

専門職としてのアメリカ教育長の準備と経験

弘前学院大学 西 東 克 介

ABSTRACT

Preparation and Experiences of the American School Superintendents as the Profession

Katsusuke SAITO

Hirosaki Gakuin University

The American school superintendents must take undergraduate and graduate training (preparation) and gain experiences in teaching and administration.

Entry into teaching in all states requires at least a bachelor's degree. According to The 1992 Study of the American School Superintendency, undergraduate academic majors for many superintendents are education(25.3%), social sciences(22.6%), biological/physical sciences(10.4%), or physical education(9.9%).

A master's degree is usually required by state certification agencies. The master's degree majors for many superintendents are educational administration/supervision(59.2%), secondary education(11.7%), or humanities/fine arts(5.0%).

In U.S.A., there are very flexible certificates for superintendents. They are specialist certificates. They are mid-range programs between the master's and doctorate levels. The degree major for most superintendents is educational administration/supervision(90.2%).

At doctorate levels, almost all superintendents(88.9%) major in educational administration.

Nextly, the career patterns as their experiences prior to superintendency are generally teacher/principal(36.4%) and teacher/principal/central office(37.7%). The former pattern decreased from 58.4% in 1971 to 37.2% in 1982. Contrary to it, the latter increased from 16.5% to 30.2%. The larger districts show this trend outstandingly. In addition, many superintendents in the larger districts possess a degree of the doctorate levels.

The school board system in Japan has been pointed out having many problems. Problems of education in Japan have increasingly become badly. But nothing are argued about the improvement of superintendents' competence in national level. We need to study more and in detail about foreign education systems like the school superintendent.

はじめに

教育長がいかなる専門性⁽¹⁾を持っているのか、また持つべきかについて、わが国では私見の限りにおいて、これまで学問的に多くは論じられてきてはいない。⁽²⁾アメリカでも日本でも、教育委員会制度においては、教育委員会が意思決定の権限を有しているにもかかわらず、教育長が圧倒的に教育行政における影響力を及ぼしているというのが常識である。

我が国教育長が教育長として就任するまでにいかなる専門性を身につけ、教育長としていかなるリーダーシップを発揮しているのかという現状分析は、近年ようやく増えてきた。⁽³⁾それゆえ、まだ諸外国の類似した教育行政職どころか、我が国の教育委員会制度の範となったアメリカ教育長のことさえ、一般にはよく知られていないのが現状である。

今日ほど教育長に公教育に対するリーダーシップが期待されている時代はないと思われる。だが、前述した理由もあり、もっとも重要かつ責任ある職務についての国民的な議論がほとんどなされてこなかったのが現状である。⁽⁴⁾本論は、そうした議論を将来展開するための前提、いやさらにその前の極めて初歩的な研究であることをまずお断りしておきたい。そのために、まず、アメリカの教育長がいかなる専門性を有しているのかを教育長にいたるまでの学歴とキャリアにしぼって、その専門性を概観し、これからの研究課題を探りたいと思う。

1 アメリカ教育長の学歴パターン

(1) アメリカ教育長の専門職としての資格・学歴要件

アメリカの教育長職は専門家である。だが、医者、法曹、それに会計士などの専門職と同じような詳細かつ十分に明確にされた準備過程を有するわけではない。⁽⁵⁾大学院やこれと同等の教育課程を経て専門知識を身につけていくことと同時に、これらの専門職よりはるかに長い間学校現場や教育行政職の現場でのキャリアを重ねることが求められている。これを教育長職の専門職としての遅れととらえるのか、それとも教育長職の特殊性ととらえるのか。私はこのあたりに教育長職の専門性としての特殊性があるのではないかと考えている。⁽⁶⁾以下これについても、頭のすみにおいて考えていきたい。

現在、連邦政府レベルでの教育長職に関する専門職としての養成規定はない。⁽⁷⁾その代わりほとんどの場合、教育長の養成は州の教職と管理・指導職の資格 (administrative certification) ⁽⁸⁾規定によって示されている。これらは、もちろん州毎で様々である。⁽⁹⁾州レベルの例を2つあげると、ジョージア州の州教育長は、教員として3年の実践経験と、資格認定を有するカレッジないし大学からの5年の学位を持ち、かつ25歳以上であることが法律に規定されている。⁽¹⁰⁾また、デラウェア州の州教育長はカレッジの卒業生であることと、教員と管理・指導職を合わせて少なくとも5年経験していることを資格要件としている。⁽¹¹⁾ところが、州によっては、教育長の資格要件をまったく示していないところもある。フロリダ州とミシガン州、それにコロンビア特別区である。⁽¹²⁾

