

平成 28 年度～29 年度上越教育大学研究プロジェクト（特別研究）

研究成果報告書

大学における教育経営職育成の国際共同開発

平成 30 年 3 月

辻野けんま

（上越教育大学・准教授）

はじめに

1978年の新構想教育大学の設置から2008年の教職大学院の設置を経て、現在、「国立の教員養成系修士課程の教職大学院への原則移行」という形で、全国規模で改革が進行中である。2017年8月29日に出された「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて一国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書」では、「初任者向けコース、ミドルリーダー養成コース、管理職養成コース等、教職経験年数等に応じた多様なコースの設定に努めること」とされ、従来よりもいっそう明確に管理職養成が位置づけられるようになった。

教職大学院が初任者向けから学校管理職の養成まで幅広い養成・研修機能をもつことは、大学の社会的使命としては積極的に考える意義があろう。しかし、現行の教職大学院の教育課程については、多くが国から指定された必修科目(5領域計18単位以上)や実習科目(10単位の学校実習)で占められている等、画一性の高い基準が存在し、大学レベルで学生の多様なニーズに応えた教育課程をつくる限界もある。新人教員の「養成」(pre-service education: 入職前教育)と現職教員の「研修」(in-service education: 入職後教育)が、一部例外を除けば同じ教育課程の基準の適用をうける等、論理的な錯綜も否めない。

初等中等教育の学校を取り巻く環境も厳しくなる中、大学(院)までが自由に発想したり探究したりできる環境を失いつつある。ところが、このような全国規模での基準管理をしているはずの中央では、「天下り」「モリカケ」「忖度」「文書隠蔽・改ざん」等の問題が後を絶たない状況もある。このような中央に「忖度」して教育課程をつくらねばならないのが、今の教職大学院でもある。公教育に未来はあるのだろうか。

政策上、「即戦力」の養成が強調される中で、大学はむしろ、いまだ実現されていない社会的価値を具現化する、創造性をもたらす専門職を育成すべきではないだろうか。教職大学院政策で求められている「学校管理職」、つまり「学校」を「管理」する職ではなく、より広く公教育に組織・制度レベルで変化をもたらす「教育経営職」の育成が必要ではないか。

本報告書は、このような問題関心から進められた、平成28～29年度上越教育大学研究プロジェクト(特別研究)「大学における教育経営職育成の国際共同開発」の研究成果をまとめたものである。国際共同開発というアプローチをとるのは、一国内部に閉ざされた議論のみではパラダイムを超える創造性に気づきにくいからである。教育経営職とは、特定の職を指す言葉ではない。学校に変革をもたらす校長でもありうるが、より広域的に活動する教育行政職かもしれず、はたまた公教育の最前線にいる教職員かもしれない。専門性が学校内部で完結せず、広く公教育に創造性をもたらす思考と行為とを、大学院で探究したい。

筆者は本研究プロジェクトが終了する2018年3月をもって8年間勤務した上越教育大学を離れることが決まっている。新構想教育大学であり教職大学院の先駆者でもあった本学から学んだことは数えきれない。本学での経験が全国の関係者にとっても今後の一助になればと願って本報告書をまとめた。ご批読をお願いする次第である。

2018年3月31日

辻野けんま

目次

はじめに	1
I. 研究の概要	2
II. 日本における教育経営職育成と大学	4
III. ドイツにおける教育経営職育成と大学	6
IV. 教職大学院の制度現実と教育経営職育成への課題	9
V. 国際共同開発からの示唆	14
参考文献一覧	18
編集後記	19

I. 研究の概要

1. 研究目的

公教育に創造性をもたらす教育経営職育成へ向けて、大学が果たしうる役割を明らかにする。とくに、日本で進行中の教職大学院政策とそこにおける「学校管理職養成」をとらえつつも、国際共同開発によって一国内部のパラダイムを超えた考察を目指す。

2. 研究体制

【研究代表者】 辻野けんま（上越教育大学）	
【研究分担者】 菅原 至（上越教育大学）※副代表 辻村貴洋（上越教育大学） 河野麻沙美（上越教育大学） 佐藤賢治（上越教育大学）	【研究協力者】 末松裕基（東京学芸大学） Ulrich Iberer（ルードヴィクスブルク教育大学／ドイツ） Sabine Meise（オルデンブルク大学／ドイツ）

本研究の特質である国際共同については、主としてドイツを協力相手としている。一方で、2018年5月に上越教育大学がホスト大学として開催する国際教師教育学会(International Society for Teacher Education: **ISfTE**)の準備の機会をとらえて、ローカルなネットワークとグローバルなネットワークとを架橋する構想と取り組みが含まれている（第V節参照）。

なお、本報告書の内容については、一切の責任を研究代表者・辻野が負っている。

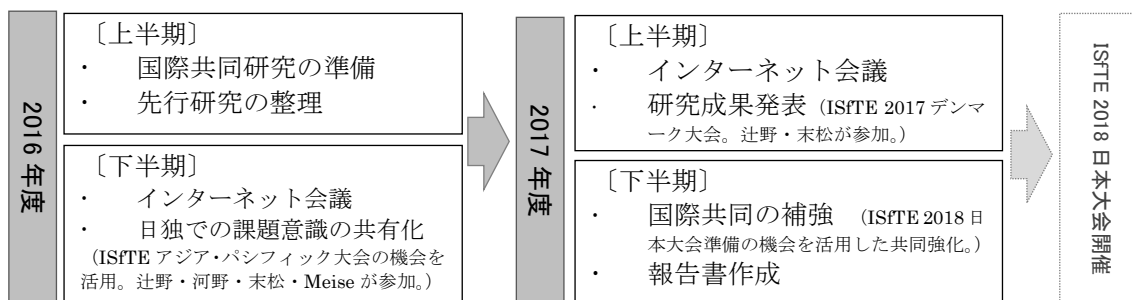
3. 研究経費

年 度	経 費
2016 年度	53,000 円
2017 年度	907,000 円
合 計	1,200,000 円

〔2016 年度経費〕研究初年度としてドイツ・ルードヴィクスブルク教育大学の研究者とのインターネット会議¹を軸に、課題設定を国際的な議論の俎上に載せるよう試みた。経費はすべてウェブ開発に充てられている。旅費は含まれないが、11月にマレーシアで開催された ISfTE アジア・パシフィック大会に、日独両国から研究分担者・協力者ら4名が参加した。

〔2017 年度経費〕4月にデンマークで開催された ISfTE 2017 デンマーク大会にて研究成果を発表したため、研究分担者末松氏の旅費・学会参加費計約47万円が含まれる。また、ISfTE 2018 日本大会が新潟で開催される機会をとらえ、国際共同の促進へ向けて約31万円をウェブ開発や印刷費、講師招聘費（2017年2月研究会）に充てた。約12万円は研究討議参加と準備にかかる経費として研究分担者3名に配分した。

4. 研究活動の概観



5. 研究成果の公表²

- 辻野けんま(2018)『大学における教育経営職育成の国際共同開発』（平成 28～29 年度上越教育大学研究プロジェクト報告書） ※本報告書
- Hiroki SUEMATSU & Kemma Tsujino, Finding Alternatives and/or Following Global Trends for School Leaders?: Reflection of Educational Management in Japan, 37th Annual International Seminar for ISfTE in Denmark, 24-28 April 2017.

¹ 本報告書において「インターネット会議」とは、フリーソフト Skype のビデオ通信機能を用いた会議を指している。2 地点間ないし 3 地点間で接続し、1 対 1～複数対複数など様々な形態で開催した。

² 本研究プロジェクトの一環として予定したものではなかったが、関連・派生して生まれた日独の共同研究もある。たとえば、Hiroki Suematsu, Ulrich Iberer, Kemma Tsujino & Tobias Stricker, Is Headteacher a Real School Leader?: Expectations and Limitations in Japan and Germany, Bildungs- und Schulleitungssymposium, Pädagogische Hochschule Zug, Switzerland, 5-9 September 2017.

