

## 大学院における学校管理養成システム再考--マネジメント教育の視点から見た小島教授の問題意識と残された課題 (特集 小島弘道教授と日本の学校経営学)

著者	佐野 享子
著者別名	Sano Takako
雑誌名	学校経営研究
巻	32
ページ	25-32
発行年	2007-04-01
その他のタイトル	Reconsideration about the school leaders training system at the graduate schools: problem recognition and subjects of professor Ojima from a perspective of management education
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2241/00126140">http://hdl.handle.net/2241/00126140</a>

# 大学院における学校管理職養成システム再考

— マネジメント教育の視点から見た小島教授の問題意識と残された課題 —

筑波大学 佐野 享子

## 1. 問題の所在

校長、教頭、主任など学校の管理職（以下学校管理職という。）を大学院において養成するためのシステムやプログラム開発に関わる研究が今日盛んに進められている。九州大学や岡山大学、兵庫教育大学などにおける先進的な取り組み事例も見られるようになった。その中で小島弘道教授は、学校管理職の資格・養成と大学院の役割に関する研究成果に基づいて積極的に政策提言を行うとともに、日本教育経営学会における学校管理職教育プログラム開発特別委員会の委員長や筑波大学教育研究科長を務めるなど、大学院における学校管理職養成に関する我が国の研究と実践において中心的な役割を果たしてこられた。

筆者もそれらの研究・実践に携わる機会にこれまでも少なからず恵まれてきたが、その一方でビジネススクールに勤務し、生涯学習論の視点から職業人教育を専門として研究を行ってきた立場から見ると、拭いきれない疑問を抱いたままでこれらの活動に携わってきたというのが正直なところである。その疑問とは、果たして大学院が学校管理職を養成するための有効な養成システムを提供し得るかという点である。

学校管理職に限らず、大学院における高度専門職業人の養成については、大学が社会からの要請に応じて今まで以上に社会貢献を果たすべきであるとする政策側の問題意識のもとで、専門大学院や専門職大学院に関する制度設計が相次いでなされ、大学という教育機関の機能の一つとして高度専門職業人養成の機能が重視されてきた。したがって大学という教育機関に所属する研究者が専門職業人養成システムの有り様を設計する場合には、大学院における養成が有効であるとの前提のもとで、あるいは自らが所属する大学でいかにして高度専門職業人を養成する課程を設置し、社会に対して大学としての役割を果たしていくのか（ひいては所属する組織がそれらによっていかに社会の中で存続し続けるのか）との潜在的な意識のもとで、検討に携わることも否定できないだろう。しかしはじめに大学院ありきではなく、多様な養成システムの可能性を模索する中から、本来あるべきシステムの可能性を探るのが本来の姿であると筆者は考える。

マネジメント教育の分野では、経営戦略論及び経営者職能論の研究者であるヘンリー・ミンツバーグ (Henry Mintzbers) が、MBA 教育ではマネージャーが育たないとの主張を展開している。本稿では、ミンツバーグの所論を手がかりとして、大学院において学校管理職は養成できるのか、学校管理職の養成システムは本来いかにあるべきかについて検討し、小島教授のこれまでの主張を

再考することとしたい。以下ではまず学校管理職を大学院で養成すべきとする小島教授の主張を整理し、それらの主張をミンツバーグの主張に照らして検討する。それらの検討をもとに、望ましい学校管理職養成システムの在り方について生涯学習論の視点にも照らしながら筆者なりの考察を進めたい。

## 2. 学校管理職をなぜ大学院で養成するのか

小島教授は、「学校管理職の養成システムとプログラム開発に関する総合的研究」（2000～2002年度科学研究費補助金）最終報告書の冒頭で、「現代の学校経営改革と校長の力量」と題し、現代の学校経営改革が学校の裁量権の拡大、経営責任の明確化、参加型学校経営の実現をめざすものであり、それに伴って校長の役割にも自ずと変容が促されていることから、校長にはこれまでにない経験と力量が求められていると指摘する。そのような環境変化に伴って、校長に必要とされる資質能力としては、学校内外の環境変化に対応してビジョンや目標及び戦略を形成し、そのために必要な経営資源を調達・運用・活用して目標や戦略を実現する力量、これらのプロセスに必要な戦略的思考や能力、洞察力、先見力、直観力、判断力、決断力、リーダーシップ、経営力が挙げられている。