ほとんどの教育長は、高等教育機関による教育プログラムを終えた後、各州それぞれの資格規定によって推薦を受ける。これらのプログラムには何の基準もなく、その内容や難易度も様々である。一般には学位と州の資格をもって教育長職に就くことになる。教職に就くにはすべての州において

学士の資格を必要とし、⁽¹³⁾管理・指導職の資格は、管理・指導職の資格プログラムを持たないいくつかの州を除き、修士の学位が要求される。ほとんどの州は、教育長の資格保障として、修士の学位を超える約30セメスター時間のプログラムを要求している。

いくつかの州では継続的な専門職としての能力開発は、州の学校改革法による州支援の講習会（academies）により行われている。こうしたプログラムの多くは、州や連邦レベルの団体組織であるAASA(American Association of School Administrators)、大学、民間組織によって支援されたワークショップやゼミナールによって提供される。⁽¹⁴⁾

(2) アメリカ教育長の学歴における専攻

AASAの調査により、1992年に全部で1,698人の教育長から応答のあったデータが分析されたものをみると、98.0%（1,664人）の教育長が修士の学位、スペシャリストの資格（specialist certificate）、あるいは博士の学位以上を持っていた。調査が行われた1971年と1982年とくらべると、著しい増大があった。⁽¹⁵⁾

a 大学学部時代

教育長の大学学部時代の専攻は、教育が25.3%、社会科学が22.6%、生物・物理が10.4%、体育が9.9%、人文が8.7%、数学が7.7%、経営が5.3%、農学が2.9%、美術が2.5%、そしてその他が4.7%であった。⁽¹⁶⁾教育長職の性格は、一般に経営管理と結びついた領域に焦点をあてられることが多い。これは革新主義の時代以来、教育行政学が経営学の影響を受けて発展してきたことにその理由があげられよう。だが、学部時代に経営学を専攻している教育長はわずか5.3%であった。⁽¹⁷⁾

つまり、将来教育長になるには、まず学部時代に教員の資格をとり、卒業後教員からキャリアを始めていくことが一般的ということになる。⁽¹⁸⁾教育長になるには、それほど教員として学校現場を経験することが重視されていることを示している。教員出身の我が国教育長の学校現場における経験に比べるとかなり短い、それでも他の専門職に比べ、著しく長い現場でのキャリアが必要とされている。

学士の学位のみを有する教育長は、生徒登録数300人以下の、調査におけるもっとも小さな学区に13名、そして同じく300人から3,000人未満でその次に小さな学区に1人いるだけである。⁽¹⁹⁾このことから理解できるように、教育長になるには、ほとんどの州で修士以上の学位が求められるので、現在は学士の学位だけで教育長になるのは極めて厳しい。

b 大学院修士課程時代

AASAの調査に答えた教育長のうち、修士までの学位を持つ教育長は、37.9%である。⁽²⁰⁾教育長になった人達は教育行政職の経験を有する人が多い。また、前述したように管理・指導職の経験を資格要件としているところもある。それゆえ、教育長になるために多く専攻される修士の学位は教育行政・教育指導（supervision）である。調査に答えた教育長の修士課程専攻は59.7%が教育行政・教育指導、11.7%が中等教育、5%が人文・芸術、4.5%が初等教育、2.2%が体育、1.9%が科学・工学、1.4%が数学、0.8%が経営、その他が13.4%である。⁽²¹⁾学区の規模によって

専攻の割合が異なる状況は、ほとんど出ていない。

ほとんどの教育長が2, 3年の教員の経験後、修士の学位プログラムを始めていた。登録生徒数の多い学区ほど早くから教育行政職に就き、修士の学位を取り始めている。⁽²²⁾これは、多くの州が5年、次に3年の教員経験を教育長の資格条件にしていることが多い⁽²³⁾からだと思われる。また、大学院の側でも、教育行政や教育学の修士課程の場合、例えばコロンビア大学のティーチャーズ・カレッジのように、3年の教職経験を入学要件としているコースもある。⁽²⁴⁾教育長になるために修士の学位を取り終える平均年齢は29歳である。その費用は自分で出し、時間も自分で都合をつけている。⁽²⁵⁾

教育の質の問題として、パートタイムの大学院生やパートタイムでスペシャリストの資格をとる学生が圧倒的に多いということが挙げられる。だが、他方では、これは極めてアメリカらしい自主独立的な良き伝統精神の表われでもあるともいえる。⁽²⁶⁾我が国の場合も、パートタイムでも大学院で学べる大学側および社会の側の環境が整えられなければ、大学院の数は増えても、アメリカのように大学院生の数が増えることは難しいと思われる。

c スペシャリスト養成時代

教育長職の資格を得るためのスペシャリスト養成は、修士と博士レベルの中間的プログラムである。⁽²⁷⁾典型的なプログラムは、教育行政あるいは非常に狭く限定された科目から30セメスターの学習時間から構成されている。多くの州においても教育長の資格要件として修士を超える30セメスター時間としている。

