

—〈研究論文〉—

アメリカにおける個別学校の 裁量拡大と校内組織改編に関する一考察

—「教員リーダー」の位置と役割に着目して—

東京学芸大学 浜田 博文

1 序—問題意識・目的・方法

アメリカでは教育統治機構の「再構築(Restructuring)」をめざす積極的な分権化施策が進行している。中でも「学校に基礎をおいた経営(School-Based Management, SBM)」では、学校経営にかかわる諸権限(人事・財政・カリキュラム編成)が大幅に学区教委から各学校へ委譲されている⁽¹⁾。すなわち、個別学校の裁量拡大である。これは、公教育の結果責任(Accountability)をより直接的に個別学校に課すことを意味する。拡大された学校裁量のもとで、在籍生徒に合った教育の目標と内容をいかに準備・提供し、教育成果をどれほど生みだせるかという責任を、各学校は明確に負う。学校経営の幅広い裁量と重大な責任は校長のもとに集中し、校長はそれに対応しうる新たな力量を要請されることになる。

また、SBMは校長・教員・保護者・住民らの代表者を構成員とする学校審議会/学校諮問委員会(School Council/School Advisory Council)による共同的意思決定(Shared Decision Making)の手続きを課している。よって、立場や利害を異にする関係各者に学校の意思を表明し理解を求め、合意形成を図ること、その合意を校内教員間に浸透させ実行すること、という点に校長は腐心することになる。さらに各学校は自らの教育成果について、学区教委や保護者・住民に報告する責務を負う。大幅な財政裁量の活用とあわせて、校長がこれらの新しい職務を十分に遂行できるよう、その力量形成施策が展開されるのは当然といえよう⁽²⁾。校長の力量内容の明確化と標準化を通じて校長の「質」の保障に

取り組む州レベルの動きも近年活発化している⁽³⁾。

学校経営における校長の役割の重要性はすでにくり返し論じられてきた。とくにアメリカでは、「効果的学校」研究⁽⁴⁾などを通して、校長は学校の教育成果を決定づける重要要件の一つに位置づけられてきた。校長の役割と学校の効果との関係に着目した1980～1995年の研究をレビューしたホールリッガーとヘック(Hallinger, P. & Heck, R. H.)によれば、学校の教育成果の違いを生み出す校長のリーダーシップは、生徒の学習に直接結びつく学校内部過程(internal processes)に対して影響をおよぼそうと意図したものだ⁽⁵⁾。教育の目標や方針、学業期待や使命感などの規範、個々の教員による教育実践など多岐にわたる「学校内部過程」に対するはたらきかけを通して、校長は教育成果に対して間接的だが重要な影響をおよぼすというのである⁽⁶⁾。実際に教育成果にもっとも直接的な影響をおよぼすのは個々の教員による教授活動であるが、それらは個別の教室空間で展開されるだけに、校長としての関わりかたは容易ではないといえよう。

けれども、学校の裁量拡大は、そうした教授活動の質をたえず評価・把握し、その改善に取り組むことを否応なく校長に要請する。したがって校長は、「評価」がもつ「管理統制」的機能と「改善」がもつべき「助言援助」的機能の責任をともに引き受けることになる。ところが、この両機能は歴史的にも同一人物のもとでは十分にはたさえないことが議論されてきた⁽⁷⁾。教授活動が独立性の高い教室空間で行われることを考慮すれば、校長としては「学校内部過程」の一つとして、校内組織を改編することによってこうした事態に対処することになる。個別学校内部において、「管理統制」的機能と「助言援助」的機能とをいかに位置づけて組織すべきかが学校経営の重要な課題となる。

本稿は、以上の問題意識に基づいて、アメリカにおける個別学校の裁量拡大施策の中で進みつつある校内組織改編の動向を解明しようとするものである。とくに近年、校内運営上の役割を期待して置かれつつある「教員リーダー(Teacher Leader)」⁽⁸⁾の存在に着目したい。その設置の背景と校内における位置・役割・責任、職務の実際を分析することによって、校内組織改編の志向性と課題について考察する。その際、具体的事例としてフロリダ州および同州のプロワード郡学区(Broward County Public Schools)をとりあげる。同州は1973年以来、学校裁量拡大への動きを示し⁽⁹⁾、近年では全学区にわたるSBMの導入を進めている。プロワードは、州内第2位、全米でも第5位の大規模学区

