

教育経営探究コースの教育効果に関する質的研究 —第3・4期修了生の認識を通して—

平田 淳^{*1} ・ 松尾 敏実^{*1} ・ 荻野 亮吾^{*1} ・ 江口 若香子^{*2}

A Qualitative Inquiry about Effects of Educational Administration Course of the Graduate School of Teacher Education, Saga University: Focusing on Perceptions of the 3rd and 4th Alumni

Jun HIRATA, Toshimi MATSUO, Ryogo OGINO, Wakako EGUCHI

【要約】本稿は、主に本大学院経営コース第3・4期修了生を対象とするインタビュー調査を通して、その教育効果について検討するものである。結論としては、修了生は経営コースにおける各種授業や実習、その他指導の教育効果について肯定的に評価しており、それは特に「データに基づく現状分析と課題の設定」「理論的裏付けのある改革案の実施」「協働づくりと学校組織マネジメント」「リーダーシップ」において現れていた。

【キーワード】教職大学院の教育効果、質的調査、EBPM、協働づくりと組織マネジメント、リーダーシップ、CPED フレームワーク

1. 課題の設定

佐賀大学教職大学院（以下「本大学院」）では、本大学院の「効果検証プロジェクト」の一環として、2020年度に2019年度修了生（第3期生）、2021年度に2020年度修了生（第4期生）について、本人および勤務先の管理職を対象にしたアンケート調査を実施した。また2021年度には教育経営探究コース（以下「経営コース」）教員一同が、本大学院全体のディプロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシーを明示したうえで、本大学院及び経営コースのカリキュラム・デザインに基づき設置・配列された各授業の概要（共通科目に関しては経営コース教員担当授業のみ）を授業相互の関係性を明らかにしながら示したうえで、それらがどのように学生の修了研究（2年次「学校変革試行実習」）の活動や最終報告書（Major Research Paper: MRP）として結実しているのかをこれまでの修了生（第1期生—第4期生）の研究テーマを基に検討し、修了までのロードマップを示した（以下「ロードマップ論文」）（平田・松尾・荻野・中西，2022）。上記の詳細はそれぞれの論文¹を参照されたいが、ここでは「データの妥当性や信頼性を高めるためのトライアンギュレーションの観点から」（佐賀大学教職大学院教員一同，2021，554頁）、「量的調査で一般的な傾向を析出したうえで、それを深掘りするための手段として」（佐賀大学教職大学院教員一同，2022，667頁），あるいは「教員側の想定がどの程度学生の教職生活の中で息づいているのか」（平田・松尾・荻野・中西，2022，745頁）を明らかにするために、それぞれインタビュー調査を行う必要性に言及している。

ところで、本大学院も会員となっている教職大学院の全国組織「日本教職大学院協会」は、毎年5月

^{*1} 佐賀大学大学院学校教育学研究科 ^{*2} 佐賀大学大学院学校教育学研究科・客員准教授（佐賀県立高校主幹教諭）

¹ 第3期生対象調査は（佐賀大学教職大学院教員一同，2021）を、第4期生対象調査は（佐賀大学教職大学院教員一同，2022）を、それぞれ参照されたい。

に総会、12月に研究大会を開催している。そして研究大会では数年に一度各会員校が「実践研究成果発表」を持ち回りで担当することになっているが、今年度（2022年度）の担当校の1つとして本大学院が指定されていた。修了生へのインタビュー調査の実施時期について検討していた筆者らはこれを好機と捉え、12月の研究大会での研究発表において、上述のようにこれまで実施したアンケート調査結果を深掘りし、ロードマップ論文で示した教員側の意図と修了生の認識がどのような関係になっているのかを明らかにするために実施するインタビュー調査の結果を検討することとした。但し、インタビュー調査における質問項目はコースごとに大幅に異なるであろうことから、インタビュー調査はコースごとに実施することとした。全コースの実施時期を予め設定したわけではないが、今回の実践研究成果発表の機会については経営コースの修了生を対象としてインタビューを行うことにした。本稿はその発表資料を論文化したものである。故に本稿の目的を改めて設定すると、「佐賀大学教職大学院の教育効果を経営コース修了生はどのように捉え、修了後の教員としての意識や活動にどのような影響を与えているのか？」というリサーチ・クエスチョンに対する回答を得ること、ということになる。

2. 「効果検証プロジェクト」におけるこれまでの研究成果の概要

(1) 第3期生対象・第4期生対象アンケート調査の主たる結果

ここでは調査の概要と主たる調査結果を紹介する。第3期生の調査は、2020年10月から11月にかけて実施され、回収率は、修了生・管理職ともに100%であり、全ての調査票が有効であった。調査対象は2020年3月に本大学院を修了した20名の第3期修了生と、それぞれの現任校の管理職20名である。修了生は、現職教員院生10名（以下「現職」）と、いわゆる「ストレート・マスター」（以下「ストマス」）の院生10名で構成されていた。同じく第4期生の調査は、2021年10月から11月にかけて実施され、回収率は、修了生・管理職ともに100%であり、全ての調査票が有効であった。調査対象は2021年3月に本大学院を修了した20名の第4期修了生と、それぞれの現任校の管理職20名である。大学院生は、現職10名と、ストマスの院生10名で構成されていた。

調査の結果はすでに別稿で詳しくまとめているため、本稿で対象にする経営コースの現職院生に関して主たる調査結果を紹介する（詳細は、（佐賀大学大学院学校教育学研究科専任教員一同、2021）、（佐賀大学大学院学校教育学研究科専任教員一同、2022）を参照）。まず、表1は、管理職による学習成果の評価のうち、教育経営コースの3期生・4期生の結果を抜粋したものである²。それぞれの項目について、「とてもそう思う」「まあそう思う」「どちらとも言えない」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の5件法で尋ね、表中には「とてもそう思う」「まあそう思う」を合計した割合を示している。全体で見ると、どちらの期においても、肯定的な割合が高い。ただし、3期生では「11 ベテラン教員に配慮できるようになった」「14 学年集団でリーダーシップを発揮できるようになった」「15 学級集団づくりに積極的に取り組むようになった」「19 児童・生徒に積極的に関わり、深い理解に努めるようになった」が60%とやや低い割合になっており、「25 研修会での講師を任されるなど、学校外でも貢献できるようになった」が40%、「26 地域との関係づくりに積極的にになった」「27 さまざまな保護者に対応する能力が高まった」が20%と肯定の割合が低くなっている。また4期生では「25 研修会での講師を任されるなど、学校外でも貢献できるようになった」が60%とやや低い割合となっていた。

² なお第3期生の調査では「…できるようになった」と質問しているのに対して、第4期生の調査では「…ができている」「…している」という表現に変更した。そのため両年度の調査結果を単純に比較することはできない。表1では、第3期生の調査項目に合わせて表示している。

表1 管理職による教職大学院で学んだ成果の評価（教育経営コース3期生・4期生の結果）

番号	項目	3期生	4期生
1	学校全体の視野で、物事を見られるようになった	100.0%	100.0%
2	社会との関係性の中で、学校のことを考えられるようになった	100.0%	100.0%
3	学校を「組織」として見られるようになった	100.0%	100.0%
4	物事を円滑に進めるため、見通しを持って計画的に進めるようになった	100.0%	100.0%
5	学校教育目標の実現に向けて、短期的・長期的視野で考えて取り組むようになった	100.0%	100.0%
6	様々な企画・立案を行い、学校運営に積極的に貢献できるようになった	100.0%	100.0%
7	学校が抱える教育課題の改善に向けて、課題意識をもって主体的に取り組めるようになった	100.0%	100.0%
8	学校や地域、児童・生徒の実態に応じた教育課程を編成するようになった	80.0%	100.0%
9	同僚教員との協働関係に気を配れるようになった	100.0%	100.0%
10	若手（自分より年齢が下の）教員に対する指導力・助言力が高まった	100.0%	100.0%
11	ベテラン教員に配慮できるようになった	60.0%	100.0%
12	管理職と教員間をつなぐ役割を果たすようになった	100.0%	100.0%
13	校務分掌で、リーダーシップを発揮できるようになった（自分の役割を積極的に果たすようになった）	100.0%	100.0%
14	学年集団で、リーダーシップを発揮できるようになった（自分の役割を積極的に果たすようになった）	60.0%	80.0%
15	学級集団づくりに積極的に取り組むようになった	60.0%	80.0%
16	校内研究や研修等において、リーダーシップを発揮できるようになった（自分の役割を積極的に果たすようになった）	80.0%	100.0%
17	様々な場面で、スクールリーダーとしての自覚が高まった	100.0%	100.0%
18	生徒指導や教育相談等において、高い専門的知識と実践力を発揮できるようになった	80.0%	100.0%
19	児童・生徒に積極的に関わり、深い理解に努めるようになった	60.0%	100.0%
20	教材研究や事例研究を積極的に行うようになった	80.0%	100.0%
21	教科・学習指導において、貢献できる部分が大きくなった	80.0%	100.0%
22	積極的に授業開発に臨むようになった	80.0%	100.0%
23	学習成果を的確に把握するため、学習評価にも工夫を加えるようになった	80.0%	100.0%
24	実践を振り返り、指導力向上に努めるようになった	80.0%	80.0%
25	研修会での講師を任されるなど、学校外でも貢献できるようになった	40.0%	60.0%
26	地域との関係づくりに積極的になった	20.0%	100.0%
27	様々な保護者に対応する能力が高まった	20.0%	80.0%
28	全体的に見て、教職大学院で学んだことをよく活かしている	100.0%	100.0%

出典：（佐賀大学大学院学校教育学研究科専任教員一同，2021，530頁），（佐賀大学大学院学校教育学研究科専任教員一同，2022，671頁）より教育経営コースの結果を抜粋し作成。

次に表2は、修了生自身の学んだ成果の評価について、教育経営コースの3期生・4期生の結果のみを抜粋したものである³。それぞれについて、「とてもそう思う」「まあそう思う」「どちらとも言えない」、「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の5件法で尋ね、表中には「とてもそう思う」「まあそう思う」を合計した割合を示している。全体で見ると、どちらの期においても、肯定的な割合が高い項目が目立つ。ただし、3期生では「15 学級集団づくりに積極的に取り組むようになった」「16 校内研究や研修等において、リーダーシップを発揮できるようになった」「25 研修会での講師を任されるなど、学校外でも貢献できるようになった」「29 研修などの自己研鑽の機会を活かし、積極的に学ぶようになった」が60%とやや低い割合になっており、「26 地域との関係づくりに積極的にになった」が40%、「28 学会発表や論文の公表など、学校教育の発展に資する研究活動ができるようになった」が20%と肯定の割合が低くなっていた。また4期生では「14 学年集団で、リーダーシップを発揮できるようになった」「15 学級集団づくりに積極的に取り組むようになった」「25 研修会での講師を任されるなど、学校外でも貢献できるようになった」が40%と低い割合となっていた。

さらに、教職大学院の共通科目や、コース専門科目、実習科目等についても修了生にその評価を尋ねている。まず、表3は共通科目（必修、及び選択必修）に関する評価をまとめたもので、共通科目を「十分に活かしている」「まあ活かしている」を選択した割合を示したものである。これを見ると、項目ごとに肯定の割合に差があるものの、教育経営コースの教員が担当する9, 10, 11, 12の科目については肯定的な割合が高い結果になっていた。

次に経営コースの専門科目について、それぞれの能力や視点等が「とても身についた」「まあ身についた」とする肯定の割合を見ると、表4に挙げているように、3期生・4期生ともにその割合は100%となっていた。組織マネジメントやリーダーシップに関する理解、学校の評価、地域や保護者との連携、学校危機管理等のテーマに関して理解が深まったことがうかがえる。同じく、実習科目に関して、1年目の関係機関実習と2年目の学校変革試行実習を取り上げ、それぞれの項目に関する理解や能力が「とても身についた」、「まあ身についた」とする肯定の割合を見ると、3期生・4期生ともに全て80%以上と非常に高くなっていた。特に4期生においては全ての項目が100%となっていた（表5）。さらに、目標設定確認科目・目標達成確認科目についても、質問で挙げられている全ての項目において肯定の割合が80%を超えていた。特に4期生においては全ての項目が100%となっていた（表6）。

以上に示したように、教育経営コースの修了生においては、管理職からの評価が高いだけでなく、自身による教職大学院の学習成果や教育課程に関する評価の双方とも全て高い割合を示していた。

³ 同じく第3期生の調査では「…できるようになった」と質問しているのに対して、4期生の調査では「…ができている」「…している」という表現に変更した。そのため両年度の調査結果を単純に比較することはできない。表1の表記では、第3期生の調査項目を表示している。

表2 教職大学院で学んだ成果（教育経営コース3期生・4期生の結果）

番号	項目	3期生	4期生
1	学校全体の視野で、物事を見られるようになった	100.0%	100.0%
2	社会との関係性の中で、学校のことを考えられるようになった	100.0%	100.0%
3	学校を「組織」として見られるようになった	100.0%	100.0%
4	物事を円滑に進めるため、見通しを持って計画的に進めるようになった	80.0%	100.0%
5	学校教育目標の実現に向けて、短期的・長期的視野で考えて取り組むようになった	100.0%	100.0%
6	様々な企画・立案を行い、学校運営に積極的に貢献できるようになった	100.0%	80.0%
7	学校が抱える教育課題の改善に向けて、課題意識をもって主体的に取り組めるようになった	100.0%	100.0%
8	学校や地域、児童・生徒の実態に応じた教育課程を編成するようになった	80.0%	80.0%
9	同僚教員との協働関係に気を配れるようになった	100.0%	100.0%
10	若手（自分より年齢が下の）教員に対する指導力・助言力が高まった	100.0%	80.0%
11	ベテラン教員に配慮できるようになった	80.0%	80.0%
12	管理職と教員間をつなぐ役割を果たすようになった	80.0%	100.0%
13	校務分掌で、リーダーシップを発揮できるようになった （自分の役割を積極的に果たすようになった）	100.0%	100.0%
14	学年集団で、リーダーシップを発揮できるようになった （自分の役割を積極的に果たすようになった）	80.0%	40.0%
15	学級集団づくりに積極的に取り組むようになった	60.0%	40.0%
16	校内研究や研修等において、リーダーシップを発揮できるようになった （自分の役割を積極的に果たすようになった）	60.0%	100.0%
17	様々な場面で、スクールリーダーとしての自覚が高まった	100.0%	100.0%
18	生徒指導や教育相談等において、高い専門的知識と実践力を発揮できるようになった	80.0%	80.0%
19	児童・生徒に積極的に関わり、深い理解に努めるようになった	100.0%	100.0%
20	教材研究や事例研究を積極的に行うようになった	80.0%	100.0%
21	教科・学習指導において、貢献できる部分が大きくなった	80.0%	100.0%
22	積極的に授業開発に臨むようになった	100.0%	100.0%
23	学習成果を的確に把握するため、学習評価にも工夫を加えるようになった	80.0%	100.0%
24	実践を振り返り、指導力向上に努めるようになった	100.0%	100.0%
25	研修会での講師を任されるなど、学校外でも貢献できるようになった	60.0%	40.0%
26	地域との関係づくりに積極的になった	40.0%	100.0%
27	様々な保護者に対応する能力が高まった	80.0%	100.0%
28	学会発表や論文の公表など、学校教育の発展に資する研究活動ができるようになった	20.0%	60.0%
29	研修などの自己研鑽の機会を活かし、積極的に学ぶようになった	60.0%	100.0%
30	全体的に見て、教職大学院で学んだことをよく活かしている	100.0%	100.0%

出典：（佐賀大学大学院学校教育学研究科専任教員一同，2021，544頁），（佐賀大学大学院学校教育学研究科専任教員一同，2022，688頁）より教育経営コースの結果を抜粋し作成。

表 3 共通必修科目の評価（教育経営コース 3 期生・4 期生の結果）

番号	項目	3期生	4期生
1	教育課程や年間指導計画に関する見通しを持った編成	60.0%	100.0%
2	授業における実践的指導力の向上	80.0%	100.0%
3	教材開発能力の向上	40.0%	100.0%
4	教科等におけるICT利活用能力の向上	40.0%	40.0%
5	現代的な学力観や学力育成への対応	100.0%	100.0%
6	いじめや不登校問題などの生徒指導・教育相談	80.0%	100.0%
7	子どもの特性に応じた多様な教育ニーズへの対応	100.0%	100.0%
8	学級経営の実践的指導力の向上	40.0%	60.0%
9	学校経営に関する諸問題への対応	80.0%	100.0%
10	学校と地域との連携の推進	100.0%	100.0%
11	学校と保護者との連携の推進	80.0%	80.0%
12	自己のキャリアデザイン	100.0%	100.0%

出典：（佐賀大学大学院学校教育学研究科専任教員一同，2021，540 頁），（佐賀大学大学院学校教育学研究科専任教員一同，2022，681 頁）より教育経営コースの結果を抜粋し作成。

表 4 教育経営コースの専門科目の評価（教育経営コース 3 期生・4 期生の結果）

番号	項目	3期生	4期生
1	学校を「組織」として捉える視点	100.0%	100.0%
2	現任校の諸課題を構造的に理解する能力	100.0%	100.0%
3	現任校における自分の位置付けを相対化できる能力	100.0%	100.0%
4	現任校の課題を解決するための組織づくりの方法	100.0%	100.0%
5	学校組織におけるリーダーシップの重要性	100.0%	100.0%
6	ミドルリーダーとして学校改善のために行動する能力	100.0%	100.0%
7	教職員の「協働」の重要性への理解	100.0%	100.0%
8	学校教育目標に関する短期的・長期的な視点	100.0%	100.0%
9	教員評価や学校評価など，自らの活動への評価に関する理解	100.0%	100.0%
10	地域や保護者との連携を推進する力	100.0%	100.0%
11	学校における危機管理能力	100.0%	100.0%

出典：（佐賀大学大学院学校教育学研究科専任教員一同，2021，547 頁），
（佐賀大学大学院学校教育学研究科専任教員一同，2022，690 頁）より作成。

表 5 教育経営コースの実習科目の評価（教育経営コース 3 期生・4 期生の結果）

番号		項目	3期生	4期生
1	関係機関 実習	教育委員会の役割や職務に対する理解	100.0%	100.0%
2		教育委員会の職務と学校の課題の関係性に対する理解	100.0%	100.0%
3		学校以外の組織の役割や運営方法に対する理解	100.0%	100.0%
4		学校外での人的ネットワークの形成	80.0%	100.0%
5	学校変革 試行実習	現任校の課題に即した組織づくりの能力	80.0%	100.0%
6		計画を立てて改革を進める能力	80.0%	100.0%
7		現任校の課題に即した問題解決能力	100.0%	100.0%
8		実践の中で，問題の構造への理解を深めていく能力	100.0%	100.0%
9		リサーチプランを立てて，研究を実施する能力	80.0%	100.0%
10		スクールリーダーとしての教育実践力・指導力	80.0%	100.0%

出典：（佐賀大学大学院学校教育学研究科専任教員一同，2021，548 頁），
（佐賀大学大学院学校教育学研究科専任教員一同，2022，694 頁）より作成。

表 6 教育経営コースの目標設定確認科目・目標達成確認科目の評価
(教育経営コース3期生・4期生の結果)

番号		項目	3期生	4期生
1	目標設定 確認科目	現任校の課題を発見・分析する能力	100.0%	100.0%
2		理論研究と、現任校の課題を結びつける能力	100.0%	100.0%
3		課題に対する改善策を立案する能力	80.0%	100.0%
4		学校改善の過程を構造して捉える能力	100.0%	100.0%
5	目標達成 確認科目	自らの立てたリサーチクエスチョンへの答えを見出す能力	80.0%	100.0%
6		自己の学校改善の実践を、理論と実践の往還を通じて相対化する能力	80.0%	100.0%
7		自己の教育実践を振り返ることができる能力	100.0%	100.0%

出典：(佐賀大学大学院学校教育学研究科専任教員一同，2021，550 頁)，
(佐賀大学大学院学校教育学研究科専任教員一同，2022，696 頁) より作成。

(2) ロードマップ論文

図1は、経営コース入学から修了までに受講する各授業の位置づけと相互の関連性を時系列的に示したロードマップである。少々細かくなるが、ロードマップ論文(平田・松尾・荻野・中西，2022)から図1を説明した部分を以下に引用することとする。なお、引用箇所中の丸数字は、図1中の丸数字に該当するものとする。

- ① M1 前期，「教育実践課題研究Ⅰ」において，現任校の現状分析を行い，改革の目標及びリサーチ・クエスチョンを設定する。
- ② M1 前後期，その他の授業を通して，改革目標及びリサーチ・クエスチョンに関連する先行研究のレビューを行い，分析の視点を設定する(平田・松尾「教育経営の基礎と課題」，松尾・荻野「教職キャリアデザインの基礎と課題」，平田・中西「学校組織論」，松尾「学級・学校危機管理論」「学校経営法規論」，荻野「地域教育経営課題探究の方法論」，荻野・中西「学校内外連携・協働論」，「関係機関実習」)。
- ③ M1 後期，②を踏まえたうえで，2年次学校変革試行実習に向けたリサーチ・デザイン(アクションプラン，リサーチプラン)を策定する(「関係機関実習」事後指導，平田「学校経営課題探究の方法論」，平田・井邑⁴「学校教育と教員のあり方に関する調査方法論」)。「改革目標・リサーチ・クエスチョンの設定」「先行研究のレビュー」「分析の視点の設定」と併せて，リサーチ・プロポーザル(Research Proposal，研究計画書)を完成させる。
- ④ M2 前期，4—9月にかけて「学校変革試行実習」を行う。同時に「学校経営改善の開発・省察」において経過報告を行う。また9—10月に主担当一学生間で実習の事後指導を実施する。
- ⑤ M2 後期「教育実践課題研究Ⅱ」において，MRP 執筆のための指導を行う。
- ⑥ M2 の1月末日締め切りでMRP 要旨(紀要原稿)執筆完了・提出。2月中旬に研究成果報告会実施。その後，MRP 執筆完了・提出(3月末まで厳守)。

⁴ 本大学院子ども支援探究コースの担当教員である。

1 年次

教育実践課題研究Ⅰ（所属 5 名を教員 4 名全員で指導）(①)

- ・ 現任校の現状を多面的に分析し、M1 夏休み「関係機関実習」及び M2「学校変革試行実習」の課題を設定する。
- ・ 1 回 2 名発表×3 ラウンド行う。
- ・ 6 月末までに「関係機関実習」の希望実習先を提出。7 月中旬～下旬に決定・周知。



