

教師教育経営論(3)

—専門職大学院と教師の現職教育の連関性—

岡 東 壽 隆

(2004年9月30日受理)

Management of Teacher Education (3)

— A Study of the Relationship between the Professional Graduate School and In-service Teacher Education —

Toshitaka Okato

The purpose of this article is to analyze the problems of the relationship between Professional Graduate School and in-service teacher education, and to propose the policies of establishment new Professional Graduate School. The in-service teacher education in Professional Graduate School aims to acquire the higher quality of the professional competency through the integration of the related theories and practices. The Education Faculty of Hiroshima University has the good traditional educational system. Therefore, The new system needs to be established on the traditional system. However, in the new system, there are many outreach activities of teachers of graduate school to enhance the school outcomes.

Key words : professional graduate school, in-service teacher education, partnership

キーワード：専門職大学院，現職教師教育，パートナーシップ

I 研究の目的

新しい専門職大学院が創設され、かつ、教師教育の改革がさまざま提案されている。本稿はこのような動向を踏まえて、時代が期待する教師教育の在り方を専門職大学院の創設と連関させて、その問題点と創設に当たっての留意事項を提案することを目的としている。

II 専門職大学院における教師現職教育

(1) 専門職大学院の性格

学校教育法第六十五条は、「大学院は、学術の理論及び応用を教授研究し、その深奥をきわめ、又は高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培い、文化の進展に寄与することを目的とする。2 大学院のうち、学術の理論及び応用を教授研究し、高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培うことを目的とするものは、専門職大学院とする。」と規定する。

また、第六十六条の二において「大学院を置く大学には、夜間において授業を行う研究科又は通信による教育を行う研究科を置くことができる。」と規定し、第六十八条の二には「…専門職大学院の課程を修了した者に対し文部科学大臣の定める学位を授与するものとする。第六十九条の三は「専門職大学院を置く大学にあつては、前項に規定するもののほか、当該専門職大学院の設置の目的に照らし、当該専門職大学院の教育課程、教員組織その他教育研究活動の状況について、政令で定める期間ごとに、認証評価を受けるものとする。ただし、当該専門職大学院の課程に係る分野について認証評価を行う認証評価機関が存在しない場合その他特別の事由がある場合であつて、文部科学大臣の定める措置を講じているときは、この限りでない。」と規定する。

専門職大学院は、理論と実務の架橋を図ることによって高度で専門的な職業能力を有する人材の養成を行う大学院である。社会的に特定の高度な職業能力を必要とする人材の育成や、同じく高度で専門的な職業

能力を有して国際的に活躍する人材の育成を図ることを目的として設置された。平成15年に発足し、標準修業年限は「2年又は1年以上2年未満の期間で各大学が定める」となっており、修了要件は「30単位以上の修得等各大学が定める教育課程の履修」が必要であり、教員組織は「必要専任教員中の3割以上は実務家教員」となっている。授業方法等は「論文指導等が中心ではなく、事例研究、現地調査、双方向・多方向に行われる討論・質疑応答、厳格な成績評価の実施等」が求められ、学位は専門職学位（新設の学位制度で、「〇〇修士（専門職）」と表示される。

文部科学省の報告によれば、平成16年4月現在、弁護士、検察官、裁判官の養成に特化した教育を行う法科大学院をはじめとし、ファイナンス、ビジネス、公共政策、公衆衛生、福祉マネジメント等の分野において93校が開設されている。従来の大学院が基礎研究を中心とした学術研究の推進及びそれを通じた研究者の養成を目的とするのに対して、社会で活躍する高度専門職の育成を目的とする。平成11年に専門大学院制度が創設されたが、これは前者のタイプに近く「研究指導」を課している点で従来の修士課程との相違が明確でない。そのために、専門職大学院が構想された。

これは、大学院の目的として「高度で専門的な職業能力を有する人材の養成」が存在するがそれを法令上も実態上も明確にした大学院課程と理解することができる。これは名称上、米国のスペシャリスト学位を提供するコースと類似している。しかし、修士課程であり、米国の場合は、修士課程プラス専門コースという点で異なる。

問題は、教職が「高度で専門的な職業能力を有する人材の養成」の対象であるかどうかという点である。教職は多くの論者によって準専門職だとか半専門職だというラベリングを与えられてきた。しかし、学校現場で提供されている教育の実態は、実践方法を例に取り上げても、個別指導、少人数指導、協力教授、共同学習など授業の形態と方法において多様性を有するどころか、それらが相当の専門的知識を要求している。そのような多様な方法を駆使して、子どもの一人ひとりのよさを摘み取らない実践的な専門性を求める。ところが、開放性の弊害という状況も現出している。特に、高等学校教師の「授業下手」という現象や、習熟度において高い進捗度を示す生徒を教えきれない学力不足教師、問題行動を起こす生徒を指導できない生徒指導力不足教師の存在が増加していることである。

