

教育課程の開発と学校経営

小 松 郁 夫

(1) 新しい学校づくりのために

—本稿の課題とねらい—

この論文において私は、次のようなことを課題として設定し、それを論ずることによって、新しい学校の中心的活動を少し提起してみよう。

① 改訂学習指導要領及びその基礎となった教育課程審議会の答申は、今後の学校における教育課程開発を助長できるか。

② 学校における教育課程の開発は、どのようになされるのが望ましいか。また、このことと関連して、組織（あるいは集団）としての開発を支える学校共同研究のあり方を考察する。

③ 「ゆとりのあるしかも充実した学校生活を可能とするような教育課程」（答申）を開発するため、学校経営上特に留意すべき点は何か。

④ ①～③の課題に関連して、これらの諸問題についての吉本二郎教授の所説を検討して、それらを筆者なりに批判的に総括する。（この課題は、本研究誌の特集テーマでもあるし、最も研究的意味における筆者の退官なさる教授への謝意の表明でもある。）

これら4つの課題について、簡単に説明を加えておこう。

第1の点は、トピックス的課題であるとともに、新学習指導要領は、これからの教育課程の開発を考えるうえで、直ちに影響を及ぼす資料である。学校において編成される教育課程の基準となるこの資料は、特に示す場合を除き、「いずれの学校においても取り扱わなければならない。」（同、総則）内容に関する事項を含んでいる。従って、新学習指導要領と答申が、学校における教育課程の開発をどう捉え、いかなる意味においてその基準たろうとしているのかを検討することは、本稿の課題の出発点に位置するであろう。

吉本教授の所説に関しては、主に「学校生活の再設計 — 教育課程審議会の答申と学校経営 —」（『学校経営研究』第2巻）と「学習指導要領の改訂と教育課程の開発」、「改訂の基本方針と中学校教育」（『改訂 中学校 学習指導要領の展開 総則編』、第1章及び第2章）を取りあげることにした。

第2の課題は、専門職集団と見做されることの多い教師集団、あるいは、校長をリーダーとする学校という組織における、共同の教育課程開発活動のあり方や意義について、私なりの考えを構想してみようとするものである。

吉本教授が、教育課程そのものやその開発に直接触れられた論文は少ないと思うが、この課題を追究する際、前提となる教師や学校全体について論じられたもの、あるいは、公教育機関としての学校に着目しての論文は多くみられる。特に、学校としての組織的活動という側面に注目して教師集団を考察してきた研究方法は、教授が残された研究成果の最も優れた部分の一つと思う。

第3の課題は、校長を中心とする学校経営の機能に関する問題である。今や、「ゆとりあるしかも充実した学校生活」は、ジャーナリスティックな標語にさえなっているが、その意図する内容、企画した目標の実現は決して容易ではない。それらは、計画される教育内容と同時に、教育課程の開発というサイクル的過程の中で合理的、民主的、組織的に展開・実施されて初めて、一定の成果を生み出すものだからである。

学校経営は、個々の教師が中心となって展開される指導活動とは区別された領域において「一つの学校の組織（協力体系）の維持と発展をはかり、教育本来の目的を能率的に達成させる統括作用」(1)であるから、学校全体の教育内容に関する計画、すなわち教育課程の開発は、まさに経営上の問題であります。

(2) 答申と学校教育のあり方

「小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」という教育課程審議会の答申（昭和51年12月18日）が、わが国の現代の学校教育に投げかけた問題は、学校をとりまく諸々の事象をかなり色濃く反映していると思う。それは義務教育終了後も、90%を越える子どもたちが高校に進学している現実、詰め込み教育や新幹線授業などと揶揄され、7・5・3と次第に授業を理解できなくなってくる子どもたちが増えている教育内容、さらに根本的には、秩序や統一性、あるいは科学性という神話のもとに、「高度な効率的教育」を目指してきた学校教育への疑問が、一定の反省となって表明されたものとも考えられるのである。

文部省初中局審議官の奥田真丈氏は、答申を受けて改訂された学習指導要領について、今回の改訂は、（前回の43・4年の改訂後における）「急激な社会情勢の変化、学校教育に対するさまざまな要請等に対応し、さらには将来に対する展望を持って、学校教育の本来の姿を実現するべく、まずは教育課程の基準から根本的な改善を行おうとしたのである。」と述べている。そしてその基本理念は、「一つは人間尊重の精神に基づいて学校教育本来の姿を具現しようということであり、いま一つは学校の主体性を確立しようということである。」(2)

