

校長のコンピテンスへの職業 スタンダードアプローチに関する考察

金 川 舞貴子
(2003年9月30日受理)

A study on the Occupational Standards Approach to Headteachers' Competence

Makiko Kanagawa

This paper is designed to assist management development tutors, course directors, universities and other providers in implementing education and training for aspiring and incumbent headteachers.

The purposes of the paper are to focus on 'competence' and to explore the background and theoretical framework of the occupational standards approach, which is one of the competence-based approaches. The main stress of competence falls on 'able to do', rather than just 'knowing'. This idea has been very influential to the business, education, and other professional world. The occupational standards approach stresses the performance required of headteachers in terms of outcomes. This provides a basis for the National Standards for Headteachers, and national training programmes in the UK, e.g. National Qualifications for Headteachers (NPQH), Headteacher's Leadership And Management Programme (HEADLAMP). Examining on this approach is apparently useful in establishing the professional schools and the Master courses for headteachers in Japan.

The structure of the paper is as follows: Chapter II presents the background that the occupational standards approach has been introduced to education and training for headteachers. The following points need to be emphasized: first, the shift of the aim of training from learning academic knowledge to improvement of performance, second, the need for quality assurance by setting the standard and the qualification system. In Chapter III, the theoretical framework of the approach is described. This chapter is divided into 6 sections which characterize the approach and each of them is examined: job demands, functional analysis, the process of developing the standard, professional development, assessment and purposes of using the standards. Then finally, I conclude by stating some problems the occupational standards approach has.

Key words: Competence, Occupational Standards Approach, Headteachers, functional Analysis
キーワード: コンピテンス, 職業スタンダードアプローチ, 校長, 機能分析

I. 問題設定

現在, 我が国においては, 「自主的・自律的学校経営」の拡大が提言され, これを担うに相応しい力量を備えた校長が求められている。そこで, 高度専門職業

人としての校長を養成するために専門大学院や大学院コースの設立へ向けて関心が高まりつつある。しかし, 諸外国の養成・研修制度やプログラムの紹介は見られるものの, それらを支える経営教育や学習の理論的基盤にはあまり目が向けられていない。

本稿では、理論的基盤を考える上で、校長の力量を捉える重要な概念として「コンピテンス」に着目する。コンピテンスとは、実践現場で成果に繋がるようにパフォーマンス（職務遂行）できる能力である。研修や大学院といった場で知識（組織論やリーダーシップ論等）やスキル（目標管理の手法等）を習得しても、必ずしも職場で成果を導く行動には繋がらないという認識から、知識（〇〇を知っている）やスキル（単に～ができる、技能を持っている）だけでなく、それらを用いて現場でパフォーマンスできる力に着目した概念がコンピテンスである。コンピテンスの定義は曖昧であり、「それが潜在特性なのか顕在特性なのか、動機や性格などの個人的資質をイメージすればいいのか、知識やスキルといった形式化された資質を捉えるべきか、あるいは行動として発揮された資質に限定すべきかなど、はっきりしないことが多い」（高橋・金井、2001年）。しかし、定義は多様であっても、①「高い業績」をキーワードとすること、②開発しやすい、具体的な行動として表されること、③ベンチマーク・基準として使用されること¹⁾は共通している。コンピテンスは、実践現場でパフォーマンスできることを保証された人材を選抜・採用したり、力量形成をするための明確な基準を提示するものとして重要である（図1）。

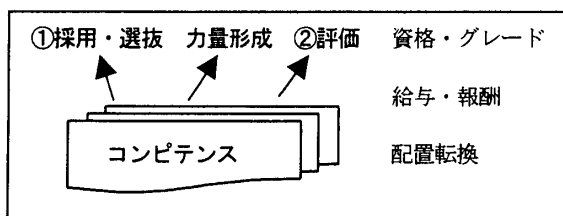


図1. コンピテンスの応用領域の拡大

【出典】大滝、南雲（2000年）一部修正

校長のコンピテンスの捉え方はいくつかあるが、主要なものとして次の3つのアプローチがある。すなわち、「職業スタンダードアプローチ」、「個人的資質（マクバー）アプローチ」²⁾、「認知主義アプローチ」³⁾である。なかでも職業スタンダードアプローチは、近年イギリスの急進的な教育改革によって導入された、校長のためのナショナルスタンダード（National Standards for Headteachers）⁴⁾（参考資料A）や校長養成・研修の国家プログラムの基盤となっているため、注目に値するだろう。

イギリスにおいては、サッチャー政権下の教育改革法（1988年）を節目に、求められる校長像が大きく転換した。この教育改革の柱は、①地方教育当局（Local Educational Authorities: LEA）から学校理

事会及び校長への大幅な権限委譲、②外部評価制度導入である。これらの政策により学校のアカウントビリティは高まり、校長を最高責任者とした自律的学校経営が一層求められるようになった。それに伴い校長像は、教育内容の編成や教師の指導などの役割を中心とした教育実践の熟練者（Headteacher）よりも、一般経営者と同じような役割を持つ教育組織の経営者（quasi Chief Executive）としての役割が強調されるようになった。

