

研究論文

カナダ・オンタリオ州における管理職資格プログラムに関する一考察

平田 淳*

A Study on the Principal's Qualification Program
in the Province of Ontario, Canada

Jun HIRATA

【要約】同州の公費運営学校で管理職となるためには、修士の学位あるいは要件とされる追加資格(AQ)を取得したうえで「管理職資格プログラム」パート1及びパート2を受講し、合計250時間の講義と60時間の「リーダーシップ実習」を修了しなければならない。つまり、学校管理職に求められる資格要件や専門性はかなり厳格に解釈され、それに基づいて管理職となるための資格要件を満たすための諸制度が設計・運用されている。

【キーワード】管理職資格プログラム(PQP)、追加資格(AQ)、リーダーシップ実習

はじめに

筆者は昨年度、科研費研究『カナダの大学院における教育専門職向け学位プログラムの教育効果に関する研究』の一環として、オンタリオ州ブロック大学大学院の教職修士(Master of Education: M.Ed.)プログラムについてその制度設計と諸特徴を明らかにし(平田, 2019a)、その実態のいくつかを現地調査で得られた質的データを元に分析した(平田, 2019b)。そこでは、M.Ed.プログラムに通う多くの学生は現職教員・管理職であり、あるいは教員資格を得たばかりの学部新卒の学生であること、彼らが自発的にM.Ed.の学位取得を目指す動機づけの1つとしてそれが学校管理職となるための資格要件の1つとされていることがあること、等の知見を得た。

オンタリオ州における学校管理職¹の資格要件としては、教員免許の保有や教職経験年数5年以上であることの他に、修士号の取得や管理職養成プログラムの修了など複数の要件が課されている。つまり、修士の学位が学校管理職としての高い専門性を有することの資格証明の1つとしての機能を有しており、その他にも同趣旨の各種資格の取得・プログラムの修了が求められているのである。翻って日本の状況を見てみると、2000年の学校教育法施行規則(以下「学教法施行規則」)改定(第22条)により校長となるための資格要件が緩和され、教員免許をもたないいわゆる「民間人校長」が出現することとなった。近年では大阪を除いて民間人校長について注目されることもほぼないが、2000年以前よりも資格要件が緩和された状況は維持されている(平田, 2015)。つまりオンタリオ州では、要求される教職経験は5年と短いものの、それ以外には教育や学校管理職に特化した複数の資格や学位を自主的に修得する

¹ 英語での“principals”は通常「校長」と訳されるが、本稿が対象とするPQPは、実際には教頭(vice-principals)を含む管理職になるための資格のことを意味するため、PQPは教頭になる前に修了しておかなければならない。そのため本稿では、“principals”が特定の「校長」を意味している場合を除き、これを「管理職」と訳すこととする。そのため、本稿のタイトルも「管理職」としている。なお、校長・教頭を含めて管理職を指す場合、「アドミニストレーター(administrators)」という用語を使うことも多い。

ことによって、つまり管理職となる高い専門性を有していることを自ら証明することによって管理職となる道が開かれることとなっているのに対し、日本では教育委員会における管理職登用試験はあるものの、特に学位は要求されない（後述するが、法的には原則として高校・中等教育学校の校長には専修免許状の保有が求められるが、例外（保有していない）の方が多い。）し、法的には教員免許の保有すら要求されない²が、現実としては教職経験年数の目安となる「年齢」が管理職登用の大きな要素とされており、両者に求められる資格要件は極めて対照的である。他方で、学校改善のためには校長等管理職の果たすリーダーシップが重要であるという認識は両者で一致している。つまり、ある意味目標は共通しているものの、そのために採用しているアプローチは正反対なのである。

そこで本稿では、オンタリオ州において学校管理職となるための資格要件の1つとされている「管理職資格プログラム（Principal's Qualification Program: PQP）」を主たる対象として、同州の管理職資格要件はどのようになっていて、同プログラムの内容はどのような構成となっていて、それはどのように運用されているのか、また同州では学校管理職に対しどのような専門性を有することが求められているのかについて考察し、もって日本の学校管理職資格要件のあり様について検討する際の1つの視座を提供することを目的とする。なお、オンタリオ州の管理職資格プログラムを検討するに際しては、教員資格等に関するオンタリオ州に特有の様々な制度事項に関する理解が不可欠であるが、それらの多くについては別の拙稿（平田，2020a）において検討しているので、本稿においてはその用語の簡潔な意味のみをまずここで箇条書きで示すこととし、詳細については上記の、あるいは巻末にレファレンスを示している関連の拙稿を参照されたい。

・ OCT

オンタリオ州教員協会（Ontario College of Teachers）の略記。オンタリオ州の公費運営学校の教員や管理職が保有する資格等を管理している組織であり、PQPのガイドラインなど教員資格や管理職資格に関する要件等について策定したり、そうした資格コースの提供機関（大学等）に認可を出す権限を有する。「1996年オンタリオ州教員協会法（the Ontario College of Teachers Act, 1996, S.O. 1996, CHAPTER 12）」（以下「OCT法」）の制定により、1997年に創設された。オンタリオ州の公費運営学校（publicly-funded schools）³で教員になるためにはOCTの会員になっていなければならず、会員には自らが取得した資格等が記載された「資格登録証明書（Certificate of Qualification and Registration）」が交付される。

・ 教員基礎資格

教員養成課程で得る教員としての基礎資格である。オンタリオ州の教員免許は日本のように学校種別に区分されるのではなく、K-12をプライマリー（Primary: P, K-3）、ジュニア（Junior: J, 4-6）、インターミディエイト（Intermediate: I, 7-10）、シニア（Senior: S, 11-12）という4つのディビジョン（division）に区分したうえで、普通教育教員志願者は、これらから2つの連続するディビジョンの

² 法改定当時はほぼいわれのない「公立学校不信」が進む中で新自由主義やNPM（New Public Management, 「新公共経営」）を信奉するあまり、「民間企業に勤めていた者なら教員免許を持っていなくても、ずっと学校で務めてきた教員よりも組織運営において、それも学校という民間企業とは組織目標も組織原理も異なる組織の運営においてでさえも、優れているはずだ」という、論理的根拠にも実証的データにも乏しい、ただ妄信に近いような主張が跋扈する風潮さえあったと、少なくとも筆者は感じている。

³ オンタリオ州には言語と宗教の観点から、英語系公立（無宗派）学校、英語系カトリック学校、仏語系公立学校、仏語系カトリック学校の4校がいずれも公費で運営されているため、それらを総称して「公費運営学校」という用語が用いられる。またこれらの学校に対応する形で、教育委員会も4種類存在する。

免許を取得することとなっている。これを基礎資格という。また基礎資格には、普通教育教員（General Education Teacher）とテクノロジー教育教員（Technological Education Teacher）の2種類があり、前者は上記4つのすべてのディビジョンに該当し、後者は9年生以上の教員基礎資格として取得可能である。

・ 追加資格（Additional Qualifications: AQ）

教員養成プログラムを修了し、OCTに会員登録した後に、大学院などで提供される資格コースを受講・修了することによって追加的に得られる教員資格である。例えば基礎資格としてP/Jを取得した教員はK-6の教員資格を得て現場に出ることになるが、その後インターミディエイトの資格を取得すれば併せてK-10で教えることができるようになる。後述する「スペシャリスト資格」「優等スペシャリスト資格」等もすべてAQの1つである。AQコースの提供機関はOCTの認可を受けた大学・大学院やカレッジ、民間教育機関、教育委員会、教員組合などであり、OCT自体はAQコースの提供は行っていない。PQPはAQコースの1つとして提供されている。

1. 管理職資格要件

管理職となるための資格要件としては、OCT法に基づいて制定された「オンタリオ州規則 176/10 教員資格（Ontario Regulation 176/10 Teachers' Qualifications）」（以下「教員資格規則」）第32条から第34条までで規定されている。上述の通り、オンタリオ州で学校管理職になるためにはPQPを修了しなければならないが、PQPは「パート1（Part 1）」と「パート2（Part 2）」及び「リーダーシップ実習（Leadership Practicum）」から成っており、第32条はまずパート1を受講するための資格要件を次のように規定している。

- (a) 「許容し得る中等後教育機関の学位（acceptable post-secondary degree）」⁴あるいは登録官（registrar）⁵がこれと同等と判断する資格を有すること。
- (b) 教員資格規則別表Bに記載されているテクノロジー教育科目1つにおける9・10年生の資格登録一般免許状（general certificate of qualification and registration）か、あるいは別表Aに記載されている普通教育科目1つにおけるインターミディエイトの資格登録基礎免許状のいずれかに、つぎのうちのいずれか2つ。
 - i. プライマリー・ディビジョン
 - ii. ジュニア・ディビジョン
 - iii. 別表Bに記載されたテクノロジー教育科目1つにおける11・12年生の登録、あるいは別表Aに記載されたシニア・ディビジョンにおける普通教育科目1つの登録
- (c) 指導監あるいはその他適当な指導職（supervisory official）⁶により証明された、小学校あるいは中等学校における5年の授業経験
- (d) 以下のいずれか1つ
 - i. スペシャリスト資格2つか優等スペシャリスト資格2つ
 - ii. スペシャリスト資格1つか優等スペシャリスト資格1つ、及び本規則第1条に定義される「許容

