

教職大学院におけるスクールリーダーの実践的指導力育成に関する考察

Consideration on the Practical Leadership Training of the School Leader
in the Professional Graduate School of Education

山 崎 保 寿

Yasutoshi YAMAZAKI

（平成21年10月6日受理）

The important purpose of the professional graduate school of education is to foster the growth of teachers' leadership abilities. The multi-level structure of teachers' abilities was researched by analyzing precedent studies of the professional development and training of teachers. After considering the practical leadership of teachers, a case was shown using the example of a class conducting a debate. This method is aimed at cultivating the practical leadership skills necessary for school leaders and has shown to develop the intellectual abilities of logic, role accomplishment and teamwork in the class. All skills are essential for "the new course of study and curriculum management".

1 課題の設定

平成20年度に国立15校と私立4校の19大学、平成21年度に国立3校と私立2校の5大学において教職大学院が発足した。教職大学院は、学校教育法第99条第2項に「大学院のうち、学術の理論及び応用を教授研究し、高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培うことを目的とするものは、専門職大学院とする」と規定された専門職大学院の一つとして、理論と実践との往還に基づく大学院カリキュラムにより、今日的な教育課題に対応し得る高い問題解決力を有する教員の養成および現職教員の再教育を目指すものである。教職大学院の創設を提言した中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（2006.7.11）では、特定分野に関する深い学問的知識・能力を有する教員、高度な実践力・応用力を備えた教員などのスクールリーダーを養成することの重要性を指摘している。

教職大学院在籍者のうち、現職教員の再教育に焦点を当てた場合、資質養成の到達点とするスクールリーダー（中核的中堅教員）の具体像をどのように描き育成するかが教職大学院にとっての重要な問題になる。中央教育審議会答申では、「一定の教職経験を有する現職教員を対象に、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員として、不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えた」スクールリーダーの養成を目的とすると述べている。中央教育審議会答申におけるスクールリーダーとは、校長・教頭等の管理職など特定の職位を指すものではな

く、将来管理職となる者も含め、学校単位や地域単位の教員組織・集団の中で、中核的・指導的な役割を果たすことが期待される教員である。

教職大学院の創設により、現在、教員の専門的資質力量の形成および教員養成の研究に関する新たな枠組みが構築されようとしている。教職大学院で育成する教師の専門的資質能力に関する研究は、教師の資質力量や教員養成に関する研究だけでなく、教師の職能成長、教師のライフコースなどの研究に対して重要な転換点をもたらすことになる。したがって、教職大学院で育成する教師の専門的資質能力として、スクールリーダーに相応しい実践的指導力の内容をいかに構想するかは大きな問題である。

しかし、教職大学院が発足して間もない現時点では、教職大学院で育成する教師の専門的資質能力に関する研究が僅少である。それゆえ、教師の職能成長に関する先行研究はどのような状況か、さらに教職大学院で育成する様々な能力をどのように構造化してとらえるべきかという課題が生ずる。そこで、本研究では、以上の問題意識に基づき、①先行研究の状況を検討し教職大学院で育成する能力の多層的構造を示すとともに、②スクールリーダーに必要な実践的指導力の育成を目指した授業改善について事例的に提示する。

2 教師の職能成長と先行研究の状況

まず、教師の資質能力の向上に関しては、八尾坂（2005）らが示してきたように、教師の職能開発自体が諸外国の重要課題となってきた。我が国においても、国レベルにおける教師の資質能力の向上が、中央教育審議会答申等で示されてきた。諸答申の流れは、高橋（2008）によって、教員養成制度改革の観点から考察されている。高橋は、教職実践演習の導入を中心とした考察の中で、中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（2006. 7. 11）をはじめとした諸答申の流れをまとめ、教師の資質能力の向上に関する施策として、教職大学院の創設経緯に触れている。

ここでは、教師の資質能力と教職大学院に関連する教育職員養成審議会答申および中央教育審議会答申等の主要点を示す（表1）。

表1から分かるように、教育職員養成審議会の三次にわたる答申により、いつの時代も教員に求められる資質能力と今後特に教員に求められる具体的資質能力、教員の各ライフステージに応じて求められる資質能力などが示されてきた。次いで、中央教育審議会答申「今後の教員免許制度の在り方について」によって、教員免許更新制と10年経験者研修の導入が提言され、教育行政的な資質能力向上の方策が構築されてきた。その後、中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」において、教職大学院制度の創設が提言され、以降の専門職大学院設置基準の一部改正等に基づく教職大学院の制度設計につながってきた。教職大学院の創設に関する課題については、教育行政的な立場から、文部科学省高等教育局大学振興課教員養成企画室（2009）が明らかにしている。

