

ミドルリーダーを核とする組織論
—「ウェブ(クモの巣)」型組織としての学校—

筑波大学教授 浜田 博文

1. 校長の「個人の願い」は「学校の幸せ」を導くか？

まずはある小学校のケースを紹介することから始めよう。

A小学校は市内の中心部近くに位置しており、「伝統校」として知られる。ご多分に漏れずこの県でも少子化が進んでおり、都市部から少し離れた地域では単級学年で児童数100名以下という小学校が少なくないが、A小学校の児童数は600名以上を維持している。

過去8年の間に同校には4名の校長が着任してきたが、在職期間は2年～3年で、いずれもこの学校で定年退職を迎えるケースだった。彼らはA小学校での学校経営に、「自らの教職生活の集大成」という強い思いを抱いて臨んでいた。その思いは校内研修の主題や取り組みに象徴され、自分が教職生活でやり残したこと、自分が専門的に実践してきたこと、あるいは、前任校では様々な事情でできなかったこと、などを校内研修の主題として提案し、実行してきた。

例えば2007年4月に着任したW校長は、すぐさま国語・体育・オペレッタの3つの研究主題を掲げた。前年度まで算数の主題で取り組んでいた職員の多くは戸惑ったが、校長は自身が精通する3領域それぞれの外部講師を招聘し、講師による模範授業の参観と講話を中心に研修は進められた。また音楽の授業ではオペレッタの指導に力点を置き、W校長が在職中の2年間の卒業式は前年度までとは大きく雰囲気を変えて6年生によるオペレッタの披露の場になった。

W校長の退職後、2009年4月に着任したのは県教育センターで構成的グループ・エンカウンター指導にあたってきたS校長だった。彼は着任するなり構成的グループ・エンカウンターを中心に据えた学級経営・児童指導を校内研修の主題にし、全職員が県教育センターに出向いて担当指導主事からレクチャーを受けるかたちでの取り組みを推進した。また、自身が選んだ外部講師を招聘してエクササイズの参観や実習を行うなどしてその実践を各職員に奨励した。卒業式でのオペレッタは消えていた。

2011年3月にS校長が退職して4月にY校長が着任した当時、多くの職員は「今度は何をさせられるのだろうか？」と疑心暗鬼に陥っていた。児童の課題は多様化・複雑化して日常の指導には以前よりも多くの時間が必要になっている。そのことを職員どうして話し合い問題を解決していくための時間は限られているが、それでもなんとか力を合わせて乗り切っている。ところが、W校長もS校長も、そのようなA小学校の教育実践の実態や職員の思いをあまり関知してくれなかった。校内研修に時間を費やしてきたにもかかわらず、そこでの取り組みが自分の力を高めているという実感を抱けず、疲労感を募らせる職員が少なくなかった。

2. 校長のリーダーシップ論の陥穽

2000年9月に、首相の私的諮問機関であった教育改革国民会議の中間報告が「学校に組織マネジメントの発想を導入し、校長が独自性とリーダーシップを発揮できるようにする」べきだと提起してから、14年以上が経過した。その後、文部科学省によって「組織マネジメント研修」が推進されるなどして、「学校組織マネジメント」を冠した研修は全国に普及している。学校関係者の間で「組織」「マネジメント」「経営」などという言葉が使われる回数は確実に増えている。ところが、A小学校の例にあるように、学校の組織マネジ

メントが教育実践の改善に結びつけてなされているとは実感できないケースは依然として少なくない。マネジメントに中心的な役割を担うべき学校管理職やミドルリーダーは、個々の教員の教育実践の改善と学校の組織マネジメントがどのように繋がっているのかを十分に理解できていなければならないと思う。

日本教育経営学会という学会がある。学校経営の研究者はもちろんのこと、現職の教員や管理職、指導主事等の会員も増えている。その学会の2001年度の定期大会で行われた「学校経営研究における臨床的アプローチの構築」と題する討議で、ある中学校教員がとても印象深い発言をする場面があった¹⁾。

