

滋賀大学教職大学院学校経営力開発コースにおける リーダーシップ・マネジメント教育の展開と課題

Development and Challenges of School Management and Leadership Education in Shiga
University Professional Graduate School of Education

大野 裕己*
Yasuki OHNO

河口眞佐男*
Masao KAWAGUCHI

河原 恵*
Satoshi KAWAHARA

田村 靖二*
Yasuji TAMURA

*滋賀大学大学院教育学研究科

<キーワード> 学校管理職養成 教育リーダーシップ 学校組織マネジメント 教職大学院カリキュラム

1. はじめに

日本の教育行政は、グローバル化、情報化や少子高齢化といった社会構造の急速な変化を背景に、1990年代後半以降、大掛かりな地方教育行政・学校経営改革を段階的に推進してきた。端的には、過去の地教法体制における旧文部省―都道府県教委―市町村教委―学校の重層構造に基づく共通性・画一性の強い教育行政に換えて、規制緩和・現場の裁量拡大を基調に、学校設置者や各学校が、児童生徒・地域の実情・課題に即した特色ある教育活動を具体化し継続的に検証・改善する、「学校の特色化」「学校経営の自律化」が政策的に推進された。2010年代においては、関東・東日本大震災を契機に、学校と地域の連携協働の一層の強化など、持続発展を重視する改革文脈も付加されている。

以上の地方教育行政・学校経営改革は、各学校レベルで、学校経営様式の転換と具体的取組を推進できる校長等のスクールリーダーの新たな役割を求める。例えば、兵庫教育大学スクールリーダー研究会(2002)は、2001年に実施した学校管理職・教育委員会対象の質問紙調査に基づき、単位学校のリーダーに必要な力量を、「学校の教育・学習活動の改善能力(教育的リーダーシップ)」「学校のビジョン・目標の創造と共有化の能力」「合理的組織運営能力」「保護者・地域社会との連携構築能力」に整理している。また大野は、2000年代における新しい学校管理の法化に伴い、「新しいタイプの校務」(数値目標を組み込んだ中期経営計画の策定・評価、顧客意識に基づく渉外・広報の企画など)の遂行が校長に求められている点を指摘している(大野 2004: p.42)。

今後の校長・教頭には、新たな学校づくりに向けた力量発揮・職務遂行を支える専門知識や高度な思考力・判断力が必要となる。その育成は従来型の行政研修や現場

での職務を通じた育成だけでは十分といえず、大学院レベル教育による力量形成が重要になると捉えられる。この点、小島らの学校関係者対象意識調査においては、ビジョンの提示等やこれにかかる学校経営の理論・専門的知識の理解など「コンセプチュアル・スキル」の育成について、大学院レベルでの学校管理職養成が期待される傾向が示されている(小島 2004)。

2007年専門職大学院基準等改正に基づき創設された教職大学院制度により、大学院レベルの学校管理職養成の途が開かれた。その後滋賀大学教育学部・滋賀県教育委員会が協議を重ねた結果、2017年4月、滋賀大学は、教職大学院である高度教職実践専攻(以下「教職大学院」)を新設し、専攻内に今後の単位学校レベルのリーダーさらに教育行政専門職を担いうる人材育成を主目的とする学校経営力開発コースを設定するに至った。

本稿は、教職大学院における現職教育高度化の実践開発研究として、滋賀大学教職大学院学校経営力開発コースにおけるマネジメント・リーダーシップ教育の実装・展開と成果・課題について考察する。最初に、本コースにおいてマネジメント・リーダーシップ教育を大学院において展開する上での課題意識について述べ、続いて滋賀大学教職大学院学校経営力開発コースの設置の経緯、コース開設科目のうち特に関連の強い科目群を中心にマネジメント・リーダーシップ教育の実装・運用の工夫を整理する。そして最後に、現在までの本コースのマネジメント・リーダーシップ教育の到達点と課題について考察する⁽¹⁾。

2 大学院におけるマネジメント・リーダーシップ教育の視点

学校組織におけるマネジメント・リーダーシップの概

念については既に多くの研究の蓄積があるが（例えば大野 2001）、大学院におけるマネジメント・リーダーシップ教育を構想する上での実践的課題意識を最初に検討したい。学校組織マネジメントや校長のリーダーシップという用語が目につくようになったのは、1998 年の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」の公表からである。この答申は教育行政と学校組織を大きく変える転換点となった。その背景には、日本の教育が機能不全に陥っていたことがある。その具体的な事例として、1980 年代以来三度にわたる「いじめの波」や 1988 年ごろから急増する不登校がある。また、家庭や地域が学校と協働関係を保ちながら子どもたちを育てていた状況から、学校と保護者または地域が対立関係に陥る状況になってきた。また、学校自体も、個々の教職員の能力や資質に依存する個業化指向（大野 2012：p.19、佐古 2006：pp.159-163）から、学校組織という視点で学校運営をとらえなければならなくなった。学校を組織としてとらえ、構成員のリーダーシップを軸に組織マネジメントを動かして学校運営をすることが求められたのである。

しかしながら、組織マネジメントやリーダーシップという概念は、経営学の理論として提示されたものであり、教育の中では十分には機能してこなかった⁽²⁾。また、その目的や概念も十分には理解されず、手法の導入のみに重点がおかれたと考える。