そこで、それに相応しい校長を養成・研修するために、一般教師から主任、シニアマネジャーを経ることで力量を身につけていく旧来の方法に代わり、体系的な養成・研修システムが導入された。つまり教師訓練局（Teacher Training Agency）によって校長のためのナショナルスタンダードが定められ、初任者校長研修である HEADLAMP（1995）や校長職専門資格付与制度である NPQH（1997）、現職校長研修制度である LPSH（1998）といった国家プログラムが導入されたのである。これらは、現在、国立校長養成カレッジによって統轄されている。

日本においても、国家プログラムこそ導入されていないものの、教育実践の熟練者から教育組織の経営者へと校長像が転換している点はイギリスと類似しており、そうした転換を受けて体系的な校長養成への関心が高まっているのも事実である。ゆえに、イギリスにおける校長養成・研修の展開とその理論的基盤を探ることは日本の校長養成を考える上で参考となるだろう。

本稿では、職業スタンダードアプローチを取り上げ、その背景や理論的基盤を理解することを目的とする。（尚、本稿ではイングランドとウェールズを総称して「イギリス」とする。）

II. イギリスの校長養成・研修において職業スタンダードアプローチが注目された背景

1988年教育改革法を境としたイギリスの校長養成・研修の転換をみる場合、強調されるべき論点は、高等教育機関等のコースでアカデミックな知識（科学的な理論や知識）の獲得を重視する養成・研修から、学校現場での実践トレーニングに基盤を置いてパフォーマンス（職務遂行）の向上を重視するあり方へと転換したことである。

1. アカデミックな知識獲得を目指した校長養成・研修
教育改革以前のイギリスにおける校長養成・研修⁵⁾は、高等教育機関を中心として発展しており、それは

アメリカにおける校長養成の動向を反映していた。つまり、「科学の時代」、「行動科学の時代」(Brundrett, 2000)などと特徴づけられるように、養成・研修プログラムは社会科学のディシプリンを基礎とした理論志向の内容であり、高等教育機関というアカデミックな場において理論的な知識の提供を中心とした教育が行われていたのである。プロセス(Plan-Do-See, リーダーシップ, モラル等)と鍵となるタスク(カリキュラム開発等)から成る学校経営に関する理論的な知識が校長の専門性の基礎とみなされ(Eraut, 1994), 校長は科学的成果の適用者だとみなされていた。

この時代の校長養成コースの主な提供者である高等教育機関とコースの受講者との関係は、「専門家/クライアント」の関係と表わされる(Giles, 1995)。つまり、コースの受講者(=クライアント)は大学の専門家によって生産されたアカデミックな知識の受取人である。そこでは、クライアントのニーズに応じて学習内容が提供されることは殆どなかった。

2. パフォーマンスの向上を目指した校長養成・研修

教育改革法を節目に、教育界に自由競争・市場原理が導入されて以降、養成・研修コースの提供者と受講者の関係は「消費者/生産者」へと変わった(Giles, 1995)。自律的な学校経営を求められた個々の学校は、教育改革法で施行された「学校を基盤とするマネジメント制度the site-based management arrangements」のもと、教職員の研修に関する予算執行権を持つようになった。そこで、各学校や教師たちは多様な機関やコースの中から自分たちのニーズに応じて養成・研修コースを「選択する」ようになったのである。

この時代は、高等教育機関によって提供されるプログラムや学位がさらに拡張・多様化していき、高等教育機関以外の提供者(LEA や民間のコンサルタント会社等)も増加していった。市場原理の中でこれらの提供者らが競争することで、プログラムの質や価値が向上していくと想定されていた。

高等教育機関や LEA をはじめとする養成・研修コー

スの提供者側は、消費者である学校側が支払うお金に対して、学校側のニーズに沿うようプログラムを提供しなくてはならなくなった。

養成・研修内容の転換に関しては、学校組織の評価や教職員・シニアスタッフの自己評価のための学校経営スタンダードを探究していた School Management Task Force が、1990年に報告書『Developing School Management-The way Forward』の中で、表1のようにまとめている。

養成・研修の「狙い」は、学校現場を離れてアカデミックな知識を獲得することから、パフォーマンスの向上を目指すことへと転換している。この背景には、いくらアカデミックな知識を獲得しても、実際の学校現場で成果に繋がるように行動することはできないという認識が存在する。成果に繋がるように行動できる力がコンピテンスである。

現職校長や校長候補者のパフォーマンスを向上させるために、従来のように学校現場を離れてチューター主導のトレーニングを行うという「形態」ではなく、学校内もしくは学校に近い状況で⁶⁾現職校長や校長候補者個々の発達を学校のニーズに結びつけるよう設計されたプログラム形態が重視されている。具体的には、アクションラーニング、プロジェクトや課題研究を設定したり、ワークショップやセミナーを設けたりといった、より実践性を重視したトレーニングが行われる。また遠隔学習やオンラインで先輩校長らと議論するなどネットワークを広げる機会も設けられている。

ところで、市場原理が教育界に導入され、校長養成・研修プログラムを提供する高等教育機関や LEA、民間のコンサルタント会社などが互いに競争するようになった結果として、これら提供者のデザインする養成・研修プログラムやコースの質に格差が生じてきた(Giles, 1995)。例えば、LEA の提供するプログラムは、最新の国家政策を追い求めるあまり、一貫性に欠け、経営教育を成功させるために必要な概念的基盤を十分に持っていないと指摘されている(Giles, 1995)。

