

ミドル層教員の職能開発をめぐる今日的課題

—組織の制度設計から再考する視点—

高知大学 平井貴美代

はじめに

スクールリーダーの資質・能力の育成方法を問う本課題研究のテーマからすれば、ここでは、さしずめミドルリーダーの資質・能力の何たるかを論ずることが期待されていることであろう。しかし本稿は、そうした期待を裏切る問題提起を主たるねらいとしたい。従来、学級担任→各種主任→教頭→校長という教師のライフコースを前提とした職能開発論は、現状ではもはや多数の教員に妥当しないという事実を直視して、新たな理論を再設定することが必要と考えるからである。

これまでの職能開発論は、教職生涯には教師としての発達課題に即して分節化された発達課題(ライフステージ)の積み重ねがあると仮定し、課題解決と次なる課題への直面というサイクルを繰り返しながら総体としての教師の成長が図られるとする、「ライフサイクル論」を中心に展開されてきた⁽¹⁾。その際に設定されたライフステージは、多くの場合、主任や管理職などの新たな職位・職種であった。5～10年刻みで設けられた年次研修も、概ねこのライフサイクル論に基づいてライフステージが設定されている。

しかし、平均年齢40歳を超えた職場環境の現状では、5～10年刻みで新たなライフステージが訪れるというケースがほとんど見られなくなった。学校規模が比較的大きい中学校・高校学校はもちろんのこと、小学校でも30歳台後半の教師が各種主任を経験しない(できない)現状がある。10年どころか20年たっても相変わらずの学級担任ということになると、ライフサイクル論に即して言えば、職能成長は見込めないということになろう。年齢構成が若年層に傾いた三角形をなしていた時代ならば、組織の中で当然のごとく責任ある立場を経験しているはずの教員層が、いつまでも組織内の若手としての役割を割り振られてしまう。新規採用教員数が絞り込まれた年齢層の教員は、言うならば、新たなライフステージが与えられない世代なのである。

もちろん、新たなライフステージを設定し得ない万年学級担任や万年教科担任にも、「教師」としての職能成長ならばいくつかのステージを設定し得るというという主張が成り立たないわけではない。もともと経営的・組織的な側面への関心が薄い教育方法学分野の職能論では、職位にともなう発達課題よりも、むしろ教師としての力量の充実という観点から発達課題が組まれている。これならば新たな職位が提供されなくても問題はないが、「教材研究の深化と体系化」、「個性的な指導法の創造と情報の交流」といった網羅的な職能細目からなる機能的ステージ設定は、職位と比べるといかにもわかりにくい⁽²⁾。教材研究がより良くなされるようになったというステージの変化と、学

級担任が主任になったという変化とでは、自身にとっても外部者にとってもステージの見えやすさには自ずと差が生ずる。

ならばライフステージといった発想そのものをなくせばいいという主張はどうかというと、それには大きな難点が2つあると思う。一つは、インセンティブの欠如。とくにやる気のある有為の人材にとっては、次々と新たなチャレンジができるステージが設定されることが大切である。新たなステージなどなくとも、児童・生徒はそれぞれが個性をもった日々成長する存在であるから、チャレンジする課題は次々訪れるはずだという反論もあろう。日々の教育実践に生々しい課題意識を発見しながら取り組んでいる教師がいることは否定しないが、ある程度の授業や学級経営ができるようになれば、それを日々繰り返すマンネリ化した実践で良しとする教師も少なからず生まれる。いわゆる「学級崩壊」が、指導力の未熟な若手教師だけでなく、比較的年配の教師まで含む幅広い年齢層の教師のもとで発生しており、教師が特定の「子ども観」や「学級観」に固執するほど事態が悪化するといった分析は、その一つの現れとも考えられる⁽³⁾。マンネリ化を一部個人の自覚欠如による例外的な問題として処理するのではなく、制度設計との両面から考えることは重要である。