これらの状況を踏まえて、教職大学院におけるマネジメント・リーダーシップ教育を構想するにあたり、以下三点の考察を行いたい。第一は、なぜ組織マネジメントやリーダーシップという考え方が学校のなかで機能しなかったかについて。第二に、どうすればこれらの機能が実践的な成果を生み出すかについて。第三に、その結果として学校改善がどのような方向に進んでいくかについてである。

まず、「なぜ、組織マネジメントやリーダーシップという考え方が学校組織の中で機能しなかった」のか。その理由は二つあると考える。その第一は、学校経営における組織マネジメントやリーダーシップのとらえ方が不明瞭だからである。第二は、これらの機能を、学校の課題を解決する方法ではなく、学校教育の目的そのものととらえないからと考える。

第一の理由と関わって、学校は現在、組織マネジメントやリーダーシップを意識して学校運営をしなければならない状況におかれている。そのように考える根拠は、「学校は組織であり、組織を構成する教職員や児童・生徒は役割に応じてそれぞれの権限と責任を履行する必要がある」からである。リーダーやフォロワーは組織における役割であり、それらを行うということは、組織を運営することに他ならない。すなわち、教職員や児童・生徒は、リーダーシップを発揮するとともにフォロワーの役割を果たす主体として学校の中で活動することが求められる。また、リーダーシップの発揮やフォロワーとし

ての役割は、協働的なコミュニケーション（淵上 2012：p.120）と協働的な活動を通して果たされる。そのため、「学校組織の中では、協働的なコミュニケーションと協働的な活動を通して社会を構築する資質を育てる」という視点が重要である。このような視点がないと組織マネジメントやリーダーシップの機能が学校運営に資するものとなり得ないからである。それに対し、これまでは、「組織マネジメントやリーダーシップは学校経営や学校運営を円滑に行うための手段」ととらえられていた。このとらえ方のずれを指して、「不明瞭」と指摘できる。

次に、第二の理由についてである。第一の理由でも述べたが、さらに、教育の目的と目標、学校組織の機能について考察する。筆者は、第一の理由で、教育の目的および目標は、組織の構成員が社会人として協働的なコミュニケーションや協働的な活動ができることであるとのおさえた。すなわち、それらの資質を育成することによって、構成員が学校組織の文化や歴史を引き継ぎ、新しい社会を創ることであるとするのである。つまり、教育の目的そのものが、社会の進むべき方向や価値観と一致するものでなければならないと考える。教育活動を行うということは、教育の目的を実現することである。また、教育の目的は、教育活動を通して具体化されるべきものでもある。目的と手段は同じではないけれど、全く別にあるのでもない。教育の目的、目標を実現するために現れた手法が組織マネジメントでありリーダーシップであるが、手法は目的と表裏一体のものでなければならない。教育においては手法と目的が一致することが重要であり、その手法が考え方となり、組織マネジメントやリーダーシップを動かしていく。このことが、「学校改善」の内容そのものになるということを明確にしなければならないと考える。

次に、「どうすればこれらの機能が実践的な成果を生み出すことができるか」について、リーダーシップに限定して論じる。リーダーシップについては、さまざまなタイプがあるとされる。中留 (1997) は、二つのリーダーシップ・スタイルに分ける。一つは、管理技術的なスタイルであり、もう一つは、文化的スタイルである。一方、笠井 (2012) は、「学校ビジョンの作成段階に必要な校長のリーダーシップ・マネジメント能力とは、①多様な願いを調整し、魅力的で実現可能な学校ビジョンの作成段階を構想すること、②その作成過程において、多様な関係者の積極的な関わりを生み出すこと、③その実現を明確にし、取り組みを担う人々の意欲を高めながら組織をうまく動かすことだ」とし、「ビジョン指向のリーダーシップ論」「変革型リーダーシップ論」「サーバント・リーダーシップ論」といったリーダーシップ理論の存在を提示している。これ以外にも多くのスタイルのリーダーシップが提起されている。

しかし、これらの理論を検討するなかで、筆者は、教育におけるリーダーシップとは、「目的論的なリーダー

シップ」であるのとらえることが重要だと考える。その理由は二つある。一つは、学校組織のとらえ方に起因する。もう一つは、学校の教育活動をどのようにとらえるのかによる。まず、学校組織のとらえ方についてである。

学校組織はヒューマンサービス組織に分類され(淵上 2012:p.119), その組織は「人々を社会化へと働きかけ、人々を社会に回復させる働きをもつ組織である」とされる。すなわち、淵上が言うように、製造・経済組織や管理・政治的組織とは異なるシステムとして学校組織をとらえるのである。この考え方は、学校組織を教育の目的の遂行や教育課題の解決を通じた学校改善に焦点を当てた本質論でとらえるということである。つまり、教育現場に生じる問題を解決する対処療法的なシステムとはとらえないのである。組織マネジメントやリーダーシップを、学校の問題や課題を解決するための方法論としてとらえると、教職員は管理的・事務的な仕事に時間をとられるようになり、本来教育で育てなければならない教職員や児童・生徒のやりがいや生きがいや醸成されなくなると考える。

最後に、「その結果として学校改善がどのように進んでいくか」について、組織文化という観点から考察したい。つまり、組織マネジメントやリーダーシップを文化的スタイルでとらえるということである。人間は本来、価値観が原動力となって、動機づけを促し、それによって活動する。それが、多様な関係者の積極的な関わりを生み出し、取り組みを担う人々の意欲を高めながら組織を動かすことにつながると考えるからである。これは、教育基本法第一条の「教育の目的」とも通底している。