で、近年、教育成果向上をめざして学校裁量の拡大施策を積極的に進めている学区の一つである⁽¹⁰⁾。本稿では、同学区内の小・中・高校の校長と教員リーダー、および学区監督官とのインタビュー調査に基づく考察を行う。インタビューは、1997年9～10月、各学校および中央地区教育事務所(Central Area Office)を訪問して以下のように実施した⁽¹¹⁾。

- ・ D小学校(Deerfield Beach Elementary)：児童771名、教員40名、他の職員20名。対象は、ホッジ校長(Mr. John Hodge)、コリヤー教諭(Ms. Betty Colyer, Lead Teacher)。9月30日実施。
- ・ P中学校(Plantation Middle)：生徒1,140名、教員56名、他の職員29名。対象は、リンゲンバーガー教諭(Dr. Barbara Ringenberger, Curriculum Specialist)、クランショウ教諭(Ms. Cranshaw, Reading Coach)。10月3日実施。(校長(Mr. James Moller)にはインタビューすることができなかった)
- ・ F高校(Fort Lauderdale High)：生徒1,856名、教員106名、他の職員12名。対象は、ヴァンデヴァー校長(Dr. Frances Vandiver)、ブルーニング教諭(Ms. Sue Bruining, Curriculum Specialist)。10月1日実施。
- ・ 中央地区教育事務所：インセル監督官(Dr. Roberta Insel, Area Director)を対象に、10月6日実施。

2 フロリダ州における学校経営改革の展開とその構造

(1) 学校経営改革の展開過程

フロリダ州は1981年に経営研修法(Managing Training Act of 1981)を制定して、学校管理職の養成・資格・選考・研修等にかかわる制度改革と条件整備に着手した。1986年には校長免許制度を改正し、並行して各学区では、養成・選考・研修の改革を進めた⁽¹²⁾。同法によって設置されたフロリダ州教育経営審議会(Florida Council on Educational Management, FCEM)は、校長の観察調査などをもとにして「フロリダ州の校長の資質能力(Florida Principal Competencies)」⁽¹³⁾を考案し、州内の各大学院および学区では、それに基づく養成プログラムや現職研修プログラム等の開発も進められた。州教育省は、州教育リーダーシップ試験(Florida Educational Leadership Examination, FELE)⁽¹⁴⁾の合格を校長資格要件に課すなど、校長の質を高めることに重点を置いた施策

を通じて、教育改革の進展を図ろうとしてきた。

現在、改革は新たな段階へと移行している。1991年には州法によりフロリダ州教育改革・アカウントビリティ委員会(Florida Commission on Education Reform and Accountability)が設置された。同委員会は翌年、学校改善とアカウントビリティに関する新しい州内システムの構築をめざした報告書『2000年の青写真—学校改善とアカウントビリティのシステム(Blueprint 2000: A System of School Improvement and Accountability)』をまとめ、州教育目標を明記するいっぽう、その達成手段は各学校や学区の裁量に委ねるという方式を示した。各学校の裁量を拡大すると同時にそれらはより大きな責任を負うという学校経営システムを構想し、「地方のすべての意思決定者ら(保護者、生徒、教員、管理職、教育委員、中等後教育者、地域住民)に対して、この責任を受け入れ、遂行する際の完全なパートナーとなるよう促す」と述べたのである⁽¹⁵⁾。

ここにおいて、校長の経営能力の向上施策は、個別学校の裁量を拡大し、その責任を明確にする全州システムと結びつけられることになったのである。

(2) 学校経営システムの構造

同報告書が提示した学校経営システムの概要は以下のようである⁽¹⁶⁾。

州は生徒の学業達成度(Student Performance)を含む7つの目標領域(goal area)を明示し⁽¹⁷⁾、各領域ごとに基準項目を別に定める。学区教委は、それらに即して独自のガイドラインや重点目標などを示す。対して学校は、「教育アカウントビリティの最小単位(the unit of education accountability)」と位置づけられる。