こうした教育長の資格要件を満たすプログラムを修了した765名のうち、90.2% (690名)の者が教育行政や教育指導の分野を専攻していた。⁽²⁸⁾その他には、2.2%の者が中等教育、2.0%の者が初等教育、0.8%の者が人文・美術、0.7%の者が経営、科学、もしくは工学、0.3%の者が数学、そして3.7%の者がその他の学問を専攻していた。⁽²⁹⁾

小さな学区になるほど、これによって資格を得た教育長の割合が高くなっている。⁽³⁰⁾調査に答えた教育長のうち、前述したように修士課程を修了した平均的な年齢が29歳で、スペシャリストを終えた平均年齢が35歳である。⁽³¹⁾このような事情から、スペシャリストのプログラムを終えた教育長は、より小さな学区ゆえか、教員や教育行政職により多くの経験年数を重ねた者であるといえる。

d 大学院博士課程時代

修士の学位を持つ教育長は88.9%の者が教育行政・教育指導の専攻であった。AASAの調査に答えた教育長のうち、経営学博士の学位を持つ者はいなかった。⁽³²⁾その他には、1.3%の者が中等教育、1.1%の者が初等教育、0.5%の者が科学もしくは工学、0.4%の者が人文・美術、0.1%の者が数学、そして7.8%の者がその他の学問の学位を持っていた。⁽³³⁾

1982年には調査に答えた教育長の28.0%が博士の学位を持ち、1992年の調査では36.0%に増えた。学区の規模が大きくなるにつれて、博士の学位を持つ教育長が増える傾向にある。⁽³⁴⁾調査に答えた教育長のうち、博士の学位を取得した平均的な年齢は33歳である。⁽³⁵⁾

また、1989年には、州教育長のうち、20人以上が教育博士号を有していた。⁽³⁶⁾州も「学区」と

とらえると、前述した傾向がやはりあるといえる。

2 アメリカ教育長のキャリア・パターン

(1) 一般的キャリア・パターン

アメリカにおける教育長職までの一般的キャリア・パターンは教員・校長か、教員・校長・教育行政職（central office）である。いずれにしても、医師、法曹、技師、建築家など多くの専門家にくらべて長いキャリアが必要である。⁽³⁷⁾だが、1971年から1992年にかけては注目すべき変化が生じている。AASAの1971年と1982年の調査をくらべてみると、前者のパターンが58.4%から37.2%に減少しているに対して、後者のパターンは16.5%から30.2%に増えている。⁽³⁸⁾さらに1992年のAASAの調査では前者が36.4%、後者が37.7%である。

同じ意味で、近年注目しておくべきパターンは、校長の経験を持たない教員・学区行政職というパターンである。これは同じ調査研究によると10.3%で、女性やマイノリティーの教育長によく見られたが、将来的にはこのパターンが一般的に増えていく可能性を示唆している。つまり、近年、行政はかなり法律上の委任や規制が増えて複雑になり、教育長は人事や財政について精通している必要がでてきたからである。⁽³⁹⁾

このことを予測させる数字は、1992年の同じ調査に出ている。まず、調査された学区のうち、大きな学区から、その登録生徒数が25,000人以上の学区と3,000人から25,000人未満の学区では、教員・校長のパターンが17.2%と18.2%なのにくらべて、教員・校長・教育行政職のパターンが53.7%と54.3%という数字が出ている。次に、これとは逆に小さな学区から、登録生徒数が300人から2,999人の学区と300人以下の学区では、教員・校長のパターンが49.7%と53.2%なのにくらべて、教員・校長・教育行政職のパターンでは27.6%と17.3%になっている。⁽⁴⁰⁾

このように、生徒登録数が多い規模の大きな学区では、教育長になる前に行政職のキャリアを必要としていることがわかる。1982年と1992年の数字を比較すると、教員・行政職のパターンは登録生徒数が25,000人以上の調査におけるもっとも大きな学区で8.1%増えている。⁽⁴¹⁾教育長職が、さらに行政職としての部分の専門性を高めていかざるを得ないことになれば、将来は校長を経験せずに教育長になる者が増える結果になろう。

また、全体で、教員のみキャリア・パターンが5.9%、校長のみパターンが4.0%、教育行政職のみパターンが2.0%、そして校長・学区行政職のパターンが3.7%である。これらを合計すると、15.6%となるが、学校現場を知らないのはわずか2%である。⁽⁴²⁾我が国の場合は、河野和清教授が1997年に実施した調査（有効回答者数589名）によると、市町村教育委員会の教育長のうち、一般行政職出身者が27.3%（161人）いる。⁽⁴³⁾

