

校長職の journey に関する米・英・オセアニアの事例検討

—任用前後において professional development がいかに図られているか—

A Case Study of the Journey of the Principals in the U.S., U.K., and Oceania

—How professional development is being pursued

before and after the appointment—

高妻紳二郎（人文学部教授）

植田みどり（国立教育政策研究所総括研究官）

高橋望（群馬大学准教授）

照屋翔大（沖縄国際大学准教授）

## 1. はじめに

一般に、一人の教員は養成課程を経て採用選考試験合格後に採用され、新任教員として教員生活をスタートし、経験を重ねてミドル、ミドルからシニアへの道を辿り、管理職の道を選択する者もいれば、生涯一教師として pathway（道程）を歩む者もいる。本稿の主題に使用した journey とは、通常「旅」と訳されるが、校長になるまでの background（背景）や pathway を含むワードとして捉えることができる。したがって、本稿における「校長職の journey」とは校長職に就くまでの経緯（志望、育成、研修、訓練を含む）及び校長職に就いてからの経緯（研修、職能開発機会を含む）として総体的に定位する<sup>(1)</sup>。

本稿では今日多様な校長職の journey の様相が看取される米・英・オセアニアを対象に、それぞれの国における校長職の journey の検討を通して、各国の制度的特徴及び校長に期待されているリーダーシップの実相や校長の資質・能力の向上（professional development）に資する各国の取組みの特質はいかに見出されるか、校長職就任の前後それぞれに分割して明らかにすることを目的としている<sup>(2)</sup>。その際採用した手法は3地域の現地調査を軸として、政策立案者、民間の関係機関、初等中等学校長及び副校長等へのヒアリングから得られた情報を中心に整理することとした。なお、オセアニア事例としては、オーストラリアとニュージーランドを調査対象としているが、本稿では便宜上、オーストラリア、ニューサウスウェールズ（New South Wales : NSW）州を主な考察対象とする<sup>(3)</sup>。

## 2. 校長任用以前の professional development の展開と特徴

本節では、考察に先立って各国の校長職任用の概要について触れておく。アメリカでは校長になるために、一般に修士以上の学位取得を要件にした免許が必要である。イギリス<sup>(4)</sup>では研修受講義務化やその解消等の曲折を経ながらも NPQH(National Professional Qualification for Headship)と呼ばれる研修プログラムを修了することが望ましいとされている。研修を受ける教員は勤務校から金銭的なサポートを受けるなど、資格取得への支援体制が整っていると言える。一方、ニュージーランド及び一部オーストラリアの州では校長になるための資格は定められていないが、校長職に就くまでの教職経験や学校マネジメントに関わった経験が重視されたり、教職経験に基づいた研修プログラムへの参加体制が整備されたりしている等、各国の校長職の *journey* には今日の変容が看取される。

このように、校長職任用前の研修の態様が本稿で検討対象とした国々で多様であることを踏まえておく必要がある。個人での研修履歴の管理はもとより、研修を提供する主体やプログラムの選定も当事者たちにとっては大きな関心事であり目の前の課題でもある。イギリスの学校管理職が所属する校長会の一つである ASCL(Association for School and College Leaders)は、校長だけでなくミドルやシニアリーダーを対象として、多様な研修機会を提供している。校長が自校教員を連れていき *professional development* を図る例も多くみられる。実際のところ、研修プログラムの受講については本人の希望はもとより学校マネジメントの後継者育成という研修の観点も各国でみられ、国ごとに異なる人事システムの特徴が反映されている。例えば、アメリカでは、校長の同一校在籍年数は5年が平均的である。他学区に異動（自ら転出）することは少なく、同一学区内のいくつかの学校を異動するというキャリアパターンが代表的である。そのため、学区にとって、優秀な校長を養成・獲得することは、学区全体の教育成果を向上させる上での重要施策となる。

また、今日の各国に共通して看取されるのは、校長の雇用競争である。実績を上げた校長は他校へ招聘されたり、教育長や CEO として転身したりするケースもある。校長の *journey* を俯瞰してみた場合、様々なキャリアがみられることは特徴的であると言えよう。ただ、学校経営にかかるコストについては学区や地方教育委員会の有無によってそれぞれの国で異なっている事実に鑑みると、効率的学校経営の実現にあたって校長任用前の *journey*、換言すればいかなるマネジメント経験、教職経験を有しているかが鍵を握っているといえる。

以上の概観を踏まえ、米、英、オセアニアにおいて校長職就任にいたるまでの *journey* (経験、職能成長につながるしくみ、研修等) はどのようになっているか、訪問調査した

学校の校長達の journey 事例、かかる journey にみられる制度的要因は何か、期待されるリーダーシップとは何か、について論じていく。

## 2.1 アメリカ

まず、校長職をめぐる全米的な状況を確認しておく。全米小学校校長会 (NAESP) が 10 年ごとに実施している校長職に関する調査研究によると、小学校長職にアクセスするまでのキャリアとして、①小学校教員の経験を経て校長になった割合は最も高いものの、経年的には減少傾向にあり、ミドルスクールや高等学校での教員経験者が増加している、②教頭職からのアクセスの他に、カリキュラム・スペシャリストやコーチ（特定の教科等の指導に長けた者）、学区職員、大学教員からの入職者も 10～20%程度見られる (NAESP (2018), pp.18-19)。また全米レベルの実践的・学術的動向として、Principal Pipeline と呼ばれる、いわゆる養成・採用・研修の一貫性を重視した、校長の確保・力量形成への関心が高まっている（例えば、Gates, S.M. et.al. (2019) など）。

アメリカにおいて校長職の養成や採用、研修に関する第一義的な権限を有するのは地方学区 (district) である。学区は、独自のあるいは地域の大学と協力しながら、校長志願者ための力量形成機会や免許取得プログラムを整備し、優秀な校長を雇用するための施策を展開している（例えば、本節の事例学区・州における PROPEL や LEAD の取り組み）。

校長になるための力量形成の機会として、既述の学区や大学が主体となった「制度化されたルート」の果たす役割は大きいですが、インフォーマルな機会もまた重要である。例えば、校長による声かけをきっかけに校長会が開催する年次大会 (conference) に参加する、管理職をメンターやコーチとしながら、日常業務の中で力量を高めていくなどである。

このようにアメリカでは、校長としての力量形成を支える多様な機会が多方面に展開するという構造を成している。これが、アメリカにおける校長職としての journey の出発点を形作り、その後のキャリア形成を支えているともいえる。以下、2020年2月にフロリダ州ブロード郡学区 (Broward County Schools, Florida) で実施したインタビューのデータとそこでの収集資料を中心に、アメリカにおける校長養成のプロセスを含めた校長職に至るまでの journey 前半部について描いてみる。

インタビューによると、校長職任用までのキャリア・プロセスは、「教員 (teacher) - 教員リーダー (teacher leader) - 副校長 (Assistant Principal) - 校長 (Principal)」という軌跡を描く。フロリダ州は2段階の学校管理職免許を設けており、副校長任用に際し

てレベル1の管理職免許が、また校長職任用に際してレベル2のそれが必要となる。重要な点は、その免許取得に際して各種の研修プログラムが課せられていることである<sup>(5)</sup>。以下、事例学区の取り組みに即してその概要をまとめておく。

レベル1の免許取得のためには州の管理職試験（Florida Educational Leadership Examination；FELE）に合格することに加えて、LEAD（Leadership Experience and Administrative Development）あるいは PROPEL（Principal Rapid Orientation and Preparation in Educational Leadership）という研修プログラムを修了する必要がある。前者はすでに修士号以上の学位を持つ副校長志願者を対象にした1年間の研修プログラム、後者はそれを有しない志願者を対象に学区と大学が協働的に開発した18か月の研修プログラムである。PROPEL修了者は修士号取得と同等に扱われる点が特徴である。志願者にとって経済的負担が小さく（といっても、15,000ドル以上は必要になる）管理職になる道が開かれるという見方がある一方で、促成栽培やお金を払えば管理職になれるという見方もあり、その評価は定まっていないようである。

次に、レベル2の免許取得にあたっては、新任の副校長を対象とした悉皆研修（First Year Assistant Principal Program；FYAP）に加えて、副校長評価において最低3年間「成功している」という評価を受けた副校長のみを対象とした Principal Preparation Program（PPP、校長準備プログラム）という1年間の研修プログラムを修了する必要がある。

以上のように、事例学区では免許授与と連動させた研修プログラムを通じて、校長としての力量形成を制度として構築している。ただし、彼らの力量形成の機会はこのような制度的（formal）な機会にとどまっただけではない。具体的には、全米レベル、各州レベル、各学区レベルと多様かつ体系的に展開されている校長会の取り組みが、志願者の力量形成において重要な役割を担っていることもインタビュー調査からは明らかとなった。

例えば、フロリダ州学校管理職協会（Florida Association of School Administrators；FASA、メンバーは小学校・ミドルスクール、高等学校の各校長会、副校長会、指導主事協会、学区職員（総務・人事系）協会、スクールリーダーシップ教授協会など、多様なメンバーで構成されている）は活動内容の筆頭に professional development を掲げていること、またメンバーシップの一つに「管理職志願者（Aspiring Administrator）」を置いていることから、同協会には力量形成を促す目的と実態があることがうかがえよう。このような関心は学区レベルの校長会でも共通しており、インタビューにおいて校長会の活動には次世代育成という側面がある（その証左として、次代と目される教員を校長会に連れていく

