

学校経営と学級経営の連続性と統合性に関する
理論的・実証的研究

(課題番号：08610261)

平成8年度～平成9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10年3月

研究代表者 岡東壽隆
(広島大学教育学部 教授)

学校経営と学級経営の連続性と統合性に関する理論的・実証的研究

1998年3月

広島大学教育学部
教育経営学研究室

目次

はしがき	1
------	---

(理論編)

第1章 学級経営と学校経営

第1節 教育経営の概念	2
第2節 学校経営の役割	7
第3節 学級経営のコンテクスト	17
第4節 教育改革と学級経営	24
第5節 学級の統合を図る主任のリーダーシップ	32
第6節 学級経営研究の課題	36
参考文献	40

第2章 学級経営に関する先行研究の検討

第1節 本章の目的	42
第2節 教育経営学	42
第3節 教育社会学	44
第4節 教育心理学	44
第5節 教育方法学	45
第6節 教育学	55

(実証編)

第3章 「学校経営と学年経営と学級経営との関係」に関する自由記述分析

第1節 本章の目的	62
第2節 調査の概要	62
第3節 分析の方法	63
第4節 カテゴリーの特徴と記述内容例	63
第5節 分析の結果および考察	68

第4章 学校経営と学級経営の連続性に関する一考察

～学校のまとまり度に注目して～

第1節 問題設定	71
第2節 分析方法	72
第3節 分析結果	73
第4節 成果と今後の課題	85
参考文献	86
付録	87

第5章 教育理念

第1節 教育理念の有無—学校群の類型化—	96
第2節 教育理念についての自由記述	97
第3節 教育理念と学校（教職員）の様子	99

(付録編)

付録1 基礎集計結果	104
付録2 学級経営に関する先行研究一覧	140

(執筆者一覧)

はしがき

広島大学教育学部
教授 岡東壽隆

本研究は、学校経営と学級経営との連続性と統合に関して、理論構築を試み、それを実証するという課題を設定して取り組んだものである。

理論面では、既存の学会の研究紀要や主要報告書を収集し、学級経営に関して科学的、専門的なアプローチがどれほどなされているのかについて実態を調べる一方で、研究内容の水準と社会的意義について考察した。結果として、関連教育学会は種類において多いが、学級経営と学校経営の関連をめぐっての理論構築や実証的な調査研究はほとんどないことが明らかにされた。そこで、これまで学校に訪問して蓄積してきた知見を整理し、学校経営と学級経営の連続性と統合を図る試論を構築した。これは、現段階では体系的に整理されているとは言い難いが、これまでの理論とは異なった側面を提示できたのではないかと考える。ことに教員の相互主観領域にかかわる教育理念の共有は、これまでのような一定の目標や理念枠に教師の考え方を当てはめようとするリーダーシップでは効果がなく、教師の考え方を集約していく文化変革的なリーダーシップの有効性に注目し、その理論化を図った。

実証面では学級の観察は諸般の事情でほんの数回に限られた。調査研究を主体として、①学校の教育理念と教育目標との関連性、②教育目標間の相互関連性（学校教育目標、学年教育目標、学校の教育指導計画における重点目標、学級目標などの間の関連性）、をさぐる一方、理論の検証という意味で、学校の教育目標の浸透度についてレベル設定を行い、教師の教育実践に浸透しているだけでなく、子ども自身の学習や生活の目標となっているかどうかの観点から調査を行った。

調査研究はまた、学校が持ち合わせる教育理念やそれが文言化した教育目標は学校の統合性を図るものとして機能しているかどうか、学校の統合性と教師の自律性との間には妙な齟齬は生じていないかどうか、その間に校長のリーダーシップはどのような役割を果たしているのか、教務主任や学年主任の場合はどうなのか、などを主要な課題とした。しかし、学級経営自体を調査対象とする研究は進捗中である。

最後に、研究中途において、学内の役割が変わり、研究に専念できる時間がなくなり、研究目的が十分に達成できなかったことをお詫びしたい。（平成10年3月20日）

<付記>

研究組織

研究代表者	岡東壽隆（広島大学教育学部教授）
研究協力者	曾余田浩史（広島大学教育学部講師） 別惣淳二、諏訪英広、河口陽子（広島大学大学院）

研究経費

平成8年度	1,400千円
平成9年度	500千円
計	1,900千円

<理論編>

第1章 学級経営と学校経営

岡東壽隆

第1節 教育経営の概念

教育組織にはさまざまな経営現象がみられる。人間の協働が生起するところ、必ず経営行為や管理行為が存在する。このような多様な教育組織体の経営現象を総称して教育経営という。

学校という教育組織においても「〇〇経営」「△△管理」と称されるものは相当数になる。それらは、学校経営、学年経営、学級経営など協働現象が生起している「場 where」で理解されるものもあれば、教務経営や教育課程経営など協働の「対象 what」によって把握されるものもある。そればかりではない。どのような「時 when」にという指標でも、少し馴染みが薄くなるが、危機管理、葛藤管理という概念が存在し、「誰 who」が経営主体かという観点からも、自主経営とか集団管理という概念が存在する。どのようにして経営するかという「方法 how」においても、目標管理やシンボリック・マネジメントのような概念がある。そして、これらのすべての概念がしかるべき「根拠 why」に基づいて展開されている。このように、経営や管理ということばは組織を動かすために、さまざまなレベルや領域で用いられる。

ここで考察することがらは学校における経営現象、なかんずくその基礎的単位としての学級経営である。まず最初に、教育組織における「経営」ということばの意味を考えてみよう。ついでその考察を踏まえて、学級経営の理解の仕方を中心に、教育学的なアプローチと行政学的なそれとの相違や関連性を検討する。さらに、学級経営の機能を、学校経営とのかかわりの中で述べていく。

1 協働と経営

教育組織の経営を考えると、教育活動や学習活動という「労働」を抜きにして、「経営」を理解することはできない。

労働が単独で存在するとき、それが到達すべき目標と、計画・統制過程とを持ち合わせるとしても、そこには経営という行為は発現しない。

教えるという労働と学ぶという労働が共通の目的達成に向けて結合するとき、また、教えるという労働が相互に結合するとき、さらに学ぶという労働が相互に結合するとき、経営という行為を必要とする。

労働の結合を「協働」と一般に呼ぶが、この協働を生起させ存続させるには、共有の目

的・目標の達成を志向した計画・統制過程＝経営過程を必要とする。バーナードは「協働<cooperation>」が成立するには三つの要素、すなわち、①共通の目的、②コミュニケーション、③協働意思が必要だと指摘した（Barnard, C. I., 1938）。

これらの要素は組織・集団とメンバー、メンバー間の結びつきを強化するものであるが、要素導入は簡単なことではない。まず、目的や目標がメンバーに共有されるには、その正当性が認められるまで「哲学」しなければならないし、その理解も「形式情報の共有」に止まらず、「意味の共有」に深化しなければならない。しかもこれを保障するのは「参加的コミュニケーション」である。さらに、組織（集団）への貢献意欲は、メンバーの個人的な欲求にも配慮しなければならない。このようにして協働の継続を図り、有効性（共通目的の達成）と効率（成員の欲求充足；バーナード独自の概念）を求める機能を担うのが経営である。

さて、教育・学習の協働体である教育組織では「協働」の局面をどのように理解すればよいだろうか。労働主体の結びつきに注目すると、内部的には①学習者同士の、②学習者と教師の間の、さらに③教職員間の協働が存在する。そして、 supra・システムとの関係で、④一つの教育組織体を越えた教育連携としての協働も存在するし、公教育組織であれば⑤行政・管理の連鎖構造間の協働もある。これらの協働には、労働の対象、内容の相違にもかかわらず、共有する目的・目標の達成を志向した計画・統制過程＝経営過程が存在する。

学校に焦点化し、その現象を検討してみよう。まず、子どもの協働過程における「経営」は、自主的な学習集団の組織化であったり、特別活動の自主運営、児童会・生徒会における自治活動などである。「児童の権利に関する条約」が保障した自由権は「結社・集会の自由」を中心に、地域や学校においてさまざまな学習者組織を生み、子どもの自治権を保障する方向で既存の教育慣行にインパクトを与えている。この面は従来、教師の介入による管理が顕在化しがちであった。子どもを信頼し、人権を尊重し、子ども自身が自律的に学習集団を経営していくこと（自治性）への支援という管理を抑制した指導が求められる。

子どもと教師との協働過程における「経営」は、学級経営、授業経営をはじめとして、種々の学習集団の組織化であり、例をあげるまでもない。但し、教師と子どもとの協働関係が成立していることが「民主的経営」の前提である。教師の独断はどのような形態であれ、組織の進化過程からいうと前近代的なものであり、多くは「管理主義」として批判されるものである。

最後に教職員間の協働過程における「経営」は、校務分掌組織、教授組織等の教職員集団の組織化や、職員会議、各種委員会の運営などであり、今日一般化している狭義の「学校経営」領域である。ここでも民主的な経営が求められてきた。

学校における経営機能は、日常的にはこのように大きくは三つの局面において発現している。前二者は、教授・訓育活動と重り合う部分が大いし、実際には不可分の関係にある。また、教師間の協働関係も、それは教授・訓育活動の望ましいあり方を押し進めるものであり、それが基本的な目的となっていなければならない。

教育組織体における「経営」は、以上のような観点から捉えられる。行政＝公教育経営、

管理＝経営（行政の第一線）といった捉え方とか、狭義の「条件整備」に限定した捉え方では「教育」が存在しない。教育組織における教育・学習目標の達成を志向した自律的な計画・統制過程として教育経営は理解されるのである。

2 経営主体論

教育経営の主体をめぐる論争は、一見、教育委員会を主体に据えることで決着がついているかのように見える。この論は「教育行政の経営化」とも言ってよく、教育・学習の協働に注目したものではない。また、この論に対しては、自律した各教育組織の経営主体性を軽視しているという点で疑義が出され、いわゆる学校経営の主体を管理職に置くのか教職員に置くのかという論議に発展する。いずれにせよ、これまでの教育経営の主体をめぐる論議は、学校経営論に傾斜しているし、教育行政との性格の違いを踏まえていない。

教育経営を「国民の受教育権の組織化過程」（伊藤和衛、1974）として理解し、組織的で多様な「学習」を効果的・効率的にしていく営みであると捉えれば、上記の三者のみが主体であるとは言えない。原理的にはむしろ、主体は「国民」に置かれるべきであり、その原理に沿って再考されなければならない。そのとき、「協働」の内実によって経営主体は同定されるのである。

現実のさまざまな教育組織をみると、組織内の自律的な計画・統制過程はさまざまな態様を示している。それらは、機能的分業が進行し、マネジメントの専門化を構成するものから、組織成員の直接参加をベースとした作業主体と経営主体が同一という態様まで存在する。公的な教育組織であっても、教育・学習という協働の内実に沿って経営やその主体を考える必要がある。先に指摘したように、子どもが経営主体であるという協働体系も認知しなければならない。今日でも学習者が経営主体である組織は社会教育の領域ではごく自然に観察され得る。生涯学習社会の中で、国民のセルフ・ディレクションに基づく学習を尊重しその進展を期すのであれば、その学習組織のセルフ・マネジメントも当然尊重しなければならない。国民の経営主体性を原理に据えて考えると、教育経営の主体を一律に、組織の管理者や行政当局であると規定すること自体が問題である。教育・学習の「協働体系」の内実在即して、経営行為や経営主体を考える必要がある。

3 経営と行政

従来、「経営」と「行政・管理」とは同義に解される傾向にあった。両者は共通した面を多分にもつが、行政が法制度に基づく一定の公権力作用としての計画・統制過程であるのに対して、経営は多分に組織体の自主的・自律的な計画・統制過程である。同じ計画・統制過程という面で類似した特性を多分に持つが、このように基本的な相違がある。教育行政は、憲法・教育基本法の根本理念に従い、さまざまな法令を通じて公教育を統制する一方で、それに携わる人々の権利を保障する。しかし、統制とはいえ、教育や学習そのものの営みに関しては一定の自制を行ない、教育組織の自律的な計画・統制過程に委ね、創造的な教育経営を期待する。

ところが問題は、経営の主体を構成する被管理者の主観や文化にある。例えば、教師サ

イドから見るとき、行政・管理の実体が外在的に位置づけられると同様に、経営も公権力作用としての計画・統制過程の「部分」を構成するものとして理解されている。言葉を換えれば、校長、教頭という管理者の職務を経営だと観念している。被管理者からみれば、教育経営は教育理念や実践との連関を問うてはならない、もっぱら外的条件を構成する4M (Man, Material, Money, Management) の手段合理性に専念して欲しいものなのである。それゆえ、教師自ら教育目的や目標の質的分析を行ない、それらを達成する実践をどのように組織化するか、実践の効果をどう評価するかという経営のPDS (Plan - Do - See) に積極的に関わらないという実態がある。

このことは、教育と経営の分離・対立を生み、教師に経営を他律的な計画・統制作用として理解させている。つまり、教育の仕事こそ教師で、経営の仕事は管理者の役割だという固定観念をつくりあげてきた。これでは、教師の抱く経営観念において、教師間で教育理念の「意味共有」を図り、学校の教育目標としてそれを措定し、目標達成に向けた協働の推進やそのシステム化という自律的な計画・統制過程を経営の本質とみなすスキーマは存在しない。学校において教育的人間協働を保持・促進していく働きが経営として自覚されないのである。

4 有力な学校経営概念との連関

有力な学校経営概念に従えば、学校経営は「一つの学校組織体（協力体系）の維持と発展をはかり、学校教育本来の目的を効果的に達成させる統括作用である。」（吉本二郎、1965、p. 88）と定義される。そこでは、教育行政は学校の組織条件を付与する機能を、学校経営はそれら要因に基づきながら「これを協力的体系にもたらし」、所期の「教育成果を収める活動に統括」する職能である（同、p. 90）。「学校は公式的に明確に定められた教育目標をもつ社会組織である。そして学校経営はこの組織体の活動を統括する作用であると規定できる。」（同、p. 91）

学校経営のめざす教育の能率と有効性に関しては、「児童・生徒の知識量の比較から単純に得られるものではなく、・・・人格的発達を目標とした結果から判定されなければならない」としながらも、それが非常に困難であるため、「物的条件の整備が教育目的の達成に優れた手段になる」という認識が必要とされる（吉本、p. 95）。この面と同時に、「自発的意志をもって、学校の協働目的に貢献するに足る有力な誘引を確保する」重要性も指摘される（同、p. 98）。

「学校教育活動の主体的・組織的行為」を中心に据えた学校経営学においては、「学校経営の現実化の働きとして」の管理作用の存在を重視する（吉本、p. 101）。これは、「経営は必ず管理作用によって実現されなければならない」という認識に支えられている（同、p. 101）。

このような捉え方によって、教育行政の主たる機能として学校管理を理解し、「学校管理が学校組織体に対する外からの管理」（吉本、p. 101）であるとする立場を批判する。すなわち、「学校管理を単に教育行政の延長線や細分化活動として考えることは、学校教育とその教育機関独自の意思をもって行なう教育行為の責任を不明確にする嫌いが生ず

る。」(同、p.102)

また、主観－客観説のような区別論も批判の対象である。主観－客観説とは、管理は公的な支配監督権をもつものが、法規や基準にもとづいて、教育活動を展開する上に定められている社会的諸制度を維持しようとする働きで、学校の諸活動をめぐる客観的法規的な側面をいい、これに対して学校経営とは主観的理想的な立場に立って望ましい教育活動を進めるための運営上の配慮であるとする説である。

これに対して「学校経営が主観的・理想的側面であり、学校管理が客観的、法規的側面であるという観点は、現実の統一的経営活動の創造的性格を揺るがす二元論として、妥当な見解とはいえない。経営は単に主観的ないし理想的なものであるだけでなく、教育の論理に従った活動を助長する客観的行為でなければならない」(吉本、p.103)とされる。

さらに、学校経営と学校管理を同義語的に扱う立場に対しても批判する。この立場においては、学校経営は法規、基準、規則等にもとづきながら、最大の効果をあげるための最適の活動を展開しようとするものであり、学校管理もまた教育の目的を最もよく達成するための援助活動として行うものであって、基本的に両者の機能は同一の活動の2つの側面として以上に区別することはできない。そこで両者を結合して、学校の経営管理とは、学校の目的を達成するために行う組織としての学校の整備と運営をさすと理解されている。

これに対して、「学校が主体的な教育活動を営むにあたって、その基本的方針や計画、それに必要な諸力を糾合する包括的体系を作り出す創意機能が、学校経営として特に重視されなければならないが、経営に盛られた創意を現実化する過程、ないしは機能もまた重要である。この機能が管理機能である。」(吉本、p.104)として、創意機能と実現機能の区別と統合を強調する。

高野氏はこの吉本氏の「経営」の意義を踏まえて、学校経営は、「広義には、トータルな教育経営システム(とくに全学校教育経営システム)をふまえ、その一環として、歴史的社会的に吟味された社会的価値志向をもつ学校教育目的の達成を目ざして、人的・物的・財的・教育技術的(教育内容・方法的)諸条件を整備する単位学校の創意および実現機能(経営管理)のことである。そしてまた、狭義には、とくに上述の諸条件の整備を実現する「管理」行為を完全ならしめるための創意機能を意味する。」また、「学校経営とは、広義には、学校教育目的の達成を目ざして、そのトータルな条件整備としての教育経営の民主化・合理化(効率化)の基本的志向をふまえ、それを単位学校において展開するための創意および実現機能のことであり、また狭義にはその創意機能のみを意味する。」経営の民主化とは社会的価値志向をふくむ学校教育目的の内包の質的側面や志向にかかわり、経営の合理化とは諸条件の整備の技術的展開の側面や志向にかかわるものである(高野桂一、1980)。

先に、行政・管理を「公権力作用としての計画・統制過程」、経営を「組織の自律的な計画・統制過程」として把握した。計画・統制過程の「計画」を「創意」に、「統制」を「管理」に置換して理解すると、吉本氏や高野氏の概念と筆者の概念との類似性が見えてくる。このような説明では余りに手抜き過ぎるので、次節において、学校経営の具体を簡潔に整理したい。

第2節 学校経営の役割

1 組織的意思決定の重要性

学校経営は、教育目標を達成するために、教育的諸条件を整備し、教育的諸力を結集する活動である。教育目標には一般的包括的な目標から具体的個別的な目標まで、さまざまな段階がある。一般的包括的な目標と、各学校の種類ごとの目標に関しては、法規に明確な規定がある。これは国民全体を対象にして、社会的制度としての学校を確立するための根拠として作用する。このような目標を規定した関係法令や基準には、①日本国憲法（とくに前文）、②教育基本法（第1条）、③学校教育法（小学校については第17、18条、中学校については35、36条、高等学校については第41、42条等）、④学習指導要領の総則及び各教科または指導領域の指導目標、等がある。

このような目標は、各学校においても当然考慮すべき教育目標であることはいうまでもないが、各学校は学習指導要領の総則に示すように、「地域や学校の実態及び児童の心身の発達段階や特性を十分考慮して、適切な教育課程を編成する」という主旨に沿って、現実的課題としての教育目標を設定しなければならない。

学校の教育目標は、学校全体の一般的な目標から、各指導領域に対して設定される、個別的目標にわたるひろがりをもつ。そこで各学校の目標設定は、「学校の教育目標」・「学校の具体的教育目標」・「本年度の重点目標ないしは達成努力目標」という系列で行われ、これらと関連性を保持しつつ「学年目標」「教科または指導領域ごとの目標」「学級の目標」などの個別的目標を設定しなければならない。目標が具体化し、個別化すればするほど、教育・学習活動の実際がイメージできるものとなり、またその達成度が測定可能なものになるという傾向を持つ。

教育目標の達成は個々の教員の教育活動を通じてなされるから、教育目標は教員全体が十分に理解していなければならない。このような理解はたんに説明を与えるだけで得られるものではない。教員が実践を通じて実態をよく理解し、課題を把握して、相互に十分な意思疎通を図り、学校の内部組織を通じて適正な一つの組織的決定に導くプロセスを必要とする。

校長は学校の経営責任者として最終的な意思決定権を持つが、それまでのプロセスに教員が十分に参加することによって、一つには具体的な教育の実態の上に立った的確な目標の設定を可能にするとともに、また教員の理解を深め、その達成意欲（モラル）を高める必要がある。目標設定は児童生徒の成長発達や地域の生活を基盤として行うべきものである。地域の人びとや保護者の意見は、適切にこれを聴取し検討しインプットする過程が必要である。

教育目標の達成は直接的には個々の教育活動の積み重ねによって行われる。しかし、それらは組織的に展開され有効性を高めために調整を必要とする。教員の直接の教育活動とともに、その教育活動の効果的な展開を図る活動が必要である。教育活動は教員の協力的な組織とその運営をもって果たされる仕事であり、そのために教員の積極的な参加による組織的意思決定を通じて、学校経営の具体的実践化を図らなければならない。学級と学校

との経営を結ぶのはこのような組織的意思決定である。このメカニズムをさらに解明していこう。

2 教育目標の達成度

学校教育目標が達成できる学校とそうでない学校の差異化は、個々の学校の組織文化の成熟度によってもたらされる。そこには、学校組織の文化的成熟度を、組織への「教育理念の浸透度」と、それを「具現化する自律的な努力」と「そこから産み出される創造的な取り組み」の程度から把握できるという基本的仮説がある。すなわち、理念が浸透し、それを具現化する自律的な努力が顕在し、さらに発展して独自の経営がみられるような学校は文化的に成熟した学校であり、教育目標を具現化する程度の高い学校であると理解している。ここでは、この理論枠組を用いながら、教育目標の達成度について論究する。

(1) 教育理念の共有

教育理念が学校に導入されるルートはさまざまである。管理職によってもたらされる情報なのか、教員の研修を通じて発見され普及しようとする情報なのか、強力なある個人のリーダーシップによって導入される情報なのか、また学習指導要領の改訂や教育改革の所産としての情報であるのか、さらには保護者や地域のニーズとしての情報なのかなど、理念を内包する情報の導入ルートは多様である。ところが、学校によってはこのような多様なルートが存在しない、すなわち情報インプットの一部を閉ざした学校が存在する。閉システムの目標は一般に固定的であり形式的である。学校という組織の改善は開システムを前提とする。

導入された理念は、学校においてどのように普及するのだろうか。導入ルートによっても受容度は異なろうが、理念の浸透度は、理念を内包する情報をどのように扱うかによって大きく異なる。すなわち、①個々の教員に形式情報として伝達するにとどまるのか、②形式情報のままに組織の知識体系への組み込みを図り共有化するのか、さらに③「意味情報」の共有を進め、組織への定着を図るのか、というストラテジーによって組織文化に差異を生む。

第一の形式情報の伝達にとどまる限り、理念は個別の主観領域を出ない。一定の論議を経ないで提示された理念（教育目標）はいくら明文化されていても、個々の教員の解釈において意味や価値づけが異なる。ちなみに、我々の調査によると、「新学力観」の理解において、このような認識段階にある学校は7・4%であった。形式情報の伝達では、価値の多元性を克服することはできず、教員の認識レベルにおける統一性を保証することはできないのである。

第二の形式情報の共有ということは、組織の知識体系の中に一定の理念を組み込み、それへの同調を求めるストラテジーである。換言すれば、学校の目的や目標を所与のものとして理解させ、その達成の効果と効率に最大の価値づけを行う経営である。組織の目的や目標をア・プリアリなものとし、組織原則を不可変なものとする。それへの同調を求めると、目標達成手段の最適化がその内容となる。現実の学校経営ではこのような実践が最も多い。

しかし、この態様は、認識レベルで統一しているような「装い」をもつが、実践、ことに学級における実践はバラバラという裏面性がある。ちなみに、「新学力」観が教員に共有されたが、実践レベルでは未だ統合されていないという比率は59・8%であった。理念が組織の知識体系に組み込まれても、教員の認識枠組みや欲求傾向とズレや軋轢を起こし、協働への内発的動機につながらないのである。

第三の場合は、相互主観的な領域での合意を図る戦略である。ここでの問題は、もとの教育理念が実践者の経験知と統合するので、理念提唱者の意図が合意プロセスを通じて変容する可能性が大きいということである。しかし、結果的には組織に統一性のある教育理念の浸透をもたらす。教育目標の設定は、このような方法を必要とする。「新学力観」の定着をみた調査をみると、教員の認識、実践の両方レベルにおいて、学校としての統一性がはかられているという学校は32・7%であった。

(2) 教育理念の具現化

教育理念（目標）は、価値次元にとどめないで実践レベルに移す必要がある。そのようにするにしても、①自らの努力によるのか、②他律的なものなのか、の相違が文化をみる一つの次元として存在する。

また、学校組織のメンバーのうちで、理念が、①管理職や教員のリーダー層にのみ共有されている段階なのか、②教員全体に拡っている段階なのか、さらには③子どもたちにまで学習目標として意識されているものなのか、によっても、組織文化の相違を見出すことができる。

さらに、教育理念はどのような具体的な行為として実際に顕在化しているのかという視座が、「具現化する自律的な努力」の態様を明らかにする。上記の視点との関係で言えば、①教員の教授行為にそれが顕在化しているのか、②学習者の行為の中にそれを見ることができるのか。また、それらの行為は「当然のこと」のように「意識しない」で振舞われるまでに成熟しているのか、このような組織文化の成熟段階を設けることができる。

理念が具体的な行為として顕在化するのには教授・学習行為だけでなく、学校としての営みすべてにかかわる。「教育」から「学習」へというパラダイム転換は、学校の教育目標の理解において、それが子どもの生活目標や学習目標に転化しているかどうかを問うている。このことは、学校経営が旧来のままで、学級（における授業）だけが新しい子ども観や学習観によって変革することを求めたのであろうか。そうではない。個々の教師が「教育」から「学習」の場として、学級革命を起こすとき、そこにはそれを支援する学校経営の構造と過程が存在しなければならないのである。

したがって、「具現化する自律的な努力」の態様は、①教授・学習行為（生活指導を含む）のみに見られるのか、②学校経営のさまざまな局面において見られるのか、の次元によっても理解されるものとなる。

学校における自己教育（自律的学習）の成立は、教育目標を、子どもたちが学習目標として認識することから始まる。学習者を管理する行為は、主体性を尊重し、個別次元であれ、集団次元であれ、学習者に内在するものによって統制していく方向に転換しよう。このパースペクティブは、学習や学習組織のマネジメントの基本にもなるし、教職員管理や

施設・設備の管理にも影響を及ぼす。

(3) 創造的な取り組み

従来、学校の創造的な革新はそれほど求められてこなかった。むしろ、制度的・社会的・文化的規制の中で、一定の基準に沿う学校経営が期待された。根幹となる教育理念や経営理念は、多くが他者から与えられたものであり、組織のメンバー自らが創り出した知識体系ではなかった。こうした目標の合理的・効率的達成から個々の学校の創造的な経営は制約され、さらには組織内部の既存の知識体系からの「逸脱」や「変異」を規制した。一般の組織であれば、内部からの創造的革新のない組織は次第に活力のないものに転化し、組織の存続を危うくさせるものだが、学校にはそのような努力が不要のようであった。

学校の「創造的な取り組み」は二つの側面を持つ。一つはこれまでみてきた具現化の努力の結果として、理念が個々の学校の独自性（個性）にまで発展しているかどうかの程度である。二つは、さらなる新たな理念を導入し既存の組織文化と統合を図ろうとする進取性の程度である。

個性的な学校といえば、地理的、歴史的な相違に基づく学校の個性的なもの、物理的条件に基づく特性の違い、また創設者の理念や宗教的信念が浸透した私学の経営、さらには管理職の強力なリーダーシップのもとでの特徴ある教育実践が思い浮かぶ。

しかしここでは、日々の地道な理念の吸収とその具現化を通じて醸し出される個性を組織文化の成熟指標に置いている。教職員の個別的な「創意工夫」はよく見られるところである。しかし、それが学校全体に広がり、教育における創造的な活動につながったり、それをも包含した学校経営の創造性につながる営みは稀である。このような営みこそが今日の学校に求められるのではあるまいか。このような個性が見られる学校は、教員のアイデンティティは高いし、他校の範になろうとする「誇り」も感じられる。子どもたちのアイデンティティも付随して高い。

学校は制度的に保障され、社会的に認知されているがゆえに、非常に安定した組織である。しかし、そこに安住し、「教育」を当然のこととして、他の下位文化を第一義的に考える組織文化が台頭すると組織の有効性は低下する。教育目標を改めて考えてみることもなく、日常のルーティン化した職務に埋没していく。いわゆる「マンネリ」から脱出するには新たな理念を導入し既存の組織文化と統合を図ろうとする進取性の指標が必要とされる。組織文化がいくら成熟しても、なおかつ文化変革を志向する姿勢が常に求められるのである。そうであるならば、どのような経営を行えばよいのか。その解答を出す前に、これまでの有力な経営の論理を復唱しよう。

3 目標達成の手段合理性（効率性）を志向した学校経営

学校経営の目的が明確化し、それを実現するのに最も効率的で効果的な物的、人的要素の動員が確保できるよう、詳細に具体的目標レベルまで分析し、その目標達成に関連するサブシステムや諸要素を総合的に組み合わせ、システム全体の機能を最適化することがこれまでの学校経営と理解される。この具体的な接近手順は、次のステップを歩む。

①問題の定式化（ニーズの分析）

- ②代替的手段の設定（改善案の提示、新たな手段の提示、等）
 - ③代替案の比較（比較基準の設定、インプット・アウトプットモデルの作成、モデル操作）
 - ④分析の吟味、検証（感度分析、不確定性の処理、仮説の検討）
 - ⑤システムの基本デザイン（選択された代替案の特性、構造の記述）
 - ⑥システムの評価（費用、効果、不確定性、時間的要素の再分析）
- ①から④のプロセスをシステムの目標設定過程、⑤⑥のプロセスをシステムズ・エンジニアリングの過程という。

このような経営のシステム化は学校において必ずしも容易なことではない。その理由の第一点は、教授－学習活動の構造が十分に明らかにされず、インプット、アウトプットの定量的な把握が十分できないこと、第二には、学校経営のアウトプットはサブ・システムであろうと多面的内容をもち、単なる学力や成績でもってそれにあてることができないこと、等々である。しかしながら、学校経営のシステム化が困難であるからといって部分的なシステム化を放棄することはない。また学校経営にしても、教職員の一人一人が「システム思考」を身に付けることによって徐々にその最適化は図られる。

学校経営のシステム化は、システム全体の機能を最適化するという意味で人間構造に関してもメスを入れる。しかし、その主な側面は人的要素の機能の合理化であり、個々人の感情体系、価値体系にもとづく人間的行動についての配慮までには至らない。

人間関係は、経営効果に対してプラスに働く状況と、マイナスに働く病理的状況の両方をもつ。人間関係構造の適正化は、人間関係構造の病的現象を客観的に評価し、それを改善していく技能（skills）の発見と、技能の実践過程への適用を通して図られる。

人間関係構造の適正化技能として一般的なものは、

- ①教員のモラルの昂揚
- ②コミュニケーションの民主化、合理化
- ③組織過程の民主化、合理化
- ④意思決定過程の民主化、合理化
- ⑤リーダーシップの民主化

などであり、民主的経営参加を推し進めるなかで適正化を図ろうとする。学校は、常に教職員の創意工夫が要求される職場であり、主体的で創造的な活動が他の職場よりもいっそう要求される「専門職的職員からなる組織」である。従って学校経営の是非が、教職員の専門職的成長に依存する度合は高い。校長による専門職的指導、主任職の指導助言、教職員相互の指導助言、等を通して専門職的成長をはかるクライメイトが学校に醸成されることが望ましい。学校経営の改善は、経営活動のシステム化や人間関係構造の適正化を図るとともに、基本的には全教職員の専門的職能の成長（professional growth）を図り、それを基盤として進めていくことが要求される。このような学校経営の論理を、プロセス変数を考慮に入れてもう少し詳細に論究する。

1) 教育目標や課題の設定

学校組織における教師の行動系列は、予じめ制度的、社会的要請によって規定され、さ

らにその範疇内で自主的な校務分掌組織やその遂行計画によって規定されている。だがそれは、生起する教育課題に対する教師の評価的認識過程を通して変化する。新たな行動系列はその課題達成を「目標」としたとき発生する。このような状況における経営的リーダーシップは、課題状況の定義という機能を担う。すなわち、これは生起した課題を、学校としての教育目標や経営目標としてとりあげるかどうかの意思決定である。課題の確認、そしてそれを教育・経営目標として設定するか否かの意思決定、これがリーダーシップの内実となる。

この意思決定に際しては、教師の職務活動から生じた矛盾（役割葛藤）と、ポジション、パーソナリティ、イデオロギーといった教師の属性に起因する教師間の対立が影響する。ことに教師の属性は、教師個々の欲求と教育課題状況とを結合せしめる媒介変数ないしフィルターとして機能し、教師集団の統一的な経営行動を生む前段階の認識過程に密接に係わるものである。従って、教育目標や経営目標の設定、課題の決定においては、基本的には教師集団内で個々の諸要求を引き出し、その矛盾、対立を明らかにし、集団成員の共通認識を確認し合うなかで、教育課題状況に即した具体的な目標を集団として設定していくことが期待される。そして、その集団決定に教師個々人が従うという原則を確立することも必要である。職員会議における意思決定、各種委員会における意思決定のいずれの場合でもかかる点に留意する必要がある。

2) 目標達成への動機づけ

一般的に言って、教師の意思決定への参加は、目標達成への動機づけを増す傾向がある。参加を通して、決定事項を「自我にかかわるもの」として同定し（identify）、決定事項の達成を成功させようと動機づけられるからである。しかしながら、教師にとってさほど重要でない課題、あるいは学校管理者固有の役割であると認められる課題であるとき、参加によって動機づけが増すとは限らない。

経営的リーダーシップ機能が、教師の目標達成への動機づけに及ぼす効果は、目標達成機能と集団維持機能の両次元を有効に発揮するとき最も高い。なかでも、達成動機の強化には集団維持機能が強く関係しており、単なる強制勢力に基づく影響力の行使では、教師の退行性、攻撃性、非同調性などのネガティブな感情と行動を生起させるものとなる。このような状況では学校経営の活性化は見込めない。

3) 役割構造の組織化

教育目標、経営目標が教師によって認識され、その達成が企図される時、校務の割りあてと達成手段に関する決定がなされる。役割構造の組織化はこの局面を言及する。校務分掌に関する決定は、教師個々人のもつ能力と適性を考慮し、専門化によって達成過程の効率性を図る点に留意されるのが一般的である。これは、経営的な力量形成の点からみると、スペシャリストの養成にウエイトを置いたものとなる。逆に、校務の多くを経験させることでゼネラリストを養成していく視点がある。ジョブ・ローテーションによって広く職能成長を図り、組織のあらゆる部門に精通した人材の育成を企図するものである。しかし、いずれが是か非か判断しがたいものであり、それこそ教師の能力と適性を理解しなければならない。

達成手段に関する決定は、いくつかの代替的方法のなかから最も有効であると考えられるものを選択することであり、それは、集団全体としての方針の決定のようなものから、個々の教師の行動手段にまで及ぶ。

新たな目標達成の合理化をはかるためにはリーダー・フォロワー関係の再編が予想される。目標の質に応じて、専門的能力を有する教師がリーダーとなれる柔構造が存在するところでは、より革新的で創造的な経営活動が展開される。しかし、依然として固定的なリーダー・フォロワー関係に依存するところでは保守的であり、教師の能力が十分に活用されない。このようなリーダー・フォロワー関係の固定化は、目標や課題の普遍化、長期化によってもたらされるが、組織が官僚制化する傾向をもつ。また、新たな課題が発生しているにもかかわらず、それを必要なものとして組織にとり入れようとしない風土を醸成する。こうした組織風土にあっては教師の経営的力量の形成に限らず、教授、訓育的な力量も伸長しない。

分掌校務や達成手段を決定する際に必要とされる経営的リーダーシップは、組織の諸原則に関する知識や組織化能力にその成否をゆだねるが、それらの意思決定に教師の適切な参加を認める程度にも依存する。経営行動を意思決定に焦点を当て解明したサイモンを参照するまでもなく、経営的力量は意思決定能力が核だといっても過言ではない。

教師から要求される役割行動を制限し明細化すること、役割構造間の伝達の方法を限定し、教師行動の自由を抑制することは、教師の選択的、評価的行動の代替地を減少することになり、管理効率が増大する。もし、このような意思決定が管理者によってなされたならば、教師の間には消極的感情が生まれ、モラルが低下し、やがて抵抗と反逆を生むことさえ予想される。このようなネガティブな行動を抑制しようとして、フォーマルな役割行動圏以外の生活圏で自由を与えたとしても、役割とパーソナリティの相克が生じる。その結果、フォーマルな行動系列は維持しえても、低位の遂行基準でもって役割を果していく非効率性を招く。従って、教師の欲求傾向を、意思決定への参加を通して、役割構造の組織化へと反映していくことが最も有効に作用すると考えられている。

4) 教師集団のモラルの高揚

教師のモラルは、①教師の職務に対する意欲、職務遂行における主体的で創造的な取り組み、さらに、子どもの成長・発達に対する真の関心と愛情、②教育目標の達成を志向した集団意思および協働関係の形成の程度、といった個人レベルと集団レベルの両面で捉えられる。

目標達成を志向した役割構造の組織化が完了すると、教師集団の行動系列を統合し、協働関係を絶えず保障していく集団意思を形成しなければならない。先に教師行動の自由を抑制することから生起されるだろう問題状況を素描したが、自由を許容したとしても多くの問題が発生する。その一例は、行動系列に適應しない教師の登場であり、やがてこうした教師が集団化一分派活動を行なうことである。このような分派集団の形成は、既存の体制を歪め、時として管理者を中心とした側近政治が、分派集団を否定する形で行なわれることになる。敵、味方、どっちつかずの三つのサブグループを形成し、相互に勢力拡大を図り職場を牛耳ろうとする。かかる状況は、教師のもつ価値体系、感情体系に基因するが、

学閥、職階、行政施策などの要因に基礎を置く場合もある。

こうした状況を予防し、あるいは克服していく方法は、課題達成動機の強化、我々感情の醸成、相互信頼等の倫理性の徹底、外部集団の反価値化、等々に関連した方法も考えられる。しかし、学校組織にとって望ましい方法は先にも指摘したように、教師集団内で個々の教師の諸要求や教育観、子ども観を引き出し、その矛盾、対立を明らかにし、集団成員の共通認識を確認し合うコミュニケーションの場を設けること、加えて、集団決定に教師個々人が従うという原則を確立することによって統合を図ることである。このことによって、学校としての教育理念も深化し確立していこうし、教育・経営目標も具体化し教師自身のものになり、教師集団の行動系列を統合した協働関係が形成されよう。学校管理者を始め、指導的立場にある教師が、教師の諸要求のエネルギーを行動系列に投入するようなリーダーシップをとるとき、教師集団のモラルは高揚していく。

経営的リーダーシップ機能と教師のモラルとの関係に関しては、目標達成機能と集団維持機能の両方を有効に遂行するとき、最もモラルは高まるという研究成果が多い。しかし、教師の役割行動や役割期待、課題の性格や状況等によって、この関係は多少異なった様相を呈する。さまざまな状況においてリーダーシップを発揮していくなかで、経営的リーダーシップの力量は形成される。

5) 組織行動の効率化

組織行動の効率化は、これまで考察してきた四つの領域の経営的力が十分発揮される時最も高められる。すでに指摘したように、教師の行動系列の限定、コミュニケーションの制限（意思決定への参加の制限）、成員の同一化の促進などを主要な方策とする管理効率の増大と、ここでいう組織行動の効率化とは異なる。組織行動の効率化は、学校の教育目標、経営目標の効果的な達成と、教師の欲求充足、専門職的成長といった両側面のアウト・プットの増大を見込む過程の効率化である。経営的リーダーシップの態様とこの過程との関連は既述したので、教師の専門職的成長に焦点をあて考察したい。

学校の組織過程において、重要な要素となるのは教師一人ひとりのもつ力量である。 $Performance=Motivation \times Ability$ という式がよく使用される。教師の力量形成に関係する経営的リーダーシップは、機能的には目標達成機能に求められよう。校務に関する知識や技術の指導助言、役割に関連した情報の提供は、この目標達成機能に含まれるものである。この機能が、強制勢力、報酬勢力よりも専門的勢力に依拠して教師の職務遂行過程に圧力をかけるとき、それは教師の専門職的成長を図る方向に作用していると考えられる。

経営的力は、経営過程とその過程の一つひとつの要素に必要な知識や技術を意味するだけでなく、教師に要求される専門的知識や職務遂行に関連した知識と技術をも内実とする。経営者はプロフェッションであり、独自の教育が必要という形で前者のみの研修では学校経営に期待されるリーダー養成とはならない。かつて、グロス（Gross, N.）らが行なった学校管理者の Executive Professional Leadership は、教師のモラルや業績、そして生徒の成績とプラスの相関関係があった。教師の専門職的成長に 대응する専門性を備えることが経営的力形成においてはかなりのウエイトをしめなければならない。

教師が経営的力を身につけていく基本は、教師が学校経営に主体的にかかわっていき、

責任ある意思決定と実践とを積み重ねていくことである。教師が経営的力量を身につけていくことは、教師としての専門性の深化拡大に加えて、組織としての教育作用をいかに企画し、組織化し、調整していくかといった面の成長を意味する。それは上位者が下位者を権力作用として統制していく力量というものでなく、教師一人ひとりの自らの仕事に対する意思決定を尊重し、かつ、構成員の集団的意思決定に基づいた民主的な経営を推進する者として育成されることを意味している。このような経営的力量は、教師の個人的な資質にもよるが一朝一夕に形成されるものではなく、教職経験を積み重ね、意図的計画的な研修と合せて形成されるものである。

4 脱効率性の経営

教育から学習へというパラダイム・シフトは必然的に学校経営の変革を求める。ところが、これまでの学校経営を考えると、そのケルンである教育理念や経営理念は、いわば他者から与えられたものであり、組織成員自らが創り出した知識体系ではなかった。教育の機会均等を推し進め、さらには教育内実の平等配分を期した政策は高く評価できるが、一方においてそれは、こうした目標の合理的・効率的達成から個々の組織の創造的な経営を制約していき、さらには組織内部の既存の知識体系からの「逸脱」や「変異」を規制した。その結果が、「画一性」「硬直性」「閉鎖性」という学校教育の悪しき特性を生んだと理解される。

もう一つは既に指摘したことだが、教育と経営の分離・対立の問題である。これは教師に学校経営を他律的な計画・統制作用として理解させた。つまり、教育の仕事は教師で、経営の仕事は管理者の役割だという観念を現場の中につくりあげてきた。これでは、教師間で教育理念の「意味共有」を図り、学校の教育目標としてそれを措定し、目標達成に向けた協働の推進やそのシステム化を「学校経営」とするスキーマすら存在していないことになる。

このような事態は一般の組織だと許されない。組織成員による内部改革や創造的革新のない組織は次第に活力を失い、組織の存続すら危うくなる。今日、学校選択の自由など、市場の原理や競争原理を導入することによって、学校の自律的な経営や自主的な学校改革を期待する論議も存在する。しかし、それは真の内発的な自己改革とはいえない。

教師と管理職が協働して「教育」改善を中核としながら学校経営を行っているところでは、従来のスタイルとは異なった授業が見られるようになった。豊かな学習材と教師の適切な助言を得て展開されていく「一人学び」、複数の教師が学習活動を支援し、子どもの個性伸張を大切にした授業、さまざまなコーナーと家具が備ったオープンスペースで展開される学習などがそれである。このような光景の中では、確実に子ども観、教師観、教育（指導）観が変化している。そして経営までもが変化しなければならないことに気づかされる。

学校は自己改革の能力を持っている。学校にインプットされた情報は「新学力観」をはじめとして、既存の知識体系では対処できないものもある。このような事態を避けるため、これまでは教育・指導に関する個々の教師の力量形成に期待した。これに対して、学校が

組織として新たな知識を吸収し、それに基づいて自主的に学校改善する努力は少なかった。

新たな情報と既存知識とのぶつかり、せめぎあいはある種の混沌状態に陥らす。この状況の中で情報に秩序性を持たせるのは、情報から個々の成員が抱く「意味」や「価値」の交換である。研修会や会議を通じて、「意味情報」の共有度の拡大を図り、あるシンボルのもとに秩序付ける作業を必要とする。新たに創造された情報は、一過性の共有に終らせず、組織の知識体系のレパートリーに組み込むとともに、組織構造に反映したり、行動の基準として成文化し具体化しなければならない。改革への結実はこの一連のプロセスを要請する。