各学校は、自校の具体的な重点目標、それに関わる生徒のニーズ診断、その達成にむけた指導計画や補助金申請、教育成果を評価する手段などを明記した学校改善計画(School Improvement Plan, SIP)を毎年作成し⁽¹⁸⁾、学区教委の承認を受けて実施する。学校には必ず、教員・父母・管理職・生徒・住民らで構成される学校諮問委員会(School Advisory Council, SAC)が置かれ⁽¹⁹⁾、SIPの作成・評価や年度予算計画立案の際に校長を援助する。こうして、SIPは校長・教員・父母をはじめとする関係者の協働によって作成され、教育目標達成のための「学校共同体(school community)による共同努力(collective effort)の反映」として位置づけられる。計画の実施後、学校は2種類の報告書を作成する。1つは、父母・住民向けに実施の成果を要約した学校公的責任報告書

(School Public Accountability Report) で、もう1つは、次年度のSIP作成過程で検討材料にするための、より詳細な学校諮問委員会報告書である。年度当初SIPに示した目標に照らして十分な成果が認められない場合、次年度のSIPの作成・実施には学区教委の指導を受けることになる。

教育事務所監督官のインセル女史によれば、校長は財政・人事・カリキュラムの権限をもち、教員の選考に自由裁量が認められている。学校予算の95%は人件費だが、残りの5%の使途は、自校の教育目標に即した使途が校長・教員・住民との共同決定を経て決められる。学校予算の立案において校長は、地区教育事務所の予算分析官(budget analyst)と協議する。同事務所には2名の監督官がおり、同女史は管内22校を訪問(週2~3回)するが、達成度に問題があるケース以外は教室におもむくことはない。それは校長の仕事だという。

州・学区は共通目標を定め、各学校は自校の重点目標を設定して財政・人事・カリキュラムの裁量を駆使しつつ成果をあげ、その達成度を報告・説明する。SACを通じて教員・保護者・住民らの関与を促しつつ、学校内部の教育活動や経営のあり方については校長があらゆる権限を付与され、教育成果の質を厳しく評価し管理する責務を負うのである。

3 校長の課題としての校内組織改編

こうしたシステムのもとでは、校長のもとにあらゆる権限と責任が集中する。その意味で、校長は地域の公教育における経営の最高責任者である。けれども改革の中でしばしば強調される校長の役割は「促進者(facilitator)」としてのそれである。それは、少なくとも次の二つの意味を含んでいる。

一つは、教員・保護者をはじめとする自校の教育関係者に対して教育とその経営の当事者意識を喚起して参加意識を高め、協働を促すという意味である。校長の質的保障に関する州ガイドラインは、校長の役割に関して「権威的な経営者(authoritative manager)から促進的なリーダー(facilitative leader)へという変化」⁽²⁰⁾を求めている。SACに代表者をおくる保護者・教員・生徒・住民らを「関係当事者(stakeholders)」にとらえ、学校の教育目標設定とその達成度の監視に彼らを積極的に関与させることを校長に要請しているのである。

このように保護者・住民に対して学校経営への理解・関心と参加を促すことは、アカウントビリティに即して校長の役割を捉えるとき、確かに重大である。

だが、対教員という点には、それとは異なる意味が含まれている。インタビューによると、「管理職はペーパー・ワークや学区教委・保護者との対応に多くの時間を費やさなければならなくなった」(D小学校, コリヤー教諭)、「校長室には生徒や保護者らが頻繁に訪問し、従来管理職の仕事とされてきたカリキュラム改善と教員の職能開発を校長が行うのは難しい」(F高校, ブルーニング教諭)、「校長は多くの仕事を他の教員に分配(share)しなければ職務を遂行できない」(P中学校, リンゲンバーガー教諭)など、校長は対外的な対応と管理的な職務に多くの時間を割かれる現実がある。従来は校長が直接に遂行してきた校内運営上の仕事を何らかのかたちで教員と分有する必要性が、この背景にはあるといえよう。

これは、「促進者」としてのもう一つの意味につながる。すなわち、個々の教員に対して、自校を一つの「共同体(community)」と認識させ、自らがそのリーダーであることの自覚を促すことである。前掲のガイドラインはこの点について、「『2000年の青写真』を十分に実行すると、学校は真にリーダーと学習者の共同体になる。」と指摘して全職員のリーダーシップ能力を開発することの重要性を示し⁽²¹⁾、関係当事者間の役割・責任・相互関係の劇的な変化(dramatic shift)がすべての学校と学区で必要だとも述べている⁽²²⁾。

