

上越教育大学の新構想としての経験から

上越教育大学 安藤 知子

1. はじめに

2008年度よりスタートした教職大学院は、2006年7月の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」において、教員養成システム全体の充実・強化を図っていくことを意図して具体化された。答申では、高度な専門職業人としての「新任教員」と「スクールリーダー」を養成することが目的とされており、また、力量ある教員の養成モデルを制度的に提示することが期待されている。このモデルという点では、共通の設置基準は枠づけられたが、スクールリーダー教育の中味をどのように構想するかは個々の大学独自の取り組みに大きく期待されていると考えられる。教職大学院を発足する各大学の特色あるカリキュラムの具体化が問われている。

同答申において「昭和50年代以降、いわゆる新教育大学が現職教員の再教育に道筋を付け、既存大学にも同様の目的の修士課程が整備されたが、(中略)本来期待された機能を十分に果たしていない」と言及されたことを重く受け止めつつ、上越教育大学においても新たな改善モデルの提案を試みている。しかしこの教職大学院構想は、従来の新構想大学における教師教育プログラムを発展的に展開する試みであると同時に、いくつかの重要な理念の喪失でもあるように思われる。しかも、これは独り上越教育大学のみの問題ではなく、大学院におけるスクールリーダー教育の在り方に関わる重要な問題ではないかと思われるのである。そこで本論では、(1)スクールリーダー教育における大学院の位置と役割を検討し、その上で(2)上越教育大学での教職大学院のカリキュラム・モデルの概要を示し、(3)新構想大学の経験と照らし合わせてみた場合の、大学院の位置がどのような問題を孕むものであるのかを検討したい。

2. スクールリーダー教育における大学院の役割

(1) スクールリーダー教育への着目の動向

スクールリーダーの養成・研修をシステム化しようとする1990年代後半からの動向には、いくつかの契機がある。その第一は、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」、1999年の教員養成審議会第三次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」などでの、スクールリーダー養成への言及であろう。大脇康弘(2005:27)は、「学校の自律化政策の展開、学校管理職の絶対的不足時代の到来、大学院教育の特色化・重点化への社会的圧力」などが、スクールリーダーを体系的な養成・研修システムによって育成するという現在の大方の志向性の背景にあることを指摘している。

例えば2000年の教育改革国民会議を発端とする学校組織マネジメント研修や、2002年の学校設置基準での学校評価への言及など、学校を取り巻く様々な状況変化の中で、スクールリーダーに期待される専門的な知識や能力、発揮すべき役割などの検討が進められ、それに伴ってスクールリーダーの養成・研修も見直しが行われることになった。全国的に見ても早くから大学院教育でのスクールリーダーコース立ち上げの検討を開始した兵庫教育大学の調査報告書(2002)では、既存コースの中でその役割を担うべき教育経営コースのカリキュラムが十分な内容を備えていたとは言い切れないことを指摘し、従来の新構想教育大学院の設置目的とそれを具現化した教育課程は「学校指導者に必要な力量のうち、学校教育の専門的指導能力の育成は意図されているが、組織運営能力やリーダーシップの育成は意図されていない」(p. 33.)と結論付け、これら両面の育成を目的とする新たな教育課程を整備する必要性を主張している。

また、小島弘道グループの研究(2003)や日本教育経営学会の特別委員会(2005)では、国際比較調査や制度変遷の歴史的検討、校長や教員への質問紙調査など、多様な角度から今日のスクールリーダー教育に期待される内容領域が検討された。それらの研究からは、特に学校教育目標や教育計画を設定、提示するための専門的知識や、危機管理に関わる対応方法や関連法規に関する専門知識などのコンセプチュアル・スキルのニーズが高いことと、あわせてそれらのスキルを支える見識や資質などの人間性に関わる要素が重視されていることが明らかになっている(小島他, 2003 : p. 130, p. 138, p. 147 等参照)。そしてそれらの検討を踏まえて、大学院教育の役割を、経験や先輩教員からの指導・アドバイスによって継承される実践的ノウハウでは不十分なコンセプチュアル・スキルの提供(同, 2003 : p. 160.)や、ダブルループ学習¹⁾による反省的实践を促しうるものである(同, 2003 : p. 158.)点に着目して意義づけている。

