九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

アメリカの教育指導者養成における大学院カリキュラム改革の視座と戦略 : 1990年代における新たな試行

中留, 武昭

https://doi.org/10.15017/807

出版情報：教育経営教育行政学研究紀要. 2, pp.1-27, 1995-05-10. 九州大学教育学部教育経営教育行政学研究室
バージョン：
権利関係：

教育経営 教育行政学研究紀要，1995，第2号，1－27

アメリカの教育指導者養成における大学院カリキュラム改革の視座と戦略

――1990年代における新たな試行――

中 留 武 昭

主題の設定
Ⅰ．養成上の改革課題
Ⅱ．カリキュラムの内容（content）編成の改革
(1) 内容編成上の理論的フレーム・ワーク
1) 技術的リーダーシップの形成とカリキュラム編成
2) 社会化のアプローチによる編成
(2) 文化的多様性の反映
(3) 博士課程コースのカリキュラム改革のケース
Ⅲ．教授法(instruction）の改革
(1) 経験的学習モデルの吟味
(2) Problem-Based Learning による養成の吟味
1) ＳＵＮＹにおける改革様式
2) 多様な教授様式における Authentic Learning の位置づけ
日本への示唆－教育指導者養成センター設置の検討

主題の設定

ここで主題の教育指導者（Educational Leaders）とは，一般的に，アメリカにおける地方学区の教育長，スーパーバイザー，校長等の教育管理職（学校管理職等）を意味するが，本稿においてはとりわけても，校長職に焦点をあてている。その校長職の養成がアメリカでは，これまでにも伝統的に教育学系の大学院を one-best model をして発展してきたわけであるが，1980年を境にして，まず，大学院におけるカリキュラムの内容上（content）の改革が，ついで1990年代からは，カリキュラムの内容の展開レベルの教授上（instruction）の改革の必要性が，今日までに要請されるに至っている。本稿のねらいは，校長職の養成を対象とした大学院におけるカリキュラムの内容編成と，それを展開（実施）していく際の条件整備をめぐる1990年代における今日的改革の動向を分析し，解明して行くことにある。そして，その実際を通して，日本の教育指導者の現状の養成に対する若干の示唆を提供することにある。

まず，本論全体としては，アメリカの校長職養成が，わが国と異なり，大学院（教育経営／教育行政：Educational Administration）での学位（修士号）及び，免許資格を唯一のモデルとして発展してきたにもかかわらず，その伝統が1980年代を境にして特にそれが批判の対象とされ，今日に至っている現状をまずⅠにおいて明らかにする。次いで，とりわけ，批判の焦点となり，かつ本論の主題でもある，養成を主とした大学院におけるカリキュラム経営を対象にして，ことにその内容（本節Ⅱ）及び，展開（本節Ⅲの実施としての教授-学習）におけるそれぞれの改革の基本的視座を概観する。その際，改革の典型的なモデル（戦略）を提示し，アメリカにおける校長職養成の内容，方法（curriculum & instruction）における新たな動向を明らかにする。そして最後に，こうしたアメリカにおけるケースをベースにして，日本の校長職養成への示唆を課題として提示する。

Ⅰ．養成上の改革課題

はじめに，1980年代から今日までの校長職養成の改革課題として，アメリカにおいてほぼ共通に認識されてきているいわば難問を典型的な先行研究から整理する。

アメリカで教育指導者（教育管理職）になるための免許（license）・資格の要件は，全州でかなり類似しており，それらは少なくとも3-5年の教職経験のある教員有資格者であることと，州教育局の認めた“大学に基礎をおいた養成プログラム”（Graduate based administrative training program）を受けた有資格者（修士号又は所定単位の修得者）でなければならないとなっている。

これがいわゆる大学院中心の管理者養成の唯一のモデル（one-best model）と言われるものである。その軌跡に関しては，イリノイ大学のJ.マーフィー（J.Murphey）教授らが1865年の，いまだ経営にフォーマルな養成がみられなかった時代にまでさかのぼり，1910年代の科学的管理法の時代において，若干の州が校長職に修士号及び免許を要請するようになって，養成カリキュラムに「教育経営」が登場する至り，やがて1950-1985年までの間に行動科学をベースにおいた養成カリキュラムへと発展してくるまでを記述してくれている点において明らかにされている。この点の紹介は，すでに別途行ってきたところなので[1]，ここでは大学院のカリキュラム経営を考察していく上で捨象することができない問題点を記述する。

まず，今日のアメリカにおける教育管理者としての登用は，資格＝専門主義の社会を背景にして，ほぼ全州が平均5年の教職経験後に，同州内の大学院でのパートタイム（開講は午後または夕方，その他セミスターでの集中方式）によるカリキュラム受講による修士号の学位を要請している[2]。

改革課題の第1は，大学院入学に際しての低い入学基準と入学者集団の質をいかに高めるかにある。これはアメリカの資格＝専門主義におけるいわゆる教職の指導者を含めた専門職の仕事が，相互に大学院レベルでの競合関係におかれているため，教職界内部の改革だけでは容易にいかない。しかも，大学院入学基準の低下は，その前段階での大学卒業生のレベルと呼応する。たとえば，アメリカでは，任意に大学卒業試験（Under Graduate Record Examination）が17専門分野にわたって行われているが，1988年時点での得点では，教育学は465点で下から3位である（ちなみに1位は数学の720点，次が物理学の661点，最下位は社会学の425点）。

こうした大学卒業時点での教育学卒業生の試験成績の低さが，入職後一定期間（比較的早い時期に）を経た後，大学院に免許の更新のために入学してくる際の教職者の成績の低さともかかわり，大卒後の経年数が特に短い場合は，大学院は力量のある入学者集団となりにくい。

それだけではない。アメリカでは若い教師の離職率も高く，100人の新任教師のうち半数は6-7年目までに退職してしまうとも指摘されている[3]。この6-7年目の退職傾向は当該教職年数の頃，ちょうど管理職か教員としてか，いずれかの教職ライフワークをせまられる年齢層に該当する大学院進学者希望の数を当然のことながら，より狭めるものとなる。

いずれにせよ，こうした大学院入学者数の減少とかかわって，入学基準も極めてあらく，志願者の入学時点でのアカデミック能力は，入学成績判定（Graduate Record Examination Form）では94専攻のうち91位であっても驚くに及ばず，ということである。さらに，志願者は政治的には保守的傾向で，危機を避けたがる傾向も強いとされている。こうした入学の容易性についてPeterson，K.D.教授は大学院の教育学M.Aの質の大衆化による危機として，次の3点を指摘している。すなわち，①受講生の体験や知識の質・量の低さに大学院がプログラムを合わせる危険性，②州民からは受講生の質を大学院に下げているようにみえることからくる専門性への不信，③受講者自身も単位受講料さえ払えば，免許が取得可能と考えやすい傾向がでてくることをすでに80年代半ばに警告していた[4]。結局，教育学部→入職→免許更新のた

めの大学院は質・量ともにジレンマを抱え込んでいる[5]。ただ，こうしたジレンマの中にありながら，教育指導者への志向は教職を中退していくことのなかった教師によって引き継がれてきているわけで，力量の低下が管理職登用時での一層の低下になるというシナリオをいかにまぬがれるかが，皮肉なことに教育改革の今日における，大学院養成の大きな改革課題のひとつになっている。しかもこの場合の力量は単なる学力ではなく，実践と理論とを統合する質の問題として今日，問われている。

第2の改革課題は，教育指導者としての管理職の多くが白人，男性であることとかかわって，女性とマイノリティーの管理職をいかに増やすかが問われている。これは養成レベルにおけるカリキュラムに多文化的要因が欠ける原因ともなりうるために，重要な課題として今日，指摘されている。

実際にその割合をみると，1990年の調査では，男女構成では（以下，カッコ内女性）現在，教育長95%（5%），高校長90%（10%），小学校長68%（32%）で，教員数に占める女性教師の割合に比べれば，女性管理者数はたしかに低い。もっとも，日本に比べれば，アメリカの女性管理者数の割合は10倍と高い。それでもアメリカでは，女性管理職が少ないと批判されている（ちなみに，日本では1989年現在，教育長は都道府県ではゼロで，市町村が8名のみ，小学校の女性校長は4.0%で，同教頭は11.6%）。また，人種別では白人が89%と多く，結局，アメリカの管理職は男性，白人優位となっている（もっとも教員は初等学校では女性，白人優位）[7]。

第3の改革課題は養成レベルにおける大学院でのInstruction，受講生からみれば学習風土の問題がある。一般に大学院での管理職養成は，学生が一方では勤務校での上位のステイタスにあること，その一方で教授-学生関係では従位に立つことからくる葛藤（コンフリクト）が高く，それは生産的に克服されることよりも，対立・葛藤をさけることになりやすく，協働が結局，成立しにくいということになる。

さらに，実際の教育管理者の職務遂行には，非言語的サインを通してのコミュニケーションも対人関係上で成立するが，大学院での学習は“書かれた言語”によるコミュニケーションが主となるために“読み・書き”の力量に委ねられ，その活用いかんで本人の養成教育の成否が決められるということになりやすいという点である。

また，大学院と学校の職場との間における情緒的風土のちがいのもとにおける，前者の教育が後者のための準備には不適切だという指摘である。つまり，大学院教育における純粋培養的・合理的風土は，学校の職場にみられる非合理的風土（怒った父兄，興奮した生徒・教師などによる管理者の負担感）と適合せず，したがって，こうしたいわゆる“隠れたカリキュラム”のちがいが，同一人物の大学院・学校の橋わたしを困難にする，というものである。こうした問題は大学院でのinstructionが成人対象の様式（mode）をもとに[8]，教授と学習者間でつくる学校文化（風土）の協働化をいかにはかるかにかかわった課題といえる。

第4の改革課題は養成プログラム（狭義のカリキュラムと以下同義）の内容の改革である。この点は第1の改革課題ともかかわってくるが受講者の力量の質の転換をもたらす方法上の改革課題でもあり，ことは容易ではない。

問題点は他にも多い。学位の履修課程間の問題としては修士と博士とのカリキュラムの重複をはじめとした不整合性が指摘される。この不整合は結局，管理職のキャリアとも重なってくるわけなので憂慮される。この点を鋭く指摘したのはTyack & Cummings教授らであったが，彼らによると，管理職の仕事には力量形成上のキャリアがあり，ある程度その基準はわかっているのだが，大学院の修士・博士の学位間のプログラムにはほとんど明確な区別がなく（単なるくり返しも多い），そのことが教育経営の，とくに博士号志願の大学院生（管理者でもある）にあまり望ましくないインパクトを与えているのではないか，ということである[9]。

この点を示唆する論文は，南カリフォルニア大学のN.J.ピットナー教授にもみられる。す

なわち，大学院での学位課程にカリキュラム上での“ちがい”があまりないということは，第1に，管理職としての専門的職能成長観にマイナスのイメージ（成長がない）になる，という指摘がそれである[10]。

その場合，さらに学位の修得者による現職での研修ニーズとかかわり，学位と研修内容とのカリキュラムの体系化が必須となるが，アメリカでもその種のカリキュラム開発が今遅れている。いずれにしても，このようにカリキュラムに“ちがい”がないということによって，博士号保持者の方が州免許の基準のみを達した管理者と比べて，前者の方が後者よりも優れているという根拠を見出しえない，ということになる。

したがって，博士号を修得すること自体が管理職入門の単なる儀式，それも，果たすべき義務の障害ということになりかねない。そこには，管理職としてと同時に，また，大学院生としての職能成長が明確につかまれていない，という問題もある。