こうした事態に際して校長は、増大する対外的職務に対応しつつ、個々の教員による教授活動の「質」を厳しく管理し、その改善に積極的に取り組まねばならない。「管理統制」的機能と「助言援助」的機能とを校内でいかに組織するかが課題となる。「教員リーダー(Teacher Leader)」の配置はこうした文脈における校内組織改編の動きと捉えられる。

4 教員リーダーの配置とその役割

(1) 「教員リーダー」配置の背景と概念

アメリカの学校における教員の独立性の高さは、その孤立的傾向とともに指摘されてきた。とくに小学校は、「自給自足的教室(self-contained classroom)」や、同一学年に固定された学級担任方式のためそれが顕著だと、以前からいわれてきた⁽²³⁾。また中・高校でも、教科の専門性のほか、授業ごとに教員が待つ教室へ生徒が移動するなど教室空間の物理的要因に由来して、教員の独立性は

きわめて高い。そのうえ、教員間に支配的な「平等主義的規範 (egalitarian norms)」により、教員がリーダー的な役割を演じることへの抵抗はかなり強いといわれる⁽²⁴⁾。日本よりはるかに「個業」性の高い組織態様にあるといえよう。

もちろん、中等学校の各教科部の長 (Chairman of Department) などの存在は、日本でも紹介されてきた⁽²⁵⁾。だが、カツェンマイヤとモラー (Katzenmeyer, M. and Moller, G.) は、多くの学校に置かれているこれらの「長」は、「管理職からの指示を同僚に伝えたり、時には同僚教員の意見を管理職へ戻したりはするが、狭い運営上の役割を果たすに過ぎない」こと、校内運営における教員のリーダーシップの発揮には管理職も教員も積極的ではない実態があること、などを指摘している⁽²⁶⁾。1980年代後半以降、教育改革論において「教員への委任 (empowering teachers/teacher empowerment)」が声高に叫ばれ⁽²⁷⁾、学校を「リーダーの共同体 (community of leaders)」と位置づける議論が活発化してきた⁽²⁸⁾のは、こうした実態の裏返しでもあった。

このような中で、従来にはなかった「教員リーダー (Teacher Leader)」を配置する学校が近年あらわれている。それは俗に「準管理職 (quasi-administrative)」と呼ばれる場合もあり、従来の校内組織の変容を示すものと捉えられる。法令・規則に基づくものでないため、その概念範囲は必ずしも明確ではないが、およそ次のようなリーダーシップをになう教員を指している⁽²⁹⁾。すなわち、①生徒や同僚教員が自分の責務を遂行する際、彼らに対してリーダーシップを発揮する、②学校内外における運営上の課題に貢献する、③学校内外における管理や意思決定に能力を発揮する、である。以下、その役割の実際について分析を加えることにする。

(2) 教員リーダーの役割実態

【D小学校の事例】 D小学校のコリヤー教諭は、3年前に“Lead Teacher”として着任した。彼女は、教員が何か新しいことをしたいと考えた時、それを可能にするための支援をするのが自分の仕事だという。具体的には、授業での指導法について各教員の必要に応じて助言することである。力不足の教員でも、自分では支援を必要としないと考えている者がおり、彼らが変わっていくよう促し支援することが大切だという。しかし、教員リーダーは管理職ではないため、教員になにも強制することはできない。例えば力量不足の教員がいたとしても、本人が支援を求めなければ自分からは踏み込めない。そのような場合に

は、校長が当該教員に対して、自分の支援を受けに来よう指示し、その上で援助することになる。自分の仕事は、児童と教員により直接的な援助をする点で管理職とは異なるという。教員どうしが相互に優れた授業技術などを学び共有しあうため、校内教員の自主的な学習会 (learning community) を1997年10月から開始する予定ということであった。

ホッジ校長は、このようなコリヤー教諭の役割について、本来的に校長が有している教授上のリーダーシップ (instructional leadership) を分有し、直接になうものだと述べている。優れた教員がもっている力を他の教員の間で共有するようにし、教員が心地よく教育活動をするための環境づくりをするのが校長の役割だという。