当時、ある大学院の夜間コースで学校経営学を専攻していた彼女は、自分は「教科」ではなく「学校経営学」を学ぶことができ「幸せ」だと語った。彼女によれば、「大学院で学校経営学を専攻している」と言うと、教員仲間からは怪訝な顔をされる。しかし、教育課程編成を行うにしても、もっと多くの教員が「経営」という視点を持つべきである。ただし、学校現場で教員が抱えている「組織」「経営」に対する理解は表面的でときには誤っている。それは、これらの言葉が学校管理職の言動や行動を通じてしか学校現場に広められてこなかったからである。彼女自身、そうして教員の間に広められた「組織」や「経営」等の概念は表面的な理解でしかないということを、大学院で思い知らされたという。

「組織」という言葉を見たり聞いたりしたとき、どんなことが思い浮かぶだろうか。職員室や学校要覧等に掲げられた校務分掌図を想起する人は少なくないだろう。多くの学校の分掌図が醸し出すイメージは、上意下達を象徴するような「ピラミッド型」に重なる。それがさらに、文部科学省→教育委員会→学校というベクトルにつながると、個人の自由が押さえつけられるようなイメージで「組織」という言葉が立ち現れるとしても不思議ではない。前掲のA小学校のケースにもそれは通じている。

国の教育政策の中で「学校の自主性・自律性の確立」が謳われ、地方分権と規制緩和が進められてくるに伴い、「校長のリーダーシップ」の重要性が様々なところで主張されるようになった。教育課程編成や学級編制、あるいは予算編成や教職員人事に関わって、実際に学校裁量権限は拡大している。学校経営のトップに位置する校長のリーダーシップに期待が集まるのは当然といえよう。しかし、「組織」や「経営」あるいは「リーダーシップ」の概念それ自体について十分な理解がなされないまま「校長のリーダーシップ」の発揚が奨励されると、先のA小学校のようなケースをさらに助長してしまう可能性がある。

3. 「スクール・リーダーシップ」に注目する国際的潮流

校長のリーダーシップやミドルリーダーの役割を考える際に示唆的なのは、日本よりも先んじて分権化を進めてきた先進諸国で「スクールリーダーシップ (school leadership)」という概念に注目が集まっている近年の動向である。

2010年7月、筆者はイギリスの教育リーダーシップ・経営・行政学会 (British Educational Leadership, Management, and Administration Society: BELMAS) の年次大会で発表する機会を得た。それは筆者にとって初めてのヨーロッパ訪問で、大いに刺激的な体験となった。最も印象深かったことは、学会の発表テーマの多くが「スクールリーダー」に高い関心を注いでいたことである。

「British」という名称からはイギリスの国内学会という印象を抱くかもしれないが、大会での発表者は国際色に富んでおり、ヨーロッパ各国のほか、中東、アフリカ、アメリカなど、実に多岐である。そのように様々な地域から集まった発表者たちの研究テーマの主流に「スクールリーダー」が位置付いていて、しかも「スクールリーダーシップ」という言葉が議論の中で数多く交わされている。学校制度は国によって異なるはずだが、その違いを超えて、学校のリーダーシップのあり方が問われているのである。それが「校長のリー

ダーシップ」ではなく「スクールリーダーシップ」である点に留意すべきである。

以上のような状況は、少なくとも次の3つのことが国際的な共通認識となっていることを示唆している。第一に、学校で行われる教育の質が、教師個人の力量というよりも学校という組織の力に大きく左右されるということである。第二に、教育の質は学校のリーダーシップのあり方次第で違ってくるということである。そして第三に、スクールリーダーに求められる力量を育成するという視点と方策が必要とされているということである。

