

ドイツにおける合議制学校経営の展開と  
校長の役割変容に関する研究

柳 野 浩 司

寄	贈
柳澤良明氏	平成 年 月 日

ドイツにおける合議制学校経営の展開と  
校長の役割変容に関する研究

柳澤 良明

## < 目 次 >

序 章 本研究の目的と課題	1
第 1 節 本研究の目的と意義	2
1. 本研究の目的	2
2. 本研究の意義	5
第 2 節 先行研究の検討	7
1. ドイツにおける先行研究	7
2. 日本における先行研究	10
第 3 節 本研究の課題と構成	13
1. 本研究の方法と課題	13
2. 本研究の構成	15
注 (序章)	19
第 1 章 合議制学校経営の制度理念と校長への役割期待	24
第 1 節 「勧告」における合議制学校経営の理念	25
1. 「勧告」の位置づけと基本的枠組み	25
2. 学校の自律性の強化と参加	27
3. 学校当事者としての生徒、父母	29
4. 学校当事者による意思形成の様式	32
5. 「勧告」の制度理念に関する評価	34
第 2 節 合議制学校経営の構造と特質	39
1. 各州における参加の法制化	39
2. 合議制学校経営の組織構造	43
3. 合議制学校経営の課題と特質	46
第 3 節 合議制学校経営における「経営者」としての校長	49
1. 合議制学校経営と校長制度	49
2. 校長の職務と学校における意思形成	55
3. 「調整者」および「監督者」としての校長	58
4. 「経営者」校長への役割期待	60
注 (第 1 章)	63

第2章 合議制学校経営の展開と校長への役割期待	67
第1節 意思形成の制度に対する評価	68
1. 「学校参加法」に対する評価	68
2. 「学校会議」に対する評価	72
第2節 意思形成の運営に対する評価と問題点	75
1. 情報に対する評価と問題点	75
(1) 情報量に対する評価	75
(2) 情報内容に対する評価	78
2. 参加意欲に関する評価と問題点	80
(1) 生徒における参加意欲	80
(2) 父母における参加意欲	82
(3) 教員における参加意欲	84
第3節 意思形成における問題点と校長への役割期待	86
1. 情報の停滞と権利意識の向上	86
2. 参加意欲の欠如と組織風土の変革	89
3. 校長への役割期待としての組織風土の変革	90
注(第2章)	93
第3章 校長研修による役割期待への対応	98
第1節 校長研修への関心とその制度的確立	99
1. 先駆的な調査研究プロジェクト	99
2. 研修カリキュラムに関する研究プロジェクト	100
3. 各州における校長研修の確立	106
第2節 校長研修の基本構造とその特質	110
1. 校長研修の実施形態とその特質	110
2. 校長研修のカリキュラムとその特質	116
第3節 校長研修における「経営者」校長の養成	126
1. 合議制学校経営と校長研修の意義	126
2. 「経営者」校長と組織風土の変革	128
注(第3章)	130

第4章 組織開発と「組織変革者」校長の養成	133
第1節 組織開発導入の背景と意義	134
1. 「学校の質」と組織開発	134
2. 学校経営の問題状況と課題	136
3. 学校における組織変革能力の向上	138
第2節 組織開発の要素と展開過程	142
1. 組織開発の概念と原理	142
2. 組織開発における「コンサルタント」	145
3. 組織開発の展開と技法	149
第3節 「組織変革者」校長の養成と合議制学校経営	157
1. 「組織変革者」としての校長	157
2. 「組織変革者」校長の力量形成	168
3. 「組織変革者」校長による合議制学校経営の活性化	169
注（第4章）	172
終章 総括と今後の課題	177
第1節 本研究の成果	178
第2節 合議的意思形成における校長の位置づけ	183
第3節 今後の研究課題	186
注（終章）	188
参考文献	189
1. 欧文	190
2. 和文	201
付録（「学校制度における参加に関する法律－学校参加法－」の全訳）	207

## 序 章

### 本研究の目的と課題

## 第1節 本研究の目的と意義

### 1. 本研究の目的

本研究の目的は、ドイツにおいて合議制学校経営が成立し展開していく中で、校長の役割がどのように変容してきたかを明らかにすることである。

1980年代に入り、ドイツにおける校長の役割は、大きく変容してきた。この校長の役割変容は、必ずしも1つの要因によって惹き起こされたとはいえないが、この変容をもたらした重要な要因の1つとして挙げられるのが、合議制学校経営の成立および展開である。合議制学校経営は、1973年に出されたドイツ教育審議会教育委員会の勧告<sup>(1)</sup>にもとづいて成立した。この合議制学校経営の成立は、1970年代に行われた教育改革の一環として位置づき、近年のドイツ学校経営にとって、抜本的な制度改革であったといえる。こうした合議制学校経営の成立は、校長の役割変容に多大な影響を及ぼした。とくに合議制学校経営が展開していく中で、法規定にもとづく制度上の役割変容以外にも、運営面の課題から求められる役割変容が存在したといえ、とりわけこの点に、合議制学校経営において校長が果たすべき役割が顕著に現れていると考える。こうした認識から、本研究では、近年のドイツにおける校長の役割変容の態様を、合議制学校経営の成立および展開との関連において、このうちとくに、展開に重点をおいて解明する。

本研究の目的を明確にさせるために、ここで4点について以下説明を加えることにする。第一に合議制学校経営をどのようにとらえるかという点、第二に合議制学校経営の成立および展開をどのようにとらえ、なぜとくに展開に着目するのかという点、第三に合議制学校経営の成立および展開は校長の役割変容を促した重要な要因であるという点、そして第四に校長の役割はどのように変容したかという点、である。

まず第一の点について論じる。合議制学校経営(kollegiale Schulleitung)とは、現行のドイツにおける学校経営様式を称して用いられることばであり、校長に権限が集中していた独任制学校経営(direktoriale Schulleitung)に代わるあらたな学校経営様式を意味している。つまり、教員、生徒、父母といった学校当事者の合議にもとづいて学校の意思形成が行われるということであり、1970年代の法制化によって現在ではすでにドイツ各州で定着した様式であるといえる<sup>(2)</sup>。この法制化によって、合議の場として学校内にさまざまな会議が設けられ、この会議をとおして教員と同様に、生徒、父母も学校内の意思形成に関与できるようになったのである。したがって、合議制学校経営という呼び方は、意思

形成に着目した呼び方であるといえ、校長や教員のみならず、生徒や父母も加えて、これら学校当事者の間でいかに合意を形成していくかが合議制学校経営の最大の課題となる。

ただし、合議制学校経営の歴史は古く、歴史的にはこうした生徒、父母をも含めたの用い方とは異なった用い方も見られた。合議制学校経営は、すでに1920年代にハンブルクにおいて実現されている<sup>(3)</sup>。当時の、あるいは1970年代以前の合議制学校経営は、現行の合議制学校経営とは異なり、生徒や父母が明確な権利主体としては位置づいていなかった。現行のように教員、生徒、父母からなる合議制学校経営が確立したのは1970年代の教育改革によってである。つまり、1970年代以前の合議制学校経営では、生徒、父母の意思形成への関与を含まない、校長と教員との合議という意味での合議制学校経営であった。

本研究においては、合議制学校経営を、こうした教員のみが意思形成に関与している経営様式にとらえるのではなく、現行の、生徒、父母をも含めたものととらえることにする。

次に第二の、合議制学校経営の成立および展開をどのようにとらえ、なぜとくに展開に着目するのかという点についてである。合議制学校経営は前述したように1970年代における各州での法制化によって成立した。しかし、この法制化にもとづいて営まれる学校現場での意思形成の実態は、必ずしも十分な成果を挙げたとはいえないことはすでに他の論文で明らかにしている<sup>(4)</sup>。つまり、合議制学校経営はその制度レベルの整備だけでは円滑に営まれず、運営レベルの活性化に課題を残していたのである<sup>(5)</sup>。その後、こうした運営レベルでの課題からしだいに校長の役割変容が求められることとなった。もちろん、合議制学校経営が制度レベルにおいて整備された当初から、すでに校長の役割変容ははじまっていた。しかし、役割変容が決定的となったのは、合議制学校経営の運営レベル、つまり、その展開においてさまざまな課題が生じてきた結果であるといえる。したがって本研究では、校長の役割変容を促した要因を検討していく上で、合議制学校経営の成立よりもむしろ、合議制学校経営の展開に焦点を当てて検討していく必要があると考える。つまり、ここで展開に着目するのは、合議制学校経営の運営レベルで生じる動的で実践的な課題に焦点を当てる必要があると考えるからである。

さらに第三の、合議制学校経営の展開は校長の役割変容を促した重要な要因であるという点についてである。これは、まず合議制学校経営の展開と校長の役割変容との影響関係だけに焦点を当てて、この影響関係を明らかにするという、研究対象の限定を意味している。たしかに、校長の役割変容は必ずしも1つの要因によって生じるとは限らない。いく



つかの要因が影響しあって生じるのが実際である。しかし、本研究においては、1970年代以降の校長の役割変容を促した要因をすべて指摘し、それらの影響関係を明らかにしようというのではない。本研究ではあくまでも、合議制学校経営の展開が校長の役割変容に与えた影響関係を明らかにするということに焦点づけている。たしかに、合議制学校経営の展開以外に、総合制学校の設置などによる学校規模の拡大にともなうことで生じた意思形成の複雑化も、校長の役割変容を促した要因の1つとして挙げることができる。しかし、こうした要因は合議制学校経営の展開ほど大規模で、かつ本質的ではなかったと考える。全州にわたり、初等教育および中等教育における全学校形態にわたり、学校の意思形成が変革されていったという、この合議制学校経営の展開が、校長の役割変容に及ぼした中心的な影響であったと考える<sup>(6)</sup>。

さいごに第四の、校長の役割はどのように変容したかという点についてである。これは、きわめて単純化していえば次のようになる。すなわち、校長の役割は「教育者」から「経営者」へと変容したということである。ドイツにおいては従来、校長は教員の中では「同輩中の首席」としての性格が強く、いわば筆頭教員としての地位にあった<sup>(7)</sup>。優れた教育者が校長になるべきであるという考え方が強く、したがって校長には「教育者」校長として求められる役割がその大部分を占めていた。つまり、組織としての学校を統括する役割にはあまり重点が置かれていなかったといえる<sup>(8)</sup>。

しかし現在では、その役割は大きく変容してきている。「教育者」としての役割だけでは十分ではなく、組織を統括するという、いわば「経営者」としての役割の比重がしだいに大きくなってきている。この「経営者」という表現には、少なくとも、組織を統括するために、学校における意思形成を重視し、その円滑な運営のためにさまざまな活動を行っていくという意味合いが含まれる。ただし「教育者」から「経営者」へといっても、従来からの「教育者」としての役割に代わって「経営者」としての役割が課せられてきているという意味ではない。ここでいう役割変容とは、「経営者」としての比重が高まってきたことによって、それまでの「教育者」としての役割が相対的に低下したということである。従来から「教育者」としての役割も「経営者」としての役割も存在し、現在もその点では変化はない。ただ変化してきているのは、「教育者」という役割にかかっていた比重が「経営者」へ移行したという点である。

本研究では、以上のような4点において指摘した意味を含んで、冒頭の目的を設定している。

## 2. 本研究の意義

本研究では、上述したように、ドイツにおける校長の役割変容を、合議制学校経営の成立および展開の中でとらえることを主眼としている。ここでは、ドイツにおける合議制学校経営に着目する理由を述べることで、本研究の意義を説明することにする。

第一に、ドイツの合議制学校経営が、学校的意思形成において多元的な価値観を反映する方式の1つといえるからである。

学校経営には、父母、生徒の持つ多元的な価値観が反映されることが必要である。その意味で、父母、生徒も学校当事者として位置づけることが求められており、そのために、どのような意思形成システムが必要になるかが課題となる。ここに、学校当事者の持っている多様な価値観を学校経営に反映させる方式を考えなければならない理由がある。ドイツの合議制学校経営は、父母、生徒の持つ多元的な価値観をいかに学校経営に反映させるかという課題に対して、1つの解決モデルを提示しているといえる。

第二に、日本において、父母、生徒も参加する合議的意思形成の実現が緊急の課題であるからである。

現在、日本においては、父母、生徒も参加する合議的意思形成の導入は、まだ今後の課題に属している。依然として、職員会議は審議機関ではなく諮問機関であるといった主張が根強く残っていたり<sup>(9)</sup>、生徒、父母の学校参加の実現には、数多くの課題が残されている<sup>(10)</sup>。しかし、近年、父母、生徒も参加する合議的意思形成の必要性はしだいに高まりつつある。校則の見直し運動や丸刈り拒否運動などに端的に見られるように、父母の教育権や生徒の参加に対する権利意識の高まりが見られるようになってきている<sup>(11)</sup>。こうした変化の前兆は、すでに1980年代から見られたとの指摘もある。この点については、今橋盛勝が「第一の教育法関係」から「第二の教育法関係」への動きとして指摘しているように、教育紛争が教育行政や校長、教員の内部でのそれから、学校対生徒、父母、地域のそれへと移行してきていることからうかがえる<sup>(12)</sup>。このことは、日本の学校経営においても、多様な価値観を集約し調整していく意思形成システムが必要であることを意味している。加えて、「子ども（児童）の権利条約」<sup>(13)</sup>の批准を考慮に入れるならば、父母、生徒も参加する合議的意思形成の実現はまさに緊急の課題となっている。この点で、日本における学校の意思形成は、現在、転換期を迎えつつあるといっても過言ではない。

その際、こうした状況に対応した学校経営様式を構築する上で、ドイツにおける合議制学校経営の経験は、1つのモデルになり得ると考える。

第三に、父母、生徒も参加する合議的意思形成にとって不可欠な要件は何かをさぐることができるからである。

父母、生徒も参加する合議的意思形成が制度上導入されたからといって、ただちに多元的な価値観が反映されるようになるというわけではない。そこにはさまざまな努力が求められる。この努力の中で、最も重要であると考えられるのが、この意思形成において校長が果たす役割である。校長は、学校の意思形成の結節点に位置しており、意思形成の行方を左右するキー・パーソンである。父母、生徒も参加する合議的意思形成を活性化させ、効果的に運営していく上で、校長がどのような役割を果たしているか、またそのために、どのような力量が求められるのか、さらに、学校当事者とはどのような関係にあるのかを解明することが求められる。

ドイツにおける合議制学校経営は、これらを解明する上で、重要な手がかりを与えてくれる。

## 第2節 先行研究の検討

本節では、ドイツにおける校長職論および校長の役割論に関して、ドイツおよび日本ではどのような先行研究が存在するかを検討する。その際、とくに本研究と関連の深いものを取り上げ、それぞれについて、研究の概要、研究の特色、本研究との関連について述べることにする。

### 1. ドイツにおける先行研究

ドイツにおける校長職に関する研究は、近年しだいに多くなってきている。校長職の法的、制度的側面に関する研究はもちろんのこと、校長職の経営的側面に関する研究にもしだいに関心が寄せられてきている。従来は、法的、制度的側面に関する研究でさえ少なかったが、とくに1970年代以降しだいにテーマが多様化し、経営的側面に関しても取り組まれてきているのである。そこで、それらのうち、本研究との関連において注目すべき主要な先行研究を3つ取り上げて検討することにする。

まず第一に、クヌート・ネーバーマン(Knut Nevermann)の『校長－官僚制と教育との関係に関する法的歴史的側面(Der Schulleiter - Juristische und historische Aspekte zum Verhaeltnis von Buerokratie und Paedagogik)』(1982)が挙げられる。

この研究は、副題にも示されているように、官僚制と教育という視点から学校経営の歴史的展開をとらえる研究であり、ネーバーマンは「以下の研究は、官僚制と教育との緊張関係において学校経営の制度化(Institutionarisierung)のプロセスと特質を描くことをおもに目ざすものである」<sup>(14)</sup>と述べている。その際、研究対象としては「学校経営の組織形態や法形態は、国民学校領域(19世紀初頭以来のプロイセンを例として)における学校経営形態の成立史の法的歴史的整理(rechtshistorische Aufarbeitung)および連邦共和国において現在通用する学校経営の法規定の法的比較(rechtsvergleichend)研究にもとづいている」<sup>(15)</sup>とされるように、国民学校および現行の法規定が挙げられている。さらに研究の視点としては、「我々は『学校経営』という対象をさまざまな視点、つまり、歴史的(historisch)、法的(juristisch)、管理科学的(verwaltungswissenschaftlich)視点から考察する。それは、こうした視点の結びつきによって学校経営をできるだけ多様な方法で分析するためである」<sup>(16)</sup>とされるように、歴史的、法的、管理科学的という3つの視点が設定されている。

こうした枠組みにもとづいて分析を進める中で、ネーバーマンは学校経営を「集団制学校経営(Kollektive Schulleitung)」、「合議制学校経営(Kollegiale Schulleitung)」、「権威制学校経営(Autoritative Schulleitung)」、「独裁制学校経営(Monokratische Schulleitung)」という4つの様式に類型化している<sup>(17)</sup>。さらにネーバーマンは、各州における現行の校長制度についても10の項目を基準として分析している。これらはいずれも本文中において検討するため、ここでは概要を述べるにとどめる。

また、ドイツにおける校長職の体系的理論的研究として歴史的展開を詳細に追い、学校経営の分類などを行っている点にこの研究の特色が見られる。しかしながら、本研究との関連からいえば、戦後における校長の役割論に関しては、法的な側面からとらえられるにとどまっている。また、合議制学校経営の活性化という視点からの役割論は見られない。

また第二に挙げられるのは、アルフレッド・J・ミューラーとクルト・ディートリッヒ(Alfred J. Mueller/Kurt Diedrich)による『学校の経営と管理(Leitung und Verwaltung einer Schule)』(7. Aufl., 1980)である。

この研究では、校長の役割論を含めて学校経営全般について論じられている。まず、「校長—教育者(Paedagoge)かそれとも管理の専門家(Verwaltungsfachmann)か」と題された第1章の冒頭において、「現代学校の経営は教育的指導(die paedagogische Fuehrung)と管理的経営(die verwaltungsmaessige Leitung)という、その意義においては同価値とみなされなければならない2つの重要な側面(Schwerpunkte)を含んでいる。こうした認識は、ギムナジウムや職業教育の学校よりも基礎学校により多くあてはまるということはあるものの、学校制度の迅速で抜本的な拡充の間に、すべての学校形態にあてはまるものとなっている。校長は、こうした2つの側面のうち、第一の側面を熟知している。校長は、自ら経験してきた養成教育(Ausbildung)の中で、少なくとも教育的課題への準備をしてきている。しかし、管理となるとそうはいかない。管理は不快の源泉(eine Quelle des Unbehagens)になることが少なくない。管理は、たしかに限られた人にしかあてはまらないものではあるが、煩わしい義務(laestige Pflicht)とみなされてしまうのである。その上、教育には全く無縁で、教員本来の活動にとっては邪魔でしかない任務として拒絶されるのも、決してまれではない」<sup>(18)</sup>とされるように、校長の経営的課題に対しては、一般に否定的評価が存在することが指摘されている。さらに「管理と授業という2つの側面は、反対の極ではなく、むしろ学校の活動を補い合う側面である」<sup>(19)</sup>とした上で、「学校の日常において役立っている管理的活動への要求がどの程度達成されるかは、学校組織や服務

規定、会議規定よりも校長の人格や活動全体のやり方により多く依存している」<sup>(20)</sup>としており、ミューラーとディートリッヒは学校経営の成否の重要なポイントは、学校経営の法的側面よりもむしろ経営的側面にあるということを指摘している。

こうした観点から、とくに第一部では「校長の指導上の課題(Fuehrungsaufgaben des Schulleiters)」として、職務内容が列挙され、学校内の会議との関係について論じられており、他の部分では、父母、生徒との関係における校長の役割についても触れられている。したがって、本研究の特色としては、学校経営に関わる事項が具体的に網羅される際に、法的側面からだけでなく経営的側面からも、校長の役割が論じられているという点が挙げられる。しかしながら、父母、生徒との関連における校長の役割論は、合議制学校経営の活性化という視点から論じられてはいない。

そして第三に挙げられるのは、ヴォルフラム・フレスナー(Wolfram Floessner)の『校長—その職務と役割(Schulleiter: Amt und Rolle)』(1980)である。

これは、1977年から刊行されている「校長ハンドブック(Schulleiter-Handbuch)」と呼ばれる校長職のさまざまな側面を取り上げたシリーズのうちの一巻である。このシリーズは、ハッソー・フォン・レコム(Hasso von Recum)とペーター・A・デーリング(Peter A. Doering)の編集により、年間4冊ずつ発行されてきている。これらの中には、校長職の法的側面に関する研究のみならず、経営的側面や組織風土的側面に関する研究も含まれている<sup>(21)</sup>。

本書において、フレスナーは、校長の法律上の職務を整理した上で、校長が担う4つの役割を示している<sup>(22)</sup>。第一は議長(Chairman)としての校長、第二は進行役(Moderator)としての校長、第三は上司(Vorgesetzter)としての校長、第四は代理人(Beauftragter)としての校長、である。

ここで挙げられている校長の役割は、それぞれ実践的な視点からまとめられており、研究の特色としては、法的側面からの役割論よりも経営的側面からの役割論に重点が置かれているという点を挙げることができる。しかしながら、本研究との関連からいえば、本書が1980年に出版されたということもあり、合議制学校経営の視点が含まれてはいるものの、合議制学校経営の活性化が課題とされた場合に求められる校長の役割という視点からの考察は見られない。この点が、本研究との相違点として挙げられる。

以上のように、ドイツにおける先行研究では、経営的側面からの校長の役割論は見られるが、合議制学校経営の活性化という視点からそれを解明するという研究ではない。また、

校長の役割変容という視点からは扱われていない。

## 2. 日本における先行研究

日本におけるドイツの校長職研究は少ない。とくに、校長の役割論に関してはきわめて少なく、現時点ではほとんど未開拓の分野に属しているといっても過言ではない。ドイツの校長職を扱った主要な研究としては、織田成和、藤枝静正、村田貞雄、持田栄一、森隆夫、結城忠による研究<sup>(23)</sup>が挙げられる。これらの先行研究には、おもに校長職を法的側面からとらえた研究が多い。このうち、とくに本研究との関連が深く、校長の役割論を扱っているものとして挙げられるのは、織田成和の「西ドイツにおける学校経営者論—クルト・ディートリッヒの理論を中心として—」（『広島大学大学院教育学研究科博士課程論文集』第3巻、1977）と、藤枝静正の「ドイツにおける校長の法的地位と役割」（中島直忠編著『教育行政学の課題』教育開発研究所、1992）の2つである。

織田は、「西ドイツにおける学校経営者論—クルト・ディートリッヒの理論を中心として—」の中で、学校管理(Schulverwaltung)、学校監督(Schulaufsicht)、学校経営(Schulleitung)の概念を整理した上で、クルト・ディートリッヒ(Kurt Diedrich)の論考を中心に、学校経営者論を整理している。このディートリッヒの論考としては、ドイツにおける先行研究として上述した、アルフレッド・J・ミューラーとクルト・ディートリッヒによる『学校の経営と管理(Leitung und Verwaltung einer Schule)』の1971年版を用いている。

織田はまず、学校経営者の必要条件として、「教育学的能力のみを所持し、それに没頭し過ぎている指導者や教師は、それがどんなに有能であり模範的であっても、また、たとえ本人が管理職としての活動場所を切に願望して候補者名簿に掲載されており、かつ信仰上の前提条件を満たしていたとしても学校経営者には不適である」<sup>(24)</sup>と指摘している。次に「学校経営の職務」として、「教育学的管理業務」「管理規則」「その他の学校内管理」「学校外への代表」という観点から、それぞれ職務が挙げられた上で、「学校経営者の職務遂行の原則」として、「学校経營業務原則概観」「学校経営と人間関係」「学校経営者と協働者」という観点から、37の項目について職務遂行の原則が整理されている。

また、法的側面からの役割論にとどまらず、経営的側面を含めて、きわめて実践的な役割論になっている点に特色があるといえる。しかしながら、本研究との関連でいえば、上記のように、ディートリッヒの1971年の著作におもに依拠しているということもあり、

本研究の合議制学校経営という視点は、当然のことながら意識されてはおらず、合議制学校経営における校長の役割論とは、基盤を同じくしていない。たしかに個々の役割項目が詳細に挙げられてはいるが、項目が列挙されるにとどまっており、役割全体を包括する視点は見られない。

他方、藤枝は「ドイツにおける校長の法的地位と役割」の中で、臨時教育審議会の最終答申における「校長を中心とする責任体制の確立を図る」との文言に「具体的になにを意味するのであろうか」、「とくにだれに対する責任なのか」<sup>(25)</sup>との問いを向けながら、ドイツを対象とし、「校長の新しい使命・役割機能に焦点づけて特徴と課題を明らかに」<sup>(26)</sup>することを目的としている。こうした目的のもと、校長の二重的使命として、「教育的指導」という使命と「行政的管理」という使命が「相互補完的アスペクトとして理解されなければならない」<sup>(27)</sup>と指摘し、学校監督行政との関係を論じた上で、校長の学校内における地位と役割を論じている。

研究の特色としていえば、学校監督行政や校長制度を含めて、校長職全体を見通した上で、その地位と役割とを論じている点が挙げられる。しかしながら、この研究も法的側面からの役割論にとどまっており、この点で本研究の問題関心には沿わない。たしかに、「現代ドイツの校長は、基本的に『現状維持』的機能を果たしており、現状改革的、あるいはそれに向かつての教師に対する指導・助言的機能の弱さが各方面から問題として指摘されている」<sup>(28)</sup>とか、「いずれにしても、今後ますます、個々の教師の教育的自由や父母および生徒の共同決定権の問題が、学校管理・経営領域において中心的役割を演ずるようになる可能性が認められる」<sup>(29)</sup>といった指摘は見られるが、これ以上は論じられていない。

以上のように、ドイツの校長職あるいは校長の役割論に関する先行研究の中には、本研究における筆者の問題関心からの研究は、管見の限りでは見られない。

ドイツおよび日本における先行研究の分析から、以下のような3点が研究課題として指摘できる。これらの点は、本研究の特色となる点でもある。まず第一には、近年のドイツにおける校長の役割変容を、法的側面あるいは制度的側面からの形式的な役割についてのみではなく、より実態に即して経営的側面からも明らかにしていくという点である。また第二には、校長の役割の一時的な把握ではなく、時間的経過の中で、役割の変容という視点から、現在の校長の役割を論じるという点である。そして第三には、校長の役割変容を、1970年代以降の父母、生徒の学校経営参加を含めた合議制学校経営という視点から考



察していくという点である。

### 第3節 本研究の課題と構成

本節では、前述した本研究の目的に取り組む上で求められる研究の方法と課題、および本研究の構成を示す。

#### 1. 本研究の方法と課題

本研究の目的は、前述のように、ドイツにおいて合議制学校経営が成立し展開していく中で、校長の役割がどのように変容してきたかを明らかにすることである。このことを明らかにするために、まず、合議制学校経営の成立および展開がどのようなものであったかについて明らかにすることが必要である。その上で、この合議制学校経営の成立および展開に対応して、校長にどのような役割が求められているかを解明することが必要になる。その際、校長に求められている役割は、制度上あるいは運営上において校長に求められていると考えられる役割遂行への期待（校長への役割期待）から明らかにすることができる。そこで、まず合議制学校経営の成立にもとづく制度レベルでの校長への役割期待を、法規定をとおして明らかにし、他方、合議制学校経営の展開にもとづく運営レベルでの校長への役割期待を、合議制学校経営に対する学校当事者の評価をとおして明らかにする。その上で、校長研修において力量形成がどのようになされているかを解明し、研修内容が制度レベルおよび運営レベルにおける校長への役割期待とどのように対応しているかを明らかにする。

1970年代、西ドイツでは、合議制学校経営の成立によって学校の意思形成システムは大きく変革されることとなった。この意思形成システムの変革によって、まず校長の制度レベルでの役割変容が生じた。このあらたな意思形成システムの制度的な意義は、学校当事者に肯定的に評価された。しかし、合議制学校経営が展開していく中で、実際には、情報や参加意欲に関する問題が生じた<sup>(30)</sup>。こうした状況を克服していく方策として、校長を対象とした研修に注目が向けられていった。校長研修が合議制学校経営の成立とほぼ時期を同じくして整備されていった背景には、こうした状況が大きく影響を及ぼしているといえる。合議制学校経営の成立および展開とともに求められてきた校長への役割期待に対応した形で、「経営者」校長を養成するために研修システムが整備されてきた。この校長研修の中で図られている校長の力量形成は、合議制学校経営を活性化させる上で重要な役割を果たしている。

この校長研修の中で、とくに注目しなければならないのが組織開発である。ここで組織開発（Organization Development（英）、Organisationsentwicklung（独））とは、組織構成員の価値観や態度を変容させることで組織風土を変革する組織変革の一形態である。この組織開発が、合議制学校経営を活性化させる上で重要な役割を果たしていると考えられる。組織開発はすでに、ノルトライン・ヴェストファーレン州をはじめとして校長研修カリキュラムの柱の1つとして取り入れられてきている。現在はまだ組織開発の導入は萌芽的な段階にあるといえ、その成果はこれからの展開の中で検証されなければならない。しかし、今後はさらに多くの州において、組織開発やこの考え方にもとづいた内容が研修に導入されることが予想される。なぜなら組織開発は、まさしく合議制学校経営を活性化させるために、組織変革を指向し、組織変革能力の向上を実現させる方策であるといえるからである。また同時に、この組織開発の考え方の中に、合議制学校経営の活性化に対応した校長の役割が含まれているからである。校長研修の中でもとくに、組織開発において校長の力量形成がどのようになされているかを解明することをとおして、とくに運営レベルにおいて校長に求められている役割を具体的に示すことができると考える。

以上のことから、本研究の課題を次のように設定する。第一の課題は、合議制学校経営の成立により、校長にどのような役割を果たすことが求められるようになったかを解明することをとおして、制度レベルにおける「経営者」校長への役割期待を明らかにすることである（第1章）。第二の課題は、合議制学校経営の展開により、校長にはどのような役割を果たすことが求められるようになったかを解明することをとおして、運営レベルにおける「経営者」校長への役割期待を明らかにすることである（第2章）。第三の課題は、第一および第二の課題で明らかにした「経営者」校長への役割期待に対応して、校長研修において力量形成がどのようになされているかを解明することをとおして、校長研修において「経営者」校長の養成が目ざされていることを示した上で、「経営者」校長の中心的な役割を明らかにすることである（第3章）。そして第四の課題は、校長研修において取り上げられている組織開発において力量形成がどのようになされているかを解明することをとおして、合議制学校経営の活性化という視点から運営レベルにおける「経営者」校長の役割を明らかにし、「経営者」校長の役割間の関連構造を解明することである（第4章）。

本研究では、以上の4つの課題に取り組むことをとおして、合議制学校経営が成立し展開していく中で校長の役割がどのように変容したかを明らかにする。さらにさいごに、こ

うしたドイツの事例をもとに、父母、生徒も参加する合議的意思形成において求められる構成要件を明らかにするという視点から、第1章から第4章までの成果をとらえなおし、この合議的意思形成において校長はどのような位置づけにあるかを明らかにする（終章）。

ただし、これらの課題を設定した段階において、研究対象を限定する必要性が生じると考える。ドイツは、現在、16の州からなる連邦国家である。16の州は、ヒトラー政権下の第三帝国時代における中央集権的な体制に対する反省から、戦後、地方分権を重要な理念としてきたこともあり、文化高権(Kulturhoheit)にもとづき、各州ごとの独立性の高さを1つの特徴としている。こうしたことから、教育制度においても、大枠においては、ドイツという国家単位での共通性を有してはいるが、各州ごとの相違が見られることは見過ごせない。第1章において示すように、合議制学校経営への移行の仕方も、また現行の法規定においても、各州ごとの相違が見られるのが実情であり、具体的な分析に際しては、各州ごとの事例分析という手法を取ることが必要になると考える。

そこで本研究では、必要に応じて、特定の州に限定して考察を進めていくことにしたいと考える。ただし最初から、ある特定の州を対象を限定するという方法は取らず、可能なかぎりドイツ全体<sup>(31)</sup>を視野において考察を進めていきたいと考える。なぜなら、第一に、可能なかぎり全州の動向を把握した上で、部分的に特定の州に限定することによって、取り上げる州の位置づけが明確になるからであり、第二に、今後、特定の州ごとにさらに個別に考察を進めていく場合においても、全州に共通の動向を把握しておくならば、これを基礎にできると考えるからである。

こうした方法を取る本研究では、具体的に検討する州として、ノルトライン・ヴェストファーレン州を取り上げることにする。同州は、合議制学校経営に関する単独法<sup>(32)</sup>を制定している数少ない州である。このため、合議制学校経営の研究対象としては興味深い州の1つであると考えられる。また同州の合議制学校経営は、当時の西ドイツ11州の中では、権利の面で、教員の権利が強いとされる4州と、父母、生徒の権利が強いとされる3州との中間に位置づく4州のうちに属するとされており<sup>(33)</sup>、今後、研究を進めていく際に参考となる州である。

## 2. 本研究の構成

次に、本研究での構成を示す。

第1章では、合議制学校経営の理念と制度を明らかにすることをとおして、合議制学校

経営の成立にもとづいて求められる制度レベルでの「経営者」校長への役割期待を明らかにする。まず第1節で、合議制学校経営の制度理念を示しているドイツ教育審議会教育委員会が出した勧告を分析する。第2節で、合議制学校経営の制度を検討し、組織構造および特質を明らかにする。そして第3節で、校長制度を概観し、合議制学校経営の制度レベルにおける「経営者」校長への役割期待を明らかにする。

第2章では、合議制学校経営の運営レベルにおける学校当事者の評価を分析することをおして、合議制学校経営の展開にもとづいて求められる運営レベルでの「経営者」校長への役割期待を明らかにする。まず第1節および第2節において、ノルトライン・ヴェストファーレン州を事例として、同州での合議制学校経営に対する実態評価報告書<sup>(34)</sup>を手がかりに、校長、教員、父母、生徒による参加の制度および運営に対する評価をさぐる。第3節で、第1節および第2節で分析した実態評価およびヴォルフガング・メルツァーの調査研究をもとに、合議制学校経営の運営レベルにおける「経営者」校長への役割期待を明らかにする。

第3章では、校長研修においてどのような力量形成がなされているかを明らかにすることをおして、校長研修において「経営者」校長の養成が目ざされていることを示し、「経営者」校長の中心的な役割を明らかにする。まず第1節で、校長研修が確立するまでの状況をさぐる。第2節で、ノルトライン・ヴェストファーレン州を中心に、校長研修の実施形態およびカリキュラムの分析を行い、校長研修の構造と特質をさぐる。そして第3節で、「経営者」校長の力量形成という観点から、校長研修の確立までの状況や研修の構造および特質をとらえなおし、校長研修において「経営者」校長の養成が目ざされていることを示した上で、「経営者」校長に求められる中心的な役割を明らかにする。

第4章では、校長研修において取り上げられている組織開発において力量形成がどのようになされているかを明らかにすることをおして、運営レベルにおける「経営者」校長の役割を合議制学校経営の活性化の視点から明らかにし、「経営者」校長の役割間の関連構造を明らかにする。まず第1節で、組織開発が導入された背景をさぐり、導入の意義について検討する。第2節で、組織開発の要素および展開過程について検討する。そして第3節で、ノルトライン・ヴェストファーレン州を事例として、校長研修における組織開発のカリキュラムを分析し、「経営者」校長の役割を合議制学校経営の活性化という視点から具体的に明らかにした上で、「経営者」校長の役割間の関連構造を明らかにする。

そして終章では、第1章から第4章までの成果をもとに、父母、生徒も参加する合議的

意思形成において求められる校長の位置づけを明らかにする。まず第1節で本研究の要約を行う。第2節で、第1章から第4章までの成果をとらえなおし、父母、生徒も参加する合議的意思形成において求められる校長の位置づけについて考察を加える。そして第3節では、今後の研究課題を展望する。

なお、章構成の全体関連を図示すると、図0-3-1のようになる。

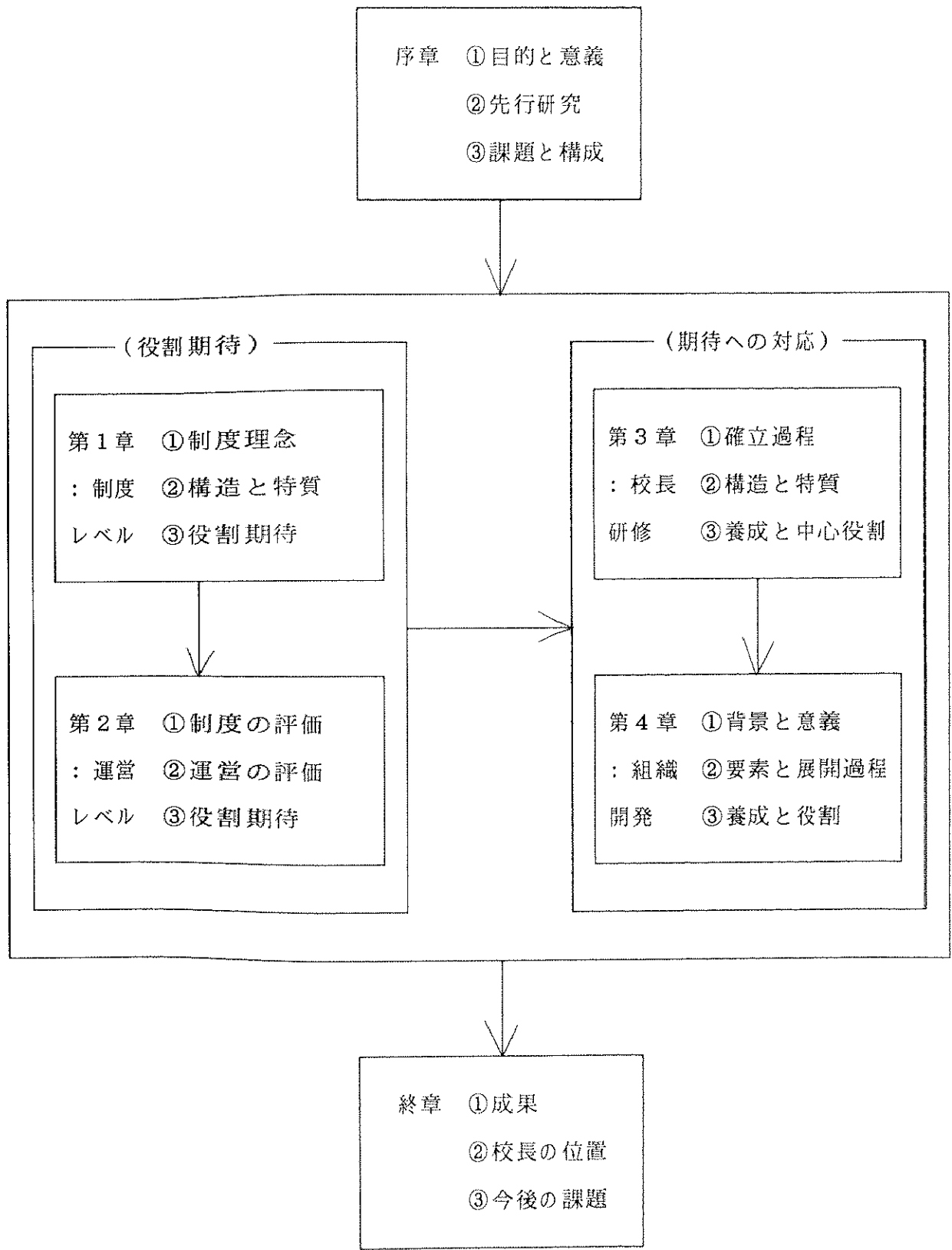


図0-3-1. 本研究における章構成の関連

注（序章）

- (1) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil I, Verstaerkte Selbstaendigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schueler und Eltern, Bonn, 1973.
- (2) Heckel, Hans/Avenarius, Hermann: Schulrechtskunde (6. Auflage), Neuwied und Darmstadt, 1986, S.70.
- (3) 結城忠「西ドイツの学校経営の構造」、日本教育経営学会編『講座日本の教育経営8 教育経営の国際的動向』ぎょうせい、1987、P.247。
- (4) すでに修士論文「西ドイツにおける父母の学校経営参加制度に関する一考察—ノルトライン・ヴェストファーレン州の『学校参加法』における参加制度の意義と問題点—」（1987）において、筆者はノルトライン・ヴェストファーレン州を事例として、意思形成の運営レベルにおける問題点を父母の学校経営参加という視点から明らかにした。
- (5) たとえば、(4)の修士論文において次の点を課題として指摘した。すなわち、①個別化された父母の参加意識の克服、②学校の管理・運営的な事項、あるいは専門的な事項への父母の啓蒙、③父母の参加に対する教員の拒否的な意識の解消、そして④父母の参加に対応するための教員の勤務条件の整備、という4点である。
- (6) 「1960年代半ばから1970年代半ばにかけての西ドイツは、この国の人々が幾分自嘲的にそう名づけている『教育改革の多幸症期』と呼ばれる時代を経験し、教育制度の著しい量的拡充が行われるとともに、『民主化』『効率化』といったスローガンの下に、抜本的・構造的な制度改革が志向された」（天野正治『日本とドイツ 教育の国際化』玉川大学出版部、1993、P.172）と指摘されているように、西ドイツ（当時）では1960年代半ばから1970年代半ばにかけて、教育制度全般にわたる抜本的な制度改革がなされた。合議制学校経営の成立は、この抜本的な教育改革の中で取り組まれた課題の1つとして挙げられ、まさに学校の意思形成システムの一大転換を意味していたといえる。さらに、こうした意味を持つ合議制学校経営が展開していくことによって、校長の役割に限らず、さまざまな方面へその変化の影響力は及んだといえる。
- (7) Mueller, Alfred J./Diedrich, Kurt: Leitung und Verwaltung einer Schule (7. Auflage), Neuwied und Darmstadt, 1980, S.3.
- (8) 「教育者」校長の役割の1つには、授業を担当することが挙げられる。これに関して



は、ヴェルナー・ヨブストが、各州におけるギムナジウムの校長の授業担当義務を一覧表にまとめている (Werner, Jobst: Stellung und Aufgaben eines Schulleiters. In: Die Hoehere Schule H1/1990, S.25.)。これによると、いずれの州においても校長に授業担当義務が課せられている。

また、「教育者」という役割には、生徒に対しての授業者としてだけでなく、同僚教員に対する模範教員としての指導者的役割も含まれる。

- (9) 小島弘道「職員会議の性格と機能」、日本教育法学会編『講座教育法5 学校の自治』1981、総合労働研究所、P.161-164。
- (10) 拙稿「日本における父母と学校との新たな協力体制づくり」、大塚学校経営研究会『学校経営研究』第16巻、1991、P.93-95。
- (11) たとえば、次のような各雑誌において父母の教育権に関する特集が組まれている。  
『学校運営研究』No.337(1988,1)、『教育』No.513(1989,11)、『世界』No.541(1990,5)など。

他方、生活指導の領域においても生徒の参加に関する研究がなされている。

- (12) 今橋盛勝『教育法と法社会学』1983、三省堂、P.25-27。
- (13) この中には、児童、生徒の学校参加に関する内容も含まれている。
- (14) Nevermann, Knut: Der Schulleiter - Juristische und historische Aspekte zum Verhaeltnis von Buerokratie und Paedagogik, Stuttgart, 1982, S.10.
- (15) Nevermann, Knut: a.a.O., S.10.
- (16) Nevermann, Knut: a.a.O., S.10.
- (17) Nevermann, Knut: a.a.O., S.146.
- (18) Mueller, Alfred J./Diedrich, Kurt: Leitung und Verwaltung einer Schule (7. Auflage), Neuwied und Darmstadt, 1980, S.3.
- (19) Mueller, Alfred J./Diedrich, Kurt: a.a.O., S.3.
- (20) Mueller, Alfred J./Diedrich, Kurt: a.a.O., S.4.
- (21) 以下のような研究が挙げられる。
  - 「1. 学校内部での位置づけの描写(Schulinterne Stellenbeschreibungen)」(1977)
  - 「2. 職業: 校長(Beruf: Schulleiter)」(1978)
  - 「3. 学校経営の指導的任務(Fuehrungsaufgaben der Schulleitung)」(1978)
  - 「7. 学校経営の計画的任務(Planungsaufgaben der Schulleitung)」(1978)

- 「10. 学校経営の決定課題(Entscheidungsaufgaben der Schulleitung)」(1979)
  - 「11. 学校経営と教員集団(Schulleitung und Lehrerkollegium)」(1979)
  - 「12. 校長のための活動技術(Arbeitstechniken fuer Schulleiter)」(1979)
  - 「14. 学校経営の自由と制約(Freiheit und Bindung der Schulleitung)」(1980)
  - 「15. 校長：職務と役割(Schulleiter: Amt und Rolle)」(1980)
  - 「16. 進行役としての校長(Der Schulleiter als Moderator)」(1980)
  - 「21. 会議の運営(Die Leitung von Konferenzen)」(1982)
  - 「25. 父母（共同）活動(Eltern(mit)arbeit)」(1983)
  - 「28. 協力：学校経営の鍵的機能(Kooperation: Schluesselfunktion der Schulleitung)」(1983)
  - 「30. 学校実践に関する法律論争(Rechtsargumentation fuer die Schulpraxis)」
  - 「32. コミュニケーション：葛藤の理解と葛藤の解消(Kommunikation: Konflikte verstehen - Konflikte loesen)」(1984)
  - 「44. 校長の活動状況について(Zur Arbeitssituation des Schulleiters)」
  - 「46. 学校風土と学校経営(Schulklima und Schulleitung)」(1988)
  - 「50. 管理とイノベーションとの間の校長(Schulleiter zwischen Administration und Innovation)」(1989)
  - 「51. 校長の一日：観察と分析(Schulleiteralltag: Beobachtungen und Analysen)」(1989)
  - 「54. 組織開発による学校の形成(Schulgestaltung durch Organisationsentwicklung)」(1990)
  - 「58. 協力による動機づけ(Motivation durch Kooperation)」(1991)
- (22) Floessner, Wolfram: Schulleiter: Amt und Rolle(Schulleiter-Handbuch Bd.15), Braunschweig, 1980, S.25-100.

(22) 以下のような研究が挙げられる。

- ①織田成和では、「西ドイツにおける学校経営者論－クルト・ディートリッヒの理論を中心として－」（『広島大学大学院教育学研究科博士課程論文集』第3巻、1977）、
- 「西ドイツの校長と教員会議－各州の法的検討－」（『教育学研究紀要』第一部第32巻、1986）、
- 「ドイツの校長職と教員団体－20世紀初頭の学校経営－」（『教育学研究紀要』第一部第33巻、1987）、
- 「西ドイツの校長に関する－考察－各学校監督局

との協働をめぐる一」（『教育学研究紀要』第一部第34巻、1988）、「西ドイツにおける学校監督と校長－各機能とパートナーシップ－」（『教育行政学研究』第10号、1988）、「西ドイツの学校監督と校長（2）－校長の現状と問題点－」（『教育学研究紀要』第一部第35巻、1989）といった一連の研究が挙げられる。

②藤枝静正では、「ドイツにおける校長の法的地位と役割」（中島直忠編著『教育行政学の課題』教育開発研究所、1992）が挙げられる。

③村田貞雄では、「ドイツの民衆学校における職員会議制度成立の系譜－実定法的規定を中心にして－」（『教育制度研究』第2号、1968）、「ドイツの民衆学校におけるLehrerkollegiumの成立と職員会議」（『教育制度研究』第3号、1969）、「バイエルンの学校経営－国民学校における校長と教師の関係を中心にして－」（『人文論究』第37号、1977）、「西ドイツの学校経営における校長と教師の関係」（『北海道教育大学紀要』第一部C教育科学編第27巻第2号、1977）、「『合議制的学校経営』の成立と展開－ワイマール期プロイセンにおける国民学校のばあい－」（『北海道教育大学紀要』第一部C教育科学編第29巻第1号、1978）が挙げられる。

④持田栄一では、『福祉国家の教育像－現代西ドイツの教育－』（1967、国土社）が挙げられる。

⑤森隆夫では、「西独の学校経営」（『学校経営大系』第I巻、1963、国土社）、「外国における学校経営の動向（西ドイツ）」（現代学校経営講座5、1976、第一法規）が挙げられる。

⑥結城忠では、「西ドイツにおける校長職の法的構造」（『日本教育経営学会紀要』第22号、1980）、「西ドイツの学校経営の構造」（『講座日本の教育経営8 教育経営の国際的動向』1987、ぎょうせい）が挙げられる。

なお、この他にもドイツの学校経営全般を扱った研究として、荒木慎一郎、林量俣の研究が見られる。ただし、これらの研究においては、校長の役割は詳細には論じられていない。

(24) 織田成和「西ドイツにおける学校経営者論－クルト・ディートリッヒの理論を中心として－」、『広島大学大学院教育学研究科博士課程論文集』第3巻、1977、P.35。

(25) 藤枝静正「ドイツにおける校長の法的地位と役割」、中島直忠編著『教育行政学の課題』教育開発研究所、1992、P.241。

(26) 藤枝静正、前掲論文、P.242。

- (27) 藤枝静正、前掲論文、P.245。
- (28) 藤枝静正、前掲論文、P.243。
- (29) 藤枝静正、前掲論文、P.251。
- (30) (4), (5)参照。
- (31) 本研究においては、旧西ドイツに限定して考察を進めることにする。
- (32) 「学校制度における参加に関する法律(Gesetz ueber die Mitwirkung im Schulwesen)」(以下、「学校参加法(Schulmitwirkungsgesetz)」とする)である。
- (33) F・ツプケ/大西健夫(訳)「両親と生徒の教育参加」、大西健夫編『現代のドイツ5 学校と教育』三修社、1984、P.94-95。  
なお、ネーバーマンにおいても類似の分類が見られる。Nevermann, Knut: a.a.O., S.294.
- (34) 以下の2冊の報告書である。
- ①Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Schulmitwirkung auf dem Pruefstand - Auswertung einer Umfrage unter Eltern, Lehrern und Schuelern, 1983.
- ②Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Erfahrungsbericht zum Schulmitwirkungsgesetz, 1983.