教職につく者と教育研究者につく者の比較をするならば、前者は即時的な専門的意思決定が求められる専

門職として理解されるが、後者のうち教育学系の専門職は教育実践に即効性のない研究や実践には直接役立たない研究が多い。前者は、実践における新たな知の模索と創造を希求している点で、役に立つ「研究」を志向する。しかし、後者の研究者はそれに応える能力を有する者は少ない。教育学を商売にする者はいわゆる「科学」の方法を知らないで、外国の学者の論理を借りて、実証的方法論を批判したり、教材の内容を知らずして、教育方法を説いたり、学校教育がどのように展開しているかを知らないで、マネジメントの必要性を説く者も多い。その点で、専門職大学院においては教授組織に占める教育実践に優れた実績を有する実務家が三割以上という構成は当然視される。

既存の大学院にも高度専門職業人養成の機能を付加してきた。それらの中には研究と密な関係で養成する方が必要な場合（応用科学に多い）と、まったく分離の方がよい場合（人文・社会科学系に多い）とが混在している。後者の場合は、既存の大学院システムと切り離し、専門職大学院によって「高度専門職業人」を養成する方が適切である。このような改組に対して「理論と実践の統合」と言って反対するが、その人が実践にかかわる研究を展開している姿を見たことがない。

教員養成教育の大学院にしても、現職教員の再教育機会の機能を持つにしても、教育における専門職大学院は常時、児童・生徒の教育が展開されている場が大きな設置要因となる。教育実践の場が観察でき、児童・生徒に迷惑をかけないコンピテンスがメンターから保証されて、実践の場に立てる可能性がなければならぬ。このような機会が常時与えられる場としては、学校に出向くか、学校の中に創設する以外に考えられない。

広島大学に教育系の専門職大学院を創設するとすれば、小学生から高校生が学んでいて「実践」の機会が常時確保できるところ、かつ、現職教員が勤務場所を離れて少なくとも1年間の居住空間を確保できる可能性の高いところ、また、広島大学の地域貢献に適する結接的拠点性の高いところなどを考慮すれば、自ずと立地場所は狭められてくる。

前提として、第一に、既存の「研究」志向の大学院とは異なり、「実践」力を高める大学院であるという認識を大学経営協議会、大学の幹部をはじめとして関係者全員が持つことである。

第二に、「実践」を重視することにより、学校現場で展開される教育実践の構造と機能を理解し、それらの改善、高度化を通じて、教育の質を高めるものであるという専門職大学院の位置づけを自覚することである。

る。この点で既存の大学院に進学している大学院生とは学習内容が大幅に異なることを認識しなければならない。

第三に、そのためには憲法的保障である「学問の自由」を原則とする教育の自由を自ら制約し、議会制民主主義の原則に則った「教育の中立性」を優先した授業を行う教員によって教授組織を編成する必要がある。教授、助教授、助手の基準や有給インターン等の措置など専門職大学院の自主的・自律的人事も必要とされる。

第四に、日常的な連携が結ばれている自治体の教育行政、教育実践の方針を理解し、その趣旨に沿って大学院の教育と学校教育現場の教育の活性化を図る姿勢も求められる。そのために、人事は大学の自主性・自律性を基本としながらも、教育行政の意向を汲んだ対応が必要とされる。

第五に、いわゆる「指導力不足教員」に対して必要な力量形成を図るという補完的教育を提供することに躊躇してはならない（メンタル・ヘルスの故障者は含まない）。高度専門職業人にそのような者を回帰教育することが専門職大学院の役割の一部であることも認識しなければならない。修了要件を満足しない場合は転職等の指導や中途退学の処遇もやむをえない。

このような点で、既存の学部教育との連続性は一定の制約を設けなければならない。学士課程の教育はそれ自体が専門職である教員等の養成を目的としている。しかし、そこには学部段階で提供する知識体系を理解し、免許法に沿った最低限の教育実習にもかかわらず優秀な教員が育つという大学教員の認識と実践がある。このような態勢も大学の在り方として尊重されてよい。しかしながら、実践能力に自信のない学生には「適格性」を中心に選抜し学部教育との連続性も一定の割合で引き受けることが期待される。

大学院の博士課程後期への進学等は専門職大学院の趣旨からして考慮すべき範疇にない。個人が、専門職大学院の修士号によって受験資格を認める博士課程後期が存在する場合はその個人の責任において進路を選択すればよい。また、留学生の場合は既存の研究者養成の大学院への進学が適切である。

学校教育法第六十九条の三は大学の自己点検評価と公表を規定するが、「専門職大学院の設置の目的に照らし、当該専門職大学院の教育課程、教員組織その他教育研究活動の状況について、政令で定める期間ごとに、認証評価を受けるものとする。ただし、当該専門職大学院の課程に係る分野について認証評価を行う認証評価機関が存在しない場合その他特別の事由がある場合であつて、文部科学大臣の定める措置を講じてい