4. 「学校の自律性」を見据えた校長のリーダーシップ論—アメリカの動向から

(1) トップ・ダウン重視からボトム・アップ重視へ

先進国ではなぜ、学校のリーダーシップに関心が集まっているのだろうか。先行事例の一つであるアメリカの動向から考えてみよう²⁾。

1980年代初頭、アメリカの公立学校は社会の各方面から厳しい批判にさらされていた。1983年にアメリカ連邦教育省から公表された報告書『危機に立つ国家 (A Nation at Risk)』は、そうした世論を大いに刺激し、その後、堰を切ったかのようにさまざまな団体・機関等から教育改革提言が出された。各州政府も積極的に教育改革に乗り出したのだが、その主たる関心はカリキュラム基準の強化に向いていた。小・中・高校の履修要件の引き上げや授業時間数の増大、さらには教員免許基準の引き上げなど、州が定めた基準のレベルを引き上げる改革が次々に実施された。ところが、そのような基準の一律的引き上げは、ねらい通りの効果をあげなかった。

やがてそうした施策に批判の矛先が向けられた。そこでは、カリキュラムや授業を真に改善するには教員自身の取り組みや学校管理職の専門性、および学校の組織・文化を重視する必要があるという議論が提起された。トップ・ダウンによる基準の強化策は、むしろ学校現場の士気 (モラル) を減退させ、逆効果だという認識が広がりを見せ始めた。

教育実践の改善に取り組むべき「学校現場」に、関心は向けられた。とくに、学校という組織単位の重要性が注目された。その背景には、厳しい不況に直面する民間企業が、成功を収めている企業の「ベスト・プラクティス」に注目して再生を図ろうとしていることへの着目があった。集権的な経営から分権的な経営への転換や労働者による経営参加の重要性に関心が注がれたのである。もう一つの背景要因は、学校組織に関する研究論議や知見であった。具体的には、「効果的な学校 (effective schools)」に関する研究の成果を契機として、学校教育のパフォーマンスである学力の向上が学校組織の内部要因のありようによって決定づけられるという認識に立つ議論が活発に展開されてきたのである。

以上を背景にして、「トップ・ダウン」による改革から「ボトム・アップ」による改革へと、教育政策は軌道修正された。その後、1986年頃を境にして全米に広がりを見せたのが、「学校を基礎単位とした教育経営 (School-Based Management: SBM)」と呼ばれる地方教育行政の統治構造改革である。それは、学校の人事・予算・カリキュラムに関する意思決定権限の一部を地方教育委員会から各学校へ委譲するとともに、教職員・保護者・地域住民の参加による共同的意思決定を行う審議会を各学校に設けるという制度である。

SBMは、教育実践が行われる場としての学校を教育改革の起点として明確に位置づけた。そのため、教育の質に対する責任を、各学校自身が引き受けるという意味をもって。そしてこの施策は、従来地方教育委員会の教育長の下部執行機関 (行政官) に位置していた校長のあり方を大きく変えることになった。地方教育行政の施策や方針に従って各学校で人的・物的な管理やカリキュラムの執行管理を行うというかつての校長イメージは、「学校の経営責任者」というイメージへと転換されることになったのである。

(2) 校長役割の転換—教育行政官から学校の経営責任者へ

アメリカの校長は、地方教育行政のトップに位置する教育長 (superintendent) の代理執行官、すなわち「教育行政官」の一つだと、長い間みなされていた。校長免許状も、教育長を主眼とした教育行政官免許状に包摂されるケースが少なくない。教育長を主要メンバーとする専門職団体であるアメリカ学校管理職協会 (American Association of School Administrators: AASA) は1970年代以降、免許状取得のための大学院コースの内容が不十分である実態を問題視し、専門性の内実を明確にすべきだと主張し続けた。ただし、当時のAASAによる関心の焦点は教育長にあった。

1970年代～1980年代は、アメリカ社会が様々な点で大きな変化を経験した時期である。国際的な経済競争力の低下は政府の危機感を高め、学校現場の現実においては、人種・文化・言語の多様性・複雑性の増大が急速に進み、それらへの対応は喫緊の課題とされた。とくに1980年代以降、いわゆる「ヒスパニック」(スペイン語を母語とする人々)や太平洋諸島・アジア系の人口割合が急増していった。必然的に、学校に通う子どもとその保護者の人種・文化・言語の多様性は増大し、学校による教育課題の差異は大きくなった。