## 第 1 章

### 合議制学校経営の制度理念と 校長への役割期待

本章では、合議制学校経営の制度理念にもとづく校長への役割期待を明らかにする。そのために、第一に合議制学校経営の制度理念を示しているドイツ教育審議会教育委員会の「勧告」の内容を分析する（第1節）。第二に、この制度理念にもとづいて法制化された合議制学校経営の制度を検討し、合議制学校経営の組織構造と課題および特質を明らかにする（第2節）。第三に、合議制学校経営の制度レベルにおける「経営者」校長への役割期待を明らかにする（第3節）。

## 第1節 「勧告」における合議制学校経営の理念

本節では、合議制学校経営の制度理念を明らかにする。そのためにまず、西ドイツ教育の流れの中でのドイツ教育審議会教育委員会の「勧告」の位置づけを明らかにした上で、「勧告」の基本的枠組みを検討する。つづいて、この基本的枠組みをもとに、3つの視点を設定し、合議制学校経営の制度理念を分析する。その上で、「勧告」に示された合議制学校経営の制度理念がどのように評価されたかを明らかにする。

### 1. 「勧告」の位置づけと基本的枠組み

現行の合議制学校経営の基本的枠組みを形づくったのは、ドイツ教育審議会の教育委員会が1973年に出した「勧告」である。この「勧告」の中に示されている理念をもとに、その後各州において制度化が進められていったことで、現行の合議制学校経営の制度的基盤ができあがったといえる<sup>(1)</sup>。

こうした現行の合議制学校経営の出発点に当たるともいえる「勧告」は、1970年代における、西ドイツでの教育改革の一端を担っていた。この教育改革は大規模に、きわめて徹底して行われた。それは、この教育改革によって築かれた教育制度の基礎が、現在に至るまで確固として保持されていることからもうかがえる。たとえば、オリエンテーション段階制の導入、総合制学校の制度化、ギムナジウム上級段階の改革、大学改革などであり、これらとならんで、学校の管理運営改革も行われた<sup>(2)</sup>。

こうした諸施策からなる教育改革の基本方向を打ち出した構想が、「勧告」公布に先立つ1970年に、おなじくドイツ教育審議会教育委員会が出した勧告「教育制度に関する構造計画」(Strukturplan fuer das Bildungswesen) (以下、「構造計画」とする)であった<sup>(3)</sup>。「勧告」は、この「構造計画」の実現にともなって生じる、学校制度の改革課題の

確定とその解決に向けての施策に関して、より具体的な提案を行っているものにとらえることができる。

この「構造計画」の中では、「教育制度における参加(Mitwirkung)」において「当事者(学習者、父母、教授者、相談者)の、教育上の進路に関する決定や学校生活における諸規制への参加は、責任の程度にしたがって、保障されるべきである」<sup>(4)</sup>と述べられており、生徒や父母も学校当事者として、学校における意思形成に参加すべきであることが提起されている。さらに、「教育委員会は、最初の任期において、活動の重点を教育制度の構造の変革(Veraenderung)に置いた。しかしながら、教育委員会によって計画された構造改革は、教育管理(Bildungsverwaltung)の改革なしには実現され得ない。新たな構造には、あらたな管理組織形態が対応しなければならない」<sup>(5)</sup>とされているように、この「構造計画」にもとづいて改革を実現していく際の重要な要因として、管理組織の改革が挙げられているのである。

「勧告」では、「構造計画」において示された方向性を具体化するための方策が提起されている。その構成は、以下のものである。

「勧告」は、「第I部、勧告(Empfehlung)」と「第II部、解説(Erlaeuterungen)」から構成されている。「第I部、勧告」においては「勧告」全体の骨子が次のような10項目にわたって述べられている。すなわち、1. 導入(Einleitung)、2. 勧告の原則(Grundsätze der Empfehlung)、3. 学習過程の組織化(Organisation von Lernprozessen)、4. 人事問題(Personalfragen)、5. 財政問題(Finanzfragen)、6. 生徒代表制(Schülervertretung)、7. 父母参加(Elternbeteiligung)、8. 学校の経営、管理、組織(Leitung, Verwaltung und Ordnung der Schule)、9. 監督と相談(Aufsicht und Beratung)、10. 勧告の実現(Verwirklichung der Empfehlung)である。また「第II部、解説」においては、これらの各項目についてさらに詳細に論じられている。

「勧告」の基本枠組みに関しては、おもに「第I部、勧告」の中の「1. 導入」に述べられている。そこではまず、「教育委員会は、学校の自律性の強化と教員、生徒、父母の参加に関する勧告を提示する」<sup>(6)</sup>とされ、まさに「勧告」の表題が示すように、第一には学校の自律性が強化されること、第二には教員、生徒、父母による参加制度が確立されること、という2点が主題であることが指摘されている。その上で、以下のような4点が挙げられている<sup>(7)</sup>。

第一に、学校は教育制度に対する国家の全体責任の枠内にあることである。これは、こ

の全体責任が学校の機能を発揮させ、すべての人に対する教育への権利を実現し、機会均等を構築するための前提であることを確認しているといえる。しかしながら同時に、第二に、各学校ごとに異なる現実に即して決定がなされる必要があることが指摘されている。これは、学校は複雑な社会システムであり、もはや中央集権的な力によるだけでは管理され得ないという現状認識に立っていることを示している。さらに第三に、このことはとりわけ学習過程の組織化にあてはまることが挙げられている。学習は、教授者と学習者による独自の努力、学習目標との個人的な一致、内的に導かれる動機づけなどを必要とするという立場から、社会的に定められた一般的な目標が、教授者や学習者の具体的な興味、要求、能力によってどのように実現するかという問題の重要性が強調されている。そして第四に、このことは代表民主主義における参加への要求と強く結びついていることが述べられている。とくに教員、生徒、父母が複雑な教育過程や学習過程において協力しなければならない学校という場においては、参加が強調されるべきであることが指摘されている。

以下本節では、これらの点をもとに次のような視点を設定し、これらの視点から「勧告」の内容をとらえなおすことにする。すなわち第一の視点には、学校は国家の全体責任の枠内にあるとはいいながら、もはや中央集権的には管理できないという状況にあることから、学校の自律性の強化と参加の関連という点が挙げられる。第二の視点には、学校に自律性が与えられた場合、とくに学習過程の組織化における意思形成への参加が必要となることから、学校当事者としての生徒、父母の位置づけという点が挙げられる。そして第三の視点には、実際には学習過程の組織化を中心として学校当事者がどのように意思形成をするかが重要であることから、意思形成の様式という点が挙げられる。

## 2. 学校の自律性の強化と参加

まず、第一の視点の、学校の自律性の強化および参加という点から検討する。「勧告」では、まず学校の自律性の強化は、「国家の管理および地方自治体の管理の範囲内において、決定権限(Entscheidungskompetenz)が各学校へ移行されることを意味する。この自律性の強化という概念は、議会制的な権限関係の中で行動する学校に対して、国家の示す基準の中で実質的な決定権限を与え保障することによって、国家的管理と学校との関係に関する中央集権化と地方分権化との問題や、教育制度における画一化か多様化かという問題を解決しようとするものである」<sup>(9)</sup>とされている。これは、学校にとっては裁量の余地が増加することを意味している。



また参加は、「教員、生徒、父母が学校での審議や決定に制度的に関与することを意味する。参加という概念は、学校における葛藤の解消や意思形成のためのコミュニケーション過程や決定過程を提起することによって、権限と当事者性、正当性と利害・関心、責任と決定という問題を解決しようとするものである」<sup>(9)</sup>とされている。これは、教員、生徒、父母にとっては、学校における意思形成に関与できるということの意味している。

このように規定される学校の自律性の強化と参加とは、そもそもはお互いが独立的な存在であると考えられる。つまり、学校の自律性が強化されても、それによってかならずしも参加が行われない場合もあり得るし、逆に参加が行われても十分な自律性が学校に与えられていない場合もあり得るからである。しかし「勧告」の中では、この両者の実現が同時に目ざされている。それは「勧告」の中では、この両者は、お互いが同時に存在するときのみ意義が存するとみなされているからである。このことについて「勧告」では、「各組織の自律性の強化がなければ、参加は複雑で、権限がないためにただ形式的になされる学校内部の意思形成を生み出すであろう。参加がなければ、自律性が強化されても学校の内部構造を管理的な命令関係(Anordnungsverhaeltnis)へ近づけるだけになってしまう」<sup>(10)</sup>と指摘されている。つまり、学校の自律性の強化にとっても参加が不可欠であるし、参加にとっても学校の自律性の強化が不可欠であるということである。「勧告」では、学校の自律性の強化と参加という2つを柱として、学校の自律性の強化の上に参加が展開されるべきことが提起されている。

このように密接な関係においてとらえられる学校の自律性の強化と参加には、次のような背景が存在したことが影響を及ぼしているとされる。まず、学校の自律性の強化に関しては、学校現場の多様化と、それにとまなう決定要因の複雑化が挙げられている<sup>(11)</sup>。もはや中央集権的には、物事は決定され得ないという認識が強くなったためである。これはとくに学習過程の組織化にあてはまる。「勧告」では、学習過程においては、教授者と学習者との間における個別的で多様な諸条件が何よりも考慮に入れられなければならないとされている<sup>(12)</sup>。次に参加に関しては、民主主義社会における参加への要求の高まりが存在していたことである。当時の西ドイツにおいても、産業界や大学などでの共同決定(Mitbestimmung)の実現に見られるように<sup>(13)</sup>、社会的に意思形成への参加要求が高まりを見せていた。学校教育においても、この趨勢は例外ではなかった。

こうした背景から、学校の自律性の強化と参加は、両者がともに独自の意義を有しつつ、しかも両者が組み合わされることで両者の意義がより高められることから、「勧告」にお

いて2つの柱として提起されたのである。学校の自律性の強化と参加とは、民主的要求を実現できる理想的な組合せとみなされていた。「勧告」では「自律性の強化と参加は、社会的な諸機関における民主的な参加(Teilhabe)や民主的な活動への要求が増大しつつある中で、これを実現することのできる組織モデル(Organisationsmodell)を作り出す」<sup>(14)</sup>と述べられており、自律性のある学校における参加の実現が、社会的な参加要求の流れの中に位置づいていることが示されている。

しかし他方では、学校の自律性が強化され、参加が実現されることによって、さまざまな要求が学校に流れ込んでくることも予想されていた<sup>(15)</sup>。そのために、実際の参加システムをどのように形成するかということが、次に重要な点となってくるのである。とくに学校レベルでは、意思形成のための組織のあり方が問題となる。

### 3. 学校当事者としての生徒、父母

次に、第二の視点の、生徒および父母の学校当事者としての位置づけという点から検討する。上述のように、「勧告」においてまず参加が提起されたことで、生徒と父母とは明確に学校当事者としての位置に置かれることになる。

まず生徒に関しては、従来の生徒参加の形態を指す「伝統的生徒共同管理制」(伝統的SMV)とあらたに実現されるべき生徒参加の形態を指す「生徒代表制」(SV)とが挙げられている。「勧告」の中では、次のような3点から、「伝統的生徒共同管理制」(伝統的SMV)と「生徒代表制」(SV)とが明確に区別されており、「生徒代表制」(SV)は「伝統的生徒共同管理制」(伝統的SMV)の否定の上に成り立つことが示されている<sup>(16)</sup>。それは、第一に教員と生徒との関係、第二に学習過程の形成への参加、第三に生徒の権利と生徒代表の活動という点においてである。

第一の点については、「一般にSMVの組織方法や活動方法が基礎としているのは、教員と生徒との間の調和的なパートナーシップ関係に関するイメージ(Vorstellung)であった。これは、現存する教員と生徒の間の従属的な関係(Abhaengigkeit)を顕在化させるのではなく、むしろこれを隠すような、また対立の解消を可能にする課題を否定するものであった」<sup>(17)</sup>とされ、それまでの「学校共同体」思想を前提とした「パートナーシップ」理論にもとづく、予定調和的な関係に依拠していた教員-生徒関係が否定されている。これに対しては、「生徒代表制の組織モデルは、とくに学校と社会における利害対立や葛藤から出発する。生徒代表制は生徒の利益代表として形づくられなければならない」<sup>(18)</sup>と

され、利害対立や葛藤を前提とした教員－生徒関係への転換が提起されている。

また第二の点については、「SMV活動の重点は、学校の中心的活動の外にある。つまり、授業の計画や形成に関する決定へのSMVの参加は、制度化されていなかった。その機能はむしろ、第一義的には規律や援助に関する任務に限定されていた」<sup>(19)</sup>とされ、生徒参加が教授－学習過程以外の活動に重点が置かれ、教授－学習過程への参加は認められていなかったことが指摘されている。これに対しては、「生徒代表制は学校や授業に関連した学校的意思形成へ制度的に関与させられるべきである」<sup>(20)</sup>とされ、むしろ教授－学習過程への参加が活動の中心に置かれるべきことが提起されている。

そして第三の点については、「SMVの組織形態においては、議会制政治システムが小型化されて模倣されることによって、SMVの魅力はさらに失われることになる。議会制原理にもとづきながらも権限が与えられていないことによって、生徒代表のSMV活動は、いわば砂場遊び(Sandkastenspielerei)でしかなくなってしまう。その中で生徒代表は熱心に活動していたが、彼らを選んだ者の抱える問題や学校で日々生じる問題からは遊離していた」<sup>(21)</sup>とされ、現実の問題とは切り離されて営まれる、形式的な生徒代表の活動が指摘されている。これに対しては、「生徒代表制はできるだけ多くの生徒に参加と活動を可能にする組織形態を含むべきである」<sup>(22)</sup>とされ、生徒あるいは生徒代表にあらゆる権利が与えられることによって、実質的な意味を持つ生徒代表の活動へ転換されることが提起されている。

このようにして、生徒はまさしく、学習過程の組織化への参加を中心とする参加活動の担い手としての位置づけ、すなわち、学校当事者としての位置づけを得ることとなったのである。

他方、父母も生徒と同様に、学校当事者としての位置づけを得ることとなった。つまり、「父母の参加のもとにおいてのみ、学校はその課題をよりよく達成することができる。この目的のために、家庭と学校との間のコミュニケーションが幅広い基礎の上に構築されるべきなのである」<sup>(23)</sup>とされ、参加が、父母の情報不足の解消および教員の情報不足の解消という2つの機能を担うことが指摘されている。またこれは、生徒の場合と同様に、とりわけ学習過程の組織化にもあてはまるとされている。

父母と教員との関係に関して、こうした点が提起される前提には、次のような認識が存在している<sup>(24)</sup>。まず、学校と家庭とは協力しているとはいいいながらも、内容的、制度的な協力についての話し合いはまれにしかなく、それどころかそもそもお互いが矛盾した教育

要求を持っているという認識である。しかし一方で、学校と家庭の教育機能はますます分かち難くなってきており、何らかの合意形成が図られる必要が生じてきているのも確かであるということである。その際に何らかの合意形成が図られなければ、学校と家庭との矛盾は、結局は生徒へと振り向けられることになってしまう、と指摘されている。

ただし同時に、必ずしも参加によってすべてが解決されるわけではなく、問題解決のほんの一部にしかならないことも指摘されている。それでもやはり、「学校と家庭との矛盾した期待からできるだけ生徒を守る」<sup>(25)</sup>という目的へ向かう必要があるという点は明確に打ち出されている。

その上で父母参加に関して留意されるべき点が4点挙げられている。第一に、特定の父母との関係に偏ることのないように配慮することが求められるという点である。これについては、「広範囲にわたる関係づくり(Breitenkontakt)が重要な意味を持つ。なぜなら、家庭と学校との関係においては、観念的な利害の媒介が重要なのではなく、各家庭の期待、考え、行動様式と、各学校や教員との間にある特殊な対立の除去が重要であるからである」<sup>(26)</sup>とされている。第二に、父母は学校の現状から隔たりを持っているという点である。これについては、「父母の、どちらかといえばよそよそしく(distanziert)保守的な態度から生じているあつれき(Spannung)は、学校や授業がますます変化してきているということからも高められる。父母は、教育内容に関する構造的な改革についての知識を十分に与えられていないことが多く、そのために学校を自らの学校体験(Schulerfahrung)にもとづいて評価してしまう」<sup>(27)</sup>とされている。第三に、双方向の情報交流が意味を持っているという点である。これについては、「学校から父母への情報提供や教員による父母との相談だけではなく、同様に、子どもの学校外での態度や家庭的な背景についての教員への情報提供や、父母による教員との相談もまた重要である」<sup>(28)</sup>とされている。そして第四に、父母も教員も実際には、お互いのコミュニケーションにとっての制約条件を抱えているという点である。これについては、「学校でのコミュニケーション過程や決定過程への父母の参加が有する独自の困難は次の点にある。すなわち、できるだけ包括的で効果的な相互的学習過程が求められるのに対して、とくに職業を持つ父母の時間的な制約や教員の負担の問題があるという点である」<sup>(29)</sup>とされている。

これらの点を考慮した上で、父母参加がなされるべきことが提起され、父母も学校当事者としての明確な位置づけを得たことになる。

以上のような諸変化を含んで、学校当事者としての位置づけを得た生徒と父母は、参加

において次のような関係にある。すなわち、生徒の学校段階が上がるにつれて、参加主体の比重が父母から生徒へと移行していくという関係である。これについては、学校段階が低い場合には、父母が生徒に代わって権利を行使したり、会議に参加するが、学校段階が上がるにつれて、生徒代表の構成割合が上がっていくべきである、と提起されている<sup>(30)</sup>。

#### 4. 学校当事者による意思形成の様式

学校の自律性が強化され、同時に生徒、父母もあらたに学校当事者として加わり、学校における意思形成が再編されることで、従来までの教員中心の意思形成システムは変革されなければならない。そこで第三の視点の、意思形成の様式にかかわる理念という点から検討する。

「勧告」では、表1-1-1に示すような参加会議が提起されている。

参加会議は、学年レベルあるいは学校レベルにおいて設けられること、またそこでは教員が多数を占めること、さらに生徒や父母も一定の割合において参加すべきであること、などが示されている<sup>(31)</sup>。なお、複数の教育段階からなる学校の場合には、各段階ごとに会議が設けられる。生徒参加および父母参加が、学習過程の組織化への参加を主眼としていることからすると、こうした参加会議は、これに対応するための意思形成の形態であるといえる。つまり、参加の出発点は、学校レベルよりもむしろ学年レベルにあるといえ、こうした単位が基礎になっているということから、学習過程への組織化を主眼としていることがうかがえる。

参加会議の構成方法には、2つのモデルが存在する<sup>(32)</sup>。1つは、同数代表モデル(Paritaetenmodell)であり、もう1つは、コントロール・モデル(Kontrollmodell)である。前者は、教員、生徒、父母という3つの集団が同数で会議を構成するモデルであり、後者は教員、生徒、父母がそれぞれ独立的に会議を構成するモデルである。

「勧告」では、これら2つのモデルから出される組織要素の結合が試みられており、その際に、次のような4つの原則が示されている<sup>(33)</sup>。まず第一に、学校における自律的な決定過程は本質的には教員によって担われるということ、第二に、教員の専門化が進展している中で分業化がなされるということ、第三に、生徒や父母が学校レベルや段階レベルでの諸会議において議席と投票権をもって代表として出席しているということ、そして第四に、本質的なコミュニケーション過程や決定過程は、学校の慣習的な諸組織(formelle Organen)においてではなく、特別な協力形態においてなされるということである。

表1-1-1. 「勧告」における学校内の意思形成のための諸会議

組織 レベル	学校	教員	生徒 中等段階I以上	父母
学校	学校経営層 学校会議 教科別会議 委員会	教員会議 (全教員が学校 会議の構成員で ない限り)	生徒評議会 総会(複数の教 育段階からなる 場合)	父母代表/父母 評議会 総会
学年	学年会議 学級ないしは学習集団会議		代表 総会	代表 総会

(出典: Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil I, Verstaerkte Selbstaeendigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schueler und Eltern, 1973, Bonn, S.A26. における表をもとに作成。)

こうした原則を活かすことが重視されているのは「学校会議(Schulkonferenz)」である<sup>(34)</sup>。これは、非常勤教員や非教育職員をも含めての全教職員、生徒、父母で構成されることが望ましいとされる。しかし他方では、会議の活動力を考えると会議の規模にも制約が必要になってくる。各集団からのできる限り数多くの参加と会議の活動力とを考慮して、同数代表の問題が重要となってくるとされている。

これに関して、つづいて「勧告」では次のような2点が提起されている<sup>(35)</sup>。第一に、できるだけ各集団の代表は1名だけではないようにするべきであるということ、第二に、常勤の教員を決定の本質的な担い手とすることである。なぜこうした点が提起されているかということ、それには次のような認識が存在しているからである。つまり、「重大な葛藤や議論は各参加集団間において生ずるのではなく、多かれ少なかれ政治的な問題提起を契機に各参加集団を越えて強く横に組織される、各集団(Gruppierung)や各党派(Fraktion)の間で生ずる」<sup>(36)</sup>とされるように、教員、生徒、父母といった各参加集団によって見解が

分かれるというよりも、教員、生徒、父母を問わず、どのような考えや信条を持っているかで集団が形成され、これらの党派的に形成された集団の間で対立が生ずると考えられているからである。

そのために「勧告」では、生徒や父母の考えや要求が学校での公の場での討論へ持ち込まれること、法的な地位や保障を守り戦い取ることを可能にすることが、父母参加および生徒参加の機能と考えられ、とくに、情報提供(Information)、公表(Veroeffentlichung)、聴聞(Anhoerung)、提案(Initiative)といった機能が重視されている<sup>(37)</sup>。

## 5. 「勧告」の制度理念に関する評価

「勧告」における制度理念は、前述のように、第一に学校の自律性の強化と参加の関連、第二に学校当事者としての生徒、父母の位置づけ、第三に学校当事者による意思形成、といった視点からとらえることができた。これらの視点からうかがうことのできた制度理念は、合議制学校経営の制度理念として「勧告」の基礎を形づくっている。しかし、「勧告」において提示された制度理念全体は、必ずしも何の批判もなく受け入れられ、制度化されていったというわけではない。むしろ、「勧告」の制度理念は、さまざまな批判にあいながら、徐々にまたは部分的に、各州において制度化されていったといえる。

これらの批判は、おもに次のような3点にまとめられる。第一に、「勧告」の中において示されている「少数意見の表明(Minderheitsvotum)」に見られる批判、第二に、研究者によって「勧告」の内容に加えられた批判、さらに第三に、ドイツ教育審議会それ自体に対する批判である。

第一の「少数意見の表明」は、「勧告」の最後に、議長、副議長および15名の教育委員会委員のうちの、5名の委員による見解として述べられているものである<sup>(38)</sup>。そこでは、「学校監督(Schulaufsicht)」「生徒代表制(Schuelervertretung)」「学校の役割遂行能力(Funktionsfaehigkeit der Schule)」という3点について、それぞれ見解が述べられている。まず「学校監督」に関しては、「勧告」において示された国家の学校監督の「指示権限(Weisungsbefugnis)」に曖昧さがあることを指摘した上で、たしかに「学校監督の指示」は「学校と学校監督との協力的な関係においてはもはや存在すべきではない」<sup>(39)</sup>とされている。しかしながら、「学校の持つ社会的機能の発揮が保障されるべきときには、学校監督の指示権は放棄され得ない」<sup>(40)</sup>との見解に立っており、学校の果たすべき社会的な役割を考慮すると、必ずしも学校監督の指示権が不要であるとはされていない。これ

は、指示権限が機会均等のために不可欠である、と認識されていることによる<sup>(41)</sup>。また「生徒代表制」に関しては、生徒代表制に無制限に委任されることが否定されている。これは、できるかぎり明確な規定とそれによって生じるあらゆる機関における諸機能の制限が、法治国家の民主主義であり、代表民主主義である、と考えられていることによる<sup>(42)</sup>。したがって、生徒代表制の政治的活動は学校政策的なものに制限され、この制限に対応して、生徒の開く総会(Vollversammlung)では、取り上げられるテーマに関して制限が行われるべきである、との見解を示している<sup>(43)</sup>。さらに「学校の役割遂行能力」に関しては、「勧告」が、学校や、学校当事者の負担能力(Belastungsfaehigkeit)をあまりにも考慮に入れていない、とされている<sup>(44)</sup>。これは、「勧告」において提起されているさまざまな学校内の諸会議の負担が大きいことを意味している。また同時に、制度化された参加の機会が十分に活用されない場合には、参加モデルの意図を逆に歪曲してしまうような、あらたな権力独占(Machtmonopole)が生じる、とされており<sup>(45)</sup>、運営上生じると考えられる問題点が指摘されている。

これらの点をふまえて、さいごに次のような3つの原則への配慮が提起されている<sup>(46)</sup>。第一に、「勧告」の「第I部」の「勧告の実現」で示された段階的な実現がとくに強調されるべきであること、第二に、役割遂行能力と透明性を守るために、「勧告」で示された組織や委員会のリストが、改革後には学校において十分に活用されるということが出発点となること、第三に、組織、委員会、協力形態の制度化は、一般的な協力の概念からのみ出発するべきではないし、さらに指摘した問題のうちの多くは、共同決定、制度化された相談、審議や批判の機会、情報提供の機会、といったような多様な協力形態をつくることによって緩和することができるということ、である。これらはいずれも、「勧告」に示された制度理念を現実とは距離のあるものにとらえ、しかしながら、「勧告」の制度理念と現実との距離を埋め、できるかぎり効果的な方向へ向けさせようとする意思を表していることととらえることができる。

「勧告」は、多数決のもとに、1つのまとまりをもった教育委員会の提起としてなされたわけであるが、それは必ずしも円満な一致のもとになされた提起ではなかった。ここに示した「少数意見の表明」から、教育委員会の委員内部においても、強い反対意見が存在したことがうかがえる。

また、第二の批判は、フリートヘルム・ツプケ(Friedhelm Zubke)やリヒャルト・ベソット(Richard Bessoth)などによる「勧告」における制度理念に対するものである<sup>(47)</sup>。まず、



ツプケは、「勧告」は、今日の教育制度の組織構造の分析にもとづいていない、と指摘した<sup>(48)</sup>上で、次の2点を指摘している<sup>(49)</sup>。第一には、学校管理組織のヒエラルキー的な構造に関する検討がなされていないので、学校の自律性の強化と教員、生徒、父母の参加に関する勧告は、ヒエラルキー的に構造化されている既存の学校管理組織と対立することにならざるを得ないという点、第二には、今後は個々の学校が所轄官庁に対して責任を持たなければならない、という点である。こうしたツプケの批判は、「勧告」においては、学校の現実に関する分析よりも、理念づくりが先行してしまっていることを指摘しているといえる。

また、ベソットは、「勧告」の内容に対する批判として、第一に総括の欠如および合理的な関連性の欠如、第二に管理概念の欠如、第三に協力概念の欠如を挙げている。

まず、総括の欠如および合理的な関連性の欠如について、ベソットは、「勧告」の重大な弱点は、教育委員会が学校管理の現状に関する不可欠で包括的な総括を明らかに放棄してしまっているという点にある。たしかに情報は入手されているが、わずかな学校管理代表との話合いや2、3の報告書では、経験科学的な研究という点での努力は認められないし、不十分である、と指摘している<sup>(50)</sup>。つまり、「勧告」における制度理念は、現状を把握しておらず、学校の実態にもとづいていないという点を指摘している。

また、管理概念の欠如については、「勧告」は学校管理をあらたな方向づけへ導き、改革の呼びかけだけではなく真の改革へと導くべきである。その際には、依拠する組織理論(Organisationstheorie)や管理理論(Verwaltungstheorie)は批判に耐え得るものでなくてはならないとし<sup>(51)</sup>、たとえば、計画、監督、経営、監督の一部としての相談といったさまざまな概念は取り上げられているが、「勧告」が扱っている対象である学校管理へ立ち入って論じる努力は明らかに欠如している、と指摘している<sup>(52)</sup>。つまり、学校の自律性の基盤となる学校管理のとらえ方が曖昧であることにより、学校の自律性にも曖昧さが生じるという点を指摘している。

さらに、協力概念の欠如については次のようである。学校における協力は、企業や地方政治において広範にわたって進められている協力と関連していると強調することは適切ではない。協力に関する構想は、とくに参加が行われる分野の状況にもとづいていなければならない、と指摘している<sup>(53)</sup>。また、これまでの研究は、つねに、組織において参加権や参加の可能性に対する欲求は満たされていないという点から出発してきた。こうした想定は、一般に、企業に関して主張されている考え方ではあるが、学校にはわずかにしかあ

てはまらないのは明らかである。というのも、学校では教員の会議がすでに長きにわたって比較的広範な共同決定権を持ってきたからである。たしかに経営体規則法(Betriebsverfassungsgesetz)に比すれば不十分ではある。しかし、この共同決定権は、そのほかに公務員の代表権(Personalvertretungsrechte)によっても補われていた、と指摘している<sup>(54)</sup>。つまり、学校における参加の特殊性に対しての考慮が不足していたという点を指摘している。

こうしたツブケやベソットによる指摘が第二の批判に属する。

そして第三の批判としては、ドイツ教育審議会自体に対する批判が見られる。ケーラーとロイターは、ドイツ教育審議会教育委員会が「構造計画」後に行った、「勧告」を含むさまざまな分野に及ぶ報告書や勧告を指して、「構造計画に示された内容を実施に移すための作業を進めるうちに、教育委員会は、『中立的(neutral)』で学術的な役割から、政治的な立場へ立たされることになるにちがいない」<sup>(55)</sup>と指摘した。その上で、「教育審議会は、今後も、公的な統制からは拘束を受けない教育計画に対して公的な勧告者として統制する機能を果たすことになる。このことから、制度としての教育審議会に対する激しい批判が、学校の自律性に関する教育審議会勧告と関連して出された」<sup>(56)</sup>と指摘し、ドイツ教育審議会の存在意義に対して疑念が表されていることを指摘している。さらに、その後、ラインラント・プファルツ州の文部大臣であるフォーゲルが教育審議会と学術審議会との統合を勧告したこと<sup>(57)</sup>、あるいは、バーデン・ヴュルテンベルク州、バイエルン州、シュレスヴィツヒ・ホルシュタイン州が、教育審議会に関する取り決めを1974年7月15日に打ち切らせ、延長しないことを支持したこと<sup>(58)</sup>など、ドイツ教育審議会に対する否定的な態度表明を、関連する一連の動きとして挙げている。つまり、これらは、直接的にはドイツ教育審議会に対する批判であるが、ケーラーとロイターは「勧告」における制度理念がこうした批判の契機として存在したことを指摘している。

このように、ドイツ教育審議会自体に対する批判は、間接的にではあるが「勧告」に対する批判を含んでいるとみなすことができる。第一の批判や第二の批判とあわせて考えるならば、「勧告」が教育審議会自体に対する批判を呼ぶ契機を有していたことにも、必然性はあったといえる。

以上のように、「勧告」の制度理念に対しては、さまざまな形で批判がなされてきている。これらの批判は、第2章で示すような意思形成の問題状況と重なる部分があるという点では、考慮するに値する批判であったといえる。また、次節で見ると、各州におけ

る制度化のプロセスの相違や制度化の結果としての法律自体の相違にも、これらの批判は影響を及ぼしている。つまり、参加制度の導入に積極的な州とそうではない州との間に、父母や生徒の権利の強さに相違が見られることと関連しているのである。

しかし、各州の参加制度を見るならば、次の点を指摘することができる。上記の批判と関連して、各州の参加制度に部分的に相違点が見られるのはたしかではあるが、ドイツ全体として見れば、次の点で明らかに共通点を有しているという点である。すなわち、いずれにしても、各州において何らかの制度改革が行われ、それまでの制度とは抜本的に異なったあらたな制度ができあがったという点であり、合議制学校経営が成立したのは事実であるという点である。各州におけるあらたな制度には、「勧告」に示された3つの視点が含まれている。この点に従来の制度との相違が存すると同時に、この点にあらたな意思形成システムとしての合議制学校経営の特質が見られるのである。

したがって重要なのは、むしろ、各州間で見られる参加制度の相違以上に、参加制度がいかに関効に運営され機能しているかという点なのである。さらにいえば、上記のようなさまざまな批判が運営上の実態とどのように対応するかという点なのである。

## 第2節 合議制学校経営の構造と特質

本節では、前節での「勧告」に見られる合議制学校経営の制度理念を受けて、合議制学校経営にはどのような特質があるかを明らかにする。そのために、各州における参加の法制化状況および権限関係を概観した上で、ノルトライン・ヴェストファーレンを事例として、合議制学校経営の具体的な組織構造を検討する。これらの中から、合議制学校経営にはどのような特質が見られるかを明らかにする。

### 1. 各州における参加の法制化

各州ごとに若干の相違はあるものの、前節で検討したような「勧告」の理念にもとづいて、1970年代をとおして各州において、参加が法制化されていった。そこでここでは、「勧告」において示された制度理念が各州において法制化されていった状況および権限関係の相違を検討する。

「勧告」の中では、そこに示されている参加の制度理念の実現に関して、次のような点が指摘されている。「教育委員会はこの勧告の基本原則が導入されることを勧告する。しかし、各勧告の学校への導入は異なったリズムで取り組まれることが必要である」<sup>(59)</sup>とされるように、「勧告」における制度理念は各州独自の方法で導入されるべきことが指摘されている。したがって、こうした趣旨に沿い、各州は独自のテンポで法制化を進めていった。こうして進められていった各州での法制化は、それぞれ独自のプロセスを経て、1970年代には、ひととおり終了したと見ることができる。その法制化の過程は、表1-2-1に示すとおりである<sup>(60)</sup>。この中で、ヘッセン州だけが「勧告」以前にすでに、生徒参加および父母参加の法制化を独自に進めていた州として挙げられる。

こうした事情により、州ごとに参加理念の法制化の様式は異なっている。従来の学校法を改正して参加に関する条項を追加した州がある一方、ノルトライン・ヴェストファーレンなどのように、新たに参加に関する単独の法律を制定した州もある。また、こうした法制化プロセスおよび法制化形態の相違とともに、具体的に保障された権利内容や保障の程度にも、州ごとに相違が見られる。

表1-2-1. 各州における参加に関する法制化および法改正の状況

制 定 年	州 名	法 律 名
1969. 5.30	ヘッセン	教育権者および州学校評議会の共同決定に関する法律
1973. 4.12	ハンブルク	ハンブルク学校組織構造法
10. 2	バイエルン	バイエルン一般学校規程
1974. 5.30	ニーダーザクセン	ニーダーザクセン学校法
7.11	ベルリン	ベルリン学校組織構造法
11. 6	ラインラント・プファルツ	ラインラント・プファルツ学校法
1975. 3.27	ザールラント	学校共同決定法
1976. 5.23	バーデン・ヴェルテンベルク	バーデン・ヴェルテンベルク学校法
1977.12.13	ノルトライン・ヴェストファーレン	学校制度における参加に関する法律
1978. 7.24	ブレーメン	ブレーメン学校管理法
8. 2	シュレスヴィッヒ・ホルシュタイン	シュレスヴィッヒ・ホルシュタイン学校法

(出典: Nevermann, Knut: Grundzuege des Schulverfassungsrechts. In: Nevermann, Knut/Richter, Ingo (Hrsg.): Rechte der Lehrer, Rechte der Schueler, Rechte der Eltern, Muenchen, 1977, S.179-180. および Boppel, Werner/Kollenberg, Udo: Mitbestimmung in der Schule, Koeln, 1981, S.213-225. を参照して筆者が作成。)

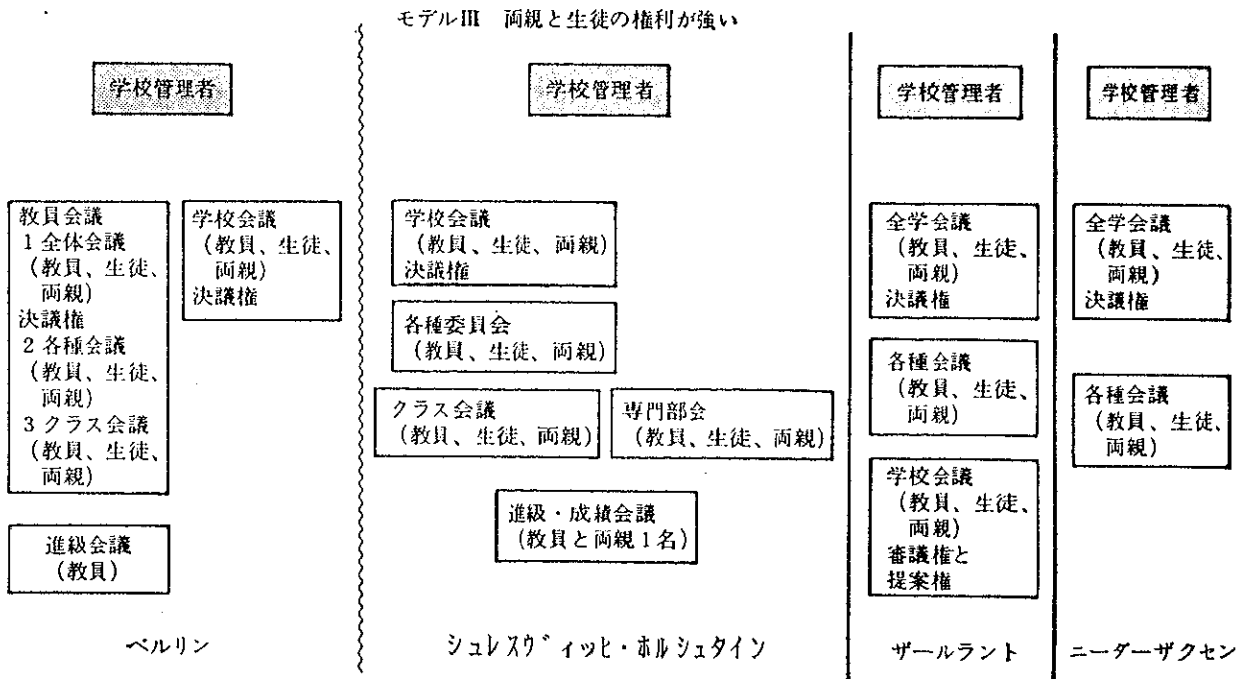
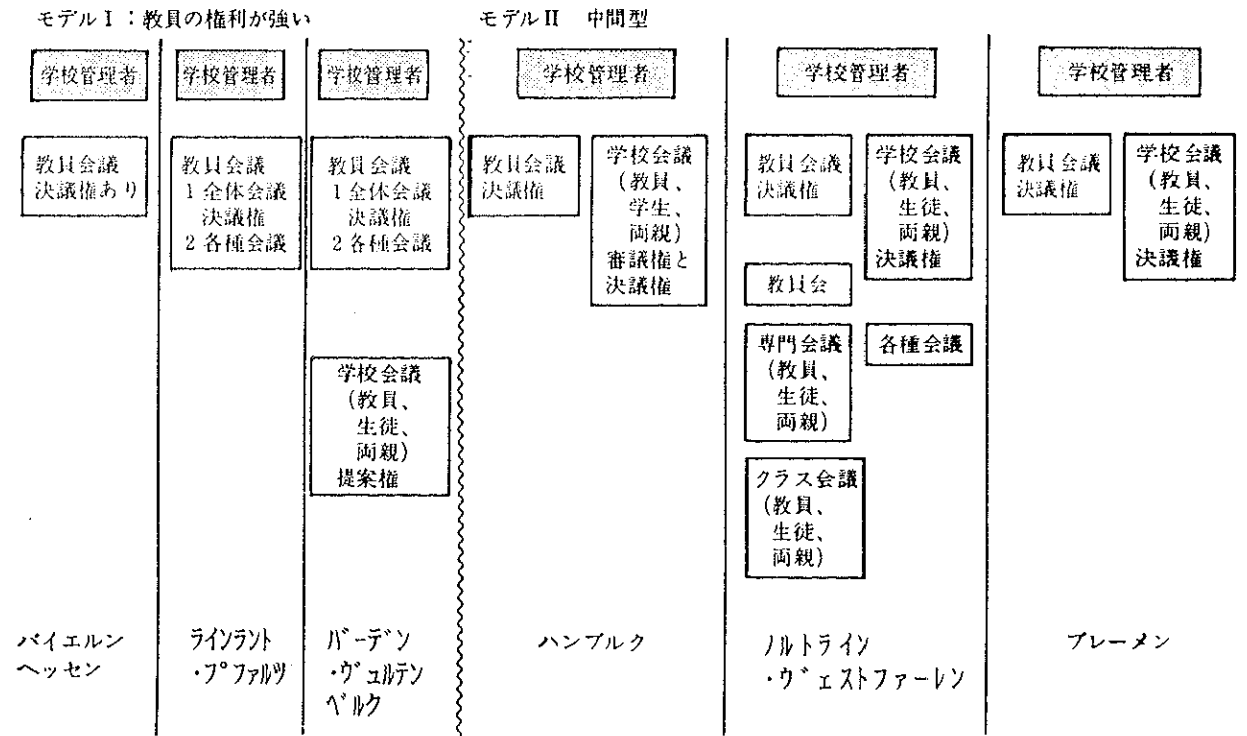


図1-2-1. 各州における参加制度の分類 (F・ツプケ)

(出典：F・ツプケ (大西健夫訳) 「両親と生徒の教育参加」、大西健夫編『現代のドイツ5 学校と教育』、三修社、1984、P.94-95。)

フリートヘルム・ツブケ(Friedhelm Zubke)は当時の西ドイツ11州の参加制度を、図1-2-1に示すように、「教員会議」および「学校会議」の位置づけをもとに3つのタイプに分類している<sup>(61)</sup>。すなわち、「教員会議」の権限が強く、唯一の決定機関として位置づけられているモデルIの州として、バイエルン、ヘッセン、ラインラント・プファルツ、バーデン・ヴュルテンベルクの4州、逆に独立した「教員会議」を持たないモデルIIIの州として、シュレスヴィッヒ・ホルシュタイン、ザールラント、ニーダーザクセンの3州、その中間形態として「教員会議」とならんで「学校会議」も決定機関として位置づけられているモデルIIの州として、ハンブルク、ノルトライン・ヴェストファーレン、ブレーメン、ベルリンの4州を挙げている。このように各州では、学校内の決定機関のしくみは、州ごとに異なっている。

他方、ネーバーマンは各州での権限関係の相違を検討するための指標を示している<sup>(62)</sup>。ここでは、これを手がかりに州ごとの相違を見ることにする。

ネーバーマンによると、第一の指標は「専門監督の縮小による自律性の確保」であり、専門監督に関する規程の検討をとおして、学校の自律性の程度を探るという点である。これについては、「関係者に実質的な行動の余地や決定の余地が与えられず、保障されない場合には、参加モデルは形式的で無目的なものとなる。国家の管理（文部省、中級および下級の学校監督官庁、学校設置者）と学校との関係、すなわち、各学校の自律性の程度が重要なのである」<sup>(63)</sup>とされている。

第二の指標は「カリキュラム問題における自律性」であり、カリキュラムの形成に関して、各学校にどの程度の裁量が認められるかという点である。これについては、「学校の日常は、会議活動ではなく、授業とその計画、形成である。したがって、学校における授業の問題、すなわち、目的、内容、方法、メディア、成績評価にかかわる問題が（部分的に）学校自らによって決定されるときにはじめて、学校の自律化について語られる（伝統的な学習指導要領の縮小の構想およびいわゆるプラグマティックなカリキュラム開発の構想）」<sup>(64)</sup>とされている。

第三の指標は「教員参加と学校経営の管理的能力の強化」であり、会議においては教員が多数を占めるという点である。これについては、「学校における参加の問題は、教育委員会の見方によると、同数代表問題(Pariteatenfrage)には還元されない」<sup>(65)</sup>とされ、さらに次の2つの点が指摘されている。第一は、学校や授業は専門職性によって支えられなければならないということから生じる点であり、三者同権の要求は生じてこないというこ

とである。第二は、学校経営と会議との関係の問題であり、これに関しては、「学校会議」の形態が挙げられている。「学校会議」には、その位置づけ自体の相違だけでなく、教員、生徒、父母の構成比率においても各州において相違が見られる。

第四の指標は「広範囲にわたる関係づくり(Breitenkontakt)としての父母参加」であり、一部の父母に偏ることなく、当該学校に関係する父母は幅広く参加することが合議制学校経営を活性化させる上で重要であるという点である。これについては、「家庭と学校とのできるかぎり密接な協力を組織化する必要性は、第一義的には(学校レベルあるいは州レベルにおける)組織化された父母代表制の問題から生じるのではない。幅広い基礎の上にある各父母と教員との間の、できるかぎり密接な接触が重要なのである」<sup>(66)</sup>と指摘されている。

第五の指標は「授業問題における生徒参加」であり、生徒参加の中心は学習過程の組織化にあるという点である。これについては、「生徒参加は周辺的な援助機能や秩序維持機能に限定されるのではなく、学校の中心的な課題である、最も広い意味での学習過程の組織化に関連しなければならない」<sup>(67)</sup>と指摘されている。

そして第六の指標は「政治的権利をもった生徒代表制」であり、生徒の政治的な要素を含んだ諸活動が認められているという点である。これについては、「生徒の授業問題への参加とならんで、生徒の政治的集団も活動でき、(総会においても)政治的な問題が取り扱われるような、自律的に運営できる活動領域を生徒代表制に保障することが重要である」<sup>(68)</sup>と指摘されている。

ネーバーマンは、これら6つの視点を指標として、各州の参加に関する法律を分析している。この分析によると、権限関係は、各州ごとに多様であることが明らかにされている<sup>(69)</sup>。

## 2. 合議制学校経営の組織構造

次に、法律において規定されている参加組織の構造について検討する。ここでは例として、ツプケの分類ではモデルIIの中間型に属する、ノルトライン・ヴェストファーレンの参加制度を概観する。

図1-2-2に見られるように、教員、父母、生徒という3つの参加集団が存在し、それぞれにおいて学級、学年、学校ごとの段階で参加会議が設けられている。それぞれの参加集団は各集団内において意思形成を行うと同時に学年レベル、学校レベルでの代表を選



出し、その代表者が「学校会議」を構成する。そして、この「学校会議」において最終的な決議が行われる。

ここでは、合議制学校経営において最も重要な「学校会議」についてのみ検討する。「学校会議」の構成員数は、表1-2-2に示すように、学校規模にもとづいて決定される。またその構成員比率は、表1-2-3に示すように、おもに学校段階ごとに決定される。

「学校会議」では、次のような3つの原則(Grundsatz)が審議され、教育活動の方針として遵守することが求められる。それは、①授業内容の形成および教授方法の適用に関する原則、②授業配分および課程の設置に関する原則、③成績評価、成績判定、試験および進級に関する規定の統一的な適用に関する原則、という3つである（「学校参加法」第5条第1項）。

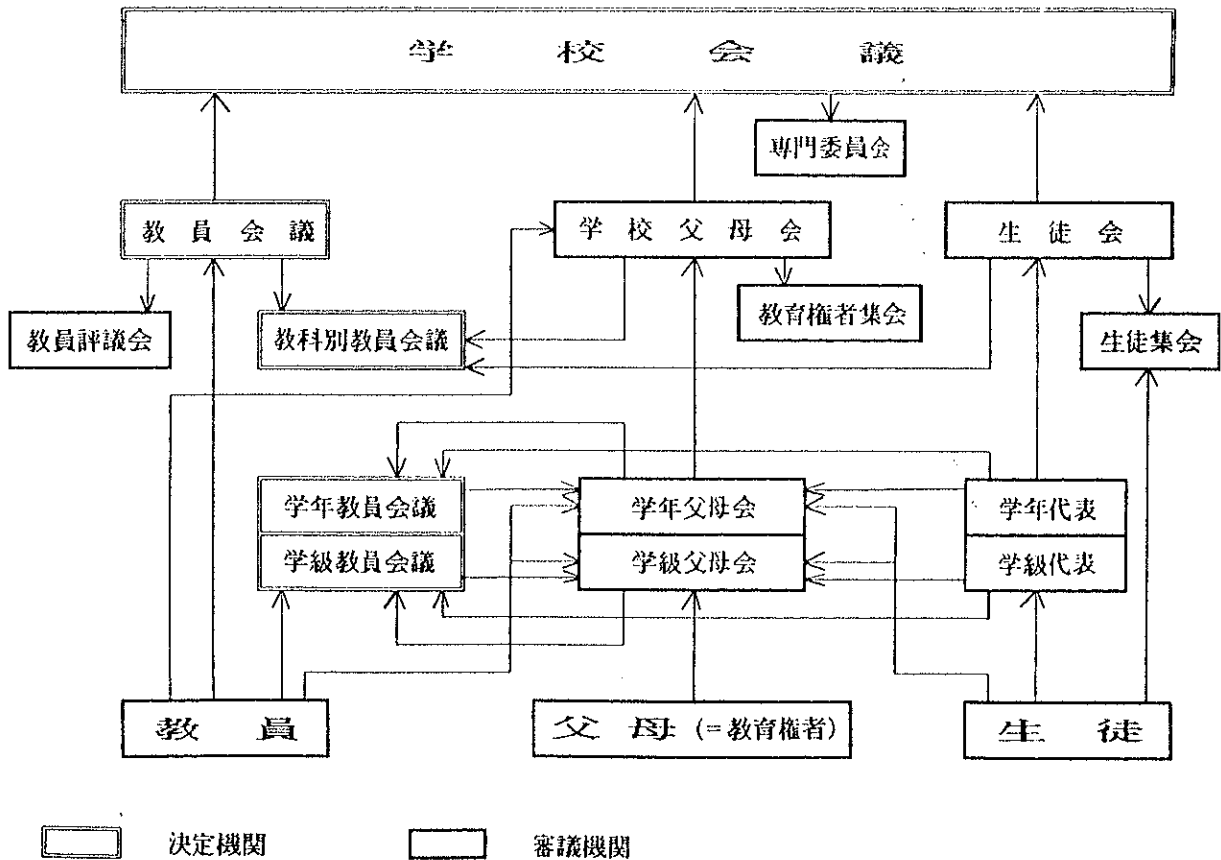


図1-2-2. 合議制学校経営の組織構造

(ノルトライン・ヴェストファーレン州)

(出典: Schulmitwirkung und Schulorganisation in Nordrhein-Westfalen, Neuwied und Darmstadt (加除式) 中の、Strukturbild des Schulmitwirkungsgesetzes をもとに作成。)

表1-2-2. 「学校会議」の構成員数

生徒数	構成員数
200人未満	6名
500人未満	12名
1000人未満	24名
1000人以上	36名

(出典: Schulrecht (Nordrhein-Westfalen), Neuwied und Darmstadt.

(加除式法令集)の「学校参加法」第4条1項にもとづいて作成。)

表1-2-3. 「学校会議」の構成員比率

学校種別	教 員：教育権者：生 徒
a) 初等段階の学校	1 : 1 : 0
b) 中等段階Iの学校、および初等段階 と中等段階Iとの併設校	3 : 2 : 1
c) 中等段階IIの学校	3 : 1 : 2
d) 中等段階Iと中等段階IIとの併設校	2 : 1 : 1
e) 学校行政法第4条a項にもとづく特 別な学校施設	1 : 0 : 1

(出典: Schulrecht (Nordrhein-Westfalen), Neuwied und Darmstadt.

(加除式法令集)の「学校参加法」第4条2項にもとづいて作成。)

さらに「学校会議」では、次の17項目が審議され、決定される（「学校参加法」第5条第2項）。

- ①宿題の時間上の調整および学習到達度検査に関する原則の確定
- ②第15条にもとづく関与、およびそれと関連する学校設置者への提議に際しての決定
- ③教科の行事や研究チームの追加設置
- ④予定された授業以外の学校行事の計画
- ⑤学校における審議会の形成
- ⑥学校への教材の導入、および教材の貸与または供与
- ⑦一般的な教育上の困難の除去に関する提案
- ⑧週5日制または週6日制への授業配分
- ⑨教育権者、および法律もしくは契約により職業教育に共同責任を負う者の授業訪問に関する規程、ならびに父母対話日の実施に関する規程
- ⑩予算で規定された使用目的の範囲内での学校に自由な処理を委ねられた資金の利用
- ⑪校長および教頭の任命に関する提案
- ⑫他の学校との協力
- ⑬地域の諸団体、宗教団体や諸組織、ならびに職業相談、職業教育および職業訓練などの問題に関連した地域の施設との協力
- ⑭青少年保護および衛生の推進機関、学校心理学の機関および交通監視協会との協力
- ⑮学校内規の制定
- ⑯他の参加機関からの提議
- ⑰学校監督庁への提議

こうした原則や事項が、校長を議長とし、教員代表、父母代表、生徒代表から構成される「学校会議」によって審議され決議される。したがって、ここでは、十分な議論が重ねられることによって、最終的には、各代表が合意に達するように、審議が進められ、決議されることが重要となってくる。

### 3. 合議制学校経営の課題と特質

前述のように、合議制学校経営の制度には各州ごとの相違が見られる。しかし、共通点を見いだすこともできる。それは、「勧告」においても示されていたように、生徒、父母も学校当事者として「学校会議」や「教員会議」に参加でき、これらの諸会議において意

思形成が行われるという点である。こうした諸会議によって特徴づけられる合議制学校経営には、どのような特質があるであろうか。

合議制学校経営の特質としては、次の2点を挙げることができる。まず第一に、葛藤の調整をしながら意思形成を進めていくという課題のもとに、多元的価値観にもとづく意思形成が行われるという点、第二に、情報を活性化させながら意思形成を進めていくという課題のもとに、評価機能の活性化にもとづく意思形成が行われるという点である。

こうした合議制学校経営の特質は、「勧告」における合議制学校経営の制度理念と合議制学校経営以前に支配的であった独任制学校経営との比較から導き出される。独任制学校経営に比べ、合議制学校経営では上記の2点はその特質として浮かび上がってくる。独任制学校経営では、学校管理、あるいはそれにもとづく校長による一元的価値観にもとづいて意思形成が進められる傾向が強かったといえるし、また、実質的に十分な討議の場がなく、教員、生徒、父母といった評価主体の評価が活かされる可能性も少なかったといえる。こうした独任制学校経営と比べて、合議制学校経営では、多元的価値観にもとづく意思形成および評価機能の活性化にもとづく意思形成という点を、その特質として挙げるができる。

前者の特質として多元的価値観にもとづく意思形成が行われるということは、生徒代表、父母代表が学校当事者として意思形成に参加することによって、より多様な価値が意思形成に反映されやすくなるということである。たしかに、必ずしも生徒集団と教員集団、あるいは父母集団と教員集団とは対立するとは限らないが、少なくとも教員集団だけの意思形成よりは、意思形成に多様な価値が反映されやすいと考えられる。またこの反映は、生徒や父母にとっては必要なことであるといえる。それは、この反映の原因が生徒あるいは父母の有するあらたな価値の導入によって生じるからであり、何らかの形で生徒あるいは父母の利害を代弁していることになるからである。したがって、多元的な価値観にもとづく意思形成が行われることで、学校での意思形成は生徒、父母の要求に、より即した形に近づいていくと考えられる。

このように、多元的価値観にもとづく意思形成を行う合議制学校経営では、自ずと各構成員間における価値観の相違にもとづく葛藤が生じやすくなり、その葛藤を克服する意思形成を行う必要が生じる。とりわけ、「勧告」における制度理念にも見られるように、生徒参加も父母参加も、予定調和的な「学校共同体」思想にではなく、葛藤を前提とした思想にもとづく参加システムが目ざされているからである。このことから、合議制学校経営

ではむしろ葛藤からいかに合意へと到達することができるかが重要な課題となってくる。

後者の特質として評価機能の活性化にもとづく意思形成が行われるということは、経営過程における評価機能と計画機能とが有機的に結合されやすくなるということである。経営過程は一般に、計画、実施、評価という3段階としてとらえられている。しかし、評価の後にはふたたび計画がなされ、あらたな経営過程が始まる。このときに、いかに1つ前の経営過程の評価をあらたな経営過程の計画へと組み入れるかは難しい作業である。なぜなら、評価というのは評価する立場により相違が生じやすいからである。生徒、父母が参加することによって、評価と計画とがあらたな局面を迎える可能性が高くなる。つまり、1つ前の経営過程の評価にあらたな立場からの評価が加わり、意思形成が生徒、父母の要求に即した形でなされるようになるからである。

このように、評価機能の活性化にもとづく意思形成を行う合議制学校経営では、自ずと学校当事者は、従来よりも情報を活性化させて、情報量が多く、情報の質が高い中で意思形成を行う必要が生じる。生徒や父母が制度的に意思形成に参加することにより、意思形成の場で交換される情報の量も質も当然のことながら、変わらざるを得ない。とくに生徒や父母向けにわかりやすく情報が提供され、質の高い意思形成のために、さまざまな準備や配慮がなされることが必要になってくる。

しかし他方では、生徒、父母があらたに学校の意思形成過程に制度的に参加することによって、従来よりも意思形成過程が複雑化することは避けられない。いいかえれば、参加は合理化とはむしろ対立するような要素を含んでいるということである。意思形成の効率性という面からは、生徒や父母が学校の意思形成に参加することで、学校経営は課題をより多く抱えることになるともいえる。しかし、これらの特質を活かしながら意思形成が進められていくなれば、間接的にはそれぞれの学校の教育は、個々の生徒に即して営まれる、あるいは多様な要求を満たしながら営まれる質の高いものになっていくといえるのである。

### 第3節 合議制学校経営における「経営者」としての校長

本節では、合議制学校経営における校長への役割期待を明らかにする。そのために、まず校長制度を概観し、校長の職務を整理した上で、その中での意思形成の位置づけをとらえ、制度レベルにおいて求められる校長の役割を明らかにする。その上でさらに、これらの役割をもとに、合議制学校経営の制度レベルにおける「経営者」校長への役割期待を明らかにする。

#### 1. 合議制学校経営と校長制度

合議制学校経営における「経営者」校長への役割期待を明らかにするに際して、まず、校長制度を検討する。これは、誰がどのように校長になり、その校長はどのような義務や権利を有しているのかという点で、合議制学校経営の出発点を左右する要因になると考えられるからである。つまり、校長制度は、校長と教員、あるいは校長と生徒、父母との間の関係様式を規定する重要な要因である。ここでは、ネーバーマンによる学校経営様式の4類型、および各州の校長制度の分析をもとに、校長制度の歴史的変遷を概観した上で、現行の校長制度として、校長の資格要件と選考・任用方法を検討することにする。

まずネーバーマンは、表1-3-1に示すように、学校経営様式の類型化を行っている<sup>(70)</sup>。これによると、校長の地位や権限とかかわる9つの要素を基準として、学校経営を4つの様式に類型化している<sup>(71)</sup>。ここで9つの要素とは、「懲戒権(Disziplinarrecht)」「校長試験(Rektorenpruefung)」「校長としての給与群(Gehaltsgruppe fuer Rektoren)」「監督官庁による任命(Ernennung durch Behoerde)」「会議の議決権(Beschlussrecht der Konferenz)」「異議申し立て権(Beanstandungsrecht)」「授業訪問権(Hospitierrecht)」「監督権(Aufsichtsrechte)」「授業担当(Klassenordinariat des Schulleiters)」である。またこれによってできる類型は「集団制学校経営(Kollektive Schulleitung)」「合議制学校経営(Kollegiale Schulleitung)」「権威制学校経営(Autoritative Schulleitung)(=独任制学校経営(Direktoriale Schulleitung)<sup>(72)</sup>」「独裁制学校経営(Monokratische Schulleitung)」の4つである。これらの様式は、「集団制学校経営」から「独裁制学校経営」へと移るにつれて、各基準において「有」とされる数が増していく。

また、ここでネーバーマンが用いている「合議制学校経営」は、かならずしも本研究で用いる意味だけに限定されてはいない。

表1-3-1. 学校経営様式の4類型（ネーバーマン）

	集団制 学校経営	合議制 学校経営	権威制 学校経営	独裁制 学校経営
懲戒権	無	無	無	有
校長試験	無	無	有	有
校長としての 給与群	無	無	有	有
監督官庁による 任命	無 (選挙)	有 (選挙制)	有	有
会議の議決権	有	有	有 (限定的権限)	無
異議申し立て権	無	議論の余地あり、 ほぼ有	有	行われ ない
授業訪問権	無	議論の余地あり、 ほぼ有	有	有
監督権	無	有 (限定的)	有	有
授業担当	有	有	ほぼ無	無

(出典: Knut Nevermann, Der Schulleiter, Stuttgart, 1982, S.146.)

ネーバーマンによると、こうした類型のもとになる議論は、すでに19世紀末から始められているという<sup>(73)</sup>。学校経営のモデルは、民主的で共和制的な国家憲法や官治的で君主制的な国家憲法と関連があった。民主的であるということから合議制学校経営を支持していた人々は、カイザー時代のプロイセンには多くの賛同者を得ていた。こうした実情から、カイザー帝国の崩壊後にも、学校政策上のテーマが考慮されるにつれて、学校経営の問題が再び話題となった。ワイマール時代は、2つの段階に区分される。1918年から1923年までの第一段階は、教会の地方学校監督問題が解決された後に、合議制学校経営のさまざまな形態が試みられた。その際には、とくに、授業訪問権ないし学級訪問権の問題が重要となった。1928年から1931年までの第二段階は、ドイツ教員連盟の側からあらたに、合議制学校経営形態の構築に関する議論が出された。とくに在職期間に制限のある校長の選考に関して議論が出された。しかし、1933年1月31日には、国民学校に権威的な校長職を導入する通達(Erlass)が公布され、この時点で、こうした問題に関する重要な政策的論議は、もはや不可能となった<sup>(74)</sup>。このように、ワイマール共和国時代以来、あるいは理念としてはすでにそれ以前から、すでに、校長と教員による合議制学校経営が構想され実践が試みられてきたといえる。ワイマール共和国時代に展開された合議制学校経営につづき、1933年からのヒトラー政権下では、合議制学校経営の後退、さらには歴史的にはそれ以前の合議制学校経営からの断絶という事態に至る。そして再び合議制学校経営が復活したのは、1950年代から1960年代にかけての数多くの議論を経てからということになる。

ただし、このようにワイマール時代にも合議制学校経営は見られるが、本研究で扱う合議制学校経営は、こうした経緯の中で取り上げられている合議制学校経営とは異なり、1970年代以降、各州において制度化された合議制学校経営を指して用いていることは、すでに序章において述べたことである。

さらに、表1-3-2は、おなじくネーバーマンによる各州における校長制度の分析である。ここでは、次のような10の要素が評価の対象として挙げられている<sup>(75)</sup>。すなわち、「法監督としての学校監督の制限(Begrenzung der Schulaufsicht i.S. der Rechtsaufsicht)」「法監督としての異議申し立て権の制限(Begrenzung der Beanstandungsrechts i.S. der Rechtsaufsicht)」「管理課題と会議決定への指示権の制限(Begrenzung des Weisungsrechts auf Verwaltungsaufgaben und Konferenzbeschluesse)」「会議決議の拘束力(Bindungswirkung der Konferenzbeschluesse)」「校長選考への学校の関与



表1-3-2. 各州の校長制度（ネーバーマン）

学校経営モデルの要素	ホッザム 1920	ドイツ法 律家会 議 (1980年 学校法 まで) 委員会 (教育 審議会)	ニーダー ザクセン	ハッセル	ブレーメン	ベルリン	ザール ラント	ノルトライン ・ヴェスト ファーレン	ハノーファー	ラインラント ・プファルツ	シュレス ヴィグ ・ホルシュ タイン	バーデン ・ヴュルテン ベルク	バイエルン
1. 法監督としての 学校監督の制限	-	++	++	++	++	+	+	-	-	-	-	-	-
2. 法監督としての 異議申し立て権の 制限	+	++	++	-	-	++	++	++	-	++	++	-	-
3. 管理課題と会議決定 への指示権の制限	++	++	++	+	-	+	+/-	-	-	-	-	-	-
4. 会議決議の拘束力	++	++	++	++	++	++	++	+	++	++	++	++	+/-
5. 校長選考への 学校の関与	-	++	++	-	++	++	+/-	-	++	-	+/-	+/-	-
6. 教育上の自由の 保障	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++
7. 校長の上司 としての地位	-	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++
8. 授業訪問権を 情報収集機能に 制限すること	++	+	++	++	+	+	+	-	+	+/-	-	-	-
9. 勤務評定が学校 監督へ留保されて いる	++	++	++	++	++	++	-	++	++	-	-	-	+/-
10. 勤務上の上司として の機能が学校監督へ 留保されている	++	++	++	++	++	++	+/-	++	++	+/-	+/-	+	+/-

注：++=有り、+=傾向として有り、-=なし、+/-=部分的に有り/なし

(出典：Knut Nevermann, Der Schulleiter, Stuttgart, 1982, S.264-265.)

