

「笑顔の職員室」を生み出すマネジメントとリーダーシップ

筑波大学

浜田 博文

0. はじめに

首相のもとに置かれた教育改革国民会議が「学校や教育委員会に組織マネジメントの発想を取り入れる」と提唱したのは2000年12月のことであった。あれからおよそ15年が経ち、文部科学省の奨励策などもあって、「学校組織マネジメント研修」が各地で行われるようになった。おそらく本誌の読者でこの言葉を存じない方は皆無だろう。

しかし、「組織マネジメント」という言葉や発想を「学校」という場で生かすのは、決して容易なことではない。その理由の一つは、教員にとって一番の課題である日々の授業（あるいは教育実践）と「組織マネジメント」という言葉が、学校の中でなかなか親和性をもって受け止めにくいからである。

学校のマネジメントは教育実践の向上に

結びついてこそ意味をもつ。そのことを抜きにして教員の笑顔は生まれない。特集テーマに挙げられた「笑顔の職員室」は、それを明確に意識した組織のマネジメントとリーダーシップによって支えられるものである。

本稿は、そのような立場から書いてみたい。

1. 学校組織の特徴

学校組織は「野球型」か、それとも「サッカー型」か？

少々唐突な質問だが、このような問いかけに、読者はどうお答えになるだろうか。

野球もサッカーもとても人気の高いスポーツだがいろいろな点で差異が語られる。組織の動き方という視点で見ると両者の違いはたいへん興味深い。

野球の試合は、勝敗を決定つける緊張し

面と守る場面がめまぐるしく変化するので、細かいルールがわからない観戦者であつてもほとんど絶え間なく興奮して応援できる。

いわゆるセットプレーの場面以外では「待ち」の時間がない。ゴールキーパー以外の選手は守備位置が頻繁に入れ替り、しかもボールと選手の流れるような動きから決定的なゴールが生まれることが多いので、ずっとスリリングな時間が続くことになる。

野球の場合、試合中の重要な場面になると、選手は監督やコーチの細かい指示を受けて動く。だがサッカーの場合、試合の最終には選手自身の判断が大きなウェイトをもつ。チャンスであれピンチであれ、ピッチ上の選手どうしがどう状況判断して連携するかが大きな鍵を握っているといえるだろう。

はたして学校組織はどちらのチームに近いだろうか。監督とプレイヤーのありようを学校の管理職と教員の関係に重ね合わせると、学校組織は断然「サッカー型」だと、筆者は考える。

ただし、学校組織には、スポーツのチームと明瞭に異なる性質がある。それは、目的のありようである。野球もサッカーも、対戦チームより1点でも多く得点するというのが、疑うべくもない自明の目的であ

る。試合中の選手自身の裁量幅が大きいようにみえるサッカーであっても、目的は「相手チームに勝つ」という一点である。ときに、観戦者の想像を超えるような連係プレーが生まれるのも、味方の選手どうしが「勝つ」という目的を意識してこそだといえよう。

これに対して、学校の場合は、組織の目的（つまり教育の目標）に不明瞭さがつきまとう。どの学校にも学校教育目標が掲げられているだろうが、しかし、その意味内容の解釈の仕方は多様なものだといえよう。

そのことは、学校組織のマネジメントにかなりの難しさをもたらすことになる。組織の目的に解釈の多様性を残しながら、しかもメンバー個人の裁量性や主體的な判断の余地を確保した上で組織としてのまとまりをつくりだす。教頭・副校長は、そのような難しい職務に日々、向き合う立場に置かれているのである。

2. 教員職務の特徴

昨年、OECDによる教員の指導環境についての国際比較調査（2013年実施）の結果が邦訳され、日本の中学校教員の勤務時間の長さが突出していることが関心を集めた。日本の教員が多忙だということは、

た場面になると、「待ち」の時間が多くなる。ピッチャーが投球動作に入る前に、捕手はベンチの監督からのサインを待つ。捕手は内外野の守備についている選手に守る位置の指示を出し、そして投手との間で慎重なサイン交換を行う。他方、打者も入念に監督から指示を受け、走者の位置や相手の守備位置などを確認しながら次の投球を待つ。その間、各走者は自分のチームの監督からのサインを確認すると同時に相手チームの守備位置を確認しながら次の投球を待つ。打球カウントが変わるごとにこの「待ち」の時間があるため、ルールに疎い人が観ていると、せつかく手に汗握る場面なのにどうしてこんなに試合が中断しているんだらう、とイライラしたりする。

