

教育委員会と九州大学との連携による教育課題に
対応した管理職養成マネジメントプログラムの開発
報 告 書

2014年度文部科学省受託研究
総合的な教師力向上のための調査研究

平成 27 年 3 月

研究代表者 八尾坂 修
(九州大学大学院人間環境学研究院 教授)

は し が き

本報告書は2014年度文部科学省受託研究「総合的な教師力向上のための調査研究」に基づくものです。九州大学教養学部では2006年度から、学校管理職になるためのマネジメント・マインドを高める短期の研修プログラムを、福岡県・福岡市・北九州市との連携に基づき、できる限り今日的課題、ニーズを踏まえたプログラム内容の下、「学校管理職マネジメント短期研修プログラム」を九州大学公開講座として9年間継続して実施してきました。募集定員50名程度（主任・主幹・教頭クラス）に対し、74名ほど参加した年度もあり、関心の度合いの高さを示しています。

毎年7月下旬頃と8月下旬頃の計5日間で実施しています。それゆえ、他の大学で教育委員会と連携して、短期間（5～10日程度、一コマ90分、1日5コマ前後）で若手教頭や中堅教員（主任経験者）等を対象の単位取得研修事業とは異なる側面があります。

ちなみに2014年の研修プログラムを図に示します。

2014年研修プログラム

	7月30日（水） 1日目	7月31日（木） 2日目	8月1日（金） 3日目	8月4日（月） 4日目	8月5日（火） 5日目
9：10 ～ 9：15	開会式	朝の会	朝の会	朝の会	朝の会
9：15 ～ 10：45	オリエンテーション & アイスブレイキング	SF コーチング スキル1	学校力構築 マネジメント演習	カリキュラム・ マネジメント	SF コーチング スキル2
		原田 薫 株式会社 ポテンシャルアクト	八尾坂 修 九州大学大学院 人間環境学研究院	大竹 晋吾 福岡教育大学大学院 教育学研究科	原田 薫 株式会社 ポテンシャルアクト
11：05 ～ 12：35	次世代スクール リーダー論	本県の 教育課題と施策	「気になる生徒」 の心の理解	危機を管理する学校 マネジメント	授業研究
	元兼 正浩 九州大学大学院 人間環境学研究院	早川 昌宏 福岡県教育庁 義務教育課長	古賀 聡 九州大学大学院 人間環境学研究院	元兼 正浩 九州大学大学院 人間環境学研究院	田上 哲 九州大学大学院 人間環境学研究院
13：35 ～ 15：05	学校 臨床心理学 演習1	ファシリテーション 入門1	学校組織の リーダーシップ1	学習環境デザイン論	危機対応への 人材育成
	増田 健太郎 九州大学大学院 人間環境学研究院	加留部 貴行 九州大学客員准教授	露口 健司 愛媛大学教育学部	山田 政寛 九州大学基幹教育院	八尾坂 修 九州大学大学院 人間環境学研究院
15：25 ～ 16：55	学校 臨床心理学 演習2	ファシリテーション 入門2	学校組織の リーダーシップ2	防災に向けた 学校および 学校教育の在り方	振り返り（1時間） 閉会式（30分）
	増田 健太郎 九州大学大学院 人間環境学研究院	加留部 貴行 九州大学客員准教授	露口 健司 愛媛大学教育学部	田北 雅裕 九州大学大学院 人間環境学研究院	
16：55 ～ 17：10	帰りの会	帰りの会	帰りの会	帰りの会	
17：10 ～ 18：10	交流の時間	九大 RUN !!	懇親会	交流の時間	

研修実施後、次年度以降の研修をよりよいものにしていくため、本短期研修全体の計画、個々の講義・演習への感想・意見をいただくことは、カリキュラム開発において不可欠な視点です。例えば評価項目は「1 科目名と内容は合致していたか」「2 授業内容はわかりやすかったか」「3 講師の声は明瞭であったか」「4 授業展開はスムーズになされていたか」「5 授業はうまくまとめられていたか」「6 教材の使い方は適切だったか」の項目と自由記述です。受講生の5日間の研修機会によるリフレッシュメントとしての効用は高いと考えます（第2章をも御参照）。

大学院募集定員の限界、教育委員会の大学院への派遣事業の財政等の制約、教育委員会側の人事方針、勤務校における自己の置かれた立場等を考慮すると、短期研修カリキュラムにおける学修機会も今後必要なのではないでしょうか。受講の希望があることは、講師側（九州大学等関連教員）にとって真摯に受けとめるべき課題と考えます。短期間による研修プログラムも多忙なスクールリーダーにとってはリニューアルを促す糧となっているといえないでしょうが、今のカリキュラム開発にあたって、講義・演習科目の趣旨に沿った体系化、個々の科目におけるニーズを反映した内容（特に本学では7月末の講義を踏まえて、約3週間の期間に、文献研究、実践活動、事例研究、必要な場合にはフィールドワークに基づく調査などの活用のもと、受講生の課題意識と結合した「演習」を8月末に実施していますが、理論と実践の深化を図ることが課題でもあります。また大学教員側（講師）の「教授力量」が期待されてくるのは明白であり、そのことが本来の研究活動内容面にも影響を与えています。

御多用のなか、執筆に御協力下さいました増田健太郎先生、大竹晋吾先生、露口健司先生、原田薫先生、加留米貴行先生、九州教育委員会で秋田県から御講演・指導に来られて下さった鷺谷真一（秋田県教育庁）先生の皆さま方に感謝申し上げます。

平成27年3月30日

八尾坂 修（九州大学）

目 次

はしがき	i
八尾坂 修 (九州大学大学院人間環境学研究院教授)	
第1章 マネジメント研修報告	
I. 学校力マネジメント、リーダーシップ総論	1
八尾坂 修 (九州大学大学院人間環境学研究院教授)	
II. 子ども・教師の危機対応への人材育成マネジメント	15
八尾坂 修 (九州大学大学院人間環境学研究院教授)	
III. 学校臨床心理学の講義と演習	19
増田 健太郎 (九州大学大学院教授 臨床心理士・教育学博士)	
IV. 人材育成の観点から考える教育課程 カリキュラム・教育課程開発担当者の育成	31
大竹 晋吾 (福岡教育大学・教職大学院)	
V. リーダーシップ1・2	43
露口 健司 (愛媛大学教育学部教授)	
VI. SF コーチングスキル	59
原田 薫 (株式会社ポテンシャル・アクト)	
VII. ファシリテーション入門 ～会議をより良くするための視点と手法～	69
加留部 貴行 (国立大学法人九州大学大学院統合新領域学府 客員准教授 特定非営利活動法人日本ボランティアコーディネーター協会運営委員 特定非営利活動法人日本ファシリテーション協会フェロー)	
第2章 マネジメント研修アンケート	
2014年度マネジメント研修アンケートより	77
第3章 資料	
福岡 秋田 教育考	85
九州教育経営学会連携講演発表資料「秋田県における学力保障の取組」 鷲谷 真一氏 (秋田県教育庁義務教育課副主幹)	

第1章

マネジメント研修報告

I. 学校力マネジメント、リーダーシップ総論

八尾坂 修 (九州大学)

1. 学校管理職の役割と組織マネジメント

本来、学校管理職に期待される基本姿勢と役割は、以下の視座から捉えられる。基本姿勢としては、使命感と責任感である。“教育者としての使命感”をベースに、学校の目標を達成する“学校経営の責任者”としての役割である。具体的な役割としては、第一に、“学校ビジョンの構築”である。学校教育目標の実現に向け学校の中期・短期（年度）双方の視点から、取り組む重点事項を明確にし、実現のシナリオを描く役割である。第二に、環境づくりである。人的資源・情報資源・ネットワーク資源（ヒューマンウェア）、物的資源・資金的資源（ハードウェア）等を最も効果的に活かすため、学校の組織づくりや環境整備をする役割である。第三に、人材育成である。学校の教育活動を通じ、自らと教職員の能力を向上させ、人としての成長を促進させる役割である。第四に、外部折衝である。学校の各種活動を効果的・効率的に進めるため、外部（地域住民や保護者、教育委員会等）との連携ネットワークを築く役割である。

このような役割期待に必要な術として、マネジメントがある。マネジメントとは、企業、行政、学校などの組織体の目的達成のための様々な行為を意味する。幾多の手段を講じ、直面する課題を乗り越え、当初の目的を達成することで、単に“管理”などと解しない。

この点、学校では“組織マネジメント”の考えが普及している。組織マネジメントは、学校教育目標、それに基づく学校経営計画を達成するため、学校内外の人的、物的、財的等諸資源を活用し、教育活動の計画（Plan）、実施（Do）、評価（Check）、改善（Action）のマネジメント・サイクルに一定の成果と効率をもたらす組織的・能動的活動である。マネジメントする対象は、学校運営に大きな影響を与える要素・要因すべてである（いじめ等の学校病理、特別支援教育、ICT、教師のメンタルヘルス、不祥事、保護者対応、小中一貫教育、教師の育成など）。校長のリーダーシップのもと教職員の共通理解、情報共有を図り、役割分担を明確にしたチーム学校（協働性と創意性）に裏付けられた組織マネジメント力が期待される。

組織マネジメントの視座をカリキュラムマネジメント（教育課程の開発や経営）を例に捉えてみる（図参照）。図で示すマネジメント・サイクルの「P：教育課程の編成」では、子ども、保護者、地域等の意見・ニーズを踏まえ、“実効性”を基盤に置く必要がある。

「D：実施」では、学校と保護者・地域等の良好な双方向のコミュニケーション・チャンネル形成の考えに立ち、ポジティブな視点で日々の教育活動をオープンにし、情報を発信・提供することになる。その際、教育活動を学校組織全体・集団の視点で、かつ分掌・学年間のタテ・ヨコ、地域をも巻き込んだナナメの協力体制のもと、“個を基盤にすえた指導”を実施する姿勢が重要ではなかろうか。

「C：評価」では、外部の関係者、第三者の声を踏まえた全体的な自己評価が望まれる。目標達成段階の総括を行い、改善すべき課題を学校評議員、コミュニティ・スクール（学校運営協議会）委員などの意見を活用し教職員一体となり認識することが肝要となろう。

「A：改善活動」では、教職員やステークホルダーに評価結果とともに、学校として問題提起をしつつ、教育活動改善の“個性的目標”を早急、短期、中期、長期の視点からどう具体化するかである。

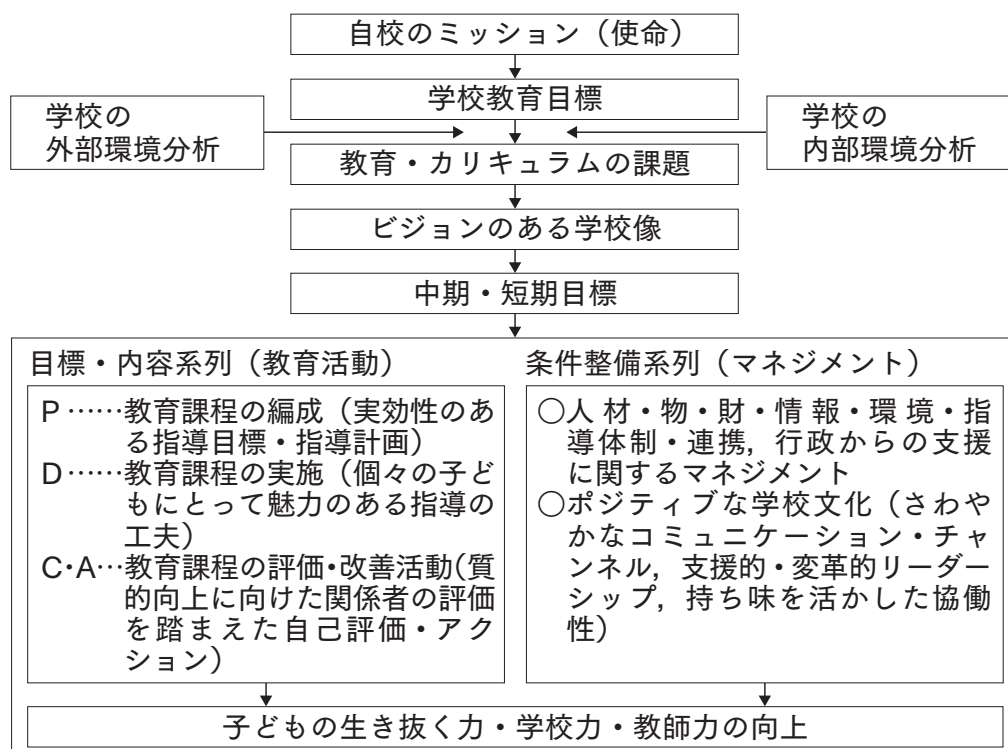


図1 組織マネジメントの基本構造（チーム学校）

教育委員会からの公平性の観点に立つ支援も必要な場合もあろうが、高め合う相互協力を基盤とする学校文化も無視できない。

なお、図で示す学校の内外環境をスウォット（SWOT）分析し、学校改善に活かす方法（発想）が教育界でも活用されつつある。SWOT分析は組織マネジメントのマーケティング手法である。自校の内部環境の強み（Strength）、弱み（Weakness）、外部環境の支援的機会（Opportunity）、阻害的脅威（Threat）を把握することにより学校経営ビジョン（方略）を策定することが可能となる。SWOT分析により、支援的機会に合致した強みを抽出し、積極的に活用すること、また、弱みのプラス思考により弱みの改善・強化を図り、脅威に対する対応策が図られる。このことにより、成功要因マネジメントを推進することが可能となる。

2. マネジメントにおいて最優先のリーダーシップ

上述した組織マネジメントにおいてリーダーシップは、最優先のカテゴリーである。今日では指図をし、監督をし、報告を受け、評価を行うだけの管理監督型のリーダーシップは不要である。このような学校管理職は日本にはもう存在しないと推察できる。求められるのはナレッジ・マネジメントとしての知識・情報の共有促進、活気に満ちた対話と支援、個々の組織を超えた戦略的思考である。

組織で望まれるリーダーシップスタイル（行動）の例として、一つは人間中心的リーダーか仕事中心的リーダーかのバランスによるリーダーシップスタイルである。理想的には“組織目的という一本のスジ”のもと各人の自主性、信頼と尊敬による人間関係によって仕事に打ち込む部下によって成果が得られる“チーム型”である。もう一つは、部下の成熟度、すなわち、達成可能な、しかもできるだけ高い目標を設定しようとする成就意欲、責任負担の意思と能力、ならびに対象となる相手または集団がもつ、教育なり経験なりの程度に応じたリーダーシップスタイルである。若手教員であれば、

成熟度が低いことから校務分掌の役割を明確にし、いつ、どこで、何を、どのようにとワーキングの手順を教示する。逆に、ベテラン教員の場合、職務的・心理的成熟度が高いことから、責任権限を大きく委任し、自由裁量を高めることも望まれる。

リーダーシップの考え方は多様と察し得るが、次のサーバントリーダーシップの実践理念は、これまでのリーダーシップ行動に多面的示唆を与えよう。サーバントリーダーシップは、アメリカのグリーンリーフ（Greenleaf, R. K.）によって1970年に発表されたが、“フォロワーのために奉仕、貢献すること”を優位に捉えることにより、組織としてのビジョンを達成しようとする。グリーンリーフの見解に依拠しつつスピアーズ（Spears, L. C.）は10属性にまとめているが、日常生活は無論のこと、組織マネジメント、教職員育成、モチベーション、信頼関係等に活かせると考える。

①「傾聴」(listening) 思いを意図的、時には無意図的に受容し、聞き入れる。②「共感」(empathy) 他者の気持ちを前向きに理解し、共感を高める。③「癒し」(healing) リーダーの存在のもとで安心できる。④「気づき」(awareness) 自己と組織を十分に理解する。⑤「説得」(persuasion) 権限や服従によらず、説得できる。言行一致。⑥「概念化」(conceptualization) 職務上の目標を超えたビジョンを示す。⑦「先見性」(foresight) 過去の教訓、現実を見据えた将来の予測。⑧「人々の成長への関与」(commitment to the growth of people) 人々への貢献、内在的価値への高揚。⑨「信頼できると思われる人」(stewardship) 重要な業務を任せられる存在。⑩「コミュニティの創造」(building community) 組織のなかで同僚性、革新性、自律性といった学校文化を創り出す（参考：池田守男・金井壽宏『サーバントリーダーシップ入門』かんき出版）。

3. 調査からの知見 —シンボリック、人間性、変革性—

ところで、筆者は25年ほど前、校長の“リーダーシップ・イメージ”理論について校長・教員双方からの考えについて調査を行ったことがある。当時ハーバード大学教育大学院のボルマン（Bolman, Lee G.）とディール（Deal, Terrence E.）が1990年代初期に開発したものである。彼らは、アメリカやシンガポール等ですでに調査を行っていた。筆者はあえてこのリサーチ研究（8単位）を選択し、修士号取得の一部の単位としてこの理論に関わる調査を日本（関東地域の小学校）で行った。当時は校長に対する自己・他者評価も行われた先行事例は全くなく、調査自体校長への勤務評定のイメージと解されることもあった。また女性校長の小学校ケース調査は、拒否された。リーダーシップ・イメージは、学校指導者や企業経営者対象のリーダーシップ次元として次のⅠ～Ⅳの4つの次元（各次元8項目、計32項目）から構成される（英文を学校版日本語に翻訳。参考：Lee G. Bolman, Terrence E. Deal, *Reframing Organizations*, Jossey-Bass Publishers, 1991.）