(Beteiligung der Schule an der Auswahl des Schulleiters)」「教育上の自由の保障 (Gewährleistung der pädagogischen Freiheit)」「校長の上司としての地位 (Vorgesetztenposition des Schulleiters)」「授業訪問権を情報収集機能に制限すること (Begrenzung des Unterrichtsbesuchsrechts auf Informationsfunktionen)」「勤務評定が学校監督へ留保されている (Dienstliche Beurteilung ist Schulaufsicht vorbehalten)」「勤務上の上司としての機能が学校監督へ留保されている (Dienstvorgesetztenfunktion ist Schulaufsicht vorbehalten)」という10の要素である。

各州の間では、各要素ごとに異なった状況にあることがうかがえる。各要素について見てみると、たとえば、「会議決議の拘束力」「教育上の自由の保障」「校長の上司としての地位」「勤務上の上司としての機能が学校監督へ留保されている」などでは、各州において共通しているといえるが、「法監督としての学校監督の制限」「法監督としての異議申し立て権の制限」「校長選考への学校の関与」などでは、州により、明確に相違が見られる。しかし、いずれにしても「会議決議の拘束力」という合議制学校経営の根幹部分を規定する点については、共通していることは確かである。

次に資格、任用について見ることにする。まず、校長になるためにはどのような資格要件が求められるであろうか。校長の資格要件に関しては、次のような規定が見られる。ノルトライン・ヴェストファーレン州では、「校長になることができるのは、当該学校制度 (Schulsystem)にある学校段階 (Schulstufe)のうちの一段階の教職資格 (Befähigung zum Lehramt)を有するか、あるいは特定の学校形態 (Schulform)の教職資格を有する者で、この教職資格にもとづいて、当該学校制度にある学年 (Jahrgangsstufe)において、この資格を用い得る者のみである」(学校管理法第20条第6項)と規定されている。また、バーデン・ヴュルテンベルク州では、「当該学校形態の教職資格を有し、学校経営に関する任務にふさわしい人のみが校長になることができる」(学校法第39条第2項)と規定されている。このように、校長の資格要件としては、他の州においても、教職資格を有していることや学校経営に関する任務遂行能力があることが挙げられている。これはとくに、ドイツの校長が「教育者」校長としての一面を保ち、授業を担当したり、他の教員に対して教育活動に関する指導的役割を果たしたりすることと考え合わせると、単に教員としての経験があるという以上に、重要な意味を持つ要件であるといえる。

次に、校長の選考・任用方法も各州により多様である。しかし、これらは次のような3つのタイプにまとめられる<sup>(76)</sup>。第一に、ハンブルク州に見られるようなタイプである。

ここでは、選考委員会による選考は公募によって行われ、この選考の結果について、教員会議がその態度表明を行い決定する。校長は暫定的に、2年間を仮採用期間として任用される。その後、拡大学校会議の決議にもとづいて、10年間を在職期間として最終的に任用され、その後には再任される可能性もある。第二には、ベルリン州に見られるようなタイプである。ここでは、関係者の合議による指名にもとづいており、任期は設けられていない。まず、学校監督官庁により公募され、2名の候補が選ばれ、全体会議（教員会議）に提示される。その際、学校監督官庁は、全体会議のうちで投票権を持った構成員の多数によって選ばれた候補者を指名する。ただし、3か月の仮採用期間がある。第三は、バーデン・ヴェルテンベルク州などで見られるタイプである。ここでは、学校会議の情報提供にもとづいて学校監督官庁により任用される。校長の任用の前に、上級学校監督官庁は学校会議に、すべての候補者に関する情報を提供し、同時に、学校監督官庁の見解として最もふさわしいと思われる候補者を表明する。学校監督官庁は、要請に応じて、さらにすべての候補者について能力の問題に関する有益な情報を与えなければならない。なお、情報提供や表明は、文書の形でなされる。学校会議は、4週間以内に学校監督官庁の提案について審議する。学校会議がその提案に反対であり、さらに4週間以内に、上級学校監督官庁と学校会議との間に合意が成立しない場合には、上級学校監督官庁が決定を下す。

これらは、ドイツ全体から見れば、一部の例にすぎない。他の州は、これらに類似した形態を取りながらも、各州独自の方法で選考、任用を行っている。このうち、本研究において、事例として取り上げるノルトライン・ヴェストファーレン州は、第三のタイプに属する。

ノルトライン・ヴェストファーレン州では、具体的には、前述した「学校参加法」の、「学校会議」での審議事項の中で、「校長および教頭の任命に関する提案」（第5条第2項11）と規定されており、「学校会議」が提案するという形で関与している。「学校参加法に関する管理規定(Verwaltungsvorschriften zum Schulmitwirkungsgesetz)」<sup>(77)</sup>によると、「提案権(Anregungsrecht)は、学校監督官庁ないしは学校設置者に対する発議権(Initiativrecht)である。人事案件においては、学校会議の権限に関する最終的な調整が問題である。提案権には、人事選考への参加、人事書類の閲覧、候補者に関する情報提供、候補者への面接(Vorstellung)の申し出などへの要求は含まれない。例外的に、すべての関係者が同意した場合、人事書類の閲覧は可能である」(5. 211 第11項について)とされているように、あくまでもこの提案にもとづいて、学校監督官庁が任命するのであ

り、決定権は学校監督官庁にある。したがって、ノルトライン・ヴェストファーレン州の場合、校長の選考・任用において、その決定に関する最終的な権限は学校にはない。たしかに、「学校会議」の意向が反映される可能性は開かれているが、法的拘束力は有していない。しかし、「学校会議」の意向がかりに十分に反映されるならば、合議制学校経営の基盤は確保されることになるといえる。

## 2. 校長の職務と学校における意思形成

ここでは、校長の職務を明らかにし、校長にとって意思形成が中心的任務であることを示す。

校長の職務はきわめて広範囲にわたっている。その範囲は、合議制学校経営の成立以降はより一層広範になり、複雑さを増してきているといえる。この広範な職務は、大きく分けると、おもに、教育面にかかわる職務と経営面にかかわる職務とに分けることができる。前者は、校長自身が授業をすることや、教員の指導を行うということなどに見られる職務であり、後者は、以下に述べるように、学校内の意思形成やその実施にかかわる職務といえることができる。ここでは、校長の職務を見る上で、校長の地位、義務、権利について検討していくことにする。

ヴォルフラム・フレスナー(Wolfram Floessner)によると、校長は、第一に学校の指導者(Leiter der Schule)、第二に会議の議長(Vorsitzender der Konferenz)、第三に会議決議の遂行者(Ausführender der Konferenzbeschlüsse)、第四に教育活動の責任者(Verantwortlicher fuer die Unterrichts- und Erziehungsarbeit)、第五に管理の責任者(Verantwortlicher fuer die Verwaltung)、第六に上司(Vorgesetzter)といった地位にある<sup>(78)</sup>。校長がこのような多様な地位にあると指摘できることから、その職務も多様であることがうかがえる。

さらに、校長の職務は以下に示すような義務(Pflichten)と権利(Privilegien)とから構成されている<sup>(79)</sup>。

まず、校長の義務とされているのは、次のような事項である。第一に、相談(Beratung)である。これはたとえば、「校長は学校に関係するあらゆる問題において、教員、生徒、父母、養成企業ならびにあらゆる学校生活の関係者と相談を行う」(ブレーメン学校管理法第48条第2項)とあるように、校長にとってもっとも基本的な活動の1つであるといえる。

第二に、協力(Kooperation)である。これについては、「教員会議と校長は、教員と生徒を教育共同社会へと統合し、授業や教育の助成ならびに学校における秩序の保持に貢献するあらゆる措置を取るという、共通の課題を持っている」(ヘッセン学校管理法第45条第2項)とあるように、審議とならんで校長にとって最も基本的な活動の1つであるといえる。

第三に、父母、生徒、諸団体の支援(Unterstuetzung von Eltern, Schuelern, Verbaenden)である。これについては、「校長は生徒代表や父母代表との協力を助成し、生徒代表、父母代表に彼らの活動に必要とされる情報を提供する」(ベルリン学校管理法第22条第1項)とされるように、生徒、父母、諸団体を支援し、これらとの密接な協力関係を築いていくことも校長の重要な任務となっている。

第四に、権限の委譲(Delegation)である。これについては、「校長は彼の代理およびその他の教員に、彼の任務の遂行を一部委任することができる」(シュレスヴィツヒ・ホルシュタイン学校法第72条第5項)とされるように、部分的に任務を委任することによって校長は、その任務全体の遂行を図ることもできる。

第五に、学校規則の遵守(Einhaltung der Schulordnung)である。これについては、たとえば「校長は学校規則の遵守に配慮する」(ニーダーザクセン学校法第30条第2項)とされている。

第六に、安全(Sicherheit)である。これについては、「校長はとくに学校施設の領域において安全への配慮に対する責任を負っている」(バイエルン一般学校規程第43条第2項)とされるように、施設・設備の管理も校長の任務に含まれる。

第七に、学校設置者との協力(Zusammenarbeit mit dem Schultraeger)である。これについては、「外的な学校事項は校長と学校設置者との密接な協力において遂行されるべきである。学校設置者の命令は校長を拘束する」(ノルトライン・ヴェストファーレン学校管理法第20条第4項)とされるように、学校外からの学校設置者の命令によって校長の義務とされる役割も含まれる。

そして第八に、職能開発(Ausbildung)である。これについては、「校長は教員の継続教育を目ざす」(シュレスヴィツヒ・ホルシュタイン学校法第72条第3項)とされるように、教員の力量を向上させ、職能成長を図ることも校長の任務である。

こうした職務とならんで、校長の担当すべき授業時数についても定められている。たしかに一般の教員よりも時間数は少ないが、校長独自の職務とならんで、一般の教員と同じ

ように、教授活動もこなしている<sup>(80)</sup>。

他方、校長は、以下のような権利を有している。第一に、戸主権(Hausrecht)である。これについては、「校長は、学校運営および授業運営の枠内で学校設置者に対して、学校目標に貢献する資金と学校に配分された資金を管理する。その限りにおいて校長は、戸主権を行使する」(シュレスヴィッヒ・ホルシュタイン学校法第72条第4項)とされるように、学校設置者に対して戸主権を有している。

第二に、学校外への代表(Vertretung nach aussen)である。これについては、「校長は外に対して学校を代表する」(ハンブルク学校管理法第3条第4項)とされるように、校長の任務の1つである。

第三に、生徒の入学および退学(Aufnahme/Entlassung von Schueler)である。これについては、「生徒の入学および退学はとくに校長の責任である」(バーデン・ヴュルテンベルク学校法第41条第1項)とされるように、生徒にとってはきわめて重要な事項である入学や退学も校長の任務に属している。

第四に、指示権(Weisungsrecht)である。これについては、たとえば「校長は自らの任務の達成において自校の教員に対して指示権を有している」(バーデン・ヴュルテンベルク学校法第41条第1項)とされている。

その他に次のような権利がある。時間割、監督計画、代理計画の作成(Erstellung von Stunden-/Aufsichts-/Vertretungsplan)、協力者の解雇(Beurlaubung von Mitarbeitern)、授業訪問(Unterrichtsbesuche)、勤務評定(Beurteilungen)、財政資金の運用(Haushaltsmittel)、決議の異議申し立て(Beanstandung von Beschlussen)である。

校長は、このような義務と権利を有して前述したような地位を占めながら、日々の学校経営にあたっている。こうした中でも合議制学校経営の意思形成にもっとも深く関わっているのが、直接的には、議長として役割である。たとえば、「校長は全体教員会議の議長である」(バーデン・ヴュルテンベルク学校法第41条第1項)、「校長は全体会議および教員-生徒委員会の議長である」(ニーダーザクセン学校法第30条第1項)とされるように、「教員会議」あるいは「学校会議」において議長を務めている。校長にとって議長としての地位は、たしかにいくつかある校長の地位のうちの1つにすぎない。しかし内容的には、校長の任務の中で占める割合はきわめて大きく、その占める比重は重いといえる。なぜなら、校長が議長としての任務をどのように遂行するかにより、学校経営全般に大きな影響が及ぶ意思形成が左右されるからである。いかえれば、この議長としての校

長の役割には、合議制学校経営の特質が大きく関わっているといえるからである。つまり、最終的には、議長としての校長が葛藤の調整や情報の活性化という合議制学校経営の課題を実際に克服して、意思形成を進めていかなければならないからである。

そこで次に、こうした重要な意義を持つ、議長としての校長に焦点を当て、その役割を検討することにする。

### 3. 「調整者」および「監督者」としての校長

意思形成における議長としての校長には2つの役割が求められているといえる。それは、「調整者」としての役割および「監督者」としての役割である。

まず第一に、校長は「調整者」としての役割を担っている。最終的な意思形成の場である「学校会議」や「教員会議」では、各構成員間あるいは各構成員集団間において、それぞれの利害や見解の相違にもとづいて、葛藤が存在する。このことについて、ヘッケルは「校長に課せられたさまざまな課題領域は、潜在的葛藤に満ちている。すなわち、その潜在的葛藤というのは、しばしば校長の機能と重複する機能を果たす教員会議との葛藤、校長の命令が教員の教育上の自由と対立する個々の教員との葛藤、場合によっては学校や教員の権利と対立する要求を持つ父母および生徒との葛藤などである」<sup>(81)</sup>と指摘している。意思形成の場においては、学校当事者間においてさまざまな形態の葛藤が存在する。合議制学校経営の特質が十分に活かされるためには、各々の立場や利害をめぐって生じるこうした多様な葛藤が、1つひとつ克服されていかなければならない。

「学校会議」では、生徒や父母も構成員として参加しているので、比較的立場の隔たりが大きい学校当事者間において、さまざまな葛藤が存在する。とりわけ、教員と生徒および父母との間では、それぞれの有する情報の量や質の相違が原因の1つとなって葛藤が生じる。また、同じ教員という立場にありながらも、当然のことながら、個々の教員間においても見解の相違は存在し得るので、「教員会議」においてもさまざまな葛藤は存在する。

たとえこのように当事者間に葛藤が存在するとしても、意思形成のための会議においては何らかの形で合意を形成しなければならず、ある段階において何らかの妥協点を見いださなければならない。ヴォルフガング・ハンマー(Wolfgang Hammer)が「学校経営の課題は、もっぱら諸集団の利益のみを考慮することではない。経営の実際の成果は、しばしば矛盾するさまざまな集団の希望に対して、妥協点(Kompromissformel)を見つけ出すことにある」<sup>(82)</sup>と指摘しているように、限られた時間の中では、たとえ妥協を含んでいても何らかの

形で合意を形成し、何らかの形で結論を導き出さなければならない。その際に重要なのは、どのようなプロセスにおいてどのように合意を形成していくかということである。このことが、意思形成の質を大きく左右する鍵となる。また、こうした状況においては、議長としての校長の担う役割が重大であることはきわめて明瞭である。

したがって校長は、意思形成の場においては、1つの役割として、葛藤を調整し、構成員間あるいは構成員集団間における対立を合意へと導いていく「調整者」としての役割を担っているといえる。

第二に、校長は「監督者」としての役割を担っているといえる。校長は、「調整者」であると同時に、「教員会議」あるいは「学校会議」の決定に対して異議申し立て権を行使する、いわば決議に対する「監督者」としての役割も担っているといえる。この場合、校長は「監督者」として、異議申し立てにおいて次のような2つの機能を果たしている。1つは、会議での決議の合法性(Rechtmaessigkeit)に対する異議申し立てである法監督(Rechtsaufsicht)と呼ばれる機能であり、もう1つは、会議での決議の合目的性(Zweckmaessigkeit)に対する異議申し立てである専門監督(Fachaufsicht)と呼ばれる機能である。

たとえばこれらは、「校長は、会議や委員会の決議が、法規程や管理規程、一般に知られている教育原則や評価基準に抵触していると確信した場合には、校長は3日以内に異議を申し立てなければならない」(ニーダーザクセン学校法第30条第5項)との規定のうち、「法規程や管理規程」に抵触しているという点で、「法監督」の機能を、また「一般に知られている教育原則や評価基準」に抵触しているという点で、「専門監督」の機能を発揮することを意味する。また、もう1つ例を挙げるならば、「全体会議の決議は、校長と教員とを拘束する。校長が、会議の決議が法規程もしくは管理規則に抵触すると考える場合、もしくは決議の実施に対して責任を負いかねると考える場合、・・・校長は学校監督官庁の決定を求めなければならない」(バーデン・ヴュルテンベルク学校法第44条第3項)との規定のうち、校長が「会議の決議が法規程もしくは管理規則に抵触すると考える」場合に「法監督」機能が、また、校長が「決議の実施に対して責任を負いかねると考える」場合に「専門監督」の機能が発揮されることになる。

つまり、校長は各会議においてなされた決議が、すでに存在する法規程に抵触するか否かを見守らなければならない。このような趣旨でなされる異議申し立てが、「法監督」としての異議申し立てである。他方、校長は、学校経営上での決議事項の遂行という点からも、会議での決議を見守らなければならない。このような趣旨でなされる異議申し立てが、



「専門監督」としての異議申し立てである。

校長は、「調整者」の視点から見守ると同時に、つねに「監督者」の視点にも立ちながら、意思形成を図っていかなければならない。つまり校長は、意思形成の場において、葛藤を克服するという「調整者」として視点を持つだけでは不十分なのである。葛藤の克服と同時に、最終的に出された決議が法に照らして妥当なものであるか（法監督）、学校経営上実行可能なものであるか（専門監督）という視点からも、意思形成を図っていかなければならない。校長は、意思形成の場において、会議での決議の合法性および合目的性を吟味する「監督者」としての役割をも担っているのである。

#### 4. 「経営者」校長への役割期待

以上のような「調整者」および「監督者」としての校長の役割は、「学校会議」や「教員会議」など、会議場面において遂行される役割であり、この意味では、きわめて限定的な意思形成場面における役割であった。しかし、意思形成においてなされる校長の役割は、こうした限定的な意思形成の場面だけがすべてではない。いいかえれば、こうした会議での意思形成は、それまでの準備段階、つまり会議準備の段階におけるさまざまな活動やあるいは日常的なさまざまな経営活動を前提としてはじめて成り立つといえる。こうしたところまで含めなければ、「学校会議」や「教員会議」における意思形成は円滑に行われるとはいえない。そこでは会議そのものの運営を含めて、つまり、「調整者」および「監督者」としての役割を含めて、校長には会議の準備や日常的な経営活動にも十分配慮をする、いわば「経営者」としての役割が求められるのである。

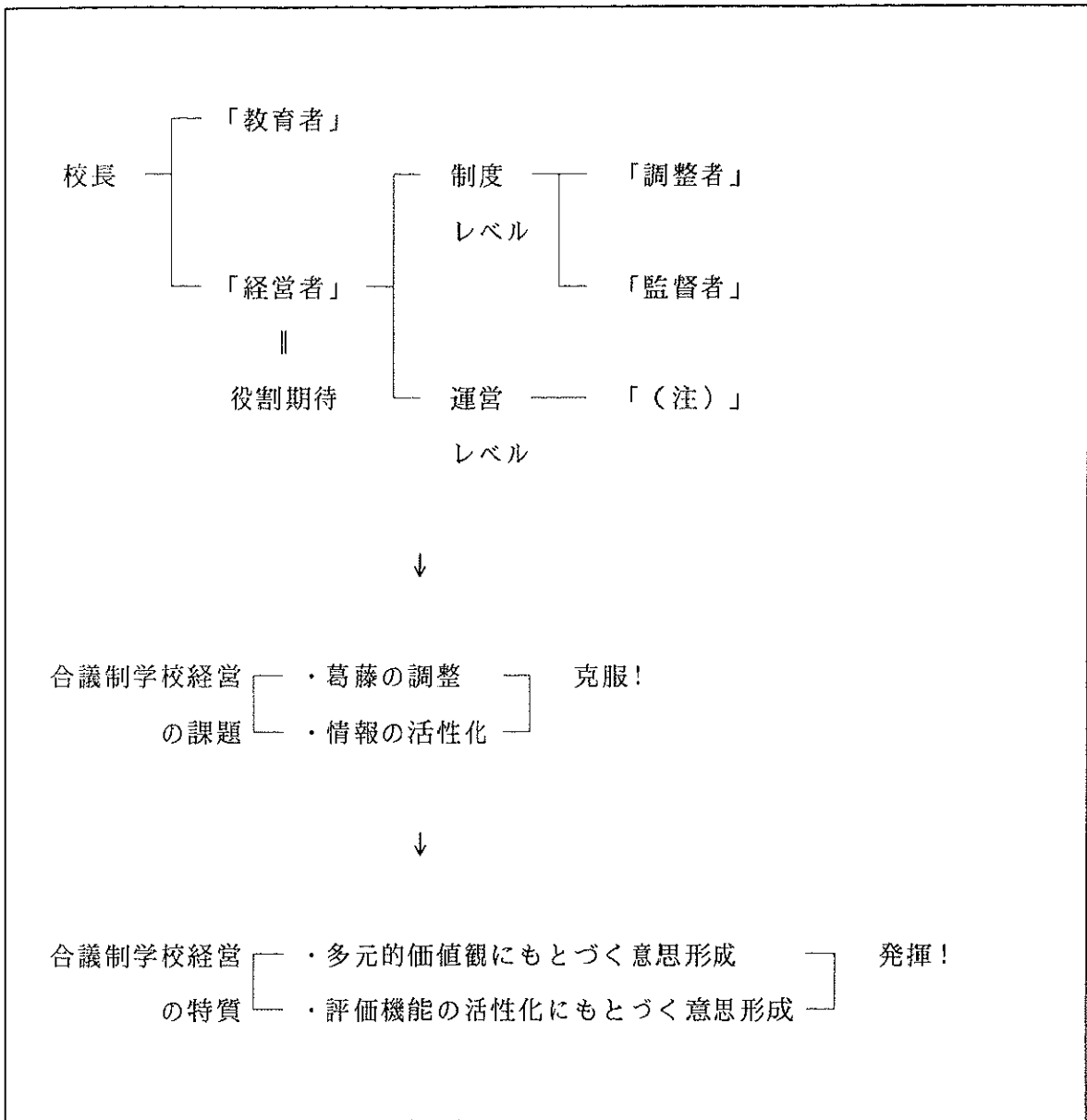
前節で検討したように、合議制学校経営の課題としては、葛藤の調整および情報の活性化という2点を指摘した。これら2点は、校長の役割という側面にも、当然のことながら大きな影響を及ぼしており、そのまま「経営者」としての校長の役割の重要な一部分を構成しているといえる。つまり、葛藤の調整という合議制学校経営の課題から、議長としての校長にその調整の任務が求められるからである。また同時に、情報の活性化についても、組織全体を見渡す立場にある校長が配慮すべき任務となってくるのである。これらの課題を克服しながら意思形成を図っていくことが、合議制学校経営の質を高め、また合議制学校経営の特質を発揮させることとなるのである。

したがって、「経営者」としての校長には、「調整者」や「監督者」といった、おもに会議の場面における役割だけが求められるのではない。会議に至るまでのプロセスにおい

て生ずる葛藤の調整が重要な任務となるのであり、それと同時に、会議の前段階において会議の構成員が十分な情報を入手するための準備をすることも校長の重要な任務となる。

フレスナーによれば、議長としての公的な任務遂行と同時に、非公式な任務遂行も重要であるという<sup>(83)</sup>。つまり、日常的に校長は、公式的な場面における意思形成のために間接的にその準備的な任務を果たしているからであり、また果たさなければならないからである。実際には、公式的な会議の場面に至るまでの、こうした任務がむしろ意思形成の質に大きく影響していると考えられる。

このように、合議制学校経営における「経営者」校長への役割期待には、広範に及ぶ葛藤の調整と情報の活性化とを克服できるということも含まれてくるといえる。このことを図に示すと、図1-3-1のようになる。つまり、合議制学校経営の成立により、校長には、「経営者」校長としての役割遂行が求められるようになってきたのであり、この「経営者」校長は、制度レベルと運営レベルとにおいて、それぞれ独自の役割を担っている。これらは、かならずしも明確に割り切れるものではないが、制度レベルでは、おもに会議の場面における議長としての校長に求められる、「調整者」および「監督者」としての役割が挙げられる。他方、合議制学校経営をより活性化させるために、制度レベルにおける役割とならんで、運営レベルにおいても重要な役割を果たすことが必要となる。この重要な役割とは、まさに、合議制学校経営の特質をいかに実現させるかという役割であり、さらにいえば、合議制学校経営の課題をいかに克服することができるかという役割でもある。こうした役割が校長に課せられているために、校長には、「教育者」としての役割とならんで、「経営者」としての役割を遂行することが期待されている。



(注) 運営レベルにおける「経営者」校長の役割は、次章以下において明らかにする。

図1-3-1. 校長への役割期待と合議制学校経営の活性化

注（第1章）

- (1) 天野正治「学校運営への親の参加」、天野正治『現代ドイツの教育』学事出版、1978、P.198-199、竹内俊子「西ドイツ学校法の動向と特徴－学校における『参加権』の意義と限界－」、『日本教育法学会年報 教育への権利と教育法』第18号、1989、P.161、および拙稿「西ドイツにおける学校経営参加の理念と制度に関する研究－ノルトライン・ヴェストファーレン州の『学校参加法』を事例として－」、筑波大学大学院博士課程教育学研究科『教育学研究集録』第12集、1988、S.53-54。
- (2) 結城忠「西ドイツにおける1970年代以降の教育改革」、日本教育経営学会編『講座日本の教育経営8 教育経営の国際的動向』1987、ぎょうせい、P.62-72。
- (3) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: Strukturplan fuer das Bildungswesen, Bonn, 1970.
- (4) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.38-39.
- (5) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.253.
- (6) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil I, Verstaerkte Selbstaendigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schueler und Eltern, Bonn, 1973, S.15.
- (7) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.15-16.
- (8) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.22.
- (9) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.22.
- (10) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.22.
- (11) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.15.
- (12) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.15.
- (13) 天野正治、前掲論文、P.193。
- (14) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.19.
- (15) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.23.
- (16) 拙稿「ドイツにおける生徒参加の理念と特質－参加理念の展開と現行制度の検討を通して－」、『季刊 教育法』87（1991年冬季号）、エイデル研究所、参照。
- (17) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.90.
- (18) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.91.

- (19) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.90-91.
- (20) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.91.
- (21) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.91.
- (22) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.91.
- (23) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.29.
- (24) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.103-104.
- (25) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.104.
- (26) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.105.
- (27) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.105.
- (28) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.105-106.
- (29) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.106.
- (30) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.121.
- (31) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.26.
- (32) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.26.
- (33) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.27.
- (34) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.116.
- (35) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.116.
- (36) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.117.
- (37) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A..
- (38) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.141-145.
- (39) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.141.
- (40) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.142.
- (41) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.142.
- (42) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.142.
- (43) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.143.
- (44) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.143.
- (45) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.144.
- (46) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.A.145.
- (47) Zubke, Friedhelm: Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zur Struktur des Bildungswesens. In: Recht der Jugend und des

- Bildungswesens H2/1975, S.45-47. および、Bessoth, Richard: Schulaufsicht und Partizipation - Eine pragmatische Kritik der Bildungsratsempfehlung " Verstaerkte Selbstaeendigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schueler und Eltern ". In: Zeitschrift fuer Paedagogik H6/1974, S.865-886.
- (48) Zubke, Friedhelm: a.a.O., S.47.
- (49) Zubke, Friedhelm: a.a.O., S.47.
- (50) Bessoth, Richard: a.a.O., S.871.
- (51) Bessoth, Richard: a.a.O., S.872.
- (52) Bessoth, Richard: a.a.O., S.872.
- (53) Bessoth, Richard: a.a.O., S.882.
- (54) Bessoth, Richard: a.a.O., S.882.
- (55) Koehler, Gerd/Reuter, Ernst: Bildungsrat am Ende? In: Die Deutsche Schule H7/8,1974, S.464.
- (56) Koehler, Gerd/Reuter, Ernst: a.a.O., S.464.
- (57) Koehler, Gerd/Reuter, Ernst: a.a.O., S.464.
- (58) Koehler, Gerd/Reuter, Ernst: a.a.O., S.464.
- (59) Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: a.a.O., S.37.
- (60) Nevermann, Knut: Grundzuege des Schulverfassungsrechts. In: Nevermann, Knut /Richter, Ingo (Hrsg.): Rechte der Lehrer, Rechte der Schueler, Rechte der Eltern, Muenchen, 1977, S.179-180. および Boppel, Werner/Kollenberg, Udo: Mitbestimmung in der Schule, Koeln, 1981, S.213-225.
- (61) F・ツプケ「両親と生徒の教育参加」、大西健夫編『現代のドイツ5 学校と教育』、三修社、1984、P.94-95。
- (62) Nevermann, Knut: Grundzuege des Schulverfassungsrechts. In: Nevermann, Knut /Richter, Ingo, Rechte der Lehrer, Rechte der Schueler, Rechte der Eltern, Muenchen, 1977, S.178-179.
- (63) Nevermann, Knut: a.a.O., S.178.
- (64) Nevermann, Knut: a.a.O., S.178.
- (65) Nevermann, Knut: a.a.O., S.178-9.
- (66) Nevermann, Knut: a.a.O., S.179.

- (67) Nevermann, Knut: a.a.O., S.179.
- (68) Nevermann, Knut: a.a.O., S.179.
- (69) Nevermann, Knut: a.a.O., S.179-194.
- (70) Nevermann, Knut: Der Schulleiter - Juristische und historische Aspekte zum Verhaeltnis von Buerokratie und Paedagogik, Stuttgart, 1982, S.146.
- (71) Nevermann, Knut: a.a.O., S.119-149.
- (72) Nevermann, Knut: a.a.O., S.263.
- (73) Nevermann, Knut: a.a.O., S.14.
- (74) Nevermann, Knut: a.a.O., S.174.
- (75) Nevermann, Knut: a.a.O., S.264-267.
- (76) Floessner, Wolfram: Schulleiter: Amt und Rolle(Schulleiter-Handbuch Bd.15), Braunschweig, 1980, S.10-11.
- (77) Schulrecht (Nordrhein-Westfalen), Neuwied und Darmstadt. (加除式法令集)
- (78) Floessner, Wolfram: a.a.O., S.12-15.
- (79) Floessner, Wolfram: a.a.O., S.16-24.
- (80) Werner, Jobst: Stellung und Aufgabe eines Schulleiters. In: Die Hoehere Schule H1/1990, S.25. ここでは、ギムナジウムの校長の授業担当時間が、州ごとにまとめられている。
- (81) Heckel, Hans/Avenarius, Hermann: Schulrechtskunde (6. Auflage), Neuwied und Darmstadt, 1986, S.78.
- (82) Hammer, Wolfgang: Kritik an der Schulverwaltung - eine Fehleinschaetzung ihrer Leistung ? In: schul-management 2/1987, S.24.
- (83) Floessner, Wolfram: a.a.O., S.42.

## 第 2 章

### 合議制学校経営の展開と 校長への役割期待



前章では、「勧告」において示された合議制学校経営の制度理念を分析し、この理念にもとづいて制度化された組織構造から合議制学校経営の課題と特質を探り、合議制学校経営における「経営者」校長への役割期待を明らかにした。

本章では、ノルトライン・ヴェストファーレン州を事例として、「学校参加法」にもとづく意思形成の制度と運営に対する学校当事者の評価を検討し、合議制学校経営を活性化させるために、校長はどのような役割を果たすことが期待されるかを明らかにする。第一に、同州の実態評価報告書を手がかりに、合議制学校経営における意思形成の制度に対する評価を示し（第1節）、第二に、意思形成の運営に対する評価を示す（第2節）。そして第三に、これらの評価から合議制学校経営の運営レベルにおける「経営者」校長への役割期待をさぐる（第3節）。

## 第1節 意思形成の制度に対する評価

本節では、ノルトライン・ヴェストファーレン州の実態評価報告書に見られる「学校参加法」にもとづく意思形成の制度に対する評価をさぐる。

### 1. 「学校参加法」に対する評価

ノルトライン・ヴェストファーレン州では、1977年に「学校参加法」が制定され、その翌年から施行されている。ここで取り上げる実態評価報告書は、次の2冊の報告書である。一冊は、『試行段階における学校参加—父母、教員、生徒へのアンケートの評価—』と題される報告書<sup>(1)</sup>（以下、第一報告書とする）であり、同州文部省が「学校参加法」が施行されて5年が経過した1983年に、同法の実施にもとづく参加実態に関する評価に関して行ったアンケート調査<sup>(2)</sup>の結果をまとめたものである。またもう一冊は、『学校参加法に関する経験報告』と題される報告書<sup>(3)</sup>（以下、第二報告書とする）であり、上記のアンケート調査の結果と、さらに「学校参加法」の第2条4項によって文部省と相談を行うことになっている組織および連合体の態度表明、および学校参加に関する意見調査の結果などを分析したものである。

本節および次節では、第一報告書におけるアンケート調査の結果を中心に、意思形成の制度および運営に対する学校当事者の評価を検討していく。このアンケート調査の結果には、次の2つの傾向が読み取れる<sup>(4)</sup>。つまり、第一に指摘できる傾向は、学校当事者であ

る校長、教員、父母、生徒はいずれも「学校参加法」にもとづいて規定される参加の機会に対しては肯定的に評価しており、その意義を認める傾向にあるということである。第二には、しかしながら、これら学校当事者にはその参加の機会が必ずしも十分には活用されない傾向が見られるということである。本節では第一の傾向についての学校当事者の評価を検討し、次節では第二の傾向についての学校当事者の評価を検討する。

まず第一の傾向については、「学校参加法」に対する評価と「学校会議」に対する評価の2つの点からとらえることができる。

ここでは、まず前者の回答結果から検討する。父母と生徒に対して、「学校参加法」にもとづく参加制度全体に対する満足度について、質問がなされている<sup>(5)</sup>。この質問に対して、「たいへん満足である」「満足である」「ほぼ満足である」「あまり満足ではない」「満足ではない」という5段階の選択肢が用意されている。図2-1-1は、「満足である」（「たいへん満足である」＋「満足である」）と回答した割合を示しており、図2-1-2は、これに「ほぼ満足である」を加えた割合を示している。回答している7つの学校形態を平均すると<sup>(6)</sup>、「満足である」（「たいへん満足である」＋「満足である」＋「ほぼ満足である」）と回答した割合は、父母82%、生徒75%に及んでいる。この結果から、全体では「学校参加法」がもたらす参加の機会は、父母、生徒に肯定的に評価される傾向にあり、同法の意義が理解されていることがうかがえる。

他方、校長と教員には、「学校参加法」にもとづく協力への期待の実現度について質問されている<sup>(7)</sup>。この質問に対しては、「完全に実現されている」「十分実現されている」「部分的に実現されている」「わずかにしか実現されていない」「全く実現されていない」という5段階の選択肢が用意されている。図2-1-3は、「実現されている」（「完全に実現されている」＋「十分実現されている」）と回答した割合を示しており、図2-1-4は、これに「部分的に実現されている」を加えた割合を示している。「実現されている」（「完全に実現されている」＋「十分実現されている」＋「部分的に実現されている」）と回答した割合は、平均では、校長85%、教員64%に及んでいる。この結果から、校長、教員ともに、「学校参加法」によって協力への期待が実現されているととらえる傾向にあることがうかがえる。

校長、教員の中でも、ともに約4割が「部分的に実現されている」と回答しており、かならずしも問題なく協力が行われているとされているわけではない。しかし、全体としてみれば、期待された参加活動が部分的にはあれ行われつつあることがうかがえる。

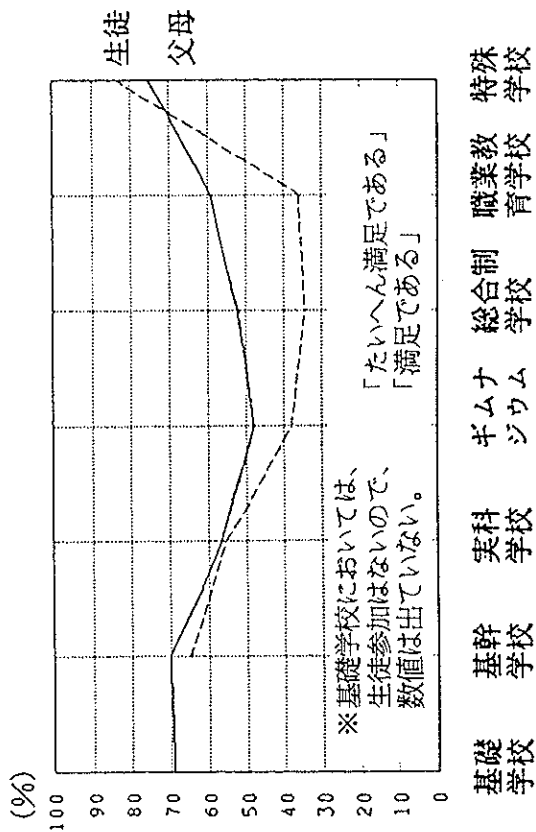


図2-1-1. 父母、生徒の満足度

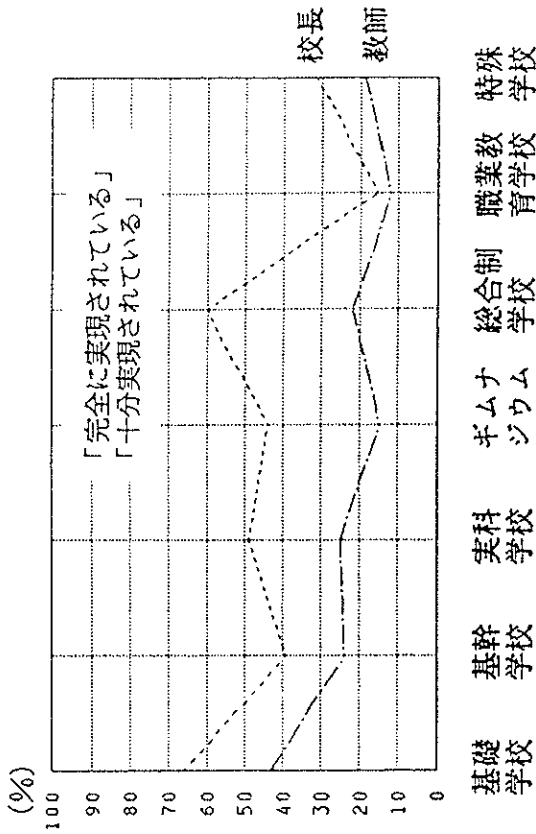


図2-1-3. 校長、教員の期待実現度

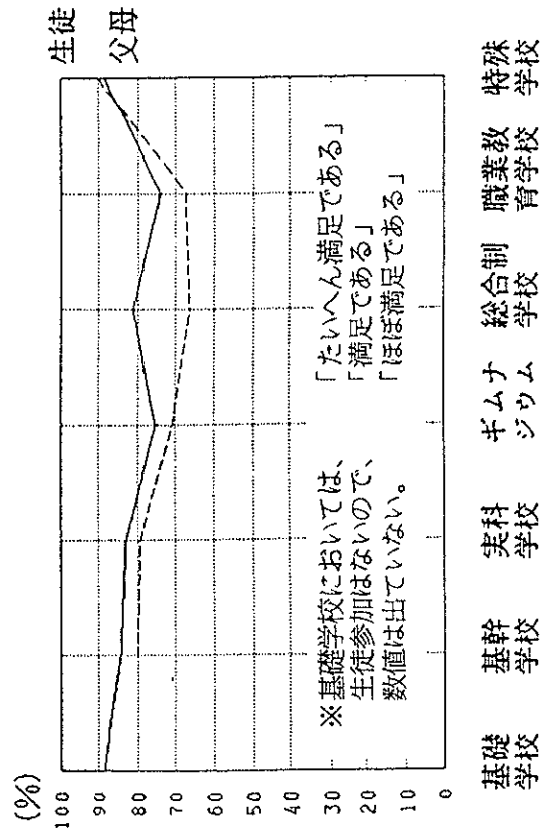


図2-1-2. 父母、生徒の満足度

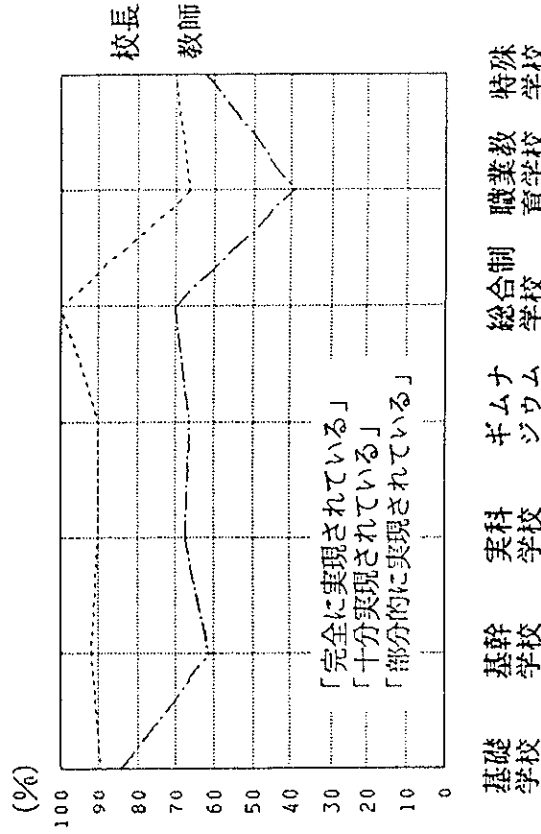


図2-1-4. 校長、教員の期待実現度

さらに生徒参加に関する評価にも、肯定的な評価が与えられる傾向にある。生徒参加に関する見解として、いくつかの項目が示され、これに対する評価が示されている<sup>(8)</sup>。まず第一に、「生徒は生徒代表として早い時期に責任を引き受けることを学ぶ」という項目に対しては、「あてはまる」（「全くあてはまる」＋「ほぼあてはまる」＋「部分的にあてはまる」）とする割合は、校長88%、教員88%、父母97%、生徒92%であった。父母、生徒では9割以上、校長、教員においても9割近くが肯定的に評価しており、「学校参加法」が生徒にとって意義を有するものととらえられる傾向にあることがうかがえる。

第二に、「生徒によってよい刺激が与えられる」という項目に対しては、「あてはまる」（「全くあてはまる」＋「ほぼあてはまる」＋「部分的にあてはまる」）とする割合は、校長90%、教員87%、父母97%、生徒95%に達しており、父母だけでなく校長や教員も、生徒参加の意義を認める傾向にあることがうかがえる。

以上検討したように、「学校参加法」は父母や生徒のみならず、校長や教員にも肯定的に受け入れられる傾向にあることがうかがえる。いかえれば、こうした評価は、この制度の意義が学校当事者に理解されていることを示しているといえる。

こうした評価は、第二報告書にも見られる。この報告書の中では、学校監督官庁の評価や教員団体の評価、さらに父母や生徒、校長や教員といった学校当事者の評価は、全体的には、肯定的であると分析されている。まず学校監督官庁の評価としては、これまでに「学校参加法」の試行的な段階はもはや終了したとみなすことができるくらいに、法律に関する問題はなくなってきたこと、また、学校監督官庁が今日、学校での協力をめぐる苦情や問題ケースと関わるのはまれであること、さらに、「学校参加法」は関係者によって一般的に受け入れられているように見えること<sup>(9)</sup>を挙げている。具体的には、ミュンスターの学校監督官庁が、「学校参加法」は、学校関係者には欠くことのできない協力を実現していくための基礎を提示している<sup>(10)</sup>、としていること、さらには、アルンスベルク県知事やケルン県知事らが、「学校参加法」は関係者によって広範に受け入れられている<sup>(11)</sup>、としていることなどを示しながら、学校監督官庁の認識は、一般に肯定的であると分析している。

また、教員団体の評価に関しても、ドイツ労働総同盟が、「学校参加法」は、実際に、学校を開放していくことや関係者を関与させることによって、学校の状況を改善することに役立つ可能性を提供しており、構想の段階からすでに洗練されたものとなっている<sup>(12)</sup>、としていることや、ギムナジウム教員連盟が、「学校参加法」は適切な法律であり、その

特徴は実践的であるという点にある<sup>(13)</sup>、としていることをもとに、「学校参加法」自体に対して肯定的な評価がなされていると分析している。

さらに、「参加の可能性を認められている父母や生徒は、全体として、校長や教員より満足している」<sup>(14)</sup>とされ、学校当事者間での満足度の差が指摘されている。しかし、全体的傾向に関しては、「学校参加法」はその真価を示しているという項目に対して、学校当事者は全体として肯定的な判断を示しているという点が指摘されている<sup>(15)</sup>。

## 2. 「学校会議」に対する評価

「学校会議」に対する評価からも、意思形成の制度に対する肯定的な評価がうかがえる。「学校会議」は、第1章でも述べたように、「学校参加法」の中で定められている最高意思決定機関の一つである。ここでは、以下の4つの項目に対する学校当事者の評価を検討する。

まず第一の項目は、「学校会議」の意義に関する評価であり、「学校会議では、教員、父母、生徒によって選ばれた代表が学校の重要な事項に関して審議し決定する。あなたの考えでは、学校会議は学校の経営組織としてどの程度、真価が認められると思いますか」<sup>(16)</sup>である。この項目に対して、「たいへんよい」「よい」「ほぼよい」「あまりよくない」「全くよくない」という5段階の選択肢が用意されている。この項目に対する回答として、「よい」（「たいへんよい」＋「よい」と回答した割合は、校長42%、教員26%、父母51%、生徒41%であり、教員の割合が他の構成員に比べて低くなっていた。また、「ほぼよい」とする割合を含めると、校長83%、教員74%、父母92%、生徒82%であり、教員においても7割以上が肯定的な回答を示している。このことから、合議制学校経営における最高意思決定機関である「学校会議」は、学校当事者に受け入れられ、その意義が認められる傾向にあることがうかがえる。

第二の項目は、「学校会議」の機能に関する評価であり、「学校会議は学校での決定を開かれたものになっている」<sup>(17)</sup>である。この項目に対して、「あてはまる」（「全くあてはまる」＋「ほぼあてはまる」とする割合は、校長56%、教員33%、父母63%、生徒43%であった。「部分的にあてはまる」と回答した割合を含めると、校長83%、教員68%、父母90%、生徒77%であった。ここにおいても教員の評価は他の当事者に比べて相対的に低くなっているものの、数値としては7割近くに達している。全体としてみれば、学校当事者は、「学校会議」の導入によって学校の意思形成は開かれたものと

なっていると評価する傾向にあることがうかがえる。

第三の項目は、「学校会議」における決議への影響力に関する評価であり、「教員、父母、生徒は自らの観点に立って決定に対して影響を及ぼすことができるので、学校での決定は学校会議によってより適切に行われる」<sup>(18)</sup>である。この項目に対して、「あてはまる」（「全くあてはまる」＋「ほぼあてはまる」）とする割合は、校長47%、教員39%、父母66%、生徒55%であった。「部分的にあてはまる」と回答した割合を含めると、校長79%、教員65%、父母90%、生徒82%であった。この結果から、教員の評価が校長、父母、生徒による評価より低くなっているものの、全体としては、「学校会議」の存在意義が認められ、肯定的に受け入れられる傾向にあることがうかがえる。

第四の項目は、議論の協力に対する貢献度に関する評価であり、「教員、父母、生徒による共同の議論によって、共同責任とパートナーシップに対する感情(Gefuehl)が強まる」<sup>(19)</sup>である。この項目に対して、「あてはまる」（「全くあてはまる」＋「ほぼあてはまる」）とする割合は、校長64%、教員49%、父母73%、生徒43%であった。「部分的にあてはまる」とする割合を含めると、校長86%、教員76%、父母91%、生徒68%であった。ここでも、肯定的に評価している割合は、7割近くあるいはそれ以上に達しており、学校当事者は、共同の議論が共同責任とパートナーシップに対する積極的な態度を強める機会となっていると評価する傾向にあることがうかがえる。

以上のように、学校当事者は、「学校会議」を肯定的に評価する傾向にあることがうかがえる。このことは、第二報告書からもうかがえる。これについては、「学校監督官庁と学校生活に関与している諸団体との一致した意見によれば、学校会議は学校の経営組織として目的を達しており、関係者によって認められている。このことは、意見調査の結果からも明らかにされている」<sup>(20)</sup>と指摘されており、「学校会議」の存在意義が学校当事者に理解されていることが示されている。

以上のように、意思形成の制度に関する評価は、全体的に肯定的であるといえ、「学校参加法」によって作り出された意思形成の制度は、その意義が認められる傾向にあるといえる。

しかし、こうした肯定的な評価が見られる一方で、意思形成の運営に対する評価では、いくつかの問題点が見られる。いいかえれば、「学校参加法」によって作り出される参加の機会に対しては、全体としてその存在意義や価値が認められる傾向にあるものの、「学校参加法」にもとづく意思形成の制度の中で行われる参加活動は、かならずしも十分に活

性化しているとはいえないということである。

⋮  
⋮  
⋮

## 第2節 意思形成の運営に対する評価と問題点

本節では、前節と同様にノルトライン・ヴェストファーレン州における合議制学校経営の実態評価報告書を手がかりとして、合議制学校経営における意思形成の運営に対する評価をさぐり、情報および参加意欲に関する問題点が見られることを明らかにする。

### 1. 情報に対する評価と問題点

前節では、「学校参加法」にもとづく意思形成の制度に対して、学校当事者は全体的に肯定的に評価する傾向にあることを明らかにした。しかし、こうした意思形成の制度に対する評価とは異なり、意思形成の運営に対する評価には否定的に評価する傾向が見られる。ここではこうした学校当事者の評価を、第一に情報に対する評価、第二に参加意欲に関する評価という2つの点から検討する。本節では、これらの評価を検討した上で、問題点を明らかにする。

まず、情報に対する評価は、次の2つの点からとらえることができる。第一に情報量に対する評価、第二に情報内容に対する評価である。

#### (1) 情報量に対する評価

ここではまず、第一に父母、生徒の情報全般に対する評価、第二に文部省からの情報提供を検討した上で、第三に「学校会議」における情報に対する評価を検討する。

第一に、情報全般に関する評価として、次のような評価が見られる<sup>(21)</sup>。これは、父母と生徒に対して、情報がどの程度提供されているかを問うた質問である。この質問には、「きわめて十分である」「ときどき十分でないことがある」「十分でないことが多い」という3つの選択肢が与えられている。このうち、「十分でない」（「ときどき十分でないことがある」＋「十分でないことが多い」）と回答した割合は、父母71%、生徒87%であった。この結果から、父母、生徒ともに、情報が不足しているととらえる傾向にあることがうかがえる。父母、生徒は、さまざまな参加会議に属しており、こうした参加会議での意思形成のためには、多くの情報が必要となる。意思形成に必要な情報が、父母や生徒に十分に提供されていない傾向にあることがうかがえる。

第二に、文部省からの情報提供である<sup>(22)</sup>。文部省から提供される情報の入手しやすさに対して、父母、生徒がどのように評価しているかという点のみてみると、「情報のこと



を全く知らない」「ほぼ入手不可能」「努力すれば」とする割合は、父母34%、生徒47%に及んだ。これは、とくに生徒において、文部省からの情報を入手しにくいととらえる傾向にあることを示しており、この結果から、文部省からの情報提供が必ずしも入手しやすいものではないことがうかがえる。

第三に、「学校会議」における情報に対する評価を、以下の4つの項目をもとに、検討する。第一の項目は、「教員は自分たちが情報に関して優位に立っていることから自分たちの意見を押し通す」である<sup>(23)</sup>。この項目に対して、「あてはまる」（「全くあてはまる」＋「ほぼあてはまる」）とする割合は、校長28%、教員40%、父母39%、生徒40%であり、「部分的にあてはまる」とする割合を含めると、校長62%、教員68%、父母68%、生徒71%となった。校長、教員も含めて、「あてはまる」とする割合は、いずれも6割以上に及んでいる。このことから、教員は、父母や生徒に対して十分な情報提供を行わずに、教員側の方針を貫こうとする傾向にあることがうかがえる。ここでは、父母や生徒だけでなく、教員において肯定的に評価される傾向が見られることが注目に値する。

第二の項目は、「学校会議での会議のために十分に準備をし、自分たちの意見を形成する上で、審議資料が十分ではないことがよくある」である<sup>(24)</sup>。この項目に対して、「あてはまる」（「全くあてはまる」＋「ほぼあてはまる」）とする割合は、校長4%、教員10%である一方、父母27%、生徒42%であった。また、「部分的にあてはまる」とする割合を含めると、校長15%、教員28%であるのに対して、父母50%、生徒65%に及んだ。この結果から、校長、教員による評価と父母、生徒による評価との間には、評価の傾向に相違が見られる。この相違は、審議のための資料を用意する校長や教員と、その資料にもとづいて審議を行う父母、生徒との立場の相違ととらえることができる。

第三の項目は、「学校会議はそれ自体がクラブであり、学校会議の構成員でない教員、父母、生徒はそこで起こっていることについて知らされない」である<sup>(25)</sup>。この項目に対して、「あてはまる」（「全くあてはまる」＋「ほぼあてはまる」）とする割合は、校長では7%に過ぎないが、教員では23%、父母では25%、生徒では38%に及んだ。また、「部分的にあてはまる」とする割合を含めると、校長29%であるのに対して、教員50%、父母51%、生徒64%に及んだ。このことから、校長と教員、父母、生徒との評価の傾向には相違がうかがえる。教員、父母、生徒は、「学校会議」を構成している各参加集団の代表から各参加集団への情報提供が十分に行われていないと評価する傾向にあ

ることがうかがえる。他方、校長は、教員、父母、生徒ほど、各参加集団の代表から各参加集団への情報提供が十分になされていないとは認識しない傾向にあることがうかがえる。

参加集団の代表から参加集団への情報提供が十分になされていないという評価は、「学校会議」の構成員である父母と構成員でない父母との間において見ても、同様に見られる<sup>(26)</sup>。つまり、構成員である父母で「あてはまる」（「全くあてはまる」＋「ほぼあてはまる」）とする割合は20%であるが、構成員でない父母では33%に及んでいる。また、「部分的にあてはまる」とする割合を含めると、構成員である父母では49%、構成員でない父母では56%に及んでいる。このように、とくに構成員でない父母の方が、情報提供が十分になされていないととらえる傾向にあることがうかがえると同時に、父母の場合には、構成員である父母の約半数が、情報提供は十分でないと評価している点が注目される。

第四の項目は、「学校会議の構成員は、彼らが代表となっている集団において形成された意見をほとんど気かけない」である<sup>(27)</sup>。この項目に対して、「あてはまる」（「全くあてはまる」＋「ほぼあてはまる」）とする割合は、校長8%、教員10%、父母14%、生徒16%である。「部分的にあてはまる」とする割合を含めると、校長では20%であるが、教員32%、父母37%、生徒44%となっている。この結果から、第三の項目とは反対に、学校当事者は、各参加集団の見解が代表に十分に伝えられていないと評価する傾向にあることがうかがえる。

