

総括：大学院におけるスクールリーダー教育の課題

—「大学院によるスクールリーダー教育」の展開へ—

筑波大学 浜田 博文

1. 本稿の目的と課題

本稿の目的は、大学院におけるスクールリーダー教育の課題について若干の考察を行うことである。本稿では原則として、個別学校の管理職を指す用語として「スクールリーダー」を用いる。

小島他による研究¹が大学院教育に基づく校長の資格・養成の制度構築を「政策提言」したのは2004年であった。以来5年が経ち、資格制度こそできていないものの、スクールリーダーの養成を意識した大学院教育のコース等はその数を増しつつある。その一方で、「大学院におけるスクールリーダー教育はいったい何をめざすべきなのか?」「それが具えるべき条件とは何なのか?」などの基本的な問いは、十分な答えを得ていない。揺れ動く現実に対応する中で、「走りながら考え、考えながら創る」というのが現状である。

ここでは、これまでの大学院におけるスクールリーダー教育についての議論と動向を振り返り、今日の課題状況と向かうべき方向性について問題提起したいと思う。

2. 大学院におけるスクールリーダー教育の主張の背景

そもそも、スクールリーダーの教育を大学院で行うべきだという主張は何故提起されたのか。少なくとも次の2つの文脈があったといえよう。

(1) 「学校の自律性」に対応した新たなスクールリーダー像の要請

日本教育経営学会が公式にこの問題を俎上に載せたのは、2001年であった。同年6月に設置された「スクールリーダーの資格任用に関する検討特別委員会」は2003年6月に提言『学校管理職の養成・研修システムづくりに向けて』²を公表し、次の3つの理由を挙げて、「大学院での学修を組み込んだ学校管理職の養成・研修システムの整備が必要である」と主張している³。第一は、「大学院での学修を通じて経験知の限界を超える力量形成が可能になる」こと。第二は、「量的にも質的にもこれまでの行政研修の限界を超えることができる」こと。そして第三は、「企業のマネジメントモデルを超えて、より学校の実態や教育の論理に即した力量形成が可能になる」ことである。

このような学会の動きの主要な導因は、1998年中教審答申を契機とする教育改革である。「学校の自主性・自律性の確立」を謳うこの答申は、「校長・教頭の優れたリーダーシップの必要性」を論じて「校長・教頭への適材の確保と教職員の資質向上」という課題を提示し、「在職期間の長期化」

「若手教職員の中からの積極的な任用に取り組む」といった管理職人事の見直しの必要を述べた。ところが、すぐに実行されたのは、任命権者の裁量で「民間人」を登用可能とする「校長・教頭の任用資格の見直し」であった（2000年学校教育法施行規則改正）。

専門家に新たな力量が求められるという場合、その力量を付加していかに専門性の高度化を図るかという議論を展開するのが通例である。そうであれば、「校長・教頭の優れたリーダーシップの必要性」への対応方策は、校長・教頭の資格要件の高度化・厳格化に向かうのが通常であろう。ところが、ここでの方策はそうではなく、学校教育界以外から、学校教育の素人でなおかつマネジメントの経験者を「民間」から登用するというものだった。しかも、その選考は任免権者である教育委員会の“胸三寸”に任される。「教育専門組織」というより、企業や官庁と同様の組織という次元で学校を捉えようとする政策サイドの認識が明確にうかがわれた。

こうした政策動向を一つの呼び水として、研究者の間では体系的・計画的なスクールリーダー教育の必要性とその具体的あり方に対する関心が高まることになった。

他方、教育改革国民会議（2000年3月～12月）の提言⁴をきっかけにして、2002年6月に文部科学省は「マネジメント研修カリキュラム等開発会議」を設置し、「学校組織マネジメント研修」のモデルカリキュラムが作成され、全国各地で同カリキュラムに基づく研修が行われるようになったのは周知のとおりである。

学校管理職とその「候補者」を対象とする研修は、従来から各都道府県レベルと中央レベルで行われてきた。現在、独立行政法人教員研修センターで実施されている「教職員等中央研修講座」（以下、「中央研修」）も、1960年代以来引き継がれてきたものである。1989年の調査によれば、各都道府県で行われている研修の内容は「管理的・事務的な職務への対応を中心」としており、「学校組織内のリーダーや調整役として、また、教職員の指導者として、具体的な場面でどのような行動をとるべきか、に関わる研修内容」はあまり扱われていなかった⁵。また、「中央研修」のプログラム内容の変化について考察した臼井によれば、従来の同研修では「学校管理職が有すべき主たる管理能力として期待されてきたものが、法規解釈とその運用に関する能力」であった⁶。しかし、1999年以降、「法に則って学校を適正に管理する能力だけでなく、法に則りながら自らが学校の経営者としてどのように行動するかに関わる能力の育成に力点を置」く方向への変化が認められた⁷。そして2002年以降は前記の「組織マネジメント研修」が追加されている。