るときは、この限りでない。」と規定する。専門職大学院と既存の大学院とは点検評価項目が異なり、それ自体が独自性を持つ。

(2) 学校教育の現状

広島大学の幹部層には広島市に夜間大学院で「管理職養成コース」とか「指導的教員養成コース」を創設しようとする構想があると聞く。専門職大学院として明確な目的を持ち昼夜運営される教師教育システム（養成教育と現職教育を併せ持つシステム）ではない。

最初に需要が期待される広島市の教員構成をみる。広島市の教員の年齢構成（広島県、全国の教員構成も多かれ少なかれ、この表の傾向に類似）を見ると、プログラムの主要な対象となる30歳代から40歳代にかけて平成13年度で最頻値は44歳で291人である。38歳から47歳までの10年間で200人を超えており、20歳代の教員が補充できない理由が理解できる。この10年間の大量教員の高齢化は教育の動的要素を低下させ、静的な教育によって教授する傾向をますます強める。近年、法律にも盛り込まれたボランティア等の社会奉仕活動、学級編成を変えてきめ細かな指導を展開する少人数指導、個性を生かす教育、勤労意識等を高めるキャリア教育などが不振になることは容易に予想できる。

大阪府などは教頭に30歳代、校長に40歳代からとマスコミに公表したが、このひしめく10年間の教員層が優秀であればそれほど問題は生じない。大阪府の対応はそうでないからこそ幅を広げて管理職に適材適所の人材を得ようとしている。

企業であればリストラクチャーリングによって組織全体の健全経営を行うことができる。教育公務員の場合、「解雇」というリストラはできない。指導力不足教員に対して研修を課して一人前の教員になることを期待する方策が現行制度である。なお、付言すれば研修によって指導力を回復しない者は都道府県の職員に転職するか、それが不可能であれば、分限免職処分ということになる。多くの自治体が指導力の回復期間を2年から3年間に規定しているから、指導力不足による分限処分者が平成16年以降、かなりの人数で発表されることになると予想される。

専門職大学院が毅然とした態度で指導力不足教員の教育に当たるならば、各自治体の教員センターに過度に集中している負担は相当に軽減できる。高度専門職業人という優秀な教員を養成するという目的に沿うためには、指導力不足教員といえども一人前の教員に鍛えなおさなければならない。一定の人数に限られるがこのような教育機能を持ち合わせてこそ、実践力を育

平成13年度広島市立学校教員人口（実数）

年齢	小学校	中学校	高等学校	計
22	-	-	-	-
23	2	1	-	3
24	8	1	2	11
25	14	7	0	21
26	11	6	2	19
27	29	9	6	44
28	33	31	3	67
29	34	17	6	57
30	48	29	7	84
31	51	29	3	83
32	42	27	8	77
33	45	36	7	88
34	57	34	17	108
35	65	39	11	115
36	78	56	19	152
37	85	66	28	179
38	101	98	41	240
39	95	83	33	211
40	89	90	39	218
41	108	88	28	224
42	143	104	24	271
43	165	93	25	283
44	171	99	21	291
45	176	73	16	265
46	178	71	17	266
47	155	54	13	222
48	124	52	16	192
49	98	56	15	169
50	116	49	9	174
51	112	42	11	165
52	106	36	9	151
53	88	40	17	145
54	81	33	12	126
55	66	25	6	97
56	42	22	12	76
57	44	26	5	75
58	46	29	5	80
59	41	12	10	63
60	23	10	13	46

てる大学院の教授組織を構築する意義がある。

上記の表において、義務教育費国庫負担法の改正を継続的に続けてきた理由も理解できよう。純粹に給与に絞り込んで国が二分の一を持つ平成16年4月以降の制度も危うい。すべてを各自治体に任せようとする意図はこのような教員人口のいびつな構造にある。各自治体が教員にかかる費用は漸減しており、かつて「新構想大学」といった教員の長期派遣研修を目的とした大学への派遣研修を控える自治体も出てきた。地元大学に期待するのは、学校教育界の指導者になるた

めに、給与を支給しつつ教員を派遣する制度の維持である。広島大学はこの点で広島県教育委員会と協定を結んでいるということを聞いていない。その他は、教員の席だけを担保し、自費で大学院に入学する大学院修学休業制度の活用を期待する。そこで期待されている教育内容は専門職大学院の趣旨に沿った教育系の大学院教育である。既存の大学院態勢の中でそのような配慮を施すには、大学院教員数名の理解の下に若干名を対象にしたボランティア的な実務教育態勢で対応するしかない。