また校長の機能として、小島教授は経営機能と管理機能の二つの側面があると指摘する。従来は後者一すなわち法令の知識とその活用による学校経営といったように、一定の方式、基準に基づいてそれらを学校でどう達成するかに主眼が置かれていた。したがって行政主導で行われるいわゆる行政研修においても、経営者というよりも管理者という観点からの養成が行われる傾向にあった。しかし自律的学校経営が求められる中で経営機能が重視される学校にあっては、行政研修やOJTでは自ずと限界が生じる。校長に求められる「知」は、それにふさわしい形成の仕方、システムが必要であり、そのためには校長を高度専門職業人としてカテゴライズし、一定の職務経験による実践知とリンクさせた大学院教育による養成システムが望ましいとの主張がなされているのである。

大学院教育に関連しては、校長の職務を遂行するに当たっての「知」として理論知と実践知を挙げ、これらの知を活用して自らの問題や課題を処理・解決する過程で校長自身の「自分知」が膨らみ発展するとの指摘がなされ、これらの知を各自の実践事例とリンクさせ、事例研究と組み合わせカリキュラム化することが望ましいとしている。また校長の養成を大学院で行うメリットとしては、（先に述べた理由により）これまでの「管理職」としての校長とは異なる新しいタイプの校長の養成が期待できる、（その結果として）自律的学校経営の環境がつくられ学校の自律性が強化され、教育や学校を変えるきっかけになる、大学院で行政スタッフを実務家教員として期限付きで任用することにより行政の活動の活性化・高度化が期待できる、大学と行政・学校との協働・連携が創出される、学校・行政の現実に触れることが大学スタッフの自己変革につながる、といった点が挙げられている<sup>(1)</sup>。

ここで我々が検討しなければならないのは、第一に、学校管理職がその職務を遂行するに当たっ

て必要とされる「知」がどのようなもので、それはいかにして育成されるのかという点、第二に、そのような「知」を育成するためにはどのような教育システムが望ましいのかという点である。そのうち後者に関して考慮しなければならないのは、学校管理職が職務遂行上必要とする「知」の創造に大学の教員が関与するという点と、大学院の課程で教育が行われることとは区別して考えるべきであるという点である。大学教員が研修の企画立案・実施に関与して高度専門職業人に相応しい研修機会の提供を実現する方法は、大学院の課程での教育に限られるものではないだろう。

都道府県又は市町村の教育委員会事務局（以下教育委員会という。）が企画立案・実施の主体になるといった、従前どおりの行政研修を前提とするのであれば、法令をいかに適用して学校経営を行うかといった、小島教授の言う「管理機能」に主眼がおかれる可能性が高くなることも否定できず、その意味では行政研修に限界があるとする考え方も成り立つものと思われる。しかし「知」の創造に大学の教員が関与することを可能にしたいのであれば、教育委員会が実施する研修であっても、大学の教員が企画立案自体に参画する機会が設けられることによってその実現は十分に可能になるであろうし<sup>(2)</sup>、また学位を授与する課程ではなく公開講座の形式で大学が教員研修の機会を提供することも既に行われているところである。

上記のような研修の機会と大学院の課程とを比較した場合、言うまでもなく後者では単位制に基づく授業科目の履修が学生に求められ（大学院設置基準（昭和 49 年文部省令第 28 号）15 条で準用される大学設置基準（昭和 31 年文部省令第 28 号）21 条・22 条・23 条・25 条・27 条）、また大学が大学院の課程を設置する際には学校教育法（昭和 22 年法律第 26 号）4 条 1 項に定める認可を受けるといった教育課程編成上の制約が伴う。したがって大学院の課程では、研修内容を大学院レベルの教育として「カリキュラム化」することにより、体系的な研修を受けることを可能にするメリットがある一方で、学生として入学した教員のニーズに応じた弾力的なカリキュラムを編成することが難しくなるものと思われる。学校管理職としての力量を身に付けるためには、そのような研修で果たして効果が挙がるのかどうか問われるべきと考える<sup>(3)</sup>。