こうして、スクールリーダーに新たに必要とされる力量のあり方が問い直され、それに対応したスクールリーダー教育の改革が議論され試行されるようになった。ただし、以上の経緯だけであれば、「大学院」に今日ほどの関心が寄せられる必然性はないかもしれない。そのことを考える上で、大学（院）改革、教員養成改革の動向を見過ごすことはできない。

(2) 教員養成系大学・学部の改革課題と危機意識

1999年4月、国立大学の独立行政法人化を検討することが閣議決定され、2002年3月には、国立大学等の独立行政法人化に関する調査検討会議が最終報告『新しい「国立大学法人」像について』

を公表した。これを受けて同年11月、「競争的環境の中で世界最高水準の大学を育成するため、『国立大学法人』化などの施策を通して大学の構造改革を進める」ことを盛り込む閣議決定がなされた⁸。2003年7月に国立大学法入法等関連6法が成立し、翌2004年4月に国立大学の法人化は実行された。「行政の減量化・効率化」をめざす行政改革を指向するこのような国立大学改革⁹の進行過程において、「説明責任」「競争原理」「第三者評価」等のキーワードをもって進められる議論は、教員養成系大学・学部の危機意識を高めずにはおかなかった。

また、以上の大学改革の動きと並行して、2000年8月に文部省（当時）に置かれた「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」は、翌2001年11月に報告『今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について』を提出している。前記の国立大学法人化とそれに付随する文脈での大学の再編・統合はそこでの直接的な検討課題とはされなかったものの、教員就職率の低下、教員養成という基本的性格の揺らぎ、大学院の充実の必要性など、教員養成系大学固有の課題という文脈から、そこでも再編・統合の必要性が明確に主張された。各教員養成系大学・学部は、かつてない切迫感をもって自己改革への意識を高めたと言ってよいだろう。

他方で、大学院における高度専門職業人の養成についての施策は着実に進んでいた。すでに制度化されていた「専門大学院」（1999年創設）は従来の修士課程の一類型だったことから、「各職業分野の特性に応じた柔軟で実践的な教育を展開していく」ための新たな大学院のあり方が模索された。そうして、2002年8月、中教審答申『大学院における高度専門職業人養成について』が、修了要件や教員組織等の要件などを改めた「専門職大学院」を提言し、2003年にそれは制度化された。

これを受けて中教審初等中等教育分科会は「専門職大学院ワーキンググループ」を設けて審議し、以後、教員養成系大学・学部はその審議動向を睨みつつ改革を練ることになる。2006年8月の中教審答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』は、学部段階の教職課程の質的水準の向上の必要性を訴えるとともに、より高度な専門性を備えた力量ある教員を養成するための「教職大学院」制度の創設を提言した。それは「教員養成に特化した専門職大学院」であり、目的・機能は、①学部段階での資質能力を修得した者の中から、さらにより実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成、②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等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、の2つとされた。ここで言う「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」とされ、2001年以降、関連学会等で議論されてきた「スクールリーダー」概念とは大きく異なるものであった。

以上のように、学校の自主性・自律性の確立を標榜する教育改革に対応すべく、新たなスクールリーダーのあり方を追究しようとする議論は、国立大学改革一般の動向、教員養成系大学・学部に固有の改革要請、さらに、教職大学院制度の新設という文脈からの影響を強く受けることになった。

その過程で、新たに求められるスクールリーダー像の深い追究よりも、むしろ教員養成系大学・学部のサバイバル戦略としての「教職大学院」設置という点へと重心が移行していった¹⁰。しかも、それが学校管理職養成を前提としない大学院として位置づけられながらも「スクールリーダー」という言葉を用いているということもあって、「大学院におけるスクールリーダー教育」をめぐる議論と実態は曖昧な要素を多く抱えることになったといえよう。

