



学校の組織風土・組織文化認知の多様性を活かした
特色ある開かれた学校づくりの研究

[課題番号：12610271]

平成12・13・14年度科学研究費補助金

(基盤研究(C)(2))

研究成果報告書

平成15年3月

研究代表者

^{ハヤシ}林

^{タカシ}孝

(広島大学大学院教育学研究科助教授)



研究組織

研究代表者 : 林 孝 (広島大学大学院教育学研究科助教授)

交付決定額 (配分額)

(金額単位: 千円)

	直接経費	間接経費	合計
平成12年度	1,200	0	1,200
平成13年度	700	0	700
平成14年度	800	0	800
総計	2,700	0	2,700

研究発表

(2) 口頭発表

1. 林 孝 「学校の組織風土・組織文化認知の多様性を活かした特色ある開かれた学校づくりに関する考察：非教授職員の認知に注目して」 日本教育経営学会 第41回大会 (於；奈良教育大学、平成13年6月10日)
2. 林 孝 「特色ある開かれた学校づくりに関する考察：非教授職員の「理想とする学校の組織文化」に関する認知に注目して」 中国四国教育学会 第53回大会 (於；山口大学教育学部、平成13年11月11日)
3. 林 孝 「特色ある学校づくりとこれからの教育経営：地域教育経営の視点から」 日本教育経営学会 第42回大会公開シンポジウム (於；岡山大学教育学部、平成14年6月8日)



は し が き

平成 14 年度から、小・中学校においては新学習指導要領が本格実施されるとともに、完全学校週 5 日制も始まった。学校にあつては、教育における地方分権化の促進や学校経営の自主性・自律性の確立の方向のなか、「学校が地域住民の信頼にこたえ、家庭や地域が連携協力して教育活動を展開するためには、学校を開かれたものとするとともに、学校の経営責任を明らかにするための取組が必要」であり、「学校の教育目標とそれに基づく具体的教育計画、またその実施状況についての自己評価を、それぞれ、保護者や地域住民に説明すること」（中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について(平成 10 年 9 月)」)が求められている。また、平成 13 年 4 月に内閣府に設置された総合規制改革会議は「各学校が特色ある学校づくりを目指し、様々な工夫を凝らしていくことは初等中等教育においても望ましい姿であるが、そこにはサービス供給主体による説明責任(アカウンタビリティ)の徹底と、保護者や地域住民が学校運営に参画しやすい仕組みが存在しなければ、持続した改善への取組とはなりにくい」と指摘し、各学校における自己点検評価制度の推進を提言している。

こうした教育改革の取り組みが急速に進展する今日であるが、その全体像を示すものとして、「21 世紀教育新生プラン」があげられる。このプランは「学校、家庭、地域の新生」をめざし「学校が良くなる、教育が変わる」ための具体的な主要な施策や課題及びこれらを実行するための具体的なタイムスケジュールとして、文部科学省から平成 13 年 1 月に提出されたものである。このプランのよりわかりやすい説明のために作成された参考資料が「レインボープラン〈7 つの重点戦略〉」である。なかでも、①わかる授業の推進による基礎学力の向上、②多様な奉仕・体験活動の推進による心豊かな日本人の育成、③楽しく安心できる学習環境の整備、④父母や地域に信頼される学校づくりの推進、⑤教える「プロ」としての教師の育成といった教育改革の方向が、小学校教育に関わっては重要である。

さらに、平成 14 年 3 月には、平成 14 年度 4 月 1 日から「学校教育法(昭和 22 年法律第 26 号)第 3 条に基づく文部科学省令として、新たに、「小学校設置基準」及び「中学校設置基準」を制定し、以下の事項について定める」とされた。そのなかにおいて、「自己点検評価及び情報提供」として、「小学校(中学校)は自己点検評価及びその結果の公表に努めるとともに、積極的な情報提供を行う」とされ、学校評価システムは「自己点検評価及び情報提供」のもつ意義を実働化するものであるとともに「特色ある開かれた学校づくり」にとっても不可欠なシステムと考えられる。

ところで、このような教育改革の成否は、各学校と各地域が教育改革の理念と目標を踏まえて、実際にどのような取り組みを行うかにかかっている。すべての学校がその特色を生かして創意工夫を凝らした教育活動を展開するとともに、地域全体として子育てを支援し子どもの成長を支えていく取り組みを展開することが不可欠である。このような取り組みを「特色ある開かれた学校づくり」という用語で捉えようとしている。

そこで本研究においては、学校のもつ条件性を踏まえて「特色ある開かれた学校づくり」を推進する方策について明らかにするべく、「序」において述べるように、学校の組織風土・組織文化認知の多様性に注目して、成員間の認知の多様性をノイズとして捨象するのではなく、特色ある開かれた学校づくりの有意味情報として「異質情報」の視点から検討しようとするものである。

平成 12 年度から平成 14 年度にわたる 3 年間において、本研究では、平成 12 年度：1,200 千円、平成 13 年度：700 千円、平成 14 年度：800 千円の交付を得た。調査研究を中心として、平成 12 年度には広島県の公立小学校に勤務する非教授職員を対象にアンケート調査を実施した。平成 13 年度には保護者を対象にアンケート調査を実施した。平成 14 年度には協力校と連携し、組織単位のアンケート調査と面接調査を実施した。これまで、「研究成果中間報告書(平成 14 年 3 月)」

において、平成 12 年度、平成 13 年度の 2 年間の研究の進捗状況について、協力いただいた方々への経過報告も兼ねて報告し、最終年度となる本年度の研究にあたって課題を整理するために取りまとめた。そこでも指摘したことではあるが、この報告書においても調査結果の基本的な整理に留まる部分も残されている。

本研究においては、平成 12 年度では、広島県の公立小学校に勤務する非教授職員(a.養護教諭、b.事務職員、c.栄養職員)を対象にアンケート調査を実施して、それぞれの職務内容の特性と学校の組織風土・組織文化に対する認知の視点との関連性に注目して異質情報を抽出することに努めた。それら非教授職員は学校において、多くは一人職(栄養職員の内、給食調理員を除く)であることが多く、学校の組織風土・組織文化の認知は勤務校の特性によって異なることが予想されるが、どのような視点の有意な情報として抽出することが可能かに焦点を置いて検討することに努めた。続いて、平成 13 年度には、保護者を対象にアンケート調査を実施し、家庭・家庭教育の状況や地域の教育力に対する認知、家庭・地域社会と学校と教育連携、学校の組織風土・組織文化についての認知を明らかにして、異質情報の抽出に努めた。調査対象には、組織単位のデータとして公立小学校 7 校(広島県 4 校、徳島県 3 校)の保護者と、平成 13 年度 P T A 教育フォーラム(平成 13 年 10 月 14 日、東広島市中央公民館)に参加した小学校 P T A 役員を対象とした。

以上の 2 年間の研究成果を踏まえて、平成 14 年度においては、1) 保護者調査のより精緻な分析考察を通じて、保護者からどのような有用な異質情報の視点を得ることができるか、明確に提示すること、2) 協力校と連携し、組織単位のアンケート調査(教職員(悉皆)と保護者(200 名程度)を対象として東広島市立 6 小学校で、教職員を対象として徳島市立 3 小学校で(なお、保護者調査は平成 13 年度実施済み)と面接調査(徳島市立 3 小学校)を実施し、特色ある開かれた学校づくりのための個別的な学校改善の取り組み状況を考察することを課題として、公立小学校 9 校の協力校を得て研究を進めた。組織成員の捉える学校の組織風土・組織文化に関する認知をめぐって、その多様性に注目しているが、その認知の源泉について、組織単位で検討を試みた。地域性などの学校のもつ条件性を踏まえて、それらの「異質情報」を交配することで得られる特色ある開かれた学校づくりのための学校改善方策を実証的に明らかにすることを目指した。その際に考慮したことは、どの学校にとっても「唯一最善の万能薬」となる改善方策を期待することが有益ではないことである。したがって、学校のもつ条件性に応じて「あり得る」方策への示唆となる、特色ある開かれた学校づくりに有意な情報の抽出や差異の止揚といった「異質情報」交配の方途を明らかにすることを最終年度の研究における課題として取り組んだのであるが、各年度の調査をめぐって、結果の分析・整理に多分にウエイトがおかれていることは否めない。特色ある開かれた学校づくりのための個別的な学校改善の取り組み状況の考察に先だって関連する事項を整理した「研究成果中間報告(平成 14 年 3 月)」を補強する形で、本報告書での考察を深めている。

研究期間内に、我が国の教育改革のスピードは加速し、特色ある開かれた学校づくりを促進する条件として、学校評価システムの導入や通学区域の弾力化などの施策が次々と打ち出されてきた。特色ある学校づくりは、家庭・学校・地域社会の教育連携のもと、「学び」を重視する学校の組織文化を教職員のみならず、保護者や地域住民が共有するとともに、学校評価によって得られたデータを共有し、それを対話のための資料としてコミュニケーションを活性化していくことによって、開かれた学校づくりとなって結実していくのではないかと、研究の仮説を修正しながら研究を進めてきた。すなわち、学校評価における教職員の自己評価を保護者や地域住民の視点で捉え直すこと、保護者や地域住民の学校の教育活動に対する評価と教職員の自己評価と対置させ学校改善に活かすことが重要となるのであり、そこに「異質情報」交配の方途を検討する視座があると考えたのである。その点から、保護者・住民の経営参加の視点や学校評議員制度を活かす視点、さらには学校の目指すビジョンやミッションにとっての地域教育経営の視点を加えて考察を進めた。そして、これまで整理した学校経営における具体的な方策を考えるにあたって考察してきた司書教諭(平成 15 年度より 12 学級以上の学校において必置)の役割や生徒指導体制におけ

る協働のあり方(学校内部を開き、家庭や地域社会さらには他校種間に関く視点)を再考して、本報告書では付録として収録することとした。

さて、これまで、本研究課題の遂行にあたっては、多くの方の指導・支援と協力とを得てきた。本研究課題の研究成果の発表に際しては、日本教育経営学会第41回大会(於:奈良教育大学、平成13年6月10日)における発表(「学校の組織風土・組織文化認知の多様性を活かした特色ある開かれた学校づくりに関する考察～非教授職員の認知に注目して～」)において、特に司会の堀内孜先生(京都教育大学)からは学校の非教授職員に関する先行研究や彼らの関心の焦点について、フロアーにあっては青木朋江先生(千葉大学)には事務職員・養護教諭・栄養職員それぞれの存在の有様や教職員間の関わりにおいて果たす役割などについて多くの示唆を得たことを感謝したい。

また、中国四国教育学会第53回大会(於:山口大学教育学部、平成13年11月11日)における発表(「特色ある開かれた学校づくりに関する考察～非教授職員の「理想とする学校の組織文化」に関する認知に注目して～」)においては、司会の岡東壽隆先生(広島大学大学院教育学研究科)やフロアーの中島正明先生(安田女子大学)とは「特色」や「開かれた」といった用語のもつ意味・意義をめぐって有意義な議論ができたことを感謝したい。

さらに、この中国四国教育学会第53回大会では公開シンポジウム「教育改革の推進—学校の主体性・自律性をめぐって—」(平成13年11月10日)の登壇者として「保護者・住民の経営参加の面から」について提案する機会を得た。また、日本教育経営学会第42回大会(於:岡山大学教育学部、平成14年6月8日)でもシンポジウム「特色ある学校づくりとこれからの教育経営」の登壇者として「地域教育経営の視点から」について提案する機会を得た。これらの機会では、本研究における「特色ある開かれた学校づくり」について得られた知見を踏まえた提案となり、また、本研究の目指す「学校の組織風土・組織文化認知の多様性を活かした特色ある開かれた学校づくり」の視野を広げることになったことにも感謝したい。

本研究課題の遂行にあたっては、本研究期間内に他の研究に関わったことと有機的な関連のもとに研究が進捗したと考えている。忙しかったことを除けば有意義な3年間であったと考えている。まず、広島県教育委員会と広島大学教育学部との共同で実施した「生徒指導上の課題に関する専門的な研究プロジェクト」(平成12・13年度「暴力行為等の問題行動に関する研究プロジェクトチーム」の一員として参加)における調査対象の一部である小学校の保護者の調査結果(平成13年度広島県公立小学校4校保護者調査)と連動していることである。調査結果の使用とともに、そこでの議論からも多くのヒントを得ている。広島県教育委員会・広島県教育センターのプロジェクトチームのメンバーの先生方とともに、特に、チームリーダーである前田健一先生(広島大学大学院教育学研究科)には多くの示唆とともに、プロジェクトの取りまとめでご負担をおかけしたこととあわせ感謝したい。

また、特色ある開かれた学校づくりにあたって、学校評価の視点が不可欠であるが、広島県学校評価システム検討会議(平成13年8月～平成14年11月)や広島市学校評価システム検討会議(平成14年9月～)の委員としての経験は研究遂行に多くの示唆を得るものである。とりわけ、広島県学校評価システム検討会議会長の長尾眞文先生(広島大学教育開発国際協力研究センター)からは評価の基本的な概念整理に多大の示唆を得ることができたことを感謝したい。

さらに、教育改革の進展のなかで、東広島市の学校運営の今後のあり方(21世紀の東広島市学校運営改革検討委員会『学園都市の未来を拓く新しい小中学校教育の創造—ルネサンス・東広島—』平成13年9月)、高田郡美土里町の義務教育プラン(広島県美土里町教育委員会『義務教育プラン美土里教育21—まちが学び舎。自分を創ろう、美土里町の子ども』平成13年3月)、大竹市小中学校充実の方途(大竹市小・中学校充実検討委員会『小・中学校充実のための提言』平成13年12月)、尾道市学校通学区域の審議(尾道市立学校通学区域審議会『尾道市立小・中学校の適正配置及び通学区域について(答申)』平成14年11月)、豊田郡安浦町の学校適正配置(広島県安浦町教育委員会『安浦町小中学校適正配置に関する調査研究(研究成果報告書、平成13年度)』平成14年3月)などの検討に関わってきた経験は、学

校経営学を専攻する者にとって、多面的な視点をもたらしてくれた。この間、ご指導いただいた方々に改めて感謝を申し上げたい。

東広島市の小学校の事例の検討(平成13年度)にあたっては、ゼミ生がお世話になるとともに、中間報告書にまとめるにあたって、改めて訪問させていただき、各小学校の校長先生からは多くの示唆を得ることができた。さらに、平成14年度においては、組織単位の検討にあたって教職員調査・保護者調査に多大のご協力を得ることができた。2年のタイムラグとその間に校長先生の異動のあった学校が3校と、「特色ある開かれた学校づくり」の事例という点では継続性に課題も指摘できるのであるが、厚く御礼を申し上げたい。なお、平成13年度における事例の検討にあたっては、筆者に平成13年度卒業論文を提出した上原美子さん(『地域との教育連携による「特色ある学校づくり」』)と香川由美子さん(『「開かれた学校」づくりに関する一考察～学校を開いていく過程を中心に～』)、及び、本年度博士課程前期を修了した骨田幸子さん(「学校教育活動における学校と地域の連携に関する研究」を主題に教職員と地域人材の連携のあり方を検討)の研究成果に依拠している。いずれも筆者が指導教官として関わったものであるが、本来の研究成果としての原著は彼女らに帰属するものであること(なお、本報告書における文責は筆者にある)を明記し、彼女らの真摯な研究への取り組み成果が非常に有用であったことを深く感謝したい。そこでは、各学校の学校要覧や研究紀要類を詳細に分析考察し、校長に対する面接調査を踏まえて考察を深め、研究成果が取りまとめられている。本報告書では、それらを踏まえこれまでの筆者の当該校との関わりに基づき再構成して作成するとともに、その確認のため改めて校長からアドバイスを得て「中間報告書」にまとめたが、平成14年度の調査結果も踏まえて、再度構成し直している。

調査の実施にあたっては、特に、徳島県3小学校における保護者対象の調査(平成13年度)・教職員対象調査(平成14年度)において、前回の共同研究に引き続き、杉田昌子先生(徳島文理大学)にお世話いただいた。PTA役員対象調査ではPTA教育フォーラム(平成13年10月14日、東広島市中央公民館)のお世話された東広島市PTA連合会の役員の方々にお世話になった。深く感謝したい。面倒な調査に回答下さった教職員、保護者の方々や、調査を配布、回収に尽力下さった各学校の先生方にも感謝申し上げたい。

調査結果の分析、作表作図においては、ゼミの院生が手伝ってくれた。昨年度博士課程前期を修了した田代和馬さん(大分県耶馬溪町立下郷小学校教諭)、長谷川圭介さん(大分県臼杵市立下南小学校教諭)には、本研究の開始年度に大学院に入学し、研究の補助に2年間積極的に取り組んでくれた。なお、田代和馬さんには、中間報告書において、小学校にあつて特色ある開かれた学校づくりの主たる担い手、すなわち教師の地域に開かれた学校づくりを推進する力量(対外的経営力量)に関する知見の報告をまとめてもらった。本報告書においても、彼の研究成果(『地域に開かれた学校づくりを推進する教師の力量に関する研究』)の一部を掲載している。彼の研究においては、教師の対外的経営力量の構成要素、その特徴やその形成機会を中心に明らかにしている。異質情報の交配を通じて、学校のもつ条件性を踏まえ、校長や教頭を中心とした特色ある開かれた学校づくりを推進する方策を検討するのが、本研究の中心的課題である。そのような課題の遂行には、特色ある開かれた学校づくりの推進方策を支える教師の力量の検討も必要とされると考えている。その点で、彼の報告は示唆深い。この研究成果報告書の作成にあたって、優れた成果を上げた研究から報告をまとめることを快く承諾し、また、示唆深い結果を提出してくれた彼の努力に深く感謝したい。さらに、本年度博士課程前期を修了する兼澤正一郎さん、永安博幸さん、骨田幸子さん、博士課程前期1年、篠原千夏さん、田中由佳さん、榊義嗣さん、吉岡尚美さんには、自らの研究課題の追求とともに研究補助に取り組んでくれた。名前を挙げ、感謝の意を表したい。

平成15年3月20日

林 孝

目 次

はしがき	i
目 次	vi
序 研究の目的と研究の方法	1
1. 問題の所在と研究目的	1
2. 研究の方法と調査の概要	2
第Ⅰ章 非教授職員から示唆される「異質情報」の視点	7
第1節 非教授職員における学校の組織風土・組織文化の認知の多様性	8
1. 調査回答者の特性	8
2. 学校の組織風土・組織文化の認知	9
3. 開かれた学校としての取り組みに関する認知の特徴	11
4. 自由記述からみた非教授職員の認知の特徴	12
第2節 非教授職員の「理想とする学校の組織文化」に関する認知の特徴	22
1. 「理想とする学校の組織文化」に関する認知の特徴	22
2. 職種別・経験年数別にみた「理想とする学校の組織文化」認知の特徴	24
3. 非教授職員から得られる有意味な異質情報の視点	27
第Ⅱ章 教職員と保護者との「異質情報」の視点	31
第1節 保護者対象の学校組織単位調査(平成13年度)の分析結果	32
1. 家庭・家庭教育の状況についての意識	32
2. 地域社会の教育環境の現状についての意識	33
3. 家庭・地域社会と学校との教育連携の取り組みについての意識	34
4. 学校の組織風土・組織文化についての認知	35
第2節 P T A 役員対象調査(平成13年度)の分析結果	38
1. 家庭・家庭教育の状況についての意識	38
2. 地域社会の教育環境の現状についての意識	39
3. 家庭・地域社会と学校との教育連携の取り組みについての意識	39
4. 学校の組織風土・組織文化についての認知	40
5. 自由記述からみた学校の自慢と課題	41

第3節 学校組織単位による教職員・保護者調査(平成14年度)の比較結果	45
1. 家庭・家庭教育の状況についての意識	45
2. 地域社会の教育環境の現状についての意識	47
3. 家庭・地域社会と学校との教育連携の取り組みについての意識	48
4. 学校の組織風土・組織文化についての認知	49
5. 教職員と保護者との「異質情報」の視点	50
第Ⅲ章 特色ある開かれた学校づくりの事例の検討	53
第1節 東広島市立6小学校の事例(平成13年度の取り組みを中心に)	54
1. 西条小学校	54
2. 寺西小学校	57
3. 高屋西小学校	60
4. 御菌宇小学校	62
5. 三永小学校	65
6. 造賀小学校	67
第2節 徳島市立3小学校の事例(平成14年度の取り組みを中心に)	71
1. 昭和小学校	71
2. 八万南小学校	74
3. 方上小学校	76
第Ⅳ章 特色ある開かれた学校づくり検討の諸点	79
第1節 地域に開かれた学校づくりを推進する教師の力量(田代和馬著)	80
1. 対外的経営力量の構成要素	80
2. 対外的経営力量の特徴	81
3. 対外的経営力量の形成機会	84
第2節 特色ある開かれた学校づくりと「総合的な学習の時間」の創造	90
1. 「総合的な学習の時間」に求められる視点	90
2. 学校の教育力への期待・教職員の力量への期待	91
3. 開かれた学校のイメージと開かれた学校づくりに求められる視点	94
4. 学校評価の視点と「総合的な学習の時間」の進化の方略	97
5. 「総合的な学習の時間」の創造と特色ある開かれた学校づくりの視点	100
第3節 保護者・住民の経営参加の視点から見た特色ある開かれた学校づくり	104
1. 保護者・住民の経営参加の概念の検討	104
2. 学校の主体性・自律性の確立と保護者・住民との協働	106
3. 学校評議員制度を活かした特色ある開かれた学校づくり	108

序 研究の目的と研究の方法

1. 問題の所在と研究の目的

今日、学校教育をめぐるのは、生きる力の育成や心の教育の充実、個性を伸ばし多様な選択のできる学校制度の実現など、多様な視点から教育改革が進められている。この教育改革の成否は、各学校と各地域が教育改革の理念と目標を踏まえ、どのように取り組むかにかかっている。教育における地方分権化の促進や学校の自主性・自律性の確立の課題の達成も、そのようなコンテキストで捉えられる。すべての学校がその特色を生かし創意工夫を凝らした教育活動を展開するとともに、地域全体として子育てを支援し子どもの成長を支えていくような取り組みの展開が不可欠である。すなわち、「特色ある開かれた学校づくり」に取り組むことが求められているのである。平成14年度から小・中学校において本格実施された「総合的な学習の時間」も、このようなコンテキストの中で、学校や地域社会を学習の場として展開されるものである。

また、学校の自主性・自律性の確立の課題は、学校の教育活動に自己完結的な取り組みの推進を求めている。しかし、そのような学校教育を取り巻く状況にあっても、学校の目指す教育目標の達成には、事実として、単位としての学級での教育活動の充実を必要としていることは疑いが無い。そのような点を踏まえると、「特色ある開かれた学校づくり」の推進にあたっては、学校には、家庭・学校・地域社会の教育連携のもとに子どもの教育を進めていく学校外に開かれた視点とともに、学校における基本的な単位としての学級での教育活動の充実を図り、学校内を開いていく視点をもって、「特色ある開かれた学校づくり」にあたるのが期待される。

この「特色ある開かれた学校づくり」にあたっては、各学校には、「学校とは何か」「学校が果たす役割とは何か」「その役割をどのような組織を通じて果たすか」、自ら問い直すことが求められる。その問い直しの過程に、「私たちの地域の、私たちの学校の、私たちの子どもたち」の視点、すなわち、学校のもつ条件性を明らかにしていくことが必要である。そこで得られる自校の「ある姿」を基底に、「あるべき姿」としての自校の教育理念・経営ビジョンの明確化を図るのである。その際に不可欠なアプローチは、「ある姿」を「あるべき姿」に接近させるための「ありうる姿」としての経営方策の策定と実施である。つまり、学校のもつ条件性に適合した優先順位に沿う学校経営の遂行を通じて、学校管理職を中心として責任ある学校づくりを展開していくことが期待されている。

以上のような研究関心のもとに、筆者は学校経営学の研究に取り組んできている。本研究課題（「学校の組織風土・組織文化認知の多様性を活かした特色ある開かれた学校づくりに関する研究」）への取り組みは、そのような研究関心から発した問題意識に基づき、これまでに受けた科学研究費補助金による2つの研究の延長上に位置づく。本研究課題の設定においては、その2つの研究から得られた課題意識に端を発している。

第一は、文部省科学研究費補助金一般研究(C)「教育の力量形成に及ぼす学校の組織風土・組織文化の影響に関する実証的研究」(平成4・5年度、研究代表者:林孝、研究経費:1100千円)である。この研究では、小学校の教諭等を対象として、学校の組織風土・組織文化に関して、学校の組織風土イメージ次元や組織文化の認知や理想とする組織文化を明らかにし、教師の力量形成に及ぼす組織風土・組織文化の影響の態様を明らかにした(林、1995、1994ほか)。この研究では、教諭の経験年数別での考察において、学校の組織風土・組織文化が多様に認知されている状況を個人レベルの分析・組織レベルの分析において明らかにし得たが、学校の組織風土・組織文化の改善が学校改善の最優先の事項であること(Owens、1991、今津、1996など)や、組織進化論等の主張する「異質情報」の存在が学校経営に重要であること(Weick、1969、岡東、1994)に注目すると、上述し

た組織風土・組織文化に対する認知の多様性を特色ある開かれた学校づくりのための学校改善の契機として活用していく方策の検討が必要とされると考えさせられている。

第二は、文部省科学研究費補助金一般研究(C)「学校週5日制における家庭・学校・地域社会の教育連携に関する保護者の意識変化の考察」(平成6・7年度、研究代表者：林孝、研究経費：900千円)であり、1984年実施の調査と同地域の保護者対象の調査を1994年に実施し、家庭・学校・地域社会の教育連携に関する保護者の意識の10年間の変化をめぐって比較考量し、学校週5日制における家庭・学校・地域社会の教育連携を推進する教育経営方策への示唆を明らかにした。また、この研究の成果は平成9年度文部省科学研究費補助金「研究成果公開促進費」(申請番号：92048)を受け公刊した(林、1998)。この研究においては、保護者の捉える学校のイメージが正確であるか否かにかかわらず、そのような認知が保護者にとっての現実であること、学校への期待の大きさに対して学校について不明確な情報しか持ち合わせないことなど、特色ある開かれた学校づくりにあたって、学校の情報発信と情報受信のあり方や保護者の学校のイメージの検討を進め、その成果を学校改善に活かしていく方策の検討が求められると考えるところである。

そのような視点に立って、これまでの研究をみると、学校のスタッフの中でも教諭・教頭・校長といった教授職員や管理職を対象として研究を進め、その中での相違に注目してきたという制約を指摘せざるを得ない。その点で、特色ある開かれた学校づくりにとって、視点を異にする当該学校に関わる多様な人びとの情報が有意義な異質情報として必要とされると考えるものである。例えば、①いじめや不登校などの対応に活躍が期待される養護教諭や、学校の条件や保護者・家庭の状況に詳しい事務職員、学校給食という立場から、食と教育、食と子どもの生活をみる栄養職員などの非教授職員(non-teaching staff)の認知する学校の組織風土・組織文化に関する情報や、②開かれた学校として教育連携の強力なパートナーであり、学校をイメージとして捉えその影響が子どもに反映することとなる保護者や地域住民の情報に注目できる。なぜなら、教授職員や管理職に無意識的に機能している組織風土・組織文化に、異質な情報を提供し、自明としてきたことへの反省的な視座を提供することに成り得るからである。

そこで、本研究では、次の諸点を研究の目的とすることとした。すなわち、①学校の組織風土・組織文化に対する学校に関係する人びとの間に見られる認知の多様性を明らかにして、②それら成員間の認知の多様性を特色ある開かれた学校づくりの有意義情報として「異質情報」の視点から、その特徴や差異の特色を実証的に考察し、③それら「異質情報」を組織単位で検討し、地域性などの学校のもつ条件性を踏まえて、学校経営のリーダーとしての校長・教頭を中心とした特色ある開かれた学校づくりを推進する方策を明らかにすることである。

2. 研究の方法と調査の概要

研究目的の遂行にあたっては、主に3つの研究の視点を踏まえることとした。その研究の視点と、その意義とは、次のようなものである。

第一に、学校の組織風土・組織文化に対する学校に関わる成員間の多様性に焦点を当てることである。これまでの多くの研究が、教諭等の学校のスタッフの中でも教授職員を考察対象の中心に置き、しかも、組織風土や組織文化の類型化に注目してきた。そのため、組織風土・組織文化の現状やその影響等に関連して成果を上げてきたが、その視点は、教育活動の中核に位置する学校に関わる成員とはいえ、学校に関係する成員の一部による単眼的な学校の組織風土・組織文化を捉えたものと言わざるを得ない。その点では、成員間の認知の多様性に焦点を当て、非教授職員や保護者のもつ情報にも注目することで、学校のもつ組織風土・組織文化の総合的な解明にとっても意義深いと考えられる。

第二に、成員間の認知の多様性をノイズとして捨象するのではなく、特色ある開かれた学校づくりの有意義情報として「異質情報」の視点から捉えようとするところである。すなわち、本考察

においては、成員間の認知の多様性を、学校の組織風土・組織文化を捉える多面的な視点を提供する「異質情報」と捉えている。したがって、「異質情報」を成員の相互作用の中で検討し、それらの「異質情報」を交配することで得られる特色ある開かれた学校づくりのための学校改善方策を実証的に明らかにしようと企図しているものである。

第三に、それら「異質情報」を組織単位で検討し、地域性などの学校のもつ条件性を踏まえて、特色ある開かれた学校づくりのための学校改善方策の考察に取り組むことである。なぜなら、どの学校にとっても「唯一最善の万能薬」となる改善方策を期待することは有益ではなく、学校のもつ条件性に応じて「あり得る」方策への示唆となる、特色ある開かれた学校づくりに有意義な情報の抽出や差異の止揚といった「異質情報」交配の方途を明らかにすることが必要とされると考えるからである。

以上のような研究視点のもと、まず、平成 12 年度においては、広島県の公立小学校に勤務する非教授職員(a.養護教諭、b.事務職員、c.栄養職員)を対象にアンケート調査を実施して、それぞれの職務内容の特性と学校の組織風土・組織文化に対する認知の視点との関連性に注目して異質情報を抽出することに努めた。調査結果の分析にあたっては、第一に、1)学校の組織風土・組織文化認知にみられる特徴として、①「同僚の教職員の多くがもつ勤務校の印象」の評価、②「勤務校で重要視されている事柄」の評価、③「理想とする学校の組織文化」について整理した。第二に、2)学校の提供する開かれた学校としての取り組みに関する認知の特徴として、①「学校に対する親和度」についての認知、②家庭と学校との教育連携、地域社会と学校との教育連携からみた「開かれた学校づくりへの取り組み状況」に関する認知について整理した。第三に、3)自由記述から、職種別に、①学校組織の位置づけやその阻害状況、②学校組織における役割認知、③職務推進における連携についての言及などをめぐって整理する。

そのような整理に基づいて、本報告書では、第 I 章として、第 1 節において、調査の全般にわたって、職種別に整理した結果を示した。そして、第 2 節において、「理想とする学校の組織文化」をめぐって、職種別・経験年数別に自由記述との関連も踏まえ、その認知の特徴を明らかにし、それぞれの職種によって、どのような視点から有意義な情報を抽出することが可能かについて考察する。その際に考慮したことは、非教授職員の多くが一人職(栄養職員の内、給食調理員を除く)として学校に勤務している場合の多いことへの配慮である。非教授職員の認知する学校の組織風土・組織文化は勤務校の特性(学校のもつ条件性と言い換えてもよい)によって異なることが予想されるため、それぞれの職種によって、有意義な情報がどのような視点から抽出することが可能か、有意義な異質情報を抽出する視点に焦点を置いて検討することに努めた。

続いて、平成 13 年度においては、保護者を対象にアンケート調査を実施し、家庭・家庭教育の状況や地域の教育力に対する認知、家庭・地域社会と学校と教育連携、学校の組織風土・組織文化についての認知を明らかにして、異質情報の抽出に努めた。調査対象には、組織単位のデータとして公立小学校 7 校(広島県 4 校、徳島県 3 校)の保護者と、PTA 教育フォーラム(平成 13 年 10 月 14 日、東広島市中央公民館)に参加した小学校 PTA 役員を対象とした。さらに、平成 14 年度においては、前年度の保護者調査を踏まえて、協力校と連携し、組織単位のアンケート調査(教職員(悉皆)と保護者(200 名程度)を対象として東広島市立 6 小学校で、教職員を対象として徳島市立 3 小学校で(なお、保護者調査は平成 13 年度実施済み)と面接調査(徳島市立 3 小学校)を実施し、特色ある開かれた学校づくりのための個別的な学校改善の取り組み状況を考察することを課題として、公立小学校 9 校の協力校を得て研究を進めた。

それらの調査結果をめぐって、本報告書の第 II 章として、第 1 節で平成 13 年度保護者対象の学校組織単位による調査結果の分析考察を、第 2 節では PTA 役員対象の調査結果の分析結果を整理した。それぞれの節では、①家庭・家庭教育の状況についての意識、②地域社会の教育環境の現状についての意識、③家庭・地域社会と学校との教育連携の取り組みについての意識、④学校の組織風土・組織文化についての認知について整理している。また、保護者対象の学校組織単

位の調査及びP T A役員対象調査で調査内容の異なる点について、第2節では⑤自由記述からみた学校の自慢と課題について報告した。そして、第3節において、平成14年度実施の学校組織単位による教職員・保護者調査の比較結果から、教職員と保護者との「異質情報」の視点の考察を企図して、①家庭・家庭教育の状況についての意識、②地域社会の教育環境の現状についての意識、③家庭・地域社会と学校との教育連携の取り組みについての意識、④学校の組織風土・組織文化についての認知をめぐって整理し、⑤教職員と保護者との「異質情報」の視点を考察することに努めた。

第Ⅲ章では、特色ある開かれた学校づくりの事例を検討している。第1節では、東広島市立小学校6校の平成13年度における「特色ある開かれた学校づくり」の事例を、第2節では、徳島市立小学校3校の平成14年度における「特色ある学校づくり」の事例を検討する。これらの事例は、各学校の学校要覧や研究紀要類の分析考察と校長に対する面接調査の結果をもとに作成した研究成果に依拠し、平成14年度の調査結果を含み再構成している。なお、本章で取り上げる9小学校はいずれも地域に根差した地道な学校づくりに取り組んできた学校である。

第Ⅳ章においては、特色ある開かれた学校づくり検討の諸点を報告する、まず、第1節において、特色ある開かれた学校づくりの主たる担い手、すなわち教師の地域に開かれた学校づくりを推進する力量(対外的経営力量)に関する知見を報告している。これは筆者が指導にあたった修士論文の成果に基づくもので、教師の対外的経営力量の構成要素、その特徴やその形成機会を中心に明らかにしたものである。そして、これまでの研究成果を踏まえ、特色ある開かれた学校づくり検討の諸点を整理する。そのため、第2節では、「総合的な学習の時間」の創造と展開に、学校の教育力への期待や教職員の力量への期待を明らかにし、開かれた学校のイメージと開かれた学校づくりに求められる視点、さらに、学校評価の視点を踏まえ、特色ある開かれた学校づくりの推進に「総合的な学習の時間」の位置づけに関する明確化を図り、特色ある開かれた学校づくりの推進にあたって考慮すべき視座を整理するものである。

第3節では、学校評議員制度への期待を展望して、保護者・住民の経営参加の視点から見た特色ある開かれた学校づくりについて報告する。ここでは、保護者・住民の経営参加の概念を検討し、特色ある開かれた学校づくりにおける保護者・住民との教育連携のあり方や学校の主体性・自律性の確立にあたってどのような方途をもって保護者・住民との協働を進めていくことが可能であるのか、その視点を整理したい。それを踏まえて、特色ある開かれた学校づくりを進める一視点として、法制度化された学校評議員制度を活かしたあり方を検討する。まず、学校評議員に対する期待を明らかにして、その期待を実現する特色ある開かれた学校づくりへのアプローチの意義を明らかにして、学校評議員を生かした特色ある開かれた学校について整理したい。

最後に、第4節では、校長のリーダーシップの確立が求められるなか、学校予算や教職員人事などに学校の自主的・自律的なあり方が進行する今日、各学校を支える設置者との関係から、特色ある開かれた学校づくりを検討する。すなわち、地域教育経営の視点において、特色ある開かれた学校づくりを検討する視座を明らかにする。そのため、学校の適正配置の方策に見られる示唆、教育改革動向の展望から得られる示唆を明らかにして、2つの市の教育構想・学校充実方策の進捗状況の事例を検討したい。

以上の構成において、本研究で得られた知見を報告するが、「結 得られた知見と今後の課題」において、本研究を総括するとともに今後に残された課題を整理したい。なお、研究期間内に、我が国の教育改革のスピードは加速し、特色ある開かれた学校づくりを促進する条件として、学校評価システムの導入や通学区の弾力化などの施策が次々と打ち出されてきた。特色ある学校づくりは、家庭・学校・地域社会の教育連携のもと、「学び」を重視する学校の組織文化を、教職員のみならず保護者や地域住民が共有するとともに、学校評価によって得られたデータを共有し、それを対話のための資料としてコミュニケーションを活性化していくことによって、開かれた学校づくりとなって結実していくのではないかと、研究の仮説を修正しながら研究を進めてき

た。このことは「はしがき」においても指摘したところであり、そのため、第Ⅳ章における考察にあたっては、第2節においては、「総合的な学習の時間」の導入に伴う諸問題を特色ある開かれた学校づくりの視点から、学校評価システムの導入を踏まえて考察したのである。また、第3節においては、保護者・地域住民の経営参加の視点にその具体的な展開に資する学校評議員制度を踏まえて、「異質情報」の意味を検討したものである。さらに、今日、各学校は自らの判断で「地域」の実態等を条件として学校づくりに取り組むことが求められるが、今日求められる学校の自主性・自律性の確立の文脈に即すると、この勘案すべき「地域」の実態等の条件は、単に個別学校による取り組みの枠を超えて存在する状況がみられるところであり、第4節において、地域教育経営の視座にたつて、設置者と学校との関係を踏まえて、特色ある開かれた学校づくりを推進する視点を考察したものである。

なお、本研究の遂行とともに、学校経営における具体的な方策を考えるにあたって考察してきた司書教諭(平成15年度より12学級以上の学校において必置)の役割(学校内部を開き、学校外との連携を築くなかで、今日の「生きる力」育成に学校図書館の十全な活用を図る上でのキーパーソンとして)や生徒指導体制における協働のあり方(学校内部を開き、家庭や地域社会さらには他校種間に関く視点)を再考して、本報告書に付録として収録することとした。これらの考察では、「異質情報」の活用という視点からの考察というものではないが、特色ある開かれた学校づくりにあたって、学校経営の展開に資する具体的な経営方策を検討する視点を整理するという意図のもと収録したものである。

なお、本研究において実施した調査の概要については、表0-1平成12年度実施 公立小学校非教授職員調査の概要、表0-2平成13年度実施 公立小学校保護者調査の概要、表0-3平成14年度実施 公立小学校教職員調査の概要、及び、表0-4平成14年度実施 公立小学校保護者調査の概要に示す通りである。

表0-1 平成12年度実施 公立小学校非教授職員調査の概要

調査の種類	事務職員調査	養護教諭調査	栄養職員調査*
調査対象校	広島県 6学級規模以上の公立小学校		
調査の方法	無記名・郵送質問紙法		
調査の時期	平成12年10月10～25日		
調査配布数	612	461	358
有効回答数	211	117	104
有効回答率	34.5%	25.4%	29.1%

* 栄養職員調査では、学校栄養士と給食調理員を対象とした。

表0-2 平成13年度実施 公立小学校保護者調査の概要

調査の種類	広島県調査				徳島県調査			PTA教育フォーラム調査
調査対象校・者	公立4小学校保護者				公立3小学校保護者			フォーラム参加小学校PTA役員
調査の方法	学校留め置き調査(配布は学級担任を通じて、児童から保護者へ、回収はその逆である。)							参加者に受付で配布し、講演終了後に回収した。
調査の時期	平成13年7月10～25日				平成14年1月25日～2月5日			平成13年10月14日
調査配布数	A-1	A-3	B-2	C-1	A-2	B-1	C-2	約300
	246	214	171	210	200	258	85	
有効回答数	187	106	134	102	178	244	78	200
有効回答率	76.0%	48.1%	78.4%	48.6%	89.0%	94.6%	91.8%	約66.7%

※ A：市街地域、B：近郊地域、C：農村地域

表0-3 平成14年度実施 公立小学校教職員調査の概要

調査の種類	広島県調査						徳島県調査		
調査対象校・者	公立6小学校教職員						公立3小学校教職員		
調査の方法	学校留め置き調査								
調査の時期	平成14年12月2～20日						平成14年12月5～20日		
調査配布数	A-4	A-5	B-3	B-4	B-5	C-3	A-2	B-1	C-2
	39	34	38	15	17	18	36	39	13
有効回答数	30	21	17	13	11	16	27	39	11
有効回答率	76.9%	61.7%	44.7%	86.7%	64.7%	88.9%	75.0%	100%	84.6%

※ A：市街地域、B：近郊地域、C：農村地域、学校番号は表0-2と同一校を示している。

表0-4 平成14年度実施 公立小学校保護者調査の概要

調査の種類	広島県調査					
調査対象校・者	公立6小学校保護者					
調査の方法	学校留め置き調査(配布は学級担任を通じて児童から保護者へ、回収はその逆である。)					
調査の時期	平成14年12月2日～20日					
調査配布数	A-4	A-5	B-3	B-4	B-5	C-3
	約200	約200	約200	約100	約140	約100
有効回答数	169	161	144	78	128	90
有効回答率	約85%	約80%	約70%	約80%	約90%	約90%

※ A：市街地域、B：近郊地域、C：農村地域、学校番号は表0-3と同一校を示している。

※ 学校には確定した対象者でなく調査を依頼したため、調査配布数は概数となっている。

第 I 章 非教授職員から示唆される「異質情報」の視点

第 1 節 非教授職員における学校の組織風土・組織文化の認知の多様性

1. 調査回答者の特性
2. 学校の組織風土・組織文化の認知
3. 開かれた学校としての取り組みに関する認知の特徴
4. 自由記述からみた非教授職員の認知の特徴

第 2 節 非教授職員の「理想とする学校の組織文化」に関する認知の特徴

1. 「理想とする学校の組織文化」に関する認知の特徴
2. 職種別・経験年数別にみた「理想とする学校の組織文化」認知の特徴
3. 非教授職員から得られる有意味な異質情報の視点

第1節 非教授職員における

学校の組織風土・組織文化の認知の多様性

1. 調査回答者の特性

表 I-1-1 回答者の特性

		事務職員 N=211	養護教諭 N=117	栄養職員 N=104
性別	1.女性	90.0%	100.0%	100.0%
	2.男性	10.0%		
年齢 (平均年齢)		42.6 歳	41.2 歳	44.6 歳
経験年数	(平均年数)	20.0 年	19.3 年	14.6 年
	1. ~ 10 年	22.3%	20.5%	42.9%
	2. 11 ~ 20 年	20.9%	27.4%	26.9%
	3. 21 年以上	55.0%	51.3%	29.8%
学校規模	① 学級数(平均)	13.5 クラス	12.3 クラス	13.8 クラス
	1. ~ 11 クラス	39.8%	47.9%	39.4%
	2. 12 ~ 18 クラス	34.1%	29.9%	31.7%
	3. 19 クラス以上	26.1%	22.2%	28.8%
	② 児童数(平均)	381.8 人	347.6 人	425.4 人
	③ 教職員数(平均)	25.1 人	22.9 人	27.7 人
地域性	1. 既成市街地域	36.0%	22.2%	43.3%
	2. 近郊整備地域	34.6%	40.2%	33.7%
	3. 農山漁村地域	26.5%	35.9%	22.1%

回答者の「経験年数」・「勤務校の学校規模」・「地域性」には、次のような傾向性がある。

1. 学校規模「～11クラス」の学校においては、「農山漁村」地域に勤務する者が5割を超え、とりわけ、養護教諭では約7割を占めている。
2. 学校規模「12～18クラス」の学校においては、「農山漁村」地域に勤務する者は1割に達せず、事務職員・養護教諭では5割が「近郊地域」、栄養職員では5割強が「市街地域」である。
3. 学校規模「19クラス～」の学校では、養護教諭・栄養職員には「農山漁村」地域に勤務する者はいない。養護教諭の8割は「近郊地域」の勤務であり、事務職員・栄養職員の5割が「市街地域」に勤務している。
4. 経験年数にみると「～10年」者では、事務職員においては「市街地域」勤務者が46.8%、「農山漁村」勤務者が10.6%であるのに対して、養護教諭では「市街地域」勤務者が20.8%、「農山漁村」勤務者が50.0%である。「～10年」の養護教諭の6割は「～11クラス」に勤務している。
5. 経験年数「11～20年」者では、事務職員において「市街地域」勤務者が31.8%、「近郊地域」勤務者が36.4%であるのに対して、養護教諭では「市街地域」勤務者が18.8%、「近郊地域」勤務者が46.9%であり、栄養職員では「市街地域」勤務者が53.6%、「近郊地域」勤務者が28.6%である。
6. 経験年数「20年～」者では、事務職員において「市街地域」勤務者が31.9%、「近郊地域」勤務者が32.8%であるのに対して、養護教諭では「市街地域」勤務者が25.0%、「近郊地域」勤務者が41.7%であり、栄養職員では「市街地域」勤務者が41.9%、「近郊地域」勤務者が25.8%である。

2. 学校の組織風土・組織文化の認知

【1. 学校の組織風土：同僚教職員の多くがもつ勤務校の印象】

表 I-1-2 「同僚教職員の多くがもつ勤務校の印象」の評価

項目の要約	平均値(標準偏差)		
	事務職員 N=211	養護教諭 N=117	栄養職員 N=104
2.子どもたちの成長の様子の話の多さ	1.11 (0.80)	1.33 (0.77)	1.10 (0.89)
22.活動における担任教師の持ち味の発揮	0.83 (0.78)	1.15 (0.74)	0.92 (0.75)
11.教育目標などに校長の考えの提供	0.82 (0.94)	0.97 (1.06)	0.93 (0.88)
3.教育活動や校務処理の相互の指導・助言	0.76 (0.91)	0.93 (0.92)	0.85 (0.89)
7.連絡事項や情報の浸透	0.69 (0.89)	0.61 (0.96)	0.80 (1.07)
10.担任や分掌担当決定に希望の尊重	0.66 (0.95)	0.41 (0.95)	0.54 (0.91)
4.他人の努力の成果の積極的な評価	0.63 (0.87)	0.80 (0.93)	0.67 (0.97)
1.活動における教育目標の意識化	0.58 (0.80)	0.76 (0.86)	0.83 (0.92)
6.教育目標や計画の十分な理解と決定	0.56 (0.91)	0.58 (1.04)	0.77 (0.83)
9.職員会議の活発な意見の自由な交換	0.52 (1.07)	0.53 (1.05)	0.67 (1.12)
19.必要な知識技能の伸長の気風の存在	0.47 (0.91)	0.66 (0.88)	0.50 (0.92)
16.分掌などの自己の仕事の意義の理解	0.46 (0.92)	0.60 (0.79)	0.61 (0.81)
17.すべての子どもたちへの高い達成期待	0.44 (0.92)	0.52 (0.86)	0.54 (0.89)
13.学校運営での慣行や伝統の重視	0.33 (0.87)	0.27 (0.92)	0.56 (0.88)
23.教職員間の親睦のための機会の設定	0.31 (1.03)	0.48 (0.94)	0.78 (1.08)
18.個人的な悩みなどが相談できる雰囲気	0.29 (0.95)	0.39 (0.96)	0.29 (0.94)
14.現在校での勤務継続の要望	0.25 (0.95)	0.15 (1.06)	0.51 (1.19)
20.「われわれ」という集団意識の存在	0.16 (0.97)	0.35 (0.98)	0.39 (0.98)
21.勤務校に対する誇り	0.09 (0.82)	0.22 (0.86)	0.39 (0.98)
8.学校の運営方針に対する満足	0.09 (0.72)	0.15 (0.86)	0.24 (0.83)
5.事務活動が授業活動に差し障りを生起	-0.14 (0.91)	0.41 (0.92)	-0.08 (0.95)
15.無駄な会議や集まりの多さ*	-0.56 (0.97)	-0.36 (1.06)	-0.50 (0.98)
12.教育方針や活動の相互の無関心さ*	-0.61 (0.92)	-0.64 (0.90)	-0.62 (0.93)

※ 平均(標準偏差)を示した。平均の算出は、「+2 全くそうだ」「+1 ややそうだ」「0 どちらともいえない」「-1 あまりそうでない」「-2 全くそうでない」による。事務職員の得点順位により整理して示した。各項目(要約)に関する調査項目は、【付表1】を参照のこと。

【2. 学校の組織文化：勤務校で重要視されている事柄】

表 I-1-3 「勤務校で重要視されている事柄」の評価

項目の要約	平均値(標準偏差)			
	事務職員 N=211	養護教諭 N=117	栄養職員 N=104	教授職員*1 N=1270
15 話し合いによる合意の尊重	① 1.15 (0.80)	① 1.29 (0.78)	③ 1.06 (0.67)	① 1.12 (0.75)
16 信頼関係を築く教育活動	③ 1.10 (0.75)	③ 1.19 (0.79)	② 1.09 (0.71)	② 1.10 (0.74)
20 校長の見守り引き受け姿勢	② 1.14 (0.94)	② 1.26 (0.86)	① 1.15 (0.81)	③ 1.07 (0.92)
1 保護者の理解や支持獲得	④ 0.78 (0.82)	⑦ 0.92 (0.82)	④ 0.94 (0.85)	④ 0.92 (0.80)
4 教職員の創意への配慮	⑧ 0.72 (0.85)	⑤ 0.98 (0.81)	0.82 (0.83)	④ 0.92 (0.79)
3 全教職員の協力の重視	0.66 (0.96)	⑤ 0.98 (0.96)	⑦ 0.87 (0.83)	⑥ 0.90 (0.85)
14 能力や特性の発揮機会	0.63 (0.90)	⑧ 0.88 (0.87)	④ 0.94 (0.72)	⑦ 0.87 (0.85)
13 研修の積極的な奨励	⑤ 0.76 (0.77)	④ 1.12 (0.80)	⑩ 0.83 (0.73)	⑦ 0.87 (0.83)
8 役割や責任の明確化	⑦ 0.74 (0.79)	0.85 (0.73)	④ 0.94 (0.78)	⑨ 0.86 (0.79)
7 全教職員の関与と共通理解	⑨ 0.71 (0.84)	⑩ 0.87 (0.79)	⑧ 0.84 (0.85)	⑩ 0.79 (0.86)
10 校長の方針や考え方の提示	⑩ 0.67 (0.91)	0.75 (0.92)	0.81 (0.92)	⑩ 0.79 (0.89)
17 創意工夫する先生への評価	0.28 (0.91)	0.43 (0.83)	0.57 (0.86)	0.76 (0.86)
9 教職員間の情報の共有	0.56 (0.88)	0.84 (0.89)	0.79 (0.77)	0.76 (0.87)
2 教育目標への高い関心	0.56 (0.87)	0.68 (0.84)	0.77 (0.84)	0.75 (0.85)
5 子どもの規律の重視	⑥ 0.75 (0.81)	⑨ 0.88 (0.77)	⑧ 0.84 (0.76)	0.72 (0.81)
12 校務分掌の公平な分担	0.46 (0.86)	0.68 (0.88)	0.76 (0.68)	0.68 (0.84)
19 子どもへの達成期待の共有	0.47 (0.86)	0.51 (0.80)	0.49 (0.79)	0.66 (0.81)
11 保護者の教育要求の把握	0.61 (0.76)	0.78 (0.82)	0.57 (0.80)	0.61 (0.79)
6 個人的提案や苦情の申出	0.51 (0.87)	0.64 (0.84)	0.60 (0.93)	0.54 (0.86)
18 力量ある教師のリーダー起用	0.29 (0.99)	0.27 (0.81)	0.42 (0.84)	0.51 (0.94)

※ 平均の算出は、「+2 非常に重要と思っている」「+1 重要と思っている」「0 どちらともいえない」「-1 あまり重要と思っていない」「-2 全く重要と思っていない」による。教授職員*1の得点順位により整理して示した。各項目(要約)に関する調査項目は、【付表2】を参照のこと。

*1 教授職員には、教諭の他、校長・教頭・実習生の回答を含み、1993年に実施した調査に基づく。(林孝「学校の組織風土・組織文化に関する考察(その2)：キャリア別にみた組織風土イメージと理想とする学校の組織文化の特徴」『広島大学学校教育学部紀要』第1部第17巻、1995、p.143、表4から作成。)

【3. 学校の組織文化に対する非教授職員の認知の特徴：負の側面の指摘(自由記述から)】

- 事務1 (40歳、20年目、6クラス)「児童に対しては、社会人として常識的な範囲で接する(配慮を要する子への対応や担任との連携は当然)ことで充分。教員と同じ感性で物事を見ないよう、普通でいることを心がけたい。」
- 事務2 (53歳、31年目、26クラス)「開かれた学校が叫ばれているが、学校内では物事が保守的に処理されていることが多い。」
- 事務3 (26歳、6年目、20クラス)「・たてまえ重視(子どもよりそちらの方を大切にしている)、・教師は自分を守ることばかり考えている、・弱い立場のものに対して冷たい、・若さが足りないため活気がない、・責任転嫁が激しい、以上のことを解消できるように、日頃から体で訴えている。」
- 事務4 (40歳、20年目、6クラス)「個々人は、自己研修など熱心だが互いの連携に乏しく集団として弱いと思う。また、管理職と他の教員の間に相互不信が根強くあるように見受けられ、非常に働きにくい雰囲気がある。予算やコストに対する意識が希薄。教育予算が少なく、要求に対応できないのがツライ。」
- 養護1 (44歳、24年目、23クラス)「長年の勤務を振り返ってみると、クラス崩壊のきざしはまず保健室で把握されるということです。保健室に入室する子が多くなります。崩壊のきざしがありはじめると、担任よりも同学年の先生に情報を入れてフォローしてもらえるようにしています。」
- 養護2 (43歳、23年目、15クラス)「教職員、自ら、エリを正し、子どもの訴え、保護者の訴えを、じっくり傾聴すべき。人の話を聞かない職員が多すぎる。今までのつまらない授業でいいと思っている。」
- 養護3 (50歳、25年目、6クラス)「1学年1学級の本校において、とかく学級担任は、自分の学年、自分のクラスのこと以外、全体をみわたして動くといったことが少ない。」
- 養護4 (38歳、18年目、14クラス)「担任をはじめとする教員の年休・出張時に(自分自身を含め)バックアップのない今の職場のシステムには問題がある。担任がいない日は、教室に他の教員が1人も行かなかったということも多く、その中で子どもは自習する実態がある。管理職も知らん顔である。」
- 栄養1 (40歳、20年目、16クラス)「私たちの仕事は1校に1人という少数職種です。教諭がほとんどで、教諭中心の運営という面も時々感じることもあります。」
- 給食1 (52歳、18年目、8クラス)「学校というところは、世間の人たちが考えているほど開かれたところではないと思う。本音と建て前が歴然とあると思っています。私は給食調理員をしていますが、学校の中には差別があると感じている。職員会議での発言など、とんでもないという雰囲気だ。」

3. 開かれた学校としての取り組みに関する認知の特徴

【1. 学校に対する親和度】

表 I-1-4 学校に対する家庭・地域社会の親和度についての認知

【学校に対する家庭の親和度】		全体	市街 近郊 農村		
Q408.教師の教育方針や授業の進め方に理解を示し、協力的な家庭が多い。	事務職員(N=211)	0.32 (0.75)	0.25	0.23	0.54
	養護教諭(N=117)	0.53 (0.82)	0.73	0.30	0.71
	栄養職員(N=104)	0.41 (0.87)	0.29	0.30	0.81
Q409.学校(または教師)に対して気軽に連絡をとり、子どもの話ができる家庭が多い。	事務職員(N=211)	0.44 (0.78)	0.33	0.36	0.66
	養護教諭(N=117)	0.53 (0.79)	0.81	0.26	0.71
	栄養職員(N=104)	0.47 (0.84)	0.39	0.30	0.90
【学校に対する地域社会の親和度】					
Q307.校区には、学校や教師に対し信頼の気持ちをもっている人が多くいる。	事務職員(N=211)	0.23 (0.74)	0.11	0.36	0.27
	養護教諭(N=117)	0.16 (0.76)	0.50	-0.02	0.14
	栄養職員(N=104)	0.25 (0.70)	0.27	0.09	0.43
Q416.学校の教育方針に理解を示し教育活動の支援に応じてくれる地域の人が多くいる。	事務職員(N=211)	0.54 (0.94)	0.32	0.59	0.71
	養護教諭(N=117)	0.72 (0.86)	1.08	0.52	0.79
	栄養職員(N=104)	0.59 (0.93)	0.55	0.45	0.86
Q417.学校に気軽に連絡をとり、子どもの教育をめぐって話のできる地域の人が多くいる。	事務職員(N=211)	0.14 (0.91)	0.01	0.11	0.29
	養護教諭(N=117)	0.31 (0.83)	0.65	0.13	0.33
	栄養職員(N=104)	0.29 (0.90)	0.30	0.15	0.52

※ 平均の算出は、「+2 全くそうだ」「+1 ややそうだ」「0 どちらともいえない」「-1 あまりそうでない」「-2 全くそうでない」による。地域性別の回答者数は、表 I-1-1 を参照のこと。

【2. 開かれた学校づくりへの取り組み状況】

表 I-1-5 家庭と学校の教育連携からみた取り組み状況に関する認知

【家庭と学校の教育連携】		全体	市街	近郊	農村
Q401.学校は、学級懇談会など、保護者と教師が自由に対話できる場を多く設けている。	事務職員(N=211)	0.49 (0.86)	0.42	0.46	0.64
	養護教諭(N=117)	0.74 (0.81)	1.08	0.53	0.74
	栄養職員(N=104)	0.71 (0.81)	0.67	0.70	0.81
Q403.学校は、地域の実態や家庭の教育方針を踏まえて、学校の教育目標や努力事項を遂行している。	事務職員(N=211)	0.60 (0.87)	0.51	0.47	0.89
	養護教諭(N=117)	0.81 (0.85)	1.15	0.62	0.83
	栄養職員(N=104)	0.85 (0.91)	0.89	0.79	0.81
Q406.教師は、保護者の教育観や教育要求を把握している。	事務職員(N=211)	0.36 (0.72)	0.36	0.27	0.46
	養護教諭(N=117)	0.48 (0.77)	0.88	0.36	0.43
	栄養職員(N=104)	0.34 (0.89)	0.44	0.27	0.18
Q407.教師は、学級だより等を通じて、学級の教育方針や授業の進め方について保護者の理解を図っている。	事務職員(N=211)	1.11 (0.74)	1.14	0.97	1.23
	養護教諭(N=117)	1.21 (0.69)	1.42	1.11	1.21
	栄養職員(N=104)	1.05 (0.80)	1.00	1.12	1.05
Q402.学校は、家庭での教育のあり方について保護者の関心を高めよう努力している。	事務職員(N=211)	0.63 (0.79)	0.50	0.58	0.88
	養護教諭(N=117)	0.91 (0.72)	1.15	0.76	0.64
	栄養職員(N=104)	0.77 (0.85)	0.80	0.85	0.57
Q404.学校は、保護者が自主的にPTA活動に取り組めるよう助言している。	事務職員(N=211)	0.46 (0.86)	0.45	0.46	0.48
	養護教諭(N=117)	0.70 (0.82)	1.08	0.60	0.64
	栄養職員(N=104)	0.63 (0.94)	0.73	0.47	0.62
Q405.学校は、保護者に学校のいろいろな活動(例えば学校給食)を体験してもらおうような企画をもっている。	事務職員(N=211)	0.92 (0.91)	1.01	0.92	0.79
	養護教諭(N=117)	1.05 (0.87)	1.31	1.06	0.88
	栄養職員(N=104)	0.92 (1.03)	1.00	0.91	0.77

※ 平均の算出は、「+2 全くそうだ」「+1 ややそうだ」「0 どちらともいえない」「-1 あまりそうでない」「-2 全くそうでない」による。地域性別の回答者数は、表 I-1-1 を参照のこと。

表 I-1-6 地域社会と学校との教育連携からみた取り組み状況に関する認知

【地域社会と学校との教育連携】		全体	市街	近郊	農村
Q410.学校は、地域の人びとと意見を交換するなどの機会を多く設けている。	事務職員(N=211)	0.04 (0.89)	-0.12	0.10	0.13
	養護教諭(N=117)	0.26 (0.88)	0.65	0.09	0.26
	栄養職員(N=104)	0.27 (0.90)	0.23	0.27	0.38
Q413.学校は、ボランティアとして地域の人びとの協力を得ている。	事務職員(N=211)	0.56 (1.07)	0.33	0.69	0.70
	養護教諭(N=117)	0.59 (1.02)	0.62	0.65	0.56
	栄養職員(N=104)	0.57 (1.11)	0.62	0.42	0.73
Q412.学校は、地域の伝統的な行事に配慮した教育活動を取り入れている。	事務職員(N=211)	0.35 (1.00)	0.25	0.30	0.52
	養護教諭(N=117)	0.57 (0.92)	0.69	0.33	0.78
	栄養職員(N=104)	0.53 (0.97)	0.43	0.42	0.90
Q414.学校は、地域の教育課題や地域の人びとの教育要求を把握している。	事務職員(N=211)	0.12 (0.77)	0.07	0.10	0.21
	養護教諭(N=117)	0.35 (0.71)	0.58	0.22	0.38
	栄養職員(N=104)	0.36 (0.89)	0.36	0.27	0.52
Q411.学校は、地域での子どもの教育に関して、地域の人びとの関心を高めるよう努力している。	事務職員(N=211)	0.36 (0.91)	0.14	0.79	0.45
	養護教諭(N=117)	0.58 (0.88)	0.96	0.36	0.62
	栄養職員(N=104)	0.55 (0.91)	0.55	0.55	0.57
Q415.学校は、学校だより等を通じて、学校の教育方針や教育活動の進め方について地域の人びとの理解を図っている。	事務職員(N=211)	0.48 (1.10)	0.29	0.60	0.57
	養護教諭(N=117)	0.79 (1.03)	1.12	0.87	0.57
	栄養職員(N=104)	0.81 (0.92)	0.78	0.94	0.71

※ 平均の算出は、「+2 全くそうだ」「+1 ややそうだ」「0 どちらともいえない」「-1 あまりそうでない」「-2 全くそうでない」による。地域性別の回答者数は、表 I-1-1 を参照のこと。

4. 自由記述からみた非教授職員の認知の特徴

【事務職員の自由記述から】

A. 学校組織での「事務職員」の位置づけの特質についての言及

- a1 (38歳、20年目、7ｸﾗｽ) 「私たち教職員そのものが、子ども達が学校で学び成長していくうえでの「教育条件」なのだという意識。学校の主人公は紛れもなく子ども達であり、子ども達にとってどうすることがよいかという視点で仕事をしていきたい。」
- a2 (29歳、9年目、10ｸﾗｽ) 「子どもたちがいて学校がある。学校があるから私の仕事がある。」とっています。子どもと直接接する機会は少ないですが、そうじ時間など少しでも話しかけるようにし、教室では見られない子どもの様子を担任に話すようにしています。」
- a3 (43歳、23年目、6ｸﾗｽ) 「子どもたちが安心して学校生活を送ることができるよう、教育条件整備をしていく」ということを大きな目標として仕事をしています。また、子どもたちと直接かかわっていく中から、仕事をすすめていけるようにと思っています。今、事務の共同化についても、話が出ていますが、やはり、学校に居ることが子どもたちにとってまた、学校にとっても、大事なことだと思っています。」
- a4 (40歳、20年目、6ｸﾗｽ) 「児童に対しては、社会人として常識的な範囲で接する(配慮を要する子への対応や担任との連携は当然)ことで充分。教員と同じ感性で物事を見ないよう、普通でいることを心がけたい。」
- a5 (47歳、39年目、13ｸﾗｽ) 「学校の教育活動の中で、私たち事務職員の業務となされている、学校事務部門は私たちが考えているほど、教諭のみなさんや地域のみなさんに重要なものであるとはとらえられていないように感じています。指導部門と同じかそれ以上に事務部門は教育条件整備のうえで大きなウェイトをしめると思います。常に子ども達の未来を見据えて、入りいろいろな角度からの条件整備がはかれるよう、自分自身の視野を広げるよう努めている。狭い学校社会だけにとどまらないよう、地域での活動などに参加することにより、得られる大きなものがあると考えています。」
- a6 (46歳、26年目、8ｸﾗｽ) 「学校とはいわゆる管理職、教員、事務職員、業務員、栄養士、調理員、非常勤講師と異なる職種で構成されています。子ども達のためによりよい教育をすれば各職種が互いの職務内容を理解し協力していくことが大切です。事務職員として、予算面、子どもの日々の生活に密着している集金、就学援助、また教員のための服務的事務とそれぞれがスムーズに動くよう、協力していきたいと考えています。」
- a7 (54歳、34年目、18ｸﾗｽ) 「事務職員として学校全体を見通し教育条件の整備をする。」
- a8 (45歳、25年目、19ｸﾗｽ) 「教職員がそれぞれの職種を理解し、おもしろい、力を合わせることで、その中にいる子どもの一つになれる気がします。一人ひとりの良いところを見付けられる余裕のある学校で一人ひとりに声かけができ、誰もが私も学校の一員として、こんなところで役立っているという気持ちが生まれる環境づくりが大切だと思います。」
- a9 (51歳、33年目、10ｸﾗｽ) 「教職員の心が一つになって始めて生き生きとした教育活動ができるのではと思っています。そこで児童の学習活動に直接は参加できませんが、教員が日常的に元気が出るような働きかけをしているつもりです。」
- a10 (38歳、20年目、6ｸﾗｽ) 「直接指導はしていないが、学校職員として自分の立場なりに子どもの教育条件整備に努めていきたい。いろんな職のものがすべて協力し教育に関わっていくような、学校作りが望ましい。」
- a11 (46歳、28年目、26ｸﾗｽ) 「事務職員として、心掛けていること、①保護者負担の軽減。②学校運営、教育活動などを全体的に把握しながら、仕事をする。③人の入りにくい事務室経営をしないこと。」

B. 学校組織における位置づけに関する阻害状況についての指摘

- b1 (53歳、31年目、26ｸﾗｽ) 「開かれた学校が叫ばれているが、学校内では物事が保守的に処理されていることが多い。」
- b2 (41歳、22年目、13ｸﾗｽ) 「校長や学校組織の方針は大切になりますが、お題目を立てとりあえずまとめとするだけで毎年終わっているように感じます。特に校長が「校長の責任になる」が口癖で方針を全く示さないようでは、他の職員は動きがとれません「学校を開く」ためには開いてもゆるがないしっかりとした軸が必要だと思います。そうすれば私たち事務職員も学校の中での役割もはっきりと見えてくると思います。」
- b3 (51歳、27年目、6ｸﾗｽ) 「学校運営について事務職の立場から参画しようとしても、できないような雰囲気がある。」
- b4 (45歳、3年目、18ｸﾗｽ) 「積極的に参加しようと思っても校長・教頭がとがめる。事務は電話当番・お茶くみくらいにしか思っていない。」

- b5(32歳、6年目、12ヶ月)「あいかわらず、事務職員を教員より下にとらえ、雑務・自分の私用に利用するのが当然と思っている管理職が存在する。学校運営には参画させない等が見受けられる。」
- b6(53歳、31年目、26ヶ月)「学校事務職員として、用務担当者として広く学校運営にかかわっていきたく思っているが事務職員は「職員室の留守番」「電話番」の意識が他の教職員に強く、常に職員室内で拘束された感じている。特に大規模校ではその意識が強いことを今回の転勤で感じた。」
- b7(28歳、9年目、30ヶ月)「学校事務職員は秘書的な立場(お茶出し、電話は事務がとるもの)と思っている職員がいる。」
- b8(26歳、6年目、20ヶ月)「・たてまえ重視(子どもよりそちらの方を大切にしている)、・教師は自分を守ることばかり考えている、・弱い立場のものに対して冷たい、・若さが足りないため活気がない、・責任転嫁が激しい、以上のことを解消できるように、日頃から体で訴えている。」
- b9(54歳、34年目、18ヶ月)「学校の中は社会の中とは考え方が違っていても、学校内で常に生活しているもの同士で世間の考え方とは大きく離れていくことに気づかれない集団である。(個になるとそれ程でもないが・・・)」
- b10(40歳、20年目、6ヶ月)「個々人は、自己研修など熱心だが互いの連携に乏しく集団として弱いと思う。また、管理職と他の教員の間相互不信が根強くあるように見受けられ、非常に働きにくい雰囲気がある。予算やコストに対する意識が希薄。教育予算が少なく、要求に対応できないのがツライ。」
- b11(50歳、32年目、20ヶ月)「45歳以上をすぎた教員、特に、女の先生は、学級で問題が起きてはかかす傾向にあります。また、感情的になることも多く、現在の子供達に対応できていない方も多く、しんどいことに目をつむり、できるだけ楽な方に流れていくという姿勢が見受けられます。自分の枠をこえて、みんなの意見を聞こうという方は少なく、不登校になる子どもも担任と会わなくてということもあるのではないのでしょうか。」
- b12(47歳、25年目、19ヶ月)「今までの教員の考え方の中に事務職員の職務は補助的なものとして考えている人が多い。しかし今からは予算や教育環境整備にかかわり、事務職の職務がいかに学校運営に必要不可欠であるか分りはじめてきている。」
- b13(40歳、20年目、22ヶ月)「教員の本務は授業、それは本当なのだけれど、事務的なことも承知しておいてほしい。というのが、よく言われることではあるけれど「教員は王様」「専門的なことはわかるけど常識がない」ということで、迷惑していることがあります。初任者研修に事務的なことを含めてほしい。」