奥田氏が今回の改訂の歴史的背景として述べている前半部分に、実は現代の学校教育に対する文部官僚の意識を我々は見てとることができよう。氏は、33年の改訂が「独立日本の国情にふさわしい学校教育の在り方に整備・充実」しようとしたものであり、43・4年の改訂は「科学技術の進歩、高度成長の経済・社会を支える教育」をめざしたものであったと述べている。それに対し、今回の改訂は「学校教育の本来の姿を実現すべく」（傍点—筆者）改訂されたものであったという。

それでは、学校教育本来の姿とは何であろうか。そこには様々の解釈が成り立つであろうが、答申や新学習指導要領を読むと、次のような背景をまず考える必要がある。

すなわちまず、教育とか学習というものの考え方の変化があげられよう。それは、教育を受ける機会、あるいは学習をしていく機会を学校だけに限定せず、もっと幅広く考えようとする思

潮の影響でもある。確かにそれは、後期中等教育機関への高い進学率、高等教育の大衆化あるいは教育機会・手段の多様化といった、時代の流れを背景に持つものであり、人間にとっての教育あるいは学習というものの考え方が、徐々に変化してきた証左であろう。

教育＝学校教育という考え方は、もはや行政の側においても、学校あるいは個々の国民の側においても転換を要請される考え方ではなからうか。学校が依然として教育機関の中核に位置するとしても、それは決して独占的教育機関ではない。教育内容自体にしても、系統性とか科学性などの過度の強調は、結局のところ学習主体の子どもに消化しきれないほどの量をひたすら教え込もうとする傾向があったのである。わが国の教育界では、それにもかかわらず高学歴志向が病的なほど過熱したまま残っている。

学校教育が対象とする子どもは、家庭や地域社会の中で育ち、やがて労働を主とした社会生活の中で歴史を創造していくのだ、という至極当然のことを、もう一度確認し直さねばならぬほど学校は混迷をしているともいえよう。

行政当局や審議会が、こうした情勢の変化を感知し、それを上手に抄い上げながら政策意図の実現をプログラム化しえたのは何故であろうか。混迷し続ける学校教育に対し、責任をとらなかつた、と批判するだけでなく、よりトータルな視座で現代公教育の再編過程を見ないかぎり、批判は常に後向きなままに終わってしまう危険がつきまとうのである。

何はともあれ、新しい学校教育への構想の背景には、学校教育本来の姿を具現しようという声の内に、直接的教育効果の実現、すなわち、かつての学校教育が「産業界・経済界にすぐ役立つ人間をつくらう」という意図を持っていたのに対し、より全面的に家庭や地域社会、職場などの至る所での教育効果の質的高度化を目指した時代に突入したことを示唆するものがある、と認識すべきだろう。

「自ら考え正しく判断できる力をもつ児童生徒の育成」や「人間性豊かな児童生徒を育てること」は、単に教授されたものを消化するだけでなく、「人間として調和のとれた」児童・生徒の育成を目指すことであり、人間を尊重するという学校教育本来の姿に徹することであるとされている。確かに、このこと自体を批判する人はほとんどいないだろう。しかし、個々の学校において「自ら考え正しく判断できる力をもつ」子どもの教育はどう具体的に展開できるだろうか。学校教育本来の姿は、どのようにしたら可能となるだろうか。

望ましい教育内容や方法を考える際大切なのは、それを学ぶ子どもの適時性であり、「子どもにこそ教科を合わせなければならない。」⁽³⁾という考え方を、答申は一つの基本的な考え方に示している。従って、学校教育本来の姿とは、学校教育を「受けるのは子どもであり、その子どもとは何か、どのような力を持ち、どのように伸びて行くか、とくに学習の適時性はどうか」⁽⁴⁾といったことを十分考えた、「人間尊重の精神に基づいた学校をつくることである。

(3) 教育課程の基準と教育課程

学校教育の内容となる基準を考えるにあたって、学習者の立場を尊重するという考え方は、学校を考えるにあたって、学校の自主性や創造性を重視する立場へ自然に発展する。答申や学習指導要領の改訂に際し、関係者がその基準性を過ぎるほど強調したのはその表われである。