そこで、国家政策として校長のナショナルスタンダー

表 1. 学校経営トレーニングの今後の展望 (School Management Task Force, 1990 年)

1980 年代の強調点		新たな強調点
チューター主導のコース	主導権の所在	個人、学校のチーム、同僚集団による自己主導的学習の支援
学校外部でのトレーニング	形態	学校内もしくは学校に近い状況でのトレーニング
予め決められた期間	期間	柔軟な学習
口頭による教授法	教授法	遠隔学習教材、情報パック・プロジェクト
プロバイダーが決定したシラバス	教育内容	学校が決定したテーマ
知識獲得	狙い	パフォーマンスの向上

[出典] C.Giles (1995) 一部修正

ドを定め資格・研修制度を設置することで、多様な提供者が目指すべき校長像を統一し、校長の質を保証・確保しようという動きが生まれたのである。

III. 職業スタンダードアプローチの理論枠組み

1. 職務要求への着目

職業スタンダードアプローチは、成果の観点から校長に求められる役割期待を強調するアプローチである。

このアプローチの特徴を示すには、図2のモデル(Boyatzis, 1982)が有効であろう。この図は、有能なパフォーマンスが行われる条件、つまり「できる」条件とはどのようなものかを示したものである。この図は3つの要素から構成されている。①個人的コンピテンス：成果を挙げている優秀な人材が持つ個人的属性や特性を指す。優秀な個人がどのようにして職務を果たしているかに着目したものである。②職務要求：ある職務に就く者が何をしないといけないかという職務要求(役割・機能)を指す。③組織の環境：校長に影響を与える組織の内部・外部の文脈。学校を取り巻く政治的・経済的・社会的・宗教的な文脈、組織の使命やゴール、目的、組織文化・風土などを指す。

これら3つの要素が互いに合わさった時に成果に繋がる有能なパフォーマンスが行われる。つまり、いくら個人的コンピテンスがあっても、職務要求に沿っていて、なおかつ組織の環境に適合しない限り、成果に繋がる有能なパフォーマンスはできないのである。

いくつかあるコンピテンスの捉え方のうち代表的なものの一つである個人的資質アプローチは、成果を挙

げる優秀な校長個人が持つ資質やスキル、行動に着目するものである(Earley, 1993b)。このアプローチは、3つの要素の中の「個人的コンピテンス」に着目し、優秀な個人がどのようにパフォーマンスを行っているのか、どのような特性を持つのかに関心を置く。

これに対して、職業スタンダードアプローチは、「職務要求」を強調し、遂行されるべき役割は何かを明らかにすることが先決だと考える(Earley, 1993b; Edmonds, 1992)。自律的学校経営が求められる中で、アカウントビリティの要求、査察システム、学校の財政管理の責任など校長の職務は新しい局面を迎えており、校長は新しい役割に適応しなくてはならなくなっている。ゆえに、職務要求に着目することで校長や教職員のタスク、目的、責任を再定義し、校長や教職員が職務についての情報等を容易に獲得できるようにする必要があったのである(Jirasinghe, 1996)。

2. 機能分析

職業スタンダードアプローチでは、「機能分析」という手法を用いることでスタンダードが開発される。機能分析とは、達成されるタスクや成果の観点から仕事を捉える手法である。機能分析を用いることで、採用・選抜やトレーニングニーズの分析、評価等を行う際、直観的な基準に頼った面接等の伝統的な手法と比べて偏見や婉曲の可能性が少なく、客観的で厳密に行うことが可能になる(Jirasinghe, 1995)。

ここで、学校経営の職業スタンダードアプローチの代表的な論者であるアーリー(P. Earley)のSchool Management South (SMS) モデルを例にとりてみよう。このモデルは、校長のためのナショナルスタンダードを作成する際に土台となったものであり、機能分析の典型例の1つである。

SMSモデルは、学校経営機能の全体図を描いたものであり、「校長は何ができるべきか」という職務機能に着目している。このモデルは、次のような構成要素から成っている(図3参照)。すなわち、

- ①学校経営の「中心目的」。中心目的は、学校経営は何を達成しようとしているのかを簡潔に要約したものである。(Earley, 1993b)。
- ②目的を達成するために必要な4つの「鍵となる役割・機能」(A~D)。
- ③各役割・機能の下位にある「ユニット」(計10)。ユニットには、校長に期待されることがおおまかに記されている。
- ④各ユニットの下位にある「要素」(計41)。通常、ユニットごとに5~10の要素が設定される。要素には、ユニットに比べてより厳密に(校長として)何がで

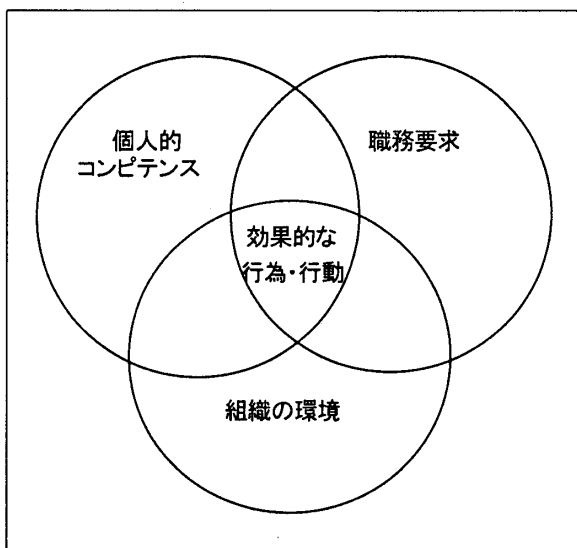


図2. 効果的な職務パフォーマンスのモデル

[出典] R.Boyatzis(1982)