このように学位間のカリキュラムの不整合問題は究極的にはアメリカの場合，管理職としての力量と直接かかわってくる筈であるにもかかわらず，実はそうしたことさえ永い間あまり問題にされてこなかったこと自体に，アメリカ教育指導者養成のアカデミズム偏重のカリキュラム上の大きな問題がある。このアカデミズム問題こそは，実は現行の大学院カリキュラムの多くが教育長，校長などの指導者としてのリアリティー（realities）を反映したものになっていないという批判として顕在化し，ここに多様な改革の試みが後に本論で展開する，1990年代を境にして行われるに至ったわけである。

結局，今日の大学院における教育管理職養成は，その大方はプログラム（カリキュラム），教授法ともに低い基準のうえ，体系性がなく，臨床体験や受講生のニーズや実態に対応した適切な方法で提供されていないため，養成は専門職への入門の証しというより通過儀式のシンボル的位置づけになっている，と総括されよう。ここに大きな改革課題が集約化されているものといえよう。

Ⅱ．カリキュラムの内容（content）編成の改革

養成カリキュラムに対する改革の必要性が全米レベルで求められるようになったのは，1980年代初期の『危機に立つ国家』を契機にした第1の教育改革の波の頃からである。学校の卓越性（エクセレンス）を求めるこの教育改革とかかわって，80年代前後から活性化してきた効果的学校（Effective School）の研究に焦点をあてた学校改善（School Improvement）の実践や研究の成果が，また，改善に機能している大きな要因として学校リーダー，とりわけても校長のリーダーシップをクローズアップさせるものとなった点が注目される。そして，この校長のリーダーシップ強化の第1段階がアメリカでは既述のようにその養成をone-best modelとされてきた大学院の在り方のうち，特に当初は養成のカリキュラムの内容へと向けられるに至ったわけである[11]。

実際に今日までのカリキュラム改革は校長のリーダー行動とその効果（effectiveness）という極めて実践的な問題に開発の視座をあてて進められてきている点が特に注目される。これは従来のカリキュラム内容の編成が，どちらかといえば大学院でのクラスルームをベースにおいた（classroom-based）教育経営の理論研究という枠から出て，実践をベースにおいた（practice-based）カリキュラム内容の構成へと転換してきたことを意味する。この動きは1990年代前後からアメリカの大学院研究科の名称がより多くの大学で，教育経営（Educational Administration）や教育政策（Educational Policy）科学（science）からEducational Leadership（教育リーダーシップ）という名称を表看板にとり入れはじめたことにおいても明らかであるし，博士学位もまたこの動きと合わせて従来のAcademismに立ったPh.Dに加えて，実践をベースにおいたEd.Dをも設置するといった方向転換の中においても読み取ることができる[12]。

カリキュラム内容の改革にかかわるこのような制度上の一般的な動向を前提にして，以下においてはまず，これらの新しいカリキュラムの内容上の改革をはかっていく場合の原理（視座）は，ではどこにおかれているのか，更に博士課程の新しいカ リキュラム改革の戦略は何かを事例において明らかにし，最後に上述Ｉでみたようにカリキュラム内容に新たに文化的多様性をしみ込ませることへの必要性に大学院はどのように対応しているのか，その典型的な事例を吟味の対象とする。

(1) 内容編成上の理論的フレームワーク

校長養成のカリキュラムの新しい内容編成にあたっては，少なくとも３つの理論的フレームワーク（theoretical framework）があるようにみられる。いずれも校長のリーダー効果という視座から内容を編成していくものであるが，ひとつはリーダー行動をとるにあたって必要な経営的技術（skills 力量）形成からのアプローチであり，第２は，養成レベルでは少なくとも校長が新たに就任する学校組織体に入って，そこで構成員との新しい相互関係を通して当該校長個人として特有のリーダー行動を形成していく“社会化”（socialization）の過程が必須であるから，そうした“社会化”形成のアプローチからカリキュラム内容を編成していく必要性がある。第３の視座はこの視座と深くかかわっているが，アメリカ社会に固有な文化的多様性（cultural diversity）をカリキュラム内容に反映させる視座である。伝統的，一般的なカリキュラムの構成原理からみれば，第１と第３のの視座はカリキュラムのスコープに，第２の視座はカリキュラムのシークエンスに主としてかかわっているものととらえたい。

1）技術的リーダーシップの形成とカリキュラム編成

まず，上の第１の視座である経営の技術的リーダーシップについては，これをその特色や性格に基づいて類型化する必要がある。この点に関しては，これまでビジネスの世界での経営技術（力量）のリーダーシップを類型化した Katz, R.L.のテクニカルスキル（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）がアメリカでも例としてよくとりあげられる。簡単にいえばテクニカルスキルは一般に管理者が担当する職務遂行の管理技術的な力量であって，ヒューマンスキルは組織の中における人間行動を協働化していく技術力量であり，コンセプチュアルスキルは組織体において必要とされる力量を経営者の信念に基づいて達成するために組織体との環境をトータルにとらえて組織目標を達成する力量である[13]。

この分類では，テクニカルスキルが新任レベルのリーダーにとってはもっとも基本的に必要な技術力量であって，組織における，よりレベルの高い層になるにともなって，ヒューマンからコンセプチュアルへと要求が高まるものとしている。しかし，この類型の仕方を教育経営にあてはめた場合，若干の無理が生じる。たとえば，上のような技術力量の発展的見方は一校の校長というトップの地位にある者にとっては，実はこれら３つの技術力量が同時的に必要なのであって，これを他者（たとえば行政）と分有するというわけにはいかないのではないか。

さらに，この種のスキルの見解は少なくとも学習活動を中核に置く教育経営に適応するにあたっては，学習活動に対する教師の教授行動に対するリーダーシップ，すなわち Educational Leadership（または Instructional Leadership）こそが固有のリーダー行動として重要なのである。しかしながら Katz, R.L.の分類でみれば instructional leadership としてのスキルはテクニカルスキルの中に組み込まれており，これでは教育経営組織体における固有なリーダー行動を説明しにくい。

こうした点ではこの Katz, R.L.の一般組織体を対象とした技術力量よりはむしろ，教育経営組織を対象にした Sergiovanni, Thomas.の５段階説の方が適しているように考えられる。すなわち Sergiovanni はリーダーシップの類型をテクニカル，ヒューマン，エデュケーショナ

ル（educational），シンボリック（symbolic），カルチュラル（cultural）に分類して，校長がこれらの層のリーダーシップを学校において総合的にとらえて発揮していくことをリーダー行動のモデルとしている[14]。ただしかし，この分類をよくみると，カルチュラルとシンボルに関しては前者のカルチュラルが従来，ビジョン，価値，伝統といった行動様式をあらわす概念であり，これを実現化するために後者のシンボルがリーダーとしての理念にあたることを考えれば，この双方は文化的リーダーシップとしてひとくくりにすることも可能であろう。

さらにSergiovanniのテクニカルとヒューマンの力量は，結局，Administrativeリーダーシップ（テクニカルを含めたより広い経営の力量）として総称されよう。そしてこのリーダーシップは行動科学にベースをおく論理実証主義に立つものと考えられよう。

このようにリーダーシップをとらえ直してみると，文化的リーダーシップは行動科学としての対象というよりは，むしろ芸術性（Artistic）をおびた力量であり，Educational Leadership（Instructional Leadership）は，アドミニストレイティブ・リーダーシップとの中間に位置づけられるというようにとらえられよう[15]。では具体的にこの文化的リーダーシップは日常における校長のリーダーシップの力量として校長，教育長からどのように，またどの程度に認識され，位置づけられているものなのか。

この点を検討するデータとして，1993年にＮＰＢＥＡ（全米教育経営政策委員会）がカリフォルニア州の450人の校長（初等学校長60％，中等学校長24％，ミドルスクール校長９％，ジュニアハイスクール７％），208人の教育長を対象にして業務を改善していくのに必要な校長の力量ベスト10を意識調査した結果が参考になる[16]。その結果は表(1)にみる通りで，ベスト10のうち，特に○印をつけた番号の設問が内容から判断すると，単なる管理的リーダーシップの力量（Administrative Leadership）や，教育的リーダーシップとしての力量（Educational Leadership）ではなく，学校組織における信念（ビジョン）や価値，規範，慣習といった文化的リーダーシップの内容といえる。「ビジョンを明らかにして」とか，「生活に意味ある特色をつくり出す」「評価基準の真に意味し

表(1)　校長と教育長によるトップ10の力量（順位別）

力　　量	ランキング	
	校長	教育長
① ビジョンを明らかにして，適切な目標を達成するのに必要なステップをとることのできる力量	1	1
② 教職員や生徒の生活に意味ある特色をつくり出してやりたいとする期待を表すことのできる力量	2	2
③ 教職員の評価の方法ーたとえば職務の手続きをはじめ「評価の基準が真に意味していることは何か」などの規範や価値を見極めようとする力量	3	3
④ 改善は継続的なものであり，かつそれは校長のたえざるビジョンの改善によるものであることを理解している力量	4	4
⑤ 人間の偏見，長所や短所を自覚する力量	5	5
6 グループでの諸議会を促進したり遂行したりする力量	6	6
7 職務に対して自信を反映させることのできる力量	7	7
8 校長の“真の役割”という意味合いにおいて教職員の職務の責任を評価していくことを認識している力量	8	10
9 教育にかかわる関係者を参加させていく方法を認識している力量	9	8
⑩ 学区や校内に倫理的な限界点がどこにあるかを認識しており，かつその認識を自らの専門的価値とバランスを保っていくことのできる力量	10	9

ていることの価値」「自らの専門的価値とのバランス」といったような項目内容がそれにあたる。これらはむろん設問者側がリーダーシップ（力量）をあらかじめ類型化した上での内容構成をしたものではないだけに校長の文化的力量として「読みとっていく」必要のある項目だが，いずれもトップ10のうちのトップ5位までを占め，プライオリティーの高い内容となっている。

いずれにせよ，こうしたリーダーシップのモデル類型はそのまま養成カリキュラム構成の際の技術的視座からのアプローチとなり得るものではないが，改革されたカリキュラムを吟味して行く際のひとつの視座として，ここで提起しておきたい。この視座から複数の大学院の養成カリキュラムを見ていくと，一般的にはやはり行動科学にベースをおいたテクニカル及びヒューマンの技術を含めた管理的技術（administrative）が主流であって，上の Sergiovanni の分類でいえば，文化的リーダーシップ（Katz, R. L.の分類ではコンセプチュアルスキル）に対する配慮が正しい。この点はアメリカでも文化的リーダーシップの研究自体がいまだに新しいことによるものとも考えられる[17]。従って養成カリキュラムの改革において，今後もっとも必要視されてくるのが学校経営のもつ文化的側面への理解であり，それを形成していく校長の文化的リーダーシップへの対応である。

また，教育経営の組織体に固有な技術力量と

表(2)　カリキュラムにおける諸概念の配分状況

主要組織概念	関連用語	発見された要素の数
リーダーシップ (Leadership)	意欲（Motivation） 意思疎通（Communication） 意思決定（Decision making） 葛藤管理（Conflict management）	22
意思決定 (Decision making)	理論と実践（Theory＆Practice） 計画・調整(Planning＆Coordination) 管理のための協働 (Cooperation for management) 理論とモデル(Theories＆Models) 葛藤管理(Conflict management) 政策／法制(Political／Legislature)	20
システム理論 (System theory)	開放-閉鎖型(Open-Closed) 一般システム論(General system theory) 社会的政治論(Socio-political theories) 機能(Functional)	19
官僚制 (Bureaucracy)	専門職関係(Professional interface) 組織構造(Organizational machines) 権限-統制(Authority-Control) 古典的官僚制(Classical bureaucracy) ウェーバー流アプローチ (Weberian approach)	19
意思疎通 (Communication)	理論(Theories) 計画モデル(Planning model) 内容と過程(Content＆Process) 情報源(Information sources) 人間関係(Interpersonal)	17

Nitsa Nicolaides.and Allan K.Gaynor., op.cit., p.247.