II. 日本における教育経営職育成と大学

公教育の理念は、中立性、無償性、義務性によってあらゆる人に教育を保障することとされる。しかし、公教育制度の現実には、このような理念に基づいて形成されてきたというよりも、歴史的にはむしろ近代の国民国家がその国民を形成するために整備してきたと言える。この意味において公教育とは「国家(公権力)による国民形成」の営みであった(堀内 2014)。

この証として、学校は今日でも中央・地方の政治的影響を受けながら存立している。現に、学校でなされる教育内容は、学習指導要領はじめ、それに依拠する検定教科書、さらには「全国学テ」(全国学力・学習状況調査)、国の教育振興基本計画、その他諸法制から地方自治体の教育政策までと、外部の影響を多分に受けながら教室に持ち込まれる。こうした公教育制度における政治的影響は、制度の基本構造に違いはあれ国際的にも見られる特徴と言える。

21 世紀に入り国内的にも国際的にも社会が目まぐるしく変化し続ける中で、この公教育もいささか制度疲労を来している。しかし、グローバル化の中でさえ、国家はその存在感を希薄化させていないばかりか、教育の世界においては存在感を強めてさえいる(グリーン 2000)。その中で、われわれは公教育の未来を、前世紀的な伝統の再生産に託すのか、それとも創造性をともなう教育経営のいとなみに託すのか、分水嶺に来ているのではないだろうか。

国内の政策動向に目を向けると、日本では教職大学院の拡充とそこにおける「学校管理職養成」が謳われている。研究面でもこの分野において一定の蓄積が見られるようになった(後述)。その一方で、一国内部の状況をいったん離れてグローバルな視座から状況を俯瞰した場合、国内の政策や実践を規定するパラダイムが浮かび上がる(第 V 節参照)。

ここで、日本の教育法の中では、「学校管理」という語が「学校経営」と同様の概念として用いられている。しかし、厳密に言えば、経営の客観的側面を強調した概念が「学校管理」であり、逆に経営の主観的側面を強調した概念が「学校経営」とされる³。本研究が対象とする「教育経営職」とは、学校経営よりもさらに広く公教育を対象化した言葉である。「教育経営」という語は、より詳しくは次のように説明されている。

「教育経営が学校経営と同義に受け止められるむきもあるが、それは教育主体や教育機関を学校に限定しているため」であり、「今日では、家庭教育・学校教育・社会教育・企業内教育など、およそ社会のあらゆる教育の営みを全体的にとらえ、また、幼児教育から青少年教育、高齢者教育に至る全過程を関連的・総合的に把握する教育の経営という視点が要請される」⁴。(『日本教育経営学会紀要』第 51 号、p.25)

日本の人事制度上、教員として入職した者でも、教頭や校長、教育行政職などを経験しうることを鑑みると、「教育経営職育成」とは特定の職のみを対象化するものともなりえない。

³ たとえば、平原(1993)参照。

⁴ 北神(2009: 25)。北神は、河野重男による説明を引きながら、このように述べているが、言葉を換えれば「教育経営」の「学校化」に警鐘を鳴らすものと言えるのではないか。

仮に校長や教育行政の要職にあっても、創造性や革新性をともなわない前例踏襲的な職務遂行に終始するのであれば、教育経営職とは言えないだろう。逆に、権限が限られている一教員という立場であっても、組織に創造性をもたらす場合は、正に教育経営職と呼びうる。

学術上、すでに「スクールリーダー」という概念⁵が広く知られているが、本研究では「スクール」を「リード」する者とは限定しないため、「教育経営職」という言葉を用いる。教育行政の使命には学校教育のみならず、社会教育や家庭教育への支援なども含まれていることも、ここでは予定されているからである。

さて、日本における教育経営職育成をめぐる政策や研究は、近年とくに教職大学院における「学校管理職養成」という形で先鋭化している。「学校管理職」（つまり「学校」を「管理」する職）に特化されている点で、本研究の関心とは異なる。しかし、本研究にいう教育経営職育成の実態はいまだ確立されていないため、まずは卑近な教職大学院での学校管理職養成を考察の足掛かりにする。

日本における学校管理職やスクールリーダー育成をめぐるのは、中留(1995)や小島(1996)による理論提起にくわえ、大脇(2005)による大阪教育大学での理論構築と実践の統合化の試みをはじめ、兵庫教育大学や九州大学、岐阜大学など一定の蓄積がすでに見られる⁶。日本教育経営学会も「校長の専門職基準」を策定・改訂する等、スクールリーダー研究の後押しをしてきた。研究上も、白石(2009)、安藤・田中・大野(2014)、国立教育政策研究所(2014)、篠原編著(2017)等をはじめ、近年少なからぬ進展が見られる。

一方、政策面においては、中央教育審議会（以下、中教審）の平成 27 年 12 月 21 日答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」において、教職大学院での管理職コースの設置や、教育委員会との連携による管理職研修の開発・実施を行うことが求められるようになった。直近では、平成 29 年 8 月 29 日に出された「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて一国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書一」において、「初任者向けコース、ミドルリーダー養成コース、管理職養成コース等、教職経験年数等に応じた多様なコースの設定に努めること」と明示されている。つまり、政策上は「教職大学院」を核にして「学校管理職養成」が求められるという時代に入っている。

教職大学院は 2008 年から設置が始まった教育の専門職大学院である。開設当初の 19 校から 2017 年度現在では 53 校を数えるに至り、地理的にもほぼ日本全国に展開するようになった。教職大学院は、教育委員会や学校との連携が義務づけられた大学院であり、近年ではその連携の実質化がいつそう強く求められている⁷。一方、この制度の課題も指摘されて

⁵ 「スクールリーダー」の定義は、大脇(2005)によれば、狭義には校長・教頭などの管理職を指すが、広義には学校づくりの中核を担う教職員も含まれ、さらに最広義には教育行政職である教育長や指導主事までもが含まれると解されている。

⁶ 兵庫教育大学でのスクールリーダー対象のコース設置や研修開発（加治佐哲也編著 2011）、九州大学での校長研修プログラムおよびテキストの開発（元兼正浩監修 2010）等の提起がなされている。

⁷ 設置当初の複数の教職大学院の試行錯誤状況について、篠原清昭・浅野良一・菊地栄治・添田久美子・山崎保寿・山下晃一(2009)「課題研究報告 II 教職大学院経営と教育経営研究」『日本教育経営学会紀要』第 51 号、127～147 頁、から窺い知ることができる。

きた経緯がある⁸。こと「学校管理職養成」をめぐることは、大学関係者が抱く「学校管理職」の力量像と教育委員会関係者が抱くそれとが異なっていたり、従来インフォーマルに「学校管理職養成」を担ってきた校長会等との調整が難航したり、当の現場教員にとって「学校管理職養成」の響きが忌避感をもたらすものとなっていたり等、様々な課題を抱えてきた。

そもそも、大学であれ教育委員会であれ、いずれの力量像も当の現場教員にとっては外発的な「お仕着せ」になりかねないという問題もある⁹。およそ2～3年周期で異動する日本の校長職の人事制度をみても、「学校管理職養成」に過度の期待はできない¹⁰。また、現実の教職大学院の人的・物的・財的な限界¹¹を見ても厳しい現実がある¹²。教職大学院における「学校管理職養成」の現実は、日本においてはこうしたいわば国策としての潮流の中に置かれている。ここで、一国のパラダイムを超えた視座から、「教育経営職」の育成がどのように考えられうるか、海外の例を元にいったん俯瞰し再考していく。

III. ドイツにおける教育経営職育成と大学

ここで、日本とは異なる文脈をもつ海外の事例に目を向けることで、そこから逆に照射される日本のパラダイムとは何か考える¹³。教育経営職育成における大学の役割を考えるために、ドイツのルードヴィクスブルク教育大学の大学院修士課程「教育経営コース」

(Masterstudiengang Bildungsmanagement : 以下「LW 教育経営コース」と略記)の事例が、本研究と問題関心を少なからず共有している。ドイツの教育経営職を概観したうえで、LW 教育経営コースの概要を示す。そして、同大学に勤務する研究者とのインターネット会議を通じて得られた知見をまとめる。

ドイツでは、日本の教職大学院政策に相当する全国規模での政策は見られず、大学にける「学校管理職養成」も一般的ではない。そもそもドイツでは、学校経営が、教員—保護者—生徒の教育参加による合意形成に基づいて営まれている。ここでの校長職の役割は端的に

⁸ 教職大学院については、制度の欠陥を予言的に明らかにした佐久間(2007)を嚆矢として、これまでも多くの課題が指摘されてきた。教育経営職育成と関連しては、日本教職大学院協会(2014)が、先の国立教育政策研究所(2014)の類型を用いながら全国の教職大学院、及び教育系大学院に対して学校管理職に求める力量を独自に調査し、教職大学院を含む大学一般に学校管理職養成を担うための人的・財的な制約をはじめとする諸課題を明らかにしている。詳細については、辻野(2017-a)参照。

⁹ 佐藤・河野・辻野(2016)参照。

¹⁰ 教育界では、「校長がかわれば学校が変わる」という言葉が実感をもって語られている。しかし、この言葉の「校長」を「教員」と置き換えても同様の命題が成立したり、「保護者」や「子ども」、「社会」などとしても成り立つことから、実証性をもたない言説といえる。

¹¹ 日本教職大学院協会(2014)、辻野(2017-a)に詳しい。

¹² 現行の日本の教職大学院は、これから教員になろうとする若い学生のための養成(入職前教育)をも担っているものであり、これまでも現職教員のための研修(入職後教育)との乖離や齟齬が指摘されてきた。教職大学院における学校管理職養成を強調する政策は、このような既存の構造的矛盾をさらに拡大させているとの指摘がある(篠原 2015)。