C. 校長への期待に関する指摘

- c1(51歳、29年目、19ヶ月)「学校運営は校長により、大いに影響を受けるということを強く感じています。」
- c2(51歳、33年目、10ヶ月)「学校運営の長である校長の発言は一人一人の教職員の日常活動を理解したうえで元気の出るものでなければならぬと思います。しかし、どちらかという管理職的で元気のない発言が多いように感じています。」
- c3(59歳、37年目、13ヶ月)「学校経営は教員、管理職のみで担われているのではないことを理解している人は何人いるのでしょうか。」
- c4(38歳、20年目、6ヶ月)「単に管理するのではなく職員の力を引き出すよう活躍できるような管理能力を持った人物が管理職に登用されればと思います。」
- c5(53歳、31年目、26ヶ月)「今、校長の強いリーダーシップが問われているが、管理職として、この他に人を育てるといふつとめもあると思うが、近年、そのような管理職は見当たらなくなっている。又人として尊敬されてこそ、リーダーシップも発揮されると思う。幅広い知識を持ちあわせた人材を望む1人である。」
- c6(59歳、37年目、13ヶ月)「私は、地元校区でボランティアをして社会福祉より表彰してもらいましたが、ボランティアを理解してくれる、上司に巡り会えたのは13年間で10人中2人だけでした。いやみな人は、いくらもらっているのか、とかメリットは何かなど聞かれます。開かれた学校の在り方はまず、上司の率先する気持ちが必要だと思います。」

D. 学校組織における役割についての言及

- d1(男性、52歳、33年目、14ヶ月)「教職員の創意や自主性を財政面から可能な限り保障し、やる気を出してもらい、活力ある学校にしたい。」
- d2(男性、62歳、1年目、6ヶ月)「個人の特殊技能の押し売りでなく学校全般のレベルアップを図って、各教職員の補助に徹したい。(黒子としての対応)」
- d3(56歳、23年目、14ヶ月)「事務職は行政的事務に堪能なので、校長と協力しあって、又、助けて、学校運営

- d4(42歳、22年目、18ｸﾞｽ)「学校事務は広範囲な知識と人権感覚、そして地域性や子どもの実態把握をもつ必要のある仕事だと思います。教育活動の物質的サポート、職員の服務、福利についてのサポート等、直接的ではありませんが、子どもを教える教員の側に立った裏方の仕事が重要だと私は考えます。」
- d5(47歳、25年目、19ｸﾞｽ)「個人的な情報も児童生徒や教職員の情報も事務職の事務内容として重要な関わりをもっている。あらゆる情報も事務職として多く収集できる。情報の発信元として重要な役割を担っている。」
- d6(50歳、30年目、4ｸﾞｽ)「全職員が共通意識をもち(意識の統一)動くことが大事。保護者負担の軽減。子どもに対して、「人生の先輩」という立場で教えてあげたり話をする。教職員間の人間関係の樹立。」
- d6(男性、52歳、33年目、14ｸﾞｽ)「学校は学習の場であると同時に、生活の場でもある。子どもの目の高さから施設の見直しと子どもの意見を尊重した環境整備づくり。」
- d7(52歳、30年目、13ｸﾞｽ)「備品・消耗品の購入、施設修繕等、少しでも児童、職員が快適に、又、気持ちよく活動ができるようにしたいと思っています。そのため、自分で校内を回ったり、情報を得るようにしています。」
- d8(36歳、16年目、6ｸﾞｽ)「私たち事務職員は、子ども、教員、家庭、地域、行政の間をとりもつ大切な役割があると思います。」

E. 職務推進にける教職員間の連携についての言及

- e1(50歳、28年目、14ｸﾞｽ)「私は、行政職という意識を強く持っています。管理職と教員とのパイプ役として、管理職や教員と対話をします。そして、知り得た情報は適切なところへ伝達し、校内の人間関係あるいは地域との関係が円滑になるように努めています。」
- e2(46歳、26年目、19ｸﾞｽ)「備品購入時には、説明会、研修会をもち、教職員が使いこなすことができるようにしている。」
- e3(54歳、34年目、18ｸﾞｽ)「学校の運営の流れに沿い事務の立場で考え方を話す。」
- e4(46歳、26年目、19ｸﾞｽ)「先生方の良い点や子どもたちの良いところをみたら、話しかけていくようにしている。」
- e5(47歳、26年目、10ｸﾞｽ)「せめて、日々の授業や活動がしやすいような条件(施設や備品・消耗品等の)を整えてやり、少しでも負担を減らせる方向に、自分の仕事をとおして協力できればと心がけています。」
- e6(48歳、30年目、17ｸﾞｽ)「事務職員の職務も確立されておらず、教職員の事務職員に対する意識も低い。協業によって成り立つ学校という意識はない。」
- e7(42歳、24年目、8ｸﾞｽ)「地元の学校に勤務しておりますので、先生方の耳に入らないような情報も耳にすることがあるので、それらのことも教育活動にうまく反映させるお手伝いをしています。」
- e8(男性、52歳、33年目、14ｸﾞｽ)「学校にはたらく様々な職種とその機能を有機的に結びつけていく役割。」
- e9(53歳、31年目、26ｸﾞｽ)「事務職員は、文書や電話などでいろんな情報を知り得ている。このため教職員はこれまでの意識の変革をし、事務職員をもっと広く活用(?)すべきだ。」

G. 職務推進における家庭・地域との連携についての言及

- g1(29歳、9年目、10ｸﾞｽ)「子どもたちの教育を受ける権利を保障するため、経済的に教育を受けることが困難な家庭は、担任と連携をとり、就学援助制度をすすめたり、授業で必要なものはできるだけ学校で用意するなど教育条件整備に務めている。」
- g2(51歳、29年目、19ｸﾞｽ)「子どもの家庭の経済状態を把握して、援助の手続きをするなど」
- g3(50歳、28年目、14ｸﾞｽ)「電話の対応には非常に気を使っています。顔が見えないだけに相手に不快を与えないように、また要件を明確に伝達できるように努めています。そのためには毎朝の朝会や職員会への出席は必ず必要となります。」
- g4(46歳、26年目、19ｸﾞｽ)「電話等の問い合わせに対して的確に答えられるよう、学校の行事等の把握につとめる。」
- g5(47歳、26年目、10ｸﾞｽ)「最近では親(保護者達)にわずらわされることも多く(・自立していない親が増え、児童より手がかかること、・徴収金納入や子どもの健康管理等でも親として、また“人”として、義務を果たせない、などなど)、教室で子どもと向き合う時間がとられる。熱心に子どものためを思う教員ほど忙しくなり、一番大切なはずの子ども達とかわれる時間が減るといふ現実をどうすれば改善できるのか、皆模索しています。」

- g6(42歳、22年目、18ヶ月)「近年子どもを取り巻く家庭環境の悪化から就学援助に関わる事務も重要な位置を占めるようになりました。新しい教育を推進していくためには、必ずそれに伴う事務処理が必要となります。運営がスムーズに行くためには、それに伴う事務処理がスムーズにこなせることが必要不可欠ではないでしょうか。」
- g7(44歳、26年目、8ヶ月)「職種差別も残っています。学校運営に関わっているんだという意識(プライド?)を常にもちながら仕事をしています。そうでないと、自分がみんなの中に打って出れないからです。できるだけ、子どもとの関わりをりをもっていけたらと思いつながら毎日を過ごしている次第です。」
- g8(45歳、25年目、19ヶ月)「とにかく、今は、それぞれの地域の人(昔ながらの地域の人と都会を思わせる転入の多い地域と)が今学校にのぞんでいる声に耳を傾けたいと思います。」
- g9(29歳、9年目、14ヶ月)「学校事務職員として学校にいるからこそできること、やっていることを、もっと職員間にも学校を取ります環境・人々にももっと伝えていきたい。」
- g10(47歳、29年目、24ヶ月)「連絡調整について。総数800名あまりが生活するうえで、校内はもちろん対外的な(電話、文書、来客、保護者、児童、教職員、調理場、行事関係、業者、関係機関)連絡調整は莫大な量となっている。大小にかかわらず確実に届くことは絶対が必要となり、事務室の最大に気分を使うところである。更には、授業中の対応ができず、休憩時間内のみの勝負となる。また、保護者からの連絡は多岐にわたり「靴に入った菓を何時に必ず飲むよう学校からも行って欲しい」、「今日は塾へ行く日なので必ず行くように伝えて欲しい」、など全くマナー知らずである。」
- g11(30歳、7年目、32ヶ月)「保護者と教員の信頼関係ができていない(たとえば、何か問題があったとき、お互いに責任のなすりつけあいをする。私たちから見ればどちらにも非があるように思うのですが…)」

H. その他

- h1(47歳、27年目、6ヶ月)「きびしい町情勢なので、いかにして予算をつけていただくか、学校の学習実績によることが大切になります。学校の授業を町行政が一番理解してほしいことです。町住民に、PRをしていくのも私の仕事だと思います。」

【養護教諭の自由記述から】

A. 学校組織での「養護教諭」の位置づけの特質についての言及

- a1(45歳、25年目、7ヶ月)「子ども一人々とかかわっていくことで全体の流れや様子がわかることが多い。思っていること気づいたことをどのように全体の中で出していくかとても重要な位置をしめていることが多い。」
- a2(38歳、15年目、8ヶ月)「養護教諭は、全校児童の担任という気持ちで常に全校の様子を把握し、その情報を担任や管理職に提供していくという扇の要のような役割をすることが望ましい。」
- a3(38歳、15年目、8ヶ月)「学級担任と違い、学校全体を見ることができるので、問題行動や不登校傾向の児童など早期に発見できる。それらの課題を各担任や管理職に報告し、早期に対応できるように連携を取っている。」
- a4(50歳、25年目、6ヶ月)「養教は、各クラスを、客観的に全体的にとらえることができ、また、児童の教室外でみせる姿もつかみやすい。児童と担任、担任と保護者、担任と担任、児童と児童などのよりよい人間関係・連携をとれるように、自分の関わった範囲で橋わたしする。担任の目以外の視線でとらえた児童像、児童の実態を、常に連携することで伝えている。私達は、児童が入学してからの、友だち関係、兄弟関係、家庭状況を継続してみることができるとの立場にあり、一人一人の成長とつきあうことができる。その点で、現担任との話し合い、全体での話し合いをしている。」
- a5(44歳、24年目、23ヶ月)「長年の勤務を振り返ってみると、クラス崩壊のきざしはまず保健室で把握されるということです。保健室来室する子が多くなります。崩壊のきざしがありはじめると、担任よりも同学年の先生に情報を入れてフォローしてもらえらるようになっています。」

B. 学校組織における位置づけに関する阻害状況についての指摘

- b1(37歳、17年目、6ヶ月)「管理職(地域・学校・教育委員会に対して権力を持つ教員)の、一人の考え方によって、養護教諭の仕事も変わらざるを得ないのが現状です。4月の職員会議で新人管理職に、給食着の洗濯全校のゴミ処理、などの雑務を言い渡された(今までは分担していたのに)時はとてもショックだった。」
- b2(28歳、6年目、7ヶ月)「小規模校では、雑用も多く、それを養護教諭がやっていることに疑問を持たない職員も多い。きめつけた見方があることを感じることもある。(ex. 給食は養教の仕事)」
- b3(37歳、17年目、6ヶ月)「学校の教育目標を意識した日常活動はされているのかを問われたように感じました。日々は、私自身はそんなことより個の姿ばかり見えています。一つの流れに向かって、一つにまとまって教育するなんて理想にすぎないのです。」

- b4(43歳、23年目、15ｸﾗｽ)「教職員、自ら、エリを正し、子どもの訴え、保護者の訴えを、じっくり傾聴すべき。人の話を聞かない職員が多すぎる。今までのつまらない授業でいいと思っている。おもしろい授業、聞いてためになる話をどのように仕組みでいこうかと考えている者が少なすぎる。」
- b5(23歳、3年目、12ｸﾗｽ)「教師(担任等)と養護教諭(その他事務職員、業務員もふくめ)の間に一線しかれてるように感じる時がある。」
- b6(50歳、25年目、6ｸﾗｽ)「1学年1学級の本校において、とかく学級担任は、自分の学年、自分のクラスのこと以外、全体をみわたして動くといったことが少ない。1つの行事も、現在担任しているクラスの実態を中心に判断することも多い。」
- b7(43歳、19年目、7ｸﾗｽ)「学校というところは、いつでも担任優先で、「担任の先生は授業を持っておられるから…」と保護(?)されている面がある。雑務はいつも授業を持っていない事務職員や養護教諭。学校運営上仕方ないのかもしれないが、本務以外の仕事を優先させなければならない時など、「何で…?!」と思う事が多くありすぎる。」

C. 学校組織における役割についての言及

- c1(38歳、18年目、14ｸﾗｽ)「養護教諭としては、教師・子ども・親など様々な人の間の良いコーディネーターでありたいと思う。」
- c2(46歳、23年目、22ｸﾗｽ)「子どもと教師、教師と教師、教師と保護者のコーディネーターでありたい。」
- c3(37歳、17年目、6ｸﾗｽ)「小規模校では、けがや病気による児童の来室はとでも少なく、保健室の役割は全体を通して、教職員間の連携や子どもたちの実態把握につとめていくことかなと感じていました。」
- c4(37歳、17年目、6ｸﾗｽ)「(担任の)先生が元気ではりきっていないと子どもの教育なんてできるわけがありません。職員のメンタルヘルスに気を配ってきました。」
- c5(36歳、14年目、13ｸﾗｽ)「養護教諭の職務は、学校の規模や地域の様子によって、ずいぶん変わってくる。」
- c6(50歳、28年目、13ｸﾗｽ)「これまでの学校においては、養護教諭としての位置づけが明確にされていない部分がたくさんありました。その一つとして、校内の研究においては、どこにも所属せず、参加の有無は本人任せという現状でした。どのような方法で養護を掌るといふ職務の中で関わっていけばいいのか、とても困りました。今は、それなりに必要性があれば自分から参加しています。」
- c6(37歳、17年目、6ｸﾗｽ)「職員室で仕事することもあるが、学校全体の子どもの様子や、個々の担任の様子把握しやすい。それをうまく、学級経営に生かしてもらえよう話をするのが少しむずかしい。」

D. 児童との学習活動についての言及

- d1(34歳、12年目、29ｸﾗｽ)「養護教諭の職務が増え続ける中で、(スクールカウンセラー、衛生管理者としてなど)教科学習まで担わせることになり、保健室経営が順調にできるのかどうかは不安。保健室という空間を大切に、子どもたちと関わっている。」
- d2(51歳、31年目、14ｸﾗｽ)「養教は授業を持つべきではないと思います。子どもを評価するということは、してはいけない。教材研究等で時間をとられ、来室者への関わりが、ゆとりがなくなるからです。養教としての仕事が山ほどあるから、授業は教諭にまかせておけばいいのです。」

E. 職務推進にける教職員間の連携についての言及

- e1(34歳、12年目、29ｸﾗｽ)「現在校は、養護教諭の職務を理解してくれる管理職、教職員であるので、職務を行う上では、やりやすい(養教の意見を尊重してもらえるので)。」
- e2(32歳、10年目、6ｸﾗｽ)「他の職員との連携。児童のよいこと悪いこととも学校の課題として交流し、意見交換していくことが大切だといつも思っています。児童と対応する時の心がまえというか、留意点が見えてきて、児童とよりよい対応ができます。」
- e3(28歳、6年目、7ｸﾗｽ)「何をしても学校全体を動かすことが多い。養護教諭の職務や保健室の役割を理解してくれる職員を作っていくことが仕事をするうえで、大切だと思っている。」
- e4(57歳、32年目、22ｸﾗｽ)「いろいろな学校で勤めてみて、仕事のしやすい学校とやる気のしない学校と差はあるがその決め手は、養教の仕事に周囲の人間が深い関心をもって、きびしく批判したり、評価してくれる人がいるかどうかで、やる気ができるのではないかと思う。」
- e5(34歳、14年目、10ｸﾗｽ)「子どもたち一人一人が安心して活動できるよう、私にできることは何かを考えて動くようにしている。学級担任だけでは目がとどかないところがたくさんある。全教職員で(これからは地域も)全校の子どもを見ていく必要があると思う。」

- e6(45歳、25年目、12ヶ月)「子どもの立場になって考えてやることを常に思っている。そのため、時には担任と意見がくい違うこともあるが、話し合いをくり返し子どものよりよい方向を模索している。」
- e7(45歳、25年目、12ヶ月)「学校全体で、全職員がまとまり協力していく姿勢が一番大事だと思う。結局はそれが子どもをよい方向に変えていく力になる。(子どもも教師を見ているということをお忘れずに)」
- e8(23歳、3年目、12ヶ月)「現在の勤務校は、担任と養護教諭が連絡をとりあう場や情報交換する機会が特にもうけられていないので(個人的な児童の話などの時)忙しい間をぬって、話をしたりするのがむしろかしく感じる。忘れやすくなる。」

F. 職務推進における家庭・地域との連携についての言及

- f1(33歳、13年目、21ヶ月)「今の子どもの実態をしっかり把握して、今の子どもの実態に応じた教育(養護教諭としての)を常に実践していきたい。そのためにも、保護者理解を得るように活動を創意工夫し、子ども一人ひとりに応じた対応に心がけている。」
- f2(45歳、25年目、12ヶ月)「保護者や地域との連携を重ねる。」
- f3(46歳、24年目、13ヶ月)「健康の基盤である基本的な生活習慣の確立には、家庭環境や養育態度、児童の性格などが影響してくるので、保護者に実態を知らせ、理解と協力を得ることが不可欠となる。従って、学校保健委員会や職員会での報告に終わらず、保護者懇談会で取り上げてもらったり、毎月発行する「保健だより」を通して保護者への啓発を行う必要がある。」
- f4(37歳、17年目、6ヶ月)「子どもの心の様子が把握しやすく個々の健康状態が把握しやすいので、保護者としっかり信頼関係を築き、何でも言ってもらえるようになると、子どものことも言いやすくなったり、担任にも情報として出し合えたりするので、家庭訪問等を通して保護者との関係づくりに心掛けている。」
- f5(46歳、26年目、6ヶ月)「保健室だけの課題にせず、全職員へ、場合によっては保護者とともに考えるようにしたい。」

G. その他

- g1(38歳、18年目、14ヶ月)「学校は子どもにとって安全な空間でないことが今とても気になる。対人、対物などいろいろな学校でのけががあるが、設備改善・子ども自身の落ちつき・学校態勢などで防げるものも多々ある。」
- g2(38歳、18年目、14ヶ月)「担任をはじめとする教員の年休・出張時に(自分自身を含め)バックアップのない今の職場のシステムには問題がある。担任がいない日は、教室に他の教員が1人も行かなかったということも多く、その中で子どもは自習する実態がある。管理職も知らん顔である。」
- g3(37歳、17年目、6ヶ月)「学校の中には矛盾や、圧力や、いろんなことがうずまいています。仲間はずれをしない、いじめをしない、個を大切にする、わかる授業の創造etc言いますが、職員の中で分裂支配をかけられ、新しい教育をとりいれていくことに耳をかたむけない管理職のもとでは、いつまでも古い教育がつづくだけです。先生同士が足をひっぱり合い、かげ口をたたくことで自分の保身につとめなければやっていけない職場です。」

【栄養職員の自由記述から】

A. 教職員間の連携への示唆に関する学校組織における位置づけについての言及

- a1(栄養、47歳、25年目、19ヶ月)「教員以外の職種の人たちがいかに大切に扱われているかによって、職場の民主化が進んでいるかがわかる気がします。また、私たち栄養職員等の存在がきちんと認められている学校は子ども達一人一人が大切にされているように思います。」
- a2(栄養、48歳、26年目、27ヶ月)「学校という職場多種類の職種の職員がいます。その中でそれぞれの職種の特性を生かしながら児童の育成をはかるのが学校だと思います。」
- a3(栄養、41歳、16年目、11ヶ月)「教師とは違う立場、違う目で子ども達を見、指導の意見として助言させていただく。また、先生達にも、給食を理解してもらってよりよい子どものための給食づくりをしています。」
- a4(栄養、40歳、20年目、16ヶ月)「学校にいと給食の仕事以外にも、いわゆる雑務が多いのですが、矛盾を感じながらも、まずは組織の一員ということをお頭に置いて仕事をすることに心がけている。」
- a5(給食、48歳、20年目、12ヶ月)「学校における流れの方向性、先生方の協調性を考えながら行動するようにしているが、時間的なものがあり、なかなか話し合うことが出来ない。」
- a6(栄養、33歳、12年目、13ヶ月)「心がけていることは、情報収集と人間関係です。」

a7(給食、41歳、16年目、11ｸﾗｽ)「校長の給食に対する考え方で、私たちの立場は大きく変わるものだと思います。」

B. 学校組織における位置づけに関する阻害状況についての指摘

b1(栄養、40歳、20年目、16ｸﾗｽ)「私たちの仕事は1校に1人という少数職種です。教諭がほとんどで、教諭中心の運営という面も時々感じることもあります。」

b2(給食、35歳、13年目、20ｸﾗｽ)「教職員ではあるが教員ではない。そのため部外者と思われていることが多い。お手伝いさんの考えの方も多くみられて、非常に差別的である。」

b3(給食、52歳、18年目、8ｸﾗｽ)「学校というところは、世間の人たちが考えているほど開かれたところはないと思う。本音と建て前が歴然とあると思っています。私は給食調理員をしていますが、学校の中には差別があると感じている。職員会議での発言など、とんでもないという雰囲気だ。」

b4(給食、36歳、4年目、30ｸﾗｽ)「学校運営などという難しい言葉に引いてしまいましたが、実際の所私たちは、小学校に勤務していますが、全く別のところで仕事をしているように感じます。」

b5(給食、52歳、20年目、29ｸﾗｽ)「給食調理員(市職員)においても校内で教育に関する一員としての認識を持ち、職員会議や校務部会に参加すべきだと思う。「忙しい」とか「関係ない内容」とかで欠席し、行事等に無関心である。もっと子ども達ともふれあう機会をつくるべきである。」

C. 学習活動への志向性についての言及

c1(栄養、58歳、38年目、33ｸﾗｽ)「総合学習が導入され、健康教育の視点がいわれるが、なかなか学習体系として組み込みにくい面が多々ある。食を通して環境教育、国際理解へ拡げることができる素材としての給食は重要と思われ、教材をつくるといった思いで日々献立作成、料理に心がけている。」

c2(栄養、40歳、20年目、23ｸﾗｽ)「最近になってようやくあまり個人的に努力しなくても学級やランチルームで栄養指導ができるようになった。就職して間もない頃は先生方の間でも「給食さえつくっておけばよい、また自分のクラスにはいっていろいろ話をされては困る」というような雰囲気が漂っていた。」

c3(栄養、45歳、23年目、6ｸﾗｽ)「TTとして授業にもっと多く参加したいが、学校自体、研究会等が多く担任に余裕がないようなので、声をかけにくい。このように忙しい日常だけれど、子ども一人一人の「食」に対する生の声(感想、意見、悩み等)を聞きたいので、子どもとともに活動することには積極的に参加している。子ども達と共に歩む、子どもの視線でみることを心がけている。」

c4(給食、36歳、4年目、30ｸﾗｽ)「先生方の中には「給食」を学習活動とは別ものとしてとらえている方もいらっしゃると思います。もっと給食に興味を示してくれれば・・・と思います。」

D. その他での児童との触れ合いについての言及

d1(給食、44歳、3年目、17ｸﾗｽ)「通勤途中に、児童達の登下校に目を配るように、また買い物途中など児童達を見かけたら声をかけるよう心がけております。」

d2(給食、36歳、4年目、30ｸﾗｽ)「給食調理員という仕事柄、子ども達とのふれあいが毎日ほとんどない中で、給食時間の少ない時間で子ども達に話しかけるなど、自分なりに大切にしたい場所を見つけだしたいと思っています。」

E. その他

e1(給食、48歳、20年目、12ｸﾗｽ)「給食調理を理解してもらう機会がなかなかない。保護者、地域の人に。」

【付表 1】「同僚教職員の多くがもつ勤務校の印象」(地域性別得点)

項目		全体	市街	近郊	農村
1 教職員それぞれの活動には、学校の教育目標が意識されている。	事務職員 (N=211)	0.58 (0.80)	0.45	0.49	0.91
	養護教諭 (N=117)	0.76 (0.86)	0.88	0.65	0.79
	栄養職員 (N=104)	0.83 (0.92)	0.81	0.79	0.91
2 教職員は、子どもたちの成長の様子を話題にすることが多い。	事務職員 (N=211)	1.11 (0.80)	1.12	0.94	1.30
	養護教諭 (N=117)	1.33 (0.77)	1.42	1.26	1.40
	栄養職員 (N=104)	1.10 (0.89)	1.09	1.09	1.09
3 教育活動や校務処理に関して、互いに指導・助言し合っている。	事務職員 (N=211)	0.76 (0.91)	0.69	0.68	1.00
	養護教諭 (N=117)	0.93 (0.92)	0.88	0.96	0.95
	栄養職員 (N=104)	0.85 (0.89)	0.86	0.91	0.68
4 教職員間には、他人の努力の成果を積極的に評価する雰囲気がある。	事務職員 (N=211)	0.63 (0.87)	0.59	0.44	0.95
	養護教諭 (N=117)	0.80 (0.93)	0.81	0.74	0.90
	栄養職員 (N=104)	0.67 (0.97)	0.72	0.59	0.68
5 事務活動に時間をとられ、授業活動に差し障りを生じることもある。	事務職員 (N=211)	-0.14 (0.91)	-0.15	-0.22	-0.09
	養護教諭 (N=117)	0.41 (0.92)	0.32	0.72	0.10
	栄養職員 (N=104)	-0.08 (0.95)	0.12	-0.18	-0.27
6 学校の教育目標や計画は、教職員が十分理解して決められている。	事務職員 (N=211)	0.56 (0.91)	0.55	0.40	0.86
	養護教諭 (N=117)	0.58 (1.04)	0.73	0.30	0.79
	栄養職員 (N=104)	0.77 (0.83)	0.79	0.61	0.95
7 日常の職務に関する連絡事項や情報は教職員にいきわたっている。	事務職員 (N=211)	0.69 (0.89)	0.73	0.57	0.82
	養護教諭 (N=117)	0.61 (0.96)	0.54	0.62	0.62
	栄養職員 (N=104)	0.80 (1.07)	1.07	0.56	0.95
8 教職員は、学校の運営方針に満足している。	事務職員 (N=211)	0.09 (0.72)	-0.05	0.10	0.29
	養護教諭 (N=117)	0.15 (0.86)	0.23	0.15	0.14
	栄養職員 (N=104)	0.24 (0.83)	0.33	0.12	0.26
9 職員会議では活発な討論が行われ、各自の意見を自由に交換できる。	事務職員 (N=211)	0.52 (1.07)	0.64	0.39	0.55
	養護教諭 (N=117)	0.53 (1.05)	0.54	0.45	0.67
	栄養職員 (N=104)	0.67 (1.12)	0.72	0.53	0.76
10 学級担任や校務分掌の担当の決定に教職員の希望が尊重されている。	事務職員 (N=211)	0.66 (0.95)	0.65	0.51	0.84
	養護教諭 (N=117)	0.41 (0.95)	0.46	0.45	0.67
	栄養職員 (N=104)	0.54 (0.91)	0.67	0.35	0.52
11 学校の教育目標や計画を立てる時に、校長の考えが明快に示される。	事務職員 (N=211)	0.82 (0.94)	0.73	0.78	1.04
	養護教諭 (N=117)	0.97 (1.06)	1.15	1.00	0.81
	栄養職員 (N=104)	0.93 (0.88)	1.12	0.79	0.80
12 教職員は、それぞれの教育方針や活動について互いに無関心である。	事務職員 (N=211)	-0.61 (0.92)	-0.55	-0.61	-0.78
	養護教諭 (N=117)	-0.64 (0.90)	-0.88	-0.43	-0.76
	栄養職員 (N=104)	-0.62 (0.93)	-0.76	-0.44	-0.64
13 学校運営にあたっては慣行や伝統が重視されている。	事務職員 (N=211)	0.33 (0.87)	0.35	0.43	0.13
	養護教諭 (N=117)	0.27 (0.92)	0.31	0.40	0.10
	栄養職員 (N=104)	0.56 (0.88)	0.65	0.41	0.65
14 他の学校への転出の話があっても、なるべく現在の学校で勤務したいと望んでいる。	事務職員 (N=211)	0.25 (0.95)	0.16	0.23	0.43
	養護教諭 (N=117)	0.15 (1.06)	0.58	0.06	0.05
	栄養職員 (N=104)	0.51 (1.19)	0.53	0.56	0.41
15 無駄な会議や集まりが多い。	事務職員 (N=211)	-0.56 (0.97)	-0.56	-0.44	-0.71
	養護教諭 (N=117)	-0.36 (1.06)	-0.42	-0.30	-0.40
	栄養職員 (N=104)	-0.50 (0.98)	-0.79	-0.35	-0.22
16 教職員は、学年や分掌などの関連で、各自の仕事がどのように役だっているか理解している	事務職員 (N=211)	0.46 (0.92)	0.48	0.31	0.63
	養護教諭 (N=117)	0.60 (0.79)	0.58	0.52	0.71
	栄養職員 (N=104)	0.61 (0.81)	0.81	0.48	0.43
17 教職員は、すべての子どもたちに高い達成期待を抱いている。	事務職員 (N=211)	0.44 (0.92)	0.41	0.34	0.63
	養護教諭 (N=117)	0.52 (0.86)	0.69	0.35	0.62
	栄養職員 (N=104)	0.54 (0.89)	0.35	0.53	0.91
18 教職員間で個人的な悩みなどが相談できる。	事務職員 (N=211)	0.29 (0.95)	0.31	0.29	0.30
	養護教諭 (N=117)	0.39 (0.96)	0.62	0.30	0.44
	栄養職員 (N=104)	0.29 (0.94)	0.40	0.32	0.04
19 教職員間には、仕事に必要な知識技能を積極的に伸ばそうとする気風に富んでいる。	事務職員 (N=211)	0.47 (0.91)	0.39	0.43	0.63
	養護教諭 (N=117)	0.66 (0.88)	0.85	0.52	0.76
	栄養職員 (N=104)	0.50 (0.92)	0.58	0.56	0.30

【付表 1】「同僚教職員の多くがもつ勤務校の印象」(地域性別得点) 【 続 き 】

項目		全体	市街	近郊	農村
20 教職員間には「われわれ」という、集団意識がある。	事務職員(N=211)	0.16 (0.97)	0.23	-0.07	0.36
	養護教諭(N=117)	0.35 (0.98)	0.46	0.30	0.36
	栄養職員(N=104)	0.39 (0.98)	0.51	0.32	0.26
21 教職員は、この学校に勤務していることを誇りに思っている。	事務職員(N=211)	0.09 (0.82)	0.09	-0.06	0.25
	養護教諭(N=117)	0.22 (0.86)	0.46	0.13	0.19
	栄養職員(N=104)	0.39 (0.98)	0.51	0.29	0.30
22 教室での活動には、担任教師の持ち味が生かされている。	事務職員(N=211)	0.83 (0.78)	0.74	0.75	1.02
	養護教諭(N=117)	1.15 (0.74)	1.31	1.02	1.24
	栄養職員(N=104)	0.92 (0.75)	0.91	0.91	0.95
23 教職員間の親睦を深めるための機会が積極的に設けられている。	事務職員(N=211)	0.31 (1.03)	0.28	0.43	0.16
	養護教諭(N=117)	0.48 (0.94)	0.69	0.43	0.43
	栄養職員(N=104)	0.78 (1.08)	0.91	0.71	0.70

※ 平均(標準偏差)を示した。平均の算出は、「+2 全くそうだ」「+1 ややそうだ」「0 どちらともいえない」「-1 あまりそうでない」「-2 全くそうでない」による。地域性別の人数については、表 I-1-1 を参照。

【付表 2】「勤務校で重要視されている事柄」(地域性別得点)

項目		全体	市街	近郊	農村
1 学校の指導方針が、保護者に理解され支持されるよう努めること	事務職員(N=211)	0.78 (0.82)	0.67	0.78	0.95
	養護教諭(N=117)	0.92 (0.82)	1.12	0.81	0.90
	栄養職員(N=104)	0.94 (0.85)	1.07	0.76	0.96
2 全教職員が学校の教育目標や計画の達成に対する高い関心をもつこと	事務職員(N=211)	0.56 (0.87)	0.45	0.55	0.80
	養護教諭(N=117)	0.68 (0.84)	0.96	0.43	0.76
	栄養職員(N=104)	0.77 (0.84)	0.88	0.56	0.82
3 学校全体として教育・指導にあたる全教職員の協力を重視すること	事務職員(N=211)	0.66 (0.96)	0.45	0.77	0.82
	養護教諭(N=117)	0.98 (0.96)	1.00	0.81	1.14
	栄養職員(N=104)	0.87 (0.83)	0.81	0.88	0.95
4 教育活動の遂行に、教職員の創意や自主性を生かす配慮があること	事務職員(N=211)	0.72 (0.85)	0.65	0.67	0.87
	養護教諭(N=117)	0.98 (0.81)	0.96	0.85	1.13
	栄養職員(N=104)	0.82 (0.83)	0.86	0.67	0.95
5 子どもたちの学習面や生活面の規律を重視すること	事務職員(N=211)	0.75 (0.81)	0.69	0.75	0.80
	養護教諭(N=117)	0.88 (0.77)	1.08	0.70	0.93
	栄養職員(N=104)	0.84 (0.76)	0.86	0.76	0.91
6 学校運営への個人的提案や苦情を、誰にでも気安く申し出ることができること	事務職員(N=211)	0.51 (0.87)	0.59	0.48	0.45
	養護教諭(N=117)	0.64 (0.84)	0.50	0.60	0.81
	栄養職員(N=104)	0.60 (0.93)	0.63	0.41	0.85
7 全教職員が学校の教育目標や計画に関与し、共通の理解に努めること	事務職員(N=211)	0.71 (0.84)	0.62	0.66	0.89
	養護教諭(N=117)	0.87 (0.79)	0.85	0.81	0.93
	栄養職員(N=104)	0.84 (0.85)	0.88	0.71	0.95
8 学校の運営にあたって、各自の果たす役割や責任が明確であること	事務職員(N=211)	0.74 (0.79)	0.77	0.62	0.85
	養護教諭(N=117)	0.85 (0.73)	0.73	0.81	0.93
	栄養職員(N=104)	0.94 (0.78)	0.98	0.82	1.00
9 教育方法のアイデアや研修の成果等を分かち合う等情報の共有に努めること	事務職員(N=211)	0.56 (0.88)	0.55	0.47	0.78
	養護教諭(N=117)	0.84 (0.89)	0.58	0.85	0.98
	栄養職員(N=104)	0.79 (0.77)	0.81	0.76	0.77
10 学校の運営にあたって、校長は自己の方針や考え方を明快に示すこと	事務職員(N=211)	0.67 (0.91)	0.71	0.64	0.67
	養護教諭(N=117)	0.75 (0.92)	0.81	0.77	0.71
	栄養職員(N=104)	0.81 (0.92)	0.74	0.74	1.04
11 教職員が、保護者の教育要求を把握し教育活動に取り組むこと	事務職員(N=211)	0.61 (0.76)	0.51	0.48	0.93
	養護教諭(N=117)	0.78 (0.82)	0.77	0.65	0.93
	栄養職員(N=104)	0.57 (0.80)	0.44	0.47	0.96
12 校務分掌の担当は、職能成長に応じ教職員間で公平に分担されること	事務職員(N=211)	0.46 (0.86)	0.42	0.32	0.73
	養護教諭(N=117)	0.68 (0.88)	0.62	0.60	0.86
	栄養職員(N=104)	0.76 (0.68)	0.83	0.53	0.95
13 学校運営の一環として、教師の研修が積極的に奨励されること	事務職員(N=211)	0.76 (0.77)	0.72	0.76	0.85
	養護教諭(N=117)	1.12 (0.80)	1.27	1.02	1.10
	栄養職員(N=104)	0.83 (0.73)	0.81	0.76	0.95

【付表 2】「勤務校で重要視されている事柄」(地域性別得点)

【 続 き 】

項目		全体	市街	近郊	農村
14 教職員各自の能力や特性を最大限に発揮できる機会が与えられること	事務職員(N=211)	0.63 (0.90)	0.61	0.54	0.80
	養護教諭(N=117)	0.88 (0.87)	0.92	0.85	0.86
	栄養職員(N=104)	0.94 (0.72)	0.93	0.79	1.14
15 全教職員による話し合いで得られた合意は尊重されること	事務職員(N=211)	1.15 (0.80)	1.15	1.04	1.25
	養護教諭(N=117)	1.29 (0.78)	1.23	1.17	1.45
	栄養職員(N=104)	1.06 (0.67)	1.14	0.94	1.09
16 教育活動が、教職員と子どもとの相互の信頼関係を築く機会となること	事務職員(N=211)	1.10 (0.75)	1.00	1.07	1.27
	養護教諭(N=117)	1.19 (0.79)	1.15	1.15	1.24
	栄養職員(N=104)	1.09 (0.71)	1.07	1.09	1.18
17 創意工夫のある授業をしている先生には、高い評価が与えられること	事務職員(N=211)	0.28 (0.91)	0.29	0.38	0.15
	養護教諭(N=117)	0.43 (0.83)	0.58	0.30	0.48
	栄養職員(N=104)	0.57 (0.86)	0.53	0.50	0.77
18 性や年齢にかかわらず力量のある先生がリーダーに起用されること	事務職員(N=211)	0.29 (0.99)	0.33	0.38	0.13
	養護教諭(N=117)	0.27 (0.81)	0.15	0.30	0.29
	栄養職員(N=104)	0.42 (0.84)	0.60	0.26	0.32
19 すべての子どもたちに対する高い達成期待を共有していること	事務職員(N=211)	0.47 (0.86)	0.47	0.33	0.64
	養護教諭(N=117)	0.51 (0.80)	0.69	0.42	0.51
	栄養職員(N=104)	0.49 (0.79)	0.63	0.48	0.27
20 校長は教職員の活動を見守り、最終的責任を引受ける姿勢をとること	事務職員(N=211)	1.14 (0.94)	1.24	1.11	1.05
	養護教諭(N=117)	1.26 (0.86)	1.31	1.09	1.45
	栄養職員(N=104)	1.15 (0.81)	1.14	1.03	1.36

※ 平均(標準偏差)を示した。平均の算出は、「+2 全くそうだ」「+1 ややそうだ」「0 どちらともいえない」「-1 あまりそうでない」「-2 全くそうでない」による。地域性別の人数については、表 I-1-1 を参照。

第2節 非教授職員の「理想とする学校の組織文化」に関する認知の特徴

本節においては、前節と同様、本研究の第1年次として実施した広島県公立小学校の非教授職員(事務職員、養護教諭、栄養職員)を対象とする調査の結果に基づき、学校の組織風土・組織文化について「理想とする学校の組織文化」の回答結果を中心に成員間の認知に関する多様性を明らかにし、併せて各職務を通して学校運営についての気づきや期待に関する自由記述の結果を踏まえて、それぞれの職務内容の特性から、特色ある開かれた学校づくりにとって、どのような視点の有意な情報を抽出することが可能か、検討するものである。その際、非教授職員の認知の特徴を検討するため、今日の学校を取り巻く状況との差異はあるが1993年に実施した教授職員を対象とした調査の結果(林、1995)と併せて非教授職員の調査結果を整理している。

1. 「理想とする学校の組織文化」に関する認知の特徴

【1. 理想とする学校の組織文化】

表I-2-1「理想とする学校の組織文化」(4項目選択)

項目の要約	事務職員 N=211	養護教諭 N=117	栄養職員 N=104	校長*1 N=240	教諭*2 N=135
2 教育目標への高い関心	15.2	9.4	10.6	53.8 ①	17.8
1 保護者の理解や支持獲得	15.6	12.0	22.1 ⑤	35.4 ②	9.6
20 校長の見守り引き受け姿勢	56.9 ①	42.7 ①	46.2 ①	34.6 ③	38.5 ①
4 教職員の創意への配慮	18.0	25.6 ⑥	25.0 ⑤	30.8 ④	32.6 ⑤
7 全教職員の関与と共通理解	24.6 ⑤	15.4	20.2 ⑦	30.8 ④	20.0 ⑨
16 信頼関係を築く教育活動	32.7 ②	34.2 ④	30.8 ②	25.0 ⑥	34.8 ③
10 校長の方針や考え方の提示	10.0	3.4	8.7	24.6 ⑦	5.9
3 全教職員の協力の重視	29.4 ③	42.7 ①	28.8 ④	23.3 ⑧	38.5 ①
14 能力や特性の発揮機会	23.2 ⑥	20.5 ⑧	29.8 ③	23.3 ⑧	34.1 ④
13 研修の積極的な奨励	6.6	32.5 ⑤	5.8	22.9 ⑩	15.6
8 役割や責任の明確化	19.0	7.7	17.3	13.8	11.9
5 子どもの規律の重視	19.0	17.9	16.3	12.9	6.7
19 子どもへの達成期待の共有	8.5	10.3	10.6	12.9	8.2
11 保護者の教育要求の把握	10.4	16.2	4.8	12.5	6.7
18 力量ある教師のリーダー起用	12.3	9.4	12.5	10.4	5.2
9 教職員間の情報の共有	19.9	21.4 ⑦	19.2	10.0	31.9 ⑥
17 創意工夫する先生への評価	5.7	4.3	7.7	9.2	6.7
15 話し合いによる合意の尊重	28.9 ④	37.6 ③	19.2	7.9	31.1 ⑦
6 個人的提案や苦情の申出	16.6	17.9	14.4	2.5	21.5 ⑧
12 校務分掌の公平な分担	10.4	5.1	4.8	2.1	9.6

※ 「勤務校で重要視されている事柄」で尋ねた20項目から4項目を選択させた結果について示したものである。各項目(要約)に関する調査項目は、【付表2】を参照のこと。校長*1の得点順位により整理して示した。

*1 校長の調査結果は、林(1995, p.145)表5から引用した。

*2 教諭の調査結果は、経験年数16～20年の教諭の選択割合であり、出所は上記*1に同じである。なお、教授職員については、【参考】教員のキャリア別「理想とする学校の組織文化」(4項目選択)〈1993年調査〉を参照のこと。

【2. 学校の組織文化に対する非教授職員の認知の特徴(自由記述から)】

「20 校長の見守り引き受け姿勢」

事務5 (51歳、33年目、1075人)「学校運営の長である校長の発言は一人一人の教職員の日常活動を理解したうえで元気の出るものでなければならない。しかし、どちらかというと管理的で元気のでない発言が多いように感じています。」

事務6 (53歳、31年目、2675人)「今、校長の強いリーダーシップが問われているが、管理職として、この他に人を育てるというつとめもあると思うが、近年、そのような管理職は見当たらなくなってきている。また人として尊敬されてこそ、リーダーシップも発揮されると思う。幅広い知識を持ちあわせた人材を望む1人である。」

事務7 (41歳、22年目、1375人)「校長や学校組織の方針は大切になりますが、お題目を立てとりあえずまとめるだけで毎年終わっているように感じます。特に校長が「校長の責任になる」が口癖で方針を全く示さないようでは、他の職員は動きがとれません。」

養護5 (37歳、17年目、6ヶ月)「管理職(地域・学校・教育委員会に対して権力を持つ教員)の、一人の考え方によって、養護教諭の仕事も変わらざるを得ないのが現状です。4月の職員会議で新人管理職に、給食着の洗濯全校のゴミ処理、などの雑務を言い渡された(今までは分担していたのに)時はとてもショックだった。」

給食2 (41歳、16年目、11ヶ月)「校長の給食に対する考え方で、私たちの立場は大きく変わるものだと思います。」

「16 信頼関係を築く教育活動」

事務8 (51歳、33年目、10ヶ月)「教職員の心が一つになって始めて生き生きとした教育活動ができるのではと思っています。児童の学習活動に直接は参加できませんが、教員が日常的に元気が出るような働きかけをしている。」

事務9 (36歳、16年目、6ヶ月)「事務職員は、子ども、教員、家庭、地域、行政の間をとりもつ大切な役割がある。」

事務10 (46歳、26年目、19ヶ月)「先生方の良い点や子どもたちの良いところをみたら、話しかけていくようにしている。」

養護6 (32歳、10年目、6ヶ月)「他の職員との連携。児童のよいこと悪いこととも学校の課題として交流し、意見交換していくことが大切だといつも思っています。児童と対応する時の心がまえというか、留意点が見えてきて、児童とよりよい対応ができます。」

養護7 (38歳、18年目、14ヶ月)「教師・子ども・親など様々な人の間の良いコーディネーターでありたいと思う。」

養護8 (45歳、25年目、12ヶ月)「学校全体で、全職員がまとまり協力していく姿勢が一番大事だと思う。結局はそれが子どもをよい方向に変えていく力になる。(子どもも教師を見ているということをお忘れずに)」

栄養2 (45歳、23年目、6ヶ月)「TTとして授業にもっと多く参加したいが、学校自体、研究会等が多く担任に余裕がないようなので、声をかけにくい。このように忙しい日常だけれど、子ども一人一人の「食」に対する生の声(感想、意見、悩み等)を聞きたいので、子どもとともに活動することには積極的に参加している。子ども達と共に歩む、子どもの視線でみることを心がけている。」

給食3 (36歳、4年目、30ヶ月)「子ども達とのふれあいが毎日ほとんどない中で、給食時間の少ない時間で子ども達に話しかけるなど、自分なりに大切にしたい場所を見つけだしたいと思っています。」

「3 全教職員の協力の重視」

事務11 (46歳、26年目、8ヶ月)「学校とはいわゆる管理職、教員、事務職員、業務員、栄養士、調理員、非常勤講師と異なる職種で構成されています。子ども達のためによりよい教育をすれば各職種が互いの職務内容を理解し協力していくことが大切です。事務職員として、予算面、子どもの日々の生活に密着している集金、就学援助、また教員のための服務的事務とそれぞれがスムーズに動くよう、協力していきたいと考えています。」

事務12 (45歳、25年目、19ヶ月)「教職員がそれぞれの職種を理解し、おもしろい、力を合わせることで、その中にある子の一つになれる気がします。一人ひとりの良いところを見付けられる余裕のある学校で一人ひとりに声かけができ、誰もが私も学校の一員として、こんなところで役立っているという気持ちが生まれる環境づくりが大切だと思います。」

養護9 (45歳、25年目、7ヶ月)「子ども一人ひとりとかわっていくことで全体の流れや様子がわかることが多い。思っていること、気づいたことをどのように全体の中で出していくか、とても重要な位置をめていることが多い。」

養護10 (38歳、15年目、8ヶ月)「学級担任と違い学校全体を見ることができるので、問題行動や不登校傾向の児童など早期に発見できる。それらの課題を各担任や管理職に報告し、早期に対応できるように連携を取っている。」

養護11 (57歳、32年目、22ヶ月)「いろいろな学校で勤めてみて、仕事のしやすい学校とやる気のしない学校と差はあるがその決め手は、養教の仕事に周囲の人間が深い関心をもって、きびしく批判したり、評価してくれる人がいるかどうかで、やる気ができるのではないかと思う。」

養護12 (34歳、14年目、10ヶ月)「子どもたち一人一人が安心して活動できるよう、私にできることは何かを考えて動くようにしている。学級担任だけでは目がとどかないところがたくさんある。全教職員で(これからは地域も)全校の子どもを見ていく必要があると思う。」

養護13 (46歳、26年目、6ヶ月)「保健室だけの課題にせず、全職員へ、場合によっては保護者とともに考えるようにしたい。」

栄養3 (47歳、25年目、19ヶ月)「教員以外の職種の人たちがいかに大切に扱われているかによって、職場の民主化が進んでいるかがわかる気がします。また、私たち栄養職員等の存在がきちんと認められている学校は子ども達一人一人が大切にされているように思います。」

栄養4 (48歳、26年目、27ヶ月)「学校という職場は多種類の職種の職員がいます。その中でそれぞれの職種の特性を生かしながら児童の育成をはかるのが学校だと思います。」

給食4 (36歳、4年目、30ヶ月)「先生方の中には「給食」を学習活動とは別ものとしてとらえている方もいらっしゃいます。もっと給食に興味を示してくれれば・・・と思います。」

2. 職種別・経験年数別にみた「理想とする学校の組織文化」認知の特徴

【1. 事務職員の「理想とする学校の組織文化」】

表1-2-2 事務職員の「理想とする学校の組織文化」(経験年数別、4項目選択)(%)

項目の要約	事務職員 N=211	～10年 N=47	11～20年 N=44	21年～ N=116
20 校長の見守り引き受け姿勢	56.9 ①	53.2 ①	56.8 ①	57.8 ①
16 信頼関係を築く教育活動	32.7 ②	40.4 ②	29.5 ②	31.0 ④
3 全教職員の協力の重視	29.4 ③	27.7 ③	25.0 ⑤	31.9 ②
15 話し合いによる合意の尊重	28.9 ④	21.3 ⑤	29.5 ②	31.9 ②
7 全教職員の関与と共通理解	24.6 ⑤	17.0	20.5 ⑧	29.3 ⑤
14 能力や特性の発揮機会	23.2 ⑥	19.1	27.3 ④	21.6 ⑦
9 教職員間の情報の共有	19.9	23.4 ④	20.5 ⑧	19.0
5 子どもの規律の重視	19.0	21.3 ⑤	22.7 ⑥	16.4
8 役割や責任の明確化	19.0	10.6	18.2	22.4 ⑥
4 教職員の創意への配慮	18.0	14.9	22.7 ⑥	17.2
6 個人的提案や苦情の申出	16.6	21.3 ⑤	13.6	16.4
1 保護者の理解や支持獲得	15.6	21.3 ⑤	18.2	12.1

※ 経験年数別において20.0%を超える項目を表示した。各項目(要約)に関する調査項目は、【付表2】を参照のこと。

「7 全教職員の関与と共通理解」

事務13(38歳、20年目、7㌥)「私たち教職員そのものが、子ども達が学校で学び成長していくうえでの「教育条件」なのだという意識。学校の主人公は紛れもなく子ども達であり、子ども達にとってどうすることがよいかという視点で仕事をしていきたい。」

事務14(47歳、25年目、19㌥)「今までの教員の考え方の中に事務職員の職務は補助的なものとして考えている人が多い。しかし今からは予算や教育環境整備にかかわり、事務職の職務がいかに学校運営に必要な不可欠であるか分かりはじめてきている。」

事務15(43歳、23年目、6㌥)「子どもたちが安心して学校生活を送ることができるよう、教育条件整備をしていく」ということを大きな目標として仕事をしています。また、子どもたちと直接かかわっていく中から、仕事をすすめていけるようにと思っています。今、事務の共同化についても、話が出ていますが、やはり、学校に居ることが子どもたちにとって、また、学校にとっても、大事なことだと思っています。」

事務16(47歳、39年目、13㌥)「学校の教育活動の中で、私たち事務職員の業務となされている、学校事務部門は私たちが考えているほど、教諭のみなさんや地域のみなさんに重要なものであるとはとらえられていないように感じています。指導部門と同じかそれ以上に事務部門は教育条件整備のうえで大きなウエイトをしめると思います。常に子ども達の未来を見据えて、入りいろいろな角度からの条件整備がはかれるよう、自分自身の視野を広げるよう努めている。狭い学校社会だけにとまらないよう、地域での活動などに参加することにより、得られる大きなものがあると考えています。」

事務17(40歳、20年目、22㌥)「教員の本務は授業、それは本当なのだけれど、事務的なことも承知しておいてほしい。というのが、……「教員は王様」「専門的なことはわかるけど常識がない」ということで、迷惑していることがあります。初任者研修に事務的なことを含めてほしい。」

「14 能力や特性の発揮機会」

事務18(男性、52歳、33年目、14㌥)「教職員の創意や自主性を財政面から可能な限り保障し、やる気を出してもらい、活力ある学校にしたい。学校は学習の場であると同時に、生活の場でもある。子どもの目の高さから施設の見直しと子どもの意見を尊重した環境整備づくり。」

事務19(男性、62歳、1年目、6㌥)「個人の特殊技能の押し売りでなく学校全般のレベルアップを図って、各教職員の補助に徹したい。(黒子としての対応)」

事務20(42歳、22年目、18㌥)「学校事務は広範囲な知識と人権感覚、そして地域性や子どもの実態把握をもつ必要のある仕事だと思います。教育活動の物質的サポート、職員の服務、福利についてのサポート等、直接的ではありませんが、子どもを教える教員の側に立った裏方の仕事が重要だと考えます。」

事務21(56歳、23年目、14㌥)「事務職は行政的事務に堪能なので、校長と協力しあって、又、助けて、学校運営にあたっている。」

事務22(52歳、30年目、13㌥)「備品・消耗品の購入、施設修繕等、少しでも児童、職員が快適に、又、気持ちよく活動ができるようにしたいと思っています。そのため、自分で校内を回ったり、情報を得るようにしています。」

「9 教職員間の情報の共有」

事務23(47歳、25年目、19ｸﾗｽ)「個人的な情報も児童生徒や教職員の情報も事務職の事務内容として重要な関わりをもっている。あらゆる情報も事務職として多く収集できる。情報の発信元として重要な役割を担っている。」

事務24(50歳、28年目、14ｸﾗｽ)「私は、行政職という意識を強く持っています。管理職と教員とのパイプ役として、管理職や教員と対話をします。そして、知り得た情報は適切なところへ伝達し、校内の人間関係あるいは地域との関係が円滑になるように努めています。」

事務25(42歳、24年目、8ｸﾗｽ)「地元の学校に勤務しておりますので、先生方の耳に入らないような情報も耳にすることがあるので、それらのことも教育活動にうまく反映させるお手伝いをしています。」

事務26(53歳、31年目、26ｸﾗｽ)「事務職員は、文書や電話などでいろんな情報を知り得ている。このため教職員はこれまでの意識の変革をし、事務職員をもっと広く活用(?)すべきだ。」

「1 保護者の理解や支持獲得」

事務27(29歳、9年目、10ｸﾗｽ)「子どもたちの教育を受ける権利を保障するため、経済的に教育を受けることが困難な家庭は、担任と連携をとり、就学援助制度をすすめたり、授業で必要なものはできるだけ学校で用意するなど教育条件整備に務めている。」

事務28(42歳、22年目、18ｸﾗｽ)「近年子どもを取り巻く家庭環境の悪化から就学援助に関わる事務も重要な位置を占めるようになりました。新しい教育を推進していくためには、必ずそれに伴う事務処理が必要となります。運営がスムーズに行くためには、それに伴う事務処理がスムーズにこなせることが必要不可欠ではないでしょうか。」

事務29(51歳、29年目、19ｸﾗｽ)「子どもの家庭の経済状態を把握して、援助の手続きをするなど」

事務30(50歳、28年目、14ｸﾗｽ)「電話の対応には非常に気を使っています。顔が見えないだけに相手に不快感を与えないように、また要件を明確に伝達できるように努めています。そのためには毎朝の朝会や職員会への出席は必ず必要となります。」

事務31(46歳、26年目、19ｸﾗｽ)「電話等の問い合わせに対して的確に答えられるよう、学校の行事等の把握につとめる。」

事務32(45歳、25年目、19ｸﾗｽ)「とにかく、今は、それぞれの地域の人(昔ながらの地域の人と都会を思わせる転出入の多い地域と)が 今学校にのぞんでいる声に耳を傾けたいと思います。」

事務33(29歳、9年目、14ｸﾗｽ)「学校事務職員として学校にいるからこそできること、やっていることを、もっと職員間にも学校を取りまく環境・人々にももっと伝えていきたい。」

【2. 養護教諭の「理想とする学校の組織文化」】

表1-2-3 養護教諭の「理想とする学校の組織文化」(経験年数別、4項目選択)(%)

項目の要約	養護教諭 N=117	～10年 N=24	11～20年 N=32	21年～ N=60
20 校長の見守り引き受け姿勢	42.7 ①	37.5 ③	43.8 ①	45.0 ①
3 全教職員の協力の重視	42.7 ①	41.7 ①	40.6 ②	45.0 ①
15 話し合いによる合意の尊重	37.6 ③	41.7 ①	40.6 ②	35.0 ③
16 信頼関係を築く教育活動	34.2 ④	33.3 ④	37.5 ④	33.3 ④
13 研修の積極的な奨励	32.5 ⑤	29.2 ⑥	31.3 ⑤	33.3 ④
4 教職員の創意への配慮	25.6 ⑥	33.3 ④	18.8	26.7 ⑥
9 教職員間の情報の共有	21.4 ⑦	16.7	25.0 ⑥	21.7 ⑨
14 能力や特性の発揮機会	20.5 ⑧	20.8 ⑦	12.5	25.0 ⑦
5 子どもの規律の重視	17.9	20.8 ⑦	21.9 ⑧	13.3
6 個人的提案や苦情の申出	17.9	16.7	25.0 ⑥	15.0
11 保護者の教育要求の把握	16.2	8.3	9.4	23.3 ⑧

※ 経験年数別において 20.0%を超える項目を表示した。各項目(要約)に関する調査項目は、【付表2】を参照のこと。

「13 研修の積極的な奨励」

養護14(50歳、25年目、6ｸﾗｽ)「養教は、各クラスを、客観的に全体的にとらえることができ、また、児童の教室外でみせる姿もつかみやすい。児童と担任、担任と保護者、担任と担任、児童と児童などのよりよい人間関係・連携をとれるように、自分の関わった範囲で橋わたしする。担任の目以外の視線でとらえた児童像、児童の実態を、常に連携することで伝えている。私達は、児童が入学してからの、友だち関係、兄弟関係、家庭状況を継続してみることが出来る立場にあり、一人一人の成長とつきあうことができる。その点で、現担任との話し合い、全体での話し合いをしている。」

養護15(50歳、28年目、13ｸﾗｽ)「これまでの学校においては、養護教諭としての位置づけが明確にされていない部分がたくさんありました。その一つとして、校内の研究においては、どこにも所属せず、参加の有無は本人任せという現状でした。どのような方法で養護を掌るといふ職務の中で関わってほしいのか、とても困りました。今は、それなりに必要性があれば自分から参加しています。」

養護16(45歳、25年目、12ｸﾗｽ)「子どもの立場になって考えてやることを常に思っている。そのため、時には担任と意見がくい違ふこともあるが、話し合いをくり返し子どものよりよい方向を模索している。」

「4 教職員の創意への配慮」

養護17(28歳、6年目、7ｸﾗｽ)「小規模校では、雑用も多く、それを養護教諭がやっていることに疑問を持たない職員も多い。きめつけた見方があることを感じることもある。(ex. 給食は養教の仕事)」

養護18(23歳、3年目、12ｸﾗｽ)「教師(担任等)と養護教諭(その他事務職員、業務員もふくめ)の間に一線しかれてるように感じる時がある。」

養護19(43歳、19年目、7ｸﾗｽ)「学校というところは、いつでも担任優先で、「担任の先生は授業を持っておられるから…」と保護(?)されている面がある。雑務はいつも授業を持っていない事務職員や養護教諭。学校運営 上仕方がないのかもしれないが、本務以外の仕事を優先させなければならぬ時など、「何で…?!」と思う事が多くありすぎる。」

養護20(37歳、17年目、6ｸﾗｽ)「職員室で仕事することもあるが、学校全体の子ども様子や、個々の担任の様子把握しやすい。それをうまく、学級経営に生かしてもらえよう話をするのが少しむずかしい。」

養護21(34歳、12年目、29ｸﾗｽ)「養護教諭の職務が増え続ける中で、(スクールカウンセラー、衛生管理者としてなど)教科学習まで担わせることになり、保健室経営が順調にできるのかどうかは不安。保健室という空間を大切に、子どもたちと関わっている。」

「11 保護者の教育要求の把握」

養護22(33歳、13年目、21ｸﾗｽ)「今の子どもの実態をしっかり把握して、今の子どもの実態に応じた教育(養護教諭としての)を常に実践していきたい。そのためにも、保護者理解を得るように活動を創意工夫し、子ども一人ひとりに応じた対応に心がけている。」

養護23(46歳、24年目、13ｸﾗｽ)「健康の基盤である基本的な生活習慣の確立には、家庭環境や養育態度、児童の性格などが影響してくるので、保護者に実態を知らせ、理解と協力を得ることが不可欠となる。従って、学校保健委員会や職員会での報告に終わらず、保護者懇談会で取り上げてもらったり、毎月発行する「保健だより」を通して保護者への啓発を行う必要がある。」

養護24(37歳、17年目、6ｸﾗｽ)「子どもの心の様子が把握しやすく個々の健康状態が把握しやすいので、保護者として信頼関係を築き、何でも言ってもらえるようになると、子どものことも言いやすくなった。担任にも情報として出し合えたりするので、家庭訪問等を通して保護者との関係づくりに心掛けています。」

【3. 栄養職員の「理想とする学校の組織文化」】

表1-2-4 栄養職員の「理想とする学校の組織文化」(経験年数別、4項目選択)(%)

項目の要約	栄養職員 N=104	～10年 N=45	11～20年 N=28	21年～ N=31
20 校長の見守り引き受け姿勢	46.2 ①	35.6 ①	39.3 ②	67.7 ①
16 信頼関係を築く教育活動	30.8 ②	31.1 ②	35.7 ③	25.8 ⑤
14 能力や特性の発揮機会	29.8 ③	31.1 ②	21.4 ⑤	35.5 ②
3 全教職員の協力の重視	28.8 ④	24.4 ⑤	42.9 ①	22.6 ⑥
4 教職員の創意への配慮	25.0 ⑤	22.2 ⑥	21.4 ⑤	32.3 ③
1 保護者の理解や支持獲得	22.1 ⑥	31.1 ②	17.9	12.9
7 全教職員の関与と共通理解	20.2 ⑦	17.8	21.4 ⑤	22.6 ⑥
9 教職員間の情報の共有	19.2	20.0 ⑦	21.4 ⑤	16.1
15 話し合いによる合意の尊重	19.2	11.1	17.9	32.3 ③
8 役割や責任の明確化	17.3	20.0 ⑦	10.7	19.4
5 子どもの規律の重視	16.3	11.1	25.0 ④	16.1
6 個人的提案や苦情の申出	14.4	17.8	10.7	12.9
18 力量ある教師のリーダー起用	12.5	20.0 ⑦	7.1	6.5

※ 経験年数別において20.0%を超える項目を表示した。各項目(要約)に関する調査項目は、【付表2】を参照のこと。

「14 能力や特性の発揮機会」

栄養5(41歳、16年目、11ｸﾗｽ)「教師とは違う立場、違う目で子ども達を見、指導の意見として助言させていただく。先生達にも給食を理解してもらってよりよい子どものための給食づくりをしています。」

給食5 (52歳、20年目、29ヶ月) 「給食調理員(市職員)においても校内で教育に関する一員としての認識を持ち、職員会議や校務部会に参加すべきだと思う。「忙しい」とか「関係ない内容」とかで欠席し、行事等に無関心である。もっと子ども達ともふれあう機会をつくるべきである。」

栄養6 (58歳、38年目、33ヶ月) 「総合学習が導入され、健康教育の視点がいわゆるが、なかなか学習体系として組み込みにくい面が多々ある。食を通して環境教育、国際理解へ拡げることができる素材としての給食は重要と思われ、教材をつくるという思いで日々献立作成、料理に心がけている。」

給食6 (36歳、4年目、30ヶ月) 「先生方の中には「給食」を学習活動とは別ものとしてとらえている方もいらっしゃいます。もっと給食に興味を示してくれれば・・・と思います。」

栄養7 (48歳、26年目、27ヶ月) 「学校という職場多種類の職種の職員がいます。その中でそれぞれの職種の特性を生かしながら児童の育成をはかるのが学校だと思う。私は栄養士という立場で子どもを育てていくという責任がありますので、自己研修に努め栄養士という職性をいかしていけたらと思います。」

栄養8 (45歳、23年目、24ヶ月) 「専門性がいかされる職場であってほしい。教諭中心の現場ではなく児童の学習活動に直接関わられるような現場であってほしい。」

栄養9 (31歳、9年目、20ヶ月) 「・もっと栄養士としての専門性をいかして、教科の学習や特活、総合的な学習の時間等に参加したいと思っているが、なかなか難しい。・一人職種ということで、相談しにくいことも多い、もっと教職員間や児童とのかかわりを持つよう心がけている。」

栄養10 (45歳、23年目、6ヶ月) 「TTとして授業にもっと多く参加したいが、学校自体、研究会等が多く担任に余裕がないようなので、声をかけにくい。このように忙しい日常だけれど、子ども一人一人の「食」に対する生の声(感想、意見、悩み等)を聞きたいので、子どもとともに活動することには積極的に参加している。子ども達と共に歩む、子どもの視線でみることを心がけている。」

「1 保護者の理解や支持獲得」

栄養11 (33歳、12年目、13ヶ月) 「心がけていることは、情報収集と人間関係です。」

給食7 (48歳、20年目、12ヶ月) 「給食調理を理解してもらう機会がなかなかない。保護者、地域の人に。」

給食8 (44歳、3年目、17ヶ月) 「通勤途中に、児童達の登下校に目を配るように、また買い物途中など児童達を見かけたら声をかけるよう心がけております。」

栄養12 (51歳、24年目、4ヶ月) 「最近では子ども達の家庭環境もさまざま、またアレルギー疾患や心疾患のようにいろいろな病気を抱えた子ども達も多く、栄養指導、食教育も全体指導のみでなく、個別に指導していくことが大切だと思います。しかし、給食事務、給食会計などいろいろな仕事に振り回されて現実には時間が不足しています。もっと子ども達に関わる時間が欲しいです。」

給食9 (35歳、6年目、6ヶ月) 「自校方式ならではの子ども達とのふれあいや、地元の食材を使った季節感のあふれる暖かい給食、その他諸々の自校方式の良さをもっとたくさんの人に知ってもらいたい。安全でおいしい給食を子ども達に提供していきたいです。」

3. 非教授職員から得られる有意味な異質情報の視点

本節においては、広島県公立小学校の非教授職員(事務職員、養護教諭、栄養職員)を対象とする調査の結果に基づき、今日の学校を取り巻く状況とは差異はあるものも1993年に実施した教授職員を対象とした調査結果(林、1995)と併せて、「理想とする学校の組織文化」の回答結果にみられる非教授職員間の認知に関する多様性をめぐって、各職務を通して学校運営についての気づきや期待に関する自由記述の結果を踏まえて分析考察してきた。最後に、非教授職員それぞれの職務内容の特性から、開かれた特色ある学校づくりにとって、どのような視点の有意味な情報を抽出することが可能か、得られた知見について整理しておきたい。

1) 特色ある開かれた学校づくりにあっては、子どもの教育にあたって、家庭・学校・地域社会の教育連携のもとに進めていく学校外に開かれた視点とともに、学校における基本的な単位としての学級における教育活動の充実を図り学校内を開いていく視点が必要とされる。非教授職員の学校の組織文化に関する認知からは、まず、「学校内を開いていく視点」への気づきや期待、それを確実に押し進めるにあたって校長の見守り引き受ける姿勢でのリーダーシップの発揮、そのもとで信頼関係を築く教育活動の推進や教職員の協力の重視という取り組みへの志向性が強い。

非教授職員の多くが各学校に「一人」職として勤務していることが多く、例えば、「教職員の

心が一つになって始めて生き生きとした教育活動ができるのでは(事務職員)」との思いや「教員以外の職種の人たちがいかに大切に扱われているか」を「職場の民主化」の指標と捉え、その「存在がきちんと認められている学校は子ども達一人一人が大切にされている(栄養職員)」という指摘、また、「学校とはいわゆる管理職、教員、事務職員、業務員、栄養士、調理員、非常勤講師と異なる職種で構成され」、「子ども達のためによりよい教育をすれば各職種が互いの職務内容を理解し協力していくことが大切(事務職員)」との指摘は、自明とされる学校の民主的なあり方をめぐって、改めて「**学校内を開いていく視点**」を問うものと考えられる。

2)事務職員の「理想とする学校の組織文化」の特徴や自由記述の分析からは、学校における**条件整備に関する情報を交流する結節点**として、教育委員会や地域の関係機関、地域住民や保護者と学校・教職員とを結ぶ役割への自負が感じられる。例えば、「電話の対応には非常に気を使い」、「電話等の問い合わせに対して的確に答えられるよう」、そのために「毎朝の朝会や職員会への出席」するなど、「学校の行事等の把握」に努めているのである。また、地元の学校に勤務する者には、「先生方の耳に入らないような情報も耳にすることがあるので、それらのことも教育活動にうまく反映させる」よう努めている者もある。

あるいは、「個人的な情報も児童生徒や教職員の情報も事務職の事務内容として重要な関わり」があり「あらゆる情報も事務職として多く収集でき」「情報の発信元として重要な役割を担っている」との指摘、「管理職と教員とのパイプ役として、管理職や教員と対話を」図り「知り得た情報は適切なところへ伝達し、校内の人間関係あるいは地域との関係が円滑になるように努めている」との指摘、さらには、「文書や電話などでいろんな情報を知り得ている」事務職員を「教職員はこれまでの意識の変革をし」「もっと広く活用」することを求める指摘に、情報の結節点としての事務職員の役割を特色ある開かれた学校づくりに活かしていく視点が意識化される必要を指摘できる。

事務職員にあっては、他の職種に比して、「7 全教職員が学校の教育目標や計画に関与し共通理解に努めること」を選択した割合が多い。この点についても、「各職種が互いの職務内容を理解し協力していくこと」において、「事務職員の職務は補助的なもの」ではなく「予算や教育環境整備にかかわり、事務職の職務がいかに学校運営に必要不可欠」とされるのか、「指導部門と同じかそれ以上に事務部門は教育条件整備のうえで大きなウェイトをしめる」のかという視点から、情報の結節点として全職員の関与と共通理解の重要性への意識を考えることができる。そのような学校事務の「広範囲な知識と人権感覚、そして地域性や子どもの実態把握をもつ必要のある仕事」として「教育活動の物質的サポート、職員の服務、福利についてのサポート等」直接的ではないが、「子どもを教える教員の側に立った裏方の仕事」に事務職員の特性や能力の発揮が期待される。

3)養護教諭の「理想とする学校の組織文化」の特徴や自由記述の分析からは、学校の子ども一人ひとりについて、また教職員一人ひとりについて、メンタルヘルスの視点から学校全体を俯瞰している立場が指摘できる。いわば、学校内外における**情報を結びメンタルヘルスを推進する結節点**としての役割である。例えば、「子ども一人ひとりとかかわっていくことで全体の流れや様子がわかることが多く」、そのような子どもを介して担任教師や保護者と情報交換し、「教師・子ども・親など様々な人の間の良いコーディネーター」であろうとしている。「各クラスを、客観的に全体的にとらえることができ、また、児童の教室外でみせる姿もつかみやすい」という学校全体を俯瞰する立場から「問題行動や不登校傾向の児童など早期に発見」し、「それらの課題を各担任や管理職に報告し、早期に対応できるように連携を取って」「児童と担任、担任と保護者、担任と担任、児童と児童などのよりよい人間関係・連携をとれるように」橋渡しをしているのである。すなわち、「保健室だけの課題にせず、全職員へ、場合によっては保護者とともに考えるようにしたい」と願っているのである。

養護教諭にあっては、他の非教授職員に比して、「13 学校運営の一環として、教師の研修が積極的に奨励されること」を選択した割合は多い。「スクールカウンセラー、衛生管理者としてなど」「養護教諭の職務が増え続ける中で」、上述のような対応に「担任との話し合い、全体での話し合い」など校内での研修への志向性が高いと考えられる。また、多くが学校における「一人」職として、そのような多岐にわたる職務の遂行に「雑務はいつも授業を持っていない事務職員や養護教諭」という状況には、「学校運営上仕方がないのかもしれないが」との理解を示しつつも、「本務以外の仕事を優先させなければならない時など、「何で…?!」と思う事が多くありすぎる」と疑問を感じている。そのような観点からも、「4 教育活動の遂行に、教職員の創意や自主性を生かす配慮があること」への志向性の高いことが理解される。

また、保護者との連携にあたって「1 保護者の理解や支持獲得」と「11 保護者の教育要求の把握」の選択割合の合計は非教授職員にあって 25%～30%であるが、養護教諭では後者が上回っている。例えば、「子どもの心の様子」や「個々の健康状態」の把握に「保護者としっかり信頼関係を築き、何でも言ってもらえるように」「家庭訪問等を通して保護者との関係づくりに心掛けて」いる者もいる。その上で、「保護者理解を得るように活動を創意工夫し、子ども一人ひとりに応じた対応に心がけ」、「保護者に実態を知らせ、理解と協力を得る」ため、「学校保健委員会や職員会での報告に終わらず、保護者懇談会で取り上げてもらったり、毎月発行する「保健だより」を通して保護者への啓発を行う」実践を行っている。このような学校全体を俯瞰している立場から、学校内外におけるメンタルヘルスに関わる情報を結びメンタルヘルスを推進する結節点としての養護教諭の役割を特色ある開かれた学校づくりに活かしていく視点が求められる。

4) 栄養職員の「理想とする学校の組織文化」の特徴や自由記述の分析からは、給食や食生活などの視点が中心とはなるものの、**子どもの視点に立って学校全体の教育活動に教授職員とは異なる視点での情報提供**に対する役割を期待できる。栄養職員にあっては直接的に子どもと接することは少ないながら「給食時間の少ない時間で子ども達に話しかけ(給食)」たり、「子どもとともに活動することには積極的に参加し」たりして、「子ども達と共に歩む、子どもの視線でみること(栄養)」や「情報収集と人間関係(栄養)」を心がけている姿が指摘できる。また、「栄養士という立場で子どもを育てていくという責任(栄養)」を強く意識していたり、「先生方の中には「給食」を学習活動とは別ものとしてとらえている(給食)」との嘆きもあるが「先生達にも、給食を理解してもらってよりよい子どものための給食づくり(栄養)」に励んでいたりしているのである。

栄養職員にあっては、他の職種に比して、「14 教職員各自の能力や特性を最大限に発揮できる機会が与えられること」を選択した割合は多く、選択割合の順位も高い。「TT として授業にもっと多く参加したい(栄養)」「校内で教育に関する一員としての認識を持ち、職員会議や校務部会に参加すべき(給食)」「教諭中心の現場ではなく児童の学習活動に直接関わられるような現場(栄養)」との記述が物語るところである。学校という職場は多様な職員がいて「それぞれの職種の特性を生かしながら児童の育成をはかるのが学校だ(栄養)」との思いや、「私たち栄養職員等の存在がきちんと認められている学校は子ども達一人一人が大切にされている(栄養)」との思いには、教職員の能力や特性を活かして子どもの視点に立って学校の教育活動の推進にあたる重要性への主張が指摘できる。その点で、子どもの視点に立って学校全体の教育活動に教授職員とは異なる視点での情報提供に対する栄養職員の役割を特色ある開かれた学校づくりに活かしていく視点が求められる。

そのためにも、教授職員に対する理解の浸透はもちろんのこと「給食調理を理解してもらい機会がなかなかない。保護者、地域の人に(給食)」の思いや「自校方式ならではの子ども達とのふれあいや、地元の食材を使った季節感のあふれる暖かい給食、その他諸々の自校方式の良さをもっとたくさんの人に知ってもらいたい。安全でおいしい給食を子ども達に提供していきたい(給食)」といった思いに応え、また、「最近では子ども達の家庭環境もさまざまで、またアレルギー

疾患や心疾患のようにいろいろな病気を抱えた子ども達も多く、栄養指導、食教育も全体指導のみでなく、個別に指導していくことが大切(栄養)」とされるなか、学校の指導方針が保護者に理解され支持される努力に、具体的で保護者の関心も高い子どもの食生活や学校給食を位置づけ、また、栄養職員の出番を得て、学校の目指す特色ある開かれた学校づくりの端緒を開くことも一考に値すると考えられる。

【参考文献】

1. 林孝「学校の組織風土・組織文化に関する考察(その2):キャリア別にみた組織風土イメージと理想とする学校の組織文化の特徴」『広島大学学校教育学部紀要』第I部第17巻、1995、pp.139-150.
2. 日本体育・学校健康センター学校給食部『学校給食要覧 平成10年版』第一法規、1999.
3. 小島弘道編『事務主任・事務長の職務とリーダーシップ』東洋館出版社、1997.
4. 宍戸洲美編『養護教諭の役割と教育実践』学事出版、2000.
5. 金子由美子『保健室はなぜ居心地がいいのか』学事出版、2001.
6. 西尾市立寺津小学校編『食で育む心と体—地域・家庭・学校のネットワークを生かして』教育出版、2001.
7. 学校教育事務システム研究会『学校教育事務システム化—理論編』学事出版、2001.