共通必修科目（経営コース教員担当）(②)

- ・ 教育経営の基礎と課題（平田・松尾）
- ・ 教職キャリアデザインの基礎と課題（松尾・荻野）

コース科目 (②)

前期

- ・ 学校組織論（平田・中西）

後期

- ・ 学級・学校危機管理論（松尾）
- ・ 学校経営法規論（松尾）
- ・ 学校内外連携・協働論（荻野・中西）
- ・ 地域教育経営課題探究の方法論（荻野）

関係機関実習（8～9 月）(②)



リサーチ・プロポーザル作成指導 (③)

後期

- ・ 関係機関実習事後指導（所属 5 名を教員 4 名全員で指導）
（選択必修）
- ・ 学校教育と教員のあり方に関する調査方法論（平田・井邑）
- ・ 学校経営課題探究の方法論（平田）



リサーチ・プロポーザル作成完了



2 年次

改革・アクションリサーチの実施・分析・まとめ、MRP の執筆 (④⑤⑥)

- ・ 学校変革試行実習（4～9 月）
- ・ 学校経営改善の開発・省察（前期・所属 5 名を教員 4 名全員で指導）
- ・ 教育実践課題研究Ⅱ（後期・所属 5 名を教員 4 名全員で指導）



MRP 完了



修了

図 1 修了までのロードマップ

出典：（平田・松尾・荻野・中西，2022，724 頁）

以上の2年間の研究プロセスにおける集大成として位置付けられるのが、2年次「学校変革試行実習」の最終報告書である「MRP (Major Research Paper)」である。MRPは以下のような構成でまとめることとしている。

はじめに

第1章 課題の設定 (M1 前期「教育実践課題研究Ⅰ」で行った現状分析に基づく)

- ・ 勤務校の現状分析
- ・ 課題の抽出
- ・ リサーチ・クエスチョンの設定
- ・ 研究の意義

第2章 先行研究のレビュー (M1 前期「学校組織論」レポートを基礎として作成)

- ・ テーマごと (協働づくり, 組織マネジメント, リーダーシップなど) に先行研究をレビューし, 要点を析出する。
- ・ 分析の視点の設定

第3章 リサーチ・デザイン

- ・ アクションプラン (具体的な学校変革実践実施計画)
- ・ リサーチプラン (データ収集方法ごとの実施計画)

第4章 学校変革試行実践

- ・ いつ, だれが, どのような改革実践を行ったかを事項別に時系列で記述。

第5章 データ分析

- ・ 第2節で設定した「分析の視点」を軸に, データを記述・分析。

第6章 結論と今後の展望

① 結論

- ・ 分析の視点ごとに, 先行研究ではどのようなことが言われており, それはデータではどのようなになっていたのか, 先行研究で言われていることが正しかったのか, 一面的であったのか, まったく当てはまらなかったのか, 新たな発見があったのかなど, 先行研究の知見と本研究の知見の関係性を分析し, リサーチ・クエスチョンへの回答を提示する。
「分析の視点1への答え+分析の視点2への答え+分析の視点3への答え=リサーチ・クエスチョンへの答え」, という関係性になる。

② 展望

- ・ 本研究で得られた知見を基に, 今後改革実践をどのように継続していくのかの見通しを述べる。

おわりに (平田・松尾・荻野・中西, 2022, 727頁)

また, 図1に示す通り, 1年次の研究成果のまとめは, 2年次実習の研究計画書 (Research Proposal, 以下「プロポーザル」) として1年次末までに作成することになっている。プロポーザルはMRPの第1・2・3章を構成するものであるため, 基本的には1年次終了時点でMRPの3章までは執筆が終了していることになる。但し, 1年次が終わり2年次になると, 人事異動等で現任校のスタッフが替わっており, よって様々な形でアクションプランの変更を迫られる場合もある。そのような場合は, 3章にあるアクションプラン自体を修正・書き直しをするのではなく, それはそのままにした上で, 4章で元々のアク

シヨンプランをどういう事情でどのように変更したのかについて明記し、その全体を書き残しておくことにしている。リサーチプランについても同様である。それは、そのようにすべてを書き残しておくことによって、修了後に MRP を読み返したとき、その後の実践のために有益な知見を読み取ることができるものと思われるからである。

以上を踏まえた上で、次節で今回のインタビュー調査のリサーチ・デザインを示す。そしてそれ以降の節で、インタビュー・データを提示し、そこからリサーチ・クエスチョンへの回答となる要素を抽出・分析したうえで、リサーチ・クエスチョンへの回答を提示し、本研究の結論とする。また、インタビュー・データから、今後の本大学院及び経営コースの指導改善のための課題を導出することによって、本稿を締め括ることとする。

3. リサーチ・デザイン

(1) データ収集・分析のプロセス

インタビュー・サンプル（調査協力者）は、本大学院経営コース第3・4期修了生10名（各期5名×2）全員である。サンプリングの根拠は、本大学院の修了生アンケート調査を開始したのが2020年度であり、その際その時点で直近の修了生であったのが第3期生であったこと、その後現時点までにアンケート調査の対象としたのが第4期生であったことである。表7は、インタビュー調査の概要である。

表7 インタビュー調査概要

	第3期生インタビュー	第4期生インタビュー
日時	2022年8月6日（日）13:00－16:30	2022年7月31日（土）13:00－16:30
場所	本大学院共通演習室（大）	本大学院共通演習室（大）
協力者	第3期修了生全5名	第4期修了生全5名
調査者	平田・松尾・荻野	平田・松尾・江口
参加形式	協力者1名のみオンライン、残り7名は対面参加のハイブリッド方式	全員対面形式

インタビューのセッティングとしては、第3・4期双方において、調査者・協力者ともに複数名が参加する「グループ・インタビュー」方式を採った。調査者を複数名としたのは、質問は授業に関してもなされるが、各授業の担当者が異なっており、授業を担当した者の方が担当しなかった者よりもその授業に特化した協力者の認識を探るには適していると思われたからである。またグループ方式を採った理由は、第3期生にしる第4期生にしる質問対象となるのは数年前のことであり、修了生1名ずつインタビューを行った場合、記憶が定かでない事項については回答を得られない可能性が高いが、グループ・インタビューでは協力者同士の相互作用もあるため、おぼろげな記憶が定まったり、1名では思い浮かばなかった事項に思いを致すことができたりすると思われたからである。インタビューは調査者と協力者の間の「会話」、それも「目的を持った会話」（Dexter, 1970, p. 136; cited in Merriam, 1998, p. 71; メリアム, 2004, 105 頁）であるため、参加者間の「会話」をより促進する可能性の高い方式を採用した、ということである。

当初は対面でのインタビュー調査実施を想定していたが、調査実施時点において新型コロナウイルス感染症の感染者数が全国的に増加していたことにより、原則は対面形式を維持しつつ、調査者及び協力者双方ともに希望者はオンラインでの参加も可能とするハイブリッド方式を採用した。希望者を募った

結果、オンラインでの参加者は第3期修了生の1名のみであった。オンライン参加者はZoomを通してインタビュー調査に参加したが、インタビューの音声データを記録する際に、複数名が参加する場合ICレコーダー等では広範囲の参加者の声を的確に録音することが困難であるため、オンライン参加者がいなかった第4期生調査も含めて双方ともにZoomを使って音声データを記録した。

インタビューに際しては、オープンエンド（open-ended）で半構造化された（semi-structured）インタビュー・ガイド（巻末資料）を準備した。具体的な構成としては、まず大学院で学んだことの観点から近況報告を各自にしてもらった。その後、3期生は一昨年度、4期生は昨年度実施した修了生アンケート調査結果について、修了生や管理職の回答傾向がなぜそのように出たのかに関する解釈を聞いた。その上で、ロードマップ論文の観点から、教育実践課題研究Ⅰに始まりMRPに至るまでの教職大学院における全過程を通して得た知見がその後どのように役立っているのかについて各自の意見を聞いた。

インタビュー・ガイドは、協力者に対してインタビュー実施の約1か月前（6月下旬）に提供され、事前に質問事項に目を通し、本大学院在籍時や修了後現場に戻った後の記憶と十分照らし合わせた上でインタビューに臨むよう依頼した。インタビュー・ガイドを事前に渡すことは、協力者に質問に対する「準備」をする機会を提供することになる。インタビューがその時点での協力者の「本音」を聞き出すことを目的としており、一定の思考期間を提供することが「本音」を聞き出す際に障害となる場合は、事前に質問項目を渡さない方が適していると思われる。他方で本調査においては、協力者が過去の記憶や経験をより正確に思い出すことや、そうした記憶や経験と現在の状況を比較検討する時間を協力者に提供することの方が重要であると判断したため、事前に提供することとした。また、インタビュー・ガイドを作成する際の基となった「修了生追跡調査結果の概要」について、3期生には3期生対象分（佐賀大学大学院学校教育学研究科専任教員一同，2021）を、4期生には4期生対象分（佐賀大学大学院学校教育学研究科専任教員一同，2022）を事前に一読することと、その回答傾向や分析結果を頭に入れてインタビューに臨むよう依頼した。これも、インタビュー・ガイドに事前に目を通すよう依頼した根拠と同様の根拠に基づいている。

インタビューは、調査者の一人である平田が司会を務め、上述の通りまず大学院で学んだ成果の観点を交えた形での近況報告を順に行ってもらい、適宜調査者や他の協力者との間の質疑応答を行った。その後、インタビュー・ガイドの質問項目ごとに自由に意見を述べる形式でインタビューを進行させた。その際、協力者に回答を促したり、司会以外の調査者によって意見が述べられたり、また質問がなされるなどがあった。上述の通り、インタビューは「会話」であるため、司会はできるだけ活発な「会話」、即ち「相互作用」となるようより多くの参加者がより多く発言することができるよう努めた。

表8は、インタビュー調査協力者の属性である。個人が特定されることを避けるため、大学院就学時及び現在の勤務校種等のみ示している。第3期生が修了したのは2020年3月であり、翌4月からの勤務を含めて3回人事異動の可能性があった。Aは修了直後の4月から教育委員会で務めた後、今年度から小学校教頭に就任している。Bは修了直後の4月から現職である。Cは修了後1年は就学時の勤務校に留まったが、1年後に教育委員会勤務となった。Dは修了の1年後に他校に異動したが、本年度から教育委員会勤務となった。Eは修了後も勤務校に留まり、昨年度から教務主任を務めている。第4期生については、修了は2021年3月であり、異動の機会は2回あった。F・H・Iは修了直後の2021年度4月から他校へ異動し、現在に至っている。Gは今年度から他校へ異動しており、Jは同じく今年度から教育委員会勤務である。なお、インタビュー・データは次節において主にナラティブ方式で記述するが、個人の特定を避けるため、必要な箇所を除いてどの協力者が述べたことかは特定しないこととする。

表 8 インタビュー調査協力者の属性

期	協力者匿名	大学院就学時の勤務校種等	現在の勤務校種等
3 期 生	A	小学校教諭	小学校教頭
	B	小学校教諭	教育委員会
	C	中学校教諭	教育委員会
	D	高等学校教諭	教育委員会
	E	高等学校教諭	教務主任
4 期 生	F	小学校教諭	小学校教諭
	G	小学校教諭	小学校教諭
	H	中学校教諭	中学校教諭
	I	高等学校教諭	高等学校教諭
	J	高等学校教諭	教育委員会

インタビュー実施後、録音されたインタビューの音声データは、AIを用いた音声データ文字化ソフト「notta」を用いて文字化された。当該ソフトでも認識できなかったあるいは誤認識した箇所については、調査者が実際に聞くことによって補完した。インタビューの文字データ及び音声データは全協力者に提供され、自分の発言箇所に限り加筆・修正・削除等の希望がある場合は2週間内に申し出ることができる旨伝えられ、数名から修正依頼があった。

文字化データを確定させたのち、コーディングの作業に入った。コーディングはインタビュー・ガイドに沿って行い、調査者4名が個別に文字化データの内容に応じて分類した。分類したデータを、まず調査者の一人である平田が、そのデータが語られた背景や前後関係、協力者の属性を考慮し、説明を加えながらインタビュー・ガイドに沿ってナラティブ方式で記述した。その際、適宜データの分析及び解釈も提示した。これをたたき台として、調査者4名全員で意見交換・協議のうえ、データの提示・分析・解釈の箇所を完成させた。次節でその結果を示すこととする。

(2) 研究倫理上の配慮事項

本インタビューに付随して発生する研究倫理事項については、次のような参加条件が文書で事前に協力者に示され、またインタビュー実施直前にも口頭で説明された。協力者はこれらの条件に合意した上で本調査に参加協力することとなった。つまり、本調査においては、協力者からのインフォームド・コンセントは得られている。協力者からの異論や参加条件の提示は、特になかった。

- ① インタビュー参加は完全な任意であること。
- ② 報告書等においてどの参加者がどの意見を述べたかなど氏名とコメントの特定化ができないよう、氏名や勤務校名を匿名化するなどアレンジすること。
- ③ 特定の質問に対しては回答を拒否できること。
- ④ インタビューの最中であっても参加を取り止めることができること。
- ⑤ インタビューへの不参加や一部回答の拒否、途中での参加取り止めについて協力者に何ら不利益が生じるものではないこと。
- ⑥ インタビューは協力者の同意を得た上で、録音されること。
- ⑦ インタビュー後に文字化されたデータが提供され、データに対する加筆・修正・削除の機会が与え

られること。

ところで、教員が学生を対象とした調査を実施する場合、学生は「囚われの聴衆 (captive audience)」であるため、教員が望むような回答をする虞れがあることが、一般論としては指摘されよう。つまり、データの妥当性・信頼性に疑義が生じる可能性がある。本研究においても、調査協力者が本大学院に在学していたことは事実であり、現在でも調査者が協力者から何らかのアドバイスを求められたりする可能性はある。その意味で協力者が調査者に「付度」する可能性が、ないとは言い切れない。他方で、協力者が本大学院を修了した時点で調査者が有していた協力者に対する「評価権」は消失しているため、調査者が協力者に対し確固たる「質 (しち)」を保有しているわけではない。つまり、評価者が意図的に協力者に対して何らかの不利益を生じさせることはできない。また調査者は協力者に対し、そのような不利益は決して生じさせないこと、ゆえに何らの付度なしに率直に回答するよう重ねて依頼した。

また、本稿「5. 結論と今後の展望」で本大学院の今後を展望する際の題材として、アメリカ・カーネギー財団 (Carnegie Foundation) が主導する「教育博士号に関するカーネギー・プロジェクト (Carnegie Project on the Education Doctorate: CPED)」のプログラム・デザインの指導原理とコンセプトを表した「CPED フレームワーク (CPED Framework)」を活用する。協力者には、CPED フレームワークの指導原理とデザイン・コンセプトが本大学院の教育活動とどの程度合致するのかを5件法で問う簡単なアンケート調査票をインタビュー・ガイドの末尾に掲載し、回答のうえインタビュー実施前に提出してもらった。インタビューに際しては、その回答傾向も質問項目とした。上述の倫理事項①－⑤については本アンケート調査にも該当するため、同様に事前に説明し合意をとった。

インタビューの音声データ及び文字化データは、調査者4名それぞれが保有したが、それぞれ外付けのデバイス (USB スティックなど) で保存し、使用する際のみコンピュータに接続し、使用終了後は速やかにコンピュータの接続を外し、キャビネット等で厳重に保管した。コーディングに際して文字化データをプリントアウトした調査者もいたが、使用時以外は他者の目に触れることがないように、これもキャビネット等で厳重に保管した。これらデータは本研究終了時点 (2023年3月) から5年を上限として保管し、期限が過ぎた時点で再利用不可能な形で廃棄処分とする。

岸・石岡・丸山 (2016) が指摘するように、量的調査であれ質的調査であれ、およそ調査とは最も基本的なところで「他者への暴力」であり、それがどんなに良心的なものであっても、ひとの生活を土足で踏み荒らすような行いであるという本質を有する。だからこそ調査に携わる者は、自分たちの調査の暴力性をできる限り減らし、誠実に語り手の人々と向き合い、自らの暴力性を常に問い直し続ける必要がある。本稿のように、直接的な対人的接触を通してデータを収集する質的調査においては、なお一層の配慮が求められるものと考え、以上のような研究倫理上の配慮事項を実行に移した。なお、本調査実施に際しては、事前に佐賀大学大学院学校教育学研究科研究倫理審査委員会による審査を受け、調査実施に関する承認を得たことを附言しておく。

4. 第3・4期修了生の認識—インタビュー・データの提示と分析—

本節では、本大学院第3・4期生を対象に行ったインタビュー・データを、インタビュー・ガイドに沿って提示することとする。但し、インタビューはまずアイスブレイクのため修了生の近況報告から始めたが、これは「本大学院で学んだことはどう役立っているのか？」という視点も交えてなされた。上述の通り経営コースの授業はすべて2年次「学校変革試行実習」を成功に導くようデザインされているため、「本大学院で学んだこと」とは、授業・実習・指導で学んだことすべてが集約されている「学校変革

試行実習を通して学んだこと」を意味することになり、その最終報告書が MRP である。故にインタビュー・ガイド後半の「Ⅱ-2- (4) (5)」に「学校変革試行実習について」と「MRP について」という項目を設けてはいたが、当日の話の流れを受けて冒頭の近況報告と重ねて「学校変革試行実習」をコアとした本大学院での学びの全体像に関する認識、いわば「総論」から問いを初めた。その後、修了生及び管理職アンケート調査において、修了生自身や管理職の回答傾向に対する認識を聞くことによってアンケート調査結果として出された数値の「意味」や「解釈」を深掘りし、総論から後続の「各論」へのつなぎとした。そこから、全体を構成する各授業やその他の指導である細目（いわば「各論」）に関する認識にインタビューを展開させた。メリアム（2004, 86 頁；Merriam, 1998, p. 58）はこのような問題設定の構造を「上部が広く下部が狭まっているじょうご（funnel）」に例えているが、本インタビューもそのような構造で実施した。但し本稿での記述に際しては、まず以前に行ったアンケート調査結果の「解釈」を確定させたうえで後続のインタビュー調査結果に言及した方が論理展開がスムーズに運ぶと考えたため、まず初めにアンケート調査結果に関する認識を記述することとした。

なお、本節でのデータの提示は、ナラティブ方式で行うものとする。メリアム（2004, 43 頁；Merriam, 1998, p. 29）が指摘するように、質的調査に基づくデータは「豊かで『分厚い』記述」（rich, “thick” description）であることが求められるが、それにはナラティブ方式での記述が最も適していると思われるからである。また、個人の特定をできるだけ避けるため、誰がどの意見を述べているのかについては原則として提示しない。但し、その時の会話や意見のやり取りをそのまま示す必要がある場合に限り、小中高の学校種及び同じ学校種に複数いる場合は A・B という形で区別して表記した。その際でも、その会話に限定した呼称として、例えば「小 A」「小 B」という表記をもちいるが、この場合の A・B はその会話に限定して出てきた順に A・B としているに過ぎない。ゆえに、「小 A」がすべて同じ教員を指すというわけではない。

（1）修了生アンケート調査結果に関する認識

修了生アンケート調査に関しては、主に管理職と修了生の認識に齟齬が見られる点と、修了生の自己評価として低い数値が出ている点について修了生の認識を聞いている。

① 第 3 期生アンケート調査

まず、「教職大学院で学んだ成果」に関する管理職の認識（前掲表 1）について、3 期生調査においては質問項目全 28 のうち、管理職からの肯定的回答が 100% だったのが 13 項目、80% が 8 項目、60% が 4 項目、40% が 1 項目、20% が 2 項目であり、管理職は少なくとも自らの監督下にある修了生の能力については高く評価しているということになる。これについては、修了生の自己認識（前掲表 2）としても同様の傾向が出ており、全 30 項目のうち肯定的回答が 100% だったのが 14 項目、80% が 10 項目、60% が 4 項目、40% と 20% が 1 項目ずつとなっている。他方で、管理職の「26 地域との関係づくりに積極的になった」「27 様々な保護者に対応する能力が高まった」に対しては肯定的割合が 20% と低く出ている。これに対して修了者自身の回答としては、「26 地域との関係づくり」に関しては 40% と管理職の認識よりは高く出ており、「27 保護者対応」については 80% と高く出ていた。一般的には、小一中一高と学校段階が上がるにつれて地域や保護者と連携する機会は減少するということは指摘されるだろうが、この管理職との認識の違いの理由として、修了生は「学んだ結果として意識は変わった（保護者や地域との関係づくりの重要性は認識するようになった）が、表に出す機会があまりないためではないか」、と指摘していた。

場面があんまりないです。地域との関係性をつくる。我々に。中学校・小学校よりも高校の方がよりないような気がします。何を指してらっしゃるのか、ちょっと、具体的なイメージもできない。どっちかという、校長先生とかがされているような印象ですね。せいぜい体育祭のときに、迷惑かけてすいませんって、ビラを撒くぐらいしか。清掃活動とかはもちろんしますけど。(高)

内心としては変わったというところはあるんですけど。…(中略)…ただ、それを表に表出する場面が、確かになかったかなあって。(中)

意識は変わったっていうところは、ありますよね。(小)

学びはしたけども、仕事が担任じゃなくなったので、もう保護者と直接関わる場面は確実に減ってます。もう。部活もなんか、第3顧問とかになって、ほとんど出ていかない。ほとんど保護者さんと関わる場面がないです。(高)

また、教職大学院に就学する以前から地域連携等していたため、管理職がそれを「教職大学院での学びの成果」と見ていなかったのではないかと、という意見もあった。

元々対応してたとした場合、大学院に行ったからなんかそこが伸びたとかいうふうには、自分もそんなに思わなかったというか。普通に前からしよったもんねっていう感じですよ。

前掲表5では実習科目に関する修了生の回答傾向を示した。実習科目については、関係機関実習4項目中1項目「学校外での人的ネットワークの形成」、変革試行実習6項目中4項目「現任校の課題に即した組織づくり能力」「計画を立てて改革を進める能力」「リサーチプランを立てて、研究を実施する能力」「スクールリーダーとしての教育実践力・指導力」について、肯定的割合が80%であり、その他5項目については100%と、軒並み高い自己評価を示していた。この中で、特に即効的に修了後役に立った項目として3期生が特に挙げたのが「学校外での人的ネットワークの形成」、特に教育委員会関係者とのネットワーク形成であった。