### 3. マネジメント教育の視点から：ミンツバーグを手がかりとして

#### (1) MBA 教育のどこが問題か

マネジメント教育の分野に目を転じると、ビジネススクールで学位授与を目的として実施されている MBA 教育が、マネージャーの育成に成功していないばかりか学生のマネジメント観を歪めているとの指摘を行っているのがカナダのミンツバーグである。彼は MBA 流の教育内容や方法が定着しているために、短期間の育成プログラムにおいても、MBA 教育と同じ方法が用いられ、同様の結果を招いているのだという<sup>(4)</sup>。

ミンツバーグは MBA 教育のどこに問題を感じているのだろうか。彼は、マネジメントはサイエンス、すなわちリサーチを通じて体系的な知識を獲得することをめざすものではなく、また専門技術、すなわち工学や医療のように効果が実証されている方法論があるわけでもないと主張する。専

門技術としての方法論があるのであればそれらを知識として教えることができるし、また他の組織へ異動しても、異動した先の組織でそれまでの技術を活用することができる。しかしマネジメントにおいては、ある組織で成功したマネージャーが別の組織に行った結果失敗を起こすことが珍しくなく、具体的な状況に関する知識をほかの状況に応用するのが難しい<sup>(5)</sup>。組織マネジメントは経験を土台とするクラフト(=技)の側面が大きく、実際の仕事を通じて学ぶしかないのだというのが彼の主張である<sup>(6)</sup>。仕事経験において彼が重要視しているのは暗黙の知識(tacit knowledge)である。そのことに関連し彼が事例として挙げているのがケースメソッドの弊害である。ケースメソッド授業では学生たちは与えられたデータを分析し、自説を注意深く主張し意見を戦わせるが、学生はその状況を実際に経験しておらず、ケース教材を読んだだけであり、授業で導き出された結論は実行に移されることはない。事例に関する暗黙の知識がないまま検討が進められることに対して、ミンツバーグは「誰も手に触れたことのない商品や会ったことのない顧客について議論したところでどうやって判断を下せるのか」と批判しているのである<sup>(7)</sup>。

## (2)いかに教育方法を変革するか

ミンツバーグ自身が提唱する教育方法とはいかなるものなのか。彼は期間の長短を問わず、ほぼ全てのマネジメント教育プログラムが、コースやクラスに切り分けられ、その集合体がカリキュラムと呼ばれていることを問題視している。その前提にあるのは、自動車の組み立て工場のようにあらかじめきちんと設計しておけば、あとは部品が勝手に魔法のように組み立てられて完成品ができあがるという発想である。戦略や人的資源といった領域は学問領域としては自己完結的であるが、マネジメントにおいてはそれらは組織の全ての面と結び付いている。マネジメントが切り分けられた部品の寄せ集めでない以上、マネジメント教育も、カリキュラムの都合がどうであろうとマネジメントを切り分けるべきではないというのが彼の主張である<sup>(8)</sup>。

教育方法に関するミンツバーグの主張の中で鍵概念であると思われるのが「カスタマイゼーション(customization)」である。「カスタマイゼーション」とは、一人一人のニーズに合わせて教育の場で教育内容を決めることを意味する。学生のニーズは、業界や企業、職種のみならず、それぞれの個人や時期によっても異なるものとなることから、プログラムの要素はその人特有のニーズに合わせて調整し、各自の学習に盛り込むべきであると主張する<sup>(9)</sup>。

併せて彼が提唱するのは、「経験に基づく省察(experinced reflection)」というアプローチである。学習は、学生が教室で各々の経験を共有しあい、理論に照らしてそれらの経験の意味を見出すためにじっくりと振り返ることが中核となる。教師は常時セッションに立ち会い、あるセッションで出てきた考え方を次のセッションで出てきた考え方と融合するのを助け、議論に関連する概念や理論、モデルを適時に紹介するなどして、学生が理論と個人的体験を結び付ける手助けをする。理論的な枠組みを使って現実を単純化し、理解しやすくするのである<sup>(10)</sup>。