そして、こうした動向とともに、大学における現職教員研修と教師の資質能力の向上に関する研究が幾つか行われている。石川（2006）は、教師の問題意識の深化を基本とした協働的研修により教師の自律的な研修を支援するという大学研修のヴィジョンを示している。石川は、教師の専門性発達をめぐる軸として、「実践に対する学問的専門的知識（学術研究の成果）の下降的な応用と適用」と「実践の共同的省察とそれにもとづく実践的な見識や判断の形成」（24頁）

表1. 教師の資質能力向上に関する答申と主要点

年月日	答申	主要点
1997. 7. 28	教育職員養成審議会第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」	①教員に求められる資質能力の明確化（いつの時代も教員に求められる資質能力、今後特に教員に求められる具体的資質能力、得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性）、②教員養成カリキュラムの改善、③社会人の活用促進など免許制度の弾力化
1998. 10. 29	教育職員養成審議会第二次答申「修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について」	①修士課程を積極的に活用した現職研修、②修士課程の修業年限の弾力化、③校務に従事しながら修士課程に在学する機会の整備、④大学と任命権者との連携協力、⑤上進制度の改善、⑥6年一貫による教員養成教育
1999. 12. 10	教育職員養成審議会第三次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」	①養成・採用・研修の各段階における教員の資質能力形成に係る役割分担、②教員の各ライフステージに応じて求められる資質能力、③採用の改善、④現職研修の見直し、⑤大学と教育委員会等との連携、⑥教職課程の充実と教員養成に携わる大学教員の指導力向上
2002. 2. 21	中央教育審議会答申「今後の教員免許制度の在り方について」	①教員免許状の総合化・弾力化、②教員免許更新制、③指導力不足教員に対する人事管理システムの構築、④10年経験者研修の構築、⑤社会人活用等特別免許状の活用促進
2005. 10. 26	中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」	優れた教師の条件について3つの要素 ①教職に対する強い情熱（教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感）、②教育の専門家としての確かな力量（子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導力、学級づくり力、学習指導・授業づくり力、教材解釈力）、③総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法等対人関係能力、コミュニケーション能力、教職員全体との協力）
2006. 7. 11	中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」	既存知の継承だけでなく未来知を創造できる高い資質能力 高度な専門性と豊かな人間性・社会性を備えた力量 ①教職課程の質的水準の向上、②「教職大学院」制度の創設、③教員免許更新制の導入、④教員養成・免許制度に関するその他の改善方策、⑤採用、研修及び人事管理等の改善・充実の5つの具体的方策
2007. 3. 1	専門職大学院設置基準及び学位規則の一部を改正する省令の公布等について（通知）18文科高680号	①教職大学院の課程：高度の専門的な能力及び優れた資質を有する教員の養成のための教育を行うことを目的、②単位互換、外国大学院等における修得単位、入学前における既修得単位、教員実務経験者の実習免除単位数とあわせて、修了要件45単位以上の二分之一を超えない範囲で換算、③修了要件は二年以上45単位以上を修得、うち10単位以上は高度かつ実践的な能力を培うことを目的とした実習により修得、④連携協力校の確保

の二つを示し、これらの関係が教職の専門職化推進の問題に連なるとしている。小柳（2006）は、「ミドルリーダーの養成に目を向け、そのための機会としてメンター・ティーチャーの役割が果たす職能成長への効果、学校組織への波及効果に着目し」（201頁）、メンターリングを取り入れた教師教育によりミドルリーダーの成長プロセスを示している。小柳は、新任教師や同僚への指導力、影響力、組織力の根底にあるメンターリングの力に着目し、「新任教員や同僚の相談にのりながら自分を見つめなおし、自己研鑽していくことに寄与するメンターリング力が、ミドルリーダーの内面からの職能成長に大きく寄与する部分であると考え」たうえで、「将来の管理職、また将来のスーパー・ティーチャーとなりうるキーパーソンとしてミドルリーダーの層を厚くする取り組みが重要である」（202頁）としている。