このように、今日「経験と勘」によるスクールリーダー養成のみでは現場の問題に対応しきれなくなってきたという現状認識は、多くの人々に共有されていると見ることができる。また、カリキュラムとしては様々な内容・方法がありうるとはいえ、スクールリーダーには組織マネジメント能力に代表されるような経営的力量が教育的力量とともに重要であり、スクールリーダーに求められる専門的な職能に関する「知の体系」は、大学において整えられ、大学院教育において提供されるべきであるとの見解も、広く受容されていると考えられる。

なお、教職大学院が養成しようとする「スクールリーダー」は、必ずしも学校指導者に限られるものではない²⁾。スクールリーダー教育に関する議論は、基本的には学校指導者(校長や教頭などの管理職)を念頭に置いて展開されてきたが、上越教育大学の教職大学院モデルでは、学校指導者としてのスクールリーダーの養成・研修システムを十分に議論しうるものとは言い難い状況にある。したがって、以下の議論の対象は、ミドルリーダーも含む幅広い意味でのスクールリーダーの養成・研修システムであり、その意味では、従来の現職研修を改善する新たな「教師教育カリキュラムの改善モデル」に関する検討である点をあらかじめ明記しておきたい。

(2) 大学院の位置と役割

では、スクールリーダーにとっての職能発達環境として、大学院という教育機関はどのように位置づけられ、意義づけられていくことが必要なのであろうか。ここで、西穰司(1986)の議論を参照して大学院の教育機能を検討しておきたい。西はSergiovanni,T.J. and Starratt,R.J. (1983)の整理を援用して教師の全般的な職能発達の構想を図に示し、職能発達環境の諸形態を「指導的」「共同的」「支持的」という3つのタイプに分類している。

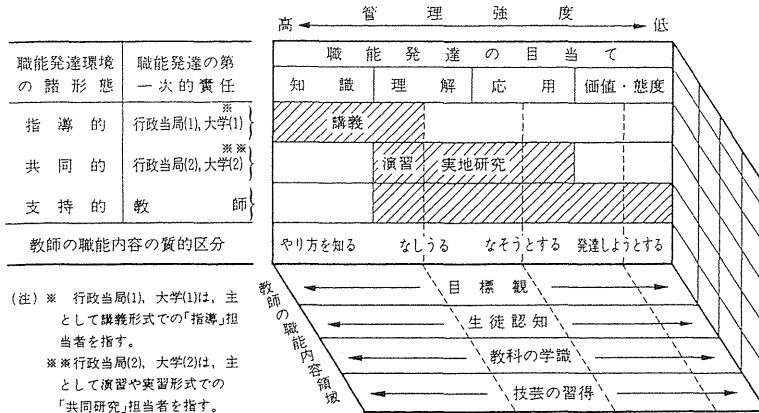


図1 教師の職能発達構想 (出典 西, 1986 : p. 49)

この図では、教師の職能発達の目的(知識、理解、応用、価値・態度)と、その目的に応じた学習環境との関係が説明されている。そして大学の役割は、講義、演習、実地研究という形でもつばら知識の形成とその内容の実質的理解を促し、若干それらを実践場面で応用することへもかかわっていくもの、といった位置づけがなされている。知識を応用したり、さらに発達しようとする価値・態度を形成していくことの一義的責任は教師本人にあり、その場合の発達環境はそうしようとする教師に対して「支持的」なものとなる必要があるとされている。なお、西は「支持的」形態の例として英国の教員センターを挙げており、大学の役割については「支持的」というよりも「指導的」ないしは「共同的」形態であることが望ましいとしている。

しかし、こうした概念整理を手がかりとして、今日求められるスクールリーダー教育の在り方を構想するならば、以下に挙げる諸条件の必要性から判断して、大学院における学習機会は本質的には「支持的」形態であることが理想なのではないかと考える。