確かに、教育課程そのものは学校で編成されるものであり、学習指導要領はその基準にすぎないことは法令上もすでに明白な事柄である（「学校教育法施行規則」第25条、小学校の場合。）教育課程は、様々な定義がなされるけれども、それは「学校の教育計画の中核を占める教育内容計画」(5)であり、一年をサイクルとした学校として組織的に計画しうる教育内容の展開プランである。従って、程度問題は残るとしても、教育課程に関する最終的責任は学校に帰することとなる。

今回の答申や学習指導要領が、基準性の強調を行い、学校本来の姿として語るところのものには、現代の学校教育に存する諸矛盾を巧みに取り込んだ努力が見られるのである。現代日本の教育政策には、公教育全体への全面的再編の試みが、すでに進行中であることを前述したが、学校教育に対しても、学習指導要領の法的拘束力の批判や自主編成論の存在を十分に意識したうえでの改訂であったと考えられるのである。

一人ひとりの子どもを人間として尊重し、その持っている能力を最高限に伸ばさせようとする教育、各学校、各教師が自発的な創意工夫に基づく学習指導ができるような教育課程の基準の改訂、といった今回の趣旨は、ほとんど批判すべき内容を含まない言葉のようである。事実、かつての改訂時のような厳しい批判にあまりお目にかかれなればかりか、「批判」をしようとするあまり、およそこれまでの自からの主張と不連続な論旨を展開してみたり、明らかにあげ足取りとしか思えない「批判」をししばしにするのである。

しかし私は、このような論議のままでは学校教育の問題はほとんど未解決のまま残るだろうと思う。なぜなら、第一に行政・政策が今や学校教育を超えた全面的再編を企画しているのに対し、批判する側の多くは依然として、楽しいはずの学校というものを懸命に擁護する立場に立脚したまま、その殻を打ち破ろうとしないからである。

第二に、いところの学校の自主性や創造性とは、現代公教育学校が本質的に持つ矛盾（社会構造と教育の関係からする矛盾）を無視したまま、あるいは逆に背後で強く意識したままのことであるから、教育課程は学校が編成するのだ、といったところで、学校擁護論者たちが多く望むような学校づくりは困難だからである。むしろ逆に、責任の遂行がより一層厳しくなり、矮小化された形で、学校教育のアカウンタビリティ（Accountability）が問われる時代になるだろうからである。

アカウンタビリティの追求は、本質的な意味で責任遂行を求めるレスポンシビリティ（Responsibility）の追求と異なり、明白に確認できる形でその成果を問うことになるだろう。学校教育といえども、公共的なものである以上、その成果の開示はますます人々の要求するとこ

らとなるに違いない。その結果によっては、父母、住民さらには子どもたちとともに、という運動の図式は厳しくその質を問い返されることとなる。学校が教育課程を編成するという原則の再確認が、行政当局と学校との間になされたとしても、その基準とすべき文書が存在し、組織体制が制度化されているのだから、うまくいかなかったら、結局のところ責任転嫁の論議が再燃することは必至である。

学校教育において、学ぶ者の立場の尊重と内容の精選や適時性が重要であること、そしてそれを十分に保障しうるのは、目の前に子どもを見て日々の教育活動を行う教師たちと学校の創造的、自主的意思であることを認識した点で、今回の答申や学習指導要領は大きな前進を提示したと考えることもできる。しかし問題は、発想の出発点が今日の学校教育の混迷からだとする、それらの現状分析が表層的なままで終わっていることなのである。

現代社会の一側面を捉えて、学校化社会であるとか、学歴社会であるとか称されている。ここにも見られるように、われわれの時代の過大なエネルギーが、学校という怪物によって飲み込まれようとしている。学校教育本来の姿を求めるなら、われわれはもっと学校の姿を実態に合わせ、実力に即して再構成すべきである。

教育課程を構想するにあたって、今や何故こうした役割をも学校は担わなければならないのか、あるいは、学校で実現するのが果して望ましい姿なのかどうか、を考えなおす時期に至っているように思う。学校が社会の中であまりにも重要な機関になってしまうことは、実のところそんなにすばらしいことではない。教育という考えより学習の概念を重視するなら、どのような段階、機関であっても、教える側の人間が中心となっている場での学習は、完全なる意味で主体的活動たりえないからである。

