

小島学校経営学の源流

筑波大学 末松 裕基

1. 本稿の目的

本稿は、2007年3月に退職される小島弘道教授の主要研究業績⁽¹⁾を対象にその学校経営認識の生成、発展を経年的に検討し、それらと近年の「学校力」概念の関係性や課題を考察することを目的とする。

2. 学校論から「学校の実態的条件」への視野

小島教授は、1969年の論稿「学校による社会改造論とその問題点—G.S. Countsの学校論の分析を通して—」において、学校は人間形成という教育目的のために社会規定要因に対応していく必要があり、そのために学校に質的再編が迫られているとの問題意識のもと、学校と社会との基本的関係について、学校による社会改造論を体系化したカウンツ(G. S. Counts, 1932)の *Dare the School Build a New Social Order?* に拠ってその解明を試みた。

小島教授によると、カウンツは、教育を時代の必然性を積極的に実現させ、新しい社会秩序を意識的に形成するための最良の方法と捉えている。そこにおける学校は、社会変化に敏感に応じ、その社会の抱える問題を指導的に解決すべき任務を負う。このことから、学校は社会の精神（社会的知性）を創造する中核的存在で、社会の上位概念として位置づけられることになる(202-205頁)。

このようにして構築された学校は単なる知識を教授する機関ではなく、それは「文明の創造のセンター」、換言すれば社会改造のセンターとして把握されることになる。さらに、カウンツがこのような学校による社会改造の要因を、学校が独自になし得る教え込みの機能(imposition and indoctrination)と、学校においてリーダーシップを取り得る主体＝教師に見出していることを指摘している(205-206頁)。

以上のカウンツの学校による社会改造論について、小島教授は、「学校を社会進歩と結びつけ、社会経済的状況との関連で学校のあり方を理論化した功績は大きい」と評価する一方、「カウンツは、学校による社会改造の可能性の客観性について説得的見解を呈示しなかった」として次の問題点を指摘している。

つまり、学校を社会の上位概念として理解しているが故に、本来的に理念的・哲学的意味（つまり規範性）を含蓄している教育論が、学校の制度的・機能的条件を考慮に入れずに、無媒介的に学校論となっている点である。「今日の学校が公教育の機関として条件づけられ、さらにその機能の特

殊性において制約されていることを想起するならば、教育論が学校のもつこのような実態と直接のかかわりをもたずに、学校論に還元されているカウンツの学校論には、理念的・実践的限界が存在していると見なければならぬ」としている(208頁)。

すなわち、ここでは、学校を社会の上位概念とすることで、絶対的価値が教育という方法を通じて社会に浸透し、それまでの社会秩序を改造しながら具体化されると当然視されていることを小島教授は問題としている。そのような前提に立つことで、学校が実際に置かれている状態・条件＝「学校の実態的条件」を見失うことになる」と指摘しているのである。

カウンツの学校による社会改造論は、このように「学校の実態的条件」を見失っていることにより、第一に、学校の機能が無限定に想定され、「学校の政治化」が導かれ、第二に、学校は教育を目的として組織された社会組織体であり、国家が公教育の機関として組織したものであるため、それを合目的に運営する過程で何らかの規制を受けることを視野に入れることができなくなっていると指摘している。つまり、次の通りである。

「現代の学校は事実として、上記の条件下にあることを想起されねばならない。カウンツの学校論ではこうした学校の実態と社会改造とは関連づけられて問題とされてはいない。これは学校を社会の上位概念と捉える発想によるもので、そこでは学校は価値の絶対的根元としての民主主義の理念を教え込むものであるから、社会のあらゆる機能に優先するものと理解されていることに基づく」(209頁)。

このように初期小島学校経営学においては、学校と社会の基本的関係を探究する中で「学校の実態的条件」を研究視野に入れる必要性への認識が形成されてきたことがわかる。これはその後続く学校自治論、自律的学校経営論における分析視点の基底を成していくことがわかる。