¹³ ブレイ(Mark Bray)は、国際比較研究(比較教育学)の有効性について、外国の「見慣れない特異なパターンを一般的な形で理解させることができる」ことだけでなく、逆に、「ある社会のインサイダーにとってあまりにも当たり前と考えられてきた教育制度や社会の特色を『問題』として取り上げ、一般的と考えられてきた事柄(パターン)の特異性を際立たせる」ことと述べている(ブレイ著 2005: 13)。

は、多様な主体間の意思を調整しつつ学校を発展させていくことにある。校長は会議の議長として、多様な意見の中から合意をつくり上げなければならない、自らのビジョンやリーダーシップだけで学校を率いることは想定されえない¹⁴。校長は学校を牽引するリーダーというよりも「同僚中の第一人者」という認識が強く、校長職固有の資格や専門養成の制度化などは普及しにくい風土があった¹⁵。

ドイツ南部バーデン=ヴュルテンベルク州の LW 教育経営コースは、トップダウンの国策や画一的な基準によってではなく、草の根的に教育課程をつくり出した事例である¹⁶。以下は、ウルリッヒ・イベラー博士(Dr. Ulrich Iberer)およびザビーネ・マイゼ氏(Sabine Meise)¹⁷とのインターネット会議をふまえた知見を整理する。それに先立って、LW 教育経営コースの概要を図表 1 に、また、教育課程の構造を図表 2 にまとめた¹⁸。

LW 教育経営コースは 2003 年創設された¹⁹。2 年制の課程であり、働きながら修士号取得が可能になるよう設計されている。定員は 1 学年 30 人である。学生の内訳は概ね、①校長志望の現職教員、②民間企業社員等（人材開発、研修担当等）、③私立教育機関・成人教育等、がそれぞれ約 1/3 を占める²⁰。いわゆる「学校管理職養成」に矮小化されない、教育経営職の育成を目指した大学院の一例と言える。

(図表 1) LW 教育経営コースの概要

修了学位	修士(M.A.)
在学期間	4 ゼメスター(2 年間)、職業随伴、継続教育
入学資格	大学卒業資格、2 年間以上の職業経験(うち 1 年間以上の教育制度内での職業経験)
応募期間	毎年 4 月 15~5 月 31 日
学期始期	冬学期(10 月 1 日)
学費	2200 ユーロ / ゼメスター。諸経費(Studentenwerks-, Verwaltungs- und Studierendenschaftsbeitrag)を含む。在籍期間中の居住費、食費、交通費は別途。
構造と方法	職業随伴の学習コンセプトは混合学習形態で行う。参加学習、自己学習、応用段階などの多様な学習方法、ならびに経験豊富なコーチが専門的にサポートする。方法論上の構造の詳細： Mehr zum methodischen Aufbau
内容	課程は、14 のモジュールで構成される。モジュールの詳細： Mehr zu den Studienmodulen
ECTS	課程は計 90 ECTS(単位)の範囲で設計されている。
参考	2003 年来、教育経営コースの課程は認証評価を受けている。これまでに 200 名以上の修了生を輩出してきた。教育課程についての意見： Meinungen zum Studiengang
詳細情報	課程についてのさらに詳細な情報は、『教育経営コースの教育課程』修士課程教育管理(Ulrich Müller, Gerd Schweizer, Sven Wippermann, 2008)において説明されている。

¹⁴ 詳細については、辻野(2017-b)を参照されたい。なお、対照的に日本では、2000 年の学校教育法施行規則改正以来、職員会議は校長の補助機関と規定されており(第 48 条)、学校経営は校長の専権事項とされている。コミュニティスクールとして指定された場合など、経営構造の多様化はあるものの、数的には例外的にとどまる。教員や子ども、保護者の教育参加は制度化されていない(PTA は任意団体とされている)。ただし、学校経営の現実はこの法規定とは軌を一にしておらず、校内での合意形成に努める校長は少なくない。

¹⁵ ただし、近年では校長職養成の展開も各州で見られつつあり、その動向は辻野(2017-b)でまとめている。

¹⁶ 同コースの公式サイトは以下：<http://bildungsmanagement.ph-ludwigsburg.de/ma-bima.html>

¹⁷ 2017 年秋より北西部ニーダーザクセン州のオルデンブルク大学に勤務。

¹⁸ 図表 1、2 とともに同大学 HP の情報を邦訳したものが、インターネット会議(最終開催は 2017 年 1 月 23 日)により事実確認した内容となっている。

¹⁹ ここでの記述内容は、ウェブサイト上に公開されている文書の分析に加えて、主に 2017 年 1 月 23 日に行ったインターネット会議に基づいている。当該会の会議参加者は、筆者辻野の他、菅原至氏、河野麻沙美氏(以上、日本側)、Ulrich Iberer 氏、Sabine Meise 氏(以上、ドイツ側)である。

²⁰ その他若干名として、幼児教育など①~③以外の学生が在籍するという。

(図表 2) LW 教育経営コースの教育課程の構造

モジュール	学習領域 1 重点テーマ 冬学期 1
M01	教育経営の基礎
M02	人材経営
M03	パーソナリティ発達と指導能力
M04	コミュニケーションと協力

モジュール	学習領域 2 重点テーマ 夏学期 2
M05	組織経営
M06	教育プロセスの経営
M07	賞経営
M08	実習

モジュール	学習領域 3 重点テーマ 冬学期 3
M09	戦略的指導とコスト経営
M10	知識経営とイノベーション経営
M11	教育マーケティング
M12	コーチング

モジュール	学習領域 4 重点テーマ 夏学期 4
M13	プロジェクト経営
M14	修士論文と口頭試問

LW 教育経営コースが目指す教育経営職像は、古典的なトップダウン型の経営者像ではなく、自ら課題解決する新たな専門職像であるという²¹。この目的のために、学校、会社、NPO 等、様々な外部機関との相互協力が重視される。教育課程は、科目群を系統的なまとまりとして編成したモジュールで構成される。

まず、「学習領域 1」の M01 は導入段階にあたり、多様な学生が教育経営という共通の領域を考えるために、ビジネス、教育、その他様々な題材を元に学ぶ。M02 では人材経営を、続く M03 ではパーソナリティとリーダーの資質・能力を学ぶ。前者から後者へ向けてより個人へ焦点化され、教員から校長、労働者から経営者への役割転換に気づくことが重要になる²²。M04 では、リーダーが膨大なコミュニケーションを扱うというグループ・プロセスが学ばれる。

続いて「学習領域 2」の M05 では組織開発への重点化など、対象が個人から組織へ対象がシフトする。ここでは、フォーマルな組織プロセスと同様にインフォーマルな組織プロセスも扱われる。M06 の教育プロセスの経営は教育組織の核と位置づけられ、対象において生徒、教員、顧客、従業員などの違いはあっても、あらゆる教育組織がもつ固有の教育プロセスに対する分析が必要となる。M07 においてカリキュラムや評価等の構成要素が扱われ、組織の質経営が学ばれる。M08 は自分が所属する組織とは全く異なる組織において、3 週間のインターンシップを行う。伝統的なインターンシップは「将来働く職場をあらかじめ見る」といった性格のものだが、同コースのインターンシップはこれと大きく異なる²³。

「学習領域 3」は、経済モデルに依拠したモジュールとなる。M09 は資源の有限性や戦略的指導を扱い、M10 は異なる状況におけるイノベーション（革新）を扱い、将来に対する組織開発が学ばれる。M11 においては、単に教育界内の問題にとどまらず自治体レベルでの経営の問題をも扱う²⁴。M12 は、30 名の学生を 3 グループに分け、経営の難局ケースを

²¹ 校長養成に特化していない点では、本研究における教育経営職との問題関心を共有する部分がある。

²² パーソナリティは自らによってのみ開発されうる、との一貫した理念が教育課程の根底にあるという。

²³ たとえば、中等教員であっても会社の人材開発部で行う等。日本の教職大学院と好対照をなしている。これは、会社がいかにかに人材を育てているか等、それぞれの組織を知る「特別な観点」を獲得することが重視されているからである。学校が民間企業を知ることは、生徒の将来を見据えた教育にとっても有益であり、また学校—企業間が連携する上でも重要であるという。イベラー氏によれば、3 週間という期間は組織を本質的に知るためには短すぎるが、自身が組織をどのように捉えたのかを大学院で紹介しあうには適切な期間であるという（2017 年 1 月 23 日インターネット会議より）。

²⁴ ここでは、教育経営の対象が学校という単位組織を超えて捉えられている。たとえば、学校をもつ町であれば、定住先として選ばれやすいといった人々の選択行動に影響を与える。そこで、たとえば「市長の立場からの教育経営」なども考えられうる想定されている。