⁴ 「許容し得る中等後教育機関の学位（acceptable post-secondary degree）」及び後述の別表等について詳しくは、教員資格規則を参照されたい。<https://www.ontario.ca/laws/regulation/100176>（2019年6月3日採取）。

⁵ 登録官はOCT法第4条3項において「協議会の事務官の役割を果たすものであり、協議会の会議においては投票権を除いて協議会委員が有するすべての権利をもって参加することができる。」と規定されている。

⁶ 指導監及び指導職について、詳しくは（平田，2017）を参照されたい。

される中等後教育機関の学位」の(a)あるいは(b)においてこれに当たると判断される教育機関によって授与される修士の学位取得に求められる単位数少なくとも半分の修得

- iii. 修士課程において少なくとも 30 単位あるいはそれと同等とみなされる単位を修得することが求められる修士の学位, あるいは修士か博士の学位が本規則第 1 条に定義される「許容される中等後教育機関の学位」の(a)あるいは(b)においてこれに当たると判断される教育機関によって授与された場合の博士の学位
- iv. 本規則第 1 条に定義される「許容される中等後教育機関の学位」の(a)あるいは(b)においてこれに当たると判断される教育機関において修了した, 少なくとも 30 単位あるいはそれと同等とみなされる単位の修了

PQP パート 2 受講のための資格要件は, 教員資格規則第 33 条 1 項に次のように規定されている。

- (a) 受講候補者の資格登録一般免許状に PQP パート 1 修了についての登録があること。
- (b) 候補者が以下のいずれかの免許状を有しているあるいは有していると思われること。
 - i. 小学校校長の暫定あるいは恒久免許状
 - ii. 中等学校校長の暫定あるいは恒久免許状 B 型 (Type B)
 - iii. 職業学校の暫定あるいは恒久免許状
 - iv. 中等学校校長の暫定免許状
 - v. 中等学校校長の暫定免許状 A 型

PQP パート 2 は PQP パート 1 の修了が受講要件とされているため, PQP パート 2 の受講要件の内容を検討するには, PQP パート 1 の内容を検討する必要がある, 最終的に管理職としてどのような専門性を有していることが求められるのかについては, PQP パート 1 に加えてパート 2 の内容を検討しなければならない。そこで次項では, PQP パート 1 及びパート 2, 並びに PQP 修了要件の 1 つとされる「リーダーシップ実習」について, 詳しく検討することとする。

2. PQP の制度内容

PQP は AQ の 1 つであるため, OCT の認可を受けた大学や大学院において提供されている。AQ コース提供のための認可要件としては, OCT 法に基づいて制定されている「オンタリオ州規則 347/02 教員教育プログラムの認可 (Ontario Regulation 347/02, Accreditation of Teacher Education Programs)」(以下「認可規則」)第 4 部(Part4IV)「認可-AQ プログラム (Accreditation – Program of Additional Qualification)」第 24 条から第 34 条までにおいて規定されている (平田, 2020a)。

PQP の概要としては, それぞれ 125 時間 (計 250 時間) の授業から構成されるパート 1 とパート 2, 及び 60 時間のリーダーシップ実習 (総計 310 時間) から成っており, その構成は図 1 に示すように, OCT 策定の『教職実践基準 (Standards of Practice for the Teaching Profession)』(以下「実践基準」), 『教職倫理基準 (Ethical Standards for the Teaching Profession)』(以下「倫理規準」)⁷及び『教職のための専門的学習枠組み (Professional Learning Framework for the Teaching Profession)』(以下「学習枠組み」)⁸を統合

⁷ https://www.oct.ca/-/media/PDF/Standards%20Poster/standards_flyer_e.pdf (2019 年 6 月 4 日採取)。

⁸ https://www.oct.ca/-/media/PDF/Professional%20Learning%20Framework/framework_e.pdf (2019 年 6 月 4 日採取)。

する形でイメージされている。以下ではパート1・パート2, 及びリーダーシップ実習についてそれぞれ検討していくこととする。

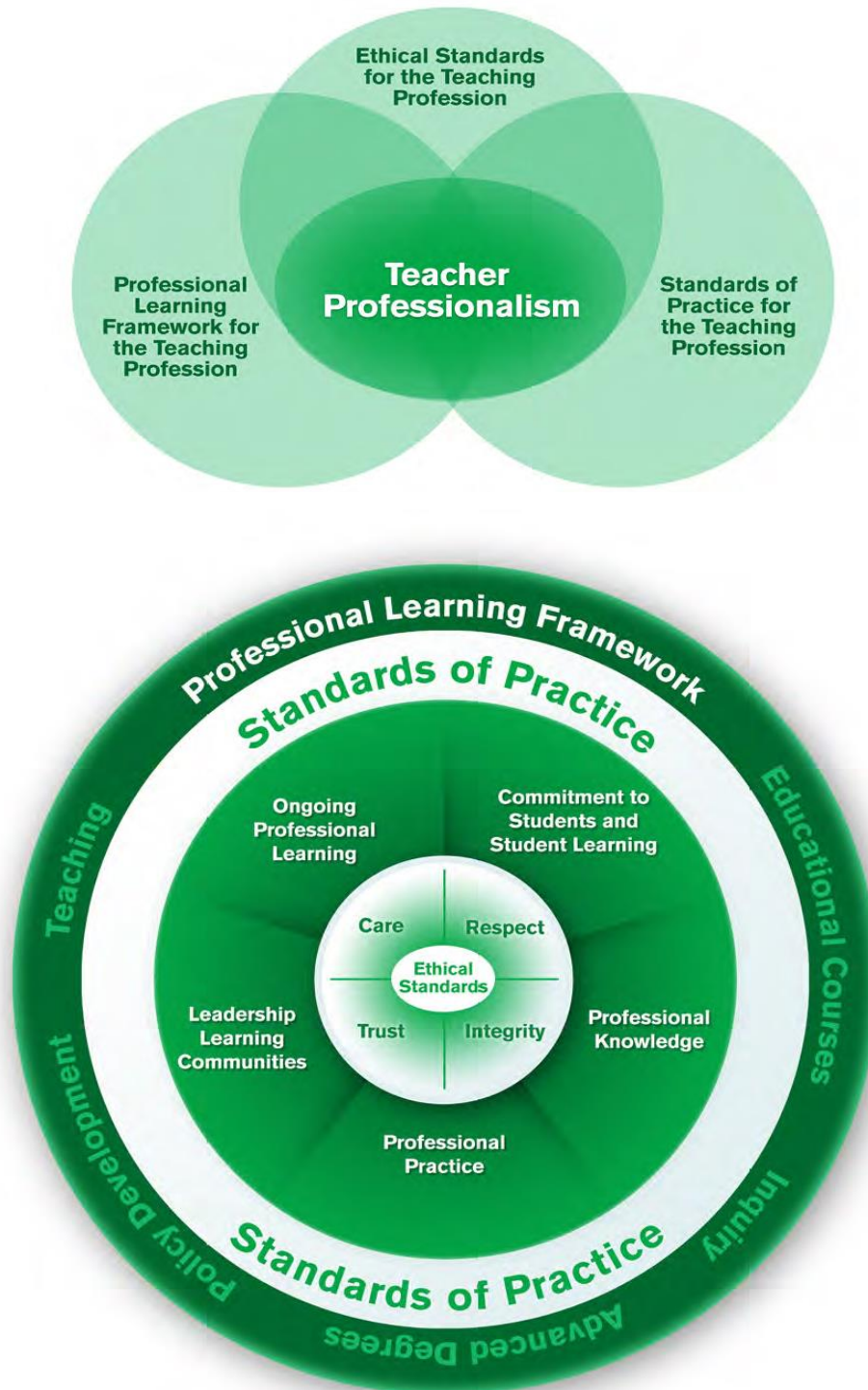


図1 「教職実践基準」「教職倫理基準」「教職専門的学習枠組み」の統合図

出典：(OCT, 2016, pp. 1-2)

