

〈研究論文〉

1980～1990年代アメリカにおける 校長職の役割期待変容

——校長の力量に関する論議と施策の展開に着目して——

浜 田 博 文

1980～1990年代アメリカにおける 校長職の役割期待変容

——校長の力量に関する論議と施策の展開に着目して——

浜田 博文

1. 本稿の目的と課題

本稿は、1980～1990年代のアメリカで展開された校長の力量のあり方をめぐる論議と施策の分析を通じて、この時期における校長の役割期待の変容とその論理を明らかにすることを目的とする。これは、学校裁量拡大のもとで学校が自律性を要請されたとき、校長の役割はいかに再構成されるべきかを解明する研究の一環であり¹⁾、本稿は校長に要請される力量内容の変化に着目して考察しようとするものである。

1970年代末～1980年代初めまで、校長は地方教育長の代行者で、その中心的役割は人的・物的な経営管理にあった。教授・学習活動の質的改善を要請する声は常に存在したが、それは人的・物的管理の付加的位置にあった（浜田、2003, pp. 53-56）。これに対して、近年のアメリカにおける校長のリーダーシップ論議は、教授・学習活動の質的改善の先導を意味する教授上のリーダーシップ（instructional leadership）に重点を置いてきている。こうした最近の趨勢と、それに基づく校長の養成・研修等に関する改革は日本でもすでに数多く紹介されている（例えば、大竹、2000, 2001；加治佐、2003, 2004；中留、2003；浜田、2004aなど）。だが、元来の経営管理的な役割と教授・学習活動の質的改善への関与役割は、長年葛藤を抱えてきたにもかかわらず、両者の関係性がどう整理されてきたのかについて、十分な検討は行われていない。

また、上記の先行研究では一切触れられていない。

ないが、後述するようにアメリカにおける校長の役割期待は約20年にわたるさまざまな論議を経て、2002年1月、各州および大学院を横断する共通基盤がつくられた。それまで独立した内容をもっていた全米教員養成大学認定協議会（National Council for the Accreditation of Teacher Education: NCATE）の認定基準と州間学校管理職資格付与協議会（Interstate School Leaders Licensure Consortium: ISLLC）の基準とが一体的内容になり、養成・研修についての一貫した共通の枠組みが作られたのである（Wilmore, 2002, p. 12）。その内容は明確に教授・学習活動の質的改善に焦点づけられ、経営管理的な役割はそこに包含して位置づけられた（詳細は後述する）。

校長の役割転換は最近の日本の教育改革でも重要な論点を形成している。だが、「民間人」の校長登用や「民間の経営手法」の導入にみられるように、校長役割の「非教育者=経営管理者」的側面が強調される傾向にある。ただし、未だ試行的性質の高いそのような試みが、教育専門機関である学校組織の経営にどの程度有効かは、明らかとはいえない。

日本よりも15年ほど先行して学校裁量拡大を推進したアメリカでは、なぜ、どのような文脈のもとで上述のような校長の役割期待論議に収束したのか？学校の裁量拡大という制度改革は、経営管理的な役割の増大を校長に要請するのか？そこにおいて教授・学習活動はどう位置づけられるべきなのか？1980～1990年代アメリカにおける校長の役割期待をめぐる論議の展開は、これらの問いに答え、個別学校の経営責任

を担う校長の役割をいかに規定するかを考えるにあたり、示唆を含むものである。

本稿では、下記の全米レベルの各団体・組織、およびそれら相互の間で交わされた論議を中心的な分析材料とする。さらに、校長の資格・養成に関する施策との関係も交えた考察を行いたい。

- 学校管理職専門職団体：全米初等学校長協会 (National Association of Elementary School Principals: NAESP)，全米中等学校長協会 (National Association of Secondary School Principals: NASSP)，アメリカ学校管理職協会 (American Association of School Administrators: AASA)
- 大学研究者関係団体：教育経営学大学協議会 (University Council for Educational Administration: UCEA)
- 施策関連組織：州教育長協議会 (Council of Chief State School Officers: CCSSO)，全米教員養成大学認定協議会 (National Council for the Accreditation of Teacher Education: NCATE)

※以上の団体名は以下の本文中、略称で表記する。

2. 1980年代前半における論議

(1) 学校管理職養成の共通内容確立に対する関心の高揚

1970年代末～1980年代初め頃まで、校長職の最も中心的な役割は教育長の職務を代行する人的・物的管理にあり、「教授上のリーダーシップ」は付加的位置にあった。学校経営責任を厳しく問う制度環境が未形成の状況にあっては、校内組織化によってそれに対応することは差し迫って意識されていなかった（浜田, 2003, pp. 53-56）。そもそも教育改革論議において、校長は中心的な位置には置かれていなかった。だが、1980年代はじめから半ばにかけて、そこに変化の兆しが現れていくことになる。

AASA は1979年に『学校管理職養成のための指針』(AASA, 1979) を刊行し、大きな社会変化で先行き不明瞭な状態で1980年代を迎えるに

あたり、学校管理職には確固とした専門知識や新たなリーダーシップが必要だと指摘している。だが、まえがきには、「学校管理職 (school administrators) とりわけ教育長 (particularly superintendents) とその最上位の経営スタッフはこの国の学校において決定的に重要な役割を占めているので…」(AASA, 1979, p. 1) (下線は引用者) と記され、関心の焦点は地方教育長にあった。ところが同書の第2版 (AASA, 1982) は校長・副校長を中心とする NAESP と NASSP、そして教員への指導助言とカリキュラム開発に携わる専門職員等を中心とする指導助言・カリキュラム開発協会 (Association for Supervision and Curriculum Development : ASCD) との共同で作成され、「教育長」を強調する部分は削除された^④。

大学院のコース履修による学校管理職養成は1950年代までに制度として定着していた (Cooper & Boyd, 1987, p. 11；中留, 1995, p. 92；八尾坂, 1998, p. 143)。だがその質は疑問視され^⑤、1979年のAASA指針も不十分と認識されていた (Hoyle, 1987, pp. 85-86)。指針改定にあたり、AASA は、「主要な実践者と大学教授らは、質の高い養成プログラムの性質と範囲について基本的な考え方をもっている。問題は、わが専門職が包含し到達することのできる基準について全体的な共通理解を提示してそれに到達することである。」との認識に立った。そうして、地方教育行政当局の行政官、学校の校長、副校長等の職務の独自性を認めながらも、すべての学校管理職が共通に必要な力量に目を向けて、その合意形成をめざした (Hoyle, 1983, pp. 2-3)。

したがって、初版の抽象的内容とは対照的に、第2版は7項目の「リーダーシップの成果目標 (Leadership Outcome Goals)」^⑥を挙げて、各目標にかかる具体的な「能力とスキル (competencies and skills)」を提示している。1985年には、それらに基づいて『優れたスクールリーダーのスキル』も公刊された (Hoyle, et al., 1985)。同書は、前掲指針の7項目に対応する8つのスキル領域^⑦を設定し、関連諸研究の解説をまじえながら各領域にスキル項目を挙げて整理した

ものである。

以上の過程で AASA は、校長会と共同するほか、全米教育経営学教授会議 (National Conference of Professors of Educational Administration: NCPEA) およびアメリカ教育学会 (American Educational Research Association: AERA) にドラフトを提示して意見を求めるなど、関係専門職団体の合意形成を精力的に進めた (Hoyle, 1987, p. 86)。こうして1980年代初め、学校管理職の役割と力量に関する論議は活性化した。AASA はこのとき、指針改定の背景要因として、教育経営学大学協会 (UCEA) による議論を参考しつつ、(1)人口統計上の変化、(2)不安定な経済構造、(3)新科学技術を導入する必要性、(4)労働市場構造の変化、(5)文化的多様性と人権、(6)家族構造の変化、を挙げている (AASA, 1982, pp. 3-5)。

ここからは、さまざまな点で不確実性を増す当時の社会・教育状況への危機意識を読み取ることができる。だが、それを打開する教育改革の具体象は明確に想定されていなかった。そのため、学校管理職養成プログラム一般の共通内容の確立は目指されたものの、教育長や校長などの具体的な職種に固有の役割・力量に対する関心は希薄であった。そのため、この当時の論議の中から、校長固有の役割期待内容を見出すことは困難である。

(2) 1980年代前半における校長職の役割期待

以上の論議とは別に、AASA から刊行された『効果的学校における校長の役割』 (McCurdy, 1983) には、校長への役割期待を読み取ることができる。同書の序は『危機に立つ国家 (A Nation at Risk)』の公刊を意識して「1983年、アメリカの公立学校の将来に対する新しい希望の波が国じゅうに広がり始めた」 (p. 5) という文章で始まっている。『危機に立つ国家』は教育内容水準や教員の質等に強い関心を示したが、校長のあり方に対する関心は希薄であった。それに対して McCurdy (1983) は、「校長職のあり方が学校の優秀性にとって最も重要な鍵の一つを握っているということは、実践者、研究者、

そして指導的な政策形成者たちの間での、新たなコンセンサスを提示している。よい学校がいかにしてそのように機能するかについての研究上の発見と、教育長および校長によって蓄積された経験とが組み合わされて、学校現場のリーダーシップは学校の成功にとって不可欠な要素だということを証明した」 (p. 5) と指摘している。タイトルに掲げられているとおり、「効果的学校」に関する研究知見を基盤に、校長の重要性とその役割のあり方に注目しているのである。

同書の構成は、(1)研究で明らかにされたこと (What the Research Says), (2)校長が行っていること (What Does the Principal Do?), (3)教授上のリーダーとしての校長 (The Principal as Instructional Leader), (4)管理者としての校長 (The Principal as Manager), (5)教育長と教育委員会の役割 (The Role of the Superintendent and Board), (6)校長の選考 (Selection of Principals), (7)校長の研修 (Training of Principals), (8)校長の評価 (Evaluation of Principals), (9)ストレスと校長 (Stress and the Principal), となっており、「教授上のリーダー」と「管理者」が並列されている。それは校長役割の捉え方としては1970年代以来の枠組みで (浜田, 2003), 目新しくはない。だが、「校長による教授上のリーダーシップ」を漠然とした要請と捉えるにとどまるところなく、「効果的学校」に関する研究的知見を土台にして、学校ごとの違いを生み出す鍵的要因として位置づけたうえで校長の選考・研修・評価のあり方を論じた点は重要である。