この項目においても、「学校会議」の構成員である父母と構成員でない父母との間に相違が見られる<sup>(28)</sup>。つまり、構成員である父母で「あてはまる」（「全くあてはまる」＋「ほぼあてはまる」）とする父母は10%であるが、構成員でない父母では「あてはまる」（「全くあてはまる」＋「ほぼあてはまる」）とする父母は21%に及んでおり、「部分的にあてはまる」とする割合を含めると、構成員である父母では31%、構成員でない父母では46%となっている。このことから、とくに「学校会議」の構成員となっていない父母は、父母集団で形成した意見や情報が「学校会議」へ十分に伝えられていないととらえる傾向にあることがうかがえる。

他方、第二報告書の分析の中にも、情報に関する指摘が見られる。たとえば、父母と生徒は、学校の問題について、実態に即して語るための情報が十分に与えられないことがよくあると感じている。このことによって、参加権は、単に形式化したものになってしまう<sup>(29)</sup>、とされるように、父母や生徒に対する情報が量的に不足しているという点、また、

情報量の不足によって参加活動が形骸化してしまうおそれがあるという点が指摘されている。

具体例としては、「学校会議」における父母代表の情報に関する指摘が見られる。つまり、父母代表は、校長が学校会議を適切な時期に準備していないし、情報提供が十分ではないので、学校会議では、懸案となっているテーマに関して、真の議論が全く行われないと不平を言うことがよくある。実際には、教員会議の提案について採決を行い、それによって、学校会議での参加を外面的に満足させることのみが重要となる場合がよくある<sup>(30)</sup>、としており、「学校会議」において父母代表への情報提供が十分になされないことが多いという点、実際には形式的な審議になる傾向があるという点が指摘されている。

さらに、大規模学校での情報提供に関して、次のように指摘されている。つまり、とくに大規模校では、学校会議からの、または学校会議への情報の流れを確保するということが、きわめて難しい。このことは、互いにあまりよく知らず、わずかな接触しか持っていない父母集団の場合にとくにあてはまることである。このことはさらに、他の参加集団と比較して、父母の間で統一した意見を形成することを難しくしている<sup>(31)</sup>、と指摘している。とくに大規模学校の場合には、「学校会議」をはじめとして参加会議の構成員数が多くなることから、参加集団内で情報が行き渡らないという問題が見られると分析している。

この点に関する具体的事例として、次のような例が挙げられている。つまり、父母は、とくに教材の採用において、不平を言うことが多い。教材は自由に選択できるにもかかわらず、その教材をよく知るための機会が、学校会議では十分に与えられなかったと考えている。このことは、教科書出版社が費用上の理由から、学校に閲覧用の見本を無料で使用させるということが不可能であるということによる。しかし、「教科別教員会議」の構成員である父母と「学校会議」の構成員である父母との間の関係が緊密な学校の場合には、こうした問題はあまり生じていない<sup>(32)</sup>、と指摘されている。このように、父母間での情報提供が十分になされることは、意思形成を円滑に進める上で欠くことのできない前提的な活動であるといえる。

以上のように、情報に関する問題点として、情報量の不足を挙げることができる。

## (2) 情報内容に対する評価

つづいて、情報内容に対する評価を検討する。

ここでは、第一に、どこからの情報提供に改善を求めるかという点、第二に、情報が理

解しやすいかという点から、情報内容を検討する。

まず第一の点に関してである<sup>(33)</sup>。情報提供の状況を改善するためにどこからの情報をもっとも期待しているかという質問がなされ、「校長や教員からの情報提供」「面談」「学校での回覧誌」「会議録の閲覧」「情報提供のための催し」「文部省の書類による情報提供」という6項目の選択肢が用意された。回答結果は、校長では「校長や教員からの情報提供」が89%で第一位、「学校での回覧誌」が65%で第二位、「面談」が45%で第三位であった。教員では「校長や教員からの情報提供」が68%で第一位、「情報提供のための催し」が56%で第二位、「学校での回覧誌」が55%で第三位であった。また父母では、「校長や教員からの情報提供」が74%で第一位、「学校での回覧誌」が46%で第二位、「情報提供のための催し」が43%で第三位であった。そして生徒では「情報提供のための催し」が66%で第一位、「校長や教員からの情報提供」が58%で第二位、「文部省の書類による情報提供」が第三位であった。

この結果から、校長、教員、父母ともに、「校長や教員からの情報提供」にもっとも期待を寄せていることがわかる。これは、校長、教員、父母において第一位、生徒においても第二位に挙げられている。また、「学校での回覧誌」や「情報提供のための催し」にも比較的期待が寄せられていることがうかがえる。これらは、いずれも個人的にあるいは各学級、学年、さらには学校ごとに行われる情報提供であり、学校当事者にとって比較的身近なことに関する情報提供であるという点に意義が見いだされているといえる。前述したような情報量の不足という点と考え合わせると、この結果は、これらの情報源からの情報提供がもっとも不足しているという指摘と考えられる。すなわち、校長や教員からの日々の教育活動に密着した情報の提供がもっとも不足する傾向にあることを示していると考えられる。

第二に、情報の理解しやすさについてである<sup>(34)</sup>。これは、「与えられた情報が理解するには難しすぎるので、使いこなすことができなかった」という項目に対して、「あてはまる」（「全くあてはまる」＋「ほぼあてはまる」）とする割合は、父母6%、生徒14%にすぎないが、「部分的にあてはまる」とする割合を加えると、父母26%、生徒46%に及んだ。この結果から、とくに生徒では、半数近くが与えられた情報が難しいと感じる傾向にあることがうかがえる。

また「教科別教員会議」においても、情報内容に関する評価が見られる<sup>(35)</sup>。つまり、「教科別教員会議では教員は情報上とても有利な立場にいるので、父母や生徒はここで要

求される内容を負担に感じている」という項目に対して、「あてはまる」（「全くあてはまる」＋「ほぼあてはまる」）とする割合が、父母33%、生徒24%であり、「部分的にあてはまる」とする割合を含めると、父母65%、生徒54%に及んだ。この結果からも、与えられる情報の内容がかならずしも適切であるとはいえないことがうかがえる。

こうした情報内容に関する評価として、第二報告書では次のように指摘されている。つまり、情報量の不足による参加の形骸化は、教科に関する問題での参加にとくに見られる。教員の権能が優越しているということ、しかし、教員の使う専門用語や、父母や生徒の要求への配慮が欠けていることが、学校での参加の可能性が十分に活用されることを妨げている、と指摘されるように、情報の量に関する問題とともに、理解できる情報となっているかといった情報内容に関する問題点も指摘されている。

以上のように、情報に関する評価から、情報量および情報内容という2つの点に関する問題点を指摘した。こうした情報に関する問題点は、次に検討する参加意欲に関する問題点とも密接に関連している。

## 2. 参加意欲に関する評価と問題点

情報に関する評価とならんで、参加意欲に関する評価にも問題点がうかがえる。この参加意欲に関する問題点は、次の3つの点からとらえることができる。第一に生徒における参加意欲、第二に父母における参加意欲、第三に教員における参加意欲、である。

### (1) 生徒における参加意欲

ここでは、以下の8つの項目に対する評価を検討する。

第一は、参加の活用状況に関する項目である<sup>(37)</sup>。参加の機会(Mitwirkungs-moeglichkeit)を活用しているかという質問において、「はい」と回答した生徒の割合は40%であるのに対して、「いいえ」と回答した生徒の割合は60%に及んでおり、「いいえ」の方が上回っている。生徒が上位に挙げている理由は、「関心が少ない」(49%)、「事柄に関する知識が少ない」(48%)である。このことから、生徒は、関心が少なく知識も少ないために、「学校参加法」によって作り出された参加の機会を、まだ十分には活用していない傾向にあることがうかがえる。

第二は、活動上の障害に関する項目である<sup>(38)</sup>。「あなたの学校では生徒代表としての活動において障害はありますか」という質問に「はい」と回答した生徒は59%に及んだ。

その障害の内容として挙げられたのは、第一に「一般の生徒の関心の変化」であった。このことから、生徒参加における問題点の一つは、生徒集団内で参加関心がまとまっていないという点にあるといえる。

つづいて、第三から第五は、「学校会議」に関する項目である。

まず第三は、「学校会議」の構成員としての満足度である<sup>(39)</sup>。この項目においては、学校当事者の間で満足度に相違が見られる。「たいへんよい(1)」から「不可(6)」までの6段階による評価において、「よい」(「たいへんよい(1)」+「よい(2)」)とした割合は、校長52%、父母58%に及んだ一方、教員32%、生徒34%である。「学校会議」における満足度には、校長、父母と教員、生徒との間で評価に相違がうかがえる。

第四は、「学校会議」での生徒の発言に関する評価である<sup>(40)</sup>。「学校会議では生徒の発言は信用されない」という項目に対して、「あてはまる」(「全くあてはまる」+「ほぼあてはまる」+「部分的にあてはまる」)とする割合は、校長13%、教員24%、父母31%であるのに対して、生徒では47%にも及んでいる。このことから、生徒自身はまだ自分たちの参加は実質的には認められておらず、自分たちは理解されていないという意識を持つ傾向にあることを示している。

第五は、第四と同様に「学校会議」での生徒の発言に関する評価である<sup>(41)</sup>。「生徒は自分の意見をいう勇気がないことがよくある」という項目に対して、「あてはまる」(「全くあてはまる」+「ほぼあてはまる」)とする割合は、校長8%、教員17%、父母19%であるのに対して、生徒では41%にも及んでいる。第四に示したように、生徒は自分たちの発言が信用されないという意識を持つ傾向にあるために、発言への積極性が低下していると考えられる。また、こうした生徒の状況が校長、教員、父母にはあまり理解されていない傾向があることもうかがえる。

つづいて、第六から第八は、「教科別教員会議」に関する項目である。

第六は、教科に関する話合いの意義についてである<sup>(42)</sup>。「教科に関する問題は専門家のみが話し合うべきである」という項目に対して、「あてはまる」(「全くあてはまる」+「ほぼあてはまる」)とする割合は、校長39%、教員46%、父母33%であるのに対して、生徒では13%のみであった。逆に「あてはまらない」(「わずかにしかあてはまらない」+「全くあてはまらない」)とする割合は、校長25%、教員27%、父母38%であるのに対して、生徒では57%にも及んでいた。この結果から、とくに生徒は、

教科に関する話合いに意義を認める傾向があることがうかがえる。しかし、次の点から、こうした参加意欲は必ずしも活かされているとはいえない。

第七は、「教科別教員会議」への招集状況である<sup>(43)</sup>。「父母代表や生徒代表は教科別教員会議に召集されないことがよくある」という項目に対しては、「あてはまる」（「全くあてはまる」＋「ほぼあてはまる」＋「部分的にあてはまる」）とする割合は、生徒では32%となっている。これは、割合としては3割強であるが、召集されないということは情報提供の点からも参加意欲の点からも問題を含んでいるといえ、生徒の参加意欲を低下させる原因になっているといえる。

第八は、「教科別教員会議」の構成員としての満足度である<sup>(44)</sup>。「教科別教員会議」においては、校長、教員と父母、生徒との間での満足度に相違が見られる。評点による評価において、「よい」（「たいへんよい」＋「よい」）とした割合は、校長52%、教員56%である一方、父母33%、生徒22%であった。このことから、生徒の満足度が最も低いことがわかり、とくに校長や教員の認識との相違がうかがえる。

以上の結果から、生徒は生徒自身あるいは会議での扱われ方などから参加意欲を欠く傾向にあることがうかがえる。「学校会議」においても、「教科別教員会議」においても、生徒の参加意欲を喚起させることが必要であることがうかがえる。

## （２） 父母における参加意欲

ここでは以下の5つの項目に対する評価を検討する。

第一は、参加の活用状況に関する項目である<sup>(45)</sup>。参加の機会(Mitwirkungs-moeglichkeit)を活用しているかという質問に対して、「はい」と回答した割合は、父母では47%であるのに対して、「いいえ」と回答した割合は父母53%であり、「いいえ」の方が上回っていた。この理由として父母が上位に挙げているのは、「事柄に関する知識が少ない」（47%）、「関心が少ない」（45%）である。この結果から、父母は情報を与えられていないと同時に、参加意欲が高まっていないことがうかがえる。

第二は、「学校会議」の構成員としての満足度である<sup>(46)</sup>。この項目においては、校長、父母と教員、生徒との間での満足度に相違が見られる。「たいへんよい（1）」から「不可（6）」までの6段階の評価において、「よい」（「たいへんよい（1）」＋「よい（2）」）とした割合は、父母58%に及んでいる一方、教員32%、生徒34%であった。第一の点において見たように、父母は参加会議をあまり活用する傾向にはない。しか

し、満足度は他の学校当事者に比べると高くなっている。

第三は、「教科別教員会議」の構成員としての満足度である<sup>(47)</sup>。この項目においては、6段階の評価の中で、「よい」（「たいへんよい（1）」＋「よい（2）」）とした割合は、校長52%、教員56%であるのに対して、父母では33%であった。父母は、校長や教員に比べ、満足していない傾向がうかがえる。「学校会議」の構成員である父母の評価とは異なり、ここでの満足度は他の学校当事者と比べると低くなっている。

第四は、「教科別教員会議」への招集状況である<sup>(48)</sup>。「父母代表や生徒代表は教科教員会議に召集されないことがよくある」という項目に対しては、「あてはまる」（「全くあてはまる」＋「ほぼあてはまる」＋「部分的にあてはまる」）とする割合が、父母では31%となっている。生徒における「教科別教員会議」への招集状況と同様に、割合としては3割強であるが、召集されないということは情報提供の点からも参加意欲の点からも問題を含んでいるといえる。

第五は、「学級父母会」における父母の参加状況である<sup>(49)</sup>。これに関して、「あなたの属している学級父母会の会議への父母の参加の割合は、平均するとどのくらいの高さですか」という質問に対して、「0-25%」「26-50%」「51-75%」「76-100%」という4つの選択肢が用意された。このうち、「26-50%」が40%、「0-25%」が27%となっており、参加割合は半数以下であるとみなしている父母が7割近くに達している。これは第一の点で検討した参加の活用状況に対する評価と一致している。

また、その理由に関しても質問されている<sup>(50)</sup>。「あなたが、学級父母会の会議への父母の参加が少なすぎる理由はどこにあると思いますか」という質問に対して、その理由としては次の2つが挙げられている。それは、「父母の関心の少なさ」（76%）と「父母が問題を抱えているときは、父母はむしろ直接教員のところへ行く」（65%）である。このことから、父母の関心は基本的には、おもに個人に関する問題にあることがうかがえる。

以上のような評価傾向は、第二報告書においても指摘されている。つまり、父母の多くは、与えられた参加の可能性を活用するという関心を必ずしも十分には抱いていないことが多い<sup>(51)</sup>、という点である。こうした指摘がなされる背景には、さまざまな原因がある。その1つとして、次のように指摘されている点が挙げられる。つまり、父母はおもに、自分の子どもに関係している問題が重要であるような領域に関心を持っている。それは、成



績評価の問題、進路の問題、子どもに直接的に関係している他の問題（学級づくり、教員の配置）である。つまり、父母の中心的な参加の関心は、学級の領域にある<sup>(52)</sup>、と指摘されるように、父母は学校全体にかかわる問題への関心を持ちにくいという点が指摘されている。

### （３） 教員における参加意欲

ここでは、以下の４つの項目に対する評価を検討する。

第一は、教科に関する話合いの意義についてである<sup>(53)</sup>。「教科に関する問題は専門家のみが話し合うべきである」という項目に対して、「あてはまる」（「全くあてはまる」＋「ほぼあてはまる」）とする割合は、校長３９％、父母３３％、生徒１３％であるのに対して、教員では４６％ともっとも高くなっている。逆に「あてはまらない」（「わずかにしかあてはまらない」＋「全くあてはまらない」）とする割合は、父母３８％、生徒５７％であるのに対して、校長の２５％とならんで、教員では２７％であった。このことから、教員は、教科に関する事項においては、父母や生徒の参加をあまり歓迎しない傾向にあることがうかがえる。

第二は、父母や生徒に対する参加の援助に関してである<sup>(54)</sup>。「労力を費やしても、情報に関して父母や生徒が目ざしている利益には釣り合わない」という項目に対しては、「あてはまる」（「全くあてはまる」＋「ほぼあてはまる」）とする割合は、父母１８％、生徒２６％に対して、校長では４３％、教員では５０％に達しており、教員がもっとも高くなっている。逆に、「あてはまらない」（「わずかにしかあてはまらない」＋「全くあてはまらない」）とする割合は、父母では６０％、生徒では４４％に及んでいるのに対して、校長２５％、教員２６％のみであった。このことから、校長や教員は父母や生徒への情報提供にあまり意義を見いだしていない傾向にあることがうかがえる。

第三は、父母や生徒の関心に対する評価である<sup>(55)</sup>。「教科に関する問題における継続的な協力に対して生徒や父母はほんのわずかし興味がない」という項目に対して、「あてはまる」（「全くあてはまる」＋「ほぼあてはまる」）とする割合は、校長５３％、教員５７％に及んでいる。「部分的にあてはまる」を含めると、校長、教員ともに８５％にも達している。このことから、教員が父母や生徒との協力を意欲を出しにくい状況があることがうかがえる。

第四は、「学校会議」の構成員としての満足度である<sup>(56)</sup>。この項目において、「たい

へんよい（１）」から「不可（６）」までの６段階の評価において、「よい」（「たいへんよい（１）」＋「よい（２）」）とした割合は、校長５２％、父母５８％に及んでいる一方、生徒３４％と並んで、教員では３２％のみであった。このことから、意欲を出しにくい状況があることと関連して、満足度が低くなっていることがうかがえる。

また、第二報告書においては、次のような評価が見られる。つまり、教員の多くが、あらたに設けられた父母や生徒との協力の可能性にまだ疑問を抱いている。彼らは、負担が増えたと感じているし、教員の多くが彼らの専門家としての役割が軽視されているとみなしている。その結果、授業に関する公開の議論が教員に不安感をもたらしていることによって、父母の提案が拒まれ、参加が手続きを遵守することに制限されてしまっているという結果を生んでいる<sup>(57)</sup>、と分析されており、教員が父母の参加に対して不安感を抱いていること、教員が不安感を抱いていることによって父母の参加に支障をきたしていることが指摘されている。

各学校当事者の意思形成の運営に対する評価をもとに、生徒、父母、教員の参加意欲を検討してきた。全体的な結果としては、生徒、父母、教員のいずれの場合も、参加意欲が十分に喚起されていないことがうかがえた。さらにいえば、参加意欲が十分に高まっていないことから、参加の機会は十分に活用されていないことがうかがえた。

以上、第１節および第２節において検討してきた意思形成の制度および運営に対する評価からは、次の点が確認できる。つまり、学校当事者は、「学校参加法」によって作り出された参加の機会を肯定的に評価する傾向にあるという点、また、参加の機会は、情報に関する問題点および参加意欲に関する問題点から、必ずしも十分には活用されない傾向にあるという点である。次節では、こうした傾向をもとに、「経営者」校長への役割期待をさぐることにする。

### 第3節 意思形成における問題点と校長への役割期待

本節では、第1節および第2節におけるノルトライン・ヴェストファーレン州における合議制学校経営の実態評価報告書を手がかりにして明らかにした意思形成の制度および運営に対する評価から、合議制学校経営の展開における「経営者」校長への役割期待をさぐる。

#### 1. 情報の停滞と権利意識の向上

第1節および第2節において、ノルトライン・ヴェストファーレン州を事例として、意思形成の制度および運営に対する評価をさぐってきた。その結果、意思形成の制度レベルに対する評価はほぼ肯定的であり、学校当事者が満足しているという傾向がうかがえた。それに対して、意思形成の運営レベルに対する評価においては、2つの問題点が存在することが明かとなった。第一に、情報に関する問題点、第二に参加意欲に関する問題点である。いずれも、合議制学校経営の活性化にとっては障害となる問題点であるといえる。第1章で指摘したように、合議制学校経営の特質を十分に活かしていくためには、校長には「調整者」および「監督者」という役割を含めて、さらに幅広く「経営者」として、葛藤の調整および情報の活性化という任務が課されているといえる。こうした任務を果たし、合議制学校経営における意思形成を円滑に進め、合議制学校経営の活性化を図ることが校長に課されているとするならば、本章の第1節および第2節で明らかにした、情報に関する問題点、参加意欲に関する問題点はともに、校長によって解決されるべきである。なぜなら、合議制学校経営の展開における問題点である情報に関する問題点、参加意欲に関する問題点は、合議制学校経営の課題である葛藤の調整や情報の活性化と、きわめて密接な関連があるからである。そこで、以下本節では、それぞれの問題点の要因をさぐりながら、この関連を明らかにし、これらの問題点における校長への役割期待について論じる。

まず、第一の、情報に関する問題点である。参加活動の質の高さは、学校当事者の情報量がいかに多く、その内容が理解できるものになっているかにかかっているといえる。第2報告書では、ノルトライン・ヴェストファーレン州父母連盟の見解として、次の指摘が挙げられている。つまり、「学校参加法」は、効果的な協力のための機会を提供していると認められる。しかしながら、効果的な協力は情報を持っているということに、大きく依存している。しかし、この情報は実際には不足しがちである<sup>(58)</sup>、と指摘されているよう

に、情報に関して生じる問題が、参加の障害となっているといえる。

情報に関しては、前節で検討したように、情報の量と内容に関する問題点が見られた。学校当事者の評価から、情報量が少なく、内容的にも理解しにくい場合があることなどがうかがえた。こうした問題点が見られる傾向にあるため、学校での意思形成の運営においては、情報が活性化している状況になっているとはいえないことがうかがえる。むしろ、情報が停滞している状況にあるといえる。

こうした情報の停滞が生じる要因としては、情報を受ける権利に対する認識不足が挙げられる。情報の重要性に関する認識が、学校当事者の間において必ずしも十分には浸透していないことに起因しているといえる。

決定権、審議権、提案権、聴聞権などとならんで、情報を受ける権利は、学校当事者の権利として重視されなければならないといえる。これについては、ノルトライン・ヴェストファーレン州の「学校参加法」の第1条第2項において、表2-3-1に示すように、参加における諸権利が整理されている<sup>(59)</sup>。

表2-3-1. 「学校参加法」における「参加」の諸権利

<p>&lt;参加(Mitwirkung)&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>① 「決定(Entscheidung)」</li><li>② 「関与(Beteiligung)」<ul style="list-style-type: none"><li>a) 「聴聞権(Anhoerungsrecht)」</li><li>b) 「審議権(Beratungsrecht)」</li><li>c) 「提案権(Anregungsrecht)」</li><li>d) 「発議権Vorschlagsrecht」</li></ul></li><li>③ 「決定、関与に必要な情報を得ること (dazu erforderliche Information)」</li></ul>
---

(出典: Schulrecht(Nordrhein-Westfalen), Neuwied und Darmstadt (加除式).)

こうした情報を受ける権利に対する認識を高めるといふ課題は、何よりも、「経営者」としての校長の役割に属している。教員集団と父母集団、および生徒集団との間において、情報上の偏りが存在してはならない。実際には完璧に解消されることは難しいとしても、情報格差の解消に向かって何らかの継続的な努力が傾けられていなければならないことは否定できない。ある事項に関して意思形成が行われる際に、最善の判断を下すために、学校当事者全員に十分な情報提供が必要なのである。ただし実際に、各参加集団にとって必要な情報が十分に与えられているか否かを見極めることはきわめて難しいといえる。情報が十分に与えられるということには、量的にはもちろんのこと、内容的にも十分な配慮が要求されるからである。こうした全体的な視野を持つことが求められる課題は、まさに校長に期待される課題に属するといえる。

これについては、第二報告書においても、「学校参加をめぐる多くの問題は、たとえば、学校に積極的に参加していくという態度が強要できないのと同様に、運営上の方法によっても除去することはできない。しかしながら、この運営上の方法が非常に効果を発揮する領域が存在する。この領域が情報の領域である」<sup>(60)</sup>と指摘されているように、情報の活性化に関して努力することの価値が認められているといえる。そしてこれは、とりわけ「運営上の方法」として、校長に期待される役割であるといえる。

前節で見たように、情報を活性化させようという努力は、「授業の問題」において、教員集団と生徒集団との間の評価の相違に対して、なされることが求められるといえる。とくに情報の内容をめぐって、生徒の評価は必ずしも情報の内容が適切ではないということを示していた。こうした状況に対して、これを是正できるのは、教員集団の長として、また学校全体を見渡す立場にある校長であるといえる。生徒集団も情報を得る権利を有している。教員集団もそのことの意味を十分理解していなければならない。情報の活性化を図るということは、各人が情報を得る権利を有しているということを確認し合うということに原点がある。

このように、合議制学校経営においては、情報の活性化を図るために、個々人の持つ情報の量や内容を改善するための方策を採ることはいうまでもなく、学校当事者に、情報を受ける権利に関する認識を向上させることが、校長に求められる重要な役割の1つとして挙げられる。

## 2. 参加意欲の欠如と組織風土の変革

次に、参加意欲に関する問題についてである。参加意欲に関しては、参加の機会がかならずしも十分には活用されておらず、とくに父母において参加意欲の欠如が見られたり、生徒において参加意欲の拡散が見られる傾向にあることが明らかとなった。

こうした評価傾向に対して、本来的には、合議制学校経営における意思形成には関係者の積極的な参加が不可欠であり、情報の活性化と同時に、参加意欲が十分に喚起されることが一つの鍵になるといえる。葛藤が十分に調整されるためにも、参加意欲が喚起され、さまざまな見地からの意見が出され、十分な吟味がなされる必要があるからである。

こうしたことから、参加意欲の欠如に関しては、合議制学校経営における多元的価値観にもとづく意思形成の実現を図るために、何らかの形で参加意欲が喚起されなければならない。ただし、実際に参加意欲の喚起はきわめて難しく、学校当事者の意識変革が求められることになる。さらにこうした意識変革には、各学校ごとの組織風土や組織文化が大きな影響を及ぼしていることが指摘されている。各学校ごとに、その学校が有しているその学校特有の意思形成上の慣習や価値観があり、これらによって生み出される組織の文化的環境を組織風土ととらえるならば、まさにこの組織風土が学校当事者の意識変革の障害となっている場合がある。そうした場合には、いわば体質改善として、学校の組織風土の変革が行われなければならないことになる。

その際には、合議制学校経営の意思形成の責任者としての校長が指導的な役割を果たさなければならない。組織風土の変革を図ること、つまり、組織変革を実行することは、参加意欲の欠如を克服し、参加意欲を喚起するための一つの有効な方策である。さらには葛藤の調整をその中心的な役割の一つとする、「経営者」としての校長に課せられた役割に属するといえる。

このように、第1節および第2節において検討してきた参加の実態評価報告書からうかがうことができる運営レベルの問題点である情報の停滞および参加意欲の欠如は、いずれも「経営者」としての校長にその克服への期待が寄せられるといえる。さらにいえば、このことは、権利意識の向上および組織風土の変革という、「経営者」校長の運営レベルでの役割が実際に遂行されることなしには、容易に解決されないといえる。校長が、これらの問題点を克服しなければ、合議制学校経営の活性化を実現させることは困難である。

### 3. 校長への役割期待としての組織風土の変革

前述のように、合議制学校経営の展開から生じる問題点としては、情報の停滞と参加意欲の欠如とを挙げることができる。そして、これらの問題点を克服していく上では、権利意識の向上と組織風土の変革とが、それぞれ、校長に求められる具体的課題である。

ここでは、前述の第一報告書および第二報告書に加え、さらに、ヴォルフガング・メルツァー(Wolfgang Melzer)による教員の父母参加に対する意識調査の結果<sup>(61)</sup>をもとに、校長への役割期待として組織風土の変革、すなわち組織変革が挙げられることを明らかにする。メルツァーの調査は、1981年にノルトライン・ヴェストファーレン州のビーレフェルト(Bielefeld)にある13の学校<sup>(62)</sup>を対象としてなされたものである。前述の実態調査報告書での調査と、時期はほぼ同じであり、対象地域も前述の実態評価報告書に比べれば狭くはなっているが同じノルトライン・ヴェストファーレン州での調査である。

メルツァーによると、父母の権利の拡大に対して、教員は否定的な傾向を示しているという。これは前出の報告書においても、「教科別教員会議」での父母、生徒に対する対応などから、ほぼ同様の結果がうかがわれた。ここでメルツァーは、教員が父母の権利拡大に対して否定的であることの理由として、次の点を指摘している<sup>(63)</sup>。第一に父母に対する教員の不安(Die Angst des Lehrers vor den Eltern)、第二に父母の専門的能力(Kompetenz der Eltern)、第三に教員の負担(Die Belastung des Lehrers)である。

まず第一には、父母に対する教員の不安についてである。教員の35%が、父母との協力に対して、「どちらかといえば不安である」と回答し、教員の56%が、不安感をもって(mit Unsicherheit)父母からの批判に答えていると回答している<sup>(64)</sup>。さらには、次のような自由記述も示されている。たとえば、ある教員は、「多くの同僚は、父母との対話によってフラストレーションが生じています。このことは、父母が失礼であったり、侮辱的であったり、一面的であったりすることや、いずれにしても論じられるべきでないような点を論拠としながら、話すことにあります。・・(中略)・・父母がドアの前に立って『私たちと少し話をしていただけますか』というときの薄気味悪い不安をひどく嫌っている同僚を、私は知っています」<sup>(65)</sup>というように、教員は父母に対して言い知れぬ不安を抱いているということが指摘されている。

また第二には、父母の専門的能力についてである。教員の約4分の3が、父母を評価の主体として制度化することを拒否している<sup>(66)</sup>。授業の問題に関しては、父母がわずかの権限しか持たずに協力するのであれば、問題はないとする教員が58%、さらに、父母は

教育方法学的、教授学的観点からはほとんど授業を理解しないとす教員は82%にも達するという<sup>(67)</sup>。さらに自由記述では、「父母には、たいいてい教科に関する専門的能力が欠けており、彼らはどちらかといえば、積極的に教員の話を書くことがないことは明らかである。私は、授業の問題における参加は、わずかの例外を除いて、ほとんど父母の仕事ではないといたい(実科学校教員、女)」<sup>(68)</sup>というように、父母との協力にあまり意義を見いだしていないことがうかがえる。

第三には、教員の負担についてである。これに関しては、「教員は、その職業活動を、きわめて負担が多く、時間的消費の多いものと評価している。教員は一般に、狭い意味での職業役割(たとえば授業、授業の準備、修正、成績評価)と、父母との活動に属する負担や任務とを区別している。父母との活動はほとんどの教員にとっては、無給の超過勤務である」<sup>(69)</sup>とされるように、教員にとって負担となる活動とみなされている。自由記述においても、「どういわけか教員は、父母との活動は余分な活動とみなしており、本質的には教員の本来の義務には属さないという意識を強く持っている」<sup>(70)</sup>、「何かあるものが確実に縮められる。私が父母との活動をさらに進める場合、私はまず、授業の準備を縮めなければならない」<sup>(71)</sup>といった意見が示されている。

一般に、教員の中には、こうした3つの理由から、父母の権利が拡大されることに対する拒否感があると指摘されている。しかし、同時に、ごくわずかではあるが、父母との活動に否定的である教員とは対照的に、積極的に父母との協力関係づくりに努力している教員もあり、そうした教員の特質が示されている。

「父母との活動を進めている教員は、どのような教員か」<sup>(72)</sup>という問いに対して、次のような回答が見られる。たとえば、「それは、学校や授業における革新や変化に対して、心が開かれている(aufgeschlossen)教員です(基礎学校教員、女)」<sup>(73)</sup>、「そうした教員は、専門科学的という以上に、教育的に活動している(総合制学校教員、男)」<sup>(74)</sup>、「たしかに、基本的に生徒やあらゆる物事に対して、真剣に打ち込む(engagiert)ということ、互いに授業に関して話すために頻繁に会合を開くということです。こうした教員にあてはまるのは、継続教育(Fortbildung)への関心を強く持っているということ、基本的には学校の問題を自分の問題としているということです(基幹学校教員、女)」<sup>(75)</sup>というように、教員が学校や職業に対する基本的な理解や姿勢をどのように形成しているかという点が指摘されている。

父母との協力の場合に限ってはであるが、以上のように、教員の中には父母との協力に



積極的に対応している教員と、むしろ父母との協力には否定的な教員とが見られる。その相違点の一つとしては、教員の情緒的、感情的な拒否感の有無が挙げられる。これについては、メルツァーも「父母の専門的能力」に関する教員の回答について、「こうした問いにおいて教員は、部分的にきわめて感情的に(emotional)反応している」<sup>(76)</sup>と指摘している。これは、いわば、父母との協力に対する教員の偏見や先入観あるいは個人的経験にもとづくものといえるかもしれない。

いずれにしても、教員の場合でいえば、父母との協力あるいは生徒との協力の意義を理解する上でも、情緒的あるいは感情的な拒否感を払拭することが必要であるといえるし、このためには、学校という組織の持っている文化的な風土から変革が始められることが必要になると考える。いいかえれば、組織風土に着目している組織変革の上に、学校全体での協力体制づくりが進められることが、合議制学校経営を活性化させる上での重要な課題となる。その際には、前述の自由記述の中にも見られたように、変化に対して開かれているということが、教員に求められてくる。

こうした意味で、校長には、組織変革という役割が重要な役割として課されることになるといえる。これはまさに、合議制学校経営の活性化のために求められる役割である。この役割の遂行のために、他方において、校長研修が整備され展開されてきている。そこで、次章以下では、この校長研修の中で、校長の力量形成がどのようになされているかを検討していくことをとおして、組織変革が重要な課題として課せられている「経営者」校長の役割を明確にしていこうと考える。

注（第2章）

- (1) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Schulmitwirkung auf dem Pruefstand - Auswertung einer Umfrage unter Eltern, Lehrern und Schuelern, 1983.
- (2) アンケートは、1983年2月1日から3月15日までの間に行われ、基礎学校、基幹学校、実科学学校、ギムナジウム、総合制学校、職業教育の学校、特殊学校という7つの学校形態から、各40校が選ばれた。これらの学校形態においては、次のような代表者が対象となった。「学校会議」の構成員としては、校長、父母代表2名、教員代表2名、生徒代表2名（ただし、基礎学校の場合には生徒代表はいない）が、さらに「学年父母会」の構成員としては、基礎学校の場合には、2年と4年の「学年父母会」議長が中等段階IないしIIの学校の場合には、6年、9年、12年の「学年父母会」議長が、「教科別教員会議」の構成員としては、中等段階IないしIIの学校の場合には、ドイツ語および数学の「教科別教員会議」の父母代表が、また職業教育の学校の場合には、「学校父母会」議長、「生徒会」会長が対象となった。これらを合計すると、各学校形態において、校長40名、教員80名、父母120～280名、生徒0～120名が、それぞれ対象となった。7つの学校形態全体では、校長280名、教員560名、父母1454名、生徒655名が対象となった。
- これらを対象として、校長では268名の回答があり、各学校形態での回収率は90～100%、教員では485名の回答があり、各学校形態での回収率は84～94%、父母では1198名の回答があり、各学校形態での回収率は73～90%、そして生徒では571名の回答があり、各学校形態での回収率は70～85%であった。
- (3) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Erfahrungsbericht zum Schulmitwirkungsgesetz, 1983.
- (4) 拙稿「西ドイツにおける父母の学校経営参加制度に関する一考察－ノルトライン・ヴェストファーレン州の『学校参加法』における参加制度の意義と問題点－」（修士論文、未公開）、1987において、すでに父母の学校経営参加に関する評価を検討している。
- (5) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Schulmitwirkung auf dem Pruefstand - Auswertung einer Umfrage unter Eltern, Lehrern und Schuelern, 1983, Abbildung 1.

- (6) 以下では、とくに断わりのないかぎり、回答は7つの学校形態全体の平均である。
- (7) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Abbildung 1.
- (8) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 22.
- (9) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Erfahrungsbericht zum Schulmitwirkungsgesetz, 1983, S.3.
- (10) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., S.3.
- (11) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., S.3.
- (12) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., S.4.
- (13) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., S.4.
- (14) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., S.5.
- (15) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., S.6.
- (16) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Schulmitwirkung auf dem Pruefstand - Auswertung einer Umfrage unter Eltern, Lehrern und Schuelern, 1983, Tabelle 10 und Abbildung 2.
- (17) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 11.
- (18) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 11.
- (19) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 12.
- (20) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Erfahrungsbericht zum Schulmitwirkungsgesetz, 1983, S.12.
- (21) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Schulmitwirkung auf dem Pruefstand - Auswertung einer Umfrage unter Eltern, Lehrern und Schuelern, 1983, Tabelle 6.
- (22) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 6.
- (23) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 12.
- (24) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 12.
- (25) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 11.
- (26) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 11.
- (27) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 11.
- (28) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 11.
- (29) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Erfahrungsbericht zum

Schulmitwirkungsgesetz, 1983, S.8.

- (30) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., S.14.
- (31) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., S.15.
- (32) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., S.14.
- (33) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Schulmitwirkung auf dem Pruefstand - Auswertung einer Umfrage unter Eltern, Lehrern und Schuelern, 1983, Tabelle 8.
- (34) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 16.
- (35) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 17.
- (36) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Erfahrungsbericht zum Schulmitwirkungsgesetz, 1983, S.8.
- (37) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Schulmitwirkung auf dem Pruefstand - Auswertung einer Umfrage unter Eltern, Lehrern und Schuelern, 1983, Tabelle 5.
- (38) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 23.
- (39) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 24.
- (40) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 22.
- (41) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 22.
- (42) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 16.
- (43) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 17.
- (44) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 24.
- (45) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 5.
- (46) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 24.
- (47) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 24.
- (48) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 17.
- (49) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 19.
- (50) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 19.
- (51) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Erfahrungsbericht zum Schulmitwirkungsgesetz, 1983, S.7.
- (52) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., S.7.

- (53) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Schulmitwirkung auf dem Pruefstand - Auswertung einer Umfrage unter Eltern, Lehrern und Schuelern, 1983, Tabelle 16.
- (54) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 16.
- (55) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 16.
- (56) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., Tabelle 24.
- (57) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Erfahrungsbericht zum Schulmitwirkungsgesetz, 1983, S.9.
- (58) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., S.4.
- (59) Schulrecht (Nordrhein-Westfalen), Neuwied und Darmstadt. (加除式法令集)
- (60) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: a.a.O., S.10.
- (61) Melzer, Wolfgang: Objektive und subjektive Bedingungen fuer Elternpartizipation in der Lebenswelt von Schule und Lehrerschaft. In: Melzer, Wolfgang (Hrsg.): Eltern - Schueler - Lehrer, Zur Elternpartizipation an Schule, 1985, S.136.
- (62) 調査対象の学校形態は、総合制学校 (1校)、実科学校 (2校)、ギムナジウム (3校)、基幹学校 (3校)、基礎学校 (4校) である。
- (63) Melzer, Wolfgang: a.a.O., S.142.
- (64) Melzer, Wolfgang: a.a.O., S.143.
- (65) Melzer, Wolfgang: a.a.O., S.143.
- (66) Melzer, Wolfgang: a.a.O., S.143.
- (67) Melzer, Wolfgang: a.a.O., S.144.
- (68) Melzer, Wolfgang: a.a.O., S.144.
- (69) Melzer, Wolfgang: a.a.O., S.144.
- (70) Melzer, Wolfgang: a.a.O., S.145.
- (71) Melzer, Wolfgang: a.a.O., S.145.
- (72) Melzer, Wolfgang: a.a.O., S.146.
- (73) Melzer, Wolfgang: a.a.O., S.146.
- (74) Melzer, Wolfgang: a.a.O., S.146.
- (75) Melzer, Wolfgang: a.a.O., S.146-147.

(76) Melzer, Wolfgang: a.a.O., S.143.

## 第 3 章

### 校長研修による 役割期待への対応

前章では、第1章で論じた合議制学校経営の制度レベルにおける「経営者」校長への役割期待に加え、合議制学校経営の運営レベルにおける「経営者」校長への役割期待について明らかにした。

本章では、合議制学校経営の展開とともに、各州において確立されてきた校長研修の検討をとおして、合議制学校経営の成立および展開によって求められる校長への役割期待に対応して、校長研修において「経営者」校長がどのように養成されているかを明らかにし、「経営者」校長の中心的な役割を明らかにすることを目的とする。第一に校長研修が確立されるまでの状況をさぐり（第1節）、第二に校長研修の実施形態およびカリキュラムの分析を行い、校長研修の構造と特質を明らかにする（第2節）。そして第三に「経営者」校長の力量形成という観点から、「経営者」校長に求められる中心的な役割を明らかにする（第3節）。

## 第1節 校長研修への関心とその制度的確立

本節では、校長研修が確立されるまでの展開として、2つの研究プロジェクトを取り上げ、その内容を概観した上で、各州における校長研修の確立状況を検討する。

### 1. 先駆的な調査研究プロジェクト

各州での校長研修の制度的確立は、およそ1970年代後半である。この制度的確立には、その前段階として、校長研修へ関心が寄せられる契機を作った研究プロジェクトが存在した。これらの研究プロジェクトによって、のちの校長研修の制度的確立が推進されることになったという点で、きわめて重要である。ここではこれらのうち、とくに重要であると思われる2つのプロジェクトについて検討する。

まず、校長研修確立の発端ともなった研究プロジェクトとして挙げられるのが、プロジェクト「学校管理の組織化(Organisation der Schulverwaltung)」である<sup>(1)</sup>。これは、1969年から1973年にかけて行われた調査研究である。ドイツ国際教育研究所(Deutsches Institut fuer Internationale Paedagogische Forschung:DIPF)のリヒャルト・ベソット(Richard Bessoth)をリーダーとして、文部省(学校領域と一般行政)、中級学校監督官庁の担当部局、下級学校監督官庁の職員(視学)、学校(校長)の協力によって、職務構造、職務の進行状況、情報提供の水準、人員構成に関する最初の実態調査が行われ



た<sup>(2)</sup>。

ベソットによると、この研究プロジェクトの結論として示されたのは、次の3点である<sup>(3)</sup>。第一に、学校管理の問題領域を確認すること、第二に経営科学的あるいは組織社会学的な理論から導き出される判断の基準や解決の端緒を明らかにすること、第三に継続して作業が進められるような問題解決の糸口を作り出すこと、である。これらはいずれも、校長研修の基礎づくりという意味で重要な役割を果たしたといえる。つまり、この研究プロジェクトは、「学校管理研究に対する理解と信頼の基礎を作り出す」<sup>(4)</sup>という意味においては十分にその役割を果たしたといえる。

さらにベソットによると、この研究プロジェクトにおいては、学校管理に関する能力(Leistungsfähigkeit)の要因が分析された。学校管理の効率性が低いことには数多くの原因があり、その一つは、合衆国やカナダなどとは対照的に、指導的地位にある者が学校管理(Schulverwaltung)の職務遂行のための専門的な教育(Ausbildung)を何ひとつ受けていないという点である、<sup>(5)</sup>とされている。ドイツにおいて、学校管理や学校経営の効果が十分に上がっていないのは、指導的地位にある者に対する職務遂行のための専門教育が不足しているからであるとの結論に達したのである。またベソットは、このプロジェクトに参加した各州での、学校組織やカリキュラムの変革、学校管理の改革を適切に支援していくための重要な要因として、専門教育プログラムづくりが挙げられる、と指摘している<sup>(6)</sup>。これらの指摘から、専門教育の必要性が認識されると同時に、その専門教育の内容としてどのようなプログラムが組まれるべきかという点も重要であると認識されていたことがうかがえる。

このように、すでに合議制学校経営が各州において成立していく1970年代の半ばより早くに、また「勸告」が公布される1973年以前に、学校における経営能力の向上に関心が寄せられ、さらにこれらの職に携わる関係者の資質向上の必要性が認識され、そのためのプログラム開発へも関心が寄せられていた。

こうした関心や専門教育の必要性に対する認識は、その後、校長研修のカリキュラムづくりへと発展し、具体化されていった。

## 2. 研修カリキュラムに関する研究プロジェクト

前述したプロジェクト「学校管理の組織化」に引き続いて、次に本格的に取り組まれたのは研修カリキュラムに関する研究プロジェクトである<sup>(7)</sup>。これは、プロジェクト「学校

管理のカリキュラム(Curriculum: Schulverwaltung)」と呼ばれるものであり、1973年からフォルクスワーゲン財団の管理機関による財政援助にもとづいて始められた研究プロジェクトである。

この1973年からのプロジェクトに先立ち、すでに1972年には前述のプロジェクト「学校管理の組織化」において示された、学校の経営能力に対する批判的な分析にもとづいて、ヘッセン州、ニーダーザクセン州、ラインラント・プファルツ州の各代表との会合において、1つの研究プロジェクトが構想されていた。ここでは、国際的に達成されている水準へ到達することが目指され、「時代遅れの展望(provinzielle Perspektive)」ではなく、「コスモポリタ的な展望(kosmopolitische Perspektive)」をもって進めることが目指された<sup>(8)</sup>。つまり、学校の経営に関する分野において西ドイツ(当時)は、アメリカなどからは遅れをとっていたために、こうした国際的に高い水準にまで到達することが当面の課題とされた。

こうした課題のもと、1973年から、3年間(ただし当初は、2年間の結果により、3年目の援助が決定されることとなっていた)の財政援助が約束され、最初はリヒャルト・ベソット(Richard Bessoth)、クライヴ・W・ホープス(Clive W. Hopes)、ニコラウス・ピオンテック(Nikolaus Piontek)という3人の研究者に、のちにはベルトルト・キライト(Berthold Killait)も加わり、研究チームが結成された<sup>(9)</sup>。

こうして始められた「学校管理のカリキュラム」は、校長をはじめとする学校管理の関係者を対象とした研修講座のカリキュラムづくりを目ざして進行した。この中で示されたカリキュラムは、「研修単位(Lerneinheit)」と呼ばれるテーマ群から構成されている。コースの展開は、上記の3つの州での調査や経験にもとづいて作られた基準によって示される。

その内容は、次の5つの段階から構成されている<sup>(10)</sup>。第1段階は「専門研修需要の調査(Ermittlung des Ausbildungsbedarfes)」、第2段階は「週間コースの実施(第一課程)(Durchfuehrung der Wochenkurse, 1. Durchlauf)」、第3段階は「第二課程の準備(Vorbereitung des zweiten Durchlaufs)」、第4は「普及者の養成と専門研修(Multiplikatorenttraining und -weiterbildung)」、第5に「基礎研究、評価研究、開発計画による学校管理学の発展(Entwicklung einer Schulverwaltungswissenschaft durch Grundlagenforschung, Evaluationsforschung und Entwicklungsvorhaben)」である。

まず、第1段階「専門研修需要の調査」の構成は次のようである<sup>(11)</sup>。この第1段階で

は3つのステップ(Schritt)に分かれている。第1ステップは、プロジェクト・グループによる職務規程の内容分析にもとづいた職務領域の分析である。第2ステップは、受講者グループの資質分野(Qualifikationsbereichen)に関するアンケート調査である。第3ステップは、経験のある学校管理職員に対する2つの予備コース(Vorlaufkurse)(3日間)の実施である。この予備コースの目的は、実地経験者(Praktiker)との対話によって専門研修の内容を具体化すること、職員の専門能力を改善することに貢献することである。グループ活動で研修単位の内容や目的を解説するという方式で専門研修の内容を具体化するためには、共同の活動を可能にし促進するような作業技術に関する知識が必要となる。さらに予備コースは、週間コースを予め構造化しておくことにも貢献する。

この第1段階ではまず、第一および第二の予備コースを実施し、次に行われる週間コースを構造化していく上で必要なデータの収集に重点を置いているといえる。ここでのさまざまな調査が研修全体の基本的な骨格を形づくることになる。ちなみに、第一の予備コースは5回、第二の予備コースは3回実施されている。

次に、第2段階「週間コースの実施(第一課程)」の構成は次のようである<sup>(12)</sup>。この第2段階は7つのステップに分かれている。第1ステップは、コース参加者の関心の重点に関するアンケート調査である。その際には、週間コースの題材からどのような研修単位がとくに重要であるとみなされるかが調査され、その結果、カリキュラムにその研修課程が取り入れられる。第2ステップは、アンケートによって調査された関心の重点が示している優先順位を考慮して、プロジェクト・グループによる最初の週間コースの詳細な計画づくりである。第3ステップは、第一次の資料や、カリキュラム実施までに仕上げられるべき準備課題の送付である。第4ステップは、最初の週間コースの実施であり、この実施は、全週間コースに関する概観ならびに当該の週間コースの時間計画や研修目標によって始まる。時間計画は論議された上、参加者によって修正される。コース自体は、講演、集団活動、全員でのグループ活動の結果についての報告(Rueckmeldungen)ならびに討議から構成されている。第5ステップは、週間コースの評価であり、コース参加者がアンケートを用いて、コースの各研修単位ならびに全体の進行や実施について評価する。その際、参加者は、実施に関する展開状況、意義、批判などを段階評価で提出する。その上、参加者はとくに肯定的あるいは否定的にみなしたそれぞれの側面について文章での要約を作る。それぞれの参加者によって独自に提出された文章での評価とならんで、全員での口頭の評価が行われる。全員で、変更に関する共通の希望、その実現の可能性、一連のコースの進

め方に関する提案、などが論議される。第6ステップは、プロジェクト・グループによるアンケートやその他の関連情報に関する評価である。アンケートや議論の録音記録の評価は、研修単位の継続的な発展や次のコースの計画にとっての基礎となる。さらにグループ活動の結果などが考慮に入れられる。そして第7ステップは、報告の作成と送付である。コースの活動結果が参加者に送り届けられる。

以上の第2ステップから第7ステップは、各週間コースごとに繰り返される。3つあるいは4つのコースからなる一連のコースの最後には、包括的な評価がなされる。その評価においては、あらゆる情報が考慮に入れられる。この評価は、各州独自に行われ、各研修単位だけでなく、全コースの体系化にもあてはまる。さらに、この包括的な評価は次のコースの形成にも役立てられる。

第2段階では、週間コースの実施が綿密な作業のもとで行われる。各ステップの中でも見られるように、実施された内容に対する評価に重点を置きながら、実施結果が蓄積される。

第3段階「第二課程の準備」の構成は次のようである<sup>(13)</sup>。第二課程は、原則的には第一課程とほぼ同様に実施される。研修単位は、必要でありかつ目的に合っているとみなされるかぎりは、修正され、補足される。これによって、各州独自の考え方に合わせられる。その場合には、各州の法規程が参照される。各州の管理のもとで、後にコースを継続して指導することになる担当者がどのように養成されるかによって、各州ごとに差異が生じる。この担当者は、普及者(Multiplikator)と呼ばれる。普及者は、コースでの小グループや各研究報告の世話を引き受けている参加者である。さらに普及者は、あらたな課程に参加する人や、場合によっては新任の校長に対して相談者として活動することによって、コース間に行われる活動を支援することになる。

第一の課程が終了してから第二の課程が始まるまでには、第一の課程についての評価が下される。この評価を次の第二の課程に活かしていくことで、恒常的にあらたな課程が改訂されていくことになる。その際に、この普及者と呼ばれる協力者がコース実施の際に重要な役割を果たすことになる。

第4段階「普及者の養成と専門研修」の構成は次のようである<sup>(14)</sup>。のちにはコース指導者、担当者、相談者として活動することになる普及者が、二つのコースの参加者の中から集められる。プロジェクト・チームによって開発された普及者に対する養成プログラムにおいて、学校経営に関するカリキュラムにおける研修方法が伝えられ、継続的に開発

される。

第5段階「学校管理学の発展」の構成は以下のようなものである<sup>(15)</sup>。この段階では、調査研究の不足が指摘されている。ドイツでは、学校管理カリキュラムの開発において、大学や研究所における質の高い研究プロジェクトによって長期的に行われる調査研究が不足している。こうした研究の結果は、学校管理の専門研修や継続教育のための会議、大学のゼミナール、出版などに役立てられなければならない。アメリカなどにおける先行研究を手本として、ドイツにおいてもより一層の研究が推進されていく必要がある、とされている。

以上の5つの段階からなるプロジェクト「学校管理のカリキュラム」によって開発された研修のカリキュラムは、表3-1-1に示すような「研修領域」から構成されるカリキュラムとして刊行されている。このカリキュラムは、各州での校長研修カリキュラムを形成する上での基本的な枠組みとなっている。

表3-1-1. 「学校経営-研修システム」の「研修領域(Lernbereich)」

- 第1巻 学校組織/学校法(Schulorganisation/Schulrecht)
- 研修領域10-導入
- 11-学校と社会: 学校制度の社会的機能
  - 12-学校改革、教育計画と教育経済学
  - 13-学校と法律
  - 14-ドイツ連邦共和国における学校管理
  - 15-学校経営: 任務と能力
  - 16-学校組織構造法
  - 17-学校組織
  - 18-父母および生徒に関する要件
- 第2巻 財政/計画(Haushalt/Planung)
- 研修領域20-導入
- 21-財政
  - 22-計画I
  - 23-計画II
  - 24-学校建築と学校設備
  - 25-父母の活動と公衆の活動
  - 26-データ処理と情報システム
  - 27-学校設置者
- 第3巻 人事/学校風土(Personal/Schulklima)
- 研修領域30-導入
- 31-人事管理
  - 32-職員法
  - 33-職員の任命
  - 34-学校風土/指導方法
  - 35-職員の評価
  - 36-職能開発
  - 37-組織開発
- 第4巻 教育的指導/授業(Paedagogische Fuehrung/Unterricht)
- 研修領域40-導入
- 41-学校様式/学校プロフィール
  - 42-学校における教授計画づくり
  - 43-授業準備
  - 44-授業方法
  - 45-学習成果: 目標達成と生徒評価
  - 46-特別な生徒集団: 外国人、秀才、障害児
  - 47-将来の学校-学校の将来

(出典: Bessoth, Richard/Killait, Berthold/Schmidt, Hans-Joachim (Hrsg.):  
Schulleitung - ein Lernsystem 1~4, Neuwied und Darmstadt, 1978~.  
(加除式))

### 3. 各州における校長研修の確立

1970年代中頃から各州において校長研修制度が開設されていった。ここでは、各州でのこうした動向を検討する。

まず、前述したプロジェクト「学校管理のカリキュラム」に参加していたラインラント・プファルツ、ニーダーザクセン、ヘッセン、ノルトライン・ヴェストファーレンの4州では、このプロジェクトを発展させた形で、各州独自の校長研修プログラムが組み立てられた。

まず、ラインラント・プファルツ州<sup>(16)</sup>では、1974年から79年まで行われた「モデル実験(Modellversuchen)」を継続させて、シュバイヤー(Speyer)にある「州立継続教育研究所(Staatliches Fortbildungsinstitut)」がプログラムを組み、校長研修講座を設置している。この講座は6週間の研修とその前後に置かれる各地域ごとに行われる、準備のための学習会と復習のための学習会とから成り立っている。この講座では、ラインラント・プファルツ教育大学ランダウ分校のリヒャルト・ベソットの指導のもと、さきに挙げた研究プロジェクトの成果の1つとして1978年から刊行されている「学校経営－研修システム」の内容とほぼ類似したカリキュラムで研修が行われている。またこの講座は、あらゆる学校形態の校長に、あるいはすでに校長の下で経営任務を任されている教員に対して、校長の任務への準備として提供されている講座である。

また同州では、こうしたいわば「スクーリング研修(Kontaktstudium)」とならんで、校長向けの「通信研修(Fernstudium)」も行われていた。1973年から77年にかけて実施されたこの通信講座は、プロジェクトが実施されていた時期と重なるが、連邦教育科学省との協力のもと、1975年からはバーデン・ヴュルテンベルク州も参加して行われた。

次にニーダーザクセン州<sup>(17)</sup>では、ラインラント・プファルツ州と同様に、プロジェクトにおいて開発されたカリキュラムをもとに校長研修が進められた。

他州同様、1979年まではリヒャルト・ベソットとドイツ国際教育研究所の指導のもとで試行的に行われてきたが、その後は「ニーダーザクセン州立教員継続教育・授業研究研究所(Niedersaechsisches Landesinstitut fuer Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung)」のもとでプログラムが開発されることとなった。これによって、半年で1コースを修了する2年コースが設けられることとなった。このコースには、1年目から3年目のあらゆる学校形態の校長および学校経営関係者が受講し、1983年の終わりまでに約270人が修了している。