今回の新しい流れは、基準を文部省や教委が設定し、学校がそれに従いながらも「児童の人間として調和のとれた育成を目指し、地域や学校の実態及び児童の心身の発達段階と特性を十分考慮して」教育課程を編成することに力点を置いたことであった。文言上は以前とほとんど変わらないとしても、実質的な施策において、明らかに態度を変えたのが今回の動向であった。行政の側は、法的拘束力の主張において譲らない姿勢をみせながら、実質的な面において、現代の学校が抱える問題の解決のゲタを、学校側にかなりの程度委ねてしまおうという意図があったのではないかと考える。

われわれは、今日の社会において学校教育が本質的に内蔵している問題の根底的な解決が困難だとしても、それへの萌芽を創り出すことはやらねばならない。そして今日の動向を、個々の学校や教師たちにとって良きチャンスとして生かさねばならないのである。基準の拘束性という問題は、法的にはともかく、実質的な変化を示そうとしているのだから、基準からの一定の自律性を学校において確立する作業が、可能となったと考えられよう。

しかしその際に、学校や教師たちを聖域のようにしてただ守るべき対象にしてしまう傾向は慎むべきである。行政の権力的管理が厳しく糾弾されるのと同様、学校や教師たちが子どもの学習を保障していく過程を安易に構想してはならないと思う。主体的活動であればあるほど、厳密

な自己検証が不可欠である（その眼は、行政が権力を持って為すことへの批判の眼とは質的に異なることは言うまでもないが）。

なぜなら、行政は常に個々の学校や教師たちの動きを捉え、それらの微妙な動揺をも掌中にする術を十分心得ているからである。学校における独自の教育課程の開発を一定の範囲内で承認したということは、実は法的＝制度的な内実においてではなく、実質的な関係においてなのであって、それゆえ、個々の学校や教師たちがそれを不十分なままで具体化した場合には、極めて簡単に変質し勝ちな性質のものなのである。

それゆえ、答申や改訂学習指導要領に対する評価は、それらが学校における教育課程の開発を助長しうるものというより、一層重大なものとし、問題の多くを整理しないまま学校の側に集約させてしまう危険が生じたものとみることができる。

政策意思をより完璧に遂行しようとするなら、細目までトップで決定し、実施場面におろしていくより、できる限り具体的活動場面で意思決定―実施―評価させるのが望ましい形態であることは言うまでもないことである。

行政が、具体的実施内容に細かくタッチすることを控え、より大綱的な、そして総合的な計画化機能を重視するようになったことは、教育行政が新しい局面を迎えたことの証左でもある。計画化への傾斜は、既に述べた全面的再編の一動向であろうが、反面、主体的活動の素地が少しずつ拡大してきつつあることを示唆しているとも考えられる。いよいよ難局にさしかかったと思わねばならないだろう。

さて、このような私の見解は、全面的にはないにしても、当然、審議会で重責を担われた吉本教授の所説に対する中心的批判点となるだろう。教授は教育課程の基準を、「直接に教育課程そのものではないが、教育課程の編成に当たって、その精神や骨格が内面的に生かされなければならない」と考え、「公教育の根本精神」や「学校教育の実情に即して考えても」認められるべきものだとしている。(6) また、教育課程の基準を設定することは、教育行政の基準行政としての論理に従うことであり、「全国的な教育の水準を維持するため、教育内容の一般的な基準を示し、その基準を生かすように求めることは、教育政策を執行する行政の立場として認められなければならない」(7)と主張している。こうした教育の政策と行政に対し、「教育の実践主体の視角から教育はかくあるとの解釈と判断の主体となるのが、学校と教師」であり、「基準はもともと、学校の解釈的機能と役割を前提とし、内面的に生かされることを期待するがゆえに、基準としての意義が存在する」のだとの考えを示している。(8)

「学校教育の実情」からして、教育課程の基準が何らかの形で必要であるとの認識は、共有しうる観点だと思う。確かに、自主編成論として、「自主を学校ごとと文字どおり解するかぎり、現実的には不可能に近い」(9)と考えられるし、現に日教組としてかなりすぐれた試案が公表されているように、個々の学校レベルにおいて教育課程の開発を考えようとする、指導書などを中心とした、「批判的場を設定するのが、学校経営のとるべき次善の方策」(10)ともされるのである。現実的展望を述べるなら、日常の授業実践の積み重ねとして、まさに生きた経験を理論化してい