【参考】

教員のキャリア別にみた「理想とする学校の組織文化」(4項目選択)<1993年調査>

項目の要約	教諭・経験年数別							
	1年目 N=92	2-5 N=101	6-10 N=117	11-15 N=152	16-20 N=135	21- N=170	教頭 N=70	校長 N=240
2 教育目標への高い関心	13.0	7.9	6.8	11.2	17.8	19.4	35.7②	53.8①
1 保護者の理解や支持獲得	15.2	14.9	10.3	8.6	9.6	15.3	32.9③	35.4②
20 校長の見守り引き受け姿勢	13.0	33.7③	41.0①	30.9②	38.5①	37.1③	28.6⑦	34.6③
4 教職員の創意への配慮	30.4⑥	32.7⑤	34.2③	28.3⑤	32.6⑤	42.4①	30.0⑤	30.8④
7 全教職員の関与と共通理解	16.3	12.9	17.1	24.3⑧	20.0⑨	26.5⑥	45.7①	30.8④
16 信頼関係を築く教育活動	40.2②	38.6②	31.6⑤	27.0⑥	34.8③	29.4⑤	22.9⑨	25.0⑥
10 校長の方針や考え方の提示	3.3	1.0	3.4	5.9	5.9	5.9	22.9⑨	24.6⑦
3 全教職員の協力の重視	39.1③	43.6①	37.6②	42.1①	38.5①	42.4①	31.4④	23.3⑧
14 能力や特性の発揮機会	33.7⑤	26.7⑥	30.8⑥	29.0④	34.1④	31.2④	30.0⑤	23.3⑧
13 研修の積極的な奨励	15.2	21.8	19.7	17.8	15.6	25.3⑦	28.6⑦	22.9⑩
8 役割や責任の明確化	9.8	10.9	10.3	9.9	11.9	13.5	15.7	13.8
5 子どもの規律の重視	12.0	9.9	9.4	9.2	6.7	11.2	2.9	12.9
19 子どもへの達成期待の共有	26.1⑦	13.9	11.1	9.9	8.2	9.4	10.0	12.9
11 保護者の教育要求の把握	4.4	6.9	10.3	10.5	6.7	4.7	15.7	12.5
18 力量ある教師のリーダー起用	9.8	7.9	7.7	10.5	5.2	7.1	11.4	10.4
9 教職員間の情報の共有	51.1①	33.7③	26.5⑦	25.0⑦	31.9	⑥20.6⑨	12.9	10.0
17 創意工夫する先生への評価	7.6	5.9	7.7	7.9	6.7	5.9	7.1	9.2
15 話し合いによる合意の尊重	7.6	19.8	33.3④	30.9②	31.1⑦	21.8⑧	7.1	7.9
6 個人的提案や苦情の申出	35.9④	21.8⑦	23.9⑧	15.1	21.5⑧	10.6	4.3	2.5
12 校務分掌の公平な分担	8.7	14.9	9.4	7.9	9.6	8.8	4.3	2.1

※ 校長の選択割合の高い順に示している。各項目(要約)に関する調査項目は、【付表2】を参照のこと。(林孝「学校の組織風土・組織文化に関する考察(その2):キャリア別にみた組織風土イメージと理想とする学校の組織文化の特徴」『広島大学学校教育学部紀要』第I部第17巻、1995、p.145、表5から作成。)

第Ⅱ章 教職員と保護者との「異質情報」の視点

第1節 保護者対象の学校組織単位調査(平成13年度)の分析結果

1. 家庭・家庭教育の状況についての意識
2. 地域社会の教育環境の現状についての意識
3. 家庭・地域社会と学校との教育連携の取り組みについての意識
4. 学校の組織風土・組織文化についての認知

第2節 P T A 役員対象調査(平成13年度)の分析結果

1. 家庭・家庭教育の状況についての意識
2. 地域社会の教育環境の現状についての意識
3. 家庭・地域社会と学校との教育連携の取り組みについての意識
4. 学校の組織風土・組織文化についての認知
5. 自由記述から見た学校の自慢と課題

第3節 学校組織単位による教職員・保護者調査(平成14年度)の比較結果

1. 家庭・家庭教育の状況についての意識
2. 地域社会の教育環境の現状についての意識
3. 家庭・地域社会と学校との教育連携の取り組みについての意識
4. 学校の組織風土・組織文化についての認知
5. 教職員と保護者との「異質情報」の視点

第1節 保護者対象の学校組織単位調査(平成13年度)の分析結果

平成13年度においては、保護者を対象にアンケート調査を実施し、家庭・家庭教育の状況や地域の教育力に対する認知、家庭・地域社会と学校と教育連携、学校の組織風土・組織文化について尋ねている。本節では、組織単位のデータとして公立小学校7校(広島県4校、徳島県3校)の保護者を対象とした調査結果について報告するものである。なお、調査対象校の概要(学校規模)は、表Ⅱ-1-1に示す通りである。

表Ⅱ-1-1 調査対象校の概要(学校規模)

(平成13年5月1日現在)

学校番号	A-1	A-2	A-3	B-1	B-2	C-1	C-2
教職員数	31	38	32	43	29	30	14
児童数	492	573	454	743	355	420	119
学級数	16	20	14	24	16	13	6

※ A：市街地域、B：近郊地域、C：農村地域

1. 家庭・家庭教育の状況についての意識

表Ⅱ-1-2 家庭・家庭教育の状況についての意識

(平均値)

項目	学校番号		A-1	A-2	A-3	B-1	B-2	C-1	C-2
	人数		187	178	106	244	134	102	78
(1) その日の出来事など、親子の話し合いが十分に行われていることは、	3.36	3.42	3.25	3.50	3.43	3.37	3.38		
(2) 日常から子どもの教育をめぐる話し合いが十分に行われていることは、	3.12	3.09	3.16	3.18	3.37	3.12	3.03		
(3) 将来の夢や進路など、日頃親子のコミュニケーションが十分にとられていることは、	3.29	3.24	3.30	3.40	3.40	3.29	3.29		
(4) 子どもが、朝食を食べずに登校することは、	1.53	1.34	1.32	1.45	1.25	1.40	1.33		
(5) 子どもが、夜更かしをしたり、朝起きにくかったりすることは、	2.51	2.64	2.32	2.51	2.47	2.59	2.62		
(6) 子どもの生活時間と保護者の生活時間が一致していることが、	3.49	3.67	3.54	3.54	3.72	3.63	3.57		
(7) 子どもが欲しいといえ、モノを買い与えることが、	2.44	2.52	2.48	2.57	2.60	2.59	2.61		
(8) 自由と責任を持たせて子どもの行動をある程度許容することが、	3.21	3.45	3.29	3.35	3.27	3.27	3.28		
(9) 子どものことを何かと気遣って手助けすることが	3.10	3.15	3.10	3.12	3.30	3.34	3.22		
(10) 子どものことで不安を感じることは、	3.15	2.99	3.19	2.97	3.11	3.15	2.91		
(11) 保護者の期待と子どもの現状にギャップがあつて悩むことが、	2.65	2.49	2.73	2.48	2.67	2.75	2.49		
(12) 基本的な生活習慣など、しつけが行き届かないことが、	2.92	2.69	2.92	2.82	2.83	2.91	2.72		
(13) 子どもの問題行動のことで不安に思ったり心配することが、	2.49	2.09	2.67	2.30	2.47	2.59	2.33		

※ 平均の算出は「非常に多い(5)」「かなり多い(4)」「どちらともいえない(3)」「かなり少ない(2)」「非常に少ない(1)」による(無回答者を除く)。

※ A：市街地域、B：近郊地域、C：農村地域

2. 地域社会の教育環境の現状についての意識

表Ⅱ-1-3 地域社会の教育環境の現状についての意識

(平均値)

項目	学校番号 人数	A-1	A-2	A-3	B-1	B-2	C-1	C-2
		187	178	106	244	134	102	78
(1) 地域(校区)には、子どもにとって有害と思われる施設や自動販売機などが多い。		2.38	2.45	2.20	2.24	1.92	2.08	1.75
(2) 地域(校区)では、「あいさつ運動」など、日常的な教育活動が活発に展開されている。		2.37	2.15	2.40	2.15	2.97	2.59	2.53
(3) 地域(校区)の人びとは、子どもの健全育成に関心が高い。		2.58	2.41	2.60	2.35	2.93	2.48	2.78
(4) 地域(校区)の人びとは、社会参加やボランティアに対する関心が高い。		2.33	2.28	2.45	2.26	2.70	2.46	2.45
(5) 子どもの教育をめぐって、保護者たちの間に話し合おうとする姿勢あるいは話し合いがある。		2.62	2.30	2.67	2.19	2.45	2.47	2.84
(6) 地域(校区)の教育環境について、地域が協力して改善しようという動きがみられる。		2.44	2.25	2.47	2.10	2.57	2.38	2.57
(7) 保護者は、子どもを地域の行事に積極的に参加させている。		3.04	2.59	3.14	2.59	2.84	2.89	3.04
(8) P T Aは、地域の行事にも積極的に参加している		2.97	2.62	3.01	2.57	2.95	2.77	3.01
(9) 地域(校区)には、地域の連帯感を高めるような行事が多くある。		2.74	2.48	2.68	2.43	2.73	2.60	2.87
(10) 地域(校区)には、学校や教師に対し信頼の気持ちをもっている人が多くいる。		2.52	2.64	2.68	2.49	2.88	2.71	2.63
(11) 地域(校区)には、気軽に子どもたちへ注意できる人が多くいる。		2.28	1.99	2.20	2.04	2.21	2.18	2.46
(12) 地域(校区)の人びとは、地域の子ども達ほとんどをよく見知っている。		2.30	1.90	2.29	2.06	2.18	2.37	3.08
(13) 地域(校区)の人びとは、子ども会やその他子どもの活動に理解をもち協力的である。		2.81	2.47	2.84	2.56	2.74	2.92	3.29
(14) 地域(校区)には、子ども会活動やスポーツ活動などを指導できるリーダーが多くいる。		2.66	2.32	2.54	2.25	2.52	2.40	2.66

※ 平均の算出は、「全くそう思う(5)」「かなりそう思う(4)」「少しそう思う(3)」「あまりそう思わない(2)」「全くそう思わない(1)」による(無回答者を除く)。

※ A: 市街地域、B: 近郊地域、C: 農村地域

3. 家庭・地域社会と学校との教育連携の取り組みについての意識

表Ⅱ-1-4 家庭・地域社会と学校との教育連携の取り組みについての意識

(平均値)

項目	学校番号 人数	A-1	A-2	A-3	B-1	B-2	C-1	C-2
		187	178	106	244	134	102	78
(1) 学校は、学級懇談会など、保護者と教師が自由に対話できる場を多く設けている。		3.05	2.82	3.17	2.92	2.95	3.08	2.61
(2) 学校は、家庭での教育のあり方について保護者の関心を高めるよう努力している。		2.82	2.72	2.93	2.61	2.82	2.98	2.58
(3) 学校は、地域の実態や家庭の教育方針を踏まえ学校の教育目標や努力事項を遂行している。		2.79	2.79	2.82	2.63	3.00	2.82	2.63
(4) 学校は、保護者が自主的にPTA活動に取り組めるよう助言している。		2.82	2.93	2.94	2.70	3.04	3.00	2.72
(5) 学校は、保護者に学校のいろいろな活動を体験してもらうような企画をもっている。		2.77	3.14	2.92	2.82	2.92	2.92	2.84
(6) 学校は、保護者の教育観や教育要求を把握している。		2.46	2.43	2.50	2.41	2.51	2.66	2.41
(7) 学校は、学校だより等、教育方針や授業の進め方について保護者の理解を図っている。		3.04	3.12	3.02	2.89	3.45	3.15	2.96
(8) 学校の教育方針や授業の進め方に理解を示し、協力的な家庭が多い。		2.61	2.76	2.79	2.76	3.07	2.86	2.96
(9) 学校に対して気軽に連絡をとり、子どもの話ができる家庭が多い。		2.50	2.41	2.67	2.55	2.79	2.73	2.88
(10) 学校は、地域の人びとと意見を交換するなどの機会を多く設けている。		2.55	2.34	2.31	2.23	2.65	2.50	2.44
(11) 学校は、地域での子どもの教育に関して、地域の人びとの関心を高めるよう努力している。		2.70	2.59	2.45	2.39	2.92	2.61	2.59
(12) 学校は、地域の伝統的な行事に配慮した教育活動を取り入れている。		2.81	2.88	2.39	2.63	2.71	2.89	3.03
(13) 学校は、ボランティアとして地域の人びとの協力を得ている。		2.93	2.73	2.33	2.61	3.07	2.63	2.89
(14) 学校は、地域の教育課題や地域の人びとの教育要求を把握している。		2.63	2.45	2.32	2.40	2.67	2.58	2.55
(15) 学校は、学校だより等、学校の教育方針や教育活動の進め方について地域の人びとの理解を図っている。		2.74	2.73	2.54	2.53	3.12	2.68	2.86
(16) 学校の教育方針に理解を示し、教育活動の支援に応じてくれる地域の人が多くいる。		2.64	2.75	2.56	2.56	2.93	2.66	3.05
(17) 学校に気軽に連絡をとり、子どもの教育をめぐって話のできる地域の人が多くいる。		2.39	2.34	2.26	2.21	2.52	2.45	2.61

※ 平均の算出は、「全くそう思う(5)」「かなりそう思う(4)」「少しそう思う(3)」「あまりそう思わない(2)」「全くそう思わない(1)」による(無回答者を除く)。

※ A: 市街地域、B: 近郊地域、C: 農村地域

4. 学校の組織風土・組織文化についての認知

表Ⅱ-1-5 学校の組織風土・組織文化についての認知

(平均値)

項目	学校番号		A-1		A-2		A-3		B-1		B-2		C-1		C-2	
	人数		187	178	178	178	106	106	244	134	134	134	102	102	78	78
(1) 学校では、学級担任が子どもの問題について教職員間で気軽に相談できる雰囲気がある。	2.76	2.91	2.84	2.84	3.05	3.05	2.76	2.76	2.84	3.05	3.05	2.76	2.76	3.05	2.76	2.76
(2) 教職員の間には、学校の教育目標や目指す児童生徒像が共有されている。	2.61	2.75	2.62	2.62	2.98	2.98	2.52	2.52	2.62	2.98	2.98	2.52	2.52	2.62	2.52	2.52
(3) 教職員の間には、学校の教育活動のもつ意義が共有され遂行されている。	2.69	2.85	2.79	2.79	2.89	2.89	2.58	2.58	2.69	2.85	2.85	2.58	2.58	2.69	2.58	2.58
(4) 学校の教育活動の推進にあたって、教職員の創意工夫を生かす柔軟性が確保されている。	2.58	2.78	2.75	2.75	2.89	2.89	2.68	2.68	2.58	2.78	2.78	2.68	2.68	2.58	2.68	2.68
(5) 教職員の間には、協働して教育活動を推進していくことへの期待が共有されている。	2.67	2.75	2.84	2.84	2.94	2.94	2.61	2.61	2.67	2.75	2.75	2.61	2.61	2.67	2.61	2.61
(6) 児童生徒が様々な悩みをもち、時に自分を見失ったり問題行動等を起こすという課題意識を教職員は共有している。	2.67	2.65	2.78	2.78	2.97	2.97	2.67	2.67	2.67	2.65	2.65	2.67	2.67	2.65	2.67	2.67
(7) 問題行動に対しては、その内容や状況等の的確な把握、学校として毅然とした対応を行うなど、共通理解が図られている。	2.65	2.73	2.75	2.75	2.84	2.84	2.73	2.73	2.65	2.73	2.73	2.73	2.73	2.65	2.73	2.73
(8) 日常の教育活動を通じて、教職員と児童生徒及び児童生徒間の豊かな人間関係づくりを進めている	2.87	3.12	3.03	3.03	3.36	3.36	2.78	2.78	2.87	3.12	3.12	2.78	2.78	3.12	2.78	2.78
(9) 自己の行動に責任をもつことや問題行動の引き起こす結果等を考えさせるなど、規範意識や倫理観を育てる教育を進めている。	2.75	2.96	2.87	2.87	3.16	3.16	2.69	2.69	2.75	2.96	2.96	2.69	2.69	2.75	2.69	2.69
(10) 人間関係づくりの活動や社会体験、奉仕活動、集団活動等の体験活動等を通じて、児童生徒の社会性の育成に努めている。	2.99	3.18	3.01	3.01	3.22	3.22	2.86	2.86	2.99	3.18	3.18	2.86	2.86	3.18	2.86	2.86
(11) 心の健康の大切さやストレスに対処する方法などを身に付けさせるような教育活動を学校全体として取り組んでいる。	2.47	2.58	2.45	2.45	2.71	2.71	2.38	2.38	2.47	2.58	2.58	2.38	2.38	2.47	2.38	2.38
(12) 教職員の間には、学校の教育活動の推進に必要な情報が行き渡っている。	2.62	2.73	2.54	2.54	2.78	2.78	2.56	2.56	2.62	2.73	2.73	2.56	2.56	2.62	2.56	2.56
(13) 教職員の間には、教職員の力量の向上に対する関心が高い。	2.41	2.53	2.52	2.52	2.70	2.70	2.43	2.43	2.41	2.53	2.53	2.43	2.43	2.41	2.43	2.43

※ 平均の算出にあたっては、「6 わからない」回答者を除き、「全くそう感じる(5)」「かなりそう感じる(4)」「少しそう感じる(3)」「あまりそう感じない(2)」「全くそう感じない(1)」による(無回答者を除く)。

※ A：市街地域、B：近郊地域、C：農村地域

表Ⅱ-1-6 学校の組織風土・組織文化についての認知（「わからない」回答者の割合）（％）

項目	学校番号 人数	A-1	A-2	A-3	B-1	B-2	C-1	C-2
		187	178	106	244	134	102	78
(1) 学校では、学級担任が子どもの問題について教職員間で気軽に相談できる雰囲気がある。		27.3	23.0	23.6	24.6	35.8	38.2	9.0
(2) 教職員の間には、学校の教育目標や目指す児童生徒像が共有されている。		30.5	31.5	31.1	27.0	39.6	43.1	19.2
(3) 教職員の間には、学校の教育活動のもつ意義が共有され遂行されている。		34.8	30.9	34.0	27.0	44.8	43.1	14.1
(4) 学校の教育活動の推進にあたって、教職員の創意工夫を生かす柔軟性が確保されている。		32.1	24.2	32.1	25.0	43.3	40.2	12.8
(5) 教職員の間には、協働して教育活動を推進していくことへの期待が共有されている。		32.1	31.5	35.8	31.1	47.0	44.1	17.9
(6) 児童生徒が様々な悩みをもち、時に自分を見失ったり問題行動等を起こすという課題意識を教職員は共有している。		27.3	30.3	31.1	23.8	45.5	44.1	14.1
(7) 問題行動に対しては、その内容や状況等の的確な把握、学校として毅然とした対応を行うなど、共通理解が図られている。		30.5	28.1	33.0	25.0	42.5	43.1	9.0
(8) 日常の教育活動を通じて、教職員と児童生徒及び児童生徒間の豊かな人間関係づくりを進めている		15.0	14.6	17.9	11.9	20.9	20.6	5.1
(9) 自己の行動に責任をもつことや問題行動の引き起こす結果等を考えさせるなど、規範意識や倫理観を育てる教育を進めている。		21.4	23.6	20.8	18.4	25.4	28.4	14.1
(10) 人間関係づくりの活動や社会体験、奉仕活動、集団活動等の体験活動等を通じて、児童生徒の社会性の育成に努めている。		15.0	18.0	16.0	11.9	15.7	25.5	7.7
(11) 心の健康の大切さやストレスに対処する方法などを身に付けさせるような教育活動を学校全体として取り組んでいる。		25.7	26.4	19.8	22.1	26.1	28.4	15.4
(12) 教職員の間には、学校の教育活動の推進に必要な情報が行き渡っている。		40.6	39.9	38.7	35.7	55.2	47.1	24.4
(13) 教職員の間には、教職員の力量の向上に対する関心が高い。		39.6	42.7	37.7	36.5	59.7	46.1	21.8

※ A：市街地域、B：近郊地域、C：農村地域

【保護者の自由記述から（広島県4小学校の保護者調査）】

1. 学校のことはよくわからない。

1. 「学校の先生方の様子は、はっきりいってよくわかりません。担任の先生の様子は子ども達の話から多少わかりますが、学校で先生方がどのような横のつながりを持って子どもたちに接してくださっているのかよくわかりません。」

2. 「学校の中のことは、子どもに聞くか同じ小学校のいる親に聞かないとまったくわかりません。またそれを当たり前として今まで過ごしてきました。」

3. 「学校での問題行動がどのようなもので、どのように解決されているのかはまったくわかりません。PTAの本部役員でもしていればわかるかもしれませんが…。先日、息子の友達が学校の木の枝を折りそれを息子を含む何人が黙って見ていたということで、学校で指導があったのですが、そのことは親である

わたしのほうには連絡はなく、他の父兄から聞くということがありました。そのことを担任の先生に言い、家庭での指導もしたいので連絡して欲しいということを行いました。校内での問題はできるだけ校内で解決したいと思われているのでしょうか。」

4. 「問題行動の児童に対しても、学校側は被害を受けた生徒、親のみでまったく伝わっていません。現に一般の侵入者に対しても公表もなく注意もされていない、なのに、「来訪者」のネームをつけて校内に保護者を入れる現状です。」

5. 「教師の力量もまったく不信ですし、問題に取り組む学校側の対応が伝わってこないのが現状のように思われます。」

2. 保護者との連携の欠如

6. 「アンケートに記入してみてもあらためて感じたことですが、保護者として学校の教育方針なり活動なり、生徒指導のあり方なりを理解する(知る)ということが、現実的に考えてどれだけ困難なことか。それは不可能に近いのではないかと思います。学校と保護者が十分に理解しあった上で(地域を含めて)初めて本当の意味での連携をしているということなら、それは(あまりに現状とはかけ離れていて)半永久的に実現不可能な理想だと感じます。」

7. 「学校全体のこと、クラスの状況など学校での懇談会の回数が少ないし、参加する保護者も少ないのでほとんど把握できない(近所にも、小学校に通う子どもがいないので)。」

8. 「学校側からの指導は子どもたちに伝わっているように感じています。保護者側からの働きかけの足りない部分があるように思います。学級懇談会や地区懇談会などの参加者が少ないのも保護者の関心の薄さの表れだと感じます。」

9. 「子どもの同級生に気に入らないことがあると周囲にあるものや人に当たって暴れる子が複数いますが、そういう問題行動があったとき子ども達は学級会等で話し合いが時々あるらしいです。しかし、親のほうにはまったく何もありません。以前に学級崩壊に近い状態のときもありましたが学校サイドでは教頭先生や専科の先生がヘルプに入っていたようですが、そのときも親には表だって何も話がありませんでした。もっともっと親を巻き込んで取り組みがあるべきだと思います。」

3. 学校の多忙さ・ゆとり欠如についての指摘

10. 「学校行事などにおわれ子どもたちにゆとりを持って接している先生は少ないように思われる。先生自身にもゆとりがなく毎日を過ごしている様に思う。」

11. 「学校の先生方には大変ご苦勞をおかけしていると思います。すごく研修会が多く毎日忙しそうです。ゆとりといいながら、先生の数は減るし、ゆっくり子どもと向き合うことができないと思います。」

12. 「現在の小中高にしても昔と違って先生と生徒の間が離れすぎているばかりではないでしょうか。まして、これから休みも多くなっていけば子どもは勉強についていけば、先生も教えるだけでお互いに時間がないので、ついていけない子どもがはっきり出てくるはずです。学校とは勉強ができなくても楽しい場所それが現実ではできる子どもにとっては楽しい場所になっているだけではないでしょうか。これは大人がもっと考えるべきで子どもにとってはどの子どもも同じ素直さを持っているはずです。」

4. 教師についての指摘・その他

13. 「学校、先生また子供さんは朝の挨拶がまったくない。先生も挨拶がまったくない。」

14. 「学校全体として先生同士の相談等のつながりが無いように思います。」

15. 「先生自身、目をかける、手をかける生徒にどのように対応していいのか迷っている状況では、子ども本人もまたクラス全員の子どもたちも不安だと思う。」

第2節 P T A 役員対象調査(平成13年度)の分析結果

本節は、平成13年10月14日(日)に開催された「平成13年度呉・賀茂ブロックPTA教育フォーラム(主催：広島県PTA連合会・広島県高等学校PTA連合会・広島市PTA協議会・広島県私立中学・高等学校教育後援会、共催：広島県教育委員会)において筆者の行った記念講演(演題：開かれた学校をめざした地域との連携)に際して、参加者(小・中・高等学校のPTA役員)を対象に実施した調査の内、小学校PTA役員200名の有効回答を得た調査結果を報告するものである。

表Ⅱ-2-1 P T A 役員対象調査・回答者の特性

性別	女性	178人	89.0%
	男性	22人	11.0%
年齢別	40歳未満	64人	32.0%
	40歳以上	109人	54.5%
学校規模別	小規模	92人	46.0%
	標準	54人	27.0%
	大規模	51人	25.5%
地域性別	市街地域	47人	23.5%
	近郊地域	106人	53.0%
	農村地域	28人	14.0%

※ 年齢別、学校規模別、地域性別
においては、無回答者を除く。

※ 小規模：11学級以下
標準：12～18学級
大規模：19学級以上

1. 家庭・家庭教育の状況についての意識

表Ⅱ-2-2 家庭・家庭教育の状況についての意識

項目	地域の別 人数			「わからない」回答者%		
	市街 47	近郊 106	農村 28	市街 47	近郊 106	農村 28
(1) その日の出来事など、親子の話し合いが十分に行われている家庭は、	3.15	3.36	3.19	12.8	9.4	7.1
(2) 日常から子どもの教育をめぐる話し合いが十分に行われている家庭は、	2.88	3.21	3.08	12.8	9.4	10.7
(3) 将来の夢や進路など、日頃親子のコミュニケーションが十分にとられている家庭は、	3.00	3.17	3.04	12.8	13.2	14.3
(4) 子どもが、朝食を食べずに登校している家庭は、	2.40	2.08	2.08	25.5	6.6	10.7
(5) 子どもが、夜更かしをしたり、朝起きにくかったりする家庭は、	2.92	2.88	2.50	21.3	10.4	14.3
(6) 子どもの生活時間と保護者の生活時間が一致している家庭は、	3.13	3.23	2.91	19.1	10.4	14.3
(7) 子どもが欲しいといえ、モノを買い与える家庭は、	3.12	3.14	3.00	27.7	9.4	14.3
(8) 自由と責任を持たせて子どもの行動をある程度許容する家庭が、	3.34	3.12	2.91	19.1	14.2	17.9
(9) 子どものことを何かと気遣って手助けしている家庭が、	3.43	3.58	3.22	14.9	7.5	17.9
(10) 子どものことで不安を感じている家庭が、	3.47	3.56	3.13	23.4	9.4	14.3
(11) 保護者の期待と子どもの現状にギャップがあって悩んでいる家庭が、	3.46	3.28	3.10	21.3	17.0	25.0
(12) 基本的な生活習慣など、しつけが行き届かない家庭が、	3.50	3.04	3.15	14.9	5.7	7.1
(13) 子どもの問題行動のことで不安に思ったり心配している家庭が、	3.03	3.06	2.50	17.0	9.4	14.3

※ 平均の算出は「わからない」回答者を除き、「非常に多い(5)」「かなり多い(4)」「どちらともいえない(3)」「かなり少ない(2)」「非常に少ない(1)」による(無回答者を除く)。

2. 地域社会の教育環境の現状についての意識

表Ⅱ-2-3 地域社会の教育環境の現状についての意識

(平均値)

項目	地域の別 人数	市街	近郊	農村
		47	106	28
(1) 地域(校区)には、子どもにとって有害と思われる施設や自動販売機などが多い。		2.11	2.18	3.04
(2) 地域(校区)では、「あいさつ運動」など、日常的な教育活動が活発に展開されている。		3.30	3.23	3.50
(3) 地域(校区)の人びとは、子どもの健全育成に関心が高い。		3.28	3.53	3.22
(4) 地域(校区)の人びとは、社会参加やボランティアに対する関心が強い。		2.89	3.26	2.93
(5) 子どもの教育をめぐる、保護者たちの間に話し合おうとする姿勢あるいは話し合いがある。		2.68	3.04	2.96
(6) 地域(校区)の教育環境について、地域が協力して改善しようという動きがみられる。		2.94	3.10	2.96
(7) 保護者は、子どもを地域の行事に積極的に参加させている。		3.06	3.41	3.50
(8) P T Aは、地域の行事にも積極的に参加している。		3.17	3.36	3.61
(9) 地域(校区)には、地域の連帯感を高めるような行事が多くある。		2.98	3.25	3.32
(10) 地域(校区)には、学校や教師に対し信頼の気持ちをもっている人が多い。		3.04	2.98	2.81
(11) 地域(校区)には、気軽に子どもたちへ注意できる人が多い。		2.38	2.57	2.75
(12) 地域(校区)の人びとは、地域の子も達ほとんどをよく見知っている。		2.38	2.58	3.04
(13) 地域(校区)の人びとは、子ども会やその他子どもの活動に理解をもち協力的である。		3.11	3.21	3.22
(14) 地域(校区)には、子ども会活動やスポーツ活動などを指導できるリーダーが多い。		2.79	2.98	2.96

※ 平均の算出は、「全くそう思う(5)」「かなりそう思う(4)」「少しそう思う(3)」「あまりそう思わない(2)」「全くそう思わない(1)」による(無回答者を除く)。

3. 家庭・地域社会と学校との教育連携の取り組みについての意識

表Ⅱ-2-4 家庭・地域社会と学校との教育連携の取り組みについての意識

(平均値)

項目	地域の別 人数	市街	近郊	農村
		47	106	28
(1) 学校は、学級懇談会など、保護者と教師が自由に対話できる場を多く設けている。		3.05	2.82	3.17
(2) 学校は、家庭での教育のあり方について保護者の関心を高めるよう努力している。		2.82	2.72	2.93
(3) 学校は、地域の実態や家庭の教育方針を踏まえ学校の教育目標や努力事項を遂行している。		2.79	2.79	2.82
(4) 学校は、保護者が自主的にP T A活動に取り組めるよう助言している。		2.82	2.93	2.94
(5) 学校は、保護者に学校のいろいろな活動を体験してもらうような企画をもっている。		2.77	3.14	2.92
(6) 学校は、保護者の教育観や教育要求を把握している。		2.46	2.43	2.50

表Ⅱ-2-4 家庭・地域社会と学校との教育連携の取り組みについての意識（平均値）【 続き 】

項目	地域の別 人数	市街	近郊	農村
		47	106	28
		3.04	3.12	3.02
解を図っている。				
(8) 学校の教育方針や授業の進め方に理解を示し、協力的な家庭が多い。		2.61	2.76	2.79
(9) 学校に対して気軽に連絡をとり、子どもの話ができる家庭が多い。		2.50	2.41	2.67
(10) 学校は、地域の人びとと意見を交換するなどの機会を多く設けている。		2.55	2.34	2.31
(11) 学校は、地域での子どもの教育に関して、地域の人びとの関心を高めるよう努力している。		2.70	2.59	2.45
(12) 学校は、地域の伝統的な行事に配慮した教育活動を取り入れている。		2.81	2.88	2.39
(13) 学校は、ボランティアとして地域の人びとの協力を得ている。		2.93	2.73	2.33
(14) 学校は、地域の教育課題や地域の人びとの教育要求を把握している。		2.63	2.45	2.32
(15) 学校は、学校だより等、学校の教育方針や教育活動の進め方について地域の人びとの理解を図っている。		2.74	2.73	2.54
(16) 学校の教育方針に理解を示し、教育活動の支援に応じてくれる地域の人が多い。		2.64	2.75	2.56
(17) 学校に気軽に連絡をとり、子どもの教育をめぐって話のできる地域の人が多い。		2.39	2.34	2.26

※ 平均の算出は、「全くそう思う(5)」「かなりそう思う(4)」「少しそう思う(3)」「あまりそう思わない(2)」「全くそう思わない(1)」による(無回答者を除く)。

4. 学校の組織風土・組織文化についての認知

表Ⅱ-2-5 学校の組織風土・組織文化についての認知(「わからない」回答者割合を含む)

項目	地域の別 人数	平均			「わからない」回答者%		
		市街 47	近郊 106	農村 28	市街 47	近郊 106	農村 28
(1) 学校では、学級担任が子どもの問題について教職員間で気軽に相談できる雰囲気がある。		3.14	3.16	3.15	10.6	19.8	7.1
(2) 教職員の間には、学校の教育目標や目指す児童生徒像が共有されている。		3.11	3.06	2.80	23.4	19.8	10.7
(3) 教職員の間には、学校の教育活動のもつ意義が共有され遂行されている。		3.28	3.13	2.87	23.4	21.7	17.9
(4) 学校の教育活動の推進にあたって、教職員の創意工夫を生かす柔軟性が確保されている。		3.26	3.00	2.84	19.1	19.8	10.7
(5) 教職員の間には、協働して教育活動を推進していくことへの期待が共有されている。		3.35	3.05	2.92	21.3	25.5	14.3
(6) 児童生徒が様々な悩みをもち、時に自分を見失ったり問題行動等を起こすという課題意識を教職員は共有している。		3.22	3.02	3.00	21.3	23.6	17.9

表Ⅱ-2-5 学校の組織風土・組織文化についての認知(「わからない」回答者割合を含む)【続き】

項目	地域の別 人数			平均			「わからない」回答者%		
	市街	近郊	農村	市街	近郊	農村	市街	近郊	農村
	47	106	28	47	106	28	47	106	28
(7) 問題行動に対しては、その内容や状況等の的確な把握、学校として毅然とした対応を行うなど、共通理解が図られている。	3.37	3.09	3.00	19.1	19.8	21.4			
(8) 日常の教育活動を通じて、教職員と児童生徒及び児童生徒間の豊かな人間関係づくりを進めている	3.35	3.11	3.25	8.5	14.2	14.3			
(9) 自己の行動に責任をもつことや問題行動の引き起こす結果等を考えさせるなど、規範意識や倫理観を育てる教育を進めている。	3.36	3.16	3.09	10.6	15.1	17.9			
(10) 人間関係づくりの活動や社会体験、奉仕活動、集団活動等の体験活動等を通じて、児童生徒の社会性の育成に努めている。	3.29	3.32	3.31	12.8	12.3	7.1			
(11) 心の健康の大切さやストレスに対処する方法などを身に付けさせるような教育活動を学校全体として取り組んでいる。	2.82	2.75	2.78	19.1	21.7	17.9			
(12) 教職員の間には、学校の教育活動の推進に必要な情報が行き渡っている。	3.21	2.86	2.85	29.8	30.2	28.6			
(13) 教職員の間には、教職員の力量の向上に対する関心が高い。	3.10	2.95	2.95	34.0	30.2	25.0			

※平均の算出にあたっては、「6 わからない」回答者を除き、「全くそう思う(5)」「かなりそう思う(4)」「少しそう思う(3)」「あまりそう思わない(2)」「全くそう思わない(1)」による(無回答者を除く)。

※ A: 市街地域、B: 近郊地域、C: 農村地域

5. 自由記述からみた学校の自慢と課題

1) 学校や地域の自慢

【1. 学校に関する自慢】

① 取り組みについて

(女性、43歳、標準、近郊)「地域の昔を勉強する(白市の昔と歌舞伎など)、今教えてもらわないと昔を経験した人がいなくなると分からない。熱心に総合学習で協力していただいています。」

(女性、44歳、小規模、市街)「新設校として、各方面で努力しているのが見えます。」

(女性、36歳、大規模、農村)「始業前、朝マラソンをしている。校区内で稲作体験等、野菜作りをしている。」

(男性、49歳、標準、近郊)「開かれた PTA ということで、PTA のホームページを学校のホームページに入れている。学校がやっていた事務局の一端などを自分たちでやろうと推進してくれている。」

(男性、45歳、小規模、農村)「小規模校の利点をそれ以上に生かせるように考え、行動されている先生方の態度は本当にすばらしいと思います。」

(女性、39歳、標準、近郊)「学校・地域で夏祭りをしています。」

② 連携状況について

(女性、38歳、標準、市街)「学校と PTA との対話がある。」

(女性、34歳、標準、市街)「学校は地域の方々との交流を考えていると思う。」

(男性、41歳、小規模、近郊)「・地域の事業にも積極的に参加していく保護者学校の一体感がある。・学校としてアイデンティティがあり自分の地域・学校に誇りを持たしているのがいいと思う。」

(男性、45歳、小規模、農村)「家族構成もきちんと把握されていて安心して任せることができます。」

③ その他

- (女性、43歳、標準、市街)「小学校のこの場合については、今の校長先生は生徒のために実際に汗を流し、学校のためというより生徒のためにいろいろ行動していると思うので、すばらしいと思う。」
- (女性、37歳、標準、農村)「今年3月までは、積極的に地域を大切にする学校、PTAは本来行事だけでなく読み語りの会、里山の会など自主的なものもあります。また、去年は、平和学習のための実話に基づいた平和劇の上演もしました。給食センターにまつわる問題も一つの運動になりました。」

【2. 地域(地区)に関する自慢】

① 取り組みについて

- (女性、43歳、標準、近郊)「小学校を卒業された方々の協力を得て学校+地域が行事を運営している」
- (女性、42歳、大規模、近郊)「私の住む団地には、ボランティアで里山やため池の整備・浄化をしている「遊歩会」という組織があり、子どもたちにも環境学習を指導してくださっています。また、自然のものをつくったりする工作など年2回ほど子どもたちにもものづくりの体験の場を与えていただいていたっています。」
- (男性、46歳、小規模、農村)「スポーツ少年団、図書等ボランティアで指導・育成に取り組んでいる。」
- (女性、35歳、小規模、近郊)「子どもたちの学校の学級の畑に地域の人たちが指導してくださり野菜や米と一緒に作っています。農家ばかりではないのでいい経験だと思います。」
- (女性、37歳、小規模、農村)「他地域と比べると小学校を中心として大変協力的な地域だと自負しています。平和学習、米作りからもちつき体験また総合学習など積極的に協力してくださっています。お作法教室、和太鼓教室など公民館でも児童を対象に行われています。また、ふれあい農園行事は警察と地域が一体となった行事です。月1回誕生日給食の食材を地域から取り入れてもらっています。」

② 連携状況について

- (女性、44歳、小規模、農村)「地域としての会の発足(例えば、地域の体育大会等)に関して非常に協力的である。」
- (女性、32歳、大規模、市街)「地区の老人会が積極的に子ども会と関わりを持つと努力してくださっている。」
- (女性、34歳、標準、市街)「地元の方々との交流の場が結構あると思う。協力してくれる地域の方々が多い方だと思う。」
- (女性、37歳、標準、近郊)「地域にはすばらしい人材がたくさんおり、協力を願うと協力してくださる方々に恵まれている。」
- (女性、42歳、小規模、近郊)「地域の人たちや、PTAのお母さん方は熱心な方が多く少しでも子どもたちにとって良いことと思っています。」

③ その他

- (女性、37歳、小規模、近郊)「自然にあふれ、子どもが自然と触れ合える環境にあると思います。通学にかかる時間も他の地域と比べると長いと思いますが、子どもたちは心も体も鍛えられていくように思います。」
- (女性、37歳、標準、近郊)「身近に山・川・田畑等があり自然環境に恵まれている」

【3. PTAに関する自慢】

① 取り組みについて

- (男性、47歳、小規模、農村)「少子化で保護者の数も少ないですがまとまりやすく大きな問題もなく会長を中心に学校に集まり協力的です。」
- (女性、45歳、小規模、近郊)「登下校の際、出会う小・中学生のほとんどが「おはようございます」「ただいま帰りました」等の挨拶をしていってくれます。」
- (男性、46歳、小規模、農村)「PTAとして(役員)子ども・先生・保護者の連携が第一として取り組んでいる。あわせて地域との連携を大切にすることに力を入れている。」
- (男性、47歳、標準、近郊)「PTA会員はよくまとまっており、行事が多い中で各会員もまじめに教育に取り組んでいる。」

② 連携状況について

(女性、42歳、小規模、近郊)「お年寄りの多い地域に住んでいます。そのため、自治会活動がとても盛んで子どもたちにとってありがたいと思う。」

(男性、46歳、小規模、農村)「地域との連携を大切にすることに力を入れている。」

(女性、34歳、標準、市街)「PTA 活動に協力的な PTA 会員が多いように思う。」

(男性、47歳、標準、近郊)「PTA 会員はよくまとまっており、行事が多い中で各会員もまじめに教育に取り組んでいる。」

③ その他

(女性、44歳、大規模、市街)「子ども会単位ぐらいではうまく親と子が分かり合っている(うちの子ども会)市内で子ども会があるところのほうが少ない、あっても参加しない家庭が多い。子ども会は小さな単位で近所の子どもを知る上ではとってもよい役割を果たしていると思います。」

(男性、44歳、小規模、近郊)「PTA の自慢…会長を含め役員はすべて“お父さん”」

2) 課題

【1. 学校に関する課題】

① 取り組みについて

(女性、43歳、標準、市街)「それを受け継いで学校へは学校からの情報発信が私たちは欲しい。」

(女性、37歳、標準、近郊)「課題は一つです。今年からトップが変わりました。学校の受け皿が地域と手を取り合う姿勢が見当たりません。今まで作り上げてきたその雰囲気は今変わりつつあります。開かれた学校…単なるお題目にして欲しくありません。でも、学校サイドの対応が変わることも出来ません。管理者サイドで良きも悪きもなります。」

(女性、43歳、小規模、農村)「第2第4土曜日の地域の人々の協力による対応行事について先生方が地域の人々(協力してくれる人)に気を使うあまり時として、子どもたちに対して強制的に参加させている(参加しないという理由でたたかれるのでは子どもがかわいそう)点が問題があると思う。(農村地域だから仕方がないのでしょうか)」

(女性、42歳、小規模、近郊)「学校側ももう少し受け皿を広くして、受け入れて欲しい。」

② 連携状況について

(女性、43歳、標準、近郊)「小学校、PTA 会員が PTA 会員としての自覚がなく、行事、イベントなど役員任せのところが多い。」

(女性、43歳、標準、市街)「保護者と教師や学校と触れ合う機会があまりない。学級懇談会も5回で少ないですし、あゆみ渡し(個人懇談)も少ない時間です。」

(男性、50歳、小規模、農村)「保護者、教師が地域のことを把握するための努力がいるのでは。」

【2. 地域(地区)に関する課題】

① 取り組みについて

(女性、43歳、標準、市街)「地域も昔ながらの活性化もなくだんだん地味になってきている(地域のお祭りなど)ゆりの学校週5日制が始まって家族単位で行事する機会のほうが多いと思う。地域の中で生きるために子どもも参加できる行事などこれから考えていかないといけないと思う。」

② 安全性について

(女性、44歳、小規模、市街)「地域の開発が途中である為、通学路の整備が不十分であるように思います。」

(女性、37歳、小規模、近郊)「・長い通学路の間に様々な危険にさらされるということ、特に近頃は子どもをめぐる事件が多発していることを考えると、常に不安がある。」

(女性、40歳、標準、近郊)「子どもたちが安心して遊べる場所が少ない。」

③ その他

(女性、42歳、大規模、市街)「スポーツ少年団へ入ったり他のスポーツ、学習などのために参加できない親や子どもが多く、生かしきれないのが現状です。」

(女性、32歳、大規模、市街)「地区に子どもが少なくなって、子ども会が組織できなくなっている。しかし、結構無関心の人が多くて、子ども会に非協力的な人が多い。」

(男性、50歳、小規模、農村)「島の中にある学校ではあるが、いわゆる車社会が人と人とのコミュニケーションを希薄にしている。」

(女性、40歳、小規模、農村)「おじいさん、おばあさんが多いためか、田んぼも多いがせき止めてある板をはずすと、田んぼに石を投げるとか苦情はある。」

【3. PTAに関する課題】

(女性、38歳、大規模、近郊)「他人、他の家庭には無関心」

(女性、42歳、小規模、近郊)「若い人(保護者)たちが、極力、不参加、非協力的になっています。核家族また共稼ぎが多い今日自己中心的になっているように思います。同情できる面もありますが少し寂しいと思っております。」

(女性、46歳、小規模、農村)「子どもを育てようとして積極的に活動しようとする人がある反面、全く無関心の方との差が大きい。」

第3節 学校組織単位による

教職員・保護者調査(平成14年度)の比較結果

平成14年度においては、教職員及び保護者を対象にアンケート調査を実施し、家庭・家庭教育の状況や地域の教育力に対する認知、家庭・地域社会と学校と教育連携、学校の組織風土・組織文化について尋ねている。本節では、組織単位のデータとして公立小学校9校(広島県6校、徳島県3校)の教職員及び保護者を対象とした調査結果について報告するものである。なお、調査対象校の概要(学校規模)は、表Ⅱ-3-1に示す通りである。

表Ⅱ-3-1 調査対象校の概要(学校規模)

学校番号							(平成14年5月1日現在)		
	A-4	A-5	B-3	B-4	B-5	C-3	A-2	B-1	C-2
教職員数	39	34	38	15	17	18	36	39	13
児童数	730	540	638	132	205	166	564	717	116
学級数	24	19	21	7	6	7	20	23	6

※ A：市街地域、B：近郊地域、C：農村地域

1. 家庭・家庭教育の状況についての意識

家庭及び家庭教育の状況をめぐって、保護者には自分の家庭・家庭教育の状況について、教職員には校区の家庭・家庭教育の状況について尋ねた。教職員には「6 わからない」の選択肢を準備し、無回答者とともに平均値の算出にあたって除外し、その結果を示したものが表Ⅱ-3-2である。また、表Ⅱ-3-3に教職員の「6 わからない」と回答した割合を示した。家庭・家庭教育に期待される状況について、教職員には保護者に比して平均値は低く、教職員にあっては、個々の家庭や家庭教育の状況に対して、課題を抱える子どもの状況を一般化して捉える傾向が窺える。学校にあっては、保護者の回答結果を我が子意識に基づくものと捨象するのではなく、また、教職員の回答結果にはハロー効果を疑ってみるものの必要性に気づかされる。

表Ⅱ-3-2 家庭・家庭教育の状況についての意識

(平均値)

項目	学校番号 人数									
		A-3	A-4	B-3	B-4	B-5	C-3	A-2	B-1	C-2
	教職員	30	21	17	13	11	16	27	39	11
	保護者	169	161	144	78	128	90	178	244	77
(1) その日の出来事など、親子の話し合いが十分に行われている。	教職員	2.93	2.80	3.00	3.18	3.11	2.92	3.00	2.94	3.20
	保護者	3.42	3.40	3.49	3.29	3.43	3.40	3.42	3.50	3.40
(2) 日常から子どもの教育をめぐる話し合いが十分に行われている。	教職員	2.71	2.61	2.93	2.70	2.89	2.82	2.88	2.57	3.22
	保護者	3.27	3.06	3.19	3.15	3.06	3.06	3.09	3.18	3.04
(3) 将来の夢や進路など、日頃親子のコミュニケーションが十分にとられている。	教職員	2.75	2.58	3.00	2.73	2.78	2.83	2.88	2.54	3.10
	保護者	3.46	3.29	3.35	3.40	3.22	3.30	3.24	3.40	3.29
(4) 子どもが、朝食を食べずに登校している。	教職員	2.34	2.43	2.12	2.18	2.10	2.25	2.11	2.47	1.82
	保護者	1.47	1.46	1.32	1.28	1.31	1.24	1.34	1.45	1.31
(5) 子どもが、夜更かしをしたり、朝起きにくかったりする。	教職員	3.24	3.19	2.94	3.00	2.80	2.62	3.03	3.15	2.27
	保護者	2.42	2.32	2.39	2.22	2.07	2.18	2.64	2.51	2.60
(6) 子どもの生活時間と保護者の生活時間が一致している。	教職員	2.97	2.89	3.27	2.80	3.56	3.18	3.52	3.31	3.30
	保護者	3.48	3.44	3.40	3.45	3.49	3.53	3.67	3.54	3.56
(7) 子どもが欲しいといえば、モノを買い与える。	教職員	3.41	3.58	3.43	3.45	3.40	3.50	3.29	3.64	3.00
	保護者	2.11	2.13	2.33	2.26	2.35	2.08	2.52	2.57	2.60

表Ⅱ-3-2 家庭・家庭教育の状況についての意識

(平均値)【続き】

項 目	学校番号 人数	A-3	A-4	B-3	B-4	B-5	C-3	A-2	B-1	C-2
		30	21	17	13	11	16	27	39	11
	教職員	169	161	144	78	128	90	178	244	77
	保護者									
(8) 自由と責任を持たせて子どもの行動 をある程度許容する。	教職員	3.00	3.17	3.00	3.20	2.78	2.92	2.96	2.67	3.10
	保護者	3.26	3.36	3.52	3.23	3.33	3.39	3.45	3.35	3.29
(9) 子どものことを何かと気遣って手助 けしている。	教職員	3.62	3.30	3.43	3.55	3.50	3.25	3.53	3.61	3.82
	保護者	3.13	3.10	3.22	3.00	3.18	3.15	3.15	3.12	3.21
(10) 子どものことで不安を感じている。	教職員	3.41	3.45	3.31	3.27	3.10	2.64	3.54	3.44	3.09
	保護者	2.78	2.89	2.86	2.76	2.86	2.59	2.99	2.97	2.89
(11) 保護者の期待と子どもの現状にギャ ップがあつて悩んでいる。	教職員	2.97	3.11	3.13	2.82	3.00	2.33	2.93	3.26	2.67
	保護者	2.44	2.37	2.35	2.29	2.42	2.22	2.49	2.48	2.47
(12) 基本的な生活習慣など、しつけが行 き届かない。	教職員	3.17	3.67	3.13	3.36	3.50	3.08	3.29	3.35	2.73
	保護者	2.55	2.67	2.75	2.59	2.72	2.53	2.69	2.82	2.71
(13) 子どもの問題行動のことで不安に思 ったり心配している。	教職員	2.86	3.00	2.73	2.55	2.89	2.38	3.10	3.08	2.45
	保護者	2.27	2.17	2.17	2.28	2.30	1.97	2.09	2.30	2.31

※ 教職員については、「校区の家庭の状況や家庭教育の状況をどのように感じておられますか」として回答を求めている(表Ⅱ-3-3の項目参照)。

※ 平均の算出にあたっては、教職員の「6 わからない」回答者を除き、「非常に多い(5)」「かなり多い(4)」「どちらともいえない(3)」「かなり少ない(2)」「非常に少ない(1)」とした(無回答者を除く)。

※ A：市街地域、B：近郊地域、C：農村地域

表Ⅱ-3-3 家庭・家庭教育の状況についての意識(教職員「わからない」回答者の割合)(%)

項 目	学校番号 人数	A-3	A-4	B-3	B-4	B-5	C-3	A-2	B-1	C-2
		30	21	17	13	11	16	27	39	11
(1) その日の出来事など、親子の話し合 いが十分に行われている家庭は、		15.4	4.8	11.8	15.4	18.2	25.0	25.9	17.9	9.1
(2) 日常から子どもの教育をめぐる話し 合いが十分に行われている家庭は、		6.7	9.5	11.8	23.1	18.2	31.3	29.6	25.6	18.2
(3) 将来の夢や進路など、日頃親子のコミュ ニケーションが十分にとられている家庭は、		6.7	9.5	11.8	15.4	18.2	25.0	29.6	28.2	9.1
(4) 子どもが、朝食を食べずに登校して いる家庭は、		3.3	0.0	5.9	15.4	9.1	25.0	22.2	7.7	0.0
(5) 子どもが、夜更かしをしたり、朝起 きにくかったりする家庭は、		3.3	0.0	5.9	15.4	9.1	18.8	11.1	12.8	0.0
(6) 子どもの生活時間と保護者の生活時 間が一致している家庭は、		3.3	9.5	11.8	23.1	18.2	31.3	22.2	17.9	9.1
(7) 子どもが欲しいといえば、モノを買 い与える家庭は、		3.3	9.5	17.6	15.4	9.1	25.0	22.2	15.4	0.0
(8) 自由と責任を持たせて子どもの行動 をある程度許容する。		3.3	9.5	17.6	23.1	18.2	25.0	25.9	23.1	9.1
(9) 子どものことを何かと気遣って手助 けしている家庭は、		3.3	0.0	17.6	15.4	9.1	25.0	14.8	12.8	0.0
(10) 子どものことで不安を感じている家 庭は、		3.3	4.8	5.9	15.4	9.1	31.3	22.2	12.8	0.0
(11) 保護者の期待と子どもの現状にギャ ップがあつて悩んでいる家庭は、		3.3	9.5	11.8	15.4	9.1	25.0	22.2	12.8	18.2
(12) 基本的な生活習慣など、しつけが行 き届かない家庭は、		3.3	0.0	5.9	15.4	9.1	18.8	11.1	2.6	0.0
(13) 子どもの問題行動のことで不安に思 ったり心配している家庭は、		3.3	4.8	11.8	15.4	18.2	18.8	14.8	7.7	0.0

※ A：市街地域、B：近郊地域、C：農村地域

2. 地域社会の教育環境の現状についての意識

表Ⅱ-3-4 は、校区である地域社会の教育環境の現状をめぐって、教職員と保護者に同一項目で尋ねた結果について、その平均値を示したものである。両者の回答結果には学校によっては一致する傾向のみられる項目も指摘できるが、総じて教職員の回答結果に平均値が高いという傾向が窺える。両者共に平均値の高い項目にあつては、地域社会にあつて保護者自身が密接に関与している現状を反映していることが窺えるところである。

教職員の回答結果にあつて、保護者に比して平均値の高い傾向がみられる項目においては、学校が捉える地域社会とは、その一部にすぎないのではないかと、考えさせられる。学校や教職員にとって、便利な地域人材・つき合いの多い地域人材が、地域社会を代表するものとなっていないか、検討する必要のあることが示唆される。また、地域社会に生活する保護者と異なり、地域社会にある学校に勤務する教職員においては、生活者の視点で地域社会を検討する視点が必要であることに気づかされる。

表Ⅱ-3-4 地域社会の教育環境の現状についての意識

(平均値)

項 目	学校番号 人数	A-3	A-4	B-3	B-4	B-5	C-3	A-2	B-1	C-2
		教職員 30	21	17	13	11	16	27	39	11
	保護者	169	161	144	78	128	90	178	244	77
(1) 地域(校区)には、子どもにとって有害と思われる施設や自動販売機が多い。	教職員	3.17	2.80	2.41	2.92	2.64	1.25	2.71	2.28	1.64
	保護者	2.47	2.21	1.88	2.60	2.13	1.44	2.45	2.24	1.75
(2) 地域(校区)では、「あいさつ運動」など、日常的な教育活動が活発に展開されている。	教職員	2.93	3.85	3.65	3.46	3.82	3.88	2.44	2.28	2.64
	保護者	2.99	3.98	3.52	3.27	3.45	3.71	2.15	2.15	2.53
(3) 地域(校区)の人びとは、子どもの健全育成に関心が高い。	教職員	2.70	3.85	3.59	3.92	4.18	4.06	3.35	2.87	3.80
	保護者	2.77	3.53	3.12	3.31	3.36	3.59	2.41	2.35	2.79
(4) 地域(校区)の人びとは、社会参加やボランティアに対する関心が高い。	教職員	2.34	3.65	3.41	3.77	3.64	3.81	3.06	2.41	3.27
	保護者	2.66	3.21	2.85	3.04	3.34	3.56	2.28	2.26	2.45
(5) 子どもの教育をめぐって、保護者たちの間に話し合おうとする姿勢あるいは話し合いがある。	教職員	2.57	2.90	2.71	2.85	3.00	3.19	3.24	2.77	3.45
	保護者	2.63	2.74	2.69	2.71	2.75	3.02	2.30	2.19	2.86
(6) 地域(校区)の教育環境について、地域が協力して改善しようという動きがみられる。	教職員	2.50	3.40	3.35	3.23	3.45	3.88	3.18	2.46	3.00
	保護者	2.49	2.96	2.74	2.74	2.98	3.40	2.25	2.10	2.57
(7) 保護者は、子どもを地域の行事に積極的に参加させている。	教職員	2.57	3.45	3.41	3.54	3.27	3.50	3.38	2.69	3.36
	保護者	2.81	3.37	3.57	3.60	3.36	3.53	2.59	2.59	3.04
(8) P T Aは、地域の行事にも積極的に参加している	教職員	2.59	3.47	3.35	3.54	3.00	4.00	3.29	2.67	3.55
	保護者	2.90	3.28	3.42	3.65	3.35	3.77	2.62	2.57	3.03
(9) 地域(校区)には、地域の連帯感を高めるような行事が多くある。	教職員	2.73	3.75	3.41	3.83	3.82	4.19	2.91	2.59	3.45
	保護者	2.60	3.13	3.24	3.50	3.39	3.83	2.48	2.43	2.87
(10) 地域(校区)には、学校や教師に対し信頼の気持ちをもっている人が多くいる。	教職員	2.93	3.25	3.29	2.85	3.18	3.38	3.06	2.89	3.36
	保護者	2.84	3.23	3.04	3.19	3.30	3.55	2.76	2.49	2.61
(11) 地域(校区)には、気軽に子どもたちへ注意できる人が多くいる。	教職員	2.23	3.00	2.65	2.62	3.09	3.44	2.44	2.15	2.55
	保護者	2.18	2.70	2.62	2.86	2.82	3.02	1.99	2.04	2.47
(12) 地域(校区)の人びとは、地域の子ども達ほとんどをよく見知っている。	教職員	1.83	2.55	2.35	3.31	3.09	3.69	2.03	2.05	3.18
	保護者	2.11	2.70	2.72	3.06	2.89	3.22	1.90	2.06	3.09
(13) 地域(校区)の人びとは、子ども会やその他子どもの活動に理解をもち協力的である。	教職員	2.52	3.35	3.47	3.69	3.45	3.88	3.24	3.05	3.55
	保護者	2.48	3.25	3.32	3.58	3.36	3.52	2.47	2.56	3.28
(14) 地域(校区)には、子ども会活動やスポーツ活動などを指導できるリーダーが多くいる。	教職員	2.83	3.00	3.18	3.54	3.45	3.81	3.18	2.69	2.82
	保護者	2.31	2.50	2.71	3.06	2.92	3.23	2.32	2.25	2.64

※ 平均の算出は、「全くそう思う(5)」「かなりそう思う(4)」「少しそう思う(3)」「あまりそう思わない(2)」「全くそう思わない(1)」による(無回答者を除く)。

※ A: 市街地域、B: 近郊地域、C: 農村地域

3. 家庭・地域社会と学校との教育連携の取り組みについての意識

家庭・地域社会と学校との連携を進める取り組みをめぐって、教職員と保護者に同一項目で尋ねた結果について、その平均値を示したものが、表Ⅱ-3-5である。学校の取り組みに対する保護者の受け止め方が示されているのであるが、学校によって、また、項目によって、ギャップの見られる点が指摘できるところである。このような結果は、学校側の「思い」が十分に情報発信できているかどうか、そして、その点でのフィードバックを得ているかどうか、さらには、学校の独善に陥る傾向がないかどうか、点検する視点を提供してくれる。

表Ⅱ-3-5 家庭・地域社会と学校との教育連携の取り組みについての意識

(平均値)