3. スクールリーダー教育に必要とされる「知」とは何か？

(1) 組織のトップリーダーに必要な「コンセプチュアル・スキル」

カツツ (R. Katz) は、組織の経営管理者 (administrator) が必要とする基礎的な能力を「テクニカル・スキル (technical skill)」「ヒューマン・スキル (human skill)」「コンセプチュアル・スキル (conceptual skill)」の3つに分けて捉えている。

「テクニカル・スキル」とは、特定の専門分野の仕事に必要とされる方法・手続き・技術などの熟達や理解を意味する。例えば、外科医やミュージシャン、会計士、機関士等が職務遂行に用いる専門的な知識や技術がそれにあたる¹¹。「ヒューマン・スキル」は、「人」とともに協働することにかかわる能力で、集団の一員として仕事をする、自分がリードする集団の中に協働性を創り出すために必要とされる力量を意味する¹²。「コンセプチュアル・スキル」とは、事業の全体を捉える能力である。一つの組織を構成する個々の機能がどのようにして相互依存しているか、一部分の変化が全体にどう繋がっているかなどについて認識すること、あるいは、個々の業務が地域社会や国家全体とどう結びついているかを見通すことのできる能力で、「経営管理者は、それらの関係性を認識するとともに、どんな状況においても重要な要素を読み取りながら、組織全体の隅々にわたる福利を促進するようなやり方で行動できなければならない。」とされている¹³。

言い換えると、テクニカル・スキルは技術を用いて自ら職務遂行する能力、ヒューマン・スキルは自分以外の個人や集団のことを理解し動機づける能力、そしてコンセプチュアル・スキルは共通目的に向けて組織内のすべての活動と関心を調整し統合する能力である¹⁴。カツツによれば、これら3つのスキルは組織の経営管理という仕事にとって必須のものだが、経営管理のレベルによってそれぞれの重要度は異なっている。組織階層の下部に位置する管理者には、テクニカル・スキルの比重が高い。ヒューマン・スキルはどのレベルの管理者にも同じように必要とされる。そして、最上層の管理者に最も必要とされるのはコンセプチュアル・スキルである。

(2) 現職校長等が大学院教育に期待する「知」

以上のカツツの所論を学校組織に当てはめて考えると、一般教諭レベルで最も必要な力量は授業や生徒指導に関わる指導力つまりテクニカル・スキルである。学年や分掌の主任レベルになると、教員どうしや学年どうしの関係性という視野など、コンセプチュアル・スキルが必要になる。校長・教頭という職位にとっては、テクニカル・スキルの占める割合は低く、学校全体の進むべき方向性を考えながら、カリキュラムの全体や校内のあらゆる人と分掌の機能のあり方を注視するためのコ

