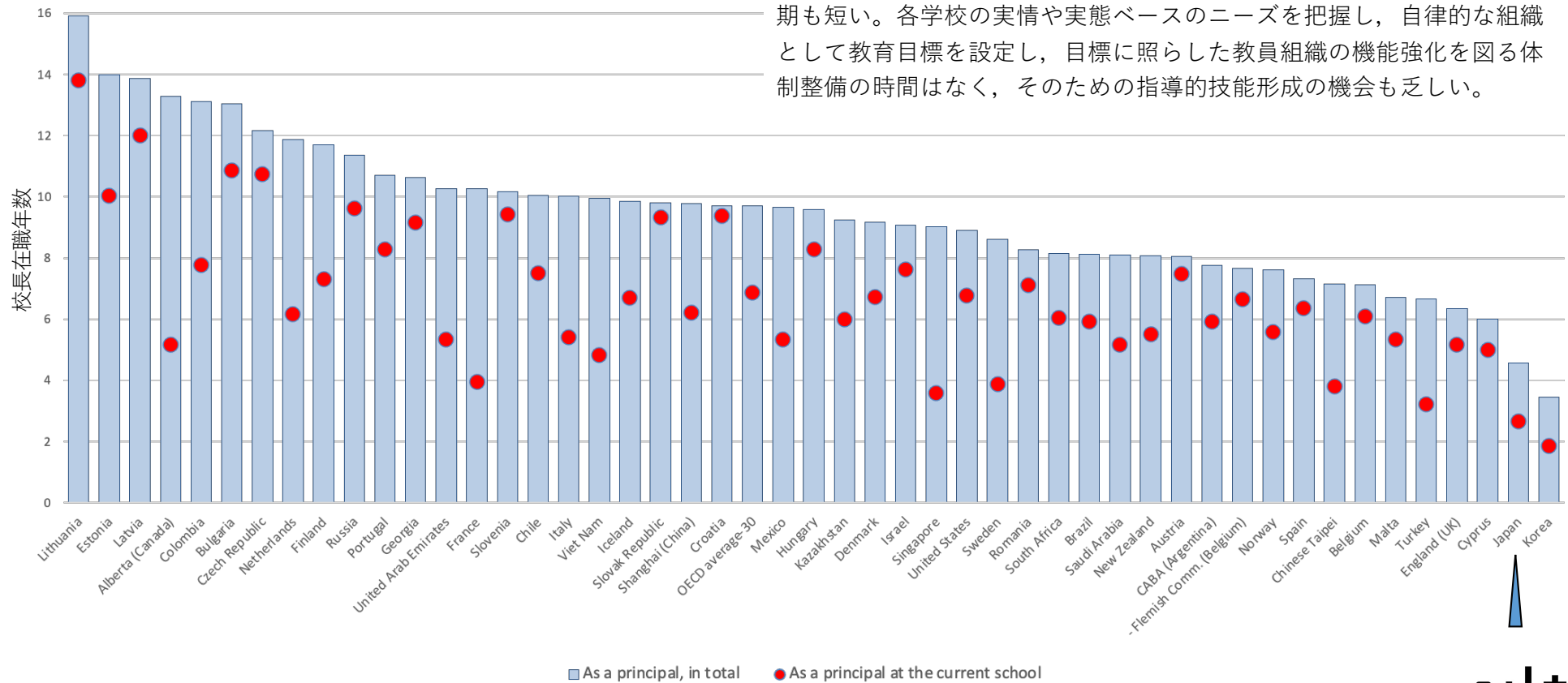
HEAD … 学校管理職（Head Teachers）

KS … 地方自治体連合会（ノルウェー）

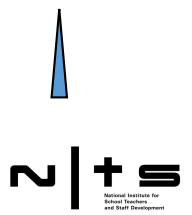
NCSL … National College for School Leadership（英・当時新設）