また、田上（2006）は、教師の職能成長を停滞型、移行型、深化型の3タイプに分類し、それぞれのタイプに即した研修の企画・実施・評価を行うために大学が関与した現職教員研修システムの開発を示している。山崎（2007）は、カリキュラム・デザイン力に代表される授業改善力量とマネジメント能力に代表されるリーダーシップ力量との関係に焦点を当て、教師の職能成長プロセスを考察している。なお、教師の資質能力の向上についての論議に関して、一定の留意が必要であることが、久富（2008）によって指摘されている。

こうした状況の中で、スクールリーダーの実践的指導力の養成については、筑波大学、大阪教育大学など複数の大学院修士課程でスクールリーダーシップ開発専攻等が開設され、また、広域大学間教員養成・研修コンソーシアム（2007）などが中心となりスクールリーダー教育に関する研究資料が提示されてきた。大学院におけるスクールリーダー養成については、松村（2006）が大学院における学校管理職養成講座の課題との展望を示している。教職大学院に関する先行研究については、武者（2005）、渋谷（2005）、寺西（2006）、八尾坂（2006）、吉田（2006）などが行っている。それら先行研究の動向に関しては、吉田・小柳（2009）が一定のまとめを示している。渋谷（2007）は、成人学習論の視点から教職大学院における現職教員養成の課題を検討している。また、杉山・山崎ら（2009）が、教職大学院で育成を目指す実践的指導力の構造を考究している。

3 教職大学院で育成する能力概念

これら先行研究の動向を踏まえれば、スクールリーダーの実践的指導力として現在関心が持たれているのは、教科指導力や生徒指導力などの領域的な能力を基本としながらも、それらを複合活用して組織をリードし地域全体に働きかけることができる活用型の指導力であり、また、必要に応じて学習の場を作り上げたり新たな組織を開発したりすることができる開発型の指導力である。こうした能力は、従来示されてきた領域的な能力概念より一層複合的で応用度が高い機能型の能力概念であるといえる。したがって、スクールリーダーの実践的指導力を考究する場合、こうした能力の組み合わせやその多層的な構造を明らかにすることが重要である。