など) ことを確認した。このように、校長会は、免許取得の要件として制度的に必須な力量形成の機会とは言えないものの、そこへの参加が学校管理職としての力量を下支えし、またネットワークを生かした力量形成の場として実質的には機能していることがわかる。

最後に、アメリカにおける校長職任用前の力量形成機会の特徴を明確にするべく、図1のように同国の力量形成機会を整理してみる。図の縦軸は、各国に校長志願者が受講する各種の力量形成の機会において提供される研修等の内容が専門職基準に依拠したものであるのか、それとも各個人の抱えるニーズに応じる形で専門職基準が規定する内容から比較的自由的な位置づけで内容が構成されるのか、という「内容項目が依拠する基盤」という軸である。また横軸は、それらのプログラム等が、任用要件として制度的に必須 (required) なのか、必須ではないが受講することが推奨 (recommended)<sup>(6)</sup> されているのかという、「任用要件上の位置づけ」という軸である。これら2軸にそってアメリカにおける校長職就任前の力量形成機会をプロットしたのが下図である。図内の広がりから、同国における力量形成の機会が、多様な場や内容・目的によって展開していることがわかるだろう。

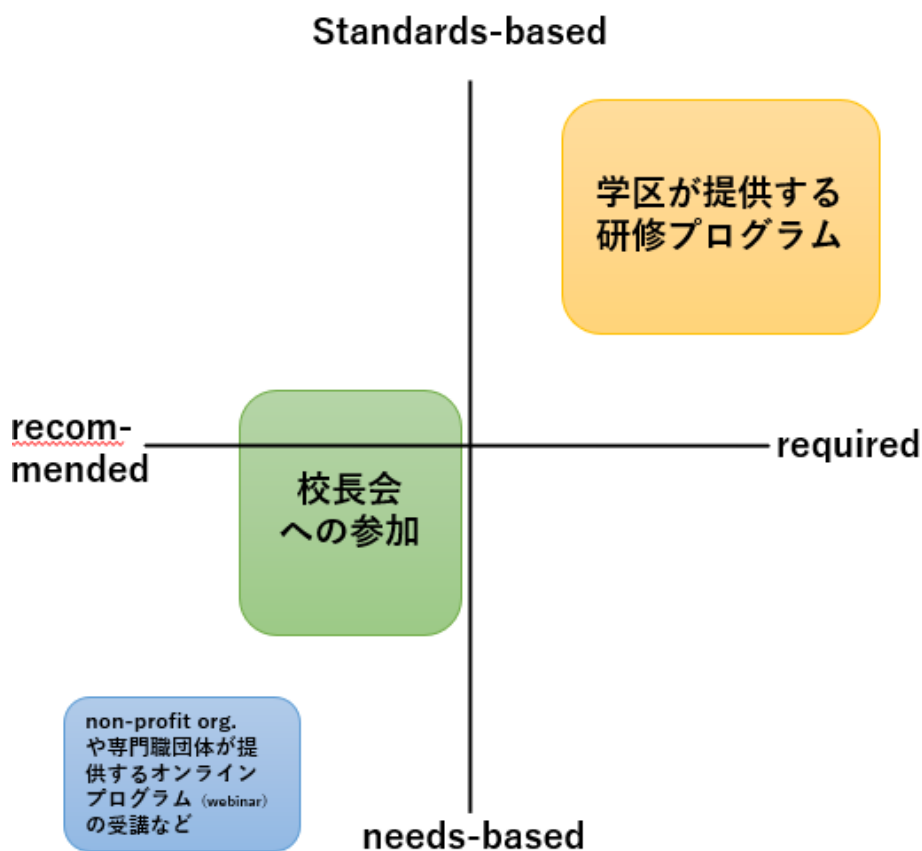


図1 アメリカにおける校長職任用前の力量形成機会のイメージ (筆者作成)

以上を踏まえ、本項で得られた知見を以下の3点で整理しておく。

第一に、校長職任用前の力量形成の機会は、資格要件上の位置づけや内容項目の柔軟性という点で多様だという点である。

第二に、任命権者である学区が力量形成の機会を提供する主体であるため、校長への *journey* の道筋が明確という点である。ただし、州や学区によって違いはある。

第三に、校長職への志願あるいは任用前の力量形成において、勤務校の現職校長が果たす役割は大きいという点である。例えば、今回の調査からは、学区プログラムへの推薦、日常的なサポートやメンターとしての関わり、評価等において現職校長の果たす役割は大きいことが明らかとなった。つまり、OJT として具体的な勤務場面で実践させてみる／対処方法を見せるなどの中で、志願者としての力量形成と動機付けが図られているという点を特徴として挙げるができるだろう。すなわち、管理職志願者にとってモデルとなる校長や育成する力のある校長との出会いは、彼らの校長としての *journey* の出発点そして道程において重要な意味を持っているといえるだろう。

## 2.2 イギリス

イギリスでは、校長任用前の *professional development* の機会は、地方当局や校長会などが提供する研修プログラム、大学院の修士課程等、多様な機会であった。しかし、1980年代以降の教育改革の中で、全国共通の専門職基準に基づく、専門職資格 (*National professional qualification, NPQ*) の枠組みが整備されたことで、全国共通の体系的な *professional development* の仕組みが整備され、校長の資質能力の向上と質管理が行われている。

このような資格枠組みが導入された背景としては、第1に、1988年教育改革法により導入された自律的学校経営 (*Local Management of Schools, LMS*) による財政権も含めた学校への経営権限による個別学校の経営権限の強化があげられる。第2に、1992年の教育水準監査院 (*Ofsted*) の設置と学校監査 (*school inspection*) の開始 (1993年) による学校におけるアカウンタビリティの重視等の学校改革の推進があげられる。このような制度改革を背景として、学校への権限強化が図られる中で、その権限を担う学校管理職の経営力やリーダーシップ等の資質能力が重視されることとなった。

イギリスにおける校長職任用までの具体的な *journey* は、各校長の教職経験やキャリア思考により異なる部分もあるが、大枠としてのキャリアステップを整理すると図2のよう

に示すことができる。

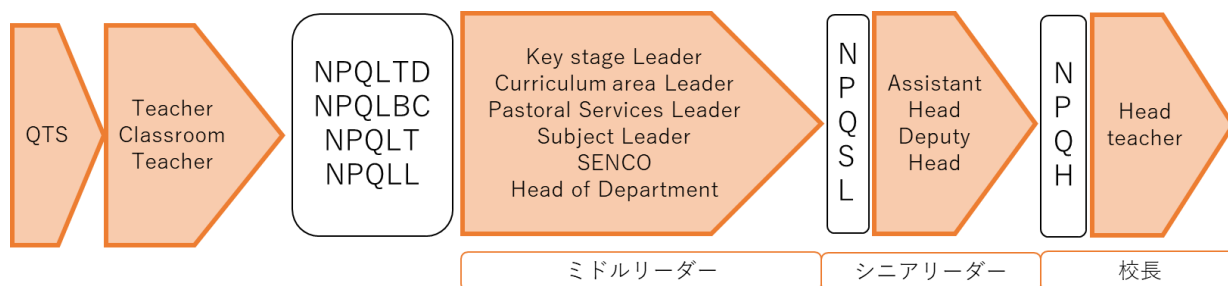


図2 イギリスにおける校長職就任までの journey (筆者作成)

まず、大学(Postgraduate Certificate in Education, PGCE)及び SCITT(School Centred Initial Teacher Training) や School Direct 等の学校における教員資格取得プログラム等において正規教員免許資格 (Qualified teacher status, QTS) を取得した上で、学校においてクラス担任及び教科担任として勤務する。その後、学年主任、教科主任等の校務分掌における主任等のミドルリーダー、副校長 (Assistant Head) や教頭 (Deputy Head) 等のシニアリーダーを経て、校長に就任する。その間に、資格取得義務はないが、国によって定められた全国共通の専門職基準に基づいて策定されたミドルリーダー、シニアリーダーの専門職資格を取得するためのプログラムを受講することで、それぞれの役職に求められる資質能力を習得するのである。

専門職資格を所得するためのプログラムは、国が策定した教員及び校長の専門職基準に基づいてミドルリーダー、シニアリーダー、校長の3区分で資格枠組みが設定されている。ミドルリーダーについては、NPQLTD (National Professional Qualification in Leading Teacher Development)、NPQLBC (National Professional Qualification in Leading Behaviour and Culture)、NPQLT (National Professional Qualification in Leading Teaching)、NPQLL (National Professional Qualification in Leading Literacy) が設定されている。2017年の導入当初は、NPQML (National Professional Qualification of Middle Leader) のみであった。しかし2020年及び2021年の改訂により具体的な活動領域ごとに細分化された前述の4つの資格枠組みに区分された。

シニアリーダーについては、NPQSL (National Professional Qualification of School Leader) の資格枠組みが設定されている。

校長については、NPQH (National Professional Qualification of Headship) の資格枠

組みが設定されている。NPQH は 1997 年の校長の専門職基準（National Standards for Headship）の策定により導入された資格枠組みである。専門職基準は 2000 年、2004 年（National Standards for Headteachers）、2015 年（National standards of excellence for headteachers）、2020 年（Guidance Headteachers' standards）に改訂をされた。現在の専門職基準（2020 年改訂）では、①学校文化、②教授活動、③カリキュラムと評価、④生徒指導、⑤特別支援教育、⑥職能開発、⑦組織経営、⑧学校改善、⑨協働的活動、⑩ガバナンスとアカウントビリティの 10 領域が決められている。①から⑥は教員にも共通する専門職基準であるが、⑦から⑩までは校長のリーダーシップと責任に焦点化した専門職基準であると規定されている。