- ①一般化された「知識」や「理解」の形成そのものを目的とするのではなく、実践経験と専門的知識の理解とを総合させて「応用」することや、自らの職能発達へ向けた「価値・態度」を形成することを目的とする必要があること。
- ②その学習内容や方法に関する意思決定の権限は、自らの切実な課題意識の基に大学院への進学を決意するという意味において、まず第一義的に教師本人にあること。
- ③第二の条件とも関連して、学問の自由を保障されるべきであるという意味で大学院での学習についての管理強度は低いものとなる必要があること。

しかしながら、上越教育大学の教職大学院では、このような「支持的形態」を基本とする在り方については議論されなかった。議論をしなかったというよりもできなかったのではないかと思われる。それは、中教審答申に示された教職大学院の制度枠組みが、養成する力量の実践性をより重視し、研究者養成と高度専門職業人の養成を切り離そうと意図するものであり、したがって「支持的」形態ではなく「指導的」「共同的」形態の教育システムを目指していたからである。さらに、そうした教職大学院の枠組みが、新構想大学に対する反省から出てきていたことも重要である。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のである。

3. 上越教育大学の教職大学院構想

(1) 教育実践高度化専攻のカリキュラムデザイン

教職大学院（教育実践高度化専攻）は、教育実践リーダーコース（定員30名）と学校運営リーダーコース（定員20名）の2コースである。既存大学院の300名定員中、50名を教職大学院に振り分ける形でスタートした。その基本コンセプトは「即応力・臨床力・協働力」である。即応力とは、刻々と変わる教育現場の状況を即時に判断し、適切に対応しながら教育実践を展開していく力であり、これが研究者養成と高度専門職業人養成とを区別するコンセプトであるとされている。そして、この即応力を支える基盤として、臨床研究の成果や臨床的な実態把握などを活用する力「臨床力」と、実質的な共同研究を進めるための「協働力」が重要であると考えられている（上越教育大学, 2007:6-8）。

カリキュラムは「学校支援プロジェクト科目」を中心とする構成となっており（p.10.）、カリキュラム展開のキーワードは、「フィールドワーク（実践）・リフレクション（省察）・プレゼンテーション（還元）」である。学校現場の課題に応じてプロジェクトを立ち上げ、課題解決のための教育実践にチームで取り組む。取り組む過程そのものが「教育内容」であり、院生は課題解決のために実践し、その結果を省察し、新たな実践を構想することになる。実践と省察で終わりにせず、プレゼンテーション（還元）を行い、異なる学校のプロジェクトに参加した多くの院生と経験を共有することが第三のポイントとなっている。

(2) 教育実践高度化専攻におけるスクールリーダー育成の特色と独自性

以上のようなカリキュラムモデルは、どこに新奇性があるのだろうか。設置認可に際しては、既存大学院との相違点を明快に説明することが求められた。パンフレットではこれについて「既存修士課程＝構想力／教職大学院＝即応力」として次のように解説している。

「上越教育大学では、既存の修士課程において、教育の臨床研究をさらに充実させ、学校教育の現場に根ざした実践的研究を通して「構想力」を育成することを主な目的とする教員養成を行います。さらに、現在の社会的ニーズに対応し、これまでに蓄積されてきた教育の臨床的研究、理論的な考察を学校教育の現場の中で活かしながら教育実践を展開、高度化することを通して「即応力」を育成することを主な目的とする教員養成を行うために専門職学位課程（教職大学院）を新たに設置することとしました。」（p.4.）（下線部筆者）

実践・省察・還元の3つを重視するというカリキュラムの在り方は、既存大学院においても同様

である。上越教育大学では、創立から 30 年来こうした「実践」と「理論」の接合を基本原則として、これがより端的に理解され、実感されるように改善を重ねてきたため、既存カリキュラムと教職大学院カリキュラムとの異同を明確化することが非常に困難であるという実状があった。