ただし、ここで提示されている教授上のリーダーシップのあり方は、例えば「教室での授業を頻繁に参観、又は参加する。」「授業計画についての意思決定をおこなう。」など、校長自身の直接的な働きかけを前提としている。その背景には、教員の教育活動の質に対する校長の直接的・一方向的影響を基本とする組織觀があると考えられる⁽⁶⁾。また、それらは旧来の経営管理的な職務・役割から切り離して把握されている。以上の点は、後の推移との関連で着目しておく必要がある。

3. 校長職の役割再考を促した背景要因

1986年を画期として、学校の裁量権限拡大と意思決定の共同化の取り組みが各地でなされていった（浜田, 2004b）。それは校長の資格・養成・研修の改革論議を活発化させ、そこには校長の役割期待内容を読み取ることができる。この時期以降における校長の役割期待変化を捉えようとする場合、1983年に着手された NAESP での論議の変遷は示唆的である。NAESP は1983年9月に、「質の高い初等学校」の条件を明らかにする「基準(standards)」と、そのような学校を経営する校長の「熟達した力量(proficiencies)」を具体化するプロジェクトに着手し、1986年に『初等・中等学校長にとっての熟達した力量：幼稚園～第8学年』(1986)を作成した。その内容は、1991年(NAESP, 1991)と1997年(NAESP, 1997)に改定され、2001年にはそれまでの論議を集大成した『学習する共同体をリードする』(NAESP, 2001)が刊行されている。この過程にみられる論議の変遷から、校長職の役割はなぜ、どのように見直されなければならなかつたのか、その背景要因について検討してみよう。

(1) 学校組織構造とそれに対する認識の変化

1991年改定は、学校に影響を及ぼす環境諸条件の変化への対応として行われた。すなわち、学校を基礎単位とした教育経営(SBM)，共同的な意思決定(shared decision making)，学校にかかる人口構成上のいっそうの多様化，教育成果に焦点化した関心の強化という趨勢のもとで、「学校をリードする者に対して新しい洗練されたスキル」が要請されたのである(NAESP, 1991, p. 1)。次の記述は、このときの改訂が SBM の普及による学校組織構造の変化とそれによって校長が直面している課題を強く意識したものであることを明示している。

「とりわけ“他のリーダーたちをリードする”という校長の役割と SBM—それは各学校の校長と職員に影響する事項の意思決定に彼ら自身が直接参加する機会をもたらす実践である—に対しては特別な重点が置かれて

いる。

読者は、今次改訂のいたるところで、校長と職員、親、および地域を構成する人々の間の関係性が変化しつつあるということを際立たせるリーダーシップ行動への言及を見出すだろう。また、わが国の学校に通う、ますます多様性を増している少年・少女たちにとって、その発達に適合したカリキュラムと教育プログラムの保証という点で校長がもつ影響力に対してもううの重要性を置く声明も、明白である。こうした事柄は、この10年間と今後21世紀に入っていく時期において、校長に対して最も強いプレッシャーを与える問題である。」(p. 1)

1986年版刊行の2年後にあたる1988年には、AASA, NAESP, NASSP の合同で『学校を基礎単位とした教育経営』(AASA et al., 1988)と題する小冊子が刊行された。そこには、「SBMは学校およびその効果性に潜在的な影響力をもっているということから、学校管理職の主要3団体は本書の刊行が必要だと考えた。われわれはこの問題の概観を、関心のある教育者ならびに専門家以外の人々に対して示したいと考えた。」(p. 1)と書かれている。初等学校長協会にとどまらず、中等学校長および地方教育長の全米レベルの専門職団体にとって、SBM の導入によって変容を迫られる役割と力量への対応が切実な課題になっていたことがうかがわれる。

同書は SBM が2つの基本的信条に基づいていると説明する(p. 6)。すなわち、「意思決定においては、その決定によって最も密接な影響を受ける者が重要な役割を果たすべきである。」と「教育改革の取り組みは、そのプロセスに対して当事者意識(ownership)と責任を感じている人々によって実行されるとき、最も効果的かつ長期継続的なものとなる。」である。そして、SBM は全職員の専門性を活用できるという利点をもち、そのためには教員の意思決定参加がきわめて重要だと指摘し、「SBM は明らかに、教員に裁量と能力(empower and enable)を与えることができる。教員は共同的な意思決定を通じて裁量を与えられるし、そこでの意思

決定は彼らが教室で成し遂げようとする事をよりいっそう支援することになるから能力を与える。」と述べている（p. 8）。このように意思決定の共同化を SBM による学校経営の重要な変化とみる同書は、「校長は当該学校のすべての側面を見るという、他者にはない観点をもつことになる」という点で、その役割のいっそうの重要性を指摘している（p. 10）。

また NAESP は1990年に『21世紀の学校のための校長』（NAESP, 1990）の中で21世紀の校長の役割期待とそれに備えた校長養成プログラム改革を論じている。そこでも、学校がトップダウン構造の組織から同僚関係の平等性を重視したフラットな構造へ変化する必要性と教員の意思決定参加の拡大の重要性が指摘されている（pp. 1-2）。

このように、1980～1990年代における校長職の役割再考論議において、学校裁量権限の拡大と校内意思決定の共同化による学校組織構造の変化は主要な背景要因をなしていたことが確認できる。

（2）個別学校課題の多様化・複雑化の進行

前掲の NAESP (1990) は人口統計上の変化の急激な進行に伴う学校課題の変化に重要な関心を注いでいる。1980～1990年代の7～15歳人口構成において、白人の減少とマイノリティ人種の増大は明らかで、とりわけヒスパニックは倍増している。こうした人口構成上の変化は、片親家庭と貧困家庭の増大とともに、言語的・文化的多様性と連動している（浜田, 2003）。同書でも、貧困の増大とそれに密接に関係した児童虐待・栄養障害・犯罪・薬物使用、教育機会からの疎外という問題の深刻化が指摘されている（NAESP, 1990, pp. 2-5）。そして、「このように実にひどい難題に直面して、校長の役割は変換されつつある。これから初等・中等学校の校長になる人々には、従来の校長養成プログラムの重要な変革が必要である。将来の校長は、急激に変化する社会と高度の技術および急成長をみせる情報の時代の中で効果的に職務を果たすための、明白に異なる職にならなければなら

ない。」（p. 6）と示唆している。

ここでは、社会構造変化の種々の側面が個別学校の抱える課題の多様化と複雑化を招来し、不確実な要素をもつそれらの課題に柔軟に対応しうる学校経営実践の必要性が説かれている。たとえば、新規変革の効果的な実行、変革プロセスへの介入のほか、その基盤になる当該学校のビジョンの確立などが提示されている（p. 8）。

同じ1990年に、NAESP と NASSP の合同事業として『変化する学校のための校長—養成と資格』（National Commission for the Principalship, 1990）が刊行されている¹⁷。ここでも児童生徒をとりまく状況の急激な変化に高い関心が注がれ、「学校は新しいミッション、組織構造、および関係性を変化する環境条件に合わせて取り入れていかなければならない。とりわけ人材や独創力などのリソースをもっとよく活用することが必要である。」（p. 9）と指摘されている。さらに、「こうした状況の下で、スクールリーダーは、変革をうまく進めて協働的な活動を創りだすためのスキルをもたなければならない。このことは、教育システムのあらゆるレベルとりわけ個別学校内部のリソースの十分な活用を必要とする。」などと述べた上で、「このような大変な課題に対応する準備のできた校長はほとんどいない」（p. 9）としている。また、従来の大学院における理論的・觀念的な養成プログラムを「昔の科学的パラダイム」と批判し、「今日のスクールリーダーは、異なるいろいろなグループと一緒に活動し、次から次へと生じてくる諸問題を解決するためにそれらグループのアイデアを統合することができなければならない。校長は自分が学んだことを振り返り、それを人々や機関や課題達成に向けて適用することによって、自分の実践を通じて技芸を習得するのである。」（p. 10）など、養成プログラムのあり方に言及している。学校課題の固有性と多様性・複雑性を前提とした、動態的な校長役割への指向性をみてとることができよう。

以上の諸要因を背景として、「もはや決まりきった仕事の管理者ではなく、校長は自発的に新

たな手を打つことをますます必要としている。」(NCP, 1990, p. 11) という言葉が象徴するように、1990年前後において、校長の役割はもはや教育長の下部に位置する行政官としての管理的役割では捉えられない独自性をもつべきだという認識が明確になっていた。

4. 1980年代～1990年代初頭における校長職の役割期待変容

ここでは、NAESP が1986年に初版を刊行し、1991年と1997年にした『初等・中等学校長にとっての熟達した力量』のうち、1986年版と1991年版との対比的検討を通じて1980年代～1990年代初頭の校長職の役割期待変容を明らかにする。

(1) 1986年版「校長の熟達した力量」の全体枠組み

1986年当時、同書は校長の熟達した力量をどのような全体枠組みで把握していたのか。NAESP (1986) は質の高い学校で必要とされる校長の熟達した力量を、以下の4つのカテゴリーと下位項目で示している。

- A) 経験と教育 (experiences and education)
- B) リーダーシップの熟達した力量 (leadership proficiencies)
 - ・リーダーシップ行動 (leadership behavior)
 - ・コミュニケーション・スキル (communication skills)
 - ・集団過程 (group processes)
- C) 指導助言の熟達した力量 (supervisory proficiencies)
 - ・カリキュラム (curriculum)
 - ・授業 (instruction)
 - ・学業成績 (performance)
 - ・評価 (evaluation)
- D) 経営管理の熟達した力量 (administrative proficiencies)
 - ・組織化 (organization)
 - ・財政 (fiscal)
 - ・政治 (political)

