

学校組織における意思決定再論

榊原 禎宏

Re-discussion on Decision-Making in School Organization

Yoshihiro SAKAKIBARA

Accepted December 1, 2010

抄録: 本稿は、授業や生活指導を含む教員の教育的で経営的な職務遂行、つまりマイクロレベルの公教育経営に注目してこそ、学校における意思決定の実際をより説明できるという観点から、学校組織ゆえに導かれる意思決定の3つの特性を整理し、研究課題について述べた。①教員の意思決定の多くは状況適合的であり、かつ短時間で判断が求められることから、用意できる選択肢にはかなりの限りがあり、また最適な判断がなされているとも言えない。②判断に際して教員は、対個人と同時に対学級など集合的なコミュニケーション関係を考慮しなければならず、またメッセージが文脈に強く依存することから、意思決定は再帰的であると同時に曖昧である。③教育—学習行為の特性から、意思決定の妥当性は当事者をめぐる客観的な達成よりも主観的な当事者の満足において、より確かめられる傾向にある。これらから、教職員間の意思の調整をより促す学校経営上の発想や方略とともに、質の高い意思決定を支える労働環境に関する研究が求められる。

索引語: 意思決定, 学校組織, 公教育経営, 教育労働

Abstract : This research paper clarifies three features that managerially guide school organizational decision-making in education work performance of teachers—inclusive of their classes and activities—from the view of micro-level public education management. Firstly, many teachers' decisions are contingent upon situation, requiring quick judgments; and, there being considerable limits to the options one can be prepared for, it cannot be said that judgments are optimal.

Secondly, in assessing, teacher must keep communicativity in mind at both the individual and collective level; and as there is strong contextual dependency, decision-making is reflexive and ambiguous.

Thirdly, there is an inclination to evaluate decisions made from a subjective sense of satisfaction, rather than an objective view of validity. Further research is required concerning working environments that support quality of decision-making, as well as ideas and strategies that better coordinate staff and school management.

Key Words : decision-making, school organization, public educational management, work performance

1. 問題—規範論からの離脱

組織は一人だけではできない課題を実現するための道具であり、組織を通じて広義の生産性を高めるために、ムダとムリと避け、できるだけムラを抑えることが重要と考えられる。その一方で、たとえば次のような記事を目にする。京都府下の市立中学校で、人権教育担当でもある50代半ばの男性教諭が部活動中、女子生徒に「死ね」と発言していたという¹⁾。

おそらくは大ベテランの教諭、しかも人権教育担当という立場からこのような発言がなされることは、学校という組織の資源がまったく不安定なこと、つまり、人的資源のスタッフが期待される業務を遂行するとは必ずしも予定できず、ムラのある不確実なことを示している。

ヒト、モノ、カネ、あるいは時間や空間、さらには情報といった資源は、組織の目標を実現するために適切に管理・開発・活用される必要があるが、学校の場合、多くはヒトが占めており、くわえてその安定性を前提にできないという特徴を持っている²⁾。「教育は人なり」という言い方は、ことほどさように、教育という業務を遂行する上での人的依存性がきわめて高い一方、ヒトに対する操作性は低い³⁾ことを指すとも捉えられるだろう。

こうした学校において、業務を効果的・効率的に進める上で求められる意思決定はどのような特徴を持っているのか。学校での問題はいかに生じ、解決するための選択肢がどのように用意され、いかなる過程を経て決定に至るのか。その特性にしたがって、スタッフの業務分担はいかになされるのが妥当か。学校での組織編成や権限と責任の分掌のあり方は、学校の観察結果を踏まえた応用問題として問われるべきである。

にもかかわらず、学校の意思決定に関する従来の議論は、これと大きく異なる方向を取ってきた。いわゆる55年体制と世界的冷戦の下にあって、たとえば、職員会議の性格づけに関する議論は、教職員による多数決を求める議決機関説であれ、校長の専決権を擁護する諮問・補助機関説であれ、立場による主張が先にあり、これを繰り返すことに留まっていた⁴⁾。

