

2001～2003年度日本学術振興会科学研究費補助金

基盤研究(C)(2) 課題番号：13610277

『『自主性・自律性の確立』による学校経営の変化と校長職の役割に関する日米比較研究』

最終報告書

「学校の自律性」確立と校長の役割に関する研究

2004年3月

研究代表者

浜 田 博 文

(筑波大学教育学系助教授)

は し が き

本報告書は、2001～2003年度の3年間にわたり、『『自主性・自律性の確立』による学校経営の変化と校長職の役割に関する日米比較研究』というテーマで日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究(C)(2)）の交付を受けて取り組んだ研究の成果をまとめたものである。

周知のとおり、日本では1998年を境にして公教育システムにおける地方分権・規制緩和の政策が急激に進行している。そこでもっとも重要なキーワードの一つとされているのが「学校の自主性・自律性の確立」である。それは制度的には個別学校の裁量権限拡大を意味し、個々の学校はそうした制度変化を受けて、アカウントビリティの基礎単位として教育活動の質的改善への責任を担うことになる。ここにおいて、個別学校経営をとりまく諸環境は大きく変化し、したがって学校経営のありようも重要な変容を迫られているといえよう。

以上の状況の中で、従来の学校経営研究および教育行政施策がほぼ共通に描いてきた「学校の自律性」概念は、それ自体の捉えなおしを必要としているように思われる（この点については本報告書の掲載論稿を参照）。端的に言えば、それは学校内部組織の作用やはたらきの次元で「自律性」を捉えるということである。そのような意味での「学校の自律性」の確立にあたって、学校経営にかかわる関係当事者間の役割機能関係はいかに捉えなおされるべきか、とりわけ重要な位置にある校長の役割はどのように見直されるべきか。本研究における基本的な関心事はこの点にある。

本研究では、日本とアメリカとの比較というアプローチをとろうとした。アメリカではすでに1980年代後半以降、「学校の自律性確立」を通じて教育の質的改善をめざそうとする改革施策が展開されてきた。そこにおいて学校経営の実態と校長の役割期待および機能も変容を遂げてきている。まずは先行事例の一つとして、そのようなアメリカでの状況を捉えようとした。いっぽう日本においては、個々の学校経営レベルにおける本格的な変化は必ずしも顕著に現れていない（というよりも、まさにこの3年ほどの間に行われた制度改革により、少しずつそれは進行している途上にある）。しかしながら、「総合的な学習の時間」の導入に象徴されるカリキュラム経営上の学校裁量拡大を重要な契機として、「学校の自律性確立」を志向する学校改善の取り組みが進められている。ここでは、そのような事例の一つをとりあげて、学校改善過程にかかわる諸要因を解明し、そこでの校長の位置と役割についても考察を試みた。

本研究に対して交付された補助金は表Aのとおりである。また、本研究の成果は、表Bのとおり発表してきた。

本報告書の内容は、大きく《アメリカ編》と《日本編》に分かれている。各編は、表Bに掲載された研究成果のうち既刊の学術雑誌の掲載原稿および口頭発表の際の配付資料を中心とし

て構成されている。それらに加えて、本研究の過程で収集・翻訳したアメリカの関係資料、および日本のA市立B小学校の学校改善過程に関する調査データをも掲載している。

ここでとくに、第2部に掲載しているB小学校での調査データ（資料1、資料2、資料3）に関して補足しておかなければならない。資料2および資料3は、インタビューの際には内容を外部に公開しないということを前提にして依頼し、応じていただいたものである。そして、そのほかの文書資料および筆者自身による参与観察記録とインタビュー内容とをもとにして、B小学校の変容過程を略年表形式に整理したものが資料1である。これらはいずれも、学会発表の際には公開・配付していない。だが、今回、本報告書を編集するにあたって、あらためてご本人およびB小学校の現Z校長に内容を確認していただき、報告書への掲載をいずれもご快諾いただいた。その際、Z校長からは、「X先生の2年間を始まりに、学校が保護者を巻き込んで（保護者が学校を巻き込んで）学校が動いていく様子がつぶさに読みとれたいへん参考になりました。自分のしていること、この3年間のB小学校の動きもよく振り返ることが、私自身の今後の学校経営に大きく資することになると思いを新たにしました。」とのコメントをいただいた。研究者が学校に入って実践をみつめて捉えなおすことが、単なる「論文作成」で終わるのではなく、当該学校における教育実践の改善へとつながっていくような、そんな学校現場との関係のあり方を模索している筆者にとって、勇気を与えていただいたような気がする。B小学校の皆様にお礼を申し上げたい。

この3年間に調査・収集した資料・データはここに掲載したもの以外にも膨大なものがあるが、筆者の力量不足と時間的制約により、それらを研究成果というかたちで表現するには至らなかった。しかし、国内においてはA市教育委員会およびB小学校をはじめ、ほかの多くの学校関係者の方々から温かいご理解と多大なご協力をいただいた。また、アメリカでの現地調査の実施に際しても、数多くの方々のご協力を賜った。それらすべての皆様に、心から感謝申し上げます。

2004年3月

筑波大学教育学系助教授 浜田博文

表A. 補助金概要

【研究課題】	「自主性・自律性の確立」による学校経営の変化と校長職の役割に関する日米比較研究	
【研究種目】	基盤研究(C)(2)	
【課題番号】	13610277	
【研究代表者】	浜田博文(筑波大学教育学系助教授)	
【研究経費】	2001年度	110万円
	2002年度	100万円
	2003年度	60万円

表B. 研究成果発表一覧

【学術雑誌】

1. 「総括」(課題研究報告Ⅱ:学校経営研究における臨床的アプローチの構築(Ⅰ)),『日本教育経営学会紀要』第44号,第一法規,2002年5月,pp.191-196
2. 「アメリカの学校裁量権限拡大における校長職の役割変容—1980~90年代における校長の学校経営課題認識の変化に着目して—」,『学校経営研究』第28巻,大塚学校経営研究会,2003年4月,pp.47-69
3. 「校内研究推進を通じた学校改善過程に関する研究事例—A市立B小学校における約5年間の変容過程分析—」(課題研究報告Ⅱ:学校経営研究における臨床的アプローチの構築(Ⅱ)),『日本教育経営学会紀要』第45号,第一法規,2003年5月,pp.197-204
4. 「アメリカにおける『学校を基礎単位とした教育経営(SBM)』施策の展開とその意義—1960年代~1990年代の公教育統治機構の変化に着目して—」『筑波大学教育学系論集』第28巻,2004年3月
5. 「『学校の自律性』研究の現代的課題に関する一考察」『学校経営研究』第29巻,大塚学校経営研究会,2004年4月刊行予定

【口頭発表】

1. 「父母・住民の学校参加の観点から」,高知大学教育学部附属教育実践研究指導センター主催シンポジウム(大塚学校経営研究会共催)「開かれた学校の経営課題」,高知大学教育学部附属教育実践研究指導センター,2002年3月28日
2. 「校内研究推進を通じた学校改善過程に関する研究事例」,課題研究「学校経営研究における臨床的アプローチの構築(Ⅱ)—学校改善過程に関する研究事例を通して—」,日本教育経営学会第42回大会(岡山大学),2002年6月9日

目 次

はしがき

《第1部 アメリカ編》

- ◇アメリカの学校裁量権限拡大における校長職の役割変容 …………… 1
—1980～90年代における校長の学校経営課題認識の変化に着目して—

- ◇アメリカにおける「学校を基礎単位とした教育経営（SBM）」施策の展開とその意義 ……… 25
—1960年代～1990年代の公教育統治機構の変化に着目して—

〈翻訳資料〉

- ◇ISLLCによる学校管理職のための基準 …………… 47
(Interstate School Leaders Licensure Consortium, *Standards For School Leaders*,
Council of Chief State School Officers, 1996)

◇フロリダ州における校長の資質能力規準

1. フロリダ州の校長の資質能力：基礎的なものと高度のもの（1984年4月当時） …………… 57
(*Florida Principal Competencies: Basic and High Performing*)
2. フロリダ州の校長の資質能力（1994年5月） …………… 62
(*Florida Principal Competencies*)
3. フロリダ州の校長の資質能力（1994年10月） …………… 72
(*Florida Principal Competencies*)
4. フロリダ州の校長の資質能力（1999年） …………… 82
(*Florida Principal Competencies*)

《第2部 日本編》

- ◇「学校の自律性」研究の課題—20世紀学校経営学からの宿題— …………… 91

- ◇校内研究推進を通じた学校改善過程に関する研究事例 …………… 103
—A市立B小学校における約5年間の変容過程分析—

〔関連資料〕

- 資料1. 学校改善過程に関する略年表 …………… 112
資料2. 教頭・教員インタビュー記録 …………… 126
資料3. PTA会長インタビュー記録 …………… 150

- ◇開かれた学校の経営課題—父母・住民の学校参加の観点から …………… 162

第1部 アメリカ編

アメリカの学校裁量権限拡大における校長職の役割変容 —1980～90年代における校長の学校経営課題認識の変化に着目して—

1. 序

（1）目的及び問題意識

本稿は、アメリカで学校裁量権限拡大施策が展開された1980年代後半～90年代における校長職の役割変容を、校長自身の学校経営課題に対する認識の変化を検討することによって明らかにすることを目的とする。

1980年代後半以降のアメリカでは、“School-Based Management”（以下、SBMとする）¹と呼ばれる施策が広く導入された。SBMとは、学区教育行政当局（school district office）のもとにあった学校経営（school administration/management）にかかわる諸権限と責任を各学校へ移行し、学校現場（school-site）ごとに自律的な教育経営を行うこと、あるいはそのための施策を意味する。邦訳は多様だが、本稿では上掲の含意でこれを「SBM」と表記する。

アメリカの学校経営は地方教育長（superintendent）による行政管理（educational administration）機能に包括され、校長（school principal）は個々の学校でそれを代行する職として形成された（永岡，1968；1973）。学校経営の意思決定機関は地方教育委員会（local school board）で、校内運営上の意思決定はその政策範囲内で各校長が行うものとされてきた。教員は授業（teaching）を第一の職務と規定され、学校経営への関与は職務として認知されてこなかった²。校長と教員のこうした職務・役割分担は制度的・社会的に明確な合意がなされてきた（中留，1999，p. 233）。

ところが、SBMという制度改革はそのような学校経営の態様とそこでの校長職の位置および役割に変化をもたらしている。もちろん校長職が地方教育長のもとで個別学校の行政管理的職務を課された管理職（administrator）であることに違いはない。しかし、そのような校長職が校内で果たすべき役割が、SBMという新たな制度枠組みのもとで変容してきたのである。それは、学校裁量権限拡大のもとで個々の学校が自律性を確立するための学校経営上の必要条件を映し出すものと考えられる。本稿はこのような認識に立ちながら、学校の自律性確立を基盤とした教育改革が、校長職にどのような役割を要請するかを明らかにしようとするものである。

SBMは多様な施策の総称だが、次の2点を共通要件とする³。1つめは、学区教育行政当局から各学校に対する諸権限の委譲、すなわち教育政策の形成・実施にかかわる制度・機構の分権化（decentralization）である。これは、学校教育の成果に対する責任（accountability）の所在を教育実践の現場たる各学校へ移行し、学校をアカウントビリティの基礎単位に位置づける。もう一つは、学校レベルの意思決定手続きを当該学校の校

長・教員・保護者・地域住民らによって共同化すること、すなわち学校における共同的意思決定（shared decision making）である。したがって、SBMのもとで各学校は、明確なアカウントビリティを果たすべく、教育の質的改善に向けて独自の共同的经营を要請されることになる。

SBMが1980年代後半以降、全米規模で導入されるには、いくつかの背景があった。1983年に端を発する全米規模の教育改革は、当初、州政府主導のトップ・ダウンで進行したが、学校での教育活動に改善をもたらすことができなかった（高野，1991，pp. 198-199）。増大するマイノリティ児童・生徒の学力保障、その背景にある貧困や家庭崩壊など、学校は多様で深刻な問題状況への柔軟な対応を必要とした（今村，1990，pp. 399-400）。こうした学校の実態や政策的要請を背景として、1986年以降、学校を教育改革推進のための最適単位と措定する施策が多くの州で採用されていった。SBMの導入はこの時期に進行した。

SBM 施策の背景には、研究的な裏づけもあった。子どもの学力保障に及ぼす学校の影響力への悲観視に対して、1970年代以降の「効果的学校（effective schools）」に関する諸研究は、新たな知見を提示した（Davis and Thomas, 1989, pp. 3-4）⁴。学校内部の組織・経営的要因が教育成果に及ぼす有効性である。「学校の教育効果および学校改善に関する研究は教育制度改革にとって大きな支援とプレッシャーをもたらしてきた。相互に補足しあうこれらの研究から見出された主要な2点は、学校の改善が断片的（piecemeal）というより統合的な（integrated）活動であるということと、改善は学校ごとに起きるものだということである。こうした結論を抛り所にして、各学校は十分な自律性を与えられ、“教育システム内における基礎的な意思決定単位”になるべきだということが議論されてきた」（Murphy, 1991, pp. 12-13）と言われ、1970年代以降のこれらの研究は、SBMの導入を理論的に支えるものとなったのである⁵。

以上のように、1980年代半ば以降、公教育をめぐる実態・研究・政策の各側面から教育改革における「単位組織としての学校」の重要性が注目され、SBMは多くの州・学区で導入された⁶。いっぽう1990年代には、チャーター・スクールや学校経営の「民間委託」など、学校のアカウントビリティ明確化の施策は多様化した（浜田，2000a）。いずれも、統一テストを用いたアカウントビリティ・システムによって学校を教育結果責任のユニットと位置づけて公教育の再生を図ろうとする施策である。だが、関係する学校数や在籍生徒数に即して考えるならば、SBMのもつ影響力は大きく、その影響範囲は最も幅広い⁷。そしてSBMは、多様な社会経済的背景の下で様々な課題と学習ニーズをもつ在籍児童生徒を与件としつつ、その保護者や地域住民をまじえた共同的意思決定の手続きをもって、学校としていかに教育成果を上げるかという課題に向き合う点でも特徴的である⁸。当然にも、それは地方教育行政当局、教員、保護者の各主体によって地方教育行政レベルで争論されてきた諸事項の調整を行いつつ教育活動の改善に取り組む自律性の発揮を、各学校の場に求めることになる（浜田，1992，pp. 227-228）。

このように考えると、SBMのもとでどのような学校内部経営がなされるべきか、なされうるか、が問われなければならない。とりわけ学校としてのアカウンタビリティと共同的意思決定を基本要件とするSBMのもとでは、教育成果の実現を意図して、それを直接担う教員の専門性発揮と保護者による参加を軸にして学校の自律性を構築する経営的対応が必要になる。そうした中で、経営責任者たる校長職はどのような役割を要請されるか。それは、政策的・実践的にも、そして研究的にも、現代教育改革における重要な課題だといえよう。

以上の問題意識の背景には、日本で進行中の「学校の自主性・自律性の確立」をめざす改革への関心がある。日本では地教行法（1956年）施行以後、対「教育行政」における「学校経営」の独自性の確保に強い研究的関心が注がれてきた。そこでは、集権的な制度のもとで個々の学校がいかに関心の「創意機能」を発揮しうるか、そのために校長はどのようなリーダーシップをとるべきかが、重要な研究課題領域とされてきた（吉本，1965年；堀内，1985年など）。だが、現実に学校裁量権限が拡大されたとき、いったい学校にはどのような変革が必要で、校長にはどのような役割が要請されるかについて、確たる議論は展開されていない。

学校が自律性（autonomy）を発揮するには学校裁量権限（authority）の拡大が必要である。それは制度上、対教育委員会における「校長権限の拡大」を意味するが、校内における「校長支配の拡大」を意図するのではない。校長への権限委譲は、学校組織の構成員が教授・学習活動の質を継続的に改善していくために組織の自己更新をおこなう働きを校内につくりだしていくこと、すなわち「学校の自律性」確立へと活かされなければならない。重要なことは、学校の裁量権限拡大という制度改革を個々の学校の自律性の確立につなげることであり、そのための学校経営のあり方を解明することである。権限を委ねられた校長が校内でどのような役割機能を発揮すべきかという点は、重要な鍵を握るといえよう。だが、学校裁量権限の委譲が未だ不明瞭な状況にある日本で、検討対象となりうる事例を見出すことは困難である。本稿は、そのような認識のもとで、15年ほど先行して制度改革を展開してきたアメリカの事例を通じて、今日の日本の教育改革におけるこうした課題を考えるための一定の示唆を得ようとするものでもある。

（2）先行研究の検討

①アメリカにおける研究

アメリカでは1980年代以降、SBMに関する数多くの研究が行われてきた。

1990年代初頭までには教育改革におけるSBMの位置や意味、仮説に関する検討により、SBMが公教育経営のあり方の「再構築(restructuring)」をめざす制度改革であることが示唆された⁹。次いで、そうした制度改革による成果の有無が問われた。制度上の権限委譲で校長や教員はどう変化し、学校での意思決定の共同化で教員と保護者の「参加」はどうな

ったかに関心が向けられた (Murphy and Beck, 1995)。だが、制度は変わっても意思決定への実質的影響力の構図に大きな変化は認められないか、あるいは非常に曖昧だというのが多くの見解である (たとえば、Elmore, 1993; Van Meter, 1994)。そして最大の関心事である教授・学習の質的向上への効果にも否定的見解が少なくない (Murphy and Beck, 1995, p. 157; Elmore, 1993, p. 35)。だからと言って、SBM の実施が教授・学習の改善にとって無意味だとされたのではない。学区と各学校との組織構造改革である SBM は、教授・学習過程に直接的に結合するのではなく、両者は学校内部の諸種の条件によって媒介されていると考えられている (Elmore, et al., 1996)。

こうして、SBM が生徒の学習に効果をもたらすにはどのような学校内部条件が必要かという視角で事例分析も数多くなされた (David, 1994; Wohlstetter and Odden, 1992; Mohrman, et al., 1994; Murphy and Beck, 1995; Robertson, et al., 1995; Wohlstetter and Mohrman, 1996 など)。中でも、Mohrman と Wohlstetter らによる一連の研究¹⁰は注目される。この研究の最終報告書である Wohlstetter and Mohrman (1996) は、「SBM の真の試みは、組織全体の変革 (systemic change) の一部分として実行されることを必要とする」(p. 2) という前提に立ち、生徒の学習成果に対する SBM の効果が不明瞭なのは、権限委譲それ自体に過剰な関心と期待が寄せられて、権限委譲された学校における組織上の変革が必要であるにもかかわらず、そのことへの関心が十分でなかったからではないか、と問題提起した。

本研究が注目する校長職の役割はその学校内部条件の一つである。当然にも、校長職の役割やリーダーシップについては一定の議論が展開されている。その重要な端緒となった1970～80年代の「効果的学校」に関する研究は校長に強力な教授上のリーダーシップ (instructional leadership) を求める議論を広めたが、学校の組織・経営と校長の位置・役割との関係にかかわって、それには少なくない疑問が提起された¹¹。Hallinger and Murphy (1987) は、「効果的学校」研究の解釈は、「学校の背景要因 (school context)」と無関係なかたちで校長の固定的な役割をつくりあげたと批判し、「たとえ貧困な大都市部の小学校に改善を生み出すために強力な教授上のリーダーシップが必要だとしても、他の学校において適切なスタイルの教授上のリーダーシップは、多くの組織的 (職員構成など) 及び環境的 (学区による支援など) 要因しだいで多様にありうる」(pp. 179-180) と指摘する。そして、学区の状況 (低所得地域か否か)、学校段階 (小学校か中学校か)、教職員の構成 (経験の長短など)、教授目標と技術の明瞭度 (限定的か広範かなど) などの諸要因によって校長の役割は大きく異なるべきものと論じた。

「効果的学校」研究もその批判的論議も、学校の教育成果に校長が重要な影響力をもつとみる点では共通している。だが前者が学校内部過程を一方向的に単純化して捉えるのに対して、後者はそうはみていない。前者は校長のリーダーシップを基点として教授・学習の成果が生み出されるという構図を前提とするが、後者は校長を組織内外の諸条件との間

の相互作用関係の中に位置づける。学校内部経営過程における校長職の位置に関する議論は推移しているのである。1980～95年の40件の調査研究にみられる概念枠組の検討を通じてその点を明らかにしようとしたのが Hallinger and Heck(1996)である。彼らは当該15年間に行われた校長のリーダーシップ行動と学校の効果性との関係に関する諸研究をレビューし、各々が前提とする理論モデルを分析した。彼らによれば、「校長のリーダーシップ」が「先行変数」の影響を受け、「媒介変数」を介して「生徒の達成度」に影響を及ぼすというモデルが最も包括的で洗練された枠組で、最近の研究の多くはこうした枠組のもとでほぼ共通した結論を導いている。すなわち、校長は組織的・環境的な背景要因によって異なるリーダーシップ行動をとり、その影響は教育成果に対して直接というよりも、学校内部過程に対してより強くはたらいている(pp. 27-28)。

このように、学校内部経営と、そこにおける校長のリーダーシップの態様に関する研究は数多く（たとえば、Deal and Peterson, 1994）、そのレビューを通じて校長職のあり方も捉えなおされてきた（たとえば、Beck and Murphy, 1993）。そうした研究的論議の多くは、新たなリーダーシップ論の探究とそれに基づく校長養成・研修システムの改革を強く指向している（Murphy and Forsyth, 1999）。だが、学校裁量権限拡大施策が進行した1980年代後半以降において、校長職がどのような課題に直面し、新たにどのような役割を要請されることになったか、その変容の過程を明快に論じた研究は見当たらない。管見の限り、Beck and Murphy(1993)は本研究に多くの示唆をもたらしてくれる。同書は1920年代～1990年代の校長職に関する文献で用いられた比喩の分析によって、各年代の校長職の役割の歴史の変遷を描出している。ここでも1980年代の比喩の筆頭には、「教授上のリーダー」（p. 149）があげられているが、分析対象とされた文献は1990年発行までで、1990年代については「予測」の域を出るものではない。

以上のように、アメリカにおける研究は、学校の教育成果に影響を及ぼす学校内部過程の複雑さに対して関心を高め、固定的・一方向的ではありえない校長のリーダーシップ態様を究明しようとしている。しかし、学校裁量権限拡大施策の実施を契機とする校長職の役割変容の態様を実証的に明らかにした研究はみあたらない。

②日本における研究

日本でも1980年代後半以降、アメリカの学校裁量権限拡大施策とりわけSBMを対象とする多くの研究が行われてきた。その大半は、教育制度・政策あるいは教育行政的関心に基づき、地方教育行政レベルの機構改革のありようや、学区教育委員会と学校との権限・組織関係に焦点を当てている（例えば、小松，1994；高野，1991，1994；坪井，1996，1998；中留，1987；橋口，1994；浜田，1992，1993；葉養，2001；本多，1993；山下，1997，1999，2002）。

このうち中留（1992a，1992b）は、SBM 施策における学校内部経営の様相をいち早く日

本で紹介した。州・学区レベルの施策的文脈との関連づけは十分でないが、校内意思決定組織やそれをめぐる校長のリーダーシップ論議に着目した稀少の研究である。また中留による一連の研究（1994，1995，1996など）は校長のリーダーシップに関心を向け、とくに中留（1995）は1990年代における学校管理職の力量形成システムの改革を分析しつつ、「文化的リーダーシップ」の視角から校長の役割の事例検討を行っている。その主要な関心は「学校文化形成」のためのリーダーシップのあり方にあり、本研究の関心とは一線を画するが、資格・養成・研修プログラムの改革内容という視点から校長職の役割期待を考察する上で示唆に富んでいる。

いっぽう、最近になって、アカウンタビリティの基礎単位として制度的に位置づけられた学校内部での経営的態様に関心を向けた研究が発表されている。山下（2002）はイリノイ州シカゴにおける「学校評議会」の動態を「教育行政における政策決定」の観点から文献資料を駆使して丁寧に考察している。その基本的関心は「学校レベルにおける政策決定の基本的な構造」の把握に置かれ、本研究とは異なるが、各アクターの「政策決定行動」という視角から事例校における「校長」「教師」「素人」の行動を分析しており、示唆に富んでいる。ただし、最終的な考察の焦点は教育委員会の役割に向けられ、校長職の役割変容に対する関心はみられない。

筆者は、学校裁量権限拡大への政策的動向が現れ始めた1988～1989年の時点で、アメリカ教育改革と校長職の役割との関連性について考察したことがある（北神・水本・阿久津・浜田，1988；浜田，1989）。だが当時はSBMが普及していく初期の段階で、学校内部経営の変化への関心は薄かった。最近筆者は、本稿の問題意識に基づいて2つの論稿を発表してきた（浜田，1998；1999）。浜田（1998）はSBMのもとでの「教員リーダー」の配置という学校内部組織の改編動向を解明した。そこでの考察は、筆者が学校内部経営と校長職の役割変容を捉える際の基礎となっている。また浜田（1999）はケンタッキー州のSBMのもとでの学校経営の実態と校長職への役割期待を、共同的意思決定の態様に着目して描出した。本稿は、1980年代後半～90年代を通じた校長職の役割変容の全米的動向を明らかにすることに主眼をおくが、これら二つの論稿は本稿の考察に比較対照の視点をもたらずものである。

以上の研究を通じて、1980年代後半～1990年代において進められたSBMが行政制度改革として有する意義や課題等については十分に議論されてきた。しかし、そうした制度的変化のもとで校長職の役割がどう変化してきたかについては、未だ十分に検討されていない。

（3）課題と方法

本稿は以下の課題を設定する。

第一に、1980年代前半における校長職の役割に関する実態と諸論議を、先行研究および学校管理職関係団体¹²の機関誌等のレビューに基づいて考察するとともに、1980年代後半

における教育改革の全米的進展において校長職の役割がどう論議されていたかを整理する。第二に、1980年代後半～1990年代に学校裁量権限が拡大した事実を確かめたいうで、校長がそのような制度上の変化にどう対応しようとしたかを明らかにする。そして第三に、その間に校長職はいかなる経営課題に直面することになり、自らのとるべき役割をどう認識したかを明らかにする。これら第二と第三の課題については、全米初等学校長協会による1988年および1998年の全国調査のデータ比較を中心に考察をおこなう。最後に、以上の論議を総括し、学校の裁量権限拡大という制度改革を受け、学校の自律性確立に向けて校長職はいかなる課題を認識し、自身の役割のあり方をどう志向したかについて考察する。

ところで、本稿は校長職の役割変容の全体像を捉えきれものではない。それを解明するには、少なくとも研究・政策レベルにおける役割期待の変容と、学校経営場面における役割機能の実際に対する考察が必要である。本稿は校長自身の学校経営課題に対する認識の変化という視角からその役割変容の一端を明らかにするものであり、残された課題は別稿にゆずりたい。

2. 1980年代前半までの校長職の役割実態と論議

（1）校長職の役割機能の実態

アメリカの校長職は1930年代に教授（teaching）職務から独立した学校行政官として確立し、以来、地方教育長の包括的な教育行政権限を各学校で執行する職務と役割を担うとされてきた（Beck and Murphy, 1993, pp. 23-26）。永岡（1968）が「校長は、…いわゆる学校機関の長としての性格以上に、むしろ行政官（administrative officer）として規定されている」（pp. 16-17）と述べたように、校長職のこのような基本的性格は1960年代においても維持されていた。

全米初等学校長協会が継続的に実施している全国調査¹³は、そのような状況を裏付けている。1948年以降10年間隔で実施されている同調査のうち、ここでは1958年、1968年、1978年の各結果をもとに、校長職の制度的位置と役割機能の実際を検討してみよう。

まず、自校の職員選考に対する校長の発言機会の有無に着目して1958年調査と1968年調査を比較すると、「何も発言機会がない」とする回答は45%（1958）と38.5%（1968）で、発言機会は増大傾向にある。この点について1968年報告書は、「過去10年間のこうしたパーセンテージの変化は、校長職という一団が、教員選考に関してより大きな権限を与えられてきたということを示唆している。彼らはますます選考過程に参加して、個々の学校の職員の選考を学区当局とよりいっそう共有しているように思われる」（p. 57）と記している。この傾向は、学区レベルで行われる教員選考過程に校長が参加するという変化を示している。裏を返せば、そもそも学校経営に関する意思決定権限は学区レベルにあることが前提とされているといえよう。

そして1978年調査は、学区レベルでの意思決定に対する校長の参加度への関心を、「行

政専門委員会(administrative team)」に着目して示している。報告書によると、全米の主要な学校行政官・管理職団体が共同的意思決定モデルとして主張している「行政専門委員会」の実際を尋ねたという。結果は次のようであった(pp. 75-79)。全体の68%の校長がそのような学区レベルの組織の存在を認め、「彼らは、“相互作用、協議、及び意思決定という目的のために、管理職及び指導監督職員をともに引き入れる”ための行政専門委員会のようなものを用いる学区で職務を進めている」(p. 75)。そうした組織をもつ学区の校長の82%がそのメンバーに小学校長が「含まれており、実質的な意味をもっている」と答え、「名前だけ含まれている」は15%であった。自分自身がメンバーか否かについては、「実質的に」が72%、「名前だけ」が14%である。

両調査は、学校経営にかかわる意思決定権限が学区レベルにあるという制度を前提としている。そのうえで、その意思決定過程に校長がどのように、どの程度、参加機会を保障されているかということに強い関心を向けている。1950～70年代は、学区統合が急激に進行した時期である¹⁴。統合に伴う学区大規模化のもとで、意思決定権限を学区当局が有することを前提とした枠組の中で、学区レベルの意思決定手続きに修正がなされていたと理解できよう。

また、全米の校長協会がこの点に強い関心を向ける背景には、1970年代において、教員団体が団体交渉を通じて学区の政策決定過程に強力に関与していった事実がある(太田, 1988, p. 70)。Jacobson and others(1973)も、「最近の全米初等学校長協会と全米中等学校長協会の全国大会では、校長は交渉において忘れられた存在(the forgotten men)だということが大きな関心事となっているが、それは確かに真実のようだ」(pp. 25-26)と述べている。

1984年1月、あるシニアハイスクールの校長は、「校長は、上からの施策・指示・制限を受けて、効率的かつ効果的に職員と施設設備を用いながらそれらを測定可能な成果へと変換することに責任を負っている。」と述べ、「伝統的な組織をとっている学区では、管理者集団の中での校長の役割はしばしば、“トップ・マネジメントの意思が下へ流れ、統合された情報が上へと流れていく途中の上戸”として働くことに制限されてきた」と指摘した上で、「より洗練された学区では、特別の管理職専門委員会(a special management team)に校長を入れている。それは通常、学区当局担当者と小・中・高校の代表者によって構成され、諮問(advisory)あるいは意思決定(decision-making)のいずれかの権能をもって、教育長のリーダーシップのもとに定期的に会合する」と述べている(Wilhelm, 1984, p. 27)。

1970年代末～1980年代はじめにおいて、校長職は地方教育長の各学校における代行者としての位置に置かれ、主として人的・物的な管理を中心とする役割機能を担っていた。専門職団体ではそのような現状に対する不満も議論され、学区レベルでの意思決定手続きの修正はなされていたものの、それらは意思決定権限を学区レベルに置くことを前提としていた。

（2）校長職の役割期待をめぐる論議

制度的には以上の位置に置かれながら、校長は校内における自らの役割として教授活動への指導監督（supervision of instruction）に強い関心を向けていた。例えば1961年の連邦教育局による調査などから「授業の管理指導（supervision of instruction—浜田注）に多くの時間と努力を注ぐべきだ」という強い要望が明確にみとれる（永岡，1968，pp.20-24）。前掲の1968年調査でも、75.1%の校長は自分の学校の教授（instruction）の指導監督及び改善に第一の責任を負っていると答えている（Department of Elementary School Principals, NEA, 1968, pp.78-79）。

このような教授活動に対する校長の役割にかかわって、1970～80年代には「効果的学校」研究が提起した「教授上のリーダーシップ」が脚光を浴びた。そこでは、学校内部の組織・経営的作用のありようによって学校の教育成果は上がりうることが実証され、その重要要件の一つとして管理職のリーダーシップが指摘された。Bossert(1988, p.346)は、効果的学校研究によれば「効果的校長(effective principals)」は「教授上のリーダー」になるべきだということになると指摘し、その特徴の一端を「効果的学校の校長は教授の調整と運営により多くの時間をあてており、教材に関してより熟練している。彼らは教員の勤務状況を観察し、教授上の問題について議論し、向上しようとする教員の努力を支援する。そして教員と生徒の達成度を診断する評価手続きをつくる」と記している。Edmonds(1979, p.22)が効果的学校の条件の一つを「強力な管理職のリーダーシップ(strong administrative leadership)」と述べたことに象徴されるように、ここでは個々の教員の教授活動に対して校長自身が直接的に指導し評価することが教授上のリーダーシップの内実として描かれている。“instructional leadership”という概念は前掲の内容にとどまらず多様(Hallinger and Murphy, 1987)との議論もあるが、「“instructional leadership”の概念は、幅広く無数の職務事項と責任を包括して規定されうるものである。たとえば、テキストの選定、カリキュラムの修正、時間割づくり、生徒の規律指導、などなど。」(Pellicer, 1982, p.28)と言われるように、基本的には教授・学習活動を生み出す諸条件に対する校長自身の直接関与が前提とされている。だがそのために、「教授上のリーダーシップ」を説く議論は葛藤を抱えていた。

全米中等学校長協会(The National Association of Secondary School Principals: NASSP)の機関誌“NASSP Bulletin”1979年1月号では、「校長は教授上のリーダーである」という言説が「神話(myth)」か「事実(fact)」かという議論が展開されている。Fallon(1979)は、「教授上のリーダーシップはその核心部分において本質的に経営管理的なものではない。それは数多くの分岐した教科領域の深い知識、同輩・共同学習者の立場で動機づけする能力、そして模範を示すことによって元気づけリードする能力を伴うべきものである。」(p.68)などと述べて、校長はそのための養成・研修を経ておらず、第一に経営管理・組織運

営的な役割を遂行しなければならず、そのような役割を果たしていくための時間的保証もないことなどから、それを強く求めることの非現実性を強調している。Weldy (1979)はこれに反論し、校長はその位置も役割も本当に学校の“instructional leader”なのであり、「実際のところ選択の余地などない。生徒の学力が低下しつつあり、学校に対する一般の人々からの信頼が揺らいでおり、財政上のアカウンタビリティへの諸要求があるこの時期に、校長は自分が望もうが望むまいが、“instructional leadership”を果たさなければならないのである。もしその方法がわからないのなら、校長はそれを学ばなければならない。もし時間がないのなら、時間をつくらなければならない。」(p. 72)と論じている。

また、Pellicer (1982)は、上掲のFallon (1979)に依拠して時間と研修の不足を指摘する。さらに、教員は校長に“instructional leadership”をあまり望んでおらず、それは校長自身の責任意識の低さを導き、効果的というよりも便宜主義的な指導監督のモデルをもたらしてきたとして、次のように述べている。「校長は年度の終わりになって何も告げずにさっと教室に入って10～15分程度そこにおいて、そこでいくつかの推論をして、またさっと出て行く。こうしたありかたは教員との新しい契約締結の前に教員を評価しなければならないという校長のニーズを満足させるが、教授の改善にとってはほとんど意味がない。」(p. 30)と。そうして彼は「臨床的な指導助言(clinical supervision)」は校長にとって多くの時間を要し容易ではないことを指摘した上で、「結局、臨床的な指導助言は、教員と校長との同僚的で非脅迫的な関係の確立を必要とする。校長が経営管理的な意識で教員を評価することに責任を負っているかぎり、この同僚的な関係を確立することは非常に難しいだろう」とも述べている(p. 31)。

以上の諸論議から、次のことが明らかである。校長は制度上、学区行政官的な立場にあり校内における経営管理的な職務を遂行しながら、学力向上に対する問題意識のもとで個々の教員に直接的な指導監督を施す“instructional leadership”を求める議論も存在した。しかし、その対象の多様性と時間や知識・技能の不足、教員評価をめぐる教員との関係の困難さなどもあり多くの葛藤を抱えていた。さらに、先取りの1990年代との対比で付言するなら、校長の学校経営責任を教授・学習の質的改善をもって明確に問うような制度的環境はこの時点では未形成で、そのような葛藤を校内組織化によって解消するという議論も十分な展開をみなかった。

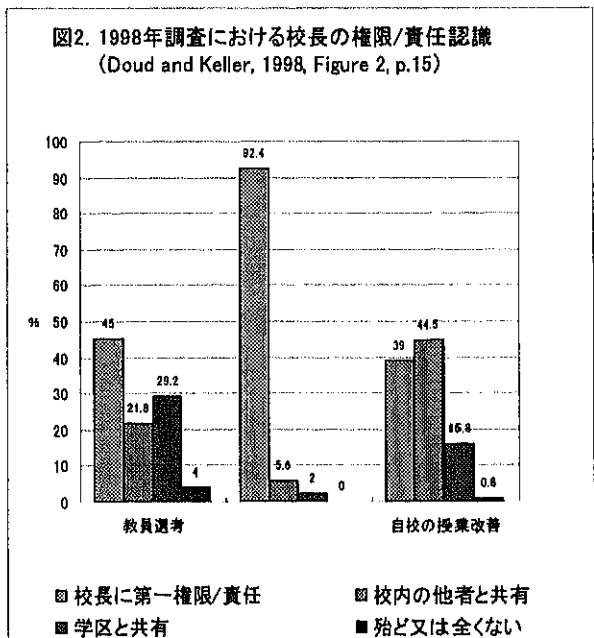
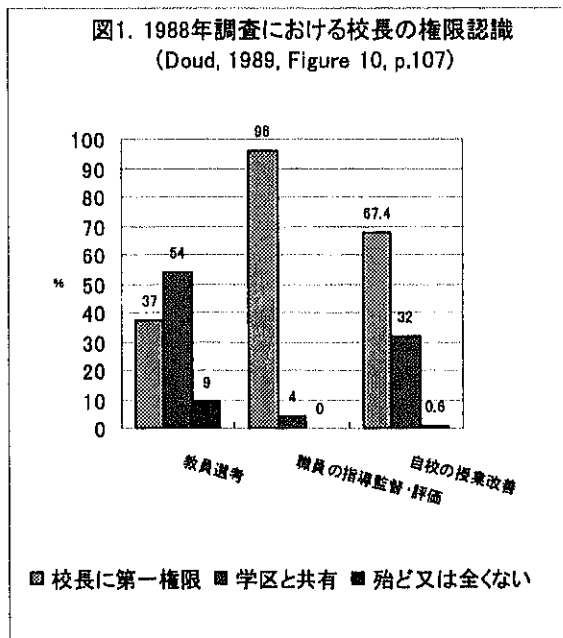
3. 1980～1990年代の裁量権限拡大における校長の校内共同化指向

前節のような校長職の制度的位置は、1980年代後半以降変化することになる。学校へ委譲された裁量権限を受け、校長は権限遂行にあたってどのような対応を志向したのか。ここではその変化の内容を、校長自身の課題認識から検討する。具体的には、先に紹介した全米初等学校長協会による10年間隔調査のうち、1988年調査と1998年調査との比較検討を中心に行う。

10年間隔調査の設問内容は毎回修正されているため、同一設問に対する回答結果の単純比較では、10年間の変化を的確に捉えることができない。むしろ設問内容自体の変化に校長が直面する課題の推移を見出すことができる。こうした観点で両調査を見てみると、学区から学校への権限委譲に関わるいくつかの問いが1998年調査で新たに設けられている。最も直接的な問いは、「あなたの学区は過去3年の間に学校へより多くの意思決定権限を委譲しましたか？」である。その結果は、「かなりした」26.7%、「まあまあした」45.8%で、「いいえ」27.4%であった（Doud and Keller, 1998, p.19）。1990年代において、7割以上の学校が所在する学区で学校の裁量権限拡大が進められた事実を確かめることができよう。

先に2(1)で注目した教員選考については次のような結果を見出すことができる。1978年の「自分の学校の教員選考に関するあなたの権限について、最も的確に表現したことばを選んでください」という問いで、「(a)学区当局との共同選考」「(b)だいたい学区当局との共同選考」「(c)学区当局とほとんど共同選考できない」「(d)学区当局による一方的な選考」という4つの選択肢が設けられ、その回答は、(a)43.0%、(b)37.7%、(c)9.7%、(d)9.6%であった（Pharis and Zakariya, 1979, pp.63-65）。

これに対して1988年調査の設問内容は微妙に変化し、「次の各領域におけるあなたの権限について最も的確に表現したことばを選んでください」という問いのもとで、「教員選考」「職員の指導監督と評価」「自校の授業改善」の3つの領域のそれぞれについて、(a)「第一の権限をもっている」、(b)「学区当局と共有している」、(c)「ほとんど又はまったくない」という選択肢を設けている。その結果は図1のように、「教員選考」で(a)37%、(b)54%、(c)9%、「職員の指導監督と評価」で(a)約96%¹⁵、(b)4%、「自校の授業改善」については(a)67.4%、(b)32%であった（Doud, 1989, pp.106-108）。同報告書はこの結果について、「教員選考を学区当局と共有するというのは伝統的なやり方である。そこでは、校長は候補者



に対する面接試験に参加するよう招かれるが、選考と割り当ての最終権限は学区当局が握っている」と述べ、「校長は教員の指導監督と評価に対するアカウントビリティを明確に求められているのに、教員の選考に関する権限を相対的にほとんどもっていない。これは矛盾だ」と指摘している（pp. 107-108）。

確かにこの指摘は的を射ているが、1978年から1988年間の変化にも留意する必要がある。教員選考に対する校長のかかわり方を「学区当局との共同」を中軸にして捉えていた1978年調査と比べると、1988年調査は「校長が第一の権限をもっている」という選択肢を設けている点で大きく変化している。事実、それを選択した校長は37%にのぼっている。この結果は、当該10年間に、制度上、学校への権限委譲がかなり進み、校長の意識においてもそうした変化が浸透しつつあったことを示しているといえよう。

こうした趨勢は、1998年調査においてさらに明白に現れる。同調査は、「あなたの学校の教員選考において、あなたはどの程度の権限をもっていますか？」という問いを立て、(a)「第一の権限/責任をもっている」、(b)「校内の他者と共有している」、(c)「学区当局と共有している」、(d)「ほとんど又はまったくない」という選択肢を設定している¹⁶。1988年調査と同様に「職員の指導監督と評価」「自校の授業改善」についても同じ選択肢の質問が設けられ、その結果は図2のようであった（Doud and Keller, 1998, pp. 12-15）。「教員選考」に注目して1988年調査と比較すると、「第一の権限/責任」は37%から45%に増え、「学区と共有」は54%から29.2%へ大きく減少している。そして、新設された「校内の他者との共有」は21.8%の回答を得ている。「職員の指導監督と評価」についてはほとんど変化が認められない。しかし「自校の授業改善」では、「第一の権限/責任」は67.4%から39.0%へ、「学区との共有」も32%から15.8%へ、大幅に減少しているのに対して、新設の「校内の他者との共有」は44.5%で最大値を占めている。

以上の趨勢は、1990年代における、少なくとも2つの点での学校経営にかかわる重要な変化を示している。すなわち、教員選考および授業改善にかかわる権限・責任が学区教育委員会から学校へと大きく委譲されたこと、そしてその権限を校内で遂行するにあたって、校内共同化に向けた学校経営のあり方を指向し、そのための役割機能を果たそうとしていたこと、である。

4. 校長からみた学校経営課題の変化

1988年調査まで設けられていた「行政専門委員会」に関する質問は1998年調査で姿を消している。学校裁量権限の拡大に伴い、校長の学校経営上の課題意識が対学区教委との関係から学校内部の経営へ焦点化された証左といえよう。そして前節によれば、校長は委ねられた権限を校内において共同的に遂行することを指向した。本節では、そのような校長はどのような学校経営上の課題に取り組むことになったかについて、より具体的に検討する。そこでまず、両調査の設問「次にあげる各事項は、今あなたが責任を負っている学

校で、最近又は今後1年以内の間にどの程度問題となるでしょうか？」の回答結果からみてみよう。

（1）教員の職能開発の学校経営課題化

設問中にあらかじめ列挙された事項は、1988年調査の36項目から1998年調査では56項目に増え、しかも「教育プログラムに関連した問題」「生徒の問題」「教職員の問題」「関係当事者の問題」「管理運営の問題」という5つのカテゴリーに分類されている。そのため単純比較はできないが、1998年調査における設定項目の精細さは、個別学校レベルの経営上の課題に対する関心の明確化とそうした諸課題の広範化という、この10年間の変化を示している。

1998年調査のカテゴリーに即して言えば、校長による学校経営課題認識の変化は「教職員の問題」において顕著である。1998年調査の「教職員の問題」で最大の指摘を受けたのは「職員の職能開発と再教育 (professional development and retraining of staff)」(「とても問題」50.1%、「まあまあ問題」40.4%、合計90.5%)である。しかし、1988年調査ではそもそもこれに対応する項目が未設定であった。当時の教職員関連の項目としては「教員の評価 (evaluating teachers)」(「とても問題」19.7%、「まあまあ問題」50.5%、合計70.2%)が上位にあるが、1998年調査でこれに対応するのは「職員の評価 (evaluation of staff)」(「とても問題」38.9%、「まあまあ問題」47.8%、合計86.7%)で、しかも「管理運営の問題」カテゴリーに分類されている。また「教職員の問題」で第2位の指摘を受けた「教員の遂行能力の程度 (level of teacher performance)」(「とても問題」37.5%、「まあまあ問題」47.7%、合計85.2%)は1988年調査にも設定されていたが、当時の回答結果は「とても問題」15.1%、「まあまあ問題」54.3%、合計69.4%にとどまっていた。この課題に対する校長の認識度の増大を確認することができる。

1988年と1998年とのこうした違いの最大のポイントは、1980年代に学校経営課題として位置づけられていなかった「教職員の職能開発」が、1990年代を通じて学校経営の最重要課題として校長自身から明確に意識されるようになったことにある。しかもそれは、「管理運営の問題」としての「職員への評価」から明確に区別されている。

1996年4月～7月に全米教育統計センターによって実施された調査¹⁷でもこれに関係する興味深い結果が出ている。同調査では教育改革のための方策を10項目¹⁸例示し、自分の学校でどの程度活用しているかを尋ねた結果、「b. 教員が生徒に期待する学習内容を教授できるための職能開発」の回答は「まあまあ活用」47%、「大いに活用」37%で、合計84%を占めていた。また最も情報を必要としている項目を3つ選択した結果では「d. インターネットや遠隔通信などの授業を支援する革新的技術」の43%に次いで41%の指摘率であった。

筆者はかつて、アメリカの地方教育行政の主要な機能としての“supervision”が歴史的

に「管理統制」的性格から「助言援助」的性格へ指向性を変え、1990年代には「助言援助」的機能を分離独立させるべく学校内部での組織化が進行したことを明らかにした（浜田，1993）。「教職員の職能開発」を校長が自ら責務を負うべき学校経営の課題として位置づける上掲のデータは、それに符合する。アメリカの教員の現職研修は、大学（院）・学区教委のコースや研修プログラムへの個人的参加という方式で確立されてきた。研修修了は教員としての資格とキャリアにとっての個人的メリットとされ、したがって職能開発は本人の責任に委ねられてきた。牛渡（2002）も歴史的考察からこの点を明らかにした上で（pp. 54-57）、1986年以降の教員研修論議に「学校改善のための教員研修」という視点を見出している。だがその時点では、個々の学校が主体的に教員の職能開発に取り組まざるを得ない制度的条件を伴っていたわけではない。事実、牛渡が考察対象とした教員研修も個人的活動としてのそれにとどまっている。

1990年代を通じて個別学校への権限委譲とアカウントビリティの明確化が進行したことは、その意味で重要である。教育の質的保障に対する責任が学校レベルに移行するにともなって、教員の職能成長は単なる個人的キャリアの問題ではなく、在籍する学校の教育活動の質的改善の問題と認識され、教員の職能開発は、学校経営上の重要課題として校長から明確に認知されることになったのである。さらに前節の議論に基づくなら、校長は自ら直接に指導・評価を行うというのではなく校内教員による共同的組織化によってそうした課題に対応しようとしたといえよう¹⁰。

（2）保護者による参加の学校経営課題化

①共同的意思決定への参加をめぐって

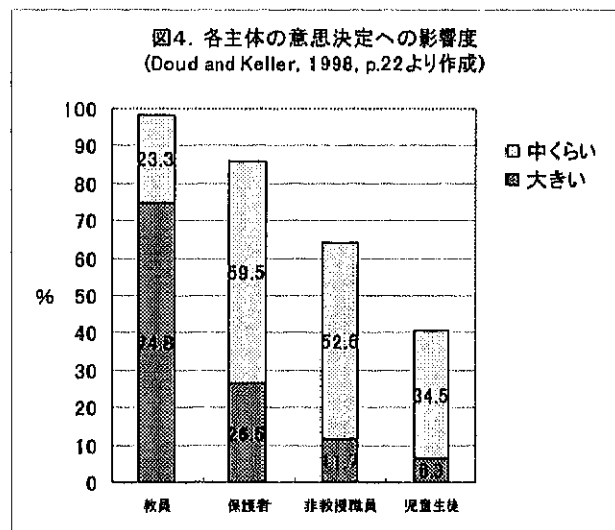
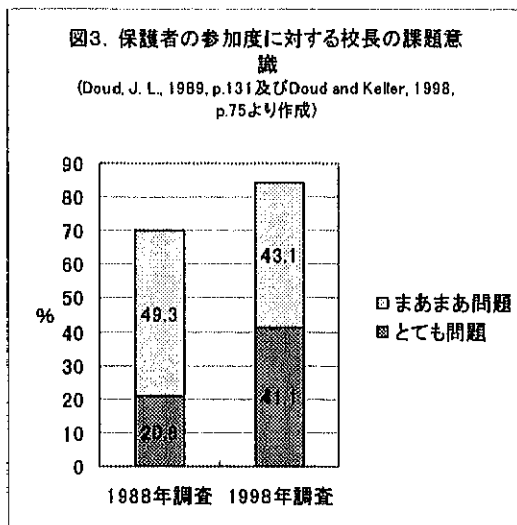
前掲1998年調査のカテゴリーのうち、「関係当事者の問題」にも重要な変化が見出される。「保護者の参加度」である。1988年調査では、「とても問題」20.8%、「まあまあ問題」49.3%、合計70.1%であった。この指摘率は、「学力遅滞児へのプログラム提供」「児童の行動管理」「州法令への対応」「教員への評価」に次いで高い課題認識を示していた。ところが1998年調査の結果は、「とても問題」41.1%、「まあまあ問題」43.1%、合計84.2%となっており、とりわけ「とても問題」とする回答が顕著に増加している（図3）。

保護者の参加（parent involvement）がより明確に意識されるようになった背景には、保護者をまじえた共同的意思決定の制度化がある。1998年調査の結果（Doud and Keller, 1998, pp. 20-21）によれば、「学校審議会又は委員会」のような会議体を設置している学校は全体の約6割を占める。これには地域差が大きく、小都市部は51.3%、農村部は41.4%にとどまるが、都市部の場合は75.1%、都市郊外でも69.4%にのぼる。その役割は、「全くの諮問」38.5%、「学区から委譲された権限の意思決定」48.5%、「より幅広い意思決定」13%で、学校規模や地域性にかかわらず同様傾向だという。会議の構成員は、「教員」95.7%、「保護者」85.3%、「非教授職員」66.4%、「他の地域住民」30.6%、「企業関係パートナー」

26.5%、「児童生徒」15.3%、「その他」10.6%で、校内意思決定手続きにおいて保護者は教員に次ぐ中心メンバーに位置している。

ただし、意思決定に対する各主体の影響力は図4のようなものである。この設問は、上述のような会議体の有無にかかわらず、自校の意思決定に対して各々がどの程度の影響力をもっているかを尋ねているが、教員は「大きい」が74.8%なのに対して、保護者は26.5%にとどまっている。また「他の地域住民」と「企業関係パートナー」は「大きい」影響力をもつものとしてはほとんど捉えられていない（それぞれ、2.9%、2.7%）。

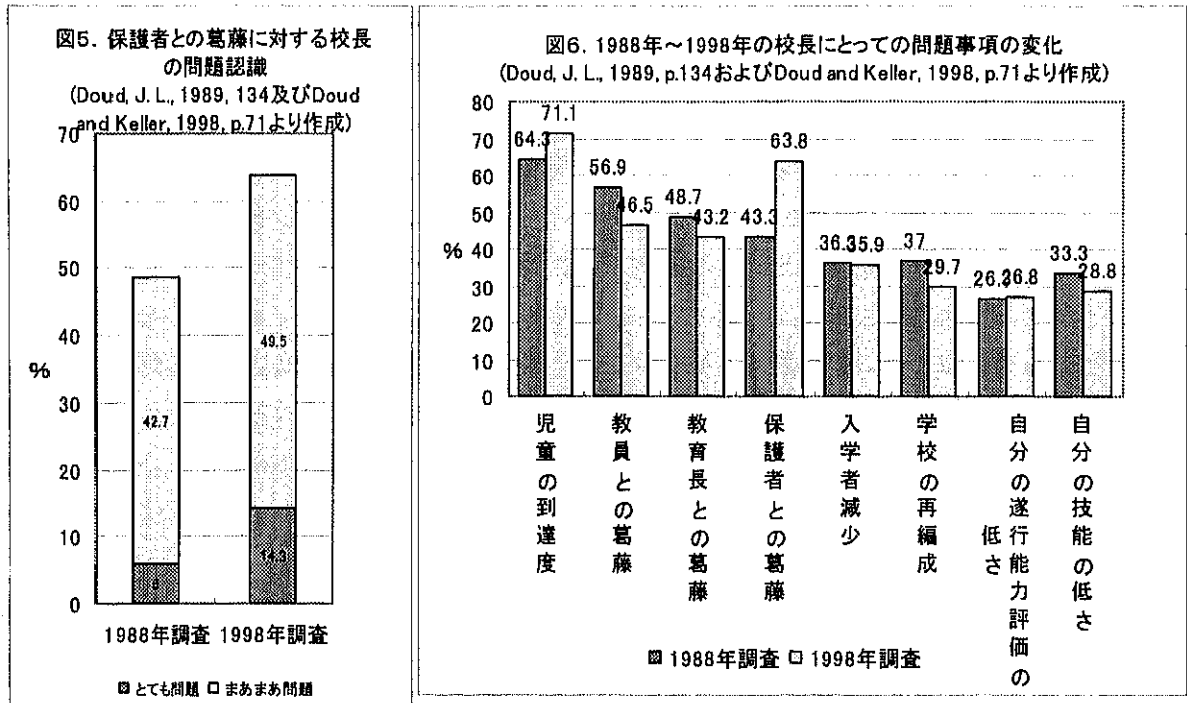
以上のように、学校の意思決定手続き上、学校審議会等の会議体に保護者代表が参加するという制度上の変化は確実に広がった。ところが、教員が学校の意思決定に対する実質的な影響力を拡大したのに対して、保護者による参加度や影響力は高くない。校長は校内における共同的意思決定において保護者の参加度や影響力が高まらない現状に対して課題意識を強く向けている、と理解することができよう。



②教育参加の促進をめぐる

だが保護者の参加をめぐる校長の課題意識は単純ではない。「現在および今後1年以内の職務の保証に関わる問題」についての回答結果からそのことを読み取ることができる。

1988年調査では「自分の方針と保護者の考え方の葛藤」が「とても問題」6.0%、「まあまあ問題」42.7%、合計48.7%であった。一方1998年調査では、「保護者との葛藤」が「とても問題」14.3%、「まあまあ問題」49.5%、合計63.8%となっている（図5）。また図6は、この設問で列挙された項目のうち1988年調査と1998年調査の共通項目を取り出したものだが、この10年間の「保護者との葛藤」に対する校長の問題認識の増大は他の事項に比して顕著である。最大の問題事項に挙げられた「児童の到達度」は、アカウントビリティ・システム厳格化への対応として説明できよう。だが、「教員との葛藤」と「教育長との葛藤」よりも「保護者との葛藤」に危機感を覚える校長の認識は、意思決定への参加問題のみで



は捉えきれない。

その背景には、多人種・多文化・多言語化の進行、家庭崩壊、片親家庭の増加、貧困など文化のおよび社会経済的要因が複雑に絡み合っている。Warnerはアメリカ社会の多様性の進行を示す様々な人口統計上の変化を例示した上で、校長が自分の学校の保護者や地域について述べた実際の言説を紹介している (Warner, 1997, pp. 22-25)。以下はその数例にすぎないが、校長にとって「保護者」「家庭」「地域」がいかにか多様であるかを窺い知ることができよう。

- われわれの学校には、文化、民族、言語、宗教において非常に多様な背景をもつ生徒が在籍している。846名の生徒のうち32%は英国系白人ではない (non-Anglo)。最大の民族集団はフィリピン人 (120家族、173名の生徒) で、家庭では英語以外の言語を使っている。家庭の大部分は中東系文化で、言語は22種類ある。(カリフォルニア州)
- われわれの地域はきわめて多様である。南米とヨーロッパから来た家庭が、キューバ、ハイチ、ジャマイカなどの近隣諸島からの典型的流入者とともに混ざり合っている。(フロリダ州)
- われわれのところには、マイノリティ、社会経済的低階層の生徒、それに片親家庭の生徒が、より多くなっている。この傾向は過去6～7年で非常に増大した。(イリノイ州)

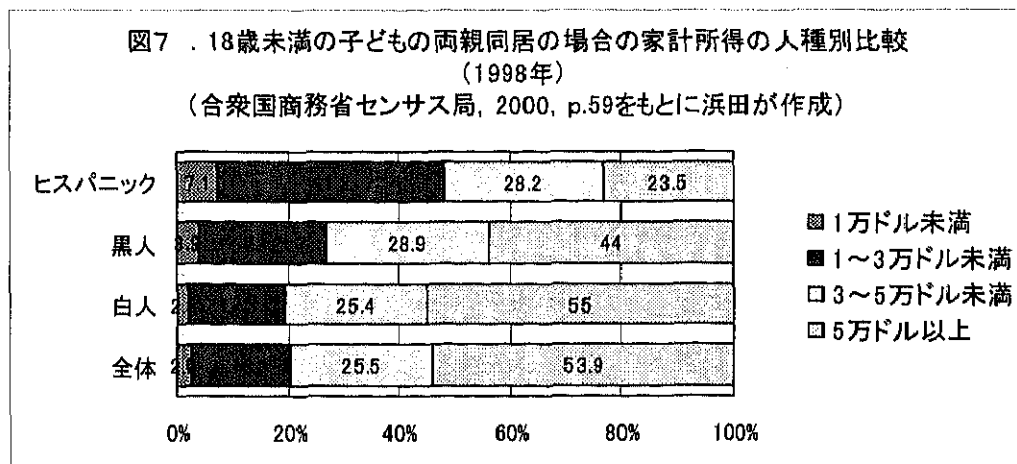
1980～90年代を通じて、全人口に占めるヒスパニックの割合は一貫して増大し²⁰、アジア系・太平洋諸島系人種も増大している²¹。7～15歳の学校在籍者数をみると、白人は2562

万3千（1980年）から2280万7千（1998年）に減少しているのに対して、黒人は468万6千（1980年）、485万5千（1990年）、559万3千（1998年）と増大し、ヒスパニックは257万7千（1980年）、353万3千（1990年）、505万5千（1998年）と、ほぼ倍増している²²。児童生徒と保護者の人種・民族・言語・文化的多様性の急激な進行は明らかである。

家族構成にも重大な変化がみられる。18歳未満の子どものうち両親と生活している割合は、77%（1980年）から73%（1990年）、68%（1998年）と減少を続けている。この傾向は人種の違いを超えて共通し、白人の場合は83%（1980年）から79%（1990年）、74%（1998年）に、黒人は42%（1980年）から38%（1990年）、36%（1998年）に、そしてヒスパニックは75%（1980年）、67%（1990年）、64%（1998年）に、それぞれ変化している（合衆国商務省センサス局，2000，p.58）。片親家庭の多くは母親との同居で、1998年現在、それは全体の23%（白人：18%、黒人：51%、ヒスパニック：27%）を占めている。

こうした事態はさらに、家庭の経済条件に結合している。1998年現在の18歳未満の子どもの家計所得は、両親同居の場合、5万ドル以上が53.9%で1万ドル未満はわずか2.6%であるのに対して、母親のみで5万ドル以上の所得のある家庭はわずか10.2%にすぎず、1万ドル未満は32.3%を占めている²³。両親同居の家庭と母親のみの場合との所得差はどの人種においても歴然としているが、人種による家計所得の格差は顕著である。図7は、両親と生活する18歳未満の子どもの家計所得を人種別にみたものだが、白人、黒人、ヒスパニックの間の格差、とりわけヒスパニック家庭の所得の低さは明白である。

このように、アメリカ社会の多人種・多文化・多言語化は、子どもの生活基盤としての家庭環境の変動と一体化し、さらに経済的貧困と連動して進行している。英語を不得意とする家庭は確実に増え、その多くが貧困に直面している。公立学校はそのような家庭から通う子どもたちの抱える困難に向き合うという文脈のもとで、否応なくその保護者への対応を迫られる。学校単位の教育成果を厳しく問われる校長にとって、多様な問題を抱える保護者に学校への協力や子どもの教育に対する関心をどう喚起するかということが、切実な課題となっている。



そもそも子ども・保護者の多様性は、SBM導入の背景要因の一つであった。他方で、上述のような家庭環境の変動がより急激に、SBMの普及・定着と並行して進行してきた。その結果、子ども・保護者の多様性はSBMのもとで学校経営に取り組む校長にとって、困難要因にもなっているのだといえよう。個々の学校レベルで経営を担う校長は、ここにおいて二つの異質な文脈での保護者との関係構築という課題に直面することになった。すなわち、SBMにおける校内意思決定の共同化の促進と、生活上の困難を抱える保護者の教育参加の喚起・促進である。学校のアカウントビリティが厳しく問われる環境の下で、校長は、わが子の教育それ自体に対する積極的関心を保護者に促すという意味をもつ後者の点を、自らの課題として強く意識せざるを得なくなっていると言えよう。

5. 総括と今後の研究課題

1980年代前半まで地方教育長の職務を代行する教育行政官に位置づけられていた校長職は、学校裁量権限拡大施策が進行した1980年代後半～1990年代を通じてその位置と役割を変化させた。学区から委譲された権限を受けて、多くの校長は自らを校内の第一権限者とみるのではなく、学校内部で権限と責任を共同化するあり方を求めている。授業改善に関する権限を「校内の他者と共有」することに課題意識を抱く事態は、これを典型的に表している。

その背景には、教育成果に基づいて個々の学校のアカウントビリティを明確化する制度改革がある。こうした制度的環境のもとでは、一人ひとりの教員によって展開される教授活動の質を高めることに校長は自らの役割機能を集約させる必要がある。そこでは教職員に対する「管理統制」的役割よりも「助言援助的」役割が重視され、校内教員集団をいかに方向づけ促進するかが鍵を握る。そうして、自校で行われる教授・学習活動の質的改善をもたらす教員の職能開発を意図した校内共同化に強い関心が注がれることになる。

また、学校裁量権限の拡大においては、保護者の意思決定参加をどう受けとめ、それに対応するかが、校長の重大な関心事となっている。保護者の意思決定参加は制度的には普及しているが、「参加」の実質は低調である。その低調な保護者の参加度に対して校長は強い課題意識を抱いているが、その内実は、意思決定参加度を高めることに単純に向けられているとは言えない。それには、児童生徒の家庭状況をめぐる深刻な現実が深く関係している。

1990年代に進行したアメリカ社会全体の変化は、SBMの要件の一つである保護者による意思決定参加に逆行する性質をもっていた。それは、人種構成の急激な変化と、それに連動した言語・文化的背景の多様化、児童生徒の成育環境としての家庭の困難状況とりわけ貧困という現実である。在籍する児童生徒の家庭環境等をめぐる厳しい現実のもとでは、保護者を共同的な意思決定参加者とみる認識は容易に成り立ちがたい。これにかかわる校長の関心はむしろ、教育に対する保護者の関心を喚起して教育そのものへの参加を促すこ

とに向けざるを得ない。

SBMにおける共同的意思決定の意義は、単なる意思決定場面への参加というよりも、意思形成過程への関与によって幅広い関係当事者が教育のあり方を問い直すプロセスにある（浜田，1999）。上述のような家庭の現実、このことに関する校長職の役割の課題状況を示している。そもそも学校を取り囲む地域的コンテクストの多様性はSBMの施策を推進する要因の一つだったのだが、その多様化と複雑化の急激な進行はSBMにおける校長職の役割に多くの困難と葛藤を引き起こす要因にもなっているといえよう。

学校裁量権限の拡大において校長職は、アカウンタビリティにそなえて学校としての教授・学習活動の質的改善を生み出すことに取り組むことになった。一つには、それは校内において教員の職能開発を組織化することである。もう一つは、困難さを増す保護者の教育的関心を喚起し、学校教育へと向けさせることである。1980～1990年代を通じた校長による役割の自己認識として、以上のことが明らかとなった。

今後は、同時期に進行した校長の資格・養成・研修に関する改革内容にみられる校長の役割期待の変容について分析する予定である。また、1990年代後半における学校経営場面での校長による役割機能の実際についても考察をすすめたい。そうして、学校の自律性確立に向けた校長職の役割変容の全体像を描出したいと考えている。