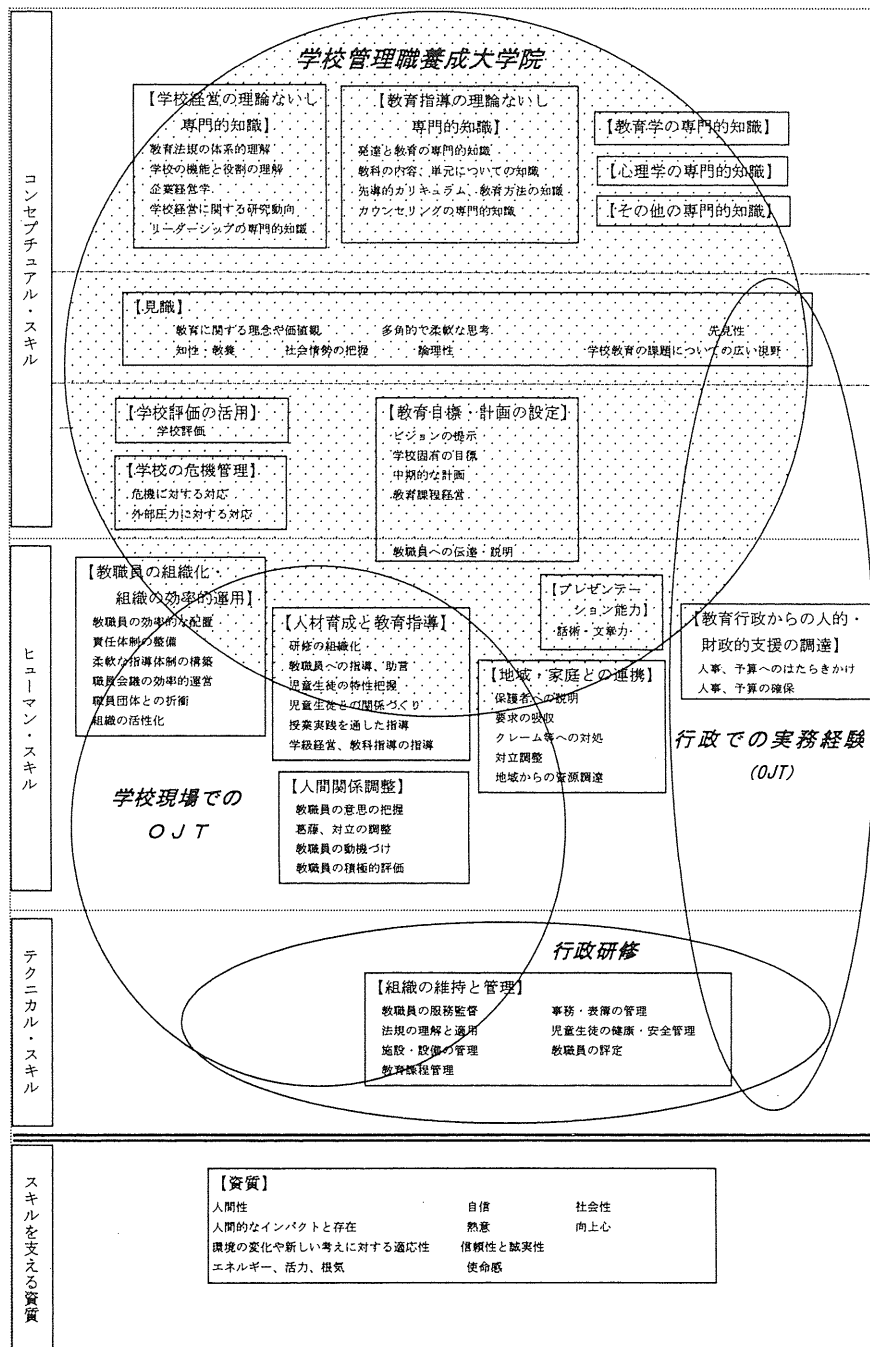


図 1. スクールリーダーの力量形成機会の全体像
 (小島編著, 2004年, 251頁)

ンセプチュアル・スキルが重要となる。

2001年11月に小島等は、小・中学校の校長および教務担当者を対象に、「管理職養成のための大学院ができたとしたら、将来校長になるであろう人がそこで学ぶ内容としてどのようなことを期待しますか。」という自由記述方式の調査を行った。記述された内容を「コンセプチュアル・スキル」「ヒューマン・スキル」「テクニカル・スキル」の3類型を用いて分類・整理したところ、回答記述が集中した項目は、コンセプチュアル・スキルおよびそれを支える資質であった¹⁵。具体的には、「教育法規の体系的理解」「教育組織の特性と経営」「危機に対する対応」「ビジョンの提示」「教育に関する理念や価値観」などに対する期待が高かった。それに対して、大学院への期待が低い項目内容としては、「教職員の服務監督」「教育課程管理」「児童生徒の健康・安全管理」など、テクニカル・スキルに類する実務的力量である。

ここで重要なことは、スクールリーダーとしての力量形成機会の全体像を踏まえることであろう。図1は、前記小島等の調査結果をもとに描かれた全体像である。現実の力量形成機会は、教員としての長期にわたる教育実践経験をベースとして、学校現場でのOJT、教育行政における実務経験、および教育センター等によって提供される行政研修が折り重なっている。ところが、現職校長および教務担当者の実感からすれば、それらの既存の機会だけではコンセプチュアル・スキルの形成がきわめて不十分な状態となる。彼・彼女等が大学院教育にコンセプチュアル・スキルの形成を期待するのは至極妥当なことだといえよう。

(3) 「共有ビジョン」の構築、コンセプチュアル・スキル、そして大学院教育

今日の学校においてスクールリーダーに是非とも必要な力量と言え、学校の共有ビジョンを構築する力である¹⁶。それは、「この学校の子供達らの課題は何か?」「この学校で自分たちが実現すべき価値は何か?」「この学校の教職員は学校の課題をどう把握しているか?」「教職員はこの学校で何を実現しようとしているか?」など、文字や文章で明確に表現されているわけではないけれど自身を含む教職員等の間で共有されている認識や考え方を的確に把握・整理した上で、言語をもって明示する力量である。