項目	学校番号 人数										
		A-3	A-4	B-3	B-4	B-5	C-3	A-2	B-1	C-2	
	教職員	30	21	17	13	11	16	27	39	11	
	保護者	169	161	144	78	128	90	178	244	77	
(1) 学校は、学級懇談会など、保護者と教師が自由に対話できる場を多く設けている。	教職員	3.37	3.05	3.35	3.62	3.18	3.31	3.00	3.13	3.27	
	保護者	3.39	3.53	3.40	3.29	3.16	3.69	2.82	2.92	2.60	
(2) 学校は、家庭での教育のあり方について保護者の関心を高めるよう努力している。	教職員	3.53	3.50	3.53	3.54	3.45	3.63	3.15	3.31	3.27	
	保護者	3.25	3.36	3.29	2.99	3.15	3.55	2.72	2.61	2.56	
(3) 学校は、地域の実態や家庭の教育方針を踏まえ学校の教育目標や努力事項を遂行している。	教職員	3.63	3.65	3.94	3.54	3.73	3.63	3.32	3.36	3.73	
	保護者	3.21	3.42	3.29	3.10	3.27	3.67	2.79	2.63	2.63	
(4) 学校は、保護者が自主的にPTA活動に取り組めるよう助言している。	教職員	3.13	3.26	3.29	3.38	3.18	3.44	3.59	3.26	3.55	
	保護者	3.08	3.33	3.11	3.18	3.12	3.46	2.93	2.70	2.72	
(5) 学校は、保護者に学校のいろいろな活動を体験してもらうような企画をもっている。	教職員	3.13	3.15	3.18	3.54	3.36	3.44	3.24	3.13	3.18	
	保護者	3.10	3.37	3.20	3.24	3.32	3.58	3.14	2.82	2.84	
(6) 学校は、保護者の教育観や教育要求を把握している。	教職員	3.07	3.25	3.06	3.31	3.18	3.25	3.18	3.08	3.27	
	保護者	2.72	2.84	2.76	2.74	2.81	3.20	2.43	2.41	2.40	
(7) 学校は、学校だより等、教育方針や授業の進め方について保護者の理解を図っている。	教職員	3.70	3.85	3.76	4.08	3.64	3.81	3.62	3.54	4.09	
	保護者	3.48	3.78	3.55	3.54	3.52	3.94	3.12	2.89	2.95	
(8) 学校の教育方針や授業の進め方に理解を示し、協力的な家庭が多い。	教職員	3.37	3.05	3.53	3.38	3.27	3.63	3.32	3.28	3.55	
	保護者	3.09	3.18	3.10	3.23	3.25	3.31	2.76	2.76	2.96	
(9) 学校に対して気軽に連絡を取り、子どもの話ができる家庭が多い。	教職員	3.07	2.95	3.29	3.31	3.18	3.44	3.09	3.28	3.70	
	保護者	2.77	2.85	2.87	3.13	2.92	3.24	2.41	2.55	2.88	
(10) 学校は、地域の人びとと意見を交換するなどの機会を多く設けている。	教職員	2.70	3.05	2.94	3.17	3.64	3.69	2.79	2.66	3.00	
	保護者	2.55	2.97	2.67	2.83	3.09	3.24	2.34	2.23	2.45	
(11) 学校は、地域での子どもの教育に関して、地域の人びとの関心を高めるよう努力している。	教職員	3.00	3.58	3.18	3.46	3.55	3.69	3.06	2.90	3.36	
	保護者	2.80	3.41	3.13	3.17	3.30	3.69	2.59	2.39	2.59	
(12) 学校は、地域の伝統的な行事に配慮した教育活動を取り入れている。	教職員	3.70	3.00	3.18	3.67	3.73	3.75	3.29	2.85	3.73	
	保護者	3.62	3.34	3.35	3.69	3.54	4.04	2.88	2.63	3.03	
(13) 学校は、ボランティアとして地域の人びとの協力を得ている。	教職員	3.60	3.90	4.00	4.25	4.18	4.06	3.82	3.13	3.91	
	保護者	3.14	3.61	3.38	3.53	3.75	3.99	2.73	2.61	2.89	
(14) 学校は、地域の教育課題や地域の人びとの教育要求を把握している。	教職員	3.17	3.21	3.18	3.00	3.27	3.50	3.06	2.84	3.27	
	保護者	2.72	3.09	2.92	3.01	3.13	3.51	2.45	2.40	2.54	
(15) 学校は、学校だより等、学校の教育方針や教育活動の進め方について地域の人びとの理解を図っている。	教職員	3.30	3.70	3.59	4.08	3.82	3.75	3.15	3.08	3.64	
	保護者	2.97	3.69	3.12	3.36	3.37	3.88	2.73	2.53	2.86	
(16) 学校の教育方針に理解を示し、教育活動の支援に応じてくれる地域の人が多くいる。	教職員	3.37	3.75	3.88	4.17	3.73	4.00	3.74	3.10	4.00	
	保護者	2.84	3.50	3.09	3.72	3.56	3.82	2.75	2.56	3.05	
(17) 学校に気軽に連絡を取り、子どもの教育をめぐって話のできる地域の人が多くいる。	教職員	2.97	3.35	3.24	3.42	3.73	3.81	2.85	2.85	3.45	
	保護者	2.46	2.93	2.71	3.08	2.95	3.31	2.34	2.21	2.62	

※ 平均の算出は、「全くそう思う(5)」「かなりそう思う(4)」「少しそう思う(3)」「あまりそう思わない(2)」「全くそう思わない(1)」による(無回答者を除く)。

※ A: 市街地域、B: 近郊地域、C: 農村地域

4. 学校の組織風土・組織文化についての認知

学校の組織風土・組織文化に関する項目をめぐって、教職員には「保護者はどのように感じている」と考えているか、保護者には保護者自身がどのように感じているかについて尋ねた結果を整理して、平均値について示したものが表Ⅱ-3-6であり、「わからない」の回答割合を示したものが表Ⅱ-3-7である。教職員には保護者がどのように感じているか「わからない」とする割合は少ない。しかし、保護者自身には「わからない」と回答する者は少なくない。保護者が感じる学校の組織風土・組織文化を想像して回答する点で教職員に戸惑いもあるのであろうが、教職員の捉える学校のイメージが保護者にどの程度受け止められているのか、両者の回答結果に見られるギャップの存在(教職員>保護者、教職員<保護者ともに)は、学校や教職員のもつ自己イメージを修正する契機となることが期待される。また、学校において行われる教育活動をめぐっては、その情報が保護者に届いているか、その成果が児童(保護者にとっては我が子)に見て取れるか、といった視点の重要性に気づかされることである。

表Ⅱ-3-6 学校の組織風土・組織文化についての認知

(平均値)

項目	学校番号 人数							A-2	B-1	C-2	
		教職員	A-3	A-4	B-3	B-4	B-5	C-3	27	39	11
		保護者	169	161	144	78	128	90	178	244	77
(1) 学校では、学級担任が子どもの問題について教職員間で気軽に相談できる雰囲気がある。	教職員	3.96	3.35	3.73	4.00	3.82	3.13	3.87	3.57	3.33	
	保護者	3.22	3.24	3.36	3.47	3.36	3.66	2.91	2.84	2.76	
(2) 教職員の間には、学校の教育目標や目指す児童生徒像が共有されている。	教職員	3.90	3.19	3.40	3.30	3.82	3.19	3.34	3.29	3.18	
	保護者	3.19	3.25	3.29	3.20	3.24	3.59	2.75	2.62	2.52	
(3) 教職員の間には、学校の教育活動のもつ意義が共有され遂行されている。	教職員	3.97	3.19	3.60	3.22	3.82	3.19	3.31	3.24	3.00	
	保護者	3.32	3.40	3.32	3.42	3.33	3.58	2.85	2.75	2.58	
(4) 学校の教育活動の推進にあたって、教職員の創意工夫を生かす柔軟性が確保されている。	教職員	3.47	2.95	3.47	3.25	3.91	3.25	3.35	3.18	3.33	
	保護者	3.35	3.23	3.26	3.25	3.39	3.63	2.78	2.66	2.67	
(5) 教職員の間には、協働して教育活動を推進していくことへの期待が共有されている。	教職員	3.83	3.10	3.53	3.25	3.82	3.25	3.39	3.33	2.82	
	保護者	3.35	3.29	3.29	3.16	3.33	3.53	2.75	2.77	2.60	
(6) 児童生徒が様々な悩みをもち、時に自分を見失ったり問題行動等を起こすという課題意識を教職員は共有している。	教職員	3.83	3.48	3.73	3.60	3.91	3.25	3.44	3.48	3.30	
	保護者	3.16	3.17	3.18	3.18	3.12	3.35	2.65	2.74	2.67	
(7) 問題行動に対しては、その内容や状況等の的確な把握、学校として毅然とした対応を行うなど、共通理解が図られている。	教職員	3.97	3.67	4.00	3.60	3.82	3.19	3.52	3.36	3.18	
	保護者	3.12	3.13	3.39	3.21	3.17	3.40	2.73	2.74	2.71	
(8) 日常の教育活動を通じて、教職員と児童生徒及び児童生徒間の豊かな人間関係づくりを進めている。	教職員	3.80	3.48	3.67	3.80	3.73	3.31	3.42	3.46	3.36	
	保護者	3.40	3.39	3.52	3.49	3.54	3.78	3.12	2.91	2.78	
(9) 自己の行動に責任をもつことや問題行動の引き起こす結果等を考えさせるなど、規範意識や倫理観を育てる教育を進めている。	教職員	3.79	3.35	3.80	3.70	3.82	3.25	3.30	3.42	3.20	
	保護者	3.36	3.27	3.43	3.34	3.38	3.51	2.96	2.94	2.68	
(10) 人間関係づくりの活動や社会体験、奉仕活動、集団活動等の体験活動等を通じて、児童生徒の社会性の育成に努めている。	教職員	3.55	3.33	3.80	3.90	3.82	3.88	3.38	3.32	3.45	
	保護者	3.50	3.50	3.62	3.72	3.79	3.99	3.18	3.16	2.86	
(11) 心の健康の大切さやストレスに対処する方法などを身に付けさせるような教育活動を学校全体として取り組んでいる。	教職員	2.93	2.76	2.73	2.70	3.18	2.38	2.77	2.91	2.90	
	保護者	2.96	3.02	2.91	2.88	3.15	3.28	2.58	2.56	2.38	
(12) 教職員の間には、学校の教育活動の推進に必要な情報が行き渡っている。	教職員	3.60	3.21	2.93	3.20	4.00	3.00	3.27	3.15	2.90	
	保護者	3.26	3.15	3.25	3.33	3.23	3.52	2.73	2.69	2.55	
(13) 教職員の間には、教職員の力量の向上に対する関心が高い。	教職員	4.21	3.45	3.81	3.10	3.82	3.00	3.13	3.09	2.89	
	保護者	3.29	3.12	3.25	2.79	3.21	3.41	2.53	2.61	2.42	

※ 平均の算出にあたっては、「6 わからない」回答者を除き、「全くそう感じる(5)」「かなりそう感じる(4)」「少しそう感じる(3)」「あまりそう感じない(2)」「全くそう感じない(1)」による(無回答者を除く)。

※ A: 市街地域、B: 近郊地域、C: 農村地域

表Ⅱ-3-7 学校の組織風土・組織文化についての認知（「わからない」回答者の割合）（%）

項目	学校番号 人数	学校番号						学校番号		
		A-3	A-4	B-3	B-4	B-5	C-3	A-2	B-1	C-2
	教職員	30	21	17	13	11	16	27	39	11
	保護者	169	161	144	78	128	90	178	244	77
(1) 学校では、学級担任が子どもの問題について教職員間で気軽に相談できる雰囲気がある。	教職員	3.3	3.3	6.7	6.7	0.0	3.3	8.8	5.3	5.3
	保護者	23.7	18.9	20.1	8.3	13.0	11.2	19.7	23.0	2.9
(2) 教職員の間には、学校の教育目標や目指す児童生徒像が共有されている。	教職員	0.0	0.0	6.7	6.7	0.0	0.0	5.9	7.9	0.0
	保護者	28.4	20.7	25.4	13.0	16.0	10.7	27.5	25.0	5.7
(3) 教職員の間には、学校の教育活動のもつ意義が共有され遂行されている。	教職員	0.0	0.0	6.7	10.0	0.0	0.0	5.9	7.9	5.3
	保護者	24.3	18.3	21.3	15.4	16.6	8.3	25.3	25.8	4.1
(4) 学校の教育活動の推進にあたって、教職員の創意工夫を生かす柔軟性が確保されている。	教職員	0.0	0.0	6.7	13.3	0.0	0.0	8.8	7.9	5.3
	保護者	21.3	19.3	19.5	13.6	16.6	12.4	18.5	23.0	3.7
(5) 教職員の間には、協働して教育活動を推進していくことへの期待が共有されている。	教職員	0.0	3.3	6.7	13.3	0.0	0.0	8.8	2.6	0.0
	保護者	27.8	21.3	27.2	16.6	21.3	15.4	25.3	28.7	4.9
(6) 児童生徒が様々な悩みをもち、時に自分を見失ったり問題行動等を起こすという課題意識を教職員は共有している。	教職員	0.0	0.0	6.7	6.7	0.0	0.0	5.9	10.5	2.6
	保護者	30.2	21.9	28.4	16.0	17.2	17.8	25.8	22.1	4.5
(7) 問題行動に対しては、その内容や状況等の的確な把握、学校として毅然とした対応を行うなど、共通理解が図られている。	教職員	0.0	0.0	6.7	6.7	0.0	0.0	2.9	2.6	0.0
	保護者	28.4	22.5	23.7	11.8	21.9	14.8	23.6	22.1	2.9
(8) 日常の教育活動を通じて、教職員と児童生徒及び児童生徒間の豊かな人間関係づくりを進めている。	教職員	0.0	0.0	6.7	6.7	0.0	0.0	2.9	5.3	0.0
	保護者	11.8	10.1	8.9	5.3	5.9	5.3	10.8	11.1	1.6
(9) 自己の行動に責任をもつことや問題行動の引き起こす結果等を考えさせるなど、規範意識や倫理観を育てる教育を進めている。	教職員	3.3	3.3	6.7	6.7	0.0	0.0	11.8	10.5	2.6
	保護者	11.8	16.0	12.4	13.0	13.6	13.0	18.0	15.6	4.1
(10) 人間関係づくりの活動や社会体験、奉仕活動、集団活動等の体験活動等を通じて、児童生徒の社会性の育成に努めている。	教職員	3.3	0.0	6.7	6.7	0.0	0.0	0.0	7.9	0.0
	保護者	6.5	4.7	7.1	4.1	4.7	3.0	12.4	10.7	2.0
(11) 心の健康の大切さやストレスに対処する方法などを身に付けさせるような教育活動を学校全体として取り組んでいる。	教職員	3.3	0.0	6.7	6.7	0.0	0.0	8.8	10.5	2.6
	保護者	18.9	17.2	18.3	12.4	18.9	13.0	20.8	20.5	4.9
(12) 教職員の間には、学校の教育活動の推進に必要な情報が行き渡っている。	教職員	0.0	6.7	6.7	6.7	0.0	3.3	2.9	7.9	2.6
	保護者	37.3	32.0	35.5	20.7	25.4	21.3	33.7	33.2	7.4
(13) 教職員の間には、教職員の力量の向上に対する関心が高い。	教職員	0.0	3.3	3.3	6.7	0.0	0.0	8.8	5.3	5.3
	保護者	41.4	30.2	39.1	22.5	30.2	21.3	36.5	34.8	6.6

※ A：市街地域、B：近郊地域、C：農村地域

5. 教職員と保護者との「異質情報」の視点

教職員の回答結果と保護者の回答結果について、各学校間で比較検討すると、例えば、これまで示してきた各項目の平均値を手がかりにして、各学校のもつ条件性に関して、その長所と課題が指摘できる。その点から、各学校が取り組むべき課題や活かすべき長所を同定して、学校のよりよい教育活動の展開に役立たせることは、勿論、重要な視点といえる。本研究でも、その視点に注目することの重要性を否定するものではない。その視点に立ってさらに、教職員の認知と保護者の認知との差異に注目して、教職員にとって自明視される学校の条件性を疑ってみることを可能とする異質情報を抽出して、多様な視点の情報に基づき学校の改善に役立たせる方策を検討する必要性を本研究は主張するのである。

以下では、そのような視座に立って、これまで示してきた9小学校の教職員及び保護者の回答

結果から、教職員と保護者との「異質情報」の視点を整理したい。

まず、家庭・家庭教育の状況についての意識をめぐっては、保護者には自身の家庭・家庭教育の状況を回答させたところ、望ましいと期待されるそれらの状況にあって良好な自己評価が示された。一方、教職員には校区的家庭・家庭教育の状況を回答させたところ、望ましいと期待される状況は保護者に比して良好な評価とは言い難い。保護者の自己評価はその実態を赤裸々に答えるには抵抗のある項目であることも確かであるが、教職員にあっては、個々の家庭や家庭教育の状況に対して、課題を抱える子どもの状況を一般化して捉える傾向が窺える。その点で、学校にあっては、保護者の回答結果を我が子意識に基づくものと捨象することなく受け止めること、また、教職員の回答結果には課題意識として重要ではあってもそこにハロー効果の存在を疑ってみる必要のあることを示唆する情報と考えられる。

また、地域社会の教育環境の現状についての意識をめぐっては、教職員・保護者ともに平均値の高い項目には地域社会にあって保護者自身が密接に関与していることを示す情報と見る視点が示唆される。また、教職員の回答結果にあって保護者に比して高い平均値である項目には、学校の捉える地域社会が一部にすぎないことを示す情報と見る視点が示唆される。その点で、学校や教職員にとって、便利な地域人材・つき合いの多い地域人材が、地域社会を代表するものとなっていないか、検討する必要があることが示唆される。また、地域社会に生活する保護者と異なり、地域社会にある学校に勤務する教職員においては、生活者の視点で地域社会を検討する視点が必要であることに気づかされる情報ということが出来る。

続いて、家庭・地域社会と学校との教育連携の取り組みについての意識においては、学校の取り組みに対する保護者の受け止め方が示されているのであるが、学校によって、また、項目によって、両者の回答結果にギャップの見られる点が指摘できる。このような結果は、学校側の「思い」が十分に情報発信できているかどうか、そして、その点でのフィードバックを得ているかどうか、さらには、学校の独善に陥る傾向がないかどうか、点検する視点を提供する情報として意義あるものと考えられる。

さらに、学校の組織風土・組織文化についての認知をめぐっては、教職員には保護者が感じる学校の組織風土・組織文化を想像して回答を求めた。その点で教職員に戸惑いもあるであろうが、教職員の捉える学校のイメージが保護者にどの程度受け止められているのか、両者の回答結果に見られるギャップの存在(教職員>保護者、教職員<保護者ともに)は、学校や教職員のもつ自己イメージを修正する契機を提供する情報となることが期待される。また、学校において行われる教育活動をめぐっては、その情報が保護者に届いているか、その成果が児童(保護者にとっては我が子)に見て取れるか、といった視点の重要性に気づかされる情報ということが出来る。とりわけ、教職員の努力の過程を積極的に知らせることの重要性と、その努力の過程が教職員の自己満足に留まるものでなく保護者に実感を伴って浸透することの必要性に気づかされる情報であることが示唆される。

以上、教職員と保護者との回答結果における相違を手がかりに、回答結果がどのような「異質情報」の視点を提供してくれるか整理した。今日、自主的・自律的な学校経営の推進が求められるなか、その推進を担保する条件として学校の自己評価に基づく経営責任の明確化が求められる。学校の自己評価においては、教職員に自明視されている情報にメスを入れ、教職員自らが意識化できるといったメカニズムが必要である。そのメカニズムの一つには、これまで検討してきた「異質情報」の視点が有効であり、「異質情報」に対する鋭敏な感覚を研ぎ澄ますことが教職員には求められるであろう。なぜなら、開かれた学校として教育連携の強力なパートナーであり、学校をイメージとして捉えその影響が子どもに反映することとなる保護者からの情報は、学校において教職員に無意識的に機能している組織風土・組織文化に、異質な情報を提供し、自明としてきたことへの反省的な視座を提供するからである。

なお、この自己評価においては、例えば、広島県にあつては学校評価システムのあり方として「自己評価を行うにあつては、児童生徒及び保護者からの意見聴取を必要に応じて行う。」（広島県学校評価システム検討会議『広島県における学校評価システムの在り方（広島県学校評価システム検討会議最終まとめ）』平成14年11月、p.6.）ことを求めている。児童生徒の教育にあつて、学校の教職員と家庭の保護者とはパートナーとして、その役割を果たしていかなければならない存在である。その点で、学校の自己評価に保護者の意見を聴取することを求めたのである（学校の自己評価に対して、保護者の評価を外部評価に位置づけ、説明責任を果たそうとの考え方もあるが）。教職員による学校の自己評価が、教職員の恣意や独善に墮することなく、客観性の確保を志向して確実に次年度への学校改善を促すためにも、保護者のもたらす情報を有意義な「異質情報」として受け止めることが必要とされるのである。

第Ⅲ章 特色ある開かれた学校づくりの事例の検討

第1節 東広島市6小学校の事例(平成13年度の取り組みを中心に)

1. 西条小学校
2. 寺西小学校
3. 高屋西小学校
4. 御菌宇小学校
5. 三永小学校
6. 造賀小学校

第2節 徳島市立3小学校の事例(平成14年度の取り組みを中心に)

1. 昭和小学校
2. 八万南小学校
3. 方上小学校

第1節 東広島市6小学校の事例(平成13年度の取り組みを中心に)

東広島市は、広島県の東部に位置し、学園都市として近年めざましい発展を遂げ、それに伴い市街化と交通環境の整備が整いつつある。広島大学や近畿大学という高等教育機関、広島中央テクノポリス構想にのっとりた国や民間企業の研究施設、留学生をはじめとする豊富な教育環境・人的環境にあると言える。また、戦前に西条教育が注目を浴びてから、地域と学校は密接に結びついて教育が行われてきた地域である。

東広島市の小学校における特色ある開かれた学校づくりの根底には、「21世紀の東広島市学校運営改革検討委員会」が教育委員会に提言した事項(『学園都市の未来を拓く新しい小中学校教育の創造—ルネサンス・東広島—』21世紀の東広島市学校運営改革検討委員会最終報告書、平成13年9月、なお、同年4月には中間報告がなされている)がある。特色ある開かれた学校づくりの推進にあたって、各学校では、次のような3つの事項に積極的に取り組むことが求められ、それらが各校に共通した理念となっている。すなわち、①画一的な取り組みになることをさげ、地域づくりやまちづくりの視点を踏まえ、各学校で校区の実情に段階的で長期的な計画をもつこと、②学校や地域社会において、子どもと大人の学びが重なり合う多様な活動場面を工夫すること、③学校からの情報や説明がどの程度保護者に届いているか、その現状の把握に努めるとともに、保護者との接点となる機会を一層重視した取り組みを工夫すること、である。

そこで、本節では、東広島市立21小学校のなかから、6小学校を取り上げ、開かれた学校づくりの取り組みと特色ある教育活動の実践について、平成13年度の取り組み事例をめぐって、その概要を報告する(特色ある開かれた学校づくりに焦点化するあまり、各校の教育活動全体を通じた良さを捨象していることが危惧されるのであるが)。報告をまとめるにあたっては、各学校の学校要覧や研究紀要類の分析考察と校長に対する面接調査の結果をもとにしている。なお、「はしがき」に述べたように、この報告は、筆者に平成13年度卒業論文を提出した上原美子と香川由美子、及び、本年度博士課程前期を終了する骨田幸子の研究成果から再構成してまとめ、その後に改めて各校長からアドバイスを受けた(『研究成果中間報告書』において整理した時点)もので、さらに、本年度における調査結果を踏まえてまとめている(なお、3校では平成14年度に校長が交替しており、また、本年度の調査結果(自由記述)の引用もあり、厳密な意味で平成13年度の「学校づくり」事例ということではない。)

1. 西条小学校

1) 学校の概要と地域の特性

西条小学校は昭和35年4月に、それぞれ古い歴史と伝統を持っていた(旧)西条・吉土実・御菌宇・下見の4小学校が統合してできた。昭和37年に現在の高台に校舎ができたが、当時は学校の周囲には荒地しかなく、学校とPTAの協力で独創教育を理念とする西条教育が始まった。この実践の中から、広島県教育実験校・広島県学校教育指定校・県教育委員会表彰・文部大臣表彰をはじめ、数々の栄光に輝いている。昭和51年には1500名を超えるマンモス校となり、昭和52年4月には東西条小学校が、昭和56年4月には御菌宇小学校が分離した。平成元年には、新校舎が完成した。新校舎にはオープンスペース構造が取り入れられ、各種の教育活動ができるように工夫・設計されている。また、同年から文部省の研究協力校として「自ら学ぶ子ども」の育成をめざし、ティームティーチング方式を取り入れた指導法改善の研究を続けている。平成12年には、再び1200名近くまで児童数が増え、平成13年4月に三ツ城小学校が分離した。学級数23、児童数695名(平成13年5月1日現在)となり、学校教育目標を「人間性豊かにして創造性に富み、

今日あるに感謝し、たくましく生きぬく実践力と行動力をもった子どもを育成する(独創)」と設定し、様々な取り組みを進めている。

西条小学校は東広島市の中心部に位置し、校区は現在も都市化の発展を続けている。大型のマンションが多く立ち並び、かつてからの地域組織は変化を迫られてきた。こうした新しい変化がみられると同時に、高台にある学校からは昔ながらの煉瓦作りの酒蔵からのびる煙突が見える。近くに広島大学があり、校区には多くの大学生が住んでいるというのも特徴の一つである。保護者の自由記述の中には、「同じマンションの人でも、誰だかわからないという状況」の指摘や賃貸マンションに住み町内会に入っていない保護者の「地域のことは全くといっていいほどわかりません」との回答が散見された。また、校区には子ども会の無い地区もあり、地域のつき合いが無い状況を指摘する保護者も存在している。このような地域を、「地域という概念は漠然としすぎている。学生も多く住むなかで、地域はコミュニティーとして十分に機能していない」と校長は捉えている。

2) 開かれた学校づくりへの取り組み

何度も分離、合併を繰り返している西条小学校は、校区の都市化も重なり、地域という概念が漠然とし、学校の得たい地域からの協力もなかなか困難な状況にあるという課題を抱えている。また、学校へ足を運んでくれるのは、課題意識や目的意識がある人であり、いくら「開かれた学校」といっても、用事もなく学校へ来る人はいないという厳しい現状もある。そこで、学校の現実を見て、教育のあり方を共に考えようとするならば、「学校は開かれていますよ。いつでも来てください」と呼びかけるだけでなく、積極的に行事などに招待することが大切であると、学校では地域に対するあり方を考えている。このような考えのもと、西条小学校では、特に、①ホームページの開設、②アンケートの実施に力をいれ、開かれた学校づくりに取り組んでいる。そのような取り組みの中で、地域・家庭の信頼を得て、「開かれた学校」づくりがよりよいものになるように目指しているのである。保護者にあっても、この点は「学校とPTAがかなり一体となり学校行事等取り組んでいる」「地元の人と、他地区からの移転の人、かなりの割合で通っておられる外国の人、その中でリーダー(校長・PTA会長)がしっかり引っ張って良い方向に進んでいます」と好意的に受け止められている。

【ホームページの開設】

西条小学校には、ホームページが開設されている。ホームページは頻繁に更新されており、学校の近況を分かりやすく報告している。トップページには毎月の行事予定や、学校行事の写真が載せられている。他にも、オペラ「白壁の街」の様子を伝えるページや、学校紹介、平成13年度のニュースといったページがある。学校からの情報発信が重視され、様々な工夫がされているが、学校へのメールも送れるようになっている。ホームページは誰でも見ることができ、双方のやりとりも可能なため、学校側は大変意義があると考えている。

【アンケートの実施】

西条小学校では、家族参観日に来られた保護者や地域の人にアンケートを配布し、回答を依頼して帰りに回収している。回収率は、ほぼ50%という。このアンケートは集計され、学校とPTAの課題がそれぞれまとめられている。学校の課題としては、安全面や警備体制について、子どもの授業態度について、学校の施設整備について等が挙げられている。PTAの課題としては、勉強会をよびかけるもの、家庭教育の役割について等が目立った。参観日後の学級懇談会などの参加率が年々悪くなっている中で、このアンケートは保護者の意見を聞く機会として活用されている。

このような西条小学校の開かれた学校への取り組みは、保護者にとって、「職員室に入りやすく、明るい雰囲気」「明るい雰囲気を持つとてもすてきな学校です」と受け止められている。また、教職員にあっては学校内の開かれた様子が自由記述の中に見られるところである。例えば、「周りの先生にフォローしてもらっている」「若い先生方に対してサポート」と率直な意見が記述されるとともに、「もし自分の子どもを将来担任してもらえたら、すごく幸せです」「今でも職場の人間関係でのストレスを感じたことは1度たりともありません」といった記述には、

教職員個人の積極的な取り組みが学校全体としての取り組みとして良好な雰囲気の中で遂行されていることが窺えるところである。

3) 特色ある教育活動の実践

校長は、特色ある学校づくりの「特色」を「子どもに、確かな学力と豊かな心を保証するための方法」と捉えている。安心して子どもの教育を任せられることができるように、教師には何よりもまず指導技術を向上させることが求められる。明確なねらいの達成のために工夫された指導の内容と方法が、そのまま学校の特色となると捉えているのである。また、特色はつくろうとしてできるものではなく、日々の教育活動が学校の特色につながるものであることを強調する。このように西条小学校は、子どもたちに基礎・基本を徹底し、そのために工夫された指導の内容と方法が学校の特色であると捉えている。そのために工夫されたものの一つが、地域との連携による教育活動であり、様々な教育活動に地域の参加を求めている。また、地域が漠然とし、地域・家庭と連携するのは大変難しいため、まず、子どもたちにしっかりとした力(確かな学力と豊かな心)をつけることが地域・家庭から信頼を受けることにつながっているという思いがある。この点については、保護者の自由記述が学校の思いが成功していることを裏付けている。例えば、「先生方が一丸となって子どもたちと共に活動しておられる」「先生方も熱心でいろいろな面で安心しています」「学校は問題に対する対応が非常に早いので相談しやすい」「学習以外の面でも一生懸命になって下さる。とても感謝している」と、述べられているのである。

このようななか、西条小学校は特色ある教育活動を、次の4つにまとめ取り組んできている。

- ① 確かな学力と豊かな心を育む教育活動の推進
 - ・基礎・基本をふまえた教科指導を推進しつつ、子どもが自ら考える授業を創造していく。
 - ・互いの良さを認め合い、共感的な人間関係を育む教育活動を推進していく。
- ② ふるさと(西条)のよさを発見する教育活動の展開
 - ・各学年で育てたい力・態度を踏まえながら、ふるさと(西条)に根ざした総合的な学習を創造していく。
 - ・個を生かし、地域の伝統を児童が継承していくための総合的な学習の場として、オペラ「白壁の街」を継承・発展させていく。
- ③ ティームティーチングを取り入れた指導法の改善
 - ・これまでの実践を基にして、学習形態・指導形態・内容・評価等を改善しながら積み上げていく。
- ④ コンピュータを取り入れた学習活動
 - ・教科や学校生活の中で、コンピュータを活用し、情報活用能力を育てていく。

これらの具体的な取り組みが、「高台カリキュラム」として独自に創造されている。「高台カリキュラム」とは、自ら学び、豊かに自己表現する子を目指して、自ら学ぶ力をつけるために計画されたものである。これからの西条小学校の教育は、「高台カリキュラム」を基盤として、保護者・地域と共に生きる力をもった子どもを育てることが目指されている。この中で、西条小学校独自のカリキュラムとして、①ステップ学習、②テーマ学習、③チャレンジ学習、④コンピュータ学習、⑤英語学習が実践されている。

- ① ステップ学習
ステップ学習は、確かな学力と豊かな心を育む教育活動として位置づけることができる。教科学習のなかで、基礎的・基本的な内容の定着をめざして、個々のペースで繰り返していく学習が行われている。
- ② テーマ学習
テーマ学習とは、総合的な学習の時間の一貫として学校独自のテーマで、6年間かけて系統的に積み上げていく学習である。特にふるさと(西条)をテーマに学習が計画されている。この中で、6年生では、「創りあげよう! 私たちの『白壁の街』」というテーマのもと、子どもたちによるオペラが伝統的に行われている。2学期には上演会が開催されている。このオペラに至るまで、子どもはふるさと(西条)学習を継続的に行っている。50人のマイタウンティーチャーがおり、様々な人から酒造りに関して、白壁に関して等の話を聞いたり、その他、実演・製作などの協力を得たりしている。西条小学校はこの教育活動を、オペラを完成させることが目的ではなく、郷土愛や一つのことをがんばる、とい

った人間づくりのためという目的からオペラを取り上げており、1年生から6年間を通したふるさと(西条)をテーマに学ぶ子どもたちにとって、最終学年でオペラの完成が位置づくのである。ねらいを定めた上で、その達成のために地域の特色を生かしていく、といった本質を見極めることに重点を置いているのである。

③ チャレンジ学習

チャレンジ学習はクラブ活動の形態をとっており、個々の興味・関心・課題意識から、地域の方の協力を得て自分の興味・関心のあることや課題などを追究していく活動である。この追究活動によって、課題選択能力・コミュニケーション能力・継続的追究力を身につけることをねらいとしている。学校の授業に協力してもらい、行事に参加してもらうことは、学校の実態を見て、知ってもらうという点で、重要な意義があると捉えられている。

④ コンピュータ学習

コンピュータ学習は、パソコンに触れ、基本的な操作を体験する中で、パソコンに慣れ親しむこと、情報機器を理解し、利用することにより、情報活用能力の基礎を育成することをねらいとする学習である。

⑤ 英語学習

英語学習は、平成13年2学期から始まった新しい取り組みである。1年生から6年生まで(1・2年生は学年裁量の時間、3～6年生は総合的な学習に位置づく)、英語に触れる(1・2年生)→英語に慣れる(3・4年生)→英語に親しむ(5・6年生)の目標のもとに、ALT(外国語指導助手)とHT(学級担任)とのTTで行われている。

2. 寺西小学校

1) 学校の概要と地域の特性

寺西小学校は西条盆地のほぼ中ほどにある。学校の周囲には、商店街・工場・市街化地域・田園地域と、多様な環境を併せ持っている。南には黒瀬川、北には竜王山と自然に触れ合う活動もでき、環境教育を古くから推進してきている。マンションの建設等に伴い、減少しかけていた児童数も増加の傾向にあり、平成13年度には学級数19、児童数524名(平成13年9月現在)となっている。また、国際化が進むなかであって、大学への留学生や外国人就労者とその家族の居住の増加など、外国籍の児童も多い(5カ国、15名)。

また、現在の子どもたちをとりまく状況には健全な成長を阻害するものが数多くある。物質的には豊かになったと言われているが、その反面、子どもたちの行動からは心の豊かさが感じられないことも少なくないという。校区に「公園や広場がなく、子どもたちだけで安心して遊びに行ける場所がない」といった保護者の自由記述には、子どもが安全に遊べる場所の確保が喫緊の課題であるという状況も指摘される。今を生きる子どもたちが生涯にわたって豊かに生きるための教育の展開にあたっては、小学校が小学校としての役割を果たすため、授業改善に努めて「確かな学力」をつけるよう教育活動に取り組んでいかなければならないと考えている。そこを基盤として、寺西小学校は学校教育目標を「豊かに生きる～自分らしく生きる かわりを大切に生きる」と設定し、授業で子どもを変えて、確かな力を育成するための教育活動に取り組んできた。

2) 開かれた学校づくりへの取り組み

寺西小学校は、4年前に校長(平成13年度末にて退職した前校長)が赴任した当時、学校が地域と遊離し、保護者や地域に信頼されていない状況が危惧されたという。子どもが学校から帰り地域で問題行動を起こしても注意を受けなかったり、また、注意を受けると逆に家庭から干渉されることを非難する声があがることもあったという。学校ではこのような課題を克服していくため、「開かれた学校」づくりを目指し、家庭・地域とともに取り組みをはじめたのである。もちろん、子どもの教育の責任を果たす柱には学校が位置づく。そのため、寺西小学校では、上述したように授業改善に努め子どもに確かな力をつけることが大切と考えられている。しかし、子どもたちの生活は学校だけではなく、学校だけで子どもの教育の過程の全ての責任を果たすのは不可能で

あると考え、地域・家庭に「開かれた学校」づくりを推進しはじめたのである。

「開かれた学校」というのは簡単だが、決して最初から開かれているわけではなく、地域や家庭から信頼されていないという現状の中で開いていくのはなかなか難しいことであった。まず、地域に開くために、代表者が地域に出て行くことからはじめた。その間の取り組みを、校長は「とにかく歩いて、足でかせぐしかない」と述べている。例えば、民生児童委員・自治会区長・社会福祉協議会・老人会・女性会など、地域の様々な人びとと会って話をしたり、多くの会に出席したりして、地域の現状や地域の人びとの教育に対する願いや意見の把握に最大の努力をしたのである。それとともに学校内では、子どもに確かな力を身につけさせるよう取り組みが進められた。子どもが力をつけたことを、子ども自身に明確に示して勇気と自信を与えるとともに、保護者や地域にも情報発信してしていったのである。なお、平成14年度における教職員の自由記述には、地域がとても協力的であることが校区のすばらしい点・自慢している点として述べられている。例えば、「地域の人々が子どもたちと良く関わってくださいます」「地域が学校の教育活動に理解を示し、ご協力いただけること」「児童にも直接関わってくださっている」「学校に協力的な人がおられる」と率直に述べられているのである。

こうした経緯のもとに地域との良好な関係を築いてきた寺西小学校では、開かれた学校づくりに向けて、特に、①学校評議員制度の導入、②学校だより、③家庭への配慮、に力をいれ取り組みを進めてきている。

【 学校評議員制度の導入 】

寺西小学校は、平成13年2月から、東広島市教育委員会の学校評議員制度のモデル校の指定を受け、学校評議員制度を導入している。学校評議員は6人からなり、選定は、様々な方面の方を選ぶ方法をとっている。人選や、人選に対して、校長は、何らかの思いを持っている。学校評議員が一堂に会しての会議は、学期に1回行われているが、内容によっては、個別に意見を聞く方法もとっている。また、学校行事へも参加し、感想や意見を聞く場を持つなどしている。学校評議員の運営については、校長の学校経営に関する権限と責任を前提として、アドバイザーとして校長の求めに応じて意見を述べるというかたちであり、意見を求めた事項には、次のようなものがある。

- ・ 学校教育目標や学校経営方針への感想や意見
- ・ 児童の行動についての感想や意見
- ・ 研究発表会の在り方について

(なお、学校管理規則において『東広島市学校評議員設置要綱』において学校評議員が5名以内とされ、平成14年度では校長も交替して学校評議員の人数は少なくなっている。)

【 学校だより 】

寺西小学校では、毎月「学校だより」を、児童のいる家庭以外の地域の方々にも、地域の区長60名を通じて配布している。「学校だより」の内容には、学校での出来事やお知らせ以外にも、学校が行おうとしている教育の目的や内容が伝わるような記事も多く含まれている。また、地域の年間行事の予定表や、学校評価のアンケート、そのアンケート結果など学校・地域・家庭の連携をさらにすすめるための記事も多く載っている。

このような「学校だより」を通じて発信した内容に対して、今度は、地域・家庭が様々な形で学校に発信してくる。例えば、学校の代表が「学校だより」を区長に持っていく際に、「学校だより」の内容や作り方について助言をされるといったことや、学校評価のアンケートの返事が家庭から返ってくる等がある。そのようにして、発信のやりとりが続いていくのである。平成13年度の公開研究会においては、学校の情報発信・情報受信を超えて、「学校からの発信、学校への発信」と双方向の情報のやり取りが副題としてあげられている。

【 家庭への配慮 】

寺西小学校では、「学校だより」の他に、授業参観の日に、その授業のわかりやすい指導案を配布している。指導案を配布することにより、この授業でどんなねらいで、どんな力を身につけようとしているのかを保護者にも理解してもらおうとしているのである。その後、保護者に「家族参観日アンケート」に答えてもらうのである。

このような開かれた学校づくりにあたって、教職員には「学校という組織のなかで勤務しているのですから、自分のやっていることはすべて学校がやっているという認識に立つこと」といった意見や「いつでも、それぞれの取り組みについて率直な意見が交わされ、よりよくしようとい

う雰囲気を感じられます」という学校の現状が語られるところである。

なお、上述したような学校の取り組みに応じて、平成 14 年度から完全実施される学校週 5 日制にむけて、地域のもつ潜在的パワーの発揮による、よりよい地域社会の形成をめざし、地域の生涯学習の中核的な“場”である公民館を中心に青少年を対象とした『寺西塾』の開設(年間を通じて月 1 回のペースで実施予定)が企画されている。この『寺西塾』に関して、平成 14 年度の保護者の自由記述において、学校や地域の自慢として多くの指摘が寄せられている。子どもたちが喜んで参加する様子や親子で参加しての感謝が述べられているのである。

3) 特色ある教育活動の実践

寺西小学校の校長は、「学校の特色とは、その学校が持つ課題をどのように解決していくかである」と捉えている。かつて、学校が地域から遊離していたという実態、子どもの主体性のなさ、地域の教育への無関心などの課題を解決するために、「確かな力」の育成を目指し、課題解決のためには、家庭・地域の連携が不可欠であることを呼びかけた。「確かな力」とは、総合的な学習の時間や特別な教科の中でだけねられるものではなく、学校の教育活動全体でつけていくものである。これは、寺西小学校版学習指導要領として位置づけられるようになった。

また、学校の働きかけにより、寺西小学校区教育推進協議会(以下、寺西推進協)から、寺西小学校の教育活動を進めていく上での絶大な協力を得ることができたことは、寺西小学校の特色である。その寺西推進協は、児童に関わる地域団体・青少年団体等の代表者によって構成されている。毎年学期 1 回(状況によっては 2～3 回のこともある)の会議を開催し、学校と家庭・地域が連携した教育のための活動を行い、地域へ発進したり、学校との連携を取ったりして、児童の健全育成に努めている。協議会のはじめには学校から子どもたちの様子や学校の取り組みなどの報告が行われている。また、学校ボランティアの呼びかけも、この寺西推進協の働きで広がったものである。

寺西小学校では、その特色である「確かな力」をつけるために、(1)教育課程編成の工夫、(2)算数科の研究、(3)総合的な学習の時間(かがやきタイム)の研究、(4)学校評価、(5)学校評議員制度の導入、(6)地域とともに、(7)家庭とともに、といった取り組みを行っているが、その中から、主な実践として、①かがやきタイム、②寺西道路はあいさつロードについて取り上げる。

① かがやきタイム

寺西小学校の「総合的な学習の時間」は「かがやきタイム」と称され、「総合的な学習の時間」のねらいに即し、次のように共通理解して実践されている。すなわち、①自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決すること。②学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的・創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること、である。

教科書がなく、学校独自で指導計画を進めていく学習であるため、この時間の中で「確かな力」を育成するためには、ねらいを明確にした学校独自の 6 年間におけるカリキュラムが必要となってくる。年度によって学習内容が大幅に違ったり、学習に重なりが起きたりということのないように、偏りのない様々なテーマのもとに学習できるようカリキュラム編成を行い、それに沿った実践をしている。

このように明確に示されたねらいのもとに授業は組み立てられる。そのねらいの達成のために、地域をどう生かすか、地域の人にとどのような協力を得るかを明らかにしていくという。活用のための活用ではなく、子どもの成長のための活用が徹底されている。しかも、その授業を真に子どもの成長につなげようとしたとき、教師は授業に協力してもらおう地域の人と、授業の「ねらい」を共有する必要がある。「この場面で子どもにこのような力をつけさせたい」というねらいを明確にし、そのためにどのような協力をしてもらいたいのか、明確に示すことが大切だと校長はいう。

② 寺西道路はあいさつロード

「寺西道路はあいさつロード」という取り組みは、寺西推進協が中心になり行っている取り組みである。この寺西推進協において、次のような方向性が出された。

- ・豊かな心を育てるという部分で、地域ぐるみで「あいさつ」のできる寺西校区にしていく。
- ・子どもを中心にして、地域住民がお互いに声を掛け合い子どもを育てるとともに、気持ちのよい地域づくりをする。

このようななか、これまで次のような活動が行われている。

平成 12 年 5 月	「寺西道路はあいさつロード」のポスター配布
平成 12 年 9 月	『あいさつ』に関するアンケートを校区全戸対象に実施
平成 13 年 3 月	アンケート結果の報告をするパンフレット作成・配布
7 月	3 年生の授業「さあ 出かけよう 地域の宝さがしに」からの発信 地域の宝を「あいさつ」と考えたグループが、あいさつに関するクイズを載せた うちわを 70 枚配布し、あいさつの浸透を目指す。また、校区の小学生や中学生、 校区にゆかりのある方などから「あいさつ」ポスターを募集。
平成 13 年 9 月	ポスターの一部をパンフレットで紹介、ポスターを地域の街角などに掲示 『あいさつ』に関するアンケートは、行っている取り組みがどのように浸透してい るのかを把握したり、また、本当にこの取り組みが最善の方法なのかを吟味し続け たりするために行われている。しかし、アンケートの回答率は 36.5 % とあまり高 くはない。なお、このアンケート結果は、保護者や地域のボランティアと協力して 集計・分析を行い、資料として活用している。

あいさつロードについての保護者の認知は高く、「あいさつができるのが多数の子どもに見られる」「登校時、下校時、顔を見るとよくあいさつをします」と多くの保護者が自由記述において指摘している。さらには、「子どもはどこの誰かはわかっても、親の顔がわからない人達が沢山います」「大人がもう少し子どもたちの目線にたって見てやらなければいけないと思う」など、子どもの様子に触発されて、地域の大人の課題を指摘する意見も指摘され、地域あげての教育力の向上への意欲を感じさせられるところである。

3. 高屋西小学校

1) 学校の概要と地域の特性

高屋西小学校は、校区内の中心の台地上にあり鳥獣保護区域の指定を受けた森林に囲まれ、落ち着いた静かな環境にある。相次ぐ大型住宅団地の造成により、児童数は増加の傾向にある。校区は、駅周辺の商店街を中心とした密集地域もあるが、大部分は水田耕作を主とする農村地帯である。しかし、都市化傾向は著しく、住民の大半が非農家あるいは兼業農家である。特に、大型社宅や大型住宅団地の造成により、県内外の広い範囲からの核家族転入者が増加しており、教育に対する多様なニーズがあると同時に、様々な分野での専門家も多い。保護者の校区の環境に関する自由記述には、「子どもがのびのび外で遊べる環境だと思います」という指摘もある一方で、「子どもたちが安心して遊べる広場が少ない」「学校の周辺、校内に危険な場所が非常に多いと思われる」「地域の遊び場は用事や低学年が遊べる公園しかなく、ボール遊びなどが禁止されています」との指摘もある。

このように、高屋西小学校は、ニュータウンと農村地帯の二つの地域性を持つ、学級数 19、児童数 605 名(平成 13 年 5 月 1 日現在)の大規模校であり、その特徴をうまく生かし、学校教育目標を「心豊かに学び続け、自己実現を図りつつ、21 世紀をたくましく生きぬく人間性を育成する」と設定し、様々な教育活動に取り組んでいる。

また、平成 12 年度の研究主題が「自ら学ぶ意欲を育てる総合的な学習の創造～人とのかかわりを生かした体験的な学習を通して～」と設定されていたことから何えるように、「総合的な学習の時間」に力を入れてきた。この研究主題は 4 年間にわたっての研究実践の積み重ねがあり、4 年目のサブテーマに「人とのかかわり」が掲げられ研究の集大成を図ってきたのである。校区の特性を活かした学校外の人との関わりの重要性が感じられる研究主題が追究されてきた。なお、平成 13 年度は、これまでの成果を踏まえ、研究主題を「自ら学び自ら考える力を育てる学習活動の創造—基礎・基本の定着を図る指導のあり方—」とし、精力的に取り組んでいる。

2) 開かれた学校づくりへの取り組み

高屋西小学校は、校区に住む人数の多さや校区の広さの関係で、学校が目指すテーマがしばり

にくく特色をつくりにくいといった課題があった。また、「教員自身が地域の活動や会合に参加し、地域の中心にくいこむことが必要である」という校長の言葉に表れているように、ただ協力を求めても、学校が信頼され、興味をもたれていなければ、協力は得られるものではない。このような課題意識から、子どもや教師が積極的に地域へと出向くことで、学校の実態・思いを知ってもらい、信頼された学校になることを目指したのである。(なお、この点について、保護者には「地域との交流を大切にし、子どもたちの社会性を育てるための場を多く作ってくれている」「土曜日の教室などの開催に力を入れていると思う」など、自由記述において評価の高いところである。)

このような考えのもと、平成 12 年度において、高屋西小学校では、①人材バンク作成のためのアンケートの実施、②る・る・る・・・しらとりフェスタ、③「学校へ行こう」週間、④地域組織との連携に力を入れ、開かれた学校づくりに向けて取り組んできたのである。

【人材バンク作成のためのアンケートの実施】

高屋西小学校は、校区に農村地帯と都市型住宅地の異なる 2 つの特色を持ち、様々な分野での専門家が多く在住するという条件を持つ。そこで、高屋西小学校はこの長所を見抜き、人材バンク作成に力を入れ、それを教育活動の様々な場面で活用することで、さらに子どもたちの「人とのかかわり」に広がりを与えることを目指したのである。人材バンクの作成については、平成 9 年度に一度失敗しているという経験があった。その原因として高屋西小学校は、学校からの連絡として一般配布の方法をとったこと、支援者を(PTA 会員に)「紹介してほしい」との内容で知的な面の支援という印象が強かったことの 2 点を挙げている。そこで、今回はその失敗もふまえ、学区内にどんな人がどの地域にどんな支援を可能とされるのかを把握するため、まず、アンケートを作成することにしたのである。

このアンケートは、地域の方が「これならわたしにもできる。」という印象がもてるように、これまでの取り組みの中から具体的な支援例を挙げ、マイ西高屋ティーチャーによる支援は、学習を深め、子どもの主体的な学習の展開に大きな役割を担ってきたことが伝わる形で作成されている。さらに、総合的な学習などで希望している支援内容を、知識だけではなく趣味・特技・資格・実体験などを例に挙げることにより、幅広い支援が必要であることを分かりやすく説明している。

次に、アンケートの配布・回収であるが、これは 6 年生が自分の地域の各家庭を一軒ずつまわり、配布と回収を行った。これには、地域の方への協力を求めるといった意図のほかに、子どもたちが地域を回る中で、地域の人との交流を重ね、人びとの温かさを感じることができたり、地域の一員であるとの意識づけをはかる機会になったりと、子どもたちに対する、意図的な「人とのかかわり」の取り入れもあったのである。また、子どもたちが地域に出て行くことで、あいさつや接客の仕方など、子どもたちに身につけている力を、地域の方々に見て感じてもらうといった意図も含まれていた。

アンケートは、800 人から回収でき、地域の方が学校教育に大きな関心を寄せ、多くの人がマイ西高屋ティーチャーの趣旨に賛同し、丁寧にアンケートに答えてあった。しかし、支援を受ける数に限りがあるため、全部の登録者に本年度中の採用の難しさを詫言状として、アンケート回答への礼状と一緒に、再度 6 年生が配布した。

このアンケートにより、「マイ西高屋ティーチャー」の登録は、500 人にもものぼり、研修部が中心となって、これを「保護者」「地域」別に人材リストとして作成した。

【る・る・る・・・しらとりフェスタ】

子どもたちが学んだものを地域の人にみてほしいという願いから、「る・る・る・・・しらとりフェスタ」という名称の学習発表会を平成 12 年度に開催した。全校の子どもが一人三部ずつ手作りの招待状を作り、「マイ西高屋ティーチャー」のアンケートと同様、6 年生がその招待状を配布するという形をとった。その結果、保護者に加え、地域からも例年になく参加者があった。また、ただ実施するのではなく、その後として、この様子を広報「しらとり」にまとめ、当日参加できなかった人のことも考慮しつつ、学校教育の一端を公開し、この広報は、これまでと同様に、6 年生によって配布された。

【「学校へ行こう」週間】

広島県教育委員会が進めている「学校へ行こう」週間を平成 13 年度 11 月に 10 日間設け、実施した。このことは、上述の 6 年生が配布した「学習発表会の知らせ」の中で、地域の方に知らせた。その結果、例年より多い 80 名の来校があった。

【地域組織との連携】

地域の声を聞く機会として、子どもを育てる関係の事務局、例えば、子育て推進協議会・体育振興委員会などとの関わりも大切にしている。体育振興委員会との関わりとしては、体育振興委員会が主催する校区民運動会に、教師はバザーや審判のボランティアで参加したり、子どもは綱引きなどの種目に参加したりしている。

また、この他にも地域の声を聞く機会として、地域でのサークル作りを行っている。これは、

平成 14 年度から完全実施される学校週 5 日制対策の一環でもあり、まだ途中の段階であるが、保護者の方が中心となった手話サークルや折り紙サークルなどがある。(なお、平成 14 年度には、保護者の自由記述にあって、「多くの PTA の協力」があり、「PTA で色々活動されて子どもにとって楽しいこと」を実施しており、PTA の協力の状況が高く評価されている。)

3) 特色ある教育活動の実践

高屋西小学校は、学校経営方針の一つとして、教育を①共育(人・関係)、②響育(心・信頼)、③郷育(地・故郷)、④今日育(時・今を)の 4 つの視点から捉え、「人とのかかわりの中で、ふるさとで、心響かせて、今を育てる」という方針を掲げている。これは、現在の校長が前任校(後述する三永小学校)でも掲げていた自身の教育理念とも言えるものである。しかし、「同じ教育理念のもとで行われる教育活動でも、学校が変われば子どもの実態、地域の実態も変わるため、校長はその学校の特徴を的確に捉えての計画が求められる」と考えている。そこで、高屋西小学校の子どもの実態、地域の実態を踏まえた上で、「人とのかかわり」をキーワードに「総合的な学習の時間」を特色ある教育活動として実践してきたのである。

「人とのかかわり」については、研究仮説として次のように示されている。すなわち、「こだわる体験(導入時の体験)において、友達・教師・地域の人とのかかわりが興味や意欲の一助となる。課題追求の体験においても、人とのかかわりが意欲の喚起、追究内容の充実を生む。この一連の体験に、意図的な人とのかかわりを組み入れることによって、子ども達は心揺さぶられる体験を重ねるであろう。そして、課題・追求・新たな課題と、高次の発展が生まれ、児童の課題構成学習が成立すると考える」とあげ、その重要性を述べている。

さらに、人とのかかわりを大切にしたいよさを、①自分とのかかわりを学び、かかわり方を学びあう場となる、②コミュニケーション能力の育成を図ることができる、と考えている。ここでは、子どもたちの周りの「人」を多様に捉えている。この「人とのかかわり」によって、学校を開き、様々な「人」の支援が必要となり、このことがまた開かれた学校づくりへの原動力となる。

このような「人とのかかわり」を大切に特色ある学校づくりへの取り組み推進の成果は、平成 14 年度の保護者の自由記述に、多く指摘される。例えば、「子どもがどの先生とも気軽に話ができる」「子どもが言うには、校長先生、教頭先生がよく話しかけてくださり楽しい」「熱が高くても行きたがり、友人関係、先生との関係が良好なことがよく感じられます」など、子どもの姿を通して保護者の信頼を得ることとなっている様子が窺えるところである。

4. 御菌宇小学校

1) 学校の概要と地域の特性

御菌宇小学校は、学級数 7、児童数 204 名(平成 13 年 5 月 1 日現在)の小規模校である。近年は転出入もあまりなく児童数に大きな変化はみられない。児童の中には、中国からの帰国児童やアジアの国々などから入国した外国籍児童がおり、全校の児童の 1 割以上を占めている。一方、その他の児童は昔からこの地域に住んできたものが多い。保育所から一緒の児童も多く、また、ほとんどの学年が単式学級であるため、仲が良い。保護者の自由記述においても、「アットホームな学校」「先生、児童間のコミュニケーションがよくとれていて、すばらしい学校」「担任をはじめ他の先生方と話しやすい」「校長先生はじめ先生方に信頼が持てる」など、仲が良く深い人間関係が保護者に認知されていることが窺える。

その反面、人間関係が固定化されがちであり、多面的なものの見方や考え方ができにくい面の見られることが課題として受け止められている。全体的に見て、自分の考えをぶつけようという表現力や、周りの人びとや環境に関心を持ち、その思いを受け止めようとする受容力、自分の目

標へむかっただの実践力など、総合的に捉えたコミュニケーション能力が不十分であると捉えられているのである。

御菌宇小学校は、平成12年に創立20周年をむかえたが、創立8年目には、黒瀬川や語妻子の滝などの自然への思いを込めて、「わが郷土 御菌宇」という絵を制作したり、創立11年目には、三永水源地立体マップをつくり、水源地の下に家が沈んでいることや、そこに住む鳥のことなど歴史や自然について学習しなど、これまで校区の特性をいかした取り組みも続けられている。

校区は、東広島市の南部に位置している。西隣りには800年以上の歴史を偲ばせ「御菌宇」という地名の由来となった「菖蒲の前」の物語を秘めた吾妻子観音や吾妻子の滝があり、南隣りには、「ふじ棚」で有名な呉市水道局三永水源地があり、校区の南北を横ぎり、地域に母なる川として親しまれている黒瀬川も流れている。このように校区は、歴史と自然に恵まれている。近年は、大型ショッピングセンターの開店や国道バイパスの延長など都市化の波を徐々に受けつつあるが、まだ田園地帯も残っている。文化・科学施設としては、多くの留学生が在籍する広島大学をはじめ、ひろしま国際プラザがある。また、他の地域から転入してくる人は少なく、昔からこの地域に住んでいる人びとが多い。

このような中で、平成13年度の学校教育目標には、前年度の学校教育目標（「豊かな創造性を持ち、未来に向けて共に生命を輝かせ、たくましく生き抜く実践力を育てる」）から、「夢を持ち豊かに生きる子どもを育てる」と設定し、情報発信にインパクトある表現に改め、様々な教育活動に取り組んできた（なお、平成14年度には校長が交替している）。

2) 開かれた学校づくりへの取り組み

御菌宇小学校の地域の人びとは、他の地域から移転してくる人が少なく、昔からこの地域に住んでいる人が多い。そのため、教育への関心、理解は高く、大変協力的である。この点に関しては、保護者・教職員の自由記述にともに指摘されている。例えば、「地域とのかかわりを密にして下さり学校外でも子どもに関心をもって下さる地域の方がいらっしゃるということで安心感を感じております(保護者)」「地域の方々が学校と連帯して子どもたちを見守って下さっている(保護者)」「地域の方々は学校教育に関心が高く協力的な方が多い。特に社会福祉協議会の会員さんが協力的である(教員)」といった指摘が代表的な意見である。

また、御菌宇小学校の開かれた学校づくりへの取り組みは、特色ある教育活動である国際理解教育を行う上で、普段から協力的である地域に意見を聞く形でより一層進められることになった。このような考えのもと、御菌宇小学校では、開かれた学校づくりに向けての取り組みとして、特に、①国際理解教育に関するアンケート、②学校評議員制度の導入、③学校からの発行物の配布、④御菌宇ふれあいサロンがあげられる。

【国際理解教育に関するアンケート】

御菌宇小学校は、国際理解教育に対するアンケートを平成13年1月23日に保護者に向けて行っている。アンケートの中には学校での英語教育の意図に対する意見を聞く項目も設けている。学校の意図を少しでも家庭に理解してほしいという現れである。また、英語学習へのより深い理解を願い、同年2月9日と16日に英語学習自由参観日を設けた。

【学校評議員制度の導入】

御菌宇小学校は、平成12・13年度東広島市学校評議員モデル校に指定されている。学校評議員は校区にゆかりのある5名で構成されており、様々な分野から人選している。例えば、学校が推進している「国際理解教育」の専門家や、学校経営の専門家、「生徒指導」の面に詳しい方、地域や学校の様々な取り組みの中心的存在の方など、その人選には、それぞれの立場で支援をして欲しい、という学校側の思いが強く感じられる。

学校評議員の形式は、一堂に会するといった形式と個別やテーマごとにといった形式の2つがある。一堂に会する会は、学校に関する様々な資料を配布し、学校側が意見を求めたい事項について説明し、評議員が意見を交換するといった形式で、平成13年度は計3回行われた。学校評議員には、毎月発行の「御菌宇小だより」や学校行事ごとの案内など、きめ細やかに配布され、学校の状況が伝えられる。学校の経営方針を年度初めに伝え、意見を聞くとともに、そこでの意見を反映して日々の教育活動の展開

にあたっている。そのような状況を伝え、刻々の評価活動にも連動して、学校経営に参考としようとする意図が強く感じられる。

【 学校からの発行物の配布 】

御菌宇小学校は、PTA 新聞を保護者の方を通じて校区内の全戸に配布している。学校だよりは、全戸には配布していないが、地区社会福祉協議会の会長や、各団体の会長や学校に関心のある方などへ配布している。その配布の仕方は、この方たちの近所の子どもが、直接届けるという方法をとっている。保護者と子どもたちが学校と地域の情報交換の掛け橋となっている。

【 御菌宇ふれあいサロン 】

御菌宇小学校では、「御菌宇ふれあいサロン」という教室が学校内に1つ用意されている。いつでも地域の人が学校にいられるように、お茶なども常備されている。学校で会合があるとき、早く来て「ふれあいサロン」で話をすることや、授業に協力してもらうときの控え室的な役割としても活用されている。地域の団体の、会合の場として使われることも多い。安全面など、配慮すべき点は多いが、自分の居る場所があることで、地域の人も「御菌宇小学校は自分の学校」と思うことができると考えられている。

3) 特色ある教育活動の実践

御菌宇小学校の児童はその1割以上に外国籍児童がいる。また、その他の児童は、保育所から一緒のものが多く、人間関係が固定化されている。そのような環境の中で、学校や地域での外国籍児童との交流はほとんどなく、彼らの身につけている言葉や文化、経験があまり生かされていなかった。文化の違いから、仲間集団にも入りにくい現実もあったようだ。また時には、彼らを傷つけるような言葉もあったという。このような中で、国際化の時代と言われる21世紀には、子どもがコミュニケーション能力を身につけ、お互いを尊重して生きていく国際理解教育が必要であると考えられた。また、この国際理解教育が御菌宇小学校の進める特色ある教育活動であるが、その推進にあたって、開かれた学校として、地域にある教育資源を最大限に活かしている点で、まさに特色ある開かれた学校づくりの実践ということが出来る。

ところで、御菌宇小学校の国際理解教育は、単に英語教育を指すものではない。基本的な考え方として、次の4つの視点を示している。

- ① ふるさとの良さを知り、誇りに思う気持ちを育てる教育
- ② 他国の文化などに興味や関心をもち、尊重しようとする広い心を育てる教育
- ③ コミュニケーション能力を育てる教育
- ④ 違いを認め、一人一人をかけがえのない人間として大切にしようとする態度を育てる教育

このなかで英語教育は、③コミュニケーション能力を育てる教育の一環として、総合的な学習の時間を中心に行われている。世界で多く使われている英語が、私たちの日常生活の中に深く浸透しており、またコミュニケーション能力の育成に大きな影響を持っていると考えられたからである。保護者の自由記述において、学校の自慢として、この英語教育の充実ぶりについて、例えば、「外国の方が身近にいらっしゃるの、学校で生きた英語教育が受けられる。小学校の英語の授業は歌あり、ゲームありで、とても楽しそうです。」「英語教育に力を入れていて、子どもの楽しんで授業を受けていること」など、誇らしく指摘されているところである。

その他に、①御菌宇ふれあいタイム、②夢を語るシリーズ、という特色ある教育の実践を行っている。これらは学校教育目標の具体的な展開を支える活動として機能しているものである。

① 御菌宇ふれあいタイム

月に1回、地域の方が指導者としてクラブ形式で行われている。碁・将棋・お茶・編物・折り紙・童謡などがあり、3学年以上の児童が自分で選んで所属する。教師はあくまで補佐役としての役割に徹している。

② 夢を語るシリーズ

ゲストを小学校に呼び、児童が話を聞く会を設けている。この行事は、学校だよりを通して、保護者・地区社会福祉協議会の構成員、学校に関心を持っている主な人に、「参加したい人はご自由に学校へ来てください」と伝えられる。また、特別な申し込みなどは必要とせず、当日に来てもらってもよく、大人と子どもがともに学ぶ場として、貴重な場となっている。

5. 三永小学校

1) 学校の概要と地域の特徴

三永小学校は、学級数7、児童数116名(平成14年3月2日現在)の小規模校である。児童数は、近年減少傾向にあったが、住宅の増加により、今後少しずつ増えることが予想される。児童は、素直で明るくあいさつがよくできる。学校全体的に家庭的な温かさが感じられ、高学年は低学年の面倒をよく見る。この家庭的な雰囲気という点では、保護者の自由記述に多く指摘されているところである。例えば、「子ども同士が全員名前と顔を覚えていて、学年を超えて皆仲良く遊んでいる」「担任の先生が自分の受け持ち以外の子どものことなどもよく知っている」「一人ひとりに目が行き届く環境にある」など、小規模の良さが温かな雰囲気を生み出していることが窺える。しかし、近年の社会環境の変化に伴い、生活体験、自然体験、仲間との遊び体験が不足してきていることや、地域や家庭での人間関係も以前より希薄になってきており、もともと小規模校で児童同士がお互いをよく知っており、表現しなくても意思が伝わることもあって、豊かな表現力をつけていくことには課題があると捉えられている。

学校は、西条盆地の東南に位置し、校区は南北約1km、東西5kmの広がりをもつ。学校の周りにはのどかな田園風景が広がり、北と南にはなだらかな山々が連なり、西には、豊かに水をたたえた三永水源地がある。学校の裏山には県内でもめずらしい水生昆虫や爬虫類も生息するなど自然環境に大変恵まれている。また、学校に隣接してグリーンスポーツセンター、歴史民俗資料館、市民体育館、公民館、地域の協力により荒れた湿田を利用して設置されたビオトープがあり、学校教育のさまざまな場で活用することができ、施設面でも恵まれている。一方、学区を東西に横断するように国道2号線と山陽新幹線が走り、現在新幹線東広島駅周辺の区画整備が終わり住宅が増え、交通量が増えている。

このような中で、学校教育目標を「生きる力を求めて 主体的創造的に実践する 心豊かでたくましい児童を育成する」と設定し、様々な教育活動を展開している。

2) 開かれた学校づくりへの取り組み

三永小学校の校区は自然環境、施設など大変恵まれている。また地域は共同体意識が強く、緊密な人間関係の中でさまざまな地域行事が行われている。学校はそうした行事に関わりを持ちながら、地域との連携を図っている。地域は、学校教育に関心が高く、非常に協力的であり、期待も大きい。「地域の方の参加も多く、熱心である」「高齢者の方々も子どもの教育活動に協力的である」「子育てから離れた方も学校教育に協力的で、子どもに優しく接して下さる」「子どもに愛情を持った人が多いと感じる」など、保護者の自由記述にも多く指摘される場所である。

校長は、「学校の様子を見てもらう、知ってもらうことが開かれた学校の第一歩だ」と話し、学校と地域が連携し教育活動を進め、開かれた学校を目指す上で、情報交換は非常に重要であると考えている。このような考えのもと、三永小学校は、開かれた学校に向けて、特に、①地域支援者に対するアンケート、②ホームページの作成、③学校通信「みんなのみなぎ」の配布、に力を入れて取り組んでいる。

【 地域支援者に対するアンケート 】

三永小学校は、特色ある教育活動として「ふるさと学習」に取り組んでいる。そこでは、地域支援者に「ふるさと先生」として来ていただくが、その中でもいろいろな課題が生まれる。そのような課題の克服のため、平成13年3月2日地域支援者に対するアンケートが行われた。

【 ホームページの開設 】

ホームページには、沿革、校歌、校訓だけでなく、学年紹介、教育活動についても情報が載せられている。その情報は、単に文章だけで綴ったものではなく、校長先生が中心となって撮影した児童の活動写真を載せることによって、視覚的にもわかりやすく、見やすいものとなっている。このようなホームページを日々更新することにより、三永小学校の取り組み、活動を広く発信している。また、このホームページには、「ご意見・ご感想をお寄せください。」とあり、メールアドレスが記載されている。この

ようにして、ホームページは、発信だけでなく、受信の役目も果たしている。

【学校通信「みんなのみなぎ」の配布】

学校通信「みんなのみなぎ」は、月 1 回発行し、保護者に配布するとともに、校区内の公民館、郵便局、JA などへ掲示している。学校通信は、子どもの学習の様子を伝えるだけでなく、地域や家庭の協力を得るという役割も果たしている。

また、三永小学校は情報の受信を日常的行っており、参観日などの後に行われる学級懇談会、PTA 懇談会などで意見を出し合い、学校経営・学級経営に反映しようとしている。

3) 特色ある教育活動の実践

校長は、「特色ある学校」の「特色」とは「学習指導要領に基づいて、教育活動を展開する中で、子どもの実態、保護者・地域の願いといったものが先にあり、作られるのではなく、自然に出てくるのである」と捉えている。教育活動の展開の中で出てくる子どもの実態や地域・保護者の願いは三永小学校の特色となる。その特色を生かそうとすると、「子どもの教育は学校だけではできない、だからこそ保護者・地域の力が必要である」という発想が生まれる。地域には様々な教育資源が埋まっており、地域にはすばらしい知恵、技を持った人たちがたくさんいる。これらを生かそうとすると、教育課程に地域が位置づくのである。三永小学校の特色は主に児童の実態から生まれているのである。

児童は、小規模校特有のアットホームな雰囲気の中で生活している。交通班や清掃活動など、1年生の時から縦割り集団での活動をしている児童は、学年が違っていてもお互いをよく知っている。その反面、何かを表現して伝えるということに課題を残していると教職員の間で理解されているようだ。また、自然環境に恵まれているこの地域であっても、社会環境の変化に伴う、子どもの体験不足という課題にも直面しているようである。また、3世代同居の家庭が多くあり(約7割)家庭で手をかけられ過ぎるところもあるのか、忍耐強さや積極性に欠け、自分で探求する姿勢が弱いという課題も認識されている。

このような課題を踏まえ、学校全体で体験活動を通して人間関係に広がりを持たせる工夫を進めたり、児童が課題を見つけ自力で解決する場の設定(ふるさと学習や各教科・領域への地域資源の活用)などに努めたりする教育活動に取り組んでいる。

特に、特色ある教育活動として、三永小学校が小規模校であるという特色を生かし、縦割り集団で、ふるさとである三永について、あらゆる方面からあらゆる方法で学習を進めていく「ふるさと学習」を実践している。そこでは、第3学年から第6学年までの児童が、次のような5コースに別れ、担当教師と地域支援者と共に異年齢集団を形成して様々な活動に取り組んでいる。

- ① 昔の三永：地域の石碑など文化的遺産の調査、昔遊び、方言調べなど
- ② ふるさと料理：地域に伝わる伝統料理、地域の食材を生かした料理など
- ③ 実鳥自然発見：地域の自然観察、自然保護活動など(ヒ・ホーフ、グリーンスペースセンターなどを中心に)
- ④ 六甲の水じゃないけどおいしい水：地域の川を中心に、生息動物調査、源流調査、川の変遷など
- ⑤ 手作り：地域の材料を生かしての手作りを

