

スクールリーダー教育の実態と課題・展望

兵庫教育大学における学校指導職教育を事例として

兵庫教育大学 武井 敦史

1. はじめに

全国のスクールリーダー教育に特化した大学院の中でも、兵庫教育大学の事例はよりスタンダードな性格を持つ実践であるといえるだろう。平成17年度より大学院においてスクールリーダーのためのコースが設けられてきたのに加え、教職大学院の内容に相当するカリキュラムが平成19年度から事実上試行されていることもあり、高い関心が寄せられている。また、大学のリーダーシップの点でも文部科学省に近く、規模も大きいだけに成果は見えやすく、またその課題もより鮮明に現れようだろう。もっとも現時点で本大学におけるスクールリーダー教育の成果や課題を断じるのは時期尚早であろうが、その推測をすることはできる。現在の組織・カリキュラムの運営のあり方から、今後のスクールリーダー教育検討のための素材を提供することが本稿の課題である。

本稿では、第一に「学校経営コース」の概要を説明した上で、カリキュラムの特色について論じ、兵庫教育大学大学院における学校指導職教育の体系と重点課題について記述する。第二に同コースの教育組織と教育改善方策について述べ、教育改善に向けた組織的努力について説明する。第三にこれらをふまえた上で、当該大学院において追求されている知の特質について検討する。最後にスクールリーダー教育の課題と展望を述べる。

尚、今日教職大学院の制度創設と前後して、「スクールリーダー」という言葉は従来の学校管理職等のみではなく、学校において指導的役割を担う教員を広く意味するものとして使用されるようになった。兵庫教育大学の教職大学院「教育実践高度化専攻」においても教職大学院スクールリーダー教育の趣旨のもと「学校経営コース」、「授業実践コース」、「心の教育実践コース」、「小学校教員養成特別コース」の4コースが設置されそれぞれに教育を展開している。ただ本稿では紙数の都合と筆者の問題関心から、このうち特に「学校経営コース」に焦点づけて論じることとし、スクールリーダーという用語も校長、教頭、教育委員会指導主事等の学校を指導する立場にある職に限定して使用するものとする。

2. 「学校経営コース」の概要とカリキュラム構造

(1) 「学校経営コース」設置の経緯

兵庫教育大学は新構想大学の一つとして、1978年の創設当初より「教育実践学の構築」を理念に掲げ、現職教員の研修の場として機能してきた。しかし、現職教員の研修は主に研究指導というか

たちを通して行われ、教育の内実が学校現場の要求に対応するものとなっているかについては、従来から常に議論の対象となってきた。スクールリーダーの教育・研修が明確に意識されだしたのは平成15年度前後のことで、平成16年度からは兵庫県教育委員会と協働して学校管理職・教育行政職特別研修（ニューリーダー特別研修）が開始された。これとほぼ同時に大学院教育のあり方、とりわけその実践性についての議論が活発に行われるようになった。

現在行われているスクールリーダー教育の骨格がほぼ整ったのは平成17年度のことである。それまでの教育経営コースをスクールリーダーコースに改組し、スクールリーダー教育に特化した大学院としての性格を明確にした。同時に学校におけるインターンシップの実施や修了要件としての学校改善プランの作成、実務家教員との協力指導など、現在実施されているカリキュラムの多くはこの時期に具体化された。

平成19年度からは同コースを教職大学院としてスタートする予定であったが、教職大学院の制度化が当初の予定より1年間遅れたため、学校教育研究科・学校指導職専攻として改組され、事実上の教職大学院カリキュラムを既設大学院の枠組みで行うこととなった。同時に主に同コース内の心理学担当教員によって担われていた学級経営分野が別コースに移管されることとなり、スクールリーダー教育の性格をより鮮明にした。専攻名、コース名称・学位は現在と異なるが、内容的には平成19年度より現在まで同一のカリキュラムのもとに教育・研修が実施されている。平成20年度からは教職大学院の実施に伴い、教職大学院（専門職学位課程）としての制度基盤が与えられ教育実践高度化専攻、学校経営コースとして現在に至っている。

