

平成31年度 教員の養成・採用・研修一体的改革推進事業
申請機関 国立大学法人福岡教育大学

教職大学院スクールリーダー教育の 効果性に関する調査研究事業

育成指標の具現化に向けたプログラム開発の在り方について
(最終報告書)

福岡教育大学 大学院教育学研究科
教職実践専攻(教職大学院)

令和2年3月4日

【 目 次 】

第1章	調査研究の概要	1
第2章	教職大学院及び教育委員会におけるスクールリーダー 育成の特質に関するアンケート調査	5
第3章	教職大学院におけるスクールリーダー教育のプログラム 設計にみられる全体的傾向と追究課題	25
第4章	専門職大学院：経営系大学院事例校調査	47
第5章	研究の総括	71

【執筆者】

第1章 大竹晋吾（福岡教育大学）

第2章 諏訪英広（兵庫教育大学） / 大林正史（鳴門教育大学）
川上泰彦（兵庫教育大学）

第3章 安藤知子（上越教育大学） / 高谷哲也（鹿児島大学）
山本 遼（東九州短期大学）

第4章 棚野勝文（岐阜大学） / 田中真秀（大阪教育大学）
大竹晋吾（福岡教育大学）

第5章 大竹晋吾（福岡教育大学）

Volume

1

第1章 調査研究の概要

第1章 調査研究の概要

大竹 晋吾（福岡教育大学）

1. 研究目的：教職大学院におけるスクールリーダー教育の現状認識

2008年以降、我が国の大学院段階における教育系専門職大学院として「教職大学院」が開設された。教職大学院が担ったのは、①スクールリーダー層（管理職層・中堅層）、②生徒指導（学級・特別支援）領域、③教科領域、④若年層教員（学部卒対象含む）等のキャリアに対応した人材育成である。2015～2016年の教職大学院新設・増員に伴い、各都道府県で教職大学院が開設され全国化するに至った。現在の教職大学院は、既存の教育系修士課程に代わり長期派遣の現職教員を受け入れる政策の方向性にある。

しかし、「全国化」とも呼べる教職大学院の展開は、更なる拡充を求められている一方で、高度専門職養成機関としての成果と課題について学術的・総括的に検証した研究は皆無である。また、教職大学院におけるスクールリーダー教育の影響力は、各教職大学院に留まるのみであり、その成果の還元は教育センター等の校長職研修等で活用されているとは言い難い。教育センターにおける短期型行政研修・研修機会においても、教職大学院のスクールリーダー教育との連動を通じた質的高度化が議論され、それらが教職大学院の人材育成プログラムが質的向上を学術的にもたらすことが求められている。

【本申請に係るこれまでの取組状況からの課題認識】

本事業の核心をなす課題は次の3点である。

- ① 現在の「教職大学院スクールリーダー教育」の成果と課題は何か。
- ② 「教職大学院スクールリーダー教育」の中核（コア）をなすプログラム開発の理論とは何かそして、理論に基づくプログラムとはいかなるものか。
- ③ 教職大学院のスクールリーダー教育の理論を短期型研修において効果的に連動させる方途とは何か。

教育学・教育経営学における学術研究は、「スクールリーダー」を対象として、そのリーダーとしての認知・行動科学の変容を調査研究することで進展してきたといえる。そして、高度専門職養成機関としての教職大学院が大学院段階に設置されることにより、既存の学術研究を「スクールリーダー」の人材育成を視点で展開していくことが求められるようになった。

今後は教職大学院プログラム開発の人材育成の成果の還元は、教育センター等での短期型「スクールリーダー教育」と連動させて、新しい研究領域・研究対象へと展開していかなければならない。特に、教職大学院の「スクールリーダー教育」の中核をなすプログラム開発の理論を解明し、教育センター等との短期型研修に援用する可能性を実証することが本事業の最重要課題である。

2. 調査研究の目的

本事業の目的は、現在の教職大学院スクールリーダー教育のプログラム開発の現状と課題を学術的に検証し、新たなプログラム開発の理論構築及び理論に基づくプログラムの開発・試行・効果検証を通じて、スクールリーダー教育の展望を提示することである。

本事業では、スクールリーダー教育におけるスクールリーダーを、各学校の管理職層（校長・副校長・教頭）、中堅層（主幹教諭・指導教諭・学部主任・各主任職層）とする。本事業は、教職大学院におけるスクールリーダー教育における「プログラム開発」の成果を検証するために、スクールリーダー教育の現状と課題を析出し（調査研究班）、それらを基盤に新たな教職大学院のスクールリーダー教育プログラムのモデル事業の開発（プログラム開発班）と成果検証を行う。

3. 調査研究の成果目標

本章での研究計画について、第1章で概略を述べ、その際、各章の目的を以下に述べる。

○スクールリーダー教育における

教員研修機関（教育センター・教育委員会）との比較分析【第2章】

調査研究活動の目的として、スクールリーダー教育の比較分析を行っている。対象としたのは、教職大学院と教員研修機関である各都道府県の教育委員会・教員研修センターの実態調査である。

調査を通じて、教員研修機関の質的な差異を明らかにした。

第3章

調査研究班は、全国のスクールリーダーを対象とした教職大学院に対し、①コース人材像、②プログラム構成原理（科目構成・実習・課題演習）、③効果検証方法・その他（プログラム外での特徴的活動）について調査項目を設計しアンケート調査を行う。また、限定的な実施になるが、10年間の経年変化を分析するために、教職大学院の修了生に対して、ヒアリング・質的調査の検討を模索する。それらを分析し教職大学院のスクールリーダー教育プログラムの実態を解明する。

プログラム開発班は、調査研究班の分析結果に基づき、関連研究の知見を踏まえ、教職大学院プログラム再編の理論を構築し、プログラム案を開発する。現在の教職大学院スクールリーダー教育のプログラム開発の現状と課題を学術的に検証し、新たなプログラム開発の理論構築及び理論に基づくプログラムの開発・試行・効果検証を通じて、スクールリーダー教育の展望を提示する。

これらの2つの成果検証を基盤に、教職大学院スクールリーダー教育の知見を活用した、短期型研修プログラム開発し実施する。スクールリーダーを、各学校の管理職層（校長・副校長・教頭）、中堅層（主幹教諭・指導教諭・学部主任・各主任職層）とし、効果検証に基づくモデル研修事業を実施する。

プログラム効果性の検証を学術的に研究・蓄積できるからこそ、教職大学院においてスクールリーダー教育が実施される意義がある。既存の都道府県等の教育（研修）センターで実施されている短期研修等の援用に向けて、高度な学術研究と効果検証を蓄積し、求められる多様なキャリアステージに対応した人材育成プログラムを提供し還元しなければならない。この点、本事業成果は人材育成やプログラム開発と大きく関連しているゆえに、その意義が同定される。

効果的なプログラムはスクールリーダー（の）階層を対象にしているため、そのため、複数プログラムの開発が求められる。この点、調査研究班の成果に基づいて、プログラムの類型化を分析し、その上で教職大学院のプログラム開発へと関連付けて研究を進める必要がある。職業的な理念や人材像、共通に必要なとされる知識や技術の体系化を定め、根拠となる諸研究の実証的な調査研究の成果を広め、高度専門職としての教職存在を外部関係者（教育委員会等）に証明しなければならない。

以上の問題意識に基づく研究は皆無である。そこで、本事業を通じて、教職大学院におけるスクールリーダー教育の高度化を質的保障の差異の観点から実証的に明らかにしていく。このことより本事業は、新たな教育学研究の分野を広めていくことから、学術的独自性や意義を有する。さらに、本事業は、スクールリーダーの育成・教育という教育現場の喫緊の課題に対応することから、実践的な意義も非常に大きい。

大竹晋吾（福岡教育大学）

第2章

教職大学院及び教育委員会に
おけるスクールリーダー育成の
特質に関するアンケート調査

諏訪英広（兵庫教育大学）

大林正史（鳴門教育大学）

川上泰彦（兵庫教育大学）

第2章 教職大学院及び教育委員会における

スクールリーダー育成の特質に関するアンケート調査

諏訪英広（兵庫教育大学） 大林正史（鳴門教育大学） 川上泰彦（兵庫教育大学）

1. 調査の目的

近年、全都道府県に教職大学院が設置され、それぞれの教職大学院においてスクールリーダー育成が行われるようになってきている。また、全国の都道府県・政令市教育委員会（以下「教育委員会」）では、リーダー研修としてスクールリーダーの育成が行われてきている。そこで、教職大学院及び教育委員会で行われているスクールリーダー育成の特質を明らかにするために、全国の教職大学院及び教育委員会を対象とする質問紙調査を実施した。本章は、調査の結果を報告し、総合的考察を加えるものである。

2. 調査の方法

（1）調査の対象

全国の教職大学院 54 校，47 都道府県教育委員会，20 政令市である。

（2）調査の方法

2019 年 11 月下旬，教職大学院の代表者と教育委員会の研修担当代表者宛に調査票を送付した。回答者は，両者とも，「スクールリーダー育成の全体的状況が分かる方」と依頼した。約 3 週間の調査期間を設けたが，分析データ数の確保のため，同年 12 月下旬，未回答の教職大学院及び教育委員会に対して，再依頼を行った。

（3）有効回収結果

最終的な有効回収（回収率）は，教職大学院が 36 通（66.7%），教育委員会が 58 通（86.6%）であった。

3. 調査の結果

（1）定量データの分析結果

1) スクールリーダーの範囲

スクールリーダーの育成にあたって，教職大学院及び教育委員会は，スクールリーダーの範囲をどのように設定しているのだろうか。その結果（複数選択）を示したものが表 1 である。表 1 を見ると，教職大学院は，副校長・教頭と主幹教諭の選択率が 86.1%と最も高い。校長（77.8%），指導教諭（63.9%）が続く。その他は，選択率 5.6%である。また，教育委員会は，校長の選択率が 93.1%と最も高い。副校長・教頭（89.7%），主幹教諭（50.0%）が続く。教職大学院では 60%を超えている指導教諭は，17.2%となっている。その他は，12.1%である。この結果，教職大学院は，校長から指導教諭と比較的幅広く捉えている一方で，教育委員会は，管理職と捉えていることが明らかになった。

表1 スクールリーダーの範囲

	校長		副校長・教頭		主幹教諭		指導教諭		その他	
	選択数	選択率	選択数	選択率	選択数	選択率	選択数	選択率	選択数	選択率
教職大学院	28	77.8%	31	86.1%	31	86.1%	23	63.9%	2	5.6%
教育委員会	54	93.1%	52	89.7%	29	50.0%	10	17.2%	7	12.1%

註1: 複数選択である。

2) 育成したいスクールリーダー像

①基礎集計における教職大学院—教育委員会間の比較

次に、育成したいスクールリーダー像に関する質問項目の結果を見てみる。校長のリーダーシップ実践をほぼカバーしているという観点から、日本教育経営学会（2009）「校長の専門職基準」で示されている7基準（基準1「学校の共有ビジョンの形成と具現化」、基準2「教育活動の質を高めるための協力体制と風土づくり」、基準3「教職員の職能開発を支える協力体制と風土づくり」、基準4「諸資源の効果的な活用と危機管理」、基準5「家庭・地域社会との協働・連携」、基準6「倫理規範とリーダーシップ」、基準7「学校をとりまく社会的・文化的要因の理解」）を参照し、33項目を設定した。各項目について、どの程度重視しているか、「1 重視していない 2 どちらかといえば重視していない 3 どちらかといえば重視している 4 重視している」の選択肢から一つ選んでもらった。その際、「校長以外の職階については、当てはまりにくい項目がありますが、『将来の校長』と仮定した上で、ご回答ください。」と付記した。全項目の平均値（各選択肢番号を点数化した）を算出し、「全体」の高い順に並べたものが表2である。表2を見ると、全33項目とも平均値3.2以上と高い平均値となっている。その中で、上位5項目は、「2.学校の実態と使命を踏まえたスクールリーダーとしての学校ビジョンの構想」（3.81）、「18.教育活動の質的改善に向けPDCAサイクルで組織全体の動きを創ること」（3.72）、「20.学校教育における家庭・地域社会との協働・連携の必要性の理解」（3.71）、「4.学校の共有ビジョンを実現するためのカリキュラム、校内研修の具現化」（3.69）、「9.教職員の意欲向上と協力による質の高い教育実践を推進すること」（3.69）となっている。また、下位5項目は、「33.国内外の教育思想・考え方について理解し、それらを自校の教育に活用」（3.23）、「30.国内外の社会・経済・文化的動向を踏まえた学校教育のあり方を表現」（3.31）、「24.多様な人々・機関に対する尊敬と公正の意識をもった関係づくり」（3.32）、「26.あらゆる立場の人に対する説得力をもった明確な意思の伝達」（3.35）、「13.共有ビジョンの実現のための教職員による研修計画の立案をリード」（3.39）となっている。

また、教職大学院と教育委員会の比較において、全項目とも、教育委員会の平均値が高い。統計的に有意な差が認められる項目は、0.1水準が、「29.法令順守についての高い意識をもち、教職員にそれを定着させること」、「19.安全な教育・学習に向けた危機管理体制のための組織的な活動のリード」など5項目、1%水準が、「4.学校の共有ビジョンを実現するためのカリキュラム、校内研修の具現化」、「16.学校ビジョンの共有状況、教育活動の質、教職員の職能開発の実態把握」など8項目、5%水準、「2.学校の実態と使命を踏まえたスクールリーダーとしての学校ビジョンの構想」、「18.教育活動の質的改善に向けPDCAサイクルで組織全体の動きを創ること」など8項目であった。

表2 育成したいスクールリーダー像—育成する上で重視する点—

	全体			教職大学院			教育委員会		
	度数	平均値	標準偏差	度数	平均値	標準偏差	度数	平均値	標準偏差
2. 学校の実態と使命を踏まえたスクールリーダーとしての学校ビジョンの構想	94	3.81	0.57	36	3.58	0.81	58	3.95	0.29 *
18. 教育活動の質的改善に向けPDCA サイクルで組織全体の動きを創ること	94	3.72	0.59	36	3.56	0.70	58	3.83	0.50 *
20. 学校教育における家庭・地域社会との協働・連携の必要性の理解	94	3.71	0.54	36	3.53	0.65	58	3.83	0.43 *
4. 学校の共有ビジョンを実現するためのカリキュラム、校内研修の具現化	94	3.69	0.59	36	3.53	0.61	58	3.79	0.55 **
9. 教職員の意欲向上と協力による質の高い教育実践を推進すること	94	3.69	0.66	36	3.53	0.77	58	3.79	0.55
5. 学校の共有ビジョンを絶えず検証し、見直しを図ること	94	3.68	0.64	36	3.42	0.77	58	3.84	0.49 *
29. 法令順守についての高い意識をもち、教職員にそれを定着させること	94	3.66	0.70	36	3.25	0.84	58	3.91	0.43 ***
19. 安全な教育・学習に向けた危機管理体制のための組織的な活動のリード	94	3.65	0.70	36	3.28	0.85	58	3.88	0.46 ***
1. 様々な方法を用いた学校の実態に関する情報の収集と現状の把握	92	3.64	0.60	34	3.62	0.60	58	3.66	0.61
3. 教職員、児童生徒、保護者、地域住民を巻き込んだ共有ビジョンの形成	94	3.63	0.66	36	3.39	0.84	58	3.78	0.46 *
15. 教職員間に協働、信頼、公正、公平の意識が定着するような風土の醸成	94	3.60	0.69	36	3.33	0.79	58	3.76	0.57 *
16. 学校ビジョンの共有状況、教育活動の質、教職員の職能開発の実態把握	94	3.60	0.61	36	3.33	0.63	58	3.76	0.54 **
23. ビジョン・実態を発信し、家庭・地域社会からの協働・連携意識を獲得	94	3.59	0.65	36	3.25	0.77	58	3.79	0.45 ***
6. 児童生徒の成長・発達に対するスクールリーダーの責任を自覚すること	94	3.57	0.70	36	3.36	0.80	58	3.71	0.59 *
14. 教育実践の相互交流と省察を促す教職員集団の形成	94	3.57	0.63	36	3.53	0.65	58	3.60	0.62
25. 学校の最高責任者としての高い使命感と誠実、公正、公平の意識	94	3.57	0.82	36	3.00	0.99	58	3.93	0.41 ***
21. 自校に通う児童生徒の家庭・地域社会の環境を把握し、理解すること	94	3.56	0.61	36	3.42	0.69	58	3.66	0.55
22. 学校に対する関心・期待を把握し、それらを生かすよう教職員をリード	94	3.56	0.63	36	3.31	0.67	58	3.72	0.56 **
11. 教職員の職能成長が教育活動の改善につながることの明確な自覚	94	3.54	0.73	36	3.42	0.81	58	3.62	0.67
17. 学校の共有ビジョンの実現に必要な諸資源の把握とその調達	94	3.54	0.65	36	3.25	0.77	58	3.72	0.49 **
28. 職務上の自らの言動や行為のありようを省察し、職能成長に努めること	94	3.54	0.62	36	3.42	0.69	58	3.62	0.56
12. 各教職員のキャリア、職務能力、課題意識、将来展望の理解と支援	94	3.53	0.73	36	3.11	0.82	58	3.79	0.52 ***
32. 地方自治体の社会・経済・政治・文化的状況を理解し、ビジョンに活用	94	3.48	0.65	36	3.22	0.76	58	3.64	0.52 **
10. 教職員が絶えず新しい教授方法や教材開発に取り組める風土の醸成	94	3.47	0.70	36	3.33	0.76	58	3.55	0.65
31. 憲法・教育基本法等関係法令に基づく学校教育のあり方を考えること	94	3.47	0.62	36	3.22	0.64	58	3.62	0.56 **
7. 学校の共有ビジョンを具現化するカリキュラム開発をリード	94	3.44	0.73	36	3.33	0.86	58	3.50	0.63
27. 多様な価値観、思想、文化などの存在を認めること	94	3.43	0.65	36	3.31	0.71	58	3.50	0.60
8. 教職員による児童生徒の学習意欲を高める学校環境の形成をリード	94	3.41	0.74	36	3.31	0.82	58	3.48	0.68
13. 共有ビジョンの実現のための教職員による研修計画の立案をリード	94	3.39	0.68	36	3.33	0.63	58	3.43	0.70
26. あらゆる立場の人に対する説得力をもった明確な意思の伝達	94	3.35	0.71	36	3.06	0.79	58	3.53	0.60 **
24. 多様な人々・機関に対する尊敬と公正の意識をもった関係づくり	93	3.32	0.71	35	3.14	0.77	58	3.43	0.65
30. 国内外の社会・経済・文化的動向を踏まえた学校教育のあり方を表現	94	3.31	0.69	36	3.06	0.67	58	3.47	0.66 **
33. 国内外の教育思想・考え方について理解し、それらを自校の教育に活用	94	3.23	0.65	36	3.06	0.67	58	3.34	0.61 *

註1:「全体」の平均値の高い順に並べている。

註2:教職大学院と教育委員会との平均値の比較において、値が高い方を太字にしている。また、表の右には、教職大学院と教育委員会との平均値の差の検定(t検定)結果を示している。***:p<0.001, **:p<0.01, *:p<0.05を意味する。

②育成したいスクールリーダー像の因子分析

育成したいスクールリーダー像を構成する因子を把握するために、全33項目の因子分析(主因子法、プロマックス回転、固有値1.0以上、因子負荷量0.4以上)を実施した。その結果(表3)、4因子が抽出された。4因子とも因子構成項目の信頼性分析の結果、クロンバック α が高く、内的一貫性が担保された。第1因子は、「10. 教職員が絶えず新しい教授方法や教材開発に取り組める風土の醸成」、「27. 多様な価値観、思想、文化などの存在を認めること」、「14. 教育実践の相互交流と省察を促す教職員集団の形成」などから構成されることから、「教育活動と教職員の成長を支える協力体制と風土づくり」(累積寄与率=44.18%、クロンバック α =0.903)と命名した。第2因子は、「2. 学校の実態と使命を踏まえたスクールリーダーとしての学校ビジョンの構想」、「25. 学校の最高責任者としての高い使命感と誠実、公正、公平の意識」、「29. 法令順守についての高い意識をもち、教職員にそれを定着させること」などから構成されることから、「学校ビジョンの構想と危機管理」(累積寄与率=50.74%、クロンバック α =0.928)と命名した。第3因子は、「32. 地方自治体の社会・経済・政治・文化的状況を理解し、ビジョンに活用」、「33. 国内外の教育思想・考え方について理解し、それらを自校の教育に活用」などから構成されることから、「学校を取り巻く社会・経済・政治・文化的状況の理解」(累積寄与率=55.90%、クロンバック α =0.859)と命名した。第4因子は、「21. 自校に通う児童生徒の家庭・地域社会の環境を把握し、理解す

ること」, 「20. 学校教育における家庭・地域社会との協働・連携の必要性の理解」などから構成されることから, 「学校・家庭・地域社会との協働・連携」(累積寄与率=59.05%, クロンバック α) と命名した。

以上のことから, 本調査においては, 教職大学院と教育委員会が育成を目指すスクールリーダー像は4つの視座から捉え得ることが明らかになった。

表3 育成したスクールリーダー像の因子分析結果(主因子法, プロマックス回転後)

	因子1	因子2	因子3	因子4	共通性
因子1 教育活動と教職員の成長を支える協力体制と風土づくり ($\alpha=0.903$)					
10. 教職員が絶えず新しい教授方法や教材開発に取り組める風土の醸成	0.86				0.62
27. 多様な価値観, 思想, 文化などの存在を認めること	0.77				0.48
14. 教育実践の相互交流と省察を促す教職員集団の形成	0.73				0.58
9. 教職員の意欲向上と協力による質の高い教育実践を推進すること	0.71				0.54
13. 共有ビジョンの実現のための教職員による研修計画の立案をリード	0.67				0.54
4. 学校の共有ビジョンを実現するためのカリキュラム, 校内研修の具現化	0.66				0.56
8. 教職員による児童生徒の学習意欲を高める学校環境の形成をリード	0.63				0.51
15. 教職員間に協働, 信頼, 公正, 公平の意識が定着するような風土の醸成	0.61				0.52
因子2 学校ビジョンの構想と危機管理 ($\alpha=0.928$)					
2. 学校の実態と使命を踏まえたスクールリーダーとしての学校ビジョンの構想		1.04			0.71
25. 学校の最高責任者としての高い使命感と誠実, 公正, 公平の意識		0.88			0.70
29. 法令順守についての高い意識をもち, 教職員にそれを定着させること		0.78			0.68
12. 各教職員のキャリア, 職務能力, 課題意識, 将来展望の理解と支援		0.64			0.70
19. 安全な教育・学習に向けた危機管理体制のための組織的な活動のリード		0.60			0.69
17. 学校の共有ビジョンの実現に必要な諸資源の把握とその調達		0.56			0.61
16. 学校ビジョンの共有状況, 教育活動の質, 教職員の職能開発の実態把握		0.45			0.51
因子3 学校を取り巻く社会・経済・政治・文化的状況の理解 ($\alpha=0.859$)					
32. 地方自治体の社会・経済・政治・文化的状況を理解し, ビジョンに活用			0.75		0.57
33. 国内外の教育思想・考え方について理解し, それらを自校の教育に活用			0.71		0.55
30. 国内外の社会・経済・文化的動向を踏まえた学校教育のあり方を表現			0.62		0.62
31. 憲法・教育基本法等関係法令に基づく学校教育のあり方を考えること			0.62		0.72
因子4 学校・家庭・地域社会との協働・連携 ($\alpha=0.842$)					
21. 自校に通う児童生徒の家庭・地域社会の環境を把握し, 理解すること				1.03	0.79
20. 学校教育における家庭・地域社会との協働・連携の必要性の理解				0.66	0.51
22. 学校に対する関心・期待を把握し, それらを生かすよう教職員をリード				0.49	0.60
因子間相関	因子1	—	0.64	0.53	0.71
	因子2		—	0.53	0.64
	因子3			—	0.47
	因子4				—
累積寄与率(%)	44.18	50.74	55.90	59.05	

③ 育成したいスクールリーダー像4因子の比較検討

次に, 育成したいスクールリーダー像4因子の比較検討を行う。各因子を構成する項目の平均値において, 「全体」の平均値の高い順に並べたものが表4である。表4を見ると, 全因子とも, 平均値3.37以上と高い平均値である。そのうち, 因子2「学校ビジョンの構想と危機管理」の平均値が最も高かった。教職大学院と教育委員会の比較において, 全項目とも, 教育委員会の平均値が有意に高かった。そして, 因子間には高い相関(ピアソンの相関係数)が見られた。