その後、同様の分析視点が、学校論とは別の文脈で、1971年の論稿「学校組織論の現実と課題」において、学校内部管理論の限界を指摘する中で次のように提示されている。つまり、教育活動は学校組織内で自己完結的でなく、教育活動は広く政治過程の中にあり、教育政策・行政と直接、間接に関わっている。それ故、教育活動は思想的であり、そのため、教師がこのような規制とどのように関係するか、「いいかえれば組織内部要因と環境の相互規定性」を明らかにしなければならない。「学校組織はすぐれて目的的に現代公教育体制の本質と現実の中に存立しているのであるから、公権力の政治過程とくに教育政策・行政の性格と形態の分析を欠いては、学校組織の実質はとらえられない」とし、学校と教育委員会、学校と国家の教育政策における職務権限関係を貫く原則と法則を明らかにする必要があることを述べている(67-68頁)。

これら「学校の実態的条件」への分析視点を備えてその後学校自治論が展開されることになる。

3. 学校自治論—専門的意思の組織化過程

1970年代に入り、教職を巡る議論が活発になる中、1976年の論稿「教職における専門性と官僚制」において、教職の専門性の内容を明らかにしていくことは、その専門的意思が学校経営の原理と構

造にどのような位置を占めるかという問題とも深くつながっているとしている。そして、実際には、教職員の教育についての専門的意思が学校経営の原理と構造の中で十分に評価、位置づけられているとは言えないとし、学校経営の中で教職員の集団的意思の形成を、それを実現していくための組織的条件との関連で考察していくことが必要であるとしている。

その際、教育行政に支えられる国民の教育意思を学校経営のなかでどう受け止め、どう実現していくかが、教職員の専門的意思との関係を巡る大きな論点であるとしている。それは、具体的には、教育政策決定と教育行政過程の中に専門的意思がどう位置づくかという問題であり、さらに、それだけに留まらず、子ども・父母・住民の教育意思を学校経営の意思形成にどう位置づけるかという問題でもあり、教育の社会的自治という視点を提示している(120-122頁)。

この時点では、小島教授は、教職の専門性は教育意思を独占するものではないと断った上で、教育の実践が教師の専門性に支えられるものであるとして、学校経営の原理はこのような教育実践の専門性に基づく専門的意思に求めていくことが必要であるとしている。そして、学校経営の原理を専門的意思に求めていくことは、この専門的意思を教職員集団のそれとして形成していくための組織化過程＝意思決定過程と構造をあわせて明らかにすることであるとしている(126-127頁)。

そして、1981年の論稿「職員会議の性格と機能」において、その組織化過程について、「職員会議こそ、このような専門職集団による教育的意思決定を制度的に保障する自治的内部組織だと理解されるべきである」と学校経営に積極的に職員会議を位置づけていくことになる(151頁)。一方で、主任の制度化など70年代に進む校内運営秩序の整備（校内管理体制の確立）に対しては、学校に対する行政権限の拡大・強化を目指す地教行法体制の総決算（後に言う「56年体制の完成」）として厳しく批判し、このような状況下において職員会議が上意下達機構の一組織となり形骸化していくのも当然であったとしている(154頁)。

また、意思決定において校長に権限が集中することについても、「これについては教育に対する国家の強い権力的規制を前提とした法解釈の次元でしか対応しえない」と批判している。その上で、「現在の学校運営の混迷を打開するひとつの道は教職員のこの合議制による学校運営の創造であり、真の合議制たらしめる職員会議の改革、創造なのである」とし、同時に子ども、父母が学校運営に関与することも職員会議を専門的意思に依拠する真の校内運営の自治的組織として確立していく上で不可欠の要件としている(180-182頁)。

4. 学校自治論から自律的学校経営論へ

その後、1990年代に入り、教師の教育権限を軸に構成された学校自治論を主張し得る状況が失われていく中（小島、2001、104-105頁）、「もうひとつの『学校自治』論」として、自律的学校経営論が展開されることになる。

小島教授は、1996年以降の一連の論稿で（小島、1996a、1996b、1998、1999、2000、2001）、戦後50年の学校経営政策を振り返る中で、地教行法に秩序付けられた「56年体制」が「校内管理体制」