- Ⅰ 「目標達成」（下位2次元、分析的、組織的）〔項目例⑦学校運営に明確かつ論理的見解を示す。
①教職員の役割分担と責任を自覚するように促す。②教職員の職務についての的確な解決方法を熟知している。③学校運営の細部にわたり注意を払う。〕
- Ⅱ 「人間性重視」（下位2次元、支援的、参加的）〔項目例⑦教職員へできる限りの援助や配慮をする。
①地域社会や保護者との人間関係や要望に配慮する。②教職員のアイデアや意見を聞き、受容的態度を取る。③優れた教職員を積極的に認め、生かすようにする。〕
- Ⅲ 「対処的活動」（下位2次元、強力的、機敏的）〔項目例⑦人事や予算面で教育委員会等との折衝がうまい。①PTAや後援会等の外部団体の支援を得ている。②学校運営面の調整能力を発揮している。
③教職員との対立や感情のもつれにうまく対処する。〕

IV 「自己象徴」(下位2次元、鼓舞的、カリスマ的)〔項目例⑦個性を發揮し、教職員を引きつける存在である。④古い伝統や考えにとらわれず、創造的に行動する。⑤新たな試みを実行し、革新的の方策をつくりだす。⑥学校の教育目標や方針に影響力を与えている。〕

項目I、IIは三隅二不二氏によって提唱されたPM理論における2次元の固定枠組み(構造づくりのタスク志向と配慮の人間志向)に類似しているが、筆者の調査は上記4次元から学校指導者(校長)の意味ある行動を把握しようと試みた。結果的には、より重視される次元は、校長自身、教員側の意識双方同様で、「人間性重視」であった。この次元の高低によって他の3次元の行動、学校風土に対し教職員が感じる意味合いも異なるのではないかと考える。

また、質問紙調査ではとらえきれない「校長の言動」「ユーモア感」「言い回しのタッチ」といった微妙で、シンボリックな影響力の側面も無視できないであろう。教職員側も「教職員の関心事への支援的働きかけ、学校改善に向けての献身、配慮、公平性、信頼蓄積、意思決定における参画、模範」を校長に望む傾向が強かった。このことから「部下である教職員を感じさせ、動かすシンボリックでしかも人間味のある変革的リーダーシップ」が組織マネジメントにおける指導性の不変基盤として学校管理職に望まれてくる。

4. シンボリックなリーダーシップの役割

1の図に示したが、組織マネジメントの基本構造の条件整備系列において、「ポジティブな学校文化」(“さわやかなコミュニケーション・チャンネル”、“支援的・変革的リーダーシップ”、“持ち味を活かした協働性”)は、学校力構築に影響を与えている。とくに、学校管理職の役割としてリーダーシップは最重要である。学校文化は、教師や子ども、保護者やスクールリーダーが協働し、危機や成果に対処しながら形成していく伝統や価値といった複雑な網の目である。学校文化、下位次元としての教員文化をポジティブにする学校管理職のリーダーシップとして1で取り上げた「自己象徴」(シンボリック)の役割は新たなリーダーシップ次元として看過し得ない。以下に示すごとく、組織マネジメントを遂行するうえで、管理職として状況に応じて総合的なリーダーシップ視点を包含し、“ポジティブな学校文化を創る”からである。

- ① ビジョンを持った人 (visionary)：過去と現在を注意深く精査することにより、学校が今後どのようなものになることができるかを明確にとらえ、学校の鮮明な未来図を示す。教職員やコミュニティと協働しつつ、共有化されたビジョンを開発する。目標達成に向けた変革性が求められる。
- ② 治療する人 (healer)：学校生活の変遷や変化を注意深く見守る。対立と破壊による傷を癒す。ほとんどの学校文化は安定しているものの、固定したものではなく、文化の変容に伴って発生するあらゆる傷を癒したり、学校をその伝統と文化の変容に順応させたりするなど、治療者として重要な役割を果たす。
- ③ 象徴 (symbol)：服装、態度、行動、日課などで価値を体現する。表情、ユーモア、性格などは、堅苦しさや融通性、近づきやすさやよそよそしさ、気遣いや無頓着などのシグナルを発信している。
- ④ 歴史家 (historian)：ある学校文化の特徴を形成してきた時間、仕事、社会的出来事、規範的出来事を綿密に探究する。過去に生じた危機、挑戦、成功が現在に反映していることを理解する。学校がかつてどうあったかを把握することは、現在の実践と慣習を理解し、マネジメントするうえで不可欠な要因である。
- ⑤ 人類学探偵 (anthropological sleuth)：現在の文化を特徴づけている現在の一連の規範、慣習、価値、

信念を解明する糸口や兆候を聞き取ったり探したりする。

- ⑥ 陶芸家 (potter)：管理職として、あたかも陶芸家が粘土を忍耐強く熟練の技でその陶器を究極的にどのようなものにするかについて形作るのと同じ方法で学校文化の諸要素を形成する。
- ⑦ 詩人 (poet)：価値を強化する言葉を使い、その学校の最良のイメージを維持する。心から発せられた言葉とイメージは、強いインパクトを与えることは確かである。
- ⑧ 俳優 (actor)：学校に必然的に生起する劇的状況＝予測可能な、あるいは予期しない社会的ドラマにおいて喜劇や悲劇、アクション劇やシリアスな劇を演じる。

上記のシンボリックな影響力は学校文化に影響力を与える。また、シンボルとなる表象的工芸品として、学校・学級目標の掲示、児童の力作プレー、称賛する横断幕、過去の成果のディスプレイである。建築物のシンボリズム、シグナル・サインとしてのシンボリックな学校名もポジティブな学校文化要素であろう。

5. 教職員集団の雰囲気・協働性とネガティブ文化への対応

組織マネジメントにおける教職員の“協働性”は、学校文化にとって有用である。教育活動に焦点化した学校文化の自己評価指標を以下に示すが、リフレクションの機会として活用できる。“協働性”を“同僚性”、“革新性”、“自律性”の3視点から捉えてみる。

① “同僚性”の指標

- ア. 指導内容、指導方法、学習評価のあり方の工夫について教科や学年（又はそれを超えて）協議する雰囲気が見られるだろうか。
- イ. 個々の教職員の職務のよさを認め合う雰囲気があるだろうか。
- ウ. 保護者との関係が良好であり、お互いに協力的であろうか。
- エ. 児童・生徒の危機管理において、学校組織・チームで取り組んでいこうとする雰囲気が見られるだろうか。

② “革新性”の指標

- ア. 伝統より学習を取り巻く環境の変化によって適応しようとする雰囲気が見られるだろうか。
- イ. 新たな課題や問題に挑戦していこうとする空気があるだろうか。
- ウ. 新しいアイデアを出し創造的取り組みを評価する空気があるか。
- エ. 学校効果や改善が組織として課題にのぼることがあるだろうか。

③ “自律性”の指標

- ア. つまずきのある児童・生徒に対する学習指導を全面的課題として取り組もうとする雰囲気が見られるだろうか。
- イ. 進んで授業を公開し建設的に高め合う雰囲気が見られるか。
- ウ. 児童・生徒への公平な態度、激励、称賛の雰囲気が見られるか。
- エ. 学校環境として安全、清潔かつ秩序が保たれた落ち着いた雰囲気が見られるだろうか。

今日の日本において、いずれの学校も、上記の視点についてポジティブな視点で高め合う学校文化を意識し、教育活動に反映させようとする姿勢は確かである。この点、アメリカの高校の例であるが、ネガティブからポジティブへのチャレンジを取り上げてみる。

〔この高校はかつては裕福な家庭の学力が高い生徒が在籍し、上位の大学への進学率が高かった。しかし、比較的短期間の間に近隣で急激な人口変動が起り、生徒の大多数は低所得の子弟となり、

少なからざる生徒に非行少年グループとの結び付きが感じられる状況となった。しかし、教師集団は、楽観主義に逃避し、学校改善を志向する態度の教師はほとんどいなかった。校長も校長室に隠れたり、学区事務所のビルで過ごすことで任期の大部分を消費していた]。

このケースから有毒な文化の諸要素を探ると、①ネガティブな価値と信念の支配、②インフォーマル・ネットワークの強力な成員の消極病者、利己主義者、③ヒーローのアンチ・ヒーローへの転換、④ポジティブな慣習、伝統や儀式の不存在を列挙できる。

これらの諸要素を包含するネガティブイズム（消極主義）への対応として、対象校に限らず以下の組織マネジメントが校長に期待されないだろうか。①ポジティブな学校文化の諸要素と教職員を擁護し、支援することである。②力量のある、前向きな教職員の募集、選考、確保に傾注することである。希望と冷笑のバランスが変わり、注目すべき可能性が生まれる。③ネガティブ性に真正面からリーダーシップを発揮し、公開討論の場で教職員の不満を吐露し、より前向きの感情を表出させる。④ネガティブなものを根絶し、ポジティブな規範と信念のもとで再建することに直接的な焦点を当て、地域の環境を踏まえた連携を試みる〔参考 中留武昭・加治佐哲也・八尾坂修 訳『学校文化をつくるスクールリーダーシップ』風間書房〕。

6. 保護者との信頼構築学校マネジメント

(1) 保護者クレームへの心得マネジメント

ある臨床心理士のAさんは、学校保護者相談室に3年間関わっていたが、「理不尽で不当な要求や苦情を訴えてくる保護者はいなかった」と回想していた。相談室の専門性と対象の限定のためかもしれないが、相談の際、大切にしていることは次の視点であった。“相談者の抱えている思いをありのままに理解し、心から生まれた共感を表しつつ寄り添っていく姿勢”である。こうした心的接近作業から、相談者との間に人と人とのつながりが生まれ、敵対の姿勢で始まった相談が徐々に、元々のその人らしい表現や状態になっていくことも少なくないと述べている¹⁾。

時に紛糾するような苦情や相談となるケースはネガティブな諸条件が重なったときに起こる事態であると考えられるが、保護者の不信感、時には思い込みや無理解による担任・学校へのクレームは以下のごとく多岐に及ぶ。〔子どもの学習全般（授業内容・方法、評価の仕方、通知表、宿題の出し方、学級通信の在り方 etc）、教師の指導力不足・メンタルヘルス問題、信用失墜行為などの不祥事、いじめ、不登校、体罰、校則、子どもの学力低下、さらには学校安全（防犯を含む生活安全、交通安全、災害安全）、学校事故、学校騒音、指導要録、内申書、会議録の開示、学校情報公開等〕

(2) ケースに応じた対応

コミュニティ・スクールの先進市として知られる春日市で小学校校長による麻薬所持の不祥事がこの5月に発覚し、保護者への対応に市全体が苦慮しているのも事実である。

ケース別にみると、例えば、①「子どもの安全を脅かす事件・事故への対応」である。学校内の施設設備の安全点検、交通安全を中心とした通学路における取組など安全管理のための取組、避難訓練、不審者侵入などを含め子ども自身に安全を守るための能力を身に付けさせる取組マネジメントが実践されてきた。教育委員会の支援のもと不審者の侵入防止対応（インターホン、防犯カメラ、センサー

1) 福岡市教育委員会『信頼される学校を目指して～保護者等からの要望等への対応～』平成22年、27-28頁。

設置等)、学校敷地内での不審者の発見・排除のための対応(警備員、地域ボランティア等)、校舎内への不審者の侵入のための対応(来校者チェック体制、職員室の配置の工夫等)は多くの学校でなされつつある。ただ、学校事故問題のように事故後の適切な対応、例えば被害を最小限に抑えるための発生時の危機管理、危機が一旦収まった後の心のケア、授業再開など通常の生活の再開を図るとともに、再発の防止を図る事後の危機管理マネジメントを再認識する必要がある。

また、②「多頻度、長時間に及ぶ要望」等である。具体的な対応マネジメントとして、(ア)記録等の作成を含む要望等の確実な把握。長時間の拘束や一般的な限度を超える要望等がある場合、教育委員会や警察への相談も前提となる。証拠力を強化することで事後の訴訟などで効果的活用も期待できる。(イ)要望等の分類(法的、教育的な観点)。学校の関わり方について問題があれば、改善に向けた取り組みべき点を明らかにし、謝罪、教員への指導も必要となる。このことは学校の説明責任として説得力が生まれよう。ただし一般的な限度を超える要望等が続く場合、毅然とした対応が求められ、要望等に応えられないことを明示する必要がある。(ウ)取組体制の確立(関係機関との連携強化、負担軽減の取組)。学校・教育委員会で情報共有を行い、一体となった対応が考えられる。またカウンセラー、弁護士、警察等に相談を行い、保護者との信頼構築を目指した効果的接遇・対処方法を模索することも必要となる。結果的に良好な関係を保つことが学校の負担軽減につながる。

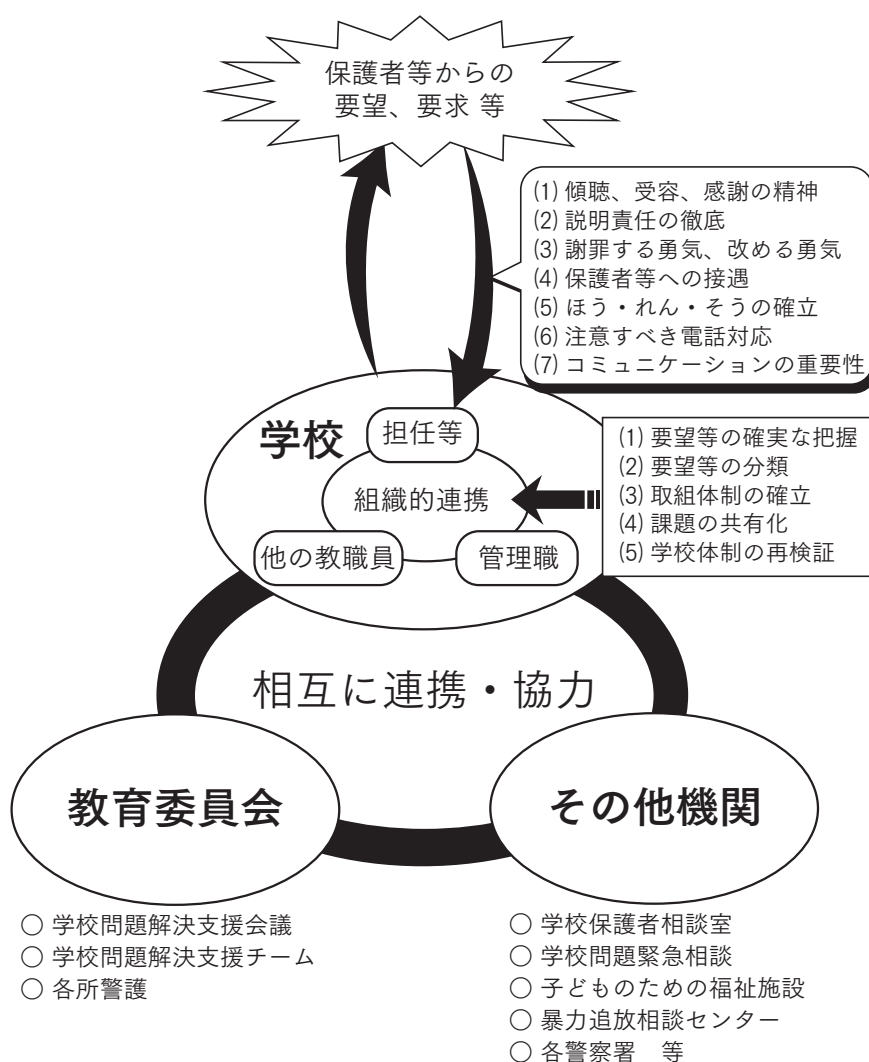


図2 保護者等からの要望等の対応マネジメント

さらに保護者からの要望の典型例として、③「担任の指導に対する不満」がある。学校が留意すべき対応マネジメントとして、(エ)多方面（学校や教育委員会）、多頻度になされる場合であっても安易に理不尽な要求と位置づけるべきではなく、保護者の真の要望を把握する必要がある。(オ)このケースでは担任との話し合い後も担任による厳しい指導が見られ、児童が不登校になった場合である。義務教育期間における長期・多頻度の欠席は、当該児童の成長への影響も計り知れない。まずは学校として解決すべき、解決できる課題に傾注する必要がある。(カ)学校と保護者が情報の共有、連携を通して課題を共有化し、共に育む（共育）関係づくりに努めることが望まれる。(キ)学校体制の再検証（Check-Action）。保護者が学校側に何らかの要望を申し出るとは勇気が伴うことである。学校としては傾聴、受容し、説明し、理解を得る力量が求められる。家庭での児童の姿を知っているのは保護者であり、指摘事項に改めるべき点があれば、早急な対応も求められる。

(3) 学校組織全体の認識マネジメントの必要

以上のケースからみても広く危機管理の問題において、担任の対応は事態解決の一部に過ぎず、学校全体の緊急課題として取り組む学校マネジメントが不可欠である。それゆえ事前の防止策のみならず、事後の迅速で適切な処置の在り方（情報入手と事実関係把握、事態収拾、校内協力体制、外部協力要請）、道義的責任、教育的責任、法的責任等に関する「事前学習」を年間研修計画のなかに位置づけることも肝要となる。

保護者から“クレームが出ることは学校への期待も高い”“信頼を勝ち得るまたとないチャンス”と保護者の期待、クレームはいかなる点に析出されるのかを把握する対応マネジメントが肝要となる。日頃から保護者や地域との風通しのよさを念頭に置き、子ども支援のための建設的な意見、疑問点等を受容しフィードバックする雰囲気づくりを醸成するプロフェッショナルスクールリーダーシップも管理職に求められてくる。些細なボタンのかけ違いでクレームが生じることもあり、対応のまずさで不信感が、苦情が増幅することがあるからである。