その後、同州では1987年にプロジェクト「校長研修(Schulleiterfortbildung)」が始められている。このプロジェクトは、「新任校長のための導入研修(Einfuehrungsfortbildung)」と「全員のための補充研修(Begleitfortbildung)」という2つの研修から構成されており、前者はすでに1985年から半年に2週間のコースが実施されている。またこのプロジェクトでは、約3500人の同州の校長全員が受講できるシステムの構築も目ざされている。このように同州においては、継続的にさまざまな施策が講じられてきている。

また、ヘッセン州<sup>(18)</sup>では、ラインラント・プファルツ州とともに、1974年から1978年にかけて、前述したプロジェクト「学校管理のカリキュラム」に参加し、校長研修の基礎的形態を形成した。その後、1978年からは校長研修の運営は「ヘッセン州現職教育研究所(Hessisches Institut fuer Lehrerfortbildung)」へ引き継がれ、「校長対象の学校経営コース(Schulverwaltungslehrgaenge)」が始められた。

その他、同州では校長対象のコースは多様化し、1979年以降は個別テーマに即したコースも開設されている。たとえば、1979年からは「学校という職場における職務問題」が始められ、1985年からは「教育相談のストラテジーと教育相談の実際」といった需要の多い個別テーマを扱うコースも始められている。

また以上のようなヘッセン州現職教育研究所による研修以外にも、ヘッセン州文部省によって研修計画が出されたり、研修事業が行われたりしている。たとえば、1981年から1982年にかけては、「校長の導入教育」計画、1987年からは、新任の校長・教頭を対象とした研修が行われている。一方、1989年には「学校経営分野における現職教育に関する全体構想の発展」と呼ばれる、ヘッセン州現職教育研究所のそれまでの活動の総括作業が行われている。

さらにノルトライン・ヴェストファーレン州<sup>(19)</sup>では、1975年から「学校管理の専門研修(Schulverwaltungsausbildung)」に着手されている。同州も研究プロジェクト「学校管理のカリキュラム」や他州での研修を参考にし、とりわけ独自のカリキュラム開発に力を注いでいる。その結果、1981年から4つのコースからなる研修プログラムを採用することとなった。このコースには、同州における研修の基本理念である「開かれた、異質的な構成(die offene heterogene Zusammensetzung)」が活かされ、校長以外にも、教頭や教員、学校監督職員などさまざまな地位にある者の参加が可能である。

4つのコースのうち、教頭は「組織開発」と「学校と法」を1年間で、校長はこれに「



指導形態、経営行動、学校風土」を加えた3コースを1年半で、そして学校監督職員はこれらにさらに「相談と成果の報告」を加えた4コースを2年間で、それぞれ修了する。

これら4州のように、プロジェクト「学校管理のカリキュラム」に参加していなかった州においても、各州独自に校長研修プログラムが組まれている。

まず、バーデン・ヴェルテンベルク州<sup>(20)</sup>では、1980年の秋に、マイヤー・フォルフェルダー文相が「学校管理上の裁量(Verwaltungsfreiraum an Schulen)」委員会を組織し、校長の決定能力の向上、校長への任務委譲の範囲、各決定レベルにおいて廃止できる任務や規程などについての検討が進められることとなった。その結果、校長の継続教育のための構想づくりが最重要課題となり、1981年から、2年間で4週間の「指導ゼミナール(Fuehrungsseminar)」が開始されることとなった。これは新任校長には受講義務が課せられており、1981年から83年にかけて行われた最初のゼミナールでは、230人の新任校長が受講している。

さらに同州では、1983年から新任校長ための導入ゼミナールとならんで、「教員対象の学校経営任務への導入ゼミナール(Seminar fuer Lehrer zur Einfuehrung in Schulleitungsaufgaben)」も実施されることとなった。このゼミナールは3つの1週間コースから構成されており、これによって校長になる以前からすでに学校経営に関する基本的な知識や考え方を身につけることが可能となっている。

またバイエルン州<sup>(21)</sup>では、比較的早い時期から独自の校長研修プログラムが実施されてきている。1971年から、「教員継続教育アカデミー(Akademie fuer Lehrerfortbildung)」のもとで校長対象の研修講座が開設されている。この講座ははじめ「学校経営(Schulmanagement)」と呼ばれていた。しかしその後、校長の専門研修としての性格を強調するために、「学校における経営と管理(Leitung und Verwaltung in der Schule)」とされている。さらに1978年以降は、この講座は「基礎コース(Grundkurs)」と「発展コース(Aufbaukurs)」とに分けられ、充実されている。他方、同州では、ミュンヘンやニュールンベルクといった各都市においても、地方自治体独自の継続教育施設があり、こうした施設でも研修を受講することができるようになっている。

バイエルン州よりも早い時期から校長研修に取り組んでいるのが、ハンブルク州<sup>(22)</sup>である。同州では、すでに1965年に最初の構想づくりが始められている。1965年の2月に、校長対象のゼミナールの設置構想が学校監督官庁において展開され、そのプログラムが決定された。これによって2つのコースが提供されることとなった。これは、校長

およびゼミナール指導主任(Hauptseminarleiter)を対象とした、6時限ずつ5日間のコースと、新任校長を対象とした2時間1コマの講座8回からなるコースである。

その後1977年には、校長対象の継続教育ゼミナールは再検討され、部分的に再編されている。これによって、同州での約500校の校長が5年に1度は研修に参加できるようになっている。

このように、おもに1970年代の中頃から、校長を対象とした研修講座が設置され、校長の力量形成が図られてきている。校長を対象とした研修講座が、この時期に設置されたり拡充されたりし始めた理由の一つには、序章において指摘したように、合議制学校経営の成立および展開を挙げることができる。

## 第2節 校長研修の基本構造と特質

本節では、ノルトライン・ヴェストファーレン州における校長研修を中心に、校長研修が各州においてどのような形態で実施され、またどのようなカリキュラムが組まれているかという校長研修の基本構造を明らかにし、そこから実施形態上およびカリキュラム上の特質を明らかにする。

### 1. 校長研修の実施形態とその特質

ここではまず、各州で行われている校長研修がどのような形態で実施されているかについて検討し、その特質について検討する。その際、実施形態として、ノルトライン・ヴェストファーレン州を中心として、他の州における校長研修も取り上げて、日程、参加者の構成、参加義務、活動形態という4つの視点から検討する。

第一に、日程については次のようである。まず、ノルトライン・ヴェストファーレン州<sup>(23)</sup>では、図3-2-1に示すような日程で研修が行われている。

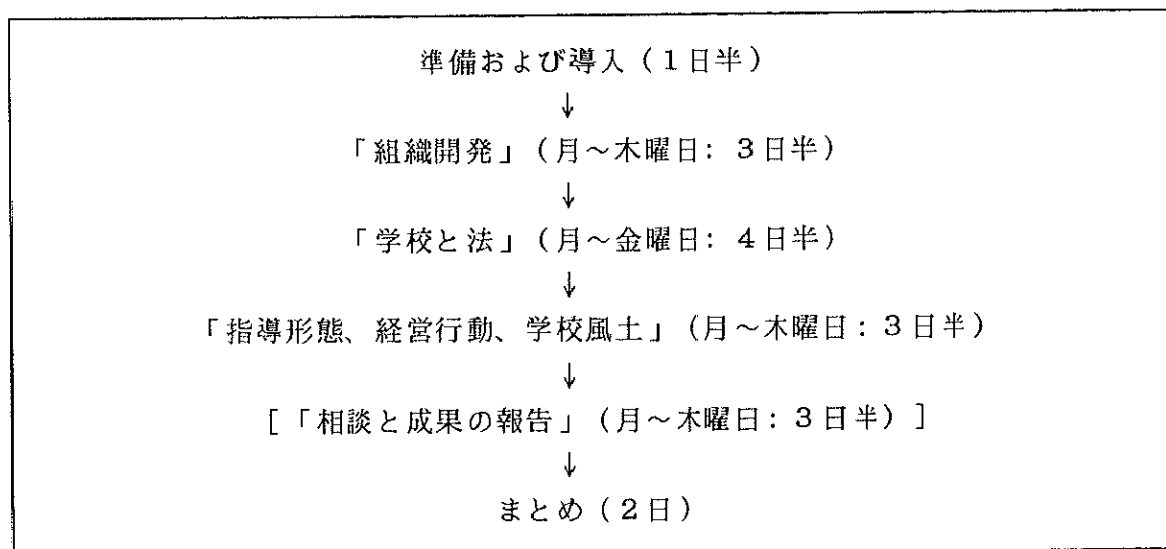


図3-2-1. ノルトライン・ヴェストファーレン州における校長研修の日程  
(「基礎コース」の例)

(出典: Buchen, Herbert: Schulleitungsfortbildung in Nordrhein-Westfalen. In: schul-management, H4/1986, S.36 の図表をもとに作成。)

同州では教頭や学校監督官庁職員も含めての研修として4つのテーマからなる「基礎コース」が設けられている。この4つのテーマをそれぞれ半年に1つずつ受講する。ただし、4つのテーマのうち、教頭は「組織開発」と「学校と法」を、校長は「組織開発」、「学校と法」、「指導形態、経営行動、学校風土」を、学校監督官庁職員は「組織開発」から「相談と成果の報告」までを受講することとなっている。各テーマについては、それぞれ4日あるいは5日が当てられている。また、はじめと終わりに、それぞれオリエンテーションとしての「準備および導入」と総括としての「まとめ」とが設けられている。

ヘッセン州<sup>(24)</sup>、ニーダーザクセン州<sup>(25)</sup>、バーデン・ヴュルテンベルク州<sup>(26)</sup>などでは、4週間のコースを組んでいる。これらの州のうち、ノルトライン・ヴェストファーレン州、ヘッセン州、ニーダーザクセン州は、前節で検討したようにフォルクスワーゲン財団が資金援助していた研究プロジェクト「学校管理のカリキュラム」に参加していた州である。この研究プロジェクトに参加していた州は、比較的この研究プロジェクトによるプログラムの影響を受けているといえる。そのため、日程上は類似した研修となっている。ただし、同プロジェクトに参加していたもう1つの州である、ラインラント・プファルツ州<sup>(27)</sup>では、これらの州よりも長く、6週間に及ぶプログラムを組んでいる。

他方、バイエルン州<sup>(28)</sup>では、「学校における経営と管理(Leitung und Verwaltung in der Schule)」という講座は、1週間の「基礎コース」と2週間の「上級コース」とからなっており、独自の日程で研修を実施している。

第二に、参加者の構成についてである。研修の参加者にはさまざまな学校形態の校長が参加する。学校形態の異なる校長は、どのように編成されているであろうか。多くの州では、学校形態の異なる校長を1つのコースに混成させている。たとえば、ヘッセン州<sup>(29)</sup>の場合にはきわめて明確にこの方針を打ち出している。同州では、1課程が26人の校長から構成されている。その申し込みは、郵送による自由応募のため、先着順で受け付けられる。ただし、26人の構成には学校形態による定員枠が設けられている。26人の構成は、基礎学校から7人、特殊学校から3人、総合制学校から4人、基幹学校・実科学学校から6人、ギムナジウムから3人、そして職業教育の学校から3人となっている。

また、バーデン・ヴュルテンベルク州<sup>(30)</sup>でも、異なる形態の学校における事情に関して相互理解を促進するために、ゼミナールはさまざまな学校形態に属する校長から構成されている。ただし実際には、基礎学校、基幹学校、実科学学校、特殊学校の校長が80%を占めており、ギムナジウムおよび職業教育の学校の校長はそれぞれ10%を占めるにすぎ

ない。このように、かならずしもすべての学校形態の校長によって均等に構成されるというわけにはいかないが、原則として、異なる学校形態に属する校長から構成されているということに変わりはない。

ほとんどの州が、校長の属する学校形態に関しては、混成させた形態を採っている中で、バイエルン州<sup>(31)</sup>は例外である。バイエルン州では、①基礎学校および基幹学校、②特殊学校、③実科学校、④ギムナジウム、⑤職業教育の学校という5つのグループに校長を分け、それぞれの学校形態ごとに25人から30人で構成されるコースを設定している。

またベルリン<sup>(32)</sup>では、混成形態から分離形態へと移行している。同州では、ゼミナール開始当初は、あらゆる学校形態の校長からなる構成を採っていたが、しだいに学校段階向けのゼミナールによって、あるいは部分的には各学校種別向けのゼミナールにとってかわっている。そして、とくに、基礎段階、中級段階、上級段階において優先的な役割を果たしているのは、それぞれ「基礎学校改革プログラム」「標準学校(Regelschule)としての総合制学校」といった個別テーマを扱ったゼミナールである。

第三に、研修への参加義務についてである。ほとんどの州では、研修への参加は自由意志にもとづいてなされている。たとえば、ヘッセン州<sup>(33)</sup>では、郵送による自由応募であり、先着順に締め切られる。そうした中で、バーデン・ヴュルテンベルク州<sup>(34)</sup>では、受講義務が課せられており、例外的であるといえる。

第四に、活動形態である。表3-2-1は、ノルトライン・ヴェストファーレン州<sup>(35)</sup>の「基礎コース」のうち、「学校と法」の1日目と2日目の活動形態である。活動形態としては、同州ではおもに「グループ活動」という形態を取り入れている。担当者の指示のもとで、グループでの討議や意見交換を行うことでカリキュラムが進められていく。こうした「グループ活動」のあとでは、「グループ活動の評価」の時間が組み込まれている。このように、研修のパターンは「グループ活動」と「グループ活動の評価」とがセットとなって構成されている点が特徴的である。さらに、事例収集やビデオの活用なども図られている。

表3-2-1. ノルトライン・ヴェストファーレン州における校長研修の日程  
および活動形態（「基礎コース」の「学校と法」の一部）

時間	内容／活動の指示	活動形態	メディア／資料
1日目			
-10:30	0.0 参加者到着		
11:00-11:30	1.0 研修開始 -挨拶 -礼式 -研修の目的と進行	全員／進行係	
11:30-11:45	2.0 研修テーマへの導入 フィルム事例「うるさい ですよ、先生！」	全員／担当者	州立学校継続教育研 究所シリーズ：対話 モデル「協力的な決 議」
11:45-18:30	3.0 教育と法との中間にある校 長の行動領域		
11:45-12:30	3.1 フィルム事例の分析と省察	グループ活動	
14:30-15:00	3.2 フィルム事例の評価	全員	学校参加法、一般学 校規程、学校管理法 からの文面
15:00-15:45	3.3 他の法律関係事例の研究	グループ活動	
16:00-17:00	3.4 グループ活動の評価	全員	
17:00-17:45	4.0 研究報告：「校長の権利と 義務を特別に考慮した法治 国家における学校」	全員／担当者	図1-10
18:00-18:30	報告に関する意見交換		
2日目			
8:00-14:00	5.0 学校における管理手続		
8:30-9:45	5.1 報告：「学校における管理 手続」	全員／担当者	図11-18
	5.2 報告に関する意見交換		
9:45-10:45	5.3 管理手続法および管理報告 規程に関する事例の研究	グループ活動	管理手続法、管理報 告規程からの文面
10:45-12:00	5.4 グループ活動の評価	全員／担当者	事例収集 事例解決

14:00-18:30	6.0 学校における参加		
14:00-14:45	6.1 報告：「自由と官僚制との中間にある学校－学校参加法の実際」	全員／担当者	
	6.2 報告に関する意見交換		
14:45-15:30	6.3 学校参加法に関する法律関係事例の研究 模範的事例の叙述	全員／担当者	学校参加法からの文面 事例収集 事例解決
15:30-17:00	他の法律関係事例の取り扱い	グループ活動 ／担当者と進行係	
17:00-18:30	6.4 各自の実践上の問題を考慮したグループ活動の評価	全員／担当者	
19:45-20:15	7.0 追加提供：ルール・シリーズのテレビ・フィルム「成績評価」		ドイツ第二テレビの テレビ・フィルム

(出典：Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen, Schulleitungsseminar, Grundkurs: Schule - Recht, HEFT3.1, 1986, S.2-3)

またヘッセン州<sup>(36)</sup>では、4つの課程が半学期ごとに実施され、その課程と課程の間に「地域集会(Regionaltreffen)」と呼ばれる催しが行われる。これは中央で行われる課程を補完するものとして、地域的に近くに居住する校長が参加者どうしで集団をつくり、討議するものである。討議の内容は、構成員によって自主的に決められるが、おもには「修了した課程の内容をまとめる」「次の課程の準備をする」「他の学校(他の学校段階、学校形態)のようすを知る」などが討議のテーマとなっている。ただし希望がある場合には、4つの課程の修了後にも設定される。そして場合によっては、こうした研修がすべて修了したのちにも、自主的に集会が継続されていくこともある。

ニーダーザクセン州<sup>(37)</sup>では、次のような視点から研修が構成されている。第一に「実践研究(Feldstudien)の形態において『現場で(vor Ort)』の活動がきわめて高い学習効率を示す。その際、小グループをつくってさまざまな形態の学校を訪問する」とされている

ように、具体的で実践に即した研修が目ざされている。第二に「課題設定に応じて、学校形態を同じくして、または異にして、あるいは興味・関心にもとづいて構成された小グループでの活動に、幅広い余地が与えられる」とされているように、研修グループが固定的にとらえられるのではなく、課題に即してさまざまな研修グループが形成されることが目ざされている。第三に「他の目標とならんで、研修結果の改善のための、また問題の分析および解決戦略の計画、実施のための活動技術の伝達が目標となる」とされているように、問題の分析およびその解決のための効率的な計画や実施のための技術の伝達が目ざされている。

また、ラインラント・プファルツ州<sup>(38)</sup>では、研修が始まる前に、研修参加への準備課題(Vorbereitungsaufgaben)として、自分の学校の会議の方法、学校風土、校長の役割、活動の満足度等に関して、同僚の教員へのアンケートを行うことが課題とされている。こうしたデータはコースの中で分析される。そこでは、現状を積極的に変革していくという可能性が形成される。

ベルリン<sup>(39)</sup>では、研修のために特別なカリキュラムを用意するというのではなく、「経験交流(Erfahrungenaustauschen)」の視点に立って、参加した校長のこれまでの経験をもとに、それらを互いに活用できるようにすることを目的としてゼミナールが催される。したがってここでは、「専門家の講演(Expertenvortrag)」「専門家への質問(Expertenbefragung)」「グループ活動(Gruppenarbeit)」「討議(Diskussion)」「経験交流(Erfahrungsaustausch)」「ロール・プレイ(Rollenspiel)」などの方法が採られ、各校長のこれまでの実践に即した形での研修が中心になる。

以上のような4つの視点から分析した、校長研修の活動形態の特質としては、次の3点が挙げられる。第一に異質集団による構成、第二に具体性・実践性の重視、第三に評価の活用である。

まず第一の異質集団による構成についてである。これは、第一にはヘッセン州などに代表されるように、さまざまな形態の学校に属する校長が同じ講座を受講することで成果を得ようとする方法を採用していることに見られる。学校段階あるいは学校形態によって、校長として抱える問題や課題は異なる。しかし、それ以上に、異なった状況に置かれている学校のありようを知ることによって、各自の抱える問題の解決に直接つながるとはかぎらないとしても、広い視野をもって自分の置かれている位置を、あるいは自分の学校の位置づけを確認できるという効果が期待できる。また第二には、ノルトライン・ヴェストファ



ーレン州において見られたように、校長以外にも教頭や学校監督官庁職員も同じ内容の研修を受講するという点に見られる。この点からは、とくに学校監督官庁の職員も校長の受講する研修と同じ内容の研修を受講しているという点で、経営と行政との関連の深さ、あるいは両者の連携の強さ、さらには両者に求められる力量の共通性などをうかがうことができる。

第二の具体性・実践性の重視では、たとえばノルトライン・ヴェストファーレン州において、研修の形態として「グループ活動」を中心としていることや事例収集を取り入れていること、ヘッセン州などにおいて課程と課程の間に催される「地域集会」が設けられていること、あるいはベルリンにおいて「経験交流」を原則としていることなどに見られるように、参加した校長のこれまでの経験や実践との結びつきを図りながら、あるいは各地域ごとの特色を考慮に入れた実施形態を取り入れ、抽象的な概念や考え方の伝達に終わらせないための配慮がなされているといえる。こうした具体性・実践性の重視が校長研修での成果を保障する1つの視点であるとされている。

第三の評価の活用では、ノルトライン・ヴェストファーレン州において、研修の形態として「グループ活動」と「グループ活動の評価」とがワンセットになっていることや、ヘッセン州での「地域集会」などに見られるように、研修の成果を確認しながら進められている。これは、受講者の疑問点や不明点の解消に役立つとともに、受講者がたえず問題意識を鮮明にして、目的と成果を確認することができるという意義を持っているといえる。

このように校長研修には、その活動形態の特質として以上の3点を挙げることができる。これらの特質は、いずれも、次に検討するカリキュラムの特質とも密接な関連を有している。

## 2. 校長研修のカリキュラムとその特質

続いてここでは、ノルトライン・ヴェストファーレン州を中心に、他の州における校長研修のカリキュラムも含めて分析し、その特質について検討する。

ノルトライン・ヴェストファーレン州<sup>(40)</sup>の校長研修は、「学校経営ゼミナール」と呼ばれ、「基礎コース(Grundkurs)」と「補充コース(Erweiterungsangebote)」という2つのコースから構成されている。「基礎コース」は、表3-2-2に示すように大きく4つのテーマに分かれている。

まず、第一の「組織開発(Organisationsentwicklung)」では、組織開発をとおしての組

織風土の変革が取り上げられており、学校の組織変革に重点が置かれていることがうかがえる。校長研修で取り上げられる「組織開発」に対して、ヘルベルト・ブーヘン(Herbert Buchen)が「この主題に、研修の内容全体の中で中心的な意義が与えられているのは明らかである」<sup>(41)</sup>と述べているように、「組織開発」は研修の中でももっとも重視されている部分を構成しているといえる。さらに、ブーヘンによれば、糸口となるのは複雑な学校の内部構造、学校構造における構造変化、包括的な学校参加である。そこから生じる問題は、イニシアチブや自主性を基礎とした解決を求めている。変革が始められるべき場合には、この解決は、行動能力における専門的知識の拡大を目ざしており、この拡大は、教育に関する諸条件、各人の能力に関する知識、学校の現状などによって支えられている。つまり、こうした解決においては、教員、生徒、父母、職員といった組織の構成員の要求や能力が考慮されることが必要であり、『組織開発』が必要なのである、とされている<sup>(42)</sup>。つまり、組織開発は、学校における組織変革を生み出すための重要な手段の1つであり、学校の自己解決能力の向上を意味している。そのことは、まさしく「組織開発の過程は、構成員の学校生活の能力を獲得し、改善するために必要な構成員の自己開発と組織の自己革新を目ざしている」<sup>(43)</sup>とされる点に表れている。

第二の「学校と法(Schule und Recht)」では、関係法令と校長の経営行動との関連が取り上げられており、教員、父母、生徒それぞれの権利と経営との関わりが重視されている。「もはや学校の本質的な決定は、執行権(Exekutive)によってなされるのではなく、議会方式(Parlament)によってなされる」<sup>(44)</sup>という場合に、とくに校長には、「現在の法的な不安定性を取り除き、行動能力や決定能力を強化するということ」<sup>(45)</sup>が重要になってくる。つまり、ここでは、確実な法的知識が身につけられ、学校当事者にかかわって生じる権利問題に適切に対処することのできる力量形成がなされるのである。

第三の「指導形態、経営行動、学校風土(Fuehrungsstile, Leitungsverhalten und Schulklima)」では、学校の組織風土に焦点が当てられ、葛藤の克服やコミュニケーションが取り上げられており、とくに校長に求められる専門的な視点が提供されているといえる。これは、第一のテーマとも密接な関連を有している。ブーヘンによれば、「よい学校は、経営学的、法的、組織的、教育的に最善の状態へ向かってなされる努力の総計として生じるものではない。むしろ、不可欠なのは、学校の構成員(教員、父母、生徒、その他の協力者)を動機づけ、学校目標や学校での活動とのアイデンティティを、学校の構成員に持たせることである。さらに、このことは校長の指導能力や校長の経営能力によって、また

各学校の学校風土によって影響をうける」<sup>(46)</sup>とされる。つまり、学校当事者の積極的な参加関心を重視し、これを引き出すことが校長の重要な課題となるということである。学校当事者の参加意欲の喚起は校長によってなされるものであり、このことからとくに各学校ごとに見られる学校風土によって異なった結果を生むものであるとみなされている。さらにここで重要な点として指摘されているのは、「学校の日常的な指導における言語的な行動領域（情報提供、コミュニケーション、会話をリードすること）を形成する」<sup>(47)</sup>という点である。つまり、学校の組織風土にとって一つの鍵となるのが、経営行動における言語にかかわる側面であるという点である。

そして第四の「相談と成果の報告(Beratung und Leistungsbericht)」では、授業や職務の分析・評価が取り上げられており、学校監督官庁職員のために、評価および報告が取り上げられている。ここには、職務上の評価・報告も、授業に関する評価・報告も含まれている。たとえば、授業に関していえば、授業の観察、授業の分析、授業の評価、そして授業者との相談などが含まれる<sup>(48)</sup>。

また、「補充コース」は、表3-2-3に示すように、テーマ、集団の規模、外部の専門家の必要性などに応じて、時間的にはそれぞれ異なって決定されることになるが、「基礎コース」の中で扱えなかった内容がここで補充されることになる。ただしこれは、日程の上からは2日を超えることはない。ここでは恒常的に、「授業配分と時間割りづくり」および「学校管理におけるデータの処理」という2つのテーマが取り上げられている。ブーヘンによれば、「こうした活動は、専門化、具体化、操作化に、状況に結びついた内容の継続的開発に、また基礎コースで獲得された能力・技能の訓練に貢献している。その際、興味と要求の多様化、学校形態や学校段階との関連、学校規模、参加者のさまざまな先行経験などが考慮される」<sup>(49)</sup>とされている。つまり、「補充コース」は、基礎コースに対して、付加的、補足的な位置づけにあるといえる。

表3-2-2. ノルトライン・ヴェストファーレン州における学校経営ゼミナールの  
カリキュラム(基礎コース)

<p>1. 組織開発(Organisationsentwicklung)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○学校組織における教育的、技術的、組織的および管理的諸要求</li><li>○学校管理の活動領域(進行の組織化)</li><li>○構造類型と組織化プラン</li><li>○組織開発の学問的基礎</li><li>○組織開発の戦略と方法</li></ul> <p>2. 学校と法(Scule und Recht)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○学校法および管理法<ul style="list-style-type: none"><li>一般学校規程と学校での参加</li></ul></li><li>○法と学校の教育目標</li><li>○教育と法との中間にある校長の行動領域</li></ul> <p>3. 指導形態、経営行動、学校風土(Fuehrungsstile, Leitungsverhalten und Schulklima)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○条件分析</li><li>○学校現場における指導行動</li><li>○葛藤状況の克服</li><li>○コミュニケーションと対話</li></ul> <p>4. 相談と成果の報告(Beratung und Leistungsbericht)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○観察形態と観察の機会</li><li>○教育過程および授業過程の観察、分析、評価</li><li>○職務上の成果の分析、描写、評価</li><li>○成果報告および評価における参加の機会と範囲</li></ul>
---

(出典: Buchen, Herbert: Schulleitungsfortbildung in Nordrhein-Westfalen. In: schul-management, H4/1986, S.36.)

表3-2-3. ノルトライン・ヴァストファーレンにおける学校経営ゼミナール  
「補充コース(Erweiterungsangebote)」の内容

<通常取り上げられるテーマ>

- 授業配分と時間割りづくり
- 学校管理におけるデータの処理

<その他に扱われる内容>

- 大規模システムにおける情報提供とコミュニケーションの問題
- 補充的な教育内容の領域における他の学校との協力の可能性
- 教育のおよび組織的過程としての成果の多様化、選択義務の内容、学校進路の相談、職業選択の準備
- 終日学校における組織開発
- 中等教育段階Ⅰにおける修了および進級に関する規程
- 総合制学校における委員会の協力と「合議制の」学校経営
- デュアル・システムのパートナーとの協力
- コレク学校における組織と授業
  
- 習熟のための時間
- 学校の日常における権限委譲と協力
- 教育的、法的、組織的な視点からの成績判定会議の準備、実施、復習
- 合理的な事務組織
- 学校プロフィールづくり
- 予算案と予算管理
- 学校経営と教員審議会
- 中等段階の終了学年の生徒への青少年失業の影響
- 職業学校における上級段階設置の可能性
- 良い学校の基準
- 役割葛藤
  
- 就学義務問題(例: 職業教育の学校)
- 逸脱行為や妨害の扱い方
- 一般的なサービスの関する法律
- 教育措置および秩序維持措置
- 「教育上の自由」
- 学校設置者と学校との関係
  
- 「自己開発」の機会
- パーソナリティ理論
- 学校と社会
- 対話指導、会議運営、葛藤分析および葛藤解消の形式
- 父母、生徒、教員の相談の形式
- 校長と生徒代表
- 権力闘争としての対立

(出典: Buchen, Herbert: Schulleitungsfortbildung in Nordrhein-Westfalen. In: schul-management, H4/1986, S.36 の図表をもとに作成。)

またヘッセン州<sup>(50)</sup>では、表3-2-4に示すようなカリキュラムが組まれている。ヘッセン州の場合、校長は4つの課程をすべて受講することになっている。同州では、ノルトライン・ヴェストファーレン州のような各週ごとに取り上げられるテーマを掲げ、そのテーマについて研修を進めるという形態ではない。しかし、扱われる内容は、全体としてほぼ類似した内容となっており、各週の課程に分けて取り上げられている。たとえば、経営的側面の内容は、課程Aでは「学校組織－学校における意思形成」、「学校の組織（フォーマル－インフォーマル）」、課程Bでは「教職員組織／人事計画」、課程Cでは「学校制度における協力／学校形態間および学校段階間の協力」、そして課程Dでは「学校における広報活動」というように、各課程の中で個別に取り上げられている。

また、法的側面の内容は、課程AからCのそれぞれにおいて、「学校と法」が含まれている。課程Aでは、概観とともに、代表権や進級権などについて、課程Bでは教職員の権利や父母の権利、課程Cでは教職員の権利と生徒の権利がそれぞれ扱われる。さらに、組織風土的側面の内容は、課程Bの「学校風土－組織風土」において中心的に扱われる。ここでは、「経営様式／指導態度」および「新任教員の採用」が取り上げられている。その他にも、行政的側面や教授学的側面に関する内容が見られ、前者の内容としては、課程Cの「行政の構造」が、また後者の内容としては、「外国人子弟に対する授業」が挙げられる。

また、ラインラント・プファルツ州<sup>(51)</sup>では、表3-2-5に示すように「学校経営－研修システム」を教材として使用していることから、この構成と類似したカリキュラム構成となっている。カリキュラムの配列は、ノルトライン・ヴェストファーレン州のカリキュラムや、ヘッセン州のカリキュラムとは異なっている。それぞれの講座には、主要なテーマが掲げられているが、それぞれのテーマの中に経営的要素、法的要素、組織風土的要素、行政的要素、教授学的要素がそれぞれ含まれている。たとえば、「学校組織／学校法」というテーマの中では、「学校経営：任務と能力」「学校組織」など経営的内容を中心としながらも、「ドイツ連邦共和国における学校管理」のような行政的内容、「学校と法」のような法的内容も含まれている。また、「人事／学校風土」では、「学校風土：経営態度、動機づけおよびコミュニケーション」などの組織風土的内容を中心としながらも、「職員法：公務員、一般職員、従業員の代表法」などの法的内容、あるいは「職員の任用」「職員の評価」などの経営的内容が含まれている。

表3-2-4. ヘッセン州における校長研修のカリキュラム

<p>課程 A</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 学校組織-学校における意思形成</li> <li>- 学校と法:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 一般的概観</li> <li>- 代表派遣と責任制</li> <li>- 進級させる権利と試験をする権利</li> <li>- 事例討議</li> </ul> </li> <li>- 学校の組織 (フォーマル-インフォーマル)</li> <li>- ヘッセン州における学校開発に関する問題</li> <li>- 計画および決定の技術:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- ブレーン・ストーミング</li> <li>- 集団の技術</li> <li>- 時間計画 I (流れ図)</li> </ul> </li> <li>- 事務の組織/業務の往来/文書の往来/書類づくり</li> </ul>	<p>課程 C</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 行政の構造               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 州学務課</li> <li>- 県知事</li> <li>- 文部大臣</li> </ul> </li> <li>- 学校制度における協力/学校形態間および学校段階間の協力:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 重点 I: 職業学校への移行</li> <li>- 重点 II: 学校の連盟</li> </ul> </li> <li>- 外国人子弟に対する授業</li> <li>- 教員の評価</li> <li>- 学校における教育相談               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 相談の実践/相談のための打ち合せ/コミュニケーション訓練</li> </ul> </li> <li>- 学校と法:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 教職員の権利</li> <li>- 生徒の権利</li> </ul> </li> </ul>
<p>課程 B</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 学校風土-組織風土:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 経営様式/指導態度</li> <li>- 新任教員の採用</li> </ul> </li> <li>- 教職員組織/人事計画:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 教職員の要望調査/教職員の任用</li> <li>- 授業配分と時間割</li> </ul> </li> <li>- 学校と法:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 学校における教職員代表制</li> <li>- 父母の権利</li> </ul> </li> <li>- 学校における会議</li> <li>- 計画の技術:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 時間計画 II (構造図)</li> <li>- チェック・リスト</li> </ul> </li> </ul>	<p>課程 D</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 学校における革新</li> <li>- 教員の現職教育</li> <li>- ヘッセン州教育計画・学校開発研究所</li> <li>- 学校における広報活動</li> <li>- 財政/その構造と執行</li> <li>- 学校における情報の保護</li> <li>- 計画および決定の技術:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 勢力関係の分析</li> </ul> </li> </ul>

(出典: Hessisches Institut fuer Bildungsplanung und Schulentwicklung: Lehrerfortbildung im Bereich Schulmanagement, Einfuehrung von Schulleitern/Schulleiterinnen und staendigen Vertretern/Vertreterinnen, Berichte zum Teilvorhaben Rahmenkonzept und Rahmencurriculum, Wiesbaden, 1990, S.64.)

表3-2-5. ラインラント・プファルツ州における校長研修のカリキュラム

- 1 : 学校組織／学校法(Schulorganisation/Schulrecht)
  - コースのシステムに関する準備と概要
  - 学校制度の社会的機能
  - 学校改革、教育計画と教育経済学
  - ドイツ連邦共和国における学校管理
  - 学校と法
  - 学校経営：任務と能力
  - 学校組織構造法
  - 学校組織
  - 父母および生徒に関する要件
- 2 : 財政／計画(Haushalt/Planung)
  - 導入：財政、計画、財源の流動化
  - 財政制度、出納制度、会計制度
  - 計画I：創造の技術と決定の技術
  - 計画II：組織化方法と評価方法
  - 学校建築と学校設備、学校
  - 学校設置者と公衆の活動
  - 情報システムとデータ作成
- 3 : 人事／学校風土(Personal/Schulklima)
  - 導入と概観
  - 学校制度における職員管理
  - 職員法：公務員、一般職員、従業員の代表法
  - 職員の任用
  - 学校風土：経営態度、動機づけおよびコミュニケーション
  - 職員の評価
  - 職員開発と職員相談
- 4 : イノベーション／開発(Innovation/Entwicklung)
  - あらたなカリキュラム、学校組織形態、メディア、授業方法などのイノベーションの導入に関する戦略と技術
  - 組織開発としての学校内の開発：チーム能力や強力能力の開発、葛藤解決行動やコミュニケーションの改善
  - あらたな教育学的構想の事例研究、イノベーションの仲介



5. 第1部：学校プロフィール／教授計画／授業の構想

(Schulprofil/Lehrplan/Unterrichtsentwurf)

- カリキュラム理論と学校に関連する教授計画作成
- 教育の年間計画
- 学校のプロフィールづくり
- 学習目標訓練
- 授業の構想と授業単位の計画
- 観察訓練
- 学校経営者を通じての授業計画の相談

5. 第2部：効果的な学校／効果的な授業(Effektive Schule/Effektiver Unterricht)

- 授業研究の成果
- 授業観察
- 観察データの分析
- 認知的および情緒的分野における学習成果の評価
- 教員相談による授業改善
- 授業訪問の結果：教育プログラムや生徒の学習の改善

(出典：Simonis, Hans: Aspekte Berufsbegleitender Fortbildung von Schulleitern - Lehren, Führen und Verwalten. In: schul-management, H1/1984, S.15-16)

以上のことから、校長研修のカリキュラム上の特質として、次の3点が挙げられる。第一に法的知識の重視、第二に組織風土への着目、第三に組織変革の重視である。

第一の法的知識の重視は、教員の権利をはじめ、父母や生徒の権利に対する理解を深めるために、いずれの州においても見られ、校長研修の柱の一つになっているといえる。校長の経営行動の前提には、法的な枠組みが存在しているということは事実であり、校長はこの枠組みの内部で効果的な経営行動を行うことになる。その際に、こうした法的制限を明確にさせることによって経営行動の範囲がより明確になる。校長の経営行動には、その意味で法的知識が要求されることになる。とくに父母や生徒の権利を理解しておくことは彼らの学校への関心を引き出す上でも不可欠な要素であるといえる。

第二の組織風土への着目は、学校組織をより深い風土的なレベルからとらえていけるような力量形成が目ざされている。これについても、いずれの州でも取り入れられており、

学校組織を見るあらたな視点を提供している。とくにコミュニケーションが重視されており、学校における葛藤を克服していくためには、学校に根源的に影響を及ぼしている、その学校固有の組織風土からのアプローチが重要となる。

第三の組織変革の重視は、第二の点と関連して、組織風土を改善していくことに着目されているという点である。ノルトライン・ヴェストファーレン州において、とくに明確に位置づけられているように、組織の自己変革能力を育成するために、組織開発が導入されている。これによって、いわば、組織の体質が改善されることになる。つまり、組織開発は、組織変革の一手段であり、ブーヘンが指摘しているように、「構成員の自己開発と組織の自己革新」<sup>(52)</sup>なのである。こうした組織開発が、校長研修に取り入れられているということは、まさに校長に「経営者」としての役割が期待されていることを意味している。校長は、組織風土を変革するという、まさしく学校組織全体の進むべき方向性を左右する立場に立っていると認識されている。ただし、方向性を左右するといっても、合議制学校形経営における意思形成の場合には、校長の役割は、あくまでも学校当事者が合議にもとづいて方向を定めることができるように、意思形成上の条件整備をすることにあるといえる。

### 第3節 校長研修における「経営者」校長の養成

本節では、第1節および第2節において検討した校長研修の制度的確立および基本構造と特質を、第1章および第2章での合議制学校経営における校長への役割期待という視点からとらえなおし、校長研修の意義を明らかにすることを通して、校長研修の中で「経営者」校長の養成が目ざされていることを明らかにする。つづいて「経営者」校長の中心的な役割として、組織変革の遂行が挙げられることを明らかにする。

#### 1. 合議制学校経営と校長研修の意義

校長研修を合議制学校経営における校長への役割期待という視点、すなわち、合議制学校経営の制度理念にもとづく校長への役割期待（第1章）、あるいは、合議制学校経営の展開にもとづく校長への役割期待（第2章）の視点からとらえた場合に、その意義として挙げられるのは次の3点である。つまり、第一に行政と経営の連続性の確保、第二に学校当事者の権利保障の重視、第三に組織風土および組織変革の重視である。

まず第一の、行政と経営の連続性の確保について検討する。これは、おもに合議制学校経営の制度理念にもとづく校長への役割期待に対応している校長研修の意義であるといえる。第1章で検討したように、校長は「学校会議」において議長としての地位にある。この地位から生じる役割の遂行において、校長は「調整者」であると同時に「監督者」であった。これは、すなわち、第1章第3節において指摘したように、葛藤を調整し、構成員間あるいは構成員集団間における対立を合意へと導いていくという役割を担う「調整者」であると同時に、会議での決議の合法性および合目的性を吟味するという役割を担う「監督者」であるということであった。このことは、校長がまさしく行政と経営の接点に位置しているということを意味している。したがって、校長にはこのどちらに対しても十分な理解とそれにもとづく配慮とが求められているのである。こうした位置にある校長の任務に対応して、校長研修の意義として、行政と経営の連続性の確保を挙げることができる。

この点は次の2つの点に見られた。まず第一に、校長研修確立までの研究プロジェクトに共同で取り組んでいる点であり、第二に研修が異質集団から構成されているという点である。校長研修が確立する前段階としての、研究プロジェクトにおいてすでに、校長のみの研修ということではなく、学校監督官庁の職員をも含めた学校経営関係者のための研修という性格が強く打ち出されていた。もちろん校長も研修の対象となっていたが、同時

にその他の学校経営関係者も研修の対象として構想されていたのである。各州により相違は見られるが、こうしたつながりをもった研修が設定される傾向が見られたことは確かである。すなわち、これは、行政関係者の研修と内容上の重複があるということであり、校長も行政関係者も互いに全体的な視野で、学校経営に関わらなければならないというとらえかたの表れであるといえる。

また、こうしたことは、学校の自律性が強まれば強まるほど、行政と経営とは相互に連携していくことが求められるということから生じているといえる。本章の第2節において、研修の実施形態の特質の中で指摘した異質集団による構成には、学校形態におけるという意味での異質と、校長以外の構成員もいるという意味での異質との2つの意味があったことにも端的に表れている。

第二の意義として挙げられるのは、学校当事者の権利保障の重視である。これは、教員、父母、生徒という合議制学校経営を構成する各構成員がどのような権利を有しているかということについての理解を深め、こうした各構成員の持つ権利を十分に保障していくことができるようにするために、校長にはそれに対応した法的な知識の獲得が求められているということである。これは、本章の校長研修のカリキュラムの特質において法的知識の重視が挙げられていたことに示されるように、校長研修のカリキュラムでは重要な柱の一つとなっていた。

これは他方において、教員をはじめ、父母や生徒の権利が最大限に活かされるということが、合議制学校経営を活性化させる上で、前提的な条件となるからでもある。たとえば、すでに第2章で検討したように、合議制学校経営の展開において見られた校長への役割期待の一つは、権利意識の向上であった。情報への権利を含めて、教員、生徒、父母が何にどこまで関与できるのかを明確にした上で、その範囲内において、これら学校当事者の協力を最大限に引き出していくことが、合議制学校経営を活性化させる1つの条件といえるからである。

第三に挙げられるのは、組織風土および組織変革の重視である。合議制学校経営にとって重要なのは、構成員が合議にいかに関与するかに主体的に参加するかという点であることから、この参加の度合や質に影響を及ぼす要因として、組織変革が注目されているのである。つまり、構成員が主体的に関与する状況が展開されるか否かは、学校の持つ組織風土に大きく左右されるといえ、合議制学校経営を活性化させるために、組織変革が必要であると考えられているからである。このことから、学校の組織風土をどのように変えていけば効果

的な意思形成が可能となるかということが注目されている。

このことは、運営レベルにおける「経営者」校長への役割期待として、参加意欲の喚起の必要性から組織風土が注目され、組織変革が求められていることに見られた。こうした状況に対応する形で、本章で検討してきたように、校長研修のカリキュラムの特質としても、組織風土への着目および組織変革の重視が挙げられたからである。

校長研修には、以上のような3つの意義が指摘できる。第1章および第2章で検討してきた「経営者」校長への役割期待に、本章においてここまで検討してきた校長研修が対応していることは、以上において指摘した3つの意義から明らかである。いいかえれば、校長研修では、「経営者」校長の養成が目ざされているといえる。

## 2. 「経営者」校長と組織風土の変革

つづいて、「経営者」校長の運営レベルにおける役割を明らかにするために、合議制学校経営の問題点の克服に対して校長が果たすべき中心的な役割は何かという視点から校長研修の意義を検討することが必要となる。

合議制学校経営の視点から分析した校長研修の意義は、前述のような3点であった。このうち、第一の、行政と経営の連続性の確保は、制度レベルでの校長への役割期待と関連している。また第二の、学校当事者の権利保障の重視は、運営レベルでの校長への役割期待と関連している。そして第三の、組織風土および組織変革の重視は、第二と同様に、運営レベルでの校長への役割期待と関連している。このように、校長研修における3つの意義を指摘した中で、とくに合議制学校経営の問題点の克服と関連が深いのが、第二の学校当事者の権利保障の重視と、第三の組織風土および組織変革の重視に関する研修である。このうち、第二の学校当事者の権利保障の重視は、たしかに、運営レベルでの「経営者」校長への役割期待を明らかにするには重要な要素である。しかし、第2章で「経営者」校長の運営レベルでの課題として挙げた権利意識の向上は、もう一方の組織風土の変革の成果として期待できるという関係にあるといえる。合議制学校経営の根源的な問題点は、おもに参加意欲の欠如にある。したがって、参加意欲の欠如が克服されることをとおして、情報の停滞が克服されるという関係にあると考える。

このため、第三の点と比較すると、第二の点の合議制学校経営の展開とのつながりは必ずしも直接的に強いとはいえない。また、第2章で検討したように、合議制学校経営の展開によって、その課題が達成され、これによって合議制学校経営の特質が発揮されるか否

かが大きく左右されるということを視野に入れるならば、合議制学校経営の問題点の克服に対する影響力がもっとも大きいと考えられるのは、組織風土の変革であると考え。

したがって、組織風土の変革において、校長がどのような役割を果たしているかが、運営レベルにおける「経営者」校長の中心的な役割を構成し、また「経営者」校長をもっとも特色づける要素になっていると考える。そこでつづいて、この「経営者」校長の中心的な役割に対して、力量形成がどのようになされているかをさぐる必要がある。

注 (第3章)

- (1) Bessoth, Richard/Killait, Berthold: Schulleitungsausbildung - Bericht aus einer Curriculumwerkstatt. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, H1/1977, S.22.
- (2) Bessoth, Richard/Killait, Berthold: a.a.O., S.22.
- (3) Bessoth, Richard/Killait, Berthold: a.a.O., S.22.
- (4) Bessoth, Richard/Killait, Berthold: a.a.O., S.22.
- (5) Bessoth, Richard: Entstehung und Entwicklung von » Schulleitung - Ein Lernsystem «. In: Schulleitung - Ein Lernsystem, Band 1, Teil E, S.3.
- (6) Bessoth, Richard/Killait, Berthold: a.a.O., S.22.
- (7) Bessoth, Richard/Killait, Berthold: a.a.O., S.22.
- (8) Bessoth, Richard/Killait, Berthold: a.a.O., S.22.
- (9) Bessoth, Richard/Killait, Berthold: a.a.O., S.23.
- (10) Bessoth, Richard/Killait, Berthold: a.a.O., S.26-28.
- (11) Bessoth, Richard/Killait, Berthold: a.a.O., S.26-27.
- (12) Bessoth, Richard/Killait, Berthold: a.a.O., S.27.
- (13) Bessoth, Richard/Killait, Berthold: a.a.O., S.28.
- (14) Bessoth, Richard/Killait, Berthold: a.a.O., S.28.
- (15) Bessoth, Richard/Killait, Berthold: a.a.O., S.28.
- (16) Simois, Hans: Lehren, Fuehren und Verwalten (Rheinland-Pfalz). In: schul-management H1/1984, S.12-16.
- (17) Kieslich, Rudolf/Frede, Albrecht/Heizmann, Guenter: Aus- und Fortbildung von Schulleiter (Niedersachsen). In: schul-management H5/1983, S.21-23.  
Niermann, Werner: Fortbildung fuer Schulleiter (Beispiel Niedersachsen). In: Paedagogik H11/1989, S.40-41.
- (18) Franke, Grehard: Schulleiter-Fortbildung (Hessen). In: schul-management H2/1984, S.14-19.
- (19) Buchen, Herbert: Schulverwaltungsausbildung (Nordrhein-Westfalen).  
In: schul-management H1/1984, S.20-22.

- Buchen, Herbert: Schulleitungsfortbildung in Nordrhein-Westfalen.  
In: schul-management H4/1986, S.36.
- (20) Tischer, Karl: Fuehrungsseminare fuer Schulleiter (Baden-Wuerttemberg).  
In: schul-management H5/1983, S.16-20.
- (21) Loch, Ludwig: Schulleiter auf der Schulbank (Bayern). In: schul-management  
H6/1983, S.14-18.
- (22) Krup, Peter: Fortbildung fuer Schulleiter (Hamburg). In: schul-management  
H6/1983, S.19-21.
- (23) Buchen, Herbert: Schulleitungsfortbildung in Nordrhein-Westfalen.  
In: schul-management H4/1986, S.36.
- (24) Franke, Grehard: a.a.O., S.18.
- (25) Kieslich, Rudolf/Frede, Albrecht/Heizmann, Guenter: a.a.O., S.22.
- (26) Tischer, Karl: a.a.O., S.18.
- (27) Simois, Hans: a.a.O., S.15-16.
- (28) Loch, Ludwig: a.a.O., S.14.
- (29) Franke, Grehard: a.a.O., S.16.
- (30) Tischer, Karl: a.a.O., S.19.
- (31) Loch, Ludwig: a.a.O., S.14.
- (32) Wittke, Dieter: Seminare fuer Schulleiter. In: schul-management H1/1984,  
S.18.
- (33) Franke, Grehard: a.a.O., S.16.
- (34) Tischer, Karl: a.a.O., S.19.
- (35) Buchen, Herbert: a.a.O., S.31.
- (36) Franke, Grehard: a.a.O., S.17.
- (37) Kieslich, Rudolf/Frede, Albrecht/Heizmann, Guenter: a.a.O., S.23.
- (38) Simois, Hans: a.a.O., S.16.
- (39) Wittke, Dieter: a.a.O., S.17.
- (40) Buchen, Herbert: a.a.O., S.36.
- (41) Buchen, Herbert: a.a.O., S.34.
- (42) Buchen, Herbert: a.a.O., S.33.