(1) パート1及びパート2

PQP パート1及びパート2は、上述の実践基準・倫理規準・学習枠組みに加えて、『オンタリオ州リー

ダーシップ枠組み—オンタリオ州リーダーシップ枠組みを実践するための学校システムリーダー・ガイド— (Ontario Leadership Framework: A School and System Leader's Guide to Putting Ontario's Leadership Framework into Action)』 (Ontario Institute for Educational Leadership, 2013) の内容を反映する形で構成されている。そこでは、身に付けるべきリーダーシップの性質を次の5つの領域、即ち5つの概念枠組み (conceptual frameworks) に分類し、パート1及びパート2のそれぞれのコースにおいてそれぞれの領域で求められる能力について細かく具体的に規定されている (表1)。5つの概念枠組みとは即ち、方向性の設定 (Setting Directions), 関係性と能力開発 (Relationships and Capacity Building), 望ましい実践を支援する組織開発 (Developing the Organization to Support Desired Practices), 教育プログラムの改善 (Improving the Instructional Program), アカウンタビリティの確保 (Securing Accountability) である (OCT, 2017)。

表1 リーダーシップの概念枠組み

概念枠組み① 方向性の設定	
管理職は共有されるビジョンを設定し、グループでその目標を受け入れることを促進し、高いパフォーマンスに対する期待を認識し、それを伝える。	
受講者は変化 (改革) を主導し、促進し、管理するための、また複雑性の増加に特徴づけられる動的な環境において学校を良好に運営するための機会を提供される。	
パート1	パート2
<ul style="list-style-type: none"> ・自分の教育ビジョンと校長の役割にとってのその意義について批判的に探究する。 ・「教職倫理基準」「教職実践基準」「教職のための専門的学習枠組み」がどのようにして校長の役割について伝え、倫理的な学校文化を高めるのかについて探究する。 ・共有される学校ビジョンの構築に関する教育委員会及び州政府それぞれのプライオリティの間の相関性を批判的に省察する。 ・学校ビジョンを設定し、そのビジョンを前進させるよう他者を促しエンパワーするためのプロセスを批判的に探究する。 ・学術的成功 (例えば階級差別、人種差別その他の全体的構造) に対する障壁を認識し理解することを通してインクルーシブで敬意を持った、公平な学校文化を創造し維持するためのプロセスや、リーダーとしてそうした方向性の設定を通してどのようにしてそうした障壁を軽減するのかについて探究する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の教育ビジョンが現実化される方法を批判的に探究する。 ・「教職倫理基準」「教職実践基準」「教職のための専門的学習枠組み」の具体化がどのようにして専門的実践における集団の倫理的能力を促進できるのかについて協働して探究する。 ・すべての意見が学校のプライオリティの設定 (例えば児童生徒やスタッフ、家庭、ケア提供者、利害関係者、コミュニティのメンバー) に反映されるような様々な実践を探究する。 ・制度的障壁を認識しこれに対応することを通して、インクルーシブで敬意をもった、公平な学校文化への関与を促進する。 ・学校や教育委員会の実践が学習や幸福 (well-being) を潜在的にダメにする支配的なイデオロギーを軽減する方法を批判的に探究する。 ・「すべての子どもは学ぶことができる」という考えをどのようにして支援するのかについて批判的に探究し省察する。

<ul style="list-style-type: none"> ・「すべての子どもは学ぶことができる」という考えを支援する発達理論や知性理論を批判的に探究し省察する。 ・学習や幸福 (well-being) を潜在的にダメにする支配的なイデオロギーを批判的に省察し探究する。 ・教育に対する反抑圧的な枠組みを批判的に探究する。 ・教育省や教育委員会のインフラやその学校計画との繋がりを探究し省察する。 ・教育法 (Education Act) 及び規則 298 (Operation of Schools, 学校運営規則) に規定される校長の職務・役割・責任や, OCT 法と校長の役割の関係といった校長の役割として法的に求められるものを知り理解する。 ・「ファーストネーション, メティス, イヌイット教育のオンタリオ州政策枠組み (<i>Ontario First Nations, Métis and Inuit Education Policy Framework</i>) 」⁹や「オンタリオ州のフランス語学校とフランス語コミュニティ政策 (<i>A Policy for Ontario's French-language Schools and Francophone Community</i>) 」¹⁰といった政策文書を用いて教育を統治しオンタリオ州の文脈 (カトリックや公立 (無宗派), 英語系, 仏語系, ファーストネーション, メティス, イヌイットや特別支援教育) を反映させる立法的歴史的な文脈を批判的に探究し分析する。 ・「オンタリオ州における管理職のためのリーダーシップ枠組み (<i>Ontario Leadership Framework for Principals and Vice-Principals</i>) 」について批判的に省察し探究する。 ・教育的リーダーシップに関する現在の研究を探究し省察する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学校コミュニティや教育委員会の多様性・価値観・経験に携わる戦略的計画やプロセスを検討し分析する。 ・共有されたビジョンを構築し, 伝え, 促し, 実施するための戦略を批判的に探究する。 ・反抑圧的教育に関与する文化を促進するための戦略を探究する。 ・学校改善計画と個々の教員の専門的学習計画との繋がりを奨励する戦略的方法に関する批判的対話と探究を促進すること。 ・教育省や教育委員会, コミュニティのイニシアチブを支援する学校改善計画のあり様を批判的に探究し開発する。 ・教育パートナーの参加を促進し維持させるためのコミュニケーション戦略と技術を探究し分析する。 ・カリキュラムの検討やデザイン, 実施における共同的リーダーシップに関連する批判的対話を促進する。 ・カリキュラムやプログラムのデザインや実施において創造性やイノベーションを促進する。 ・組織変遷理論及びそのプロセスを批判的に探究する。 ・学校レベルでのプランニングを行うための公平性に基いた意思決定について協働的に探究する。 ・児童生徒の学習と教員の有効性のための学校改善計画に関するオンタリオ州の教育様式とイニシアチブを形成することの含意についての批判的対話と分析を促進する。
---	---

⁹ <http://www.edu.gov.on.ca/eng/aboriginal/fnmiFramework.pdf> (2019年6月14日採取)。

¹⁰ <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/linguistique/guide/index.html> (2019年6月11日採取)。

<ul style="list-style-type: none"> ・学校リーダーシップの文脈における効果的な意思決定や課題解決のための様々な理論, モデル, 戦略を批判的に分析する。 ・スタッフや児童生徒, 多様な利害関係者に対して用いられ得る合意形成戦略を探究し, 開発する。 ・リーダーシップとマネージメントを批判的に区別し, 校長の役割におけるそれぞれの重要性を省察する。 ・ホリスティックな思考に関与し, 人間の状態に反応する民主的グローバル・シティズンシップや社会正義の文化を批判的に探究する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・焦点を絞った方向性, 探究における協働文化の推進, 深い学びのための機会の創出, アカウンタビリティの確保を通しての一貫性を協働的に促進する。 ・ホリスティックな思考に関与し, 人間の状態に反応する民主的グローバル・シティズンシップや社会正義の文化を促進する。
<p>概念枠組み② 関係性と能力開発</p>	
<p>管理職は, インクルーシブで敬意を持った実践によって導かれた, 児童生徒やスタッフ, 課程, ケア提供者, コミュニティと真の信頼関係を促進するために努力する。</p>	
<p>受講者は, 学習コミュニティを構築・維持し, 多様性を維持し卓越性やアカウンタビリティ, 反人種差別, 公平性, パートナーシップ, イノベーションを促進し, 教育上の理解関係者との関係において倫理的リーダーシップを行使するための機会を提供される。</p>	
<p>パート 1</p>	<p>パート 2</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・関係性と能力開発を支援する多様なリーダーシップスタイルについて批判的に探究する。 ・児童生徒と専門的有効性を支援するプロセスや実践, 政策を批判的に探究する。 ・参加と共同的リーダーシップを支援する革新的なコミュニケーション・プロセスやプロトコルを協働的に精査する。 ・理論と利害衝突の効果, ファシリテーション・交渉・仲介のプロセスについて批判的に探究し分析する。 ・倫理上のジレンマを解消するための戦略を開発し, 批判的に検討する。 ・コーチングやメンタリングに関する多様な立場を批判的に探究する。 ・オープンで公正・公平・インクルーシブな文化を促進する教育的実践を批判的に分析し探究する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・異なる利害関係者グループのためのコミュニケーション戦略について批判的に探究し開発する。 ・障壁を提示しコミュニティの重要視されていなかったメンバーの参加を促すコミュニケーション戦略を議論しデザインする。 ・自分とスタッフの健康とバランスを促進する戦略を認識する。 ・専門的支援ネットワークについて批判的に探究する。 ・校長の役割に関する専門職組織の役割について探究する。 ・教育者を支援するための現行の専門的学習を計画し促進するための戦略を探究する。 ・コンフリクト・マネジメントや意思決定アプローチにおける倫理上のジレンマを提示するための戦略を批判的に探究する。 ・児童生徒の意見やリーダーシップ, 批判的探究, 共感と思いやりを促すオープンで公正・公平な文化を促進する。

