

学校経営研究における外国研究の実践的有用性

——ドイツ学校経営研究にもとづく実践事例を素材として——

香川大学 柳澤 良明

1. 序一本稿の目的と課題

本稿の目的は、ドイツ学校経営研究にもとづく日本での学校経営参加の実践事例を素材として学校経営研究における外国研究の実践的有用性について考察を加えるとともに学校経営研究における外国研究の課題を明らかにすることである。

学校経営研究の中で、諸外国での取り組みや制度、あるいは諸外国の研究者が提唱する理論などを取り上げ分析する外国研究はすでに一定の割合を占めているといえる。たとえば、日本教育経営学会編『日本教育経営学会紀要』の自由研究論文のうち、約3分の1はこの外国研究に属している。このように学校経営研究の中ですでに確固たる地位を占めている外国研究は、どのような実践的有用性を有しているのか。本稿では次の4つの課題を設定する。第一に、ドイツ学校経営研究を事例として学校経営研究における外国研究の知見を示す。第二に、筆者のドイツ学校経営研究にもとづいて学校経営参加に取り組む高等学校の実践事例を示す。第三に、この実践事例をとおして外国研究の実践的有用性について考察を加える。第四に、学校経営研究における外国研究の課題について論じる。

2. 学校経営研究における外国研究—ドイツ学校経営研究

学校経営研究における外国研究として、筆者の研究（柳澤1996、1998、2000、2004a、2004b）から後半で述べる実践事例と関わる範囲内で関連する点を3点挙げる。なおドイツはいわゆる文化高権（Kulturhoheit）にもとづいて州により教育制度が異なる。これは学校経営参加にもあてはまる。そのため本稿では、筆者がおもに研究の対象としてきたノルトライン・ヴェストファーレン州を事例として論じることとする。

第一に、校長の位置づけと役割についてである。ドイツの校長は「同輩中の主席」としての性格を有しており伝統的に教育者校長といえる存在である。しかしながら、参加型学校経営の展開により経営者校長としての役割と力量形成も求められるようになってきた。すなわち1970年代に西ドイツ（当時）の多くの州において、教員、生徒、父母といういわば学校当事者を構成員とする学校的意思形成機関である学校会議が導入されたことにより、意思形成の要に位置する存在として経営者校長としての力量が求められるようになったのである（柳澤1996、77頁）。

これに対応して各州では校長研修が整備されていった。経営者校長の力量形成を担うためである。こうして学校会議により学校的意思形成は学校当事者の合意形成を重視したスタイルへと転換し、

校長には経営者校長として、さらにいえば組織変革者校長としての役割が求められるようになった（柳澤 1996、196 頁）。その後 1990 年代にはいると「学校の質」、「学校開発」、「学校の自律性」に関する研究が進み（柳澤 2000、272-280 頁）、1990 年代後半に入ると学校会議の審議事項に「学校プログラム」と呼ばれる各学校の教育計画も加えられ、学校会議の役割が重要性を増すとともに校長の役割はより一層大きくなってきている（柳澤 2004a、337 頁）。

第二に、父母の権利と学校経営参加についてである。前述の学校会議においてドイツでは父母も権利を有して学校の意思形成の一員となっている。ドイツでは憲法にあたる基本法において明確に父母の教育に関する権利と義務が述べられており、学校教育もこうした伝統を反映して父母の教育権を前提とした半日制学校とされてきた。午後に子どもたちが家庭や地域で過ごすという伝統もこの父母の教育権が強く意識されてきたためである。たしかに近年は「PISA ショック」により半日制学校はしだいに全日制学校へと移行してきている（柳澤 2004b、53-54 頁）。しかしながら父母の教育権の伝統が揺らいでいるというわけではない。

州により詳細は異なるものの、学校会議が議決機関であるために父母代表も議決権を有しているのが特徴的である。しかも父母代表は各学級代表から学年代表が選出され、各学年代表から学校レベルの父母代表が選出されるため、父母代表は個人としてではなく父母集団の代表者として学校経営に参加している。父母集団は学校経営に参加する学校当事者の一翼を担い、独自に意思形成を行いながら学校会議に参加しているのである。