学校は絶対的な存在ではない。教師は、大きく変わりつつある学習主体から常に学び続けなければならない。子どもの人権を尊重しなければならない。既存の学校システムを絶対化し、安住しないで、子どもから学び、学校改善を志向することが、時代にふさわしい学校を創る。

先に、組織への「教育理念の浸透度」と、それを「具現化する自律的な努力」と「そこから産み出される創造的な取り組み」の程度から、学校組織の文化的成熟度を分析する視点を考察した。これらの視点をを用い、内発的動機づけを図る経営ストラテジーを簡単に提示しておく。

まず第一に、情報に接して個々の成員が抱く「意味」や「価値」の相互交換が必要である。このコミュニケーション過程は、成員の抱く意味や価値の差異性を尊重しつつ、それらを深め、幅を拡げる働きをする。

第二に、意味や価値の共有部分を確認し統合して、システムの理念やシンボルとして結実させる努力が必要である。ここでは説得や解釈だけでなく、自省作用が要請される。

このようなプロセスは小集団において可能である。大規模な組織では、組織の理念には至らず、サブ・システムの理念を構築したにとどまる。

そこで第三として、組織全体という観点から、下位理念を統合する上位の理念の模索が要請される。ここでは組織のあるべき姿や方向性と、先のコミュニケーション過程や成員の諸要求を理解したリーダーシップが求められ、そのもとに組織の目標形成が進行する。ここでも先のプロセス同様、サブ・システム間の理念の共有化を図りつつ、組織目標を内発的に形成しなければならない。

内発的に形成された組織目標であっても、成員によって達成される保証はない。そこで目標達成を志向するに必要な、成員が遵守すべき行動規範を決めたり、さまざまな手段の合理化が求められる。目標は、観念レベルの指標ではなく、具体的な組織原則や組織の構造と機能に反映されなければならない。ここに先にみた効率性を追求する経営の必要性が浮上する。

さて、この間の管理職の役割はつぎの斎藤喜博氏のことばに集約される。「学校全体の理論や思想をまとめ上げるといふことは、校長が理論や思想の影響を与えるということもあるし、共同学習によって生み出すこともあるし、それぞれの先生たちがやった実践の中から理論や、それを支える思想をくみとり、引き出し、それをみんなの共通のものとしていくということである。そしてそういう仕事は、みな校長が中心になってやらなければな

らない」という。ここには、管理職が「意味情報」の共有を進め、組織への定着を図るストラテジーが読み取れる。

原理があって実践がともなわなかったり、実践があって原理がないものは、真の学校革新になり得ない。実践を振り返って、実践を改めていく根本的な教育理念と、教育理念それ自体を実践を通じて一人ひとりの教師が高め、相互啓発によってさらに高めていく努力があって、学校経営の革新は進められる。また、それは脱効率的な経営と効率を志向する経営のバランスを求める。

第3節 学級経営のコンテクスト

1 学校経営との不連続性

教授の基礎単位としての学級の普及は、ベル・ランカスター・システム（助教法）に始まるとされているが、わが国の場合、明治24年の文部省令「学級編成等に関する規則」を契機に普及した。学級経営の重要性が認識されるに至るのは、明治40年代になって、多学級編成の学校に変化した時点である。学級経営に関する最初の書物とされる沢正の『学級経営』（明治45年）は、まさにこの期に刊行されている。

沢は「学校教育の基礎は学級の経営にあり、学級経営に対する努力を問わずして学校を経営せんとする人はかつて教育を充実せしめ得ざるべし」といい、学級経営を学校経営の基本と位置づけた。しかも「知識技能」の修得、「級風」の善良化のもとに、学級経営の内容を教育全般の活動としたことである。このような伝統は今日まで大切に温存され、学級経営が教育指導の一環として理解されている。しかし、先に指摘した教育と経営の分離状況の中で、学級経営、学年経営、そして学校経営が連続したものとして捉えられるかどうかは疑問である。少なくとも学級経営と学校経営の間には大きな溝がある。

戦後、アメリカから導入されたスクール・アドミニストレーションの一環としてのクラスルーム・マネジメントは、「学習活動の規律を構築し、維持し、学習を阻害する要因を取り除く」教師の「手段 means」を意味していた。導入期において教育行政、経営を専門とする論者の多くは、この学級経営をして、教授・学習活動を効果的にする条件整備と理解し、今日に至っている。だが近年、このような理解の仕方に対して、モデルとなったアメリカですら、「テーラーイズムの誤った適用」として批判・反省する声がある。アメリカでは、科学的管理論に始まり、経営過程論、人間関係論、システム論、行動科学的経営論へと発展した経営学を、教育の世界もマクロ的にみれば無批判的に吸収してきた。それは、教育機能とは別個の経営機能（他の組織と相通じる経営作用）を肯定し、それ自体の目的合理化、手段合理化を進めるものであった。しかしながら、今日、管理職の「教育的指導（instructional leadership）」が重視されたり、学校経営の改善が「教育」を核に展開されたりする動向は、このような経営のあり方に対する批判・反省と受容できる。

わが国では教授学の立場から、条件整備的学級経営観に対して、従前から「子ども不在」「教育不在」という点で厳しい多くの批判がある。だが、学校経営の内実を見直し、教育

的人間協働の一環として捉えなおしていく視点は少ない。

2 条件整備的学級経営観

前節で考察したように、経営と行政はこれまで概念上、明確に区別されることがなかった。条件整備的学級経営観はそれゆえ、行政の文脈において捉えられ、教育の論理や実践の脈絡から理解されていないというのが現実だ。少なくとも、教師の実践や思考においては傍系をなしている。

ところで、条件整備としての「経営」は、教育基本法の第10条の「教育行政」の規定と深く絡まっている。教育行政—学校管理—学級管理の連鎖構造を重視すれば、当然、概念上の曖昧性に由来して、公権力による教育管理の脈絡で理解できる。しかし、公権力による計画・統制過程であるがゆえに、積極的に狭義の「条件整備」を肯定する経営観も存在するのである。

周知のように、第10条の「条件整備」の解釈において、「教育活動」を含むか否かという論議が存在する。行政解釈は教育活動を含むと主張する。この論理であると、学校における一切の活動は、行政・管理の対象範囲に属し、教師の行動はもとより、児童・生徒の活動も包含されている。管理職の校務掌理権（学校教育法第28条）は、学級における教師の行動、子どもの行動にも及ぶ。従って、日常的に公権力の「良識」が問われ、しかも権力作用の内実が非権力的な「指導行政」「指導助言」に止まるような措置が要求される。これは非日常的な状況における権力作用を否定するものではない。教育における「管理主義」がこの脈絡から由来するという論理があるが、それはあまりに短絡的である。

一方、教育への公権力の介入を抑制する立場は、第10条の「条件整備」の解釈において、行政や管理の内実を「外的」条件整備に限定する。学級経営においても、公権力作用を抑制するために、教育の周辺のさまざまな条件（施設、設備、教材、教具など）を整備充実することが経営だと捉える。簡潔に言えば、教育は、教師の独立した権限であり、そこに公権力の介入は望ましくないという論理構成である。私見だが、教師といえども公権力の担い手である。その権力性と、行使の恣意性に注目するならば、学習者の人権との関係において、さらに踏込んだ論理展開を必要としよう。そうでなければ「管理主義」の温床はここにも存在する。

学級経営は、実際には教育指導の一環として強く理解されている。しかし、これら条件整備的学級経営観においては、そのことをさほど意識していない。そこで教育の論理に基づく学級経営観を素描し、再び条件整備的学級経営観との関連を後述する。

3 「学級づくり」的学級経営観

教育の論理に基づく学級経営観と一言で述べたが、ここにも、①学級を子どもの学習・生活基盤と理解し、民主的な共生・共同体を形成していくことに重きをおくのか、②学級を教育の手段とみて、その効果と効率の点でコンティンジェントな変数とみなすのか、という基本的に次元の異なった捉え方がある。前者を選択すれば、「学級づくり」という伝統的な経営観につながり、後者を選択すれば「学級解体」と称されるさまざまなストラテ

ジーとなる。

学級における子どもの自己教育力、集団の相互教育力を信頼し、さらにはそれらの涵養というねらいを持って、子どもが主体となって学級を創造していく営みが存在する。これが「学級づくり」である。これには、二つの大きな潮流を見出しうる。すなわち、一つは、戦前の生活教育、生活綴方教育の流れをくみ、集団主義教育思想によって理論的に強化され、かつ、集団主義の形式的適用に対する批判を受容して、生徒の要求を汲みあげた集団づくりを目指す方向である。もう一つは、戦後に導入されたアメリカ進歩主義教育思想の流れをくみ、集団力学、人間関係論、行動科学的な知見を導入し、実証的な研究に裏打ちされた小集団学習、グループ・ワーク論の方向である。

これら二つの学級経営観は、相互に対立しながらも教育実践に深く根付いてきた。初等教育段階での適用は日常化している。しかし両者とも、中等教育段階、ことに後期段階では成功的な実践事例をあまり聞かない。受験体制下の教育の歪みという理由だけでは片付けられない問題である。

小集団理論に基づく学級づくり（主に人間関係づくり）も、教師の「操作性」の減じた青年期には通じないのかもしれない。「仲よし学級」「助け合い学級」は中等教育段階で不用とは考えられないが、それを創造していく主体が教師では、「操作」への疑念を子どもたちは感知するのであろう。

集団主義教育においては、かつて、予め決まっている「筋道＝班づくり・核づくり・討議づくり」に子どもを歩ませることが集団形成のプロセスであるとした。このような集団主義の形式的な適用は、子どもの内発的な動機に依拠した集団づくりとは言えない。教師の指導による一定の組織行動（民主的と称されるが）の押しつけであり、子どもは其中で機械的に動く人間にすぎない（今日では個々の子どもの要求の組織化を図り、これと集団主義との統一を図ろうとする動きや、学級集団づくりと授業づくりとの統合を図ろうとする動きに変っている）。これでは初等教育段階の子どもにはその「操作性」が通用しても、中等段階の子どもには適用できない。

いずれにせよ「民主的」集団とか人間関係を教育的なねらいとするが、その性格とその形成ルートが予め決められていれば、鑄型に注ぎ込む「流動物」しか対象にならない。子ども（人間）は決してそのような存在ではない。また、学ぶという労働の組織化が形式的で硬直化していることも問題である。学ぶ対象や目標に応じて、学ぶ集団の組織性は異なる。学級づくりという子ども主体の経営であれば、なおさらそのことを問題にしなければならない。

4 学級経営を捉える立場

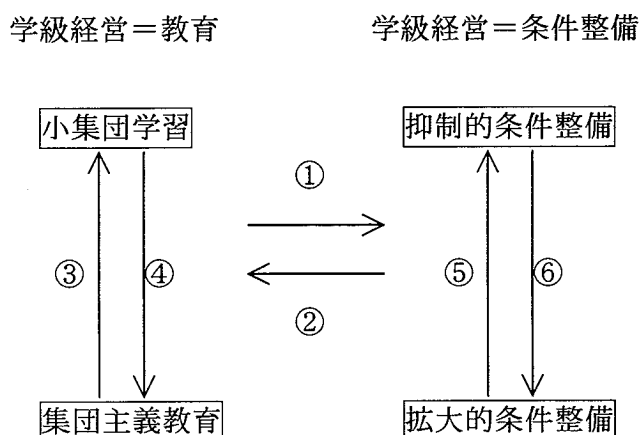
以上のように、学級経営を理解する立場は大きく二つある。一つは、教科指導と生活指導の統合の場として学級を捉え、教育全般を学級経営の内実とする立場である。これはさらに、小集団学習の理論に基づく立場と、集団主義教育に依拠する立場とに分かれる。二つは経営を、教科及び生活指導を効果的にする条件整備と理解する立場である。これには条件整備を抑制的に理解する立場（外的条件の整備などに限定）と、教育活動の管理を含

む立場とが存在する。

これらの両側面を含んだ、教育・学習の面と条件整備性とを分離しない立場も存在するが、ここでは右記の二つのそれぞれの立場の違いを論及してみよう。

図は学級経営を理解する立場によって、相互に批判する論点を簡潔に示したものである。①に該当する批判は「学級経営における子ども不在、教育不在」を指摘し「学級経営の教育的側面」を強調する。②はそれに対して「教育効果をもたらす教師の経営行為の必要性」と説き、教育行政－学校経営－学年経営－学級経営の連関性を問題にする。学級経営を教育的に捉える代表的な二つの立場にも相互批判の関係が存在する。③の方向性においては「集団における心理操作性や教育における集団活用の便宜性」を中心に批判し、④は「民主的集団の形式主義とその中のリーダー（核）の権威主義」を中心に批判する。他方、学級経営を条件整備と捉える立場の間にも相互批判がある。前述したので簡潔に言うと、⑤の方向では「公的責任」の点で、⑥は「権力批判・抑制」の点で批判し合うのである。

図 学級経営を理解する立場



学級経営論と社会体制やイデオロギーとの関連性について触れておこう。図の四つの立場の中で、「集団主義教育」と「抑制的条件整備」とが関連が深く、「小集団学習」と「拡大的条件整備」とが矛盾がないという近接関係にある。前二者は「革新」という土壌においては軌を一にするが、教師を公権力から離れた存在として見るのか、その担い手として見るのかによって、「内的」な側面の扱いが異なるのである。「小集団学習」は社会体制との関わりを大きな問題としない点において体制維持的であり、行政・管理の脈絡をことさら論及しない。この意味で「拡大的条件整備」論と近接関係にある。

5 学級解体論

学級を教育の手段とみて、その効果と効率の点でコンティンジェントな変数とみなす考え方が台頭してきた。これは、既存の「学級」という型にとらわれないという意味で、条件整備的学級経営観や学級づくりとは次元が異なる。これには「学級解体」と称されるさまざまなストラテジーが存在する。

学校段階の上昇に伴い、同一年齢、同一カリキュラム、同一スケジュール、同一の学習という形態＝学級は、少しずつ減少していく。ポスト・セカンダリーの教育では、このような形態はほとんどない。そこには学習者個々の選好性、要求課題、発達の方向性を第一義的に考えた別個の学習組織が存在している。（もっとも小・中学校では、学校教育法施行規則第19条の学級編成規定、第55条の準用規定があり、柔軟な対応はできない。）

このような発想を学校教育においても導入していこうとする戦略が「学級解体」である。古くはデューイの実験学校、ペーターゼンのイエナ・プラン、パーカーストのダルトン・プランという試みが存在した。今日では、能力別学級編成、無学年制、チーム・ティーチング、習熟度別学級編成、オープン・スクールなどが試みられている。これらに共通する論理は、これまでの学級集団では個々の能力差や、発達の方向性が無視されているといい、能力、学力、進度などの基準からこれまでとは違った学級を編成しようとするものである。

6 学級経営の機能

学級は教師の指導の場であると同時に、子どもたちの学習の場であり、生活の場である。しかも、それらは統一され協働体系をなしていなければならない。学級における協働は、人間の全面的な発達という大きな目標のもとに、日常的にはそれを一步一步実現する多様な下位目標のもとに展開している。相対的に教師主導の展開もあれば、子ども主体の展開もある。しかし、基本的には子どもが主体であり、授業においても授業外の活動においても、学級の自治性が基底に据えられなければならない。

子どもたちが目標を自覚し、その達成に向けて学習を計画し、実際に活動を展開し、さらに自省してより高次の目標に挑戦していくという自己教育力（個人的なセルフ・ディレクティッド・ラーニングだけでなく、集団や組織の自己主導学習をも含めて）を持ち合わせることを求められる。それは学級経営の主体性（セルフ・マネジメント）を保持していくことにほかならない。

学級経営は、このように学級のさまざまな目標を具現化していく子どもの自治性を基底とする。子どもは、それを通じて学習活動や文化活動、そして生活の仕方、人間としての生き方を学習していく存在である。教師の指導はそれゆえ、学習活動への援助、生き方学習への援助が基本になる。だが、それだけではない。教育環境の経営、家庭や地域との教育連携、学級事務もある。目標達成にはさまざまな手段の合理性がともなう。子どもの自治性を援助するだけでなく、さまざまな環境的条件も十分に整えていかなければならない。これも教師だけの仕事ではなく、子どもの自治性に包含される活動として一部は展開される。学級経営とは一言でいえば、「学級に内在する教育・学習機能を十全に推進する協働体制を構築し、これに必要な条件をも整えていく活動」ということになる。

学級経営の中心的課題である「学級目標の具現化」「学習指導」「生活指導」に関して若干の考察を加えておこう。

（1）学級目標の具現化

その土台

学級経営は教師と子どもの協働を中心としつつも、時に子ども同士の協働で進められる。それが成立するには共通の目標、コミュニケーション、協働への意欲といったものが存在しなければならない。

学級においては、学習・発達課題、生活実態、学級内の課題、学校・学年の教育目標等を考慮に入れ、かつ、子どもの要求の組織化を通じて、共通の目標や課題を設定していく。このような前者の必要課題と後者の要求課題の統合は、教師の一方的な指導では不十分である。また、子どもによってだけでも不可能である。教師と子どもがコミュニケーションし、子ども同士がコミュニケーションを重ねる中で、練り上げていく、そうした組織認識過程を常備していなければならない。その際、単に文言の共通理解を図るという形式的な情報共有に終るのではなく、その内実（意味）を確認し合い、目標や課題を達成するにはどのような行為が求められるのかといった点まで深めた共通理解、換言すれば、意味情報の共有に至る認識過程が必要とされるのである。このような納得する理解があって、協働への意欲は生じる。

目標の相互関連性

学級の目標は、学年・学校の教育目標と関連していなければならない。学校経営が「学校教育目標の達成」という役割を果す営みとすれば、学級経営はその基本的な単位集団の経営である。当然、学校の目標、学年の目標、学級の目標は関連性を持たなければならない。但し、この関連性は、一部の論者が言うように、まず学校教育目標を指し、その方向性にそって、学年、学級の目標が決る下降性のものではない。また、逆に学級という閉ざされた中での目標にとどまってもならない。学校経営は、学級経営の創造的で個性的な取り組みを尊重しつつも、それらを調整する働きを持つ。学級から学年、そして学校の目標という方向性と、学校から学年、そして学級という方向性の関係の中で全体と部分の目標は練り上げられる。学校全体の共通目標の上に、創造的・個性的な各学年の目標が位置づき、学年の共通目標を土台として、学級の独自の目標が存在するようになる。この共有性と相互関連性は、教師が意識するだけでなく、子どもの日常的な行動目標として定着していなければならない。

子どもの行為に具現化

学校、学年、学級のどのレベルの目標であれ、それは子どもの実際の学習目標であり、生活目標である。いくら目標の明確化といっても、それぞれのレベルで文言を整えるだけでは、目標の効力はない。たとえ抽象的なものであっても、その意味を理解し、具体的な行動がイメージできるまでに掘り下げられていれば、目標は子どものうちに具現化しているのである。この努力（意味情報の共有）は教師だけのものではない。教師だけの指導目標にとどまれば、目標の具現化とはいえず、子どもの日常生活において学習目標や生活目標になって真の具現化といえる。

(2) 学習指導

現行の中学校の教育課程は、必修教科、選択教科、道徳及び特別活動によって編成されている（施行規則第53条）。高等学校の教育課程は、教科に属する科目及び特別活動によって編成される（同規則第57条）。このような体制は、自ずと小学校段階の学級づく

りとは異なった対応を必要とする。

教科の指導

教科の指導は、教師の専門的知識や技術を生かして展開されるが、教科会議（教科部会）を通じて、教師間の連携と協力のもとに指導計画が作成される。学級担任教師は、このため自分が担当する教科以外の指導計画や方針を理解して、学級における学習指導の課題を見極めなければならない。共通して言える課題は、子ども自身が個人的に、あるいは集団として主体的に学んでいく方法や態度を涵養することである。換言すれば、学級集団の自己教育力の獲得を援助することである。

往々にして、中学校や高等学校では「授業しやすい学級をつくる」ため、アグレッシブな子どもに対しては「教師に従属させる」指導を行い、リグレッシブな子どもに対しては適応指導を行うなどして、学業生活や学習規律を高めようとする対症療法的な指導に傾斜する場合が多い。学校として、教職員間で教育理念の共有を図る中で、教科の内容領域に従った指導計画にとどまらず、教育方法の具体的展開を伴う学校全体の指導計画を持ち合せていく必要がある。

教科外指導

道徳、特別活動（ここでは学級活動、ホームルーム活動など）の指導は、学級担任の直接の指導が大きい領域である。この分野も学校経営レベルで、道徳教育部会や特別活動部会を中心として（小規模校では職員会議で）指導計画が作成される。その指導計画に沿い、かつ学級担任の創造性を加えて、実際の指導は展開される。しかし、この創造性が恣意性に転換すると、指導のスコープやシークエンスに混乱が起き、担任の交代、学級編成替え、学年進行に際して混乱が生じる。

また、この領域は子どもの自治性を尊重する活動である。この自治性の尊重が指導放棄に転換すると、道徳、特別活動の目標が達成されないだけでなく、学級の生活をはじめ、授業やすべての学校生活がみだれることに通じる。ことに高等学校のホームルーム活動は、「ホームルームにおける集団生活の充実と向上」だけでなく、「人間としての在り方・生き方」を学ぶ活動である。教科指導以上の熱意と創意をもって指導にあたる姿勢が期待される。

（3）生活指導

子どもの人権が基底

中等学校段階の生徒は、もはや教師の「操作」がきく存在ではない。子どもは教師の言動の真偽をつぶさに観察し、欺瞞性に反発する存在だ（おとな社会の欺瞞性といった方がよいかも知れない）。校則を厳しくし生徒管理を徹底している学校は、その権力性によって表面的には生活規律を維持しているようにみえる。しかし、子どもの内面に少しでも触れるといい。決して心から生活規律を保持してはいない。1989年に採択された「子どもの権利に関する条約」に照すと、現存の校則や生徒指導の一部は明らかに条約違反だし、多くの矛盾を抱えている。子どもの人権を基底に据えて、教育の原点に立ち返る教師の努力が必要とされる。

教師の人間性

教師の人間性や力量にかかわらず、教育理念の具体的展開である「小集団学習」や「集団主義教育」は、初等教育段階ではある程度の成功をみる。しかし、先に触れたように、これらの実践が中等教育段階に適用されて成功した例は少ない。卑近な例だが、集団＝班が「隣組」のような働きをして相互監視の仕組みに堕している実践をみた。これは学級だけの問題ではない。家庭に帰っても電話網があり、宿題、生活規律の点検がある。管理教育の代替を行なっているのだ。

たとえすぐれた教育理念であっても、その形式的適用だけでは血のかよった教育にはならない。子どもはそれを見抜く。生活指導の面では教師の熱意や言動の一貫性、子ども一人ひとりを大切にしているかどうかの人間性が問われている。

教育の連携

学校における生活の基礎的な空間は学級である。生活指導はそれゆえ、中学では学級活動、高校ではホームルーム活動を中心に展開される。しかし、学校内のあらゆる生活が指導の対象であるし、それにとどまるものではない。学年が上昇するにつれて、子どもの生活空間は拡大し、所属する集団は増加する。準拠集団を学級外や学校外に求める子どもは多い。それゆえ、家庭での生活や地域での生活も指導の対象になる。ここに保護者や地域との連携・協力が要請され「地域教育経営」の視点が必要とされる。

保護者、社会教育の指導者との教育連携は、教科外指導を中心に展開されるが、ここでも学級PTAを中心に、学校、学年、学級の目標や学習課題の共有化を必要とする。また、学校行事などに協力を要請する一方的な関係でなく、家庭や地域社会も共通課題を解決するための具体的なプログラムを持ち合わせる態勢が構築されなければならない。

第4節 教育改革と学級経営

1 個性主義

臨時教育審議会は「21世紀社会と教育への要請」のなかで、「模倣と物量と画一の時代は終わり、創造力と質の充実と個性の発揮が新たな時代の要請であり、教育はこれにこたえなければならない」という教育改革の基本的な方向性を明示した。そして、戦後教育においては、「教育の機会均等」の実現を目指すあまり、「平等」の概念が強調され過ぎ、個性の尊重、自律、自己責任というような「自由」の概念が軽視されてきたきらいがあるという反省に立ち、教育改革の目指すべき基本方向として、教育における個性の尊重、個人の尊厳を、人格の完成のために欠くべからざるものとした。

これを受けて、今日の教育改革の基本方向である「個性主義」「個性重視」の概念が打ち出された。これは、「個人の尊厳、個性の尊重、自由、自律、自己責任の原則の確立」を意味する。この個性主義の原則のもとで、どのような範囲や程度で教育制度、内容、方法等を自由化、弾力化、多様化するかの論議は進行している。合せて、生涯学習体系への移行、学校週五日制の実施、新しい学力観の追求などが実践段階に入り、学級経営の改善を求める課題になった。

創造力と質の充実と個性の発揮に、教育はこたえなければならぬとする認識や、画一主義の打破という改革の意図に対しては異存はない。だが、戦後教育において「平等」の概念が強調され過ぎただろうか。平等とは、まさに「個人の尊厳、個性の尊重」等を前提として実現するものであり、画一とは異なる概念である。確かに画一化や固定化や形式化の問題は顕在化しているが、教育内実の「平等」は依然として実現されていない。制度上の画一化の進行のなかの、教育配分の「不平等」こそ問題にすべきである。また、教育における「平等」をよしんば容認するとしても、今日の教育病理の発生は、それが原因というよりも、社会の悪しき「自由」と「個人主義」が、子どもに影響していると捉えるのが自然であろう。

制度的次元での画一化には是正すべきところが多々あるが、「選択の自由」等によって「個性主義」が伸張されるとは考えられない。義務教育のあり方、学区制、学校と塾、学校の設置基準、教科書検定、教員採用、文部省・教育委員会の役割等の見直しや、児童・生徒、父母の選択の自由をめぐる制度的次元の論議に集中している。だが、教育の改革、学校の改革こそ論議の中核にならなければならない。「画一化」が顕在化してヴィジブルなものは、確かにこうした領域であるが、「個性主義」の本質は、学ぶ者をして、その個性を十全に開化させるところにある。そうであれば、教育が実際に展開されている学校・学級における「個性主義」のあり方が問われなければならない。

2 学級経営における画一主義

学校教育は、ことに義務教育段階での教育は、「基礎・基本」を重視すべきだと言われる。それは、学校の主要な任務が、文化遺産の本質的なものを伝達することであり、とりわけ、科学の「基礎」を重視するからである。また、公教育としての学校教育はその果すべき責任として、一定基準の教育内容を国民のすべてに提供し、共通の基盤を確立することによって、社会の統合を図るという目的を担うこともその理由である。今日では、学校教育を国民の生涯学習の「基礎教育」を担うものとみなす論理も有力になっている。

すべての子どもに「基礎・基本」の教授を行なうためには、一方でその「統一性」を求め、一定のカリキュラムに基づいた画一的な方法論が追求される。正しい解（目標）に至る正しい筋道（方法・手段）の探求である。だが他方で、子どもの「個性」に着目し、内容的基準の弾力性と方法的な多様性を求める（分化性）。現在の学校教育では、この目標・手段研究が教師および教育研究者の最大の課題であるが、後者は研究レベルでの進捗度に比較し、実践レベルではその複雑性と教師の創意・工夫の不足と、指導行政の画一性ゆえに、もっとも遅滞した領域と理解される。「個性主義」の原則は、教育制度、内容、方法の中でも、教育実践における方法において重視される必要がある。

さて、学級における授業の展開にしても生活指導にしても、正しい解（目標）に至るさまざまな道程を許容しない画一的な方法が支配的である。教師にとってみれば、正しい方法論として確信しているのであろうが、子どもの一人ひとりにすれば、目標に至るさまざまな方法を自らが考えているのに、それを表現したり、実践したりする機会が与えられない。方法において正しい筋道を追求するあまり、形式主義に陥った実践というものがあま

りに多い。

「個性主義」いうものは、科学的真理（目標）に到達するさまざまな方法を許容することを前提とする。すなわち、授業や生活指導が学級で展開される時、子ども一人ひとりが解（目標）に至る固有のさまざまな筋道を思考し、発表し、実践することを保障しなければならない。解は一つでも、それに至る情報の交配は、異質なものがとび交い、異質なものを比較し理解する必要がある。実際の多くの授業や特別活動では、正しい解に至る、教師の考えた正しい筋道（学習指導要領に記載されている筋道といった方が妥当かもしれない）を固定的に教授する方法をとる。異質な情報を保有する子どもの発言は無視され、修正される。おもしろい解き方とか、変った解釈とか、奇抜な発言やアイデアは抑制されることが多い。このような思考法をもつ子どものモラルは次第に低下していく。学級や学校を離れたホビーの世界で、子どもが創造性を発揮しているのに、かんじんの授業ではそれをくみあげていない。教師の考えている「正しい筋道」に沿った発言と実践のみが学級で支配的になる。

さらに、画一的思考を助長するのが、学級における形式的な班学習である。班という小集団を組織化するのは、子どもの多様な思考のぶつかり合いを促し、コミュニケーションの賦活化を意図して、授業や学級活動を豊かにしていくことにあるのだが、実際はそうでもない。まず、班競争の原理が働いているので、コミュニケーションと思考は拡散思考でなくて、収斂思考である。目標に到達する課題が与えられ、それについての討議がなされるのだが、そこには常に集団の一致した行動が求められる。班の体面もあるので、子どもは思いおもいの発言はできない。班長や日頃優秀な子とされている意見に同調して、その発言を繰り返したり、笑ってごまかしたりする。異なった意見を言うには相当の勇気がいる。

班競争は、子どもの生活指導にも及ぶ。集団規律を維持することから、個人の基本的な生活習慣の形成にまで班単位の競争がなされる。目標を決め、その達成度が競われるのである。個の競争から、集団の競争への進化は肯定的に捉えてよいが、集団の優越性が個の自主性を抑制する事実も看過してはならない。

学級を観察していると、ある生徒の行動に対して、他の生徒の批判が容赦なくとび交う光景に出会す。誤りを指摘する行為は結構なことだが、どうも感情的なぶつかり合いが前面に出ていて、批判された本人が本当に反省しているのかと疑いをもつ。ひどい場合など、班を越えて学級全体で批判会を行なう。これをみると、筆者の学生時分の団交の様子と変わらない。これでは、権威に対する服従と「長いものにはまかれよ」の態度、また逆に、防衛的で自閉的な態度を形成する機能しかもたないのではないかと疑う。また、公式の場で集団による「いじめ」を培っているのではないかと考えさせられることがある。

このように、集団の優越性はまさに「個性」をころし、個性の尊重、個人の尊厳の軽視につながっていると考える。子どもの個性を伸張する教育実践はまずこうした方法的画一性と形式主義の脱皮を要請する。確かに、個性の伸張を図るには、現存の学年制、学級制、教科書中心主義、時間割など学校内部の制度的次元の改革も必要とされよう。しかし、これらにはそれ相応の長所もあり、一律に放棄するほどの改革を必要としない。だが、日常

的な教育実践での個性の抑圧は緊急を要する改革事項である。このことは、制度的次元の改革に比較して、ヴィジブルではないがより有効な改革となろう。

3 新学力観のインパクト

これまでの学校教育の特徴は、簡潔に言えば「知識偏重」「記憶中心」である。先に批判的に見た画一的な教育も、全体に一定の知識量を持たせるよさがある（機会均等の理念）。学歴志向がこれに絡み、子どもの多くは昼夜をとわず勉強漬けだ。そのための教師の力量も高い。このような特徴を反映して、例えば国際テストにおいて、知識量をためす側面では世界に誇れる成績を上げる。ところが、論理的思考力、応用力、理解力となるとそれほどでもない。このような教育からものごとの見方を変える新しい思考や発見は出るのだろうか。学校教育は、集団思考の中からはみでた個の思考を許容しない。

（1）自己教育力

教育改革の方向性において、学級経営に大きなインパクトをもつものは、学力観の変化である。自己教育力の涵養を中軸とする新学力観は、学校教育全体の経営原理として機能するものであり、さらに「教育」から「学習」へのパラダイム・シフトとしても理解される。

自己教育力は、①学習する意欲や態度の啓発（意欲・態度）、②学び方の習得（学び方）、③学び続ける意志の形成（生き方・意志）を内実とする。学級や個々の授業の中で個性を尊重し、その良さを伸張する指導が日常的に求められる。それは実践の一つひとつが、①子どもの認識パターンの差異性に、②興味や関心に、③子どもが持つ既存の知識レベルに、対応することを要請している。さらに学校の中での「一人学び」、地域の学習資源を自ら使いきる学習も奨励される。

（2）習熟度別学級編成

教育の個性化・個別化という方向性は、学校段階に共通して求められている。学習指導要領は「個に応じた指導方法」を共通項として提示し、小学校では通常の学級を変化させることなく、高校では学習内容の習熟の程度等に応じて弾力的に学級編成を行って対応することを求める。中学校では、学校の主体的な対応において、教科等の性格を考慮して、高校と同様の対応もあり得るし（習熟度別学習集団など）、学級における指導方法の多様化でもって対応できる。

これまで能力別の学級編成には①学力差が開く、②優劣のラベリングにより、生徒の人格形成を損う、③不公平、不平等な指導が展開される、などの批判があった。しかし、習熟度別学級編成は「個に応じた」きめこまかな指導にその基本がある。学力差に応じて指導をおろそかにしたり、手を抜いたりすることを意味しない。むしろ、学力、適性、進路などに応じて手厚い指導が行えるという点を評価し、実際にそうした指導に努力しなければならない。

習熟度別の学級編成においては、①編成基準をどのような事項に設定するのか、②ホームルームを含めた全体的な習熟度別編成にするのか、部分的な教科に限定するのか、③学年段階のすべてで行うのか、上級学年などの特定の学年に限定するのか、④学級編成のサ

イクルをどのようなスパンで行うのか、⑤教員の指導体制をどのようにするのか、など学校の主体的な対応が求められる。

4 パラダイム・シフト

近年の教育思潮であるオープン・エデュケーションの理念や生涯学習の理念は、「教育」から「学習」へというパラダイム・シフトを推し進めている。生涯学習の体系への移行、学校週五日制の実施という具体的な実践が展開される時代を迎え、学級経営も従前とは異なった対応が求められる。

オープン・エデュケーションはインフォーマル・エデュケーションの系譜に位置する。そのとき「オープン」は、教育の形や型に「とらわれない」「こだわらない」という意味が強い。学校における教育活動に焦点を当てると、①「教授」中心の教育から、「学習」中心の教育である。学習者を「一人の人間」として大切に、その主体的な学習を援助することに比重がおかれる。従って、②学習者の多様な学習形態や方法を可能にするスペースが設けられる。伝統的な4間×5間あるいは4間半の教室に閉じこもった活動ではなく、さまざまなスペースを活用した個別学習、小集団学習、学級を越えた中・大規模の集団による学習などが展開される。また、③教科という枠組みも取り払うことのできる対象であるし、④時間割という枠組みもオープンの対象である。さらに、⑤学校を地域に開くという特性を持っている。オープン・エデュケーションは、学校内のオープン・クラスルームにとどまる傾向を持っていたが、今日ではオープン・スクール＝学校を開くというストラテジーを有する。

生涯学習の理念も学級経営のあり方に変革を迫っている。学校教育は基本的には、人々の生涯学習の基礎を提供するものである。生涯学習の理念に沿った教育は、単に文化遺産を伝達教授するといった機能だけでなく、“To learn how to learn, how to be, how to become”に関して大きなウエイトをおく。生涯にわたって自律的に学習する方法、自らの生き方と成長の方法を身につけさせることこそ、生涯学習の起点に位置づく学校教育の大きな役割である。

生涯にわたる教育・学習の統合という理念（垂直的次元）は、学校段階間、学校と社会との間の人間の発達段階に即した開放と統合を求める。この次元では、学齢、学年を超えた学習集団の組織化、過去の学習と現在、将来の学習との繋がり（継続性、系統性）、発達段階に相応した学習情報の提供、自律的学習への動機づけ、学習成果としての問題解決の成功経験、等々が配慮すべき事項となる。

全生活関連の教育・学習の統合という理念（水平的次元）は、教育・学習資源の活用と教育連携、学習ネットワークの構築を求める。この次元は、教科間の知識の相互関連性、知識と実生活との関連性、多様な学習情報源の活用、学習情報の分析と統合の方法、学校外教育経験の尊重、相互学習の進展、等々が配慮されなければならない。学級経営においては、学級活動のプログラムと学校外の青少年教育事業との統合だけでなく、学校教育と子どもの実生活をいかにきり結ぶか、学級活動に地域の人的、物的教育資源をどう導入するか、逆に学級の教育資源を地域にどう開放するかなどの課題をもつ。また、保護者や

住民の参加、地域の教育事業の運営への教師の参加といった次元、さらに言えば、地域の教育目標や課題と学級の教育目標の斉合性を持たせ、相互に連携、協力することによって、青少年の教育を促進援助する視点も要請されている。学校週五日制の実施がさらにこのような観点を求めている。

5 個を生かす学級経営

これまで学級における教授活動や生活指導の一端をみてきた。学級経営を、学級を単位としてさまざまな教育指導の効果を高めるための諸条件の整備と解するむきが有力だが、筆者は、学級における教師と児童・生徒の協働過程、および児童・生徒間の協働過程を学級経営と捉え、教育指導と経営を峻別しない。また、個別指導に関しても、児童・生徒の一人ひとりに対する個別的な指導という狭義の意味でなく、全体の指導のなかで個々人をいかに伸ばすかといった指導をも含めて用いている。

さて、「創造力と質の充実と個性の発揮が新たな時代の要請である」という指摘にみられるように、これからの教育はこの面に実質的に応えていかなければならない。学級経営において、「児童・生徒の一人ひとりを大切にする」「全体のなかで個を育てる」「一人ひとりの人権の尊重」などは、これまでも重要な目標であったし、今後も大切にしなければならない課題である。

創造性の涵養も従来から指摘されている教育課題である。しかし、これも「基礎・基本」の教授を優先する従前の学校教育と、上級学校への進学という過酷な記憶量を競う体制のなかで十分な手立てがなされていない。創造という活動は、単にモノの生産を意味するのではなく、また、個人的な活動に終始するものではない。それは、「新奇性」が問われるが、問題解決過程や思考過程の結果であり、組織的な活動でもある。それゆえ、学級における創造力を涵養する教育の組織化が可能となる。

子どもの個性に根ざした指導形態は、多様性ゆえに狭義の個別指導に求められがちだが、すべての方法・手段において可能であるという発想が必要である。これまでは、目標の到達度とそれに至る方法・手段の合理性が重視されてきた。その結果、学級における指導がルーチン化している。評価は診断的、形成的、総括的評価のいずれであろうと、その合理性に資する情報の収集に重きがおかれる。指導の合理性が、すなわち、動機づけ、発問と応答、討議の進行、学習成果の定着などを含んだ教授案・指導案の作成が精緻化すればするほど、その過程から外れた子どもの言動は、情報処理論のいう「ノイズ」である。そのため、無視される傾向をもつ。だが、この「ノイズ」の中に個性とか創造性と称されるものは意外に多い。むしろ、この「ノイズ」を積極的に学級における授業や生活指導に活かしていくことこそ、新たに加えるべき評価の観点であると考えられる。一斉指導、集団指導、狭義の個別指導といった指導形態の如何にかかわらず、こうした視点をもちあわせる必要がある。

創造性の涵養を例にとり、学級経営の評価を考えてみよう。既存の知識体系を越えた新奇の知識の発見を創造性とするならば、既存の知識を修得していない子どもに、その発見があるということは殆ど考えられない。修得した知識の中で、新たな課題に遭遇したとき、

子どもの個々の発達段階に相応した創造性が発揮されるのである。この表出において、教師の側の指導すべき一定の内容とは異なった思考法や情報が重要であり、それを活かすか否かが、創造性の涵養につながるかどうかを決める。

教授すべき一定の内容とは異なる思考体系や情報を学級にインプットすることは、従前の学級や指導活動の秩序に一種の混乱を生起さす。教師対子ども、子ども間のコミュニケーションは、必ずしも目的志向的なものでなくなるだろう。いわゆる、拡散的思考が展開されるのである。これは、一定の方向にすべての子どもの思考が進むのではなくて、多方面に拡がり、転換することを意味する。そうすると、このような指導形態を展開する課題の選択が重要になる。また、子どもに自分の思考を確信をもって他者に伝え、他者の思考を理解する態度が学級の中に形成されていなければならない。さらに、このような思考を助長する教師の「ゆさぶり」も必要である。

問題は、多様な情報をどうとりまとめていくかである。拡散的思考で発生する多くのバリエーションは、まずは教授すべき内容のレポトリと結びつけられたり、比較されたりする。正しい解に至る子どもの多様な思考方法を相互理解するなかで、所期のレポトリの把握とともに新たなレポトリを加える。また、子ども同士のレポトリを結びつけ増幅し、より発展的な思考体系を創造していくこともある。この結果は、所期の教授すべき内容とはかけ離れていく傾向をもとうが、子どもの創造のアウトプットとして、学級で保存される。自らの成果を自らが確かめ合い、このような行為の喜びを味わう機会をもつためである。子どもは、モノの生産活動において、やりとげたことに大きな喜びを表わす。知識の生産でもそうした経験を与えていかななければならない。これらの諸点は、学級経営評価の観点として、従前以上に留意すべきことがらである。

個性とか創造性を伸張させる指導には、このような異質な情報を交配させる拡散的思考の機会が必要である。「基礎・基本」の強調の中で、思考の画一化が進行すること、また、小集団での学習において、個性や創造性の発揮が阻害されている現状は早急に打破していかなければならない。全般的に論理的思考に弱いと言われるのは、このあたりに原因がある。

6 ゆとりある学級経営

学級を組織化する場合、その目的や目標との関連性を考慮する。学級の教育目標を達成する手段の合理性を、すなわち、合目的性を追求すればするほど、おのずとタイトな組織ができ上がっていく。しかし、学級経営のプロセスにおいて生起してきた問題を、子ども同士がじっくり考えて、創意工夫を通じて解決していく行為などを求めれば、そこにはルースに連結した組織が求められる。

組織論を概観すると、これまでの組織目的を達成する効果的・効率的な組織づくりから、今日では自己組織性、自律分散系などのことばが頻繁に登場し、さらに、非平衡、非線形、散逸構造、ファジー、シナージェティックス、ホロン、カオス、フラクタルなどの考え方が現実の組織に適用されている。これらは簡潔に言えば、組織というものは、高次の構造をもった現象で、目標に直線的に結合する手段の合理性だけでは説明できないということである。組織は、広義の環境と相互作用しながら自己組織化する高度な秩序をもった開放

系だと理解する。ここに組織のパラダイム・シフトが要求されている。

学校の組織特性をルース・カップリングという言葉で表現した学者がいる (Weick, K)。彼は、メンバー、サブ・システムの在り方、それらの相互関係、リーダーや組織全体との関係を「緩やかに連結する」関係で捉えた。

これまでの学級づくりは、学級目標に照して、班づくり、当番制などを通じて役割を割当て、子どもたちがそれらを自分の仕事として引き受けていくというものである。これは構造上、堅いタイトな組織になる。これによって日常的 (ルーティン) な学級経営は進行していく。しかしながら、そこに本来的な教育目標の達成がなされているか、「異質性」「差異性」を許容する心情が育っているか、子どもの創造性が生れてくるか、じっくりと考える態度が育っているかとなると疑問である。

学級づくりは、このようなイメージではなくて、「あいまいさ」を許容した、それぞれがルースに連結し、しかも子どもたちが自発的に取り組む機動性を持ったものと理解したい。もう少し具体的に描くと、①学級目標やそれぞれの役割についても自分たちで考えさせ、②学級の中につくられるそれぞれの班や役割 (サブ・システム) を相対的に自律化させ、③学級の内外に生起する変化 (問題) に鋭敏で、創造的な解決を行ない、④日常化している役割の革新を生み出すように、⑤子どもたちの自己決定の余地を増大させ、⑥やる気 (モラル) も高揚していく、そんなイメージで捉えたい。