【P中学校の事例】 P中学校のリンゲンバーガー教諭は、6年前、現校長着任と同時に“Curriculum Specialist”として着任した。彼女は、各教員が授業で教える内容を開発することと、その実施に必要な研修プログラムをつくるのが自分の仕事だという。毎月2回 (木曜日)、放課後に校内での研修を実施している。着任2年目に校長の発案で、異教科4名の教員と約130名の生徒から成る教授・学習組織としての「ティーム (Team)」⁽³⁰⁾がつくられ、各ティーム内での教員どうしの協働化を図っているという。

クランショウ教諭は2年前に“Reading Coach”として着任した。彼女は読書の授業の指導法に関して教員を指導し、研修を実施している。着任1年目、まず彼女は自分が「同じ教員」であり、「援助者 (support person)」であって「管理職 (administrator)」ではないことを他の教員に明確に示そうと努力し、ともにディスカッションをして、教員がどんなことでも質問できるようにつとめてきたという。そして現在、教員の求めに応じて実際に授業をしてみせ、支援しているが、2回、3回とそれを要請する教員もいるという。

リンゲンバーガー教諭は、SACの議長 (Chairperson) も務めている (選出は構成員の選挙による)。彼女は管理職免許状ももっているが管理職になるつもりはないという。彼女によれば、校長はあまりにも大きな責任を負っているのに対して、現在の自分の仕事はさまざまな意思決定の過程に関わることもできて創造的 (creative) だというのである。

【F高校の事例】 F高校のブルーニング教諭は3年前に“Curriculum Specialist”として着任した。この職位は当時、学区内24校の高校の中で初めてだったという。彼女はカリキュラムの再構成と教員の職能成長を職務としている。

彼女が最も重要な仕事と考えているのは、教員研修プログラムの企画・運営である。毎週木曜日には教授技術に関する30分間のワークショップをいくつも企画し実施する(Thursday School)。1年目にその講師(trainer)を務めたのは自分一人だったが、現在では他の教員も講師を務めているという。ただし、自分は管理職ではないため勝手に授業を参観することはできず、「支援をうけるべき」と思われる教員については、支援を受けに来よう校長から指示してもらおう。教員が研修を受けるよう促し、各教員がリーダーになるための支援をしている、と彼女は言う。

もう一つの重要な仕事は、各教科部(Department)と協働しながら各部内を再構築することだという。ヴァンデヴァー校長によれば、この職位の設置には教科部どうしの連絡調整の組織をつくって教員の職能成長を促す意図があったという。彼女によると、高校に以来から置かれていた教科部長は教授活動の質を高める支援をするものではなかった。だが、教員どうしが情報を相互に獲得したりワークショップをして学習するのを援助するてだてが必要だと考え、この職位をつくったという。

他に、特別補助金(extra money)を得るためのたくさんの申請書づくりや会議での促進者(facilitator)としての仕事も重要であると、ブルーニング教諭は述べていた。

5 結語—校内組織改編としての教員リーダー配置の意味—

以上から見出される教員リーダーの役割実態の第一は、各教員に対する教授能力向上のための個別的支援と、校内での教員研修活動の企画・実施である。従来、これらはもっぱら学区教委のスーパーヴァイザーによる教室訪問か、学校外(学区教委や大学院)の研修プログラムへの個人的参加に依存していた。自校の教授活動の質を高めることが個別学校の責任として意識され、校内における教員間の相互作用の組織化によってそれを進めようとする校長の意図が見出されよう。

第二は、教員間の協働化を進める核としての役割である。「共同体としての学校」の主要な提唱者の一人であるバース(Mr. Barth, R. S.)は、多くのすぐれた学校では、校内教員間の敵対的(adversarial)および競争的(competitive)

関係が協働的・同僚的な関係へと変換されているが、「効果的學校」研究はこの「同僚性(collegiality)」の重要性に言及していない、と指摘する⁽³¹⁾。それを促すリーダーシップが校長に要請されるというのだが、事例校の教員数を考えるといずれも日本でいえば大規模校であり、従来のフラットな組織構造のままでは限界があったと解せよう。校長は、「同僚教員の中のリーダー」を核として配置することによってその具体化を図っている。だが、クランショウ教諭(P中学校)の初年度の経験は、教員間に潜在する抵抗感を物語っている。