変化の激しい現代社会のもとで、学校をとりまく状況が複雑さを増し、不安定で不確実な要素を抱えることを踏まえると、必ずしも一人だけの力でそれができるわけではない。多様な立場で互いに異なる考え方や認識をもつ人々どうしのコミュニケーションを促すことが不可欠である。前掲のヒューマン・スキルは、その意味で重要である。

それと同時に、コミュニケーションの過程では、常にマクロな視野と将来への見通しをもって、コミュニケーションの方向性を確かめたり修正したりする必要がある。また、大局的な視点から、豊かな経験と知識をもって、議論に不足している情報や意見を補足することも必要になる。そうして、多様な立場の人々のアイデアを引き出し、調整・統合することを通じて、この学校としてめざすべき姿を言語化することによって共有ビジョンが構築されるのだといえよう。

このように学校の共有ビジョンを構築するプロセスを、曾余田は野中郁次郎らの知識創造モデル

に即して「暗黙知と形式知の相互循環」と捉え、「コンセプトやビジョンを創るには、暗黙知を形式知に変換する力（概念化能力）が必要である」と述べている¹⁷。それはまさしく、文字通りの「コンセプチュアル・スキル」つまり、「概念を形成する力量」を指しているといえよう。

それでは、そのような力量はどうすれば育成できるのか。少なくとも、日々慌ただしく断片的な職務に対応しながらのOJTや、ごく短期間の講義や演習の受講ということでは、それは難しい。その意味で、職場を離れた空間で、ある程度まとまった時間をかけて学修することを可能にする大学院での教育は、より望ましいと考えられよう。

ただし、大学院においてどのような教育を行うべきか、という点で、現状は混迷の中にあると言わざるを得ない。

4. 課題としての「大学院によるスクールリーダー教育」の展開

(1) 教員養成系大学院改革についての議論の問題

今日の教員養成系大学・学部改革は「実践的指導力」の育成を強く指向している。前記2001年の『今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について』報告を直接契機として日本教育大学協会は、教員養成のモデル・コア・カリキュラムとして〈体験〉－〈省察〉を基軸にしたカリキュラム改革を提言し、その試みは多くの大学に広がりを見せている¹⁸。体験と省察の往還が実現できれば、確かに「実践的指導力」の育成には効果をもつに違いない。しかし、学生の参加体験を柱にして組み立てるカリキュラムの質的維持・向上を図ることは容易でなく、特別の人的配置や組織的体制が欠かせない¹⁹。

大学院におけるスクールリーダー教育を考えると見過ごせないことは、教員養成系大学院に対する改革の文科省による基本スタンスが、こうした教員養成改革と同一軌道にあるということである。2006年中教審答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』は、既存の教員養成系大学院とくに兵庫・上越・鳴門の新構想教育大学院について、「個別分野の学問的知識・能力が過度に重視される一方、学校現場での実践力・応用力など教職としての高度の専門性の育成がおろそかになっており、本来期待された機能を十分に果たしていない」と厳しい評価を下している²⁰。各教科専門系の分野でアカデミズムに偏したカリキュラムや論文指導が幅をきかせてきたことは事実だとしても、既存の教職専門系の分野における大学院教育をも含めて「失敗」と断定するスタンスはあまりにも乱暴だといえよう。

しかし、教職大学院はそのような認識を前提とした新たな制度であるため、各大学は従来の教育理念やカリキュラムの重要部分の廃棄を余儀なくされている。「上越教育大学は、自らの30年の経験を否定せずに、しかし反省しつつ、教職大学院が目指す枠組みを最大限活用するようなスクールリーダー教育のシステムをモデル化しようと試みた」という安藤論文の行間には、新構想大学の苦渋が滲んでいる。

学校管理職養成をより明確に意識しようとするれば、既述のようにコンセプチュアル・スキルの育成を目指す必要がある。ところが、安藤論文で指摘されているように、教職大学院の設置過程において、そのことは議論できない状態に留められてしまった。「実務重視・即応力の養成」と「現場に身を置く」ことの強調は、学部レベルの教員養成改革と同様である。しかし、それはテクニカル・スキルの育成には適格的であっても、コンセプチュアル・スキルを必要とするスクールリーダーの育成に有効性をもつかどうかは疑わしい。

大学院におけるスクールリーダー教育のあり方は、教員養成一般とは異なる側面から捉え直す必要があるといえよう。小島論文が「スクールリーダー育成のための〈大学院知〉」と「教育大学院の〈大学院知〉」とを識別すべきだと論じる意図も、このような見地に立つからであろう。