してあるEducational Leadership（Instructional Leadership）に関しても諸般の校長調査からはアメリカでも校長職務には管理事務を主にした職務遂行が実際には日常的に多く，容易にその力量（Educational Leadership)を発揮する機会の少ないことが今日においても指摘されてきている。カリキュラム編成上においてはEducational Leadershipと，いわゆるAdministrative Leadership（管理的リーダーシップ）との関連性を吟味する必要がある。この点に関してはEducational Leadershipはむしろ文化的リーダーシップを通して浸透していくものであり，管理的リーダーシップはそのための，あくまでも条件整備としてのサポートストラクチュア（support structure）としてとらえる発想が必要かと考えられる[18]。

さて，養成カリキュラムの改革にこのように技術的リーダーシップモデルからのアプローチが考えられるわけであるが，では，実際にみられる多くの養成カリキュラムはどのような構成をしているのか，ここでは以下に，1992年にＵＣＥＡ（教育経営大学審議会）に加盟している50大学院のうち37大学を対象にした「管理と組織論」のカリキュラムのうちのシラバスから分析した諸概念用語の配分状況からその状況をみる，表(2)がそれである[19]。リーダーシップから，意思決定，システム理論，官僚制，意思疎通のような属性概念が発見されたというものである。

そしてこれらの主要組織概念を，今度は理論フレーム５つに統合化することによって，管理と組織にかかわる教育経営の体系的カリキュラム構成をN.ニコラディス教授らは行ったわけである。むろん，先の表(2)の組織概念は，複雑に絡み合って理論フレームに出てくることになる。５つの理論フレームがあるが，その一は，理論的・歴史的基礎（Theoretical & Historical Foundation）である。この理論的・歴史的基礎には，少なくとも５つの知識体系が見られるとする。第１は，管理論（科学的管理論，テーラー，フェイル，ギューリック，アーウィック），官僚制組織（ウェーバー），人間関係論（メイヨー，フォレット，レスリスバーガー），行動科学（バーナード，サイモン），一般システム論（開放型・閉鎖型Loosely tight coupled system）がそれである。このようにとらえると，たとえば官僚制組織も，①学校官僚制のなかにおける専門職性，②ウェーバーのパラダイム，③官僚者としての教師，④官僚制組織としての学校，⑤官僚性と専門性との相関，などのトピックスが出てくるものと指摘されている。

第２は，過程と改革である（Process & Change）である。これは，教育の改革を学校レベルで進めていく際の知識体系としてたとえば，①研究（Research），②開発（Development），③普及（Diffusion），④社会的相互関係（Social interaction），⑤意思決定（Decision making），⑥権力（Power），⑦政治力学（Politics）のような要素として出される。過程に着目すると，計画・組織化・方向づけ・調整・統制・評価などのコミュニケーションと意思決定がもっとも多く，これらがトピックスとして出てくる。

第３は，社会的・政治的構造（Socio-Political structure）である。管理者の行動に着目すると，たとえば管理者がどのような種類の問題にかかわり，いかに政策形成を教職員団体との団体交渉を通して行っているのか，いかに教育委員会や判例等を通して，管理者が市民に影響を与えているか，などの社会的・政治的構造がここからつかめると指摘している。

他にもたとえば，表(2)にある①政治的葛藤，権限と影響力，集権化，コントロール，調整といった組織構造の機能がトピックスとして出てくる。また，社会的・政治的構造をしめすトピックスとしては，②テクノロジーと組織構造，③意思決定システム，④コンティンジェンシー要因と構造などがあげられている。

第４は，リーダーシップ（leadership）である。ここでは，リーダーシップの古典的理論，現代的理論，リーダーとの協働体験やモラールの源泉，などがある。

かくして，たとえばリーダーシップのトピックスとしては，①授業改善の計画者としてのリー

ダー，②問題解決の技術的診断者としてのリーダー（この①，②がいわゆる Educational Leadership（Instructional leadership）にあたるものであろう），③葛藤場面の交渉者としてのリーダー，④権限の再配分を行う政治家としてのリーダー，⑤共有価値を開発する象徴（シンボル）としてのリーダー，などがあげられている。

最後の理論的フレームは，これは数はいまだ少ないが，文化とシンボル（Culture & Symbol）である。ここでは，社会と個人の関係，集団の風土，主体的行動などがキー概念として出てくる。トピックスとしては，①組織文化と風土の概念，②組織のなかにおける行動・構造・文化，③組織文化とコミュニケーションなどがあげられると指摘されている。

このような知識体系のフレームをもつ教育経営を，管理職養成の学問的（理論的）背景として正しく位置づけるためには，本論のⅠでふれたような養成改革上の多くの不適切な問題の解決を合わせて行う必要が今日のアメリカではあることを，再び指摘しておきたい。たとえば，とくにこのような理論フレームをもったカリキュラムであっても，大学院でのこれらの履修は免許法上での職種別の識別があるにもかかわらず，実際には校長・教頭も教育長の志願者にも未分化のままに，また，修士にも博士にも学位の種別ともあまり無関係なままに履修を開いているという実態が存続しているのである。

2）社会化のアプローチによる編成

次に養成カリキュラムを編成していく上での第2の視座は社会化からのアプローチにある。端的にいえば，校長職としての社会化とは校長として登用され，新たに学校組織体に入っていって，そこにおいて彼固有のリーダー行動をとることができる過程であるが，養成段階でそうした社会化をすでに前提においた新たなカリキュラムの編成が必要になってくるということである。この場合，単なる一方的な教授による従来の伝達（transmit）方式では社会化は芽生えてこないわけであるから，これには，カリキュラムの内容であるとともに，方法（instruction）の改革をも合わせて必要となる（この点に関しては次節Ⅲで深めていく）。

さらにまた，校長職の社会化は本論のⅠですでに指摘したように，アメリカの学校の組織構成では，女性やマイノリティーなどの文化的多様性にどう対応するかといったレベルの問題でもあるので，この点について本節の(2)で改めてとりあげる。

一般に，校長は専門的社会化のプロセスを通して管理者の一員として職能成長していくわけである。この職能成長（professional growth）に関して Parkay, F.G.らは，新任の校長が社会化していくプロセスを①ただともかくも地位について職を維持していくのに必要なサバイバルな段階から，②自らをコントロール（control）しはじめ，③やがて安定感（stability）感をつかみとり，④教師に対して教育的リーダーシップ（educational leadership）を発揮し，究極的に⑤専門的自己実現（professional actualization）をはかる5つの発達段階としてとらえ，これらの段階をいかにすみやかに経るかによって校長のリーダーシップの効果はより高くなることを実証した。そしてこの成長段階においてもっとも重要なことは，新任校長が自信をよりすみやかにつけて，それを現実に実感することを通して校長の職能成長は相互に比較の対照となり得ることも明らかにしてくれた[20]。ただ，問題なのは，こうした職能成長を養成のカリキュラム編成のシークエンスの視点において位置づけて具体的な内容をつくりあげるというレベルにまではアメリカでも至っていない。この点は，内容よりもむしろ Instruction の領域において具体化されるが，そのためには受講生の社会化の体験が必要である（この点は改めてⅢ節でとりあげる）。

ところで，校長の専門的社会化にインパクトを与える要因としては，職能成長のプロセスにのみ見られるだけではなく，校長の期待される役割行動においても促されるのである。特にこの点は，1980年代後半からの第2の教育改革にみられる学校組織のリストラ（再建）において

表(3) 校長養成の改善のために新任1年目の校長の示した回答（順位別）

①	現在の教育問題により実践的な情報を提供すること
②	より長期のより厳正なインターンシップを提供すること
3	コンフリクト・マネジメントの養成を提供すること
4	人間関係の養成を提供すること
5	校長としての像をつくる機会をえること
6	団体交渉問題をより頻繁に検討すること
7	時間割管理の方法を修得すること
8	予算編成の方法を修得すること
9	教育政策により多くの情報を提供すること

表(4) 校長養成の改善のためにヴェテラン教育長の示した回答（順位別）

①	現代の経営問題に関したより実践的な情報を提供すること
②	より厳しい，より広範囲にわたるインターンシップを実施すること
3	実践者による，より多くの授業を大学院で行うこと
4	教授-学習のリーダーシップアプローチとしてより多くの事例研究をすること
5	コミュニケーション技術により多くのトレーニングを提供すること
6	戦略的計画により多くのトレーニングを提供すること

教師と親の力量（empowerment）が強調されるのにともなって，これに対応する校長の役割が見直されるに至ったものといえる。たとえば，Poston, W.はそのために効果的校長には①ビジョンをもった役割（visionary roles），促進者としての役割（facilitaror's roles），評価者としての役割（evaluator's roles），改善者としての役割（improver roles）に期待がかけられているとし，これらの役割行動を校長養成の社会化のカリキュラムに反映させるべき必要性を指摘している[21]。もっともカリキュラム内容のどこに反映させるかについては，特にふれられてはいないが，方法はともかくとしてもこの役割はリーダーシップ論の領域において展開していくべきものと受けとめられよう。

いずれにせよ，このようにカリキュラム編成に社会化を反映させることの必要性については，最近のアメリカの管理職養成ではかなり認められるようになってきたものといえる。たとえば先に紹介したＮＰＢＥＡの調査では，そのために校長職１年目やヴェテラン教育長に対して，校長養成の改善にとって必要となる事項のアンケート調査をしているが，その回答傾向（表(3)，(4)）[22]をみる限りにおいても，管理的技術の改善以上に校長，教育長いずれもが「教育問題により実践的な情報を把握したり」，「より長期の広範囲なインターンシップの実施」が必要などといった社会化に関する項目をプライオリティーの１，２位に位置づけているなどしていることからも読み取ることができよう。

さらに，この調査の自由記述欄の整理をみると，上の一般的傾向は養成段階の受講生（学生）のニーズにもっと合わせた多様性のスタイルを大学に期待していることとかかわって，その際に実践者（practioner）として社会化される機会と時間が校長にはより必要なことが強調されている傾向が明確に読み取れる。特に校長養成カリキュラムに対してこうした点での強調は新任校長に多かったものとされている。しかし，そのためには大学のみでは不可能で，大学教授と学校をベースにした教師とのリンク（連結）が，地方学区のサポートにおいて行われるという三者の協働カリキュラム（Collaborative Program）が必要になるものとも示唆している。この点は別にまた次節Ⅲでとりあげる。いずれにしても養成レベルにおける校長の社会化には受講生自らが校長という現実（reality）を理解するべく臨床のカリキュラムとその展開（実施）が必須になるというのが上の調査結果から出された結論であり，この結論は今日のアメリカの校長職養成の社会化の視座においても十二分に説得力をもち得るものとなっている（この点も改めて第Ⅲ節でとりあげる）。

(2) 文化的多様性の反映

養成カリキュラム編成の第３の視座は文化的

多様性（cultural diversity）への着目とそれをカリキュラムに反映させることの意味である。文化的多様性とは一般的には多様な人種（及びその集団）が組織において生み出す行動パターン，価値，信条，シンボルなどの“ちがい”，を意味するが，実はこのちがいがアメリカにおける現実の学校組織，学校間のちがいを生み出すことになる。校長養成で重要な点は，この現実のちがいを前提にした上で養成が実際に行われることによって，校長登用時点での校長の学校組織への社会的適応に個人差が出てくるものと考えられる。結局，この点で文化的多様性への配慮は養成レベルにおける校長の社会化への配慮にもつながるということになる。