リーダーシップを文化的スタイルでとらえるという考え方は、経営学研究における組織文化(「企業の成功には優れた組織文化、つまり社風が欠かせない」(ドシとマクレガー:p.5))の概念に由来する。組織を構成する人々の価値観が融合されて組織文化がつくられ、その組織文化が構成員のモチベーションを喚起するという。学校においては、「学校文化」の創造であり、学校の教育的な価値観を表す「校風」である。これらが、学校を構成する教職員や児童生徒を成長させ、仕事や学習を遂行する力になる。すなわち、組織文化を育てることによって、その組織の構成員である教職員や子どもを育てることが重要であると考えられる。

組織文化の考え方について、動機研究の第一人者であるエドワード・デニスは、動機との関連で次のように示唆している。「問うべきは、「どうやって彼らを動かすのか」ではなく、「どんな環境を作れば、彼らは自ら動きたくなくなるのだろうか」である」(ドシとマクレガー:p.364)と示す。大阪市立大空小学校の元校長の木村泰子も「学校によって抱える問題はさまざまです。でも、まずは「学校は何をする所なのか」という問いに、現場の教員が納得する答えを持たなければいけないと感じている」と言う(先を生きる取材班「子どもを主語にした学びを―木村泰子氏の教育改革(上)」教育新聞ウェブ

サイト 2019 年 1 月 16 日付記事)。また、「今、日本社会はあしき空気が充満しています。その空気を吸っているのは、子どもたちです。あしき空気を吸って大人になれば、あしき空気を「生きて働く力」にしてしまいます」とも言う(同上)。一方、本学の教職大学院での授業で、「校長のリーダーシップと経営ビジョン研究」と題してグループ討議したところ、グループの発表に共通性を見ることができた⁽³⁾。それは、校長のリーダーシップや学校経営の基盤を学校文化などの価値観におくものであり、その上に学校経営や学校運営の営みが位置するという構造である。この構造全体に、校長の組織マネジメントやリーダーシップの働きが具現化されるととらえているのである。さらに検証をしなければならないところもあるが、これらの理論や事例は、いずれも、組織文化の重要性を示唆していると考えられる。

これらの考えのなかには、共通の目的について議論し、互いのその重要性を確認することや、課題認識をもとに構成員に協働的コミュニケーションや協働的活動を実践することで、組織の構成員の共通の価値観を醸成することが求められている。また、構成員が協力して組織文化の改善に取り組んでいるか、また、構成員それぞれが自主性・自律性を保ちながらも、他者に対して貢献するという動機が組織全体を動かしていることを示している。これが組織文化を醸成し、それを経営や改善につなげているのである。

今後の学校経営や学校改善においても同様である。これからの学校は、教育の目的と目標を実現させ、生徒個々の成長と、他者と協働して良い社会を構築し創造する集団に育て、学校文化を醸成するようにしなければならないと考える。

3 学校経営力開発コースの経緯と背景

(1) 学校経営力開発コースの設置の経緯

教職大学院の目的は、社会の急速な進展の中で、必要な知識・技能を絶え間なく刷新しつつ教職生活全体を通じて学び続ける教員の育成・支援と新たな教育実践を創成し、学校内外でそれを牽引できる人材養成を可能にすることである。特に今後は困難な課題に学校等が組織として機動的に対処する必要があり、同時にそうしたスクールリーダーの活動は教員組織を活性化して、世代間の知識・技能の円滑な伝承を促すと考えた。特に学校組織のトップリーダーである校長をはじめとする管理職養成は、山積する教育の諸課題の構造的・総合的に理解し解決できるマネジメント力量を身につけた人材育成が必要との判断から「学校経営力開発コース」を設置した。

(2) 学校経営力開発コース設置の背景

地域密着型を目指す大学方針のもと、地域の義務教育の教育力向上に寄与することを目標とし、教員養成機能の高度化に向けて検討を進めてきた。その中で、教職コンピテンシー(自己省察力、授業・学級・学校経営力、協働力)を確かに身につけた教員を養成し、真に地域に

貢献するためには、理論と実践の往還による学びが極めて重要となるため、より一層地域との密な連携が欠かせないと共通理解した。そこで、県教育委員会との連携強化を図るため、これまでの「滋賀大学教育学部・滋賀県教育委員会連携推進協議会」を発展的に解消し、平成26年度末から教育学部長と滋賀県教育長の主導により、平成27年度4月に県下の学校教育分野で相互に協力し、学校及び地域における教育の充実・発展と人材の育成に寄与することを目的とする「滋賀大学教育学部・滋賀県教育委員会の連携に関する協定」が締結された。この協定に基づき「滋賀大学教育学部・滋賀県教育委員会地域教育連携推進会議」とその下に置かれた課題別の専門委員会が設置され、同年5月15日に第一回の推進会議が開催された。教職大学院の設置については重点課題として「滋賀大学教職大学院設置準備委員会」が設置され、院生としての現職教員の研修派遣や実務家教員について具体的な枠組の制度設計や教育内容について細かく論議され今日に至っている。

また、従前から協定を締結していた草津市、栗東市、守山市に新たに大津市、近江八幡市、彦根市とも協定を結び、教職大学院の連携地域として教育各分野の充実と人材育成に密な連携を進めて行くこととなった。