〔ケース1 通常学級に在籍する特別な支援を要する児童・生徒への対応〕

Aでは、特別な支援を要する児童・生徒の数は増加傾向にあり、通常学級に在籍する特別な支援を要する児童・生徒の数も増加しています。

管理職としてこのことをどのようにとらえ、学校運営にあたりますか。自校の実態やこれまでの実践をもとに、具体的に述べなさい。

〔ケース2 経験の浅い教員への教師力向上〕

近年、教職を退職する者が多く出ていることから新規に採用する教員が増えており、学校運営にとっては経験の浅い教員の育成が大きな課題となっています。管理職として、このような課題に対してどのように取り組みますか、具体策を述べなさい。

7. 指導が不適切な教員とメンタルヘルス課題への支援

(1) 排除ではなく予防・支援の理念

「指導が不適切な教員に対する人事管理システムのガイドライン」（文部科学省、平成20年2月）によると、指導が不適切である教員とは、「知識、技能、指導方法その他教員として求められる資質、

能力に課題があるため、日常的に児童等への指導を行わせることが適当ではない教諭等のうち、研修によって指導の改善が見込まれる者であって、直ちに分限処分等の対象とはならない者」である。つまり「教育の専門性の欠如」（教科指導・生徒指導上の問題）のみならず、「社会性の欠如」（服務、協調性、責任感、使命感、態度・品位・品性）の側面が考えられる。

教員とし適格性に欠ける者、勤務実績が良くない者等、地方公務員法28条に規定される分限処分事由に該当する者は、分限処分を的確かつ厳正に行うべきとされる。また指導が不適切であることの原因が精神疾患に基づく場合には本措置の対象とはならず、医療的な措置（同時に研修も実施している場合がある）や分限処分（免職、休職、降任、降給）によって対処すべきとされる。

指導が不適切な教員に対する対応の理念は、排除することではなく、むしろ深刻な状況になる前に可能な限り支援的リーダーシップを校長が発揮することである。それゆえ、予防的対応としてまずは学校として「風通しのよい、働きやすい職場環境づくり」について、学校内部で共通認識を深めることも必要となる。

校長（管理職）としては、日々の教職員の状況把握に努めるとともに、特に学習指導や子ども、保護者との信頼関係にコンフリクトをいなく教員を把握した場合には、的確かつ迅速な支援・指導を行う必要がある。しかし問題が深刻な状況になりつつある場合には、見極めも求められる。客観的に事実確認を行うとともに具体的な行動状況を詳細に記録する必要もある。安易に担任を外すことなく、学級担任と子ども、保護者の信頼関係構築の方途を冷静かつ前向きに検討する必要がある。

ただ、指導力不足態様の程度や頻度によって、当該教員への対応も相違してくる。重度のランクになり、子どもたちに与える影響が大きい場合、緊急の対応が望まれ、教育委員会との連携も肝要となる。当面、校内で指導力を向上させるための研修を行う際には、当該学校へのサポート体制を継続しつつ当該教員の意見等を反映させながら、学校全体のコラボレーションの促進を図る必要がある。校外での研修が望ましい場合、教育センター等と連携を図りつつ進めることになる。留意すべきは支援対象教員の心情（自尊心、不安感等）に配慮した研修体制は不可避である。

この点、教育公務員特例法25条の2は、任免権者は児童等に対する指導が不適切であると認定した教諭等に対して、能力・適性等に応じて指導改善研修を実施することを規定する。研修は1年を超えない範囲内（必要があると認めるときは2年を超えない範囲内）である。

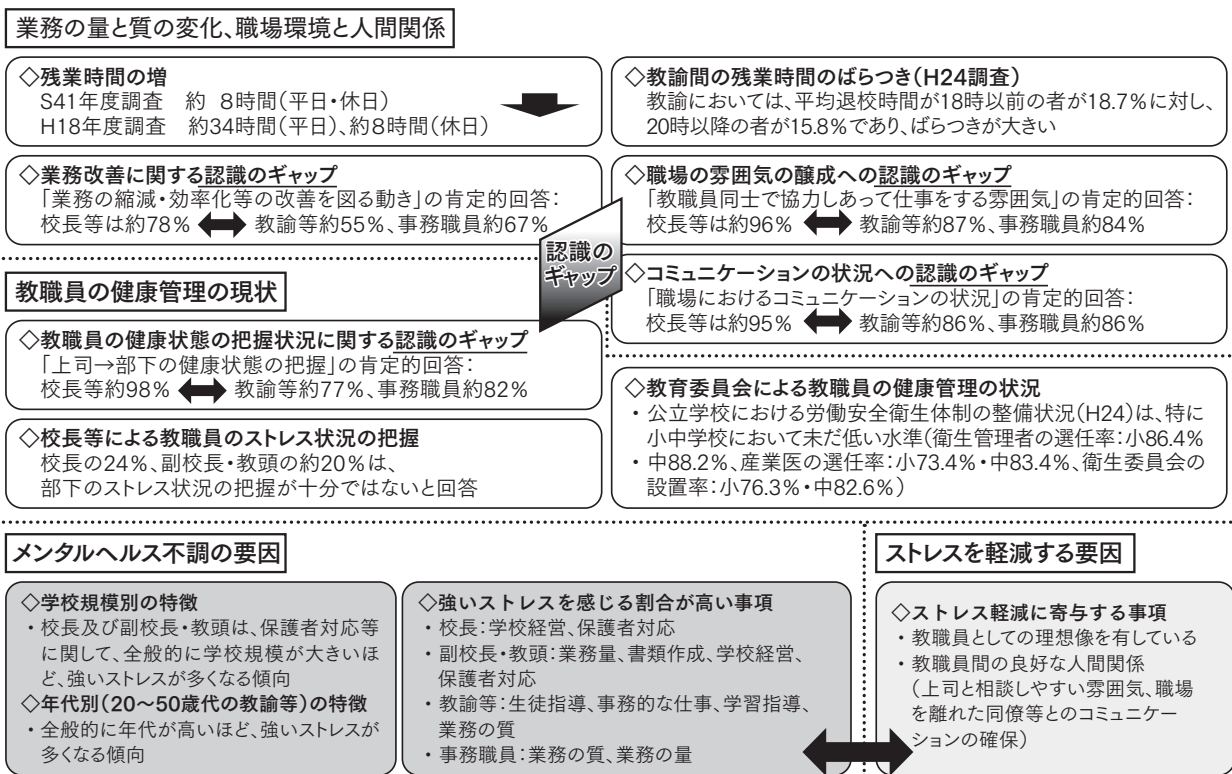
研修終了時において、任免権者は以下の認定を行う必要がある。(ア)指導が改善し、適切に指導を行える程度、(イ)指導が不適切であるが、さらに研修を行えば適切に指導を行える程度まで改善が見込まれる程度、(ウ)指導が不適切であり、適切に指導を行える程度まで改善する余地がない程度。(ア)の場合、学校復帰（ただしフォローアップも要する）、(イ)の場合、再受講である。(ウ)の場合、退職勧奨、分限免職がとられる。地方教育行政法47条の2第1項に基づく県費負担教職員の免職および都道府県の職への採用、地方公務員法17条1項の転任等の措置があるが、機能していないといってよい。

研修プログラム例としては、共通的な観点、個に応じたプログラムが求められよう。人権感覚に課題がある教員に対しては、人権問題（言葉の暴力、セクハラ、体罰等）についての意識を高めるとともに、子ども理解に立った指導方法、カウンセリング・マインド、福祉施設、特別支援学校などの実地体験などを通して力量を高めることも一案である。

(2) メンタルヘルス課題教員への組織的対応

筆者の認定委員会への参画経験を通して、指導が不適切な教員への対応として精神疾患等の疾病に

起因する教員を看過し得ないのも事実である。文科省の「教職員のメンタルヘルス対策検討会議」（最終まとめ、平成25年3月29日）によると、(ア)精神疾患による教員の病気休職者数は平成26年4月1日現在、約5,078人となり、依然として高水準にある。在職者に占める割合は約0.6%となり、最近10年間で約2倍に増加している。(イ)年代別では30代、40代、50代以上が高い。校種別では中学校、特別支援学校が高い。(ウ)精神疾患を再発する者は、回数を重ねるほど短期間に再発する可能性が高い傾向があり、最初の復職支援が重要となる。



※文部科学省「教職員のメンタルヘルス対策について」(最終まとめ)の概要より

図3 教職員のメンタルヘルス不調の背景・要因

このようなメンタルヘルス不調の背景等をみると、指導力に課題を有する教員の場合と共通する点もあるが、第一に、業務量の増加、業務の質の困難化である。特に、生徒指導上の問題、保護者や地域との関係において困難な対応が求められることがある。個々の教員が得てきた知識や経験だけでは十分に対応できない事情が生起しているわけである。授業等の教育活動以外の用務、提出すべき報告書の増加もメンタル不調の要因ともなる(図3)。

それでは予防的対応として考慮すべき点は何か。不調の初期症状例として、身体面では、頭痛、腹痛、めまい、吐き気、不眠等。行動面では、遅刻・欠勤・早退等、口数が少なくなる、職員室にあまり戻らなくなる、仕事の能率も落ちてくる。精神的な面では、情緒不安定、意欲低下、自己評価の低下発言などを列挙できる。このことは本人による“セルフケア”の促進とともに、校長のもとでの“ラインによるケア”の充実が求められる。また、業務縮減・効率化、良好な学校風土の醸成、教育委員会による人的条件整備や復職支援も不可欠となる。

〔ケース3 指導が不適切な教員への対応〕

次のケースを読んで、どのように対応するか、法令等にも触れて述べなさい。

A小学校のB教諭は、新規採用4年目で、第4学年2組の学級担任である。B教諭は学習指導や生徒指導に熱心に取り組む教員であるが、5月の連休明けの頃から、教える内容に誤りがあったり、児童の質問に答えようとせず、一方的に授業を進めるなどの苦情が、学級の児童やその保護者から寄せられるようになった。また、学校に出勤できない日があったり、出勤しても自分の席でふさぎこんでいる状態が続いている。

校長は、第4学年の学年主任に、B教諭の学習指導の進め方について相談にのるように指示した。また、校長自らも、B教諭の学級の授業観察を行い、B教諭に指導・助言した。

B教諭の最近の状況については、他の学級や学年の児童や保護者の間でも噂になっているようで、教頭や学年主任のところにも問い合わせがあるようである。

このようなB教諭の状況について、校長は、今後どのような対応策を講じたらよいか、いろいろと悩んでいる。

8. どの学校も体罰問題を省察する契機

(1) すでに明治12年に禁止

近年の体罰問題を踏まえ、全国どの学校でも体罰禁止に向けた省察を行っていることは確かである。

体罰禁止は1879年（明治12年）の教育令「第46条 凡学校ニ於テハ生徒ニ体罰殴チ或ハ縛スルノ類ヲ加フヘカラス」にまで遡ることができる。世界的にもかなり早期に属し、この条項は田中不二磨が渡米した際に、当時米国で唯一体罰法禁州であった1867年ニュージャージー州法を参考している。その後1890年（明治23年）小学校令で校長・教員が付加されたが、画期的なのは1900年（明治33年）小学校令である。「第47条 小学校長及教員ハ教育上必要ト認メタルトキハ児童ニ懲戒ヲ加フルコトヲ得但シ体罰ヲ加フルコトヲ得ス」は、1947年学校教育法11条と文言上同一となっている。その後戦時下に入った1941年（昭和16年）国民学校令でも同一の内容を踏襲しているのは意外である。

1900年の小学校令で体罰禁止規定の条項から懲戒権規程を全面的に出し、体罰禁止を但し書きとして変容させたともいえる。しかし戦前の代表的教育雑誌『教育時論』などに記されているように、「殴打は必ずしも体罰にあらず」の表題で、「体罰の意思のない教師の手による熱心なる教誨の手段」として体罰解釈を限定し、事実上骨抜きにする論理が戦前に限らず、戦後から今日まで一部であろうが学校内（教師）、大学における養成教育において引き継がれてきたといえよう。

(2) 近年の体罰禁止の解釈

学校教育法第11条は「校長及び教員は、教育上必要があると認めるときは、文部科学大臣の定めるところにより、児童、生徒及び学生に懲戒を加えることができる。ただし、体罰を加えることはできない」と規定する。昭和23年当時、法務庁で児童懲戒権の限界として身体に対する侵害、肉体的苦痛を与えるような懲戒を体罰に該当すると提示していた。

しかし近年、児童生徒の問題行動が社会問題となっており、学校の適切な対応、生徒指導の一層の充実を図ることができるよう初等中等教育局長通知（平成19年2月5日）「問題行動を起こす児童生徒に対する指導について」の別紙で「児童生徒の懲戒・体罰に関する考え方」を新たに適確に提示し

ている。

この考え方は次に示すごとくである。(ア)教員等が児童生徒に対して行った懲戒の行為が体罰に該当するかどうかは、当該児童生徒の年齢、健康、心身の発達状況、当該行為が行われた場面的・時間的環境、懲戒の態様等の諸条件を総合的に考え、個々の事案ごとに判断する必要がある。(イ)従来の考えを踏まえ、殴る、蹴る等の懲戒、肉体的苦痛を与えるような懲戒（正座・直立等特定の姿勢を長時間にわたって保持させる等）に当たると判断された場合は、体罰に該当することを再度確認する。(ウ)個々の懲戒が体罰に当たるか否かは、懲戒を受けた児童生徒や保護者の主観的な言動により判断されるのではなく、(ア)で示す諸条件を客観的に考慮して判断する。特に児童生徒一人一人の状況に配慮を尽した行為であったかの観点を重視する。(エ)有形力（目に見える物理的な力）の行使以外の方法により行われた懲戒については、児童生徒に肉体的苦痛を与えるものではない限り、通常体罰に当たらない。

ただし有形力の行使により行われた懲戒をめぐっては、特に昭和50年代後半から昭和60年代当初、判例において一定の限度のもと許容性が認められたのも事実である²⁾。

しかしながら今日文科省が行った全国の国公立学校における体罰の状況（平成24年度）をみると、6,700件を超え、これまで体罰実態把握や報告が不徹底だったのではないかと重く受け止められている。厳しい教育的指導の名の下で、もしくは保護者や児童生徒の理解を理由として、体罰や体罰につながりかねない不適切な指導を看過してこなかったか検証し、体罰の未然防止・根絶に向けた組織的な指導体制の確立と指導力の向上、徹底した実態把握や早期対応、再発防止策など、体罰防止に向けた抜本的な取り組みが求められている状況にある。

特に中学・高校では「運動部活動において最も多くの体罰が報告されていることから、指導者（顧問教員、外部指導者）による体罰等の根絶、適切かつ効果的な指導に向けた意識啓発、研修、実践はプロフェッショナルスクールリーダーにとって緊急の課題である（「体罰の禁止及び児童生徒理解に基づく指導の徹底について」平成25年8月9日文科省通知）。

(3) 要因に応じた指導方法ストラテジー

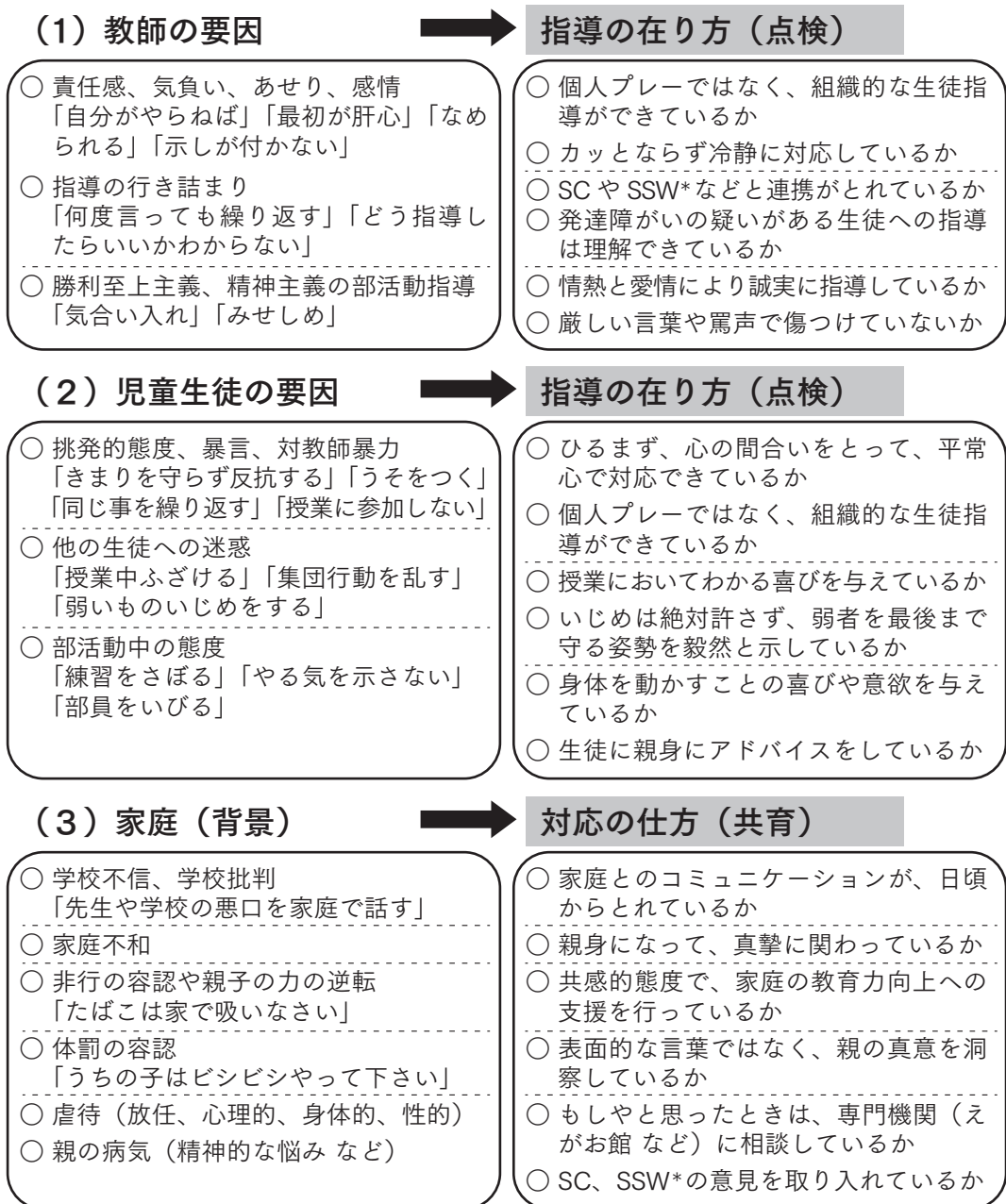
教員による体罰事案として、「思いこみ、あせり、感情的な体罰（6割）」「部活動におけるみせしめ、気合い入れ的な体罰（3割）」「困難な生徒指導の場面で起こる体罰（1割）」を数年の体罰事案の分析を通して報告した政令市³⁾もある。有形力の行使により行われた懲戒がすべて体罰となるわけではないが、従来スキンシップといわれていたような軽度な有形力の行使であり、かつ児童生徒一人一人の状況に配慮を尽した行為であっても、それが不適切な指導となったり体罰となったりするケースが多い。