それに対して、サッカーの試合はとてもスピーディで、一瞬たりとも目が離せない。接戦の場合にはごひいきチームが攻める場

これまでも繰り返し議論されてきた。例えば、2005年に実施された文部科学省委嘱調査では、小・中学校ともに、9割以上の教員が「忙しい」と感じながら職務にあたっていることが明らかになっている。

おそらく、どんな職業の人であっても「忙しい」と感じている人は少なくないだろう。むしろ、教職に固有と思われる、「忙しさ」の特徴に関心を向けることが重要である。それは、少なくとも次の2つの点から考えることができる²⁾。

第一は、「不確実性」である。教員にとって最も重要な仕事である授業は、いくら周到に準備しても、「予定通り」に進むことはまずない。また、同じ指導案で同じ教員が授業を行ったとしても、相手の子どもが違えば授業は異なる展開になる。授業は教員と子ども集団との間で交わされるコミュニケーションによって成立する共同的な活動であり、それを左右する要因はとても複雑に絡み合っているからである。少し大袈裟かもしれないが、子どもが学校にいる間じゅう、教員は予せぬハプニングに直面する可能性を有しているともいえよう。

特徴の第二は、「無限定性」である。教員の仕事と責任の範囲は、明確に線引きすることがきわめて困難である。だから勤務

時間を度外視して、放課後や週末の時間を部活動の指導や問題を抱える子どもたちの家庭訪問などに充てることも珍しくない。しかも、「ここまでやれば十分だ」と判断できる明確な基準も存在しないため、どれだけ働いてもキリが無いという思いが残りやすい。つまり、職務・責任の範囲に境界がなく、しかも仕事を量的基準で計って限定することも難しい。それらは最終的に、教員個人の判断に委ねられているということができよう。

以上のような教員職務の特徴は、学校組織の運営に責務を負う立場からみるとかなり厄介な要素かもしれない。「サッカー型」を緻密な「野球型」に強引に転換すれば組織が有効に機能する、というような単純な話ではないのである。

3. 教員の「笑顔」はどこから？

小学校における「学級崩壊」が社会的な関心事となったのは1998年頃のことである。最近、マスコミが騒ぎ立てることはほとんどないが、学校現場では依然として重要な関心事であり続けている。

「学級崩壊」がさかんに報道された頃、その原因として学級担任自身の指導力不足が取り沙汰される傾向にあった。しかし、

を意識しながら、教育活動の質(その実践者としての教員)と学校の組織的な条件との関係を見通しておく必要がある。その関係を示したのが次の図である。

学校は、一人ひとりの子どもが様々な知識・技能・能力等を身につけて卒業していくために長期間、教育活動を展開する。その中核になるのが授業であり、教員は子どもに教授し、子どもたちはそれに応えて学びを進める。教室の中で行われる授業は、教員個人の指導力によって大きく規定されるが、先述の「学級崩壊」の件からわかるように、様々な組織的条件が絡んでい

る。例えば、教員どうして学校としての教育課題をどの程度まで明確に意識し、そのことを共有できているか。教員がそれぞれの教室で行っている教育実践を互いに観たり聴いたりして相互交流し、学び合っているかどうか。教員どうしが互いの知識や経験を持ち寄って共有しながら力量を高め合っているかどうか。あるいはまた、教員集団がお互いの意欲を高め合うような関係を築いているか。

校内にこのような状況がつけられることによつて、一見ひとりで取り組んでいるようにみえる教育実践は、組織的な後ろ盾で支えられるのである。教員が自律性を確保

2000年3月に公表された実態調査の報告書は³⁾、そうした受け止め方が的を射ていないことを浮き彫りにした。「学級崩壊」と呼ばれる事例のうち約7割は、たしかに「教師の指導力不足」が絡んでいるとみられる。しかし、要因は常に複合的であり、たった一つの原因でそれが起きているとは言えないのである。