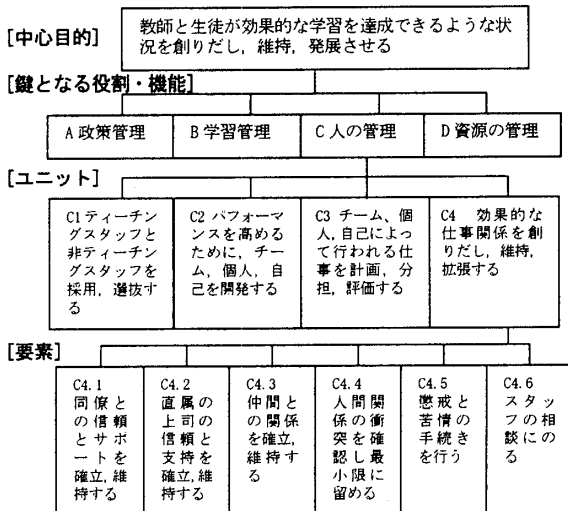


図3. P.Earleyの学校経営スタンダードに関するSMSモデル

※これは、4つの役割・機能のうち「C人の管理」のみを示している。

【出典】 D. Jirasinghe & G. Lyons (1995)

きるべきかが記されている (41全ての要素は参考資料B)。

さらに、各要素に付随した「パフォーマンス基準」と「領域指標 range statement/ indicators」。パフォーマンス基準とは、評価の際に、評価者が依拠する判断基準である。学習者がどの程度のパフォーマンスをすればよいのか、どのレベルのパフォーマンスが認定可能なかを明らかにするために設けられた基準である。

領域指標とは、パフォーマンスに必要なとされる知識や理解を記したものである。学習者が行っている実践の目的や原理原則に関する知識・理解、彼らが用いている技術的・専門職の枠組みに関する知識・理解である。理論や様々な手法に関する知識、システムや手続きに関する知識などが含まれる (Further Education Unit, 1993)。

3. スタンダード開発のプロセス

スタンダードの開発は、主として機能分析のワークショップによってなされる。

SMSモデルの場合を例にとると、開発のプロジェクトは、雇用省の支援のもと、イングランド南東部の14のLEAから成る地域の協議会 (1988年設立) によって進められた。小・中学校で学校経営に携わる者が約50人ほど参加して、2日間のワークショップが5回開かれた。そのプロセスでは、コンサルタントによるファシリテーションを受けながら、学校経営の中心目的は何か、その目的が達成されるためには学校全体として何がなされる必要があるのかといった「中心目的」や

「役割・機能」に相当する部分や、パフォーマンス基準としてどのようなものが適切かといったことが明らかにされた。また、数校でのミニケーススタディを通して、様々な役職に就く教職員が、核となる経営コンピテンスは何だと考えているかが掘り起こされ、スタンダード開発に反映された。

開発されたスタンダードは、学校の教職員らによって適切に解釈されるかどうかを確認するために、90校余りの学校で試験的に使用され、そのフィードバックを受けて更なる修正が加えられた (Esp, 1993)。

4. 力量形成

職業スタンダードアプローチは、図3で示したように詳細に分離された要素を提示することで、校長としての力量を形成する際に最終的に何を指さなければならぬかという目標 (結果) を明確化することを目的としている。ゆえに、力量を形成するプロセス自体には柔軟性が持たされている。

力量を形成するプロセスでは、II章で述べたように、学校外部でチューター主導のトレーニングを提供するという形態ではなく、学習者 (現職校長や校長候補者) が自主学習を基本としながら学校内で課題に取り組むようなプログラム形態が取られている。そこでは、アドバイザーやメンター等がコーチングやメンタリングを行い、学習者の学習進度をモニターしたり、学習を方向づけるよう助言を加えるなどの支援をすることが重要になってくる。

養成・研修プログラム内容は、スタンダードに基づいてモジュール化される。例えば、NPQHであれば、「鍵となる機能・役割」である「学校の戦略と発達」、「ティーチングと学習」、「スタッフの管理」、「スタッフと資源の開発」が4つのモジュール (プログラムの構成単位) としてコースに設定され、それらを基盤として各自の必要性に応じてトレーニングが行われる。

5. 評価

スタンダードは、評価の際のベンチマークを提供するものである。アーリーは、評価について次のように述べている。

評価では、学習者によって提示されたエビデンス (評価の根拠) をパフォーマンス基準に照らし合わせることで、学習者が各要素を遂行できているか、つまりスタンダードを満たしているかどうかを判断する。そして、評価者は「有能」・「有能ではない」・「判断を下すにはエビデンスが不十分」という決定を下す。

エビデンスには2つの形態がある。「A. パフォーマンス」に関するエビデンスと、「B. 知識・理解」

表2. 学校経営スタンダードの評価

エビデンスの源	エビデンスの形態						
	A. パフォーマンス			B. 知識・理解			
	通常の)仕事に基づくエビデンス	仕事(課題研究)に基づくエビデンス	シミュレーション	インタビューによるエビデンス	ケーススタディのエビデンス	デモン	試験によるエビデンス