付記：本稿は、日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究(C)(2)「『自主性・自律性の確立』による学校経営の変化と校長職の役割に関する日米比較研究」（研究代表者：浜田博文、課題番号：13610277）における2001～2002年度の研究成果の一部である。

¹“school-site management”や“site-based management”（集権的な官僚機構において意思決定権限を個別現場組織へ委譲することを含意）などは同義である。Murphy and Beck (1995, p. 5)によれば、1989年までに14州で取り生まれ、1991年までに1,000の学区で試みられていた。また、Ogawa and White (1994, p. 55)によれば、「北東端のメイン州から南西端のカリフォルニア州まで、北西端のワシントン州から南東端のフロリダ州まで、全米のあらゆる地域にわたり全学区数の約3分の1がSBMプログラムを有し、…SBMを採用した学区数は1986年以降、急激に増大していった」。

² 教員組合と学区教育委員会との協約においても、「教員の第一の責任は教授することであり、すべての精力はその目的のために使われるべきである」と規定されている（浜田，2001, p. 17）。

³ 浜田（1992）においてすでに検討した。Murphy and Beck (1995, pp. 13-14)および Ramirez, Webb, and Guthrie (1991, p. 172)も同様の見解を示している。

⁴ Edmonds (1979, p. 16)によれば、「効果的学校 (effective schools)」とは「貧困階層の子どもたちを、中流階層の子どもたちにとっての最低限度の達成度といえる基礎的な技能の最低限の習熟にまで導く」学校と規定される。「効果的学校研究」とは、低階層地域にありながらも、生徒の基礎技能の習得状況を中流階層地域の学校と同程度に保証している学校が有する組織・経営的諸条件を解明しようとした諸研究を指している。詳細は、小野（1988）を参照。

⁵ 連邦レベルでも、「初等・中等学校改善修正法（Hawkins-Stafford Elementary and Secondary School Improvement Amendments of 1988, PL100-297）」の補助金によりSBMを奨励した。

⁶ 財政逼迫状況の中で、その効率化の見地から財政上の意思決定を学校レベルへ委ねて各学校のアカウントビリティを明確にする財政手法も、広くSBMが導入される政策的基盤となった。さらに、1986年の『備えある国家（A Nation Prepared）』（カーネギー財団）と『明日の教師（Tomorrow's Teachers）』（ホームズグループ）に象徴されるように、教職の「専門職性」の確立（professionalization）を求める議論—教員の権限・役割の拡大の要請—と施策もまた、SBMを支持する要因であった。

⁷ “Education Week on the Web”によると、1997年10月現在、全米50州すべてがSBMを認可している。（URL

<http://www.edweek.org/sreports/qc98/states/indicators/cli-t3.htm>）

⁸ もちろんチャーター・スクール等においても共同的意思決定の制度化を伴う場合は少なくないが、それは「学校選択制」を前提とする点で、SBM一般のケースとは大きく異なるといえよう。

⁹ これらの諸論については、高野（1991）、浜田（1992）などを参照。

¹⁰ 1991年に連邦教育省の教育研究・改善局（Office of Educational Research and Improvement, OERI）の委託を受け、カーネギー財団（Carnegie Corporation of New York）及び南カリフォルニア大学の教育政策研究コンソーシウム（Consortium for Policy and Research in Education, CPRE）の支援も受けて着手された12の教育改革研究プログラムの1つ。

¹¹ 日本でも佐古（1994）が、諸研究の依拠する組織モデルの限界を指摘している。

¹² 米国学校管理職協会（American Association of School Administrators: AASA）、全国中等学校長協会（National Association of Secondary School Principals: NASSP）、全国初等学校長協会（National Association of Elementary School Principals: NAESP）など。

¹³ National Education Association（1958）、Department of Elementary School Principals, NEA（1968）および Pharis and Zakariya（1979）。1958年調査は全米の校長4,384名を無作為抽出し、うち55%の回答。1968年は2,551名を抽出し、そのうち91.7%の回答。後者は同じく2,577名を抽出して66.4%の回答。後者の発行者である全米初等学校長協会

（National Association of Elementary School Principals; NAESP）は前二者のNEAの下部組織であった初等学校長部局が独立したもので、これら3つの調査は基本的に同じ調査主体によるものである。その後もNAESPは10年間隔で2度の全国調査を実施して1988年と1998年に結果を公表している。この調査の最初は1928年、2回目は1948年に実施されている。

¹⁴ 学区総数は、1949-50年度:83,718、1959-60年度:40,520、1970-71年度:17,995、1980-81年度:15,912、である（National Center for Education Statistics, 1999; 浜田, 2001, p. 31）

¹⁵ 報告書中この数値は“nearly 96 percent”と表記されており、グラフ中にも正確な数値の記述がみあたらないので「約96%」と記した（pp.107-108）。

¹⁶ 1988年調査では「権限（authority）」のみが用いられ、1998年調査では「権限/責任（authority/responsibility）」の表記になっている。ここではこの点に関する十分な考察材料がないので推測の域を出ないが、“responsibility”が加えられた背景には、権限が委ねられた校長自身の責任意識に対する関心があるものと考えられる。

¹⁷ 1,360校（小学校534校、中学校375校、高校451校）の校長に質問紙「公立学校の教育改革に関する調査（Public School Survey on Educational Reform）」を送付して1,216校から回答を得ており、回収率は90%（Celebuski and Farris, 1998, p. 25）

¹⁸ 「a. 全生徒を高度の成果に到達させる戦略的計画」「b. 教員が生徒に期待する学習内容を教授できるための職能開発」「c. 生徒に期待する学習内容を提示する教材」「d. インターネットや遠隔通信などの授業を支援する革新的技術」「e1. 英語能力が不十分な生徒に対する適応」「e2. 学習障害を抱える生徒に対する適応」「f. 生徒に期待する学習内容に対する診断評価」「g. 学校のアカウントビリティと継続的改善のために活用される診断評価」「h. 保護者がわが子と活動することを援助するための保護者参加」「i. より深い教授のための授業日の再構成」の10項目（Celebuski and Farris, 1998, p. 80）。

¹⁹ 浜田(1998)で明らかにした、「教員リーダー」を核とする校内組織改編の動きはこの文脈に合致するものである。

²⁰ 「ヒスパニック」とは中南米のスペイン語系の人々の総称で、人種の別は問わない。人口割合は1980年：6.4%、1985年：7.7%、1990年：9.0%、1995年：10.3%、1999年：11.5%。

²¹ 人口割合は、1980年：1.6%、1985年：2.2%、1990年：2.8%、1995年：3.4%、1999年：3.7%。

²² 数字は合衆国商務省センサス局（2001）のp.17およびp.155に掲載のデータから浜田が算出した。

²³ 合衆国商務省センサス局（2001）のp.59に掲載のデータから浜田が算出した。

引用・参考文献

<和文>

- 今村令子（1990）『永遠の「双子の目標」—多文化共生の社会と教育—』，東信堂
- 牛渡 淳（2002）『現代米国教員研修改革の研究—教員センター運動を中心に—』，風間書房
- 太田晴雄（1988）「アメリカにおける教員組合と公教育統治—教員団体交渉の考察を中心として—」，『比較教育学』（日本比較教育学会）第14号，東信堂，pp.64-75
- 小野由美子（1988）「『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），第55巻第4号，pp.309-317
- 合衆国商務省センサス局編・鳥居泰彦監訳（2001）『現代アメリカデータ総覧2000』，東洋書林
- 北神正行・水本徳明・阿久津浩・浜田博文（1988）「現代教育改革における学校の自己革新と校長のリーダーシップに関する基礎的研究」，『筑波大学教育学系論集』第13巻第1号，pp.83-116
- 小松茂久（1994）「現代アメリカ大都市教育行政の改革課題—シカゴ学校改革を事例として—」，金子照基編著『現代公教育の構造と課題—転換期社会の教育改革への展望』，学文社，pp.44-71
- 佐古秀一（1994）「学校組織研究の視座と課題—目標活動性モデルの限界と転換に関する考察」，金子照基編著『現代公教育の構造と課題—転換期社会の教育がいへの展望—』，学文社，pp.121-148
- 高野良一（1991）「現代アメリカ SBM 研究序説」，『法政大学文学部紀要』第37号，pp.195-221
- （1994）「学校の再生と教師参加型の SBM」，平原春好編著『学校参加と権利保障 アメリカの教育行財政』，北樹出版，pp.125-142
- 坪井由実（1996）「アメリカの SBM と学校委員会制度」，堀尾輝久・浦野東洋一他編『組織としての学校』（講座学校7）』，柏書房，pp.194-208
- （1998）『アメリカ都市教育委員会制度の改革—分権化政策と教育自治—』，勁草書房
- 中留武昭（1987）「1980年代のアメリカ教育改革における教育経営の『規制』から『裁量』への動向」，『日本教育経営学会紀要』第29号，第一法規，pp.39-49
- （1992a）「『学校再建』をめざす90年代アメリカ学校経営の展望—スクール・ベースド・マネジメントの活性化—」，『学校経営』第37巻第2号，第一法規，pp.6-23
- （1992b）「高校教育の改善と校長のリーダーシップ—アメリカの学校改善の戦略としてのスクール・ベースド・マネジメント研究に学ぶ—」，近畿高校教育研究会・金子照基編『高校教育改善の実践と課題』，日本総合教育研究所，pp.315-344
- （1994）「学校文化を形成する校長のリーダーシップに関する研究（その1）—学校文化の構造と文化的リーダーシップの特性—」，『九州大学教育学部紀要（教育学部門）』第40集，pp.47-74
- （1995）『学校指導者の役割と力量形成の改革』，東洋館
- （1996）「『自律性の高い学校』における学校文化の形成とその戦略」，『教育経営教育行政学研究紀要』第3号，九州大学教育学部教育経営教育行政学研究室，pp.1-19

- (1999) 『学校経営の改革戦略—日米の比較経営文化論—』, 玉川大学出版部
- 永岡 順 (1968) 「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, pp. 1-63
- (1973) 「アメリカにおける地方学区(Local School District)の再組織の過程—アメリカ学校経営の史的展開に関する研究(1)—」, 『東京教育大学教育学部紀要』第19巻, pp. 1-7
- 橋口泰宣 (1994) 「シカゴ教育委員会制度改革の概要と特質」, 上原貞雄編著『現代教育行政学研究』, 溪水社
- 浜田博文 (1989) 「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—校長の資質向上をめぐる改善動向の検討を通して—」, 『日本教育経営学会紀要』第31号, 第一法規, pp. 52-68
- (1992) 「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—単位学校経営の位置に焦点づけて—」, 『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』第7巻, pp. 217-231
- (1993) 「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, 教育開発研究所, pp. 235-249
- (1998) 「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—」, 『日本教育経営学会紀要』, 第40号, 第一法規, pp. 68-81
- (1999) 「アメリカ学校経営における共同的意思決定の実態と校長の役割期待—ケンタッキー州におけるSBDM(School-Based Decision Making)の分析を中心に—」, 『筑波大学教育学系論集』第24巻第1号, pp. 23-33
- (2000a) 「アメリカにおける学校の自律性と責任—SBM(School-Based Management)とアカウンタビリティ・システムの動向分析—」, 『学校経営研究』(大塚学校経営研究会), 第25巻, pp. 32-41
- (2000b) 「アメリカ—SBMにかかわる学校組織・経営研究を中心に—」, 日本教育経営学会編『諸外国の教育改革と教育経営』(シリーズ教育の経営 第6巻), 玉川大学出版部, pp. 244-257
- (2001) 「アメリカにおける教職員の職務実態と分業システムの現状」, 教職員勤務負担研究会『欧米諸国における初等・中等学校教員の職務実態と分業システムに関する国際比較研究—米・英・独・仏を対象として— 最終報告書』, 平成12年度文部科学省科学研究費補助金特別研究促進費「学級編制及び教職員配置等に関する調査研究」(代表:高浦勝義, 課題番号11800002) 報告書
- 葉養正明 (2001) 『米国の「学校の自律性」の研究』, 多賀出版
- 堀内 孜 (1985) 『学校経営の機能と構造』, 明治図書
- 本多正人 (1993) 「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, 教育開発研究所, pp. 220-234
- 山下晃一 (1997) 「シカゴ学校改革における学校評議会制度の意義—RollowとBrykの議論をてがかりとして—」, 『日本教育行政学会年報』第23号, 教育開発研究所, pp. 135-146
- (1999) 「現代アメリカにおける学校の自律性確保と教育委員会の機能転換—シカゴ学校改革の新たな展開(1995年以降)を通して—」, 『京都大学大学院教育学研究科紀要』第45号, pp. 302-314
- (2002) 『学校評議会制度における政策決定—現代アメリカ教育改革・シカゴの試み—』, 多賀出版
- 吉本二郎 (1965) 『学校経営学』, 国土社

(英文)

- Beck, L. G. and Murphy, J. (1993) *Understanding the Principalship: Metaphorical Themes, 1920s-1990s*, New York: Teachers College Press
- Bossert, S. T. (1988) School Effects. In Boyan, N. J. (ed.), *Handbook of Research on Educational Administration*, New York: Longman, pp. 341-352
- Celebuski, C. and Farris, E. (1996) *Status of Educational Reform in Public Elementary and Secondary Schools: Principals' Perspectives*, National Center for Education

- Statistics, U. S. Department of Education
(<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=98025>)
- David, J. L. (May 1994) School-Based Decision Making: Kentucky's Test of Decentralization, *Phi Delta Kappan*, 75(9), pp.706-712
- Davis, G. A. and Thomas, M. A. (1989) *Effective Schools and Effective Teachers*, Allyn and Bacon
- Deal, T. E. and Peterson, K. D. (1994) *The Leadership Paradox: Balancing Logic and Artistry in Schools*, San Francisco: Jossey-Bass, Inc. (中留武昭監訳 (1997) 『校長のリーダーシップ』, 玉川大学出版部)
- Department of Elementary School Principals, NEA (1968) *The Elementary School Principalship in 1968: A Research Study*
- Doud, J. L. (1989) *A Ten-Year Study The K-8 Principal in 1988: Sixth in a Series of Research Studies Launched in 1928*, National Association of Elementary School Principals
- Doud, J. L. and Keller, E. P. (1998) *A Ten-Year Study The K-8 Principal in 1998: Seventh in a Series of Research Studies Launched in 1928*, National Association of Elementary School Principals
- Edmonds, R. (Oct. 1979) Effective Schools for the Urban Poor, *Educational Leadership*, 37(1), pp.15-25
- Elmore, R. F. (1993) School Decentralization: Who Gains? Who Loses?. In Hannaway, J. and Carnoy, M. (Eds.), *Decentralization and School Improvement: Can We Fulfill the Promise?*, San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Elmore, R. F., Peterson, P. L., and McCarthey, S. J. (1996). *Restructuring in the Classroom: Teaching, Learning, and School Organization*, San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Fallon, B. J. (Jan. 1979) Principals Are Instructional Leaders—Hit or Myth?, *NASSP Bulletin*, 63(423), pp.67-71
- Hallinger, P. and Heck, R. H. (Feb. 1996) Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995, *Educational Administration Quarterly*, 32(1), pp.5-44
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1987) Instructional Leadership in the school context. In William Greenfield (ed.) *Instructional Leadership: Concepts, Issues, and Controversies*, Boston: Allyn and Bacon, Inc., pp.179-203
- Jacobson, P. B., Logsdon, J. D., and Wiegman, R. R. (1973) *The Principalship: New Perspectives*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Mohrman, S. A., Wohlstetter, P., and Associates (1994) *School-Based Management: Organizing for High Performance*, San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Murphy, J. (1991) *Restructuring Schools: Capturing and Assessing the Phenomena*, New York: Teachers College Press
- Murphy, J. and Beck, L. G. (1995) *School-Based Management as School Reform: Taking Stock*, CA: Corwin Press
- Murphy, J. and Forsyth, P. B. (Eds.) (1999) *Educational Administration: A Decade of Reform*, CA: Corwin Press.
- National Center for Education Statistics (1999) *Digest of Education Statistics 1998*, Washington, D. C.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement
- National Education Association (1958) *The Elementary School Principalship: A Research Study (The National Elementary Principal, Bulletin of the Department of Elementary Principals*, 38(1))
- Ogawa, R. T. and White, P. A. (1994) School-Based Management: Overview. In Mohrman, Wohlstetter, and Associates, *School-Based Management: Organizing for High Performance*, San Francisco: Jossey-Bass, Inc., pp.53-80
- Pellicer, L. O. (Oct. 1982) Providing Instructional Leadership: A Principal Challenge,

-
- NASSP Bulletin*, 66(456), pp.27-31
- Pharis, W. L. and Zakariya, S. B. (1979) *The Elementary School Principalship in 1978: A Research Study*, Alexandria, VA: National Association of Elementary School Principals
- Ramirez, R., Webb, F. R., and Guthrie, J. W. (1991) Site-Based Management: Restructuring Decision Making for Schools. In Bliss, J. R., Firestone, W. A., and Richards, C. E. (Eds.) *Rethinking Effective Schools: Research and Practice*, New Jersey : Prentice-Hall, Inc. pp.169-184
- Robertson, P. J., Wohlstetter, P., & Mohrman, S. A. (Aug. 1995) Generating curriculum and instructional innovations through school-based management, *Educational Administration Quarterly*, 31(3), 375-404
- Van Meter, E. (Sep. 1994) Implementing School-Based Decision Making in Kentucky, *NASSP Bulletin*, Vol.78, No.563, pp.61-70
- Warner, C (1997) *Everybody's House- The Schoolhouse: Best Techniques for Connecting Home, School, and Community*, CA: Corwin Press
- Weldy, G. R. (Jan. 1979) Principals Are Instructional Leaders: It's a Fact—Not a Myth, *NASSP Bulletin*, 63(423), pp.71-76
- Wilhelm, P. M. (Jan. 1984) The Administrative Team, A Simple Concept to Facilitate Problem Solving, *NASSP Bulletin*, 68(468), pp.26-31
- Wohlstetter, P. and Mohrman, S. A. (1996) *Assessment of School-Based Management*, Washington, D. C. : U. S. Department of Education
- Wohlstetter, P. and Odden, A. (Nov. 1992). Rethinking school-based management policy and research, *Educational Administration Quarterly*, 28(4), 529-549

アメリカにおける「学校を基礎単位とした教育経営(SBM)」施策
の展開とその意義
—1960年代～1990年代の公教育統治構造の変化に着目して—

I はじめに

本稿は、1980年代後半以降のアメリカで進められた学校裁量権限拡大施策である「学校を基礎単位とした教育経営(School-Based Management: SBM)」¹が、1960年代以降における公教育統治構造改革の歴史的展開においていかなる意義をもつかを明らかにすることを目的とする。これは、SBMの定着過程を通じて、校長の役割期待とその機能がどう変容したかを解明しようとする研究の一環である。本研究の問題意識および先行研究の検討はすでに浜田(2003)で述べているので、以下には本稿の課題を挙げることにする。

本稿の具体的な課題は、第一に、SBMの前史といえる1960年代～1970年代の分権化施策の展開と特徴を整理することである。第二に、1970年代に萌芽するSBMの歴史的展開をたどり、1980年代後半以降に広く普及するこの施策によってもたらされた公教育統治構造の変容を明らかにすることである。そして第三に、以上を総括してSBMの意義について考察することである。

II 1960～1970年代におけるSBMの前史

1. 1960年代大都市学区における「地域統制運動(Community Control Movement)」の展開

SBMに関する先行研究レビューと事例調査²に基づいてWhite(1989)は、「SBMは新しいアイデアではない。類似した動きは1960～1970年代に始まっていた。」と述べて、ニューヨーク市(1967年～)とデトロイト市(1970年～)の分権化施策を例示している(p.1)。またWeise and Murphy(1995, pp.116-130)も、SBMの歴史的検討において1960～1970年代の地域統制運動を重要なものと位置づけている。

1960～1970年代の地域統制運動と分権化施策については日本でも多くの研究がなされているので、それ自体の検討はここでは行わない³。本稿では、1980年代以降のSBMの特質と意義を確かめる立場から当時の議論と施策の特徴を整理し、考察してみたい。

堀(1973)は当時のアメリカでの諸研究・議論を整理したうえで、「地域統制」を、「従来、教育委員会に集中されていた教育行政の権限—人事、予算、カリキュラム編成にかかわる権限—を学区の下位単位に委譲(権限の再配分)して、地域住民の教育行政への参加、単なる形式に止しない実質的な意味ある参加による教育政策策定の共同決定機構(co-determination structure)の創設によって、子どもに対するrelevantな教育の創造と地域社会開発の中心としての学校教育の再建を試みる一つの教育改革である」(p.100)と定義している。単純化して言えば、それは、学区教育行政における上位組織から下位組織への分権化と地域住民による教

育行政参加とを通じて、住民意思に根ざした公教育を実現するための教育行政制度改革である。ただし、大都市部の住民による強力なムーブメントとして展開されたところに、当時の改革の特徴・意義および限界があった。

19世紀末以降の都市部の人口急増は、公教育制度の拡充とともに教育行政の効率化と専門化を促した。とくに大都市では、教育行政専門家たる教育長を頂点とする官僚制的構造が形成された⁴。そのいっぽう、人種的マイノリティや低所得階層人口の流入と白人中産階層人口の郊外流出が進み、財政的危機、非行増大、学力低下などの教育課題が深刻化した。

こうした事態のもとで、大都市中心部に居住する人種的マイノリティの親・住民は、応答性に乏しい教育行政に対して、自らの意思をより反映しうる分権的体制を激しく要求した(Weise and Murphy, 1995, pp. 122-124)。その結果、教育行政制度改革が実施された。

ニューヨーク市を例にとると、改革は次のようであった。1967年、同市は3つの実験学区を設けて分権化を試行し、1969年、「ニューヨーク市地域学区制(New York City Community School District System)」(いわゆる「地方分権法」)を導入した。この制度は、市教育委員会(各郡からの公選委員5名と市長任命委員2名)のほかに、31の地域学区ごとに、当該学区の選挙権者と在学児の両親による公選委員9名で構成される地域教育委員会(board of education of a community district)を設置するというものであった。地域教育委員会には、教育長・校長を含む教員人事権、教育内容の決定権、教育予算の決定権などの権限が付与されたが、その権限行使にあたっては、少なからず市教育委員会による制約を受けていた(金子, 1979, p. 45; 岩永, 1980, pp. 5-6)。

地域統制運動の意味を考察する場合、ここに含まれる「分権化」と「地域統制」という二側面の差異に留意する必要がある。Campbellらによれば、「分権化(decentralization)とは、通常、教育を統制する現場を変革しようとする者には権限をほとんど与えないままでの、行政内部の組織改編を意味する。いっぽう、地域統制とは、権力と権限の配分にかかわる重大な変更をもった、統治構造の基本的な再編を必然的に伴う。」(Campbell et al., 1985, p. 132)。ニューヨーク市の場合、市教育委員会から地域教育委員会への「分権化」は一定程度果たされたものの、そこでの意思決定は市レベルの官僚制原理による制約を受け、「地域統制」は不十分な状態にとどまった⁵。

「地域統制運動」と「分権化」施策は、人種的マイノリティの流入が急激に進み、貧困、低学力、人種分離教育などが深刻化した1950~1960年代の大都市教育問題を象徴していた。それは、人種差別撤廃を標榜する当時のアメリカ公教育にとって最大の関心事であり政策課題だったといえよう。しかし、「分権化」はあくまでも「教育の機能をより効率的により融通のきくようにするために官僚的専門職のスタッフ・機関を住民のより直接的な地域につくり出していくことを意味した」(小川, 1981, p. 135)のであり、その実態は、教育行政専門家から成る官僚制構造の内部改革にとどまった。したがって、地域住民が自らの居住する地域の学校の内実を選択・決定するチャンスは、限定されていた⁶。

SBMの前史として当時の議論と施策を振り返ると、以下の点を指摘できるだろう。

第一に、地域統制運動と分権化は、「大都市学区」特有のものであった。そこで問われたのは、単に「地方分権」や「住民参加」にとどまらず、白人中産階層との文化的葛藤を抱える人種的マイノリティ固有の文化をいかにして公教育に位置づけるべきかという重要課題であった。しかし、施策の実施は大都市学区に限られ、学区の大小にかかわらず全米にひろがったSBMとの対照をなしている。

第二に、当時の関心は、教育行政組織の改編と、その統制過程に対する地域住民・親の参加に向けられ、学校組織に注がれることはなかった。「過去に実施された改革は、学校現場(the school site)へ権限を移行するというのを回避していた。」(White, 1989, p.2)と指摘されるように、単位組織としての「学校」を射程に入れた議論は展開されなかった。

ただし、第三に、それはSBMの要件の一つである共同的意思決定(shared decision-making)を支える「参加」の理念を実現しようとした点で重要である。「地域統制運動は1990年代の公教育の基礎をなしている参加の精神(participatory ethos)の根本起源である」(Weise and Murphy, 1995, p.116)と言われるように、専門家集団による統制システムが確立された公教育のあり方を、住民と親自身の意思に基づく地域固有の文脈で問い直そうとした取り組みは、たしかにSBM施策の理念へと結びつくものだといえよう。

2. 1960～1970年代における「教員の教育行政参加」の実現

地域統制運動に基づく住民の意思決定参加が十分な実現をみなかった1960年代、教員は教員団体による団体交渉という形態をもって教育行政参加を果たしていった。

全米最大の教員団体であるNEA(National Education Association、1857年設立)は、もともと公教育の質的水準の確保や教員の専門的力量的の向上を指向する職能団体としての活動を展開していた。AFT(American Federation of Teachers、1916年設立)は、結成当初から労働組合としての性格を鮮明にし、団体交渉による行政参加の実現を強く求めてはいたものの、専門職としての教職の尊厳を重視する立場から、ストライキ等には反対していた(Johnson, 1988, pp.605)。このような教員団体がありながらも、1960年代に至るまで公教育の統治過程において教員が発言力を行使する正式な機会は設けられていなかった。

しかし、1960年代に教員団体は戦闘性(militancy)を増すことによって団体交渉権を獲得した。発端はニューヨーク市で、人種問題、規律上の乱れ、過剰在籍状態、施設設備の老朽化、市民からの圧力、不適切な行政管理などの大都市問題すべてが教員の不満を引き起こし、戦闘化を促した(Campbell et al., 1985, p.254)。もともと、それは大都市特有の現象ではなかった。教員団体の性格変化要因は、①低劣な教員給与、②男性教員増加と教員若年化、③教員の学歴水準上昇、④学区統廃合による学区規模拡大に伴う官僚制化進行、⑤労働組合運動と黒人による公民権要求運動の影響、の5点にあったとされるが(太田, 1979, pp.140-141)、それらを構造的に捉えると、以下のように整理できる。

学校教育の普及・組織化が進行した19世紀末以降、女性教員の割合が急増し、1920年には女性が85.9%を占めるに至っていた⁷。「教職は女性の仕事」という見方が定着し、教員給与は単純労働者にも及ばない低水準に置かれた⁸。しかしその後は男性が増大し、1950年：21.3%、1960年：29.0%、1966年：31.8%となり、1970年には34.2%に達した。男性教員の増大は、学歴水準の上昇と呼応している。1920年代は師範学校がティーチャーズ・カレッジへ移行し、大学レベルでの教員養成が普及した時期で（浜田，1996，pp.217-218）、1930年代以降は学士以上の学位が一般化した。そうして教員の学歴水準は、1961年に学士：61.9%、修士以上：23.5%、1966年に学士：69.6%、修士以上：23.3%、1971年に学士：69.6%、修士以上：27.5%と上昇している⁹。以上のような教員構成の変化は、教員自身の専門職志向を強化するとともに、低い経済的待遇に対する不満感を増幅させた。ところが、いっぽうでは学区統廃合¹⁰に伴う学区の大規模化とともに教育行政の官僚制化が進行し、教員は政策決定過程から遠ざけられていった。そのような事態にあった1960年代、公務員の労働組合運動が活性化し、労働条件の改善が遅れていた教職に対する関心の高揚は教員団体の「労働組合」化を後押しした（Campbell et al., 1985, p.255）。その端緒が開かれたのが1960年代はじめのニューヨーク市であった。ちょうどそれは、黒人の人種差別撤廃運動と密接に結合した地域統制運動の隆盛期と重なる時期であった。

前項で述べたように、ニューヨークでは、人種的マイノリティと経済的貧困階層の住民が教育行政に対する不満と批判的意識を鮮明にしていた。そのような住民にとって、低待遇・低地位で発言力を持たない教員団体が教育委員会への批判的立場を明確化し闘争性を強める動きは、当初、親和的に受けとめられていた（小川，1978，p.227）。他方、教員団体にとっても、地域統制運動の要求の柱を成していた「分権化」は、共通の課題であった。

そうしたなかで、AFTのニューヨーク市組織であるUFT（United Federation of Teachers）は2度のストライキを実行し、1962年に市教育委員会と協約を締結し、団体交渉権の獲得に至った（太田，1979，pp.135-137；坪井，1998，pp.107-109）。それは、ストライキという戦闘的手段を全米の教員団体に広める契機となり、NEAの性格にも変化をおよぼした¹¹。これを皮切りに、教育委員会との団体交渉を通じた教員団体の教育行政参加というシステムは1960～70年代に急速に定着していった¹²。当初は教員の給与や苦情処理事項がその対象事項の多くを占めたが、しだいに問題生徒の処遇、クラスサイズ、カリキュラムなどの教育の「内的事項」にかかわる領域へと傾斜していった。（太田，1988，pp.67-69）。

教員の専門的自律性に基づくこのような教員団体の動きは、人種差別撤廃運動と密接に結合した地域統制運動との間に葛藤を抱え、対立を増した。前項で触れたニューヨーク市の実験学区ではその対立が表面化し、教員団体のUFTは1969年の「地方分権法」に激しく反対した（坪井，1998，pp.112-115）¹³。結果として同法の施行は、市教育委員会が教員団体との間で団体交渉による協約を取り結び、それに基づいて各地域教育委員会の権限に制約を施すという構造のもとでなされたのである。

以上のように長く教育政策上の意思決定過程から疎外されてきた教員は、1960～70年代において、教員団体による教育委員会との団体交渉権の獲得をもって教育行政参加を果たした。しかし、「教員はより自律性を増したけれども、同時に学校教育はより集権化された」(Johnson, 1988, p. 619)と指摘されるように、それは従来の集権的・官僚的な教育行政制度を崩すというより、その中に組み込まれる性質を強くもっていた¹⁴。

SBMの前史として以上の経緯と論議を把握すると、次のように指摘できよう。

第一に、1960～1970年代に教員は教育政策上の意思決定参加の機会を実現した。これは大都市を端緒としたが、全米に広く普及した。意思決定過程に対する教員参加を長い間保障していなかった公教育にとって、これは画期的意義をもつものと言えよう。教員の専門的自律性を「参加」の側面から具体化した事実は、SBMにとっても重要である。

第二に、実現した教員参加の形態は団体交渉による「教育行政」参加にとどまった。個々の学校の具体的教育実態に対応する参加は、俎上に載せられなかった。Conley and Bacharach(1990)はこの点に着目して、「それは教員給与やクラスサイズのような幅広い重要な問題を解決することは可能だが、日常的に行われるべき経営上の意思決定事項を解決するための融通性は十分ではない」(p. 540)と指摘している。もっとも、労働組合運動の趨勢を背景にして進められた教員団体運動のもとでは、それが限界であったと言えよう。

また第三に、教員団体活動を通じた教育専門職統制の指向性は、教育の「素人」たる地域住民の参加を忌避する性質を強めてしまった。「教育専門職」の統制要求は「教育行政専門職」への従属化によって実現され、「地域」および「素人」による統制は希薄化される結果となった。これは、教育行政組織の枠組みを前提としたところで親・地域住民の参加要求と教員のそれとが展開されたことの限界であった。

3. 小括

以上のように、1960～70年代は、従来公教育統治において疎外されていた地域住民・親と教員の両者にとって、「参加」をめぐる重要な動きが展開された。それらは、いずれも「分権化」と密接に関係することと、教育政策上の意思決定参加の道を開いた点で重要である。「SBMは新しいアイデアではない。類似した動きは1960～1970年代に始まっていた」(White, 1989, p. 1)と言われるのはそのためである。しかしながら、少なくとも次の三点において、当時の改革はSBMと一線を画していたと捉えるべきである。

一つは、「分権化」が地方教育行政レベルの枠内にとどまり、教育行政組織内部における権限の移動にすぎなかったことである。よって、「学区」から「学校」への権限委譲という議論はなされなかった。二つめは、住民・親の参加要求と教員のそれとが対立的関係にとどまり、両者の「共同化」への道筋は形成されなかったことである。それは「父母住民のコミュニティ・コントロール要求と、教師のプロフェッショナル・オートノミー要求との深刻な対立」(坪井, 1998, p. 114)と言われるが、最終的には後者が「教育行政」専門家による旧来の官僚的統制

の中に吸収され、教育実践の場である学校レベルに着目した議論はなかった。したがって三つ目として、「学校」を単位とした「アカウンタビリティ」という概念は未だ明確に議論されていなかった。

Ⅲ 1970年代におけるSBMの萌芽

1. ニューヨーク州における端緒

White(1989)によれば、「SBMは、学区の全体的なシステムと学校組織を変革し、学区内組織の諸役割の構造を組み替えるという点で、過去の分権化の取り組みとは異なる。SBMの目的は単に行政的な責任を再組織することにとどまるものではない。そうではなく、教員・管理職・親・生徒の間に新しい関係をもたらすことをもって伝統的な権限構造を変革することにある」(p. 2)。すなわち、SBMは学区から学校レベルへの権限委譲という要素をその内に含む施策である点と、それを通じて、学区と学校、さらには校内の教員・管理職・親・生徒の関係構造に何らかの変革をもたらすものである点で、それ以前の分権化施策とは区別される。そして、そのような考え方は、すでに1970年代において、ニューヨーク州、フロリダ州、カリフォルニア州で提案されていたと言われている(Guthrie, 1986, p. 309)。

1981年の時点で“School-Based Management”と題する報告書¹⁵をまとめたLindelowによれば、SBMの基本的輪郭が初めて描かれたのは、1971年、ニューヨーク州フライシュマン委員会¹⁶における議論であった(1981, p. 16)。同委員会は、州内の初等・中等教育の内容と財政状況について検討し、教育の内容と諸条件の改善策を勧告するため、1969年に州の知事と教育委員会によって設置され、1972年に報告書をまとめた。同報告書は州全体の教育改革に関する包括的内容をもち、より大きな応答性と柔軟性を教育制度に要請する観点から財政上の責任を州に求めるいっぽうで、政策形成における分権化の必要を提言した。ただし、本来的にはより小規模な学区が望ましいとしながらも、その時点ではあまりにも論争的になってしまうことを懸念して学区数の改革は有益でないと判断し(La Noue and Smith, 1973, p. 224)¹⁷、州内の全公立学校に「父母審議会(Parent Advisory Council)」¹⁸を設置するよう勧告した(The New York State Commission on the Quality, Cost, and Financing of Elementary and Secondary Education, 1973, p. 231)。Guthrie and Reed(1991)が指摘するように、「そのプランは学区よりも学校のほうを人事とカリキュラムに関する意思決定の基礎単位と位置づけ、その力を使って素人統制の程度をより大きくするとともに『アカウンタビリティ』をより高めることを意図していた」(p. 38)。

こうした提案は1970年代を通じて他の州での類似の制度改革へと展開し(Pierce, 1980, p. 7)、フロリダとカリフォルニアの両州で具体化された(Lindelow, 1981, p. 16)。

2. フロリダ州とカリフォルニア州での萌芽

1970年代は、地方学区間の財政格差や教育にかかわる税負担の不均衡が重要な争点となり、

教育条件の均等化のための学校財政制度改革が多くの州で実施されていった¹⁹。フロリダ州とカリフォルニア州の改革もその中に位置づけられる。

フロリダ州では1971年に州内教育制度の改革をねらいとして「教育に関する州知事の市民委員会 (Governor's Citizen's Committee on Education)」が設置された。同委員会が1973年にまとめた報告書『フロリダ州における教育の改善 (Improving Education in Florida)』(Governor's Citizen's Committee on Education, 1973)には、カリキュラムや予算にかかわる権限を学校レベルに移行させること、すべての学校に親・教員・校長・生徒・地域住民による学校諮問委員会 (School Advisory Council) を設置することなど、104の勧告が盛り込まれていた。「同報告書には、学校の経営 (the management of the schools) に対する長期的視野での解決のあり方も含まれていた」(Culler, 1998, p. 424)と指摘されているように、学校統治の焦点を学区から学校へ移行すべきという点を明示し、教育に関連する意思決定はできる限りその実践現場に近いところでなされるのが最良であるという考え方に基づいていた (Lindelow, 1981, p. 17)。これらの勧告は、後に同州でSBMが定着していく基盤となった。とくに1973年の州法改正で「フロリダ州教育財政プログラム (Florida Education Finance Program)」²⁰が創設され、その一環として、学区の裁量に基づいて各学校に学校諮問委員会を設置できるとされたことは、同州におけるSBM導入の制度的端緒と言えるだろう。同プログラムの趣旨は学区間の財政不均衡是正のための州補助金交付方式の改善にあったが、学校のアカウンタビリティを高めることも一体化されていた。学校諮問委員会が、校長の選考や学校の進捗状況に関する年次報告書の作成などに責任を負うという構想は、そうした文脈で把握できよう。

カリフォルニア州でのSBMの嚆矢として、Guthrie(1986)は、州法での「学校改善プログラム (School Improvement Program)」(1977年)²¹の制定を挙げている (p. 309)。これも学区間の財政格差是正と均等化を意図した学校財政制度改革で、学校教育の質的改善を目的とし、学校改善プログラムの作成に親の積極的な参加が必要であること、各学校に学校諮問委員会が設置されるべきこと、同委員会は校長・教員代表・他の職員代表・親代表 (中等学校では生徒代表も) によって構成されるべきこと、同委員会では学校改善プログラムの評価を行うべきこと、などを盛り込んでいた (Lindelow, 1981, p. 28; 岩永, 1988, pp. 279-280; 竺沙, 1997a, p. 50)。また、州レベルの法制化とは別に、すでに1960年代末～1970年代はじめに南カリフォルニア地域の一部の学区では教育長のイニシアティブでSBMが着手されていたとされる。25人の学区教育長がインフォーマルな協議会をもち、教育サービスの改善とアカウンタビリティの強化のため、学校単位の教育財政というアイデアを議論していたという。さらに、州内の教育関係者の間では、教員の団体交渉による協約が教育の柔軟性を低下させているという問題意識もあった (Lindelow, 1981, pp. 28-29)。

以上の両州は、1970年代に州レベルの法制化を通じてSBMの導入を進めようとした。このほか、ミシガン州ランシング (Lansing, Michigan)、コロラド州チェリー・クリーク (Cherry Creek,

Colorado)、ケンタッキー州ルイヴィル (Louisville, Kentucky) などは、学区レベルで SBM の導入に取り組んでいった (Lindelov, 1981, pp. 38-46)

3. 小括

1970年代を通じて、1960年代の分権化とは異なる要素をもつ SBM のアイデアが議論され、各地で試行された。それらは、次のような特徴を備えていた。

一つは、各学校に、教員と親・地域住民の代表者を含む審議機関を設置し、校長の選考、学校改善プログラムの作成、およびその効果に関する審議を行うこととされている点である。「教育行政」レベルではなく、学校レベルにおける教員および親・住民の「参加」が具体化されたことは特筆すべき違いである。SBM の構成要件としての、親・住民と教員の参加による共同的意思決定の導入をみてとることができよう。

二つ目に、学校財政制度改革の文脈から「アカウンタビリティ」の明確化が課題とされたことを背景として、教育の質的改善への着目と、それを実践する場としての学校での意思決定を重視する議論が徐々に起きてきたことである。フロリダ州の1973年の報告書には、そうした認識が明確に示されている。またカリフォルニア州で教育委員会と教員との団体交渉に依拠した政策決定に対する懸念が表明されたというのも、そのことに通じている。ただし、学区から学校への権限委譲は未だ明確にはなされず、学校に置かれた審議機関の機能も「助言」にとどまるものとされていた (岩永, 1988, pp. 290-292)。この点については、教育の国家的危機という文脈でセンセーショナルに教育改革が謳われるようになる1980年代を待たなければならなかった。

III. 1980～1990年代における SBM の展開

1. 1980年代前半における改革世論の高揚と「トップ・ダウン改革」の停滞

(1) 教育の質的向上を求める教育改革世論の高揚

1983年4月の『危機に立つ国家 (A Nation at Risk)』(National Commission on Excellence in Education, 1983; 橋爪, 1984)を契機に大規模な改革が展開される素地は、1970年代を通じて醸成されていた。既述のように1970年代には学校財政制度改革の文脈で学校の「アカウンタビリティ」が厳しく問われていた。だが、学校教育の責任に対する社会的関心の文脈は、財政問題だけではなく、学力や規律の低下などに対する人々の強い不満があった (今村, 1990, pp. 188-194)。

たとえば、ギャラップ公立学校世論調査 (the annual Gallup Poll of the Public's Attitudes Toward the Public Schools) において、自分の地域の公立学校を「A」、「B」、「C」、「D」、「Fail」の5段階で評価した回答結果を1974年から1982年まで並べてみると、1974年当時では「A」=18%、「B」=30%、「C」=21%、「D」=6%、「F」=5%、であったのに対して、1982年においては「A」=8%、「B」=29%、「C」=33%、「D」=14%、「F」=7%、となり、評価は大き

表1. 地域の公立学校における最大の問題(上位5項目、数値は%)

1970年		1975年		1980年		1983年	
1.規律	18	1.規律	23	1.規律	26	1.規律	25
2.人種統合教育	17	2.人種統合教育/ バス輸送	15	2.薬物	14	2.薬物	18
2.財政	17	3.財政	14	3.カリキュラム/基準	11	3.カリキュラム/基準	14
4.教員	12	4.教員	11	4.財政	10	4.財政	13
5.施設・設備	11	5.学校/クラス規模	10	4.人種統合教育/ バス輸送	10	5.教員	8

(Elam, 1983, p. 30 掲載の Table 2 をもとにして浜田が作成した。)

く低下していた (Gallup, 1982, p. 39) ²²。

同調査は毎年、地域の公立学校における最大の問題を自由記述で尋ねており、1970年～1983年の回答結果は次のように推移している (Elam, 1983, p. 30)。まず、「規律の欠如 (lack of discipline)」は1971年を除いて毎年第1位であった。次に、「薬物使用 (drugs)」は1978年以降でみると1982年に第3位であったのを除いて毎年第2位であった。そして第三に、「人種的統合 (integration)」の位置づけは明らかに低下している。表1は1970年、1975年、1980年、1983年のみ抽出して上位5項目を列挙したものだが、「人種的統合教育」は1973～1977年の間には連続して第2位だったにもかかわらず、その後は低下傾向となり、1983年には5%になっている (Elam, 1983, p. 30) ²³。他方、これに代わるようにして「カリキュラムの貧困さ (poor curriculum)」が上位を占めるようになった。

以上の推移は、1980年代初頭において、公立学校をめぐる世論に少なくとも次の2つの特徴があったことを浮き彫りにしている。第一に、公立学校への評価は厳しく、とくに規律や薬物など児童生徒の問題行動の深刻化が強く危惧されていた。そして第二に、1960～70年代半ばの最大の社会的関心事であった人種統合教育の位置は相対的に低下し、カリキュラム (学力) 問題への関心が急激に高まっていた。これは、大都市学区に限らず、広く国家全体にわたる問題として教育改革が受けとめられる素地となっていたと考えられよう。

また、ギャラップ調査では25年後のアメリカの力を決定づける要因として、「世界で最良の教育システムの開発」(「とても重要」=84%、「まあまあ重要」=13%)が、「世界で最も効率的な産業生産システムの開発」(66%、26%)と「世界で最強の軍事力の構築」(47%、37%)を大きく凌いだ (Gallup, 1982, p. 46)。つまり、公立学校の現状に対する厳しい認識のもとで、教育改革に対するきわめて高い期待が形成されていたのである。

1980年代初頭において、公立学校の現状に対する厳しい評価とともに、教育の再生こそが国家の将来を決定づける最大の要因であるという認識は、重大な世論として形成されていた。『危

機に立つ国家』公表後、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関連の提言が出され²⁴、各州政府のイニシアティブで具体的な施策が次々に展開されたのは、全国的規模で教育の質的向上を強く求める土壌があつたことだった。

(2)「トップ・ダウン改革」の停滞と見直し

Siegel(1983)²⁵によれば、1983年より前の時点で、多くの州が州議会又は教育委員会の施策として生徒および教員の能力テストを実施していたが、カリキュラム自体の見直しには至らなかった。だが教育改革が勢いづくにしたがつて、カリキュラム基準の強化に関心が向き、基礎的履修要件の引き上げや、授業時間数の増大などの施策がとられていった。また、1983～1985年に各州で実施された施策の分類によれば、合計295施策のうち174は、教員養成基準や高校卒業要件、大学入学要件等の外的基準の引き上げであつた。また77施策は、授業時間数や日数の増大、基礎基本内容の増大、州によるアセスメントの実施などの規制の強化であつた(Lewis, 1989, pp. 36-38)。つまり、州レベルで規定された諸種の基準を一律に引き上げるといのが、この時の改革の主流を占めた。「全国的にみると、1984～1986年の間に、教職の何らかの側面に影響をおよぼす700件以上の州法が制定された」(Timar and Kirp, 1989, p. 506)とも言われている。

だが、州政府によるトップ・ダウンで進められたそれらの施策は効果をあげることなく、厳しい批判にさらされた。「そのようなアプローチは哲学的に誤った方向を向いたものであり、概念的に限界をもつものだということは、さまざまな関係者たちによって明らかにされた。そのような多くの批判者たちは、基準強化の運動が、学校現場の職員たちのモラルを減退させ、それによって本来的な改善に向けた取り組みを損なわせるとともに、学校現場（および学区）の官僚制を強化する、と主張した。」(Murphy and Beck, 1995, p. 81)と評価されたのである。

2. 1980年代後半における「学校」への焦点化とSBMの展開

(1)「学校」に焦点をあてた議論

1980年代前半における改革の停滞を打開するための議論は、個々の学校に焦点をあてた「ボトム・アップ改革」を志向した。そこには、2つの異なる文脈があつた。すなわち、民間企業セクターにおける構造改革手法の教育への適用と、学校改善に関する知見・議論である(Murphy and Beck, 1995, p. 82)。

前者にかかわって Tyack(1993)は、「改革者たちは、…今日では、学校教育を改革するための指針として企業経営の実践を引用しながら、『構造改革(restructuring)』や分権化(decentralization)を熱心に主張している。」(pp. 1-2)と指摘する。また「学校が直面している問題と同様の諸問題(製品の質的低下、従業員のモラルの低下、消費者からの不満など)に直面して、企業は最も成功しているところがどのような経営をしているかを分析・検討した。…端的に言えば、企業は階層的に構造化された組織から、より変容可能で有機体的なシ

システムへと自らの構造を変えたのである。」(Murphy and Beck, 1995, p. 84)とされるように、企業経営での分権化の成功理論が、教育改革論議においても参照された。

ただし、ここで重要な点はむしろ後者の点である。とくに、1970年代以降さまざまなかたちで行われてきた「効果的學校 (effective schools)」に関する研究と、それらをベースにして取り組まれた「學校改善 (school improvement)」に関する研究および実践の蓄積を見過ごすことはできない。「學校の教育効果および學校改善に関する研究は教育制度改革にとって大きな支援とプレッシャーをもたらしてきた。相互に補足しあうこれらの研究から見出された主要な2点は、學校の改善が断片的 (piecemeal) というより統合的な (integrated) 活動であるということと、改善は學校ごとに起きるものだという事である。こうした結論を拠り所にして、各學校は十分な自律性を与えられ、“教育システム内における基礎的な意思決定単位”になるべきだということが議論されてきた」(Murphy, 1991, pp. 12-13)と言われ、あるいはまた、「これまで長い間、とりわけ過去20~30年にわたる學校改善に関する研究の結果として、変革の鍵を握る単位は各學校であるということが認識されてきた。」(Passow, 1989, p. 35)とも指摘されている。

このように、「學校」が教育の質的改善における決定的要因だという議論は、1970年代以来積み上げられてきていた。そして、1986年を境にして、政策の大きな展開とともに、SBMは広く導入されていくことになった。

(2) 教員の自律性と校内の共同性に着目した政策提言

SBMの全米的普及において、1986年は「分水嶺の年 (a watershed year)」だと言われる(Ogawa, 1994, p. 525)。政策的にはとくに、2つの政策提言報告書が重要なインパクトをおよぼした。カーネギー財団の『備えある国家 (A Nation Prepared)』(Carnegie Corporation of New York, 1986)と、全米知事会による『成果のとき (Time for Results)』(National Governors' Association, 1986)である。これらの報告書が公表された1986年の後、SBMに着手する学区の数は著しく増大し、それに関する数多くのワークショップが全米規模の組織によって開催され、SBMをテーマとする論文の刊行も劇的な増大をみせたといわれる(Ogawa, 1994, p. 525)。そこで、以下では、SBMの普及を促したこれら2つの報告書の政策提言について検討してみよう。

(a) カーネギー財団『備えある国家』の教職改革提言

『備えある国家』の基本テーマは教職の専門職化 (professionalization) であった。既述のように1970年代を通じて、団体交渉を通じた教員の教育行政参加は実現されたが、その社会的・経済的地位は脆弱で、質的・量的な問題を抱え続けていた(浜田, 1989など)。その抜本的解消を意図して教職の専門職化の方策を打ち出したのが同報告書である。

そこには、専門職基準の開発や教員養成カリキュラムの水準引き上げ、給与水準の改善などの具体的提案が盛り込まれているが、ここでとくに注目されるのは、「教職の専門職的環境 (A

Professional Environment for Teaching)』を重視する立場から学校組織改革ともいうべき構想が次のように提言された点である。

「専門職としての仕事の最も魅力的な側面の一つは、職場における処遇のされ方にある。専門職は当然自分の仕事を知っていると思われており、だから自分自身の判断を行使することへの報酬を受けている。いっぽう学校というのは、あたかもコンサルタントや学区当局の専門家、教科書の著者、研修指導者、さらには遠く離れたところにいる役人たちのほうが、学校の中にいる教員よりも実質的意味のある専門知識をもっているかのように作動している。学校の官僚主義的な経営は、教員には自分で思考するための能力もモチベーションも欠如しているという考え方に由来する。もしも学校が、最も重要なリソースはすでに学校の中にある、固い決心と知性と能力をそなえた教員である、という基本原則に基づいて運営されるなら、適切な職員配置のなされた学校だけが成功することができる。そのような学校は、学校全体としての自律性 (autonomy) と職員どうしの間の同僚的な関係性 (collegial relationships) という特徴をもつものとなるだろう。」(pp. 57-58)

これに続けて報告書は、教員の「専門的自律性 (professional autonomy)」を重視し、州・地方レベルで設定された一定の目標を踏まえて、各学校レベルでその達成を図るための意思決定 (教材・教授方法、教員採用選考、授業日数、リソース配分など) の裁量を教員が協働でもつべきことを主張する。「この自律性は、学校職員が生徒の学習の進展に対して共同責任 (collective responsibility) を負いながら協働 (work collaboratively) したときのみ、その機能を発揮するだろう」と述べ、校内で「他の教員に指導 (guide) するとともに、彼らの活動に影響をおよぼす」役割を担う職位 (position) として「指導教員 (Lead Teacher)」の創設を提案している (p. 58)。

以上の提案は、個々の学校内部において、教員が専門的自律性に依拠しつつ協働して教授・学習活動にかかわる意思決定を行い、共同的責任を担うという学校経営のあり方を提示している。教職の専門職化をめざしつつ、教授・学習活動の現場たる学校での自律と協働を提唱している点は、「学校」に焦点づけた改革論として特筆すべきである。ただし、そのような学校組織での校長の位置や役割についてはほとんど言及がない²⁶。また、親・地域住民の参加との関係性にも触れられていない。

(b) 全米知事会のイニシアティブ

全米知事会報告書『成果のとき』は、「今や改革の第二の波の時期を迎えている。われわれは学校教育のプロセス (the processes of schooling) に関心を向けるべきである。各学校および一人ひとりの生徒の生活の中で十分に遂行されるべき変革のために必要とされる諸条件に対して、注意を向けるべきである。」(p. 51) と述べる。こうした主張の背景には、生徒の人種的構成の急激な変化と家庭環境悪化、貧困増大などの問題の深刻化がある (p. 51)。報告書は「学校のリーダーシップ (school leadership)」を鍵的要素に位置づけつつ「効果的学校

(effective schools)」に関する研究の知見を参照する。その諸特徴を備えた学校では「教員どうし、ならびに教員と校長との関係が同僚的 (collegial)、相互作用的 (interactive) で、支援的 (supportive) な傾向にある。協力による計画立案は職員間の団結意識 (a sense of unity) を促す。団結意識と目標の共有をもって、秩序と規律は容易に維持される。こうした風土のもとで学習は盛んに行われるのである」(pp. 51-52) とし、現実の学校がそうでないという事実を指摘して、学校の構造改革の必要性を論じている。

「構造改革された学校 (restructured school)」では、教員からもリーダーシップが発揮され、「意思決定はより教室に近接してなされなければならない。いくつかの学校では、校長と教員リーダー (teacher leader) の自治組織 (corps) によって経営が共有されるだろう。校長はスキルに基づいて選考され、自分の成果に即して報酬を得る。学校は職員採用の権限をより多く持ち、支出についてもより大きな裁量を有し、意思決定に対してより大きな責任を負う。」と描かれている (p. 56)。また、教員はそれぞれに異なる役割を果たすとされ、一部教員は「指導教員 (mentors) あるいは教員リーダー (teacher-leaders)」に位置づけられる。そして「職能開発は教員どうしのより大きな協力をとくに重視したものになるだろう。現職研修は、学校外での単発的なワークショップよりも、教室での授業観察と指導を強調したものになる。」(p. 56) としている。

ここには、学校内部における教員の専門的自律性と協働、および共同責任体制が構想されている。『備えある国家』に類似した学校内部経営への志向性が見出されよう。

報告書は、親の参加 (parent involvement) にも言及している。「われわれはまた、学校へのより大きな親参加は生徒の学力到達度をより高めるために重要だと断言する。」と述べ、学校は親との心理的距離を積極的に縮めるべく親のもとへ接近すべきであり、「学校における意思決定は職員と親との優先順位や関心を反映すべきものだ。」(p. 85) と論じている。ここでは、生徒の学習成果向上という視点から親参加の重要性が把握され、学校に対する親の関心の高揚を学校サイドから積極的に促し、その意思を学校の意思決定に反映させるべきことが強調されている。

校長のあり方については、「効果的なリーダーシップは校長の独占的な責務ではない。リーダーシップは、教員を意思決定の参加者として尊重したオープンで相互依存的な職務環境のもとで、校内の人的・物的リソースを組織化することによって生じるべきものである。体系的な改善へ向けて学校を組織化するための新しい方法が必要である。」(p. 54) と言及されている。ここでは従来の校長役割に関する捉え方、校長養成・研修の内容などの問題点の指摘と、新たな役割の問い直しの必要性が指摘されているといえよう。

こうして全米知事会の報告書に描き出された課題意識は、その後、州知事のイニシアティブに基づく改革の進行にしたがって、具体的施策として展開されていくことになる。

(3) 全米規模における SBM の増大

SBM 施策の導入状況を統計的数値によって明示することは困難だが、次の指摘は、それが短期間のうちに全米規模で広がっていった様子をうかがわせるものといえよう。

たとえば、「1989年までに14州がSBM施策の開発を進めており、1991年までに全米にわたる1000の学区が何らかのかたちでSBMを実施していた。」(Murphy and Beck, 1995, p. 5)。あるいはまた、「北東端のメイン州から南西端のカリフォルニア州まで、北西端のワシントン州から南東端のフロリダ州まで、全米のあらゆる地域にわたり、約3分の1の学区がSBMを採用している。フロリダ州デイド郡やユタ州ソルトレイク市、インディアナ州ハモンドなど、いくつかの学区では1970年代から1980年代初めに分権化施策を実施していたが、1986年以来、SBMを採用する学区の数は、雨後のタケノコのごとく急速に増えていった。」(Ogawa and White, 1994, p. 55) という記述である。

また、ERICのデータベースでSBMを主要索引語(descriptor)として登録された文献数の変化も、この時期のSBMに対する急激な関心の高揚を裏付けている。SBMが主要索引語として登録されたのは1982年で、1985年以前に刊行された文献でそれを主要索引語とするものはわずか28件であった。ところが、1986～1990年の刊行文献は247件、1991～1995年のそれは620件、1996～2000年は265件という変化をたどっている²⁷。SBMに対する関心が1986年以降急速に高まりをみせ、1990年代を通じてそれをめぐる研究・議論が活発に展開されたことが明らかである。

3. 1990年代における学校アカウンタビリティの明確化

1990年前後において、連邦レベルの教育政策は大きく展開した。ブッシュ(Bush, G.)大統領と州知事との「教育サミット(Education Summit)」開催と教育の国家目標(national goals)設定の合意(1989年9月)、2000年までに達成すべき6項目の国家教育目標『2000年のアメリカ教育戦略』(U. S. Department of Education, 1991; 橋爪, 1992)の公表(1991年4月)、さらにクリントン(Clinton, B.)政権のもとでの全米共通目標8項目のの明文化(1994年)など、連邦レベルでの共通目標設定が進められたのである。これに連動して各州では、アカウンタビリティ・システムが整備されていった。

アカウンタビリティ・システムとは、①教育内容の厳格な基準の確立、②生徒の学習進度についてのテスト実施、③基準及びテスト結果に結び付けられた職能開発プログラム、④評価結果の公表、⑤評価結果に応じた報奨・制裁と問題部分への援助、の要素を備えた施策を指している(Lashway, 1999)。すなわち、州が教育の目標と基準を定めて、州内統一の学力テストを実施し、そのスコアに基づいて各学校の教育活動の成果が評価される。評価結果は公表され、高い成果を挙げた学校には報奨が、逆に期待された成果を挙げるのでできなかった学校には制裁が施される。後者の場合には、州あるいは学区教育委員会による学校経営への支援・介入等がなされる²⁸。

SBMが1980年代後半～1990年代において広く導入されていった背景には、このように連邦および各州政府レベルにおいて、個別学校をアカウントビリティの基礎単位と位置づける施策が積極的に採用されたという動きがあった²⁹。全州教育協議会(Education Commission of the States, 2001)はこの間のSBMの展開について、「何年もの年月をかけて、SBMは独立した単体としての改革(a stand-alone reform)から、生徒の学力到達度と学校の活動成果を改善するための総合的なアプローチの中に埋め込まれたかたちを典型とする改革へと発展してきた。SBMはそれ自体が目的なのではない。そうではなく、むしろ、個々の学校レベルにより大きな責任と柔軟性を創り出すことが、基準や質の高い授業への自発性(teaching-quality initiative)、そのほかの重要な改革を成功裏に実行するために決定的な重要性をもつと考えられるようになったのである。」と指摘している。

つまり、学校のアカウントビリティを明確化して個々の学校がその内部で実施されるべき教育の質的改善を図るという州レベルの公教育システム改革に位置づけられることよって、SBMは広く導入されていったのである。シカゴ(Chicago)をはじめ、マイアミーデイド(Miami-Dade)、ロサンゼルス(Los Angeles)、サンディエゴ(San Diego)などの大都市学区が積極的にSBMを導入してきたことはすでに日本でも数多く論じられているところだが、以上の経緯のもとで、SBMの普及は学区規模の大小にかかわらず進行したのである。

IV 公教育統治構造の変容とSBMの意義・課題

1. 「学校当事者」統治モデルへの移行

SBMは、1960～1970年代に標榜された「分権化」、「地域統制」、および「教員による参加」とは一線を画する性質をもっている。その違いは、「学校の自律性」確立と結びついた施策であるかどうか、という点に集約される。そして、制度としての両者の違いは、教育経営に主導権をもつべき場と主体の中心を「学校」に置いているか否か、という点で明瞭に見出される。1980年代後半以降の施策が「構造改革(restructuring)」と呼ばれるのは、そのような意味での公教育統治構造の重要な変容を意味しているからである。ここでは、地方学区レベルにおけるその変化のありようを整理しておきたい。

教育経営に主導権をもつべき「場」を「教育行政-学校」(縦軸)、「主体の性質」を「専門家-素人」(横軸)とするフィールド上に、教育統治に関与するアクターを配置して、「1950～1960年代」「1960～1970年代」「1980年代後半以降(SBM実施)」の各時期の態様を図示したものが、図1～図3である。各アクター間の矢印は統制関係を表している。各図において、最も大きな主導権をもつアクターを楕円(斜線網掛)で囲んで示した。

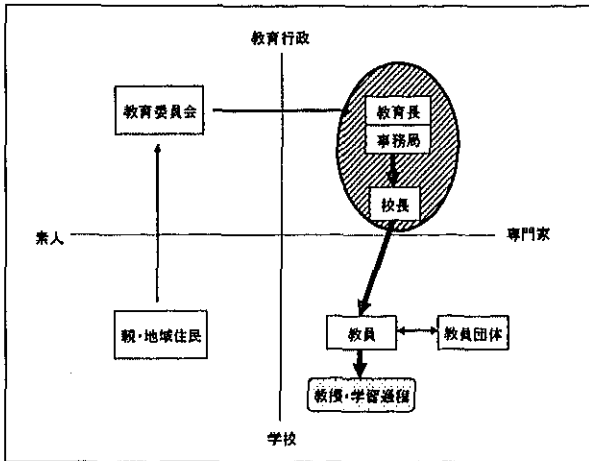


図1.「教育行政-専門家」統治モデル
(1950～1960年代)

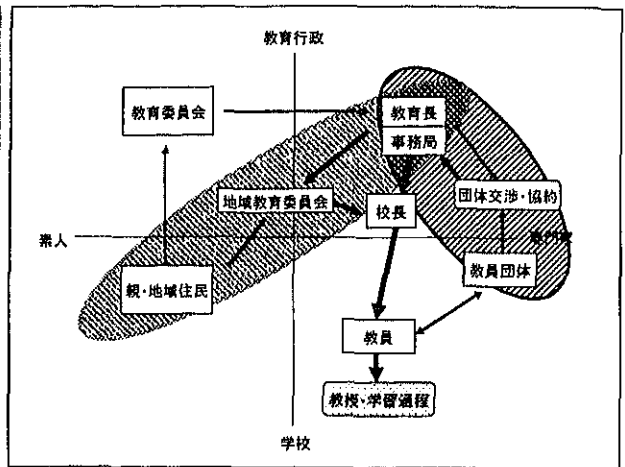


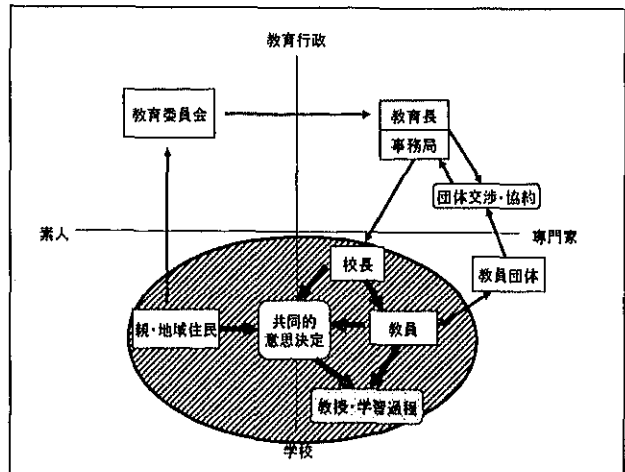
図2.「教育行政-専門家-地域」統治モデル
(1960～1970年代)

1950～1960年代は図1のように示される。公教育統治のイニシアティブは「教育行政」の「専門家」たる教育長と事務局が有し、校長は教育長の代理執行役として学校を管理する、という構造であった。高度に官僚主義化・集権化されたこの構造は、教育委員会による民衆統制を凌駕していた。この時期は「教育行政-専門家」統治モデルと称されよう。

1960～1970年代は、図2のように示される。ここでの「専門家」も、図1と同様に官僚主義化・集権化された性質を維持している。さらに、人種差別問題と不可分の大都市問題から顕現した地域統制運動においては、「教育行政」の「専門家」が白人中産階層に支配されていることが争点となり、「専門家＝白人中産階層」対「素人＝人種的マイノリティ」という対立構造が鮮明化した。結果として人種的マイノリティの親・住民に近接した「地域」レベルでの参加は制度化されたが、同時並行的に、「教育」の「専門家」集団としての「教員団体」も「教育行政」レベルでの参加を実現した。そして、これら両者の関係においては教員団体の参加が住民の参加の上位に位置することになった（図中の2つの楕円の濃淡は両者の統制力の相対関係を示している）。この時期は「教育行政-専門家-地域」統治モデルと称されよう。

SBMが導入された1980年代後半以降を表し

図3.「学校当事者」統治モデル
(1980年代後半以降のSBM)



たのが図3である。ここでの最大の変化は、縦軸における「教育行政」から「学校」への移行である。最大のねらいはすべての子どもの教授・学習活動の質的改善にあり、「素人＝人種的マイノリティ」という把握が後退して、「素人＝市民/国民」としての親・住民という認識が前面に出されている。また、「専門家」としての教員は、学校の教授・学習活動を直接的に担う主体として位置づけられ、教職の専門職化論議においても学校内部経営における教員の専門的役割が焦点の一つとなった。こうして、「学校」内部における「素人」と「専門家」の共同化過程を通じた教授・学習過程の質的改善が意図されている。これは、「学校当事者」統治モデルと呼ぶことができよう。