タイトな組織では、目標に合わない「異質性」「差異性」はノイズとして、ある場合は教師により、ある時は集団の圧力によって捨て去られる。子ども同士の会話も雰囲気的に「はずれ」は許されない。

ルースな組織では、このノイズの意味を活用する。むしろそれを生かす。個性とか独創性とか創造性というものが発揮される過程は、ノイズの一般的認知の過程であるとも理解される。既存の知識体系から逸脱したもの、異質な情報を既存の知識体系と対決させ、取込む過程である。ここでは、既存知識に寄りかかっている教師や子どもにインパクトを与え、混沌状態 (カオス) に陥らすかもしれない。ルースな組織は、この混沌から新たな秩序を常に求める自己組織性を特徴としている。タイトな組織では、この状態を起こさないように指導するし、組織自体をそのように仕向けている。そこにはアソビがないのである。

アソビは機械システムにも存在する。換言すれば、目的合理性の貫徹された組織にも存在するのである。その機能はある場合はスムージングであり、ある場合は自然に近い動きを得ようとする機能である。

人間の組織にもこのような機能の必要なことは言うまでもない。しかし、もっと積極的な意味は、「異質性」や「差異性」の許容の機能ではないだろうか。個人的にも「差異性」に誇りを持ち、相互作用の中でもそれを認め合う文化が必要とされる。

学級は教師の指導の場であると同時に、子どもたちの学習の場であり、生活の場である。しかも、それらは統一され協働体系をなしている。学級における協働は、人間の全面的な発達という大きな目標のもとに、日常的にはそれを一步一步実現する多様な下位目標のもとに展開している。相対的に教師主導の展開もあれば、子ども主体の展開もある。しかし、基本的には子どもが主体であり、授業においても授業外の活動においても、学級の自治性

が基底に据えられなければならない。

子どもたちが目標を自覚し、その達成に向けて学習を計画し、実際に活動を展開し、さらに自省してより高次の目標に挑戦していくという自己教育力（個人的なセルフ・ディレクティッド・ラーニングだけでなく、集団や組織の自己主導学習をも含めて）を持ち合わせることを求められる。それは学級経営の主体性（セルフ・マネジメント）を保持していくことにほかならない。

第5節 学級の統合を図る主任のリーダーシップ

1 主任の職務

主任の職務は、文部省次官通達「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の施行について」（昭和51年）に簡潔に示されたように、分担する校務に関する、①計画立案・実施・運営、②教職員間の連絡調整、③関係教職員に対する指導、助言である。これらの職務は「校長の監督を受け」て遂行されるものであるが、教師の自発性、創造性を損うものではない。むしろ、それらを大切に、学校としての組織的な教育活動を創り出していくところに主任のリーダーシップが求められる。

主任は教育指導の充実を図るかなめに位置する人といっても過言ではない。教師集団の創造的で協働的な教育活動は、多くが集団の自律的な経営に支えられている。学校の特色ある教育活動、地域に根ざした教育活動、あるいは個性ある学校経営と呼ばれるものは、校長のリーダーシップも見逃せないが、教師集団が学習し、思考し、開発した実践である。そうした教師集団の創造的営みを推し進める人が主任である。主任は教育指導を計画的・組織的に推進するサブシステムのリーダーに位置づいている。

学校組織のサブ・システムの活性化を図ることは、教師の協働関係を維持し、教育指導に対するモラルの高揚に通じる。学校のサブ・システムはそれ自体、子どもに直接的な教育指導の協働体系であるがゆえに、校長や教頭というライン職位の管理権限の行使に依存するというよりも、日常的には、管理職をも含めた教師相互の専門性に基づいた指導・助言によって動いている。その中でも中堅層にある教師の役割が重要である。彼らはサブ・システムのリーダーという役割を担っていようが、これまで培ってきた知見とともに、「学級」を越えた経営的力量の発揮をもって、「学校」としての組織的教育活動の確保に貢献する。中堅層から熟達層にある教師のそうした活動が学校に活気を与えている。

主任職のリーダーシップに関しては、サブ・システムの機能とそこにおける主任のリーダーシップの機能とがマッチングしていることが重要である。教務主任には「教務部」の機能性の確立、学年主任には「学年会」の働きが明確なこと、生徒指導主事には「生徒指導部」のそれがはっきりしていること、このような状況が確立していて、主任の職務遂行の基盤が保障される。サブ・システムの働きを明確化する作業は、できるだけ教職員の共通理解を図るなかで進めなければならない。そうしないとサブ・システムの間で軋轢が生じたり、実施段階において無用の混乱が生じる。主任の資質・力量や職務内容を問題にす

る以前に、組織の構造・機能の整序が問われなければならない。そうして、主任には専門的指導性を発揮し、サブ・システムの相対的自律性を保持しつつ、メンバーの主体的な意思決定への参加と、それに基づく実践とを絶えず促進するリーダーの役割が強く求められる。言い換えれば、「行政」「管理」の脈絡からの管理能力ではなくて、「教育」に根を置いた自律的な経営過程での企画能力、組織化能力、調整能力、評価能力などの力量の発揮が期待されている。

学校の教育目標の設定及びその達成において、教師集団が主体的な役割を果たしていくことが、教師の自主的・自律的な教育活動を保持する前提となる。教育目標は個々の教師の共有するものでなければならないし、その達成計画は、教師集団の協働性を確保するものでないといけない。また、教育活動の展開においては、個々の教師の役割遂行や各種のサブ・システムの経営を促進するとともに、それらを総合調整する必要がある。これらの機能をできるだけ教師自らが担っていくことが、教師の専門職的活動の保持につながる。

学校の専門職組織としての他律から自律への成長は、このような教師集団の経営実践を要請している。主任はそうした経営実践のリーダーであり、自らの専門的指導性とメンバーの専門的力をベースとしてサブ・システムの経営にあたる職務であると考えてるのである。

2 主任制をめぐる問題点

主任制の制度化が学校経営にインパクトを与えたのは必ずしもポジティブな面ばかりではない。主任制は、省令化前の「主任」の存在や役割実態を追認し、教育指導の体制をより充実する目的でもって、「中間管理職」に位置付けることなく、合理的な仕組みに整備したものである。にもかかわらず、その存在を実質的に否認していく教職員なり、学校の存在が散見される。否認理由の最大なものは当初からみられたように、教育委員会―校長―教頭―主任―その他の教職員という上命下服の行政・管理体制の強化、主任手当という給与上の特別措置による「段階別賃金」の導入、にある。制度化以来10余年になるが、主任制を否定する教職員および職員団体の姿勢は変わっていない。

(1) 「主任」の存在を認めない学校

自治体レベルで「実施凍結」の措置までで出発点であったが、省令化後6年を経るすべての都道府県で実施されるようになった。しかしながら、その内実となると実質的に否定している学校や地域の存在も認められる。これは風聞でしかないが、教諭の内の誰かを形式的に「主任」にしても（もちろん、学校管理規則に基づき校長が任命）、学校内で、あるいは一定の地域内で主任の言葉すら使えないし、存在しないという。その形式「主任」は手当を団体に回すだけの存在のようだ。このような学校であっても、教育指導が十全に機能していくために、主任的な仕事を教諭の内の誰かが実質的に担っていれば救いはあるが、そうしたリーダーの存在すら認められないとすれば大きな問題である。一部の学校や地域では、主任の職務を問題にする以前の問題が散見されるのである。

(2) 不可欠なリーダー機能

このような状況はやはり許されるべきではない。教務経営、学年経営、生徒指導経営な

どサブ・システムの経営には必ずそれを推進していくリーダーを必要とする。それらが経営形態において集団管理、自主経営であろうとも、その集団を維持し、目標達成を意図するものであるならばリーダーを欠くことはできない。「集団の原則」に立返ってサブ・システムの経営を考えると、集団一般が求めるリーダーの機能と、主任の役割との間にどのような相違が存在するといえるのであろうか。校務＝教育指導＋学校事務＋研修のうち、主任のかかわる領域は主に教育指導にある。その協働体制を創り出し、中身を充実していくリーダーを否定することはできない。

(3)「指導助言」の問題点

主任の職務に入り、法的にも問題になる「指導助言」機能にスポットをあててみよう。指導助言というものは、主任規定の中に述べられているからといって誰しもができるものではない。主任職に就いた者が人格性に劣り、教授・訓育の側面で実績を持たず、また実績があってもそれが他の教職員に評価されない者であるならば、指導助言の実効力は薄いものになる。それゆえ、主任を選ぶとき、持回りとか安易な人選は、校務の推進組織であるさまざまなサブ・システムの機能性を損ねていこう。ひいてはそれが教育効果の低下を招く。

さて、主任職に就けば、指導助言の義務が生じる。しかし、それが効力を発揮するにはその人の専門的能力を他者が認めるか否かに依存している。バーナード(Bernard, C. I., 1938)の権威(権限)受容説が述べるように、まさに専門的力量に基づく権威を受容するか否かにかかっている。この指導助言の効力は法的にいても、主任に指導助言の義務があり、他の教職員もそれを受ける義務があるが、その内容に従う義務は生じないとするのが一般的な解釈である。このことは主任がサブ・システムのリーダーであっても「職務上の上司」にあたらぬことを意味している。

組織には「ラインとスタッフの原則」が存在する。管理職(校長や教頭)が主任職を重んじるあまりそれがライン系列(職務上の上下関係)に位置するがごとく処遇する場合もある。例えば、管理者の指示に基づいて一見「職務上の上司」めいた仕事をするとか、教諭の管理職への意見具申は必ず主任を介するなどの処遇である。しかし、このような事例は見られても、主任職は「職務上の上司」でもなければ「中間管理職」でもない。

(4)「連絡調整」の問題点

問題となるのは、主任の連絡調整機能において、経営過程論が説くような「調整」機能があるのかどうかということ、また、それと関連するが、調整には指示・命令をとともなうことも可能かということ、さらに、主任の連絡調整機能と教頭の校務整理権との関係はどのように把握すればよいのかということ、であろう。

経営過程(マネジメント・サイクル)に位置づく調整機能は、一般論の場合、組織目標と職務遂行とのズレを修正すること、サブ・システム間の軋轢を解消すること、職務間のムリ、ムラ、ムダをなくしていくこと、職員間の人間関係を円滑化するなどを通じて、組織としての統合を企図する作用である。そこには指示・命令を否定する論理は含まれていない。しかし、主任の連絡調整機能がこれらのすべてを担うとは考えられない。分担校務についての教職員間の連絡調整がその内容であるから、関係教職員の主体的な参加を促し、

協議を重ねる中で合意形成を図りながら、原案作成、成案のまとめ、行動計画づくり、実施段階での役割調整、反省資料の収集と評価などを進めていくことであろう。このような意味で主任の連絡調整には、先述の指導助言と同様、指示・命令をとまなうものではない。

教頭の「校務整理」との関係では、まず、校務に関して「全体／システム」にかかわる教頭と、分担する校務（サブ・システム）にかかわる主任という相違がある。これは大切なことでよく教頭と主任との間で校務を分担する方策が試みられているが、両者はそのような関係ではない。また、校務を整理するということは、学校の本来的な役割を見失わず、それが十全に果せるよう諸機能を総合調整（統合）していくことである。

（５）求められる経営的力量

主任には企画立案・運営という職務がある。筆者は「行政」「管理」という概念と「経営」という概念を操作的に、前者を法制度に基づく公権力作用としての計画・統制過程とし、経営を組織の自律的な計画・統制過程として区分している。このような「経営」の意味合いにおいて、主任にはサブ・システムを動かしていく経営的力量が必要である。ところが、教師の力量全体を見ると、ちょうど主任を担当する時期にこの力量が育っていない。指導助言にしても連絡調整にしても実はこの経営的力量の一部なのである。教育指導の力とともに、それを協働態勢の中で推進していく力を期待したい。

①教務主任の役割

教務主任は教育活動に直接的に関連する事務部門を担当する責任者であって、教諭のうちで最も経験豊かな人が配置されることが多い職務である。職務内容としては、教育課程の編成、時間割作成、教科書・教材の手配、学務統計、諸届の処理、公簿の整理保管、研修の計画と実施、教育調査統計等の広い範囲にわたっており、いずれも教育指導活動の運営に不可欠の職務であるだけに、校務のなかでも重責であるといえる。

教務主任は上記のすべての職務に責任を負うことはいままでもないが、主任としてその職務遂行上の重点のおき方を検討する必要がある。すなわち、主任として教務部の扱う職務領域について日常の定型的な仕事の処理の基準や手順を明確にして係の者が、無用の手数をとられないようにすると同時に、むしろ職務の重点は各種の指導計画、行事計画、研修計画等に対して豊かな経験を生かして係の者に指導助言を与えつつ創意性に富んだ諸計画を立案し、全教職員に理解を深めさせる点にある。職務の性格上、教務主任は教頭と適切な職務遂行上の分担と協力の関係を保つことが重要である。

②学年主任の役割

同一学年の学級をとりまとめ、その学年内の担任教師のリーダーとして、学年経営の推進役の役割を担うのが学年主任である。学校の教育目標は、児童・生徒の発達段階に即してまず各学年での指導目標に具体化される必要があり、かつ、近年チームティーチングのような学年間の協力指導活動が各領域で進められるようになると、学年経営の問題がしだいに重視されるようになった。学年主任の主要な職務としては、次のような事項をあげることができる。

- 1) 同一学年の学級間の連絡調整を図り、不統一な点の是正などに努める。
- 2) 学級担任ないしは学級の指導に関係する教員がかかえている教育指導や学級経営上

の諸問題について、指導助言を与える。

3) 学級間の相互協力を推進し、チームによる教育指導や問題処理等を行う。

4) 他学年との連絡調整を図る。

5) 全校の教育計画の立案に際して、学年の実態や課題をふまえ、学年担当教員の意見を全体に反映する。

③教科主任の役割

教科ごとの専門領域について、各教科担当の教員のリーダーの役割を果たすのが教科主任である。主要な職務としては、次のような事項をあげることができる。

1) 専門的な識見や経験を生かして、各教科指導上の必要な研究や研修の推進を図る。

2) 各教科指導上に必要な教材、設備等の条件整備を図る。

3) 各教科の目標、指導方法、評価基準等についてその改善を図る。

4) 教科担当教員間の協力体制を推進し、人間関係の調整を図る。

5) 他の教科経営との連絡を図り、学校全体の教科経営立案に際して、当該教科を代表して参加する。

第6節 学級経営研究の課題

1 統合された実践知の必要性

教師の対生徒行動を含む「学級の社会・心理的環境」の研究は、学級経営研究においてどのような位置を占めるのだろうか。新教育学大事典の「学級経営」を参照すると、大部が「概念」論及び「学級経営論の系譜」に費やされ、わずか「学級経営の領域と機能」において「学級における集団経営」という関連事項を見出すに過ぎない。しかしながら「実践的課題」というタイトルの下では、この事項の叙述は相当量にのぼる。この面の研究は、教育学領域で最近強調されている「実践学」の一環として理解される。

ところで、教師はどのように学級を経営すべきか、あるいは、どのように経営しているかに関する研究は、わが国の場合、大きくは二つの流れの中で推し進められてきた。

一つは、学級の経営改善を直接的な目的とする教育方法学（工学を含む）や教育経営学の流れである。両領域とも一定のイデオロギーに基づいた理論的な研究が大勢を占める。前者の理論は「教育の論理」として展開され、後者は教育行政や学校管理の脈絡で理解されてきた。これらの中で教育工学は、システム論に基づく実証的な研究を蓄積する。

二つは、学級集団の特性やそれらの関係性を明らかにしようとする教育心理学や教育社会学の流れである。両者は理論的な研究を進捗させるが、先の流れと異なる点は論理展開に終始せず、その実証を推し進めていることだ。前者が教師や生徒の知覚を通じて、学級のクライメイト、教師－生徒の人間関係をはじめとする社会・心理的環境に焦点化するに對して、後者は学級集団の比較的客観的な属性、組織化の様相、コミュニケーション・チャンネル、カリキュラムなどを対象にする。

このように、多様なディシプリンが学級経営研究を進捗させるが、それらの間のセクシ

ヨナリズムの壁が厚く、研究成果は分散している。また、研究対象の問題も存在する。卑近な例は、学級経営が、学校経営の大きな影響を受けているにもかかわらず、学級経営研究と学校経営研究は交差することがない。また、学校段階でみても、対象は小学校に偏向している。教師はどのように学級を経営すべきか、という実践知に寄与するためには、このような研究成果の分散や、対象の狭小性、偏向性は克服しなければならない課題であり、メタ思考が求められる。

2 教授・学習環境としての学級研究

(1) 対象

欧米の学級経営研究に目を転じてみよう。デューク (Duke, D. L. 1986) によれば、学級経営は「教授・学習が成立し得るように、環境を創造し維持する条件整備であり方法である」という。この定義は、冒頭に示したものとほとんど同義であるし、学校経営の概念規定とも共通する。それゆえ、教授・学習環境研究においては、①技術革新、法の改正、教育政策、経済の発展などの外的要因、②学校の規模、位置などの属性や生態および組織文化などの要因、③学級の物理的、社会的、心理的環境などの要因が、学級経営に影響を及ぼすものとして対象化されている。しかし、これらの要因は同じ土俵でひとしく対象化されているわけではなく、研究が精力的に進捗しているのは、学級の社会・心理的環境に傾斜している。それは主要には、学級を教授・学習環境として理解し、①学業成績との関連性、②カリキュラムとの関連性、③教師と生徒の学級環境の認知上の差異性を踏まえた経営改善、をめぐって展開される。ことに、学習成果との関連において、教師や子どもが認知する学習環境の程度が、他の要因以上に説明能力を持つというのがその最大の理由である。

(2) 方法

先にわが国の研究の流れを素描したが、欧米でも学級環境に関する研究と、学校環境に関する研究とは系譜を異にする。学業成績との直接的な関連を問題にし、論理展開においても、研究の進化においても共通性を多く持つが、基盤となるディシプリンが異なる。学業成績との関連をみた学校環境研究は、理論的にも方法論的にも教育経営学 (Educational Administration) の系譜に属する。例えば、組織や集団のクライメイト (風土) を把握する場合、ハルピンとクロフト (Halpin & Croft, 1963) のOCDQ (Organizational Climate Description Questionnaire) や、スターン (Stern) やシュタインホフ (Steinhoff) のCCI (College Characteristic Index) やOCI (Organizational Climate Index) という調査票は学級経営研究では用いられない。学級のクライメイト測定には独自の道具が存在する。

また、学業成績に直接関連する環境要因をみきわめようとする学校効果研究 (school effectiveness research) は、クライメイトにアプローチするとき、右の経営学における方法論とは違い、タジウリ (Tagiuri, 1968) のいう生態、環境、社会システム、文化の4つの次元で、学校特性を把握しようとする。このとき、クライメイトの概念は経営学ほどに厳密でないし、学級経営研究のような確かな道具を持たない。

さて、欧米で展開される教授・学習環境としての学級研究は、方法論的には、体系的な観察、ケース・スタディ、教師や生徒の知覚評定を通じて行われる。その中でしばしば用いられる調査票は、L E I (Learning Environment Inventory)、C E S (Classroom Environment Scale)、I C E Q (Individualised Classroom Environment Questionnaire)、M C I (My Class Inventory)、C U C E I (College and University Classroom Environment Inventory)、S L E I (Science Laboratory Environment Inventory) である。これらは、学校効果研究のような、学業と関連する学校のあらゆるレベルの特性を把握しようとする道具ではない。共通して「学級」に絞り込んだ調査票である。

これらの調査票のそれぞれは、質問肢やその数において異なるが、全体でみると、つぎの三つの次元から構成されている (Moos, R. H. 1974)。一つは「人間関係」の次元である。これは、凝集性、軋轢性、情実性、派閥性、充足性、無感動性、関与、参加、教師の援助性、人格化、参加と称されるサブ・スケールで構成される。二つは「発達」の次元である。このスケールには、スピード、困難性、競争性、学習志向性、競争性、独立性、探求性、無限性、統合性というサブ・スケールがある。三つは、「システムの維持／変革」の次元である。この次元のサブ・スケールには、多様性、公式性、物理的環境、目標志向性、無秩序性、民主性、秩序性／組織性、規則の明瞭性、教師のコントロール、差異性、革新性、個別化などが包含されている。

(3) 成果

学業成績と学級環境との連関性に関する研究は伝統があり、ウォルバーグ (Walberg, H. J., 1986) やフレイザー (Fraser, B. J., 1986) がレビューしたものを参照すると、高い信頼係数と研究成果の一貫性が報告されている。簡潔に要約すれば、「学級の環境づくり如何が、成績を左右する」という実践的な知見である。ウォルバーグのL E Iに関連した研究レビューによれば、子どもの学級活動に対する満足感、学級のまとまり(凝集性)、民主的な運営に努力することが学習の向上につながり、集団の軋轢、無秩序性が学習を阻害するという傾向を明らかにしている。フレイザーは、生徒の成績に及ぼす学級の環境の効果に関する45の研究を整理した。これによると、生徒の好成績に及ぼすものとして、凝集性、充足性、目標への志向性が高いこと、それに反して無秩序性、軋轢は少ないことが明らかにされている。

(4) 課題

教育経営学や学校効果研究においても「学級」の重要性は指摘されている。だが、これらのアプローチは、個々の学級の精査は行わない。他方、学級経営研究は、そのスプラ・システムである学校レベルの影響を看過している。先に指摘したように、類似の研究目的を持った異なるディシプリン間の相互交流を通じて、方法間の信頼度、一貫性を検証するとともに、成果の解釈における「統合」が必要である。

3 学校研究との交流

わが国に限ったことではなく、学級経営と学校経営の関連性に関する研究は遮断されているといっても過言ではない。ここでは先の学級経営研究との関係から、学校のクライメ

イトに焦点を当てた研究に絞り、交流の可能性を探る。

学校のクライメイト研究は、教育経営学の場合、アンダーソン（Anderson, 1982）が指摘するように、①組織クライメイト研究、②学校特性が学業成績に及ぼす効果、という二つの観点から行われてきた。しかもそれは、①ハルピンとクロフトのオープン・クローズド・クライメイト概念、②リッカート（Likert, R.）のシステム1からシステム4に至る経営システム概念、③シュタインホフとスターンの欲求・圧力モデル、④ウイローワー、エイデル、ホイらの生徒管理観（pupil control ideology）の概念、の四つの概念を用いながら推進された。

第一のハルピンらの研究は、校長と教職員の関係から、クライメイトの六類型を見出したものだが、これらと学業成績とのリンクは確認されていない（Hoy & Miskel, 1982）。第二のリッカートの研究は、フェリス（Ferris, 1965）によって、参加的な学校経営システムが学校の効果や卓越性に関する評定と連関していたという研究があるが、OCDQほどには学校に適用されなかった。参加的システムというのは、支援的なリーダーシップ、動機づけの高い教師、組織全体を流れるコミュニケーション、温かくて友好的な人間関係、意思決定の共有、目標の共有、同僚支配、高い目標遂行といった特性を持つものである。第三の研究においては、学校のクライメイトは、社会的な発達圧力と統制圧力によってかもし出されると理解する。発達圧力（知的風土、達成基準、実用性、支援性、秩序性）は、個々人の心理的成長の欲求充足を促す傾向をもつ社会的圧力である。統制圧力（反知的風土、反達成基準、衝動統制）は、パーソナリティの表出を抑制したり、個々人の心理的成長欲求の充足を否定する傾向のある社会的圧力である。この研究でも、学業成績との連関が測定されているが、一貫した研究成果とは言えない。第四の研究は、生徒管理に対する教師の志向性から、管理的・人間的という生徒指導傾向をみるが、組織のクライメイトを直接言及したものではない。

これらの研究は、前述したように方法論において学級経営研究と軌を一にする傾向が強く、教師を媒介対象として、方法論上の連関を問い（調査問の連関性等）、学校経営－学級経営の効果を測定することが可能である。すなわち、例えば、①児童の学習成果を向上させる、②教師の学級経営の態様に対して、③管理職がどのようなリーダーシップを行使しているか、という連鎖構造の解明が期待される。

学校効果研究についても、簡単に触れておこう。第一次コールマン・レポート以後、学校の効果研究が進捗したが、家庭環境要因が学業成績を支配するという研究者の姿勢を変化させたのはウェーバー（Weber, G. 1971）であった。効果的な学校は、①強力なリーダーシップ、②高い期待、③よい雰囲気、④読み方の指導重視、⑤読み方補助指導員、⑥読書指導における音声学使用、⑦個別化、⑧生徒の進度を注意深く評価する、という特性を持つことを見出した。また、エドモンズ（Edmonds, R. R.）らは、効果的な学校の「核となる特性」は、①校長によって実践される教授・学習上のリーダーシップ、②学校全体の教授・学習への力入れ、③学校のクライメイト（清潔、安全、秩序）、④学級における教師の期待、であった。学校の効果を高めるには、管理者のリーダーシップが重要だ、換言すれば、管理者の教授・学習への積極的な関与が、教職員の能力を強化するのだと、彼らに続く諸

研究で指摘される。しかし、ガーステン (Gersten, R. 1982) らが指摘するように、教師は教授・学習上のリーダーとして校長と認知していないばかりか、そのような校長機能を認めない。校長は、学校改善にとってキー・パーソンであるが「支援」の内実が問題とされなければならない。

学校効果研究は、学校の生態、環境、社会システム、文化といった次元で総合的に展開され、今日でも継続しているが、学級における教師の志向性や行動の一定の様態を、学校効果に結びつく「要素」として抽出するにとどまり、個々の領域で必要とされる具体的な行動まで詳細に分析しない。さらに、児童や生徒の認知的評価を通じて、学習環境の改善指標を提示しない（生徒の成績に効果を持つ文化的要素として、①教師及び管理者が生徒の学業に抱く期待、②学校職員による学業への強調、③生徒の成績を改善していこうという教師の関与度、④生徒が持つ規範などが明らかにされているが具体がない）。ここでも、学校効果研究と学級経営研究の補完関係の必要が指摘できる。

最後に指摘しておきたい点は、学級、学校の経営を支配する「文化」研究の必要性である。組織文化を、分有された認知体系とか、知識や信念の体系として捉え、学級や学校を特徴づける認知パターンを対象にする必要がある。また、学級や学校をシンボリック・ディスコースの体系として理解することも求められる。それによってスクール・アイデンティティ (S I) ・ストラテジーが展開可能となる。さらに、シャインが主張する、無意識的な組織文化である「基底的な前提」へのアプローチも、学級、学校を交差する形で必要だ。

参考文献

- Anderson, C. S. (1982) "The search for school climate: A review of the research"
Review of Educational Research, 52, 368-420.
- 青木薫編著 (1990) 『教職科学講座第9巻 教育経営学』福村出版.
- Barnard, C. I. (1938, 1956) The Functions of The Executives. Harvard University Press.
- Boyan N. J. ed. (1988) Handbook of Research on Educational Administration. Longman Inc.
- J. E. プロフィ/T. L. グッド著、浜名外喜男・蘭千壽・天根哲治共訳 (1985)
『教師と生徒の人間関係』北大路書房.
- Duke, D. L. (1986) "Environmental Influences", Dunkin, M. J. ed., The International
Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Pergamon Press.
- Edmonds, R. R. (1980) Search for effective schools. ED212689.
- Ferris, A. E. (1965) Organizational relationships in two selected secondary schools:
A comparative study. Unpublished doctoral dissertation. UMI.
- Fraser, B. J. (1986) Classroom environment. Croom Helm.
- Fraser, B. J. & Walberg, H. J. ed. (1991) Educational Environments. Pergamon Press.
- Gersten, R., Carnine, D., and Groen. S. (1982) "The principal as instructional leader:

- A second look." Educational Leadership, Vol. 40, No. 3
- Halpin, A. W. & Croft, D. B. (1963) The organizational climate of schools. Univ. of Chicago Press.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1982) Educational administration (2nd ed.). Random House.
- 児島邦宏 (1990) 「学級経営」、細谷俊夫他編集 (1990) 『新教育学大事典』第一法規。
- 伊藤和衛編著 (1974) 『教育経営の基礎理論』第一法規。
- 加護野忠雄 (1985) 「創造的組織の条件」、組織学会編『組織科学』VOL. 19、No. 3.
- 片岡徳雄編著 (1981) 『全員参加の学級づくりハンドブック』黎明書房。
- 岸本幸次郎・吉田正晴編著 (1980) 『現代学校経営』福村出版。
- 牧昌見 (1974) 『演習 学校の組織と運営』教育開発研究所。
- Moos, R. H. (1974) The social climate scales: An overview. Consulting Psychologists Press.
- Schein, E. H. (1985) Organizational Culture and Leadership. Jossey-Bass Publishers.
- Silver, P. (1983) Educational Administration: Theoretical perspectives on practice and research. Harper & Row. 岸本・青木・岡東編訳『教育経営学の基礎理論』コレール社。
- 下村哲夫著 (1982) 『教育学大全集 1 4 巻 学年・学級の経営』第一法規。
- 新堀通也著 (1983) 『学校管理の基本問題』、ぎょうせい。
- 末吉悌次・信川実編著 (1965) 『自発協同学習』、黎明書房。
- Tagiuri, R. & Litwin, G. H. ed. (1968) Organizational climate. Harvard Univ..
- 高野桂一著 (1963) 『学校経営過程』誠信書房。
- 高野桂一 (1980) 『高野桂一著作集 学校経営の科学 基礎理論』明治図書。
- 恒吉宏典他編 (1984) 『生活指導の計画と展開』第一法規。
- Walberg, H. J. (1986) "Psychological Environment", Dunkin, M. J. ed., The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Pergamon Press.
- Weber, G. (1971) Inner-city children can be taught to read: Four successful schools. Washington, D. C., Council for Basic Education.
- Weick, Kerl E. (1969) The Social Psychology of Organizing. Addison-Wesley.
- 金児暁嗣訳 (1980) 『組織化の心理学』誠信書房。
- 吉本 均責任編集 (1987) 『現代授業研究大事典』明治図書。
- 吉本 均著 (1970) 『現代授業集団の構造』明治図書。
- 吉本二郎 (1965) 『学校経営学』国土社。
- 吉本二郎編 (1973) 『学校論 - 組織・経営・管理 -』明治図書。

第2章 学級経営に関する先行研究の検討

諏訪英広・別惣淳二

第1節 本章の目的

本章の目的は、教育学および教育心理学関係の諸研究領域における学級経営研究に関して、各領域においていかなるアプローチがなされているのか、また、学校経営までも視野に入れた研究がなされているのか、という観点から検討を加えることを目的とする。

先行研究の検討にあたって、各領域における学級経営研究を網羅することは非常に困難である。そこで、本章では、教育経営学、教育社会学、教育心理学、教育方法学、教育工学領域における中心学会が発行する学会誌に掲載されている自由研究論文を分析対象として取り上げることにする。

なお、本章で取り上げる諸論文の出典については、本報告書末の「付録2 学級経営に関する先行研究一覧」を参照していただきたい。

第2節 教育経営学

まず、教育経営学の領域からみていこう。

ここでは、日本教育経営学会の学会誌である『日本教育経営学会紀要』（以下『経営紀要』と記す）中の自由研究論文を対象し、学級経営問題がどのように扱われてきたのかを明らかにする。

収集することができた『経営紀要』第13号（1971年）から第39号（1997年）までに掲載された自由研究論文127編のうち、まず、タイトルに「学級経営」の付く論文を探してみた。しかし、結果は「皆無」であった。次いで、範囲をより広げ、「学級」の付く論文を探してみると、4本存在した。

吉田(1994)は、自由ヴァルドルフ学校において、子どもの学びの広がりに対して、学級担任が重要な役割を担っているという事実を、シュタイナーの教育観を理論支柱として論じている。また、菊池(1988)は、社会学的観点から、高等学校における習熟度別学級が編成される原理とそれがもたらす諸効果との関連を実証的に明らかにしている。続いて、より実践的な研究として、坂本(1984)を挙げることができる。坂本は、教育課程経営の必要性から、小学校における教育課程・指導計画の実態、内容構成、内容、編成パターンなどを質問紙調査より明らかにしている。最後に、小野田(1982)は、フランスにおける父母の

学校・学級参加の実態を、学級委員会における父母の役割という観点から明らかにしている。

わずか4本ではあったが、各研究の概要を述べてみた。いずれも、学級への多面的なアプローチをみせてはいたが、我が国の学級経営の特質は何なのか、また、学校経営との関連性で学級経営問題をどのように考えていくのか、といった観点からなされた研究は皆無であった。

以上の作業を通して明らかになった事実は、教育経営研究の最前線であろう『経営紀要』では、少なくとも約25年間、上述した観点からなされた学級経営に関する論文が掲載されていないということである。学級経営をメインに扱う雑誌、さらには他の教育雑誌においてしばしば特集が組まれる学級経営に関する短編論文の多さと比較して、日本教育経営学会における学級経営研究の蓄積の極端な少なさが浮き彫りになった。

本節の分析は、基本的に学会誌に絞ってはいるのだが、参考までに、国立国会図書館に所蔵されている雑誌目録から、「学級経営」をキーワードに（紀伊国屋書店CD-ROM版1990年1月～1997年8月）検索してみた。結果、ヒット件数は103であった。103編の多くは教育雑誌所収の短編論文であり、学会および大学等の学術雑誌に所収されている論文はわずか4本であった。このことから、『経営紀要』に見られる教育経営学研究における学級経営研究の少なさという問題は決して偶然ではないことが分かる。

今回はあくまでも、研究題目に「学級経営」「学級」が付されているもののみを取り上げたが、教育経営学研究においては、教師の力量形成研究が盛んであり、その際、教師の授業力量・学級事務力量・学級経営力量が論じられることも多い。それらの研究も実は、広い意味では、学級経営研究に属するのかもしれない。

『経営紀要』には含まれていないが、学級経営と学校経営の関連性についての数少ない実証研究を紹介しておく。

沢井(1986)は、学校教育目標および学級教育目標に含まれる文言をいくつかの価値類型により分類し、両目標間の相関をみている。結果、学校教育目標はより理想的、抽象的な内容のものが多く、学級教育目標は学校教育目標との一定の相関を見せつつも、独自のより具体的な内容を持っていることを実証的に明らかにした。この研究などは、まさに、学級経営と学校経営との関連性を強く意識した研究であると言えよう。

最後に、近年、単著・編著本などにおいて、学級経営問題を、理論的・実践的に論じようとする意欲的な出版も一方では見られるので（代表的なものを以下に列挙する）、この事実も添えておこう。

- ・田原迫龍磨 編(1995)『現代学級経営の理論と実際』、第一法規。
- ・永岡順、奥田眞文 編(1995)『新学校教育全集 22 学級・学年経営』、ぎょうせい。
- ・下村哲夫、天笠茂、成田國英 総合企画(1994)『学級経営実践講座』第1巻～第6巻、ぎょうせい。

第3節 教育社会学

教育社会学領域において、学級経営問題はどのように扱われてきたのであろうか。

日本教育社会学会の機関紙である『教育社会学研究（以下では、『教社研』）』を見ると、社会心理学の知見を援用した集団学習論的アプローチと、1980年代に欧米の影響を受けて盛んになった「クラスルーム・リサーチ」に大別できよう。

前者は、学級集団を、望ましいパーソナリティ・行動・態度を形成するための準拠集団として位置づけ、社会的な学習の生起する学級づくりを最大の目標とし、学級集団に対する主体的な参加意欲を目指した研究が中心となる。代表的な研究に、末吉ら(1958)、酒井(1955)らの実証的な研究があり、ここでは、社会学習を促進する諸要因の探求が見られる。

また、この学級集団論は、教育方法学領域における旧東欧を背景とした集団主義教育を支柱とする「学級づくり」論、「学習集団」論との間に、理論的、イデオロギー的な差異が存在する（詳しくは、第1章および本章 第5節参照）。

続いて後者に属する諸研究を見てみよう。ここでは、学級という一つの社会あるいは内部過程を行為者の視点から捉え、その社会で生起している様々な営み（子ども－子ども関係、教師－子ども関係、教師の役割遂行など）を記述し、解釈的アプローチにより解釈しようとする研究方法がとられる。

例えば、稲垣(1989)は、教師・生徒が保持し、発し、交換する様々なコードが、学級の秩序形成あるいは、双方のコミュニケーションにいかに関与しているのかを明らかにしている。この種に属する研究は他に竹川(1989)、油布(1985)の研究などがある。これらクラスルーム・リサーチの歴史的経緯と研究課題については、竹内(1982)や稲垣(1982)に詳しい。

非常に簡単にまとめたが、『教社研』を見る限りにおいて近年、学級研究自体が少なくなっている事実がある。また、当然ながら、学校経営との関連で学級を捉え直そうとする研究は見られない。同じ学級社会、学級集団を扱う教育方法学研究との間でもほとんど交差することがないことも記しておく。

第4節 教育心理学

ここでは、教育心理学における学級問題の扱われ方について述べる。

なお、ここでは、日本教育心理学会の機関紙である『教育心理学研究』に範囲を限定せず、『実験社会心理学研究』さらには『心理学研究』に所収されている研究論文も取り上げる。その理由は、2つの学会誌において、『教育心理学研究』に掲載された論文と近似した論文が別の学会誌に掲載される場合が多いからである。

教育心理学領域は、学級を扱った研究が多いのが特徴であり、集団力学論にもとづく集団凝集性研究、および子どもの学業成績と教師のリーダーシップやコミュニケーション・スタイルとを結び付けた研究の二つに分けることができよう。両研究群について簡潔にま

とめる。

前者は、学級の凝集性を測定し、また、凝集性を高める要因の探求を主な目的とする。例えば、内藤(1993)のクラスター分析法を用いた学級風土類型化の事例研究、楠見(1986)の学級雰囲気および学校モラルに関する研究、蘭(1981)のソシオメトリック法を用いた集団凝集性の変化に関する研究などが挙げられる。特に、楠見は、学級集団の構造の変動が学校モラルに及ぼす影響までも明らかにしている。これなどは、結果的に、学級問題と学校問題をリンクさせた研究の一例と言える。

後者については、先行研究一覧を見てもらえば分かるように、量的に非常に多い。大まかに言えば、教師のリーダーシップ-学業成績-学級雰囲気-動機づけとの関連性を実証的に明らかにし、効果分析を行うという研究スタイルが確立されている。

まず、重要になってくるのが、教師のリーダーシップについてである。尺度の妥当性は、吉崎(1978)や三隅ら(1977)および三隅(1989)の妥当性検証研究によって妥当性が高まってきたという見方もある。それ以降の研究は、吉崎らが鍛えた尺度を用い、あるいは改良して、学業成績、学級雰囲気、学習への動機づけとの関連を測定してきたのである。例えば、佐藤(1993)および佐藤ら(1993)は、小中学校の教師のリーダーシップが、子どもの学校モラルに及ぼす交互効果を測定した。この研究も、結果的に、学級問題と学校問題をリンクさせた研究の一例であろう。他には、田崎(1981)は、学級の集団勢力の構造に影響を及ぼす教師のリーダーシップについて、佐藤(1976)は、学級雰囲気に及ぼす教師のリーダーシップの効果について、古城(1982)は、教師期待が学業成績に及ぼす影響について、それぞれ明らかにしている。

以上簡単にみてきたように、教育心理学における学級問題へのアプローチは、学習集団における諸心理の測定とそれに及ぼす影響要因およびその程度の測定にあると言える。学級における動機づけや凝集性が学校モラルに及ぼす影響を及ぼすかといった研究は散見されるが、この領域でもやはり、学級問題と学校経営問題を関連付けて研究しようとする流れは見られない。また、これほど多くの学級問題を扱っている研究が存在しているにもかかわらず、他領域との交流もほとんどないようである。

第5節 教育方法学

教育方法学においては、直接、学級経営と学校経営という用語を扱っている研究はほとんどない。しかし、授業を行う学級や学校教育を扱っている研究は多く見られる。これらの研究を大別すれば、教師と(学級)学習集団の関係について考察している研究と、学習者個人の学習成果を学校教育全体まで拡大させて考察している研究、の2つに分けられる。そこで、ここではこれら2つの領域における学級や学校の捉え方について概観してみたい。

1 教師と(学級)学習集団の関係

(1)学級集団における学習集団と生活集団

これまで教育方法学では、学級という集団の性格をめぐって、学級は授業のための組織（学習集団）か生活のための組織（生活集団あるいは自治集団）か、という議論が行われてきた。また、指導方法についても、一斉か個別かという論議が行われてきた。この場合、とりわけ個別化論者から一斉指導批判が強い。教育方法学において、学級という集団を捉える場合、①学級集団は教科・教科外の領域をこえて発展する、②指導方法を一斉指導か個別指導かのいずれかに絶対化することはできないという一定の特質を抽出することができる（山本・庄井・荒巻，1986，57頁）。換言すれば、一斉指導も個別指導も指導形態としては共存するものであり、優れた実践は両者を「集団から個へ」と「個から集団へ」という2つの方向性を意識しながら作り出してきたのである。

山本・庄井・荒巻(1986)は、教師と子どもの関係をその歴史的系譜から「一対モデル（群的学級観）」「聴衆モデル（集学的学級観）」「集団モデル（協働的学級観）」に類別している。「一対モデル」とは、中世・近世ヨーロッパによくみられた教師と生徒の一対一の個人的関係を基礎とする授業形態である。また、「聴衆モデル」とは、たとえばコメニウスの学級教授組織やベル・ランカスターの助教法に代表されるように、学級・クラスにおける一斉指導、一斉教授をさす。このモデルでは、一斉指導による経済的効率性、子どもの相互の刺激や競争心に注目して、今日の学級の基盤を形成してきたといえる。しかし、①子どもという個性的存在が「聴衆」＝集学的学級に埋没してしまう危険性を孕んでいた、②「聴衆」という「集団」は、真の意味での集団ではなく、効率主義的な集団、すなわちただ偶然に一緒に集まった集団という特殊性もあり、その集団からの離脱や逸脱が生じる可能性がある。しかし、今日注目を浴びている「集団モデル」は、①「一対モデル」における個別指導（個→集団）と「聴衆モデル」における一斉指導（集団→個）を指導形態として継承しているだけでなく、②学級が群や集団ではなく、子どもたちの自立・発達をつくりだす集団として考えられていることを特徴としている。山本・庄井・荒巻(1986)は、このモデルにおける個の発達と集団（学級）の発達とを媒介するものとして協働が重要であると指摘している。彼らの捉える協働とは、「①協働は、集団の共通の目標に向けられた目的志向的な活動である、②協働の過程では、個々人の力・能力を調整するための指導・管理が必要とされ、ルールや約束、または組織的保障として機関が形成される、③協働を遂行するなかで、参加者の間に交わりや相互関係が生じる」（59-60頁）という特徴を有している。この協働を通じて人が対象・事物に向かう「活動」と人に向かう「交わり」を統一することによって、子供たちに多面的な能力と人格の発達が促進される。そこで、学級集団においては、自治活動を土台にして、学習、遊び、しごとが子どもたちの主導的活動として行われる。学級は、子どもたちの発達をつくりだす基礎集団であり、そこで組織される協働のあり方は授業における協働を規定する。逆に授業で組織される協働は、その土台である学級生活全般における協働を規定する。山本・庄井・荒巻(1986)は、このことを認識しつつも、学級における他の諸活動（遊びやしごと）における協働の論理と授業（学習）における協働の論理は同じではなく、授業における協働は、人類の文化価値として高度に組織化された教科内容の習得を目的とした教授学的協働であると言及する。彼らのいう教授学的協働とは、「たんにあれこれの協働形態（時おり用いるグループ形態での学習

など)を意味しているのではない。そうではなくて、教師と子どもたちの学習活動における行為の特質を意味しているのである」(62頁)。このことは、①授業における協働を、グループ学習、小集団学習のような学習形態論に換言してはならないものであって、授業における協働は、こうした多様な学習形態の総体において可能となる、②授業における協働は、人間関係の指導そのものを目的としているのではなく、認識対象に規定されながら、その知的習得の生産性を豊かなものにしていく関係で把握される、③授業における協働は、学習にとって副次的な手段ではなく、人間が「学ぶ」という行為そのものが第一義的に人間どうしの「交わり」を要請する、の3つの特徴から捉えられる。つまり、授業における協働は、「一対モデル」や「聴衆モデル」にみられる与えられた知識の単なる受容活動ではなく、提示された新たな知識の主体的な再構成活動であり、絶えまない知的自己変革(自己創造)活動と考えるならば、「教科内容を習得するためにその内容を学級という集団へと媒介する交わり」(教科内容→学習集団)と「学習者一人ひとりが学習主体として自立するために学級という集団を教科内容へと媒介する交わり(学習集団→教科内容)」の2つの次元の「交わり」の質が相互に規定し合いながら発展していくことを通して、学習活動の達成を促すと同時に、学級という集団そのものを「自治的集団」へと高めていくのである。