表4 「育成したいスクールリーダー像」の4因子

	全体			教職大学院			教育委員会		
	度数	平均値	標準偏差	度数	平均値	標準偏差	度数	平均値	標準偏差
因子2「学校ビジョンの構想と危機管理」	94	3.62	0.57	36	3.26	0.65	58	3.85	0.38 ***
因子4「学校・家庭・地域社会との協働・連携」	94	3.61	0.52	36	3.42	0.57	58	3.74	0.45 **
因子1「教育活動と教職員の成長を支える協力体制と風土づくり」	94	3.53	0.51	36	3.40	0.51	58	3.61	0.50 *
因子3「学校を取り巻く社会・経済・政治・文化的状況の理解」	94	3.37	0.55	36	3.14	0.56	58	3.52	0.49 **

註1:「全体」の平均値の高い順に並べている。

註2:表の右には、教職大学院と教育委員会との平均値の差の検定(t検定)結果を示している。***:p.<0.001, **:p.<0.01, *:p.<0.05を意味する。

3) スクールリーダー育成の成果

最後に、スクールリーダー育成の成果に関する質問項目の結果をしてみる。設問は、「貴教育委員会におけるスクールリーダー育成の成果について、全体的としてどのように評価されていますか。」であり、「1 成果があがっていない 2 どちらかといえば成果があがっていない 3 どちらかといえば成果があがっている 4 成果が上がっている」の選択肢から一つ選んでもらった。その結果、全体は、度数:82, 平均値 3.18 (標準偏差:0.61), 教職大学院は、度数:35, 平均値:3.14 (度数:35, 標準偏差:0.65), 教育委員会は、平均値 3.21 (度数:47, 標準偏差:0.59)であった。教職大学院, 教育委員会とも、比較的高い成果認識を有しており、両者間で有意な差は認められなかった。

諏訪英広 (兵庫教育大学)

(2) 定性データ (自由記述データ) の分析結果

1) 質問項目の他に育成したい「スクールリーダー像」の自由記述

表5は、(1)2)で言及した質問項目の他に育成したい「スクールリーダー像」について、教職大学院に対して回答を求めた自由記述の結果を意味が変わらない程度にコーディングし(小カテゴリ), それを中カテゴリ, 大カテゴリに分類, 整理したものである。

表5 教職大学院における質問項目の他に育成したい「スクールリーダー像」

大カテゴリ	数	中カテゴリ	数	小カテゴリ	数		
トップリーダー・ミドルリーダー育成	13	校内の人材育成	3	教員の適性をふまえた人材育成	1		
				プロセス中での人材育成	1		
				若手教員に対する指導及び支援	1		
		チームづくり	2			同僚性の構築とチームワークづくり	1
						同僚性の共助の心の豊かさ	1
		地域連携の促進	2			市町村レベルの視野を持って地域連携をするリーダー	1
						地域社会のキーパーソンに権限委譲して、コラボレーションを進める	1
		深い識見、広い視野	2			深い教育的見識	1
						視野を広げること	1
		学校の課題発見、解決の提案	1			学校の中核的な存在として課題を自ら発見し、解決策を提案	1
自律的判断	1			国や自治体の政策にとらわれすぎない判断	1		
ネットワーク構築	1			他校のリーダーとのネットワークを構築する力	1		
同心円の総体	1			1次円（対子ども）2次円（教職員の資質向上・組織文化の発展）3次円（外部との連携）の総体	1		
トップリーダー養成	12	ビジョン提示、実行	3	ビジョン共有	1		
				プロセスを示す	1		
				現状や今後の社会変化を捉えて改革ビジョンを策定・実行	1		
		リーダーシップ	3			課題解決に向けた学級全体の取り組みを牽引	1
						教師のそれぞれの教育意志を統一のベクトルにまとめる	1
						組織を動かす経営力	1
		マネジメントカ	2			探求・創造・協働（の学び）を促進するマネジメントカ	1
						ミドルリーダーを育成するスクールマネジメントの創造	1
		学校管理職	1			校長や副校長・教頭などの学校経営専門職	1
教育行政職	1			学校を支援する教育行政専門職	1		
自治体の学校改善	1			校区あるいは自治体レベルの学校改善を牽引	1		
実務の経営力	1			実務に即した実践的・総合的な経営力	1		
ミドルリーダー育成	4			カリキュラム開発や授業開発でのリーダーシップ	1		
				フォロワーシップ	1		
				校内研究推進	1		
				管理職と職員をつなぐ	1		
キーパーソン養成	1			学校改革や教育行政に貢献するキーパーソン	1		
大学教員養成	1			教職大学院で教育・研究に携わる高い専門性	1		
合計	31		31		31		

表6は、同じく質問項目の他に育成したい「スクールリーダー像」について、教育委員会に対して回答を求めた自由記述の結果を意味が変わらない程度にコーディングし（小カテゴリ）、それを中カテゴリ、大カテゴリに分類、整理したものである。

表6 県教委・教育センターにおける質問項目の他に育成したい「スクールリーダー像」

大カテゴリ	数	中カテゴリ	数	小カテゴリ	数	
学校管理	16	働き方改革推進	8	教職員の勤務時間の適正化を実現	1	
				業務量の軽減を図るように教育計画や活動を改善	1	
				働き方改革を念頭に置いたタイムマネジメント	1	
				働き方改革を進める	1	
				労務管理・働き方改革	1	
				学校全体の業務改善の推進	1	
				時間外勤務縮減に向けた業務改善方針を踏まえた働き方改革の推進	1	
				学校業務の効率化に取り組む力(働き方改革の視点)	1	
		教員のメンタルヘルスの保持・増進	3	3	教職員個々のメンタルヘルスの保持・増進	1
					メンタルヘルスに関する適切な対応	1
					教職員のメンタルヘルス管理	1
		危機管理	2	2	危機管理に対する高い見識と判断力・行動力	1
					適切な危機管理	1
		予算執行、施設設備管理	2	2	予算執行、施設設備維持について適切に管理	1
					公金管理を適切に行うとともに、校舎内外の施設の修繕、安全管理を徹底すること	1
		学校情報管理	1	1	学校情報管理	1
学校経営	9	校内の人材育成	3	人材育成	1	
				ミドルリーダー、シニアリーダーの育成	1	
				経験の浅い教職員の育成	1	
		教員評価	2	2	教職員一人一人を適正に評価し、課題を認識させ、めざす方向を的確に示す	1
					人事評価についての適切な指導助言	1
		地域連携の促進	2	2	実態の発信と市民協働意識の強化	1
					地域とともにある学校づくり、学校を核とした地域づくり	1
ネットワーク構築	1	1	つながりをつくる(国・県・市町村の考え、地域や保護者、学校同士(小中一貫))	1		
協働性の向上	1	1	教職員の協働性を育む	1		
その他	3	3	人権尊重の推進	1		
			人権尊重の推進	1		
			習慣や前例にとらわれず、目的達成のために新たな考えを構築、実践	1		
学び続ける教育者	1	1	管理職指標の1つとしての高い専門性と倫理観を身に付けた常に学び続ける教育者	1		
合計	28		28		28	

表5, 6から、次の2点を指摘できる。

第一に、教育委員会は、教職大学院に比べ、とくに危機管理と、働き方改革を推進できるSLを育成したいと考える傾向があることがうかがえる。

表7 教職大学院におけるSL育成において特に力を入れている取組

大カテゴリ数	中カテゴリ	数	小カテゴリ	数
授業・カリキュラムの工夫	現職院生と学卒院生間の学び合い	5	現職院生と学卒院生による授業づくり演習	1
			現職と学卒の交流に基づくグループワーク	1
			多くの授業で現職による学卒の指導場面を設定	1
			現職院生が学卒院生のメンター役を担う	1
			現職と新卒が共に学ぶことによる教職キャリア初期からのリーダーシップ開発	1
	カリキュラムの工夫	5	多様な院生に応じたカリキュラムの冗長性の担保	1
			共通・コース別科目－課題解決研究－実習科目の連関性を高める工夫	1
			共通科目群の中に学校臨床実践領域を独自に設定	1
			「スクールリーダーの理論と実践」の開設	1
	実習での工夫	4	教育課程の編成・実施・評価	1
			教頭試験合格者等の院生に教頭職につかせる	1
			他県の取り組みや教育条件、環境の異なる現場にて、教育実践を問い直す経験。	1
			実習での実践的な課題解決やリーダー力の育成	1
	実習におけるアクションリサーチ	4	インターンシップ（2か月、中間報告会、教育委員会関係者ら参加）	1
			課題研究の継続的指導によるアクションリサーチ（実習）の充実	1
			ゼミと「専攻等における実習科目」を関連付けたアクションリサーチ型の探求	1
			「学校等改善支援研究員」（院生が派遣元の市町村教委が指定する学校の改革・改善に挑戦。教委の施策の力点と連動）	1
	授業での工夫	3	理論と実践の融合の視点から、Action Researchを徹底（中間理論の生成と実証）	1
			改革している学校の管理職を講師とした講義	1
			演習による学校課題を踏まえた授業実践	1
	フィールドワーク	2	「いじめ・不登校」「働き方改革」等、現代の重要教育課題に関する“ロールプレイと議論”	1
			（院生が）大学教員の担当する研修会等に同行	1
	プランニング	2	県の特色ある教育実践に関するフィールドワーク	1
			所属校の課題を捉えた教育目標を具現化するための「学校経営のグランドデザイン」を作成	1
	カリキュラム運用上の工夫	2	地域や学校の課題を整理し、教職員の意識を高める取り組みを考えること。	1
			授業間のつながり、カリキュラム構成の意図を院生と共有	1
授業・カリキュラム運用上の意識	2	実務家教員と研究者教員の協働の具体化	1	
		理論と実践の往還を常に意識	1	
異なるコースの院生間の学び合い	2	将来、（院生が）教頭になることを意識	1	
		教科系、教職系の現職院生による学校づくり演習	1	
研究協力校との共同プロジェクト	1	学校マネジメントコースの学生との学びを通じた（それ以外の学生の）マネジメントの視野の獲得	1	
		研究協力校と教職大学院との共同研究プロジェクト（協力校の改善、院生の学校改善力向上）	1	

資質・能力	15	連携構築力	3	CSの取組の充実、小中一貫教育・連携教育の充実を図る組織マネジメント力の獲得を意識	1		
				医療機関や警察機関等との連携する力の育成	1		
				学校・家庭・地域社会との連携	1		
		俯瞰・統合的把握	2			今日的課題と学校教育全体の俯瞰	1
						学校を統合的に把握	1
		総合的指導力	1			教科・領域・校種を超えた指導能力を育成	1
		批判的思考	1			これまでの「当たり前」を疑い、子どもにとって真に必要なことを考える習慣。	1
		コンセプチュアル・スキル	1			コンセプチュアル・スキル（自ら考え、新たなアイデアを創出できるような力）	1
		実践研究力	1			学校の自己改善力を高める基礎となる実践研究力	1
		マネジメント力	1			組織目標を達成するマネジメント能力の育成	1
		データ分析力	1			学校関係データの分析能力	1
		人材育成力	1			人材育成に関わる指導能力の向上	1
学校課題の理解	1			学校現場の課題の理解	1		
自己キャリア計画	1			自らのキャリア・プラン	1		
他機関との連携	3	教育委員会との連携	2	教育委員会との連携	1		
				管理職を対象とした「学び続けるトップリーダー研修事業」を県教育委員会と共催	1		
		教職大学院間連携	1	TV会議を利用した他教職大学院との単位互換	1		
	2	育成対象としているキャリア段階	2	学校管理職養成	1		
				ミドルリーダーの育成	1		
合計	52		52		52		

第二に、教職大学院は、教育委員会に比べ、校長にとどまらず、自治体レベルの学校改善を進めることのできる人材や、大学教員の養成までを視野を入れて、SLを育成したいと考える傾向があることがうかがえる。

2) SL 育成において特に力を入れている取組の自由記述

表7は、SL 育成において特に力を入れている取組について、教職大学院に対して回答を求めた自由記述の結果を同じく分類、整理したものである。

表8は、SL 育成において特に力を入れている取組について、教育委員会に対して回答を求めた自由記述の結果を同じく分類、整理したものである。

表7、8から、次の2点を指摘できる。

第一に、教職大学院と教育委員会は、経験学習の方法の傾向が異なっている。

教育委員会は、教職大学院に比べ、人事異動によって教職員が担う職務をコントロールすること、および学校外での研修により、SLの養成を図る傾向がある。

それに対して、教職大学院は、教育委員会に比べ、学校の課題の解決を計画、実践、省察するプロジェクト学習により、SLの養成を図る傾向がある。

表8 県教育センター・教育委員会におけるSL育成において特に力を入れている取組

大カテゴリ	数	中カテゴリ	数	小カテゴリ	数		
研修の内容	42	学校組織マネジメント	12	学校組織マネジメント研修	9		
				ミドルリーダー対象の学校組織マネジメント研修	2		
				ビジョンの構築と共有	1		
		人事管理	10			人材育成に関する研修	4
						校内研修活性化	1
						人事評価	2
						働きやすい環境づくり	2
						業務改善	1
		教育の各領域	4			特別支援教育	1
						人権同和教育	1
						生徒指導	1
						人間理解・人権意識	1
		危機管理	5			メンタルヘルス	1
						サービス規律	1
						防災や被災後の支援を指導する教職員の育成研修	1
						危機管理	1
						校長を対象とした対応力を身に付けさせる研修	1
		リーダーシップ	1	1	リーダーシップ	1	
		外部連携	3			関係機関との連携	1
						保護者・地域・異校種との連携・協働	1
						学校の説明責任・情報発信	1
		教育政策	2			国や県の施策の周知	1
						県の教育の現状と課題	1
教育法規	1	1	新任校園長及び受講を希望する校園長を対象とした、判例等の事例に基づいた演習を内容とする平日夜間の「学校経営塾」	1			
学校の課題	2			学校経営の基礎・基本や学校の課題解決研修	1		
				学校の喫緊の課題を把握し専門家による研修	1		
その他	2			企業理念等から学ぶ研修	1		
				学校教育の原動力	1		
研修の対象	23	管理職研修	18	管理職研修	3		
				教頭課題に対応するためのリーダー養成研修	2		
				新任校長研修	6		
				新任教頭研修	5		
				経験者教頭研修	1		
				管理職を対象とした「セレクト研修」	1		
		ミドルリーダー研修	4			中堅教諭等資質向上研修	3
						4～10年目経験者を対象とした希望研修	1
スクールリーダー研修	1	1	スクールリーダー課題別選択研修	1			

研修方法	19	ワークショップ	1	具体例を基にした小集団ワークショップの導入	1	
		講義配信	1	事前の配信講義視聴、課題提出、ケーススタディ	1	
		各校の情報交換	2	各学校の現状を基にした研究協議		1
				研修会で各校の取組についての情報交換		1
		ケースメソッド	1	管理職研修でのケースメソッドによる対応力育成	1	
		企業リーダーによる講義	1	企業リーダーによる講義	1	
		研修成果の還元	1	研修、研究成果還元(研修会の講師等)	1	
		学校訪問による学校経営支援	4	新任校長への学校経営等支援に係る訪問		1
				指導課にアドバイザーを設置し相談体制の構築		1
				初任の園長・校長に教育センター主事(シニア)が訪問しアドバイス		1
				学校経営相談室(退職校長常駐)による学校訪問		1
		中堅教員のファシリテーション	1	教頭が中堅研修のグループ協議のファシリテーター役になる	1	
		若手教員との交流	1	研修時における若年教員とのクロスセッション	1	
		新しい職の任命	1	新たな職(副校長・主幹教諭)を導入し、早期に学校経営に参画する機会を設ける。	1	
学校体験	1	他の教育事務所管内の優れたマネジメントに基づく教育活動を1日体験	1			
研究員活動	1	教科等の研究を進める研究員活動	1			
有志での勉強会	1	時間外で有志教頭と指導主事で勉強会	1			
校長経験者・教育委員との情報交換	2	校長経験者との情報交換の場の設定		1		
		研修時に県教育委員との情報交換の時間を設定		1		
研修の運用	12	教員育成指標の活用	7	教員育成指標の周知活用	1	
				育成指標に基づく管理職研修体系の見直し	1	
				人材育成指標に基づき重点目標を設定、研修実施	1	
				「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」に基づいた体系的かつ効果的な研修	1	
				教育指標に基づき、キャリアステージごとに資質能力を重点化し、体系的かつ効果的に研修を実施	1	
				力量構成要素に基づいた研修	1	
				教員育成指標「管理職編」において、管理職を目指す教員を位置づけている。	1	
		研修運用上の工夫	3	現状把握から改善策検討など、PDCAサイクル		1
				ファシリテータを活用したマネジメント手法の導入		1
				校種や求められる力に合わせ、該当者研修を実施		1
研修の考え方	2	東日本大震災の経験を踏まえる。		1		
		ミドルリーダーの段階から育成を図る。		1		
他機関との連携	4	教職大学院	3	任用前のスクールリーダー養成研修と、任用後の新任教頭研修(小中)を大学と協働実施	1	
				グループ協議、レポート等での教職大学院と連携した研修		1
				教職大学院への派遣		1
附属学校、研究所	1	教員に附属学校、県教育センター県体育研究所等の教育機関に長期にわたる研修の機会を提供		1		
合計	100	100		100		

第二に、教職大学院と教育委員会は、SLに身につけさせようとする知識・技能の傾向が異なっている。

教育委員会は、教職大学院に比べ、SL育成において特に力を入れている取組について、教員育成指標の活用を多く挙げた。教員育成指標は、職務に必要と思われる知識・技能に関する領域のリストで構成されることが多いように思われる。

また、教育委員会は、SL育成において特に力を入れている取組に関して、研修の内容を多く挙げた。

それに対して、教職大学院は、SL育成において特に力を入れている取組について、「これまでの「当たり前」を疑い、子どもにとって真に必要なことを考える習慣」や、「自ら考え、新たなアイデアを創出できるような力」「学校の自己改善力を高める基礎となる実践研究力」を挙げた。これらは、教育委員会の回答では見られなかった知識・技能である。

よって、教職大学院は、教育委員会に比べ、既存の知識や習慣を相対化し、批判的に捉えなおす力や、自ら知識を生み出す力、当該校の環境や経験を踏まえて知識を修正する力をつけることに重きを置く傾向があると考えられる。

それに対して、教育委員会は、教職大学院に比べ、既存の知識・技能の習得に重きを置く傾向があると考えられる。

3) SL育成を進めるにあたっての今後の検討課題

表9は、SL育成を進めるにあたっての今後の検討課題について、教職大学院に対して回答を求めた自由記述の結果を同じく分類、整理したものである。

表10は、SL育成を進めるにあたっての今後の検討課題について、教育委員会に対して回答を求めた自由記述の結果を同じく分類、整理したものである。

表9、10から、次の3点を指摘できる。

第一に、教職大学院と教育委員会は、大学院の授業や研修のカリキュラムを開発、改善することを最も大きな今後の課題だと考えている点で共通している。

第二に、教職大学院は、教育委員会に比べ、教職大学院へ入学するSLおよびその候補者の数を増やすことを大きな課題だと考える傾向がある。

第三に、教育委員会は、教職大学院に比べ、次世代のSLになることが期待される年齢層の教員数の減少や、学校管理職に就くことを希望する者の減少による管理職の質の低下に対処するための管理職育成の充実を今後の大きな課題だと考える傾向がある。

しかし、一方で、研修時間の確保や、研修の精選、重点化を課題として挙げている教育委員会が少なからずあった。また、「管理職育成に関する一層の体制整備が教員の大量退職期をむかえている今、求められているものの、十分に対応できる人的・時間的ゆとりがない」との教育委員会による回答もあった。

上記の第二および第三の点より、教職大学院は、SL養成の資源を教育委員会に比べれば、豊富に有しているにもかかわらず、その資源を十分に活用できていない一方で、教育委員会は、学校環境の変化によりSL養成の必要性が十分に認識されているにもかかわらず、人的、時間的資源が教職大学院に比べて少ないことにより、SL養成を十分に行えていないことがうかがえる。

これらのことから、現状では、SL育成の資源を提供したい教職大学院と、SL育成の資源

が不足しがちな教育委員会の間の需要と供給がうまく結びついていないことが少なくないことがうかがえる。

表9 教職大学院におけるSL育成を進めるにあたっての今後の検討課題

大カテゴリ	数	中カテゴリ	数	小カテゴリ	数	
教育目標の課題	5	院生につけたい力	3	新たなコンセプトを創り出せるような創造性	1	
				今後の変化に主体的に取り組める先見性。	1	
				学校（組織開発）のデータ分析能力の向上	1	
		院生の意識や教育観を変えること	2	2	授業を中心とするキャリア観から学校全体のリーダーへと派遣される教員の意識を改革すること	1
					10年以上の教職経験を抱える中で、固定化した教育観（価値観）をどのように指導していくのか	1
教職大学院のカリキュラムの課題	19	教科を含む教職大学院移行にむけたカリキュラム	3	修士課程との統合で教科教育をどうとりこむか	1	
				新教職大学院への移行に向けたカリキュラムや組織の再編	1	
				新教職大学院の教科教育は、教科のteachingに終始してマネジメントとの接点が弱いこと	1	
		対象者を広げた教職大学院のあり方	2	2	管理職への志向が低い現職教員の全てに門戸を開く大学院の在り方	1
					教職大学院への進学希望者の全てに門戸を開く大学院の在り方の検討	1
		実習と実践研究の不一致	1	1	現職院生の実習と実践研究の内容の不一致	1
		現職用の授業設定	1	1	現職教員学生のみクラスや授業科目の設置	1
		カリキュラム開発	5	5	学卒院生に求められる資質をカリキュラムに反映	1
					カリキュラム、プログラムを開発すること	2
					次世代SL候補を対象としたプログラム開発	1
					現職教員に対する階層に応じたカリキュラム開発	1
		管理職養成のカリキュラム開発	2	2	管理職としての力量を形成するための取組の構想	1
					管理職育成のためのカリキュラムの整理・改善	1
		現職教員の1年履修の問題	2	2	現職教員向けの1年プログラムの在り方の見直し（課題研究への取組には時間が必要）	1
					2年次、特例での勤務しながらの履修の在り方	1
共同研究プロジェクトの実習単位化	1	1	一部の实習単位を共同研究プロジェクトへの参画という形で実際に実習を行うことで認定すること	1		
実習の課題	1	1	SL育成の実習校選定の在り方、実習の進め方	1		
学卒と現職の学び合いの程度	1	1	学卒と現職の学び合いのメリットと学習課題が拡散してしまうことのデメリットの兼ね合い	1		
大学教員の課題	7	大学教員の過労	1	教職大学院のスタッフの過労の問題の解決	1	
		大学教員の確保、充実	2	スタッフを確保すること	1	
				指導者（研究者及び実務家教員）の充実	1	
		大学教員の力量形成	2	2	アクションリサーチを中核とするSL教育プログラムにおける指導教員の役割と指導の在り方	1
					指導教員の力量形成の在り方	1
		大学教員の教育観・研究観の転換	1	1	教職大学院への全面移行に向け、大学教員の教育観・研究観をリーダー育成に見合うようにする	1
研究者と実務家の連携	1	1	研究者教員と実務家教員の連携	1		

定員確保	10	入学者を増やすこと	5	入学者（現職教員）の確保	1
				院生の定員確保（まずは）	1
				同質の学生間の学びの充実（コホートによる学習機会確保のための定員充足）	1
				定員充足	1
				SLに大学院での学修や研修への参加を促すこと	1
		教頭の派遣	1	教頭資格者の派遣を求め、教育委員会と協議中	1
		入学者の質の向上	2	教職大学院入学者の質の問題 派遣される教員の質を向上させること	1
教職大学院の特色化	1	私学におけるSL育成の場、スペシャリスト養成の場としての特色の伸長	1		
広報	1	2020年に開設予定。PR活動に励む。	1		
外部機関、修了生との連携	8	教育委員会との連携	5	教委や学校との共通理解に基づくSL育成と活用 学習機会の多様化（多様なインターンシップ先の確保等、外部関係機関との連携強化） 教育委員会との連携により、教員育成指標とも連動したリーダー育成システムを構築すること 人材育成指標とカリキュラム、学びの成果を、関係諸機関と共有化（どうエビデンスを示すか） 県教育委員会が主管する研修体系と教職大学院の授業を連結させた研修体系の見直しと再構築	1
				他大学との交流	1
				修了生との協働、交流	2
				修了生と学生の学び合い・交流	1
		SL育成の環境変化	2	学校課題の多様化	1
		SL教員の減少	1	スクールリーダーとなる年齢の教員の減少	1
		個々の院生に対する指導	2	個々のリーダー人材の資質の課題の指導 院生個々の資質能力、修了後のステージに応じた組織マネジメント等の視点の明確化	1
合計	51		53		53