いま、とにかく、私西部と東部の教育事務所に行かしてもらって。今ちょうど教育委員会なので、もう事務所に電話することがもう多いんですね。うん。そのとき(関係機関実習に行ったとき)にやはりいた先生方がたくさんいらっしゃるから、ものすごく助かってますね。うん。もうあれ、知らない方、電話するのもやっぱりどんな人かな、と思ったりするけど、もういきなりちょっと冗談言えるぐらいな感じで。いけるので。すごくこれは助かりました。…(中略)…私はもうとにかくその事務所の先生方に関してはもう、はい、その方たちがまた今度違うところに行かれますよね。事務所からまた現場に戻られたり、違う教育委員会に行かれたりしてまたそこでもちょっと会ったりするときに、何かすごく、なんか。前、〇〇先生(調査者の1人である松尾の前任者)がちょっとそういうことをおっしゃってたんですよ。顔の広がったごた感じ、教育、大学院の空気。あ、これだなとは思いました。

私も同じく今市教委におりますので、教育事務所であったり、県の教育庁であったりと、非常にやりと

りさせていただくことが多いです。私は関係機関実習で西部教育事務所と、教育振興課に行かせていただいたんですが、その時お世話になった方々、知り合った方々に、本当に今もそのときのつながりですね、お仕事させていただいているので大変ありがたいです。△△先生（1つ前の発言者）がおっしゃると全く同じ意見です。

上記2名は現在教育委員会に勤務しているためそう思うのではないかと尋ねたところ、学校勤務を継続している修了生は、学校にいても関係機関実習で培ったネットワークは大変役に立っていると述べていた。

（学校に）残ってても、例えば東部教育事務所とか県教委とかはやりとりをしますし。こないだも高校入試の説明会のことで、東部事務所に電話したら、そのときの人が出て、久しぶりとか言われて話しが早かったの。はい、非常に役立ってるっていうか、話が早いんですね。うん、スムーズにいきます。だから、先生おっしゃる通り、学校外っていうのはもう今のところ関係機関実習で行った場所の人っていう感覚で、この質問を捉えてました。

以上の第3期生の認識をまとめると、次のようになるだろう。

- ・ 地域連携については、大学院で学んだことによって意識は変わったが、それが必ずしも活動として表出するかはわからないため、特に関わりない事項の担当となった場合、数値としては低く出ることもある。修了後、どのような担当をもつかによって変わってくる。
- ・ 大学院で学んだことであっても、それが大学院就学前から実践していたことと同じである場合、管理職からそれが「大学院での学びの成果」とは認識されない場合がある。
- ・ 関係機関実習は、教育委員会職員とのネットワーク形成という意味で、現在でも非常に役に立っている。

② 第4期生アンケート調査

「教職大学院で学んだ成果」に関する管理職の認識（前掲表1）について、4期生調査では全28項目のうち、管理職からの肯定的回答が100%だったのが23項目、80%が4項目、60%が1項目と、高評価を得ていた。同様の質問項目についての修了生の認識としては（前掲表2）、全30項目中100%が21項目、80%が5項目、60%が1項目、40%が3項目となっており、こちらも概ね高い数値が出ている。しかし細かく見てみると、例えばリーダーシップに関する質問項目「13 校務分掌」、「14 学年集団」、「16 校内研究や研修」、「17 様々な場面でのスクールリーダーとしての自覚」について、管理職の評価はそれぞれ100%・80%・100%・100%と軒並み高いのに対して、修了生の自己評価としては「14 学年集団」だけが40%と低めにでており、残り3項目はすべて100%であった。まず管理職から押しなべて高評価を得ていることについてどう思うか尋ねたところ、次のような回答が返ってきた。

高い評価が出過ぎているのではないかと思いますでしたが、それぞれ私達が割り当てられている役割は、やっぱり違うので、だから100パーというのはいっぱい出ていますが、それぞれ与えられた役割を果たしているというふうに見てもらっているんだろうなとは思いました。校長面談などでその教科指導の見通しとか、学校に関してどんなふうを考えているとか、課題っていうのはこういうことだよっていう

ようなことを共有したりする場面があるので、そういう話をする中で、私に関して言えば、私がどんなふうに考えているのかっていうようなことを、把握をされているのかなというふうに思いました。

全体的に良好な要因としては質問項目にあがってるような学校全体を見るとか、組織づくりだったり、リーダーシップとかいう項目が、自分たちが2年間でしてきた経営コースに、他のコースに比べると、もろ直接的に関わるようなものが多いので、管理職の先生も肯定的に見てくださっているのかなというところを感じました。

リーダーシップに関する質問の中では「14 学年集団」についてのみ自己評価が低く出ており、それ以外は高評価であることについては、主任等の役職にあるときはリーダーシップを発揮することが求められるためそうするが、そうでない場合は表立っては控えるようにしているといった意見が聞かれた。

結局、主任という立場があったから、そういう仕事をせざるを得なかったっていうところで、その当時の働きぶりを見て、この人は旧態依然としたものを、こう変えたよねっていうふうに、評価してもらったのかなあというふうには思います。

私も14、15を見たときに、学年主任が多分いなかった、去年はですね、この4期生には。それから学級経営をするのは〇〇さん（同じ第4期修了生）ぐらいだったので、多分管理職がつけるときに、これつけにくいなと思って、アバウトになってというか、今これぐらいかなと思ってつけた数が80になったとか。

僕も、校長先生から頼まれて校舎制で二つのキャンパスが5km離れているので、とにかく連携が、何にしても、行事するにしても何にしても、連携がとりにくい。合意形成も取りにくいので、数ヶ月先を見てから、話し合っておいてくださいとかですね、そういう役割をリンクマンの役割をずっとしてきたっていうのもありますね。あとは地域との連携も、たまたま県から地域とつながる高校魅力づくりプロジェクトの、なんていうんですかね、チーフみたいなのを任されまして、その業務をやっていたからなんですけど、それをやってなかったらここはたぶん低い、どう回答されたかわからないけど低いですね。むしろ保護者との連携は、僕はあまり何もやってないのかなあという、その人がどういう立場に置かれたかで回答が変わってくるので。

意識したのは、学年主任がいる中で、別のリーダーが、学年主任がこっち行きますよっていうときに、自分がいやこっち行こうっていうふうなそんなリーダーシップだと船頭多くしてで、駄目になるので、そこはもうあまり言わないようにはしているんですけど、参謀役としては学年主任とコミュニケーションはとるようにして、この時期までにこうしましょう、この時期までにこうしましょうという話し相手にはなっていたと思います。リーダーシップは、出過ぎちゃいけないっていう意識は働いていたと思う。

（役職は）影響します。学年集団3学年にあるけれど、どこも平等な目で見ても、何か困っているときとか、アドバイスしたり、主任さんと一緒に話したりするだけで、学年集団の中には入らないので、回答ができなかったっていうのはあります。役職として今のついているポジションが。はい。

つまり、リーダーシップを発揮しようとするとき、そこには役職とのマッチングが影響してくるので

はないか、ということである。他方で、こうした意識は自己認識のレベルのものであり、管理職は学校全体の中での位置づけとして見てくれているので、総じて高評価になったのではないか、という意見もあった。

自分が自己評価するときに、学年集団の中に深く関わってその集団の中でリーダーシップを発揮するっていう意味では、ちょっと低いかなんて思うけど、管理者が見てるように、全体の中でいろんな発言をしたり、その研修会で言ったりっていうのはできたかなって思うんで。

校務分掌の主任とか学年主任をしたりしているわけじゃないんで、自分がリーダーシップを発揮しているかって言われたら、そんなふうには思わないけれども、細かな仕事の中でこんなふうなことをしているとか、こんなことを考えているというようなことを管理職は把握をされているのかなっていうふうに思うんです。

前掲表3では、共通必修科目に対する修了生の肯定的自己評価の割合を示した。質問項目9・10・11・12はいずれも経営コースに深く関連する事項であり、4期生では順に100%・100%・80%・100%であり、肯定的回答の割合が高い。また、後続のコース科目（表5）、実習科目（表6）、目標設定・達成確認科目（表7）のいずれの種類の授業についても、すべての質問項目において肯定的割合が100%である（佐賀大学大学院学校教育学研究科専任教員一同，2022）。これについては、次のような意見が聞かれた。

やっぱり組織的に見るようになりました。県庁は5つぐらい課があるんですよね。保健体育課、教職員課、教育総務、学校教育課、教職員課っていう、それぞれがバラバラのことをしてたり、バラバラのシステムを構築しようとしてるので、それぞれが代表で出てきて、何かこう、そこで改革チーム作って、やればいいのになあと思ったりしていて、「クロスファンクショナルチーム作って、とか？」という質問に対して）そんな感じですね。はい。それをやろうとされてるところもあるんですけど、それを、横串をさすのが副教育長の役割だと思うんですけど、それをもうちょっとこう係長級とかじゃなくて、若手の意見も入れて、やればいいのになあっていうふうには思います。

一般の人は協働とか組織マネジメントとかは誰も言わないですね。てことから考えると、意識はかなり変わったのかなっていうふうに思います。変革試行実習をやる上で必要な要素がここで落とし込まれて、ある意味認識が変わったっていうところなのかなと思いますけど。もし、授業とリンクしてなくて、好きなように変革してください、好きなようにアンケートとってくださいって言われたら絶対失敗していただろうなと思います。はい。その階段を作ってくれたのがこの全ての科目で、振り返ってみたらすごく重要だったっていう。途中途中の、1年の前期のときとかは、後期も、そこまでわかってなかったんですけど、だんだん先輩たちから言われて、この授業が全部つながっているって言われて、ああ、そうなんだって言われてわかる。

授業を受けて終わりじゃなくて、ここに上がっているのは実践に活かす、うまくいったら、あああのときのやつだとか、逆にうまくいかなかったも、ちょっと本に戻ったり、リーダーシップの本に戻ったりとか組織の本に戻ったりとか、すごく学んだことを生かす、また、学んだことに戻るっていうのがやれていたの

で、ここが肯定的になったのかなと。

（「何が一番印象に残っていますか？」という問いに対して）現任校の現状分析がすごいインパクトがありました。第1回の一番最初のときに私は主観でものを言ったんですよね、こういう学校だと思うとか。データいっぱい作ったのに、割と主観が入っていたけどそれは主観でしょって言われて。はい〇〇先生でした。△△先生にも、もっといろんなところからデータ集めないといけないと。あのスタートのあの第1回のラウンドがあって、あれから全部に繋がってたんだあって。第3ラウンドまであったんですけど、教科が大学で習う授業は、全部繋がってたっていうことに後で気づいていくっていうか、月日が経つとともに。学校組織論なんかたくさん先行研究のための、ある一部分しか読んでいってないのに、夏休みにこんなにはできるわけないと思っても、四苦八苦しながつないで、つないで作ったものを、2年目の最初とか、もう2年目の終わりがかりに見ると、なんてちっぽけな、あのすごく粗雑というか、粗末なレポートだったんだろうって思うぐらい、でもそれがないと、最後までMRPに届いてなかったらうなっていうのはすごくあって。…（中略）…ちゃんと実践は、自分たちの中に、私が個人的にそうなのかもしれないんですけど、実践しながら何かちょっと良くなっているけど、なんかこう、みんなと一緒にやりだしたとか、何か問題があったからこうやって、やっていこうってやってきていたんだけど、大学院に来て理論を始めて知って、そこに乗かって、ああ、なるほどこういう理論あったんだって。やっとな、いろんな文献とか、ちょっと問題が今の学校であると、少し文献探ってから、先生たちに物を言うとか。（「理論的な根拠を探すようになったとか？」という問いに対して）そうですそうです。とか、あの評価評定が3観点に変わったりして、全教科揃ったんですけど、それも文部科学省がなぜそうしたかったのかとか、その評価によってどういうことを目指しているのかっていうのをちゃんと自分で噛み砕いてから喋るようになりました。

以上示してきた第4期生の認識は、次のようにまとめることができるだろう。

- ・ リーダーシップを発揮しようとするとき、そこには役職とのマッチングが影響してくる。他に公的なリーダーがいる場合、表立ってリーダーシップをとるようなことは控えるが、後方支援はする。つまり、リーダーシップとは絶対的なものではなく、あくまでも関係依存的（相手によって変わる）ものである。
- ・ 学校を組織として見ることや、現状分析の重要性、先行研究や理論的裏付けの重要性など、大学院で学んだことは現在の教職生活でも役に立っている。

（2）近況報告及び本大学院における学びの全体像に関する認識

近況報告としては、修了後も同じ職場にいる場合は改革のその後を、職場を変った場合は前任地で改革を実施した経験は現任地でどのように活かされているのかについて中心的に聞いた。上述の通り、修了直後の年度の変わり目に異動があったのが3期生5名中2名、4期生5名中3名であった。まず同じ職場に留まっている修了生について、3期生の1人は改革実践自体の規模は縮小し、自分もその担当からは外れたが、機能としては残っていると述べており、それを肯定的に捉えていた。

僕は職場変わってません。…（中略）…変革試行実習では、危機管理をテーマにチームを作って、校内で何か起こった時にその情報共有を素早くして対応をスムーズに行うという、組織を作って、その中心に

自分がいて研究を進めていったのですが、その組織自体はもうなくなったというか、名称は残ってませんが生徒指導部の中に、現在もその形は残っています。つまり週に1回は集まって各学年の担当者が今週起こったことを報告し合い、それを全員で共有をして、その対応を考えるという仕組みはですね、現在も残っていて、それは良かったなあというふうに思っています。ですから、変革試行実習でやった一番のテーマは、現在も継続されているということで、それなりにうまくいったのかなと、自分は今、ちょっと立場を離れましたけど見ながら感じているところです。（「危機管理に関わる部署の担当者は今何人？」という問いに対して）今は、常駐が4人。…（中略）…4人が集まるところに、各学年の担任に所属があるので、担任が6学年から6人集まってきて、そこで話し合いをするのでそこで共有された情報が、それぞれの学年の学年会で持ち込まれると。さらに重要な案件については管理職の方に当然報告がいく、という構造ですね。それは、あの時考えた構造はそのまま残っている。（「部署が違くと『自分に関係ない』という意識を持ちがちだが、一般教員のそのような意識は変わってきたのか？」という質問に対し）研究をしたときは、それについて調査をかけたので、変わってきたという意見を聞くことができたんですけど。そこを離れてですね、もう実際、もうそういうインタビューすることもないので。どうですかね、意識が変わったかどうかというのなかなか把握はできないかなあという感じ。ただまあ、そういう仕組みが残ってるってことは少なくともそれに直接関わってる人間はこれはした方がいいというふうに感じてはいるんじゃないかなと思ってます。

他方で、「小中連携」をテーマとして実習を行った修了生は、修了後1年は現任校に留まったものの、新型コロナウイルスのため、実習時に「連携」のために新たにつくった取組みがことごとく実施不可能になり、その後同校を離れたため、現在ではそうした取組みはほぼ残っていないが、実習で経験したことはそれ以外の活動で活かされているということであった。しかしそうした活動も、この修了生が異動になると、実質的な部分ではなくなっていったという。

だいぶ定着してきたなあと思ったところ。コロナで逆に行け、行けないと。来るなど、お互いにですね。ということで、ブツッとそこからですね、断絶したということで。その次の年は私は2年担任でしたけど、もうお互いにそれこそ保護者の、保護者も制限するぐらいですから、授業参観もない、保護者も行事制限する。しかも行事自体がないという時代でしたから。中学校から見に来る、小学校から見に来るっていうのは、もう本当ゼロの状態。小中連携においては、はっきり言ってそこでブツッと切れたという感じがします。ただ私が最後の〇〇中の最後の年は、今度研究主任になりましたので、小中連携による学力向上のところがありますから、その学力向上のところを、校内研でメインで、小中連携のエキスですね。を持ってきて学力向上のところを校内研でやりました。で、ちょうどそのとき、あの、新学習指導要領の新評価というのがその次の年に来てたので、授業づくりと評価というのでずっとやったんですけども。非常に校長先生もですね、私が元々知っていた方も来て新しく来ていただいたりして、校長先生の承認というか、後押しのもと、結構自分の思い通りにそういうのをさせてもらったなど。それなりに学習状況調査とかでもですね、狙ったところの成果がどんと上がったりして、あ、よかったなと思ったり。…（中略）…で、その次の年から〇〇（現任地）に行きまして、今1年と半分ぐらい経ちましたけれど、やっぱり△△中にはですね、やはり、それ以降も小中連携、また、学力向上のやつも前やったたのあるんですけど、やっぱり研究主任が変わって、どうなのかなあって。何か前やったようなのは、あんまり残ってないような、形式的なのはあるかもしれませんが、気がします。

そのような中でこの修了生は、大学院での学びを MRP にまとめるという一連の作業が校長に認められたことを、次のように語っていた。

このメジャーリサーチペーパーといいましょうか、100 ページぐらい書いたやつと、そっくりそのまま似たようなやつを校内研の報告書っていうか、で作りまして。なんか非常に何かとてもよかったなと思った。実は、その校長先生自体が、前、同じ社会科のある意味同僚の先生だったので。お前、だいぶ変わったねと。昔は何か思いつきで走ってるようなところがあったけど、こんなことができるようになったんだみたいなことをおっしゃっていただいたりして。それがやっぱりちょっとは身に付いてたんだなというのをですね、感じたところでした。

第3期修了生のうち修了直後も当時の現任校に留まった残り1名は、実習時に行った取組み（スーパー・グローバル・ハイスクール（SGH））の担当から外れたため、改革は継続できなかったが、改革時に新しい取組みを行った雰囲気は若手教員に伝わってきていると述べていた。

大学院修了してから1年間は運よく〇〇（当時の勤務校）にすることができましたけども、直接的には SGH に関わることはできず、報告を受ける程度で別の分掌でやることになりました。ただ学年の方に所属をしまして、その学年が非常に若い先生、同じ同世代の先生もいながら、若い先生もいたのでいろんな取組みをですね、積極的にやっていこうと。今までやってこなかったことをどんどんやっていこうというような、そういうふうな雰囲気っていうのが生まれてるなっていうのは感じていました。

修了後すぐに異動となった3期生は5名中2名であるが、そのうち1名は学校の構造上職員室がないため教員間のコミュニケーションが不足しているという課題意識の下、学年団が滞在し気軽に情報交換等できるような「学年コーナー」を設置し、それによって教員間の協働を促進するという改革実践を行った。この修了生は、修了直後から2年間教育委員会勤務となり、その後就学当時の現任校に教頭として戻っていた。「教員コーナー」は存続しているということであり、それについて次のように述べていた。

〇〇小学校が、その校舎の特性上、職員室がない、それぞれの教員同士がもう物理的にちょっと分断されているところをどうやってつないでいこうかっていうのが自分の中の課題でありました。で、そこをですね、何とか企画委員会とか、それからコーナー長とかをですね、つくってそこに自分と一緒に入ることで、コーナー長の中でいろんな話し合いをしたことを、さらに下に下ろしていく。また、そこでそれぞれのコーナーで上がっている課題を共有をして、それをまた企画委員会に上げていくというようなところ、その縦と横のつながりというところで研究をしてきたところです。で、その後、今現在ですね、同じ〇〇小学校に、紆余曲折を経て、あの戻ることができました。で、今校舎改築を行っているのですが、コーナーも。存続をする、残すのかどうしようかということで話が上がったんですが、残りました。一応今もコーナーがあるってところで、コーナーの良さと、それから何とかシステムで、そこはこう改善できるのではないかなというようなところの、校長あたりの考えもあって今残っています。またそれからコーナー長もですね、いま残っていて、それぞれのコーナーにはコーナー長がいるっていうのもそのまま残っています。ただ、うーん、今そのコーナー長がどんな役割をしているか、もう本当に連絡事項の伝達要員でしかないの、ちょっとそこは少し今後その学校経営、学校運営というところにおいては、その役割

とかもう少し明確にすることで、さらにいろんなことが回っていくかなっていうことを今考えているところ。…（中略）…あの頃とやっぱり立場が違うので、例えば自分がそのコーナーに行ったときもですね、いろいろ情報を得ようと思って行くんですけど。やはりその自分が教諭として同じ立場で行った頃と、やはり管理職として、そこのコーナーにこういったときのやはり先生方の構えが違うなあって。やはりもう少し壁を自分の中でちょっと感じつつ、今いるところ。で、それこそさっきその何とかコーナー長の役割をという話をしたんですが、今それぞれの学年とかクラスで起きたことが、直で教頭のところにたくさん上がってきて、2人教頭がいるんですけど、ここがもうさばけなくて、なんていうんでしょう、解決に向けてこう道筋をつけれずにいるのですよね。やはりさっき言ったようにそのコーナー長の、その役割辺りを少し考えながらリーダー性を育てていきながらっていうところで、改革できないかなと今思っているところです。

この修了生によると、教頭として現任校に戻ると、自分が行った改革（同じ学年団での意思疎通促進）をある意味超えた取組み（学年団を跨った形での意思疎通促進）が行われていることを知ったという。

校内研あたり、校内研を、あたりで、他の学年の情報を得たいという先生たちの思いが残っていて。授業をいつでも他の学年のクラスの授業を、見に行けるようなシステムができていたりとかですね。それまでは自分が〇〇（現任校）に行ったときにはなかったことで、その他の学年の情報を何かしら得ようとするようなことができていたので、それはすごく嬉しかったことです。うん。少し、あの、当時自分が一緒にそのコーナー長として、そのファシリテートチームと一緒に頑張った子が、研究主任として、じゃあ、どう情報を得ていくかというようにところで組み込んで立案してやってくれていた。それは何か自分の思いが通じたところがあったかなあと。今感じています。

第3期生のうち残りの1名は修了直後に教育委員会勤務となったが、当時の現任校で自分が実習で行った取組みが部分的に継続していると述べていた。

今も残っているのといえ、自己肯定感を高めるための取り組みとして行った、「ほめほめ大作戦！」です。私のときは、子どもたちが友達のいいところを見つけて、カードに書いてポストに入れたものを掲示していく、みんなが見れるようなスペースにと。それを校長先生が、給食の時間に紹介をされたり、学校便りに書かれたりしていました。今も引き継いでもらい、子どもから子どもへの取り組みに広めてもらっています。あとはその紹介も、校長先生ではなく児童に任せて、担当の委員会の児童が全校のみんなに紹介するような取り組みにしていきたいとあります。