このようにして経験に理論の光が当てられて得られた学習の結果は、仕事の場に還元されて職場における行動にインパクトを与えるとともに、職場での経験は教室で再び省察の対象となる。以上

のようにミンツバーグは、職場での無意識的な行動と教室での意識的な学習とが繰り返されるサイクルを提示している。その際の教師の役割は、カリキュラムの設計や教育の推進ではなく、柔軟なファシリテーション型による「学習の支援 (support the learning)」であり<sup>(11)</sup>、その際の研究者としての役割は、マネジメントを行うための処方箋を示すことではなく、事実を記述することにある。処方箋を考えるのは具体的な文脈に沿って対応策を決めることができる現役のマネージャーだけであり、研究者に求められるのは実務家が明確に世界を理解し、より効果的な行動を取れるようにすることであるというのが彼の主張である<sup>(12)</sup>。

### (3) ミンツバーグのマネジメント観

以上のようなミンツバーグの主張は、彼自身の持つマネジメントそのものに対する考え方によるところが大きい。小島教授は、校長の機能に経営機能と管理機能の二つの側面があると主張する際に、経営は管理と区別されるというジョン・コッターの理論を引用している。コッターは経営におけるリーダーシップ機能とマネジメント機能を区別し、後者はどちらかと言えば常軌的な行為であり、その意味でまさに管理機能であるのに対して、前者は事業体がビジョンと戦略をつくり、その実現のための協働行為を構成して、職員や組織の中に変化を生む行為であり、経営は後者が核となって組み立てられるべきであるといった説明で、小島教授はコッターの理論を紹介している<sup>(13)</sup>。

一方ミンツバーグは、マネジメントとリーダーシップを同義語として用い、両者の区別は認めないと断言する<sup>(14)</sup>。戦略とは双方向のプロセスであり、思考と行動の間の絶え間ないフィードバックが欠かせない。戦略家は現実から遊離してはならず、戦略は状況に応じて調整されながら徐々に形づくられることが多い。戦略の実行を立案から切り離せば、教室やコンサルティング会社、企業の企画部門にとって都合がいいかもしれないが、それでは現実の要請に反することが多いと彼は主張する<sup>(15)</sup>。またコッターのビジネススクールに関する認識に対しても、「頂点でビジネスを学ぶ」ことを良しとするコッターの態度が、マネジメントとリーダーシップの分離を生むとして批判している<sup>(16)</sup>。

以上のようなミンツバーグのマネジメント観は、マネージャーの仕事に対する彼自身の観察調査に基づいている<sup>(17)</sup>。ミンツバーグは、マネージャーの仕事が伝統的な職能論で言われてきたように、体系的で秩序だったものではないということを明らかにした。また戦略に対しても、いかに戦略を形成すべきかではなく、いかに戦略が形成されていくかという観点に立脚し、情報を体系的・合理的に分析して戦略策定するといった「計画された (planned) 戦略」が変化への対応に弱いのにに対し、現実にマネジメントが行われる中で生まれてくる「創発された (emergent) 戦略」の重要性に着目する<sup>(18)</sup>。以上のようなマネジメント観に立って、ミンツバーグは、分析を重視する MBA 教育が分析偏重主義であると批判し、優秀なマネージャーを育成するためには、教室の外での経験・学習が重要であると説いたのである。

#### 4. 学校管理職をいかに養成するか—まとめに代えて—

これまでに述べてきたミンツバーグの主張が、生涯学習論の理論として発展してきた成人学習に関する理論と通底している点に筆者は着目している。学習者のニーズに応じたファシリテーション型の学習支援や「カスタマイゼーション」の概念は、マルカム・ノールズ (Malcolm S. Knowles) が主張する学習ニーズに基づく自己主導型学習 (self-directed learning) に当たるものであり<sup>(19)</sup>、「経験に基づく省察」を理論と結び付ける意識的な学習と職場での無意識的な行動とを繰り返すサイクルは、デビッド・コルブ (David Kolb) の経験学習サイクルモデル (experiential learning cycle model) に当たる<sup>(20)</sup>。このように考えると、ミンツバーグが主張するマネージャー育成の手法は、企業に勤務するマネージャーに限定されるものではなく、成人の学習行動の原理に基づくものとして捉えることができ、学校管理職においても企業に勤務するマネージャーと同様に有効な手法であると考えてよいだろう。