経験することが目的となる。たとえば、年齢的に自分が若いという設定で、年配の同僚ばかりの組織を経営するケースや、校長であると同時にカウンセリング能力が求められるケース等、多様な想定が考えられている。

最後に「学習領域 4」は、M13 の短期的なリソース不足の中でどう成果をあげるか等、難しい改革プロジェクトを進める。M14 では 3 か月の期間で修士論文を完成させ、口頭試験を受けなければならない。

総じて、伝統的に大学は「学術文化」をもち、高学歴な教授が教えたことを学生がノートに筆記するものだった。こうした慣習からの転換が必要との認識が共有されているという。LW 教育経営コースの学生は、一般の大学生よりもかなり年齢が高く、それぞれの職業キャリア等も学校関係にとどまらず多様である。この多様性をとりこみながら独自の理念に基づき教育が展開されているとすれば、教育経営に対しても意義深いだろう。

多様な学生が多様な方法、形態、状況で学ぶことが重視されている点は、日本の教職大学院が学校教員と教員志望者のみで構成されることを想起するとき、好対照をなしている。イベラー氏は、リーダーが直面するのは孤独であり、そして新たな状況であるとして、「自分は新たな状況において何をなすべきか？」を自問し続け、その中から将来への舵取りを考えることを求める教育課程であると述べている。

ところで、なぜ教育機関ではなく会社など多様な機関でインターンシップを行うのだろうか。これについては、教育行政機関が主催する研修講座では同質性の高い職員が同じ様な言葉で同じ様な内容を語る現実があり、同じ文化の内部に閉じているのは、創造性は生まれにくいからだという²⁵。この点は、日本の政策レベルでの課題として特記しておく。

LW 教育経営コースの特質は、教育経営職というものをホリスティックに捉えている点や、様々な学問領域を新しい組織プロセスにおいて扱う点だと言えるだろう。そこで目指されているリーダー像は、ひとつのスタンダードに基づく固定的な力量の形成ではなく、自らのリーダーシップや人との関わりを他人に明示できること、そしてリーダーシップそのものを自らデザインできることでもある。こうした教育課程は、草の根から立ち上げられた大学院ならではの強みと言える。画一的な国家基準から生まれた大学が同じような説得力をもって教育課程を説明することは難しいだろう。

IV. 教職大学院の制度現実と教育経営職育成への課題

本節では、再び日本へ目を戻し、教職大学院の制度現実をとりあげる。まず、教職大学院の制度構造等の基本情報を図表 4 のとおり一覧化し検討材料とする。教職大学院の当事者にとっては大半の情報が既知と考えられるが、設置や課程再編などで様々なスタッフと情報共有しやすいよう、初歩的な情報も含めた。(日進月歩で情報が更新される点に留意されたい。)

²⁵ なお、インターネット会議において、日本の教職大学院が学校での実習を原則としていることや、それが国レベルでの制度設計であることを紹介すると、イベラー氏は「なぜ学校の専門家を学校へ戻してしまうのだ」と非常に驚いていた。ただし、ドイツの大学においても、フィールドワークが学校に焦点化されていたり、古典的な校長像が想定されていたり、学校の「非営利」の側面だけしか見えていなかったりする場合は少なからず見られるという。

(図表 4) 教職大学院の基本情報

<p>教職大学院の制度概観</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 文部科学省「教職大学院:制度の概要について」 http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kvouchoku/kvouchoku/1354462.htm 教職大学院制度の概説（標準修業年限、修了要件、教育課程・方法、教員組織、連携協力校、学位、教員免許状、認証評価） 2. 文部科学省「大学院修士課程と専門職大学院との制度比較」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337126.htm 修士課程との違いを一覧表化 3. 専門職大学院設置基準 http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H15/H15F20001000016.html 「教職大学院の課程の修了要件」第 29 条…45 単位以上の修得 4. 平成 15 年文部科学省告示第 53 号（専門職大学院設置基準第五条第一項等の規定に基づく専門職大学院に関し必要な事項） http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/k20030331013/k20030331013.htm 「教職大学院の教育課程」第 8 条…必修 5 領域ほかの規定 5. 文部科学省「『教職大学院』制度の創設－教職課程改善のモデルとしての教員養成教育－」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337007.htm
<p>必修科目（実習科目を含む）</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 文部科学省（中央教育審議会資料）「教職大学院におけるカリキュラムイメージについて（第二次試案）3. 共通科目（基本科目）部分」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337043.htm 単位数についての記述…「領域ごとの履修単位数の配分については各大学院における設定に委ねられるものの、体系的に教育課程を編成するものとする旨を設置基準等上に規定する以上、その単位数の合計は、一定程度（最低必要修得単位数全体から「学校における実習」の最低必要修得単位数を引いたもののうちの半数）以上となることを目安となる。」 （例）修了単位 45 単位－実習単位 10 単位＝35 単位 35 単位÷2＝17.5 → 「18 単位」以上となる。 2. 「教員の資質能力の向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議ワーキンググループ報告書（案）」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/093_2/shiryo/attach/1339963.htm 「管理職を目指す現職教員を主な対象とする学校経営に特化したコースについては、共通 5 領域を管理職向けの内容としたり、一部の領域の履修を減らしたりなどして工夫することや、必要に応じて総単位数を 12 単位程度に減少させることも可能とする」 3. 「教職大学院の教育課程の単位数一覧」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/093_2/shiryo/_icsFiles/afiedfile/2012/12/19/1329055_003.pdf 大学間で、必修科目は 18～22 単位、実習科目は 10～14 単位の幅がある。 「実習の一部又は全部の免除」（教職大学院の課程の修了要件） 第 29 条 教職大学院の課程の修了の要件は、第 15 条の規定にかかわらず、教職大学院に 2 年(-)以上在学し、45 単位以上（高度の専門的な能力及び優れた資質を有する教員に係る実践的な能力を培うことを目的として小学校等その他の関係機関で行う実習に係る 10 単位以上を含む。）を修得することとする。 2 教職大学院は、教育上有益と認めるときは、当該教職大学院に入学する前の小学校等の教員としての実務の経験を有する者について、10 単位を超えない範囲で、前項に規定する実習により修得する単位の全部又は一部を免除することができる。
<p>教員組織</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 文部科学省「7. (2)教職大学院の教員組織のイメージ」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337128.htm 2. 文部科学省「教職大学院の教員組織編制等に関する留意事項について（別紙）」 http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kvouchoku/kvouchoku/1354507.htm 3. 文部科学省「大学院に専攻ごとに置くものとする教員養成分野の教員数に係る告示改正について（平成 26 年 11 月 7 日）」 http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senmonshoku/detail/1353770.htm 4. 兵庫教育大学「修士課程及び教職大学院の教員組織について」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/093_2/shiryo/_icsFiles/afiedfile/2013/04/15/1332152_04.pdf 5. 文部科学省「3『実務家教員』関係規定等」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/06102415/006/004.htm 6. 文部科学省「教職大学院における『実務家教員』の在り方について」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337032.htm 実務家教員の役割や範囲等についての説明。 7. 文部科学省（中教審資料）「専門職大学院における実務家教員について」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/027/siryo/_icsFiles/afiedfile/2010/12/01/1299246_2.pdf
<p>授業担当・兼務等</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教職大学院専任教員の学部授業担当について 文部科学省「教職大学院の教員組織編制等に関する留意事項について（別紙）」 http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kvouchoku/kvouchoku/1354507.htm 学部教育の単位数を一人当たり年間 4 単位程度までとする*。 ※この基準は、各教員の担当する単位数ではなく、教職大学院の専任教員が担当する学部教育の単位数の合計から判断し、専任教員全体でみた場合に一人当たり 4 単位程度までということ。（例）専任教員が 15 名の場合、(ア) 15 名が各々 4 単位を担当、(イ) 10 名は各々 6 単位を担当し 5 名は担当しない、等。教職大学院の専任教員が担当する学部教育の単位数の合計が 60 単位（4 単位×15 名）程度以内であればよい。 2. 文部科学省「専門職大学院の専任教員による他の学位課程との兼務の取扱いについて」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/004/gijiroku/_icsFiles/afiedfile/2011/12/15/1313586_01.pdf 3. 専門職大学院設置基準の一部を改正する省令の施行について（通知） http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senmonshoku/detail/1344714.htm 平成 30 年度まで、学部の専任教員、修士課程・博士課程の担当教員が兼ねることができるとする特例措置（再延期）。