これらの専門職基準に基づいて専門職資格の枠組みが決められ、その枠組みに基づいて具体的な研修プログラムが策定される。研修プログラムは、教育省の認証を受けた提供機関（provider）<sup>(7)</sup>により提供している。そして、提供機関の活動内容と成果は、教育省に委託されている民間の評価機関<sup>8</sup>から定期的に監査を受けることで研修プログラムの質管理が行われている。

またイギリスでは、このような専門職基準に基づく専門職資格取得ための仕組みを機能させる基盤として、2000 年に NCSL（National College for School Leadership）が設置された。NCSL は、教員及び学校管理職の職能開発に関する理論的基盤の研究開発と、その理論に基づく研修プログラムの提供や支援活動を行った。NCSL は 2013 年に NCTL（National College for Teaching and Leadership）に名称変更され、2018 年には Teaching Agency と合併して Teaching Regulation Agency（TRA）に再編された。TRA は、教育省のエージェンシーとして位置づけられ、教員の養成（教員養成機関等の認証及び教員養成者数の管理など）から教員研修等に関わる業務（研修履歴の集約、研修機関の認証等）を担当する機関であり、イギリスにおける現在の教員養成から始まる教員のキャリアにおける professional development の管理を行う機関として活動を行っている。

最後に、イギリスにおける校長職任用前の力量形成機会の特徴を、アメリカと同様の軸で整理すると図 3 となる。イギリスはアメリカと異なり、取得や受講が必須のプログラムは存在せず、国が定めた専門職基準や専門職資格枠組みに基づくプログラムの修了を推奨するという形で professional development の機会を提供しているところに特徴がある。また国が定めた全国共通の専門職基準や資格枠組みがあることで、国による質管理がされた多様な提供機関によるプログラムを提供する仕組みを整備しているところにも特徴がある



といえる。

このようなイギリスでの取り組みから得られる知見として、次の3点を指摘したい。第1は、専門職基準とそれに基づく専門職資格による校長へのキャリアルートの提示である。図2で示したように、イギリスでは教員になり、教員としてキャリアを積んでいく上でのルートが資格枠組みという形で明示されている。そのことにより、教員が自らの教員のキャリアデザインを描く上で、どのような資質能力をどのように修得していけばよいのかを理解し、行動することが可能な仕組みが整備されるといえる。また校長の人材確保と人材育成や人材発掘という観点からも、ミドルからシニアリーダーという段階を踏んだ育成システムを整備することは重要である。第2は、多様な提供機関による仕組みの整備である。イギリスでは、前述したように、国による専門職基準やそれに基づく質管理の仕組みによって、多様な提供機関による専門職資格取得の場が提供されている。このような多様性と質管理を併存される形での多様な力量形成の機会が提供されることは、多様な状況に置かれたり、多様なニーズを持つ希望者が、資格取得及び職能開発を行う機会を享受できるという点で重要な仕組みであるといえる。第3は、学校や、学校同士がネットワークを組む学校群がプログラム提供の主体となるということである。イギリスでは TSA (Teaching School Alliance)<sup>(9)</sup>、MAT (Multi Academy Trust) や Federation という多様な学校間ネットワークの仕組みが整備され、それらが専門職資格の提供機関や教員の職能開発の機会を提供する場にもなっている。イギリスでは個々の学校に経営権限が委譲されていることもあり、個別の学校において学校改善を行うとともに、その学校改善を推進する学校管理職の経営力やリーダーシップが重要となっている。しかし全ての学校において優れた学校管理職を確保することは困難であることから、学校間ネットワークにより学校間での相互支援の仕組みが重視されている。このような学校間ネットワークの取り組みが学校管理職の professional development の場としての機能を果たすという取り組みは今後の新たな professional development の場の在り方を考える上で、参考となる取り組みといえる。

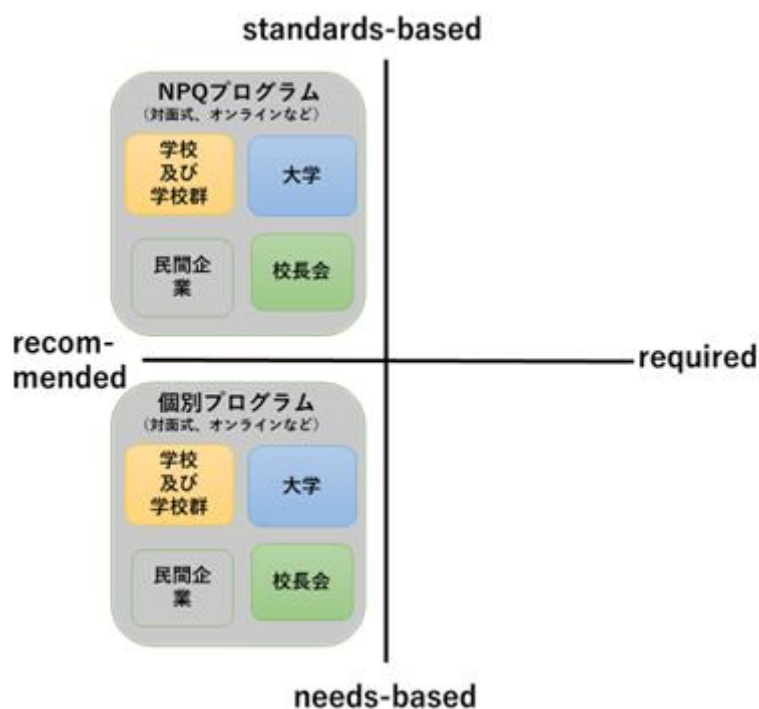


図3 イギリスにおける校長職任用前の力量形成機会のイメージ（筆者作成）

### 2.3 オセアニア<sup>(10)</sup>

オーストラリア NSW 州における校長職の journey は、教育省内に設置されたスクールリーダーシップ機構（School Leadership Institute : SLI）を中心に展開されていると理解できる。同州は、2015年にスクールリーダーシップ政策の指針として『スクールリーダーシップ戦略（School Leadership Strategy）』（以下、『戦略』）を発表し、校長に限らず、学校におけるリーダー層の養成・研修の仕組みの構築と充実を企図した（『戦略』は2017年に改訂もされている。）<sup>(11)</sup>。背景には、校長の高年齢化、校長のなり手不足があることが指摘されている<sup>(12)</sup>。SLIを新設し、SLIによって教職キャリア段階に応じた professional development の機会が設定・整備されることで、体系的なスクールリーダーの養成・研修を実施していくことを目指したと考えられる。

SLIが企画・運営する各プログラムの概要は図4のように描かれる。教職キャリア全体を通じて、各キャリア段階に応じたリーダーの養成を段階的かつ継続的に実施していこうとする姿勢が読み取れよう。各プログラムは「導入（induction）」と「発展（development）」から構成され、「導入」においてそのキャリア段階に求められるリーダー像やプログラムの趣旨を共有し、「発展」において参加者が各自で研修プログラムを実践していく仕組みとな

っている。

第一段階は、学級担任等の一般教員の中におけるリーダー（teacher leader）である。リーダーとして活躍できる潜在的能力を有した教員を、校長等が見出し、将来のスクールリーダー候補者を養成することを目的としている。

第二段階は、中堅教員リーダー（middle leader）である。主に、学科主任等の主任層が想定されている。将来の教頭、校長候補者を養成することを目的としている。

第三段階は、上級教員リーダー（senior leader）である。主に、教頭が想定されている。校長になるための動機づけや準備を行うことを目的としている。

第四段階は、新任校長（newly appointed principal）である。主に新任校長、キャリアの浅い校長が想定されている。校長としての職務を理解し、必要な力量を身につけること、校長としての役割を自覚し、実践できるようになることを目的としている。

第五段階は、ディレクター（director）である。主にベテラン校長、教育リーダーシップディレクター（Director, Educational Leadership : DEL）が想定されている<sup>(13)</sup>。校長、あるいはディレクターとして、自校だけではなく、他校や地域の教育全体を鳥瞰し、リーダーとして機能することができる力量の獲得とその向上を目的としている。

教職キャリア段階に応じた第一段階から第五段階までの研修プログラムを設定することで、体系的な professional development の機会と支援体制を創出し、一連の journey を構築したと言える。こうした体系化が図られたことが、NSW 州の journey の特質として看取できる。

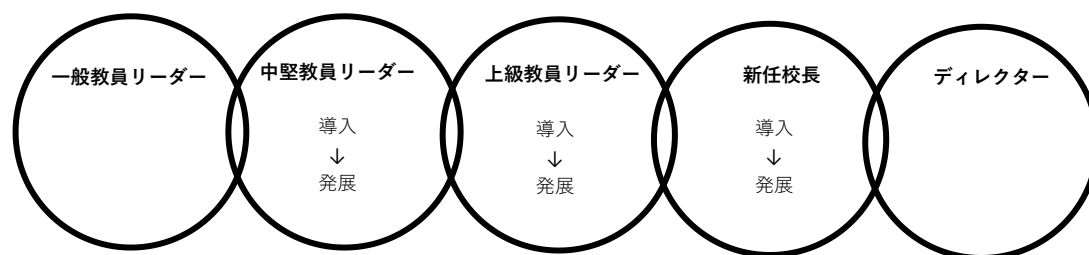


図4 NSW州における校長職の journey の概要（SLI, 2020 より筆者作成）

校長職任用前としては、第一段階から第三段階までが該当する。

第一段階では、「FASTstream」が設定されている。同プログラムは、学校内にて参加者の力量向上を図ることを主眼としている。学校内に指導教員を置き、メンタリングやコー