<ul style="list-style-type: none"> ・学校文化と教育的アプローチにおける権力と特権のダイナミクスと影響力について批判的に探究し分析する。 ・専門的関係を創造し、高め、能力開発を促進する実践を批判的に探究する。 ・専門的学習と専門的有効性を支援する革新的実践について批判的に探究する。 ・児童生徒や家庭、ケア提供者の参加のための解放戦略について探究する。 ・教育に児童生徒の意見やリーダーシップを包摂するための安全で倫理的な空間を創造し維持する。 ・学校の道徳的文化を促進するための戦略について探究する。 ・環境の持続性と地球的責任に関与する革新的文化を促進する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・個人とチームをエンパワーするための戦略を考案する。 ・教育におけるイノベーションの重要性と、知的なリスクが促進される環境が確保される手段を批判的に探究する。 ・教育者や児童生徒、課程、ケア提供者、その他すべての利害関係者が参加する繋がりや協働を促進するプロセスを批判的に探究し開発する。 ・共同体験を通じた校長の役割に関する理解を開発するための機会について探究する。 ・児童生徒、課程、ケア提供者の参加とリーダーシップのための機会を創造する。 ・対話、共同的リーダーシップ、イノベーションによって特徴づけられた文化を協働的に促進する。 ・児童生徒、スタッフ、課程、ケア提供者の生きた経験を教育や学習につなげる戦略について探究する。
---	--

概念枠組み③ 望ましい実践を支援する組織開発

管理職は協働文化を形成し、成功のための安全な組織を構築し、共同的リーダーシップ実践を通して学校をコミュニティとつなげる。

受講者は、学校や児童生徒、スタッフ、コミュニティに影響を及ぼす教育及び児童生徒に関連するオンタリオ州の立法や教育委員会の政策を理解・適用し、有効かつ効果的な学校のための人的、物質的、財政的、技術的資源を管理し方向づけるための機会を提供される。

パート 1	パート 2
<ul style="list-style-type: none"> ・効果的なパートナーシップ・モデルについて批判的に検討する。 ・すべての児童生徒の学習を支援するようコミュニティ・パートナーにアクセスし参加を促すための戦略とプロセスを検討する。 ・学校協議会（school councils）の役割の法的趣旨を理解し学校ボランティアと協同する。 ・家庭やケア提供者の参加を促進するための戦略について批判的に探究する。 ・知識や責任の共有を推進する学校文化を促進するための戦略について探究する。 ・コーチングやメンタリングの文化や、関連する制作や実践について探究する。 ・教育統治（educational governance）の先住民モデルについて批判的に探究する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「労働関係法」と「雇用基準法」の趣旨を理解すること。 ・聞取りと協議のためのスキルと戦略を批判的に探究する。 ・公正で公平な雇用プロセスを促進する。 ・労働協約の重要性と趣旨を理解し尊重する。 ・学校運営を支援するための協働的戦略について批判的に探究する。 ・学校協議会の参加を促す協働的戦略について探究する。 ・学校と地域のプロファイルと統合を高めるための戦略を批判的に探究する。

<ul style="list-style-type: none"> ・業績評価の政策と実践，及び現行の専門的学習との関係性について批判的に探究する。 ・年次学習計画（annual learning plans）を支援するための協働的戦略について探究する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教育委員会の統治と政策，及びその児童生徒の学習や専門的有効性，学校改善計画とのつながりを批判的に省察する。 ・教育統治の先住民モデルに関連する知識や能力を促進する。 ・学校改善計画やその実施に影響を及ぼす要因について批判的に探究し，これに対応する。 ・多様性と公平性（equity）が教育においてどのようにして尊敬され促進されるのかについて批判的に予想し計画する。 ・効果的で有効な画工運営を支援する経営実践を分析する。 ・業績評価プロセスの実施とその専門的成長への活用法を推進する戦略を探究する。 ・リーダーシップやエンパワーメント，集団的有効性の共有を推進する学校文化を促進する戦略について批判的に探究する。
--	---

概念枠組み④ 教育プログラムの改善

管理職は，学習成果に対する高い期待値を設定し，授業の効果を監視し評価する。校長は学習を促進するために効果的に学校を管理し主導する。

受講者は，児童生徒の学業達成と幸福（well-being）を支援するためのプログラムや構造，プロセス，資源，スタッフをそろえ，開発し，監視するための機会を提供される。

パート 1	パート 2
<ul style="list-style-type: none"> ・ホリスティックでインクルーシブな教育実践について批判的に省察する。 ・児童生徒の有効性と学習を支援する開放的教育学について協働的に検討する。 ・教育のための反抑圧的枠組みの低起用を通して，多様性，アクセス，公平性，擁護を批判的に検討する。 ・すべての児童生徒の教育を支援する差異化された教育，ユニバーサルデザイン，体験学習，批判的教育学の意義を批判的に省察する。 ・相互につながり合った世界におけるグローバルな知識，理解と擁護の意義について探究する。 ・動的で対応的な学校改善計画の創造におけるリサーチデータ（量的・質的）及びデータのトライア 	<ul style="list-style-type: none"> ・教育のための反抑圧的枠組みの適用を通じた多様性，アクセス，公平性，擁護の諸次元を協働的に検討し，提示する。 ・多様性，アクセス，公平性，擁護と反抑圧的教育枠組みを検討するホリスティックでインクルーシブな教育実践を協同してデザインし統合する。 ・すべての児童生徒を支援する差異化された教育，ユニバーサルデザイン，体験学習，批判的教育学に関与する文化を促進する。 ・相互につながり合った世界におけるグローバルな知識，理解と擁護を高めるための機会をデザインする。 ・人的・財政的資源を通して教育プログラムを支援する革新的戦略について批判的に探究する。 ・児童生徒，課程，ケア提供者，教育者間の新しい学習パートナーシップを通じたコミュニティの参加を支援し高める。

<p>ンギュレーションによって満たされた専門的実践を開発する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教育省からの現在利用可能な資源，支援，政策を活用し最大化する方法について探究する。 ・カリキュラム実施プロセスについて批判的に探究する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・研究と学習の統合モデルの使用を通じたカリキュラムの実施への包括的アプローチを協同して活用する。 ・すべての児童生徒の学習への責任を共有する専門的学習コミュニティを促進する。
<ul style="list-style-type: none"> ・実践を批判的に省察するコミュニティを促進するプロセスについて検討する。 ・児童生徒の学習と教育実践を支援する異なる教育政策の統合について批判的に探究する。 ・研究に基づく教育の探究を共有することを通じた現在の専門的学習を開発し維持する。 ・教室，学校，教育委員会，教育省レベルでの実践それぞれの間での連携と一貫性について批判的に探究する。 ・多様な専門的学習ネットワークとソーシャル・メディアの文脈を通して省察的実践を批判的に支援する戦略について探究する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・すべての児童生徒の学習を支援する評価の文化を協同して構築する。 ・教員リーダーシップや教育的創造性とイノベーションを支援する学校文化を促進する。
<p>概念枠組み⑤ アカウンタビリティを確保する</p>	
<p>管理職は，児童生徒が成功するための条件に責任を負い，児童生徒や家庭，ケア提供者，コミュニティ，上司及び教育委員会に対し，児童生徒が高い質の教育から利益を得ることを確保することに関してアカウンタビリティを負う。</p> <p>校長は「学校改善計画」において設定された目標に関して特にアカウンタビリティを負う。</p> <p>受講者は，安全な学習環境を創造し，アカウンタビリティの概念と児童生徒の学業達成や幸福（well-being）に対するその結論を理解し，教育者，課程，ケア提供者，コミュニティとのパートナーシップにおいて児童生徒の成功や生涯学習を推進する道具を獲得するための機会を提供される。</p>	
<p>パート 1</p>	<p>パート 2</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・責任とアカウンタビリティを共有する文化を促進するための戦略について探究する。 ・立法や政策，財政責任が校長の役割に当てはまる場合のそれらの含意について認識し，理解する。 ・教育省や教育委員会の政策について批判的に省察する（例：成績表や出席，出席などを含む安全な学校と児童生徒の記録）。 	<ul style="list-style-type: none"> ・責任とアカウンタビリティを共有する文化を促進し維持する。 ・州レベル，国家レベル，国際レベルでの学習評価の意義と含意を批判的に探究する。 ・「教育の質とアカウンタビリティに関するオフィス（Education Quality and Accountability Office: EQAO）に関連する歴史や政策，手続きについて批判的に検討する。 ・学校改善計画を実施するためのデータを収集し解釈するためのプロセスをデザインする。