(2) 教員としてのキャリア

AASAの1992年の同じ調査の応答者のうち、28.5%が初等教育の経験者で、その他は中等教育の経験者であった。アメリカ教育長の教員時代の教科としては、体育がもっとも多いと思われるということだが、調査結果では社会がもっとも多い。その他の教科では、科学、数学、英語が多い。⁽⁴⁴⁾

また、規模の小さな学区では初等教育経験者が多いが、これは当該学区に中等教育の学校が存在しないからという。このことから、学区規模が大きくなると、ほとんど中等教育経験者が教育長になることになる。調査に応じた81.1%の学区が幼稚園または1年生から12年生までの学校のある学区である。⁽⁴⁵⁾

一般的な教育長は管理・指導職になる前に少なくとも3年から5年の教員経験を持つ。5年までの経験者は全体で46.5%、6年から10年までが30.3%、11年から15年までが17.2%である。45歳以下を一番低い年齢層のグループにして、それ以上の年齢を5年ごとに区切り、61歳以上を一番高い年齢層にグループにして分けた同じ調査でも、この割合はほとんど変わっていない。⁽⁴⁶⁾わが国の平均とくらべると(40代前半で指導主事)⁽⁴⁷⁾、教育長になったほとんどの者は10年以上早くから管理・指導職についているということがいえる。大きな学区では応答者の63.4%が3年から5年の教員経験がある。小さな学区では管理・指導職の数が少ないので、教員経験が長くなるのである。⁽⁴⁸⁾

このような教室での教員経験に加えて、将来教育長になるための重要な尺度となるのが、課外活動(extracurricular activities)の経験である。小さな学区の方がその割合が高いのだが、調査によると半分近くが運動競技のコーチング(coaching athletics)の経験を持っていた。これは、コーチ、親、そしてコミュニティの人々との相互作用における責任と経験が、行政のリーダーシップと直接関連するものだと考えられているからである。その他の経験割合の高い課外活動には、20.8%のクラブ・アドバイザーや13.8%のクラス・アドバイザーがあげられている。⁽⁴⁹⁾

(3) 管理職・指導職(行政職)のキャリア

教育長は一般に30歳以前に最初の管理職(administrative position)ないし指導(supervision)職を得ている。⁽⁵⁰⁾このことは、AASAの1971年と1982年の調査でも証明されたが、小さな学区より大きな学区にあてはまる。AASAの1992年の調査では、分類された4つの学区のうち、25,000人以上の生徒登録数のもっとも多い学区の教育長は69.9%、2番目に生徒登録数の多い3,000人以上24,999人以下の学区の教育長は62.0%に同様の経験があった。また、同じく生徒登録数300人以上2,999人以下の学区では52.7%、そして300人未満の学区では35.6%であった。⁽⁵¹⁾

次に、教育長がこのような職に最初に勤めた主な学区のタイプとしては、ハイスクールまでの学区がもっとも多く34.9%、ついで初等教育の学区が26.1%、そしてジュニア・ハイスクールおよびミドル・スクールまでの学区が14.9%である。⁽⁵²⁾

教育長が初めて就く管理職・指導職の職種は、ほとんどの場合、学区の規模が影響を与えている。大きな学区では、副(assistant)校長が最初の管理職である場合が多い。登録生徒数が25,000人以上の調査におけるもっとも大きな学区では、43.4%が副校長、校長が21.4%、そして指導職であるコーディネイターまたはディレクターが17.9%である。小さな学区の学校には副校長が設けられていないからである。1982年の調査では教育長の18.9%が副校長を経験したが、1992年には30.3%にまで上昇した。多くの州では、教育長ないし一般指導主事(general supervisor)の資格は、前提条件に校長として2ないし3年間管理職を経験することが求められている。⁽⁵³⁾

だが、最初の指導職として、増える傾向にあるのが補習教育ないし障害者教育(remedial or special education)のコーディネイターまたはディレクターである。こうした教育のコーディネイターまたはディレクターを含むこの職種に教育長が初めて就いた全体の割合は13.0%であるが、前

述した大きな学区では全体の割合が一層高くなっている。ただ、この職は教育長への昇進に不利になることもあったという。理由は、この職がラインや、あるいは教員の監督や評価を経験しないからというものである。⁽⁶⁴⁾一方では地味でたいへんな職種からもキャリアを積みませようとする流れと、他方では管理に不可欠な教員の監督や評価の能力を依然として重視しようとするこの拮抗関係が興味深い。