(2) スクールリーダー教育における「実践性」認識の問題

監査法人のコンサルティング部門で実務家経験を積み、慶應義塾大学のビジネススクール(KBS)で2年間学修してMBAを取得した後、会社経営に携わった経験をもつ山根節は、「私がKBSでMBAをとった後、経営者として出発した時まず感じたのが『実務で使える理論は、意外に少ない』という実感だった」という。彼によれば、「卒業して経営を実践してみると、役に立ったのは勉強した数々の『経営理論』ではなかった。身にしみて役に立ったのは、KBSで使われているケース・メソッドで、自ら考え抜き、自ら回答を出すという経験そのものだった」²¹。

ケースメソッドは、米国ハーバード大学ロースクールで判例を用いて行われていた討議形式の授業を起源とする。それをもとにして、1930年代、同大学ビジネススクールで開発された教授方法である。KBSでも、そのケースメソッドによる授業を実施している²²。それは、「実際に起きた経営の出来事が書かれた教材を討議する形式」で、「ここで扱うケースは未解決の経営問題への対処方法を扱う。直面する問題に対して自分であればどのような意思決定を下すか、その思考過程が重要となる」²³という。参加者は自分の意見を述べるとともに、その考えをさらに充実させるために他者の意見に耳を傾ける必要がある。そうして、自分の思考プロセスの不足点に気づき、自分の意見をより明確にしたり思考の組み立て方を変更したりすることになる。高木はこの教授方法の効果について、「自分の意見を発言するということは自分の思考プロセスを他の参加者に言語で表現すること」であり、「お互いの思考プロセスを討議を通じて学習し合うことが可能となる」と述べている²⁴。

前掲の山根はKBSでの2年間に少なくとも500ほどのケースについて討議し、「普通のビジネスマンが現実には絶対体験できない場面を、ケースで『疑似体験』することができたという²⁵。彼は、「ビジネススクールとは『経営を考え抜く』『意思決定を訓練する』場所」であり、「Know-Howの場」ではなく、「Know-Whyを考える場」であり、「Decision-Makingの場」なのだ」と述べている²⁶。

武井論文で紹介されているように、教職大学院のカリキュラムは、学校現場でのフィールドワークを重視し、学生自身の在籍校の改善プラン作成をはじめとする「実践性」を強調する。だが、果たして山根が指摘する「Know-Whyを考える場」であり、「Decision-Makingの場」としての大学院教育を、そのようなプログラムで生み出すことができるだろうか。山根の体験は、従来の修士論

文による「学術的独創性」の追求とは異質であり、その意味で、昔ながらの研究者養成をモデルにした大学院教育での知的経験とは異なる。ただし、それは研究を忌避することでは実現しない。研究者が研究的議論をベースにして蓄積してきた数多くの経営実践ケースを、それぞれの職務経験をもつ受講者が分析し、思考し、意思決定するトレーニングだからである。そこには、現場のフィールドワーク等では得難い、極めて高度の「知的挑戦」が生起するに違いない。

もちろん、このようなカリキュラムを可能にするには、学校経営学の研究自体の変革が必要である。数多くの経営実践を対象化して、ケースとして記述することは、それ自体がすぐれて研究的な営みである。また、多様な経営実践ケースをめぐって多種多様な教職経験を有する現職教員どうし、および研究者と教員との間で“Know-Why”を考えつつ“Decision-Making”し合うプロセスは、高度に知的で自己革新的な活動であり、コンセプチュアル・スキルを必要とするスクールリーダーの職務にとって「実践性」の高い内容だといえよう。

大学院におけるスクールリーダー教育のカリキュラムを構成する中軸には、むしろそうした「実践性」が据えられなければならないのではないだろうか。榊原論文が論じている、「学校や教育に関してより豊かな発想や視点を持てるようになったか、そのための理論と実践理解との間を往還させられるような認識力を高めたか」を問うことの重要性は、このことに通底していよう。

(3) 「大学院によるスクールリーダー教育」へ

学校経営の仕事は企業のビジネス・アドミニストレーションとは異なるのだから、前掲の山根がKBSで体験したようなことをスクールリーダー教育に当てはめることはナンセンスだという異論があるかもしれない。筆者自身も、組織構造のありようや、組織をとりまく内外の環境条件等において、そして何よりも組織目的としての「教育」行為の性質に由来して、学校組織には固有性があると考えている²⁷。しかしながら、経営に責任を負う者に必要とされる基盤的力量とその育成にとって重要な「実践性」の内実を考える上で、前掲の指摘は示唆的だと考える。

