

スクールリーダー教育への視角と条件

—京都教育大学大学院における教員養成 GP の事例から—

京都教育大学 榎原 禎 宏

はじめに

本稿は、京都教育大学での教員養成 GP「臨床型授業開発プロジェクト」の試みを手がかりに、大学院におけるスクールリーダー教育が、まずどのようなものと捉えられるべきか、次にこれを現実のものとするためにいかなる条件が問われるか、の2点について深めることを課題としている。

1. 臨床型授業開発プロジェクトの概要

このプロジェクトは、「連合大学院による教員養成高度化京都モデル」と題した、京都教育大学における教員養成 GP にもとづき、連合教職大学院創設に向けた取り組みの一つとして、2006-07年度に実施された。

「教員養成高度化プロジェクトは、京都教育大学を基幹大学とする6大学と学校及び京都府・京都市教育委員会とが協働して、各機関が有している人的資源と蓄積している知的資源を最大限活かす大学院連合システムを開発し、連合による教職大学院（以下連合大学院）の可能性を検証することをねらいとしており、大学院連合システム開発プロジェクトと臨床型授業開発プロジェクトの2つのプロジェクトから構成」（京都教育大学、2006）されたものである。

この1つである臨床型授業開発プロジェクトの眼目は、授業開発因子として、担当教員、受講者、学習方法の3つの軸を設定し、それぞれの軸に新たな観点を盛り込むことにあった。すなわち、担当教員については、学術的専門性・実務的経験、連合大学の多様な教員の特性と教員の専門職性の結合をはかり、また受講者については、学部卒業直後の大学院生（いわゆるストレートマスター）と現職教員がともに学ぶことの良さを活かし、そして学習方法については、講義に留まらず演習やフィールドワークといった実践的な授業展開を試みることにより、高度専門職としての教員養成にふさわしい授業を追求しようとしたのである。

具体的には、教職大学院のカリキュラムとして想定されていた5つの領域から構成される教職コア科目、すなわち、①教育課程の編成に関する領域、②教科等の実践的な指導方法に関する領域、③教育相談、特別支援教育に関する領域、④生徒指導、学級経営に関する領域、⑤学校経営、学校組織・教員のあり方に関する領域、にそれぞれ2科目を設け、上記の眼目に即した新たな授業を開発することを意図するものであった。

2. 「教育行政学特論」の概要

このうち、「教育行政学特論－学校の組織構造と経営実践」は、学校経営関係領域の科目の1つとして設けられ、2007年度に次のような内容と形式で取り組まれた。

担当スタッフは、京都教育大学の教員、実務家教員である他大学の教員、非常勤講師としてフィールドワーク先の学校長、助言者として私立小学校長および民間企業の経営コンサルタントからなり、受講生はストレートマスターと20年以上経験者を含む現職教員であった（以下、京都教育大学、2008、pp. 30-33、ただし、表については一部表現を改変）。

表 「教育行政学特論－学校の組織構造と経営実践」の授業概要

回数	授業テーマ	形式
1	オリエンテーション	講義
2	学校教育目標の設定と教育課程の編成	講義・討論
3	学校の組織構造と特性	講義・討論
4	「開かれた学校づくり」と参加	講義・討論
5	学校評価と教員評価	講義・討論
6	受講生の課題別グルーピング	ワークショップ
7	フィールドワーク（1）学校訪問	フィールドワーク
8	－事例校調査（小学校）	
9	フィールドワーク（2）学校訪問	フィールドワーク
10	－事例校調査（中学校）	
11	事例校調査まとめ	ワークショップ
12	事例分析：教育目標と教育課程	事例研究
13	事例分析：学校組織と意思決定	事例研究
14	事例分析：学校における評価と参加	事例研究
15	学校経営改善に向けて－発表・討議	ワークショップ

「授業の概要：学校経営構造の理論的な理解を前提に、学校がその教育目標を最適に遂行するために、どのような内部組織を構築しているのか、また管理職者だけではなく全ての教職員がいかなる組織活動を担っているのかを小中の協力校を事例として実地に分析する。学校経営の主要な領域について、協力校でのフィールドワークを通して実態と問題点を把握し、その事例分析によって学校

経営の改善モデルの設定をシミュレートする。」

同授業は、授業担当者からこう説明される。「本科目は、学校経営領域において、その実践的課題を実際・具体的に uptake、フィールドワークに基づく事例分析を通じた学校経営改善方を立案させることによって、受講生に学校経営に関する実践的観点を構築させることをねらいとするものであるが、このために3つの主要な学校経営領域（教育目標の設定と教育課程編成、学校の内部組織編成、学校経営における評価と参加）を設定し、受講生をこれに対応する3グループに分け、グループ毎で事前学級、資料収集・分析、報告を担当させた」。