チングといった手法を採用しながら、参加者の実態に合わせた研修計画が指導教員とともに作成され、それを遂行していく。適宜、SLI でのセミナー等にも参加する。また、地方部に学校が散在する NSW 州の状況に鑑みて、地方部の学校での研修機会も組み込まれている点が着目される。

第二段階では、「Middle Leadership Development Program : MLDP」が設定されている。ミドル層の働きが学校マネジメントの質や児童生徒の学習達成度に与える影響が大きいことを踏まえ、設定されている。対象とされる教員層も、他のプログラムと比較すると多い。経験豊かな教頭、もしくは校長がファシリテーターとして配置され、18 か月間、参加者はファシリテーターとともに力量向上を図っていく。プログラムは、ニューキャッスル大学とウーロンゴン大学によって構築されている。

第三段階では、「Aspiring Principals Leadership Program : APLP」が設定されている。12 か月間のプログラムであり、参加者は、① 9 回のリーダーシップセミナーの受講、② 自校におけるリーダーシップ実践、③ 最終課題の作成（ポートフォリオ）、が課される。リーダーシップセミナーにおいて理論的知識を得ながら、自校を基盤にリーダーシップ実践を行う。実践に対しては、経験豊富な校長ファシリテーターからの支援がオンデマンドで得られる。また、SLI とともにプログラム構築を行うウーロンゴン大学が、APLP の修了者に対して同大学の修士課程修了にかかる半分の単位数を付与しており、APLP 修了後の大学院入学という道筋が描かれていることも着目される<sup>(14)</sup>。

SLI は、各プログラムの設定・構築を、大学（研究者）とともに協働しており、理論的なバックグラウンドを意識した構成となっていることが確認される。加えて、連邦組織であるティーチング・スクールリーダーシップ機構（Australian Institute for Teaching and School Leadership : AITSL）が作成・発表する校長の専門職スタンダードもまた、加味された構成となっていることも付記しておきたい。

他方、SLI は、校長任用前に「NSW 州スクールリーダーシップマネジメント講習（NSW Public School Leadership and Management Credential）」（以下、「講習」）を設定している。「講習」は 3 分野 19 のモジュールから成り、全てのモジュールをオンラインで受講することで修了する。「講習」において座学で学習した後、あるいは同時並行で APLP を受講し、校長になるための準備を行うよう設計されている。「講習」は校長職任用のための基礎要件とされている。

こうしたオーストラリア NSW 州の取り組みは、図 5 のように整理できる。「講習」以外

の各プログラムの受講は、推奨はされているが、任意である。また、**professional development** の機会としては、SLI のプログラム受講が主流ではあるが、その他にも、大学における学位取得、組合や校長会が主催する研修機会などを挙げることができる。また、プログラムの内実は、AITSL による専門職スタンダードが意識されつつも、学校実態等に  
 応じて自ら研修プランを作成・実践したり、ファシリテーターによるオンデマンド支援を受けられたりするなど、多くは参加者のニーズに応じて設定されることが多い。

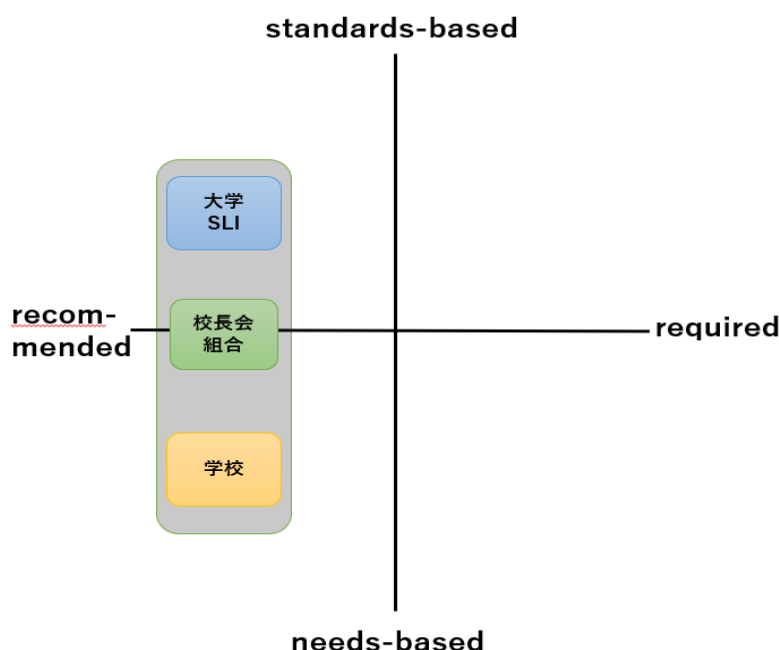


図5 オーストラリア NSW 州における校長職任用前の力量形成機会のイメージ(筆者作成)

以上のように、オーストラリア NSW 州においては、SLI を新設し、SLI を中心に体系的な取り組みが構築・展開されていることが確認できる。

校長職任用前においては、以下の特徴が指摘できる。

第一に、「教員リーダー」「ミドルリーダー」「上級教員リーダー」というように、キャリア段階に応じた **professional development** の機会が設定・整備されていることである。

第二に、APLP 前後において、校長職任用の基礎要件として「講習」が設定されており、それは、オンラインで受講できるなどの工夫がされていることである。

第三に、大学との連携に基づき、プログラムの内容・構成が検討され、研究者との協働によるプログラムの質的向上が図られていることである。

### 3. 校長任用以降の professional development の展開と特徴

前節では校長職任用前の journey を整理した。2020 年初頭から各国いずれも Covid-19 の影響は甚大であり、多くの研修がオンラインにより実施されているとともに、イギリス、オーストラリアにおいては学校管理職育成に係るフレームワークの改訂が継続的に行われている。本節<sup>(15)</sup>では①校長職に就くにあたっての研修が義務化されていない各国共通の事情を踏まえた「校長職任用後」の journey を素描し、②そこにいかなる制度的特徴及び派生する課題とそれらへの対応について論じることとする。

校長職の管理（任命権、人事権を含む）の視点から各国の学校ガバナンスの姿を政府（州政府）寄りの規定が強いのか、あるいは学校が主導権を保持しているのかの視点から概観すると、大要以下の図6のように説明できるだろう。



図6 学校ガバナンスの傾向

このように捉えればアメリカ（本稿で取り上げた事例州はフロリダ州）は中期的に定型化されているのに対して、学校主導のイギリスやニュージーランドは常に改革が進行中であってシステムそのものがアップデートを重ねていることを指摘できる。

また、本節では、各国校長の professional development の機会について、校長就任後の研修の機会や免許の更新や上進等の制度的措置がとられているのかを明らかにし、各国の特徴を述べていく。その際に整理を試みる視点として、①免許の更新（renew）あるいは上進（upgrade）に義務付けられた研修の有無、②経験年数に応じた研修、③現職 on-the-job 型研修、④専門職団体による組織的研修、⑤自主研修、の5点を設定した。

#### 3.1 アメリカ

アメリカにおける校長職任用後の journey は、専門職スタンダードを基盤にした免許制度の運用と研修の受講に支えられている。フロリダ州に限らず、多くの州が免許に段階性を持たせ、所定の研修プログラムの修了を要件とした上進制と定期的な更新を求めている。

そのため、アメリカにおける校長職の professional development は、①リクルートと採

用、②養成プログラムの修了、③仮免許の交付、④新任研修 (induction)、⑤継続的な職能開発 (現職研修) といった複合的な局面を含み込むものとして理解できる (例えば、Donley, J., Detrich, R., States, J., & Keyworth, (2021) など)。校長の professional development は、その実践的重要性は認識されつつも、教員のそれと比べて等閑に付されてきたとの指摘もある (例えば、Levin, S., Leung, M., Edgerton, A. K., & Scott, C. (2020) など)。だが、効果的なリーダーシップの発揮、校長としての在籍期間をめぐる課題を背景に任用後の professional development の重要性は益々高まっているといえよう。以下、事例州・事例学区での校長任用以降の professional development について整理してみる。なお、対象となる事例や調査期間、データの取り扱いは、前節と同様である。

第一に、経験年数に応じた研修制度がある。事例学区では、FYP (First Year Principal Program) と呼ばれる任用一年目研修と SYP (Second Year Principal Program) という任用二年目研修が悉皆研修として設けられている。重要な点は、これらの研修プログラムが州の校長リーダーシップ基準 (FPLS) に基づくという点にある。事例学区において3年目以上は経験年数による構造化された (structured) 研修は制度化されておらず、次に見る校長指導職 (principal supervisor) による支援が力量形成の機会としては主になる。

第二に、現職 on-the-job 型研修がある。具体的には、校長指導職による日常業務に即した実践的な支援を指す。ここには、「Job-Embedded Support (日常業務に埋め込まれた支援)」というキーワードが存在する。実際、校長指導職自身も校長としての職務経験があるため、校長に寄り添った支援が可能になり、現実にもそのような支援が意識されている。