「学校の民主化」あるいは「公教育としての責任の担保」という主張は、規範論（「べき論」）として述べられるに過ぎず、いずれもその根拠を法解釈や裁判所の判決といった「正義」に求める点では共通していた。学校において意思決定がどのような場面でいかに機能しているかを観察し、その特性に応じた組織づくりを進めるといふ議論にはなっていなかったのである。1960年代後半の伊藤和衛と宗像誠也による重層—単層構造論争⁵⁾も同様の性格を帯びており、学校という組織をいかに捉えるかという問いを立てないままの、学校を舞台にした覇権争いの様相、したがって「上か下か」といったモノの喩えの議論を越えるものではなかった⁶⁾と、後智恵ながら言わざるを得ない。

こうした言説状況に陥ったのは、学校経営研究において「経営」と「教育」が異なる軸と想定されてきた⁷⁾ためではないだろうか。学校経営の直接的な対象は「経営」であって、「教育」は教育課程や教育方法の問題ともつばら捉えられ、たとえば学級経営論は、学校経営の文脈においてよりも、生徒指導論あるいは生活指導論と解されてきた⁸⁾。

ところが、学校における最大の業務は教育課程の実施であり、その具体は、それぞれの教室での授業や学級の活動として現れる。つまり、学校を経営するとは、教育課程に代表される内容を学校の目的と目標に照らして、適切に組織化、運営することだから、「経営」と別に「教育」があるのではなく、学校での教育活動じたいが経営上の現象であることが踏まえられなければならない。このことは、学校スタッフの最大数を占める教諭の業務時間の多くが授業に割かれ、これが事前の準備、授業の実践、

子どもへの評価や授業者の自己評価という経営的な要素から構成されている点からも明らかだろう。

以上の問題設定から本稿は、これまで支配的だった規範論から離れて、学校組織における意思決定の特性を改めて整理するとともに、今後の研究課題を提示することをねらいにしている。

2. ミクロレベルの公教育経営における意思決定

国民国家においては、国民形成のために子どもへの教育活動の多くが公共的事業として学校に組織され、実施される。学校教育が教育一般ではなく、あくまでも学校という公共の場における教育内容や方法を意味し、その目標を実現するための条件整備を課題としている点で、それが教育的であると同時に経営的なことは明瞭である。

この点で、教育行政における内的・外的事項の区分論が非生産的だったのは、教育の本質だとする「教育条理」⁹⁾を内的事項に見出そうとして、いずれの事項も個人や家族の一員を市民や国民へと形成するための条件であることを軽視した¹⁰⁾ためである。学校での教育が、国家の認める教職資格を有し、公的に身分保障された教員によって、法的根拠を持つ教育課程の基準を満たした教科書や施設・設備、あるいは授業時数の管理を通じて、広く公費に支えられて行われていることから、その計画、実施、評価がサイクルをなしており、説明責任や情報公開の必要が強調される現在、いっそう経営的なことは論を待たない。

こうして学校教育は法制や行政にもとづき、国・都道府県・市町村によって管理、実施、支援される（マクロレベルの公教育経営）ほか、個々の学校において展開される（メゾレベル）が、より実際的には、学校スタッフとくに教員によって行われる授業や指導として具体化されている（ミクロレベル）。

もともと、マクロレベルとメゾレベルの公教育経営だけでは、学校の実態を十分に説明しないこともまた事実である。たとえば、新しい学習指導要領を周知徹底するべく、この度初めてすべての教員に同冊子が配付されたことは、指導要領を読まなくとも教員がこれまで業務に就けていたことの証左と言えるだろう。あるいは、文部科学省の示す「確かな学力」や「生きる力」がすべての教職員に共通に理解され、それにもとづいて実践されていると見ることも難しい。だからこそ、公教育制度や政策といったマクロレベル、あるいは校長の学校経営方針といったメゾレベルでの意思決定を経ながらも、これらとは相対的に独立して、ミクロレベルにおいて各々の教育実践が行われている¹¹⁾こと、そこにこそ多くの事実が生まれる点に改めて注目しなければならない。