言うまでもなく、人種問題は経済的格差問題に連結し、子どもの学力や生活実態の違いに結びついている。こうしたことから、各学校が、在籍する児童生徒の固有の教育課題をどう捉え直し、その解決にどのようにして取り組むかを、それぞれの学校自身で考えて実行することがいっそう必要になった。こうした背景のもとで、校長は、教育長の代理というよりも、学校の経営責任者としての役割を強く期待されることになったのである。

そうして、前掲のAASAのみならず、全米レベルの校長の専門職団体である全米初等学校校長協会 (National Association of Elementary School Principals: NAESP) と全米中等学校校長協会 (National Association of Secondary School Principals: NASSP) も、自らの専門性の明確化を強く指向することになった。

(3) 教授・学習の質的改善に焦点づけた校長の役割の問い直し

1990年代以降、校長に固有の役割やその遂行に必要な専門的力量のあり方は、教育委員会や学校現場においても、教育行政学や学校経営学の研究においても、最も重要なトピックとなった。

前掲のNAESPは、1986年に『初等・中等学校長にとっての熟達した力量』と題するスタンダードを作成していたが、その後、1991年、1997年、そして2001年と、その内容の改訂を重ねていった。1990年にはNASSPとの合同事業で『変化する学校のための校長—養成と資格』という報告書も刊行している。そこには、子どもたちをとりまく環境条件が急激に変化するなかで、「学校は新しいミッション、組織構造、および関係性を、変化する環境条件に合わせて取り入れていかなければならない。とりわけ人材や独創力などのリソースをもっとよく活用することが必要である」と指摘されている。また、スクールリーダーは、「変革をうまく進めて協働的な活動をつくり出すためのスキルをもたなければならない」とし、「このような大変な課題に対応する準備のできた校長はほとんどいない」とも述べられている³⁾。

校長固有の専門性に依拠してこそ成立する校長会にとってみれば、その専門性を明確にして、それを備えた校長を育成することは差し迫った課題となっていた。興味深いことは、そこでの継続的な検討過程に、校長の役割期待の変化が読み取れることである。それは次のようである。

[1986年版から1991年版へ]

1991年版は、校長の位置を「学校の最高経営責任者 (chief executive officer)」と明

示した。その際、関心の焦点は教授・学習の質的向上にあるが、『危機に立つ国家』直後の施策スタンスとは一線を画する。単に法令や規則の基準を引き上げるといった発想ではなく、教育実践者である教員の創意や革新を促すため、教員の参加と協働性を重視するのである。そこで注目されるのは、教員によるリーダーシップへの注目である。1991年版は、校長を「リーダーの中のリーダー (leader of leaders)」と位置づけている。「教育長の代理執行官」というのではなく、「学校組織の変革をリードする」という角度で、校長のあり方は大きく捉え直されたのである。

[1991年版から1997年版へ]

1997年版になると、教授・学習活動の質的改善に対する学校の責任がいっそう強く意識された。この時期には、学校の教育成果を学力テスト結果で明確に示すよう求める施策が各州で進められており、その対応がはつきりと意識されている。職員の服務監督やカリキュラムの執行管理、施設設備の管理などではなく、教室で行われている教授・学習活動の質を高めるためにどのようにしてカリキュラム開発や教員の研修を進めていくか、その組織化が問われている。同時に、学校が置かれた社会的文脈を広い視野でおさえながら教職員や保護者・地域住民と共有すべき価値観・信念を明確にしていくことが、校長の役割として強く意識されている。

また、「組織開発 (organizational development)」という概念が登場するのもこの版の特徴である。従来の教育施策が部分的・単発的に実施され、学校はそれらを受動的に実行するだけだったことへの反省が込められている。学校は、自身が置かれた地域社会を視野に含めた文脈のもとで課題を捉え直し、「この学校」にとっての教授・学習の質的改善を常に意識し、そのことにすべての要因や条件を収斂させて実行する必要がある。校長はその推進に責任を負うということである。

[1997年版から2001年版へ]