校長・副校長は、教員の教授能力を評価する権限をもち、学区教委はそのための基準を定めている⁽³²⁾。校長がもつ人事裁量とあわせて考えると、教員はこれに敏感にならざるをえない。教員は、自分自身の教授能力の「弱点」を自ら正直にさらけ出したり、素直にその克服のためのアドバイスを求めたりする関係を校長と取り結ぶことに強い抵抗感をもつことになる。けれども、自校の教育成果を確実に向上させることに明確な責任を負う校長にとって、そのような個々の教員の職能成長を支援する手だてはいつそう必要となる。そこで、教員との間に直接的に職能成長支援のための関係をつくり難い校長としては、教員どうしの相互作用の活性化と協働を「促す」はたらきかけをすることでこうした課題にせまることになるのである。「非管理職」であることを強調しつつ教員リーダーを置いた背景には、そうした事情があった。コリヤー教諭(D小学校)とブルーニング教諭(F高校)が異口同音に漏らした、力量不足教員への個別的支援における慎重な配慮にも、こうした問題はうかがわれる。だが、ヴァンデヴァー校長(F高校)が「スタッフは今、自分の学校で何がどうなっているのかを反省的に考えている(reflect)。そのことはとても重要だ。」と言っているのは興味深い。葛藤の可能性を残しながらも、教員が自らの教授活動の改善と学校全体の実態把握をしようとする雰囲気醸成に手応えを感じているのである。

SBMがもたらす個別学校の教育結果責任は、教育統治における官僚統制から教育専門職統制への転換という意味をもっている。フロリダ州の場合、州は校長の経営能力の保障施策によって全体の質的維持を図っている。いっぽう、実際に学校経営をあずかる校長は、自らに課せられる重大で幅広い権限・責務の遂行にあたり、「非管理職」である教員リーダーを設置して「助言援助」的機能を中心とする校内運営の役割を分有させている。リンゲンバーガー教諭(P中学校)をはじめ、多くの教員は、校内運営における意思決定参加による意欲の喚

起を指摘しており、これは校内運営の民主化の要素を併せもつものでもある。

他方、それは「専門職組織」を表看板にして個々の独立性を尊重してきた校内教員集団の間に新たな階層性—「官僚制」的な性格—を持ち込む要素を含んでいる点も無視できない。カツェンマイヤらも、ホームズ・グループ (The Holmes Group) やカーネギー財団によるような教員集団の階層化を含む提案⁽³³⁾については、将来的に機能しないだろうと指摘し、「教員によるリーダーシップ (Teacher Leadership)」は「地位 (positions)」ではなく「機能 (functions)」と考えるべきことを強調する⁽³⁴⁾。それは必ずしも容易ではなく、葛藤をはらんでいる。しかし、訪問校の校長がいずれも教員サイドから「以前の「権威的な校長」とは全く違う」との評価を受けていたことは、「制度的権威」ではなく「専門性」に依拠した教員によるリーダーシップの展開に小さくない期待と可能性を感じさせるものである。「促進的なリーダー」を掲げた校長自身の役割意識の転換と力量保障を意図した養成・研修施策の効果性に関心をはらいつつ、今後のゆくえを見定めていく必要があるだろう。

[注]

- (1) SBMの背景および基底要件等について、筆者は別稿で論じた（「現代アメリカ公教育経営における“School-Based Management”論に関する一考察」【鳴門教育大学研究紀要】（教育科学編）第7巻、1992年3月、pp.217-231）。また、実施に関わる制度上の措置等の問題については、本多正人「アメリカにおける School-Based Management についての一考察」【日本教育行政学会年報】第19号、1993年10月、pp.220-234、が参考になる。
- (2) 校長職の役割変容と、具体的な職務遂行能力の形成を意識した校長の資格・養成・研修の改革動向について、筆者は別稿で論じた（「アメリカ教育改革における校長職の役割変容に関する一考察」【日本教育経営学会紀要】第31号、1989年6月、pp.52-68）。また、学校管理職の養成・選考・研修に関する近年の改革動向については、中留武昭【学校指導者の役割と力量形成の改革】東洋館、1995年、に詳しい。
- (3) 1994年に州教育長審議会 (Council of Chief State School Officers) が州間学校指導者資格付与協議会 (Interstate School Leaders Licensure Consortium, ISLLC) を設立 (24州、11団体加盟) し、「学校指導者のための基準 (Standards for School Leaders)」を作成している (Murphy, J. and others, Strengthening Educational Leadership: The ISLLC Standards, *Streamlined Seminar*, Vol. 16, No. 1, NAESP, Sep. 1997)。詳細は、URL: <http://www.ccsso.org> を参照。