第三に、生徒の権利と学校経営参加についてである。ドイツでは生徒も権利を有して学校経営に参加している。ただし、初等教育段階ではまだ学校経営参加は認められず、中等教育段階 I の第 5 学年から参加できる。ただし、生徒の被選挙権は第 7 学年以上すなわち日本の中学 1 年生以上である。しかしながら、逆にいえば中学 1 年生になれば原理的には学校会議の構成員になることができ、学校会議では教員代表や父母代表と対等に議決権を持った構成員としての地位を与えられる。もちろん校長には異議申立権が与えられており、学校会議の決定が学校経営上違法であったり執行が不可能であると校長が判断した場合には学校監督官庁に判断を仰ぐことができる。しかし実際には、この異議申立権が行使されることはきわめて希であり、実質的にも学校会議は最高意思決定機関として位置づいている。こうした学校会議で審議される項目には人事、財務、教務にかかわる事項もあり、こうした事項についても生徒に意見表明の機会が与えられ、決定に参加することが重視されている（柳澤 1998、313-314 頁）。

生徒集団においても父母集団と同様に各学級から学級代表が選出され、学級代表から学年代表が選出され、学年代表から学校レベルでの生徒代表が選出される。生徒代表は当該学校の生徒集団の代表者として学校会議に臨んでいる。なお、2005 年 8 月 1 日から施行されたノルトライン・ヴェストファーレン州学校法では、生徒の被選挙権が第 5 学年以上から第 7 学年以上へと変更される一方、学校会議の構成員の中での生徒代表の割合は従来の学校参加法において規定されていたときよりも増加している⁽¹⁾。

3. 日本における学校経営参加の実践事例

(1) 学校経営参加の先駆的実践

日本における学校経営参加の実践として先駆的な位置づけにあるのは次の2つである。

第一に、1996年から始まった高知県の土佐の教育改革における開かれた学校づくり推進委員会の取り組みである。これは1997年度から高知県の小学校、中学校、高等学校において始められた取り組みであり、児童・生徒の代表も委員会の構成員となっている点が特徴的である。「特に、本県の特徴としては、子どもの代表を委員として委嘱していることである」（松原 2000、165-167 頁）と指摘されるように、この点に開かれた学校づくり推進委員会の独自性と先進性がある。

第二に、長野県立辰野高等学校（以下、辰野高校とする）での辰野高校三者協議会の実践である。辰野高校三者協議会は高知県での開かれた学校づくり推進委員会の取り組みに影響を受け、教員、生徒、父母の三者による合意形成の機関として1997年に立ち上げられた（宮下 2004、72 頁）。その後、辰野高校三者協議会に影響を受け各地に三者協議会が生まれている。前述の開かれた学校づくり推進委員会は高知県全体での取り組みであり、こちらは一つの高等学校での取り組みである。しかしながら、辰野高校三者協議会の一つの高等学校での実践を越えた影響力を持っている。全国各地から毎回多数の傍聴者が来校し、その影響力はすでに各地へ及んでいる。筆者は2005年1月に辰野高校三者協議会を傍聴する機会を得た⁽²⁾。このときも各地から傍聴者が来校しており、傍聴者が見守る中で活発な議論が展開された。

(2) 香川県立志度高等学校における志度高校学校会議の実践事例

香川県立志度高等学校（以下、志度高校とする）では前述の三者協議会を志度高校学校会議と命名し、2005年2月から学期に1回の割合で開催している。2005年11月までに計3回開催された。以下、志度高校学校会議の概要を示す。

①背景

2004年4月に志度高校の生徒指導室が全焼するという事件が発生した。この事件は新聞報道され、県民の注目を集めることとなった。6月には放火であることが判明し、犯人の中に同校の生徒もいたことが明らかとなったことで志度高校は大きな衝撃を受けた。こうした中、同校の教職員により学校改善へ向けての模索が始まった。学校改善の方策としてすぐに三者協議会の検討が始められ、秋頃よりその実現が具体化していった。同年11月には志度高校の実態に即して独自の実施計画案が作成され、翌2005年2月に第1回志度高校学校会議が実現した。