また、ミクロレベルの公教育経営に着眼するのは、教員が学校教育の現実を左右しているという理由からではない。実は、教員ですらも教育実践を操作することは決して容易ではない。というのは、学校に通ってくる児童・生徒の存在が、学校での実際を大きく規定しているからだ。児童・生徒たちは学校にとって不可欠なメンバーだが、かれらは学校が目指す理念に共鳴したり、実現しようとしている目標を理解、了解しているわけではない。つまり、児童・生徒たちは学校経営上の構成員ではない。

組織の目的について納得し、目標を実現するために関与することを認めてはじめてメンバーシップが成立する点を踏まえれば、学校における子どもは、メンバーシップを有するわけではないが、児童・生徒が存在しなければ学校そのものの意味が消失するという特殊な位置を占めている。同様の位置づけとして、病院における患者や刑務所での囚人を想定できるが、かれらは組織のメンバーシップを持

たないがゆえに、総じて厳しく管理され、また管理が危うくなる場合にはかれらを強制的に排除できるように組織が設計されている。

これに対して学校では、組織活動に肯定的でないばかりか、反抗的あるいは否定的な児童・生徒こそ、「教育的課題」を有する者と見なされ、かれらは排除されるのではなく反対に学校に囲われることになる。「ゼロ・トレランス」(不寛容)と、生徒に対する学校の毅然とした態度が重要という主張も見られるが、義務教育段階において、児童・生徒による対教師暴力や器物破損が起こっていても、彼らへの出席停止措置が取られることは極めて稀だろう。学校は自らの危機を招きかねない要因を基本的に除外できないという、内在的にリスクに直面するべく構成されているのである。

これらから、学校組織論において従来用いられてきた分業—協業と個業という言葉も再検討を迫られる。両者はいずれも教職員とくに教員の業務遂行の性格づけしようとするものだが、業務に際しての重要な意思決定が、個々の教員に委ねられざるを得ないということに留まらず、ミクロレベルで見れば、それぞれの教員ですらコントロールできる範囲はかなり限られるという認識が重要だろう。

なぜなら、児童・生徒を抜きに業務を進めることはできず、しかも彼らは、本来除外すべきだがどうしても入り込んでくるといった消極的な位置づけでは決してなく、子どもたちの声を引き出してこそ「よい授業」であり、彼らの参加する授業や活動は望ましいという価値観に支えられている。メンバーシップを基本的に持たない子どもの言動が、学校の活動にとって基本的に積極的な要素と観念されている点で、学校教育は教職員だけでは完結しない業務にならざるを得ない性格を常に帯びるのだ。

もちろん、学校構成員としてのメンバーシップを前提にできない児童・生徒が、どのように反応し、声を発し、動くかは、その日の天気や休み時間の出来ごと、給食のメニューや前日のプロ野球ひいきチームの勝敗などに左右される。くわえて、子どもたち一人一人の単純合計ではない集団力学が教室の雰囲気や醸し出す。教員がこれを正確に予測することはほぼ不可能であり、その実践はまったく状況適合的である。ちなみにこの点で、PDCA論として喧伝される運営サイクルは、あくまでも目安の域を出ないことが想起されるべきである。もし、計画通りに実施されたというのであれば、まったくの偶然か、子どもを「置き去り」にした指導や授業だったと言えるだろう。

以上をまとめよう。まず、学校教育に代表される公教育経営においてはマクロ、メゾ、ミクロの各レベル間の齟齬が大きいこと、それは「質の悪い伝言」と「新たに付け加える」ゲームの両方の様相を呈している。たとえば、法的に規定したとしてもそれがどのような現実となるか、予めつもりすることは困難である。このため、教育—学習的、そして経営的な行為や現象は、教員が児童・生徒と接するミクロレベルにおいてこそ決定的になる¹²⁾。この特性は、教育実践の最前線にいる教員ですらすべてをコントロールできない、児童・生徒というユニークな存在によって強められる。かくも、学校教育が「現場」ごとに規定される点で、意思決定は職員会議などを通じた集合行為よりもむしろ、個人の行為として問われる場面の方が学校においてより実際の¹³⁾である。