といったキーワードで表現できるものであったのに対し、1990年代半ば以降の学校経営改革が、行政改革、公教育目標の変容などの影響を受けて、「学校の権限拡大」、「経営責任」、「参加型学校経営」、「校内責任体制」、「校長の権限拡大・強化」などを新たなキーワードとした「戦後第3の改革」と捉えることができるとしている。それは、従来の改革と比べて「学校の自律性の強化とそれに対応するダイナミックな経営活動の充実を目指して生まれた改革であり、問題意識、実現すべき内容などの点からもその性格は異なると見るべきだろう」と評価している(小島、2001、113頁)。

そこにおいては、職員会議の補助機関化や主任の経営スタッフ化などは、教職員の管理と行政意思の実現を目指した1970年代の校内管理体制とは違う、言わば「経営論」としてなされた改革と評価している。つまり個性と特色ある教育活動を展開するために必要な組織、リーダーシップは何かという観点から職員会議や職制が捉え直されようとしていると指摘している。「校内責任体制の確立」はこれを組織論、経営論として表現したものである。また意思決定の在り方も、専門的意思への期待も変わり、参加型学校経営などが新たな自律性の枠組みを求めているとしている。つまり、専門的意思が依然支配的であるものの、学校の意思は専門的意思、行政意思と並んで私人的意思によって構成され、学校の意思はこれら三者のトライアングルの真ん中に存在するとしている。

このように学校の権限が拡大される中、小島教授は、自律的経営を担い得る主体の創造と制度の確立をその成功の条件として掲げ、校長研究(リーダーシップ研究、意思決定構造研究)、学校ミドル研究、スクールリーダーの力量形成と大学院での養成・そのための教育方法開発に関する研究へと発展・展開させていくこととなる。

5. 小島学校経営学の第2ステージ

(1) 学校力概念の誕生

「学校力」の概念は「わたしは常々、いい学校であるその姿やかたちを言い表すためにどんな言い方ができるかを考えてきた」として、2003年の論稿「学校評価の本質的機能と協力体制 本質的機能を再認識して一求められる『アカウンタビリティ』の重要性―」で初めて用いられる。その後、次のように定義される。「わたしは学校づくりは結局『学校力』の構築であり、学校力の検証としての学校評価を通して、より高い学校力が形成されると主張してきた。この学校力こそ、『学校の総合力』なのだ考える。学校力は、教育の質、教師の質、経営の質、安全・危機管理、スクールアイデンティティの五つの要素⁽²⁾からなるとしてきた」(小島、2005、64頁)。その上で、これらを基準に学校力を判断、検証することの重要性を指摘している。また、次のようにも述べている。

「高校はより魅力的な学校になるために、数多くの評価項目を設定して、自己評価に取り組み始めています。でもあまりに評価項目が複雑だと、かえって学校づくりの方向性が見えなくなります。そこで学校の魅力を構成している要素を見えやすくするために、要素を大きく五つに分け、その総体を『学校力』と名付けたのです。学校づくりの目標や方向性を定めたり、現状や課題を分析する

ときに、『学校力』の概念は一つの目安にできると思います。学校選択において高い評価を受けるためには、総体としての『学校力』を高めればよいわけです」（小島、2006、4頁）。

（2）学校力概念の必然性—小島学校経営学の問題意識の移行³⁾

学校力研究とそれまでの研究には一見断絶があるように見える。だが、小島教授が学校力を言うには必然性があったと言える。教授の置かれた環境も1960年代から今日まで劇的に変化してきたのである。

臨教審や1991年答申などを受け、1990年代前半からは「学校の自己革新」として校長のリーダーシップ、教師の意識改革を対象に研究を展開してきた。そこでの研究は、学校経営を担う者の「気持ちや心構え」などソフト面に重視が置かれていた。そして、その後1990年代後半からは、「自律的学校経営論」として、学校選択制、学校の権限拡大、学校評価などハード面の制度的改革を分析対象としてきた。このような市場性をベースにした改革の中では学校の「特色」が重視され、必然的にその「特色」が分析対象となる。

1990年代後半以降、学校の自律性確立を目指す制度がある程度整備されたとの認識のもと、制度的条件を注視する時代から、「自律性」の核を成す「個性や特色」を探る時代に入っている。このように小島学校経営学の問題意識の比重は移行し、学校力概念が誕生することになる。ここに小島学校経営学は第2ステージに入ったと言える。