この「ふるさと学習」は、学校教育目標に加えて、「教育」の4つの視点によって計画されている。その4つの視点とは、次に示す通りである。

共 育：人や自然・文化と主体的に関わり生きる力で、互いのよさをみつけ共に育つ。

郷 育：「ふるさと」のよさを五感を通して知り、ふるさとと共に、ふるさとに、ふるさとで共に育つ。

響 育：地域に信頼される教育を通して、地域の人々と響き合って育つ。

今日育：今を大切に育つ。

これら4つを大切にし、「ふるさと学習」においては、特に「郷育」と「共育」に力点を置いて活動を展開している。「ふるさと学習」を進めていく中で、児童にとっては「日常よりも幅広

い貴重な体験」であり、学校、地域にとっては「互いの信頼関係ができ、地域にとっては最近の子どもの様子がわかる機会」となった。また、家庭にとっては「保護者の願いの一つである地域の知恵を子どもが身につけてくれた」と校長が語るように、何らかの変化、意味を見出し、これからも続けていくに十分な手ごたえを感じている。

この「ふるさと学習」の地域支援者は、三永小学校教育推進連絡協議会(以下、三永推進協)のメンバーに依頼している。三永推進協は、青少年育成協議会委員、民生児童委員、女性会、PTA役員などから構成される。この三永推進協が主な窓口となって地域支援者を紹介してもらい形ができており、それによって「ふるさと学習」は支えられている。まさに地域が支える特色ある教育活動であり、この点に関しては、「地域の方々が多くふるさと先生として協力して下さること」三永推進協等の「組織が子どもたちの育成を通して学校、PTA、地域の結びつきを強めている」などと、教職員の自由記述に校区の自慢として指摘されるところである。

6. 造賀小学校

1) 学校の概要と地域の特性

造賀小学校は、その児童数が昭和59年の350名をピークに減少傾向にあり、現在は学級数7、176名(平成13年5月1日現在)の小規模校である。校区は静かなたづまいを残す田園地帯にあり、緑の山々に囲まれ清らかな造賀川が流れている。祖父母との同居家族が45%をしめ、祖父母・父母も造賀小学校の卒業生が多く、地域の学校教育に対する興味・関心・期待も大きい。それは、平成4年9月から始まった学校週5日制について、早くから推進体制がつけられ、地域をあげての青少年育成に努めていることから窺える。この点については、保護者の自由記述においても、「地域の方がボランティア活動に盛んに参加」「地域ぐるみで子どもたちの交通安全に協力的」「田舎で狭い地域なので団結力があり、みんなが協力しあっている」と、校区の良さが指摘されるところである。

生活が便利で合理的になり、物質面でも情報面でも物があふれる時代に、21世紀をにう子どもたちには、何よりも、美しいものや素晴らしいものに感動し、大切にしていこうとする心や態度、自他の生命を尊重し、いろいろな人との関わりの中で他者を思いやり、互いを認め合って共によりよく生きていこうとする豊かな心と実践力の育成が必要であると、造賀小学校では考えている。また、今後子どもたちは、国際化・情報化・高齢化・少子化・環境問題などの課題を避けては通れず、これらの課題を受けとめ、適切に適応していくことが求められる。これからの小学校教育は生涯学習の出発点という観点から、その基礎となる強固な基盤を作ることが主要な役割と考えられている。そのような観点から、学校教育目標を「豊かな心をもち、21世紀をにう、意欲と実践力のあるたくましい子どもの育成」と設定し、たくましい造賀っ子づくりに努力している。地域とのかかわりを密にして、人とかかわりを大切にして教育活動に取り組む学校の姿勢は、保護者の自由記述にも多く指摘されるところである。

造賀小学校は127年の歴史をもっている。その分、地域の小学校に対する思いは、支援・協力となって様々に表れている。そのような地域にあって、これまで、学校の周りの空き缶やゴミを拾って環境をきれいにする「造賀クリーン作戦」や国道沿いに花を植える「花いっぱい運動」などの活動にも力をいれている。また、「捨てればゴミ、集めれば資源」という言葉を掲げ、日常的なリサイクル活動を行っている。空き缶や新聞などの資源ごみを集める場所が学校にあり、地域のかたも自由に入出入りして、資源ごみの回収に協力している。この資源ごみを集めるコンテナが地域の方によって作られていたり、このリサイクル活動によって得られた収入が児童会の経費となって児童の様々な活動に使われることを地域の方が了承していたりと、地域の協力の大きさを感じることができる。「教職員とPTAの方が協力しあっている」「学校職員とPTAが一致団結

してして、5 日制行事や奉仕作業、他行事に力を入れて取り組んでいる」「学校全体と地域の人たちとの一体感が素晴らしい」といった保護者の自由記述や、「PTA 役員さんの活動が非常に熱心」「児童、学校のためならと献身的な活動をされる」といった教職員の自由記述に学校と地域との一体的となった活動が指摘される場所である。

2) 開かれた学校づくりへの取り組み

造賀小学校では、そのような地域の協力を得て、平成 14 年度から導入になる完全学校週 5 日制の視点から、「開かれた学校」づくりに力を入れている。完全学校週 5 日制が導入されると子どもたちが地域で過ごす時間が更に多くなり、学校だけで子どもの教育を行うのは今以上に困難になる。そこで、子どもたちを地域の中で育ててほしいという願いをもち、「開かれた学校」づくりを進めているのである。先に指摘したように、保護者においても教職員においても、この地域のなかで子どもを育てる視点が共有されており、「地域の連帯感を高めるような行事があり、子どもたちの中に地域への愛着が強い(教職員)」「地域のまとまりを感じ、学校と地域が密着した教育が展開できる(教職員)」「何か行事を開催する折には、とても協力的でかつトラブルがない(保護者)」といった指摘も、そのことを物語っている。

また、地域の現状からも、「開かれた学校」づくりを進めている。校区は、23%が高齢者という、東広島市内にあって高齢化が進む地域である。造賀小学校は小規模であり、校区のほとんどの方が造賀小学校の卒業者であるという状況もあって、小学校が地域の中心と捉えられている。このような考えのもと、造賀小学校は開かれた学校づくりに向けて、①地域・保護者へのアンケート、②学校だより「絆」と PTA 新聞「湯船」の配布、③施設の開放に力を入れ取り組みを進めている。

【 地域・保護者へのアンケート 】

造賀小学校は、地域・保護者に向けて、年に 1、2 回アンケートを行っている。アンケートの内容は、様々であるが、「将来どのような人になってほしいか」や「どのような教育を行ってほしいか」などである。この結果については、学校だより「絆」を通じて発信している。

【 学校新聞「絆」と PTA 新聞「湯船」の配布 】

造賀小学校は平成 10 年度から「絆」という学校だよりを、また以前から PTA 新聞「湯船」を発行している。「湯船」については、PTA やお世話になっている地域ボランティアの方に配ると同時に JA や郵便局に置き、また、「絆」も学校の体育館に掲示するなどして、自由に地域の人が読めるようにしている。全部で約 300 部が配布される。

なかでも、「絆」においては、学校行事の紹介や行事への子どもの感想文などとともに、校長の教育に対する考えが載せられる。また、これからの学校の在り方について校長が分かりやすく書いたものが、毎回連載されている。このことについて「大きな教育の変革が行われようとしている現代であるが、そのねらうところや体制として変化する部分は、学校と関わりのない人たちからしてみれば、当たり前のことではない。また、興味はあっても情報をどこから得ればよいのか、とまどうこともあるだろう。学校と地域が連携して子どもの教育に携わろうとしている時に、学校の目指す姿を学校自ら分かりやすく紹介することは、意義が大きい」と学校側はとらえている。

【 施設の開放 】

造賀小学校は様々な施設を開放している。開放といっても、学校にとっては、自然な形なのである。例えば、学校には門がなく、グラウンドなども自由に使うことができる。危機管理については、地域の人々が、学校に自由にできる環境を作ること、不審者の侵入に気付けるのではないかと考えているのである。グラウンド以外にも、オープンスペースやランチルームなども、学校に関する地域の会合に活用できるように開放している。

3) 特色ある教育活動の実践

校長は「学校の特色とは、昔からある田畑・子どもの実態・地域の実態等あるものすべてである。それらを生かして、目指す教育をどう実現するかが学校の特色になる」と話す。学校の特色は、学校教育目標である「豊かな心をもち、21 世紀をになう、意欲と実践力のあるたくましい子どもの育成」の達成のための手段であり、それをより円滑に達成するために地域との連携が進

められるのである。

このような考えのもと、特色ある教育活動として生涯学習社会における基礎・基本を育てることを実践している。そのなかでも、重点的な手だてとされているのが、①福祉教育(「福祉の視点に立った総合的な学習の時間による自ら考える力の育成」)と、②基礎・基本の充実(「算数科やトライタイム(毎朝 30 分程度で行われる基礎・基本の定着を目指した繰り返し学習の時間、国語タイム・算数タイム・読書タイムが実施されている)での基礎・基本の定着」)である。

① 福祉教育

造賀小学校の校区内には、社会福祉法人「造賀福祉園」がある。この条件を生かし、その交流の中で、児童の発達段階を考慮した福祉教育を系統的に実践している。また、校区の大部分を占める田畑を生かしての勤労生産活動から、自然と人との関わり、そして受け継がれてきた文化を大切に育心を図っている。

また、造賀小学校では福祉教育を高齢者や障害のある人たちなどの特定な人の課題に関わるものとしてのとらえではなく、人間尊重の精神を基盤にとらえ、自分も他人も人として共に生きていくことの大切さを理解し、人間だれもが尊重されみんなが支え合ってよりよく生きていくための支援として広い意味でとらえられている。

a. 造賀福祉園との交流

社会福祉法人「造賀福祉園」との交流は 10 年程前から取り組まれている。収穫された米から作った餅やサツマイモを園へ贈るとともに、年間を通じて、交流給食が行われている。5 月には 3 年生、6 月には 5 年生、7 月には 1 年生が園を訪れて、触れ合いの活動をもったり施設見学をしたりする活動を行っている。また、園の高齢者を学校に招待し、10 月には 6 年生、11 月には 4 年生、2 年生と一緒に給食を食べる交流給食も行われている。福祉園との交流機会がある度に、手紙やハガキの交換も行われて、子どもたちが、地域の方に臆することなく接していくようになったという変化がうまれている。

b. 造賀小学校農園での勤労生産活動

造賀小学校の隣には JA から 12 ～ 13 年にわたって借りている造賀小学校農園(以下、造賀農園)がある。造賀農園の活動は、12、13 年前からの取り組みであり、地域の方や JA の方の協力をうけ、4、5、6 年生が中心に行っている。この活動で、様々な作物を栽培・収穫し、自然の恵みを体験によって感じることができるのである。更に、その収穫物を、様々な人と分かち合う喜びも子どもたちにとって貴重な体験になる。実際の活動は、総合的な学習の一環として、全校生徒による縦割り班を中心に進められている。米の栽培では苗植えから刈り取り、脱穀、精米の過程を地域ボランティアと共に取り組んでいる。そして精米された米で餅つきをして、校区にある「造賀福祉園」へ配ったり、お世話になった人に食べてもらったりしている。これは、思いやりの心やお世話になった方への感謝の気持ちを、大切にしている意図がこめられている。また、子どもたちは 6 年間にわたって米作りを体験するため、上級生が下級生にやり方を教える姿はそこそこに見ることができる。また、サツマイモも栽培されており、収穫されたサツマイモを使って、全校でイモコンテストをしたり、自分たちで運営する「焼きイモ大会」を行ったりするほか、給食としても利用される。食べ物の生産から消費までの過程を自ら経験することで、自分の生活を支えている食の部分の再認識できると考えられている。6 年生は個人菜園、5、4、3 年生には学級菜園があり、朝の美化運動である「造賀タイム」で草抜きなども行われている。どの活動も地域ボランティアとのかかわりの中で進められており、人と人との関わりが大切にされている。

② 基礎・基本の充実

人間尊重の精神を基盤とした福祉教育とともに、造賀小学校では、基礎・基本の定着を重点的な取り組みとして実践している。その基本的な考え方には、次のような点が挙げられる。

- ・各教科で培われる基礎・基本の力は、総合的な学習の土台である。
- ・新たな学習や社会生活に必要な基礎基本の定着を図ることは児童一人ひとりを大切にすること、すなわち、人間尊重の精神につながる。
- ・学校教育を生涯学習の一環として考えたとき、基礎・基本を徹底することが学校教育の重要な役割の一つである。

このような観点から、教育活動が行われ、「豊かな心を持ち、共に生きていこうとする子どもの育成」が進められている。このような特色ある開かれた学校づくりが推進されている状況は、保護者の自由記述に、教職員の様子が学校の自慢として指摘されることにも窺える。例えば、「先生方が教育熱心で、色々な行事が行われていて、机の上だけの授業ではなく、とても素晴らしい」「教育に熱心な先生がほとんどで親としてとても安心できます」「子どもたちのことを本気で考えて下さる先生が多いと思います。自分の担任のクラスの子もだけでなく、全体をみてくださ

っている」「校長先生をはじめすべての先生方が子どもたちの指導に全力をあげて頑張っておられる姿が頼もしい」「学校長自ら手本とした活動をされている為、親としても学校教育に対して安心できる状態」と、学校への信頼が感じられるところである。

【 参考文献・参考資料 】

1. 東広島市立西条小学校『平成 13 年度 学校要覧』2001.
2. 東広島市立西条小学校『「自ら学ぶ子ども」の育成を目指して高台カリキュラム』2001.
3. 東広島市立西条小学校 研究紀要『自ら学ぶ子ども～豊かに自己表現する子を目指して～』1998.8.
4. 東広島市立西条小学校 ホームページ www.potato.ne.jp/saijyo/
5. 東広島市立西条小学校 研究紀要『確かな学力をはぐくむ新しい学びの創造』2002.2.
6. 東広島市立寺西小学校 研究紀要『豊かな心を持ち、主体的に学ぶ子どもの育成～確かな力をつける～』2000.
7. 東広島市立寺西小学校『豊かな心を持ち、主体的に学ぶ力を育てる学校経営 生きる力を育てる総合的学習』2000.
8. 東広島市立寺西小学校『あいさつに関するアンケート結果』2000.3.
9. 東広島市立御菌宇小学校 研究紀要『ざ・みそのう』2000.
10. 東広島市立御菌宇小学校『平成 13 年度 学校要覧』2001.
11. 東広島市立高屋西小学校『平成 13 年度 学校要覧』2001.
12. 東広島市立高屋西小学校研究紀要『自ら学ぶ努力を育てる 総合的学習の創造』2000.
13. 東広島市立三永小学校『平成 13 年度 学校要覧』2001.
14. 東広島市立造賀小学校『平成 13 年度 学校要覧』2001.
15. 東広島市立造賀小学校 研究紀要『豊かな心を持ち、共に生きていこうとする子どもの育成』2001.
16. 広島大学学校教育学部『平成 13 年度 教育実習Ⅰの手引き(小学校)』2001.6.
17. 加藤幸次監修、東広島総合学習研究会編著『小学校の総合学習の第一歩』黎明書房、2001.
18. 21 世紀の東広島市学校運営改革検討委員会 最終報告書『学園都市の未来を拓く新しい小中学校教育の創造—ルネサンス・東広島教育—』2001.9.

第2節 徳島市3小学校の事例(平成14年度の取り組みを中心に)

徳島市教育委員会では、「教育文化都市徳島の実現を目指して」、次のような基本方針のもとに重点施策を展開している。すなわち、「I. 基本方針 21世紀を迎え、新しい時代の教育のあり方を踏まえた中・長期的展望に立ち、目指すべき教育の実現に向け、市民のニーズに対応した活力と潤いのある教育文化環境の整備に主体的かつ積極的に取り組む。特に、人間尊重の理念に基づき、豊かな人間性と社会性を備えた、心身ともに健康で文化的な市民の育成を目指した教育施策を一層推進する」(徳島市教育委員会『平成14年度教育要覧』)と示されている。重点施策にあっては、幼稚園、小・中学校及び高等学校教育については、「生きる力」を育てる学校教育の充実があげられ、「生きる力」の育成を基本とし、幼児・児童・生徒が、自ら学び、自ら考える教育を目指す。さらに、知・徳・体のバランスのとれた教育を展開し、豊かな人間性とたくましい体を育む教育を推進するものとする」と示されている。学校教育の具体策の第一には、「ゆとり」の中で、「生きる力」を育む学校づくり」があげられ、その中で、「②全教職員の創意工夫を生かした特色ある教育、特色ある学校づくりを進める」「④保護者並びに地域住民との連携強化を図り、開かれた学校づくりに努める」とされている。

そこで、本節では、徳島市立31小学校のなかから、3小学校を取り上げ、開かれた学校づくりの取り組みと特色ある教育活動の実践について、その概要を報告する(特色ある開かれた学校づくりに焦点化するあまり、各校の教育活動全体を通じた良さを捨象していることが危惧されるのであるが)。報告をまとめるにあたっては、各学校の学校要覧や研究紀要類の分析考察と校長・教頭に対する面接調査の結果をもとにしている。

1. 昭和小学校

1) 学校の概要と地域の特性

昭和小学校の校区は、徳島県庁南東に広がる一帯の地域で、旧国道55号線が校区を東西に貫通している。校区は、バイパス道路(新国道55号線)の開通にともない、市街化・商業化の方向に発展してきている。また、校区南方の山城地域では、徳島文理大学や多目的ホール・観光物産施設をもつアスティとくしまなどをはじめとした教育文化施設に恵まれている。

地域は、社会教育としての野球、サッカー、バレーボール、卓球などのスポーツ少年団の活動が盛んで、四国・全国大会にしばしば出場する等、数々の輝かしい成績を残している。また、保護者は時代感覚を備え、教育に熱心でPTA活動に積極的に取り組んでいる。PTA活動は、親子のふれあい子どもの健全育成をめざして、科学体験、夏祭り、親子ドッチボール、なわとび、ジャンプ台作りなどに取り組んでいる。昭和小学校も学校環境衛生・学校給食・交通指導・健康・学校保健などの表彰を長年にわたって受けてきており、学校・家庭・地域社会が一帯となった健康安全教育への志向性が感じられ、その充実が長年にわたって努めてきた伝統がある。卒業記念の多くが体育施設や遊具で、運動場に設置されてきたことも健康安全教育の取り組みとの関連としてあげることができる。

このようななかで、学級数20、児童数564名(平成14年5月1日現在)のもと、学校教育目標を「心身ともに健康でたくましく、人権を尊重し主体的に活動する人間性豊かな児童を育成する」と設定し、様々な教育活動を展開している。

2) 開かれた学校づくりへの取り組み

昭和小学校は、経営方針の一つに「学校と家庭・地域社会との連携を密にし、相互理解と信頼のもとに開かれた学校経営にあたる」を掲げ、開かれた学校に向けて、特に、①ビオトープ作り

を通しての連携、②様々な広報活動、情報公開、③地域行事への参加、に力を入れて取り組んでいる。

【ビオトープ作りを通しての連携】

昭和小学校では、平成13年度「総合的な学習の時間」において、環境問題をテーマにしていた第6学年が、中心的にビオトープを作ることになった。これまで、学校が市街地にあり、自然観察や実習活動を行うためには、遠く学校外に出て行かなくてはならないため、時間がかかっていた。そこで、環境学習を身近な場で取り組むことができるようにするため、利用頻度の少なかった2棟の校舎の間にある広さ約800㎡の中庭を利用し、ビオトープ作りに至った。また、中庭を自然とのふれあいの場、いこいの場として児童の心と結びつけた、魅力あるものに改造していこうという構想が教職員から出されたという経緯もある。

このようなビオトープ作りを通して、実に多くの機関、人々から協力を得、そのことが開かれた学校づくりにつながっている。例えば、地域の方の協力により、大型重機で掘削を行ったり、県農林事務所林務課職員、保護者の方の協力により、ビオトープに架ける橋、ベンチを作成し、設置したりしている。ビオトープ自体にも、地域の自然を復元・保全する場、地域住民がふれあう場として開かれた学校づくりに資する機能が期待されている。

【様々な広報活動、情報公開】

昭和小学校では、学年だよりなどを通して情報公開に努め、情報教育の一環で学校ホームページの作成にも取り組んでいる。また、PTAの広報誌も発行され、熱心で鋭い問題意識のもとに書かれた内容は、それをきっかけに改善に取り組まれるといった例もあるほどである。高知県昭和小とのテレビ会議、幼少合同生活科など他校・異校種学校との連携にも積極的に取り組まれている。

【地域行事への参加】

地域では、花の植樹(婦人会)、構内清掃など様々な行事が行われている。学校は、それに参加する形で地域の人、モノとの豊かなかかわりをめざしており、そのことが特色ある教育活動にもつながっている。また、PTAと地域が共同で行う、人権教育講習会、どんど焼きがある。

なお、昭和小学校では「しょうわせんべい」を学校訪問者に出してくれる。せんべいのデザインは児童の保護者であるグラフィックデザイナーに依頼し作成してもらっているが、昭和小学校がどのような子どもの育成にあたっているのか端的に示すものとなっている。「しょうわせんべい」のデザインについて説明書きには次のようにある。

学校を表す「文」の文字を子どもの形へと象形化し、歴史ある昭和小学校を過去・現在・未来という3つの丸で表し、その3つの丸が人の顔(学問)、体(健康な心身)、足(地域性)の形になるようにデザインしたものです。昭和小学校が子どもたちを中心として、地域文化の伝承・想像の核となるようにとの願いが込められています。

また、開かれた学校づくりの取り組みは、学校内部を開くことにもつながっている。校長は次のようなエピソードを語っている。保護者から子どもが家に戻らないとの電話連絡を受け、学校としても子どもの捜索にあたったときの経緯である。担任を中心に学年の先生方に連絡をしたところ土曜日の夕刻にも拘わらず多くの先生方が学校に集まったこと、自宅から学校までの通勤に1時間以上かかる教員にあっても学校に集まり学校周りを捜索したことである。何かことがあると自主的に教職員が行動を起こすというのである。このような点は、教職員の自由記述の中にも窺える。例えば、「一人で悩まず、相談するようにしている」「自分のもっている情報で有意義と思えば、知らせて共有する」「自由な雰囲気の中で、のびのびと子どもに接することができることに感謝の気持ちで勤務することができる」「相談が気軽にできる」「研修や行事などに取り組む時、担当者だけに任せるのではなく、自主的に他の職員が協力している姿が見られる」といった指摘には、学校内部の開かれた学校づくりが推進されている様子が見て取れるところである。

3) 特色ある教育活動の実践

昭和小学校は、研究主題に「地域との関わりを通して、自ら学び、心豊かに生きる子を育てる」を掲げ、その実現に向けて教科等において次のような点に取り組んでいる。

- ① 各教科：基礎・基本の重視、個に応じた指導
- ② 道徳、特別活動、同和教育：感性を培う活動、豊かな体験活動、自主的な活動、共に生きる活動
- ③ 総合的な学習の時間：「SHOWATCH TIME しょわっち たいむ」

とりわけ、「しょわっち たいむ」は、平成 12 年度から実践され、積み重ねられており、昭和小学校の特色といえる生活科、「総合的な学習の時間」における取り組みである。平成 12 年度には、国際・情報に関わるテーマが多く、昭和小学校の地域に関わるテーマは少なかった。それが、平成 13 年度になると、全学年において地域に関わるテーマで展開され、平成 14 年度に、身近な地域から日本、そして世界へという学年段階に沿ったテーマが設定され、学校全体の教育活動としての形ができあがったのである。「しょわっち たいむ」の目標は、以下に示すとおりである。

- 自分を取り巻く環境（人や地域）と積極的に関わりをもつことを通して、
- ・ 見いだした課題を多面的にかつ自己の問題としてとらえ、追求していく子ども
 - ・ 実践的な活動を行い、自己の考えを高め、地域や社会の生活に生かす子ども
 - ・ 協力する心、互いに高め合う心、思いやる心をもち、心豊かに生きぬく子どもを育てる。

このような目標の前提には、以下に示す仮説が立てられている。

- ・ 積極的に自分の地域や人と関わり、そこから自分なりの課題を見いだすことができれば、主体的に追求していく子どもを育てることができるであろう
- ・ 課題解決のために実践的な学習形態を経験することを通して、人やものと双方向的に関わることができれば、自分の考え方を深め、心豊かに生きようとする子どもを育てることができるであろう
- ・ 個に応じた支援や自分の学習をふり返ることができる評価を工夫すれば、自分を見つめていこうとする子どもを育てることができるであろう

このような仮説のもと、上述した目標を達成するために平成 14 年度は、以下のテーマ、内容で展開している。これらの教育活動を展開するなかで、児童が自分を取り巻く環境との相互関係のなかで、出会う（願いを受けとめ、思いを伝える）、深める、見直す、自分を見つめる（自己実現）ことを行い、それを支援するという概念構造が教職員の間で理解されている。

身近な人々、社会や自然との関わり（第 1、2 学年）

「社会・自然・地域 人との関わり」

内容：学校と生活、家庭と生活、地域と生活、季節の変化と生活、自然物を使った遊び、飼育と栽培、公共施設の利用、自分の成長

地域（福祉）（第 3 学年）「出会う（思い、願い）」

「わたしたちのまち 昭和 昭和の達人をさがそう」

内容：地域の施設・人々・自然等に関心をもち地域との様々な交流活動を通して、調べたり、まとめたりするなかで、身近な地域の良さを知ろうとする。

福祉（自然）（第 4 学年）「深める」

「わたしたちの町のバリアフリー」

内容：地域に暮らす人々に目を向け、自分自身と立場や考え方の異なる人を認め、共に生きていこうとする。

自然（文化）（第 5 学年）「見直す」

「地域にやさしい、自分にやさしい生活」

内容：地域の自然に関心をもち、生き物の生命を大切に、環境を守るために自分たちができる活動を考え、実践しようとする。

文化（第6学年）「自分を見つめる（自己実現）」

「日本から世界へそして自分へ」

内容：郷土芸能への理解の深まりを通して、その他の日本文化や世界文化へと関心を広げ調べたり、伝えたりするなかで、様々な人々との関わり方を探求する。

平成14年度の「しよわっち たいむ 年間指導計画」には、前年度の実践をのせている。そのなかでは、「子どもの実態」「家庭・地域との連携」「教師の思いや願い」などをまとめ、学校・家庭・地域社会が連携して「しよわっち たいむ」を展開していこうとする姿がある。また、「成果と課題」「次年度への改善の視点」についてもまとめている。計画、実施、評価、改善に繰り返し取り組み、教職員で共通理解を図り、教育活動を展開し続けていることが、昭和小学校の特色を生んでいるといえる。

その他に、主に以下の3点の取り組みが昭和小学校の特色ある教育活動の実践としてあげられる。

- ① 情報教育：次世代IT活用の研究開発事情、学校ホームページ、テレビ会議（高知県昭和小と通信）
- ② 人権：参加体験型教育、人権集会型教育（車椅子体験型教育）
- ③ 新たな学校教育：IT、少人数学習、幼少合同生活科

2. 八万南小学校

1) 学校の概要と地域の特性

八万南小学校は、学級数23、児童数717名（平成14年5月1日現在）の大規模校である。昭和52年に新設開校された比較的新しい学校であり、開校当時から児童数は600名以上で、一時は、1000名を越えるマンモス校となっている。

学校は、眉山南部に発達した園瀬川の沖積平野にあり、かつては広い水田地帯であったが、近年は住宅地として急速に開発されてきている。歴史的には、古くから開発されたところで古墳も多く、また、藩政時代には重臣や武家屋敷が存在した土地である。夷山城跡や道路の迷路が往時をしのばせている。学校近くの向寺山に県民文化の森林総合公園が建設され、すぐれた文化的な環境をもった地域として一層の発展が期待されているところでもある。

地域の住民は、伝統と歴史の中に育まれた従来の住民と、経済成長にともなって急速に発展した新興住宅の人たちとが協力して、新しい連帯意識が醸成されている。また、保護者や地域住民の教育に対する理解と関心は極めて強く、学校に対する期待と協力は大変大きい。

このような中で、開校当初から校訓を「生きぬく力を」とし、学校教育目標を「強健な身体と根気強い精神力を養うと共に、知・情豊かな人間性の開発と連帯意識の高揚に努め、21世紀の担い手として、自ら生きぬく的確な判断力とたくましい実践力の養成に努める」と設定し、様々な教育活動を展開している。

2) 開かれた学校づくりへの取り組み

八万南小学校は、開かれた学校に向けて、特に、①組織体制の整備、②ブラスバンド部の活動を通しての取り組み、に力を入れて取り組んでいる。

【組織体制の整備】

大規模校である八万南小学校は、独自の指導組織体制（後述）のもと教育活動を展開しており、開かれた学校づくりに向けても、明確に位置づけられた組織体制によって取り組まれている。例えば、指導組織には、「地域別子ども会」が位置づけられ、主に休業中の生活について、その地域の実態を考慮して指導を行っている。また、PTAの運営組織もそれぞれの地域から地域選出委員をあげるなど、学校、家庭、地域社会が一体となって子どもの教育を支援する体制が整っている。

また、独自の指導組織体制をはじめとする学校運営に関するあらゆる事項を、『学校運営のしおり』として発行し、全国的に具体的な資料を提供し、情報を広く公開している。

【 ブラスバンド部の活動を通しての取り組み 】

八万南小学校のブラスバンド部の活動は盛んで、全国大会出場の実績もある。練習には、教職員だけでなく、それを専門とする人も指導に関わっている。そのブラスバンド部の演奏を通して他校との交流学習を行ったり、地域運動会、動物介護の集いで演奏するなどの取り組みを通して開かれた学校づくりをめざしている。

また、学校内部にあつて教職員の開かれた関係では、「教職員間で色々な話が気軽にでき、協力的である」との指摘があるように、例えば、2時間目と3時間目の大休憩(20分)時には、学年毎に教職員が集い、学年間での話し合いを行う姿が見られ、学級が孤立しないよう学年単位での様々な取り組みが行えるように努めている。学級経営の基盤に学年主任を中心とした学年経営が根づいていると考えられるところである。

3) 特色ある教育活動の実践

八万南小学校の特色ある教育活動の実践は、その指導組織そのものが特色あるものとなっている。それは、学校の校訓である「生きぬく力」(1.体力、2.気力、3.判断力)とそれを養うための方向付けとして設定している学校教育目標を達成するために、三部制という指導組織を通して教育活動を実践し、その実現を図ろうとしているところにある。三部とは、①まなび部、②くらし部、③つどい部であり、それらの部会のねらい、めざす児童像、学校像、具体的な取り組みは以下に示すとおりである。

① まなび部

学校の重点目標に基づき、各学年別に指導の重点目標とその具体策を計画し、学校の重点目標の達成に努めることをねらっている。また、まなび部独特の行事を計画、実施して、知・徳・体の調和のとれた人間づくりをめざしている。「健康で明るい子ども・進んで学習する子どもづくり」の姿、「生氣あふれる学校づくり」の姿がここにある。

(漢字力・計算力の向上、「校内絵をかく会」、「朝の音楽タイム」、など)

② くらし部

学校生活に必要な基本的訓練や委員会活動、及び勤労的諸活動を通して、児童の自主的な実践力と連帯意識の高揚をはかり、根気強さと責任感の育成に努めることをねらいにしている。「根気強くやりぬく子ども・自分の行いに責任を持つ子どもづくり」の姿、「美しい学校づくり」の姿がここにある。

(安全訓練・挨拶訓練、清掃活動・花園活動・奉仕活動・給食活動、など)

③ つどい部

集団の中で楽しさを味わうことにより、人間性の豊かさと連帯感の育成に努めることをねらいにしている。「仲よく助け合う子ども・自分の行いに責任を持つ子どもづくり」の姿、「楽しい学校づくり」の姿がここにある。

(「新入生を迎える会」、「七夕集会」、「さよなら集会」、「六年生を送る会」、など)

これらの組織は、教科指導中心の組織を改め、社会の一員としての責任を分担するための実践力に重点をおいたもので、全教職員がそれぞれに係を受け持って指導計画を立案し、実践、評価、改善を図るよう取り組まれている。また、学校完全週五日制の実施等にともない、検討される課題は精選され見直され変わってはいるが、形式は継続しており、学年の枠を越えて教職員がコミュニケーションを図り、教職員が主体的に活動することにもつながっている。

また、八万南小学校の特色ある教育活動として「総合的学習カリキュラム」の実践がある。これは、「環境・人・郷土の視点」「子どもの追求の姿」「地域・学校の特色」という三つを学校全体の柱とし、テーマを設定しているもので、各学年単位、低・中・高学年の単位、学校全体というあらゆる視点から作成されている、八万南小学校独自のカリキュラムである。

「みつける」(低学年)：楽しい活動の中で、身の回りから様々な発見をする。

なかよし(第1学年)「大すき八万南小学校」：自然と文化がいっぱいの八万南小学校
まち(第2学年)「大すき八南のまち」：自然豊かな八南の町、私たちのくらす町八南

「ひろげる」(中学年)：地域に視野を広げ、多様な方法で探求する。

地域(第3学年)「わたしたちのまち八万」：知識の宝庫、文化の森
水(第4学年)「くらしと水」：くらしに生きる郷土の川

「ふかめる」(高学年)：人々の真剣な姿から自分の生き方を研究する

伝統(第5学年)「郷土を見つめる」：伝統文化が生きる徳島
歴史(第6学年)「未来を見つめて」：発展する郷土八万南

なかよし(障害児学級)「遊び 学び ふれ合う！」：障害のある子とない子が共に学ぶ八万南

一方で、教科学習の基礎・基本の徹底にも力を入れている。校長は「高校等でつまづかない子ども」の育成が小学校において大切と考えている。「勉強の仕方」の習得、地道に家庭学習に取り組む子どもの育成が大切と考えているのである。「書くこと、計算すること、声を出して本を読むこと」といった学習を家庭において反復して実施すること、「家で机に向かえる」子どもを育てるよう、励ます・ほめる・叱る「教師と親」であることが大切と考え、学校経営にあたっているのである。

3. 方上小学校

1) 学校の概要と地域の特性

方上小学校は、学級数6、児童数116名(平成14年5月1日現在)の小規模校である。児童は、純朴、素直な態度で協調性に富んでおり、お互いに支え合い励まし合っている。決まりや指導をよく守り、学校全体に家族的な雰囲気がある。しかし一方では、そのため、人間関係になれあいが生じやすく、自主性、創造性、柔軟性に欠けていることには課題があると捉えられている。

学校は、徳島市周辺の農村地帯に位置し、校区は、文化・歴史的環境、自然環境に大変恵まれている。例えば、学校の西の東海寺には駒つぎの松、ちご桜があり源平の昔語となり、北山から上八万へ越えるあずり越は、源義経があずりながら(苦勞して)越えた峠といわれている。また、しいたけ、いちご、メロン等のハウス栽培、菊、フリージア等の花づくりなど農業の多角経営がされている地域が広がっている。また、学校に隣接して公民館、保育所があり、平成10年4月にとくしま動物園、平成14年4月に徳島市植物園が開園し、施設面でも恵まれている。それにともない、周辺の道路が整備され、宅地も造成されてきており地域の活性化が期待されているところでもある。「地域全体が協力的である」「学校の教育活動に対して関心が高い」「PTAが学校に協力的」「PTAは学校の方針や教育活動に理解があり大変協力的」と教職員にも地域の教育的な雰囲気が捉えられているところである。

このようななかで、学校教育目標を「ふれあい・夢・かがやく方上小の子ども」と設定し、児童一人一人のよさや可能性を生かし、自主性と社会性の調和した豊かな、人間性にみちた心身ともに健全な児童の育成につとめ、様々な教育活動を展開している。

2) 開かれた学校づくりへの取り組み

保護者や地域の人々の教育に対する理解、関心は高く、小規模校を核として地域の人々の協力があり、全町的的教育活動がすすめられている。方上小学校は、開かれた学校に向けて、特に、①総合的な学習の時間への取り組みのための情報収集(リストの作成)、②地域にある施設との連携、③地域の行事を通して行う教育活動、に力を入れて取り組んでいる。

【「総合的な学習の時間」への取り組みのための情報収集（リストの作成）】

方上小学校の「総合的な学習の時間」は「かがやきタイム」と称され、各学年で展開されている。「総合的な学習の時間」のテーマは、主に地域理解、国際理解、情報教育にかかわるもので、展開するにあたっては様々な人の協力が必要となる。そこで、日頃から「総合的な学習の時間」への取り組みのために参考となる情報を収集し、リストを作成している。歴史、農業、芸術、福祉、環境、国際理解、情報など様々な分野から協力者、協力機関をあげ、地域の住民だけでなく施設や大学機関からも情報を得ている。地域の人々の協力の大きい方上小学校にあっては、リストは、単にどのような人や施設から協力が得られるのかを把握するための資料としてのみならず、教育活動を展開していく上で多くの人々の意見や情報を得るのに役立つもので、そこには、学校が積極的に開いていこうとする姿がある。

【 地域にある施設との連携 】

方上小学校は、近くに動物園や植物園があるなど施設面でも恵まれている。動物園とは、そこに遠足で出かけることを通して、連携が行われ、特に、教職員が動物園でのクイズラリーを企画し、そのための情報の収集、交換を行っている。また、植物園とは、栽培委員会に所属する児童が栽培について学習するなど様々な連携を図っている。

【 地域の行事を通して行う教育活動 】

学校の敷地内に公民館があり、公民館活動が活発で、それに合わせ学校も参加させてもらうという形で多くの教育活動を展開している。例えば、地域の専業農家からの技術指導等の協力を得て行う大豆づくりでは、できあがった大豆を公民館で、地域の人や保護者と共に豆腐づくりをする中で、味わい、それを通してふるさとのよさに気づくことができている。

このように学校の多くの教育活動の展開にあたって、地域のヒトやモノとの関わり、交流を行うことが、方上小学校の開かれた学校づくりへの主な取り組みである。このような取り組みの推進には、「地域の方々(公民館を通して)が学校を、また子どもを大事に思ってくれる」「子どもたちと地域の方々との交流がある」「あいさつが交わせる」「子どもを大変大事にする。おらかな気持ちで子どもに接する」といった地域との関係の良さが多に関係していると、教職員の自由記述からも窺えるところである。

3) 特色ある教育活動の実践

方上小学校の児童は、人間関係になれあいが生じやすく、自主性、創造性、柔軟性に欠けていることに課題があると捉えられている。このような児童の実態を受けて、方上小学校は研究主題に「子どもの生き生きとした活動を生み出す教育課程の創造」を掲げ、主に次の2点に取り組んでいる。

① 基礎基本の確実な定着

分かる授業・創意工夫した楽しい授業を通して、児童自ら問題解決に取り組む学習のなかから

② 自ら考え、判断して活動する子どもの育成

基礎基本的な知識や技術に裏打ちされた、柔軟で創造性に富んだ子ども

これらを実現するため、「為すことから学ぶ姿勢」を大切に、上述したような地域の人々の温かい支援のもと、様々な体験活動や伝統的な取り組みが展開されている。また、生活科の学習や総合的な学習の取り組みから生まれてきた体験学習があり、具体的に、①勤労体験学習、②地域の人に学ぶ、③異年齢集団活動、④生活科、総合的な学習の時間、⑤地域社会との交流の四つの実践を行っている。

① 勤労体験学習：一人一鉢、サツマイモづくり、米作り、イチゴづくり、大豆づくり

② 地域の人に学ぶ：餅つき・しめ縄集会、昔の遊び、サツマイモづくり、米作り、イチゴづくり、豆腐づくり

③ 異年齢集団活動：仲よし清掃、各種集会活動（ゲーム集会、人権集会など）

④ 生活科、総合的な学習の時間：発表会

⑤ 地域社会との交流・連携：夏祭り、敬老会、運動会

これらの活動を創意を生かした教育活動として、新たな視点のもとにそれぞれの活動や日常の授業実践とも有機的に関連させながら、学校教育目標や目指す学校の姿に迫っていこうとしている。

とりわけ、「かがやきタイム」と称した「総合的な学習の時間」においては、「日常生活で実践的な力となる生きる力（豊かな心）を育てる」を目標に、身につけさせたい能力・資質を「課題設定力、情報を収集し、整理し、表現する力」と設定し、独自の教育活動を展開しており、それが方上小学校の特色へとつながっている。また、第1、2学年の生活科においては、「総合的な学習の時間」と結びつけた活動が取り入れられている。「総合的な学習の時間」における各学年のテーマと教科等との関連は以下に示すとおりである。

「わたしたちの町・方上」（第3学年）

社会科との関連を図り、調べる力の育成を図っている。

「すてきな方上をみつけよう」（第4学年）

社会科（「水」・「ゴミ」）の学習との関連や理科（「春・夏・秋・冬のしぜん」）の学習との関連を図っている。

「お米から見えるわたしの暮らし日本」（第5学年）

米作りの学習で社会科との関連を図っている。

「世界の文化について知ろう」（第6学年）

「日本・世界の文化」の学習で調べる力や表現する力の育成を図っている。

これらのテーマについて調べたりする際には、情報教育との関わりから、デジタルカメラによる撮影やパソコンを使つての情報収集、整理を行っている。また、これらは、4年間あるいは6年間という長期的な見通しをもって教育課程の中に位置づけられており、学年によっても身につけさせたい能力・資質を段階的に設定し、上の学年はめあてに、下の学年は振り返りになるよう工夫して取り組まれている。

【 参考文献・参考資料 】

1. 徳島市教育研究所企画編集『教育要覧』（昭和58年度～平成14年度） 徳島市教育委員会、1983～2002.
2. 徳島市立方上小学校『平成14年度 学校要覧』2002.
3. 徳島市立方上小学校「学校訪問説明要旨資料(2002.6.25.)」2002.
4. 徳島市立昭和小学校『平成14年度 学校要覧』2002.
5. 徳島市立昭和小学校『平成14年度 年間指導計画 しょわっち たいむ』2002.
6. 徳島市立八万南小学校『平成14年度 学校要覧』2002.
7. 徳島市立八万南小学校『21世紀をめざす学校運営のしおり(指導編)』1984.
8. 徳島市立八万南小学校『平成13年度 学校経営要覧』2001.
9. 徳島新聞、2003年(平成15年)2月17日付け朝刊 第16面(学校新聞「しょわっち新聞」)

第IV章 特色ある開かれた学校づくり検討の諸点

第1節 地域に開かれた学校づくりを推進する教師の力量(田代和馬著)

1. 対外的経営力量の構成要素
2. 対外的経営力量の特徴
3. 対外的経営力量の形成機会

第2節 特色ある開かれた学校づくりと「総合的な学習の時間」の創造

1. 「総合的な学習の時間」に求められる視点
2. 学校の教育力への期待・教職員の力量への期待
3. 開かれた学校のイメージと開かれた学校づくりに求められる視点
4. 学校評価の視点と「総合的な学習の時間」の進化の方略
5. 「総合的な学習の時間」の創造と特色ある開かれた学校づくりの視点

第3節 保護者・住民の経営参加の視点から見た特色ある開かれた学校づくり — 学校評議員制度への期待を展望して —

1. 保護者・住民の経営参加の概念の検討
2. 学校の主体性・自律性の確立と保護者・住民との協働
3. 学校評議員制度を活かした特色ある開かれた学校づくり

第4節 特色ある開かれた学校づくりと地域教育経営の視点

1. 学校の適正配置の方策に見られる示唆
2. 教育改革動向の展望から得られる示唆
3. 2つの市の教育構想・学校充実方策の進捗状況の事例の検討

第1節 地域に開かれた学校づくりを推進する教師の力量

田代 和馬

(学習科学専攻 博士課程前期2年
現 大分県耶馬溪町立下郷小学校)

地域に開かれた学校づくりに関しては、臨時教育審議会第三次答申以来、政策的な展開においても、現在に至るまで繰り返し提言されてきたが、平成12年1月の省令改正に伴って、学校評議員制度が学校教育法施行規則第23条の3により法的に明確に位置付けられた。また、現在では移行措置の段階にある「総合的な学習の時間」も平成14年度から本格実施される。各学校においては、これまで以上に、地域に開かれた学校づくりに積極的に取り組み、学校や地域のもつ特色をより一層活かして、創意工夫をし、特色ある教育・特色ある学校づくりを進めていく必要がある。そのためには、地域に開かれた学校づくり推進の主体を担う教職員に、これまで以上に積極的に地域との関係性を構築していくための力量が求められる。

ところで、このような力量について、岩永ら(2001)は次のように指摘する。すなわち、『開かれた学校』づくりにおいては校長のリーダーシップが重要な要素であることは間違いない。しかし組織体としての学校では、フォロアーとしての教職員の意識状況及び対外的経営力量により、校長のリーダーシップ行動が規定される場合も多く、個別学校で連携活動が実際に進展するのかどうかは教職員の意識に規定される部分も大きい(p.1.)と。

確かに、開かれた学校に対する校長の考え方やリーダーシップにより、その学校をどのように地域に開いていくか、開く方向性や活動内容などが変わる。しかし、地域に開かれた学校づくりを推進していく上で、教職員の中でも、直接地域と関わる機会を多くもち、また地域のもつ教育力を活かして日々の学校教育活動を展開する教師こそが主体となる必要を指摘できる。

そこで、本稿では、大分県内全ての小学校の教頭及び教諭(教職経験年数1～5年、6～10年、11～20年、21年以上の各学校4名ずつ)¹を対象として実施した調査結果に基づき、地域に開かれた学校づくりを推進する上で教師に求められる対外的経営力量について、その内容及び力量形成機会について、実証的に明らかにしていきたい。なお、調査の概要は表IV-1-1に示す通りである。

表IV-1-1 調査の概要

調査の種類	教頭	教諭
調査の方法	無記名・郵送質問紙法	
調査の時期	平成13年7月16日(月)～8月4日(土)	
調査配布数	360	1440
有効回答数	129	399
有効回収率	35.80%	27.70%

1. 対外的経営力量の構成要素

対外的経営力量項目を設定するにあたって、岩永らの研究(2000、2001)において策定されている17の対外的経営力量項目を、項目によって細分化し、援用している²。そして、学校外部の関係組織として教育委員会や他校・異校種との関わりも考えられることから、それぞれの場面において必要と考えられる力量を項目として取り入れ、26の仮説的項目を設定した³。これらの対外的経営力量項目を構造化して捉えるため、回答者全体における自己診断[「かなり身につけている(5)」「身につけていると思う(4)」「どちらとも言えない(3)」「あまり身につけていないと思う(2)」「全く身につけていないと思う(1)】による結果をもとに、主因子法による因子分析を行い、固有値1.0以上の主因子解を得て、バリマックス回転させた。表IV-1-2は、その結果と各力量項目の

平均などを示したものである。

ここで得られた7因子については、①学校教育活動における計画・実施・評価の過程での情報を主に保護者を対象にして伝達するといった「Ⅰ. 保護者を対象に情報を発信する力量」、②学校外部の関係諸機関や団体と連携していくうえで求められるといった「Ⅱ. 関係諸機関・団体と連携・調整する力量」、③学校教育に対する保護者や地域住民の思いについて、表面的なものだけでなく教師の側からの働きかけによって潜在的な情報を探し出していくといった「Ⅲ. 潜在的な情報を発掘し情報を得る力量」、④学校での取り組みや成果を説明するといった「Ⅳ. 学校の説明責任を遂行する力量」、⑤地域人材や地域教材の活用を企画するといった「Ⅴ. 地域教育資源の活用を企画する力量」、⑥保護者や地域住民と気軽に会話するといった「Ⅵ. 気軽にコミュニケーションをとる力量」、⑦情報のネットワークをもって情報を受信・発信できる体制づくりを推進するといった「Ⅶ. 幅広く対外関係を構築するための新たな力量」とそれぞれ命名した。

表IV-1-2 対外的経営力量の構成要素（バリマックス回転後）

	I	II	III	IV	V	VI	VII	平均	標準偏差
	保護者を対象に情報を発信する力量	関係諸機関・団体と連携・調整する力量	潜在的な情報を発掘し情報を得る力量	学校の説明責任を遂行する力量	地域教育資源の活用を企画する力量	気軽にコミュニケーションをとる力量	幅広く対外関係を構築するための新たな力量		
4. 学級経営方針を保護者に説明する力	0.7655							3.67	0.7967
5. 学級懇談会を円滑にすすめる力	0.7184							3.61	0.7877
14. 学校教育目標・教育課程を保護者に説明する力	0.6489			-0.4641				3.39	0.8089
15. 学校教育の成果を保護者に説明する力	0.6468			-0.4318				3.39	0.7498
1. 授業参観を工夫する力	0.5832							3.48	0.7821
6. 保護者から寄せられた苦情に対処する力	0.5366		0.4720					3.48	0.8023
10. 学級だよりや連絡帳などを工夫する力	0.5057							3.62	0.7827
23. 学校施設・設備の開放に関して教育委員会との連絡・調整を行う力		-0.8219						2.72	0.9571
24. 地域人材や地域教材の活用などに関して教育委員会と連携を図る力		-0.7938						2.71	0.9203
20. 生徒指導や学校事故などに関する法的知識		-0.5991						2.65	0.8484
22. 保護者・地域住民をボランティアとして組織する力		-0.5724						2.62	0.8086
21. 情報公開や学校選択などの社会動向に関する教養		-0.5587						2.87	0.8003
18. 各種団体・PTAなどの対外関係者と交渉する力		-0.4707						3.08	0.9153
19. PTA活動（各専門部）における指導力	0.4360	-0.4378						3.19	0.8744
7. 保護者の悩みを察する力			0.6706					3.21	0.8365
11. 保護者の要望や悩みを聞き出す力	0.4118		0.5715					3.25	0.7862
8. 対立する保護者の意見を調整する力	0.4276		0.5622					3.11	0.7975
12. 地域住民から寄せられた苦情に対処する力		-0.4375	0.5156					3.04	0.8646
17. 学校教育の成果を地域住民に説明する力				-0.6085				2.94	0.8624
16. 地域住民の学校への要望を聞き出す力				-0.5427				2.92	0.7815
2. 地域人材の活用を企画する力					0.7957			3.09	0.9251
3. 地域教材（施設・設備、自然環境等）の活用を企画する力					0.6405			3.25	0.8539
9. 保護者と気軽に会話できる力						0.8117		3.86	0.7706
13. 地域住民と気軽に会話できる力						0.5195		3.43	0.8951
26. 学校のホームページを作成する力							0.7472	2.13	1.0334
25. 他校・異校種間でのネットワークを構築する力							0.5254	2.53	0.8772
固有値	4.383	4.051	2.501	1.833	1.773	1.397	1.320		

※平均の算出は、「かなり身についていると思う(5)」「身についていると思う(4)」「どちらとも言えない(3)」「あまり身についていないと思う(2)」「全く身についていないと思う(1)」の5段階尺度による。

2. 対外的経営力量の特徴

1) 職位別にみる対外的経営力量の特徴

表IV-1-3は、因子分析によって得られた7因子について、それぞれを構成する力量項目を合成して、各因子の力量得点を算出し、教頭と教諭の平均値や検定結果などについて示したものである。これによると、全ての力量因子において、職位による力量因子の得点の有意差が認められる。なかでも、「Ⅱ. 関係諸機関・団体と連絡・調整する力量」においては、教頭と教諭の力量の自己診断結果による平均値の差が0.7であり、職位によって最も差のある力量因子となっている。これは、この力量因子を構成する力量項目それぞれが必要とされる場面で、教師が学校の代表者

として、学校外部の関係諸機関・団体と接触するものと考えられることから、最も差異が大きく示されたとみることができる。

表IV-1-3 力量因子の得点の差異 (職位別)

		平均	S D	平均値の差	t検定結果
I. 保護者を対象に情報を発信する力量	教頭 n=128	3.71	0.4598	0.26	[**]
	教諭 n=389	3.46	0.6532		
II. 関係諸機関・団体と連携・調整する力量	教頭 n=126	3.36	0.5698	0.70	[**]
	教諭 n=389	2.66	0.6652		
III. 潜在的な情報を発掘し情報を得る力量	教頭 n=127	3.58	0.5643	0.56	[**]
	教諭 n=389	3.01	0.7018		
IV. 学校の説明責任を遂行する力量	教頭 n=127	3.36	0.6506	0.58	[**]
	教諭 n=388	2.78	0.7630		
V. 地域教育資源の活用を企画する力量	教頭 n=127	3.60	0.6557	0.57	[**]
	教諭 n=389	3.03	0.8290		
VI. 気軽にコミュニケーションをとる力量	教頭 n=127	3.95	0.6004	0.40	[**]
	教諭 n=390	3.55	0.7677		
VII. 幅広く対外関係を構築するための新たな力量	教頭 n=125	2.48	0.7578	0.19	[*]
	教諭 n=390	2.29	0.8497		

※力量因子の得点は、各力量因子にあがる項目を合計し、項目数で除して算出したものである。なお、分析にあたっては、各力量因子の得点の合成上、1項目でも無答を含むものを除外したため、nに差がみられる。検定結果は、**・p<0.01, *・p<0.05にて有意。

また、逆に、「Ⅶ. 幅広く対外関係を構築するための新たな力量」では平均値の差が 0.19 であり、因子分析によって得られた 7 因子の中では、職位による差異が小さい力量因子となっている。しかし、このような結果が得られたのは、この力量因子を構成する力量項目の一つである「26. 学校のホームページを作成する力」の平均値が低いことに影響を受けたとみることもできる。

因子分析によって得られた 7 因子の中で、統計的に有意な差が指摘できるが、職位による差の小さい力量因子として次にあげられるのが、平均値の差が 0.25 である「I. 保護者を対象に情報を発信する力量」である。接触する対象が保護者であり、「II. 関係諸機関・団体と連絡・調整する力量」においては対象が学校外部の関係諸機関・団体であることと比較すると、教諭は学級担任として、間接的には学級だよりや連絡帳などを通して、直接的には授業参観や家庭訪問などを通して、保護者と接する機会を多くもつ存在であることから、このような結果が得られたものと考えられる。

表IV-1-3 を概観して、対外的経営力量の自己診断結果において、教頭と教諭の間には、力量の現状として有意差が認められ、さらに保護者や学校外部の関係諸機関・団体など、接触する対象となる存在の相違により、統計的な差の中にもわずかに違いをみることができる。もっとも、教頭と教諭という職位による差異に注目してきたが、本調査における教頭の平均教職経験年数(29.5年、SD=3.9)に対して、教諭では平均教職経験年数(15.2年、SD=7.9)と差異があり、従来の研究(岸本他、1986.; 吉本、1988.など)が指摘してきた経営的力量における職能成長の実態からみて、教職経験年数による差異の検討が必要となる。

2) 教職経験年数別にみる対外的経営力量の特徴

職位別の分析・考察に、教諭の「教職経験年数」という要素を加え、7 因子と、教頭、教職経験年数別の教諭における対外的経営力量の自己診断結果を対応させて、その平均と相互比較による t 検定結果などを示したものが、表IV-1-4 である。

【教頭と教職経験年数21年以上の教諭との比較】

1) で述べたように、教頭の平均教職経験年数は 29.5 年であり、教頭と教諭の職位による力量因子の得点の差異について詳細に検討していくためには、教諭の中でも教職経験年数 21 年以上の回答者と教頭とを比較していく必要がある。そこで、表IV-1-4 の相互比較による t 検定結果を

みると、教職経験年数 21 年以上の教諭と教頭において力量得点に有意差が認められる力量因子は、「Ⅱ. 関係諸機関・団体と連絡・調整する力量」「Ⅲ. 潜在的な情報を発掘し情報を得る力量」「Ⅳ. 学校の説明責任を遂行する力量」「Ⅴ. 地域教育資源の活用を企画する力量」「Ⅵ. 気軽にコミュニケーションをとる力量」である。このことから、この 5 因子においては、教頭と教諭の、職位によって差が生じやすい力量因子であることがわかる。なお、教頭と教職経験年数 21 年以上の教諭において、「Ⅶ. 幅広く対外関係を構築するための新たな力量」に有意な差が認められるが、教職経験年数 1～5 年と教頭、6～10 年と教頭においても有意な差が認められないことを考慮し、力量因子「Ⅶ. 幅広く対外関係を構築するための新たな力量」における職位による差異は認められないものとした。

表Ⅳ-1-4 力量因子の得点の差異 (教職経験年数別)

			平均	標準偏差	t 検定結果 []
	年数	n			
Ⅰ. 保護者を対象に情報を発信する力量	1～5年	n=60	2.87	0.6745	21以上-教頭
	6～10年	n=67	3.22	0.6661	
	11～20年	n=152	3.54	0.5439	
	21年以上	n=107	3.83	0.4768	
	教頭	n=128	3.71	0.4598	
Ⅱ. 関係諸機関・団体と連携・調整する力量	1～5年	n=59	2.29	0.7317	6～10-11～20
	6～10年	n=67	2.59	0.7547	
	11～20年	n=153	2.69	0.5882	
	21年以上	n=107	2.87	0.5904	
	教頭	n=126	3.36	0.5698	
Ⅲ. 潜在的な情報を発掘し情報を得る力量	1～5年	n=60	2.42	0.7153	
	6～10年	n=67	2.81	0.6817	
	11～20年	n=152	3.09	0.5992	
	21年以上	n=107	3.35	0.5994	
	教頭	n=127	3.58	0.5643	
Ⅳ. 学校の説明責任を遂行する力量	1～5年	n=59	2.20	0.8814	6～10-11～20
	6～10年	n=67	2.75	0.7506	
	11～20年	n=152	2.86	0.6627	
	21年以上	n=107	3.03	0.6758	
	教頭	n=127	3.36	0.6506	
Ⅴ. 地域教育資源の活用を企画する力量	1～5年	n=60	2.38	0.7386	
	6～10年	n=67	2.87	0.8375	
	11～20年	n=152	3.12	0.7525	
	21年以上	n=107	3.38	0.7519	
	教頭	n=127	3.60	0.6557	
Ⅵ. 気軽にコミュニケーションをとる力量	1～5年	n=60	3.24	0.7998	1～5-6～10 6～10-11～20
	6～10年	n=67	3.37	0.9225	
	11～20年	n=153	3.58	0.7066	
	21年以上	n=107	3.79	0.6520	
	教頭	n=127	3.95	0.6004	
Ⅶ. 幅広く対外関係を構築するための新たな力量	1～5年	n=60	2.31	0.8341	1～5-6～10 1～5-11～20 1～5-21以上 1～5-教頭 6～10-教頭 11～20-21以上
	6～10年	n=67	2.58	0.9439	
	11～20年	n=153	2.26	0.7782	
	21年以上	n=107	2.13	0.8608	
	教頭	n=125	2.48	0.7578	

※1 力量因子の得点は、各力量因子にあがる項目を合計し、項目数で除して算出したものである。なお、分析にあたっては、各力量因子の得点の合成上、1項目でも無答を含むものを除外したため、nに差がみられる。

※2 t 検定結果については、相互比較において有意差の認められなかった組み合わせについて示している。従って、空欄は全ての組み合わせにおいて有意差が認められたことを示している。

では、統計的な差がみられないことと同時に、教頭よりも教職経験年数 21 年以上の教諭のほうが平均点で上回っている。この力量因子を構成する力量項目には学級経営の遂行に関わる項目が多くあり、学級担任をしていない教頭と教諭との違いを指摘できる。

また、この力量因子の中でも、「Ⅱ. 関係諸機関・団体と連携・調整する力量」「Ⅳ. 学校の説明責任を遂行する力量」「Ⅵ. 気軽にコミュニケーションをとる力量」においては、教職経験年数 6～10 年の教諭と 11～20 年の教諭において、力量得点の差異が認められないという特徴がある。さらに、「Ⅶ. 気軽にコミュニケーションをとる力量」の力量因子においては、教職経験年数 1～5 年の教諭と 6～10 年の教諭においても差異が認められないことがわかる。

一方、t 検定結果から、教職経験年数 21 年以上の教諭と教頭との力量得点に有意差がみられない力量因子は「Ⅰ. 保護者を対象に情報を発信する力量」である。この力量因子にあっ

【教諭における教職経験年数別の比較】

力量因子の得点における平均値のレンジを検討し、教職経験年数別の教諭という観点から、各力量因子の特徴を捉えてみたい。表IV-1-4 から、教諭における教職経験年数別にみた平均値のレンジをみると、「Ⅰ. 保護者を対象に情報を発信する力量」0.96、「Ⅱ. 関係諸機関・団体と連絡・調整する力量」0.58、「Ⅲ. 潜在的な情報を発掘し情報を得る力量」0.93、「Ⅳ. 学校の説明責任を遂行する力量」0.83、「Ⅴ. 地域教育資源の活用を企画する力量」1.00、「Ⅵ. 気軽にコミュニケーションをとる力量」0.55、「Ⅶ. 幅広く対外関係を構築するための新たな力量」0.45、となっている。

レンジが大きければ、教職経験年数による力量因子の得点の幅が広いということであり、教職経験年数に応じて獲得される力量因子の得点が増加する割合が高くなるといえる。すなわち、教職経験年数の増加にともなって形成が図られている力量因子であるといえる。逆に、レンジが小さければ、教職経験年数による力量因子の得点の幅が狭く、教職経験年数に応じて獲得される力量因子の得点が増加する割合が低くなるといえる。これは、教職経験年数が増加してもその形成は図られにくい力量因子であることがいえる。

このような視点から、本調査の因子分析によって得られた力量因子の中では、「Ⅴ. 地域教育資源の活用を企画する力量」「Ⅰ. 保護者を対象に情報を発信する力量」「Ⅲ. 潜在的な情報を発掘し情報を得る力量」「Ⅳ. 学校の説明責任を遂行する力量」の力量因子は、教職経験年数の増加にともなって比較的形が図られている力量因子であるといえる。

ところで、「Ⅶ. 幅広く対外関係を構築するための新たな力量」においては、他の力量因子と比較して、力量因子の得点が低く、また、教職経験年数の増加に伴って力量因子の得点の平均値が増加しているわけでもないことに留意しておきたい。この力量因子においては、平均値のレンジから教職経験年数が増加しても比較的变化の少ない力量因子とみるよりも、これまで以上に地域に開かれた学校づくりを推進していく上で、教職員には教職経験年数にかかわらず、全体として形成していくことが求められる力量因子といえよう。

3. 対外的経営力量の形成機会

対外的経営力量の形成機会を検討するにあたって、岩永らの研究(2000、2001)において設定されている 11 の形成機会項目を援用し、加えて教育委員会との接触や同僚・先輩教師との接触、地域との連携における校内組織の確立なども形成機会として考えられることから、本調査では 15 の形成機会項目を設定した。そして、対外的経営力量の形成機会に関して、30 の対外的経営力量項目それぞれにおける形成機会として考えられるものを、設定した 15 の形成機会項目の中から選択するよう回答を依頼した。

1) 回答者全体における形成機会の特徴

表IV-1-5 は、各力量因子を構成する対外的経営力量項目それぞれにおいて選択された各形成機会項目の頻度を合計し、各力量因子を構成する力量項目数で除して、さらに回答者数で除した後に、指標化するため 1000 倍した結果を示したものである。

まず、「各力量形成機会における指数の合計」に着目してみたい。ここからは、本調査において設定した対外的経営力量の形成機会 15 項目のなかで、どの項目が対外的経営力量の形成機会として有効であると捉えられているのかを明らかにすることができる。

表IV-1-5 によると、「6. 学校での実践経験」「7. 管理職の支援・指導」「12. 経験豊かな教師との接触」の 3 項目における指数が、他の形成機会項目と比較して高くなっている。この結果について、対外的経営力量の形成機会として、岩永ら(2001)が「学校現場における実践と教員間の計画的・組織的ではない関係の中で、目的意識的に「形成する」よりも、実践的な対処から経験的に「身につけていく」ことが想定されている(p.16.)」と指摘するように、回答者全体において、

表IV-1-5 対外的経営力量の形成機会（回答者全体）

	I	II	III	IV	V	VI	VII	各力量形成機会における指数の合計
	保護者を対象に情報を発信する力量	関係諸機関・団体と連携・調整する力量	潜在的な情報を発掘し情報を得る力量	学校の説明責任を遂行する力量	地域教育資源の活用を企画する力量	気軽にコミュニケーションをとる力量	幅広く対外関係を構築するための新たな力量	
1. 教員養成段階での授業	5	14	3	1	5	6	27	62
2. 初任者研修	6	5	1	3	3	2	7	26
3. 校内研修	72	51	14	46	110	11	186	490
4. 経験年数別の行政研修	7	41	4	9	6	2	36	105
5. 他業種（民間企業等）での研修	4	13	5	2	9	28	45	107
6. 学校での実践経験	332	118	252	180	127	364	69	1441
7. 管理職の支援・指導	126	215	177	266	52	47	28	911
8. 教育委員会の支援・指導	2	144	6	15	45	2	95	308
9. 大学（研究者）の協力	1	5	0	0	0	0	15	21
10. 大学院等での再教育	1	3	0	0	0	0	17	21
11. 同僚の教師との交流	111	35	80	28	57	86	64	462
12. 経験豊かな教師との接触	195	96	273	113	110	147	147	1080
13. 校内における学校と地域の連携に関する企画・推進委員会などの設置	8	67	20	162	329	38	27	651
14. 大学時代などにおける部活・サークルなどの役員の経験	3	17	7	1	9	43	8	87
15. その他	30	77	60	75	50	128	123	543

※各形成機会項目の指数は、各力量因子を構成する対外的経営力量項目それぞれにおいて選択された各形成機会項目の頻度を合計し、各力量因子を構成する力量項目数で除して、さらに回答者数で除した後に、指標化するため1000倍したものである。

実践の現場である学校での経験や先輩教師との関わりを、対外的経営力量の形成機会として有効であるとする傾向にあることが理解できる。

続いて、各形成機会項目における合計指数が比較的高いものとして、「13. 校内における学校と地域の連携に関する企画・推進委員会などの設置」「11. 同僚の教師との交流」「3. 校内研修」「8. 教育委員会の支援・指導」などがあがる。対外的経営力量の形成機会 15 項目のなかで、「研修」という共通項のある「2. 初任者研修」「3. 校内研修」「4. 経験年数別の行政研修」「5. 他業種（民間企業等）での研修」の 4 項目においては、先の岩永らの指摘とも関わって、「3. 校内研修」を形成機会として有効であるとする傾向にある。また、形成機会 15 項目のなかで、「学校外部の存在との関わり」という共通項のある項目のなかでは、大学や他業種（民間企業等）との関わりを形成機会として有効であるとする指数は低くなっており、「8. 教育委員会の支援・指導」にみるように、教育委員会との関わりを形成機会としてみる傾向にあるといえよう。

次に、各力量因子における形成機会項目の指数に着目して、力量因子ごとにどの形成機会が必要とされているのかを検討してみたい。

「I. 保護者を対象に情報を発信する力量」においては、「6. 学校での実践経験」「12. 経験豊かな教師との接触」「7. 管理職の支援・指導」「11. 同僚の教師との交流」の指数が高くなっている。特に「6. 学校での実践経験」における指数が、他の形成機会項目よりも比較的高くなっていることを、この力量因子の特徴としてあげることができる。

同様に、「6. 学校での実践経験」が他の形成機会項目と比較して高くなっている力量因子として、「VI. 気軽にコミュニケーションをとる力量」をあげることができる。この力量因子においては、「I. 保護者を対象に情報を発信する力量」と同様に、「12. 経験豊かな教師との接触」の指数も高くなっている。しかし、「I. 保護者を対象に情報を発信する力量」において高い指数となっていた「7. 管理職の支援・指導」「11. 同僚の教師との交流」、とりわけ「7. 管理職の支援・指導」における指数は低い。保護者や地域住民と気軽に会話をするとといった力量を形成する機会として、管理職の支援や指導がそれほど有効とは捉えられていないという傾向を示している。

しかし、「7. 管理職の支援・指導」が、対外的経営力量の形成機会として最も有効であるとされている力量因子がある。それには、「II. 関係諸機関・団体と連携・調整する力量」と「IV. 学校

の説明責任を遂行する力量」が相当する。「Ⅱ. 関係諸機関・団体と連携・調整する力量」については、「8. 教育委員会の支援・指導」「6. 学校での実践経験」における指数が高くなっている。特に「8. 教育委員会の支援・指導」が形成機会として有効であるとされていることは、他の力量因子においてみられないことから、「Ⅱ. 関係諸機関・団体と連携・調整する力量」の特徴を示す形成機会項目であるといえる。

また、「Ⅳ. 学校の説明責任を遂行する力量」では「7. 管理職の支援・指導」に加え、「6. 学校での実践経験」「13. 校内における学校と地域の連携に関する企画・推進委員会などの設置」「12. 経験豊かな教師との接触」といった形成機会項目の指数も高くなっている。この力量因子においては、「7. 管理職の支援・指導」と同時に、「13. 校内における学校と地域の連携に関する企画・推進委員会などの設置」の指数も比較的高くなっていることに注目しておきたい。学校教育の成果を地域住民や保護者に説明するといった力量、あるいは地域住民の学校教育への要望を聞き出すといった力量を形成するには、地域との連携に関わる校内体制の確立が形成機会として有効であることを示している。

このことを最もよく示しているのが、「Ⅴ. 地域教育資源の活用を企画する力量」である。形成機会として「13. 校内における学校と地域の連携に関する企画・推進委員会などの設置」の指数が、他の力量因子と比較しても高くなっている。さらにこの力量因子においては、「3. 校内研修」の指数も高くなっていることも特徴としてあげることができる。

同様に、「3. 校内研修」が形成機会として有効であるとされている力量因子に、「Ⅶ. 幅広く対外関係を構築するための新たな力量」があがってくる。また、この力量因子においては「12. 経験豊かな教師との接触」の指数も比較的高くなっている。しかし、特にこの力量因子においては、他の力量因子と比較すると、有効であるとされている形成機会の指数が分散的にあらわれていることも、一つの特徴として指摘できる。