2. SBMの意義と課題

以上の整理から、強固に形成された教育官僚制支配に対して、1960年代以降、教育の当事者である親・住民と教員から主張されてきた「参加」への要求が、教育の現場である学校での「共同」というかたちで実現した制度改革として、SBMの意義を認めることができよう。「教育に関する意思決定の最も基礎的な単位（the primary unit）として学校を位置づけた教育行政のシステム」（Lindelow, 1981, p.1）と言われるように、SBMは、教育経営の中心的な「場」および「主体」として「学校」を位置づけている。その意図は、すべての子どもにとっての教授・学習活動の改善にあり、その前提条件として、教育当事者たる「学校の自律性」確立を位置づけている。

David (1989, p.45)によれば、1960～1970年代の分権化が地域コミュニティに政治的権力（political power）を与え、行政上の効率性を高めることなどをねらいとしていたのに対して、1980年代後半のSBMはまったく異なる論拠に立っている。すなわち、SBMの第一のねらいは教育実践に実質的な変革を引き起こすことにあり、だからこそ、学校のスタッフに、改善と革新と継続的な職能成長を促進するような学校の諸条件を創り出す自由裁量をもたらす（empower）ことが必要となる。

このように、SBMはかつての「分権化」とは異なり、学区の大小や人種統合問題の如何を超えた公教育の構造改革のあり方を志向した改革だといえる。それゆえに、「たとえどんな言葉や概念定義や動機があるにしても、学校は、今日の教育改革場面の中心的位置（center stage）に立っている」（Lewis, 1989, p.174）のである。

図3にみられるように、公教育統治における学校の位置づけのこうした構造的な変化は、「教授・学習過程」に連なる「教員」「親・地域住民」および「校長」の相互の役割機能関係に重要な変化を要請する。教育長の下部で学校を管理する「行政官（administrator）」という位置にあった校長は、単位組織としての学校の責任者としての性格を強めることになる。ひとまずそれは、アカウントビリティの基礎単位である学校の「経営者（manager）」への変化だと言ってもよいだろうが、その役割の内実は単純ではない。それは、「教授・学習過程」の質的向上に連なる学校内部経営過程のあり方をどのように描くかに拠っているからである。その場合、SBM

の含意は、「学校の当事者性の強化」「教員のエンパワメント³⁰と参加」「親・住民の参加」をもとにして校内共同性を高めることにあると考えられる³¹。

Sergiovanni(1989)が「教員のエンパワメントでは関心の焦点が狭すぎる。学校現場 (the school site) のエンパワメントがもっと強調されなければならない。質の高い学校教育がなされるかどうかを決定づける際に、最終的には学校レベルの校長と親と教員が最も重要なのである。これら3つの主体グループがともに共同的な関与と共通の方向性をもつことができるような方略や管理、期待、将来像を見出すことが必要である。」(p.6)と述べているように、3者それぞれの役割機能とともに、相互の共同性のあり方が重要になろう。

このような点を踏まえながら、校長は具体的にどのような役割を期待され、実際にいかなる役割機能を果たしているのかを明らかにすることが今後の課題になる。

¹ SBMとは、学区教育行政当局のもとにあった学校経営にかかわる諸権限と責任を各学校へ移行し、学校現場 (school-site) ごとに自律的な教育経営を行うこと、あるいはそのための施策である (浜田, 2003, p.47)。

² 調査結果は、Clune and White(1988)およびWhite(1988)にまとめられている。

³ 1960年代ニューヨーク市の分権化施策の動向については、堀(1973)、金子(1979)、岩永(1979, 1980)、小川(1981)、黒崎(1989)、坪井(1998)などで詳しく考察されている。

⁴ 詳しくは、堀(1976)を参照。

⁵ 岩永(1980)によれば、「現実の改革過程」では「コミュニティ・コントロール」が「排除」され、「分権化」も「稀釈されていった過程であった」(p.6)。

⁶ その背景に、教員団体による団体交渉の制度化がある。これについては次項で述べる。

⁷ この時期に定着した「学年制学校」は「男性=経営・管理」「女性=教育」というヒエラルキーを構築し、自律性を抑制された地位にある教職と「女性の仕事」という認識とが一体化されたと指摘されている (坂尻, 1989)。

⁸ 1955年1月の“New York Times”によると、洗車作業員の給与が週給\$72.35であるのに対して、教員のそれは\$66であった (<http://www.uft.org/index.cfm?fid=65>, 2003.7.17)。

⁹ National Center for Education Statistics (1999, p.80)による。

¹⁰ 1929-30年度に119,001だった学区数は、1949-50年度:83,718、1955-56年度:54,859、1959-60年度:40,520、1965-66年度:26,983、1970-71年度:17,995と減少し、1950年代以降急速に統廃合が進められていったことが明らかである (National Center for Education Statistics, 1999, p.97)。

¹¹ 「団体交渉 (Collective Bargaining)」を忌避するNEAは「専門職交渉 (professional negotiation)」という概念を用いて教育委員会との交渉を図ったが、雇用条件をめぐる意思決定参加の実現という意味で本質的な差異はないとされる (太田, 1979, p.139)。

¹² 「教員団体交渉下に勤務する教員」は1960年当時ゼロだったにもかかわらず、1977年には65%を占めていたとされる (太田, 1988, p.66)。

¹³ 教員団体は人種問題が強調されていく以前までは分権化に好意的だったが、それ以後は強い拒絶を示していった (Murphy and Beck, 1995, p.125)。

¹⁴ 小川(1978)は、「教員団体は現在の教育行政構造の下で一定の力を獲得してくるにつれて、彼らが長く批判し改革を求めてきた現在の行政構造を擁護することになってきた。」(p.231)と指摘している。

¹⁵ カリフォルニア州学校管理職協会 (Association of California School Administrators) とERIC (Educational Resources Information Center) の教育経営に関する情報センター (ERIC Clearinghouse on Educational Management) の共同事業として、すでに着手されていたSBMの事例研究がなされている。

¹⁶ 「初等・中等教育の質・費用・財政に関するニューヨーク州委員会 (the New York State Commission on the Quality, Cost, and Financing of Elementary and Secondary Education)」

のことで、委員長 Fleischmann, M. の名をとってそのように呼称される。

¹⁷ 「ニューヨーク市の実験学区における地域統制をめぐる問題は、行政当局にこうした問題を回避しあるいは減ずるための対応をつくり出させていった」(小川, 1981, p. 143) と指摘されるように、同勧告も、思い切った分権化を避けつつ、地域住民・親の参加を学校レベルで制度化するという性質をもっていた。

¹⁸ 重要な機能として、校長選考への参加が挙げられていた(金子, 1977, pp. 54-55)。

¹⁹ 財産税に依存した地方学区の財源は各地域の社会経済階層の違いを直接的に反映することになる。富裕階層地域よりも貧困階層地域の税率をより高くしなければ生徒一人当たりの教育費を平等に確保できないという事態を解消するために、州の補助金交付制度等の改革が行われた(小川, 1981; 竺沙, 1996)。

²⁰ 同プログラムの詳細は、竺沙(1997b)を参照。

²¹ Guthrie(1986)はその制定がフロリダ州で1973年にSBMが提案された「2年後」だと記述している(p. 309)が、カリフォルニア州の学校改善プログラムの制定は1977年である。

²² 公立学校が直面する重要問題の上位4位は、規律の欠如、適切な財政支援の欠如、薬物使用、カリキュラム基準の貧弱さ、であった(Gallup, 1982, p. 38)。

²³ 「人種的統合」に対する一般的関心の相対的低下は、教育における「人種問題」の解消傾向を意味するわけではない。むしろ、人種の多様化とそれに伴う多文化・多言語化が進行し、「問題」は複雑化しつつあった(浜田, 2003などを参照)。

²⁴ 1983年だけでも10以上の報告書が公表されている(今村, 1987, p. 79)。

²⁵ 1983年に全米州議会協議会(National Conference of State Legislatures)が50州に質問紙調査を実施し、1983年11月現在36州からの回答を得ている(Siegel, 1983, p. 1)。

²⁶ 従来の事務・管理的機能からの変革の必要性については指摘されている(p. 61)。

²⁷ ERICの検索サイト(http://ericir.syr.edu/Eric/adv_search.shtml)で検索した。

²⁸ 1999年の時点で、州内統一の学力到達度テストは48州で実施され、学校単位の結果を公表する州は36であった。また、「成功校」に対する報奨は14州、「失敗校」への州による直接介入措置は16州で、それぞれなされることになっていた(浜田, 2000, p. 36)。

²⁹ 少なくともコロラド、フロリダ、ケンタッキー、ノースカロライナ、テキサスの5州では、州内すべての学校でSBMを導入するよう州法で規定されている。以下のサイトを参照した。

School-Based Management, *Education Week on the Web*, Updated: July 21, 2003

(<http://www.edweek.org/context/topics/issuespage.cfm?id=18>) 5州のうちケンタッキーについては浜田(1999)を参照のこと。

³⁰ “empower”の一般辞書的意味は「権能[権限]を付与する、権力を委ねる、権利を委任する」(小稲義男編、『新英和大辞典』, 研究社, p. 682)で、“empowerment”は「権限付与」と邦訳されることがある。しかし、SBMにかかわって用いられるこの用語は多くの場合、「権限付与」とともに、自己効力感の高揚など個人の内面的変化を含んでいる(Clark et al., 1996)。したがってここでは、両者の意味合いをもつ用語として“empowerment”を「エンパワメント」と表記する。

³¹ SBMの学校審議会等を「より直接参加民主主義的教育統治機関」(坪井, 1998, p. 230)として、「学区教育委員会と学校との間に設けられた教育統治機関」(p. 229)と位置づける議論もある。だが、これまでの検討を踏まえるなら、SBMの本来的な意味はむしろ、学校統治の主体を学校の外側ではなく学校自身に置くという点にあり、それゆえに統治のプロセスは、教授・学習過程の質的改善を生み出すための学校内部経営(management)という視点から把握される必要がある。学校審議会等の意味を捉える場合にも、学校内部における共同的意思決定/形成(shared decision-making)の全体的過程にそれを位置づけ、教授・学習過程とのつながりを捉える必要がある。

=====

《引用・参考文献》

<和文>

今村令子(1987)『教育は「国家」を救えるか—質・均等・選択の自由』, 東信堂

—————(1990)『永遠の「双子の目標」—多文化共生の社会と教育—』, 東信堂

岩永 定(1979)「米国公教育におけるコミュニティ・コントロール運動の成立背景」, 『九州教育学会研究紀要』第7巻, pp. 127-133

—————(1980)「米国公教育におけるコミュニティ・コントロール運動の展開と帰結—ニュー

- 「ニューヨーク市の実験学区を中心に」、『教育行政学研究』第2号, 教育行政学研究会, pp. 1-8
- (1988)「学校諮問委員会 (School Advisory Council) の法制化に関する一考察」、『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』, 第3巻, pp. 279-295
- 太田晴雄(1979)「教員の専門職化運動と教員団体—アメリカにおける Teacher Militancy の考察を通して—」、『京都大学教育学部紀要』第25巻, pp. 134-147
- (1988)「アメリカにおける教員組合と公教育統治—教員団体交渉の考察を中心として—」、『比較教育学』(日本比較教育学会), 第14号, 東信堂, pp. 64-75
- 小川正人(1978)「アメリカ教育委員会制度と教員の団体交渉権—教員の行政参加と制度改革—」、『東京大学教育学部紀要』第18巻, pp. 223-233
- (1981)「アメリカにおける教育運動と教育行財政改革—1960年代後半~1970年代前半を中心に—」、『季刊教育運動研究』(教育運動史研究会), 第15号, あゆみ出版, pp. 133-153
- 金子照基(1977)「公教育の管理と住民参加—ニューヨーク市の事例を中心に—」、『大阪大学人間科学部紀要』第3巻, pp. 39-59
- (1979)「米国の教育委員会制度の再編の動向」、『ジュリスト』第684号, 有斐閣, pp. 40-46
- 黒崎 勲(1989)『教育と不平等—現代アメリカ教育制度研究—』, 新曜社
- 坂尻敦子(1989)「アメリカの教育改革と女性教師—専門職性向上のための学校管理モデルの検討—」、『比較教育学』(日本比較教育学会), 第15号, pp. 125-135
- 笠沙知章(1996)「アメリカ合衆国州学校財政制度における財政コントロール」、『日本教育行政学会年報』第22号, 教育開発研究所, pp. 84-96
- (1997a)「アメリカ合衆国カリフォルニア州における学校財政制度」、『兵庫教育大学研究紀要』第17巻(第1分冊), pp. 49-57
- (1997b)「アメリカ合衆国フロリダ州における学校財政制度—集権的学校財政制度の特徴とその問題点—」、『教育行財政研究』(関西教育行政学会), 第24号, pp. 13-22
- 坪井由実(1998)『アメリカ都市教育委員会制度の改革—分権化政策と教育自治—』, 勁草書房
- 浜田博文(1989)「アメリカ教育改革における教員施策の動向と課題」、『筑波大学教育学系論集』第13巻第2号, pp. 159-170
- (1996)「アメリカの初等教員養成プログラムにおける教職専門教育について—1930年前後を中心に—」、『東京学芸大学紀要第1部門教育科学』第47集, pp. 215-227
- (1999)「アメリカ学校経営における共同的意思決定の実態と校長の役割期待—ケンタッキー州における SBDM (School-Based Decision Making) の分析を中心に—」、『筑波大学教育学系論集』第24巻第1号, pp. 23-33
- (2000)「アメリカにおける学校の自律性と責任—SBM (School-Based Management) とアカウントビリティ・システムの動向分析—」、『学校経営研究』(大塚学校経営研究会), 第25巻, pp. 32-41
- (2003)「アメリカの学校裁量権限拡大における校長職の役割変容—1980~90年代における校長の学校経営課題認識の変化に着目して—」、『学校経営研究』(大塚学校経営研究会), 第28巻, pp. 47-69
- 堀 和郎(1973)「コミュニティ・コントロールに関する一考察—現代アメリカ公教育の一断面—」、『九州教育学会研究紀要』第1巻, pp. 100-106
- (1976)「アメリカ教育委員会制度の成立とその観念的基盤」、『教育学研究』(日本教育学会), 第43巻第1号, pp. 24-32
- (英文)
- Campbell, R. F., Cunningham, L. L., Nystrand, R. O., and Usdan, M. D. (1985) *The Organization and Control of American Schools, Fifth Edition*, Charles E. Merrill Publishing Company
- Carnegie Corporation of New York (1986) *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*, ED268120
- Clark, R. W., Hong, L. K., and Schoepbach, M. R. (1996) Teacher Empowerment and Site-Based Management. In Sikula, J., Buttery, T. J., and Guyton, E. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education Second Edition*, Macmillan Library Reference USA, pp. 595-616
- Clune, W. H. and White, P. A. (1988) *School-Based Management: Institutional Variation, Implementation, and Issues for Further Research*, Center for Policy Research in

- Education, ED300908
- Conley, S. C. and Bacharach, S. B. (1990, Mar.) From School-Site Management to Participatory School-Site Management, *Phi Delta Kappan*, 71(7), pp. 539-544
- Culler, W. M. (Ed.) (1998) *The Florida Education Handbook 1999*, Florida Association of School Administrators
- David, J. L. (1989, May) Synthesis of Research on School-Based Management, *Educational Leadership*, 46(8), pp. 45-53
- Education Commission of the States (2001, Apr.-May) School-Based Management: Rhetoric vs. Reality, *The Progress of Education Reform 1999-2001*, 2(5) (<http://www.ecs.org/clearinghouse/26/58/2658.htm>, 2003. 7. 24)
- Elam, S. M. (1983) The Gallup Education Surveys: Impressions of a Poll Watcher, *Phi Delta Kappan*, 65(1), pp. 26-32
- Gallup, G. H. (1982, Sep.) The 14th Annual Gallup Poll of the Public's Attitudes Toward the Public Schools, *Phi Delta Kappan*, 64(1), pp. 37-50
- Governor's Citizens' Committee on Education (1973) *Improving Education in Florida*, Florida State Legislature, ED078531
- Guthrie, James W. (1986, Dec.) School-Based Management: The Next Needed Education Reform, *Phi Delta Kappan*, 68(4), pp. 305-309
- Guthrie, J. W. and Reed R. J. (1991) *Educational Administration and Policy: Effective Leadership for American Education, Second Edition*, Allyn and Bacon, Inc.
- Johnson, S. M. (1988) Unionism and Collective Bargaining in the Public Schools. In Boyan, N. J. (ed.), *Handbook of Research on Educational Administration*, Longman, pp. 603-622
- La Noue, G. R. and Smith, B. L. R. (1973) *The Politics of School Decentralization*, Lexington Books
- Lashway, L. (1999, Sep.) *Holding Schools Accountable for Achievement. ERIC Digest 130*, ED434381 (<http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest130.html>)
- Lewis, A. (1989) *Restructuring America's Schools*, American Association of School Administrators
- Lindelow, J. (1981) *School-Based Management*, Burlingame, CA: Foundation for Educational Administration, ED208452
- Murphy, J. (1991) *Restructuring Schools: Capturing and Assessing the Phenomena*, New York: Teachers College Press
- Murphy, J. and Beck, L. G. (1995) *School-Based Management as School Reform: Taking Stock*, CA: Corwin Press, Inc.
- National Center for Education Statistics (1999) *Digest of Education Statistics 1998*, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement
- National Commission on Excellence in Education (1983) *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, ED226006 (橋爪貞雄, 1984, 『危機に立つ国家—日本教育への挑戦—』, 黎明書房)
- National Governors' Association (1986) *Time for Results: The Governors' 1991 Report on Education*, ED279603
- The New York State Commission on the Quality, Cost, and Financing of Elementary and Secondary Education (1973) *The Fleischmann Report: On the Quality, Cost, and Financing of Elementary and Secondary Education in New York State*, the Viking Press
- Ogawa, R. T. (1994, Fall) The Institutional Sources of Educational Reform: The Case of School-Based Management, *American Educational Research Journal*, 31(3), pp. 519-548
- Ogawa, R. T. and White, P. A. (1994) School-Based Management: Overview. In Mohrman, Wohlstetter, and Associates, *School-Based Management: Organizing for High Performance*, Jossey-Bass, Inc., pp. 53-80
- Passow, A. H. (1989) Present & Future Directions in School Reform. In Sergiovanni, T. J. and Moore, J. H. (Eds.) *Schooling for Tomorrow*, Allyn and Bacon, pp. 13-39
- Pierce, L. C. (1980) *School Based Management. OSSC Bulletin Vol. 23, No. 10*, Oregon School Study Council, ED188320

-
- Sergiovanni, T. J. (1989) What Really Counts in Improving Schools?, In Sergiovanni, T. J. and Moore, J. H. (Eds.) *Schooling for Tomorrow*, Allyn and Bacon, pp.1-12
- Siegel, P. M. (1983) *Survey of 1983 State Efforts to Improve Education*, National Conference of State Legislatures, ED250830
- Timar, T. B. and Kirp, D. L. (1989) Education Reform in the 1980s: Lessons from the States, *Phi Delta Kappan*, 70(7), pp.504-511
- Tyack, D. (1993) School Governance in the United States: Historical Puzzles and Anomalies. In Hannaway, J. and Carnoy, M. (Eds.), *Decentralization and School Improvement: Can We Fulfill the Promise?*, Jossey-Bass Publishers, pp.1-32
- U. S. Department of Education (1991) *America 2000: An Education Strategy* (橋爪貞雄, 1992, 『2000年のアメリカ—教育戦略—その背景と批判』, 黎明書房)
- Weise, R. and Murphy, J. (1995) SBM in Historical Perspective: The Community Control Movement, 1965-1975. In Murphy, J. and Beck, L. G., *School-Based Management as School Reform: Taking Stock*, CA: Corwin Press, Inc., pp.116-130
- White, P. A. (1989, Sep.) An Overview of School-Based Management: What Does The Research Say?, *NASSP Bulletin*, 73(518), pp.1-8

(翻訳資料)

ISLLCによる学校管理職のための基準

(Interstate School Leaders Licensure Consortium, *Standards for School Leaders*,
Council of Chief State School Officers, 1996)

序 (Preface)

過去 25 年以上にわたって、非常に重要な変化がわが国を新たな方向へと作り変えてきている。同時に、新しいいくつかの観点が、21 世紀に向けて教育を再構築しようとする取り組みを改めて定義してきた。これら 2 つのことを出発点として、教育者と政策形成者らは、公式的な学校管理職(formal school leaders)の役割を見直すための、多くの支援的なイニシアティブに着手してきた。本文書において読者は、それらの取り組みの中の一つの成果を理解することになる。それは、学校管理職のための共通基準を確立しようとする、州間学校管理職資格付与協議会 (the Interstate School Leaders Licensure Consortium, ISLLC) によるしごとである。この報告書の中でわれわれは、ISLLC の作業部会によるしごとを先導した、リーダーシップの全体像と社会及び教育に関する理解について記述する。われわれはまた、その基準を開発するにあたって用いた手続きを記述するとともにその手続きに内在した中心的論点について検討しながら、ISLLC の概要を述べていく。

リーダーシップの再設計 (Redesigning Leadership)

ある人が開発するリーダーシップ基準のモデルは、そのデザインがどのようにして枠づけされるかに大きく依存している。この協議会は 2 つのやり方でそのデザイン作りに取り組んだ。第一に、教育上のリーダーシップと、特に子ども・青年のための成果という観点で高い効果を上げる学校、との結合 (linkages) に関する研究に大きく依拠した。第二に、最近明らかになりつつあるリーダーシップの見方に密接な関係のある、社会と教育の重要な趨勢を捜し求めた。続いて、それらの新しい見方が意義を認められるような基準を捜し求めた。

効果的なリーダーシップについての理解

校内および学区内における公式的リーダーシップは、複雑で多面的な課業である。ISLLC の基準はそのリアリティを十分に尊重するものである。と同時に、それらは、効果的なリーダーがしばしば異なる形の信条を信じていて、専門職における平均的な規準とは異なる行為をしていることも認めるものである。効果的な学校管理職はすぐれた力をもつ教育者であり、彼らは学習・教授および学校の改善という中心的問題にみずからの仕事の根拠を置いている。彼らは自分たちがサービスする子どもたちとコミュニティにとって道徳的な行為主体 (moral agents) であり社会的唱導者 (social advocates) である。最終的に、彼らは個人としての他者ならびに教育的なコミュニティの一員としての他者を尊重しその世話をすることによって、他の人々と強力なつながりをつくる。

変化する社会の本質

学校教育を包み込んでいるより大きな社会に目をやりながら、本協議会は、未来の教育を形成し、必然的に将来の学校のために求められるタイプのリーダーシップを形成するであろう、

数少ないが力強い原動力を確認した。まず第一に、われわれの教育ビジョンは社会構造が変化している、しかもそれはしばしば劇的なやりかたで起きている、という知識によって影響を受ける。一方で、社会の構造パターンは揺れ動いている。とくに、人種、言語、文化といった面でよりいっそう多様な社会になりつつある。他方で、社会構造はたくさん子どもたちと彼らの家族を解き崩している (unraveling)。貧困は増大している。肉体的、精神的、道徳的な幸福の兆候は下降している。社会資本の貯蓄も同様に減っている。

この協議会の学校教育とリーダーシップに関する見方は、また、社会の経済的基盤もまたつくりなおされているという知識によっても特徴づけられる。脱工業化社会へのシフト、全世界市場の進展、テクノロジーへの依存の増大、そして社会ニーズに対する市場原理的解決への心酔の増大は、教育にとっての重大な新しい解決課題を作り出している。われわれは、これらの課題が学校における新たなタイプのリーダーシップを必要とすることになるだろうと信じるものである。

進展する学校教育モデル

学校教育それ自体に目を向けると、本協議会のメンバーは3つの中心的な変化を引き出した。それらのすべてが、学校管理職のリーダーシップスキル像の再定義を予言するものである。第一の面として、新しい取り組みを、すべての若者たちを教育の過程へとより成功裏に刺激し惹きつけるために、学習と教授を再定義することだと、われわれは理解している。第二の面では、コミュニティに焦点を当てた、保護を中心とする学校教育の概念は、もっと従来から確立されてきた階層制および官僚制としての学校組織概念との間で、これからますます正当性を競い合うだろうという非常な騒々しさが聞こえている。最後に、個別学校の外側にいる関係当事者、すなわち保護者、関心ある法人組織メンバー、コミュニティのリーダーらは、教育においてますます重要な役割を果たすことになるだろう。

ISLLCのイニシアティブ

協議会のイニシアティブは、学校管理職による熟練的な管理職務に関する研究に依拠し、社会と教育についての最近の新しい見方に拠って立つものである。第一に、われわれの仕事は、学校のリーダーシップについてのより深く生産的な理解を作り出そうとする1世紀にわたる継続的な探求である。しかしながら同時にそれは、工業化社会から情報化社会へというシフトの基礎的本質にもともと由来して、その航海における2つないし3つの転換点のうちの一つを示している。

協議会は、ただひとりで社会と学校教育の転換という今の時期を定義し、教育上のリーダーシップにとってのその意義を捉えようと試みているわけではない。”Leaders for America’s Schools” (by the National Commission on Excellence in Educational Administration) が出版された1987年以来、すべての主要な専門職団体すなわち実践家と大学の両方が、この問題に非常に大きな精力を注いできた。実際、全米教育行政政策委員会 (National Policy Board for Educational Administration, NPBEA) は主としてこの必要に応じてつくられ、よりよい、そしてより整理された成果を生み出そうと努力してきた。このように、ISLLCの仕事は専門職の質を定期的に高めるという長期にわたって受け継がれている取り組みの一部であり、われわれは、それが未来の学校のための教育上のリーダーシップのビジョンを打ち立てようとする取

り組みの中心的な柱であると信じる。

ISLLCのイニシアティブは1994年8月に着手された。24の加盟州、Pew Charitable Trustsからの惜しみない補助金、そしてDanforth FoundationおよびNPBEAからの援助という支援に支えられて、CCSSOの後援のもとで計画は展開している。加盟している24州とは、次の州である。アーカンソー、カリフォルニア、コネティカット、デラウェア、ジョージア、イリノイ、インディアナ、カンザス、ケンタッキー、メリーランド、マサチューセッツ、ミシガン、ミシシッピ、ミズーリ、ニュージャージー、ノースカロライナ、オハイオ、ペンシルベニア、ロードアイランド、サウスカロライナ、テキサス、ヴァージニア、ワシントン、ウィスコンシン。加えて、次の専門職団体がISLLCと提携している。アメリカ教育大学協会(AACTE)、アメリカ学校管理職協会(AASA)、指導行政・カリキュラム開発協会(ASCD)、教師教育者協会(Association of Teacher Educators)、全米小学校長協会(NAESP)、全米中等学校長協会(NASSP)、全米州教育委員会協会(National Association of State Boards of Education)、全米教育行政教授協議会(National Council of Professors of Educational Administration)、NPBEA、全米教育委員会協会(National School Boards Association)、教育行政関係大学協議会(UCEA)。

加盟州および提携団体の代表者は、基準と指標(indicators)を丹念につくりあげていった。前述したように、草案作りの過程で、協議会の作業部会は、効果の高いリーダーシップに関する研究に広く依拠した。われわれはまた、代表者自身の知識にも大きく依拠した。最終的に、この仕事の意義を高めて豊かにするために、われわれは学校および学区、高等教育機関、ならびに州・国家レベルのさまざまな専門職団体の仲間たちから結集された英知を、開発の全過程を通じて活用した。

原理 (Guiding Principles)

プロジェクトの最初において、もし自分たちの取り組みを導くための一連の諸原理をうまく作り出すことができれば、われわれの仕事はかなり強固なものとなるだろうことが明白になった。その間、それらの諸原理は実際には2つの機能を果たすことができるだろうとわれわれは考えた。第一に、新たに現れつつある成果の範囲と焦点を吟味するために定期的に立ち戻ってくる試金石としての役割である。第二に、それらは基準と指標に対して意味を与えるのに役立つと、われわれは信じている。われわれのすべての仕事を方向づけるのに役立つ7つの原理は次のものである。

- 基準は生徒の学習が中心にあるということを示すものであるべきこと。
- 基準は学校管理職の変化しつつある役割を承認すべきこと。
- 基準は学校のリーダーシップの共同的な性質を認識すべきこと。
- 基準は専門職の質を高める高度のものであるべきこと。
- 基準は職務遂行能力に基づく学校管理職の診断・評価のシステムを啓発すべきこと。
- 基準は統合的で一貫性のあるものであるべきこと。
- 基準は学校コミュニティ (school community) のすべてのメンバーにとってのアクセス、機会、委譲という概念に基づいて記述されるべきこと。

基準についてのコメント

教育の領域において、リーダーシップの質を高めるために多くのストラテジーが用いられている。たとえば、高等教育機関は学校管理職候補者のための養成プログラムを修正するために

広範な取り組みをしてきた。また、多くの州は資格要件を強化し、大学に基盤を置いた養成プログラムの承認手続きを改めてもきた。しかし、ISLLCの作業部会はこのプロジェクトに着手するとき、基準に焦点を置くことに決めた。このストラテジーはいくつかの理由に基づいて理解できるものだった。第一に、教育改革のほかの領域における基準にかかわる仕事、とくに州間新任教師診断・支援協議会(Interstate New Teachers Assessment and Support Consortium, INTASC)の取り組みから、基準は改革にとってとりわけ適切で著しく強い影響力をもたらすと確信していた。第二に、教育経営(educational administration)という領域における主要な空白部分をわれわれは発見した。一連の共通基準がない状態のままであることがはっきり見える。最後に、基準のアプローチは多様な関係当事者がさまざまな面(資格付与、プログラム承認、候補者評価)に沿って改善の取り組みを進めることができるための最善の方法を提供すると信じる。

その枠組みの範囲内で、われわれは校長にとどまらずほとんどすべての公式的なリーダーシップポジションに適用可能な共通した基準について取り組み始めた。われわれは、役割にはそれぞれ異なるリーダーシップがあることを十分に承知している。しかし、ISLLCのメンバーは、役割の中心的側面はすべての学校のリーダーシップポジションに共通しているということを一貫して信じている。

学校管理職の責任の全範囲について承知してはいるが、われわれは効果的なリーダーシップの心と精神(heart and soul)を形成するトピックに焦点づけることに決めた。この決定はわれわれを2つの方向へ導いた。第一に、林立する基準の中の鍵となる問題を失いたくなかったので、意図的に非常に絞り込んだモデルを形作った。そういうわけで、6つだけの基準を作ったのである。第二に、学習・教授の問題と効果的な学習環境づくりに継続的に焦点を当てることにした。いくつかの基準だけが直接的に学習・教授を強調するのではなく、すべての基準が学習環境を支援する度合いに意味をもつものになっている。最初から最後まで、生徒の成功が最も重要な点である。たとえば、あらゆる基準は、「学校管理職は、〇〇によって、すべての生徒の成功を促す教育的リーダーである」という表現で始まっている。

最後に、指標の枠組みについての言葉は順序に従って並んでいる。われわれが用いているデザイン(知識、性向、行動: knowledge, dispositions, and performance)は、INTASCという思慮ぶかい仕事から取り入れたものである。その枠組みにおける知識と行動の重要性についてはほとんど議論されていないが、性向を「診断する」ことの困難さは、このプロジェクトの始まりのときにわれわれの幾人かにたくさんの驚愕をもたらした。しかし、仕事に取り組んでいくに従って、性向はしばしば中心的な位置を占めるということを見出した。すなわち、「性向とは、われわれがとる自由な行為の範囲で他のものよりもむしろある方向へとわれわれを方向づけていく習癖である」ため、多くの根本的なやり方において、それらは行動を増進し、行動に意味を与える。したがって、われわれはこれらの要素(知識、性向、行動)は一体をなしているものと理解するようになってきた。また、われわれは、「性向は知性の魂であり、もしそれがなかったら理解とノウハウはほとんどできない」(p. 278)というPerkins(1995)に同意するものである。

David Perkins(1995), *Outstanding I. Q.: The Emerging Science of Learnable Intelligence*, New York: The Free Press

学校管理職のための基準

基準1

学校管理職は、学校コミュニティによって共有され支えられる学習の理想像を創りだし、それを明確に表現し、実行し、管理執行することを促進することによって、すべての生徒の成功を助長する教育的リーダーである。

知識 Knowledge
<p>管理職は以下のことについての知識と理解をもっている。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 多元的社会における学習目標 • 戦略的な計画を開発し実行するための諸原理 • システムズ理論 • 情報源、データ収集、およびデータ分析のためのストラテジー • 効果の高いコミュニケーション • 効果の高いコンセンサスづくりと交渉のスキル
性向 Disposition
<p>管理職は以下のことを信じ、尊重し、それらに専心する。</p> <ul style="list-style-type: none"> • すべての者の教育可能性 • 高い学習水準をとまなう学校の理想像 • 継続的な学校改善 • 学校コミュニティの全メンバーを含み込むこと • 生徒たちはすぐれた大人になるために必要な知識・スキル・価値観をもっているということを保証すること • 自分自身の仮説・信条・実践を継続的に試そうとする意志 • 高いレベルの個人的および組織的な達成度に必要な活動を実行すること
行動 Performances
<p>管理職は以下のプロセスを促進し、それらを保証する諸活動に従事する。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 当該学校の理想と使命は、職員・保護者・生徒・コミュニティメンバーへ効果的に伝達される。 • 理想と使命は、シンボル、行事、語り、およびそれらに類する行為の活用を通じて伝達される。 • 学校の理想像の中核的な信条はすべての関係当事者にとっての規範を形成する。 • 理想は関係当事者とともに、そして彼ら自身の間で作り出される。 • 学校コミュニティメンバーによる理想実現のための貢献は認められ、賞賛される。 • 理想と使命に向かう過程はすべての関係当事者に伝えられる。 • 学校コミュニティは学校を改善しようとする取り組みに関与する。 • 理想は教育のプログラム・プラン・活動を形成する。 • 理想は教育のプログラム・プラン・行為を形成する。 • 実行計画は、理想と目標を達成するための目的とストラテジーが明確に接合されているところで作り上げられる。 • 生徒の学習に関連する診断データは学校の理想像と目標を作り上げるために用いられる。 • 生徒とその家族に関する適切な統計的データは学校の理想像と目標を作り上げる際に用いられる。 • 理想を達成するにあたっての障害が確認され、明確にされ、話される。 • 必要とされる資源は学校の理想像と目標の実現を支援するために探し求められ獲得される。

- 既存の資源は学校の理想像と目標を支えるために用いられる。
- 理想と使命と実行プランは定期的にモニターされ評価され修正される。

基準2

学校管理職は、生徒の学習と職員の職能成長に貢献する学校文化と教授プログラムを唱導し、育成し、維持することによって、すべての生徒の成功を促進する教育的リーダーである。

知識 Knowledge
<p>管理職は以下のことについての知識と理解をもっている。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 生徒の成長と発達 • 学習理論の適用 • 動機づけ理論の適用 • カリキュラムの設計・実行・評価と精練 • 効果的な教授の諸原理 • 測定・評価・診断のステラテジー • 多様性と、それが教育プログラムにおよぼす意味 • 成人の学習と職能開発モデル • システム・組織・個人の変革過程 • 生徒の学習と職能成長を促進するためのテクノロジーの役割 • さまざまな学校文化
性向 Disposition
<p>管理職は以下のことを信じ、尊重し、それらに専心する。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 学校教育の根本的な目的としての生徒の学習 • すべての生徒は学習することができるのだとする考え方 • 生徒の学習を可能にするさまざまな方法 • 自己と他者のための生涯学習 • 学校改善にとって不可欠な要素としての職能開発 • 多様性が学校コミュニティにもたらしてくれる利点 • 安全で支援的な学習環境 • 生徒を社会の一員となるように育てること
行動 Performances
<p>管理職は以下のプロセスを促進し、それらを保証する諸活動に従事する。</p> <ul style="list-style-type: none"> • すべての個人は公平に、尊厳を認められ、敬意をもってあつかわれる。 • 職能開発は生徒の学習における焦点を学校の理想像と目標に合致したものへと仕向ける。 • 生徒と職員は自らの価値と重要性を認められていると感じる。 • 各個人の責任と貢献は認められる。 • 生徒の学習に対する障害は確認され、明かにされ、話される。 • 多様性は学習経験を作り上げるときに配慮される。 • 生涯学習は奨励され規範とされる。 • 自己、生徒、および職員の達成度が高い期待を寄せる文化がある。 • テクノロジーは教授・学習において活用される。 • 生徒と職員の成功実績は認められ、賞賛される。 • 学習のための多様な機会がすべての生徒に開かれている。 • 学校は成功のために組織され整備される。 • 教科カリキュラム、合科カリキュラム、および課外カリキュラムが設計・実行・評価され

精練される。

- カリキュラムに関する決定は研究、教員の専門知識、学習社会の諸勧告に基づいている。
- 学校の文化と風土は定期的に診断される。
- さまざまな情報源は意思決定のために用いられる。
- 生徒の学習はさまざまな技術を用いて診断される。
- 達成度に関わる情報の多角的な源は職員と生徒によって用いられる。
- 指導監督的および評価的な多様なモデルが用いられる。
- 生徒の配置計画は生徒及びその家族のニーズに合わせてつくられる。

基準 3

学校管理職は、安全、有効でかつ効果的な学習環境のための組織・運営・諸資源の経営を保証することによって、すべての生徒の成功を促進する教育的リーダーである。

知識 Knowledge
<p>管理職は以下のことについての知識と理解をもっている。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 組織の理論及び諸モデルと組織開発の諸原理 • 学校および学区内における運営手続き • 学校の安全および保安にかかわる諸原理と課題 • 人的資源の運営と開発 • 学校経営における財政運営にかかわる諸原理と課題 • 学校施設と空間利用にかかわる諸原理と課題 • 学校運営に影響をおよぼす法的問題 • 経営機能を支援する最新のテクノロジー
性向 Disposition
<p>管理職は以下のことを信じ、尊重し、それらに専心する。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 学習・教授の質を高めるための経営上の意思決定 • 学校を改善するために危険をおかすこと • 人を信頼し、彼らの判断を信じること • 責任を受け入れること • 高い質的水準、期待、達成度 • 関係当事者を経営過程にかかわらせること • 安全な環境
行動 Performances
<p>管理職は以下のプロセスを促進し、それらを保証する諸活動に従事する。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 学習、教授、生徒の発達についての知識は経営上の決定を知らせるときに用いられる。 • 運営上の手続きは成功裏の学習のための機会を最大化するために設計され運営される。 • 現れつつある趨勢は適切に認知され研究され適用される。 • 学校の理想と目標を達成するための運営計画と手続きは適切なものである。 • 学校にかかわる団体交渉その他の契約上の同意は有効に運営される。 • 学校の施設設備、教具、支援システムは安全に効率的に有効にはたらく。 • 時間は組織目標の最大実現のために運営される。 • 潜在的な諸問題と諸機会が確認される。 • 諸問題は時宜に適したやり方で取り組まれ解決される。 • 財政的・人的・物的諸資源は学校の目標に結び付けられる。 • 学校は継続的な改善を支援するために主体的に行動する。

- 組織体系は必要に応じて定期的にモニターされ修正される。
- 関係当事者は学校に影響をおよぼす意思決定にかかわる。
- 責任は所有意識とアカウンタビリティを最大化するために共有される。
- 効果的な問題づくりと問題解決のスキルが用いられる。
- コンフリクト解消の効果的なスキルが用いられる。
- 効果的な集団過程とコンセンサス形成のスキルが用いられる。
- 効果的なコミュニケーションスキルが用いられる。
- 学校経営を進めるためのテクノロジーの効果的な活用がなされる。
- 学校の財政資源は責任を持って能率的に有効に運営される。
- 安全で清潔で美的感覚にすぐれた学校環境が創られ維持される。
- 人的資源は学校目標の達成を支援するようはたらく。
- 学校の記録文書の秘密性とプライバシーは保護される。

基準4

学校管理職は、多様なコミュニティの関心とニーズに応え、そしてコミュニティの諸資源を動員しながら、家族およびコミュニティメンバーとともに協力することによって、すべての生徒の成功を促進する教育的リーダーである。

知識 Knowledge
<p>管理職は以下のことについての知識と理解をもっている。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 学校コミュニティに潜在的に影響をおよぼす新たな諸問題と趨勢 • 多様性を抱える学校コミュニティの諸条件と力学 • コミュニティの諸資源 • コミュニティとの関係とマーケティングのストラテジーおよび過程 • 学校、家族、ビジネス、コミュニティ、政府、および高等教育のパートナーシップの成功的なモデル
性向 Disposition
<p>管理職は以下のことを信じ、尊重し、それらに専心する。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 学校はより大きなコミュニティの中の不可欠な要素として機能をはたしている。 • 家族との共同とコミュニケーション • 学校的意思決定過程における家族及び関係当事者の関与 • 多様性は学校に豊かさをもたらすものだという考え方 • 子どもたちの教育におけるパートナーとしての家族 • 家族は自らの子どもたちのことに最も強い関心をもっているのだという考え方 • 生徒の教育に関係づけて持ち込まれる必要のある家族とコミュニティの諸資源 • 一般の人々の教養
行動 Performances
<p>管理職は以下のプロセスを促進し、それらを保証する諸活動に従事する。</p> <ul style="list-style-type: none"> • より大きなコミュニティに開かれ、活発な関与をうけ、コミュニケーションをとることが優先されている。 • コミュニティのリーダーとの関係が確認され、はぐくまれる。 • 家族とコミュニティの関心事・期待・ニーズに関する情報が定期的に用いられる。 • 異なる民間事業、宗教、政治、サービス機関および団体に対する窓口をもっている。 • 価値観と意見が対立する個人及び集団を信頼する。 • 学校とコミュニティはお互いに資源としてはたらきあう。

- 利用可能なコミュニティの資源は学校が問題を解決し目標を達成するのを助けるために確保される。
- 地域の民間業者、高等教育機関、コミュニティグループとのパートナーシップは学校のプログラムの質を高めその目標を支援するために確立される。
- コミュニティの青少年家族サービスは学校プログラムと統合される。
- コミュニティの関係当事者は正当に取り扱われる。
- 多様性は認められ、尊重される。
- マスメディアとの効果的な関係がつくられ、維持される。
- コミュニティとの関係の総合的なプログラムが確立される。
- 公共的な資源と財源は適切かつ慎重に用いられる。
- コミュニティとの共同は職員にとっての規範とされる。
- 職員が共同的なスキルを身につけるための機会が提供される。

基準 5

学校管理職は、誠実さと公正さをもって、かつ倫理的なマナーに基づいて行為することによって、すべての生徒の成功を促進する教育的リーダーである。

知識 Knowledge
<p>管理職は以下のことについての知識と理解をもっている。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 現代社会における教育の目的とリーダーシップの役割 • 多種多様な倫理的な枠組みと行動規範についての見通し • 多様な学校コミュニティの諸価値観 • 専門職としての倫理行動規準 • 教育の哲学と歴史
性向 Disposition
<p>管理職は以下のことを信じ、尊重し、それらに専心する。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 模範的な公益 • 「権利宣言」の中の諸原理 • 教育の無償と質に対するあらゆる生徒の権利 • 意思決定過程へ倫理原則を持ち込むこと • 自らの関心を学校コミュニティの利益に従わせること • 自分の信条と行動を奨励することの結果を受け入れること • すべての生徒と家族に力を尽くすために建設的・生産的に自分の官職の影響力を活用すること • 互いに気をつかい合う学校コミュニティをつくること
行動 Performances
<p>管理職は、</p> <ul style="list-style-type: none"> • 個人的および専門職的な価値観を吟味する。 • 個人的および専門職的な倫理行動規準を明示する。 • 高いレベルの達成度へと他者を奮い立たせるような価値観、信条、態度を明示する。 • 役割モデルとして行動する。 • 学校運営の責任を受け入れる。 • 自分の経営実践が他者におよぼす影響力を考慮する。 • 個人的な利益よりむしろ、教育プログラムの質を高めるためにその官職の影響力を活用する。

- 人々を公平、公正に尊厳と敬意をもって取り扱う。
- 生徒と職員の権利と秘密を保護する。
- 学校コミュニティ内部の多様性に対して感謝と感受性を明示する。
- 他者の合法的な権限を認め尊重する。
- 多様な学校コミュニティの中に広がっている価値観を吟味し考慮する。
- 学校コミュニティ内の他者は誠実さを示し、倫理的行動を実践するだろうと期待する。
- 学校を公開審査のもとへと開く。
- 法的小よび契約上の義務を全うする。
- 法律と手続きを公正に慎重に思慮深く適用する。

基準6

学校管理職は、より大きな政治的、社会的、経済的、法的、文化的コンテクストを理解し、それらに対応し、それらに影響をおよぼすことによって、すべての生徒の成功を促進する教育的リーダーである。

知識 Knowledge
<p>管理職は以下のことについての知識と理解をもっている。</p> <ul style="list-style-type: none"> • アメリカの学校制度を支えている代表制統治の諸原理 • 民主主義社会と経済的生産性の高い国家の発展と更新における公教育の役割 • 教育と学校教育に関連している法律 • 学校にインパクトをおよぼす、政治的、社会的、文化的、経済的なシステムとその過程 • 学校教育のより大きな政治的、社会的、文化的、経済的コンテクストに対して適用される、変革およびコンフリクト解消のモデルとストラテジー • 教授・学習に影響をおよぼしている全世界的な問題と勢力 • われわれの民主的政治システムのもとでの政策の開発と擁護の力学 • 民主主義社会における多様性と公正さの重要性
性向 Disposition
<p>管理職は以下のことを信じ、尊重し、それらに専心する。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 機会と社会移動にとっての鍵としての教育 • 多様なアイデア、価値観、文化を認めること • 教育に影響をもつ他の意思決定者と意見交換を続けることの重要性 • 教育サービスの中での政治的小よび政策形成的なコンテクストに積極的に参加すること • 生徒の権利を保護し生徒の機会を向上させるために法的システムを用いること
行動 Performances
<p>管理職は以下のプロセスを促進し、それらを保証する諸活動に従事する。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 学校が動いていく環境は生徒と彼らの家族の利益になるよう促される。 • 学校が動いていく環境の中の趨勢、諸問題、潜在的変化に関して、学校コミュニティ内部においてコミュニケーションがなされる。 • 多様なコミュニティグループの代表者と継続的な意見交換をおこなう。 • 学校コミュニティは地方・州・連邦政府によって制定された政策・法律・規則の枠組みの中で活動する。 • 公共政策は生徒のための質の高い教育をもたらすために共有される。 • コミュニケーションの系列は学校コミュニティ外部の意思決定者とともに作り上げられる。

1. フロリダ州の校長の資質能力:基礎的なものと高度のもの(1984年4月当時)

(Florida Principal Competencies: Basic and High Performing)

(Drummond, W. H. and W. R. Snyder (1984, April) *Educational Management Development (EMD): Context for Florida*, Submitted to Florida Council on Educational Management, Department of Education, Appendix A)

目的と方向づけ(Purpose and Direction)
<p>1. 順向的な指向性(Proactive Orientation)</p> <p>ある場面や職務の中で生起するすべてのことを十分に「担当」して責任を負う役割をとる。自分が「原因」になることができ、結果を左右することができ、変化を生み出して目標を達成することができるのだという十分な仮定をもって行動するときの「内的統制」指向。行動に着手し、事態の全側面に対して(通常の境界を越えてでも)、課題達成が成功しても失敗してもすすんで責任をとる。組織について学習することと目標を達成することのために、自己と他者の行動を起こす。</p> <ul style="list-style-type: none"> • ある集団や課業の進展あるいは諸資源の獲得と活用に対する全体的な責任を負う。 • 自己および他者が課業を達成するために諸活動、提案、または計画にとりかかる。 • 失敗/障害事項に対する個人的な責任を引き受けて表現し、潜在的あるいは現実的な障害を克服するために諸経験から学ぶ。 • 職員・生徒・教員に対する最終的な責任を引き受ける。
<p>2. 決断力(Decisiveness)</p> <p>決定を下す際に力強さと自信を表す。その決定がどんな性質のものであっても、決定を下して判断を表明し、行動を起こし、自己と他者に取り組ませるということをすすんで行うこと。</p> <ul style="list-style-type: none"> • すでに下された決定に関して迷っているような態度をほとんど示さない(ただし、代替案を認識することはできる) • 意思決定を行うときの力強さと自身。
<p>3. 学校の使命への傾倒(Commitment to School Mission)</p> <p>当該学校に関する一定の価値観を持っていること。たとえば生徒たちの福祉、職員に対する公正さ。また、もし障害事項があったとしても一貫した価値観で行動すること。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 生徒たちの福祉を増進する。 • 教師、保護者、および生徒たちの気持ちに対して慈悲深い気配りを示す。 • 生徒の福祉が危機に陥ったときには難しい行動をとる。(よくあるようなことではないが) • 機会の提供、優先順位の配分、規律の管理、そして資金の分配を行うときに、公正さの重要性を強調する。
認知的技能(Cognitive Skills)
<p>4. 対人関係的な吟味(Interpersonal Search)</p> <p>他者が抱いている概念、思考、アイデアを悟り、理解し、言語で表現することができる。他者のアイデアや意見に敏感なだけでなく、他者の気持ちや言葉を確実に理解するための行動をとる。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 他者が自分自身の見方やアイデア、気持ちを表現することができるように、精査と反復を活用する。 • 他の立場から他者のアイデアと考え方を発見して理解することができる。 • 他者(たとえば教師や生徒)の見方に関するある人の受けとめ方の的確さを吟味するために、要約的な説明と言い換えを用いる。
<p>5. 情報の探索(Information Search)</p>

<p>ある出来事や問題の理解に到達する前にさまざまな種類の情報を探索して収集する。状況に関する情報を収集するために、フォーマルまたはインフォーマルな観察や探索、そしてつながりを活用する。情報探索の幅広さ(情報源の多さ)と深さ(各関連情報源から入手される事柄)。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 意思決定を下したり何らかの方策をとる前に、さまざまな情報源や出来事から諸問題についての情報を収集する。 ● 情報探索の幅広さ(または異なる情報源の数) ● 適切なアイデアや考え方に到達するために、(組織の内外で)探索された各必要領域で十分な情報を収集する。
<p>6. 概念づくり(Concept Formation)</p> <p>情報に基づいて概念、仮説、アイデアを形成する力。情報をアイデアへと再整理して、異なる情報源から得られたさまざまな情報形式の間の関係を理解し、空間的あるいは時間的に別個に存在している情報どうしを結びつけることができる。異なる情報源からの情報に基づいてアイデアをつくっていく論理的なプロセス。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 場所や時間の異なるところにあるたくさんの情報が意味をなすようにするために、ある概念を創り出す。 ● 続いて生起する諸々の出来事や入力情報の中に意味あるテーマやパターンを見出す。 ● 論点や問題を検討した後に洞察眼が立ち上がる。それはたいていの場合、診断上の目的と因果関係をはっきり述べることのために名づけられ、用いられるものである。 ● 重要な出来事の間関係性に気づいたり、関連する出来事をより広い意味へとつないで捉える。(たとえば「未決」書類入れの中で)
<p>7. 概念形成における融通性(Conceptual Flexibility)</p> <p>問題解決について議論したり意思決定したりする際に、選択可能な、または多種多様な概念や見通しを用いることができる力。異なる視角から人物や物事を眺めることができる。活動についての選択可能な計画や方向を工夫することができ、各々の賛否両論を思い浮かべることができる。ある決定に至る際に、異なる立場からの情報を考慮する。同時に多種多様な視角からあるできごとを眺めることができる力。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 同時に異なる(多角的な)見方から、いろいろなことを眺める。 ● 集団場面で、異なるメンバーの見方を、審議の過程ではっきりわかる状態に保つ。 ● 諸事項についての葛藤や異なる見方が発見され、問題解決と対話の中で用いられる。 ● 部下の見方、本人の所属ユニット(たとえば部会や学校など)の長の見方、およびそのユニットと組織の外部にいる意味ある他者の見方が、計画立案と問題解決の際に考慮される。 ● 個人間と集団間の相互作用の問題を解決する際に、多角的な概念を形成し活用する。
<p>合意形成手腕(Consensus Management)</p>
<p>8. 他者どうしの相互作用の操作(Managing Interaction)</p> <p>他者どうしの間に関りあいをもたせて協働するように仕向け、相互に理解させ、葛藤を解決したり不一致の存在を認めたりして、他者どうしが相互調和に到達することを促す力。他者どうしの対話を起こさせ刺激するために自己および他者のアイデアを活用する。望ましい集団プロセスと促進者としての技能を演ずる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 集団場面のなかで相互作用するように他の人々を刺激する。また、ある人に意見を發表させ、それに応えるよう他の人を仕向けることができる。

- 他の人たちに、自分の見方を述べさせてその関係性について議論させることができ、その集団を互いの同意を形成することへ向けて動機づけることができる。
- 異なる集団や、対立している集団から来た人たちを、対話するよう仕向けることができる。
- 対人関係および集団状況において、統一的で促進的な役割を果たす。

9. 説得力 (Persuasiveness)

数多くの可能な手段を通じて他者を説得したり感化したりする力。集団状況の中で他者の注意と関心を得てそれらを維持すること。情報や議論を用いること。期待される行動をしてみせること。あるいは、他者が何をするかということをも具体的に率直に述べること。

- 自分の考えや目標を支援するように他者に働きかけ、あるいは他者を説得するための能力をはっきり示す。
- 次のようなさまざまな技法を用いることができる。—期待されている行動をしてみせること。情報を活用すること。管理的になることによって専門知識や権限を活用すること。どの技法を用いるにせよ、ここでの働きは「成功裏に影響力を及ぼすこと」にある。

10. 学校イメージへの関心 (Concern for Image)

生徒と職員によって形づくられた印象を通じた当該学校のイメージに対する関心を示し、学校に関するそれらの印象と公的な情報を操作する。

- 成功したさまざまな事柄を外に向かって示す。
- 否定的な情報が流出するのを統制する。

11. 場面に応じた駆け引き (Tactical Adaptability)

特定の戦略を用いるための論理的根拠を述べる。たとえば、ある集団を感化するために、その状況に合うような相互作用のスタイルを仕立て、もしそれが成功しなければそのスタイルを変える。

- ある活動が容易ではないだろうということを示す。
- 相互作用のスタイルを、自分が影響を及ぼしたいと考えている支持者たちに適応させる。
- あるやり方が成功しなかった場合には、戦略を整えるか、または異なる戦略を採用する。

質的向上の追求 (Quality Enhancement)

12. 目標達成への動機づけ (Achievement Motivation)

内部で行う仕事の高い基準を示す。何かをよりよく実施しようとする欲求として個人および集団の目標を文章化して示す。つまり、自己または集団がどの程度よく実施しているかということについてのよりよいフィードバックあるいは手段。障害事項に直面したときや、自己あるいは他者による誤りや失敗に対して、落胆を示す

- 課業をよりよく実行したい、以前よりもよく行いたい、他者よりもうまく実施したい、あるいはいくつかの目標や客観的な基準にしたがってよりよく行いたいなどという欲求を表現する。
- 高い成果、卓越性、あるいは高い生産性という期待を他者に知らしめる。
- 卓越性という基準に到達するための障害事項に対する不満を表現する。
- 進歩を計画したり診断したりするために、自身の生産性と成果に対する評価を求める。

13. 運営過程の監督 (Management Control)

他者による仕事の達成進度に関して、適切で時宜を得たフィードバックを受ける機会を工夫する。委任された活動について追跡する。あるいはまた、生産性基準に合致しているということについての情報を他者にフィードバックするための計画を立てたり、そのための行動をとったりする。

- 委任されたり割り当てられたりした活動を追跡調査する計画・スケジュールを立てる。
- 管理者と部下の職務遂行をモニターし、再吟味の予定を立てる。
- 他者の仕事とその進捗を観察することを援助するような活動を計画しそれに着手する。個人、教科部、学年レベルのそれぞれについて。
- 他者の仕事が基準に合っていないときには、彼らにそのことを伝える。

14. 人材開発的な志向性 (Developmental Orientation)

他者の潜在能力について高度で積極的な期待を抱き、他者の職能開発を校長の職務に属するものとする。校長の職務は、指導者として他者と協働し、職務遂行上の問題について議論し、職務遂行能力に関するフィードバックを行い、彼らにそれぞれの責務を負わせつつ職能発達の再確認を行うことを、必然的に含みこんでいる。

- 他者の潜在能力について、発達への高い期待を抱く。
- 他者がよりよく仕事を遂行することができるように援助するよう働き、彼らの職能発達のために追跡をおこなう。
- 他者の職能発達の活動に対して支援を施し、承認を与え、あるいは評価を行う。
- 自校の職員の意識に、「他者の職能発達を図ること」の価値を浸透させる。

組織化 (Organization)

15. 組織化の手腕 (Organizational Ability)

目標を達成するために計画を立てて促進する。目標を達成するため、諸活動ならびに人的およびその他の諸資源の活用についての職務分担表をつくる。職務を果たす過程で、時間、最終期限、諸活動の流れ、あるいは諸資源に関心の焦点を向ける。

- 職務分担表を作成して自分自身の時間配分を考える。すなわち、職務執行と模擬的な役割における時間と職務分担に対する関心を示す。
- 課業の見直しを行って計画を立案する。たとえば、机上や未決書類箱にあるすべての項目を見直した後で計画と職務分担を行う。仕事をしながら、あるいは模擬的な場面でこのようなやり方をとる。
- まず最初に重要事項を取り扱うという優先順位を設定し、優先順位の高い事項にはより多くの時間を配分する。
- 理にかなった計画を立てるためにグループの活動を系統立てて整理する。つまり、最初になすべきことは何か、次は何をすべきか、諸会議および意志伝達すべきポイントなど。

16. 権限委任 (Delegation)

組織目標を達成するにあたって、権限と責任を明確かつ適切に委任する。これは組織化とは区別されなければならない。すなわち、人々が日常的に行っている通常の課業分担とは異なるものである。それは、個人の職務の一般的な所定の一部分ではない課題の委任ということである。たとえば、情報収集、ある提案や計画の立案、ある事業の実施など。

- 日常化されている課業ではない活動を明確に委任する。委任とは、権限を明確に規定することである。たとえば「その課業を完成してから、あなたの意思決定について議論しよう。」「あなたが意思決定をする前に、最初の段階の仕事をしてから、私と一緒にチェックをしよう。」というように。
- 範囲の明示された活動を委任する。たとえば、情報収集、計画立案、実行、というように。

コミュニケーション (Communication)

<p>17. 自己の意思表現 (Self Presentation)</p> <p>オープンかつ誠実なやり方で自分自身のアイデア、他者のアイデアおよび情報を明確に表現できる力。オープンかつ有益で非評価的なやり方で他者と情報を共有することができる。メッセージを広く行き渡らせるために、機器を活用したり記号的な表現を用いたり、非言語的および視覚的な方法や図を活用したりすることを効果的に行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 一対一または集団の中で、わかりやすい情報提示の仕方でも自分自身のアイデアを他者に伝えることができる。その規準は、説得力ではなく、その説明内容がどの程度理解されたかという点である。 • 自分自身の議論について他者が質問するよう刺激することができる。 • 「服従の要求」や統制と受け止められないようなやり方で説明表現することができる。
<p>18. 文書筆記による意思伝達 (Written Communication)</p> <p>明確で、簡潔で、かつ適切に構成された文書筆記による意思伝達。</p> <ul style="list-style-type: none"> • メモや手紙での説明の意味がわかりやすい。 • 適切な用語を使うことができる。 • 正確なつづりと句読点を用いることができる。 • 適切かつ正確に、文章および段落の構成をおこなうことができる。
<p>19. 組織への感受性 (Organizational Sensitivity)</p> <p>組織の内外に存在するほかの人々および集団に対して自己の行動と意思決定が影響を及ぼすということを自覚すること。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 組織内外の他者に対して、筆記でも口頭でも機転のきいた応答をする。 • 受けた情報が意義あるもの場合、あるいは自分たちに関係の深いものかもしれない場合に、組織内部の人たちにその情報を知らせる。 • 計画を立て、意思決定をし、組織化を行うときに、ほかの人たちの地位、感情、考え方に配慮する。

2. フロリダ州の校長の資質能力(1994年5月)

(Florida Principal Competencies)

(The Florida Council on Educational Management and the Crown Consortium, *Leadership for a New Era in Florida's Schools*, 1994, pp.13-22)

1. 順向的な指向性(Proactive Orientation)

直面していたり予期されている環境条件を改善するように、ほかの人たちを先導し、彼らがそうすることができるように自ら行動を起こし、それに責任を負おうとする気持ちとレディネス。

順向的な指向性をもつ校長は、

- 1.1 学校の仕事に対してすべての責任を負う。
- 1.2 必要な諸資源(時間、人材、物)を獲得し保護する。
- 1.3 自分は違いをつくりだせるのだと信じる。
- 1.4 教員・職員・保護者らが学校改善のためにイニシアティブをとる際には彼らを支援する。すなわち、学校を変革するための準備行動をとる。
- 1.5 関係当事者の注意とエネルギーを、実行されるべき事柄に焦点づける。
- 1.6 官僚的で煩雑な手続きや学校改善の障害となるようなその他の事項を廃止してしまう。
- 1.7 危険を恐れないで、関係当事者の会議を開いたり、新しいカリキュラムへの示唆をもらったり、学校の法令・規則に関する行政官と会ったりする。
- 1.8 組織や制度に関する新しい問題を予測して行動を起こす。
- 1.9 自分の学校の仕事を守るために、個人としての能力と職位の力を活用する。

重要要素(DIMENSION)

自発的先導(INITIATIVE): 受動的な承認というよりも自発的に、いろいろなことに影響を及ぼしたり目標を達成したりしようとする積極的な試み。どうしても必要とされることにとどまらないで、目標を達成するための行動をとる。すなわち行動を最初に起こす。

2. 決断力(Decisiveness)

自己および他者によって行動がとられ、関与がなされるようにするため、適切なレベルでの関わり合いを用いながら、適時に意思を決定し共有するためのレディネスと自信

決断力を人々の前で示す校長は、

- 2.1 時間的猶予と学校のビジョンおよび使命にしたがって、誰によってどのようにして意思決定をなすべきかをすばやく決める。
- 2.2 組織学習と組織開発にとって不可欠な要素として、意思決定および意思判断を関係当事者と共有することの重要性を認識する。
- 2.3 争論や一致しない意見と向き合い、諸問題を詳しく調査して明らかにし、自分自身とほかの人々のエネルギーを生産的な問題解決へ方向づける。
- 2.4 意思決定はいろいろな人々によっていくつかのレベルで行われるということを認識する。
- 2.5 職員人事上の問題が起きたときにはそれらに向き合い、職務成績にそれを反映させ、必要があれば難しい人事上の意思決定をおこなう。
- 2.6 安全確保や学校運営上の障害事項といったような、生じうる難問題をくいとめるためにすばやく

行動する。

- 2.7 自信と勇敢さを人前で示す。
- 2.8 取扱の難しい規律上の問題状況に対して、校内における「最終調停者」としての職務を果たす。
- 2.9 他者に意思決定させるように判断を下す。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

決断力(DECISIVENESS): 意思決定し、判断を示し、行動を起こし、自分の見解を明らかにするためのレディネス。

3. ビジョンと使命への傾倒(Commitment to Vision and Mission)

共有された学校のビジョン・使命・価値観にしたがって発展し行動するよう誓うこと。

ビジョンと使命への傾倒を人前で示す校長は、

- 3.1 鍵を握る関係当事者らと協働して学校のビジョン(未来像)および使命内容を明確に打ち立てる。
- 3.2 学校のビジョンと使命にうまく調和した価値観を個人的なものとして抱く。たとえば、一人ひとり人間に対する敬意と心遣いや、すべての人たちは成功することができるという信念など。
- 3.3 生徒たち、教員およびその他の職員、保護者、そして地域の人々が、十分に学校の使命を理解することができるように責任を負う。
- 3.4 学校の使命を、期待される行動へとつなげていくことに、明確な目的意識をもっている。
- 3.5 自分の学校のビジョン・使命を、より大きなシステムとつなげて捉える。
- 3.6 学校の使命・目標に一致した行動を明確に提示し、模範を示し、強化する。
- 3.7 学校の使命と福祉が危機に陥ったとき、必要であれば、厄介で人が嫌がるような行動をとる。
- 3.8 学校のために道徳的なリーダーシップを引き受ける。
- 3.9 学区教育委員会・州教育局によるのと同様に、学校の関係当事者らが学校の使命と目標に参加しそれらを支援するというを期待する。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

高潔性(INTEGRITY): 仕事に関連するいろいろな活動において、社会的・倫理的・組織的なモラルを維持する。

4. 対人関係上の感受性(Interpersonal Sensitivity)

ほかの人々のものの見方・考え方・アイデア・気持ちに気づき、それらを理解し、言葉で正確に表現し、それらに強く応えることができること。

対人関係上の感受性をはっきり示す校長は、

- 4.1 ほかに人たちに、自分の理解や考え方、気持ち、見通しなどを言葉で表現することを奨励する。
- 4.2 ほかに人たちがとる行動や、表に出すアイデア・気持ち・見通しに対して注意深く耳を傾け、それらを正しく言葉で表現する。
- 4.3 受け取ったメッセージの正確さを吟味するために、自分自身の理解を別の言葉で言い換え、要約し、確かめる。