そして、この授業の成果と課題について、以下のように自己評価がなされた。「…『成果』としては、本科目を次年度から教職大学院の共通科目として開設、実施するのに、その準備、具体的な授業展開、受講生への対応等の見通しが立てられたことである。…また課題としては、…受講生の学校経営についての知識や理解の程度を踏まえると、どうしても一定の講義が必要とされ、このことから授業時数の不足にどう対応するかについてである。…教職大学院においては20名前後の受講生が想定されている。グループ活動が活発になされることはメリットであるが、発表の時間を確保することに問題が残され、…何らかの工夫が必要とされよう。」

最後に、同報告書に紹介されている受講生の感想のうち、現職小学校教員によるものを一部挙げよう。「協力校の事例分析は3観点からなり、協力校の『学校経営』における位置や関連性を検証するものであった。私は他の院生3名とともに『評価と参加』についての分析を担当した。その中で、学校評価の制度的側面・学校評価の現状・外部評価と内部評価・学校評価と教員評価・学校評価の課題・学校評価の有用性・教育目標と評価・学力向上と学校評価、について自己の見解をまとめられたことは非常に有益であり、次年度の経営参加における方向付けが明確になった。」

同授業は、おおよそ以上のように進められた。

3. スクールリーダー教育への視角

この授業を参与観察した立場から、教職大学院を場のひとつに想定したスクールリーダー教育が持つべきパースペクティブとして、次の点が挙げられると考える。

(1) ペダゴジーよりもアンドラゴジーとして考える

授業者の記述にも示される、ストレートマスターと現職教員との間の授業に関わる知識や理解の隔たりという問題は残されるものの、基本的には受講者を被教育者ではなく学習者と捉えることが重要だろう。

なぜなら、スクールリーダー教育の対象となるのはもちろん成人であって、かつ教員の経験が長い、すでに公教育に一家言ある者が多いと想定できるからである。かれらの学習レディネスを高め、方向づけるには、成人教育学によれば、自分たちの問題に直接関わることを学ぶこと、そして自分の経験を踏まえた問題中心型としてテーマのあることが重要（ノウルズ、2002）だから、演繹的よ

りも帰納的な発想により立ってテーマを扱うこと、そしてかれらの経験を活かし振り返りを促すことに、いっそう注意が払われるべきである。

この点で、事例の授業が大学にて講義を行う一方、小・中学校を訪問して校長はじめ関係者から話を聴く機会を設けるように設計されていたのは重要だろう。学校によって抱える課題は異なる。実際に学校にうかがって校内の案内を受けたほか、地域の実情や教職員の取り組み、あるいは校長のキャリアなどを知る中で、それぞれの学校経営が存在することを学べる機会となったと思われる。

また、実務家教員からかつての学校の実際について話されたことで大学教員の論理的側面がより吟味されたり、「経営革新とはどのようなことと捉えているか。学校としての願いやミッションは何か」と問われたように、学校とは異なる分野の経営コンサルタントからアドバイスを受けられたことは、とりわけ現職教員学生にとってこれまでの学校経験を改めて見つめ直す機会となった点で有効だったと考えられる。さらに、私立学校の学校長から、学校教育目標のあり方について見解をうかがえたことも、公立学校とは異なる眼目を含むものとして興味深かった。

つまり、受講者を学習者と見なすとは、問題解決や改善を目指しつつ、同時にそこで前提とされている価値や言動を相対化するということである。したがって、スクールリーダー教育の効果は、「現場で使える」というよりもむしろ、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、という観点でまずは問われるべきだろう。

(2) 教員の人事管理の実際に対応する

スクールリーダー教育を想定する際に留意すべきもうひとつの点は、日本の教員人事の特性を踏まえることだろう。それは、次のような点で特徴づけられる。

まず、校長、教頭などの学校管理職になるには、採用・昇任試験を経る場合が圧倒的なものの、それは、勤務校の校長による推薦が事実上必要な点、被採用年齢がほぼ定められて対象となる母集団に限られる点から、試験を通じて資質・力量の選考するというよりも、これまでの経験や実績に対する報奨的性格を強く帯びている（榊原、2004）。

このことは、学校管理職に昇任、採用されることが決まった時点ではどの学校に勤務するかがわからない、という事実象徴的である。かれらは、特定の学校の管理職として登用されるのではないが、学校の状況は多岐にわたる。著しい場合、中学校教頭が小学校校長に異動したり、高校教諭が特別支援学校教頭に異動することも決して稀ではない。つまり、校長や教頭として問われる具体は学校によってかなりの幅がある一方、人事管理はこれに直接対応せず、あくまでも「学校一般」と指定した学校管理職の登用を行っているのである。

また、指導主事については試験が一部の地域に限られ、いわゆる「一本釣り」で登用されていること、そして同職の経験が教育行政の専門性を強めるというよりも、教頭や校長への階梯と位置づけられている。こうした点で、日本のスクールリーダー教育はスペシャリストを目指すというよりも、広範な知識や視野あるいは思考の方法を持つジェネラリストの方向で考えるのが実際的ではな