2) 職位別にみる形成機会の特徴

次に、各力量因子における対外的経営力量の形成機会の特徴について、職位別に検討してみたい。なお、1)において述べたように、「3. 校内研修」「6. 学校での実践経験」「7. 管理職の支援・指導」「8. 教育委員会の支援・指導」「11. 同僚の教師との交流」「12. 経験豊かな教師との接触」「13. 校内における学校と地域の連携に関する企画・推進委員会などの設置」の7項目は、他の形成機会項目と比較して、対外的経営力量の形成機会として比較的有効であるとする回答を得ている。ここでは、特にこれらの形成機会項目に着目して、職位別にみた各力量因子における形成機会の特徴について明らかにしていきたい。

表Ⅳ-1-6は、各力量因子における形成機会として有効であると捉えられている項目について、指標化した結果を職位別に示したものである

「Ⅰ. 保護者を対象に情報を発信する力量」においては、「6. 学校での実践経験」「7. 管理職の支援・指導」「11. 同僚の教師との交流」「12. 経験豊かな教師との接触」の指数が、教頭と教諭ともに高くなっており、これらの項目が形成機会として有効であるとする結果を得ている。さらに、「6. 学校での実践経験」においては、教諭における指数が教頭を大きく上回っており、逆に教頭における指数が教諭を上回る形成機会項目として、「7. 管理職の支援・指導」をあげることができる。

同様な傾向が、「Ⅲ. 潜在的な情報を発掘し情報を得る力量」においてもあらわれている。この力量因子においても、「6. 学校での実践経験」「7. 管理職の支援・指導」「12. 経験豊かな教師との接触」の指数が教頭と教諭ともに高くなっている。そして、「6. 学校での実践経験」の教諭における指数が教頭を上回っており、「7. 管理職の支援・指導」の教頭における指数が教諭を上回っている。だが、「Ⅰ. 保護者を対象に情報を発信する力量」では、教頭と教諭両者において、形成機会として最も有効であるとする項目が「6. 学校での実践経験」であったことに対し、「Ⅲ. 潜

表IV-1-6 対外的経営力量の形成機会（職位別）

	I		II		III		IV		V		VI		VII	
	保護者を対象に情報を発信する力量		関係諸機関・団体と連携・調整する力量		潜在的な情報を発掘し情報を得る力量		学校の説明責任を遂行する力量		地域教育資源の活用を企画する力量		気軽にコミュニケーションをとる力量		幅広く対外関係を構築するための新たな力量	
	教頭 N=129	教諭 N=399	教頭 N=129	教諭 N=399	教頭 N=129	教諭 N=399	教頭 N=129	教諭 N=399	教頭 N=129	教諭 N=399	教頭 N=129	教諭 N=399	教頭 N=129	教諭 N=399
1. 教員養成段階での授業	7	5	7	16	6	3	0	1	4	5	16	3	27	28
2. 初任者研修	7	5	2	5	0	2	4	3	0	4	0	3	12	5
3. 校内研修	96	64	35	56	17	13	62	41	78	120	16	10	194	183
4. 経験年数別の行政研修	14	5	71	31	12	2	19	5	19	1	4	1	43	34
5. 他業種（民間企業等）での研修	13	1	27	8	14	3	4	1	23	5	70	15	54	43
6. 学校での実践経験	228	366	122	117	200	269	116	201	101	135	267	395	66	70
7. 管理職の支援・指導	173	111	169	230	238	157	225	279	70	46	50	46	16	33
8. 教育委員会の支援・指導	8	0	190	129	12	4	19	14	50	43	0	3	132	83
9. 大学（研究者）の協力	0	1	7	5	2	0	0	0	0	0	0	0	19	14
10. 大学院等での再教育	1	0	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	8	20
11. 同僚の教師との交流	123	108	25	38	58	87	43	24	35	64	120	75	23	78
12. 経験豊かな教師との接触	186	198	69	105	262	276	120	110	112	109	163	142	112	158
13. 校内における学校と地域の連携に関する企画・推進委員会などの設置	18	5	80	63	21	19	225	142	384	311	39	38	39	24
14. 大学時代などにおける部活・サークルなどの役員の経験	3	3	34	12	16	4	0	1	8	9	62	36	12	6
15. その他	11	36	45	88	31	70	47	84	12	63	85	142	116	125

※各形成機会項目の指数は、各力量因子を構成する対外的経営力量項目それぞれにおいて選択された各形成機会項目の頻度を合計し、各力量因子を構成する力量項目数で除して、さらに回答者数で除した後に、指標化するために1000倍したものである。

在的な情報を発掘し情報を得る力量」では「12. 経験豊かな教師との接触」が形成機会として最も有効であるという回答を教頭と教諭両者から得ている。このようなことが「I. 保護者を対象に情報を発信する力量」と「III. 潜在的な情報を発掘し情報を得る力」における形成機会の特徴として指摘できる。

他に、形成機会として最も有効であるとする回答が、教頭と教諭ともに一致している力量因子として、「VII. 気軽にコミュニケーションをとる力量」をあげることができる。両者において、「6. 学校での実践経験」における指数が最も高くなっている。しかし、この力量因子においては、教諭の方が教頭の指数を大きく上回っているという特徴がある。「VII. 気軽にコミュニケーションをとる力量」を形成する機会として、とりわけ教諭においては、学校現場での実践を形成機会として有効であると捉えていることが理解できる。

また、「V. 地域教育資源の活用を企画する力量」においても同様に、形成機会として最も有効であるとする回答が、教頭と教諭ともに一致している。ここでは、「13. 校内における学校と地域の連携に関する企画・推進委員会などの設置」の指数が最も高くなっている。そして、この力量因子においては、教頭の方が「13. 校内における学校と地域の連携に関する企画・推進委員会などの設置」を形成機会として有効と捉える傾向にある。

一方で、形成機会として最も有効であるとする回答が、教頭と教諭で一致しておらず、職位によって差がある力量因子がある。それには、「II. 関係諸機関・団体と連携・調整する力量」と「IV. 学校の説明責任を遂行する力量」が相当する。

「II. 関係諸機関・団体と連携・調整する力量」において、教頭は「8. 教育委員会の支援・指導」を力量形成機会として最も有効であるとしていることに対し、教諭は「7. 管理職の支援・指導」を最も有効であるとしている。

「IV. 学校の説明責任を遂行する力量」においては、教頭は、「7. 管理職の支援・指導」と同時に「13. 校内における学校と地域の連携に関する企画・推進委員会などの設置」の2項目が、形成機会として最も有効であるとしているのに対し、教諭は「7. 管理職の支援・指導」のみを形成機会として最も有効であるとしている。

以上、各力量因子における形成機会の特徴について検討してきたが、ここで、回答者全体において対外的経営力量の形成機会として最も有効であるとされている「6. 学校での実践経験」につ

いて、一つの傾向が示されていることを指摘しておく。それは、「Ⅱ. 関係諸機関・団体と連携・調整する力量」を除く他の全ての力量因子において、教諭における指数が教頭を上回っていることである。なかでも、「Ⅰ. 保護者を対象に情報を発信する力量」と「Ⅶ. 気軽にコミュニケーションをとる力量」における教諭と教頭との差が、他の力量因子と比較して大きくなっている。対外的経営力量の形成機会として、教頭と教諭いずれも「6. 学校での実践経験」を有効であるとしていることには変わりないが、とりわけ教諭においては、学校現場での実践を対外的経営力量の形成機会に求めていることが理解できよう。

本稿では、実施したアンケート調査の分析を通して、地域に開かれた学校づくりを推進する上で教師に求められる対外的経営力量の構成要素を捉え、職位や教職経験年数の相違による力量の特徴を検討した。また、対外的経営力量の形成機会についても回答者全体、職位別に考察を進めてきた。その結果、次のような点を明らかにすることができた。

- ① 対外的経営力量の構成要素として、「Ⅰ. 保護者を対象に情報を発信する力量」「Ⅱ. 関係諸機関・団体と連携・調整する力量」「Ⅲ. 潜在的な情報を発掘し情報を得る力量」「Ⅳ. 学校の説明責任を遂行する力量」「Ⅴ. 地域教育資源の活用を企画する力量」「Ⅶ. 気軽にコミュニケーションをとる力量」「Ⅷ. 幅広く対外関係を構築するための新たな力量」があること。
- ② 教職経験年数 21 年以上の教諭と教頭との力量因子の得点を比較した結果、「Ⅰ. 保護者を対象に情報を発信する力量」を除く他の力量因子は、職位により差が生じる傾向にあること。
- ③ 「Ⅰ. 保護者を対象に情報を発信する力量」「Ⅲ. 潜在的な情報を発掘し情報を得る力量」「Ⅳ. 学校の説明責任を遂行する力量」「Ⅴ. 地域教育資源の活用を企画する力量」の力量因子は、教職経験年数の増加にともなって比較的形が図られている力量因子であること。
- ④ 対外的経営力量の形成機会としては、学校での実践経験が最も有効であると捉えられており、経験豊かな教師との接触や、管理職の支援・指導も形成機会として有効であること。
- ⑤ 職位別に比較すると、とりわけ教諭において学校現場での実践経験を形成機会として有効であると捉える割合が高いこと。

今後は、対外的経営力量の自己診断得点と、調査回答者における地域に開かれた学校づくりに対するイメージや地域の条件性などの関連を検討し、幅広く対外的経営力量の実態や特徴について捉えていこうと考えている。

【 注 】

¹ 調査対象地である大分県は、「一村一品運動」や「豊の国 IT 塾」など全県的な生涯学習が非常に盛んな地である。このような動きは、「住みよい地域社会を築こうとする社会的な動き」であり、「地域連帯を醸成したり、地域の知的土壌を高品質化したりする(伊藤、1998、p.157.)」ものであるといえる。地域のもつ教育力を学校教育に積極的に活用したり、あるいは地域に対して学校が貢献的な活動を行うなど、学校が地域と直接に関わっていく上で、大分県にみる地域の土壌が、地域に開かれた学校づくりに資する部分が大いのではないかという考えに基づき、調査対象地として大分県を設定した。

また、調査対象者としては、教頭と教職経験年数別の教諭(1～5年、6～10年、11～20年、21年以上の各学校4名ずつ)を設定している。

教頭に回答を依頼したのは、次のような考えに基づくものである。

- ① 教頭は「校長の経営意思及び教師の主体的活動と保護者・住民の教育要求の架け橋的な存在」であり、「学校と保護者あるいは地域社会との調和的關係を図っていく(曾我、1988、p.145.)」役割が求められること。
- ② 地域に開かれた学校づくりを推進するためには、「学校の全教職員が教育目標についての共通理解を深め、教育計画に基づいて協働してその実現を図ろうとするモラルを高める」ことが必要であり、教頭には「教育目標と経営方針に基づいて学校としての教育計画を策定するに当たって、調整的ないし指導的な役割が期待される(金子、1988、p.20.)」こと。
- ③ 管理職としての教頭と教諭の、両者における対外的経営力量の自己診断結果を比較検討することにより、地域に開かれた学校づくり推進における、教師の対外的経営力量の実態や特徴をより精緻に検討できると考えたこと。

次に、教諭において教職経験年数を1～5年、6～10年、11～20年、21年以上に分けて回答を依頼したが、それは次のような考えに基づくものである。

- ① 教職経験年数を区切って回答を依頼し、得られた結果について教職経験年数別の教諭における対外的経営力量の実態や特徴などを検討することにより、従来の研究が指摘してきた経営的力量の職能成長の実態と同様に対外的経営力量においても職能成長の実態が明らかになるのではないかと考えたこと。

② 教師の経営的力量的実態として、若い教師層にその不足がみられることや、先輩教師との差が少ない力量は、子どもの教育に直接関係する経営的力量的が多いことなどが指摘されている(岡東、1986、pp.226-228.)。また、対外的経営力量についても、教師において比較的早期から必要であると意識されていることが実証的に明らかにされている(岩永他、2001、p.16.)。教職経験年数 10 年以下の教師において、調査対象者として 1～5 年と 6～10 年とに分けることにより、若い教師層における対外的経営力量の実態や特徴を浮き彫りにできると考えたこと。

③ 教師の経営的力量的実態について、教職経験年数 20 年を経た教師では、それ以上の教職経験をもつ教師との間に力量の自己評定にほとんど差がないことが指摘されている(岡東、1986、p.227.)。この知見に基づき、教職経験年数 21 年以上の教諭においては、教職経験年数に応じた分類はしていない。

² 岩永ら(2000)は、対外的経営力量が要求される、個々の教師が直面する場面を「学校組織レベル」「教師個人レベル」に大別し、それら各々「教育目標設定」「教科指導」「特別活動等」「児童・生徒指導」「情報伝達・交換」「教育条件整備」「学校評価」の 7 つの経営場面、そこで対処すべき相手、その際に必要とされる力量のセットを想定して、17 の仮説的項目を設定している。その項目の中で、「地域人材・地域教材の活用を企画する力」「保護者や住民から寄せられた苦情に対処する力」という 2 項目に関して、本研究では「地域人材」と「地域教材」、「保護者」と「(地域)住民」をそれぞれ別項目にして設定している。

³ 『開かれた学校』と言えば、…いわば学校の外へ『開く』こととされるが、それに先立ってまず学校自身のうちへ『開く』ことが必要とされる(真野、2000、pp.10 - 11.)と指摘されるように、対外的経営力量を捉える上で、「内に開かれた学校づくり」の観点は不可欠である。実施した調査でも、「教職員間・職務関係における連絡調整を行う力」「校内研修・研究計画を立案する力」「教職員集団内のコミュニケーションを活発にする力」「他の教職員に対して、指導・助言する力」の 4 つの力量もあわせて、実際は 30 の対外的経営力量項目を設定し、回答を依頼している。しかし、これら 4 つの力量は、「内に開かれた学校づくり」にあって、同じ教職員との間において必要とされるものであり、26 の力量項目とは質の異なったものであると考えられる。そこで、対外的な経営力量のみに着目してその特徴を構造化して捉えるために、上にあげた「内に開かれた学校づくり」に関する 4 つの項目を除外した 26 項目において因子分析を行った。

【 参 考 文 献 】

1. 林孝『家庭・学校・地域社会の教育連携—学校週 5 日制導入による保護者の意識変化—』多賀出版、1998.
2. 伊藤俊夫「生涯学習の要請と学校—学校は地域との連携をどのように進めるか—」永岡順・大石勝男編『家庭・地域の教育要求と学校の経営』東洋館出版社、1998、pp.147-175.
3. 岩永定他「学校と家庭・地域の連携と教職員の対外的経営力量に関する研究—四国 4 県の小・中学校調査を通して—」日本教育経営学会第 40 回大会(於：筑波大学、2000.6.11)発表資料.
4. 岩永定他「学校・家庭・地域の連携と教職員の対外的経営力量に関する研究(2)」日本教育経営学会第 41 回大会(於：奈良教育大学、2001.6.10)発表資料.
5. 金子照基編『校長・教頭と学校経営の力量』(講座 教師の力量形成 7)ぎょうせい、1986.
6. 真野宮雄「『開かれた学校』とこれからの学校、地域」宮原修編『地域の人材・環境を生かす』(学校・授業づくり実践シリーズ 5)ぎょうせい、2000、pp.4-34.
7. 岡東壽隆他「経営的力量的形成」岸本幸次郎・久高喜行編『教師の力量形成』ぎょうせい、1986、pp. 219-249.
8. 吉本二郎編『教師の資質・力量』(講座 教師の力量形成 1)ぎょうせい、1986.

第2節 特色ある開かれた学校づくりと 「総合的な学習の時間」の創造

本節においては、特色ある開かれた学校づくりの推進に中核的な位置を占める「総合的な学習の時間」の創造と展開に関わって、学校の教育力への期待や教職員の力量への期待を明らかにし、開かれた学校のイメージと開かれた学校づくりに求められる視点、さらに、学校評価の視点を踏まえ、特色ある開かれた学校づくりの推進に「総合的な学習の時間」の位置づけに関する明確化を図り、特色ある開かれた学校づくりの推進にあたって考慮すべき視座を整理する。

1. 「総合的な学習の時間」に求められる視点

今日、学校教育においては、特色ある教育、特色ある学校づくりが目指される。そのためには、開かれた学校づくりを推進し、家庭や地域社会との教育連携による教育が求められている。したがって、学校における自己完結的な教育活動の展開は害こそあれ益あるものとはならない。各学校には、地域や学校の実態等に応じて創意工夫を生かし特色ある教育活動を展開できるような時間として、「総合的な学習の時間」を創造し展開していくことが求められている。

「総合的な学習の時間」の取り組みには、次のようなねらいの達成が求められている。すなわち、①自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること、②情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方を身に付けること、③問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育成すること、そして、④自己の生き方についての自覚を深めることといった「総合的な学習の時間」のねらいの達成が求められているのである。

したがって、さまざまな教育課題についての新しい情報や知識を得させることに主眼がおかれるものではない。さまざまな課題に対する興味や関心・総合的なものの見方や考え方、問題解決的な力、情報を活用しメディアを活用する能力、コミュニケーション能力等の「生きてはたらく力」の育成が重視される。いわば、知識蓄積・受信型の学力の育成と訣別して、探究・創出・表現・発信型の学力の育成が目指されるのである。そのため、学校や教職員にあっては学習方法の習得に関する機会を子どもたちが均等に得られるよう支援していかなければならない。

このような「総合的な学習の時間」の指導にあたっては、いわば知識を知恵に変換し、「生きてはたらく力」をはぐくむメカニズムを必要とする。「総合的な学習の時間」を通じて、子どもたちに興味あることにじっくりと取り組む時間に出会わせ、さまざまな立場の人と協力して関わり合う場に出会わせ、自分のことを多面的に深く考える機会に出会わせることを必要とするのである。すなわち、「総合的な学習の時間」は、子どもたちの「生きる力」の育成にとって多様で豊かな体験の場を提供し、子ども一人ひとりがその個性や良さを見出し認め合い関わり合って育つ場として機能するように展開されることが期待されている。各学校が地域や学校の実態に応じ創意工夫を生かして設定した時間のなかで、子どもは、横断的・総合的な課題、児童生徒の興味・関心に基づく課題、あるいは地域や学校の特色に応じた課題と出会うのである。

また、子ども達がそのような時間・場・機会に出会うことを保証していくためには、学校の自己完結的な教育活動、学校における時間・場・機会だけでは不可能である。各学校が、上述したような課題を提供しようとする、学校は「開かれた学校」であることを不可欠とする。したがって、各学校での「総合的な学習の時間」への取り組みは、地域に開かれた学校として、特色ある教育、特色ある学校づくりを目指した取り組みと連動して行われていることが必要である。各学校には、地域や学校の実態等に応じて創意工夫を生かし特色ある教育活動の展開を推進する時間として「総合的な学習の時間」を位置づけ、限られた資源の中でいかに所期の目的をよりよく

達成するかという認識と、その視点から検討した学校のもつ条件性を共有して、「総合的な学習の時間」の展開に取り組む必要がある。それは、わが国の学校教育制度の基盤を支える各学校には達成することが求められる教育目標の共通性（「総合的な学習の時間」の指導のねらいのように）を指摘できるが、各学校は所在地や学校規模などが異なるように、個別性・独自性を保持しているからであり、各学校は資源有限の中で教育活動に取り組まざるを得ないからである。したがって、後述するように、開かれた学校づくりの視点に立つと、家庭・学校・地域社会の教育連携の推進という外部に開かれた学校であるとともに、教職員間の開かれた関係を維持し内部にも開かれた学校として、全校の取り組みとしていかなければならないのである。

そのような「総合的な学習の時間」の創造と展開にあたって、以下では、第一に、学校の教育力への期待・教職員の力量への期待、第二に、開かれた学校のイメージと開かれた学校づくりに求められる視点、第三に、学校評価の視点と「総合的な学習の時間」の進化の方略について考察し、評価の位置づけを明らかにして特色ある開かれた学校づくりに求められる視点を考察する。

2. 学校の教育力への期待・教職員の力量への期待

1) 学校の教育力への期待

【主体的な教育課程経営の推進】

学校においては、学校のもつ条件性に適合した優先順位に沿う学校経営の遂行を通じて、学校管理職を中心として責任ある学校づくりを展開していくことが必要である。したがって、「総合的な学習の時間」の展開にあたって、学校には、まず、学校のもつ条件性に適合して、「総合的な学習の時間」と各教科等との関連を踏まえた主体的な教育課程経営が求められる。すなわち、「ありうる姿」としての「おらが学校の教育課程」をどう適切に編成し、指導計画化し、実施し、その成果をどう評価するか、という各学校の主体性が求められるのである。その際に留意すべきは、あれもこれもは不可能ということである。したがって、学校の目指す教育目標や子ども像、地域や家庭の期待との関連性を意識化することが重要であり、これまでの各校の研究との継続性を考慮して、そこで明らかになった課題との接続を図っていくことが必要とされる。

そのような視点から、主体的な教育課程経営にあたって、学校や地域等の実情を踏まえて、自校の学習活動に何を優先的に取り入れるか、何のための「総合的な学習の時間」なのか、その目的やテーマを確認して、そのテーマに統合しながら、教職員それぞれの役割を認識し、分担の明確化を図っていくことが必要とされる。なお、これら教育課程においては、固定的なものと考えられるのではなく、子どもの学習活動のダイナミックな展開を促し、その展開に沿って柔軟で修整可能な余地を内包したものであることが求められる。また、その際には、自校の子どもにおける小学校の6年間を見通した（あるいは就学前から進学する中学校の3年間も視野に入れた）学習内容の検討も有意義である。子どもは学年の進行感を味わうのである。下学年にとって上学年の学習活動は目当てとなり、上学年には下学年の学習活動が学習の振り返りの場を提供してくれる。

【地域における人的資源開発】

また、学校のもつ条件性に適合した教育課程を考慮すると、学校の経営条件、すなわち、ひと・もの・かね等を踏まえた「ありうる姿」の検討は欠かせない。これら学校の経営条件の組み合わせが学校の教育力として効力を持つのである。特に、人的資源開発が欠かせないであろう。学校内の教職員のみならず、子どもの学習活動の広がりに対応し、多様な学習活動に出会わせるためにも、その指導者となり得る地域の人的資源を発掘し、登録して、有意味な指導者との出会いを子どもに提供することが大切である。『小学校学習指導要領解説 総則編』（以下、『解説』）に指摘されるように、生活科での実践における「ノウハウを生かして、総合的な学習の時間の学習に協力可能な人材や施設などに関するリスト（人材・施設バンク）を作成したり、地域の有識者との協議の場などを設けたりする工夫も考えられる。（p.53.）」

そのためには、「開かれた学校づくり」の視点にたつて、地域に対して、一貫して明瞭に「私たちの学校では何が大切にされているのか」「そのために、どのような人材が必要とされているのか」を発信し続けることが求められる。保護者や地域住民の力を不可欠としていること、地域を巻き込んで子どもの学習を展開していく必要性を発信し、共に子どもの教育にあたるパートナーであることを発信し続けることが求められる。さらに、『解説』に、「幅広く外部に活動の状況や成果を公表し、地域の人々から様々な協力、反応を得ることが大切(p.49.)」と指摘されるように、子どもたちの学習の成果を共に喜び、その成果を共に支える人の輪を大きくしていくことが必要である。

【教職員間の協働態勢の確立】

さらに、学校の教育力が高まるためには、教職員間の協働が不可欠である。「総合的な学習の時間」の展開にあたっては、単に体系だった教育課程が整備されることが問題ではない。その教育課程を形成していく過程や、それに基づいた子どもたちの学習活動の展開を支援していく過程にあって、それを支えていく教職員間の協働態勢が課題であることに留意すべきである。教職員一人ひとりが自分の役割を組織全体の中で眺め、位置づけ、自己の専門性・主体性を自覚しつつ、自己を組織全体の中に位置づけていくという営みが不可欠とされている。すべての教職員が学校の目指す取り組みに共通理解をもち、協働的な活動を通して取り組んでいくことが、学校教育の課題を達成していくための基盤とされるのである。

「総合的な学習の時間」の展開にあっても、この教職員間の協働が不可欠であり、それによってこそ、個々の教職員の力量の向上を促し、また、補い合って、子どもの学習活動を支えることに寄与できる。それは、学習材の開発や子どもの多様な興味・関心への対応を可能にしていく基盤でもある。それに加え、教職員間の協働において考慮しておきたいことは、学校図書館の活性化から示唆される視点である。資材や情報を利用する学習活動の推進者としての役割を担う司書教諭の存在は、教職員や子どもにとって、必要とする資料や情報への導き手である。「総合的な学習の時間」での学習活動が調べ学習などを基盤に学習方法への習熟を必要としており、また、自らの興味・関心を具体的な学習課題に転換していく上に、子どもにとって司書教諭の存在が必要とされる。そればかりでなく、教職員にとっても、子どもの多様な学習を支援していく上に、求める適切な資料や情報の提供が得られるだけでなく、司書教諭からの提案が教職員に新たな気づきを与えてくれる。なお、校内の学習環境の整備に関しては、『解説』が指摘するように、「学校図書館への必要な資料の整備、コンピュータ等の情報機器や情報ネットワークの整備、多様な学習活動を展開できるスペースの整備なども望まれる(p.53.)」が、それら整備された学習環境も教職員の協働があってはじめて実働することに留意すべきである。

2) 教職員の力量への期待

「総合的な学習の時間」にあって、年間の指導計画は学校や教職員の手によるものとはいえ、子どもたちにとっては、自らが課題に出会い、その課題を自己の学習課題として設定し、その課題の解決に向けての学習活動に取り組むことになる。そこでは、個々の子どもにとって意味ある活動として価値ある活動が追究されていることに、教職員は謙虚でなければならないであろう。なぜなら、次のような諸点への反省が必要だからである。すなわち、学校や教職員の願いとして「総合的な学習の時間」に設定した目標が絶対的価値をもつと固定的に捉えられると、子どもの学びは硬直化しがちであること、また、正解に到達するための学習のプロセスに期待される効率性は、往々にして子どもの学習への意欲や興味・関心を奪ってきたこと、さらに、子どもの生活経験に基づいて獲得している知識や技能は多様であり、学習のペースや思考の枠組みにおいても一様ではないことである。そのような点を考慮すると、「総合的な学習の時間」にあって、子どもたちの学習活動には試行錯誤による学習の高まりが保障され、教職員にはそれを見守り、子ど

もの育つリズムに寄り添うことが必要といえる。その点で、教職員には、子どもの学習活動に対する「新鮮な驚き」、子どももっている「枠組みへの共感」が求められる。いわば、教職員の「ものの見方」の柔軟性が、まずもって必要とされているといえる。では、教職員には、「総合的な学習の時間」を推進していくにどのような力量が必要とされるであろうか。

【教職員の支援の本質】

「総合的な学習の時間」では、そのねらいが示すように、子どもたちの「生きる力」を育てる基盤として、体験的な学習や問題解決的な学習が積極的に取り入れられるなど、子どもたちの主体的な学びの時間として捉えられる。もちろん、学習の展開にあたって、教職員が主となって直接に指導していくことはあっても、学びの主体は子どもにあると理解される。主体となる子どもの学習展開を見通して、教職員には「大きな支援」と「きめの細やかな支援」が必要である。ここにいうそれぞれの支援とは、次のようなものである。

まず、「大きな支援」とは、前述した教職員間の協働に支えられた学校の主体的な教育課程経営の推進にあつて、授業の設計に関わる単元の設計や環境の整備、教授組織・形態や学習組織・形態など、学校のもつ条件性に適合した教育活動の提供である。例えば、学習のテーマや方法をめぐって、子どもが既習の学習内容や培った学習の仕方を総合的に働かせ、自身のもつ課題意識や興味や関心に沿って選択したり設定したりできるような柔らかに構造化された学習枠組みの設計である。また、「きめの細やかな支援」とは、そのような「大きな支援」に支えられ進められる子どもの活動に対して、一人ひとりの活動状況を把握して、適切な指導・助言を進めていく教育活動の提供である。教職員の気づきを直接的に指示するのではなく、子どもの学習の展開を見通したヒントを助言することや、気長に「待つ」ことも必要である。

その際に、教職員の支援の本質とされるのは、「小さな親切、大きな思いやり」である。例えば、子どもに失敗をさせたくないという教職員の思いから、学習の筋道というレールを敷設して、その上をひたすら歩ませる時、動機は善といえるが、結果は子どもに依存心を育てることになりはしないか。これでは「小さな親切、大きなお世話」である。また、学習活動の結果にこだわって、子どもの主体的で自主的な活動としての多様な学習活動のプロセスを省略するとき、子どもは達成感や成就感を得られず、さらに今後の活動への意欲も得られない。「あなたのためよ」という言葉には教職員自身の損得計算に基づいた言葉でないか、疑ってみなければならないのではないか。これでは「小さな親切、大きな下心」である。「やってみせ、言って聞かせて、やらせてみ、誉めてやらねば、人は動かず」とは、山本五十六の言葉と言われている。教職員の「大きな思いやり」とは、この言葉に言い表されているように、教職員が過剰な指導意識を点検して指導性を発揮し、子どもの自己活動を十分に保障して、結果の知識である KR (knowledge of results) 情報を提供していくことにあるといえる。

【学習材・活動体験の開発】

子どもの手に負える具体的な学習内容に対応した広範な学習材を導入したり、多様な理解方法として活動体験を導入したりするなどの工夫も必要である。導入される学習材や活動体験は、「総合的な学習の時間」の具体的な学習課題の追究の手がかりとして教職員が準備する場合もあれば、子どもたちが課題の解決にあたって試行錯誤するなかで見つけ出す場合もある。また、学習のプロセスのどのような段階に導入するかも大切である。その際に留意すべきは、子どもの学習への刺激を統制して一律の経験を与えてはいないか点検すること、課題追求にレールを敷き子どもの学習関心を破壊していないか点検することである。この学習材には、「総合的な学習の時間」のねらいを達成する上で、学習の仕方の基礎・基本への習熟を図っていく視点からも考えられて良い。例えば、全国学校図書館協議会が発行している『図書館・学び方ノート』が参考にできる。

続いて、多様な学習展開を保障する学習形態についての教職員間の共通理解を図ることも必要である。例えば、①学習内容や方法、さらに活動の時間において個人ペースを保障することを通

して、一人ひとりの「個」の興味・関心に添った学習の展開、②共通の興味・関心を共同して追究し、相互に経験を交流し、個々人の励みとなる個人内評価を大切に「小集団」による学習の展開、③より大きな集団として協力の喜びを実感して、経験の交流を図り、視野の拡大を図る「学級集団・学年集団」による学習の展開、といった視点からの学習形態の検討が必要とされるであろう。なお、学習形態では『解説』が指摘するように、興味・関心別、表現方法別、調査対象別といった多様なグループ編成、異年齢集団での学習(p.52.)の可能性も検討したい。

さらに、ティームティーチング(以下、TT)など、担任する学級や担当する教科の枠にとどまらない教職員間の協働や、また、地域の人的資源としての子どもに有意義な指導者との協働を生かしていく教授組織を構築していくことによって、子どもの学習活動を多様に展開させ、学習課題や課題解決の方法に出会わせていくことも必要である。その際、例えば、地域の指導者との協働において、教職員には地域の指導者の専門性を子どものレディネスに摺り合わせていくことやその専門性を子どもにとって有意義な学習経験とするために要約したり発問したりするといったことが求められる。

【子どもによるP—D—S過程への支援】

子どもの主体的な学びが、「総合的な学習の時間」において育成されることを期待される「生きる力」へと転化していくためには、子ども自身に役割分担や自己選択の場や機会を保障し、そのような場や機会において自己関与の余地を拡大していくことが必要である。すなわち、学習活動の展開にあたって、計画(Plan)—実施(Do)—評価(See)の主人公として、子どものペースを尊重し、関与させていく経験が不可欠とされる。そのような経験において、問題がおもしろい(意欲、関心)・何が問題か(問題意識、疑問点)・どうすれば答えが見つかるか(仮説、正解、疑問点)・必要な材料は何か(資料、材料)・どう考えるか(思考、解決方法)・確かめる(検証、確認)・分かち合う(成果の共有)といった学習の展開を保障していくことが必要とされているのである。

3. 開かれた学校のイメージと開かれた学校づくりに求められる視点

1)開かれた学校のイメージ

開かれた学校とはどのような学校であろうか。その典型的なイメージを学校開放に成功した学校像として、2種類が提示できよう(堀内、2001、pp.210-213.)。一つは、「余裕教室や地域の人的資源を活用する学校」である。他の一つは、「複合施設型の特性を活用する学校」である。次に要約して示してみたい。

【余裕教室や地域の人的資源を活用する学校】

A小学校は、二十数年前に校区内に新興団地ができて、旧来からの住民と新しい住民とが混住する近郊地域の特徴を有している。児童数の増加によって1学年4～5学級の大規模校となり、急遽校舎が立て替えられたが、現在、児童数の減少により、1学年3学級ずつの標準規模校となって、余裕教室をもつようになっている。この余裕教室の一部は改築され、児童の多目的スペースとして移動式家具が置かれ、学習参考書が整備されている。「総合的な学習に時間」には児童は各自のスタイルで学習に取り組んでいる。そこには、教師とペアで地域ティーチャーが児童の質問に答えている。教師とのTTもスムーズに展開されている。児童の学習に学校で必要とする人材活用には、教育委員会の支援で近隣の学校とも共有した人材バンクが有効に機能している。

この学校の自慢は、地域の人びとが気軽に学校を訪ねてくれること、児童と元気に挨拶を交わし合うことであるという。余裕教室の一部が社会教育施設に転用され、地域住民の学習活動の場として機能していることも影響している。創作活動を中心とした学習グループでは、発表の場を学校に求め、児童との交流も活発で身近に児童の活気を感じ好きだという声が多くあがっている。

ある日の放課後、図書室では教師たちが学校支援ボランティアと話し合っている。A小学校では、学校司書としても学校支援ボランティアが週3日來ている。学校図書館の業務について打ち

合わせていたが、仕事の一段落した教師たちも加わり、図書室での子どもの様子にはじまり、学校の今後の活動全般にわたって和気藹々と話している。教師たちは、その話のなかに今後の教育活動へのヒントを見出すことも多いという。また、校長室では、地域住民の数名が校長・教頭と話している。学校園の一部を使って活動してきたグループであるが、来年度の活動について児童の学習活動との連携を一層密にしたいとの要望でアイデアを交換している。多目的スペース室では、教務部の教師たちと公民館の職員が、教育委員会の指導主事・社会教育主事を交え、学社融合プログラムを検討している。公民館から持ち込まれたアイデアの検討であるが、この日で3回目を迎え、期待が膨らみ楽しそうである。

【複合施設型の特性を活用する学校】

一方、都市部にあるB小学校は、校区内の公共施設立地のための土地の狭隘さもさることながら、都市部の学校として少子化の進行や地域の高齢化の進行、職住分離による昼間人口増と夜間人口減の状況など、地域の課題から社会教育施設や社会福祉施設の充実を求められ、複合施設として新築されることとなった学校である。学校としては、教室、特別教室、管理スペースといった基本的な施設があり、社会体育施設と共用で屋内運動場や温水屋内プールを使用している。社会教育施設として公民館と図書館があるが、公民館利用者と交流する学校行事も多く、普段の学習活動には図書館を活用している。その司書は調べ学習や読書指導に教師とチームを組んで児童の支援にあたっている。また、保育所や学童保育施設が並置されるとともに、老人デイサービスセンターがある。学校の福祉教育の実践にも活用されるなど、この施設は地域の共有財産として大切にされている。また、夕方から夜にかけてはこの地域に勤務する人びとも含め、その機能は地域の人びとに積極的に開放されている。

このように、B小学校は地域のもつ課題や条件を踏まえてインテリジェント化された文教複合施設として新築された学校である。従来の個別施設の対応では困難であった学習環境の高度化・多様化が図られ、B小学校では、例えば、教育活動の展開に施設内に整備された情報通信ネットワークを活用して、児童の学習の多様化に対応している。児童は、身近に高齢者の息吹を感じ取り、施設に出入りする地域の大人の学びの様子に刺激を受けて、自己の興味・関心を広げている。

この学校の自慢は、単に整備された施設設備にあるのではない。それら施設設備を活用した児童の意欲的な学習への取り組み、それを支える教師集団と地域住民との友好的で効果的な連携にあるという。さらに、地域の大人の学びが児童の学びの模範となり、多くの人材が児童と関わりをもって地域全体で児童の教育にあたっていることにあるという。地域住民の多くが匿名ではなく、固有名詞で触れ合って住んでいるのである。

2)開かれた学校づくりに求められる視点

以上のような学校開放に成功した学校像は、各種審議会の答申における提言や今日でも部分的に施策として実施されている結果に基づいて素描したイメージである。したがって、2校の小学校が現実に存在するものではない。しかしながら、各学校のおかれた状況にあって、部分的であっても該当するイメージや発想を転換することで近づけるイメージを見出せないであろうか。

【学校のもつ条件性への肯定的な関心を】

確かに、現実の学校は、その地域のもつ行政上の課題、保護者や地域住民の教育への要請、学校や児童の実態など、多様な条件のもとに存在する。ひと・もの・かねという学校経営の3M条件においても、前述の学校開放に成功した学校像から想像し得る学校の条件性とは掛け離れていると考える学校もあるであろう。しかし、学校のもつ条件性を否定的に捉えることから実りある教育活動を創造していくことはできない。開かれた学校づくりにあたっては、学校のもつ条件性について、肯定的な関心をもって「私たちの地域の、私たちの学校の、私たちの子どもたち」の視点を明らかにしていくことが肝要である。そして、そこで得られる自校の「ある姿」を基底

に「あるべき姿」としての自校の教育理念・経営ビジョンの明確化を図り、その際に不可欠なアプローチとして「ある姿」を「あるべき姿」に接近させるための「ありうる姿」としての経営方針を策定し実施することが求められるのである。では、肯定的な関心はどのようにして得られるのか。それには、子どもの評価にあたって実践してきている「よさ」や「可能性」への視点がヒントになる。ラベリング理論の示唆を踏まえ、ピグマリオン効果の示唆を生かして、固定的な見方(例えば、教師の子どもを見る固定的な見方には、後光効果(ハロー効果)、初頭効果、対比効果、寛容効果などが指摘される)を点検することである。学校のもつ条件性においても、教育活動の推進にとって制約条件・促進条件の峻別に、固定的な見方を再考することから始めたい。そして、ものの見方に縛られていないか、視点を変更することが必要である。思いこみに縛られない複眼思考によって、ものの見方や感じ方を肯定的なものにしていくのである。

【地域における人的資源とともに】

子どもの学習活動の広がりに対応し、多様な学習活動に出会わせるためにも、その指導者となり得る地域の人的資源を発掘し、登録して、有意義な指導者との出会いを子どもに提供すること、また、子どもたちの学習の成果を共に喜び、その成果を共に支える人の輪を大きくしていくことの必要など、地域における人的資源開発については、学校の教育力への期待において先述したところである。そうした地域の人的資源と学校の教職員とが協働して「総合的な学習の時間」を創造していくにあたって、そのあり方を開かれた学校づくりの視点から整理してみたい。

第一は、地域に支えられるとともに地域に貢献する学校の視点である。地域社会の重要な核である学校は、「総合的な学習の時間」に必要な地域の人的資源をボランティアとして受け入れることによってより開かれた存在となり、その人的資源を通して地域住民の学校に対するより深い理解を可能にする。また、学校における特色ある教育の推進にも効果を上げることができる。その際に、地域の人的資源の思いを大切にしたい。「地域において生涯学習が盛んになるにつれて、単に学ぶばかりでなく、学んで得た知識や技術等を地域社会の発展や地域の人々のために活用したいとする人たち(生涯学習審議会答申「学習の成果を幅広く生かす—生涯学習の成果を生かすための方策について(平成11年6月)」)」が増えてきている。学校はそのような人びとがボランティアとして活動する場としてふさわしい場の一つであり、積極的な受け入れが必要とされる。

第二に、そのような人的資源の思いを生かす学校の視点である。講師やボランティアとして、そのもつ知識や技術を最大限引き出すためには、学校の必要とする人的資源とマッチしている人的資源であることが必要である。そのためには、例えば、各学校にあって、学校のもつ条件性に適合した講師やボランティアを選択し活用できるためには、各学校・各地域のもつ課題が簡潔にまとめられたリストと、かつ講師候補者やボランティアの簡潔なプロフィールやアピールの示されているリストを作成し蓄積することが重要である。この点については、学校からの情報発信の重要性をめぐって後述したい。

第三には、講師やボランティアとなる人的資源が活躍するための基盤を提供する学校の視点である。その道の専門家であっても学校教育については児童生徒として学んだ経験にすぎないこともある。例えば、児童の実態についての留意事項、学習活動における活躍の場・機会の単元上の位置づけなど、入念な打ち合わせが必要である。

さらには、集団としての学級で学ぶ児童生徒に対して指導するための技能、教職員との協働によるTTについての基本的理解についての研修機会や、ボランティア同士の交流機会の設定など、研修や交流の機会も求められる。この点に関しては、学校の設置者である教育委員会レベルの施策として期待したいところであるが、近隣の学校間での連携の中でも考慮したいものである。

【開かれた学校として積極的な情報発信を】

開かれた学校づくりにあたって求められる諸条件には、例えば、先述した人的資源リストの作成蓄積のように、地域の人的資源などの情報を収集し、整理し、発信していくことが基本となる。

例えば、学校が地域に求めたい人的資源には、科学者、情報処理等の技術者、企業等の実務経験者、芸術家、地域の伝統文化の継承者、スポーツ選手、武道指導者、海外勤務経験者、外国人等、さまざまな人があげられるかもしれない。

「総合的な学習の時間」に地域の優れた人的資源を迎え入れるとき、その求めようとする人的資源が各学校の推進しようとする特色ある教育の展開にどのように位置づけるのか明確にしておくことが重要である。それに基づいて、学校から「私たちの学校では何が大切にされているか」「そのためにどのような教育活動を展開し、どのような人材を求めているのか」という情報を発信するのである。この情報発信は、人的資源を対象とするにとどまらない。子どもたちの学習活動は学校外の教育施設や福祉施設などと連携して取り組まれることも多い。例えば、読書指導の充実のために近隣の図書館を活用する。体験的学習の充実のために博物館や美術館を活用する。さらに勤労の尊さや社会に奉仕する精神を養うために老人ホームでの奉仕活動を経験する。近隣の利活用しようとする施設に対しての情報発信も不可欠である。

4. 学校評価の視点と「総合的な学習の時間」の進化の方略

1) 学校評価の視点

【学校評価に対する期待】

中央教育審議会は、その答申「今後の地方教育行政の在り方について(平成10年9月)」において、「学校が地域住民の信頼にこたえ、家庭や地域が連携協力して教育活動を展開するためには、学校を開かれたものとするとともに、学校の経営責任を明らかにするための取組が必要」との観点から、「学校の教育目標とそれに基づく具体的教育計画、またその実施状況についての自己評価を、それぞれ、保護者や地域住民に説明することが必要である」と提言した。その具体的改善方策として、教育目標や教育計画等の年度当初における説明とともに、その達成状況等に関する自己評価の実施と説明などに努めることを指摘している。

また、平成13年4月に内閣府に設置された総合規制改革会議は同年12月に第1次答申を提出した。その中で「各学校が特色ある学校づくりを目指し、様々な工夫を凝らしていくことは初等中等教育においても望ましい姿であるが、そこにはサービス供給主体による説明責任(アカウントビリティ)の徹底と、保護者や地域住民が学校運営に参画しやすい仕組みが存在しなければ、持続した改善への取組とはなりにくい」と指摘し、各学校における自己点検評価制度の推進を提言した。すなわち、「学校が自らの提供する教育サービスの質的向上に向けた取組を行っていくためには、適切な教育目標の設定とその実現について自己点検を行っていくこと」の必要性を指摘し、「目標設定とその実現を図るという自己点検評価の仕組みを取り入れること」を強調したのである。さらに、平成14年3月には、平成14年度4月1日から「学校教育法(昭和22年法律第26号)第3条に基づく文部科学省令として、新たに、「小学校設置基準」及び「中学校設置基準」を制定し、以下の事項について定める」とされた。そのなかにおいても、「自己点検評価及び情報提供」として、「小学校(中学校)は自己点検評価及びその結果の公表に努めるとともに、積極的な情報提供を行う」とされている。学校評価システムは「自己点検評価及び情報提供」のもつ意義を実働化するものであるとともに、「特色ある開かれた学校づくり」にとっても不可欠なシステムと考えられる。

【学校評価の目的と意義】

そのような学校評価に対する期待からみて、学校評価は、まずもって、学校の自主性・自律性の確立を担保する条件として学校の説明責任を果たす手段であると位置づけられる。すなわち、学校の教育目標を進化(深化)させ、その具体的な展開を保証する教育課程の編成を行って、「わが校」として、学校の経営責任の明確化を図ることを目的の一つとしている。この目的の達成を通じて、学校はその存在価値を明らかにすることが可能となり、学校の教育活動に対する社会的

認知を確保する。その点にまず、学校評価のもつ意義を指摘できる。

また、学校評価は、計画(Plan)―実施(Do)―評価(See)のマネジメントサイクルの視点に立つ。すなわち、評価(S)によって明らかにされた「わが校」の成果や課題が、常に次のプロセスである計画(P)に反映され、「わが校」の課題解決や改善のための活動が遂行される(実施(D))という認識が重要である。そのような学校改善を図ることに学校評価の目的を見ることができ。これまでマネジメントサイクルにおける評価(S)の役割が曖昧であったと言わざるを得ない。学校改善における基点として、評価を明確に位置づけ、学校の全教職員をあげてその意義を共有していくことが大切である。その意味では、計画(P)―実施(D)―評価(S)のマネジメントサイクルは、計画(Plan)―実施(Do)―評価(Check)―改善(Action)のマネジメントサイクルとして意識化されなければならない。そのような視点に立つと、教職員・保護者・住民等の学校関係者間のコミュニケーション手段を確立し、目指す教育目標の達成に忌憚りの無い意見の交流を活発にして、学校改善に有用な意味情報の交流を図ることが重要である。学校評価を通じて得られた自校の教育活動についての評価結果と改善方策は、そのようなコミュニケーション手段を活発化するための重要な情報である。その点においても学校評価の意義を指摘できる。

また、評価(C)―改善(A)を通じて、学校評価は学校の提供する教育活動の質的向上を図ることを目的としているとも言える。新学習指導要領に基づく教育課程の本格実施の今年度、特に、「総合的な学習の時間」の位置づけは重要であり、その取り組みを評価(C)―改善(A)し、次年度の計画(P)―実施(D)のプロセスに反映して、教育活動の質的向上に繋ぐことが重要である。そのためにも、「総合的な学習の時間」の指導計画や指導方法、教材や学習活動、さらには実施時期や指導態勢のあり方などについて、開かれた学校・特色ある学校づくりの視点から学校評価が行われなければならない。

ところで、学校改善や教育活動の質的向上にあたって必要とされる情報は、学校行事などイベントについて知らせるインフォメーションとは異なる情報であり、インテリジェンスとしての情報である。したがって、学校評価の情報は、「わが校」の教育目標の達成にどのような校内組織を作るか、どのように役割分担して運営しているかといった学校の目指す教育目標の達成に必要な情報とともに、学校の透明性を確保する上に機能する。学校評価によって獲得されるインテリジェンス情報を通じて、学校関係者間のコミュニケーションが活発に図られ、学校の存在価値・社会的認知を確保していくこととなる。その意味で、まさに「組織の存続」を図る行為として、学校評価の存在意義を指摘できる。

【学校評価のための条件】

一般的に評価の機能をめぐって、①各学校や各学年等の教育目標を実現するための教育実践に役立つこと、②「生きる力」の育成に、児童一人ひとりのよさや可能性を積極的に評価し、豊かな自己実現に役立つようにすることといった意義は了解されていると考えられる。さらに学校評価の視点を踏まえるならば、学校や教職員が指導計画や指導方法、教材、学習活動等を振り返り、よりよい指導に役立つようにすることへの意識化が必要である。すなわち、評価とは、児童のための評価であると同時に、学校や教職員が進める教育活動自体の評価でもあると捉える視点が、学校評価のための前提条件とされる。

先に見た学校評価のもつ意義を確かなものとしていくためには、学校に「学び」を重視する組織文化を確立し、教職員間に成長的・挑戦的な組織風土を醸成していくことが不可欠である。学校評価の取り組みを図式的に示せば、学校のもつ問題点を見出し、問題構造を解明し、その解決・改善を図るといったプロセスからなる。したがって、自らの守備範囲で日々の実践をこなせば良いといった組織文化に支配された学校や、問題を問題と捉えられない教職員集団で構成された学校、あるいは、認識された問題を学校組織の課題としてコミュニケーション過程に上げることのできない硬直した組織風土に覆われた学校では、学校評価は機能しないのである。

それゆえ、学校内外から新しいものを取り入れ有効に活用して、学校の教育活動を高めていこうとする成長的な雰囲気、「学び」重視の文化を教職員間に生成することが必要とされる。「総合的な学習の時間」の展開にあたって、教職員それぞれの持ち味(専門性)が生かされ、その取り組みの過程や成果をめぐって自由闊達に論議できることが必要なのである。そして、教職員一人ひとりが、学校としての明確な教育方針のもとに組織的一体的な教育活動を展開する担い手として、学校の組織的な取り組みを代表する存在であることが必要である。それを体現していくためには、学校内部を開き、学校内外の情報を共有して、学校管理職のリーダーシップのもと教職員が一丸となって教育活動に取り組むことが必要とされるのである。

2) 「総合的な学習の時間」の進化の方略

今日、各学校には特色ある教育・特色ある学校づくりに、自己決定した教育活動を推進し、その成果に対して自己責任を負う視点が求められる。「総合的な学習の時間」では、各学校において、その具体的な名称を教育課程や時間割上に適切に定めるものとされる。そのことは、そのような視点を象徴する取り組みが「総合的な学習の時間」の取り組みであることを理解させる。

【「総合的な学習の時間」を進化させる方略】

まずもって必要とされるのは、継続的な改善を導く評価のための組織づくりである。組織づくりには、① 学校の経営組織に位置づいた委員会組織として、教職員による自己点検評価を集約し改善点を明らかにして学校評価による学校改善を中心となってリードする組織の立ち上げと、② 全教職員が学校評価を念頭に「総合的な学習の時間」に取り組むという学校態勢づくりの2視点が重要である。とりわけ、後者の視点を強調したい。これは、先に見た「学び」を重視する組織文化を学校に確立し、教職員間に成長的・挑戦的な組織風土を醸成していくことである。そのためには、子どもの変容と学校の取り組みとの連関を常に意識した組織づくりが目指される。教職員が「子どもはどう変わったか、そのために学校として何をしたか」といった課題意識を常に意識して共有していく組織づくりが求められるのである。

一方、前者の委員会は、全教職員がそのような課題意識をもって評価せざるを得ない状況を創出し、評価情報を収集整理して具体的な改善策を提案していく組織である。「総合的な学習の時間」を評価の対象として焦点化した評価フォーマットを作成することから実働する。もちろん、フォーマット作成のためには、各学校の目指す特色ある教育・特色ある学校づくりの方向性から、「総合的な学習の時間」の目標や指導計画などと学校のもつ条件性との関連を分析すること、評価のための重点目標への焦点化を図ることが必要である。そして、教職員による自己評価や、児童による評価、場合によっては保護者や地域住民による評価から得られた評価情報の集約整理を通じて、問題点を見出し、問題構造を解明し、その解決・改善案を教職員へフィードバックしていくといった役割を、学校の中心となって果たしていくのである。

【「総合的な学習の時間」進化のための焦点】

「総合的な学習の時間」を通じて、次代を生きる子どもたちに[生きる力]の育成が期待される。知識と生活とを結び知恵として働かせること、各教科等で得た知識・技能等を生活に活かし総合的に働かせること、さらに基礎的・基本的な内容を自らのものとして実感を伴って確実に習得し、理解を深め、その後の学習や将来の生活に生きて働くようにすることが目指される。

その点で、子どもが主人公として学習活動が進められたか、そのための学習方法の習得に対する指導や支援のあり方はどうであったか、といった点に焦点を当てることが求められる。例えば、子どもによる問題発見や課題設定における指導・支援、学習材の準備状況、あるいは得られた子ども達の成果の振り返りや分かち合いの機会提供などにおいて、その適時性や適量性、適合性といった視点が焦点化されなければならないであろう。

ところで、学校組織内での教職員のもっている情報や学校のあり方に関する期待は、必ずしも

同質とはいえない。その点で、学校評価によって得られる評価情報も多様であって全教職員で完全に一致することはない。それが自然の姿であって、その異なりが学校にとって有意義な情報と考えられる。そのような異質情報の交配を図り、新たな学校知を産み出すことが学校改善を進める原動力である。したがって、「総合的な学習の時間」を通じて特色ある教育・特色ある学校づくりを推進することや、そのプロセスにおいて学校改善のための学校評価のシステムを機能させることへの共通理解を図ることが重要である。かつ、教職員個々の持ち味(専門性)が学校のめざす共通性に連動して発揮されることが重要であり、その点に課題意識を置いて、「総合的な学習の時間」の取り組みにあたることが求められる。

5. 「総合的な学習の時間」の創造と特色ある開かれた学校づくりの視点

1) 「総合的な学習の時間」の評価のあり方と特色ある開かれた学校づくりの視点

【「総合的な学習の時間」の評価の視点】

教育課程審議会の答申(「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について(平成12年12月)」(以下、教課審答申)において、「第2章 指導要録の取り扱い」における「(7)「総合的な学習の時間」の評価(p.26)」では、次のように示されている。

ア 「総合的な学習の時間」については、各学校において学習活動を定め、学校や児童生徒の実態に応じた特色ある教育活動が展開される。このような趣旨から、学習の状況や成果などについて、児童生徒のよい点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況などを踏まえて評価することが適当であり、数値的な評価をすることは適当でない。

イ また「総合的な学習の時間」は、横断的・総合的な課題などについて、体験的な学習、問題解決的な学習を取り入れ、各教科等で身に付けた知識や技能を相互に関連付け、総合的に働かせることをねらいとしており、それを通じて、自ら学び、自ら考える力や学び方、ものの考え方などの確かな育成に資するよう、評価に当たっては、各教科の学習の評価と同様、観点別学習状況の評価を基本とすることが必要である。

この時間の学習活動の展開に当たっては、学習指導要領に示された二つのねらい(①自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること、②学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること)などを踏まえ、各学校において具体的な目標、内容を定めて指導を行うことが必要である。そして、その目標、内容に基づき、観点を定めて評価を行うことが必要である。

ウ 以上の点を踏まえ、「総合的な学習の時間」の評価については、この時間において行った「学習活動」を記述した上で、指導の目標や内容に基づいて定めた「観点」を記載し、それらの「観点」のうち、児童生徒の学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記載するなど、児童生徒にどのような力が身に付いたかを文章で記述する「評価」の欄を設けることが適当である。

「観点」については、各学校において、指導の目標や内容に基づいて定めることとなるが、例えば、学習指導要領に定められた「総合的な学習の時間」のねらいを踏まえ、「課題設定の能力」「問題解決の能力」「学び方、ものの考え方」「学習への主体的、創造的な態度」「自己の生き方」というような観点を定めたり、教科との関連を明確にして、「学習活動への関心・意欲・態度」「総合的な思考・判断」「学習活動にかかわる技能・表現」「知識を応用し総合する能力」などの観点を定めたり、あるいは、各学校の定める目標、内容に基づき、例えば、「コミュニケーション能力」「情報活用能力」などの観点を定めたりすることなどが考えられる。

【評価の視点と特色ある開かれた学校づくり】

これからの評価の基本的な考え方として強調されたのは、目標に準拠した評価と個人内評価の重視である。「総合的な学習の時間」では、『小学校学習指導要領解説 総則編』でも「テストの成績によって数値的に評価することは適当でない(p.54.)」と指摘されるように、指導要録に記載においては、評定は行わず、所見等を記述する。そこでは、児童生徒一人ひとりのよい点や可能性、進歩の状況などを積極的に評価するのが基本である。

その際、教課審答申が指摘するように、「児童生徒を励ましたり、努力を支援したりする観点に立って、児童生徒の進歩を促したり、努力を要する点を伝えたりすることにも配慮する必要がある」。そのための評価として注目されるのが、活動の足跡をファイルに蓄積していくポートフ

オリオ評価である。そこには、「学び手が学ぶ過程で集めた資料とそれに対する自分の意見や感想、そのつど感じたことを書いたメモ、班新聞、日記や連絡帳、インタビュー記録、電子メールや手紙、自己評価や相互評価を記したもの、教師や助言者からのコメント、親や地域の人々からの感想や助言、ビデオテープやカセットテープ(加藤・安藤、p.45.)」などを入れておく。学習してきた足跡を残し、次の学習に活用するためのものである。とりわけ、教課審答申も指摘するように、自己評価は「自ら学ぶ意欲などを見る上で有効であるばかりでなく、児童生徒が自分自身を評価する力や他人からの評価を受け止める力を身に付け、自己の能力や適性などを自分で確認し、将来を探究できるようにするために」重要である。また、教課審答申は「保護者による評価、教育活動に協力した地域の人々などによる評価を参考にすることなども有効である。」と指摘するが、学校の中だけで学習が完了するものでないこと、また、多様な評価者による多面的なモノサシを実感することを可能とする点で期待が大きい。

学校の教育活動は、計画(Plan)―実施(Do)―評価(Check)―改善(Action)というマネジメントサイクルに沿って、児童のよりよい成長を目指した指導が展開される。いわゆる指導と評価の一体化が目指される。このサイクルにも地域の人的資源が密接に関わることによって、自明視され無意識に機能している学校の常識に、視点の異なる情報を提供するものとして重要である。また、「総合的な学習の時間」においては、TT や合同授業など、個に応じた指導などの充実のための多様な学習形態、指導体制が一層取り入れられる。その点で、複数の教職員や地域の人びとと協力して評価を行うなど、多角的・多面的な評価を行うことが求められる。

このような評価の視点は、「総合的な学習の時間」を通じて子ども達が出会う、興味あることにじっくりと取り組む時間、さまざまな立場の人と協力して関わり合う場、自分のことを多面的に深く考える機会を振り返り、分かち合うことを可能にする。そのためには、学校における時間・場・機会だけにとどまる自己完結的な教育活動を目指すのではなく、開かれた学校づくりに努め、児童の活動の時間・場・機会を広げて出会いを保証していくことが重要である。したがって、このような「総合的な学習の時間」のあり方は、それぞれ地域や学校の実態に応じて創意工夫を生かした特色ある教育・特色ある学校づくりを推進する上での中心的な課題といえるのである。

2) 特色ある開かれた学校づくりの視点

【今日の教育改革と特色ある開かれた学校づくり】

今日の教育改革の取り組みの全体像を示すものとして、「21 世紀教育新生プラン」があげられる。このプランは、「学校、家庭、地域の新生」をめざし「学校が良くなる、教育が変わる」ための具体的な主要な施策や課題及びこれらを実行するための具体的なタイムスケジュールとして、文部科学省から平成 13 年 1 月に提出されたものである。このプランのよりわかりやすい説明のために作成された参考資料が「レインボープラン〈7つの重点戦略〉」である。なかでも、①わかる授業の推進による基礎学力の向上、②多様な奉仕・体験活動の推進による心豊かな日本人の育成、③楽しく安心できる学習環境の整備、④父母や地域に信頼される学校づくりの推進、⑤教える「プロ」としての教師の育成といった教育改革の方向が、小学校教育に関わって重要である。

このような教育改革の成否は、各学校と各地域が教育改革の理念と目標を踏まえて、実際にどのような取り組みを行うかにかかっている。すべての学校がその特色を生かして創意工夫を凝らした教育活動を展開するとともに、地域全体として子育てを支援し子どもの成長を支えていく取り組みを展開することが不可欠なのである。子どもたちに興味あることにじっくりと取り組む時間やさまざまな立場の人と協力して関わり合う場、及び自分のことを多面的に深く考える機会に出会わせる「総合的な学習の時間」とは、まさにそのような取り組みとすることができる。

今日、このような教育改革の動向にあつて、学校経営には閉鎖性から開放性へ、統制から自律へ、さらに、硬直さから柔軟さへの変化を基調に「開かれた学校づくり」の視点が求められている。とりわけ、「私たちの地域の、私たちの学校の、私たちの子どもたち」の視点から受信する

このできた情報に基づいて、学校経営の評価に生かし学校改善の方向を明確にしていくことが重要である。「総合的な学習の時間」の創造と展開にあたっては、特色ある教育・特色ある学校づくりに「総合的な学習の時間」がどのような意義を有する活動と捉えられ、そのためにどのような取り組みを進めているのか、学校の内・外に一貫して明瞭に「私たちの学校では何が大切にされているのか」を発信し続けることが求められるのである。

【「総合的な学習の時間」創造と特色ある開かれた学校づくりへの接近方法】

では、どのように「総合的な学習の時間」を位置づけ、特色ある開かれた学校づくりに接近すればよいのであろうか。まず、学校のもつ条件性の自己点検を出発点として、学校のもつ条件性に対する肯定的な関心から、学校のもつ長所とは何かを明確にすることである。そのことを通じて、地域や学校の実態を掘り起こすとともに、子どもの興味や関心を捉え、現代の横断的・総合的な課題との関連を明らかにすることが必要である。

続いて、学校のもつ条件性を活かした長所に焦点化して教育活動を見直すことである。「あれも・これも」と「おらが学校の教育課程」に取り込むことは不可能である。学校や地域等の実態を踏まえ、自校の学習活動に何を優先的に取り入れるのかを検討することが重要である。さらには、自校の子ども達に何を期待するか、あるいは何が期待できるかについて検討していくことである。それが子どもにとって、学校が提供する特色ある教育を通じて得られる「ウリ」となる[生きる力]を育成することになるのである。そのようにして「総合的な学習の時間」が出発するためには、教職員一人ひとりが、学校は限られた資源のなかでいかに所期の目的をよりよく達成するかという認識を共有して、学校としての明確な教育方針のもとに組織的一体的な教育活動を展開する担い手であると認識することが重要である。それによってこそ、「わが校」の教育目標の達成に、どのような校内体制を組織化して、どのように役割分担して運営していくかといった視点から、「総合的な学習の時間」の展開に学校をあげて取り組むことを可能にし、特色ある開かれた学校づくりへと接近することが可能となるのである。

また、地域の優れた人的資源の協力を得たり、地域の教育施設や福祉施設などと連携したりして進める「総合的な学習の時間」によって、特色ある開かれた学校づくりは格段に進展する。自校の推進しようとする特色ある教育の展開には、そのような人的資源・物的資源がどのように位置づくかについて明確にしていくことが必要であり、そのための情報の発信が重要である。それに加えて、特色ある教育・特色ある学校づくりの情報は、教職員・保護者・住民等の学校関係者間に共有される必要がある。そのことで、学校関係者間のコミュニケーションが図られるとともに、学校の進める特色ある教育・特色ある学校づくりが認知される。そこから、学校の取り組みが地域の共通の話題となって、子ども達の活動が地域に根つき、好意的に受け止められ、地域からの一層の協力が得られる、といったサイクルが好循環していくことを期待できるのである。

以上、特色ある開かれた学校づくりを推進していくにあたって、その中核的な位置を占める「総合的な学習の時間」の創造と展開に関わって述べてきたが、特色ある開かれた学校づくりにあつて、特に強調しておきたいことは、次のような点である。

各学校での「総合的な学習の時間」への取り組みは、地域に開かれた学校として、特色ある教育、特色ある学校づくりを目指した取り組みと連動して、各学校には、地域や学校の実態等に応じて創意工夫を生かし特色ある教育活動の展開を推進する時間として「総合的な学習の時間」が位置づけられていることが求められる。特色ある開かれた学校づくりにあつては、①学校のもつ条件性について肯定的な関心をもち「私たちの地域の、私たちの学校の、私たちの子どもたち」の視点を明らかにして、②そこで得られる自校の「ある姿」を基底に「あるべき姿」としての自校の教育理念・経営ビジョンの明確化を図り、③その際に不可欠なアプローチとして「ある姿」を「あるべき姿」に接近させるための「ありうる姿」としての経営方策を策定し実施することが

求められる。

学校評価の視点は、そのようなプロセスの重要性をさらに強調するものである。評価(C)―改善(A)―計画(P)―実施(D)―評価(C)…のプロセスに位置づけて学校改善にあたる必要があるのである。その際、学校評価に係る情報発信と情報受信の力量が学校には求められる。とりわけ、校長には、①学校改善の方向を示した自らの経営方針や校内組織編成案を作成し提示するといった情報発信、②評価にあたって教職員の内発的な動機づけを促進するために行う情報発信と情報受信、及び③情報受信において教職員と保護者や地域との接点を多くし、評価に有用な情報の交流と共有を図るといった点において、リーダーシップを発揮することを期待したい。

「総合的な学習の時間」の展開にあたっては、学校をあげて取り組む必要がある。開かれた学校づくりの視点に立つと、家庭・学校・地域社会の教育連携の推進という外部に開かれた学校であるとともに、教職員間の開かれた関係を維持し内部にも開かれた学校として、全校の取り組みとしていかなければならない。まず、学校にあつては、限られた資源の中でいかに所期の目的をよりよく達成するかという認識と、その視点から検討した学校のもつ条件性を共有していくことが不可欠である。そして、教職員には、自己の専門性・主体性を自覚しつつ、自己を学校組織の全体の中に位置づけていくことが不可欠とされており、そのことへの理解を教職員間で共有していくことが必要である。その中で、子ども一人ひとりを受けとめる組織的行動をとって、「私たちの地域の、私たちの学校の、私たちの子どもたち」への肯定的関心から「総合的な学習の時間」への取り組み方を検討していくことが必要である。また、この「私たちの地域の、私たちの学校の、私たちの子どもたち」への願いを地域全体で共有するためには、学校は地域や保護者からの情報に対する感度の良いアンテナを保持するとともに、学校からの情報を発信し続けることが不可欠である。学校の諸活動が地域のなかに認知され、地域のなかに学校への応援団を多く確保する努力が求められる。

【 参 考 文 献 】

1. 林孝「『総合的な学習の時間』と学校の教育力・教職員の力量」広島大学附属三原小学校教育研究会『総合学習シリーズ1 かかわりを深める『総合的な学習の時間』の創造』2000.3、pp.1-5.
2. 林孝「開かれた学校づくりと『総合的な学習の時間』の創造」広島大学附属三原小学校教育研究会『総合学習シリーズ2 かかわりを深める『総合的な学習の時間』の創造Ⅱ』2001.4、pp.1-5.
3. 林孝「『総合的な学習の時間』の創造と特色ある学校づくり―学校評価の視点を踏まえて―」広島大学附属三原小学校教育研究会『総合学習シリーズ3 かかわりを深める『総合的な学習の時間』の創造Ⅲ』2002.3、pp.1-5.
4. 堀内孜編『開かれた教育委員会と学校の自律性』ぎょうせい、2001.
5. 今谷順重編『総合的な学習で特色ある学校をつくる』ミネルヴァ書房、1998.
6. 加藤幸次編『「新しいパラダイム」による授業の創造―実践の工夫と技術―』教育開発研究所、1997.
7. 加藤幸次編『総合学習の実践』黎明書房、1997.
8. 加藤幸次編『学習環境の創造―実践の工夫と技術―』教育開発研究所、1997.
9. 加藤幸次・安藤輝次『総合学習のためのポートフォリオ評価』黎明書房、1999.
10. 文部省編『小学校学習指導要領解説 総則編』東京書籍、1999.
11. 村川雅弘編『“実践に学ぶ” 特色ある学校づくり No.2 「総合的な学習」編』教育開発研究所、1999.
12. 高階玲治編『実践クロスカリキュラム』図書文化、1996.
13. 高浦勝義編『総合学習の理論』黎明書房、1997.
14. 高浦勝義『総合学習の理論・実践・評価』黎明書房、1998.
15. 八尾坂修『現代の教育改革と学校の自己評価』ぎょうせい、2001.