ところで、この学級という学習集団とその集団が習得する教科内容との「交わり」において、その学習集団の自治的性格について論考した諸岡(1992)は、教科内容を学習集団の成立根拠として捉え、教科内容研究からその結果として従属する形で学習集団が生みだされるという大西(1971)の「学級集団づくり」の立場を次の2点から批判している。

1つは、大西氏の立場に従えば、学習集団は教科内容の結果的所産となり、学習集団が教科内容に影響を与えるという方向性が軽視されたり、無視されてしまうという点であり、2つは、そうした立場からは、学習集団は、教科内容研究から生まれてくるそれぞれの教科の授業における「集団の動かし方」「学習形態」を意味するだけのこととなり、学習集団の形成を固有の教授学的とりくみとして設定する意味を喪失するという点、である。

これに対して、諸岡(1992)は、学習集団から教科内容へという方向もあると述べている。つまり、学習集団の質が教科内容を規定する場合も考えられるという立場である。大西氏の捉え方では、教科内容に科学性、真理性がない場合、その内容についての子どもからの質問や疑問に答えることができないため、そうした子どもからの質問や疑問を生じさせないように、学習集団を管理し、教師が一方向的に内容を注入、暗記させる授業形態にならざるを得ない。しかし、諸岡氏の捉え方であれば、子どもからの質問や疑問が自由に出せる授業では、教科内容の科学性、真理性が問われるようになる。そうした学習集団の質を保障しようとするれば、おのずと学習集団は自治的・自主的な性質をおびてくる。このような意味で教科内容の科学性、真理性と集団における自治的、自主的性格とが関係してくる。

冒頭でも述べたように、学級という集団を捉える場合、教育方法学では、学習集団という側面と生活集団という側面があると考えられてきた。大西(1971)は、両側面が実際の学級の規定としては認めつつも、両者を分けて考えている。つまり、教科内容が学習集団を規定するため、本来学級は学習のために組織されたものであって、実際には生活集団とし

での役割を担わされていると捉える。しかし、いったん学級とは別に生活集団という役割を担う集団組織が編成されれば、学級は学習のための集団として切り離して考えられるようになるという(75-100頁)。そのことを反映して、学級集団に「討議－決定－実践－総括」という自治活動能力を教科外において訓練し、自治集団を生み出すことを「学級集団づくり」と呼んできた。そうして、指導の対象となる活動を教科外＝自治、授業＝学習、組織する集団を教科外＝自治集団(生活集団)、授業＝学習集団としたのである。けれども、諸岡(1992)は、やがては2側面が学校段階によって分化されることはあっても、どの学校段階の学級においても分化が目標とされるならば、発達論的視点を欠いた構想になるのではないか、子どもの発達を考慮に入れば、分化させるのではなく、未分化のままの方が学習を成立させる上で意義がある－特に小学校低学年においては－と学習集団と生活集団の未分化を積極的に評価している。

そうした師岡氏の2つの集団の側面をもつ学級の捉え方は、権藤・戸塚(1983)や住野(1990)の学級集団、学習集団の捉え方に共通している。権藤・戸塚(1983)は、吉本均氏の定義に従い、学習集団を、「みんなでわかりあう授業の創造を目指す教育実践の目標概念」と捉え、「みんなでわかりあう授業創造のプロセスを子どもに歩ませる、しかも全員の子どもを巻き込んだ集団的な共同体験の過程として歩ませること」をその教育的意義としている。そうした学習集団における授業とは、「学級の子どもたち全員が自らの生活台や内的条件に屈折させながら、発言し、生き生きと相互に援助し合い、批判し合い、かかわり合いながら主体的学習活動を展開する。そうした活動を介し、教科内容の本質の習得へ向けての問答・論争の過程を経ながら、互いに思考や認識を高め合い、深め合い、みがき合っ
て科学・芸術の真理・真実を共感・共有していく過程」(37頁)である。また、権藤らは、授業づくりは学級集団づくりと切り離して成立しえないし、また学級集団づくりは授業づくりを無視して考えることができないと指摘している。言い換えれば、「授業づくりは学級集団がどれだけ自主・共同の規律に基づく自立的集団となっているかということに規定され、逆に授業づくりの過程でどのような共同活動が組織され、規律する主体が育てられているかによって学級集団の質は規定されている」(38頁)といえる。そして授業における指導過程には次の2つの側面があると言及する。第一に、自主・共同の学習規律を中心とした集団づくりの側面であり、第二に、教科内容の本質へと迫ることをめぐる側の集団思考過程の組織化の側面である。これらの内容が意味することは、学習集団と生活集団を切り離して学級集団づくりを成立させることはできないということである。そして、「学級集団づくり」、あるいは「授業づくり」といった場合、学級集団の質は、子どもが共同しながら教科内容に対決できるような自治的・自主的な集団の組織化に求められるということである。

また、住野(1990)は、授業における学習規律を考察するなかで、戦後の学習規律論の系譜から学習規律の指導について3つの方向性が示されている。

まず、戦後の学習規律の指導は、「秩序の保持」をめざして集団的な学習行為・行動の指導を中心に、外的行動に偏って展開されてきた。しかし、本来、学習規律の指導は、集団的・共同的学习を作り出すために必要な学習行為を正しく評価できる価値観・学習観を

形成することを目的として行われる。そこで、住野(1990)は「意識と行動の統一としての学習規律を把握し、それを形成するための組織過程論を確立すること」(118頁)の必要性を述べている。

また、戦後の学習規律論は、授業外における生活指導分野において発展し、その後生活指導実践・理論の成果をそのまま授業にもちこむ形で、一方で「授業における集団づくり」論として、他方で「授業外の学級集団づくり」論として発展してきたと説明している。つまり、授業における教科内容の指導と学習規律の指導とを切り離し、双方を無関係なものとして捉えられてきたのである。これについて、「学習規律を学級集団づくりを基礎とした生活指導的なものに支えられつつ、教科指導固有なものとして発展させ、追求していくこと」(118頁)が必要だという第2の方向性を示している。

さらに、学習規律論における学習集団の「指導と管理」というこれまでの枠組みに対して「保護と要求」という新たな関係づくりと把握を求め、「①学習規律の指導を授業指導全体を通じての学習主体形成という観点と結びつけること、②教師の指導=要求によって、学習集団の自己指導能力の形成のために子どもたちの学習欲求を組織化すること、③それを支える集団の保護・相互援助を組織化すること」(119頁)を提案している。つまり、学習規律の指導をこれまでのように教師による一方的な「管理」という枠組みで捉えるのではなく、子どもたちを学習主体へと育てていく指導過程の一側面として捉え、それを実践的に追求していく必要性が指摘されている。

このように、住野氏の学習集団と生活集団の関係についての捉え方は、諸岡氏や権藤・戸塚氏のそれと一致している。

(2) 協働としての学級集団

上述のように、学級を学習集団と生活集団に切り離して考える従来の学級集団観から、学習集団と生活集団を切り離しては学級集団づくりは成立し得ないという知育と訓育の融合した形の新たな学級集団観へと変化してきた。このように、「学習集団による授業」として、知的なものと訓育的なものとの統一的な形成が目指されるのも、授業を確かな知識習得の過程として、同時に人格発達の過程として組織しようとするからに他ならない(湯浅, 1978; 藤原, 1975)。授業において、子どもたちが自主性をもち、かつ意欲的に学習課題に取り組むためには、そこで習得される教科内容がすべての子どもたちに共有されるべきものとして用意されていなくてはならず、内容習得過程において教師-子ども、子ども-子ども間の協働としての民主的な学習集団の組織化が不可欠である。このことについて藤原(1975)が心理学の立場から説明していることは興味深い。つまり、子どもたちの学習の動機づけの強い要因として学級集団の教育力があげられるという。子どもたちは「授業の内外で民主的な人間関係を築き、相互援助・相互要求の出しあえるような体制を確立するプロセスで、自主的・共同的に学習する意欲が高められる」(13頁)からである。

同様に、湯浅(1978)も、今日にみる知識の注入・暗記主義の授業の中で、その本来的な意味を失い、個人主義的競争に支配された学級において学習意欲を喪失しつつある子どもたちにとって、授業を集団的・自主的にとりくむ協働活動の過程として組織することが何

よりも重要であると指摘する。なぜなら、「個々バラバラではなく、相互に批判し援助し合い、また話し合ったり要求するといった学級のすべての子どもをまき込んだ集団的・協働的な認識活動の中でこそ、一人ひとりの子どもに学習への積極的な構えが形成される」(79頁)ことが期待されるからである。

以上のことから、自主的・協働的な学習集団は、子どもたちの学習意欲の向上に有効であることが推察される。そこで、次に森・家野(1986)の研究結果に注目したい。

彼らは、子どもたちが協働をして問題解決に取り組む小集団による学習活動を継続的に行うことによって、小集団そのものが小集団内の子どもたちの人間関係や活動に対する協力関係という点で望ましい方向に変容し、子ども一人ひとりに関してもリーダーシップ機能や小集団活動に対する参加意識が向上し、さらには学習内容に関する知識・理解も向上するといった教育効果を明らかにする実証研究を行っている。その結果、問題解決にあたって、「個の確立」を図りながら、「助け合い」「支え合う」小集団による学習活動は、小集団の人間関係や学習活動に対する協力関係の向上をもたらし、子ども一人ひとりについてもリーダーシップ機能や参加意識が向上し、さらには学習内容に対する知識・理解の獲得にも有効であった。このことから、学習集団といっても、子どもどうしの協働を学習活動にとりいれる場合、40名の集団よりも4～5名の班による小集団の方がより良い教育的効果が期待できるということである。

(3)個性化・個別化教育における学級集団

次に、個性化・個別化教育における学級集団の捉え方について検討してみる。そこで、まず、教育の目標に相当する「個性」と(学級)集団との関係について考えてみたい。

一般に、個性と集団は、二律背反するものと捉える傾向が強い。集団で教えると個性がその中に埋没してしまい、個性を育てることができないと考えるからである。このことは、観念的に個性を集団から切り離し、集団自体を固定的なものとして捉える点に起因している。確かに、集団それ自体が管理的・他律的であったり、集団成員が孤立的で人間的な関わりが希薄な場合に、個性は集団に埋没してしまう。しかしすでに「協働としての学習集団」のところでも述べたように、学習課題を共有しながら活動する集団はこのレベルにとどまらない。個性と個性とが社会的関係を形成し、関り合うことによって、集団そのものが自立的・協働的なものへと高まる可能性を持っているからである。したがって、自立的・協働的集団においてこそ、「個性」を最大限に促進できるといえよう。この「個性」について、庄井(1985)は、教授学の見地から「集団のなかにある「個性」というよりも、集団をつき動かす「個性」、すなわち、自己の立場を保持し、あくまで「自己を貫きとおす」ことのできるような「主体的個性」として捉えられなければならない」(73頁)と説明している。

この「主体的個性」を最大限に促進するために、今日ではその多くを一元的に「個別化」の方法論を用いたり、あるいは「個別化と集団化の結合」といった二分化された方法論を用いたりする。例えば、教科の授業では「個別」、教科外の授業では「集団」でとか、授業過程を「個別」で編成し、必要に応じて集団学習をとりいれるなどの二元的な捉え方を

している場合が多い。こうした捉え方の背景には、個性を伸ばすためには個別指導、集団性・共同性を養うには集団指導が最も効果的であるという指導観が根強く存在していることが考えられる。

しかし、庄井(1985)は、「個性」は集団指導のなかでこそ最もよく促進されうるし、また「集団性・共同性」は、個別指導をとおしてこそもっとも促進される(74頁)と指摘している。つまり、「学級という集団で授業をする際には、集団への働きかけはすべて個人への働きかけであり、逆に個人への働きかけは集団に影響を与える(74頁)と考えられるからである。庄井氏のこの見解に従えば、個別指導を行なう時は、常に「個性」を集団へと媒介し、集団指導を行なう時は、集団の中に存在する個々の個性を相互媒介し、それらをいっそう促進、伸長させるように配慮しなければならない。

では、実際に、学級という集団のなかで「個性」を促進、伸長させるためには、指導者側にどのようなストラテジーが求められるのであろうか。庄井(1985)は、本質的に「集団指導のかかわり合いのなかで、一人ひとりの子どもがいかに「主体的個性」として、自己の立場をとりきれるか、あるいはとりきらせることができるか(74頁)が問題であると指摘した上で、そのストラテジーとして3つの視点を提示している。

1つは、「小集団における対話づくり」である。小集団による学習には、①すべての子どもが発言する機会が得られ、学習への全員参加がしやすくなる点、②建前を気にせず本音で話ができる点、③子どもたち相互の意見を交流させたり批判させやすい点、④子どもたちの学習ニーズが出しやすく、自主的・共同的学習規律が作りだしやすい点、などの特徴があるが、その他にも、集団内の対話の結果として、それぞれの子どもの立場を自覚させることができるといった利点がある。

2つは、「対立を顕在化し、立場をとらせきる教材・解釈づくり」である。子どもたちは共通の教材に集団的に取り組み、そのなかで独自の立場をとりつつ、独自の道程をたどって普遍的な知識を習得する。その結果として、一人ひとりの個性をいっそう促進、伸長させていくのである。

3つは、「学力不振児に対する個性的「強さ」の発見と「自己尊敬」意識の形成」である。つまり、子どもたちが多様な立場をとりながら集団における共同的な問題解決のプロセスのなかで、「自己尊敬」意識を形成させ、それを積み重ねることによって自分から主体的に「遅れ」を克服していくのである。

(4) 授業モデルとしてのドラマにおける学級集団

また、授業過程はドラマ的な性格を多く含んでいることに注目し、従来のように授業における教師と子どもの関係を「主観-客観」の関係においてではなく、授業主体(教師)と学習主体(子ども)という「主体-主体」の応答的關係においてとらえるモデル・・・

(中略)しかも、その応答的關係が「教師-子ども」から「子ども-子ども」の集団的応答關係へ発展していくことを見通したモデル(深沢, 1982, 36頁)として授業におけるドラマ論(ドラマトウルギー)を提起した深沢(1982)は、授業におけるドラマ的性格として、①子どもの感動や驚きや行為を呼び起こす教師の働きかけ、②からだをそなえた主体

としての子ども、③働きかける行為と応答する行為との相互作用としての対話によって展開する授業、④対立・矛盾によって対話・問答の過程が展開する授業、⑤ヤマ場とカタルシスのある授業、の5点を抽出している。このことから、ドラマ論においては、学級集団を教師の客体として、あるいは教師の主体として捉えるのではなく、教師と学級集団、あるいは教師と学級集団成員とを主体-主体として、さらには学級集団成員間を主体-主体といった相互主体的な関係として捉える傾向にある。ここでは、直接学級集団を射程に入れた固有のドラマ論ではないにしろ、「教室のなかに教師と子どももからだをそなえた「行為的存在」としているということ、教師はからだとことばで働きかけることによって子どもの内面に発見や感動や問題をひきおこそうとすること、また子どもも「からだをそなえた主体」として授業に登場し、その展開過程に寄与しようとする、そうした根源現象において授業は教室という舞台に展開されるドラマだといえる」（深沢、1982、38頁）という記述から、ドラマ論を授業過程における学級集団の学習活動のあり方へと発展させて考えることも可能である。

(5) 教師の教授行為と子どもの学習成果における学級集団

ここでは、教師の教授行為と子どもの学力との関係について、アメリカにおける「教師の有効性研究(teacher effectiveness research)」の一つに位置づくプロセス-プロダクト(process-product)研究とその成果を明らかにした小野(1982)の研究の中に学級集団の捉え方をみることにする。

小野(1982)によれば、教師の有効性研究の歴史は、3つの期に分けられる(45-46頁)。研究の初期段階において、教師の有効性は、教師の個人特性、パーソナリティにあるとみなされていた。高校生を対象にした優れた教師イメージの研究や教育の専門家の考える教育効果の高い教師像の研究などがあったが、研究の数は多いものの、教師の個人特性と教育効果の関係について決定的な結果は得られなかった。

第2期では、視点は現実の教師に移ったが、有効性は教師の採用する教授法の効果の違いに関係していると考えられた。この場合の研究方法は、2つ以上の学級を別々の方法で教え、知識の増加の平均を比較することで、最も有効な教授法を見つけ出すというものであった。しかし、一貫した研究結果は出ていない。

第3期が、プロセス-プロダクト研究である。プロセス-プロダクト研究では、有効性は、教師の教室での教授行為(プロセス)と子どもの学習効果(プロダクト)の関係で法則化される。この研究では、教師変数を有効性の指標に直接関係づけ、子どもの学習成果との相関関係を通して、因果関係の推論、予測が行われる。

しかし、小野(1982)が述べているように、プロセス-プロダクト研究では、教師は何をしたかを強調するあまり、その行為に対して子どもがどう反応したのかということがあまり重要視されていない。また、学習における教師の役割には注目するものの、学習に果たす子ども自身の役割や学級集団の果たす役割はその視野に入っていないのである。また、カリキュラムの及ぼす影響も考察の範疇から外されている。けれども、プロセス-プロダクト研究では、それまで学級経営行動が教授行動の2次的なもの(教科指導のための条件

整備的機能)として考えられてきたものを、授業場面では教授行動と経営行動とが不可分な相互依存的関係にあると捉え、授業の効果として学級経営行動が子どもの学習到達度とも関連があることを明らかにしてきている。

(6)生活綴方における学級集団

生活指導と文章表現指導との社会的歴史的に特殊な結合態としての生活綴方は、その成立以来、常に子どもの内面を重視し、それを踏まえた教育指導を考えてきた。生活綴方が生活指導や文章表現指導と基本的に異なる点は、「ありのままに描く」リアルな文章表現に基づく教育指導にある。戦後の生活綴方研究では、生活綴方を通して、子どもの認識における感性的ないし悟性的なものを理性的認識の形成を図る教授との関連で把握するという考え方が主流をなしていた。この研究によって得られた成果を基に理論化されたものが「生活綴方的教育方法」であり、これは各教科の指導や学級集団づくりなどの各場面に応じて利用されてきた。佐藤(1978)によれば、生活綴方による教育実践では、子どもの書いた綴方を学級内で討論することがよくあるという(57頁)。その場合に、討論の素材を誰のどの作品にするのか、という判断を一定の根拠に基づいて慎重に行われてきた。その根拠とは、討論によって作品を書いた子ども自身と学級全体の子どもをより高次の認識の段階へと導くことができる、という見通しである。つまり、作品を書いた子どもの「発達＝自己運動(内的矛盾を止揚しようとする内的運動)」の原動力となる「内的矛盾(子どもの新しい欲求、関心、志向と、彼の発達水準との間にある矛盾)」への指導が、学級の子どもたち全体としての認識の「内的構造(子どもの認識全体を個性的に性格づける構造)」のあり方とうまくかみ合うかどうか、という判断に基づいている。佐藤(1978)は、『生活綴方と教育』(1966年、明治図書)の著者である小川太郎氏の論に依拠し、生活綴方の特質の一つとしてヒューマニズムをとりあげ、生活綴方を学級での実践にとり入れる教育的意義を「自己と他人の生活の感情と意見の正しい認識に基づいて、お互いの人間としての同一性を確認し合う」ヒューマニズムを育てることができると示唆する(57-58頁)。つまり、生活綴方は、子ども一人ひとりの自主的な発達を促すだけでなく、子どもたちが自主的、主体的に自分たちの疑問や意見を高い次元で止揚させながら学級集団を創造していく「学級集団づくり」が目指されていたといえる。

2 個人の学習成果と学校教育との関係

次に、教育方法学における個人の学習成果と学校教育との関係について検討したい。そこでとりあげるのは、アメリカ教育界におけるガイダンス研究の第一人者であるジョーンズ(A. J. Jones. 1871-1963)のガイダンスの理論とケルシェンシュタイナーの性格、労作教育論を中心に「ガイダンスの教育的考察」を行った渡辺氏の研究である。

ジョーンズはガイダンスの意味を明確にするために心理学的な見地からガイダンスと教育との関係を明らかにしようとした人物である。彼の主張によれば、ガイダンスは教育であるが、教育のある側面はガイダンスではないという。彼のいうガイダンスとは、「生涯において賢明な選択や適応をなそうとする個人に対する他者からの援助である。しかも、

その援助は他者による強制や統制ではなく、当面する諸問題に対して、それらを自己の問題として自ら解決せんとする能力の育成に向けられるもの」(渡辺, 1978, 47 頁)である。しかし、彼のガイダンス論は援助の方向性の必要性を指摘してはいるものの、それにとどまり子どもたちの向かうべき対象そのものを明確にしていなると渡辺氏は批判し、心理学的な考察ではなく、教育学的な考察が必要であると指摘する。そこで、渡辺氏はケルシエンシュタイナーの性格、労作教育論に示唆を求めている。

ケルシエンシュタイナーの教育の中心点は倫理的人格の陶冶にあり、彼の性格教育、労作教育、公民教育論はすべてここに統一される。彼の性格教育は、「個々人の個性を尊重し、それを基盤にして性格へ、さらには本来の意味における性格—倫理的人格—へと発展させること」(渡辺, 1978, 48 頁)であり、その本質は文化財による「魂の覚醒」にあって、その覚醒によって普遍妥当的な価値を獲得することである。ここに教育的なガイダンスの本質がある。つまり、現実の個性的人間を、魂の内的覚醒に向けて指導・援助することこそ、真の意味でのガイダンスと言える。この魂の内的覚醒、すなわち文化財の内在的陶冶価値を喚起するように組織立てられた学校が「労作学校」である。

労作学校の生徒たちは「労作をともにすることによって、自己の特殊な価値の完成を目指すだけでなく、自分が所属する特定の社会やグループの発展を願い、一つの道徳的協同社会の建設に寄与すべく努力する。これにより、主観的人格価値は客観的価値へと転化する。このように、生徒たちは労作協同社会に参加し、その協同体の目的の理解のもとに活動し、他の成員との相互交流によって、自らのうちに感性や責任感を発展させる。かくして生徒たちは道徳的価値を獲得する」(渡辺, 1978, 51 頁)のである。

それ故、ケルシエンシュタイナーは、「道徳的特性は社会的財のなかでのみ獲得されるのであるから、労作協同社会の原理はすべて学校の組織にとって、それが実行される場合は何時でも根本原理である」(渡辺, 1978, 51 頁より孫引き)と述べて、労作協同社会の精神を学校経営に採用することを強調したのである。

以上のケルシエンシュタイナーにみるガイダンス観によって渡辺(1978)は、教育的意味におけるガイダンスを「生徒自らが直面した諸問題を自己の課題として自主的に受けとめ、その解決への努力の過程において、対象のなかに没入して、自他の相互交流のなかで、即事態的態度(いわゆる道徳的倫理的態度)を確立するよう教師によってなされる助成活動である」(51 頁)と定義している。この定義に従い、彼は、現代の学校教育を再検討し、再編成することは、現今の教育の諸問題や諸現象の根本的な解決に光を当てることができるとして、3つの視点、すなわち①子どもたちを本質的に理解し、それに基づいて彼らの自主性、自発性、自己選択性などを尊重すること、②子どもたちの選択すべき対象、向かうべき目標を明確にすること、③子どもたちをかかえる目標に向かわせるように助成する教育者のあり方を明確にすること、を提言している。

以上にみるように、教育方法学では、学校教育をとりあげる場合、学校の教育目標を達成するための方法論を提示することが多く、結局のところ、その教育目標を達成すべく子どもたちへの教師の指導方法・理論に還元される。また、学校教育全体を主眼においた方法論研究の数についても、学級集団や教室での授業における方法論研究に比べると、その

数は少ないのが現状である。

第6節 教育工学

教育工学に関する研究において、学級経営や学校経営の扱われ方を概観した場合、特に顕著な傾向は、学校教育や学校経営といった、謂わば学校レベルを対象にした研究はあまりないということである。むしろ、教育工学の研究では、主に授業場面に限定した授業研究が多い。したがって、ここでは授業における学級集団や学級経営の捉え方に注目したい。しかし、授業における学級経営行動を直接扱った研究について、日本教育工学編集の学会誌『日本教育工学雑誌』の過去の文献を概観すると、浅田・佐古(1991)による研究と香川・吉崎(1990)のみに限られる。このことから、教育工学に関する研究では、授業場面における教師と(学級)学習集団との関係に触れている研究、あるいは授業場面における学習集団の特性を取り扱った研究が、ここでのレビューすべき文献に該当すると思われる。そこで、ここでは、①授業における教師の教授行動と意思決定に関する研究と、②授業における学級経営と経営行動に関する研究、③授業における子どもの学習過程に関する研究、の3つの研究カテゴリーから(学級)学習集団を概観していきたい。

1 授業における教師行動と意思決定に関する研究

授業研究の動向の一つとして、授業評価の重視があげられる。我が国では、児童・生徒からの評価研究の数が少なく、研究の大半は観察者からの評価である。そこで、吉崎・水越(1979)は、児童(小学5・6年生)の目を通して授業を評価するための尺度の作成を主な目的として調査研究を行っている。その際、尺度の有効性を検討するために、二つの学級の事例研究も同時に行っている。児童(6月は615名、10月はそのうち610名を対象)による評価は、約1ヵ月間の理科の授業を対象として、6月と10月の2回にわたって行われている。また、評価項目は、教授行動(教師)、学習行動(児童)、学習集団雰囲気(学級)の3つに限定されている。

因子分析の結果、①教授行動については、「学習の仕方の指導」「自主性と信頼関係を育てるための配慮」の2つの尺度、②学習行動については、「自分の考えにもとづいた発言」「授業への集中」「探求意欲に支えられた自主的行動」「正確な知識・技術にもとづく積極的な実験・観察」の4つの尺度、③学習集団雰囲気については、「活発さと明るさ」「規律とまとまり」「優しさと温かさ」の3つの尺度が作成された。これらの尺度の信頼性はかなり高く、教授行動における「学習の仕方の指導」と「自主性と信頼関係を育てるための配慮」の尺度について、それぞれ「高得点群」と「低得点群」に分類し、学習行動尺度と学習集団雰囲気尺度を算出し、分析したところ、④「学習の仕方の指導」が十分になされている学級は、不十分な学級よりも、児童の発言行動及び優しさ、温かさの集団雰囲気の点で優れており、⑤「自主性と信頼関係を育てるための配慮」は、10月段階になると児童の学習行動と関係してくることが明らかにされている。

また、吉崎(1983)は、授業「実施過程における教師の教授行動は、複雑な情報処理の後になされる意思決定の結果である」(61頁)と捉え、教職経験、題材経験、性別、専攻学科といった教師の特性によって、授業のポイント場面での意思決定にどのような違いがあるのかを検討している。その際、録画された授業のポイント場面でVTRを中断させ、教師に教授行動の意思決定を求めるといった「VTR中断法」によって、被験者に2つの授業の意思決定場面(中堅教師が実施した小学校6年の算数の授業のポイント場面)で、VTRを中断させ、「あなただったら、次にどのような行動をとりますか」という設問を提示し、その理由をたずねるという方法を採用している。この方法を用いて、小学校の教師245名を対象に2つの意思決定場面での行動選択肢とその行動選択理由の選択肢に回答を求めている。

その結果、①教職経験や題材経験の多い教師は、少ない教師よりも危険性の高い決定をしていた、②男性教師は女性教師よりも危険性の高い決定をしていた、③経験の多い教師が授業目標に注目して意思決定していたのに対して、経験の少ない教師は児童に注目して意思決定をしていた、ということが明らかになっている。

さらに、吉崎(1986)は、小学校5年の社会科の授業と中学校2年の数学科の授業を研究対象としながら、授業者自身の目を通して、「授業過程における教師の意思決定」を分析するとともに、教師の意思決定と授業行動との関係を明らかにしている。彼は、授業者自身が「授業過程における教師の意思決定」を分析するためのカテゴリー・システム、すなわち意思決定の内容を第1カテゴリー(意思決定の対象)と第2カテゴリー(意思決定の確信度)とを組み合わせて分類するシステムを開発し、これら2つのカテゴリーから、教師の意思決定の特徴を明らかにするために、「計画変更決定率」と「即時的決定率」という2つの指標を考案している。

結果として、この2つの指標から、やや高い計画変更決定率が子どもたちに対して効果的な教授行動に結びつくのは、「計画と実態とのズレ」が比較的大きい場合であり、やや計画変更決定率が子どもたちに対して効果的な教授行動に結びつくのは、「計画と実態とのズレ」が比較的小さい場合であることが明らかにされている。

以上の吉崎氏による教師の意思決定研究の成果をもとに、岡根・吉崎(1992)は、熟練教師(小学校教師2名)と実習生8名を対象に、インタビュー調査を実施し、設計段階で予想しなかった反応が子どもから出た場面で、教師はどのような知識や理念を基に意思決定しているのか、またそれらの知識や理念は設計段階での意思決定とどのような関係があるのかを、彼らが開発した「即時的意思決定カテゴリー」と「背景カテゴリー」から明らかにしている。

その結果、「即時的意思決定カテゴリー」による分析では、①実習生は、授業設計において教師が意図した答えが返ってくる場合しか考えておらず、どんな予想外の反応が出るか、どんな場合に予想外の反応が出るかが予想できない、②実習生は計画した指導過程に対応策を付け加えたり、修正したりするのに必要な知識や授業に対する考えが不足している。ところが、熟練教師は予想外の反応に対して適切な対応策をすぐ思いついていることは、計画段階で発問-反応の関係で予測するためのさまざまな教授知識が豊富にあるから

である、ということが明らかにされている。

また、即時的意思決定の理由である「背景カテゴリー」による分析では、①実習生、熟練教師ともに教授方法知識から意思決定することが多い、②実習生はズレを教材知識・教授方法知識から意思決定している場面が多いことから、教科の観点からどう教えようか考えているのに対し、熟練教師は、生徒知識・教育観などから意思決定している場面が多いことから、教材の枠をこえた、その教科で目指したいことを明確に持っている、と結論づけている(177-178 頁)。つまり、以上の結論から、熟練教師は生徒知識からそれぞれの子どもがどの程度のことなら理解できるのかを判断しながら意見をとり上げたり、予想外の質問が出て、その意見が計画とどのような関係にあるのか、また計画をどう修正すればその意見をとり上げられるのかを即時的に判断できるのである。つまり、実習生の即時的意思決定の能力不足は、生徒知識、教材知識、教授方法知識の不足に起因していると指摘している(178 頁)。

2 授業における学級経営と経営行動に関する研究

小学校教師は4月に新しい学級を担任すると、授業づくりをしていくなかで意図的に学級集団づくりを試みる。そこでよく教師が用いるのが授業ルーチンである。この授業ルーチンとは「授業が持っている複雑さをある程度まで軽減し、授業に秩序と安定をもたらすところの、教師と生徒によって共有化され定型化された一連の授業行動(すなわち教授行動と学習行動)」(香川・吉崎, 1990, 112 頁)のことである。香川・吉崎は、①VTRやTRによる授業の録画・録音どりと、②教師のインタビューを通じて、小学校1年生を担当した中堅教師(1名)と若手教師(2名)が4月からどの時期に、どんな機能をもった授業ルーチンをどんな場面で導入していくのかを観察・分析し、さらにそれがどの程度維持されていくのかを実証的に明らかにしている。

この研究では、以下のことが明らかになっている。まず、授業ルーチンの導入時期とその機能については、授業ルーチンは、3名とも5・6月の時期に比べると4月の時期に多く導入されている。4月に導入される授業ルーチンは、「学習の準備・整理・後始末に関するルーチン」と「話し方・聞き方に関するルーチン」がほとんどで9割を占める。それが、5・6月になると、それらのルーチンは減少し、「特定の教科に関するルーチン」と「人間関係に関するルーチン」が多く導入される。つまり、3名の教師とも4月の時期に教科を越えた基礎的なルーチンを多く導入し、授業成立のための地盤を固め、5月頃から学級集団雰囲気をもたせるルーチンを含んだ発問の仕方のルーチンや、特定の教科でのルーチンを導入していく。その過程では、導入したルーチンを繰り返し何度も教えたり、間違えたら注意を与えたり、よくできたときには誉めたりしながら維持させ、新しい高度なルーチンを導入して授業づくりや学級づくりをしていく様子が読み取れる。

次に、そのルーチンの維持の程度については、1学期の終わり頃の7月と2学期の初め頃の9月でルーチンの維持について調べているが、「学習の準備・整理・後始末に関するルーチン」と「特定の教科に関するルーチン」の維持率は7月も9月も高く、変化はない。しかし、「話し方・聞き方に関するルーチン」と「人間関係に関するルーチン」の維持率

は7月に比べ9月は低く、これらのルーチンは維持されにくいことが確認されている。

また、浅田・佐古(1991)は、これまでの学級経営に対する2つの捉え方、つまり、「経営は単に教授行動の条件整備的機能を担うもの」(105頁)という捉え方と、「授業を教授行動の主たる場面とするのに対して、授業外活動や行事などを経営行動の主たる場面とする」(105頁)という捉え方に対して、「授業場面においては教授過程と経営過程とは不可分の関係にあり、両者は相互依存的である」(106頁)という観点から、教職経験17年目の女性教諭の事例研究をもとに授業場面における経営行動を抽出し、経営行動の発現に関するモデルの提起を行っている。抽出された経営行動は、以下の3点に分類されている。

まず第1に、教師行動を「暗示的インストラクション(授業の流れを維持ながら、集団運営機能、あるいは教師の人間観に基づく成長目標の達成機能の達成の意図を併せ持つもの)」と「明示的インストラクション(教授機能は有さず、集団運営機能と成長目標達成機能をもつもの)」というように行動形態によって分類している。さらに、経営機能を有する教師行動は、授業計画との関連から、「計画的行動レパートリー」と「即時的行動レパートリー」に分けられている。

第2に、教師行動を経営行動の対象、すなわち個人、集団、学級全体によって分類されている。

第3に、教師行動を経営行動の機能、すなわち①授業場面の構造化と維持、②授業への参加促進、③成長目標の達成によって分類されている。

これらの経営行動の分類をもとに提案されたモデルは、授業機能と経営機能を併せ持つ教師行動に注目し、その行動が発現することに関わる要因群として、ターゲット行動(子どもの行動)解釈の要因群および経営行動選択可能性の要因群を想定している。このモデルの特徴としては、①教師間あるいは同一教師内における経営行動の違いを記述している点、②授業実施過程における即時的経営行動だけでなく、計画的経営行動も記述している点、③教師の主観的判断に基づく経営行動の発現を記述しようとするもので、実際の経営過程を含んだ授業場面の多角的分析が可能になる点、等があげられる。

3 授業における子どもの学習過程に関する研究

授業は「教材内容に関わる既存知識(旧情報)と提示された教材内容に関わる新しい知識(新情報)を適切に結びつけることによって、学習者自身が新たな知識構造(スキーマ)を再構築していく知識獲得の過程である」(渡辺・吉崎, 1991, 73頁)と言われる。つまり、学習者が授業場面においてどのような内的過程を経て知識構造を築きあげているのかを把握できれば、学習成果と授業との関係だけでなく、学習者がもつ理解の仕方の個人差も明らかになってくる。しかし、内的過程を明らかにする方法は未開発の状態である。

そこで、渡辺・吉崎(1991)は、授業における児童の認知(思考・理解)・情意(興味・関心)過程を把握するために、小学校6年の理科の授業を題材にして、いくつかの再生刺激条件を検討し、手続き、時間、報告内容の観点からみて優れた再生刺激法(stimulated-Recall Technique)を明らかにしている。

結果として、次の4点が得られた。①VTRによる再生刺激場面は、教師の後方より前

方を写した画面が適当である、②質問紙法とインタビュー法による報告内容の質と量について比較した結果、方法による差はほとんどみられない、③調査時間が短時間で済む方法は、再生刺激場面を教師が決定し、質問紙法で児童に報告させる方法である、④児童がVTRを中断して思ったり考えたりしたことを質問紙に記録した授業場面のうちで、VTRを中断した場面の半数以上は共通している。主な場面は、教師の主発問、教材の提示、児童の実験である。

また、吉崎・渡辺(1992)は、再生刺激法を用いて小学校6年・理科と小学5年・算数の授業における子どもの認知過程(授業において子どもが教材内容について考えて、ある知識を獲得するプロセス、つまり思考・理解のプロセスを意味する)を把握するとともに、子どもの認知過程を各授業場面や個人特性との関係の中で検討することを通じて、子どもの自己報告の内容を分析するためのカテゴリー・システムや観点を提案している。その結果、次の4点を明らかにしている。①単元を通して、学級の子どもの理解状態の変化がわかる。つまり、どの授業場面で正しい結論を得ている子どもが多く、どの授業場面でこのような状態にある子どもが少ないのかがわかる。②学習するにつれてほとんどの子どもが理解できていく授業場面や子どもが理解できていく授業場面や子どもが突然理解できなくなる授業場面など、特徴ある授業場面が抽出された。③学習成果の高い子どもは、絶えず既有知識(先行知識)や既有経験を活用している。④普段よくできる子どもでも、重要な授業場面でつまづいたことがそれ以降の学習不振につながる。

さらに、渡辺・吉崎(1993)は、先の研究で再生刺激法を用いて得られた「授業における認知・情意過程」の結果が、単元構成案の修正や次時の授業の設計に、どのように役立てることができるのかを検討している。その結果、再生刺激法による再設計のための手がかりと、授業者の観察による手がかりとの比較では、①再生刺激法を用いることによって、教師は授業中の観察だけでは得られなかった、授業改善のための多くの手がかりを得ることができた。また、再生刺激法の結果が授業の再設計にどう結びついたかについては、②「教師が授業時数を修正しなければならなかった場面では、単元前に予測できなかった教授知識が不足していたこと」「授業者が単元構成の順序を修正する場面では、その授業の直前だけでなく、それまでのいくつかの授業の中に、指導の順序の変更の手がかりがあること」「再生刺激法から得られた授業再設計のための手がかりには、授業者と子どもとの考え方のズレや、授業者が予測していなかった子どもの考え方などがあった」「再生刺激法の結果から授業者は子ども一人ひとりの学習状況や、学習特性なども把握できた」などの具体的な指導上の手だてが明らかになっている。

阿彦・吉崎(1992)は、小学校6年生の物語読解学習を対象とした授業場面において、話し合い活動が児童の読解過程にどのような影響を及ぼしているのかを明らかにしている。その結果として、以下のことが明らかになっている。①児童は、話し合いによって、自己の理解のモニタリングを行っている。②児童は、モニタリングの結果として、読み落としていた情報の補完及び増幅を行っている。その際、児童には「読みのスキル」が必要となる。③話し合い活動は、符号読解(照合、再符号化)、逐語的理解(心的辞書へのアクセス、言語分析)、推論的理解(統合、要約、精緻化)、理解のモニタリング(目標設定と方略の選

扱、目標到達のチェックと矯正)といった「読解の過程」のうちの理解のモニタリングに強い影響を及ぼす。

坂元・島田・木村・永岡(1976)は学習意欲を育てる方法を開発する第一歩として、学習意欲が高いと思われる児童・生徒の行動特性の分析を行い、その構造を明らかにし、それに基づいて学習意欲を開発するための具体的な目標を設定することを試みている。この研究では、教師、児童・生徒を対象とする3つの調査を予備調査対象のべ約520名、本調査対象、教師721名、児童・生徒482名に行っている。因子分析、クラスター分析などにより、学習意欲が高い児童・生徒の行動特性の構造を調べたところ、11種の解析によって、「活動性」、「協調性」、「言語性」などと命名できる複数の因子が抽出され、学習意欲が多面的に捉えられていることが示されている。さらに、これらの諸因子に負荷の高い極を統合して8つの類型(「つなげる子」「ひろげる子」「もとめる子」「おしだす子」「まもる子」「まとめる子」「つめる子」「つくる子」)にまとめている。

大原(1983)は、これまで経験的に認められてきた教師の身体動作が児童・生徒の学習に及ぼす影響を、実際の授業場面において実験により検証している。この実験では、教師の言語行動としては物語の朗読を、それに伴う身体動作としては例示的動作をとりあげる。そして、この例示的動作が音声言語による教師の朗読内容を補足し、児童・生徒の短期的な学習定着(朗読内容の語句の記憶)を高めるという仮説を検証している。

そこで、実験では、①動作学におけるP. Ekmanらの分類から例示的動作をとりあげ、教師の動作の分類を試み、②その分類を用いて、1クラスを2分し、交替群法を適用し、例示的動作の有無による教師の物語の朗読が児童・生徒の学習に及ぼす影響を調べている。実験結果から、例示的動作の伴う教授方法が、学習効果の高いことを明らかにしている。例示的動作は、朗読内容の教師発言を反復、補足、アクセントづけ、あるいは調整の機能を視聴覚に訴え、その内容の定着の度合いを強める効果があると指摘している(大原, 1983, 82頁)。

根本(1991)は、教師が実際に教室で用いる統制の方法の因子を抽出し、その種々の統制法を小、中、高校の教師がどの程度用いているのかを比較検討している。147名の教師(小学校教師48名、中学校教師59名、高校教師40名)を対象に教師の統制についての質問紙調査を実施し、因子分析を施した結果、「説諭による統制」「子供同士のかかわりによる統制」「罰による統制」「叱責による統制」「待つことによる統制」「率先垂範による統制」「賞賛による統制」「父母との関わりによる統制」といった教師の統制法に関する8つの因子を抽出している。また、各種の統制法の使用頻度を比較してみると、「罰による統制」や「叱責による統制」よりも、「説諭による統制」や「賞賛による統制」の方が多く用いられている。また、小学校教師、中学校教師、高校教師の各統制法の頻度を比較したところ、小学校教師は「説諭」や「賞賛」、「率先垂範」などによる統制を多用している。中学校教師は、小学校教師と同様「説諭」「賞賛」による統制を多用している。しかし、高校教師よりも「言語的叱責」を多用する傾向にあって、中学生の指導の困難さを示している。高校教師は、「言語的叱責による統制」および「1対1で話し合う」「ふだんから人間関係を密にしておく」等の項目の頻度が低い。逆に「率先垂範による統制」「子どもの自発性

にまかせる」等の項目の頻度が高い。

また、奈須・市川・堀野(1991)は、児童・生徒の学習に対する統制感と学業成績との関係を明らかにしている。ここでいう統制感とは「自分が外的あるいは内的環境における事象を自分の意図に基づいて変化させうる、ということに関する認知」(85頁)のことである。これを児童・生徒の学習にしばって考えるならば、自分の意図に基づいて、自分の学習行動を行い、それに伴って望むような学習結果を得ることができる、と感じているかどうかといったことになる。つまり、学習に対する統制感が高ければ、積極的に学習行動を展開する傾向が強まり、その結果として学業成績も改善、向上する傾向を示すと考えられる。

そこで、理論的な検討に基づいて設定された、統制感の4つの側面(ある行動をとることによって事象を好ましい方向に変化させうるかどうか=行動と結果の随伴性、事象を好ましい方向に変化させるために行うべき行動を具体的に考えだし得るか=手段的活動の考案可能性、手段的活動を自身の意図のもとでやっているという感覚=行動始発の自己決定、遂行過程での自己決定性)について、それぞれを測定する尺度を作成し、小学5・6年生および中学1年生のべ369名を対象に実施している。調査対象のうち、小学6年生118名について、この尺度と学業成績との関連を検討したところ、性差が認められ、男子では「手段的活動の考案可能性」が、女子では「遂行過程での自己決定性」が主に学業成績と関わっていることが統計上明らかになっている。

<実証編>

第3章 「学校経営と学年経営と学級経営との関係」 に関する自由記述分析

諏訪英広

第1節 本章の目的

前章で検討してきたように、学級経営に関する先行研究においては、学校経営との連続性や関連性に視点を置いた研究がほとんどない。しかしながら、現実の学校においては、学校経営と学級経営さらには学年経営それぞれが全く別個のものと理解されているとは考えにくい。

そこで本章では、「学校経営と学年経営と学級経営との関係」について実際の校長・教務担当者・学年主任がどのような考えを持っているのか、また実際どのように行動しているのか、1997年度に実施した全国調査における自由記述の結果を分析し、その特質を明らかにすることを目的とする。