教育課程に関する資料等	<ol style="list-style-type: none"> 1. 文科省「教職大学院の教育課程の見直しにかかる論点整理案」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/093_2/shirvo/attach/1333470.htm 必修科目のあり方も含めた改革論議がある。 2. 兵庫教育大学「今後の教職大学院におけるカリキュラムイメージに関する調査研究」(平成25年度 文部科学省先導的 大学改革推進委託事業) http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/_icsFiles/afieldfile/2014/06/27/1347639_1.pdf 3. 松木健一(福井大学教職大学院)「教職大学院に関する話題提供」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/077/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2016/11/11/1379402_3.pdf 教職大学院の歩み、背景、成果、課題などの説明。 4. 文部科学省(中央教育審議会資料)「専門職大学院制度と現状について」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/038/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/01/05/1365693_05_1.pdf 専門職大学院(教職大学院以外も含む)全般の現状概説。 5. 文部科学省「教職大学院の現状」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/042/siryo/_icsFiles/afieldfile/2009/08/14/1282224_4.pdf 古い資料ながら、情報を端的にまとめた資料となっている。
その他の関連情報	<ol style="list-style-type: none"> 1. 入学前の既修得単位の認定 専門職大学院設置基準 http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H15/H15F20001000016.html 「第28条 教職大学院は、教育上有益と認めるときは、学生が当該教職大学院に入学する前に大学院において履修した授業科目について修得した単位(科目等履修生として修得した単位を含む。)を、当該教職大学院に入学した後の当該教職大学院における授業科目の履修により修得したものとみなすことができる。 2 前項の規定により修得したものとみなすことのできる単位数は、編入学、転学等の場合を除き、当該教職大学院において修得した単位以外のものについては、第14条第2項の規定にかかわらず、前条第1項(同条第2項において準用する場合を含む。)の規定により当該教職大学院において修得したものとみなす単位数及び次条第2項の規定により免除する単位数と合わせて当該教職大学院が修了要件として定める45単位以上の単位数の2分の1を超えないものとする。」 2. 平成29年度教職大学院入学者選抜実施状況の概要 http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku/1336526.htm <ul style="list-style-type: none"> ・ 教職大学院の数：53校(前年度より18校増) ・ 入学定員の合計：1,376名(前年度より152名増) ・ 志願者数の合計：1,744名(前年度より201名増) ・ 入学者数の合計：1,342名(前年度より125名増) うち現職教員648名(前年度より60名増) 学部新卒学生等694名(前年度より65名増) ・ 入学定員充足率：97.5%(前年度より1.9%減) 3. 教職大学院構想に対する疑義と回答(内閣府⇄文部科学省) 規制改革・民間開放推進会議 教育ワーキンググループ「教職大学院構想に関する資料等提出依頼」(平成17年7月27日) http://www8.cao.go.jp/kisei-kaikaku/old/minutes/wg/2005/0629/addition050629_01.pdf 上記への文部科学省回答： http://www8.cao.go.jp/kisei-kaikaku/old/minutes/wg/2005/0629/addition050629_02.pdf#page=1 4. 留学生の教員免許状取得、教員採用について 広島県・市、京都府で外国人留学生の教員採用を開始 http://benesse.jp/kyouiku/201507/20150702-1.html

総じて、日本全国に展開している教職大学院では、国全体として共通する教育課程の基準が科目領域や単位数、授業内容、授業方法にわたって強固に存在している。各大学はいわばその「余地」において、独自の教育課程をつくっているのが、制度現実である。しかし、その中でも、すでに日本国内で多様な事例が見られ、それも教職大学院のみにとどまらない状況があることは、すでに第II節で述べたとおりである。

教職大学院に限定してみても、新任教頭職養成や現職管理職の研修を教育委員会と協働で行う例や、「学校管理職養成」を超えて教育長養成を掲げる大学院コースの例²⁶、18単位以上とされている必修科目の標準単位数を切り下げ²⁷余剰部分で課程の独自性を出そうとする例、独立行政法人教職員支援機構と連携した課程を擁する例等がみられる。

教育経営職育成のための教育課程を大学院レベルで構想する場合、共通する悩みとして課程を1年間とするのか2年間とするのか、という課題に直面する。これについては、派

²⁶ 兵庫教育大学教職大学院「教育政策リーダーコース」がこの分野を開拓してきている。

²⁷ たとえば、上述の兵庫教育大学教職大学院の例では、共通必修科目の単位数は、教育政策リーダーコースにおいて12単位、学校経営コースにおいて14単位となっている。

遣元である教育委員会の側は予算上 1 年間に上限としたい事情がある反面、大学の側は 2 年間でなければ大学院教育にならないとの本音もある。現実には、派遣元の意向に抗う術はなく、大半が 1 年間ないし事実上 1 年間²⁸という形態をとっている。留意すべきこととしては、教育委員会の側が逆に昨今の大学のあり方に懸念を抱き高等教育としての毅然とした態度を求める声も聞かれる²⁹。

大学が実施してきた各種調査³⁰を見ると、大学院生や修了生の評価は教職大学院も修士課程もともに肯定的である。ただし、教職大学院に対しては少数ながらも手厳しい意見が寄せられてきた。そのような声の中には、大学の自助努力として改善すべきものと、教職大学院制度一般に対するものとの両方が含まれている。たとえば、「共通必修科目が多すぎる」「大学院なのに選択幅が狭すぎる」「実習は必要なのか」などは後者の典型である。しかも、こうした声は、他の教職大学院の学生からも聞かれることが珍しくない。³¹

教職大学院の制度が創設されるにあたって、佐久間(2007)や岩田(2007)は早くから予言的にもその課題を指摘していた。そして設置から 10 年を経た現在、そこで指摘された課題点を検証しうるだけの経験を蓄積してきている。たとえば、大学院への派遣や修了者へのインセンティブの権限をもつ教育委員会との関係が「連携」よりも「従属」になりうるとの指摘³²、あるいは地元出身の実務家教員と学生との間に権力関係が生じアカデミックフリーダム保障が課題となるといった指摘³³等である。実務家教員の採用は政策上進められたものだが、中央での議論においても賛否が見られた³⁴。そもそも教職大学院をめぐるのは、養成(pre-

²⁸ 1 年目のみ大学院にフルタイムで就学し、2 年目は現場勤務しつつ身分は大学院に在籍という形態をとる、いわゆる「14 条特例」の形態などがある。

²⁹ 筆者が経験した例では、ある自治体の教育委員会の職員から「大学院なら 1 年間という中途半端な教育ではなく、2 年間しっかりやってもらいたい」といった本音をぶつけられることがあった。大学ではしばしば教育行政を学問の自由の敵とみる向きもあるが、逆に教育行政の慧眼にふれることも少なくない。別の N 県では、ある中学校長から「修士論文を課さない大学院というのはどうなのですかね」と疑義を呈されたことがある(2011 年 7 月 20 日)。また、ある小学校長は「修士課程をなくして教職大学院に統合すると聞いたのですが、本当ですか?そんなことは許されない。」と語っている(2016 年 8 月 22 日)。

³⁰ 上越教育大学では、現役大学院生や修了生を対象とするアンケート調査の結果が蓄積されてきている。実施主体も多様であり、大学として実施するものから教職大学院が専攻として実施するもの、さらには大学院生が実施するものと多岐にわたっている。また、大学院の教員と大学院生との間で意見交換会が重ねられてきた経緯があり、アンケート調査だけでは分りにくい声も集積されている。

³¹ なお、筆者が 8 年間勤務してきた新潟県(とりわけ上越地域)では、学校現場にも教育行政の現場にも、大学院派遣経験者が相当数存在し、学校や教育行政の側からも派遣先である教職大学院/修士課程の両者がシビアに比較されていることも少なくない。派遣希望の教員自身も派遣経験者等と情報交換していたりもする。入学後も、教職大学院と修士課程という組織の壁を超えて、授業を積極的に聴講する学生も見られる。大学開学以来、多年にわたって派遣を続けてきたという地域性が大きく影響しているだろう。

³² 単に派遣人数といった問題ではなく、研究内容にもかかわる問題として先鋭化しうる。たとえば、教職大学院生の悩みとして聞かれるものの中には、「個人として向き合いたいと思っていたテーマ」を大学院での研究課題に設定しにくいとの声もある。教育委員会等から派遣の際に、「あなたを派遣するために 1000 万円かかっているのだから、現場に生きる研究をしなさい」と語られる例は、関係者の間では周知の事実だが、暗黙の圧力でもある。学び手自身の関心を脇に置いた「現場に生きる」研究はありうるのか。

³³ 現実問題として、実務家教員は現職院生にとって「先輩格」や間接的な「上司」と感じられている場合も少なくない。負の再生産が起こっているとすれば、大学院の意義はもはや見出されない。