- 4.4 個々人の表現を奨励し、多様性の価値を認め、固定観念を避ける。
- 4.5 ほかにの人たちの気持ち、考え方、表情に気づいているということとそれらに敏感であるということを表に出す。

重要要素(DIMENSION)

感受性(SENSITIVITY): ほかにの人々の気持ちや要求に対する考慮を表現する行為。

5. 情報の探索と分析(Information Search and Analysis)

できごとや問題を理解するまでに、多角的な情報源からデータを収集して分析すること。

情報の探索と分析のための十分な能力を発揮できる校長は、

- 5.1 学校コミュニティの中のさまざまな関係当事者の中で組織全体にわたって行われる情報収集の過程を創りだし、運営する。
- 5.2 もっともよく役に立つデータを意思決定過程で分析し活用すべきだということを強く主張する。
- 5.3 データ分析に用いられるべき方法と手続きを考案し、説明する。
- 5.4 適切なデータが分析されるまで、意思決定の時期を遅らせる。
- 5.5 学校がそのときに使うことのできる研究その他の情報源から新しい情報を収集するように努力することによって、常に最新の情報を保持する。
- 5.6 公式・非公式の会話や口頭報告を通じて知らされたデータをまとめ、解釈し、それらに対応する。
- 5.7 すべての情報ははっきり見える状態になっているように念を押す。
- 5.8 コンピュータおよび管理情報システムのデータにアクセスし、それらの意味を解釈する。

重要要素(DIMENSION)

分析(ANALYSIS): 問題の争点は難であるかを確認したり、関係のあるデータを選別したり、関係性を確かめたりすることによって、異なる情報源からのデータを関連づけたり比較したりすること。

6. 概念づくり(Concept Formation)

類型と関係性を考えて、情報から概念・仮説・アイデアをかたちづることができること。

校長は次のようなときに、概念づくりができることをはっきり示したことになる。

- 6.1 意味を発見したり創造したりするために論理的かつ直観的にデータを処理する。
- 6.2 出来事やデータの中にある主題と類型を認識して、意味を解釈したり発見したりするためにそれらを用いる。
- 6.3 問題解決のための技能が使われるようにするため、論争点を明確にして理解することを自己と他者に強く要請する。
- 6.4 新しい洞察の仕方を評価して、それに命名する。
- 6.5 類似性や比喩を用いることによって、複雑な意味を説明する。
- 6.6 反省的な思考を実践する。

重要要素(DIMENSION)

判断(JUDGEMENT): 選択可能な行動の方向性をよく考え、論理的な仮定と事実情報に基づいて意

思決定すること。

7. 概念の融通性 (Conceptual Flexibility)

問題を解決したり意思決定したりする際に、代替的または多角的な概念や見通しを用いることができること。

校長は次のようなときに、概念の融通性をはっきりと示したことになる。

- 7.1 直面している状況と、その糸口となっている出来事を、多様な視角から眺める。
- 7.2 行動の選択を確定する過程で、拡散的な思考を尊重し、葛藤や意見の違いを考慮する。
- 7.3 異なる見方の価値を認め、決定がくだされる前に、選択可能な行動の方向性とそれらの結果がかならず考慮されるように保証する。
- 7.4 選択肢をつくるときに多様な見方に注意を払う。
- 7.5 各選択肢の長所と短所を確認することによって、選択肢の中から選ぶことによって生じる明らかな結果を比較し、評価する。
- 7.6 ふだんの物事のなりゆきを調べてよく理解し、仮説を立てて、次に起こりうる出来事を予測する。
- 7.7 選択肢の分析に基づいて意思決定する。
- 7.8 状況に適応した計画を立案できる技能を実際に示す。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

判断(JUDGEMENT): 選択可能な行動の方向性をよく考え、論理的な仮定と事実情報に基づいて意思決定すること。

8. 他者どうしの相互作用の操作 (Managing Interaction)

集団による作用過程と促進者の技能とを用いることによって、他者どうしを効果的に協働させること。

校長は次のようなときに、他者どうしの相互作用の操作をはっきりと示したことになる。

- 8.1 ティームと集団の帰属意識を助長する。
- 8.2 集団討議の司会を行い、コンセンサスを奨励する。
- 8.3 葛藤対立に介入し、交渉してそれらを解決する。
- 8.4 個人間、および集団間のコミュニケーションを促進する。
- 8.5 開放的なコミュニケーションを刺激するために、非評価的な雰囲気を作り出す。
- 8.6 個々人の、および集団の問題解決を、自ら促進する。
- 8.7 集団構成員の間で認められているリーダーを認定し、その人を利用する。
- 8.8 大人はどのようにして学ぶかに関する知識を用いながら、関係当事者と協働する。
- 8.9 同僚の行動を奨励する。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

集団的リーダーシップ(GROUP LEADERSHIP): 課題の達成に向けて集団を導く際に、適切な対人関係の様式と方法を利用すること。

9. 影響力/説得力 (Impact/Persuasiveness)

さまざまな手段(説得力のある主張、例示、または専門知識の使用)を用いることによって、学校の関係当事者らに影響をおよぼし、なんらかの作用をもたらすこと。

校長は次のようなときに、影響力/説得力をはっきりと示したことになる。

- 9.1 アイデアと信念と目標がすべての関係当事者にとって明確なものになるまで、一貫して繰り返し続ける。
- 9.2 学校目標に関する合意を得るための働きかけに対する熱心さを示し、それを強化する。
- 9.3 何かのアイデアをほかの人たちの関心・欲求・目標に結びつけることによって、それらのアイデアに対する支持を強化する。
- 9.4 学校に関する諸議論とデータを披露して、関係当事者から効果的な支援を獲得する。
- 9.5 人間としての態度によってほかの人たちに影響を及ぼす。
- 9.6 わかり易さと近づきやすさを保つ。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

説得力(PERSUASIVENESS): アイデア、計画、成果について、顧客からの同意と容認を獲得するために、適切な対人関係の様式とコミュニケーションの方法を用いること。

10. 学校の評判に対する関心 (Concern for the School's Reputation)

自己・生徒・教員・職員・保護者によってつくられた印象に留意するとともに、それらが学校の内と外の両方でどのように伝えられているかに関心を払うこと。

学校の評判に対して関心をもっている校長は、

- 10.1 安全で秩序あるきれいな学校を維持し、すべての人たちがそのようにする責任を引き受けるよう期待する。
- 10.2 可能な限り最良の教授/学習環境を提供するという学校文化を構築する。
- 10.3 教員・生徒・職員に、自分が達成できた事柄を表に出すことを奨励する。
- 10.4 生徒、職員、保護者、そして学校の上達した点や向上したことに關する前向きな情報を、適切なメディアを通じて公開する。
- 10.5 達成したことを後で報告するために、マスメディアを学校へ招く。
- 10.6 お互いに尊敬しあい、礼儀を正しあい、行儀よくするという模範を示すことを、生徒と保護者だけでなく、学校内部の大人たちに期待する。
- 10.7 学校改善委員会(学校諮問委員会)と協働して、学校への要望調査計画を作成する。
- 10.8 否定的な情報が流れるのを統制する。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

感化(IMPACT): よい第一印象を創り、注意と敬意をひきつけ、信頼できそうな態度を示すこと。

11. 場面に応じた駆け引き (Tactical Adaptability)

その場の状況に応じて、自分の相互作用と行動を適合させることができる。

場面に応じた駆け引きのできる校長は、

- 11.1 必要に応じて、聴き手、促進者、対決者といったさまざまな役割をとる。

- 11.2 自分の学校の目標と相容れない政策と施策を回避するための手段を見つける。
- 11.3 あたかも原則がないかのようにいろいろな問題をみて、それから機転を利かせて問題状況を解決するには何をすべきか決める。
- 11.4 自分自身の行動がほかの人たちにどう影響を及ぼすかを理解して、適切な調整を行う。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

状況適応性(ADAPTABILITY): 環境条件、課題、責任、あるいは人々の変化に適応しながら効果性を保つ。

融通性(FLEXIBILITY): 目的を達成するために行動を修正する。

個人的リーダーシップ: 個人を課題の達成に導くために、適切な対人関係の様式を利用する。

12. 目標達成志向性(Achievement Orientation)

より高度の水準に到達することを自己と他者に奨励するような目標を設定することによって、以前よりもよりよく物事を行おうとすること。

目標達成志向性のある校長は、

- 12.1 諸基準を設けて、すべての人が一緒にそれらに到達するように強く要求する。
- 12.2 個々人および集団によってなされた努力と業績達成に対して、高い評価を示す。
- 12.3 目標を達成するために、受け入れやすそうな証拠(金額や種類など)を明らかにするよう、教職員に要求する。
- 12.4 たくさんのことを同時に行うことを楽しみとし、学校の動的な状況に関与することによって個人的なエネルギーを引き出す。
- 12.5 目標達成に向けて刺激するために、目標と現実状況との違いをはっきりさせる。
- 12.6 学校に帰属しているすべての者の学習と業績達成を、多くの人たちの前で賞賛する。
- 12.7 誤りをおかしたり、その誤りの中からのいろいろなことを学んだりしながら、人々が気持ちよく新しいことに挑戦しようと仕向けることによって、適度の危険をおかすことを奨励する。
- 12.8 学校を改善するための基本の一つとして、学校の状態を診断するために、効果的な学校の規準を活用する。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

業績達成基準(WORK STANDARDS): 自己、部下、その他の人、および組織に対して、職務業績のための高度の目標と基準を設けること。平均的な業績では満足しないこと。

13. 運営過程の監督(Management Control)

行われているしごとの進捗状況について連絡を受けたり意見を伝えたりする体系的な手続きを確立すること。

運営過程の監督のできる校長は、

- 13.1 生徒たちの学力の伸長度を把握する。
- 13.2 教員たちと頻繁に連絡をとる。
- 13.3 教室の中を頻繁に観察する。
- 13.4 課題に合わせた効果的な授業時間の使い方がされているか注視する。

- 13.5 生徒評価と伸長度の報告を頻繁にすることの必要性を強調する。
- 13.6 いろいろな事柄の状況を確認するために、意図的に校内のあちこちを見廻る。
- 13.7 生徒たちの伸長度について、職員との話し合いを頻繁におこなう。
- 13.8 自分自身が行っていることの是非を確認するため、意見を出してくれるよう求める。
- 13.91 授業の取り組みの結果についてもどってきた意見等に応える。
- 13.92 学校に関する保護者からの意見等を求め、よくない点を正したり学校を改善したりすることに着手することによってそれらに応える。
- 13.93 共有された学校のビジョン、学校の使命、および明文化された目標について、少なくとも毎年1度は見直しをはかる。
- 13.94 委任および分担して行っている諸活動のすべてについて追跡調査を行うことを予定する。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

監督(CONTROL): いろいろな過程や課業や活動および責任を詳細に把握したり調整したりするための手続きを確立すること。委任された課題や事業の結果を調査するために行動すること。

14. 開発的な志向性(Developmental Orientation)

自己開発をモデル化し、指導したり、学習機会を提供したりすることを通じて、すべての関係当事者の成長と職能開発に向けて高度で前向きの期待を抱くこと。

開発的な志向性のある校長は、

- 14.1 学校に共同体をつくり、自分を含むすべての人々の学習と成長を支援するような文化を構築する。
- 14.2 個々人および各集団に対して、即座で特定のフィードバックデータを提供し、新しい学習の機会を引き起こすためにフィードバックを活用する。
- 14.3 開発の必要性に合わせて、新しい、あるいは革新的なアイデアや方法や教育計画を捜し求める。
- 14.4 学校と関係を持っているすべての人に、何らかの学習活動に関与してくれるよう期待する。
- 14.5 いろいろな資源をもっている関係当事者に学習の機会を提供する。
- 14.6 ほとんどの学習は学習者が共同体を形成しているところで可能になるということを認識する。したがって、生徒、保護者、教員、および職員たちの間でアイデアと諸資源を伝え合い共有していくよう奨励する。
- 14.7 支援するためのネットワークづくりと再研修を奨励する。
- 14.8 学校管理職(school leader)としての仕事につきたいという希望をもつ人々を指導し、彼らの相談相手となる。
- 14.9 ほかに人たちが成長して成功する様子を、楽しみながら見守る。
- 14.91 職能開発の活動に、一人の学習者として参加する。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

部下の人材開発(DEVELOPMENT OF SUBORDINATES): 現在および将来の仕事に関連づけた研修と職能開発活動とを通じて、部下の技能と能力を開発すること。

15. 組織化の手腕(Organizational Ability)

目標を達成するために諸活動をデザインし、計画し、系統づけるノウ・ハウ(知識と技能)

組織化の手腕をもつ校長は、

- 15.1 学校改善委員会(学校諮問委員会)と協働して、目標達成に向けた活動実施計画を作成する。
- 15.2 自分の学校コミュニティの使命および目標と結びついた目標を抱いている教員を新しく迎え入れる。
- 15.3 しっかり締め切りを守ることによって、自分とほかの人たちの予定表をつくり、時間を無駄にしないようにする。
- 15.4 自分の計画を維持し、優先順位を確立し、状況変化にそなえて計画を立てる。
- 15.5 むちゃな圧力を避けるために、活動を体系づけて計画を立てる。
- 15.6 必要な時にすぐ参照できるようにするため、いろいろな記録や情報を保存するようテクノロジーを活用する。
- 15.7 学校目標にしたがって諸資源(お金、研修、ものなど)を配分する。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

計画化と組織化(PLANNING AND ORGANIZING): ある特定の目標を達成するために、自己および他者の行動の仕方を確立すること。職員の妥当な職務分担と諸資源の適切な配分についての計画を立てること。

16. 権限委任(Delegation)

日常的に割り当てられた仕事以外に、遂行にかかわる権限と責任を与えることによって、他者に仕事を委ねる。

権限委任の能力がある校長は、

- 16.1 実行される必要のある仕事と課題を決める。
- 16.2 自分と他者の専門的知識・技能を診断し、割り当てられるべき仕事と課題に関連した、他者の発達上の要望と願いをできる限りいつでも考慮する。
- 16.3 新しい学習課題を委任するときに、他者に対して、日常的な仕事と役割(たとえば、規律保持、帳簿つけなど)を改めて割り当てる。
- 16.4 ある課業や仕事を行うにあたって学校の中に利用可能な時間と人材がない場合に、学校の外側の支援と援助を求める。
- 16.5 委任された課業に対する理解と容認を獲得する。
- 16.6 委任された課業に対する責任と権限を明確に記す。
- 16.7 所定の時間枠とチェックポイントにしたがって、課業達成のための基準を確立する。
- 16.8 個々人の必要性に関して、いつも容易に接近できるようにし、指導と支援を提供する。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

権限委任(DELEGATION): 部下を有効に活用すること。意思決定その他の責任を、ふさわしい部下たちに分配すること。

17. 自己の意思表示(Self Presentation)

開放的で情報豊かで、非評価的なやりかたで、ほかの人たちに対して自分の考えを明確に表現でき

ること。

校長は次のようなときに、自己の意思表示ができる力をもつといえる。

- 17.1 開放的で、誠実で、偽りのないやりかたで意思を伝達する。
- 17.2 類推や比喩や逸話などのように適切な説明の言葉を用いながら、信念やアイデアや概念を共有化する。
- 17.3 伝えたメッセージが受け入れられていることを確かめて、アイデアと信念と目標が理解されると感じられるまで、一貫して繰り返す。
- 17.4 効果的な対人関係上のコミュニケーション技能の模範を示す。
- 17.5 人間としての、および専門職業人としての有効性という意識を人前ではっきり示す。
- 17.6 ほかにの人たちを刺激して、自分たち自身の問題について質問するように仕向ける。
- 17.7 ほかにの人たちからの質問に答える前に、効果的な技能を用いて彼らの発言に耳を傾ける。
- 17.8 理解度を高めるために、視覚的あるいは機器的な媒体を活用する。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

口頭による意思伝達(ORAL COMMUNICATION): 対個人および対集団の状況の中で、効果的な説明ができること(身振り手振りや非言語的な表現を含めて)。

傾聴(LISTENING): 口頭による意思伝達から引き出された情報を利用すること。

18. 文書筆記による意思伝達(Written Communication)

正しい文法を用いて、明確で簡潔な文章を書くことができること。

文書筆記による意思伝達の能力をもつ校長は、

- 18.1 明瞭で簡潔に、かつ正しい文法形式で文章を書くことによって、アイデアを説明する。
- 18.2 宛名とされている読み手に応じて、文章の様式と語彙を変えて書く。
- 18.3 自分自身が書いた文章を見直して、つづり、句読点、構文などの誤りを正す。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

文書筆記による意思伝達(WRITTEN COMMUNICATION): 正しい文法形式を用いた筆記によって、アイデアを明瞭に説明すること。

19. 組織への感受性(Organizational Sensitivity)

組織の内部と外側の両方にいる関係当事者すべてに、自分の行動と意思決定が影響をおよぼしているということに気づくこと。

組織への感受性をそなえた校長は、

- 19.1 変革に着手する前に、自分の学校の文化にどんな結果をもたらすかの全体について考慮する。
- 19.2 機転と忍耐をもって、学校とその職員に関する質問と意見に応答する。
- 19.3 学校の内外両方にいる人たちにとって意味のある情報があるときには、彼らにそれを常に知らせておく。
- 19.4 計画を立案したり、意思決定したり、組織化を行ったりする際に、組織内のほかの部分の職位

や感情や見方を考慮する。

- 19.5 学習の助けとなり、議論と変革に対して開かれた学校の雰囲気を作りだし、維持する。
- 19.6 連携を構築し、いろいろな関係づくりを求め、守り、認める。
- 19.7 さまざまなネットワークを確認し、それらを用いる。
- 19.8 メッセージが相対的客観性をもって受け入れられるようにするために、適切な社会的距離を維持する。
- 19.9 組織的な見方とユーモアのセンスを維持する。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

組織への感受性(Organizational Sensitivity): 意思決定が組織内部のほかの部分に対して影響を及ぼし、関わり合いをもっているということを理解すること。

3. フロリダ州の校長の資質能力(1994年10月)

(Florida Principal Competencies)

(Florida Council on Educational Management, Florida Department of Education, *Human Resources Management & Development System Guidelines in Florida's School Districts*, October, 1999, pp.61-70)

1. 順向的な指向性(Proactive Orientation)

直面していたり予期されている環境条件を改善するように、ほかの人たちを先導し、彼らがそうすることができるように自ら行動を起こし、それに責任を負おうとする気持ちとレディネス。

順向的な指向性をもつ校長は、

- 1.1 学校の仕事に対してすべての責任を負う。
- 1.2 必要な諸資源(時間、人材、物)を獲得し保護する。
- 1.3 自分は違いをつくりだせるのだと信じる。
- 1.4 教員・職員・保護者らが学校改善のためにイニシアティブをとる際には彼らを支援する。すなわち、学校を変革するための準備行動をとる。
- 1.5 関係当事者の注意とエネルギーを、実行されるべき事柄に焦点づける。
- 1.6 官僚的で煩雑な手続きや学校改善の障害となるようなその他の事項を廃止してしまう。
- 1.7 危険を恐れなくて、関係当事者の会議を開いたり、新しいカリキュラムへの示唆をもらったり、学校の法令・規則に関する行政官と会ったりする。
- 1.8 組織や制度に関する新しい問題を予測して行動を起こす。
- 1.9 自分の学校の仕事を守るために、個人としての能力と職位の力を活用する。

重要要素(DIMENSION)

自発的先導(INITIATIVE): 受動的な承認というよりも自発的に、いろいろなことに影響を及ぼしたり目標を達成したりしようとする積極的な試み。どうしても必要とされることにとどまらないで、目標を達成するための行動をとる。すなわち行動を最初に起こす。

2. 決断力(Decisiveness)

自己および他者によって行動がとられ、関与がなされるようにするため、適切なレベルでの関わり合いを用いながら、適時に意思を決定し共有するためのレディネスと自信

決断力を人々の前で示す校長は、

- 2.1 時間的猶予と学校のビジョンおよび使命にしたがって、誰によってどのようにして意思決定をなすべきかをすばやく決める。
- 2.2 組織学習と組織開発にとって不可欠な要素として、意思決定および意思判断を関係当事者と共有することの重要性を認識する。
- 2.3 争論や一致しない意見と向き合い、諸問題を詳しく調査して明らかにし、自分自身とほかの人々のエネルギーを生産的な問題解決へ方向づける。
- 2.4 意思決定はいろいろな人々によっていくつかのレベルで行われるということを認識する。
- 2.5 職員人事上の問題が起きたときにはそれらに向き合い、職務成績にそれを反映させ、必要があれば難しい人事上の意思決定をおこなう。
- 2.6 安全確保や学校運営上の障害事項といったような、生じる難問題をくいとめるためにすばやく

行動する。

- 2.7 自信と勇敢さを人前で示す。
- 2.8 取扱の難しい規律上の問題状況に対して、校内における「最終調停者」としての職務を果たす。
- 2.9 他者に意思決定させるように判断を下す。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

決断力 (DECISIVENESS): 意思決定し、判断を示し、行動を起こし、自分の見解を明らかにするためのレディネス。

3. ビジョンと使命への傾倒 (*Commitment to Vision and Mission*)

共有された学校のビジョン・使命・価値観にしたがって発展し行動するよう誓うこと。

ビジョンと使命への傾倒を人前で示す校長は、

- 3.1 鍵を握る関係当事者らと協働して学校のビジョン(未来像)および使命内容を明確に打ち立てる。
- 3.2 学校のビジョンと使命にうまく調和した価値観を個人的なものとして抱く。たとえば、一人ひとりの人間に対する敬意と心遣いや、すべての人たちは成功することができるという信念など。
- 3.3 生徒たち、教員およびその他の職員、保護者、そして地域の人々が、十分に学校の使命を理解することができるように責任を負う。
- 3.4 学校の使命を、期待される行動へとつなげていくことに、明確な目的意識をもっている。
- 3.5 自分の学校のビジョン・使命を、より大きなシステムとつなげて捉える。
- 3.6 学校の使命・目標に一致した行動を明確に提示し、模範を示し、強化する。
- 3.7 学校の使命と福祉が危機に陥ったとき、必要であれば、厄介で人が嫌がるような行動をとる。
- 3.8 学校のために道徳的なリーダーシップを引き受ける。
- 3.9 学区教育委員会・州教育局によるのと同様に、学校の関係当事者らが学校の使命と目標に参加しそれらを支援するというを期待する。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

高潔性 (INTEGRITY): 仕事に関連するいろいろな活動において、社会的・倫理的・組織的なモラルを維持する。

4. 対人関係上の感受性 (*Interpersonal Sensitivity*)

ほかの人々のものの見方・考え方・アイデア・気持ちに気づき、それらを理解し、言葉で正確に表現し、それらに強く応えることができること。

対人関係上の感受性をはっきり示す校長は、

- 4.1 ほかに人たちに、自分の理解や考え方、気持ち、見通しなどを言葉で表現することを奨励する。
- 4.2 ほかに人たちがとる行動や、表に出すアイデア・気持ち・見通しに対して注意深く耳を傾け、それらを正しく言葉で表現する。
- 4.3 受け取ったメッセージの正確さを吟味するために、自分自身の理解を別の言葉で言い換え、要約し、確かめる。

- 4.4 個々人の表現を奨励し、多様性の価値を認め、固定観念を避ける。
- 4.5 ほかに人たちの気持ち、考え方、表情に気づいているということとそれらに敏感であるということを表に出す。

重要要素(DIMENSION)

感受性(SENSITIVITY): ほかに人々の気持ちや要求に対する考慮を表現する行為。

5. 情報の探索と分析(Information Search and Analysis)

できごとや問題を理解するまでに、多角的な情報源からデータを収集して分析すること。

情報の探索と分析のための十分な能力を発揮できる校長は、

- 5.1 学校コミュニティの中のさまざまな関係当事者の中で組織全体にわたって行われる情報収集の過程を創りだし、運営する。
- 5.2 もっともよく役に立つデータを意思決定過程で分析し活用すべきだということを強く主張する。
- 5.3 データ分析に用いられるべき方法と手続きを考案し、説明する。
- 5.4 適切なデータが分析されるまで、意思決定の時期を遅らせる。
- 5.5 学校がそのときに使うことのできる研究その他の情報源から新しい情報を収集するように努力することによって、常に最新の情報を保持する。
- 5.6 公式・非公式の会話や口頭報告を通じて知らされたデータをまとめ、解釈し、それらに対応する。
- 5.7 すべての情報ははっきり見える状態になっているように念を押す。
- 5.8 コンピュータおよび管理情報システムのデータにアクセスし、それらの意味を解釈する。

重要要素(DIMENSION)

分析(ANALYSIS): 問題の争点は難であるかを確認したり、関係のあるデータを選別したり、関係性を確かめたりすることによって、異なる情報源からのデータを関連づけたり比較したりすること。

6. 概念づくり(Concept Formation)

類型と関係性を考えて、情報から概念・仮説・アイデアをかたちづることができること。

校長は次のようなときに、概念づくりができることをはっきり示したことになる。

- 6.1 意味を発見したり創造したりするために論理的かつ直観的にデータを処理する。
- 6.2 出来事やデータの中にある主題と類型を認識して、意味を解釈したり発見したりするためにそれらを用いる。
- 6.3 問題解決のための技能が使われるようにするため、論争点を明確にして理解することを自己と他者に強く要請する。
- 6.4 新しい洞察の仕方を評価して、それに命名する。
- 6.5 類似性や比喻を用いることによって、複雑な意味を説明する。
- 6.6 反省的な思考を実践する。

重要要素(DIMENSION)

判断(JUDGEMENT): 選択可能な行動の方向性をよく考え、論理的な仮定と事実情報に基づいて意

思決定すること。

7. 概念の融通性 (Conceptual Flexibility)

問題を解決したり意思決定したりする際に、代替的または多角的な概念や見通しを用いることができること。

校長は次のようなときに、概念の融通性をはっきりと示したことになる。

- 7.1 直面している状況と、その糸口となっている出来事を、多様な視角から眺める。
- 7.2 行動の選択を確定する過程で、拡散的な思考を尊重し、葛藤や意見の違いを考慮する。
- 7.3 異なる見方の価値を認め、決定がくだされる前に、選択可能な行動の方向性とそれらの結果がかならず考慮されるように保証する。
- 7.4 選択肢をつくるときに多様な見方に注意を払う。
- 7.5 各選択肢の長所と短所を確認することによって、選択肢の中から選ぶことによって生じる明らかな結果を比較し、評価する。
- 7.6 ふだんの物事のなりゆきを調べてよく理解し、仮説を立てて、次に起こりうる出来事を予測する。
- 7.7 選択肢の分析に基づいて意思決定する。
- 7.8 状況に適応した計画を立案できる技能を実際に示す。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

判断(JUDGEMENT): 選択可能な行動の方向性をよく考え、論理的な仮定と事実情報に基づいて意思決定すること。

8. 他者どうしの相互作用の操作 (Managing Interaction)

集団による作用過程と促進者の技能とを用いることによって、他者どうしを効果的に協働させること。

校長は次のようなときに、他者どうしの相互作用の操作をはっきりと示したことになる。

- 8.1 ティームと集団の帰属意識を助長する。
- 8.2 集団討議の司会を行い、コンセンサスを奨励する。
- 8.3 葛藤対立に介入し、交渉してそれらを解決する。
- 8.4 個人間、および集団間のコミュニケーションを促進する。
- 8.5 開放的なコミュニケーションを刺激するために、非評価的な雰囲気を作り出す。
- 8.6 個々人の、および集団の問題解決を、自ら促進する。
- 8.7 集団構成員の間で認められているリーダーを認定し、その人を利用する。
- 8.8 大人はどのようにして学ぶかに関する知識を用いながら、関係当事者と協働する。
- 8.9 同僚の行動を奨励する。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

集団的リーダーシップ(GROUP LEADERSHIP): 課題の達成に向けて集団を導く際に、適切な対人関係の様式と方法を利用すること。

9. 影響力/説得力 (Impact/Persuasiveness)

さまざまな手段(説得力のある主張、例示、または専門知識の使用)を用いることによって、学校の関係当事者らに影響をおよぼし、なんらかの作用をもたらすこと。

校長は次のようなときに、影響力/説得力をはっきりと示したことになる。

- 9.1 アイデアと信念と目標がすべての関係当事者にとって明確なものになるまで、一貫して繰り返し続ける。
- 9.2 学校目標に関する合意を得るための働きかけに対する熱心さを示し、それを強化する。
- 9.3 何かのアイデアをほかの人たちの関心・欲求・目標に結びつけることによって、それらのアイデアに対する支持を強化する。
- 9.4 学校に関する諸議論とデータを披露して、関係当事者から効果的な支援を獲得する。
- 9.5 人間としての態度によってほかの人たちに影響を及ぼす。
- 9.6 わかり易さと近づきやすさを保つ。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

説得力(PERSUASIVENESS): アイデア、計画、成果について、顧客からの同意と容認を獲得するために、適切な対人関係の様式とコミュニケーションの方法を用いること。

10. 学校の評判に対する関心(Concern for the School's Reputation)

自己・生徒・教員・職員・保護者によってつくられた印象に留意するとともに、それらが学校の内と外の両方でどのように伝えられているかに関心を払うこと。

学校の評判に対して関心をもっている校長は、

- 10.1 安全で秩序あるきれいな学校を維持し、すべての人たちがそのようにする責任を引き受けるよう期待する。
- 10.2 可能な限り最良の教授/学習環境を提供するという学校文化を構築する。
- 10.3 教員・生徒・職員に、自分が達成できた事柄を表に出すことを奨励する。
- 10.4 生徒、職員、保護者、そして学校の上達した点や向上したことに関する前向きな情報を、適切なメディアを通じて公開する。
- 10.5 達成したことを後で報告するために、マスメディアを学校へ招く。
- 10.6 お互いに尊敬しあい、礼儀を正しあい、行儀よくするという模範を示すことを、生徒と保護者だけでなく、学校内部の大人たちに期待する。
- 10.7 学校改善委員会(学校諮問委員会)と協働して、学校への要望調査計画を作成する。
- 10.8 否定的な情報が流れるのを統制する。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

感化(IMPACT): よい第一印象を創り、注意と敬意をひきつけ、信頼できそうな態度を示すこと。

11. 場面に応じた駆け引き(Tactical Adaptability)

その場の状況に応じて、自分の相互作用と行動を適合させることができる。

場面に応じた駆け引きのできる校長は、

- 11.1 必要に応じて、聴き手、促進者、対決者といったさまざまな役割をとる。

- 11.2 自分の学校の目標と相容れない政策と施策を回避するための手段を見つける。
- 11.3 あたかも原則がないかのようにいろいろな問題をみて、それから機転を利かせて問題状況を解決するには何をすべきか決める。
- 11.4 自分自身の行動がほかの人たちにどう影響を及ぼすかを理解して、適切な調整を行う。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

状況適応性(ADAPTABILITY): 環境条件、課題、責任、あるいは人々の変化に適応しながら効果性を保つ。

融通性(FLEXIBILITY): 目的を達成するために行動を修正する。

個人的リーダーシップ: 個人を課題の達成に導くために、適切な対人関係の様式を利用する。

12. 目標達成志向性(Achievement Orientation)

より高度の水準に到達することを自己と他者に奨励するような目標を設定することによって、以前よりもよりよく物事を行おうとすること。

目標達成志向性のある校長は、

- 12.1 諸基準を設けて、すべての人が一緒にそれらに到達するように強く要求する。
- 12.2 個々人および集団によってなされた努力と業績達成に対して、高い評価を示す。
- 12.3 目標を達成するために、受け入れやすそうな証拠(金額や種類など)を明らかにするよう、教職員に要求する。
- 12.4 たくさんのことを同時に行うことを楽しみとし、学校の動的な状況に関与することによって個人的なエネルギーを引き出す。
- 12.5 目標達成に向けて刺激するために、目標と現実状況との違いをはっきりさせる。
- 12.6 学校に帰属しているすべての者の学習と業績達成を、多くの人たちの前で賞賛する。
- 12.7 誤りをおかしたり、その誤りの中からのいろいろなことを学んだりしながら、人々が気持ちよく新しいことに挑戦しようと仕向けることによって、適度の危険をおかすことを奨励する。
- 12.8 学校を改善するための基本の一つとして、学校の状態を診断するために、効果的な学校の規準を活用する。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

業績達成基準(WORK STANDARDS): 自己、部下、その他の人、および組織に対して、職務業績のための高度の目標と基準を設けること。平均的な業績では満足しないこと。

13. 運営過程の監督(Management Control)

行われているしごとの進捗状況について連絡を受けたり意見を伝えたりする体系的な手続きを確立すること。

運営過程の監督のできる校長は、

- 13.1 生徒たちの学力の伸長度を把握する。
- 13.2 教員たちと頻りに連絡をとる。
- 13.3 教室の中を頻りに観察する。
- 13.4 課題に合わせた効果的な授業時間の使い方がされているか注視する。

- 13.5 生徒評価と伸長度の報告を頻繁にすることの必要性を強調する。
- 13.6 いろいろな事柄の状況を確認するために、意図的に校内のあちこちを見廻る。
- 13.7 生徒たちの伸長度について、職員との話し合いを頻繁におこなう。
- 13.8 自分自身が行っていることの是非を確認するため、意見を出してくれるよう求める。
- 13.9 授業の取り組みの結果についてもどってきた意見等に応える。
- 13.91 学校に関する保護者からの意見等を求め、よくない点を正したり学校を改善したりすることに着手することによってそれらに応える。
- 13.92 共有された学校のビジョン、学校の使命、および明文化された目標について、少なくとも毎年1度は見直しをはかる。
- 13.93 委任および分担して行っている諸活動のすべてについて追跡調査を行うことを予定する。

(訳者注:1994年5月版では上記番号のうち13.9~13.93が、13.91~13.94になっていた。)

————— 重要要素(DIMENSION) —————

監督(CONTROL): いろいろな過程や課業や活動および責任を詳細に把握したり調整したりするための手続きを確立すること。委任された課題や事業の結果を調査するために行動すること。

14. 開発的な志向性(Developmental Orientation)

自己開発をモデル化し、指導したり、学習機会を提供したりすることを通じて、すべての関係当事者の成長と職能開発に向けて高度で前向きな期待を抱くこと。

開発的な志向性のある校長は、

- 14.1 学校に共同体をつくり、自分を含むすべての人々の学習と成長を支援するような文化を構築する。
- 14.2 個人および各集団に対して、即座で特定のフィードバックデータを提供し、新しい学習の機会を引き起こすためにフィードバックを活用する。
- 14.3 開発の必要性に合わせて、新しい、あるいは革新的なアイデアや方法や教育計画を捜し求める。
- 14.4 学校と関係を持っているすべての人に、何らかの学習活動に関与してくれるよう期待する。
- 14.5 いろいろな資源をもっている関係当事者に学習の機会を提供する。
- 14.6 ほとんどの学習は学習者が共同体を形成しているところで可能になるということを認識する。したがって、生徒、保護者、教員、および職員たちの間でアイデアと諸資源を伝え合い共有していくよう奨励する。
- 14.7 支援するためのネットワークづくりと再研修を奨励する。
- 14.8 学校管理職(school leader)としての仕事につきたいという希望をもつ人たちを指導し、彼らの相談相手となる。
- 14.9 ほかに人たちが成長して成功する様子を、楽しみながら見守る。
- 14.91 職能開発の活動に、一人の学習者として参加する。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

部下の人材開発(DEVELOPMENT OF SUBORDINATES): 現在および将来の仕事に関連づけた研修と職能開発活動とを通じて、部下の技能と能力を開発すること。

15. 組織化の手腕(Organizational Ability)

目標を達成するために諸活動をデザインし、計画し、系統づけるノウ・ハウ(知識と技能)

組織化の手腕をもつ校長は、

- 15.1 学校改善委員会(学校諮問委員会)と協働して、目標達成に向けた活動実施計画を作成する。
- 15.2 自分の学校コミュニティの使命および目標と結びついた目標を抱いている教員を新しく迎え入れる。
- 15.3 しっかり締め切りを守ることによって、自分とほかの人たちの予定表をつくり、時間を無駄にしないようにする。
- 15.4 自分の計画を維持し、優先順位を確立し、状況変化にそなえて計画を立てる。
- 15.5 むちゃな圧力を避けるために、活動を体系づけて計画を立てる。
- 15.6 必要な時にすぐ参照できるようにするため、いろいろな記録や情報を保存するようテクノロジーを活用する。
- 15.7 学校目標にしたがって諸資源(お金、研修、ものなど)を配分する。

重要要素(DIMENSION)

計画化と組織化(PLANNING AND ORGANIZING): ある特定の目標を達成するために、自己および他者の行動の仕方を確立すること。職員の妥当な職務分担と諸資源の適切な配分についての計画を立てること。

16. 権限委任(Delegation)

日常的に割り当てられた仕事以外に、遂行にかかわる権限と責任を与えることによって、他者に仕事を委ねる。

権限委任の能力がある校長は、

- 16.1 実行される必要のある仕事と課題を決める。
- 16.2 自分と他者の専門的知識・技能を診断し、割り当てられるべき仕事と課題に関連した、他者の発達上の要望と願いをできる限りいつでも考慮する。
- 16.3 新しい学習課題を委任するときに、他者に対して、日常的な仕事と役割(たとえば、規律保持、帳簿つけなど)を改めて割り当てる。
- 16.4 ある課業や仕事を行うにあたって学校の中に利用可能な時間と人材がない場合に、学校の外側の支援と援助を求める。
- 16.5 委任された課業に対する理解と容認を獲得する。
- 16.6 委任された課業に対する責任と権限を明確に記す。
- 16.7 所定の時間枠とチェックポイントにしたがって、課業達成のための基準を確立する。
- 16.8 個々人の必要性に関して、いつも容易に接近できるようにし、指導と支援を提供する。

重要要素(DIMENSION)

権限委任(DELEGATION): 部下を有効に活用すること。意思決定その他の責任を、ふさわしい部下たちに分配すること。

17. 自己の意思表示(Self Presentation)

開放的で情報豊かで、非評価的なやりかたで、ほかの人たちに対して自分の考えを明確に表現できること。

校長は次のようなときに、自己の意思表示ができる力をもつといえる。

- 17.1 開放的で、誠実で、偽りのないやりかたで意思を伝達する。
- 17.2 類推や比喩や逸話などのように適切な説明の言葉を用いながら、信念やアイデアや概念を共有化する。
- 17.3 伝えたメッセージが受け入れられていることを確かめて、アイデアと信念と目標が理解されていると感じられるまで、一貫して繰り返す。
- 17.4 効果的な対人関係上のコミュニケーション技能の模範を示す。
- 17.5 人間としての、および専門職業人としての有効性という意識を人前ではっきり示す。
- 17.6 ほかの人たちを刺激して、自分たち自身の問題について質問するように仕向ける。
- 17.7 ほかの人たちからの質問に答える前に、効果的な技能を用いて彼らの発言に耳を傾ける。
- 17.8 理解度を高めるために、視覚的あるいは機器的な媒体を活用する。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

口頭による意思伝達(ORAL COMMUNICATION): 対個人および対集団の状況の中で、効果的な説明ができること(身振り手振りや非言語的な表現を含めて)。

傾聴(LISTENING): 口頭による意思伝達から引き出された情報を利用すること。

18. 文書筆記による意思伝達(Written Communication)

正しい文法を用いて、明確で簡潔な文章を書くことができること。

文書筆記による意思伝達の能力をもつ校長は、

- 18.1 明瞭で簡潔に、かつ正しい文法形式で文章を書くことによって、アイデアを説明する。
- 18.2 宛名とされている読み手に応じて、文章の様式と語彙を変えて書く。
- 18.3 自分自身が書いた文章を見直して、つづり、句読点、構文などの誤りを正す。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

文書筆記による意思伝達(WRITTEN COMMUNICATION): 正しい文法形式を用いた筆記によって、アイデアを明瞭に説明すること。

19. 組織への感受性(Organizational Sensitivity)

組織の内部と外側の両方にある関係当事者すべてに、自分の行動と意思決定が影響をおよぼしているということに気づくこと。

組織への感受性をそなえた校長は、

- 19.1 変革に着手する前に、自分の学校の文化にどんな結果をもたらすかの全体について考慮する。
- 19.2 機転と忍耐をもって、学校とその職員に関する質問と意見に応答する。
- 19.3 学校の内外両方にいる人たちにとって意味のある情報があるときには、彼らにそれを常に知らせしておく。

- 19.4 計画を立案したり、意思決定したり、組織化を行ったりする際に、組織内のほかの部分の職位や感情や見方を考慮する。
- 19.5 学習の助けとなり、議論と変革に対して開かれた学校の雰囲気を作りだし、維持する。
- 19.6 連携を構築し、いろいろな関係づくりを求め、守り、認める。
- 19.7 さまざまなネットワークを確認し、それらを用いる。
- 19.8 メッセージが相対的客観性をもって受け入れられるようにするために、適切な社会的距離を維持する。
- 19.9 組織的な見方とユーモアのセンスを維持する。

————— 重要要素(DIMENSION) —————

組織への感受性(Organizational Sensitivity): 意思決定が組織内部のほかの部分に対して影響を及ぼし、関わり合いをもっているということを理解すること。

4. フロリダ州の校長の資質能力(1999年)

(Florida Principal Competencies)

(Florida Department of Education, *Human Resources Management & Development System Guidelines in Florida's School Districts 1999-2000 Third Edition*, pp.61-70)

1. 順向的な指向性(Proactive Orientation)

直面していたり予期されている環境条件を改善するように、ほかの人たちを先導し、彼らがそうすることができるように自ら行動を起こし、それに責任を負おうとする気持ちとレディネス。

順向的な指向性をもつ校長は、

- 1.1 学校の仕事に対してすべての責任を負う。
- 1.2 必要な諸資源(時間、人材、物)を獲得し保護する。
- 1.3 自分は違いをつくりだせるのだと信じる。
- 1.4 教員・職員・保護者らが学校改善のためにイニシアティブをとる際には彼らを支援する。すなわち、学校を変革するための準備行動をとる。
- 1.5 関係当事者の注意とエネルギーを、実行されるべき事柄に焦点づける。
- 1.6 官僚的で煩雑な手続きや学校改善の障害となるようなその他の事項を廃止してしまう。
- 1.7 危険を恐れなくて、関係当事者の会議を開いたり、新しいカリキュラムへの示唆をもらったり、学校の法令・規則に関する行政官と会ったりする。
- 1.8 組織や制度に関する新しい問題を予測して行動を起こす。
- 1.9 自分の学校の仕事を守るために、個人としての能力と職位の力を活用する。

2. 決断力(Decisiveness)

自己および他者によって行動がとられ、関与がなされるようにするため、適切なレベルでの関わり合いを用いながら、適時に意思を決定し共有するためのレディネスと自信

決断力を人々の前で示す校長は、

- 2.1 時間的猶予と学校のビジョンおよび使命にしたがって、誰によってどのようにして意思決定をなすべきかをすばやく決める。
- 2.2 組織学習と組織開発にとって不可欠な要素として、意思決定および意思判断を関係当事者と共有することの重要性を認識する。
- 2.3 争論や一致しない意見と向き合い、諸問題を詳しく調査して明らかにし、自分自身とほかの人々のエネルギーを生産的な問題解決へ方向づける。
- 2.4 意思決定はいろいろな人々によっていくつかのレベルで行われるということを認識する。
- 2.5 職員人事上の問題が起きたときにはそれらに向き合い、職務成績にそれを反映させ、必要があれば難しい人事上の意思決定をおこなう。
- 2.6 安全確保や学校運営上の障害事項といったような、生じうる難問題をくいとめるためにすばやく行動する。
- 2.7 自信と勇敢さを人前で示す。
- 2.8 取扱の難しい規律上の問題状況に対して、校内における「最終調停者」としての職務を果たす。
- 2.9 他者に意思決定させるように判断を下す。
- 2.10 意思決定の過程で多種多様なデータ源を活用する。

3. ビジョンと使命への傾倒 (*Commitment to Vision and Mission*)

共有された学校のビジョン・使命・価値観にしたがって発展し行動するよう誓うこと。

ビジョンと使命への傾倒を人前で示す校長は、

- 3.1 鍵を握る関係当事者らと協働して学校のビジョン(未来像)および使命内容を明確に打ち立てる。
- 3.2 学校のビジョンと使命にうまく調和した価値観を個人的なものとして抱く。たとえば、一人ひとりの人間に対する敬意と心遣いや、すべての人たちは成功することができるという信念など。
- 3.3 生徒たち、教員およびその他の職員、保護者、そして地域の人々が、十分に学校の使命を理解することができるように責任を負う。
- 3.4 学校の使命を、期待される行動へとつなげていくことに、明確な目的意識をもっている。
- 3.5 自分の学校のビジョン・使命を、より大きなシステムとつなげて捉える。
- 3.6 学校の使命・目標に一致した行動を明確に提示し、模範を示し、強化する。
- 3.7 学校の使命と福祉が危機に陥ったとき、必要であれば、厄介で人が嫌がるような行動をとる。
- 3.8 学校のために道徳的なリーダーシップを引き受ける。
- 3.9 学区教育委員会・州教育局によるのと同様に、学校の関係当事者らが学校の使命と目標に参加しそれらを支援するということを期待する。

4. 対人関係上の感受性 (*Interpersonal Sensitivity*)

ほかの人々のものの見方・考え方・アイデア・気持ちに気づき、それらを理解し、言葉で正確に表現し、それらに強く応えることができること。

対人関係上の感受性をはっきり示す校長は、

- 4.1 ほかに人たちに、自分の理解や考え方、気持ち、見通しなどを言葉で表現することを奨励する。
- 4.2 ほかに人たちがとる行動や、表に出すアイデア・気持ち・見通しに対して注意深く耳を傾け、それらを正しく言葉で表現する。
- 4.3 受け取ったメッセージの正確さを吟味するために、自分自身の理解を別の言葉で言い換え、要約し、確かめる。
- 4.4 個々人の表現を奨励し、多様性の価値を認め、固定観念を避ける。
- 4.5 ほかに人たちの気持ち、考え方、表情に気づいているということとそれらに敏感であるということを表に出す。

5. 情報の探索と分析 (*Information Search and Analysis*)

できごとや問題を理解するまでに、多角的な情報源からデータを収集して分析すること。

情報の探索と分析のための十分な能力を発揮できる校長は、

- 5.1 学校コミュニティの中のさまざまな関係当事者の中で組織全体にわたって行われる情報収集の過程を創りだし、運営する。
- 5.2 もっともよく役に立つデータを意思決定過程で分析し活用すべきだということを強く主張する。
- 5.3 データ分析に用いられるべき方法と手続きを考案し、説明する。
- 5.4 適切なデータが分析されるまで、意思決定の時期を遅らせる。

- 5.5 学校がそのときに使うことのできる研究その他の情報源から新しい情報を収集するように努力することによって、常に最新の情報を保持する。
- 5.6 公式・非公式の会話や口頭報告を通じて知らされたデータをまとめ、解釈し、それらに対応する。
- 5.7 すべての情報ははっきり見える状態になっているように念を押す。
- 5.8 コンピュータおよび管理情報システムのデータにアクセスし、それらの意味を解釈する。
- 5.9 考えを明確にするための質問をし、諸問題について考えるように他者を刺激する。

(訳者注 5.9 は、下線はないが1994年10月にはなかった項)

6. 概念づくり(Concept Formation)

類型と関係性を考えて、情報から概念・仮説・アイデアをかたちづることができること。

校長は次のようなときに、概念づくりができることをはっきり示したことになる。

- 6.1 意味を発見したり創造したりするために論理的かつ直観的にデータを処理する。
- 6.2 出来事やデータの中にある主題と類型を認識して、意味を解釈したり発見したりするためにそれらを用いる。
- 6.3 問題解決のための技能が使われるようにするため、論争点を明確にして理解することを自己と他者に強く要請する。
- 6.4 新しい洞察の仕方を評価して、それに命名する。
- 6.5 類似性や比喩を用いることによって、複雑な意味を説明する。
- 6.6 反省的な思考を実践する。

7. 概念の融通性(Conceptual Flexibility)

問題を解決したり意思決定したりする際に、代替的または多角的な概念や見通しを用いることができること。

校長は次のようなときに、概念の融通性をはっきりと示したことになる。

- 7.1 直面している状況と、その糸口となっている出来事を、多様な視角から眺める。
- 7.2 行動の選択を確定する過程で、拡散的な思考を尊重し、葛藤や意見の違いを考慮する。
- 7.3 異なる見方の価値を認め、決定がくだされる前に、選択可能な行動の方向性とそれらの結果がかならず考慮されるように保証する。
- 7.4 選択肢をつくるときに多様な見方に注意を払う。
- 7.5 各選択肢の長所と短所を確認することによって、選択肢の中から選ぶことによって生じる明らかな結果を比較し、評価する。
- 7.6 ふだんの物事のなりゆきを調べてよく理解し、仮説を立てて、次に起こりうる出来事を予測する。
- 7.7 選択肢の分析に基づいて意思決定する。
- 7.8 状況に適応した計画を立案できる技能を実際に示す。

8. 他者どうしの相互作用の操作(Managing Interaction)

集団による作用過程と促進者の技能とを用いることによって、他者どうしを効果的に協働させること。

校長は次のようなときに、他者どうしの相互作用の操作をはっきりと示したことになる。

- 8.1 ティームと集団の帰属意識を助長する。
- 8.2 集団討議の司会を行い、コンセンサスを奨励する。
- 8.3 葛藤対立に介入し、交渉してそれらを解決する。
- 8.4 個人間、および集団間のコミュニケーションを促進する。
- 8.5 開放的なコミュニケーションを刺激するために、非評価的な雰囲気を作り出す。
- 8.6 個々人の、および集団の問題解決を、自ら促進する。
- 8.7 集団構成員の間で認められているリーダーを認定し、その人を利用する。
- 8.8 大人はどのようにして学ぶかに関する知識を用いながら、関係当事者と協働する。
- 8.9 同僚の行動を奨励する。

9. 影響力／説得力 (Impact/Persuasiveness)

さまざまな手段(説得力のある主張、例示、または専門知識の使用)を用いることによって、学校の関係当事者らに影響をおよぼし、なんらかの作用をもたらすこと。

校長は次のようなときに、影響力／説得力をはっきりと示したことになる。

- 9.1 アイデアと信念と目標がすべての関係当事者にとって明確なものになるまで、一貫して繰り返す。
- 9.2 学校目標に関する合意を得るための働きかけに対する熱心さを示し、それを強化する。
- 9.3 何かのアイデアをほかの人たちの関心・欲求・目標に結びつけることによって、それらのアイデアに対する支持を強化する。
- 9.4 学校に関する諸議論とデータを披露して、関係当事者から効果的な支援を獲得する。
- 9.5 人間としての態度によってほかの人たちに影響を及ぼす。
- 9.6 わかり易さと近づきやすさを保つ。

10. 学校の評判に対する関心 (Concern for the School's Reputation)

自己・生徒・教員・職員・保護者によってつくられた印象に留意するとともに、それらが学校の内と外の両方でどのように伝えられているかに関心を払うこと。

学校の評判に対して関心をもっている校長は、

- 10.1 生徒の高い達成度と継続的な学校改善を唱道する。
- 10.2 安全で秩序あるきれいな学校を維持し、すべての人たちがそのようにする責任を引き受けるよう期待する。
- 10.3 可能な限り最良の教授／学習環境を提供するという学校文化を構築する。
- 10.4 教員・生徒・職員に、自分が達成できた事柄を表に出すことを奨励する。
- 10.5 生徒、職員、保護者、そして学校の上達した点や向上したことに関する前向きな情報を、適切なメディアを通じて公開する。
- 10.6 達成したことを後で報告するために、マスメディアを学校へ招く。
- 10.7 お互いに尊敬しあい、礼儀を正しあい、行儀よくするという模範を示すことを、生徒と保護者だけでなく、学校内部の大人たちに期待する。
- 10.8 学校改善委員会(学校諮問委員会)と協働して、学校への要望調査計画を作成する。

10.9 否定的な情報が流れるのを統制する。

(訳者注 10.1 は、下線はないが 1994 年 10 月にはなかった項目)

11. 場面に応じた駆け引き (Tactical Adaptability)

その場の状況に応じて、自分の相互作用と行動を適合させることができる。

場面に応じた駆け引きのできる校長は、

- 11.1 必要に応じて、聴き手、促進者、対決者といったさまざまな役割をとる。
- 11.2 自分の学校の目標と相容れない政策と施策を回避するための手段を見つける。
- 11.3 あたかも原則がないかのようにいろいろな問題をみて、それから機転を利かせて問題状況を解決するには何をすべきか決める。
- 11.4 自分自身の行動がほかの人たちにどう影響を及ぼすかを理解して、適切な調整を行う。

12. 目標達成志向性 (Achievement Orientation)

より高度の水準に到達することを自己と他者に奨励するような目標を設定することによって、以前よりもよりよく物事を行おうとすること。

目標達成志向性のある校長は、

- 12.1 諸基準を設けて、すべての人が一緒にそれらに到達するように強く要求する。
- 12.2 個人および集団によってなされた努力と業績達成に対して、高い評価を示す。
- 12.3 目標を達成するために、受け入れやすそうな証拠(金額や種類など)を明らかにするよう、教職員に要求する。
- 12.4 たくさんのことを同時に行うことを楽しみとし、学校の動的な状況に関与することによって個人的なエネルギーを引き出す。
- 12.5 目標達成に向けて刺激するために、目標と現実状況との違いをはっきりさせる。
- 12.6 学校に帰属しているすべての者の学習と業績達成を、多くの人たちの前で賞賛する。
- 12.7 誤りをおかしたり、その誤りの中からいろいろなことを学んだりしながら、人々が気持ちよく新しいことに挑戦しようと仕向けることによって、適度の危険をおかすことを奨励する。
- 12.8 学校を改善するための基本の一つとして、学校の状態を診断するために、効果的な学校の規準を活用する。
- 12.9 授業改善に関するリーダーシップのための基本として、最新の研究と適切な教育原理および最良の実践を活用する。
- 12.10 さまざまな成果を支援するデータを用いることによって達成度を測定する。

13. 運営過程の監督 (Management Control)

行われているしごとの進捗状況について連絡を受けたり意見を伝えたりする体系的な手続きを確立すること。

運営過程の監督のできる校長は、

- 13.1 生徒たちの学力の伸長度を把握する。
- 13.2 教員たちと頻りに連絡をとる。
- 13.3 教室の中を頻りに観察する。

- 13.4 課題に合わせた効果的な授業時間の使い方がされているか注視する。
- 13.5 生徒評価と伸長度の報告を頻繁にすることの必要性を強調する。
- 13.6 いろいろな事柄の状況を確認するために、意図的に校内のあちこちを見廻る。
- 13.7 生徒たちの伸長度について、職員との話し合いを頻繁におこなう。
- 13.8 自分自身が行っていることの是非を確認するため、意見を出してくれるよう求める。
- 13.9 授業の取り組みの結果についてもどってきた意見等に応える。
- 13.91 学校に関する保護者からの意見等を求め、よくない点を正したり学校を改善したりすることに着手することによってそれらに応える。
- 13.92 共有された学校のビジョン、学校の使命、および明文化された目標について、少なくとも毎年1度は見直しをはかる。
- 13.93 委任および分担して行っている諸活動のすべてについて追跡調査を行うことを予定する。

(訳者注:1994年5月版では上記番号のうち13.9~13.93が、13.91~13.94になっていたが、1994年10月版ではこの番号に修正されている。)

14. 開発的な志向性 (Developmental Orientation)

自己開発をモデル化し、指導したり、学習機会を提供したりすることを通じて、すべての関係当事者の成長と職能開発に向けて高度で前向きの期待を抱くこと。

開発的な志向性のある校長は、

- 14.1 学校に共同体をつくり、自分を含むすべての人々の学習と成長を支援するような文化を構築する。
- 14.2 よりよい生徒の学業成果につながるように、一人ひとりの授業担当職員のための別々の職能開発計画を作成しそれらを継続する。
- 14.3 個々人および各集団に対して、即座で特定のフィードバックデータを提供し、新しい学習の機会を引き起こすためにフィードバックを活用する。
- 14.4 開発の必要性に合わせて、新しい、あるいは革新的なアイデアや方法や教育計画を捜し求める。
- 14.5 学校と関係を持っているすべての人に、何らかの学習活動に関与してくれるよう期待する。
- 14.6 いろいろな資源をもっている関係当事者に学習の機会を提供する。
- 14.7 ほとんどの学習は学習者が共同体を形成しているところで可能になるということを認識する。したがって、生徒、保護者、教員、および職員たちの間でアイデアと諸資源を伝え合い共有していくよう奨励する。
- 14.8 支援するためのネットワークづくりと再研修を奨励する。
- 14.9 学校管理職(school leader)としての仕事につきたいという希望をもつ人たちを指導し、彼らの相談相手となる。
- 14.10 ほかに人たちが成長して成功する様子を、楽しみながら見守る。
- 14.10.1 職能開発の活動に、一人の学習者として参加する。

15. 組織化の手腕 (Organizational Ability)

目標を達成するために諸活動をデザインし、計画し、系統づけるノウ・ハウ(知識と技能)

<p>組織化の手腕をもつ校長は、</p> <ul style="list-style-type: none"> 15.1 学校改善委員会(学校諮問委員会)と協働して、目標達成に向けた活動実施計画を作成する。 15.2 自分の学校コミュニティの使命および目標と結びついた目標を抱いている教員を新しく迎え入れる。 15.3 しっかり締め切りを守ることによって、自分とほかの人たちの予定表をつくり、時間を無駄にしないようにする。 15.4 自分の計画を維持し、優先順位を確立し、状況変化にそなえて計画を立てる。 15.5 むちゃな圧力を避けるために、活動を体系づけて計画を立てる。 15.6 必要な時にすぐ参照できるようにするため、いろいろな記録や情報を保存するようテクノロジーを活用する。 15.7 学校目標にしたがって諸資源(お金、研修、ものなど)を配分する。
<p>16. 権限委任 (Delegation)</p> <p>日常的に割り当てられた仕事以外に、遂行にかかわる権限と責任を与えることによって、他者に仕事を委ねる。</p> <p>権限委任の能力がある校長は、</p> <ul style="list-style-type: none"> 16.1 実行される必要のある仕事と課題を決める。 16.2 自分と他者の専門的知識・技能を診断し、割り当てられるべき仕事と課題に関連した、他者の発達上の要望と願いをできる限りいつでも考慮する。 16.3 新しい学習課題を委任するときに、他者に対して、日常的な仕事と役割(たとえば、規律保持、帳簿つけなど)を改めて割り当てる。 16.4 ある課業や仕事を行うにあたって学校の中に利用可能な時間と人材がない場合に、学校の外側の支援と援助を求める。 16.5 委任された課業に対する理解と容認を獲得する。 16.6 委任された課業に対する責任と権限を明確に記す。 16.7 所定の時間枠とチェックポイントにしたがって、課業達成のための基準を確立する。 16.8 個々人の必要性に関して、いつも容易に接近できるようにし、指導と支援を提供する。
<p>17. 自己の意思表示 (Self Presentation)</p> <p>開放的で情報豊かで、非評価的なやりかたで、ほかの人たちに対して自分の考えを明確に表現できること。</p> <p>校長は次のようなときに、自己の意思表示ができる力をもつといえる。</p> <ul style="list-style-type: none"> 17.1 開放的で、誠実で、偽りのないやりかたで意思を伝達する。 17.2 類推や比喻や逸話などのように適切な説明の言葉を用いながら、信念やアイデアや概念を共有化する。 17.3 伝えたメッセージが受け入れられていることを確かめて、アイデアと信念と目標が理解されると感じられるまで、一貫して繰り返す。 17.4 効果的な対人関係上のコミュニケーション技能の模範を示す。 17.5 人間としての、および専門職業人としての有効性という意識を人前ではっきり示す。 17.6 ほかの人たちを刺激して、自分たち自身の問題について質問するように仕向ける。

- 17.7 ほかにの人たちからの質問に答える前に、効果的な技能を用いて彼らの発言に耳を傾ける。
- 17.8 理解度を高めるために、視覚的あるいは機器的な媒体を活用する。

18. 文書筆記による意思伝達 (Written Communication)

正しい文法を用いて、明確で簡潔な文章を書くことができること。

文書筆記による意思伝達的能力をもつ校長は、

- 18.1 明瞭で簡潔に、かつ正しい文法形式で文章を書くことによって、アイデアを説明する。
- 18.2 宛名とされている読み手に応じて、文章の様式と語彙を変えて書く。
- 18.3 自分自身が書いた文章を見直して、つづり、句読点、構文などの誤りを正す。

19. 組織への感受性 (Organizational Sensitivity)

組織の内部と外側の両方にいる関係当事者すべてに、自分の行動と意思決定が影響をおよぼしているということに気づくこと。

組織への感受性をそなえた校長は、

- 19.1 変革に着手する前に、自分の学校の文化にどんな結果をもたらすかの全体について考慮する。
- 19.2 機転と忍耐をもって、学校とその職員に関する質問と意見に応答する。
- 19.3 学校の内外両方にいる人たちにとって意味のある情報があるときには、彼らにそれを常に知らせておく。
- 19.4 計画を立案したり、意思決定したり、組織化を行ったりする際に、組織内のほかの部分の職位や感情や見方を考慮する。
- 19.5 学習の助けとなり、議論と変革に対して開かれた学校の雰囲気を作りだし、維持する。
- 19.6 連携を構築し、いろいろな関係づくりを求め、守り、認める。
- 19.7 さまざまなネットワークを確認し、それらを用いる。
- 19.8 メッセージが相対的客観性をもって受け入れられるようにするために、適切な社会的距離を維持する。
- 19.9 組織的な見方とユーモアのセンスを維持する。

第2部 日本編

【注】

◇「学校の自律性」研究の課題—20世紀学校経営学からの宿題—

⇒日本教育学会関東地区研究会「20世紀教育学からの宿題」（2002年12月15日、筑波大学学校教育部）における報告配付資料。なお、本稿は大幅に加筆・再構成するかたちで『学校の自律性』研究の現代的課題に関する一考察（『学校経営研究』第29巻、大塚学校経営研究会）として2004年4月に刊行予定。

◇校内研究推進を通じた学校改善過程に関する研究事例

—A市立B小学校における約5年間の変容過程分析—

⇒日本教育経営学会第42回大会課題研究Ⅱ「学校経営研究における臨床的アプローチの構築」（2002年6月9日、岡山大学）における報告配付資料

【関連資料】

資料1. 学校改善過程に関する略年表

⇒参与観察および資料2と資料3をもとにして作成

資料2. 教頭・教員インタビュー記録

⇒インタビューおよび現校長の承諾を得て掲載

資料3. PTA会長インタビュー記録

⇒インタビューおよび現校長の承諾を得て掲載

◇開かれた学校の経営課題—父母・住民の学校参加の観点から—

⇒高知大学教育学部附属教育実践研究指導センター主催・大塚学校経営研究会共催、シンポジウム「開かれた学校の経営課題」（2002年3月28日、高知大学）における報告配付資料

日本教育学会関東地区研究会「20世紀教育学からの宿題」

(2002/12/15, 13:00-16:00, 筑波大学学校教育部)

「学校の自律性」研究の課題

— 20世紀学校経営学からの宿題 —

筑波大学 浜田博文

1. 本報告の前提認識と目的・課題

学校経営学という専攻領域にとって「20世紀」とは何だったのか？その「学」にとって「20世紀」という時期区分、時間単位はどんな意味を持っているのか？今回の報告機会を与えられるまで考えたこともなかった、というのが正直なところである。

「近代学校」制度のもとにある単位「学校組織」を研究対象の中心に置くことをその独自性の一つとするこの専攻領域において、研究対象時期は必然的に19世紀後半以降（日本の場合なら1872年以降）となる。それゆえに、この領域における研究営為の始まりもまた、それ以降に限定される。

近代国家統治機構の確立や産業構造の変容と並行して、学校教育の組織化は19世紀後半から20世紀にかけて進行したのであるから、「学校管理論」や「学校経営論」を分析的にみれば19世紀から20世紀への世紀転換期における両世紀のコントラストを描くことは可能であろう。しかし、その後続く「20世紀」を一括することは不可能に近いし、報告者にはそのことの意義を見出すことができない。なぜなら、「学校経営学」という専攻領域がそれとして体裁を整えるのは第二次大戦後である20世紀半ば以降であり、しかもその間、いくつかの節目をもって研究の課題や指向性を変化させてきているからである。

したがって本報告は、対象時期を「20世紀」の中でも「戦後」に限定したい。

ただし、今という時期を「世紀転換期」と捉えるなら、戦後こんにちまでの学校経営学を振り返って見たとき、「20世紀からの宿題」を検討することの意義は大きい。それはこの専攻領域に限らず、さまざまな教育現実を対象とする専攻領域であれば、おそらく共通に言えることであろう。学校経営学において考えるなら、それは主要な研究対象たる「学校組織」が依拠する社会的・制度的基盤の重大な変化によるところが大きい。

その重大な変化を説明するキーワードの一つに「学校の自律性」がある。言うまでもなくこれは、いま展開されている教育制度的改革のキーワードである。と同時に、戦後これまでの学校経営学において、研究関心・課題のありようを大きく規定してきた概念でもある。そして、20世紀から21世紀への転換期にあつて、「学校の自律性」をとりまく社会的基盤および制度的現実には重大な変化を経験しつつある。そのような中で、「学校の自律性」をどう捉え返し、研究課題をどう設定し、どうアプローチすべきか。学校経営学はその問題を避けて通れないところに立っている。

本報告では、このような基本認識のもとで、「学校の自律性」研究の今日的課題について、報告者なりの整理を試みたいと考える。

とは言うものの、「とりあえず」の気持ちで提出してしまった副題は、報告者にとってあ

まりにも大きすぎた。自分自身の最近の問題関心にかかわる範囲という限定つきの報告内容になることをあらかじめおことわりしておきたい。

具体的には次の課題を設定し、報告を進める。

- (1) これまでの学校経営学において「学校の自律性」はどう把握されてきたか。
- (2) 「学校の自律性」研究の基盤としての学校組織研究はどのような展開をみせつつあるか。
- (3) 近年の教育改革は「学校の自律性」をどう位置づけ、学校に何を要請しているか。
- (4) 「学校の自律性」研究の課題は何か。

2. 従来の学校経営学における「学校の自律性」論

最初に、「学校の自律性」の意味について確認しておく必要がある。

「自律性」とは一般に、「外部からの制御から脱して自身の立てた規範に従って行動すること。」「自分で自分の行為を規制すること」といわれる¹。これを組織にあてはめた場合、次のように考えることができる。すなわち、ある組織が、その最終的な使命に即して達成すべき目標を独自に設定し、それを効果的に実現するための方策・方法を自ら選択して実施し、目標の実現状況を自ら把握・診断しつつ組織内活動に必要な修正を加えていくという、組織内部の作用やはたらきである。

したがって報告者は、「学校の自律性」概念を次のような意味で用いる²。すなわち、学校が教育活動を計画・実施する単位組織体として、当該学校の教育目標を独自に設定し、それを効果的に実現するための方策・方法を自ら選択して実施し、その実現状況を自ら把握・診断するという過程を組織内部に機能させ、自己の教育活動を継続的に改善していくことができる状態である。

地方分権・規制緩和を指向する最近の教育改革では、学校裁量権限の拡大が進められている。それは制度上の権限と責任を学校へ移行し、学校のアカウンタビリティを明確化することを通じて学校教育の質的改善を図ろうとしている。しかしながら、そうした制度上の改革がすぐさま「学校の自律性」の確立を意味するわけではない。「学校の自律性」が確立するということは、個々の学校組織内部において、達成すべき教育目標を独自の文脈のもとに設定し、そのための効果的な方策を吟味して実行しつつ、さらにその質的改善を図っていくという組織内作用が定着しているということである。まずは報告者がこのような意味で「学校の自律性」を把握しているということを明示しておきたい³。

こうした「学校の自律性」を主張しようとする場合、その前提として、「学校」を一定

¹ 新村出編(1983)『広辞苑第三版』, 岩波書店

² 次の記述を参考にした。「組織の自律性とは、追求すべき価値、目標の設定、それらへの接近に関する手段の選択、行為の評価と修正、これら一連の過程を、他者からの指示や権限に従属するかたちで行うのではなく、自らの判断枠組みを参照しつつ遂行し、かつ外部環境との関係において自らの判断枠組みの修正をもなす状態をさすものと考えられる」(佐古秀一(2000)「教育経営研究における文化指向型リーダーシップ論の位置と課題」, 日本教育経営学会編『〈シリーズ教育の経営 5〉教育経営研究の理論と軌跡』, 玉川大学出版部, p. 153)。

³ 今津も教育社会学の立場から、「個々の学校によって違いが認められる」点に着目し、「このわずかの違いに注目することが、学校変革を日常活動のなかで進めていくための具体的な手掛かりを得ることになる」(今津孝次郎(1990)『変動社会の教師教育』, 名古屋大学出版会, p. 148)と述べているが、報告者も同じ認識に立っている。とくに、組織内部における絶えざる改善推進作用のあり方に関心を向ける必要を指摘しておきたい。

の独立性を有する単位組織とみなす認識が成立しなければならない。このような前提認識は、そもそも学校経営を独自の対象領域に据える学校経営学自体の前提認識でもある。そしてそのための論理構築は、1960年代に確立をみたと言える。

その代表例として吉本によるそれをあげることができよう。

吉本はまず、学校を「法律に基づく物的、人的要件を備え、教育目的達成のために組織的、継続的に教育活動を行なう組織体である」と定義し、「その本質はあくまで教育活動に置かれ、教育行政機関の管理下にあっても、行政機関と区別された教育機関である点にその特質をもっている」と把握する⁴。そしてバーナード等による動態的な組織過程論に依拠しつつ、「学校組織とは、学校における教育活動の営みに関連する諸要因を位置づけ、これを機能的に活動させる内的秩序の体系」⁵とした上で⁶、「学校経営」を「一つの学校組織体（協力体系）の維持と発展をはかり、学校教育本来の目的を効果的に達成させる統括作用である」と定義した⁶。それは、「教育の論理に従った判断と決定の創造的行為」であり、「具体的に教育効果をあげる経営活動が営まなければならない。それは学校経営の相対的な自由と経営領域を形成するものと認めることであり、責任ある経営主体のもとで営まれる独自の活動となすことである。」として、彼は「学校経営の相対的独立性」を論じた⁷。

静態的な職位・職務権限論ではなく動態的な組織過程論に基づいて学校組織を捉え、それが教育意思の決定主体として創意機能を有するとする吉本の所論は、公教育システムにおける単位学校組織の自律性の意義を理論的に定位したものといえよう。その後における学校内部の組織化過程に対する研究関心は、このような前提認識を共有してきたと言ってよい。

しかしながら、この時期の議論はすでに確立されつつあった1956年以降の地教行法体制という制度的環境のもとで活性化したのであり、それゆえの限界を有していた。

高野はこの時期における学校経営論を次の4つに分類整理している⁸。①終戦直後に広められた経営民主化論に基礎をおいて現場の教育実践を再構成しようとする「学校づくり」論、②経営学（とくに科学的管理法）の影響を受けて民主化よりも経営合理化・能率化を重視する学校経営近代化論、③経営学的発想に依拠して経営民主化と合理化とをともに重視し統合しようとする論、④行政対組合の対立状況や教育裁判における教育権論に備えた法解釈的経営論、である。

前掲の吉本および高野自身の所論は③にあたる。しかし、同時並行的に教育行政の中央集権化と管理統制強化を進める④の所論を中心軸としながら、その対抗論理としての①と、学校組織・経営の科学的解明を志向しつつも学校の位置づけ方において④の枠組みに近似した②が関心を集めていった。そのようにして進められた議論では、「対国家・行政」における学校あるいは教員の独立性の有無あるいは是非というポイントに関心が向けられた。そこでの議論は「学校の自律性」そのものの解明というよりも、その「外堀」にある制度・行政的諸条件のあり方に強い関心を注ぎ、学校の制度的独立性をいかにして保障すべきか

⁴ 吉本二郎(1965)『学校経営学』国土社, pp. 51-52

⁵ 同上, pp. 73-77

⁶ 同上, p. 88.