また、教育活動の計画と実施との関係は「絵に描いた餅」の域をそのまま出ず、評価の段階でも、そのような授業にどうしてなったのかを説明することは難しい。この点で学校の活動は再現性をほとんど期待できず、偶有性や創発性にかなり依拠することになる。校長が「授業はこのようにやるように」と教諭に職務権限で指導しても空しいこと、あるいは「いい授業だったから、もう一回やってほしい」と同僚に言われてもなかなかできないこと、こうした特性は、公教育経営としての意思決定を考えるに際して、教室での授業や指導にいつそう注目すべきこと¹⁴⁾を導くのである。

3. 教員の職務遂行における意思決定の特性

こうしてミクロレベルの公教育経営として、いわゆる教育実践に着目すれば、そこでの意思決定は次のような特性を持つことがわかる。

(1) 要請されるスピードと限られる選択肢

授業や生徒指導において教員は、刻々と変化する状況に素早く対応することが求められる。そして、一つの判断は次の行動につながる事が多く、ある意思決定が実践を、さらに一つの実践が次の意思決定の契機となっているのだ。たとえば、授業中のある子どもの態度を見て、もっと授業に集中するようにと注意したら、不満げな声が返ってきたために、一言で終えようと思っていた最初の判断を修正して、日頃から感じていた「だらしなさ」をクラス全体に指導するという新たな判断と行動を伴う、というようにである。こうして意思決定は、瞬時にまた連続して行われることが多いため、十分に選択肢が用意され、丁寧な吟味を経て選択される訳では必ずしもない、むしろ直感的とも言うべきものであり、中長期的な展望のもとには判断、評価されえないだろう。

授業中、いつどのように発問するのか、いずれの子どもに答えさせるのか、どれほどの時間を話し合いさせるのか、いかに授業をまとめるのか。これらは、時間をかけて可能性のある選択肢を列挙し、熟考した結果として判断されてはいない。手を挙げている子どもたちを前に、長い時間を費やすことはできないからだ。この結果、「ああすればよかった」と後で悔いることも決して珍しくはないだろう。

同様のことは、生活指導上の対応についてもあてはまる。忘れ物をしてきた子どもにいかにか接するのか、休み時間にいざこざが起こったあとの教室でどのように話をすればよいのか、指導中の子どもが退屈な様子を見せた時、教員はいかに振る舞うべきなのか。それらの答を事前に準備することはできない。

くわえて、教員は一度行った判断を安易に覆すこともできない。子どもたちからの信頼を獲得し続ける上で、言動の一貫性を保つことは特に重要である。授業での説明の仕方、宿題の量や内容、席替えの方法など、教員の判断ミスとその撤回、児童・生徒の不満という事態は、極力避けたい事態だ。しかしながら、判断はその場になって初めて求められるのであり、対応を事前に予定し、判断へのプロセスをプログラム化しておくことは事実上不可能である。「授業はライブだ」¹⁵⁾ という言い方は、授業の生き生きとした様子を示すと同時に、その不安定さ、アテのなさの表れでもある。

以上のことは、教育方法学や生活指導論において教育的タクトとして論じられてきたことでもある¹⁶⁾。これを公教育経営論の俎上に載せれば、学校の組織目標の実現をめざす一連の活動が、最終的にはかくも各々の状況と一人ひとりの教師の判断によって大きく左右されており、公教育としての「品質保証」は容易でないこと、つまり、「保証」するために必要とされる高い予測可能性が、ミクロレベルの公教育経営において担保されていない点を確認したい。