³⁴ 岩田(2007)は、内閣府に設けられた規制改革・民間開放推進会議において「今問題を抱えているところから人材を持ってきて、よい指導力を持つように育てていけるのでしょうか。」との異論が呈されていたことを紹介している(岩田 2007: 35)。この会議での発言自体は主観的なものだが、中央の議論も一枚岩でないことが見て取れるだろう。

service education)と研修(in-service education)の機能が混在する構造的矛盾も指摘される³⁵。管理職養成を強化する政策は、既存の構造的矛盾をいっそう拡大させると警鐘が鳴らされてもいる(篠原 2017)。研究者教員と実務家教員との葛藤や相互批判も指摘されてきたが、こうした二項対立的な議論では現実の多様性が捨象されていることも多い³⁶。

教職大学院の一般的な制度課題として、必要な専門性をもったスタッフを十分確保できないという状況がある(日本教職大学院協会 2014)。「実習科目」についても制度の画一性がある。日常、学校勤務をしてきた現職教員大学院生にとって、大学院進学後もあらためて学校に通うのが良いのだろうか³⁷、それとも、いったんこれまでの常識から離れて多様な機関³⁸でのフィールドワークを展開するのが良いのだろうか。現状では、学校「以外の」教育関係機関とかかわる機会をつくることは制度上困難と言える³⁹。一部の大学院は、いわば「残余」の時間を工面して、そうした機会を捻出している⁴⁰。このような状況であるため、まして海外の教育現場を訪問するなどの機会をつくることも極めて難しい⁴¹。

付言すれば、教職大学院制度の課題として、これまで国レベルでの政策の画一性や集権性などに起因するものを指摘してきたが、必ずしもそこに起因するとは言えない大学サイドの課題もある⁴²。制度の窮屈感は否めないが、課程認定や設置審査にあたる文部科学省にとって大学がどのように映っているかも検討課題になるだろう⁴³。

³⁵ ただし、現実面において両者がともに議論する意義は計り知れない。ここで指摘したのは学卒院生と現職院生の混在の問題は、あくまでも「専門職とは何か」という存立意義にかかわる論理構造の問題であり、これは教育課程や学位の区別等によって対応可能である。現行制度では大学裁量ではなく政策者裁量となっているため、基準改正が必要な問題である。

³⁶ この点、富田・浦野・杉本(2018)は丁寧な調査により、現実をリアルに明らかにしている。

³⁷ ただし、学校実習が一概に否定されるものではない。一定の条件を整えば(事前における調査法の習得や事後の精緻な分析、受け入れ校の理解など)、学校観がかわる好機ともなるからである。

³⁸ たとえば児童自立支援施設や少年院、フリースクールなどの現場は、学校から何らかの理由で離脱した子供たちが学び生きる場として、現職教員大学院生にとっても示唆に富むと考えられる。また、ドイツのLW教育経営コースがそうであったように、狭義の教育機関に限定せず、民間企業など全く異なる組織にふれることは、ある意味で化学反応的に新たな知見をもたらさう。現行規定上は、学校以外の機関での実習はほとんど想定されていない。

³⁹ 教職大学院の学校実習は現職院生にとっての現任校であったり、学校管理職などと個人的なつながりのある学校という場合が少なくない。そのことの良さは否定しないが、既存のつながりに依拠した学校実習で教育経営職に求められている革新性や創造性を得ることがどこまで可能だろうか。現実を前に「理想論を言っても現場では無理ですよ」といった逆効果や諦め感は強化されないのか等が検討課題となろう。

⁴⁰ 外部講師を招聘する等の取り組みは多くの教職大学院が行っている。しかし、外部講師の大半は教育界内の専門家となっている(日本教職大学院協会 2014、辻野 2017-a)。また、専門家を招いても、大学の一室で講義を聞くことと、経営の現場に実際に足を運ぶことでは、学びにおいて根本的な違いがある。

⁴¹ 上越教育大学では、海外の学校を訪問し授業等を行うユニークな科目として、「海外教育実践研究 A, B, C, E」(順にA:オーストラリア、B:アメリカ、C:韓国、E:台湾。いずれも2単位)が配されている。しかし、必修科目等の過密さやその他の条件等から履修者は稀である。なお、派遣元の教育委員会が、「大学院派遣は『勤務』であるため、長期の海外滞在は許されない」と現職院生が制止される例も聞かれた。

⁴² 教職大学院には様々な制度的制約があるものの、大学が自治を発揮しうる余地はなおも存在する。しかし、「付度」や改革への過剰適応なども見られる。「人間が現代社会における自由の問題性は、人間が画一性へと自ら統合していく傾向にあるということ、そしてまた同時にこの画一性が自由な人間に対し圧力を行使するという点にある。(中略)我々は、管理された世界に生きている。それは上部から権力者が人間に拘束服を着せるからなのではなくて、管理と管理願望とが我々すべてを捕らえているからなのだ。」(Becker 1962=遠藤 2004: 57-58)—これは、かつてドイツで「管理された学校」批判(1954)を展開したベッカー(Becker, H.)の言葉であるが、今日にも続く人間の精神性を言い当てている。

⁴³ 本研究プロジェクトではフォローしきれなかった課題である。かつて日本教職大学院協会シンポジウ

V. 国際共同開発からの示唆

大学における教育経営職の育成について、本研究では国際共同開発という方法から示唆を得ようと試みた。LW 教育経営コースの例や海外の研究協力者らとの議論を通じて、以下のような日本的なパラダイムが指摘できる。

- ・ 全国にある教職大学院には画一性の高い国家基準が適用されている。
- ・ 学卒院生の「養成」と現職院生の「研修」が混同され共通の基準が適用される⁴⁴。
- ・ 近年では「学校管理職養成」も強調されている。（「教育経営職」とは異なる。）
- ・ 現職院生にも実習を求める制度になっており実習先は基本的に学校とされる。
- ・ 学生として多職種が在籍できる構造にはなっていない。留学生もいない。
- ・ 研究者教員と実務家教員から成るが、両者の差異を補う研修等の具体策がない。
- ・ 国際的な経験を学ぶ機会が制度上ほとんど配慮されていない。
- ・ 教職大学院は学校教育のみを対象とした専門職大学院となっている⁴⁵。

一方、LW 教育経営コースには現職教員が給与を得ながら大学院に派遣される制度がない。日本でも1年間や事実上1年間である場合が多いものの、2年間のフルタイム派遣もあり、研究環境としては非常に恵まれている面もある⁴⁶。

それでは、様々な制約もある教職大学院において、教育経営職育成にどのような可能性が見いだされるだろうか。本研究で重視した国際性という観点からは、何よりもまず国家的なパラダイムを相対化する必要性が指摘できる。たとえば PISA レジームにおける国家間競争やそのための「学力向上」、あるいは愛国心教育といったパラダイムの内部にとどまるならば、たとえ国内的に必要性が受け入れられ支持されたとしても、国際的には対話や協力を困難にさせるのみであろう。何のための教育経営か、という点について普遍性を高めた理念をつくる必要がある。

「20 世紀の福祉社会は『会社の時代』であったと同時に『病院の時代』、『学校の時代』でもあった」（佐口・中川編著 2005: 14）と言われる。諸制度が発展し専門化が進んだ一方で、皮肉にも「労働は会社で、医療は病院で、教育は学校で」という意識が社会に浸透していった時代でもあった。そこで前世紀的な制度現実をどこまで継承し、どこから革新していくのかが問われる必要がある。

これらの観点をふまえて大学における教育経営職育成を構想する場合、グローバル、ナシ

ム（2011年12月11日）の場で基調講演者となった当時の文部科学省高等教育局長が、教職大学院はもう少し高等教育機関でしかできないようなことをやれないだろうか、と苦言を呈したことがあった。通り一遍の説明をせざるをえない立場にありながら、あえて私見を述べた姿勢には敬意を表す。ただし、この問題を引き受けるのは大学でもあるが、文部科学省はじめ制度設計者でもあることは指摘される。

⁴⁴ 現職院生の実習減免などの一部の「例外」が存在するのみである。専門職の概念には諸論あるが、入職前の（さらに言えば、大多数がこれから教員採用選考に臨む段階の）学生と、多年にわたる現職経験者と、同じ教育課程構造で学び同一の専門職学位（「教職修士（専門職）」）が授与される制度は、専門職学位の公証性からみて社会の納得が得られるとは考えにくい。

⁴⁵ そのため、教育学研究科の教職大学院への一元化政策は教育学研究の「学校化」を意味している。

⁴⁶ 本研究における国際対話でも、この点はしばしば海外からの羨望の的となった。

ヨナル、ローカルの各レベルを見渡す視野が求められる。多様な文化や考え方が顕在化し葛藤をもたらす時代において、それぞれのレベルでの調整は不可避になる。ここでは、一体性に重きをおく「連帯(solidarity)」と個別性に重きをおく「承認(acknowledgement)」とを峻別する必要がある。くわえて、こと教育については、3つのレベルの社会単位（国際性、国家性、地域性）のいずれにも個人が吸収・統合されてはならず、社会から自律した存在であることを保障する必要もある。そこで、パーソナル（個人性）の段階を別途含めて把握しておくことが求められよう。これらを一望したものが図表5である⁴⁷。