4 教職大学院学校経営力開発コースのマネジメント・リーダーシップ教育の実装と特徴

(1) 養成する人材像・力量像

滋賀大学教職大学院（高度教職実践専攻）の設置及びコース設定に際しては、社会変化の加速状況下で必要な知識・技能を絶えず刷新しつつ新たな教育実践を創出し学校内外で主導できる人材を育成することと共に、次代の管理職・ミドルリーダー・新人教師の教職ステージを俯瞰して、確かなキャリア形成へのステップアップを支援することが意識された。学校経営力開発コースは、このうち一定の教職経験とともにミドルリーダーとして機能している現職教員で「次代の管理職（学校管理職・教育行政専門職）」候補となる人材の育成を担うことを目的として設置された。

学校経営力開発コースにおいては、教職大学院共通の力量形成目標（「学び・成長し続けるための自己省察力」「新たな学びを生み出すための学校課題解決力」「同僚教師、専門家、地域との協働力」）を基盤としながら、特に以下の三つの資質能力の育成を目標に据えた。

① 学校マネジメント力

- ・ 21世紀にふさわしい学校改革の理念を持ち、個々の教員の資質能力及び教師集団としての力量を向上させる学校組織をマネジメントする力
- ・ 学校改革の理念を具体化するカリキュラムをマネジメントする力

② 地域連携協働力

- ・ 学校改革の理念を校内で共有し地域に発信できるコ

ミュニケーション力と協働力

- ・ 危機管理能力を含み、安心と安全な学校組織をつくる力

- ・ 保護者や地域社会と連携し、開かれた学校をつくる協働力

③ 学校経営企画力

- ・ 特色ある学校づくりを推進するための教育政策の立案能力
- ・ 各学校が自律的に学校経営を行えるような支援や研修の企画立案と実行の能力

以上の力量観では、冒頭で述べた児童生徒・地域の実情に対応する学校の特色化（それを方向付ける経営ビジョン）をカリキュラムの次元で具体化すること、その推進を教職員個々の力量・組織的能力の向上及び家庭・地域との連携協働（学校安全・危機管理の確立を含み、その意味で持続発展・学校のレジリエンス向上も意識している）の確立と相即的に実践すること（そのようなマネジメント・リーダーシップ観）を強調している。これは、国レベルの政策動向や関連学会等（例えば日本教育経営学会）の専門職基準開発の動向とも符合するが、児童生徒の課題の多様化・複雑化における学力保障及び大量退職・採用期における教員の力量向上の組織的基盤構築の地域的課題に向き合う滋賀県教育委員会の期待・要望を踏まえたものといえる（このような関係性に基づき、滋賀県教育委員会は市町教育委員会と連携して、教職経験15-20年前後の現職教員（小学校・中学校）を本コースに派遣することとしている）。また、上の力量観は、単位学校リーダー育成を想定しているものの、地域レベルの教育施策の企画・立案や研修を含む学校経営支援など、指導主事等教育行政専門職として求められる力量の一部もカバーすることに意を用いている。

(2) 教育課程の基本構造及び教員スタッフの構成とその特色

滋賀大学教職大学院では、以上に述べた教育実践上の高度な課題解決力を育成するために、2コースで共通に、知識・理論の学習に加えて、事例研究やプロジェクト型の学びを共通に重視し、共通科目・実習科目・コース別科目からなる教育課程を編成している。その考え方は特に、学校現場の実践的課題をテーマに、研究知や現場の調査データを統合した解決実践の開発・検証を2年間の学びの集大成と位置づけ、その研究推進にかかる各学期の実習科目（「経営課題解決基本実習〔以下、「基本実習」〕・経営課題解決発展実習〔同じく「発展実習」〕）及びコース別科目（教育実践課題解決研究〔同じく「課題解決研究」〕）を中心軸に、他のコース別科目・共通科目を連関させる教育課程構造に表れている。

学校経営力開発コースの場合、連携協力校・自治体の組織経営次元の課題と自己の関心をすり合わせて設定した研究テーマに関する「学校改善プラン（または教育行政改善プラン）」を学びの集大成と位置づけている。コー

別科目は、各学期に配当される課題解決研究を中心に13科目を配置している(必修10単位を含む16単位履修を修了要件とする)。コース別科目は、近年の学校管理職に求められる職務内容及びその遂行に必要なスキルをもとに設定しているが、先に見た学校改善のカリキュラム次元までの貫徹、教職員個々・組織の能力向上に一定の重みづけをしている。この点は、学校経営力開発コースのコース別科目において、「学校を、児童生徒と教職員の学びが何よりも尊重される文化をもつ『学習社会』とすることのできる」(加治佐2011)リーダー能力としての「教育(的)リーダーシップ(instructional leadership)」⁽⁴⁾を鍵概念として重視し、その涵養に関わる科目を二科目設定している点に端的に表れており(これを通じて、院生に「学習社会」構築の触媒としての教育リーダーシップへの気づきとリーダー能力の育成を図るとともに、このリーダーシップ観をベースにしたマネジメント行動を統合的に教授することを意図)、他大学と比した本コース独自の特色をなしている。

表1 学校経営力開発コースのコース別科目

〔コース別科目〕
学校組織マネジメント研究(必2)
学校経営と教育リーダーシップⅠ(選2)
学校経営と教育リーダーシップⅡ(選2)
カリキュラムマネジメントと校内研修(必2)
教育法規の理論と実践(選2)
教員評価の理論と実践(選2)
学校安全・学校危機管理に関する実践的研究(必2)
防災教育・防災管理と組織活動(選2)
国内外の教育施策と教育動向(選2)
教育実践課題解決研究Ⅰ(必1)
教育実践課題解決研究Ⅱ(必1)
教育実践課題解決研究Ⅲ(必1)
教育実践課題解決研究Ⅳ(必1)