⁷ 同上, p. 110

⁸ 高野桂一(1980)『学校経営の科学1) 基礎理論』明治図書出版, pp. 171-174

が焦点とされる傾向にあった⁹。

以後の「学校の自律性」論は、概して既成の制度的条件を所与としたうえで、どのようにして「学校の自律性」を確保すべきか、あるいは、強固な集権システムを前提にした「べき論」あるいは「創意工夫論」という性質にとどまってきたとも言えるだろう。基本的には、そうした前提条件が1990年代末まで続いてきたのだといえよう。

3. 20世紀「学校の自律性」研究の進展と成果

「学校の自律性」研究は、1980年代以降、大きく展開してきている。それにはさまざまな要因が関係しているが、ここでは主として二つの点からその展開を把握したい。

(1) 学校内部組織研究としての「学校の自律性」研究の意義づけ

一つは、欧米において進められた学校組織に関する実証的研究の影響である。とくに1970～80年代にアメリカで展開された「効果的学校(effective schools)」に関する研究は、以後の同国の教育政策や学校組織研究のみならず日本の研究にも重要なインパクトをおよぼした。Edmondsによれば、「効果的学校」とは「貧困階層の子どもたちを、中流階層の子どもたちにとっての最低限度の達成度といえる基礎的な技能の最低限の習熟にまで導く」学校と規定される¹⁰。つまり「効果的学校に関する研究」とは、低階層地域にありながらも、生徒の基礎技能の習得状況を中流階層地域の学校と同程度に保証している学校に焦点をあてて、それらの学校が擁する教育効果の要因を解明しようとした諸研究を指している¹¹。

Bossertの整理によれば、それらの諸研究は、学校の教育成果に効果をもたらす内部過程要因として、次の5点を見出した¹²。すなわち、①学習への取組を容易にする学校風土、②基礎技能教授の全校的な重視、③全生徒の達成度に対する教師集団の高い期待、④生徒の達成度のモニターと診断の教授目標の明確化、⑤強い計画的なリーダーとして教授・学習活動に関わる校長、である。

このような研究成果は、学校の既成条件としての社会的・制度的・行政的諸資源の態様を超えてなお、学校組織内部において展開されるプロセスが個別学校独自の教育成果を左右しうる、ということを実証した点で、重要な意義をもっている。つまり、学校内部過程要因のありようが、それぞれの教室において個々の教員と児童生徒集団との間で個別的に展開される教授・学習過程の質に重大な違いを生み出しうるとされたのである。

それは、「学校の自律性」研究を意義づけ、さらに、学校内部組織のあり方を解明する方向づけの必要性を示すものだったと言えよう。

そうして、上掲の5点に挙げられた鍵概念のうちとくに「校長のリーダーシップ」と「風

⁹ 「学校の教育意思の形成に関わる外部的実体」として、「教育行政機関と父母、地域住民を、学校にとっての『他律性』の源」ととらえ、その両者に対する「学校経営の自律性」の確保を説く議論も展開されているが、基本的関心が制度・行政的条件に向けられている点は共通だといえよう（堀内致「学校経営と教育行政」（1983）、永岡順編著『学校経営』有信堂，pp.51-54）。

¹⁰ Edmonds, R. (Oct. 1979) *Effective Schools for the Urban Poor*, *Educational Leadership*, 37(1), p. 16

¹¹ 詳しくは、小野由美子（1988）『『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），第55巻第4号，pp.309-317を参照。

¹² Bossert, S. T. (1988). *School Effects*. In Boyan, N. J. (Ed), *Handbook of research on educational administration*, Longman, p. 346

土（文化）」は、その後展開される関連研究の主要テーマを形成することになった。

アメリカ国内において、効果的學校に関する研究の成果は1980年代後半以降推進される學校裁量拡大施策の理論的基盤にも位置づけられた。また国際的にみると、1983年に始まるOECD-CERI（経済協力開発機構-教育革新研究センター）による學校改善に関する国際共同研究（International School Improvement Project）を基礎づけ、それに参加した研究者等を通じてこれらの議論は日本にも広く知られるところとなった¹³。

こうして「學校の自律性」研究は、「べき論」を超えて、教授・学習活動の質的改善につながりうる學校内部過程要因の解明に対する課題意識をしだいに共有する段階へ入ったと言える。

(2) 「組織」概念の再考による「學校の自律性」研究の見直し

しかし、効果的學校に関する研究については、アメリカ国内においても少なくない疑問がすでに提起されてきた¹⁴。たとえば Hallinger & Murphy は、「効果的學校研究」における解釈は、「學校の背景要因（school context）」と無関係なかたちで校長の固定的な役割をつくりあげたと批判した。彼らは、「たとえ貧困な大都市部の小學校に改善を生み出すために強力な教授上のリーダーシップが必要だとしても、他の學校において適切なスタイルの教授上のリーダーシップは、多くの組織的（職員構成など）及び環境的（学区による支援など）要因しだいで多様にありうる」と指摘し、学区の状況（低所得地域か否か）、學校段階（小學校か中學校か）¹⁵、教職員の構成（経験の長短など）、教授目標と技術の明瞭度（限定的か広範かなど）といった諸要因によって校長のとるべき役割は大きく異なるべきものだとしている¹⁶。

さらに、そもそも効果的學校に関する研究が前提としている「組織」概念自体に、學校組織研究としての基本的問題を見出す議論も提起された。日本でも、効果的學校に関する研究が「學校にとっての所与目標を想定し、その達成を規定する主要な条件として教師の活動水準に関連した要因を配列しようとする組織モデル」に依拠している点で限界をもっているという議論がなされている¹⁷。

このような議論に代表されるように、1980年代以降における學校組織およびその研究に関する議論では、前提とされるべき「組織」概念を再考することの必要性に関心が注がれていった。ひとことで言うならそれは、組織の「非合理性」への着目である¹⁸。

たとえば Weick のルース・カップリング（loose coupling）論はその典型例である。ここでは、學校組織は官僚制モデルに基づく一般的な組織と違って組織構成要素間に緊密な

¹³ 日本でも、日本教育経営学会が1988～1989年度において「學校改善に関する総合的研究」と題する共同研究を実施し、その成果を刊行している（日本教育経営学会・學校改善研究委員会編（1990）『學校改善に関する理論的・実証的研究』、ぎょうせい）。

¹⁴ 浜田博文（2000）「アメリカ—SBMにかかわる學校組織・経営研究を中心に—」、日本教育経営学会編『（シリーズ教育の経営6）諸外国の教育改革と教育経営』、玉川大学出版部、p. 248

¹⁵ 効果的な學校に関する研究の対象は小學校段階に限定されていた。

¹⁶ Hallinger, P. & Murphy, J. (1987). *Instructional Leadership in the School Context*. In Greenfield, W. (Ed), *Instructional Leadership: Concepts, Issues, and Controversies*, Allyn and Bacon Inc., pp. 179-203

¹⁷ 佐古秀一（1994）「學校組織研究の視座と課題—目標活動性モデルの限界と転換に関する考察—」、金子照基編著『現代公教育の構造と課題』学文社、pp. 121-148

¹⁸ 浜田博文（2000）「組織構造論」、大塚學校経営研究会編『現代學校経営論』、pp. 11-18を参照。

結合関係をもっていないため、組織目標達成のための経営のあり方も独自の性質をもっているとされる。他の組織にみられない学校組織の特徴としては、①監督と評価がほとんどなされない、②教育における目標が不明確である、③学校組織においては管理者が多数の教師を相手にしなければならない。つまり、管理者の統制範囲が大きい。④教師が用いるべき技術が明らかでない、などが指摘されている¹⁹。

すでに紹介した1960年代における「学校の自律性」の理論的定位は、学校を本来的には他の組織と同様の特徴をもつ合理的組織とみなす立場でなされた。前掲のような組織構成要素間の結合度の低さがたとえあったとしても、それを本来の姿とはみなさず、それに対処するために、目標に関する共通理解と教師どうしの協働性を高めようとするのが、従来のオーソドックスな学校経営論であった。そこでは組織としての共通目標を所与とし、それを効果的に達成するための統括作用として「経営」が捉えられ、そのための管理者の役割／リーダーシップのあり方が重視された。そして、教職員による教育目標の共有性と協働性を高めることが教職員のモラル（士気）を引き出し教育の質を高めるはずだという前提で議論がなされる傾向にあったと言えよう²⁰。ところが、それはけっして学校組織の動態を的確に捉えた見方ではない、ということが広く認められてきた。

もちろん、それらは「学校の自律性」の重要性とその確立の必要性にかかわる基本認識を覆すものではない。だがそれだけに、「学校の自律性」確立を可能にする諸要因を解明しようとする研究にとってきわめて重要な問題提起である²¹。

(3) 若干のまとめ

以上のように、二つの点から近年の研究の流れを捉えると、過去20年ほどの間に、学校組織を把握する基本的なスタンスは、「合理」から「非合理」へ、「明確」から「あいまい」へ、「一方向」から「双方向（多方向）」へ、などという変化を経験してきたといえよう。

たしかに3-(1)でみた効果的の学校に関する研究においては、そもそも「所与目標の効果的達成」という従来型の組織イメージが前提とされている。そのために、提起された校長（管理職）のリーダーシップ論も、「強い計画的なリーダー（strong programmatic leader）」²²という表現にみられるように組織内部過程の動態を一方向的な因果関係として捉えている。だがそこで内部過程要因として導き出された要素には、非合理的な「風土（文化）」や「期待」などがある。そうして3-(2)でみた新たな組織観に基づく学校組織論は、組織成員によって共有された行動規範・様式および価値や信念などの不可視的な体系を「組織文化」²³と措定し、鍵概念に位置づけてきた。

¹⁹ 佐古秀一(1986)「学校組織に関するルース・カップリング論についての一考察」『大阪大学人間科学部紀要』第12巻, p.140

²⁰ このような合理的組織観は、学校を取り囲む「外堀」としての制度・行政的諸条件が学校に自律的余地を確保すれば「学校の自律性」は保障されうるとの認識をもたらしてきたといえるかもしれない。

²¹ たとえば次のような文献がある。○水本徳明・河野和清・青木朋江・佐古秀一(1996)「課題研究報告2:学校経営における『協働化』の意義と限界」、『日本教育経営学会紀要』第38号, 第一法規, pp.154-163, ○勝野正章(1996)「研究動向レビュー」、『日本教育経営学会紀要』第38号, 第一法規, pp.182-188, ○曾余田浩史(1997)「円環的思考:教育経営研究の新たな枠組みの可能性」、『日本教育経営学会紀要』第39号, 第一法規, pp.40-51, ○日本教育経営学会編(2000)『〈シリーズ教育の経営5〉教育経営研究の理論と軌跡』, 玉川大学出版部など。

²² Bossert, S. T., op. cit., p.346

²³ 曾余田によれば、「組織文化が経営学や組織論の概念として定着したのは1980年代に入ってからであり、わが国の教育経営学においては、80年代末頃から学校の組織文化に関心が集まった」。(曾余田浩史

こうした状況は、「官僚制構造とともにルースネスを有することが学校組織の『正体』²⁴であることを物語っている。それは、1980年代後半以降における有力な校長のリーダーシップ論として、「技術的（テクニカル）側面」と「象徴的（シンボリック）側面」とのバランスの重要性が注目されたことにも示されていよう²⁵。学校が国家によって運営される公教育システムの一機関である限り、それは官僚制的性格を免れるものではない。だからいくら学校組織の非合理的性質が明らかになったとしても、それがすべてではない。

しかし、「学校の自律性」を学校内部組織過程のありようとして捉えるならば、「非合理」の側面に関心を向ける必要がある。明示的な公教育目標や学習指導要領等に提示された所与の目標ではなく、さらに深層の次元で教職員集団の意思決定や職務活動のあり方を規定している価値や信念の形成・共有過程に関心を向けざるを得ないからである。そして、河野が述べるように、「組織や管理のあらゆる問題は、常に個人間ないし集団間の価値の同意をめぐる葛藤から生起していると考えられ」、「それ故、価値葛藤の解決のためには、学校組織における意思形成や交渉の意義がクローズアップされる」²⁶必要があるといえよう。

ただし、すでに1970年代以降、理論的にはそうした議論が展開されていたアメリカにおいても、すぐに学校組織内部の動態に踏み込んでそのような枠組みでの研究が展開されたわけではない。

加藤によれば、アメリカの学校組織研究においても1980年代半ばの「改革の第一の波」までは「いかに『管理』するかを主題としていた」²⁷。しかし1990年代において「単位学校における組織課題として『教授－学習』の向上が目的とされるようになると、学校の組織改善の課題や視点が、教室における授業そのものにまでより踏み込んだものとなっていた」という²⁸。また、Hallinger & Heckによれば、1980～90年代にかけて、校長のリーダーシップに関する研究の枠組みに変化がみられた。すなわち、校長のリーダーシップと教授・学習活動との関係を一方向的に把握する枠組みから、学校の組織的・環境的背景要因、学校内部過程要因、生徒の達成度などの諸変数と校長のリーダーシップとの関係を双方向の影響過程をもつものと捉え、校長のリーダーシップと教授・学習活動とのつながり方を非直接的なそれとみる枠組みへの変化である²⁹。

ここで節目をなしている1980年代～90年代は、アメリカにおいて、全米規模で学校裁量拡大を指向する教育改革が進行した時期である。つまり、学校組織を捉える理論的枠組みの見直しに、学校への権限・責任の委譲による学校単位のアカウンタビリティの明確化という実態変化が加わる過程で、研究と実践の両面における変化が進んだとみることができる。

(2000)「組織風土・文化論」, 日本教育経営学会編『〈シリーズ教育の経営5〉教育経営研究の理論と軌跡』, 玉川大学出版部, p. 142

²⁴ 水本徳明(2000)「学校の組織・運営の原理と構造」, 日本教育経営学会編『〈シリーズ教育の経営2〉自律的学校経営と教育経営』, 玉川大学出版部, p. 133

²⁵ T. E. デール, K. D. ピーターソン著, 中留武昭監訳(1997)『校長のリーダーシップ』, 玉川大学出版部

²⁶ 河野和清(2000)「学校組織論」, 日本教育経営学会編『〈シリーズ教育の経営5〉教育経営研究の理論と軌跡』, 玉川大学出版部, p. 181

²⁷ 加藤崇英(2001)「90年代アメリカ学校組織研究の動向と課題—『教授－学習』モデルの位置づけと『学校組織デザイン』—」, 『学校経営研究』第26巻, 大塚学校経営研究会, p. 118

²⁸ 同上, p. 118

²⁹ Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996) Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995, *Educational Administration Quarterly*, 32(1), pp. 5-44
浜田博文(2000), 前掲書, pp. 248-249

そして今、日本においても似たような社会的・制度的現実が進行していると受けとめることができる。

4. 今次教育改革における「学校の自律性」の位置と意味

1990年代後半において、学校経営の実践には重要な転機が訪れている。それは少なくとも制度的改革および社会的状況の2点から説明できる。

前者としては、地方分権・規制緩和の趨勢のもとで「学校の自主性・自律性の確立」に向けた制度改革が実施されていることである。小島はこれを、終戦直後、地教行法制定時に次ぐ戦後「第三の学校経営改革」と位置づけ、「それは、学校を『専門的教育機関』（教育課程審議会答申、中央教育審議会答申）とし、そこに相当な経営権を認め、学校を自己責任と自己決定の組織とする。その原則に立って自主的・自律的な学校運営ができる制度と仕組みを構想している」と把握している³⁰。その経緯や背景についてはさまざまな捉え方があるにせよ、1998年の中教審答申以後現在に至るまで、学校裁量権限の拡大が制度上進行してきたのは確かである。

たとえば、新学習指導要領の実施は、カリキュラム構成、時間割、教育内容の具体において、各学校の独自性にゆだねる部分を確実に拡大し、学校評議員制度の導入は、「開かれた学校」「保護者・地域による運営参画」「説明責任」さらには「学校評価」などの多様な概念と結びつけられながら、すでにかんがりの割合で普及している。また、「成果主義」に基づく「学校評価」の「システム化」の動きも急であり、学校は教育活動の成果や改善の跡をなんらかのかたちで外に示すことを強く要請される制度的環境のもとに置かれる事態となっている³¹。このように、学校単位のアカウントビリティ³²を明確にし、学校独自に意思決定すべき事項範囲を広げるという意味での制度的改革は、短期間に急激に進行してきたといえよう。

後者の社会的状況をひとことで言えば、「学校の正統性」の揺らぎということになるろう。

黒崎は、大都市部における公立学校離れを糸口にしながら、その「公立学校の教育に対して自らの、あるいは自らの子どもの受けるべき教育として信を置けないと感じる子どもそして父母の意識」の広がりを読みとっている³³。そして、「個々の学校の個別の状況には問題があるとしても、学校は信頼に足るものであり、学校教育の活動は本質的に善である」とする伝統的な精神は衰退し、「なにが教育であるのかが問われ、さらには目の前に存在する教育を〈無条件的に善である〉とすることが疑われている」と指摘する³⁴。

水本もまた、「学級崩壊」や不登校を引き合いに出しつつ、「親や子どもに対して、行政的権威や専門職的権威によって学校を正統化することはできなくなっている」と指摘する。彼によれば、一般行政の情報公開制度や医療のインフォームド・コンセントと違って「学校の場合は、その受け手が子どもと親という形で二重化しており、たとえ親は学校を承認していても子どもはそうではない場合もある。……子どもの拒否に合えば学校の秩序はあ

³⁰ 小島弘道(2002)『21世紀の学校経営をデザインする(上)』教育開発研究所, p. 2

³¹ 木岡一明(2002)「教育における政策評価の現状と理論的課題」、『日本教育行政学会年報』第28号, 教育開発研究所, pp. 2-19

³² 「説明責任」という訳語はこの用語の意味内容を狭く規定しすぎるので、あえてカタカナで表現する。

³³ 黒崎勲(1999)『教育行政学』, 岩波書店, pp. 152-153

³⁴ 同上, pp. 153-154

っけなく崩壊するのである」³⁵。

はたして大都市以外の地方・地域において黒崎の指摘がどの程度的確であるかは検証を必要とするし、おそらく地域の実情による違いはかなり大きいと予想されよう。しかし、人々の意識の中で学校教育が相対化され、学校を「無条件に善」とはみない事態が広がっていることは確かだと思われる。

以上の二つの点からみて、いま学校経営の実践は大きな転機を迎えている。一つひとつの学校にとって、自律性をその内部に確立することが課題になると同時に、公教育システム全体としても、個々の学校が自律性を備えた組織になるということがきわめて重要な課題となっている³⁶。

なるほど「学校の自主性・自律性の確立」は教育改革のキャッチコピーのごとく流布され、それなりに学校現場に浸透している。だが現実には、前者の文脈つまり制度が変わったからということのみによって「学校の自律性」が求められていると受けとめている学校関係者が少なくないと思われる。そのようなケースでは、「学校評議員を設置しなければならないから誰かを選ぶ」とか、「教育目標や計画を説明しなければならないからそれを明文化する」といった対応に追われ、「アカウントビリティ」も単なる「説明」に置き換えて捉えられるにすぎない。その限りにおいて、それはすでに「他律」であり、「自律」にはなり得ない。そのような事態が、じつはいま、多くの学校現場で進行している。

しかし後者の社会的状況を十分踏まえた上で制度改革をうけとめた場合、「保護者は学校に何を求めているかを捉え、教職員集団の意思や実態と保護者・地域からの要請とを調整するために学校評議員をどう活用するか」、「この学校の子どもにとって必要な課題は何かを、教職員どうし、ならびに保護者との間で明らかにする」という対応の重要性に気づくことになる。「アカウントビリティ」の含意も、そのような学校内部過程を通じてその学校固有の教授・学習活動をしだいに改善するための「経営責任」として認識されていくことになる。学校の自律性の確立は単なる制度改革のキャッチコピーとしてではなく、学校経営の実践にとって喫緊の課題であるといえる。

こんにち、教育目標は学校経営にとって「与件」でも「既定」でもないと言う事態が、形式的にも露わになりつつある。「この学校」の使命は何か？目標をどうするか？地域の実情はどうか？保護者の実態やニーズはどうなっているか？子どもは何を課題としているか？教職員の一人ひとはそれらをどう捉え、教職員集団としてはそれをどう認識するのか？そして「この学校」では具体的に何をどうするのか……。これら一つひとつのことを、個々の学校レベルにおいて具体的に俎上にのせ、教授・学習活動を創りあげていくことが、現実的・実践的な課題になっている。それは、前に論じてきた、学校組織を捉える前提としての「組織」イメージと重なっているが、もはや研究者が閉ざされた「学界」で議論し

³⁵ 水本徳明（2000）「現代日本の社会変化と学校像の転換」、大塚学校経営研究会編『現代学校経営論』、pp. 242-243

³⁶ 黒崎は前掲の認識に立って学校選択制度の導入を主張する。「それぞれの学校が別の、それぞれ独自の目標、使命、ビジョンを掲げる、固有の教育の場となる」ためには「必然的に選択による学校となる」というが、そのプランは公立学校制度の枠内の一部の学校に向けられている。それによって「公立学校のメインストリームにも影響を与え、公立学校の全体を改革していこう」（黒崎、前掲書、p. 187）というのがねらいだというが、学校内部過程を予定調和的な一方向でしか捉えきれていない。大都市部の一定条件をもつ地域でこうした制度の導入が同氏の主張する効果をもたらすであろうことについては報告者も同意するが、それでもなお、公立学校の全体の改革を進めるには、個別学校レベルの組織内過程としての「学校の自律性」のあり方を追究することが不可欠だと考える。

ている段階ではなくなった。個々の学校がいかにして自律性を確立していけるか、が実践者サイドにとっても、公教育システム全体にとっても、重要な課題となってきたといえよう。

5. 「学校の自律性」研究の課題

「学校の自律性」研究は、以上のような実践的で現実的な課題に対してどう貢献しうるか、という問題に直面している。佐古の言葉を借りれば、それは「問題解決が可能な学校（組織）をどうつくるか」という問題であり、そのために学校経営学は、「学校の自己改善過程の成立を支援する」内実を創造すべきだということである³⁷。経営の営みは組織の外部適応と内部統合を促しつつ、より効果的な当該組織の活動を絶えず生み出していくことであるとすれば、「自律性」を組織に定着させ維持するためにそれら二つの側面で何が必要か、が解明されなければならない。

そうした観点から、ここでは報告者自身の最近の研究関心に基づいて、2点の課題を挙げてみたい。どちらも解決容易なものではないし、相互にリンクしあっているが、報告者としては、地道に取り組んでいくべき課題だと考えている³⁸。

(1) 実態に基づいた保護者による経営参加論の構築

第一は、保護者による「学校経営参加」論を実態論的に構築することである。言うまでもなく、「父母の教育権」に基づく参加論はすでに理論的構築がなされている。そこでは、権利としての参加を制度化するための論理の精緻化が進められてきた。個別学校における意思決定過程において、保護者の意思を直接反映しうる正式手続きを開くということが、法学的見地からの理論構築とともに、欧米先進諸国の参加制度に範を求めながら論じられてきた³⁹。しかし、「学校の自律性」を確立するという角度からの参加論は、残念ながらきわめて不十分である。その角度から参加を意義づけるとすれば、学校組織文化の変革・更新を促す働きとして捉えることができよう。

岡東は組織文化を変える学校管理者のリーダーシップを論じるなかで、「新しい情報、異質な情報を既存の知識体系にぶつけ、教師の教育観や子ども観をゆさぶり、かつ日常的に当たり前のこととして見逃し、意識してない『前意識』をもゆさぶる」ことの重要性を指摘している⁴⁰。こうした「ゆさぶり」のための装置として参加を位置づけることは、学校と保護者・地域との関係の実像にもより合致している（この点については後述する）⁴¹。

従来の父母・住民の参加研究を「学校の自律性」の角度から検討した岩永も同様の見方

³⁷ 佐古秀一(2002)「現職教育における学校経営研究；開発的研究の視点から」、『日本教育経営学会紀要』第44号，第一法規，pp.183-184

³⁸ 学校裁量権限の拡大によって個別の学校経営に関する権限・責任関係をどう位置付けるかという制度上の研究課題も重要であるし、個別学校レベルでの校長・教員・保護者等による責任の再編成も未解決の重要課題だと認識しているが、ここでは直接的にそれには触れない。

³⁹ 報告者自身も、かつてそのような問題関心で拙論を展開したことがある。浜田博文(1992)「父母の教育意思と公教育経営参加」，永岡順編著『現代教育経営学—公教育経営システムの探究』，教育開発研究所，pp.225-237

⁴⁰ 岡東寿隆(2001)「学校の組織文化の構造と特質」，児島邦宏・天笠茂編『学校の組織文化を変える』，ぎょうせい，p.28

⁴¹ 最近木岡が提唱する学校評価システム論も、こうした文脈のものと理解できる。木岡一明(2000-2002)「連載：学校評価を共に創り考え開こう」『学校経営』，第一法規

を提示しながら、これまでの学校経営論における参加研究は「あるべき理念としての参加から現実を裁断し、学校経営に何を付加すべきかを提示する方法に終始していたのではない。そこには、各学校や地域において展開されている具体的実践を分析し、その中にある可能性をすくい上げるといった上向的枠組みが見られない」⁴²と指摘しているが、正鵠を射ている。

河野は組織の「非合理性」に注目しつつ個別学校レベルにおける「価値葛藤」への対応を重視する立場で「学校レベルでの教職員、保護者、地域住民等による意思形成の場を制度的に保障する必要がある」と論じている。それは、「教育政策が、『所与』のものとして外部（行政）から与えられるものではなく、学校レベルにおいても、教職員や保護者や地域住民（場合によっては子ども）によって、解釈され、意味づけられて、実施されるべきものである」からである⁴³。これは「学校の自律性」の角度からの参加制度論として重要である。

じつは報告者自身が行ったアメリカの学校経営実態に関する研究においても、意思決定機関として制度的に位置づけられた学校審議会(school council)での保護者参加の実態的機能は意思決定参加というよりも、意思形成過程への関与を通じて学校の実態を理解し教職員とともに子どもの教育のあり方を問い直すことにあることが明らかになっている⁴⁴。

日本の場合、「制度」以前に実体としての営為が積み上げられ、試行されていることに関心を向けるべきだと考える。そこから、定型的な意思決定参加という形態にとらわれない多様なあり方を構想する必要があるのではないかと考える。

(2) 「学校の自律性」構築における校長の役割機能の解明

第二は、校長のリーダーシップ研究、というよりも、校長が「学校の自律性」確立において果たすべき役割機能の実態論的解明である。

すでに述べたように、1980年代以降、学校改善研究として校長のリーダーシップ研究は重要な領域を形成してきた。しかし、効果的的学校に関する研究がそうであったように、それらは往々にして、教授・学習活動の質に対する校長のリーダーシップの関係性を一方向的で直接的なものとして捉える傾向にあった。いわばそれは、「校長主役」の学校経営論という暗黙の論理構成を導いてきた。この点に関してはすでに、大野による的確な指摘がある⁴⁵。彼が指摘するように、「組織構成員との相互影響過程を通じた学校組織とその価値の形成を捉える枠組みに基づく校長のリーダーシップの実証」⁴⁶が必要である。

そして、学校内部におけるそのような相互影響過程は、一定期間にわたる学校改善過程の解明の中から浮かび上がってくると考えられる。たとえば報告者は学校改善過程という視点からある小学校でのフィールドワークを続けているが、その事例からは明らかに、継

⁴¹ 岩永定(2000)「父母・住民の経営参加と学校の自律性」, 日本教育経営学会編『自律的学校経営と教育経営』, 玉川大学出版部, p. 252

⁴² 河野和清(2000), 前掲論文, pp. 182-183

⁴³ 浜田博文(1999)「アメリカ学校経営における共同的意思決定の実態と校長の役割期待—ケンタッキー州におけるSBDM(School-Based Decision Making)の分析を中心に—」, 『筑波大学教育学系論集』第24巻第1号, pp. 23-33 山下もシカゴの学校評議会制度に関する研究において類似の指摘をしている(山下晃一(2002)『学校評議会制度における政策決定—現代アメリカ教育改革・シカゴの試み—』, 多賀出版)

⁴⁴ 詳しくは、大野裕己(2001)「日本における校長のリーダーシップ研究に関するレビュー」, 『日本教育経営学会紀要』第43号, 第一法規, pp. 230-239

⁴⁵ 同上, p. 239

統的な学校改善過程を生み出す中心的要因は複数あり、それら相互関係の中でしだいに改善のプロセスが紡ぎだされていくことが見出される¹⁷。5年間にわたる改善の過程で、校長は人事異動で2度交替しており、三人三様の関わり方がみてとれる。その間、校長は『主役』であり続けるわけではない。リーダー教員の2名と教頭が教職員集団に対する直接的なはたらきかけを継続していったのである。

さらに言えば5-(1)の問題に関連するが、この学校の改善過程において保護者の参加はきわめて重要なはたらきをもっていた。それは「制度的」な「意思決定参加」とは全く異なるが、学校組織内部に「ゆさぶり」をもたらし、教職員の振り返りを促しつつ、学校の教育目標や教育活動の問い直しを推し進めるという意味で「学校改善過程への参加」を続けていった。

このように、「学校の自律性」を確立する要因は学校内外に広がっており、中でも教職員と保護者との相対関係のなかで校長としてのリーダーシップを捉える必要がある。それは、かつて前提とされていたような組織の「統括」とどまらない¹⁸。子どもの教育をめぐる多方向コミュニケーションを通じて関係当事者の間に教育目標の合意と明確化を図り、教授・学習活動の質的改善を継続化するべく、環境から新たな情報を取り込み組織にゆさぶりをもたらすという役割が想定されなければならない。

さらに付け加えるなら、これは、「学校の自律性」を保証しうる校長としての力量をいかに形成するかという政策課題の解決につながられなければならない。最近の政策論議では企業経営論の学校経営に対する単純な導入が「学校の自律性」をもたらすかのように言われ、ほんのわずかな数にすぎない「民間人校長」の登用に関心が集まる傾向もあるが、そうした表層的あるいは一時的な施策が教育専門組織としての個々の学校に自律性を築く基盤になるわけではない¹⁹。教職キャリアを通じて信頼を培い、教育経験に裏づけられた高い識見をもつ人材が、教育組織としての学校の改善を促していくための力量を形成するための方策が根付く必要がある。

¹⁷ 浜田博文（2002）「校内研究推進を通じた学校改善過程に関する研究事例」，課題研究「学校経営研究における臨床的アプローチの構築（Ⅱ）—学校改善過程に関する研究事例を通して—」，日本教育経営学会第42回大会（岡山大学，2002年6月9日）発表資料。なお、当日の議論の要約は『日本教育経営学会紀要』第45号（第一法規，2003年5月刊行予定）に掲載予定である。

¹⁸ 報告者はアメリカのSRMのもとにおいて「教員リーダー」を用いた校内組織改編が行われている学校レベルの実態をこのような問題意識で明らかにしたことがある。浜田博文（1998）「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—」，『日本教育経営学会紀要』第40号，第一法規，pp.68-81

¹⁹ 報告者はこのような問題意識に基づいて「学校管理職の養成システムとプログラム開発に関する総合的研究」（科学研究費補助金基盤研究（C）（1），小島弘道代表，2000～2002年度）に取り組み、その成果の一部を、「学校管理職の力量とその形成に関する研究（2）—大学院の果たすべき役割を探る—」（日本教育経営学会第42回大会（岡山大学），2002年6月8日，小島弘道・岡東寿隆・天笠茂・佐古秀一・曾余田浩史・加藤崇英・熊丸真太郎・織田泰幸・金川舞貴子・北川貴雄と共同発表）として発表した。その最終成果は報告書『校長の資格・養成と大学院の役割』として近く公表の予定である。

日本教育経営学会第42回大会 2002年6月9日 岡山大学
課題研究Ⅱ 学校経営研究における臨床的アプローチの構築（Ⅱ）
—学校改善過程に関する研究事例を通して—

校内研究推進を通じた学校改善過程に関する研究事例

—A市立B小学校における約5年間の変容過程分析—

筑波大学 浜田博文

1. 本報告の意図

本報告は、ある公立小学校で校内研究の推進とともに進められていった学校改善の過程に関する事例研究、についての報告である。

報告者は2000年度途中から、関東地方のA市立B小学校（2001年度現在、学級数28、児童数820余名、教職員数50余名）において、校内研究に関与する機会を与えられた。同小学校は校内研究の成果に基づき、2001年度には学校教育目標を変更して新カリキュラムを編成・実施し、現在も改善を進める途上にある。報告者はその校内研究がすでに軌道にのった段階からその推進に関わった。報告者は同校の校内研究実践に関わっていく中で、同校のこうした動きが1996年以降のおよそ5年間にわたる時間を通して学校内外の種々の要因によって紡ぎ出されてきたことに関心を持った。そこで、校内研究の推進に関与して参与観察を進めながら、その定着と方向づけを進めてきたキーパーソンへのインタビュー調査を実施した。そして現在も関与を継続している。このような、報告者自身の校内研究実践への関与と当事者へのインタビューの全体を通じて、同校の事例にみる、公立小学校の改善過程とそれを生み出す諸要因の解明を試みている。

このような事例研究が本課題研究の言う「臨床的アプローチ」そのものだという確信も自信も、報告者自身にはない。だが、少なくとも次の点において、「学校経営学における臨床的アプローチ」の構築に向けた議論の俎上にのせうる研究事例になるのではないかと考える。

- (1) 学校の教育活動を改善しようとするプロセスに自らも一要因として関与し、当該学校の改善そのものを第一義的にめざして同校の教職員・保護者と共同していること。
- (2) 一つの学校において改善が進められてきた、なお進行中の約5年間にわたるプロセスを、当事者の視点に足場を置きながら、学校組織内部および外部の諸要因を視野に入れつつ解明しようとしたこと。

この事例研究を通じて、報告者自身は、一つの学校で教育活動がしだいに改善されていく過程にみられる興味深いいくつかの事実を確かめることができた。2度の校長交替（つまり3人の校長在任期間）にまたがる長期の過程で、リーダー教員による息の長い校内研究推進の取り組みが授業改善、学校教育目標の変更、そして新カリキュラムの編成を生み出してきたこと、そのような継続的な変化の過程が保護者の主体的な学校参加によって突き動かされていったこと、こうした過程が、必ずしも校長の強いリーダーシップによって

創られたとは言い難いこと、などである。

本報告では、同校の事例分析から見えてきた、公立小学校の学校改善を生み出し持続していく諸要因を紹介するとともに、この事例研究における報告者自身の同校への関わり方を批判的に検討してみたい。

2. 本研究の問題意識ときっかけ

報告者のもともとの問題意識の一つに、学校の改善を創り出していく諸要因とその相互関連の解明がある。そのような関心を抱くに至ったきっかけの一つは、本学会が1988～89年に取り組んだ「学校改善に関する総合的研究」（代表：高倉翔）への参加にあった¹。

1980年代における「学校改善（school improvement）」概念の普及を通じて、個々の学校内部における独自の要因が学校の教育活動の質的改善を創り出すという認識は定着した。それでは、学校内部においていったい何が、どのようにして、改善を創り出していくのか。アメリカの「効果的な学校」研究を土台として、「校長（管理職）のリーダーシップ」と「組織文化」を鍵概念として、「校長のリーダーシップ」によって「組織文化」を変革し、教授の質を改善する、という組織過程の構図に基づいた「校長のリーダーシップ」論が、1980年代末から1990年代にかけて、日本でも研究者の間での有力な前提とされてきた。

しかし、「校長のリーダーシップ」は必ずしも常に改善の起点ではない²。また、学校内部において、改善に向けた取り組みがなされていく道筋は、一方向的ではない。また、いつも計画的・意図的というわけではない。さらに、「校長のリーダーシップ」は、けっしてダイレクトに教師の教授活動と子どもの学習活動に正の影響をおよぼすとは限らない³。

学校において教育活動の改善が進んでいくそのようなプロセスを的確に捉えておく必要があるのではないか。校長のリーダーシップ論ではない、学校経営の流動性・不確実性と要因の多様性・多重性ともいべきものに注目する必要があるのではないか（学校はどのように動き、その変化にはどのような要因がいかに作用するのか…）。このような研究関心を抱いてきた。

本研究が対象としている事例は、一人の校長が目標と方向性を明示して学校を変えていったというものではない。3人の校長在任にまたがる5年間の間に、さまざまな要因が関係しあいながら教育活動の継続的な改善がなされていったというべき事例である。上述のような報告者自身の関心からすれば、たいへん興味深い事例である。

そこで、その過程はいったいどのようにして生み出され、維持されてきたか？今の校内研究をその軌道に即して支援・促進しながら、そうした動きを生み出してきた過去の経緯を探り、学校改善過程の実際を描き出したい。それが本研究の発端となった研究の動機である。

また、この事例は、コンピュータの導入や指導組織の改革というような、具体的なイノベーションを学校に導入あるいは定着させる、という次元の学校改善ではない。むしろ、学校という組織自らがその組織活動の中に自己更新の営みを内在化させていくという次元で捉えられるのではないかと考える（この課題研究で言うところの「組織としての力量を高める」ということにあたるかもしれない）。

3. 本研究の経緯・現状と内容

（1）本研究の経緯と現状

報告者と同校との関わりを生み出したそもそもの契機は、同市内の全く別の小学校への押しかけ訪問（教頭へのインタビュー）であった。その際に教頭から紹介された教育委員会教育指導課へ、その足で押しかけ訪問し、後日開催された指導主事・市内教員有志の自主的研修会へも押しかけ参加する、というかたちで、市教育委員会教育指導課および教員

等との関係を開拓した。

昨年度の山崎会員の報告で、「学校経営研究の存在自体を現場は知らない」との発言があった。報告者自身もまったく同様の認識を抱いており、なかば「押し売り」的に「学校経営研究」の社会的認知を獲得していく必要を感じてのことだった。

そこから、過去数年間のスパンで大きく改善の跡がうかがわれる公立小学校と遭遇することになった。事例校は、「研究開発学校」ではないし、いわゆる「先進校」として社会的認知を受けている学校ではない。そのような「ふつうの公立小学校」において、いったいどのような諸要因（学校の外部と内部）が、どのようにして学校改善ともいえる過程を創りだしてきたのか、とりわけ学校内要因の中の校長・教頭・教員・保護者・子どもの役割機能関係の実際を解明するチャンスではないか、と考えた。ただしそれは、「研究として」というよりも、「事実の把握として」というレベルである。

同校との出会いの直接的な発端は、校内研究講師の依頼（2年間の市教育委員会研究指定期間：2000～2001年度）を受けたことである。1年目は主として校内研究会（公開授業&学年または全体協議）参加と研究推進担当者2名（T教諭、M教諭）を中心とする数名の教員・校長（X元校長・Y前校長・Z現校長）・K教頭とのインフォーマルな対話を通じて、子どもの実態、校内研究自体の状況、教員集団の状況、校長・教頭の状況、地域の状況、PTAの状況等に関する情報を収集・整理し理解していった。この間、市内のほかの教校（小・中）も訪問し、市内の公立学校の状況に関する情報も収集した。

学校までの距離は片道3時間弱を要するため、頻繁に訪問することはきわめて困難である。そのことは、こうした継続的な事例研究にとって最大の障害といえるかもしれない。

学校訪問は2000年10月～2001年3月の間に5回ほどで、このほか、3月末に3名のリーダー教員が当方の研究室へ来られた。中間発表会（2000年12月、市内および保護者に公開）で校内研究の方向性を支援する内容の講演を行った。

2年目の1学期に2回学校訪問を行った後、関係者にインタビューを依頼した。そして8月に、K教頭、研修推進担当のT教諭、M教諭、およびPTA会長にインタビューを実施した（教頭と2名の教諭は一緒に、記憶をたどりながら事実を確認していく形式のインタビューで、PTA会長とは1対1でのインタビュー）。いずれも、校内研究の取り組みが着手される以前の1996年頃にさかのぼって、現在までの経緯を振り返ってもらう機会とした。その後、2学期に2回（うち1回は公開発表会）、3学期に1回学校訪問（校内研究会）を行った。2学期に行われた公開発表会（市内教員、同校保護者が主要参加者）では、5年間にわたる改善過程の経緯と主要な要因について整理して話した。つまり、今日の教育活動が5年間にわたる校内研究等の地道な教員集団による取り組みと、PTAによる支援によって生み出されてきたものであることを称えた上で、学校組織の改善に完成された姿があるわけではなく、今後もなお継続的な改善を創りだしていく必要がある、というメッセージを伝えようとした。

3学期には1回だけ訪問し、校長とリーダー教員の研究継続と改善の方針を確認した上で、こちらから継続関与の依頼を行った。

3年目は、まだ訪問の機会を作れず、数度にわたって電話で現状と今年度の方針を校長から確認しているところである（近々訪問予定）。

（2）A市立B小学校の改善過程

①学校のプロフィール

【A市の概要】

- 人口：20数万人（2001年現在）。1960年代以降、東京のベッドタウンとして人口増加。1980年は17万人、1990年は20万人で、今なお増加中。

- 公立学校数：小・中学校の合計 31 校
- 1993（平成5）～1994（平成6）年度、文部省学校週5日制実践研究地域指定。
- 1997（平成9）年以降、市教育懇話会や審議会を通して教育改革提言がまとめられ、2000年3月には基本計画案。

〔B小学校の概要〕

- 1968（昭和43）年4月設立（同年7月にPTA結成）
- 1992（平成4）～1993（平成5）年度 市教育委員会研究指定
- 1993（平成5）年度、文部省学校週5日制実践研究地域協力校指定
- 2000（平成12）～2001（平成13）年度 市教育委員会研究指定
- 児童数900余名（2000年現在）、（2001（平成13）年度に通学区の一部が新設校の通学区となり、数十名減少）
- 学級数28（うち、特殊学級4）（2001年現在）
- 教職員数50余名（2001年現在）
- 1戸建の新興住民が多く教育への関心は高い地域。

②改善過程の概略

- インフォーマント＝改善過程推進の主要人物

T教諭	1994（平成6）年4月着任、校内研究推進委員長、男性
M教諭	1996（平成8）年4月着任、同副委員長、男性
K教頭	1997（平成9）年4月着任、女性（2002年3月で定年退職）
X元校長	1996（平成8）年4月～1998（平成10）年3月に校長 中学校教員→市教委教育指導課→教頭→市教委教育指導課→B小学校校長（1996～1997年度）→市教委教育指導課→同市内C小学校校長（2001年4月～）
Y前校長	1998年4月～2001年3月に校長 もともと中学校教員、市教育委員会教育指導課、2000年度の市校長会長
Z現校長	2001年4月着任 同市内D小学校教頭→市教委学務課→B小学校校長
PTA会長	1996年5月に県内の別の市から転入。当時長男が4年生。子ども2人（?）。女性。

- 過程の概略

1994年度	T教諭着任。
1996年度	X校長着任。M教諭着任。親から学校への不信。動かない教員集団。 子どもに校長室を開き、保護者の信頼を築こうとするX校長。 こっそりトイレ掃除のために学校へ出入りし始めた一部保護者。 年度末にX校長の学校経営案提示。ほとんどの教員は真剣に読まず。
1997年度	K教頭着任。X校長は市教育委員会から打診のパイロットスクール依頼を職員会議に提案するが教員の反応鈍く断る。賛成しようと思っていたT・M両教諭は「後ろめたさ」を残した。 X校長の配慮で市教育研究所の講演会（総合的な学習に関連）をB小学校会場で実施。その内容を聞いて「これからはこれをやっぴいこう、という気持ちに」（T・M両教諭） 年度末、T教諭と別の教諭は総合学習の先進校を視察して衝撃を受ける。 PTAによるトイレの施設不備状況の指摘がもとになってトイレ改修予算獲得実現。⇒教員の保護者に対する認識変化。 PTAはトイレ使用の問題を「心の問題」「健康の問題」「家庭の問題」などと捉えて子どもに啓蒙活動。
1998年度	Y校長着任。Y校長はPTAに懐疑的姿勢。

	<p>T教諭、M教諭、K教頭が中心になって自主的な研修会開始。教頭が課題を出し、レポーターは必ずレジュメを作ってレポート。月に1回程度。十数名が参加。いろいろな先進校視察や研究大会・講演会参加を報告しあう。[外からの情報収集を積極的に]</p> <p>2000年度に市教育委員会研究指定校になることはわかっていた。単なる情報収集ではなく「自分たちはどうしていくか」へと関心が移行。</p> <p>年度末、全教員が子どもとの関係づくりに悩んでいるという本音を出し合う機会。これから子ども達とどう関わっていくべきかを真剣に考える必要性を確認。…学校教育目標「心豊かでたくましく笑顔でがんばる子」に対する違和感。</p>
1999年度	<p>全員による校内研究開始。4月に各学年主体による研究という方針を立て、月1回の研究会。</p> <p>先進校の校長による講演、先進校への視察。</p> <p>学校教育目標に手をつける必要性を認識。しかしそれには時間がかかる。とにかく新教育課程をつくってしまおう。新しい日課表をつくろう。</p> <p>P T AはY校長に、P T Aとどのような関係をもっていきたいのか質問するが回答なし。P T Aが教員と相談しながらやっていくということに。</p>
2000年度	<p>研究指定1年目。総合的な学習を週3h設け、土曜日は合科と体験学習。1コマ30分と40分を組み合わせた新日課表実施。「1学期やってだめなら2学期には変える」というつもりで。</p> <p>P T A広報委員会はデジカメをもって授業取材。教員の抵抗は強かったが、「教育改革の時代に、親は学校がどう変わろうとしているか知る義務が…」と無理やり。しかし広報誌の反響が予想以上によく、抵抗はなくなった。</p> <p>6月に校内研究テーマ設定＝「育てB小の子ー生きる力を育む一遊ぼう、学ぼう、つながろう」。</p> <p>保護者を授業への支援というかたちで位置づけることに。広報誌ですでに授業は公開されているため、「公開授業」にも教員の抵抗感なくなった。P T A広報誌は年間9回発行に。</p> <p>12月に公開の中間発表会開催。これにも異論は出されなかった。日常的な授業と研究活動の発表の場として。</p> <p>年度末、日課表の改定を決める（45分コマと35分コマの組み合わせ）。</p> <p>。また、各学年で学校教育目標の案を出し、改定案＝「未来を開くB小の子ー遊ぶ、学ぶ、助け合う」。</p>
2001年度	<p>Z校長着任。</p> <p>前年度末にまとめた新学校教育目標案について経緯説明ののち、校長も承認。日課表改定。</p> <p>P T Aは広報誌を年3回として別に本部情報誌を新設。</p> <p>学年単位の校内研究、授業公開と保護者の支援を継続。</p> <p>11月に公開発表会実施。</p> <p>K教頭定年退職</p>
2002年度	<p>校内研究推進委員長はM教諭に。</p> <p>Z校長は隣接するC小学校のX校長ともう一つの隣接校の校長と、3校で共同的な研修を始めることを構想中。</p>

③改善過程とその要因をめぐって

1)校内研究

- 外部の先進情報への接触と、その地道で継続的な収集・蓄積・共有。それを通じてしだいに教員集団の間に校内研究の認知。しかし、意味あるものとして定着するには時間が必要。
- 個々の教員の切迫した課題（子どもとの関係）を校内で共有し、その解決手段として校内研究を位置づけることで研究への参加拡大。外部先進情報を教員間で共有。
- 個々の教員の授業内容を保護者・子ども・他教員に開示（P T A広報によって）

- 個々の教員の努力と授業改善状況を保護者が肯定評価。
- リーダー教員の推進力と影響力、リーダー教員に対する教頭の支援

2) 校長の役割機能の「間接」性

- X元校長は保護者・子どもから個人的な信頼感を形成しようとし、教職員にもはたらきかけを試みた。しかし、在任中に教員集団自体は変化していない。ただし、後に改善を先導していくT、M両教諭とK教頭に改革への動機を与え、「変革への種を蒔いた」とは言える。
- Y校長は、学校改善を方向づけたり推進したりする上での存在感を示していない。PTAとの意識の違いも大きく、あまり積極的にコミュニケーションをとろうとしなかった。しかし、結果的には教員集団の「大同団結」的な校内研究を促し、PTAも直接に教員集団との関係づくりを積極的に進めていく方向づけのはたらきをもった。（この間、校内研究を直接的に推進したのはK教頭、T教諭、M教諭。研究テーマは教員集団によって試行錯誤の末にまとめられていった。PTAの保護者も、校内研究を全校的に広げる上で不可欠の役割を果たした。）
- Z校長は校内研究が軌道にのった後に着任した。温厚な人柄で、自分が前に出てグイグイ引っ張っていくタイプではないが、教職員と保護者から信頼されている。着任2日目にリーダー教員と教頭がもってきた学校教育目標変更の案を快諾し、1年目はもっぱら支援・促進役に。着任2年目では、授業研究をさらに積極的に進める方針を準備。
- 校内研究への取り組みは、校長によって方向づけられたわけではない。また、仮に校長が強い信念や改革指向性を抱いていても、在任中に教員集団にそれを広めていくことはかなり困難である。ここでは、一人の校長によって影響を受けた教頭と2名の教員が地道な自主研究を続けていきながら、それを校内研究として形成していった。

3) 積極的変革要因としての保護者とそのインパクト

- この事例において、学校変革に対するPTAの影響力は大きい。それは、閉ざされていた学校を外側から「こじ開ける」ようにして、授業内容まで、不特定多数の保護者に開示していった。と同時に、広報誌のインパクトは子どもにも教員どうしにも、それぞれの教室の中で行われている授業をオープンにしてしまった。これは間違いなく、校内研究推進を大きく導いた。
- 広報誌によって開示された授業内容情報（授業の新奇さ、子どもの表情・活気など）は、保護者から教員への肯定評価を形成し、そのことによって教員は意欲と自信をもつようになった。
- 保護者による「授業支援」は日常的なものになり、協力する保護者の数は多い。ただし、PTAそのものに積極的に参加している保護者数は多くない。

4) 地域・教育行政関連要因

- 市が打ち出す教育改革提案。しかし多くの学校では笛吹けど踊らずの状態。教育委員会教育指導課で改革姿勢を共有した人材が学校管理職として登用されつつある。3人の校長とも教育委員会経験をもつが、X元校長とZ校長は改革への意識という点で共通認識をもつ人材。また、市内のほかの学校にも教頭または校長としてそのような人材が登用されつつある。そのような校長どうしの関係を足がかりに、B小学

校、C小学校、そしてもう一つの近隣の小学校の校長間で、共同的な教員研修を進めていこうという構想。こうした人事異動要因は、今後、各学校の改善に何らかの影響を及ぼしていく可能性が高い。

4. 本研究からみえてきたもの

(1) 本研究において意識した「研究－実践」関係

①「現場」との関係づくり

文部科学省や都道府県教育委員会による研究指定校あるいは国立大学附属学校などは、他の多くの学校に比べて特殊な経営条件を整備している場合があることを考えると、学校経営研究の対象として望ましいのは、「ごくふつう」の条件のもとにある公立学校だと思われる。

そのような事例の学校改善のプロセスに学校経営研究者が立ち会える機会は、待っていてもなかなか訪れない。こちらから出て行く以外にない。学校経営研究それ自体が学校現場での社会的認知を得ていないということを前提にして、押しかける以外にはない。

②教員集団による校内研究の方向性に対する支援と根拠づけ

研究推進当事者の現状認識を支援し、自信をもった判断を促す。すでに校内研究が軌道に乗っていたため、こちらの役割はそのようなかたちになった。こうした関係の持ち方は、昨年の課題研究で山崎保寿が問題提起した研究と実践との関係、すなわち、研究者は「ひとまず『研究枠組みをはずして』学校経営実践に共同的にかかわるべき」⁴というものにあたるかもしれない。

③研究者からみた「組織過程」像の当事者との共有

研究者としての学校改善過程の評価、学校の現状に対する説明を、当事者にフィードバックしようと試みたが、「記述」は困難。しかし、今年度に入って、ある機会を通じて当方の記述をめぐるコミュニケーションが成立。学校現場サイドからみた記述の微妙な表現様式を感知した。

(2) 学校にとってのメリットは何か？

インタビューの第一の目的は、改善経緯に関する情報を得るためだったが、実際にやってみると、インフォーマント自身にとっても一定の意味をもつと感じた。T教諭はインタビューに答えるためにA4判2枚程度の資料（略年表式）を作成していた。それをもとにして、K教頭、T、M両教諭とで事実を思い起こしながら回答してもらった。そこに報告者自身が質問をさしはさむということを通じて、現状と過去の過程に対する研究者としての見方・解釈を提示し、当事者に振り返りをしてもらうことになっていった⁵。つまり、改善の当事者が、自身の組織の改善状況とその要因を自覚し、今後の方向づけを考えていくための契機の一つとして作用したと思われる。

(3) いくつかの課題

①学校経営過程の要因多重性

ひとりの学校経営研究者による関わりでは、カリキュラム、授業、校内組織、教育委員会と学校との関係、保護者と学校との関係、教員集団と管理職の関係など、広範にわたる対象にアプローチすることは難しい。経営過程には縦軸としての長期にわたる時間の経過と、横軸としての学校内外に広がる多様な諸要因が複雑に関連しあっている。しかし、「関係づくり」の密度は1人のほうが築き易いかもしれない。

②「学校経営研究における」臨床的アプローチのもつ独自の意味は何か？

学校経営研究者としての自分が学校フィールドに入り込むことの学校教育実践にとつての意味が現場サイドによって肯定評価を受けなければ、継続的な関係はできない。ここが難しいと思う。「学校経営研究者」という立場でこの事例校にかかわることの独自の意味を考えてみた。それは要するに、当事者の人々（教職員）が学校を組織として捉えなおす機会をつくり、自分たちの取り組みを全体性、継続性という視野で把握するような場面をつくることではないか。換言すれば、当事者自身が組織としての「振り返り」をおこなう（学校の現状を冷静に捉えなおす）機会をつくるということである。研究者側の考察の枠組みや仮説・結論の提示とそれをめぐるコミュニケーションの成否が鍵を握っているかもしれない。

本学会紀要第39号（1997年）において天笠茂は、「教育経営学において“臨床的なアプローチ”の確立をはかるということは、臨床活動の実践を目的として組織の診断と改善のための処方せんを探求し、組織の健康の維持や向上を援助するための理論と技法の構築を求めることである」⁶と述べている。しかし、報告者の実感としては、「改善のための処方せん」を研究者が明確化し洗練していくことはきわめて困難だと思われる。

むしろ、多様に考えられる問題状況の諸要因と解消策をめぐって、当事者との間でのコミュニケーションを創りだし、その過程で相互に発見しあっていくという方が、現実的だと思われる。そして、そのことこそが、「組織としての力量」を高めることに役立つし、「問題解決力のサポート」⁷にもつながると考える。

¹ その成果の全体については、日本教育経営学会・学校改善研究委員会編『学校改善に関する理論的・実証的研究』（ぎょうせい，1990年）。その成果の一部として報告者は、「学校改善をめぐる教師・校長・教育委員会の意識構造—改善を隘路に陥れるもの—」、『日本教育経営学会紀要』第33号（第一法規，1991年，71～86頁）を執筆した。

² 極端な話、学校現場の実感としては、「校長が改善にブレーキをかける（つまり阻害要因）」だというケースも珍しいことではないだろう。

³ 1980～1995年の校長の役割に関する諸研究をレビューしたHallinger & Heckは、校長のリーダーシップの影響は教育成果に及ぶというよりも学校内部過程に及ぶほうがより強いということ、校長のリーダーシップの実践は学校内部過程によって強く媒介されていること、などを明らかにしている（Hallinger and Heck, Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 32, No. 1, February 1996, pp. 5-44）。

⁴ 浜田博文「総括」、『日本教育経営学会紀要』第44号、2002年、を参照。

⁵ 報告者は、教師の職能成長（リフレッシュ、意欲づけを含む）にとっても、こうした一種の「ナラティブ・アプローチ」は重要な働きをもちうると考えている（浜田博文編集『若い教師たちのあゆみ—教員の職能成長過程に関する基礎資料—』2002年2月参照）。

⁶ 天笠茂「臨床科学としての教育経営学」、『日本教育経営学会紀要』第39号，1997年，25頁

⁷ 佐古秀一「現職教育における学校経営研究—実践性の要請にどう向き合うか—」，日本教育経営学会第41回大会課題研究Ⅱ配付資料，2001年6月10日，奈良教育大学，6頁

資料1. 学校改善過程に関する略年表

年度	事項
1994年度	<ul style="list-style-type: none"> • (4月)T教諭着任
1996年度 (X校長着任)	<ul style="list-style-type: none"> • (4月)M教諭着任 • 校長はPTAの保護者と子どもたちに校長室を開き、いつでも校長室へという姿勢を打ち出す。 • PTA常任委員会の最初の30分の校長挨拶。そこから親の要望で「校長先生を囲む会」へ。PTAは学校に貢献したいという親が柔軟に活動できる「スタッフ制」を導入して活発化。(トイレ・花・印刷…) • 校長は教育関係の図書などの教育情報を日常的に職員へ流しつづける。しかし反応は乏しい。 • 校長は年度末に「学校経営案」提示。5ヶ年計画。(でもほとんどの教職員は真剣に読んでない) • 市のパイロットスクール(コミュニティスクール)の指定の打診を校長は「受ける」と返事。