第二に、バーンアウトとの関連である。警察官を対象としたバーンアウト研究に、昇進機会とバーンアウトとの関連性を分析した研究がある。警察に勤務する操作やパトロール、窓口などの警察官について、昇進の機会がないほど情緒的消耗感が大きくなることが報告されており、いつまでも同一の職務に従事させられるという閉塞観が、業務そのものもつバーンアウト性向を助長する一因となっているという⁽⁴⁾。

以上述べてきたように、従来のライフサイクル論を前提とした職能開発論にはすでに限界が見えてきているが、それでもなおライフステージの設定には、インセンティブやバーンアウト予防などに一定の効果が認められる。つまり、ライフサイクル論そのものが無効なのではなく、学校の組織実態に合わせて再考することが必要なのではないかということである。従来の職能（発達・成長）論は、主として教師個人の職能成長の次元から発想されてきたが、そこに欠けていたのは人事政策や組織の次元である。そこで本稿では後者に主眼をおきながら、ミドル層教員を対象とする職能開発論を再考してみたい。なお、本稿ではミドル層教員を、退職までの勤務年数を3で除して求められる年齢層、すなわち35～48歳ぐらいと便宜的に想定しておく。

1. ミドル層教員の多様化を進める動き

ミドル層教員の職能開発が十分に機能していない、という認識は、行政や教育の実践家には、かなり意識化されているように見える。ミドル層教員をターゲットとした具体的施策としては、ライン系統の強化と処遇・キャリアの多様化の動きが注目される。とくに前者は、主任が持ち回りで担当されたりしてライン系統に位置づきにくい職場慣行を持つ地域において、主任機能を実質化する動きとして現れつつある。教務主任について「当分の間置かないことができる」という学校管理規則の規定を廃止し、教務主任の役割を校務分掌のなかで明確化するよう求めた三重県四日市市の取

り組みは、その一例である⁽⁵⁾。主任の機能を生かした学校経営を校内研究として取り上げる小学校も出てきている⁽⁶⁾。

さらに抜本的なミドル・マネジメント強化策と言えば、2003年度から実施が予定されている東京都の「主幹」制度である。「主幹」は、校務主任や生徒指導主任、学年主任などのような校務上の分掌ではなく、中間管理職「ポスト」として主任の職務上の上司に位置づけられる。具体的な職務としては、①教頭の補佐、②校内の指導部や教務部門の調整や学年間の調整、③教諭らの人材育成、④教諭らへの指導監督、に当たるとされている。配置人数は、小学校2人、中学校3人、高等学校6人、約6300人の任用を見込んでおり、日常の勤務実績と面接試験に基づいて選考される。

こうした主任層の実質化、あるいは中間管理職化の動きは、中教審答申「今後の地方教育行政の在り方について」が提言した組織マネジメント力強化の方向性と合致するものであるが、同時に将来の経営・管理層のマネジメント能力を育成・強化する狙いがある。東京都は現行の主任制度の限界として、主任が「職」として設置されておらず1年ごとに選任されるために、「毎年、指導する者とされる者が入れ代わり、指導を受け入れる教諭の態度や指導する教諭の意欲が育たない」こと、また「必ずしも主任の職務を遂行できる資質や能力を備えている者が選ばれる状況にはなっていない」ことなどから、「主任としての意欲や能力を計画的に伸ばしていくことができない」ことを強調する⁽⁷⁾。つまり「主幹」制度とは、教職員間に「横並び意識」が強く意思決定のシステムが十分機能しない、いわゆる「鍋蓋型」組織となっている学校運営組織のなかで、ミドル層が思う存分にマネジメント能力を発揮できるような制度的保障を与える措置というわけである。