注:「必」は必修,「選」は選択を示す。数字は単位数

学校経営力開発コースには、それぞれ学校経営・危機管理を専門とする研究者教員2人、教育行政職・校長経験の両方を有する実務家教員2人(うち1人は県教育長経験者)の専任教員4人が配置されている。これに加えて、科目担当として他コース担当の専任教員(同じく教育行政職・校長経験を有する実務家)1人、教育経営(教員評価)を専門とする修士課程担当教員(教職大学院兼任)1人が特定の科目を担当する。本コースの教育課程上の重点をカバーしうる専門(得意)領域を有する教員がバランス良く配置されており、実務家教員は学校管理職・教育行政職としてのキャリアステージを俯瞰できる豊富な職務経験を有している。コース科目・実習科目は、全て研究者教員・実務家教員の共同担当で、一部オムニバス方式を取る場合はあるものの、大半の授業は協力教授で実施される。また、コース院生の学びの集大成(改善プラン開発・検証)と関わる「課題解決研究」は、1年

次秋学期以降、指導教員(研究者教員)のゼミ指導の比重を高めるが、ゼミ指導も最大限研究者・実務家教員の協力教授で実施するとともに、定期的に同学年院生全員・コース担当教員全員による指導日を組み込み、コース教員全員でコース院生を指導する文化の醸成に努めている。

(3) 学校マネジメント・リーダーシップ教育の実装及び運用の工夫

教職大学院設置後の学校経営力コースの教育課程のうち、特にマネジメント・リーダーシップ教育の実装・運用については、主に関連科目担当教員(大野・河口・河原・田村)の検討に基づき、以下の数点の工夫を施している。

第一に、コース別科目・実習科目の科目間の縦・横の連関性の確立である。設置時計画においても、教育実践課題解決研究・実習科目を軸とした科目間の連携が意識されていたが、設置後細部の具体化に努めた。

縦の連関としては、特に実習科目(基幹をなす基本実習Ⅰ・Ⅱ及び発展実習Ⅰ・Ⅱ)の連続性である。これらの実習科目は、連携協力校(現任校)の学校経営上の課題の調査探究、管理職の職務理解・部分体験、解決実践開発を通じたリーダー力量育成を柱とするが、開設初年度の取組の検証及び各科目の時間数を勘案して、各実習における学びの重点と焦点的活動を明示し(例えば基本実習Ⅰは、校長シャドウイングを通じた職務理解に重心、基本実習Ⅱは連携協力校の課題調査活動を中心としつつ、事前指導に基づく職務能力開発活動[教頭等のシャドウイングや職務体験等]を加味)、実習科目間の学習の連続性の確立への改善を施した。さらに、各科目におけるリーダー職務能力開発については、開設2年目の2018年度以降、事後指導に加えて課題解決研究(全体指導)等での集団リフレクションの機会を設けて、各院生の今後の自己課題明確化を促進している。

横の連関としては、実習科目・課題解決研究と他のコース別科目との内容上の関係性が挙げられる。主要なコース別科目の各回授業内容を精査し、実習に資する内容をコース別科目で事前に取り上げる(「基本実習Ⅰ」期間前にコース別科目「学校組織マネジメント研究」で内外環境分析を扱い院生のレディネスを高める等)、逆に実習で調査を求めた内容をコース別科目で扱う等、日程調整を行い、適切な程度で院生の各科目での学びが有機的に関連するようにしている。

なお、上と関わって、学校経営力開発コースでは、院生現任校である連携協力校との関係確立を重視している。実習前・期間中の訪問時に、校長・教頭に対して、以上の教育課程の構成と各実習科目の重点、指導・協力要望事項を丁寧に説明している。

第二に、授業等における研究者教員・実務家教員の協働の確立が挙げられる。滋賀大学教職大学院は全授業科目を研究者・実務家の共同担当としているが、その実施方式として、本コースのマネジメント・リーダーシップ