Aは校長が保持すべき経験と習得すべき基本的な知識・スキルなどを指し、その領域として

「子どもの成長と発達」「教授・学習過程」「一般教養的知識」「学校の風土」を挙げている。このうち前3者は大学院の養成プログラムで取り扱われているが、児童生徒との直接的活動によって習得される実践的な理解とスキルの習得には実際の教授経験を必要とする。それに対して第4の点は、生来的な性質をもつ「ケアリングの感覚 (sense of caring)」だが、「子どもが好き」といった感傷的なものではなく、子どもの学習を可能にし、その意欲を高めるよう取り計らうことへの十分な関心だとされる。子どもの社会的・学力的な発達を重視する学校風土・文化をいかに創造すべきかを知っていること、が強調されている。

これらをベースにして、熟達した力量はB～Dの3領域で把握されている。このうちBは校長の職務内容領域の違いにかかわらず、組織の中で絶えず示す必要のあるリーダーシップの力量とされている。Cはいわゆる教授上のリーダーシップ、Dは組織の経営管理にかかわるリーダーシップの力量を、それぞれ提示している。

(2) 1980年代～1990年代初頭における校長職の役割期待

初版である1986年版と1991年版との間にはいくつかの重要な変化が見出される。そこで、両者を対比させながらその変化を検討してみよう。両者の内容を細かい文章表現の変化まで含めて比較すると大幅な変更が認められる。だが、ここでは校長の役割期待という点に絞って、質的に重要な変更だと考えられる内容を抽出・整理した。

①学校の最高経営責任者としての位置づけ

1989年の時点で筆者は、「職務遂行能力に基づいた資格・選考制度の展開」と「実践的養成プログラムと協働的研修形態の導入」という1980年代の動向分析によって、「かつての『学区行政官』としての性格から、学校内部の意思調整を図り、子どもに対する教育活動の内容により密接に関わりながら教員間の協働活動をリードする、単位学校のリーダーとしての性格へ」

という役割変容の方向性を明らかにした（浜田，1989）。だが1988年までの動向を基にしたその分析は、現時点で振り返るとなお曖昧さを残していた。1980年代後半以降のSBM導入をはじめとする制度改革を十分に総括できていなかつたからである。「学校当事者」統治モデルへと大きくシフトした学校経営の制度構造（浜田，2004b）のもとで、校長職の位置づけは明確に変化した。1991年版は、「学校の最高経営責任者（chief executive officers）として、校長は学校の施設、児童生徒へのサービスと記録保存、人事、そして授業を支援するさまざまなプログラムに対して責任を負っている。」（p. 15）と記している。すなわち、学校は公教育システムにおける単位組織とみなされ、その最高経営責任者としての役割が校長に与えられたのである。

さらに、関心の焦点は、教室内の教授・学習活動の質に、より明確に向けられている。たとえば「教授・学習を重視する教育の構想を探求、診断、開発、実行する。」（p. 6）という力量は、各学校固有の教授・学習活動の開発・実施を先導する役割を前提としている。また、「教室の中で学習される事柄を強化し補完する課外活動への参加を児童生徒と職員に奨励する。」（p. 10）という力量には、児童生徒・教職員の全活動を教授・学習活動の質的向上に結びつけて運営することへの着目を読み取ることもできる。

②参加の促進による協働性の高揚

教授・学習の質的向上への関与は、校長の役割期待として従来からあった。ここで重要なのはそれを校長が実現する過程・手続きである。ここでは、「彼らは自分の学校および教室の中で明らかな存在感を示す（visible）。創造的で革新的な授業の実施のために職員とともに協働し、リーダーシップを發揮しているからである。」（p. 6）とされ、校内のあらゆる場面での自らの

率先とともに、教職員の参加と協働の促進が強調されている。

校長が意思決定において創造性を發揮しビジョンを示す「首唱者（initiator）」（p. 6）だという認識は両版に共通している。ところが、校内意思決定過程のあり方は明確に異なり、1991年版は校長を「共同的意思決定の提案者（proponents）」（p. 6）と位置づけている。参加主体には教職員のほか地域住民も含み、「熟達した力量をもつ校長は、さまざまな学校の活動に職員と地域住民を参加させる。たとえば、時間割作り、新職員のリクルートと選考、イノベーションの着手、および学校のミッションを達成するために方向付けられたその他の活動などである。」（p. 8）と把握されている。このほか、教職員と地域住民の参加を通じた意思決定・形成過程の共同化の促進も、たとえば「職員、親、児童生徒、および地域住民を目標の設定に参加させる。」（p. 8）、「学校のミッションと目標に基づいて学校予算の優先順位をつくることに、職員と地域からの代表者を参加させる。」（p. 17）などのように随所に示されている。

このように学校経営上のさまざまな意思決定過程に教職員と地域住民の参加を促すことは、「価値観と信念の共有を通じて学校コミュニティ（the school community）の密接な結合関係をつくる。」（p. 6）と述べられているように、関係当事者間の価値観や信念の共有を促し、協働性を高めるという点で重視されている。ここでの「学校コミュニティ」とは、個々の学校の教育に関与している教職員・親・地域住民等の各主体レベルで価値観や信念が共有された状態の象徴的表現として理解できよう。

この背景には、個別学校の学校組織そのものに対する基本的認識の変化があると考えられる。表1の記述の変化はそれを象徴的に示している（下線は引用者）。

表1. 学校組織に対する基本的認識（1986年版と1991年版）

1986年版	「一つの学校の組織（a school's organization）は、果たされるべきミッションと達成されるべき目標・目的を校長が概念化することに、その起源を置くものである。」（p. 15）
1991年版	「一つの学校の組織は、果たされるべきミッションと達成されるべき目標・目的に対する <u>職員および地域住民の認識</u> に、その起源を置くものである。」（p. 15）

前者は、校長を頂点として組織内作用を上意下達的・一方向的に把握している。これは、「効果的学校」研究に基づく校長のリーダーシップの位置づけに通底した学校組織認識である。一方後者は、教授・学習に直接関与する個々の主体自身の認識の重要性に着目し、主体間の双方向的作用を重視した学校組織認識である。

以上は、協働性を高揚すべく当事者の参加を促し、各主体間のコミュニケーションを活性化する方向への校長の役割期待変容として理解できよう。

③教員のリーダーシップの助長

こうした校長の役割期待と不可分の関係にあるのが、教員によるリーダーシップである。とくに教授・学習活動の改善のためには教員の職能開発やカリキュラムの開発・改善が重要とされ、そこでの教員の役割が積極的に位置づけられている。「熟達した力量を持つ校長にとって取り組むべき課題は、教授上のリーダーシップが共同的な責任 (shared responsibility) になるようなやり方で教員のリーダーシップ能力を開発することである。」(p. 9), 「適切な領域、配列、および内容になることを保証するために、カリキュラムの継続的な評価とモニターにおいて職員の意見と参加を奨励する。」(p. 10), 「教授および経営的な職務遂行能力を改善するための職能成長計画をつくる。」(p. 13)などを校長の「熟達した力量」に挙げている点に、それは明らかである。

1991年版全体の結論部分では、「リーダーの中のリーダー (leader of leaders) として、熟達した力量を持つ校長は、学習と努力と成長を決してやめない。」(p. 19)と記されている。学校組織を構成する個々の主体を「リーダー」と見立てて、その中のリーダーとして校長職の役割を規定している。そうして校長には、さまざまな意思決定や職務の場面において教員のリーダーシップを助長することが期待されている。

④変革の着手・推進

1991年版では、変革への着手が校長役割とし

て奨励されている。たとえば、「建設的な変革に着手し、それを運営する。」(p. 6) はそれを端的に示している。ここでは、「説得力をもって信念を伝え、意思決定を効果的に主張し、イノベーションの理由について説明する。そしてそれらの信念および決定としっかり合致した行動をとる。」(p. 7) とされるように、あくまでも校長自身の信念と行動に基づく変革への着手が前提とされ、それを率先して推進しつつ教職員を巻き込んでいく役割が期待されている。

また、「彼らは自分の学校の中で応用するために、研究と最先端の実践を注意深く分析する反省的な実践者 (reflective practitioners) でなければならない。」(p. 15) とされ、学校外部の研究・実践関連の最新情報に常に関心を向けつつ自らの学校経営実践を振り返り、見直すことが要請されている。さらに、「彼らの組織に関するスキルは、新しい技術と実践的研究の発見の両方に対する開放性によって向上する。そして、教室の中、学校の中、地域の中で起きていることについて注意深く振り返ることによっても、それは向上する。熟達した力量をもつ校長は、能率の向上とより大きな学習成果に貢献するような組織的修正を常に怠りなくおこなう。」(p. 15) という力量項目には、振り返りを通して絶えず自らの力量を高めると同時に、学校組織を所定形態に整えるのではなく常に柔軟に修正していくことが重視されていることが看取されよう。「学校の教育プログラムを支援するために新しいリソースを創造的に見出すことを実践する。」(p. 17) などにおいても、新規リソースの開拓によるカリキュラムの改善を意識した校長の役割期待を読み取ることができる。

5. 1990年代における校長職の役割期待変容

(1) 1991年版～1997年版にみる変容

前掲①～④の校長に対する役割期待は基本的には1997年版にも引き継がれている。ただし、1990年代における教育政策の急激な展開と人口構成上の変化の進行等を背景とした学校経営課題の変化は、校長の役割期待にも一定の変容を迫った。

①教授・学習活動の質的改善への一層の責任

1997年版は1991年版にも増して、教授・学習の質的改善の焦点化を強調している。その背景には、学校単位で学習成果を明確にするドラストイックなアカウンタビリティ・システムの導入（浜田, 2004c）と、社会経済的・文化的な意味での児童生徒の多様化進行に伴う学力保障問題の深刻化（浜田, 2003）がある。そのため、「熟達した力量を持つ校長は、児童生徒が効果的な授業を受けることを保証することに高い優先順位を置くべきだということを理解している。彼らはカリキュラム、授業、学業成績、診断について注意深く指導助言し、カリキュラム開発に職員を参加させる。効果的な教授実践を開発・実施する中で、協働も生じる。」(p.5)など、学校経営上の最優先事項として教授・学習活動の質的保証が強く打ち出されている。校長が備えるべき必要条件に関する記述の変化（表2）はそれを顕著に示しているよう（下線は引用者）。

このようなアカウンタビリティの明確化への対応は、校内において、共同的な意思決定・形成のしくみのもとで組織経営をいかに進めるかという校長の課題の具体化を要請する。以下の②～④はそれを示している。