- (4) 1970～80年代において、高い教育効果をあげている学校 (effective school) にみられる組織的諸条件を解明しようとしてなされた諸研究で、後に日本を含めて各国で展開される「学校改善 (school improvement)」研究にその成果は継承されている (たとえば、小野由美子「『教育効果の高い学校』と80年代アメリカの教育改革政策—平等と優秀性」【教育学研究】日本教育学会、1988年12月、pp.309-317を参照)。
- (5) Hallinger, P. and Heck, R. H., Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 32, No. 1, Feb. 1996, pp. 5-44
- (6) 近年、日本でも注目されている「組織文化」形成などは、このうち「規範」に対する影響力に注目したものといえよう。たとえば、T. E. デール, K. D. ピターソン編/中留武昭監訳【校長のリーダーシップ】玉川大学出版部、1997年などを参照。
- (7) 浜田博文「アメリカ地方教育行政における“スーパーヴィジョン”機能の再編志向」【日本教育行政学会年報】第19号、1993年、pp.235-249
- (8) 具体的な呼称は学校によって多様 (Curriculum Specialist, Lead Teacher など) だが、それらの包括概念として本稿では「教員リーダー (Teacher Leader)」を用いる。
- (9) Cunningham, L. L., Educational Leadership and Administration: Retrospective and Prospective Views, in Mitchell, B. and Cunningham, L. L. (eds.), *Educational Leadership and Changing Contexts of Families, Communities, and Schools, 89th Yearbook of NSSE, Part II*, University of Chicago Press, 1990, pp. 9-10
- (10) 1996年秋現在、在籍児童生徒数は218,576人 (Florida Department of Education, *Public School Membership Fall 1996*, URL:<http://www.firn.edu/doe/bin00050/rank.htm>)。その数は毎年約1万人ずつ増加しており、州内最大 (全米第4位) で南隣のデイド郡学区 (Dade County Public Schools) に次いで全米第5位となっている (Broward County Public Schools, *District Overview*, URL:<http://www.browardschools.com/about/index.htm>)。SBMに関してはデイドの試みがしばしば紹介されるが、フロワードでも15年前に導入され、インセル女史によれば、とくに4年前に現教育長 (Dr. Frank R. Petruzielo) が就任して以後「大きな変革が持ち込まれた」。
- (11) 南北に長く広大な同学区は、北 (North)、中央 (Central)、南 (South) の3つのエリア地区に事務所 (Area Office) を配置している。なお、訪問調査の事例校は、南フロリダ教育指導者センター (South Florida Center for Educational Leaders) に「教員リーダーを置いている小・中・高校」の紹介を依頼し、紹介を受けた。いずれも極端な「貧困地域」でも「郊外の住宅地」でもない地域にあり、特別な学校ではない。その意味では州内のごく一般的な公立学校の事例だといえる。ただし、各校長は、1996年にフロワード内で開催され筆者も参加した「校長センター国際ネットワーク (the