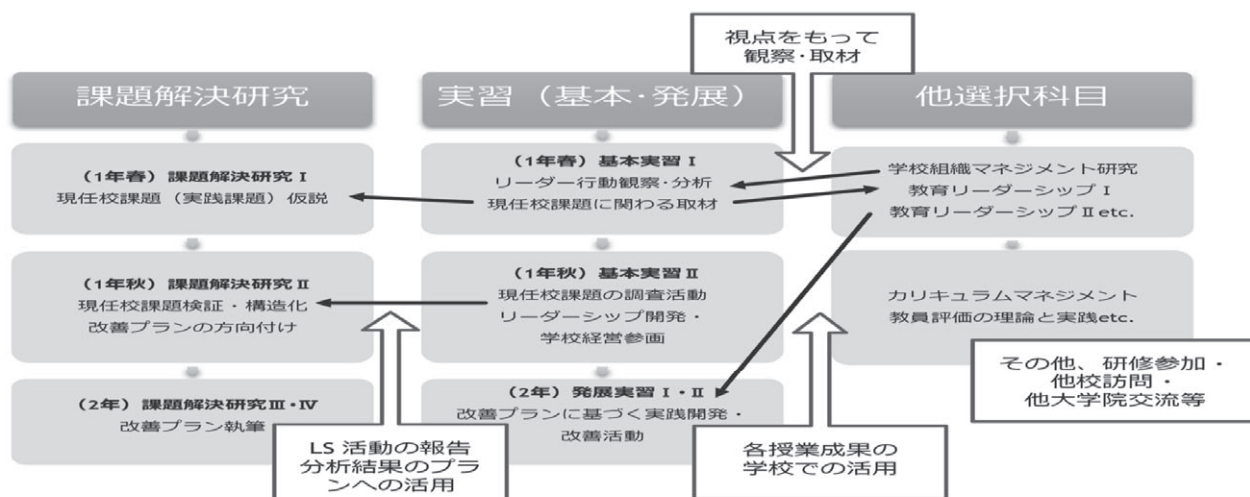


図1 学校経営力開発コース「学びのプロセス」イメージ

関連科目では、基本的にオムニバスは採用せず協力教授を採っている。授業計画においては、事前に両者で学習内容の順序性や深まりを見通して、各回の指導方法（講義や討議・事例研究・プレゼン）や役割分担を企画し、授業内で理論知・実践知の往復運動が促進されるようにしている。分担では、教員（研究者・実務家）の特性・得意分野を尊重して各回の主たる担当者を定めているが、題材により研究者・実務家の見解の相違・葛藤をあえて院生に見せるように両者が担当し、院生自身の思考を促す場合もある（例えば国レベルの政策検討動向と学校現場の経営課題の読み取り等）。いずれの場合も（後者は特に）、教材や進行、検討点や院生の到達水準に関わる事前打ち合わせや振り返りを綿密に行っている。

第三は、コース院生間の協働的な学びを重視していることである。学校経営力開発コース入学者は、滋賀県教育委員会が派遣する現職経験15～20年の小・中学校教員5人程度を核とするが、院生の間には年齢・勤務地域・入学前キャリアにおいてかなりの開きが見られる。そのような学生集団へのマネジメント・リーダーシップ教育にあっては、院生が相互の特性の違いに気づきつつ相互に学び合う学習集団となるように働きかけ、そうした環境下でリーダー力量を培うこと、さらに学校改善のネットワークを構築させることを意識している。このような発想は例えばアメリカの大学院学校管理職養成プログラムや兵庫教育大学教職大学院学校経営コースでは「コーホート制」（同期学生集団が原則的に同じ科目を同じ時期に履修し、学びのコミュニティを形成）として先駆的に実践されており、これを参考とすることとした。

この点、滋賀大学教職大学院の設置後現在までの教育課程は、二コース共通にコース別科目を必修科目と選択科目で構成し院生に選択幅を持たせているが、学校経営力開発コースにおいては、前述のコースの重点と関わる選択科目「学校経営と教育リーダーシップⅠ・Ⅱ」二科目については院生に履修を推奨し、他の必修科目と合わせた基幹的な科目を、コーホート制に近い形で運用でき

るように取り組んだ（なお第1期生修了後は、2年次「教育実践課題解決研究Ⅲ」における学校改善プラン進捗状況報告会（全体指導）への1期生・修了生希望者の参加を可能にするなど、コース回生間ネットワーク形成にも新たに取り組んでいる）。

第四は、以上の学生集団形成の一方、学外での学び・つながりも促進していることである。

院生の学生集団形成が閉鎖的な関係に陥らないよう、コースの授業・教育活動に「外部とのつながり」も意図的に組み込むようにしている。例えば、滋賀大学教職大学院の財的支援を活用して、コース別科目において、優れた経営実践を展開している他県の学校管理職等を外部講師として招聘している。さらに特筆できる取り組みとして、教職大学院間の交流授業の試行的実践にも着手している。2017年度より兵庫教育大学教職大学院学校経営コースと、両大学の類似科目（カリキュラムマネジメント関連科目）で同一の最終授業を設定しての交流授業を実施し、そして2018年度より岐阜大学教職大学院学校管理職養成コースと、学校改善プラン作成に関わる合同ゼミナールを開催している。これらの機会は実験的試行として取り組んでいるが、院生の視野を広げることに加えて、多様な特性・専門を持つ研究者・実務家教員の協力教授により指導の厚みが増すことも期待された。

5 教職大学院学校経営力開発コースのマネジメント・リーダーシップ教育の到達点と課題

以上の基本設計及び実装・運用上の工夫のもとに取り組まれた、滋賀大学教職大学院学校経営力開発コースの教育活動の成果と課題について、現在確認できるデータの限りで概観したい。

(1) 院生数の推移と研究内容

学校経営力開発コースへの入学者は、開設年度の2017年度が5人（小3・中2）、2018年度6人（小5・中1）、2019年度5人（小1・中5）で推移している。

院生の学びの集大成となる課題解決研究は、これまで

の院生は全て「学校改善プラン」を選択している。その研究テーマは、2017年度入学生の場合、大半が校内研修・人材育成の改善に焦点を当てていたが、2018年度入学生では、これらに加え授業改善、学校評価、カリキュラムマネジメント等が取り上げられ、現任校の課題に即した多様化傾向が窺われる。

また3で述べた「院生間の協働的な学びの促進」の働きかけを受けて、各期院生においては、院生現任校の相互訪問、県内外の先進校事例の共同視察、さらには院生共同で作成した質問紙によるそれぞれの現任校調査の実施(2018年度入学生)等の活動が活発に行われている。

(2) 学生授業アンケート結果の考察

科目レベルの取り組みの状況・課題について、教職大学院設置以来、各学期末に2コース共通の項目で実施している学生授業アンケートの結果から考察してみたい。表2に、学校経営力開発コースの1年次配当コース別科目のうち、マネジメント・リーダーシップ関連科目及び課題解決研究・基本実習の授業アンケート結果における「満足度」の推移を示した。