(2) カリキュラム構造

「学校経営コース」のカリキュラム構造は次の図1¹に示すようになっている。

学校経営コースの授業カリキュラムは次の5つのカテゴリーに分類される。

第一に「課題研究」のかたちで進めている研修であり、学生にとっての中心的研修課題であるといえるだろう。おおよその流れとしては、1年次の前期では現任校の描写と経営分析を通して、経営の基本的な視点を獲得する。「学校改善のための教育調査法」はアンケートやフィールドワーク等、その後の一連の課題遂行の基礎を学ぶ補佐的な授業である。後期には優れた経営実践を行っている（現任校のモデルとなりうる）学校を近県から1校選び、数回（対象校によって異なる）のインタビューを中心とするフィールド調査を行い、その経営的特色とリーダーシップ等について分析する。調査の成果は全体の場で報告し冊子としてまとめている（公開はしていない）。2年次の前期には、1年次後期の成果をふまえ、学校改善プランの作成に当たり、どこに焦点化した改善策を構想するか、改革プランのキーコンセプトを構想する。同時に、実習校と緊密な連絡を取りながらインターンシップの準備を行う。その後8月末から10月にかけて（学生によって開始時期は異なる）学校または教育委員会において8週間のインターンシップを実施する。学校で行う場合には校長を主たる指導者として、研修を行うことになる。その後、2年次後期には、2年間の集大成として現任校を対象として学校改善プランを作成する。これは、それまでの授業や課題研究、インターンシップを

とおして培ってきた知見をもとに、現任校を対象として学校改善に向けた取組を体系的に構想するもので、現任校において実際に活用されることを想定して作成するものである。完成したプランは現任校の校長も同席する発表会で発表し、このプランの審査を経て修了が認められる。