「主幹」のような新たな中間管理職としての機会を創出するものではないが、学校の中堅教員400人を対象に、企業マネジメントの考え方を取り入れた「ミドルリーダー育成セミナー」を開始した広島県教委の取り組みも、マネジメント能力の育成・強化を目的とする点では同様である⁽⁸⁾。同研修の対象者は35～45歳、「教員を束ねる『主任』になる一歩手前の中堅教員」がマネジメントの考え方を知る意義の大きさを県教委は強調する。「鉄は熱いうちに打て」と先進的自治体は将来の管理・経営層の早期育成に乗り出しているのである。

以上のようなライン系統強化策を、一部リーダー層を対象とした職能開発方策とするならば、処遇・キャリア設計の多様化の動きは、その他のミドル層教員を対象とした職能開発方策とすることができる。中教審は2002年2月に出した答申「今後における教員制度の在り方について」において、「教員のライフステージに応じた研修を更に推進するため、任命権者が教員の資質能力の変化に対応して研修を実施するための制度を設けることが必要である」として、教職経験10年を経過した教員に対する研修を提言した。答申は「初任者段階から中堅教員段階に進んでいく」時期を、一定の資質能力が確保されるとともに「各人の得意分野作りや個性の伸長を図り始めていく」時期ととらえた上で、資質能力やニーズに対応した多様な研修機会——マネジメント研修から指導力不足教員への研修まで——を想定している。一律に設定されたライフステージから構想された行政研修を更新する動きは、教養審答申が打ち出した新たな教員像「得意分野をもつ個性豊かな教員」の制度的

保証であるとともに、評価にもとづく処遇の多様化を進める地方自治体の動きと軌を一にするものと言えるだろう。

2. 「鍋蓋」型組織の機能低下をどう見るか

ところで、「主幹」制度の新設のようなライン系統強化策については、教育専門職組織の特殊性からして問題を指摘する論者も少なくない。たとえば小島弘道は、「ライン機能が組織を機能させる支配的な力とならないことが望ましい」、「協働や参加、そして同僚性が息づき、力強いリーダーシップが見られる学校組織には、都の試みはできるだけ禁欲的であった方がよい」と、一律的な強化策に対しては懐疑的である⁽⁹⁾。

実際、企業等におけるミドル・マネジメントのあり方は、コンピュータ化などの環境の変化によって揺らぎ始めている。コンピュータによって、ヒエラルキーの上方で経営幹部が逐一業績評価をできるようになれば、ミドル・マネジメントは不要になる。組織構造はよりフラットな「文鎮型」組織となるという見通しが述べられる一方で、情報伝達のシステムが整備されることによって、管理者は以前より質のよい情報を入手できるようになり、中間管理職の機能を強化すると考える論者もある⁽¹⁰⁾。コンピュータによって実現可能となった「マネジメントの細密化」が及ぼす、ミドル・マネジメントへの影響については、いまだ論争的である現状において、都のミドル強化策は旧態然とした組織マネジメント観からのみ構想されているようにも映る。

そもそも都がミドル育成の機能不全の元凶とみる現行主任制度の特質は、成員の自律的判断の余地が大きい専門職組織にふさわしい力量形成策、組織活性化策と位置づけられてきた。主任を「固定化せずに、できうる限り多くの教員が主任としての経験を積むことができるように配慮」（「調和のとれた学校運営について」1975.12.6）することは、校長・教頭への昇進が狭き門になりつつあった「ひしめく40代」のやる気を喚起し⁽¹¹⁾、各人々が「専門職としての能力を十分に発揮することによって、学校教育活動が一層活発になる」と期待された。ミドル・マネジメントが貫徹しない主任制度型学校組織とは、主任とメンバーの専門性をベースとした分権的・多元的経営であり、なおかつライン職位の管理権限の行使は基本的に留保されている混合型として、独自のメリットが評価されている⁽¹²⁾。