また、そのような「特色」が重視される時代に、その「特色」を学校も研究者も直感的につかめていないとの危惧が教授にはあり、学校力概念をツールに学校理解、学校経営研究の着想を組み換えようとの意図も感じられる。

自律性確立のための制度的条件の模索を小島学校経営学の第1ステージと捉えるなら、自律性の内実の模索を第2ステージと呼べるであろう。

6. 小島学校経営学の到達点

確かに、保護者等への説明資料としては学校力の考え方やグラフはわかりやすいものかもしれない。しかし、その概念を基に研究を展開することにはいくつかの問題点があるのではないかと考える。

上で見てきたように、小島教授の学校経営認識の特徴は、1969年のことばを借りるなら「学校の実態的条件」を常に視野に入れてその初期から研究が進められてきたということであったと言える。それは、1990年代以降の論稿にも「学校経営の自律性は、この教育経営について学校が自己決定しうかどうかの程度であり、それを可能にする学校の経営条件の豊かさである。教育経営は、教育行政との関連で、とりわけ教育経営に対する行政作用のスタイルの観点から解明されなければならない」とそのことがまさに確認できる（小島、1996a、5頁）。この視野こそが初期小島学校経営学から一貫した点であり、戦後の学校経営政策を分析した際の独自性であったと言える。

学校経営現象を分析しようとする際に、学校力という概念を用いた途端に、「学校の実態的条件」

の多くを見失うことになるのではないだろうか。それら条件に無批判になることで、学校のみに関じられた研究を展開することになり、教育経営の機能の独自性を再び脅かすことになりはしないだろうか。これは、小島教授が1990年代後半以降の改革を学校の自律性の確立を促すものとして肯定的に評価していることから更に懸念される点である。また、1971年の論稿で述べられていたように、教育活動は学校組織内で自己完結的ではなく、それは広く政治過程の中にあるが故に、学校力の視点から例えば意思決定過程を見たとしても、実際の経営のダイナミズムは明らかにできないのではないだろうか。

小島教授は、学校力の分析の際にも「学校の実態的条件」に対しては、これまでのご自身の研究蓄積を基にしたフィルターを通してそれを検証することを念頭に置かれていることと思われる。またそのフィルターをご自身の中で更新していくとも思われる。加えて、学校力の各要素は、あくまで実態的条件を踏まえて現時点で提示したものにすぎず、時代が変わると変化する柔軟なものとして捉えていると思われる。だが、その場合でも更に問題となるのは、学校力の概念を学校へ適用すればするほど、学校現場が最も「学校の実態的条件」に対して無批判な状態に陥りやすいということである。

小島教授は、退職後に「学校力の国際比較」を研究計画として掲げられているが、その際にも我が国に対して行ったように、その国の歴史的な学校経営改革の基調をたどる視点が欠かせないと言える。その意味では、「学校力の歴史的考察」の方が「学校の実態的条件」を考慮に入れられる可能性がある分、研究としては成立し得るものとも考えられる。

更に、「〇〇力」が孕む問題性については、これまでにも例えば学力問題についてコンピテンスモデルとパフォーマンスモデルを例に、「生きる力」のような抽象的なコンピテンスを掲げるほど、子どもたちの階層差が拡大され得ることが指摘されてきた⁽⁴⁾。学校力の概念を適用すると、学校の環境が複雑になるほど、学校を政治・社会的文脈から孤立させ、学校の基礎体力の低下を招き学校現場に危機的状況をもたらすことにはならないだろうか。

そして、学校現場は、学校力に挙げられている各要素（学力、指導力、経営力、スクールアイデンティティ(SI)、安全・危機管理)については、「何か」をしてどうにか高めなければならないと感覚的に理解しているものである。学校現場は、その手段を模索し希求している状況にある。学校経営研究はその「何か」のメカニズムを構造的に説明する必要があるのではないだろうか。

その他にも例えば、内閣府などこれまでとは違うアクターによる学校経営改革の動きが盛んであることを踏まえると⁽⁵⁾、それらをどう評価していくかということも今後学校経営研究にとって欠かせない視点であると言える。

小島学校経営学を経年的に見て言えることは、「学校の実態的条件を見抜く」という研究手法はこの間一貫しているということである。つまり、90年代後半以降の第1ステージから第2ステージへの移行時においても、「自律性確立のための学校経営制度が整った」と「実態的条件」を分析した上で、学校の特色研究へと移った。「実態的条件」分析を行うという研究の原則は変わっていないので