しかしながら現実には，すでに前節Ｉの養成上の改革課題でも指摘したように，教育経営の養成レベルに入学してくる教師の人種の多くが白人，男性であることに偏しているという実態があるために，入学時点でのマイノリティー，女性の“積極的採用”が文化的多様性をつくり上げる集団構成の上から最小限必要な条件ということになる。厳に2000年までには，合衆国人口の３分の１がＷＡＳＰ以外のアメリカ人ないしは有色人種で，しかも入職している労働人口の80％は女性ということもあって，そこにAffermative Actionを使って可能な限りインプット部分のバランスをとるべく苦労をしているのが実情である。

しかし，こうした苦労は1991年の校長職養成における女性とマイノリティーの学習環境調査に注目する限り，養成プログラムは「彼らを（女性とマイノリティー）援助しているとはいえ，それはいまだ形ばかりの配慮にすぎない」[23]とも批判されている。

そこで，ＮＰＢＥＡ（全米教育経営審議会）は，教育経営管理者の養成プログラムに対して，一般に不平等と偏見があることを認識し，女性，マイノリティーと文化的多様性とを改善することとかかわって次の３つの勧告案を1989年に提示した。すなわち(a)教育経営の養成プログラムに対して女性やマイノリティーなどの層から能力ある志願者を効果的に採用するための戦略を開発する，(b)養成プログラムに対して大学側教授団の構成メンバーの多様性を広げるとともに養成にかかわる教授団の研修を強化する，(c)養成レベルの教授-学習過程において社会的，文化的な多様性の“現実”（reality）を反映させたカリキュラムのリストラを工夫することなどである[24]。

これら３つの勧告（実際は全部で９案ある）とともに，このＮＰＢＥＡでは養成プログラム（カリキュラムとほぼ同義）の改善を具体的にイメージ化するために３つの大学（以下，大学は大学院と同義として使う。Ａ，Ｂは合衆国東部，西部，Ｃはニューイングランド地域）を任意に抽出した事例研究（質問紙法と電話回線による）を行って，いずれの大学もが文化的多様性をプログラムに反映すべき認識をいだいている内容項目を改善のための示唆として，最終的に提示したものである。そこで以下にはこの３大学の事例を紹介しながら，文化的多様性を反映したカリキュラムに求められている条件は何かを考察する。

はじめに３大学の教授と学生（教員）の文化的多様性にかかわる属性をとりあげる。３大学ともに女性，白人でパートタイムの学生（一定曜日の夕方からの出校）とフルタイムの教授による構成でこれは平均的な教育経営プログラムへの参加形態である，３大学のマイノリティーの構成比は10-27％（Ｃ大学）の間であるが，このうち，留学生が半数を占めているのはＢ大学，また３大学とも女性の数は全米比に対して問題はないとされＡ大学70％，Ｂ，Ｃ大学は60％と高い。３大学の教授を含めたスタッフメンバーの平均数は31人である。この３大学で女性をプログラムに魅きつけるためにとっている戦略は①奨学金の提供，②有名教授の多いこと，③マイノリティー支援のための学区オフィスとの協働，④入学にあたりＧＰＡを若干下げてその代わりに学区の推薦を重視，⑤性の偏見や文化的多様性を改善する必要性を養成プログラムの目標として作成するなどがあげられている。

また，カリキュラム経営上の戦略としては①女性が親しみやすい風土に学習者集団をリード

する，②女性やマイノリティーに関連したテーマをカリキュラムに反映する，③学生をフォローするために出席不十分な者に電話などでの対応やプログラムのサポートグループのメンバーにいれる，④インフォーマルなサブグループを激励する，⑤問題のある学区を支援するために特別の教授会を開催するなどを行っている。

かくしてA大学は卒業生の78%の者が管理者（女性の方が2%高い）に，C大学は80-85%が，B大学はパーセンテージを示していないが卒業後，管理職の地位について仕事をうまく進めていると回答している。

では，カリキュラムの内容についてはこれら3大学ではどのような試みがみられるのか。まずA大学では管理職免許プログラム（30セミスターhr.）に入る要件として修士号の修得を課している。従って管理職免許プログラムはPh.D学位につながる最初の段階となっている。B大学は学生の約2分の1が教員で，管理職免許を求めている学生は少なく，多くは免許取得ずみで管理職に就いている者も多い。C大学は管理職免許プログラム（36クオーターhr.）を終わっている者が受講の対象で，さらに12クオーターhr.を修士学位の修得に結びつけるプログラムと2クオーターhr.を教育長免許に結びつけるプログラム（これはEd.D学位プログラムの3分の1程度の単位に充当。同大学では将来37クオーターhr.まで引き上げを検討）をもっている。

このように校長職養成の大学院といっても実際には多様なため，カリキュラム内容の改革もまた，これらの学生のニーズや当該学区コミュニティーのニーズに対応して多様なものとなるわけである。たとえばC大学ではすでに管理職免許を修得している者が対象となっているため大学優先主導のカリキュラム経営は成立するわけがなく，学区と大学の協働（パートナー）によるカリキュラム改善がはかられている。具体的には教育経営の学生は毎週の約2分の1を大学でのアカデミックワークに，残りを各勤務校や学区オフィスにおいて教授との連携で設定した課題解決にとりくんでいる。

さらに修士号修得を前提としているA大学の養成プログラムでは，大学の教授と学区における管理者との双方の専門者が免許カリキュラムの授業担当にあたっており，ここでも大学と学区とのパートナーシップが改革の目玉となっている。一方，B大学は免許を求めている学生が多いこともあって，大学と学区のパートナーシップよりもむしろ大学におけるInstructionの方法ーテクノロジーによる授業改革や完全学習（mastery learning）などに改革の焦点をおいている。

そこでAとCの大学は理論と実践を結びつけるために，大学とフィールドワークの場としての学区及び学校とを結びつけたいわゆる実践的な“問題を基礎にした学習”（Problem-based learning）の方式にInstruction改革の焦点を向けている[25]。たとえば，C大学では学生は週4日間の毎日半日を実習校での勤務において管理の実践を体験し，残り週の7時間を大学でのアカデミック学習に焦点をあてて行うが，それらの経験の統合を別にセミナー（反省はセミナー）の時間を特設して，学生と教授との合同体制において実施している。その時の主題は学生が管理の実務において生じてきた問題を双方の吟味の対象としている。なお，この反省セミナー方式に関しては，すでに別に筆者によるフィールドワークでの研究をまとめたワシントン大学での「反省セミナー」にも共通している[26]。

また，A大学では免許プログラムにかかわって，文化カリキュラム，コミュニティーと人間，問題発見とその解決といった3つの問題分野別セミナーがある。いずれも指導者は教授と実践レベルの管理者との協働（月一度の会議）で，これらの各セミナーに学生が学校で生じた日常の問題を持ち込むことになっている。この場合の学生の実務が6セミスターhr.のインターンとなっており，3箇所（学生の母校，勤務校と同学区内の学校）で行われることになっている。

上のA，C大学ともにこれらのセミナーは結局，マイノリティー学生を含めたコーホート集団（同期生集団Cohort）によって結成されており，その集団での学習の共有化が校長養成に

おける“社会化”の機会となっているわけで，それらはいずれもフィールドでの体験をベースにした問題志向アプローチ（Problem-oriented）となっている。そして，この種のセミナーで学校と大学とを結んでの文化的多様性が検討，解決すべき問題において反映される仕組みになっている。また，これらの大学ではカリキュラムの多くが講義様式において行うケースは少なく，このような反省的セミナーや経験をベースにしたチームワークによるディスカッションを介しての学習形態の多いものへと今日カリキュラムの全体がかなり改革されてきている。さらにこうした大学では政策研究（Policy Studies）の有無がその典型例である修士と博士のカリキュラムのちがいとなっている。すなわちＢ大学では，双方のコースに組織理論として位置づけられている政策研究はＡ，Ｃ大学においてはPh.DやEd.Dにはあるが，修士課程においてはない。Ａ，Ｃの場合，すでに修士に位置づけていたからに他ならないが，ただこうした位置づけ方は，単に理論学習を修士コースに集中させるのみだとする内部批判もみられる。その点ではやはり政策研究をめぐる修士，博士コース間の連続性は必ずしも保たれていない。

さて，これら３大学はいずれもフィールドをベースにした体験をセミナー方式等においてとり入れることによって，それが学生の社会化を進めるものと機能しているが，ではこうした試みを通して文化的多様性の方は大学や学区（学校）の指導者（管理者）にとってはどのように自覚化されるようになってきたのか。それらを要約すると次のようになる。第１は，反省的セミナー等における多様な見解を強調することによって，文化的多様性に関する大学の教授と実務における指導者（管理者）との双方にとって文化的多様性に関する基礎的な知識を増やすことにつながったものとされる。第２は，文化的多様性という用語自体が実は包括的なニュアンスをもっているものであることが教授や指導者に理解されるようになってきたこと，第３は文化的多様性とか多様な見解を容認するということはセミナーのみでなく，教育経営のカリキュラム全体を通してのベースになっていることを自覚化するようになってきたこと，第４は，教育経営の学習には成人学習の理論と方法の必要なことが自覚化されるようになったこと。第５は，文化的多様性を許容している教材とそうではない教材との識別が学生をはじめ関係者にとって自覚化され，後者の教材の開発と提供との必要性が課題になってきたことなどが指摘されてきた。これらは先のＮＣＢＥＡの勧告にもほぼそったもので文化的多様性の機会の確保は学生にとってのみならず，大学の教授団にとっても多様性のなかの共通性を認識する上での有効な機会なのでもある。

いずれにせよ，文化的多様性（diversity）と共通性（commonality）とは，教育指導者の養成にとっても必要な対概念ではあるが，統一されるべき概念なのでもある。そして特に注目されるべきなのが前者の概念なのであって，教育指導者養成は多様な見解を教授も学生も相互に学習し，許容し合うことによって（すなわち多様性をベースにした共通性），そこから輩出されてくる卒業生がすぐれたコミュニティー感覚をもった者であることが10年先のアメリカ社会では一層期待されるものと指摘されている[27]。ただ，このようなコミュニティー感覚をベースにした文化的多様性を確保するためには，“問題をベースにしたフィードバック体験”との統合にも明らかなように，大学と学区（学校）とのパートナーシップの関係が必須なのである。この点に関する先行研究はすでに1988年のSirotnik, K.E. & John I.Goodlad.の編著に詳しい[28]。

結局，養成レベルにおける文化的多様性が必要なのは，ＡＡＳＡ（アメリカ学校管理職協会）がいみじくも指摘しているように「白人，女性は学校経営者として対人口比上，平等性に到達するまでにまだ長い道のりをもっている。しかしそれ以上にマイノリティーにとっては学校経営の主導者としての地位に就くのは困難な道のりなのである」に集約されよう[29]。

そしてこの困難な道を克服していく戦略のひとつとして，養成上のカリキュラムにおいてマ

イノリティー，女性をいれた文化的多様性を反映するべく意味があるわけである。

(3) 博士課程コースのカリキュラム改革のケース

校長養成カリキュラム改革の焦点は上述の3つの視座（フレームワーク）においてみてきたように，アカデミズム中心の伝統的な類型のものとはかなり異なったものと今日なっている。それらのケースの若干に関しては上述してきたし，また別に大学と学校との文化の共有化という視角から現地でのフィールドワークによって確認してきたり[30]，さらにその他の革新的な事例もこれまでに紹介してもきた[31]。