以上のように、3期生に関しては、実習で行ったことが修了後もそのままの形式・規模で存続したというケースは多くはないが、何らかの形でそのエッセンスは引き継がれているということであったし、中には発展可能性を感じられるケースもあった。とはいえ、大学院での学びを現場に活かすという点に鑑みると、修了後すぐに異動するという傾向は修了生にも改善課題として映っていたようである。本大学院に佐賀県教育委員会から派遣されてくる現職教員学生の特徴としては、現任校に7-8年勤務し、修了と同時に異動となりそうな時期に派遣されてくるケースが多い。経営コースに限って見ると、1期生6名中2名、2期生6名中3名、3期生5名中2名、4期生5名中3名、5期生5名中3名、合計修了生全27名中13名と約半数が修了直後に異動となっている。修了生は、修了後数年間は現任校に留まら

ないと、折角実施した改革が継続されないことを危惧していた。

やっぱりすぐ出ても、出たら多分そう、定着しないと思うので。私1年でしたけど、あともう少し本当はいたかったなという気持ちはありますが。一応もうちょうど8年満期だったので、出たと。…（中略）…結構長い人が来ることが多いっちゃね。イメージからするとですね。まあまあ満期に近い人が選抜されてるから、どうしてもね、終わったらはいって出るっていう、かなあと思うんですけど。…（中略）…出るかもしれないのについていうか、出ても残るようなものを作ろうとは思ってやるんですけどね。なかなかやはり残らなかったなと私は思ったという。色々託して行っちゃったんですよ。何人かに、フォロワーみたいなそういう人たちに、これはこうだよとか言って、託していったんですけど。潰れていったというか。

はい。やっぱり自分がやってきたことを、できれば残ってやりたかったなあっていう思いは、あの、ありました。なんか、どっちつかずで出てしまう、出てしまわざるを得ない、何か、苦しさみたいなのは感じましたが。本当に運良くまた戻ってこれたのですね、運良く。なんか、はい。ちょっと。ただ本当に私も、8、8年いてここに2年いて、10年いて。充てで11年で、異例って言えばやっぱり異例。はい、はい。なので、そのタイミングもやっぱりあるし。この人事、この異動はですね、どうしても、はい、自分も扱ってきた身としては。

また修了生には、自分が得た知見を後の世代に伝える役割を果たすことも期待されている。そして上述した通り、自分が主導した取組みが自分が異動した後も継続的に行われているかということはその達成度を測る1つの指標となり得るが、現在は教育委員会で指導主事を務めている修了生にとっては、学校訪問をする中で自分の経験や知見を伝えていくという役割を果たすことも期待されるものと思われる。この点について問うと、各校の自主性を尊重しなくてはならないため、聞かれたらアドバイスするが、自ら進んでということは控えている、ということであった。

一応言える立場なので、求められたらですね、言うということはもちろんできるんですけど。普通にやっている人とかに、もしくは研究が、もうそれぞれ校内研やっていると、横槍を入れるようなことはちょっとできなくて。言われたら、求められたら言いますけど。やっぱりちょっとそういう意味でいくと、そこだけを見てるわけじゃないからですね。もう結構エリアが広いので。うちは1人しか学校職の指導主事がいないので。何でもかんでもやるのの一つに、そういう、さっきの学力向上とか校内研とかもある場合、やっぱり横槍とかガーッと口出しはちょっとできない、求められたら言うぐらいですね。

第4期生に関しては、修了直後に異動となったのは5名中3名であった。まず大学院修了直後は現任校に留まったものの、1年後に教育委員会勤務となった修了生は、修了後担当部署が変わり、自らの実習で取り組んだ事項（教育課程編成と学級編制の改編）に中心的に関わることはなかったが、取組み自体は継続されたということであった。

えーとですね、研究は、教育課程がメインだったんで、教務の方にいたんですよ。翌年に新しくできた分掌の教育企画という分掌で、よそで言ったら総務みたいなんですけど、修学旅行を担当したり、体験入学担当したり、もうとにかく生徒指導と進路以外の全部、何でもかんでもやってくるっていうところ

で、何でも屋みたいところで、ちょっと働いていたので、教育課程とクラス編制に関しては、ちょっと権限がないところに行きまして、ただ、あのそういう教育課程の委員会というのがあると呼ばれて、去年の経験をこう話すっていう立場で、そういうオブザーバー的な役割ですかね、そういう形で関わっていました。（「取組みは継続した？」という問いに対して）そのまま継続的に行きました。…（中略）…はい、ちゃんとやっぱり勉強しないといけないっていうことで、その場でもちゃんと意見を言うようには、言うようにというか、前年度やられていたので、率先して意見を言って、流れを引っ張る、流れを作るという役割だったかなあとと思います。

この修了生は、大学院で学んだ大きな事項の1つとしてデータや根拠を示すことの重要性を、次のように述べていた。

やっぱり一番改革にとって大きなものは、データだったかなと思うんですね。アンケートをとって、みんなの意見がこう出ました、インタビューの結果がこう出てます、皆さんの意見はこうですよねって言ったら、やっぱり皆さんは何も、改革の方で進んでいいですよねって言ったらもうあまり何も言えなかったっていう感じですね。…（中略）…反対意見が出なくなったっていう、こっちがやりたいようにっていうかな。確かに反対意見はもう出なくなりましたね。「みんなの意見はこうですよ、80%占めてますよね」ってことで、そこから反対意見っていうのは、強く言う人がいるんですよ。根強く。根強いんですけど、いや、意外と言わなかったからびっくりしました。大きな舵きりのときはそれが役立ったんですね。

次に、同じように修了後1年は現任校に留まったが、その後他校へ異動となった修了生は、修了後実習で行ったことはどうなったかという質問に対し、ほぼそのままの形で継続されているということを、協働づくりやリーダーシップとの関連で次のように答えていた。

大学院のときにいた〇〇小学校は、小規模校で、1人1人抱えている業務が多いっていうこともあって、個業というところに課題意識を抱いていて、自分が2年目のときは、教務主任という立場で、校内研も研究主任一人でもう全部、計画立てるところから当日の運営からですね全部やっていたところを、その2年目のときに教務と研究主任と研究副主任でチームを作ってやっていく、管理職には教務が伝えるみたいなチームを作ったんですけども、自分が2年目終わって、次の年も〇〇にいたので、その時は自分が研究副主任の立場でそのチームにまだ関わることができていて、毎回校内研の前には3人で話をして、どんなことをやるのかとかですね、終わった後も必ず集まって、先生方から出た意見を集約して、また次のときに出すみたいなのはできていたのかなと思っています。そのときに研究主任をした子が、私が2年目のときに研究副主任をした子が研究主任に上がって、自分が教務から副主任になって、研究主任だった人は教務主任になって、3人の中でぐるぐる回ったんですけども、で、主任の子はインタビューしているときに研究主任の人がグイグイ引っ張る感じだったので、自分はそれが行き過ぎない、担任の先生たちにとって負担がないかっていう視点を大事にしながら、3人で話すときに喋っていますとインタビューのときに言っていて、そういう関わりをしているんだなと思ったんですけど、翌年は研究主任になって、そこでもう実践終わったのでインタビューこそはしてないんですが、自分が引っ張る立場で、提案したりとか、事前資料を用意したりとかですね、立場が変わって、その発揮するリーダーシップも、フォロワーシップに近いようなところから、自分が引っ張っていくところに変わっているんだなっていうふうに、そういうふうに人のリーダーシップとかも見れていたかなと思っています。自分の実践の中をそ

の目玉になるようなのがそのチームを作れたことと地域連携会議という地域の人と教員が、生活とか総合で、どんなことを目指すのかとか、そういう打ち合わせの会議の時間を確保したっていうのがあったんですけども、終わった後の、次の年もそれは残っていて、今年ですね、自分が出て、どうかなあと思っていて、この間、聞いたらですね、今年も6月に1回目を行って、この夏休みにも2回目を行います、という形で、自分が出た後も、残っていたので、それは良かったのかなと。それは実践をしていますが、先生方からの評判も良かったので、これはやった意味があるかなというふうに思います。

学校変革試行実習では生徒による校則改正活動などを通した「開発的生徒指導」を研究テーマにしていた修了生は、修了直後に異動となり、新任校で教務主任になったため、同校の生徒指導のあり様に関して気になる点はあったものの、担当者に配慮してあまり自分から意見を言うことは控えていたという。しかし、管理職がこの修了生の研究テーマを知っていたということで、生徒指導にも関わるようになったという。

行った先が生徒指導困難校で、割とやっぱりいろんな先生たちから、荒れてるやろうとか、うわ一大変だねとか、なんかいろいろ聞いていったんですけど。…(中略)…先生たちも万遍なく若い新採の先生から、50代後半まで万遍なくいらっしゃるので、ちょうど良い職員集団かなっていう感じで、確かにですねいろんなところを見ていくと、単発でこういつているので、これを輪っかにしてチームを作っていたら面白いだろうなって、思ってたらちょうど一緒に赴任した教頭先生がそのタイプの方で「変えよう。これじゃ子どもは動かんし、うまく学校は回らんけん変えよう」と言って、年度途中に、あの生徒指導部会をきちんと作ったり、教育相談部を作ったり、特別支援教育が全然機能してなくて、作って、教頭先生がずいぶん力をくださったんですけど、それであの、動き出して、ちょっとだけあの、なんか楽しかったというか、仕事がですね、ちょうど校則で、制服を変えたいっていうときに差し掛かっていたので去年ですね、制服を変えるためには、もう1回校則を見直さんといかんって言われて、私あの研究したことは全部伏せてたんですけど、どこからか漏れてたみたいで。(「どうして伏せるの?」という質問に対して)なんかあの前面に立ってやりたくないなと思ってたので、生徒指導主事がいるので、主事の担うべきことをバーンと「はい。こんなのやったよ」とか言うときつくなるし、そこにたどり着こうとしないといけなくなるかなと思って。何かその人の伸ばしたいっていう思いで黙ってたんですけど、校長先生がご存知で、何か研究しようやろうって、ちょっとう、アドバイスせんねと言われて、あの少しくやっって子どもたちが動いたこととか、先生たちと研修会いっぱいやって、両方で見直したっていうのを少し伝えたら、やりたいてって言って、してくださって、結局、校則の見直しを子どもたちが学活で全校一斉にやれたりとかですね、それで校則が今年度から変わって、制服も来年度から、やっぱりすごく良い制服に何か変わるようになりました。なんかあの出過ぎず、黙っておかずみたいな感じで、今、今は生徒指導だけでなく、いろいろ教育課程のこととか、地域連携まではそこまでないんですけど、いろんな先生たちのポジションで相談を受けることがとっても多くなったなと思って。

修了直後に異動になった他の修了生は、自分が行った改革実践が異動後にほぼなくなってしまったことを残念に思っていたが、他方で「同調的職場風土」から脱却しつつあるような変化の兆しは感じたとして、次のように語っていた。

私は〇〇に10年間いて、もう1年いて、そのまま活性化委員会を使って、もう1年と思ってたので非常

に心残りなまま出てきました。やっぱりたまにそのメンバーだった人と会ったりすると、まとめる人がいなくなってしまったから、もう日々の雑務に追われて、なかなかそういう、一応残してはきたけれど、動かす人がいなくなると厳しいですねっていう話を聞いてたので、本当ちょっと心残りな感じで出てきた感じでした。はい。なので、もう、ちょっと詳しい話はしてないですけど、その結構動いてくれた人が産休に入られたりとか、3年生の担任に入られたりとかして、なかなかもう実働してないんじゃないかなと想像しています。はっきりは聞いてないですけど。ただ、その1年間、一緒に活動してきて、職員会議なんかは、もう最後のあたりは若手からも活発に意見が出ていて、特に最初の方に課題を感じていた大きな声でものを言う人、強い立場の人の意見がみんなの意見として処理されるみたいな風土はあったけれども、若手の方からも結構意見がどんどん出ていたので、それは良かったかと、ちょっと、ちょっとだけでも変わったのかなっていう思いはありました。後々私がいなくなった職員会議なんかの様子を聞いてみても、若手もどんどん意見を言ってるっていうのを聞いたので。…(中略)…同じ仕事をしたり、同じ学年を持ったり、同じ教科をしていないと、みんなでいろんな意見を交わせるような場面がやっぱりほとんどなくて、やっぱり大学院で学んだように、そういう風土を作るには、そういうコミュニケーションの場面って本当に大事なんだなというのを今つくづく感じているところです。

その上でこの修了生も、大学院では改革を進めるときはデータや根拠を示すことの重要性を学んだということについて、次のように述べていた。

〇〇先生(第4期修了生)が言われたように最初にデータとかアンケートの結果、インタビューの結果をそのみんなに示したことによって、こういうふうみんな思ってるんだっていうのにみんなが気付くって場面があって、そしてそれをどうにかしないといけないねっていうような意識がやっぱり生まれたっていうのは一つ大きなことだったかなと思います。

修了直後に異動になったもう一人の修了生は、学校経営方針を意識しながら課題を設定し、計画的に協働しながら学校全体で取り組んでいくことの重要性を学んだとして、次のように述べていた。

私自身としては、学校変わって、立場もちょっと変わったので、管理職の意向に沿うようというか、課題も考えますけど、管理職はこうしていきたい、学校の課題をこう考えるから、こういう方針で行きたいっておっしゃることを、念頭に置いて教育計画を進めていくというところをやっていました。その中でできたのがやっぱり総合的な学習、やっぱり、ちょっと〇〇(就学時の勤務校)と同じような状態だったので、そこは取り組んでみようかなと思って。小さい規模の学校なので、チームを組むというよりも、1人で、1人で先生方に振って、こういうふうにしていきたいってことをお伝えして、一応完成はできました。なので、個人としては、課題を見つけて学校全体を動かしていく、学校経営方針も意識しながら、教育目標達成のためにというような、そういう意識は持てるようになったかなと思います。

以上、近況報告及び大学院での学びの全体像についての質問に対する回答を示してきたが、ここでの意見のポイントは次のようにまとめることができるだろう。

- ・ 実習で行った改革活動が修了後もそのままの形式・規模で存続したというケースは多くはないが、

多くの場合何らかの形で引き継がれている。

- ・ 修了後すぐに異動するとなると、折角行った改革の継続が難しくなるため、修了後数年は現任校に留任することが好ましいのではないかと。またその場合、同じ担当を継続する方が望ましいのではないかと。
- ・ 但し、「残される者」が改革を発展させる場合もあるため、自分が異動した後のことを想定して学校変革活動を進めると同時に「後進を育てる」ことも重要である。
- ・ また学校変革試行実習のテーマと修了後の担当が異なる場合、大学院で学んだことを直接的には発揮できない場合もある。しかし、他の事項であっても応用するよう努めてはいる。
- ・ 自分の意見を主張する際にはデータの裏付けや理論的根拠を持つことが重要であることを、経験を通して学んだ。

(3) 「教育経営探究コース修了までのロードマップ」の視点から

① 全体像

ここではまず質問に入る前に、図1にある「修了までのロードマップ」を示し、経営コースのカリキュラム・デザインについて説明した。というのも、第3・4期生就学時には、特にこの図を示して経営コース関連授業の全体像を説明することはしていなかったからである。まず、修了後改めて図1を見た感想を聞いてみると、次のような意見が聞かれた。

先ほども意見出てたように、やってるときは、その作業に必死だったので、何をやってるのかよくわからないような、どこにいるのかわからないような感じでしたけど、これを見ると、この順番で最終ゴールがあって、段階段階に応じて進んでたんだなって、振り返ってみるとよくわかります。

これを出していただいたら、はい、今自分たちはここにいるんだなっていうのはわかるかも知れないね。この段階だろうねって。

だから大学院に来て何をやるんだろう、建築で言ったらお城を作るのか、家を作るのか、何かそういう何を作るのかってのはわかって、今、柱を立ててるんですよとか、今設計図作ってるんですよとか、その全体像はあったら迷わなかったかな。

その上で、まず現状分析→課題（リサーチ・クエスチョン）設定→先行研究のレビュー→分析の視点抽出→リサーチ・デザイン（アクションプラン・リサーチプラン）の策定という、一連のリサーチ・プロポーザル作成作業について聞いてみた。すると、3期生からは次のような回答が返ってきた。

何か今までは私は突発的に思いついたことを、ばあってやるような人間だったので、やっぱりそういう、こう、なぜそうなっているのかとか、何かやっぱり、ちょっとちょっと調べて、リサーチして、しながら、課題をやっぱ洗い出して、こうやっていけばいい、っていう、なんか段取りみたいなのが、勝手についてたなという感じはします。なんかやっぱりいろんな先生が言ってたのを思い出すんですよ、いろんな人からいろんなこと言われたのを。だから、それが何かこうちょっとオーバーラップしてきて、うん。やっぱり裏付けとかを考えたりとかですね。うん。それがないと、逆に何かやるときに、説得力ももちろんないし、うん。うん。自然とそう本当になるようになってましたね。（「それ説得力を持って主

張するときに、やっぱり良かったのはなに？」という質問に対して）話を通る。その話をするときに、今までも感情とか、その自分の思いだけでやってたんだけど、説得力が増してるので、それがスムーズにスタートした。

また、4期生からは、次のような回答があった。

これまで勘とか経験に頼ってきたところが結構あったと思うけど、自分がやっている教育実践がどういう根拠があるのかとか、どういう理論に基づいてるのかとか、そういうのを改めて考えるようになったし、その新しい学校に行ったりしても、ちっちゃな課題でも課題があったときに、どんな、その状況があるのか、問題の背景に何があるのかとか、じゃあこれを変えるならどんなプロセスを踏めばいいのかとか、そういうのは考えるようになったのかなと。

何か課題解決にすごく汎用性があるんですね。学校課題を抽出するのも勘じゃなくて、アンケートで全体の傾向をとってインタビューして、それを単なるアイディアじゃなくて先行研究とか、先行事例とかをちょっと少し変えながらアレンジして、解決策を提案するってのは、何にでも汎用性が効くって言うふうに見てるし、この学校の授業では総合的な探究の時間というのはまさにそれで、実は…、書き方とか、やり方がわかってない先生もたくさんいるんですね。何をすればいいのか、自由な時間みたいな、自由に課題解決する、自由な課題解決ではなく、こういう流れで、論理的に解決できるんですよ、ていうのが、僕は何かはつきりわかりました。…（中略）…YouTube であの、イエール大学准教授の成田悠輔さんって変な先生がいますよね。そういう人の YouTube 見たときに、EBPM って出てきたんですよ。エビデンス ベースド ポリシー メイキング。エビデンスに基づいた政策提案で、それがすごく面白くて、あ、これは、大学のときにやった現状分析と同じだって、縮図だっていうふうに繋がったことはあります。そして、行政に行ってそれで動いてる、財政からお金を取るときには、エビデンスってのがすごく大事で、どんな需要があるからこのお金をもらえるっていう、そのエビデンスを出さないと、お金が下りてこないっていう、重要性はあります。今も、自分の担当じゃないですけど、自動採点システムを入れようとしてるんですけども、本当にその需要があるのか、何千万もかかりますからね。無駄に、1円も無駄にしないようには、それって大事だなんていうことで、いろんなところで繋がりはあります。（高）

現状分析って、私も本当、大事だなんて。あの、主観じゃないっていうところからちゃんと客観性を持って、データ集めないといけないなって思うんですけど、この現状分析の、何だろう、量的調査、アンケートでは聞けないものを質的調査で聞いたりしたじゃないですか。そこの両者があって、わかってくるものがあるっていうのがわかったので、割と新しい学校に行ったとき生徒指導が問題だったんですけど、先生たちが何に困ってて、子どもたちは何が嫌なのか、学校の中での、どんなことが嫌なのかとか、なんか結構情報集めるようになったなと思って、あの、すごく役に立ちます。その現状分析っていうところに気づいたら。その後、まあ、あのときの開発的生徒指導というのを、同調圧力があったので、いっぱいいろいろ読んだのは、分析をちゃんとしたわけじゃないんですけど、先生方に教えていただいて、しっかり見つめろって、言われたところから本を探したなんて、とっても思ってたので、新しい学校も生徒指導だったけど、全然タイプが違う生徒指導だったので、非行系が多い、喋れないとか、何かの圧力がかかったような子どもたちっていうのではなくて、本当にあの非行で、いっぱいいろんな問題行動

を起こす子たちだったので、何か、どこに先生たちが困ってるんだって質を集めるようになったなあ、と。そんなふうに使役されてる感じです。〇〇さん（第4期生）も言われたように、潰しが利くっていうか、習ったことが、多分別の学校に行っても、これするだろうなって。違う課題でも学力向上であろうが何であろうが、多分こうやって探すんだろうなって思いました。（中）

この4期生との会話の中で、トピックが量的調査と質的調査の特性に及んだ。調査者の一人から「それでもやっぱりプロポーザルを作ったり、実際に変革試行実習では、量的な調査と質的な調査と両方やったわけですね。その違いとか何とかっていうのはよくわかった？で、それは、自分の中ではどういうふうに意味づけをしていますか？つまり、まず世の中、基本的に何でもかんでもアンケートですよ。ただアンケート調査の結果を見たときに、これはこういう数字で出されても意味ないんじゃないの？とか、そういうときに質的調査っていうものがあるんだって。言葉でデータって出るんだ、ということは、皆さんが何か根拠を求めるっていう活動に出るときの、発想に何か変容を与えました？」と質問すると、次のような回答があった。

数字だけ見て信用しちゃいけない、学力調査が行われてて、全科目平均以下って、それがプロパガンダで、あたかも学校の先生が悪いかのように出てるんですけど、でも、別の資料を見たら、たった1問しか変わらないですよ。それなのに何か学校が悪いみたいな風潮が出回ってしまうので、それはちょっと意見を聞いたり、別の解釈がもういっこ、ここに乘ってもいいんじゃないかなって思いました。12問中なんか1問しか変わらないのに全国平均以下とかですね。

だからその結果を見たときに、じゃあ学校ではどんな授業改善していく？子どもたちにどんな授業をしていけばいいかな、っていうのに落とし込めばいいだけの話なので。傾向はそれで、大きいデータで見られるけれども、質的な部分になるのかもしれないですけど、じゃあ、ここにはどんな指導が必要とか、このクラスにはこんな授業が必要じゃないかっていうところは、校内での取り組みになるのかなと思って、そこは大事にしている。

他方で3期生とのインタビューでは、「現状分析」に関連して、「学生の校種の違い」に話が及んだ。つまり、M1前期の「教育実践課題研究Ⅰ」では、それぞれの現任校の現状分析を3回ずつ発表することになっている。そして個々の発表が終わったあとに、まず院生同士の質疑応答から始め、教員のコメントはその後に位置付けていた。このとき、学生の校種が違う（3期生は小学校2名、中学校1名、高校2名）ことが、「異なる視点」に留意する良いきっかけとなった、ということであった。