しかし、分権的・多元的でありながら、なおかつライン秩序が維持されるためには、それなりの留保条件があるように思う。すなわち、ライン秩序を補完する別の秩序が存在すること、たとえば専門性における上下関係、あるいは、より単純には長幼の序が組織内に機能しているといった条件である。現行の主任制度が十分に機能しなくなったのは、制度導入当時と比較してさらにミドル層が膨らんだ学校組織において、主任とその他教員との間でこうした上下関係が不明瞭となったことが、一つの背景要因をなしているように推察される。ミドル層の肥大化はライン秩序の機能不全だけでなく、主任ポスト等の不足によるインセンティブの低下、若手のマネジメント能力育成機会の少なさなど、組織運営の硬直化や職能開発面の機能低下を招いてしまう。東京都の取り組みとは、

「主幹」という職位を学校組織に持ち込みライン秩序を強化することによって、時代の変化に対応しようとしているのだと見ることも可能である。

とはいえ、この取り組みは、同時に主任制度型学校組織のもつメリット面を犠牲にする可能性を持つ諸刃の剣である。そうしたリスクをとるよりも、「混合型」の組織特性を維持しながら、その機能回復を目指す方が、専門職組織としての活性化が促されるのではないか。以下では、東京都とは異なるミドル層対策を推進する2つの事例を検討してみよう。

3. ミドル中心の組織実態に合わせた学校再組織化の可能性—浜之郷小学校—

茅ヶ崎市立浜之郷小学校は今年で創立5年目を迎えた新しい学校だが、年間100回以上の授業を公開する研究体制や独特の学校組織編成などがメディアで盛んに取り上げられて、すっかり有名になった。同校は様々な点で興味深い取り組みを行っているが、ここで注目したいのは、「強い個」を基本にすえた研究体制と校内分掌のスタイルである。

同校では教員集団を束ねるための全体の研究テーマをあえて設定せず、教師一人ひとりに、「個人テーマ」に沿った授業を自らの専門的判断で行う「自由」を与えている。“型やシステム先にありき”ではなく、一人ひとりの教師が顔をもち個性的な教室づくりを進め、それぞれの多様性が尊重されることを推奨する。自由に伴う責任は、全員が授業を公開し、事後の研究会を充実させることによって果たすという仕組みである⁽¹³⁾。

「一役一人制」を原則とした校内分掌も、当事者意識をもった「強い個」を創出するためのシステムである。他の小・中学校で行われているような極度に細分化された分掌を廃し、必要最低限の役割のみに分掌組織をスリム化した上で、担当者には複数人を当てず「一人」に任せる方式がとられている。「一役一人」ならば担当者間を調整する会議が省略できるし、何よりも責任が明確となる。必要に応じて協力体制が自発的に生まれればよい。ここでも“型やシステム先にありき”ではなく、教師が自ら考えて主体的に行動を選択する多様性尊重の考え方がベースにあって、はじめて「協働性」が生まれるという基本姿勢が貫かれている。

先にとりあげた東京都の報告書では、現在の学校運営組織の問題点として、教職員間に「横並び意識」存在するため、「新規採用教員も対等という平等意識から、一部の教員の教科指導や学級経営などに問題があったとしても、主任をはじめ、先輩・同僚が指導助言をしにくい雰囲気があり、OJTの体制が整っていない」ことを指摘していた⁽¹⁴⁾。それに対して、浜之郷小学校は互いの授業を開きあい、組織をフレキシブルにすることで、「画一主義的で権威主義的な『学校文化』を打破する必要」を強調する。都はライン系統を強めて迅速な初期対応ができる体制を整え、「主幹」に責任持たせることによってOJTを機能させようとする。しかし浜之郷小学校は、各自に「カリキュラムと授業と研修を創造する」権限を委ね、当事者意識をもった自律した個となることを推奨するのである。

両者が集権化と分権化というように、正反対の方向性を選び取っていることは明瞭だが、その根本にある問題意識はかなり似通っているように受け取られる。閉ざされた教室、職能開発の不備、