ちなみに、事例学区には校長指導職が15人在籍しており、指導職1人当たり12~15人の校長を支援対象として抱えているということであった。興味深いことは、支援対象となる校長は経験の浅い初任期の校長だけでなく、経験を積んだ校長も同様に対象となるという点だろう。そのことが影響してか、校長の支援ニーズと指導職から実際に提供される支援の間にミスマッチが生じている例も指摘されている (例えば、Tunnell, K., Holt, C. and Jiang, M. (2019) など)。

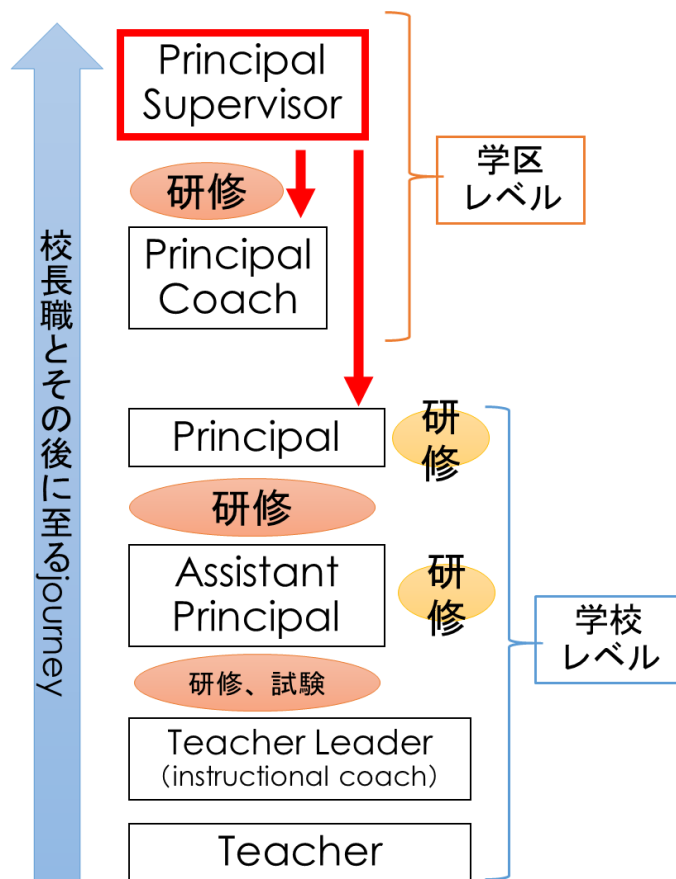


図7 事例学区での校長職任用とその後における研修機会の全体図  
 出典：BCPS Leadership Development Director Dr. Ted Toomer  
 へのインタビューデータを基に作成

第三に、校長それぞれの自由意思に基づくオンデマンド型の研修がある。具体的には、専門職団体による組織的な研修（例えば、学区や州の校長会が主催するセミナーや年次大会など）や自主研修（例えば、全米中等学校校長会（NASSP）によるオンライン研修など）などを指す。これらは、公式（formal）には免許・資格の維持に紐づいていないが、同業者集団としての professional development の機会ではあるため、準制度的な機会と位置付けられよう。事実、全米教育統計センター（NCES）が実施する「全米教員・校長調査（National Teacher and Principal Survey）の2017-18調査によると、校長ネットワーク（学区の内外あるいはインターネットを通じて形成される校長をグループとするもの）への参加に対する校長の有用感が高く、またインタビューでも同様の意見が聞かれた。

以上から、アメリカにおける校長職任用後の professional development の機会は次のようにすべての形態が存在したと整理することができる。

- ☑免許の更新（renew）あるいは上進（upgrade）に義務づけられた研修



- ☑経験年数に応じた研修
- ☑現職 on-the-job 型研修
- ☑専門職団体による組織的研修
- ☑自主研修

他国との比較で明らかとなるアメリカの特徴として、①免許制度が設けられ、また免許の更新や上進が課されていることが、校長にとって継続的な **professional development** への参加を促す制度的要因として機能している可能性がある、②これら制度的特徴に加え、「日常業務に埋め込まれた支援」を鍵概念とした、校長指導職をはじめとする学区事務局による支援が任用後の **professional development** を実践面において支えている、という2点を指摘することができるだろう。

### 3.2 イギリス

イギリスにおける校長任用後の **journey** は、校長としての資質能力を高め、MAT の CEO (Chief Executive Officer) や複数の学校を統括する統括校長 (Executive Head) に就任することである。

イギリスでは、1980年代からの教育改革において自律的学校経営が追求される中で、校長の役割が「教育活動のリーダーから経営のリーダーへ」(Brundrett, M., Crawford, M., 2008:19) 転換したことから、学校現場で役立つ理論と実践が融合した経営やリーダーシップのスキルに重点を置いた研修プログラムの需要が高まった。その当時は、HEADLAPM (Headteachers' Leadership and Management Programme)、LPSH (Leadership Programme for Serving Headteachers) が校長任用後のものとして提供されていた。しかし、研修プログラムの検証調査から、個々のニーズに十分対応できていないこと、新任校長への支援が不十分であること、リーダーシップや財務能力、実践課題へ対応が必要であることなどが指摘された (NCSL 2001, ofsted 2002, PricewaterhouseCoopers, 2007)。そして、HEADLAMP が新任校長への支援機能を強化する形で、HIP (Headteachers' Induction Programme) や EHP (Early Headship Programme) に改編された。また LPSH は、直接的な課題解決や他校及び他機関との協働活動に焦点化した HftF (Head for the Future) というプログラムに改編された。

このような校長任用後の研修プログラムは、2000年代以降の複数の学校をネットワークで結び、学校改革を進めるという方向性が強化される中で、複数の学校を統括する優れ

た管理職の育成という側面が重視されることとなった。2010年の教育白書「Importance of Teaching」では、教授活動及びリーダーシップ開発、学校改善等における制度改革を提言する中で、アカデミー（Academy）及びアカデミーチェーン（Academy chains）の拡充整備、学校間の相互支援機能の整備（Teaching Schools の整備）、優秀な学校管理職による相互支援システムの拡充整備（National Leaders of Education, NLE、Local Leaders of Education, LLE の拡充）などが提言された。この提言の理論的基盤が、D. Hargrevesらによって提唱された「自己改善型学校システム（Self-Improving School System, SISS）」<sup>(16)</sup>である。また、2016年教育白書「Educational Excellence Everywhere」では、それまでの協働的なネットワークを基盤とした学校改革の促進と、より学校の自主性と学校同士の自助の仕組みを重視する学校主導型システム（school-led system）を推進し、MAT や TSA の拡充整備、学校管理職の育成システムの見直しと強化（NPQ の整備）、優秀な学校管理職の偏在の是正と地域及び学校間格差の是正への対応（National Teaching Service、Excellence in Leadership Fund、Support schools など）、複数の学校を統括する統括校長や MAT の CEO の役割とその育成の重要性が指摘された。

ここで提言された制度改革を行うために、様々な調査研究が行われた。例えば NCSL の調査（NCSL, 2010）では、統括校長の拡大の現状（人数、役割、雇用状況、採用状況等）を調査した上で、統括校長に関する課題として、的確な人材が確保されていないこと、採用に関する困難さがあること、動機付けやモチベーションの維持が困難であることなどの課題が指摘された。そして今後の展望として、法的に統括校長の役割を明記すること、統括校長育成のための研修プログラムを開発すること、統括校長のためのツールキットを開発すること等が提言された。また、統括校長の役割を、①戦略的に経営すること、②水準化と差異化のバランスを取ることに、③学校間を平等に扱うこと、④成果向上に注力すること、⑤対人関係能力を開発すること、⑥理事と密接に活動すること、⑦コミュニケーション力を持つこと、⑧自己回復力を開発することと定義して、それらの育成プログラムの重要性を指摘した。また、校長会の1つである ASCL (Association of School College Leaders) の自己改善型学校への提言（ASCL, IoE 2015）では、自己改善型学校システムやその基盤としてのシステムリーダーシップ（System leadership）の政策の下で MAT 等が拡大される中においてそれらの学校経営を効果的に行うためには、統括校長や CEO などの役割が重要であり、そのための人材育成が重要であると指摘している。全国教育研究所（National Foundation for Educational Research, NFER）や全国学校理事会協会（National

Governors Association, NGA) 等が行った調査 (NFER, The Future Leaders Trust, NGA 2016) では、統括校長の現状 (属性、配置状況、活動内容等) を分析し、今後取り組むべき課題として、校長から統括校長への転換を図る職能開発が重要と指摘し、リーダーシップと経営理論、複数校を経営すること、大規模事業での人事及び財務管理、連携関係の構築等に関する研修プログラムの必要性を指摘した。そして、そこで育成すべきスキル、コンピテンシー、多様なモデルの開発の必要性も指摘している。

このような調査研究等での指摘から、複数の学校で構成される学校群や、地域内の複数の学校を統括的に管理する” co-leadership” (Dunford, J. 2016, p.183) を担う学校管理職の育成が重要であるとして、HEADLAMP や LPSH という研修プログラムから、全国共通の専門職資格として、NPQH の次のステップとしての資格枠組みである「National Professional Qualification in Executive Leadership (NPQEL)」が 2017 年に導入された。またこれは学校管理職の離職率の高さや人材確保に困難<sup>(17)</sup>を抱えているイギリスの学校管理職の人材確保戦略としても重要な意味を持っている制度の改訂でもある。