開設初年度の2017年度は、2年間を見通した研究指導方針等をコース内部で固め切れていなかったこともあり、課題解決研究Ⅰ・Ⅱ、基本実習Ⅰ・Ⅱにおいて厳しい結果が示されたが、4(3)で述べたマネジメント・リーダーシップ教育の基軸と各学期課題解決研究・実習科目の重点が確立した2018年度以降は概ね安定した水準となっている。ただし、今後においては、2年次配当科目である発展実習Ⅰ・Ⅱ及び課題解決研究Ⅲ・Ⅳについて

表2 マネジメント・リーダーシップ科目の学生授業アンケート結果「満足度」の推移

関連授業科目名	2017 年度	2018 年度	2019 年度
学校組織マネジメント研究(春)	4.5	4.5	4.4
学校経営と教育リーダーシップⅠ(春)	4.8	3.83	4.4
学校経営と教育リーダーシップⅡ(春)	4.6	4.4	4.6
教育法規の理論と実践(春)	4.6	3.4	4.8
カリキュラムマネジメントと校内研修(秋)	4.2	4.5	未
経営課題解決基本実習Ⅰ(春)	3.0	4.17	4.8
経営課題解決基本実習Ⅱ(秋)	2.8	3.83	未
教育実践課題解決研究Ⅰ(春)	2.5	4.5	4.6
教育実践課題解決研究Ⅱ(冬)	3.8	4.5	未

注：各年度における数値は、教職大学院で各学期に実施する学生授業アンケートにおける設問「この授業科目の満足度は次のどれに近いですか」への回答(5:満足, 4:やや満足, 3:どちらともいえない, 2:やや不満, 1:不満)の平均値を示す。

改善の必要が認められる。これらの科目においては、「満足度」数値は必ずしも低くないものの(ただし、2018年度「発展実習Ⅰ」の満足度は2点台と課題を残した)、自由記述意見において、2年次現場に戻っての勤務と学修の計画的推進の難しさや研究指導の差異(院生間、ゼミ別)など、重要な課題が示されていることに注目する必要がある。

その他のコース別科目については、2017年度以来、いずれの科目も高い水準を維持している⁽⁵⁾。自由記述意見を総合すると、特に入学当初期は各科目の研究知・理論に難しさを覚える院生は少ないが、関連する事例研究・演習の配置、実習における調査内容の授業での活用、講義・演習の学習過程での研究者教員・実務家教員の役割分担等、4(3)で触れた実装・運用の工夫点を通じて、理論と実践の往還を実感し、科目の最終授業に向き合っていることが窺える。推論の域を出ないが、演習内容のバラエティが多く、研究者・実務家教員の特性を活かした役割分担場面が多く組み込まれていた「学校組織マネジメント研究」「学校経営と教育リーダーシップⅡ」において、学生満足度が高い水準を維持しているように思われる。

(3) 学校経営力開発コースの今後の課題

以上の検討からは、滋賀大学教職大学院学校経営力開発コースにおけるマネジメント・リーダーシップ教育の実装・運用は、開設初期には課題が確認されたものの、現在までに院生に概ねポジティブに受け止められ機能しつつあると解される(なお、本稿の考察は学校経営力開発コースのマネジメント・リーダーシップ関連科目の全体構成レベルの検討に留まり、各授業レベルの検討はできていない。この点は他稿に期したい)。今後においては、院生・連携協力校・県市町教育委員会からのフィードバック等も踏まえた定期的な自己評価と改善を通じて、定めた教育上の考え方・重点を十分に具現化できるよう、取り組みの精度を高めることが求められる。

そのうえで、学校経営力開発コースの今後の課題として、以下を挙げることができる。

第一に、校区・自治体レベルのより広い視野でのリーダー教育を展開することが挙げられる。本コース院生の実習・課題解決研究の推進においては、連携協力校・市町教育委員会より多大な理解・協力を得ており、在学期間内(特に一年次)に市町教育委員会事務局への取材・活動により、院生研究テーマの共通理解や期待(研究成果の自治体レベルでの還元)が深まるケースが少なくない。そうした背景もあり、学年末の研究成果報告会・中間報告会においては、コース担当教員・連携協力校及び教育委員会関係者の双方より、単位学校を越える視野でのマネジメント・リーダーシップ教育や実践研究推進の可能性・必要性が言及されることが多い。今後、院生のキャリアステージと教職大学院の位置づけを勘案しながら、この課題に対応する必要がある。

第二に、コースカリキュラムの精緻化が挙げられる。例えば、第一の点とも関連するが、コース実習科目の学生授業アンケートからは、本コースの力量形成目標のうち、「地域連携協働力」習得の学生自己評価が相対的に低い水準であることが示されている。近年の国レベルの「社会に開かれた教育課程」やコミュニティ・スクール推進施策の動向に照らしても、単位学校を越えた連携・改善の視野・力量形成の視点で、実習科目・コース別科目を見直す必要がある。

また、近年の学校経営で重視されるエビデンスに基づく学校経営／教育政策形成と関わって、学校組織調査法(量的手法・質的手法)等の教育が求められている。本コースのカリキュラムにおいても、課題解決研究の全体指導・個別指導で調査技法を取り上げているが、今後一層の充実を図ることが課題と言える。