第3節 保護者・住民の経営参加の視点からみた 特色ある開かれた学校づくり

— 学校評議員制度への期待を展望して —

本節では、学校の主体性・自律性をめぐって、教育改革の推進に関して保護者・住民の経営参加の面から、第一に、保護者・住民の経営参加に関する主張の果たした意義を検討し、教育改革推進の今日的な文脈において「特色ある開かれた学校づくり」の視点から保護者・住民の存在の意義について明らかにする。第二に、教育改革の推進の方向性についてその観点から文教施策や法制度を踏まえて概観し、①学校評議員制度の可能性と課題、②学校評価システムのもつ意義をめぐって検討して、学校の教育力の向上に果たす学校経営の課題を展望する。それらを踏まえて、第三に、学校評議員制度を活かした特色ある開かれた学校づくりについて、学校評議員からの意見聴取、すなわち、学校評議員のもたらす異質情報を学校経営に活かす視点をめぐって、具体的なアプローチを検討する。

1. 保護者・住民の経営参加の概念の検討

1) 保護者・住民の経営参加に関する主張の果たした意義

経営参加の概念は、元来、雇用者としての経営者と被雇用者としての労働者という対立的な構造の中で企業の世界で生まれ成熟してきた概念である。そこでは経営参加は、労働者が経営の意思決定に直接的な影響を与える仕組みと捉えられる。学校という場においては、学校経営にあって経営主体である校長の意思決定に教師が参加することとして主張されてきた。この教師の経営参加には、学校経営の民主化を志向するための一手段に留まらず、専門職たる教師の自主的自律的創造的な教育活動の十分な遂行にあたって経営参加を必要条件としている点、すなわち、学校の教育目標や教育活動計画など、教師が協働していく上に求められる学校の意思としての方向性・共通性を形成していくことが学校経営には求められているという点に、企業の世界とは異なる特色を見ることができる。

しかし、ここで取り上げる保護者・住民に関しては、経営参加の概念が内包している労使の「対立的な構造」から主張されたものとはいえない。例えば、「父母の学校参加¹⁾」や「教育参加²⁾」という言葉で語られる主張は、子どもの教育に対する父母の有する自然権であり子どもの教育全体に関わる包括的な権利としての父母の教育権を、学校参加・教育参加の拠り所として主張されるのである。もっとも、経営参加の概念が内包する「対立的な構造」は、「専門機関としての学校・教師の専門職性」vs「保護者・住民の父母あるいは国民の教育権」として存在していると見ることができる。

すなわち、北神が「地域から孤立していく学校の姿は教師の教育権、教師の専門職論が閉鎖的、排他的集団構造をとることに通ずるもの」であって、「学校づくりの中で展開されてきた教師の教育権が親の教育権、子どもの学習権と予定調和的に描かれてきたことと関連している³⁾」と指摘するように、その予定調和的な両者の関係に楔を打つ「対立的な構造」を指摘できる。その点で、学校内部に見られる深刻化した教育問題、例えば、体罰や校則、「いじめ」問題にみられる学校の人権意識の低下や管理主義的な体制・閉鎖的な運営などに対する改善要求への契機の提供として、保護者・住民の経営参加の主張にその意義を認めることができる。

また、保護者・住民の経営参加の主張は学校づくりという点において、北神が指摘するように、その「実践的・目的価値に基づく理論と実践は、学校をア prioriに「すでにある」ものとしてではなく、子ども、教職員、父母、住民によって「つくられるもの」「変革されるもの」との

認識のもとで、子どもの教育保障をめぐる学校・教師・父母・地域・行政等の在り方と関係を問うものであった⁴⁾」ということができるものであり、その点においても意義が認められる。

2) 開かれた学校づくりにおける保護者・住民との教育連携

【① 学校の主体性・自律性と保護者・住民の存在】

保護者・住民の存在は、今日的文脈において、概念として「対立的な構造」を内包している経営参加という用語において捉えることのできない存在である。保護者・住民の教育意思是、学校的意思形成において欠くことのできない存在と言わなければならない。

学校の主体性・自律性の確立の要請は、校長を中心としてすべての教職員がその職務と責任を十分に自覚し一致協力した学校運営を行うこと、生きる力の育成や心の教育の充実といった課題に答えていく上に、学校は個性や特色ある教育活動を展開するとともに、今まで以上に家庭や地域社会と連携協力し、地域に開かれた学校運営を推進することを求めている。このような学校運営の推進に、中教審答申「今後の地方教育行政の在り方について(平成10年9月)」では、校長の教育方針の下で円滑かつ機動的に行われること、学校運営の透明性の確保と保護者や住民に対する学校運営に係る責任の所在の明確化、さらに、家庭や地域社会との連携強化の観点から、校務分掌、各種の会議、委員会など校内組織及びその運営の在り方について見直しを図ることの必要性を指摘している。平成12年1月の学校教育法施行規則の改正によって職員会議の設置(第23条の2)が根拠づけられるとともに、学校評議員の設置・運営参加(第23条の3)に関する規定が設けられたところである。

このような学校の主体性・自律性の確立の今日的文脈から見たとき、学校的意思形成は、学校内部の「専門的意思」にのみゆだねられるものでなく、まして学校の恣意性にゆだねられるものではなく、学校が家庭・地域社会の信頼に応える中で保護者・住民と参加・連携をとって学校的意思形成を図って行くことが必要とされている。

【② 「開かれた学校づくり」推進の視点から見た保護者・住民への期待】

学校の主体性・自律性の確立の課題は、その意味で学校の自己完結的な取り組みの推進を求めるものとはいえない。もっとも、学校の目指す教育目標の達成には、事実として、単位としての学級における教育活動の充実を必要としている。子どもの教育にあたって、学校には、学校における基本的な単位としての学級における教育活動の充実を図り学校内を開いていく視点とともに、家庭・学校・地域社会の教育連携のもとに進めていく学校外に開かれた視点をもって、「開かれた学校づくり」にあたることが期待される。

なぜなら、学校を開かれたものとし、家庭や地域と連携協力して教育活動を展開するには、保護者や地域からの異質で多様な情報を受信するとともに、学校の経営責任を明らかにした情報を発信していくことが必要である。学校の教育目標とそれに基づく具体的教育計画やその実施状況に関する自己評価について、保護者や住民に説明することが必要とされる。また、教職員一人ひとりには、学校としての明確な教育方針のもとに組織的一体的な教育活動を展開する担い手として、学校の組織的な取り組みを代表する存在であることを体現していくことが求められる。

したがって、学校的意思として、家庭、学校、地域社会の協働による「開かれた学校づくり」の推進にあたることが必要とされている。そのため、学校には、組織的対応として実質的な教職員の一致協力を促し、また、保護者・住民からの多様で異質な情報を「開かれた学校づくり」を推進する有意味情報として、校長・教頭をはじめ教職員に自明として無意識的に機能してきた学校の組織文化に反省的な視座を提供するシステムが必要とされる。そこにおいては、子どもの学びの場・育ちの場である家庭・学校・地域社会の関係のあり方について、子どもの教育に関して三者に共有される意思の形成が期待される。また、学校が取り得る経営方策は、自校の教育理念・経営ビジョンを具体的に示す学校的意思として、教職員とともに保護者・住民にも共有される

ことが求められる。学校のもつ条件性に適合した優先順位に沿う学校経営の遂行にあたって、学校には、教職員・保護者・住民とが学校の意味を共有して、責任ある学校づくりを展開していくことが求められるのである。そのような意味で保護者・住民の存在は、開かれた学校づくりを通じて教育連携を図るパートナーであり、学校の教育力の向上の重要なパートナーと考えられる⁵⁾。

2. 学校の主体性・自律性の確立と保護者・住民との協働

1) 教育改革推進の方向性

今日の教育改革の推進において、学校の主体性・自律性の確立は保護者・住民との協働によって学校の教育力の向上を目指すものとして期待される。そこで、まず、教育改革の推進の方向性について、その点をめぐって文教施策や法制度を踏まえて概観しておきたい。

教育改革の今後の取組の全体像を示すものとして、先述したように、「21世紀教育新生プラン」があげられる。「学校、家庭、地域の新生」をめざして、「学校が良くなる、教育が変わる」ための具体的な主要な施策や課題及びこれらを実行するための具体的なタイムスケジュールを明らかにしたものであるが、その中で「3.新しい時代に新しい学校づくりを」では「12.地域の信頼に応える学校づくりを進める」として、「学校の評価制度の導入－各学校における自己評価システムの確立（平成13年度中に省令等における自己評価に関する規定の整備を検討）」や「学校評議員制度による学校の情報公開や学校運営への親や地域の参加の促進－学校評議員制度の導入など開かれた学校づくりの促進（各教委における取組の促進）」などが示されている。また、各県の教育改革の動向をみると、例えば、「広島県高校教育改革推進協議会」は「中間まとめ」（平成13年6月）において改革視点として4点を示したが、その中で「(4)開かれた学校づくりの推進－学校の情報発信と経営責任の明確化－」が挙げられている。

教育実践の場にあっては、このような教育改革の動向を踏まえ、先の中教審答申や教課審答申（平成10年7月）の「教育課程の基準の改善の関連事項」の文脈に照らして考えると、主体的・自律的な学校経営の推進に自己評価システムを確立し、保護者や住民の学校運営への参画を図り、学校評議員制度を実働させるなど、学校からの情報発信や家庭や地域社会からの情報受信のあり方を整備して、「開かれた学校づくり」の視点から、校長を中心とした学校経営の組織的な展開を通じて、それぞれ地域や学校の実態に応じて創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開することが期待されている。

2) 学校評議員制度の可能性と課題

堀内が指摘するように、学校の主体性・自律性は「親や地域住民の教育意思が個々の学校の意思決定において内在化されてこそ⁶⁾」確保され確立されるが、保護者・住民の参加・連携にあたっては、保護者・住民の意思は、どのように学校の意思決定に内在化され、学校と保護者・住民における意思形成が図られるのかが問われる。この点の検討は、「地域住民の学校運営への参画の仕組みを新たに制度的に位置づけるもの」とされる学校評議員制度の実働化にあたって不可欠な課題である。後述するように、この学校評議員は、学校が保護者や住民の意向を把握し反映するとともに、その協力を得て学校運営を行うという観点から、学校外の有識者等の参加を得て、校長が行う学校運営に関し幅広く意見を聞き、必要に応じ助言を求めるために、設置者の定めるところにより各学校に設置される。

学校教育法施行規則（第23条の3）では、学校評議員は、設置者の定めるところにより置くことができ、「当該小学校の職員以外の者で」校長の推薦に基づき当該小学校の設置者が委嘱することが規定されている。学校評議員は、「校長の求めに応じ、学校運営に関し意見を述べることができる」と規定されるが、中教審答申では、「校長の求めに応じて、教育活動の実施、学校と地域社会の連携の進め方など、校長の行う学校運営に関して、意見を述べ、助言を行う」ことが

期待された。また、評議員の構成は「学校の種類、目的等に応じて、学校区内外の有識者、関係機関・青少年団体等の代表者、保護者など、できる限り幅広い分野から委嘱することが望ましい」とされている。さらに、「校長は、必要に応じて、学校評議員が一堂に会して意見を述べ、助言を行い、意見交換をする機会を設けるなど運営上の工夫を講じる」ことを求めている。

開かれた学校づくりにあって、教職員・保護者・住民とが学校の意思を共有して協力して責任ある学校づくりを推進していくための一つの装置としての期待は大きい。当面する課題として、公正で建設的な意見を持つ学校評議員をどう選ぶか、学校評議員の権限・責任はどうか、学校評議員の意見や助言はどの範囲まで認められるのか、意見や助言を学校運営にどう反映していくのか、などが指摘され、そのような課題の解決に設置者としての取組が必要とされる場所である。

例えば、東広島市教育委員会では、21世紀の東広島市学校運営改革検討委員会の最終報告（「学園都市の未来を拓く新しい小中学校教育の創造-ルネサンス・東広島-」平成13年9月）を受けて、学校管理規則を改正して全ての小中学校に平成14年度中での学校評議員の設置を検討しているが、その検討委員会では、学校評議員制度の本格的導入に向けて教育委員会の課題を次のように整理している。すなわち、① 任期や人数の範囲の明確化と必要経費の予算化、② 候補者に基本的な役割を紹介する資料の作成、③ 大学などの機関や組織に対する協力の依頼、④ 校長、教頭及び教職員を対象としたモデル校実践報告会の開催、⑤ 円滑な実施に向けた実施資料の作成（・具体的な諮問内容と意見の生かし方、・教職員や地域・保護者への説明や情報公開の程度、・学校の自己評価の提示方法）、⑥ 学園都市としての学校の特色や課題を、学校評議員とともに研修できる場の設置である。

3) 学校評価システムのもつ意義

保護者・住民とともに開かれた学校をつくるということは、学校の経営責任を明らかにすることを必要とする。学校の主体性・自律性の確立には、堀内が指摘するように、学校における「意思決定やそれによる活動が社会的に評価され承認されることが前提とされ」、「常にこの意思決定や活動に関する情報が公開され、外部者も含めた組織・機関によって公式に評価されることが求められる。⁷⁾」中教審答申「今後の地方教育行政の在り方について」においても、各学校には「教育目標や教育計画等を年度当初に保護者や地域住民に説明するとともに、その達成状況等に関する自己評価を実施し、保護者や地域住民に説明するように努めること」(具体的改善方策(教育計画等の保護者、地域住民に対する説明))が求められているところである。

すなわち、学校評価システムは、学校の主体性・自律性の確立を担保する条件として意義を有するのである。学校評価システムは、各学校のもつ条件性や長所を明らかにして学校の教育目標や教育課程編成への具体化に活かす視点を提供することを可能とし、「わが校」として学校の経営責任の明確化を図る上に重要である。それは、「わが校」の教育目標の達成に、どのような校内組織を作るか、どのように役割分担して運営しているかといった透明性の確保を促進させる。また、学校のもつ問題点を見出し、問題構造を解明し、その解決・改善を図るといった継続的な学校改善の方向性を示し、学校の提供する教育活動の質的向上を図って学校改善の実行を促すものとして、「組織の存続」を図るためにも重要である。さらに、開かれた学校づくりにとって、インテリジェンス情報を創出して、教職員・保護者・住民等の学校関係者間のコミュニケーション手段を確立し、学校の存在価値・社会的認知の確保にも寄与することが期待される。

そのためには、まず、評価を学校改善につなぐ前提条件として、学校に成長的・挑戦的な組織文化を確立し、学校内外から新しいものを取り入れてそれを有効に活用することによって学校をよくしていこうとする組織風土を醸成していくことが必要である。また、継続的な改善を導く評価のための組織づくりにあたって、「子どもはどう変わったか。そのために学校として何をしたか。」の視点を保持し、「課題意識をもって評価せざるを得ない」状況を創出していくことが重

要である。

以上みてきたように、学校の主体性・自律性の確立を求める教育改革推進の方向は、学校教育に現状の率直な公開と外部意見の受け入れという視点を強調している。学校からの情報発信と学校による情報受信（学校への情報発信）が鍵となるが、家庭の教育力の低下、地域の教育力の衰退の指摘に対して、保護者・住民の教育責任能力についての検討が課題とされる。なぜなら、「開かれた学校づくり」を協働して推進していく保護者・住民として、「子どもの教育に対して学校と親、地域とが共同責任を負うことができるシステムを構築していくことが必要である⁸⁾」というとき、学校の教職員のもつ力量とともに、保護者・地域の子どもの教育に対する責任を負う実態が問われなければならないと考えるからである。特色ある開かれた学校づくりは、そのような成熟した保護者・地域住民と教職員とがパートナーとして「子どもの教育」に関わることが必要とされる。

3. 学校評議員制度を活かした特色ある開かれた学校づくり

ところで、特色ある学校とは、学校内を開き、学校外に開かれた学校として、学校教育に求められる使命(あるべき姿)の追求に、学校のもつ条件性(ある姿)に対する肯定的な関心から、「あり得る姿」としての経営施策を展開する学校である。そのような学校の教育活動の展開にとって、先にみたように、課題はあるものの“学校評議員制度”は地域に根ざす学校の得難い応援団としての可能性に期待ができる。以下では、学校教育法施行規則や具体的には「東広島市学校評議員設置要綱」を例に踏まえて、学校評議員への期待を整理し、特色ある開かれた学校づくりへのアプローチの留意点を述べ、学校評議員を活かした特色ある学校について、意見、すなわち、学校に対する「異質情報」の活かし方や学校評価への関わり方を中心に述べる。

1) 学校評議員への期待

学校評議員のしくみは、保護者や地域の人々の意見を幅広く校長が聞くためのものとされる。学校教育法施行規則第23条の3に規定されているが、例えば、「東広島市学校評議員設置要綱」には、その役割をめぐって、第4条において、次のように規定している。すなわち、「(役割) 第4条 評議員は、校長の求めに応じ、次の事項について個人の立場で意見を述べ、助言を行う。(1) 学校の教育活動に関すること、(2) 学校と家庭や地域社会との連携に関すること、(3) その他校長の必要と認めること」である。その役割を果たすにあたって、「任期」や「秘密の保持」についての規定もある。すなわち、任期は、「委嘱の日から当該年度末までとする。ただし、再任を妨げない。2 教育長は、特別の事情があると認めるときは、任期満了前に当該評議員を解嘱することができる。3 評議員に欠員が生じたとき及び校長が特に必要と認めるときは、定数の範囲内で補充することができる。ただし、その任期は当該年度末までとする。(第3条)」とされ、「評議員は、その役割を遂行する上で知り得た秘密を漏らしてはならない。評議員を退いた後も同様とする。(第5条)」と秘密の保持を求めている。

このようなしくみを通じて、学校評議員の視野の広い事実に基づいた率直な意見を傾聴して、自校のもつ条件性を明確にすることができる。例えば、平成12年1月に文部省(現文部科学省)のパンフレット(「スタート! 学校評議員 ●開かれた学校づくりのために●」)では、学校評議員の導入により、次のような地域と連携した教育活動が活発になるとの期待が示されている。

① 特色ある学校づくりへの取り組み

校長が、保護者や地域住民の意見や意向を聞いて、教育方針や計画などを自ら決定し、地域に信頼される特色ある学校づくりを進めていくことができます。

② 「総合的な学習の時間」などへの支援

新学習指導要領においては、体験的な学習や問題解決的な学習を重視しており、特に「総合的な学習の時間」では、各学校の創意工夫により、地域の人々や学習環境を積極的に活用するなど、家庭や地域の方々の協力がより必要となります。

③子どもたちの地域ぐるみの育成

社会生活のルールなどを確かに身に付けさせ、正義感や倫理観、思いやりなどの豊かな人間性をはぐくむため、青少年非行の防止など、地域全体として子どもをはぐくむことがより可能となります。

④地域の行事や福祉施設等との連携

学校行事と地域行事との合同開催による子どもたちと地域の交流、老人ホームなどの地域の施設との連携協力によるボランティア活動など、学校と地域とがより連携を深めやすくなります。

具体的な事例として、東広島市の学校評議員導入モデル校となった小学校では、6名の学校評議員を委嘱するにあたって、校長は次のような思いから選定している。すなわち、A(企業の監査)「学校経営を企業論に学び、グローバルな立場での助言を期待」、B(学校経営学研究者)「校長の学校経営について、専門的な立場での助言を期待」、C(歴代のPTA会長を取りまとめる中心的な存在)「保護者・地域の要望や願いを常に知り、学校と地域のパイプ役を期待」、D(地元の施設を地域に開く取り組みを10年間続けている人物)「施設を地域に開くという実績を活かして、「学校を開く」ことに対するアドバイスや、「開かれた学校づくり」への参画に期待」、E(「地元をよくする会」の中心的な存在で、長年、県行政に携わる)「教育公務員としての学校教員のあり方についての助言や「開かれた学校づくり」への識見を期待」、F(PTA役員(広報委員長))「保護者の代表としての意見や学校運営に関する事項の保護者への伝達を期待」である。

このような学校評議員制度を活用することによって、学校にあっては、①保護者や地域の意向を把握・反映し、②保護者や地域からの協力を得て、③学校としての説明責任を果たし、地域や社会に開かれた学校づくりを進めていくことが可能となるのである。すなわち、地域や社会に開かれた学校づくりを一層推進し、信頼される学校として、自校のもつ条件性を最大限に活かし、家庭や地域と連携協力して、子どもの「生きる力」をはぐくむ特色ある教育活動を展開していくことが期待できる。今、学校評議員の学校に対する熱き思いを活かして、特色ある学校づくりに努めることが求められる。

2) 特色ある開かれた学校づくりへのアプローチ

ところで、今日の教育改革の成否は、各学校と各地域が教育改革の理念と目標を踏まえて、実際にどのような取り組むかにかかっている。すべての学校がそのもつ条件性を活かして創意工夫を凝らした教育活動を展開するとともに、地域全体として子育てを支援し子どもの成長を支えていく教育活動を展開することを不可欠としている。開かれた学校づくりを前提に、このような活動を展開している学校を「特色ある学校」と捉えたい。この「特色ある学校」は、今日求められる学校の自主性・自律性の確立の文脈にあって、自らの判断で「地域」の実態等を条件として学校づくりに取り組む学校である。

この場合、特色ある学校づくりへのアプローチには、次の点が重要である。

- ① 学校のもつ条件性の自己点検を出発点にその条件性への肯定的な関心から、学校のもつ長所とは何かを明確にすること。
- ② 学校のもつ条件性を活かし長所に焦点化して教育活動を見直し、学校や地域等の実態を踏まえ、自校の学習活動に何を優先的に取り入れるのかを検討すること。
- ③ 自校の子ども達に何を期待するか、何が期待できるかについて検討すること。

そのような視点のもとに、学校のもつ条件性について、学校評議員の意見を受け止めたい。その意見は、時に辛口であるかもしれないが、学校評議員の学校に対する熱き思いを受け止め、「私たちの地域の、私たちの学校の、私たちの子どもたち」への肯定的関心から、保護者・教職員・地域住民の一人ひとりが結ばれる関係の構築が求められている。

では、学校評議員を活かした特色ある開かれた学校づくりにあたり、学校評議員の意見をどのように聴取することが必要であろうか。

校長の求めに応じて述べられる学校評議員の意見は、まず、家庭・学校・地域社会の教育連携の結節点としての情報となることに留意することが必要である。すなわち、三者の相互の理解と

支援を生み出し、パートナーとして子どもの育ちを支える三者の協働を推進する。そのため、学校が展開しようとする教育活動に関わる意見を聴取することが必要である。

また、学校評議員の意見は各学校のもつ条件を自己点検するものとして働く。それは、学校や地域のもつ条件性について、肯定的な関心から把握されることによって、学校のウチにある条件とソトにある条件（地域の教育資源、とりわけ、人材）を特色ある学校づくりに結集して活用される。そのためには、学校からの情報発信（学校の教育目標、めざす生徒像、年間教育計画など）が大切である。そのことを通じて、「私たちの学校では、〇〇が大切にされている」ことの共通認識をもつことが可能となり、その視点からの意見聴取が必要である。

とりわけ、学校評価システムを機能させ、評価結果及び改善案を学校評議員に情報発信し、その検証者としての役割を活かしたい。「私たちの学校は、□□に取り組み△△の結果を得た。課題は〇〇である。したがって、次には◎◎を大切に、◇◇のように取り組む」という明確さを示すのである。その妥当性に関して意見を聴取したい。

また、学校評議員を活かすためには、特色ある学校づくりにあたって、学校が組織として取り組むことが重要である。そこに、「私たちの学校では、教職員一人ひとりが学校の顔である」という誇りが教職員に生まれる契機を見出せる。教職員一人ひとりが、特色ある学校として明確な教育方針のもとに組織的・一体的な教育活動を展開する担い手として、学校の組織的な取り組みを代表する存在である。学校評議員の学校や教職員への肯定的関心からの率直な意見が、教職員を成長させるのである。

なお、特色ある開かれた学校づくりに学校評議員を活かすために、例えば、学校評議員からの疑問の提出は校長に「学校の常識」を疑ってみる契機を与えること、また、積極的なアイデアの提供は校長の「学校への思い・子どもたちへの夢」を膨らませること、といった視点も大切になりたい。なぜなら、この点においてこそ、学校にとっての「異質情報」としての大きな価値が見出せるからである。

【注】

- 1) 柳澤良明は、「当該学校に子どもを通わせている父母あるいは父母代表が学校の意思形成に関与し、その教育意思を反映させることである。広い意味では、教育活動自体への父母の関与も含まれる。」としている。その拠り所となる父母の教育権には、情報権（情報を得る権利）、提案権、異議申し立て権、授業訪問権、共同決定権などがその具体的な内容として含まれているとしている。岡東壽隆・林孝・曾余田浩史編『学校経営 重要用語 300 の基礎知識』明治図書、2000、p.267.
- 2) 小野田は、「教育参加」を「授業への地域住民や父母の援助という段階を越えて、学校そのものの管理運営（予算や校則の決定あるいは生徒懲戒への関与さらにはカリキュラム計画）に意見反映あるいは合議決定することを指し、その参加の当事者主体としては、とりあえず父母（親）、生徒の代表に中心を置くこと」として捉え、学校参加制度の可能性と方向性を論究している。小野田正利「父母および生徒の学校参加制度の可能性と方向性」『日本教育経営学会紀要』第40号、1998、p.39.
- 3) 北神正行「学校づくりと学校経営」『日本教育経営学会紀要』第38号、1996、p.53.
- 4) 同上、p.55.
- 5) 保護者・住民の学校教育への参画システムを考察している柳澤は「通信型」「対話型」「活動型」の参画システムに大別しているが、いずれも「ともに創る学校」の実現に寄与するものとして、それぞれの参画システムが有している意義をさらに前進させることが必要としている。すなわち、「通信型」においては「情報の共有化」から「課題認識の共有化」、「対話型」においては「目標の共有化」から「価値観の共有化」へ、「活動型」においては「体験の共有化」から「責任意識の共有化」へ、である。本報告で指摘する「パートナーとしての保護者・住民の存在」のイメージは、それぞれの有する一歩前進した意義において捉えることができる。柳澤良明「保護者・地域住民の参画するシステム」児島邦宏・天笠茂編『地域と学校の共生—開かれた学校』ぎょうせい、2001、pp.31-66.
- 6) 堀内孜編『変化する社会における学校組織と教職員の職務実態の在り方に関する総合的研究』（平成9年度～平成11年度科学研究費補助金（基盤研究B・1）研究成果報告書）2000、p.355.
- 7) 同上.
- 8) 同上、p.356.

【参考文献】

1. 日本教育経営学会編『シリーズ日本の経営 4巻 生涯学習社会における教育経営』玉川大学出版部、2000.
2. 林孝『家庭・学校・地域社会の教育連携-学校週5日制導入における保護者の意識変化』多賀出版、1998.
3. 林孝「学校の意味形成システムの再構成-保護者・地域の参加・連携に着目して-」『日本教育経営学会紀要』第43号、2001、pp.147-153.
4. 堀内孜編『学校組織・教職員勤務の実態と改革課題』多賀出版、2001.
5. 東広島市教育委員会『学校評議員と学校評価に関する資料集』2002.

第4節 特色ある開かれた学校づくりと地域教育経営の視点

今日の教育改革の成否は、各学校と各地域が教育改革の理念と目標を踏まえて、実際にどのような取り組みを行うかにかかっている。すべての学校がその特色を生かして創意工夫を凝らした教育活動を展開するとともに、地域全体として子育てを支援し子どもの成長を支えていく取り組みを展開することが不可欠である。本研究においては、このような各学校による取り組みを「特色ある開かれた学校づくり」という用語で捉えている。この「特色ある開かれた学校づくり」は、今日求められる学校の自主性・自律性の確立の文脈にあって、自らの判断で「地域」の実態等を条件として学校づくりに取り組む視点が強調される。

この場合、特色ある学校づくりへのアプローチには、前節において述べたように、次の点が重要と考えるものである。

- ① 学校のもつ条件性の自己点検を出発点にその条件性への肯定的な関心から、学校のもつ長所とは何かを明確にすること。
- ② 学校のもつ条件性を活かした長所に焦点化して教育活動を見直し、学校や地域等の実態を踏まえ、自校の学習活動に何を優先的に取り入れるのかを検討すること。
- ③ 自校の子ども達に何を期待するか、何が期待できるかについて検討していくこと。

しかしながら、少子化の進行や市町村合併等の改革が進むなかで学校の適正配置が検討されたり、学校選択制度の導入が推進されたりする状況にあって、各学校が「特色ある開かれた学校づくり」の取り組みに勘案すべき「地域」の実態等の条件は、単に個別学校による取り組みの枠を超えて存在するという状況にある。また、新たなタイプの公立学校「コミュニティ・スクール(仮称)」導入に向け実践研究校が指定されるといった教育改革の動向を展望すると、「特色ある開かれた学校づくり」にあたって、少なくとも学校設置者レベルでの教育経営のあり方を検討することも必要とされる。そこで、本節では、個別学校における「学校経営」の用語に対置して、便宜上、そのような学校設置者レベルでの教育経営に「地域教育経営¹⁾」の用語を当て、「特色ある開かれた学校づくり」の推進にあたって、教育委員会の取り組み事例に基づき、これからの教育経営の在り方にどのような視点が求められるのか、展望する。そのため、① 学校の適正配置の方策に見られる示唆、② 教育改革動向の展望から得られる示唆、及び、③ 2つの市の教育構想・学校充実方策の進捗状況について考察した結果を整理する。

なお、本節で紹介する事例は、いずれも広島県内の市町の事例であり、広島県の教育事情を反映していると考えなければならない。その点を考慮して、取り上げる事例では、教育委員会が「地域に求められる教育とは何か」「教育委員会が果たす役割とは何か」などの問い直しのなかで、地域の「ある姿」「あるべき姿」の明確化を図り、「ありうる姿」としての学校・学校教育の支援施策に反映して、当該市町の地域のもつ条件性に適合した優先順位に沿う施策の遂行を通じて、責任ある教育経営を展開しようとする視点を見出したい。

1. 学校の適正配置の方策に見られる示唆

1) 呉市における学校の適正配置の方策と教育構想・学校充実方策

呉市では、「呉の教育」の方針を示すにあたって、「教育は、未来に生きる人間を育成することを通じて未来を創造する最も基本的な人間の営みである。今日、社会の様々な面で急速に進んでいる変化は、子どもたちの生活や意識にも大きな影響をもたらしている。そのため、学校においては、子どもの可能性と創造力を伸ばしていく教育の実現に向け、豊かな人間性と自立心をはぐくむ「呉の教育」に取り組む必要がある。」と述べ、その取り組みにあたって、「小、中学校が緊密に連携し、義務教育9年間を見通した一貫性のある教育を行うとともに、地域に根ざし、開かれた学校づくりを一層進めていくこと」を重要視している。その具現化を図るために適正な

学校教育環境を整備することをあげ、「望ましい統合と配置を推進する」とした。すなわち、学校の適正配置の方策は、学校の統合も念頭におき、「子どもたちが自ら学び生きる力を身につけていくためには、一定程度の学校規模が必要であること、呉市内の約半数の学校で対策が必要な状況であること」との認識に基づき推進されている。

「統合と配置の基本モデル」には、次の3モデルが示されている。すなわち、

- (1) 小学校と中学校の統合(教育内容の継続性を大切にし、子どもたちの発達段階に即した多様で柔軟な教育を展開できる小中一貫教育校をつくる。社会教育、とりわけ公民館等と学校との結合も考慮する)、
- (2) 小学校と小学校の統合(適正な規模による学校教育環境を整備するとともに、コミュニティの拠点としての強化を図るなど、開かれた学校づくりの具現化を進める)、
- (3) 新しい学校間連携の創造(多様な校種の学校間連携による、一貫性と多様性のある教育を推進する学園モデル地域をつくる。指導者の交流や、世代を超えた子どもたちの活動等を通して、広がりや深まりのある新たな教育活動を開発する)、である。

なかでも、小中一貫教育では、研究の意義を「義務教育9年間を見通した小中一貫教育には、児童・生徒の発達段階を十分に考慮した計画的、継続的な教科等の指導や生徒指導が展開できること、異なる学年同士の交流を通して、豊かな人間性や社会性を育成できること、教職員の意識を変革できることなど、多くの意義がある」と捉え、生きる力の基礎となる学力の確実な定着、自立心を育む生徒指導の充実、自己の生き方を考える進路指導の充実をねらいとし、主として次のア～キのような実践的研究を展開するとしている。

- ア 9年間を前、中、後期に分け、各教科等の重点化を図る教育課程を編成する。
- イ 教職員の交流による授業、共同の授業研究を行う。
- ウ 小学校第5、6学年における教科担任制を実施する。
- エ 児童・生徒の積極的な交流を図る活動の場を設定する。
- オ 教職員の交流による小中を一貫した生徒指導態勢を確立する。
- カ 体験を通して自己の生き方の自覚を深めるボランティア活動を推進する。
- キ 家庭や地域の人々とのかかわりの中で生き方を学ぶ学習の場を設定する。

2) 高田郡美土里町における学校の適正配置の方策と教育構想・学校充実方策

広島県の北部、中国山地に位置する高田郡美土里町では、美土里町の教育ビジョン「まちが学び舎。自分を創ろう、美土里の子ども」を目指している。この教育ビジョンの実現に向け、①愛される学校づくりを進め、②美土里町の特色を生かした教育を推進して、③まち全体を学び舎(学習の場)にするという基本方針をあげている。そのための取り組みを効果的に子どもの成長につながるにあたり、小学校における教育環境や適正規模についての検討を必要としたのである。

学校充実にあたっては、町内4小学校は1校を除き老朽化が著しく、耐力度調査ではこの3校に危険建物として数値が示されたこと、また、4校ともに国の示す基準に照らして、例えば、校舎面積や体育館面積において狭隘な現状にあることもあって、美土里町全体で特色を生かした教育をより効果的に推進するために、既存の4校とは違う場所に新たな学校を整備することが必要と結論した。そのため、小学校を統合する上で通学への支援や地域との連携強化を前提として、これからの学校施設に必要な機能を備えている地域である町民総合運動公園の一角を新たな小学校用地として整備することを、小学校の適正配置の基本方針としたのである。なお、平成15年4月1日に開校される予定である。

3) 大竹市における学校の適正配置の方策と教育構想・学校充実方策

広島県西部、山口県と接する大竹市にあつては、市内8小学校、4中学校の内、少子化の進行のなかで、生徒減少の著しい山間部及び島嶼部の小学校(5校)・中学校(1校)への対応として、個々の小・中学生の視点に立った教育環境の充実の視点から、複式学校等の見直しが不可欠であるという課題、大竹市の地域特性を活かした教育環境の充実をめざして、大竹市域のすべての小

・中学生が自然や文化を体験できる教育環境を創造するという課題、老朽化した学校施設の充実に、安全で安心して教育を受けられる学校施設へと充実していくといった課題の解決に迫られている。とりわけ、基本方針として示された大竹市域全体で子どもたちを育む教育体制、すなわち、地域に開かれた学校づくりを推進し、大竹市域が一体となった教育体制を充実していくとする視点から学校の適正配置が考えられた点は重要である。

すなわち、学校が地域のシンボルとして存在し、校区の児童・生徒にのみ目を向けていた時代から、市域全体の児童・生徒を対象に、各地域にある地域の自然や文化を地域人材とともに体験できる場を提供する時代への転換が見て取れる。学校という空間が校舎のある空間にとどまらず、大竹市域全体が学びの空間として捉え、その観点から学校の適正配置方策を捉えようとしているのである。

これらの事例には、市町を挙げて子どもの教育をどうするのか、そのための教育のあり方をシステマティックに検討しようとした視点を指摘できる。学校教育のあり方にのみ焦点がおかれるのではなく、家庭・学校・地域の教育連携の中に学校・学校教育のあり方を位置づけている。また、小学校だけ、中学校だけといった特定の段階に留まることなく、生涯学習の視点から各市町の教育のあり方を明らかにし、そこに学校教育を位置づけて、学校の適正配置の方策を打ち出すにあたって、「わがまちの次代を担う、この子どもたちへの、このような期待」として、教育構想が謳われ、学校充実方策が示されたのである。

2. 教育改革動向の展望から得られる示唆

1) コミュニティ・スクール構想

「コミュニティ・スクール導入のための法制度整備に向けた実践研究の推進」が、内閣府におかれた総合規制改革会議の第1次答申(平成13年12月)で提言されている。それによると、「新たなタイプの公立学校である「コミュニティ・スクール(仮称)」の導入については、地域や保護者の代表を含む「地域学校協議会(仮称)」の設置、教職員人事や予算使途の決定、教育課程、教材選定やクラス編制の決定など学校の管理運営について、学校の裁量権を拡大し、保護者、地域の意向が反映され、独自性が確保されるような法制度整備に向けた検討を行うべきである」とされ、平成15年中に措置されることを提言している。

平成14年度にはモデル校による実践研究を行う措置を進めた。その実践研究にあたっては、「校長公募制の導入」、「十分に広い通学区域の設定」、「教員採用における校長の人選の尊重」、「教育課程、教材選定、学級編制などにおける校長の意向の尊重」等の要件を満たすよう努めるべきとしている。公立学校システムには年間10兆円以上の公費支出に見合う「教育サービス」の質の提供について「全国一律となりがちであり、地域や学校ごとのニーズにこたえられていない、学校の自律性や責任体制も欠落しがちであるなど、不十分である」との問題意識や、そのような指摘も踏まえての「地域に開かれた学校づくり」「民間からの校長の登用」「学校選択のための学区の弾力化」などの改革の進展に具体的成果が十分に見えないこと、その改革のスピードも遅すぎるとの指摘もあること等の問題意識を挙げている。

そのような問題意識を根底に「地域の特性やニーズに機動的に対応し、一層特色ある教育活動を促すためには、公立学校全体を一律に競争的環境下に置くというよりも、地域との連携、裁量権の拡大と教育成果等に対する厳格なアカウンタビリティを併せ持つ、新たなタイプの公立学校「コミュニティ・スクール(仮称)」の導入が有効である」としているのである。

新たなタイプの公立学校である「コミュニティ・スクール(仮称)」の導入にあたって、①地域や保護者の代表を含む「地域学校協議会(仮称)」の設置、②教職員人事や予算使途の決定、③教育課程、教材選定やクラス編制の決定など学校の管理運営について、「学校の裁量権を拡大し、保護者、地域の意向が反映され、独自性が確保されるような法制度整備に向けた検討を行うべき

である」とし、「こうした新しいタイプの学校の導入により、保護者を始めとする地域住民にとっての選択肢の多様化のみならず、伝統的な公立学校との共存状態を作り出すことにより、健全な緊張感のもと、それぞれの学校間における切磋琢磨を生み出し、結果的に学区全体の公立学校の底上げにつながる事が期待される」としているのである。

2) 通学区域の弾力化の動向

先にみた総合規制改革会議は、第1次答申(平成13年12月)で、「学校教育に対する社会的なニーズの多様化に対応し、画一的と批判される公立学校システムの多様化と質向上を推し進めるためには、公立学校間の特色が比較され、保護者や児童・生徒によって学校が選ばれる環境を作り出すことも一つの重要な方法」と指摘している。総合規制改革会議は、保護者や児童・生徒の希望に基づく就学校の指定の促進について、平成14年度中に措置することを提言している。保護者や児童・生徒の希望に基づく就学校の選択を適切に促進する観点から、各市町村教育委員会の判断によって学校選択制を導入できることを明確にすることや、さらに学校選択制を導入した市町村にはあらかじめ選択できる学校の名称を保護者や児童・生徒に示し、その中から就学する学校を選択するための手続き等を明確にするような観点から、関係法令を見直すべきであるとした。

平成14年度には全国で12市区町で何らかの学校選択制が導入実施され、平成15年度から実施を予定している市区町を含めると、16市区町に拡大している(共同通信社調べ、平成13年3月25日付け『中国新聞』朝刊)。このような学校選択制の導入の進捗状況のなか、広島市の東部に位置する安芸郡熊野町では、熊野町教育改革検討委員会答申(平成13年1月19日、「小中学校の通学区域弾力化の早期実現をめざすこと」)を受けて、平成13年度において、平成14年度以降に入学する新1年生を対象に通学区域制度の弾力化に踏み出した。現行の通学区域を変更するものではなく、申請により就学できる学校を、従来の学校とそれに隣接する学校の中から選ぶという形で実施されている。町内には、4小学校と2中学校が設置されているが、中学校では申請によりいずれの学校へも就学が可能となる。小学校では、就学できる選択肢は、4校となる学区(1校)、3校となる学区(2校)、2校となる学区(1校)となった。いわば、条件付きの学校選択制度であるが、この制度を利用しての通学区域を変更した平成14年度入学者は、小学校8名、中学校9名である(町内の小学校入学予定者数272名、中学校入学予定者数255名)。

その理由をみると、小学校と中学校では明確な違いがみられる。すなわち、小学校では、「家から近い」「放課後預ける妹夫婦の家が近い」「友人が多い。祖父の会社が近い」といった通学の時間や下校後の家庭の都合が8人(女子児童6名、男子生徒2名)に共通しており、「友人が多い」という者が1名である。ここには、学校選択制の導入に期待される「画一的と批判される公立学校システムの多様化と質向上を推し進めるためには、公立学校間の特色が比較され、保護者や児童・生徒によって学校が選ばれる環境を作り出すこと」といった視点は窺えない。一方、中学校では、「希望するクラブがある」という者が7名(すべて男子生徒)である。他の2名(いずれも女子生徒)は、それぞれ「学校の環境など、自分に合っていると判断」「パソコンの取組が気に入った。本人の強い意志の希望の上で!!」と理由を記している。中学生にあつては、学校の進める特色ある学校づくりが評価されたと言えなくもない。

熊野町の例にみるように、始まったばかりの学校選択制度であるが、学校選択制度の導入は、学校を「選ばれる立場」に立たせることで特色づくりを促し、学校・教職員の意識改革・行動改革を迫ることによって、公立学校の多様化と質の向上を期待するものといえる。学校選択制度の導入によって、「地域と学校とのつながりが薄れる」との意見もあるが、学校選択制度が特色ある開かれた学校づくりを推進する契機になるとするならば、地域の学校とは、これまでのように、自分が通った学校・自分の子どもを通わせた学校として義理のある学校から、通ってくる子どもと共に学び生きるための学校として親しみのある学校へと変化していくのではないか。その意味

で、通学区域の弾力化の推進は、学校を核とした地域づくりと並行して、特色ある開かれた学校づくりを進めていく視座を提供するものと位置づけることができると考えられる。

3. 2つの市の教育構想・学校充実方策の進捗状況

1) 尾道市教育委員会の『尾道教育プラン21』

尾道市(小学校20校、中学校11校)では、平成9年に『ヒューマンポート・尾道国際芸術文化都市を日指して《尾道市総合計画》』を策定し、尾道市総合行政の基本方針を示している。この中で、教育については、「未来へのみちを拓く人づくり」として、「小・中学校教育の充実」や新しい時代に対応した教育の必要性が提言された。『尾道教育プラン21』は、こうした尾道市全体の総合施策と教育行政施策との整合を図るとともに、国や県の教育改革の動向も踏まえ、さらに、平成17年3月の「市町村合併」をにらんで、尾道市の「義務教育改革ビジョン」について、指針と施策を示したものである。今後、これに基づき、年次毎に「教育行政重点施策」を策定している。

尾道市義務教育改革の目標を示すことを基本方針に、「完全学校週5日制」「新学習指導要領」がスタートする平成14年度から3か年は、順次、「種をまく」「育てる」「咲かせる」年と位置づけ、「市町村合併」に向けた教育創造の助走期間としている。そのため、3か年間の施策展開によって、『トップレベルの尾道義務教育づくり』を進めようとしている。

尾道市における特色ある学校づくりは、『21世紀の学校づくり推進事業』として、各学校が独自の研究主題を設定し、自主性・自律性を発揮して、積極的に大学等から指導者を招聘し「1校1研究」を進めることに市をあげて取り組んでいるところに特色をみることができる。平成16年度までの3か年間で、各校がこの特色ある学校づくりを進め、確かな学力を身に付け、豊かな心を持つ児童生徒を育て、信頼される学校づくりに努めるとしているのである。そのため、各学校のビジョンと計画については、教育委員会がヒヤリングを実施し、厳格な査定を行っており、詳細な学校要覧とともに、シラバスの作成を求めている。そのようにして、学校が競い合い、切磋琢磨しあい、努力することによつて、「トップレベルの義務教育づくり」を目指し、尾道市全体として地域に開かれた特色ある学校づくりの推進に取り組んでいるのである。

なお、事業の成果については、学校は、学校による的確な内部評価、学校評議員による外部評価を実施し、教育委員会もまた、独自に事業評価を行い、事業成果を測定するとしている。さらに、行政評価システムの確立をめざして、①全ての教育行政施策について、個々に事業評価を行い、効率の予算の運用に努め、②行政評価システムを整備・確立し、教育行政システム評価を実施し、③全ての評価は公表して、アカウンタビリティの徹底を図るとしている。

このような『尾道教育プラン21』であるが、尾道市教育委員会教育長は、キーワードに「改革と創造」を掲げ、「①常に、基本を大切に、原点に立ちます。②『正すべきはただし、足らざるを補う』『進んで退かず、達してとどまらず』の姿勢は、引き続き、堅持してまいります。③尾道義務教育改革ビジョン、『尾道教育プラン21』をもとに策定した、『平成14年度尾道市教育行政重点施策』を確実に実行し、「トップレベルの義務教育づくり」を目指します。④「21世紀の学校づくり推進事業」によって、特色ある学校づくりを進めます。⑤義務教育振興の基盤を整えるため、児童生徒を基軸にすえて、「通学区域」「学校適正配置」の抜本的な見直しを行います。」と示している。

そして、学校改革を進め、学校の総合力を最大限に発揮できる学校運営体制をつくり、「確かな学力の育成」「豊かな心の育成」「信頼される学校づくり」を実行すること、そのため、「①意識変革(学校は顧客への最高のサービスを提供するという意識を持つ。学校は競争の海の中に在るという意識を持つ。)」②組織変革(最大の教育効果を発揮する組織づくりのため、主任の自覚と指導力の向上)」③授業変革(授業研究、常時授業公開、教師は授業で勝負、教師は、教えるプロとしての力量をつける)」

「④経営変革(中・長期ビジョンによる仕事づくりへ、目標、組織、予算等の戦略的組み立て、明確な学校ビジョン、具体的な教育目標、明確な教育計画、学校マネジメントの確立、学校評価制度の確立)」を強調している。

さらには、「学校・家庭・地域で「心の教育」「しつけ教育」の充実」「アカウンタビリティ(説明責任)の徹底」について述べている。それは、「トップレベルの義務教育づくり」は、学校だけの力では成し遂げることはできず、学校・家庭・地域の教育力の結集があってはじめて、豊かな心を育む体験活動や学校と一体となった厚みのあるきめ細やかな指導が可能になり、確かな学力を育てる指導体制が確立できることとなるとの認識からである。

2) 東広島市教育委員会の『学校教育レベルアッププラン・東広島』

東広島市教育委員会(小学校21校、中学校8校)では、平成14年6月『学校教育レベルアッププラン・東広島ー子ども達の夢と志を育てる教育』を策定している。このプランは国や県の教育改革を受けた東広島市としての教育改革の基本方向であり、東広島市生涯学習推進会議答申(『21世紀をリードする生涯学習の実現をめざしてー第2次東広島市生涯学習のまちづくり推進構想』平成13年12月)も踏まえ、21世紀の東広島市学校運営改革検討委員会の最終報告(『学園都市の未来を拓く新しい小中学校教育の創造ールネサンス・東広島教育ー』平成13年9月)を具体化したものである。

東広島市の学校教育の伝統を継承し発展・創造することによって、また、21世紀初頭の東広島市の特色(国際学術技術研究都市・知的活動のまち)を時代と地域社会の要請に応え、東広島市の学校教育の水準向上を目指すこと(21世紀に全国に誇る学校教育水準の実現)を目的としている。そのために、特に教育委員会と各学校の組織マネジメントの確立とアカウンタビリティの発揮を重視するとしている。数値や達成への指標をもち、実現への具体的な目標を掲げること、中期的な事業の展開を想定すること、3年間は計画推進状況を評価しながら毎年プランの更新を行うこととしている。

プランのキーワードには、①市民による学校教育への参加・選択 → 「学びのステージ(場)の確立」、②質の高い教育活動の展開 → 「学びのクオリティ(質)の向上」、③地域とのつながりや特色を生かす → 「学びのネットワーク(つながり)の充実」が示されている。それぞれのキーワードごとに総括目標、取り組みの観点及び具体事業が示されている。

第一に、「規制緩和と情報公開によって、新しい学校教育の可能性を引き出す」ことを総括目標とするキーワード①「学びのステージ(場)の確立」ー市民によるの参加・選択ーでは、(1)学校教育についての情報をわかりやすく伝え、幅広く意見を求めること、(2)地域の学びの場として、学校等公共施設の活用を図ること、(3)小中学校の通学区域の弾力化を段階的に推進することの観点が示される。

第二に、「組織的で質の高い教育活動によって、より確実に、より豊かに生きる力を伸ばす」ことを総括目標とするキーワード②「学びのクオリティ(質)の向上」ー質の高い教育活動ーでは、(4)スペシャルJHS(ジュニアハイスクール)ゾーンー特色ある中学校区づくりを推進すること、(5)効率的研修制度と伝統的教育研究を両立させ、教職員の資質と指導力を高めること、(6)ゆとりの中で児童生徒の学びの夢と目標を育むために、授業の質を高めることの観点が示される。

第三に、「縦の学校間連携と学校外の人や組織との交流によって、教育効果を高め、子どもの将来への夢と志を確かに育む」ことを総括目標とするキーワード③「学びのネットワーク(つながり)の充実」ー特色を生かしてーでは、(7)幼・保・小・中・高の連携協力体制を整え、それぞれの教育効果を高めること、(8)大学や研究施設とのネットワークによる特色ある教育に取り組むこと、(9)学校週五日制を生かし、家庭・地域社会とともに豊かな心と体を育てることの観点が示される。

以上のような東広島市教育委員会における今日の取り組みは、近年の教育改革動向への対処として(付け焼き刃のように)なされているものではない。これまでに於いて、例えば、第6次の教

職員定数改善計画でのチームティーチング加配にもいち早く手を挙げたり、学校施設の新築・改築にあたってオープンスペースの導入に取り組んできたりと、管内の小中学校教育の充実に積極的な支援を進めてきている。また、文部省(現、文部科学省)や広島県の研究指定校などの事業の誘致や市教委独自の研究指定校事業(各学校は6年に1度は指定を受けることができ、公開研究会を実施する)も展開してきている。さらには、「総合的な学習の時間」構想が明らかになると各校独自の取り組みを支援する(例えば、マイタウンティーチャー支援事業)とともに、「総合的な学習ハンドブック作成委員会」を立ち上げ、各校の取り組みを交流し委員会での論議を論議にとどめず、その内容をリアルタイムに近い形で各学校へフィードバックすることによって、各学校の実践と同時進行的にハンドブックの作成を行っている。小学校に関しては移行措置期間前に作成し終え、広く公刊されてもおり、中学校についてはその1年後に作成を終えている。その後も、『学校評議員と学校評価に関する資料集』(平成14年3月)の作成など、各学校の教育活動の基盤整備に、また、将来への方向性の示唆に、教育委員会が専門的指導性を発揮している。

以上のような教育委員会の取り組み事例には、「特色ある開かれた学校づくり」にあたって「地域教育経営」の視点から、これからの教育経営の在り方に次のような視点が示唆される。

- ① 市町を挙げて子どもの教育をどうするのか、そのための教育のあり方をシステムティックに検討し、必要とする情報を必要とするところへ提供しようとする視点
- ② 学校教育のあり方にのみ焦点があるのではなく、家庭・学校・地域の教育連携の中に学校・学校教育のあり方を位置づけ、子どもの成長を図ろうとする視点
- ③ 生涯学習の視点から各市町の教育のあり方を明らかにし、そこに学校教育を位置づけて、「わがまちの次代を担う、この子どもたちへの、このような期待」として、教育構想を立ち上げ、各学校の充実方策が示される視点
- ④ 学校を「選ばれる立場」に立たせることで特色づくりを促し、学校・教職員の意識改革・行動改革を迫り、予算や人事などの競争的な環境を刺激に、公立学校の多様化と質の向上を期待する視点
- ⑤ 教育委員会が各学校の教育活動の基盤整備に、また、将来への方向性の示唆に、地域の人的資源、物的資源などの情報を提供したり、出会わせたりして、積極的に専門的指導性を発揮しようとする視点

したがって、各学校が特色ある開かれた学校づくりを推進するにあたっては、設置者である教育委員会の示す教育方針を踏まえ、その指針のもとに展開される行政施策を活用することによって、学校のもつ条件性を充実させていくという経営戦略をもつことが重要である。

【注】

- 1) 「地域教育経営」の定義からは、「地域社会を基盤とする教育経営(河野、1987)」「地域社会形成の視点に規定された教育経営(田代、1987)」、あるいは「地域を基盤とする住民の教育・学習の効果的・効率的な経営(岡東、1997)」等があげられる。したがって、本提案では、便宜上、「学校経営」に対置するとしたが、「地域教育経営」は単に学校教育に関わる学校設置者レベルの教育経営に限定されるものではなく、コミュニティの概念や生涯学習の視点を有する概念である。また、個別学校における「学校経営」の用語に対置するという場合、本提案での「地域教育経営」の用語は、「学校経営を国民・住民の教育要求に基づいて、学校教育に関する各種の活動を、学校および教育行政機関が個別に、あるいは協働して地域的単位の計画に基づいて、管理運営していく組織と運営および改善の活動」として、「教委を中心として地域の各学校(複数の学校)を経営対象単位として経営管理の計画・実施・改善が行われる」「地域学校経営」(永岡、1992)の用語に類似しているといえる。

【参考文献】

1. 永岡順編著『現代教育経営学—公教育システムの探究』教育開発研究所、1992。
2. 日本教育経営学会編『地域教育経営の展開』(講座日本の教育経営7)ぎょうせい、1987。
3. 日本教育経営学会編『シリーズ教育の経営1 公教育の変容と教育経営システムの再構築』玉川大学出版部、2000。
4. 岡東壽隆『地域における生涯学習の支援システム—地域教育経営の理論と実践』東洋館出版社、1997。

【 事例のための参考資料 】

1. 東広島市教育委員会『学校教育レベルアッププラン・東広島ー子ども達の夢と志を育てる教育』2002.6.
2. 東広島市生涯学習推進会議『21 世紀をリードする生涯学習の実現をめざしてー第 2 次東広島市生涯学習のまちづくり推進構想』(答申)、2001.12.
3. 21 世紀の東広島市学校運営改革検討委員会『学園都市の未来を拓く新しい小中学校教育の創造ールネサンス・東広島教育ー』(最終報告)、2001.9.
4. 尾道市立学校通学区域審議会『尾道市立小・中学校の適正配置及び通学区域について』(答申)、2002.11.
5. 熊野町教育改革検討委員会「熊野町教育改革検討委員会答申」2001.3.
6. 熊野町教育委員会「通学区域制度弾力化について」2001.10.
7. 熊野町教育委員会「平成 14 年度入学者通学区域弾力化に係る指定学校変更希望申請集計結果」.
8. 呉市教育委員会「元気でかしこい呉の子どもを～適正な学校教育環境づくり「望ましい統合と配置」～」2001.
9. 呉市学校適正規模適正配置推進委員会「呉の小中学校の望ましい統合と配置について(まとめ)」2000.5.
10. 美土里町教育委員会『美土里町教育 21 ～まちが学び舎。自分で創ろう、美土里の子ども～』2001.3.
11. 大竹市小・中学校充実検討委員会『小・中学校充実のための提言』2001.12.

結 得られた知見と今後の課題

本研究においては、次の諸点を研究の目的とすることとした。すなわち、①学校の組織風土・組織文化に対する学校に関係する人びとの間に見られる認知の多様性を明らかにして、②それら成員間の認知の多様性を特色ある開かれた学校づくりの有意味情報として「異質情報」の視点から、その特徴や差異の特色を実証的に考察し、③それら「異質情報」を組織単位で検討し、地域性などの学校のもつ条件性を踏まえて、学校経営のリーダーとしての校長・教頭を中心とした特色ある開かれた学校づくりを推進する方策を明らかにすることである。

そのため、本研究では、平成 12 年度には、広島県の公立小学校に勤務する非教授職員(a.養護教諭、b.事務職員、c.栄養職員)を対象にアンケート調査を実施して、それぞれの職務内容の特性と学校の組織風土・組織文化に対する認知の視点との関連性に注目して異質情報を抽出することに努めた(第 I 章)。それら非教授職員は学校において、多くは一人職(栄養職員の内、給食調理員を除く)であることが多く、学校の組織風土・組織文化の認知は勤務校の特性によって異なることが予想されるが、どのような視点の有意味な情報として抽出することが可能かに焦点を置いて検討することに努めた。

続いて、平成 13 年度には、保護者を対象にアンケート調査を実施し、家庭・家庭教育の状況や地域の教育力に対する認知、家庭・地域社会と学校と教育連携、学校の組織風土・組織文化についての認知を明らかにして、異質情報の抽出に努めた。調査対象には、組織単位のデータとして公立小学校 7 校(広島県 4 校、徳島県 3 校)の保護者(第 II 章第 1 節)と、平成 13 年度 P T A 教育フォーラム(平成 13 年 10 月 14 日、東広島市中央公民館)に参加した小学校 P T A 役員(第 2 節)を対象とした。以上の 2 年間の研究成果を踏まえて、平成 14 年度においては、協力校と連携し、組織単位のアンケート調査(教職員(悉皆)と保護者(200 名程度)を対象として東広島市立 6 小学校で、教職員を対象として徳島市立 3 小学校で(保護者調査は平成 13 年度実施済み)、第 3 節)と面接調査(徳島市立 3 小学校)を実施し、特色ある開かれた学校づくりの取り組み状況(第 III 章)を考察することを課題として、公立小学校 9 校の協力校を得て研究を進めた。

本研究では、組織成員の捉える学校の組織風土・組織文化に関する認知をめぐって、その多様性に注目しているが、その認知の源泉について、組織単位で検討を試みることによって、地域性などの学校のもつ条件性を踏まえて、それらの「異質情報」を交配することで得られる特色ある開かれた学校づくりのための方策を実証的に明らかにすることを目指した。その際に考慮したことは、どの学校にとっても「唯一最善の万能薬」となる改善方策を期待することが有益ではないことである。したがって、学校のもつ条件性に応じて「あり得る」方策への示唆となる、特色ある開かれた学校づくりに有意味な情報の抽出や差異の止揚といった「異質情報」交配の方途を明らかにすることを最終年度の研究における課題として取り組んだ。しかしながら、3 年間の研究の総合的な考察のまとめに取り組んだのであるが、各年度の調査をめぐって、結果の分析・整理に多分にウエイトがおかれていることは否めない。特色ある開かれた学校づくりのための個別の学校改善の取り組み状況をめぐる事例の考察(第 III 章)に先だって関連する事項を整理した「研究成果中間報告(平成 14 年 3 月)」を補強する形で、本報告書での考察を深めた。

また、研究期間内に、我が国の教育改革のスピードは加速し、特色ある開かれた学校づくりを促進する条件として、学校評価システムの導入や通学区域の弾力化などの施策が次々と打ち出されてきた。特色ある学校づくりは、家庭・学校・地域社会の教育連携のもと、「学び」を重視する学校の組織文化を教職員のみならず、保護者や地域住民が共有するとともに、学校評価によって得られたデータを共有し、それを対話のための資料としてコミュニケーションを活性化していくことによって、開かれた学校づくりとなって結実していくのではないかと、研究の仮説を修正

しながら研究を進めてきた。すなわち、学校評価における教職員の自己評価を保護者や地域住民の視点で捉え直すこと、保護者や地域住民の学校の教育活動に対する評価と教職員の自己評価と対置させ学校改善に活かすことが重要となるのであり、そこに「異質情報」交配の方途を検討する視座があると考えられるものである。その点から、保護者・住民の経営参加の視点や学校評議員制度を活かす視点(第IV章第3節)、さらには学校の目指すビジョンやミッションにとっての地域教育経営の視点(第IV章第4節)から、特色ある開かれた学校づくりを推進する取り組みについて考察を進めたのである。

調査結果をめぐっては、特色ある開かれた学校づくりにあたっての有意義な情報として異質情報の抽出に努めたが、未だ十分とは言えないものの、特色ある開かれた学校づくりにあって、まず、非教授職員の異質情報からは次のような視点が有用であると示唆される。すなわち、

- ① 学校における条件整備に関する情報を交流する結節点としての事務職員の視点
- ② 学校内外における情報を結びメンタルヘルスを推進する結節点としての養護教諭の視点
- ③ 学校全体の教育活動に子どもの視点に立って異質情報を提供する栄養職員の視点

である。調査結果の分析考察を通じて、非教授職員のそのような異質情報の視点を活用するためには、学校内部を開いていく努力なくして不可能であることを強く感じさせられた。学校は多様な職種によって、その目的を達成していくのであり、それぞれの職務の遂行がどれも不可欠なのである。それぞれの職務の遂行は孤立して行われているものではなく、それぞれの職務の遂行が互いに支え合い、学校のめざす教育目標の達成に連動したものである。したがって、そのような意思を共有できるかどうか、そして、それぞれの役割を尊重し共通の目的に向かって協働すること、協働にあたってコミュニケーション過程を実働させることが求められる。

また、保護者の異質情報をめぐっては、特に教職員の調査結果と保護者の調査結果との比較検討を通して、特色ある開かれた学校づくりにあたっての有意義な情報として次のような視点での示唆に注目できる。すなわち、

- ① 課題を抱える子どもの状況を一般化して捉える傾向が窺えること、その点で、学校にあつては、保護者の回答結果を我が子意識に基づくものと捨象することなく受け止めること、また、教職員の回答結果には課題意識として重要ではあってもそこにハロー効果の存在を疑ってみる必要のあることが示唆される。
- ② 学校の捉える地域社会が一部にすぎないこと、すなわち、学校や教職員にとって便利な地域人材・つぎ合いの多い地域人材が地域社会を代表するものとなっていないか、検討する必要があることが示唆され、また、地域社会にある学校に勤務する教職員には生活者の視点で地域社会を検討する視点の必要性が示唆される。
- ③ 学校側の「思い」が十分に情報発信できているかどうか、そして、その点でのフィードバックを得ているかどうか、さらには、学校の独善に陥る傾向がないかどうか、点検する必要性が示唆される。そして、
- ④ 教職員の捉える学校のイメージが保護者にどの程度受け止められているのか、学校や教職員のもつ自己イメージを修正する契機が提供されているものであり、また、学校の発信する情報が保護者に届いているか、その成果が児童(保護者にとっては我が子)に見て取れるか、といった視点の重要性に気づかされる情報であることが示唆される。
- ⑤ とりわけ、教職員の努力の過程を積極的に知らせることの重要性と、その努力の過程が教職員の自己満足に留まるものでなく保護者に実感を伴って浸透することの必要性に気づかされる情報であることが示唆される。

自主的・自律的な学校経営の推進が求められるなかで、その推進を担保する条件として学校の自己評価に基づく経営責任の明確化が求められる今日、学校の自己評価においては、教職員に自

明視されている情報にメスを入れ、教職員自らが意識化できるといったメカニズムが必要である。以上のような「異質情報」の視点は、そのメカニズムの構築に必要であり有効であることが示唆されるところであり、「異質情報」に対する鋭敏な感覚を研ぎ澄ますことが教職員には求められる。開かれた学校として教育連携の強力なパートナーであり、学校をイメージとして捉えその影響が子どもに反映することとなる保護者からの情報は、学校において教職員に無意識的に機能している組織風土・組織文化に、異質な情報を提供し、自明としてきたことへの反省的な視座を提供するのである。また、学校での組織的な対応や組織風土・組織文化に関わって「わからない」とする回答者の多さには、学校からの情報発信のあり方に課題が存在していることを指摘できる。また、「わからない」との回答が学校への不信や不満をオブラートに包んだ回答ではないかとも考えさせられる。特色ある開かれた学校づくりが、単に学校サイドの取り組みに終わってはならない。そうではなく、「子どもの教育をどうしていくのか」をともに考え、子どもの教育にあたっていくパートナーとして、家庭・学校・地域社会の教育連携が求められていることに鑑み、「わからない」回答をめぐって、そのもつ意味を各学校においては探究していくことが求められる。そして、特色ある開かれた学校づくりが単に学校サイドの取り組みに終わってはならないことを踏まえると、学校からの情報発信のあり方に存在している課題の明確化を図り、「子どもの教育をどうしていくのか」をともに考え、子どもの教育にあたっていくパートナーとして、家庭・学校・地域社会の教育連携を進める視点が求められると言える。

以上の調査結果から得られた知見を踏まえると、特色ある開かれた学校づくりにあたって、学校のもつ条件性を踏まえて学校改善方策を検討していくためには、次のような開かれた学校づくりを推進する2視点を横軸に、危機管理¹⁾のステップを縦軸にとって、学校経営における課題を整理し、校長・教頭(以下、記述は校長)に求められる力量と役割をめぐって検討しておきたい。

開かれた学校づくりを推進する2視点とは、①家庭・学校・地域社会の教育連携のもとに学校外に開かれた視点と、②学校における基本的な単位としての学級における教育活動の充実を図り学校内を開いていく視点である。縦軸となる危機管理のステップ²⁾とは、危機に対処するにあたって重要となる3つのステップであり、a)危機の予知(情報の収集)、b)危機の回避(最悪への準備)、及び、c)危機への対処(リーダーの陣頭指揮)である。そのような縦軸と横軸の関係から、学校経営における課題とは次のように示すことができる。

【 ① 学校外に開かれた視点 】

結論からいえば、家庭・学校・地域社会の教育連携を進める学校の体制づくりを図り、学校のもつ条件性に即した具体的な方策を策定して実施し評価するプロセスを機能させることが課題とされる。このような課題について、危機管理の視点から整理すると、次のように言える。

a) 危機の予知のステップでは、危機となりうる事項に関する情報の収集が中心となるが、危機への対応に役立つ情報の収集・更新を図ることも課題とされる。また、保護者から苦情として持ち込まれる情報も学校で自明として無意識的に機能している組織文化をゆさぶる情報として重要である。さらに、地域における情報の結節点である民生委員や自治会・町内会等との情報交流のパイプづくりや、教育委員会、幼稚園や保育所などの関係機関との地域における情報交流の場づくりが重要となる。

b) 危機の回避のステップでは、最悪への準備として予知された危機の回避の措置とともに、最悪の事態を招かない危機を避止するための取り組みがあげられる。前者では、先の得られた情報に関わって、例えば、教育的配慮を要する児童の就学に関する就学前からの保護者との対応、保護者の意識や教育方針の多様化にあたって協力関係の構築に学校からの情報の発信などがあげられる。後者では、学校や家庭にできること・やるべきことに関する保護者との対話の積み重ね、学校の経営責任について保護者や地域住民への説明、子どもたちの学習や生活の状況に関する情報の伝達、地域人材の活用や地域の行事への参加などの地域と学校との日常的な交流の促進など、

子育てを家庭・学校・地域社会の共通の関心事としていく取り組みが課題としてあげられる。

c) 危機への対処のステップでは、事実関係の整理に基づいて責任回避の姿勢の忌避して、早期の対応と状況の情報公開を図って、学校管理職の陣頭指揮による家庭・学校・地域社会の教育連携の再構築としての取り組みが課題となる。危機にあたり、早急な現状把握・問題点やそのもつ意味の整理・的確な指示や指導助言のプロセスを機能させ、教育委員会等の関係機関や保護者との連携に危機状況に関する率直な情報公開を図り、現状に対する共通認識を学校内に、家庭・地域との間に醸成して、対応策を策定・実施していくことが必要である。なお、危機への対処の取り組みを、学校にあって自明としてきた組織文化の点検の機会としていくことが求められる。

【 ② 学校内を開いていく視点 】

教師の持ち味を生かした魅力ある教育活動の展開に、家庭や地域と連携しつつ教職員全員の力量を総合して学校の教育力を高めていく取り組みの推進が課題とされる。とりわけ、有限な資源である学校の人的条件に鑑み、学校のもつ条件性に適合した校内人事の工夫や校内組織の構築、及び、教職員集団としての教育力向上や相互交流・情報交換・認識の共有への努力に関する組織文化の構築が課題とされる。このような課題について、危機管理の視点から整理すると、

a) 危機の予知のステップでは、情報収集の課題として、一つには、学級づくりにあたっての子ども個々の特性及び子ども集団としての特性であり、特別な教育的配慮や支援を要する子どもの存在や子ども同士の相互作用によって生み出される集団特性に関する情報である。今一つは、校内組織づくりに関する教師個々や集団としての特性に関する情報である。教職員各人の持ち味や職務遂行に関する力量、自校の組織文化への親疎の程度や教職員の相補的な関係に関する情報である。さらに、子どもや保護者と教職員との相互作用に関する情報もあげられる。

b) 危機の回避のステップにあって、得られた情報から危機的な状況の可能性のある危機の芽、問題の所在を確認することから始まる。プライバシー保護の原則のもと、危機の存在をオープンにし、情報を交流して状況認識を共有化し、初期の段階での危機に即した対応が課題である。また、教職員間の壁を取り除く措置として、最悪の事態を招かない危機を避止するため、学級間の情報交換や教職員間の日常的な交流の取り組みが重要である。授業の展開や学級経営における教師個々人の力量を高め、教職員集団としての教育力を高める研修の充実や、そこに価値を見出す組織文化の確立が課題とされる。教職員間の交流を促進し、教職員一人ひとりの持ち味を生かして協働する意識を高める工夫があげられる。例えば、TT にあたっては、学校内の教師に留まらず、学校外のさまざまな人材との組み合わせが考えられる。地域人材との協働は、学校内の教職員間に清新で異質な情報をもたらし、学校の組織文化の更新にも寄与するものである。

c) 危機への対処のステップでは、早期の対応を事実関係の整理からはじめ、問題点やそのもつ意味を整理し、学校内に現状認識の共有化を図り、的確な指示や指導助言のプロセスを機能させていくことが求められる。原因究明に拘泥すると、問題を個人的な問題に帰する愚に陥る傾向がしばしばみられる。危機に即した課題解決のための具体案を検討して、教職員の多様な持ち味を生かして協働可能な方策を得、明確な方針のもと学校全体として組織的対応を取る必要である。

【 校長・教頭に求められる力量と役割 】

特色ある開かれた学校づくりにあたって、以上のような学校経営における課題の解決に、校長には、学校の顔として学校外に明確な経営責任の所在を示すとともに、組織のリーダーとして学校内の協働を確保し学校のめざす共通の目標の達成に努めることが求められる。そのため、校長には、学校の内・外にあって、「開かれた学校」としての情報発信と情報受信の機能を充実していく取り組みを円滑に推進していく力量と役割が求められるといえる。

例えば、危機の場面での保護者との関係においては、学校や教師に対する保護者による積極的な働きかけを可能とする条件整備や共に子どもの成長発達を考えていくパートナーであることを

発信していくことが重要である。さらに、保護者や地域の人びととの共通の話し合いの場の設定が必要とされるし、その話し合いが一方通行となっていないかを点検していくことが求められる。

一方で、危機の場面における保護者との関係は、校長にとって学校を変革し組織進化を果たす好機でもある。危機の場面では、保護者からの情報には、苦情という形での学校への否定的な情報が多い。学校の保身的対応や責任回避の姿勢では、否定的な情報が拡大して保護者間に伝播し、保護者との関係をより困難なものとしてしまう。したがって、校長には、保護者から受信した情報を学校内で有意義な情報に変換していく役割を担うことが求められる。

では、その力量はどのようなものか。創造的組織進化の条件について述べる加護野³⁾は、「既存の知識体系から逸脱したバリエーションが高い頻度で生み出されること」を第一の条件に挙げている。バリエーションとは「外界の変化と、組織あるいは個人の中に保存された知識をインプットとしてひきおこされるプロセスである」が、バリエーションの発生過程に、外界の変化のなかに新たなパターンを見つけ出すような視座の転換が必要であるという。校長には、保護者から受信した情報を、学校の既存の知識体系から逸脱したバリエーションを生み出し、新しいパターンの発見につながる有意義な情報と捉え、視座の転換を促進する力量が必要とされるのではないか。すなわち、保護者から受信した情報を、学校にとって異質で有意義な情報として、異質情報の交配を図り、新たな学校知を産み出す力量が求められる。

また、加護野はこのような視座の転換を促進する条件に、「極めて高い目標の設定、突出した戦略の提示、無理とも思えるような決断」といった既存知識の妥当性を低下させる「ゆさぶり」、「仕事を通じた自己実現、成長への意欲を生み出すような仕事そのものの面白さの追求や個性尊重」といった「内発的動機」となるもの、さらに、「外部情報源との接触、現場情報の重視」といった「組織に保存された知識をもとに、外界からの情報のあいまい性を削減する働きをする不確実性吸収点となる人の存在」を克服するための「ナマの情報の還流」などをあげている⁴⁾。これらの視点も、校長に求められる力量や役割に示唆的である。すなわち、校長にとって、自らの経営方針や校内組織編成案の作成と提示という情報発信のあり方、また、教職員の内発的な動機づけを促進するために情報を発信し教職員からの情報を受信する視点、さらに、情報受信に教職員と保護者や地域住民との接点を多くし、教職員によって多様に受け止められた情報を交流して情報の共有を図る視点が示される。

ところで、学校組織内での教職員のもっている情報や学校のあり方に関する期待は、必ずしも同質であるとはいえない。例えば、理想とする学校の組織文化に関する項目を選択させ、職位・経験年数別にまとめた結果では、校長と教諭、特に若い教諭との間には顕著な差異がみられる⁵⁾。教職員の一致協力して子どもの指導にあたる体制づくりにあたって、教職員個々の持ち味を組み合わせ、学年・学級編制や校務分掌の組織化を図っていく校長の力量が求められる。そこには、地域や保護者・子どもから発せられる情報を受信し、かつ、学校内の人的条件としての教職員の発する情報を受信して、それらを勘案して得られた母校のもつ条件性に適合した明確な「ありうる姿」としての経営方策、それを支える校長自らの教育理念と経営理念を、絶えず、情報発信していく校長の役割が求められる。

今日、学校経営には、閉鎖性から開放性へ、統制から自律へ、さらに、硬直さから柔軟さへの変化を基調に「開かれた学校づくり」の視点が求められる。そこでは、「私たちの地域の、私たちの学校の、私たちの子どもたち」の視点から受信することのできた情報に基づいて、学校の内・外に、一貫して明瞭に「この学校では何が大切にされているのか」を発信し続けることが校長には求められる。学校の危機においてだけでなく、日常的な取り組みとして発信していくのである。例えば、「総合的な学習の時間」は保護者や地域住民の力を不可欠としている。まさに地域を巻き込んで、子どもの学習が展開されるのであり、共に子どもの教育にあたるパートナーに学校の願いを発信し続けることが必要なのである。また、校長が情報を発信し続ける対象は、子ども、教職員、保護者、地域住民、教育委員会をはじめ関係機関と多様である。とりわけ、子ども

には、校長が直接語りかけ、また、多様な象徴的活動を通じて、学校の願いを発信し続けることが重要である。なぜなら、学校での様子は、子どもの話を通じて、保護者に、さらには地域住民に伝播していく⁶⁾からである。子どもにとって、校長は身近な意味ある他者となることができるのか、今日、この地道な基本的ともいえる取り組みが求められているのである。

さて、本研究に残された課題も少なくない。第一に、抽出する「異質情報」の対象者の問題である。本研究では3年間の研究期間を通じて、「異質情報」の抽出に努めてきた。そのため、非教授職員(事務職員・養護教諭・学校栄養職員)、保護者(組織単位・PTA 役員)、学校組織単位(教職員・保護者対応)と、調査票のフォーマットを共有しながらも、他種類の調査を実施した。しかし、非教授職員にあつては校務員・用務員・学校技術職と呼ばれる職種も存在する。地域住民からの「異質情報」も必要である。そして、調査対象者として回答能力の問題と調査票が他の対象者と対応したものとしての設計可能かどうかといった課題は多いが、何よりも学習の主体である児童からの「異質情報」の収集も必要とされる。

学校改善の方策にとって恒常的な自己更新を図るシステムとして、学校経営計画の確実な遂行を促進し、検証可能な評価を実施して学校改善につないでいくマネジメントサイクルである、学校評価システムが導入されてきている。小学校設置基準の施行は学校の自己点検・評価とその公開を努力事項としているが、広島県内の市町村教育委員会は、義務規定とした学校管理規則を定め、平成15年度から実施予定であり、現在多くの学校はその準備を進めている。学校の自己評価にとって、この「異質情報」はノイズとして捨象されるのではなく、自己評価を進めるにあたって「異質情報」に照射する視点が自己評価に豊かな解釈を可能にするものとなり、学校の改善方策に寄与するものと理解される必要が指摘できる。その点で「異質情報」を収集する対象者の拡大が課題として残されていると言える。

第二には、本研究で得られた学校のもつ条件性に関する調査結果や収集した「異質情報」をめぐって、個々の学校の具体的な改善方策までを検討することは時間的にも困難であったことである。そのため、学校組織単位のデータをめぐって、特色ある開かれた学校づくりの事例と併せて、今一度分析考察することが課題として残されている。本研究では学校での実践と研究との融合が求められるところであり、学校評価システムの導入のこの時期に合わせ、計画(Plan)―実施(Do)―評価(Check)―改善(Action)のマネジメントサイクルを機能させて、事例研究の継続に努めたいと考えるものである。

その点で、本研究の発展として、①学校評価システムの導入・定着にあたって、第IV章第4節で述べた地域教育経営の視点に立って、規模の異なる市町村を単位として、各学校の条件性を考慮して、消費者ニーズの研究が示唆する顧客満足の視点を生かした保護者や地域住民の学校教育に対する期待を明らかにすること、②その期待を家庭・学校・地域社会の教育連携の視点で、市街地域・近郊地域・農村地域の特徴を有する校区の20年にわたる保護者の意識変化(2004年に実施予定、1984年及び1994年実施調査結果との比較分析考察を行う)を明らかにし、とりわけ、完全学校週五日制における保護者の三者の教育連携に対する意識変化を分析考察して、特色ある開かれた学校づくりにあつての学校組織に対する異質情報の視点から学校評価システムの導入・定着に有用な示唆を抽出すること、そして、③学校評価システムを生かした完全学校週五日制における家庭・学校・地域社会の教育連携の推進方策を明らかにすることを目的とした研究の推進を目指したいと考えている。

【注】

- 1) 危機管理とは、一般的に、①大地震や風水害などの非常変災や経済状況の悪化や少子化の進行などの社会変動によって、個別の学校を超えた要因によって生じる危機、②学校全体の経営体制や秩序の崩壊や児童生徒の健康被害等の大規模な危機、部分的であるが学校に対する不信や不満を引き起こすトラブル等の危機や個別の学校の日常的な活動において児童生徒や教職員に生じる危機の領域から捉えること

ができよう(西穰司「危機管理」岡東・林・曾余田編『学校経営 重要語 300 の基礎知識』明治図書、p.245.)。また、「学校の危機管理」について、菱村は、教育活動に伴う事故、懲戒・体罰、“いじめ”・不登校・校内暴力、火災・地震、食中毒・インフルエンザ、情報公開、その他(教職員の服務をめぐるトラブル、父母からの苦情など)の領域を挙げている(菱村幸彦編『危機管理の法律常識』教育開発研究所、1997、pp.2-3)。

2) 菱村幸彦編、同上書、pp.3-4.