(2) 個別で集合的、そして双方向のコミュニケーション

教員がある判断をして児童・生徒に働きかける場合、その多くは、子ども個々への対応であると同時にクラス全体といった集合的な関係を視野に入れたものである。

たとえば、教員がある子どもをみんなの前で褒める場面を想定してみよう。教員はその児童の行為を望ましいと判断し、クラスメートがいるところで褒めることによって、望ましい行為がどんなこと

かを他の児童に伝えようとする。つまり、一人の子どもを褒めることを、教育的にも利用しようとするのである。これと同時に、教員は褒められる児童がクラスメートからどのような視線を浴びるかについても考慮しなければならない。褒められたことで、以前からくすぶっていたその児童への否定的感情が増大しないだろうか、ここでは褒めない方が却ってよいのではないだろうか、と。

つまり、主体的な意思決定の結果であるはずの教員の行為は、それが集合的なコミュニケーション関係においていっそう生じやすい、思わぬ反響を想定することで、主体の判断や言動そのものに影響を与える点で再帰的（自己言及的）¹⁷⁾である。また、個別対応の場合であっても、教員の意思決定と実践は必ずといってよいほど自身だけでは完結しない。「そんなことは褒められるに値すると思わない」と反発されたり、「いちいち自分の行動を見ないでほしい」と避けられることすら起こるように、予想外の結果に帰結することが少なくない。かくも、意思決定における教員の主体性は十全ではない。

また、子どもからのメッセージが教員の意思決定に大きく影響する点も確かめられる。たとえば、さあ授業だ、と教室に臨んだ教員の目に飛び込んできたのは、着席せず今にも相手につかみかかろうとするかのような興奮した二人の子どもの姿だった。ここで教員に瞬間的に浮かぶだろう眼目は、当事者に怪我をさせないためにはどうすればよいか、他の子どもの関わりや様子はどうか、といったことであり、授業をどう進めるかといった意思決定はその範疇に含まれ得ない。あるいは、思いもかけない子どもの発言に授業が盛り上がり、授業時間の終わりになっても收拾がつかなかったため、次の予定を変更して、同じ教科を続けるということもしばしば起こる。

これらの場面において「実践」しているのはむしろ子どもたちであり、教員はこれにいかに対応するかに終始しがちである。こうして教員の主体性が発揮される前に子どもが主体的でもある場、それが教室の一つの側面だろう。

くわえて、集合的なコミュニケーション関係において、教員の言動はすべての子どもに同じメッセージとして届くのではなく、すぐれて社会的文脈に依存することも押さえておく必要がある。なぜなら、教師の多くの実践は、自分で何かを行うよりも、児童・生徒に直接、間接に何かをさせることであり、子どもという別の主体のフィルターを経る必要があるからだ。

たとえば、宿題を忘れた子どもに対する教員の課題は、その生徒に代わって宿題をやることではなく、どうすればやり遂げさせるかを考え、宿題を生徒に終えさせることである。そこでは、なぜ宿題をやらねばならないかについて納得させる必要があるが、教員の納得と子どものそれとが同じであることは少ない。つまり、メッセージを理解するために必要な共通のテンプレートが存在することを無前提にはできないのだ。この点でも、教員の意思決定は、児童・生徒からの幅のある反応を想定する必要のある、曖昧なものである。こうして、教員の意思決定とそれにもとづく実践は、判断以前とそれ以後のいずれについても受動的な面を免れない。

(3) 客観的な達成よりも主観的な満足に傾斜

多くの経営活動が、何かを生み出すために資源を確保し、適切な手順に従い、生産に至る過程を経るのに対して、学校教育は「製造物」あるいは「商品」が明確でない点で特徴的である。原材料をもとに加工や組み立てを進める行程として学校教育を理解することはほとんど不可能であり、このため、完成形に向かってそれぞれに分掌された行為が連なっているとは捉えにくい¹⁸⁾。個々の学級経営が学年経営に束ねられ、それぞれの学年経営が学校経営に集約されるといった見方では、多くの現実を説明できない¹⁹⁾。