第2節 調査の概要

①調査対象

調査は、全国学校総覧（平成9年度版）をもとに小学校924校、中学校892校を無作為抽出し、校長、教務担当者、最高学年の学年主任を対象に実施した。

②調査方法

郵送による質問紙調査法を採用し、一括返送してもらった。

③調査期間

1997年1月20日～2月末日。

④発送・回収・採用結果および基本属性

発送、回収された調査票数、採用数（率）および回答者の基本属性は表1の通り。なお、この「採用数」について若干説明すると、今回は、「同一学校3名とも有効票で返送され、かつ、単級学級でない学校」のデータのみを使用することとする。

表 1

	発送数	回収数	無効数	有効数	採用数	採用率	性別	
							男性	女性
小学校校長	924	420	0	420	223	24.1%	90%	10%
小学校教務担当者	924	420	3	417	223	24.1%	75%	24%
小学校学年主任	924	402	35	367	223	24.1%	54%	46%
中学校校長	824	369	4	365	278	31.1%	98%	2%
中学校教務担当者	824	370	5	365	278	31.1%	86%	14%
中学校学年主任	824	364	6	358	278	31.1%	80%	20%

注：小学校教務担当者のみ性別に関して無答が2つあった。

第3節 分析の方法

本調査では、小中学校の校長、教務担当者、最高学年の学年主任1名ずつ計6名に対して、「学校経営と学年経営と学級経営との関係」について「先生ご自身のご意見をお聞かせ下さい」と自由記述形式で問うている。

分析作業の流れとしては、まず小学校校長の記述内容を筆者が概観した上で、暫定的に12のカテゴリーを設定した。次いで、全記述内容を初めに設定したカテゴリーに分類した。この作業を終えた後、再びカテゴリーを設定することにした。結果、計10のカテゴリーに決まった。最終的には、6名分の記述内容を10のカテゴリーに分類し、記述比率（記述数合計÷実数）を算出した。

分析結果の説明に入る前に、一つ断っておきたい。それは、カテゴリー設定、記述内容のカテゴリーへの分類等の全作業は筆者一人で行ったものであり、かなりの恣意性が含まれていることは免れ得ないということである。

第4節 カテゴリーの特徴と記述内容例

①「学校経営方針・理念・目標のもとに学年経営、学級経営はなされるべき」

最初の作業で小学校校長の記述内容を概観した時、学校経営方針、学校の教育理念あるいは校長の教育理念、学校教育目標などの具現化のために、学校経営、学年経営、学級経営は存在しているとする考え方が圧倒的に多かった。確かに、多くの学校経営関連の文献でもこのことは言われているし、言わば、管理職にとっては、「常識的な」回答であるのだろう。②以下のカテゴリーにおいても、内容的にはこのカテゴリーと重複するものがあるが、ここでは、「方針、理念、目標」という言葉が見られる場合にカウントした。

<記述例>

「学校経営の方針が具体的な形で学年経営、学級経営に生かされ、実践されることが大切である（小学校校長）」

「学校経営の指針が柱にあって、それを受けて、学年経営、学級経営がなされるべきである（小学校校長）」

「学校は一つの組織体であるから、それぞれの経営がその学校の理念に貫かれ目標達成のために実践が行われなければならない（小学校校長）」

「校長の学校経営方針を受けて教育目標実現に向かってより具体的に学年経営、学級経営をたてていく。この方針通りにいっていないと効果があがらない（小学校教務担当者）」

「学校経営の教育目標をもとに学年の実態を考慮しながら学年目標を設定し、又、且つクラスの実態に即して学級目標を設定する（小学校学年主任）」

「学校の教育目標を学年、学級とより具現化する経営方針なくして学校の活性化はあり得ない（中学校校長）」

「学校経営方針を熟慮し、学年経営及び学級経営方針を立て、実践すべきだと思う（中学校学年主任）」

②「一貫性が必要である（一本の柱・一本の糸）」

このカテゴリーには、三つの経営の「一貫性」を強調する記述内容が含まれる。ここでの特徴は「一貫性」だけでなく、「一本の柱」「一本の糸」「一本の道」など「一本の〇〇」といったメタファーがしばしば用いられるということだ。

<記述例>

「ひとりひとりの子どもを大切にし、それぞれの子どもが混乱すること泣く、それぞれの目標に向かって意欲的に取り組むためにも、学校経営・学年経営・学級経営は一貫性を持ったものでなくてはならないと考えている（小学校校長）」

「学校経営と学年経営と学級経営が常に一本の線でつながっていないとってはならない（小学校教務担当者）」

「一貫性が大切。学級の編成があるため、一貫性がなければ効率が悪い（中学校校長）」

「学校経営、学年経営、学級経営の各々は一本の線で結ばれ表裏一体となって運営されるべきものだと考える（中学校教務担当者）」

「三つが一本の柱でつながっていることが必要である（中学校学年主任）」

③各経営は有機的（機能的・密接な）関連性を持つべき」

このカテゴリーは、実は、①、②と同様の内容を示すことが多いのだが、記述の中に「有機的」「機能的」「密接」といった修飾語を付けて関連性・関係性を強調している点が特徴的である。

<記述例>

「学校経営と学年学級経営は大きな関連性をもって経営すべきである（小学校校長）」

「学校経営⇔学年経営⇔学級経営の関係で有機的、系統的に結びついていることが理想であると思う（小学校教務担当者）」

「本来すべてが関連してはじめて機能するものだと思うのですが、どうしても学級経営が閉鎖的で学級王国になりがちである。そんな学級担任の学年経営も形式的である。この学級経営の変革が現在の教育改革の目的の一つに挙げられるべきだと考えている（小学校教務担当者）」

「常に学級経営が学年経営に、学年経営が学校経営の中に位置づけられて互いに関連をもって動かない限り、児童のしっかりした成長は望めない（小学校学年主任）」

「それぞれの経営は有機的な関連をもつものとする。つまり、学年経営、学級経営は学校経営があって存在するものであるが、学校経営はそれぞれ（学年・学級）を踏まえたものであるととらえることができる（中学校校長）」

「学校経営は1本の木の姿に例えれば『木、全体』である。学年経営は幹であり、学級経営は枝葉となるであろう。それぞれが役割をしっかりと果たすことによって木は生命活動を維持することが可能である。そして、それぞれは独立したものではなく、相互に補完し合いながら、かつ特色を打ち出すべきものとする（中学校教務担当者）」

④「各経営の独自性（個性）を尊重すべき」

これは、各経営、特に学級経営の独自性（個性）を強調しているカテゴリーである。次の⑤との差としては、少なくとも表記上から、他の経営との関連性よりも各経営の独自性（個性）をより尊重している様子が伺えるかどうかを識別のポイントにした。

<記述例>

「子供の自己実現を目指した教育活動はもちろんだが、教師一人一人がやりがいのある職員になるように、教師の自己実現に向けての経営を目指していくことが大切だと思う（小学校教務担当者）」

「『学校としてまとまった教育理念のもとに』という前提であれば、学校・学年・学級のそれぞれの経営に質的な差はないと考える。それぞれの独立した価値をもった経営として尊重すべきである。長期的な展望、地域社会も含めた経営となれば、当然学校経営を前面に出して論ずるべきであり、一人の子ども（学級の子ども）をどう支援していくのかとなれば、学級経営が前面に出てこなければならない（中学校校長）」

「学校経営～学級経営は少しは関連づけられているべきだが、教師（学級担任）の個性が表れるような学級づくりをしてほしい。その中で、良い所を自分の学級経営に取り入れ、お互いがよい意味でのライバルであってほしい（中学校学年主任）」

⑤「各経営の独自性（個性）を尊重しつつも、三位一体となるべき」

このカテゴリーは前カテゴリーとは異なり、各経営の独自性（個性）と三つの経営のバランスを重視する記述を含む。これも実は、③の有機的な関連性と同系であるように思わ

れるが、特に「三位一体」「個と全体のバランス」などの意味が読み取れるものをカウントした。

<記述例>

「本来はこの三つは一体的なものであるが、ともすると一体性が強調され過ぎると画一的な方向に流れるという懸念も考えられる。学校経営者はこれらの統一性を考えながら、主体的な学年経営や学級経営が展開されるよう日常的な評価や働きかけが大切と思われる（小学校校長）」

「学校・学年・学級とも、全て一つの運命共同体的意味をもつものであり、大筋のところでは、きっちりとした一貫性がなければならないと考える。しかし、その反面、教師も児童もそれぞれの個性をもち、常に毎日ちがった生活背景をもつものであり、十分にそのことが配慮される柔軟性をもつことも大切である（小学校教務担当者）」

「学校の中で自分の学年がどういう位置にいるか、どういう活動を行えばより一人一人を向上させられるのかをいつも意識して学年経営をしていかなければならないと思う。担任一人一人の個性ある経営を尊重しつつ、学年間の調整をとっていかなければならない（小学校学年主任）」

「学級経営や学年経営は学校経営のよりよい成果の達成をめざして構造的になされるべきものである。その際、表記上の統一は求めないし、実践方法の多様さを求め、創意工夫をうながす。生徒宛校長便りにより、学校教育目標と校是の文言の具体的な理解をはかるように努める（中学校校長）」

「それらが融合一体化するのが理想であると考えられますが、教師の独自性を尊重し、教師が生き生きしなければ、生徒も生き生きしないのではないかと思い、板ばさみになることもあります（中学校教務担当者）」

⑥「学校経営から学級経営へのラインを重視（トップダウン式）」

これは、学校経営を上位に置き、学年経営、次いで学級経営を下位へと置く、いわゆる「トップダウン式」の経営ラインを想定している。ここでは、「下ろす」「学校経営が出発点」「学校経営が基礎・基本」といった記述を含むものをカウントした。

<記述例>

「学校そして学年それを受けての学級というラインを大切にしたい（小学校校長）」

「学校経営を受けて、学年・学級経営を考えていくことが大切と考えている（小学校教務担当者）」

「学校経営は何にもまして大事である。これを受けて学年の経営がなされるべきであると考えている（中学校校長）」

「学校経営→学年経営→学級経営という純により大きな方針を踏まえ、集団の実態を十分に考慮しながら具現化していくものと考えている（中学校教務担当者）」

⑦「学級経営から学校経営へのラインを重視（ボトムアップ式）」

これは、⑥とは逆に、「学級経営が基礎・基本」「学級経営が出発点」といった言わば、「ボトムアップ式」の経営ラインを想定している。「学級経営を基礎・基本、出発点としつつも、最終的には学校経営の目標を達成するため」といった記述も全体として「ボトムアップ式」を希求していると判定された場合、カウントした。

<記述例>

「経営の基盤は、学級経営である。それが好ましくできるよう、学年経営や学校経営がはたらきかけていくことが大事である（小学校校長）」

「学級経営が主体になり、学級が活かされるよう学年経営そして学校経営がされることが大切だと思います。それは何よりも子ども達が生活している母体は学級であるからだと考えられるからです（小学校教務担当者）」

「全ての基礎が学級経営であると思う。学年経営はより学級経営が円滑に展開されるためになされるものにしたい。

この二つが効果的な時、学校経営も順調に展開されるだろう（小学校学年主任）」

「学級経営をやはり基盤にすえ、学校経営、学年経営を考察していくことも必要ではないだろうか（中学校教務担当者）」

⑧「学年経営が基礎となるべき（ミドルアップ式）」

⑤、⑥とは異なり、「学年経営が基礎・基本」「学年経営が出発点」といった言わば、「ミドルアップ式」の経営ラインを想定しているカテゴリーである。

<記述例>

「本校は 24 学級であり、学年経営が基本となると考える。学年経営に重きをおいていきたい（小学校校長）」

「学年経営をしっかりすることが、より良い学校経営・学級経営につながるのではないかと（中学校教務担当者）」

「学校経営の中核をなすのは学年経営だと思っている。学年の体制がしっかりしていれば、学級経営の落ち込みも少なくすむ。学年間の調整を行うのは、学校経営の領域ではないかと思う。そこが機能していかないと、学校としてのバランスは保っていけないと思う（中学校学年主任）」

⑨「全教職員の共通理解や一致協力が重要」

このカテゴリーは、①、②と重複する可能性が高いのだが、「共通理解」「一致協力」「一致団結」といった教師集団の関係性を強調した内容が含まれていた場合、カウントした。

<記述例>

「基本理念や教育目標について（又、めざす学校像や児童像）の共通理解をもとにして、

個性ある学年・学級経営をしてほしい（小学校校長）」

「学校経営は、教職員との信頼関係が密でなければならないと考える。常日頃の関係が良好であれば、校長の学校運営が教職員にも理解され、学年、学級経営にも好影響を及ぼすものであると考える（小学校教務担当者）」

「学校教育目標が全教職員に徹底するために4月の職員会議の中で教育方針、重点施策等の校長の考えを話し、意見を聞く時間を十分にとり、共通理解を図る（中学校校長）」

「互いに話し合い、共通理解を深めていくことが大切と考えています（中学校教務担当者）」

「一人ひとりの子どもがちがうように一つひとつの学級集団も異なります。そういう学級の姿を受けとめながら、学校として何を大事にしていくか、どんな学校にしていくか共通の理解が必要だと思えます（中学校学年主任）」

⑩「その他」

質問の趣旨に直接答えていない記述、教育や現在勤校に対する回答者の思いや悩みなどが述べられているものなどをカウントした。

<記述例>

「学年同一歩調」を強調するあまり、若い教員の独自性が発揮できにくい雰囲気がある。

「同一歩調」はあ必要最小限にとどめることを常々学年主任には言っているのだが（小学校校長）」

「校長の経営姿勢が全職員に徹底していない面がある。特に年輩教師が柔軟性を持ち合わせず、対立することがある。年齢差を越えた集団づくりの必要性（中学校校長）」

「3つのつながりが強すぎると『管理的』ということになりバラバラだとまた問題である。つながりの度合いはシステムでは解決するのはむずかしく、結局『人間関係』ということになり、教員が人事異動で大きく変わる公立中は独自の文化を作るのが難しい（中学校教務担当者）」

「すべてバランスが大事だと思います。そのバランスを発見するために教育実践及び研修をしています（中学校学年主任）」

「様々な価値観の中で、それぞれを円滑に関係づけるのはむずかしい（中学校教務担当者）」

第5節 分析結果および考察

自由記述内容を10カテゴリーに分類した結果を示したものが表2である。分析および考察をしていこう。

まず目に付くのは、①「学校経営方針・理念・目標のもとに学年経営・学級経営はなされるべき」に含まれる記述数が多いということである。調査対象者6名とも比率（全記述

数に示すこのカテゴリーに含まれる記述数の比率)が約 25%前後である。重複する記述内容があっても他のカテゴリーの特徴が色濃く見られる場合は、別のカテゴリーに含めたことを考慮すると、「学校経営と学年経営と学級経営の関係」については、学校長に限らず教務担当者、学年主任に至るまで学校経営方針・理念・目標、特に学校長の抱くそれらを出発点として、各々の経営はなされるべきであるという考えが浸透しているものと考えられる。

表2 「学校経営と学年経営と学級経営の関係」についての自由記述分析結果

カテゴリー	小学校 校長		小学校 教務担当 者		小学校 学年主任		中学校 校長		中学校 教務担当 者		中学校 学年主任		合計	
	実 数	比率 (%)	実 数	比率 (%)	実 数	比率 (%)	実 数	比率 (%)	実 数	比率 (%)	実 数	比率 (%)	実 数	比率 (%)
①学校経営方針・理念・目標のもとに学年経営・学級経営はなされるべき	48	24.7	46	29.1	43	25.3	57	23.8	66	30.0	51	27.7	311	26.7
②一貫性が必要である(一本の柱、一本の糸)	21	10.8	22	13.9	15	8.8	42	17.5	30	13.6	24	13.0	154	13.2
③各経営は有機的(機能的・密接な)関連性を持つべき	25	12.9	15	9.5	33	19.4	25	10.4	30	13.6	33	17.9	161	13.8
④各経営の独自性(個性)を尊重すべき	3	1.5	1	0.6	6	3.5	11	4.6	3	1.4	7	3.8	31	2.7
⑤各経営の独自性(個性)を尊重しつつも、三位一体となるべき	22	11.3	27	17.1	12	7.1	15	6.3	18	8.2	11	6.0	105	9.0
⑥学校経営から学級経営へのラインを重視(トップダウン式)	5	2.6	2	1.3	4	2.4	18	7.5	10	4.5	8	4.3	47	4.0
⑦学級経営から学校経営へのラインを重視(ボトムアップ方式)	10	5.2	11	7.0	10	5.9	22	9.2	10	4.5	8	4.3	71	6.1
⑧学年経営が基礎となるべき(ミドルアップ方式)	3	1.5	3	1.9	1	0.6	1	0.4	7	3.2	8	4.3	23	2.0
⑨全教職員の共通理解や一致協力が重要	29	14.9	21	13.3	38	22.4	43	17.9	38	17.3	28	15.2	197	16.9
⑩その他	28	14.4	10	6.3	8	4.7	6	2.5	8	3.6	6	3.3	66	5.7
記述数合計	194	100.0	158	100.0	170	100.0	240	100.0	220	100.0	184	100.0	1166	100.0
記述のある調査票数	169		158		158		221		203		180		1089	

続いて、比率の高くなっているカテゴリーは、⑨「全教職員の共通理解や一致協力が重要」である。実は、このカテゴリーに含めた記述の多くは、カテゴリー①の文中に含まれることが多かった。この二つは、相互一体となって、教職員の意識の中に浸透していることがうかがえる。共通理解、全教職員の信頼関係の確立は、いわば、教職員集団の統合性の一つの指標になり得る、実践の場では、やはり、良好な人間関係が、手段としても目的

としても重視されていることが改めて浮き彫りになった。

これらの他にも、注意しなければならないカテゴリーがある。それは、②「一貫性が必要である」、③「各経営は有機的（機能的、密接な）関連性を持つべき」、さらに⑤「学経営の独自性（個性）を重視しつつも、三位一体となるべき」という、集団性と自律性に関わる記述内容である。実践現場における3つの経営の関係性についての一つの特徴的な意識に、「各経営の独自性、個性、自律性の保持を許容しつつも、全体としての一貫性の保持には最大限の注意を払わねばならない」というテーゼがあることが見出された。

また、6名の記述比率を比較してみたが、特筆すべき差は見出されなかった。意外であったことは、カテゴリー⑥および⑦の「ボトムアップ方式」「ミドルアップ方式」について、学年主任の比率をみても、ほとんど差がないということである。学年主任も学年集団のリーダーとして、トップダウンかボトムアップの二者択一に固執することなく、学校全体、学年全体、さらに個々の学級とのバランスを重視した経営観をもっていることが分かった。

最後に、今回の自由記述分析は、あくまでも筆者一人で行ったために、カテゴリー設定に当たっての観点の有効性、分類の信頼性など多くの問題を内包することを再度述べておきたい。

第4章 学校経営と学級経営の連続性に関する一考察 ～学校のまとまり度に注目して～

河口陽子

第1節 問題設定

本章では、本研究の主要テーマである学校経営と学級経営の連続性の問題に、学校組織の統合という観点からアプローチしてみよう。

これまで、組織の統合形態に関しては、主に、官僚制構造論に代表される組織構成要素の密なる連携とルース・カップリング論で説明される、組織構成要素間の緩やかな連携という、密(tight)－疎(loose)のモデルによる問題設定がなされてきた。しかし、近年の学校組織の意思決定領域の分化に関する研究(Hanson, 1985)や学校の組織次元に関する理論的実証的研究(佐古, 1986; 佐古, 1990; 佐古, 1995)等の成果は、そうした二者択一的なモデルによる学校組織分析に疑問を投げかけている。つまり、学校組織には、組織としての統合性を志向する局面と、組織成員の個別性を志向する局面とが、相反する要素としてではなく、複合的なものとして共存する。したがって、学校組織の統合の問題は、タイトであるかルースであるかといった一元的モデルによってではなく、それら二つの原理ないし要素を保持する複合的モデルによって分析される必要があるというのである。

そして、それについては、本研究の自由記述分析の結果も示唆するものであった。つまり、現場の教員の多くが、個々の教員の良さ、個性、独自性を生かしながら、なおかつ学級経営、学年経営、学校経営の一貫性を重視してまとまること、学校経営と学級経営の有効な関係であると認識しており(前章参照のこと)、これは、学校組織における個別性と組織としての統合性との共存の可能性を示すものと言える。

そこで、本章においては、学校組織の統合モデルの再検討を射程に入れつつ、学校が統合しているとは、一体どういう状態であるのかを実態的に把握することを試みる。そのため、ここでは学校のまとまり度を分析の指標として設定し、①学校教育目標、重点目標、学年教育目標、学級教育目標の関連づけの程度、②教育目標の浸透度、③学校の様子、④教職員の様子、について、まとまり度の高い学校、すなわち教職員に統合の程度が高いと認知されている学校と、そうでない学校との比較分析を行なう。さらに、その結果に学校段階による差違があるかどうかについても、併せて考察する。

第2節 研究方法

本章では、学校組織の統合の様態を浮き彫りにするために、統合の程度をはかる指標を設定した。その手続きは、つぎの通りである。

まず、学校経営と学級経営の関係について問うた自由記述より、現場で認識されている「学校が統合している」状態は、教員の良さや個性、独自性を尊重しながら、協働して新しい教育実践を創造できる状態であることに注目した。そこで、本研究で実施した調査項目の中から、そうした状態について問うた項目を選定し、学校のまとまり度の指標として採用した。その項目は、「共に新たな教育実践を創意工夫しようとする意欲がある」、「全体や同僚のために貢献しようとする意欲がある」、「成功を互いに評価し合おうとする意欲がある」、の3つである（いずれも5段階評定尺度による回答）。そして、調査対象校を、以上の3項目の合計得点から、つぎの3群に分類した（表1および表2を参照のこと）。

表1 学校のまとまり度得点

(小学校)

得点	N(%)
1	0(0.0)
2	0(0.0)
3	0(0.0)
4	0(0.0)
5	0(0.0) I
6	3(1.3)
7	4(1.8)
8	6(2.7)
9	25(11.2)
10	22(9.9)
11	28(12.6) II
12	65(29.1)
13	29(13.0)
14	18(8.1) III
15	20(9.0)

表2 学校のまとまり度得点

(中学校)

得点	N(%)
1	0(0.0)
2	0(0.0)
3	0(0.0)
4	0(0.0)
5	1(0.4) I
6	5(1.8)
7	7(2.5)
8	8(2.9)
9	37(13.4)
10	17(6.1)
11	45(16.2) II
12	82(29.6)
13	19(6.9)
14	22(7.9) III
15	34(12.3)

9点以下＝Ⅰ群：まとまり度が低いと評価されている学校群 {小学校：N=38 (17.0%)；中学校：N=58 (20.9%)}

10～12点＝Ⅱ群：まとまり度が中程度であると評価されている学校群 {小学校：N=115 (51.6%)；中学校：N=144 (51.9%)}

13～15点＝Ⅲ群：まとまり度が高いと評価されている学校群 {小学校：N=67 (30.1%)；中学校：N=75 (27.1%)}

その際、調査対象となった小学校および中学校の校長、教務担当教員、学年主任（最高学年）のうち、教務担当教員が比較的、学校を組織と個々の教員の両方向から眺められる立場にあるのではないかという判断から、ここでは特に彼らのデータに焦点を当て、その調査項目から先の指標を抽出し、分析を行なっている。なお、質問項目のうち、教務担当教員と校長とで重複しているものに関しては、それぞれの全体的な回答傾向についての比較分析も補足的に行なった。

第3節 分析結果

さて、先述の手続きによって設定した学校のまとまり度指標を用いて、まずは、小学校における①重点目標と学校教育目標、学年教育目標、学級教育目標との関連づけの程度、②重点目標の浸透度、③学校の様子、④教職員の様子、ついて分析していこう。

1 学校における教育目標間の関連づけの程度

学校の教育指導計画における重点目標と学校教育目標、学年教育目標、学級教育目標、それぞれとの関連づけの程度の全体的傾向については、表3を見ていただきたい（教務担当教員のデータより作成）。これによると、いずれも自校の重点目標と「関連づけられている」とする回答が最も多い。しかし、一方その比率に注目すると、学校教育目標の91.7%を最高に、学年教育目標76.9%、学級教育目標68.2%と徐々に低くなる傾向が伺われる。

また、この傾向は、表4が示す校長の回答にも同様に認められるものである。但し、校長に対しては、学校教育目標と教育指導計画における重点目標、学年教育目標、学級教育目標、との関連づけの程度はどうかという形で問うており、教務担当教員に対する質問のし方とは若干異なっている。が、彼らの評価もまた、いずれの教育目標も学校教育目標と「関連づけられている」ものの、やはり、重点目標、学年教育目標、学級教育目標の順にその程度が低くなるとするものであった。

以上より、目標が学校レベル、学年レベル、学級レベルと階をおりてくるにつれて、すなわち、より低次の目標に向かうにつれてより高次の目標との関連づけの程度が低くなっていく傾向にあることがわかる。おそらく、それは、学校教育目標などのより抽象度の高い目標を、学年、学級へとより具体的かつ実践的な形に移行していくに伴う、直接的な関連づけの減少であろうと推察される。

表3 目標間の関連づけの程度の全体的傾向(%)

	N	関連づけられ ていない		関連づけ ←・→られている	
		1	2	3	4
学校教育目標	216	1.9	0.9	5.6	91.7
学年教育目標	216	2.3	2.8	18.1	76.9
学級教育目標	217	2.8	1.8	27.2	68.2

表4 目標間の関連づけの程度に関する

校長評価の全体的傾向 (%)

	N	関連づけられ ていない		関連づけ ←・→られている	
		1	2	3	4
重点目標	216	5.1	0.9	13.8	80.2
学年教育目標	217	5.1	1.4	19.0	74.5
学級教育目標	217	4.1	3.2	29.5	63.1

表5 学校のまとまり度と関連づけの程度との関連

(%)

	I					II					III					検 定
	N	関連づけられ ていない		関連づけ ←・→られている		N	関連づけられ ていない		関連づけ ←・→られている		N	関連づけられ ていない		関連づけ ←・→られている		
		1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4	
学校教育目標	38	2.6	2.6	13.2	81.6	111	0.9	0.9	4.5	93.7	67	3.0	0.0	3.0	94.0	
学年教育目標	37	2.7	10.8	27.0	59.5	112	1.8	1.8	22.3	74.1	67	3.0	0.0	6.0	91.0	***
学級教育目標	38	5.3	5.3	42.1	47.4	112	1.8	1.8	30.4	66.1	67	3.0	0.0	13.4	83.6	**

さて、これをⅠ群、Ⅱ群、Ⅲ群との比較でみてみよう。表5で示されているように、3群ともに、いずれの教育目標においても重点目標と「関連づけられている」とする回答が最も多く、一方、その比率は、学校教育目標を筆頭に学年教育目標、学級教育目標と徐々に減少する、という傾向が表われている。ところが、そうした中にも、学校教育目標を除く学年教育目標、学級教育目標において、3つの学校群間の顕著な差が認められた。5段階評定尺度の5（「関連づけられている」に相当する）の部分に注目すると、学年教育目標、学級教育目標いずれにおいても、Ⅲ群はⅠ群、Ⅱ群に比べてその数値が高く表われていることがわかる。また、学校教育目標から学年教育目標、学級教育目標までの比率の減少度についても、Ⅲ群が10%程度であるのに対して、Ⅱ群では約28%、Ⅲ群では約34%と大きくなっている。これより、まとまり度が高いと評価されている学校群は、まとまり

度が中程度および低いと評価されている学校群よりも、重点目標と学年目標、学級教育目標との関連づけの程度が高いことがわかる。つまり、まとまり度が高いと評価されている学校群では、そうでない学校群よりも、より高い関連性を保持しながら抽象度の高い高次目標を実践的な低次目標へと具体化する傾向が大きいといえる。

2 重点目標の学校内への浸透

表6は、学校のまとまり度と重点目標の学校への浸透度との関連を示したものである。まず、教務担当教員の全体的な回答傾向からみていこう。ここでは、表中の4項目のうち、より下の項目を選択するほど、より深く重点目標が学校の中へ浸透している、ということになる。そして、回答で最も多かったのは、「重点目標は、教職員間で共通に解釈され実践にまで浸透しているが、子ども自身の学習や生活の指針までにはなっていない」(61.5%)であり、ついで多かったのは、「重点目標は、実践にまで浸透しているだけでなく、子ども自身の学習や生活の指針となっている」(31.5%)であった。

表6 学校のまとまり度と重点目標の浸透度との関連 (%)

	I (N=38)	II (N=118)	III (N=67)	全体 (N=223)
重点目標は、教職員間で文言のみ形式的にしか知られていない。	2.7	0.0	0.0	0.5
重点目標は、教職員間で共通に解釈されているが、実践にまで浸透していない。	16.2	6.3	1.6	6.6
重点目標は、教職員間で共通に解釈され実践にまで浸透しているが、子ども自身の学習や生活の指針までにはなっていない。	64.9	62.5	57.8	61.5
重点目標は、実践にまで浸透しているだけでなく、子ども自身の学習や生活の指針となっている。	16.2	31.3	40.6	31.5

p<.01

つぎに、I群、II群、III群のそれぞれの傾向に目を向けてみると、いずれの学校群も、全体的傾向と同様に、「教職員間で共通に解釈され実践にまで浸透しているが、子ども自身の学習や生活の指針までにはなっていない」、「実践にまで浸透しているだけでなく、子ども自身の学習や生活の指針となっている」の順に比率が高く表われている。ただし、I群においては、他の学校群と異なり、「重点目標は、教職員間で共通に解釈されているが、実践にまで浸透していない」とする回答の比率も、「実践にまで浸透しているだけでなく、子ども自身の学習や生活の指針となっている」と同値で、2番目に多い回答となっている。

これを3つの学校群間で比較すると、III群では、他の学校群よりも、最も重点目標の浸透度が高い様子を表わす「実践にまで浸透しているだけでなく、子ども自身の学習や生活の指針となっている」とする回答の比率が高くなっている。逆に、I群では、他の学校群に比べて、同項目の回答比率がかなり低く、かわりに「教職員間で共通に解釈されている

が、実践にまで浸透していない」とする回答が多くなっている。すなわち、まとまり度が高いと評価されている学校群では、重点目標が、教職員のみならず、その教育実践を通して子どもの生活レベルまで浸透し、学校全体で共有されている傾向が伺われる。一方、まとまり度が低いと評価されている学校群では、それが、教職員の理念レベルでの共有に留まり、教育実践の中に具現されるまでには至っていない、という傾向が認められる。

3 学校の様子

ここでは、まとまり度が異なる学校間で、それぞれが行なっている経営実践や教育実践に違いがあるかどうか、を分析してみよう。なお、表7、表8、表9が、これに関連したものであり、いずれの表中の項目も、その内容によって、6つの領域に分類され、整理されている。すなわち、「教務担当者は、教務運営上の問題が生じた場合、自らの解決策を積極的に提示する」、「教務担当者は、教務運営上の問題が生じた場合、詳細な計画にもとづいて解決を図る」等の①リーダーシップの領域、「学校全体が、一つの教育理念のもとにまとまっている」、「教職員間で、子ども観が一致している」で構成される②学校組織の価値共有の領域、「校務分掌については、慣例にとらわれず、各教員がそれぞれ独自のやり方で遂行する」、「学校行事には、全教職員が積極的に関わる」から成る③学校運営の領域、「子どもの学習態度は、学級によってバラツキがある」、「朝の会や帰りの会の指導は、各担任ごとに異なったやり方で実施する」等を含む④学級経営の領域、「教科の指導方法は、各教員が自分の教育観にもとづいて独自に決定する」、「教材の作成や開発は、各教員がそれぞれ独自の考え方にたって行う」等の⑤教授活動の領域、「子どもの学校生活に問題が生じた場合、校長を含めた教職員間で報告し合う」、「生徒指導に関して実際どのような指導方法を用いるかは、各担任の個別の判断に任される」等を含む⑥生徒指導の領域、である。

まずは、表7から、回答者の全体的傾向を探ってみよう。

リーダーシップの領域に含まれる各項目は、調査対象者である教務担当教員自身のリーダーシップ行動について問うたものである。これらを5段階評定尺度の4と5、すなわち、「ややそうである」、「そうである」を合計した比率に注目して見た場合、それが最も高かったのは、「教務担当者は、教務運営上の問題が生じた場合、教員の感情を考慮しながら解決を図る」(77.8%)であり、ついで、「教務担当者は、長期的な展望のもとに、教務運営に取り組む」(74.0%)、「教務担当者は、教務運営上の問題が生じた場合、自らの解決策を積極的に提示する」(71.3%)と続いている。逆に最も比率が低かったのは、「教務担当者は、各学級の動きを細かく把握する」(49.8%)であった。これより、教職員の職務面および感情面を調整する機能を果たすだけでなく、学校の教育活動を引っ張っていくリーダーとして、ビジョンや具体策を提示することに対して積極的に取り組もうとする教務担当教員の傾向が伺われる。しかし、各学級でのより具体的な実践まで管理することに対しては、比較的、消極的なようである。

つぎに、学校組織の価値共有の領域に目を向けてみよう。ここでは、教職員間での教育

表7 学校の様子的全体的傾向

(%)

	N	そうでない←・→そうである				
		1	2	3	4	5
教務担当者は、教務運営上の問題が生じた場合、自らの解決策を積極的に提示する。	216	0.9	5.6	22.2	52.3	19.0
教務担当者は、教務運営上の問題が生じた場合、詳細な計画にもとづいて解決を図る。	215	0.9	8.8	20.5	47.9	21.9
教務担当者は、教務運営上の問題が生じた場合、教員の感情を考慮しながら解決を図る。	216	0.9	5.1	16.2	51.4	26.4
教務担当者は、各学級の動きを細かく把握する。	217	2.3	13.4	34.6	40.1	9.7
教務担当者は、学年のことは、それぞれ学年に任せる。	216	1.9	4.6	34.3	40.7	18.5
教務担当者は、長期的な展望のもとに、教務運営に取り組む。	216	0.5	6.0	19.4	48.1	25.9
学校全体が、一つの教育理念のもとにまとまっている。	214	1.4	7.5	21.5	47.2	22.4
教職員間で、子ども観が一致している。	217	0.0	10.6	34.6	43.3	11.5
校務分掌については、慣例にとらわれず、各教員がそれぞれ独自のやり方で遂行する。	214	19.6	37.4	32.7	9.3	0.9
学校行事には、全教職員が積極的に関わる。	216	0.5	2.8	4.2	33.3	59.3
子どもの学習態度は、学級によってバラツキがある。	218	0.9	12.4	19.8	51.6	15.2
朝の会や帰りの会の指導は、各担任ごとに異なったやり方で実施する。	214	2.3	9.8	22.9	36.4	28.5
学級の行事計画については、学級ごとに独自に決める。	215	7.0	12.6	26.5	33.5	20.5
教科の指導方法は、各教員が自分の教育観にもとづいて独自に決定する。	212	8.0	19.3	34.9	28.8	9.0
教材の作成や開発は、各教員がそれぞれ独自の考え方にたって行う。	214	6.5	14.5	42.1	29.4	7.5
道徳教育の指導は、各教員の価値観にもとづいて行う。	214	17.8	22.9	39.7	13.6	6.1
子どもの学校生活に問題が生じた場合、校長を含めた教職員間で報告し合う。	218	0.5	0.5	2.8	27.5	68.8
生徒指導に関して実際どのような指導方法を用いるかは、各担任の個別の判断に任される。	215	18.6	32.6	29.8	14.9	4.2
子どもの問題行動や不適応行動への対応は、個々の教員の裁量で決定する。	215	33.0	36.7	20.9	7.9	1.4

理念および子ども観のまとめ具合について問うている。両者とも、半数以上（「ややそうである」、「そうである」を合計した場合）の回答者が、比較的教職員間で価値が共有されていると評価している。

学校運営の領域において興味深いのは、校務分掌の遂行方法に関してである。これについては、「そうである」、「ややそうである」とする回答が10%を下回っており、各教員が独自のやり方で行なうことに対して消極的である傾向が認められる。

さて、学級経営の領域、教授活動の領域、生徒指導の領域であるが、それらはいずれも、教職員の独自性や裁量性の問題に注目した質問項目で構成されているので、併せて分析していこう。

まず、学級経営の領域では、「朝の会や帰りの会の指導」も、また「学級の行事計画」も「そうである」、「ややそうである」との回答が多く（前者で64.9%、後方で54.0%）、そこでは、比較的、担任の教員、あるいは学級集団の独自性、裁量性が認められる傾向にあ

ることがわかる。

また、教授活動の領域では、つぎのような結果が表われている。「教科の指導方法」や「教材の作成や開発」においては、「どちらともいえない」とする回答の比率が膨らみ、肯定的な回答が弱冠多い（前者で 37.8%、後者で 36.9%）ものの、全体的に回答にバラツキが見られる。これは、おそらく、教科の中には、あるいは授業によっては、ティーム・ティーチング等、学年や教科を基盤とした教員の協働作業が求められるものもあり、そのため一概に教員個人の独自性や裁量性を強調することも、またそれらを否定することも困難なのであろうと推察される。一方、「道德教育」に関しては、先の二つの項目とは違って、「そうでない」、「あまりそうでない」とする回答の比率（40.7%）が、「そうである」、「ややそうである」の比率（19.7%）よりも高く表われている。これは、「道德」という教科は、概ね社会一般に通用する価値を子ども達に教授するものであり、したがって、教員個人の価値観に頼ることによって、物事の善し悪しの判断にバラツキが出るのを回避しなければならないという意識によってもたらされた傾向であると推測される。

では、生徒指導の領域ではどうだろう。「生徒指導に関して実際どのような指導方法を用いるか」においても、また「子どもの問題行動や不適応行動への対応」においても、個々の教員の判断に任されることに対して「そうでない」、「あまりそうでない」とする回答が多かった（前者で 51.2%、後者で 69.7%）。また、「子どもの学校生活に問題が生じた場合、校長を含めた教職員間で報告し合う」という項目においては、「そうである」、「ややそうである」とする回答の比率が極めて高く表われている（96.3%）。つまり、生徒指導に関しては、教職員間で互いに情報交換しながら、対応策や指導方法を学校全体で首尾一貫させることを重視する傾向が認められる。

これより、学級経営の領域において比較的教職員の独自性や裁量性が認められる一方、教育理念や子ども観といった教育にかかわる価値観の領域、学校運営や生徒指導の領域等においてはそれに対して比較的消極的である傾向が伺われる。すなわち、学校組織の中には、教職員の独自性や裁量性つまり個別性が保持される局面と、組織としての統合性が求められる局面とが共存することが推察される。

教務担当教員の回答には以上のような特徴が認められたが、校長は、これらの項目に対してどのような評価を与えているのだろうか。つぎに、表 8 と先に分析した表 7 を照らし合わせながら、教務担当教員と校長を比較してみよう。

それによると、回答傾向としては、6つのいずれの領域に関しても、校長は教務担当教員とほぼ同じであることがわかる。但し、いくつかの項目において、弱冠、異なる点が認められた。

まず、リーダーシップの領域においては、全体的に、「そうである」、「ややそうである」の比率が、教務担当教員と比べて弱冠高く表われている。特に、「問題が生じた場合、自らの解決策を積極的に提示する」（91.4%）と「各学級の動きを細かく把握する」（68.9%）において、その傾向が顕著である。

また、学校運営の領域、学級経営の領域、教授活動の領域、生徒指導の領域に含まれる

項目において、「学校行事への関わり方」、「子どもの学習態度のバラツキ」、「道徳教育の指導方法」を除き、「そうでない」、「あまりそうでない」の回答比率が、教務担当教員のそれよりも顕著に高くなっている。これより、校長は、教務担当教員よりも、領域の別にかかわらず組織としての統合性に対してセンシティブな傾向が伺われる。そして、校長のこうした傾向は、彼らが「各学級の動きを細かく把握する」リーダーシップ行動をより積極的に支持するという先の結果とも整合性をもつものである。

さて、つづいて表9を見ていただきたい。これは、学校の様子について、さらにⅠ群、Ⅱ群、Ⅲ群の学校群間で比較した結果を示したものである。

表8 学校の様子に関する校長評価の全体的傾向 (%)

	N	そうでない←・→そうである				
		1	2	3	4	5
校長は、学校経営上の問題が生じた場合、自らの解決策を積極的に提示する。	209	0.0	1.9	6.7	35.9	55.5
校長は、学校経営上の問題が生じた場合、詳細な計画にもとづいて解決を図る。	209	0.0	3.3	13.4	45.0	38.3
校長は、学校経営上の問題が生じた場合、教員の感情を考慮しながら解決を図る。	209	3.3	3.3	12.0	45.9	35.4
校長は、各学級の動きを細かく把握する。	209	1.0	8.6	21.5	50.2	18.7
校長は、学年のことは、それぞれの学年に任せる。	207	4.3	6.3	24.2	42.5	22.7
校長は、長期的な展望のもとに、学校経営に取り組む。	206	0.5	2.9	7.8	46.6	42.2
学校全体が、一つの教育理念のもとにまとまっている。	208	1.9	6.7	13.0	50.5	27.9
教職員間で、子ども観が一致している。	210	0.5	6.7	31.9	44.3	16.7
校務分掌については、慣例にとらわれず、各教員がそれぞれ独自のやり方で遂行する。	208	28.8	35.6	23.1	10.6	1.9
学校行事には、全教職員が積極的に関わる。	208	0.5	1.0	3.8	24.5	70.2
子どもの学習態度は、学級によってバラツキがある。	208	5.8	11.5	18.8	49.0	14.9
朝の会や帰りの会の指導は、各担任ごとに異なったやり方で実施する。	208	7.2	13.0	19.7	39.9	20.2
学級の行事計画については、学級ごとに独自に決める。	208	10.1	17.3	26.0	27.4	19.2
教科の指導方法は、各教員が自分の教育観にもとづいて独自に決定する。	207	18.4	22.2	32.4	22.7	4.3
教材の作成や開発は、各教員がそれぞれ独自の考え方にたって行う。	209	7.7	22.0	33.5	32.5	4.3
道徳教育の指導は、各教員の価値観にもとづいて行う。	207	19.8	21.7	36.2	16.9	5.3
子どもの学校生活に問題が生じた場合、校長を含めた教職員間で報告し合う。	210	0.0	0.5	1.4	19.0	79.0
生徒指導に関して実際どのような指導方法を用いるかは、各担任の個別の判断に任される。	209	26.3	29.7	21.5	16.7	5.7
子どもの問題行動や不適応行動への対応は、個々の教員の裁量で決定する。	210	42.9	28.1	16.7	10.0	2.4

6つの領域のうち最も学校群間での差が顕著なのは、学校組織の価値共有の領域であった。「教育理念」、「子ども観」のいずれにおいても、他の学校群に比べてⅢ群が、「そうである」、「ややそうである」の比率が高く表われている。すなわち、まとまり度が高いと評価されている学校の方がそうでない学校よりも、教職員間で教育理念や子ども観を共有している程度が高い傾向が見受けられる。また、生徒指導の領域での差も大きい。特に「子どもの問題行動や不適応行動への対応」と「生徒指導に関する指導方法」における、Ⅲ群の「そうでない」、「あまりそうでない」の回答比率の高さは、他と比べて特筆すべきものである。これより、まとまり度が高いと評価されている学校はそうでない学校よりも、生徒指導の領域における教職員間の統合性が高い、という傾向を伺うことができる。さらに、学級経営の領域と教授活動の領域にも特徴的な差が表われている。特に、「学級の行事計画」、「教科の指導方法」、「道德教育の指導」に関する項目において、Ⅲ群は、他の学校群に比べて、「そうでない」、「あまりそうでない」とする回答の比率が高くなっている。

以上より、まとまり度が高いと評価されている学校の方が、そうでない学校に比べて、全般的に教職員の独自性や裁量性といった個別性よりも、組織としての統合性を志向する傾向にあることがわかる。但し、まとまり度が高いと評価されている学校群のみに注目した場合、それらの中には、領域によっては（ここでは学級経営の領域と教授活動の領域がそれに当たる）、教職員の個別性を志向する学校も比較的多くいことに気づくだろう。このことは、必ずしも組織としての統合性＝組織の高い統合力というわけではなく、その高い統合力を構成する要素として、組織としての統合性の局面と教職員の個別性の局面の調和のとれた共存があることを推測させるものである。