あれはよかったよね。（高A）

小・中・高、全部学校種が揃ってたから。（中）

そんな発想ない、という。こことここ（と言って自分（高校）と小学校教員の修了生を指す）とはかなり違ったよね。えーと思うこと結構あったから、あーと思ったり。（高A）

あたり前に校内研があって、何かそういう文化があるっていう小学校だったので、なんかね、高校はそ

ういうのができない、っていう。(小A)

校内研ってないからですね。…(中略)…教科内ではするんですけどね、同教科では。教科を超えて何か、互いの授業に言い合うという機会はないですね。(高A)

この高校教員である修了生は、こういった院生間の相互作用を受けて、学校変革試行実習では「危機管理」をテーマにした校内研究を立ち上げ、全校的に危機管理意識を高めるという目的を持って実習を行っていくこととなった。

ところで、3期生とのこの会話の中で、他校種教員との交流は、「異なる視点への留意」を促すだけでなく、自分の置かれた状況を相対化することにもつながったという趣旨の発言もあった。

(「中学校は、その中間なの?」という質問に対して) ちょうどん半々ですね。一番でも気づいたのは、その〇〇先生(調査者の一人である江口の前任者)とかも言われたけれど、意外と中学校が一番学力向上というか、ちょっと落ちこぼれてきた子に対しての、手の入り方が一番中学校が薄い、というのに気づかされたという。で、それが結構、本当に真ん中に今あって、小学校はやっぱり学級の担任の先生が落ちこぼれないように、ね、自分の責任でっていう感じでやると。高校は落第とか留年とかあるから、やはり本人も、先生も生徒も落第しないように、っていうことで、結構手厚くやるんだ、と。中学校は意外とその落ちこぼれ気味の子に、何かそこまでの手立てがない。高校受験も、もちろんありますけど、一番結構幅広いですよね、いろんな子が混在してるのが中学校なので。高校に行くと大体似たような子がまた集まってくるから、指導はしやすいかなと思うんですけど、一番こう分散していて、的がちょっと絞りにくいところがあるな、と。そんなときに一番下の低層の子が、やはりちょっと置き去りにされがちだなというところに気づいて、そこにアプローチするっていうのが、一番の気づきだったですよね。(「それはだから中学校の先生たちだけだと、なかなか行かない、目が。中学校ってこうだよねって言われないと、他の学校種から。」という問いに対して) その時初めて気づきました。えー、と思った。そうかそうなんだって、確かにそうかもって。意外とほったら…大事、大事だと思いながら、ちょっとほったらかしてたところがある。と気づきましたね。

その後、3期生との会話では、リサーチ・デザイン、特にPDCAあるいはR-PDCAサイクルに話が及んだ。「リサーチ・デザインとあと変革試行実習も全部PDCAとかR-PDCAというか、そういうふうなサイクルに乗かってやりましょうって話でやってたわけ。そこら辺は、どこら辺が同じで、どこら辺が違うとか、っていう意識はありますか?」と調査者の一人が質問すると、会話は次のように進展していた。

アクションとかあるかな?って感じですね、学校に。PとDとCまであって…。(高A)

P, D, D, D, D, Cで大体終わり。(中)

改善はない。(高A)

Aは来年度ね、スタッフ変わる、結局しない。(中)

何もしない。(高A)

うん。(高B)

だからやっぱり、あの(プロポーザル)通りに、計画通りにはいかなかったところはあるけれど、やはりあれ(プロポーザル)を作ってたから、いつまでぐらいいればしとかんとやったね、みたいな感じで、やっぱりかなり動いて、動こうとしましたよね。学校はもう学校でガンガン、動いていってるので、本当にそれを忘れないようにというか、客観的にこう見ながらするのが、まあまあ大変だったような。

(中)

はい。机の上に見えるところに(貼って、というジェスチャー)。(小A)

他の人にも、あの遅れとったら言ってねって言ってから、うん。片やほら自分が実践もしていかないといけないし、研究もしていかないといけないって、二足のわらじじゃないけれど、やはりつい溺れそうになるときがあって、はっと気づかされるという。それが毎木曜日にね、どこしよとかって言ってね。

(中)

調査者：学校評価なんてさ、PDCAの時の、一応Cなんだよね、あれに基づいてAをつくらなくちゃいけないはずなんだよね。そういう学校評価をもうちょっと活かせるんじゃないか、みたいな感覚にはならない？

バタバタしてるよね、Aをしようとした時期ってね。何かゴタゴタする。(高A)

自分の授業とか自分の教科とかではもうぱつとできるんですよ。うん。でもそれを全体でとか校内研でとかしてると、やっぱりそこにちょっと足並みが揃わないところとかがあって、やっぱりやってる人とやってない人の差が出てくるかな。うん。本当はその年度末だとちょっと本当間に合わなくて、やっぱり3回ぐらいのサイクルを早回しした方が、改善の取り組みが、次の、うん、実行になっていくみたいなふうにならないといけないと。1サイクルだと本当に次に繋がっていかないというか。(中)

調査者：まあ学校評価はね、出すのが年度末なので、どうしても。じゃあ、本来だったら学校評価を出すときに、Aまで一緒に出さなくちゃいけないだろう。

一応出しますよね、出されますよ。はい。けどやらなかったりとか。(中)

それを共有できてるかっていう問題も…。(小A)

次の年に反映されるかなというか、またスタッフも変わるし、でなんかズルズルいってるような感じはしますね。(中)

調査者：ああ、こうすればいいのになあとかって思う？何をどうすればいいのになあと思う？じゃあ、自分の改革のときはできるんだよね。だけど自分の改革じゃないと、結局自分にイニシアチブがないので、しかもほら管理職とかいるから、先輩とかいるからなかなか言いにくいのはあるかもしれないけど、こういうふうにすればいいのになあとかって思うことが、例えばどういふことがある？

研究してるときに、職員研修をして、そのテーマをつけて、何かこう、改善案を、職員みんなで話し合うみたいな場を無理やり作ったんです。そしたらめっちゃくちゃ盛り上がって、そうすると、うん。ああいう機会を、いいのかなって思います。だからもう、それをする、にたどり着くまでが難しい、というか、最初結構みんな面倒くさがってというか。「なんでこんなことしないといけないの」、みたいな感じはあるんですけど、したら、もうめっちゃくちゃ盛り上がって。なんか設定すれば結構、いろいろ意見は出るんじゃないかなと思うんですけどね。(高 A)

先生方自体は比較的やっぱり真面目一生懸命な人が多いので、そういう場があると、まあやるっちゃあね、みんな、うん。(中)

調査者：場をうまく設定できない？

時間がない。働き方改革も推進しないといけないというのはあるので、例えば行事ごとに反省を小学校でしたら、運動会であつたら運動会の反省とかですね、あのするんですけど、そのときにその年の反省を踏まえて、次年度はこうじゃあやっていこうっていうふうな、Aの部分も立てておくっていうのが理想だとは思いますが。そこまではなかなかできない、できていないです。そうですねまずはもう時間がない。(小 B)

この会話の中では、PDCA サイクルの実際のあり様について述べられた後、そのための機会を設定する困難さが言及され、それでも何とか機会を設定すれば教員にとって大変良い学びの機会にはなるという意見が出された。しかし、それでもやはり機会を設定することは、結局は「多忙化」のため難しい、ということであった。

② コースワーク

個々の授業に関する認識について、インタビュー時間の制約上すべての授業について言及されたわけではないが、大要次のような意見が出された。

○ 教育経営の基礎と課題（共通必修科目、担当：平田・松尾（3・4期生時：松尾の前任者））

教育経営の基礎と課題は、私はストマスさんたちがどれぐらい良かったかどうか分からないけれど、ストマスと現職がペアを組むっていうのはとても良かったんじゃないかって。あの、現職の方に負担は結構来るかもしれないけれど、そういうペアがあつて、歩み寄って、ああだこうだつて、〇〇先生（授業担当教員）から本を借りたり、助言をいただいて、何かああいう機会と、それから経営に来てるので、経営のいろんな視点を勉強できたのはとってもよかったなと思いました。

○ 教職キャリア・デザインの基礎と課題（共通必修科目、担当：松尾・荻野（3・4期生時：両者の前任者））

まずはキャリアデザインの基礎と課題では、大学院に入るまでは自分のキャリアについてそれまでのことを振り返ったりとか、今後のことを考えるというような機会はあるしなかったですけど、どんなふうに今まで来たのか、とか、これからどうしたいのか、っていうようなことを考えたし、あと現場に戻ってから、後輩に、若手の教員の方とかに、こんなふうにした方がいいよとか、こんな研修とても役に立ったよとか、というような話をするようになったなと思いました。

○ 学級・学校危機管理論（コース専門科目、担当：松尾（3・4期生時・前任者））

学級・学校危機管理論は、一生懸命聞く場面もありましたけど、劇とかして面白かったですね。劇、というか、あの役割演技っていうか、ロールプレイっていうか。ああいうのは、いいなと思いました。実際に学校現場で「ちょっと子どものけがをしたらしいから、見に行こう」「川遊びをしていると地域から電話があったから、指導しにいこう」というときに、教頭や私が指示している、そういう対応をしているときに学んだことが役立ってるかな、と思います。

危機管理の授業では、よく現場で起こるような、ちょっとした事案から大きな事案までどんなふうに具体的に、どんなふうに対処したらいいのかとか、それを法的に見たときにどうなのかとか、まず自分たちが実際にやっていた対処方法が、法的に見たときどうなのかというようなことを、考えたりすることができて面白かったかなと思いました。

学校危機管理っていうのは、これからとっても大事だし、演習があったので、ケーススタディをいっぱいしたんですよね。でもいろいろ現場で起こるようなことばかりだったのと、命に関わったときに、万が一の事態になったときにどう動くかとか、何かあの、その非常事態っていうのが、目の前にまだなかったりしてたので、あのすごい勉強になりました。これが今も何か深く残ってるっていうか。今、多分〇〇先生（授業担当教員）、学校防災されてるんですよね。ここに書いてあるので。で、△△（現任地）に赴任して、水害が2年連続、じゃなかった、2年越しにあって、子どもたちがランドセルから何から流されて、この首まで浸かって救助が来てやっとこ、船に乗ったとか、あの、カウンセラーがそこに入ったりしたんですけど、それを考えたときうちの□□中（現任校）は避難所なんですよ、土砂災害の。避難所なんですけど縦避難がもうできないので、横、水平避難をするんですけど、避難所になったときにまだ授業とか、あの講話会とかがやってないんですけど、行政が多分入るんですよね、避難所開設とかは。でも学校現場の職員が何かできることがあるんじゃないかと。東日本大震災のときは学校の先生たちがバーッと動いたんですよね。行政と連携して、そこにボランティアが入ったんですよね。だからこの三者連携したときの教員の立ち位置とか、できることっていうのが学べたら、また管理と繋がってですね、何か学校経営するときに、まあ、何十年に一遍なのか、10年に一遍なのかわからないけれども、学ぶのと学ばないのでは全然違うかなと。「避難所になってるんです」って管理職から言われても、「じゃあ私達はどう動くんですか」って言うと、そこで会話が切れるんです。だから、そこに指導するのは誰なんだと、いう感じで、まあ、院にこれたときに、勉強ができるんだったら、そういうのもありがたいなと思いました。

さっき言われた学校危機管理に関することで、僕はもうこれまで、学校に危機ってそんなにないだろう、大規模なこととかですね、ないだろうと思ってたんですけども、授業聞くと、小さなことがいろいろあるんですよね。もう自分もそうなんですけれども、そういうのをほったらかしにしてたら、その火種が大きくなって大火事になったりとか、隠蔽しているのも良くないし、何ていうか正義の文化とかなんかそういう話があったと思うんですけど、管理職の報告しやすいような雰囲気を作っておかないと、みんな隠してしまう。確かにそうだなっていうふうに納得した記憶があります。

○ 学校組織論（コース専門科目，担当：平田・江口（3・4期生時：江口の前任者））

組織として学校を見れる、組織マネジメントっていう感覚が私は一切なかったもので、それが入ったのは、何かすごくありがたかった。

本当に、授業の中では、ちんぷんかんぷんなところもあってたんですけど、ずっと読んでずっと授業が終わっていくにつれて、何かこう繋がるものがあったって、3冊ぐらい本を読んだと思うんですが、何か自分の担当のところはしっかり読んで、担当じゃないところはわからんと思いながら読むけど、一緒に授業をやると、なるほどとか、ああそういう考え方もあるんだな、とかですね、なんかとても面白かったです。…（中略）…あれがやっぱり、読み、読んだ後に何か繋がってくるものがずっとあったりして、自分の研究に入っていくときに、すごい役に立ったなと思いました。

僕はですね、何が良かったかといったら、学校組織論で、『変動社会の教師教育』と『学校改善マネジメント』を1人で読めって言われたらわからないですね。だからあれで、ちゃんと解説が入ったから、よかったなあ、と思います。何ですかね、コッターの組織改革とか、ミドルアップダウンマネジメントとか、ローティの心の報酬とか、ああいうのは今でも覚えてて、本当にこう、役に立つし、同じ言葉は使わないですけど、違う言葉でいろいろこう伝えたりすることもあります。で、その時に、これは役に立つな、じゃなくて、時間が経って、ああ役に立つなあ、と。論文書くときとか現場に出てから役に立つなあてのが強くなってきました。

○ 学校経営課題探究の方法論（コース専門科目，担当：平田）

学校経営課題探究の方法論は、インタビューの方法とか勉強した。実際あのインタビューの方法とかアンケートの取り方とか、読んだ本は難しかったけれど、どうやって取るのかとかいうのもわからないんで、そのとる順番とか、そのとる場面とか、誘導してはいけないとか、そういう具体的なことを勉強できたので、でもあの実際の研究を進める上でとっても役にしました。

「学校経営課題探究の方法論」とか、なんかな、すごく調査方法、さっきも、あの〇〇さん（4期生）言われてました、もうめちゃくちゃ、こんな考え方もあるんだ、こんな考え方もあるんだ、見取りはこうでいいんだとか、すごい被検者さんじゃないですけど、インタビューするときに、相手も大事にしているって、そういう考え方が根底にあって、あの1冊は難しかったけど、終わっていくうちに、何かやさしいなって、インタビューって。そこに、主観も入りながら、自分はこう思うって、こういうこと

を感じ取れたっていうことを、まとめればいいんだって、なんかちょっと、あれを読んだときに自分なりに研究に向き合おうと思えたのでとても良かったです。

○ 教育経営改善の開発・省察（コース科目、担当：全教員（3期生時：松尾・荻野前任者）、主担当指導教員との個別指導と全体指導の混成）

この時間はやっぱり実践してる段階なので、例えばインタビューしたりとか、校内研とか、の内容とかですね、そこら辺を文字起こしして、示したときに、自分では気づいてないその発言の内容の中で、「この発言からはこういうことが読み取れますよね」とか、言っていただくのは、その後の進め方にかなり、なんですかね、意味があったというか、指標を示していただいたというか。それとこの時間がないと、うまくいってないときに、どこに立ち戻ればいいのかとか、というのが1人だけだと、絶対やらなかったなと、思ってるので。その都度その都度話をして、中間報告みたいなものをする時間をとっていただいたのは、自分としては、助かりました。なかなか1人でずっと突っ走る馬力を持てなかったの。これは有意義…。…（中略）…僕の場合は2人、担当の先生と2人だったので、〇〇先生（同じ4期生で主担当指導教員が同じ修生）の実践をされてることの中で、これは使えそうとか、そういう情報共有の時間にもなってたかな、とか、△△先生（主担当指導教員）が〇〇先生に言われ、指導されていることが自分にも当てはまるな、とかですね。地域の方との関わるところとか、生かせるところはあったんじゃないかなと思ったんですけど。この授業がなかったら、たぶん、一人で悩んでどうしていいんだろって悩んでトンネルから抜け出せなかったんじゃないかなと。

これがないと、できてないような気がします。なんかそして、時間決め、あの日程決められておいて、いつまでにどれぐらい、何をどこまでとは言われませんが、じゃあ来週する、来週何時ねって時間だけ決められたときに、それまでに、これとこれしとって、これまとめようかな、っていう自分の中で計画ができるので、時間割があった方がいいなと思います。そして、的確な指導をいただけるし、文面のおかしいところも見ていただけたので、はい。ええ、文言もこんなふうに書いたらいいよ、も。それはもうメールのコメントですけど、言っていただけると、すごく具体的だし、なんか「ここにはこんなのは足りないんじゃない？」とか足りないところもいろいろ教えていただいたので、修正だけでなく、それを入れるためには、もっとこんなのを聞いた方がいいなとか、自分で考えるきっかけをいただけたので良かったなと思います。

教育経営改善の開発・省察の最後のところは、私達も〇〇先生（主担当指導教員）に時間をとっていただいて、日にちを決めて指導していただいたので、あの、読んでいただいて、気づいていただいたこととか、ご指導を受けて、とても良かったです。なんていうのかな（?）。…お話を聞いていただいて、はい、ためになり、なりました（聞き取り不能）。あと本当に先行研究のレビューは先ほどから申しておりますように、闇雲に、あの改善、闇雲にやるんじゃないくて、理論をちゃんと照らし合わせながらやらなくちゃいけないんだっていうのをちょっと、身をもって体験できたというか、とても大変だったけど面白かったです。

③ 実習科目

経営コースの実習科目は、M1時の「関係機関実習」と、M2時の「学校変革試行実習」である。まず

関係機関実習において経験したことや学んだことで何が役に立っているのかを質問すると、3 期生と 4 期生では異なる回答傾向が見られた。即ち、3 期生にとっては、修了生アンケートの解釈の箇所で示した通り、人的ネットワークの形成が主たる成果であった。他方で 4 期生にとっては、「学校変革試行実習」実施のための情報収集に非常に役立ったということと、学校という組織を相対化できたということであった。4 期生の回答を以下に記すこととする。

学校現場しか知らなかった自分が、県の〇〇課と△△教育事務所さんに行かしていただいて。あの、何かな、国が言ってることを県に下して、県から市町にっていう、そのちょうど中間にいらっしやって、あと部署部署がすごい連携されてて、多分個人の一個人の指導主事さんたちは自分のお仕事をされるんですけど、あの、すごく学校が守られてるなってとっても思いました。事務所に行っても、県に行っても、それを知らなかった頃は、どうせ教育委員会は、学校のことをこう言うんじゃないとか、事務所さんはいつも学校訪問に来て、あの、助言もされるんですけど、指導もやっぱりされるので、あの、先生たちの空気の中で「また来んさったね」みたいな感じだったけれど、教育行政に行くと、本当はすごくサポートをしたいって思ってるっていうのが、すごくわかって、いろんな立場で学校って守られてるんだなってとっても感じたんですよ。あと、あの△△教育事務所さんに行ったとき、いくつかの学校をずっと訪問させていただいて、あの開発的生徒指導というの、掲示物とか、何かな、あの学校要覧からいろんなものが紐解けて、資料がたくさん、あの情報収集できたので、とてもありがたかったなって思いました。だから行けてよかったです。またものの見方が変わりました。

僕は、〇〇市教委に行かせていただいて、自分がやりたいことがもう、地域連携っていうのを担当の方に話をしたので、そしたら「△△小学校で、その夏休みに、地域の方と教員が、2 学期以降の授業について話し合う場があるからそこに連れて行ってあげるよ」っていう、それがあの最初にいったうちの地域連携会議に、もうモロに繋がっていて、そういう場があるんだっていうのと、地域の人が聞けばいいじゃなくて、地域の人はこんなこともできますよ、それならこんなこともできますよねって言う姿が見れたので、これはこういうことができるんだっていう、のを見せていただいたのは、とっても勉強になったなと思いました。なので、こっちがやりたいことが、どんだけ向こうに伝えられているのか、ということと、まあ向こうも仕事があられると思うので、その余裕と、あるかなと思うんですけども。あれ、あれがなかったら、その取り組みは生まれてなかったのかなとか、思ったりもするので。あともう 1 箇所は、自分も□□事務所行っただけですけど、学校訪問に行って。そこで地域連携については、あんまり情報を得られなかったのかなと、思うんですけど、いろんな学校の実態を知ったりとか、いうのでは勉強になったかなと思うので、あれはあつていいかなと、自分は思ってます。

私も同じところに行っただけですけど、市教委、〇〇市教委の方は、自分の研究していることに関する資料を見せていただけたので良かったです。また、それに関連する場所にも連れて行ってもらったので、すごく役立ったなと思います。事務所の方は、県の施策をどう各学校、各市町教育委員会、各学校にどう下していくかってことされてるので、向こうも何を、来た私達に何を伝えればいいかわからないから、何を聞きたいの？って感じだろうし、そこは自分の研究に関係あるというよりも、教育委員会、教育事務所、県教委、そういう仕組みがわかったなっていうところで、あとはその学校訪問に連れてもらったことで、各学校の雰囲気がつかめたかなと思います。中学校もを見せていただいたので、そういう意味では校種が違うところで勉強になったなと思いました。自分の研究に合致するところを見つければいいかなと

大事なかなと思います。

〇〇さん(4期生)も言われたように、情報収集という意味ではあの、本当に欲しいものが手に入ったっていうのがあるんですけども、もう1点は、僕は学校から大学院に来たときに、学校を俯瞰できたというか、この組織をですね、ああこんな組織なんだって。どっぷり浸かってるときはわからないんですけど、鍋ぶた式で全然言うこと聞かない組織なんだってというのがわかるんですけど、県庁に行くと、みんな上司の命令をしっかり聞いて、動く。ってもう兵隊のようにですね。だからそこをその視点で学校を見ると、また対比されて、なんで学校って先生たち言う事聞かないんだ、なんで県庁は言う事聞んだって、これがこう、すごく対照的に見えて、じゃあここは人をうまく動かすにはどうすればいいんだろうって考えるようにはなります。ただ、立場が上だからって、聞く組織じゃないですね、学校は。校長先生が言うから、教頭先生が言うから、先生が聞くってということじゃないので、どうしたら動くのかなって疑問、疑問というか、思いはしました。反抗する人とかいないですもんね。…(中略)…やりたいことなく、言われたことを愚直にやるっていう。アイディアも出せはするんですけど。まあ、官僚型組織ですね。

「学校変革試行実習」に関しては、特に3期生から、学校改革は一人ではできないため、管理職はもちろん、同僚教員の中に理解者をつくり、理解者と協働して進めていくことと、そのためにはM1の時点からできるだけ現任校に顔をだし、自分の改革構想を説明し、協力を要請する活動が不可欠であるということが多く述べられた。