(4) 教育長の年齢

AASAの1992年の調査では、初めて教育長職を得たほとんどの管理職が、教育長になろうと決心してから1年以内で教育長職を得ていた。同じ調査におけるもっとも若い年齢の層である30歳から35歳の教育長は18人で全体の1.0%である。もっとも教育長の多い年齢層が46歳から50歳の層で、全体の26.9%である。その他に多いのは51歳から55歳の層で24.2%、41歳から45歳の層の18.9%、そして56歳から60歳の層の17.1%である。これら教育長の多い年齢層全体の割合は87.1%である。61歳から65歳の層は5.1%、そして66歳以上の層は0.8%しかいない。学区の規模による年齢層の差はほとんどないといってよい。⁽⁶⁵⁾

このような教育長職を得ている年齢層から、早い人は20代で教育長になろうと決心し、挑戦し、そして30代でその職を得た人がいることがわかる。だが、他方で41歳から60歳までの年齢層に多くの教育長が集中していることは若いとはいえ、大学を出て20年前後以上のキャリアが必要であることを示している。

特に興味深いのは、同じ調査の1971年、1982年、そして1992年の教育長の年齢層比較である。25,000人以上の生徒登録数を有するもっとも大きな学区では教育長の平均年齢が調査ごとに低くなり、1971年の約54歳から1992年の約50歳と約4歳も平均的に若くなっている。次に大きい3,000人25,000人未満の学区はほとんど変わっていない。そして、300人から3000人未満の学区では約46歳から約50歳、もっとも小さい300人以下の学区では約43歳から約50歳と、逆に平均年齢がかなり高くなっている。⁽⁶⁶⁾

このことは教育長の専門性として単に経験（年齢）のある人を求めているのではないことが理解できる。それでも、わが国と異なり、学歴を重ねたうえでの資格を、そして実務能力を重視するアメリカでも、教育長になる前に教員・管理・指導職の長い経験が必要で、教育長という資格が医者・法曹などとはかなり違った性格の専門家であることを、ここ20年の教育長の平均年齢の調査は明らかにしている。

(5) 教育長と学区

アメリカの中でも、一般に教育長は流動性の高い職だと考えられている。だが、これはAASAの1992年の同じ調査の結果から、まったく当たっていないことがわかる。なぜなら、教育長全体の56.1%が、くわえて大きな学区から小さな学区まで4つに分類したすべての学区の50%以上が初めて教育長になった学区を離れていないからである。そして、全体の26%が2つ目の学区に教育長として就いている。さらに、全体の11.4%が3つ目の学区に就いている。2つ目の学区の教育長までも全体で82.1%、3つ目を加えれば全体で93.5%にもなるのである。⁽⁶⁷⁾

(4)で述べたように、わが国とくらべ⁽⁶⁸⁾、40歳代という比較的若い年齢から教育長に就く人が多い

ことからすると、教育長は決して流動性の高い職だとはいえない。ではなぜ、本節の最初に述べたような印象をアメリカでは持たれているのだろうか。それはいくつもの学区教育長職を経験する人は、大きな学区、つまり大都市の学区の教育長を経験する人が多いことと関係がある。⁽⁶⁰⁾

大都市における教育長の交替は、わが国とまったく異なり、全米のニュースになってしまうのである。1989年の夏のニューヨーク・タイムズには、その第一面にそうした記事が掲載された。⁽⁶⁰⁾ AASAの調査によると、もっとも大きな学区では就任4つ目と5つ目を合わせた教育長の全体の割合が17.2%もいるのに、それ以外の3つの学区では就任4つ目と5つ目を合わせた教育長の全体の割合が4%代から5%代しかない。

アラン・オースチンの1990年の調査によると、アメリカの最も大きな学区教育長の86人のうち、1年以下は22人、2年から5年が41人、そして5年以上が23人いた。AASAの調査によると、どちらかといえば教育長の任期は1980年代の10年の間に延びている。1971年には約6年、1982年には約5.6年、1992年では約8年であった。この理由としては、1980年前後までに最も深刻な生徒登録数の減少や学校閉鎖などにおける政治的分裂といった経験を終えてしまったからであろうといわれる。⁽⁶¹⁾だが、前述したように、大きな学区の教育長の平均年齢は低くなっているのに、決して教育長としての仕事の負担が少なくなったのではないと思われる。

学区の規模による教育長の任期も、以上見てきたことからわかる結果が出ている。300人から3000人までの学区の教育長が最も長い任期を勤め、最も任期が短いのは最も大きな学区と最も小さな学区のレベルである。これは、大きな学区では様々な政治的圧力のためだと考えられる。また、もっとも小さな学区の場合は教育長職の入り口となることが多いためであると思われる。加えて小さな学区ではすでに学区内で働いている人より、他の学区から教育長を迎えることが多いことも、教育長の任期を短くしているといえる。⁽⁶²⁾教育長全体の87.4%が一つの州でキャリアを重ねている。⁽⁶³⁾