[出典] P. Earley (1992) 一部修正

に関するエビデンスである (表2 参照)。

A. 「パフォーマンス」に関するエビデンス

パフォーマンスに関するエビデンスとは、実際に行われている何らかの行動・行為に関するものである。コンピテンスの出発点は、アカデミックな知識の獲得ではなくパフォーマンスの向上を強調することにあり、現時点で実際にパフォーマンスできるかどうかにかつたる関心がある。ゆえに、職場での「通常の仕事に基づくエビデンス」が、評価の際に最も中心的である。

○エビデンスの収集

主たるエビデンスの源である通常の仕事に基づくエビデンスは、以下のような方法で集められる。

- ・学習者自身のレポートや証言：学習者自身が仕事で何が起こったかを振り返り、自らの実践に関する情報を評価者に提供するものである。特に、学習者が現在行っている仕事に関するエビデンスを収集する際に有効な方法である。
- ・同僚らによるレポートや証言：評価者ではなく観察者として、同僚やシニアマネジャー、チューターやトレーナーなどが学習者の実践情報を評価者に提供したり、何が起こったのかに関する評価者からの問いに答えたりする。
- ・学習者が作成した物：具体的にはレポートやタイムテーブル、発達プログラムなどである。
- ・評価者による直接的な観察：学校の内部や外部の評価者が学習者を直接に観察し質問する。それによって、実際にパフォーマンスできているのか否かに関して、より正確なエビデンスが収集できる。
- ・課題研究やシミュレーション：特別に設定された課題やシミュレーションを行うことでエビデンスを収集する。直接的な観察では十分なエビデンスが収集できなかったり職場での通常の仕事ではなかなか機会がない活動の場合 (例えば、災害等の緊急事態にどう対応するか、スタッフ間の衝突にどう対処するか) に用いられる。ただし、職場のリアリティとは異なってしまうのは避けられず、学習者が普段とは異なる振る舞いをしてしまう可能性など問題もある

(Fletcher, 1992)。

○ポートフォリオ作成

仕事に基づくエビデンスを記録し提示するのは、主としてポートフォリオの形態によってである。ポートフォリオとは、学習者の学習歴、活動歴、実績歴などが学習者自身によって記録されたものである。

ポートフォリオにおいて、学習者は、表3のように、どのエビデンスが、どのユニット・要素に対応しているのかを具体的に示す必要がある。つまり、学習者自身が、スタンダードの中のどの要素に焦点をあてて評価してもらうのか、今まで行ってきた実践の中からのエビデンスを提出するのか等を決定し、自らのコンピテンスを証明するようにポートフォリオを作成しなくてはならないのである。こうしたプロセスそれ自体が、学習者の、情報を管理する能力と、スタンダードに記された要素の意味を理解する能力のエビデンスになる。

表3. エビデンスの証明例

要素番号とタイトル		
パフォーマンス基準	エビデンスの概略	リファレンス番号
a		
b		
c		

(アーリーによる一般経営スタンダードの MCI モデルから) [出典] P. Earley (1992)

ポートフォリオを評価者に提出する際には、口頭や書面による個人のレポートを併せると効果的である。学習者は、自らの働く文脈、とつた行為の詳細、使用した知識、自らの行為や決定によつてもたらされた改善など、ポートフォリオのみでは十分に説明しきれない点を個人レポートによつて付け加えることで、評価者に対して自らのコンピテンスをより明瞭に証明できるのである (Earley, 1992)。

ポートフォリオの目的は、スタンダード (要素やパフォーマンス基準) に照らして学習者が各自の経験を位置付けながら、自らの学習と達成を振り返ることである。それにより、自己分析・省察の習慣がつき、継続的な学習が促進される。つまり、ポートフォリオは、「達成の記録」であると同時に「学習のツール」でもある (Earley, 1992)。

B. 「知識・理解」に関するエビデンス

知識・理解のエビデンスは、質問や試験といった方法で収集される。

- ・質問：インタビューや文書による質問を通してエビデンスが収集される。具体的には、「もし…ならど

うするか]、「なぜ～するのか」といった問いかけを通じて、意思決定や問題解決の際に求められる活動に関して十分な知識や理解を有しているか、知識や理解が他の状況にも幅広く適用できるかどうかを確かめる。

- ・試験：法規やIT技術、政策等の知識や理解に関するエビデンスを収集する。

6. スタンダード使用の目的

スタンダードは、校長や校長候補者の成長・発達を促進するという目的でも使用されるし、また資格付与の目的で使用されることも可能である。ただし、その目的によって、スタンダードの使われ方は異なる。

①成長・発達のための使用

アーリーのSMSモデルは成長・発達を目的として作成されたものであり、学校評価や校長・教職員の自己評価のために、チェックリストとして使用される。

その際、学習者はスタンダードの全ての要素を厳密に満たそうとするのではなく、自らの発達ニーズに見合った領域を見極め、優先順位をつけることでスタンダードを選択的に活用することが大切である (Earley, 1993a)。

成長・発達を促すためには、職業スタンダードアプローチと個人的資質アプローチを相補的に使用することもできる。

②資格付与のための使用

例えばNPQHは、資格付与を目的としてスタンダードを使用している顕著な例である。資格付与の場合、優れた力量の形成を目指すというよりも、その職に必要な最低限の力量の形成を目指す。