- (43) Buchen, Herbert: a.a.O., S.34.
- (44) Buchen, Herbert: a.a.O., S.34.
- (45) Buchen, Herbert: a.a.O., S.34.
- (46) Buchen, Herbert: a.a.O., S.34.
- (47) Buchen, Herbert: a.a.O., S.34.
- (48) Buchen, Herbert: a.a.O., S.34.
- (49) Buchen, Herbert: a.a.O., S.37.
- (50) Franke, Grehard: a.a.O., S.18.
- (51) Simois, Hans: a.a.O., S.15-16.
- (52) (43)参照。

## 第4章

組織開発と

「組織変革者」校長の養成

前章では、合議制学校経営の展開とともに校長研修において「経営者」校長の養成が目ざされていることを明かにした。また「経営者」校長に求められる中心的な役割は、組織変革であり、校長研修の中では組織変革の手段の1つである組織開発が取り上げられている。

本章では、校長研修において取り上げられている組織開発において校長としての力量形成がどのようになされているかを明らかにする。第一に組織開発が導入された背景をさぐり、導入の意義について検討し（第1節）、第二に組織開発の要素と展開過程を示す（第2節）。そして第三に校長研修における組織開発のカリキュラムの分析をとおして、運営レベルにおける「経営者」校長の役割を明らかにし、「経営者」校長の役割間の関連構造を明らかにする（第3節）。

## 第1節 組織開発導入の背景と意義

組織開発自体の検討に入る前に、組織開発の位置づけを明確にしておくことが必要である。そこで本節では、ドイツの校長研修において組織開発が導入された背景をさぐり、導入の意義について検討する。

### 1. 「学校の質」と組織開発

ヴォルフガング・クラフキ(Wolfgang Klafki)によれば、「この約十年の間、学校教育学に関する議論において、実践家や学校研究者の関心はかなり集中し、あらたなキー・ワードとなったのが、『よい学校(gute Schule)』であった」<sup>(1)</sup>と指摘している。つまり、「よい学校」とはどのような学校であるのか、また、どのような条件を備えた学校であるかという、学校に対する根源的な問いかけがこの十数年の間、なされ続けてきたということである。この「よい学校」への問いかけは、同時に、その対極としての「悪い学校(schlechte Schule)」への問いかけでもあり、さらには「学校の質(Schulqualitaet bzw. Qualitaet von Schule)」への問いかけでもある。

そうした中でなされてきた一連の研究を総括して、クラフキは「学校の質」を規定している8つの要素を取り出し、まとめている<sup>(2)</sup>。それらは、次のような点である。第一に1つの学校の教員集団、ないしは教員集団の大多数が有している教育に関する態度(Paedagogische Einstellungen des Kollegiums einer Schule bzw. der Mehrheit eines

Kollegiums)、第二に教員集団における目標に関する一致の程度と協力の程度(Der Grad an Zieluebereinstimmung in einem Lehrerkollegium und der Grad an Kooperation)、第三に学校内の教員研修(Schulinterne Lehrerfortbildung)、第四に学校生活(Schulleben)、第五に授業の質(Qualitaet des Unterrichts)、第六に組織上の問題の解決(Loesung organisatorischer Probleme)、第七に校長の職務(Die Funktion der Schulleiterin/des Schulleiters)、第八に父母との協力(Kooperation mit den Eltern)である。

これらの要素のうち、ほとんどすべてが合議制学校経営の活性化、あるいは本章で取り上げる組織開発と直接、間接の関連を有しているといえる。とくに8つの要素のうち、直接的に関連するといえる要素を挙げるとすれば、次のような要素がそれにあてはまる。それは、教員集団における目標に関する一致の程度と協力の程度、組織上の問題の解決、校長の職務、そして、父母との協力という4つである。そこで、さらにこれらの点について、クラフキの見解を検討する。

まず「教員集団における目標に関する一致の程度と協力の程度」<sup>(3)</sup>について、クラフキはさらに次のような2点を指摘している。第一は、「よい」と評価される学校では、校長を含めた教員集団の全員あるいは大部分が、学校の基本的な目標設定やその目標の達成にとって有効であるような条件に関して、意見が一致している。第二には、「よい学校」は、少なくとも全教員や各部分集団が、きわめて緊密なコミュニケーションや協力を実現しており、その逆のことが「悪い学校」の特徴にあてはまる。その際、一方では教員会議などにおいてフォーマルに規定されたコミュニケーションや協力が、また他方ではインフォーマルなコミュニケーション形態や協力形態が重要な役割を果たす。

これは、学校の目標設定やその実現のための条件において教員の間での意思形成がいかに十分になされているかが重要であり、そのためにコミュニケーションや協力といったことが重要な基盤を形成していることを指摘している。逆にいえば、不十分な意思形成は、「学校の質」の向上の妨げになっているということでもある。

また「組織上の問題の解決」<sup>(4)</sup>については、次のように述べている。「よい学校」では、悪いと評価される学校よりも、組織上の問題の克服が目的に沿っており、関係者には満足された形でなされている。また心的エネルギーにおける消費は少なく、障害や危機も少ない。さらに、教育上の課題の克服、学校風土、教員間の関係、教員と生徒との関係、生徒どうしの関係に関して、悪い学校においてよりも、多様な組織上の諸要素が有効に障害なく作用していると、関係者の多くは感じている。これは、学校当事者が、さまざまな問題

解決へ向けて積極的に取り組んでいるか否かが学校の質を決定する重要な要素であるということの意味している。

つづいて「校長の職務」<sup>(5)</sup>については、次のような6点について述べている。第一に学校の目標を代表し、この視点において教員集団の意思形成を積極的に支援すること、なされた取り決めや決定された方向づけを遵守することなどに配慮すること、第二に当該学校において教育的構想を実現させるための活動を、学校の日常や教員の協力の中心的課題とすること、第三に校長が教員集団のコミュニケーションや協力を費やす時間を作り出していること、第四に組織化すること、第五に教員に助言し、彼らに独自の教育上のイニシアチブを発揮する余地を与え、こうした余地をできるかぎり外からの制限から守ること、そして第六に父母の希望や意見を満たす上で学校との距離をつくらないように、学校を地域の環境に定着させ、学校を外へと開き、他の学校との結びつきを確立し、父母との協力を促進させる準備をすること、である。これらの校長の職務は、おもにインフォーマルな場面を中心として発揮される力量であるといえ、いずれも法律などで規定されているフォーマルな職務を十分に果していくために求められるという意味において、重要な職務であるといえる。

さらに「父母との協力」<sup>(6)</sup>については、次のように述べている。教員、父母、生徒の意見では、一般に人が「よい学校」か「悪い学校」かを判断する上では、学校と家庭の協力に関する評価が重要な役割を果たすことがよくある。ここにおいても、学校と家庭との協力関係の構築には、さまざまな配慮と父母の反応を慎重にフィードバックさせていくだけの細かな配慮が求められ、こうした努力の積み重ねが「学校の質」に大きな影響を及ぼす。

以上に挙げた点は、学校当事者の積極的な取り組みや評価と関わっており、組織への関心の高さと主体性にもとづいているといえる。教育関係者の多くの関心を集めている「学校の質」に関する成果は、その意味において、組織開発への着目の下地を形成したといえる。なぜなら、こうした「学校の質」に関する視点は、上に挙げたように、まさしく学校の組織風土に着目した視点であるからであり、さらに、こうした視点から「よい学校」への変革の手段が模索されてきているといえるからである。ここにおいて、組織開発はまさしく、この「よい学校」への変革手段の1つとしての意義を有しているといえる。

## 2. 学校経営の問題状況と課題

ドイツにおいて、組織開発への関心が高まる中で、教育の分野においても組織開発が導

入されるに至った背景を解明するために、学校経営の置かれていた問題状況をさぐり、そこでの学校経営の課題を明らかにする。

まず第一に、現在の学校は変化に対応していくことを重要な課題としているという点である。これについてヨハン・ヴィッシンガー(Jochen Wissinger)は、「学校経営の意義は、すべての関係者のために、子ども的人格的発達の見地に立って学校に見られる構造的な葛藤を緩和することにある」<sup>(7)</sup>としている。つまり、学校には構造的に組み込まれた葛藤状況がつねに存在することが指摘されている。また、学校におけるこうした恒常的な葛藤状況は学校経営によって解決されるべき課題とされている。こうした葛藤状況の存在は、第1章で検討したように、合議制学校経営の制度理念の中で、とくに生徒参加に関する理念の中でも認識されており、合議制学校経営の前提とされた考え方である。

また第二に、必ずしも学校には変化に対応していけるだけの主体的な変革能力は備わっていないという点である。これについて、まずエルマー・フィリップ(Elmar Phillip)とハンス・ギュンター・ロルフ(Hans-Guenter Rolf)は、次のように指摘している<sup>(8)</sup>。学校は、意識されるか、されないかにかかわらず、一般に人が考えているよりも変化するものである。それはさまざまな理由による。まず、環境の変化による場合もあり、生徒の行動様式の変化による場合もある。学校が、学校経営や教員集団による意識的な計画によって変化するということは、むしろまれなことである。つまり、学校経営者が学校を主体的に変えていくことによって変わるというよりも、むしろ、環境の変化やそれにもとづく生徒の変化などによって変わらざるを得ない状況に追い込まれることによって、受動的に変わっていく傾向にある、と指摘されている<sup>(9)</sup>。

そして第三に、学校経営の課題として主体的に変化に対応できる組織への転換が求められているという点である。この点について、フィリップとロルフは、学校は、変化の中でただ流木のように流れるだけでなく、自らの変化の方向とテンポをさぐっていくことを学ばなければならない。このことはもちろん、変化の過程を促進させるという意味だけでなく、変化の過程を現実にあわせて進めていくという意味でもある、と述べている<sup>(10)</sup>。つまり、学校の意図とは関わりなく生じる環境の変化に対して、学校が主体的に立ち向かっていこうとするならば、こうした学校の被る変化を何らかの形でコントロールしていく方策を持たなくてはならないとされている。つまり、上記のような問題状況に対する学校経営の課題として、主体的に変化に対応できる組織への変換が求められている。

そして第四に、こうした課題に対する方策として組織開発の意義が認められているとい

う点である。フィリップとロルフは、学校経営や教員はこうした主体的な変化をどのようにして学ぶことができるか<sup>(11)</sup>という問いに対して、学校を、独自の責任と管理のもとで自らを革新できる状態におくことができる方策として組織開発を挙げ<sup>(12)</sup>、組織開発の試みがある際には本質的な援助をもたらしてくれると考える、としている<sup>(13)</sup>。このように、主体的に変化に対応できる組織を形成する手段として、組織開発が挙げられている。

またブーヘンは、変革が始められるべき場合には、自主性や自律性にもとづく解決は、行動能力における専門的知識の拡大を目ざしており、この拡大は、教育に関する諸条件、各人の能力に関する知識、学校の現状などによって支えられている。つまり、こうした解決においては、教員、生徒、父母、職員といった組織の構成員の要求や能力が考慮されることが必要であり、『組織開発』が必要なのである、としている<sup>(14)</sup>。学校がその主体的な解決行動によって組織の変革を目ざす場合には、変革を実現する行為能力の向上が不可欠であるとされている。ここでも学校経営の課題として、主体的に変化に対応できる組織への転換が求められると指摘されており、さらに、組織の構成員としての教員、生徒、父母を含めた組織開発が不可欠になると指摘されている。

合議制学校経営の成立によって、主体的に変化に対応していくための基礎、つまり、自律性のある学校の基礎はできあがったといえる。しかし、制度レベルだけの変革では、自律性のある学校はかならずしも十分に成立したとはいえない。学校の組織風土も視野に入れて、運営レベルでの変革を図っていかなければならないからである。

### 3. 学校における組織変革能力の向上

組織開発は、その研究や実践がアメリカにおいて中心的に展開されてきた。その起源は、すでに1940年代の理論的研究に求めることができる。アメリカでは、実践的にはおもに1950年代に入ってから産業界を中心に展開され、その後1960年代の中頃からは教育の分野へも導入されるようになってきた。

さらに組織開発はその後も多くの注目を集めている。そうした背景には、組織開発が従来の組織変革とは異なった視点を持っていたことが指摘できる。それでは、この異なった視点とは何であり、それまでのものとどのように異なっているのか。端的に言って、それは従来行われてきた、いわば制度レベルでの組織変革とは異なり、組織構成員の持っている価値観やその結果として生じる行動に変革の焦点を当てたということである。こうした従来の組織変革と、組織開発に代表されるあらたな組織変革とについて占部都美がきわめ

て明解に論じている<sup>(15)</sup>。

占部は、組織変革を組織構成員の行動パターンの変革にとらえ、図4-1-1に示すように、この行動パターンは組織的環境変数と内的変数の2つの組み合わせによって決定されるとしている<sup>(16)</sup>。組織的環境変数とは職務構造や組織構造などのシステム変数およびリーダーシップ・スタイルという行動変数からなる、組織構成員にとっての外的環境の変数であり、おもに制度レベルでの変革に相当するといえる。他方、内的変数とは組織構成員自身の能力や態度などからなる内的状態の変数であり、これは運営レベルでの変革に相当するといえる。

組織開発以前の組織変革においては、もっぱら組織的環境変数を変容させる組織変革が主流であったといえる。しかし、組織開発においては組織構成員の内的変数に注目が寄せられ、この内的変数を変容させる組織変革へと視点が移されてきた。このように組織開発は、システム変数と行動変数とからなる組織的環境変数とは異なったルートによる組織変革であるといえる。ただし、こうした2つのルートの組織変革は、互いに独立的にあるいは互いに対立的になされるべき性質のものではない。これら2つのルートからの組織変革は、それぞれ互いに補い合いながら遂行されて、はじめて組織変革の十分な効果が期待できるといえる。これについては、占部も「要するに、組織の変革は、構成員の行動パターンの変革である。そして、構成員の行動パターンは、環境変数と内的変数の組合せによって決定されてくる。環境変数は、組織構造を中心としたシステム変数とリーダーシップ・スタイルという行動変数からなっている。そして、構成員という人間の内的変数をなす態度と能力は、教育訓練計画によって変えることができる。かくて、構成員の行動パターンに影響する複数の組織変数の適切な組合せによって、組織変革を行っていくアプローチがここにいう統合的アプローチをなしている」<sup>(17)</sup>と述べており、組織的環境変数と内的変数の両者を組み合わせをトータルにとらえた上で、それぞれの変数を併用していくことの必要性を示唆している。

このような視点に立つと、ドイツにおける合議制学校経営の成立とその後の組織開発の導入とはまさしく、これら2つのルートの組織変革に相当するといえる。1970年代をとおして行われた各州での、制度レベルでの組織変革である合議制学校経営の成立は、組織的環境変数を変容させる組織変革であったととらえることができる。システム変数としての職務構造や組織構造などが変化し、それと同時に行動変数としてのリーダーシップ・スタイルも変化した。これによって、組織的環境変数を変容させる組織変革は、ほぼ完了



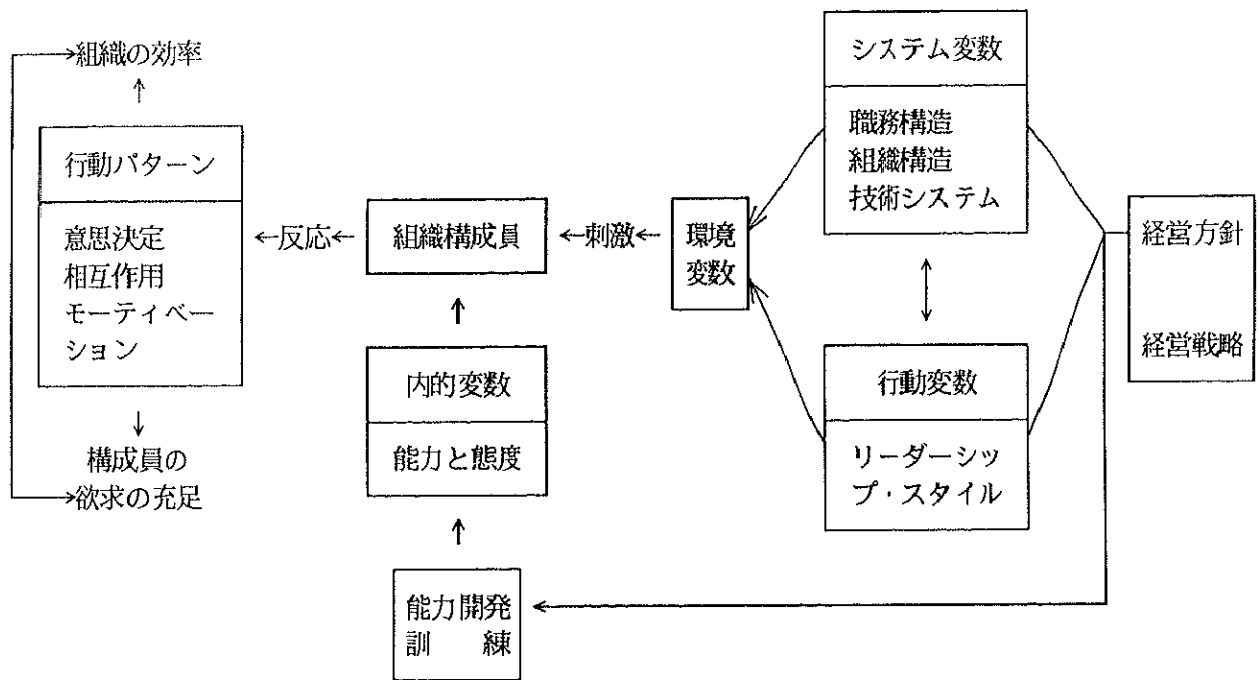


図4-1-1. 組織変革のメカニズム

(出典：占部都美『現代経営組織論(現代経営学全集5)』、白桃書房、1971、P.222。)

したといえる。しかし、それだけではかならずしも組織変革は、全体として完了したとはいえない。なぜなら、第2章において検討したように、他方で、運営レベルにおいて問題が生じていたからである。情報の停滞や参加意欲の欠如など、合議制学校経営の運営レベルで生じている問題は、合議制学校経営が成立したことによって生じている問題であるともいえ、その意味では、組織的環境変数を変容させる組織変革によってあらたに発生してきた問題であるともいえる。しかし、組織的環境変数を変容させる組織変革自体は決して否定されるべきものではない。したがって、組織的環境変数を変容させる組織変数の上に立って、次に何らかのあらたな方策が施されることが必要とされていたといえる。

こうした中で、内的変数を変容させる組織変革としての組織開発が導入されてきた。前述のように、組織開発はまだ試行的、萌芽的段階にあるとはいえ、組織的環境変数を変容させる組織変革を補うという意味において、組織開発の導入によって内的変数を変容させる組織変革が始められたととらえることができる。こうして、組織開発の導入によって、はじめて2つのルートからの組織変革が揃い、互いに補い合いながら、組織変革が進展し

ていくことになった。つまり、合議制学校経営の成立は組織開発を伴うことによって、実質的に活性化のための条件を備えたということが出来る。

こうした経緯のもとに位置づく組織開発の意義としては、まさしく学校における組織変革能力の向上という点が挙げられる。すでに行われた組織的環境変数を変容させる組織変革の真価を発揮させるという意味においても、また組織的環境変数を変容させる組織変革と内的変数を変容させる組織変革とを合わせた統合的な組織変革が可能となったという意味においても、この内的変数を変容させる組織変革としての組織開発の導入は重要な意味を有しているといえる。

## 第2節 組織開発の要素と展開過程

本節では、組織開発の要素とその展開過程について検討する。まず、組織開発の概念と原理をもとに組織開発を成り立たせている要素を抽出する。その上で、組織開発の展開過程を明らかにするために、組織開発を推進していく「コンサルタント」と、組織開発の具体的な技法としての「チーム開発」および「会議デザイン」について検討する。

### 1. 組織開発の概念と原理

合議制学校経営の運営レベルにおける「経営者」校長の役割をさぐるまえに、組織開発の概念と原理から組織開発を成り立たせている要素を整理しておくことが必要であると考えられる。

組織開発にはこれまで、実にさまざまな定義づけがなされてきた。そのさまざまな定義の中でも共通していえることは、組織開発とは「応用的な社会科学にもとづき、課題遂行の改善を旨として、組織構造の変化と同時にあるいはそれに先立って生じる、組織構成員の社会的行動の変化に関する、自己反省的な方法(reflexives Verfahren)」<sup>(18)</sup>であるという点である。ここでは、この定義づけを行っているフィリップとロルフの論稿に依拠して、ドイツの教育の分野においてとらえられている組織開発の概念を取り上げて検討していくことにする。

まず、組織開発の概念は、次のような4点によってとらえることができるとされる。第一に、組織開発が長期的なプロセスを有した計画的な組織変革の一形態であることが示されている。これについては、「組織開発は、社会システムにおける変化の要求や変化の計画を扱う際に取りられる、偏見のない、計画的、目的志向的、長期的な、行動の一つである」<sup>(19)</sup>とされる。

また第二には、組織開発が単なる技法としての組織へのアプローチではなく、組織構成員の考え方や価値観に関わるという視点に立った組織へのアプローチであることが示されている。これについては、「組織開発は、単に技術や方法ではない。組織開発の過程においてはたしかに数多くの技法が適用される。しかしその際には、他人に対する態度や個々の事態の持つ固有の価値がきわめて重要であり、それらが動機や計画の信頼性に影響を及ぼす」<sup>(20)</sup>とされている。

さらに第三には、組織開発の過程を構成する一連の過程すべてが組織開発としての1つ

の全体をなしているということが示されている。つまり、組織開発は計画的にさまざまな段階を有した一連の長期的なプロセスから成り立っていることを示している。これについては、「組織開発は、分析過程、決定過程、心理・社会的および内容的学習の過程を統合する」<sup>(21)</sup>とされている。

そして第四には、第二の点と関連して、組織開発が組織構成員の持っている価値観や組織そのものの持っている風土ときわめて密接な関係にあるということを示している。これについては、「組織開発は内容と方法の統一を試みる。組織開発は決して没価値的なものではない」<sup>(22)</sup>とされている。

これらの点のうち、第二の点については、さらに次のような6点が指摘されている<sup>(23)</sup>。まず第一に、「組織開発は社会的組織における技術的側面と人間的側面との統合を目指す、同時にそれぞれの独自の特性を尊重する。また組織開発は、組織の諸要求と組織の構成員とを同権のものともみなす」とされる。第二に、「組織開発の過程は、組織の課題遂行の維持および修正のために、構成員の自己開発および組織の自己革新を行うことを目的とする」とされる。第三に、「組織開発は、成人であり自己責任の能力と学習の能力を持つ存在としての人間にその基礎を置いている」とされる。第四に、「組織開発は人、集団、システム全体のために日々の学習状況を適切に作り出す」とされる。第五は、「組織開発の過程は進め方に、多分に裁量の余地を含んでいる」とされる。第六に、「組織開発は日々の問題や、学校当事者に関する問題から始められる。共同の状況分析は問題解決や開発過程の基礎を形成し、葛藤は単に問題としてだけではなく、学習プロセスの好機としてもとらえられる」とされる。

以上の6点に見られる特徴は、主体的な組織構成員としての各人に、焦点が当てられているということである。

さらに、こうした組織開発の概念をもとに、フィリップとロルフは組織開発の原理に関して次のような3つの規則(Regel)を示している<sup>(24)</sup>。すなわち、第一は、組織開発にはまず組織をどのように変革していくかという計画の立案が重要になるということである。これについては、「組織開発は計画立案(Programmplanung)である」とされている。組織開発は、この計画の立案から始まる。また第二に、第一に示した、計画を立案するということは、どのようなプロセスを立案するかを意味しているということである。これについては、「計画立案はプロセスの立案(Prozessplanung)である」とされている。つまり、計画の内容自体に、具体的な進行プロセスを提示することが求められる。そして第三に、計画とそ

れにもとづくプロセスとが実際に実施されることで、はじめて意味のある結果が得られるということである。これについては、「実施が結果を決定する」とされている。組織開発では、あくまでも実施されるという点に力点が置かれ、そこに組織開発の成果が存在することが強調されている。

以上に示してきたような概念および原理から、次のような点を組織開発の要素として指摘できる。それは、計画性、具体性、実践性、個人志向性、価値志向性、協働性、科学性といった点である。

まず組織開発には計画性がある。組織を変革していく上において、長期的な変革過程が想定されているという点から、展開過程に関して周到な計画を立てることが求められるからである。組織開発の出発点が計画立案であることから、この計画性という条件は組織開発の初期において見られる要素の一つとすることができる。

一方、全段階を通して見られるのが具体性である。計画立案には、長期的な計画性が求められると同時に具体性も求められる。立案された計画が着実に実践されるためには、抽象的な計画では不十分であるからであり、展開過程の計画においては、どこまで具体化されているかという点が組織開発を円滑に推進していくための重要なポイントになるからである。

つづいて実践性である。計画性および具体性をもった計画は、それだけではまだ何ら意味を持たない。こうした計画は実践に移されてこそ、意味を持つてくる。この実践性というのは、展開過程における「実践が結果を決定する」という第三の規則に端的に表されている要素であるといえる。

さらに個人志向性がある。組織開発の計画が実践される際には、まずこの個人志向性がある。最終的には組織全体の価値観の変容が目ざされるのではあるが、展開過程の当初からこうした全体的な変容が目ざされることは、決して妥当とはいえない。とくに実践の初期においては、各組織構成員の価値観の変容に焦点が当てられなければならない。組織全体の価値観の変容は、あくまでも個人の価値観の変容によって生じるととらえられているからである。

その際には同時に、価値志向性が存在することも明らかである。個人の組織内でのあり方の変容は、まさに個人の価値観の変容によって生じるものであるし、組織全体のあり方の変容も、まさに組織の持つ価値観の変容によって生じるものだからである。したがって、個人の変容にとっても組織の変容にとっても、価値志向性は欠かせない要素の一つとなる。

また前述のような個人志向性が見られる一方で、同時に協働性も存在する。組織開発では、各組織構成員の価値観ならびに行動の変容が着実に進展していくことが重要である。ただし、こうした変容はもう一方において、協働的な活動において進展していくことが求められる。とくに各人の価値観の変容が組織全体の価値観の変容に結びつくためには、実際には各組織構成員間の価値観の相違あるいは葛藤を認めなければならない。こうした価値観の相違や葛藤に基づいて意思形成を進めていくために、組織構成員間における協働性がその媒介項として求められてくる。

そしてさいごに科学性がある。組織開発自体がそもそも行動科学をはじめとするさまざまな社会科学の成果を基礎として成り立っていることからわかるように、実際の展開過程において用いられるさまざまな技法は、専門的で学問的な基礎を有している。この科学性は、個人あるいは組織全体の価値観の着実な変容が生み出されるためには、欠くことのできない要素であり、この科学性によって、展開過程はより効果的に進行していくことになるといえる。

これら組織開発の要素は、組織開発の展開過程に見られると同時に、当然のことながら組織開発の目指している組織、すなわち、主体的な変革能力を持ち変化に対応できる組織にも必要とされる要素である。そしてさらに、組織開発においては、これらの要素を同時に備えていることが何よりも求められる。

## 2. 組織開発における「コンサルタント」

つづいて、組織開発の展開過程をさぐるために、その端緒となる「コンサルタント」について、フィリップとロルフの論にもとづいて検討する。

組織開発には、そのプロセスを進めていくために「コンサルタント(Berater)」と呼ばれる役割が必要とされている。これには2つのタイプがある。一つは当該組織外からの「外部コンサルタント(externer Berater)」と呼ばれるもの、もう一つは当該組織の構成員としての「内部コンサルタント(interner Berater)」と呼ばれるものである<sup>(25)</sup>。これら2つの「コンサルタント」は、おもに、効率性、費用、問題の発見、実施上の能力などの点で相違が見られる<sup>(26)</sup>。組織開発を始めるにあたっては、まずこうした「コンサルタント」の存在が不可欠とされている。なぜなら、組織開発においてはとくに前述した要素でいうならば、科学性という点から、専門知識を持った「コンサルタント」の援助が不可欠となるからであり、まさにこの「コンサルタント」による介入から組織開発の一連のプロセス

が始まるからである。

こうした「コンサルタント」には、次のような役割が求められている。一般に「外部コンサルタント」の役割としては、第一に「トレーナー(Trainer)」、第二に「観察者(Beobachter)」、第三に「社会学者(Sozialwissenschaftler)」、そして第四に「対立者(Konfrontierer)」という4つの役割が挙げられている<sup>(27)</sup>。

まず「トレーナー」<sup>(28)</sup>としての「外部コンサルタント」には、組織構成員のトレーニングや継続教育に関する要求を確かめるといった役割が含まれる。また、学習活動のデザインや実施もこの役割の中に含まれる。たとえば、ブレン・ストーミングなどの技法の導入などがこれに相当する。これは、当該組織の構成員の要求や志向を積極的に活用していく上で欠くことのできない役割の1つであるといえる。

次に「観察者」<sup>(29)</sup>としての「外部コンサルタント」には、構成員のコミュニケーションの過程を観察し、評価し、報告するという役割が含まれる。ここでは「外部コンサルタント」は第三者という意味で、特別な意義が認められるとされる。なぜなら、コンサルタントは、ある意味でより多くのことを見抜いているし、そのプロセスや葛藤には引き入れられないからである。つまり、この役割においては、当該組織の部外者としての地位を十分に活用できるのである。

さらに「社会学者」<sup>(30)</sup>としての「外部コンサルタント」には、データ収集に関する社会科学的な調査手段の使用や準備、ならびにアンケートの評価や解釈および指導という役割が当てはまる。これも、専門的な知識を有した「外部コンサルタント」が独自に発揮できる役割の1つであるといえる。

さいごに「対立者」<sup>(31)</sup>としての「外部コンサルタント」には、学校での問題のある調査データや観察結果との対立があてはまり、とくにこの役割においては、集団間での組織化された対話の司会が重要である。これは、あくまでも客観的に批判するという姿勢を持つ批判者であるということであり、「外部コンサルタント」は、あくまでも当該組織の抱える問題の解決へ向けて、客観的なデータの分析とそれにもとづく資料提供を行わなければならない。そこでは、当該組織あるいは組織構成員との対立が生じることが十分に想定される。その際には、「外部コンサルタント」は積極的にその対立を活用し、組織の変革を促すとともに、「外部コンサルタント」の力点は変革のためには対立が生ずることもあるということに置かれなければならない。

こうした「外部コンサルタント」の役割には、さらに次のような課題が加わるとされる。

「外部コンサルタント」にもっとも要求される役割は、「ソクラテス的な意味において当事者を援助して彼らに彼らの理念や構想の『誕生』を得させるという役割」<sup>(32)</sup>である。つまり、「外部コンサルタント」には、いわば産婆的見方(maeutische Stichweise)が要求されるというのである<sup>(33)</sup>。これは、「外部コンサルタント」が、問題解決のために組織をある方向に導いたり、また解決策を提示していくといったような役割を担う存在ではなく、あくまでも、当該組織の構成員一人ひとりから生み出されてくるそれまで潜在的にしか存在していなかった力を顕在化させる手助けをする存在であることを意味している。

しかし他方では、より積極的な役割も含まれる。つまり、解決策や方向性は当該組織の中から引き出されるのであるが、その段階に至るまでには、決して妥協は許されず、徹底的に変革のプロセスを進めていくという役割である<sup>(34)</sup>。

以上のような役割を担っているのが、「外部コンサルタント」である。これについて、「コンサルタントの役割は、同情と対立との両極の間を移動していくのであり、そのことによってコンサルタントには、高い資質が要求される」<sup>(35)</sup>とされる。

こうした「外部コンサルタント」とともに、「内部コンサルタント」も必要となる。ロナルド・リピット(Ronald Lippitt)とゴードン・リピット(Gordon Lippitt)は、「外部コンサルタント」と「内部コンサルタント」との相違を以下のような点にまとめている<sup>(36)</sup>。以下の点は、学校にかぎらず一般の組織における両者の相違について指摘している点であるが、学校における両「コンサルタント」の役割の相違にもあてはまるといえる。

1. 内部コンサルタントは、通常、当該組織(Klientensystem)に、外部コンサルタントよりも多くの時間を費やす。
2. 内部コンサルタントは、当該組織に属しているので、自分自身の考えや行動自体に問題を含んでいる可能性もある。このことは、外部コンサルタントにはほとんどあてはまらない。
3. 内部コンサルタントには、問題状況が緩和されても、当該組織を離れるという自由はない。それに対して、外部コンサルタントには通常、組織に入ってきたり出ていたりする自由がある。
4. 内部コンサルタントは、普通ならコンサルタントのサービスに対して当該組織から報酬を受け取らず、むしろ自分の担当する本来の活動とみなされる。外部コンサルタントは、交渉して謝礼を決める。
5. 内部コンサルタントの受け取る報酬は、通常、外部コンサルタントの場合とは異なる



り、成果との関係はない。

6. 内部コンサルタントは、当該組織にとって、外部コンサルタントほど費用はかからない。
7. 内部コンサルタントは、通常、その組織内において予言者(Prophet)としてはみなされない。外部コンサルタントは、従来どおり、『専門家(Experte)』とみなされる。
8. 内部コンサルタントは、外部コンサルタントほど幅広い経験を背景として持っていない。その経験の背景は限定されている。
9. 内部コンサルタントは、外部コンサルタントよりは、成果が不十分なままで満足しやすい。
10. 内部コンサルタントは、当該組織内部の活動において、外部コンサルタントの高い影響力と比較して、その影響は低い。
11. 内部コンサルタントは、当該組織の内部において、ヒエラルヒーとの関係のために、また古くからの利害や組織の方針のために、抵抗に出会うことがよくある。
12. 内部コンサルタントは、外部コンサルタントよりは当該組織の政治的現実を知っている。
13. 内部コンサルタントは、外部コンサルタントよりは当該組織の構成員の言葉能力をよく知っている。
14. 当該組織は、内部コンサルタントに対しては、実際に助けを求めるといっても、すべてはうまくいっているという印象を与える傾向にある。それに反して、置かれた状況が同じであっても、外部コンサルタントは求められる。<sup>(37)</sup>

上記の点において、「外部コンサルタント」と「内部コンサルタント」との役割は異なっている。この両者には、それぞれ長所や短所がある。したがって、実際の組織開発過程においては、この両者の長所がそれぞれ活かされることが重要であるといえる。これについては、リピットらも、「内部コンサルタントと外部コンサルタントとのそれぞれの長所、短所は、コンサルタント・チームが形成されるときに、最も効果的に結集され克服される」<sup>(38)</sup>と述べ、両者の連携の必要性を強調している。

それでは、学校での組織開発の場合、このような「外部コンサルタント」との連携が求められる「内部コンサルタント」の役割は、誰が担うことになるのか。学校での組織開発の場合には、「内部コンサルタント」の役割を遂行するのに最もふさわしいのは、校長であるといえる。それは、すでに第1章において検討したように、校長が組織全体を見渡す

ことのできる位置づけにあるからであり、「学校会議」や「教員会議」の議長として、意思形成において鍵的な役割を果たしているからである。

### 3. 組織開発の展開と技法

ここでは組織開発の具体的な展開過程について、さらに、その過程において用いられる技法を検討する。

これまでドイツにおいても、組織開発はアメリカの理論的、実践的な成果に影響を受けながら、産業界をはじめとしてさまざまな分野において展開されてきている。そうした中で、1980年代に入ると、教育の分野へも本格的に導入されるに至った。たとえばドイツの教育の分野に限って見ると、組織開発の試みとしては、ブーラ(Bulla, H. G.)らによるコンスタンツの「構造的学校研究(Konstruktive Schulforschung)」という試験的プロジェクト、あるいはピーパー(Pieper, A.)らによるハンブルクの相談プロジェクト、ノルトライン・ヴェストファーレン州のゾースト州立研究所における校長研修、ドルトムントにおける学校開発研究所での組織開発計画などが挙げられる<sup>(39)</sup>。ただし、フィリップとロールフによれば、「学校領域における組織開発の一般的な評価のもととなる経験はまだわずかしかない」<sup>(40)</sup>とされ、教育の分野における組織開発の導入は、現在ではまだ萌芽的な段階にあるとされている。

こうした中で、フィリップは、組織開発の展開過程として、「学校における組織開発の5段階」を示した上で、展開過程のそれぞれの段階において用いるべき技法を例示しながら、組織開発の展開過程に関するモデルを提示している<sup>(41)</sup>。フィリップによる5段階とは、①アプローチ(Einstieg)、②意識形成(Bewusstmachen)、③批判的評価(Kritisch Einschaetzen)、④継続開発>Weiterentwicklung)、⑤定着化(Routinisierung)という5段階である。

まず、第一の「アプローチ」段階は、この種の学校プロジェクトにおいて最も不安定な段階であるとされるように<sup>(42)</sup>、組織開発の一連の展開過程を導入する最初の段階として、最も配慮を要する段階である。また、このアプローチ段階のスタイルの特徴が、次の段階に影響を及ぼすのが常であるとされるように<sup>(43)</sup>、その後の展開に影響を及ぼす重要な段階である。

第二の「意識形成」段階は、構成員間での共通認識の形成にその課題がある。学校計画は突然告げられ指示される援助ではなく、長期的な開発の過程(Entwicklungsprozess)であ

る。他面、それぞれの学校は、各学校の個性を有しており、これは教員の間によく現れるものである。学校計画の最初の段階は、現在の教育的実践をまず一度、全教員にはっきりと理解させることにあるとされるように<sup>(44)</sup>、全教員の間で当該学校の現状を改めて確認し、ある程度共通した認識を形成するという作業がこの段階の課題になるといえる。

第三の「批判的評価」段階は、各学校の教育を批判的に評価するということである<sup>(45)</sup>。この段階は、「よい学校」を基準として、何が「よい学校」と各教員とを関係づけるかを共同で明らかにしようとする状態に学校を導く段階であるとされるように<sup>(46)</sup>、共通認識の形成を基盤として、当該学校の教育を批判的にとらえる段階である。

第四の「継続開発」段階は、第三の段階をより発展させた段階である。つまり、それまでの「アプローチ」、「意識形成」、「批判的評価」という3つの段階は、学校の現状に対して批判的に概観、分析、診断することが重要とされる段階であった。これに対して、「継続開発」段階は、革新(Neuerungen)、イノベーション(Innovationen)、そして少なくとも現状をさらに発展させていくことを目指している段階である。この継続開発の段階は、革新が恒常的に実行されるための計画化であるとされる<sup>(47)</sup>。この第四段階に至って、はじめて変革が中心的な課題となり、そのために技法が実施されることになる。

さいごに、第五の「定着化」段階は、「制度化(Institutionalisierung)」あるいは「日常化(Veralltäglichsung)」ともとらえられており<sup>(48)</sup>、学校の自己革新的な体質を定着させることを意味するといえる。フィリップは、効果的な学校では、こうした5つの段階に対応した技法を用いることで、有効な変革がなされていることを確認している、と述べている<sup>(49)</sup>。このことから、技法を適切に実施することによって、自己革新的な体質が定着していくとされている。さらに、学校の目的達成においてはこうした成果は一時的な満足感を生みやすい。しかしその際には、こうした一時的な成果に対する警告がなされることが多い、とされているように<sup>(50)</sup>、たとえ一時的に自己革新的な状態ができあがったとしても、それが継続するという保障はどこにもない。したがって、自己革新的な状態をいかに継続し維持していくことができるかが重要な課題となってくるということである。

以上のような、組織開発の展開過程において、各段階ごとに、さまざまな技法が投入されていく。以下では、これらの技法のうち、フィリップとロルフが指摘している組織開発において重要な役割を果たす技法について見ていくことにする。

フィリップとロルフはこれらの技法を次のように整理している。

#### 1. 集団の創造性を促進させるための方法(Verfahren zur Foerderung der Gruppen-

kreativitaet)

(ブレン・ストーミング、方法635 (Methode 635) (6人が3つのアイデアを5回提示するという方法)、司会法(Moderationsmethoden))

2. 会議デザイン(Konferenzdesign)

(チェック・リスト、評価リスト(Auswertungslisten)、過程分析(Prozessanalysen))

3. 葛藤処理の方法(Verfahren der Konfliktbearbeitung)

(グループ検査(Gruppenspiegeln) (チェック・リスト)、勢力分析(Kraeftefeld-analyse)、対立集会(Konfrontationstreffen))

4. ティーム開発(Team-Entwicklung)

(ティーム開発に関する質問紙、ティーム形成の基本原則)

5. 自己革新の方法(Methoden der Selbsterneuerung)

(自分自身へのアンケート(Selbstbefragung)、サーベイ・フィードバック(Survey-Feedback)、 「組織の健康性」に関する質問紙)

6. 独自の計画のための計画技術(Planungstechniken zur Eigenplanung)

(進行図表(Ablaufdiagramme)、計画図(Netzplane))

7. 集団活動の規範との交わり(Umgang mit Normen der Gruppenarbeit)

(TZI(themenzentrierte Interaktion))

8. アプローチ段階および最終段階のための方法(Verfahren fuer Einstiegs- und schlussphasen)

(「ウォーミング・アップ」に関する練習、評価の質問紙)

9. 外部からの相談(Beratung von aussen)

(いつ、どのように? 外部「コンサルタント」の役割上の問題点)<sup>(51)</sup>

組織開発では、このような多様な技法が投入される。フィリップとロルフは、これらの中でもとくに、「ティーム開発」と「会議デザイン」の意義を認め、これらについてさらに論じている。ここでは、この2つの技法を取り上げ、組織開発の展開過程を検討する。

まず、はじめに「ティーム開発」についてである。フィリップとロルフによれば、ティームの形成とティームの開発は、一般に組織開発において重要なテーマを意味する。したがって、それぞれの組織、状況、必要に対応した数多くのティーム形成のプログラムが存在するとされる<sup>(52)</sup>。つまり、「ティーム開発」は組織開発の中でも重要な役割を果たしており、このプロセスをどのように展開させていくかに、組織開発の力点が置かれている。

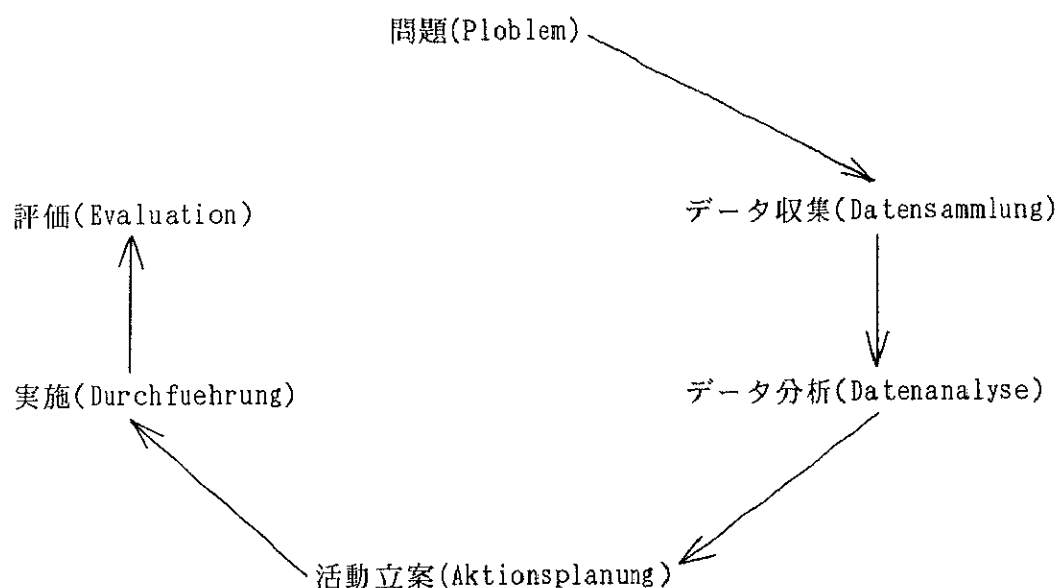


図 4-2-1. ティーム開発のサイクル

(出典: Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: Schulgestaltung durch Organisationsentwicklung (Schulleiter-Handbuch Bd.54), Braunschweig, 1990, S.60.)

組織開発において、このような重要な位置を占めている「チーム開発」の計画は、図 4-2-1 に示すように、理念的には 6 つの段階にまとめることができるという。「活動立案」→「実施」→「評価」は、経営学で言われるところの、P (計画) → D (実施) → S (評価) を意味している。ここでは、その前段階として、「データ収集」および「データ分析」が明確に段階づけられているところに組織開発としての「チーム開発」の特色が生かされているといえる。これによって、「活動立案」が単なる計画ではなく、科学性を有した状況分析にもとづいているということが示されることになるからである。

さらに、ここで重要なのは、チームの形成やチームの開発という一連のプロセスにおいて、「外部コンサルタント」の援助を仰ぐか、あるいは当該組織内部のみでこのプロセスを進行させるかという点にある<sup>(53)</sup>。フィリップとロールフによれば、この選択は「チーム開発の決定的で、そのために中心的な問題」<sup>(54)</sup>であるとされている。この選択については、表 4-2-1 に示すような質問紙を用いての、「外部コンサルタント」導入の

表4-2-1. 「外部コンサルタント導入」に関する質問紙

「あなたは、チーム開発援助のために外部コンサルタントを導入したいですか」  
 (それぞれ当てはまる解答に○をつけて下さい。)

1. 学校経営層は、ときおり教員集団の中へ革新をもたらそうとしていませんか?	はい	いいえ
2. 教員集団は、他で行われている催しにおいて、さらに共同で参加することに慣れていませんか?	はい	いいえ
3. 教員の多くは、チーム形成プログラムについてしばしば話し合い、まじめに答えを出そうとしていますか?	はい	いいえ
4. 教員集団は一般に対立なく、また関心を持って協力していますか?	はい	いいえ
5. 学校経営層は、諸困難に関して主要な源泉にはなっていないと思いますか?	はい	いいえ
6. 合議による協力の改善を図っていく上で、経営層や教員集団の関与が見られますか?	はい	いいえ
7. 学校経営の人的スタイルや指導哲学は、チーム的思考に合っていますか?	はい	いいえ
8. 外部からの援助なしに、それに相当するプログラムに着手するために、チーム開発に関する十分な知識を持っているという印象を持っていますか?	はい	いいえ
9. あなたの同僚は、外部からの援助なしにチーム形成プログラムに参加できると思いますか?	はい	いいえ

評価: あなたが6問あるいはそれ以上の質問に「はい」と答えているならば、あなたはチーム開発に関して外部からのコンサルタントを必要としなくてもよい。あなたが4問(あるいはそれ以上の質問)に「いいえ」と答えているならば、あなたはおそらくコンサルタントを必要としています。「はい」と「いいえ」のいろいろな回答がある場合には、状況について語り決定を下すために、専門的なコンサルタントを呼ぶべきでしょう。

(出典: Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: Schulgestaltung durch Organisationsentwicklung (Schulleiter-Handbuch Bd.54), Braunschweig, 1990, S.62.)

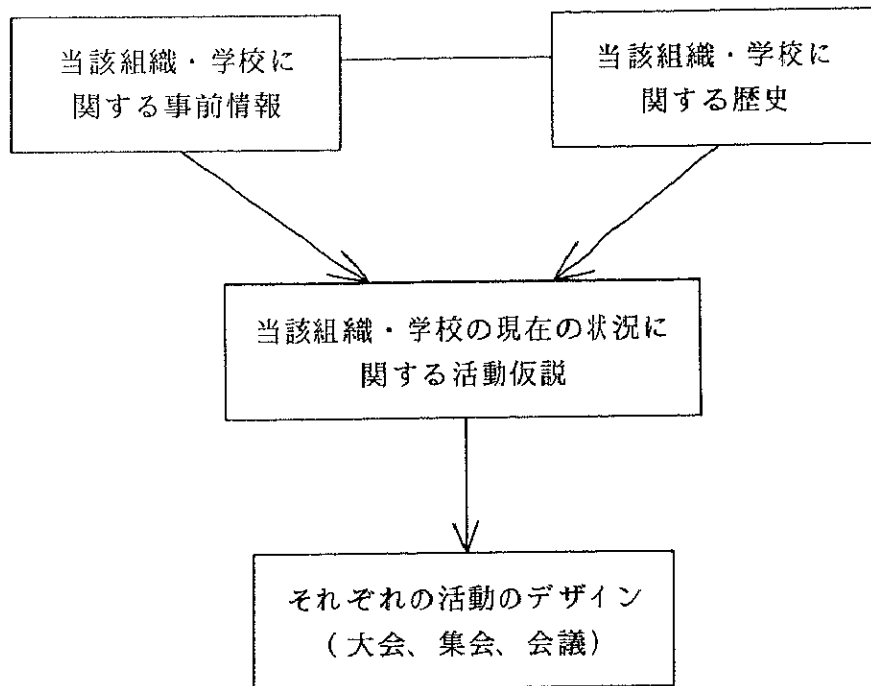


図4-2-2. 組織開発におけるデザインの準備

(出典: Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: Schulgestaltung durch Organisationsentwicklung (Schulleiter-Handbuch Bd.54), Braunschweig, 1990, S.63.)

必要性に関する検討が求められることになる。このように、「外部コンサルタント」の導入の決定に関して、多大なエネルギーが費やされるという点にも組織開発の特色が存在するといえる。なぜなら、組織変革のプロセスをあくまでも、その基盤には、科学性を据えて、効果的に展開していこうとする志向がうかがえるからである。

つづいて、「会議デザイン」についてである。これについては、図4-2-2に示すように、4つの要素(Bausteine)からなっている<sup>(55)</sup>。まず、第一は「当該組織・学校に関する事前情報」と「当該組織・学校に関する歴史」という2つの要素を含む、情報収集段階(Informationsphase)である。ここでは次のような問いがなされる。それは、「当該学校は、これまですでに類似の学校開発プロジェクトに参加したことがあるか」、「学校と他の機関、たとえば大学や州立研究所などとの間での協力において、どのような経験が収集

されているか」、「教員集団にはどれくらい安定性があるか」、「近頃、とくに経営において、重大な変動があったか」などである<sup>(56)</sup>。これらの問いは、当該学校がどのような状況にあるのかを、現時点においてからだけでなく、継時的な視点からもさぐる試みであり、あらたな変革が始められる場合には不可欠な数多くの情報が含まれている。

また第二に、活動仮説(Arbeitshypothese)の形成段階である。ここでは、「現在、当該学校の最も緊急な問題やテーマは何ですか」、「外と内からの変化への圧力はありますか」、「現在、学校ではどのような協力の形態が見られますか」といった問いがなされる<sup>(57)</sup>。これらの問いは、より直接的に、当該学校が抱えている問題や当該学校の組織構造に関して問われている。

そして第三に、こうした段階を経て、具体的なプログラムが作成される。この会議デザインの段階では、以下のような8つの問いがなされるという。

1. デザインは、すべての参加者が挑戦的で、刺激的で、活発であると感じるように構想されているか？
2. デザインは、教員集団の現在の問題や、主題、中心的な活動に向けられているか？
3. デザインは、共同の活動を促進させるためのエネルギーや同じ目標に達するという感情を強めるか？
4. デザインは、役割、規範、決定過程の不明確さに関する問題を解決する手助けとなるか？
5. プログラムは、学校経営やヒエラルヒーの問題を解決するために活力を与えるか？
6. デザインは、学校の目標を明らかにさせるという問題に答えることに貢献するか？
7. デザインは、行動する人を監督するプロセスやそれと結びつくフィード・バックを含むか？
8. デザインは、会議のあとで実施に移される際の組織や活動計画を作っているか？

(58)

これらの問いは、いずれも、会議においてなされる決定や計画の質に影響を与えると考えられる諸要素に関する問いであるといえる。こうした問いは、会議での決定や計画がその後の学校経営の基盤になるということが、構成員にどれほど深く浸透しているかが重要であることを示し、そのために、会議デザインが経営のプロセスにおいて重要な鍵を握っていることを示すために設定されているといえる。

フィリップとロルフによると、組織における一部の勢力（「隠れた勢力」）によって会



議の成行きが左右されてしまう場合に、こうした勢力を退け、合議を活性化させるための技法として、この「会議デザイン」の重要性が強調されている<sup>(59)</sup>。

### 第3節 「組織変革者」校長の養成と合議制学校経営

本節では、合議制学校経営における校長への役割期待に対応して、「組織変革者」校長が養成されていることを、ノルトライン・ヴェストファーレン州における学校経営ゼミナールにおける「組織開発」のカリキュラムを手がかりにして明らかにする。その上で、「経営者」校長の役割間の関連構造を明らかにする。

#### 1. 「組織変革者」としての校長

組織開発における「コンサルタント」は、「変革推進者(Agent des Wandels, change agent)」とも呼ばれる<sup>(60)</sup>。組織開発を先導していくという重要な役割が、そのまま組織変革を推進していくという役割に重なっていることから、このようにとらえられている。前述のように、「コンサルタント」は、「外部コンサルタント」と「内部コンサルタント」とに分けられた。このうち、「内部コンサルタント」には、校長がふさわしいことはすでに指摘した。したがって、校長も「内部コンサルタント」としての立場から、「変革推進者」としての役割を担うことになる。むしろ、「内部コンサルタント」としての校長が、組織開発による組織変革の出発点となるという意味では、「変革推進者」としての意義は、「外部コンサルタント」より校長の方にあるといえる。

ただし、「変革推進者」としての役割は、きわめて限定的に、組織開発が行われる際の役割を指して用いられる。本研究では、あくまでも合議制学校経営の活性化を主眼とした中で「変革推進者」という役割をとらえるという意味合いを持たせる上から、「組織変革者」という呼び方を用いることにする。運営レベルにおける課題に対応して「経営者」校長として組織開発を遂行する校長は、この「組織変革者」としての役割を担っているといえる。

そこで以下では、こうした「組織変革者」としての校長の力量形成は、実際にはどのように行われているかを検討することにする<sup>(61)</sup>。

ノルトライン・ヴェストファーレン州での学校経営ゼミナール<sup>(62)</sup>へ「組織開発」が導入されたのは、1986年の春からである。その意図と意義は次のようである。つまり、組織開発は、学校経営に関する研修構想全体にとっての構成要素(konstituierendes Element)であり、社会システムにおける変化への要求や変化への意図が見られる際に、計画的で、目的志向的で、長期的な進展を促進させる自己反省的な(Reflexive)方法として、

その他一般の組織理論には見られない内容を含んでいる。たとえば、それは、学校における変革を実施するために、学校で働く人たちの自律性を認めずに操ったり、命令したり、無視したりすることなしに、彼らを人格的に、また職業上のアイデンティティや自律性において尊重し、懸案となっている計画の趣旨に適切に参加させることである、とされている<sup>(63)</sup>。つまり、組織開発は、現在のところ、学校当事者を民主的に扱いながら、組織変革を実現させることができるという点で、もっとも有効な組織変革の手段であるとみなされている。

こうした構想のもとで、強調されるのは次の点である。つまり、「組織開発」では、専門的な知識の提供によってもたらされる理論上の計画が作られるのではない。ここでは、行為を伴った対人交渉(taetige Umgang)によって経験されなければならないという考えから、多数の活動グループに分かれて、学校での実践から導かれるさまざまな事例に、学校でのイノベーションの準備、計画、実行が試みられる<sup>(64)</sup>。これは、組織開発の要素において指摘したように、組織開発自体が実践性を重視しているために、その習得においても実践性が求められている。

この学校経営ゼミナールにおける「組織開発」では、組織開発の考え方を理解し、学校において活用できるようにすることを目指して、4日間にわたり、13のセッションからなる研修が進められていく。表4-3-1は、学校経営ゼミナールにおける「組織開発」のカリキュラムの内容である。

まず1日目には、「開講式」から「職務図表を例とした組織化に関する方法の実施」までが行われる。1日目は、おもにブレン・ストーミングのような基礎的な思考の整理方法から始められ、組織開発への導入段階として位置づけられている。

まず「開講式」において、参加者の紹介や催しの目的・経過の説明などがなされたあと、「学校管理の活動の場(経過の組織化)」においては、「学校の直接のおよび間接的課題からどのような組織上の具体的課題が生じるか」あるいは「共通の課題群への分類することによって課題を構造化して下さい」といった課題が設定されている。こうした課題に対して、考えを収集したり構成するための方法である、ブレン・ストーミングや形態学的方法(morphologische Methode)<sup>(65)</sup>についての説明が「補論(Exkurs)」として設定されている。とくに第二の課題は、作業グループ(Arbeitsgruppen)によって行われ、このセッションの締めくくりとして、グループ活動成果の紹介とその質的な分析も行われる。また、「職務図表を例とした組織化に関する方法の実施」においては、構成の組織化(Aufbau-

organisation)や過程の組織化(Ablauforganisation)に関する方法として、課題のリスト・アップや計画づくりに関する方法などが説明される。ここでの構成の組織化は、「分業やヒエラルヒー的に段階づけられた形式的な指示権限(Weisungsbefugnisse)を表現するものであって、活動過程が実際にはどのように進行するかということについての情報は含まれない」<sup>(66)</sup>とされている。過程の組織化とは「活動過程の配列」<sup>(67)</sup>とされている。つづいて、「学校経営担当者ないしはその他の当該学校形態の課題担当者が課題遂行にどのように関与しているかを当該職務担当者についても記入して下さい」といった作業課題が出される。また、このセッションの締めくくりとして、「組織における決定過程の構造化としての組織開発」について討議が行われる。

また2日目には、「構造類型：組織化プラン（組織図）」から「段階評価」までが行われる。ここでは、組織開発において用いられる技法やプロセスの習得へと移り、組織開発自体が扱われる。

まず「構造類型：組織化プラン（組織図）」においては、学校の組織図(Organigramm)づくりが作業課題となる。ここでも「補論」として組織化プランの基本形態などが説明された上で、全員による討議と分析が行われる。「組織化援助と組織開発」においては、「組織ハンドブックづくり」についての説明が行われ、「アンケート用紙づくり」がなされる。ここで「組織ハンドブックづくり」は、教員や管理者に、各学校が有している固有の目標に関する情報や、現行の組織規定に関する情報を与えるものであり、長期および短期の見通しを与えたり学校での日常的な活動にとっての方向づけを与えたりするものである<sup>(68)</sup>。「アンケート用紙づくり」は、「作業の軽減、見通しの改善、作業ながれのシステム化などに貢献する、組織開発や組織化の方法についての理解を表現したものである」<sup>(69)</sup>とされている。「組織開発のためのロール・プレイ(Rollenspiel)」においては、参加者は演技者と観察者に分かれて校長、教頭、教員などになりロール・プレイを行う。ゼミナールの他の場面とは異なり、組織開発のためのロール・プレイには、参加者が学校に戻って適用するために習得すべき方法はとくにはない<sup>(70)</sup>。しかし、二度にわたるロール・プレイには、それぞれ次のような意義づけがなされている。第1回目のロール・プレイは、計画された変化によって学校で生じると予想される拒否反応をあらかじめ研修の中で経験させるという意義を持つ<sup>(71)</sup>。第2回目のロール・プレイは、学校での拒否反応を知ることや校長がこうした反応を予想することによって、組織開発の導入を計画する前に、失敗を未然に防ぐ方法が習得されるという意義を持つ<sup>(72)</sup>。つづいて、「段階評価」においては、い

くつかの問いが出される<sup>(73)</sup>。たとえば、「あなたは、あなた独自の考えの確認、吟味、変更に対して、どのような示唆を得ましたか?」「あなたは、あなたの職業に関して、実際にはどのような側面があるとあらたに気づきましたか?」「どのような学習を進めてきましたか? a) あなたは報告や理論から何を学ばましたか/学びましたか? b) あなたは練習において何を学びましたか? c) あなたは受講者やゼミナール指導者との対話や経験交流において何を学びましたか?」といったような評価項目について、それまでのゼミナール内容を振り返る機会が与えられる。

そして3日目には、「組織には構成員がいる」および「事例(A~C)」が行われる。ここでは、組織開発の学問的基礎から始められ、2日目の内容を発展させた形で、組織開発に関する理解をより具体化させることが目指されている。

「組織には構成員がいる」においては、「組織開発の学問的基礎」において、組織開発の社会科学的基礎、組織開発の定義、変化に対する障害の除去、等についての説明を受けた上で、全員での討議に移る。「事例(A~C)」においては、各グループに別れてそれぞれ事例研究を行う。事例としては、次の3つが挙げられている。事例Aは「わが校は今週、プロジェクトを実施する」、事例Bは「わが校は教育に関するあらたな認識を得ようと努力している」、事例Cは「教員と学校父母会とが重要な教育問題において一致しない」および「校長と教頭が継続的な葛藤状況にある」である。参加者は、こうした3つの事例から、一つを選んで研修を進めることになる。これらはいずれも、どの学校においても生じやすい問題を含んでいるといえる。こうした実践的なテーマのもとに、組織開発のシミュレーションが行われるのである。それぞれの事例において、それまでゼミナールの中で扱われてきた手続きや技法を導入して、組織開発による問題解決が試みられていく。そのプロセスの中での最終的なねらいは次の点である。つまり、基本的には、組織開発で用いられる技法を繰り返して身につける訓練を行い、学校現場で適用できるようにすることを目指して力量形成が行われる、という点である<sup>(74)</sup>。そしていずれの事例も、さいごには、「全員による報告と不明点・未解決点のリストづくり」によって締めくくられる。

さいごに4日目には、「組織開発の戦略と方法」から「閉講式」までが行われる。4日目は、ゼミナールの締めくくりとして、組織開発における技法の理解の深化が図られるとともに、参加者によりゼミナールの総合的評価と成果の確認がなされる。

まず「組織開発の戦略と方法」においては、組織開発の理論と実践とを、より確実につなぐ方法として「段階モデル(Phasenmodelle)」、「実行計画(Implementationspläne)」

が取り上げられる。「段階モデル」は、「プログラムの計画は、プロセスの計画であり、進め方を計画することである」<sup>(75)</sup>との考え方から、組織開発の進行上の各段階に関して提示されるモデルである。「実行計画」では、「実行が成果を決定する」<sup>(76)</sup>との考え方から、具体的な実行方法に関する計画づくりが扱われる。「前日までのグループ活動例にもとづいて選ばれた組織開発トレーニングの演習」においては、あらたにグループがつくりなおされ、次のような技法に関する理解が深められる。たとえば、コミュニケーション・トレーニング(Kommunikationstraining)、協力トレーニング(Kooperationstraining)、目的の明確化(Zielklaerung)、目的の統一化(Zielvereinbarung)、フィード・バック(Feedback)、自己診断(Selbstuntersuchung)、計画図づくり(Netzplantechnik)、経過の図表づくり(Ablaufdiagramm)などが挙げられている。「ゼミナールの評価：自己革新的学校への道」においては、ゼミナールの各セッションについての評価をはじめとして、活動形態やその際のメディア、報告者や進行係についての評価など、ゼミナール全体にわたる評価がなされるとともに、ゼミナールにおける成果も確認される。「閉講式」においては、学校経営に関するさまざまな文献や資料が紹介され、締めくくられる。

これら4日間にわたる各セッションは、進行係(Moderator)のもとで、おもに参加者の討議やグループ活動を中心に進められる。単に、受身的な講義形式のものばかりではなく、作業を行い、討議を行うという形式のものも多く取り入れられており、参加者の積極的な活動が要求されるものが多く含まれている。

表4-3-1. 学校経営ゼミナールにおける「組織開発」のカリキュラム  
(ノルトライン・ヴェストファーレン州)