有形力の行使ではなく効果的な懲戒（心に響く叱り方）を学校組織として共通理解することが重要となる。日頃から教員・児童生徒・保護者間で風通しのよい信頼関係を構築することが望まれてくる。正当防衛、緊急避難、正当行為による有形力の行使も過剰にならないよう細心の配慮も求められる。

体罰によって起こる悪影響をとらえると、人権侵害（屈辱感を与え、自尊心を傷つける、将来への心の傷）、学校組織力減退、他の児童生徒への連鎖（暴力、いじめ、不登校、学校の荒れ）、信頼崩壊などを無視できない。近年の体罰問題は、図に示すような教師、児童生徒、家庭の各要因に応じた指導・対応のストラテジーを認識する好機といえよう。

2) 牧証名ほか著『懲戒・体罰の法則と実態』学陽書房 平成5年、25-65、74-76頁

3) 福岡市教育委員会『体罰によらない教育のために研修・資料編』平成21年



* SC：スクールカウンセラー SSW：スクールソーシャルワーカー
 ※ 本文注2) のリーフレットより

図4 要因に応じた指導の在り方自己点検

表2 体罰未然防止のための振り返り (チェックリスト)

時折もう一度、日頃の指導の在り方や指導体制を振り返り、できている点、できていない点を確認し、○、△、×でチェックしてみましょう。

番号		指導方法の改善に向けて	○△×
1	児童生徒	授業において、わかる喜びを与えているか	
2		いじめは絶対に許さず、弱者を最後まで守り通す姿勢を示しているか	
3		発達障がいの疑いがある児童生徒への指導の仕方は、理解できているか	
4		児童生徒が反抗したとき、ひるまず平常心で対応できているか	

5	組 織	管理職への報告、連絡、相談を行い、組織的な生徒指導ができているか	
6		徹底して児童生徒にかかわろうという気持ちがあるか	
7		SC や SSW などとの連携がとれているか	
8	家 庭	家庭とのコミュニケーションが、日頃からとれているか	
9		共感的態度で家庭の教育力向上への支援を行っているか	
10		表面的な言葉ではなく、親の真意を洞察しているか	
11	関 係 機 関	えがお館などの専門機関と相談しながら対応しているか	
12		交番・警察などの関係機関と連携して問題行動に対応しているか	
13	部 活 動	情熱と愛情により誠実に指導しているか	
14		喜びや意欲を与えるような指導をしているか	
15		厳しい言葉や罵声で生徒を傷つけていないか	
16		生徒の伸びようとする姿に親身になって指導や助言をしているか	

×や△となった項目については、自己啓発を行い、改善しましょう。また、学校の指導チーム体制についても点検しましょう。

II. 子ども・教師の危機対応への人材育成マネジメント

八尾坂 修 (九州大学)

1. いじめ防止対策推進法の学校改善力への期待

(1) いじめの新たな定義・施策

長年、いじめ問題についての原因究明をすればするほど学校や教育委員会は過失責任を立証してしまうというジレンマ、校長のマイナス評価に連結し隠さざるを得ないという論評があった¹⁾。

しかし平成25年6月28日にいじめ防止対策推進法が公布され、3ヶ月後の9月28日から施行された(なお本法には、3年後の見直し条項〔附則2条〕が付されている)。これまで地方公共団体がいじめ防止に関する条例を制定したケースはあるものの、法律としての制定は我が国で初めてのいじめ立法である。社会総がかりでいじめ問題に対峙するという姿勢の表れでもあり、また法的拘束力があることから、単なる指導助言の文科省通知とは法的に異なる。教育委員会は学校はいじめ防止に関する法令遵守(コンプライアンス)に遺漏のないようにすることが肝要となる。

いじめ防止対策推進法(以下、いじめ防止法と略)において「いじめ」の定義は、これまでの昭和60年度から平成17年度、平成18年度調査からの定義と基本的に同じと言えるかもしれない。つまり前者の定義で「いじめ」とは、「①自分より弱い者に対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているもの。なお、起こった場所は学校内外を問わない」とする。また後者の定義で「いじめ」とは、「当該児童生徒が一定の人間関係のある者から、心理的・物理的な攻撃を受けたことにより精神的な苦痛を感じているもの」とする。しかしながら文言上留意すべき視点がある。

「この法律において『いじめ』とは、児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人間関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為(インターネットを通じて行われるものを含む。)であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう。」(2条、下線筆者)

この定義で「心身の苦痛を感じているもの」との要件を限定して解釈することのないよう努める必要がある。いじめられていても、本人がそれを否定する場合が多々あることから、いじめられた児童生徒本人や周辺の状態等を客観的に確認することを排除するものではない。「一定の人間関係」とは学校内のみならず、塾やスポーツクラブなど当該児童生徒が関わっている仲間や集団も指す。「影響を与える行為」は単なる「攻撃」と異なり、冷やかす、からかい、無視等も入り、幅広い規定なのである。

なお近年の新たな問題をとらえ、いじめ防止法ではインターネットを通じて行われるいじめを定義に明記している。インターネット上で悪口を書かれた児童生徒がいたが本人がそのことを知らずにいる場合など、心身の苦痛を感じるに至っていないケースでも、加害行為を行った児童生徒に対する指導は不可欠となる。

いじめ防止法のもと国や地方公共団体、学校が実施すべき施策を取り上げると、国の場合「いじめ防止のための基本的な方針の策定」、このもとで地方公共団体による「いじめ防止基本方針の策定」「い

1) 喜多明人「なぜ学校・教育委員会と遺族・子どもたちの思いはすれ違うのか—いじめ事件の原因究明を阻む賠償法制の壁—」『季刊教育法』174号、2012年9月、6-11頁。

じめ問題対策連絡協議会の設置」「教育委員会の附属機関の設置」がある。さらに学校段階では、「学校いじめ防止基本方針の策定」が存在する。

とりわけ地方公共団体においては、法の趣旨を踏まえ、そのいじめ防止基本方針に基づくいじめ防止等の対策を実効的に行うため、地域の実情に応じ附属機関を設置することが望ましいとされる。14条3項の附属機関の構成として、専門的な知識・経験を有する第三者等の参加を図り、公平性・中立性が確保されるよう努めることが重要である。附属機関の機能としては、(ア)いじめ防止等のための調査研究、(イ)いじめ問題当事者間の関係を調整し、問題の解決を図ること、(ウ)教育委員会が設置する学校からいじめの報告を受け、自ら調査を行う必要がある場合の附属機関活用、である。

(2) いじめによる「重大事態の発生」

いじめ防止法28条には重大事態への対処についての規定がある。この法律制定後、マスコミ等でも話題になるのは「自殺といじめの因果関係」である。重大事態の意味として、ひとつは「生命、心身又は財産への重大な被害」である。(ア)児童生徒が自殺を企図した場合、(イ)身体に重大な傷害を被った場合、(ウ)金品等に重大な害を被った場合、(エ)精神性の疾患を発症した場合、などが該当する。もうひとつは、「相当の期間学校を欠席することを余儀なくされている疑いがある場合」である。不登校の定義を踏まえ年間30日を目安とするものの、一定期間連続して欠席しているような場合には、学校または学校の設置者の判断により、迅速に調査に着手する必要がある。さらに児童生徒や保護者からいじめられて重大事態に至ったという申立てがあった時、学校が“いじめの結果ではない”あるいは“重大な事態とはいえない”と考えたとしても「重大な事態が発生した」ものとして学校の設置者が調査等に当たるとしている点は注視される（重大事態への調査対応フローは次頁図参照）。

次頁の図が示すように、地方公共団体の長等が28条1項の規定による調査の結果について調査（再調査）を行うことができると規定する（29～31条）。注目すべき点は、再調査の結果を踏まえた「必要な措置」であろう。必要な措置として、教育委員会としては、指導主事や教育センターの専門家の派遣による重点的な支援、生徒指導専任教職員の配置、心理・福祉の専門家の追加配置等の方策が考えられる。首長部局においても、必要な教育予算の確保や児童福祉、青少年健全育成の観点からの措置が望まれてくる。公立学校への再調査の場合、地方公共団体の長は、その結果を議会に報告する義務がある。

このように各自治体、学校ではプロフェッショナルスクールリーダーの変革的リーダーシップによっていじめ問題の組織的取組意識が高揚しているのは事実である。学校での危機管理体制として、いじめ重大事態対応への現実的実効性を図るための見直しも望まれてくる。重大事態把握可能なアンケート作成、調査結果報告書式の作成、教育委員会による援助記録書式の作成、賠償問題対策などを考慮に入れる必要がある。

なお、すでにいじめを回避するための措置として、「いじめによる転校」「区域外就学」が認められていること（学校教育法施行令8条、9条）、またいじめを行った児童生徒の保護者に対して「児童等の出席停止」の適切な運用が認められていること（学校教育法35条、49条準用）もいじめを受けた児童等その他の児童等が安心して教育を受けられる必要な措置といえる。

大人社会のパワハラやセクハラといった社会問題もいじめと同じ地平で起こる。いじめ対応力は、日本の教育力と国民の成熟度の指標であり、大人の振る舞いが子どもに影響を与えることも無視できない。

表 学校の設置者が、重大事態の調査の主体を判断

- 従前の経緯や事案の特性、いじめられた児童生徒又は保護者の訴えなどを踏まえ、学校主体の調査では、重大事態への対処及び同種の事態の発生の防止に必ずしも十分な結果を得られないと設置者が判断する場合
- 学校の教育活動に支障が生じるおそれがあるような場合 ⇒ **設置者において調査を実施**

学校の設置者が調査主体の場合

● **設置者の下に、重大事態の調査組織を設置**

- ※ 組織の構成については、弁護士や精神科医、学識経験者、心理や福祉の専門家等の専門的知識及び経験を有し、当該いじめ事案の関係者と直接の人間関係又は特別の利害関係を有しない第三者の参加を図ることにより、当該調査の公平性・中立性を確保するよう努めることが求められる。
- ※ 公立学校について、設置者が調査主体となる場合、第 14 条第 3 項の教育委員会に設置される附属機関を、調査を行うための組織とすることが望ましい（この機関は平時からの設置が望ましい）。

● **調査組織で、事実関係を明確にするための調査を実施**

- ※ いじめ行為の事実関係を、可能な限り網羅的に明確にする。この際、因果関係の特定を急ぐべきではなく、客観的な事実関係を速やかに調査すべき。
- ※ たとえ調査主体に不都合なことがあったとしても、事実をしっかり向き合おうとする姿勢が重要。

● **いじめを受けた児童生徒及びその保護者に対して情報を適切に提供**

- ※ 調査により明らかになった事実関係について、情報を適切に提供（適時・適切な方法で、経過報告があることが望ましい。）
- ※ 関係者の個人情報に十分配慮。ただし、いたずらに個人情報保護を楯に説明を怠るようなことがあってはならない。
- ※ 得られたアンケートは、いじめられた児童生徒や保護者に提供する場合があることを念頭におき、調査に先立ち、その旨を調査対象の在校生や保護者に説明する等の措置が必要。

● **調査結果を地方公共団体の長等に報告を適切に提供**

- ※ いじめを受けた児童生徒又はその保護者が希望する場合には、いじめを受けた児童生徒又はその保護者の所見をまとめた文書の提供を受け、調査結果に添える。

● **調査結果を踏まえた必要な措置**

- ※ 例えば、指導主事や教育センターの専門家の派遣による重点的な支援、生徒指導に専任的に取り組む教職員の配置など人的体制の強化、心理や福祉の専門家、教員・警察官経験者など外部専門家の追加配置等。

学校が調査主体の場合

● **学校への必要な指導及び支援、地方公共団体の長等に報告**

- ※ 調査を実施する学校に対して必要な指導、また人的措置も含めた適切な支援を行う。また、いじめを受けた児童生徒及び保護者に対する調査結果の情報の内容・方法・時期などについて必要な指導及び支援を行う。
- ※ 学校からの調査結果の報告を受け、地方公共団体の長等に報告する。

地方公共団体の長等が再調査を行う場合

● **調査主体の指示のもと、資料の提出など、調査に協力**

*福岡市のいじめ防止対策推進法関連資料より参考。

参考文献

- ① 八尾坂修編集『校長・教頭のリーダーシップとマネジメント術』教育開発研究所 2015年。
- ② 『学校管理職選考（出る順）、記述、客観予想問題集』教育開発研究所 2014年 5 月。（筆者も共同執筆）

Ⅲ. 学校臨床心理学の講義と演習

増田 健太郎（九州大学大学院教授 臨床心理士・教育学博士）

1. はじめに

学校現場は、教育行政の転換、児童生徒の変容、保護者の価値観の多様性など、日々変容している。管理職はその変化に対応していくだけの知識とスキルが求められる。

教育臨床の問題は、表1のように、多種多様である。また、いじめの問題などは日々変容している。常に現状把握と対応を求められることが多い。特に、管理職は日本社会の現状と最先端の知見・スキルを学んで行くことが求められる。九州大学で毎年夏に行われる学校管理職マネジメント研修においては、2コマの枠の中で、教育の状況と参加者のニーズに応じたテーマを取り上げている。

表1 教育臨床の課題

教職員	児童生徒	保護者	専門機関との連携
校長のリーダーシップ	自死	クレマーの増加	児童相談所
学校経営	事故死	精神疾患の保護者対応	病院
学級経営	不登校	家庭教育力向上	クリニック
スクールセクハラ	いじめ		警察
わいせつ事件	発達障害		
授業力向上	学級崩壊		
多忙化	性的悩み		
うつ病	非行		
休職者の増加	虐待		

2. 学校臨床問題の目的・テーマ

現在の学校は、生きる力の育成・学力向上・教員の資質向上、子ども達の命を守るための危機管理システムの構築、教職員のメンタルヘルスなど問題は山積している。学校における臨床問題は、その事象単独で起こるのではなく、連関性を有している。学校臨床問題を解決していくためには、次の3つの力量が求められる。

- ① 学校臨床問題を把握し、分析する力
- ② 学校臨床問題を学校課題に転換する知恵
- ③ 課題解決を行いながら協働性の高い学校組織文化を形成するリーダーシップ

そこで、本研修の目的は次の2点とする。

第1・2時 学校臨床学演習で、学校に生起する臨床問題を整理し、演習を行う。

(1)「知る」 (2)「体験的に理解する」 (3)「実践的に理解する」 (4) 日常化（体内化）する4つのステップには大きな隔りがある。今回は (1) (2) を中心に行う。