く努力が教育課程の開発の原動力と考えられねばならない。

他方、教授のいう「公教育の根本精神」や「基準行政の論理」、「教育政策を執行する行政の立場」といった内容は、私の考えるところと異なるものであることも、すでに多少明らかにしたかと思う。

すなわち、教授が構想する公教育は、「すべての子弟に、公費をもって提供され、教育行政の統制を受ける、普通教育段階の教育である。」⁽¹⁾と考えられる。しかも教授は、この定義の合理的遂行という観点で政策や行政を考察する。国家権力に対する分析視角を一定程度提示しながらも、「国家も教育全般の組織者として、公教育に対する重要な発言力を有しなければならないのは当然である。」⁽²⁾と述べるのである。近代国家の限界内で公教育を構想しようとするからではないだろうか。賃労働と資本の対立関係は、あくまで近代市民社会の構成原理をなす本質的レベルの問題であって、実体的、即自的な対立関係とは区別して論じなければならない。

教授が検討を重ね、批判をも提示した国民教育論の多くは、国家対国民という対立図式を描くことによって公教育批判をなそうとしたのだが、本質的な階級対立と政治現象面での対立を混同したという点において、厳しく批判されるべきものであった。現実的な社会階層論による分析の混乱は、今日においてもなおくり返し展開され、昨今では、新中間層論なるものも表われてきたが、基本的社会構造は依然として変わっていないと考えねばならない。

国家と国民をそれぞれ実体化したら果して何になるだろうか。両者の概念を対立化させる問題点はすでにこの点において明らかではないだろうか。国民教育論とは色彩を異にしながらも、同質の論理的矛盾を教授も共有していると言わねばならないだろう。

国家も公教育に対し重要な発言力を有すると考えれば、教育政策を執行する行政の立場も論理的必然からして承認しうることとなる。ただこうした立場をとりながら、教授の理論的核となるものは、一つの組織体としての学校にその独自性を発見しようとするものであったから、決してこれまでの教育政策や行政を簡単に肯定するものとはならなかったようである。一つの卓見だったと考えられる。政策や行政の原則的立場は承認しながら、最終的判断は、子どもにとって理にかなったことか、学校という経営体として望ましいことか、という検討が最優先していたと思われるのである。ただやはり残念なのは、そうした学校が、子どもたちが、あるいは教師たちが存在する社会の構造を検討し、どのように生きていかなければならない社会なのかについての、根底的な見方において私自身の考えと異なったことである。「現実にある社会」における教育を考えて来た教授と、それを考慮しながらも「あるべき社会」における教育の構想に熱心であった人間との相違かもしれないと思う。

(4) 教育課程の開発のために

最後に、新しい学校づくりへの手がかりを考察しておこう。

答申においてもそうであったが、吉本教授は、教育課程の問題を考えるにあたって、三つの新

しい視座を強調されている。

一つは、教育課程の編成において、これまでのように教師は、教師は、という個々の教師段階の見方から、学校は、学校としての教育課程は、という観点の重視である。(13)

二つめは、上記のことと関連して、学校生活という概念で今日の学校教育を見ようとしていることである。学校には、「教育課程以外にも、学校の教育的配慮の下に置かれる教育活動は存在する」(14)こと、そして「教育課程外の教育活動や生活そのものの持つ意義の重要性と、この教育課程外の学校生活の教育的意味をいかに実践に組みこむかによって、教育課程の実施もまた多大の影響を受けるのであろう」と述べている。ゆとりのあるしかも充実した学校生活の創造は、こうした側面に眼をむけることによって、本当に実りあるものとなると考えているし、私自身もそのように考えるものである。ただし、こうした学校教育を評価する多くの眼にこそ、ゆとりあるしかも充実した視座が確立されていたら可能になるだろう、という条件つきである。

三点めは、従来の「教育課程の編成と管理という概念に代えて、教育課程の開発という過程に力点を置く観点」の重視である。私自身が使用してきた「開発」概念を、ここまで無規定のまま進んできたのも、それが教授の使用した意味と同様だったからである。もっとそのルーツを辿れば、「カリキュラム開発に関する国際セミナー」(19)である。