また、理科の授業であれ、体育の授業であれ、いかなる活動も児童・生徒に対する身体あるいは人格全体への働きかけであり、それをたとえば知・徳・体のいずれかへと分節することは不可能である。座学では知、道徳では徳、体育では体を扱っているとは言えないのだから。このことは、「教育は、人格の完成をめざし…」(教育基本法)という「見果てぬ夢」から演繹されるものでもあるだろう。よって、一連の教育実践が集大成としてある結果(学校の教育成果)に結実されるというよりも、それぞれの実践がその場でおおよそ完結するという観点から意思決定の妥当性が問われると見るのが実際的である。

たとえば、数万点の部品を要するという自動車の製造過程と大きく異なっており、学校教育は各々の活動を全体の部分と捉える余地がそもそも乏しく、その効用は、一つ一つの教育実践の「もっともらしさ」に求めるほかはない。意思決定の妥当性は、瞬間的とも言いうるほどの限られた時間で捉えられる内容、すなわち、子どもの表情やその場の雰囲気、あるいは「学力の剥落」と批判されようとも、「できた!」と感じられた瞬間などに、教員は自らの教育実践の効果を見出し、成就感を得るのだろう。

ちなみに、この点で学校の「生産」は、日常的な場面と非日常的な場面の二つに区別できる。修学旅行や体育祭といった非日常的なシーンには、教職員と児童・生徒で時間をかけて、一つの完成形を目指して作り上げていくというメタファーが当てはまる。ここでは、それぞれの分掌業務が全体の部分となっている、すなわち分業的で、全体に対して「開放的」という理解ができる。

これに対して、毎日の学校生活は基本的に日常的である。この場合、各業務はそれ自身のみで終わる、個業的で「閉鎖的」なものとなる。前者ならば、教職員と児童・生徒での議論と意思決定、それに沿った学級やグループでの取り組みが進められ、学校の構成員の多くがメンバーシップを持ち得て、行事の成功へと進められるという把握が説明的だ。しかし後者であれば、個々の取り組みが即、結果を示すことになると見なす方が、より実感に近いだろう。

このことは、教員にとっての「印象深かった出来事」に関する記述例からも裏付けられる。「人見知りがひどかった子どもが心を許してくれた瞬間」「初めて担当した生徒の卒業式に参列した時の、生徒たちや先生方の涙と笑顔」「子どもができるようになった喜びを一緒に喜ぶこと」「2年間受け持った卒業生に、先生のような大人になりたいと言われたこと」「運動会の集団演技指導で、みんなの気持が集中し、最高の演技ができたとき見ていて鳥肌が立った」²⁰⁾といった教員の受け止めは、いずれも、組織的・集団的な達成というよりも、むしろ、はかなさとも言いうるほどの情緒的・感情的な面が大切にされている²¹⁾こと、そこに教員の意思決定の妥当性が求められていることをうかがわせるのである。

4. 学校組織における意思決定研究の課題

以上から、ミクロレベルの公教育経営としての各教員による意思決定は、①状況適合的であると同時に短時間での対応が求められること、②そこでのコミュニケーション関係が個別的よりも集会的なために教員の主体性はいつそう制約されること、③教育実践の多くが日常的な場面、つまり、その場ごとの納得を問題にする点で間主観的なゆえに、その判断は達成よりも満足を大きな指標にしていることを明らかにした。

これらから、学校経営研究として次の二点を課題に挙げることができるだろう。その一つは、ミク

ロレベルでの意思決定の特質を踏まえつつ、メゾレベルとして各学校に求められる「まとめり」をいかに担保しうるのか、そのために学校としての質保証をどのように捉え、またその方略をいかに具体化するか、である。教員の意思決定に示される曖昧さや主観性は、「教育の結果」がそれぞれの場に委ねられざるを得ないことを示唆するが、同時に予定調和としてのみ学校の責任を述べることもできない。学校としての権限と責任は、どのように構成され運用されることがより望ましいのか、校務分掌のあり方、会議の内容と方法、あるいは何気ないお喋りなど、業務遂行を各自に任せる「閉じた」面と、それに留まらない「開かれた」面との併存²²⁾が問われるだろう。