講義・演習

I. 学校が抱えている学校臨床問題

学校が抱えている臨床的問題を4つの観点で整理して、講義・演習を行う。

- (1) 児童・生徒の問題

- ・不登校・いじめ・発達障害・コミュニケーション能力低下・校内暴力・学級崩壊
- ・児童生徒の自殺・学校事故

(2) 教職員の問題

- ・学級経営・指導力不足・子どもとの関係のとり方・相談力
- ・ストレス・精神疾患（うつ病）・教員の不幸事

(3) 学校組織の問題

- ・協働性・多忙化・個人情報保護・危機管理・訴訟

(4) 保護者の問題

- ・学校との信頼関係・クレーム対応

【図書】「信頼を創造する公立学校の挑戦」ぎょうせい

「改訂校長・教頭の授業観察・面談ハンドブック」教育開発研究所

3. 学校組織文化のモデル図

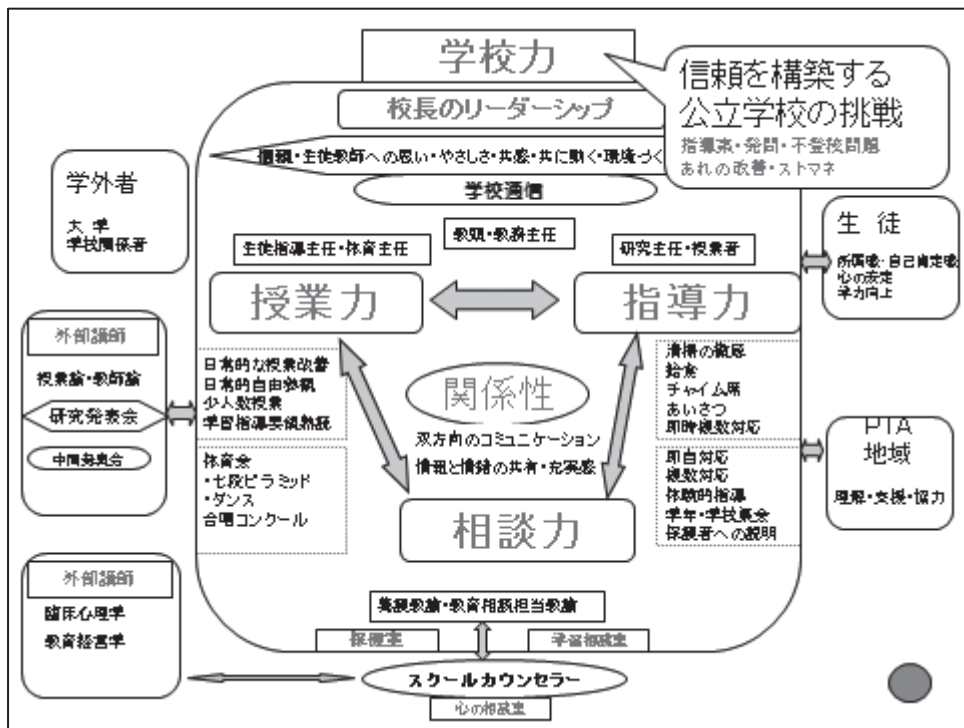


図1 学校力のモデル図

図1は、筆者がフィールドワークを行った中学校の学校力をモデル化した図である。教師の専門性を担保するものは、授業力に他ならない。そのことを、まず、参加者には理解してもらう。授業力が向上すれば、指導力・相談力も自ずと付いてくる。逆に考えると、指導力・相談力を向上させると、授業力を向上させることは連関性を持っていることである。管理職は、そのことを意識してリーダーシップを発揮させる必要がある。また、各教員の力量が高くて教職員の関係性が悪ければ、協働生は発揮できない。管理職の役割は、教員が授業力向上に専念できる環境を整え、協働生を高めることであることを認識してもらうことから、「学校臨床心理学」の講義はスタートする。

4. いじめの問題

その年によって、トピックとして取り上げるテーマは違うが、必ず取り上げるテーマはいじめ問題である。

●はじめに いじめ防止対策推進法と現代型いじめの特徴

いじめ問題は古くて新しい問題である。スクールカウンセラー(以下、SCと表記)が導入されたのも、1994年の「愛知県西尾市中学生いじめ自殺事件」は同級生に恐喝や暴行を受けて中学2年の男子生徒が自死した事件が契機である。いじめ問題の解決は、スクールカウンセラーの大きな課題である。

平成25年6月21日に「いじめ防止対策推進法」が成立した。条文では、いじめを「一定の人的関係にある他の子による心理的・物理的な影響を与える行為・対象の子が心身の苦痛を感じるもの」と定義した。その中に、インターネットでの行為も含まれるとしている。主な骨子の中でSCに関係するものは、「①学校とその設置者は、道徳教育や体験学習の充実②早期発見の措置③相談体制の整備を図る④行政はいじめ防止のための教員研修や人材確保の措置をとる。⑤複数の教職員やカウンセラーによるいじめ防止対策の組織を常設⑥いじめがあった場合、学校は速やかな事実確認・被害者の支援・加害者の指導・助言⑦重大な犯罪行為は警察への通報⑧いじめた子は懲戒や出席停止措置を適切にする」の7点であろう。また、付帯決議として、「いじめの対処について第三者の参加などで公平性・中立性の確保」と「調査結果などを保護者と適切に情報共有」することがもとめられている。

これまで以上に、学校に対するいじめ防止・早期発見の役割は大きなものとなる。一つは、道徳などで、体験学習を取り入れた心理教育への期待である。構成的エンカウンターグループやストレスマネジメントなど、今後重要なスキルである。

二つ目は、早期発見やいじめ防止のための教職員研修会やいじめ発見のためのアンケートの実施である。3つ目に、いじめ防止を中心とした相談態勢の中心的役割である。また、いじめ発覚後の事実確認と被害者・加害者の支援である。最後に、警察に通報するかどうかの判断も管理職の役割として、担わされる。

最近のいじめの特徴は、いじめの対象には誰にでもなるという、「ロシアンルーレット型いじめ」であり、これは誰がいじめに遭うか分からないので、いつも誰もががいじめられはしないかと不安でドキドキしていなければならず、「いじめに加担しなければ、次は自分かもしれない」といじめが連鎖的に起きてしまうことである。いじめの構造が単純な「いじめる子」「いじめられる子」「観察者」「傍観者」という四層構造ではなくなったのが、現代型いじめの特徴である。いじめられている子どもが、命令されて他の子どもをいじめることもある。また、携帯とパソコンの普及によって、誹謗中傷をネットで流すなり「すましいじめ」もある。ある日突然、自分の携帯に知らない人が連続して、誹謗中傷の文面が送られてくる。それが誰なのかがわからない。対象が分かっている場合よりも、もっと不安な状況になり、人間不信に陥る。ロシアンルーレットのたとえで言うと、誰がピストルを撃っているのかわからない状況なのである。

ロシアンルーレット型いじめは、いじめの加害者と被害者がいつ入れ替わるのか、わからない状況である。昨日までは友人だったのが、携帯のやりとり一つで、いじめるーいじめられる関係になることも多い。それらを見えなくなっている一つの要因には、集団で子どもたちを見ていく発想が教師の側に弱くなっていることもある。フォーマルな集団の状況だけで判断し、インフォーマルな集団をみる観察眼が衰えてきていることなのである。

上記のように、いじめの基本的事項を押さえた上で、いじめのロールプレイを行う。

いじめの対策には、予防的・早期発見・事後対応の3つである。その中でも一番大切なことは、いじめがおこらないようにする予防的対応である。

いじめ問題の対応は大きく分けて、2通りある。一つはいじめ問題が起こったときに「被害者」の気持ちにより添いながら、加害者と学級集団を指導するという対症療法的なものである。もう一つは学級集団作りである。いじめがおこらないための学級集団作りと子どもの人権意識を向上させる活動である。教育課程においては、特別活動・道徳において行われる。いじめに関して言えば、予防的な対応である。従来の学校における「いじめ防止の授業」は弱者の気持ちに寄り添うことと加害者の行為を批判し、いじめが起こったら「注意をする」という「すべき論」を前提に構成されていた。しかし、現実的には仲裁者はいじめの被害者に転化されることから、その実効性は低かったと言える。いじめの現実に対する教師の側の意識と子どもの側の意識のずれが授業展開に反映されている。また、人権学習が道徳の副読本などを用いた座学中心であり、いじめが起こったときは、教師の説諭で解決したような錯覚に捉えられてしまっていた。その現状から新しい授業展開として登場してきたのが、構成的グループ・エンカウンター技法を取り入れた授業である。いじめの予防的な授業展開ができる根拠として、「自己理解・他者理解・自己受容・自己主張・信頼体験・感受性の促進」が必要である。

「いじめ予防教育」の授業実践を参加者に加害者・被害者・観察者・傍観者の役割をとってもらい、体験的理解を促進する。

本ロールプレイのポイントは観衆の意識の変容によって、いじめは減少するという仮説を授業の中で実証することである。ロールプレイによって視覚化し、児童生徒に実感してもらうことである。いじめの四層構造をパワーポイントで解説した後に4者に分かれ、ロールプレイを行う。ここでのポイントはロールプレイを行う先生が自由に発言できるようにすることである。いじめの構造を分析した森田はいじめにおける集団の構造は、「加害者」「被害者」といじめを楽しむ「観衆」と無関心層である「傍観者」の四層に分化しており、いじめをなくすためには、「観衆」及び「傍観者」への教育が効果的であることを明らかにした。図1は学習の流れである。本実践の目的は、自分の心の動きを感じながら、いじめの4層構造を理解することである。

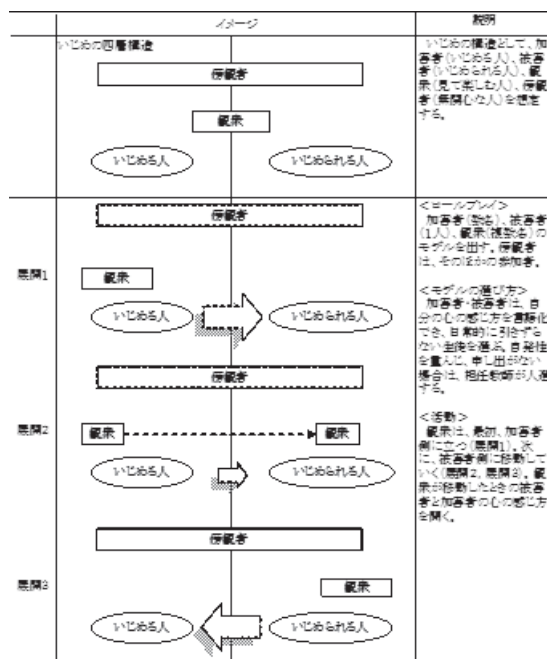


図2 いじめの四層構造のロールプレイ図式

このいじめのロールプレイをすることによって、体験的・視覚的にいじめについて理解でき、その後グループディスカッションで、いじめの対応について話し合ってもらおう。

最近ではQU アンケートを行う学校も増えているので、QU アンケートやストレスチェック等を用いての子どもたちの状況を把握の方法なども取り入れている。

5. まとめにかえて

教員のうつの問題、保護者のクレームの問題、リーダーシップの持ち方、授業力向上などを取り上げることもある。どのテーマも重要だが、2コマで全てのテーマを取り上げることは無理である。しかし、根底には通じるものがある。そのことを、理解してもらえれば、いろいろなことに援用は可能になる。

最後に、研修会アンケートを配布し、学校管理職マネジメントが終わるまでに、まとめたものを返すことにしている。

以下、平成25年に実施した返却用の研修会報告である。

学校臨床心理学 I II 管理職マネジメント講座

13.7.30 研修会報告 即事フィードバックです

参加者：61名 時間：13時35分－16時55分 九大人間環境会議室

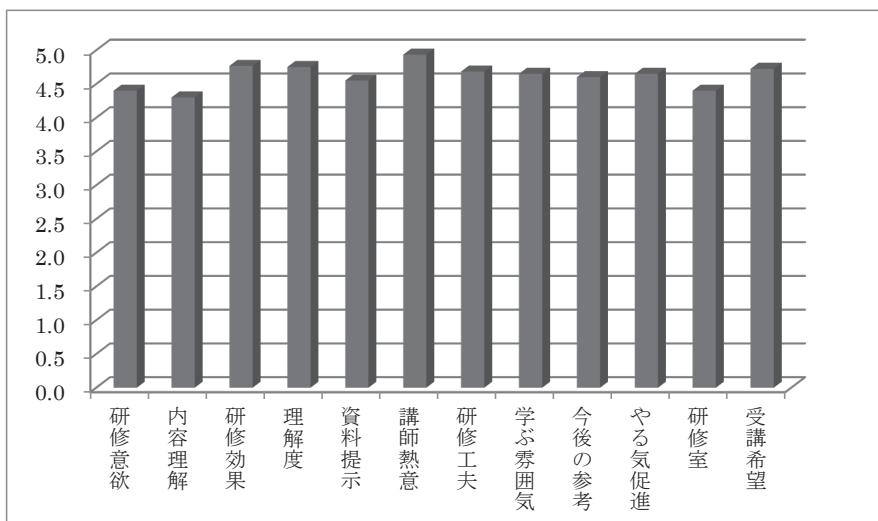
アンケート提出：60名 自由記述記入：53名 88.3%

研修会参加ありがとうございました。昨日の研修会報告です。自由記述率88.3%自由記述は必修です。教師は評価のプロフェッショナルです。通信票に所見欄が未記入なものと同じようなものです。敬体で書くことがマナーです。

研修や読書など、もっと自己投資をしましょう。皆さん、ミドルリーダー層が福岡の教育を変えていくのですから。

研修会も授業も、①に楽しく ②にコンテンツ ③に方法です。そして、日常に持って帰られるものがが必要です。「いじめ予防の体験型授業」開発して実践してください。情熱と哲学と方法を磨いてきましょう。

研修意欲	内容理解	研修効果	理解度	資料提示	講師熱意	研修工夫	学ぶ雰囲気	今後の参考	やる気促進	研修室	受講希望
4.4	4.3	4.8	4.8	4.6	4.9	4.7	4.7	4.6	4.7	4.4	4.7



希望テーマ	
1	教師に求められる人間的資質
2	今回は時間がなかったが、ストレスコーピングの研修も受けてみたかった
3	教師のメンタルヘルスについてなど
4	教員のストレスの相談事例が聞きたいと思いました
5	これからの管理職に求められるもの。21世紀の学校は、どうあるべきか
6	職員のモチベーションを上げる
7	ストレスを分散、へらすための方法について
8	もう少し、ストレスの解消法についての話なども聞きたかったです
9	管理職としてストレスを多く抱えた職員にどう接していくか
10	いじめ対応（対策）の授業作り予防も含む
11	指導力不足教員への対応の仕方
12	ストレスマネジメント
13	保護者対応に悩む職員の心の元気の取り戻し方
14	いじめ、不登校への対応と組織の在り方
15	組織マネジメントの方法、研究推進の方法
16	不登校、いじめ、発達障がい
17	保護者のクレーム対応
18	ストレスについてももう少し詳しく知りたい。教員のメンタルヘルスについて
19	体験型の OJJ
20	ストレスマネジメント
21	組織の構成メンバーの分析とその活かし方
22	どのような授業を組んで行けばよいかは、みんなで検討したい
23	いじめ予防の授業をどう組み立てていくといいのか
24	メンタルヘルスについてもっと詳しく学びたいです
25	いじめ予防
26	1つ1つのテーマが足早に進んだので、今度じっくり聞いてみたいです
27	学校関連の法規関連の話
28	児童にしろ、教師にしろ、やる気を引き出す技術、テクニックがあればと思います
29	教職員のストレスマネジメント
30	教職員のストレスによる具体的な事例による、精神的疾患
31	カウンセリング
感想 個人的な感想は削除しています	
1	増田先生のエネルギッシュなお仕事ぶりに、自分が多忙だ、多忙だと不満一杯に働いていた毎日を恥ずかしく思いました。考え方を少し転換させたいと思いました。研修に来て本当に良かったです。ありがとうございました。
2	話されている内容がきちんとこちらまで届くお話でした。この2コマ以外でも先生のお話をききたいと思いました。暑い中ありがとうございました。
3	元気を頂きました。管理職も一人の人間、適度に働いていこうと考え直しました。
4	授業が大切と言われていたことにとっても共感しました。H8に退職された〇〇先生がよく口にされていました。
5	増田先生のユーモアある講話は、聞いていて時間を忘れるほどであった。先生のアドバイスや言葉の中には、これから先の学校教育に対する熱い期待も感じ取れ、私共もがんばっていかねばならないという気持ちになった。教職員のストレスマネジメントは、今後更に大きな課題になっていくと感じた。
6	先生の話し方がとても魅力的でした。
7	自分だけでなく、職場の職員全体で学びたいと思える内容でした。機会があれば、本校でもこのような内容での研修の場をもちたいと考えます。