教育課程の編成・実施・評価というサイクル的過程を、開発という用語で動的に把握しようとする教授の観点には、学ぶべき点も多いが、残念ながら経営過程と教育課程の開発を結びつけた論述が少ないのである。しかし、一度編成された教育課程も、教授・学習活動に導入されることによって、「それ自身が試され、修正されつつ開発される過程に置かれている」(16)という考え方は、学校の創意ある教育課程に理論的にも道を拓くものと言えるだろう。

それでは、どのような学校づくり、経営が望まれるであろうか。

学校経営は「学校において行われる教育が効果的にその目的を達成されるように機能する」(17)ところに基本的意義があるといわれる。従って、学校教育の目的に対し、学校経営は手段としての地位にあることとなり、効率的な目的達成がねらいとなるだろう。教師は、ではなく、学校が組織として教育課程を開発していくためには、やはり組織成員の主体的参加が必要条件である。

例えば、教育課程の編成にあたって、東京都教育委員会は次のように規定している。

まず、「東京都公立小学校教育課程編成要領」(昭和45年3月1日)を見てみよう。ここでは第1章、第2節の1の1の教育課程編成の主体で、「学校は、有機的な組織するものであるとともに、その責任者は校長である。したがって、教育課程は校長の責任において学校が編成するものである」。2の教職員の共通理解と協力では、「教育課程は、学校の教育の全体的な計画であるとともに、全教職員によって実施されるものである。このことから、教育課程の編成は、責任者としての校長を中心に全教職員の共通理解を図り、じゅうぶんな研究と協力によって行われなければならない。職員会議等によって、編成の基本方針や日程を協議し編成のための組織を検討することや、これに基づいて役割を分担し、案をつくること、さらにその案を中心に協議して、校長が決定するという方法などでも、その1例として考えられる」と述べている。

それに対し、「東京都公立中学校教育課程編成要領」（昭和46年3月1日）では、第1章第1節Ⅱの2の(1)教育課程の編成者で「学校の教育活動は、地域、学校および生徒の実態等を考慮して編成された教育課程によって行なわれるものであるから、教育課程の編成作業は、校務として最も重要な事項の一つである。したがって、各教師は、それぞれの立場からじゅうぶん研究し、積極的にその編成作業に参加することがたいせつである。また、校長は、学校の責任者として指導性を発揮し、学校の実態に即した適切な教育課程の編成を行なうように努める必要がある」と述べている。

すでに見てきたように、この時期での教育課程観は、やはり静態的に捉えられたものであったことがわかるであろう。と同時に両者の間に編成過程に多少ニュアンスの違いがみられることも一読してわかるのではないだろうか。学校における教育課程の開発は、このように出発点から難問にぶつかっていたのである。

教育課程の開発における校長の役割が十分考えられなければならない。吉本教授は、責任者としての校長のリーダーシップを重視しているが、組織における意思決定過程を注視すると、「責任者としての校長」を中心に考えて構想するより、現実的に指導計画を実施していく各々の教師たちの意思をいかに尊重しうるかと考えていくべきではなからうか。発想の原点をどこに置くかの違いである。経営機能を分析していく作業が、今後の私に果せられた領域の一つとなるだろうから、この問題についての批判はあまり具体化できないままに残りそうである。

この教育課程編成をめぐる学校運営のあり方について、高野桂一氏は次のように主張している。
⑧ 示唆を得る点も多かったので記しておきたい。

まず教育課程の生きた再編には、教育課程の内容編成そのものと、教育課程編成のための運営体制が十分に識別的にほりさげられ、体系的に統一されていなくてはならないこと、教育課程の編成管理を、学校経営管理の総体のサブ・サブ・システムとして位置づけてとらえるような構造的把握がなければならないこと、などを述べている。

そしてその一般的モデルと課題として、次の五点を提示した。

①学校の教育課程編成管理上の最終的意思決定は、専門職たる教師集団と校長とが実質的に（全体）職員会議の場でなすべきこと、②上記の問題は、教師または教師集団の「経営参加」の問題でもあること、③教育課程編成管理を民主化し、合理化する管理機構（メカニズム）を考えること、④校長等のリーダーシップは、この面では、民主的にしてしかも教育の内的事項にかかわる専門職性の尊重に立つ「指導助言」方式をもって一貫すべきこと、⑤意思決定や管理機構の民主化、そしてとくに経営参加の強調は、専門職者たる教師集団のモラルを高め、生きがいや、やりがいを感じさせ、教育課程の編成内容の水準を向上させること、を指摘している。