これに対してとられた差異化の観点、第一に「実務重視・即応力の養成」である。教職大学院における学びは、抽象的な省察や事象の客観化ではなく、次に何をすべきかを判断するための省察や事象の客観化であり、具体的な課題解決のための即応力をつける実践と研究の融合が重視されていることが強調された。それは、実践に根ざした臨床研究から、実践のための臨床研究への転換として、従来の大学院教育をさらに展開したものと位置づけられている。また、第二には「現場に身を置く」ことの強調である。既存大学院が 2 年間学校現場を離れて実践を対象化するのに対して、教職大学院では現場を離れず、現場の事象に即して実践を対象化する。現実を相対化し、広い文脈へ位置づけるといった省察の過程は新課程においてもやはり重視されているが、こうした理論的、抽象的思考を「現場に身を置きながら」展開することこそが新課程の特色であるとされた。「常に動いている学校現場の中で、学校の教育課題を解決する教育実践の中でこそ、より効果的に学ぶことができる」(p.6.)として、従来の大学院教育と対極の意義づけを行ったのである。

しかし、こうした新課程のプログラムでは希薄化してしまう理念もあるのではないと思われる。その 1 つは実践を対象化するために不可欠な省察の拡大・深化の重要性である。既存大学院では、学校を離れて省察することによって、省察の対象を「教員である自分」や「日本の教育の有り様」「学校の現状」などまで幅広く拡大していくことが促されていた。そうした幅広い省察を経てなお、再び現場の実践へ帰ることが、実践を深化させると考えられていた。もちろん、教職大学院での省察もそうした根本的な有り様の問い直しをできないわけではない。しかし、教職大学院では現場を離れず、現場の事象に即して実践を対象化する。学校現場で目の前の課題解決に取り組むための省察になるので、「今ここで学校や教員がとるべき行為」を対象とした省察に偏ることが予想される。つまり、そこで設定されている課題そのものの問い直しや、実践や指導行為を成り立たせている価値の問い直しは困難になるのである。それは、課題解決のための実践と研究の融合である反面で、現状を前提とした課題解決型の省察、すなわち、シングルループの省察に止まってしまう危険性も大きく持ち合わせたものであると考えられる。

もう 1 点、修士論文に代わって共同研究を重視することによって、教員個々人の研究意思や主体性に関する見方も大きく変わるのではないと思われる。既存大学院では、修士論文を作成する過程で自己と向き合うことを迫られ、教員である前に「教員を職業に選んだ自分」の視点から実践を省察する余地があった。そこから、改めて教職を選んだのは自分であるという主体性の元に、実践の責任を引き受ける姿勢が再構成されてきた。しかし、教職大学院では「教員として、このような場合にはどうしたらよいのかを知りたい。それを教えて欲しい」という声に応える支援体制がとられており、課題解決のためにチームで取り組むことが重視されている。このような支援体制の中で、自らの意思に基づいて独りで思考する過程や、独りで自らの実践責任を引き受けるような決意をす

る機会はどの程度保障されるであろうか。協働力は確かに今日の教員にとって重要な課題であるが、その反面希薄になるのではないかと考えられるこれらの点を、克服すべき課題としていくか、新しい教員養成・研修システムの特徴と見なしていくかが、今問われている。

4. 新構想大学の経験からの示唆

以上のような上越教育大学の教職大学院モデルからは、2点、大学院におけるスクールリーダー教育を構想しようとする際に避けては通れない重要な論点が示唆されると考える。それは、「スクールリーダー教育において目指されるべきは職能発達なのか、それとも現場の課題解決なのか」という問いと、「実践と理論の接合とは何か」という問いである。

(1) スクールリーダー教育の目的はどこに照準を定めるか

教職大学院と既存大学院との違いとしてまず気づくことは、そのねらいが純粋な「スクールリーダーの職能発達」におかれているのではなく、「現場の課題解決」におかれていることである。「高度専門職業人の養成」は、実は現場の課題解決という目的を達成するための手段と見なされている。ここには大きな目的意識のズレがある。しかしこの問題は、新構想大学設立当初に議論された問題の継続であると見ることができる。現職教員の大学院への進学・派遣に関わる同意や修了後の処遇の問題が、大学院教育の目的設定にも大きく影響を及ぼしている。