<ul style="list-style-type: none"> ・安全な学校環境を維持するための多様な戦略やプロトコル、計画について探究する（例：危機抑止・介入、緊急事態計画、避難計画、封鎖手続き）。 ・スタッフや児童生徒、コミュニティの学校改善計画への参加のプロセスについて探究する。 ・教室・学校改善計画を支援するデータ収集・管理や分析戦略をデザインする。 ・安全で参加的な学習環境を創造するためのビジョンの共有を促進する。 ・学校の成果について首尾一貫した、理解し得る、生活で透明な説明を提示するための戦略をデザインする。 ・児童生徒や家庭、ケア提供者やコミュニティの学校改善計画・検討プロセスへの参加のための多様な透明なコミュニケーションとフィードバックのプロセスについて探究する。 ・児童生徒の学習と幸福（well-being）を支援することにおいてコミュニティの代理人と協働するための機会について批判的に探究する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・調査と実践者による研究の文化を促進するための戦略について探究する。 ・評価の文化を促進するための戦略について批判的に探究する。 ・学校の成果について首尾一貫した、理解し得る、正確で透明な説明を開発し提示するための戦略をデザインする。 ・教室・学校改善計画を支援するデータ収集・管理や分析戦略を協同して実施する。 ・学校やシステムレベルでの検討改善プロセスに参加するためのプロセスをデザインし実施する。 ・児童生徒の学習、幸福（well-being）、学業達成評価結果を改善するための学校計画を批判的かつ協働的に分析する。 ・安全で公平かつインクルーシブな学習環境を支援する透明でアクセス可能な、アカウントブルな政策と手続きを伝えるための戦略をデザインする。
---	---

個人的リーダーシップ資源

管理職は認知的資源、社会的資源、心理的資源、精神的資源、物理的資源、感情的資源、文化的資源といった多様な個人的リーダーシップ資源を活用する。

パート 1

- ・自分のリーダーシップスタンスを高めるためのリーダーシップ自己評価やリストを批判的に探究する。
- ・リーダーシップ諸理論とどのようにすればそうした諸理論が自分の個人的リーダーシップスタイルとつなぎ合わせられるのかについて探究する。
- ・公平性に基づくリーダーシップを高めるための反抑圧的枠組みについて探究する。
- ・感情的知性について探究する様々な枠組みについて検討する。
- ・個人的リーダーシップ資源を高めるためのホリスティックで統合された専門的学習実践について批判的に探究する。

パート 2

- ・個人的リーダーシップ資源を高めるための革新的で統合的なプロセスをデザインする。
- ・教育的リーダーシップのための個人的資源の意義に関連する対話や批判的省察に協働的に参加する。
- ・公平性や倫理、特権、権力、反抑圧の実践、民主的対話というレンズを通した個々のリーダーシップスタイルについて批判的に検討する。
- ・個々のリーダーシップ資源を批判的に検討し分析する。
- ・個人的な成長や発達を含む個人的リーダーシップ・プロファイルを批判的にデザインする。

<p>・マイノリティ状況におけるリーダーシップと関連する調査を探究する。</p>	<p>・自分のリーダーシップスタンス，リーダーシップアイデンティティ，リーダーシップ資源と専門的文脈の間のインターセクショナルリティについて批判的に探究する。</p> <p>・マイノリティ状況におけるリーダーシップに関する調査に由来する概念を批判的に検討し統合する。</p>
--	---

出典：(OCT, 2017, pp. 6-17) をもとに，筆者作成。

実際の授業に際しては，授業担当者は受講者に対し管理職の役割に関連した学習体験を提供するような実践的な授業方法を採用し，それまでの経験を活用できるような参加型の授業を行う。具体的には，事例研究やプレゼンテーション，インバスケット練習 (in-basket exercises) などの授業方法を，適宜大小のグループに分けて行ったり，個人的な学習を支援したりする。管理職の役割全てに関わる理論研究とその省察もプログラムの統合的な一部を構成する。また，管理職の役割においては対人間コミュニケーションは必須であるため，多くの授業は対面式で行われるが，遠隔地からのあるいは時間に制約のあるウェブ受講者に対してはインタラクティブかつリアルタイムで行われるビデオ会議やウェブを利用した会議などを通じた授業も行われる (OCT, 2017)。

評価に関しては，受講者はまずコース・ファシリテーターと共に各プログラムの最初に成功のための課題を認識・設定し，それに基づいて自己評価，ピア評価，担当者からのフィードバックと評価などがなされる。評価対象としては，事例研究やレポート，プレゼンテーション，ポートフォリオ，学校方針の開発などが挙げられている。例えば事例研究においては，批判的教育学 (critical pedagogy) の概念や原理の応用，鍵となる要素や課題・ジレンマの分析，当該事例の改善に貢献する行動や条件の認識，解決のために達成されるべき目標の設定，目標を達成するために最も適した戦略の選択，等をテーマとして検討がなされる (OCT, 2017)。

(2) リーダーシップ実習

リーダーシップ実習は上述の『オンタリオ州リーダーシップ枠組み』に基づいてコース設計がなされており，学校現場において，実際の校長あるいは教頭をメンターとして指導を受けることとされている。実習に際しては，最低でも 60 時間の実習活動をしなければならないが，そのうち 20 時間は観察に充てることもできる (OCT, 2017)。

リーダーシップ実習においては次のような能力をリーダーシップの内容として設定し，これを開発することをその理念としている。

- ・ 児童生徒の学習を支援するためにテクノロジーを統合する学校計画を協働的に開発するよう促進すること。
- ・ 児童生徒や学校スタッフ，学校協議会 (school councils) ¹¹が協働的に参加する学校方針の見直しを促進すること。

¹¹ 学校協議会とは，校長，教員代表，保護者代表，地域代表，高校レベルでは生徒代表から構成される，全校に設置が義務付けられた合議制機関であり，意思決定は行わないが，子どもに影響を及ぼすあらゆる事項について協議することができ，校長や場合によっては教育委員会に対して提言をおこなうこともできる。詳しくは (平田, 2017) を参照されたい。

- ・ 改善のための学校行動計画を開発しその実施を主導する協働的プロセスを促進すること。
- ・ 安全でインクルーシブな学校環境を支援するための協働的プロセスと手続きを促進すること。
- ・ 学校での実践や方針，児童生徒との関係において公平性が維持される方法に焦点を当てた協働的批判的探究を促進すること。
- ・ 学校の倫理文化についての協働的探究を促進すること。（OCT, 2017, pp. 19-20）

リーダーシップ実習は以上のようなリーダーシップを開発するために，具体的には次のように進められることとされている。まず，受講者はメンターを選ばなければならない。メンターは実習期間を通して受講者と協働することに同意した経験を積んだ現職の校長あるいは教頭が務めることとされている。次に「リーダーシップ実習計画書（Leadership Practicum Proposal）」を作成することである。当該計画書は，受講者，メンター，PQP コース・インストラクター間の合意に基づいて作成され，受講者が探究するテーマの概要を記載するものである。リーダーシップ実習を通してなされる探究は，その性質において協働的なものであり，またその概念枠組みにおいて調査研究に基づいたものであるとされている。受講者はPQP コース・インストラクターに計画書を提出し実習開始前に承認を得なければならない。計画書はPQP パート1の資格を授与するようOCTに対して推薦される前に承認されておかなければならない（OCT, 2017）。

実習が始まると，受講者は実習中に参加した活動について記述する「リーダーシップ実習日誌（Leadership Practicum Log）」をつけることになっている。実習日誌には会議やワークショップなどの活動や専門的学習の内容，実習・調査研究に関連する先行研究の内容，スタッフとの協働内容などを記載することになっている。受講者はまた，実習中の活動に関する批判的省察を記録する「リーダーシップ実習省察ジャーナル（Leadership Practicum Reflective Journal）」をつけることも求められる。その内容は，実習中に経験した成功体験や今後の課題などを含むこととされており，特に『教職倫理基準』や『教職実践基準』，『オンタリオ州リーダーシップ枠組み』の中にある『校長・教頭のリーダーシップ枠組み（Leadership Framework for Principals and Vice-Principals）』，『オンタリオ州フランス語系学校及びフランス語コミュニティ政策』，『オンタリオ州ファーストネーション，メティス，イヌイットの教育政策枠組み』と，リーダーシップ実習及びその枠組みとの関係性について省察するものとされている。またリーダーシップ実習の活動には，現職校長あるいは教頭の学校での職務の観察も含まれている。観察を通して，受講者は実際にリーダーシップを発揮して管理職が職務を執行する場面を見る機会を得ることができる。リーダーシップ実習60時間中，観察には最大で20時間まで充てることができ，そこでは批判的観察者としての視点を養うことが期待されている（OCT, 2017）。

リーダーシップ実習の修了に際しては，最終報告書（Final Report）の執筆・提出が求められる。最終報告書と省察ジャーナル，実習日誌が承認されることは，PQP パート2の修了資格を授与するようOCTに推薦されるための要件とされている。最終報告書においては，リーダーシップ実習の結果として生じた学習体験について明白に記述し，そうした体験が自分の思考や実践にどのようなインパクトを有しているのかについて省察することとされている。最終報告書の内容は「効果的なリーダーシップとは果たしてどのようなものか？」という事項に対する証拠（evidence）に基づいたものであり，以下の事項を含むこととされている。