そこで以下には，上の3つの視座（リーダー行動の技術力量と社会化及びその内容としての文化的多様性）のバランスを配慮したものと考えられるアーカンサス州立大学教育学部大学院の博士課程コースにおけるカリキュラム編成の改革を事例のひとつとしてここでとりあげて，そこのカリキュラム編成の使命や特色を概括する。

アーカンサス州立大学（以下Ａ大学）大学院と同大学院附属の「中等教育と教育の卓越性センター」とは1993年に共同で，教育的リーダーシップに関する新しい博士課程プログラム（Ed.D）を開発した。このプログラムは学生（教員）がK-12と高等教育システムにおける教育指導者（管理職）としての職務を遂行する際に内在している知識，技術，洞察力を深めながら，指導者本人自身の自己発見（self-discovery）と個人としての成長（personal growth）に有効にかかわることができることを目的にしたものである。

そこで，カリキュラムの内容は「効果的教育リーダーシップのためのモデル」（Model for Effective Educational Leadership 略称ＭＥＥＬ）に従って編成されたものである。このＭＥＥＬは①教育機関，そのクライエントと組織についての必要な「知識」，②リーダーシップ機能の成果（パフォーマンス）にとっての基本的な「技術」，③教育指導者が遂行する管理的な「職務」を内容としてあげている。このＭＥＥＬモデルの作成にあたっては上の①に関してはＮＡＳＳＰ（全米中等学校長協会）の Hoyle（1985年）の知識分野[33]を，②に関してもＮＡＳＳＰの Hersey（1977年）による「技術」[34]を，③に関しては Block（1985年）研究により明らかにされた「職務」（仕事）[35]の分野を，それぞれベースにおいたものとされる。結局，このモデルは(a)リーダーシップ特性，(b)組織特性，(c)改革の特性，(d)自己の探求の4分野にわたったカリキュラムの内容編成となっている。また，これらの分野はクラスルームでの授業に焦点をあてて進めていくことになるが，(a)－(d)の全体を通して，自己をいかに職務とかかわらせ，また自らの経営行動をいかに改善していったらよいかを探求するプロセスとしてカリキュラムの内容が編成されている点が特色となっている。(a)のリーダーシップと(b)の組織とが車の両輪として機能し，(c)のエンジンをもった自己がいかに(d)のリーダーとして車を走らせていくかという観点からカリキュラムが，かなり学生個別のニーズに応じて組み立てられているわけである。

ところで，教育経営博士課程のカリキュラムはむろん学位授与者の大学が編成の主導権をもっているわけである。この点で，他の専門分野のコースと異なる点は学生（教員）である将来の教育指導者が州や地方における高度な職業人（管理職）として機能していくというプラグマティックな前提（目的）に立っている。この点を博士課程のカリキュラム編成上の使命としてとらえた場合，次のような具体的な下位目的を達成することによって，批判的，創造的，合理的かつ倫理的なリーダーとしての人的資源をそこにおいて提供することになるものとされている。

すなわち，①組織における創造的な改善を促進する場合にＭＥＥＬのアカデミックな知識をベースとして機能するリーダーになること，②組織とその外部環境との相互関係とともに組織における人間行動をよく理解したリーダーとなること，③文化的，経済的，政治的な多様性

(diversity) という文脈において効果的にリーダー行動をとることができること，④対立した問題を解決するために適切な方法を生み出すことのできるリーダーたりうること，⑤他者を指導し，他者と協働する際に自己の洞察力を掘り下げて，それを活用できるリーダーになりうること，⑥組織のビジョンを促進するに際して危機を引き受け改革の推進者となりえること，⑦Instructional Leadership（教授-学習上のリーダーシップ）を発揮する場合に，教師に適切な学習理論をはじめとした専門的知識を提供できるリーダーシップたりうること，⑧組織におけるすべてのメンバーに平等に対応するために組織における倫理を創ることのできるリーダーたりうることなどがそれらである。

すなわち，これらのリーダーとしての属性を上の4つの分野にかかわらせて開発されたのがＭＥＥＬのカリキュラムである。修士号修得後，最小99単位のＭＥＥＬ修得が博士学位の授与条件のひとつとなる（他に筆記による総合試験と学位論文などを含む)。また，学位の確保のために総合試験に先立って論文提出が教授に対してなされる。

ところで博士号授与にあたっては上の4領域のカリキュラム履修に加えて，コーホートと総合セミナーが加えられている。ただ，これはこの大学固有の特色というよりもPh.D学位と並置された新しいEd.D学位を設置した大学のほぼ共通の特色と言ってもよい。たとえばワシントン大学（シアトル）では統合セミナーの名称ではなく，反省セミナー（Reflective Seminor）を位置づけているが，統合セミナーと趣旨は同じでも方法が若干異なる（反省セミナーに関しては拙論注(25)参照)。

いずれにせよ，Ａ大学の場合，コーホートとは受講学生の同僚集団としてのインターン生(10-15人）を意味するが，このチームを単位にして上の4分野の学習とともにインターンが展開される（コーホートの役割に関してワシントン大学のケースと同様なのでここでは除く)。また，統合セミナーはコーホートを中心にした活動を大学教授の提示する諸資料をも参考にしながら，自らのインターン体験を通して新たに自分なりの理論を生み出す（gender）ための説得，吟味の機会であり，この活動を支えとして各自は論文を仕上げることになる。このＡ大学のEd.Dプログラムは革新的ではあるがまだ新しく，将来に向けての改善の余地を大幅に残しているものと考えられるが，先のワシントン大学などの試みと同様に，アメリカ教育経営の博士課程における新しい試みとしてアメリカでも注目されている。

Ⅲ．教授法（instruction)の改革

アメリカではcurriculumと（&）instructionとはたえず対で用いられる。これは編成レベルにおける内容としてのカリキュラムと実践レベルにおける指導とが機能的に直結していることを示唆した概念である。先にカリキュラム経営といった場合，編成-実施（そして評価）の条件整備をトータルに意味すると指摘したのもその由である。しかし記述する場合はCurriculumとInstructionを一応識別して扱った方が論じやすいのでここでⅢ節を別に起こすことにした。

本節では，まず養成のカリキュラム経営改革は教授法上においても改革が特にこれは1990年代前後から進められてきている比較的最近の動きであることを指摘し，その際に教授法の原理として成人の学習理論が問われてきていることを記述する。次いでそのための具体的な方法をケースを通じて考察する。端的に言って，後者の場合のケースは，1990年代における教育指導者養成は，スクラップ・アンド・ビルドの寄せ集めのコースや単にわずかばかりの臨床体験の機会を大学が提供してやるといったレベルを越えようとしている試みであることをここでとり上げる。

(1) 経験的学習モデルの吟味

大学院の教育経営カリキュラムの実施（授業）に関しては，これまでにも実際に多くの批判をはじめ改革提案がなされてもきている。ＥＲＩＣ文献から1993年の改革提案だけに焦点をあて

たものを拾い出してみても15編（単行本）がみとめられる。たとえばMurphy, J.の『明日の学校リーダーの養成－改革案』[36]やMilstein, M.M.の『教育指導者養成の方法改革――ダンフォースの試み』[37]などはその典型である。また，教育誌においても特集で，たとえば授業の認識論的展望とか「教育経営における教授-学習過程特集」といったような形でそれをとりあげてきている[38]。

特にＮＣＰＥＡ（全米教育経営教授審議会）やＵＣＥＡ（教育経営大学審議会）ではほぼ一定期間をおいて養成レベルの教授-学習プロセスを問題にしてきているが，どうもよい解決策といえば容易ではないようである。教育経営の専門知識の基礎に関してさえも論争含みの問題であるのに，知識を伝達（transmission）したり，知識を応用ないしは適用するといった教授-学習のレベルになると一層容易にはいかないようである。

たとえば，Miklos, E.は教育経営の教授法を改善しようと試みた過去の成果はいずれも教室での活動をもっと魅力的な生き生きしたものに改革しようという熱意のもとに行われたものではあるが，実際には何も改革的な方法を生み出すということはなかったと厳しい[39]。つまりMiklosはこれまでの改革実践を点検してみて，教授法が理論と実践のギャップの橋渡しをすることに貢献したとはとても思われないとして，改革が困難な理由を次のように指摘している。すなわち，たしかに教授技術の改善は教育経営の学生にとって生産的な成果をもたらすのではあるが，実際にはそうした例が少ない。それは大学の教授が一斉講義の画一的方式をなかなか抜け出せないからで，このことが学習理論を窒息死させることになっているというわけである。

Miklosはそもそも多くの教授達にとっては，今の教授法のレベルに満足してしまっていて，それを改善することに関心をもたないからでもあると指摘している。従ってカリキュラムの内容上の改革がなされても伝達様式はいつも旧式のものに固定化されてしまっており，発展性がないというわけである。もっとも教授のなかには初・中等学校の経験はあっても，成人としての教師を教えるという点での成人の学習理論に対する配慮がないからだともしている。そして今，ひとつ教授法改革が困難なのは，教育経営のカリキュラムが学生に実践レベルでどのようなインパクトを与えるものなのかを大学教授は知ろうとすることにあまり関心を示さないことにもあると指摘している。すなわち，教室レベルでの教授が実践レベルにおいて質的な転換を示すのであるが，そうした場合，教授効果に対して多くの大学教授は無関心でもあるし，また関心をもってはいてもそれがなかなか検証されにくいという問題もある。

Miklosが指摘するこうした教育経営における教授法上の問題に対して，成人学習という視座からの新たなモデルを提供してくれたのがKolb, D.A.の経験的学習モデル（experiential learning model）である[40]。

このモデルは教育経営の知識の明確化（identification），知識の伝達（transmission）と知識の適用（application）・評価のプロセスに学生と教授双方が積極的にかかわることによって，学生自らが教育経営の知識を生み出していくことにねらいがある。ここで積極的なかかわりのためには理論と実践との弁証法や“反省的探求（reflective inquiry）”[41]なども活用される。

さて，このKolbの経験的学習モデルを考察していくためにはその基本的前提がある。それは①学習は結果ではなくプロセスとしてとらえられる，②学習は経験に基礎をおいた継続的なプロセスである，③学習は知識を創造するプロセスである，④学習は人と理論の間の相互交流である，⑤学習は世界に適応（adaptation）していくプロセスであるなどがそれである。

結局，学習とは経験の交換を通して知識を創造していくプロセスということになるが，Kolbによれば教育経営における知識の基礎は図(1)のような４つの活動タイプをもった学習体験のサイクルを通して創られていくものだとする。４つの段階（タイプ）とは(a)具体的経験，(b)反省的観察，(c)抽象的概念化，(d)積極的経験，である。学習している間は（知識の

開発)，成人はどの段階からもサイクルに入ることができるものとされる。ひとつの学習環境のタイプから別の学習環境へと自由に移動できるが，各学習環境タイプは経験学習の概念を映し出している。Kolbによれば，どのような教育プログラムやコース計画，授業においても経験的学習モデルの4つの学習様式（modes，情動的，認知的，象徴的そして行動的）のひとつは程度の差こそはあれ志向するものとされる。

ここで，具体的に「情動的」学習環境は，具体的な出来事（events）の経験を強調し，「象徴的」な学習は抽象的な概念化を強調し，「行動的」学習の環境は実際の行動結果とかかわった状況において生じる行動を強調した概念である。そして「認知的」学習環境は観察とか理解を強調する。そして，こうした学習様式志向のひとつのすぐれた事例が本論の次項(2)でとりあげる「問題をベースにした学習」（Problem-based Learning）であって，これは行動学習環境を強調したもので，Bridges，E.M.によって提唱されたものである。