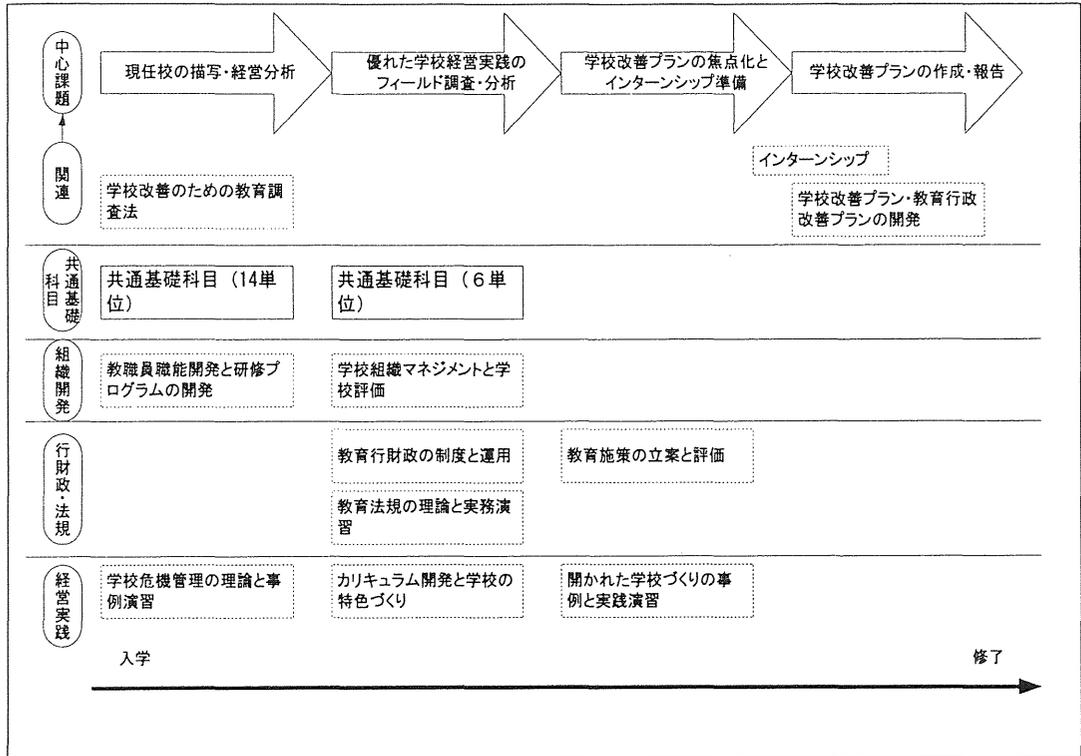


図1 学校経営コースのカリキュラム構造

第二に共通基礎科目である。共通基礎科目は基本的に教育実践高度化専攻の他コースと共通の科目構成となっているが、一部特別支援教育や情報処理に関する選択科目がある。実際の授業運用においては教職の経験者と、非経験者を教室分けして授業を行っているが、科目の理念は共通して設定されている。特に1年次前期にはこの共通科目を14単位履修しなければならないため、時間的ウエイトは大きい。共通基礎科目の中には「教員のための学校組織マネジメントの実践演習」のように学校経営コースの学習内容と直結する授業科目もあるが、教職一般の基礎となる学習内容が多くを占めている。

第三に「教職員職能開発と研修プログラムの開発」、「学校組織マネジメントと学校評価」の学校の組織開発に関する科目である。これらの科目においては、PDCAサイクルを基本とした組織改善に関する基本的な知識と、組織開発に関する実践的スキルとを習得することが目標とされている。

第四に学校経営実践の土台としての教育行財政・法規に関する分野であり、「教育行財政の制度と

運用」、「教育施策の立案と評価」、「教育法規の理論と実践演習」の3科目がある。これらの授業では教育行財政・法規に関する基礎知識に加え、学校の視点からどのように法規や制度を生かしていくことができるか、その活用に重点をおいて授業は構成されている。

第五に学校経営実践に関して、特に重点が置かれている分野であり、「開かれた学校づくりの事例と実践演習」、「カリキュラムの開発と学校の特色づくり」、「学校危機管理の理論と実践演習」の3科目がこれに当たる。これらの授業においては、講義に加え、「学校改善プラン」の作成に資することを念頭に置いた実践事例の検討などの開発的な内容が授業の中心となっている。

いずれの授業も協力指導組織によって企画・推進され、講義形式に加え、ケースメソッド、ケーススタディ、グループ討議等を取り入れた参画型の授業形態が相対的に多く取り入れられている。