3 アメリカ教育長の専門性

(1) 専門職（プロフェッション）の条件

本章ではまず専門職の理念型として、次の諸条件を挙げることから始めて、本論で取り上げたアメリカ教育長の専門性について考察してみたい。

- ① 標準化困難な専門的営為を通じ依頼者（クライアント）⁽⁶⁴⁾の信託に対する高度の専門的知識による普遍主義的サービスの自立的提供
- ② 長期の教育・訓練、資格と能力の検定
- ③ 公的に認知された自立的組織の形成や内部統制
- ④ 私的・公的な福祉の実現を第一義とする職業倫理
- ⑤ 結果としての高い社会的地位と威信、あるいは所得の獲得と保持⁽⁶⁵⁾

また、中野秀一郎教授は「プロフェッション概念の内包と外延は驚くほど柔軟で、また恣意的でもある」としながらも、竹内洋が挙げた18の専門職（プロフェッション）の定義⁽⁶⁶⁾のうち、2番目の「理論的知識に基づく技術」、3番目の「高度な教育訓練」、6番目の「能力のテスト」を専門職の必須要件としている。中野はその理由を「プロフェッションは、クライアントの機能要件を、他

の人々では代替不可能な高度に専門化された知識と技術とをもって充足する職業に関わるからである」としている。⁶⁷⁾つまり、中野は私が最初に取り上げた専門職の条件のなかでは②を必須要件としているが、このことは本論で取り上げたアメリカ教育長の専門性である大学と大学院レベルの学歴を積むこととほぼ重なる。

さらに、中野は必須要件の根拠をプロフェッションとクライアントとの関係から述べているが、これは論者が挙げた①に重なることになる。だが、①の「標準化困難な専門的営為」と「高度の専門的知識による普遍主義的サービス」という表現は明らかに矛盾する側面を持つ。論者はここに専門職の可能性と限界があることを指摘しておきたい。特に他の専門職にくらべ、教員・学校管理職・教育長の現場は「標準化困難な専門的営為」が大切な鍵を握ると思われるからである。

この営為は「高度の専門知識」や現場での経験があればさらに磨きがかかろう。だが、同時にこの営為は大学院や研修等によって学ぶことは難しい面もあると思われる。「専門職の一つの側面は普遍性と特殊性との確かな均衡である」⁶⁸⁾が、こうした均衡のとれた能力は、知識として伝えることはできても、体得させるのは極めて難しいといっただろう。それでも、現場での専門職の「普遍性と特殊性との均衡は理論と実践との均衡に関係する」⁶⁹⁾ものだとすれば、こうした専門職の限界を知りつつ、大学院での教育や研究を続けていくことは研究者と学ぶ側の双方にとってメリットがあると思われる。

(2) アメリカ教育長の専門性における2つの対照的な側面

本論で述べてきたアメリカ教育長の専門性は2つの対照的な側面がある。それらは(1)で述べた②と①にあたる。②はまず資格をとる、という長期の教育・訓練を受けなければならないという面である。大学で教職課程をとり資格(免許)を取得すること、そして大学院で修士(博士)号を取得するかあるいは同レベル以上の教育(研修)の修了である。次に資格を取ったあと、その資格を条件とする学校現場や校長職や教育行政職において①の経験が必要になるという面である。アメリカでは、教育長になるまでに、州法等に多少の違いはあっても、(1)で述べた専門職の「普遍性と特殊性との均衡は理論と実践との均衡に関係する」という理屈がほとんど制度として仕組まれているということがわかる。

次に、こうした制度は教員という教育者としての知識と経験、そして教育行政職や校長職という管理する側の知識と経験を持つというさらに2つの対照的な側面を組み合わせていることがわかる。2つの異なった役割の知識と経験が教育長に求められるのである。現実には教員による生徒への教育にも管理や権力の側面が組み込まれているし、行政職や管理職の業務にも教育の側面が大いに含まれている。教育長が2つの立場の知識と経験を有する必要があるとして、その専門性が制度の中に組み込まれていると考えてよいだろう。

さらに、より高度な知識のみを身につける場であると我々日本人なら考えてしまう大学院の修士課程や博士課程に、すべてではないにしろ実習(internship)が課程に組み込まれていることである。⁷⁰⁾これが実際にどれだけ効果があるのか詳しくはわからないが、これまでも述べたように知識の世界、つまり理論の世界も可能な限り、実践の世界を取り込む努力をしているのである。

専門職の「標準化困難な専門的営為」はもちろん「高度の専門的知識による普遍主義的サービス」も、クライアントの精神的な部分に関連することが多い教育や教育行政においては、高度な専門知