小島教授が主張している、一定の職務経験に基づく実践知と理論知を、自らの課題を処理・解決する過程で自分知として発展させるとの考え方も、まさに経験学習サイクルモデルに等しいものと言ってよいように思われる。しかしながら経営機能と管理機能の区別に関する小島教授の見解は、ミンツバーグの主張と異なるものとなっている。学校管理職の場合は果たしてどうなのか。ミンツバーグがマネージャーの仕事に関する調査を行い、現実の有り様に即した理論を構築した点に倣って、我々も優れた学校管理者の行う経営行動の調査に基づき、養成システムの検討を行う必要があるように思われる。

残された課題としては、経験学習サイクルモデルを可能にするシステムをいかにして構築し、学習者のニーズに応じたファシリテーション型の学習支援の方途として具現化するかという点である。ミンツバーグは、大学院における教育そのものを否定しているわけではなく、効果が挙げた例として IMPA プログラム (国際マネジメント実務修士課程) の実践例を挙げている。そこでは2週間の集合学習のモジュールを計5回繰り返すとともに、各モジュールの間で職場における活動を行うといった一連のサイクルの中で、人間関係、組織、環境に対する行動と省察とが行われており<sup>(21)</sup>、戦略や人的資源等といったマネジメントの機能別に分離してカリキュラムを編成するシステムはとられていない。

学校管理職の養成システムを大学院の課程で構築するためには、大学院設置基準の制約の中でどのような履修方法やカリキュラム編成が可能であるのかを検討する必要があるであろうし、大学院の課程にこだわらず、生涯学習の視点に立ったより効果的な養成システムが多様に模索されて良いように思われる。その意味では小島教授が研究代表となって現在進められている「スクールリーダー大学院における教育方法に関する開発的研究」といった教育方法に関する研究は、真に意義深いものと考えられる。このような機会を通じて、大学院の課程におけるシステムの限界を見据えながら、より実践的な研究が行われていくことが期待される。

<注>

(1)2000-2002 年日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究(B)(1)「学校管理職の養成システムとプログラム開発に関する総合的研究」2003 年、7-16 頁の内容を要約した。同様の主張は小島弘道『21 世紀の学校経営をデザインする：下』教育開発研究所、2002 年、79-94 頁で示されている。

(2)教育委員会が所掌する研修事業の企画立案・実施を大学が自ら行う方法は現行法上も認められている。例えば教育委員会が所掌する教員研修センター等の施設について、それらが地方自治法（昭和 22 年法律第 67 号）244 条 1 項に定める公の施設と解することができるのであれば、同法 244 条の 2 第 3 項に定める指定管理者に、当該センターの業務である教員研修の企画立案・実施を行わせることができる。また当該施設を公の施設と解することができない場合であっても、教員研修の企画立案・実施を外部に委託して実施させることは地方自治法上適法と解される。このような方法を採用することによって大学が指定管理者又は受託者となり、従来教育委員会が行ってきた研修事業の企画立案・実施を行うことが可能となる。いずれにしろ教育委員会が所掌する教員研修センターが公の施設に該当するか否かについては別途仔細な検討が必要と考えている。

(3)制度上の問題のみならず、これら大学院の課程における現実的な問題も無視できない。3 節(2)で挙げたような仕事経験に基づく省察を授業の中心に据えることを考えても、学生定員を充足する必要などから、教員経験を持たない学生の修学を大学院の課程で認めている場合には、そのような内容で授業を構成することが難しくなる場合が少なくない。

(4)Mintzberg,H., Managers Not MBAs, Berrett-Koehler,2004(H・ミンツバーグ著・池村千秋訳『MBA が会社を滅ぼす：マネージャーの正しい育て方』日経 BP 社、2006 年、34 頁)。同様の主張は Mintzberg,H., Mintzberg on Management, Macmillan, 1989.(H・ミンツバーグ著、北野利信訳『人間感覚のマネジメント：行き過ぎた合理主義への抗議』ダイヤモンド社、1991 年、123-143 頁)。