IV. 職業スタンダードアプローチの問題点

職業スタンダードアプローチは、イギリスの校長養成・研修において非常に影響力を持つものである。しかし、このアプローチは、他のアプローチから次のように批判されている。

1. スタンダードが資格制度と結びついて使用される場合、予め「達成地点」としてのコンピテンスの基準が設けられ、基準に照らして「できるーできない」という二元的な指標でコンピテンスが評価される。その際、一度資格を付与されたらそこで十分有能だということになり、生涯に亘る継続的な発達が軽視される可能性がある (Eraut, 1989)。

2. コンピテンスの捉え方の哲学に関して：機能分析によるアプローチは、要素還元主義の前提を持つ。要

素還元主義とは、図3のように校長の職務を要素に分解していくことである。校長のパフォーマンスは、例えば「ビジョンを立てる」+「予算獲得」+「教職員の指導」+…というように分離されたタスク（要素）の集合体と捉えられる。しかし、次のような批判がある。

①実践をいくつかの要素に分解して捉えることで、校長のパフォーマンスがホリスティックなものであることを見落してしまう (Eraut, 1994)。

②文化的・社会的に規定されずどのような環境下であろうとその職務に就く者が求められる普遍的な行動や行為の要素を分析・特定する。これは、ある一定の状況が持続することを前提にして単一のタイプの「よい」校長を想定していることになる。つまり、今現在求められる基準は満たしていることを保証しても、将来的に状況や文脈が変化した時の力量は保証していない (Eraut, 1994)。

今後の課題として、以上の問題点を考慮に入れながら、コンピテンスに関して別の捉え方をしている「個人的資質（マクバー）アプローチ」および「認知主義アプローチ」について検討していきたい。

【注】

- 1) ベンチマーク・基準として使用するために行動特性をリストアップしたものをコンピテンスモデルまたはコンピテンスディクショナリーという。
- 2) 個人的資質（マクバー）アプローチは、1970年代アメリカで行われた心理学者マクレランド (D. McClelland) による外交官適性の研究やボイヤティス (R. Boyatzis) による米国海軍の監督職の研究が基礎になっており、近年アメリカや日本で見られる多くのコンピテンス研究やモデルの原型となっている。
- 3) このアプローチに関しては、諸々の説明はされているが特定の名称はつけられていない。職業スタンダードアプローチ等の批判を乗り越えるために注目されたアプローチであり、効果的な教育リーダー（校長）の、より広範な知的能力の発達や認知的要素に着目するアプローチである (Brundrett, 2000)。
- 4) 教育改革を最優先課題とするイギリス労働党政府は、教育の資質の向上を目指して次の4つの「教師のナショナルスタンダード」を設けた。①正教員資格に関するスタンダード、②特殊教育コーディネーターに関するスタンダード、③教科リーダーに関するスタンダード、④校長職に関するスタンダード。校長に関するナショナルスタンダードは、他のスタ

ンダードの開発に次いで、学校やLEA、高等教育機関、教育水準庁やその他のエージェンシーの行った研究をもとに、さらに議論と修正を重ねて作成された。

養成されるべき校長の資質・能力は、他のナショナルスタンダードと同様に5項目から構成されている。すなわち、1. 目的、2. 成果・業績、3. 専門的知識と理解、4. スキルと属性、5. 職務内容である。校長に求められる知識、理解、スキル、属性がこの5項目中に示されており、校長の専門性が明確にされている。

- 5) イギリスにおいて校長養成・研修のための専門的な教育の必要性が認識され始めたのは1960年代の終盤頃からである。しかし、1980年代の教育改革以前の校長養成・研修は体系だったものではなく、「つぎはぎ」と言われる。そうしたなかで、一学期間の訓練機会である「One-Term Training Opportunities: OTTOs」と全国開発センター(NDC)の設置(1983年)は、国家によって導入された養成・研修制度の先駆的存在である。
- 6) 校長養成・研修に先行する教員養成領域においては、1980年代に、高等教育機関と学校間の「パートナーシップ」が提唱された。この考え方に一つの基礎を提供したのは、ショーン(D. Schon)の「反省的实践家」の概念である。この概念によると、学生たちはもっと多くの時間を学校現場での実習に費やすべきであるが、それと同時に自らの教育実践について深く内省する機会を与えられるべきだとされる。そこで、学生は、高等教育機関における養成期間の3分の2を学校現場での実習に費やすようになったのである(Aldrich, 2001)。こうした考えは、後の校長養成・研修にも影響を与えているであろう。

【参考文献】

- P. Earley, "Developing Competences in Schools: A Critique of Standards-based Approaches to Management Development", in *Educational Management and Administration*, Vol.21, No.4, 1993a, pp.233-244.
- P. Earley, "Defining and Assessing School Management competences", in *Management in Education*, 1993b, pp.31-34.
- P. Earley, *The School Management Competences Project, A Guide to Evidence Collection and Assessment*, 1992.
- T. Edmonds, "Management Development and the Management Charter Initiative 'Competence' Ap-

proach to Management Development", in *Educational and Training Technology International*, 29, 3, 1992, pp.206-215.