3. 教育組織とその改善

(1) 教育実践高度化専攻の運営組織

教育実践高度化専攻全体の運営組織は図2²のようになっている。

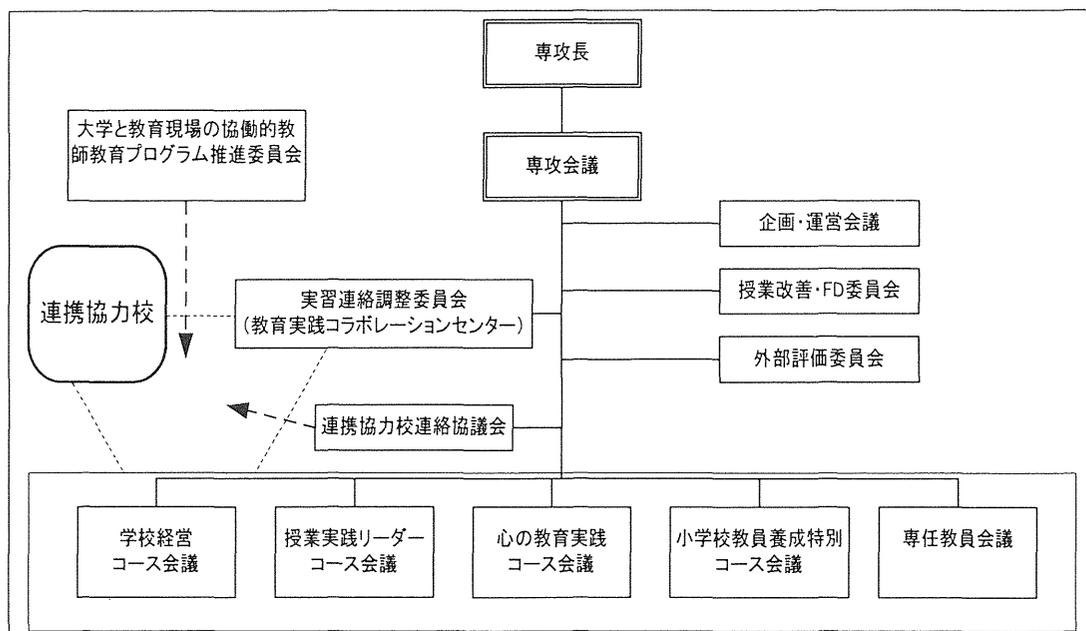


図2 教育実践高度化専攻の運営組織

経営のラインは「専攻長」「専攻会議」「各コース会議」および「専任教員会議」によって構成されるが、これを基軸としながら「企画・運営委員会」「授業改善・FD委員会」「外部評価委員会」の各委員会が側面から教育活動の充実に向けて支援する組織構成である。

また、実習等の運営に当たっては教育委員会や連携協力校との連携が不可欠であるが、この目的

のため「教育実践コラボレーションセンター」が設置されている。同センターが調整を行いながら、実習計画の推進や連携協力校との調整を行う「連携協力校連絡協議会」や、現場と協力して教師教育プログラムを開発することを目的とする「大学と教育現場の協同的教師教育プログラム推進委員会」がそれぞれに活動を展開することで、連携協力校との互恵的な関係が維持・発展するよう努力が行われている。

(2) 学校経営コースの教員組織

「学校経営コース」の現在の教員編成は、教授5名、准教授3名、特任教授1名、客員教授1名となっているが、「学校経営コース」での教育を中心業務とする者は教授3名、准教授3名である。教授のうち1名は実務家教員であり、インターンシップの組織・運営、および授業における実践的な内容を担当する。

各授業には各教員の専門性を考慮して主担当が配置され、主担当教員が中心となってカリキュラム案を作成し、コースの教員全体の集う会議等で全体の計画は確認されている。

原則として集団指導が中心のため、個別のゼミ形式の指導はあまり行われていないが、研修推進上の便宜から、各学年にチューターが配置され、それぞれ数名の学生を担当している。チューターは「優れた学校経営実践」のレポート作成、2年次のインターンシップ校との調整・訪問指導、また「優れた学校経営実践」の学校改善プランの作成に当たり、個別指導（適宜グループ指導を取り入れる場合がある）を行う。

(3) 学生とコーホート

現在、2学年で7都道府県1政令市1私学の学生が在籍しており（2年次生15名、1年次生12名）、指導主事も1/3を占める。校種は義務教育学校と県立学校がほぼ半数ずつである。明確に管理職養成の一環として派遣している自治体と、派遣が内定した上で本人の関心により「学校経営コース」が選択されている場合とがあり、自治体により派遣の方針は異なる。研修休業制度を活用して就学している学生は現在いない。

各学年の学生は一部の選択科目をのぞき、ほとんどの科目で共通の授業を受講することになる。このコーホート（学習集団）は授業連絡調整やイベントの開催等様々なかたちで機能し、切磋琢磨しつつも支え合う関係の形成が期待されている（そのための特別な働きかけをしているわけではない）。過去の修了生を見るかぎりにおいては、コーホートの横のつながりは修了後も維持され、ネットワークとして機能している。

(4) ファカルティ・ディベロップメントと授業評価

個々の教員が主体的に教育改善を行うことはもちろんであるが、これをサポートする組織として、教職大学独自に「授業改善・FD委員会」が組織されている。同委員会では①3種類の科目群の有機的統合、②アカデミック教員と実務家教員のシナジー効果、③学校現場と大学院での教育の連携の実現、④各授業における理論と実践の融合、⑤課題解決を実現するFD活動という5つの着眼点³を念頭に置いて活動を展開しており、授業等の評価・検討の他、各種セミナーや研修会、授業のコ

一ス間での相互公開等の事業を行っている。また、このFD委員会には必要に応じて学生も参加し、生の声や意見を聞く機会も設けられている。

授業評価⁴の方法は共通科目と専門科目とで異なる。共通基礎科目（平成20年度前期の場合）については、学生による評価と教員による評価を①共通基礎科目のねらいの達成度、②共通基礎科目の構成の適切性、③現職教員学生用（A）とストレート学生用（B）の分離設定の適切性、④「理論と実践の統合・融合」の実現度、⑤「学生参加型」授業方法の適切性、⑥全体の満足度、の各観点から評価されている。