備考	PTA
<p>研究発表はすでに終了し、その後どうしていくかということが何もなかった。</p> <p>T教諭もこの頃は斜に構えてみている。「どうせ校長というのは管理的なだけだ…」と。「学校経営案なんて読んでも読まなくてもよい代物」というのが教員の常識。でもあとから読み返すと、パイロットスクールの内容を意識したものになっていた。</p> <p>新校長は保護者からの信頼を築いていった。(T教諭&M教諭)</p>	<p>教師は親に心を開かない状態。 親としての不安</p> <ul style="list-style-type: none"> • クラスで棒を振り回す子 • 子どもの悪口を言う教師 • 教師の悪口を言う親 <p>「閉じられた学校」という印象</p> <p>トイレにイタズラ、品のない落書き、「死ぬ」という言葉、「学級崩壊」も。「教室はゴミだらけだし、先生は子どもの悪口を言うし、親は先生の悪口を言うし、もう私はすごくびっくりしたんです。で、子どもが話をするには、「△△君が鉄の棒振りまして外に出てった」とか。で、そういう経験をしたあと、ちょうど民放かなんかで「学級崩壊」という言葉がでてきたんですね、その映像を見たらまさに一緒っていう経験を私はしていません、もうその先生は定年退職でいらっやらないんですけど。その後もその先生のクラスはたいへんだったみたいですけども。で、次の年、長男の先生が怪我されて、しょっちゅう担任が変わって、子ども達はなぜかドラえもんビデオばかり観てる、っていう状態を経験したんですね。要するに子どもは学校で何も勉強してない状態だったんですね。で、学年でサポートがあるかっていうとそうでもなかったし、学校でのサポートがあるかっていうとそうでもなかった、ま、X先生のときだったんですけども。要するに学校も、がんじがらめの状態で、硬直してて、なんか起きたときに柔軟に対応する可能性っていうのがまったくとれてなかったですよ。」</p> <p>(10月)放課後に月1回トイレ掃除を始めた。「じゃあ私に何ができていった時に、何も出来ない、だけどなんかしないと、いてもたってもいられない、といったときに、トイレがものすごく臭かったんですね。トイレ掃除だったら、学校の邪魔にもならないし、できるんじゃないか、というのがそもそも、トイレ掃除のきっかけだったんですね。だけれども、なかなかトイレ掃除をさせてもらえるような雰囲気じゃなかったんで、運動会のときっていうのは、親も使わせていただくので、「自分の使ったトイレはきれいにしよう」というので、じゃあやっちゃえ、というのでトイレ掃除をやったと。」</p> <p>「子どもがいないとき、先生たちがいないとき、放課後に、させていただくようになったんですね。あの、授業中とかは、まあとんでもない、という空気がありましたので、……掃除をしたら、ひどいありさまだったんですね、安全面でも。だから家庭の問題も見えましたし、学校の問題も見えましたし、先生の問題も見えましたし、学校経営の問題も見えましたから。ていうのは、水漏れがあるにもかかわらず、それを学校側は誰も知らない、そういう不衛生であることと、もう天井が落ちそうでしたから、そういう安全でない、という状況を学校が把握していない、ということは、もう学校経営の問題ですよ。その辺で私は非常にショックを受けました。でもまあ、そのところで攻撃したところで学校は変わるわけではない。そこはもう欠落していましたから、その当時、その学校組織の中で。そのこと</p>

<p>1997年度</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● (4月) K教頭着任 ● 職員会議でパイロットスクールについて話し合いするが、3人くらいの教員が反対意見を出したところで校長は「もういい」と。直後に教育委員会へ断りの電話。 ● K教頭は是非5ヶ年計画を実行しましょう、と校長に進言するが、「もういい」と。
<p>(X校長は教育委員会へ転出)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● (10月) 平野朝久氏講演 ● T教諭は話を聞いて「びっくりした。こりやすごい」。これからはこれをやっていこう、という気持ちになった。 ● (2月) T教諭とE教諭がX校長に勧められて長野・伊那小学校へ。「これはすごい。これが総合学習というものか」と感動。

<p>T、M教諭は反対者の発言の後、賛成意見を続けて述べるつもりだった。それで大勢は賛成になると思っていた…。</p> <p>X校長はもともと中学校英語教師。中学校では校長が提案すればもうそれで決まりという文化。小学校はそうではない。校長がもしその違いを十分に認識していたら、すぐに止めるとは言わなかったのではないか (K教頭談)</p>	<p>を言っても仕方がないので、じゃあ私たちにできることっていうと、「家庭はこういうことをするから、学校はこういうことをしていったらいいよね」というソフトな伝え方をしながら、掃除をしていく、と。掃除をしていくことによって、トイレの不備なところを毎回毎回挙げてました。」</p> <p>「スタッフレポート」(月1回)でトイレの不備な点をソフトに指摘。家庭・学校の現実についても。</p> <p>トイレスタッフは10人程度。紙芝居や出前講座で子どもへの啓蒙も。</p> <p>用務員、事務職員の理解を得て修繕が実現。その頃から教師の親に対する態度は変わった。</p> <p>「だからそこで、子どもたちの心の問題、トイレのことで、心の問題、健康の問題、あと環境の問題に私たちは目を向けることになったんですけども。そうこうしてるうちに学校のトイレというのは地域のものであるから、地域の問題点として目をむけはじめました。だから今の活動のベースはトイレ。もうトイレからほんとにいろんなものがみえましたね。学校が見える、世間が見えるし、家庭が見えるし、ということで。……予予期しなかったことです。だからトイレで総合学習させていただいてるよねって。そこから広報のあり方も考えましたし。ほんとにトイレ掃除させていただけてよかったなと今は思ってます。」</p> <p>地域のボランティアが朝自習で「開き読み」を開始。その後、PTAのスタッフとして月2回、全学年で実施することに。</p>
<p>市教育研究所の講演会を本校会場にして実施するようX校長が考えた。</p>	<p>パイロットスクールを断ってしまったことへの後ろめたさが残っていた。</p> <p>Y校長はPTAに対して懐疑的な姿勢。</p> <p>筑波大学附属小、新潟大学附属小、東京開進第三小、足柄小、美保小などを見学。</p> <p>筑波大附属の時間割がその後の時間割のきっかけに。</p> <p>本もたくさん買って、月2万円くらい書籍代に。推薦研究の指定が回る前年度にはほとんどの学校は「受ける」「受けない」ということでもめるが、それはなかった。</p> <p>2000年度までもう少しだが、総合学習や新しい教育課程をどうするかについて教員の間での理解はまだまだできていない状況。</p> <p>研修報告会の出席者は半数程度。一部では「どうしてTとMが勝手にやっているような会に出なきゃいけないんだ」と批判も。</p> <p>その批判を受けて、それでは今後は校内研究としてやっていきます、ということに。</p>

<p>1999年度</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (4月)前年度同様、外部の情報を収集して校内に流すというやり方で自主的な研修報告会を継続。その中で、校内研究としてももう少しどうすべきかについて問いかけていった。 • 第1回校内研究委員会(4/9)で「各学年主体で研究・活動を行う」「必要に応じて講演会等を検討していく」「校内研究は月1回もつ」「各学年で活動テーマ・活動内容を話し合い5/10までに提出」などを確認して職員会議(4/14)で了解。 • 5/25 職員会議で各学年のテーマと今後の流れを了承。 • 第1回校内研究会で全員が質問紙に記述 <ol style="list-style-type: none"> 1)「私()は、B小学校の子どもの()に困っています(か嫌いです)。それは()。」 2)「私()は、B小学校の子どもの()が好きです。それは()。」 3)私たち()は、B小学校の子どもの()に育てたいです。その方法としては、()。 • 6/17 筑波大学附属小の発表会にT・M両教諭参加。 • 7/16 T・M教諭が市教育委員会へ講師依頼に。10月にT前校長の講演を決める。 • 夏休み中、P小学校と合同で寺崎千秋氏の講演を実施することを決める。 • 10/8 前校長で市教育委員会教育指導参事のX氏が講演「私は、総合的な学習の時間を、こう考える」：自分ならこうやってみたいけど、B小学校の先生だったらどうやってみたい？という調子で具体的な例をいくつも提示。 • 11/12 開進第三小学校にT、M、Fの3教諭が参観。教育課程の編成がよく考えられていて、大きな刺激を受けた。 • 『「あ、この人たち本音を言ってるな」って。』(M) 「真剣に研究してるんだってことがひしひしわかりました。形式じゃない、この人たちは、本音で課題にぶつかって、本音で今の自分たちの現状というものを真摯に、そのままをいってくださってるということがよくわかりました。」(T) • 12/9 寺崎千秋氏講演「総合的な学習の実践と展開」：「もう、黒板を背負って、チョーク1本で子どもと相対する時代じゃないよ、という部分が、だんだん先生方、見えて来たんじゃないでしょうかね。」(M) • 講演で聞いたことをそのまま実行しようとはしなかった。「私たちは、見た感じではグチャグチャになっています。で、「子どもから」っていう部分をそれぞれの学年が大事にしてきつつありましたよね。今はグチャグチャです、整然とこうやって並んでません。「健康」だとか、「福祉」だとか。「福祉」もあって、「ごみ」もあって、「地域」もあって、「行事」もあって、グチャグチャなんですけど、見え隠れはしていますよね。」(M) 「でもこの2人は、「今の職場の現状から考えると、それは、いいものでも、そのままいっちゃったら、半分しか実現しないし、逆転しちゃうからダメです」ということを言うんですよ。」(教頭) • 「要は、「新教育課程を作ってしまう」。「そっちの方がずっとこう、総合学習をやる時間とかも、設定していけば、もっと切実感が出てきて、で、そういう私がそうしていこうと。Mさんの言ってることはその通りなんだけど、そうはいかないよ」と。」(T) • (12月)校内研究のテーマと日課表をどうするかについて、職員会議で話し合い。校内研究委員会と教務委員会との間での論戦も。 • (1月)校長が日課表の自分の案を提案。『これはおかしい』『超無謀』…。こんな意見を。それには気付いたの、こんなのをやられたらたまったもんじゃないという。で、私たちは先生方に、情報流して、こういうことで、こういう筑波大学附属のものを流してたんです。で、Y校長さんはその代案を…。』(T)
<p>2000年度</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 40分&30分、30分休憩という新しい日課表採用、土曜日は合科を含む体験的学習、総合的な学習を週3時間。 「我々が教育課程で、先生達に納得してもらって、要するにカリキュラムを落としがいかななくてはならないんです、この時期。つまり次年度研究指定はもちろんのことですけど、それにあたって、学校のカリキュラムをどうしていけばいいのか。カリキュラムっていったらこの場合は、時間数と日課表になってくるわけですよ。で、私たちはそれについても教頭先生から言われてたので、職員にとってどの案が、要するに、モジュール、クォーター、それから筑波大附属のパターン、いろいろ検討したら、多分落としどころはここだろう、ということで、2000年4月、40分・30分の日課表ができあがってくるわけですよ。」(M) • 「1学期間、ほんとに机上の空論ではなくて、実際に実施して、ダメだったら、2学期から変えると。で、

<p>この頃すでに学校教育目標「心豊かでたくましく笑顔でがんばる子」は現実合っていないという認識は教員の間。</p> <p>年間の校内研究会予定 第1回 5/31 第2回 6/28 学年研究 第3回 9/27 学年研究 第4回 10/29 中間発表 第5回 11/29 講演会 第6回 1/31 まとめ</p> <p>1ヶ月に1回程度のペースで研修会。1学期は全体研修会として進めるがなかなかうまく運ばない。</p> <p>教頭曰く、 寺崎氏は教育研究所で研究した後、開進第三小で5年くらいかけて自分の描いたモデルを現実にしていった。 X前校長は自分の頭にはすべて描けているけれどそれを学校で実現していく様子を見たことがない・・・。</p> <p>教育目標に手をつけなければ教育課程編成や校内研究テーマを考えることはできないという問題意識は強かった。しかし学校教育目標から始めていたのでは先へ進まないだろうと考えた。</p> <p>校長が最悪の案を出したことに對して職員会議で批判し、代案を提示。審議の末校内研究委員会案が決定。 大のコマと小のコマ(40分、30分)</p> <p>推薦研究指定開始</p> <p>教育課程と日課表(時間割)のことを継続的に考えてきたことが生かされた。</p> <p>保護者には、新しい日課表は試案で、1学期終わったら反省して変えることもあるかもしれないけど、そのときにはまた説明します、と文書で説明した。 やりながら変えていこうということで出発。</p>	<p>家庭の「自己責任」について啓蒙し始めた。 「登下校の責任って言うのが学校にあると思ってたんですけども、それは家庭にあるっていうことと、自己責任、まあ何か活動するにしても、それは校外だけではないんですけども、自己責任っていうのはおとしから言い始めました。PTA活動は全部自己責任。まだ言い足りないんですけども、自己責任っていうのを非常に明確に言い始めましたので、そこで先生方も安心されたと思います。学校の責任をそんなには言わなくなったので。子どもを育てる責任はまず家庭であろうと。…」</p> <p>(3月)校長に対して、次年度、学校はPTAとどのような関係を持っていきたいと考えているか質問状を提出したが、校長は回答を断った。 「そんなことは親のすることじゃない。校長先生は偉くて、PTAなんて…」というお考えだったので、そういうことをする必要はない、という風に突っぱねられました。それで、じゃ、最終的には私たちの活動は、職員室の先生方とご相談させていただいて、ということで、よろしいですか、と確認したところ、それはかまわない、ということになりましたので、それ以来教頭先生と、他の先生との話し合いの中でPTA活動が運営されていく、という一年があったわけです。」</p>
<p>この年から広報委員会が授業を取材して広報誌に掲載することに。</p> <p>最初は教師からの抵抗は強かった。 「それは初めてのことだったので、抵抗ある先生方も相当いらっやっと思ったんですけども、取材して、広報誌のって、外に出て行ったことよって、すごい反響があったんですね、いい反響が。その事実を見て先生方は、取材をされるということは自分たちにとってもメリットだというふうにご理解されたという風に思っております、ですから、今年は、取材はもう、「どうぞどうぞ」という風に変化しました。」「教育改革が始まっていて、</p>	

それは保護者にもPTAにも渡して、会長さんはじめ、みなさんにも説明して、『この案は一生懸命考えた案だ』と。それで、『途上なので、だめだったときは変えますけど、申し訳ありません、といて変えますから、それ了解してくださいね』と言って、了解してもらったんです。(M)

- 1学期末の反省会で30分のコマに批判。それでも代案はなく、3学期まで基本的にはそのまま。
- (6月)校内研究テーマ決定「育て、B小の子—生きる力を育む—遊ぼう、学ぼう、つながろう」
「5月に、「先生方、各学年で案を考えてきてください」という形で、そして、種々の案が出てきて、推進委員会で集まって、こういう案が出てきてるけどどうしようかというので、「育て、B小の子」というのが決まって、そして「生きる力をはぐくむ」って言うのが決まって、そして次に「学ぼう」というのが決まったんですよね。そして、「つながろう」は決まったんだっけか?」(T)
「最終的に本当に私たち、深く考える中で、『遊ぼう』というのを、取り入れていこうと。3学年くらいで『遊ぼう』というのを出してきましたね。遊びを取り入れたテーマという。『学ぼう』は、全学年で出しました。」(T)
『頭で考えている以上に30分休みをやってみて、よかった』というのが6月の時点ではもうみんなの意見だったんですよ。テーマを決めていく以前にも、子ども達がいまいき遊んでかえってくると。そして授業のりもそっちの方がいいと。やっぱり今までよりは、十分遊んで満足して帰ってくると。『やっぱり10分や20分では、もう少し遊びたいと思ってるのに帰ってきて、授業が始まるから、なかなか定着しにくい、むしろ30分やった方がずっとよかった』という教師たちの意見だったんです。そういうことを受けて、遊ぼうというのがもっと明確に出されてきて、テーマの中に3学年が出されてきて。それで、そうしようかと。30分休みのことについて推進委員会とも話し合った結果、やっぱり遊びというのは重大なことだ、ということで、「遊ぼう、学ぼう、つながろう」というので。(T)
- 「総合学習をやることになって、生活科がすごく復活したよね。考え方がすごく違ってきちゃったんですよ。今までは、先生方が全部準備して、朝顔を全部咲かせて。だからお水もあげない子にも全部先生方がかけでやって、もう枯れちゃった子は先生方が買ってきて、『はい全部咲きました』って言って全部同じにして返したでしょ。ところが、総合的な学習の考え方が少し入ってくると、『あなたが世話しなかったでしょ』って言えるんですよ。実際に言ってるんですよ。そういうところではやっぱり先生方の生活科に対する考え方が変わってきたんですよ。」(教頭)
- 「それで学年一緒に動かすっていうことは、1クラスだったら簡単にできるのに、それぞれの先生のそういう教育でなんとかできるのに、これ学年そろえて要するに取り組んでるわけですよ。で、そうすると、今までの4倍くらい、その仕事量が、総合で。教員になってこれほどしゃべった機会はあるんじゃないかな。総合に教科書がない、じゃどうしますかと。で、『安全面の配慮が足りないから親の力も借りましょうか』っていう話にもなってくるわけですよ。そういう今までこれだけ話したかな、職員間で情報交換したのかなって。そこまで子ども達を視野にいれて話したのかな、と。『我がクラスだけがよければいい』で育ってきた先生達が、じゃ、親の目としては、それは4つありますから、『それぞれ学校でやるんじゃないかってやっぱり学年として共通で同じことをやってもらいたい』っていうのが親の意識の部分なんです。我々も、それについて、学年そろえた形でどうにかやれないかなと考えると、今までよりもよけいしゃべってますね。それから、よけい障害を、手続きを踏んでいかないといけない、と。」(M)
- 「そうやって教育課程が決まって、今言われたように土曜日がありました。で、土曜日を、教科をやってもいいし、教科含めて合科的なもので、体験学習ということで、先生達は、土曜日はほんとに体験学習をするということを、最初何をしたいものか、それから、うちの学校には総合学習が3時間もあります。これもまた、何をしたいものか。で、これは土曜日の体験学習と連動してるんですけど、反対に、これがあつたがために、「まあ何でもやってみよう」と。「ひとつイベントでもやってみよう」とか、「集会でもやってみよう」とか、「考えられることは何でも、失敗してもいいじゃないか」と。で、土曜日をばんばんやって、それでその準備のために総合的な学習の時間を使って、何回も試みてみると。で、土曜日は海に行ってみるとか、どっかに歩いて行ってみるとか、体育館で太鼓を鳴らしてるとか、そういう雰囲気騒然たる学校にだんだんって いったんです。やかましいというかシーンとなっているというか。誰もいないというか。誰も抱もってこないというか。」(T)
- 「今まであまり総合的な学習考えてこられなかった先生にとっては、毎週やってくる総合的な学習の時間が苦痛、苦しい、と。で、私たちは、『いよいよできるぞ、なんとかやってみよう』ということでしょうけど、その先生方にとっては苦しい、毎週やってくる。苦しかったけど、毎週やってくるので、考えないといけない、相談しないとけない。そのために膨大な時間を使って、相談を始めるし、イベントをするにして

学校が変わり始めてる、っていう時に、親は学校が変わってる様子を理解する義務がある、という風に考えました…」

「一番はじめはこの授業をこういう風に取材させていただくという連絡表みたいなものも作ってちゃんとやってたんですけども、ちょっとずつやはり、先生達もめんどくさくなってきちゃって、じゃあ「口頭でいいですか?」って言って、「いいですよ」ということで、入っていくという。で、教頭先生は基本的に、全部出したい、というお考えでしたから。…」

学年単位でのPTA活動を重視し、学年の教師集団と学年のPTAという関係づけをしていった。

「先生方は、PTAの各クラスの役員さんが並べられると、やっぱり、「黒船到来」ならぬ、外圧として来ますから、先生達も手を組まざるを得ない、という状況になりますので、学年の先生方がそこでスクラムを組んで、学年で動くということがありました。」

「実際的には土曜日の時間も入れれば、うちの先生方はものすごく時間オーバーしてやってくれてるんですよ、プラス土曜日考えてないで授業してますから。ですからもう、十分に総時間数は満たしてるんですけどもね、ただ教科に関する、ということになると、満たしてないじゃないですかって言われかねないんですよ。ただね、この3時間をとるっていうことを、どこの学校もやってないんですよ、ほんとに1時間とか2時間で済ませちゃう。」(教頭)

30分の休み時間は子ども達を生き生きとさせた。授業への集中力も高めた。

授業への「支援」というかたちで保護者が教室に入り始めた。

「支援」とは何かという問題をPTAも教師も考え始めた。

『支援とはこういうことです、今までのように、教師と同じようなことしてもらおうじゃありません、指導してもらおうじゃありません、支援とはこういうことです』っていうことを言って、その方がお母さん達はずっと楽に関わることができる。「指導者になってください」というと、限られてくるんですよ。「頭いい人だけが学校に来て、頭いい子どもになんか指導してるような、そんなイメージではない」という形で、私たちとしては、B小学校の支援を広めていったら、他の先生方もそういう支援のあり方を理解してくださって…。(T)

「それはね、実際的にはね、先生方の意識じゃないのよ。親の意識なの。「あれを使えば先生、すぐ枯れないうちにやっちゃえばリースできますよ」ということをすぐ親がいったでしょ。それで、その、「楽つぱをください」と。「あそこに、全部【聞き取り不能】に持ってこさせて、そしたらそれで作ります」という風に、親がいったでしょ。あれは、親が、逆にいえば高学年で、総合的な学習というものを自分達が体験して…」(教頭)

やっていくうちに親からもアイデアが出され、教師もそれを受け入れていくようになった。

教員どうしのコミュニケーションをとらざるを得ない。

<p>(Y 校長定年退職)</p>	<p>も相談をして相談をして、もう相談をする時間が今までの何倍にもなると。そして、だんだんだんだん失敗しながら、1学期が終わって2学期のときに、先生方は、『苦しいけども、残るものがあるな』ということがわかってきたんですね。実践が蓄積されてきたというか。必然的に毎週やってくるわけだから、その毎週苦しいけども話し合ってきたことによって、やっぱり力をつけていった。で、7月の終わり、2学期に向けての話し合いをしたときに、初めて『公開授業を、実践でやったことを公開していきませんか』ということで。普通の学校では、これに論議が行われて、『いやあ公開授業なんかとんでもない』というのが普通なんですけど、この学校は、すんなりと、『公開授業OK』と。誰も異論なしでした。それも不思議なことで、私は内心とてもびっくりして。何も言いませんでしたけど。そんな『驚いてる』とか推進委員長がそんなこと言ったらだめなので、言いませんでしたけど、ほんとにMさんたちに、すごいことだと、公開授業みんながすんなりと…。』(T)</p> <ul style="list-style-type: none"> 「だって、子どもが言ってるんだもん。『俺達3年のときあんなのやってないよ』って。町探検で、子どもはウキウキして行くわけですよ。ギャアギャア言いながら。楽しそうに行くわけですよ。そうすると、それを見ると4年は、『俺達やってないよ、あんなの』。そうすると、4年生の先生方にプレッシャーかかるわけですよ。じゃあ、どうするかっていうので『△△』という活動が生まれたと思いますよ、多分『△△に行かせてみようか』っていう話になるわけですよ。電車に乗せて、遠足も、バスで連れて行くんじゃないかと、自分たちの手で、そこには、先生達が、ポイントポイントに立って、写真を、こういう服装をしている人がいるからこういう順番に行きましょうか、とか、この探検をかなり意識した計画だなあと。そういうのをお互いに見あいながら、それが広報に載るわけですから、先生方にとってはプレッシャーでもあるかと思うんですよ。」(M) (7月)2学期に中間発表をし、公開授業もするということを決めた。中間発表で浜田の講演を依頼することについて教育委員会に相談。謝金の予算を出す代わりに校内だけではなく全市に公開するという条件。職員会議で公開の講演会を行うことを提案したら反対者なし。で、講演会だけではなく中間発表も開いてはどうかと教育委員会から。これについては職員の間で意見もあった。 「そんなに肩肘はるんじゃない、今までやってきたことを、十分自信をもって発表していけばいいんだ。普通の日常的な私たちの研究活動の発表にしましょう」と。そういう形で納得して、各学年で話し合った結果、「開いていきましょう」という形で決定したんですよ。」(M) 「私たちは、例年やってる中間発表を、ちょっと、開いて、見てくださるというなら、それはいつも保護者に見ていただいているように、保護者が写真撮るわけですから、何も悪びれることはないし、たいしたことやってないかもしれないけど、だからといって背伸びすることはないし、「しょうがないじゃないか」と。見られて恥ずかしいわけでもないし。「そりゃ今の時点でどうこうあるかもしれないけど、今の時点の今までの私たち のそれを、そのまま見せていけばいいじゃないか」ということを、私たちがやっていると、意外に外側は、厳しい批判を…。」(T) (12/12) 中間発表が終った後、校内の教師からも、外部からの批判があったのにどうして発表したのか、という批判の声が出た。しかし、他の学校がやったから自分の学校もなどと考えているほうが間違いだと説明。 12月～3月にかけて、日課表について検討。午前中を45分4コマ、午後は35分2コマに。 「午後は、総合学習とかそういうことを多くして、なんというか午後に算数をするというのは、本来子ども達は、小学校は無理なんですよ。無理矢理にやってきたと思うんですけど。まあこれやってみて余計わかりますよね、午後はやっぱり「遊び」を取り入れた、いろいろな総合的学習や体験学習や、実技的なことが行われていくのが一番、昔から半日学校制度とかそういうこと言われますけど、ほんとにそうだなあと。そういう感じの新教育課程が3月までに決まりました。」(T) 3学期、各学年で学校教育目標の案を考えて出し合うことに。学年から出されたいろいろな意見をまとめ、「未来を開くB小の子—遊ぶ、学ぶ、助け合う」という案。
<p>2001年度</p>	<ul style="list-style-type: none"> (4/2) 新校長に学校教育目標案を提示して経緯を説明。了解を得る。

<p>「子どもの顔はいきいきして登校してきますよね。」(M)</p> <p>毎週毎週の総合的な学習は、「苦しい」。でもそれによって教師は力をつけていった。</p> <p>2学期に公開授業を行うということが7月の会議ですんなりOK</p> <p>PTAの広報で授業はすでに「公開」済み。それによる反響のよさが、教師自身に授業の公開に対する拒絶意識をなくした。なかには「今度こんなのやるよ」と宣伝する教師も。2000年度のPTA広報誌は9回発行。以前は学期に1回だった。市内のほかのPTAから発行しすぎの批判があり、2001年度は学期に1回に戻すが、代わりに本部日より作成。</p> <p>子どもからのプレッシャー。「おれたちあんなのやってないよ」—教師は何もしないではいられない。中間発表を公開授業というかたちで実施することに。肩肘張らず、日常の授業を公開することによって。</p> <p>しかし、指定1年目に中間発表会を開くというのは前例がなく、他の学校の教師から反発が多かった。</p> <p>学校教育目標をそう簡単に変えられるのか、と不安に思いつつ、T、M、O n 教諭が3人で筑波へ相談に。</p> <p>「子どもの現実から出発して教師自身が学校のあり方を真剣に考えてきた結果、このような目標にすべきだと判断したのなら、誰も文句を言えるものではない。目標の設定のし方としては理想的なもの」と助言。</p>	<p>会長によれば、この1年間で急激に変わっているいろいろなことをしていった。PTA広報誌を年間9回発行して授業に入り込み、取材して広報しつづけた。</p> <p>常時学校へ出入りしているメンバーは5人くらい。いざというときに協力して集まる人が20人くらい。</p> <p>しかし、年間9回のPTA広報誌発行については広報からプーイング。広報の方法を修正。PTA広報誌は年3回に戻し、本部のほうで本部だよ</p>
---	--

<p>(Z校長着任)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 新しい学校教育目標決定。 • 日課表改訂。午前中 45 分コマ、午後 35 分コマの組み合わせで。
	<p>(11/2)公開研究発表会</p> <p>Z校長は「平成 14 年度学校経営案 (第 1 次)」を作成・配布</p>

	<p>りを。</p> <p>図書室の司書が交代し、子どもによく声をかけてくれる。子どもたちは図書室によく出入りするようになった。</p> <p>「今年、司書の方が変わったんですね。非常に子ども達に声かけもして下さる司書の方に変わったのが、そういうきっかけがちょうどよく、はまってしまって、子ども達の図書室への出入りがすごく増えました。もう、こんなに、なんとというか、大人が変わることで、子ども達に変化するのかな、っていう感動さえ覚えるほど、図書室に人がいる、子どもがいる、去年は全然いませんでしたから。」「先生方も、地道にU先生とかは本読みはされてたので、そういう先生方のご努力もあって、一気に花開いたかな、という感じはあります。あんなに子どもの様子が変わるもんなんだなって。素人の私が見てもそう感じるくらいなので。やっぱりやればやっただけのことはあるんだな、という風に思ってます。」</p> <p>子どもたちは今年くらいからすごく本を読むようになった…。行事の後にアンケートをとったり、他のときに話をしている、その答えが的確になってきた。</p> <p>「親が育つっていうことは、やっぱり、子どもと一緒に。でないと親って育たないんだな、というのは、経験なんですけども。支援活動とかさせていただくことによって、親は育っていくんだなっていうのは経験ですね。」</p> <p>学校の中に、親との協力関係のためのしくみを作ってほしい。</p> <p>「学校との信頼関係ができてるな、という風にはみんな思ってると思います。ただ、それは、私だからであって、また来年大変だね、っていう風にはみんな思ってます。それが継続されるとは誰も思っていない。残念なんですけど、継続できればいいんですけど。だけど私たちがやってきた努力をまた次の人がするかと思うと気の毒になりますので(笑)。やはり、今年は、今年で、学校の中にそういう仕組みをつくっていただかないと困る。親との協力関係を、学校の仕組みとしてつくってほしい。で、Z校長先生には非常に期待しています。学校っていうのは地域コミュニティの中核をなす、という風に私は思っていますし、それはZ先生もお考えなので、もうほんとに、やめどきだな、と思ってます。だから、Z先生の学校経営方針を見せていただいたんですけども、それが仕組みとして、学校の中にできればいいな、という風にほんとに期待していますし、今年一年はもう、思いっきり応援したいな、という風に思っているのと同時に、各学年、T先生も地域との連携をつくることを積極的に考えてくださってますし、M先生も親との関係をつくるのも積極的に考えてらっしゃいますし。なので、それがどの先生も同じような考え方であってほしいな、という風に思っています。それと、高学年になったら、教科担任制かなんかの仕組みを作ってくださいと、「学級崩壊」も少ないだろうなと。「学校崩壊」ももちろんないですし、という風に思います。」</p> <p>高学年での教科担任制や専科制への要望は強い。基礎学力への不安も。</p> <p>「ましてや遊んでる様子がすごく楽しそうに親には見えるんで、なおさら、学力の面ですごい不安があるんですよ。反発に近いほど。今ちょっと止めてるような要素があるんですけども、「中学に行ったら困る」って必ず親は言ってますから、評価してる反面、基礎学力に対する不安はすごくあるので、やっぱりそれはちゃんと保障していただかないと、…」</p> <p>学力観については小と中の教師の間にも大きな差。</p>
--	--

--	--

	<p>「今年から、小中の連携をぜひ、学力の部分でしてほしいというのはお願いしてるんですね。で、ちょっとずつ、意見交換も、交流会とかありましたんで、その辺でちょっとずつ、できはじめるかな、という。私たちの方も、ちょっと、中学校の先生方にも、お話しさせていただいてますので。子ども観が、小学校と中学校では全然違うので、あそこをちょっと一緒に…。一緒って言うか、小中の義務教育であるってことから、その辺うまく連携してくださいっていうことは、先生方にはお願いしてます。」</p>
--	---

資料2. 教頭・教員インタビュー記録

2001年7月31日、14:00～16:30、於：B小学校保健室

K：K教頭 T：T教諭 M：M教諭 H：浜田

※本稿は、インタビュー録音を文字に起こし、浜田が文意を損ねない範囲で文章表現に最小限の修正を加えた原稿を、K教頭（当時）、T教諭、M教諭、およびZ現校長に読んでいただいた上で、本報告書への掲載を承諾してもらったものである。インタビューは、1996年度あたりに遡ってB小学校の変容過程をたどってほしいという趣旨で依頼したところ、T教諭がA4判2枚程度の略年表資料を準備し、それを参照しながらK教頭、T教諭、M教諭が互いの記憶を思い起こして自由に発言しあうという形態で進められた。実施の際には、記録の公開を行わないという了解であったが、報告書への掲載について改めてお願いしたところ、研究の趣旨を理解してご快諾いただいた。その際、内容修正の要請はなかった。心より感謝申し上げる。

T：－でがんばってるだけだと・・・

H：ただし、そういうことをやっていくためには時間がかかるし、やっぱり、常に何か課題になるものを持ちながら、それを何とかクリアしていった、また次の課題をクリアしていったというようなことを今やられていると思うんですね、先生たちは。で、今やっているその研究のベースになるものがどのへんから始まって、何がきっかけになって出発点になっていったのかということと、そこからその時々どういう課題状況を持ちながらそれをクリアしてこられたのかということと、大体今日うかがいたいと思います。私が大体イメージしているのは、最初、X先生が校長先生だった頃からだと思うんですけど、そのあと、そのときのX先生のいろいろな働きかけもあったでしょうし、先生方お二人とのやり取りもあったでしょうし、その当時から始まった取り組みがどういう段階を経て今あるのか。たぶん先生方の思いもそうだと思いますけど、私は、今完成しているわけでもなんでもなくて、まだまだこれから続けているような課題をクリアしていかなくてはいけないということだと思うので。それでもここまで、かなり取り組みとして定着している部分もあって、それがだいたいどの程度のところまで来ているか、というところの話を私としても理解しておきたいし、そういうのをこれから市内のほかの学校にしてもやっぱり学校全体で取り組んでいかなくてはいけないと思うんですね。そういうときに1つの例として、こういう取り組み方をしてきたんだということをベースにして、今度の11月の発表のときのお話を考えようかと思ってるんですが、で、その材料として今日いろいろお話を伺いたいと思ってきたんですけれど。

T：はい、ちょっと・・・記憶の違いもあるかと。私がしゃべって、補足、修正を、という形で・・・

H：はい、確認しながら。

T：あの、もちろん今先生が言われたとおりで、私たち、この学校では以前に推薦研究を受けて、そのときは理科の発表をしております。今度はどうなっていくのかというのは、私もこの学校に来た年が発表の年だったので・・・

H：いつ、先生はいらしたのですか。

T：えーと・・・、今から8年前。

H：8年前と言うと今は2001年だから1993年ですか。平成・・・

M：平成7年。

T：平成7年ぐらいですね。それはまだ、あの、X先生はおられなくて、前の校長先生で。

H：X先生と同じ年ですか？

T：いえ違います。

H：それが平成・・・

M：平成5年です。

H：平成5年にM先生とT先生は一緒に？

M：ごめんなさい、平成8年です。私とX先生がB小に行きます。

T：それは1996年ですか。

H：1996年です。T先生はその1年前にいらしたんですか？

T：2年前ですね。もうそのときに研究発表会は終わっていて、それが終わってその後どうしていくかというのは何もなくて、それで終わって2年過ぎて、今度はX先生がこられて。X先生は自分では、今から考える

と、既にいろんなことに着手しておられたと思うんですけど。1つはPTAに対して「開かれた学校」を作っていくためにPTAを開いていこうというお考えで、たびたび校長室を開かれて、子どもたちに開いて、そして保護者にも開いて、望まれる人があれば、校長室に来ていただいてお話を聞くと。それで、PTAの人たちはX先生に対して深い信頼を持つようになって。校長先生のお話を聞く会というのを…。

M：そうですね、常任委員会というのがあるんですけど、今で言うとクラス委員会。そのたびごとに最初は校長先生の挨拶なんですよ。それが30分だとか、もっと聞きたいよという親御さんの声が多くなりましてですね。じゃあ、校長先生を囲む会でお話ししましょうか、という話で。学期何べんか、もたれるようになりました。

H：初年度のうちにもう？

T：そうです。初年度のうちにそれをされておりました。で、そのなかから「スタッフ制」というのが、それは校長先生のお話を聞く中で校長先生を深く信頼するようになって、子どもの問題で悩んでおられる方がこられて、そのお話し合いをします。そういう中で、校長先生は信頼できる人だということが分かる中で、この校長先生のやっておられる学校に私たちも貢献したい。でもPTAの役員をやるとか、クラス委員をやるとかというのはとてもじゃないができない、子どもが小さいのでできない。でも何かの形でこの学校に貢献したいという、そういう親ができたんです。それで当時の会長さんが、今の会長さんじゃないですけど、当時の会長さんとその方たちで相談して、X先生と相談して、じゃあ「スタッフ制」という形で、やろうではないかと。で、それはできる時間にできる人がやろうと。

H：できるところでできる人が…。

T：できるところでできる人ができる時間に。

M：無理はしないでいいんだよと…。

T：無理はしなくていいけどできる時間にできる人ができるところでやりましょう、という。トイレスタッフとかが始まって。花スタッフから何でもスタッフとか…。

H：何でもスタッフ？

T：印刷スタッフですね。今で言う「猫の手」(笑)、いうものとか、今はもう堆肥スタッフとか環境スタッフとか環境作り。今年11月2日の発表のときも、2年生にさつまいもリースで参加されると思うんですけど。そういうことされると。そのときは、でも私たち教職員は黙って…。X先生はね、黙って職員会議のときも一言もしゃべらずずっと我々の論議を聴いておられましたよ。で、X先生が黙っておられるから、「校長先生ご意見はございますか」と大体尋ねるんですけど、「いや、私は皆さんのされることをすばらしいと思います、このように意見を活発に言っていて、されているのがB小学校の最高の姿です。」ということをおっしゃって。そういう形で私たちのしていくことを全部認めてくださっていたんです。私たちは良かったですね、それは。

M：何もおっしゃらないんですけど、肯定してくれるんですよ。それから例えば、なにか個人面談があって、各担任が疲れたなというところを見計らって、例えばケーキを出してくれる。ショートケーキが出てきて、「ごくろうさま」と言う形で何気なく。それから郷里のほうの大きいボンタンを…。

T：熊本県ですから、彼は。

M：頑張った方にぼんと置かれたり、そういう事を1年目にはされてましたね。

T：家庭の知らせには必ず1文を載せられて。達筆なんですよ。なかなかすごく。達筆な1文をさっと書いて、「ごくろうさまでした」と。なんか一言あるわけですよ。「あなたはこういう事で本当によく頑張っておられる、あなたのあれだからこそこうです」ということを言われて書いてくれる。それはみんなに浸透していったんじゃないでしょうか。

M：多分ご自身は高校、中学ときて小学校ですので、行政から小学校ですので、小学校の文化がどういうものがあるかというのをじっくり見られたと思います。何もしゃべりませんでした。しゃべらないと言うことがむしろ怖かったです。

T：怖かったですね。それで、2年目のときに…。

M：1年目の終わりのときに、学校経営案というのを出されて。

H：1年目の終わりに？

M：はい。出されて、1年間見てきたことで…。

T：それは、そのときは職員はあんまり真剣には読んでないですよ。私もさっと見ただけで。今読み返せばいろいろ指摘してあったんですけど、あまり意識もせず。どうしてかという、従来の経営案というのは踏襲する形のただの、その先生の本心なのかどうなのか分からないような案が出されてきまして、読んでても読んでなくても、読んでても何の意味もないと。読まなくても何の害もないし、むしろ読むだけ無駄だというもの

が普通でしたので、誰も読みませんでした。読んでたのはM先生くらいでしたでしょうか。私も読んでなくて…。

M：僕は一緒に来ましたので、その経営案を元にして翌年の夏ですか、「〇〇探検」を1学期やりましたので、X先生在任中のところで「〇〇探検」をやって、夏にX先生が『〇△の会』の会長さんですので、「自校から発表者を出しなさい」ということでしたので、「〇〇探検」を発表したんです、Q先生と。その前は、私は前の学校で違う形の発表もしていますので、「今度は2人でやりなさい」ということで、そういう部分では動いてました。

T：それである、市の2年目の1997年度のときに、4月初めに、なんでしたか…。

M：パイロットスクール。

T：いや、そうではなくて。だめになったやつ。

M：だからパイロットスクール。パイロットスクールの指定を受けないかと…。

T：なんていう題だった？

M：パイロットスクールだよ。

T：地域に…なんだっけ？

M：それは組合側が言うことであってさ、校長さんとしては市のパイロットスクールの指定を受けないかという提案を…。

H：それは2年目というか、平成9年度の…。

T：2年目の、まだ2年目になってない。

M：2年目ですよ。

T：2年目だけでも4月の前の段階で決めますから。話し合いが、そういう話し合いがあって…。

H：1年目の末、学校経営案が出されてきたその時期？

T：そうです。その、そういうお話があって私たち職員のほうも組合のほうもそういうのを、「開かれた学校」、「地域に開かれた学校」というので。ただ組合のほうがやったことについて、職員のなかで批判があったんです。「地域に開く」といっても、地域の自治会の会長さんとかそういう人たちをばつと並べて、その人たちに気を遣うような。子どもたちに何とかしていくのではなく、その人たちにご意見を聴く日だけ気を遣うというような開き方を隣の市の学校でやってたんですね。

(K教頭先生が入ってくる)

T：そういうことがあったので、一部の職員のなかでは強い反対があったのです。受けないほうがいいと。で、私たちはおおむね大丈夫だろうと、受けていけるだろうと。でも反対する人たちの意見も聴いて、職員会議でまずは1回話し合いが行なわれて、徐々に私たちも賛成意見を述べて、最初はまあ、反対意見も言ってもらって、2～3そういうのが出た後で、私たちも賛成していく方向でまとめられるという自信はあったんですよ。大体それでうまくいくだろうと…。1回目、そのことについて4月に開かれました。開かれて…。

M：そのときK先生はまだおられませんよね？パイロットスクールのあたりではね？

K：うんうん。

T：反対する人は、そのとき3人ぐらいだった？

M：3人ぐらい発言をした。

K：ああ、いたいた。C先生が…。あの、あれでしょ？パイロットスクール？コミュニティだっけ？いたよ。Dさんとか発言したときでしょ？Eさんが「もう降りる」と。受けなくていいと言ったんでしょ？

T：そうそう。

K：その前に組合で受けてほしいと言ってきたのよ。

T：そうです。

M：じゃあ2年目入ってからだね。

K：そう。2年目の最初。M先生が2年目のときでした。

H：先生は2年目の4月。

K：私もそれはどういう意味か分からないので、それで校長さんの話だと、それで受けて今まで「〇〇探検」とかやってるのとか見ても立派に、実質はしてるんだからそれを報告すれば、8万円もお金がかかるからいいんじゃないかということで、校長さんは軽い気持ちで出したんだよね、意外と。

M：ところが3人ぐらいしか意見を言わない段階で校長先生は「もういい」と。

T：「もういい」と言われて、それで「もう教育委員会に電話する」と。私それもう断りますと…。私たちはそう簡単に教育委員会に一旦受けたことを断れるとは思っていなかったの。そういわれると、校長先生、まあ

そう言わないでもうちょっと様子見てくださいと言ってるうちにはもう、その職員会議が終わった瞬間、電話されてましたね。私たちがすぐ校長室行って止める間もなくもう。で、それが2年目。

H：2年目の最初。

T：最初でした。それでまあがっかりして。でもまあそんなに深く傷ついてるわけではなくてこっちも。でもなんか…。

K：学校の方針を出されたのは？私に来たときにはもう…。

M：出てました。前の年の年度末。

H：そのときの経営案というのは、そのパイロットスクールを意識した経営案なんですか？

T：そうです。もちろん地域に開かれた、ということが書いてある経営案。で、それで私たちとしてはまあ、えらいこの校長先生はスパッとしておられるというか、速いというか。受けない人がいるんだったら、もうそんなにもめるんだたらいらんよ、と。

M：いや、もめてる、というのではないんですよ。その反対を言う人が3人ぐらいいたんです。ほんとに3人ぐらい。

T：それでおしまいだったんです。

M：それでおしまいにしちゃったんです。

T：それ以外の人たちがそう深い反対をしているわけでもないし。私たちはその反対を聴いて、今度は私たちが発言して何とか…、と思ってたんですけど。それで私たちは、あとで思えばもうちょっと考えておけば良かったと。もうちょっとあの反対のときに私たちがすぐ発言して、もうちょっとやっておけば早く今の研究に取り組めたものをと。あの時に言われたことが、私たちに事前に言われたことも、「Tさん何をやってもいいんだよ」と。「もう休んでもいいよ、土曜日を」と。「市で一つこのB小学校だけ、週休二日でやってもいいよ」と。そこまで言われたんです。「そういうのもいいよ」と。そして、「教育課程を全面的に変えてもいいよ」と。で、「何をしてもいいよ」といわれたから、「やるぞ」と。「大変なことだ、これは。こんな校長先生はいないぞ」と、思ってたんです。だからやる気はあったんです。「やるぞ」と言って。ところが、一応反対はあったんで、私たちはそんな1回の職員会議で終わると思ってなくて、2～3回やって、その反対は反対でやっぱりちゃんと聴いて、次回にもうちょっと意見を言って軌道を変えて、賛成する人を作って、何とかいけるだろうという。だから、事前に言われていたことは、「新しい教育課程を創っていいですよ」と言われたことに対して、「大変な校長先生だ、これはできるぞ」と、私も思ってたそれがパッと消えてしまった…。

H：そのパイロットスクールというのは、学校週5日制についての地域指定を受けられましたよね、A市の…。

K：はい。

H：その研究実践というか、そういう意味のものなんですかね？そうではないのですか？

T：いや、そうではないんですけど。直接関係ないんですけど

M：A市のなかで、先進的な、要するに、研究をやる学校を作りたかったというのが行政側にあったんじゃないでしょうか。

H：そのパイロットスクールというものはそれ以前にはないわけですね？

T：はい。

M：初めての試みをした。

T：はい。うちがそれでだめということになかったので、L小学校がパイロットスクールになったと…。

H：L小学校を開校したのはその次の年。

T：はい。

H：その年にはもうパイロットスクールがなかったわけですか？

K：コミュニティスクールのことをいっているの？

T：そうです、そうです。

K：コミュニティスクールという形では、だから今はパイロットスクールという言葉と。コミュニティスクールという形で、J小とかが受けているのは、コミュニティスクールで受けてますよね？

M：L小はパイロットでしょう？

K：いや、パイロットというけど、パイロットって言う名前使っちゃってる？使ってるんだけど、どうなんでしょう…。

T：実質の意味はあの頃はコミュニティスクール。

K：そう、そういう名前使ってました。

M：それは行政のなかでX先生だとか G先生が、A市の教育をどうするかという部分で…。

K：そう、それから、地域と結びついていくとかいうことですよ。そういうことですね。それからもう1つ、校長さんの中には、1年間の教育情報流してたんですよ。私に来る前なんですけど、細かく。それに対して、結局それを通して、自分の考えとかそういうものを理解されているだろうと。でも反応はすごく悪いと、職員のもの。その都度、こういう本にこういうことが書いてあった、こういうことがあってということの情報を流していたのに反応は悪いと。そのこともいささかがっかりしてみたいです。

T：だから1年目、私自身も斜めに見ていた。校長先生のことを。校長先生が今までの校長さんと同じなんだと。だからあんなこと言われても本心は違うんだと。本心は管理的なんだとか。どうせ、本当はされないんだとか、そんな風に思ってたから。でも徐々に変わっていったんです。だいたい変わって、もう「いよいよするぞ」と、これは心を決めて、「いよいよしないといけないな」という。コミュニティスクールがあって、でもそれが消えてしまって、また何をしていけばいいのか分からなくなって。

H：消えたということは教頭先生としてはどういう風にお感じになったんですか？残念だなという感じですか？

K：私は、コミュニティスクールの内容そのものがよく分かってなかったの、「なぜ引っ込めるんですか？簡単になぜ引っ込めるんですか？」って。「3～4人の意見でなぜ引っ込めるんですか？」という話をしたんです。そしたら、「僕は1年間研究情報を流してきたけれども反応はとても悪い」ということが1点と、それでその前に1年間の総まとめとして自分がどう考えていて、1年目にはこうして行って、2年目にはこうして行って、1学期を全部見直して、2学期を2年目に見直して、3学期も全部見直して、5ヶ年計画というのを出されてたんですよ、校長先生が。それで校長先生がいらしてからちょうど2年目ですから、1年目のことはまだやってないというから、1年目のとりかかりとしてその5ヶ年計画の実行をする方向で行きましょうと、提案したんですね。そしたら、「(やらなくて) いい。」って言うんですよ。そのときにどうして「いい」って言ったのかな…。私から言わせればあれくらいの反対なんているのはたいしたことないですよ、はっきり言いますと。絶対言う人は言うんですよ。ところがね、あの先生は小学校を経験してなくて、校長が言った場合には、ある程度それは、もう最終決定なんですよ。だから中学の先生は校長の言ったことにはもう反体しないんですよ。

H：そうなんですか、そういう文化なんですか？

K：そうなんですよ。ところが私たちは小学校だから、それを知らないもんですから。校長が、何人が言おうと、あと黙ってる人は賛成か反対かわかんないけど反対意見が出てるってことはあとの人は考えてるかやってもいいと思ってるだろうと。私なんかは逆に言えば小学校文化を判断してましたんで、「先生、言ってる人は3人か4人じゃないですか、他の人が黙ってるってことは、一応黙ってる人はいるかもしれないけどやってみようかって方向ですよ」って言ったんですけど、「自分ではそうは思えない」と。完全なる中学校文化なんですよ。一つにはそれがあったと思います。今だったら、ある程度は小学校に入ったので、少し小学校っていうものがわかってきて、校長先生はそうおっしゃらなかったかもしれないですね。それで、5ヶ年計画っていうのを、私、読んだときに初めて、校長先生がこんなプランをもたれてるってことにびっくりしてね。「それはぜひ、やはり実行したい、やらしてください」って言ったんですよ、「私やります」と。それで「一学期のまとめを、『一学期こういう行事はいらない、これは5時間くらいとってるけど3時間でできる、これはもうちょっと伸ばした方がいい』とか、その学年で出してる行事があれば、パーツと整理して私がまとめるからやらしてください」って言ったら、「いい」って言うんですよ。「その5ヶ年計画はすばらしいからやらしてください」って言ったんですよ。「万一、先生がいなくなっても、2年間か3年間続いていけば、あとはその勢いでいけますから」って、そういう話もしたんですね。そしたら「いい」っておっしゃったんですよ。それで、もうその夏休み以降は、ある程度自分の動向っていうのが変わっていくってのはなんとなくは察知されていたんじゃないかと思えます。教育委員会に入るってことははっきりとはわかってないけど、もちろん最終決定はもう、教育長から言われるのはぎりぎりですから。でも、雰囲気的にわかってたんじゃないか、って思うんですよ。

T：それで、そんなことしながら…。

M：10月だよ。

T：10月？間違いないのこれ？

M：はい、間違いないと思います。

T：うん。で、研究は何も始めることはなく…。

H：97年の10月の時点では？

T：それが4月、5月頃の話です。

H：研究は何もしてない？

T：何もしてないです。

- H：何もしてないという風に言ってもかまわないですかね。
- T：まあ何もしてないっていったらおかしいかもしれないけど。校内研究のテーマという、要するに、特別部会はありませんけど、1学期はこう、2学期はこうだとかいうんじゃないかと…。
- K：3学期に2回、報告会っていうのがあった。
- T：報告会っていうのを途中でしましょう、各学年が何をしていますかっていう報告会をしましょうと。で、年一回は講演をもちましようっていう、その一環で、平野先生の講演があるんですよ。
- K：3万円きてるんですよ、その3万円の…。
- T：で、10月に平野先生の講演会を…。この学校のお金使ってるんじゃないよ、これは。市の研究所の講演会で…。
- K：そうそう、出前講座だったのよね。
- T：X先生が本校を会場にして。で、意図は、この学校の先生達に聞いてほしいと。お金もつかわなくていいから、ここを会場にすると。で、私たちは総合学習っていうのまだたいして勉強もしてなくて、たかをくくっていたとか、ただ文部省が言ってるだけで、たいしたことないだろうと。どうせすぐつぶれてしまうようなもんだらうと。私もそう思って、あまり勉強もしないで、このときを迎える、10月の。で、平野先生のお話を聞いて、びっくりしたんです、私は。こりゃすごいと。学校で今まで教師が課題を与えてきたのを、子どもが課題を選択して全面的にしていると。「子どもありき」の総合学習という平野先生のお話を聞いて、すごくびっくりしたんです、「これはおもしろいな、これからは、これはすごいんじゃないか」って。「これをやっさいこう」と。ただ、これをやっさいこうといっても、何をすればいいのかがまだ…。で、X先生が長野県の伊那小学校に行け行けと言っておられたんです、前年も。でもたかくくっていたので行かなかったんです(笑)。「誰が行くものか」と思ってたんですけど、総合学習のこれ聞いて、冬になって…。2月？
- H：翌年の98年の2月。
- T：2月に、伊那小学校に行って来たんです。で、X先生ももちろん行っておられたんですけど。
- H：それは、先生はおひとりですか？
- T：いや、E先生と。行って、伊那小学校で、羊のめいちゃんの…山羊といいますかね。それで、体育館でやってる姿を見て、先生方が、全然指示出されない、子ども達がいろんなアイデアを出して、先生方がそれを聞いて、「あなたすばらしいアイデアね」と誉めておられる。で、全然、私の授業と違うのは、指示だされないんですね、大きな声で。私はガーッと言ってる(笑)。全然指示だされないんですね。ずうっと体育館の中、メイちゃんを追いながら、みんな子ども達が寸法をとったり、体重計に乗せようとしているんな工夫をしてる。その姿を見て、「これはすごいな」と。「これが総合学習というものか」と感動して帰ってきて、1998年の4月から…。
- M：でも、X先生は、3月の時点で、もう教育委員会の方に行かれてた…。そこで、立ち上がったのがK教頭先生なんですよ。教頭先生が、まあ新しい校長さんも来ましたが、伊那小学校とか先進的なところの校内研究に、それぞれ職員が行ったときに、報告会みたいな形で、職員の中で自主的な勉強会をつくりませんか、ということ。
- T：ていうのがちょっとこっちにも書いてある…。
- H：98年の、全国各地の先進校…。
- M：はい、それで、方法研修会が行われる。で、最初この3人で、行ってきたのを報告会して、もうX先生はおられないので、私たち3人で、教頭先生が聴いてくださって、課題を出されるわけですね。その都度それ聴いて、「Tさんこの次、あなたはこういう発表をしなさい」と。私たちとしては、うしろめたさがありました。その「受ける、受けない」っていう。X先生に対してそういう気持ちもありましたので、教頭先生のもとで、そういう形でいって、「じゃああなたは、教育課程よ、あなたは総合学習よ」ということで。要するに、「レポート付きで勉強会をしましょう」と。必ず、レポートをだしなさいと。口でベラベラじゃなくって。それは、1ヶ月に1回だとか2ヶ月に1回だとかの割で、この年度は、そういう勉強会がもたれてたと…。
- H：それは3人だけの会ですか？
- T：いや、だんだん広げていったんですよ。
- K：だんだん広げるって…、一番最初そうやって話してたのね。そういうのやりましようって声かけてたんですよ。でもいつも十何人はいたよ。
- T：十何人はいました。
- K：で、会議室でやるんです。放課後にね、5時頃までやってたね。
- T：でもなかなか、報告会してもきょんとしておられるし、どうしたらいいものかということはどう先生方に

何回も。私、伊那小学校の発表をしたり、伊那小学校の発表してもだめなんです、A市なんです、ここは。伊那小学校でできるメイちゃんのやつを、そのままここに持ってきて、できるものじゃないと。A市でできる、普通の学校でできる総合学習の実践とはなんなのかということで、今度はN小学校に奈須先生が来られて、総合学習の話があったと。私たちはそこに行って。それは98年の7月です。奈須先生のお話、これは、本校で行われたわけじゃないし、別にこの学校を代表して行ったわけでもないの、私たちだけで、希望しただけで行ってるのでここに書くことじゃないですけど。奈須先生のお話は、子どもたちに課題の選択機会を与えていくことが、それが総合学習なんだという趣旨のお話でしたので、何をやってもいいんだと。だからその学校その学校で、うさぎを飼ってもいいし、他のことをやってもいいし。ただ子ども達の課題選択の機会を十分に保障していかなければならないんです。たとえば、「ライオンが飼いたいと言ったらライオンを飼おうという風に進めて行かないといけないんだよ」というお話だったんです。それはものすごく突飛な話でしょうけど。すると、その中で子どもたちは本当にライオンを飼えるのか、というのをいろいろ、ライオンを飼うにはどうしたらいいのかというのを動物園に電話したり、いろんな人に聞いて、「やっぱり無理だ」と。で、やっちゃいけないのは、「ライオンはだめでしょ」という風に説明して行って、うさぎをだしてきちゃだめだよ、っていう話を(笑)。そういうお話をしてたんです。そしたらそれを書いて、みなさんに配って説明したら、このA市小研の演劇部の人たちがそれを脚本にして、笑いとばしてくれましたけど(笑)。皮肉でした。それも一つの受け取り方だったですよ、A市で私が聞いてきたことを言ったことについて、まっとうに受けてくれてないんです、やっぱりこう、斜めにみて、なんというか、「それが総合学習なんだ、あはは」と笑おうというか。そういうのが当時のA市の人たちの印象じゃないでしょうか、と思ったんですけども。まあ悲しいというか、取り上げてくれるだけまだましかな、と。「面白い話」なんですよ。それが、98年の7月。で、私たちは、そうやって広げながら、勉強しないと、報告会もできないので、行ける所は全部行きました。だから筑波大学附属小学校も行きました。新潟大学も行きました。開進第三小学校にも行きましたし、他の…。

K：で、校長先生に講演に来てもらったのよね、その後ね。

M：で、足柄小も行ったね。

T：そう、足柄で行われて、それは奈須先生が指導されている…、あれは3月でしたかね。99年の3月にありました。2月か3月のときに。

K：新潟じゃない？それは。

M：いや、あそこの…見合わせたの。

T：違う違う、三保小学校。そこでも本校の何人かの先生と一緒に。

K：丸太小屋作ってたよね。

T：丸太小屋作ってたり。

M：だから、その都度、そういう研修会、それから、自分たちのレポートの課題。本の冊数が多くなったんですよ。「書籍代で月間2万円とかかかって」とかぼやいてて。

T：でも、出してくださったりして。

K：でも、それからさ、意外に抵抗感なくさ、指定を受けて、それから教育課程をすぐにいじれるもどだったね。

M：危機感だとか、こういう風になるんだよ、というような情報公開を私たちは絶えずしてましたので。自主的な勉強会で。でも、そうやっていくと最後の2月くらいで行き詰まってくるんですよ。

T：1999年の2月頃、いよいよ来年になる、99年の。いよいよ迫ってきまして、推薦研究を受けるというのが、2000年に受けることになってたんですけど、それ1年前なんですけど、迫ってきて、どうしていいかとこれから。なかなか盛り上がらないんです。

H：推薦研究というのは順番でこの年に来るっていうのはわかってたんですかね？

T：わかってました。2000年に来るというのは。

K：受けるか受けないかという話はほとんど、1回もなかったね。

T：1回もないです。

K：どの学校でも1年間かかって…。

T：前年には受けるか受けないかでもものすごい…。

M：だからこの前のような中間発表なんてできないんですよ。1年目はその「受けるか受けないか」、それから研究のルールを敷くための準備だとか…。

K：テーマは何にしようとかかね。

M：そういう話し合いで1学期終わっちゃうんですよ。

T：だからこの学校は1年速いですよねテンポとして。でもそれは、そういうことずっとやって、そして、私た

ちどうしていこうか、この1999年の2月、どうしていこうかというので、やっぱりもう一度原点に戻ろうじゃないかと。原点に戻って、私たちの本音で、私たちとB小学校の子ども達とはどんな現実にあるのかというのを、キレイゴトじゃなくて、形式じゃなくて、ほんとの姿を話し合おう、ということで、教師と、自分の我が子が今どういう状態ですか、というのをM先生の司会で…。

K：B小の実態みたいのを出示してもらったんだよね、それぞれに。

M：それは、毎日、要するに、目の前にクラスの子も達がいるので、そこの意識のズレだとか、こういうことに困ってるんだよ、だとか、本音で出せたいい会になっちゃったんですそこは。最後の最後、困って、今度はどういうテーマにしようかっていうときに本音を出させようっていう部分で。じゃあ本音から出発してどう行けばいいのか、ということが2月の話し合いだったわけですよ

H：でもそのときにまだ「遊ぼう」という考え方はなかったですか？

M：うん、ないね。

K：なかったよね。

M：まだないね。

T：そのときに一番、私は今でも思い出しますけど、そのときの話し合いっていうのはすばらしくて、なんというか私も本音として、子どもとだんだんだんだん深い溝があると。この子ども達の気持ちをつかむことは、今までだったらおもしろい話をして、それでなんとかつながってるとか。でも、もうそれじゃつなげられないというか。どうしたらこの子ども達と私たちをつなぐことができるのか、深い溝は時間とともに深くなって、その乖離というのがものすごく深いものになってるということを私たちだけじゃなくて先生方がポツリポツリと。みんな深い溝の話をされたんです。今の子ども達は昔とすごく違うと。だから、「美しい…」、1年2年生の女の先生が、「美しいクラス」って昔ありましたよね、そのクラスが「学級崩壊」してる、という事態なので、「美しい」と思うことなんかなくなっちゃったわけですよ。美しくやって、ちょっと優しくしていたら…。昔は1年なんか、ほんと美しい…、ねえ？

K：「美しい」って言葉がふさわしいかどうかはわかんないけどね（笑）。

T：悩みだとか何だとか聞いてくると、やっぱり総合的学習が出ざるをえない背景みたいなところが、先生たちの中にもやっぱり、これから目の前の子ども達とどう関わっていくのかという部分を真剣に考えていかないといけないんじゃないか、というような2月の話し合いになってくるわけですよ。

K：それでね、教育課程の研究と両方やってたってことがすごくね、体験的な学習の土曜日を生む一番のきっかけだったわけ。それはね、総合的な学習だけを押し進めたらね、とても、筑波大学附属小のあの日課表と時間を組み変えるのを検討してなかったらね、体験的な学習までもっていけなかったよね。だからそこも、教育課程をやっていたために、だから筑波のやり方を少し取り入れたでしょ、それで、土曜日が浮いたわけよ。それで、土曜日を使わなくても、2002年の新教育課程の時間数は満たせる、ということで土曜日を浮かしたんでしょ。それで、体験的な学習を、一番、「教えられる側」から「自分から学ぶ側」に変わっていくときに、基礎基本って言ったときにさ、みんな足し算引き算は言ってるけども、私は基礎基本っていうのは体験的な学習でいいと思うのね。だから、「学ぶ」ということについて言えば、多くの体験を積んでいくっていうことが基礎基本だと思うの。だからそれを持っていくっていうことは非常に正解だと思ってたわけ。それで、教育課程の研究をやったから、そこそこ土曜日に使えたわけ。

M：我々が教育課程で、先生達に納得してもらって、要するにカリキュラムを落とすといかなくてはならないんです、この時期。つまり次年度研究指定はもちろんのことですけど、それにあたって、学校のカリキュラムをどうしていけばいいのか。カリキュラムっていったらこの場合は、時間数と日課表になってくるわけですよ。で、私たちはそれについても教頭先生から言われてたので、職員にとってどの案が、要するに、モジュール、クォーター、それから筑波大附属のパターン、いろいろ検討したら、多分落とすところはここだろう、ということで、2000年4月、40分・30分の日課表ができあがってくるわけですよ。

T：大のコマ、小のコマというやり方で。

M：2学期3学期の職員会議は、どうするかで、最終的に、「それはもうちょっと勉強をして、次年度からやりましょう」、という意見もあったんです。でも、「すぐそうじゃないですか、先生方は？」って。つまり、「やりながら変えていくっていうことも1つの手じゃないでしょうか」って職員会議で言ったんですけど。すぐ、「勉強する」と。勉強するって言うんだけどそれは方便で、勉強しない。ただ時間稼ぎで、変わるかっていうと、1年かけて勉強した結果どうなるかっていうと、そういうことは全くないんですよ。今までの小学校文化を考えると。じゃあとにかく学期ごと反省して、よりいいものをつくっていきましょうと。「その試行として筑波の案をちょっと実施できないか」と。そしたら傾いてくれたんですよ。

K：それで反省したんだよね、ちゃんと1学期ね。

M：そう、一学期反省したんですよ。そうしてやってみると、たとえば「30分」の、ブーイングですよ。あそこでまた「30分」の話してるぞ、お大変だな、と思いながらも、それはやってみての結果でしょう、と。

T：ブーイングを言うけども、じゃあ何で30分・40分なのか、ということで、それはもう深い根拠があったので、それに対して「30分は嫌だ」というのは確かにあった。ただブーイング言ってる人たちも、「私たちとしての案」を出さない、と。「代案を出してください」と。だから代案を考えていくと、やっぱり「大のコマ小のコマ」の方がいいんだということが、結論としてはでてくる。でも、「30分」は嫌だと。そこで私たちは、真剣に考えなくちゃいけない。こういうブーイングがあるのは事実なので、それを克服する「大のコマ、小のコマ」案をたてていかなくてはいけないというのが…。

K：2001年の課題になったわけだね。

T：1999年の2月の…。

M：そのあたりの議論をたくさんしてるんです、職員会議で。

K：あれ4月じゃなくてよかったね、あそこでやっというて。また新しい人が入って来たらもっとまた…。

T：それで4月からもうX先生がおられないので、私たちだけで1999年の4月を、しかも2000年がもうちょっとだっていうときに、どうやっていくのかっていうので、でもなかなか総合学習を、先生方は「はい、わかりました」というわけにいかない状況で、まあ教育課程の方もまだまだ理解がないっていう中で、私たちは前年度やったようなことを続けながら、報告研修会を。

H：やっぱり外部の情報を持ってきて、中に流すというような？

T：はい、流していく中で、今年、校内研究としては、もうちょっと真剣にどうしていくのかということを開きかけていくという形をとっていった。で、一応、講演会を一度か二度すると。で、いろんなことを、来年度に向けて、テーマを煮詰めていくために、もうちょっと情報をしっかり流していかなくてはならない。そして、なんとかそういうことが軌道にのっていきような、報告研修会で、批判がありました。「なんで一部の人間でそんなものやってるんだ」という批判が。

H：ずっと自主的な研究会だったんですね、それはね。

T：そうです。で、自主的なことをやっていると、必ず批判されるんです。じゃ、職員会議としてやっていくと、「何でそんなものやるのか」という批判があるわけ。じゃ、そんなことできないから、まだこっちは固まってないんだから、徐々に固めていくために自主的なことをやっていると、「勝手に一部の人間で勝手な会をやってる」という批判でしたので…。1999年のときには、もうちょっと、校内研究としてそういうのをやっという形にしたんですね。

M：それからこれだね、この流れだね、このメンバーたちとやってるんですね。

T：校内研究として、もうちょっと、研修会についても。ただ、校内研究の日程というのは月1回なんですよ。それを2回に増やすというようなことはやっぱりできないので、月1回をしながら、1学期は全体研究しながら進めていくんですけどなかなかね、進まないもんです。

M：1回目はおもしろい手法を用いました、ワークショップで。それは、「B小学校の子どものこんなところが好きです」、それから、「私はB小学校のこんなところが嫌いです」、それから…。

H：それは先生達が、自分のことを全部出すんですか？

T：はい。それは、報告研究会をもっと具体的にするために、校内研究としてやるために、そのテーマをみんな考えて。

M：そうですね。それから質問3としては、「わたしたちの学年としては、B小学校の子どもをこういう風に育てたいです、その方法としては、こんなことがあります」ということで、各学年これは、3点目で話し合わせて、…そういう流れは、この紀要の中に、全部書かれています。

H：それいただきましたっけ？なんか最初にドーンと送っていただいたものがありましたよね。その中に…。あ、ありますね。見た記憶があります。

T：それは、指定を受ける前の一年間です。その流れは、去年の夏、私が打ち込んでますので。

K：指定を受ける前によくやったね。

T：「これだけのものを、まとめておけ」とX先生から言われて。それで「使うからよ」とか言われて、講演に持って行かれたり、いろいろ広めてくれたんです。

H：全校的な校内研究にもっていくときの、今出されたやり方なんですね。みんなに一つの…。

K：そのときにはさ、日課表とかさわってないでしょ。

T：さわってない、さっきの話は、この年度末ね。

M: 次の年ですよ。

T: はい。で、これをまとめながらこういうのをやってきたということで、私たちの意図としてはやっぱり、今言いましたように、勝手にやってるといふ批判も一方にありました。全員は出てくださらないわけですよ、研修報告会には。自主です。で、何十人もいる中で半数出れば御の字ですよ。3分の2出てくださればいいんですけど、半分くらいしか出てくれないんですよ。全然出ない人もいますし。でも、交代交代で出る人もいますし、ずっと出てくれる人もいます、という形だったので、終始して、一部の人の中には、「何でこんなTとMの、そんなような者だけでやってるようなものに出なきゃいけないのか」といふ批判もありました。で、そういうことも受けて、私たちはそれを前向きに受け止めて、「じゃ、そういう批判もございましたので、やっぱり校内研究としてやっていきたいです」といふことを率直に申しあげて、そういう形でこれからこういう…。それが最初です。

M: 日程とか全部書いてありますので、流れが。どういうことやったのかっていうことで、で、間に講演会があつて…。

T: それで10月に、X先生のところにお話に行って、10月にX先生に講演会をしていただけることになった。これは無料でできた。

M: 私たちの流れとしてはそれに、こういう講演会の時に、たとえば筑波大附属でやった資料、それから、奈須先生の、「カリキュラム…」。

T: 「カミキュラムからの脱却」といふレポート。

M: それから、筑波大附属小学校で、自分作りをさせる教育課程の発表に私とTが行って、そういう部分をやりながら、7月、委員会と交渉するわけです。外部講師を招聘できないかと。で、X先生に会ったら、「おれも参加していいかな」といふ話になったわけです(笑)。前校長として話をしたいんだといふ話になってくるわけです。

T: で、東京都の練馬区、開進第三小学校の寺崎先生を紹介して下さってそっちの方も話を進めて、で、その前に、X先生の講演会をしていただいたんです。

H: 7月に、教育委員会に、外部講師を呼びたいって言ったときは、校内の了解を?