「民主的」組織の硬直性、責任体制の欠如、問題や新しい課題への対応の遅さ、などなど。かつての「鍋蓋」型組織には、意思形成プロセスへの参加を保証することによって各自のインセンティブを引き出す、ある種の効果は認められるとしても、実質的には、年長の者が制度秩序を握っていた。年長者が口を開けば何となくそちらに会議の雰囲気は流れてしまう。校内研修にしても、「年配の教師が校長による指名を順繰りに受けて、職能開発についての調整役となり」、年間の研究プランが立案されて研究授業が行われているのが、日本の職能開発の特徴とされる⁽¹⁵⁾。研究授業の担当教員には各学年の教師が協力して授業準備を手伝うのだが、この話し合い過程でも同じように年長者の持つ判断や知識が大きな影響力をもつ。したがって、学校・学年内の年齢構成が平準化することは、一種のアナーキー状態を組織に呼び込む元凶となるのである。年齢的には上でも責任を免除されており、なおかつ年齢に応じた発言力は一定程度認められるといった者が出てくると、組織の攪乱要因となりかねない。集権にしても分権にしても、権限が明確化されれば、こうした組織の攪乱要因は取り除かれ、組織を正常化することができる。

さらに問題とすべきは、従来の組織が機能不全を起こしているというだけでなく、そもそもこうした教師の協働パターンが日本の学校では保守的な力となっているという指摘である。授業を批評しあう過程では、「発展中の科学というよりも伝統的な技としての、公認されたただ一つの前専門職的なティーチングの見方（そこでは一斉教授法が優勢である）からほとんど逸脱することはなく、新任教師もそうした「一方的な知恵の伝授」の過程を経ることによって、保守的な教育観を強化してしまう⁽¹⁶⁾。浜之郷小学校が従来の校内研究のあり方や指定校方式による校内研修目標の設定などを徹底的に批判するのは、こうしたプロセスこそが「教師の主體的な判断や個性をつぶし、ダイナミックな授業実践を生み出すことを阻んできた」と考えるからなのである。

浜之郷小方式が東京都とは異なった、専門職組織としての活性化を促す有望な代替案であることは以上述べた通りだが、なお付言すれば、この方式は「大人の学習—アンドラゴジー」として構成されている、と思われるふしがある。浜之郷小学校の創設時から関わった大瀬敏明校長は、市の教育行政に携わった際に現職教育の制度改革を断行した経歴をもつ。O E C D 報告書で、40～50歳という平均年齢層の教師に「ふさわしく調整された」現職研修のあり方を行うことが急務と指摘されているように⁽¹⁷⁾、未熟な教師を一人前にするシステムとして構築された、これまでの分掌組織や校内研修などの職能開発のシステムは、再考される必要があるのではないか。「強い個」や自律性を強調する浜之郷小スタイルは主軸を「大人の」成員に置いており、教師に過度の緊張を与えないために「授業の上手い下手は問わない」とか、「一人ひとりの教師が、学識経験者や指導主事、他校の教師を『私の指導者』として依頼」する研修方式とかは、まさにそのための配慮として考案されたようにも映る⁽¹⁸⁾。

こうしたシステムでは「学校が組織として教育責任を果たすことと必ずしもイコールにはならない⁽¹⁹⁾」との指摘もあるが、このことは上位層にターゲットを置いて制度設計をするか、それとも下位層に標準を合わせるのかといった、観点の相違と言えなくもない。年齢上位層（イコール職能上

位層ではないとしても)をモチベートしながら、「弱い個人」を個別に配慮するといった発想の切り替えが、新規参加者がほとんどいなくなった組織ではあり得る選択肢ではないかと考える。

4. 学校組織構成を再編する取り組み—大阪府教育委員会—

人事政策面での取り組みを通じてミドル層の変動を促し、それをテコに「混合型」の学校組織特性を活性化させる可能性をもつと見られるのは、大阪府教育委員会の場合である。大阪府が1999年に策定した「教育改革プログラム」のなかには、「学校の活性化を図るため、教員の年齢構成の平準化を図るなど、長期的な観点から計画的な教員採用を進める」ことが明記され、向う10年間の総合的政策課題のなかにその具体化が公約されている。ただし、プログラム策定以前からも、大阪府では様々な施策が打ち出されている。その第一が、早期(勤奨)退職制度の導入である。