学生評価の結果はすべての評価項目について肯定的回答が多く、おおむね良好であった。これまで触れることのなかったことを含めて幅広い分野が学べること、これまでの実践を振り返り理論的意味づけができることなどが意義としてあげられ、学生参加型を採ることへの説明不足、複数教員間の連携不足、小中学校への偏り（高校の内容が少ないこと）が問題としてあげられている。教員評価でもすべての評価項目について肯定的回答が多く、おおむね良好であった。昨年度評価を踏まえて、理論学習の部分を増やしたり、ディスカッションやグループワーク、ロールプレイなどの参加型技法により工夫を加えたりしたとする教員が少なくなかった。一方、「共通基礎科目は網羅的であり焦点化が必要である」、「現職教員学生の出身が小・中・高と広範囲で焦点が絞りにくい」、「複数教員によるオムニバス形式の場合全体のまとまりが欠けた」、「各科目の内容に重複がみられる」、「必修科目と単位数が多すぎて学生に選択の幅が狭く、負担が大きい」などの指摘もあった。

専門科目については、担当教員が評価・改善の方法等についてイニシアティブを取ることとなっているが、原則としてすべての授業科目で自己評価を行い、授業改善・FD委員会において報告・検討を行っている。全体的な傾向としては、「事例研究がよい」、「授業案作成の力量がアップした」、「開発教材を現場に持ち帰ることができた」、「経験にもとづいたグループ討議から理論にもとづいた意味づけへと発展できた」、「グループによる指導案作成と模擬授業実施が効果的であった」、など学生の評価と満足度はおおむね高い。しかし、一部の科目について、内容の体系的・まとまりが弱い、実習期間と重複しているなどの基本課題がみられた。

4. 大学院において追求される知の特質

さて、それではこうした教職大学院の組織と活動は、研修を行う学生の視点からは、どのような知を形成することになるのだろうか。現在の研修の内容・形態から検討してみたい。

第一に実践性である。他の教職大学院と同様、「学校経営コース」においても大学院で身につけた知が学校現場での即戦力となることを念頭に置いて組織・活動が構成されている。これについては、すでに多くが論じられているところであろうから、ここで詳述することは避ける。

第二に知の獲得における体系的・協働性・均質性である。もとより多くの現職の教員を対象とする大学院において研修の体系的は無視されてきたわけではない。しかしながら個々の授業のほとんどが個別の教育の裁量に任されるため、結果的に教員の研究背景や志向性によって授業の内容が大

幅に左右される傾向が強かった。これに比して学校経営コースでは、ほぼすべての授業が協力指導体制のもとに進められ、さらに担当科目以外でも授業計画の策定等にはすべての専属教員が参画している。したがって他の授業でどのような内容があつかわれているのか、すべての教員によっておおよその了解がされている。総体として教員の個性によりカリキュラムの体系性が損なわれにくい条件が整えられているといえるだろう。こうした教員側の協働性に加え、先述のように学生の側にもコーホートが形成され、コーホート単位の活動が中心となるため、教員と学生は一对一または一对多の関係ではなく、多対多の関係でつながる傾向が強くなる。結果として入学年度やチューター教員が異なるにしても、2年間の研修を通して習得する内容は相当程度共通したものとなっている。

第三に上の点と関連して修了の確実性に由来する特質である。従来から現職派遣で入学した場合、2年間で修了できないことは希であったが、修士論文の作成が修了要件として課されているという点において、学生には一定の学術的独創性を追求することが（少なくとも形式上）要求されていた。「学校経営コース」においては修士論文がなくなることで、これと同じ意味での知的挑戦は要求されなくなった。無論、学校改善プランの作成においては、様々な創意工夫が求められるが、計画に必要な基本的事項をふまえながら、各活動の中で学んだ要素を織り込みながら一つのかたちをつくるという意味では「研修のまとめ」といった性格が強い。「学校改善プラン」における独創性は、それによって評価が高められる一つの要素ではあっても不可欠な要素ではない。さらに今後一定数の学校改善プランが蓄積されてきたならば、それらがその後のプラン作成に当たってのモデルとして機能することも考えられる。こうした「知の保守性」とでも呼ぶべき特質が、今後のスクールリーダー養成にいかなる影響を及ぼすか、現在のところは未知数である。