時 間	内容／活動の指示	活動形態	メディア／ 教材
1 日目			
11:30- 14:00	1. 開講式 1.1 挨拶、礼式 1.2 参加者の紹介、期待 1.3 催しの目的と経過	全員／進行係	
14:00- 16:30	2. 学校管理の活動の場（経過の組織化） 2.1 課題設定：学校の直接のおよび間接的課題からどのような組織上の具体的課題が生じるか？ 2.2 補論：アイデア収集に関する方法（ブレン・ストーミング） 2.3 課題設定：共通の課題群へ分類することによって課題を構造化して下さい（上位概念、部分的課題、順序など） 作業グループづくり（注意：作業方法や「ルール」に関する取り決め、グループ代表など） 2.4 補論：アイデアの構成に関する方法（形態学的方法） 2.5 グループ活動成果の紹介と質的分析： - 場合によっては課題収集の補完 - 課題分析 - 成果：課題整理プラン（課題の一覧表）	EA／ブレン・ストーミング  全員／報告／進行係 a) 全員／形態学的方法 b) グループ分業活動（関心や学校形態に応じて） 形態学的方法 全員／進行係 グループ活動／全員／進行係	活動カード／壁  図1 活動カード／壁／作業ノート 活動カード／作業ノート  図2 作業ノート

16:30- 17:00	3. 職務図表を例とした組織化に関する方法 の実施		
	3.1 構成（過程）組織化の方法（課題の一 覧表、組織化プラン／管理の整理プ ラン、立場の記述）	全員／報告／ 進行係	図 3
17:00- 17:45	3.2 課題設定：学校経営担当者ないしはそ の他の当該学校形態の課題担当者が課 題遂行にどのように関与しているかを 当該職務担当者についても記入して下 さい。 課題群を選ぶか補うかして下さい（た とえば、作成された課題整理プランや 添付の職務図表を手がかりにして）。	グループ活動 （学校形態に 応じて）	作業用紙 1 / 2、図 4
17:45- 18:30	3.3 成果：組織における決定過程の構造化 としての組織開発（実情、弱点が示さ れるか？どのように示されるか？）	全員／ 討議	
2 日目			
	4. 構造類型：組織化プラン（組織図）		
09:00- 11:00	4.1 課題設定：あなたの学校の組織図を書 いて下さい	グループ活動 （学校形態に 応じて）	作業ノート
	4.2 補論：構成組織化と組織化プランの基 本形態	全員／報告／ 進行係	図 5 -14
11:15- 12:00	4.3 グループの成果：討議と分析	全員	作業ノート
12:00- 12:30	5. 組織化援助と組織開発		
	5.1 組織ハンドブックづくり	全員／討議／ 進行係	図 15、見本ハ ンドブック
	5.2 アンケート用紙づくり		図 16-21
	5.3 記入用紙収集		見本用紙集



	6. 組織開発のためのロール・プレイ		
14:00- 14:30	6.1 ロール・プレイ「わが校での協力の改善」のための準備 -問題の経過 -ロール・プレイ1のための配役 -観察課題の配分 -場面構成	全員/担当者	作業用紙3-5 演技-役割 役割カード 氏名カード
	6.2 第1回ロール・プレイ	全員/担当者	
	6.3 第1回ロール・プレイの評価 フィード・バック規則		
	6.4 校長のための他の役割案	グループ活動	問題-経過 活動-割当 作業用紙6 役割カード
	6.5 第2回ロール・プレイの準備 (6.1参照)	全員/担当者	作業用紙7-8 氏名カード
	6.6 第2回ロール・プレイ		
	6.7 第2回ロール・プレイの評価 演じられなかったシナリオの紹介	全員/担当者 グループ/全員	
	6.8 学校における変化の見込みと危険性	報告/ 全員/担当者	
	6.9 討議		
	7. 段階評価 区分番号1-6.9	EA	評価用紙 作業用紙9
3日目	8. 組織には構成員がいる		
09:00- 09:30	8.1 組織開発の学問的基礎 -社会科学的基礎 -組織開発の定義 -変化に対する障害の除去	報告/全員/ 担当者	作業用紙10 (図)

09:30- 10:00	8.2 報告に関する討議	全員	
	3つの事例ないしは事例研究が与えられ参加者はその中から、時間的に並行して実施される2つを選ぶことができる。		
	9. 事例A：「わが校は今週、プロジェクトを実施する」		
10:00- 10:15	9.1 導入：活動グループの目標設定	全員、グループ活動／チームづくり	フリップ・チャート
10:15- 11:00	9.2 プロジェクト週間のためのテーマ集め／モチーフ集め、テーマやモチーフの分類、テーマ群とモチーフ群の選択と重みづけ	一部：ブレーション・ストーミング、形態学的方法	作業カード 関連点
11:00- 11:30	9.3 経過の記述と形成に関する技術	報告	図22-29
11:45- 12:30	9.4 プロジェクト週間の計画づくり／プロセスの計画づくり	一部：組織計画	作業カード 壁新聞
14:30- 17:00	プロジェクト課題の収集、組織計画の作成、経過時間の算定、全時間の算定	計画図	
17:00- 17:45	9.5 グループ過程の評価	一部：過程分析	質問紙／フリップ・チャート、作業用紙 15-16
18:00- 18:30	9.6 全員による報告と不明点・未解決点のリストづくり	全員／進行係 グループ代表	作業ノート／ 壁新聞
	9. 事例B：「わが校は教育に関するあらたな認識を得ようと努力している」		
10:00- 10:30	9.1 導入 学校事例による組織開発の方法「自己診断」の考え方 (代案：対立集会／組織化された対話)	全員／一部 報告	図30-32

10:45- 12:00	9.2 活動グループの目標設定 自己診断に関する道具の作成	グループ活動 ／チームづ くり、ブレ ン・ストー ミング、形態学 的方法	作業カード 関連点
12:00- 12:30	9.3 (他のあるいは自分の)活動グループ のアンケート	グループ活動	質問紙、作業 用紙11-13
14:30- 16:00	9.4 アンケートの評価とフィード・バック に対する準備	グループ活動	
16:30- 17:45	9.5 フィード・バックとグループ過程の評 価	グループ活動 ：過程分析	PA用の厚紙 ／紙／作業用 紙15-16
18:00- 18:30	9.6 全員による報告と不明点・未解決点の リストづくり	全員	壁新聞
	9. 事例C：「教員と学校父母会とが重要な 教育問題において一致しない」「校長と 教頭が継続的な葛藤状況にある」		
10:00- 10:30	9.1 事例への導入	全員／一部／ 報告	
10:30- 12:30	9.2 イメージ交換（グループ反映の第1段 階）	グループ／ 一部	壁新聞 作業カード
14:30- 15:45	9.3 問題確認（第2段階）	グループ／ 一部	壁新聞
15:45- 16:15	9.4 問題解決の組織化（第3段階）	一部	作業カード 関連点
16:15- 17:15	9.5 問題解決（第4段階） 勢力分析	グループ	作業用紙14 （図）
17:15- 18:00	9.6 問題解決（第5段階） フィード・バックー過程の分析	一部	厚紙 作業用紙15- 16
18:00- 18:30	9.7 全員による報告と不明点・未解決点の リストづくり	全員／ 進行係／担当 者	

4 日目			
9:00- 9:30	10. 組織開発の戦略と方法 <ul style="list-style-type: none"> <li>- 段階モデル</li> <li>- 戦略的構想</li> <li>- 介入／実行計画</li> <li>- 改造計画</li> <li>- トレーニング</li> </ul>	報告／全員／ 担当者	作業用紙17 (図)
9:30- 12:30	11. 前日までのグループ活動例にもとづいて 選ばれた組織開発トレーニングの演習 例 <ul style="list-style-type: none"> <li>- コミュニケーション・トレーニング</li> <li>- 協力トレーニング</li> <li>- 目標の明確化</li> <li>- 目標の統一化</li> <li>- フィード・バック</li> <li>- 自己診断</li> <li>- 計画図づくり</li> <li>- 経過の図表づくり</li> </ul>	グループ活動 ／進行係／新 たにつくられ たグループ、 時間的に並行 して	作業用紙18- 20 (図) 作業カード、 ポスター用紙
14:00- 16:00	12. ゼミナールの評価：自己革新的学校へ の道 <ul style="list-style-type: none"> <li>- 結果の総括／意見の集約</li> <li>- 教育に関する計画化としての組織開発 に対する評価</li> <li>- ゼミナールのハイライト／最高のジョ ーク／最も意外な学習結果</li> <li>- 当初の期待と現状との比較</li> </ul>	全員 報告／担当者 進行係	質問紙 作業用紙21 (図) 壁新聞 評価用紙
16:00- 16:30	13. 閉講式 ゼミナール終了	全員／ 進行係	

(注) 「メディア／教材」における「図1～図32」は本文中の図とは関係ない。

(出典: Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen, Schulleitungsseminar,  
Grundkurs: Organisationsentwicklung, HEFT2.1, 1986, S.2-9)

## 2. 「組織変革者」校長の力量形成

こうした内容から構成されている「組織開発」では、「組織変革者」校長の力量形成において、どのような特質を挙げることができるか。学校経営ゼミナールにおける「組織開発」のカリキュラム内容やゼミナール形態などをもとに挙げると次のようになる。

まず第一に、問題発見能力の育成である。これは、自分の学校においていま何が問題であるのか、あるいは自分の学校はどのような状況にあるのかといったことをできるだけ客観的に把握することができるようにすることが目ざされているということである。これは、1日目において挙げられているように、このゼミナールにおける「組織開発」が、学校の現状をできるだけ客観的に把握する方法の習得から始められていることに見られる。学校において組織変革を実現していく際の第一歩には、明らかに現状や現状の抱える問題点を明確にしておくということがあるといえるからである。こうした問題点の適切な把握がなければ、学校をどのような方向へ変革させていくかという、組織開発の方向性すら決定できないといえるからでもある。

また第二には、組織開発の過程で用いられるさまざまな技法の習得が挙げられる。すでに組織開発の概念の説明（本章第2節）において見たように、組織開発は単なる技法ではない。つまり、フィリップとロルフによって、「組織開発は、単に技術や方法ではない。組織開発の過程においてはたしかに数多くの技法が適用される。しかしその際には、他人に対する態度や個々の事態の持つ固有な価値がきわめて重要であり、それらが動機や計画の信頼性に影響を及ぼす」<sup>177)</sup>と指摘されていることを示した。フィリップとロルフが指摘するように、組織開発は単なる技法にとどまるものでないことはたしかである。しかし、組織開発の根底を形づくっているものの1つは、社会科学的な基礎をもった個々の技法なのであり、これらを抜きにしては、決して組織開発を語ることはできない。組織開発の展開過程においては、さまざまな技法の実施が必要となってくるのであり、個々の技法はこの意味で組織開発にとっての必要条件なのである。こうした技法はさらに実践への応用が可能となるように応用が繰り返される必要はあるものの、まずは組織開発の原理を理解し、技法を習得することが組織開発を実践していこうとする者にとって求められる第一歩になるといえる。これは前述した組織開発の構成要素の中では、まさしく科学性を支える点に相当するといえる。

そして第三には、組織開発を実践していくための応用力の育成である。第二に示したように、組織開発の技法が習得される中で、これを単なる知識に終わらせてはならないので

ある。ゼミナールの参加者が学校に戻って、習得した技法を実際の学校において適用できるようになっていることも、この研修における重要な課題であるといえる。この課題のために、応用力の育成が必要になってくるのである。この点から、学校経営ゼミナールの各セッションにおいても、さまざまな技法を確実に実践に適用していくだけの力量形成を図る機会が求められてくる。これはまさしく組織開発の要素としての具体性や実践性と深くかかわっている点であるといえる。

学校経営ゼミナールにおける「組織開発」に参加することで、校長は問題発見能力を身につけ、組織開発の技法を習得し、さらには、校長は学校に戻った後に、実際に組織開発を遂行することができるようになる。このように、「内部コンサルタント」としての役割を果たす校長は、学校内ではまさしく「組織変革者」としての役割を負うことになるといえる。

### 3. 「組織変革者」校長による合議制学校経営の活性化

以上見てきたように、校長に「組織変革者」としての役割が期待され、またその力量も備えられて、実際に発揮されることによって、学校経営の状況は大きく変化し、また当該組織そのものも、そのあり方を大きく変化させていくことが予想される。そこでここでは、こうした変化の関連を、図4-3-1に示した「組織変革者」校長の養成と合議制学校経営の活性化に関するシステムの概念図をもとに論じながら、これまでの議論を整理する。そして、この「組織変革者」校長をとらえなおすことで、この流れの中における「組織変革者」校長の位置づけを明確にし、3つの役割間の関連構造を明らかにする。

前節で検討したように、校長研修に組織開発が組み込まれていることで、校長は「組織変革者」としての力量形成を行うことになる。この「組織変革者」校長は、先に述べたように、組織開発においては「内部コンサルタント」としての役割を果たし、組織開発においては「外部コンサルタント」とならんで、先導的な役割を果たすことになる。こうした組織開発による組織変革は、従来の組織的環境変数を変容させる組織変革とは異なり、内的変数を変容させる組織変革である。つまり、組織の環境としての制度やリーダーシップではなく、組織構成員の価値観や態度の変革を直接的に促し、学校における組織風土の変革に寄与するのである。この組織風土の変革によって、次には、情報の停滞および参加意欲の欠如（合議制学校経営の問題点）を克服することが可能となる。これは、第2章第3節でも指摘したように、権利意識の向上と組織風土の変革とが組織風土の変革に一元化さ

れることからいえることである。

こうした合議制学校経営における問題点の克服は、葛藤の調整および情報の活性化（合議制学校経営の課題）の達成へとつながり、これによって、多元的価値観にもとづく意思形成および評価機能の活性にもとづく意思形成（合議制学校経営の特質）が実現されることになる。こうした合議制学校経営の特質が実現された状態は、まさしく合議制学校経営が活性化された状態であるといえる。こうして合議制学校経営が活性化されて、はじめて「経営者」校長の中の「調整者」および「監督者」という役割が遂行されることになる。

このように、「組織変革者」校長の養成にもとづいて、合議制学校経営は大きく変化することが予想される。「組織変革者」校長のもとで、組織開発の持つ、計画性、具体性、実践性、個人志向性、価値志向性、協働性、科学性という7つの要素が円滑に機能していくことによって、組織風土の変革は着実に実現されることが予想される。こうした変革の中で、「組織変革者」校長の養成と組織開発の実施は、こうした一連の変化のプロセスの入口にあたり、まさにこの変化のプロセスのスタートを意味しているといえる。

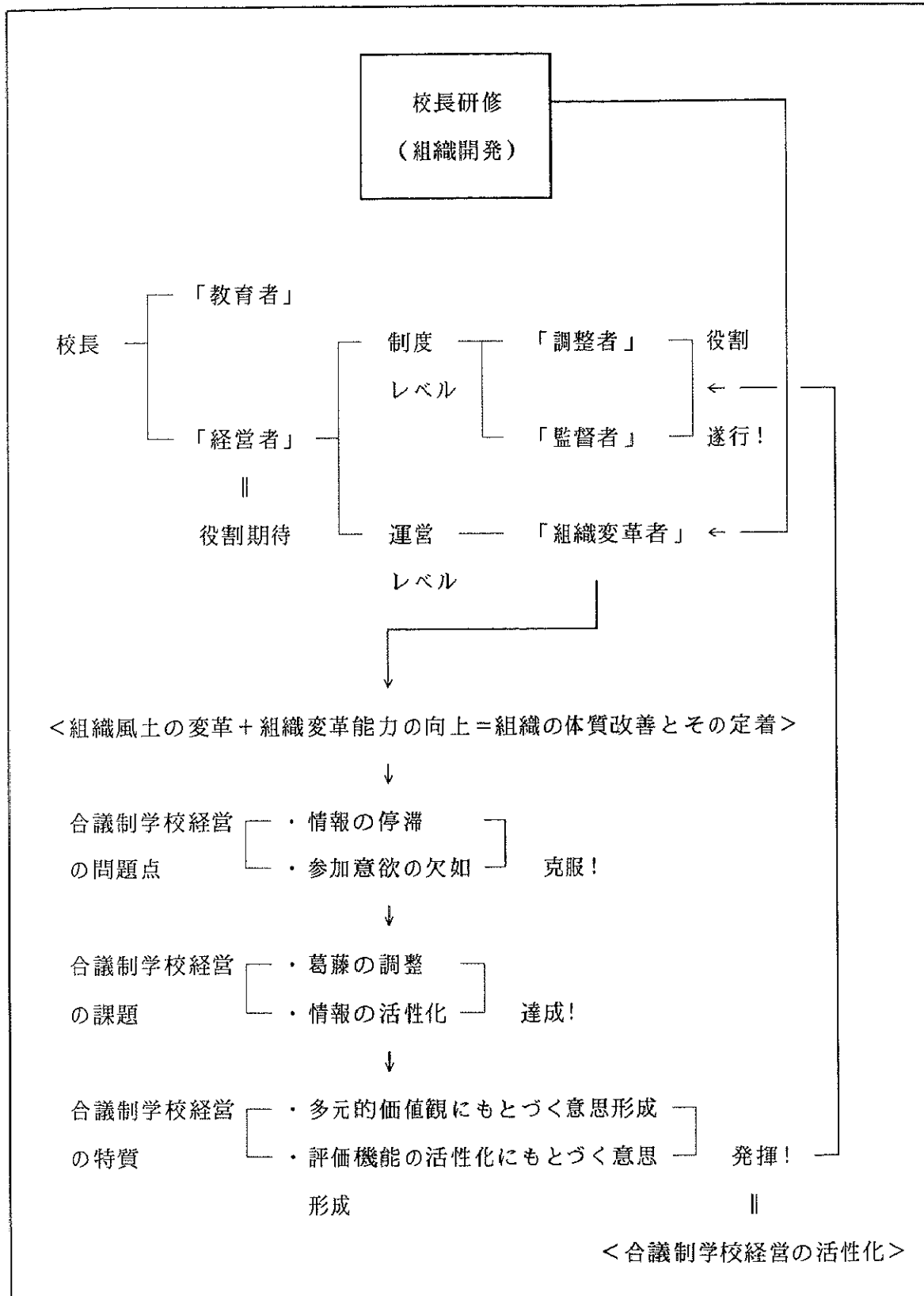


図4-3-1. 「組織変革者」校長の養成と合議制学校経営の活性化



注（第4章）

- (1) Klafki, Wolfgang: Perspektiven einer humanen und demokratischen Schule.  
In: Schwaenke, Ulf (Zusammengestellt von): Innere und aeussere Schulreform, Carl-Ludwig Furck zum 3. November 1988, Hamburg, 1989, S.47.  
天野正治「内的学校改革がめざすものー1980年代西ドイツの教育状況ー」、桑原敏明（研究代表者）『諸外国における義務教育の教育内容の改定動向に関する比較研究』（科研費報告書）、1991、P.236-254、参照。
- (2) Klafki, Wolfgang: a.a.O., S.57-66.
- (3) Klafki, Wolfgang: a.a.O., S.58-60.
- (4) Klafki, Wolfgang: a.a.O., S.64.
- (5) Klafki, Wolfgang: a.a.O., S.65.
- (6) Klafki, Wolfgang: a.a.O., S.66.
- (7) Wissinger, Jochen: Die Bedeutung des Schulleiters fuer die Organisationsentwicklung der Schule. In: schul-management H5/1989, S.37.
- (8) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: Schulgestaltung durch Organisationsentwicklung (Schulleiter-Handbuch Bd.54), Braunschweig, 1990, S.6.
- (9) ブーヘンは、糸口となるのは複雑な学校の内部構造、学校構造における構造変化、包括的な学校参加である。そこから生じる問題は、イニシアチブや自主性を基礎とした解決を求めている、と指摘している。（Buchen, Herbert: Schulleitungsfortbildung in Nordrhein-Westfalen. In: schul-management H4/1986, S.33.）
- (10) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.6.
- (11) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.6.
- (12) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.6.
- (13) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.6.
- (14) Buchen, Herbert: a.a.O., S.33.
- (15) 占部都美『現代経営組織論』（現代経営学全集5）、白桃書房、1971、P.209-224。
- (16) 占部都美、前掲書、P.221-222。
- (17) 占部都美、前掲書、P.223。
- (18) フィリップとロルフによると、アメリカのフィルモア（W. J. Fillmore）の1974

年の文献の中には、当時ですでに組織開発に関して100以上もの定義の試みがなされているということである。このことはまさしく、組織開発の概念の多様性を示しているといえる。フィリップとロルフは、これらの定義を整理して、このような定義にまとめている。(Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.77.)

- (19) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.78.
- (20) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.78.
- (21) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.79.
- (22) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.79.
- (23) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.78.
- (24) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.67-72.
- (25) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.64.
- (26) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.64.
- (27) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.65.
- (28) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.65.
- (29) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.65.
- (30) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.65.
- (31) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.65.
- (32) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.65.
- (33) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.65.
- (34) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.65-66.
- (35) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.66.
- (36) Lippitt, Ronald/Lippitt, Gordon: Der Beratungsprozess in der Praxis. Untersuchung zur Dynamik der Arbeitsbeziehung zwischen Klient und Berater.  
In: Sievers, Burkard(Hrsg.): Organisationsentwicklung als Problem, Stuttgart, 1977, S.93-115.
- (37) Lippitt, Ronald/Lippitt, Gordon: a.a.O., S.111-112.
- (38) Lippitt, Ronald/Lippitt, Gordon: a.a.O., S.112.
- (39) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.58.
- (40) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.58.
- (41) Philipp, Elmar: Gute Schule verwirklichen - Ein Arbeitsbuch mit Methoden,

Uebungen und Beispielen der Organisationsentwicklung, Weinheim und Basel,  
1992, S.29-118.

- (42) Philipp, Elmar: a.a.O., S.30.
- (43) Philipp, Elmar: a.a.O., S.30.
- (44) Philipp, Elmar: a.a.O., S.56-57.
- (45) Philipp, Elmar: a.a.O., S.69.
- (46) Philipp, Elmar: a.a.O., S.69.
- (47) Philipp, Elmar: a.a.O., S.85.
- (48) Philipp, Elmar: a.a.O., S.109.
- (49) Philipp, Elmar: a.a.O., S.109.
- (50) Philipp, Elmar: a.a.O., S.109.
- (51) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.59.
- (52) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.60.
- (53) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.60.
- (54) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.60.
- (55) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.61-64.
- (56) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.61-63.
- (57) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.63.
- (58) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.63-64.
- (59) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.64.
- (60) ① Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.7, ② Drunkemuehle, Ludger:  
OE-Training fuer Schulleiter - am Beispiel 》Schul-programm《. In: schul-  
-management H3/1986, S.28, ③岡東 壽隆「学校の組織文化と管理者のリーダーシップ」  
市川昭午（監修）／牧昌見・佐藤全（編）『学校改善と教職の未来（日本の教育 第4  
巻）』教育開発研究所、1990、P.213およびP.229、などにおいて指摘されている。
- (61) ルートガー・ドゥンケミュレ(Ludger Drunkemuehle)は、ノルトライン・ヴェスト  
ファーレン州における「学校計画(Schulprogramm)」の集会において、組織開発が扱わ  
れたことを示している。

「学校計画」の集会(Tagung)は、1985年8月に、ノルトライン・ヴェストファー  
レン州シュタインフルト郡の学務局が管轄する2つの学校監督地区に属する、基礎学校

の校長を対象に行われた。この集会では、第一に、「学校計画」の概念の解明と内容的な充実、第二に、ある集団における慎重な変化を可能にさせる方法の練習、が目標として挙げられている。つまり、「学校計画」をできるだけ合意形成がなされた形で作成し、そのために求められる組織変革を組織開発における技法を学びながら体験していくというものであった。(Drunkemuehle, Ludger: a.a.O., S.28.)

(62) ノルトライン・ヴェストファーレン州における学校経営ゼミナールの日程は、すでに第3章において示した。

(63) Buchen, Herbert: Organisationsentwicklung als Gegenstand von Schulleiter-Fortbildung. In: schul-management H3/1986, S.17.

(64) Buchen, Herbert: a.a.O., S.17.

(65) 形態学的方法(morphologische Methode)は、考え(Ideen)を構成する方法の一つであり、次のような5つの段階から成っている。第一に、具体化すべき問題の分析および表現、第二に、問題解決にとって意義のある行動上の全媒介変数の確定およびリストアップ、第三に、行動上の媒介変数に関する量的および質的な明確さの確定、第四に、形態学的マトリックスにおける可能な解決上の全選択肢の収集、第五に、集められた具体的方法の評価および方法の選択、である。(Landesinstitut fuer Schule und Weiterbildung: Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen, Schulleitungsseminar, Grundkurs: Organisationsentwicklung, HEFT2.2, 1986, S.13.)

(66) Landesinstitut fuer Schule und Weiterbildung: Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen, Schulleitungsseminar, Grundkurs: Organisationsentwicklung, HEFT2.1, 1986, S.16.

(67) Landesinstitut fuer Schule und Weiterbildung: a.a.O., S.16.

(68) Landesinstitut fuer Schule und Weiterbildung: a.a.O., S.46.

(69) Landesinstitut fuer Schule und Weiterbildung: a.a.O., S.48.

(70) Landesinstitut fuer Schule und Weiterbildung: Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen, Schulleitungsseminar, Grundkurs: Organisationsentwicklung, HEFT2.2, 1986, S.65.

(71) Landesinstitut fuer Schule und Weiterbildung: a.a.O., S.65.

(72) Landesinstitut fuer Schule und Weiterbildung: a.a.O., S.65.

(73) Landesinstitut fuer Schule und Weiterbildung: Lehrerfortbildung in

Nordrhein-Westfalen, Schulleitungsseminar, Grundkurs: Organisationsentwicklung, HEFT2.1, 1986, S.66.

(74) Buchen, Herbert: a.a.O., S.17.

(75) Landesinstitut fuer Schule und Weiterbildung: a.a.O., S.173.

(76) Landesinstitut fuer Schule und Weiterbildung: a.a.O., S.175.

(77) Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: a.a.O., S.78. 組織開発の概念の第二点目に挙げた点である。本章第2節1を参照。

## 終章

### 総括と今後の課題

## 第1節 本研究の成果

本節では序章から第4節までの成果を整理する。

まず、序章では、第1節において本研究の目的および意義を論じ、第2節で先行研究の検討を行った。ドイツにおける先行研究にも、日本における先行研究にも、本研究における筆者の問題関心からの研究は見られなかったことを示した上で、本研究では、第一に校長の役割変容を法的あるいは制度的側面からだけでなく、経営的側面からも明らかにするという点、第二に校長の役割の一時的な把握ではなく、時間的経過の中で、役割の変容という視点から、現在の校長の役割を論じるという点、第三にこの役割変容を、合議制学校経営という視点から取り上げているという点を指摘した。第3節では、研究の目的にもとづいて課題を設定し、構成を示した。

次に、第1章では、序章で示した本研究の第一の課題を取り上げた。すなわち、合議制学校経営の成立にもとづいて求められる制度レベルでの「経営者」校長への役割期待を明らかにすることを課題とした。

この課題に沿い、まず第1節では、合議制学校経営の制度理念を示しているドイツ教育審議会教育委員会の「勧告」の位置づけをさぐり、その中で示されている制度理念について、次のような視点を設け分析した。第一に、学校の自律性の強化と参加の関連、第二に、学校当事者としての生徒、父母の位置づけ、第三に学校当事者による意思形成の様式という3つの視点である。その結果、第一の視点からは、本来は互いに独立的な学校の自律性の強化と参加とを、互いに不可欠で相補的な2つの柱ととらえ、これらは同時に行われるべきとされていることが、第二の視点からは、意思形成における葛藤の存在を前提として、生徒も父母も学校当事者としての位置づけを得ていることが、そして第三の視点からは、「学校会議」をはじめとする意思形成のための諸会議が提起されていることが、それぞれ確認された。さらに、「勧告」に見られる制度理念に対する評価を、第一に「勧告」の中において示されている「少数意見の表明」に見られる批判、第二に研究者によって「勧告」の内容に加えられた批判、第三にドイツ教育審議会それ自体に対する批判、という3つの批判からなされていることを示した。

第2節では、合議制学校経営の制度を検討し、合議制学校経営の組織構造および特質を明らかにした。まず、参加の法制化状況およびその中での権限関係を検討し、その上でノルトライン・ヴェストファーレン州を事例として、参加の組織構造を検討した。そして、

これらにもとづいて、合議制学校経営の特質として、第一に、葛藤の調整をしながら意思形成を進めていくという課題のもとに、多元的価値観にもとづく意思形成が行われるという点、第二に、情報を活性化させながら意思形成を進めていくという課題のもとに、評価機能の活性化にもとづく意思形成が行われるという点を指摘した。

第3節では、合議制学校経営の制度レベルにおける「経営者」校長への役割期待を明らかにした。そのために、まず校長制度を概観した上で、校長の職務全体を整理し、その中で議長としての役割に着目し、制度レベルにおいて求められる役割をさぐった。その結果、葛藤を克服し、構成員あるいは構成員集団間における対立を合意へと導いていく「調整者」としての役割と、会議での決議の合法性および合目的性を吟味する「監督者」としての役割が求められていることを指摘した。しかしながら、合議制学校経営では、会議での意思形成における役割だけではなく、合議制学校経営の特質を活かすために、意思形成のプロセス全体における役割も求められること、つまり、運営レベルにおける葛藤の調整と情報の活性化という役割も求められることを指摘し、これらを「経営者」校長に課せられる役割として指摘した。

次に、第2章では、序章で示した本研究の第二の課題を取り上げた。すなわち、合議制学校経営の展開にもとづいて求められる運営レベルでの「経営者」校長へ役割期待を明らかにすることを課題とした。

この課題に沿い、まず第1節では、ノルトライン・ヴェストファーレン州を事例として、合議制学校経営に対する実態評価報告書を手がかりに、学校当事者の意思形成の制度に対する評価を分析した。ここでは、意思形成の制度として、「学校参加法」に対する評価と、「学校会議」に対する評価とに分けて、それぞれを分析した。その結果、意思形成の制度に対しては、いずれも肯定的に評価する傾向にあることがうかがえた。

第2節では、第1節と同様に、ノルトライン・ヴェストファーレン州における合議制学校経営に対する実態評価報告書を手がかりに、学校当事者の意思形成の運営に対する評価を分析した。ここから、情報と参加意欲に関して問題点がうかがえた。情報に関する問題点では、情報量が少なく、内容的に理解しにくい場合があることがうかがえた。また、参加意欲に関する問題点では、生徒、父母、教員それぞれにおいて参加意欲の欠如がうかがえた。

第3節では、第1節および第2節で分析した実態評価をもとに、合議制学校経営の運営レベルにおいて校長に求められる役割を検討した。ここでは校長に、第1章で指摘した「



調整者」および「監督者」としての役割が求められると同時に、情報の停滞と参加意欲の欠如とを克服することが課題となることを示した。具体的には、学校当事者の権利意識を向上させ、組織風土を変革するという点が、「経営者」校長の役割として求められることを指摘した。さらに、メルツァーの調査結果にもとづいて、校長への役割期待として組織変革が挙げられることを指摘した。

次に、第3章では、序章で示した本研究の第三の課題を取り上げた。すなわち、第一および第二の課題で明らかにした役割期待に対応して、校長研修において「経営者」校長の養成が目ざされていることを示し、「経営者」校長の中心的な役割を明らかにすることを課題とした。

この課題に沿い、まず第1節では、校長研修が確立されるまでの展開として、校長研修の制度的確立への契機を作ったともいえる2つの研究プロジェクトを取り上げ、その概要を検討した上で、各州において校長研修が確立するまでの状況を検討した。その結果、第一に「学校経営の組織化」プロジェクトでは、ドイツにおける学校経営関係者の力量不足が痛感され、校長をはじめとする学校経営関係者に対する専門教育の必要性が指摘されていたことを確認した。また、第二に「学校管理のカリキュラム」プロジェクトでは、学校経営関係者に対する研修のカリキュラムづくりが行われ、その後、このカリキュラムが各州において確立する校長研修のカリキュラムに、基本的な枠組みを提供することになったことを確認した。つづいて、こうした研究プロジェクトを経て、各州において校長研修講座が設置されていく状況を概観した。

第2節では、ノルトライン・ヴェストファーレン州における校長研修を中心に、他の州における校長研修も取り上げて、校長研修の構造と特質を検討した。その際、構造としては、研修の実施形態およびカリキュラムの視点から分析した。さらに研修の実施形態に関しては、日程、参加者の構成、参加義務、活動形態という4つの指標を設定し検討した。その結果、研修における実施形態の特質としては、第一に異質集団による構成、第二に具体性・実践性の重視、第三に評価の活用という3点を指摘した。また、研修におけるカリキュラムの特質としては、第一に法的知識の重視、第二に組織風土への着目、第三に組織変革の重視という3点を指摘した。

第3節では、第1節および第2節において検討した校長研修の制度的確立および構造と特質を、合議制学校経営における「経営者」校長への役割期待という視点からとらえなおし、校長研修において「経営者」校長の養成が目ざされていることを示した。さらに、校

長研修の意義を明らかにすることを通して、「経営者」校長に求められる中心的な役割を明らかにした。その結果、校長研修の意義としては、第一に行政と経営の連続性の確保、第二に学校当事者の権利保障の重視、第三に組織風土および組織変革の重視という3点を指摘した。また、「経営者」校長の中心的な役割としては、合議制学校経営の展開に最も影響が大きいと考えられる組織変革が挙げられることを指摘し、組織変革の遂行において校長の果たすべき役割を検討する必要があることを示した。

次に、第4章では、序章で示した本研究の第四の課題を取り上げた。すなわち、合議制学校経営の活性化の視点から運営レベルにおける「経営者」校長の役割を明らかにし、「経営者」校長の役割間の関連構造を解明することを課題とした。

この課題に沿い、まず第1節では、組織開発が導入された背景をさぐり、導入の意義について検討した。組織開発導入の背景としては、次の2点を指摘した。第一には、「学校の質」に関する研究の進展とそれにもとづく関心の高まりが見られたことである。ここではとくに、学校の組織風土への着目が挙げられた。第二には、次のような学校経営の問題状況や課題が存在することである。つまり、学校には変化への対応が求められていること、学校には主体的変革能力が欠如していること、学校経営には主体的変革能力を持った組織への転換が求められていること、その方策として組織開発に有効性が認められること、という4点を指摘した。次に組織開発導入の意義としては、組織開発が学校の組織変革能力を向上させるという点を指摘した。その理由としては、組織開発が、従来からの、職務構造や組織構造、リーダーシップ・スタイルなどからなる環境変数を変容させる組織変革とは異なり、組織構成員自身の能力や態度からなる内的変数を変容させる組織変革に属するという点を挙げた。

第2節では、組織開発の要素および展開過程について検討した。まず、組織開発の概念と原理をもとに、組織開発を成り立たせる要素として次の点を指摘した。それは、計画性、具体性、実践性、個人志向性、価値志向性、協働性、科学性という7点である。また、組織開発に欠くことのできない役割として、組織開発を推進していく「コンサルタント」があることを確認した。この「コンサルタント」には、「内部コンサルタント」と「外部コンサルタント」とがあり、校長は後者に適合することを示した。さらに、組織開発の展開過程をフィリップによる5段階の展開過程をもとに概観した上で、「チーム開発」および「会議デザイン」という2つの技法を取り上げ、それぞれの意義を論じた。

第3節では、合議制学校経営の活性化という視点から、「経営者」校長の役割を明らか

にし、「経営者」校長の役割間の関連構造を明らかにした。まず、ノルトライン・ヴェストファーレン州の学校経営ゼミナールにおける「組織開発」を取り上げ、ここでの「組織開発」のカリキュラムにおける力量形成の特質として次の3点を指摘した。第一に、問題発見能力の育成、第二に、組織開発において用いられる技法の習得、第三に、組織開発を実践していくための応用力の育成、である。この特質にもとづいて、校長に組織開発を遂行する「組織変革者」としての力量形成が行われていることを明らかにした。また、第1章からの展開を検討し、合議制学校経営における校長の役割として、制度レベルから「調整者」および「監督者」としての役割、また運営レベルから「組織変革者」としての役割がそれぞれ校長の担うべき役割として期待されていることを示した。そして、学校現場において校長が組織開発を展開することによって、学校における組織変革能力が向上し、さらにこれによって合議制学校経営の特質が発揮され、合議制学校経営が活性化することを示した。こうした一連のサイクルによって、制度レベルにおける「調整者」および「監督者」としての役割が円滑に遂行される、というシステムができあがることを指摘した。

## 第2節 合議的意思形成における校長の位置づけ

本節では、ドイツにおける合議制学校経営の展開にともなう校長の役割変容を、父母、生徒も参加する合議的意思形成において校長はどう位置づいているかという視点から、とらえなおす。

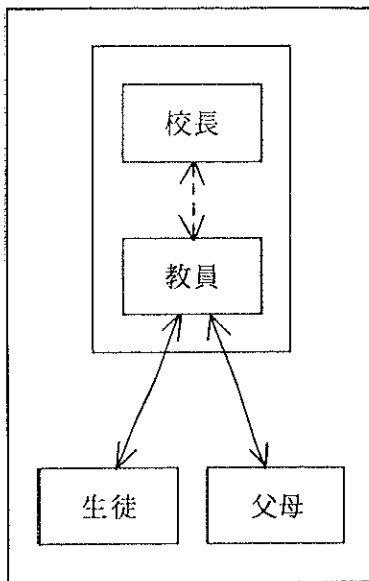
第1章から第4章までにおいて述べてきたように、ドイツの合議制学校経営においては、その展開とともに、「経営者」校長への期待が増大し、またそれに対応して実際に「経営者」校長が養成されてきている。この「経営者」校長には、さまざまな意味が込められている。本研究で明らかにしたところによると、それは、「調整者」、「監督者」、「組織変革者」といった役割を担う校長である。さらにいえば、「組織変革者」の役割に焦点が当てられ、この役割を中心として、「調整者」「監督者」という役割が遂行されるという役割間の関連構造も明らかにした。つまり、組織変革を導く「組織変革者」としての役割のウエイトが高いことを明らかにした。

こうした「経営者」校長の出現を、父母、生徒も参加する合議的意思形成における校長の位置づけという視点からとらえなおすならば、校長は意思形成の中心的な役割を担う立場にある人物であり、キー・パーソンである、ということがいえる<sup>(1)</sup>。

父母、生徒があらたに学校における意思形成の構成員となる場合、それまで以上に意思形成過程が複雑化することは避けられない。いいかえれば、多様な価値観を集約し調整していくことが求められる中で、葛藤の調整や情報の活性化といった課題を克服することが校長に求められてくる。父母、生徒も参加する合議的意思形成の制度が導入されるだけでは、これらの課題が解決されないことはいうまでもない。この制度の運営レベルにおいて生じる葛藤や情報の停滞を解決する校長の働きがあってはじめて可能となるのである。

こうして、意思形成が合議でなされない場合や、校長と教員だけの合議である場合と比べ、父母、生徒も参加する合議的意思形成では、校長の位置づけはより重みを増し、意思形成を円滑に運営していくために、校長は中心的な役割を果たすことが期待されるようになる。図5-2-1の左側に示した意思形成のように、父母や生徒が直接関与していない場合には、校長にとって、父母や生徒との関係づくりは直接的には必要ない。しかし、図の右側に示した意思形成のように、父母、生徒も参加する合議的意思形成においては、父母や生徒が意思形成過程に参加しているので、校長は教員、父母、生徒という3者の間にあって、たえず葛藤の調整および情報の活性化にかかわらなければならなくなる。

<非合議的あるいは校長と  
教員との合議的意思形成>



<父母、生徒も参加する合議的意思形成>

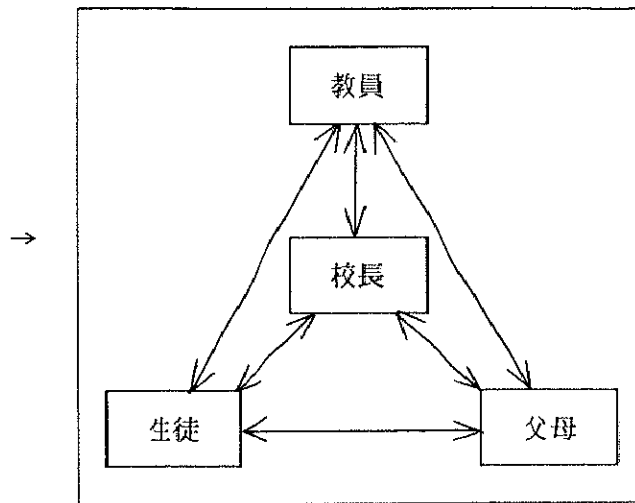


図5-2-1. 意思形成における校長の位置づけ

もし校長がかかわらなければ、複雑化した意思形成過程はますます問題を抱えることになる。ここでは校長によって、強く主張する者の意見が反映されてしまうという事態や、また誰も発言しないという事態は避けられなければならない。学校当事者が多様な価値観と多様な意見および利害を持っている中では、学校当事者の声が確実にとらえられ、意思形成に取り入れられていくことが不可欠となる。

経営ということが、異なる意見や利害を持つ者どうしが集まっている中で、共通の目的を設定し、それを達成させることであるとしたならば、父母、生徒も参加する合議的意思形成の方が、はるかに経営の力量は要求されるといえる。父母、生徒も参加する合議的意思形成においては「経営者」校長が求められ、その中でもとくに「組織変革者」としての役割が校長に求められる。これは、いわば意思形成の専門家とも呼べる役割である。そして、そのためには校長の力量形成システムを整備する必要性が生じてくる。ドイツの場合でいえば、ノルトライン・ヴェストファーレン州において「組織変革者」校長を養成する組織開発が、合議制学校経営の成立および展開によって要請されたことに見られる。

合議制学校経営において求められる校長の力量は、従来、日常の職務遂行の中で、あるいは各自の努力により、インフォーマルな形で形成されていた。しかし、現在では、校長

研修の中で「組織変革者」の力量形成というフォーマルな形態が与えられることによって、意図的計画的にその力量形成が目ざされることになっている。その意味では、校長の力量は、より安定した形で形成され高められることが可能となった。

しかし、ここで注意しなければならないのは、ドイツの事例における校長のリーダーシップのあり方である。「組織変革者」校長であるということによって、どのようなリーダーシップが校長に求められるのか。また、それによって「調整者」「監督者」といった役割を担う校長には、どのようなリーダーシップが求められるのか。ドイツの場合でいえば、校長が率先して学校当事者である特定の方向に導いていくという形態でのリーダーシップの発揮ではないといえる。学校的意思形成においては、上記の3つの役割を遂行する上で、校長は決して表舞台に立つ主役ではなく、むしろ条件整備を行う“脇役”としての位置にあるといえる。合議制学校経営における意思形成の主役は、あくまでも教員であり、生徒であり、父母である。この中にあって、校長は、これら3者の間で意思形成が円滑になされるための援助に徹することが、合議制学校経営の理念から見て妥当であると考えられる。

序章において指摘したように、今後日本においても、父母、生徒も参加する合議的意思形成に対する要請が高まってくることが予想される。たしかに、日本における父母、生徒も参加する合議的意思形成の導入には、多くの課題が残されている。その意味では、父母、生徒も参加する合議的意思形成は、学校経営の未来学に属するテーマであるといえる。しかし、父母の教育権の実現、子どもの教育を受ける権利の実現を考慮に入れれば、さらに、「子ども（児童）の権利条約」の批准を考慮するならば、父母、生徒も参加する合議的意思形成の実現は緊急の課題である。

このことについて、ドイツの事例から、次のような知見を得ることができる。つまり、父母、生徒も参加する合議的意思形成と「経営者」校長の力量形成とは、それぞれ独立的にではなく、ワンセットとして考えることが必要になるということである。これは、父母、生徒も参加する合議的意思形成の導入が、学校的意思形成への葛藤の取り込みを意味するので、構造的に校長の役割変容が要請されることになると考えられるからである。ドイツの事例は、父母、生徒も参加する合議的意思形成の導入にともなって、校長の力量形成、とりわけ、「組織変革者」校長の力量形成を視野に入れる必要があることを示している。

### 第3節 今後の研究課題

本節では、今後の研究課題を提示する。今後の研究課題としては、次の3点を挙げることができる。第一に、組織開発導入後の実践成果の分析、第二に、教頭など他の学校経営関係者と校長との協力関係の分析、第三に、学校形態を限定した事例研究である。

第一に、組織開発導入後の実践成果の分析について述べる。これは、本研究で提示した「組織変革者」校長の有効性を実証的に検討するということである。本研究では、合議制学校経営の展開によって変容した校長の役割を検討する中で、「組織変革者」校長について理論的に検討した。しかし、「組織変革者」校長は、さまざまな問題が生じる学校において、実際にどの程度有効性を示すことができるであろうか。また、どのような状況で、あるいはどのような問題に対して有効性を発揮するであろうか。組織開発には、科学性、計画性、実践性などがあり組織変革の効果性は高いと考えられる。しかし、この組織開発は必ずしもパーフェクトであるというわけではない。「経営者」校長をよりトータルに研究するという視点からすれば、さらに「組織変革者」校長の効果性についての実証研究が求められる。この実証研究によって、組織開発の問題点や克服すべき点などが明らかにされると同時に、「組織変革者」校長の課題を明らかにすることができる。

第二に、教頭(Stellvertreter)など他の学校経営関係者と校長との協力関係の分析である。これは、学校経営全体の機能を校長とそれ以外の協力者(Mitarbeiter)とがどのように分担し、またその上でどのように協力し合っているのかという協力関係を検討するということである。本研究では、校長は「調整者」「監督者」「組織変革者」という重要な役割を担っており、これらの役割を担う「経営者」校長として存在していることを明らかにした。しかし、学校経営は校長だけの任務でもなければ、校長1人が果たさなければならないという性質のものでもない。むしろ、校長が教頭やその他の協力者とともに協力関係を築き上げながら達成していくものといえる。このことは、ドイツの場合でいえば総合制学校など、比較的規模の大きな学校では、とくに妥当なことである。このことから、校長を取り巻く学校経営上の協力者へと研究対象を広げ、より包括的に学校経営全体をとらえていくということも重要な課題の1つであると考えられる。さらにいえば、学校外では、視学(Schulrat)と校長との協力関係も重要であり、経営と行政との関係をさぐるという意味では、こうした行政との協力関係の検討も課題となってくると考える。

そして第三に、学校形態を限定した事例研究である。本研究においては、校長の役割変

容をできるだけ全体的傾向として把握することを、取り組むべき課題としてとらえてきたために、学校形態に関しては、とくにこれを分けて検討するということはしなかった。しかし今後、より具体的に校長の役割遂行の実態をとらえる場合には、学校形態を限定し、その学校形態に特有の課題や問題状況を明らかにした上で、事例研究を進めていくことが必要となると考える。たとえば、職業教育の学校においては、合議制学校経営の意思形成に対して、他の学校形態と異なった評価を示す傾向にあったからである。このように、各学校形態に即して検討することによって、より実態に即して、「経営者」校長の役割を説明することができると思う。



注（終章）

(1) 校長が意思形成の結節点に立っているという点も関連していると考えられる。これについては、次のような指摘が見られる。

「校長が、公教育の行政・経営の矛盾や対立、葛藤の集約される位置に置かれていることは、従来から指摘されてきた。それは、言い換えれば、校長が教育に関する多様な意思の接点に位置していることを意味している。それはひとまず学校の内と外の接点と言えようが、学校の外からの意思は多様であり、少なくとも、基準や規則として学校に伝達される公的な行政意思と、親から学校に直接伝達される私的な教育要求を区別する必要がある。また、学校の内においては、教師の専門的な教育意思を認めることができる。したがって、校長は少なくとも、行政意思、私的教育要求、専門的教育意思の三者の接点に置かれているとすることができるのである（さらに、教職員組合などからの労使関係上の要求をそこに加えることもできる）」（水本徳明「現代教育改革における学校と校長」、北神正行・水本徳明・阿久津浩・浜田博文「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 教育学系論集』第13巻1号、1988、P.85。）

## 参考文献

## 1. 欧文

- Adamski, Karl-Heinz: Schulleiter brauchen eine qualifizierte Aus- und Fortbildung. In: schul-management H4/1992, S.23-24.
- Baacke, Dieter/Bruecker, Bodo: Mitbestimmen in der Schule, Weinheim, 1982.
- Baumert, Juergen: Schulleiter-Karriere. In: schul-management H6/1984, S.14-16.
- Baumert, Juergen/Leschinsky, Achim: Berufliches Selbstverstaendnis und Einflussmoeglichkeiten von Schulleitern. In: Zeitschrift fuer Paedagogik H2/1986, S.247-266.
- Baumert, Juergen/Leschinsky, Achim: Zur Rolle des Schulleiter. In: schul-management H6/1986, S.18-24.
- Behrends, Walter/Kowalczyk, Walter/Tank, Norbert: Neues Modell, aber alter Hut? In: schul-management H4/1992, S.17-21.
- Bessoth, Richard: Schulaufsicht und Partizipation - Eine pragmatische Kritik der Bildungsratsempfehlung " Verstaerkte Selbstaendigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schueler und Eltern ". In: Zeitschrift fuer Paedagogik H6/1974, S.865-886.
- Bessoth, Richard (Hrsg.): Schulleitung - Ein Lernsystem, Paedagogische Fuehrung/Unterricht, Neuwied und Darmstadt, 1978~ (加除式) .
- Bessoth, Richard: Ein Vergleich von Reaktionen auf » Schulleitung - Ein Lernsystem« durch betroffene Insider (Praktiker) und bemuehte Aussenseiter (Clevinghaus). In: Recht der Jugend und des Bildungswesens H3/1979, S.225-229.
- Bessoth, Richard: Berufliche Interessen von Schulleitern. In: schul-management H1/1982, S.43-49.
- Bessoth, Richard/Killait, Berthold: Schulleitungsausbildung - Bericht aus einer Curriculumwerkstatt. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens H1/1977, S.22-30.
- Bessoth, Richard/Schmidt, Hans-Joachim (Hrsg.): Schulleitung - Ein Lernsystem, Schulorganisation/Schulrecht, Neuwied und Darmstadt, 1978~ (加除式) .
- Bessoth, Richard/Schmidt, Hans-Joachim (Hrsg.): Schulleitung - Ein Lernsystem, Personal/Schulklima, Neuwied und Darmstadt, 1978~ (加除式) .

- Bloch, Harald/Link, Walter/Meyer, Peter/Scholz, Herbert: Fortbildungsangebote fuer Schulleiter (Bremen). In: schul-management H6/1983, S.22-25.
- Boensch, Manfred: Was ist eine gute Schule? In: schul-management H4/1992, S.25-29.
- Boppel, Werner/Kollenberg, Udo: Mitbestimmung in der Schule, Koeln, 1981.
- Braune, Gerhard: Die Leitung von Konferenzen (Schulleiter-Handbuch Bd.21), Braunschweig, 1987.
- Brueckner, Gerhard: Replik. In: schul-management H4/1992, S.20-22.
- Buchen, Herbert: Schulverwaltungs-ausbildung (Nordrhein-Westfalen). In: schul-management H1/1984, S.20-22.
- Buchen, Herbert: Organisationsentwicklung als Gegenstand von Schulleiter-Fortbildung. In: schul-management H3/1986, S.16-24.
- Buchen, Herbert: Schulleitungsfortbildung in Nordrhein-Westfalen. In: schul-management H4/1986, S.30-37.
- Clevinghaus, Bernd: Fernkurs » Schulmanagement « (» Harzburger Modell «) - Modell oder Moder ? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens H6/1978, S.456-465.
- Clevinghaus, Bernd: Das Curriculumprojekt » Schulverwaltungs-ausbildung « (DIPF) - Ein Versuch aus der Curriculumwerkstatt? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens H3/1979, S.213-224.
- Cossmann, Richard: Fortbildung fuer Schulleiter (Beispiel Hessen). In: Paedagogik H11/1989, S.39-40.
- Dahlke, Siegfried (Hrsg.): Kooperation: Schluesselfunktion der Schulleitung (Schulleiter-Handbuch Bd.28), Braunschweig, 1983.
- Daschner, Peter: Die Schulleitung staerken? In: Paedagogik H11/1989, S.8-9.
- Diegelmann, Elmar/Kraemer, Hans-Walter: Professionalisierungsmassnahmen fuer Schulleiter. In: schul-management H4/1987, S.23-28.
- Dietze, Lutz: Rechtsargumentation fuer die Schulplaxis (Schulleiter-Handbuch Bd.30), Braunschweig, 1984.
- Doering, Peter A.: Beruf: Schulleiter (Schulleiter-Handbuch Bd.2), Braunschweig,

- 1978.
- Doering, Peter A.(Hrsg.): Fuehrungsaufgaben der Schulleitung (Schulleiter-Handbuch Bd.3), Braunschweig, 1978.
- Doering, Peter A.(Hrsg.): Planungsaufgaben der Schulleitung (Schulleiter-Handbuch Bd.7), Braunschweig, 1978.
- Doering, Peter A.(Hrsg.): Entscheidungsaufgaben der Schulleitung (Schulleiter-Handbuch Bd.10), Braunschweig, 1979.
- Doering, Peter A.(Hrsg.): Schulleitung und Lehrerkollegium (Schulleiter-Handbuch Bd.11), Braunschweig, 1979.
- Doering, Peter A.: Arbeitstechniken fuer Schulleiter (Schulleiter-Handbuch Bd.12), Braunschweig, 1979.
- Doering, Peter A.: Der Schulleiter als Moderator (Schulleiter-Handbuch Bd.16), Braunschweig, 1980.
- Doering, Peter A.: Der Schulleiter zwischen Kultusadministration und Schulpaedagogik. In: Twellmann, Walter (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Band 2, Die Schule als Institution und Organisation, Duesseldorf, 1981, S.195-214.
- Drunkemuehle, Ludger: OE-Training fuer Schulleiter - am Beispiel » Schulprogramm «. In: schul-management H3/1986, S.28-31.
- Fend, Helmut: Schulqualitaet. In: Neue Sammlung H4/1988, S.537-547.
- Fischer, Walter A.: Schulentwicklung als Selbsterneuerungsprozess. In: schul-management H4/1989, S.23-29.
- Floessner, Wolfram: Schulleiter: Amt und Rolle (Schulleiter-Handbuch Bd.15), Braunschweig, 1980.
- Franke, Gerhard: Schulleiter-Fortbildung (Hessen). In: schul-management H2/1984, S.14-19.
- Frister, Erich: Brauchen wir Ausbildungsgaenge fuer Schulleiter und Schulaufsichtsbeamte ? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens H8/1970, S.233-237.
- Gampe, Harald/Knapp, Rudolf/Rieger, Gerald: Elternmitwirkung in Nordrhein-Westfalen, Neuwied und Darmstadt, 1981.

Gampe, Harald/Rieger, Gerald: Rechtsbehelfe gegen schulische Entscheidungen.

In: schul-management H2/1992, S.32-42.

Greber, Ulrich/Maybaum, Jutta/Priebe, Botho/Wenzel, Hartmut: Auf dem Weg zur

“Gute Schule” : Schulinterne Lehrerfortbildung, Weinheim und Basel, 1991.

Heckel, Hans: Schulrechtskunde (3. Auflage), Neuwied und Berlin, 1965.

Heckel, Hans: Autonomie, Demokratie und Partizipation in der Schule. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens H5/1971, S.129-131.

Heckel, Hans: Skizze eines Ordnungs- und Organisationsmodells fuer die Bildungsinstitution "Schule" In: Recht der Jugend und des Bildungswesens H1/2/1972, S.1-8.

Heckel, Hans/Avenarius, Hermann: Schulrechtskunde (6. Auflage), Neuwied und Darmstadt, 1986.

Held, Friedrich Wilhelm: Freiheit und Bindung der Schulleitung (Schulleiter-Handbuch Bd.14), Braunschweig, 1980.

Hessisches Institut fuer Bildungsplanung und Schulentwicklung: Lehrerfortbildung im Bereich Schulmanagement, Einfuehrung von Schulleitern/Schulleiterinnen und standigen Vertretern/Vertreterinnen, Berichte zum Teilvorhaben Rahmenkonzept und Rahmencurriculum, Wiesbaden, 1990.

Heymann, Diedrich von: Persoenliche Konfkikte. In: schul-management H4/1983, S.29-31.

Heymann, Diedrich von: Zielkonfkikte. In: schul-management H5/1983, S.28-29.

Heymann, Diedrich von: Organisationskonfkikte. In: schul-management H6/1983, S.30-31.

Heymann, Diedrich von: Fuehrungskonfkikte. In: schul-management H1/1984, S.23-24.

Heymann, Diedrich von: Konfkikte bewaeltiben. In: schul-management H2/1984, S.34-35.