- ・ リーダーシップ実習計画書において意図したこと

- ・ リーダーシップ実習と『教職倫理基準』や『教職実践基準』、『校長・教頭のリーダーシップ枠組み』との関連性
- ・ 学校計画と教育委員会のイニシアチブとの関連性
- ・ データとデータソース
- ・ 理論の実践への応用の実際例の提示
- ・ 学習、教育とリーダーシップとの関連性
- ・ 関連する法令や教育委員会の政策及び先行研究のレファレンス
- ・ 自分の成長の証拠（専門的学習や批判的思考と実践など）
- ・ 実習における体験が受講者の信念や想定にどのようなインパクトを及ぼしたのかについての批判的分析
- ・ リーダーシップ実習との関連における観察体験についての批判的省察
- ・ 学校スタッフや児童生徒、家庭やケア提供者にとっての利益
- ・ 公平で倫理的なリーダーシップの含意
- ・ 受講者にとっての持続可能なインパクトや継続的学習に向けての次のステップ（OCT, 2017, p. 21）

リーダーシップ実習を実施する PQP 提供機関は、実習に際して次のような事項を行うこととされている。

- ・ 実習をコーディネートし、指示を行う。
- ・ 実習の評価基準を策定する。
- ・ 実習計画書の基準を策定し、講師による教育内容がその基準と合致するようにする。
- ・ 受講者、講師、メンターが実習プロセスにおける要件と責任について理解するようにする。
- ・ 実習計画の作成に際し、概要の記述や実習スケジュール、学習成果、評価プロセスと基準を含めて、支援する。
- ・ 実習計画を承認し、OCTにPQPパート1修了を報告する。
- ・ 受講者の実習での学習に関する総括的評価を行い、実習の可否に関する推薦を行う。
- ・ 記録を保管する。
- ・ 「否」の評価結果に対する不服申立に対応する。
- ・ PQPパート2の修了をOCTに報告する。

3. 考察

以上、オンタリオ州における学校管理職資格要件について OCT 法及び教員資格規則の規定を概観したうえで、その中核を成す PQP のあり様について明らかにしてきた。ここではこれについて、日本との比較も交えながら、いくつかの視点に基づいて考察していくこととする。

(1) 管理職資格要件の厳格性

第一に、PQP を含めて、学校管理職となるための資格要件が全体として極めて厳格に設定されているということである。教員資格規則にある管理職となるための資格要件を個別に見ていくと、まず求められる教職経験年数は最低でも5年と設定されている。これは日本の現状からすると短すぎるように見えなくもないが、法令を見てみるとそうでもないことがわかる。日本で管理職となるために必要とされる

資格要件について規定しているのは学教法施行規則第 20 条から第 23 条である。第 21 条は私立学校長の資格特例に関する規定であり、第 23 条は前 3 条の規定が副校長及び教頭の資格要件として準用される旨の規定であるため、ここでは特に言及しない。校長となるための資格要件を定めているのは第 20 条と第 22 条であるが、第 22 条は上述の通り民間人校長の登用を可能とする規定（第 20 条に規定される要件を満たさなくても、公立学校の校長の任命権者あるいは学校の設置者がそれと同等の能力があると判断した場合は校長として任命・採用することができる。）であるため、ここでは第 20 条に限ってみていくこととする。第 20 条第一号によると、校長となるためにはまず教諭の専修免許状あるいは一種免許状を保有していることが求められており、かつ、「イ」から「ヌ」に定める職（「教育に関する職」）に 5 年以上あったこととされており、第二号においては「教育に関する職」に 10 年以上あったことが求められている。第一号においては、高等学校及び中等教育学校の校長にあつては専修免許状の保有が求められることになっているが、第二号を適用すれば専修免許状をもっていなくとも校長になれることになっている。2016 年度（平成 28 年度）『学校教員統計調査』の「教員個人調査」「免許状 職名別 教員構成」を見てみると、専修免許状保有者の割合は公立高校で校長 33.4%・副校長 25.1%・教頭 31.8%であり、中等教育学校では校長 3.3%・副校長 5.6%・教頭 11.6%となっている¹²。中等教育学校では大部分の校長が、高校でも約 70%の校長が、専修免許状を取得していない、つまり第二号あるいは第 22 条適用ということになる。そして第一号ロには「学校教育法第 1 条に規定する学校…（中略）…の…（中略）…教諭、助教諭、養護教諭、養護助教諭、栄養教諭…（中略）…講師（常時勤務の者に限る。）…（中略）…の職」となっている。つまり、教諭であっても助教諭であっても、常勤であれば講師であっても、5 年の教職経験と一種免許状、高校・中等教育学校の場合専修免許状があれば、法的には校長となるための資格要件を満たすということである。しかも、専修免許状がなくても一種免許状で小中の校長にはなれるし、第二号を適用すれば 10 年の教職経験があれば免許状の種類に関わらずどの学校種の校長にもなれる。そもそも第 22 条を適用すれば、教員免許も教職経験も全く不要ということになっている。そのように考えると、オンタリオ州の校長資格要件の 1 つとしての教職経験年数 5 年というのは、あながち短いということもできず、むしろ日本の方が要件が緩いということが言えよう。

また、日本の管理職資格要件に関しては、上述の通り高校及び中等教育学校の校長には専修免許状の保有が求められる場合もあるが、それ以外の資格等の取得は求められておらず、実務上は主に「どの職にどのくらいの年数就いていたか」を基準として判断されることになっている。これに対しオンタリオ州では、教職経験 5 年に加えて教員基礎資格の保有、しかもインターメディアエイトを含む 3 つのディビジョンの基礎資格をもっていることが管理職となるためには必須要件とされており、基礎資格の段階ですでに管理職には一般の教員以上の資格が求められている。この点も日本よりも資格要件が厳格に設定されているということになろう。更にオンタリオ州ではそうした職種と経験年数に加えて、修士号あるいは AQ のスペシャリスト資格または優等スペシャリスト資格という、教員が自発的に外部の教育機関に就学し、プライベートな時間を削り勉学のための時間を捻出し、その労力も厭わずに行う職務外での学習活動によって得られる資格が、管理職になるための要件である PQP を受講するための要件としてまず課されている。AQ コースは基本的に最低でも 125 時間の授業（形式はオンライン形式や対面方式、その両方を併用したもの（blended）など様々であるが）をこなす必要がある。PQP はパート 1・パート 2 それぞれ 125 時間で合計 250 時間、リーダーシップ実習の 60 時間を加えると 310 時間となる。これら正規の授業時間に予習復習の時間を加えると、かなりの時間と労力を要することは想像に難くない。その過程において、脱落する者もいるかもしれない。つまり、能力だけでなく、管理職となって 1 つの学

¹² <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400003&tstat=000001016172> (2019 年 6 月 11 日採取)。

校の運営を担う、リーダーシップを発揮するという強い意欲と根気、つまり「本気度」も現実として試されるシステムになっているのではないだろうか。例えばキャンベル他 (Campbell, et al., 2017) が実施した調査によると、教員が管理職になりたくない理由として「その責任の重さに比べると給与が十分ではない」、「教員組合の保護を離れなければならない」などと並んで、管理職となるために求められる資格の多さやそのプロセスの煩雑さなどが挙げられている。ハードルを高くすることは管理職としての能力が未だ備わっていない（今後備わるかもしれないが少なくともその時点では）者に更なる修練を要求するものであり、適任者を確保するという意味では意義があるが、反面それを見越して初めから管理職になる意図を持たない教員が増える可能性もあり、それは管理職適任者が不足するという事態にもつながりかねない。筆者が知る限りオンタリオ州ではそうした状況には至っていないようだが、今後はそうした可能性にも留意しておく必要はあろう。