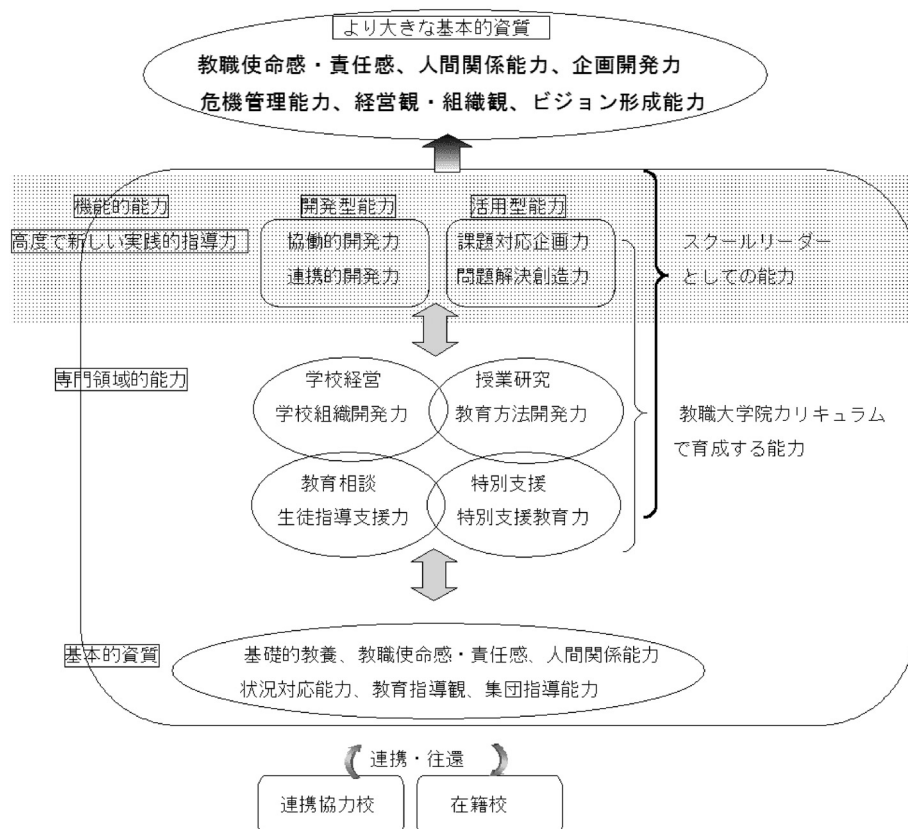


図1. 教職大学院で育成する能力の多層的構造

つまり、教職大学院で育成する能力としては、教師としての基礎的教養、教職使命感・責任感、人間関係能力、状況対応能力、教育指導観、集団指導能力などの基本的資質を基盤として、その上に、学校組織開発力、教育方法開発力、生徒指導支援力、特別支援教育力などの専門領域的能力がある。さらに、時代の状況に対応した高度で新しい実践的指導力として、スクールリーダーが身に付けるべき協働的开发力や連携的开发力などの開発型能力、課題対応企画力や問題解決想像力などの活用型能力がある。これらが、より大きな基本的資質としての教職使命感・責任感、人間関係能力、企画開発力、危機管理能力、経営観・組織観、ビジョン形成能力の育成につながると考えられる。

4 静岡大学教職大学院のカリキュラム系列と授業改善

続いて、以上の考察の基底となっている 静岡大学教職大学院のカリキュラム系列について教育経営分野を担当する学校組織開発領域を例として示すことにする。学校組織開発領域では、下図のように、「新学習指導要領とカリキュラム経営」、「学校経営の実践と課題」、「学校と地域の協働」の必修3科目を基本科目として履修し、これらの必修科目の内容をより効果的に習得するために、必修科目を支える背景となる「教育政策の流れと学校論」、「成人の学習の事例と理論」の2科目の分野別科目を配置している。その上に、応用的な分野別科目である「学校の危機管理の実践と課題」、「学校を動かす教務主任の在り方と実践」、「特色あるカリキュラム・マネジメントの実践と課題」を配置し、最終的に最も応用性の高い分野科目である「夢の学校づくり・学校改善への実践論」を学ぶよう、科目の系統を体系化している。学校組織開発領域では、これらの科目を研究者教員3名、実務家教員1名の4名の専任教員および若干名の兼任教員で担当している。

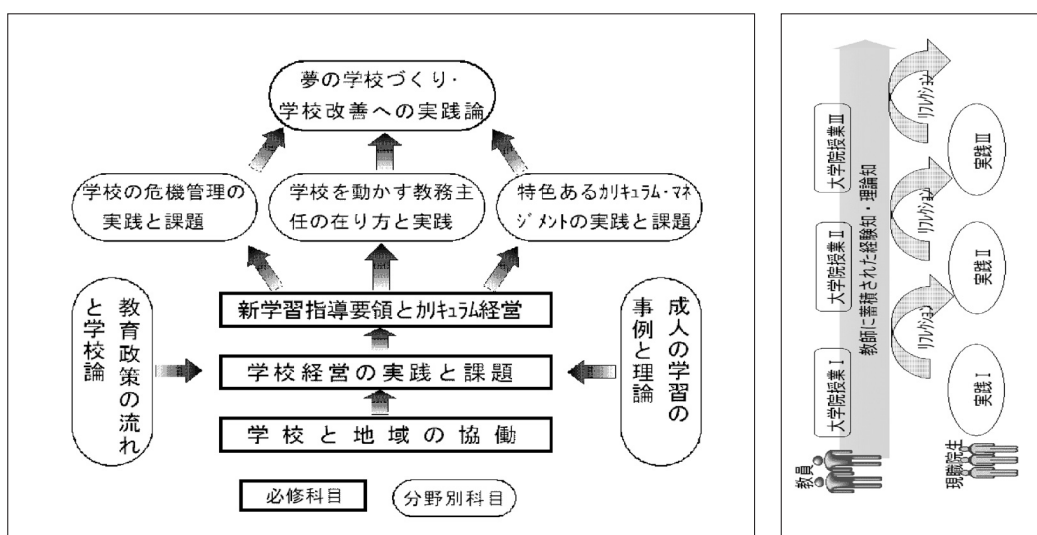


図2. 静岡大学教職大学院学校組織開発領域におけるカリキュラム系列

教職大学院の授業においては、従来の大学院授業以上に、教育実践の推進と実践的指導力の育成に結び付く授業方法が必要とされる。そのため、学校組織開発領域では、各教員の専門性と特性を生かした授業改善を継続的に行っている。筆者授業においても、連携協力校における