次に具体的な研修プログラムについて記述する。第 1 に経験年数に応じた研修としては、前述した NPQEL があげられる。校長の専門職基準と専門職資格枠組みに基づく研修プログラムが制定されることや、教育省によって認証されたプロバイダーによって提供される仕組みである点は校長任用前のものと同じである。しかし、受講資格や研修プログラムの構成要素が異なる。受講資格は、統括校長及び MAT の CEO に在職中あるいは着任予定の者となっている。2 学期間から 18 ヶ月の受講期間で実施される。その間、下記の知識とスキル (6 領域)、リーダーシップの行動様式 (7 項目) に関する項目を修得することが目指されている。教授方法は、OJT による研修、コーチングやメンタリングによる支援、データや資料に基づく研究、優秀な同僚との活動、リフレクションなど多様である。最終成果物として、自校を対象として戦略プランと、複数校の改善活動計画を作成する。それらを下記の知識とスキルの 6 つの要素と関連付けて、評価が行われる。

#### <知識とスキル>

- ①戦略と改善      ②卓越した教授と教育課程      ③インパクトのあるリード  
④パートナーシップのある活動      ⑤資源とリスク管理      ⑥能力開発

#### <リーダーシップの行動様式>

- ① 関与   ②協働   ③自己管理   ④柔軟性   ⑤意識   ⑥誠実   ⑦尊敬

第 2 に専門職団体による組織的な研修についてである。ここでいう専門職団体として代

表的なものが校長会である。例えば、代表的な校長会である ASCL の **New to headship development programme** について紹介する<sup>(18)</sup>。同プログラムでは、ワークショップ、質問、対話、グループセッション、コーチング、コンサルタントによる研修などにより、新任校長に対して、校長職としてのコンピテンシーを開発すること、安全な環境での意見交換の場を提供すること、回復力のある個人とチームを構築し、成長するための基盤を構築することを目的としたものである。具体的には、①リーダーシップコンピテンシー、②回復力のあるリーダーとチーム、③戦略、資源、財務計画の立案、④レガシーの構築（将来への志）という4つのトピックに基づいたディスカッションと振り返りによって構成されるワークショップ（各120分、土曜日の午前に開催）と、経験を共有しながら継続的な学習のための基盤を構築すること、グループリーダーによる他の校長との関係づくり、個々のニーズやレベルに対応したコーチングという3つの個別オンラインでのコーチング（各30分）が提供される。このようなプログラムの他にも、年次大会、定期的なワークショップやセミナー、定期的なニュースレターの配布などを行い、ASCLのメンバーシップを持つ学校の学校管理職への研究及び支援の機会を多様に提供している。また、ASCL以外にも、CEO等が構成メンバーの **Confederation of School Trust** では、現職CEO向けのセミナー、ワークショップ、カンファレンス等の研修機会を提供したり、CEOのネットワーク組織（データや学校改善等のテーマを設定）を立ち上げたり、ニュースレター等を発行し、CEOの職能開発の機会の提供や、相互連携の場の提供、支援等を行っている。

第3として自主研修についてである。これには多種多様なものが存在する。特に近年の校長の定着率の低下への対応として政府が実施している **NPQH Early Headship Coaching Office** に関連した取り組みについて紹介する。例えば、**Teach First**<sup>(19)</sup> では、個々のニーズや状況に応じ、個別にプログラムされた活動によって新任校長への研修及び支援の機会を提供するプログラムを提供している。対象は、公営学校に勤務する校長就任5年以内の者、NPQHを修了あるいは応募予定あるいは受講中の者である。受講料は教育省の奨学金により公営学校の校長は無料となっている。このプログラムでは、個々のニーズや課題に基づいた内容（カリキュラムはなし）に基づいて一対一の支援が行われる。また同じような状況の校長とのネットワークづくりも行われる。期間は、最低12ヶ月である。この期間中、パートナー（**Achievement Partners**、元学校管理職）による5回のコーチングを受けることが可能となっている。また、**Ambition Institute**<sup>20</sup>でも同様の目的、対象で同様のプログラムが提供されている。**Ambition Institute** の場合は、オンライン上で

のワークブックセミナー（課題に対応した本等による学習機会）、個々の課題に応じた専門家によるコーチング、校長のシャドーイング、同僚校長とのグループ討議などの機会も提供されている。

以上からイギリスにおける校長職任用後の **professional development** の機会は次のように整理することができる。

免許の更新（**renew**）あるいは上進（**upgrade**）に義務付けられた研修

経験年数に応じた研修

現職 **on-the-job** 型研修

専門職団体による組織的研修

自主研修

このような点から、イギリスの特徴としては次の3点が指摘である。第1に、免許制度を取っておらず、また取得義務がない資格制度をとるという形で、**professional development** の機会が整備されているということである。希望者が多種多様に用意されているプログラムの中から、自らのニーズや課題に照らして自主的に選択し、**professional development** の機会を享受できるという利点もある。一方で、モチベーションや動機付けをいかに持たせ、資格取得に取り組ませるのかという点が重要な課題である。その意味で、専門職資格枠組みとは別途に設定されている、専門職団体による研修や自主研修の充実が重要になってくるといえる。第2に、現職に対する **OJT (On-the-Job)** 型の研修を重視していることである。イギリスにおける校長任用後の **professional development** の機会の中核には、専門職資格としては **NPQEL** がある。**NPQEL** は現職校に勤務しながら取り組むプログラムである。また専門職団体の研修プログラムも学校に勤務しながら、オンデマンドやオンライン等での現職及び退職校長等によるプログラムである。その意味で、イギリスでは学校における校長任用後の **professional development** が重視されているといえる。第3に、校長任用後の **professional development** は優れた校長の育成と新任校長の育成という2側面があるということである。イギリスでは当初は校長としてのスキルアップを意図した新任校長の育成という側面が強かったが、複数校でのネットワーク型の学校経営システムが発展する中で、統括校長としてのスキルアップを目的とした研修プログラムに転換された。しかし現在は校長の定着率向上を目的とした新任校長への支援という意味での研修機会の提供が目指されているといえる。

### 3.3 オセアニア

オーストラリア NSW 州における校長職の journey は、既述の通り、教育省内の SLI を中心としながら、各教職キャリア段階に応じたプログラムが体系的に設定・整備されている（図 4）。

校長職任用後においては、「講習」での学びが前提となっているが、まず、第四段階にあたる新人校長を対象としたプログラム（Growing Great Leaders : GGL）が設定されていることが確認できる。GGL は、約 10 か月の間、経験豊富な校長ファシリテーターから支援を受けながら、6 つのモジュールを受講するものである。モジュールは SLI によって運営され、自校と類似した地域や規模の参加者とともに学び合う機会となっている。特筆されるのは、ニュージーランドオークランド大学による「Tui Tuia Learning Circle」が GGL を提供していることである。「Tui Tuia Learning Circle」は、同大のスクールリーダーシップセンターを改組して設置されており、現在でもニュージーランド国内において多様な研修プログラム等の提供を行っている。オークランド大学がこれまでニュージーランド国内で蓄積し有するノウハウを基盤にしたプログラム展開を指摘することができよう。

新人校長対象の GGL 以降、SLI によるプログラムは特に設定されていない。代わって、奨学金等の仕組みが整備されており、各校長は自身のニーズに応じて professional development を図っていくことが求められ、その支援策として奨学金が設定されていると理解できる。経験を重ねた校長に対する professional development の機会においては、自らの実態やニーズに応じて自らが選択していくという環境が構築されていることを指摘できよう。加えて、学会（Australian Council for Educational Leaders）、大学、校長会や組合主催の研修機会等もあり、校長は適宜、それらも選択肢とすることができる。

以上のように、オーストラリア NSW 州における校長職任用後の professional development の機会は、免許制度を採用していないために「免許の更新」は存在しないが、それ以外の形態が存在していると整理することができる。図 4 で示したように、SLI による教職キャリアに準じた professional development の機会が設定・整備されており、それは、自校での実践が基盤とされ、自らの実践に対して経験豊富なファシリテーターからの支援提供が行われるという on-the-job 型と言えよう。SLI によるプログラムの他にも、校長会や組合が主催する研修会等も、力量形成の選択肢として位置づけられていた。また、そうした機会は、校長自らのニーズに応じた判断が重視される環境を確認できた。それは、各校長の自主性が重視された professional development が推進されていると理解するこ

とができる。

□免許の更新（**renew**）あるいは上進（**upgrade**）に義務づけられた研修

☑経験年数に応じた研修

☑現職 **on-the-job** 型研修

☑専門職団体による組織的研修

☑自主研修

校長職任用後においては、以下の特徴が指摘できる。

第一に、新人校長に焦点をあてたプログラムが設定されており、他のプログラムと同様、大学（研究者）との協働のもとでの展開があることである。

第二に、ある程度の経験を有する校長に対しては、自らのニーズに応じた **professional development** の機会が準備されており、自ら必要かつ適切な機会を選択することが求められることである。