表10 県教育センター・教育委員会におけるSL育成を進めるにあたっての今後の検討課題

大カテゴリ数	中カテゴリ	数	小カテゴリ	数
研修の目標	学校マネジメント	4	教頭が学校組織マネジメントの理解を深める必要	2
			教職員の働き方改革の視点に立つマネジメント力	1
			学校改革	1
	授業	1	授業改善	1
	危機管理	2	危機管理意識の向上	1
			決断できる意識の向上	1
	人材育成の力	6	校長が教頭やそのほかの教員を育成して、次世代につなげていくための研修	1
			人材育成に資する力の向上	1
			OJTを活用した若年教員やミドルリーダーの育成	1
			OJTの推進の効果を理解し、実践力を高める必要	1
増加する若手教員の育成力の養成			1	
			校内で育てる風土づくり	1

研修の カリキュラムの 課題	45	教員育成指標の活用	6	県が目指す管理職像を共有し、研修構築・研修の実施、資質向上に活用できる指標の策定	1	
				指標に基づいた研修の改善・充実	1	
				様々な課題を「市教員等の資質の向上に関する指標」に基づいて体系的に整理した研修計画の立案	1	
				異常な年齢層の偏り、教職員の若年齢化、働き方改革により、効果的な研修内容・形態を要検討	1	
				県教員等資質向上指標（校長等）を踏まえた研修内容等の充実、指標の効果的な活用	1	
				教員育成指標に合った研修の企画・運営・回数や内容の精選	1	
		研修の体系化	5		ミドル・リーダーを対象とした研修を県教員等研修計画の中で、明確に位置付けられていないこと	1
					主幹教諭研修、リーダー養成研修は中堅教諭等資質向上研修と対象者の経験年数が近いため要検討	1
					若手教員から校長までの体系的な組織マネジメント力の育成	1
					体系的、計画的な管理職研修の実施	1
					今後の教員の年齢構成のゆがみに対応できる様なスクールリーダーのための研修の体系化	1
		研修の方法	2		働き方改革と研修の在り方について課題があるため、オンデマンド研修についても検討している。	1
					研修体系の工夫（オンライン化の推進）	1
		研修内容	7		危機管理の部分が現状では不祥事防止が中心であり、リスクマネジメントの割合を増やすこと	1
					管理職に実務的な研修を実施	1
					特別支援教育に係る研修の充実	1
					本県が進める「教育の魅力化」に係る研修の充実	1
					国の教育政策、新たな教育課題、チーム学校を推進する方策等に関する研修の実施	1
					「組織マネジメント」を今後充実させていきたい	1
		研修の精選、重点化	5		来年度から設置を予定している主幹教諭に対する資質・向上能力に係る研修プログラムの構築	1
					SLに求められる資質・能力が多岐にわたる中、教育センターの研修の重点化をどう図るべきか。	1
					限られた研修会の回数の中で、行政説明等の研修内容の簡素化と精選を行う	1
					「スクールリーダー像」「育成のための重点」を市としてどのように考えるのかを検討する必要	1
					SLに求められる資質・能力をバランスよく育成するための効率的で効果的な研修内容の精選	1
研修の充実	9		研修の精選と質の高い研修の提供	1		
			管理職に求められる資質能力が高度化、複雑化する中で、学校リーダー養成のカリキュラムの充実	1		
			研修に係る教員の負担軽減と研修の質向上の両立	1		
			学校や地域によって、教育的課題が異なるため、今後は、よりニーズに対応した選択研修の実施	1		
			個々の管理職の様々なニーズ(内容方法等を含む)に対応できる効果的な研修の在り方が課題	1		
			職層に応じた研修等の充実	1		
			教育課題解決に向けた研修の工夫や充実	1		
			学校経営研修を実態と課題に応じて、内容を工夫し、効果的なものに変えていく必要がある。	1		
			SLの資質向上を図るための研修講座の充実、そのための講師選定。	1		
	教職員研修を一層体系的かつ効果的に実施	1				

S L 育成をめぐり環境変化への対応	19	研修時間確保	2	研修時間の確保	1	
				人材育成のための時間確保	1	
		研修の効果	2		学校で起こる問題が多様化し、研修で学んだ理論と実践が結び付きにくいことへの対応	1
					教職大学院での学びが、学校組織の運営や学力向上に役立つことが、学校に伝わっていないこと	1
		研修の評価	3		検証システムが確立されていない	1
					大学と連携したS L養成事業の成果検証	1
					受講者の「実践につながっているか」をより強く捉えながら、研修内容の充実を進めていく	1
		管理職養成の期間の前倒し	4		S Lの資質能力は管理職になってから、新任からでよいかという視点で研修を見直す	1
					S L目指すまたは目指そうとする教員の育成	1
					S Lと共に、ミドルをいかに育成していくか	1
					新任教頭・園長が昇任前に職務研修を受けること	1
		次世代のS Lの年齢層が少ない中での質の高い人材の確保	12		40代後半の次期スクールリーダーの人数が少ない	1
					S Lとなるべき年齢層の人数が減少していく中で、どのように質の高い人材を育成するか。	1
					管理職の世代交代が進む中、経験の少ない若年の管理職の増加	1
					大量退職が一段落したあと、20代～30代の若手をS Lに育てること	1
					スクールリーダーとなる人材不足	1
	大量退職時代を迎え、管理職の年齢も下がってくる。従来の研修内容・時間でよいのか、要再検討			1		
	次期リーダーである40代の教職員が少なく人材そのものが不足している			1		
	次のS Lの年齢層が大変少ないため、ミドルからS Lへの成長の支援を現場と協力して進める			1		
	教員の年齢構成の偏りによるミドルの不足			1		
	S Lの育成に必要なミドル層の人員が少ない			1		
	管理職育成に関する一層の体制整備が教員の大量退職期をむかえている今、求められているものの、十分に対応できる人的・時間的ゆとりがない			1		
	世代交代に伴う管理職の若年化が進む中、各職層に求められる資質・能力の質の担保が検討課題			1		
管理職志望者の減少による資質の低下	2		校長、教頭の若年化や希望者の減少により、学校経営に係る課題への対応力の維持が困難になる	1		
			校長・教頭・主幹教諭を希望する教員の減少による資質の低下への懸念	1		
管理職大量採用による研修の問題	2		管理職の大量採用にかかり研修運営上の問題や個別対応の困難さの問題、レベル差の問題	1		
			新任管理職等の対象人数が多い場合、研修場所・研修方法の検討が必要	1		
教職員の多忙による研修参加の困難	2		管理職の多忙による校外研修への参加が困難になっていることへの対応。	1		
			学校の役割、教員の業務が多様になっており校外の研修に参加しにくい状況になってきていること	1		
変形労働時間制への対応	1		変形労働時間制導入にともなう研修の在り方	1		

大林正史（鳴門教育大学）

4. 総合的考察—教職大学院・教育委員会調査から見えること—

今後のスクールリーダー育成のあり方を考えるうえで、まず「育てたいスクールリーダー像」や「育成の重点となる力量」がどのようなものを明らかにしておくことは、議論の出発点とも言える。これに対して今回の調査結果が示していたのは、教育委員会（事務局および教育センター等の研修施設）と教職大学院とでは、その育成イメージに若干の違いがあるということであった。

全般的にみて、教育委員会では「即戦力」としてのスクールリーダー像を想起するような回答傾向がみられた。「スクールリーダー」の定義も校長・副校長・教頭をイメージする（限定的な）傾向が強く、スクールリーダーに求める役割や能力についても、全方的かつ高度という傾向が見られた。そして具体的にイメージしている育成課題についても「働き方改革」「教員のメンタルヘルス」など、喫緊かつ即効性を期待する内容が目立つ結果となっていた。おそらく今後学校教育課題が変われば、それに応じて育成課題のキーワードも変動するであろうことが想定される内容であった。

一方で教職大学院がイメージするスクールリーダー像は、主幹教諭や指導教諭といったミドルリーダー層も含めたものとなっており、教育委員会の持つイメージに比べて若干幅広い傾向がある。また、スクールリーダーに求める役割や能力についても、この定義の幅広さを反映しており、教育委員会による回答ほどは高度な期待とはなっていなかった。そして具体的な育成課題についても、ビジョンの提示と実行、リーダーシップ、マネジメントといったキーワードが挙げられており、幅広く汎用的であることが特徴的であった。おそらく今後、具体的な学校課題が何か変わったとしても、これらのキーワード自体が大きく変動することはないと考えられよう。

こうした結果については、校長・副校長・教頭に特化したスクールリーダー像のもとでは、短期的・具体的な課題解決志向が先行し、スクールリーダー育成への期待にもこれが反映される一方で、ミドルリーダーも含めた幅広いスクールリーダー像のもとでは、中長期的な能力形成を見越した幅広い視野や力強い思考力・判断力の獲得が重視され、育成における期待にもこれが反映されていたと考えられる。スクールリーダーに関するイメージの違いが、育成観の違いに結びついていると説明できるわけだが、一方で両者（教育委員会と教職大学院）のスクールリーダー（教育）観のずれは、両者に葛藤を生じさせる余地があることも意味している。すなわち、スクールリーダーの育成において、短期的・具体的な課題解決志向ばかりが先行してしまえば、根本的・継続的な学校改善志向が遠のき、管理職を先頭として現場は常に課題を後追い（し、疲弊）するといった指摘が可能である一方で、中長期的・汎用的な能力形成志向ばかりが先行してしまうと、今度は直近の課題解決に対してスクールリーダー教育は無効だという指摘が可能となる。言うまでもなく、可能な限り両者の習得が目指される「べき」である一方、育成期間が限られている中では、両者をどうバランスするかということこそが、今後のスクールリーダー教育における重要な論点と言えそうである。

なお現状においては、こうしたイメージの違いが、教職大学院での現職研修（特にスクールリーダー養成）に際して、派遣元教育委員会や現職派遣大学院生の研究課題意識と、大学院担当教員側の育成意識のずれや齟齬、両者の葛藤として出現することも少なくない。すなわち、より即効的・具体的な学習課題意識のもと、明快な答えを求める現職派遣教員（と教育委員会）に対して、「あたりまえ」を問い直すことや「そもそも論」を重視し、組織観や

教職観の転換を通じて汎用的な思考力や改善志向の習得を期待する教職大学院教育，という葛藤の構図である。多くの学生（大学院生）を都道府県教委からの現職派遣という形で確保し，さらには教員についても地元教委からの人事交流が定着しつつある目下の情勢下で，こうしたイメージの違いや葛藤をどうするのか（必要な葛藤として放置するのか，それとも何らかの形で価値対立を自覚し，バランスを図るのか）は実践上の重要な問いでもある。今回の調査結果をヒントに，よりよい解決策の検討が進められるべきだろう。

川上泰彦（兵庫教育大学）

Volume

3

第3章

教職大学院におけるスクール リーダー教育のプログラム設計 にみられる全体的傾向と追究課題

安藤知子（上越教育大学）

高谷哲也（鹿児島大学）

山本 遼（東九州短期大学）

第3章 教職大学院におけるスクールリーダー教育の

プログラム設計にみられる全体的傾向と追究課題

安藤知子（上越教育大学） 高谷哲也（鹿児島大学） 山本 遼（東九州短期大学）

1. 本報告の目的

本報告では、現在教職大学院において提供されているスクールリーダー教育を概観するとともに、そこにみられるいくつかの特徴について整理する。そのうえで、今後の教職大学院におけるスクールリーダー教育の追究課題を導き出すことを目的とする。

なお、前提として、各教職大学院において提供されている実際の教育の詳細な内容は連携している教育委員会との関係性や置かれている状況によって極めて多様であり（あるべきであり）、またその内容は固定的でなく変化が著しいことを確認しておく必要がある。そのような現実を前提とした場合、すべての教職大学院において実施されているスクールリーダー教育の実際の内容を詳細に調査することは困難を極めるとともに現実的でもない。教職大学院におけるスクールリーダー教育の提供実態あるいはプログラム設計を概観し、そこにどのような特徴が見出されるかを整理することから着手する必要があると考えた。

2. 各教職大学院のスクールリーダー教育の提供実態調査の概要と本報告の構成

そこで、主に次の7点について、各教職大学院の学生募集要項・パンフレット・ホームページ上の情報等のドキュメントをもとに整理を行った。各教職大学院から発信されているドキュメント上の情報から、教職大学院におけるスクールリーダー教育の提供状況を概観するとともに、そこにどのような特徴が見出されるのか、基礎的な考察を行うためである。

収集したドキュメントデータは、①専攻名（スクールリーダー養成コースが設置されている場合、当該のコース名）、②コース概要（スクールリーダー養成コースが設置されている場合、当該コースの概要）、③開設年度、④定員、⑤AP（アドミッションポリシー）、⑥DP（ディプロマポリシー）、⑦CP（カリキュラムポリシー）の7点である。各教職大学院に設置されているコースの説明文（コース概要）には、同大学院が力点を置いている育成を目指す人物像や教育内容、AP・DP・CPの3ポリシーには、各教職大学院がターゲットとしている入学生のイメージ、育てようとしている人物のイメージ、提供しようとしている教育の核に位置づく学修内容が表現されていると考えられるからである。2019年1月から2019年5月にかけて、本研究チームメンバーが分担して情報収集を行った。

この収集データを基に、(1)各教職大学院のコース概要からスクールリーダー像やその能力観がどのように表現されているかを抽出し、その特徴を明らかにすること、(2)スクールリーダー教育のプログラム設計という観点からどのような名称やポリシーが選択されており、そこにはどのような戦略が読み取れるのかを考察すること、の2点を課題として整理、分析を行った。

以下では、3でドキュメントデータの分析課題(1)について、4で同分析課題(2)について

まとめる。5で教職大学院におけるスクールリーダー教育の提供実態を概観し、最後に、6で今後の教職大学院におけるスクールリーダー教育の追究課題を論じる。

3. コース概要に表現されているリーダー像と能力の特徴

表1は、各教職大学院のコース概要に記載されている内容から、「育成する具体的なリーダー像」や「提供する科目や教育で育む力」を抽出し整理したものであり、表2は、DPに記載されている内容の中から、「育成しようとしている人物像」や「育成を目指している能力等」を抽出し整理したものである。

なお、本調査の目的は、各教職大学院におけるスクールリーダー教育の提供実態を概観することであり、「今後の教職大学院におけるスクールリーダー教育の高度化を考える論点を整理すること」にある。ドキュメント上に表現されていることと実際に各教職大学院で提供されている教育・学習機会の実態が異なっていることは当然あり得るという前提のもとで整理を行っている。また、本調査においては、スクールリーダーの育成を目的に設置されているコースだけでなく、そのような専門コースを設置していない教職大学院も含めて概観することとした。必修5領域や選択科目においてもスクールリーダー教育に該当する科目が提供されている中で、スクールリーダーの育成を目的とした専門コースならではの独自性・専門性とは何かを考える論点も見出されるのではないかと考えたからである。

表1、表2から、各教職大学院では、「学校経営」「学校組織マネジメント」「スクールリーダー」等の名称を掲げ独自のコースを開設する形でスクールリーダー教育を提供しているところもあれば、独自のコースは設定せずに提供しているところもあり、各教職大学院独自の理念によるカリキュラム開発及び教育実践が行われていることが確認できる。コース名称に関する考察は次項へ譲り、コース概要に表現されている「育成する具体的なリーダー像」や「提供する科目や教育で育む力」に類する表現を抽出した結果を概観すると、そこに表現されているスクールリーダーのリーダー像や能力観の特徴として、次の7点が見出された。

1. 多くの教職大学院で「実践的な課題への対応」「実践的指導力」の重視に言及されている。
2. 多くの教職大学院で「主導」「リード」「推進」「指導的役割」「リーダー」などに代表される、リーダーシップの重視に言及されている。
3. 多くの教職大学院で「マネジメント」力の重視に言及されている。
4. いくつかの教職大学院で「中核的」「中心的」に表される、中心的役割への言及がみられる。
5. いくつかの教職大学院で「教育的見識」への言及がみられる。
6. いくつかの教職大学院で「省察」への言及がみられる。
7. いくつかの教職大学院で「理論と実践の往還」「理論と実践の融合」への言及がみられる。

また、表3に、いくつかの教職大学院におけるスクールリーダー教育の特徴について整理した。

兵庫教育大学においては、「高度な実践力、深い教育的見識に支えられた高度な経営力」とあるように、1について重視されていることが確認できる。また、「これからの学校づくりをリードする校長や副校長、教頭などの学校経営専門職、学校を支援する教育行政専門職」

「学校改革や教育行政に貢献するキーパーソンを養成」とあるように、学校経営及び教育行政における中核的役割、トップリーダーの育成を目標としていることが明確である。「深い教育的見識とともに、組織を動かす経営力」とあるように、深い教育的見識に基づく経営力の育成が目指されている。DPには、「優れた実践活動を創造するため、自らの教育実践・活動を客観的に省察し、理論の構築と探究を不断に行うことができる力」と明記されており、「インターンシップ」において実習生とメンター及びスーパーバイザーとアカデミック・アドバイザーとの面談機会を多く設定していること等から、「省察」や「理論と実践の往還」が明確に意識付けられた教育が目指されていることが確認できる。

大阪教育大学においては、2年間を通して4回の実習を行うことで「実践的指導力」を養おうとしている。「管理職」、「グローバル・メディア(情報リテラシー)」、「実践的リーダー」、「教育委員会」の5点のリーダーの養成を目指している。「理論と実践の融合」については、学校実践の現場における課題を設定し、研究共通科目、コース科目、学校実習科目の学びと関連させながら、最終的に実践課題研究報告書にまとめる構成となっている。また、「理論と実践の融合」として、理論と技能の修得を自分自身の目標に設定し、連動した学校実習を計画・実施し、学校現場において実践との融合を図ることを望んでいる。

鳴門教育大学では、1年目の置籍校のアセスメントにおいて課題を明らかにしたうえで、2年目に課題解決に取り組むことによって、学校マネジメントに関する「実践的指導力」の育成を図ろうとしている。「リーダー」の育成という点では、学校づくりマネジメントコースの専門科目には、「リーダーシップとコミュニケーション」という授業が開設されている。また、「チーム総合演習」という共通科目では、現職教員が、少人数のチームで「教育課題解決に向けた学校の在り方について議論し、成果をプレゼンテーションする」ことを通して、チームをリードすることを学習することが期待されている。「省察」については、「週録」「実習録」を毎週作成し、週単位で学びを省察する学習形態がとられている。

福岡教育大学では、「高度な実践力、深い教育的見識に支えられた高度な経営力」とあるように、1・5について重視されていることが確認できる。また、「これからの学校づくりをリードする校長や副校長、教頭などの学校経営専門職、学校を支援する教育行政専門職」、「学校改革や教育行政に貢献するキーパーソンを養成」とあることから、学校経営及び教育行政における中核的役割、トップリーダーの育成を目標としている。

4. スクールリーダー教育プログラムの設計という観点からの各大学の選択と戦略

(1) コース名称の特徴

次にコース名称について見ておきたい。表1から専攻名には「高度化」と「開発」を使用する大学がほとんどであることが確認できる。コースやプログラム名などに「開発」を使用している大学も8大学ある。ここから、教職大学院が教育研究よりも教員の資質能力の高度化や開発を意図して設置されていることがわかる。

コース名称から確認できる特徴は次の通りである。コースの目的が学校管理職養成であることを明確に表明している大学は2大学ある。また一方で「教育経営」を使用しているコースも3大学ある。「教育経営」は学校経営よりも対象や内容が明確なわけではないため、スクールリーダー教育を担うコースであることを表明しつつも、その対象やカリキュラムの範囲をより広範に位置づけている可能性がある。

対象が明確に示されるコース名称と、かなり広く曖昧に示されるコース名称との間に多くの大学のコース名称が分布している。多様な名称があるが、大きくカテゴリーで分類すると、「リーダーシップ（スクールリーダー養成）」系が7大学、「マネジメント」系が11大学、「学校経営」「学校運営」系があわせて13大学となっている。学校経営を担う人材を養成する課程であることを表明する大学が比較的多いことと、組織マネジメントなどに影響されて、学校経営人材の教育としてマネジメントに重点を置いている大学の方がリーダーシップに重点を置いている大学よりも多い現状が窺われる。もちろん、これはコース名称のみの話であり、カリキュラムとしては当然リーダーシップもマネジメントも科目として含まれていると考えられる。しかし学校経営を支えるリーダーシップ機能とマネジメント機能の2面で見ると、現在の教職大学院では、自律的学校経営を牽引するリーダーシップ機能よりも、学校教育の質を維持し、組織最適化を目指すマネジメント機能の方がコース名称として受け入れられやすい傾向にあると言えるかもしれない。

(2) コース名称カテゴリー別のコース概要ドキュメントデータの特徴

表4は、テキストマイニングのフリーソフト **KH-Corder** を使用して、コース名称カテゴリー別に表1のコース概要から抽出したテキストデータを分析し、上位10語を示したものである。「管理職養成」と「教育経営」カテゴリーは大学数が少ないため頻出後に傾向性は読み取れないが、その他のカテゴリーを眺めてみると、コース名称の選択とプログラム内容のコンセプトにはある程度の傾向があるようにも見える。

特に上位3位ないし4位までの語を使ってコース概要を説明しようとする、それぞれのコース名称を選択している意図が比較的わかりやすいのではなかろうか。すなわち、学校力、学校組織開発等「学校力」を高めることを明示する大学では、学校改革を推進し、学校づくりを担う教員を育成するというスタンスが見えてくるし、「スクールリーダー」養成など、リーダーシップに重点を置く名称を選択する大学では、理論と経験の双方を視野に入れた省察から協働への関心を高めるといったコンセプトが見えてくる。一方、「マネジメント」に重点を置く大学の説明は、実践や指導といった面での学校の専門性を高めていくことに関心が向けられている。「学校経営」と「学校運営」では、それぞれに前者が組織の管理や経営を担うリーダー育成へ関心を向けているのに対して、後者は学校が抱える問題への対応力を持つ教員を養成するといった表現になっていることが窺われる。

それぞれの大学がスクールリーダー教育として、何を課題とし、その課題解決にどのようなアプローチで臨もうとしているのか、多様な大学のカリキュラム提供実態がある中にもいくつかの大きな筋道があるものと思われる。

表4 コース名称カテゴリー別の上位10位までの頻出語							
コース無し 14大学		スクールリーダー 7大学		マネジメント 11大学		学校力 4大学	
実践	.203	協働	.188	実践	.215	学校	.100
解決	.180	経験	.174	指導	.214	推進	.100
課題	.167	理論	.167	学校	.207	学校改革	.091
チーム	.167	マネジメント	.154	専門	.200	課題	.087
高度	.140	授業	.154	知見	.192	担う	.087
授業	.128	省察	.150	能力	.189	教員	.083
役割	.115	身	.150	教職員	.167	学校づくり	.071
教師	.111	生徒	.150	連携	.162	課程	.071
スクールリーダー	.094	実践	.143	地域	.160	概ね	.071
理解	.093	教員	.143	リーダー	.150	期限	.071
学校経営 9大学		学校運営 4大学		教育経営 3大学		管理職養成 2大学	
経営	.219	養成	.222	経営	.286	行う	.250
スクールリーダー	.182	抱える	.182	育成	.200	学校運営	.200
組織	.180	対応	.177	プロフェッショナル	.200	な	.200
管理	.139	全体	.167	関係	.200	岐阜	.200
能力	.139	持つ	.150	目的	.200	見据える	.200
教育	.139	リード	.133	学校経営	.148	指標	.200
学校経営	.132	確か	.133	学級	.143	示す	.200
立つ	.130	優れる	.133	家庭	.133	識見	.200
見識	.125	指導	.125	教育	.127	素養	.200
地域	.122	備える	.125	現職	.125	長崎	.200

(3) 「高度専門職業人としての課題解決」の意味合いに見られる特徴・戦略

以上、各教職大学院のコース概要に表現されている「育成する具体的なリーダー像」や「提供する科目や教育で育む力」に類する表現にみられる特徴を概観した。いずれの大学においても、高度専門職業人の養成という趣旨で、学校の課題解決に貢献できる人材の育成が目指されている。しかし、この課題解決という点でどのレベルでの課題にどのように応じていこうとするのか、あるいはどのようなアプローチで課題解決力を養成していこうとするのかについては、いくつかの大きな筋道を想定することができそうである。

まず、第一の筋道は、かなり具体的に目の前の「学校」の現実即して課題を把握し、その課題を解決するために政策で使われるキーワード（家庭や地域との連携、協働、チームなど）を駆使して知識やスキルをアップデートするような表現でのプログラム提供である。この筋道では、新しい学校の創造など漠然とした将来像よりは具体的な問題解決や質保障などを現実的に構想する傾向があるようである。これに対して第三の筋道は、より広範囲で課題を認識し、課題解決のために多角的、理論的に物事を捉え、新しい学校を創ることを構想するような表現でのプログラム提供である。「子どもの支援」や「社会の変化への対応」など、言及する範囲は広い。両者の間に挟まる形で第二の筋道として、大学の所在地である「自治体のニーズ」に応じるといった具体的な課題解決への志向性が存在しているように思われる。なお、パターン1及びパターン3については、KH-Corder で作成した共起ネットワーク図からも解釈することができそうだが、ここではより明確に課題解決のモデルタイプを示すために共起ネットワーク図ではなく、3つの課題解決の筋道を整理したモデル図を示すこととした。