(5)この点に関し、教師は他の組織に移動しても用いることができる技術を持っていることから専門職であるとミンツバーグが指摘している点は興味深い。教師の仕事と学校管理職の仕事の内実についての分析を我々自身が深める必要性を痛感する。

(6)同様の問題意識に基づき、ミンツバーグはマネージャー育成の鍵を握るのは経験を通じて得た教訓であると主張するモーガン・マッコール (McCall Morgan) の主張を引用し、計画的人事異動と仕事で困難を経験することによって能力開発が促されることを説いている（注(4)2006 年前掲書、262 頁）。日本においてもマッコールに依拠した人材育成論が経営教育の分野で今日盛んになっている。例えば金井壽宏・古野庸一「『一皮むける経験』とリーダーシップ開発』一橋ビジネスレビュー、49(1)、2001 年、48-67 頁。谷口智彦『マネージャーのキャリアと学習：コンテクスト・アプローチによる仕事経験分析』白桃書房、2006 年。

(7)注(4)2006 年前掲書、74-77 頁。ケースメソッド授業を行ってきたこれまでの経験から、筆者も同様の問題意識を抱いている。短いケースを教材とし、授業前に時間の余裕を持って分析を行わせ



たクラスと授業時間中に分析を行わせたクラスとで討論状況の比較を行ったところ、ケースで取りあげられている組織の風土や組織文化といった、当事者であれば日頃の仕事経験から「暗黙の知識」となっている要素については、授業前に時間の余裕を持って分析を行ったクラスであっても、それらが討論に当たって考慮すべき重要な点であるにも関わらず、ケースの文章からそれらの要素を読み取ることができない場合が少なからず生じ、学生の文章読解力によってケースメソッド授業における討論の質が左右されるのではないかとの実感を抱いている。

(8)注(4)2006年前掲書、341-342頁。

(9)同上書、270-274頁。

(10)同上書、324、336、342、345、368頁。

(11)同上書、336-337、341頁。

(12)同上書、506頁。

(13)例えば注(1)2002年前掲書、55-57頁。

(14)例えば注(4)2006年前掲書、17頁。

(15)注(4)2006年前掲書、78頁。

(16)具体的な主張については注(4)2006年前掲書、122頁を参照されたい。

(17)Mintzberg,H.,The Nature of Managerial Work, Harper Collins Pub,1973.(H・ミンツバーグ著、奥野哲史・須貝栄訳『マネジャーの仕事』白桃書房、1993年)

(18)このあたりの主張は注(4)1989年前掲書、及びMintzberg,H.,The Rise and Fall of Strategic Planning, Prentice-Hall,1994.(H・ミンツバーグ著、中村元一監訳『戦略計画：創造的破壊の時代』産能大学出版部、1997年)に詳しい。これに関連しミンツバーグは、机上での環境分析を可能にすることから、SWOT分析はコンサルタント会社における企業向けの商売上のツールで発展してきた手法であるとの批判を行っている(Mintzberg, H., et al., Strategy Safari: A Guided Tour through the Wilds of Strategic Management, The Free press, 1998. (ヘンリー・ミンツバーグ他著、齋藤嘉則監訳『戦略サファリ：戦略マネジメントガイドブック』東洋館出版社、1999年、40-41頁))。文部科学省が実施してきた学校組織マネジメント研修においては、業務の遂行過程と切り離された集合研修の中でSWOT分析等の分析手法が取り挙げられてきた(マネジメント研修カリキュラム開発会議『学校組織マネジメント研修—これからの校長・教頭のために—(モデルカリキュラム)』2004年、4-1~4-10頁)。この件について筆者はミンツバーグと同様の問題意識に立ち、かねてから疑問を抱いている(拙稿「学校における内外環境の把握と組織マネジメント」木岡一明編『学校を取り巻く環境の把握と地域協働』教育開発総合研究所、2003年、23-28頁)。

(19)Knowles M.,Self-Directed Learning:A Guide for Learners and Teachers,Globe Fearon, 1975.

(20)Kolb D., Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Prentice-Hall, 1984.

(21)注(4)2006年前掲書、352-397頁。