報告書は、「指導力のある教師をもつても、かなり指導が困難な学級が存在する」(7頁)と指摘している。さらに、いったん「学級崩壊」に陥っても学校全体の組織的な対応によつて回復する事例や、未然に防ぐことのできたケースが少なくないことも明らかにした。

前項までに述べた学校組織および教員職務の特徴を踏まえると、教員は日常的に、些細なきっかけで「問題」に直面し、場合によっては「孤立」に追い込まれるリスクと隣り合わせだといえる。子どもとその家族が抱える課題状況はますます複雑化・多様化しており、一人だけでは対処の難しい問題が増えてきている。にもかかわらず、責任感の強い教員はそれらに対して一人でも取り組もうとする傾向がある。「学級崩壊」はそれらの要素が絡み合つて悪循環に陥るケースとみることができ

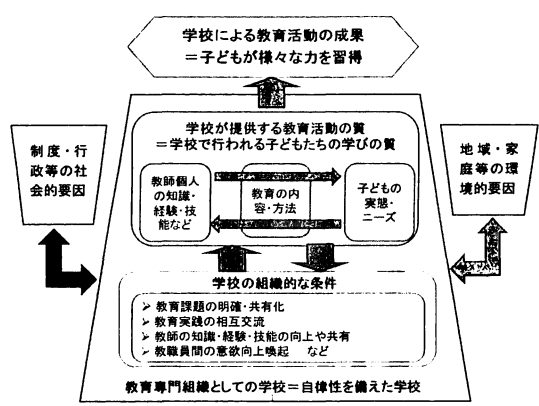


図. 学校における教育活動の質と組織的な条件

されつつ協働的に職務に取り組むという環境は、このような組織的条件を備えてこそ実現できる。

もちろん、リーダーシップが適切に機能しているということも重要な組織的条件である。

ここまでの議論を踏まえると、学校管理職のリーダーシップは、一人ひとりの教員の創意を発揮させ、相互の繋がりを促す方向で発揮される必要がある。とりわけ教頭・副校長は教員が置かれた状況を的確に

他方、「自分の授業づくり」「自分の学級づくり」など、個人的な教育理念や信条に基づいて教育実践に取り組むことは多くの教員にとつて、かけがえない喜びとやりがいを生み出す要素である。その意味で、教員の専門的自律性は保障されなければならない。だから、「孤立」のリスクを避けるために個人の裁量を狭めるだけでは、肝心の教員自身の意欲の減退を招いてしまう。

職員室における教員の「笑顔」は、自律的な教育実践の喜びを感じながら、いつぶうで次々に生起する問題を一人で抱え込むことなく、協働でその解決に取り組める状況から生まれるのだと考えられよう。

「職員室は教頭・副校長にとつての、自分の教室。だ」という比喻を前提とすると、教頭・副校長はそこに戻ってくる一人ひとりの教員が自律と協働に支えられた「笑顔」をみせているかどうかという点に意を注ぐ必要がある。

4. 教員の「笑顔」を支える組織的要因

ただし、「教頭・副校長は職員室において、教員が戻ってきたらいつも笑顔で迎えるべきだ」というだけでは、は少々単純すぎる。学校が教育のための専門的組織であること

捉え、心情を理解して、主体的な行動を尊重することが求められる。リーダーシップは、組織の中で特別な地位にある者が制度上の権威に基づいて執る指示や命令を指すのではない。とりわけ教員の自律と協働が留意されるべき学校組織においては、多くの教員が自らすすんでついで行こうと考えるような状況を醸成することが重視されるべきである。

自分の学校に通う子どもたちの実態をどう捉え、教育課題をどのように解釈し、そしてそれぞれの教育実践の中でどうアプローチするか。多様なコミュニケーションを通じてそれを共有しうる機会を準備すること、強いリーダーシップを発揮すべきである。それが「笑顔の職員室」を支えることになるといえよう。

- 1 株式会社ベネッセコーポレーション「義務教育に関する意識調査報告書」、平成16・17年度文部科学省委嘱調査報告書、1994(198頁)。
- 2 佐藤学「教師文化の構造」、稲垣忠彦・久富善之編「日本の教師文化」東京大学出版会、1994年、32、36頁を参照。
- 3 学級経営研究会「学級経営をめぐる問題の現状とその対応」(文部省委嘱研究)、2000年。