現実には、定員充足の見込みや教育委員会との連携の形態、教員養成を担う大学の使命と管理職養成として期待されている役割など、様々な要因が影響し合った結果としての筋道

であるように思われる。そして、こうしたいくつかの筋道の中のどのあたりに自校のスクールリーダー教育を位置づけ、どのようなアプローチを大切にするのかをどこの大学でも検討しているものと考ええる。その検討は、スクールリーダー教育を大学院が担うべきであると主張していた初期の議論と比べると、より複雑化し、単純に「研究と実践との橋渡しを担う」と表明するだけでは済まなくなっている。どのように橋を渡すのか、どこに橋を渡すのか、その橋はどのような素材で作るのか。より踏み込んだ議論をしながら、そこに各大学のよりどころを置いていくことが必要なのではなかろうか。

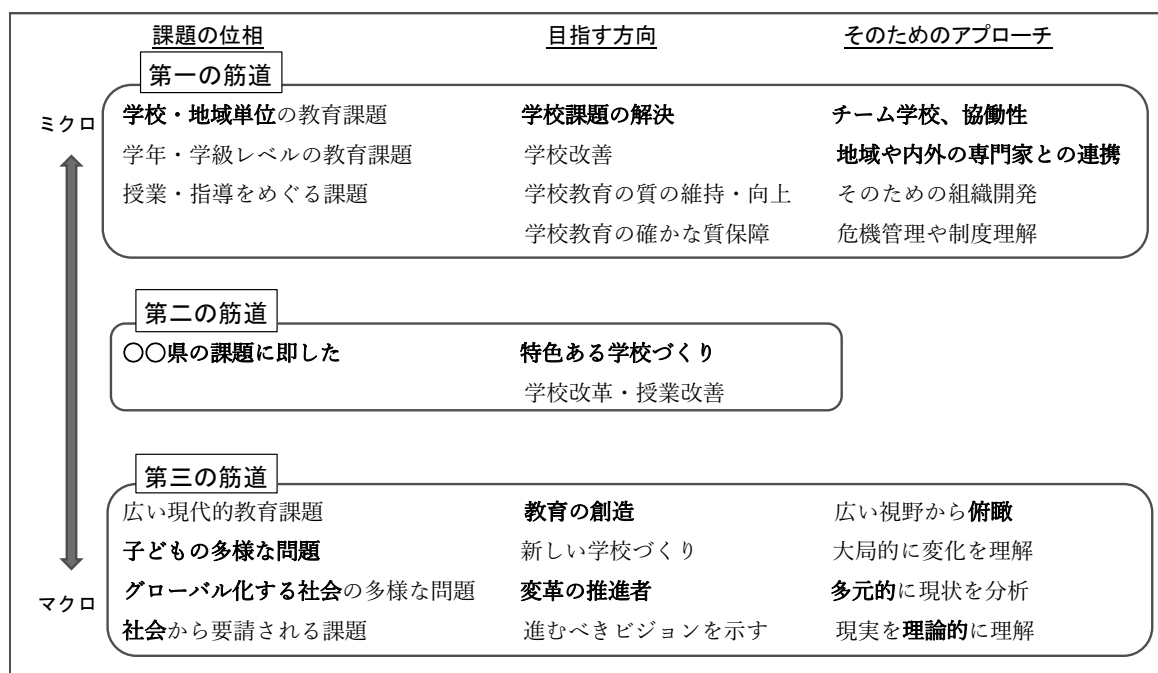


図1 各大学の「課題解決」をめぐる戦略の筋道モデル

5. 教職大学院におけるスクールリーダー教育の提供実態の概観

さて、改めて3で抽出した「育成する具体的なリーダー像」や「提供する科目や教育で育む力」に類する表現にみられる特徴に戻って、今後スクールリーダー教育の高度化を検討していく際に論点となると思われる点について、具体的に何が追究される必要があるといえるかについて検討する。

特徴の1~3は、教職大学院設置上ならびに設置コースの特性上求められる要素であるため、多くの教職大学院に確認されるのは必然だと考えられる。しかし、「公教育を担う機関としての」それらの内実・意味するところがどのような特徴を有するのか(有すべきなのか)について、多くの教職大学院が掲げているからこそ一定の知見・見解をまとめる必要があるともいえる。その際、次のような点が論点となるだろう。すなわち、スクールリーダーならではの専門性の特徴とは何かという点と、教職大学院ならではの専門的な学びとはいかなるものであるかという点である。たとえば、「指導的役割」や「リーダー」、「リーダーシップ」、「マネジメント」といった概念が、他の職業のそれらとはどのように異なり、その獲得方法にはどのような特徴が求められるのかを論じる必要がある。また、教職大学院において獲得される実践的指導力の知的・技術的体系はどのように捉えられるのかについても分析

が必要となるだろう。それらの専門的・実証的な調査や検証が蓄積されることによって、教職大学院だからこそ提供することのできるスクールリーダー教育の特質が明確化され、3 ポリシーはさらなる本質的な具体化が可能になると考えられる。

その意味で、4～7 の特徴は、それらに包含される論点であるとも考えることができる。4 の「中核的」、「中心的」とは具体的にはどのような意味として捉える必要があるのか、6 の「省察」とは、スクールリーダー教育の文脈においてはどのような営みを意味するのか、それは教諭の際の「省察」と質的にどのような異同が想定されるのか、などの問いが追究されることが、他の職業におけるリーダー育成との異同や教職大学院における教育の独自性を明らかにすることにつながると考えられる。

特に、5 の「教育的見識」の獲得や7 の「理論と実践の往還（融合）」が意味することの内実をどのようなものとして描くかは、他の職業との異同を明らかにする際の中核を占める要素となる可能性が高く、教職大学院だからこそ提供することが可能なスクールリーダー教育のカリキュラム構成の具体化にもつながる論点であるといえる。

6. 今後の教職大学院におけるスクールリーダー教育の追究課題

最後に、今後の教職大学院におけるスクールリーダー教育の追究課題として2点述べる。

(1) 教職大学院におけるスクールリーダー教育によって形成すべき能力の明確化

第一に、教職大学院におけるスクールリーダー教育によって形成すべき能力の明確化である。スクールリーダーとしての能力形成が行われる機会は、学校現場での OJT (On the Job Training) や教育センターによる研修など、様々である(岸本・久高 1986、小島 2004)。そうした中で、教職大学院だからこそ形成できる能力について、明確にする必要がある。

教職大学院におけるスクールリーダー教育によって形成すべき能力をどう考えるかは、教職大学院における「理論と実践の往還」をどう捉えるかによって変わる。教職大学院における「理論と実践の往還」の捉え方について、山本・曾余田(2016)は図2のようにモデル化し、分類する。

- ・ A モデル：大学院において形式知(研究知)を創造・獲得し、可能であれば、それらを学校現場の実践へ適用するというモデルである。このモデルでは、スクールリーダーの専門性(専門的能力)を、形式知の中でも厳密性や客観性の高い研究知や理論と捉える。既設の大学院(修士課程)の考え方はAモデルに近い。
- ・ B モデル：「学校マネジメントをどうすればよいか(Know-How)」についての形式知を学校現場の実践へ適用するというモデルである。このモデルでは、スクールリーダーの専門性(専門的能力)を、形式知の中でも学校現場の課題解決につながる手法的な知と捉える。「組織マネジメント研修(モデルカリキュラム)」「マネジメント研修カリキュラム等開発会議 2004年3月、2005年4月)や教育センターの研修は、このモデルに近い。
- ・ C モデル：暗黙知と形式知の相互循環を通じて新たな形式知を創造しようとするモデルである。このモデルでは、スクールリーダーの専門性(専門的能力)を、学校現場の実践から離れて省察する力(暗黙知の形式知化)と捉える。この省察は、学校現場の実践から離れて、「Know-Why」を考えたり、学校内外の状況(国内外の教育の

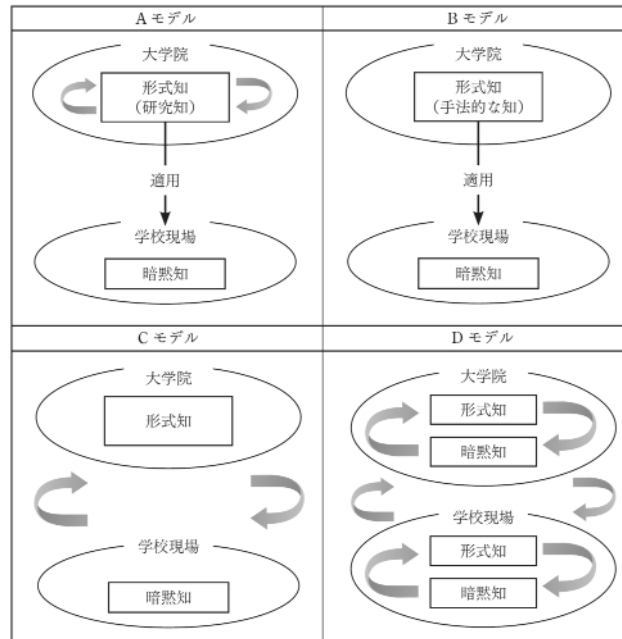


図2 教職大学院における「理論と実践の往還」の4つのモデル

【出典】山本・曾余田 2016

動向や教育政策などを分析したりすることを通して、学校のビジョンや戦略を考えることに重きを置いている。

- ・ Dモデル: Cモデルと同様に、暗黙知と形式知の相互循環を重視するモデルである。DモデルがCモデルと違う点は、スクールリーダーの専門性（専門的能力）を、学校現場の実践から離れて省察する力ではなく、学校現場の実践の中で省察する力（暗黙知と形式知の循環）と捉えることである。

既設の大学院から教職大学院への移行について、AモデルからBモデルへの移行と捉えた場合、教職大学院は教育センターと変わらないものとなる危険性がある。「知識適用」ではなく「知識創造」の考えに立つCモデルまたはDモデルの立場から、教職大学院におけるスクールリーダー教育によって形成すべき能力を明確にしていく必要がある。

(2) カリキュラムの中核となる教育方法に関する知見の深化

第二に、「理論と実践の往還」を具体化するためのカリキュラムの中核となる教育方法に関する知見の深化である。例えば、いくつかの教職大学院では、アクション・リサーチを教育プログラムの中核とし、それを「学校における実習」と連動させながら、①勤務校の抱える課題の解決への貢献と、②学校改善のための学習者の実践的力量的形成という二つを狙っている（山本・曾余田・金川 2015）。アクション・リサーチとは、「実践を通しての研究」（秋田・市川 2001:167頁）であり、学校における問題解決を行うことを通して、スクールリーダーとしての能力を形成することを狙う教育方法である。

しかしながら、アクション・リサーチを教育プログラムの中核とする場合でも、「理論と実践の往還」をどのように捉えるかによって、教育のあり方（問題解決のプロセスのどの局

面に重点を置くか、教職大学院での教育と学校現場での実践をどう関係づけるか、など)は異なる。また、そのことと連動して、学校現場の「課題解決」「改善」の捉え方や、課題研究報告書の位置づけや内容も異なる。こうした点について、今後明確にしていく必要がある。

今後、上述した追究課題を検討するために、より詳細な調査や検証が不可欠であるといえる。

参考文献

秋田喜代美・市川伸一「教育・発達における実践研究」 南風原朝和・市川伸一・下山晴彦 (編著)『心理学研究法入門—調査・実験から実践まで』 東京大学出版会、2001年、153-190頁。

小島弘道編著『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂、2004年。

岸本幸次郎・久高喜行『教師の力量形成』ぎょうせい、1986年。

山本遼・曾余田浩史・金川舞貴子「教育方法としてのアクション・リサーチに関する考察—教職大学院を対象として—」(研究成果中間報告書)(平成 25-27 年度日本学術振興会 科学研究費補助金 基盤研究 (B) 研究代表者：牛渡淳 課題番号) 2015年、53-67頁。

山本遼・曾余田浩史「第2部第2章 教職大学院に期待される力量形成」牛渡淳・元兼正浩編『専門職としての校長の力量形成』花書院、2016年、87-102頁。

表1 コース概要に表現されている「育成する具体的なリーダー像」「提供する科目や教育で育む力」

大学名	専攻名 (スクールリーダーコース名)	コース概要に表現されている 「育成する具体的なリーダー像」 「提供する科目や教育で育む力」	開設年度	定員
北海道教育大学	教職実践専攻 (学校改善力高度化コース)	・教職経験が概ね10年以上の現職教員(期限付教員を除く)が対象 ・学校での組織的な取組の探究的な省察を通じ、学校改革を推進していく能力	2008年度 平成20年度 平成29年度	45名 (2コース計) 16名 (2コース計)
弘前大学	教職実践専攻 (ミドルリーダー養成コース)	・青森県が直面している教育課題 ・理論と実践との往還・融合を通じた省察 ・学校内外の専門家と協働しながらその解決に向けた教育実践を創造しリードしていく教員 ・教員に求められる4つの力(自立的発展力・課題探究力・省察力・協働力)を養成するカリキュラム	2016年度 平成28年度	8名 (コース合計16名)
岩手大学	教職実践専攻 (学校マネジメント開発プログラム)	・学校経営と組織マネジメントに関する高度な専門的力量の習得により、特色ある学校づくりをリードする人材(校長、副校長、指導主事及び主幹教諭等)を育成する ・学校現場における管理的な立場から、教育組織の校務分掌のあり方を見直し、教職員と協働して一定の役割を果たすことで、学校組織の一責任者として効果的な学校運営を担い、学校改善に資する実践的能力を育成するとともに、教育行政を担う者としての立場から、学校現場と連携しつつ、学校現場の学校改善に係って適切な指導・助言ができる実践的能力を育成する	2008年度 平成20年度	32名 (概ね二分の程度は現職教員)
宮城教育大学	高度教職実践専攻 (教育経営コース)	・体系的な学識・学校経営に関する科目 ・防災教育や地域協働等の現代的な課題 ・学校における実践研究 ・教育経営力(マネジメント)を高める現職教員対象のコース	2016年度 平成28年度	10名 (3コース合計20名)
秋田大学	教職実践専攻 (学校マネジメントコース)	・理論と実践の往還を通じて、学校現場の課題を解決し、実践力の継承と創造に取り組む意欲と高度な力量を有する初等中等教員を養成する ・秋田県・市町村教育委員会と連携して、県内の様々な研修・フォーラム・会議等に参加して、教育専門監、コアティチャー、指導主事の優れた実践に触れる ・現職院生は連携協力校等の学校・授業改善の取り組みに関与し、学卒院生は附属学校園と連携協力校で実践力の向上と自己の研究課題に取り組む	2009年度 平成21年度	10名 (2コース合計20名)
山形大学	教職実践専攻 (学校力開発分野)	・学校の教育力を活性化できる豊かな「人間力」を備えた教員 ・同僚や地域社会と連携して学校改革を推進できる「スクールリーダー」としての資質能力 ・これからの学校づくりについて共通した課題意識を強く有する教員同士が相互に研鑽し合う	2017年度 平成29年度	8名 (3コース系16名) 3コースすべてに現職教員は受験できる。
福島大学	教職実践専攻 (ミドル・リーダー養成コース)	・「マネジメント経験を積みながら省察する実践力」「高度な授業力」「アクティブな理論的探究力」「新たな教職への自覚と強い責任感」の4つの資質・能力の育成 ・現職教員のみを対象とし、授業力や生徒指導力などの自らの教育実践力をもとにマネジメント経験を積み、学期や年間を通しての学年、学校レベルの課題に対応する力を身につけて、学年、学校経営課題への対応力を磨く ・自らの教育実践力(授業力、生徒指導力など)をもとに、学期、年間等の見通しを持ち、学年レベル、学校レベルの課題に対応する力や、学校マネジメント力を身につけた方	2016年度 平成28年度	7名 (3コース全体15名)
茨城大学	教職実践高度化専攻 (学校運営コース)	・様々な問題を抱えるなかで、適切かつ迅速に対応し、判断し、行動に移すことができるマネジメント力 ・教育改革や政策動向にも通じながら、教職員をチームとしてまとめ上げ、これからの学校づくりをリードすることができるスクールリーダー	2015年度 平成27年度	18名
宇都宮大学	教職実践高度化専攻	・学校改革・授業改善のリーダーとなるべき人材 ・現職院生も学卒院生も、それぞれに(1)学校改革力、(2)授業力、(3)個への対応力を獲得する ・中核は「教育実践プロジェクト」 ・大学院生と大学教員が1つのチームとなり、学校現場と連携しながら課題解決を進めることで、学校現場に生きる実践力を身に付ける	2008年度 平成20年度	16名
群馬大学	教職実践専攻 (教育実践力高度化コース)	・学校改革の抱える諸課題に対応できる力量を持った教員の養成が急務です。 ・学校現場のおかれている状況や児童・生徒の現状などを的確に分析・把握し、その理解のもとに対応策を構築し、他者との協働のもと実践し、評価・再考できる資質能力 ①輝かな指導力と優れた実践力・応用力を備えたスクール・リーダーの養成 ②新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成 ・高度専門職業人の養成に特化し、学校教育現場の諸課題を解決できる高度な専門性と実践的指導力を備えた教員養成	2016年度 平成28年度	15名 (2コース計)
埼玉大学	教職実践専攻 (教育実践力高度化コース)	・教科指導力の向上「教科の学習指導と実践」科目を通して、教科指導力の向上をめざす ・組織マネジメント力の育成 学校におけるさまざまな課題を発見し、解決に導く問題解決力の育成をめざす ・学校改革、地域連携のリーダーの育成、地域と連携しつつ、時代の変化に対応した学校づくりができるミドル・リーダーの育成をめざす ＜教育実践力高度化コース科目＞ ・組織マネジメント、人材育成、地域連携、危機管理等の学校経営力の育成・向上 ・教科の学習指導の深化と指導技術の育成・向上 ・課題研究と実地研究の往還 ・現代の教育課題の解決をめざした実地研究計画の立案 ・自らテーマ設定し探求を進める課題研究と、各種フィールドワークを取り入れた実地研究(教育実習)との往還的な学び	2009年度 平成21年度	15名 (2コース計)
聖徳大学	教職実践専攻 (幼児教育コース、児童教育コース) ※それぞれに、「学校組織マネジメント専修(1年制)」を設営	・学校組織マネジメント能力のある実践的で専門性の高い専門家教員 ・学校教育目標の達成に向けて計画・実施・評価・改善のマネジメント・サイクルを運用し、継続的に学校経営の改善・充実を図ることに取り組む関・学校運営のリーダーとして、学校経営に関する専門的で実践的な知見を有し、教育の質の維持・向上を図るために組織的・協働的な学校組織マネジメントを実践できる専門家教員	2016年度 平成28年度	20名 (専攻全体)
千葉大学	高度教職実践専攻 (スクールマネジメント分野)	・学級経営・学校経営に関する優れた知見と技能を身につけ、学内外でのリーダー的な役割を果たすことができる教職員、学校の仕組みを制度や予算面から理解するとともに、地域と協働して学校経営に当たる実践的能力を身につけた教職員 ・個々の能力、経験を踏まえた高いレベルの教育内容により、修了後は教育行政及び学校のミドルリーダーとして活躍できる人材	2008年度 平成20年度	210名 (5プログラム合計)
東京学芸大学	教育実践専門職高度化専攻 (学校組織マネジメントプログラム)	・教科等の指導や現代的な教育課題に対する取組において、教職員・保護者・地域の人々・専門家と協働して問題解決にあたることのできる高度な実践的指導力を備え、学校や地域の教育活動においてリーダーとなる教員	2008年度 平成20年度	25名
創価大学	教職専攻 (人間教育実践コース)	・学校における授業などの教育実践、また学校経営に指導的役割を果たせるよう、人間教育の理念に根ざした豊かな実践的指導力と高度な専門性を背景とした応用力・展開力に富むスクールリーダーの育成 ・将来管理職となる者も含め、学校単位や地域単位の教員組織・集団の中で、中核的・指導的な役割を果たせる教員の養成	2008年度 平成20年度	20名
玉川大学	教職専攻 (現職教員コース)	・地域や学校における指導的役割を果たし得る教員として不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたリーダーシップを有する小学校・中学校教員	2009年度 平成21年度	10名
帝京大学	教職実践専攻 (スクールリーダーコース)	・確かな指導理論と、実践力・応用力を備えた指導者 ・現場での経験を活かし、より専門的な知識を身につけた教育者や、学校の中だけでなく、行政や地域社会において欠くことのできない指導力を備えたスクール・リーダー		

早稲田大学	高度教職実践専攻 (特にコースはない) ※1年制コース(教職5年以上)あり	・指導理論と高度の実践力・応用力を備え、学校における指導的役割を果たし得るスクールリーダー	2008年度 平成20年度	60名 (2年制45名、1年制15名)
横浜国立大学	高度教職実践専攻 (特にコースはない) ※1年制コースあり	・学校や地域のリーダーとして活躍できる中核的中堅教員	2017年度 平成29年度	15名
新潟大学	教育実践開発専攻 (学校経営コース)	・学校経営に関する総合的かつ高度な知見をもち、自校の課題を的確に把握し、教職員及び地域社会との協働により、組織的に解決するマネジメント能力とリーダーシップを兼ね備えた教員	2016年度 平成28年度	20名 (専攻全体)
上越教育大学	教育実践高度化専攻 (現代教育課題研究コース:教育経営プロフェッショナル育成プログラム) 他に、カリキュラム・マネジメントプロフェッショナル育成プログラムもある	・これからの社会における教育という営みについて広い視野と深い見識をもち、理念や目的を共有しながら、学校・家庭・地域社会等が連携・協働するための教育経営のプロフェッショナルの育成 ・子どもたちが生きる社会の教育現象や学校経営、教育行政、市民社会等の教育経営の現象を全体としてとらえる「俯瞰力」、教育にかかわる実感を冷静に振り返る「省察力」、組織のビジョンや目的を設定し、家庭や地域社会、関係機関と連携・協働しながらこのビジョンや目的の達成をするための「マネジメント力」の育成。 ・様々な教育課題に直面している教育経営に関係する管理職や専門職の担い手を育成。通常の2年間の履修及び1年制の教育経営プロフェッショナル育成プログラム。	2019年度 平成31年度	95名 (①60名、②35名ただし、いずれもプロフェッショナル育成プログラムのみではない。)
富山大学	教職実践開発専攻	・学校現場が抱える今日的課題について深く理解し、高度な専門性と実践力、高い課題解決力を備えた、「チーム学校」の牽引役となるスクールリーダー	2016年度 平成28年度	14名
金沢大学	教職実践高度化専攻 (学校マネジメントコース)	・学校の管理運営を組織的に展開し、学校や子どもにかかわる多様な問題への対応において指導的役割を果たすとともに、子どもを中心とする学校、家庭、地域社会の連携を推進することができるように、必要な知見を踏まえながら、学校マネジメントの実践的能力 ・子どもを中心とする保護者・地域社会・学校の連携の輪を構築するとともに、学校の管理運営や、そこで直面する問題に対する解決において指導的役割を果たし得るに必要な知見と問題解決のための実践的能力 ・社会・子どもの変化や教育現場で経験してきたことを踏まえて、子どもの主体的な学びを実現させることのできる学校組織をマネジメントできる能力を備えた中核的指導者 ・学校現場の諸課題を十分認識し、その問題を解決するための改善策の企画立案とその実践を行うことができるとともに、ガバナンスに優れた力量を発揮する教員	2016年度 平成28年度	5名
福井大学	教職開発専攻 (スクールリーダー養成コース) (教職専門性開発コース) ※連合教職大学院 教師開発専攻	(福井大学) ・学校改革のための協働の取り組みをマネジメントするスクールリーダー ・授業づくりと子どもたちの生活・学習支援の双方について、協働研究を進めつつ、そうした協働研究を支えるスクールリーダーとしての組織力・運営力・マネジメント能力を備えた中核的中堅教員	2008年度 平成20年度	40名 (連合として)
山梨大学	教育実践開発専攻 (教育実践開発コース) (そのうち、学校マネジメント分野と教師力育成分野)	・学校づくり全体に関する高度な実践的専門性 ・地域や学校の課題に即した学校経営・学校改善の(構想力・実践力) ・教職員の管理・学校安全・地域連携などを通じて学校を適切にマネジメントする力	2010年度 平成22年度	14名 (現職、全体では38名)
信州大学	高度教職開発専攻 (教職基盤形成コース)	・地域や学校における指導的役割を果たし得る教員等として不可欠である確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダー ・勤務校を拠点として学校改革・授業改善の中核を担う教員養成 ・学校現場における実践的課題に焦点を当て、その課題解決のために他の学生や勤務校の教職員からなるチームで取り組む ・チームの中で自分が果たすべき役割を客観的に把握して自己努力することに加え、チームとして教職員がどのように戦略を立て、分担して外部の教育力を活用しながら課題解決	2016年度 平成28年度	15名 (高度教職開発コース) (20名は教職大学院・専門職学位課程として)
岐阜大学	教職実践開発専攻 (学校管理職養成コース)	・新しい学校づくりを牽引し、岐阜県の未来を担うリーダー ・自律的および協働的な学校運営を推進できる学校マネジメント力 ・学校管理職に必要な力量	2008年度 平成20年度	25名 (専攻全体)
静岡大学	教育実践高度化専攻 (学校組織開発領域)	・教育政策の流れと学校論 ・学校の危機管理の実践と課題 ・学校を動かすミドルリーダーの在り方と実践 ・成人の学習の事例と理論 ・特色あるカリキュラム・マネジメントの実践と課題 ・夢の学校づくり・学校改善への実践論 ・学校組織開発課題研究 (授業科目より)	2009年度 平成21年度	20名 (専攻全体)
常葉大学	初等教育高度実践研究科 の中に経営実践コース (教育実践コース)	・学校の内外でリーダーとしての役割を担うためのマネジメントにかかわる知識・技能を修得 ・「教育管理・運営」「学校評価」「校内研修」「メンタリング」「危機管理」「地域連携」、学校における経営実践に関する課題	2008年度 平成20年度	20名 (全選抜)
愛知教育大学	教育実践研究科 (教職実践応用領域(学校づくり履修モデル))	・学校で各種の主任等の立場に立ち、メンターとしての役割を果たすべき教師を対象に、教師集団と管理層を人的・組織的に繋ぎ、学校組織を動かしていく真のミドルリーダー	2008年度 平成20年度	50名 (研究科全体)
三重大学	教育学研究科教職実践高度化専攻 (学校経営力開発コース)	・専門的知識や技能を学んで三重県での教育課題に取り組み、学校を変える推進者となるスクールリーダー	2017年度 平成29年度	10名
滋賀大学	高度教職実践専攻 (学校経営力開発コース)	・学校の組織とカリキュラムを改革していくことのできる学校マネジメント力 ・学校改革の理念を学校内で共有し、地域に発信するコミュニケーション力 ・危機管理能力を含む、地域と連携し開かれた学校をつくる協働力 ・そして、特色ある学校づくりを推進する政策立案能力等の学校経営企画力を伸長していく指導力	2017年度 平成29年度	5名
京都教育大学	教職実践専攻 (学校経営高度化コース)	・学校の進むべき方向に関するビジョンを自ら構築し、その実現に向けた経営活動を担うことができるスクールリーダー ・対象とするスクールリーダーは、教育職員にとどまらず、学校の組織マネジメントを担う重要な職員として学校事務職員や教育委員会事務局職員といった行政職員も含める	2008年度 平成20年度	20名 (学校経営力高度化コース) 60名(専攻全体)
立命館大学	教職研究科実践教育専攻	・教育と学習の価値的な意義を深く理解し、社会に要請される教育的課題に応える高度な専門的知識と実践的指導力を有するとともに平和と民主主義の精神、地球市民としての資質を持った、人間力のある教育実践者	2017年度 平成29年度	35名 (専攻全体)