②幅広い視野でマクロな見通しを示す

1997年版は、アカウンタビリティ・システムの強化と並行して急速に進む子どもの多文化化・貧困化にかかる成育環境の劣悪化への切迫感を次のように記している。

「1986年に『熟達した力量』が最初に刊行されて以来、われわれはアメリカ社会の数多くの変化を目の当たりにしてきた。そして、学校に対するわれわれ自身の期待にも多くの変化が生じた。アメリカ社会がますます多様性を増し、伝統的な家族形態が崩

壊し、貧困のもとに生活する子どもが増え、健康上の問題も多くなってきたことによって、初等学校にはさまざまな影響が見受けられる。」(p.1)

この問題にかかわって、「校長およびその他の関係当事者は、すべての子どもたちが卓越した教育の平等の機会を享受するということを保障するための責任を共有している。」(p.5)と指摘され、当該校や特定児童生徒の問題にとどまらず教育の平等保障の視野をもつべきことが強調されている。さらに、校内における共同的意思決定のあり方を支える道徳的・倫理的価値規範の明示を校長の重要な役割と捉えている。たとえば、「彼らは、児童生徒の福祉と発達に責任を負う道徳的および倫理的な代行者（agents）である。」(p.5), 「道徳的・倫理的な判断をはっきり示す。」(p.6), などはそれを示しているよう。また、「共有された信念と価値観を創りだすことに学校コミュニティ（school community）を十分参加させるビジョンをはっきり示し、そのようなリーダーシップを發揮する。」(p.6)という項目には、常に幅広い視野をもって当該校の児童生徒が抱える問題・課題を捉え、それを土台にした学校の将来像を「学校コミュニティ」に対して示す校長の役割期待が明瞭に打ち出されている。

③協働による組織変革プロセスの促進

「変革プロセス（change process）」の強調とそれを多様な主体の協働で推進することへの注目も1997年版の特徴である。たとえば、「熟達した力量をもつ校長は、リーダーの中のリーダーである。彼らは変革プロセスを理解しており、児童生徒の達成度の向上を導く協働的な活動を促進することができる。」(p.5), 「変革のダイナミクスと変革のプロセスを理解する。すなわ

表2. 教授・学習の質的改善への責任（1991年版と1997年版）

1991年版	「彼らは効果的な教授を認知することができ、学習の進捗を適切に評価することができなければならぬ。」(p.3)
1997年版	「彼らは効果的な教授を認知することができ、学習の進捗を評価することができ、 <u>すべての児童生徒の学習の質を高めることに対する責任を明確に示す</u> ことができなければならない。」(p.3)

ち、○変革についてよく知っている。○変革のための組織のレディネスを診断することができる。○変革に対する抵抗のダイナミクスと、それをどうすれば弱めることができるかを理解している。」(pp. 6-7)などに、それは端的に示されている。

また、「彼らは、自分自身の継続的な職能成長の一部として組織開発 (organizational development) の分野での最新の考え方によく通じている。」(p. 9)とされ、「組織開発」概念に基づいて組織を変革するという役割が意識されている。「学校の組織開発」とは、「従来の個々の教師を対象とした諸施策や各種イノベーションの導入といった、部分的あるいは単発的な改革とは違い、組織の活動を規制している規範や風土の変革を目的とした全体的、継続的な変革過程」で、「参加的意思決定と共同的問題解決の過程を経て、計画的に進められる」ものとされる（阿久津、1987, p. 59）。それは「学校自らがそこでの問題を発見し、協働で、その問題の解決にあたっていける、学校の当事者能力（自己革新能力）を育成しようとするもの」である（阿久津、1987, p. 59）。つまり、一時的あるいは対症療法的な問題対応ではなく、個々の教職員の活動を規定する組織的要因全体を計画的・継続的に変革する役割が校長に期待されているのである。

ここで、少なくとも次の2つの点は注目されるべきであろう。一つは、前掲①で触れたように変革の焦点を徹底して教授・学習活動の質に置き、他の諸要因をそこに引きつけて把握することである。もう一つは、教職員と地域住民を含めた協働によるものとしてそのプロセスを把握し、その支援・促進を校長の役割と捉えていくことである。たとえば、「学校のミッションと目標を支えるカリキュラム枠組みと学習の共通核心を確認するために、職員および地域住民と協働する。」(p. 10), 「カリキュラム枠組みと学習の共通核心を見直して修正するために、定期的に職員を招集する。」(p. 10), 「児童生徒の学習を改善する方法についての議論に親を引き込む。」(p. 13)などの項目に、それは表れている。

ここに提示された、カリキュラムや授業の継続的な見直しを教職員・親・地域住民との協働によって進めるという視点は、従前には希薄であった。そして、「職員の専門的知識・技能を授業改善に向けさせるために、熟達した力量を持つ校長は、○効果的な教授実践についての研究に、職員を取り組ませる。○指導教員、研究、支援チームなどのさまざまな支援方法を提供する。○さまざまなおこから情報と助言を捜し求める。○学校の内外における専門的なネットワークを創造するよう、職員を奨励する。」(p. 11)という力量項目は、自校の授業改善に引きつけて教職員の職能開発を組織化しようとするものである⁴。そのためには、教職員どうしの協働関係や、教職員自身と学校外部情報との関係づけを促進することへの強い関心を示している。これは、前項で挙げた教員のリーダーシップの助長に通じた校長の役割期待だといえよう。

「職員の職能開発を効果的にすすめるために、スクールリーダーは、成人の学習、成人の変化へのレディネス、成人同士の人間関係スタイル、および彼らの学習における選択に対する受容度、について理解しなければならない」(p. 3)という記述の追加にも、校内での研修活動の組織化や職能開発支援という校長の役割期待を看取できる。

④評価の重視とその共同化

教授・学習活動の質的改善に対する責任の明確化は、評価への関心の重点化とともに、その進め方にかかる校長の役割期待にも変化をもたらしている。1986年版でも、「熟達した校長は、共通する多くの特性を持っている。たとえば彼らは、絶えず改善していくという決意を持つ傾向がある。」(p. 5)のように、校長による改善指向性は重視されていた。しかし、具体的な授業プログラムの継続可否判断に結びつけて評価を捉え、その手続きを共同化することには言及がなかった。

それに対して1997年版では、「職員と協力しながら、どのくらいよく児童生徒が学習してい

るか、教員が教授しているか、そして授業プログラムが成功しているか、を校長は判断する。これらの診断は、プログラムに変革が必要かそれとも継続されるべきかの判断を行う。」(p. 5) というように、教職員との共同によって授業プログラムの成否を具体的に評価する役割の重要性を指摘している。そうして、「彼らは共同的意思決定と反省的実践の提案者 (proponents)」(p. 6) (下線は引用者) だと位置づけ教授・学習活動に対する共同的な振り返りを促す役割を提起している。「関係者全員がその診断の規準と手続きを理解するよう保証する。」(p. 12), 「診断データの分析に他者を参加させることによって、当該学校のミッションと目標が合致するよう保証するような授業プログラムの設計がなされることを援助する。」(p. 12), 「児童生徒の学習を改善する方法についての議論に親を引き込む。」(p. 13), 「職員が児童生徒の学習の進展状況について、親と定期的に情報交換をすることを保証する。」(p. 13) という項目にもその点が読み取れよう。

以上を踏まえるなら、幅広い視野をもって学校の将来像をマクロに見通し、教育活動の継続的改善を進めるという学校変革プロセスを促す役割が、校長の役割として重視されている。その手続きにおいて、教授・学習活動の質に対する関心の高揚は、評価をより明確にして次の改善へその結果をつなげることが強く意識されており、その過程での教職員と親の参加と協働を促進することが意識されている⁽⁴⁾。

(2) 2001年版にみる役割期待の焦点化

1983年以来の NAESP による「校長の熟達した力量」の追究は、2001年の『学習する共同体を導く』(NAESP, 2001)において一定の節目を迎えた。そこには、校長の役割期待の焦点化・重点化の指向性を読み取ることができる。「校長の役割拡大の必要性」と題された「序」では次のように記されている。

「初等・中等学校の校長は、児童生徒が基準に到達することを支援することにとって不可欠である。校長はもはや、単なる行政官や

管理者ではありえない。彼らは、授業を改善し児童生徒の到達度を改善するリーダーでなければならない。彼らは、学校の学習目標をめぐっての協働と結合、ならびにそれらの目標を達成するためのコミットメントを創りだす『力 (the force)』にならなければならぬ。」(p. 1)

「学校リーダーシップ (school leadership) の新たなモデルは実践における変革を必要とするだろう。児童生徒の学習は学校が行っているすべての事柄の中心に置かれなければならないし、スクールリーダーが行う意思決定のすべてを動かすべきものである。校長は自分自身で自らの職務のやり方を振り返らなければならない。」(p. 2)

ここでは校長の最も重要な役割を学校における教授・学習活動の質的改善に焦点化し、そのための教授上のリーダーシップのあり方を「校長が熟知し遂行すべき事柄についての 6 基準と、それらを達成するための戦略」と題して 6 つの基準 (standards) に絞って具体化している(表 3)⁽⁵⁾。1997 年版までとの比較で最大の特徴は、「リーダーシップ」「指導助言」「経営管理」というカテゴリーがなくなり、さらに形式の上で「経営管理」にかかる力量内容が姿を消している点であろう。この点に関わって NAESP は、「校長が直面する無数の管理運営的責任は、なくなることはない。しかし、学校はどのように運営されるかについての枠組みは、変化を必要としている。校長が学校の中で行うあらゆる事柄(授業観察であれ教材の注文であれ)は、児童生徒と大人たちの学習を保証することに焦点づけられなければならない」(p. vi) と述べている。そして同書の「序」は、次のように述べている。

「このガイドは専ら教授上のリーダーシップについて扱っている。しかし、読者は、ある特定の部分が当該トピックに割り当てられているということを見いだすことはできないだろう。また、校長の管理運営的な責任に関する部分をみつけることも一切できない。それは、意図的にそうしている。つまり、児童生徒の学習に焦点づけられた教授