実習との往還を取り入れるとともに、授業の方法において、開発型、活用型の方法を積極的に取り入れ実施している（写真）。

この授業においては、講義とグループワークの後、マネジメント能力の向上を目的としたディベートを取り入れている。ディベートを行う目的は、受講生の課題発見力、論理的思考力、情報収集力、役割遂行力、チームワーク力を養うためである。本授業では、ディベートの試合における審判の方法を習得することにも力を入れている。審判は、設定された各観点に基づいて5段階等で評定し総合点で判定するといった方法ではなく、肯定側・否定側双方の主張点を的確にまとめ各論点の優劣を明らかにし、勝敗の最終判断を明確に説明できるようにトレーニングしている。本授業で取り入れたディベートの概略を授業資料によってを以下に示す。



写真、「新学習指導要領とカリキュラム経営」090417

（以下、授業資料）

ディベートによるマネジメント能力向上

(1) ディベート：ルールのある議論、マネジメントの体得

ディベート (Debate) とは、端的に言えば、肯定側、否定側の2チームが、論題（テーマ）をめぐって、一定のルールで議論を戦わせ、第三者（審判）による判定を下す討論の方法である。ルールのある議論の戦いという意味でのディベートの歴史は古く、古代ギリシアにも見られるといわれる。ディベートは、アリストテレスのレトリック（弁論・修辞学）によって発展し、また、雄弁術の一種として普及してきた。現在は、大学カリキュラムをはじめ、学校教育においても広く取り入れられている。

アメリカでは、1960年代にケネディとニクソン大統領候補の間で行われたテレビ・ディベートが知られている。アメリカ大統領選で、2008年10月に行われたオバマ氏、マケイン氏のテレビ・ディベートは記憶に新しい。テレビ・ディベートのように、実社会で行われるものを実社会ディベート、法廷で行われるものを法廷ディベート、議会で行的ものを議会ディベート、論理的思考訓練のために学校で行われるものを教育ディベートと呼ぶこともある。

ディベートの目的は、勝ち負けを競うことではなく、テーマに関する情報収集と討論の過程を通

じて、より真実に近づくこと（真実へのアプローチ）、より良い解決策に近づくこと（解決策の探求）、より良い意志決定をすること（意志決定への支援）である。ディベートには、様々な教育効果があるが、主な教育効果として、論理的思考力、客観的分析力、複眼的思考力、情報収集力、情報整理力、論理的表現力の向上などが挙げられる。これに関連するものとして、平成20年改訂の学習指導要領の方向を提言した中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」（2008.1.17）では、知識・技能を活用し思考力・判断力・表現力等を育むために、互いの考えを伝え合い自らの考えや集団の考えを発展させる方法の一つとして、ディベートの形式を用いて議論を深め、より高次の解決策に至る経験をさせるよう提言している。

こうした教育効果をはじめとして、実際のディベートでは、試合と準備の過程において、役割分担を通じてグループでまとまったり、より目的的な人間関係を構築したりすることにより、リーダーやファシリテーターの役割が自然と身に付き、マネジメントの体得に格好の機会となる。本実践は、ディベートを中心とした方法によるマネジメント能力の向上をねらいとするものである。

(2) ディベートの内容と展開

①論題の提示

論題（テーマ）は、基本的にディベートの企画者側が提示する。論題は、事実に関する論題、価値に関する論題、政策に関する論題の3種類に大別することができる。論題は、現状を大偏に変更するような政策の是非を問う政策論題が選ばれることが多い。政策論題は「～すべし」という形で示される。

②肯定側と否定側

ディベートでは、個人の賛否とは関係なく、肯定側と否定側の2チームに分かれて肯定または否定の論を構築し、議論を戦わせる。

③三つの展開

ディベートは、立論、反対尋問、最終弁論の三つの展開で進められる。

- ・立論…なぜ自分の論は正しいのかを根拠を示して主張する。審判に分かりやすく伝えることが鍵になる。
- ・反対尋問…相手側の主張の不備・不明な点を明確に質問する。
- ・最終弁論…相手側との討論を踏まえたうえで、再度主張をまとめる。