#### 4. おわりに

以上、アメリカ、イギリス、オセアニアの各国・地域における校長職の **journey** の特徴について実地調査した事例を盛り込みつつ整理してきた。概括すれば、校長の **PD** を支える各国独自の制度的保障の仕組みにみる特徴として、1990年代から内容の変遷を経つつ、学校マネジメントにおける **PD** の開発を重視する傾向が各国・地域に共通に看取された。第1節でみたように、校長職就任以前には現任校における **PD** が重視され、個別学校マネジメントに必要な基本的知識とスキルの獲得が奨励されていることも今日の特徴である。第2節で論じた視点に沿ってみれば、各国・地域のうち「免許の更新（**renew**）あるいは上進（**upgrade**）に義務づけられた研修」が導入されているのはアメリカのみであった。「経験年数に応じた研修」「現職 **on-the-job** 型研修」「専門職団体による組織的研修」「自主研修」の4つの視点からは各国・地域独自のプログラムが用意されており、校長の多様なニーズに応える仕組みが整っていることを指摘し得る。しかしながら、各国・地域では校長免許・資格制度の相違はもとより、校長の在職期間や異動（リクルートを含む）の態様が異なっているため、例えば新任校長研修についてどこが主体で、どのようなコンテンツを用意し、それらの研修がどの程度継続的に開催され、校長にどのように受容されているか等の詳細な検討抜きでは研修効果そのものの分析は困難である。以下、かかる限界を孕みながらも、これまでの調査で得られた現実的態様をもとに各国・地域の特徴を論じ、今後

の研究に向けての視点を提示する。

**アメリカ**：人事権が学区にあるため、校長職のキャリア形成において学区が大きな役割を果たしており、校長職に就くまでの力量形成の機会、資格要件上の位置づけや内容項目の柔軟性という点で多様である。任命権者である学区が校長の力量形成の機会を提供する主体であることに加え、校長職任用前の力量形成においては勤務校の現職校長が果たす役割は大きい。OJTとして具体的な勤務場面で実践させてみる／対処方法を見せるなどの中で、校長職志願者としての力量形成と動機付けが図られていることが特徴的であった。また、アメリカでは校長就任後は、校長職の定着（retention）をめぐる課題意識から、養成 - 採用 - 現職研修を一貫させた“通り道”（Principal Pipeline）への関心が醸成され、任用後のPDの充実をこれまで以上に図ろうとする傾向がうかがえる。また、上述のように、アメリカの校長免許には5年間の有効期限（事例州の場合）が付され、その更新が義務化されている。免許の更新・上進が義務付けられたシステムによる研修プログラムに依拠しているという他の国・地域ではみられない法定研修としての制度的特徴を見出しうる。再度付言すれば、本稿で取り上げた事例学区では新任から2年間の構造化された研修を用意していた。アメリカ全体でかかるルートや内容・方法（例えば、inductionとして捉える期間の長さやそこで扱う内容、研修実施主体等）が、どの程度共通性を有しているかは今後さらに検討する必要があるが、校長任用後のPDが校長職としての任用継続のために不可欠となる制度構造に組み込まれていることを指摘できる。

**イギリス**：マルチアカデミートラストに代表される大小多くの学校群・連合が編成されていることが近年の傾向である。一方で学校マネジメント権限は単位学校に委譲されており、しかも定期的に外部からの学校評価と結果の公表が義務付けられていることから、優秀な学校管理職、とりわけ校長の任用が社会的にも大きな関心を集めることが多い。上述のように、任用後の校長のPDは全国共通の専門職基準に依拠し、一定の枠組みとコンテンツが準備されている。ただし、提供するプロバイダーが、大学、民間企業、TSA等の学校のネットワークであるように、実に多様であることが興味深い。なお、これら研修の内容及び成果は国により検証され、質管理が行われていることもイギリス特有の仕組みである。また、イギリスでは国が定める専門職基準及びフレームワークと育成プログラムに基づく多様な力量形成機会が制度化され、学校管理職の力量形成が重視されている。ただし、校長のためのそれらの機会が制度化されているとは言え、育成プログラムを修了する義務は課されていない。また、教育省が地域間格差の是正に関与し、人材育成・確保のための



戦略を提示していることを受けて、学校管理職後継者育成も上記のように多様な場(大学、学校群、民間等)で行われている状況が看取された。上述の内容と重複するが、全国共通基準の枠組みの中で用意されたコンテンツは同じものであって、それらを取り入れた研修プログラムは学校のニーズに合わせて多様であり、学校や校長が自分で選択するという仕組みが取り入れられている。すなわち、校長の PD の機会は個々のニーズや状況に基づいたオーダーメイドのものが多様に用意され、ここでは専門職基準と専門職資格に基づく NPQ と研修プログラムが多様に開発されていることもイギリス固有の展開として把握し得る。今日の傾向としてイギリスでは地域間格差の是正等を目指し、TRA( Teaching Regulation Agency)や TSH( Teaching School Hub)の設置、研修費等の奨学金制度が急ピッチで実施されており、全体構造としてアップグレードが重ねられていることが特徴的である。

**オセアニア**：オーストラリアは前提として州によって行政システムが異なっていることを押さえておかなければならないが、本稿で取り上げた NSW 州では、SLI が中心となり、教職キャリアに応じた体系的、かつ継続的な PD の機会が整備されている。各プログラムは専門職スタンダードを基盤としながらも、大学との協働によって構築・運営されており、校長自身のニーズや自校の状況を踏まえた展開を志向していることが特徴的である。NSW 州の事例からは第1節で述べたように DEL (director, educational leadership)の役割が大きく、各学校におけるリーダー養成に重心が移されているのが今日的な特徴として指摘できる。現在では第2節で紹介したように、ニュージーランドのオークランド大学との連携の下で、推奨レベルではあるけれども induction 研修の受講が勧奨され、それを Growing Great Leaders (GGL) と呼ぶプログラムとして用意されている。SLI (2017 設置)が主体となり、現職元職校長によるサポート提供を軸として、現職校長への奨学金制度も準備されるなど、GGL が校長自身に内面化されていることが特徴的である。

以上、本報告で取り上げた各国・地域の校長職 journey の特徴を描出した。現地調査で明らかになった各国・地域の制度的かつ運用上の特徴は以上のように整理できるが、それらの成果を含めての運用実態の解明は未着手である。また、例えば 2018 年の TALIS 調査結果(オセアニアを除く)によれば、「過去 12 ヶ月間に少なくとも 1 回の PD 活動に参加した校長」はアメリカでは 100%、イギリスは 99.5%、日本は 98.5%の数字が示された。一方、「指導力育成のための研修を受けたことがない校長」がアメリカで 4.3%、イギリス 38.4%、日本 4.7%であった。さらに「校長就任前後の公的研修に学校運営や校長研修のプ

ログラム・コースが含まれていた校長」はアメリカ 31.5%、イギリス 20.2%、日本 41.0%という結果が示されている。これらの数字の精査は別の機会に譲ることとするが、現段階でこのような各国間の相違をみれば、例えばイギリスでは教育指導よりもマネジメントが重視されていること、公的研修（行政研修）の機会が日本が他国よりも潤沢に用意されていることがわかる。すなわち、本稿で取り上げた国々では校長に研修義務を課すアメリカにおいても、校長が自覚する学校運営上必要な情報やスキルの獲得を、自身のニーズに照らして民間を含めた多様な研修機関に求め、しかもそれを自主的に選択受講できる傾向が指摘できるのである。このように自ら選択した校長職 journey について、同 TALIS 調査結果で「職務満足度」の結果も示されており、それによれば「校長が仕事に満足しているか」の設問に対して、肯定している校長はアメリカ 96.3%、イギリス 94.4%、日本 93.0%であった。さらに「満足な給与か」の設問にはアメリカ 55.9%、イギリス 80.9%、日本 28.6%であり、職務満足度と給与バランスの相違は極めて興味深い。また、校長の離職率をみると日本の校長の辛抱強さも際立つ。校長職 journey を俯瞰すればイギリス型校長がひとつのモデルを提供しているとも言えるが、大きな教育政策文脈でとらえた時に、校長の PD が進展すればするほどそれを強化する装置として機能することに繋がるといった批判的議論もあり、校長の journey の「先にあるもの」にも留意しつつ検討する必要があるだろう。記して今後の課題としたい。

### 【付記】

\*本発表は科研費（BA300012）「校長のリーダーシップ発揮を促進する制度的・組織的条件の解明と日本の改革デザイン」（研究代表者：浜田博文）の助成を受けて実施した研究成果の一部である。

なお、本稿の執筆について、各国・地域に関する論述は、イギリスは植田、アメリカは照屋、オセアニアは高橋が担当した。「はじめに」「おわりに」は高妻が執筆し、全体の調整には全員があたった。

### 主要参考文献

#### 【アメリカ】

Donley, J., Detrich, R., States, J., & Keyworth, (2021). *Principal Professional Development Overview*. Oakland, CA: The Wing Institute.

( <https://drive.google.com/file/d/1EhxYRBDnAfQ5V4ttBqgd9gGOJJsvXTI7/view?usp=sharing>、2022年10月24日確認)

Gates, S. M., Baird, M. D., Master B. K., and Chavez-Herrerias, E. R. (2019) *Principal Pipelines: A feasible, Affordable, and Effective Way for Districts to Improve Schools*. RAND.