前述した教員養成改革の議論においても、また学校経営研究のあり方をめぐる議論²⁸においても、理論と実践、あるいは研究者と実践者との関係をいかに結合させるかということが重要トピックとされる。多くの議論は、「理論が実践を踏まえていない」「研究者が実践者との関係を築いていない」というところから、研究と教育の中に「実践性」を採り入れるべきだということに帰着する。

高度専門職業人養成のための専門職大学院の教員組織が「実務家教員」3割以上を条件とし、教職大学院の場合はそれを4割以上とするのも、そうした認識を反映している。教員養成カリキュラムに実習やフィールドワークを増やし、教職大学院のカリキュラムに10単位以上の実習を入れるなど、「現場重視」を強調する文部科学省の施策にもそれは明確に示されている。

だが、教職という仕事にとっての「実践性」とは何か、そして教職によって構成される教育専門組織のトップリーダーにとっての「実践性」とは何か、そして彼・彼女等にとって大学院という場がどうあるべきか、ということについてはまだまだ議論の余地がある。

教職（小学校教諭）の「熟達プロセス」を他の「対人サービス職」のそれと比較したユニークな

調査報告がある²⁹。比較の対象は、看護師、航空機の客室乗務員、保険営業職で、それぞれの職の「熟達プロセス」を「初級者」「一人前」「指導者」の3段階に区分し、「指導者」段階にある者へのインタビューを通じて、それぞれの時期に「熟達に役に立った経験」を整理している。興味深いのは、小学校教諭の場合、他の職種で「指導者」段階で役立つ経験として挙げられたことがすでに「初級者」段階で多く挙げられているということである。そこでは、小学校教諭の特徴が次のように指摘されている³⁰。

「第一の特徴として、やり方や手続きに関する知識を得ることが中心となる初級者の段階で、概念的な知識を必要とするような経験が、熟達に役立ったとしてあげられている。たとえば、『方向性をもちながら「つなぐ」経験や、『仲間との深い議論』をする経験、『異なる世代に合わせる』経験などである。学級をよりよい方向へ『つなぐ』ためには、今のこのクラス、この現実の子ども達を前にしたときに、どのような方向に皆で向かいたいと思うのかの具体的なイメージが必要である。…子どもたちの世代、その親、幅広い保護者の世代といった『異なる世代』とコミュニケーションをとるためには、価値観にとらわれずに、本質となる内容に焦点をあてつつ、相手に関わっていくことが必要である。…指導者になったときに経験するもの、または、指導者になったから、はじめて経験の意味が実感できるような経験を、小学校教諭は、初級者の段階に経験し、その経験を役に立った経験として記憶していた。」

教職においては、たとえ初任者であっても、正解が定かではない「問い」を抱えながら自分自身で思考し独自に意思決定しなければならないことが多い。そのような自律性を要する仕事として教職の特徴を理解する必要がある。前掲のカッツの所論を借りるなら、教職の場合、一般教員のレベルにおいてもコンセプチュアル・スキルの重要度が高いということである。

そのような仕事に携わる職員によって構成される学校組織のトップリーダーには、社会全体やコミュニティの状況をさらに幅広い視野で捉えつつ、自身の組織の針路を思考し意思決定するための力量が必要とされる。だとすれば、「経営教育にとって重要なことは、解決に到達するまでの『思考の過程』であって、『合理的かつ建設的な思考努力』³¹だ」という視角から「実践性」の内実を捉え直すことは重要である。つまり、「学校現場」にいただけでは得ることのできない「思考の過程」を徹底的に追求する機会をこそ、大学院教育の中で準備し提供することが必要なのではないだろうか。

小島論文が「ここでスクールリーダー育成のための知がいかなる〈大学院知〉であるか、実際それにふさわしいものになっているかはあまりにも曖昧なままであり、大学側にあっても官製大学院知のコンセプトにしがみつ、もしくは追随するというのが精一杯である。」と指摘し、武井論文が『『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。』と疑問を匂わせる現状は、大学院教育としての本質的なあり方の点で多くの問題を抱えているように思われる。

