



ここまで、子どもたちにとって居心地のよいクラスとはどんなクラスなのか、その規定要因などを中心に分析を行ってきた。そしてそこでは、クラスには、友だちとともに学級担任の及ぼす影響も色濃く出ていた。しかしよく見ていくと、担任への満足度は高いが学

級への満足度の低いクラスや、その逆のクラスなど様々である。そこで本章では、担任への満足度と学級への満足度がどのように関係しあっているか、そして、様々な様相を呈するクラスの特徴についてもみていきたい。

● 4つの群)))

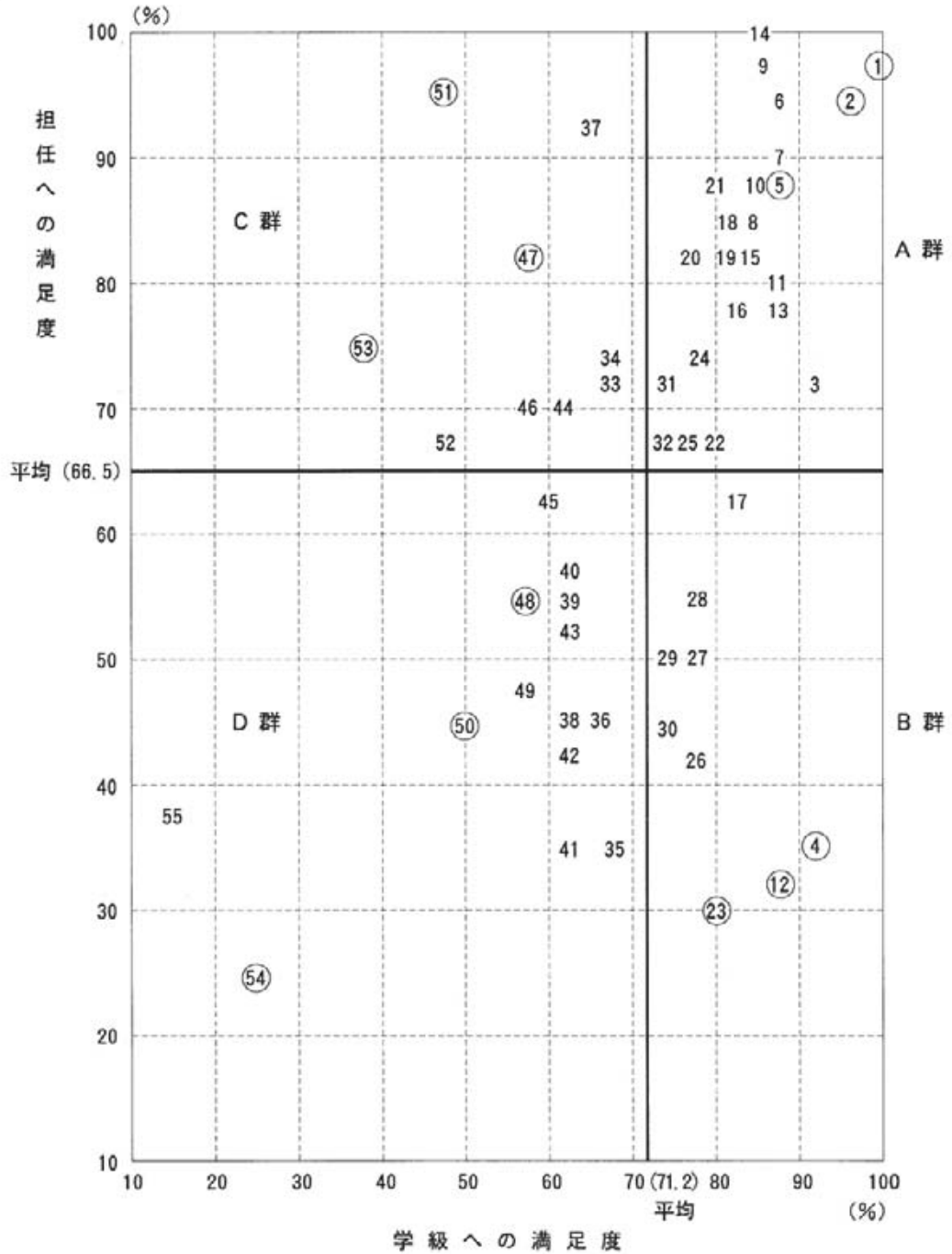
まず、本サンプルである55クラスを、縦軸に担任への満足度、横軸に学級への満足度を取り、その特徴別に、4つの群に分けた。横軸は、担任への満足度の平均値66.5%に、縦軸は、学級への満足度の平均値71.2%に線を引いた。そして、右上のA群を学級、担任ともに満足度の高い群。その下をB群。学級への満足度は高いものの、担任へはあまり満足していない群。そして左上がC群。担任への満足度は高いが、学級に満足していない群。