②目的

同校では志度高校学校会議の目的として以下の点を挙げている（溝淵 2005、24 頁）。すなわち、①生徒・保護者・教職員が主体的に関わることによって為される、より魅力的な学校作り、②生徒・保護者・教職員の信頼関係の構築、③生徒の自立性と自律性の育成、④自らの考えを根拠をもって説明できる生徒の育成、⑤生徒活動の活性化、の5点である。このうち、①②は生徒、保護者、教職員に共通した目的であり、学校改善の基盤づくりが目指されている。他方、③④⑤は生徒に関わ

る目的であり、生徒1人ひとりあるいは生徒集団が積極的に学校改善に参加することが目指されている。

③構成員

志度高校学校会議の構成員は以下のとおりである。まだ正式な規約が制定されていないため、これまで若干の変動が見られる。第1回の志度高校学校会議では生徒代表は生徒会長、副会長2名、1年代表3名、2年代表3名の計9名、保護者代表はPTA会長、副会長2名、他の保護者代表3名の計6名、教職員は校長、教頭2名、事務部長、教務主任、生徒指導主事の計6名であった。第1回では3年生は卒業間近かということもあり参加しなかった。

第2回では生徒代表は生徒会長、副会長2名、各学年の生徒代表理事各2名の計9名となり、3年生も加わった。保護者代表の構成には変化はなく6名であった。教職員代表には生徒指導部1名、研究企画部主任1名、特別活動部主任1名が加わり9名となった。

第3回は第2回と同様であった。

④審議内容および経過

第1回は2005年2月17日に開催された。第1回はプレ学校会議として、すなわち正式な学校会議への準備会的な性格を持つものとして位置づけられ、学校外へは公開されなかった。第1回では生徒側から2つの提案が出され活発な議論が交わされた。第一は制服規定の改定について、第二は指定鞆の廃止についてであった。これらの提案については第2回志度高校学校会議までに教職員から回答が出されることとなった。

第2回は2005年6月23日に開催された。第1回志度高校学校会議において出された2つの提案についてなされた教職員からの回答が示され変更を検討することが示された。とくに制服規定の改正については項目が夏服、合い服、冬服に分かれ、さらに冬服ではセーター、タイツ、マフラーにまで分かれており、この各々に対して教職員側から回答が示されるとともに、これらの回答に対する生徒側の対応も示された。生徒側の対応では合意する項目と合意しない項目とに分かれた。さらに教職員側からは志度高校教育ビジョンについての提案が出され、三者が協力して作り上げることで合意された。

第3回は2005年11月21日に開催された。議題は4つであった。第一は、第2回志度高校学校会議での保護者からの提案を受け、生徒側から指定鞆の廃止について補助鞆を指定鞆に格上げし、引き続き制定鞆の自由化について協議を続けるという提案が出された。しかし、教職員側から条件つきで自由化を認めるという提案が出され、条件つきの内容をめぐって議論が交わされた。第二に、第2回から引き続いてベスト・セーターについて議論が交わされた。ベストに関しては仕様変更で合意することが示され、セーターに関しては引き続き自由化を提案するとの回答が示された。第三に、携帯電話の校内持ち込みについての提案が出されたが継続審議となった。第四に、志度高校教育ビジョン更新について生徒側から意見書が出され、これについても継続審議となった。

⑤成果

志度高校学校会議が始まり、まだ1年も経過していない段階（2005年11月現在）ではあるが、すでに志度高校で見られる変化として次の2点を指摘することができる。

第一に、志度高校学校会議は学校改善の契機として機能しているという点である。必ずしも学校内のすべてのテーマがここで論議されるわけではない。しかしながら、生徒に関わる事項はここで合意形成がなされなければならないこととなった。このことにより、管理職を始めとした教職員全体が好むと好まざるとに関わらず志度高校学校会議を意識せざるを得なくなっている。しかも、保護者代表もここで話し合われるテーマに関して保護者だけの会を持ち準備を重ねた上で志度高校学校会議に参加している。学校当事者は各々、志度高校学校会議で議論するために相当な時間と労力をかけている。その結果、ここで話し合われた結果はそれなりの重みを持ち、学校を変えていく契機となっている。時間と労力をかけて話し合われた分だけ学校には変化が生み出されており、いまや志度高校学校会議を軸として少しずつ学校改善が進み始めている。