大阪教育大学	連合教職実践研究科高度教職開発専攻 (スクールリーダーシップコース)	・保護者、地域住民等と協働し、学校及び地域の新しい教育課題の解決に向けてリーダーシップを発揮できる教員 ・教員集団をリードし、学校経営における中心的役割を担うことのできる教員	2015年度 平成27年度	30名 (スクールリーダーシップコース) 150名 (高度教職開発専攻)
兵庫教育大学	教育実践高度化専攻 (学校経営コース)	・学校改革や教育行政に貢献するキーパーソンを養成 ・深い教育的見識とともに、組織を動かす経営力 ・これからの学校づくりをリードする校長や副校長、教頭などの学校経営専門職、学校を支援する教育行政専門職 ・両者に必要とされる高度な実践力、すなわち深い教育的見識に支えられた高度な経営力の育成	2008年度 平成20年度	100名 (教育実践高度化専攻)
	教育実践高度化専攻 (教育政策リーダーコース)	・将来の「教育長」や現在の教育政策リーダー、教育行政をマネジメントする者に必要な変革型の実践的応用力 ・最新の高度な専門的知識・実践力	2016年度 平成28年度	155名 (同、改組後)
奈良教育大学	教職開発専攻 (学校組織マネジメントコース)	・児童生徒・保護者、同僚にも自分の指導の方針についてわかりやすく説明できる教師 ・学校教育の改革推進、調査研究推進にかかわって、学校のリーダーになれる教師	2008年度 平成20年度	25名 (専攻全体)
和歌山大学	教職開発専攻 (学校改善マネジメントコース)	・教職経験10年程度の現職教員を対象 ・これまでの経験を学校経営という観点から整理・意味づけを行い、専門的知見に基づく高度な実践的指導力を修得したミドルリーダー ・「現任校をよりよい学校へと改善する中心的役割を担うことのできる教員」及び、「地域の強みを活かした学校づくりに寄与する教員」 ・自ら学び続けるとともに、周りの教職員の学びを支援する教員	2016年度 平成28年度	10名 (学校改善マネジメントコース) 15名 (専攻全体)
鳥根大学	教育実践開発専攻	< 現職教員学生の養成像 > ・学校創造：授業デザイン、子ども・支援などの教育諸課題に対応する高度な教育実践力を持つ教師 ・高い企画力・調整力やコミュニケーション力によって、学校や地域の諸課題解決を組織的に主導できる総合的力を持ったスクールリーダーとしての教師 < 学部新卒学生の養成像 > ・学校創造：授業デザイン、子ども理解・支援などの教育諸課題に対応する基本的実践力を持つ新人教師 ・学校チームの一員として多様な協働に参画し、即戦力として貢献できる新人教師	2016年度 平成28年度	17名 (専攻全体。学部新卒学生等：9名程度／現職教員：8名程度)
岡山大学	教職実践専攻	(1) 理論との架橋・往還によって問題の解決の方向を見通すことのできる「分析力・解釈力」 (2) 具体的で高度な問題解決を企画し、提案することができる「企画力・提案力」 (3) 企画・提案した問題解決を実践できる高度な「実践的展開力」 (4) これらに関して客観的に評価したり反省的に思考するなどの「評価力」 (5) 教育活動や取り組みを学校内外で組織的・協働的に展開できる「マネジメント力」 以上を主要な構成要素とする「高度教育実践力」を備えた教員	2008年度 平成20年度	45名
広島大学	教職開発専攻 (学校マネジメントコース)	・自らと組織の「使命(ミッション)」を追求し、「探究・創造・協働の学び」を促進するマネジメント力を備えたスクールリーダー	2016年度 平成28年度	20名 (専攻全体)
山口大学	教職実践高度化専攻 (学校経営コース)	【学校経営コース】 (1) 養成する人材像 ・学校及び地域における教育諸課題に対し、組織的・経営的視座に立って取り組む高度な教育実践力を有する教員(マネジメントリーダー) (2) 習得させる能力 ・学校及び地域における教育諸課題に対し、組織的・経営的視座に立って取り組む高度な教育実践力	2016年度 平成28年度	14名 (専攻全体。改組前) 28名 (専攻全体。改組後)
鳴門教育大学	高度学校教育実践専攻 (学校づくりマネジメントコース)	・学校や家庭・地域を含め教育に関わるすべての人を「幸せにする」マネジメント	2008年度 平成20年度	180名 (専攻全体) 12名 (学校づくりマネジメントコース)
香川大学	高度教職実践専攻 (学校力開発コース)	・学級経営・学年団経営や学校経営を含めた現代に求められる学校力開発の中核的役割を担う教員	2016年度 平成28年度	14名 (専攻全体)
愛媛大学	教育実践高度化専攻 (リーダーシップ開発コース)	・学校・地域を取り巻く複雑な諸問題の解決を図り、児童生徒の確かな成長を、効果的な職員間の協働体制(組織力)と、学校・家庭・地域の連携体制及び相互信頼醸成(信頼構築)を通して保障する「リーダーシップ」を有する学校管理職 ・学校管理職を目指す主任職経験者等の教職経験者を対象とし、学校経営の立場から教育に貢献する意思を持つ人	2016年度 平成28年度	5名
高知大学	教職実践高度化専攻 (学校運営コース)	・学校全体としての組織的な取組をリードすることができる高度な実践的指導力を育成し、学校の教育活動を効果的にマネジメントして実践できる力量を備えた中核的中堅教員	2018年度 平成30年度	15名 (専攻全体)
福岡教育大学	教職実践専攻 (学校運営リーダーコース)	・優れた授業力と確かな実践的指導力をベースとして、それらの力を若い教師や学年組織および学校全体へと拡げ学校組織の活性化のリーダーとなるとともに、地域の諸学校等の研究会においても中心的役割を担うことのできる教師力と指導力を持ったスクールリーダー ・その上で、それらの力を学校改善や学校組織力の開発に繋げていくことのできる学校経営的視点を持った将来の学校リーダー	2009年度 平成21年度	7名
佐賀大学	教育実践探究専攻 (教育経営探究コース)	・地域の教育課題や子どもたちの実情に応じた新しい学校づくりの実現に向けて、学校経営および学校と地域の連携についての高度な実践的知識・技能を有し、新たな学校づくりの取り組みや確かな学級経営ができる教員 < 現職教員等の院生 > ・学校経営環境の変化を大局的に捉えるとともに自校の課題を把握し、適切な規範意識のもとで学校改革を推進できるようなリーダー教員 < 教職志望の院生 > ・地域と学校との連携について理解を深め、学校経営の基本方針をふまえ、自己の課題を明確にして学級経営を行うことができる基礎的能力をもつ新人教員	2016年度 平成28年度	20名 (専攻全体)
長崎大学	教職実践専攻 (管理職養成コース)	・「長崎県校長等としての資質の向上」に関する指標に示された管理職に求められる高い識見を備え、高度な組織マネジメントを行う素養を持つ教員 ・深い教育的見識のもと複雑化・多様化した教育課題を的確に捉え、すぐれたマネジメントのもと組織的な学校運営を行い、教職員の人材育成、保護者や地域等との連携に力を発揮し、時代を見据えた学校づくりをリードする管理職	2008年度 平成20年度	28名 (専攻全体)

熊本大学	教職実践開発専攻	<ul style="list-style-type: none"> ・地域とともにある学校づくりへの理解と学校運営のマネジメント力 ・学級・学年経営力 ・特別支援の観点も含めた学校マネジメント力 ・家庭と地域との連携 ・「チーム学校」としてのチームワーク・リーダーシップ ・知識・技能を伝承する力 	2017年度 平成29年度	15名
大分大学	教職開発専攻 (学校経営コース)	<ul style="list-style-type: none"> ・組織開発に取り組み学校改善を率先するスクールリーダー(学校管理職等) <目指すスクールリーダー(管理職等)像> ・校長や主任等のリーダーシップが発揮され、機能する組織的で一体的な学校運営を可能にする経営力を持った管理職等 ・学校運営協議会制度(コミュニティ・スクール)のような新しい学校づくりにおいて必要とされる家庭や地域との連携力を持った管理職等 	2016年度 平成28年度	6名
宮崎大学	教職実践開発専攻 (学校・学級経営コース)	<ul style="list-style-type: none"> ・教育経営・学校経営及び学級経営に関する深い教育的見識を持ち、それらを具体的に応用できる高度の力量を備えた学校づくりのリーダーや学級を円滑に経営する指導能力を備えたスクールリーダー及びミドルリーダー 	2008年度 平成20年度	2ないし3名
鹿児島大学	学校教育実践高度化専攻 (スクールリーダー育成専門 コース無し)	<ul style="list-style-type: none"> ・教員の資質向上を図り、また他の教員と効果的に協働したり、学校管理職として、教育行政職として、先輩教師として、あるいは同僚教師として、「チーム学校」を協働的かつ効果的に組織・運営することのできる教員 	2017年度 平成29年度	16名
琉球大学	高度教職実践専攻 (スクールリーダー育成専門 コース無し)	<ul style="list-style-type: none"> ・実践から解離した理論を学ぶのではなく、理論に裏付けされない実践をただむやみに行うのでもなく、理論と実践を往還しながら教育実践を積み重ね、理論と実践を融合した実践へと昇華させ、さらにそこから新たな教育課題に立ち向かえる資質・能力の育成。 ・基礎的なアビリティ(知力)とテクニック(技術)が具体的状況の中でスキル(技能)として発揮され、さらに総合的なコンピテンス(資質・能力)へと、教職大学院修了後も院生自身が自律的に結びつけられるようにすること(学び続け、実践し続ける)で教員として成長し続ける力を修得する 	2016年度 平成28年度	14名

表2 各教職大学院のディプロマポリシーに表現されている内容

大学名	DP(ディプロマポリシー)に表現されている人物像・能力等
北海道教育大学	<ol style="list-style-type: none"> 1. 学校現場における諸課題について、学校全体や地域を俯瞰して広い視野から分析し、その解決に当たることができる、高度専門職業人としての知識、研究・実践力 2. 学校現場における教育活動（授業実践、学級・学校経営、生徒指導、教育相談）の改善・向上の取組を、組織の協働体制及び地域の教育力との連携を構築することで推進する力
弘前大学	<p>青森県が直面している教育課題に対して、理論と実践との往還・融合を通じた省察をもとに、学校内外の専門家と協働しながら、その解決に向けた教育実践を創造しリードしていく教員</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自らの到達点と新たな課題を明らかにし、その課題解決を目指してさらに職能成長を遂げていく力「自律的発展力」を修得している。 ・課題を発見し、多元的に分析を行い明確にしたうえで、課題解決に向けた実践をデザインし取り組んでいく力「課題深求力」を修得している。 ・実践や自己の学習過程において、何をどのように捉え、思考し、判断し、実践し、評価したかについて、状況や理論、事実をもとに振り返る力「省察力」を修得している。 ・あらゆる教育実践場面において、子どもを含めた関係する他者との柔軟で創造的な関係性の構築と協働する力「協働力」を修得している。
岩手大学	<p>（専門分野の基礎的な知識）</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 学校教育（学校経営、学習指導、子ども理解、及び特別支援教育等）の質的改善に貢献するために必要な基礎的な知識を修得している。 （専門分野の応用的・実践的な知識・技能） 2. 教育実践の現代的諸課題に応える高度な専門的知識と実践的指導力を修得している。 （高度な実践的指導力の基盤となる能力） 3. 学校経営、学習指導、子ども理解、及び特別支援教育等に関する高度な実践的指導力の基盤となる能力を修得している。 （専門性に基づいた問題解決能力） 4. 学校現場等での実習で得られる実践知と講義等で得られる理論知を融合させて、教育課題の解決に資するための専門性に基づいた問題解決能力を修得している。 （研究成果の発表等） 5. 教育実践に係る研究成果をまとめ、広く発信できる能力を修得している。 （社会への貢献） 6. 修得したことを活かして学校現場において実践研究のリーダーシップをとり、地域の教育に貢献しようとする態度を身に付けている。
宮城教育大学	<p>スクールリーダーおよびその候補者としてふさわしい「総合的な教師力」を身につけた者</p>
秋田大学	<ul style="list-style-type: none"> ・教育実践上の課題に対処するために必要な知見を獲得し、科学的・批判的、総合的・多角的な分析力、構想力、表現力を有している。 ・学校マネジメント・協働力、カリキュラム・授業デザイン力、成長発達サポート力の三つの力を核として、学校における実践知の継承・創造を可能にする高度な実践力と省察力を有している。 ・継続的に自己研鑽に励み、職業生涯にわたって学び続けるとともに、学校教育の諸問題の解決に主体的に取り組む意欲と態度を有している。 （現職教員院生） ・カリキュラム・授業開発、発達教育・特別支援教育の中核として働くスクールリーダーや指導主事になりうる能力、または学校改革や学校マネジメントの中核として働く学校管理職や教育委員会幹部になりうる能力を有している。 （学部卒院生） ・学校現場において即戦力となりうる実践的な指導力と省察力を身につけ、授業開発と指導・支援の中核となりうる能力を有している。
山形大学	<ol style="list-style-type: none"> 1. 地域社会のニーズと実態を踏まえ、地域との関わりの中で学校教育を活性化することのできる高度な専門性を身に付けている。 2. 学部段階で修得した資質・能力を基盤に、より実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新任教員としての資質・能力を身に付けている。（学部新卒学生） 3. 地域や学校における指導的役割を果たし得るスクールリーダー（中核的中堅教員等）に不可欠である確かな指導理論と優れた実践力・志用力を身に付けている。（現職教員学生） 4. 実践の省察等を通して、実践的研究課題を探究し、論理的に発表することができる。 5. 同僚や地域社会と連携し、スクールリーダーとして学校改革を推進することができる。 6. 学習科学と教科内容の特段の専門性にもとづき、授業改善を進めることができる。 7. 特別な支援を要する児童生徒に対して高度で専門的な対応を行うことができる。
福島大学	<ul style="list-style-type: none"> ・社会とつながるチーム学校の一員としてのマネジメント経験を積みながら、自らの教育実践を省察する力（マネジメント経験を積みながら省察する実践力） ・自然、社会、文化としての教育内容を創造しつつ、授業する力（高度な授業力） ・すべての子ども（障害のある子を含めた）の人的資質や学習の成長に目を向けつつ、教育理論を吸収しつつ、アクティブ・ラーニングを実施し、実践を理論化しようとする力（アクティブな理論的探究力） ・日本と世界の教育改革に目を向け、福島の教育課題から実践を発想・構想しつつ、地域と学校を結びながら子どもの学習を保障する教職への役割を自覚する強い責任感（新たな教職への自覚と強い責任感）

茨城大学	<ul style="list-style-type: none"> ・使命感を持ち、子ども理解に基づく高度な専門性を有し、教育者として資質能力に優れた人間性を有している。 ・知識基盤社会における変化の激しい教育現場において、高度な洞察力に基づいて学校実践の課題を多面的・多角的視点で捉える知識と理解力を有している。 ・以下のような高度専門職業人としての知識、技能及び自立的に課題を発見し、解決できる実践力を有している。 <ul style="list-style-type: none"> ・スクールリーダーとしてビジョンを形成し、学校経営の課題を構築しながら、教育上の問題解決を行うマネジメントの実践力 ・授業実践上の課題を洞察し、自らの実践を省察しながら、児童・生徒理解に根ざした授業を開発・改善する高度な実践力 ・児童・生徒の心の状態を察知し、その背景要因を含めて見立てながら、環境を調整することで介入し、支援する実践力 ・専門的知識・技能を活かして、同僚教師や保護者・地域とともに、教育課題の解決に取り組む協働性を有している。
宇都宮大学 群馬大学	<ul style="list-style-type: none"> ・確かな指導力と優れた実践力・応用力を備えた中堅教員、確かな指導力を備えた有力な新人教員 1. 学校現場の置かれている状況や児童・生徒の現状などを的確に分析・把握し、課題を明らかにする能力を身につけた者 2. 明らかになった課題に対し、対応策を構築する能力を身につけた者 3. 構築した対応策を他者（同僚、保護者等）との協働の中で実践し、その実践を評価・再考察する能力を身につけた者
埼玉大学	<ul style="list-style-type: none"> ・社会の変化とともに学び続け、教員集団の中核として活躍する実践的探求力と課題解決力をもった教員 1. 高度な知識・技能に基づいた授業実践力 <ul style="list-style-type: none"> 子どもたちの個性に応じた学習支援に配慮しつつ、彼らが主体的・協働的に学ぶ授業をデザインし、実践できる高度な力 2. 子ども理解に基づく学級経営力 <ul style="list-style-type: none"> 子どもたちや子どもたちを取り巻く現状を多面的多角的に把握した上で、良好な人間関係を構築し、彼らの思いや願いを受けとめた適切な学級経営ができる高度な力 3. 的確な課題把握に基づく教育経営・学校運営力 <ul style="list-style-type: none"> 学校課題を的確に把握して問題解決をはかり、学校運営の中核的スクールリーダーとなりうる高度な組織マネジメント力 4. 深い省察に基づく実践研究力
聖徳大学	<ul style="list-style-type: none"> ・幼児または児童・生徒への深い愛情と使命感を持って教育にあたり、多様な人材を組織的、協働的に生かすチーム保育・チーム学校の担い手としての総合的な人間力を身につけている ・幼児または児童・生徒を対象とした教育の理論と実践に関する高度な専門的知識、新たな指導方法に結びつく研究開発力を身につけている ・幼児または児童・生徒の理解に基づいて保育内容及び教科内容を構想し、教育内容及び授業内容の構成・設計、計画、実施、評価を行うことができる実践力を身につけている ・幼児教育または児童教育の課題を把握し、カリキュラム・マネジメントと組織マネジメントの視点に立ち、同僚とともに協働して課題解決に取り組む態度と、園及び学校の教育力の向上を図ることのできるマネジメント力を身につけている ・高度専門職業人としてのキャリア発達の見通しを持ち、高度な専門的知識に裏付けされた自らの研究開発力、保育及び授業実践力を省察し、主体的に学び続け、絶えず向上し続けようとする職能成長力を身につけている
千葉大学	<ul style="list-style-type: none"> ・学校教育に関する広い視野に立ち、多様な知の基盤を活用して、課題に対する柔軟な思考能力と深い洞察力に基づき、主体的に行動できる ・学校教育に関する専門的知識と教育実践との往還を通して得た実践的知識・技能を基盤として、学部新卒学生は新たな学校づくりの有力な一員となる実践力を、現職教員等の学生はスクール・マネジメント及び学校教育臨床の領域において、学校や地域のリーダーとして活躍できる高度な実践的指導力を習得する ・学校や地域の教育諸課題に対し、その実態に応じた柔軟で、かつ専門的な知識に基づいた理解力、対応力を有し、保護者や地域社会、関連機関等との連携をはかりながら個別の課題解決にあたることのできる ・学校のグローバル化や情報通信技術の進展、子どもの貧困、特別なニーズを持つ児童生徒への対応などの時代の変化や複雑化に伴う教育課題に対応できる最新の知見と技能を備え、現代的教育課題に積極的に取り組むことのできる
東京学芸大学	<ul style="list-style-type: none"> ・協働による実践を通して、省察的に実践を捉えることのできる「柔軟な実践力」 ・学校づくりや授業づくりに創造的に参画することのできる「創造的な改革力」 ・実践と理論の往還を可能とすることのできる「実践と理論の融合力」 ・学校教育の課題を優先し解決することのできる「先導的な指導力」