左下のD群は担任にも学級にも満足度が低い群となっている。

ここで、4つの群のちらばりとその特徴を図4と、表42によってみていく。

A群では、担任への満足度、学級への満足度ともに80~90%のところ1つの固まりがみられ、担任とクラスが一体となった好ましい関係がみられる。A群に属するのは本サンプル55クラス中28クラスと一番多くなっている。学年は、4年9クラス、5年5クラス、

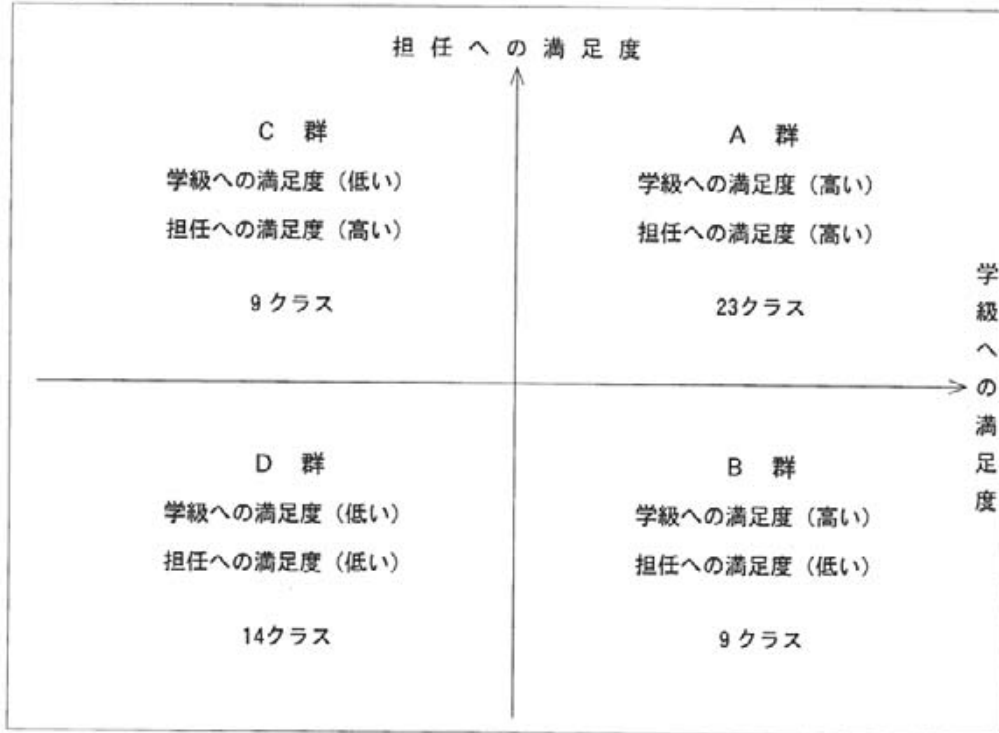
図4 学級への満足度と担任への満足度



(○印は4群の抽出したクラス)

表42 各群のプロフィール

(1) 子ども



(2) 担任

群	学年(人)			クラス人数 平均 (人)	性別 (人)		平均 年齢 (歳)	クラス評価 平均 (点)
	4年	5年	6年		男	女		
A	9	5	9	30.3	13	10	36.5	83.9
B	3	3	3	33.4	3	6	38.9	68.9
C	2	5	2	31.8	3	6	36.3	73.3
D	3	6	5	32.7	3	11	38.3	72.1

6年9クラスと、5年生が少なく、5年生の学級作りのむずかしさの一端をうかがわせる結果である。また、担任教師は、男性13人、女性10人と、男性教師がやや多くなっていることも、この群の特徴と言える。

B群は9クラス。学級への満足度が70～80%のところが多く、その中で担任への満足度は、最低値30%に示されるように、ばらつきがみられる。「クラスには満足しているが、担任の先生がちょっと」という群である。この群にはすべての学年が3クラスずつ含まれ、また女性教師のクラスが6クラスと男性教師の倍になっている。この群の特徴として、クラスへの評価が、担任の教師と子どもたちで違っているところが指摘できる。子どもたちはクラスに満足しているのだが、教師の方は満足していないのである。教師からみたクラス評価が、4群の中でもっとも低く、69点となっている。担任の先生に対する不満はどこにあるのか。そして、なぜ担任に満足できなくても、クラスには満足しているのかについて、これからのデータで探っていく。

C群も9クラス。ばらつきが大きく、様々なケースがある。その中には、NO. 51のケースのように担任への満足度は90%を超え

ているにもかかわらず、学級への満足度は50%を下回るような学級もみられる。前章で見たとおり、学級集団への満足度に担任教師の与える影響は大きく、この群は担任への満足度が高いので、一般的には学級への満足度も高いクラスであるはずだ。なぜ学級への満足度が平均値を下回ってしまったのだろうか、興味深い群である。それだけに、教師の平均年齢など、他の群と比較して何か大きな特徴があるのではないかと予想したが、それほど大きな差はみられない。強いていえば、5年生のクラスが多いことがあげられる。3月の調査ではあるが、クラス替えの影響なども多少考えられる。