教員人口の点で付加しておかなければならないことは、実際の教育が常勤専任の教員によって展開できなくなっているという事実である。高等学校の数学の授業であると専任教員よりも教育フリーター（臨時採用教員、非常勤講師）の人数が多いという実態があることだ。教育フリーターは筆者の命名だが、研修する義務も権利もない。指定された時間に授業して賃金をもらう存在でしかない。自らが行った教育に責任をとるという姿勢も持たなくてよい。そこまで義務や責任を持たせると、自治体の財政に影響が出るということで授業外の校務をほとんどしない。常勤専任の教員にはそれだけ授業以外の校務の遂行が増加している。校務は勤務場所で遂行しなければならない。卑近な例だが全教員にノートパソコンを支給してもそれを家庭に持ち帰ってはならない。最近、現場でセブン、イレブンということばが流行しているが、これはチェーン店の名称ではない。7時までの勤務は当たり前で、11時になることも再三だという意味である。学校から教育活動の主力となっている常勤専任の教師を、しかも30歳代、40歳代の前半の数少ない教員層にある人材を1年間でも学校から離脱させると学校の教育活動に大きな支障をきたす。専門職大学院はこのような学校現場の実態を考慮しないと市場性を無視した机上のプランに終わりかねない。夜間大学院の可能性もこのような実態を考えると同時に、教育行政が関係した研修は職務であるという時間的制約を考慮する必要がある。夜間大学院は部分的であれ、大学院修学休業制度を適用できない。

現職の管理職や教員を対象とするプログラムの構築であれば、夜間開講も考えられるが、管理職や教員にとって研修は職務であり、著しい勤務負担になる。年齢的にも耐えられる適正な研修コースとは考えられない。また、これは広島市など都市部を中心とすることで、大学自らが教育の格差を助長しているという批判にさらされる。さらに、九州大学などこの面の先進的な大学の懸命な努力にもかかわらず、経営プログラムに偏向しているために、自治体全体の学校教育の改善

にそれほどの効果は出ていない。岡山大学も広島県の福山市まで対象エリアにしているが定員を確保するのに相当の努力をしている。

(3) 学校管理職の職務実態

学校管理職の教育の在り方に関して筆者の主張は一般的でないかもしれない。端的に言えば、「教育実践の高度熟達者が学校の管理者にならなければならない。」というものである。管理職固有の専門性をさほど強調しない。最近、強調されているマネジメント能力にしても、教育をどのように展開していくかの一つの発想法であり、手段と考えている。教育の論理とマネジメントの論理が統合しないかぎり無用なものである。民間人の登用に関して、法律の規定文中の「資質」のみの要件だけでは不備であると指摘し、教育を指導できる「能力」の必要性を説く。しかしながら、大勢は管理職養成教育の必要性を認識し、そのシステムの構築を指向している。

中央教育審議会の委員からの情報や日本教育新聞の情報を参考にすると、管理職教育においては30歳代から40歳代の中堅教職員を対象とするコースないしプログラムを構築する方向性が打ち出される可能性が高い。そのような年齢層の教員の派遣が可能としても、「管理職養成コース」「教育マネジメントコース」等のラベリングは、「マスター教員」「エキスパート教員」などの別コースが充実していないと学校現場の人間関係にネガティブに作用する可能性を増す。しかし、このことは制度的に「教育」と「経営」の分離を進捗させ、教育を理解しないものが教員を管理し、経営を理解しないものが管理に対して嫌悪を覚えるといった従来の対立状況の再生を促すものと理解する。

学校管理職の養成教育を専門に行っている米国さえ、3年以上の教授経験が管理職になる必須条件であり、カリキュラム内容も教員の仕事である「授業」を指導できる能力の育成を中核に据えている。教育をまったく知らない民間人がその「資質」でもって管理職になるという法的仕組みを持っているのは先進国の中で日本だけらしい（英国ブレア首相の顧問であるオーストラリアのコールドウエル博士の弁）。このような企業の窓際族を救済する仕組みと、学校管理職教育の強調とに矛盾を感じるのは筆者だけであろうか。

日本教育経営学会においては、スクールリーダーの教育をどうするか、学校管理職の教育をどうするかについて、特に、後者については学会創設以来40年以上研究を重ねてきたところである。最近になり、指導主事や学校における主任層を含めたスクールリーダーの研究に名称が移行しているが、研究の本質は変わら

ない。研究成果の要旨を簡潔に言えば、①学校管理職には固有の専門性があり、資格要件を明確化するとともに、管理職免許状を復活すべきである、②学校管理職を養成する専門の大学院コースを創設すること、③最近では、専門職大学院において管理職教育を行うべきである、というものである。

問題は、校長というポジションがいわゆる管理者という仕事だけでなく、「授業」を中心とした教育改善に果たす役割（教育的リーダーシップ：instructional leadership）が学校において増大し重視されてきたことである。教職員評価、人事考課システムも「授業（指導力）」が中心である。この変化を大学教員は理解し、従来のような自治体のカリキュラムを大学に移植するだけでは適正な教育プログラムとはいえない