3) 加護野忠男「創造的組織の条件」『組織科学』第19巻第1号、p.14.

4) 同上.

5) 例えば、校長では「教育目標への高い関心」「保護者の理解や支持獲得」「校長の見守る引き受け姿勢」「教職員の創意への配慮」「全教職員の関与と共通理解」といった項目の選択割合が大きい。教頭では、校長の選択意識と類似点を見出せるが、他の教諭群にも選択割合の高い「全教職員の協力の重視」や「能力や特性の発揮機会」も選択割合が大きい。一方、教職経験の少ない教諭群では、校長や教頭の重視する学校組織としての目標達成への意識よりも、「教職員間の情報の共有」「個人的提案や苦情の申出」といった学校組織の一員としての自己の位置を確かなものとしていくことへの指向性が窺える。また、若い教諭群に特徴的な点として「信頼関係を築く教育活動」「子どもへの達成期待の共有」などの項目の選択割合が大きい。校長や教頭では選択割合が相対的に小さく、自明のものとして意識に上らない項目であるとする、若い教師と管理職との意識の乖離の進行が危惧される。「教職員間の情報の共有」「話し合いによる合意の尊重」は、経験年数2年目以上から21年目以上にわたる広い層で選択割合が高い。ここには、学校管理職が教育目標への高い関心を重要としながら、その関心を高める具体的な手段を欠如しているといった点が危惧される。林孝「学校の組織風土・組織文化に関する考察(その2)」『広島大学学校教育学部紀要』第1部第17巻、1995、pp.139-150.

6) 林孝『家庭・学校・地域社会の教育連携—学校週5日制導入による保護者の意識変化』多賀出版、1998、p.117、p.200.

【参考文献】

1. 林孝「学校の組織風土・組織文化に関する考察(その2)」『広島大学学校教育学部紀要』第1部第17巻、1995、pp.139-150.
2. 林孝『家庭・学校・地域社会の教育連携—学校週5日制導入による保護者の意識変化』多賀出版、1998.
3. 菱村幸彦編『危機管理の法律常識』教育開発研究所、1997.
4. 加護野忠男「創造的組織の条件」『組織科学』第19巻第1号.
5. 永岡順編著『現代教育経営学—公教育システムの探究』教育開発研究所、1992.
6. 日本教育経営学会編『地域教育経営の展開』(講座日本の教育経営7)ぎょうせい、1987.
7. 日本教育経営学会編『シリーズ教育の経営1 公教育の変容と教育経営システムの再構築』玉川大学出版部、2000.
8. 岡東壽隆『地域における生涯学習の支援システム—地域教育経営の理論と実践』東洋館出版社、1997.

【 付 録 】

【 1 】 学校図書館を生かした特色ある開かれた学校づくり

1. 学校経営と学校図書館
2. 学校経営と学校図書館活動

【 2 】 生徒指導体制と家庭・地域との教育連携の視点から見た 特色ある開かれた学校づくり

1. 学校の生徒指導実践における課題
2. 学校の生徒指導体制の確立
3. 生徒指導における学校・家庭・地域社会の連携

【 参 考 文 献 一 覧 】

【 1 】

学校図書館を生かした特色ある開かれた学校づくり

特色ある開かれた学校づくりにあたって、本研究においては、学校内外において開かれた有り様が求められることを強調してきた。学校内部を開き、学校外との連携を築くなかで、今日の「生きる力」育成に学校図書館の十全な活用を図る上でのキーパーソンとして、司書教諭が平成 15 年度から、12 学級以上の学校において発令される。【付録 1】においては、そのようなキーパーソンを情報の結節点と捉えて、学校内外での開かれた学校づくりにあたって司書教諭による協働推進のあり方をめぐって考察する。

1. 学校経営と学校図書館

1) 学校図書館の重要性と学校経営

平成 13 年度『文部科学白書』は、学校図書館の重要性について、「日々の生活の中で子どもたちが読書を楽しむ心のオアシスとして、読書センターの役割を持つものであると同時に、必要な情報を収集・選択・活用できる学習情報センターとしての機能や、地域の人々が積極的に活躍する場としての役割を果たしていくことが重要」¹⁾と指摘している。では、例えば、「朝の読書」活動の実施にあたって、どのようにして学校全体の取り組みとするのか。また、「総合的な学習の時間」と結んで、必要な情報を収集・整理し学校全体を学びの場として、子どもたちの学習を支援する態勢を築くのか。あるいは、読み聞かせや資料整理などにボランティアの協力を得て、彼らを学校組織にどのように位置づけ、どのような協力態勢を築いていくのか。

学校図書館のもつ機能の充実を願って、このような問いを考えていく視点は、学校が、その教育活動の遂行にあたって、一定の時間内にその目的を達成するために人的・物的資源等をどのように活用していくかを問うことでもある。そのような取り組みこそが学校経営の営みといえることができる。すなわち、学校教育の目的や課題を、効果的・合理的・人間的に達成していくために必要となる人的・物的・財的・運営的な条件といった、その活動の展開に不可欠な諸条件を整備して、学校のもつ組織的機能を総合的・有機的に高めていく継続的な活動が学校経営である。とりわけ、教育活動の組織である学校は、教育活動の成立基盤である人を人として認めるといった人間的な視点が重要である。

2) 学校経営の効果的かつ合理的でしかも人間的なあり方

そこで、学校図書館の重要性に鑑み、その機能を十全に発揮させるとともに充実させていくための学校経営の効果的かつ合理的でしかも人間的なあり方²⁾を整理すると、次の点が重要である。

- ① 学校全体として子ども一人ひとりを受けとめ組織的行動を取るという協働性に支えられ、教職員の個別的・具体的な活動場面で、それぞれの創意に基づく豊かな活動を許容するある程度の幅をもった「共通性」を教育活動に保持すること。
- ② そのために、教職員の異質性を認識し尊重する中で、この「共通性」を意思決定過程を通じて形成していくこと。
- ③ 子どもとの教育活動において、教職員の主体性・自律性が組織的な行動として発揮される場を確保し、そのような教育活動が効果的となるように社会的承認の機会や責任の分配を図っていくこと。
- ④ 「共通性」の形成にあたって必要となる、組織目標の絶えざる具体化を行うコミュニケーション過程を柔軟なものとするため、教職員間の互いの情報や意見が脅かされることなく自由に交換しあえる支持的な組織風土を保有すること。
- ⑤ 家庭や地域における子どもの生活実態、保護者の教育要求、学校外教育の態様、教育行政の要請や重点目標など、学校経営にあたっては必要な外部情報が学校や教職員個人に提供されなければならないこと。

こうした点への取り組みによって、子ども観や教育観などのさまざまな点において異質な存在

である教職員個々人が、学校図書館のもつ機能の重要性を認識し、それを学校としての教育理念に位置づけて共有することを可能にする。そして、自己の役割（例えば、司書教諭の役割）を学校の組織全体を通じて鳥瞰し学校における経営努力に位置づけて協働し、自己の展開している実践（例えば、学校図書館活動の主導者としての実践）を学校経営の組織全体の活動に連動し一貫したものとして認識することを可能にするのである。

3) 学校の経営組織における学校図書館組織の位置づけ

学校経営は、その目標達成にあたって、P(Plan;計画)－D(Do;実施)－S(See;評価)という循環過程を通して、有機的に関連し統合して継続的な活動として展開される。このP－D－Sの循環過程をマネジメントサイクル(Management Cycle)と呼ぶ。この過程の遂行は学校の経営組織を通じて行われる。この経営組織には、大別して、①教育活動の組織(学習者の組織編制と、そのための分担や協力の体制を示した指導者の組織)、②教務活動の組織(教育活動の展開を支え推進するための主に教育課程の計画・実施・指導に係る教務を管理する組織)、③事務活動の組織(学校の施設・設備の管理や、庶務・会計の事務、PTA や関係機関との渉外に係る事務の組織)、④学校運営の組織(教育目標を具体化するための教育課程計画や、組織運営や施設設備の計画などの作成にあたる職員会議や運営委員会などの組織)、及び⑤研究・研修組織(教育課題の解決や教育活動の展開の充実に取り組む研究・研修の組織)が含まれる。

では、学校図書館組織はこの経営組織の中に、これからの学校教育にあつて子どもたちに[生きる力]を育てるために、どのように位置づけることが求められる。もちろん、学校段階や学校の規模など、学校のもつ条件性の差異によって位置づけが異なることは当然である。しかしながら、学校図書館を学校の教育活動全体に関連し奉仕する機関として捉える視点に変わりはない。そのため、学校図書館を全校的機関として明確に位置づけることが必要である。例えば、教育課程の展開にあたっては、先の②教務活動の組織の活動に学校図書館の視点から意見を述べたり提案したりするといった学校経営に学校図書館として参画することや、また、全教職員の学校図書館に対する意思を汲み取り学校図書館の経営に反映することが可能な位置づけが求められる。

したがって、第一に、日常的に学校図書館の業務を担う校務分掌のライン組織に位置づく学校図書館の組織は、学年組織や教科に係る指導組織である①教育活動の組織や、教育課程の計画・実施・指導に係る教務を管理する②教務活動の組織と独立して位置づけることが肝要である。第二に、学校図書館運営委員会や資料選定委員会といった④学校運営の組織に位置づくスタッフ組織である学校図書館の組織は、教職員の学校図書館に対する思いを反映させる組織として機能する必要がある。他の校務分掌の組織との連携協力は不可欠であり、それら①教育活動の組織や②教務活動の組織に所属する教職員も入れて、学校図書館に係る組織を構成することが考えられる。

4) 開かれた学校づくりと学校図書館

今日、各学校は、開かれた学校として、創意工夫を生かした特色ある教育課程を編成・実践し、特色ある学校づくりを進めていくことが求められている。この特色ある開かれた学校づくりにあたっては、家庭・学校・地域社会の教育連携の推進という外に開かれた学校であるとともに、分掌校務の展開に教職員間の開かれた関係を維持し内に開かれた学校であることが必要である。その点では、内に開かれた学校の視点から、学校経営と学校図書館について述べてきたといえる。確かに、「学校の施設の中で、特に学校図書館については、学校教育に欠くことのできない役割を果たしているとの認識に立って、図書資料の充実のほか、様々なソフトウェアや情報機器の整備を進め、高度情報通信社会における学習情報センターとしての機能の充実を図っていく必要がある(第15期中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育のあり方について」第一次答申、平成8年7月)」ことを考えると、各学校の学校図書館の充実は不可欠であり、内に開かれた学校の推進

でさらにその機能が充実する。

しかしながら、現実の学校のもっている条件性を考慮すると、個々の学校図書館は予算や施設設備の現状において有限な施設であると言わざるを得ない。そのような現実にあつては、最大限の努力を払うにしても、多種多様な図書館資料や情報を収集・保存し、効果的に提供するといった学校図書館活動の充実には限界がある。また、今日の学校教育のあり方は、例えば、平成14年度から小中学校で完全実施された学習指導要領(高等学校では平成15年度入学生から学年進行で実施)で設けられた「総合的な学習の時間」のように、[生きる力]の育成に児童生徒の自主的な学習の展開を支える教職員の指導・支援が強調される。そのために学校図書館の役割は重要であるが、孤立した個々の学校図書館でそれに応えていくことは困難である。

そのような学校図書館をめぐる状況にあつて、図書館利活用の要望が高まるなかで、学校図書館間のネットワークや地域公立図書館とのネットワークの構築、またリソースセンターの設立による学校図書館とのネットワーク化を図ることが求められている。学校図書館法第4条第1項には「五 他の学校の学校図書館、図書館、博物館、公民館等と緊密に連絡し、及び協力すること」と示されているところではあるが、今日この実働化が切に求められるのである。すなわち、外に開かれた学校として、学校図書館が連携・協力していくことが求められている。もちろん、各学校の学校図書館が貧弱なままで良いというのではない。学習情報センター・読書センターとして学校の教育活動の中心に位置づく各学校図書館の充実が前提となつて、そのようなネットワークが機能することに留意すべきである。

学校教育は生涯学習社会の基幹部分を担い、変化する社会に主体的に対応していくための[生きる力]の育成に責任を果たしていく。そのためにも、学校図書館をはじめ、館種を越えてネットワークを結び、資料・情報やサービスを結ぶことが不可欠である。そのことは、児童生徒にとって、現在の学びの場を拡大するだけではない。児童生徒は、生涯を通じて学習を継続できる場に触れ、学習の多様な方法を知り、学習を深めるにあたって必要な資料や情報を最後まで諦めずに追求する喜びを獲得することができるのである。

なお、開かれた学校としては、地域社会の子どもや大人に対する学校施設の開放や学習機会の提供などを積極的に行い、地域社会の拠点としての様々な活動に取り組む必要がある。学校図書館も、そのような取り組みにあたって重要な位置を占めていることに留意したい。学校図書館法第4条第2項に「学校図書館は、その目的を達成するのに支障のない限度において、一般公衆に利用させることができる」と示される通りである。

2. 学校経営と学校図書館活動

1) 学校経営における司書教諭の役割と職責

司書教諭には、学校図書館のもつ機能を活用した教育や読書活動の活性化を通じて、学校の教育活動全体の充実改善に努めることが求められる。そのため、学校図書館のもつ資料や情報、施設・設備のもつ条件を把握し、学校内外の組織や個人のもてる力を活用するなどして、それらを学校の教育活動全体に生かしていく結節点としての活動が期待される。司書教諭の任務と役割については、一般的に指摘される「教師」「情報・メディアの専門家」「教育課程の立案・展開の支援者」³⁾としての視点も、学校図書館のもつ機能を学校の教育活動全体に切り結ぶ司書教諭の重要性を踏まえて理解することが必要である。

すなわち、司書教諭には、学校経営という視点から学校図書館活動を学校の教育活動全体に位置づけて捉えるセンスが不可欠なのである。したがって、学校のめざす教育目標や経営方針、それに基づく具体的な教育活動計画は如何なるものであるのか、まず、学校経営に対する理解が必要とされる。そして、学校の教育活動が学校内外の組織とどのように関連して遂行されているのか、さまざまな教育活動の有効な展開にどのような準備や配慮が必要であるのか、さらには児童

生徒の指導にあたって考慮すべきことにはどのような事柄が重要となるのか、といった知識や経験を TPO に応じて発揮することが求められる。

学校図書館や司書教諭の活動が学校の教育活動において大きな教育効果を上げている状況を見ると、多くの組織や個人と結びついて活動している場合が多い。司書教諭単独で活動するだけでなく、多くの教職員や組織と結び、学校図書館のもつ機能を利活用するシステムを作り上げていくために活動することが重要となる。例えば、カリキュラム編成や指導案作成においても、また学校図書館を活用した学習の計画・実施においても、司書教諭は教職員の求めに応じて学校図書館のもつ情報や資料を提供するだけでなく、学校経営の視点から他の校務分掌組織や担当者と結び、学校図書館のもつ機能を提案していくことが求められる。それでこそ、情報やメディアを収集し整理して提供する機関として、学校図書館のもつ機能を有効に活用することが可能とされる。

司書教諭には、学校図書館を活用した教育活動や読書活動の活性化に、図書館内外において児童生徒を直接にまた学級担任とティームティーチングによって指導することも期待される。それに加えて、総合的な学習の時間など、今後ますます特色ある学校づくりが求められるなか、学校の教育活動全体に学校図書館がどのような機能を提供することができるかといった視点から、教職員をはじめさまざまな機関や組織や個人に働きかけ、学校図書館の機能を生かす活動や組織を作り出すことが司書教諭の職責として重視されるのである。

2) 学校経営に対する司書教諭からの情報発信

学校図書館活動については、情報メディアの収集・選択・保存といったテクニカル・サービスと、情報メディアの提供活動、教育活動、利用促進活動といったパブリック・サービスに大別して捉えることができる⁴⁾。このような学校図書館活動を概観してみても、次のような取り組みをどのように進めるかは学校の組織的な活動として学校経営に位置づけていくことが必要とされる。すなわち、学校内で情報活用能力の育成に取り組みたいとか、全校で「朝の読書」を中心として読書教育に取り組みたい、あるいは、「総合的な学習の時間」に学校図書館を活用したい、といった取り組みである。では、そのために司書教諭はどう取り組めばよいのであろうか。ここでは、学校図書館活動の推進に、司書教諭がそれらの取り組みを具体的に学校の組織的な活動としての学校経営にどのように位置づけていくのか、学校経営に対する司書教諭からの情報発信について考えたい。

司書教諭は、学校教育を取り巻く現在の状況にあって、学校図書館のもつ資料や情報、施設・設備のもつ条件を把握した存在として、学校内外の組織や個人のもてる力を活用するなどして、それらを学校の教育活動全体に生かしていく結節点となる存在である。換言すると、学校図書館に対する学習情報センター・読書センターとしての期待と、自校の学校図書館のもつ特色と限界、すなわち学校図書館のもつ条件性との両視点を勘案することができる存在である。

したがって、司書教諭からの情報発信には、「生きる力」の育成に学校教育改善の方向性を示し学校図書館のもつ機能の活用を提案するとともに、自校の学校図書館のもつ機能の現状を分析してその充実の方途を提案することが基本となる。そのため、第一に、今なぜ学校図書館が重要か、学校図書館に何が期待できるのか、学校図書館の機能をどう生かすのか、といった情報を発信し、「生きる力」の育成にあたって学校図書館のもつ機能の活用の重要性・必要性について学校全体で共有していくことが必要である。第二には、自校の学校図書館の現状や活用状況はどうであるか、現状からして何が課題でありどのような方策に取り組むことが重要か、自校の学校図書館機能の充実に必要な方策が必要か、といった情報を発信し、自校の現状を踏まえた学校図書館の充実に対する方策に学校の全教職員で取り組むことが必要である。

では、具体的に、学校図書館活動の充実に学校経営に対して司書教諭はどのような情報発信を行うことが求められるのであろうか。第一に、教科の調べ学習や総合的な学習の展開には学校図書館を活用した学習が不可欠であるが、教科や学年の学校図書館活用の時間を調整した学校図書館

の全校活用計画をたて、学校図書館活用による学習内容や方法をめぐっての情報発信が考えられる。例えば、先進校の事例の紹介や自校の条件からみた可能性や課題を、また、これまでの取り組みの成果を発信するのである。第二には、総合的な学習の時間や学級活動の時間を弾力的に運用しての学校図書館活用についての情報発信も考えられる。特に、学習の方法をめぐって、自ら学ぶ力の育成や情報活用能力の育成にあたって有効なメディアや情報について発信するといったことである。第三に、読書活動の活性化にあたっての情報の発信には、例えば、「朝の読書」を全校で取り組むのであれば、全国的な実施状況やその成果を報告するとともに、具体的な取り組み方法についての情報発信が重要である。

なお、以上のような学校経営に対する情報は、スタッフ組織としての学校図書館運営委員会やライン組織としての学校図書館部から組織的に発信される。司書教諭はその柱としてのリーダーシップを発揮することが求められる。

3) 開かれた学校づくりと司書教諭

先に見たように、開かれた学校づくりに学校図書館もその一翼を担っている。今日、学校の情報化の中核的機能を担うことが学校図書館の役割に期待されるなかで、司書教諭には、学校の内を開いていく取り組みとして、特に情報化推進のための校内組織と連携していくことが求められる。司書教諭には、読書指導の充実とあわせ、子どもたちの主体的な学習を支援するにあたって、学校における情報教育推進の一翼を担うメディア専門職としての役割を果たしていくことが求められるのである。例えば、情報教育の取り組みをチーム・ティーチングで行ったり、教育用ソフトやそれを活用した指導事例等に関する情報を収集したり、教職員に対して有用な情報を提供したり、校内研修にあたって運営援助したりすることなどが考えられる。

また、外に開かれた学校の視点からは、学校図書館間のネットワークや地域公立図書館とのネットワークの構築にあたって、学校図書館の担当者として、他校の学校図書館や地域公共図書館との連携・協力を中心的な役割を果たすことが司書教諭には求められる。そのような役割はネットワーク等の構築への連携・協力を留まってはならない。なぜなら、ネットワークを活用した取り組みやリソースセンターを有効活用する取り組みにおいて、資料・情報やサービスと学校内の教職員とを出会わせることによって初めてネットワーク等の構築が有効であるといえるからである。したがって、司書教諭には、教職員の求めに応じてネットワーク等を活用して必要な情報や資料を提供するとともに、ネットワーク等を活用した有効な取り組みについてのヒントや取り組みについて提案していくことが求められるのである。

【 注 】

- 1) 文部科学省編『文部科学白書(平成13年度)』財務省印刷局、2002、p.183.
- 2) 青木薫編著『教育経営学(教職科学講座9)』福村出版、1990、pp.83-84 参照.
- 3) 古賀節子編著『学校経営と学校図書館』樹村房、2002、pp.43-50 参照.
- 4) 同上、pp.124-136.

【 参考文献 】

1. 文部科学省編『文部科学白書(平成13年度)』財務省印刷局、2002、p.183.
2. 青木薫編著『教育経営学(教職科学講座9)』福村出版、1990、pp.83-84 参照.
3. 古賀節子編著『学校経営と学校図書館』樹村房、2002、pp.43-50 参照.

【 2 】

生徒指導体制と家庭・地域との教育連携の視点から見た 特色ある開かれた学校づくり

生徒指導は、積極的にすべての児童・生徒の人格形成を目指し、自己指導能力の育成を図ることに意義がある。生徒指導は、すべての児童・生徒を対象として、学校の教育目標の達成に向けて行われる教育活動に内在する重要な機能である。しかしながら、今日、少年非行は戦後第4の波を迎えたといわれ、しかも「普通の子」による「いきなり」型の非行が目立つなどの特徴が指摘される。また、学校完全週5日制を迎え、子どもの育ちの場が広がるなかで、生徒指導の実践には危機管理や開かれた学校といった視点が必要とされる。【付録2】では、今日の学校における生徒指導実践の課題を整理し、生徒指導を十全に進める学校体制のあり方及び学校・家庭・地域社会の連携を視点にして、特色ある開かれた学校づくりについて検討する。

1. 学校の生徒指導実践における課題

少年非行については、少年による主要刑法犯の検挙人員の推移を基にすると、1945年以降において、今日、第4の波を迎えているといわれている。この第4の波とは、第1の波（1951年をピークとし、終戦直後の社会秩序の乱れや経済的困窮等の社会混乱を背景とする非行）、第2の波（1964年をピークとし、高度経済成長や都市化を背景とする暴力的で反社会的非行）、第3の波（1983年をピークとし、万引きや自転車盗などの初発型非行や校内暴力）に対して、1984年以降減少傾向にあった少年非行が1996年以降増加傾向に転じ、なかでも、1999年度の学校内における暴力行為の発生件数が3万1055件（前年度比1384件増）と過去最多となった状況を指して使われている。

この今日の第4の波を迎えた少年非行には軽微な事例が多数含まれ、また、従前から問題行動のあった生徒が恐喝がらみの暴力事件を起こす、非行グループが集団で暴力を振うなど、これまでも見られた事例も多い。その一方で、教職員から注意されたことに腹を立てて殴る、対人関係のトラブルを言葉でうまく解決できずに暴力に訴えるなど、それまではとくに問題行動がなかった児童・生徒（いわゆる「普通の子」）が、ささいなことをきっかけとして突発的に暴力を振う（「いきなり」型の非行）といった、教職員にとって目立つ前兆を把握しにくい事例も増えている。

そのように、学校における暴力行為の増加と依然として憂慮すべきいじめの状況が指摘されるなか、児童・生徒の問題行動の背景や要因はどのように捉えることができるであろうか。児童・生徒、学校、家庭、社会それぞれの状況について、文部省（現、文部科学省）におかれた「少年の問題行動等に関する調査協力者会議」は、次のように分析している（「心と行動のネットワーク—心のサインを見逃すな、「情報連携」から「行動連携」へ—（2001年4月）」）。すなわち、①社会性や対人関係能力が十分身に付いていない児童生徒の状況、②基本的な生活習慣や倫理観等が十分しつけられていない家庭の状況、③生徒指導体制が十分機能していない学校の状況、そして、④大人の規範意識の低下や子どもを取り巻く環境の悪化が進む社会全体の状況である。

1) 児童・生徒自身の「生きる力」の未成熟さ

児童・生徒自身の問題としては、善悪の判断などのモラルや道徳心、思いやり、忍耐力に欠ける面のあることがあげられる。また、社会的ルールが身についておらず、社会性が未発達であることや、自己表現力・コミュニケーション能力が低く、対人関係がうまく結べないとも指摘される。さらに、最近の非行少年の特徴には、①自己中心的な価値観をもち、被害者に対する贖罪感

や規範意識が低い、②自己イメージが低く、劣等感が強くて、自尊感情をもてない児童・生徒が多い、③刹那的な理由で非行を犯しており、感情のコントロールが苦手、相手の痛みが理解できない、④コミュニケーション能力や自己表現力が低く、対人関係がうまく結べない、といったことなども指摘されるところである。

こうしたことの背景には、都市化や少子化の進展やテレビゲーム、パソコンなどの普及などによって、大勢で遊ぶ・友人と語り合う・他人と協力し合うといった多様な人間関係のなかで社会性や対人関係能力を身につける機会が減っており、学校や地域社会といった本来社会性を育成する場で社会性が育まれにくくなっていることがあると考えられる。さらに、急激な社会環境の変化や人間関係の希薄化などから、様々な悩みやストレスを抱えていることも多い。

2) 学校の生徒指導体制の不十分な実働性

学校においては、校長のリーダーシップのもと、家庭や地域社会とも連携を図りつつ、全教職員が一致協力した指導体制により、「わかる授業」の実施や「心の居場所」づくりを進め、児童・生徒が自己の存在感を実感でき自己実現ができるようにすることが重要である。そのためにも、教職員の間には、学校の教育目標や目指す児童像・生徒像が共有され、必要な情報を共有して協働して教育活動を推進していくことへの期待が共有されているといった体制が必要である。

しかしながら、生徒指導体制が校務分掌図においては確立していても、児童・生徒の問題行動について教職員間での情報の交換が不十分で問題の共有がなされず、基本的な指導体制が十分実働していないことも少なくない。また、形式的に秩序を重んじる形の生徒指導が行われたため、一見平穏だがかえって問題行動が目立たなくなってしまったり、からかいなどにより児童・生徒の心が傷ついていても、児童・生徒理解が不十分で、適切な対応がなされていないなどの状況も指摘される。保護者や地域に対して学校の生徒指導の取り組みに関する情報が発信されるといった日常的な連携への取り組みがなされておらず、問題の発生にあたっては家庭や地域との情報交換など適切な連携が十分なされず、事件の拡大を防げないという状況に陥ることも少なくない。

3) 家庭の教育力の低下と地域社会の教育力の衰退

家庭のあり方については、基本的な生活習慣や社会におけるマナー、善悪の判断などの倫理観や思いやりといった、家庭に期待される役割が十全に果たされていないなど、家庭の教育力の低下が指摘されて久しい。極端な指摘と考えたいが、自分の子どものことしか考えられず、子どもが問題行動を起こしても、早く学校生活に戻してやりたいと主張するなど、保護者自身の社会性が欠如している場合も指摘される。さらに、いたずらに過保護や過干渉であったり、逆に全くの放任・無関心であったり、あるいは虐待の存在など、家庭としての機能を失っていることもある。もっとも、都市化や核家族化、少子化の進展等により、育児についての体験や情報が不足し、育児不安に悩む親も少なくないが、母親に子育ての負担が掛かり過ぎ、適切な相談相手がない家庭の状況や、厳格なしつけのあまり、暖かく子どもを包み込むという家庭の機能が十分とはいえない状況にある家庭の存在も指摘されるところである。

また、児童・生徒の規範意識の低下の背景としては、そもそも大人のモラルが低下し規範意識がルーズになっていることもあげられる。また、地域社会における人間関係の希薄化も進んでいる。少子化にともない、かつてのように多数の子どもが異年齢集団を形成してさまざまな体験をするという機会は減っており、大人同士のつながりも希薄になるなど、都市化の広がりの中で地域社会の教育力は衰退してきている。さらに、子どものごく身近なところにもインターネットや携帯電話などの情報化の波が押し寄せており、マスコミをはじめ様々なメディアを通じて、過剰な性・暴力表現などの教育上有害な情報が氾濫するなど、子どもを取り巻く社会環境の悪化が進んでいることも確かである。

4) 自己指導能力を育成する生徒指導実践の課題

児童・生徒の問題行動の背景や要因には様々な事柄が複雑に絡み合っていると考えられるが、社会性の不足や人間関係の希薄化などにより、対人関係をうまく結ぶことができず、正しい価値観を身につけていないことからくる自己指導能力の低さなどもあって、心に悩みや不安、ストレスを抱えている児童・生徒も少なくない。

学校の生徒指導においては、生徒指導の本来の意義を踏まえ、問題行動への毅然とした対応や、学校としての規律の維持といった指導的な面に加え、少年の問題行動等に関する調査協力者会議が指摘するように「児童・生徒の心の揺れや悩み、不安等を柔らかく受け止めていく」という受容的な面や予防的な面を重視していくことも含め、生徒指導体制の確立が、まず第一に課題とされる。また、その際には、児童・生徒が自分たちが抱える問題を協力して自らの力で解決しようとする態度を育てることが重要であり、そうした観点から社会性の育成や対人関係能力の育成に向けた一層の指導の充実が課題とされる。

ところで、平成14年度から完全学校週5日制が始まった。児童・生徒の自己指導能力の育成にあたって、学校・家庭・地域社会という育ちの場それぞれの教育力を充実していくことがますます重要となってくる。学校の生徒指導体制を実働させていくにあたって、学校には家庭（保護者）や地域社会（地域住民や関係機関・団体）と連携を保って実働していくことが課題とされるところである。とりわけ、第4の波といわれる少年非行の状況にあつて、児童・生徒の問題行動という危機の予知・回避・対処という視点からの連携の推進が求められる。

2. 学校の生徒指導体制の確立

では、学校にはどのような生徒指導体制が構築されなければならないのか。先述した少年の問題行動等に関する調査協力者会議の報告では、例えば、児童・生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議の報告「学校の「抱え込み」から開かれた「連携」へ（平成10年3月）」などの「これまで提言してきた対応策をより確実に実行する必要がある内容」と「今後対応を一層充実させる必要がある内容」を提言しているが、学校の生徒指導体制の確立に関しては、次のような内容が重要である。すなわち、①校長のリーダーシップの下、全教職員が協力して指導に当たる体制を整備すること、②児童・生徒の問題行動に対する教職員の認識や対応を十分なものとする、③児童・生徒の「心」の問題への対応に教職員の一致協力した体制による多様な視点からの前兆の発見と対応を図ること、そして、④自己指導能力育成のための社会性育成プログラムを整備することがあげられる。

1) 全教職員の協力による指導体制の整備

学校における生徒指導体制の整備に当たっては、まず何よりも学校の最高責任者である校長と、それを補佐する立場にある教頭が適切なリーダーシップを発揮することが大切である。校長・教頭にあつては、生徒指導部や生徒指導主事などの生徒指導担当教員に任せきりにせず、生徒指導についてつねに自ら直接関わる必要がある。そして、全教職員が情報を共有して、教育指導にあたる体制を構築していくことである。

そのためには、年度当初に調和のとれた教育課程を編成し、その中で年間の生徒指導の推進方針や指導計画を策定し、これに基づいて、全校を挙げて生徒指導を推進することが重要となる。とりわけ、深刻な問題行動につながりかねない児童・生徒の行動や態度については、日常的に情報交換や指導方針の検討を行う場を設け、その結果を全教職員に周知して共通理解を図り、一致協力して指導にあたるのである。さらに、形式的に生徒指導に関する校務分掌組織を設けるだけでなく、各教職員の具体的な役割分担や責任の明確化を図り、生徒指導主事を中心として全教職員が連携・協力して指導に当たる実質的な協働体制を整備するのである。その際、教職員の間

に、学校の教育目標やめざす児童像・生徒像が共有され、学校の教育活動の果たす意義が共有されて遂行されること、その教育活動の推進に教職員の創意工夫を生かす柔軟性が確保されて協働して教育活動を推進していくことへの期待が共有されるとともに、児童・生徒の問題行動改善の可能性に対する期待が共有されていることが大切である。

2) 問題行動に対する教職員の認識や対応の適正化

最近の児童・生徒の暴力行為やいじめなどの問題行動の特徴について教職員の理解を深める研修を充実し、日ごろから一人ひとりの児童・生徒についての生徒理解を十分行い、意識や行動の小さな変化をも把握するように努めるなど、問題行動に対して早期の対応が可能となるよう、つねに教職員の意識と力量を高めておく必要がある。また、児童・生徒自身が、自分たちの抱える問題に気づき、互いに協力し合って自分たち自身の力でその解決を図るよう、適切な指導を行うとともに、問題行動を起こす児童・生徒や不登校の児童・生徒に対する学校内での居場所作りや、相談しやすい環境作りなどの適切な対応を行う必要がある。

そのためには、教職員間には学校の教育活動の推進に必要な情報が行き渡り、すべての教職員に生徒指導に関する情報や児童・生徒の問題行動の解決に必要な情報が共有されているという体制が求められる。また、今日の児童・生徒が様々な悩みをもち、時に自分を見失ったり問題行動等を起こすという課題意識を教職員は共有するとともに、問題行動に対しては、その内容や状況等を的確に把握し学校として毅然とした対応を行うなどの共通理解が図られていること、問題行動を起こした児童・生徒に関しては教育委員会への連絡や対外的な情報提供等についての方法や分担が定められているといった実働する体制であることが必要である。さらに、生徒指導体制や問題行動への取り組みの効果等について全教職員で分析と評価を不断に行い、その結果の公表に取り組むことや、生徒指導体制等の分析と評価の結果に基づいて指導方針の重点化や校務分掌の見直し等も含めた改善策の検討を行うこと、研究・研修の体制を実働させて教職員の力量向上に努めていくことが大切となるのである。

以上のような生徒指導体制の実働によって、校長、教頭がリーダーシップを発揮して、問題行動に積極的に対応し、全教職員が一致協力して指導にあたっているといい得ることができる。なお、中学校や高等学校において具体的な問題行動が生じた事例であっても、その根底には小学校時代に問題があった場合も多い。また、近年の問題行動は低年齢化しており、小学校から生徒指導を充実させる必要がある。このため、学校や地域の実情に応じて、小学校においても、生徒指導担当教員を明確に校務分掌上に位置づけ、学校全体として組織的に対応するなど、必要な体制整備を検討する必要がある。

3) 児童・生徒の「心」の問題への対応

今後、生徒指導には、目立つ反社会的な問題行動や学校の「荒れ」などの目に見える状況への対応に加えて、児童・生徒が抱える心の問題をとらえ対応することが必要である。児童・生徒の心の問題については専門機関も含めて社会全体で対応する必要があるが、学校においても、児童・生徒が悩みや不安、ストレス等を抱えていることも多いことを十分理解し、学級活動・ホームルーム活動や個別の相談・指導などあらゆる機会を活用し適切に対応する必要がある。とくに、これまで特段の問題行動もなく一見おとなしい目立たない児童・生徒のなかにも、内面にストレス等が蓄積し、ある要因によって問題行動につながる可能性を秘めた者がいることを認識し、適切な対応を行う必要がある。

これまで、こうした心の問題への対応については、学級担任や養護教諭を中心に行われてきている。とりわけ、養護教諭には、身体的不調として現れる児童・生徒の心の健康問題を日常的な健康管理等の中でとらえ、児童・生徒への指導及び健康相談活動等、期待されるところが大きい。

また、必要に応じて他の専門的な機関に紹介したりする役割を担ってもある。

今後は、学級担任、生徒指導担当教員、教育相談担当教員、保健主事、養護教諭、スクールカウンセラーなど、教職員の一致協力した体制による多様な視点からの前兆の発見と対応が必要である。そのためには、研修やスクールカウンセラーからのアドバイス等により教職員の資質の向上や意識の変革を行うことが重要であり、教職員が専門家等に支援を受けられるような体制づくりも望まれる。また、児童・生徒や保護者が悩み等を学校側に気軽に相談できるようにし、児童・生徒が抱える問題を自分自身の力で解決していけるよう、家庭や地域社会、関係機関等と連携して、彼らの心の揺れや悩み、不安等を柔らかく受け止めるといった柔軟な対応など、多面的な生徒指導に留意する必要がある。このスクールカウンセラーの制度であるが、文部省（現文部科学省）では、1995年度から、臨床心理の知識と経験をもつ専門家を学校に配置する「スクールカウンセラー活用調査研究委託」事業を実施している。1997年度には、全国の小・中・高等学校合わせて約1000校に配置がなされた。さらに、「21世紀教育新生プラン」では、2000年度にスクールカウンセラー配置調査校が2250校に対し、2001年度では、3750校とする予算案が示され、心の教室相談員の配置校数増など、質の高いスクールカウンセラーなどの配置の促進を図り、児童・生徒の「心」のサインを見逃さず、問題行動の前兆を把握し、早期に対応することによって実効をあげるよう努めている。

4) 学校における児童・生徒の社会性の育成

現代の児童・生徒は、都市化や少子化、情報化の進展などの社会環境の変化等により、人間関係を築く力や集団生活・社会生活を営む力、社会的ルールを守ることなど社会性を身につける機会が少なくなっている。このため、自己指導能力に育成にあたって、様々な場面において児童・生徒に対し社会性を育成するための取り組みを行うことが喫緊の課題とされる。

学校においては、各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間のほか部活動なども活用して、学校の教育活動全体を通じ、児童・生徒に社会性を身につけさせるようにする必要があり、学級活動・ホームルーム活動や児童会・生徒会活動等を通じて、仲間作りや集団活動を推進し、人間関係を築く力を身につけさせることや、各教科、特別活動などにおいて、社会体験や奉仕活動、集団活動等を積極的に取り入れることが重要である。

すなわち、日常の教育活動を通じて、教職員と児童・生徒及び児童・生徒間の豊かな人間関係づくりを進めていくことが大切なのである。とりわけ、自己の行動に責任をもつことや問題行動の引き起こす結果等を考えさせるなど、規範意識や倫理観を育てる教育を推進していくこと、また、人間関係づくりの活動や社会体験、奉仕活動、集団活動等の体験活動等を通じて、児童・生徒の社会性の育成に努め、そして、心の健康の大切さやストレスに対処する方法などを身につけさせるような教育活動を学校全体として取り組んでいくことである。

なお、問題行動を起こした児童・生徒に対して、児童・生徒が自分の内面を見つめることができる特別の指導の実施や、問題行動が起きた場合には、一般の児童・生徒にも自分たちの問題として、より良い学校生活への方途を考えさせていくといった教育活動の推進も求められる。

3. 生徒指導における学校・家庭・地域社会の連携

学校における生徒指導体制の実働は、家庭や地域社会との連携を十分図ることによってより確かなものとなる。そのため、学校と家庭・地域社会が日ごろから児童・生徒の問題行動への対応について情報交換を十分行う必要がある。そのためには、教職員自らが家庭訪問や保護者面談を行ったり、地域懇談会を実施したりして、積極的に意見交換を行う必要が指摘できる。また、2000年度に創設された学校評議員制度を積極的に活用するなど「開かれた学校」づくりに努め、家庭や地域の人びとに対し学校の状況を知らせて理解と協力を求めるなど、学校と家庭や地域社会と

の連携を推進していくことが必要である。

生徒指導における学校・家庭・地域社会の連携を推進するにあたっては、まず、連携方針の確立と共通理解を図ることが重要である。すなわち、家庭・地域社会、さらに関係機関との連携をどのように進めていくかについて、学校としての基本方針・計画や校内体制を定めること、そして、その方針や具体的な方法、関係機関等のリストなどが全教職員に周知され、共通理解のもとに連携が図られる必要が指摘できる。関係機関には、教育センター・教育相談所、少年補導センター、警察(少年サポートセンター)、少年鑑別所、保護観察所、児童相談所、家庭児童相談室、精神保健福祉センター、保健所等などがあげられるとともに、保護司(会)、児童委員、民間団体との連携も重要である。

また、児童・生徒の実態や問題行動等の状況、学校の方針や対応などについて、保護者・地域社会への情報提供を積極的に行うことが重要である。その情報提供にあたっては、例えば、学校参観の実施や家庭連絡帳、保護者会、学校便りなどを活用して、保護者・地域社会の理解を得るように努めることが求められる。とりわけ、日ごろから保護者との連絡を密にしたり、家庭訪問等を行うなど、保護者との信頼関係を深め、一致協力して指導に当たれるよう、学校全体で連携を進めいくことが求められる。そして、地域社会との連携にあたっては、学校評議員制度や学校モニター制度なども活用して、地域住民からの意見や情報等を積極的に収集するとともに、地域の人びとの協力を得るなど、地域社会との連携を進めていくことである。さらに、関係機関との間で、日ごろから、指導方針の相互理解や情報交換などを進めるとともに、事例に応じた実効的な連携の内容や方法等について、関係機関の専門家を交えた協議や事例研究を行うなど、関係機関との連携に努めることも求められる。なお、学校のみで適切な対応が困難な事例等について、学校は問題を抱え込まず速やかに関係機関等との積極的な連携に努めること、その際、当該機関との適切な役割分担を図って、児童・生徒への指導を継続して行い、関係機関に任せ切りにしないといった責任意識を持った開かれた連携の推進が学校・教職員に求められている。

1) 連携による児童・生徒の社会性の育成と「行動連携」のシステムづくり

現代の児童・生徒にとって、様々な場面において社会性を育成するための取り組みを行う必要のあることについては既に述べた。家庭や地域社会との連携にあたっては、その視点は重要である。家庭においては、子どもに対し、基本的な生活習慣や社会におけるマナー、善悪の判断などの倫理観や思いやりといった人間として基本的な事柄を、幼児期からしっかりと身につけさせ、心の教育を充実することが重要であり、学校での取り組みと目標を一つにして実施していくことが望まれる。

さらに、青少年施設や社会教育団体などが行っている様々な体験活動に積極的に児童・生徒を参加させ、児童・生徒がいろいろな機会を利用して社会性を身につけられるようにすることも必要であり、地域社会全体として、児童・生徒の社会性を育てる活動と一体になった学校の生徒指導の推進がめざされる。

また、社会性の育成にあたっては、社会の一員としての基本的なルールやモラルを身につけさせ、問題行動を起こした場合の責任についての自覚をもたせるようにすることも重要である。問題行動により他の児童・生徒の教育に支障を生じるような場合には、適時に出席停止の措置を講ずるなど毅然とした対応を行う必要があるとともに、出席停止となった児童・生徒については、その期間中であっても適切な指導を行うことに十分配慮する必要がある。

とりわけ、児童・生徒の問題行動に対しては、学校、教育委員会、家庭、地域社会、関係機関等が互いに連携し、それぞれが自らの役割をきちんと果たしながら、一体となって取り組んでいく必要がある。その際には、問題行動には至っていない予兆の段階から早期の対応を行う必要がある。また、実際に問題行動が発生したときには、迅速かつ適切な対応を行うことが重要である。先述した少年の問題行動等に関する調査研究協力者会議の報告では、単なる「情報連携」とど

まらず「行動連携」¹⁾が具体的に実効をあげるよう、次のようなシステムを作り上げる必要性が提言されている。

すなわち、市町村や中学校区単位などで、教育委員会等の行政が中心となって、「行動連携」のためのネットワークを形成することである。学校やPTA、地域住民が、教育委員会や種々の関係機関、保護司(会)、児童委員、民間団体などからなるネットワークに位置づいて生徒指導にあたる必要がある。このネットワークはゆるやかな連合体とし、運営を円滑に行うために、各機関等の代表者が集まって協議する場を設けることも必要である。そして、児童・生徒の問題行動が発生した場合はもとより、その前兆が把握された早期の段階から、ネットワークを構成する教育委員会や関係機関などの職員等で、前兆や問題行動の状況に応じた「サポートチーム」を組織するなど、事例ごとに、内容によって最もふさわしい機関等が連携して、継続的かつ柔軟に学校や家庭への支援や児童・生徒への対応が行われるようにすることが必要である。

2) 「行動連携」のネットワークにおける連携活動

このような「行動連携」のネットワークにおける連携活動には、次のような活動が期待されるが、学校もネットワークの一員として責任ある対応が必要である。すなわち、まず、問題行動顕在化の前段階からの早期の対応や実際に問題行動が発生した際の迅速かつ適切な対応にあたって、地域の実態に合わせた各機関等の役割分担や連携方法、問題行動に応じた対応方法等を定めた具体的な連携マニュアルを作成していくことや、問題行動の発生等に備えた日ごろ行う活動について定めた行動計画の策定を行うことが期待される。

また、日ごろの連携活動としては、①ネットワークの各機関等の役割分担や連携方法等についての共通理解、②児童・生徒の問題行動の状況や対応方針等を検討する定期的な会合の開催、③ネットワークとして街頭補導活動の実施や相談機関が連携して統一テーマを定めた相談強化月間の設定などの取り組みの共同実施、④学校の教職員と関係機関の専門家による問題行動についての合同事例研究、⑤前兆を把握した場合や問題行動が発生した場合に備えて具体的事例を想定した連携のためのシミュレーションの実施、及び、⑥警察官、少年鑑別所の技官、家庭裁判所調査官、保護観察官、保護司等を講師とした児童・生徒向けの犯罪防止教室の開催や学校の教職員に対する研修の実施、PTAでの講演等の実施などが期待される。さらに、問題行動の前兆の把握の時点での連携マニュアルに基づく早期の対応や、問題行動の発生時点での連携活動として、ネットワークを構成する各機関等のそれぞれの役割分担に応じた対応を効果的に図っていくことがあげられる。とくに、「サポートチーム」を適時に組織できるような体制の整備と的確に連携活動を推進していくことが重要である。

3) 連携推進における留意点

児童・生徒の問題行動に対応する際に学校と関係機関との連携が実質的に機能するよう、日ごろから十分な意思疎通を図り、それぞれの機関の職務に応じた具体的な役割分担を明確にしておくことの重要性を強調しておきたい。その際、個々の事案に応じて、学校と関係機関のどちらが中心となって対応するのかきちんと共通理解を図っておくとともに、学校が主たる対応を関係機関にゆだねた場合であっても、相手に任せきりにするのではなく、連携して一体的な指導を行うようにする必要がある。また、関係機関と連携を行うことの判断を個々の教職員にゆだねたり、教職員間の連絡が十分でないままバラバラに行ったりせず、校長がリーダーシップを発揮し、全教職員の共通理解のもと、学校という組織として判断し、連携することが重要である。

さらに、児童・生徒の進学に合わせ、小・中学校間、中・高等学校間といった学校間で一貫した生徒指導が行われるよう、個々の児童・生徒に関する情報交換を行うなどの縦の連携が必要であることも指摘できる。こうした情報交換は、先輩が後輩を犯罪の対象とするなど問題行動が学

年や学校を超えて広がっている状況にも有効である。とりわけ、最近の児童・生徒の問題行動は、交通手段の発達や携帯電話の普及など情報連絡方法の多様化にともない、一つの学校内にとどまらず他の校区や市町村の区域を越えて広域化する傾向にある。このため、校区を越えて同一市町村内や、場合によっては複数の市町村にまたがって学校間の横の連携を図る必要があるのである。

情報交換の具体的な方法としては、例えば、小・中学校間の連携を例にすれば、小・中学校の生徒指導主事等による情報交換会の開催等が考えられるが、個々の児童・生徒の具体的な情報の交換と指導方針の検討を行うなど、今後の適切な指導につながるような、具体性をもった話し合いを行うことが必要である。その場合、中学校側は、小学校側からの情報等によって、実際の指導以前に、生徒に対して偏見をもつことなく、かつ温かい眼差しを失うことのないよう注意を払う必要がある。このような情報交換会を有効に機能させるためには、小・中学校の生徒指導主事等の中で信頼関係が培われていることが重要であり、日ごろから交流を深めておくことが肝要である。また、情報交換会以降においても、小・中学校間で継続的に連絡を取るなど、生徒指導に関する連携を深めることが必要である。以上のことは、中・高等学校間においても同様である。

なお、児童・生徒の抱える問題には、専門的な知識・技術による判断を必要とするものなど、学校だけでは解決できないものも少なくない。学校だけで解決することが困難で、教育相談や精神科医療、カウンセリングなどを行う専門機関(教育センター、医療機関、保健所、児童相談所、家庭児童相談室等)による継続的なケアが必要と思われる状況があるときは、学校として早期に家庭に対し専門機関への相談を勧めたり、地域のネットワークを活用して専門機関と連携し、適切な役割分担の下、継続して対応することが必要である。

【注】

- 1) 行動連携とは、2001年4月に少年の問題行動等に関する調査研究協力者会議(文部科学省)から出された報告「心と行動のネットワークー心のサインを見逃すな、「情報連携」から「行動連携」へー」のなかで示された。問題行動への対応にあたっての「連携」の重要性についてはいうまでもないが、単に問題行動に関する情報の交換(「情報連携」)に留まらず、互いに意思の疎通を図り、自らの役割を果たしつつネットワークとして一体的な対応を行うこと(「行動連携」)を適切に実行していくことが課題とされる。

【参考文献】

1. 少年の問題行動等に関する調査協力者会議「心と行動のネットワークー心のサインを見逃すな、「情報連携」から「行動連携」へー」2001年4月。
2. 児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議「学校の「抱え込み」から開かれた「連携」へ」1998年3月。
3. 小林一也・水越敏行編『生徒指導』ぎょうせい、1995。
4. 中西信男編『生徒指導と教育相談の力量』(講座教師の力量形成5)ぎょうせい、1990。
5. 林孝『家庭・学校・地域社会の教育連携』多賀出版、1998。
6. 永岡順・大石勝男編『家庭・地域の教育要求と学校の経営』東洋館出版社、1996。
7. 松原達哉編『普通の子がふるう暴力ーいじめ・暴力の心理と予防・指導法』教育開発研究所、1998。
8. 文部科学省編『思春期の子どもと向き合うために』ぎょうせい、2001。

【 参 考 文 献 一 覧 】

1. 渊上克義『学校が変わる心理学：学校改善のために』ナカニシヤ出版、1995.
2. 学校教育事務システム研究会『学校教育事務システム化—理論編』学事出版、2001.
3. 林孝「学校の組織風土・組織文化に関する考察：教諭の組織風土イメージを中心に」『広島大学学校教育学部紀要』第Ⅰ部第16巻、1994、pp.111-125.
4. 林孝「学校の組織風土・組織文化に関する考察(その2)：キャリア別にみた組織風土イメージと理想とする学校の組織文化の特徴」『広島大学学校教育学部紀要』第Ⅰ部第17巻、1995、pp.139-150.
5. 林孝『家庭・学校・地域社会の教育連携—学校週5日制導入による保護者の意識変化—』多賀出版、1998.
6. 林孝「『総合的な学習の時間』と学校の教育力・教職員の力量」広島大学附属三原小学校教育研究会『総合学習シリーズ1 かかわりを深める『総合的な学習の時間』の創造』2000.3、pp.1-5.
7. 林孝「開かれた学校づくりと『総合的な学習の時間』の創造」広島大学附属三原小学校教育研究会『総合学習シリーズ2 かかわりを深める『総合的な学習の時間』の創造Ⅱ』2001.4、pp.1-5.
8. 林孝「学校の意味形成システムの再構成—保護者・地域の参加・連携に着目して—」『日本教育経営学会紀要』第43号、2001、pp.147-153.
9. 林孝「学校管理職に求められる力量と役割」『日本教育経営学会紀要』第42号、2000.6、pp.12-21.
10. 林孝「『総合的な学習の時間』の創造と特色ある学校づくり—学校評価の視点を踏まえて—」広島大学附属三原小学校教育研究会『総合学習シリーズ3 かかわりを深める『総合的な学習の時間』の創造Ⅲ』2002.3、pp.1-5.
11. 東広島市教育委員会『学校評議員と学校評価に関する資料集』2002.
12. 東広島市教育委員会『学校教育レベルアッププラン・東広島—子ども達の夢と志を育てる教育』2002.6
13. 東広島市立三永小学校『平成13年度 学校要覧』2001.
14. 東広島市立御菌宇小学校 研究紀要『ざ・みそのう』2000.
15. 東広島市立御菌宇小学校『平成13年度 学校要覧』2001.
16. 東広島市立西条小学校『平成13年度 学校要覧』2001.
17. 東広島市立西条小学校『「自ら学ぶ子ども」の育成を目指して高台カリキュラム』2001.
18. 東広島市立西条小学校 研究紀要『自ら学ぶ子ども～豊かに自己表現する子を目指して～』1998.8.
19. 東広島市立西条小学校 研究紀要『確かな学力をはぐくむ新しい学びの創造』2002.2.
20. 東広島市立西条小学校 ホームページ www.potato.ne.jp/saijyo/
21. 東広島市立高屋西小学校『平成13年度 学校要覧』2001.
22. 東広島市立高屋西小学校研究紀要『自ら学ぶ努力を育てる 総合的学習の創造』2000.
23. 東広島市立寺西小学校 研究紀要『豊かな心を持ち、主体的に学ぶ子どもの育成～確かな力をつける～』2000.
24. 東広島市立寺西小学校『豊かな心をもち、主体的に学ぶ力を育てる学校経営 生きる力を育てる総合的学習』2000.
25. 東広島市立寺西小学校『あいさつに関するアンケート結果』2000.3.
26. 東広島市立造賀小学校『平成13年度 学校要覧』2001.
27. 東広島市立造賀小学校 研究紀要『豊かな心を持ち、共に生きていこうとする子どもの育成』2001.
28. 東広島市生涯学習推進会議『21世紀をリードする生涯学習の実現をめざして—第2次東広島市生涯学習のまちづくり推進構想』(答申)、2001.12.
29. 広島大学学校教育学部『平成13年度 教育実習Ⅰの手引き(小学校)』2001.6.
30. 広島県学校評価システム検討会議『広島県における学校評価システムの在り方(広島県学校評価システム検討会議最終まとめ)』2002.
31. 菱村幸彦編『危機管理の法律常識』教育開発研究所、1997.
32. 堀内孜編『開かれた教育委員会と学校の自律性』ぎょうせい、2001.
33. 堀内孜編『学校組織・教職員勤務の実態と改革課題』多賀出版、2001.
34. 今谷順重編『総合的な学習で特色ある学校をつくる』ミネルヴァ書房、1998.

35. 今津孝次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会、1996.
36. 伊藤俊夫「生涯学習の要請と学校—学校は地域との連携をどのように進めるか—」永岡順・大石勝男編『家庭・地域の教育要求と学校の経営』東洋館出版社、1998、pp.147-175.
37. 岩永定ほか「学校と家庭・地域の連携と教職員の対外的経営力量に関する研究—四国 4 県の小・中学校調査を通して—」日本教育経営学会第 40 回大会(於：筑波大学、2000.6.11)発表資料.
38. 岩永定ほか「学校・家庭・地域の連携と教職員の対外的経営力量に関する研究(2)」日本教育経営学会第 41 回大会(於：奈良教育大学、2001.6.10)発表資料.
39. 加護野忠男「創造的組織の条件」『組織科学』第 19 巻第 1 号.
40. 加藤幸次編『「新しいパラダイム」による授業の創造—実践の工夫と技術—』教育開発研究所、1997.
41. 加藤幸次編『総合学習の実践』黎明書房、1997.
42. 加藤幸次編『学習環境の創造—実践の工夫と技術—』教育開発研究所、1997.
43. 加藤幸次・安藤輝次『総合学習のためのポートフォリオ評価』黎明書房、1999.
44. 加藤幸次監修、東広島総合学習研究会編著『小学校の総合学習の第一歩』黎明書房、2001.
45. 金子照基編『校長・教頭と学校経営の力量』(講座 教師の力量形成 7)ぎょうせい、1986.
46. 金子由美子『保健室はなぜ居心地がいいのか』学事出版、2001.
47. 清原正義『学校事務職員制度の研究』学事出版、1997.
48. 清原正義『教育行政改革と学校事務』学事出版、2000.
49. 熊野町教育改革検討委員会「熊野町教育改革検討委員会答申」2001.3.
50. 熊野町教育委員会「通学区域制度弾力化について」2001.10
51. 熊野町教育委員会「平成 14 年度入学者通学区域弾力化に係る指定学校変更希望申請集計結果」.
52. 呉市教育委員会「元気でかしこい呉の子どもを～適正な学校教育環境づくり「望ましい統合と配置」～」2001.
53. 呉市学校適正規模適正配置推進委員会「呉の小中学校の望ましい統合と配置について(まとめ)」2000.5.
54. 真野宮雄「「開かれた学校」とこれからの学校、地域」宮原修編『地域の人材・環境を生かす』(学校・授業づくり実践シリーズ 5)ぎょうせい、2000、pp.4-34.
55. 美土里町教育委員会『美土里町教育 21 ～まちが学び舎。自分で創ろう、美土里の子ども～』2001.3.
56. 村川雅弘編『“実践に学ぶ” 特色ある学校づくり No.2 「総合的な学習」編』教育開発研究所、1999.
57. 永岡順編著『現代教育経営学—公教育システムの探究』教育開発研究所、1992.
58. 21世紀の東広島市学校運営改革検討委員会 最終報告書『学園都市の未来を拓く新しい小中学校教育の創造—ルネサンス・東広島教育—』2001.9.
59. 日本教育経営学会編『教育経営の学校の組織・運営』(講座日本の教育経営 3)ぎょうせい、1987.
60. 日本教育経営学会編『地域教育経営の展開』(講座日本の教育経営 7)ぎょうせい、1987.
61. 日本教育経営学会編『シリーズ 教育の経営 1 公教育の変容と教育経営システムの再構築』玉川大学出版部、2000.
62. 日本教育経営学会編『シリーズ 日本の経営 4 生涯学習社会における教育経営』玉川大学出版部、2000.
63. 日本体育・学校健康センター学校給食部『学校給食要覧 平成 10 年版』第一法規、1999.
64. 西尾市立寺津小学校編『食で育む心と体—地域・家庭・学校のネットワークを生かして』教育出版、2001.
65. 文部省編『小学校学習指導要領解説 総則編』東京書籍、1999.
66. 岡東壽隆ほか「経営的力量の形成」岸本幸次郎・久高喜行編『教師の力量形成』ぎょうせい、1986、pp. 219-249.
67. 岡東壽隆「学校の組織文化と管理職のリーダーシップ」牧昌見・佐藤全編著『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、pp.71-110.
68. 岡東壽隆『地域における生涯学習の支援システム—地域教育経営の理論実践』東洋館出版社、1997.
69. 岡東壽隆・福本昌之編著『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版、2000.
70. 小島弘道編『事務主任・事務長の職務とリーダーシップ』東洋館出版社、1997.
71. 尾道市立学校通学区域審議会『尾道市立小・中学校の適正配置及び通学区域について』(答申)、2002.11.
72. 大竹市小・中学校充実検討委員会『小・中学校充実のための提言』2001.12.

73. Owens、 R.G.、 *Organizational Behavior in Education*、 4th ed. Englewood Cliffs、 N.J.:Prentice-Hall、 1987.
74. 佐藤晴雄編『地域社会・家庭と結ぶ学校経営』東洋館出版社、1999.
75. 宍戸洲美編『養護教諭の役割と教育実践』学事出版、2000.
76. 高階玲治編『実践クロスカリキュラム』図書文化、1996.
77. 高浦勝義編『総合学習の理論』黎明書房、1997.
78. 高浦勝義『総合学習の理論・実践・評価』黎明書房、1998.
79. 徳島市立八万南小学校『平成14年度 学校要覧』2002.
80. 徳島市立八万南小学校『21世紀をめざす学校運営のしおり(指導編)』1984.
81. 徳島市立八万南小学校『平成13年度 学校経営要覧』2001.
82. 徳島市立方上小学校『平成14年度 学校要覧』2002.
83. 徳島市立方上小学校「学校訪問説明要旨資料(2002.6.25.)」2002.
84. 徳島市教育研究所企画編集『教育要覧』(昭和58年度～平成14年度) 徳島市教育委員会、1983～2002.
85. 徳島市立昭和小学校『平成14年度 学校要覧』2002.
86. 徳島市立昭和小学校『平成14年度 年間指導計画 しよわっちたいむ』2002.
87. 徳島新聞、2003年(平成15年)2月17日付け朝刊 第16面(学校新聞「しよわっち新聞」)
88. 八尾坂修『現代の教育改革と学校の自己評価』ぎょうせい、2001.
89. 吉本二郎編『教師の資質・力量』(講座 教師の力量形成1)ぎょうせい、1986.