高野氏のこの論述は、現実的方策として当面十分考慮されている内容のものと思う。しかしそのことが自己目的化されるなら、学校が教師集団に対して持つ意味や矛盾点を軽視してしまう危険がないだろうか。一人の教師が人間として生きていくときに、その生きがいは、むしろ現実の自分の存在を厳しくみつめ、子どもとの関係を社会構造全体の中で位置づけなおすことではないだろうか。

考慮されるべき教育課程開発の組織は、やはり子どもを始点に考えられるべきであるし、より重要なことは、学校生活の重視という観点と一体の関係において、学校で働く全ての人々をその活動過程に有機的に位置づけた組織体制を考えることであろう。人間性重視の教育が、学校の内外にいる他の人々を無視または軽視して実現できるわけがないことを、一人ひとりが考えておかねばならない。

また、教育課程を実質的に保障していくところの指導計画の共同化、従って、学校としての共同の研究活動は、教師にとって中心的活動による組織化だけに、最も重視されねばならない。「学校における研究が、個人のスタンド・プレーから脱皮し、組織内研究でなければどうにもならないものであること、さらに、個人、個人的共同、組織内共同という研究のあり方、すすめ方のそれぞれの特徴及び学校共同研究の中で、それぞれを生かす道がどこにあるかを実践的にたしかめること」(9)がこれからますます大切になってくるだろう。「ゆとりあるしかも充実した学校生活」を可能とするのは、このような具体的協働作業を通じての人間関係であって、きれいに図式化されただけの学校教育目標具現化の全体構造図ではないことを知るべきである。

『学校共同研究のすすめ方』の著者 榊田 登氏は、教育は実践科学だ、ありうべき理想の姿を描いて得々とするものではなく、実践の中から問題を発見し、それを実践的に研究し、再び実践の場に還元する、いわば実践論理を確立するための方法を考えたいという。子どもの姿のない、日々子どもと活動する教師たちの息吹きを感じられない教育課程は、もはや教育の場で展開されるに値しないものである。たとえ苦しくても、“現実”の泥沼からはいある努力から始めるべきだと思う。少しでも、自力で開発したプログラムはすばらしいものだからである。

注

- (1) 吉本二郎『学校教育全書 2 学校経営』における解説、P.52 全国教育図書 1965
- (2) 奥田真丈『改訂中学校学習指導要領の展開 総則編』序、吉本二郎編集、明治図書 1977
- (3) 鯉坂二夫「教育の内容と学校の創意、教師の情熱」、『学校運営研究』1977年11月号、No.194、P.7 明治図書
- (4) 鯉坂二夫の発言「座談会 教育課程審議会の答申をめぐる」、『教育課程審議会の答申』、教育課程研究会編、P.4 ぎょうせい
- (5) 吉本二郎 前掲『改訂 総則編』、P.14
- (6) 吉本二郎 同上書 P.15
- (7) 吉本二郎 同上書 P.16
- (8) 吉本二郎 同上書 P.16
- (9) 吉本二郎 「学校生活の再設計 — 教育課程審議会の答申と学校経営 —」、『学校経営研究』第2巻、P.9 大塚学校経営研究会、1977年
- (10) 吉本二郎 同上論文、P.9
- (11) 吉本二郎 『学校経営学』、P.13 国土社 1966年
- (12) 吉本二郎 同上書 P.32

- (13) 吉本二郎 前掲論文、P.4 及び最終講義「学校の内と外 — 学校経営の眼 — 」P.16
- (14) 吉本二郎 同上論文、P.5
- (15) 文部省大臣官房調査統計課『カリキュラム開発の課題』（カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書） 1975年 参照
- (16) 吉本二郎 前掲書 P.25
- (17) 吉本二郎 前掲論文 P.1
- (18) 高野桂一 「教育課程の編成と学校運営」、『季刊 教育法』1977、秋季号、25号
総合労働研究所
- (19) 榊田登 『学校共同研究のすすめ方』、P.8 国土社 1974