大阪府教委は1998年より、従来行われていた早期退職の適用年齢を5歳引き下げ、45歳からとした。この特別退職制度の利用者は毎年退職者数を上回り、制度適用の最終年となるはずだった2000年(当初は3年間のみの特例として実施)には、定年退職者の約2倍に達した。大阪府が勤奨退職の早期化に踏み切った理由は、府立公立小学校教員の平均年齢が全国一高い47.3歳という、「いびつな年齢構成」の実態がある⁽²⁰⁾。退職者にとっても、この制度を利用すれば若年ほど退職金への加算率が高くなるという利点がある。45~50歳の場合、退職金の算定基準となる給料月額に30%が加算され、45歳では約1,300万円アップし、退職金が約2,500万円になるという。府教委としては、給与の高い年配教員を減らすことで、人件費抑制も期待することができる。

第二に、中堅教員を1年間の長期にわたり民間企業等に派遣する民間企業等派遣研修である。大阪府では教職経験が15年以上の府立公立小中学校教諭及び府立高等学校教諭を対象に、各年約10人程度の教員を企業等に派遣する取り組みを、全国に先駆けて1996年度から実施している。目的には、「民間企業等における組織や経営理念、人材育成の在り方について、幅広く研修させることにより社会の構成員としての視野を広げ」、「教員としての資質の向上と指導力の充実に図り、学校教育を活性化する」と掲げられており、当然ながら、将来の管理職としての職能=「指導力」開発も視野に入れられている。今年度までの派遣教員数は計77名(内訳:小学校教諭20名、中学校17名、高等学校40名)にのぼり、所属組織の活性化を図ることだけでなくとどまらず、他校の校内研修講師などとしても活躍している⁽²¹⁾。初年度からは3日間の短期企業派遣研修を希望者、府立学校新任教頭研修受講者などを対象に行うこととし、2001年度は希望者55名、新任教頭70名を派遣した。

上記の取り組みに加え、今年度からは新規採用試験に80人の「社会人枠」を創設し、採用者を公立と大阪府立を除く府内の公立学校に配属することを予定している⁽²²⁾。対象は、法人格を有する民間企業や官公庁で最近10年間に5年以上勤務した40歳以下の人、教員免許の所持が必要要件である。今年(2002年)初めて小学校教諭の採用試験志願倍率が10倍を切った大阪府では、人事政策面での選択肢が増えている。社会人枠の対象者はほぼ30歳代、過去の採用数抑制による不均衡な教員構成を改善するとともに、企業等で培ったマネジメント感覚を学校組織に呼び込む、一挙両得の

施策と期待される。

以上のように大阪府では、早期干涉退職などの施策や新規採用枠の拡大などをバネに、学校組織構成を再編しようとしていることが窺える。既存の組織構成の中でマネジメント能力育成機会が少なかった世代には企業等の研修機会を与えるとともに、外から人材を招き活性化を促す。今年度獲得できた人材如何によるが⁽²³⁾、他自治体のテストケースとして興味深い取り組みであることに変わりはない。

おわりに

本稿ではミドル層教員の職能として、一定のライフコースを前提とした資質・能力を設定してきた従来の職能開発論を、再考すべき根拠を述べてきた。本来、教員の資質・能力の設定は、各人の職能開発意欲を引き出したり、方向性を明確にさせたりする目的をもつはずだが、想定された将来設計が多くの人に無縁のステージになりつつある現状では、そのはたらきかける力は弱まっているのである。中教審が免許更新制を検討したのも、これまでの教員の適格性確保の取り組みや専門性向上策が十分に機能していないという現状認識があった。管理的なポストが与えられることによって、また若手を日常的に指導する環境に置かれることによって、自然にその専門性を深化させたり、幅を広げたりできた従来の学校組織と今の組織は違う。職員の年齢構成がピラミッド型の学校組織を前提して組み立てられた、従来の学校組織デザインと職能開発の仕組みは、現実を直視して再設定することが要請されているのではないだろうか。