管理職を対象にしたカリキュラムの内容に関わるが、中央教育審議会の答申によって学校の自主的・自律的経営が提唱され、それ以降、実質的に変化したことは、管理職の教育責任とその説明責任の増大である。大学の教員はどのように変化しているかを正確に把握しないと適切な教育プログラムを構築できない。日本教育経営学会の紀要を再掲し管理職をめぐる動向を示しておく（引用は紀要参照のこと）。

自主的・自律的学校経営が打ち出されて、学校裁量権の拡大をポジティブに評価する日本教育経営学会の論者は多い。しかし、小・中学校長の7割が「改革の実感をもっていない」という。その理由は学校の予算編成と教職員人事に関する権限を持ち合わせていないことによる。学校の自律的経営には、校長のリーダーシップとともに、教員の学校経営への参画が重要であることも指摘されている。さらに、教育委員会レベルの予算権にも大きな限界がある。このような調査結果は、現在の法体系の中では自明であり、そうした権限が付与されていない。民間企業とは異なり、公立学校単体に校長を含めた構成員による明確な経営権というものは存在しない。人事権、予算権がどこにあるかは法が明定するところであり、「自主的・自律的学校経営」はそのような経営権を認めたような感覚を与えるが、幻想であり、錯覚であり、具申権、請求権を超えた権限は校長にない。筆者は小規模自治体の行財政一般の在り方を検討したが、多種多様な行政領域の財源が底をつく状況の中で教育予算のみを優先する論理は見出せなかった。

中央教育審議会の「今後の地方教育行政の在り方について」の答申以降、法律改正を踏まえて各自治体で制定されている学校管理規則等で「自主的・自律的」な性格を強めた領域は存在する。それらは「行政」の文脈に位置する権限拡大ではなくて、「教育」に関す

る責任の増大である。校長への権限付与の例として「学期制を二学期制にする」「長期休業日を短縮する」「授業日・時間を変更する」などが散見される。それでも二学期制や通年制に関しては学校裁量領域ではなくて、教育委員会の決定権として留保している自治体が多い(法的にもそう規定されている)。二学期制の増加は、年間授業日数、休業日数を変えないで授業時数が確保しやすい点にある(約20~30時間の拡大)。職員会議の性格が変わり、学校評議員制が導入されて、管理職のポジションを揺るがす要因は減少した。不本意就任した管理職の希望降任も許容されている。この点は伝統的な名校長が具備した「教育者」としての管理職の減少につながらないかと懸念されたが、教育に関する責任の増大は依然として教育者としての校長を求めている。これと関係するが、行政機関の人事考課による管理職の「降格」制の導入は行政的恣意性を抑制していない。教職員や保護者、及び第三者による評価を経て人事行政を行うなど適正な手続きが要請される。この点は新設の「学校運営協議会」の役割として、法定された。

教育に関する責任の増大は、校長に確固とした教育理念に基づく強いリーダーシップの発揮を求めた点に起因する。このような転換への圧力は子供への対応にもかかわるが、一つは人事考課制度や学校評価システムの導入である。これらは単なる教育評価ではなく、学校経営全体を変革するものとして機能する。より具体的には、校長の教育・経営ビジョンの提示、学校の教育・経営目標の設定、教職員の日常的職務とそれらを統合する中間、中期目標の設定、それを実現する具体的アクション・プログラムの策定、それら一連の学校経営計画を踏まえての教育実践と、学校組織としてのそれら行動体系のトータルな評価と改善とを内実としている。このような教育的行動を、学習指導要領の一部改正、審議会答申及び文部科学省の政策転換を踏まえて実施しなければならないところに、現在の管理職には大きな負荷になっている。読書活動の推進、小学校における実質的な「英語科」の授業展開、国語教育の充実などに加えて、科学技術教育の拡充という方向性は従来から強調されている。それらのメニューを受けて学校としてどのように消化するか、その体制をどう構築するか、PDCA(プラン、ドゥー、チェック、アクション)の流れにどう乗せるか、などは管理職の重要な職務になった。その様相の一面を描いておく。

管理職が教職員評価を行うとき、教員一人ひとりの実際の授業を観察して評価するだけでなく、「指導力不足教員」のラベリングを避けるために、当該教員に

対して個別研修を行う。校内研修、相互支援体制を構築することも忘れない。「開かれた学校」の推進の一環として、説明責任の実体を伴った公開研究会や、1週間から10日間程度、保護者や教育関係者が比較的自由に参観できる「学校開放デー」の機会を設ける。教授内容を示すシラバスの充実、子供が自主的に学習できる空間の設置、学校からの危険性の排除なども重要な職務だ。これらはほんの一例であるが相当量の教育的業務が増加した。管理職が単独で行えば不可能に近い職務量である。