表3. 教授上のリーダーシップのあり方 (NAESP, 2001, pp. 6-7)

<p>基準1：児童生徒と大人の学習を中心に位置づけるやり方で学校を導く。</p> <p>戦略：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習者の共同体を創造し促す。 ・学習者を中心としたリーダーシップを組織化する。 ・多彩な起点 (source) からのリーダーシップの寄与を得ようと努力する。 ・学校の日常的な運営活動を学校および児童生徒の学習上の目標に関連づける。
<p>基準2：すべての児童生徒の学問的・社会的発達と、大人の職務遂行のための高い期待と基準を設定する。</p> <p>戦略：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校コミュニティの信念、価値観、および関わり (commitment) を反映した明確なビジョンをはっきり表現する。 ・全ての児童生徒が高い基準を満たすために十分で適切な機会をもつことを保証する。 ・全ての児童生徒の学力を向上させるための努力において、柔軟で協力的で革新的で支援的な学校文化を創りだす。
<p>基準3：児童生徒が合意された学力基準を達成することを保証する教育内容と授業を要求する。</p> <p>戦略：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・質の高い教員を採用・保持して、児童生徒の学習に対する責任を彼らに負わせる。 ・カリキュラムが基準、学校目標、および評価と一致しているかどうかをモニターする。 ・すべての児童生徒が積極的な学習に有意義に取り組むことを保証するために授業観察をおこなう。 ・最新の技術と教材を提供する。 ・児童生徒が基準に達するまで教えられているかどうかを判断するために児童生徒の学習活動を見直し分析する。
<p>基準4：児童生徒の学習とその他の学校の目標に結びついた大人の継続的な学習の文化を創造する。</p> <p>戦略：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・職務実践の重要な一部分として、振り返り (reflection) のための時間を設ける。 ・教員が学習することのために力を注ぐ。 ・職能開発活動を学校としての学習目標に結びつけて行う。 ・教員が互いに協力して活動し計画を立て思考するための機会を設ける。 ・校長自身の職能を継続的に向上させることの必要性を認識している。
<p>基準5：授業改善を評価・確認し作動させるための診断ツールとして、多角的なデータソースを用いる。</p> <p>戦略：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒の学力を評価するために多様なデータソースを考慮する。 ・多様な方法を用いてデータを分析する。 ・成功の阻害条件を確かめ、改善のための方法を構想し、毎日の授業を計画立案するためのツールとして、データを用いる。 ・児童生徒の学力を向上させるための方法を確定するために、人口構成の類似した成功している学校を基準点に設定する。 ・快くデータを利用するような学校環境を創りだす。
<p>基準6：児童生徒と学校が成功するための責任の共有化を創りだすために積極的に地域を引き込む。</p> <p>戦略：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地域社会 (community) に、学校の活動に対するより大きな当事者意識 (ownership) を形成させる。 ・リーダーシップと意思決定を共有化する。 ・親が学校とわが子の学習にもっと有意味に参加する (involved) ように奨励する。 ・児童生徒と家族が、学習に関心の焦点を向け続けるために必要となる保健衛生的・人道的・社会的なサービスを受けることを保証する。

上のリーダーシップと管理運営の責任・職務は、それら6つの基準の中に行き渡って含まれているとわれわれは考えているのである。」(p. ix)

つまり、管理運営的な役割自体が消滅したというのではなく、それを含めた校長のすべての職務と役割が直接的・間接的に教授・学習活動の質的改善に結合するという意味づけのもとに

再構成されたのである。

これら6つの基準は、前項の1997年版に見出された①～④の校長の役割期待をさらに教授・学習に引きつけて重点化したものと理解できる。すなわち、幅広い視野のもとで学校の将来ビジョンを構築し、児童生徒の教育の関係当事者としての教職員・親・地域住民との間で共有し、それを基盤にした共同的意思決定・形成を推進

し、多様な主体のリーダーシップを誘発することを通じて教育活動の継続的改善を生み出していく役割である。

6. 資格・養成における共通内容枠組の形成と校長の役割期待

学界および政策担当者のサイドでも、1980年代後半以降、以上の NAESP をはじめとした専門職団体による論議とのつながりをもちらんながら論議と取り組みが展開された。それは最終的に、校長の資格・養成の内容に關わる枠組みの共通化へと収束した。以下では、その経緯と内容を検討する。

(1) 学界における論議の展開

大学院における学校管理職養成プログラムの改善と教育経営研究の変革を指向してきた教育経営大学協会（UCEA）は、1985年に教育経営の卓越性に関する全米委員会（National Commission on Excellence in Educational Administration: NCEEA）¹¹¹を設置して学校管理職のリーダーシップと養成プログラムのあり方に関する検討を進め（Murphy, 1993, pp. 8-12）、1987年、リーダーシップを發揮すべき校長・教育長の役割とそれを保証しうる資格・養成のあり方の問い合わせを主題として「アメリカの学校のリーダー」（NCEEA, 1987）を公刊した¹¹²。

同書は今後の学校について、「学校は学習コミュニティだということを示さなければならない」「学校は同僚性を促進しなければならない」「学校は教授を個別化しなければならない」「学校は参加を奨励しなければならない」という見解を示し（pp. 4-5）、「この委員会は、学校を基盤とした変革（school-based change）という考え方を支持するものである。また、そのことが学校管理職の責任と、彼らが必要とする技能に関して意味するであろう、おそらくべき、そして刺激的な違いというものを、十分に承知している。」（pp. 5-6）と言及している。学校裁量拡大を指向する教育改革の趨勢を踏まえた学校管理職の役割と力量の捉え直しが意識されているといえ

よう。そこでは、教育におけるリーダーシップ概念の明確な再定義、他の専門大学院（professional schools）での養成プログラムを範とした学校管理職養成プログラムの考案、資格付与プログラムの抜本的な改革、の必要性が勧告されている。

この勧告を受けて UCEA は1988年に、学校管理職の資格・養成に関与しその改善に問題意識をもつ合計10の専門職団体¹¹³の代表者によって構成される合同組織として、教育経営に関する全米政策委員会（National Policy Board on Educational Administration: NPBEA）を設置した。NPBEA は翌年に「学校管理職の養成を改善する—改革のための課題」（NPBEA, 1989）を公表し、「アメリカの学校は、卓越したビジョンを持っているというだけではなく、そのビジョンを洗練させて実行するために教育専門職およびスタッフとともに働くことのできる管理職を必要としている。学校は、生徒の到達度を高め、教員の自律性と責任を拡大し、生徒・教員・保護者を学校の改善に関与させる、という難問に対処するために奮闘している。管理職は、これまでに経験したことのない、しばしば苦しい環境条件のもとで、すべての後援者たちとともに、多様で創造的なやり方で取り組んでいくための準備をしなければならない。」（p. 13）とし、改革のための9つの勧告を提示した。そこには、臨床的研究や現場実習等のための大学と学区との共同関係の確立のほか、全米の統一的資格試験の創設も挙げられ、管理職養成プログラムの全国的な基準開発への志向性がうかがわれる。

そのうちプログラム内容のあり方を示した第6勧告は、管理職養成のプログラムが必ずそなえるべき共通核心として7点を挙げた（pp. 20-21）。その第一は社会と文化が学校に及ぼす影響である。近年の人口統計上の変化（人種、性別、家族の構成と収入など）が教授・学習に及ぼすインパクトを踏まえ、多種多様な背景を抱える児童生徒にいかに対応するかという問題である。第二は、常に教授・学習過程を学校の中心的な役割として位置づけることである。つまり

り、「教授・学習の研究的基礎に関する知識、学校変革と学校改善に影響を及ぼす要因に関する理解、及びそうした知識を、教育委員会や学校が団結して取り組めるような優れた教授のビジョンへと変換する能力」(p. 20)である。第三は学校組織の構造と力学に関する理論である。それは、学校の教育実践を観察し解釈し変革し指導するための強力な手段となるものである。第四は、研究と評価のための技能である。教育プログラムや組織活動の成果を診断するための方法を習得するということで、社会学と社会心理学の調査技術の重要性が例示されている。第五は、リーダーシップおよび経営の過程と諸機能に関する基礎知識である。「資源配分、時間割作成、計画立案、コンピュータ活用などの機能的な技能 (functional skills) と、集団との協働、コンフリクトの処理、連携構築などのプロセス技能 (process skills)」を、ただ知っているだけではなく実行できる必要性が強調される。第六は、政策研究と教育の政治学である。地域・州・国家レベルで教育政策がどう決定されるか、あるいは学区内部で教育委員会とコミュニティの関係がどうなっているか、の理解である。そして第七は、学校教育における道徳的・倫理的な次元である。「正しい方法で行うというだけでなく、正しいことを行う」ことに力点を置き、管理職候補者が「自分自身の信念体系や管理職志望理由を検証し、社会的過程としての学校教育の使命に関する自分のイメージを見直す」(p. 21) ものだといふ。

NPBEA は1993年に、『変化する学校のための校長一知識とスキルの基盤』(Thomson, 1993) を刊行した。同書は、前掲の勧告を踏まえ、NAESP と NASSP の合同組織である校長職に関する全米委員会 (National Commission for the Principalship; NCP) が1990年に構想した枠組み (NCP, 1990)に基づいて、校長養成プログラムを構成すべき具体的な知識・スキルを提示した。ここにおいて NPBEA は、学校管理職養成に関する専門団体・組織間で共有されるべき校長の力量内容を確認するに至った。

(2) 施策関連論議の展開と収束

1993年、NPBEA はこうした成果を踏まえて、(a)各州における校長資格に共通する高度の基準 (standards) の開発、(b)全米教員養成大学認定協会 (NCATE) による認定のための共通指針 (guidelines) の開発、へと次の目標を定めた (Wilmore, 2002, p. 9)。以後、校長の資格・養成にかかる施策に関連した2つのプロジェクトが進められることになった。

①州レベルの校長資格の共通基準化への論議

(a)については、州教育長協議会 (CCSSO) の後援のもとで1994年に州間学校管理職資格付与協議会 (the Interstate School Leaders Licensure Consortium: ISLLC)⁽¹⁴⁾が設立された。それは、効果の高い教育上のリーダーシップについての共通ビジョンを提示するべく、1996年に『学校管理職のための基準』(CCSSO, 1996) を作成した⁽¹⁵⁾。