Heymann, Diedrich von: Strategien zur Konfkiktloesung. In: schul-management H3/1984, S.21-22.

Heymann, Diedrich von: Von der Schulverwaltung zur transparenten Entscheidungsfindung. In: schul-management H6/1985, S.14-15.

- Heymann, Diedrich von: Der Schulleiter als Konfliktmanager - ein Beispiel fuer lerneffektive Fortbildung. In: schul-management H1/1986, S.23-24.
- Heymann, Diedrich von: Fortbildung in Schulmanagement. In: schul-management H4/1986, S.25-29.
- Heymann, Diedrich von: Konferenzen in der Schule. In: schul-management H5/1986, S.22-24.
- Heymann, Diedrich von: Entscheidungen in der Schule. In: schul-management H6/1987, S.20-22.
- Heymann, Diedrich von: Entscheidungen als Informationsverarbeitung (Entscheidungen in der Schule, Teil 3). In: schul-management H1/1988, S.22-25.
- Heymann, Diedrich von: Entscheidungen in der Schule (Teil 3). In: schul-management H2/1988, S.16-25.
- Heymann, Diedrich von: Entscheidung als Mitarbeitungsuehrung (Entscheidungen in der Schule, Teil 5). In: schul-management H4/1988, S.23-25.
- Hoeckel, Georg: Aus- und Fortbildung fuer Schulleiter (Saarland). In: schul-management H2/1984, S.20-22.
- Hopes, Clive: Auswahl und Ausbildung von Schulleiter in Hessen, Frankfurt am Mein, 1985.
- Huefner, Klaus: Organisationsuntersuchung im Schulbereich. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens H2/1992, S.197-206.
- Johann, Gerhard/Wiehe Rolf: Gewaehlte Kollegiale Schulleitung auf Zeit. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens H3/1987, S.293-298.
- Karcher, Walter: Entscheidungsprozesse in der Schule. In: schul-management H1/1986, S.21-22.
- Kieslich, Rudolf/Frede, Albrecht/Heizmann, Guenter: Aus- und Fortbildung von Schulleitern (Niedersachsen). In: schul-management H5/1983, S.21-23.
- Killait, Berthold (Hrsg.): Schulleitung - Ein Lernsystem, Haushalt/Planung, Neuwied und Darmstadt, 1978~ (加除式) .
- Klafki, Wolfgang: Perspektiven einer humanen und demokratischen Schule. In: Schwaenke, Ulf (Zusammengestellt von): Innere und aeussere Schulreform,

- Carl-Ludwig Furck zum 3. November 1988, Hamburg, 1989, S.47-72.
- Knapp, Rudolf/Wichterich, Heiner: Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus - auch ein konkreter Fall von Organisationsentwicklung. In: schul-management H3/1986, S.38-43.
- Koehler, Gerd/Reuter, Ernst: Bildungsrat am Ende? In: Die Deutsche Schule H7/8,1974, S.459-465.
- Krichbaum, Sieglinde (Hrsg.): Elternrecht und Elternvertretung in der Bundesrepublik Deutschland, Laendervergleich, Schwemmingen, 1980.
- Krueger, Rudolf: Schulleiter und Klassenlehrer. In: schul-management H5/1986, S.10-13.
- Krueger, Rudolf: Das Kollegium ist das Seminar (Schulleiter-Handbuch Bd.47), Braunschweig, 1987.
- Krueger, Rudolf: Schulleiteralltag, Beobachtungen und Analysen (Schulleiter-Handbuch Bd.51), 1989.
- Krueger, Rudolf: Kleine Schule - kleine Schulleitung? (Schulleiter-Handbuch Bd.56), Braunschweig, 1990.
- Krueger, Rudolf: Offener Unterricht - Mode oder mehr? In: schul-management H2/1992, S.6-10.
- Krueger, Rudolf: Schulleiter auf dem Wege zur Professionalisierung. In: schul-management H1/1992, S.8-12.
- Krumm, Volker: Wie offen ist die oeffentliche Schule? In: Zeitschrift fuer Paedagogik H5/1988, S.601-619.
- Krup, Peter: Fortbildung fuer Schulleiter (Hamburg). In: schul-management H6/1983, S.19-21.
- Landesinstitut fuer Schule und Weiterbildung: Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen, Schulleitungsseminar, Grundkurs: Organisationsentwicklung, HEFT2.1, 1986.
- Landesinstitut fuer Schule und Weiterbildung: Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen, Schulleitungsseminar, Grundkurs: Organisationsentwicklung, HEFT2.2, 1986.



- Lawenstein, Klaus/Wunder, Dieter: Die Mitbestimmung in der Schule und die Stellung des Schulleiters. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens H5/1977, S.344-354.
- Leschinsky, Achim: Lehrerindividualismus und Schulverfassung. In: Zeitschrift fuer Paedagogik H2/1986, S.225-246.
- Leuze, Dieter/Post, Alfred: Demokratische Verwaltung in der Gesamthochschule? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens H5/1977, S.50-59.
- Lippitt, Ronald/Lippitt, Gordon: Der Beratungsprozess in der Praxis. Untersuchung zur Dynamik der Arbeitsbeziehung zwischen Klient und Berater. In: Sievers, Burkard(Hrsg.): Organisationsentwicklung als Problem, Stuttgart, 1977, S.93-115.
- Loch, Ludwig: Schulleiter auf der Schulbank (Bayern). In: schul-management H6/1983, S.14-18.
- Lohmann, Armin: Fuehrung Kooperative. In: schul-management H1/1992, S.22-29.
- Melzer, Wolfgang: Objektive und subjektive Bedingungen fuer Elternpartizipation in der Lebenswelt von Schule und Lehrerschaft. In: Melzer, Wolfgang(Hrsg.): Eltern - Schueler - Lehrer, Zur Elternpartizipation an Schule, 1985.
- Morlinghaus, Joachim: Der Lehrerrat. In: schul-management H5/1983, S.40-41.
- Mueller, Alfred J./Diedrich, Kurt: Leitung und Verwaltung einer Schule (7. Auflage), Neuwied und Darmstadt, 1980.
- Mueller, Alfred J.: Konferenz und Schulleitung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens H1/1977, S.13-21.
- Nevermann, Knut: Der Schulleiter - Juristische und historische Aspekte zum Verhaeltnis von Buerokratie und Paedagogik, Stuttgart, 1982.
- Nevermann, Knut: Ausdifferenzierung der Schulverfassung am Beispiel Preussens. In: Baethge, Martin/Nevermann, Knut(Hrsg.), Enzyklopaedie Erziehungswissenschaft, Band 5, Stuttgart, 1984, S.172-186.
- Nevermann, Knut: Schule und Schulverfassung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Baethge, Martin/Nevermann, Knut(Hrsg.), Enzyklopaedie Erziehungswissenschaft, Band 5, Stuttgart, 1984, S.393-404.

- Nevermann, Knut/Richter, Ingo: Rechte der Lehrer, Rechte der Schueler, Rechte der Eltern, Muenchen, 1977.
- Neubauer, Walter F./Gampe, Harald/Knapp, Rudolf: Konflikte in der Schule (3.Auf.), Neuwied, 1988.
- Niermann, Werner: Fortbildung fuer Schulleiter (Beispiel Niedersachsen). In: Paedagogik H11/1989, S.40-41.
- Niehues, Norbert: Schul- und Pruefungsrecht (2. Auflage), Muenchen, 1983.
- Petermann, Bernd: Schulmitwirkungsgesetz, Kommentar (10. Auflage), Essen, 1984.
- Philipp, Elmar: Verbesserung der Kooperation von Sekundar-Schulen. In: schul-management H3/1986, S.32-37.
- Philipp, Elmar: Gute Schule verwirklichen - Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Uebungen und Beispielen der Organisationsentwicklung, Weinheim und Basel, 1992.
- Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Guenter: Schulgestaltung durch Organisationsentwicklung (Schulleiter-Handbuch Bd.54), Braunschweig, 1990.
- Rauscher, Heinz: Zum Fuehrungsverhalten des Schulleiters. In: schul-management H4/1989, S.12-16.
- Rauscher, Heinz: Selbstklaerung. In: schul-management H4/1992, S.34-36.
- Regenthal, Gerhard: Schule stellt sich dar (Schulleiter-Handbuch Bd.48), Braunschweig, 1987.
- Regenthal, Gerhard: Gespraechsfuehrung in Konferenzen. In: schul-management H4/1989, S.17-22.
- Richter, Ingo: Kommunale und schulische Selbstverwaltung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens H1/2/1972, S.8-13.
- Richter, Ingo: Bildungsverfassungsrecht, Stuttgart, 1973.
- Richter, Ingo: Schule, Schulverfassung und Demokratie. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens H3/1987, S.254-262.
- Roche, Horst: Reform der Bildungsverwaltung in der Bundesrepublik Duetschland - Stand und Schwerpunkte der Diskussion. In: Bildung und Erziehung H4/1973, S.273-281.
- Roehrs, Hermann: Schluesselfragen der inneren Bildungsreform, Frankfurt am Mein,

- 1987.
- Rolff, Hans-Guenter: Schulleitung und Schulklima. In: schul-management H3/1983, S.28-31.
- Rosenbusch, Heinz S.: Schulqualitaet und Schulleiterausbildung. In: schul-management H4/1992, S.9-16.
- Rosenbusch, Heinz S./Wissinger, Jochen (Hrsg.): Schulleiter zwischen Administration und Innovation (Schulleiter-Handbuch Bd.50), Braunschweig, 1989.
- Rux, Michael: Der Schulleiter als Kollege. In: schul-management H4/1980,S.16-19.
- Rux, Michael: So wird man Schulleiter. In: schul-management H2/1986, S.31-34.
- Schiermann, Jens U.: Kommunikation: Konflikte verstehen - Konflikte Loesen (Schulleiter-Handbuch Bd.32), Braunschweig, 1984.
- Sievering, Ulrich O.(Hrsg.): Schulrecht - Schulpraxis, Frankfurt am Mein, 1984.
- Sievers, Burkard (Hrsg.): Organisationsentwicklung als Problem, Stuttgart, 1977.
- Simonis, Hans: Lehren, Fuehren und Verwalten (Rheinland-pfakz). In: schul-management H1/1984, S.12-16.
- Spies, Werner E.: Schulklima und Schulleitung (Schulleiter-Handbuch Bd.46), Braunschweig, 1987.
- Stein, Ekkehard/Roell, Monika: Handbuch des Schulrechts, Muenchen, 1988.
- Steuer, Eckhard: Organisationsentwicklung fuer die Schule, Frankfurt am Mein, 1983.
- Strasser, Franz: Der Koenigsweg zum Schulleiter. In: schul-management H2/1986, S.25-30.
- Strasser, Franz: Funktionstraeger in der Schule (Schulleiter-Handbuch Bd.49), Braunschweig, 1989.
- Strasser, Franz: Schulleiteraufgabe: Beratung des Kollegiums (Schulleiter-Handbuch Bd.53), Braunschweig, 1990.
- Strasser, Franz: Beratung im Alltag der Schule (Schulleiter-Handbuch Bd.55), Braunschweig, 1990.
- Tegtmeyer, Guenter: Eltern(mit)arbeit (Schulleiter-Handbuch Bd.25),Braunschweig,

- 1983.
- Temme, Klaus: Schulleiter - Motor oder Bremse? In: schul-management H1/1990, S.16-22.
- Tischer, Karl: Fuehrungsseminare fuer Schulleiter(Baden-Wuerttemberg). In: schul-management H5/1983, S.16-20.
- Vogelsang, Heinz/Kurz, Alfred: Der Fernkurs Schulmanagement - ein Ausbildungsmodell fuer Lehrer in Leitungs- und Fuehrungsfunktionen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens H3/1978, S.194-202.
- Vogelsang, Heinz: Der Fuehrungsauftrag des Schulleiters. In: schul-management H4/1987, S.14-18.
- Wenzel, Hartmut/Wesemann, Mattias/Bohnsack, Fritz: Schulinterne Lehrerfortbildung - Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung, Weinheim und Basel, 1990.
- Werner, Jobst: Stellung und Aufgabe eines Schulleiters. In: Die Hoehere Schule H1/1990, S.22-26.
- Werner, Jobst: Auswahlverfahren bei der Bestellung von Schulleiter von Gymnagien. In: Die Hoehere Schule H4/1991, S.125-127.
- Winkel, Rainer: Eher Beispiel als Vorbild. In: Paedagogik H11/1989, S.17-19.
- Wirries, Ingeborg: Mitarbeiterbesprechung - ein wichtiges Fuehrungsinstrument des Schulleiters. In: schul-management H1/1987, S.23-29.
- Wirries, Ingeborg: Bedingungen fuer eine leistungsfaeheige Schule (Schulleiter-Handbuch Bd.45), Braunschweig, 1987.
- Wirries, Ingeborg: Arbeitsgruppe Lehrerkollegium (Schulleiter-Handbuch Bd.52), Braunschweig, 1989.
- Wirries, Ingeborg: SchulleiterIn - ein Beruf? In: schul-management H2/1992, S.24-28.
- Wissinger, Jochen: Die Bedeutung des Schulleiters fuer die Organisationsentwicklung der Schule. In: schul-management H5/1989, S.32-39.
- Wissinger, Jochen/Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): Motivation durch Kooperation (Schulleiter-Handbuch Bd.58), Braunschweig, 1991.

- Wittke, Dieter: Seminar fuer Schulleiter (Berlin). In: schul-management H1/1984, S.17-19.
- Zoellner, Friedhelm: Bloss nicht noch'ne Sitzung.... In: schul-management H6/1987, S.14-19.
- Zubke, Friedhelm: Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zur Struktur des Bildungswesens. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens H2/1975, S.45-47.
- Zubke, Friedhelm: Schuelermitbestimmung in Niedersachsen. Neuwied und Darmstadt, 1982.
- Zwirner, Henning: Kollegiale Schulleitung - ein verfassungsrechtlicher Bericht ueber das Scheitern einer Reform. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens H5/1977, S.324-332.

## 2. 和文

- 秋池宏美「生徒の人権保障と学校の民主主義－現代西ドイツにおける生徒共同責任法制改革の検討(Ⅰ)－」、『東京大学教育学部教育行政学研究室紀要』第5巻、1986、P.47-60.
- 秋池宏美「西ドイツの生徒参加法制に関する一考察」、『東京大学教育学部紀要』第27巻、1987、P.363-374.
- 阿久津浩「学校における組織開発の意義と特質－アメリカの先例に学びながら－」、『日本教育経営学会紀要』第28号、1986、P.95-110.
- 阿久津浩「アメリカにおける学校の組織変革の視点と方法－学校の組織開発(Organizational Development)モデルを中心に－」、『筑波大学教育学系 教育学系論集』第12巻1号、1987、P.51-63.
- 天野正治『現代ドイツの教育』学事出版、1978.
- 天野正治『西ドイツ教育の語るもの』学文社、1981.
- 天野正治「西ドイツ」、原田種雄・新井恒易『現代世界教育史』ぎょうせい、1981、P.241-358.
- 天野正治「内的学校改革がめざすもの－1980年代西ドイツの教育状況－」、桑原敏明(研究代表者)『諸外国における義務教育の教育内容の改定動向に関する比較研究』(科研費報告書)、1991、P.236-254.
- 天野正治『日本とドイツ 教育の国際化』玉川大学出版部、1993.
- 天野正治・柳澤良明「西ドイツにおける学校運営への父母の参加－全国的状況と一州の具体的事例を手がかりに－」、『教育』No.510、国土社、1989、P.43-55.
- 荒木慎一郎「西ドイツの学校経営に関する研究(Ⅰ)－ヘッセン州職員会議の権限を中心として－」、中国四国教育学会『教育学研究紀要』第27巻、1982、P.164-167.
- 荒木慎一郎「西ドイツの学校経営に関する研究(Ⅱ)－親の経営参加の連邦・州憲法上の根拠－」、広島大学大学院教育学研究科『広島大学大学院教育学研究科博士課程論文集』第8巻、1982、P.68-74.
- 荒木慎一郎「西ドイツの学校経営に関する研究(Ⅲ)－父母評議会の権限を中心として－」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第29巻、1983、P.152-155.
- 稲葉元吉「組織構造の革新」、稲葉元吉『経営行動論』丸善、1979、P.245-265.
- 稲葉元吉「組織風土の開発」、稲葉元吉『経営行動論』丸善、1979、P.266-283.
- 今井重孝「ドイツ連邦共和国の教育参加」、『東京工芸大学工学部紀要』人文・社会編

第4号、1983、P.74-86。

今橋盛勝『教育法学と法社会学』三省堂、1983。

梅澤正『組織文化の視点から』ぎょうせい、1983。

占部都美『現代経営組織論（現代経営学全集5）』白桃書房、1971。

岡東壽隆「学校の組織文化と管理者のリーダーシップ」、市川昭午（監修）／牧昌見・佐藤全（編）『学校改善と教職の未来（日本の教育 第4巻）』教育開発研究所、1990、P.211-237。

小島弘道「職員会議の性格と機能」、日本教育法学会編『講座教育法5 学校の自治』総合労働研究所、1981、P.149-182。

小島弘道「各国校長のリーダーシップ比較研究」、『月刊 高校教育』1993年8月号、学事出版、1993、P.81-91。

小島弘道・北神正行・阿久津浩・浜田博文・柳澤良明・熊谷真子「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（その2）」『筑波大学教育学系 教育学系論集』第14巻1号、1989、P.29-66。

小島弘道・浜田博文・片桐隆嗣「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（その3）－校長・教員の意識に見る学校運営と校長の経営行動－」『筑波大学教育学系 教育学系論集』第16巻1号、1991、P.17-46。

小島弘道・北神正行・水本徳明・神山知子「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（その4）－校長のキャリア・プロセスとキャリア形成－」『筑波大学教育学系 教育学系論集』第16巻1号、1992、P.47-77。

織田成和「西ドイツにおける学校経営者論－クルト・ディートリッヒの理論を中心として－」、『広島大学大学院教育学研究科博士課程論文集』第3巻、1977、P.34-41。

織田成和「西ドイツにおける生徒の経営参加－Bildungskommissionの勧告を中心として－」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第24巻、1978、P.146-149。

織田成和「学校経営におけるパートナーシャフト－西ドイツの理論と動向－」、『日本教育経営学会紀要』第20号、1978、P.65-74。

織田成和「西ドイツにおける生徒の経営参加－歴史と理論を中心として－」、『日本教育経営学会紀要』第21号、1979、P.7-16。

織田成和「西ドイツの学校における会議－その実情と問題点－」、西日本教育行政学会『教育行政学研究』創刊号、1979、P.25-34。

- 織田成和「西ドイツの校長と教員会議－各州の法的検討－」、中国四国教育学会『教育学研究紀要』第一部第32巻、1986、P.187-192。
- 織田成和「ドイツの校長職と教員団体－20世紀初頭の学校経営－」、中国四国教育学会『教育学研究紀要』第一部第33巻、1987、P.193-198。
- 織田成和「西ドイツの校長に関する一考察－各学校監督局との協働をめぐる－」、中国四国教育学会『教育学研究紀要』第一部第34巻、1988、P.279-284。
- 織田成和「西ドイツにおける学校監督と校長－各機能とパートナーシップ－」、西日本教育行政学会『教育行政学研究』第10号、1988、P.23-34。
- 織田成和「西ドイツの学校監督と校長（2）－校長の現状と問題点－」、中国四国教育学会『教育学研究紀要』第一部第35巻、1989、P.212-218。
- 兼子仁「諸外国における教育法研究の展開」、『日本教育法学会年報 国民の学習権と教育自治』第3号、1974、P.40-59。
- 北神正行・水本徳明・阿久津浩・浜田博文「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 教育学系論集』第13巻1号、1988、P.83-117。
- 北原貞輔『システム科学入門』有斐閣、1986。
- 河野和清「教育経営の組織論的アプローチ（Ⅰ）－『組織健康』の概念を中心にして－」、中国四国教育学会『教育学研究紀要』第22巻、1976、P.77-79。
- 河野和清「教育経営の組織論的アプローチ（Ⅱ）－『組織健康』の概念を中心にして－」、中国四国教育学会『教育学研究紀要』第23巻、1977、P.102-104。
- 河野和清「教育経営の革新－4つの変革モデルを中心にして－」、中国四国教育学会『教育学研究紀要』第24巻、1978、P.142-145。
- 河野和清「教育における組織開発(Organization Development:OD)－その理論的枠組を求めて－」、『日本教育経営学会紀要』第21巻、1979、P.17-29。
- 田尾雅夫「組織風土と意思決定」、二村敏子（編）『組織の中の人間行動（現代経営学5）』有斐閣、1982、P.165-186。
- 竹内俊子「世界の教育法 IV西ドイツ」、日本教育法学会編『講座教育法7 世界と日本の教育法』総合労働研究所、1980、P.53-69。
- 竹内俊子「西ドイツ学校法の動向と特徴－学校における『参加権』の意義と限界－」、『日本教育法学会年報 教育への権利と教育法』第18号、1989、P.159-174。



- 辻信吉・片岡徳雄「校長職と学校経営」、『国立教育研究所紀要』第59集、1968、P.1-33。
- 東京都立大学比較教育法研究室「西ドイツ『学校法草案』」、『季刊 教育法』42(1981冬季号)、P.156-161；43(1982春季号)、エイデル研究所、P.164-185。
- 中留武昭「西ドイツにおけるセミナーの報告と西ドイツのスクール・リーダーの研修」、奥田真丈(代表)『学校改善に関する国際共同研究 日本チーム報告書』1986、P.212-223。
- 中野光・三枝孝弘・深谷昌志・藤沢法暎『戦後ドイツ教育史』御茶の水書房、1966。
- 南部初世「西ドイツにおける生徒参加制度の現代的意義ーラインラント・プファルツ州を事例としてー」、『関西教育学会紀要』第15号、1991、P.176-180。
- 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。
- 林量倣「子どもの人権と学校ー西ドイツの学説・判例・法制を手がかりにー」、『埼玉大学紀要』(教育科学Ⅱ)第33巻、1984、P.117-125。
- 林孝「学校の経営組織に関する研究(Ⅰ)ー組織づくり(Organization Development)概念の導入ー」、中国四国教育学会『教育学研究紀要』第24号、1978、P.180-183。
- 林孝「学校の経営組織に関する研究(Ⅱ)ー組織風土測定とODへの取り組みを中心としてー」、中国四国教育学会『教育学研究紀要』第25号、1979、P.151-153。
- 林孝「学校の経営組織の測定に関するー考察ー学校の組織的特性と測定の枠組ー」、『広島大学大学院教育学研究科博士課程論文集』第5号、1979、P.89-95。
- 林孝「学校の経営組織に関する研究(Ⅲ)ー組織風土モデルの検討と組織風土の考察の方向ー」、中国四国教育学会『教育学研究紀要』第26号、1980、P.206-209。
- 藤枝静正「生徒共同責任法制の研究ー西ドイツのSMV理論を中心にー」、『埼玉大学紀要』(教育科学Ⅱ)第28巻、1979、P.27-40。
- 藤枝静正「ドイツにおける校長の法的地位と役割」、中島直忠編著『教育行政学の課題』教育開発研究所、1992、P.241-254。
- 朴聖雨「分散する教育機能と学校」、吉本二郎・朴聖雨(編)『講座学校学1 学校』第一法規、1988、P.167-216。
- 堀和郎「校長の新しい役割とリーダーシップ」、杉山明男・金子照基(編著)『教育学研修講座4 学校と学級の経営』第一法規、1984、P.262-300。
- 水本徳明「西ドイツにおける生徒参加ー教育審議会の勧告とその制度化ー」、筑波大学大

- 学院教育学研究科『教育行財政・教育制度研究報告書』第1集、1981、P.57-68。
- 村田貞雄「ドイツの民衆学校における職員会議制度成立の系譜－実定法規定を中心にして－」、『教育制度研究』第2号、1968、P.18-34。
- 村田貞雄「ドイツの民衆学校におけるLehrerkollegiumの成立と職員会議」、『教育制度研究』第3号、1969、P.3-26。
- 村田貞雄「バイエルンの学校経営－国民学校における校長と教師の関係を中心にして－」、『人文論究』第37号、1977、P.41-52。
- 村田貞雄「西ドイツの学校経営における校長と教師の関係」、『北海道教育大学紀要』第一部C教育科学編第27巻第2号、1977、P.25-34。
- 村田貞雄「『合議制的学校経営』の成立と展開－ワイマール期プロイセンにおける国民学校のばあい－」、『北海道教育大学紀要』第一部C教育科学編第29巻第1号、1978、P.1-11。
- 持田栄一『福祉国家の教育像－現代西ドイツの教育－』国土社、1967。
- 森隆夫「西独の学校経営」、海後宗臣・相良惟一・宮田丈夫・吉本二郎（編）『学校経営大系第一巻 学校経営の基本』、国土社、1963、P.316-348。
- 森隆夫『比較教育制度論』福村出版、1968。
- 森隆夫「外国における学校経営の動向（西ドイツ）」、『現代学校経営講座 5 学校経営の革新』第一法規、1976、P.239-256。
- 森隆夫『校長の創造性』教育開発研究所、1986。
- 森田一寿「組織開発」、森田一寿『経営の行動科学』福村出版、1984、P.186-209。
- 森本三男「組織有効性と組織開発」、一寸木俊昭『現代の経営組織（現代経営学3）』有斐閣、1983、P.157-192。
- 結城忠「西ドイツにおける校長職の法的構造」、『日本教育経営学会紀要』第22号、1980、P.76-90。
- 結城忠「西ドイツ、ノルトライン・ヴェストファーレン州の『学校制度における参加に関する法律－学校参加法（SchMG）－』（全訳）」、『国立教育研究所研究集録』第1号、1980、P.143-155。
- 結城忠「西ドイツにおける1970年代以降の教育改革」、日本教育経営学会編『講座日本の教育経営 8 教育経営の国際的動向』ぎょうせい、1987、P.57-73。
- 結城忠「西ドイツの学校経営の構造」、日本教育経営学会編『講座日本の教育経営 8 教

- 育経営の国際的動向』ぎょうせい、1987、P.246-254。
- 結城忠『教育法制の理論－日本と西ドイツ－』家庭教育新聞社、1988。
- 油布佐和子「教員文化と学校改善」、市川昭午（監修）／牧昌見・佐藤全（編）『学校改善と教職の未来（日本の教育 第4巻）』教育開発研究所、1990、P.35-63。
- 吉本二郎『学校の経営行為と責任』ぎょうせい、1984。
- 若林満「組織開発とキャリア開発」、二村敏子（編）『組織の中の人間行動（現代経営学 5）』有斐閣、1982、P.301-329。
- F・ツプケ／大西健夫（訳）「両親と生徒の教育参加」、大西健夫編『現代のドイツ5 学校と教育』三修社、1984、P.85-108。
- マックス・プランク教育研究所研究者グループ／天野正治（監訳）『西ドイツの教育のすべて』東信堂、1989。
- N・グロス他／河野重男・岩崎三郎・児島邦宏（訳）『学校革新への道－教育イノベーションの普及過程－』第一法規、1973。

# 付 録

「学校制度における参加に関する法律(Gesetz ueber die Mitwirkung im Schulwesen)

—学校参加法(Schulmitwirkungsgesetz: SchMG)—の全訳

1977年12月13日制定(1984年6月26日改正)

## 第1部 総則(Allgemeine Bestimmungen)

### 第1条 参加(Mitwirkung)および参加権者(Mitwirkungsberechtigte)

- (1) 参加の目的は、学校の自己責任を促進させ、学校の教育活動におけるあらゆる関係者の、欠くことのできない協力(Zusammenwirken)を強化することにある。
- (2) 参加には、決定(Entscheidung)、関与(Beteiligung)およびそのために必要な情報提供(dazu erforderliche Information)が含まれる。関与には聴聞(Anhoerung)権、審議(Beratung)権、提案(Anregung)権、発議(Vorschlag)権が含まれる。
- (3) 教員、教育権者(Erziehungsberechtigte)、および年齢に応じた判断能力によって生徒、ならびにその他の学校制度関係者は、本法の基準にもとづき、学校制度の形成に参加する。

### 第2条 参加の組織と適用範囲(Geltungsbereich)

- (1) 学校における参加は、学校会議、教員会議、教科別会議、教員協議会、学年会議、学校父母会、学年父母会、教育権者集会、生徒会、生徒集会、および学級や課程において行われる。学級組織が存在しない場合には、学年(Jahrgangsstufe)の参加組織が学級の参加組織に代わる。
- (2) 1人の校長によって管理されている、組織上統合されている学校は、1つの学校とみなされる。
- (3) 学校設置者(Schultraeger)への参加は、当該学校の関与をとおして行われる。
- (4) 文部大臣への参加は以下の諸団体ないし諸組織の関与をとおして行われる。
  1. 州官吏法第106条において法認されている、労働組合および職業団体の最高組織、
  2. 少なくとも1つの学校形態あるいは学校段階について州規模で組織されている、きわめて重要な教育権者団体
  3. 州規模で組織されている、きわめて重要な生徒代表の連合組織、
  4. ノルトライン・ヴェストファーレン州商工会議所、西ドイツ手工業会議所、教会、およびきわめて重要な、代替学校(Ersatzschule)の設置者の超地域的連合組織、

## 5. 地方自治体の最高機関

(5) 本法は、学校管理法第3条第1項から第3項に規定された公立学校に適用される。学校管理法第13条は維持される。

(6) 本法は、学校秩序法第37条にもとづいて認可されるか、あるいは一時的に許可された代替学校には、適宜適用される。代替学校設置者は、本法とは異なっても同価値の参加形態であれば、これを導入することができる。

### 第3条 参加の範囲(Grenzen)

(1) 学校制度の形成に対する国家共同体(staatliche Gemeinschaft)の責任は、本法によっては制限されない。学校制度に関する州の監督は維持される。参加関係者はとくに学習指導要領(Richtlinien fuer den Unterricht)、教授計画、時間割、および参加組織における活動においては、法規定(Rechtsvorschrift)や管理規定(Verwaltungsvorschrift)を遵守する義務を負う。ここにいう管理規定には、とくに学校建築や学校建築計画について一般的な拘束力をもつ要綱が含まれる。

(2) 教員は、現行規定および会議決定の範囲内で、自由と責任をもって(in Freiheit und Verantwortung)生徒を教育する。会議決定は、教育の形成に際して教員の自由と責任を不必要に制限してはならない。

(3) 地方自治行政の権利、人事評議会ならびに労働組合および職業団体の最高機関の、法規上に根拠をもつ権利は維持される。

(4) 参加組織の決定は、人的、物的および財政上の要件が充足されている場合にかぎり、これを実施することができる。

## 第2部 学校における参加

### 第4条 学校会議(Schulkonferenz)

(1) すべての学校に学校会議を置く。

学校会議の構成員は以下のとおりである。

生徒数が200人までの学校の場合は、6名

生徒数が500人までの学校の場合は、12名

生徒数が1000人までの学校の場合は、24名

生徒数が1000人を越える学校の場合は、36名

教員数が3名以下の学校の場合は、学校会議はその教員数の2倍の成員によって構成される。教育権者代表および生徒代表の数が第2項によって配分され得ない場合には、構成員数は、第2項が定める比率により配分可能な数まで増員される。

(2) 学校会議は、教員代表、教育権者代表および生徒代表により、以下のような比率によって構成される。

	教 員	教育権者	生 徒
(a) 初等段階の学校では	1	1	0
(b) 中等段階 I の学校および初等段階と中等段階 I の併設校では	3	2	1
(c) 中等段階 II の学校では	3	1	2
(d) 中等段階 I と II の併設校では	2	1	1
(e) 学校管理法第4条第a項にもとづく学校制度における特別な施設では	1	0	1

(3) 教員代表は教員会議によって、教育権者の代表は学校父母会によって、また生徒の代表は生徒会によって、それぞれ1年(ein Schuljahr)の任期で選出される。試補教員には、選挙権、被選挙権はない。教員会議、学校父母会および生徒会は、その代表と同数の代理を、一定の順位をつけて選出する。教員会議によって選出された教員代表は、重要な理由がある場合には、その選出を引き受ける義務を負う。重要な理由があるか否かは、学校監督官庁がこれを決定する。学校会議においては、教員代表が主要職掌としてその任務を遂行する。

(4) 学校会議においては、第7学年以上の生徒が構成員となることができる。

(5) 職業教育の学校における学校会議は、第1項が定める構成員数のほかに、養成者側代表および被養成者側代表として各2名を加えて構成される。養成者側代表は職業教育法第56条もとづく所轄の部局によって、また被養成者側代表は所轄部局の区域にある労働組合ないしは社会・職業政策上の目的を持つ自主的な被雇用者団体によって、それぞれ指名される。1つの職業教育の学校に代表される専門につき、複数の会議所あるいはその他の機関が職業教育法にいう所轄の部局である場合、または1つの職業教育の学校に代表される専門につき、複数の労働組合および自主的な被雇用者団体が存在する場合には、指名権は、多数の専門の生徒に対して権限を有する会議所あるいはその他の機関の双方に、ならびに多数の生徒

の専門を代表する労働組合および自主的な被雇用者団体の双方に帰属する。養成者側代表および被養成者側代表は、学校会議において審議権(beratende Stimme)を有する。

(6) 学校会議の議長は校長が務める。校長は議事を進行させ、提案をしたり、案件に寄与することができる。しかし、校長あるいは校長に支障がある場合には教頭は、学校会議においては投票権(Stimmrecht)を持たない。ただ学校会議において可否同数の場合はこのかぎりではなく、校長または教頭の投票により決せられる。

(7) 教頭は、審議権を有して学校会議に参加する。連絡教員(Verbindungslehrer)は、審議権を有して学校会議に参加することができる。

(8) 学校設置者の代表は、審議権を有して学校会議に参加することができる。学校会議での審議が学校設置者の事項と関連すると認められる場合には、学校設置者はその旨の報告を受けるものとする。

#### 第5条 学校会議の任務

(1) 学校会議は、第3条の範囲において、それぞれの学校の教育活動について審議し、以下の原則を推奨する。

1. 教授内容の形成および教授方法の適用に関する原則、
2. 授業配分および課程の設置に関する原則、
3. 成績評価、成績判定、試験および進級に関する規程の統一的な適用に関する原則

(2) 学校会議は、第3条の範囲内において、それぞれの学校の以下の事項について決定する。

1. 宿題の時間上の調整および学習到達度検査に関する原則の確定、
2. 第15条にもとづく関与、およびそれと関連する学校設置者への提議に際しての決定、
3. 教科の行事や研究チームの追加設置、
4. 予定された授業以外の学校行事の計画、
5. 学校における審議会の形成、
6. 学校への教材の導入、および教材の貸与または供与、
7. 一般的な教育上の困難の除去に関する提案、
8. 週5日制または週6日制への授業配分、
9. 教育権者、および法律もしくは契約により職業教育に共同責任を負う者の授業訪問に関する規程、ならびに父母対話日の実施に関する規定、
10. 予算で規定された使用目的の範囲内で学校に自由な処理を委ねられた資金の利用、



11. 校長および教頭の任命に関する提案、
12. 他の学校との協力、
13. 地域の諸団体、宗教団体や諸組織、ならびに職業相談、職業教育および職業訓練などの問題に関連した地域の施設との協力、
14. 青少年保護および衛生の推進機関、学校心理学の機関および交通監視協会との協力、
15. 学校内規の制定、
16. 他の参加機関からの提議、
17. 学校監督官庁への提議、

(3) 文部大臣は、法規命令に定めるところにより、学校の教育活動のその他の事項に関する決定を学校会議に委ねる権限を有する。

(4) 学校会議は、特別な課題領域に関して、部分会議を設置することができる。部分会議の構成は学校会議が決定する。部分会議はそれに委ねられた課題領域に関して審議し、学校会議における決定のための準備をする。学校会議は、第2項にもとづく課題領域に属する個々の事項についての決定権限を、取り消し権を留保しながら期間を制限して、すなわち長くとも1年に限って、部分会議または校長に委譲することができる。学校会議は、本項にもとづいてなされた部分会議または校長の決定を、その決定の実施によって他者の権利が発生しない場合に限り、これを廃棄することができる。第1項、第2項および第4項が定める議決には、出席者の3分の2以上の多数が必要である。学校会議の構成員である教員、教育権者または生徒の要求により、それぞれのグループの代表者は部分会議に所属することができる。

(5) 職業分野に関連した課題を委託されている職業教育の学校における部分会議には、学校会議にその代表が参加していない場合にかぎり、当該職業分野の養成者側および被養成者側の代表各1名が加わることができる。この場合には、第4条第5項が適用される。

(6) 猶予を許さない学校会議の権限事項は、学校会議によってその構成員の中から選出され、学校会議に代表が参加している集団の各1名の代表者と共同で、校長がこれを決定する。可否同数の場合は、校長の投票で決定する。学校会議の構成員はこれについてただちに報告を受けるものとする。ただしその決定は次回の学校会議で承認されなくてはならない。学校会議は、その決定の実施によって他者の権利が発生しない場合にかぎり、これを廃棄することができる。

## 第6条 教員会議(Lehrerkonferenz)

- (1) 各学校の教員会議は専任教員、兼任教員および社会教育の専門家(Sozial-paedagogische Fachkraegte)によって構成される。試補教員は独立して授業を担当している場合には投票権を有する。しかし、そうでない場合には審議権を持つだけである。
- (2) 教員会議は教育活動に関与しているその他の協力者を会議に招くことができる。
- (3) 教員会議は学校の教育活動の専門的および教育的形成に関して審議する。教員会議は、授業の形成や実施に際して教員の協力を促進し、学校での教育委託の実現に際して各教員および校長を援助する。
- (4) 教員会議は以下の事項について決定する。
  1. 授業配分ならびに時間割および監督計画の定立に関する原則、
  2. 教員の代理に関する規程、
  3. 当該教員の意見を聞いた上での教員への特別な任務の配分、
  4. 教員研修に関する事項、
  5. 現行規程の範囲内における個々の教員の授業義務時間数の軽減についての承認、
  6. 教材の導入、および教材の貸与または供与に関する提議、
  7. 並行学級または学習集団への委託、ならびに当該学校生徒への退学の警告および退学
  8. もっぱら、または主として直接教員にかかわるその他の事項、
- (5) 教員会議の議長は校長が務める。

## 第7条 教科会議(Fachkonferenzen)

- (1) 教員会議は教科会議を設置することができる。
- (2) 教科会議は当該教科の教授資格を有する教員またはそれを教えている教員によって構成される。教科会議の議長およびその代理は、1年の任期で構成員によりその中から選出される。教育権者代表および生徒代表各2名は、投票権を持たずに教科会議に参加することができる。
- (3) 教科会議はその教科に関し、とくに以下の事項について決定する。
  1. 各教科の教授方法研究(Arbeit)および成績評価に関する原則
  2. 教具の導入および教材の作成に関する教員会議への提議
  3. 収集室、教科用教室および作業室の建設に関する提議

## 第8条 教員協議会(Lehrerrat)

(1) 専任教員が8名以下の学校では、教員会議は教員協議会を設置することができる。専任教員が9名以上の学校においては、教員会議は教員協議会を設置しなければならない。選出は1年の任期で行われる。教員協議会は3名から5名の当該学校専任教員によって構成されるものとする。

(2) 教員協議会の議長および議長代理の選出は構成員の互選による。

(3) 教員協議会は教員に関する事項の場合には校長を助言し、本人の要望があれば、教員の勤務に関する事項や生徒に関する事項の場合には調停する。州人事代表法にもとづく参加義務事項にかかわっているか否かの疑義が存する場合には、当該教員は人事協議会に照会することができる。教員協議会は、適時、校長から聴聞を受ける権利を有する。

## 第9条 学級会議(Klassenkonferenz)

(1) 学級の教員は学級会議を構成する。学級会議の議長は学級担任教員が務める。学級担任教員に支障がある場合には、勤務年数のもっとも長い教員とする。

(2) 校長または校長の委託を受けた教員は、審議権を有して学級会議に参加することができる。学級父母会の議長、学級父母会によって指名された教育権者、第7学年以上の学級代表ならびに学級から指名された生徒は、審議権を有して学級会議に参加することができる。ただし、生徒の評定や成績評価が議題とされている場合にはこのかぎりではない。

(3) 学級会議は学級の教育活動について決定する。学級会議は生徒の成績の状況について協議し、進級規程にもとづいて進級の決定を行う。成績評価は個々の教員の責任に属する。本人の要望があれば、教員はそれを説明しなければならない。

(4) 学級組織が存在しない場合は、第1項から第3項までの規定は、学級会議に代わる学年会議に適宜適用される。

(5) 成績・進級に関する事項の場合には、第1項および第4項にもとづく会議の構成、議長、議決権および手つづきは、文部大臣が法規命令により定める。

## 第10条 学校父母会(Schulpflegschaft)

(1) 学校父母会は、学級父母会および学年父母会の議長と第11条第5項第2段にもとづく学年代表によって構成される。学級父母会および学年父母会の議長代理は、審議権を有して学校父母会に参加することができる。議長および議長代理は、学校父母会により1年の任

期で選出される。学校父母会の構成員ならびに学級父母会および学年父母会の議長代理は被選挙権を有する。学級父母会および学年父母会の議長代理が学校父母会の議長または議長代理に選出された場合には、彼らは学校父母会の構成員とされる。校長または教頭は学校父母会の会議に出席しなければならない。

(2) 教育権者の参加の内容と範囲は、教育権者への教育委託と学校への委託とによって決定される。学校父母会が教育権者を代表する。

(3) 学校父母会は、学校における教育活動の形成にあたって教育権者の利益を代表し、学校における教育委託を促進する。学校父母会はそれに関係する事項、とくに第5条第1項および第2項に挙げられた事項について審議する。学校父母会は教育権者の代表および教科会議に参加する代表を選出する。

(4) 学校父母会は、教育権者の任務達成のために有用である場合には、教育権者集会を招集することができる。

#### 第 1 1 条 学級父母会(Klassenpflegschaft)、 学年父母会(Jahrgangsstufenpflegschaft)

(1) 教育権者、生徒および教員の協力(Zusammenarbeit)は学級父母会および学年父母会において実現される。

(2) 学級父母会は当該学級生徒の教育権者、学級担任教員ならびに第7学年以上の学級生徒代表およびその代理によって構成される。ただし、学級担任教員は審議権を有するだけである。

(3) 学年父母会は当該学年生徒の教育権者、当該学年組織を委託された教員、第7学年以上の学年生徒代表、その代理および第12条第5項第2段にもとづくその他の生徒代表によって構成される。なお、教育権者以外は審議権を有するだけである。

(4) 職業教育の学校においては、法律または契約により職業教育に共同責任を負う者は、審議権を有して、学級父母会および学年父母会の会議に参加することができる。

(5) 学級父母会または学年父母会は、学年の始めに1年の任期で教育権者の中から議長と議長代理を選出する。当該学年に20名以上の生徒がいる場合には、学年父母会は、生徒数が20名増加するごとに教育権者代表および学校父母会への代表各1名を選出する。

(6) 父母会は学級または学年における教育活動に関与する。教育活動に対する関与には、成績評価を除いて、とくに下記の事項についての審議が含まれる。

1. 宿題の種類および範囲
2. 学習到達度検査の実施
3. 自由参加の研究チームの設立
4. 学校外での学校行事
5. 教材の導入に関する提議
6. 教育上の障害の克服

(7) 父母会は、学習指導要領の範囲内において、教育内容の選択に関与することができる。学習指導要領にもとづいて問題となる教育内容が、学年始めに、父母会に知らされ説明がなされなければならない。父母会においては教育内容の選択に関する提議が審議される。その際、第12条第4項にもとづいて生徒から提出された議案もともに審議されなければならない。

(8) 教育権者は、学級父母会または学年父母会において、教育権者が代表するそれぞれの生徒につき共同で各1票の投票権を有する。教育権者は教育権者の間で教育活動について協議することができる。

(9) 校長または校長の委託を受けた教員および当該学級または当該学年以外の教員は、審議権を有して会議に参加する権利を有する。生徒総数の100分の20を代表する教育権者の要求があれば、当該学級または当該学年担当の教員は会議に参加しなければならない。ただし、教育活動についての審議のために必要な場合にかぎる。成年に達した生徒の権利を留保して、父母および生徒が成年に達するまでの法定代理人は審議権を有して会議に参加することができる。

(10) 教育権者は、その子弟が出席している授業や学校行事に参加する権利を有する。法律または契約により職業教育に共同責任を負う者も同様である。授業訪問の実施、とくに訪問時間の日時については、学級父母会または学年父母会において、学級担任教員または当該学年担当の教員と協議の上決定する。学校行事への参加についても同様である。

(11) 学級父母会または学年父母会の活動の範囲内において、教員は父母との対話時間を設けることができる。教育権者の個人的な相談のために、各学期ごとに、父母との対話の日が持たれなくてはならない。

(12) 成年の生徒は、成年に達した時点から、学級父母会または学年父母会の会議に審議権を有して参加することができる。

## 第12条 生徒代表制(Schuelervertretung)

(1) 生徒代表制の参加の内容と範囲は学校への委託にもとづいて決定される。生徒代表制は、学校への委託の範囲内において、とくに以下のような任務を有する。

1. 教育活動の形成に際しての生徒の利益代表

2. 教科、文化、スポーツに関する生徒の利益、政治的および社会的な生徒の利益の促進

(2) 生徒代表および生徒代表制は、学校への委託の範囲内において、学校政策上の利益を代表することができる。

(3) 生徒会(Schuelerrat)が各学校の生徒を代表する。生徒会は当該学級および当該学年の代表ならびに第5項にもとづくその他の学年代表によって構成される。議長(生徒代表)および議長代理は、生徒会がその構成員の中から1年の任期で選出する。生徒総数の100分の20の生徒からの提議があれば、生徒会の議長および議長代理は第5学年以上の生徒が選出する。生徒会は教科会議や部分会議への生徒代表およびその代理を選出する。

(4) 第5学年以上の生徒は、学習指導要領の範囲内において、教育内容の選択に関与することができる。教科担当教員は、各学期の始めに、学習指導要領にもとづいて問題となる教育内容を生徒に知らせ説明するものとする。教育内容の選択に関する提議は学級または課程に属する生徒によって審議される。その際、第11条第7項にもとづいて父母会により提出された議案も審議されなければならない。

(5) 第5学年以上の当該学級または当該学年の生徒は、学年の始めに、1年の任期で学級代表または学年代表とその代理を選出する。当該学年に20名以上の生徒がいる場合には、当該学年は、生徒数が20名増加するごとに生徒代表とその代理各1名を選出する。これについて、専門課程は提議することができる。代表およびその他の生徒代表は当該学級または当該学年の利益を代表する。

(6) 生徒会または生徒総数の100分の20の生徒の提議があれば、生徒集会が招集されなければならない。生徒集会に参加することができ第1項にもとづいて提議権を有するのは第5学年以上の生徒である。生徒集会は、学校の重要事項について報告または審議を行う。1年間に2回の生徒集会を、通常の授業時間中に開催することができる。

(7) 学級または学年の生徒集会に対しては、第6項が適宜適用される。

(8) 生徒会は、学校規模を考慮して、当該学校の3名以内の教員を1年の任期で連絡教員(Verbindungslehrer)に選出する。連絡教員は、生徒代表の任務の立案および遂行において支援を行う。

(9) 全日制学校の第5学年から第13学年までの生徒には、1ヵ月に1時間、通常の授業時間中に、生徒代表制に関する事項のための時間（S V時間）が保障される。ただし、定時制学校のS V時間は3ヵ月に1時間とする。生徒会は通常の授業時間中に開催することができる。ただし、その場合には、授業時間中の行事が考慮されなくてはならない。学校内における生徒代表制組織の会合ならびにS V時間は、学校の正規の活動である。学校内外におけるその他の生徒代表制の活動は、校長が事前に同意した場合にかぎり、学校の正規の活動とみなされる。

(10) 生徒は参加組織における活動を理由として、優遇されたり不利益を受けることがあってはならない。生徒の要望があれば、この活動は成績証明書に記載されなければならない。

(11) 基礎学校においては、生徒の認識能力や判断能力に応じて、生徒が本法の範囲内で将来の任務への心構えをつくるために、教員は教育権者の同意を得て、生徒参加の前段階（Vorform）を試験的に実施しなければならない。

### 第13条 校長(Schulleiter)

(1) 校長は、学校管理法第20条の定めるところにより、学校を経営する。

(2) 校長は学校会議の議決に関する手はずを整え、その議決を執行する。校長はまた第5条第4項第2段にもとづく学校会議の議決により、校長に委託された事項について決定する。

(3) 校長は、教頭の助言を得て、猶予を許さない事項について決定する。ただし、第5条第6項にもとづく時宜を得た決定が不可能な場合に限る。第5条第6項第4段および第5段が適用される。

(4) 校長は、学校会議、教員会議、学級会議、学年会議もしくは部分会議の決議が法規定ないしは管理規定に抵触している場合には、各会議に対して直ちに、遅くとも書類の閲覧（Kenntnisnahme）後1週間以内に異議を申し立てなければならない。異議申し立ては決議の延期効果を有し、それは2週間以内に文書で説明されなければならない。文書による説明がなされてからさらに2週間以内に開かれた次回の会議においても方策が講じられない場合には、校長は直ちに学校監督官庁の決定を求めなければならない。その決定があるまで、会議の決定は執行されてはならない。

## 第14条 特殊学校(Sonderschulen)、

### 特別な学校施設(besondere Einrichtungen des Schulwesens)

(1) 特殊学校は、その特殊な教育上の実態を考慮して、教員、教育権者および生徒の独自の参加形態を実施することができる。この参加形態は、学校の自律的な教育委託、生徒の判断能力および決定能力、教育権者の参加の可能性ならびに教員その他の職員の特殊な責任を適宜考慮しなければならない。そのためには、第4条第2項、第10条ないし第12条第3項から第9項が定めるところと異なる場合も有り得る。さらに非教授職員を教員会議の構成員とし、また非教授職員に対し学校会議での投票権を与えることが確定される。この参加形態は学校会議が決定し、上級学校監督官庁の認可を必要とする。

(2) 夜間実科学校、夜間ギムナジウムおよびコレク（大学入学資格を獲得するための機関）においては、学校会議は、上級学校監督官庁の同意を得て、学校会議の規模や任務（第4条第1項および第5項）、教科会議の構成（第7条第2項）および学年会議の構成（第9条）の構成に関して、成人教育という特殊な実態を考慮して、別異の参加形態を決議することができる。

## 第3部 学校設置者および文部大臣への参加

### 第15条 学校設置者への参加(Mitwirkung beim Schultraeger)

学校および学校設置者は学校制度の発展のために地域レベルにおいて協力する。学校設置者は、学校にとって重要な意味を持つ事項に関しては学校を関与させなければならない。とくに以下の事項がこれに属する。

1. 学校の分割、統合、変更および閉鎖
2. 学校開発計画の定立および変更
3. 学区および入学区域の確定
4. 学校の収容空間
5. 学校建築基準
6. 通学路の確保および生徒保護
7. 学校およびその他の教育施設との協力
8. 全日制学校への移行
9. 学校実験への組み入れの申請



## 第16条 文部大臣への参加(Mitwirkung beim Kultusminister)

文部大臣は、第2条第4項に定める団体や組織を、一般のおよび原則的な意味を持つ学校事項に関与させなければならない。とくに以下の事項についてこのことが適用される。

1. 学習指導要領の改訂
2. 学校制度の構造および組織の変革
3. 養成規程、試験規程、進級規程
4. 学校実験
5. 学校管理法第31条にもとづく学校建築の基準
6. 教材および教具の選択に関する規程
7. 一般学校規程
8. 学校教育と企業内教育との調整

## 第4部 手続規定

### 第17条 被選挙権、構成員資格の喪失

(1) 禁治産者、一時的な後見に服している者、判決により公職についたり、公的な選挙から権利を導き出したりする資格を有さない者、および公の事項について選挙をしたり投票する権利を有さない者は、参加組織において選出されない。さらに第6条第1項により教員会議の構成員とされている者および当該学校の非教授職員は、教育権者として選出されてはならない。

(2) 参加組織における構成員資格は、改選された新組織の最初の会合とともに喪失する。また、以下の場合にも構成員資格は喪失する。

- a) 選出機関が出席者の3分の2以上により後任を選出した場合、
- b) 構成員としての著しい義務違反により学校監督官庁により除斥された場合、
- c) 任期中に第1項に挙げられた要件に該当するに至った場合、
- d) 教員においては、
  - aa) もはや当該学級もしくは当該学年における教育に携わっていない場合、または当該学校に勤務していない場合、
  - bb) 重要な理由が認められる場合；これについては第4条第3項第5段が適用される、
- e) 教育県者および生徒においては、

- aa) 委任を取り消された場合、
  - bb) 生徒が当該学級、当該学年または当該学校をはなれた場合、
  - f) 生徒が成年に達した際の教育権者の場合、ただし学校会議の構成員、学級父母会または学年父母会の議長および議長代理の場合には、改選された新組織の最初の会合とともに資格を喪失する。
- (3) 学校会議の構成員が任期終了前に除斥された場合、残りの期間については次席代理が正規の構成員となる。ただし第2項第2段a号はこの場合にも妥当する。

### 第18条 招集、定足数、議決、参加

- (1) 参加組織の会議は議長が必要に応じて招集する。議長は、構成員の3分の1の要望があれば、会議を招集しなければならない。
- (2) 参加組織は、法定された構成員の半数以上が出席している場合、議決能力を有する。学級父母会の集会の場合には投票権者数（第11条第8項第1段）が基準とされる。定足数が定められていないときには、その参加組織は議決能力を有するものとみなされる。定足数に達しないために審議が延期され、同一事項を審議するために再度招集された場合には、参加組織は出席者数と関係なく議決能力を有する。なお招集に関しては、本項が告示されなければならない。
- (3) 本法に別段の定めがない限り、議決は出席者の単純多数決による。投票棄権者数あるいは無効投票数は多数決の算定に算入されない。進級規程にもとづく議決の場合には、投票を棄権することは認められない。
- (4) 参加組織の会議は非公開である。しかし個々の事項について学校公聴会(Schuloeffentlichkeit)を開くことができる。ただし、教員、教育権者、生徒または非教授職員に個人的に関係する事項を審議する場合は、このかぎりではない。議決には出席者の3分の2以上が必要である。
- (5) 参加組織において非教授職員の課題領域に属する事項が審議される場合には、非教授職員の代表が呼ばれるものとする。
- (6) 参加組織の会議は、特別な例外的場合にかぎり、通常の授業時間中に開催することができる。日時に関しては構成員の職業活動が考慮されなければならない。
- (7) 参加組織における教員の活動は職務上の義務に属する。校長は、本人の申請により、兼任教員の教員会議への参加を免除される。本項第2段は教科会議に対しても適用される。

特別な理由にもとづき勤務を免除する権限は留保される。

(8) 参加組織における教育権者および生徒の活動は無給である；したがって、ノルトライン・ヴェストファーレン州管理手続法第85条は適用されない。

(9) 参加組織の構成員および参加者は秘密保持義務を負う。ただし、教員、教育権者、生徒または非教授職員に個人的に関係する事項が審議される場合を除き、他の参加組織の構成員に対してはこのことは妥当しない。議決文は秘密保持義務の対象とならない。しかし、第4項第3段の意味での審議事項に関する議決または機密を含んでいる議決はこのかぎりではない。

## 第5部 最終規定

### 第19条 施行規則

(1) 文部大臣は、法規命令によって、以下の事項を規定する権限を有する。

1. 参加組織構成員および代理の選挙手続ならびに選挙時期について定める選挙規程、誰が第1回の会議を招集するか、さらに教員、教育権者および生徒は、学校段階または学校種別により、どのような比率で参加組織を構成しなければならないか、
2. 参加組織の議長および議長代理の選出ならびに改選による任期終了前の選出、
3. 参加権者自身、参加権者の配偶者、3親等以内の親族または2親等以内の姻族に関する事項への参加権者の参加禁止。

(2) 文部大臣は本法を施行するために必要な管理規則を制定する。

### 第20条 法規定の改正

改正は関連する法規定に及ぶ。これは印刷物(Abdruck)に示された。

### 第21条 施行

本法は、1978年8月1日から施行する。ただし前段の規定にかかわらず第9条第5項および第19条は本法公布日から効力を有する。

(注) なお、本法の翻訳にあたっては、結城忠による全訳(「西ドイツ、ノルトライン・ヴェストファーレン州の『学校制度における参加に関する法律—学校参加法(SchMG)—』(全訳)」、『国立教育研究所 研究集録』第1号、1980、P.143-155)を参照し、数多くの示唆を得たことを記しておく。

筑波大学附属図書館



本学関係

---