T: ええ、それは、4月当初に校内研究の内容といふか、決まりまして、5月くらいにはもう先生方に、こういう日程でやっていきたいと。

K: で、講師は1回呼ぶってことになってたのよね。

M: スタートの段階の職員会議で提案したのは、校内研究の委員会の役割としては、「必要に応じて講演会等を検討してく」といふ風になってましたので、要するに私たちはその講演会をどう催すのかっていう場合は、窓口としてやっぱり委員会とかけあう、と。その橋渡しを教頭先生とX先生でやられて、それで私たちが行って、委員会、その中でX先生と2時間くらいね、〇〇先生にもよくよく話を聞いてもらって、で、どうしていこうかと。で、X先生の講演会がありました。

K: X先生がね、「僕にやらしてくれない?」って言ったんですよ。

M: 「あ、これは先生、ひょっとしたら自分がやりたいんじゃないんですか?」とこういう話になったんです(笑)。で、タイトルがよかったんですよ。「私は総合的学習の時間をこう考える一学校教育で作りたい『生きる力』育成の基礎基本」。「私だったらこう考える、おまえ達だったらどう考えるんだろう」といふのを、暗に、X先生は、職員1人1人に問いかけた講演会でありました。「おまえたち、自分たちで作れよ」といふ。

T: そのとき、教育委員会の参事として、指導主事がズラッと来て、その中で図書室で、講演会開いて、私はこう考えるといふのを話されて、その中で総合的学習…。

K: あれ、オープンだっけ?よその人来た?寺崎さんのときはP小が来たのね、合同でやった。

T: これは指導主事の方も兼ねてやったから。私たち夏の段階でそういう交渉してたんです。1校で呼ばなかったら合同でもいいですって。それでX先生が、総合学習といふのは、子どもに、課題選択の機会を与えることである、ということをおっしゃって。

K: 選択って言ってたね。

T: 課題選択の機会とおっしゃって。そして、具体例をいくつも出して、「授業としてはこういうのもある、私ならこう考える」といふことを。それはよく読んでみると、いろいろ出してこられた前の案の中にあつたものでした。私たちはあんまり意識してませんでしたけど(笑)、それはもう、おられるときに言っておられたことだったそうなんです。

H: 流していた情報の中に書いてあつたと。

T: 書いてあつたし、そういうことを言っておられたといふことを聞きながら、思い出し…。もうそのときは読

んでましたから、わかりました。

K：それから1つはね、中学との関連についてすごく話されてましたね。中身が切られてるとか。

H：教科書がないということがどういうことかということですね。

M：そうです。発達段階を追った指導課程みたいのを作成する必要があると。それが第一期から第五期まで分けられて。生活科は第一期で、中2中3の夏までが第五期でした。「これは私が考えたことだよ、私だったらこうやるよ」ということをね。「あなた達だったらどうやるんだろうね」という感じで、あ、これは暗に、B小学校にモーションをかけてるなっていうのが見え見えでしたね。

T：先生方にごく愛情もってくださってるってことが…。おられる人たち1人1人に声かけて講演されますから、それは先生方にとっても、この学校の経験にとってはすごくラッキーな話でした。私たちが盛り上げていくっていうことを、X先生も深くしてくださるわけだから。だからこそ進んでいったと思います。それは1人1人の先生達も、なんかうれしそうでした、X先生の話聞くのが。それで12月に、その前に私たち行ったんだよね。

M：そうですね。その後中間発表やりましたね。10月の・・・？X先生のが31日で、その前か。ええと、29日に中間発表やってます、各学年で。

H：この時点で？

T：はい。その中間発表は、校内だけの、例年やってるものです。で、寺崎先生のを先に…。

M：ええ、いいですよ。

T：開進第三小学校の発表がありましたので

H：公開発表会へ行って。それはいつですか？

M：えっと、講演会に向けてですから、11月頃じゃなかったかな。

(3人で記憶をたどったり資料を探すなどするが、はっきりせず。)

T：それでやっぱり私たちは、開進第三小学校の研究発表会に行つて、すごく刺激うけました。やっぱり講演の中でお話がありましたけど、総合学習のカリキュラム編成、各学年のカリキュラムというものがよく考えられて、それぞれ共通課題でやる学年もあれば、ほんとに個別課題で自由選択でやってる学年もあるし、福祉でやってるのもあれば環境でやってるのもあるし。なかなか今の総合学習の発表として、網羅的な、よく考えられてる発表でした。とても優れているなと思いました。で、これは勉強になって、そのことはもちろんすぐに先生方に、帰つて来まして、そのことをもう一度刷つて、先生方に配つて、そして、12月、講演会で。

M：ありました。11月12日、開進第三小学校に、T、M、Fの3人が行つてます。

K：あのときの、校長先生がみえて、発表したときのあの資料とかそういうのを見るとね、

T：これどうぞ。それは、私が、講演会の後、まとめたものです。

H：あ、そうですか。では、いただきます。

T：テープ起こした分じゃないですので、私の視点が入つてるところがあると思いますけど。

H：T先生が作ったものですね。

T：そうです、私の分析。分析というかちょっと私見が入つてる可能性があります。私のメモで、打ち直したものです。

M：この先生もやっぱり、教育課程をどう編成していくかということ、かなり力説されてましたよね。きっちりしてました。

T：もうきっちりした先生で、今の総合学習に関する課題というものを、すべて挑戦されているというか。やっぱり東京都の教育研究所の、小島宏先生とかと一緒に研究されてきた、東京都にとっては最高の先生だ、というX先生のお話で、やっぱり行つてみたら、東京都の指導主事の方々もいて。言うことがすごかった。

M：各学年に指導主事がついてるんですよ。で、その学年のやってることを、担当の指導主事がサポートするんですけども、その各学年の問題点だとか、こういうことじゃないかっていうことを、ズバツと言ってくれるので、聴いてる方は明快でした。で、「最初に子どもありき」の取り組みということで、私たちは5年生の取り組みを中心に見に行つたんですよ。やっぱりそれなりの悩みを抱えてるなっていうのはよく見えました。でもあそこは、女性の方だったよね、指導主事。

T：そう、立派なお話でした。私たちは「遊び」について質問したんですけど、「遊びについてどのように考えでおられるのですか？」と。当時、私たちも、遊びについてだいぶ考えておりましたので、遊びを取り入れた教育課程というのを考えていかないといけないなあ、というので、完全な個人課題を5年生は取り組んでる。だから授業としては、料理の家庭科室とかいろいろなところに行つて、虫をやっている子もいれば、料理をやっている子もいるし、いろんな研究してる子もいるし、釣りに行つてきたという子ども達もいるし、そういうのを見

て、悩みは、やっぱり、おんなじでしたよね。自由課題にしたときには、危険性、外に出ていくということはどうしたらいいのかといったことでしたね。そのことを、指導主事の方はもうよく理解しておられまして、こんなに立派に理解されている指導主事は初めてでした。

M: でもね、コメントもね、全部出るんですよ。ああ、いい言葉だなあって。

T: いいこと言うんですよ、3つくらいにちゃんと分けて。

M: でもそれぞれが、たとえば4年生だったら「健康」をテーマにしてるわけですよ。今日の課題として例示されてるのを、その学校は意図して埋め込んでるわけですよ、その学年に。で、5年生はたまたま個人課題でした。で、6年生が、「福祉」です。で、4年生が「健康」ですから。そういう風な今日的な課題を網羅した上で、その学年とどう関わるのかっていうことを、見事に見せてくれました。ああ、あれはきっと仕組みされてると思うくらいにちゃんとやられてましたね。ただ、その個人課題でも、「何で発表のときに、先生が途中で中断して、まとめて発表する価値があるのか」っていう風に、参加者の先生から、「それはちょっとおかしいんじゃないか」と、「個人課題にして、まとめて、こうやるっていうのはちょっとおかしいんじゃないか」というのがあったんですけど、その先生達曰く、「振り返りの時間を、この発表を通すことによってやりたい」という風に答えてましたので、それはそれで、「あ、この人たち本音を言ってるな」って。

T: だからそれはよくわかりました。真剣に研究してるんだってことがひしひしわかりました。形式じゃない、この人たちは、本音で課題にぶつかって、本音で今の自分たちの現状というものを真摯に、そのままをいってくださってるということがよくわかりました。私たちはすばらしいなと。「やりたい『学び』やっちゃおう」という題だったんです、5年生は。私たちは、「何でやりたい『こと』をやっちゃおう」にされないで、「やりたい『学び』」にしているんですか、という意地悪い質問と、遊びについての質問をしたんですけど。「やりたい『遊び』もやっていいんでしょうか」って言うのと、「何で『学び』なんですか」という。それについては、女の人のはっきり言われたことは、もう素晴らしい答えなんですけど、「私たちとしては、まだ、やりたい『こと』何でもやっていいよ、とは言い切れない。だから私たちはやりたい『学び』をやっちゃおうっていう風に言ってるけども、『遊び』について私たちは、私たちの課題であることは深く理解して、それを今後の課題だと思っています。でも、今のところは、やりたい『学び』をやっちゃおうというところなんです。」ということ言われたんです。感心しました。その通りだと。そう簡単に『遊び』をやっちゃおうとは言い切れない。だけどそれは課題なんだと。個別課題でやっていけば、そういうことが必ず課題になってくるんだという。それが、開進第三小学校。で、帰ってきてその、講演会やったと。で、X先生の講演会、寺崎先生の講演会を聞いて、先生方も、「ああ、こうか」と。今の、最新の、総合的学習、研究発表会というのはこういう、網羅された問題点があるんだ、ということみなさん認識されたんじゃないかと思うんです。

M: もう、黒板を背負って、チョーク1本で子どもと相対する時代じゃないよ、という部分が、だんだん先生方、見えて来たんじゃないでしょうかね。

T: で、寺崎先生ははっきり言われたんです、講演の中で。「そういう先生は、必要ないというわけじゃないけど、これからは必要ないですね」と。「でもそういう先生が必要ないというわけじゃなくて、今まで経験してきたこと、やってこられたことを若い人たちに伝えていくことは大切ですね」と。「でも、新しいものを開いていくことはできません」と。「だから、まあ、いてください」と(笑)。

M: 「もう50歳代は期待してません」と。

T: そうですね。かなり厳しいこと言ってましたね。「もう50歳代の人たちいません、これからの研究には、だから、足引っ張ることはやらないでください」と。「何にもしなくていいというんじゃないで、今までやってきたことを若い人たちに伝えていくことは大切なことです」と。「でも、足を引っ張ることはやめてくださいよ」と。「そうじゃなくて、なんとかいてくださいと。そういうお話をされてみんな大笑いして。でも、それは先生の、ものすごくシビアな本音だと思うんです。それはね、X先生もそこまで言われなかったんですが。X先生のお気持ちもそうだと思うんです、私たちに言われるには、先生方にもよくそういうこと言われますから。

M: 中学校の英語教師については、自分が英語の専門ですから、そういう先進的な授業やってこられて。X先生から「やめたら？」と言われたら、もうアウトだそうですね(笑)。「やめたらどうか」と。「そういう英語教育するんだったらもうあなた向いてないよ」、とおっしゃられるのと同じで…。

M: 寺崎先生も言いましたね。

T: 言いましたね。「50代、もう新しいこと学んでいくの大変でしょう」と。「まあ足引っ張らないようにしてください」と。言われたときには50代の先生はやっぱり、何を思われたかね? ショックだったんじゃないでしょうかね。でもきっちりされた方でしたね。印象がずっと、「ああ、すごいな」と、「これは、東京都の

水準というのは非常に高いな」と。

- K: いや、ほんとのリーダーシップとか言われてる中で、どういう人のこと言うのかなって思ったんですよ。
- T: 私たちは、X先生を見て、「ああ、リーダーシップってこういうもんだ」と。
- K: でも、X先生はまだ甘いな、と思ったよ。
- M: うん。もっと厳しいんです、寺崎先生は。だって、容姿から、しゃべり方から…。
- K: あの作った資料にしたってさ、あの綿密な構成力から何から、もう全部頭に入ってるでしょ。あれ見たときにね、やっぱりちょっとね…。
- T: 5年生の個別課題にしても、「みなさん、こういうのがある、共通課題がある」と。「共通課題はこの中で選んでください」と。「こういうのがありますよ、あるいはこういうのがありますよ」と言って、各学年が打診すると、で、各学年がそれを受け取って、それに取り組んでるんですよ。やっぱりもとがあるんですよ。
- M: だからああいう風にきれいになってですね、3年生はこれ、4年生は「健康」、6年生は「福祉」、5年生は「科学」でやって。
- T: それが今の取り組みの、やり方のパターンがきれいになってるのが6つあって、「ああ、これは、勉強になるわ」と思って。
- K: でも、TさんとMさんのの優れているところはね、それをうちの学校にスポンと落とさなかったところですよ。
- M: 私たちは、見た感じではグチャグチャになってます。で、「子どもから」っていう部分をそれぞれの学年が大事にしてきつつありましたよね。今はグチャグチャです、整然とこうやって並んでません。「健康」だとか、「福祉」だとか。「福祉」もあって、「ごみ」もあって、「地域」もあって、「行事」もあって、グチャグチャなんですけど、見え隠れはしていますよね。
- K: うん。だからあれをスポンともってきてね、すっきりしてるからとか、しっかり全部できてるからと言ってこのまま真似しようとしてもやっぱりだめだったでしょう。
- T: うん。そう簡単に網羅できないよね。
- K: やっぱりね、この2人はね、慎重派っていうかね、先生方の現状をよく知ってるというか。私はね、2人にいつともね、「教頭先生それはだめです」って言われるところは、理想とか…。
- H: 教頭先生に「それだめだ」っておっしゃるんですか、2人は。
- T: はい(笑)。言えるところが、度量がありますよね、教頭先生は。
- K: 私はやっぱりね、1つの理想とかね、いいもんだったらやっちゃっていいじゃないという考え方がすごく強いんですよ。いいもんだったらやっちゃいましょうと。
- T: いや、それは私にもあるんです。
- K: でもこの2人は、「今の職場の現状から考えると、それは、いいものでも、そのままいっちゃったら、半分しか実現しないし、逆転しちゃうからだめです」ということを言うんですよ。
- T: それは、特にM先生。
- M: いや、僕は昔、K先生と2年間同じ学年を組んだっていうのがありますので、「K先生、それはちょっと違うんじゃないの?」とか、「職員構成はこうなってるし、職員の流れはこうだから、まず1段階はこう、2段階はこういった方が、すっとおちるんじゃないですか?」ということは言うんです、本音で。
- K: それで、そういうものすごく完璧にできてるものをもってきてストンと落とすとしても、この学校では何も動かないと。そういうことに関しては、2人はものすごく、なんというか、こう、「男の人」ですね。私なんかは、女性だから、「なんかいいもんあったらいいじゃん、やっちゃいましょうよ」と。でもね、「それは意外と女性的な発想で、男性の方が慎重なんだな」としみじみ思うんですよ。
- M: やっぱり周りが実現可能だったらエンジンかけますけど、「ちょっと待てよ、理想で終わっちゃうんだったら、ちょっと無駄な労力だ」とか、それから職員に動いてもらうんだったらやっぱりみなさんに、充実感だとか、達成感だとかっていう部分を味わってほしいから、理想は理想で持ちながらってのは、教頭先生のビジョンは、よくわかる、でも、「違うんじゃないか」「迫り方はもっとあるんじゃないか」ということはしょっちゅう言ってますね(笑)。
- K: そう、しょっちゅう言われてるの、私はほんとに。だからね、寺崎先生はね、そういう風に自分で描いたものを、ある程度具体的などころにもっていく。多分ね、あそこの学校に5年間くらいいたと思うのよ。で、具体的などころが一年一年実現されていってるのを見てるわけ。でも、X先生はね、いろんなものを見たり読んだりしているから頭の中に全部描けてるけど、具体的にそれが広まったのを1つもみてないんですよ。
- H: 広がるプロセスを、っていうことですか?
- K: いや、だから学年からその研究テーマがあがってきて、たとえば去年から今年にかけて、地域だとか【聞き

取り不能】だとか、やってますね、ああいうのを見てないんですよ。だから、小学校に来たとき、2年でむこう（教育委員会）へ行っちゃいましたでしょ。そのときに彼は、2年の間で具体的なもの1つも見えてないんですよ。「〇〇探検」くらいです、具体的に変わったのは。で、今度は新しく1小に行って、また1小で展開しようとしてるけども、今のところ、まだどういうテーマを掲げてどういう風に展開するかっていうことが、具体的には動いてないじゃない何も。だから、寺崎先生のようには…。

T：寺崎先生は、小学校研究所で研究しておられて、研究したことを、開進第三小学校で、1年目から、5年間いて、少しずつやって、私たちの目の前で、あのときは1999年、発表された発表会というのは、1つの完成品なんだよなあ。それはものすごく優れた完成品で、ま、「ここまで優れてるか」って思うくらいね。理念を現実のものにしてると思いました。

M：全体会見て、校長さんが謝辞を言ったときに、職員がウワッって立つんですよ。自然に。で、終わったら、何も指示がないのに、深々と全体で迎えて、「ありがとうございます」という気持ちが職員からも伝わってきてるんですよ。「これは、リーダーシップがかなり浸透してるな」っていうところは垣間見ることができましたよ。

T：単なる慣例してる学校じゃないかと。これは校長先生を深く信頼してると。

M：そうですね、信頼と尊敬をもって相對してるかなと。

T：そうやって作られてきた学校っていうのをね。

K：それで初めて、校長のリーダーシップっていうのがね、私は、垣間見られたっていうかな。なかなかね…。

H：先生のその長年のキャリアから、「初めて」っておっしゃられると説得力が非常に…（笑）。

M：今までの校長さんは、要するに学校経営方針案っていうものを出した先生はいないんですよ。未だに見たことがなかったわけですよ、私たちは。で、前年度までの踏襲されたものをそのまま、まあ字句は多少直すかもしませんが、そのまま「こういうことで4月スタートしますので、先生方よろしくお願ひします」だけで通るわけですよ。そうじゃなくて、校長さんが心血注いだものを、発表会で見られたり、講演会でお話を聞いたところで言うと、ああ、この先生と職員は信頼関係で結ばれてるなということがわかっちゃるんですよね。

K：それで、私たちも、学校教育目標に、クエスチョンつけて、ずっと、「今年も同じ通りにお願ひします」って言われてただけけど、「ちょっとそれはまずいんじゃないの？」っていうことから、やっぱり掘り起こしてね。

H：学校教育目標を変えなきゃいけないあつてというのはどの辺から？

M：その辺のところなんです。もうその辺から出てきた、職員会議で言ってますから、4月で。あの、無駄な校長さんに言ってますから。「その事項はそれでほんとにいいんですか？」と。

H：99年の4月の頃？

M：ええ、4月のときにもう言ってますからね。

K：言ってます、言ってます。

H：で、もう学校教育目標はこれはそぐわないと。

T：そぐわないっていうのはみなさんから出されて、私たちも、ただ、どうやって変えていくのかというのがまだ何にも見えてこなくて。まあ私たちとしてはそれをどうしていくというのはまだまだあれだったんですけど。

M：でも、教育課程を考えるうえでは、まず、学校教育目標があつて、で、それに向かってどう進んでいくのかっていう計画があるわけですよ、当然。で、実施されて、評価されて、次年度に送る、という流れはわかっていますんで。じゃあこの教育目標が、職員に本当に共通理解されてるかどうかのなかつていうのは、ほんとにこの目標でいいのか、だから、作り上げてないわけですよ。

K：私、一番最初に来たときにね、あの言葉で、何で、X先生もオッケーして出してるのかほんとにわかんなかった。だって、「なんか…笑顔で元気で頑張る子」でしょ。なんかジャジャジャジャとあつて。「何でこれ？日本語ですか？」っていう。それで私、何でX先生のセンスでこれが通ってきてるのかね、X先生が作られたんだとは思わなかったけどね。その前から気付いてて思ってたんだけどね、「どうしてこんなので通ってるんだろう、日本語として通じるわけないよ」と、すっごく疑問に思ってたんです、それで、変えたいって言ったんです。

T：M先生も、新教育課程を作るとか、校内研究のテーマを作るとか言っても、根本はこの学校教育目標じゃないかと。これに手をつけないといけないんじゃないかと、こういうとこで言われるわけですよ。私にも言われるわけ。で、私は、「遠いな」と、それは。それからやっていると、そんなところに至らない。きっと、挫折してしまう。教育課程も変わらなげりや、テーマも、今考えているようなテーマにはなつていかない。そこに至らない。まずこっち側をやっていると、必ずこっち側をさわらなきゃいけないんだという気分になつてく

るんだから、要は、「新教育課程を作ってしまう」。「そっちの方がずっとこう、総合学習をやる時間とかも、設定していけば、もっと切実感が出てきて、で、そういう私がそうしていこうと。Mさんの言ってることはその通りなんだけど、そうはいかないよ」と。

M：戦術として…。

T：そこはもう本音でぶつかりあいますので。現実として、そういう、校内研究のテーマを、いかようにしていくかということと、もう一つ、日課・時間割をどうしていくのかということで、12月くらいから、職員会議で案を提案していったんです。それで、ずっと、3学期協議しながら、両方が進んでいくんですけど、まあなかなかこう…。

K：いやあ進んだよ。だって、日課表変えて、あれを変えて、全部変えて…。

T：うん。まあそうなんだけど。

M：我々は校内研究に属しているんですが、時間を扱ってところが教務っていう係なわけです。そこでの職員会議での論戦もあるわけです。

K：だけども、その後にB小の、「生きる力をはぐくむ」っていうところからね、「遊ぼう、学ぼう、つながろう」っていうのは、その後だよ、出てきたのは。今年度の一番最初？あ、去年出てるか。

T：去年の6月にはもうテーマ決定した。

K：その前に委員会に出さなくちゃいけないから早めに決めたんだよね。

T：そうそう。ここでもうできちゃってた。で、私たちとしてはもう教育課程のこともしないといけない、テーマもしていかないといけない、今度の2000年を迎える前に。で、そんなことをグチャグチャしながら、私たちとしてはいろいろ考えて、案も作ってあった、除々に新教育課程のやつをやっていた中で、やっぱり本当に今年の2000年の4月に、それができるのかどうかっていうのは、そこまで至るのかどうかっていうのはなかなか見えなかったわけです。そしたら、うちのY校長先生が、1月に、自分の案を出されたんです。4年生のあれを。そしたら一気に、職員は勉強してますから、「これはおかしい」「超無謀」…。こんな意見を。それには気付いたの、こんなのをやられたらたまったもんじゃないという。で、私たちは先生方に、情報流して、こういうことで、こういう筑波大学附属のものを流してたんです。で、Y校長さんはその代案を…。

M：誰かに考えてもらおうとしてたんですかね。

K：そう、何も考えないんだよ（笑）。

H：教頭先生にはその相談とかはまったくなかったんですか？

K：いや、まったくなくて、出すと。

T：その案は、私たちが、最悪だな、と想定してた案だったんですよ。

K：だってこうして1時間が半分になって、こっちが体育で、音楽なんですよ。1時間の中に、体育と音楽が入ってるんですよ、5時間目に。そうすると、体育と音楽をどうやって半分に切ることができるかって問題なの。これを、週ですか、それとも隔週で作るんですか、っていうことを聞いたのね、この週は体育やって、次の週は音楽やるということ。そしたら、いや、時間数はこれで合うっていうんですよ。時間数っていったって急いで着替えて半分音楽なんてどうやって…。

M：これ、実際【聞き取り不能】ましたよね。すごい、職員の意識っていうかこれじゃだめだっていう。

T：私たちも、何で筑波大学附属方式を選んだのかというのでいろいろ先生方に説明してる中に、一番最悪なコースはこれで、こういう風にして、機械的に割っていくやり方をやっていると、とんでもないことになるし、計算もできないし、現実にはこんな不可能の、でも、端数をどうしていくかというのを考えると最悪のコースはこれですね、というのは、一応事前には話してあったんですよ。で、先生方は、それは、校内研究の…。

H：それは、素人でも、誰でもわかりますよ。

K：でも、「検討して」、「教頭さんこれ出しますよ」って言ったんだもん。私あまりにもあきれかえって、これは出した方がいいと。途中でストップかけない方がいいと思ったの。それでそのまま印刷して出した。

T：で、それで職員会議になって、私たちは、事前に3人では、もちろん「どうやっていこうか、これ大変な事態だ」ということになったんです。で、私たちとしても、これは明確に批判しなければいけないと。そのとき批判で、校長先生の案だけど、もう減多切りするということにして、その切り方としては、「こういうことで、こういうことで、といて、切って、やりましょう」ということで、それぞれ私たち連続して立って、種々の点を、「これ不可能です。」ということ。でも、その案が出されて、他の先生方はものすごくびっくりしたんです。私たちが批判してる案を、聞けば聞くほど、これは大変な案であると。これが、ほっとけば、4月からは実施されると。もう、校長先生の案なんです。で、みんなが協力して、私たちが出してる案か、誰かが出す案か、校長さんの案か、3つのうちから選ばなきゃいけないと。で、「誰か出さないよ。」ということに

なって、みんなもう考えるのね。いろいろ考えた結果、ないと。急には出ないと。で、私たちが出した案と、校長さんの案と、2つになったんです。そして、論議に……。まあ何にもならなかったんですけど、私たちの、40分・30分の案が通った。それがもう3月に通りまして、4月……。

M：まあ正式には4月決定で、それが2000年の4月、新教育課程決定と。総合的学習の時間は週3時間、各科を含む体験的な学習の時間として土曜日をあてるということが決まって、大のコマ、小のコマの時間割でやっていくという案。そしてその案は、もちろん条件があったんですよ。1学期間、ほんとに机上の空論ではなくて、実際に実施して、だめだったら、2学期から変えると。で、それは保護者にもPTAにも渡して、会長さんはじめ、みなさんにも説明して、「この案は一生懸命考えた案だ」と。それで、「途上なので、だめだったときは変えますけど、申し訳ありません、といて変えますから、それ了解してくださいね」と言って、了解してもらったんです。

H：保護者に対してはどのような形で了解してもらったんですか？

K：一応、新時間割っていうことで、「試案です」っていうことで、「1学期また反省して、変えることがあります」っていう風に連絡しました。それは文章で出しました。

T：で、会長さんや役員さん方にも、文章ではなくて、口頭でちゃんとルールを説明して、「変える可能性がある」と。「でも、私たちが総力をあげて、今までずっと考えてきた新教育課程の案だ」と。これは、考えるだけ考えてやったので、でも、実際にやってみて、不都合な点が出てくる可能性は十分にある。ただ、やってみないで机上の空論で何回やっても同じなので、やってみる。ただ考えないでやってるんじゃない。深く考えて、その上でやってみないとわからないというところでやってる。」と。で、1学期の終わりで反省会やりまして、そうすると、その30分の案とかに批判は出ました。だけど、代案はないということで、2学期もこれで続けるけれども、いくつかの点で出されましたことを修正して、ほぼ、1学期と同じ形で2学期、3学期と続けていったんです。そういう中で、その案が一応決まったので、今度は校内研究のテーマをどうしていくかというので、先生方に考えてきていただく、ということになりまして、5月に、「先生方、各学年で案を考えてください」という形で、そして、種々の案が出てきて、推進委員会で集まって、こういう案が出てきてるけどもどうしようかというので、「育て、B小の子」というのが決まって、そして「生きる力をはぐくむ」って言うのが決まって、そして次に「学ぼう」というのが決まったんですよ。そして、「つながろう」は決まったんだっけか？

M：うん。

T：そして、最終的に本当に私たち、深く考える中で、「遊ぼう」というのを、取り入れていこうと。3学年くらいで「遊ぼう」というのをを出してきましたね。遊びを取り入れたテーマという。「学ぼう」は、全学年で出てました。

K：それはさ、遊ばせようとして30分休みはとってあったんだよよね。なぜ30分休みとったかってことは、教育課程を2回ほど作っていく段階で、いろいろ説明があったよね。だからその必要性みたいなものはみんなわかってたんだけど、テーマにするかしないかの問題だったんだよ。

T：そうです。実際に、この新教育課程の中で、30分休みというのを、私たちは必要だと、20分休みを30分休みにしようという話し合いが行われて、遊びは大切だというのは。そして、「頭で考えている以上に30分休みをやってみて、よかった」というのが6月の時点ではもうみんなの意見だったんですよ。テーマを決めていく以前にも、子ども達がいきいき遊んでかえってくると。そして授業ののりもそっちの方がいいと。やっぱり今までよりは、十分遊んで満足して帰ってくると。「やっぱり10分や20分では、もう少し遊びたいと思うてるのに帰ってきて、授業が始まるから、なかなか定着しにくい、むしろ30分やった方がずっとよかった」という教師たちの意見だったんです。そういうことを受けて、遊ぼうというのがもっと明確に出されてきて、テーマの中に3学年が出されてきて。それで、そうしようかと。30分休みのことについて推進委員会とも話し合った結果、やっぱり遊びというのは重大なことだ、ということで、「遊ぼう、学ぼう、つながろう」というので。

M：まあテーマについてはそういう風な形でいったんですけど、さっきの、大のコマ、小のコマっていうその時間数の問題は、教頭さんは、委員会とは、ほんとに、やりあったというか、説明を。その、末端の教育委員会に来ると、「弾力的に運用」ということが、杓子定規に取り扱われるわけですよ。で、我々としては、総時間数をクリアしたうえで、その時間数が可能であれば、やっていいだろう、という方針と受け取ってやって、それを入れたわけなんですけど、ところが、末端のところに行くと、「今は移行なので、ちょっと待ってくださいよ」とか、それから、「ここはちょっとおかしいですよ」とか、指導主事の方からくるんですよ、委員会から来るわけですよ。その折衝にあたってくれましたね。

K：うん。最初はいいって言ってたんだよ、うち研究指定校だから、ちょっと、よその学校でやってない方向

でもやらしてください。」っていったんですよ。それだったら何の研究指定校の意味もないでしょう、っていうことで、で、最初はX先生が参事で、〇〇さんがいたので、「ああそうですか」ってことで受け取ったので受け取られたのかなって思ったら、6月、7月頃ガタガタ言ってきて、だめだっていうことで、で、じゃ総合学習もやってない形でも、通っちゃったんですよ。総合学習やってないような、旧の、その前の、国語何時間、社会何時間ってありますよね、それで通っちゃうんですよ。委員会は、形だけで。

H：移行期じゃないから、まだ総合学習…。

K：いやいや、移行期で、それで総合学習が入って…。あの、項目に最初入ってなかったんですよ、それで、「おかしいじゃないですか」ってことがあって、「総合的学習やれ」って言われたのに入ってないじゃないですか、ということで項目には入ってきたんですけども、ほとんどの学校ゼロなんですよ。だって、国語何時間削る、なにになに削るっていうことになりますでしょ。それでうちなんかは土曜日なんか全部削っちゃってるのに、もう書くとしたら全部嘘書くしかない、全部嘘書いてましたけど、最後には、だからね、結局ね、今年になって、今年の2001年、今年1年って、総合学習を3時間とるっていうことはどこの学校でも考えなきゃいけないのよ。社会科と理科と算数は、旧時間を削っちゃいけないっていうんですよ。そうするとみんな、国語と音楽と体育と、ちょこちょこ削るわけですね。それで3時間浮かせるっていうのは大変なことなんですよ。だからみんな2時間とか1時間で終わらせちゃうわけですよ。それでうちはですね、時間割は総合的な学習3時間を計算入れないでつくってますから、土曜日の時間を全部ふって、今度は、算数と社会と理科は、旧のものを全部満たしておいて、総合的な時間も3時間入れて、それで作って出したんですけどね、それだって最初、ほんとにうちがやってるそのままを出したんですよ、それで6月の末になってからだめで、また作り直してくれ、って言われて、で、嘘のものを作って出す。うそつきになんかや教頭はできないって話なんですけども。でもね、それが何かっていうことなのよ。それはね、何やってるか実際調べられたらね、親でも去年は言ってきたよ、2年生の。「この時間数でいうとね、絶対に国語とかの教科の時間は少なくなる」って言ってきたんですよ。「それで土曜日に、体験的学習やったらば、年間にして何時間国語少なくなる」って計算して言ってきた人がいるんですよ。「それは土曜日に補ってるから足りてるんですよ」って言ったんですよ。それでもね、土曜日使っても2年生はちょっと不足だったんですよ、だからそういう考えのある人は計算してちゃんと言うてるんですよ。そういうこともあるから、万が一、今みたいに「情報公開して見せてください」と、「Bのやり方でのどのくらいの時間数通すか」って聞かれたときに、実際的には土曜日の時間も入れれば、うちの先生方はものすごく時間オーバーしてやってくれてるんですよ、プラス土曜日考えてないで授業してますから。ですからもう、十分に総時間数は満たしてるんですけどもね、ただ教科に関する、ということになると、満たしてないじゃないですかって言われかねないんですよ。ただね、この3時間をとるっていうことを、どこの学校もやってないんですよ、ほんとに1時間とか2時間ですましちゃう。

T：ですから、文部省の方で、「移行期だからやってもいいです」っていう風に言われるんです。で、言われるから、推薦研究校じゃなくても、普通の学校で、「やってもいいですよ」っていうのを字句通りとってやると、とんでもないという風に…。

M：末端になるとだめなんですよ。

T：文部省から「県」になって、その下の「市」になったところでは、こんな自由なことは認めないんですよ、日本の教育というのは、上ではものすごい言葉を出しても、下にいくと、旧来のことでやろうと。だから、上の改革というのは、下にいかない、こんな改革は改革にならない。

K：で、結局何かっていうと、どうせ総合学習っていうのはつぶれるんだろうという考え方が、先生方の中に浸透してるんですよ、委員会もそうだから。国語とか体育とか音楽を削りなさい、総合的学習を3時間とりなさいっていうのが一応指導だと思うのよ。指導って具体的な指導ないけどそうだと思うの。

T：で、それでね、やらないと、文部省の言うとおりに一回やってみないと、わかりもしないのに、やらない、やっちゃいけない。教育委員会がやらないような方向で時数を出すというのはね、これはとんでもない話で、よく日本の教育というのは、文部省一点張りだというけど、違うんですよ、不思議な世界なんです(笑)。

K：すごい違うんじゃない? やっぱり、ほんとに基礎基本の学力低下の問題と、実際的には具体化させて3時間をとって、そして今2年間で、ある程度の学校独自の総合的学習の体系が組めない学校は、ほんとに言うのと、算数や国語も全部来年から変わってそれで授業して終わりになりますよ。その方が楽なんですよん。

M：それで教科が上に行くほど教科の壁が厚くなっちゃって、にっちもさっちもいかない状態で、こうやって、また体験学習が失敗するだろうという、やりもしてないのに、構えちゃってる人がいっぱいいるんですよ。

T：で、ほんとの意味を考えることもなく、生活科がつぶれたようにつぶれていくんだと。それは全部文部省のせいにして、それはみんなが悪いからだ。何にもしないうちに失敗したことになるって。

- K: 結局、総合学習をやることになって、生活科がすごく復活したよね。考え方がすごく違ってきちゃったんですよ。今までは、先生方が全部準備して、朝顔を全部咲かせて。だからお水もあげない子にも全部先生方があげてやって、もう枯れちゃった子は先生方が買ってきて、「はい全部咲きました」って言って全部同じにして返したでしょ。ところが、総合的な学習の考え方が少し入ってくると、「あなたが世話しなかったでしょ」って言えるんですよ。実際に言ってるんですよ。そういうところではやっぱり先生方の生活科に対する考え方が変わってきたんですよ。
- T: 変わってきましたよね。植物を育てるっていうのでも、子どもたちに選択の機会が与えられて、トマトを育てる子どもだとか、ナスを育てる子どもだとか、いろいろな種類の植物を選択させて、しかも自分で育て、「あ、いいのができたね。」っていう。で枯らした子は、「あ、枯らしたね。何で枯れたんでしょう。じゃ、今から育てるのはなんでしょう、っていうのは今から探していきましょう。」っていう、そういう生活科をするようになってきました。やっとなんか生活科になってきたと思います。
- K: それでその一環として、私はおいもを植えて、ただ食べて終わりだったのが、例えば全部無駄にしないでリースを作って、葉っぱを【聞き取り不能】に入れて、肥料にしてっていうところまで全部やりましたでしょ。それは絶対生活科だけの範囲じゃなくって、総合的な考え方が入ってきてるんですよ。
- T: もう循環型の社会を作っていくっていう部分が、もう先生たちの意識の中には入ってる。
- K: それはね、実際的にはね、先生方の意識じゃないのよ。親の意識なの。「あれを使えば先生、すぐ枯れないうちにやっちゃえばリースできますよ」っていうことをすぐ親がいったでしょ。それで、その、「葉っぱをください」と。「あそこに、全部【聞き取り不能】に持ってこさせて、そしたらそれで作ります」っていう風に、親がいったでしょ。あれは、親が、逆にいえば高学年で、総合的学習というものを自分達が体験して…。
- T: だんだん理解してきてるんですよ。目指す方向がわかってきたんです。
- H: 親がアイデアを出してきたんですね。
- M: そうなんです。それを、受け入れるんです。ですから、私たちもどういう指導をするか、情報を流す訳です。
- T: その代わり、「先生方、総合学習っていわれてますがどういうものですか？」っていう質問をされますよね。PTA会議室に入って行って、パッと質問されますからそれについて私はこう考えてると。ある先生はこう考えてるっていうのいろいろあって、お母さん達は、そうかと。ただ本読んでるだけじゃなくて、そうかと。先生方はこういう風に考えてるんだと。
- K: でもね、先生、ほんとにそういう風にしていかないと総合学習なんかできないということが、私たちには直接的にすごくわかってるんだけど、もう1時間だ2時間だと言って、またそれも省略されてやっている学校だったら、この趣旨は、ほんとに伝わらないで終わっていくんですけどね。それはどうなんでしょうね。だってめんどくさいことはめんどくさいんですよ、これ。
- M: それで学年一緒に動かすっていうことは、1クラスだったら簡単にできるのに、それぞれの先生のそういう教育でなんとかできるのに、これ学年そろえて要するに取り組んでるわけですよ。で、そうすると、今までの4倍くらい、その仕事量が、総合で。教員になってこれほどしゃべった機会はあるんじゃないかな。総合に教科書がない、じゃどうしますかと。で、「安全面の配慮が足りないから親の力も借りましょうか」という話にもなってくるわけですよ。そういう今までこれだけ話したかな、職員間で情報交換したのかなって。そこまで子ども達を視野にいれて話したのかな、と。「我がクラスだけがよければいい」で育ってきた先生達が、じゃ、親の目としては、それは4つありますから、「それぞれ学校でやるんじゃなくてやっぱり学年として共通で同じことをやってもらいたい」というのが親の意識の部分なんですよ。我々も、それについて、学年そろえた形でどうにかやれないかなと考えると、今までよりもよけいしゃべってますね。それから、よけい障害を、手続きを踏んでいかないといけないな、と。案内も、事前に、前日にも出して、来たときにはお願いをして、討論もしてもらって、感想も書いてもらって、っていう手だてをふんだんにしてますよね。
- K: でも先生方の社会性がついていいじゃないですか。社会力がついていいじゃないですか。
- M: だからびっくりしてましたからね、国語の先生もきのう(校外の研究発表会で)。これは5人でやるんですか、と。学校の支援体制とかなんですか、と聞かれたから「いえ、5人でやるんです。」と。「折衝から後かたづけまで5人でやるんです。その代わり、チームワークがよくなければ成立しない総合学習の学習です。」と。「へえ、5人でやられるんですか」という感じでしたよ。
- T: で、あの、そうやって教育課程が決まって、今言われたように土曜日がありました。で、土曜日を、教科をやってもいいし、教科含めて合科的なもので、体験学習ということで、先生達は、土曜日はほんとに体験学習をするということをして、最初何をしたいものか、それから、うちの学校には総合学習が3時間もあります。これもまた、何をしたいものか。で、これは土曜日の体験学習と連動してるんですけど、反対に、これがあつた

がために、「まあ何でもやってみよう」と。「ひとつイベントでもやってみよう」とか、「集会でもやってみよう」とか、「考えられることは何でも、失敗してもいいじゃないか」と。で、土曜日をばんばんやって、それでその準備のために総合的学習の時間を使って、何回も試みてみると。で、土曜日は海に行ってみるとか、どっかに歩いて行ってみるとか、体育館で太鼓を鳴らしていると、そういう雰囲気騒然たる学校にだんだんなっていっただすね。やかましいというかシーンとなっているというか。誰もいないというか。誰も抱もってこないというか。

M：子どもの顔はいきいきして登校してきますよね。

T：そうですね。私たちはそこまで深く考えて土曜日をあれしたわけではないし、週3時間あるというわけじゃないけど、毎週毎週総合的学習の時間が、特に私とかMさんよりも、今まであまり総合的学習考えてこられなかった先生にとっては、毎週やってくる総合的な学習の時間が苦痛、苦しい、と。で、私たちは、「いよいよできるぞ、なんとかやってみよう」ということでしょうけど、その先生方にとっては苦しい、毎週やってくる。苦しかったけど、毎週やってくるので、考えないといけない、相談しないといけない。そのために膨大な時間を使って、相談を始めるし、イベントをするにしても相談をして相談をして、もう相談をする時間が今までの何倍にもなったと。そして、だんだんだんだん失敗しながら、1学期が終わって2学期のときに、先生方は、「苦しいけど、残るものがあるな」ということがわかってきたんですね。実践が蓄積されてきたというか。必然的に毎週やってくるわけだから、その毎週苦しいけども話し合ってきたことによって、やっぱり力をつけていった。で、7月の終わり、2学期に向けての話し合いをしたときに、初めて「公開授業を、実践でやったことを公開していきませんか」ということ。普通の学校では、これに論議が行われて、「いやあ公開授業なんかとんでもない」というのが普通なんですけど、この学校は、すんなりと、「公開授業OK」と。誰も異論なしでした。それも不思議なことで、私は内心とてもびっくりして。何も言いませんでしたけど。そんな「驚いている」とか推進委員長がそんなこと言ったらダメなので、言いませんでしたけど、ほんとはMさんたちに、すごいことだと、公開授業みんながすんなりと…。

H：それは先生方のどういう意識の変化ですかね？子どもがいきいきしてるとかね、忙しい、めんどくさいけど得るものがある、っていう風を感じてるってことと、公開授業をやっているということとはかなり距離がありそうな気がします。

T：でもね、私たちが1学期と、「Bつ子町探検」とかやってきて、そういう状況も先生達は垣間見てるわけですよ。

H：もうすでに授業公開しなくても、もうお互いにオープンだから、関係ない。

K：それで、結局ね、1つにはね、PTA広報の役割が大きいんですよ、こう見せるわけでしょ、そうすると、情報が全部流れてるでしょう、親に。たとえば、去年だったら4年だったら4年が、うちが全部1番、しまっちゃって5月、6月に載ってないわけですよ、広報の。その学年の時には、そうするとね、「うちの今度の企画はこれですから」って自分から言ったんですよ。

H：載せてほしいということですか？

K：そう。あので、今までこうだったのにな、「そういうのって宣伝したくないよね」なんて言ってた人達が、具体的にはそういう広報に載って流れると自分が…。

T：あのね、具体的には2学期のPTAがまとめたものですけど。去年の11月14日付けだから。たとえば、「先生じゃない先生が来るよ、【聞き取り不能】遊び編」。こういう風に学年でやってくるわけですね。「めざせ△○」と。そうすると国語では取り入れてない学年もあるわけですよ、もちろん。そういう情報が、広報からあがってくると、やっぱりやらざるをえない雰囲気もありますよね。

K：そう。そして、公開すると、今度は、広報が入るんですよ。そして、授業風景とかの写真の撮って、それをまた流すんですよ。

H：それはいつ頃からはじまったものですか？PTAの人が入ってきて写真を撮ってっていうのは？

T：ずっとやってますよ。

K：去年の5月とかどうだった？もう入ってる？

M：PTA広報誌自体は、学期一ぺんずつ発行するっていうのは、毎年やられてきたことです。機械的に割り振られたものです。ところが、2000年になると、全然違ってくるわけです。2000年になると、9回発行されてるんです。Pが情報公開をしたわけです。

H：そうすると99年度までは学期に1回っていうのが定例で…。

K：それでそれ以外に、校内には、学期1回以外にも出ました。

M：ところがこれだけ出したんで、全市の見ると叩かれるんですよ、Pのこの広報誌は。

K：で、今年は学期1回ということで。

M：学期1回ということだけど情報は流してるよね。

H：別の情報誌作っちゃったわけですね。

M：本部だよりという形で、こっちで流してるわけですよ。

K：それで今年の1学期まとめたのがある？

T：1学期、まとめたのは、これは重宝しました、私も。これだけ、要するに学校中が動いているという部分で、こういう話はしませんでしたけど、1年生、2年生、3年生、4年生、5年生、6年生、「仲良し」です。これ先生、1部余ってますのでどうぞ。

K：それが1学期分のまとめなんですよ。

T：それでやっぱり、そういうのが連動しながらそういう形で、他の学年がやってるのを見て、「ああ、できそうだ」と。精神的に、M先生がやるのとかをやっていく中で、そういうのを見て、「あ、できそうだ」と。

M：だって、子どもが言ってるんだもん。「俺達3年のときあんなのやってないよ」って。町探検で、子どもはウキウキして行くわけですよ。ギャアギャア言いながら。楽しそうに行くわけですよ。そうすると、それを見ると4年は、「俺達やってないよ、あんなの」。そうすると、4年生の先生方にプレッシャーかかるわけですよ。じゃあ、どうするかっていうので「△△」という活動が生まれたと思いますよ、多分。「△△に行かせてみようか」っていう話になるわけですよ。電車に乗せて、遠足も、バスで連れて行くんじゃないで、自分たちの手で、そこには、先生達が、ポイントポイントに立って、写真を、こういう服装をしてる人がいるからこういう順番に行きましょうか、とか、この探検をかなり意識した計画だなあと。そういうのをお互いに見あいながら、それが広報に載るわけですから、先生方にとってはプレッシャーでもあるかと思うんですよ。

H：うれしいところもありますよね。

M：ありますよね。こんなに自分たちの授業が全学校、あるいは全市的に配られていくというのは内心うれしい。

H：全市的というのは、各学校に配るんですか？

K：うん。他の学校からも来るのよ。でもね、すごいんだ、委員会から何から全部配ってるからね。

H：PTA宛じゃなくて学校宛に配るんですか？

M：そうですね。だからどこの学校でどういうことをやってるという、だいたいのがわかるんですけど。これだけ細かく、各学年に入り込んで取材活動してるかというそれは学期1ぺんの広報活動では無理な話ですよ。それで、「一応その2学期の中で中間発表していきましょう」、「3学期にはまとめをしましょう」ということが、7月の段階ではもう決まっていたんです。中間発表で、公開授業も決まってきました。で、「おそらく中間発表で、公開授業を中間まとめしましょう、例年中間発表やっているんだ」と。「いろんな意見ありますが、まあ中間発表しましょう」と。で、そういう中で教育委員会も、「中間発表で、浜田先生に講演会をお願いしましょう」という形になっていったときに、お金の問題がありました。そのお金をどうするか教育委員会にお願いしたらお金を出していただいた。「その代わり、お金は出すんだから、これは単なるB小学校だけの講演会じゃないですよ」と。「もっと全市に開いてください、いいですか、開けますか？」っていうから、先生方に、「みなさん、こういうことで浜田先生の講演会を全的に開きたいのですがよろしいですか？」と言ったら、まあ誰も反対する人はいない。で、次に、「いやあ、中間発表も開いたらどうですか？」と。「講演会だけじゃなくて中間発表も開いたらどうですか？」っていうのが教育委員会から来ましたので、「先生方、中間発表も合わせて開いてはいいかでしょうか？」と。その中では意見もありました。ただ私たちは、「そんなに肩肘はるんじゃない、今までやってきたことを、十分自信をもって発表していけばいいんだ。普通の日常的な私たちの研究活動の発表にしましょう」と。そういう形で納得して、各学年で話し合った結果、「開いていきましょう」という形で決定したんですよ。

M：ところが、中間発表ってのは、市内で初めてだったんです。つまり、2年で指定を受けます。で、一年目で発表をした学校は、B小が一番なんです。それに対して、私は、外側から、けっこう言われました。「何でおまえ達そういうことするの？」、「次が、今度は大変じゃないか。」と。そういう批判も外側ではあります。で、私たちは…。

K：組合的に言われてるんでしょ、だからこっちには言われてない(笑)。のんきなもんですよ。

T：私たちは、例年やってる中間発表を、ちょっと、開いて、見てくださるというなら、それはいつも保護者に見ていただいているように、保護者が写真撮るわけですから、何も悪びれることはないし、たいしたことやってないかもしれないけど、だからといって背伸びすることはないし、「しょうがないじゃないか」と。見られて恥ずかしいわけでもないし。「そりゃ今の時点でどうこうあるかもしれないけど、今の時点の今までの私たちのそれを、そのまま見せていけばいいじゃないか」ということを、私たちがやってみると、意外に外側は、厳

しい批判を…。

M：騒然たるものでした。

T：で、教頭さんが言われたんです、そのことについて。「何を言ってるの」と。「私たちがこうやったから私たちの周りの他の学校が苦しくなる。そんなことは、自立した各学校がこうしたいというんでやってるんで、あなたの学校でやらなくちゃいけないとあなた達が考えること自体、他の学校がやったから自分もこうしなきゃいけないと考えること自体、開かれてない、そんな学校は及びじゃない」と、これからは、「B小学校がこうやりたいと考えてこういう風にやったから、何で次の学校が踏襲しなくちゃいけないのか、踏襲なんか必要ないんだ」と。そういう風に言われたんです。その通りだと私も思って、ほんとに自立した学校は、それぞれどういった形の研究発表をしていくかというのはそれぞれ独自であって、踏襲とかそういうのは及びじゃないと、これからはそんな考えかた。私達もそうだなあと。それで、いろいろ批判を受けたら、そのことを答えるようにして。「独自にやればいいじゃないですか」と。「B小学校がやったからって、何であなたたちするんですか」と。「できなかつたらできないって言えればいいじゃないですか」と。「やりたいんだったら違う形でやればどうですか、それは自分たちの研究の必然でやって、私達そんな大きく考えてませんよ」と。

M：確認されたのはちゃんとおろして、やったことしか発表できないんだからと。

T：校内でも、外部からそんな批判を受けて、発表する前は何も言わなかったけど、終わってから言う人もいました。それはびっくりしました。それは、外部からの批判が高まってきたために、「何で発表したのか」っていう批判がありました。だから私たちは、今まで言ってきたことをもう1回繰り返して。今、教頭先生が言われたようなこと校内の人にもいえば、「それは、そうですね」と。ほんとにその通りだから、その人も黙っていきましました。それが中間発表のあの頃だった。で、その辺からだいたい浜田先生も関わってきましましたのでおわかりだと思いますけど。

H：ちょっと今の話でわかんなかったのが、そのPTA広報誌で、授業の内容をこういう形で写真入りで公開して情報を流すことが、すでに前からやられてたということですか？

T：いや、前のときには、学期ごとに出してたときは、授業を、写真を撮って、文章を書いて保護者がPTAとして発表することはなかったです。行事の紹介はありました。ちょっとした、たとえばイベントが行われたときとかね、学年で。それは本当に、それまでの過程とか何にも知らないで、そのときに行われたニュースとして流した。でも、これは、授業にきて、授業を撮るという形…。

H：それは、なんかきっかけがあったんですか？

T：いや、盛んに土曜日とか発表しだした中で、お母さん達も注目をしてくて…。

M：我々は、2000年の前から、総合的学習だとか、その取材に応じてました。文章を書いたり取材をしたり。

H：総合的学習がどういうものなのかということもPTAがわからないから…。

M：これは、2000年3月6日なんですけど、「総合学習一現場にとまどいー」だとか、そういう新聞記事があるんですよ。「総合学習ってなに？」っていう。そのとき私が書記だったので、こういうことをお話ししてました。それから、T先生が、ここの取材を受けて、この、苦虫かみつぶしたような顔で、池の水中昆虫を探してる、というような。で、どういうねらいなのかっていうことを、取材を受けてたり。

H：知るために、親が授業に参観にきて、写真撮ったり、先生に話聞いたりして、それを…。

M：親自身も、校内研究っていうものがあること自体、知らなかったんですよ。で、校内研究では、実は、子どもたちを対象にして、そういう先生方の研究会があって、そこがどうも動かしてるぞっていうのをかぎつけるわけですよ。

K：結局ね、2000年からはっきり始まったのは、支援として親が入ってるからですよ。親が支援として入っているから、その親がどういう入り方をしたかとか、入ってどうだったかということをやちゃんと討論会してるんですよ。

T：今まではね、ほんとに無味乾燥だったんですよ。

K：そうなんですよ。どこでもやりますよ。「先生の趣味」とか。

T：それからこういう行事に対する紹介はしてますよね。ところが、こういう行事に関するものなんですけど、総合っていうのをどんどん先生達が言い出してるものですから、担当にそれぞれ伺いをたてるんですよ。

K：そうそう、そんなのに私もだいたい書いたりしてね。

T：教頭さんは、「Kちゃん情報」っていう形で、けっこう出ています。

M：X先生のあとを受けて。

H：校長先生を囲む会がなくなって、それを受け継いだわけですね。

M：これなんかはほんとに2000年の12月19日ですけど、「生きる力を育む一遊ぼう、学ぼう、つながろう」

で、「校内研究指定校ということですか？」だとか、「校内研究の具体的な内容は？」、「このテーマに決めたわけは？」、「校内研究の今後の進め方は？」だとか。これは「ここまで公開してもいいの？」っていう内容ですよ。

H：ここまでのものはないですよ、PTAの中ではね。

K：で、結局PTAの今後の1つのあり方として、支援というのを考えていかなくちゃならなくなってるんですよ、PTA自身が。5日制になった場合に、今までは、ドッジボール大会やって、お菓子を作って食べさせて、っていう学級P活動が盛んだったんですよ。それがPTAの活動だったんですよ。それから先生紹介とかなんとかそんなのを作っていたわけですよ。ということは、これから5日制になったら意外と…。ほんとに土曜日は、学級Pの時間なんですよ、どこでも、今までは。

M：どっかかっていうと体験をフルにやっていたんだよね。

K：そうそう。そういう遊びの時間だったけど、今度は学校が、体験的学習の時間を使っちゃうから、その後また、お父さんとドッジボールやろうなんて気にならないわけ。そこで参加して支援してっちゃうから。だからPTAとして、これからのPTAのあり方を考えたときに、1つには、支援する、という方向性を打ち出していくんですよ、学校との兼ね合いから言って。

T：だから私たちとしては、開かれた学校とか、総合学習という中で、「支援というのはいったいいかがなものなのか」っていうのは考えてたんですよ、ずっと。支援というのとは何か、どういったことをしていくことが支援なのかっていうことで、だいたい3人で…。

K：それはだから、PTAの方も考えたし、こっちも考えたよね。

M：PTAも、よくよく先生達の意見を考えながら、「こうやれば子ども達は育つ」っていう、その体験的学習を見る上で、目が開かれていくんですよ。「あ、こうやればいいんだ」っていうことを。だから、来年、完全5日制となると、我々は情報公開をして、今度、家庭、地域に戻った場合、こういう子ども達の育て方をしてほしいなっていうことを、ひよっとしたらこの体験的な学習で育んできたんですよ。

K：そうそう。それを見ていた親はね、土曜日を使って、近所の子ども達を集めて、私たちが体験的な学習でやろうとしたことを、親がやるかもしれないんですよ。

M：学校を舞台にして昆虫をやるとか池をやるとか。

T：私たちが総合的学習、1998年とかその辺で行って、いろんな学校の支援のあり方、総合的学習の活動を見てると、やっぱり「2つあるな」と。で、支援というの、1つは、従来の、教師と同じような支援のやり方を親にやらせてるような学校もあると。もう1つ、「子どもありき」というのを考えていって、課題を子どもが選択していくということになれば、教師自身も「支援」という風になっていくのに、それを保護者に、教師の代わりのようなことさせる支援というのはおかしいと。やっぱり、教師とはまた違った形の支援というのを。で、今まで教師がやってた指導というのを、肩代わりしてもらって、また指導してもらおうというのでやってる学校もあります。A市内でもあるでしょうし。それは全国的にある。で、もう1つというのは、やっぱり、教師が、今までの課題観、子ども観というのを変えて、子どもが文化に挑戦していくと、文化を学ぶ主体者だと。それを教師は支えていく、支援していくというそういう姿をとって、これ徹底していけば、子ども達のなかでもっとこの活動が広がったなかで、お母さん達にも何らかの形で参加してもらって、支援していただくというときに、この支援の仕方は「指導」っていうんじゃなくて、やっぱり、教師が今までやってきた「支えていく」というのを、今度は「こっち側で、支えてもらう」という方向の、「支援」ではないかと、私たちは考えて、それをことあるごとに、「総合学習ってなんですか」という話を、PTAなどでお母さん達が聞いてこられたときに、その都度、「支援とはこういうことです、今までのように、教師と同じようなことしてもらおうんじやありません、指導してもらおうんじやありません、支援とはこういうことです」ということを言って、それの方がお母さん達はずっと楽に関わることができる。「指導者になってください」というと、限られてくるんですよ。「頭いい人だけが学校にきて、頭いい子どもになんか指導してるような、そんなイメージではない」という形で、私たちとしては、B小学校の支援を広めていったら、他の先生方もそういう支援のあり方を理解してくださって…。

K：Mさんなんかさ、学習「指導」案じゃなくて「支援」案って書いてたよね。

M：「支援」案って書いてました。「活動支援」案。

K：書いてたよね。これからその言葉は、他の学年の先生方はどう使うかってことなんですけどね。ちょっとごめんさいね、統一するかしないか、そこちょっとどっかで検討しとかないと。学習「支援」案にするかどうか。

M：いや、それもね、親が関わって…。

K: 違う違う、親じゃなくて。発表のときに、作っていくときに。

M: 教師がね、今度の11月の2日の時点で、だんだんと、支援っていうのは学習支援なんだっていうことが意識的にされていくことであってね、統一しなくてもおそらく、もし批判されたら、そういうことです。まだ違いがあるんですけど。私たちはこういうことで支援を考えてきました、ってことでやっていけばいいんじゃないかな、と私は思うんですけど。

K: いや、そうはいかないでしょう。やっぱりそのさ…。

T: まあまあ。流れは浜田先生了解ですか？支援について。

H: はい、もう大体。

T: で、その中で、たとえば、「Bっ子町探検」をすとか、私たちが「△〇探検」をすとか、そういうときに、お母さん達に指導してもらわなくて、子ども達が自らぶつかった課題、あるいはトラブル、そういうのを自ら解決していくときに、教師がそこでそのトラブルを解決してあげるんじゃないんだと。子どもが解決して、そこで教師が支えてるんだと。で、お母さん達も私たちができない部分で、安全面だとかそういうので、なるべく子ども達にそういう指導面では関わらないで、温かく見守っていただく。危険なことがあればもちろん指導していかないとはいけないけど、それ以外については、ゆったり構えていただいて、子ども達の解決を後ろで支えてもらうという形の、支援を。だいたいどの学校でもそれなんです。

K: でもね、T先生、それだけじゃ親って不満なんです、はっきり言って。温かく見守っていくというのは、PTAのあり方として、親のあり方としては不満なんです。PTAの活動っていうのは、そういう面と自立した地域の活動があるだろうということですよ。ですから、そこところは、これから5日制になったときに、自分たちのPTA活動は、そこにもあるんじゃないか、地域と結びついてあるんじゃないかと、今、模索してます。

H: この間、会長さんもそのようなことをおっしゃってました。

K: だからそこらへんが、他のPTAとはまったく違って、考えているところだと思います。

H: 今、T先生がおっしゃったのは、あくまでも「授業」に対する親の考え…。

K: そうです、PTAの学校の中における活動としても、「授業」の中に関わっていく支援のこと。他の支援もあるから。

T: もちろん授業の中での支援のあり方、学習参加っていう形では、そのように私たちは考えてやってきました。

H: で、そのことについてはPTAも同じ理解でやってるってことですよ。

K: はい。ただ、「仲良し」級とか、やっぱり生活の中に入るとかいったときには、率先して一緒に仕事してます。紙すきやったりリースを作ったりするといったときには指導してくれています。

T: ただ私たちは意外とこの支援というのがだんだん浸透していったので、私たち…。

M: だから教頭先生がよく言われていることは、発達段階によってその支援のあり方は違ってくるんだよと。それを親も了解できつつありますね、本部役員は特に。

K: 高学年では温かく見守る、ということに関して、3、4年生で非常に、グループの後ろについて温かく「直接」見守る部分とね、高学年になったら温かく「距離をおいて」見守る部分とね、変えていかないとはいけないわけですよ。そうでないと子どもの自立を妨げちゃいますので。だからそこら辺はやっぱりちょっと違うんですよ。そこを理解していただかないと、逆に支援がだめになっちゃう場合があるんですよ。

T: で、その低・中・高の支援のあり方というのは、だいぶ進んできたと思います、この学校の理解っていうのは。そして最終的に高学年の支援っていうことで、やっぱりあの、自分の直接の親が、我が子のところにいること自体で、その子どもが萎縮し、お母さんにそっていきような形をとってしまう、発達が阻害されるということか、そういうのがあると。やっぱりそうじゃなくて、お母さんは他の子ども達を見ていただいて、お母さんは同じグループにはいない、という中で、しかもお母さん達は、一歩間を置いて。それは保護者にとってもとても、今の人間関係を作っていく中で、いったいどう子ども達と関係をつくっていくかということなので、すごく現代っていうのは悩んでると思うんですけど、1つの形として、高学年の見方、低学年の見方、中学年の見方というので1つの示唆を与えるような考え方が、PTAの人たちも言うようになってますし、先生方も言うようになってますから。まあ相当浸透してきて。当初はもう、全然理解なかったですけど、今は。