これを自分の学校でやるときに、うちは本当に校長先生、教頭先生の管理職の理解とか後押しがすごくあって、だからやれたなっていう感じがあるんですけど、そうじゃなかったら絶対できなかったなっていうのをすごく感じました。うん。私はもう、1年目、朝、挨拶運動をして、大学来て、夕方は部活してましたから、もう本当にちょこちょこ学校へ毎日行ってたので、そこでやっぱりそういう何らかの関わる姿っていうのはずっと見せてきたし、その中で、校長、元々校長先生の一つのミッションで小中連携やってほしいって言われたのをやってるんで、後押しはかなりいただきました。「よくM1のときに今からあの仲間作るときなさいよってなことを言っていたと思うんですけども、やっぱりそれはそう？」という質問に対して)もちろん狙ってっていうのもあったし、その人がいなくなるときも、もちろんあったんですけど、うん。そういう変な、下心じゃないけど、仕込もうと思って行っていました、1年目は。

(中)

調査者：行った方がいい？なるべくM1のときに。自分の改革を遂行していく素地作りとして。

うん、絶対、行かないといけない。絶対行かないといけない。行かないで2年目に入っても、うまくいかない。事前に主要な協力をしてもらう人には、自分の研究のことは言っておかないと、うまくいかないと思います。(高A)

調査者：自分の問題関心とかがってのは、やっぱり定期的に示しておくのが大事？

大事だと思いますね。2年目のスタートが、やはり、難しいですもんね。もう、もう邪魔くさがられる

んですよ、基本的に。「何するの？」っていう感じなので。ただでさえ忙しいのに新しいことをされると、大体みんな拒否反応から入ってくるので。そのスタートを上手く行かすためには、1年目に結構下地は作っとかないと、という気はします。(高 A)

あと、その校内人事が決まる前に行って自分がどこのポストで進めていくのかっていうのはやっぱり大きい。後半戦はやっぱり、かなり行きましたね。後期はですね。(小 A)

終わりの方が余計行ったね。(高 A)

そうね、行ったね。後半ね。(小 A)

調査者：そこが大変？あの仲間づくりが一番大変なの？

スタートが大変と思うんですけどね。(研究を)進めてしていくと、あの段々協力的になっていくというか、「ああ、いいね」って思ってもらえるまでが大変な感じ。(高 A)

目に見えてね、すぐ変わることもないからね。(小 A)

ないからね。(高 A)

ある程度したところで、私がこんなことをやりたいんだな、というのがだんだん浸透していくのが見えていくのが、もう夏休み前…。(小 A)

そうね、1学期のね。(高 A)

こういうことかって、言うので、さらに動きが良くなっていた感がありますね。(小 A)

…(中略)…

調査者：やっぱ巻き込むのが難しいんだね、多くの先生を。

難しいです。(中)

調査者：そのときにいろんな戦略が必要になってくるし、テーマにもよるし、学校種によって違ってくると。だけど、それは、だから高校で普通科の先生が〇〇科(専門科の名称)の先生を巻き込むのが難しいというのと、同じです？

年齢が近いと意外と話すのでいいんですけど、もう、ずっと、その〇〇高校(専門科の名称)っていうふうな感じで来てらっしゃる先生にはなかなか思いが伝わりにくいというか、その同じ学科内で若い先生と上の先生、あの年齢が上の先生にもなかなか、こうこうして欲しいっていうのが伝わらないって

うのは聞いてました。だからどうなんですかね、人によるっていう感じは、あるかなと思いますね、うまくいくかどうかっていうのは、同僚間の人間関係というか、はい。(高B)

調査者：つまり、自分の専門がどうかとか学校種かどうかとか、年齢がどうかとかっていうよりは、その人？その人がどういう人間なのかっていうこと？そこに法則性はないってこと？

うん。そうですね。もうその人が親しみやすい人だったらもうこちらの要望を受け入れてくれるんですけども、ちょっと、とつきにくい人にはなかなか、こちらもなかなか言えない部分あるので。(高B)

(4) その他

以上の質問項目に加えて、時間の関係上4期生には聞けなかったが、3期生に対しては直接的に「大学院で2年間学んだことを通して、今の仕事にどう活かされているのか」という質問をした。3期生からは、次のような回答があった。

学校の課題とか、先ほど言われたようにいろんなものを作ったりするときに、ほとんど1人で何かをしようとするをやめたっていうか、いろんな人と協働しながら、教務の仕事であっても、他の分掌の主任と相談をしたりとかをできるだけ、公式的じゃなくて非公式なチームと言えいいんですかね、その場その場でいろんなチームを作って、仕事をするようにはなりました。あんまり、自分1人で物事を片付けないっていうか、それ良くないかと、ここで(学んで)思ったので、そういう仕事の仕方になってきた。立場的にはそういう仕事をするようになったので。それはここでの経験が非常に生きてるなというふうに感じます。簡単ですけど。

私は大学院に来るまではずっと担任をしていましたが、私は大学院で学ぶことによって、学校を全体として、組織として少しずつ見れるようになったかなというのを感じました。それから、校長先生が掲げる学校教育目標に沿ってこう自分に何ができるのかなあというのを、これまではあまり深く考えたことがなかったんですが、その視点も与えていただきました。あと市教委に行ってから、学校から、やはり管理職の先生からそれぞれの担当にいろんなご質問を受けるのですが、そのときに一個人として主観でお答えするのではなく、市教委としての、回答をするように、それから根拠となるものをきちんと示した上で、「〇〇市教委としてはこのように、取り組んでいます」「このような方針で進めていきます」あと例えば、「法令ではこのようになっております」「県の方からはこのような通知がっております」などというようなことは気をつけて、お伝えするようには心がけています。

学んだことをどう生かしているか、ということですが、まず大きく一つは、昨年度、その管理職試験を受けたときにですね、ここで受けた授業のファイルを、もう1回全部見直しました。そして論文を書く時とかですね、それからいろいろまとめる時も、もう1回全部資料見て、やっぱり管理職に向けても、ここで学んだことっていうのが、すごくいろんな視点を与えていただいたのでですね。今まで自分が教員、担任としてやってきたときにはやっぱり持てなかった視点をやっぱり広く与えていただいたので、その視点でもう1回、あの振り返ることができたことと、それから事務所にいたときにも常にそのファイルは引き出しの中に私入れていて、例えば校長会の資料を作るときなんか、例えば生徒指導の事象をどう対応するのか、っていうときにですね、発生、事前にどんな、子ども達に指導をするのか、発生時はどうなのか、とか事後にどうするのか、っていうところを授業の中で教えていただいたことをです

ね、あの校長会の資料の中に織り交ぜたりとかですね、とかいろんなところでその授業で培ったことを生かすことが、はい、できています。

私はもう、前、個業の最たる人間だったというか、自分の個人的な力で何かいろいろ物事を実行する解決するスタイルだったんですけど。やっぱり組織マネジメントっていうことと、その協働が一番学校には大事なんだなということに、気づかせていただきまして。やはり残った現任校に残ったときはそれをももちろん、少し実践できたのと、今教育委員会に行って、学校が四つぐらいあるんですけど、やっぱり見るときも、うん、やっぱりその組織として、学校が今どこに課題があるのかなというのを見たりするように自然となってきたなあ、というところが一番変わった、もしくは成果かなと思っています。

私の場合は、昨年の今頃だったら、このまま現場に残ってステップアップしていくんだろなあと思って、学校にいながら管理職っていう道っていうのも模索っていうか、イメージをしながらですね、やってきたりはしてたんですけども、ちょっと立場が変わってですね、今の立場が、管理職の先生とよく連絡を取る部分が大きいので、その点では、ちょっと意識、自分の中の意識っていうのが変わってきて、学校全体を見渡す立場として、管理職の先生とお話することが、今はその自分にとってはそれが、うん。今後生きていくなあというところは、あると思います。なので現場にいらなくても、そういった気持ちっていうか学校、全体として捉えるっていう気持ちは持ち続けていこうかなというふうには思っています。

5. 結論と今後の展望

以上、本大学院経営コースでの学びに関して第3・4期修了生がどのように認識しているかを、インタビュー調査を通して見てきた。本節では前節で見てきた事項をいくつかに分類し、リサーチ・クエスチョンに対し回答するという形で示すこととする。次に、インタビュー・データから読み取れる本大学院の改善課題について考察する。最後に今後の展望として、「CPED フレームワーク」における「指導原理」6事項と「プログラム・デザイン・コンセプト」として提示される7つの事項が経営コースの学びとどの程度合致するのか、3・4期生を対象としたアンケート調査結果から検討していくこととする。

(1) 結論ーリサーチ・クエスチョンに答えるー

本稿冒頭で、本稿の目的を「佐賀大学教職大学院の教育効果を経営コース修了生はどのように捉え、修了後の教員としての意識や活動にどのような影響を与えているのか？」というリサーチ・クエスチョンに対する回答を得ること、と設定した。この問いに対する回答を、問いと同じ一文で表すのは至難の業である。そこで、以下の①-③を示すことにより、リサーチ・クエスチョンへの回答としたい。

① 現任校の現状分析と理論的根拠やデータに基づく学校改革提案

「証拠に基づく政策立案 (Evidence-Based Policy-Making: EBPM)」の重要性が指摘されてから久しい。レファレンスは定かではないが、2000年代初頭には教育社会学者の荻谷剛彦（前東京大学教授、現オックスフォード大学教授）を初め、多くの論者が既に同趣旨のことを述べていたと記憶している（間違っていたらご容赦願いたい）。それから随分経つ。政府も『平成30年度内閣府本府 EBPM 取組方針』⁵の冒頭で、EBPMの定義を「政策の企画立案をその場限りのエピソードに頼るのではなく、政策目的を明

⁵ <https://www.cao.go.jp/others/kichou/ebpm/h30/pdf/torikumi.pdf> (2022年9月20日採取)。

確化したうえで政策効果の測定に重要な関連を持つ情報やデータ（エビデンス）に基づくものとする（EBPM）」と示している。ここで「エビデンスとは何か？」について詳述することは避けるが、「数値化されたもの」、つまり「量的データ」と考える向きは根強いだろう。しかし、「量的データ」はもちろん重要ではあるが、ミュラー（2019）など過度の数値化に警鐘を鳴らす論者も少なくない。また、自然科学である「科学教育」を専門とするシャベルソン&タウン（2019）ですら、エビデンスを数値化されるもののみに限定することなく、質的データをも含んだ形で「科学的な根拠」の重要性を指摘している。いずれにせよ、EBPMの重要性を念頭に置いた上で、末富（2021）は、現在の教育政策の意思決定においてはデータや研究が軽視されており、それを「データと研究に基づかない思いつきの教育政策論議」（272頁）と批判し、「文科省に限らず、政府の政策方針はしばしば『霞が関文学』とも揶揄され、データや専門家による精密な実証・検証を欠き、抽象的な理念や提言が羅列されがちだ。その中にあって中教審答申はポエムとも思えるほどの、学問的あるいは実証的根拠のない抽象的理念で膨れ上がる傾向にあることも、中教審委員同士の間ですらしばしば心配されている」（275頁）とまで言っている。

翻って本大学院経営コースでは、その設置年（2016年）から、M1前期開講の「教育実践課題研究Ⅰ」において現任校分析を徹底的に行うことにしている。その際、まず「自分はこの学校の現状や課題をどう見ているのか」という「主観」は大事にする必要があるが、それで学校全体の改革をしようとしても、まず管理職を説得できない、また同僚もついてこないということになる可能性があるため、自分の主観的見解を自覚しつつ、管理職や同僚教員など関係者の意識をも認識して課題を抽出するよう指導している。その際、現任校職員アンケート調査や管理職・同僚を対象としたインタビュー調査を実施することによって、現任校を「多面的」に見た上で課題を設定するようにしている。また、そうした「意識」調査のみではなく、各種学力テストの結果などの「客観的」データも収集・分析し、課題を設定する際の根拠とするよう指導している。つまり、量的データと質的データの双方を活用することになっている。そしてこのようにして設定された課題は「リサーチ・クエスチョン」として、「どのようにすれば～のようになるのか」というように言い換えることにより、2年間の研究を通して何を明らかにしたいのかを明確にするようにしている。「学校変革試行実習」は「現任校の改革活動」であるため、いわゆる「ケース・スタディ」に該当するものであり、メリアム（2004；Merriam, 1998）が言う様に、ケース・スタディとは「仮説検証型」というよりは「発見型」の研究に適している。ゆえに、学校変革試行実習を中心とした経営コースでの2年間の研究も、最終的には「発見型」研究を志向している。また、「改革推進」と「そのためのデータ収集」を同時併行的に行うという意味では、いわゆる「アクション・リサーチ」でもある。

本稿におけるインタビュー調査からは、多くの修了生から「現任校の現状分析において行ったデータ収集により、確固とした根拠に基づいて改革を提案することができた」という趣旨の意見が聞かれた。

「根拠に基づく改革提案」の効果は、次の諸点で見られたという。まず、周囲の納得を得やすいという点である。即ち、「それまでの勘や経験」に頼るのではなく、データという根拠を示すことにより自分の考えをより説得力を持って主張することができたということであり、その方がスムーズに改革提案を実行に移せたということである。中には、よく言われる「とにかく反対する声の大きい人」をも納得させる（悪い意味ではなく、少なくとも「黙らせる」）効果があったことも指摘された。次に、「量的データと質的データを併用したこと」（いわゆる「ミックスメソッド」）により、双方の特性を活かした主張を形成・展開することができたということである。現任校の教員全員を対象としたアンケート調査は全体的傾向を出すには適しているが、その特性上どうしても「広く浅く」なりがちであり、「なぜこういう回答が多くなったのか」の説明はつきにくい。そこで「狭く」ならざるを得ないが他方で「深く」問いを

掘り下げることのできるインタビュー調査を併用することで、より説得力のある根拠を提示できた、ということである。そしてそうした調査方法のノウハウを得たということは、「学校変革試行実習」を実施する際に有効であったのみならず、「別の学校でも、違う課題でも」通用する、つまり「汎用性がある」能力を身につけた、という効果も指摘された。

② 協働づくりと組織マネジメント

経営コースの授業では、主に「学校組織論」において、協働づくりや学校組織マネジメントの理論を学ぶことになっている。例えばハーグリーブス (Hargreaves, 1992 ; 今津, 2017) は「同僚との関係性」の観点から「教員文化」を「個人主義 (individualism)」、「グループ分割主義 (balkanization)」、「協働文化 (collaborative culture)」、「策定された同僚間連携 (contrived collegiality)」⁶の4つに分類し、「協働文化」が最も好ましい教員文化であると指摘する。他方で今津 (2017) は、ハーグリーブスの見解には同意しつつも、日本の文化特性上、「協働文化」がハーグリーブスの言う様に教員自身から自然発生的には生じにくいと考えられることから、まずは「策定された同僚間連携」の形成に取り組み、それを「協働文化」に発展させていく必要性を示唆している。経営コースにおいてもこの今津の示唆するステップを参考にし、まずは改革を推進する小グループを形成し (佐古 (2019) の言う「プロセス・ファシリテート・チーム」)、そこで協働をつくり出し、それを学校全体 (佐古 (2019) の言う「コア・システム」) に広げていくといった取組みを展開するよう指導している。そしてその際に、上述したようなデータに基づく根拠を示したり、「コッターの組織変革プロセス」(コッター, 2002 ; 大野, 2012, 24 頁) を参考にし、改革プランを立てることが多い。その中で「組織マネジメント」についても検討している。

例えば、修了生からは、多忙状況により何か新しいことを始めることへの「拒否反応」が同僚教員に見られることが吐露されたが、しかしそれでも何とかして共通のテーマを設定し改善案を話し合う場をつくれば、そしてそのテーマが納得いくものであれば、同僚教員もその後は積極的に関わるようになることが指摘された。もちろん改革案については、まず管理職の同意を得るよう指導しているし、実際に同意を得ている。中には校長が意図する改革と修了生の関心が初めから合致している場合もあった。但し、校長が意図しても、それだけではうまく動かないのが教員集団であることは、修了生インタビューでも指摘された。上述したように同僚教員が納得するようなデータを示し、校長の同意とサポートを得つつ、修了生が主導する形でまずは「策定された同僚間連携」の機会をつくり出す。例えば、危機管理を学校変革試行実習のテーマとした修了生は、先ず少人数で危機管理のための情報共有や研修づくりを中心に担うプロジェクト・チーム (プロセス・ファシリテート・チーム) をつくり、そこで協働体制の形成を目指した。その後危機管理を校内研修 (コア・システム) のテーマとして全校の教員と共有しつつ、そこでの意見交換や共通の対策行動を実行することによって少人数での協働を学校レベルに拡大する活動を展開した。このとき、はじめは嫌々ながらであったが、「危機管理」という教員誰もが直面し得

⁶ 筆者 (平田) も拙稿 (平田, 2007) においてハーグリーブスの分類を参照しているが、その際「balkanization」はカタカナで「バルカナイゼーション」と、「contrived collegiality」は「つくられた同僚性」と、今津とは異なる訳語を充てている。前者については、「グループ分割主義」という呼び名はある意味価値中立的であり、「グループごとに役割分担が適切になされている」という肯定的ニュアンスでも使われ得る。しかし「balkanization」は「バルカン半島」を語源とする地政学用語であり、それは第一次世界大戦後のバルカン半島や、東西冷戦後の旧ユーゴスラビア紛争など、同じ民族同士の結束は強いものの他の民族に対しては極めて排他的になる関係性を含意している。つまり、「balkanization」という言葉自体価値中立ではない、少なくとも肯定的意味合いで使われ得る用語とは言い難い。適当な訳語が見当たらなかったため、カタカナ表記とした。後者に関しては、訳語にはあまり難しい用語を使いたくないという個人的嗜好により、「他律的な (contrived)」という意味を込めて「つくられた同僚性」という訳語を充てた。

る課題をテーマとして設定したことにより、その後は積極的に参加するようになったということであり、それは修了生にとって「協働づくり」と「組織マネジメント」の「体験学習」となったのである。

また、前項で指摘した「とにかく反対する声の大きい人」の存在は多くの異なる学校の教員が認めるところであろうが、こうした協働的な取組みが若手教員に活発に発言する機会を提供し、いわゆる「同調的職場風土」(篠原, 2012, 13 頁)から脱却する兆しが表れたことを指摘する修了生もいた。これも「協働づくり」が「組織開発」にもたらす肯定的影響の1つであったと言えるだろうし、修了生はそれを学んでいるということである。

以上のような組織変革プロセスを実習を通して経験した修了生は、今では「学校を組織として見るようになった」、「一人で何かをしようとするのをやめた。チームをつくって仕事をするようになった」、「協働が一番学校にとって大事だと気づいた」、「学校を組織として、どこに課題があるのかを見るようになった」等の認識を示していた。

③ リーダーシップ

修了生は就学時点においては全員管理職ではない「中堅教員」であったため、期待されるリーダーシップはいわゆる「ミドル・リーダーシップ」ということになる。そして授業や実習指導においては、数あるリーダーシップの中でも「変革的リーダーシップ (transformational leadership)」や「分散的リーダーシップ (distributed leadership)」の重要性(勝野, 2020)が、修了生の間で共有されていた。つまり修了生が目指したのは、「自ら変化を生み出し」(学校改革を主導し)、「同僚教員との間で共有したり、適材適所で分散する」リーダーシップである。

修了生の多くがまず指摘したのは、自らの役職とのマッチングである。修了生からは、主任職にあればリーダーシップを行使しやすいが、そういう役職にない場合は控える、ということが多く聞かれた。しかし、それは「自分は役職的にはリーダーではないから、何もしない」ということではなく、ある修了生は「参謀役」に徹したと述べ、ある修了生は管理職に促される形で後方支援的に主任にアドバイスをしていたという。いわば「インフォーマルな」リーダーシップを行使したということであろう。リースウッド他 (Leithwood, et al., 1999; 平田, 2007) は、協働的文化においては、教員は意見を交換し相互的問題解決を推奨することが奨励され、それによって教員リーダーシップを発揮するより豊かな機会と、潜在的な教員リーダーがその能力を開発するための適切な動機付けを提供することができる、と指摘している。修了生の勤務校で上述したハーグリーブスが想定するような「協働文化」が存在するかは定かではない。しかし修了生は「同僚との協働づくり」と「リーダーシップの行使」を同時に学んでいたのであり、「協働」の重要性を知っていたからこそ、トップダウン型のリーダーシップの行使を良しとしなかったのであろう。そしてそれは、修了生が「参謀役」となった、あるいは「アドバイスをした」フォーマルなミドル・リーダーに、リースウッド他が言う「その能力を開発するための適切な動機付け」を提供したとも言えよう。

また、「分散的リーダーシップ」に関連して指摘される「リーダーシップの連鎖」(露口, 2012)を生ぜしめたと思われるケースもあった。職員室がないため、学年ごとに「教員コーナー」を設置することを通して教員間のコミュニケーションを促進することをテーマとして実習を行った修了生は、実習時にファシリテート・チームで一緒に活動していた若手教員が2年後には研究主任となって自分の役割を引き継いでいることを目の当たりにし、「自分の思いを引き継いでくれている」と述べていた。また、修了後も1年同じ学校に留まった修了生は、実習時は自分にとってフォロワーであった若手教員が、翌年には研究主任になり自ら提案するなど周りを引っ張っていくようなリーダーシップを発揮していたと述

べていた。つまりフォロワーであったものがリーダーとなり次のフォロワーを育て、またそのフォロワーがリーダーになっていくという「リーダーシップの連鎖」の端緒を経験していたと断言していいだろう。

(2) 課題

本大学院の課題としては、特に限定しなければ様々な事項が検討の俎上に上るであろう。しかし本稿においては、今回のインタビュー調査で言及された事項に限定して経営コースの課題として提示したい。

修了生アンケート調査結果を見ても分かるように、管理職・修了生ともに回答傾向は概ね肯定的なものであった。「大学院で修了生は何を学んだのか」という評価は、「我々大学院教員が修了生に何を教えているのか」に対する評価でもある。細かな点を見ればいろいろあるだろうが、大きな方向性として現在のままで間違いはないと言えるだろう。