スクールリーダー教育にとって真にふさわしい「実践性」を備えた大学院教育のあり方を、なお追究する必要がある。それが、単なる空間としての大学院ではなく、大学院自身の主体性のもとに行われる「大学院によるスクールリーダー教育」を追い求めることにつながるのだといえよう。

<注>

- ¹ 小島弘道編著『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂，2004年。
- ² 日本教育経営学会スクールリーダーの資格任用に関する検討特別委員会『提言 学校管理職の養成・研修システムづくりに向けて』2003年6月6日。
- ³ 同上，3～4頁。
- ⁴ 教育改革国民会議『教育改革国民会議報告—教育を変える17の提案—』2000年12月22日。
- ⁵ 小島弘道・北神正行・阿久津浩・浜田博文・柳澤良明・熊谷真子「現代教育改革における学校の自己革新と校長のリーダーシップに関する基礎的研究（その2）」、『筑波大学教育学系論集』第14巻1号，1989年10月，43頁。
- ⁶ 臼井智美「中央研修における講義プログラムの変遷と今後の課題」，小島弘道編著『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂，2004年，58頁。
- ⁷ 同上，63頁。
- ⁸ <http://202.232.190.90/jp/kakugikettei/2002/1129yosan.html>（最終閲覧2009年3月1日）。
- ⁹ 中嶋哲彦「国立大学独立行政法人化の問題」『大学と教育』，東海高等教育研究所，第27号，2000年4月，4～7頁。
- ¹⁰ 例えば、アメリカにおける学校指導者養成プログラムを実地調査した加治佐が、「先進的プログラム」は必ずしも大学院だけで行われているわけではないことに言及しているにもかかわらず、日本における学校指導者の力量形成を「高度専門職養成に特化した大学院である専門職大学院において行うことがふさわしい」と提言しているのは、こうした背景によると考えられよう（加治佐哲也『アメリカの学校指導者養成プログラム』多賀出版，2005年，224頁）。
- ¹¹ Robert L. Katz, Skills of an Effective Administrator, *Harvard Business Review*, Vol.52, No.5, Sep.-Oct. 1974, p. 91
- ¹² *Ibid.*, p.91
- ¹³ *Ibid.*, p.93
- ¹⁴ *Ibid.*, p.94
- ¹⁵ 小島弘道編著、注1、206～234頁を参照。
- ¹⁶ 浜田博文『「学校の自律性」と校長の新たな役割』一藝社，2007年，302～304頁。
- ¹⁷ 同上，257頁。
- ¹⁸ 山崎準二「教員養成カリキュラム改革の課題」、『日本教師教育学会年報』第15号，2006年，34頁。
- ¹⁹ 同上，34～35頁。
- ²⁰ 中教審教員養成部会の第27回会議（2004年12月17日）に麻生誠氏が提出した資料「新構想教員養成大学院についての回顧と感想」では、「新構想教育大学の失敗」と表現されている（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/gijiroku/05012701/002.htm，2009年3月6日最終閲覧）。
- ²¹ 山根節『戦略と組織を考える』中央経済社，2003年，3頁。
- ²² KBSにはケースメソッドで使用される1,500タイトルものケースが開発・ストックされている（<http://www.kbs.keio.ac.jp/kbs/casemethod.html>，2009年3月6日最終閲覧）。
- ²³ 高木晴夫『組織マネジメント戦略』有斐閣，2005年，228頁。
- ²⁴ 同上，228～229頁。
- ²⁵ 山根節，注21，4頁。

²⁶ 同上, 6頁。

²⁷ 例えば、浜田博文「学校組織観の転換と校長のリーダーシップ再考」、小島弘道編著『時代の転換と学校経営改革』, 学文社, 2007年, 232～243頁。

²⁸ 例えば、小野由美子他編著『学校経営研究における臨床的アプローチの構築』北大路書房, 2004年。

²⁹ 笠井恵美「対人サービス職の熟達につながる経験の検討—教師・看護師・客室乗務・保険営業の経験比較—」『Works Review』Vol. 2, リクルートワークス研究所研究報告, 2007年6月, 50～63頁。

³⁰ 笠井恵美「初級者のハードルの高さ、実践の意味の言語化の取組み」『資料集 対人サービス職の熟達につながる経験』, リクルートワークス研究所, 2007年5月25日, 6頁。

³¹ 高木晴夫『慶應ビジネススクール高木晴夫教授のMBA授業Live [リーダーシップ論]』中経出版, 2002年, 12頁。