ところで，Kolbによれば，先の図(1)にみる学習環境の各タイプは次のような変数要因に焦点をあてて評価されるのだとしている。(a)主たる活動の目標，(b)情報の利用ないしは主たる情報源，(c)学生行動を導くルール，(d)教授の役割，(e)フィードバックのための配慮のタイプがそれらである。こうした経験的学習活動の要因を学生の学習の経験サイクルに加えることによって統合化したフレームワーク（モデル）が完成することになる。こうした概念的な構成要因が教育経営における教授-学習過程にひとつのフレームワークを提供することになるわけである。

ところで，このような統合化したフレームワークは教授と学生の双方に対して，学習を構成している要因である知識ベース（基礎）とその伝達（transmission），さらに知識の現実に対する適応（adaptation）といった伝統的な考え方を新たに見直す契機ともなろう。そこで，以下にはこうしたKolbの経験学習モデルをすでに指摘したような問題性をもっている今日の教育経営のカリキュラム実施管理（教授-学習過程としての授業管理）を視座において再吟味してみる。

まず，このモデルは教育経営の授業管理のコアともなってきていた従来の知識の伝達や適応を多様な学習環境から成る成人学習という視座においてとらえ直すことによって，教授と学生の役割関係を再吟味する契機につながるものと考えられる。たとえば，経験をベースにした学習環境をこのモデルのように再構成することによって，教授の役割にしても従来の単なる知識の伝達者としての役割からコーチやアドバイザー，学習者が自らの見解を自由に組み立てていく際の促進者，学習者のニーズにおいて学習者自らが学習計画を立てていく時のスケジュールの実施者といったような役割の多面性がそこに要請されることになろう。

第2に，このモデルの活用によって，従来から知識の生成－伝達－適応のプロセスを統合することができないままできていた批判に対して，これによって理論と実践のギャップをかなりの程度埋める可能性がみえてくるという点である。それは具体的な経験をベースにした問題を理解したり（反省的観察としての認知），実践的行動において経験を適応したりする（積極的経験）ことを通して抽象的概念化をはかるといった，いわば実践と理論の“かけ渡し”（経験の統合化）がこのモデル（4つのモデル）のフレームワークには，見られるからである。

第3に，このモデルの活用によって教育経営者としての教授にとっては，多様な学習環境を介しての新しい指導者養成のカリキュラムを開発する可能性もみえてくる。特に，この種の統合的な学習環境の設定は教授と学生が共同の学習者になることも可能である。厳に先のワシントン大学での校長職インターンシッププログラムにおける「反省的研究セミナー」（注41）などはその典型といえる。

さて，以上Kolbのモデルに対する吟味を試みてはみたが，ここで重要な点は，指導者養成の教授-学習過程におけるこうした改革モデルは仮に改革がカリキュラムの内容自体にメスを

いれずにして，伝達の様式（modes）のみに焦点をあてるものとすれば，それは危険になりはしないか。なぜなら，それはこのような伝達，適応様式の改革は内容の改革や教授と学生の役割をも必然的に変えるものになるという前提（視野）に立ってこれを行うことが必要になるものとみられるからである。Kolb 自身は内容改革のモデルを別に示したわけではないが，この学習環境のモデル構成のなかにはこれに準じて当然カリキュラムの改革が必要になることが示唆されているものと受けとめる必要がある。アメリカでは教育指導者養成のための専門団体（たとえばＮＰＣＥＡやＵＣＥＡなど）がカリキュラムや教授法などの改革案をこれまでにも行ってきているところから早晩，こうしたモデルの吟味が行われることになろうと予測される。

なお，Kolb のモデルはあくまでもフレームワークであって，図(1)の４つの学習環境のう

具体的経験
（情動）

目　標：経験
情報源：感情，価値，意見
学習に対するルール：学習者のニーズに依拠した発達
教授の役割：役割モデル／権限
フィードバック：同僚や教師から

積極的経験
（行動）

目　標：経験の適用
情報源：現実の生活問題／ケース／シュミレーション
学習に対するルール：活動に関する選択を行う／連結
教授の役割：コーチ／アドバイザー
フィードバック：基準に照らして評価

反省的観察
（認知）

目　標：問題を理解し明確化する。そして適切な情報を収集する
情報源：何でも
学習に対するルール：自らの展望を開発する自由
教授の役割：プロセス促進者
フィードバック：自己評価

抽象的概念化
（象徴）

目　標：問題を正しく解く
情報源：抽象的な記述，読み，映像化講義
学習に対するルール：外的な表出ルール／シンボル，専門語定理／教師のスケジュール／活動
教授の役割：知識の代表者，時計係，スケジュールの実施者
フィードバック：正答に値する成功の評価／専門家の意見または厳正な基準

図(1)　多様な学習環境の教授要因

出典）Kolb, D.A, *Experiental learning:Experience as the source of learning and development* (Euglewood-Cliffs, NJ:Prentice-Hall 1984), p.41

ちのいずれもにおいてKolb自身が別に検証したケースを提示しているわけではない。そこで次の(2)においてはこのKolbのモデルのうちのおそらく学習経験の適用（adaptation）を実際に行うことによって積極的経験による学習を促進することに該当するものと考えられる「問題をベースにした学習」（Problem-based Learning）の実際のケースをとりあげて吟味する。

(2) Problem-based Learningによる養成の吟味

1990年代の今日の教育指導者養成カリキュラムのとるべき方向性は，すでに本論Ⅰ節の改革課題においてみてきたように，アカデミズム志向に著しく偏したカリキュラムの克服である。ただ，この場合，アカデミズムの打開は教育経営の理論や概念の学問研究のコアの内容としてよりも，むしろ実践的問題とかかわっているために，学習者中心の教授法（instruction）レベルにおいてとらえる傾向が一般的である。今日では，それは実践志向（practice oriented）を前提にした「問題をベースにした学習」（Problem-based Learning）とか教育（Education／Instruction）という方法レベルでの工夫が理論化しつつある。

これは方法的には成人学習の，また内容的には将来の指導者（管理者）養成の“社会化”（socialization）を促進することにもなるが，この方法による学習の主たるねらいは，学習は情報の蓄積のみならず，いかに学習するかを学ぶことにおいて学習者に学習の責任をとらせること，一方，教授は情報や知識の配分者になるのではなく，むしろ学習者の理解のためにアドバイザーやガイド役になることを特色としている点にある。

すなわち「問題をベースにした学習」（以下ＰＢＬ）のフレームワークは実践の問題をめぐって組織化される新しい知識ベースの開発が必要になってきたことと合わせて，実践者が配慮しなければならない問題とか文脈の中においてこそ研究の力量をつけていくことを必然のことだと今日認識させるに至っている[42]。

ＰＢＬは，もともとは医学，法学や経営の分野では理論と実践を埋める手段としてアメリカでは長い歴史をもつが，教育界では1960-70年代初頭に学校管理職養成にケーススタディーやシュミレーションが若干使われはしたが，これも普及せずで，この90年代になって教育指導者養成にはじめて活用されるようになったものとして注目される事項である。この背景には，指導者養成がこれまで本論Ⅰで指摘してきたように学生にとって受け身の授業であって，学生にとって意味ある方法で理論の構成を提供できていないとする批判が次第に高まってきた動きに対する一定の改革様式であるとされる[43]。いずれにせよ，このＰＢＬは現実の世界とのギャップを埋める可能性をもった手段ともみられている[44]。また，ＰＢＬは教育指導者養成におけるこれまでの永年の伝統であった講義中心にかわる学習者中心のモデルとして先のKolbモデルのうちの積極的経験を学習者に促す学習環境のひとつともいえる。

もっともこの方法は今日，次第に一般的に受け入れられつつはあるが，ケーススタディーのように事例の提供者が第三者としての学校の実践者であって「現実の世界」にいるとはいえ，学習者である学生自身が実践者にかわって職務をとるというものでもないので，比較的安全性が保たれているという状況とはちがって，ＰＢＬは直接，現実の世界に入って学習者自らが自分の問題を投げ出して実践上の問題を解決することになるため，新しい役割に完全に“社会化”されるようになるための適切な機会までを提供するまでにはまだ至っていないともされている[45]。この点ではたしかにリスクをともなう面をもっているのかもしれない。

ところで，このＰＢＬ方法の理論的基礎は「現実味のある学習」（authentic learning）の概念にあるものと考えられている。現実味のある学習（以下ＡＬと略）とは，現実（reality）の文脈の中で現実の生活において直面する経験をより密着した，類似した型で教育指導者の学習が学校において行われることを意味するもの

とされる[46]。たしかにＡＬは他の学習方法においては遭遇しない莫大な問題に学生が直面することになる上（すなわちリスクの機会の大），より多くの時間が学習に必要となり，またその評価もむずかしい。しかし，ＡＬをベースにした具体的なＰＢＬの方法は教育指導者養成にとって有効であることを次のニューヨーク州立大学（ＳＵＮＹ）のケースがそれを物語っている。

1）ＳＵＮＹにおける改革様式

ニューヨーク州立大学（Oswego）が採用しているのが上の「現実味ある学習」（ＡＬ）の理論を具体化した「問題分析チーム」（Issue Analysis Team: 以下，ＩＡチーム）の設置による学習方式で，このＡＩチームは上述の「問題をベースにした学習」（ＰＢＬ）をさらに組織的に具体化した実例と言ってもよい[47]。

さて，このＩＡチーム方式はニューヨーク州シラキュウス学区で開発されたものがモデルとなっているが，これは年に１度，同学区を直面している新らたな問題を調査研究するためにチームを結成し，学区の教師がメンバーとして参加できる仕組みをつくったことにある。このＩＡチームは当該問題解決のために関連の問題を調べたり，他の学区で類似した問題を探求したりすることを通して当該学区のとるべき解決の行動コースを明らかにしてその解決方法の長所，問題点を創ることに責任をもっている。このＩＡチームは短時間のうちに地域の注目を集めはじめたとされる。シラキュウス学区ではやがて管理者や教育委員会もこのＩＡチームの出す勧告書に有効性の大きなことを発見するようになったとされている。かくしてシラキュウス教育長はこのＩＡチームに自分と共同して問題解決にあたるべく経験の浅い管理者を選び出し，そうした管理者の職能成長をチームを通して認識するようになりはじめた。

１年もたたないうちにＳＵＮＹにおける教育経営養成カリキュラムにこのＩＡチーム方式が導入されることになった。すなわちＳＵＮＹではこのＩＡチームへの大学院学生の参加を現実の世界への対応による養成方式として位置づけるようになり，ここにＡＬをベースにした経験学習が1993年からはじめられた。10セミスターの観察コース（6単位時間相当分）として，その名称を「経営の基礎」（Foundamental of Administration）としたわけである。そしてこのＩＡチーム方式はＳＵＮＹにおける多くの学区からやってくる学生すべてに適用されることになったが，そのためにＳＵＮＹは近隣の複数の学区とのＩＡチーム結成の手続きを開発することにもなった。

いずれにしても，学生は学区の教育長が学生を引き受ける決定となった時に，ＩＡチームのメンバーとして当該教育長の管轄下で動くことになる。その場合，学生は当該教育長がその学区の教育問題の解決に学生自らが参加して調査分析されることを真に期待しているのかが問われることになっている。また，調査のデータ結果はＳＵＮＹの教授に提出されることになっている。こうした問題の協定の成立によって教育長は学区スタッフに一定の指示をし，学生の受け入れ校を決定している学生が情報にアクセスする機会を保障されることになる。

また，教授と教育長は双方ともにセミスターの期間中，学生の附属するＩＡチームに対してガイド役やアドバイザー役として協働する。報告書は刊行一週間前（公刊）に教育長が受け取り，報告内容の質を評価してＩＡチームの全体評価を行う。