8	1日目のアンケートに記入しました。いじめの防止の授業（体験型）について考えたことを書いています。明るく楽しい雰囲気の講義が素晴らしかったです。（先生の人間性ですね。）
9	中学校の先生と一緒に話し合ったり、意見を交換したりすることが出来、とても勉強になりました。具体的には、切り口が違い、見方や考え方のちが（多様性）を、体験を通して感じました。学びました。まずは、自分、自分がどうあるべきか、新しい自分になろうと思いました。
10	本日は、大変貴重なお話をきかせていただき、ありがとうございました。大学が身近に感じられるようになりました。ストレスチェックをしてみても、7月中旬までだったら、凄い結果だったと思いますが、下旬の今になると、すごく低い数値だったので、私は恵まれた環境にいるんだな、と周りの人に感謝の気持ちがありました（素直に）。まだ暑い日が続きますので、どうぞお体を大切に。リポD飲んで頑張ってください。ありがとうございました。
11	増田先生のお話を聞くことが今回のマネジメント研修に申し込んだ一番の動機でした。一度お話を聞いたことはあったのですが、今回も大変面白く、復習させてもらいました。ありがとうございました。
12	いかにセルフコントロールしていくかが大切かを感じました。自分自身のことが安定していなければ他の先生方のことに気を配ることも十分出来ないと思います。気持ちの伝わる熱い講義をありがとうございました。
13	教師が大切なものは授業力、そして、コミュニケーションが一番大切なこと。ぐちを言ってもいいと教わって、ホッとしました。
14	正直に言って、講義の内容が盛りだくさんだったので、理解したようなまだ出来ていないような…といった感じです。もう少し時間をかけて1つ1つの内容をもう少し詳しく踏み込んで、聞きたいと思いました。
15	授業構成、プレゼン等、とても工夫され分かりやすい内容でした。ただ、1つのテーマで1単位時間の内容であれば、さらにわかりやすかったと思う。短期での研修なので、仕方がない部分があったと思う。本日はありがとうございました。
16	参考になりました。話の上手さに感心しました。ありがとうございました。
17	最初のアイスブレイキングから学校臨床心理学2まで一気に終わったという感じでどの講座も大変勉強になりました。ありがとうございました。
18	楽しく話を聞けました。参考になる内容も多くありました。ありがとうございました。
19	増田先生のお話が具体的でとても役に立ちました。もう少し、教師のストレスについて話をききたかったです。
20	増田先生のお話はいつも共感できることが多く、納得させられます。機会があれば、またお話を聞きたいです。
21	楽しく講義を受けつつ、重要なことは何かを自分なりに「つかむ」ことが出来ました。9月、すぐに人権に関する学習参観とスクールカウンセラーの対人スキルアップ研修がありますので、連携して、計画を進めていきたいと思います。
22	学校臨床心理学のアンケートとして回答しましたが、よかったですでしょうか。○了解しました。
23	QUの方法を学びたかった。特別支援についても先生の講義を受けてみたかった。先生に具体的に話を聞いていただくことができるのか聞きたかった。今後も情熱と哲学とスキルを鍛えていきたい。自分も自分の学校の教職員にも!!ありがとうございました。
24	自分を磨く面では、とてもよい研修になりました。ありがとうございました。
25	現場のことをよく考えてくださっての講義でした。本校の状況をよく考えながら、先生のお話を伺うことが出来ました。ストレスをできるだけためない職場作りで貢献していきたいと思います。
26	つねに笑顔とあきない内容でした。ありがとうございました。できればカットされた部分もお聞きしたかったと思います。
27	先生方の話しぶりが魅力的でした。大学での研修がこんなに充実して、楽しいものだとは予想していなかったです。プレゼンもきれいででした。ありがとうございました。
28	講話の内容も新鮮に感じました。また、講話をする時の話の間も、参加型の仕方も勉強になりました。

29	軽妙なトークとわかりやすい解説で楽しい学びの場となりました。勉強不足を改めて感じました。ありがとうございました。
30	空調は少し暑かったので、後半は少々つらかった。増田先生の話には、ひきこまれた。自分自身にもストレスがあるし、管理職として他の職員のストレス解消も重要な役割だと再認識できた。ただそのために自分ができることは…となると、これから考えなければならない。
31	今日のようにロールプレイ等を取り入れてあったことで、大変わかりやすくお話をお聞きすることが出来ました。笑いもまじえてのお話して下さり、楽しく学ぶことが出来ました。
32	自分が課題としている内容。授業力と言葉かけについてのヒントがもらえたのでとてもよかったです。
33	県の教育センターのキャリアアップとは違った研修で学ぶことができました。
34	いろんな角度からメンタルヘルスの内容をありがとうございました。誰もがその存在を大事にして、お互いに支え合える学校づくりに励みたいと思いました。身体も大事にします。
35	今そしてこれからの自分の仕事、人生にとっても良いアドバイスを頂けました。ありがとうございました。
36	参加されている先生方の積極的な参加が、2日目以降あるといいなと思います。せっかくの研修ですので、楽しく学び合うためにも、そうでありたいと思います。
37	眠気が一度も襲うことなく、ばっちり研修ができました。今日学んだことをどれだけ実践化できるかが、今後の課題です。ありがとうございました。
38	臨床心理学とありながらも、幅広く学校の問題を取り上げてあったことが具体的でわかりやすい内容となっていました。
39	増田先生のパワー、ユーモアあふれる話術であつという間に時間が過ぎました。もっと、お話を聞きたかったです。学校臨床心理学についてもっと学びたいと思いました。
40	とても楽しい講義でした。先生の笑い方が可愛いですね。おもしろくて為になる「1粒で2度おいしい」って感じですよ。ありがとうございました。先生方、お体 大切になさってください。
41	内容が盛りだくさんで「学校臨床」ときくと難しく感じていたのを沢山の例で身近なものと感じさせていただきました。時間が許すならば、1つひとつの事柄を深く教えていただきたいと思いました。
42	現在直面している課題があり、参考になりました。
43	とても聞きやすい講義でした。話すタイミング、間、笑いが素晴らしかったです。自分自身がまずストレスをためないこと、そして周りの先生方をよく見て、ストレスをためさせないような配慮をもっとしていこうと思いました。声かけは、子どもたちだけでなく、職員にも必要だととても思いました。
44	エネルギーがわいてくるのを感じる講義でした。本校の現状と照らし合わせながら、聴くことができました。
45	日頃の勤務、授業のなにげにやっている1コマを分析しながら、改善すべき点、等、さりげなく学習することができました。
46	講義の至る所に工夫が感じられ、とてもためになりました。参考になることがたくさんあるため、自分の中で消化して、整理したいと思います。まとめは、提示されていましたが、自分の中で咀嚼できていないので、ピンと来ていません。しっかり勉強します。ありがとうございました。
47	生徒の気持ちやストレス、いじめのことなど体感的に教えてもらってよかったです。
48	管理職試験前の講座で正直言って校長から勧められなかったら受講していなかったと思う。しかし、試験勉強はできなかったが、それ以上に人間的な側面での部分がほんの少しかもしれないが大きくなったように感じる。講義をされた先生方、本当にご苦労様です。
49	講義中の教員の姿勢（発言しない、自主的にしない）を反省しています。明日からは、自分の態度から変えていこうと思いました。本日は、どうもありがとうございました
50	とてもよかったです。増田先生の笑い声がとても印象的でした。シェアリングの大切さが分かりました。ありがとうございました。

51	まず、とにかくとても楽しかったです。私たちの身近にある課題について具体的に教えていただき、学校に持ち帰り、是非実践したいと思いました。課題毎にわかりやすく、体験も入れて頂き楽しく学ぶことができました。
52	学校臨床問題は、今の時代、当たり前ものにとらえ、そこから逃げずにしっかりと対応していく心構えができました。あつという間の2コマの授業、楽しく学ぶことができました。ありがとうございました。
53	とても勇気が出る講話でした。(現在、管理職に対してのストレスが多くありましたから。)

このアンケート報告を読み終わったとき、参加者は自分の参加度・理解度と課題を他者との比較から学ぶことも多いと考えている。

また、前述したように、教師の専門性を担保するものは、授業力である。その参考として、筆者が大学で講義を行った後の学生レポートを配布し、読んでもらうことにしている。

意欲のわく授業とは

小学校、中学校、高校、そして大学2年間と今日まで私は、何千時間もの授業を受けてきた。その中には、授業が始まるのが楽しいという授業と、毎回憂鬱な気持ちで迎える授業があった。その違いは何なのだろうか。最初のうちは、この授業も後者だった。しかし、それがいつしか前者に変わった。それがなぜなのか、この最終レポートを通して考えていこうと思う。

この授業のメインとなっていたのは、「アサーショントレーニング」であったと私は思う。このアサーショントレーニング一つで、私たちの様々な力を先生は引き出していた。

先生が指名するのではなく、学生が“自主的に”手を挙げスピーカー、司会、観察者になる。そして司会を中心に、スピーカーがスピーチをし、観察者や聞き手がコメントを述べる。その一連の流れに先生は全く関与しないのである。しかし、全てが終わり、前に出ている学生が自分の席に戻ろうとすると、先生は引きとめ、一人ずつにコメントをする。実はこの先生のコメントこそが、前に出て発表をしたことの達成感、そして次の学習を行う上での意欲に結びついていると私は思う。

このことは、斉藤孝さんも著書の中で次のように述べている。「何かをしたときにはレスポンスがほしいものだ。とくに授業のような場で生徒が何かをしたときには、先生の方から一言レスポンスがほしい。(中略)とにかく受け止めてもらえたということがわかるだけでも大きな意味がある。」

まさにこの通りである。もしこれがなかったらどうなるか。思い切って発表をしたにもかかわらず、先生からは、「お疲れ様。」の一言だけ。本当に聴いていたのか？と疑いたくなる。または、実際に私が他の授業で経験したことだが、「ここが駄目だった。」とか「この考えはどうだろうか。」など批判もしくは非難といったようなコメントをされたら、完全に達成感は奪われ、学習に対する意欲はなくなってしまう。もしかしたら、二度と授業には出なくなるかもしれない。そうならず済んだのは、どんな意見であっても、たとえそれが間違っていたり、先生の意に合わないものであったりしたとしても、必ずコメントをしてくれたからだ。しかもそれが私たちの意見のポイントをうまく抜き出し、その上で感想を言ってくれるというものだったから、さらに学習へのやる気につながったのだと思う。教師にはこのような、人にやる気を起こさせ、勇気を与える、具体的かつ本質的なコメント力が必要なのである。

教師からの反応とは別に同じ学生からの反応もアサーショントレーニングを行う上で大きなポイントであると思う。発表が終わったあとの拍手や良かったところなどの感想はもちろん、前に立ち何十人もの真剣な視線が集まっているのを感じるの、なんとも言えない達成感を感じるものだった。自

分が前に進み出て、思い切って自己を表現してみる。その反応が大きくしっかりと体に浴びせられるように跳ね返ってくることで、勇気が増すのである。

だが、それは全て終わったから言えることである。私も前に出るまでは、「達成感があるのはわかるけど、できない。」と感じていた。その頃は特に「発表しないと単位がもらえないかも。」とか「先生に怒られるかも。」と先生の目を気にしていたように思う。だが、ある回で先生が投げかけた問いに思い切って手を挙げ答え、先生がそれに対し、「そう！そういうこともあるよね。」と言ってくれたおかげで、「私にも出来た。次は絶対前に出て発表しよう。」という自信と勇気が出てきた。そして中間レポートをまとめながら自分で改めて「成長したい。」と強く感じた結果、次の回でスピーカーとして真っ先に手を挙げる事が出来た。

このようにアサーショントレーニングを達成するまでには自分の中に様々な心の変化があった。そして最終的に私に手を挙げさせたのは、自分自身が成長したいという気持ちを持ったことだ。このことを心理学では「内発的動機づけ」と呼ぶ。反対に、最初の頃の私の動機を「外発的動機づけ」と言う。外発的動機づけとは、「賞罰の誘引を用いて、学習課題以外の目標への動機を学習者に喚起させ、学習への意欲を高めさせる方法である。これに対して、学習活動を行うこと自体が報酬となり、学習課題そのものに動機づけられている場合を内発的動機づけという。」最初の頃の私は、「単位」「成績」といった“報酬”や「怒られる」といった“罰”を受けない為に発表をしなければと考えていた。しかし、授業で「自主性・主体性・自発性」について学び、発表を終えた友人がすがすがしい表情をしているのを見るうちに、賞罰と関係なく次第に「自分も主体的に動いてみたい」と思う気持ちが強くなってきた。つまり始めのうちは、“前に出て発表すること”が報酬を得る為の手段であったのだが、だんだんと手段ではなく、発表すること自体が目的となったのである。

私は今、学生サポーターで小学校に入っているが、1年生を見て思うのが、学習に対する意欲がすごいということだ。それは、小学生の合同授業でも強く感じたことである。「学びたい。」という知的な好奇心、「我こそが。我こそが。」と次々挙手をする行動に見える自発性。子供たちを見ていると単位のために勉強している自分が本当に恥ずかしくなる。いつから、そしてなぜこのように変化してしまったのであろうか。このあたりのことは中間レポートで散々述べたので、今回はその原因について違う観点で考えていきたいと思う。

まず一つに青年期特有の「まじめにやるのがかっこ悪い」という風潮に原因がある。私も中学校に入ると、100%自信があることでも発表できなかった。それは、やはり周りの目が気になったからだ。

二つ目に教師に大きな原因がある。教師がテストの点を重視すると、子どもたちの勉強に対する動機は、教師や親に褒められるため、逆に悪い点を取って叱られたくないからと変化する。これが進むと学ぶこと自体の楽しさを感じられなくなり、最終的には学習への意欲が全く失われることとなる。さらに、評価に関して過剰な不安を持つようになることもある。

これは先生が以前授業でおっしゃっていた、「『教室は間違える場所だ』と大きく掲げているクラスに限って教師が子供の間違いを認めない」という話と共通している。子供たちはそういう教師の下で勉強していると、次第に間違いに対してマイナスのイメージしか持たなくなり、「間違っただけをかくよりは発言しない方がいい」と考えるようになる。児童期は本来なら、学ぶことへの興味、関心をバネに色々な知識や技能を身に付け、様々なものを生み出せるときである。さらにその過程では、何かをやり始めると、それに打ち込み、やりぬく喜び、つまりコンピテンスを味わうことができるようになり、「勤勉性」が育っていく。しかし、間違いや失敗が否定され続けると子どもは本来の能力も出

せず、学ぶことから遠ざかってしまうと思う。今泉博さんは、著書の中で間違いについて次のように述べている。「私自身は、まちがいの重要性を再認識することで、授業においてはどんな発言でも、無意味なものはない、と考えるようになりました。まったく事実でもない意見であったとしても、何でも言える関係さえつくられれば、当然、その考え方には異論や批判が出されるはず。たとえ、全く事実にもとづかない意見であっても、子どもたちが高まっていきかけにさえなりうるものです。現実の社会で生きていくためには、事実に照らしてデマを見抜くような力も必要だからです。」このように、間違えることは決して悪いことではない。間違いを間違いだとする考えこそが間違いであるのだ。沈黙からは豊かな学習は望めない。教室という場で、教師と子ども、そして子どもと子どもの間にコミュニケーションがあって初めて学習は成立するのだ。「間違ってもいい。自分の思ったことを発表することに意味がある。」という考えがクラスにあれば、そのクラスは何でも言えるとても自由な雰囲気になり、発言が苦手な子ども自分の思いや考えを出せるようになる。個性的な意見が出されることで、違いもより鮮明になり、討論も生まれてくる。討論が発展することで学習はさらに深まるのだ。

そういう意味でも増田先生によるこの授業は、学生の意欲をうまく引き出し、能力を伸ばすものだったと言える。他の授業にはない、「参加型」の形態が「緊張するけど、身になる。」「辛いけど楽しい。」などの感想を学生から引き出した所以である。

意欲と呼べるかわからないが、この授業を全員が真剣に受けていた理由の一つには、この授業は次に何があるかわからないという怖さがあったからだ。先生は本当にいつもいきなり、「グループを組む。」とか「前に3つ進む」とか突拍子もないことを提案し実行する。「今日は何をするのだろうか」「先生は何を言い出すかわからない」という不安や恐怖が授業中の緊張感に繋がったと思う。

また、先生がいつも答えを最後まで言わないことも、私たちの意欲を引き出す良い方法であったと思う。問題やテーマをポンと提示して、私たち学生に好きなよう意見を交わし合わせる。資料を探しても載っていないようなことなので、自分の頭で考えたり、人の意見を聞いて考えたりすることばかりだった。この「考える」という行為が当たり前のことのように、実は授業においては実践されていないことだと感じる。大学の授業は特に、先生が一人で一から十まで説明する形態がほとんどなので、学生には考える間が全く与えられないまま進んでいく。「考える」力こそが今最も社会で生きていくうえで必要とされていることであるのに、社会人を養成するための大学で、それが一番縁遠いというのは、大きな問題であると個人的に感じる。それは、小学校でも中学校でも高校でも同じである。私たちが学ぶとき、「考える」ということは切り離せないことなのである。

この授業は、課題の出し方も効果的であった。半分の授業が終了したところでの中間レポートは、前半の自分を内省させ、後半に生かすためにうまく機能していた。しかも、表紙に今までの発表回数を明示させることで、はっきりと前半の自分のがんばりが見えてくるわけだ。私もまさにこの中間レポートによって後半へのやる気を誘発された。そして、今回の最終レポートは教育に関する本を読んだ上で論述しなければならない。本を読まない大学生にとって、このような本を読んだレポートというのは、非常に効果的であったと言える。今まではただ暗記していた心理学の用語も、今回自分の経験と照らし合わせてみることで、しっかりと自分の中に吸収できた。レポートを書きながら、「楽しい。」と感じたのは、この授業でのレポートが初めてかもしれない。書き進めているうちに自分が考えていることが自分で分かり、さらに新たに学ぶことが多くあった。学習に必要なのは、こんな感覚なのだと思う。

子どもたちの意欲のわく授業とは、「教える」教師が主役となるのではなく、あくまで「学ぶ」子どもが主役となる授業である。この授業を半年間受講して、このことを強く感じた。

私は先生が最後の授業で、おっしゃった言葉が非常に印象に残っている。それは「新任の教師が良い授業をできないのは当たり前だ」ということだった。私はその言葉を聞いて心からほっとした。教室は間違える場所である。子供たちと同じように教師も時に失敗をしながらも良い授業を子どもとともに創り上げていけばよいのだ。先生のあの言葉でこう思うことができた。