もう一つは、それぞれの意思決定が質の高いものとなるための労働環境をいかに整えるか、である。たとえば、昨今の教員養成制度の改変に関する議論は、教員としての能力 (ability, competence) が教員志望者個人に宿るものと想定し、その力を大学で高めることが必要という論理を構成しているように見える²³⁾が、ここで検討した教員の職務遂行の特徴にかなう力 (interaction) は、相互作用や連関を問題としており、その内実形成を大学における教育課程がおよそ引き受けられないことは明らかだろう。

なぜなら、大学では、学年配当や前後期と順序づけられ予定された授業の受講、教育実習では、同僚や保護者との関わりなど学校全体が見えない、授業や学級内のみの経験では、学校教育の制度化された面の一部に関する基礎トレーニングとしては適っているだろうが、意思決定に象徴される非制度的な側面がより意味を持つ学校での「実践力」は得られるべくもない。集合的なコミュニケーションのダイナミズムや、他者に何かをさせるためのメッセージ、あるいは学校関係者との情緒的な関わりといった事柄は、まさに働く中で経験しながら学ぶこと (OJT)²⁴⁾なのである。

たとえば、新任期にいる若い教員は、児童・生徒の集合的な関係を理解していないために「良かれ」と思ってみんなの前で子どもを褒めたり叱ったりという失敗をしたり、自分が想定したように子どもたちが動くはずだと思いこんで、そうならない状態に悩む。こうした事態は、それなりの期間を職場で過ごしてはじめて馴染み、身に付くような規範や作法が大きな位置を占めていることを示している。言葉にはしづらいが確かに存在する「空気」のような要素に注目することは、科学的でないといこれまで批判の対象にされてきた教員の経験則、あるいはカンやコツを見直すきっかけにもなるだろう。

想定外の事態への対応を可能にする即興性、主体的でありかつ客体的でもある関係性、さらに満足ややりがいを見出しつつ、然るべき達成にも意欲を持てるような教員の力量形成は、いかに学校において促進されるのか。教師教育ではなく、教職員の学びの問題として職場の人間関係、校内研究のあり方、さらには働き方²⁵⁾を視野に入れた議論と試みが課題となる。

注釈

- 1) 日本経済新聞, 2010.8.14 付
- 2) 榊原禎宏「パートタイム労働としての教職像—ドイツにおける教員の検討から」『京都教育大学紀要』第117号, 2010, p.36
- 3) にもかかわらず、公教育の最前線にいる教員のあり方を直接的に操作できるという前提に立った議論が、一連の教育改革論や学校管理職のリーダーシップ論だろう。
- 4) 榊原禎宏「意思決定」大塚学校経営研究会編『現代学校経営論』2000, pp.56-62