④勝ち負けの判定

審判は必ず勝ち負けの判定を下さなければならない。ディベーターは、判定に対して異議を唱えることはできない。引き分けの状況では、否定側の勝ちになる。

⑤ディベート試合での役割

- ・ディベーター：肯定側・否定側の対抗する2チーム（人数は同数が原則、一方が少ない場合でも人数の少ない方が有利である）
- ・ジャッジ：審判（1名）
- ・コーディネーター：全体の進行管理を受け持つ司会者（1名）
- ・タイムキーパー：（コーディネーターと兼務可）

⑥その他（司会者の説明事項）

- ・ディベート上の意見と個人の意見とを混同しないよう進行役の司会者が配慮する。
- ・相手側が説明している時は、反対尋問を除いて、質問・反論をしてはならない。議論の内容をメモしておき、後で役立つ。
- ・勝ち負けの判定を下すが、必ずしも勝った方を採用するとは限らない。

(3) 議論の組み立て方

(a) 立論の組み立て方

①哲学：基本となる考え方。主張の基本的な考え

方を簡潔な言葉でまとめる。

②定義：議論の範囲を明確にする。議論の中で用いる用語について、意味の取り違えがないように定義する。誤解が生じない場合は省くこともある。

③現状を変更する必要性：現状の深刻な問題点・弊害等を明らかにする。資料やデータを示し説得力がある説明をする。

④プラン：解決のための具体策。いつ、だれが、どこで、何のために、何を、どのようにするのか（5W1H）を示す。論題の「～すべし」が基本プランとなる。

⑤効果：プランの実施によって得られる効果。具体策を実施することによって得られるメリットを列挙する。直接的効果（問題、弊害がなくなること）と間接的効果（それ以外に生じる効果）の2つがある。

(b) 反対尋問の仕方

①相手の発言の不明な点を確認する。勝つ秘訣は、相手の哲学を崩すことである。

②相手の矛盾やその他のミスを明白にする。

③最終弁論を行ううえで有利になる議論を相手から引き出す。

<留意点>

- ・相手側の論理を予測しながら、あらかじめ質問をいくつか用意しておく。
- ・意見を言うのではなく、質問に徹する。
- ・冗長な質問を避け、問題点を明確に質問する。また、答える側は、要点を簡潔に答えるようにする。
- ・相手に対して礼を失することのないように留意する。

(c) 最終弁論の仕方

①相手の議論をまとめる。立論と反対尋問の重要なものを選択してまとめる。

②相手の議論の誤りを指摘する。

③自分の議論を再度主張し、その論拠を述べる。

<留意点>

- ・相手側の証拠への反駁…偏りや誤りを明らかにする。
- ・出典に客観的で十分な証拠能力があるか。
- ・最新のものであるか。2年以内のデータが望ましい。
- ・論拠への反駁…事実と主張を論理的に結び付けるものであるか。誤った一般化ではないか、誤った類推ではないか。事実の前後関係と因果関係を取り違えてないか。

- ・立論と反対尋問で不利な展開であっても、最終弁論で逆転することが可能である。

(4) ディベートの判定

①審判のルール

- ・審判は論題に対する偏見を持ってはならない。
- ・審判は私見を影響させてはならない。
- ・審判はディベーターに個人的な感情を寄せてはならない。
- ・審判は判定の基準を明確にしなければならない。
 - a 分析…適切で妥当性があるか。
 - b 証拠資料…信憑性が高いか、最新のものであるか。
 - c 議論の有効性…推論が妥当であるか。
 - d 議論の構築…系統立てて構築されているか（メモが取りやすい）。
 - e 反駁の妥当性…相手の議論への攻撃は妥当であるか。
 - f 明瞭で効果的な話し方がなされているか。

②判定の方法

審判は、立論、反対尋問、最終弁論毎に、論理的表現力向上シート（図3）へ意見を整理して記入する。審判は、立論における哲学、定義、現状を変更する必要性、プラン、効果を箇条書きにメモする。審判は、反対尋問によって、相手側の立論の主張点のうち、幾つが不成立となり、幾つが有効な主張として残ったかをメモする。審判は、最終弁論によって、肯定側・否定側双方の主張点が最終的にどのように有効に残っているか、どれが不成立となったのかをメモする。