4 教職員の様子

さて、ここでは、学校のまとまり度によって分類された3つの学校群の間で、教職員の様子にどのような違いが表われているか、について分析していく。

まず、表10によって、教職員の様子に関する教務担当教員の全体的な回答傾向を見てみよう。総じて、いずれの項目もポジティブに評価する傾向が認められた。その中でも特に、「相互に援助し合い、友好的な関係を保とうとしている」、「教職員間で、自由にものが言える」という項目において、「そうである」、「ややそうである」の比率(前者の項目で90.9%、後者で80.5%)がかなり高くなっている。

つづいて、先の表10と表11とを照らし合わせながら、以上の結果を校長の回答傾向と比較する。傾向としては、双方とも全く同じであるが、しいて言えば、「他の教員とのむやみな争いを起こさないよう自分を抑える」という項目を除いて、弱冠ではあるが、校長の方が教務担当教員よりも、ポジティブ評価の傾向が強く表われている。特に、「先輩教員に対して思ったことがあってもあまり発言しない」の関しては、「そうでない」、「あまりそうでない」とする回答の合計比率が、教務担当教員41.4%なのに対して校長51.9%と10%以上の差がある。その他、「教職員間で、自由にものが言える」、「教職員は、学校全体の動きに照らして、自分が今何をすればよいかを判断して行動している」といった項目に

表10 教職員の様子の全体的傾向

(%)

	N	そうでない←・→そうである				
		1	2	3	4	5
教職員は、自分のしていることが学校全体とどのように関わっているのか はっきりと理解している。	220	0.0	7.3	22.7	54.1	15.9
教職員は、学校全体の動きに照らして、自分が今何をすればよいかを判断し て行動している。	219	0.5	6.4	19.6	54.3	19.2
自分の学校に対して魅力を感じていない。	220	29.5	33.2	31.4	5.0	0.9
教職員間に、「われわれ」という意識がある。	215	1.4	7.9	37.2	39.1	14.4
相互に援助し合い、友好的な関係を保とうとしている。	220	0.5	0.0	8.6	51.4	39.5
教職員間で、自由にものが言える。	220	0.0	1.8	17.7	48.2	32.3
学校の伝統や習慣を守ろうとしていない。	218	25.2	34.9	33.0	6.9	0.0
他の教員とのむやみな争いを起こさないよう自分を抑える。	218	1.8	3.7	23.9	44.5	26.1
先輩教員に対して思ったことがあってもあまり発言しない。	220	10.9	30.5	40.5	15.9	2.3
他の教員への気配りを何より優先する。	219	2.3	10.0	57.1	25.6	5.0
仕事は仕事、余暇は余暇と割り切っている。	219	5.0	19.2	39.7	26.0	10.0
仕事を離れても教員同士がよくつき合っている。	220	2.3	14.1	51.8	25.5	6.4
互いに刺激し合い、ともに成長していこうとする意欲がない。	220	28.2	37.7	25.0	9.1	0.0

表11 教職員の様子に関する校長評価の全体的傾向

(%)

	N	そうでない←・→そうである				
		1	2	3	4	5
教職員は、自分のしていることが学校全体とどのように関わっているのか はっきりと理解している。	219	0.5	5.0	16.0	56.2	22.4
教職員は、学校全体の動きに照らして、自分が今何をすればよいかを判断し て行動している。	218	0.5	3.2	19.7	56.0	20.6
自分の学校に対して魅力を感じていない。	219	34.2	36.1	21.0	6.4	2.3
教職員間に、「われわれ」という意識がある。	209	4.8	8.6	28.7	39.7	18.2
相互に援助し合い、友好的な関係を保とうとしている。	218	0.5	0.0	6.0	48.6	45.0
教職員間で、自由にものが言える。	218	0.9	0.5	9.2	45.4	44.0
学校の伝統や習慣を守ろうとしていない。	217	33.6	31.3	22.1	11.5	1.4
他の教員とのむやみな争いを起こさないよう自分を抑える。	218	3.7	7.3	20.2	45.4	23.4
先輩教員に対して思ったことがあってもあまり発言しない。	216	14.4	37.5	27.8	19.0	1.4
他の教員への気配りを何より優先する。	219	6.4	10.5	52.5	24.7	5.9
仕事は仕事、余暇は余暇と割り切っている。	219	1.4	16.9	31.5	37.4	12.8
仕事を離れても教員同士がよくつき合っている。	219	0.9	8.2	53.4	29.7	7.8
互いに刺激し合い、ともに成長していこうとする意欲がない。	220	26.8	41.8	21.8	6.4	3.2

表12 学校のまとまり度と教職員の様子との関連

	I					II					III					検 定			
	そうではない→→そうである					そうではない→→そうである					そうではない→→そうである								
	N	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	N	1	2		3	4	5
教職員は、自分のしていることが学校全体とどのように関わっているのかはつきりと理解している。	38	0.0	23.7	26.3	47.4	2.6	11.5	0.0	3.5	27.8	54.8	13.9	6.7	0.0	4.5	11.9	56.7	26.9	***
教職員は、学校全体の動きに照らして、自分が今何をすればよいかを判断して行動している。	38	2.6	21.1	39.5	34.2	2.6	11.5	0.0	3.5	22.6	60.9	13.0	6.6	0.0	3.0	3.0	54.5	39.4	***
自分の学校に対して魅力を感じていない。	38	0.0	21.1	71.1	7.9	0.0	11.5	21.7	40.9	30.4	6.1	0.9	6.7	59.7	26.9	10.4	1.5	1.5	***
教職員間で、「われわれ」という意識がある。	37	2.7	13.5	56.8	27.0	0.0	11.3	0.0	9.7	39.8	42.5	8.0	6.5	3.1	1.5	21.5	40.0	33.8	***
相互に援助し合い、友好的な関係を保とうとしている。	38	0.0	0.0	28.9	65.8	5.3	11.5	0.0	0.0	6.1	63.5	30.4	6.7	1.5	0.0	1.5	22.4	74.6	***
教職員間で、自由なものが言える。	38	0.0	2.6	39.5	50.0	7.9	11.5	0.0	1.7	20.0	53.0	25.2	6.7	0.0	1.5	1.5	38.8	58.2	***
学校の伝統や習慣を守ろうとしていない。	36	5.6	33.3	52.8	8.3	0.0	11.5	17.4	37.4	37.4	7.8	0.0	6.7	49.3	31.3	14.9	4.5	0.0	***
他の教員とのむやみな争いを起こさないよう自分を抑える。	38	0.0	5.3	31.6	52.6	10.5	11.4	1.8	2.6	24.6	48.2	22.8	6.6	3.0	4.5	18.2	33.3	40.9	*
先輩教員に対して思ったことがあってもあまり発言しない。	38	2.6	18.4	47.4	28.9	2.6	11.5	7.0	29.6	47.8	13.0	2.6	6.7	22.4	38.8	23.9	13.4	1.5	***
他の教員への気配りを何より優先する。	38	0.0	15.8	57.9	23.7	2.6	11.4	0.9	11.4	60.5	24.6	2.6	6.7	6.0	4.5	50.7	28.4	10.4	*
仕事は仕事、余暇は余暇と割り切っている。	38	7.9	7.9	34.2	44.7	5.3	11.4	1.8	21.1	42.1	27.2	7.9	6.7	9.0	22.4	38.8	13.4	16.4	**
仕事を離れても教員同士がよくつき合っている。	38	5.3	18.4	57.9	18.4	0.0	11.5	1.7	13.9	57.4	23.5	3.5	6.7	1.5	11.9	38.8	32.8	14.9	*
互いに刺激し合い、ともに成長していることとする意欲がない。	38	2.6	15.8	60.5	21.1	0.0	11.5	16.5	48.7	26.1	8.7	0.0	6.7	62.7	31.3	3.0	3.0	0.0	***

(%)

において、その傾向が強く見られる。また、「仕事は仕事、余暇は余暇と割り切っておいて、「そうである」、「ややそうである」とする回答の合計比率が、教務担当教員で 36.0%、校長で 50.2%と、双方の間に大きな違いが表われている。これより、教務担当教員よりも校長の方が、教職員たちは公私を明確に区切りづけていると判断する傾向にあることがわかる。

さて、教職員の様子を、Ⅰ群、Ⅱ群、Ⅲ群の比較で見てみよう。表 12 がその結果を示したものとなっている。これによると全ての項目において、大きな差が認められた。すなわち、まとまり度が高いと評価されている学校の方が、そうでない学校よりもポジティブに評価する傾向が伺われる。特にⅠ群とⅢ群に注目した場合、最も数値に差が表われていた項目は、「互いに刺激し合い、ともに成長していこうとする意欲がない」で、「そうでない」、「あまりそうでない」とする回答の合計比率が、Ⅲ群で 94.0%、Ⅰ群で 18.4%と、70%以上の違いがある。さらに、合計比率の差が大きい項目は、「自分の学校に対して魅力を感じていない」（「そうでない」、「あまりそうでない」の合計比率：Ⅲ群 86.6%、Ⅰ群 21.1%）、つづいて「教職員は、学校全体の動きに照らして、自分が今何をすればよいかを判断して行動している」（「そうである」、「ややそうである」の合計比率：Ⅲ群 93.9%、Ⅰ群 36.8%）となっている。また、「教職員間に『われわれ』という意識がある」（「そうである」、「ややそうである」の合計比率：Ⅲ群 73.8%、Ⅰ群 27.0%）、「教職員間で、自由にものが言える」（「そうである」、「ややそうである」の合計比率：Ⅲ群 97.0%、Ⅰ群 57.9%）、「先輩教員に対して思ったことがあってもあまり発言しない」（「そうでない」、「あまりそうでない」の合計比率：Ⅲ群 61.2%、Ⅰ群 31.0%）もⅢ群とⅠ群との差が大きく表われた項目である。

これより、まとまり度が高いと評価されている学校は、そうでない学校よりも、教職員の成長意欲やわれわれ意識を含む自校に対するオーナーシップが強く、またコミュニケーションもうまくとれ、教職員一人一人に、学校全体の動きを把握しながらそれに照らして自らの行動を選択する、という傾向が強く表われていることがわかる。

なお、目標間の関連づけの程度、学校の様子、教職員の様子について、小学校と中学校との比較も行なったが、「朝の会や帰りの会の指導は、各担任ごとに異なったやり方で実施する」、「学級の行事計画については、学級ごとに独自に決める」の2つの項目において、中学校の方が、弱冠、回答の平均値が低く表われたのを除いて、いずれにも差を認めることができなかった。したがって、学級経営の領域で、比較的中学校の方に教職員の独自性や裁量性に対する消極的な傾向が表われているものの、その他に学校段階による顕著な差を認めることはできなかった。詳しくは、付録の基礎集計結果（表 13～表 25）を参照していただきたい。

第4節 成果と今後の課題

以上の分析より、本章では、学校のまとまり度と目標間の関連づけの程度、重点目標の浸透度、学校の様子、教職員の様子における各要因との関連について、つぎの点が明らかになった。

- ①まとまり度が高いと評価されている学校は、そうでない学校よりも、目標間の関連づけの程度が高い。
- ②まとまり度が高いと評価されている学校は、そうでない学校よりも、重点目標の浸透度が高い。
- ③まとまり度が高いと評価されている学校は、そうでない学校よりも、教職員間で教育理念や子ども観が共有されている。
- ④まとまり度が高いと評価されている学校は、そうでない学校よりも、学校運営の領域(学校行事への取り組みや校務分掌の遂行方法)において、教職員の独自性や裁量性を志向することに消極的である。
- ⑤まとまり度が高いと評価されている学校は、そうでない学校よりも、学級経営の領域において、教職員の独自性や裁量性を志向することに消極的である。
- ⑥まとまり度が高いと評価されている学校は、そうでない学校よりも、教授活動の領域において、教職員の独自性や裁量性を志向することに消極的である。
- ⑦まとまり度が高いと評価されている学校は、そうでない学校よりも、生徒指導の領域において、教職員の独自性や裁量性を志向することに消極的である。
- ⑧まとまり度が高いと評価されている学校の中には、組織としての統合性と教職員の個別性とを共存させている学校もある。
- ⑨まとまり度が高いと評価されている学校は、そうでない学校よりも、教職員の成長意欲が強い。
- ⑩まとまり度が高いと評価されている学校は、そうでない学校よりも、教職員が学校に魅力を感じている。
- ⑪まとまり度が高いと評価されている学校は、そうでない学校よりも、教職員間のわれわれ意識が強い。
- ⑫まとまり度が高いと評価されている学校は、そうでない学校よりも、教職員間のコミュニケーションがうまくとれている。
- ⑬まとまり度が高いと評価されている学校は、そうでない学校よりも、教職員が、学校全体の動きを把握しながらそれに照らして自らの行動を選択することができる。

これらの結果より、つぎのことが推察できる。学校には、組織としての統合性を重視した密な統合形態をとっているものと、領域によって組織としての統合性と教職員の個別性とを調和的に共存させた統合形態をとったものがある。しかし、統合形態は異なるものの、まとまり度が高いと評価されている学校のほとんどが、目標間の関連づけの程度や、教職員間での教育理念や子ども観の共有度も高く、また、教職員間の成長志向的な協働体制も存在し、教職員が、学校全体を見渡しながら自らの行動を決定する、といった共通の特徴

を備えている。つまり、学校組織の統合に貢献する要因として、学校における教育活動の核となる価値観の共有や目標の連続性、また自由記述において教職員の方々が述べられていたような新しい教育実践を創造できる教職員間の協働関係が予測できる。

しかし、本研究では、そうした要因間の関連性について分析するまでには至らなかった。今後は、学校の統合に貢献する要因は一体何であるのか、また統合形態の違いによってそれらの要因が異なるものなのかどうか、といった問題に迫っていくことを課題とする。

(参考文献)

- ・ Hanson, E. M. (1985). Educational administration and organizational behaviour (2nd ed.), Allyn and Bacon.
- ・ 佐古秀一(1986). 「学校組織に関するルース・カップリング論についての一考察」大阪大学人間科学部紀要第12巻.
- ・ 佐古秀一(1990). 「学校の組織次元の抽出とその複合性に関する実証的研究」鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)第5巻.
- ・ 佐古秀一(1995). 「学校組織特性と教師の指導観の対応関係に関する研究」鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)第10巻.

(付録)

表13 目標間の関連づけの程度について

	小学校			中学校		
	Mean	SD	N	Mean	SD	N
学校教育目標	3.87	0.489	219	3.76	0.669	276
学年教育目標	3.69	0.637	218	3.55	0.729	275
学級教育目標	3.61	0.663	219	3.35	0.769	275

表14 学校の様子について

	小学校			中学校		
	Mean	SD	N	Mean	SD	N
教務担当者は、教務運営上の問題が生じた場合、自らの解決策を積極的に提示する。	3.83	0.826	218	3.97	0.939	261
教務担当者は、教務運営上の問題が生じた場合、詳細な計画にもとづいて解決を図る。	3.82	0.907	217	3.85	0.865	269
教務担当者は、教務運営上の問題が生じた場合、教員の感情を考慮しながら解決を図る。	3.98	0.843	218	3.91	0.851	269
教務担当者は、各学級の動きを細かく把握する。	3.42	0.915	219	3.22	0.971	269
教務担当者は、学年のことは、それぞれ学年に任せる。	3.69	0.890	218	3.57	1.118	265
教務担当者は、長期的な展望のもとに、教務運営に取り組む。	3.94	0.854	218	3.97	0.903	268
学校全体が、一つの教育理念のもとにまとまっている。	3.82	0.909	216	3.74	0.939	261
教職員間で、子ども観が一致している。	3.56	0.828	219	3.44	0.889	268
校務分掌については、慣例にとらわれず、各教員がそれぞれ独自のやり方で遂行する。	2.35	0.925	216	2.21	0.970	268
学校行事には、全教職員が積極的に関わる。	4.48	0.743	218	4.55	0.611	269
子どもの学習態度は、学級によってバラツキがある。	3.68	0.906	219	3.54	1.031	265
朝の会や帰りの会の指導は、各担任ごとに異なったやり方で実施する。	3.80	1.034	216	3.07	1.178	270
学級の行事計画については、学級ごとに独自に決める。	3.47	1.160	217	2.99	1.226	268
教科の指導方法は、各教員が自分の教育観にもとづいて独自に決定する。	3.12	1.068	214	3.12	1.097	269
教材の作成や開発は、各教員がそれぞれ独自の考え方にたって行う。	3.18	0.984	216	3.45	1.023	268
道徳教育の指導は、各教員の価値観にもとづいて行う。	2.67	1.105	216	2.66	1.033	268
子どもの学校生活に問題が生じた場合、校長を含めた教職員間で報告し合う。	4.64	0.605	220	4.57	0.634	268
生徒指導に関して実際どのような指導方法を用いるかは、各担任の個別の判断に任される。	2.54	1.086	217	2.19	1.103	268
子どもの問題行動や不適応行動への対応は、個々の教員の裁量で決定する。	2.07	0.988	217	1.87	1.005	270

表15 教職員の様子について

	小学校			中学校		
	Mean	SD	N	Mean	SD	N
教職員は、自分のしていることが学校全体とどのように関わっているのかはっきりと理解している。	3.79	0.793	221	3.82	0.817	278
教職員は、学校全体の動きに照らして、自分が今何をすればよいかを判断して行動している。	3.85	0.815	221	3.83	0.749	275
自分の学校に対して魅力を感じていない。	2.15	0.932	221	2.17	1.010	275
教職員間に、「われわれ」という意識がある。	3.57	0.879	216	3.69	0.970	276
相互に援助し合い、友好的な関係を保とうとしている。	4.29	0.659	221	4.25	0.689	278
教職員間で、自由にものが言える。	4.10	0.751	221	4.08	0.756	275
学校の伝統や習慣を守ろうとしていない。	2.22	0.899	219	2.07	0.884	277
他の教員とのむやみな争いを起こさないよう自分を抑える。	3.90	0.893	219	3.70	0.869	275
先輩教員に対して思ったことがあってもあまり発言しない。	2.68	0.941	221	2.53	0.918	276
他の教員への気配りを何より優先する。	3.21	0.776	220	3.21	0.818	277
仕事は仕事、余暇は余暇と割り切っている。	3.17	1.012	220	3.28	1.055	274
仕事を離れても教員同士がよくつき合っている。	3.20	0.836	221	3.44	0.835	275
互いに刺激し合い、ともに成長していこうとする意欲がない。	2.15	0.932	221	2.21	0.937	278
共に新たな教育実践を創意工夫しようとする意欲がある。	3.80	0.829	221	3.75	0.866	278
全体や同僚のために貢献しようとする意欲がある。	3.80	0.778	221	3.82	0.820	278
成功を互いに評価し合おうとする意欲がある。	4.02	0.753	220	3.96	0.782	277

表16 目標間の関連づけの程度の全体的傾向(%)

	N	関連づけられ		関連づけ	
		ていない		←・→られている	
		1	2	3	4
学校教育目標	275	4.0	1.5	8.7	85.8
学年教育目標	274	3.6	3.3	27.7	65.3
学級教育目標	274	3.6	7.3	39.4	49.6

表17 学校のまとまり度と目標間の関連づけの程度との関連

(%)

	I					II					III					検 定
	関連づけられ ていない ←・→ られている					関連づけられ ていない ←・→ られている					関連づけられ ていない ←・→ られている					
	N	1	2	3	4	N	1	2	3	4	N	1	2	3	4	
学校教育目標	58	8.6	5.2	12.1	74.1	143	1.4	0.7	8.4	89.5	74	5.4	0.0	6.8	87.8	*
学年教育目標	58	6.9	10.3	37.9	44.8	142	1.4	1.4	33.1	64.1	74	5.4	1.4	9.5	83.8	***
学級教育目標	58	6.9	19.0	39.7	34.5	142	1.4	4.9	47.9	45.8	74	5.4	2.7	23.0	68.9	***

表18 学校のまとまり度と重点目標の浸透度との関係

(%)

	I (N=56)	II (N=143)	III (N=74)	全体 (N=273)
重点目標は、教職員間で文言のみ形式的にしか知られていない。	10.7	0.7	0.0	2.6
重点目標は、教職員間で共通に解釈されているが、実践にまで浸透していない。	26.8	14.7	6.8	15.0
重点目標は、教職員間で共通に解釈され実践にまで浸透しているが、子ども自身の学習や生活の指針までにはなっていない。	55.4	59.4	48.6	55.7
重点目標は、実践にまで浸透しているだけでなく、子ども自身の学習や生活の指針となっている。	7.1	25.2	44.6	26.7

p<.001

表19 学校の様子 of 全体的傾向

(%)

	N	そうでない←・→そうである				
		1	2	3	4	5
教務担当者は、教務運営上の問題が生じた場合、自らの解決策を積極的に提示する。	268	1.1	4.5	18.3	48.5	27.6
教務担当者は、教務運営上の問題が生じた場合、詳細な計画にもとづいて解決を図る。	267	0.7	6.4	22.5	47.9	22.5
教務担当者は、教務運営上の問題が生じた場合、教員の感情を考慮しながら解決を図る。	268	1.1	5.2	18.7	51.5	23.5
教務担当者は、各学級の動きを細かく把握する。	268	3.0	22.0	32.5	35.1	7.5
教務担当者は、学年のことは、それぞれ学年に任せる。	264	6.4	10.6	23.5	39.0	20.5
教務担当者は、長期的な展望のもとに、教務運営に取り組む。	266	1.1	6.4	16.2	46.6	29.7
学校全体が、一つの教育理念のもとにまとまっている。	260	2.3	8.5	20.4	50.0	18.8
教職員間で、子ども観が一致している。	267	2.2	10.1	40.1	37.1	10.5
校務分掌については、慣例にとらわれず、各教員がそれぞれ独自のやり方で遂行する。	267	25.8	39.0	25.8	7.5	1.9
学校行事には、全教職員が積極的に関わる。	268	0.0	1.5	1.9	36.2	60.4
子どもの学習態度は、学級によってバラツキがある。	264	4.2	14.0	19.3	48.1	14.4
朝の会や帰りの会の指導は、各担任ごとに異なったやり方で実施する。	269	12.6	19.0	27.1	31.6	9.7
学級の行事計画については、学級ごとに独自に決める。	267	15.7	18.4	27.7	27.7	10.5
教科の指導方法は、各教員が自分の教育観にもとづいて独自に決定する。	268	9.3	18.7	32.1	31.3	8.6
教材の作成や開発は、各教員がそれぞれ独自の考え方にたって行う。	267	5.2	11.6	29.2	41.2	12.7
道徳教育の指導は、各教員の価値観にもとづいて行う。	267	14.6	28.1	38.2	15.0	4.1
子どもの学校生活に問題が生じた場合、校長を含めた教職員間で報告し合う。	267	0.0	1.5	3.4	31.8	63.3
生徒指導に関して実際どのような指導方法を用いるかは、各担任の個別の判断に任される。	267	33.7	30.3	21.7	11.6	2.6
子どもの問題行動や不適応行動への対応は、個々の教員の裁量で決定する。	269	45.0	33.5	13.8	5.2	2.6

表20 学校のまとまり度と学校の様子との関連

(%)

	I					II					III					検 定			
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
教務担当者は、教務運営上の問題が生じた場合、自らの解決策を積極的に提示する。	N	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	*
教務担当者は、教務運営上の問題が生じた場合、詳細な計画をもとづいて解決を図る。	56	0.0	5.4	25.0	50.0	19.6	140	1.4	5.0	20.0	52.1	21.4	72	1.4	2.8	9.7	40.3	45.8	*
教務担当者は、教務運営上の問題が生じた場合、教員の感情を考慮しながら解決を図る。	55	1.8	7.3	20.0	52.7	18.2	140	0.7	6.4	25.7	52.1	15.0	72	0.0	5.6	18.1	36.1	40.3	*
教務担当者は、各学級の動きを細かく把握する。	55	1.8	9.1	21.8	52.7	14.5	141	1.4	5.0	20.6	54.6	18.4	72	0.0	2.8	12.5	44.4	40.3	*
教務担当者は、学年のことは、それぞれ学年に任せる。	55	5.5	29.1	40.0	21.8	3.6	141	3.5	25.5	35.5	30.5	5.0	72	0.0	9.7	20.8	54.2	15.3	****
教務担当者は、長期的な展望のもとに、教務運営に取り組み。	55	7.3	9.1	18.2	43.6	21.8	140	4.3	10.7	27.1	38.6	19.3	69	10.1	11.6	20.3	36.2	21.7	****
学校全体が、一つの教育理念のもとにまとまっている。	54	0.0	11.1	22.2	50.0	16.7	141	2.1	7.1	17.0	49.6	24.1	71	0.0	1.4	9.9	38.0	50.7	****
教職員間で、子ども観が一致している。	53	7.5	26.4	28.3	32.1	5.7	137	1.5	5.1	23.4	60.6	9.5	70	0.0	1.4	8.6	42.9	47.1	****
校務分掌については、慣例にとらわれず、各教員がそれぞれ独自のやり方で遂行する。	54	5.6	22.2	53.7	13.0	5.6	141	2.1	7.8	42.6	41.8	5.7	72	0.0	5.6	25.0	45.8	23.6	****
学校行事には、全教職員が積極的に関わる。	54	25.9	38.9	24.1	7.4	3.7	141	19.9	44.0	28.4	7.1	0.7	72	37.5	29.2	22.2	8.3	2.8	****
子どもの学習態度は、学級によってバラツキがある。	54	0.0	7.4	3.7	50.0	38.9	141	0.0	0.0	2.1	41.1	56.7	73	0.0	0.0	0.0	16.4	83.6	****
朝の会や帰りの会の指導は、各担任ごとに異なったやり方で実施する	53	3.8	9.4	22.6	49.1	15.1	138	4.3	11.6	21.0	47.8	15.2	73	4.1	21.9	13.7	47.9	12.3	
学級の行事計画については、学級ごとに独自に決める。	55	7.3	14.5	25.5	43.6	9.1	141	11.3	22.0	29.8	26.2	10.6	73	19.2	16.4	23.3	32.9	8.2	
教科の指導方法は、各教員が自分の教育観にもとづいて独自に決定する。	55	9.1	23.6	27.3	36.4	3.6	140	17.9	15.7	28.6	27.9	10.0	72	16.7	19.4	26.4	20.8	16.7	
教材の作成や開発は、各教員がそれぞれ独自の考え方がたつて行う。	55	1.8	20.0	36.4	29.1	12.7	141	7.8	15.6	35.5	34.8	6.4	72	18.1	23.6	22.2	26.4	9.7	*
道徳教育の指導は、各教員の価値観にもとづいて行う。	55	0.0	12.7	45.5	32.7	9.1	141	5.7	11.3	27.0	45.4	10.6	71	8.5	11.3	21.1	39.4	19.7	*
子どもの学校生活に問題が生じた場合、校長を含めた教職員間で報告し合う。	54	9.3	22.2	46.3	16.7	5.6	140	11.4	28.6	42.9	14.3	2.9	73	24.7	31.5	23.3	15.1	5.5	
生徒指導に関して実態どのような指導方法を用いるかは、各担任の個別の判断に任される。	54	0.0	7.4	1.9	40.7	50.0	140	0.0	0.0	2.9	41.4	55.7	73	0.0	0.0	5.5	6.8	87.7	****
子どもの問題行動や不適応行動への対応は、個々の教員の裁量で決定する。	54	18.5	35.2	25.9	16.7	3.7	140	32.9	30.0	23.6	12.1	1.4	73	46.6	27.4	15.1	6.8	4.1	
	55	29.1	43.6	18.2	5.5	3.6	141	44.0	36.2	11.3	6.4	2.1	73	58.9	20.5	15.1	2.7	2.7	

表21 教職員の様子の全体的傾向

(%)

	N	そうでない←・→そうである				
		1	2	3	4	5
教職員は、自分のしていることが学校全体とどのように関わっているのかは つきりと理解している。	277	0.0	7.2	22.4	51.6	18.8
教職員は、学校全体の動きに照らして、自分が今何をすればよいかを判断して 行動している。	274	0.0	5.5	21.2	57.7	15.7
自分の学校に対して魅力を感じていない。	277	30.7	32.9	27.4	6.9	2.2
教職員間に、「われわれ」という意識がある。	275	2.5	8.4	27.6	41.1	20.4
相互に援助し合い、友好的な関係を保とうとしている。	277	0.0	1.1	11.2	49.5	38.3
教職員間で、自由にものが言える。	274	0.4	2.9	13.9	53.6	29.2
学校の伝統や習慣を守ろうとしていない。	276	30.1	37.7	27.9	3.6	0.7
他の教員とのむやみな争いを起こさないよう自分を抑える。	274	1.5	6.2	29.6	46.0	16.8
先輩教員に対して思ったことがあってもあまり発言しない。	275	12.4	38.9	32.7	15.3	0.7
他の教員への気配りを何より優先する。	276	3.3	10.5	54.0	27.2	5.1
仕事は仕事、余暇は余暇と割り切っている。	273	4.8	19.0	32.6	31.1	12.5
仕事を離れても教員同士がよくつき合っている。	274	1.5	10.6	37.6	43.1	7.3
互いに刺激し合い、ともに成長していこうとする意欲がない。	277	25.3	38.3	28.2	7.2	1.1

表22 学校のまとまり度と教職員の様子との関連

	I															II															III															検 定
	I					II					III					I					II					III																				
	N	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5																						
教職員は、自分のしていることが学校全体とどのように関わっているのかはつきりと理解している。	58	0.0	20.7	41.4	34.5	3.4	144	0.0	3.5	24.3	61.1	11.1	75	0.0	4.0	4.0	46.7	45.3	***																											
教職員は、学校全体の動きに照らして、自分が今何をすればよいかを判断して行動している。	57	0.0	22.8	42.1	33.3	1.8	143	0.0	1.4	22.4	65.7	10.5	74	0.0	0.0	2.7	60.8	36.5	***																											
自分の学校に対して魅力を感じていない。	58	8.6	19.0	53.4	19.0	0.0	144	20.1	43.8	28.5	4.9	2.8	75	68.0	22.7	5.3	1.3	2.7	***																											
教職員間に、「われわれ」という意識がある。	58	3.4	22.4	39.7	31.0	3.4	143	2.1	6.3	30.8	49.0	11.9	74	2.7	1.4	12.2	33.8	50.0	***																											
相互に援助し合い、友好的な関係を保とうとしている。	58	0.0	3.4	25.9	63.8	6.9	144	0.0	0.7	11.1	60.4	27.8	75	0.0	0.0	0.0	17.3	82.7	***																											
教職員間で、自由なものが言える。	58	0.0	10.3	27.6	55.2	6.9	141	0.7	1.4	14.9	63.1	19.9	75	0.0	0.0	1.3	34.7	64.0	***																											
学校の伝統や習慣を守ろうとしていない。	58	1.4	6.9	10.9	1.4	0.4	143	11.6	25.0	13.0	1.8	0.4	75	17.0	5.8	4.0	0.4	0.0	***																											
他の教員とのむやみな争いを起こさないよう自分を抑える。	57	1.8	1.8	45.6	45.6	5.3	143	0.0	7.7	27.3	48.3	16.8	74	4.1	6.8	21.6	41.9	25.7	**																											
先輩教員に対して思ったことがあってもあまり発言しない。	58	5.2	25.9	46.6	19.0	3.4	143	7.7	40.6	35.0	16.8	0.0	74	27.0	45.9	17.6	9.5	0.0	***																											
他の教員への気配りを何より優先する。	58	6.9	15.5	67.2	10.3	0.0	144	2.1	9.7	54.9	28.5	4.9	74	2.7	8.1	41.9	37.8	9.5	**																											
仕事は仕事、余暇は余暇と割り切っている。	58	1.7	12.1	39.7	36.2	10.3	143	2.8	21.7	31.5	32.2	11.9	72	11.1	19.4	29.2	25.0	15.3	***																											
仕事を離れても教員同士がよくつき合っている。	58	1.7	20.7	50.0	25.9	1.7	142	0.7	10.6	39.4	44.4	4.9	74	2.7	2.7	24.3	54.1	16.2	***																											
互いに刺激し合い、ともに成長していることとする意識がない。	58	1.7	20.7	53.4	19.0	5.2	144	11.1	52.8	29.9	6.3	0.0	75	70.7	24.0	5.3	0.0	0.0	***																											

(%)

表23 目標間の関連づけの程度に関する

校長評価の全体的傾向 (%)

	N	関連づけられ 関連づけ ていない ←・→られている			
		1	2	3	4
学年教育目標	274	1.8	2.6	29.2	66.4
重点目標	276	1.4	2.2	15.2	81.2
学級教育目標	275	1.1	11.3	40.4	47.3

表24 学校の様子の全体的傾向

(%)

	N	そうでない←・→そうである				
		1	2	3	4	5
校長は、学校経営上の問題が生じた場合、自らの解決策を積極的に提示する。	268	0.0	2.2	7.8	41.0	48.9
校長は、学校経営上の問題が生じた場合、詳細な計画にもとづいて解決を図る。	268	0.0	2.2	14.2	45.1	38.4
校長は、学校経営上の問題が生じた場合、教員の感情を考慮しながら解決を図る。	267	2.2	6.4	13.5	40.1	37.8
校長は、各学級の動きを細かく把握する。	266	1.5	13.5	21.8	45.9	17.3
校長は、学年のことは、それぞれの学年に任せる。	265	4.2	6.8	22.6	43.0	23.4
校長は、長期的な展望のもとに、学校経営に取り組む。	268	0.0	1.9	9.7	41.0	47.4
学校全体が、一つの教育理念のもとにまとまっている。	264	0.8	6.8	15.5	51.5	25.4
教職員間で、子ども観が一致している。	269	0.4	9.3	30.5	49.8	10.0
校務分掌については、慣例にとらわれず、各教員がそれぞれ独自のやり方で遂行する。	265	32.1	35.1	19.6	9.4	3.8
学校行事には、全教職員が積極的に関わる。	270	0.4	1.1	2.6	24.1	71.9
子どもの学習態度は、学級によってバラツキがある。	266	5.3	16.9	16.5	51.1	10.2
朝の会や帰りの会の指導は、各担任ごとに異なったやり方で実施する。	265	16.6	22.3	23.8	27.9	9.4
学級の行事計画については、学級ごとに独自に決める。	266	17.3	20.3	27.8	26.7	7.9
教科の指導方法は、各教員が自分の教育観にもとづいて独自に決定する。	268	15.7	25.0	26.5	25.4	7.5
教材の作成や開発は、各教員がそれぞれ独自の考え方にたって行う。	268	6.0	16.8	29.1	34.3	13.8
道徳教育の指導は、各教員の価値観にもとづいて行う。	265	27.5	23.0	30.6	15.8	3.0
子どもの学校生活に問題が生じた場合、校長を含めた教職員間で報告し合う。	268	0.4	0.4	1.1	24.3	73.9
生徒指導に関して実際どのような指導方法を用いるかは、各担任の個別の判断に任される。	265	38.9	29.8	19.2	9.8	2.3
子どもの問題行動や不適応行動への対応は、個々の教員の裁量で決定する。	265	49.8	30.6	11.7	6.0	1.9

表25 教職員の様子の全体的傾向

(%)

	N	そうでない←・→そうである				
		1	2	3	4	5
教職員は、自分のしていることが学校全体とどのように関わっているのか はっきりと理解している。	275	0.0	4.4	18.5	54.5	22.5
教職員は、学校全体の動きに照らして、自分が今何をすればよいかを判断し て行動している。	277	0.0	3.2	16.2	58.5	22.0
自分の学校に対して魅力を感じていない。	273	37.0	33.0	22.3	4.4	3.3
教職員間に、「われわれ」という意識がある。	271	2.6	4.1	26.9	41.3	25.1
相互に援助し合い、友好的な関係を保とうとしている。	277	0.7	0.4	5.1	49.1	44.8
教職員間で、自由にものが言える。	274	0.7	1.1	4.7	53.6	39.8
学校の伝統や習慣を守ろうとしていない。	275	38.5	32.0	24.4	4.7	0.4
他の教員とのむやみな争いを起こさないよう自分を抑える。	271	1.8	4.4	22.9	49.8	21.0
先輩教員に対して思ったことがあってもあまり発言しない。	273	12.1	36.3	37.4	11.7	2.6
他の教員への気配りを何より優先する。	271	5.2	14.4	50.9	26.2	3.3
仕事は仕事、余暇は余暇と割り切っている。	274	4.0	23.7	34.7	29.6	8.0
仕事を離れても教員同士がよくつき合っている。	273	0.4	8.8	35.5	41.4	13.9
互いに刺激し合い、ともに成長していこうとする意欲がない。	272	31.3	37.5	19.9	8.5	2.9

第5章 教育理念

曾余田浩史

第1節 教育理念の有無—学校群の類型化—

本章では、学校としてまとまった「教育理念」について調査結果を整理する。従来、学校教育目標の共有は学校組織の統合と課題達成をもたらすものとして理解されてきた。しかし、今日、こうした考え方に対して疑いが投げかけられている。例えば、佐古は、疎結合構造論に基づいた調査によって「目標共有度の高さは、学校組織の中で合意を形成しようとする統合的なプロセスを伴っているとはいえない」と結論づけている（『学校の構成次元の抽出とその複合性に関する実証的研究』『鳴門教育大学研究紀要（教育科学編）』第5巻、1990年）。学校組織目標という概念に代わって、近年、注目されてきているのが組織文化という概念である。学校においては、教職員をはじめとする関係者がコミュニケーションを通じて、それぞれの教育思想、子ども観、指導観、教材観などの価値、あるいはさまざまな教育言説の意味などを伝達し理解し合うことによって、組織としての思想体系、価値体系、意味体系を創造している。このような組織としての思想、価値、意味などの体系が組織文化である。組織のこのような価値体系は、構成員のそれぞれ異なる思想、価値、意味を規制し統合する働きをもつ、とされている（岡東壽隆『学校の組織文化とリーダーシップ』平成6～7年度科学研究費補助金研究成果報告書 課題番号06610241）。教育理念は組織文化の中核として考えられている。

本研究では教育理念について、「あなたの学校では、学校としてまとまった教育理念が
おありでしょうか。」という設問をし、「ある」「ない」の2者択一で回答してもらった。
結果は、次のとおり、校長・教務主任とも「ある」が圧倒的であった。

校長	ある… 239名	教務主任	ある… 225名
	ない… 39名		ない… 53名

次に、先の設問で「ある」の回答者のみを対象にして、「学校全体として、どのような教育理念を感じていらっしゃいますか。」という設問を自由記述形式で回答してもらった。同じ学校の校長と教務主任の回答を付き合わせて記述内容まで見ていった場合、その内容が一致していないペアが多く存在した。そこで、同じ学校の校長と教務主任の自由記述の回答を付き合わせて、次の5つの学校群に類型化した。

「両者ある・一致」群…109組

(校長も教務主任も「ある」を回答し、自由記述の内容も一致する群。)

「両者ある・不一致」群…97組

(校長も教務主任も「ある」を回答しているが、
自由記述の内容は一致していない群。)

「校長のみ」群…33組

(校長は「ある」を回答しているが、教務主任は「ない」を回答している群。)

「教務のみ」群…19組

(校長は「ない」を回答しているが、教務主任は「ある」を回答している群。)

「両者ない」群…20組

(校長も教務主任も「ない」を回答している群。)

第2節 教育理念についての自由記述

「学校全体として、どのような教育理念を感じていらっしゃいますか。」という設問に対する自由記述形式の回答を、校長・教務を含めて大雑把に整理すると、以下のように分類できる。

(1) 子ども像 (〇〇な子の育成など)

「自己教育力」「体験を通して学ぶ」「社会の変化に主体的に対応し、自ら考え判断し行動できる心豊かな児童の育成」「オープンスペースという特徴を生かして、個性豊かな児童の育成を図っていく」「不合理、矛盾に気づき正しさをつらぬく子どもの育成」「豊かな自然に親しみ、体験することにより故郷を愛する児童を育む」

(2) 教師像

a. 教える側の姿勢・実践像

「児童の立場で考える」「児童の行動、考えを共感的に受けとめる」「一人一人の違いを尊重しよう」「一人一人の特性を生かし、主体的に生きる国際人の育成を目指すこと」「公教育としての立場をふまえ、子どもの幸せを願う」「児童愛、教育者としての情熱ネル、使命感」「師は小人とともに動くべき」「温かい心で明るく活動する教師、深い児童愛を持ち児童とともに生きる教師、創造的で研究実践する教師」「子ども第一主義」「子どもに、保護者に、そして社会に奉仕することを旨とする」「子どもの力を信頼して、自主活動を活発にする」

b. 教師間の関係、指針

「先生一丸となって」「全教職員の和と協力と進取」「全部の教職員で、全部の子どもを指導する」「職員一人一人の創意を生かすと共に、『一枚岩の姿で（連携を密にして）協働の実を上げる」

(3) 学校像

「子どもの心のよりどころとなる」「共に学びみがきあう」「学校の主役は子どもである」「地域の実態と保護者の心を十分把握し、常に児童を中心にすえて考え活力のある学校」「子ども一人一人が中心で、『心の居場所』としての学校づくり」「教育環境の整備と充実を基本に、生き生きとした学習や生活を児童に体験させていきたい」「心身ともにすこやかな子どもを育てる教育活動を学校全体で進めていこうという理念がある」「児童一人一人の自己実現を目指し、個を大切に教育を推進するとともに、大人になってからも『心のふるさと』として良き思い出となる学校づくりを目指す」「常に子供が主体となり、子供と職員がいつも生き生きと活動する学校」「人間尊重の精神を基底におき、校長を中心にした指導体制を確立し、教師・児童相互の心の通いあった明るい活気に満ちた学校」「開かれた学校」「明るさと気力あふれる学校づくり」「知恵と愛と笑顔のある学校」「明るくきれいで安全な学校」「子どもたちにとって日本一明るく楽しい学校」「うるおいのある学校」

(4) 故事成語、校訓、スローガン

「融和と調和」「和顔愛語」「師弟共働」「一視同仁」「強く、正しく、美しく」「誠、愛、勇」「オールファイト・さわやかスクール」

(5) 学校だけに特殊でない大切なこと、社会的に重要な事柄・課題「人間尊重」「人間愛」「思いやり、主体性、体験、健康」「人権尊重、反差別」

(6) 経営の在り方

「新しい学力観を重視し、本校の教育目標を具現化するために、具体的に組織化、計画化して学校・学級の一貫性のある経営を推進する」「目指す児童像、学校像、教師像を明確にして、へき地の特色を生かしながらすすめている」「一人一人の子供が生きる学校運営、学級運営につとめる」

「両者ある・一致」群では、故事成語、校訓、スローガン（25組）、教師像（28組）、学校像（22組）が多かった。

「両者ある・不一致」群では、教務主任に焦点を当てると、教師像（32組）、生徒像（27組）が多かった。また、教師像については、校長の回答と比較すると、「子どもの主体性を育てることを基本に全教職員で当たる」という例のような教師集団全体についてのコメントが多かった。

第3節 教育理念と学校（教職員）の様子

教育理念の一致／不一致は、学校の教職員の様子と関連性があるだろうか。以下の表（表1～表15）は、「学校の様子」（教職員集団の様子）についての教務主任の回答の度数分布（無答、1～5）を、第1節で設定した5類型ごとに示したものである。校長ではなく、教務主任の回答を採用した理由は、教務主任の方が教師集団に対して近い位置にいるため、教務主任の回答の方が信頼性が高いという判断からである。

表1 教職員は、自分のしていることが学校全体とどのように関わっているのかははっきりと理解している。

	無答	そうでない	あまりそうでない	いえない	どちらとも	ある	やや	そうである	% (N)
両者ある・一致	0.0	0.0	4.6	14.7	63.3	17.4			100.0(109)
両者ある・不一致	0.0	0.0	3.1	24.7	44.3	27.8			100.0(97)
校長のみ	0.0	0.0	9.1	39.4	48.5	3.0			100.0(33)
教務のみ	0.0	0.0	15.8	15.8	52.6	15.8			100.0(19)
両者ない	0.0	0.0	30.0	35.0	25.0	10.0			100.0(20)