- 5) その整理として、西睦夫「重層一単層構造論争」高野桂一・中留武昭・原俊之編『教育経営研究の軌跡と展望』ぎょうせい、1986, pp.155-165
- 6) 榊原禎宏「学校組織構造のメタファー」『京都教育大学紀要』第113号, 2008, p.104, を参照。ただし、柳久雄「学校経営管理における意思決定過程－教育労働組織の自律化」(『大阪教育大学紀要第IV部門 教育科学』第25巻3号, 1977, pp.131-147)は、子どもの存在という視点は欠くものの、教育労働の特性から意思決定のあり方を展望しようとした論考として挙げられる。
- 7) 文部科学省マネジメント研修カリキュラム等開発会議『学校組織マネジメント研修－これからの校長・教頭等のために－』2004, p.0-2-7
- 8) 尾木和英「生徒指導と学級経営」『文部科学時報』1616号, 2010, pp.21-24
- 9) 最近の記述では、「『子どもの最善の利益』の実現のために、教育学に裏付けされた『教育条理』にもとづく『教室と学校』を求めて、地域も協働して実践することが重要です」(尾木直樹『子ども格差一壊れる子どもと教育現場』角川書店, 2010, p.39)など。
- 10) 兼子仁『教育法 [新版]』有斐閣, 1978
- 11) 榊原禎宏「授業認識から見た教師のストラテジー」大塚学校経営研究会『学校経営研究』第16巻, 1991, pp.49-62
- 12) このことは、かつての生徒に印象深かった授業についてたずねた際に、「教室に犬が入ってきたこと」といった、教員の意図と離れたエピソードがまず挙げられる点からも傍証できる。
- 13) 外国人児童生徒に対する教育活動はその典型といってよいだろう。臼井智美「在日外国人教育における教員の組織化の課題－学校経営過程における教員の意思決定前提創出の観点から」(『学校経営研究』第25巻, 2000, pp.84-98)を参照。
- 14) 授業研究では、吉崎静夫『教師の意思決定と授業研究』ぎょうせい, 1991を嚆矢とする蓄積がある。樋口直宏「授業中の予想外応答に場面における教師の意思決定－教師の予想水準に対する児童の応答と対応行動との関係－」『日本教育工学雑誌』18/3/4, 1995, pp.103-111, 早川由紀・大友智「体育指導における初心期の教師の意思決定と知識の関係に関する研究－大学院生の体育指導を対象として－」『群馬大学教育実践研究』第27号, 2010, pp.107-117, など。また、教育社会学の観点からは、杉尾宏「教師の意思決定とストラテジー」『兵庫教育大学研究紀要 第1分冊』第4号, 1983, pp.33-46, 蓮尾直美「教師の意思決定過程－ミクロ・マクロ社会学の分析視点から」『三重大学教育学部研究紀要教育科学』39, 1988, pp.83-95, などが認められる。しかしながら管見の限り、これらに関連する事実が学級経営というミクロレベルにおける公教育経営の文脈に位置づけられてはこなかった。
- 15) 石井登志夫「授業はライブだから面白い」『日本教育新聞』2010.9.27付
- 16) 徳永正直『教育的タクト論－実践的教育学の鍵概念』ナカニシヤ出版, 2004
- 17) 水本徳明「学校経営研究におけるルーマン組織論の可能性－組織の作動的基礎としての意思決定を中心に」『日本教育経営学会紀要』第40号, 1998, pp.82-94
- 18) このことは、多くの教員がそれぞれの担当する授業を必ずしも校務分掌と理解していない点からも説明できる。
- 19) にもかかわらず、学校・学年・学級が同心円として説明されるべきという当為論が学校経営論の一つの思潮をなしてきたのではないだろうか。たとえば、高階玲治『学校の組織マネジメント－組織マネジメントで学校は変わる, 学校を変える』教育開発研究所, 2001

- 20) 2010年度の京都教育大学における教員免許更新講習の事前課題意識調査から。
- 21) この特性は、客観的な結果よりもむしろ、主観的な満足に価値が置かれがちな学校教育、とりわけ普通教育の性格に呼応するものである。
- 22) 授業に関わる学年会での意思決定は、学年としての統一性を強める一方で、教師個人の自律性を弱め、多様な児童への対応を不十分としかねない、と教師個人の意思決定と学年のそれとの齟齬はすでに指摘されてきた。木岡一明・榊原禎宏「教師の授業認識に基づく授業経営の個業性と協業性—小学校における学年会の位置づけを中心に」『日本教育経営学会紀要』第32号, 1990, p.97
- 23) この基調は、教職大学院をめぐる「高度化」議論においても同様である。
- 24) 榊原禎宏「OJTとメンタリング」浅野良一編『学校におけるOJTの効果的な進め方』教育開発研究所, 2009, pp.64-67
- 25) こんにちは改めて、教職という仕事の分かち合いについて議論されるべきではないだろうか。教員給与の観点からするかつての推計として、榊原禎宏ほか「教育職のワークシェアリングに関する一推計—小・中学校の事例分析から」『山梨大学教育人間科学部紀要』第4巻1号, 2002, pp.288-300