識がそのままクライアントに受け入れられるとは限らない。それゆえアメリカで教育長になるには、我が国に比べるとかなり平均年齢が低いが、それでも非常に長い年月がかかる。このような時間はやはり教育長という専門職が2つの対照的な専門性を育み、磨いていくのには欠かすことのできないものであるとあってよいだろう。

ま と め

アメリカの教育長職は、「教育の諸団体ばかりでなく、社会の諸団体にも敏感で、活動的である。」その職務は、「公教育の質を保障する地位、教育資源の慎重な使用、多くの紛争や圧力を処理する能力、および高度な専門能力や個人的（personal）責任の統合的役割をはたすものとして、専門職上の成長を求められる。」⁽⁷¹⁾このような教育長の役割から、長い年月にわたり、その専門職としての能力を現場でそして大学院等で、多くの場合自らの努力で磨いている。あるいは磨かざるを得ない仕組みがそうさせているのであろう。

だが他方では、アメリカ教育長の高学歴や教育畑のみを歩んできたその専門性に厳しい批判がマスコミからでてきている。⁽⁷²⁾大学院における実習も学術的な側面が強いとの批判がある。⁽⁷³⁾それゆえ、アメリカ教育長の今後の研究には、その制度への批判にも注意を傾けつつ進めていく必要がある。なぜなら、試験や資格（免許）や高学歴は、専門職の現場における「標準化困難な専門的営為」を生み出す精神力・行動力をどちらかといえば削ぎ落としてしまう傾向を高めてしまうのではないかと考えるからである。

したがって、今後はアメリカ教育長の高学歴と学校や教育行政の現場との関係を研究課題としていきたいと考えている。できればこうした研究をより豊かにしていくために、教育長の専門性、教育長が社会から期待されてきた役割の変化、教育行政における教育長のリーダーシップ、そして教育長の資格に関する法律や各種団体の基準などを、それぞれ別個に研究しつつも、他方では関係づけていく作業を続けていきたいと考えている。

注

- (1) ここでは、専門性を「高度に体系化された知識・技術の習得」としておく。名越清家「教師＝専門職論の総括への視座」、木原孝博・武藤孝典・熊谷一乗・藤田英典編著『学校文化の社会学』、福村出版、1995年、217頁。
- (2) これは戦後まもなく現状に合わないということで、教育長の資格に法的拘束がなくなった（昭和29年まで教育職員免許状が教育長の必要資格要件であった）ことも一つの原因であると思われる。
- (3) 昨年末（平成12年12月22日）、教育改革国民会議が取りまとめた「教育改革国民会議報告－教育を変える17の提案－」には、提案の一つとして「◎リーダー養成のため、大学・大学院の教育・研究機能を強化する」ことが挙げられている。
- (4) 研究者について、名前のみを以下にあげておく。堀和郎、加治佐哲也、千々布俊弥、佐々木幸寿、そして河野和清の各氏。
- (5) Thomas E. Grass, The 1992 Study of the American School Superintendency, American

Association of School Administrators (以下ではAASAと略する), 1992, p.71.

- (6) 近年の教育問題の核心は、あらゆる問題を解決に向けて進めようとするとき、子どもや保護者の価値観に深く踏み込まざるを得ないことがますます増えているということではなかるうか。
- (7) The New York Times, November 4, 1999.
- (8) 管理・指導職とは「administrative/supervisory position」あるいは「administrative position」を訳したものである。カバリーが1906年に各州が指導職 (leadership position) への任命を求める教員に管理・指導職資格 (an administrative certificate) を提供すべきと提案した。Roald F. Campbell, Thomas Fleming, L. Jackson Newell, and John W. Bennion, History of Thought and Practice in Educational Administration, Teachers College Press, 1987, p.174.
- (9) AASA, op. cit., p.71.
- (10) Ga. Code Ann. Tit.20, 20-2-31, 1992.
- (11) Del. Code Ann. Tit.14, §107(B), 1981.
- (12) Jon Wiles and Joseph Bondi, The School Board Primer, Allyn and Bacon, 1985, p.103.
- (13) 金子忠史著『変革期のアメリカ教育—大学編—』, 東信堂, 1984年, 209頁。
- (14) AASA, op. cit., p.p.71-72.
- (15) Ibid, p.72. 本文には96%とあったが、図表を計算すると、98%になる。
- (16) Ibid, p.72.
- (17) Ibid, p.73.
- (18) 八尾坂修教授はアメリカ教育長のキャリア・ルートを4つのグループに分け、図表で示しているが、すべてまず教員からキャリアが始まっている。八尾坂修『アメリカ合衆国教員免許制度の研究』, 風間書房, 1998年, 165頁。
- (19) AASA, op. cit., p.72.
- (20) Ibid, p.72.
- (21) Ibid, p.73.
- (22) Ibid, p.75.
- (23) Stephen J. Knezevich, Administration of Public Education, Fourth Edition, Harper & Row, 1984, p.300.
- (24) Columbia University "Teachers College 1999-2000", p.p.227-228.
- (25) AASA, op. cit., p.75.
- (26) アメリカ人は「自らの実際生活にあらわれているすべての小さな困難を、誰の助けも借りずに解決している。」A. トクヴィル著, 井伊玄太郎訳『アメリカの民主政治(下)』, 講談社学術文庫, 1987年, 23頁。
- (27) ヒューストン大学の教育長養成課程は中間行政管理資格と教育長専門資格の2段階によって構成されている。ここでの中間プログラムは後者の段階のものと思われる。藤本典裕「教育委員会制度の再吟味」, 松浦義満・西川信廣編著『教育のパラダイム転換』, 福村出版, 1997年, 106-108頁。
- (28) AASA, op. cit., p.73.
- (29) Ibid, p.74.