また、職務外での就業は時間や労力の問題だけでなく、経済的な問題も惹起させる。すなわち、PQP やその他の AQ コースの授業料等修了するまでにかかる費用は自己負担である。実際の学費を見てみると、例えばトロント大学オンタリオ教育研究所 (Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto: OISE/UT) の PQP はパート1・パート2いずれも 950 カナダドルであり¹³、両方とも修了するためには合計 1,900 カナダドルかかることになる。1 カナダドル=85 円で計算すると 161,500 円ということになる。これに修士号あるいはスペシャリスト資格等の AQ が要求されることを考えると、例えば AQ のスペシャリスト資格1つを修了するのに約 2,000 ドル、スペシャリスト資格は2つ必要とされるので約 4,000 ドルとして PQP と併せて約 6,000 ドル (約 51 万円) (平田, 2020a)、修士号を取得するには現職教員がパートタイム学生として就学し3年間で修了するとして大体 10,000 ドルかかる (平田, 2019b) として、PQP と併せて約 12,000 ドル (約 100 万円) かかることになる。オンタリオ州の教員給与は同州の他の職種に比べて高額であることは拙稿 (平田, 2020b) で指摘したが、とはいえ受講料が高額であることには違いはない。これは管理職として要求される資格要件を厳格に解し、職務外で各種資格を取得することを要件とすることによって能力の高い人材を管理職として確保するために必然的に伴うことではあるかもしれない。他方で、たとえ能力があってもその経済的状况によっては管理職になる道が閉ざされるという負の側面にも通じるともいえる。いずれにせよ、前段で述べたことも併せて考えると、管理職となるに必要とされる資格要件の取得という点において、良し悪しは別にして、オンタリオ州は全体として日本よりハードルは高いということはできよう。

(2) 管理職養成プログラムの存在自体の意義

第二の特徴として、オンタリオ州には PQP という管理職養成に特化したプログラムがあるという点である。そもそも日本にはそうした管理職となるための確固たる資格要件とそのための専門性を管理職になる前に体系的に養成するためのプログラム自体が存在しない (大学院によっては管理職志向の学生向けのプログラムはあるが、それが資格要件となっているわけではないだろうし、教育委員会が行う「管理職研修」はあるが、それは既に管理職にある者が対象である)。近年、学校に限らずあらゆる分野で「果たして本当にリーダーとしての適性があるのだろうか？」と訝しく思われるようなリーダーの存在が指摘されている。昨年度 (2018 年度) の日本では、そうしたそもそもリーダーとしての資質に疑問が呈されるような人物に権力・権限が集中したがために生じたであろう事案が多数報道されていた。「リ

¹³<https://cpl.oise.utoronto.ca/search/publicCourseAdvancedSearch.do?method=doPaginatedSearch&cspIndex=true&showInternal=false&courseSearch.courseDescriptionKeyword=principal%27s+qualification+program> (2019年6月11日採取)。

「リーダーシップ」という言葉だけが独り歩きし、その真意は何かを本当に理解し実践しているリーダーがいかほどいるのだろうか。ただ自らの考えに周りを服従させ（時には忖度するよう暗に仕向け）、処分や不利益処分をちらつかせることによりたとえ論理的整合性も客観的エビデンスも何もない、ほぼ無理難題に属するような類のものであったとしても自分の考えに人々が阿諛追従するよう強制し、そもそもそうした自分の恣意的な考えを組織構成員との協議の場に載せることすらも拒み一方的に意思決定を強行し、結果として従順でない者を排除し、期待した効果がでなかったとしても自ら責任を果たすことをせず構成員に責任を転嫁する、こうしたものがリーダーシップなのか。それとも、周りの多様な意見を、それがたとえ自らの意見とは違っていたとしても、尊重し協議を通して自らの思いとの接合点を探り、なるべく多くの組織構成員が納得できるような形で合意を形成し、その上で組織運営の舵取りができるという「包摂・調整型」能力、これがリーダーシップなのか。そうしたことを実際に管理職になる前に体系的に学ぶことが必要なのではないか。しかもここで問題とされるのは、「利潤追求」という短期間でかつ測定可能な数値によってその成果を測ることができる（すべてがそうとは言えないが、一般論として）民間営利企業組織とはその組織目標が大きく異なる、公教育制度の中核を担う「学校」組織におけるリーダーシップのあり様である。民間企業で求められるリーダーシップとは異なるリーダーシップの養成が対象とされなければならない。つまり、学校管理職養成のためのプログラムが存在すること自体に、「適切なリーダーシップ行使の方法を学ぶ」という意味で、いやむしろ今日の文脈においてはいわゆる「ネガティブ・リーダー」（露口，2012，57頁）の出現を阻むという意味でこそ、まず意義があるということが言えよう。

(3) PQP の内容とその第三者機関による提供

次に、管理職養成プログラムとして PQP が存在するという事自体の意義に加えて、その内容について検討する。上述の通り、PQP はパート 1・2 及びリーダーシップ実習から成り、それらはすべて『教職倫理基準』『教職実践基準』『教職のための専門的学習枠組み』『オンタリオ州リーダーシップ枠組み』等に基づいて構成されている。パート 1・2 はこれら各種基準・枠組みから導出された 5 つの概念枠組みに細分化され、更に各概念枠組みに基づいて養成されるリーダーシップの具体的スキルがパート 1・2 それぞれについて列挙されており、それらはパート 1 で 65、パート 2 で 70、計 135 に上る。数が多ければいいというものではなく、また中には意味合いが重複するようなものもあるため単純化はできないが、具体的な場面を想定して、そのような場合にリーダーとしてどういった対応を採るべきかを考えさせるような記述がなされており、それに基づいて授業等が行われるということになっている。つまり、リーダーシップ概念が体系化されており、それに基づいて構造化されたプログラム内容になっているということである。そしてそこで散見される、「リーダーシップ」を發揮する方法を表す言葉として多く使われているのは、「批判的に (critically)」、「協働的に (collaboratively)」、「支援的な (supportive)」、「推進する (facilitate)」、「促進する (foster)」といった表現であり (OCT, 2017)、日本の政策文書等によく用いられる「強力なリーダーシップ (strong leadership)」といったような表現はほぼ使われていない。つまり、研究の世界で使われる「リーダーシップ」の概念はオンタリオ州（及びカナダあるいは英語圏）と、日本の教育学の世界（学問界）に限っては共有されている¹⁴が、日本の政策文書、特に教育政策に関わる政府文書におけるリーダーシップ概念の使われ方はかなり異なる（古い）ということである。日本の政策・法令レベルでは未だにトップダウン的で属人的なリーダーシップ観に留まっているのに対し、

¹⁴ 日本での最近の刊行物としては、『教職研修』2019年1月号で管理職のリーダーシップについて、同年7月号でミドルリーダーのリーダーシップについて、それぞれ特集されている。

オンタリオ州の政策文書では構成員の多様な意見やその相違等が存在することを前提として、どのようにしてなるべく多くの関係者が納得する形で合意形成するのか、その上でどのようにして組織として一体的な活動を「協働的に」「推進」していくのか、その際どのようにして組織構成員を「支援」するのか、そうした関係性の中で発揮される（属人的ではない）リーダーシップに、換言すれば「強力なリーダーシップ」ではなく「しなやかなリーダーシップ (supple leadership)」に、その焦点が当てられている、と言えよう。つまり、トップによる権限行使における、ボトムアップ的な要素も含みこんだうえでのリーダーシップの養成を目指しているのである。そうしたリーダーシップ観に基づいてプログラムが構成されているという点は、PQPの1つの特色であろう。

またそうしたいわば座学での学習内容を体験を通して検証し応用するための機会として60時間の「リーダーシップ実習」の修了が、最終的にPQPを修了する際の要件とされている点も、注目すべきだろう。リーダーシップ実習は受講者とメンター、インストラクターの協議によりその内容が決められ、メンターやインストラクターはリーダーシップ実習計画書・省察ジャーナル・最終報告書など体系化された実習カリキュラムの要所要所で受講者にアドバイスすることとなっている。メンターは現職の校長あるいは教頭であり、実習中に参加する活動は学校運営上の管理職の職務に関する事項に特化されている。日本でも管理職研修はあるが、それは基本的に管理職になってから課されるものであり、またそれは現場において主体的かつ体験を伴った活動を行うわけではない。しかもリーダーシップ実習はPQP修了の要件の1つであることから、管理職になる前に実施する必要がある。そこで自らの管理職としての資質や適性、専門性などを判断し高め、意欲や抱負などを具体化していくことができる。こうした体系的かつ長期にわたる養成プログラムは、自らの「経験知」やいわゆる「マニュアル」のみに頼ることなく、管理職となるために必要とされる様々な知見を事前に身に付けることを可能とするという意味で、極めて意義深いといえることができる。