2001年版のタイトルは『学習する共同体を導く (Leading Learning Communities)』と銘打たれている。それは、過去15年間にわたって取り組まれてきた校長役割のあり方の問い直しの集大成ともいえる。同書の最大の特徴は、「リーダーシップ」「教授の指導監督」「組織の管理運営」というような組織の管理運営に関するカテゴリーを用いずに校長のリーダーシップのあり方を教授・学習の質的改善に焦点づけて6つの大項目で示している点にある⁴⁾。

同書は冒頭で、「校長はもはや、単なる行政官や管理者ではありえない。彼らは、授業を改善し生徒の到達度を改善するリーダーでなければならない。彼らは、学校の学習目標をめぐっての協働と結合、ならびにそれらの目標を達成するためのコミットメントをつくりだす『力』にならなければならない。」と述べている。もとより管理職である校長の職務には管理運営の内容が無数に存在する。だが、ここではそれを敢えて軸とせず、それらが最終的に結実すべき教授・学習の改善という点に収斂させた。「生徒の学習に焦点づけられた教授上のリーダーシップと管理運営の責任・職務は、それら6つの基準の中に行き渡って含まれているとわれわれは考えている」というわけである。

以上のように、学校の裁量権限拡大が進むに伴って校長の役割期待は大きく変容した。とくに次の2つの点は重要であった。第一に、校長の役割遂行の対象はよりいっそう「教授・学習活動の改善」へと結びつけて捉えられ、学校内外の人的・物的あるいは関係的リソースをそれに繋がる条件として機能させることが重視された。第二に、校長の役割遂行方法としては、トップ・ダウンではなく促進的で協働的な性質が求められるようになった。

5. 校長役割の変容が依拠する学校組織観—メンバーどうしの双方向的関係の重視へ

アメリカにおける以上のような校長の役割期待の変容は、学校組織それ自体の捉え方の重要な変化を映し出している。端的に言えば、学校という組織は構成員メンバーである教職員どうしが多種多様な双方向的関係を紡ぎ合うことで成り立っているという見方である。校長は教育実践の質的改善に最終責任を負う立場にある。ただし、校長自身は教育実践に直接的に影響を及ぼすというよりも、学校の教育目標や方針、教職員の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のあり方などの諸要因から成る「学校内部過程」との双方向的な影響関係を通じて、間接的だが重要な影響を及ぼす位置にある。なぜなら、教育実践は個々の教員の裁量で行われ、教員自身の意志や意欲によって大きく左右されるからである。

日本での「学校組織マネジメント」に関する多くの議論では、学校を「なべぶた」型組織と捉える議論が一般的である。「なべぶた」は漢字部首の「一」つまりケイサン冠の俗称で、「文鎮」とも言い換えられる。中教審でも、「校長、教頭以外は横一線に並んでいる、いわゆる『なべぶた』組織」(『学校の組織運営の在り方について』、2004年)と言われ、管理職以外の教職員間に権限・責任の差がないため管理職と各職員との意思疎通が円滑に行えないという問題状況が指摘された。そこから、階層性の明確化によって意思伝達を促進しようとする改善策として主幹教諭制度等が実施された。

しかし、「なべぶた」は学校組織の一側面を捉えているにすぎない。「管理職以外の職員は横一線」という表現は、制度的権限の同等性を言っているだけで、実態はそう単純ではない。学校における職員間の繋がり方の実態は、もっと多様でいびつなものである。一部のメンバーどうしの関係は親密で太いパイプを成しているかもしれないが、そのいっぽうで、子どもや授業のことを話題とする会話がほとんど交わされないような関係もある。管理職と教職員との意思疎通を円滑にすることは重要だが、第一線で教育実践を担う教員どうしが必要なコミュニケーションをとりあうことのできる機会と関係性を構築することに、より高い関心が注がれるべきである。「なべぶた」という比喩で学校を捉えるだけでは、そこに注意を向けることができない。