- (30) Ibid, p.72.
- (31) Ibid, p.75-76.
- (32) Ibid, p.73.
- (33) Ibid, p.74.
- (34) Ibid, p.73.
- (35) Ibid, p.77.
- (36) 坪井由美『アメリカ都市教育委員会制度の改革』, 勁草書房, 1998年, 255頁。
- (37) Roald F. Campbell, Thomas Fleming, L. Jackson Newell, and John W. Bennion, op. cit., p.135.
- (38) 八尾坂修, 前掲書, 166頁。
- (39) AASA, op. cit., p.23.
- (40) Ibid, p.22-23.
- (41) Ibid, p.24.
- (42) Ibid, p.23.
- (43) 河野和清, 前掲資料, 1頁。
- (44) AASA, op. cit., p.21.
- (45) Ibid, p.86.
- (46) Ibid, p.22.
- (47) 河野和清, 前掲資料, 16頁。
- (48) AASA, op. cit., p.21.
- (49) Ibid, p.22.
- (50) アメリカの指導主事(supervisor)については, 以下を参照せよ。藤敏雄「アメリカにおける初期指導主事制度」, 岩下新太郎編著『教育指導行政の研究』, 第一法規, 1984年, 594-611頁。
Roald F. Campbell, Edwin M. Bridges, and Raphael O. Nystrand, Introduction to Educational Administration, 5th edition, 1977, p.p.317-318.
- (51) AASA, op. cit., p.21.
- (52) Ibid, p.20.
- (53) Roald F. Campbell, Edwin M. Bridges, and Raphael O. Nystrand, op. cit., p.348.
- (54) AASA, op. cit., p.20.
- (55) Ibid, p.10.
- (56) Ibid, p.10-11.
- (57) Ibid, p.26.
- (58) 河野和清教授が1997年に実施した調査によれば, 有効回答者数589名のうち, 年齢別の割合は48~59歳21.3%(124人), 60~64歳35.6%(207人), 65~69歳33.8%(197人), そして70~75歳9.3%(54人)ということである。あまりに高齢者の割合が高い。河野和清「市町村教育長のキャリア形成に関する一考察」, 西日本教育行政学会第22回大会研究発表資料, 2000年, 1頁。
- (59) Roald F. Campbell, Thomas Fleming, L. Jackson Newell, and John W. Bennion, op. cit., p.136.

- (60) The New York Times, 'Several Names Emerge as the Chancellor Hunt Opens', June 2, 1989.
- (61) AASA, op. cit., p.26.
- (62) Thomas J. Sergiovanni, Martine Burlingame, Fred S. Coombs, and Paul W. Thurston, Educational Governance and Administration, Second Edition, Prentice-Hall, 1987, p.273.
- (63) AASA, op. cit., p.27.
- (64) 「(クライアント)」は、以下の議論がわかりやすいように論者が挿入した。
- (65) 森岡清美, 塩原勉, 本間康平編集代表『新社会学事典』, 有斐閣, 1993年, 1288頁。
- (66) プロフェッションの18の定義については、以下を参照せよ。
中野秀一郎『プロフェッションの社会学』, 木鐸社, 1981年, 40-41頁。
- (67) 同上, 40-42頁。
- (68) Everett C. Hughes, 'Professions', Edited by Kenneth S. Lynn and the Editors of Daedalus, "The Professions in America," Beacon Press, 1965, p.6.
- (69) Ibid, p.6.
- (70) 論者が取りよせた教育学系の大学院のパンフレットに実習 (internship) が記載されているものを大学名でいくつか紹介しておく。Columbia University, Texas Woman's University, The University of Virginia, Vanderbilt University.
- (71) Stephen J. Knezevich, op. cit., p.302.
- (72) Jay Mathews, 'An End to School Boards?', The Washington Post, February 13, 2001.
- (73) op. cit., The New York Times, November 4, 1999.