同基準は管理職の幅広い職務と役割を網羅するのではなく、「生徒の教授・学習の改善」に焦点づけるかたちで基準を6つに絞り込んでいる(表4)。管理職の役割はすべて「生徒の教授・学習の成功」に結合して把握され、すべての基準が「学校管理職は～によって、すべての生徒の成功を助長する教育的リーダーである」という定型で記述されている⁽¹⁶⁾。

プロジェクトのチアであるマーフィ (Murphy, J.) によれば、この基準は、大学院での管理職養成カリキュラムをどうするかに関して、少なくとも4つの点で情報提供することができる。すなわち、①すべての関係当事者 (stakeholders) を意思決定と経営の過程に関与させるという学校管理職の責任を強調すること、②すべての生徒の成功を第一の目標とするようなカリキュラムへの統合的なアプローチを特徴づけるための準備という要請、③大学院生が養成プログラムで取り組み完成すべきと期待されている遂行能力 (performance) の明快な指標 (indicators) をつくること、④将来の、あるいは現職の学校管理職が、自分たちが働く学校の中で、生活するコミュニティの中で、そしてより大きな社会

表4. ISLLCによる学校管理職のための6基準

基準1	学校管理職は、学校コミュニティ ⁽¹⁾ によって共有され支援されるような学習の理想像(vision)の生成・明確化・実行・管理を促進することによって、すべての生徒の成功を助長する教育的リーダーである。
基準2	学校管理職は、生徒の学習と職員の職能成長に貢献するような学校文化と教授プログラムを唱導・育成・維持することによって、すべての生徒の成功を助長する教育的リーダーである。
基準3	学校管理職は、安全で使いやすく、かつ効果的な学習環境のための組織・諸活動・諸資源の経営を確実に請け負うことによって、すべての生徒の成功を助長する教育的リーダーである。
基準4	学校管理職は、コミュニティの多様な関心とニーズに応え、そしてコミュニティの諸資源を動員しながら、家族およびコミュニティメンバーと協力することによって、すべての生徒の成功を助長する教育的リーダーである。
基準5	学校管理職は、誠実で公正に、かつ倫理的なマナーに基づいて行動することによって、すべての生徒の成功を助長する教育的リーダーである。
基準6	学校管理職は、より大きな政治的、社会的、経済的、法的、文化的コンテクストを理解し、それらに対応し、そしてそれらに影響をおよぼすことによって、すべての生徒の成功を助長する教育的リーダーである。

的コンテクストの中で、子どもたちと青年たちの擁護者になるよう奨励すること、である(Van Meter and Murphy, 1997, pp. 9-10)。

また、その草案作成過程では、「促進的(facilitative)で共同的な(collaborative)行動への従事に対する学校管理職の責任を表現するような言語の使用を強く意図した」とされ、「この点の重視は、教育におけるリーダーシップの共有(shared leadership)への指向性が生じつつあることに適合し、教職の専門職化の進展にも適合する。そして学校ガバナンスへの保護者の参加の増大とも共存するものである」という(Van Meter and Murphy, 1997, p. 10)。

②大学院の校長養成プログラム認定基準確立への論議

前掲(b)の目標に対して、NPBEAはワーキンググループとして教育リーダーシップ基準編成審議会(Educational Leadership Constituent Council; ELCC)を設けて指針案を作成した。その指針案は1995年にNCATEの承認を受け、教育リーダーシップに関する大学院の認定基準『NCATE指針：校長・教育長・カリキュラムディレクター・指導主事のための教育リーダーシップの上級プログラムについてのカリキュラム指針』(NPBEA, 1995)となった(NPBEA, 2002b, p. 5)。それは表5のように、11の項目カテゴリーを4つの大領域に分類して示し、5つ

めの領域として教育方法にかかわるインターナルシップを特設している。

これは先述したAASA, NAESP, NPBEAなどで検討されてきた校長の力量基準等を参照しながら作成された。そして、「今日の教育リーダーに必要とされる知識とスキルには、伝統的な知識基盤に比べて5つの主要な変化が生じている」として、①技術的なスキルから対人関係的なスキルへ、②指揮管理者(director)から合意形成者および動機づけ者へ、③リソース配分者から学習のプロセス・成果に対する責任者へ、④キャンパス内の管理運営者から学校と地域による諸サービスの統合者へ、⑤政策受容者から政策参加者への5点が挙げられている(NPBEA, 1995, pp. 2-3)。

こうして、1980年代初頭以来、学校管理職関係の専門団体が追求してきた大学院における校長養成プログラムの公式的な共通基準が、1995年にNCATE認定基準として初めて結実した。

NCATEの認定基準は5年ごとの改定を必須としている。5年後の2000年までの間に、前項のISLLC基準が1996年に公表され、州レベルの校長資格改革や学区レベルの選考・研修改革で次第に影響力を発揮していった(NPBEA, 2002b, p. 6)。その中で、校長養成プログラムをもつ多くの大学院は、実際にはISLLC基準とNCATE認定基準の両方を満たす手続きを必要とするところになった。また、学校単位の学習成果に焦点

表5. 1995年版のNCATE基準

領域I. 戦略的リーダーシップ (Strategic Leadership) : 状況を見極めるための知識、スキル、特質。すなわち、ビジョンと目的を他者とともにつくる。情報を活用する。問題を組み立てる。共通目標を達成するためにリーダーシップの作用行使する。そして教育者集団 (educational communities) の倫理にかなった行動をする。
1. 専門的・倫理的なリーダーシップ 2. 情報の処理運営と評価
領域II. 授業上のリーダーシップ (Instructional Leadership) : 適切なカリキュラムと授業計画をほかの人たちと一緒に構想するための知識、スキル、特質。すなわち、学習者を中心とした学校文化を創る。成果を診断する。児童生徒に関わるサービスを提供する。授業を改善することを意図した職能開発活動を教職員とともに計画立案する。
3. カリキュラム、授業、指導助言、および学習環境 4. 職能開発と人的資源 5. 児童生徒にかかわるサービス
領域III. 組織的リーダーシップ (Organizational Leadership) : 組織を理解して改善し、運営計画を実行し、財政的リソースを運用し、そして分権的な経営の過程と手続きを適用するための知識・スキル・特質。
6. 組織経営 7. 人間関係 8. 財政的経営とリソースの配分 9. 科学技術および情報システム
領域IV. 政治的リーダーシップと地域に対するリーダーシップ (Political and Community Leadership) : 法令上の規定と法的要件に合致した行動をとるための知識・スキル・特質。すなわち、所定の基準を適用する、適切な方針をつくって適用する、政策的なイニシアティブと政治的な行動についての倫理的な意味を認識する、公共政策イニシアティブを児童生徒の福祉に関わらせる、学校を政治的なシステムとして理解する、市民とサービス機関を参加させる、効果的な職員間のコミュニケーションと広報活動をつくる。
10. 地域およびマスメディアとの関係 11. 教育法制、公共政策、および政治的システム
領域V. インターンシップ : インターンシップとは、戦略的なリーダーシップ、授業上のリーダーシップ、組織的リーダーシップ、および状況的なリーダーシップの指針を、職場環境の下で適用することに由来するプロセスと成果、だと規定される。関連の実習とコーホート単位の演習を通じて統合された経験と結びあわされたとき、その成果は、現職スクールリーダーにとって有益な知識とスキルの強力な統合になる。
12. インターンシップ

づけたアカウンタビリティ・システムの厳格化も進行した。そして、校長養成においても、学校現場でいかに職務遂行しうる力量を育成するかの要請がいっそう強くなり、大学院でのプログラムを「職務遂行能力に基づいた (performance-based) パラダイム」によって構成しようとする指向性が高まった。このような趨勢を踏まえつつ、ELCCによる改定作業が進められた (Wilmore, 2002, pp. 11-12)。その結果、ELCCはISLLCの6つの基準を組み入れて同一の枠組みを採用して構成する案を作成した。最終的にその改正案がNCATEの承認を受け、2002年に施行された (表6)⁽¹³⁾。

基準改定にあたって重視された考え方には10項目挙げられているが、そのうち校長の役割期待

内容にかかわるもの抽出すると、以下の点がある (NPBEA, 2002a, pp. 8-9)。

- リーダーシップの中心的な責任は教授と学習の改善にある。
- 基準の目的はスクールリーダーの職務遂行能力の向上にあり、そのことによって職場における教員の職務達成と児童生徒の学力達成を改善する。
- 学校管理職は変革に着手しそれをうまく運営することがますます必要になっている。彼らは、集団のビジョンを形成し、質の高い教育プログラムを創り、積極的な教授環境を提供し、評価の手続きを適用し、データ分析と結果解釈を行い、人的・物的リソースを最大限に生かさなければならない。

表6. 2002年版のNCATE基準

基準1.0	このプログラムを修了する志願者は、学校コミュニティによって支えられた学校あるいは学区における学習のビジョンの開発、明瞭な説明、実行、および管理を促進することによって、すべての児童生徒たちの成功を助長するための知識と能力をもつ教育的リーダーである。
基準2.0	このプログラムを修了する志願者は、前向きな学校文化を助長し、効果的な教授プログラムを提供し、最良の実践を児童生徒の学習に適用し、そして職員のための総合的な職能開発計画を構想することによって、すべての児童生徒たちの成功を助長するための知識と能力をもつ教育的リーダーである。
基準3.0	このプログラムを修了する志願者は、安全で効率的で効果的な学習環境を助長するやり方で組織と諸事業とリソースをうまく運営することによって、すべての児童生徒たちの成功を助長するための知識と能力をもつ教育的リーダーである。
基準4.0	このプログラムを修了する志願者は、家族およびその他の地域住民と協働し、多様な地域社会の关心・ニーズに対応し、そして地域のリソースを動員することによって、すべての児童生徒たちの成功を助長するための知識と能力をもつ教育的リーダーである。
基準5.0	このプログラムを修了する志願者は、誠実と公正および倫理的マナーをもって行動することによって、すべての児童生徒たちの成功を助長するための知識と能力をもつ教育的リーダーである。
基準6.0	このプログラムを修了する志願者は、より幅広い政治的・社会的・経済的・法的・文化的な背景要因を理解し、それらに対応し、そしてそれらに対して影響を及ぼすことによって、すべての児童生徒たちの成功を助長するための知識と能力をもつ教育的リーダーである。
基準7.0	インターンシップは、志願者が知識と実践を総合して応用するための意義ある機会を提供する。そこで志願者は、実際的で継続的で基準に基づいた現実状況のもとでの実務を通じて、前掲1～6の基準で確認されたスキルを開発する。そうした活動は、大学院の単位のために、当該機関および学区職員の協力のもとで計画され指導される。