<p>創価大学</p>	<p>(現職教員) 各学校、地域で教員たちが教育課題研究、授業研究などをとおして専門的力量を高めあう活動を組織し推進するスクールリーダーとしての資質 ・学校現場で、授業記録、実践記録、観察記録など教育事実に基づく省察とその教育実践の再構成を推進していくことのできる力 ・国内及び国外の多様な制度、実践事例との比較の中で各自の教育実践、各学校の教育を振り返り、整理・再検討し、新たな視点から教育内容、方法を改善・展開ししていく視野の広い柔軟な思考力 ・実際の教育実践の中から、教育の尊さ、教育者としての喜び、誇りを感じることによって培われる高い倫理観と深い使命感 (新卒学生) ・大学の学士課程における学習及び実際の教育経験、社会経験などを踏まえ、学校現場において主体的に自らの課題を設定し、課題解決に向けて探求し続ける、課題解決力</p>
<p>玉川大学</p>	<p>・確かな授業力と総合的な人間力 ・学校現場の課題を見極めることのできる高度の理解力と診断力 ・具体的な課題解決策を策定する企画力 ・解決策を実際に試みるための展開力 ・教育活動を客観的に追求する研究力 ・高度な専門的知識や上記資質能力を生かした他の教員等への指導力 ・教育を取り巻く環境が著しく変化する中での学校教育の役割や教育行政との関係を理解し、適切な教育経営を行うことができる実践的指導力 ・ICTの活用等多様な授業形態や指導方法で子どもたちを授業にひきつけ、授業を円滑かつ効果的に運営できる実践的指導力 ・学校の教育活動における道德教育の意義や在り方を理解し、子どもたちと真正面から向き合っ心の問題を解決し得る実践的指導力</p>
<p>帝京大学</p>	<p>・教育の多様な課題に対応できる高度な専門的知識と実践的能力を有する ・教育の理論を実践的に検証し、理論と実践を融合する力を有する ・教育の課題を医療との関連からとらえ直すことができる ・教育実践の前提となる幅広い教養と豊かな人間性を身につける</p>
<p>早稲田大学</p>	<p>※アドミッションポリシーに基づく人物、能力等 (「指導理論と高度の実践力・応用力を備え、学校における指導的役割を果たし得るスクールリーダー」に必要な基本的な知識・コミュニケーション力を持ち、教職への高い意欲を有し、適切な履修プランが立てられる者)</p>
<p>横浜国立大学</p>	<p>・学校や地域の教育課題解決に向けて、スクールリーダーとして必要とされる、学校の組織運営、教科等の指導と評価、児童生徒指導に関する実践的な知識・技能等を身に付けている ・学校や地域の教育課題に関して、課題の分析や解決に向けた筋道等を、学校組織の在り方や学校内外の教育資源の活用方法等も考慮しながら、具体的に提案し共有化を図ることができる ・急速に変化する社会や教育現場の課題に関して、学校や地域の教員とともに主体的・協働的に学び、自らの生きがいとして学び成長する姿を若手教員等に示すことができる</p>
<p>新潟大学</p>	<p>・学校現場の抱える教育課題の特徴と背景を分析し、解決に向けた方策をデザインすることができる者 ・課題解決に向け、教職員との協働により実践とその省察を繰り返し、学び続けることができる者 ・協働的・組織的に課題を解決するマネジメント能力とリーダーシップを兼ね備えた者</p>
<p>上越教育大学</p>	<p>・教育の理念・方法及び人間の成長や発達について、臨床的又は実践的な視点から理解している ・学校現場における様々な課題について、臨床的な理論や方法を用いて分析し、チームでの解決策を提案できる ・一人一人の子供の学習と生活を支援できる、高度で即応的な実践的指導力を有している ・学校教育に対する社会のニーズを意識して教育実践を省察し、自らの専門性を高めていくことができる ・様々な教育現場において教育実践研究を創造的に推し進めることができる</p>
<p>富山大学</p>	<p>(研究科全体) 1. 学校の中核的な存在として自ら課題を発見し、実践を深く省察し、改善策を提案、それに向けた学校全体の取り組みを牽引する力を身に付けている。 2. 今日の教育課題への取組を含む学校における教育実践の基盤となる教育の方法及び指導の技術に関する深い理解と高度な教育実践力を身に付けている。</p>
<p>金沢大学</p>	<p>(研究科) ・学校教育に関する高度の学識及び実践力・応用力を身につける。 a) 歴史的社会的な背景を踏まえて、教育の現状を多面的多角的に把握したうえで、将来に向けて現在必要とされる教育のあり方を考えることができる。 b) 教育内容とその教育方法に関する高度な専門的知見を有し、グローバルな視野をもちつつ、地域や家庭と緊密な連携を取ることができる。 ・学習者の主体的・能動的な学習をデザイン・支援できる能力を身につける。 ・子どもたちの個性に応じた学習支援に配慮しながら、子どもたちが主体的・協働的・創造的に学ぶ授業をデザインし、実践することができる。 ・教育の専門家として自ら学び続ける力を身につける。</p>
<p>福井大学</p>	<p>[学校改革マネジメントコース] ① グローバル社会を生き抜く力を培う学校組織を創る学校マネジメント力 ② リスク社会における危機に対応する学校組織を運営する危機管理能力 ③ 学び続ける教師の学習コミュニティを培う専門職学習コミュニティコーディネート力 ④ つねに学校を革新し続けるために、専門職としての実践研究を重ねる実践研究組織力</p>

山梨大学	<p>(研究科全体) 《修士が備えるべき専門知識・スキル》 ・人や社会への関心 日本や世界の子どものおおよび教育の、現状や諸課題に関する幅広い教養を身につけている。 ・他者との協働 問題解決に向けて、他者の意見を理解しながら他者と協働して、課題に取り組める。 ・教職への熱意 教育に関する情熱と使命感と倫理観をもち、教育活動に積極的かつ深究的な態度をもって取り組める。 ・教職教養 学校教育の理念や意義などに関する専門的な知識や研究の技法を習得している。 ・子ども理解 子どもたちの発達段階や意思等を探究的に分析し理解した上で、適切に接することができる。 ・授業力・実践的技能 子ども理解に基づき指導計画を作成して、授業を適切に展開でき、自らの実践を分析・省察できる。 ・教科等の専門教養 教科・領域や教育課程等に関する専門的な知識や研究の技法を習得している。 ・持続的変態力 教師として学び続ける探求心と、教育的な諸課題を研究する技法を身につけている。</p>
信州大学	<p>(全体) 教育の専門職としての学識・技能 教育現場の諸課題の背後にある関係構造に気づく視点 協働的な問題解決を可能にする人間関係構築力 既存の枠組みを超える柔軟な発想力と深い省察力 社会の一員である教員として生きる意志と倫理観</p>
岐阜大学	<p>(全体) 子どもを理解し、子どもと関わる能力 教育実践の方法と技術に関する専門的能力 教科等の指導に関する専門的能力 (教職大学院) ・自律的および協働的な学校運営を推進するための学校マネジメント力 ・授業開発、教育臨床、特別支援教育に関する高度な課題解決力もしくは高度な教育実践力 子どもを理解し、子どもと関わる能力 (達成すべき水準) 子どもを深く理解し、発達や個性を踏まえて子どもと関わる能力を身につけている。 教育実践の方法と技術に関する専門的能力 達成すべき水準 教育の理念、歴史、思想をふまえて、授業を行い改善する上での方法・技術を身につけている。 教科等の指導に関する専門的能力</p> <p>専門分野についての高度な知識と深い洞察力、およびそれらを教育現場等に生かす能力 教職大学院のみ：自律的および協働的な学校運営を推進するための学校マネジメント力 達成すべき水準 学校や地域の教育課題を解決するために、学校ビジョンを構想したり、学校経営計画を作成したりする能力を身につけている。 教職大学院のみ：授業開発、教育臨床、特別支援教育に関する高度な課題解決力もしくは高度な教育実践力 達成すべき水準 授業開発、教育臨床、特別支援教育に関する講義と学校での実習や実践研究を通して、高度な課題解決力や教育実践力を身につけている。</p>
静岡大学	<p>(教育実践高度化専攻) 高度な実践的指導力を備えた中核的な中堅教員 ・理論知と実践知とを融合する新しい知識体系の構築 ・現代的学校教育課題解決につながる理論的、学術的基礎を備えて、高度な実践的指導力を身につけて</p>
常葉大学	<p>全体 ①使命感や責任感、教育的愛情 ②社会性や人間関係調整力 ③児童理解や学級経営等の力量 ④教科内容等の指導力 ⑤学校経営に参画する意欲、力量、 ⑥静岡県の地域課題への対応力 「現職教員学生」 ⑦管理職を補佐する能力 ⑧学校の課題の分析・対応能力 「学校づくりの中核を担うことのできる高度な専門性を備えた中堅教員」</p>
愛知教育大学	<p>(全体) ・理論と実践を往還させ、新たな学びをデザインすることができる力 ・広い視野を持ち、社会の変化に伴って生じる現代的な課題に柔軟に対応できる力 ・高度な専門性を有し、幅広い分野で指導性を発揮することができる力 ・組織の一員として協働関係を構築し、地域社会等との連携を円滑に進めるためのマネジメント力</p>

三重大学	<ul style="list-style-type: none"> ・児童・生徒の実態や教育諸問題の理解に必要な専門的知識を修得している。 ・専攻する領域・分野に関する教育課題について理論的・実践的な研究能力を身につけている。 ・異文化・多世代の人との協働や、省察的実践の意義を理解することができる。 ・高度専門職業人として、継続的に理論的・実践的研究に取り組むことができる
滋賀大学	<p>(全体)</p> <p>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 (学校経営力開発コース) ・学校経営企画力</p>
京都教育大学	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師として教育の現状や課題を多様な文脈から読み解く力と今後のあり方を構想する力 2. 教職に関する高度な専門的知見に基盤をおいた実践的指導力 3. 自己の職能を向上させるための実践に基盤をおいた自己省察力と研究開発力及び組織運営能力 4. 豊かな人間性、社会性と高い職業倫理にねざした職務遂行力
立命館大学	<ul style="list-style-type: none"> ・学習指導、生徒指導の両者について、バランスの取れた指導理論と実践力 ・総合大学での学びを生かし、高い教科指導力と教科の専門性ととともに、国際的に通用する課題解決型の教育実践力 ・教育をめぐる激しい変化の中で生じる新しい教育課題に対応できる能力 ・学級経営・学校経営の課題を組織の中で協働して解決に導ける力量を備え、新しい学校づくりの中核を担うリーダーとしての能力
大阪教育大学	<p>(スクールリーダーシップコース)</p> <p>教員集団をリードし、保護者、地域住民等と協働して、学校及び地域の新しい教育課題を解決するために求められる優れたリーダーシップを発揮できる教員を養成する。</p>
兵庫教育大学	優れた実践活動を創造するため、自らの教育実践・活動を客観的に省察し、理論の構築と探究を不断に行うことができる力
奈良教育大学	<ol style="list-style-type: none"> 1. 学校教育における諸課題に対し、俯瞰的な視点を持って組織的に解決できる力量 2. 専門的知見と高度な実践的指導力を生かし、新しい学校づくりの有力な一員となり得る力量 3. 学習指導、生徒指導、特別な支援を必要とする子どもに対する指導を一体化させて個に応じた指導ができる力量
和歌山大学	<p>(教職開発専攻)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・広い教養と深い専門知識をもち、常にその深化・進化を図る能力 ・高い人権意識を持ち、その推進を図る能力 ・省察に基づいて常に実践の改善に取り組む能力 ・短期的視野と長期的視野の両方から考察する能力 ・自ら積極的に人とつながる、人をつなげる能力
鳥根大学	<ul style="list-style-type: none"> ・学び続ける教師の基盤として求められる深い学識を身につけている。 ・学校創造力、授業デザイン力、子ども支援力を総合的力量として身につけている。 ・学校創造力、授業デザイン力、子ども支援力のいずれかについて、高度の専門的能力を身につけている。 ・地域の教育課題に立脚した研究テーマを設定し、学んだ理論と教育実践との往還を通じて、具体的な課題解決に取り組む教育実践研究の方法を身につけている。 ・立場や意見を異にする人々と協働しながら地域の教育課題を探求・共有し、その解決に向けて主体的役割を発揮することができる。
岡山大学	<ul style="list-style-type: none"> ・「アクション・リサーチャーとしての教師」であり、教職生活全体を通じて継続的に高められていく職能発達方向性を踏まえ、以下の3つの教員像として具体的にあらわされている。 ①学部段階で教員としての基礎的・基本的な資質能力を修得した者が、さらに学習指導や学級経営、生徒指導などに関する高度で実践的な能力を身につけ、「初任期リーダー」として学校改善に資すること。 ②現場での一定の教職経験を有する現職教員が、若手教員を育成する能力、及び学年や学校、地域において学習指導や、学級・学年経営、生徒指導などに関する指導的役割を果たす能力を身につけ、「ミドルリーダー」として地域や学校改善に資すること。
広島大学	<p>(教職開発専攻)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「探究・創造・協働の学び」を追求する新しい学校づくりを担う「総合的で実践的なプロフェッショナル」に相応しい「自己の崇高な使命を深く自覚」し、実践的対応力と実践研究力とを身に付け、課題研究報告書の審査に合格した学生
山口大学	<ul style="list-style-type: none"> ・学校経営専門職や教育行政専門職を担い得る人材 1. 学校組織の安全、かつ効率的・効率的な運営について、分析・評価を行い、あらたな対策や企画を提案することができる(学校マネージメント)。 2. 学校現場の諸活動の改善について、分析・評価を行い、あらたな対策や企画を提案することができる(教職リーダーシップ)。 3. 地域社会との連携の重要性を理解し、推進のための方策や企画を提案することができる(コミュニティ・スクール形成能力) 4. 研修等、学校支援に係る活動を企画することができる(学校支援力)。

鳴門教育大学	<p>①教育実践に関する経験知・実践知とともに幅広い専門的知識や技能を活用して多様な教育課題に対応できる教育実践力</p> <p>②実践の省察をふまえ、あるべき教員像に向けて自主的・継続的に学び続けることのできる教員としての自己教育力</p> <p>③自己の教育実践だけでなく、教職員と協働して、学校組織における教育活動を活性化させる教職協働力</p>
香川大学	<p>・人間の形成と発達支援に関する高度な専門的知識と研究開発能力を備え、個人の尊厳、真理と正義の希求、公共の精神の尊重、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成をめざす高い倫理性を備え、その社会的責任を自覚して学校教育で活躍できる高度専門職業人</p> <p>①専門知識・理解</p> <p>・人間の成長と発達支援に関する高度な専門知識と先端的教育科学を理解・習得しているとともに、高度専門職業人として幅広い知識と自らの専門性に立脚した見識を備えている。</p> <p>②研究能力・応用力</p> <p>・専門分野において、自らの論理的思考に基づき研究を計画及び遂行する能力とともに、その成果を発信し議論できる能力を備えている。</p> <p>・学校教育において児童生徒の発達と成長を支援するため、専門的知見と高度な実践的指導力を生かして、個人の尊厳、真理と正義の希求、公共の精神の尊重、豊かな人間性と創造性を備えた児童生徒の育成に取り組むことができる。</p> <p>③倫理観・社会的責任</p> <p>・個人の尊厳、真理と正義の希求、公共の精神の尊重、豊かな人間性と創造性を備えた児童生徒の育成を目指すという職責に対する社会的責任と倫理性を備え、たえず研究と修養に励むことができる。</p> <p>④グローバルマインド</p> <p>・我が国の伝統と文化を尊重しつつ、他国の伝統と文化を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与できる人間を育成するため、グローバル化の進んだ現代社会を理解し、多文化理解や多文化共生のための諸課題に対する自らの論理的思考および判断によって教育実践を行える能力を備えている</p>
愛媛大学	
高知大学	
福岡教育大学	<p>・教員としての高い使命感、豊かな人間性・社会性</p> <p>学校教育や教員の職務への深い理解に裏打ちされた教職に対する高い使命感、生涯にわたり人間的に成長していく能力を有するとともに、学士課程等で培われた国際性、教養、学識を一層幅広く深めることにより学校教育での諸課題に対応できる豊かな人間性・社会性を備えている。</p> <p>・教員としての高度で専門的な知識・技能</p> <p>学士課程等で培われた幅広い専門的な知識・技能をさらに深めることができる能力を有している。</p> <p>・学校現場の課題に対応できる教員としての実践的指導力</p> <p>教職の高度で専門的な知識・技能を土台とし、多様な学校教育での諸課題を解決できる優れた教育実践を創造し、遂行する能力を有している。</p> <p>・教員のキャリア・ステージに応じたリーダー性</p> <p>キャリア・ステージに応じて、児童・生徒に確かな学力を身に付けさせることができる高い授業力、豊かな人間性を育成できる心温かく的確な生徒指導・学級経営力、学校において中核となって教育実践や運営を推進できるリーダーとしての能力を有している</p>
佐賀大学	
長崎大学	<p>・一人ひとりの児童生徒のニーズを理解し、的確に対応できる能力</p> <p>・高い実践力を持ったスクールリーダーとなれる資質</p> <p>・学級・学校の機能をより向上させるマネジメント能力</p> <p>・優れた授業実践力と適切な教科指導力</p>
熊本大学	
大分大学	<p>1. 学校づくりを担うスクールリーダーに必要な知見と実践力</p> <p>2. 児童生徒の確かな学びと育ちをはぐくむことのできる実践的指導力</p> <p>3. 地域社会と連携・協働しながら、教育課題を発見し、解決できる実践力</p>
宮崎大学	<p>・教職としての高度の実践力・応用力を備え、地域に根ざす学校づくりの右力な一員となり得る新任教員としての資質、また、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員に必要な不可欠な確かな教育理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダーとしての資質</p>
鹿児島大学	<p>・教科指導、生徒指導、学級経営等の職務を的確に実践できる能力</p> <p>・学校での諸課題に対し、チーム学校の一員として対応できる能力</p> <p>・自らの実践を理論に基づいて省察できる能力</p> <p>・アクティブ・ラーニングの視点から授業改善やカリキュラム・マネジメントを考えることができる能力</p>
琉球大学	<p>1. 新しい学びの指導に長け、将来のリーダー候補となる初任教員</p> <p>2. 学習支援力や生徒理解力に長けた中堅教員</p> <p>3. 職場内外の人間関係調整や企画力に長けた教員</p> <p>・学習指導場面、生徒指導場面、組織運営場面という沖縄県の課題に関わる各場面において合理的かつ反省的に考えて問題解決ができる人材</p> <p>・合理的かつ反省的に考えて問題解決ができる一対症療法的な定型化された対応や独りよがりな対応だけでなく、問題や課題を自ら捉え、深め、解決策を策定し、行動を起こし、その結果を振り返り、次の思考や行動につなげる力</p> <p>・組織運営：いきあたりばったりではなく、客観的かつ共感的に、丁寧に問題を理解し、幅広く解決策を探索、実行結果を注意深く反省的に振り返ることで、よりよく意思決定できる（学習・教員）集団を動かす力</p>

Volume

4

第4章

専門職大学院：経営系大学院 事例校調査

棚野 勝文（岐阜大学）

田中 真秀（大阪教育大学）

大竹 晋吾（福岡教育大学）

第4章 専門職大学院：経営系大学院事例校調査

棚野 勝文（岐阜大学） 田中 真秀（大阪教育大学） 大竹 晋吾（福岡教育大学）

1. 研究目的：教職大学院におけるスクールリーダー教育の現状認識

本章の目的は、教育系大学院（教職大学院開設以降の修士課程を含む大学院）の「スクールリーダー教育」の在り方を、経営系大学院（修士課程・専門職学位課程）との対比を前提に論じていくものである。2009年度に教職大学院が専門職大学院として日本に開設されてから約10年を経過した。教職大学院は高度専門職業人の養成という観点から教育系の専門職学位を付与する大学院として始まったが、それらが教育系分野の高度専門職化にどの程度の有用性があったのか、現時点でそれらがどのような成果や課題を抱えているのかを論じる必要がある。なぜなら、①教育大学院の量的拡大に伴い、47都道府県全てにおいて教職大学院が設置された中で、教職大学院の質的保証が求められていること、②教職大学院設置時期から教育政策に関わる状況が大きく変化する中で、教職大学院で学ぶ意義を再度問い返すことが必要だからである。

しかし、このような論点を整理する上で、専門職学位の成果を分析する視座を「教育系」の専門職学位課程のみで議論することは困難ではないかと考えた。教職大学院が教育系分野の高度専門職化に有益であるとするならば、それらが当該の教育系の職業において、どの領域や階層に対して影響を与えたのかを議論すれば良い。しかし、それ程、この議論を短絡的に捉えることのできない側面も存在する。教職大学院の出現によって、高度専門職化されたと言える側面は、拡大の方向性が示されてはいるが今後の拡大については、その根拠を明示すべき段階にきている。教職大学院の存在、社会的認知、市場規模、組織的な成果、人事処遇等々、従前よりも高度化されていることを検証している議論が充分になされているだろうか。また、それら当該職業分野を管轄する教育行政機関（教育委員会等）、各種関係専門職団体（校長会、教頭会等）、学校等の教職員は、教職大学院の出現によって学校教員が高度専門職化できたとする期待感を抱いていると言えるのだろうか。

本論では、これらの議論を「教育系」専門職学位課程でのみ議論するというよりも、あえて他専門分野の大学院・専門職大学院との比較を通じて、教職大学院の現状の位置づけを検証しようとするものである。また、現状の教職大学院の取組では論じられていない他専門職大学院における高度専門職化に対する知見を得ようとすることも企図して調査を行っている。

本論では、専門職学位課程の分類において、特にスクールリーダー教育に関連すると思われる一般の経営学・ビジネス分野における経営系大学院（専門職学位課程（修士課程））を対象として、調査を行っている。

2. 論点整理・比較対象

まず論点整理として、経営系大学院（専門職学位課程・修士課程）を総括しつつ、下記の論点を中心に述べていくことにする。

- 1) 経営系大学院の推移（学校数・学生数・教員数等の基礎データ）
- 2) 開講形態（フルタイム・夜間・通信 等々）
- 3) カリキュラム（講義型・演習型・研究型・課題解決型 等々）
- 4) 修了後の評価データ
- 5) 大学教員の能力保障

次に、これらを踏まえて事例校の視察を通じて分析を行った。担当者には下記表6の項目についてインタビューを行っている。

3. 経営系大学院の実態

(1) 用語の整理

経営系大学院に関する用語について、特に「ビジネススクール」と「MBA」の用語を中心にまずは概説しておきたい。

「ビジネススクール」(Business School)は、国際的には経営学（関連した学科を含む場合も多いが）を教える学部段階から大学院段階を含めた高等教育機関を指す。この大学院段階で付与される学位が「Master of Business Administration」(通称MBA)である。

本論では、これらの専門職学位課程と修士課程の双方を指す場合に、「経営系大学院」と総称で呼ぶこととする。

ただし、日本は特徴的な部分があり、修士課程（経営学）と経営管理修士（専門職学位課程）の双方が存立している。この修士課程（経営学）は「日本型MBA」と呼ばれることも多いが、同機関では様々な外部機関の認証評価を得て、「MBA」の学位を付与している修士課程も存在する。歴史的には、慶應義塾大学の経営学修士コースとして社会人向け2年制修士課程を設けたものが日本では最も古い(1978年開設)。日本においては学校教育法で定める学校ではない教育・研修機関においても「ビジネススクール」という用語を用いてきた経緯があり、ビジネス分野の各種実務セミナー等でも、資格取得やスキルアップ・キャリアアップのためのスクールを「ビジネススクール」と呼ぶことがある。

このような経緯を経てはいるが、現在の「ビジネススクール」は、ほとんどが「社会人」を対象とした「大学院プログラム」の認知が広まっている。受講形態は①フルタイム型（昼間部）、②パートタイム型（夜間開講型・土日集中型当）、③通信型（ネット配信・遠隔通信）、④：①～③の複合型、多様な受講形態が提供されている。またプログラム内のコース等の編成としては、Executive MBA（通称：EMBA 実務経験年数約10年以上・30代半以降・次世代マネジメント層）、MBA（実務経験3年以上・次世代ミドル層・起業家経営）、MSc（実務経験不要）に分類できる。

上述の通り、社会人を対象とした大学院であるため、ほとんどの社会人は「①フルタイム型」の大学院で受講することは難しい側面がある。そのため、夜間や土日の集中型のプログラムになるため、受講生の通学を考慮し、公共交通機関の利便性の高い場所に「サテライトキャンパス」等を開設している大学院が多い。実質的には、土日あるいは平日夜間を利用した②パートタイム型を開講する大学院が多いことも実状である。

これらの「ビジネススクール」についても、先述の「MBA」の付与する大学院として認定されるためには、認証評価機関を受審して評価を得なければならない。国内では、①大学基準協会が定める専門職学位課程の認証評価機関がある（経営系専門職大学院認証評価・文部

科学省認定)。一方、ビジネススクールの場合、海外の認証評価機関も存在しており、①アメリカ：AACSB (Association to Advance Collegiate Schools of Business)、②ロンドン：AMBA (Association of MBAs)、③EFMD (European Foundation for Management Development) が主催するEQUIS (European Quality Improvement System)、④ABEST21 (アジア中心：THE ALLIANCE ON BUSINESS EDUCATION AND SCHOLARSHIP FOR TOMORROW、a 21st century organization：文部科学省認定) 等が知られている。多様な認証評価団体の存在も、ビジネススクール・MBAを取り巻く環境の一つである。

(2) 推移 (学校数・学生数・教員数等の基礎データ)

まず、大学院全体の修士課程と専門職学位課程の状況について、2020年度の修士課程と専門職学位課程の総数及び分野別の入学者数を下表1に示した。

現状では修士課程の入学者数は専門職学位課程の約10(9.3)倍に近い学生数であること

がわかる。人文・理学・工学・農学・保健・家政・芸術・その他の分野では、修士課程の入学者数が多く専門職学位課程がほとんど設置されていないことが分かる。特に工学・理学・の理工系分野、保健等の医療系分野においては現在でも修士課程に人材育成機能がおかれていると捉えることができる。

一方で、専門職学位課程は「社会科学」・「教育」分野で総入学者数の約8割を満たす状況にある。「社会科学」では、「法学・政治学」と「商学・経済学」分野が中心となっている。

ただし、法学・政治学分野と商学・経

表1 大学院専攻分野別入学者数 (修士課程・専門職学位課程)

		修士課程	専門職学位課程
2020年度		72574	7722
人 文 科 学		4151	123
社 会 科 学		6423	4846
	法学・政治学	1099	1889
	商学・経済学	3538	2628
	社会学	517	40
	その他	1269	289
理 学		6744	0
工 学		31061	186
農 学		3961	0
保 健		5462	172
商 船		19	0
家 政		364	0
教 育		3029	1668
	教育学	1339	19
	教員養成	1234	1649
	体育学	432	0
	その他	24	0
芸 術		2125	0
そ の 他		9235	727

経済分野では、法学・政治学分野では専門職学位課程の入学者数が多く、商学・経済学分野では修士課程の入学者数が多い状況にある。

法科大学院の設置以降、法学・政治学分野において専門職学位課程がどのように評価されてきたのかは、わが国における修士課程と専門職学位課程の関係を示す重要な事例となる。