表2 教職員は、学校全体の動きに照らして、自分が今何をすればよいかを判断して行動している。

	無答	そうでない	あまりそうでない	いえない	どちらとも	ある	やや	そうである	% (N)
両者ある・一致	1.8	0.0	2.8	19.3	60.6	15.6			100.0(109)
両者ある・不一致	1.0	0.0	1.0	20.6	57.7	19.6			100.0(97)
校長のみ	0.0	0.0	12.1	30.3	51.5	6.1			100.0(33)
教務のみ	0.0	0.0	10.5	21.1	52.6	15.8			100.0(19)
両者ない	0.0	0.0	25.0	20.0	45.0	10.0			100.0(20)

表3 自分の学校に対して魅力を感じていない。

	無答	そうでない	あまりそうでない	いえない	どちらとも	ある	やや	そうである	% (N)
両者ある・一致	0.0	38.5	32.1	20.2	5.5	3.7			100.0(109)
両者ある・不一致	0.0	35.1	36.1	22.7	4.1	2.1			100.0(97)
校長のみ	0.0	9.1	27.3	48.5	15.2	0.0			100.0(33)
教務のみ	0.0	15.8	36.8	36.8	10.5	0.0			100.0(19)
両者ない	0.0	15.0	25.0	50.0	10.0	0.0			100.0(20)

表4 教職員間に、「われわれ」という意識がある。

	無答	そうでない	あまりそうではない	どちらともいえない	ある	ややそうである	そうである	% (N)
両者ある・一致	0.0	1.8	2.8	28.4	43.1	23.9	100.0(109)	
両者ある・不一致	2.1	3.1	9.3	25.8	35.1	24.7	100.0(97)	
校長のみ	0.0	0.0	21.2	36.4	39.4	3.0	100.0(33)	
教務のみ	0.0	5.3	5.3	10.5	63.2	15.8	100.0(19)	
両者ない	0.0	5.0	15.0	30.0	40.0	10.0	100.0(20)	

表5 相互に援助し合い、友好的な関係を保とうとしている。

	無答	そうでない	あまりそうではない	どちらともいえない	ある	ややそうである	そうである	% (N)
両者ある・一致	0.0	0.0	0.0	11.0	45.0	44.0	100.0(109)	
両者ある・不一致	0.0	0.0	1.0	9.3	49.5	40.2	100.0(97)	
校長のみ	0.0	0.0	6.1	9.1	63.6	21.2	100.0(33)	
教務のみ	0.0	0.0	0.0	10.5	68.4	21.1	100.0(19)	
両者ない	0.0	0.0	0.0	25.0	35.0	40.0	100.0(20)	

表6 教職員間で、自由にものが言える。

	無答	そうでない	あまりそうではない	どちらともいえない	ある	ややそうである	そうである	% (N)
両者ある・一致	1.8	0.0	2.8	9.2	50.5	35.8	100.0(109)	
両者ある・不一致	1.0	1.0	1.0	11.3	58.8	26.8	100.0(97)	
校長のみ	0.0	0.0	6.1	30.3	48.5	15.2	100.0(33)	
教務のみ	0.0	0.0	5.3	10.5	52.6	31.6	100.0(19)	
両者ない	0.0	0.0	5.0	25.0	50.0	20.0	100.0(20)	

表7 学校の伝統や慣習を守ろうとしていない。

	無答	そうでない	あまりそうではない	どちらともいえない	ある	ややそうである	そうである	% (N)
両者ある・一致	0.9	39.4	38.5	20.2	0.9	0.0	100.0(109)	
両者ある・不一致	0.0	32.0	33.0	32.0	3.1	0.0	100.0(97)	
校長のみ	0.0	12.1	33.3	42.4	9.1	3.0	100.0(33)	
教務のみ	0.0	15.8	47.4	26.3	10.5	0.0	100.0(19)	
両者ない	0.0	10.0	55.0	25.0	5.0	5.0	100.0(20)	

表8 他の教員とのむやみな争いを起こさないよう自分を抑える。

	無答	そうでない	あまりそうではない	どちらともいえない	ややそうである	そうである	% (N)
両者ある・一致	0.9	2.8	5.5	27.5	44.0	19.3	100.0(109)
両者ある・不一致	1.0	1.0	9.3	27.8	45.4	15.5	100.0(97)
校長のみ	0.0	0.0	0.0	39.4	48.5	12.1	100.0(33)
教務のみ	0.0	0.0	5.3	31.6	52.6	10.5	100.0(19)
両者ない	5.0	0.0	5.0	30.0	40.0	20.0	100.0(20)

表9 先輩教員に対して思ったことがあってもあまり発言しない。

	無答	そうでない	あまりそうではない	どちらともいえない	ややそうである	そうである	% (N)
両者ある・一致	0.9	9.2	39.4	33.0	16.5	0.9	100.0(109)
両者ある・不一致	1.0	18.6	38.1	30.9	10.3	1.0	100.0(97)
校長のみ	0.0	6.1	39.4	36.4	18.2	0.0	100.0(33)
教務のみ	0.0	10.5	36.8	36.8	15.8	0.0	100.0(19)
両者ない	0.0	10.0	35.0	30.0	25.0	0.0	100.0(20)

表10 他の教員への気配りを何より優先する。

	無答	そうでない	あまりそうではない	どちらともいえない	ややそうである	そうである	% (N)
両者ある・一致	0.0	2.8	8.3	55	31.2	2.8	100.0(109)
両者ある・不一致	1.0	3.1	11.3	52.6	23.7	8.2	100.0(97)
校長のみ	0.0	3.0	12.1	54.5	24.2	6.1	100.0(33)
教務のみ	0.0	0.0	5.3	52.6	36.8	5.3	100.0(19)
両者ない	0.0	10.0	20.0	50.0	20.0	0.0	100.0(20)

表11 仕事は仕事、余暇は余暇と割り切っている。

	無答	そうでない	あまりそうではない	どちらともいえない	ややそうである	そうである	% (N)
両者ある・一致	1.8	3.7	20.2	32.1	30.3	11.9	100.0(109)
両者ある・不一致	2.1	6.2	21.6	30.9	24.7	14.4	100.0(97)
校長のみ	0.0	3.0	12.1	33.3	45.5	6.1	100.0(33)
教務のみ	0.0	5.3	10.5	31.6	36.8	15.8	100.0(19)
両者ない	0.0	5.0	15.0	35.0	35.0	10.0	100.0(20)

表 12 仕事を離れても教員同士がよくつき合っている。

	無答	そうでない	あまりそうではない	どちらともいえない	ややそうである	そうである	% (N)
両者ある・一致	2.8	1.8	8.3	37.6	42.2	7.3	100.0 (109)
両者ある・不一致	0.0	1.0	9.3	33.0	45.4	11.3	100.0 (97)
校長のみ	0.0	3.0	18.2	42.4	36.4	0.0	100.0 (33)
教務のみ	0.0	0.0	10.5	36.8	47.4	5.3	100.0 (19)
両者ない	0.0	0.0	20.0	45.0	35.0	0.0	100.0 (20)

表 13 互いに刺激し合い、ともに成長していこうとする意欲がない。

	無答	そうでない	あまりそうではない	どちらともいえない	ややそうである	そうである	% (N)
両者ある・一致	0.0	29.4	38.5	23.9	8.3	0.0	100.0 (109)
両者ある・不一致	0.0	32.0	36.1	27.8	4.1	0.0	100.0 (97)
校長のみ	0.0	6.1	39.4	42.4	9.1	3.0	100.0 (33)
教務のみ	0.0	10.5	52.6	31.6	5.3	0.0	100.0 (19)
両者ない	0.0	15.0	30.0	30.0	15.0	10.0	100.0 (20)

表 14 共に新たな教育実践を創意工夫しようとする意欲がある。

	無答	そうでない	あまりそうではない	どちらともいえない	ややそうである	そうである	% (N)
両者ある・一致	0.0	0.0	3.7	19.3	60.6	16.5	100.0 (109)
両者ある・不一致	0.0	0.0	8.2	23.7	39.2	28.9	100.0 (97)
校長のみ	0.0	3.0	12.1	45.5	33.3	6.1	100.0 (33)
教務のみ	0.0	0.0	10.5	31.6	47.4	10.5	100.0 (19)
両者ない	0.0	0.0	25.0	40.0	25.0	10.0	100.0 (20)

表 15 全体や同僚のために貢献しようとする意欲がある。

	無答	そうでない	あまりそうではない	どちらともいえない	ややそうである	そうである	% (N)
両者ある・一致	0.0	0.0	1.8	20.2	56.9	21.1	100.0 (109)
両者ある・不一致	0.0	0.0	4.1	24.7	44.3	26.8	100.0 (97)
校長のみ	0.0	0.0	9.1	54.5	33.3	3.0	100.0 (33)
教務のみ	0.0	0.0	10.5	21.1	52.6	15.8	100.0 (19)
両者ない	0.0	0.0	30.0	20.0	35.0	15.0	100.0 (20)

表 16 成功を互いに評価し合おうとする意欲がある。

	無答	そうでない	あまりそうではない	どちらともいえない	ややそうである	そうである	% (N)
両者ある・一致	0.0	0.0	0.9	15.6	56.0	27.5	100.0 (109)
両者ある・不一致	0.0	0.0	2.1	16.5	50.5	30.9	100.0 (97)
校長のみ	3.0	0.0	9.1	42.4	42.4	3.0	100.0 (33)
教務のみ	0.0	0.0	10.5	10.5	68.4	10.5	100.0 (19)
両者ない	0.0	0.0	25.0	15.0	45.0	15.0	100.0 (20)

もし教育理念の共有（一致）が組織の統合や目標達成をもたらすのであれば、「両者ある・一致」群と「両者ある・不一致」群の間に違いが見られるはずである。しかし、度数分布を見るかぎり、いずれの項目についても2群の間に際立った違いは見られない。むしろ、「両者ある・不一致」群と「校長のみ」群との間で、人間関係に係る項目（例えば、(5) 相互に援助し合い、友好的な関係を保とうとしている、など）以外の項目において、(統計的な検定は行っていないが) 大きな違いが見られる。

結果から言えることは、教育理念の内容が実際に一致しているかどうかは、組織（教職員集団）の特性に対する回答とはあまり関係がなかったということである。むしろ、「学校としてまとまった理念がある」と主観的に思えるかどうか、組織（教職員集団）の特性に対する回答と関係していると言えるかもしれない。

<付 録>

付録1 基礎集計結果

＜小学校校長＞

問Ⅰ はじめに先生ご自身や勤務校についてお尋ねします。選択肢の番号に○印、()内に数字を記入する形でお答えください。

(1) 性 1 男 2 女

		(%)
男	女	回答数
90.0	10.0	223

(2) 現在校勤務年数—平均 3.1 年(回答数 221)

(3) あなたの勤務されている学校の児童数—平均 451.8 人 (回答数 223)

問Ⅱ あなたが勤務されている学校で掲げられている教育目標についてお尋ねします。

a. あなたの学校の教育目標は、どんな内容ですか。以下に記述する形でお答えください。

()

b. また、その学校教育目標は全体的にみて、以下の目標とどの程度関連づけられていますか。それぞれ該当する番号を選んで○印をおつけください。

- | | |
|---------------|-----------------|
| 1 関連づけられていない | 2 あまり関連づけられていない |
| 3 やや関連づけられている | 4 関連づけられている |

	(%)				回答数
	い な い	あ ま り 関 連 づ け ら れ て い な い	や や 関 連 づ け ら れ て い る	関 連 づ け ら れ て い る	
(1) 学年教育目標	5.0	1.4	19.2	74.4	219
(2) 学校の教育指導計画における重点目標	5.0	0.9	13.6	80.5	220
(3) 学級教育目標	4.1	3.2	30.5	62.3	220

c. ここでも「1 ある」と答えた方にお尋ねします。その教育理念について、あなたの学校の様子をお聞かせください。以下の各項目について、それぞれ該当する番号を選んで○印をおつけください。

- 1 そうでない 2 あまりそうでない 3 どちらともいえない
4 ややそうである 5 そうである

	(%)					
	そうでない	あまりそうでない	どちらともいえない	ややそうである	そうである	回答数
(1) 教職員は、その理念を好意的に掲げている。	0.0	0.0	6.5	33.5	60.0	185
(2) 教職員は、学習指導要領の趣旨に照らしながら、その理念の意味を検討している。	0.0	3.2	23.0	46.5	27.3	187
(3) 教職員は、個々の教育観の相互理解にもとづいて、その理念の意味を検討している。	0.0	3.2	24.1	44.9	27.8	187
(4) 教職員は、子どもの実態や彼らから発せられるメッセージを検討している。	0.0	2.1	19.3	49.2	29.4	187
(5) 教職員は、保護者からの要望に照らしながら、その理念の意味を検討している。	0.0	4.8	31.6	42.3	21.4	187
(6) その理念は、他のあらゆる理念に優先される。	0.0	4.3	26.2	35.3	34.2	187
(7) その理念は、学習や生活のめあてとして子どもに示されている。	2.1	5.9	13.3	40.4	38.3	188
(8) 我が校では、その理念の意味を保護者に対して明確に示している。	0.0	5.3	9.0	37.2	48.4	188
(9) その理念について、教職員間で共通の解釈がなされている。	0.0	2.1	8.6	42.3	47.1	187
(10) 保護者にも、その理念について共通の解釈がなされている。	1.1	4.3	32.8	48.9	12.9	186
(11) その理念は、教員の教育実践に浸透している。	0.0	1.6	15.4	53.7	29.3	188
(12) その理念は、子どもの学習や生活に浸透している。	0.0	3.7	24.6	55.1	16.6	187

問Ⅳ 次の各項目について2つのことをお尋ねします。

- a. あなたは、次の各項目についてどのようなお考えをお持ちですか。□の欄に、1 賛成しない、2 賛成する、のいずれかを選んで数字でお書きください。

	(%)		
	賛成しない	賛成する	回答数
(1) 学校全体が、一つの教育理念のもとにまとまっている。	9.0	91.0	201
(2) 校長は、学校経営上の問題が生じた場合、自らの解決策を積極的に提示する。	12.0	88.0	200
(3) 校長は、学校経営上の問題が生じた場合、詳細な計画にもとづいて解決を図る。	9.6	90.5	199
(4) 校長は、学校経営上の問題が生じた場合、教員の感情を考慮しながら解決を図る。	20.1	79.9	199
(5) 校長は、各学級の動きを細かく把握する。	19.2	80.8	198
(6) 校長は、学年のことは、それぞれの学年に任せる。	39.4	60.6	198
(7) 学校行事には、全教職員が積極的に関わる。	5.0	95.0	201
(8) 子どもの学習態度は、学級によってバラツキがある。	63.5	36.6	197
(9) 校長は、長期的な展望のもとに、学校経営に取り組む。	5.5	94.5	200
(10) 子どもの学校生活に問題が生じた場合、校長を含めた教職員間で報告し合う。	4.5	95.5	200
(11) 教職員間で、子ども観が一致している。	17.4	82.6	201
(12) 朝の会や帰りの会の指導は、各担任ごとに異なったやり方で実施する。	36.0	64.0	197
(13) 学級の行事計画については、学級ごとに独自に決める。	51.3	48.7	199
(14) 教科の指導方法は、各教員が自分の教育観にもとづいて独自に決める。	71.4	28.6	196
(15) 教材の作成や開発は、各教員がそれぞれ独自の考え方にたって行う。	51.3	48.7	197
(16) 道徳教育の指導は、各教員の価値観にもとづいて行う。	83.3	16.8	197
(17) 生徒指導に関して実際どのような指導方法を用いるかは、各担任の個別の判断に任される。	83.0	17.0	200
(18) 子どもの問題行動や不適応行動への対応は、個々の教員の裁量で決定する。	91.5	8.5	201
(19) 校務分掌については、慣例にとらわれず、各教員がそれぞれ独自のやり方で遂行する。	74.0	26.0	196

b. また実際、あなたが勤務されている学校では、どの程度行われていますか。該当する番号を選んで○印をおつけください。

- 1 そうでない 2 あまりそうでない 3 どちらともいえない
4 ややそうである 5 そうである

	(%)					回答数
	そうでない	あまりそうでない	どちらともいえない	ややそうである	そうである	
(1) 学校全体が、一つの教育理念のもとにまとまっている。	2.4	6.7	12.9	50.0	28.1	210
(2) 校長は、学校経営上の問題が生じた場合、自らの解決策を積極的に提示する。	0.0	1.9	6.6	35.6	55.9	211
(3) 校長は、学校経営上の問題が生じた場合、詳細な計画にもとづいて解決を図る。	0.0	3.3	13.3	44.6	38.9	211
(4) 校長は、学校経営上の問題が生じた場合、教員の感情を考慮しながら解決を図る。	3.3	3.3	11.9	46.5	35.1	211
(5) 校長は、各学級の動きを細かく把握する。	1.0	9.0	21.3	49.8	19.0	211
(6) 校長は、学年のことは、それぞれの学年に任せる。	4.3	6.2	23.9	42.6	23.0	209
(7) 学校行事には、全教職員が積極的に関わる。	0.5	1.0	3.8	24.3	70.5	210
(8) 子どもの学習態度は、学級によってバラツキがある。	5.7	11.4	18.6	49.5	14.8	210
(9) 校長は、長期的な展望のもとに、学校経営に取り組む。	0.5	2.9	7.7	46.6	42.3	208
(10) 子どもの学校生活に問題が生じた場合、校長を含めた教職員間で報告し合う。	0.0	0.5	1.4	18.9	79.3	212
(11) 教職員間で、子ども観が一致している。	0.5	6.6	32.1	43.9	17.0	212
(12) 朝の会や帰りの会の指導は、各担任ごとに異なったやり方で実施する。	7.1	12.9	20.0	39.5	20.5	210
(13) 学級の行事計画については、学級ごとに独自に決める。	10.0	17.1	26.2	27.1	19.5	210
(14) 教科の指導方法は、各教員が自分の教育観にもとづいて独自に決める。	18.2	22.5	32.5	22.5	4.3	209
(15) 教材の作成や開発は、各教員がそれぞれ独自の考え方にたって行う。	7.6	22.3	33.2	32.7	4.3	211
(16) 道徳教育の指導は、各教員の価値観にもとづいて行う。	19.6	22.0	36.4	16.8	5.3	209
(17) 生徒指導に関して実際どのような指導方法を用いるかは、各担任の個別の判断に任される。	26.5	29.4	21.8	16.6	5.7	211
(18) 子どもの問題行動や不適応行動への対応は、個々の教員の裁量で決定する。	42.9	27.8	17.0	9.9	2.4	212
(19) 校務分掌については、慣例にとらわれず、各教員がそれぞれ独自のやり方で遂行する。	28.6	35.7	23.3	10.5	1.9	210

問V あなたが勤務されている学校の教職員の様子についてお尋ねします。該当する番号
を選ん〇印をおつけください。

	(%)					
	そ う で な い	あ ま り そ う で な い	ど ち ら と も い え な い	や や そ う で あ る	そ う で あ る	回 答 数
(1) 教職員は、自分のしていることが学校全体とどのように関わっているのかはっきりと理解している。	0.5	5.0	15.8	55.9	23.0	222
(2) 教職員は、学校全体の動きに照らして、自分が今何をすればよいかを判断して行動している。	0.5	3.2	19.5	56.6	20.4	221
(3) 自分の学校に対して魅力を感じていない。	34.7	36.0	20.7	6.3	2.3	222
(4) 教職員間に、「われわれ」という意識がある。	4.7	8.5	28.3	40.1	18.4	212
(5) 相互に援助し合い、友好的な関係を保とうとしている。	0.5	0.0	5.9	48.4	45.3	221
(6) 教職員間で、自由にもものが言える。	0.9	0.5	9.5	44.8	44.3	221
(7) 学校の伝統や慣習を守ろうとしていない。	33.2	31.4	22.7	11.4	1.4	220
(8) 他の教員とのむやみな争いを起こさないよう自分を抑える。	3.6	7.2	20.4	45.7	23.1	221
(9) 先輩教員に対して思ったことがあってもあまり発言しない。	14.6	37.9	27.4	18.7	1.4	219
(10) 他の教員への気配りを何より優先する。	6.3	10.4	53.2	24.3	5.9	222
(11) 仕事は仕事、余暇は余暇と割り切っている。	1.4	17.1	31.5	37.4	12.6	222
(12) 仕事を離れても教員同士がよくつき合っている。	0.9	8.1	54.1	29.3	7.7	222
(13) 互いに刺激し合い、ともに成長していこうとする意欲がない。	27.4	41.7	21.5	6.3	3.1	223
(14) 共に新たな教育実践を創意工夫しようとする意欲がある。	1.4	5.4	18.6	50.2	24.4	221
(15) 全体や同僚のために貢献しようとする意欲がある。	0.5	5.4	24.4	53.9	15.8	221
(16) 成功を互いに評価し合おうとする意欲がある。	0.5	3.2	15.3	54.5	26.6	222

問VI 最後になりましたが、学校経営と学年経営と学級経営との関係について、校長先生のご意見をお聞かせください。

どうも長い間、ご協力ありがとうございました。

c. あなたが勤務されている学校の教育目標は、学校内にどの程度浸透していると思われますか。次の4つの選択肢の中からもっとも近いものを1つ選んで、それぞれ該当する番号を選んで○印をおつけください。

- 1 学校教育目標は、教職員間で文言のみ形式的にしか知られていない。
- 2 学校教育目標は、教職員間で共通に解釈されているが、実践にまで浸透していない。
- 3 学校教育目標は、教職員間で共通に解釈され実践にまで浸透しているが、子ども自身の学習や生活の指針にまではなっていない。
- 4 学校教育目標は、実践にまで浸透しているだけでなく、子ども自身の学習や生活の指針となっている。

				(%)
1	2	3	4	回答数
1.5	12.0	58.6	28.0	275

問Ⅲ あなたの学校の教育理念についてお尋ねします。

a. あなたの学校では、学校としてまとまった教育理念がおりでしょうか。どちらかの番号を○印で囲んで下さい。

- 1 ある 2 ない

			(%)
ある	ない	回答数	
87.3	12.7	268	

b. 「1 ある」と答えた方にお尋ねします。学校全体として、どのような教育理念を感じていらっしゃいますか。以下に記述する形でお答えください。

()

c. ここでも「1 ある」と答えた方にお尋ねします。その教育理念について、あなたの学校の様子をお聞かせください。以下の各項目について、それぞれ該当する番号を選んで○印をおつけください。

- 1 そうでない 2 あまりそうでない 3 どちらともいえない
4 ややそうである 5 そうである

	(%)					回答数
	そうでない	あまりそうでない	どちらともいえない	ややそうである	そうである	
(1) 教職員は、その理念を好意的に掲げている。	0.4	0.0	10.4	39.4	49.8	241
(2) 教職員は、学習指導要領の趣旨に照らしながら、その理念の意味を検討している。	0.4	4.2	29.9	49.8	15.8	241
(3) 教職員は、個々の教育観の相互理解にもとづいて、その理念の意味を検討している。	0.4	4.2	25.8	53.3	16.3	240
(4) 教職員は、子どもの実態や彼らから発せられるメッセージ味を検討している。	0.0	3.3	24.9	51.9	19.9	241
(5) 教職員は、保護者からの要望に照らしながら、その理念の意味を検討している。	0.8	6.3	36.3	43.3	13.3	240
(6) その理念は、他のあらゆる理念に優先される。	0.0	2.5	30.1	36.8	30.5	239
(7) その理念は、学習や生活のめあてとして子どもに示されている。	1.2	3.3	12.9	43.6	39.0	241
(8) 我が校では、その理念の意味を保護者に対して明確に示している。	0.8	2.9	13.8	42.1	40.4	240
(9) その理念について、教職員間で共通の解釈がなされている。	0.4	1.2	15.4	48.1	34.9	241
(10) 保護者にも、その理念について共通の解釈がなされている。	0.4	6.6	40.3	42.7	10.0	241
(11) その理念は、教員の教育実践に浸透している。	0.0	1.7	22.4	54.4	21.6	241
(12) その理念は、子どもの学習や生活に浸透している。	0.0	2.9	33.6	53.5	10.0	241

問Ⅳ 次の各項目について2つのことをお尋ねします。

a. あなたは、次の各項目についてどのようなお考えをお持ちですか。□の欄に、1 賛成しない、2 賛成する、のいずれかを選んで数字でお書きください。

	(%)		
	賛成しない	賛成する	回答数
(1) 学校全体が、一つの教育理念のもとにまとまっている。	7.8	92.2	255
(2) 校長は、学校経営上の問題が生じた場合、自らの解決策を積極的に提示する。	10.5	89.5	258
(3) 校長は、学校経営上の問題が生じた場合、詳細な計画にもとづいて解決を図る。	11.7	88.3	256
(4) 校長は、学校経営上の問題が生じた場合、教員の感情を考慮しながら解決を図る。	22.8	77.2	254
(5) 校長は、各学級の動きを細かく把握する。	26.7	73.3	255
(6) 校長は、学年のことは、それぞれの学年に任せる。	40.2	59.8	251
(7) 学校行事には、全教職員が積極的に関わる。	5.5	94.5	256
(8) 子どもの学習態度は、学級によってバラツキがある。	70.8	29.2	243
(9) 校長は、長期的な展望のもとに、学校経営に取り組む。	6.3	93.7	254
(10) 子どもの学校生活に問題が生じた場合、校長を含めた教職員間で報告し合う。	5.1	94.9	255
(11) 教職員間で、子ども観が一致している。	20.8	79.2	255
(12) 朝の会や帰りの会の指導は、各担任ごとに異なったやり方で実施する。	56.8	43.3	252
(13) 学級の行事計画については、学級ごとに独自に決める。	52.2	47.8	253
(14) 教科の指導方法は、各教員が自分の教育観にもとづいて独自に決める。	65.9	34.1	249
(15) 教材の作成や開発は、各教員がそれぞれ独自の考え方にたって行う。	39.9	60.1	253
(16) 道徳教育の指導は、各教員の価値観にもとづいて行う。	82.1	17.9	251
(17) 生徒指導に関して実際どのような指導方法を用いるかは、各担任の個別の判断に任される。	84.6	15.4	253
(18) 子どもの問題行動や不適応行動への対応は、個々の教員の裁量で決定する。	91.7	8.3	254
(19) 校務分掌については、慣例にとらわれず、各教員がそれぞれ独自のやり方で遂行する。	79.1	21.0	253

b. また実際、あなたが勤務されている学校では、どの程度行われていますか。該当する番号を選んで○印をおつけください。

- 1 そうでない 2 あまりそうでない 3 どちらともいえない
4 ややそうである 5 そうである

	(%)					
	そ う で な い	あ ま り そ う で な い	ど ち ら と も い え な い	や や そ う で あ る	そ う で あ る	回 答 数
(1) 学校全体が、一つの教育理念のもとにまとまっている。	0.8	6.8	15.9	51.3	25.3	265
(2) 校長は、学校経営上の問題が生じた場合、自らの解決策を積極的に提示する。	0.0	2.2	7.8	40.9	49.1	269
(3) 校長は、学校経営上の問題が生じた場合、詳細な計画にもとづいて解決を図る。	0.0	2.2	14.1	45.0	38.7	269
(4) 校長は、学校経営上の問題が生じた場合、教員の感情を考慮しながら解決を図る。	2.2	6.3	13.4	40.3	37.7	268
(5) 校長は、各学級の動きを細かく把握する。	1.5	13.5	21.7	46.1	17.2	267
(6) 校長は、学年のことは、それぞれの学年に任せる。	4.1	6.8	22.6	43.2	23.3	266
(7) 学校行事には、全教職員が積極的に関わる。	0.4	1.1	2.6	24.0	72.0	271
(8) 子どもの学習態度は、学級によってバラツキがある。	5.2	16.9	16.5	51.3	10.1	267
(9) 校長は、長期的な展望のもとに、学校経営に取り組む。	0.0	1.9	9.7	41.3	47.2	269
(10) 子どもの学校生活に問題が生じた場合、校長を含めた教職員間で報告し合う。	0.4	0.4	1.1	24.5	73.6	269
(11) 教職員間で、子ども観が一致している。	0.4	9.3	30.4	50.0	10.0	270
(12) 朝の会や帰りの会の指導は、各担任ごとに異なったやり方で実施する。	16.9	22.2	23.7	27.8	9.4	266
(13) 学級の行事計画については、学級ごとに独自に決める。	17.2	20.6	27.7	26.6	7.9	267
(14) 教科の指導方法は、各教員が自分の教育観にもとづいて独自に決める。	15.6	24.9	26.4	25.7	7.4	269
(15) 教材の作成や開発は、各教員がそれぞれ独自の考え方にたって行う。	6.0	16.7	29.0	34.6	13.8	269
(16) 道徳教育の指導は、各教員の価値観にもとづいて行う。	27.4	22.9	30.5	16.2	3.0	266
(17) 生徒指導に関して実際どのような指導方法を用いるかは、各担任の個別の判断に任される。	38.7	29.7	19.2	10.2	2.3	266
(18) 子どもの問題行動や不適応行動への対応は、個々の教員の裁量で決定する。	50.0	30.5	11.7	6.0	1.9	266
(19) 校務分掌については、慣例にとらわれず、各教員がそれぞれ独自のやり方で遂行する。	32.0	35.3	19.6	9.4	3.8	266

問V あなたが勤務されている学校の教職員の様子についてお尋ねします。該当する番号
を選ん○印をおつけください。

	(%)					
	そうでない	あまり そうでない	どちらとも いえない	やや そうである	そうである	回答数
(1) 教職員は、自分のしていることが学校全体とどのように関わっているのかはっきりと理解している。	0.0	4.4	18.5	54.7	22.5	276
(2) 教職員は、学校全体の動きに照らして、自分が今何をすればよいかを判断して行動している。	0.0	3.2	16.2	58.6	21.9	278
(3) 自分の学校に対して魅力を感じていない。	36.9	32.9	22.3	4.7	3.3	274
(4) 教職員間に、「われわれ」という意識がある。	2.6	4.0	26.8	41.5	25.0	272
(5) 相互に援助し合い、友好的な関係を保とうとしている。	0.7	0.4	5.0	49.3	44.6	278
(6) 教職員間で、自由にものが言える。	0.7	1.1	4.7	53.8	39.6	275
(7) 学校の伝統や慣習を守ろうとしていない。	38.4	32.3	24.3	4.7	0.4	276
(8) 他の教員とのむやみな争いを起こさないよう自分を抑える。	1.8	4.4	22.8	50.0	21.0	272
(9) 先輩教員に対して思ったことがあってもあまり発言しない。	12.0	36.1	37.6	11.7	2.6	274
(10) 他の教員への気配りを何より優先する。	5.2	14.3	50.7	26.5	3.3	272
(11) 仕事は仕事、余暇は余暇と割り切っている。	4.0	23.6	34.6	29.8	8.0	275
(12) 仕事を離れても教員同士がよくつき合っている。	0.4	9.1	35.4	41.2	13.9	274
(13) 互いに刺激し合い、ともに成長していこうとする意欲がない。	31.1	37.4	19.8	8.8	2.9	273
(14) 共に新たな教育実践を創意工夫しようとする意欲がある。	0.7	6.5	19.1	50.9	22.7	277
(15) 全体や同僚のために貢献しようとする意欲がある。	0.7	3.3	25.6	51.3	19.1	277
(16) 成功を互いに評価し合おうとする意欲がある。	0.4	2.2	16.6	52.0	28.9	277

問VI 最後になりましたが、学校経営と学年経営と学級経営との関係について、校長先生のご意見をお聞かせください。

どうも長い間、ご協力ありがとうございました。

＜小学校教務担当者＞

問Ⅰ はじめに先生ご自身や勤務校についてお尋ねします。選択肢の番号に○印、（ ）内に数字を記入する形でお答えください。

(1) 性 1 男 2 女

(%)		
男	女	回答数
75.0	24.0	221

(2) 最高学年の学年主任との兼任 1 兼任している 2 兼任していない

(%)		
兼任している	兼任していない	回答数
2.7	95.5	219

(3) あなたの勤務されている学校の児童数—平均 452 人 (回答数 223 人)

問Ⅱ あなたが勤務されている学校の教育指導計画における重点目標についてお尋ねします。

a. あなたの学校の重点目標は、どんな内容ですか。以下に記述する形でお答えください。

()

b. また、その重点目標は全体的にみて、以下の目標とどの程度関連づけられていますか。それぞれ該当する番号を選んで○印をおつけください。

- | | |
|---------------|-----------------|
| 1 関連づけられていない | 2 あまり関連づけられていない |
| 3 やや関連づけられている | 4 関連づけられている |

(%)					
	関連づけられていない	あまり関連づけられていない	やや関連づけられている	関連づけられている	回答数
(1) 学校教育目標	1.8	0.9	5.1	92.2	217
(2) 学年教育目標	2.3	2.8	18.5	76.4	216
(3) 学級教育目標	2.8	1.8	27.2	68.2	217

c. ここでも「1 ある」と答えた方にお尋ねします。その教育理念について、あなたの学校の様子をお聞かせください。以下の各項目について、それぞれ該当する番号を選んで○印をおつけください。

- 1 そうでない 2 あまりそうでない 3 どちらともいえない
4 ややそうである 5 そうである

	(%)					
	そ う で な い	あ ま り そ う で な い	ど ち ら と も い え な い	や や そ う で あ る	そ う で あ る	回 答 数
(1) 教職員は、その理念を好意的に掲げている。	0.5	0.5	8.4	33.5	57.1	191
(2) 教職員は、学習指導要領の趣旨に照らしながら、その理念の意味を検討している。	0.5	4.7	26.2	44.5	24.1	191
(3) 教職員は、個々の教育観の相互理解にもとづいて、その理念の意味を検討している。	0.5	3.7	22.0	50.3	23.6	191
(4) 教職員は、子どもの実態や彼らから発せられるメッセージを検討している。	0.0	3.1	15.7	46.1	35.1	191
(5) 教職員は、保護者からの要望に照らしながら、その理念の意味を検討している。	1.1	5.2	28.8	48.2	16.8	191
(6) その理念は、他のあらゆる理念に優先される。	0.5	2.1	33.2	40.0	24.2	190
(7) その理念は、学習や生活のめあてとして子どもに示されている。	0.5	2.6	12.6	42.6	41.6	190
(8) 我が校では、その理念の意味を保護者に対して明確に示している。	1.6	2.6	18.3	42.9	34.6	191
(9) その理念について、教職員間で共通の解釈がなされている。	0.0	1.6	13.1	46.1	39.3	191
(10) 保護者にも、その理念について共通の解釈がなされている。	1.1	3.7	43.2	40.5	11.6	190
(11) その理念は、教員の教育実践に浸透している。	0.5	0.5	21.2	52.4	25.4	189
(12) その理念は、子どもの学習や生活に浸透している。	0.0	3.7	28.8	53.9	13.6	191

問Ⅳ 次の各項目について2つのことをお尋ねします。

- a. あなたは、次の各項目についてどのようなお考えをお持ちですか。□の欄に、1 賛成しない、2 賛成する、のいずれかを選んで数字でお書きください。

	(%)		
	賛成しない	賛成する	回答数
(1) 学校全体が、一つの教育理念のもとにまとまっている。	10.8	89.2	203
(2) 教務担当者は、学校経営上の問題が生じた場合、自らの解決策を積極的に提示する。	12.7	87.3	205
(3) 教務担当者は、学校経営上の問題が生じた場合、詳細な計画にもとづいて解決を図る。	8.8	91.2	205
(4) 教務担当者は、学校経営上の問題が生じた場合、教員の感情を考慮しながら解決を図る。	9.3	90.7	205
(5) 教務担当者は、各学級の動きを細かく把握する。	22.8	77.2	202
(6) 教務担当者は、学年のことは、それぞれの学年に任せる。	37.5	62.5	200
(7) 学校行事には、全教職員が積極的に関わる。	4.4	95.6	206
(8) 子どもの学習態度は、学級によってバラツキがある。	60.4	39.6	202
(9) 教務担当者は、長期的な展望のもとに、教務運営に取り組む。	4.4	95.6	205
(10) 子どもの学校生活に問題が生じた場合、校長を含めた教職員間で報告し合う。	3.4	96.6	206
(11) 教職員間で、子ども観が一致している。	22.6	77.5	204
(12) 朝の会や帰りの会の指導は、各担任ごとに異なったやり方で実施する。	31.4	68.6	204
(13) 学級の行事計画については、学級ごとに独自に決める。	46.5	53.5	202
(14) 教科の指導方法は、各教員が自分の教育観にもとづいて独自に決める。	68.3	31.7	202
(15) 教材の作成や開発は、各教員がそれぞれ独自の考え方にたって行う。	49.3	50.8	199
(16) 道徳教育の指導は、各教員の価値観にもとづいて行う。	83.7	16.3	202
(17) 生徒指導に関して実際どのような指導方法を用いるかは、各担任の個別の判断に任される。	84.7	15.3	203
(18) 子どもの問題行動や不適応行動への対応は、個々の教員の裁量で決定する。	93.7	6.3	205
(19) 校務分掌については、慣例にとらわれず、各教員がそれぞれ独自のやり方で遂行する。	74.2	25.8	198

b. また実際、あなたが勤務されている学校では、どの程度行われていますか。該当する番号を選んで○印をおつけください。

- 1 そうでない 2 あまりそうでない 3 どちらともいえない
4 ややそうである 5 そうである

	(%)					
	そうでない	あまりそうでない	どちらともいえない	ややそうである	そうである	回答数
(1) 学校全体が、一つの教育理念のもとにまとまっている。	1.4	7.5	22.0	47.2	22.0	214
(2) 教務担当者は、学校経営上の問題が生じた場合、自らの解決策を積極的に提示する。	0.9	5.6	21.8	52.8	19.0	216
(3) 教務担当者は、学校経営上の問題が生じた場合、詳細な計画にもとづいて解決を図る。	0.9	8.8	20.0	48.4	21.9	215
(4) 教務担当者は、学校経営上の問題が生じた場合、教員の感情を考慮しながら解決を図る。	0.9	4.6	16.2	51.4	26.9	216
(5) 教務担当者は、各学級の動きを細かく把握する。	1.8	13.4	35.0	40.1	9.7	217
(6) 教務担当者は、学年のことは、それぞれの学年に任せる。	1.9	5.1	33.8	40.7	18.5	216
(7) 学校行事には、全教職員が積極的に関わる。	0.5	2.8	4.2	33.8	58.8	216
(8) 子どもの学習態度は、学級によってバラツキがある。	0.9	12.4	19.4	52.1	15.2	217
(9) 教務担当者は、長期的な展望のもとに、教務運営に取り組む。	0.5	6.0	19.4	47.7	26.4	216
(10) 子どもの学校生活に問題が生じた場合、校長を含めた教職員間で報告し合う。	0.5	0.5	2.8	27.5	68.8	218
(11) 教職員間で、子ども観が一致している。	0.0	10.6	34.6	43.3	11.5	217
(12) 朝の会や帰りの会の指導は、各担任ごとに異なったやり方で実施する。	2.3	9.8	22.4	36.9	28.5	214
(13) 学級の行事計画については、学級ごとに独自に決める。	7.0	12.6	26.5	34.0	20.0	215
(14) 教科の指導方法は、各教員が自分の教育観にもとづいて独自に決める。	7.6	19.3	34.9	29.3	9.0	212
(15) 教材の作成や開発は、各教員がそれぞれ独自の考え方にたって行う。	6.5	14.5	41.6	29.9	7.5	214
(16) 道德教育の指導は、各教員の価値観にもとづいて行う。	17.8	22.9	39.7	13.6	6.1	214
(17) 生徒指導に関して実際どのような指導方法を用いるかは、各担任の個別の判断に任される。	18.6	32.6	29.8	15.4	3.7	215
(18) 子どもの問題行動や不適応行動への対応は、個々の教員の裁量で決定する。	33.5	36.3	20.9	7.9	1.4	215
(19) 校務分掌については、慣例にとらわれず、各教員がそれぞれ独自のやり方で遂行する。	19.2	37.9	32.7	9.4	0.9	214

問V あなたが勤務されている学校の教職員の様子についてお尋ねします。該当する番号を選ん○印をおつけください。

	(%)					
	そうでない	あまりそうでない	どちらともいえない	ややそうである	そうである	回答数
(1) 教職員は、自分のしていることが学校全体とどのように関わっているのかはっきりと理解している。	0.0	7.3	22.8	53.9	16.0	219
(2) 教職員は、学校全体の動きに照らして、自分が今何をすればよいかを判断して行動している。	0.5	6.4	20.2	53.7	19.3	218
(3) 自分の学校に対して魅力を感じていない。	29.2	32.9	32.0	5.0	0.9	219
(4) 教職員間に、「われわれ」という意識がある。	1.4	7.9	37.4	39.7	13.6	214
(5) 相互に援助し合い、友好的な関係を保とうとしている。	0.5	0.0	8.7	52.1	38.8	219
(6) 教職員間で、自由にものが言える。	0.0	1.8	18.3	48.0	32.0	219
(7) 学校の伝統や慣習を守ろうとしていない。	24.9	35.5	33.2	6.5	0	217
(8) 他の教員とのむやみな争いを起こさないよう自分を抑える。	1.8	3.7	23.5	45.2	25.8	217
(9) 先輩教員に対して思ったことがあってもあまり発言しない。	10.5	30.6	40.6	16.0	2.3	219
(10) 他の教員への気配りを何より優先する。	2.3	10.1	57.3	25.2	5.1	218
(11) 仕事は仕事、余暇は余暇と割り切っている。	5.1	18.8	39.5	26.6	10.1	218
(12) 仕事を離れても教員同士がよくつき合っている。	2.3	14.2	51.6	25.6	6.4	219
(13) 互いに刺激し合い、ともに成長していこうとする意欲がない。	27.9	38.4	24.7	9.1	0.0	219
(14) 共に新たな教育実践を創意工夫しようとする意欲がある。	0.5	7.3	22.4	52.1	17.8	219
(15) 全体や同僚のために貢献しようとする意欲がある。	0.5	4.6	26.5	52.1	16.4	219
(16) 成功を互いに評価し合おうとする意欲がある。	0.0	1.4	23.4	47.3	28.0	218

問VI 最後になりましたが、学校経営と学年経営と学級経営との関係について、先生ご自身のご意見をお聞かせください。

どうも長い間、ご協力ありがとうございました。

c. ここでも「1 ある」と答えた方にお尋ねします。その教育理念について、あなたの学校の様子をお聞かせください。以下の各項目について、それぞれ該当する番号を選んで○印をおつけください。

- 1 そうでない 2 あまりそうでない 3 どちらともいえない
4 ややそうである 5 そうである

	(%)					回答数
	そうでない	あまりそうでない	どちらともいえない	ややそうである	そうである	
(1) 教職員は、その理念を好意的に掲げている。	0.0	0.5	6.7	39.7	53.1	224
(2) 教職員は、学習指導要領の趣旨に照らしながら、その理念の意味を検討している。	1.4	4.0	29.6	47.5	17.5	223
(3) 教職員は、個々の教育観の相互理解にもとづいて、その理念の意味を検討している。	0.5	2.2	24.6	52.7	20.1	224
(4) 教職員は、子どもの実態や彼らから発せられるメッセージ味を検討している。	0.0	2.2	16.5	54.9	26.3	224
(5) 教職員は、保護者からの要望に照らしながら、その理念の意味を検討している。	0.9	2.7	33.9	47.3	15.2	224
(6) その理念は、他のあらゆる理念に優先される。	0.5	2.2	29.0	39.7	28.6	224
(7) その理念は、学習や生活のめあてとして子どもに示されている。	0.9	3.6	10.3	42.4	42.9	224
(8) 我が校では、その理念の意味を保護者に対して明確に示している。	0.0	2.2	15.6	42.0	40.2	224
(9) その理念について、教職員間で共通の解釈がなされている。	0.0	1.8	13.0	49.6	35.7	224
(10) 保護者にも、その理念について共通の解釈がなされている。	0.5	7.6	39.7	39.7	12.5	224
(11) その理念は、教員の教育実践に浸透している。	0.0	1.8	16.5	60.3	21.4	224
(12) その理念は、子どもの学習や生活に浸透している。	0.5	4.5	28.3	57.0	9.9	223