但し今回のインタビュー調査では、違う側面の課題が修了生により指摘された。それは、現職教員派遣の時期、より具体的に言えば、本大学院に派遣されて来るのは、既に勤務校に7-8年在籍しており、通常であればあと1-2年、つまり大学院修了を契機として異動となる可能性の高い教員が多いということである。経営コースに限って見てみると、1期生6名中2名、2期生6名中3名、3期生5名中2名、4期生5名中3名、5期生5名中3名、合計修了生全27名中13名と約半数が修了直後に異動となっている。3・4期生に限って見てみると、3期では修了後1年は勤務校に留まったのが3名で、1年経った後に異動となったのがそのうち2名、修了後3年目も同じ勤務校なのはただ1名であり、4期生では修了後勤務校に残った2名とも、その一年後には異動になっている。つまり、折角行った学校改革の継続性を確保できない状況になっている。確かに修了生は、「リーダーシップの連鎖」を意識し、たとえ自分が異動になっても何とか改革実践を継続できるよう力を尽くしている。そして何らかの形で継続しているケースが多いものの、やはりそれを主導した当事者が改革1-2年で異動になるという状況は再考すべきであろう。

しかしこの点については、校長の立場も、十分理解はできる。大まかに言って、校長の任期は1校3年を2サイクルというのが全国的には一般的であろう。つまり、1校3年で何らかの結果を出さなければならない。その時、あと4-5年はその学校に留まるであろう力量のある教員を教職大学院に派遣するというのは、かなりの苦渋の決断であろう。力量はあるがあと1-2年で異動するであろう教員が、言葉は悪いが「手頃」と言えば手頃である。また、定年を迎える教員の大量退職と現今の教職の「ブラック化」が相俟って、現場は全国的に「教員不足」状態である。本大学院に派遣されてくる教員は、1年目は大学院での長期研修ということで、現任校での勤務はなく研究に専念できるが、2年目は大学院での研修日は木曜日のみである。つまり、火曜日の勤務校での研究日を含めて週4日は通常勤務（週8時間の勤務校での研究活動を含む）であるが、大学院就学中ということで、担任と主任は避けるという合意が大学と県教委間でできている。それでも、「週8時間の確保は難しい」や、「担任と主任は避けてほしい」というのは何とかならないのか」といった要望が、管理職や教育委員会から寄せられることもある。上記のことと併せ考えると、「本大学院の教育効果がそれほど可視化されていない」ということなのかもしれないが、ここは教委や管理職との協議を続け、お互いにとってより良い「落としどころ」を見つける必要がある。

(3) 今後の展望—CPED フレームワークの観点から—

本大学院に博士課程は存在しないが、現状を評価し改善を検討する際の見通しとはなると思われるため、本節ではまずCPEDについて概観したうえで、インタビュー調査の前に実施した簡単なアンケート調査

において、第3・4期修了生がCPEDの指導原理等と本大学院での学びの関係性についてどう考えるのかを、本稿の結びとして提示したい。

まずCPEDについて、詳細は別稿（平田，2022）を参照されたいが、簡単に言うと、CPEDとはPh.D.に比べて「軽い」と評価されてきたEd.D.をいかにして専門職学位としての新しい博士号として位置付けるかという課題認識の下開始された取組みであり（平田，2022；黒田，2014；Schulman et al., 2006），本稿執筆時点で130の大学が会員校となっている。その多くはアメリカの大学であるが、カナダからもトロント大学大学院オンタリオ教育研究所（Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto: OISE/UT）やウェスタン大学（Western University）が加入している⁷。そして、CPEDの取組みの結果として形成されたのが「Ed.D.プログラム・デザイン／リデザインのためのフレームワーク（Framework for Ed.D. program design/redesign）」（以下、「CPEDフレームワーク」）である（図2）。CPEDフレームワークは「Ed.D.の新たな定義（a new definition of the Ed.D.）」、「プログラム・デザインの指導原理（Guiding Principles for Program Design）」と「プログラム・デザイン・コンセプト（Program Design Concepts）」から構成されており、さらに「プログラム・デザインの指導原理」は次の6つの原理に分類されている。

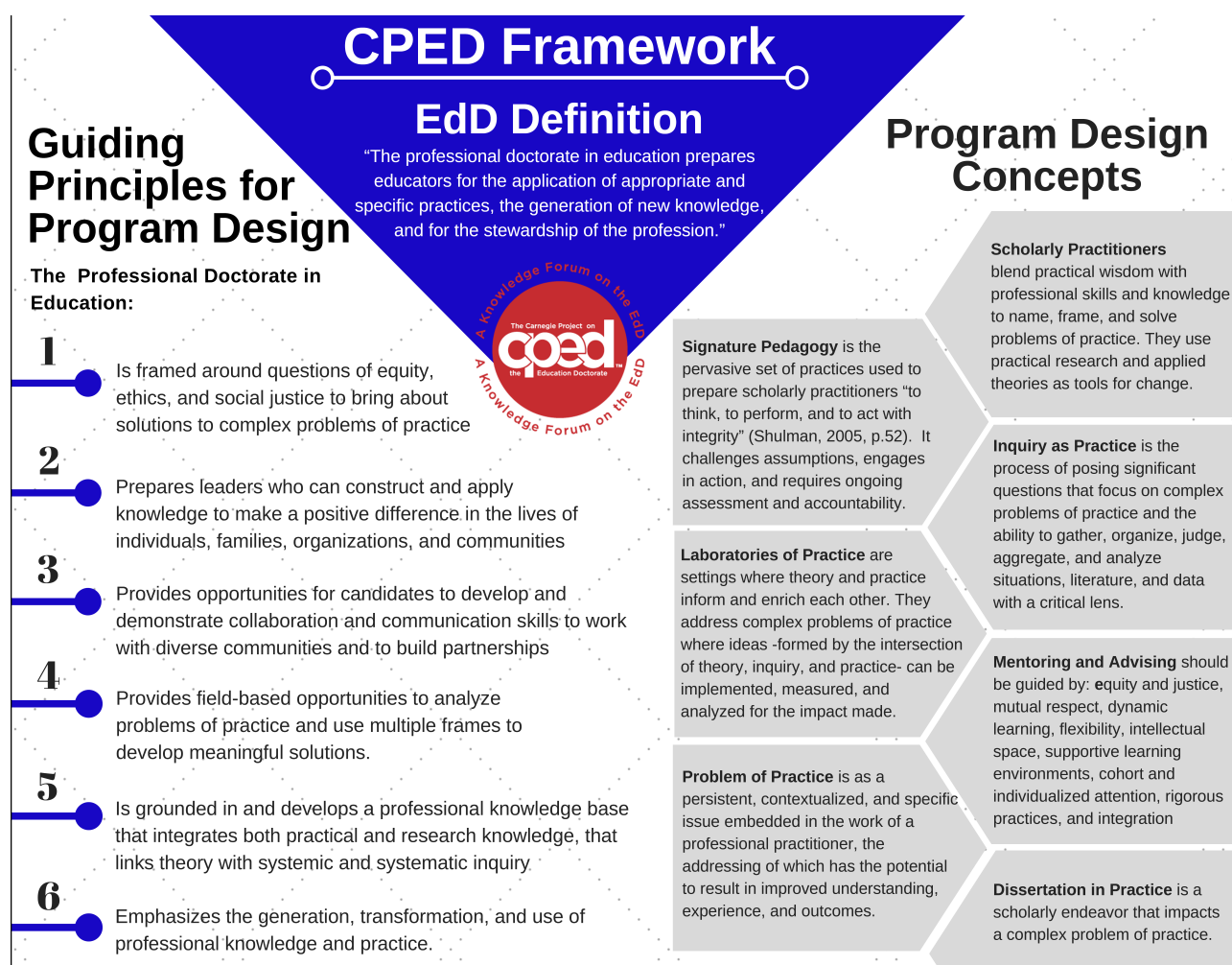


図2 CPEDフレームワーク

出典：

https://www.cpedinitiative.org/assets/CPED_Documents/Marketing_Promotion/CPED%20InfoGraphic2019_v1.pdf

（2022年7月19日採取）。

⁷ <https://www.cpedinitiative.org/current-members>（2022年7月20日採取）。

専門職教育博士号は、次のような指導原理に基づき構築されている。

- ① 複雑な実践課題に対する解決策をもたらすためのエクィティ（公正）上、倫理上、社会正義上の課題によって形成される。
- ② 個々人や家庭，組織，コミュニティの生活において肯定的な違いをつくり出す知識を形成し応用することができるようリーダーに準備させる。
- ③ 多様性のあるコミュニティとパートナーシップを構築するための協働スキルとコミュニケーション・スキルを開発し発揮するための機会を学生に提供する。
- ④ 実践課題を分析し意味のある解決策を開発するための複数の枠組みを用いるためのフィード・ベースの機会を提供する。
- ⑤ 理論と構造的で体系的な探究とを結びつける実践と研究双方を統合する専門的知識基盤に基づいており，またこれを開発する。
- ⑥ 専門的知識と実践を生成し，変革し，活用することを強調する。⁸

上記のプログラム・デザイン指針に基づいて Ed.D.プログラムを構築するために，CPED メンバーは以下のような事項を含む7つのデザイン・コンセプトを明確にしている，とされている。

- A) 「研究的実践家（Scholarly Practitioner）」
- B) 「固有のペダゴジー（Signature Pedagogy）」
- C) 「実践としての探究（Inquiry as Practice）」
- D) 「実践の実験室（Laboratories of Practice）」
- E) 「メンタリングとアドバイジング（Mentoring and Advising）」
- F) 「実践課題（Problem of Practice）」
- G) 「実践学位論文（Dissertation in Practice）」である（平田，2022）。

本アンケート調査においては，協力者には上記6つの指導原理及び7つのデザイン・コンセプトそれぞれの簡単な説明文（図2にある記述を筆者が日本語訳したもの）を読んだ上で，以上の13点についてその説明文と本大学院で学んだことがどの程度合致しているのかについて5件法（5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない）で回答を依頼した。修了生それぞれの回答と質問項目ごとの肯定的な回答（4と5）の割合は，表9に示すとおりである。全体として極めて良好な回答結果を得たが，ここでは今回のインタビュー・データの観点から，数点について検討したい。

⁸ <https://www.cpedinitiative.org/the-framework>（2022年7月19日採取）。

表9 CPED フレームワークと本大学院での学びの整合性

	①	②	③	④	⑤	⑥	A)	B)	C)	D)	E)	F)	G)
3期生	4	4	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4	3
	5	4	4	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5
	5	5	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5
	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5
肯定的回答の割合	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	80
4期生	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5
	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	4	4	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	4
	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5
肯定的回答の割合	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

まず指導原理①④とデザイン・コンセプト F)にある「実践課題」については、経営コースでは「教育実践課題研究Ⅰ」において現任校の現状分析を徹底的に行い、課題を設定する旨述べた。修了生はこうした活動によりデータを通して現任校の課題を抽出し、明確な根拠を持って改革案を提示する重要性を学んでいた。また、「学校変革試行実習」のテーマとしてこれまで取り組まれた「生徒の主体性を伸ばす取り組み」、「生徒参加と開発的生徒指導」、「学力向上のための取り組み」、「若手支援と協働づくり」などは指導原理①の「エクィティ（公正）上、倫理上、社会正義上の課題」に当たるだろう。

指導原理⑤⑥とデザイン・コンセプト A)・B)・C)・D)は、教職大学院の原理である「理論と実践の往還」と考え方において近いと言っていいだろう。インタビューにおいて修了生は、理論的知識を得てそれを実践に応用する、時に立ち止まり理論に戻りつつ再び実践を行うことの重要性を指摘していた。修了後も大学院での学びが詰まったファイルを職場に置き、それを見返すこともあると指摘した修了生もいた。特に経営コースでは現任校分析に際して質的・量的調査双方を実施するよう指導しているが、そうしたデータを自ら収集し分析することのできる実践家とは、まさにここで言う「研究的実践家」であろうし、それこそが「実践としての探究」であろう。「実験」という表現は、「理科の実験」を除いて教育の世界ではあまり好まれない表現であろうが、他方で新たな試みとはある意味で「実験」にならざるを得ないということも事実だろう。しかしそれが単なる「実験」にならないように、学生はデータに基づいた現状分析を行い、理論的裏付けのある実践を学校改革につなげるという取り組みを行っている。

指導原理②③に関しては、これまでの修了生の実習テーマとしては、「PTA を通した学校－家庭間の連携促進」、「『社会に開かれた教育課程』と地域との協働」、「地域連携を通した『総合的な学習の時間』づくり」などがあり、密接に関連する。デザイン・コンセプト E)については、定期的な主担当指導教員による個別指導と教員4名全員による集団指導が実施されており、それが実習の方向性の確認や今後の進め方の指針となったという指摘があった。また、現任校ではそれぞれの「メンター教員」による指導に当たることとなっているが（経営コースの場合はほとんどが管理職）、大学院指導教員だけでなく現任校のメンター教員によるメンタリングやアドバイジングも行われている。また経営コースの学生は

「ミドル・リーダー」として学校改革に当たることになるが、インタビューでは自分が異動になっても取組みを維持することができるよう後継養成に留意し、一定の成果がみられると発言した修了生もいたし、上述のように「若手支援」を実習のテーマにする修了生もいる。つまりメンタリングやアドバイジングを単に受けるだけでなく、自ら実施しているということである。そして上述の事項すべての集大成として学生が執筆するのがMRPであり、それはデザイン・コンセプトG)の「実践学位論文」に相当すると言えよう。

以上のように、本大学院経営コースの取組みは、事項によって程度に差はあるだろうし、学生のテーマによってもそれぞれの軽重はあるだろうが、第3・4期修了生の認識としては、一応CPEDフレームワークの諸要素と合致している部分が多い、ということになる。CPEDフレームワークは北米での取り組みであり、またその対象はEd.D.であるため、そのまま日本の「教職修士（専門職）」課程である教職大学院の教育効果を測定する基準にはならないだろう。但し、経営コースの教育実践の方向性は、少なくともこの観点から見ると、間違っていないということとは言えよう。

【参考文献】

- ・ Dexter, L. A. (1970). *Elite and specialized interviewing*. Evanston, Ill: Northwestern University Press.
- ・ Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*. London: Cassell
- ・ 平田淳 (2007)『「学校協議会」の教育効果に関する研究ー「開かれた学校づくり」のエスノグラフィー』東信堂。
- ・ 平田淳 (2022)「カナダ・ウェスタン大学 Ed.D.プログラムにおける最終プロジェクト『組織改善計画 (Organizational Improvement Plan: OIP)』の意義と内容」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第6巻, 2ー23頁。
- ・ 平田淳・松尾敏実・荻野亮吾・中西美香 (2022)「教育経営探究コース修了までのロードマップ」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第6巻, 719ー746頁。
- ・ 今津孝次郎 (2017)『新版 変動社会の教師教育』名古屋大学出版会。
- ・ 勝野正章 (2020)「学校におけるリーダーシップ」勝野正章・村上祐介『新訂 教育行政と学校経営』放送大学教育振興会, 187ー202頁。
- ・ 岸政彦・石岡丈昇・丸山里美 (2016)『質的社会調査の方法ー他者の合理性の理解社会学ー』有斐閣ストゥディア。
- ・ 黒田友紀 (2014)「米国における専門職学位 Ed.D.をめぐる議論の検討」『教育開発学論集』第2号, 149ー156頁
(https://aue.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=3133&item_no=1&page_id=13&block_id=21, 2022年7月20日採取)。
- ・ Leithwood, K. et al., (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- ・ Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- ・ メリアム・S.B. (堀薫夫・久保真人・成島美弥訳) (2004)『質的調査法入門ー教育における調査法とケース・スタディー』ミネルヴァ書房。
- ・ ミュラー・ジェリー・Z. (松本裕訳) (2019)『測りすぎーなぜパフォーマンス評価は失敗するのか？

ー』みすず書房。

- ・ 大野裕己 (2012)「学校改善の方法」篠原清昭編著『学校改善マネジメントー課題解決への実践的アプローチ』ミネルヴァ書房, 19-40 頁。
- ・ 佐賀大学教職大学院教員一同 (2020)「佐賀大学大学院学校教育学研究科(教職大学院)第3期修了生追跡調査結果の概要」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第5巻, 525-565 頁。
- ・ 佐賀大学教職大学院教員一同 (2021)「佐賀大学大学院学校教育学研究科(教職大学院)第4期修了生追跡調査結果の概要」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第6巻, 666-718 頁。
- ・ 佐古秀一 (2019)『管理職のための学校経営 R-PDCAー内発的な改善力を高めるマネジメントサイクル』明治図書。
- ・ シャベルソン・R.J.& タウン・L. (斎藤智樹訳) (2019)『科学的な教育研究をデザインするー証拠に基づく政策立案 (EBPM) に向けてー』北大路書房。
- ・ 篠原清昭 (2012)「学校改善の課題」篠原清昭編著『学校改善マネジメントー課題解決への実践的アプローチ』ミネルヴァ書房, 3-18 頁。
- ・ Shulman, L. S. et al. (2006). Reclaiming education's doctorates: A critique and proposal, *Educational Researcher*, 35 (3), 25-32.
- ・ 末富芳 (2021)「データと研究に基づかない思いつきの教育政策論議」松岡亮二編著『教育論の新常識ー格差・学力・政策・未来ー』中公新書ラクレ, 272-283 頁。
- ・ 露口健司 (2012)「学校改善のリーダーシップ」篠原清昭編著『学校改善マネジメントー課題解決への実践的アプローチ』ミネルヴァ書房, 41-59 頁。

(2023年1月31日 受理)

資料

佐賀大学教職大学院
教育経営探究コース
第3期修了生 各位

教育経営コース第3期修了生インタビュー及びアンケート調査へのご協力をお願い

佐賀大学教職大学院教育経営探究コース担当教員：
平田 淳・松尾敏実・荻野亮吾・江口若香子

前略

ご無沙汰しております。コロナ禍の中大変な日々が続いていると拝察いたしますが、みなさんお元気で過ごしのことと存じます。

既にお願ひしておりますが、改めて標記調査へのご協力についてお願いし、その際の研究倫理上の配慮事項についてお知らせいたしたく思います。

既にみなさんも大学院で学ばれたように、人を対象としてデータを収集する場合、その事情に応じた研究倫理を遵守することが求められます。本調査に関しましては、以下のような調査ご協力の条件（留意事項）を事前にみなさんにお知らせしますので、どうぞよろしくお願い致します。

それでは、インタビュー当日にお会いできることを楽しみにいたしております。

草々

本調査ご参加に際しての留意事項

- ・ インタビュー（協力者5名＋調査者3名）参加は完全な任意であること。
- ・ 報告書等においてどの参加者がどの意見を述べたかなど氏名とコメントの特定化ができないよう、氏名や勤務校名を匿名化するなどアレンジすること。
- ・ 特定の質問に対しては回答を拒否できること。
- ・ インタビューの最中であつても参加を取り止めることができること。
- ・ インタビューへの不参加や一部回答の拒否、途中での参加取り止めについて協力者に何ら不利益が生じるものではないこと。
- ・ 上記事項は、アンケート調査にも該当すること。
- ・ インタビューは、参加者の同意を得て録音されること。
- ・ インタビュー後に文字化されたデータが提供され、一定期間（約2週間を予定）データに対する加筆・修正・削除の機会が与えられること。

以上

教育経営コース第3期修了生インタビュー・ガイド

I. 「第3期修了生追跡調査結果の概要」の視点から

1. 「2. 管理職調査の結果」から

- ① P. 530 「大学院で学んだ成果」の質問項目全28のうち、管理職からの肯定的回答が100%だったのが13項目、80%が8項目、60%が4項目、40%が1項目、20%が2項目であった。概ね良好な回答結果と言えるが、どう思うか？
- ② P. 530「26 地域との関係づくりに積極的になった」に対する肯定的回答の割合が全体で15%、経営で20%と低く出ている。どう思うか？
- ③ P. 530「27 様々な保護者に対応する能力が高まった」については、全体と現職ともに30%だったが、経営は20%であった。どう思うか？

2. 「3. 修了生調査の結果」から

(1) 「(1) 共通する項目の評価」(p. 539 以下)

- ① P. 540 質問項目9・10・11・12は経営コース授業と関連が深いため、肯定的回答の割合が高かった(80%・100%・80%・100%)が、どう思うか？
- ② 管理職の回答傾向と修了生本人のそれとを比較した時、両者にそれほど大きな違いは見られないが、どう思うか？
- ③ P. 544「地域との関係づくりに積極的になった」という質問に対する肯定的回答割合としては、管理職が20%なのに対して、修了生は40%である。どう思うか？
- ④ P. 544「様々な保護者に対応する能力が高まった」に対しては、管理職20%、修了生80%となっている。どう思うか？
- ⑤ P. 544「学会発表や論文の公表など」の研究活動については、修了生20%となっているが、もし取り組むとしたらどのような支援が必要か？

(2) 「(2) コースごとの評価」(p. 546 以下)

- ① P. 547 コース科目については、すべてにおいて肯定的割合が100%である。どう思うか？
- ② P. 548 実習科目については、関係機関実習4項目中1項目「学校外での人的ネットワークの形成」、変革試行実習6項目中4項目「現任校の課題に即した組織づくり能力」「計画を立てて改革を進める能力」「リサーチプランを立てて研究を実施する能力」「スクールリーダーとしての教育実践力・指導力」について、肯定的割合が80%であり、その他5項目については100%であった。どう思うか？
- ③ P. 550 目標設定・達成確認科目については、7つの質問項目中肯定的回答が100%だったのが4つであり、「課題に対する改善策を立案する能力」「自らの立てたリサーチクエスションへの答えを見出す能力」「自己の学校改善の実践を、理論と実践の往還を通じて相対化する能力」の3つが80%であった。どう思うか？

II. 「教育経営探究コース修了までのロードマップ」の視点から

1. 全体像

- ① ロードマップ論文には、教育経営コースのカリキュラム・デザインが示されている。デザインの意

図（特に図2「修了までのフローチャート」）と実際に自分が体験した大学院での授業全体の関係について、振り返ってみてどう思うか？

- ② 就学時、カリキュラムの中で、プロポーザル作成作業をどのように位置づけたか？また、今振り返ってみてプロポーザル作成作業にどのような意味があったか？
- ③ プロポーザルに関連する作業で、何がどのように役立ったか？

2. コースワーク

(1) 目標設定・達成確認科目（教育実践課題研究Ⅰ・Ⅱ）

- ① 「教育実践課題研究Ⅰ」（M1 前木1）で行った「現任校の現状分析と課題設定」は、修了後の教員生活においてどのように役立っているのか、あるいは役立っていないのか？
- ② 「教育実践課題研究Ⅱ」（M2 後木1）において行ったMRP執筆作業は、修了後の教員生活においてどのように役立っているのか、あるいは役立っていないのか？