また彼らは、一般の人々からの支援を引き起こし、さまざまな支持者を引き込み、価値観の葛藤と政治的压力を和らげるということもしなければならない。

4. 学校管理職は児童生徒の福祉と発達に責任を負う道徳的代行者（moral agents）であるから、リーダーシップには倫理的次元が含まれる。

以上のように、研究者のイニシアティブで1988年に設立されたNPBEAによる論議は、学校管理職の専門職団体による論議を土台として、具体的な施策に関する動きへと展開した。すなわち、各州の校長資格・養成・研修に共通性を確保しようとする州教育長協議会による基準作成と、校長養成プログラムをもつ大学院カリキュラムに共通性を持たせようとするNCATE基準の開発である。それらは当初、独自の展開を見せたが、2000年前後において、最終的に統一的枠組みのもとに収束することになった。

7. 総括—学校経営の変化と校長役割の再構成

1980年代初頭まで、校長職は教育長の下部に位置する行政官として、その職務の一部を学校

現場で代行する人的・物的管理を中心的役割としていた。この当時、すでに学校管理職の専門職団体は、資格・養成の基盤となる共通基準の確立を志向していた。また、1970年代以来の効果的学校研究による成果は、校長のリーダーシップと子どもの学習の質との関係性に一定の論拠をもたらしてもいた。しかし、校長の役割を重視し、その力量のあり方を具体的に見直す取り組みは、1980年代後半においてようやく本格化した。

その経緯をNAESPによる論議の分析を中心に検討すると、以下のような校長の役割期待変容の過程が明らかになった。

1980年代後半～1990年代初頭を通じて校長の役割期待の捉え直しが積極的になされた背景には、SBMをはじめとする学校裁量拡大と意思決定の共同化を進める制度改革と、子どもの成育環境と学校における教授・学習成果を規定する要因としての人口統計上の急激な変化があった。とくに、校長を学校の最高経営責任者の位置に据える制度改革は重要である。そこでは、校内における意思決定・形成に関する教職員・親・地域住民との共同化を進め、その土台とな

るべき価値観や信念の共有化を促進する役割が、校長に求められた。また、新規情報を収集しながら既成概念にとらわれずに変革に柔軟に着手する役割も期待された。

1990年代においては、学校単位のアカウンタビリティの厳格な要求に対応して、教授・学習活動の質的改善を特に重視する議論が展開された。学校単位でそれに対処するために、幅広い視野をもって当該学校のビジョンを描き、それを教職員・親・地域に明確に提示して継続的改善のプロセスを学校内部に絶えず創りだすという役割が強調されるようになった。こうしたプロセスを促進する際に、教職員・親・地域との協働性の高揚はより重視された。また、教授・学習の質を問うことと関連して、評価の手続きを具体化することと、それを振り返り (reflection) と改善につなげる意味での共同化が求められた。

こうして、かつては人的・物的管理から切り離された位置にあった教授・学習活動の改善は、むしろ校長の役割期待の中核に据えられるに至った。学校におけるあらゆる組織要因を教授・学習活動の質的改善につながる条件として位置づけ、校長は個々の教職員・親・地域住民とさまざまなかたちでリーダーシップの共有をはかりながら継続的に改善するという役割を期待されている。このような校長に対する役割期待の背景には、学校組織の内部構造を関係当事者間の主体的行為と双方向的相互作用を基盤として捉える組織観への転換がある。

2001～2002年における ISLLC 基準と NCATE 基準の統一的枠組みの確立は、そのような方向での校長役割の再定義に基づいて校長の資格・養成システムのあり方を再構築しようとするものと受け止められる⁽¹⁹⁾。ただし、5 (1) でみた 1997 年版の変化のうち③と④との間には、前提とされる組織観において齟齬が潜んでいる。政策によって強化された各学校のアカウンタビリティの指標は単純化・一元化されており、学校内部における自律的な組織作用を阻害する性質を否定できない。その意味での、学校経営実践レベルでの葛藤は依然として残されている。

今後は、この時期における校長役割の変容が

州・学区および学校レベルの実際においてどのように現れてきたのかを、事例の検討を通じて明らかにする予定である。

注

- (1) 本研究の基本的な問題意識と先行研究の検討は、浜田 (2003) を参照のこと。
- (2) まえがき冒頭の一文は「学校管理職はわれわれの国の学校において決定的に重要な位置を占めている。」となった (p. 2)。
- (3) 1982年の第2版の改定に携わった Hoyle, J. R. は、「主要な教育経営学教授および実践者にとって最も重大な関心事として、スクールリーダーの養成がある。」と述べている (Hoyle, 1983, p. 1)。
- (4) 「将来のすべてのスクールリーダーは次のことをしなければならない。
①児童生徒及び職員の動機づけと相互の結びつきをつくるための、建設的で開かれた学習環境を確立・維持する。
②地方、州、国家からの教育に対する強力な支援を構築する。
③リテラシー、能力、および文化的統合という概念を、先進科学技術、問題解決、批判的思考とコミュニケーションスキル、全児童生徒にとっての高質の文化を内容とするよう拡大する効果的なカリキュラムを開発・提供する。
④児童生徒の学習成果を最大にするために、時間、職員、先進科学技術、コミュニティのリソース、および財政的手段を最善活用するような効果的な授業提供モデルを開発・実施する。
⑤児童生徒の学習と発達の鍵として、職員およびプログラムの効果性への評価を行うことを含めて、継続的な改善のプログラムを創る。
⑥児童生徒の学習を強化するために地方学区行政の運営と施設をうまくすすめる。
⑦さまざまな事の問題解決と計画立案の基礎として、意義ある研究を実施し活用する。」 (AASA, 1982, p. 6)
- (5) ①学校風土を計画・実施・評価するスキル、
②学校への支援を構築するスキル、③学校のカリキュラムを開発するスキル、④授業の管理運営のスキル、⑤職員評価のスキル、⑥職能開発のスキル、⑦リソース配分のスキル、⑧教育研

究、評価、計画立案のスキル、の8領域で、前掲注(4)に挙げた⑤のみ2つの領域に分けて示された。

- (6) 「効果的学校」研究は学校組織の構成要因を固定的に捉え、それゆえに校長の役割を単純に位置づけすぎているなどの批判については、浜田(2004e, p.107)を参照。
- (7) NAESPとNASSPが校長の全米資格手続きの開発のために合同で1989年に校長職に関する全米委員会(National Commission for the Principalship: NCP)を設けて作成した。これは校長の専門的資格と養成教育のための枠組みを確立することを意図した、この2つの団体による初めての共同事業であり刊行物である(NCP, 1990, pp. 1-2)。
- (8) 自己責任による個人中心的な形態であった従来の教員研修のあり方に対し、1990年代を通じて「学校経営上の課題」として教職員の職能開発を捉える見方とその実践が広がったことについては、浜田(2003)で論じている。
- (9) 親の参加・協働の促進という役割期待の内実は、「共同的意思決定への参加」と「教育参加」という異質な2側面を含む。前者はSBMの導入にともなうものと位置づけられるが、後者は社会経済的要因による子どもの家庭環境・成育環境の悪化への切実な対応という側面をもつ(浜田, 2003)。
- (10) 校長の役割期待や力量のあり方のこのような提示の仕方は、後述するように州間学校管理職資格付与協議会(ISLLC)が1996年に作成した「学校管理職のための基準」と同様である(CCSSO, 1996)。
- (11) 同委員会メンバーには研究大学の著名な教育経営学教授らのほか、AASA事務局長、NAESP会長、NASSP会長などの専門職団体関係者が名を連ね、当時アーカンソー州知事だったビル・クリントンも含まれていた。
- (12) UCEA自身にとってこのプロジェクトは、沈滞期にあった大学における教育経営学(educational administration)研究を活性化するための重大な意味をもっていた(川島, 1993)。
- (13) アメリカ教員養成大学協会(American Asso-

ciation of Colleges for Teacher Education), アメリカ学校管理職協会(AASA), 指導助言・カリキュラム開発協会(Association for Supervision and Curriculum Development), 学校事務職員協会(Association of School Business Officials), 州教育長協議会(Council of Chief State School Officers), 全米初等学校長協会(NAESP), 全米中等学校長協会(NASSP), 全米教育経営学教授会議(National Council of Professors of Educational Administration), 全米教育委員会協会(National School Board Association), 教育経営学大学協会(UCEA)の10団体である。

- (14) 当初の加盟州は24で、11の専門職団体が提携していた。2001年現在の加盟州は35州となっている(Jackson & Kelley, 2002, p.2)。
- (15) ISLLC基準は、学校管理職候補者自身だけでなく、養成プログラムを提供する大学、資格要件を定める州、選考評価を行う学区の各者にとって活用可能であることを念頭に置いて作成された。今日では正式加盟していない州でも、州レベルの校長資格要件や養成プログラム基準の見直しに影響を与えている(<http://www.ccsso.org/pdfs/isllccchart00.pdf>)。内容の詳細は、CCSSO(1996, 2000)、浜田(2004d)を参照されたい。
- (16) 各基準は「知識(knowledge)」「性向(dispositions)」「遂行能力(performances)」の枠組で構成され、それぞれに指標(indicators)を列挙している。「知識」は管理職が持つべき知識と理解、「性向」は管理職が信じ、尊重し、専心すべき事項、「遂行能力」は管理職がそのプロセスを促進し保証すべき諸活動、をそれぞれ意味している。
- (17) 「学校コミュニティ(school community)」は、文脈上、児童生徒、教職員、保護者、地域住民等、各学校のすべての関係当事者を指している。
- (18) 6つの各基準に対応して下位項目を立て、具体的な基準を設定している。また、基準は個別学校レベルのリーダーシップと学区レベルのリーダーシップとを並列して示している(NPBEA, 2002a)。
- (19) 1990年代末から今日のブッシュ政権下にかけ