問Ⅳ 次の各項目について2つのことをお尋ねします。

a. あなたは、次の各項目についてどのようなお考えをお持ちですか。□の欄に、1 賛成しない、2 賛成する、のいずれかを選んで数字でお書きください。

	(%)		
	賛成しない	賛成する	回答数
(1) 学校全体が、一つの教育理念のもとにまとまっている。	8.3	91.7	254
(2) 教務担当者は、学校経営上の問題が生じた場合、自らの解決策を積極的に提示する。	13.2	86.8	258
(3) 教務担当者は、学校経営上の問題が生じた場合、詳細な計画にもとづいて解決を図る。	8.6	91.4	256
(4) 教務担当者は、学校経営上の問題が生じた場合、教員の感情を考慮しながら解決を図る。	14.9	85.1	255
(5) 教務担当者は、各学級の動きを細かく把握する。	32.9	67.1	255
(6) 教務担当者は、学年のことは、それぞれの学年に任せる。	43.3	56.8	252
(7) 学校行事には、全教職員が積極的に関わる。	5.0	95.0	258
(8) 子どもの学習態度は、学級によってバラツキがある。	62.6	37.5	251
(9) 教務担当者は、長期的な展望のもとに、教務運営に取り組む。	6.6	93.4	257
(10) 子どもの学校生活に問題が生じた場合、校長を含めた教職員間で報告し合う。	4.7	95.3	257
(11) 教職員間で、子ども観が一致している。	25.2	74.8	258
(12) 朝の会や帰りの会の指導は、各担任ごとに異なったやり方で実施する。	56.9	43.1	255
(13) 学級の行事計画については、学級ごとに独自に決める。	52.4	47.6	254
(14) 教科の指導方法は、各教員が自分の教育観にもとづいて独自に決める。	64.9	35.1	251
(15) 教材の作成や開発は、各教員がそれぞれ独自の考え方にたって行う。	43.8	56.2	251
(16) 道徳教育の指導は、各教員の価値観にもとづいて行う。	79.2	20.8	250
(17) 生徒指導に関して実際どのような指導方法を用いるかは、各担任の個別の判断に任される。	90.1	9.9	253
(18) 子どもの問題行動や不適応行動への対応は、個々の教員の裁量で決定する。	93.3	6.7	254
(19) 校務分掌については、慣例にとらわれず、各教員がそれぞれ独自のやり方で遂行する。	79.4	20.6	252

b. また実際、あなたが勤務されている学校では、どの程度行われていますか。該当する番号を選んで○印をおつけください。

- 1 そうでない 2 あまりそうでない 3 どちらともいえない
4 ややそうである 5 そうである

	(%)					
	そう でない	あ ま り そ う で な い	ど ち ら と も い え な い	や や そ う で あ る	そ う で あ る	回 答 数
(1) 学校全体が、一つの教育理念のもとにまとまっている。	2.3	8.8	20.3	49.8	18.8	261
(2) 教務担当者は、学校経営上の問題が生じた場合、自らの解決策を積極的に提示する。	1.1	4.5	18.6	48.3	27.5	269
(3) 教務担当者は、学校経営上の問題が生じた場合、詳細な計画にもとづいて解決を図る。	0.8	6.3	22.8	47.8	22.4	268
(4) 教務担当者は、学校経営上の問題が生じた場合、教員の感情を考慮しながら解決を図る。	1.1	5.2	18.6	51.3	23.8	269
(5) 教務担当者は、各学級の動きを細かく把握する。	3.0	22.3	32.3	34.9	7.4	269
(6) 教務担当者は、学年のことは、それぞれの学年に任せる。	6.4	10.6	23.4	39.3	20.4	265
(7) 学校行事には、全教職員が積極的に関わる。	0.0	1.5	1.9	36.4	60.2	269
(8) 子どもの学習態度は、学級によってバラツキがある。	4.2	14.0	19.6	47.9	14.3	265
(9) 教務担当者は、長期的な展望のもとに、教務運営に取り組む。	1.1	6.4	16.5	46.4	29.6	267
(10) 子どもの学校生活に問題が生じた場合、校長を含めた教職員間で報告し合う。	0.0	1.5	3.4	32.1	63.1	268
(11) 教職員間で、子ども観が一致している。	2.2	10.1	39.9	37.3	10.5	268
(12) 朝の会や帰りの会の指導は、各担任ごとに異なったやり方で実施する。	12.6	18.9	27.4	31.5	9.6	270
(13) 学級の行事計画については、学級ごとに独自に決める。	15.7	18.3	28.0	27.6	10.5	268
(14) 教科の指導方法は、各教員が自分の教育観にもとづいて独自に決める。	9.3	18.6	32.0	31.6	8.6	269
(15) 教材の作成や開発は、各教員がそれぞれ独自の考え方にたって行う。	5.2	11.6	29.1	41.4	12.7	268
(16) 道徳教育の指導は、各教員の価値観にもとづいて行う。	14.6	28.0	38.1	15.3	4.1	268
(17) 生徒指導に関して実際どのような指導方法を用いるかは、各担任の個別の判断に任される。	33.6	30.2	22.0	11.6	2.6	268
(18) 子どもの問題行動や不適応行動への対応は、個々の教員の裁量で決定する。	44.8	33.7	13.7	5.2	2.6	270
(19) 校務分掌については、慣例にとらわれず、各教員がそれぞれ独自のやり方で遂行する。	25.8	38.8	26.1	7.5	1.9	268

問V あなたが勤務されている学校の教職員の様子についてお尋ねします。該当する番号を選ん○印をおつけください。

	(%)					回答数
	そうでない	あまりそうでない	どちらともいえない	ややそうである	そうである	
(1) 教職員は、自分のしていることが学校全体とどのように関わっているのかはっきりと理解している。	0.0	7.2	22.7	51.4	18.7	278
(2) 教職員は、学校全体の動きに照らして、自分が今何をすればよいかを判断して行動している。	0.0	5.5	21.5	57.5	15.6	275
(3) 自分の学校に対して魅力を感じていない。	30.6	32.7	27.7	6.8	2.2	278
(4) 教職員間に、「われわれ」という意識がある。	2.5	8.3	27.5	41.3	20.3	276
(5) 相互に援助し合い、友好的な関係を保とうとしている。	0.0	1.1	11.2	49.6	38.1	278
(6) 教職員間で、自由にものが言える。	0.4	2.9	13.8	53.8	29.1	275
(7) 学校の伝統や慣習を守ろうとしていない。	30.0	37.9	27.8	3.6	0.7	277
(8) 他の教員とのむやみな争いを起こさないよう自分を抑える。	1.5	6.2	29.8	45.8	16.7	275
(9) 先輩教員に対して思ったことがあってもあまり発言しない。	12.3	38.8	33.0	15.2	0.7	276
(10) 他の教員への気配りを何より優先する。	3.3	10.5	53.8	27.4	5.1	277
(11) 仕事は仕事、余暇は余暇と割り切っている。	4.7	19.0	32.5	31.4	12.4	274
(12) 仕事を離れても教員同士がよくつき合っている。	1.5	10.9	37.5	42.9	7.3	275
(13) 互いに刺激し合い、ともに成長していこうとする意欲がない。	25.2	38.1	28.4	7.2	1.1	278
(14) 共に新たな教育実践を創意工夫しようとする意欲がある。	0.4	8.3	26.3	46.4	18.7	278
(15) 全体や同僚のために貢献しようとする意欲がある。	0.0	6.1	25.9	47.8	20.1	278
(16) 成功を互いに評価し合おうとする意欲がある。	0.0	4.7	18.8	52.7	23.8	277

問VI 最後になりましたが、学校経営と学年経営と学級経営との関係について、先生ご自身のご意見をお聞かせください。

どうも長い間、ご協力ありがとうございました。

c. あなたが所属している学年の教育目標は、学年内にどの程度浸透していると思われますか。次の4つの選択肢の中からもっとも近いものを1つ選んで、それぞれ該当する番号を選んで○印をおつけください。

- 1 学年教育目標は、教職員間で文言のみ形式的にしか知られていない。
- 2 学年教育目標は、教職員間で共通に解釈されているが、実践にまで浸透していない。
- 3 学年教育目標は、教職員間で共通に解釈され実践にまで浸透しているが、子ども自身の学習や生活の指針にまではなっていない。
- 4 学年教育目標は、実践にまで浸透しているだけでなく、子ども自身の学習や生活の指針となっている。

				(%)	
1	2	3	4	回答数	
1.4	6.5	49.1	43.0	214	

問Ⅲ あなたの学年の教育理念についてお尋ねします。

a. あなたの所属している学年には、学年としてまとまった教育理念がとおりでしょうか。どちらかの番号を○印で囲んで下さい。

- 1 ある 2 ない

			(%)	
ある	ない	回答数		
82.4	17.6	216		

b. 「1 ある」と答えた方にお尋ねします。学年全体として、どのような教育理念を感じていらっしゃるでしょうか。以下に記述する形でお答えください。

()

c. ここでも「1 ある」と答えた方にお尋ねします。その教育理念について、あなたの学年の様子をお聞かせください。以下の各項目について、それぞれ該当する番号を選んで○印をおつけください。

- 1 そうでない 2 あまりそうでない 3 どちらともいえない
4 ややそうである 5 そうである

	(%)					
	そ う で な い	あ ま り そ う で な い	ど ち ら と も い え な い	や や そ う で あ る	そ う で あ る	回 答 数
(1) 教員は、その理念を好意的に掲げている。	0.0	0.0	3.4	21.2	75.4	179
(2) 教員は、学習指導要領の趣旨に照らしながら、その理念の意味を検討している。	1.1	6.2	26.8	39.7	26.3	179
(3) 教員は、個々の教育観の相互理解にもとづいて、その理念の意味を検討している。	0.0	1.1	15.8	42.4	40.7	177
(4) 教員は、子どもの実態や彼らから発せられるメッセージを検討している。	0.0	1.1	10.1	38.6	50.3	179
(5) 教員は、保護者からの要望に照らしながら、その理念の意味を検討している。	0.6	7.3	22.4	43.6	26.3	179
(6) その理念は、他のあらゆる理念に優先される。	1.7	2.3	41.1	32.0	22.9	175
(7) その理念は、学習や生活のめあてとして子どもに示されている。	0.6	2.8	2.8	36.3	57.5	179
(8) その理念を保護者に対して明確に示している。	0.6	4.5	15.6	39.1	40.2	179
(9) その理念について、教員間で共通の解釈がなされている。	0.6	0.6	7.8	35.2	55.9	179
(10) 保護者にも、その理念について共通の解釈がなされている。	0.6	5.0	36.9	40.2	17.3	179
(11) その理念は、教員の教育実践に浸透している。	0.0	2.2	11.2	48.6	38.0	179
(12) その理念は、子どもの学習や生活に浸透している。	0.0	3.4	23.0	50.0	23.6	178

問Ⅳ 次の各項目について2つのことをお尋ねします。

- a. あなたは、次の各項目についてどのようなお考えをお持ちですか。□の欄に、1 賛成しない、2 賛成する、のいずれかを選んで数字でお書きください。

	(%)		
	賛成しない	賛成する	回答数
(1) 学年全体が、一つの教育理念のもとにまとまっている。	13.0	87.0	200
(2) 学年主任は、学年経営上の問題が生じた場合、自らの解決策を積極的に提示する。	20.9	79.1	201
(3) 学年主任は、学年経営上の問題が生じた場合、詳細な計画にもとづいて解決を図る。	11.4	88.6	201
(4) 学年主任は、学年経営上の問題が生じた場合、教員の感情を考慮しながら解決を図る。	11.4	88.6	201
(5) 学年主任は、各学級の動きを細かく把握する。	37.0	63.0	200
(6) 学年主任は、学級のことは、それぞれの学級に任せる。	38.9	61.1	198
(7) 学年行事には、全教員が積極的に関わる。	10.4	89.6	202
(8) 子どもの学習態度は、学級によってバラツキがある。	58.4	41.6	197
(9) 学年主任は、長期的な展望のもとに、学年経営に取り組む。	9.5	90.6	201
(10) 子どもの学校生活に問題が生じた場合、校長を含めた教員間で報告し合う。	5.4	94.6	203
(11) 教員間で、子ども観が一致している。	26.2	73.8	202
(12) 朝の会や帰りの会の指導は、各担任ごとに異なったやり方で実施する。	27.1	72.9	199
(13) 学級の行事計画については、学級ごとに独自に決める。	38.0	62.0	200
(14) 教科の指導方法は、各教員が自分の教育観にもとづいて独自に決める。	50.5	49.5	200
(15) 教材の作成や開発は、各教員がそれぞれ独自の考え方にたって行う。	53.0	47.0	200
(16) 道徳教育の指導は、各教員の価値観にもとづいて行う。	73.5	26.5	200
(17) 生徒指導に関して実際どのような指導方法を用いるかは、各担任の個別の判断に任される。	80.1	19.9	201
(18) 子どもの問題行動や不適応行動への対応は、個々の教員の裁量で決定する。	90.6	9.5	201
(19) 校務分掌については、慣例にとらわれず、各教員がそれぞれ独自のやり方で遂行する。	71.7	28.3	198

b. また実際、あなたが勤務されている学年では、どの程度行われていますか。該当する番号を選んで○印をおつけください。

- 1 そうでない 2 あまりそうでない 3 どちらともいえない
4 ややそうである 5 そうである

	(%)					
	そうでない	あまりそうでない	どちらともいえない	ややそうである	そうである	回答数
(1) 学年全体が、一つの教育理念のもとにまとまっている。	0.5	5.2	16.1	44.1	34.1	211
(2) 学年主任は、学校経営上の問題が生じた場合、自らの解決策を積極的に提示する。	0.0	7.6	20.3	43.4	28.8	212
(3) 学年主任は、学年経営上の問題が生じた場合、詳細な計画にもとづいて解決を図る。	0.5	11.3	26.9	42.9	18.4	212
(4) 学年主任は、学年経営上の問題が生じた場合、教員の感情を考慮しながら解決を図る。	3.4	1.9	14.8	42.6	37.3	209
(5) 学年主任は、各学級の動きを細かく把握する。	3.4	13.4	28.7	38.3	16.3	209
(6) 学年主任は、学級のことは、それぞれの学級に任せる。	6.3	12.5	21.2	36.5	23.6	208
(7) 学年行事には、全教員が積極的に関わる。	1.9	3.3	7.0	16.4	71.4	213
(8) 子どもの学習態度は、学級によってバラツキがある。	7.6	19.5	26.7	37.6	8.6	210
(9) 学年主任は、長期的な展望のもとに、学年経営に取り組む。	1.4	11.0	20.6	45.5	21.5	209
(10) 子どもの学校生活に問題が生じた場合、校長を含めた教職員間で報告し合う。	0.0	1.4	3.3	22.5	72.8	213
(11) 教員間で、子ども観が一致している。	2.4	7.5	32.4	33.3	24.4	213
(12) 朝の会や帰りの会の指導は、各担任ごとに異なったやり方で実施する。	3.4	10.1	14.8	37.8	34.0	209
(13) 学級の行事計画については、学級ごとに独自に決める。	5.2	10.4	19.3	33.5	31.6	212
(14) 教科の指導方法は、各教員が自分の教育観にもとづいて独自に決める。	6.1	18.9	31.6	30.2	13.2	212
(15) 教材の作成や開発は、各教員がそれぞれ独自の考え方にたって行う。	9.0	17.5	34.4	29.3	9.9	212
(16) 道徳教育の指導は、各教員の価値観にもとづいて行う。	12.7	24.9	34.7	18.8	8.9	213
(17) 生徒指導に関して実際どのような指導方法を用いるかは、各担任の個別の判断に任される。	23.9	29.1	26.3	14.1	6.6	213
(18) 子どもの問題行動や不適応行動への対応は、個々の教員の裁量で決定する。	37.0	35.6	14.7	8.5	4.3	211
(19) 校務分掌については、慣例にとらわれず、各教員がそれぞれ独自のやり方で遂行する。	22.3	30.8	35.1	10.0	1.9	211

問V あなたが勤務されている学年の教職員の様子についてお尋ねします。該当する番号を選ん○印をおつけください。

	(%)					
	そうでない	あまりそうでない	どちらともいえない	ややそうである	そうである	回答数
(1) 教員は、自分のしていることが学年全体とどのように関わっているのかはっきりと理解している。	0.0	1.4	11.7	32.9	54.1	222
(2) 教員は、学年全体の動きに照らして、自分が今何をすればよいかを判断して行動している。	0.5	1.8	7.7	32.4	57.7	222
(3) 自分の学年に対して魅力を感じていない。	55.5	24.1	16.4	2.3	1.8	220
(4) 教員間に、「われわれ」という意識がある。	7.3	5.5	29.4	22.5	35.3	218
(5) 相互に援助し合い、友好的な関係を保とうとしている。	1.8	0.5	2.7	21.6	73.4	222
(6) 教員間で、自由にものが言える。	1.4	1.4	5.0	22.6	69.7	221
(7) 学校の伝統や慣習を守ろうとしていない。	37.8	30.2	25.7	5.0	1.4	222
(8) 他の教員とのむやみな争いを起こさないよう自分を抑える。	3.2	5.9	24.0	35.3	31.7	221
(9) 先輩教員に対して思ったことがあってもあまり発言しない。	19.5	30.3	35.8	12.2	2.3	221
(10) 他の教員への気配りを何より優先する。	4.5	8.6	47.8	28.4	10.8	222
(11) 仕事は仕事、余暇は余暇と割り切っている。	6.8	14.1	32.3	27.7	19.1	220
(12) 仕事を離れても教員同士がよくつき合っている。	9.5	19.5	34.8	25.3	10.9	221
(13) 互いに刺激し合い、ともに成長していこうとする意欲がない。	50.0	30.6	15.8	3.2	0.5	222
(14) 共に新たな教育実践を創意工夫しようとする意欲がある。	0.9	2.7	15.8	40.5	40.1	222
(15) 全体や同僚のために貢献しようとする意欲がある。	0.5	0.0	16.7	41.0	41.9	222
(16) 成功を互いに評価し合おうとする意欲がある。	0.5	1.8	9.9	36.9	50.9	222

問VI 最後になりましたが、学校経営と学年経営と学級経営との関係について、先生ご自身のご意見をお聞かせください。

どうも長い間、ご協力ありがとうございました。

c. ここでも「1 ある」と答えた方にお尋ねします。その教育理念について、あなたの学年の様子をお聞かせください。以下の各項目について、それぞれ該当する番号を選んで○印をおつけください。

- 1 そうでない 2 あまりそうでない 3 どちらともいえない
4 ややそうである 5 そうである

	(%)					回答数
	そうでない	あまりそうでない	どちらともいえない	ややそうである	そうである	
(1) 教員は、その理念を好意的に掲げている。	0.5	0.0	8.1	37.1	54.3	186
(2) 教員は、学習指導要領の趣旨に照らしながら、その理念の意味を検討している。	2.1	10.2	38.5	36.4	12.8	187
(3) 教員は、個々の教育観の相互理解にもとづいて、その理念の意味を検討している。	0.0	2.7	25.3	45.7	26.3	186
(4) 教員は、子どもの実態や彼らから発せられるメッセージを検討している。	0.0	0.5	15.0	49.7	34.8	187
(5) 教員は、保護者からの要望に照らしながら、その理念の意味を検討している。	0.0	3.8	28.0	47.3	21.0	186
(6) その理念は、他のあらゆる理念に優先される。	0.5	4.8	40.1	34.8	19.8	187
(7) その理念は、学習や生活のめあてとして子どもに示されている。	1.1	2.7	11.2	46.5	38.5	187
(8) その理念を保護者に対して明確に示している。	0.0	2.1	19.8	40.6	37.4	187
(9) その理念について、教員間で共通の解釈がなされている。	0.0	0.5	12.3	42.8	44.4	187
(10) 保護者にも、その理念について共通の解釈がなされている。	0.0	8.0	40.1	40.1	11.8	187
(11) その理念は、教員の教育実践に浸透している。	0.0	0.5	17.7	53.2	28.5	186
(12) その理念は、子どもの学習や生活に浸透している。	0.0	2.7	27.3	57.2	12.8	187

問Ⅳ 次の各項目について2つのことをお尋ねします。

a. あなたは、次の各項目についてどのようなお考えをお持ちですか。□の欄に、1 賛成しない、2 賛成する、のいずれかを選んで数字でお書きください。

	(%)		回答数
	賛成しない	賛成する	
(1) 学年全体が、一つの教育理念のもとにまとまっている。	20.0	80.0	250
(2) 学年主任は、学年経営上の問題が生じた場合、自らの解決策を積極的に提示する。	22.9	77.1	249
(3) 学年主任は、学年経営上の問題が生じた場合、詳細な計画にもとづいて解決を図る。	19.8	80.2	248
(4) 学年主任は、学年経営上の問題が生じた場合、教員の感情を考慮しながら解決を図る。	18.1	81.9	249
(5) 学年主任は、各学級の動きを細かく把握する。	23.4	76.6	244
(6) 学年主任は、学級のことは、それぞれの学級に任せる。	45.3	54.7	245
(7) 学年行事には、全教員が積極的に関わる。	9.6	90.4	251
(8) 子どもの学習態度は、学級によってバラツキがある。	61.4	38.6	241
(9) 学年主任は、長期的な展望のもとに、学年経営に取り組む。	12.4	87.7	251
(10) 子どもの学校生活に問題が生じた場合、校長を含めた教員間で報告し合う。	9.6	90.4	250
(11) 教員間で、子ども観が一致している。	32.5	67.5	246
(12) 朝の会や帰りの会の指導は、各担任ごとに異なったやり方で実施する。	45.9	54.1	246
(13) 学級の行事計画については、学級ごとに独自に決める。	51.0	49.0	245
(14) 教科の指導方法は、各教員が自分の教育観にもとづいて独自に決める。	46.7	53.3	244
(15) 教材の作成や開発は、各教員がそれぞれ独自の考え方にたって行う。	36.6	63.4	246
(16) 道徳教育の指導は、各教員の価値観にもとづいて行う。	69.1	30.9	243
(17) 生徒指導に関して実際どのような指導方法を用いるかは、各担任の個別の判断に任される。	83.3	16.7	246
(18) 子どもの問題行動や不適応行動への対応は、個々の教員の裁量で決定する。	89.4	10.6	246
(19) 校務分掌については、慣例にとらわれず、各教員がそれぞれ独自のやり方で遂行する。	74.8	25.2	242

b. また実際、あなたが勤務されている学年では、どの程度行われていますか。該当する番号を選んで○印をおつけください。

- 1 そうでない 2 あまりそうでない 3 どちらともいえない
4 ややそうである 5 そうである

	(%)					
	そうでない	あまりそうでない	どちらともいえない	ややそうである	そうである	回答数
(1) 学年全体が、一つの教育理念のもとにまとまっている。	4.2	11.1	24.1	37.9	22.6	261
(2) 学年主任は、学校経営上の問題が生じた場合、自らの解決策を積極的に提示する。	2.3	9.9	20.6	37.4	29.8	262
(3) 学年主任は、学年経営上の問題が生じた場合、詳細な計画にもとづいて解決を図る。	2.3	11.7	27.7	37.5	20.8	264
(4) 学年主任は、学年経営上の問題が生じた場合、教員の感情を考慮しながら解決を図る。	1.5	4.2	16.6	43.8	34.0	265
(5) 学年主任は、各学級の動きを細かく把握する。	0.8	10.8	25.1	43.2	20.1	259
(6) 学年主任は、学級のことは、それぞれの学級に任せる。	6.2	11.2	25.5	37.5	19.7	259
(7) 学年行事には、全教員が積極的に関わる。	0.4	2.6	7.1	24.8	65.0	266
(8) 子どもの学習態度は、学級によってバラツキがある。	6.4	17.4	21.5	45.3	9.4	265
(9) 学年主任は、長期的な展望のもとに、学年経営に取り組む。	0.8	8.3	27.3	35.2	28.4	264
(10) 子どもの学校生活に問題が生じた場合、校長を含めた教職員間で報告し合う。	0.0	0.8	6.0	32.1	61.1	265
(11) 教員間で、子ども観が一致している。	2.3	17.1	33.8	35.0	11.8	263
(12) 朝の会や帰りの会の指導は、各担任ごとに異なったやり方で実施する。	14.8	19.4	18.6	31.2	16.0	263
(13) 学級の行事計画については、学級ごとに独自に決める。	13.7	18.3	24.4	31.3	12.2	262
(14) 教科の指導方法は、各教員が自分の教育観にもとづいて独自に決める。	5.3	12.5	24.9	36.2	21.1	265
(15) 教材の作成や開発は、各教員がそれぞれ独自の考え方にたって行う。	3.0	7.9	28.6	35.0	25.6	266
(16) 道徳教育の指導は、各教員の価値観にもとづいて行う。	14.0	18.9	37.5	23.1	6.4	264
(17) 生徒指導に関して実際どのような指導方法を用いるかは、各担任の個別の判断に任される。	29.4	32.5	21.5	13.6	3.0	265
(18) 子どもの問題行動や不適応行動への対応は、個々の教員の裁量で決定する。	39.6	33.2	18.1	7.9	1.1	265
(19) 校務分掌については、慣例にとらわれず、各教員がそれぞれ独自のやり方で遂行する。	24.0	33.8	31.9	7.6	2.7	263

問V あなたが勤務されている学年の教職員の様子についてお尋ねします。該当する番号
を選ん〇印をおつけください。

	(%)					
	そうでない	あまりそうでない	どちらともいえない	ややそうである	そうである	回答数
(1) 教員は、自分のしていることが学年全体とどのように関わっているのかはっきりと理解している。	0.7	4.3	19.1	40.7	35.3	278
(2) 教員は、学年全体の動きに照らして、自分が今何をすればよいかを判断して行動している。	0.4	3.6	15.8	48.2	32.0	278
(3) 自分の学年に対して魅力を感じていない。	48.2	27.2	19.9	2.9	1.8	276
(4) 教員間に、「われわれ」という意識がある。	4.1	6.6	26.6	30.6	32.1	271
(5) 相互に援助し合い、友好的な関係を保とうとしている。	0.4	1.1	7.6	34.9	56.1	278
(6) 教員間で、自由にものが言える。	1.1	1.1	8.6	33.8	55.4	278
(7) 学校の伝統や慣習を守ろうとしていない。	29.2	30.3	35.0	4.3	1.1	277
(8) 他の教員とのむやみな争いを起こさないよう自分を抑える。	1.8	4.0	21.2	45.7	27.3	278
(9) 先輩教員に対して思ったことがあってもあまり発言しない。	19.9	33.2	31.1	13.4	2.5	277
(10) 他の教員への気配りを何より優先する。	1.4	13.3	42.1	32.0	11.2	278
(11) 仕事は仕事、余暇は余暇と割り切っている。	4.0	14.9	40.6	25.0	15.6	276
(12) 仕事を離れても教員同士がよくつき合っている。	4.0	14.5	35.5	33.3	12.7	276
(13) 互いに刺激し合い、ともに成長していこうとする意欲がない。	38.9	31.7	23.7	4.0	1.8	278
(14) 共に新たな教育実践を創意工夫しようとする意欲がある。	0.4	5.8	26.5	44.6	22.8	276
(15) 全体や同僚のために貢献しようとする意欲がある。	1.1	2.5	20.5	46.8	29.1	278
(16) 成功を互いに評価し合おうとする意欲がある。	0.0	2.9	14.0	47.8	35.3	278

問VI 最後になりましたが、学校経営と学年経営と学級経営との関係について、先生ご自身のご意見をお聞かせください。

どうも長い間、ご協力ありがとうございました。

付録2 学級経営に関する先行研究一覧

著者名	発行年	論文名	雑誌名	巻、号、頁
(教育経営学)				
吉田武男	1994	自由ヴァルドルフ学校における学級担任制の特質—シ ュタイナーの教育観を手がかりにして—	日本教育経営学会 紀要	第36号、98-110頁
菊池栄治	1988	高等学校における習熟度別学級編成の背景と効果—社 会学的パースペクティブから—	日本教育経営学会 紀要	第30号、75-90頁
坂本孝徳	1984	教育課程と教科・学年・学級指導計画の編成に関する 実証的研究—小学校教員の意識を中心に—	日本教育経営学会 紀要	第26号、67-80頁
小野田正 利	1982	フランスの学級運営への父母参加に関する研究—学級 委員会の教育評価機能をめぐる法制度論を中心に—	日本教育経営学会 紀要	第24号、29-40頁
沢井昭男	1986	学校教育目標と学級教育目標の関連に関する実証的研 究	学校教育研究	第1号、207-218頁
(教育心理学)				
古川みど り	1988	小学校環境の評価に関する研究	心理学研究	第58巻 第6号、359-365頁
吉崎静夫	1978	教師のリーダーシップと学級の集団勢力構造に関する 研究	心理学研究	第49巻 第1号、22-29頁
谷島弘仁 他	1996	クラスの動機づけ構造が中学生の教科の能力認知、自 己調整学習方略および達成不安に及ぼす影響	教育心理学研究	第44巻 第3号、332-339頁
杉浦健	1996	クラスの学習目標の認知が原因帰属と期待・無気力に 及ぼす影響について	教育心理学研究	第44巻 第3号、269-277頁
谷島弘仁 他	1995	中学生におけるクラスの動機づけ構造の認知に関する 探索的研究	教育心理学研究	第43巻 第1号、74-84頁
鹿毛雅治	1994	内発的動機づけ研究の展望	教育心理学研究	第42巻 第3号、345-359頁
渡辺弥生	1990	クラスの学習目標の認知が生徒の学業成績に及ぼす影 響について	教育心理学研究	第38巻 第2号、198-204頁
三隅二不 二 他	1989	中学校における学級担任教師のリーダーシップ行動測 定尺度の作成とその妥当性に関する研究	教育心理学研究	第37巻 第1号、46-54頁
河野義章	1988	教師の親和的手がかりが子どもの学習に及ぼす効果	教育心理学研究	第36巻 第2号、161-165頁
丹羽洋子	1988	児童の学業成績に及ぼす期待の影響について	教育心理学研究	第36巻 第3号、276-281頁
吉田道雄 他	1987	児童・生徒の学習意欲に影響をおよぼす要因と現職教 師の認知	教育心理学研究	第35巻 第4号、309-317頁
石田伊津 子 他	1986	小・中学校教師の指導行動の分析—算数・数学におけ る教師の「個人レベルの指導論」—	教育心理学研究	第34巻 第3号、230-238頁
樋口一辰 他	1986	学業達成場面における原因帰属類型と目標設定	教育心理学研究	第34巻 第3号、220-229頁
横川和章 他	1986	教授場面における非言語的コミュニケーション—理解 状態の表出と判断—	教育心理学研究	第34巻 第2号、120-129頁
楠見幸子	1986	学級集団の対局的構造の変動と教師の指導行動、学級 雰囲気、学校モラルに関する研究	教育心理学研究	第34巻 第2号、104-110頁
田崎敏昭 他	1985	学級集団における対局的構造特性と児童のモラル	教育心理学研究	第33巻 第2号、179-184頁
古城和敬	1982	教師期待が学業成績の原因帰属に及ぼす影響	教育心理学研究	第30巻 第2号、91-98頁
蘭千尋	1981	学級集団におけるソシオメトリック選択、行動特性、 集団凝集性の変容に役割行動の効果	教育心理学研究	第29巻 第1号、51-55頁
松田伯彦	1978	学級集団における児童の学習に及ぼす言語強化の効果 と社会的地位	教育心理学研究	第26巻 第1号、58-63頁
三隅二不 二 他	1977	教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当 性の研究	教育心理学研究	第25巻 第3号、1157-166 頁

三隅二不 二 他	1977	教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究	教育心理学研究	第25巻 第3号、1157-166頁
佐藤静一 他	1976	学級担任教師のPM式指導類型が学級及び学級雰囲気にと及ぼす効果—数量化理論第Ⅱ類による検討—	教育心理学研究	第24巻 第4号、235-246頁
竹下由紀 子	1992	教師の心理—最近の研究の動向—	教育心理学年報	第31集、132-145頁
古城和敬	1992	教育社会心理学の研究動向	教育心理学年報	第31集、77-88頁
吉田寿夫 他	1993	児童の態度および行動の改善に対する説得の効果	実験社会心理学研究	第33巻 第2号、131-140頁
内藤哲雄	1993	学級風土の事例記述的クラスター分析	実験社会心理学研究	第33巻 第2号、111-121頁
浜名外喜 男 他	1993	学級における教師行動の変化が児童の学級適応に与える影響	実験社会心理学研究	第33巻 第2号、101-110頁
佐藤静一	1993	学級「集団」・生徒「個人」次元の学級担任教師のPM式指導類型が生徒の学校モラルに及ぼす交互作用効果	実験社会心理学研究	第33巻 第2号、52-59頁
佐藤静一 他	1993	学級「集団」・生徒「個人」次元の学級担任教師のPM式指導類型が児童の学校モラルに及ぼす交互作用効果	実験社会心理学研究	第33巻 第2号、141-149頁
Kazuma Haraoka	1991	Perceived Teacher's Expectations, Casual Attribution of Test Results and Pupul's Motivation	JJESP	Vol. 30 No. 3, pp. 229-241
安西豪行	1986	中学生の対教師コミュニケーションに関する研究—とくに意見類似性の認知と自己開示との関連について—	実験社会心理学研究	第26巻 第1号、23-34頁
田崎敏昭	1981	教師のリーダーシップ行動類型の勢力と源泉	実験社会心理学研究	第20巻 第2号、137-145頁

(教育工学)

渡辺和志 他	1993	再生刺激法を利用した授業再設計に関する研究	日本教育工学雑誌	第17巻 第1号、15-27頁
阿彦正弘 他	1992	話し合い活動が児童の認知・情意過程に及ぼす影響に関する研究	日本教育工学雑誌	第16巻 第3号、159-169頁
岡根裕之 他	1992	授業設計・実施過程における教師の意思決定に関する研究—即時的意思決定カテゴリーと背景カテゴリーの観点から—	日本教育工学雑誌	第16巻 第3号、171-184頁
吉崎静夫 他	1992	授業における子どもの認知過程—再生刺激法による子どもの自己報告をもとにして—	日本教育工学雑誌	第16巻 第1号、23-39頁
浅田匡 他	1991	授業場面における経営行動の抽出とそのモデル化—授業分析における経営的視点の導入について—	日本教育工学雑誌	第15巻 第3号、105-113頁
渡辺和志 他	1991	授業における児童の認知・情意過程の自己報告に関する研究	日本教育工学雑誌	第15巻 第2号、73-83頁
奈須正裕 他	1991	学習統制感尺度の構成と学業成績との関連度	日本教育工学雑誌	第15巻 第2号、85-92頁
根本橋夫	1991	教師の子供統制法	日本教育工学雑誌	第14巻 第4号、169-174頁
香川文治 他	1990	授業ルーチンの導入と維持	日本教育工学雑誌	第14巻 第3号、111-119頁
吉崎静夫	1986	教師の意思決定と授業行動との関係(2)	日本教育工学雑誌	第10巻 第3号、1-10頁
吉崎静夫	1983	授業実施過程における教師の意思決定	日本教育工学雑誌	第8巻、61-70頁
大河原清	1983	教師の言語行動に伴う身体動作が児童・生徒の学習に及ぼす影響	日本教育工学雑誌	第8巻、71-85頁
吉崎静夫 他	1979	児童による授業評価—教授行動・学習行動・学習集団雰囲気の見点より—	日本教育工学雑誌	第4巻、41-51頁
坂元昂 他	1976	学習意欲開発の方法に関する研究(1)—学習意欲の高い児童・生徒の行動特性—	日本教育工学雑誌	第1巻、73-85頁

(教育社会学)

酒井朗 他	1991	学習指導方法の習得過程に関する研究—教師の教育行為への知識社会学的接近—	教育社会学研究	第49集、135-153頁
稲垣恭子	1989	教師—生徒の相互行為と教室秩序の構成—「生徒コード」をてがかりとして—	教育社会学研究	第45集、123-135頁
竹川郁雄	1989	集団「状況」における攻撃的行為と愛他的行為—学級集団構造分析の一視覚—	教育社会学研究	第45集、150-160頁

油布佐和子	1985	教師の対生徒認知と類型化—教師の『判断枠』に関する研究—	教育社会学研究	第40集、165-179頁
濱名陽子	1983	わが国における「学級制」の成立と学級の実態の変化に関する研究	教育社会学研究	第38集、146-157頁
武内清 他	1982	学校社会学の動向	教育社会学研究	第37集、67-82頁
稲垣恭子	1981	クラスルーム・リサーチの視点と方法—A. A. ベラックの研究を視点として—	教育社会学研究	第36集、145-155頁
末吉悌次 他	1958	学習指導の実験的研究—人間関係に注目した—	教育社会学研究	第11集、1-14頁
酒井実	1955	小学校における集団指導	教育社会学研究	第8集、13-32頁
青井和夫	1955	集団教育の諸問題	教育社会学研究	第8集、1-12頁

(教育方法学)

尾島卓	1995	授業構成原理としての「自己活動」の再検討—「自己活動」における教育的パラドックス—	教育方法学研究	第21巻、59-66頁
山岸知幸	1995	宮坂哲文の生活指導理論における「学級」概念の検討—宮坂の教育理論形成史における1950年代を中心に—	教育方法学研究	第21巻、29-37頁
中田基昭	1995	授業の現象学的解明について	教育方法学研究	第21巻、1-9頁
角野幸代	1995	対話的教育の構想—子どもを捉える視座の研究—	教育方法学研究	第21巻、11-18頁
山住勝広	1994	発達の「内面化モデル」批判と活動理論—社会文化的環境における創造的変容としての学習の概念化—	教育方法学研究	第20巻、61-69頁
齋藤孝	1994	教師の技術・身体・スタイル—『青い目茶色い目』の実践を事例として—	教育方法学研究	第20巻、71-79頁
櫛田眞澄	1994	子供の性格や行動上の特性による教師との人間関係	教育方法学研究	第20巻、81-89頁
宗栄芳	1994	思考力を育てる授業—授業論についての中日比較の試み—	教育方法学研究	第20巻、91-98頁
平山勉	1994	ショット分析に基づく授業の記述方法の試み—同一ポジションにおける複数の撮影者による授業記録の分析—	教育方法学研究	第20巻、99-105頁
庄井良信	1993	ヴィゴツキー・ルネッサンスと教授学—neo-Vygotskianにおける学習理論の展開—	教育方法学研究	第19巻、47-55頁
住野好久	1993	現代における「訓育的教授」の実践課題—陶冶論・訓育論・制度論の統合の試み—	教育方法学研究	第19巻、57-66頁
松本裕司	1993	明治30年前後における個性教育論に関する一考察	教育方法学研究	第19巻、125-133頁
下田好行	1993	芦田恵之助綴り方教授法の分析—綴り方記述指導の授業を手がかりとして—	教育方法学研究	第19巻、135-144頁
諸岡康哉	1992	学習集団における自治的性格の検討	教育方法学研究	第18巻、37-43頁
平山満義	1992	「認知媒介的」教師効果研究パラダイムによる授業研究法—教師行動と生徒の認知処理過程の分析を中心に—	教育方法学研究	第18巻、75-82頁
深沢広明	1991	教授学研究における演劇的パラダイムに関する一考察	教育方法学研究	第17巻、31-40頁
中井孝章	1990	教育方法における時間意識の再検討—指導態勢のフロ—モデルへ向けて—	教育方法学研究	第16巻、57-65頁
中村美子	1990	授業における学習の共同的性格に関する研究	教育方法学研究	第16巻、77-85頁
山住勝広	1990	教授—学習サイクルと教授過程の構成—教授過程のサイクル・モデルの検討—	教育方法学研究	第16巻、87-96頁
田上哲	1990	授業の縦断的研究に関する一視点—個人別発言表を使用した子どもの発言の追究—	教育方法学研究	第16巻、107-116頁
住野好久	1990	授業における学習規律に関する研究	教育方法学研究	第16巻、117-125頁
吉崎静夫	1987	授業研究と教師教育(1)—教師の知識研究を媒介として—	教育方法学研究	第13巻、11-17頁
黒上晴夫	1986	教育の個別化・個性化—類型とその特徴—	教育方法学研究	第12巻、49-56頁
山本敏郎 他	1986	学級における「協働」の構造	教育方法学研究	第12巻、57-65頁

中村亨	1986	発言表を使用する授業分析－授業における子どもの相互関係にふれて－	教育方法学研究	第12巻、111-118頁
森一夫	1986	小集団における人間関係やリーダーシップ、参加意識の変容－協働して問題解決に取り組む学習活動を通して－	教育方法学研究	第12巻、119-126頁
庄井良信	1985	授業構成における「個性的促進」のストラテジー	教育方法学研究	第11巻、71-78頁
斎藤裕	1985	学習内容決定に関するレディネス論・再考－学習者の認知構造の存在を視座に－	教育方法学研究	第11巻、79-86頁
菅岡強司	1985	授業に遊戯性を導入することの意味－算数・数学教育の場合を中心に－	教育方法学研究	第11巻、87-95頁
山本紀久子	1984	児童による「模擬学習」と「実演学習」の比較研究	教育方法学研究	第10巻、55-61頁
田島薫	1984	教育的評価方法の理論的課題追究－その2	教育方法学研究	第10巻、190-117頁
瀬川健二郎	1983	教育的タクトに関する一考察	教育方法学研究	第9巻、27-35頁
権藤誠剛	1983	「学習集団」の授業分析とその教授学的意義	教育方法学研究	第9巻、37-51頁
戸塚茂則				
深沢広明	1982	授業モデルとしてのドラマ	教育方法学研究	第8巻、35-43頁
小野由美子	1982	教師の教授行為と子どもの学力発達－プロセス－プロダクト研究の成果と課題－	教育方法学研究	第8巻、45-53頁
井上正明	1982	教師の「落ちこぼれ」観と教育評価の課題	教育方法学研究	第8巻、67-76頁
平野朝久	1981	『目標にとらわれない評価 (Goal-free evaluation)』についての一考察	教育方法学研究	第7巻、29-36頁
山下政俊	1981	授業過程と評価論の今日的課題 (I)	教育方法学研究	第7巻、37-45頁
黒田耕司				
吉崎静夫	1981	児童による授業評価 (2)－評価尺度の妥当性の検討－	教育方法学研究	第7巻、47-58頁
石川英志	1981	授業内容の動的展開	教育方法学研究	第7巻、83-97頁
犬塚文雄	1980	生徒理解の内容と方法に関する基礎的考察－E. ジェンドリンのパーソナリティー理論を手がかりとして－	教育方法学研究	第6巻、32-39頁
三橋謙一	1980	授業における指導的評価活動に関する一考察	教育方法学研究	第6巻、51-57頁
子安潤	1979	授業の問題探的構成とプログラム化の問題	教育方法学研究	第5巻、11-18頁
田島薫	1979	教育的評価方法の理論的課題追究	教育方法学研究	第5巻、71-78頁
渡辺光公	1978	ガイダンスの教育学的考察－ジョーンズとケルシェンシュタイナーを中心として－	教育方法学研究	第4巻、45-52頁
佐藤広和	1978	生活綴り方による子ども把握の意味について	教育方法学研究	第4巻、53-58頁
湯浅恭正	1978	能動的学習の成立と授業指導の原則	教育方法学研究	第4巻、77-84頁
岸俊彦	1978	授業記録の分析法の開発に関する研究	教育方法学研究	第4巻、113-120頁
三橋謙一	1976	形成的評価の教授学的意義	教育方法学研究	第2巻、1-10頁
藤原幸男	1975	学習概念と学習活動の構造	教育方法学研究	第1巻、9-14頁
山田敏	1975	教育方法としての「しつけ」の論理分析	教育方法学研究	第1巻、14-21頁

執筆者一覧

<研究代表者（所属）>

<担当箇所>

岡東壽隆（広島大学教育学部）・・・・・・・・総括責任者

<執筆者>

岡東 壽隆（同上）・・・・・・・・はしがき、第1章

諏訪 英広（徳島文理大学短期大学部）・・・・第2章 第1、2、3、4節、第3章

別惣 淳二（旭川荘厚生専門学院）・・・・第2章 第5、6節

河口 陽子（広島大学大学院）・・・・第4章

曾余田浩史（広島大学教育学部）・・・・第5章

平成8年度～平成9年度 科学研究費補助金（基盤研究C・2）研究成果報告書
（課題番号：08610261）

研究代表者：岡東壽隆（広島大学教育学部 教授）

学校経営と学級経営の連続性と統合性に関する理論的・実証的研究

発行日：平成10年 3月1日

発行：広島大学教育学部 教育経営学研究室

住所：739-0046 広島県東広島市鏡山1丁目1番2号

電話：0824-24-6755