審判は、判定において、判定の根拠として、議論の経緯と有効な主張点の最終状況を肯定側・否定側のディベーターに明確に説明したうえで、判定を述べるようにする。

ディベート整理の根拠 向上シート		論題「
肯定側立論	否定側反対尋問	否定側立論
◎論点毎に箇条書きにまとめ、肯定側・否定側の各論が整然と分かるように記入する ◎肯定側・否定側の双方について、対応する各論点の優劣が分かるように印を付け加える ◎論点毎の肯定側・否定側の優劣を総合審査し、審判の判定を下すとともに、判定説明の根拠として説明資料に利用する		

図3. 論理的表現力向上シート（審判用）

③判定の留意点

ディベートの試合中、審判は記録用紙にディベーターの発言をメモし、最終弁論が終了した時点での勝敗の判定に生かす。同時に判定および講評を行う際の材料とする。また、次のようなルール違反が起こった場合には注意または減点する。

- ・自チーム資料の偏った解釈、意図的な曲解
- ・相手チームに対する非礼行為
- ・証拠資料の捏造
- ・相手側議論の曲解
- ・最終弁論で新しい議論を出す行為
- ・タイムオーバー

④講評の仕方

審判は、判定の際にディベート試合に関する講評を行う。講評は、判定の根拠に関連付けて、「〇〇における論理展開は納得のいくものでした」、「〇〇の指摘に対して的確に主張点を説明していました」、「〇〇のところの双方の議論のやり取りは白熱したものでした」など、第三者としての審判の受け止め方、議論の深まりに対する解釈や意義付けを示す。

(5) 試合の流れ

(a) 全体の流れ

- ①肯定側立論：論題を支持する例が主張する。
- ②否定→肯定反対尋問：肯定側の立論の不明な点を問く。
- ③否定側立論：論題を支持しない側が主張する。
- ④肯定→否定反対尋問：否定側の立論の不明な点を問く。
- ⑤作戦タイム：立論・反対尋問から得た情報に加え自分たちの議論を再構築する。
- ⑥否定側最終弁論：相手の議論の不備を指摘し、自分たちの議論の有効性を訴える。
- ⑦肯定側最終弁論：相手の議論の不備を指摘し、自分たちの議論の有効性を訴える。
- ⑧判定：第三者による判定により、議論の勝敗を決する。

(b) ディベート審判の方法

- ①開始の言葉
 - ②審判側自己紹介（審判、司会、タイムキーパー）
 - ③ディベーター自己紹介（所属、指名、試合を前にして現在の心境を述べてもらう）
- ⇒試合開始（「肯定側、立論を述べてください」立論者は立って述べる）

1 鈴（終了1分前）

2 鈴（終了）（タイムオーバーは減点）

- ・反対尋問では、尋問者と立論者の双方が立って

- 述べるようにする。
- ・最終弁論で新しい証拠・議論を出す行為は減点する。
 - ④ねぎらいの言葉（ご苦労様でした、有意義な議論ができました）
- ⇒判定（審判は判定の根拠となったことをすべて

説明する：審判が説明しなかったことは判定に反映させないようにする）

⑤終わりの言葉、ありがとうございました、(握手)。

(以上、授業資料。松本(1992)、宮崎(1994)、静岡県総合教育センター(1997)を参考にした。)

5 本稿のまとめと今後の課題

以上、本稿では教師の職能成長に関する先行研究を概観したうえで、教職大学院で育成する実践的指導力は多層的に捉えられる必要があるとの考えからその構造を示した。さらに、スクールリーダーに必要な実践的指導力の育成を目指した授業改善について、ディベートを取り入れたマネジメント能力の向上を意図した方法を事例的に示した。これにより、授業（「新学習指導要領とカリキュラム経営」）の内容を活用しつつチームで活動することによって、受講生の課題発見力、論理的思考力、情報収集力、役割遂行力、チームワーク力といった学校経営の重要な能力の養成につながる授業の例を示した。

今後の課題として、第1に、教職大学院で育成する実践的指導力の多層的構造をさらに精緻に検討することである。特に、実践的指導力の多層的構造を教職大学院のカリキュラムと関連付け、カリキュラム経営としての効果検証の観点に結び付けることである。

第2に、第1の課題と関連して、実践的指導力の多層的構造をカリキュラムの達成状況を図る目標構造に対応させることである。特に、教職大学院のカリキュラムと授業の目的とを関連付けたスタンダードの作成を考慮し、育成すべき能力と到達度を明らかにしマトリックスに配置することである。