私も自分が教える側に立つことに対してとてつもない不安しか感じないが、間違いや失敗を犯すことを恐れずに精一杯やっていきたいと思う。

引用文献

「生きる力を鍛える」著 齊藤孝

「まちがいや失敗で子どもは育つ」著 今泉博

参考文献

「要説 発達・学習・教育臨床の心理学」編著 内田照彦 増田公男

「いのちの授業 がん闘った大瀬校長の六年間」著 神奈川新聞報道部

引用・参考文献

いじめ問題への構造的介入 増田健太郎 臨床心理学77 第13巻第5号 金剛出版 2013.9.10

IV 人材育成の観点から考える教育課程 カリキュラム・教育課程開発担当者の育成

大竹 晋吾（福岡教育大学・教職大学院）

1. 本論の目的

本論は、教務主任の職務の中核となる教育課程の編成・実施・評価の一連の活動を踏まえて、その背景となるわが国の「教育課程経営論」「カリキュラムマネジメント論」の学問・理論的な展開を集約し、それらをもって今後のカリキュラム・教育課程開発の担当者に対する人材育成について述べていくものである。

2. 今次の教育改革動向と求められる学校の自律的な教育課程の編成

●自主的・自律的な教育課程編成

地方分権改の推進の流れは2000年以降も中央－地方政府の権限構造を変容させる動きとして表出している。地方分権改革の推進は教育行政の構造にも影響を与え、それらは教育委員会－学校間関係にも影響を与えたといえよう。本論で論じる、学校の教育課程の編成・実施・評価を通じた「教育課程経営」という概念にも、「学習指導要領」の取扱いが変容するに従い、既存の教育委員会－学校間の権限関係に変容をもたらしたものと指摘できる。

これらの権限関係として、学校教育法・施行規則の改正、地教行法における教育委員会の役割の見直し、都道府県・市町村教委における学校管理規則の見直し等が行われ、法制度としては各学校段階での一定の自主的・自律的な教育課程の編成が可能な状況になってきている。

但し制度的には、学校の教育課程の編成権に関する権限が全く無かったかという議論は別である。「地方教育行政の組織及び運営に関する法律（第33条）」では、教育委員会が所管する学校の教育機関の施設、設備、組織編制、教育課程、教材（教科書）等の管理運営の基本的事項について、必要とされる教育委員会の規則を定めることができるとしている。

この場合、教育委員会の規則で定めようとする事項の中で、実施のためには必要とされる予算の確保についても、自治体レベルで確保することを自治体の首長部局－教育委員会の関係で協議する必要性を示している。

また、教育課程については、今次の『小学校・中学校学習指導要領総則』（解説）をみても、教育課程の編成の際の取り扱いについて以下のように述べている。

『小学校学習指導要領総則解説』では、「教育課程の意義については、様々なとらえ方があるが、学校において編成する教育課程とは、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画であると言うことができる。」

制度的には、小学校の場合、学校教育の目的・目標は教育基本法及び学校教育法で明示されているが（教育基本法：教育の目的（第1条）・目標（第2条）・義務教育の目的（第5条第2項）や学校教育の基本的役割（第6条第2項）、学校教育法：義務教育の目標（第21条）・小学校の目的（第29条）・目標（第30条）、各学校において学校の教育目標を設定する際には、「法律で定められている教育の

目的や目標などを基盤としながら、地域や学校の実態に即した教育目標を設定する必要がある」としている

学習指導要領では、学校の教育目的・目標を定める際に、学校を取り巻く環境要因を考慮しながら、実態に即した目標を設定することを求めている。近年の社会経済の状況の変化、世代間における学校観・教師観・家族観等の社会的価値観の多様化など、学校外環境は従前とは異質な状況にある。情報化の進展とともに、多様な価値次元が増大するにつれ、「学校」そのものの価値観も変容している。例えば、学校教育が唯一の知識獲得の学習機会では無くなってきている。このような学校外環境の変化は、相対的な学校教育の位置づけに変化をもたらし、何らかの学校が主体的にその位置づけを明示しなければならない状況にあるとも言える。

小学校は義務教育であり、また、公の性質を有する（教育基本法第6条第1項）ものであるから、全国的に一定の教育水準を確保し、全国どこにおいても同水準の教育を受けることのできる機会を国民に保障することが要請される。このため、小学校教育の目的や目標を達成するために学校において編成、実施される教育課程について、国として一定の基準を設けて、ある限度において国全体としての統一性を保つことが必要となる。

一方、教育は、その本質からして地域や学校の実態及び児童の心身の発達の段階や特性に応じて効果的に行われることが大切であり、また、各学校において教育活動を効果的に展開するためには、学校や教師の創意工夫に負うところが大きい。

このような観点から、今回の小学校学習指導要領の改訂においては引き続き各学校が一層創意工夫を生かし特色ある教育活動を進めることができるようにしている。例えば、学習指導要領に示している内容は、すべての児童に対して確実に指導しなければならないものであると同時に、個に応じた指導を充実する観点から、児童の学習状況などその実態等に応じて、学習指導要領に示していない内容を加えて指導することも可能である点（学習指導要領の「基準性」）は前回の学習指導要領と同様である。また、教科の特質に応じ目標や内容を複数学年まとめて示したり、授業の1単位時間や授業時数の弾力的な運用を可能としたりしているほか、総合的な学習の時間における各学校の創意工夫を重視しているといった点に変更はない。

したがって、各学校においては、国として統一性を保つために必要な限度で定められた基準に従いながら、創意工夫を加えて、地域や学校及び児童の実態に即した教育課程を責任をもって編成、実施することが必要である。

学習指導要領で定められた原則は、国家の統一的な規準に従いながらも、学校が特色ある学校づくりに向けて教育課程を再編し、地域の実情が児童の実態に即した教育課程を責任をもって編成・実施・評価することを求めている。

3. 学校経営改革と「教育課程経営」

●「教育課程経営」と「カリキュラムマネジメント」

これまで教育課程の編成・実施・評価に関わって、近年の教育改革動向を通じた学校経営環境の変化と、そこにおける教育課程改革の動向について論じてきた。そこで次には、学校経営の中核とされる教育課程の経営の学術的な論考を通じて、用語の定義を行っていききたい。特に核となる教育課程については、「教育課程経営」が研究対象として浮上してくることが考えられるため、この用語についての議論を検討してみたい。

各学校は教育課程の編成・実施・評価を通じて、児童生徒の様々な能力を高めることを目的としている。ただし、この点にいくつかの構造・段階があることは容易に指摘できる。それは各学校を一つの「組織（集団）」として設定し、各学校で編成された教育課程の成果を学校組織の成果としてみなす論点と、あくまで各学級を一つの「組織」としてみなす場合がある。これは教員の専門性にも関わる問題であるが、各学校・学級で実践される「教育課程」の評価は「学校（組織）」として評価されるべきなのか、「学級」レベルで評価されるべきなのかの構造・段階によってその評価は分かれてくる。

この点、「学校（組織）」として、教職員（集団）を編成し、教育課程を編成・実施・評価という経営プロセスに当てはめて研究していこうとするものが「教育課程経営」の領域概念であると言える。

そこで先行研究で取り上げられてきた、「教育課程経営」の用語の定義をいくつか参照してみたい¹⁾。安彦（1989）は「この「教育課程経営」とは、「教育課程の編成－実施－評価」の過程を、全体として「PDS方式（Plan-Do-See）」でとらえ、「経営活動過程」と見ることである」としている。また、山崎（2006）は、「教育課程の編成、実施、評価、改善のプロセスに関する学校経営のシステムを教育課程経営という」としている。

安彦・山崎に共通する概念は、教育課程の編成・実施・評価（改善）を一つのマネジメントサイクル（PDS・PDCA等）捉え、それらを全体とした経営活動として研究対象とする領域であるとしている点にある。

次に、「カリキュラムマネジメント」の用語についても検討してみたい。「カリキュラムマネジメント」の用語は「教育課程経営」の訳語のようにも解釈される場合もあるが、研究者によっても解釈は異なっている。

例えば、安彦（2006）は、「教育課程経営（カリキュラム・マネジメント）」と表記しており、区別した用語としては捉えていない。しかし、中留（2005）は、「ここでの「カリキュラムマネジメント」は従前の「教育課程経営」とは異なった経営環境での熟語と考えてみたい。ただ、その内容においては教育課程経営の延長線上に位置づけられる。」としている。p.107

中留（2005）は、「教育課程経営」と「カリキュラムマネジメント」との関係性を、学校の経営環境の変化によって、各学校における教育課程の弾力的な編成と、それに対して求められる学校の自主性・自律性の要因が、教育課程経営を「カリキュラムマネジメント」という動態的用語として用いることを主張している。

田中（2006）は、「教育課程」の用語が示す意義の狭さを指摘し、「カリキュラム」の用語を用いることによって、「学習経験」を重視し、学習者が実際に経験している内容の重視を示すことができる「カリキュラム」の重要性を論じている。あえて、「カリキュラム」の用語を用いることによって、教育課程を教育委員会に提出する年間指導計画などの公文書という狭義の意味を、文書中心の教育課程観を拡大しようと試みとして考えている。そのためには、動態的用語としての「カリキュラムマネジメント」への転換の必要性を指摘している。p.139-140

しかし「教育課程経営」や「カリキュラムマネジメント」という用語は、学会等における専門用語としての色彩が強く、学校現場で誰もが使用する用語としては捉えられて来なかった経緯がある。これまで「教育課程編成」の用語が用いられて背景と近年の学校の経営環境の変化の間には、特に学校

1) 「教育課程経営」の用語には関連するいくつかの用語がある。「教育課程編成」「教育課程開発」「カリキュラム開発」等々、複数あり関係する学会によってアプローチが異なり際限がない。本論では、あくまで学校経営の中核としての教育課程のマネジメントサイクルの観点から取り上げているものを対象とした。

現場においては「学力調査」の実施に伴う学力観の再転換がある²⁾。平成17年度の中央教育審議会答申「義務教育の構造改革」で提言された学力調査の実施は、平成19年度の「全国学力・学習状況調査」として実施された。平成22年度においても実施されており、次年度以降も全数調査の形ではないものの実施されることは予測できる。

このような環境教員の変化から、各学校の児童生徒の実態に即して、ふさわしい教育課程を開発していく状況が全国的に展開し始めていることも実情である。学力調査といっても全国学力・学習状況調査だけでなく、各民間会社で行われる全国テスト等、心理学調査等による学級・学習集団調査等は、学校の状態を示す指標になりつつある。これらの調査結果の高低、学級が学習集団の分布に対してどのような指導が適切であるのかを各学校は従前以上に組み込まなければならなくなっている。

このような社会的動向に合わせて、カリキュラムマネジメント概念が学校現場に理解されつつあることも理解しているが、一方で、これらを担うカリキュラム編成担当者の育成がどこまで進んでいるのかという部分はあまり議論の俎上に上っていないのも実態である。

4. カリキュラム編成担当者の人材育成の課題

(1) カリキュラム編成担当者は教務主任なのか

さて、各学校において自主的・自律的な教育課程が編成されるに従い、どのような学校が形成されるのであろうか。あくまで予測の域をでるものではないが、一つの提案として、中留（2005）はそれらを「自律的学校」と称して、「そこでまず自律的学校とは、これまでの中教審の提言を踏まえたうえで「管轄の教育委員会から主として教育課程（カリキュラム）、人事・予算等の権限を大幅に委ねられて、主体的にマネジメントを遂行していくことのできる学校」といえる」と述べている。p.109

確かに、「教育課程経営」の進展に伴い教育課程が各学校段階で編成させるに従い、編成主体となる責任者は、編成理由を教職員、児童生徒、保護者、地域住民に説明する必要があるが出てくる。この点編成主体の中心的役割を担うことが期待されているのは、学校管理職を中心とした教職員組織であろう。

教育課程経営を進めるうえで重要となるのは、それを推進する組織的な問題、特に、教育課程改革の時代に相応しい推進組織の形態をどのようなイメージと戦略に基づいて編成するかである。教育課程は、学年組織と教科組織による中心的指導組織とそれをさまざまな形で支援する周辺の指導組織によって推進であろう。

この組織編成について山崎（2003）の論を借りて現在の職位にあてはめて筆者が整理すると、1）中心的指導組織（校長（副校長）・教頭・教務・研究主任（主幹）、2）学年指導組織（学年主任－教員）、3）教科指導組織（教科主任－教員のライン組織）、4）周辺支援組織（教育センター・大学研究者・GT等の外部協力者）、5）外部指導組織（教育行政機関）に分けることができる。これらの人材を組織化しよりよい教育課程を編成することが求められる。

この組織編成の中で、中心的な役割を担うことが期待されているのは「教務主任」の存在なのかを

2) 昭和31年に「全国学力テスト」の名称で文部省により小中高の児童生徒を対象に実施された全国的な学力調査は、1964年に全数調査を中止した経緯がある。この間、全国的な学力調査の形式ではなく、都道府県レベルで若干の対応の違いがある。「独自の小学校・中学校学力調査」によって示された「実施開始年度」の項目では、福井県（昭和26年・悉皆）、栃木県（昭和47年・抽出）、沖縄県（平成元年・悉皆）、長野県（平成3年・抽出）、京都（平成13年・小学校・悉皆）などがある。それ以外は平成14年以降の実施であり、先進的に取り組んでいる地域があったことを示している。参照：HP

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2010/01/13/1285762_1.pdf（日付：2010/02/02）

議論の前段階として確認しておきたい。児童生徒の状況、保護者・地域住民を含めた学校内外の環境要因を分析しながら作成された学校の経営ビジョンを、教育課程に具現化する役割を期待されている。このことについて小島（2003）は、教務主任の職務内容と役割期待を含めた教育課程経営の観点から、「以上のことから、教務主任の専門性は教育課程の経営にあるといえる。教育課程経営のスペシャリストが教務主任だというべきかもしれない」としている。p.150

また山崎（2006）は、行政研修のなかで「カリキュラムマネジメント」の研修担当者として活躍しているが、そこでも「こうした背景のもとで、教育課程経営（カリキュラムマネジメント）に関する研修が重視されてきている。教育課程経営に関するマネジメント研修の対象は、教務担当の主幹や教務主任、または研修主任などである」と述べている。

教務主任を中心とした教育課程経営の組織体制を中心とした提案が多くなされ、またそれらが人材育成のプログラム開発として進められている段階にある。

（2）「授業時数管理者」としての教務主任のキャリアイメージの転換

しかし、教育課程経営の推進に向けた学校組織体制についての実証的研究の成果を見た場合、その課題は明確に示されている。

天笠（2001）は「たとえば教務主任の一週間あたりの担当授業時数をみると、小学校で20時間以上が最も多く（32.1%）、ついで6－10時間（19.3%）、11－15時間（17.1%）となっている。また、中学校では11－15時間が最多（51.4%）で、ついで16－20時間（27.6%）、6－10時間（16.3%）の順となっている。小・中学校ともに、一般の教職員の平均授業時数に比べやや軽減されてはいる。しかし、小学校の場合、小規模校では7割近くが20時間以上を担当しており、他の教員とほぼ同数となっており、特別に配慮されているとはいえない実態も浮かび上がっている。すなわち、教務主任には、学校全体の立場から教育課程経営の推進をはかることもさることながら、全校の教職員における授業時数の負担軽減や分担の平等化にも貢献することが期待されていることをこれらデータは示している」としている。p.282-283

また、福岡市教育センターの教育経営研究室（2005・2006・2009）の研究成果では、それぞれ校長－教頭－教務の職務期待と職務分担について調査研究がなされているが、共通した結果としては、教務主任の役割の不明確さと管理職層の職務分担の組織的対応の欠如であることはわかる。

教務主任が教育課程経営の中心的な役割を担うことと、それに伴う職務分担の明確化こそ責任主体の明確性につながる結節点である。しかし現段階ではそれらが十分に議論されておらず学校管理職の組織的対応とは聞こえが良いが、なんら職務役割－分担の組織化が進まない現状であると指摘できる。

そもそも、教務主任の職務は「授業時数管理者」として、学校全体の授業時数の進行管理に従事している実態がある。確かにこの部分については、各学校の実態によって異論が生じると考えられる。教務主任がカリキュラム・教育課程編成担当者として、学校の児童生徒のデータを踏まえながら、学校課題を分析してカリキュラム・教育課程開発を行っている学校はある。ただし、このようなカリキュラム・教育課程編成を適切に計画し、各学校に即した開発が行えているのかという部分については、多くの学校でここまで展開しているといえないのではないだろうか。換言すれば、そのようなカリキュラム・教育課程開発を担う担当者の人材育成が十分に転換しているのかという課題と指摘することができる。

(3) カリキュラム・教育課程開発担当者の人材育成

そこでカリキュラム・教育課程開発担当者が育成できていない背景要因についてまずは述べてみたい。背景要因としては、人材育成プロセス・設計段階、各組織の内外状況の把握について述べる。

人材育成の視点から考えると、人材育成プロセスをどのように設計するのかという部分化から始めなければカリキュラム・教育課程開発担当者は、就任前段階、就任前研修、就任後 OJT・Off-JT に大きく分けられると思える。カリキュラム・教育課程開発担当者が担う役割を考えると、①カリキュラム開発（データ分析に基づく状況分析・課題把握・カリキュラム編成）、②進行管理（授業時数の進行・調整等）、③内容管理（授業内容に対する指導等）に大別できる。

就任前段階のことを考えると、教務主任の前段階で必ず就任しておかなければならないという職位というのは法的には存在しない。各地域の教育事務所・教育委員会又は各学校の指導体制によっては、教務主任の前段階で経験させておくべき職位・職務内容というのを適切に考慮している地域（行政研修体制含む）・学校もある。しかし、この部分については、必ずしも保証されているのかという法的なものではない。また、教員の年齢構成の急変という今次の学校教員の変化を考えると、困難な時期を迎えていることは間違いない。