第二に、生徒にさまざまな形で成長が見られるという点である。前述した志度高校学校会議の5つの目的について生徒会担当の教員は、「実施前は、①②の意味合いが大きいと考えていたが、実際に実施して感じたのは、①②はもちろんであるが、③④⑤といった生徒を育てるという側面で大きな効果が期待できる取り組みであるということであった」（溝淵 2005、24頁）と指摘している。実施する中ではたしかに①②の面での成果も見られる。しかしそれだけではなく、むしろ③④⑤などの生徒の成長に関わる成果が顕著に見られる。第一に、志度高校学校会議での生徒の議論の質である。生徒たちは十分な準備のもとに説得力を持った提案をしたり反論を行っており、回を追う毎に議論の質が上がっている。その背景には県内の高等学校に対してアンケートを行ったり、校内でも生徒全員にアンケートを行ったりという地道な活動がある。第二に、志度高校学校会議で話し合われているテーマについて日常生活の中で自主的に規律の徹底に取り組んでいる。たとえば制定靴の自由化を実現するために週番活動を行うことで教職員、保護者との信頼関係を深めるよう努力している。こうしたさまざまな取り組みを進める中で生徒たちは日々、成長している。

ドイツでは、生徒の学校経営参加において権利上の目的や意義だけではなく、教育上の目的や意義にも価値が置かれている。生徒の学校経営参加は民主主義の力を体験的に身につける格好の機会なのである。しかしながら日本とドイツでは法制度が大きく異なる。日本の学校では校長に最終的な決定権があるため、生徒の学校経営参加に権利上の目的や意義は見出しにくい。そのため、教育上の目的や意義により大きな価値が見出されることとなるのである。

⑥課題

志度高校学校会議の課題としては以下の2点が挙げられる。

第一に、学校当事者全体での過程と成果の共有化である。志度高校学校会議に参加している学校当事者と参加していない学校当事者との間では会議を創り上げる過程とその成果に対する意識に差が見られることは否定できない。まずはこの意識の差を克服していくことである。各参加集団の代表として志度高校学校会議に参加している学校当事者は会議に参加することでその機能や可能性を

認識し、志度高校学校会議の存在意義を認識することができる。また何らかの形で提案づくりに関わった学校当事者も同様に志度高校学校会議の存在意義を認識している。

しかしながら、志度高校学校会議に参加していない学校当事者あるいは傍聴していない学校当事者の場合には志度高校学校会議の機能や可能性を認識することは難しく、その存在意義を認識することも難しい。これは生徒だけではなく教職員や父母にとっても同様である。各参加集団の代表はあくまでも各参加集団の意思を集約する存在である。代表制が代表制の意義を十分に発揮するためには、代表ではない大多数の学校当事者の関心のあり方や意思形成のプロセスでの積極的な関与が重要となる。これにより意思形成の質が左右されることになるのである。このため、各参加集団の学校当事者が会議までの過程や成果を共有化できる場をさらに多く持つことが求められる。

第二に、学級活動における担任教員の指導力向上である。これは第一の課題と密接に結びついている。過程や成果の共有化を実現するためには、各学級における生徒間での情報の共有化が重要であり、さらにいえば担任教員の意識が重要となる。まずは教職員自身が志度高校学校会議の存在意義を理解し、学級活動などにおいて生徒への適切な指導を行うことが、志度高校学校会議全体の質を高める上で重要となる。

しかしながら、志度高校学校会議以前の問題として学級活動を指導する力量を十分に有していない教職員も増えてきているとの指摘もある。志度高校学校会議を活性化させるためにも、まずは教職員が学級活動を含めた特別活動の指導力を高めていかなければならない。

4. 実践事例に見る外国研究の実践的有用性

ここでは志度高校での実践事例を学校経営研究における外国研究の実践的有用性という視点からとらえなおすことにする。ここで指摘できるのは以下の3点である。最初の2点はドイツの学校会議が志度高校にとってモデルとしての役割を果たしたことから指摘できる点であり、3点目はドイツの学校会議がモデルとはなり得なかった点についてである。