アメリカの組織学者であるワイック (Weick, K.) は、学校組織の特徴として、目標の不明瞭さや最善の技術・方法の不確定さ、それらの結びつきの緩やかさなどを指摘した。組織メンバーの職務上の独立性が高く、教育目標を設定するにもそれを達成するための方法を選択するうえで、教員個人の判断がきわめて重要だということである。佐藤学氏等がション (Schön, D.) の所論に基づいて提起した「反省的実践家 (reflective practitioner)」としての教職論も、学校組織のそのような特性とつながっている。教員の最も中心的な職務である授業は、子ども集団と教員との相互作用によって成立する。同じ教員が同じ教科の同一単元の授業をしても、クラスが異なれば授業の様相も大きく違ってくる。その成立要因は複雑・多様であり、不確実性が高い。だからこそ、一人ひとりの教員の専門的自律性が重要であるし、その専門性の内実は単純な授業技術のような「技術合理性」では割り切れないものとなる。

このような所論を踏まえて考えると、教員職務の不確実性も、学校組織の不明瞭さや緩やかさも、学校が抱える「問題点」というより、組織としての学校の「特徴」として理解すべきである。バカラック (Bacharach, S.B.) とコンレイ (Conley, S.C.) はこれに関して次のように論じている。教員は毎日のように不確実性と予測困難性 (unpredictability) に直面しており、学校は専門職組織としての経営手法を必要としている。教員は「最前線の意思決定者 (line decisionmakers)」で、学校組織の成功は不確実性に対処して適切な

意思決定を行う教員の力量如何にかかっている。教員は学校制度の最前線で生徒と直接かつ継続的に接している唯一の存在であり、多くの不確実な問題に出会い、意思決定を行う。よって教員こそが組織にとって重要な知識をもつ存在であり、彼らの参加は学校改善にとって不可欠だとされるのである。

学校の教育実践において個々の教員が経験するできごととは多様であり、各自が課題として意識する事柄は異なっている。試行錯誤し、それらを解決したり失敗したりしていく中で教員自身も成長を遂げていく。それぞれに、実践上の難しい課題と向き合いながら独立して職務にあたっているのである。だからと言って、教員の意思決定がバラバラではよいはずはない。教員が「独立」というよりも「孤立」を深めてしまうと、「学級崩壊」が深刻な事態に陥るようなケースも起きる。最前線で意思決定するのは一人ひとりの教員だとしても、その根底には同じ学校の教職員どうしによる実態認識、課題意識、ビジョンの共有が必要とされる。そのために欠かせないポイントが、コミュニケーション・プロセスという観点から組織を捉えることである。

6. 「ウェブ (クモの巣)」型組織としての学校

ここでのコミュニケーションは、主幹教諭等が法制化される際に強調された「上から下へ」や「下から上へ」という単方向のそれではない。管理職と一般職員の間に関わるのではなく、むしろ様々な教職員どうしが双方向・多方向で、教育活動(授業や生徒指導)そのものを主題材として行うコミュニケーションを指している。

そのようなコミュニケーションに注目して学校組織の有り様を理解する場合、図のようなイメージで捉えることが可能である。これを筆者は「ウェブ型」と名付けている。図中の○印は教職員を、矢印は教職員どうしの繋がり方をそれぞれ示している。中心の●は校長で、斜線のついた○印はミドルリーダーを表している。各教員の教育活動は、各自の課題意識に基づいて進められており、それらは相互に多様な繋がり方をしている。その繋がり方は「なべぶた」組織観が前提とするような「横一線」ではないし、部分によっては何かのきっかけで断裂してしまうかもしれないというリスクも抱えている。そして、それぞれの○印のもとで、教育実践の質に関わる重要な意思決定がなされている。

ただし、各メンバーの意識に拘わらず中心を創ろうとしても、成功するとは限らない。力任せに一つの方向へ引っ張ろうとする力が働いたりすると、もとのつながりや関係までも途切れてしまう。そんな性質を、学校組織は持ち合わせているのではないだろうか。