5. おわりに

以上で述べてきたような大学院の特質は（それが長期的に子どもの教育にどのような影響を与えるかについては議論が必要であるにしても）現在の政策要求に相当程度合致している⁵。現在コースの成果に関して公開できるデータは限られているが、管見によれば、現在の学生および今後の入学してくる学生に対し、期待される教育サービスおよび学習環境を提供し、学校現場に有用な知の獲得を支援する、という点においては一定の成果を上げられるものと期待できる。

しかしながら、このことをもって本大学院の実践がスクールリーダー教育の一つのモデルとなりうると即断することはできない。スクールリーダー教育が制度として定着するか否かについてはより多岐にわたる議論が必要であり、中でも次の2点に関する制度存続・発展に直結する問題として検討を要すると考えられる。

一つは人材と費用対効果の問題である。本大学院の定員20名が充足された場合でも、各学年の学生と教員の比率は1対3程度となる。こうした高コスト構造に加え、現在日本に於いてスクールリーダー教育を提供できる人材数と、今後予想される学校指導職の大量採用を想定するとき、近い将来、学校指導職の大多数が大学院教育によってその技量を獲得するといった未来像は想像しがたい。

であるとすれば、教職大学院という枠組みの中で行われるスクールリーダー教育は、(制度が存続するにしても)指導職養成の一角に位置づくことになるはずである。それがいかなる一角であり、他の大多数の指導職とはいかなる関係によって切り結ばれることになるのかについては検討が必要である。

もう一つは、これと密接に関連するが、教職大学院の入学(候補)者の選考と修了生の処遇の問題である。周知のように教職大学院のカリキュラム構成は既存の大学院と比べた場合、負担が大きく自由度は少ない。したがって選択肢が与えられ、授業内容や学位の社会的価値が同程度であれば、既設のコースがより好んで選ばれる可能性が強い。今後とも、教職大学院における研修は教育委員会からの派遣による場合と学生の主体性にゆだねられる場合とが考えられるであろうが、前者の場合にはいかにして希望者を選考しその後の処遇に反映させるかが、後者の場合には修了の付加価値をいかに付与し、既存の大学院と差別化を図るかが課題となるであろう。

実態としては、これら制度設計の基幹をなす問題が十分に議論されないまま、制度のみが見切り発車した観が否めないが、これらの問題に一定の回答が与えられることなしには教職大学院という枠組みの中で行われるスクールリーダー養成は宙に浮いたかたちとなりかねない。今後の議論・実践の充実が待たれるところであろう。

<注>

¹ 図1は大学院案内として配布している「兵庫教育大学教職大学院案内 2009 教育実践高度化専攻」(兵庫教育大学発行)の分類をもとに筆者が加筆・修正を加えたものである。

² 図2は「兵庫教育大学教職大学院案内 2009 教育実践高度化専攻」(同上)の記載を参考に筆者が加筆・修正を加えたものである。

³ 浅野良一「カリキュラム経営に関する問題(資料集):FD委員会を軸にしたカリキュラム・授業の質向上に向けた取り組み」(日本教育経営学会第48回大会課題研究Ⅱ資料,2008.6.)

⁴ アンケートの結果等はFD委員会で議論され必要に応じ改善策が検討されているが2008年12月現在、アンケートの結果等は内部資料扱いであり外部公開はしていない。ここで挙げられている評価結果等は、平成20年10月の授業公開時の配付資料(加治佐哲也作成)から著者が抜粋し、まとめたものである。

⁵ 例えば中央教育審議会答申においては教職大学院の制度設計として提言された基本方針、①教職に求められる高度な専門性への育成の特化、②「理論と実践の融合」の実現、③確かな「授業力」と豊かな「人間力」の育成、④学校現場などで養成された教員を受け入れる側(デマンドサイド)との連携の重視、⑤第三者評価等による不断の検証・改善システムの確立、等のほぼすべてが、大学院運営の組織構造の中に位置づけられており、実際に機能している。