上述のような特色を持つPQPが、教員の雇用主である教育委員会や州規模の教育政策を立案・実施する教育省が行うものではなく、主に大学や大学院といった第三者機関が提供することとなっている点も、1つの特色であろう（「オンタリオ州校長協会 (Ontario Principal's Council: OPC, 校長の職員団体)」などもPQP提供機関の1つではあるが、多くは大学・大学院である）。この点に関して筆者は拙稿（平田, 2020b）において、オンタリオ州の教員給与制度においては学位やAQの取得が昇給の要件となっており、そうした学位やAQの取得を認定する機関が当該教員と雇用関係や日常的な職務上の関係にない大学等の第三者機関であることの積極的意義について指摘したが、管理職資格の認定という点においても同様のことが言えるだろう。その詳細は当該拙稿を参照されたいが、本稿では異なる（言わば反対の）側面にも留意すべきことを指摘したい。すなわち、確かに管理職資格要件やPQPなどの資格を得るためのプログラムの内容は体系化されており、そうした中で管理職を養成するという仕組みは大変意義がある。他方で、プログラムの内容の基本的な部分はOCTによって策定されている。OCTは教員の自治組織とされているが、OCT運営機関である協議会の委員構成は、政府任命委員が14名、会員である教員によって選出される公選委員が23名、計37名となっている。OCT設置当初に比べると公選委員の人数が17名から6名増やされ、その意味で政府の意思よりも現職教員のニーズをより反映するものになったという想定は可能であるが、それでもOCTが真に教員自治を促進するための機関となっているのか、政府によるコントロール強化の隠れ蓑として機能しているのではないかという懸念はある（Glassford, 2005; 平田, 2012）。そしてそのOCTが主体となってプログラムの基本方針が決定されるということは、学位やAQの取得を認定する大学等の第三者機関はOCT、引いては政府、が望む通りの人材を育成することになってしまい、その場合実際に授業を担当し学位や資格の認定を決定する授業担当教員や大学等

研究機関自体の「学問の自由」はどうか理解されるべきなのかという点には、留意しておくべきだろう。コズニック&ベック（2015）は、教員養成プログラムにおける政府側の過度な介入の危険性について、いわゆる「教員養成コアカリキュラム」に対する批判として次のように指摘するが、同様の指摘は教員を指導する立場にある管理職の養成プログラムのあり様にも当てはまるであろう。

残念なことに、この数年間多くの国々で（たとえば、イギリス、アメリカ、オーストラリアで）教育は教師による優先順位付けや決定ということから別な方向に向かっています。前もって決められた題材を均等に採りあげることが、まさしく以前にもまして、行政当局によって強調されるようになりました。そこには同時に、教師が主導権を行使したり、教科を網羅的に教えること以外の目標をもったりすることを抑圧しようとする意図が存在しています。カリキュラムはいっそう詳細なものとなっています（たとえば、アメリカでの共通コアカリキュラムのように）。そして、教授法もいっそう台本通りのものとなりつつあります（たとえば、イギリスにおいて必修となっている網羅的な正音法の教育のように）。このような変化は、主として、調査・研究に基づく改変というよりも、政治的な圧力によるものです。大多数の教師と大学の研究者には、これが、児童生徒の学びを効果的なものにしようとするときに進むべき方向ではない、ということがわかっています。フィンランドではこうした方向への強力な反証事例が示されています。そこではカリキュラムは、簡潔かつ一般的であり、教師には専門職としての自由裁量権が大幅に与えられ、なおかつ学校教育は国際的基準からしておおいに効果的なものです。（iii頁）

OCT がプログラムの体系化を図りその内容をある程度方向づけることの意義は認めつつ、決して単一の、あるいは政策側による偏った教職観・管理職観にのみ基づいた管理職養成や学位・資格の認定が行われてはならないだろう。

おわりに

以上、PQP を中心としたオンタリオ州における管理職養成制度について検討してきた。ここでは次の2点に言及することで、本稿を閉じることにしたい。

第一に、管理職になった後に、日本の管理職研修のようなプログラムがオンタリオ州にあるのかどうかについてである。この点に関しては、「管理職開発資格（Principal's Development Qualification）」と「管理職評価（Principal Performance Appraisal）」、及び「メンタリング・プログラム（mentoring program）」に触れておく必要がある。「管理職開発資格」は教員規則第34条で規定されているものであり、管理職資格を有し、指導監その他の適切な指導的地位にある職員により校長あるいは教頭として2年間良好な結果を得たと判断された場合に授与される資格である。「管理職評価」は、「教育法（Education Act, R.S.O. 1990, c. E.2）」に基づいて制定された「オンタリオ規則 校長・教頭業績評価（Ontario Regulation 234/10: Principal and Vice-Principal Performance Appraisal: PPA）」に基づいて5年に1度行われるものである。PPA プロセスにあっては、まず管理職は指導監との協議を通して、教育省、教育委員会、学校、コミュニティ、そして個人的プライオリティに基づいて、『オンタリオ州リーダーシップ枠組み』も考慮に入れつつ、チャレンジングではあるが達成可能な目標を立てることとされている。そのうえで評価年の最終時点において、設定した目標をどの程度達成したかに基づいて評価を受けることになる。評価が「良好ではない（unsatisfactory）」と判断された場合、改善計画を策定し、教育委員会の支援を受けつつ改善計画

を実施する。改善が「不十分 (insufficient)」とされた場合、教育委員会は降格、異動、雇用契約の終了を行う権限を有する。「メンタリング・プログラム」は、教育省が資金を提供し、教育省のガイドラインに従って教育委員会が実施するものである。校長及び教頭になった直後2年間にすべての対象者にはメンターと共同作業をしつつリーダーシップの行使方法について学ぶ機会が与えられる (Campbell, et al., 2017)。またその他にも、OPC (オンタリオ州校長協会) によるワークショップの開催など、管理職のための専門性向上の機会は多種多様に提供されている¹⁵。

第二に、本稿は基本的には制度・政策研究であるという本稿の限界についてである。つまり、制度・政策としてはオンタリオ州の学校管理職養成は上述のように設計されているが、それがその通りに運用されているのか、実態が制度が想定する通りになっているのかはまた別問題である、という点である。この点については、筆者の今後の課題としたい。

【参考文献】

- ・ Campbell, C. et al., (2017). Teacher policies and practices in Ontario. In C. Campbell et al., (ed.), *Empowered educators in Canada* (pp. 87-202). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- ・ Glassford, L. A. (2005). A triumph of politics over pedagogy?: The case of the Ontario Teacher Qualifying Test, 2000-2005, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (45) 1-21, Retrieved July 18, 2011, from the World Wide Web: <http://umanitoba.ca/publications/cjeap/currentissues.html>. (現在はアクセス不能)
- ・ 平田淳 (2012) 「カナダ・オンタリオ州における教員管理政策の変容—政権交代のインパクト—」大坪正一・平田淳・福島裕敏編『学校・教員と地域社会』東信堂, 55—84頁。
- ・ 平田淳 (2015) 「学校の管理と経営」勝野正章・藤本典裕編『教育行政学 (改訂新版)』学文社, 47—62頁。
- ・ 平田淳 (2017) 『カナダにおける「開かれた教育行政」及び「開かれた学校づくり」に関する調査研究』科学研究費補助金研究成果報告書。
- ・ 平田淳 (2019a) 「カナダ・ブロック大学大学院における M.Ed.プログラムの制度設計と諸特徴」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第3巻, 46—68頁。
- ・ 平田淳 (2019b) 「カナダ・ブロック大学大学院における M.Ed.プログラムの実態の諸側面—担当教員の認識に関する質的分析—」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第3巻, 69—91頁。
- ・ 平田淳 (2020a) 「カナダ・オンタリオ州における『教員追加資格 (Additional Qualification: AQ)』に関する一考察」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第4巻, 64—87頁。
- ・ 平田淳 (2020b) 「カナダ・オンタリオ州における教員給与制度に関する一考察」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第4巻, 40—63頁。
- ・ 平田淳, 成島美弥, 坂本光代 (2003) 「『子どもを第一に考えよう』とオンタリオ州の新保守主義的教育改革」小林順子他編『21世紀にはばたくカナダの教育』カナダの教育1, 東信堂, 64—87頁。
- ・ コズニック, クレア. &ベック, クライヴ. (山根耕平監訳) (2015) 『教員養成の新視点—カナダからの提言—』晃洋書房。
- ・ OCT. (2016). *Professional learning framework for the teaching profession*. Retrieved June 4, 2019, from the World Wide Web: <https://www.oct.ca/>

¹⁵ <https://www.principals.ca/en/professional-learning/professional-learning.aspx?mid=151> (2019年6月16日採取)。

[/media/PDF/Professional%20Learning%20Framework/framework_e.pdf](#).

- OCT. (2017). *Principal's qualification program guideline*. Retrieved June 7, 2019, from the World Wide Web: https://www.oct.ca/-/media/PDF/Principals%20Qualification%20Program%202017/2017%20QP%20Guideline%20EN%20web_accessible.pdf.
- Ontario Institute for Educational Leadership (2013). *Ontario leadership framework: A school and system leader's guide to putting Ontario's leadership framework into action*. Retrieved June 4, 2019, from the World Wide Web: http://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/8814/9452/4183/Ontario_Leadership_Framework_OLF.pdf.

【附記】

- 本稿は、科学研究費補助金（基盤研究(C)（一般） 課題番号 18K02283）「カナダの大学院における教育専門職向け学位プログラムの教育効果に関する調査研究」の研究成果の一部である。

（2020年1月31日 受理）