次に専門職学位課程の動態について述べたい。下表2～4では、専門職学位課程の分野で言えば表1で言えば「商学・経済」分野であり、特に表3・表4で言えば、「ビジネス・MOT」分野が対象となる。

表2 年度別専門職大学院数の推移

年度別専門職大学院数

※文部科学省調べ、学生募集停止中の大学院を除く

H22	H23	H24	H25	H26	H27	H28	H29
130校	128校	128校	124校	122校	114校	117校	122校

表3 分野別専門職大学院数（2017年度）

分野別専門職大学院数（H29）

分野	国立		公立		私立		株立		専攻数 合計	大学数 合計
	専攻数	大学数	専攻数	大学数	専攻数	大学数	専攻数	大学数		
ビジネス・MOT	11	11	3	3	15	15	1	1	30	30
会計	2	2	1	1	8	8	1	1	12	12
公共政策	5	5	0	0	2	2	0	0	7	7
公衆衛生	3	3	0	0	2	2	0	0	5	5
臨床心理	2	2	0	0	4	4	0	0	6	6
法科大学院	16	16	2	2	25	25	0	0	43	43
教職大学院	46	46	0	0	7	7	0	0	53	53
その他	1	1	4	3	11	10	1	1	17	15
合計									173	122

表4 専門職大学院の入学者数の推移

専門職大学院への入学者数

※文部科学省調べ

	H22	H23	H24	H25	H26	H27	H28	H29
入学者数	8,214人	8,274人	7,720人	7,312人	6,707人	6,883人	6,999人	7,033人
(内訳)								
ビジネス・MOT	1,929人	1,861人	1,995人	2,085人	2,119人	2,274人	2,397人	2,300人
会計	841人	801人	645人	561人	441人	465人	485人	485人
公共政策	373人	310人	308人	321人	275人	300人	263人	276人
公衆衛生	82人	87人	89人	103人	99人	95人	101人	149人
知的財産	143人	131人	118人	108人	82人	82人	63人	39人
臨床心理	126人	124人	121人	128人	117人	106人	123人	115人
法科大学院	4,122人	3,620人	3,150人	2,698人	2,272人	2,201人	1,857人	1,704人
教職大学院	-	767人	782人	803人	772人	874人	1,217人	1,343人
その他	598人	573人	512人	505人	530人	485人	493人	622人

*表2～4「経営系大学院を取り巻く現状・課題について」文部科学省(2019)

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/07/19/1419265_006.pdf

2010（平成22）年度以降、全専門職大学院の実態について、年度別の推移（表2）を見ると、総数として減少している傾向にある。大幅な減少傾向と判断するはできないが、増加傾向にはない。入学者数を分野別に述べるならば、増加傾向にある分野が少なく、専門職学位課程が拡充していると判断するには分野で限定しなければならないこともわかる。

分野別の専門職大学院数については、2015～2016年の殆どの都道府県で教職大学院が設置されたため、育系分野にあたる「教職大学院」が現在最も多い状況にある（表3）。分野別では、「法科大学院」「会計」分野の減少が大きく影響している。平成29年度の実態としては、教職大学院のみが急速に拡大傾向にあることがわかる。

次に入学者の推移を分野で見ると、「ビジネス・MOT」「公衆衛生」「教職大学院」「その他」が増加傾向であり、一方の「法科大学院」「会計」「公共政策」「知的財産」「臨床心理」の分野は減少傾向にある（表4）。平成22年度以降、専門職大学院の入学者数の推移において、大きく影響を与えていると考えられるのは「法科大学院」の減少傾向である（「法科大学院」を除けば全体としては増加傾向）。総数として、平成16年度入学者数5,767人から平成30年度1,621人になり、入学者数が大幅に減少しており、法曹界における高度専門職の人材育成について法科大学院がどのように評価されたのかは多くの議論が存在する。

専門職学位課程で増加している分野は「ビジネス・MOT」「公衆衛生」「教職大学院」と述べたが、その中で最も学生数を多く抱えているのが「ビジネス・MOT」分野である。但し、先述の通り、大学院段階で限定するならば、「修士課程（経営）」と「専門職学位課程（ビジネス・MOT）」「会計」分野が対象となることもあるため、専門職学位課程以外の分野を含めて、「経営系大学院」の分野に対する認知が、ビジネス分野で高まっていると捉えることもできる。

専門職学位課程のみで学生数の動態を論じるのであれば、「教職大学院」分野の学校数は最も多いが（53校と最大）、「修士課程」を含めて考慮すると、学生数としては修士課程の「社会科学：商学・経営」と専門職学位課程「ビジネス・MOT」が最大の入学者数も抱える分野である。専門職大学院（専門職学位課程）の中でも、平成22年度以降で年々増加傾向にある数少ない分野であり、「修士課程」と「専門職学位課程」を併せた入学者数となると、「工学」分野を除けば、「社会科学：商学・経営」分野が最も大きい大学院修士課程入学者数を維持している。対比として、教職大学院は、文部科学省の教育政策の方向性として、国立大学教員養成系大学・学部においては修士課程を廃し専門職学位課程へと移行する方向性にある。

（2）調査校の概略（カリキュラム・内容構成）・受講形態（フルタイム・夜間・通信 等々）

今回、視察に伺った経営系大学院の教育課程及び受講形態、学生数・教員数等を一覧にしたものが下表5になる。対象となる大学院の選定については、調査依頼を行い受領された大学院としている。

表5 調査対象大学院の概要一覧

	A 大学	B 大学	C 大学	D 大学
名称	マネジメント研究科	経営学研究科	経営管理大学院	産業マネジメント専攻
課程	修士課程	専門職学位 (博士課程・ 修士課程併 設)	専門職学位 (博士課程・ 修士課程併 設)	専門職学位 (博士課程・修士 課程併設)
入学者数	185 名	69 人 (専門 職)	100 人 (専門 職)	47 人 (専門職)
修了要件 (単位)	40 単位以上	34 単位	42 単位 (1 年 半 38 単位)	36 単位
修業年限	2 年	2 年 (1 年半)	2 年 (1 年半)	2 年
専門職学 位課程の 受講形態	土日集中型	土曜集中型	月～金昼間・ 土曜集中	月～金・夜間開講・土曜集中
キャリア 設定	あり (エクゼ クティブ等)	なし	あり (キャリ ア別・分野別)	なし (外部プログラムあり)

上記4経営系大学院の調査報告を通じて、専門職学位課程の在り方について議論を深めたい。

調査において質問した内容は下記の通りである。

表6 事前質問項目 (共通)

<p>Q1：ビジネススクール・MBAプログラムについて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・プログラム全体概要 ・プログラム再編の経緯 ・MBAプログラム編成の原理 (理念) ・プログラムの内容構成 (根拠) ・プログラム・モデル (モデル校の有無) ・実習やインターンシップ (有無) <p>Q2：プログラム再編 (評価・成果検証含む) 方法について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・大学教員の人材育成 (内部FD・外部研修) ・研究活動 (業績) と教育活動 (指導能力) の評価 ・外部評価の取組 (国内外の認証評価への対応) ・プログラム再編組織・学内体制
--

以下に、調査校の報告について述べる。

【経営系大学院：事例校調査】

< 1 > A大学大学院での訪問調査

(1) 対象校の基礎データ 2019年度

名 称：ビジネススクール

学 位：修士

入学定員：185名（マネジメント学科）

専任教員：専任は40名

常勤の異動は激しい。常勤の中で自分の会社を経営している人がいる。

教員の雇用形態・福利厚生は大学との交渉により人により異なる。

終了要件：40単位以上

学修期間：2年課程（国際経営の一部は1年制）

受講形態：土日集中型

（過去に平日夜の開講よりも土日開講の方が良いと判断）

特 色：ケースメソッド重視のプログラム

基盤となる大学院とは別に2か所のサテライトキャンパス

オンラインシステム

コア科目（6科目12単位以上）、選択科目（12科目24単位以上）、

特定課題研究（4単位）

開講科目：総科目数 約200科目（*複数開講・科目改正をおこなっている）

備 考：MBAとEMBA、複数の海外ランキングでランクイン

(2) 調査概要

調査日時 2019年10月2日 15:00～16:30

面談者：A大学大学院 1名 教授、事務担当（広報）

調査者：大竹 晋吾、棚野 勝文、田中 真秀

(3) インタビュー調査

大学院の建学の理念

「フロンティア・スピリット」を基に、世界的視野と強い倫理観を持ち、内外の経済社会に貢献できる高度な専門的人材の養成を目的とする。

マネジメント研究科の目的

急速に変化する経済環境および社会環境の中で、最新の経営管理手法を修得し、経営戦略策定に必要な知識と実践的能力を有する人材を養成する。

1) 設立の趣旨・経緯

- ・アジアにおけるマネジメント教育・研究の拠点校。
- ・入学者にはミッションを体現しうる能力と旺盛なチャレンジ精神を期待。

2) プログラム概要

- ・4つのディグリープログラム (EMBA・MBA・税理士養成・英語プログラム)
- ・EMBAは平均41歳、組織の全体管理ができることを目的とする。

代表科目：「経営戦略」がコア科目

ストラテジックシンキング、リスク・マネジメント、企業倫理

中小企業診断士の資格はEMBAに紐づいており、EMBAに加えて取得可能

今年度から勤務8年目以上を対象とし、10年目から15年目勤務経験者の履修を推奨している。

- ・MBAは35歳程度。次世代リーダー育成と起業家育成を目的としている。

代表科目：イノベーションとクリエイティブ・シンキング

MBAのプログラムはアメリカのプログラムを参考にしている。

日本では企業内部での頑張りによりマネージャになれる文化であるが、アメリカは管理職の流動性が高くオープンマーケットである。

どこのMBAを修了したのかが重要である。

→ターゲット層の違いにより提供科目や方向性が異なるプログラム。

- ・ディグリープログラム（修士が取得できる）とノンディグリー（科目等履修）においてプログラムは分けない。

- ・プログラム編成によるカリキュラム構成の修正は1年間ごとおこなっている。

—教員の変更により修正がある。また、専任教員によるプログラム構成委員会を年2回実施している。理事長がプログラム委員長として、理事もプログラム改正に関わる。

—理事長の作りたいビジネススクール像は明確である。理事長は、毎年1回、海外のビジネススクール（ハーバードは毎年1か月程度）について訪問を行う。

- ・プログラムはトレンドや傾向によって常に再構成している。

・「理論と実践の往還」の枠組みはプログラム作成時に考えていない。問題（プログラム）が課題である。ケースメソッドはよくできている。問題を乗り越えるために突き詰める力をつけ、知識の修得は読書を通して習得し、討論授業では発言できるようになることを意識させている。

・ケースメソッドを重視している。経営者の視点にたって、ビジネスケース読み解き議論を繰り返すことで、分析力・論理的思考力・プレゼンテーション力・リーダーシップを身につける。また、ケースメソッドは、予習・グループ討議・クラス討議の3ステップを繰り返す。

学習目標 (Learning Goals)

- ① Critical Thinking
論理思考力を駆使して、客観的にビジネス上の問題を解決する力
- ② Diversity Awareness
地域、産業、世代、性別等を含めた多様性を活用し、問題解決に活かす
- ③ Ethical Decision Making
持続可能な企業経営を実現するために、倫理的・社会的な意思決定ができる
- ④ Effective Communication
論理的かつ明瞭に表現することにより、多様な相手と円滑なコミュニケーションを行える
多様な問題について、論理的かつ明瞭に内容を記述することができる
- ⑤ Executive Leadership
経営や組織の変革を主導するリーダーシップを発揮することができる
- ⑥ Innovative Leadership
ビジネスに革新性をもたらすリーダーシップを発揮できる
- ⑦ Global Perspective
グローバルな視点からビジネスを実践することができる
- ⑧ Tax Accounting Consulting Skills
税務・会計に関するコンサルテーションができる

3) 院生・教員の状況

- ・教員の70%が博士号取得者、90%が実務経験を有している。

実務家でマネジメントポジションまで昇りつめ、PhDを取得した人、実務経験も十分にありビジネスマネージャー終盤の5年くらいにアカデミックになった人などがいる。実務家なのか研究者のアイデンティティは人によって異なる。

実務家教員においても研究業績も重視しており、研究と教育、研究と授業を行うようにさせている。

- ・院生に対しては成績の下位3割の成績は落とすことにより、教育の質保証を図っている。

4) 外部評価への対応 (認証評価)

- ・3つの高等教育認証機関からの認証

日本高等教育評価機構、「AACSB International」(アメリカ)、「AMBA」(イギリス)
→教育の質保証を重要項目においている。

- ・国際認証校であること、FTとQSのランキングにランクインしている。
- ・卒業生にランダムにアンケートを行っており、年収の上昇率が上がる人もいる。
- ・内部評価—授業の最終日に学生のアンケート調査を行う。5段階評価のポイント制とする。4.3が平均ポイント。平均以下の授業担当者には指導・改善案を出すことになっている。次年度の講義の有無に関わる。
- ・国際「認証」がある。ドキュメントとプロセスを求められ、授業に対してどのような改善

をしたのかをレポート（1科目5枚程度）を全科目全てにおいて行っている。

- ・認証を取るにはコストが莫大にかかり負担も大きい。
- ・文科省の高等教育局は国際認証については必要条件であるが十分条件でないと示している。
- ・国際認証を受けてランキングを上げることをブランディングするという戦略を行っている。外資系の会社から来る人にとっては、国際認証資格が必要となる。記号性は高い。

5) 大学院の運営に対する知見（戦略論）

・学生による授業評価にどこまで従うかのかについては議論されている。現状は、授業評価と研究業績によって、給料や研究費が決まっていることにより、教員間では課題があるにせよ常に緊張観がある。（評価が給与に反映する）。

6) 論点整理

- ・対象に合わせた教育を行う。
- ・サテライトとオンデマンドをいかした授業を行っている。
- ・海外に目を向けた教育を行っている。
- ・教員の質保証が重視されている。

< 2 > B大学大学院での訪問調査

(1) 対象校の基礎データ 2019年度

名 称：経営学研究科

学 位：専門職学位（博士課程・修士課程併設）

入学定員：69人（専門職） * 修士課程 55名

専任教員：24人（専門職） * 修士課程 55名

終了要件：34単位

学修期間：2年課程・1年半課程併設

受講形態：土曜集中型

特 色：コア科目（講義系科目・標準的内容） プロジェクト科目（課題解決型）
専門科目（研究課題・研究論文等）

開講科目：総科目数 25科目（課題解決型科目も含む）

備 考：研究能力・課題解決型、歴史的・伝統的なスタイル

(2) 調査概要

調査日時 2020年1月31日 13:00~14:00

面談者：B大学大学院経営学研究科 1名 教授（役職者）

調査者：大竹 晋吾・棚野 勝文

(3) インタビュー調査

1) リーダー養成に関して

- ・経営学研究科内に専門職大学院、修士課程を2つ持ち一体マネジメント：「一つの傘方式」
→専門職大学院制度前に設立したために可能となった制度
- ・欧米よりのMBAでなく、実務者の期待に応える教育内容に向いていると考える。
- ・教育のランキングはさほど意識していない。研究としてのランキングを意識している。
→カリキュラムには自信を持っている。一方で、民間のビジネス系大学院がMBAとして、一般化することは恐れている。

2) 講義形式

- ・基本は土曜日開講、一部平日夜間開講あり
- ・教室は大学キャンパスが中心（一部都市圏でサテライトを実施）
- ・カリキュラム（修了単位：34単位）である。
- ・履修年限1年半が多く、ほぼ全員が修了していく。
- ・従来：科目の体系性が弱かった、数年前からプログラムを整えている。院生の需要を考えたも、最低限スタンダードは学べる必要があり、体系化は必要と考えコア科目を設置した。
- ・学生定員69名 教員（68名程度）。
- ・教員は、専任もおいているが、ほとんどが兼任（修士課程との）。
- ・成績評価：コア科目で5%は、F（未習得）をだすことにしている。

3) プログラム・科目

- ・コア科目：選択必修（欧米型 MBA の体系的に整えた講義内容）
マーケティング系、技術経営系、組織・人材系、会計系
- ・プロジェクト科目：必修科目（理論の裏付けを大切に）
ケースプロジェクト（2単位）：担当教員2名
一つのテーマを全チーム（6人前後）で研究しコンペ形式
- ・テーマプロジェクト（2単位）：担当教員2名
テーマが似ているメンバーでチームを作成し、研究し、論文作成につながる
修士論文プロジェクト（8単位）：ゼミ形式・自社上層部への建議書作成
- ・専門科目：選択必修
教員の研究成果を中心の講義

4) プログラムの特色：アカデミック中心（他の MBA にはない）

- ・アカデミックにこだわる理由：・アカデミックにアプローチし、研究するもしくは研究的な思考で教育する、ビジネスを考えることが大切であると共通理解されている。
- ・トップリーダーになるのであったら哲学などを学ぶ必要もある。
→実践的には、流行りのメソッドだけではないと考える部分もある。
- ・教員が、スキルより骨太の研究理論を教える方が得意。教員は、理論と実践との関わりを大切にしている。
- ・先駆的（他の大学院よりも）にスタートしており、教員に抵抗感がある（一般的なビジネススクールの形態）。また、自分たちの研究にとって、リサーチベースは、プラスであるとの考え方があった。実践現場の院生と関わることで、新たなデータに触れることが可能になるなど、自分の研究もよくなる。
- ・基礎的なことを徹底的に教えた後、リサーチを行う。それにより、学んだものを使って終わりではなく、学び方、新しい理論をどのように考えるか、使うかの力をつける。
- ・理論を教えるのではない。研究をしてもらうに近い。
- ・カリキュラムは、昔は、今以上に一般の大学院に近くもっとアカデミックであった。

5) 院生について

- ・職業は、大企業会社員、外資系会社員、医師、弁護士、会計士、アントレプレナーなどさまざまであり、多様性が学びに大切である。
- ・年齢幅 30～50 歳、平均年齢 35、6 歳程度（若いミドルマネージャーがボリュームゾーン）
- ・若い年齢の院生は基本とらない。将来のビジネスリーダー、日本の企業をよくする人材を育成する。実務経験 2～3 年の若い年齢では、ビジネス戦略などが考えられない、グループでディスカッションに入れないことが多い。職務経験は重要と考えるが、年配者は MBA で学んだことを活かす場が少ない、グループディスカッションにかみ合わない場合も多い。

6) 教育・育成内容

- ・履修中 1.5 年間、土曜日の休みは数回（お盆・正月）である。どうしても学びたい人が多いので、タフであることを求める。そのタフさで、「一皮むけた体験」ができる。

- ・働きながら研究する方法であり、厳しいから学生が来ると考えている。ビジネスの世界で今できないことをしたいと考える人が来るため、タフなことに躊躇する学生はいない。
- ・ハードな者を越えた者同士のビジネスネットワークづくりも大切
- ・MBA が時間的に短時間なので、もう少し学問的に深めたい人、学ぶことの大切さを学ぶ人約 1 割程度が博士課程へ進学

7) 指導について

- ・知的エンジンの馬力を大きくすることが大切。コア科目は科目毎週レポート、その他は、レクチャーとグループディスカッションで鍛える。プロジェクト方式(テーマプロジェクト・ケースプロジェクト)で鍛えている。
- ・単純なアカデミック論文を書かせるのは止める。実際の問題を解く、実践的な内容を入れる論文とする。研究手法に乗りながら、実践的施策を上層部への建議書として提出する。
- ・学術論文でなく、経営課題の背景にある大切な問い、背景にある大切なことは何かを考えることが重要である。
- ・教員は研究者教員ばかり実務家はいない。しかし、経営学なので、研究者教員もビジネス感覚は持っている。実践の知識は陳腐化するので、実務家は 3 年 5 年たつと話すことがない。経験からの培った話は経験が積み重ねない限り増えないが、学者は研究している。
- ・答えを探すのが大切ではない。どう考えるのが良いのかを考える。まず、ビジネス現場でやって、なぜうまくできないかを考えることが大切
- ・教員を育成する。最前線のビジネスマンを相手にすることは、本当に厳しい。若い教員がやられることがある。MBA 教員は 35 才位から。問を立てる、問い続ける力を培うことが大切である。

(4) 論点整理

B 大学大学院 MBA は、伝統的にアカデミックなアプローチにこだわったカリキュラム編成である。そこには、全教員が研究者であることも背景としてあるが、変化の激しい時代において、院生の“知的エンジンの馬力を大きくする”ために鍛えることが、重要であるとのポリシーである。経営学において理論の移り変わりは早く、知識・方法はすぐに陳腐化する。そこで、研究的な思考でビジネスを考える力量を身に付けることで、問の立て方、問い続ける力、考え方、課題の設定の仕方を大切にしている。

講義は、年間を通しほぼすべての土曜日が利用されて、コア科目では毎回レポート課題が求められるなど、院生、教員にとっても、かなりハードな内容であるが、院生も厳しさを求めて MBA で学修し、教員も最前線のビジネスマンと接することで、自身の研究にも活かされる契機と捉え、しのぎ合い互いに成長している状況が読み取れる。

教員は修士課程と MBA を兼任しているが、修士論文と MBA の論文は、内容を差別化し、MBA は上層部への理論的基盤、課題に対する考察力、解決策などを基盤とした建議書作成を課題としている。

B 大学大学院 MBA は、アカデミックなアプローチを中心としたカリキュラムとの特色をもとめた院生が、全国から集まっており、特色化と院生の属性の点で、教職大学院への示唆は多い。

< 3 > C大学大学院での訪問調査

(1) 対象校の基礎データ 2019年度

名 称：経営管理大学院

学 位：専門職学位（博士課程・修士課程併設）

入学定員：100人（専門職） * 修士課程 50人

専任教員：26名（みなし専任含む） フルタイム 22名

* 他研究科との兼任 20人 * 修士課程名 46人

終了要件：42単位

学修期間：2年課程（1年半課程も可能）

受講形態：土曜集中型

特 色：コア科目（講義系科目・標準的内容） プロジェクト科目（課題解決型）

専門科目（研究課題・研究論文等）

開講科目：総科目数 約 140 科目

備 考：広領域分野の対応（総合大学の利点）・職種・分野別の対応、

(2) 調査概要

調査日時 2020年2月10日 13:00~14:00

面談者：C大学大学院 1名 教授（役職者）

調査者：大竹 晋吾

(3) インタビュー調査

理念

本大学院は、先端的なマネジメント研究と高度に専門的な実務との架け橋となる教育体系を開発し、幅広い分野で指導的な役割を果たす個性ある人材を養成することで、地球社会の多様かつ調和の取れた発展に貢献することを理念とする。

基本方針

この理念を実現するため、以下の3つを基本方針とする。

1. 自主・独立の精神と批判的討議を重んずる本学の伝統を継承しつつ、産官との協力関係を基盤とした研究・教育環境を整備することで、先端的な研究を推進し、高度な専門性を備えた実務についての教育体系を開発する。
2. 多様なバックグラウンドの人材を受け入れ、開発された教育体系を用いて、様々な分野における高度専門職業人及び高度専門職業人博士を輩出する。
3. 世界に開かれた大学として、個性ある研究・教育拠点としての役割を果たす。

1) 設立の趣旨・経緯

- ・総合大学の利点を活かして学問領域横断の大学院を設置。
- ・経営管理大学院は2年間でのビジネスパーソンを育成する。
- ・経営学については広い視野（会計や他分野との関係）を持って輩出する人材を育成。
- ・経営学・工学・情報学・経済学（その他も含めて）学際的なプログラムを展開。

- ・特色化を出すよう文部科学省の設置申請の際に求められた経緯がある。
- ・一般的なビジネススクールのように科目を並べるといった考え方よりも、より幅広く広範囲にわたる科目設定をどのように提供するのか（一般的なプログラム構成を追求するというスタンスではない）。

2) プログラム概要

・基幹4プログラム

①ビジネス・リーダーシッププログラム（グローバル競争・強いリーダーシップ・戦略的優位性・理論と実践を融合・マネジメント人材）、②サービス&ホスピタリティプログラム（経済のサービス化・情報化・サービスやホスピタリティに関わる経営能力・コンピタンスを備えたマネジメント人材）、③プロジェクト・オペレーションズマネジメントプログラム（国際的大規模プロジェクト・新規技術開発・情報システム開発・プロジェクトマネージャー）、④ファイナンス・会計プログラム（ファイナンス・会計・公認会計士・ファンド・マネージャー・アナリスト・民間企業・政府機関の会計・財務エキスパート）。