Levin, S., Leung, M., Edgerton, A. K., & Scott, C.(2020). *Elementary school principals' professional learning: Current status and future needs (research brief)*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

National Association of Elementary School Principal (2018) *The Pre-K-8 School Leader in 2018: A 10-Year Study* ([https://www.naesp.org/sites/default/files/NAESP%2010-YEAR%20REPORT\\_2018.pdf](https://www.naesp.org/sites/default/files/NAESP%2010-YEAR%20REPORT_2018.pdf)、2022年10月24日確認)

Park, A. (2021) *Requirements for Certification of Teachers, Counselors, Librarians, Administrators for Elementary and Secondary Schools*. Eight-Sixth Edition, 2021-2022.

Tunnell, K. , Holt, C. and Jiang, M. (2019) *Principal Perceptions of Personal Needs and Supervisor Support Developing Instructional Leadership Skills Using Texas Principal Evaluation and Support System (T-PRESS)* ., TCPEA Conference within a Conference TASA Midwinter 2019 Yearbook., pp.11-17.

Broward County Public Schools Leadership Development

(<https://www.browardschools.com/Page/39323>、2022年10月24日確認)

Florida Association of School Administrators

(<https://www.fasa.net/>、2022年10月24日確認)

National Center for Educational Statistics, National Teacher and Principal Survey

(<https://nces.ed.gov/surveys/ntps/ntps-sass-data.asp>、2022年10月24日確認)

#### 【イギリス】

ASCL, IoE (2015), *The Self-Improving System in England: a Review of Evidence and Thinking*

Brundrett, M., Crawford, M. (2008), *Developing School Leaders: An international perspective*, Routledge

Brundrett, M. (2001), *The Development of School Leadership Preparation Programmes in England and the USA*, *Educational Management & Administration*, Vol.29(2), pp.229-245

Brundrett, M. (2006), *Evaluating the individual and combined impact of national leadership programmes in England: perceptions and practices*, *School Leadership and Management*, Vol.26(5), pp.473-488

Dunford, J. (2016), *The school Leadership Journey*, John Catt Education

Earley, P., Evans, J., Collarbone, P., Gold, A., Halpin, D. (2002), *Establishing the Current State of School Leadership in England*, DfES

Hargreaves, D. (2010), *Creating a self-improving school system*, NCSL

NCSL (2001a), *Leadership Development Framework*

NCSL (2001b), *What is the NPQH*

NCSL (2003), *Issues for Early Headship – Problems and Support Strategies*

NCSL (2010), *Executive heads: full report*

NFER, The Future Leaders Trust, NGA (2016), *Executive Headteachers: What's in a Name*

Ofsted (2002), *Leadership and Management Training for Headteachers*

PricewaterhouseCoopers, (2007), *Independent Study into School Leadership*, DfES

#### 【オセアニア】

AITSL, *Australian Professional Standard for Principals and the Leadership profiles*, 2015.

NSW Department of Education, *School Leadership Institute*, <https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/school-leadership-institute> (2022年10月25日確認)

NSW Department of Education, *School Leadership Strategy*, 2015 及び 2017.

NSW Department of Education, *NSW School Leadership, Investing in our future and current leaders, Issue1-4*, 2018-2021.

NSW School Leadership Institute, *Aspiring Principals Leadership Program: Selection Process*, 2019.

NSW Department of Education, *Identification of Future School Leaders in NSW Public School*, 2020.

NSW School Leadership Institute, *The School Leadership Institute: SOap 2020 Update*, 2020.

NSW Department of Education, *School Leadership Identification Framework Review of the Literature*, 2021.

NSW School Leadership Institute, *School Leadership Development Strategy*, 2021.

Robinson, V., *Student-Centred Leadership*, Jossey-Bass, Wiley, 2011.

Tui Tuia Learning Circle, <https://www.learningcircle.co.nz/pld-courses/leadership>  
(2022年10月25日確認)

University of Wollongong Australia, *NSW DoE School Leadership Institute Leadership for Learning Frameworks*, 2021.

高橋望「オーストラリア NSW 州のスクールリーダー養成システムに関する研究－校長任用前に焦点をあてて－」『オセアニア教育研究』第 26 号、2020 年。

(1) 研究主題として *journey* を使用することについては、2019 年 3 月にオーストラリアビクトリア州の初等学校長にヒアリングした際、校長職に就く、あるいは就いた後の経緯を総称して *journey* のワードを使用していたことにヒントを得た。また、J. Dunford, “*The School Leadership Journey: What 40 Years in Education Has Taught Me About Leading Schools in an Ever-Changing Landscape*” John Catt Educational Ltd. (2016) において、著者の学校管理職としての履歴、取組みが時系列で示され、それぞれの時期でどのようなリーダーシップが求められ、かつ、効果的であったのかがまさに *journey* として記録されており、参考になる。

(2) 校長職任用以前については、第 60 回日本教育経営学会大会（2020 年、千葉大学）、任用以降については第 62 回日本教育経営学会大会（2022 年、上越教育大学）での研究報告内容に基づいている。

(3) 連邦制を採るオーストラリアは、6 州、1 準州 1 特別区からなり、州に教育に関する権限が付与されているため、州ごとに仕組み、取組みが異なる。当然、州によって校長職の *journey* および学校管理システム（教育行政システム）は異なるため、州ごとに分析する必要がある。

(4) 本稿でイギリスと表記するときイングランドを指す。

(5) フロリダ州行政規則（administrative rules）6A-4.082 および 6A-4.083。ただし、免許制度の詳細は州によって異なることには留意する必要がある。Park, A (2021) 参照。

(6) 推奨とは、それらのプログラムを修了していないことが、校長職への任用を制度的に妨げることはないことを意味している。なお、次項以降のイギリスとオセアニアの特徴分析においても同じ 2 軸を用いている。

(7) 2022 年 9 月からは、リードプロバイダー（Lead providers）として下記の 10 カ所が認証されている。

・ Ambition Institute

・ Best Practice Network

- ・ Church of England
- ・ School-Led Network
- ・ Teacher Development Trust
- ・ UCL Institute of Education
- ・ Education Development Trust
- ・ Leadership Learning South East
- ・ Teach First
- ・ National Institute of Teaching

(8) 2022年現在は、Tribalである。

(9) TSAとは、学校監査の結果、最も高い評価(outstanding)の評価を受けている学校が、サービス提供を行う機関(学校や企業、大学等)と協定を締結し、教員研修、教員養成、他校への学校経営支援を提供する仕組みである。学校間支援をする仕組みとしてイギリスにおいて拡充整備が進められている。

(10) 本稿のNSW州事例に関する記述は、校長職任用前後ともに、学会報告資料に加え高橋(2020)を参照・加筆している。

(11) Department of Education, *School Leadership Strategy*, 2015及び2017.

(12) Centre for Education Statistics & Evaluation, *Effective Leadership*, 2015, p.2. 及び、Department of Education, *op-cit.*, 2015, p.1.

(13) NSW州における教職のキャリアパスとして、校長として経験を積んだ次のステップにDELが位置づけられている。DELは教育省所属であり、州内を区分した各学区の教育をつかさどる役割と権限が与えられる職である。1人のDELが約20校を管理している。DELは、経験豊かな校長や退職校長が就任している場合が多い。Joanne Jarvis氏, Director, SLIへの聞き取りより(2020年2月24日実施)。

(14) 大学での学位取得は、オーストラリアにおいても力量形成方策の1つとして挙げられる。APLP修了者を大学での学位取得につなげるインセンティブと捉えられよう。

(15) 本研究全体に関わって実地調査に基づくことを基本としているが、COVID-19の影響で実地調査が中断したため本節の検討は各種ドキュメント分析とメンバーのネットワークによる情報収集に依るものである。

(16) 自己改善型学校システムとは、単体の学校を経営体と捉えるのではなく、複数の学校で構成される学校群を1つのシステムとして捉え、優れた学校及びスクールリーダーがその学校群全体の学校改善を先導し、責任を担う構造を構築し、学校群の学校改善に取り組むとともに、学校間の相互支援機能(school-to-school support)により学校の自己改善能力を高め、各学校が自己改善型の学校となることを目指す仕組みである(David Hargreaves2010)

(17) 87%の学校管理職が2010年から2015年の間に魅力が低下したと回答(State of Education SURVEY REPORT, The Key 2015)、校長公募(TESに掲載の公募)の26%(2013年1月)が60日以内に再公募をしている。2012年は15%であった。ロンドンでは44%が再公募している。(Schools “struggling to recruit had teacher”, BBC News, 17 May 2013) 5年以内に離職する学校管理職の割合が上昇している。2011-2016年と2015-2020年を比較すると、初等学校で22%→25%、中等学校で35%→37%

(School leader retention rates in England declining, DfE data shows, The Guardian, 26 April 2022)などの報道がされている。そこで政府は、新たな取り組みとして、Early headship coaching officer(校長職着任5年以内の校長(MPQHを未取得の校長及びNPQH履修中の校長を含む)への構造的な支援とネットワーク型の研修機会をセットにした支援を行う仕組み及び提供者)や、Targeted support funding(600人以下の学校でNPQを取得する教員及び学校管理職に各£200支給、2022年秋から実施予定)などを実施し、校長の人材確保や定着率の向上を図ろうとしている。

(18) <https://www.ascl.org.uk/professional-development/Tailor-made/Surviving-and-Thriving-New-to-headship-development> (2022年10月21日最終確認)

(19) <https://www.teachfirst.org.uk/npqs/early-headship-coaching-offer> (2022年10月21日最終確認)

(20) <https://www.ambition.org.uk/programmes/early-headship-coaching-offer/> (2022年10月21日最終確認)