- S. Fletcher, *Competence-Based Assessment Techniques*, Kogan Page, 1992.
- P. Ellis, "Saying it All in Standards", in *Educational and Training Technology International*, 29, 3, 1992, pp.198-205.
- D. Esp, *Competences for School Managers*, Kogan Page, 1993.
- R. Boyatzis, *The Competent Manager*, John Wiley & Sons, 1982.
- J. Elliott, "Competency-based training and the education of the professions: is a happy marriage possible?" in J.Elliott, *Action Research for Educational change*, Open University Press, 1991.
- D. Jirasinghe & G.Lyons, *The Competent Head*, Falmer Press, 1996.
- D. Jirasinghe & G.Lyons, "Management Competencies in Action: a practical framework", in *School Organisation*, vol.15(3), 1995, pp.9-24.
- School Management Task Force, *Developing School Management-The Way Forward-*, Department of Education and Science, HMSO, 1990.
- A. Wolf, *Competence-based Assessment*, Open University Press, 1995.
- M. Brundrett, *Beyond Competence*, Peter Francis Publisher, 2000.
- C. Giles, "The training of school principals: Emerging Themes in England and Wales", the Annual meeting of the American Educational Research Association, 1995.
- Further Education Unit, Standards in Action. *Using National Standards for Human Resource Management and Development in Further Education. 4. Standard-based Management Development*, 1993.
- National Inst. of Adult Continuing Education, Understanding Competence. A Development Paper, 1989.
- M. Eraut, "Initial Teacher Training and the NCVQ Model", in Burke, J. (ed.) *Competency Based Education and Training*, The Falmer Press, 1989.
- M. Eraut, *Developing Professional Knowledge and Competence*, The Falmer Press, 1994.
- R. Aldrich, *Education for the Nation*, Cassell, 1996.
(松塚俊三, 安原義仁監訳, 『イギリスの教育-歴史との対話-』, 玉川大学出版社, 2001年.)
- 大滝令嗣, 南雲道朋「コンピテンシーの歴史とアメリカ

カ・日本での現状』、『人材教育』、2000年8月、14-18頁。
 高橋潔、金井壽宏「元気の出る経営行動科学(1)コンピテンシーとは何なのか—その測定と学習に見る米
 国型モデルと日本型モデル—」、『一橋ビジネスレ
 ビュー』、2001年、92-107頁。

富田福代「二一世紀の校長に求められるリーダーシ
 プと学校経営能力—イギリスにおける近年の動向を
 手がかりとして—」、『季刊教育法』、2001年6月、
 98-107頁。

(主任指導教官 岡東壽隆)

【参考資料】

A. 校長のナショナルスタンダード (National Standards for Headteachers)

<p>1. 校長の中心目的 全校生徒に対する最良の教育と高水準の学習を保障し教育成果をあげるために、学校の成功と改善に必要な専門的なリーダーシップを発揮することである。</p> <p>2. 校長職の中心となる成果・業績</p> <p>a. 学校: 効果的な指導や学習のための前向きな校風創りを行い、教職員・学校理事会・保護者の協力関係を築いて、それぞれがその役割を十分に果たし、児童・生徒に対して成人としての生活に必要な能力を育てるための、学校生活やカリキュラムを用意する学校方針の実施や、その見直しを効果的に行う。 効率的な財政運用という観点で、教職員や資源の効果的な活用を図る。</p> <p>b. 児童・生徒: 学習の達成目標を明確にし、「読み・書き・計算能力」や情報伝達技術を中心にした教科の学習や試験に目的をもって積極的に取り組む。</p> <p>c. 教師: 教科に関する知識・理解をもち、効果的な指導方法や教育評価を行い、学習の支援を行う。</p> <p>d. 保護者: 学校との連携を図り、子どもの学習に対し理解をもち支援できる。</p> <p>e. 学校理事会: 法的な役割を果たし、学校教育の質的向上を図る。</p> <p>3. 専門的知識と理解 校長は以下のような知識と理解を持つべきである。</p> <p>a. 教育の提供における質を構成するもの。効果的学校の特性、生徒の達成を上昇させ、彼らの精神的・道徳的・社会的・文化的な発達と好ましい振る舞いを促進するための戦略。</p> <p>b. 効果的なティーチングと読み書きの学習を達成する戦略。</p> <p>c. ICTのティーチングと学習、マネジメントへの応用。</p> <p>d. 改善のための指標を確立し目標を設定するために、生徒の以前の達成に関する情報と共に、比較的なデータの使い方。</p> <p>e. カリキュラムとその評価アセスメントのための必要要件とモデル。</p> <p>f. ICTの使用を含めて、効果的なティーチングとアセスメントメソッド。</p> <p>g. 戦略的・操作的なプランニングやその伝達に衝撃を与えるような、政治的、経済的、社会的、宗教的、技術的影響。</p> <p>h. リーダーシップスタイルと実践、学校の中の異なる文脈におけるその影響。</p> <p>i. 法規の使用、機会均等法、人事、対外関係、財政、変革を含めたマネジメント。</p> <p>j. 国家政策の枠組みとその補助的な役割、政府や国家団体の機能。</p> <p>k. 現在の教育に関する法的枠組みと、ヘッドシッパの鍵となるタスクに対するその重要性。</p> <p>l. LEA や政府、国家団体や組織からもたらされた情報やガイダンスドキュメントの意味。</p> <p>m. 国家、地域、学校レベルでの管理。</p> <p>n. 査察や調査から得られた証拠がなし得る貢献。</p> <p>4. スキルと属性</p> <p>a. リーダーシップスキル—共通の目標に向かって働くよう人々を導き、管理する能力。</p> <p>b. 意思決定スキル—問題を探索・解決し、決定をする能力。</p> <p>c. コミュニケーションスキル—重点を明確にし、他者の視点を理解する能力。</p> <p>d. 自己マネジメントスキル—時間を有効に利用し、自らを統率する能力。</p> <p>e. 属性—人間的インパクトと存在感、環境の変化や新しい考えへの適応性、エネルギー・活力・忍耐力、熱意、知性、信頼性・誠実性、責任感。</p> <p>5. 校長職の中心的な職務内容</p> <p>a. 学校戦略の方向と開発—校長は学校理事会とともに、地域・国家・国際的な文脈の中で、地域の学校としての戦略的な視点を発展させ、将来的な必要性とさらなる発展性を分析・計画する。</p> <p>b. 指導と学習—校長は学校理事会とともに、学校を通して効果的な指導と学習を保証し、指導の質と児童・生徒の成果を評価し、基準を用いて改善のための目標を設定する。</p> <p>c. 教職員の管理—校長は改善を確保するために教職員をリードし、動機付けをし、支援し、刺激し、発達させる。</p> <p>d. 教職員と資源の効果的・効率的な活用—校長は、学校の戦略的計画と財政状況に応じて、特定の目標を達成するために、人材や資源を効果的・効率的に配備する。</p> <p>e. アカウンタビリティ—校長は、学校理事会や児童・生徒、保護者、教職員、地域の雇用主、地域に対して、学校の効果・効率性を説明する責任を有する。</p>
--