ある。時代環境の変化により、研究対象・領域・手続きが変わっただけである⁽⁶⁾。「実態的条件」を踏まえた結果、小島学校経営学は必然的に「自律性の内実の模索」という第2ステージに入った。しかし、その研究対象として学校内部という内に向かう性質を持つものに注視しているが故に、学校に完結的な分析にもともと陥りやすいことを常に自覚する必要がある。学校力研究を、従来の小島学校経営学と重ねて見た場合、従来の研究の方が、「学校の実態的条件」を正面から捉えようとしていたと言えるのではないだろうか。

初期から一貫していた「学校の実態的条件」を捉えるという視点を基に、今後も学校認識、学校経営認識を更新・再構築していき、そのことを通じて、学校におけるリーダーシップや学校の意思決定の在り方を探っていく丹念な取組みが必要とされるのではないだろうか。そして、小島学校経営学に独自であるその手法による研究は、教授と共に我々が継承・発展させていくべき課題であると認識している。

<注>

- (1) 尚、主要研究業績のうち、ソビエト・ロシア研究と教師研究はここでは考察対象にできていないことを断っておく。
- (2) これら要素は後に、学力、指導力、経営力、スクールアイデンティティ(SI)、安全・危機管理の五つへと変更される(小島、2006、4-5頁)。
- (3) 本項の内容は、本特集に先行して行われた課題研究発表時の会員との議論に負うところが多い(課題研究「小島学校経営学の到達点を問う『学校力を高めるスクールリーダーシップ』」大塚学校経営研究会・夏季合宿研究会、ホテルJALシティ長野、2006年7月28日)。
- (4) 小玉重夫「教育思想史からみた学力問題」同編『子どもから成人への移行概念としてのシティズンシップの変容と思想史的文脈』2006、24-31頁。
- (5) 篠原清昭「学校経営改革の思想と構造」同編『スクールマネジメント』ミネルヴァ書房、2006、3-26頁。
- (6) このような捉え方は、次の論文が参考となった(Beck, U. & Lau, C., Second modernity as a research agenda: theoretical and empirical explorations in the 'meta-change' of modern society, *The British Journal of Sociology*, Vol.56, No. 4, 2005, pp. 525-557)。

<小島弘道教授著作 引用・参考文献>

- (1969)「学校による社会改造論とその問題点—G.S. Countsの学校論の分析を通して—」『教育学研究』第36巻第3号、201-211頁。
- (1971)「学校組織論の現実と課題」『東京教育大学大学院 教育学研究集録』第10集、61-73頁。
- (1976)「教職における専門性と官僚制」伊藤和衛編『現代学校経営2』学事出版、120-137頁
- (1981)「職員会議の性格と機能」日本教育法学会編『講座教育法第5巻 学校の自治』総合労働研究所、149-182頁。
- (1996a)「戦後教育と教育経営」『日本教育経営学会紀要』第38号、2-20頁。
- (1996b)「自律的学校経営と行政の公正」高倉翔編著『教育における公正と不公正』教育開発研究所、221-232頁。

- (1998)「学校の権限・裁量の拡大」『日本教育経営学会紀要』第40号、2-14頁。
- (1999)「学校の自律性・自己責任と地方教育行財政」『日本教育行政学会年報』25、20-42頁。
- (2000)「教育における自治の理論的課題－学校自治の理論的課題を中心に－」『日本教育法学会年報』第29号、101-113頁。
- (2001)「学校運営における校長権限と学校自治の理論」日本教育法学会編『講座現代教育法2 子ども・学校と教育法』三省堂、172-186頁。
- (2003)「学校評価の本質的機能と協力体制 本質的機能を再認識して一求められる『アカウントビリティ』の重要性一」『CS研レポート』Vol.43、啓林館、4-9頁。
- (2005)「学校力の構築とミドルの役割」『教職研修』10月号、64-65頁。
- (2006)「キーワードは『チーム力』 『学校力』向上の鍵はミドルが握る」『VIEW21』4月号、ベネッセコーポレーション、2-5頁。