第一に、意思形成のスタイルについてである。教員、生徒、父母を学校当事者ととらえた上で、これら三者の代表者が直接、数時間にわたり面と向かって議論するという意思形成のスタイルは日本には馴染みのないものである。同校では学校会議が導入されるまでこうしたスタイルの意思形成が考えられたことはなかった。そのため、当初は多くの関係者が不安や戸惑いを抱えていたようである。しかしながら学校会議が導入されたことにより意思形成の質やプロセスが大きく変わり、同時に学校当事者の意識も大きく変化してきている。もちろん学校当事者全員が学校会議を肯定的にとらえているというわけではない。しかしながら、新たな意思形成のスタイルは学校当事者の意識を着実に変えつつある。

第二に、生徒観の転換についてである。放火事件の後、志度高校においては生徒観転換の必要性が意識されていた。しかし、必ずしも明確な形で新しい生徒観が意識されていたわけではなかった。学校会議が導入されたことで生徒集団が学校当事者の一員として位置づけられ、さらに生徒代表に

よる活発な議論をとおして教職員や保護者の生徒観は次第に変容してきている。成果において指摘されていたように、生徒に学校当事者としての役割が与えられたことにより、生徒の活躍の場が生まれるとともに生徒集団が学校づくりの主体となり学校を活性化させている。こうした変容はドイツでの学校会議の展開を見れば日本においても十分予測できたことである。

第三に、制度上の相違による限界についてである。学校会議においては教育上の目的や意義も重要ではあるが、権利上の目的や意義もきわめて重要である。しかしながら、日本とドイツでは学校当事者の権利構造は大きく異なっている。日本において学校会議で活発な議論がなされたとしても、それはあくまでも校長の裁量の範囲内でのことである。学校会議は法的な基盤を一切有していないからである。そのため、実際の学校会議における議論の進め方には日本的なアレンジが必要であった。すなわち、日本では学校会議の場で採決することですべてが決着するというにはならない。このことから、志度高校学校会議では学校会議のあとにさらに職員会議にかけるという手続きが必要となり、最終的な合意形成までには時間がかかると同時に、学校会議の場では明解な結論を出すことができない。学校会議の土俵を借りながらもこの点を補うために、三者間での意思疎通のための独自のシステムを学校会議の前後に設けなければならなかった。

5. 結語—学校経営研究における外国研究の課題

最後に学校経営研究における外国研究の課題について論じる。課題として挙げることができるのは以下の4点である。

第一に、外国研究から比較研究への展開である。欧米ではすでに19世紀に「教育借用の時代」に入った（吉田1981、23-27頁）。すなわち、「欧米諸国は、いわゆる教育先進国から有益な情報や模範を集めようと努め、あるいはそれらの有効な借用を期待して、有職専門家や行政官を積極的に外国へ派遣するにいたった」（吉田1981、23頁）とされるように、諸外国から教育に関する情報を収集する取り組みが熱心になされ始めた。これは現在でも数多くの国々で取り組まれている。

その際、自国にとって解決すべき問題という視点からとらえるためにそれらを部分的にしかとらえられないという事態も生じがちである。自国にとって必要と思われる個別の実践や政策を切り取り、それだけについて論じることにもなる。その結果、日本が改善すべき部分と諸外国が成果を挙げている部分とを対比することになりがちである。

これが比較研究へと展開した場合にはテーマや視点が異なってくる。比較研究では文化的背景や教育の全体構造をも視野に入れ、より客観的な視点や問題意識からとらえることが必要となるからである。その結果として日本が成果を挙げている部分や諸外国が改善すべき部分も視野に入り、これらを対比することも可能となる。

第二に、ドイツ語圏の研究者への研究成果の発信である。これは第一の点と密接に関わっている。本研究のテーマである外国研究の実践的有用性という視点からは必ずしも直接的に生じる課題ではない。しかしながら第一の点において指摘したように外国研究から比較研究へと進展した場合に求

められる課題である。すなわち、学校での意思形成システムに限っていえば、前述のように日本の制度とドイツの制度とは根本的に大きく異なるため、たとえ日本において学校会議が実践されたからといってドイツ語圏の研究者の研究成果とかみ合わせることは困難である。

しかしながら比較研究としてテーマを設定する場合にはドイツ語圏の研究者への研究成果の発信は有意義である。たとえば、両国における学校の意思形成システムがどのような特質を有しており、それがどのような要因により規定されているのかを明らかにすることにより、両国における学校の意思形成をとらえる新たな視点を提供することになるからである。