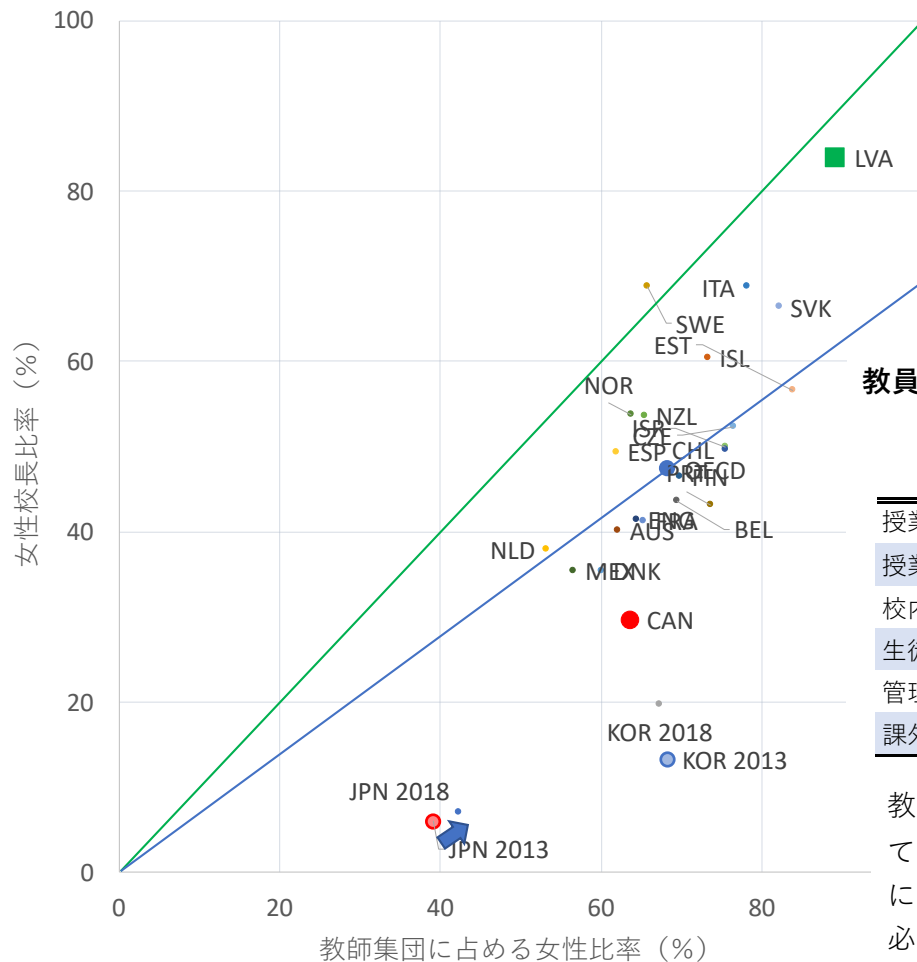
## 学校運営のリーダーシップを担う責任主体としての学校長のあり方や任用の形態はどうあるべきか？

日本の学校長は教職キャリアの終わりに任用され、着任した学校での任期も短い。各学校の実情や実態ベースのニーズを把握し、自律的な組織として教育目標を設定し、目標に照らした教員組織の機能強化を図る体制整備の時間はなく、そのための指導的技能形成の機会も乏しい。



Source: OECD, TALIS 2018 Table I.3.8.





### 学校組織のウェルビーイングに寄与できていない

TALIS第2回と第3回調査の結果を比較すると、第2回調査で日本に顕著な組織課題にあがった項目について、第3回調査までにほぼ変化がなかった。政策面では施策が打たれ、メディアや専門職コミュニティでも問題として認知されたにも関わらず、学校現場の実態データに変化はない。