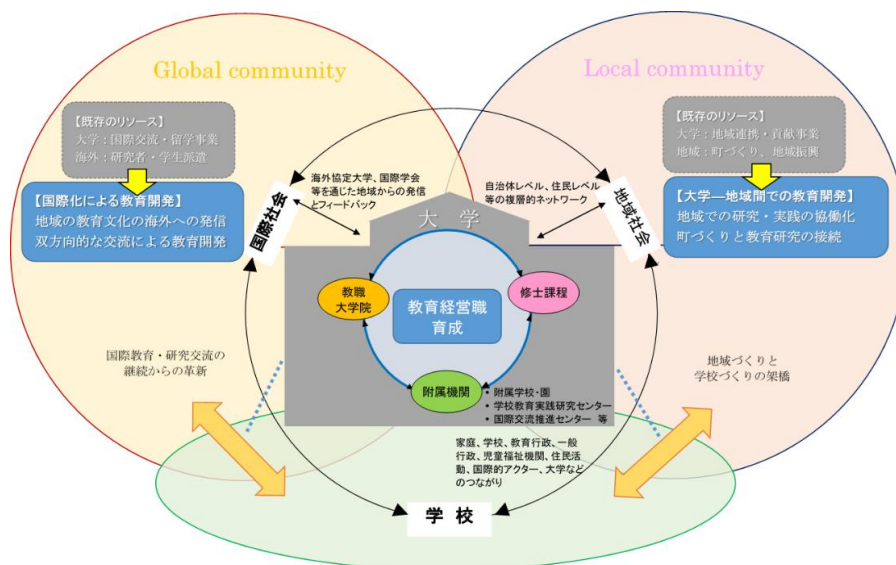
(図表5) 教育経営職の視野

	連帯(solidarity)	承認(acknowledgement)
国際性(global level)		
国家性(national level)		
地域性(local level)		
個人性(personal level)		

こうした視座から教職大学院を再考するならば、刹那的な「ハウツー」であったり「大学院の専門学校化」と揶揄されがちな状況に対して、教育について多様な社会的文脈を位置づけることが可能かどうか分水嶺となる。総体的な視野を欠いたままでは、独善に陥りやすく、因習の再生産や強化さえ起こる場合がある。逆に、ミクロな教育実践であっても、それを社会的文脈に位置づけていくことで、共感を呼び多様な関係性の中で教育を構想しうる。

いまだ教育経営職育成における大学の役割が十全に確立されてはいない段階にあって、本報告書の結びに上越教育大学での試みを具体例として提示する。教職大学院や教育大学全体への国主導の改革が強まる中、国際性と地域性とを架橋するプラットフォームをつくる試みである。教育課程に反映されない段階にあるものの、大学院生と大学教員に閉ざされず、多様なアクターとの関係性へ研究の可能性を拓くことが目指されている（図表6）。

(図表6) 国際性と地域性を架橋する教育経営職育成と大学の役割



⁴⁷ こうした理解は、主として武川(2000)等に着想を得ているが、「personal level」は筆者が加えた。

教育経営職育成の教育課程は画一的なモデルたりえない。羊頭狗肉とならないためには、教育課程の内実をつくる具体的な取り組みの蓄積も重要である。先に示した図表 6 が教育経営職育成における大学の役割を表現したものだが、その具体的な取り組みのひとつとして、国際教師教育学会(ISfTE)の 2018 年大会の招致開催が挙げられる⁴⁸。同学会初の日本大会となるため世界中の学会員の期待に応えるべく、目下、大学が核となって近隣 3 市域(新潟県上越市・妙高市・糸魚川市)を舞台に受け入れ体制をつくりつつある。

この過程において、市職員や教育委員会関係者はもとより、いわゆる地域住民として様々な方々が企画に関わり始めている。図表 7 は、現在の協力体制を一覧化したものである。ここでは、大学関係者や教育関係者はもとより、民間団体や私企業、さらに様々なキャリアの個人などが、立場や役職を超えたプラットフォームに集っていることが分かる⁴⁹。

(図表 7) 国際学会開催準備を梃子としたプラットフォーム



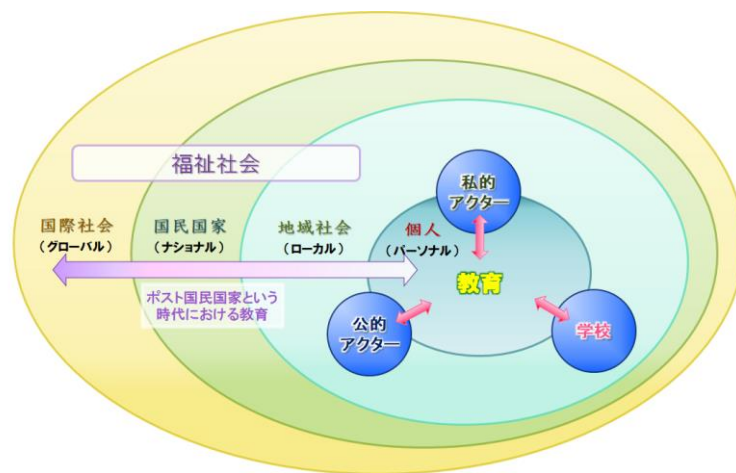
⁴⁸ この構想の淵源は、かつての「概算事業要求書」(2015年6月上越教育大学提出)にあるが、当時の概算事業自体が流れてしまったため、事業全体は財源はじめ必要なリソースなく断念せざるを得なかった。しかし、この構想そのものは本研究プロジェクトの底流にある問題関心に引き継がれることとなった。

⁴⁹ 大会パンフレットの p.22 参照。 <http://isfte2018.juen.ac.jp/abode/50/documents/Pamphlet-final.pdf>

教職大学院政策において言われる「教育委員会との連携」とは、しばしば「〇〇協議会」「〇〇委員会」といった公的な会議体をともなっている。公的な協議では、現実的で短期的な話題（たとえば現職派遣の人数や実習受け入れの「お願い」等）が中心議題となりがちで、創造的な意見交換の場になりにくい。しかも近年、こうした公的な会議が増え、参加者の負担感が募りつつある。対して、上記 ISfTE の例は、参加義務がともなわない全くの任意のものであり、公的アクターにも私的アクターにも門戸が開かれている。実際の協議も、公的な会議と異なり、それぞれの立場・職などは無効化されたプラットフォームとなる。

関係者が多様化すればするほど、目標設定にはより普遍性が求められるようになる。図表 8 は、このプラットフォームから生まれた「福祉社会における教育への視座」を表現したものである⁵⁰。先に示した図表 6 は大学の役割を表現したものだが、プラットフォームに集った誰もが共通目的と自身の立脚点を見いだせる見取り図として図表 8 ができあがっていった。大学、地域の企画者、海外の学会員の間で交わされた意見やアイデアが現状の図に表現されている。実際の協議過程では、文化、宗教、人種といった多様性にどう向き合うのか等、現実の社会発展に資する意見交換がなされ、ローカルな知見とグローバルな知見が合流していく過程が見られた。これが教育課程へと反映されるには、なお時間が必要だが、創造性をもたらす教育経営職育成に必要な、多様なアクターの協働や越境する視野の一例である⁵¹。

(図表 8) 福祉社会における教育への視座



ともすれば、「共通必修科目」「学校実習」「教員組織」などから大学を逡巡させがちな教職大学院政策の中で、教育経営職育成を実現するためには、「教職大学院」と「学校管理職養成」という 2 つのパラダイムを超えていく必要がある。これは大学としての課題であると同時に、政策者にとっての課題でもある。教育経営職が新しいダイナミズムの中で生まれ、そして自らそうした動きをつくり上げる主体でもあってほしいと願いつつ結びとしたい。

⁵⁰ 詳細は、辻野(2018)を参照。

⁵¹ 海外の学会員のアイデアは電子メール等によってもたらされることが多いが、学会 PR ムービー (※)での日本へのメッセージにも表現されている。このように視覚化された情報が地域住民との会で紹介されるときには、地域社会のエネルギーを覚醒させるようなインパクトがあるように感じられる。※ “ISfTE 2018 in Japan“, <https://www.youtube.com/watch?v=7OWprU5LsA0>