土屋基規(1983)は設置を巡る賛否の論点を整理しつつ、兵庫教育大学修了生(第一期生)に対する調査を行い、新構想大学の実態と課題を考察したが、任命権者による同意や推薦が必要であることについてなお検討を要すると指摘している(pp.294-295)。例えば、校長－市町村教育委員会－教育事務所－県教育委員会といった四段階の同意を必要とするようなケースもあり、大学院教育が研究意志、学習意欲のある現職教員に平等に開かれたものとはならないことが懸念されている。派遣が教員人事行政の手段として利用されるとの創設過程での批判に十分回答できていないことが読み取れる。また、修了後の処遇についても、学位を給与等に反映させている自治体はほとんどないとしながらも、上級免許状の創設と関わって今後論議が起こることが予想されている。

このような土屋の指摘からは、大学院教育が必ずしも進学を希望する教員個人の主体的な研究意欲に支えられて展開するとは限らないことが理解される。同意書を出す任命権者は、当然ながら派遣による現場不在を補うだけの研修成果を期待する。大学院で修学する多くの現職教員の期待も同様である。つまり、現職を持ちながら派遣されて研修に来る学習者は、目に見える成果を期待するのであり、そのことが、実践性や即応力というニーズに結びつくのである。大学院側は、当然学生のニーズに応えることを要求されるので、現場での課題解決に直結する力量の養成は、新構想大学発足当初からの課題であったと見ることができる。教職大学院はこの点をより明快に説明できるプログラムに改善したものである。しかしこのような改善は、上述したように、反面で省察の広がりや深まりを限定することにもつながるおそれがある。

ゆえに、今後の課題としては、現職派遣研修としての大学院教育という枠組みを変更しないので

あれば、スクールリーダー教育の成果をどこに見出し、それをいかにして正当化できるかを検討しなければならない。課題解決に直結しない学びにも意義があることを主張していくためには、職能発達研究とともに、学校現場の課題解決に必要な条件が人材のみにあるのではないことを明らかに示す研究の成果が蓄積されていく必要があると考える。この2つの研究成果のすりあわせによって、「教育は人なり」から始まるのではない制度改革論議を生み出していくことが必要である。

(2) 実践と理論の接合をどのようにデザインするか

「実践」と「理論」の接合についても様々な表現が用いられながら、新構想大学発足当初から重視され、その在り方が多様に検討されてきた。例えば、前田一男(1983)は、現職教員の意識調査から、大学で学ぶ意義について、多くの教員が「理論と実践とを統合する立場」から発言していることを明らかにしているし(p. 342.)、佐藤全・牧昌見(1983)でも教員の研修に対する全般的な意識傾向は、「研究会や学会に入会して専門知識を深めたい」「教育実践と研修の結合を図るために校内研修を重視したい」といった項目の肯定率が高いことが指摘されていた(p. 322.)。こうしたニーズに応える形でスタートした新構想大学の意義について、西は繰り返し「理論知」と「実践知」の循環にあることを指摘し、その内実に関する理論的検討を重ねている(1986, 2005, 2008等)。

しかし、その具体的な様相については、今なお必ずしも共有された理解が成立しているわけではない。そのために、現在も多様な次元での実践と理論の接合が期待されており、ややもすれば実践に直結する理論を開発することが接合であると考えられることにもなっている。それは、大学院での学びと現場での課題解決の目に見える因果関係こそが、理論と実践の接合であると考えることにもつながってゆく。したがって、この「理論」と「実践」の接続をどのようなものと考え、スクールリーダー教育のどのような形態がそれを実現すると考えるかが重要になってこよう。

スクールリーダー教育の必要条件を先に述べたような①～③と捉えるならば、大学院において学ぶ内容はそれがそのまま課題解決に直結するのではなく、経験の内容を幅広く深いものにするために意味を持つはずである。しかし、表層的な理論と実践の接合を目指すことは、こうした課題解決には直結せずに学びの意義を希薄にし、異なる大学院教育の意味を強調することになっていくことが懸念されるのである。

5. おわりに

スクールリーダー教育のシステムを教職大学院の制度枠組みに乗せて検討する限り、以上のような在り方のズレが問題として生じると考えられる。教職大学院は、上述した図1の枠組みでの3つの必要条件に対して、以下に挙げるように全く異なるスタンスをとっているからである。