<注>

-
- (1) 朝日素明「学校と教師の力量」小島弘道編『新版 学校教育の基礎知識』協同出版、2002年、100～102頁。
 - (2) 吉田貞介「中堅教師として成長する」藤岡完治・澤本和子編『授業で成長する教師』ぎょうせい、1999年、53頁。
 - (3) 学級経営研究会「学級経営をめぐる問題の現状とその対応」（文部省委嘱研究最終報告書）、2000年3月。このほか、教員社会への新規参入者の減少を、「子どもたちとの世代間交流をいっそう困難」にするとともに、「なんとなく沈滞した雰囲気」を教員社会に広げる構造的要因として位置づけた研究として、久富善之「変動する日本社会の教師たち」藤田英典ほか編『変動社会のなかの教育・知識・権力』新曜社、2000年、がある。
 - (4) 田尾雅夫・久保真人『バーンアウトの理論と実際』誠信書房、1996年、63～64頁。
 - (5) 「日本教育新聞」2001年6月1日。
 - (6) 福岡県新宮小の「学校経営公開講座」（「日本教育新聞」2001年4月6日）など。
 - (7) 「主任制度に関する検討委員会最終報告書—学校運営組織における新たな職『主幹』の設置に向けて」東京都教育庁人事部勤労課、2002年1月。
 - (8) 毎日新聞 Edu Mail、2002年7月15日。
 - (9) 小島弘道ほか『教師の条件』学文社、2002年、230頁。
 - (10) 桑田耕太郎・田尾雅夫『組織論』有斐閣、1998年、177頁。
 - (11) 小島弘道編著『学年主任の職務とリーダーシップ』東洋館出版社、1996年、16～20頁。

-
- (12) 岡東壽隆『スクールリーダーとしての管理職』東洋館出版社、1994年、28頁。なお、「混合型」は筆者の命名。岡東は「教師の専門性をベースとするサブ・システムの経営」と規定している。
- (13) 大瀬敏明ほか『学校を創る—茅ヶ崎市立浜之郷小学校の誕生と実践』小学館、2000年。以下の引用もとくに断りのない限り同書より。
- (14) 前掲「主任制度に関する検討委員会最終報告書」3～4頁。
- (15) OECD（奥田かんな訳）『教師の現職教育と職能開発』ミネルヴァ書房、2001年、108頁。
- (16) ハーグリーブズ A.（西躰容子訳）「二十一世紀に向けてのティーチングの社会学」前掲『変動社会のなかの教育・知識・権力』286～287頁。
- (17) 前掲『教師の現職教育と職能開発』53頁、149頁。
- (18) この発想は、高知市立追手前小学校で浜之郷小方式を取り入れた校内研修を開発している、山本健吉校長の実践から示唆を得ている。
- (19) 朝日素明ほか「学校の自律性・責任体制確立への取り組みと課題」大塚学校経営研究会『学校経営研究』第25巻、2000年、68頁。
- (20) 毎日新聞 Edu Mail、2002年10月16日。
- (21) 大阪府教育委員会教育政策室企画課主席指導主事、津田仁氏への電話インタビューによる。
- (22) 「毎日新聞」2002年5月17日、大阪朝刊。
- (23) 2003年度採用の社会人枠には236人が受験、うち54人が合格した。少年鑑別所教官、銀行員、ファーストフード店長ら多彩な経歴を持つ人たちが来春から公立小中学校などで教壇に立つことが報じられた（毎日新聞 Edu Mail、2002年12月9日）。