以上がＩＡチーム方式であるが，これによってＡＬの考えがどのような便益をもったものとして評価されているのか。以下の観点は学生の報告内容の集約である。

①ＩＡチームは自分がチームの一員として動けるように様々な工夫をしてくれる
②自分は自らの学習に対する責任をもっていることを理解できた
③自分はＩＡチームとともにより質の高い思考技術の開発にかかわっていることがわかった
④自分は力ある，重要な，そして有益なことをしているものと実感した
⑤学区の問題の現実は自分にもっと多くのエ

ネルギーと学問性を状況の中に投げ込むようにと促しているものであることがわかった

⑥自分は将来，管理職に立つ一志願者として，自分を知ってくれるこの教育長や校長達と密接に協力していけるものであることを納得できた

このように学生の社会化は決して不可能ではなく，“現実”の文脈において教育長や校長との協働の結果において生じているものであることが理解される。すなわち，学生は一定の現実の制約条件のもとで自らに期待されている役割を果たすことがどのようなことであるかを理解するようになるわけである。また地方の学区にとってもＩＡチームの報告書はひとつの有力な学校改善のための資産（asset）にもなっている（たとえばＩＡチームに対する問題依頼の中には施設計画，無学年制の初等学校，ミドルスクールの設立などもある）。さらに教授にとって報告書は養成カリキュラムの内容を改善していくための有力な資料となっている。特にＩＡチームによる報告書には実践的管理者が直面しているフィールドの現実問題を扱っているのでアカデミズム志向の教授とはいえ，養成カリキュラムを編成していく上での柱としてそれらを機能させざるをえなくなったとも指摘されている。

2）多様な教授様式における Authentic Learning（ＡＬ）の位置づけ

ＮＡＳＳＰ（全米中等学校長協会）は1991年に全米レベルでの指導者養成カリキュラムの調査を行った。それによると教授様式（方法）としてはケーススタディーがもっとも広く使われており，シュミレーション様式がもっとも少なかったとされる[48]。

ところで，ＳＵＮＹのＩＡチームの様式は基本的には「現実味ある学習」（ＡＬ）の原理による「問題をベースにした学習モデル」（ＰＢＬ）であって，これはシュミレーションとケーススタディーのもっとも発展した型でもある。この様式は教授の場をクラスルームからもっともリスクの高い学習環境に，しかも「現実の世界」へと動かすものである。これにより学生は“教室の文脈”における現実味のある学習にかかわって組織メンバーの一員として学習することによって第一級の経験をする機会と時間を得て問題解決へのインパクトを受けることになる。

表(5)はその「現実味ある学習」（ＡＬ）を含めて，いくつかのこれまでの教授様式のキーとなる特色がまとめられたものである。このＡＬは確たる現実性の連続過程であって，シュミレーションやケーススタディーも問題をベースにした方法ではあるが，それ以上に現実の世界の中での問題解決に学生をかかわらせる方法でもある。すなわち学生は実践的管理者として機能し，問題解決の評価者としても機能することになる。それは現実の世界におけるパフォーマンスという外的な基準（Norms）こそが学生の学習を評価することになるからである。

最後にこのＩＡチームのベースとなっているＡＬの理論的基礎を吟味しておく。ＡＬにおいては理論と実践のリンクは知識を実践に対して「適用」とか「応用」の可能性のあるものとして単に概念的に，また曖昧なものとしてとらえておくような発想ではなく，知る必要性のある（need to know）現実味のある，いわば真（authentic）の知識としてとらえる発想だということができる。専門職にとって生きた知識とは知識のための知識ではなく，自らが自らの専門的知識を形成するという認識がＡＬの基底にはある。

すなわちこれまでの知識に対するアプローチは伝統的に論理実証主義（logical positivism）の立場に立っていた。論理実証主義は唯一の現実があって，研究者はその現実を理論的に明らかにするべく役割をもち，それを学生に正しく伝達する責任をもっているという前提に立っていた。この考え方が実は教育指導者をはじめ，すべての専門職の養成方法のベースにあったものといえる。教育経営においてもまったく同様で教育経営の知識のベースとなっている科学は何かがアメリカでもたえず問われてきたわけで，それを明らかにして学生に伝達することが大学の教授のこれまでの伝統的な役割であった。

表(5) 教授様式（mode of instruction）

	講義 (lecture)	セミナー (seminar)	事例研究 (case study)	シュミレーション (simulation)	真の学習 (authentic learning)
学生の役割	聴く:受け身	調査と共有化:能動	問題解決:能動	問題解決:能動	現実世界における実践上の問題解決:能動
教授の役割	知識の伝達	促進と批判	計画，管理，連携アドバイスと指導	選択，管理，連携アドバイスと指導	管理，連携，アドバイス，指導
実践者の役割	ゲストとして		事例提供者	シュミレーションのためのアイデアの提供	自らの問題を投げ出し学生の学習を管理する
文献活用	教授のための基礎資料:将来において活用	教授のための基礎資料:将来において活用	問題解決のために使用するもの:将来において	問題解決のために使用するもの:将来において活用	問題解決のために使用するもの:直接活用
学習の場	クラスルーム	クラスルーム	クラスルーム(時に大学をはなれた場で)	クラスルーム(時に大学をはなれた場で)	フィールド，現実の世界(時に大学で)
評価者	教授	教授と同僚	教授と同僚	教授と同僚	教授，実践者同僚，自分自身

出典）James R. Bennett, Linda Tinelli. Shieve and William D.Silky, "Authentic Leader Preparation: Socialization to the Administrative Role" *Leadership And Diversity in Education*, (ed.) by Joel L.Burdin (Technomics Pub.Company 1994)

しかしながら，知識に対してこうしたアプローチをする方法（主義）に対して最近は構造主義（constructivist）のパラダイムがでてきた。このパラダイムは，唯一不変の現実はないという立場に立ち，複数の現実の存在をまず認めて学生がそれぞれにとっての知識を自らが構成していくのを援助することをもって，教授の役割とする考え方でもある。したがって，使うことのできる理論（知識）を学生自らが開発できるように適切な経験の場を提供することが教授の役割ということになる。

Schone, D.A.はこの点，使える理論こそは経営行動を決定する燈台の灯となっていると指摘する[49]。ＡＬの基礎となっているのは，まさにこの構造主義の理論であるといってよい。ただ，こうした構造主義による知識の形成はひとりよがりのものになる危険性もまた考えられる。養成レベルの教授-学習過程における学生の“社会化”には同じコーホート（同僚）意識による教授と学生との“学び合い”が必須であり，さらにそれを支える大学と学校とのパートナーシップの組織化こそが重要である。この点に関しては先の監訳（注(28)）における５つのパートナーシップの革新的事例がそれを実証してくれてもいる。

日本への示唆―教育指導者養成センター設置の検討

日本の教育指導者（特に教育管理職）の養成は今日，制度化されていない。アメリカにモデルをおいた教育長，校長の免許資格制度は戦後10年を待たずに早くも廃止となった。以来，指導者養成は1970年代頃から都道府県教育センターの設置，発展とほぼ並行して勤務経験年数の比較的長期の教師や1976年の主任制度以来は主として主任層（特に管理職への登用は教務主任）レベルを対象に，いわば研修の型において（擬制的養成制度），展開されてきている。

したがって，こうした日本の教育指導者養成は養成プログラムとしての体系性に著しく欠けている。校長，教頭などの経営研修につなげる経験年数別の専門研修の試みはあってもこれら

はごく短期で，しかも講義中心の研修形態になりやすいのが今日の多くの教育センターのプログラムである。そこには教育指導者の養成と研修とをつなぐプログラム編成上の一貫性と連続性が乏しい。一方，指導者養成は学校においても校長，教頭をリーダーとした比較的，経験年数の長い主任層教師を対象にフォーマルに行っているというケースも報告されてはいるが，それなどはほぼ例外的なケースで，実際に圧倒的に多くの学校においては次代の指導者養成は，計画的，組織的なものではなく，行われていても，それはいわば徒弟制度的なＯＪＴで行われており，従って，学校間における格差が大きい。

日本で教育指導者の養成制度が成立しにくい背景には，明治以降の永年にわたる教師としての経験をすぐれた校長の属性としてみなしてきた人事行政上の伝統とともに，校長職に経営者としての専門的技術，力量よりも，教師や児童・生徒への範としての人格的特性を求める風土もある。さらに専門分化はヨコの教科においては認めても，タテ系列の経営と教育には認めがたいとする組織風土も考えられる。この点は専門役割分化＝資格主義に立つアメリカの学校組織と著しく異なる点でもある。

一方，アメリカではすでに本論で述べて来たように教育指導者の養成制度はすでに1910年代頃から成立し，今日ではすでに大学院（教育経営）での養成は修士を越えて博士課程のプログラムにまで至っている。しかしながら，そのアメリカでは本論Ｉに述べたような改革課題が深刻であり，従って今日，本論Ⅱ，Ⅲで指摘してきたような大学院カリキュラム経営における改革を新たに余儀なくされている。そこでこうしたアメリカでの難題を考慮するとともに，日本における養成制度の遅れを考察すると，ここに学校改善を志向した「教育指導養成者センター」（仮称）の設置の必要性が日本では教員の生涯学習の課題として出されてくる。

この点の必要性に関しては別にとりあげてもきたのでここでは特に本論とかかわって設置の内容や形態の概略を整理しておく。

教育指導養成者センター設置のねらいは将来の指導者（管理職）の養成とともに，現に指導的立場にある者（管理職を含む）の研修をも対象とする。設置の形態は全国の国立大学（教育学部）とし，大学においては生涯学習にともなう高度な職業人の育成をはかる研究機関として機能させる。その運営にあたっては都道府県教育委員会（教育センター含む），ないしは教育事務所が学校のサポート役となり，大学は複数の学校とのパートナーシップ関係を結んで，派遣された指導者候補の教員の理論的指導にあたる。プログラムの開発には指導者としての理論的な技術，力量の開発とともに指導者としての実務（インターン）及びそれらを統合するためのセミナー等を設け，理論と実践の統合をはかるものとする。また，その際に別に当該地方や学校で生起している問題を解決するためのプロジェクトを大学と学校（教育委員会）との間で発足させ，そこにセンターへの志願者を参加させることもできる。

いずれにしても教育指導者の養成研修は従来のような教科指導の専門者ではなく，極めて近い将来に学校全体を経営していくことを表した教員（校長，教頭，指導主事などの志向者ないしは候補者）の力量向上を直接対象とするわけである。すなわち，このセンターは教科や生徒指導を全体としてとらえて，学校において生じる多種，多様な問題の発見と解決をはかって「学校改善」を促進することのできる指導者の養成であり，研究のセンターとしても機能することが期待される。

今日，管理職登用に至るまでの期間を管理職選考に合格した教員を対象にして非公式という名の半ば公式によって各種の研修プログラムを展開しているケースも若干見られるようになった。ただ，そうしたケースはどうしても徒弟的養成（先輩管理職や退職者による）の延長線上のもので条件整備に難がある上，より理論的，実践的な力量の統合という点では望んでもそれは不可能に近い。しかし，このような動きが見られるという実態に加えて，管理職の若返りや女性の進出といった要因は教育指導者の養成の必要性を示唆した現象でもある。そのためには

大学と学校との新たなパートナーシップの関係による養成制度の形成が地方の教育行政のサポートによって日本に固有の型として生み出されてくることが期待される。

註

(1) J.Murphy and Phillip Hallinger, *Approach to Administrative Training in Education*, State University of New York Press, 1987. 本書のうちの管理職養成の発展過程の紹介は中留武昭「教育管理職の養成・選考・研修の改革 ― 養成の軌跡と今日的課題(1)及び(2)」『教職研修』教育開発研究所, 1992, 8月号及び9月号参照, なお1980年代のアメリカの大学院における養成教育レベルへの入学から管理職登用に至るまでのすべての面においてことごとく問題がみられると指摘したのも, J.Murphy. 教授で, それは "The Reform of School Administration:Pressures and Calls for Change" (Ed.) by J.Murphy, *Reform of American Public Education in the 1980's Perspective and Cares*, Calif, McCuthan, 1990の特に pp.277-304に詳しい。

(2) 教育管理職のM.A(修士)を含め, 全米単位での修士号の取得状況は, 1959-60年度に74,000人余であったのが, 1987-88年には約4倍の298,000人余となった。このうち(87-88年), 教育学(教育経営を含む)のM.Aは77,000人で全体の4分の1を占めていることになる。データは, National Center's for Educational Statistics, "Digest of Education Statistics" 1990. なお, アメリカの教育学系修士は法学・経済の修士号と並び, 専攻分野別に占めるシェアは今日, 最大である(日本は工学が最大で, 教育学系は最下位の家政から数えて2番目, 1988年)。

(3) 以上はいずれも, Geraldine, J.C. & James W.Guthrie, *A Brief Professional Education ED School*, The University of Chicago Press, 1990., pp.10-15.