(2) 共通科目・コース科目

以下の各授業について、学校変革試行実習あるいは修了後の実践において、何がどのように役立っているか？（ロードマップ論文の記述と合致するところ、あるいは合致しないところに留意しながら）

- ① 共通科目
 - 教育経営の基礎と課題
 - 教職キャリアデザインの基礎と課題
 - 地域と連携する学校づくりの基礎と課題（現：廃止）
- ② コース科目
 - 学校組織論
 - 学校内外連携・協働論
 - 学級・学校危機管理論
 - 学校経営課題探究の方法論
 - 地域教育経営課題探究の方法論
 - 学校内外連携・協働演習（M2）
 - 教育経営改善の開発・省察

(3) 関係機関実習

関係機関実習について、学校変革試行実習あるいは修了後の実践において、何がどのように役立っているか？

(4) 学校変革試行実習について

- ① 学校変革試行実習について、修了後の実践において、何がどのように役立っているか？（ロードマップ論文の記述と合致するところ、あるいは合致しないところに留意しながら）
- ② 学校変革試行実習において実施した改革実践に、現在どのように関わっているか？

(5) MRPについて

MRPをまとめたことは、修了後の実践において、何がどのように役立っているか？

III. CPED フレームワークの視点から

図1に示すのは、アメリカ・カーネギー財団が主導する「教育博士号に関するカーネギー・プロジェクト（CPED）」のプログラム・デザインの指導原理とコンセプトである。教職大学院での経験は、次頁以下の記述とどのくらい合致しますか。該当する選択肢の数字に○をつけてください。

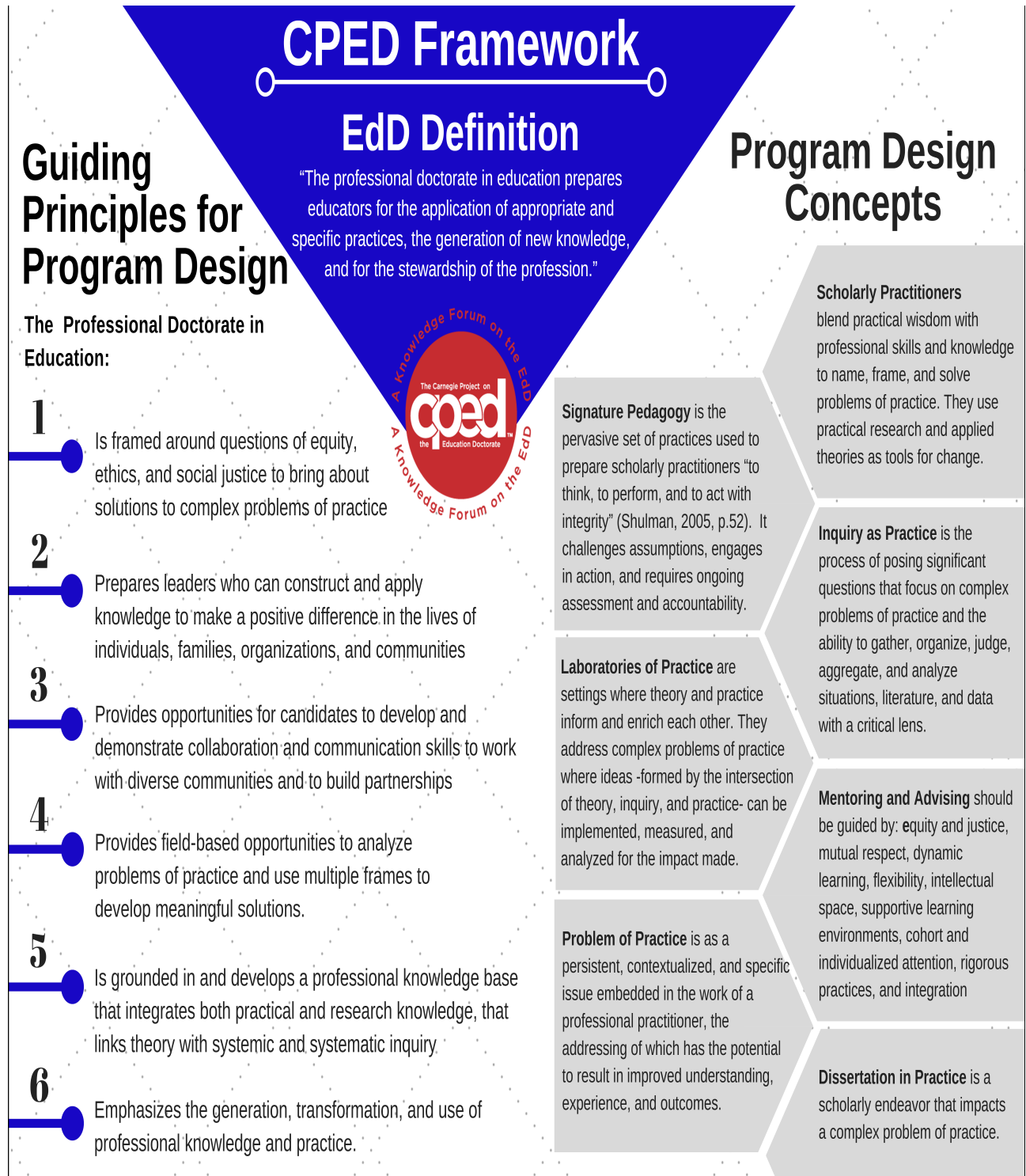


図 3 CPED フレームワーク

出典：

https://www.cpedinitiative.org/assets/CPED_Documents/Marketing_Promotion/CPED%20InfoGraphic2019_v1.pdf (2022年6月22日採取)。

1. プログラムデザインの指導原理

教職大学院のカリキュラムは、次のような指導原理に基づき構築されている。

- ⑦ 複雑な実践課題に対する解決策をもたらすためのエクィティ（公正）上、倫理上、社会正義上の課題によって形成される。
- 5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない
- ⑧ 個々人や家庭，組織，コミュニティの生活において肯定的な違いをつくり出す知識を形成し応用することができるようリーダーに準備させる。
- 5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない
- ⑨ 多様性のあるコミュニティとパートナーシップを構築するための協働スキルとコミュニケーション・スキルを開発し発揮するための機会を学生に提供する。
- 5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない
- ⑩ 実践課題を分析し意味のある解決策を開発するための複数の枠組みを用いるためのフィールド・ベースの機会を提供する。
- 5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない
- ⑪ 理論と構造的で体系的な探究とを結びつける実践と研究双方を統合する専門的知識基盤に基づいており，またこれを開発する。
- 5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない
- ⑫ 専門的知識と実践を生成し，変革し，活用することを強調する。
- 5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない

2. プログラムデザイン・コンセプト

① 研究的実践家（Scholarly Practitioner）

研究的実践家は、実践課題を採り上げ、形成し、解決するために、実践的智慧と専門的スキル及び知識を融合する。研究的実践家は、エクィティ（公正）と社会正義の重要性を理解しているがゆえに、実践的研究と応用された理論を変革のための道具として用いる。

- 5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない

② 固有のペダゴジー（Signature Pedagogy）

独自の教授法は、「誠実に考え、実行し、行動する」（Shulman, 2005, p. 52）といった研究的実践家の専門的職務の全ての側面に対し彼らを準備させるために用いられる一連の普及した実践である。教育とは思慮深く、広く行きわたった、持続的なものである。それは想定に挑み、行動に従事し、継続的評価やアカウンタビリティを必要とする。

- 5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない

③ 実践としての探究（Inquiry as Practice）

実践としての探究とは、複雑な実践課題に焦点を当てた重大な課題を提示するプロセスである。様々な研究上、理論上、専門上の知見を活用することによって、研究的実践家は実践課題を導き出す革新的解決策をデザインする。実践の探究の中心にあるのは革新の効果を理解するためにデータを活用する能力であり、ゆえに実践の探究は状況や先行研究、データをクリティカル（批判的）な視点で収集し、体系化し、判断し、統合し、分析するための能力を必要とする。

5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない

④ 実践の実験室（Laboratories of Practice）

実践の実験室は、理論と実践が互いに周知し高め合う環境のことを指す。それは、理論や探究、実践の交差により形成されるアイデアが、与えられたインパクトを基に実施され、測定され、分析され得る複雑な実践課題を提示する。実践の実験室は研究上の専門性開発や実践の実施によって測定される変革的生成的学習を促進する。

5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない

⑤ メンタリングとアドバイジング（Mentoring and Advising）

メンタリングとアドバイジングは以下の事項によって実施される。

- ・ エクィティ（公平）と正義
- ・ 動態的な学習
- ・ 知的空間
- ・ 支援的な学習環境
- ・ 同僚（学習集団）及び個人双方への注目
- ・ 厳格な実践
- ・ 統合

5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない

⑥ 実践課題（Problem of Practice）

実践課題とは、専門的実践家の職務に埋め込まれた持続的で文脈に根差した特定の問題であり、理解力や専門性、アウトカムの改善に結果する可能性を提示する。

5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない

⑦ 実践学位論文（Dissertation in Practice）

実践学位論文は、複雑な実践課題にインパクトを与える研究的試みである。

5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない

佐賀大学教職大学院
教育経営探究コース
第4期修了生 各位

教育経営コース第4期修了生インタビュー及びアンケート調査へのご協力をお願い

佐賀大学教職大学院教育経営探究コース担当教員：
平田 淳・松尾敏実・荻野亮吾・江口若香子

前略

ご無沙汰しております。コロナ禍の中大変な日々が続いていると拝察いたしますが、みなさんお元気でお過ごしのことと存じます。

既にお願ひしておりますが、改めて標記調査へのご協力についてお願いし、その際の研究倫理上の配慮事項についてお知らせいたしたく思います。

既にみなさんも大学院で学ばれたように、人を対象としてデータを収集する場合、その事情に応じた研究倫理を遵守することが求められます。本調査に関しましては、以下のような調査ご協力の条件（留意事項）を事前にみなさんにお知らせしますので、どうぞよろしくお願い致します。

それでは、インタビュー当日にお会いできることを楽しみにいたしております。

草々

本調査ご参加に際しての留意事項

- ・ インタビュー（協力者5名＋調査者3名）参加は完全な任意であること。
- ・ 報告書等においてどの参加者がどの意見を述べたかなど氏名とコメントの特定化ができないよう、氏名や勤務校名を匿名化するなどアレンジすること。
- ・ 特定の質問に対しては回答を拒否できること。
- ・ インタビューの最中であっても参加を取り止めることができること。
- ・ インタビューへの不参加や一部回答の拒否、途中での参加取り止めについて協力者に何ら不利益が生じるものではないこと。
- ・ 上記事項は、アンケート調査にも該当すること。
- ・ インタビューは、参加者の同意を得て録音されること。
- ・ インタビュー後に文字化されたデータが提供され、一定期間（約2週間を予定）データに対する加筆・修正・削除の機会が与えられること。

以上

教育経営コース第4期修了生インタビュー・ガイド

I. 「第4期修了生追跡調査結果の概要」の視点から

1. 「2. 管理職調査の結果」から

- ① P. 671 質問項目全 28 のうち、管理職からの肯定的回答が 100%だったのが 23 項目、80%が 4 項目、60%が 1 項目であった。概ね良好な回答結果と言えるが、どう思うか？

2. 「3. 修了生調査の結果」から

(1) 「(1) 共通する項目の評価」(p. 679 以下)

- ① P. 681 質問項目 9・10・11・12 は経営コース授業と関連が深いため、肯定的回答の割合が高かった (100%・100%・80%・100%) が、どう思うか？
- ② 同じく p. 681 「教科等における ICT 活用能力の向上」が 40%と低くでているが、どう思うか？
- ③ 管理職の回答傾向と修了生本人のそれとを比較した時、両者にそれほど大きな違いは見られないが、どう思うか？
- ④ 「教職大学院で学んだ成果」(p. 688 以下) について、「14 学年集団で、リーダーシップを発揮できている」に対する修了生の肯定的回答割合は 40%なのに対し、修了生のリーダーシップに関する質問項目の管理職による肯定的回答の割合は 4 項目中 100%が 3 項目で 80%が 1 項目と軒並み高い (p. 671)。この差異をどう思うか？

(2) 「(2) コースごとの評価」(p. 689 以下)

- ① コース科目、実習科目、目標設定・達成確認科目いずれの種類の授業についても、すべての質問項目において肯定的割合が 100%である。どう思うか？

II. 「教育経営探究コース修了までのロードマップ」の視点から

1. 全体像

- ① ロードマップ論文には、教育経営コースのカリキュラム・デザインが示されている。デザインの意図 (特に図 2 「修了までのフローチャート」) と実際に自分が体験した大学院での授業全体の関係について、振り返ってみてどう思うか？
- ② 就学時、カリキュラムの中で、プロポーザル作成作業をどのように位置づけたか？また、今振り返ってみてプロポーザル作成作業にどのような意味があったか？
- ③ プロポーザルに関連する作業で、何がどのように役立ったか？

2. コースワーク

(1) 目標設定・達成確認科目 (教育実践課題研究 I・II)

- ① 「教育実践課題研究 I」(M1 前木 1) で行った「現任校の現状分析と課題設定」は、修了後の教員生活においてどのように役立っているのか、あるいは役立っていないのか？
- ② 「教育実践課題研究 II」(M2 後木 1) において行った MRP 執筆作業は、修了後の教員生活においてどのように役立っているのか、あるいは役立っていないのか？

(2) 共通科目・コース科目

*1 佐賀大学大学院学校教育学研究科 *2 佐賀大学大学院学校教育学研究・客員准教授 (佐賀県立高校主幹教諭)

以下の各授業について、学校変革試行実習あるいは修了後の実践において、何がどのように役立っているか？（ロードマップ論文の記述と合致するところ、あるいは合致しないところに留意しながら）

① 共通科目

- 教育経営の基礎と課題
- 教職キャリアデザインの基礎と課題
- 地域と連携する学校づくりの基礎と課題（現：廃止）

② コース専門科目

- 学校組織論
- 学校内外連携・協働論
- 学級・学校危機管理論
- 学校経営課題探究の方法論
- 地域教育経営課題探究の方法論
- 学校内外連携・協働演習（M2）
- 教育経営改善の開発・省察

(3) 関係機関実習

関係機関実習について、学校変革試行実習あるいは修了後の実践において、何がどのように役立っているか？

(4) 学校変革試行実習について

- ① 学校変革試行実習について、修了後の実践において、何がどのように役立っているか？（ロードマップ論文の記述と合致するところ、あるいは合致しないところに留意しながら）
- ② 学校変革試行実習において実施した改革実践に、現在どのように関わっているか？

(5) MRP について

MRP をまとめたことは、修了後の実践において、何がどのように役立っているか？

III. CPED フレームワークの視点から

図1に示すのは、アメリカ・カーネギー財団が主導する「教育博士号に関するカーネギー・プロジェクト（CPED）」のプログラム・デザインの指導原理とコンセプトである。教職大学院での経験は、次頁以下の記述とどのくらい合致しますか。該当する選択肢の数字に○をつけてください。

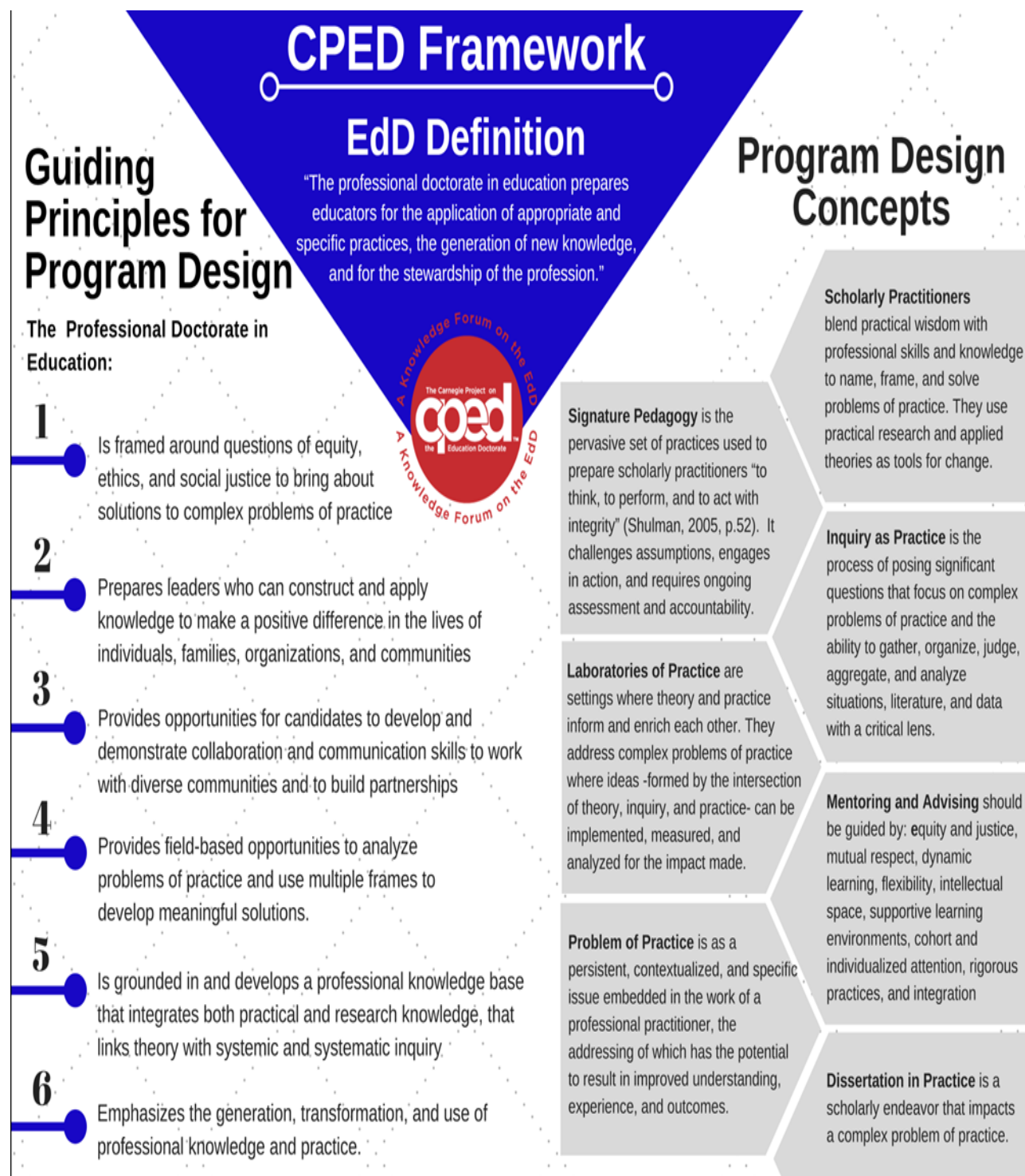


図4 CPED フレームワーク

出典：

https://www.cpedinitiative.org/assets/CPED_Documents/Marketing_Promotion/CPED%20InfoGraphic2019_v1.pdf (2022年6月22日採取)。

1. プログラムデザインの指導原理

教職大学院のカリキュラムは、次のような指導原理に基づき構築されている。

- ① 複雑な実践課題に対する解決策をもたらすためのエクィティ（公正）上、倫理上、社会正義上の課題によって形成される。
5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない
- ② 個々人や家庭、組織、コミュニティの生活において肯定的な違いをつくり出す知識を形成し応用することができるようリーダーに準備させる。
5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない
- ③ 多様性のあるコミュニティとパートナーシップを構築するための協働スキルとコミュニケーション・スキルを開発し発揮するための機会を学生に提供する。
5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない
- ④ 実践課題を分析し意味のある解決策を開発するための複数の枠組みを用いるためのフィールド・ベースの機会を提供する。
5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない
- ⑤ 理論と構造的で体系的な探究とを結びつける実践と研究双方を統合する専門的知識基盤に基づいており、またこれを開発する。
5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない
- ⑥ 専門的知識と実践を生成し、変革し、活用することを強調する。
5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない

2. プログラムデザイン・コンセプト

① 研究的実践家（Scholarly Practitioner）

研究的実践家は、実践課題を採り上げ、形成し、解決するために、実践的智慧と専門的スキル及び知識を融合する。研究的実践家は、エクィティ（公正）と社会正義の重要性を理解しているがゆえに、実践的研究と応用された理論を変革のための道具として用いる。

- 5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない

② 固有のペダゴジー（Signature Pedagogy）

独自の教授法は、「誠実に考え、実行し、行動する」（Shulman, 2005, p. 52）といった研究的実践家の専門的職務の全ての側面に対し彼らを準備させるために用いられる一連の普及した実践である。教育とは思慮深く、広く行きわたった、持続的なものである。それは想定に挑み、行動に従事し、継続的評価やアカウンタビリティを必要とする。

- 5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない

③ 実践としての探究 (Inquiry as Practice)

実践としての探究とは、複雑な実践課題に焦点を当てた重大な課題を提示するプロセスである。様々な研究上、理論上、専門上の知見を活用することによって、研究的実践家は実践課題を導き出す革新的解決策をデザインする。実践の探究の中心にあるのは革新の効果を理解するためにデータを活用する能力であり、ゆえに実践の探究は状況や先行研究、データをクリティカル（批判的）な視点で収集し、体系化し、判断し、統合し、分析するための能力を必要とする。

5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない

④ 実践の実験室 (Laboratories of Practice)

実践の実験室は、理論と実践が互いに周知し高め合う環境のことを指す。それは、理論や探究、実践の交差により形成されるアイデアが、与えられたインパクトを基に実施され、測定され、分析され得る複雑な実践課題を提示する。実践の実験室は研究上の専門性開発や実践の実施によって測定される変革的生成的学習を促進する。

5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない

⑤ メンタリングとアドバイジング (Mentoring and Advising)

メンタリングとアドバイジングは以下の事項によって実施される。

- ・ エクィティ（公平）と正義
- ・ 動的な学習
- ・ 知的空間
- ・ 支援的な学習環境
- ・ 同僚（学習集団）及び個人双方への注目
- ・ 厳格な実践
- ・ 統合

5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない

⑥ 実践課題 (Problem of Practice)

実践課題とは、専門的実践家の職務に埋め込まれた持続的で文脈に根差した特定の問題であり、理解力や専門性、アウトカムの改善に結果する可能性を提示する。

5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない

⑦ 実践学位論文 (Dissertation in Practice)

実践学位論文は、複雑な実践課題にインパクトを与える研究的試みである。

5 とても合致する 4 まあ合致する 3 どちらとも言えない 2 あまり合致しない 1 合致しない

(2023年1月31日 受理)