教育責任の増加は、管理職に instructional leadership の力量形成とその行使という新たな職務負担を課している。従来の管理事務とは異なる次元である。そうだとすれば、管理職層の拡充(校長、副校長、教頭の複数制、事務長等)を図ったり、事務処理能力を持った秘書を設けたりする措置が必要だ。管理職が行う職務を教員が行い、午後7時、ある場合は11時を越える時間まで勤務するような実態は正常な学校経営ではない。管理職は5時30分になると帰宅するように指導しているが、職務を自宅に隠れて持ち帰るのであれば実質的な変化はない。

行政機関が管理職に職務を命じるとき、それが適正な職務内容であり負担であるかどうか、事務のIT化を行い学校に負荷をかけない努力をしているかどうか、教育行政の縦割りを是正し同一業務という重複負担を避けているかどうかなど、行政自らの業務を点検し改善していく必要がある。人事考課制度は、「指導力不足教員」の処遇に典型的に現れているように、能力・業績を反映した勤務形態という路線を歩む。心身の故障や適格性のない教職員に対して、従来、適正な分限処分を行わなかったのはなぜか、教育委員会の行った施策によって学校が疲弊したのはなぜか、これらに対する行政当局の責任のとり方は公正性、透明性、公開性の点で適正を欠き、反省すべき点が多い。人事考課や教職員評価が学校に適用されると同様に、第三者による行政評価をはじめ、有能な人材が行政委員や事務局職員として適切に勤務しているかどうかに関しても行政評価の対象にしたい。

このような状態を考えれば、「学校評価」「教職員評価=人事考課」「教育評価」に関するカリキュラムの設定によって一定の技術を習得させるとともに、評価-改善の実践的能力を向上させなければならない。これらの授業も、大学でなく大学教員が学校に向向いて行うことが期待される。

(4) 学校管理職の教育コース

企業の幹部養成はあらかじめキャリア組として採用

した優秀な人材を対象にして行うことが通常である。しかし、学校のトップである管理職の教育は、教員として任用した人材の中から、その資質・能力を見極めながら行わなければならない。そのような方法を採用しても管理職になる有力な教育方法は実務経験を積ませること、しかもそこに適切なメンターの指導を加えることである。

このようなメンターの存在は現職教員の教育にも有効である。教師教育、管理職教育において、広島大学の教員にメンター的役割を担える人材はこれまでの付属との連携、学校現場での一方的な指導という経験を踏まえても、失礼だが少数であろう。しかし、このような教育を行う時代を迎えている。米国のインターンシップ、英国の学校現場での実務教育をみると、我が国の教育系大学は、現場に赴き、学習し、指導し合うプログラムを設ける必要がある。

筆者は、西条に移転してきた段階で、教育学部の三分の一は伝統的な教育学部からはみ出た新たな教育システムを作るか、他学部との調整を要する別個のシステムの構築を強く感じていた。師範、高師、そして小学校、中学校、高等学校教員養成課程と、文理科大学の教育学、心理学を経て、マンモス教育学部が存在し、それがすべて文理科大学的な研究指向の学類・コースとなった。文部科学省がこれ以上の教育学研究者養成は不要だと言ったことばを想起する。たとえば、学校現場が荒れて、それと無関係な研究もどきが支配的であれば、筆者は三分の一のスタッフ数をもって、荒れる学校に教育的秩序を回復する教員を育てるシステムに参加したい。現在抱えるゼミの学生の面倒を見なければならないが、そのような新システムを構築したいというニーズは強い。

専門職大学院を創設し、高度専門職業人としての優秀な教員を専門に養成するシステムを構築する必要は今日の教師教育の多様なニーズに応えるためである。管理職教育はこのシステムの一つのコースに過ぎない。文部科学省近辺では、次のような声が聞こえる。すなわち、①数理系科目の教員は修士課程を修了した教員でなければならない。②義務教育段階の教育システムの弾力化と教員の資質能力の向上が必要である。専門職大学院を活用することも考えられる。③現職教員の免許状の更新制度が必要だ。然るべきところで研修するシステムを必要とする。④現職教員のうち「管理職」に向く者、「マスターあるいはエキスパート（指導）教員」に向く者、それぞれに適した研修や処遇が求められる。このような声である。これらはすべて、専門職大学院の教育プログラムやコースに適合するものばかりである。

我々には、現職教員を常時指導した経験がない。FDによって力量を高め、上記の教育改革に沿った専門職大学院を創設し、そこに所属するに足る教員として勤務できるように自らの研修を行い、県教育委員会や市町村教育委員会から要請のあった教員の教育ができる能力を持つ準備をしなければならない。

本節の冒頭に指摘したように、学校現場の仕事量、人口構成を考えると、「コンクリートの塔」に閉じこもって研究する教員から、専門的大学院のプログラム全体の約7～8割は現場に近い状況や学校現場において指導でき、また、そのような教育システムを構築する必要がある。常時、児童・生徒が存在する立地に専門職大学院が創設されれば、この比率は現有スタッフの約3割から4割程度がその任に当たることになろうが、学校現場において、校長を指導し、その予備軍を指導し、かつ、指導力の向上を図る「授業」を行うのである。