7. コミュニケーションの結節点としてのミドルリーダー

「ウェブ」型組織として学校を捉えると、学校に必要なのは「校長の強力なリーダーシップ」などという単純な言い方はできない。校長一人のチカラで強引に一方へ引っ張ろうとしても、そのとおりに動いてはくれない。仮に外見上はその通りの動きを見せていても、冒頭で挙げたA小学校のケースのように職員の徒労感を募らせるだけ、ということにもなる。あるいはまた、メンバーどうしを繋ぐか細いクモの巣の糸は、無理な動きをす

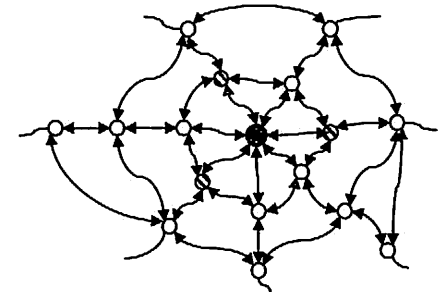


図. 「ウェブ」型の学校組織

るともつれ合ったり切れたりしてしまうことだってある。前述したように「スクールリーダーシップ」という言葉が多用される動向は、そのことと無縁ではないと考えられる。

教育実践に変化を生み出すアイデアは、個々の教員の地道な実践から生まれる。その確かな取り組みが、あるとき、他の教員の共感を呼んだり、あるいは彼・彼女らを巻き込んだりする。職員どうしの間で互いの課題意識や日常の教育実践を共有することを意図してなされるコミュニケーションの重要性に関心を注ぐべきである。そして、一般教職員どうしのコミュニケーションを取り持つ位置に、ミドルリーダーがいる。

一見、校長による強引なトップ・ダウンで学校の状況が一変したかのようにみえる学校がある。だがそのプロセスを丹念に調査してみると、教員サイドで地道に積み重ねられていた実践があったからこそ、校長による働きかけが学校全体の改善へと広がっていったのだとわかる。教育実践が教員一人ひとりの個性と創造性によって展開されるものだとなれば、その自律性を十分に考慮して学校のリーダーシップのあり方は理解されるべきである。それは校長に独占されるようなものではなく、学校組織の一人ひとりのメンバーに分散され (distributed)、そして共有される (shared) べきものなのである⁹。

このような話をすると、校長の権威が軽視されているのではないかと疑念を抱く向きがあるかもしれない。だが、必ずしもそうとは限らないようである。

先頃、ある地域の校長会が主催する校長・教頭対象の研修会で前掲のような「学校のリーダーシップ」の捉え方についてお話しする機会があった。終了後の懇親会で、ある女性小学校長が次のように語っておられたのが印象的だった。

「先生の話を聴いていて、『そうか、私一人が頑張る必要はないんだ』と、思わず隣の席の先生と頷き合ってしまった。」

学校という組織は、一般の行政組織が「ピラミッド型」の構造をとっているのとはずいぶん異なる。多くの場合は公式的な職位、権限、責任の関係構造の違いに着目して、「なべぶた」型だと言われてきたが、その捉え方も一面的である。「ウェブ」型組織という見方をすれば、学校に求められるべきリーダーシップ論の幅も広がり、ミドル層の教員の重要性も理解しやすい。校長自身の役割認識も少しばかり柔軟にでき、少し肩の荷が下りることもあるのではないだろうか。

¹ 詳しくは、小野由美子・淵上克彦・浜田博文・曾余田浩史編著『学校経営研究における臨床的アプローチの構築』北大路書房、2004年を参照。

² 詳しくは、浜田博文『「学校の自律性」と校長の新たな役割』一藝社、2007年、を参照。

³ 同上、109頁。

⁴ 同上、122～123頁。

⁵ 浜田博文編『「学校の組織力向上」実践レポート』、教育開発研究所、2009年を参照。

⁶ 佐藤学『教師というアポリア』世織書房、1997年、148～150頁。

⁷ 浜田博文、2007年、297頁。

⁸ 浜田博文編著『学校を変える新しい力—教師のエンパワーメントとスクールリーダーシップ』、小学館、2012年、119～121頁

⁹ 事例分析などは、浜田博文編著、2012年を参照。