K:ほんとにこの総合的学習の時間3時間がなんなのか、何をねらって何を育てようとしているのかっていうのを、いやになるくらいに語り続けたり流し続けないと、絶対にこれ浸透していきませんよ。なぜかっていうと、「基礎基本がどうなってるんですか?」、とか、「その時間によその学校では算数やってるそうですよ」とか、そういう情報はすごく入るんですよ、そうすると「うちの学校では算数と国語はすごく落ちてくんじゃないですか?」とか、そういうことになっちゃうんですよ。で、また中学は中学でそういうことをガンガン言ってきま

すからね。だから、長い目で見れば、それが結局、「生きる力」を育てるところの一番大事なところをやっているんだということ、ほんとに理解してもらわないと、すぐなんかひっくり返されちゃうような。だって、若い先生なんかもう突き上げられちゃったら、どうやっていいかわかんないですよ。こっちの方ではこうって言うてるんだけど、「先生そんなことばかりやって、基礎基本はどうなってるんですか？」と、「算数をもっとやってください」なんてガーツと言われちゃったら、もう、「えっ？」っていうことになっちゃうんですね。そこではかなり、考え方を1人1人がしっかりもって、何回も口すっぱくして言って、ないしはきちんとした実践をもっていかないと、やっぱり広がっていかないと、定着していかないと、思いますよ。

H：それで研究テーマが決まって、そして2001年。

T：中間発表が終わって、それ以降また12月から新しい教育課程の、2001年度はどうするのかということについて、再び話し合いを始めていったんです。それで、まあいろいろ今度は、40分・30分というのじゃなくて、45分・35分。しかも真ん中にとるんじゃなくて午前中を45分で埋めて、午後を35分2コマとするような、そういう形で。そうすると低学年も、間に30分とったらほんとにリズムが狂う、といったような問題も克服されて、それから、午前中に4時間が、45分が4つありますから、低学年の時間数も十分確保できるという。そして午後は、総合学習とかそういうことを多くして、なんというか午後に算数をするというのは、本来子ども達は、小学校は無理なんですよ。無理矢理にやってきたと思うんですけど。まあこれやってみて余計わかりますよね、午後はやっぱり「遊び」を取り入れた、いろいろな総合的学習や体験学習や、実技的なことが行われていくのが一番、昔から半日学校制度とかそういうこと言われますけど、ほんとにそうだなあと、思います。そういう感じの新教育課程が3月までに決まりました。2000年の12月から2001年の3月くらいまでに。

H：それは2002年度に向けた…。

T：いや、2001年度です。

H：今現在のですね。

T：はい。それで、7月に初めて、学校教育目標が…。

M：いや、それ以前に、その教育課程を話し合いながら、もう1つ、本当は2000年の4月のときに、校長先生から、学校教育目標について提案されて、それで、先ほど、M先生が言っておられたようなお話があって、違和感があるといったような意見が4月にいろいろ出されたんです。だけど、どうやって、どういう内容で決定していくかというのがまだ、1年間考えていくという残された課題ですよ。それで、いよいよ3学期になって、「課題が残されていますよ」ということで、「話し合いを俎上にのせましょう」という形で、「各学年でその案を考えてください」ということで3学期取り組んでいったんですよ。そして、いくつもの案を出されて来る中で、前の校長先生とのお話し合いをしながら、職員のお話し合いをしながら、そして、校内研究と教務と共同で、案を最終的にまとめて、この案が。

T：ご意見を、特に「遊び」について、聞いてきなさいということでしたので。

H：あれが3月いらっしまったときの話でしたよね。

T：そうです。それで、浜田先生に最終的に。いや、私たちも、学校教育目標をね、そう簡単に変えられるものかと…。で、新しい校長先生の方も、どういう風にお考えなのかということをお打診してですね、で、浜田先生にご意見を聴いて、一応、最終案を改めて校長先生に提示して、それが4月2日だった。そして4月2日、話し合って、「もう一度、『遊び』の部分について、もっと詳しいものを作りなさい。」ということで、あの新しい、3つの円になるような図を考えました。で、今度しおりの中にそれを入れられるそうなんです、あ、これですね。

H：あ、この図を。

T：はい。校長先生のご意見をお聴きして、そして職員会議にこれを出して、これを検討して、こういう構想でこれやっっていこうってことが決定した。それが学校教育目標決定ということだった。まあ後は、それぞれの1学期間、様々な公開授業の実践が行われて、現在。今、先生方は2学期の、11月2日に向けて、運動会がありまして、運動会をしながら、そっこのほうをしながら、今構想が、だいたいみんな煮詰まってきたと。たとえば先ほど言いました2年生は、さつまいもリース。で、全部まだ決まっていらないんですけど。

資料3. PTA会長インタビュー記録

2001年8月25日、10:45~12:00、於：B小学校校長室

R：PTA会長（女性） H：浜田

※本稿は、インタビュー録音を文字に起こし、浜田が文意を損ねない範囲で文章表現に最小限の修正を加えた原稿を、Rさん本人に読んでいただいた上で、本報告書への掲載を承諾していただいたものである。実施の際には、記録の公開を行わないという了解であったが、報告書への掲載について改めてお願いしたところ、研究の趣旨を理解してご快諾いただいた。その際、内容修正の要請はなかった。心より感謝申し上げる。

（ピーター・ドラッカーについての雑談から…）

R：経営者はみんな、あれを読めと言われてるんで。

H：確かにあれおもしろいすもんね。

R：おもしろいすよね、そして非常にやっぱり納得できる、PTAの運営に関してもまあ納得できる、まあこまではできないけど、このあたりまではね。

H：確かにおっしゃるとおりですね。

R：参考にしてもやっぱりPTAはPTAなんで限界があるんですけど。

H：PTAは難しいすよね。

R：そうですね。もう今の組織だと何のサポートも多分できないだろうなっていうふうに思ってるんですけども。だから私たちがB小学校でやってることはほとんど「異端」でしかない…。

H：いや、「異端」ということではないと思いますよ。

R：A市の市内では異端ですね。だからあの人の言ってることはわけわかんないっていつも言われてますし。

H：でも全国的に見ればいろいろあると思いますけどねえ。

R：ええ、まあそうやって浜田先生に言っていたいたり校長先生に励ましていただいてやっとな、精神的に均衡が保てるという状態で（笑）。「私おかしのかな」って一時思ってたから。最近やっとな、「あ、別にいいんだな」と。

H：この学校のPTAが今のような活動の状況になってきた経緯というのをお聞きしたいと思うんですけども。

R：もともとはトイレなんすよね

H：トイレ掃除は時期的にはいつ頃ですか。

R：ええと、4年前ですかね。

H：X先生が校長をしていたのが96年とお聞きしたんですけど。

R：ええと、調べればわかるんですけど、96年か97年の運動会の時に初めてトイレ掃除をしました。

H：運動会って言うのは、時期は？

R：10月。とにかくそのときまでは学校に入れなかったんですね。親がチョロチョロ入れなかったっていうとおかしいんですけど、まあPTA活動で親の出入りは、私は前の学校に比べると活発だなあと感じてたんですけど、要するに、授業中に掃除をしたりとか、そういうようなことは「いっさいお断り」の空気が学校の中にあっただんですね。

H：前の学校というのは？

R：県内の別の市の学校なんすけども、新設校だったんで…。

H：いつの時代？

R：X先生と同じ時期の5月です。

H：96年の5月ですね。

R：そうです。そのときに私が引っ越してきたんですけど。まあそのときはわりと、海に近い学校ということで非常に開放的な印象は受けてたんですけども。やっぱり「閉ざされた学校」というのは先生方のお気持ちのところだと思うんです。親の出入りはあったにもかかわらず、先生方は親に心を開いていらっしやなかったから、やっぱり、「閉じられた学校」という印象はありました。で、ましてそういう所ですから、親が今みたいに勝手に自由気ままにふらふらするなんてとんでもない話で。

H：そうすると、今は、私がいつ来てもだいたいいらっしやいますよね。授業の時にカメラ持ってきて…。

R：はい。ここほんと、1~2年、ですね。あ、2年ですね。まあ去年からですね。だいたいカメラで写真撮るなんてとんでもない話でしたから。広報と学校との関係がいいというわけではなかったですし、PTAと学校の関係もいいというわけではなかったです。ほんとにトイレ掃除がきっかけでこのような関係ができた。な

ぜトイレかっていうと…。

H：なんでトイレ掃除をすることになったんですか？

R：とにかく学校が古い校舎で、もうその時期に「酒鬼薔薇」の、神戸の事件があって、私個人的なことというのと、その事件があり、オウム真理教の事件があり、非常に子育てに対して「今までの子育てはいったい何だったんだ？」って自分に問いかけがあったんですね、私の場合。「酒鬼薔薇」君のお母さんも、自分の3人の子どもを一生懸命育てたに違いない、私も今、子どもを一生懸命に育てていることに違いない、で、その一生懸命に育てた子どもが、どうしてあんなことをしちゃうのかっていうのが、もうわからなくなって、じゃあ私に何ができるかっていった時に、何も出来ない、だけどなんかしないと、いてもたってもいられない、といったときに、トイレがものすごく臭かったんですね。トイレ掃除だったら、学校の邪魔にもならないし、できるんじゃないか、というのがそもそも、トイレ掃除のきっかけだったんですね。だけれども、なかなかトイレ掃除をさせてもらえるような雰囲気じゃなかったんで、運動会のと違ってというのは、親も使わせていただくので、「自分の使ったトイレはきれいにしよう」というので、じゃあやっちゃえ、というのでトイレ掃除をやったと。

H：運動会の後？

R：後。親が使った、自分のことは自分でするの当たり前だよ、っていうのを掲げて、じゃあやっちゃえ、と。だけどそのときは先生たちもびっくりされていたようなんですけども。

H：そのときは、Rさんは、PTAの何かを？

R：いや、普通の人です、そのときは（笑）。あ、クラス委員かなんかしてたかもしれないんですけども。「スタッフ制」というのがありまして、いわゆるボランティア組織なんですけども、その中で特別スタッフというのがあったんです。トイレスタッフっていうのはそのときはなくて、特別スタッフっていうのがあって、そのメンバーだったんです。で、そのトイレスタッフの中で、ランドセルのリサイクルとトイレスタッフというのに分かれていくんですけども。

H：そのスタッフとして、そういうことをやろうと。で、何人かで。それがきっかけだったんですか？

R：はい、少ない人数だったんですけども。まあそのときのPTAのスタッフの方が理解があったので、そういうスタッフ制を敷いてくださったのが、まあベースにあったんですけども。それはもう基本的に同じ考え方の人たちだったんですけども。まあそのときのPTAの会長さんっていうのはよく理解してくださってましたよね。それをきっかけに、月1回くらいでトイレ掃除を、子どもがいないとき、先生たちがいないとき、放課後に、させていただくようになったんですね。あの、授業中とかは、まあとんでもない、という空気がありましたので、まあその辺は自己規制なんですけども、掃除を月1でやり始めました。で、掃除をしたら、ひどいありさまだったんですね、安全面でも。だから家庭の問題も見えましてし、学校の問題も見えましてし、先生の問題も見えましてし、学校経営の問題も見えましてしから。ていうのは、水漏れがあるにもかかわらず、それを学校側は誰も知らない、そういう不衛生であることと、もう天井が落ちそうでしたから、そういう安全でない、という状況を学校が把握していない、ということは、もう学校経営の問題ですよ。その辺で私は非常にショックを受けました。でもまあ、そのところで攻撃したところで学校は変わるわけではない。そこはもう欠落していましたから、その当時、その学校組織の中で。そのことを言っても仕方がないので、じゃあ私たちにできることっていうと、「家庭はこういうことをするから、学校はこういうことをしていったらいいよね」というソフトな伝え方をしながら、掃除をしていく、と。掃除をしていくことによって、トイレの不備なところを毎回毎回挙げてました。

H：それは、校長先生に？

R：校長先生だったかな、教頭先生だったかな、でもまあ挙げたとしてもそれが仕組みとして学校の中でまわっていませんでしたね。事務の方に言ったりとか、そういう形では全然まわってなかった。学校経営の問題だったと私は思っていますけれど。その辺のことは、言ったことありませんけど。ま、ここだけで（笑）。

H：じゃそのときにPTAの中では、そういうことが話題にされて、おかしいんじゃないかと…

R：そういう力にはなりませんでしたね。それは、学校のやることであって、親がそこまで手出しすることではない、ということで、もうどっからもコンセンサスを得られない、という…。ほんとは「学校のここが悪いんじゃないの」って言いたいのもあり、「家庭が、ここちゃんと教えてないから悪いんでしょ」と言いたいのもあり、もうあっちこちに言いたいことは山ほどあったんですが、それを言ったところで何の解決にもならない、というのが見えてましたから、もう地道にトイレ掃除をするしかない、ということで。あと、伝え方としては今の広報のベースになったと思うんですけど、攻撃するような伝え方ではなくて、写真を入れる。あっ、マンガを入れてたかな、あのときは。絵を入れたりして、なんとなくほんわか、伝えていくというような形で…。

H：それはPTA広報誌…。

- R：いや、広報誌じゃなくってそのときは「スタッフレポート」っていう形で。一枚で、トイレスタッフレポートをだしてたんですね。月1で出していましたから。「トイレっていうのは、地域のものなんだよ」とか、そういう形でソフトな形でいろんな伝え方で、伝えていきましたね。それが、一年間くらい続いたかな。なんか今の活動の原型みたいな活動をしていたんですけども。とにかく伝えるということをや…。
- H：それはPTAの本部に入る前ですよ。
- R：はい。だからトイレスタッフの活動としては、非常に認められてはいたんですけども、トイレ掃除に参加するっていう人は増えませんでしたね実際。
- H：何人くらいですか？
- R：えっと、今、常時活動しているのが、6人くらいいるので、10人くらい登録はしてます。
- H：その当時も10人くらい？
- R：10人くらい、ええ。
- H：その10人くらいの中で、いろいろ話をした、という…。
- R：そうですね。で、ほんとに、子ども達が掃除をすべきだっていう考えもその10人の中にあっただんですけども、それはなかなか、家でも、トイレ掃除を子どもはしていないのに、学校でするわけがないっていうことで、そのときに、私たちがやったことは、紙芝居をつくったんですね。「トイレに行けない子ども達」ということで。「トイレっていうのは臭かったりするけど大切なものだよ」というような紙芝居をつくって、まあ出前講座をさせていただいたりとか、地道なことを、掃除とともに、させていただいた。で、あと、先生方の組合と共催で、トイレ協会の方を呼んだりして、そういう形で一つ一つ実績をつみあげていって、で、最終的に、行政の方もその活動を認めてくださって、修繕という形になったんですね。そういう風に、目に見えて、私たちの活動が何かを動かしているということが見えてきたときから、先生方もやはり耳を傾けてくれるようになりました。
- H：教育委員会の方で、予算化してくれて…。
- R：はい、それはもちろん、学校の方がこういう実績もあるし、という伝え方を教育委員会の方にしてくださったんですね。だから全部今までの、ここが壊れているという報告書を教育委員会の方に持って行ってくださったんですね。それが今の1小学校の用務員さんなんですけど、彼もよくやって下さったんで、ほんとに思っていたよりすごく動いてくださったんですね。その私たちの活動のことをよく見ていてくださってよく知ってくださったんで、それを教育委員会の方に持って行ってよく伝えてくださったんで。そういうことで教育委員会が動いてくださったと。今の事務の方もそういうことをよく認めてくださる方なんで。
- H：事務職員の方は、そのときからずっと？
- R：いや、今はSさんの方がずっと、ほんとにいろいろご理解してくださるかたで。
- H：そういう職員はおひとり？
- R：2人です。1人はパソコンのお上手な方で、1人はその環境関係のことにお詳しい方で。
- H：じゃあ用務員さん事務職員の方のご理解が相当大きかったわけですか。用務員さんなんかは一番、トイレの状況なんかをおかしいと思ってたんでしょうね。
- R：はい、そうですね。だから直せるところは直して下さってたんですね。でもやっぱり、根本的なところで手をつけないとだめだということになったときに、もう私たちでお手あげだったので、やっぱり、行政にやってもらわないとね、ということになって。その辺の部分は先生方とは全く違うと思うんですけども。だからそこで、子どもたちの心の問題、トイレのことで、心の問題、健康の問題、あと環境の問題に私たちは目を向けることになったんですけども。そうこうしてるうちに学校のトイレというのは地域のものであるから、地域の問題点として目をむけはじめました。だから今の活動のベースはトイレ。もうトイレからほんとにいろんなものがみえましたね。学校が見える、世間が見えるし、家庭が見えるし、ということ。
- H：それは予期しなかったことですよ。
- R：予期しなかったことです。だからトイレで総合学習させていただいてるよねって。そこから広報のあり方も考えましたし。ほんとにトイレ掃除させていただいてよかったなと今は思ってます。
- H：トイレを修繕して、そのあたりから先生方が少し認識を変えたんですかね。
- R：そうですね。
- H：どんな感じに…。
- R：そうですね、あの、P担当の先生というのがいらっしやって、その先生とはまめに話をするので、やっぱりその先生はほとんど味方になってくれるわけですね。で、もう先生集団って言うのは親を全く受け入れない集団だったので、グリラ作戦でやっちゃおうって。F先生っていう今仲良しの先生なんですけど。グリラ作戦でいこうということで、とりあえず職員会議にかけることなしに掃除をやっちゃおうっていう。で、きれいになってる。そういうことを先生と相談しながらどんどんどんどんやっていって、で、こうやってきれいに

なると文句はでてこないんですよ、においがなくなると。で、なんとなくなし崩し的に、授業中にもやっちゃおうとかそういう形で、ゲリラ作戦で、市民権を徐々に得ていくという。ちょっと邪道だったんですけども(笑)。でもそうでもしないと、職員会議にかけて、というような通常の先生方のシステムの中にはどうしても入れなかったんで。P担当の先生方のご理解が得られて、事務職員の方とか、ほんとにこう、接する先生方の理解が得られたので、なんとか生き延びていけたという…。次また違うP担当の先生も、お話しさせていただくとすぐ協力してくださって…。あとまた、6年生の〇〇先生もそうですし、担当の先生はすぐいっぱいしてくださってるんで。それでなんとか生き延びているという…。ほんとにいろんな方の協力を得てご理解を得て、っていう形ですね。

H: で、トイレ掃除はなんとか昼間でもできるようになったと…。

R: はい。そのうち我がもの顔で出入りするようになりました(笑)。

H: トイレ掃除以外の部分で学校に出入りするということに関しては…?

R: ええ、広報活動の一つ。去年、広報活動をするということは、学校教育を理解することだ、と位置づけました。あの、大きく位置づけてはいないです、私の周辺だけで位置付けていたんですけども。授業の取材とかを学校側をお願いしていきました。で去年も、それは初めてのことだったんで、抵抗ある先生方も相当いらっしやっただと思うんですけども、取材して、広報にのって、外に出て行ったことによって、すごい反響があったんですね、いい反響が。その事実を見て先生方は、取材をされるということは自分たちにとってもメリットだというふうにご理解されたという風に思っております、ですから、今年は、取材はもう、「どうぞどうぞ」という風に変化しました。

H: 授業の取材を始めたのが、昨年度…。

R: ええ、もう広報を大きく変えましたから。それまでは、つまらない広報だった、こんなことを言うと怒られるんですけども、あんまりおもしろくなかったんです。去年から、PTAの本部と広報委員会、校外委員会と連携をとりまして、意図的に変えたいという思いもありましたから。学校の授業の内容を広報するっていうのは、学校がするべきことをやるっていう反発もあったんですよ、会員の方に。まあそれはそうなんですけども、言い方としては、学校教育を理解するための取材である、という伝え方をしましたが、まあそれは…。

H: 学校教育を理解するために授業の内容を広報で伝える、親に知らせると…。

R: はい、まあそれは、なぜそれをしなきゃいけないかっていうと、教育改革が始まっていて、学校が変わり始めてる、っていう時に、親は学校が変わってる様子を理解する義務がある、という風に考えましたので、それは当然だ、という風に私は考えていました。

H: 一番最初にカメラ持って授業に入っていたとき、どうでしたか?

R: 先生の方にはすごい抵抗があったと思います。

H: それはどういう風に解消されたんですか?

R: それは、「やったもん勝ち」みたいな感じで、やっちゃおうという…(笑)。

H: 突然?

R: いや、突然じゃありません。一番はじめはこの授業をこういう風に取材させていただくという連絡表みたいなものも作ってちゃんとやってたんですけども、ちょっとずつやはり、先生達もめんどくさくなってきちゃって、じゃあ「口頭でいいですか?」って言って、「いいですよ」ということで、入っていくという。で、教頭先生は基本的に、全部出したい、というお考えでしたから。

H: 校長先生は反発されたんじゃないですか?

R: あ、もう見てなかったです。私たちのことは見てらっしゃらなかったですから、去年の校長先生は。

H: じゃあ別にそれを邪魔するんじゃないかと、見てなかったと言うことですか?

R: そうですね。あ、その前にもあったんですけど、いろいろと(笑)。いろいろとやってるんですけども実を言うと。あのー、学校教育が、Y先生が最後の年の4月なんですけども、あ、その前の3月に、次年度PTA活動を行うにあたって、学校はPTAとどういう関わりを持っていきたいか、学校教育が変わっていくけどもどのようにB小学校ではお考えなのか、っていう質問状みたいのを作ったんですね。で、それを、校長先生にはお話しでも紙面でも何でも結構ですからお返してください、という風に言ったんですね。でも、お断りになったんです。

H: 回答を断られたと…。

R: そうですね、「そんなことは親のすることじゃない。校長先生は偉くて、PTAなんて…」というお考えだったので、そういうことをする必要はない、という風に突っぱねられました。それで、じゃ、最終的には私たちの活動は、職員室の先生方とご相談させていただいて、ということで、よろしいですか、と確認したところ、それはかまわない、ということになりましたので、それ以来教頭先生と、他の先生との話し合いの中でPTA活動が運営されていく、という一年があったわけです。

- H：よかったわけですね。
- R：はい、結果として、その過程をとりたかったんですね。とにかく、校長先生とはもうだめだろうという思いがありましたので、もう作戦として、他の先生とやっていこうという思いがありましたので、その確約さえとれば、私はもういいや、と思ってましたんで、それで去年は、教頭先生と、P担当の先生と相談させていただいて、もう相当いろんなことしましたから。もうほんとと去年1年ですごく進んだと思います。で、M先生、T先生のサポートもありましたし。で、去年一年いろいろなことを。で、変わり目でしたし、私たちの活動も急激なことだったんで、なかなか理解は得られなかったと思います、多分。
- H：PTAの組織っていうのは…？
- R：あ、昔のままです。
- H：役員会とかっていうのが一番上ですか？
- R：ええ、そうですね、一応そういう形になってるんですけど、今、「独裁制」になってます（笑）。
- H：独裁というのは、会長と、副会長が…？
- R：ええ、本部会のメンバーがいるんですね、会長、副会長、書記、会計、であの、広報、校外委員とかいうのがいるんですけど、要するにその「独裁制」っていうのは、割と学校に来ているメンバーが先生とああだこうだっという話をして、だいたいそれで決まってしまうという。
- H：何人くらいですか、それは。
- R：そうですね、常時、関わってるのが5人、いますね。学校にしょっちゅう行ってるのが5人いて、そのまわりに、なんか頼めば絶対に手伝ってくれるという人がそれぞれ2、3人ずついますから、いざというときには相当動員できるという。
- H：10人から20人くらいはプラスアルファされると。
- R：いますね。で、何か頼めば、緊急の場合は対応できるという風に見込んでます。ほんと横のネットワークで、それぞれにいろんな、私は私でまたネットワーク持ってますし、だからいろんな情報は入ってきます。
- H：でもその限られた人で、これだけ頻繁に広報誌を作って出すのは、大変だと思いますけど…。
- R：はい、だから一応広報紙は今年限りということに決めて…（笑）。
- H：で、その頻度としては…？
- R：月1回で。
- H：PTA広報誌が月1ですか？
- R：いえ、今年を変えたんです。
- H：変えましたよね。
- R：去年は、PTA広報誌、本部だよりを、広報委員を動かして、月1で、年間9号だしてたんですね。でもやっぱりブーイングがすごかったんですよ、広報さんの。
- H：ということことは、始まった去年が、PTA広報誌を月1で9回？
- R：はい。だいたい月1のペースで、年間9回出したんですね。ただ読んでる人は喜んでくださってるんですけども、作業をする人たちは、今まで、年間1回だった仕事が、もうしょっちゅうだったので…。
- H：前年度は、年間1号だけ？
- R：いえ、学期で一号出したんですけども、担当を決めてたので、年1回仕事をすればよかったですよ。それをガラッと変えましたので。人のマネジメントがほんと大変だったんですね。精神的に疲れたんですけども。で、これは非常にその部分では大変だったんですけども、結果としては非常に評価は高かったと。
- H：読み手の側からすればね。
- R：はい、読み手の側と先生からの評価はすごく高かったんで、またそれを期待されたんですけども、マネジメントする方としてはちょっと耐えられないところがあったので、PTA広報誌は今回は年3回、で、本部だよりという形で、広報とか、校外委員長副委員長で、本部会のメンバーのいわゆるトップの方で、だいたい構成してやっていく本部だより…。
- H：これは月1回？
- R：必要な状況があったときに、PTA委員会があった後に、必ず出す。PTA委員会の報告という形で、書記と連携して出すっていう本部だよりっていうのに変えて、するとだからその本部だよりには、相当意図的なものを入れてます。だから、地域への発信とか、そういうの全部、かなり、誘導しながらやってるんで、ほんと「独裁制」だんと思って。いつ言われるかなんと思ってドキドキしてますけど。
- H：じゃあ広報委員会の方は、PTA広報誌。で、3回、本部の方で？
- R：本部は、広報委員長に構成力があるんで、全部彼女に、本部に任せて、構成とかは本部会やら、ま、ほとんど私になってるんですけども。私と広報委員長でいろいろ相談してやってます。それも非常に、本部だよりの方も、割と評価いただけてますが、一応校内向けなので、外にはそんなには出してないです。だけど、ほ

んとはあれをお見せした方が、いいんだろうなと思っはいるんですけども。結局、広報の活動を変えたことと、あと、校外委員会も変えました。校外委員会で大きく変えたっていうのは、すごく大きく変えたんですけど、要するに責任の所在を明確にし始めたんですね。まず登下校の責任って言うのが学校にあると思っはたんですけども、それは家庭にあるっていうことと、自己責任、まあ何か活動するにしても、それは校外だけではないんですけども、自己責任っていうのはおとしから言い始めました。PTA活動は全部自己責任。まだ言い足りないんですけども、自己責任っていうのを非常に明確に言い始めましたので、そこで先生方も安心されたと思います。学校の責任をそんなには言わなくなったので。子どもを育てる責任はまず家庭であろうと。で、まだこれはそんなには伝えてないんですけども、基本的には学校の責任と家庭の責任を明確にして、お互いにできないことを一緒にやるって言うことはそれ自体が、校外と学校が連携するって言うことそれ自体がセーフティネットになるんじゃないかという話は出してるところです。だから家庭も、そんな十分な家庭ばかりはないというときに、じゃあ助けたいこうね、っていうのが校外委員会だよね、それがセーフティネットになるんじゃないか、という風に考えています。ちょっとまだ理解してもらってないところですけども。

H：Rさんが96年頃いらっして、そのときに学校の子どもの様子ってどうでした？

R：学校の子どもの様子は、要するに大人が心を閉ざしてましたから、子どももそんな状態でしたよね。だからたとえばよく聞かれることは、あいさつしない、今もあいさつしないって言われてるかな…。ま、あいさつしないし、バラバラ感が非常にありましたよね、子どもに。

H：たとえばどんなどころですか？

R：ごめんなさい、そのときのことを思い起こして言うより、ちょっと、今変わったことからお話してよろしいですか？今、子ども達はすごく本を読むようになりましたし、今年からすごいんですよ、図書室で本を読む子が増えてますし、あと…。

H：学校の図書室？

R：はい、あと、学校でPTAの方で何かをやったときにアンケートをとるんですけども、アンケートの答えが的確になってきましたし、話をしても、なんかよ見をしてる子でも、的確に答えが返ってくるようになったのを出前講座とかで感じてます。で、その前はそういう出前講座とかしてないのでよくわからないんですけども、トイレ掃除してる段階で見ると、やはり学校が子ども達にとって「居場所」ではなかったですね。ていうのはたとえば運動会があったときに、練習が始まりますとトイレは傷みますし、いたずらが増えましたし、品のない落書きとかもありましたし。まあ「死ね」とか、そういうような言葉も、各クラスの中でありましたし、いわゆる「学級崩壊」の状態もありました。それは私の経験なんですけども。そういうことはありましたね、つい先日のような、ほんとにここ1年や2年の間の変化なんですけどもね。で、去年、おとしは、クラスがうまくいなくて「学級崩壊」のような状態の学級が2クラス、私たちから見てです。先生から見たらどうかわかんないんですけども。

H：それは、お子さんのクラスではなくて？

R：ええ、私の子どものクラスでも経験しました。今中3の長男が、引っ越してきた4年生のときに。もうあのときは、教室はゴミだらけだし、先生は子どもの悪口を言うし、親は先生の悪口を言うし、もう私はすごくびっくりしたんです。で、子どもが話をするには、「△△君が鉄の棒振りまして外に出てった」とか。で、そういう経験をしたあと、ちょうど民放かなんかで「学級崩壊」っていう言葉がでてきたんですね、その映像を見たらまさに一緒っていう経験を私はしています、もうその先生は定年退職でいらっしてないんですけど。その後もその先生のクラスはたいへんだったみたいなんですけども。で、次の年、長男の先生が怪我されて、しょっちゅう担任が変わって、子ども達はなぜかドラえもんビデオばかり観てる、っていう状態を経験したんですね。要するに子どもは学校で何も勉強してない状態だったんですね。で、学年でサポートがあるかっていうとそうでもなかったし、学校でのサポートがあるかっていうとそうでもなかった、ま、X先生の時だったんですけども。要するに学校も、がんじがらめの状態で、硬直してて、なんか起きたときに柔軟に対応する可能性っていうのがまったくとれてなかったですよ。それが私が引っ越してきたときです。で、そのときにトイレの活動が始まった訳なんですけど。それが、つい4年前になるんでしょうか、の、出来事です。で、そういう私の個人的な経験と、周りの状況をみて、私がPTAに関わったときに、やはりとにかくクラス対応で何かをされると、絶対「学級崩壊」はでてくる。それはもう、先生の資質が一緒でないから仕方ない、っていう風に考えて、じゃあ私たちに何ができるかって考えたときに、学年対応をしていただくには、PTA活動を学年で動いてほしいということを要求しました。で、去年から、学年の先生と、学年の役員さんで話をしてくださいということをお願いして、学年のPTA活動とすることによって、先生方は、PTAの各クラスの役員さんが並べられると、やっぱり、「黒船到来」ならぬ、外圧として来ますから、先生達も手を組まざるを得ない、という状況になりますので、学年の先生方がそこでスクラムを組んで、学年で動

くということがありました。それは、いい作戦だったなと(笑)。とにかく、先生方はどうお考えかわからないですけども、保護者の方としては、いわゆる「当たりはずれ」っていうのはとてもとても大きな問題で、とにかく「はずれ」たくないわけですよね、そうすると、ある程度一定のレベルであってほしいと思う訳なんです。いい先生に当たっても、来年はどうなるかわからないわけですから、親の要求としては、仕組みとして同じレベルであってほしい。とすると、まあ学級担任制である以上、たとえば教科担任制が無理だとすれば、せめて、学年PTA活動をしてほしい。今回は、支援活動というのを一つ、柱にしましたから、支援活動をするとき、学年としてどうお考えなんですか、ボランティアはどうお考えですか、ということを開くことによって、先生方はスクラムを組まざるを得ないという状況が出ましたから、相当なんか揺り動かしたかな、という気持ちでいます。

H：子どもの様子が…。

R：あ、すいません、子どもでした。

H：いや、今の話に全部関係あるんですけど、子どもの様子が、悪口言ったり、トイレに落書きしたり、という状況が、この1年で変わったというのは、親の立場から見て、どういう要因があります？

R：先生が変わったからだと思いますよ。やっぱり、学校の仕組みと、先生方の子ども観が変わったんだと思っています。

H：子ども観？

R：はい、子ども観が大きく変わりつつあると思います。それは何故変わったかって言うと、先生方にとっては子どもが変わったから子ども観が変わったと思うんですけども、まあ相互作用だったと思うんですね。

H：あの、昨年度時間割を変えましたよね？

R：はい。

H：体験活動が土曜日にたくさんあって、休憩時間が30分になって、っていう、その辺の子どもの学校生活の時間の変化は、子どもの様子に結びついてとらえられますか？

R：はい、私は学校に来てるからわかることだと思いますが、学校に来ていない他のお母さん達には見えないことかと思いますが、私は授業時間が増えたと言うことと、休み時間が、遊びが重要視されてきた、ということで、学校が子どもの「居場所」として確立したな、という気がしてます。今までは、「居場所」ではなかったのではないかな、という風に思ってますね。今は、私、家が近いので、こういう風な変化で思ったんですけども。私が引越してきたときは、子ども達も、チャイムぎりぎりで行ってる子が多かったんですね。朝。それが、今は早いので、もう7時15分くらいから子ども達は学校行き始めて、もう8時半には誰もいない状態です、ほとんど。

H：ほんとは何時までに登校を？

R：ほんとは8時からなんですね、8時からなんですけども、子ども達は早くに学校に行くようになりました。

H：じゃあ、8時が本当の登校時間？

R：いや、8時から8時半までが登校時間です、確か。なんですけども、もう8時には行ってる子が多いんじゃないかな、と。もう先生方も、8時には、先生なんて7時半にいらしてるので、受け入れてくださってるんですけども、学校が楽しいから早く行くんだらうな、と。ほんとにこの2年間で早くなりましたね。雨戸開けて、「もう学校行くの？」っていう感じです。

H：じゃあ親が早起きしないといけないわけですね。

R：そうです、だからちゃんと朝ご飯食べてきてるかなあと。

H：ああ…。

R：そう、だからそれも、親が早く出したい事情も多分あったりもすると思うんですけども、だけど行きたいから学校いくんだらうな、という風に。学校行ったら遊べる、と思ってるんでしょうね。そのことはほとんどの人知らなくて私だけだと思うんですけども、家が近いので(笑)。もうほんとすごい変化ですね。ゆっくりすぎたときは、みんな学校にゆっくり行くんだな、と思ってたので。

H：なんか前にT先生から伺った話だと、今日熱があるから学校行かない方がいいんじゃないかって親が言っても、子どもは、でも楽しいから行きたいと。そういう子がいるという風におっしゃっていたんですけど、そんな雰囲気ですか？

R：ええ、そうだと思います。ただ、親は親で、学校に来ていない親は、それを、「勉強してない」という風には見るんですけどね。そこがちょっと難しいところなんですけども、それはちょっとまた別の問題なんですけど、子どもはもう、楽しいみたいです。

H：さっき本をよく読むようになった、とおっしゃっていたんですけど、それはどうしてだと思いますか？

R：えっと、「開き読み」をPTAの方でやってるんですね。地域のサークルだったのが、やはり、B小学校にもスタッフとして、立ち上げまして、絵本を楽しむ会っていうのが、20人くらいいるのかな。それくらいの

メンバーが、X先生の時からですね、開き読みを朝実習のときにさせていただくようになりまして…。あ、ちがった。X先生の時に、地域の開き読みのスタッフの人たちが、朝自習の時に、開き読みをさせていただき、と言ってきました、3年生か4年生かに入ってきたんですね。それで、B小学校の中でもスタッフとしてやろう、ということで、PTAのスタッフになりまして、今、全学年、朝自習のときに開き読みに行っています。月に2回行ってるのかな、だからもう、4年くらい活動しているんですけども、非常に地道な活動をやってまして、子ども達の聞く姿勢っていうのも、やっぱりちょっとずついろいろあるんですけど、聞かないときもあるんですけど、人の話を聞くっていう姿勢がちょっとずつ、態勢ができてきたところに加えて、今年、司書の方が変わったんですね。非常に子ども達に声かけもしてくださる司書の方に変わったのが、そういうきっかけがちょうどうまく、はまってしまって、子ども達の図書室への出入りがすごく増えました。もう、こんなに、なんというか、大人が変わることで、子ども達が変化するのかな、っていう感動さえ覚えるほど、図書室に人がいる、子どもがいる、去年は全然いませんでしたから。

H：司書の方が変わったっていうのは、その変わった司書の方が…。

R：本、お好きな方なんですよ。

H：図書室の、たとえばレイアウトを変えるとかな…。

R：大きくは変わってないと思うんですけども、その前の方も一生懸命やってくださってたんだとは思うんですけども、子どもをそんなに好きじゃなかったんだらうな、と思いますし、本もそんなに好きではなかったらしいんですね。で、今度の方は、ちょうど子どものお母さんの年齢の、私たちと同じ年代の方である、ということと、あとやっぱり本が好きである、ということ。その人自身が、本が好きであるということと、子どもが嫌いじゃないという要因で、それまでの開き読みの成果とそれがきっかけとなって、子ども達は、すごく本を読むように。それは、先生方も、地道にU先生とかは本読みはされてたので、そういう先生方のご努力もあって、一気に花開いたかな、という感じはあります。あんなに子どもの様子が変わるものなんだなって。素人の私が見てもそう感じるくらいなので、やっぱりやればやっただけのことはあるんだな、という風に思っています。

H：授業に、親が、支援というかたちで入られてますよね。そのように入るといっても去年から？

R：はい。

H：その支援に入る、ということにたくさん希望がきますよね。親の意識で何か変化はありますか？

R：親の意識は、ほんのちょっとなんですけども、今まで我が子しか見ていなかったのを、支援活動するということは、我が子だけを支援するのではなくて、クラスの子もみんなを支援したり、学校の子もみんなを支援することになるんだよ、ということ、先生の方からも言っていたですし、私たちの方からも言うことによって、それを理解できる人もちょっとずつ増えてきました。で、それは、意図的に自分の子の班に入らないようにするとか、そういう仕組みを作っていくって、お母さんの視野を広げるという作業をしていきましたので、ちょっとずつ、ほんのちょっとずつなんですけれども、お母さん達が「我が子だけ」っていうところからは広がってるかな、っていうところですね。まだまだですけど。

H：PTAの活動をやるときに、そういうのはまだあんまり追いついていない。学校に対する意識が、たとえばPTA活動に少し積極的になっているとかいうことにはまだなかなか…？

R：うーん、格差が広がっていますね、やる人はやるけどやらない人はやらないと。それは事情がやっぱり許さない、という…。

H：そうですね、時間的なものとか。

R：ただ、もう私はそれでいいかな、と思ってるんですけども。PTA活動に関しては、だから、PTAの性格として、子ども達の支援だけということにしちゃうと、これだけやってあげてるのにあなたたちはどうしてやらないの？っていう風になってしまうので、PTA活動をするということは自分にとってプラスだよ、というような表現をするようにしてるんですね。それは、表現としては、自分の得意分野で関わっていけば自己実現につながるんだよ、ということは話していますけれども。

H：親が授業などに参加していくってことで、子どもに何か変化がありますか？うちでの様子とか…。

R：やっぱり能力観が広がってるんじゃないかな、という気が。能力観っていうか、やっぱり先生と子ども、親と子ども、だけだと、枠がこれだけしかないのが、違う人と関わることによって広がっているような気がします。たとえば私が子どもに教えてることってほんとにわずかなんですね、で、担任の先生が教えてることもやっぱりわずかじゃないですか。それを第三者が加わることによって、全然違う角度でものを言ってくれたりしますから、非常に広がっていったのではないかと。まあそれは意図してやってることなんですけど、第三者に関わらせる、という。そうすることによって能力観が広がるのではないかと、という考えで。

H：先生の様子はいかがですか？親が入っていくって支援していく、っていうのは。

R：それはとてもおもしろかったですね、変化が。初めの頃は、やっぱりこういう感じで「何が出来るの？」と

いう感じでしたよね。お手並み拝見って感じだったのが、ちょっとずつ理解されて、何のために親が入ってくるのかということの目的が先生方に認識されるにつれて、やはり先生の方にもパートナーという形で取り組んでくださる先生方がちょっとずつ、ほんのちょっとずつですけども、もうM先生なんかはほんとそういう風に言ってくださいますし。増えてきてるなという気がしますね。授業の方にも、私たちの方から目的とかも聞きますから。何を子ども達にさせたいのかとか、その辺ちゃんとあらかじめ聞いて、支援させてもらってますから。その辺で、先生方も、肩の荷がちょっと降りた分、プロとしての部分が非常に要求される、とお感じになってるんじゃないかな、と思います。

H：支援に入るような場合には、必ず説明会というようなものがありますよね。

R：はい。していただいております。

H：じゃ、そのときに、きちんと授業の目的を説明して、理解を得られなければ…。

R：批判はされますよね。そのときに、説明不足の学年は、表だって批判はされませんが、先生方にはきませんけど、私のところにはきます。「説明が足りない。何であんなことしてるのかわかんない」とか、もういろいろ…。その一般のお母さん達の反応っていうのは、私が「こうじゃないかな」って思っていると、たいてい合ってますので。あの学年説明足りないかな、とっていると、必ずそういう批判が私の耳に入ってきます。合ってるんですね、親の目は、おそらく。先生方も、あともうちょっと、説明がいつもあればな、という…。十分な説明がある学年は親の協力もすごいですよね。4年生の私が実際そうなんですけど、ほんとによくまわってますから。大人の方が、先生と親の関係がうまくまわっているところは、子どもも安定、というかのびのびといたずらもしてますし。だけどなんとなくまとまりがあるなという感じはしますよね。今の5年生はおもしろいんですけど、あそこは、親がまとまっているので、先生はやりやすいだろうなと。親が学年でまとまって、ちょっと嫌な思いもしてるんですね、先生に。だけど、あの先生に文句を言ったところで何かが変わるわけではないから、親の方でうまくやっついていこうね、っていう学年だったんですよ。ほんと親の方が賢いな、と思う学年だったんですけども。今5年生が、「あれ？」っていうことがあったときに、いい学年なんですけど、「あれ？説明不足だな」っていうことがあっても、「まあとりあえずここまではオッケーだよな」っていうのが親の方であるんですね。だけど、また同じようなことがあると心が離れちゃうから、ちょっと気をつけてもらった方がいいよね、っていうのが、しっかり親の方で出てくるから。そういう親が育てる学年もあるんですよ。で、今の6年生みたいにまったく親が育てない学年もあるし。親が育てていることは、やっぱり、子どもと一緒に。でないと親で育たないんだな、というのは、経験なんですけども。支援活動とかさせていただくことによって、親は育っていくんだなっていうのは経験ですね。

H：PTAの活動の全体として、今重視している、一番の柱になっていることは何ですか？授業に対する支援とか、学校のいろんなことを研究していくとか。そういうことは、PTA活動の全体としての柱、という風に考えてよろしいんですよね。

R：そうですね、支援活動と、簡単にいうと、「できる人ができるときにできることを責任をもってやる」ということが「スタッフ制」だととらえてるんですね。まさにボランティアなんですけども。その活動と、支援活動を、わりと今年は意図的にやったことと、あと、目的、方針を今年は決めましたんで、方針というのは学校の教育目標に沿っての方針に決めましたので、それにはずれることは今年はないと。

H：学校の教育目標の理解…？

R：はい、それ大きく総会で、方針としましたから。具体的にいうと、「遊び」っていうのがありましたんで、遊び場を考える、とかそういうことを、方針としてたてました。だけど、一般会員の方は、別に何も頭に入っていないと思いますけど。私は、意図的にそれをしまして、だから、遊び場であるこの学校環境を考える、っていうのも、今年の課題だと思います。だからそれは、自然環境であり、あと、循環の仕組みがこの学校の中ではあんまり見えないので、それは、学校の中ですべきではないかという風に考えてますので、2学期に活動を進めたいと思います。

H：PTAの中心になる方は、20人から30人くらいですか？

R：ほんとに中心になってるのは5人くらいなんですけども（笑）。

H：プラス周辺で20人くらいと。で、その他の保護者の方に対する、さっきおっしゃった学校教育目標の理解にしても、授業の支援みたいなものの理解にしても、啓発的な活動っていうんでしょうかね、そういったものはどの程度…？

R：啓発っていうのは、PTA広報誌や本部だよりで、それを知らせてる、ただそれだけです。広報活動だけが啓発になります。で、そのPTA委員会の様子を対談形式でのせたりしてますので…。それが、みなさんに考えていただく助けにはなってるかな、と思っています。

H：なんかこう、インフォーマルなかたちで、この1～2年のPTAと学校との協力関係の変化についての、親たちの反応とかはありますか？

R：なんか、「私に聞けば学校のことはわかる」ってみんな思ってるみたいで。変な噂が流れると、私に確認するので。「私に聞けば大丈夫だ」とみんな思ってるみたいなので、それは、裏返せば、学校との信頼関係ができてるな、という風にはみんな思ってると思います。ただ、それは、私だからであって、また来年大変だよな、っていう風にはみんな思ってます。それが継続されるとは誰も思っていない。残念なんですけど、継続できればいいんですけど。だけど私たちがやってきた努力をまた次の人がするかと思うと気の毒になりますので（笑）。やはり、今年は、今年で、学校の中にそういう仕組みをつくっていただかないと困る。親との協力関係を、学校の仕組みとしてつくってほしい。で、Z校長先生には非常に期待しています。学校っていうのは地域コミュニティの中核をなす、という風には私は思っていますし、それはZ先生もお考えなので、もうほんとに、やめどきだな、と思ってます。だから、Z先生の学校経営方針を見せていただいたんですけども、それが仕組みとして、学校の中にできればいいな、という風にほんとに期待していますし、今年一年はもう、思いっきり応援したいな、という風に思っているのと同時に、各学年、T先生も地域との連携をつくることを積極的に考えてくださってますし、M先生も親との関係をつくるのも積極的に考えてらっしゃいますし。なので、それがどの先生も同じような考え方であってほしいな、という風に思っています。それと、高学年になったら、教科担任制かなんかの仕組みを作っていただくと、「学級崩壊」も少ないだろうなと。「学校崩壊」ももちろんないですし、という風に思います。

H：そういうご意見は、校長先生にはお伝えになってるんですか？

R：校長先生にはまだお話ししていないかもしれませんが。その辺の先生には、「教科担任制が絶対いい。5、6年になったら絶対そうしてほしい」という風にはお伝えしていますね。

H：それは個人的な意見ですか、それとも…。

R：多いですね、あ、多いっていつも私の聞く範囲ですから、ごく一部です。

H：5人くらいの人、という風に考えていいですか。

R：はい、そうですね、その20人くらいのメンバー（笑）。まあかなり教育には詳しい人たちなんで。ま、習熟度別は、わりと前から意見はあったんですけど。要するに、今の6年生なんて、バラバラじゃないですか。で、ある程度連携があつてのバラバラはいいんですけども。バラバラになると、ほんと、いじめもできまじすね。親が、大人が、勉強できてないと中学に行ったとき困る、というのが親の方の考えですから、「どこかで仕組みとして、学年で動く、ということがないと、公教育の場合は困るよね、私立じゃないんだから」という。私が小学校のとき、音楽は、教科担任制だったような…。

H：専科？

R：あ、「専科」というんですか。今ないですよ、あの、級外の先生がやってたりとかで。やはり、家庭科を、目玉焼きしかできない男の先生に教わるよりも、専門の先生に教わった方がずっと子ども達は学ぶと思うんですけど。やっぱりそういう仕組みを学校の中につくっていただかないと、一定レベルの学力もつかないんじゃないか、っていう風には思いますけど。で、ましてや遊んでる様子がすごく楽しそうに親には見えるんで、なおさら、学力の面ですごい不安があるんですよ。反発に近いほど。今ちょっと止めるような要素があるんですけども、「中学に行ったら困る」って必ず親は言ってますから、評価してる反面、基礎学力に対する不安はすごくあるので、やっぱりそれはちゃんと保障していただかないと、この表現はいけないんですけどもほんとに片手落ち、になってしまう。だからこのままではよくない、決して…。

H：その辺の通常の授業ですね、基礎的な。授業の様子っていうんでしょうか、それは、いかがですか？何か変化はありますか？

R：基礎学力は、確保されていないと思っております。

H：それは変化ですか？それとも前から？

R：前から。前は見えなかったからわからなかったんですけど、自分の担任の先生とかしかわからなかったんですけども、今、中1のうちの娘なんですけども、中学校に行って、ほんとに基礎学力がないってすごく言われるんですね。それは子ども個人の問題かも全体の問題かもわからないんですけども。あの、非常に中学の先生から言われて、親はそんなこと言われると、「ほんとに小学校の教育はどうなの？」ってちょっとうろたえている状態なんです。なぜそういう風に親はうろたえてしまうかという、やはり表現活動に時間が割かれると、午後の時間を割いてまでやっていると見えるわけですよ、子どもから聞いて。そうすると、親としては不快感になってしまいますもんね。だからそこはメリハリをきちっと。表現活動がだめっていうのではなくって、両方ともなくてはいけないものだと思うんで、そこのメリハリをしくみの中で、きちんと入れていただけるならばいいな、と。

H：その辺をどんな風に学校から説明されてますか？

R：その辺まだ、意見バラバラですね、そういうまず、自己を開放するっていう表現活動ができないと学力はつかないっていうのはわかるんですけど、それを5、6年までするのはやはりおかしい、おかしいじゃないで

すけど、未来永劫この状態であるのはやはりちょっと不満。だからそれはほんとに学校教育ですべきものなのか、地域が崩壊してるから、それができないのはあるんですけど、ちょっとずつやっぱり社会教育の方向に移行されるべきだとは思いますが。ほんとにキャンプばかり行くのがいいことなのか、そこはもうちょっと、いろんな人たちと、地域の人たちとも相談しながら、学校が身軽になっていくべきであろう。私個人の意見ですが、そういう風に思っています。だから今、地域の方には私もアプローチしていますし、地域で受け皿みたいなものを作るよう努力してるんで。そうすることによってちょっとずつ、学校も身軽になっていくんじゃないかなと思います。だから学校だけの責任だとは全然思っていないんですけども。そこを、その問題点をおんなじように共通認識とすべきだろうな、という風には感じてます。

H：中学校の授業の様子というのは、昔ながらの、という感じなんですか？

R：はい。宿題も多いですし、学力は高いと言われてます。

H：その地域性からみて、そうだっていうことですか？

R：はい、学力が高いっていうのは小学校でつけてもらった学力っていうよりも、塾へ行ってる子がほかの地域より多分多いんじゃないかな、って思うんですけど。塾で補ってるわけなんですね。要するに、言い方悪いんですけど、あるお母さんに言わせると、「B小学校の勉強はもう当てにできないから、塾に行ってるんだ」と。今2年生のお母さんなんですけど、で、うちはそんな豊かではないのでそれは困るわけで、塾なんてそんな4年生から入れられません。学校教育ですから、ある程度のレベルまではきちっと学校でやってもらわないと。

H：中学校の授業は学力保障をしてくれる授業ですか？

R：難しいんじゃないでしょうか？やっぱり塾。みんな塾へ行ってますから。

H：そうすると、同じですか？学力保障という面で。中学校は小学校のせいだって言いますが。じゃあ、中学校でちゃんと授業でやってるのか…。

R：っていうと、そうは見えませんが。

H：ですよね。まあその辺は中学校と小学校の連携ができてなくて、まったく違うってことの問題ですよね。

R：ええ、そうですね、で、今年から、小中の連携をぜひ、学力の部分でしてほしいっていうのはお願いしてるんですね。で、ちょっとずつ、意見交換も、交流会とかありましたんで、その辺でちょっとずつ、できはじめるかな、という。私たちの方も、ちょっと、中学校の先生方にも、お話しさせていただいてますので。子ども観が、小学校と中学校では全然違うので、あそこをちょっと一緒に…。一緒って言うか、小中の義務教育であるってことから、その辺うまく連携してくださいっていうことは、先生方にはお願いしてます。

H：どのくらいに歩みよれるんでしょうね。

R：一応、広報誌は出してるんですけども、校長先生、教頭先生止まりだったので、今年から総合学習担当の先生方にもお出しすることにしました。なんか、あれですよね、大きく子ども観を変えないと、変わらないですよ。

H：ですね。

R：だから、少なくともB小学校で取り組むことを、中学校に理解していただけるように、私たちもアプローチしたいな、という風に思っております。B小学校でやってることにプラス、学力の部分である程度保障してもらえれば、私はほんと素晴らしい学校だと思うんですけど。ほんと、子どもが「楽しい」と思う学校なんてめったにないんじゃないかなあって思いますけどねえ。

H：そうだと思いますよ。

R：親の言ってる「基礎学力」なんていい加減なもので、定義もあいまいなので、やってる様子が見えたらいい、という風に私は見てるんですけど。彼女たちが言うことに。

H：たとえば、授業参観って何回くらいありますか？

R：1学期1回。

H：それには出席率というのは？

R：けっこういいですね。8割くらい来るんじゃないかなあ。

H：平日ですか？

R：平日です。で、土曜日は、お父さんが増えてますし。

H：土曜日だと、体験活動のほうですよね、通常の基礎教科といわれるような授業を、普通の親がみる機会は…？

R：最近、たとえば算数の授業やってるのを観るっていうのはあんまりないですね、はい。どっかかっていうとプレゼンテーションとか。「見せる」授業。

H：うちの子の学校もだいたいそうなんですよね、ほんとにこう、たとえば算数の授業、一回にやる量が少ないんですね。

R：で、先生によってはいろいろ工夫されてて、何センチとかいう授業を、子ども達が外でやっている様子を、

- 私たちは学校行ってるので見えたりしますけど。
- H：親が学力保障をしてくれてないって感じるというのは、うちに帰って宿題とかやってる様子を見て、わかってないと感じると…。
- R：家である程度教えてる親は、それでいいんですけど、ちょっと自分に自信がない親とかは、すごく不安になるみたいで、問題集を買ってこなきゃとか言うんですね。それはそれでそうだろうなっていう風な気はしますし、やっぱり公教育ですから、その部分は学校の問題だと私は考えるので、きちんと学校は説明する義務があるだろうという。
- H：保護者懇談会の時に帰っちゃうとかいうことはあんまりないですか？
- R：いや、帰りますね。うーん、保護者懇談会になると出席率は減りますね。
- H：それはクラスとか学年によって開きがあったりします？
- R：します。高学年になるほど下がりますよね。
- H：それは高学年だからそうなのか、そこで得られる情報が親にとってあまり意味のない情報だからそうなのか…。
- R：両方ですね。
- H：そうなるのとせつかく学校からの説明っていても、結局、授業のこととかの説明って、クラス単位での学校の説明だと思うんですね。その中で、担任の先生が、基礎学力についてこういうことやってて、こういう状況で、この点でできない子がいるけども、そういう子に対してはこうしてる、とかね。そういうことをちゃんと説明できてるんだろうかと…。そういうとき、ちゃんとわかるように説明してくれば親は、納得するだろうし、それを聞けば親の不安もある程度解消するだろうし、そういうことはまだ不十分なんじゃないか。
- R：そうだと思います。でもちょっとずつやっぱりそういう説明も入れてくださってるんですね。たとえば宿題を出さない理由はこうで、うちの担任、4年生の担任の先生はそうしてくださいますし、だけど毎日基礎的な、計算のこととか、毎朝テスト形式でやって、答えも出してるから、誰でもできるはずのことをやっているとか、ちゃんと先生として、仕事として、なされるべきことはきちんと報告してくださるので、私は非常にありがたいな、と。で、そういう先生は初めてでしたし。だからちょっとずつやはり、特に4年生はそういうこと意図的に説明されてると思いますので、ありがたいな、と思いますね。だけど全学年どうかと言ったら、そんなことない。
- H：1回出てみてそういう説明してくれたら次も出ますよね。でも1回出てみて何の説明もしてくれないんだったら出てもしようがないですね。
- R：そういうことってマニュアルでもあったらいいのになって、私なんかは勝手に思いますけど。多分、今までは先生方って、親の方の認識としても一番上だ、っていう認識があったらうし、先生方もあれだったので説明義務なんて必要なかったんだろうな、っていう感じはします。親はこれだけ文句言いますので、私をはじめ(笑)。
- H：PTAのなかでRさんからご覧になっても理不尽な文句を言う人っていますか？
- R：山ほどいます。だからこういう文句は先生に言ったら先生気の毒だなんていうふうな人もいますね。理解力が全然…。私は、先生方に理解していただいているんでなんとかやっていけますけど、親からの理解の方が少ないと思いますね。今の国レベルの政治の状態と、PTAっていうちっちゃい組織なんですけど、同じですよ、既得権を主張する人とか。今年サークルの予算をゼロにしたんですね、あと卒業のプレゼントをゼロにしたら、すごいブーイングがきまして、私はおかしくなっちゃいましたけど。権利として主張するんですよ、親って。ていうのも同じだなと思いました。形をもらわないと納得しない、だからソフトの部分って言うのは日本っていう社会は理解していないんだなあという風に改めて思いました。大変ですよ、先生達って…。ほんとと会長やっててそう思います。
- H：そういう風に思うようになったのはいつくらいからですか？
- R：PTAの本部に関わってからですよ。
- H：それまでは？
- R：「先生4時に帰れていいよね」って、思っていました…。
- H：ていうのが、ほとんどの人の認識ですよ。
- R：そうですね。

高知大学教育学部附属教育実践研究指導センター主催, 大塚学校経営研究会共催

シンポジウム「開かれた学校の経営課題」

於: 高知大学教育学部, 2002年3月28日 14:00~17:00

父母・住民の学校参加の観点から

筑波大学教育学系 浜田博文

1. はじめに

本報告では、日本の学校経営実践にとって「父母・住民の学校参加」とは何かについて、まずは従来および最近の議論に基づいて整理する。次いで、先行事例としてのアメリカの試みに関してこれまで報告者が行ってきた研究成果を紹介する。その上で、日本の学校において、父母・住民の学校参加の意義をどのように受けとめていくべきか、そこにおける課題は何か、について若干の問題提起を行う。

2. 父母・住民の「参加」とは何か?

(1) 「参加」の意味

- OECD報告書『親の学校参加』より
エップスタインによる学校・家庭間の協力の概念化
①子どもの学校での学習に対する家庭の責務と支援、②家庭と学校間のコミュニケーション、③学校における家庭の関与、④家庭での子どもの学習への親の関与、⑤意思決定、管理、諮問における親の参加、⑥親、学校、ビジネスと他の地域社会組織間のパートナーシップ
- 窪田による概念整理から
①involvement=強い積極性を内包しない参加の仕方
②commitment=「入れ込む」という感覚に近い強い関わり方
③participation=意思決定過程への参加

(2) 日本における従来議論

- ① 父母の教育権保障論展開
- 「国家」「教師」「住民」とは区別されるべき「父母」の固有性
- ② 情報公開の議論と制度の進展
- 主権者・納税者としての「国民」「住民」
- ③ 学校・家庭・地域の連携論の展開
- 教育当事者(環境) どうしの協力関係

⇒1996年中教審答申の「連携」論

- 学校週五日制と「生きる力」の育成に備えた教育連携・参加
- ⇒1998年中教審答申の「参画」論
- 地方分権・規制緩和のもとでの「地域住民の学校運営への参画」
 ……学校の「説明責任」、保護者・地域住民の意向の反映

3. 日本の学校参加の現状

- ① 日常的なコミュニケーションと協力
 - 対父母：学級担任教師と父母との個別的な関係を軸に
 - 対地域：管理職等による公式・非公式な関係を軸に
- ② 協力組織としてのPTA
 - 管理運営事項への不関与を前提とした学校への父母の協力
- ③ 広がりをもせる「スクール・ボランティア」と「学習参加」
 - 地域の人材活用、父母への啓発……地域性による多様な有り様
- ④ 動き始めた「学校評議員」制度
 - 戸惑いと様子見、そして試行
 - 多様な受けとめ方と実践形態……人選、取扱事項
 - 未だ確立されない「学校運営上の意思決定参加のしくみ」イメージ

★過去から今後へとつながり、膨らみつつある「教育参加」の実践

★研究・政策レベルの議論は“participation”の実現を指向。しかし学校現場では…?

4. 「参加」の意義をどう捉えるか？—アメリカの事例をもとにして—

- 1980年代後半～1990年代における「各学校を単位組織とした教育経営 (School-Based Management: S B M)」の普及
 - 地方教育委員会から各学校への権限委譲 (学校の責任の明確化) ……人事・予算・カリキュラム
 - 各学校における意思決定の共同化……教職員・父母による参加のしくみとしての審議会

シカゴ (イリノイ州)	フロリダ州	ケンタッキー州
<ul style="list-style-type: none"> ・1988年法制化 ・local school council ・11名構成 (保護者代表6、住民代表2、教員代表2、校長1) ・意思決定機関 ・学校改善計画・学校予算案の承認権、校長の選任・評定権など 	<ul style="list-style-type: none"> ・1992年法制化 ・school advisory council ・構成人数は明記なし (学区職員が過半数を占めないこと。議長は互選) ・意思決定機関ではない ・学校改善計画、予算計画について審議 ・詳細は学区ごとに定める 	<ul style="list-style-type: none"> ・1990年法制化 (1996年までに全学区で実施) ・school council ・原則として6名構成 (教員代表3、保護者代表2、校長1で、校長が議長) (同比率で拡大も可) ・意思決定機関 ・学校改善計画・予算案について承認権、採用人事権

- 教育改革で重視される parent involvement
 - 各種委員会(sub-committee)への父母の参加を含め、父母による学校への「関わり」の促進が重視されている…ケンタッキー州内の学校審議会の父母委員は2800名、各種委員会委員は15000名。改革実施前にはこのような父母のかかわりはゼロだった…

○主軸としての「教師の専門性」

カリキュラム内容が中心課題。ただし、「保護者は教員から、何をしようとしているかについて説明してもらう必要がある。教員がそれを十分に説明できるなら、それは子ども達にとってうまくはたらくと思う。予算とか、細かいことについては保護者には理解しにくい。しかし、会議に出ることによって、学校の現状をさまざまな角度から眺めることができるようになる。…」(ケンタッキーのある小学校のSAC保護者代表)

⇒実態として重視される「意思形成過程」の「共同化(共有)」

…学校の継続的改善過程への関与

- 否定できない校長の葛藤
 - 「権限は共有しても、責任は共有しない…」
 - 一徹しいアカウンタビリティ・システムの中で

5. 学校経営にとっての意義と課題

- 学校改善過程への関与…情報共有、意向反映、理解・協力、教育参加
- 組織更新(継続的改善)のための支援ツールとしての参加…教師の振り返りや学校評価への接合
- school community を対象とした management の重要性
 - 「教師の専門性」と「父母・住民の幅広い理解・納得・協力」の接合
 - 校内教員による理解形成…教育活動の改善にとっての効果の手応え
 - 父母・住民への情報発信・受信とコミュニケーション機会の拡充
- 試行錯誤つづく「学校評議員」制
 - 軸となる校長自身の経営方針と「学校評議員」活用意図
 - …提示される議題と説明内容が成否を左右
 - 不可欠な評議員自身の自覚と役割認識…「研修」の必要?
- 学校経営にとっての「父母」と「住民」の異同の活用
 - 父母…「わが子」指向、同世代、…
 - 住民…「地域」にまつわる多様な視角、異世代、…

+++++

【参考文献】

- ◇ 大脇康弘「教育権をめぐる諸問題」，堀内孜・小松郁夫編著『現代教育行政の構造と課題』，第一法規，1987年，240～260頁
- ◇ OECD教育研究革新センター著，中嶋博ほか訳『親の学校参加—良きパートナーとして』，学文社，1998年
- ◇ 小島弘道編集『地域住民の学校運営への参画 [学校経営改革の考え方・進め方 第VI巻]』，教育開発研究所，2001年3月
- ◇ 小島弘道・久保田力「父母と学校とのコミュニケーション・チャンネルと父母の参加意識（上）（下）」，『筑波大学教育学系論集』第9巻1号，第9巻2号，1984年10月，1985年3月，43～91頁，105～110頁
- ◇ 窪田眞二「日本における学校参加の課題」，『日本教育経営学会紀要』第43号，第一法規，2001年5月，54～56頁
- ◇ 児島邦宏・天笠茂編『地域と学校の共生—開かれた学校— [学校経営を変える管理職の条件5]』，ぎょうせい，2001年
- ◇ 浜田博文「父母の教育意思と公教育経営参加」，永岡順編著『現代教育経営学』教育開発研究所，1995年，225～237頁
- ◇ 浜田博文「アメリカ学校経営における共同的意思決定の実態と校長の役割期待—ケンタッキー州におけるSBDM (School-Based Decision Making) の分析を中心に—」，『筑波大学教育学系論集』第24巻第1号，1999年10月，23～33頁
- ◇ 浜田博文「アメリカにおける学校の自律性と責任—SBM (School-Based Management) とアカウントビリティ・システムの動向分析—」，『学校経営研究』第25巻，大塚学校経営研究会，2000年4月，32～41頁
- ◇ 浜田博文「地域教育経営論の再構成—学校—地域関係論の検討をもとにして—」，『学校経営研究』第26巻，大塚学校経営研究会，2001年4月，1～15頁
- ◇ 浜田博文「連載 教育トゥデイ：学校コミュニティの創造へ向けて」，『進研ニュース [中学版]』，ベネッセ教育研究所，2001年4月～現在