B. 学校経営スタンダード (SMS モデル) : コンピテンスのユニットと要素

- A1 : 学校の目標・政策・目的を再検討, 開発, 表明する**
- A1.1 目標・政策・目的に関する機会と制約を認識する
 - A1.2 学校の目標・政策・目的に関する議論を奨励する
 - A1.3 学校の目標・政策・目的を開発する
 - A1.4 学校の目標・政策・目的に関する合意を求め普及させる
 - A1.5 学校の目標・政策・目的の効果を評価し, 再検討する
- A2 : 生徒, 教職員, 保護者, 理事会, コミュニティとの支援的な関係を開拓する**
- A2.1 問題と機会を認識する
 - A2.2 利益団体との肯定的な関係を開拓・維持する
 - A2.3 学校とそのサービスを促進する
 - A2.4 児童・生徒を募集し, 入学のポリシーを決定する
 - A2.5 学校の関係と進学を評価・再検討する
- B1 : 児童・生徒の学習を支援する手段を再検討, 開発, 実施する**
- B1.1 個々の児童・生徒や生徒集団の学習ニーズを把握する
 - B1.2 学習のプランニングと支援の手段を再検討, 開発し, 合意に導く
 - B1.3 学習プログラムを実施する
- B2 : 学習プログラムをモニターし, 評価する**
- B2.1 学習プログラムの達成をモニターする
 - B2.2 学習プログラムの効果を評価する
- C1 : ティーチングと非ティーチングスタッフ (教員と職員) を雇用, 選抜する**
- C1.1 今後の人事要件を決定する
 - C1.2 雇用方法を決定する
 - C1.3 有能な人を確保する特性・個々の項目を決定する
 - C1.4 チームと学校の必要要件に対して候補者を評価, 選抜する
- C2 : 職務遂行 (パフォーマンス) の向上のため, チーム・個人・自己を発達させる**
- C2.1 プランニングと諸活動を通してチームを開発, 改善する
 - C2.2 各自の発達活動を把握, 再検討, 改善する
 - C2.3 職務役割の中で自分自身を発達させる
 - C2.4 使用された発達プロセスを評価, 改善する
- C3 : チーム・個人・自己によって遂行される職務を計画, 割り当て, 評価する**
- C3.1 チームと個人にとっての職務の目的を設定, 更新する
 - C3.2 目的を達成するために活動を計画し方法を決定する
 - C3.3 目的に照らして職務の割り当てを交渉し, チーム・個人・自己を評価する
 - C3.4 チームと個人の職務遂行 (パフォーマンス) に関してフィードバックを提供する
- C4 : 効果的な労働関係を構築, 維持, 向上させる**
- C4.1 同僚の信頼と支援を確立, 維持する
 - C4.2 直属の上司の信頼と支援を確立, 維持する
 - C4.3 仲間との関係を確立, 維持する
 - C4.4 人間関係の衝突を認め, 最小限に留める
 - C4.5 懲戒と苦情の手続きを行う
 - C4.6 教職員の相談にのる
- D1 : 効果的な資源の配分を確保する**
- D1.1 学習を支援するために必要な資源を明確化する
 - D1.2 収入 (資金) と資源を生み出す方法を開発, 維持する
 - D1.3 支出案を正当化する
 - D1.4 予算を交渉し, 合意に導く
 - D1.5 資源の供給を確立, 維持する
- D2 : 資源の使用をモニターし制御する**
- D2.1 コストを制御し価値を高める
 - D2.2 予算に照らして諸活動をモニターし制御する
 - D2.3 効果的な学習にとって必要な環境を作り出し, 維持する