米国のように、都市部だけでなく、教育を提供するランチを設けて週末や夏季休業期間を利用した「集める」教育も可能である。夜間ではこれも不可能である。米国は伝統的にインターンシップを重視している。大学の教員が学校に向くことで、「授業」と「実務」が真に統合した新たなプログラムで対応することで解決される。そのためには、大学の就業規則において、大学、教育委員会相互の承認があれば、勤務場所を大学外の「学校」を認める必要がある。そのさい、大学院の学生の教育に供するカリキュラムに関しては「学校」において実習教育を合わせ行うことも考えられてよい。

教育行政の推奨する教員の研修（現職教育）は職務であり、一日8時間勤務、週当40時間の勤務時間の中にある。大学が提供する専門職大学院が夜間であれば、この勤務時間の制約を受けることになり、顧客の減少につながる。

広島大学が専門職大学院を創設するとなると、広島市や福山市など都市部で開講するにせよ、全県的なサービスに配慮しなければならない。これまで述べてきた構想は、広島県という自治体へのサービスであるとともに、全国区の専門職大学院である。大学の定めた場所に顧客を呼び込むためには相当の誘引性が必要である。繰り返すが、常時児童・生徒がいることが必須の条件であり、少なくとも常勤専任の教員が80名以上によって構成され、かつ、新たな実務系教員が30名以上でないと、総合的な専門職大学院は機能しない。広島県からの入学現職教員の場合は、大学人が学校に向き（午前8時30分から午後5時までの勤務）、大学院入学している当該教員を対象にメンター

として指導するとともに、校長、教頭と連携して、ミドルリーダーの育成に寄与するというカリキュラム、教科指導の実際に参加して、教員の指導力の向上と教科全体の指導力を高める「教育的リーダーシップ」のカリキュラム、校長・教頭のマネジメントや管理に関するカリキュラム等を提供することによって対応することになる。当該教員の授業を行うとともに、学校的全教員の参加を促し、組織としての成長にも寄与する姿勢（サービス）があつてよいと考える。そうすれば、相当に魅力を増した専門職大学院になるだろう。

III 広島県教育の特徴

(1) 是正指導の理解

広島大学の存在する広島県の教育はようやく「是正指導」の効果が見えてきた。この機に「是正指導」を正しく認知しない大学人の介入は現場を混乱させる。広島県教育委員会としては、教員研修において大学の協力を仰がなければならないが、専門職大学院のコースといえども全面的に広島大学の管理権に委ねることはできない。換言すれば、大学教員を研修の指導者として適正に選定する教育公務員特例法が規定する研修条件整備権を放棄するわけにはいかない。

専門職大学院の教授組織、教員構成のところで指摘したが、これは大学人にとって「学問の自由」と深くかかわる問題である。しかし、行政にも研修条件整備権がある。これまでも、研修センターを中心に研修を行い、大学に委託しなかつた自治体が散見される。そこには行政の方針、さらに言うならば、国会で通過した法律、文部科学大臣が告示する学習指導要領に明らかに批判的な大学教員のもとに、学校現場の教員を送り込むことはできないという姿勢がある。どのようなシステムを構築するにせよ、両者の調整は必要だし、どちらの権利、権限も尊重されなければならない。

筆者に関して研修の講師になった経過を見てみると、大学の紀要に執筆した内容、一般に公開した単行本や雑誌論文の内容によって選考されているような気がするが、「御用学者」のリストに載っているかどうか、また、自治体間の情報交換によると考えられる。その慣行を崩しての1年間以上の研修委託であるので、教育行政機関としても慎重にならざるを得ない。

(2) 広島県が広島大学に期待するもの

「何もない」という返事でなかつた点で安心したが、広島県が広島大学に対して求めるものは、かつての高等学校教員養成課程の実績である。義務教育段階は、例えば、現場のCRTなどの全国学力テストの結果か

らしても全国平均を上回るまでに回復した。しかし、高等学校の現状は、全国水準の下位に属する。高等学校教員の授業力、指導力の向上を図る研修をきめ細かな配慮のもとに実施することが期待されている。

広島大学の教科教育学の誕生は当時、高等学校現場からある意味で「失望」とも言えるような声があがった。高等学校教員養成学校に所属していた大学人の大きな願いであつたかもしれないが、その後の動向をみると、高等学校教員養成を色濃く継承しているのに対して、広島県の現職教員を対象にした教育には後退気味の印象を受けるのは筆者だけであろうか。教科教育学にしても、義務教育諸学校を対象にした研究が多く、現場から「小学理科」の大教授と命名されていた教員を想起する。