(4) Charles Achiller, "Forecast; Stormy Weather Ahead in Educational Administration", *Issees in Education*, Fall, 1984., pp.127-135.

(5) K.D.Peterson & C.F.Finn, "Principals, Superintendents and the Administrators' Art", *The Public Interest*, No.79, Spr. 1985., p.56.

(6) たとえばデータはやや古いが1968年のNEA(全米教育協会)の500の学区調査からは, 実際の教育管理者は, 大学院での養成を低く位置づけているようで, 初等学校長の2%以下の者しか, 大学院コースでの学習効果に信頼をよせていない(National Education Association, Department of Elementary School Principals, *The Elementary School Principalship in 1968*, Washington D.C., NEA).

(7) データはNational Center's for Educational Statistics, op.cit.

(8) 大学院での instruction が講義中心が多く成人学習の成果と方法からもかけ離れたものになっているという指摘は多くみられるが, たとえば, David Erlandon, "Language, Experience, and Administrator Preparation", *Planning and Changing*, Fall 1979, PP.150-156.

(9) Tyack, D.B. & Cummings, R. "Leadership in American public Schools before 1954; historical configurations and conjectures", in L.L.Cunningham, ibid.

(10) Pitner, N.J. & Charters, W.W.*Elementary School Principal Behavior; Substitutes for Leadership*, Eugene, Oregon, University of Oregon, 1984.

(11) 1980年代における校長のリーダー行動と効果的学校を生み出すための学校改善研究との関連に関しては中留武昭「School Improvement 研究の成立と展開 ― アメリカの研究に焦点をあてて」奈良教育大学紀要

第40巻第2号1991年，同「高校教育の改善と校長のリーダーシップ—アメリカの学校改善／スクール・ベイスド・マネジメント研究」金子照基編『高校教育改善の実践と課題』(日本教育総合研究所)。

(12) 新しい大学院研究科 (Educational Leadership) の名称におけるカリキュラム編成内容の事例は中留武昭「大学院での管理職養成カリキュラムの実際」『教職研修』教育開発研究所1992年10月号所収。

(13) Katz, R.L, "Skills of an effective administrator", *Harverd Business Review*, 33(1) pp.33-42.

(14) Sergiovanni, Thomas, "Educational Leadership and Excellence in Schooling", *Educational Leadership*, Vol.41 Feb.1984.

(15) この点の文化的リーダーシップのさらなる吟味は中留武昭「学校文化を形成する校長のリーダーシップに関する研究（その1）—学校文化の構造と文化的リーダーシップの特性」九州大学教育学部紀要第40集1995年3月参照。

(16) National Policy Board of Educational Administration, *Principals for Our Changing Schools* (Washington D.C. 1993) Chap.2.

(17) この点を体系化したごく最近の著に William G.Cunningham. and Donn W.Gresso, *Cultural Leadership − The Culture of Excellence in Education* (Allyn and Bacon 1993) があるが，その紹介の一部は前掲注(15)の中留武昭論文。また，さらに発展した研究成果としては文化的リーダーシップとテクニカルリーダーシップとを比較対置しながら実際のリーダーシップはこの2つの矛盾に立ったジレンマから成立しており，学校の真の改善にはこの2つの矛盾を統一させ，バランスをとる必要のあることを示唆した，Deal, Terrence E. and Peterson, Kent D, *The Leadership Paradox — Ballacing Logic and Artistry in Schools*, Jossey-Bass, 1994. 中留武昭監訳『校長のリーダーシップ改革』(玉川大学出版部 近刊) がある。

(18) この点の詳細な吟味は中留武昭前掲論文注(15)の三(2)で指摘した。

(19) Nitsa, Nicolaides and Allan K.Gaynor, "The Knowledge Base Informing the Teaching of Administrative and Organizational Theory in UCEA Universities; A Descriptive and Interpretive Survey" *Educational Administration Quarterly*, Vol.28, No.2, May 1992, pp.237-265.

(20) Darkay, F, G, Currie and J.Rhodes, "Professional socialization: A longitudinal study of first time high school principals", *Educational Administrative Quarterly*, Vol.28, pp.43-75.

(21) Poston, W. "Shifting away from the superintendent complex", NASSP Bulletin, Vol. 76 1992., pp.35-36.

(22) National Policy Board for Educational Administration, op.cit.

(23) Compbell, T, "Perspectives of woman and minorities in the principalship" *NASSP Bulletin* Vol.75.1991., pp.28-35.

(24) National Policy Board for Educational Administration, (1989), "Improving the preparation of school administrators: An agenda for reform", In F.Lunenbury and A.Oustein, *Educational Administration: Concepts and Practices, Belmont*, CA: Wadsworch, 1991. 以下のA，B，C大学の事例はこの調査報告による。

(25) この方式一般に関してはBridges E. and P.Hallinger, *Problem based Learning for Administrators*, Eugene, OR: ERIC Clearing house on Educational Management, University of Oregon Press 1992, が別にある。

(26) 中留武昭「アメリカ教育経営における校長職養成インターンのプログラム運営に関する実証的研究—学校と大学との学校文

化の協働化の解明」九州大学教育学部紀要第39集 pp.49-77参照。

(27) Dual, P. A, "Diversity in Higher Education:Challenge and Opportunities for the Next Decade" NASSP Bulletin Vol.76, pp.35-48, 1992.

(28) Sirotnik, K.E and John I.Goodlad, *School-University Partnerships in Action — Concepts, Cases, and Concerns* (Teacher College Press, 1988, 中留武昭監訳『学校と大学のパートナーシップ—理論と実践』 玉川大学出版部1994年参照) ここでは5事例が紹介されている。

(29) Jones, E.and X.Montenegro, *Woman and Minorities in School Administrators*, Arligntor, VA, Office of Minoritrity Affairs, AASA, p.10.

(30) 中留武昭前掲論文(25)参照。

(31) 中留武昭前掲監訳書。

(32) 以下のアーカンサス大学の事例は本稿で特に注を出さない限りは, Mitch Holified, David Cox, David Holman, George Foldesy and Dan King, "The Development of a Doctoral Program in Educational Leadership" (Ed.) by Joel. L.Burdin, *Leadership And Diversity in Education* (Technomics Pub., Comp. 1994) pp.233-237による。

(33) Hoyle, J. R, "Programs in Educational Administration and the AASA Guidelines" *Educational Administration Quarterly*, Vol.21, Winter 1985., pp. 71-94. ここでは①組織システム, ②財政, ③人事, ④法, ⑤研究, ⑥指導テクノロジー, ⑦施設があげられている。

(34) Hersey, P. W, "An Introduction: NASSP's Assessment Center — from Concept to Practice", *NASSP Bulletin*, Vol.61, Sep.1977., pp.74-76. ここでは①問題解決, ②判断, ③組織的力量, ④決定, ⑤リーダーシップ, ⑥感受性, ⑦ストレス, ⑧口頭と記録によるコミュニケーションがあげられている。

(35) Block, A.W, *Effective Schools: A Summary of Research*, Arington: Educational Research, Inc.1985. ここでは①学校風土, ②学校とコミュニケーションの関係, ③教授-学習上のリーダーシップ, ④資源の組織化と配分, ⑤教授上の焦点, ⑥学校と生徒の評価, ⑦革新的プログラム, ⑧人事評価と開発があげられている。

(36) Murphy, J, (Ed.), *Preparing tomorrow's School Leaders: Alternative Designs* (University Park, PA: UCEA), 1993.

(37) Milstein, M.M, *Changing the Way We Prepare Educational Leaders: The Danforth Experience*, Newbury Park, CA: Corwin Press, Inc., 1993.

(38) Leithwood, K. A. and P. Hallinger (Ed.)., "Congnitive perspective on educational administration, *Educational Administration Quarterly*, Vol.29(3), 1993., また, Short, P and C. Fulmar (Eds.), "Special issues on teaching and learning in educational administration", Journal of School Leadership, 4(4), 1994.

(39) Miklos, E, "Evolution in Administrator Preparation Programs", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 19(3), 1983., pp.153-177.

(40) Kolb, D. A, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Erglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.

(41) 反省的探求（研究）の内容に関しては, ワシントン大学におけるインターンシップ・プログラムの実証を行った中留武昭前掲論文注(25)参照。

(42) 教育指導者に対してこの種の「問題をベースにした学習」方法の開発を促す動きは1990年代を契機に見えてきたもので, その典型的研究には① Bridges, E.M, *Problem-*

based Learning for Administrators, Engene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management 1992, ② Bridges, E. M and P. Hallinger, "Problem-based Learning: A Promising Approach for Preparing Educational Administrators" *UCEA Review*, Vol.32 (3), Fall, 1991., pp.3-5, 7-8, ③ Murphy J.F, *The Landscope of Leadership Preparation*, Newbusy Park, CA: Corwin Press 1992, ④ Achilles, C.M and L. DuVall, "The Problem-based Practicior," National Policy Board for Educational Administration (Ed.) *Problem-based Educational Leadership Programs*, 1992, ⑤ Norton, M.N, "Problem-based Learning through Case Studies and Simulations" National Policy Board for Educational Administration: VA Charlottesville, 1992などがある。

(43) Asbaugh, C.R and K.L.Kasten, *Educational Leadership: Case Studies for Reflective Practice*, White Plans, N.Y: Congman Publishing Group, 1991.

(44) Achiller, C.M and L.DuVall, op.cit, p.41.

(45) Norton, M.N, op.cit., pp.80-89.

(46) Cronin, J.F, "Four Misconceptions about Authentic Learning" *Educational Leadership*, Vol.50(7), 1993., pp.78-80.

(47) 以下ＳＵＮＹのケース紹介は，Sheive, L.T., W.D.Silky, J.R.Benne and Hand M.Lewis, *Authentic Assessment of Leader Development: A Model Resulting from Superintendent and Professor Collaboration*, American Association of School Administrators; San Diego, CA による。

(48) Norton, M.N, op.cit.

(49) Schone, D.A, *The Reflective Practioner*, N.Y; Basic Books, p.147. Schoneの反省的探求に関しては前掲拙論文注(25)及び中留武昭「学校経営研究における実践的研究の開発」『九州大学教育学部教育経営 教育行政学研究室紀要』第1号 1994年。