- International Network of Principals' Centers) 年次会議」の参加者でもあり、後述する学校経営改革施策に対する積極的な志向性をそなえた校長だと考えられる。
- (12) 注2の浜田(1989)を参照。
- (13) 1980年代初頭に州内の校長を対象に調査を実施して開発された(Croghan, J. H., Lake, D. G., and Schroder, H. M., *Identification of the Competencies of High-Performing Principals in Florida*, Florida Council on Educational Management, 1983)。その後、【2000年の背写真】(1992年)を踏まえて1994年に修正されている。現行のそれは、19の大項目の各々に3~13の小項目が列挙されている(Florida Council on Educational Management, *Human Resources Management & Development System Guidelines in Florida's School Districts*, 1994, pp. 61-70)。
- (14) State of Florida Department of Education, *Study Guide for Florida Educational Leadership Examination*, 1995, p.1 大学院の養成プログラムの実際等は、浜田博文「米国フロリダ州における校長職改革の動向について」【学校経営研究】第23巻、大塚学校経営研究会(1998年4月刊行予定)参照。
- (15) Florida Commission on Education Reform and Accountability, *Blueprint 2000: A System of School Improvement and Accountability*, October 6, 1992
- (16) 以下の内容は、主として次の資料による。① Florida Council on Educational Management, *Human Resources Management & Development System Guidelines in Florida's School Districts*, 1994, ② Florida Department of Education, *The Basics of School Improvement and Accountability in Florida*, URL:<http://www.firn.edu/doe/bin00048/basics.htm>
- (17) 当初、①就学準備教育、②卒業率および中等後教育と雇用のための準備、③生徒の学業達成度、④学習環境、⑤安全な学校環境、⑥教員および職員、⑦成人の市民的教養、の7領域だったが、1996年に⑧父母の関与が加えられた。
- (18) 例えばF高校のSIP(1997-98年度)は全体で27頁(表紙除く)で、州目標「③生徒の学業達成度」に関連する重点目標として職業指導、書、読、数学等がとりあげられ、それぞれに現状把握・到達目標・活動計画等が各3頁にわたって詳しく記述されている(Fort Lauderdale High School, *1997-98 School Improvement Plan*)。
- (19) 生徒数1万人未満の学区では、学区内各学校の代表から成る学区諮問委員会(district advisory council)に代えてもよいとされている(注15, p.4)。
- (20) Florida Council on Educational Management, *op. cit.*, 注13, 1994, p.1
- (21) *Ibid.*, p.2
- (22) *Ibid.*, p.7
- (23) この点については日本でも、すでに30年前に次の文献において詳細に分析されてい

- る。永岡順「アメリカ初等学校経営の組織機能の動向」【国立教育研究所紀要】第63集、1968年9月, pp.26-29
- (24) Katzenmeyer, M. and Moller, G., *Awakening the Sleeping Giant: Leadership Development for Teachers*, Corwin Press, 1996, p.3 モラー女史(Dr. Gayle Moller)は、プロワードで教員・管理職を経験し、現在南フロリダ教育指導者センターの所長として、同学区を含む南部5学区の学校管理職および教員リーダーの研修を企画・実施している。
- (25) 例えば高野桂一は、日本の主任に相当する「中間管理者」的な地位として紹介している(『学校経営の科学』⑥比較経営論<高野桂一著作集>明治図書, 1980, pp.310-314)。
- (26) Katzenmeyer, M. and Moller, G., *op. cit.*, pp.2-3
- (27) マーフィ(Murphy, J.)は、「再構築」は教育の鍵的主体どうしの関係の基本的見直しを必然とし、校内における「教員への委任(Teacher Empowerment)」はその端緒であったと指摘している(Murphy, J., *Restructuring America's Schools: An Overview*, in Finn, C. E. and Rebarber, T. (eds.), *Education Reform in the '90s*, Macmillan, 1992, pp.9-10)。
- (28) 例えば, Barth, R. S., *Improving Schools from Within*, Jossey-Bass, 1990
- (29) Katzenmeyer, M. and Moller, G., *op. cit.*, p.16 なお、他の教員と同様に授業を担当しながら学年や同教科教員集団の中でリーダーシップを発揮する「まとめ役」をも“Teacher Leader”と称するケースもあるが、以下でとりあげる事例はいずれも授業を直接に担当していないケースである。
- (30) 同一チームの生徒はさらに5つのグループに分かれ、必修科目の授業(数学・理科・社会・言語・読み)を各グループ単位のローテーションで受ける。4名の教員は数学・理科・社会・言語の担当から成り、彼らは自分の教科の授業を通じて同一チームの生徒集団に指導する。大規模になりがちな学年でもなく、教員1人だけという学級でもない、ミドル・スクール独自の教授・学習組織と理解できる。なお、詳しくは、安彦忠彦『よみがえるアメリカの中学校』有斐閣, 1987年, pp.80-86を参照のこと。
- (31) Barth, R. S., *The Principal & the Profession of Teaching*, in Sergiovanni, T. J. and Moore, J. H. (eds.), *Schooling for Tomorrow*, Allyn and Bacon, 1989, pp.228-232
- (32) Broward County Public School District, *Instructional Personnel Assessment System*
- (33) The Holmes Group, *Tomorrow's Teachers*, 1986. 及び The Carnegie Forum on Education and the Economy's Task Force on Teaching as a Profession, *A Nation Prepared*, 1986
- (34) Katzenmeyer, M. and Moller, G., *op. cit.*, pp.12-14