・カリキュラム体系

基礎科目：経営管理に関する基本的な理解と分析能力の獲得を目的とした科目。

専門科目：実践的な経営課題を解決するために必要となる専門的な知識を学ぶための科目。

実務科目：各分野で先端的な実務に携わっている実務家教員が実際の現場における現象や課題、知識、手法などを提供する科目。

発展科目：基礎、専門科目で獲得した知識や理論と、実務科目で学んだ実務の現状を融合させ、さらに発展させるための科目です。

- ・その他：国際プログラム（英語）、観光経営科学コース、海外大学連携コース、1年半コースと多様なプログラム編成
- ・開講科目：総科目数 約 140 科目
- ・必要な科目を開講するために、実際の目の前の人材・本来の目的を達成するために実行する。最初に問題になるのは制度的な制約よりも人的資源をいかに確保するのか。そのためには、制度的な制約よりも 100 名の外部人材（企業からの寄付講座を含めて）を確保してプログラムの充実を図っている。
- ・月曜日から土曜日までの 8：45～18：00 の間に開講される。土曜日や夜間のみでの受講では修了できないプログラム構成。
- ・MBA・EMBA（上級経営会計専門職）等の階層にも対応している。

3) 院生・教員の状況

- ・60 人日本語 40 人英語 合わせて 100 人
40 人英語 インターナショナル・インターナショナルプロジェクト
海外提携大学との連携・ダブルディグリープログラム
- ・教員数・みなし専任含む 26 名 フルタイム 22 名
- ・経営管理大学院専任 2 名

- ・経済学研究科・工学研究科との兼任 20名
- ・海外留学生への対応として語学対応の課題（労務負担の課題・二か国語対応講義）
既存の人的リソースをどうするのか、どのように拡大していくのか。

3) 外部評価への対応（認証評価）

- ・現在：ABEST21を受審している 今後：EQUOISを予定している。
- ・外部評価を受審するメリットは何かを精査する必要性。
- ・コスト（EQUOISは総額日本円にして500万円以上）に見合うものは何か。
- ・海外留学生や留学生の就職への対応、MBA学位と国際化への対応
- ・大学教員の研究能力・研究活動とのバランス（論文本数が大学教員に求められる）
教育評価と研究評価・研究者能力・大学教員
外部講師：研究者能力の高い教員（クロスアポイントメント）

4) 大学院の運営に対する知見（戦略論）

- ・運営費交付金に依存するままでは大学院運営が制約されてしまう。
→目的を達成するためのプログラムを提供するには、根本的な課題として人的資源・財的資源を内部資金（大学内）だけに依存することは困難である。
- ・運営費交付金に依存しているのは2割であり、それ以外は競争的資金の獲得、外部資金の導入を積極的に図っている。
- ・与えられた環境というよりも、自分たちがすべきことをするために外部資金をいかに獲得するのか。今いる自分たちに資源が足りないのであれば、自分たちで集めてくる。人が足りないのであれば、お金が足りないのであれば、自分たちで集めてくる、学習する環境が足りなければ自分たちで確保する。決して他人のせいにしない、スタンスで運営している。ただし、ビジネス分野は領域的に応援してもらいやすい状況がある。

5) 論点整理

各学年の学生定員100名という専門職大学院は、200名前後の大学院と比較すると中規模といえるが、それでもこれだけ多様なプログラムを提供していることに感嘆するばかりである。コース別のコアカリキュラムの編成についても、多様な科目が存在するからこそ、ビジネス分野の多様性に対応できると考えられていた。

ただし、それだけの広範囲にわたる学際領域に対応するプログラム・科目内容を編成するために、大学教員のリソースだけでは十分に対応できず、人的資源・財的資源の確保を前提に取り組んでいる点の一つの特色ともいえる。

< 4 > D大学大学院の訪問調査

(1) 対象校の基礎データ 2019年度

名称：経営管理大学院

学位：専門職学位（博士課程・修士課程併設）

入学定員：47人（専門職） * 修士課程 45人

専任教員：12人 他部門・部局教員 4人 その他非常勤講師

終了要件：36単位

学修期間：2年課程（1年半課程も可能）

受講形態：月～金夜間開講（サテライト） 土曜日集中（郊外型キャンパス）

特色：関連基礎科目（MBA ベーシックス講義系科目・標準的内容）

専門選択（資源・組織配分／市場・戦略分析／金融・財務／アジア／MOT）

プロジェクト演習科目

開講科目：総科目数 約 54 科目（プロジェクト演習・インターンシップ含む）

備考：広領域分野の対応（総合大学の利点）・職種・分野別の対応、

(2) 調査概要

調査日時 2020年2月11日 11:00～12:00

面談者：D大学大学院 1名 教授（役職者）

調査者：大竹 晋吾

(3) インタビュー調査

1) 沿革

- ・2003年開設された専門職大学院であり、地方都市圏ではあるが日本の国立大学で3番目に開設されたビジネススクールである。
- ・対象者は2004年着任し、初期の頃から大学院の運営に関わっている。
- ・専門職学位課程として設置認可を受け、地方都市圏の大企業・中小企業のニーズを受けて設立された経緯があり、圏内の産業界からの求めに応じる形で開設された。
- ・アメリカではMBAは一種の職業資格ではあるが、当時、日本的にはMBAを認知はフォーマルなものともみなされていなかった。ただ、MBAが国際的に認められていることの認知が広まりつつあり、現在は安定的に志願者を確保（倍率2倍前後で推移している）。
- ・近年は民間のビジネススクールがターミナル駅付近に開設され、また近隣の公立大学でもビジネススクールが開設された。少しずつ競争的な市場が成立しつつある。
- ・1990年代以降に、日本企業も経済危機の影響を受け、企業内の組織再編が議論されるようになっていったが、それらが内部人材育成システムの変容をもたらしている。この点、2000年代初めにおいて、ビジネススクールとしての大学院への期待が少しずつ変化していったというのが背景にあると思う。
- ・正規雇用と非正規雇用の割合が変化する中で、内部人材をどのように育てていくのか、その一部として大学院段階のビジネススクールが拡大していつている部分がある。

- ・内部要請に変わり得るもの、教育訓練機関として、ビジネススクール・MBA への期待が高度な専門的な知識を提供してくれる大学院レベルのニーズへと変化している。
- ・同本学では、専門職学位課程として、MBA・ロースクール・臨床心理・医療経営・MOT・会計分野が開設され、それらが一部プログラムを連携して行われている。他分野との連携も強いMBAプログラムとなっている。

2) プログラムの編成・特色

- ・具体的には、下記の表の通り、経営専門職育成のためのマネジメント関連基礎科目 (MBA ベーシックス) を土台として、「資源・組織分野」「市場・戦略分野」「金融・財務分野」「アジア分野」「MOT 分野」の選択科目により構成されています。
- ・修了要件 単位数 36 単位

科目区分		科目名
必修科目	MBA ベーシック科目群	組織マネジメント／マーケティング戦略／アカウンティング／企業財務／企業倫理／英語によるビジネス・コミュニケーション
選択科目・ 選択必修科目	資源・組織分野	戦略的資源管理／マネジメント・コントロール／コーポレート・ガバナンスと監査／経営リスク・マネジメント／ビジネス法務／国際ビジネス法
	市場・戦略分野	企業戦略／国際ロジスティクス／国際マーケティング／国際企業分析／国際経営／マイクロ経済学／パブリック・マネジメント／産業と政策／産業と企業／
	金融・財務分野	ファイナンシャル・マネジメント／企業価値創造と M&A／財務会計／管理会計／資産運用とリスク管理／タックス・マネジメント／ビジネス統計
	アジア分野	中国ビジネス／アジアの産業と企業／アジア・ビジネス戦略／異文化コミュニケーション／アジア多国籍企業
	MOT 分野	産業と技術／研究開発マネジメント／ベンチャー企業／産学連携マネジメント／生産管理／イノベーション・マネジメント／起業機会探索知識マネジメント／知的財産管理／ビジネスにおける競争優位性特論／コーポレート・アントレプレナーシップ特論／プロジェクト・マネジメント／先端技術分析
	特講・特論	産業マネジメント特講Ⅰ／産業マネジメント特講Ⅱ／マネジメント特論Ⅰ (マネジメント演習Ⅰ)／マネジメント特論Ⅱ
	プロジェクト演習	
	インターンシップ	

- ・アメリカ的な MBA プログラムの導入、標準的なプログラムの導入は基礎的な要件の様に考えている。一方で、ビジネススクールやプログラム魅力は大学で出していかなければならない。
- ・MBA としてはコアになる専門知識やプログラム構成になると考えられる、マーケティング、会計・財務、組織マネジメント、企業倫理 人的資源管理、これらのものは一般的なビジネススクールならばどこでもあるのではないか。
- ・プログラムでは、講義・演習、プログラム構成も多様性・多層性、実務能力の獲得を意識しつつも、研究能力・課題解決（PBL）を重視している。
- ・プログラムにおいて実務能力＝経験学習というものではなく、知的生産プロセスを柔軟に幅広く提供できるのか常に考えている。
- ・総合大学という強みをどのように活用するのか、教育研究の分野の広範囲、資源・リソースの抱負さというのは本学の特色である。経営系一辺倒にはならないように、研究横断型のプログラムの提供、開発型研究を通じてアントレプレナー育成に対応する学習環境の多様性を提供すること、アジアに開かれた大学（MBA プログラム：アジアビジネス教育）、理学・工学系の MOT 教育との連携等をどのようにして活かしていくのか。これらが本学のプログラムとして、特色化を図る
- ・学生の実態は2年間でより多くの科目を履修している実態がある。ほとんどの学生は修了要件より多く、40～50 単位前後を取得していると思う。
- ・プロジェクト演習 4 単位 リサーチ・ワーク：当初 現在は選択科目
プロジェクト演習は7～8割の院生が履修しており、特定の教員の指導によるゼミナール方式である（研究論文・成果物の作成）。
- ・インターンシップは社会人院生が多いため、9割以上の院生は受講していない。留学生・学部卒院生の科目という実態がある。

3) 学生（院生）の実態について

- ・入学定員45名 修士課程47名
- ・履修形態：夜間開講 月～金 6限・7限 月～金 土日型ではない 単位数の余裕
- ・MBA は社会人対象でターミナル駅隣接のサテライトキャンパスで実施。土曜日は終日郊外型キャンパスで実施している。郊外型キャンパスを活用したプログラムについては、他分野の先端的科学分野との接点を持たせるプログラムを積極的に行っている。
- ・学生受け入れについては、社会人経験が無くても必ずしも受け入れないというわけではないが、多くは社会人経験10年～15年程度である。あくまで対象となる社会人は平均年齢36歳ぐらいである。
- ・熊本・鹿児島・佐賀・北九州 遠い学生もいる
- ・非常勤講師による開講科目はそれほど多くは無い（2019年度5科目）。非常勤講師枠の大学予算をもらっており、それ以外は外部企業からの寄付講義である。

4) 外部認証評価とカリキュラム再編

- ・外部評価としては大学基準協会の認証評価を過去3回受審している。

- ・国際認証のトレンドはあるが、認証評価の負担、経費負担、教員負担、評価基準と大学院組織規模を考えるとあまり検討はしていない。
- ・留学生割合や留学生拡大の方向性と、海外への修了生・就職先 国際認証のメリット（・デメリット）があるが、それほど積極的には動いていない。
- ・3回目の認証評価において、自己点検評価をどのように活かすのか、プログラムの再編の方向性につなげていくのかを検討している。教員の人事ポイントの検討、プログラムの水準の維持、多くの認証評価を含めて大学として戦略的に考えないといけない。

5) その他の特色について

- ・他学府・研究院の大学教員に専任教員として関わってもらっている（外国語教育については言語研究院・英語教育・多文化共生等、言語能力の多様性を充実）
- ・大学教員の人事異動
専門分野の補充 対応 欠員 課題
- ・エグゼクティブコース
社会連携プログラムとして実施している Non-Degree Program（教育課程外のプログラム）である。地場産業の有志（修了生等）の協力を得て実施している。2～3ヶ月をかけて毎週日曜日に実施、MBA プログラム 2年間をかけては通うのは難しい、企業の中堅層や次世代リーダーを対象に、MBA のエッセンスを提供しているような状況がある。
全12回：60万円×20人 1200万円の予算規模 次期幹部候補生を送ってもらおう海外のビジネススクールのモデルを参考に実施。大学院1期生修了生（税理士）が本事業を立ち上げ運営している。企業との受託研究等との運営、事業収入の円滑な活用につながっている。
- ・ビジネススクールの支援業務組織の整備
エグゼクティブコースの運用を通じて外部資金の獲得につながっている。
ビジネススクールでは、社会連携事業、国際交流活動、海外大学との提携、院生の派遣（ビジネススクール間のビジネスプランコンテスト）等々、多様な事業を展開していかなければならないが、それらを従来通りの大学事務に行わせると相当の業務負担になる。そのため自前でそれらの業務を担える事務組織が必要となり、上記エグゼクティブプログラムの受講料＝外部収入を予算として確保し、支援業務組織を形成している。
- ・大学として専門職学位課程と修士課程を併存して運用していくためには、一定の人事配置の措置が無いと拡大できないのも事実である。これらの課題をなかなか計画的に克服できているのか、これらの視点（大学教員の増員）に対する課題はある。

6) 論点整理

基礎的なMBAとしてのベーシックプログラムの位置づけを明確にしながらも、独自のプログラム編成で特色化を図っている。特に、単位数もそうであるが、リーダー・マネジメントに関する基礎的プログラムと、一方の特色化を図るための独自プログラムの配分が大学の実態に即して検討されている。教職大学院にとっては、このような制度設計ができないのはなぜなのかを議論する必要があるのではないだろうか。

4. 小結：教職大学院設置基準の特殊性とスクールリーダー教育

教職大学院には現在、1) 若年層段階（学部卒・20代の若年層中心）、2) ミドル・マネジメント層（主任クラス・今後の管理職候補者）、3) 経営・管理職層（終了後の校長・教頭等）といった、教員のキャリア・ステージを3つの階層に分けたコース設定をしており、また、4) 教科教育分野（若年・教科（部会）主任）、5) 生徒指導分野（若年・生徒指導担当（例：生徒指導主任））、6) 特別支援分野（若年・特別支援担当者（例：コーディネーター））、7) 教育政策担当者（指導主事・教育長等）、8) その他（幼稚園等々）といった学校種・分野別にコースを定めて、教職大学院のコース設定が行われている。

経営系大学院においても、キャリアの階層及び分野別の特色化が行われている。最も異なるのは、マネジメント系の基礎的な「ベーシック科目」の存在と、一方での各大学における「特色科目」との関係性である。

「ベーシック科目」は、どのMBAプログラムにおいても既に議論が始まっており、ある意味共通項目のような位置づけであると考えられる。しかし、教職大学院のスクールリーダーコースの場合、「スクールリーダー」にとって「ベーシック科目」とは何にあたるのかは、大きな議論の余地があるように思える。

教職大学院のプログラム構成においては、「共通科目」（いわゆる、共通5領域）と「コース科目」に大別することができるが、「教員」全般にわたって求められる資質・能力が「共通科目」として位置づけられているとすることはできるかもしれないが、「スクールリーダー（教育）」にとって、現状の「共通科目」の5領域が、「ベーシック科目」にあたるのかは、大きな課題があるのではないだろうか。

現状の教職大学院は、教職大学院設置基準に見られる共通科目の存在によって、総単位数における「コース科目」の単位数が抑制され、現状では10単位前後になってしまう。そのため、今後の次世代リーダー・マネジメント人材に求められる新規課題に対応して、新科目を設置しようとしても、選択科目としての位置づけにしかない。

ビジネス分野の多様性と教育系分野の多様性を比較することは困難ではなるが、今後の学校教育における多様性の課題は、教職大学院の「スクールリーダー教育」に影響を与えると思える。しかし、それらに対応する科目設定の可変性無しに、「スクールリーダー教育」の発展を描くことができるのであろうか。現状の教職大学院の「スクールリーダー教育」の置かれた状況は、言い換えると「没個性化」という方向性が見え隠れする状況にあるのかもしれない。

表7 教職大学院と経営系大学院の比較

	教職大学院	経営系大学院
資格	教職修士（専門職） 専修免許状	修士課程（修士） 専門職学位
標準修業年限	2年 （現職教員の短期履修コース 長期在学コース）	2年 （1年～3年）
単位数	45単位以上	大学院によって単位数が異なる

一共通の単位数	(共通5領域) 20単位程度 (現職教員向けには減少可能)	大学院を超えた共通のカリキュラムとなる単位数はない
実習	10単位以上は学校における実習 (一定の教職経験で10単位の範囲内で免除可能)	実習を課している場合とそうでない場合
教育課程・方法	共通するカリキュラムの枠組みが制度上明確化 共通的に開設すべき授業科目の5領域(全員必修)コース(分野)別選択科目 学校における実習	共通するカリキュラムの枠組みが制度上存在しない
教員組織	専任教員を一定程度 4割以上「実務家教員」	専任教員を一定程度
授業開講	夜間 平日昼間	土曜集中 夜間 平日昼間
評価機関	教員養成評価機構	共通の評価機関はなし 海外の評価機関を受ける等自由

Volume

5

第5章 研究の総括

大竹 晋吾（福岡教育大学）

第5章 研究の総括

大竹 晋吾 (福岡教育大学)

研究成果の総括と今後の課題：教職大学院におけるスクールリーダー教育の現状課題

本報告書（第2章）では、教職大学院や教育委員会・教育センターに対する調査を行い、今後のスクールリーダー育成のあり方を分析した。

「育てたいスクールリーダー像」や「育成の重点となる力量」について、教育委員会（事務局および教育センター等の研修施設）と教職大学院とでは、その育成イメージに若干の違いがあることが明らかになった。

教育委員会の「即戦力」としてのスクールリーダー像を想起する回答結果、「スクールリーダー」の定義が職位（校長・副校長・教頭）をイメージする傾向が強いこと、スクールリーダーに求める役割や能力は、全方位的かつ高度という傾向が見られた。また、具体的な育成課題について「働き方改革」「教員のメンタルヘルス」等の今後の教育改革を踏まえた即効性を期待する内容が目立つ結果となった。

一方で教職大学院がイメージするスクールリーダー像は、ミドルリーダー層も含めたものが多く、教育委員会と比較すると幅広い傾向がある。スクールリーダーに求める役割や能力についても幅広い認識が見られた。育成課題についても、「ビジョン」「リーダーシップ」「マネジメント」といったキーワードが挙げられ、幅広く汎用的であることが特徴的であった。おそらく今後、具体的な学校課題が何か変わったとしても、これらのキーワード自体が大きく変動するとはないと考えられよう。

こうした結果は、校長・副校長・教頭に職位に対応したスクールリーダー像のもとでは、短期的・具体的・即効性のある研修内容・研修課題、育成課題も課題解決志向が先行する側面が見られること、ミドルリーダーも含めた幅広い「スクールリーダー像」としては、中長期的な能力形成を見越した幅広い視野や力強い思考力・判断力の獲得が重視されると考えられる。スクールリーダーに関するイメージの違いが、育成観の違いに結びついていると説明できるが、一方で両者（教育委員会と教職大学院）のスクールリーダー（教育）観のずれは、両者に葛藤を生じさせる余地があることも意味している。

スクールリーダーの育成において、短期的・具体的な課題解決志向性、即効性を求める傾向に対して、根本的な学校改善志向性をどのように育成していくのか、両者をどうバランスよくスクールリーダー教育において実施していくのは重要な論点となると考えられる。

次に（第3章）、教職大学院の先進事例校調査を通じて、下記の諸点が明らかになった。

第一に、教職大学院におけるスクールリーダー教育において形成すべき能力をどのように捉えるのかという論点である。教職大学院におけるスクールリーダー教育によって形成すべき能力をどう考えるかは、教職大学院における「理論と実践の往還」をどう捉えるかによって変わる。本研究では、それらをモデル化し分析したが、単なる「知識適用」（理論的知識を教授しそれらを学校現場で活用するというプロセス）だけでは、教職大学院は教育セ

ンターと変わらないものとなる可能性が高い。教職大学院だからこそ、「知識創造」(学校現場での知識の活用を通じて、更により良い知識・技術・システムを開発する能力)の考えに立つモデルの重要性が指摘されている。教職大学院におけるスクールリーダー教育によって能力形成のプロセスをより精緻に分析していく必要がある。

第二に、「理論と実践の往還」を具体化するためのカリキュラムの中核となる教育方法に関する知見の深化である。先進事例の一つとして、アクション・リサーチを教育プログラムの中核としたスクールリーダー教育を掲げる大学院を分析したが、それらはあくまで一つのモデルであり、スクールリーダーの教育方法については、まだ十分な議論がつくされているとは言い難く、今後も新たな教育方法の開発が求められる。その際、大学教員側が考慮しなければならないのは、教育プログラムの中核である「理論と実践の往還」をどのように定義するのか、学校現場の「課題解決」「改善」の捉え方や、課題研究報告書の位置づけや重要な論点となることがわかった。

最後に他専門職大学院の調査を通じての知見であるが(第4章)、教職大学院には現在、1)若年層段階、2)ミドル・マネジメント層、3)経営・管理職層(終了後の校長・教頭等)といった、教員のキャリア・ステージを3つの階層に分けたコース設定をしているが、経営系大学院においても、キャリアの階層及び分野別の特色化が行われていた。

プログラムについては、特に基礎的な「ベーシック科目」の設定と、各大学院の「特色科目(ケースメソッドや課題解決型科目)」されたプログラムを設定し、それぞれの大学院が人材育成に対する明確な理念を持って実践していた。「ベーシック科目」と「特色科目」を合わせて、修了要件としてマネジメント系科目(40単位前後)が編成されており、幅広い科目構成の中で各大学院のプログラムの「特色化」へとつながっていた。

経営系大学院プログラムにおいては、この「ベーシック科目」に位置付けられる内容は、教職大学院の場合に「共通科目」にはあたらない。しかし、「コース科目」にあたるのかと言われると、それも該当しないように思える。

教職大学院のプログラム構成においては、「共通科目」(いわゆる、共通5領域)と「コース科目」に大別することができるが、「教員」全般にわたって求められる資質・能力が「共通科目」として位置づけられている現状では、教職としての「プロフェッショナル」を目指す意味としては理解できるが、一方で、「スクールリーダー(教育)」の「専門職」としてふさわしいプログラムであるのかは議論が必要になっているものと考えられる。現状の「共通科目」の5領域が、「ベーシック科目」にあたらないとすると、「スクールリーダー」の「専門職」としては大きな課題があるのではないだろうか。

現状の教職大学院は、教職大学院設置基準に見られる共通科目の存在によって、総単位数における「コース科目」の単位数が抑制され、現状では10単位前後になってしまう。そのため、今後のスクールリーダー人材を育成するための、大学院段階の課題について、十分に議論する余地が残されていない。これらは教職大学院の制度基準の課題であり、設置基準上の課題をどこで行っていくのか、また教職大学院側の大学教員がそれらをどこで表明していくのかという課題にもつながる。しかし、このような議論を提案することも、研究成果を大学教員が担うべき一つの役割ではないかと思う。今後の大きな研究テーマの一つとして積極的に議論していきたい。

平成 30 年度 教員の養成・採用研修一体的改革推進事業
申請機関：国立大学法人 福岡教育大学 代表者氏名：福岡教育学長 櫻井 孝俊

【調査研究組織体制】

福岡教育大学・副学長	相部 保美	研究代表者（研究責任者）
福岡教育大学・教授	大竹 晋吾	研究分担者（研究総括）
福岡教育大学・教授	森 保之	研究分担者（調査研究班）
福岡教育大学・教授	脇田 哲郎	研究分担者（プログラム開発）
福岡教育大学・教授	入江 誠剛	研究分担者（プログラム開発）
福岡教育大学・教授	田淵 聡	研究分担者（プログラム開発）

【管理職プログラム研修担当】

兵庫教育大学・准教授	諏訪 英広	研究分担者（教育委員会調査班）
鳴門教育大学・准教授	大林 正史	研究分担者（教育委員会調査班）
兵庫教育大学・准教授	川上 泰彦	研究分担者（教育委員会調査班）
上越教育大学・教授	安藤 知子	研究分担者（教職大学院調査班）
鹿児島大学・准教授	高谷 哲也	研究分担者（教職大学院調査班）
東九州短期大学・助教	山本 遼	研究分担者（教職大学院調査班）
岐阜大学・教授	棚野 勝文	研究分担者（MBA プログラム）
大阪教育大学・准教授	田中 真秀	研究分担者（MBA プログラム）
東京学芸大学・教授	福本 みちよ	研究分担者（研究支援担当）
兵庫教育大学・教授	浅野 良一	研究分担者（研究支援担当）

教職大学院スクールリーダー教育の効果性に関する調査研究事業
－育成指標の具現化に向けたプログラム開発の在り方について
最終報告書

■令和 2 年 3 月 4 日

■国立大学法人 福岡教育大学

大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）

〒811-4192 福岡県宗像市赤間文教町 1-1

電話番号 0940-35-1212（総合インフォメーション）

0940-72-6012（教職大学院）

ホームページ <http://www.fukuoka-edu.ac.jp/>