第三に、成果に関する事例研究の蓄積である。いいかえれば制度研究、政策研究から具体的なレベルでの実践的な事例研究への転換である。外国研究はインプット重視の政策研究、制度研究からアウトプット重視の事例研究へと展開していく必要がある。ある取り組みがどのような成果を挙げたのか、その成果を探究する研究によって具体的な取り組みを把握するとともに成果が生み出されるための環境や前提条件を明らかにすることができる。

志度高校学校会議の場合においても、ドイツでの取り組みや辰野高校での取り組みがあったために比較的早期に新たな取り組みを導入するに至った。しかしながら導入に際して検討を要する点多かった。ドイツの学校会議に関する研究が事例研究のレベルにまでは至っていないからである。ドイツの学校会議に関する事例研究の蓄積があれば、学校会議の成果を把握することができ、日本においてもさらに多数の学校へ波及すると考える。

第四に、共同研究による多国間比較研究の実践である。日本ではアングロ・サクソン系諸国からの情報が多いこともあり、すでにこれらの国々からの情報にもとづいて教育政策に多大な影響が及んでいる。これらの国々の学校教育に関する情報が比較的広く行き渡っていることもあり、これらの国々に見られる考え方が日本にも広く浸透している。しかしながら、さらに多様な発想にもとづいて教育政策を進め、教育実践に取り組んでいる国々もある。外国研究にはより多様な発想を集約し整理し提示するという役割も求められる。その際には共同研究による多国間比較が有効である。少数の研究者では限られてしまう研究対象国も共同研究を組織化することでより多面的に世界各国の教育を把握することができる。

これは研究者個人にとっても有益である。個人研究に共同研究が加わることで研究対象や問題意識が広がり、研究的な視野を広げることができるからである。

<引用・参考文献>

- ・ 松原和廣（2000）「高知県の開かれた学校づくり、新しい学校像を求めて」葉養正明『学校評議員ガイド』ぎょうせい、162-178頁。
- ・ 溝渕正起（2005）「学校会議～生徒・保護者・教職員による魅力的な学校づくり～」香川県立志度高等学校『研究紀要』創刊号、24-25頁。
- ・ 宮下与兵衛（2004）『学校を変える生徒たち』かもがわ出版。

- ・ 柳澤良明（1996）『ドイツ学校経営の研究—合議制学校経営と校長の役割変容—』亜紀書房。
- ・ 柳澤良明（1998）「ドイツにおける学校運営への生徒参加—その法制度と特質」日高教・高校教育研究委員会・森田俊男他編『高校生の自主活動と学校参加』旬報社、307-322頁。
- ・ 柳澤良明（2000）「諸外国における教育経営研究動向／ドイツ」日本教育経営学会編『諸外国の教育改革と教育経営』玉川大学出版部、272-284頁。
- ・ 柳澤良明（2004a）「ドイツにおける学校の自律性拡大と校長研修」小島弘道編著『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂、333-346頁。
- ・ 柳澤良明（2004b）「ドイツにおける学力問題と学力向上政策—学校教育の質の確保における教育行政の役割—」日本教育行政学会編『日本教育行政学会年報・30』教育開発研究所、48-63頁。
- ・ 吉田正晴（1981）「比較教育学の歴史」沖原豊編『比較教育学』東信堂、19-37頁。

<注>

⁽¹⁾ 学校経営参加を規定する法律が、学校参加法からノルトライン・ヴェストファーレン州学校法へと変更される中で、学校会議の構成員比率に関しても次のような変化が見られる。すなわち、中等教育段階Ⅰの学校では教員：父母：生徒の比率が3：2：1から1：1：1へ、中等教育段階Ⅱの学校では3：1：2から5：2：5へ、中等教育段階ⅠおよびⅡの併設校では2：1：1から1：1：1へと変化している。いずれの学校段階においても、教員の比率が減少するとともに生徒の比率が増加していることがうかがえる。

⁽²⁾ 2005年1月20日に志度高校の先生方ともに辰野高校を訪問し、辰野高校三者協議会を立ち上げ、その運営を担っている宮下与兵衛教諭にインタビューを行った。宮下教諭は辰野高校三者協議会を構想する際に、拙著『ドイツ学校経営の研究—合議制学校経営と校長の役割変容—』（亜紀書房、1996）を参照されたとのことであった。