て展開されているアカウンタビリティ・システムの厳格化は、組織成果の一元化・単純化をいつそう進め、ここで検討した校内の協働性の高揚や価値観・信念の共有化との齟齬をはらんでいると思われる。学校当事者レベルでの学校組織觀の転換と政策との間の葛藤は大きくなっているものと考えられる。

《引用・参考文献》

〔日本語文献〕

- 阿久津浩（1987）「アメリカにおける学校の組織変革の視点と方法—学校の組織開発（Organizational Development）モデルを中心に—」，《筑波大学教育学系論集》第12巻1号，pp. 51-62
- 大竹晋吾（2000）「アメリカの学校管理職養成制度に関する研究—州間互換学校管理職免許状協議会（ISLLC）の設立と動向—」，《九州教育学会研究紀要》第28巻，pp. 261-268
- （2001）「アメリカの学校管理職養成制度に関する研究—1990年代の州間連携事業における統一的基準の開発を中心にして」，《教育制度研究》（日本教育制度学会）第8号，pp. 225-238
- 加治佐哲也（2003）「アメリカの学校指導者の養成プログラムに関する事例研究—ニューヨーク州立大学バッファロー校の教育経営専門職免許プログラム—」，中留武昭・論文編集委員会編『21世紀の学校改善—ストラテジーの再構築—』，第一法規，pp. 277-297
- （2004）「アメリカのスクールリーダー養成プログラム—『先進的プログラム』の特色」，大阪府教育委員会・大阪教育大学合同プロジェクト編集『スクールリーダー養成の必要性と可能性—専門職大学院づくりを軸に—』，pp. 74-82
- 川島啓二（1993）「アメリカにおける教育管理職養成の改革構想—その組織的基盤の変容に着目して—」，《教育行財政研究》（関西教育行政学会），第20号，pp. 38-47
- 中留武昭（1995）「学校指導者の役割と力量形成の改革」，東洋館
- （2003）「アメリカのスクールリーダー（学校指導者）養成における大学院カリキュラム改革の視座と戦略」，中留武昭・論文編集委員会

編『21世紀の学校改善—ストラテジーの再構築—』，第一法規，pp. 473-510

浜田博文（1989）「アメリカ教育改革における校長職の役割変容に関する一考察—校長の資質向上をめぐる改善動向の検討を通して—」，《日本教育経営学会紀要》第31号，第一法規，pp. 52-68

———（2003）「アメリカの学校裁量権限拡大における校長職の役割変容—1980～90年代における校長の学校経営課題認識の変化に着目して—」，《学校経営研究》（大塚学校経営研究会）第28巻，pp. 47-69

———（2004a）「アメリカにおける『学校の自律性確立』に向けた校長養成の改革」，小島弘道編著『校長の資格・養成と大学院の役割』，東信堂，pp. 273-287

———（2004b）「アメリカにおける『学校を基礎単位とした教育経営（SBM）』施策の展開とその意義—1960年代～1990年代の公教育統治構造の変化に着目して—」，《筑波大学教育学系論集》第28巻，pp. 37-54

———（2004c）「アメリカの自律的学校経営」，河野和清編著『地方分権下における自律的学校経営の構築に関する総合的研究』，多賀出版，pp. 29-40

———（2004d）「『学校の自律性』確立と校長の役割に関する研究」（2001～2003年度科学研究費補助金最終報告書，基盤研究(c)(2)，研究代表者：浜田博文）

———（2004e）「『学校の自律性』研究の現代的課題に関する一考察」，《学校経営研究》（大塚学校経営研究会）第29巻，pp. 102-115

八尾坂修（1998）「アメリカ合衆国教員免許制度の研究」，風間書房

〔英語文献〕

- American Association of School Administrators
（1979）*Guidelines for the Preparation of School Administrators. Superintendent Career Development Series No.1*, ED177701
- （1982）*Guidelines for the Preparation of School Administrators. Superintendent Career Development Series No.1 (Second Edition)*, ED229825

- American Association of School Administrators, National Association of Elementary School Principals, and National Association of Secondary School Principals (1988) *School-Based Management: A Strategy for Better Learning*, ED300905
- Cooper, B. S. and Boyd, W. L. (1987) The Evolution of Training for School Administrators. In Murphy, J. and Hallinger, P. (Eds.), *Approaches to Administrative Training in Education*, State University of New York Press, pp. 3-27
- Council of Chief State School Officers (1996) *Interstate School Leaders Licensure Consortium: Standards for School Leaders*
- Council of Chief State School Officers (2000) *Collaborative Professional Development Process for School Leaders: The Interstate School Leaders Licensure Consortium*
- Hoyle, J. R. (1983) *Administrator Preparation Guidelines: Can We Reach Consensus?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada, April 11-15, 1983), ED238098
- (1987) The AASA Model for Preparing School Leaders, In Murphy, J. and Hallinger, P. (Eds.), *Approaches to Administrative Training in Education*, State University of New York Press, pp. 83-95
- Hoyle, J. R., English, F. W., and Steffy, B. E. (1985) *Skills for Successful School Leaders*, American Association of School Administrators
- The Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) (1996) *Standards For School Leaders*, Council of Chief State School Officers (CCSSO)
- Jackson, B. L. and Kelley, C. (2002) *Exceptional and Innovative Programs in Educational Leadership*, Paper presented at the first meeting of National Commission for the Advancement of Educational Leadership Preparation, Feb. 7-8, 2002
- McCurdy, J. (1983) *The Role of the Principal in Effective Schools: Problems & Solutions*, American Association of School Administrators
- Murphy, J. (ed.) (1993) *Preparing Tomorrow's School Leaders: Alternative Designs*, University Council for Educational Administration, Inc.
- National Association of Elementary School Principals (1986) *Proficiencies for Principals: Elementary and Middle Schools, Kindergarten through Eighth Grade*, ED272972
- (1990) *Principals for 21st Century Schools*, ED320223
- (1991) *Proficiencies for Principals: Elementary and Middle Schools, Revised*
- (1997) *Proficiencies for Principals: Elementary and Middle Schools, Third Edition*
- (2001) *Leading Learning Communities: Standards for What Principals Should Know and Be Able to Do*
- National Commission for the Principalship (1990) *Principals for Our Changing Schools: Preparation and Certification*, ED326953
- National Commission on Excellence in Educational Administration (1987) *Leaders for America's Schools: The Report of the National Commission on Excellence in Educational Administration*, University Council for Educational Administration, ED286265
- National Policy Board for Educational Administration (1989) *Improving the Preparation of School Administrators: An Agenda for Reform*, ED310493
- (1995) *NCATE Guidelines: Curriculum Guidelines for Advanced Programs in Educational Leadership for Principals, Superintendents, Curriculum Directors, and Supervisors*, National Council for the Accreditation of Teacher Education
- (2002a) *Standards for Advanced Programs in Educational Leadership for Principals, Superintendents, Curriculum Directors, and Supervisors*, (<http://www.npbea.org/ELCC/index.html>, 2004.4.5)
- (2002b) *Instructions to Implement Standards for Advanced Programs in Educational Leadership for Principals, Superintendents, Curriculum Directors, and Supervisors*, (<http://www.npbea.org/ELCC/index.html>, 2004.4.5)
- Thomson, S. D. (1993) *Principals for Our Changing*

Schools: The Knowledge and Skill Base, National Policy Board for Educational Administration, ED354601

Van Meter, E. and Murphy, J. (1997) *Using ISLLC Standards to Strengthen Preparation Programs in School Administration*, Council of Chief State School Officers (CCSSO)

Wilmore, E. L. (2002) *Principal Leadership: Applying the New Educational Leadership Constituent Council (ELCC) Standards*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Changes in School Principals' Role Expectations from the 1980s to 1990s in the United States: Focusing Attention on Discussions and Policies of Principals' Competencies

Hirofumi HAMADA

The purpose of this paper is to show changes in school principal role expectations and its logic by an analysis of discussions and policies of principals' competencies between the 1980s and 1990s in the United States.

The school principal had been a representative of the superintendent until the end of 1970s and the beginning of 1980s and their main role had been in management of human and material resources at the school-level. However, in the process of lively discussions and policies over the next two decades, role expectations in leading to quality improvements in teaching and learning within a school received a great deal of attention.

By analyzing the discussions on the principals' proficiencies by the NAEPS (National Association of Elementary School Principals), the author examined the change process as follows.

There were at least two background factors in reconsidering the principals' role expectations. One is an educational system reform to expand school discretionary authority and to implement shared decision-making at the school-level. Another is the rapid change in children's developmental environment and demographic trends. Especially, in an organizational structure where principals should be considered as chief executive officers of their respective schools, each principal was required to play a role in stimulating teachers, parents, and community in order to increase shared involvement in decision-making at the school-level. In addition, it was necessary for principals to act as facilitators in sharing values and beliefs for which those decisions are to be based among stakeholders.

During the 1990s, quality improvements in teaching and learning became particularly important in response to the severe demands being placed on a school's accountability. Principals were required to create their own vision, to express this vision clearly to teachers, parents, and the community, and to implement and improve teaching and learning methods continuously within a school. Collaboration with teachers, parents, and community was looked upon as much more important for promoting the process.

Thus improvements in teaching and learning, which were formerly of secondary importance and separate from management of human and material resources, developed as the core of the principals' role expectations. Recently, all organizational factors at a school are considered to lead to quality improvements in teaching and learning. And principals are expected to make efforts at improvements in teaching and learning, sharing leadership roles with teachers, parents, and community.

Also, as relates to policies on qualifications and pre-service training of principals, there have been recent similar trends. The fact that in 2002, the NCATE (National Council for the Accreditation of Teacher Education) implemented a common framework of principals' competencies with ISLLC (the Interstate School Leaders Licensure Consortium) standards suggests that redefining the school principals' role has been moving forward.