就任前研修ということになるが、この部分の考え方が大きく分かれるのではないだろうか。①のカリキュラム開発については、就任前研修段階でこれらをどの程度の研修時間をあてて習得させようとしているのか、それらを検証した研究は皆無に近いと言わざるを得ない。そもそも学校状況把握に関するデータ分析だけでも、どの程度の時間をかけられているのだろうか。多様な学力テスト・心理調査のそれぞれの特性を把握しながら、児童生徒の実態をより精緻に分析する能力が求められる。基礎的なテスト結果（数少ないテスト結果を掛け合わせた分析）から、複数の大規模データを取り扱うデータ分析の手法を習得するために、年に1～2回の行政研修で修得するのは不可能と言わざるを得ない。

③の内容管理に対する指導能力も同様である。例えば、中学校では教科専門性が前提となっているため、各教科の指導内容については、教科専任の教諭に依存しがちではある。そのため中学校では教科外の指導に対して、授業研究が成立しにくいという指摘が存在するのも事実ではある。しかし、道徳や特別活動、総合的な学習の時間についてどの程度、校内研修で活発な授業研究が行われているのか。特別活動の授業研究一つにしても、学習過程の先進的な事例校・事例研究を中学校教員がどこまで理解を深めながら研修機会に参加しているのだろうか。自らの担当教科だけでなく、道徳・特別活動・総合的な学習の時間を時数で換算すれば、中学校の教育課程の3分の1に至る教育課程を編成することは可能である。管理職層（校長・教頭・教務）がそれぞれに異なる教科指導を実践することができれば、かなりの広範囲に渡る③内容指導を行うことができないわけではない。このような実態が進展することを願ってやまない。

ただし、この状況については小学校が十分であるとも思っていない。教務主任前研修で幅広い教科指導、領域の時間に関する③内容指導に関する能力を持たせようとしても、6学年に渡る児童の発達段階に合わせた幅の広さは、就任前になってからでは遅すぎる。小学校の場合、自らの授業研究の取り組みを、若年層教員の時代から複数（2～3教科）で取り組ませていく必要がある。「自分は国語」「数学」と限定させるのではなく、複数教科での授業研究、指導能力を高める人材育成を図ることで、研究主任や教務主任レベルの校内研究やカリキュラム・教育課程開発の幅の広さにつなげていくことができる。このような観点から人材育成を図らなければ、カリキュラム・教育課程開発の担当者レベルに至ることは難しいのではないだろうか。

(4) 校内 (OJT) における人材育成手法の開発

今回は九州大学の管理職マネジメント研修において、「ケース・スタディ」を使用した人材育成手法の一部を提案させていただいた。ケース教材を下記に示す。

~~~~~

ケース教材：カリキュラム・マネジメント

##### 0. 前任の山下校長からの引き継ぎ

3月の学校訪問の際に、池田康校長は前任の山下洋校長先生と内々に今出山小学校の状況について話すために校長室を訪れていた。その日は今出山小学校が今年の国語科研究会の重点指導校にあっていたこと、その報告書を作成するにあたり同校の国語科研究会所属教員と報告書の概要の打ち合わせを行うことが目的ではあったが、折角の機会であると考え話をするに至った。

池田校長は公表することはできないが、次年度に今出山小学校に校長として異動することが決まっていた。次年度の学校経営を充実されるため、山下校長から学校の状況について情報を得たいと考えていた。山下校長は池田校長を出迎え、具体的なデータに基づいた教育計画の詳細について話してくれた。その上で、印象に残る部分を語ってくれた。

##### ●山下校長（前任）の学校についての意見

山下 「池田先生も知っていると思うけど、うち（今出山小）は7年前から午前中5時間授業を実践しているから、それは教育課程の特色の一つだろうね…正直、定着してきていると思う、保護者にすれば事前にわかっていることになっているし、「小学校は1年生から5時間だから、朝食は絶対に食べさせないと」ということをPTAからも指摘されるからね…」

山下 「教育課程の時数については、午前中に授業が進んでいくので全体的に時数のカウントは余裕がある、それはメリットかな…全体の校内研究や学年主任会に時間をかけられるし、3時から5時までは先生方も自然と授業や学級について話し合っていることが多いかな…うちの学校で学年主任を任せられるぐらいになると、引く手あまたとは言わないけど、他の学校に行くと評価されることも多いからね、歴代の先生方が築きあげてくれた校内研究システムの成果とも言えるよね…」

山下 「けれども、最近、少し気がかりなことがあるんだ、ほら、ここ数年、若い先生方が市内の学校に配置されるようになってきただろう…うちも若い先生方がかなり多くなってきたけど、午前中5時間だからそれなりに事前準備とかいろいろと時間がかかるし…若い先生だとそれらを教えながらだから…仕事を覚えてもらえばやれることも多くなってくるのだけど、それに慣れるまでは苦労していることは事実だろう…ベテランばかりの時代ではなくなっているからね…」

山下 「知っていると思うけど、今年50代後半だったけど先生が辞めたことがあったでしょ…その話なんだけど、実はその先生は他地域からの転入だったけど、結局うちの学校に馴染めなかったこともあって、特に5時間授業のペースに慣れることができなくてね…年度途中で定年退職前に依願退職してしまったんだよ…管理職の責任なのだけど、どうしても作業のペースに慣れることができなかった、十分フォローできずに申し訳なかったよね…うちに来て5月の中旬までの短い期間で、私に相談に来たときはもう辞めますだったから…勿体ないことをさせてしまったなと…」

山下 「市内のどこの学校も同じだと思うけど、ベテランと若い世代の二極化が進んできているから、学校組織も変えていかないと…その所、授業研究や校内研修の充実にはばかり視点が固まってしまって…自分としては手を付けることはできなかった、今の状況を変えられなかったのは本当に申し訳ない気持ち…池田さん（先生）にはこの学校の現在の状況にあったのものに変えてほしいというのが本音かな、固定観念に縛られないで…それぐらいしか自分には言えないなあ…」



山下先生は、率直に学校の実状を話してくれた。山下校長は県内の理科教育の研究会等で活躍してきた。県内の校長会の要職や全国の理科教育研究会で理事等の経歴を持つ一方で、市内の理科教育研究会を発足当初から立ち上げの中心的人物であり、若手からベテランまで分け隔てなく指導するスタイルで現在でも山下先生のことを慕う教員も多い。校内環境の整備では、「ここは山下先生が赴任してきたことがあるでしょ」と市内の先生方ならばほとんどがわかる程の徹底ぶり。山下校長が来ると学校環境が整備され、理科教育を中心に校内の掲示物や各学年の教材開発が充実していくことで有名であった。池田校長が初任校で初めて学級担任を持たされた時の学年主任であり、その当時に27歳で学年主任を任されるほど指導能力が評価されていた。また、池田校長が研究主任の時に総合的な学習の時間を中心とした環境教育の教育課程の開発の祭には、今出山市の指導主事として昼夜を問わず指導してもらった経験がある。

## 5. 池田校長の赴任と学校の実情

事前に知ってはいたものの、最初の職員会議で全教職員の顔を見た時に、改めて教員のベテラン層と若年教員の二極化が進展していることを実感した。

今出山市は人口8万人、大都市圏から電車で30分以内のベッドタウンである。JR・私鉄・高速バスなどの公共交通機関も多数走っている。今出山小学校は今出山駅の西側に位置し、市内の中心部である流町・北町・西町・音羽町からできている。明治時代に繊維工業で栄えた時期に商店街が音羽町に形成された歴史がある。市内の人口はここ数年は大きな変化は無い。

今出山小学校の児童数は567名、学級数は各学年3クラス、特別支援学級2学級を含めて前20学級の中規模校であるが市内では2番目の児童数である。教員数は25名、その他に県・市の独自の定数加配教員を含めて30名である（管理職を除く）。

職員構成は、初任校の20代教員が7名、2校目の20代教員を合わせた若年教員は15名（常勤・非常勤講師を含む）と約半数に上っている。校長・教頭・教務主任・研究主任の4名を除くと、30代教員5名・40代教員3名・50代教員7名といった状況である。前任校は児童数150名の小規模校であり、各学年単学級であったため若年層教員の比率を意識してこなかった池田校長にとっては、年齢構成の急激な変化を校長として直面していた。

今出山市内の小中学校では本年度より土曜日授業を一部復活させた。土曜日授業は総合的な学習の時間を中心に、地域題材を中心に様々な活動を展開している。地域自治会との連携も円滑に進められており、保護者の参加も増えてきていた。

## 6. 5月の連休中の出来事

5月連休に入ってから、休日ではあったが4年3組の学級担任で本校6年目の井畑先生（教諭）と5年2組の学級担任で本校3年目の白石先生（教諭）が話し合っているのので、一緒になって話の輪に加わった。井畑先生が白石先生に相談している内容で、前年度に作成した各教科や道徳等で使用した指導案や教材・教具で残っているものがあつたらいただけないかということであった。両先生は20代後半、若干の年齢差があるものの、出身小学校・中学校が同じ、同じ町内の子ども育成会時代からの顔見知りということもあり気心の知れる関係であった。白石先生に対して池田校長は話しかけた。

池田 「他の若い先生にもこんな話を（指導案や教材・教具の開発）一緒にしてくれたらありがたいのだけど、

白石先生だって忙しいから、そんな余裕はないよね？」

白石 「いやあ、余裕はそんなにありませんが、指導案でもプリント渡すぐらいのことはできないわけではないので、そんなに負担というわけではないかもしれませんが…井畑先生は昔から知っているし、いろいろと私も仕事を頼んだりしてやってきた関係があるから気兼ねなく話ができますけど…、他の先生方にはそこまですると、どっちかという迷惑になるかと思って…わざわざ準備して先生方にお節介に思われるのもどうかと思って、あまりそういうことはできませんよね、ははは…」

池田校長は若い先生方の人間関係も、少しずつ変わってきているのかという感覚を改めてこの会話から感じていた。池田校長は初任の頃、山下学年主任が準備してくれている教材をほとんど使わせてもらっていた。山下学年主任は必ず自分の使う教材を作成した後、もう一組（ワンセット）作成していて、それを他の学年の先生方に提供していた。学年の中には、山下学年主任よりも年配の先生方もいたのだが、理科の教材開発は時間がかかるものも多く、ほとんどの先生がそれを使用していた。ただし当時の人間関係は今とは違って、年配の先生に対する対応も今以上に配慮することも多かったのだが、年配の先生にも、「子どもたちに理科の楽しさを知ってほしいから、先生のために作ったけれども…できれば使ってほしい」と積極的に関わる山下学年主任の姿とは大きく違っていった。

その話し合いの場面の終わりの方に、いくつか学校の状況に対して、若い先生方が対応できていない状況について報告があった。

白石 「私も3年目ですけれども、初任で任された5年生を今年も任されているので、少し余裕があります、そうでないとなかなか…初めて任される学年ですと、どうしたって授業準備に時間がかかってしまいますよね…」

池田 「まあ最初の頃は誰でもそうだろうねえ…」

井畑 「私は白石先生が居てくれたから、たまたまいろいろと聞くことができますのですが、若い先生方は、なかなか「教材ください」とかは言いにくいですよ…」

白石 「うちの学校はそれだけじゃなく午前中5時間授業も忙しくなっている原因じゃないですか？」

池田 「どうしてそう思う？」

井畑 「周りの学校の先生方もそう思っているのかなあと…2校目で来ている先生もよく言っているのですが、「5時間だと進むペースが速い」「その分準備する時間が必要」なのに「校内研修に時間をかけないと授業公開がなくなる…」という意見が多いので…その辺りは教頭先生からは「工夫でできると」言われてしまえば、もう何も言えなくなってしまうのです、あはは…」

白石 「井畑先生のいうことも最近気になっています…何人かは研修中に疲れ果てて寝てしまっているのが…「やらされている」と思っているからだだと思いますが…」

池田校長は教頭時代に今出山小学校に2年間勤務した経験がある。2年目の時が午前中5時間授業を導入した年度に当たるのだが、職員会議では5時間授業を導入すると教員が多忙化するとして反対された。しかし実際は、2学期に入ってから午前中に5時間授業を行う利点を会議で述べる教員も増えていった。校内研修の中でも、他の先生方の授業づくりや教材開発を相互交流させていったこと、当時は教科の研究会にも自主的に参加している先生も多く、そこから学んできた内容などを校内研修で発表しあってきたため、新しい授業づくりに向けて先生方の意欲も高かった。

一方で、現状との違いを見ると年齢構成が変わっただけとは言いきれない部分も増えてきている。若年層の先生方は授業準備の時間だけでなく、教員としての仕事の仕方も変わってきている。以前では初任者の頃から各教科の自主研究会に一つは参加するのが慣例的であったものが、現在では呼びかけても参加する若手の教員は少ない。池田校長が主催している市内の国語科研究会でも、若手向けの



研究会は8月に開催する講演会ばかりに偏っており、通常授業が始まると午後5時以降の自主研究会に参加する教員が減っている

池田校長は10月に入り校務運営会議を中心として午前中5時間の現行の週時程（時制）の見直しを提案しようとしていた。

~~~~~  
質問1 午前中5時間制の週時程（時制）のメリット・デメリットを指摘してください。

*実際に勤務した経験のある方についてはその実体験も踏まえてお話しください。

質問2 若年層教員の特性に対して、貴校ではどのような人材育成を実施していますか。

*そもそも若年層教員といっても同質性を感じる部分がありますか。

質問3 午前中5時間授業の見直しを提案することに賛成しますか／賛成しませんか？

先生ならばどのように提案しますか。自分なりの理由を定めて提案してください。

* 質問1～3については各400文字前後で要約し、事前に課題提出してください。

~~~~~  
ケース教材で考えてもらいたい部分は、今後に予測される教務主任としての業務内容の展開・予測—自らの（＝組織）課題分析（組織全体との合意・乖離）、課題解決に対する提案の一連の流れを考慮させることである。それに合わせて、カリキュラム・教育課程の特性としての学校教職員の行動変容と認知—児童生徒の能力獲得（学力・集団形成等）をどのように関連付けて考えるのか、この部分を一つのケースの中で考えてほしいと思い、実態の学校の現場の動きを切り取りながら行ってもらった。

## 7. まとめに代えて —今後の「カリキュラム・教育課程」研究の進展に向けて

今後に期待される研究成果として、以下の3点を指摘したい。

- ① カリキュラム・教育課程の推進ための職務役割—分担の組織論
- ② カリキュラム・教育課程の内容系列—条件整備系列の現状分析
- ③ カリキュラム・教育課程を担う人材育成プログラムの開発

今後においては、筆者も「カリキュラム・教育課程」研究に携わる一員として、これらを教職大学院のカリキュラムに活用していくために、真摯に研究成果の発展に努めていきたいと考えている。

### 引用文献・参考文献

- ・安彦忠彦（1989）「教育課程を編成・評価する力量」、金子照基編著『講座教師の力量形成』第7巻第1章第2節、ぎょうせい、p44.
- ・天笠茂（2001）「学校組織の再構成」、堀内孜編著『学校組織・教職員の勤務の実態と改革課題』多賀出版、p.282-283.
- ・小島弘道（2003）『教務主任の職務とリーダーシップ』第5章「教務主任の専門性とリーダーシップ」p.150-151.
- ・金子照基（1995）「学習指導要領の定着過程—指導行政と学校経営の連関分析」風間書房.
- ・高野桂一（1991）『学校経営研究夜話—実践の科学と信条を求めて』ぎょうせい.
- ・高野桂一（1996）『教育課程経営の理論と実際—新教育課程基準をふまえて』教育開発研究所.
- ・田中統治（2006）「カリキュラム開発」、篠原清明編著『スクールマネジメント』ミネルヴァ書房、p.139.
- ・福岡市教育センター経営研究室（2005）「信頼される学校文化の形成—カリキュラムマネジメントを活性化す

るための管理職・教職員の力量－」、福岡市教育センター『平成17年度研究紀要』733号。

- ・福岡市教育センター経営研究室（2006）「信頼される学校文化の形成－カリキュラムマネジメントの力量形成の方法に関する研究－」、福岡市教育センター『平成18年度研究紀要』734号。
- ・福岡市教育センター経営研究室（2009）
- ・山崎保寿（2000）「教育課程の開発と学校経営戦略」、日本教育経営学会編『シリーズ教育の経営2 自律的学校経営と教育経営』玉川大学出版部、p.83.
- ・山崎保寿（2006）「教育課程経営」、篠原清明編著『スクールマネジメント』ミネルヴァ書房、p.177.

中留（2005）は経営環境の変化について、「そこにおける分権化時代の裁量の拡大が制度的にも認められ、それとかがわって当事者能力と責任性がリーダーに要求されてくる「経営環境」という文脈でもある」として、学校の経営環境の変化の要因があると指摘している。p.108

学校の経営環境の変化に対応する必要性から、「教育課程経営」を「カリキュラムマネジメント」とする研究者の指摘もあるが、本論では「教育課程経営」という用語を用いたい。「カリキュラムマネジメント」は訳語としての性格も付加されることもあり、諸外国で用いられる用語との整合性も検討しなければならない。この点はより慎重な議論を重ねていく必要がある<sup>3)</sup>。

---

3) ただしこの「カリキュラムマネジメント」が英語表記として curriculum management として用語の整合性と図ることは、現段階では難しいと言える。それらの理由については、日米の学校経営研究とカリキュラム研究の理論研究をまとめた以下の著作に詳しい。倉本哲男（2008）『アメリカにおけるカリキュラムマネジメントの研究－サービス・ラーニング（Service Learning）の視点から』ふくろう出版。