- ①' (どこで発揮されるか曖昧な「応用力」や「価値・態度」を形成することよりも、)まず今日の複雑な状況下にある学校現場で必要な知識を身につけ、それをすぐに実践できる理解力を養成することが必要である。
- ②' 自らの切実な課題意識の基に進学を決意するという意味では、教師本人の責任は重大であるが、①のように「知識」や「理解」を目的とする限りにおいては職能発達の責任は指導者側、すなわち大学にある。
- ③' ②の条件と関連して、学問の自由は否定するものではないが、任命権者による同意の下に職務を離れて行

う研修の成果は当然目に見えなければならないのであり、その学習の管理強度は一定程度強いものにせざるを得ない。

だからこそ、上越教育大学のスクールリーダー教育は、教職大学院のみで完結するものとは考えられていない。既存大学院における構想力の養成も教職大学院における即応力の養成に匹敵する程重要なのである。そのことをいかに大学院で学ぼうと考えている現職教員や派遣する教育委員会に理解してもらうかが、これまでの経験からも継続する今後の大きな課題である。

<注>

1) ダブルループ学習、シングルループ学習とは、Argyris and Schon(1978)が組織学習について論じた際に使用した概念である。認知面での学習について、既存の基本的価値基準に変更を加えずに活動の評価や改善を検討する学習はシングルループ学習であり、価値基準そのものの変革も含めて検討し、そこから改めて活動の評価や改善を考える学習はダブルループ学習である(今津孝次郎, 1996 : p. 183. 参照)。

2) 2006年7月の中央教育審議会答申では、スクールリーダーについて「例えば校長・教頭等の管理職など特定の職位を指すものではなく、上記のような社会的背景の中で、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である。」としている。

<引用文献>

Argyris, C. and Schon, D.A. (1978) *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison Wesley.

今津孝次郎 (1996) *変動社会の教師教育*, 名古屋大学出版会

大脇康弘 (2005) 「スクールリーダー教育のシステム構築に関する争点—認識枠組みと制度的基盤を中心に—」『日本教育経営学会紀要』第47号, pp. 24-35.

小島弘道他 (2003) 『(2000～2002年度科学研究費補助金・基盤研究 B(1)最終報告書) 校長の資格・養成と大学院の役割』

Sergiovanni, T.J. and Starratt, R.J. (1983) *Supervision: Human Perspective*, N.Y. McGraw-Hill.

佐藤全・牧昌見 (1983) 「教師教育改善に関する調査研究」(国立教育研究所内日本比較教育学会「教師教育協働研究委員会編) 『教師教育の現状と課題』第一法規

上越教育大学 (2007) 『平成20年度上越教育大学教職大学院案内』

土屋基規 (1983) 「新構想教員大学院と現職教員の研修」(日本教育学会教師教育に関する研究委員会編) 『教師教育の課題』明治図書, pp. 276-295.

西穰司 (1986) 「教師の職能発達環境としての大学の位置と役割—現職教師の教育系大学院修士課程における履修を中心にして—」『上越教育大学研究紀要』第5巻第一分冊, pp. 45-59.

(2004) 「スクールリーダーの養成・研修をめぐる課題と展望—大学院修士課程プログラムの有効性の検討を中心にして—」『教育経営研究』第10号, pp. 59-68.

(2008) 「教師にとっての『理論知』と『実践知』の現状と課題—両者の新たな関係性創出のために—」(日本学校教育学会編) 『学校教育の「理論知」と「実践知」』教育開発研究所, pp. 213-229.

日本教育経営学会学校管理職教育プログラム開発特別委員会 (2005) 『大学院における学校管理職教育プログラムの開発に関する研究(中間報告)』

兵庫教育大学スクールリーダー研究会 (2002) 『学校指導者養成と専門大学院構想に関する調査報告書』

前田一男 (1983) 「教師による教師教育への提言」(日本教育学会教師教育に関する研究委員会編) 『教師教育の課題』明治図書, pp. 330-343.