第3に、マネジメント能力の向上を図る参加型の授業方法をさらに考究することである。教職大学院に適したディベートの方法をはじめグループワークの手法は、今後も改善開発の余地がある。マネジメント能力の向上を意図した手法の一層の開発と効果の比較検証が今後の課題である。

(引用文献)

(執筆者あいうえお順)

- 石川英志（2006）「教師の自律的研修を支える大学研修のヴィジョン—教師の問題意識の探究と発展を軸とした協働的研修—」岐阜大学教育学部研修計画委員会教員研修部会編『教師教育研究』第2号、pp. 19-28
- 久富善之（2008）「教師の専門的力量的発揮には、教職アイデンティティが関与する—現代日本の『教員養成改革』と「教師」論議とに寄せる課題提起として—」久富善之編『教師の専門性とアイデンティティ』pp. 1-10
- 広域大学間教員養成・研修コンソーシアム（2007）『スクールリーダー教育に関する資料集』
- 小柳和喜雄（2006）「教師教育におけるミドルリーダー養成に関する研究ノート—メンターリングを中心に—」『奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要』No. 15、pp. 201-209
- 静岡県総合教育センター（1997）「短期研修資料」

- 渋江かさね (2005) 「教職大学院における現職教員の力量形成に関する一考察—牧田秀昭先生による取り組みを手がかりとして—」お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科生涯学習論研究室編『お茶の水女子大学生涯学習実践研究』第4号、pp. 129-134
- 渋江かさね (2007) 「教職大学院での現職教員養成についての検討—成人学習論の視点から—」『静岡大学教育学部研究報告 人文・社会科学篇』第57号、247-255
- 杉山孝・原田唯司・加藤弘通・益川弘如・山崎保寿 (2009) 「教職大学院で育成を目指す実践的指導力の構造—学校長を対象とする調査から—」『静岡大学教育実践総合センター紀要』第17号、pp. 1-10
- 高橋望 (2008) 「教員養成制度改革に関する一考察—教職実習演習 (仮称) の導入過程に焦点をあてて—」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第57巻第1号、pp. 87-101
- 田上哲 (2006) 「大学における現職教員研修システム開発のための基礎的考察 2—教員の研修観と職能成長のタイプの問題—」『香川大学教育実践総合研究』第12号、pp. 59-67
- 寺西和子 (2006) 「MSUの教職大学院での専門職ポートフォリオの分析: MACTコースのケーススタディー」『愛知教育大学研究報告 教育科学編』第55輯、pp. 71-79
- 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター (2007) 「全国の教職大学院設置の動向に関する資料 (収集資料一覧)」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』Vol. 6、pp. 110-111
- 松本道弘 (1992) 『ディベートの原理・原則』総合法令
- 宮崎俊哉 (1994) 『ディベートで教師の力量を高める』明治図書
- 武者一弘 (2005) 「教員養成専門職大学院に関する議論の動向」信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』No. 6、pp. 181-190
- 松村千鶴 (2006) 「大学院における学校管理職養成講座の運営と今後の展望」『日本教育経営学会紀要』第48号、pp. 158-168
- 文部科学省高等教育局大学振興課教員養成企画室 (2009) 「教職大学院創設と課題」『文部科学時報』2月号、pp. 50-53
- 山崎保寿 (2007) 「新たに求められる教師の資質能力とその課題」小島弘道編『時代の転換と学校経営改革—学校のガバナンスとマネジメント—』学文社、pp. 106-115
- 八尾坂修 (2006) 「教職大学院、免許更新制に期待される波及力」九州大学大学院人間環境学研究院 (教育学部門) 教育経営学研究室/教育法制論研究室編『教育経営学研究紀要』第9号、pp. 1-5
- 八尾坂修編 (2005) 『教員人事評価と職能開発—日本と諸外国の研究—』風間書房
- 吉田誠・小柳和喜雄 (2009) 「教職大学院における教育環境に関わる施設整備」奈良教育大学教育実践総合センター『教育実践総合センター研究紀要』No. 18、pp. 227-234
- 吉田稔 (2006) 「教職大学院の機能と役割についての一考察: 学校指導者の育成に焦点をあてて」弘前大学教育学部教員養成学研究開発センター編『教員養成学研究』第2号、pp. 15-24