広島県の公立高等学校は周知のように、昭和40年代後半から「学力」の低下減少が顕在化し、昭和50年代の末期には、上級学校への進学率において変化はほとんど見られないが、＜難関校への進学＞という「質」からみると下位に位置し、広島大学にも入学者の30%を切るという低落ぶりをしめした。30数年前まで、全国的に上位県であり、「教育県広島」と称され、官界、経済界に有意な人材を送り出していた実績は何十年間も「夢」のように消え去り、どのようにして回復したらよいか現在喘いでいる状況である。

教育学部は高等師範の伝統を想起し、高等学校教員の養成だけでなく、地元高等学校の現職教員の教育に精励し、普通の県に復活する援助をして欲しい。それは、広島大学教育学部の評価にも関わる。専門職大学院を創設して、「コンクリートの塔」に籠ることなく、高等学校の現場に向いて少なくとも各教員の授業力、指導力の向上に寄与する努力を期待する。このプログラムは学校管理職教育コースなどの構築よりも先行すべき広島大学教育学部としての基本的姿勢にかかわる問題だと考える。

広島大学が鏡山のキャンパスや広島市などで夜間コースを用意するにしても、教員人口、学校現場の状況、行政研修歴にならないという理由などで、継続的に一定の入学者を確保することはできない。それよりも思い切って大規模な専門職大学院を設置し、多様なコースを準備することで、実践に傾斜した教育を提供し、かつ、大学教員が入学者のいる各学校に向いて、それぞれの特色ある教育を伸長させると同時に、確かな学力を保障する教育力の向上に貢献するシステムが求められている。

【注】

本稿を執筆するに際して留意した点は次のことからである

- (1) 教育行政や学校教育に深くかかわることは、大学人に保障されている「学問の自由」を強く制約する。教育学部に属する大学人といえども教育現場を直接「指導」する「かつてのよき」時代は去った。現場の抱える問題を、診断したり、解決策を見出したりする現場教員の行為を支援する立場に過ぎないと自覚しなければならない。指導は求められて行うものである。教育行政は直接ではないにしろ、政治の左右するところであり、学問の自由を侵害するものと感知する良識ある大学教員も多い。
- (2) 学部の教育、大学院の教育の現状、特にアウトプットの問題状況を考えると、そこに努力を傾注すべきで、大学の拡張主義は終焉し、質的充実に転換しなければならない。広島大学教育学部において伝統に根ざしたブランド性はもはや消えている。内部の教育再生を行わないと、インプットの学力低下と相乗して「長期低落傾向」(片岡徳雄学部長の談)よりも「短期どん底傾向」の学部になる可能性がある。
- (3) 研究面の実績も教育学部に相応しいものは次第に減少している。教育の多忙性は避けられないが、相も変わらず、会議に忙殺されているようでは、「無為・無能」(新堀通也元学部長研究指標)の大学のカテゴリーに入る。
- (4) 「管理者教育コース」の設置は、専門職大学院において現有教員で対応できなくはないが、それを米国のように組織的・体系的に行うには相当の学部改変を求める。日本教育経営学会は米国を範として、管理職免許状の復活、管理職教育の独立した体制を長期にわたって文部省、文部科学省に要求してきたが、むしろ、近年の規制緩和によって管理職の専門性が弛緩したという実態がある。民間人校長の登用に見られるように、マネジメント能力を期待するが、「教育」的知見のない管理職が学校経営において成功するケースは

稀だと考える。管理職教育の内容は、マネジメントでなく、教育の原理を想起させる教育学こそが中核に位置しなければならない。

- (5) しかし、近年の外国に見る管理者教育が成功しているとは誤りである。教員と管理者を分離する施策は我が国の教育の伝統に相応しない。また、米国において著名な中核的役割を担っていた大学が「学校管理職教育」から撤退している事実も見逃してはならない。ここは総合的な専門職大学院によってクオリティの高い教員を養成すべきである。

【参考文献】

1. 小島弘道 (2001) 「管理職の養成」, 日本教育経営学会編『日本教育経営学会紀要』第43号, pp.42-52.
2. 小島弘道編 (2004) 『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂。同編著 (2003) 『校長の資格・養成と大学院の役割』(科研報告書)。
3. 日本教育経営学会主催特別公開シンポジウム編集 (2001) 『スクールリーダーのための専門大学院を構想する』
小島弘道「基調報告」, 岡東壽隆「スクールリーダーに求められる資質能力」, 白石裕「スクールリーダー養成のカリキュラム」, 中留武昭「スクールリーダーの養成と大学院の役割」, Brian Caldwell「オーストラリアにおけるスクールリーダーの養成と大学院の役割」
4. Sherri Zimmerman (2002) *Handbook of Certification for School Administrators*. University Press of America Inc.
5. イジー・ウエイドマン／生島幸子訳 (2004) 『ハーバードからの贈り物』講談社。
6. ロルド・ジェニン／田中融二訳 (2004) 『プロフェッショナルマネジャー』プレジデント社。
7. 中留武昭著 (1997) 「校長の文化的リーダーシップの構成要因に関する研究」九州大学科研報告書。