参考文献一覧

- ・ アンディ・グリーン著／大田直子訳(2000)『教育・グローバリゼーション・国民国家』東京都立大学出版会。
- ・ 安藤福光・田中真秀・大野裕己(2014)「スクールリーダー教育をめぐる立論・実践と研究課題」関西教育行政学会編『教育行財政研究』第41号、75～84頁。
- ・ 岩田康之(2007)「『教職大学院』創設の背景と課題」『日本教師教育学会年報』16号、33～41頁。
- ・ 遠藤孝夫(2004)『管理から自律へ—戦後ドイツの学校改革』勁草書房。
- ・ 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、認識枠組と制度的基盤を中心に」『日本教育経営学会紀要』第47号、24～35頁。
- ・ 小島弘道(2004)『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂。
- ・ 小島弘道編(1996)『学校管理職研修読本：経営上の課題を乗り越えるリーダーシップと経営戦略の実際』（教職研修総合特集、No.126）教育開発研究所。
- ・ 加治佐哲也編著(2011)『学校管理職養成スーパープログラム』学事出版。
- ・ 加藤崇英・浜田博文(2004)「校長が必要性を感じている力量」小島弘道編著『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂、175～188頁。
- ・ 北神正行(2009)「『地域教育経営』論の再検討課題と教育経営学」『日本教育経営学会紀要』第51号、23～33頁。
- ・ 国立教育政策研究所(2014)『学校管理職育成の現状と今後の大学院活用の可能性に関する調査報告書』（平成25年度プロジェクト研究「教員養成等の改善に関する調査研究」報告書／研究代表者 大杉昭英）。
- ・ 佐口和郎・中川清編著(2005)『福祉社会の歴史』ミネルヴァ書房。
- ・ 佐久間亜紀(2007)「誰のための『教職大学院』なのか」『世界』6月号、123～131頁。
- ・ 佐古秀一(2004)「教務担当者が必要性を感じている力量」小島弘道編著『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂、189～204頁。
- ・ 佐藤賢治・河野麻沙美・辻野けんま(2016)「学校管理職に必要な力量はいかに定義されるのか—大学・教育委員会・学校当事者の意識から—」『上越教育大学紀要』第36巻1号、275～284頁。
- ・ 篠原清昭(2015)「日本の学校管理職養成の課題」『SYNAPSE』12月号、Vol.47、14～18頁。
- ・ 篠原清昭編著(2017)『世界の学校管理職養成』ジダイ社。
- ・ 白石裕編著(2009)『学校管理職に求められる力量とは何か—大学院における養成・研修の課題—』学文社。
- ・ スクールリーダー・プロジェクト外部評価委員会報告書(2014)『スクールリーダー育成支援—外部評価—』（委員長：水本徳明）。
- ・ 妹尾堅一郎(2008)「実務家教員の必要性和その育成について—『実務知基盤型教員』を活用する大学教育へ—」『広島大学高等教育研究開発センター 大学論集』第39集、109～128頁。
<http://rihejoho.hiroshima-u.ac.jp/pdf/ron/39/89712.pdf>
- ・ 高谷亜由子(2013)「ドイツの学校教職員」国立教育政策研究所編『Co-teaching スタッフや外部人材を生かした学校組織開発と教職員組織の在り方に関する総合的研究』（外国研究班 報告書）。
- ・ 田上正範(2015)「大学教育における実務家と関わり方に関する一考察」『追手門学院一貫連携教育研究所紀要』第1号、2015年3月、83～88頁。
http://llc-itie.com/common/data/results_Practice.pdf
- ・ 武川正吾(2000)「福祉国家と福祉社会の協働—連帯と承認をめぐる弁証法—」『社会政策研究』第1号、29～50頁。
- ・ 武川正吾(2011)『福祉社会〔新版〕—包摂の社会政策』有斐閣。
- ・ 辻野けんま(2013)「教師の資格・力量と教育法」篠原清昭編著『教育のための法学：子ども・親の権利を守る教育法』ミネルヴァ書房、233～251頁。
- ・ 辻野けんま(2017-a)「教職大学院における学校管理職養成」篠原清昭編著『世界の学校管理職養成』ジダイ社、48～65頁。
- ・ 辻野けんま(2017-b)「ドイツの学校管理職養成」篠原清昭編著『世界の学校管理職養成』ジダイ社、139～160頁。
- ・ 辻野けんま(2017-c)「ドイツ」国立教育政策研究所編『学校組織全体の総合力を高める教職員配置とマネジメントに関する調査研究報告書』（平成28年度プロジェクト研究「児童生徒の資質・能力を育成する教員等の養成、配置、研修に関する総合的研究」報告書／研究代表者：大杉昭英）、233～244頁。
http://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/kyosyoku-1-8_a.pdf
- ・ 辻野けんま(2018)「福祉社会の教育—『ポスト国民国家』という時代をどう考えるか—」高田教育研究会編『教育創造』第188号、38～43頁。
- ・ 富田福代・浦野東洋一・杉本真理子(2018)「高度専門職業人養成の教師教育における大学教員の資質要件に関する研究」『大阪教育大学紀要 総合教育科学』第66号、135～154頁。
- ・ 中留武昭(1995)『学校指導者の役割と力量形成の改革—日米学校管理職の養成・選考・研修の比較的考察—』東洋館出版社。
- ・ 日本教育経営学会(2012)『校長の専門職基準 2009（一部修正版）—求められる校長像とその力量—』。
- ・ 日本教職大学院協会(2014)「教育委員会等連携検討委員会報告」『2014年度 日本教職大学院協会年報』（報告者：篠原清昭〔委員長〕・大野裕己・辻野けんま）、107～140頁。
- ・ 平原春好(1993)『教育行政学』東京大学出版会。
- ・ 堀内孜(2014)『公教育経営概説』学術図書出版社。
- ・ マーク・ブレイン著／馬越徹・大塚豊監訳(2005)『比較教育学—伝統・挑戦・新しいパラダイムを求めて』東信堂。
- ・ 牧昌見(1999)『新訂 学校管理職の研修課題—管理職は何を勉強したらよいか—』ぎょうせい。
- ・ 元兼正浩監修(2010)『新任校長研修テキスト』（九州大学大学院人間環境学研究院（教育学部門）教育法制研究室発行）。
- ・ 結城忠(2004)「ドイツにおける校長職の法的構造」小島弘道編著『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂、317～332頁。

編集後記

「現場に生きるかどうかは自分の頭で考えますので、先生は気にせず研究の話を一方的にしてくださいませんか。ここにいる院生は、グループワークや発表には飽きているのです。私たちは現場でもやれることを大学院にやりに来たのではないのです。」—これは、私が上越教育大学教職大学院に着任した 2010 年の 5 月連休明けの授業後に現職院生から受けた言葉である。

一方的な講義が忌避され、研究指導が否定され、「双方向型」の授業を義務付けられているのが制度としての教職大学院である。その気負いから、不器用ながら必死に授業の試行錯誤をしていた姿が、現職院生にとって見るに堪えなかったのだろう。この言葉は私を赤面させた反面、身の丈のまま最善を尽くせば良いのだと肩の荷を降ろすものでもあった。

私が教職大学院に勤務した 8 年間で、大学院生や修了生から賛否の両方の声を多く聞くことになった。他大学との交流の機会も増え、どこの大学にも共有される悩みが少なくないことにも気づかされた。そして間もなく教職大学院勤務を終えこの制度のアウトサイダーとなる自分には、これまでの声が今後に活かされるよう形を残す責務があると感じられた。

ある現職院生は修了式の日私に私の研究室を訪れ、「教職大学院に来てみて初めて『教員養成は学術的であるべきだ』と気づかされました」と反語的に語った。冒頭の言葉とあわせて生涯忘れることのできない言葉である。これらの声には、言語化された表現をはるかに超える背景の拡がりがあり、大学という場で働く自分自身のあり方を厳しく考えさせられ続けることとなった。

本報告書作成にあたり、調査協力や外部講師など様々な形で知見を与えていただいた以下の方々に感謝申し上げる。安藤福光氏（兵庫教育大学）、大野裕己氏（兵庫教育大学）、篠原清昭氏（岐阜大学）、滝沢潤氏（広島大学）、コリン・マブリー氏（ISfTE 初代会長）、シャウナ・ドラクストン氏（米 WISH チャータースクール理事長）、ヴィクトリア・グラフ氏（ロヨラ・メリーモント大学）。また、未熟な私を育てていただいた上越教育大学と諸先生方・事務の皆様は心より御礼申し上げたい。大学院生や修了生にも感謝申し上げたい。本報告書ではもっぱら現職院生の観点をとりあげたが、学卒院生にも固有の奮闘状況があることを敬意をもって付記したい。

2018 年 3 月 31 日

辻野けんま

『大学における教育経営職育成の国際共同開発』

平成 28～29 年度上越教育大学研究プロジェクト（特別研究）

発行日 平成 30 年 3 月 31 日

発行者 辻野けんま

連絡先 辻野けんま（研究代表者）

E メール・アドレス kemma.jp@gmail.com

〒943-8512 新潟県上越市山屋敷町 1 番地 上越教育大学

（2018 年 4 月 1 日より大阪市立大学文学部勤務予定）