いだろうか。

くわえて、学校管理職とくに校長の学校間移動の頻度は高く、1998年の中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」では同一校勤務の長期化が提言されたものの、文部科学省がまとめる「公立学校における校長・教頭の登用状況について」によれば、平均およそ3年と従来からほとんど変わらない。また、事例に即した詳細な検討からも、この10年間に長期化が図られているとは言えない状況が続いている（榎原・浅田・松村、2009）。

つまり、同じ校長や教頭という立場であっても、学校種、規模、地域状況ほかの条件によって実際は多様であるから、かれらの同一校での勤務年限が短いことと「実践に役立つ」内容をスクールリーダー教育として予定することとは齟齬を生じやすい。スクールリーダー教育の設計に際しては、対象となる教員のキャリア特性を踏まえることが重要だろう。

4. スクールリーダー教育を支える条件

では、上に述べるようなスクールリーダー教育を実際とするには、どのような条件が求められるだろうか。以下、2点を提示したい。

(1) 指導者（授業者）の資質・力量をめぐって

スクールリーダー教育の指導者は、受講者の経験をいかに引き出し、かれらの見方・考え方を交差させ、普遍的問題そして個別問題として整理するための議論の促進役になれるか、が問われている。

たとえば、受講者が教員としての経験の延長上にスクールリーダーをイメージできるようサポートするための表現力や演出力、また「教える」点においてだけでなく、「問いかける」点で秀でていること、あるいは、学校一般のみならず、受講者の経験に近い地域の学校と教育行政にある程度精通していること、さらには理論的に優れているだけでなく自分の経験を開陳するに留まるのでもない、認識上の特殊と普遍の往復運動に秀でていること、が重要ではないだろうか。

(2) 教育・学習環境をめぐって

事例の授業の担当者でもある堀内孜が既に述べている（堀内、2009）が、スクールリーダー教育が然るべきインパクトを持ちうるためには、理念的、質的な面だけでなく、量的な点でも考慮される必要がある。

たとえば現在、小・中・高校等、初等・中等教育学校の校長・教頭は日本全体でおよそ8万人いるが、これに対して、スクールリーダー教育を経験した者がそれなりの規模に相当しなければ「焼け石に水」状態だろう。スクールリーダー教育は、クラスあたりの人数は多すぎないようにしつつ、かつ総数としてはある程度のボリュームも求められる。

この点で、京都教育大学にて2005年度から行われている「学校経営改善講座」（1クラスを30人程度として複数のクラスを設け、教員が参加可能な土・日曜日に原則的に開講。合格者にはディプロマという称号を授与する。2008年度からは教職大学院の授業科目に移行）は、1つの可能性を

持っていると言えるだろう。

同講座は京都府と京都市の教員、なかでも教務主任を主な対象として、これまで毎年80名～100人規模で実施してきた。京都府下の小・中学校およそ600校の校長、教頭はおおむね1200人であるが、同講座の経験者が10年間で仮に800名から1000人を数え、そこから学校管理職が輩出されていくとすれば、全体数に対するそれなりの影響力を想定できる。

このためにも、スクールリーダー教育への誘引をいかに高めることができるか、が問われる。教員はおしなべて多忙な日常を過ごしているが、とりわけスクールリーダー教育の対象となる教員は学校でより求められ、いっそう慌ただしい立場に置かれていることが多いため、大学と任命権者が受講環境の整備や調整に関して議論できるテーブルを設ける必要がある。

なお、こうしたスクールリーダー教育から、大学側の条件も変わらざるを得ない。講義一辺倒ではない授業スタイルの開発と研修のほか、土・日曜日の勤務や夕方以降からの授業など、新たな業務が相当に求められることは明白である。こうした事態に当事者としていかに得心し、また対応できるだろうか。

<参考文献>

京都教育大学(2006)「平成18年度、資質の高い教員養成推進プログラム〔教員養成GP〕選定プロジェクトの概要」

京都教育大学(2008)『連合大学院による教員養成高度化京都モデル(最終報告書)』

堀内孜(2009)「『人間教師』の育成をめざす連合教職大学院—京都教育大学大学院連合教職実践研究科」『教職研修』教育開発研究所、No.437(1月号)

M. ノールズ〔堀薫夫, 三輪建二監訳〕(2002)『成人教育の現代的実践—ペダゴジーからアンドラゴジーへ』鳳書房

榑原禎宏(2004)「管理職試験の制度と言説」小島弘道編『校長の資質・養成と大学院の役割』東信堂

榑原禎宏・浅田昇平・松村千鶴(2009)「教科から見た校長職の登用・配置に関する実証的研究—京都府下の公立中学校を事例にして—」『京都教育大学紀要』第114号