第三は、特に二年次における院生研究指導の質の確保と言える。本コースにおいては、二年次課題解決研究の指導について、一年次年度末に院生状況・希望等を勘案してコース教員間で定めた共通方針(定例集合指導)のもとに全体指導・個別指導を組み合わせて実施しているが、すでに触れたように、学生授業アンケートでは院生の現任校勤務と両立しての修学の難しさとともに、コース内における研究指導の質のばらつきが指摘されている。ここには、現職教員の大学院研修と関わる制度的課題、教職大学院・連携協力校間の連携上の課題、さらに教職大学院における教育課程設計・指導体制の課題が幅横的に存在していると思量される。現在及び今後において、この点についての丁寧な検証と抜本的な改善を進めていく必要がある。

現在滋賀大学は、2021年度を目処とした教職大学院拡充(新コース設置等)の準備を進めており、学校経営力開発コースにおいてもコースカリキュラム改善の検討途上にある。以上の課題については、今回の再編・拡充検討の論点として位置づけ積極的解決を図りたい。

注

- (1) 本稿は、執筆者全員で全体構想を協議した後に、1・4を大野が、2は河原が、3は河口が、そして5は大野・河口・河原・田村で執筆し、それらを持ち寄って調整し最終原稿とした。
- (2) 例えば大野(2012:p.20)は、学校組織マネジメントの考え方に基づく学校経営支援ツール(思考ツール)が、各学校の学校改善に有効に機能していると認めにくい事例の存在について指摘している。
- (3) 2019年度滋賀大学教職大学院共通科目「学校経営の理論と実践」において、「校長のリーダーシップと経営ビジョン研究」と題してグループで討議し発表を行ったところ、4つのグループの発表に共通の考え方を見ることができた。グループによって表現の仕方はちがうものの、すべてが二段構えの構造で校長の組織マネジメントやリーダーシップをとら

えている。バスの四駆の駆動輪とバスの室内を使って、人とつながりや魅力ある人間性を育て、その上に立って学校の方針を示し未来を創りあげるとするもの。木を育む土壌と木を使って、コミュニケーションや信頼を育て、その上に経営ビジョンや学校の特色を示すというもの。二階建ての校舎の下の階に人間力や安心感、受容力などをおき、二階にマネジメント力や決断力、説明力をおく。いくつかの青いリングが赤いリングに変わっていくことで、学校文化と校長のリーダーシップを表したグループもあった。いずれも、基盤が学校文化などの価値観に関するものであり、その上に学校経営や学校運営に関するものが位置するという構造である。グループ共通に、この構造全体に、校長の組織マネジメントやリーダーシップという働きが具現されると報告した。

- (4) 中留(1997)は、校長のリーダーシップスタイルの考察において、デールとピターソンの所論を参照しつつ、教育的リーダーシップを文化的スタイルと親和性が強く、また管理技術的スタイルと文化的スタイルを統合する概念として捉えている。この点は、2節で述べた課題意識と通底しており、この枠組みを参考に、本コースでは、学校文化形成と関連を持たせて教育リーダーシップを科目名称として重視したことになる。
- (5) 2018年度「教育法規の理論と実践」の満足度は他科目に比して低い。これは、学生授業アンケートの限りでは、同年度シラバスにおいて、学期の前半を基本教育法規の解釈(講義中心)、後半を事例演習として構成していた点が、院生の課業負担(学期末における課業の集中)や内容理解(各回間のつながり、特に講義と演習のつながりの薄さ)の観点で課題があるものと推察された。これを受けて研究者教員・実務家教員で翌年度シラバスの見直し(同内容の講義回と演習回をできるだけ近接)、加えて授業実施方法の改善(新教材・演習の共同開発や授業回ごとの各教員の役割の明確化)を行った結果、2019年度と同授業において授業アンケート結果に改善が見られた。

引用・参考文献

- ニール・ドシ、リンゼイ・マクレガー(2016)『マッキンゼー流最高の社風のつくり方ー高業績を生む「組織文化」のシンプル構築術ー』日経BP
- 洲上克義(2012)「教育臨床」篠原清昭編『学校改善マネジメント』ミネルヴァ書房、pp.119-135
- 兵庫教育大学スクールリーダー研究会(2002)『学校指導者養成と専門大学院構想に関する調査報告書』(2002年3月発行、代表加治佐哲也)
- 加治佐哲也編(2011)『学校管理職養成スーパープログラム』学事出版
- 笠井稔雄(2012)「学校ビジョンの設計」篠原清昭編『学

- 校改善マネジメント』ミネルヴァ書房, pp.63-80
- 中留武昭 (1997) 「校長のリーダーシップスタイルの考察ー管理技術的スタイルと文化的スタイルの対立と統合化」『教育経営学研究紀要』第4号, pp.1-26
- 大野裕己 (2001) 「日本における校長のリーダーシップ研究に関するレビュー」『日本教育経営学会紀要』第43号, pp.230-239
- 大野裕己 (2004) 「校長と法」篠原清昭編『学校のための法学』ミネルヴァ書房, pp.29-47
- 大野裕己 (2012) 「学校改善の方法」篠原清昭編『学校改善マネジメント』ミネルヴァ書房, pp.19-40
- 大野裕己 (2019) 「教職大学院における実践的指導力育成への取組と課題」日本学校教育学会編『学校教育研究』34, pp.196-200
- 小島弘道編 (2004) 『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂
- 佐古秀一 (2006) 「学校組織開発」篠原清昭編『スクールマネジメント』ミネルヴァ書房, pp.155-175
- 篠原清昭編 (2017) 『世界の学校管理職養成』ジダイ社。