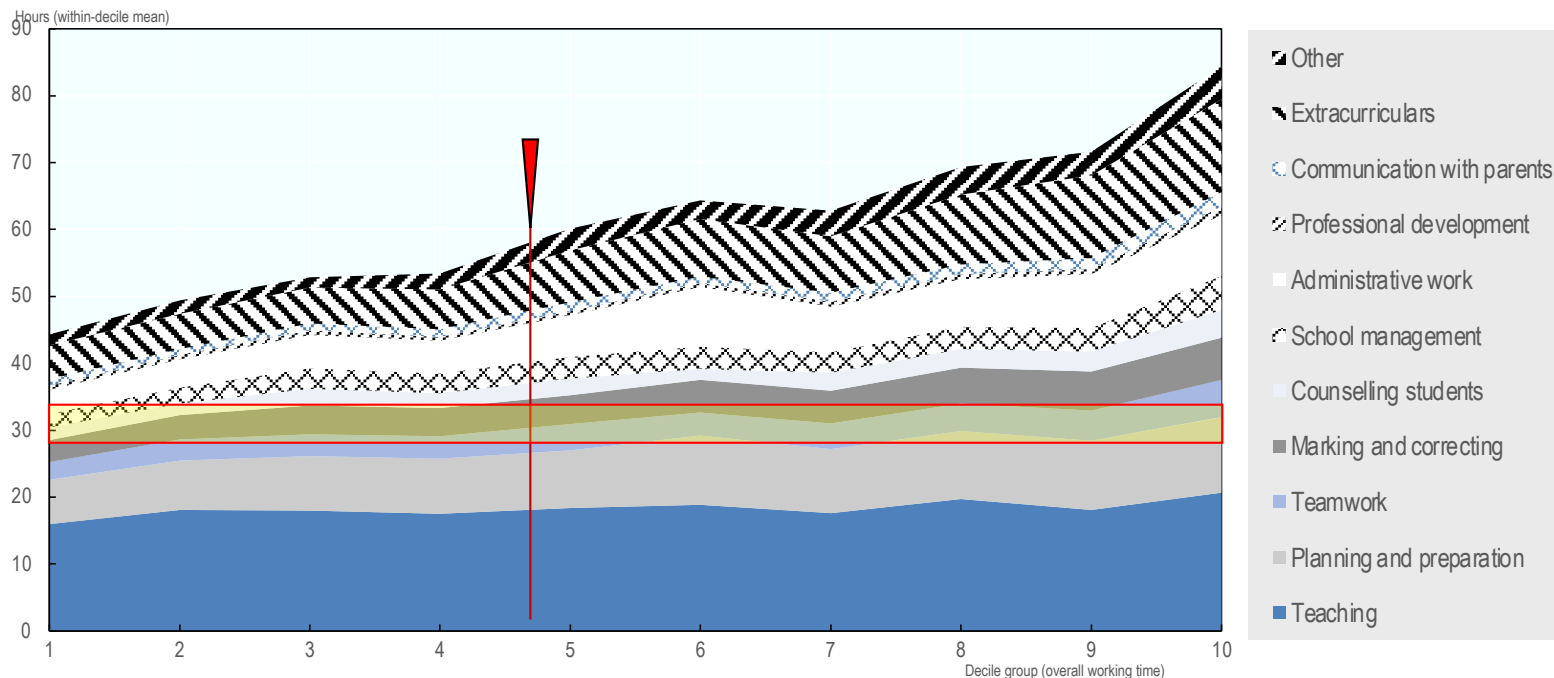
教員労働時間の変化（労務内容別）

	2013	2018	2013年調査からの変動	
			時間数	%
授業時数	17.71 hr	17.97 hr	0.26 hr	1.5%
授業準備・採点等	13.24 hr	12.96 hr	▲ 0.28 hr	▲ 2.1%
校内の協働	3.88 hr	3.56 hr	▲ 0.32 hr	▲ 8.2%
生徒指導や保護者対応	4.04 hr	3.53 hr	▲ 0.51 hr	▲ 12.7%
管理事務・校務	8.51 hr	8.43 hr	▲ 0.08 hr	▲ 0.9%
課外活動	7.66 hr	7.48 hr	▲ 0.18 hr	▲ 2.3%

教師個人がその裁量で調整可能な職務内容で変動幅が大きく、学校組織として組織的な見直しや努力が必要な職務内容では変動幅が小さい。個々の教師に負担（労務負担+改善負担）がのしかかる一方で、組織による改善努力が必ずしもなされていない可能性

## 労務時間別に示した労務内容の内訳は、労務時間の多寡は授業・指導の時間に拠らないことを示す

Task composition by overall workload in the Japan, full-time ISCED 2 teachers (2018)



労務時間総数の多寡と児童生徒との関わり、校務分掌、職能向上、教師間協働などの時間数はほぼ連動しない。…つまり、労務時間の総数が長い = 児童生徒に向き合っている、校務負担が多い、教師間協働や授業準備に時間をかけているとは言えない

**校務マネジメント不足・学校単位の目標に照らした校務マネジメントの不足・職務領域の非限定性の放置・実践を介した研修機会の確保にも課題**

## 本文中引用文献

- Brynard, P. A. (2009). Mapping the Factors that Influence Policy Implementation. *Journal of Public Administration*, 44(31), 557–577. <http://hdl.handle.net/2263/12231>
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6). <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Caena, F. (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. [http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster_en.htm).
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Earley, P., & Porritt, V. (2014). Evaluating the impact of professional development: the need for a student-focused approach. *Professional Development in Education*, 40(1), 112–129. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.798741>
- Eisner, E. W. (1985). *The Art of Educational Evaluation: A Personal Review*. The Falmer Press.
- Guskey, T. R. (1986). Staff Development and the Process of Teacher Change. *Educational Researcher*, 15(5), 5–12. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X015005005>
- Holton III, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5–21. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/hrdq.3920070103>
- Kirkpatrick, D. L. (1998). Evaluating Training Programs: The Four Levels of Evaluation. In *Evaluating Corporate Training: Models and Issues*. Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-011-4850-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-011-4850-4_5)
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler Publishers.
- Kirkpatrick, D. L.. (1959). Techniques for evaluation training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13, 21–26. <http://ci.nii.ac.jp/naid/20001457196/ja/>
- Lieberman, A. (1995). Practices That Support Teacher Development: Transforming Conceptions of Professional Learning. *The Phi Delta Kappan*, 76(8), 591–596. <http://www.jstor.org/stable/20405409>
- OECD. (2001). *New School Management Approaches*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264192539-en>
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- OECD. (2019). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. OECD. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I)*. OECD. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Sandholtz, J. H. (2002). Inservice training or professional development: contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18(7). [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00045-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00045-8)
- TDA. (2007). *Impact evaluation of CPD Continuing professional development*.
- 文部科学省. (2016, December 21). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の 学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）. [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)