D群は、14クラス。学級への満足度がほぼ60%に並んでいるのに対して、担任への満足度は67%の平均値近くから、30%切りまでとばらついている。この群も5年生が一番多く、担任が圧倒的に女性が多いことが特徴的である。

さて、4つの群について様々な検討を加えるに当たって、それぞれの群から特徴的な3クラスを抽出した。クラスの抽出の基準、および抽出クラスは次頁に示したとおりである。

群	抽出の基準	クラスNo.	学 年, 性, 年 齢
A	学級への満足度が最も高い順から取り、担任への満足度も高く、その差が±5%以内の3クラス。	No.1 No.2 No.5	6, 女, 30代後半 5, 男, 40代後半 4, 女, 40代後半
B	学級への満足度が75%以上で、担任への満足度との差が最も顕著な3クラス。	No.4 No.12 No.23	6, 女, 40代後半 6, 女, 20代後半 4, 男, 40代後半
C	担任への満足度が75%以上で、学級への満足度との差が最も顕著な3クラス。	No.47 No.51 No.53	6, 女, 40代後半 6, 女, 40代後半 5, 女, 30代前半
D	学級への満足度が最も低い順から取り、担任への満足度も低く、その差が±5%以内の3クラス。	No.48 No.50 No.54	5, 男, 40代前半 5, 男, 40代前半 6, 女, 40代前半

●学校での生活の仕方)))

表43は、まず各群の子どもたちが、どんな学校生活を送っているのかをみたものである。○印は、各項目の最大値を、一印は、最小値を示している。主に他の群に比べて大きな違いをみせている項目を拾い出していきながら、各群の特徴を調べていく。

A群は○印が多く、友だちや、教師とかかわり合いながら、楽しく学校生活を送っている様子が見受けられる。担任やクラスへの満足度が高いのだが、先生から叱られたり、友だちから嫌なことを言われたりする子の割合も高くなっている。この群では、他の群に比べ「休み時間に先生とおしゃべりをする」と「学校の勉強が楽しい」の割合が高いのが特徴的である。

B群も、A群と同様に○印が多い。特に友だち関係での数値が高くなっている。その中

でも、「学級会で自分の意見を言う」や「クラスの代表に立候補する」という項目での割合が高くなっており、一人一人が自分の個性を発揮し、積極的にクラスにかかわりを持ちながら生活している様子がうかがえる。

C群は目立って高い数値や低い数値はない。その中では、「係活動が積極的でない」とか「先生からあまり叱られない」のが特徴である。

D群は友だちや、先生とのかかわりも低く、4群の中で一番積極性に欠けるようだ。全体的に低い数値が並ぶが、「授業中、発言をする」や、「クラスの代表に立候補する」「友だちと放課後遊ぶ」「先生からよくほめられる」等の項目で、数値はかなり低くなっている。

表43 学校生活の様子 × 4群

(%)

	A 群	B 群	C 群	D 群
1. 放課後、友だちと遊ぶ	83.7	75.7	52.3	47.2
2. 学校の勉強が楽しい	80.0	53.5	51.1	51.9
3. 朝、友だちと「おはよう」と声をかけ合う	76.0	88.0	74.5	68.9
4. 授業中、先生や友だちの話をよく聞いている	76.0	71.7	77.8	75.0
5. 係活動をよくする	75.0	70.7	51.2	71.1
6. 休み時間、外で遊ぶ	68.7	77.6	64.4	60.7
7. 掃除や当番の仕事をしっかりする	66.7	69.4	60.0	69.1
8. 給食のおかわりをする	61.7	52.1	52.2	44.5
9. 授業中、よく発言する	41.3	45.5	46.6	29.6
10. 学級会で話し合いをするとき、自分の意見を言う	39.7	52.0	31.1	30.9
11. 休み時間に先生とおしゃべりをする	35.1	13.1	18.9	14.8
12. 行事の時など、クラスの代表に立候補する	34.7	42.4	20.5	15.7
13. 先生からよくほめられる	25.3	31.3	26.6	16.9
*14. 授業中、おしゃべりをする	55.7	68.0	61.1	51.8
*15. 先生からよく叱られる	41.9	37.8	18.0	25.0
*16. 仲間はずれにされたり、嫌なことを言われたりする	26.7	17.2	20.2	21.5

「とても」+「わりと」その割合
 ○ は最大値 — は最小値
 *はネガティブな項目

●クラスの友だち関係)))

続いて表44は、クラスの友だちについて、授業中や、休み時間など集団の場面でのかわり方をみたものである。この中で、4群の最高と最低の差が大きいものに、「失敗すると冷やかされて発表しにくい」がある。学級

への満足度が高いA群とB群では30%前後と数値が低く、そのようなことを意識している子どもたちが少ないのに対し、C群とD群では60%近くの数値を示し、発表しにくいと感じる子どもたちが多くなっている。C・D群

表44 クラスの雰囲気 × 4群

(%)

	A 群	B 群	C 群	D 群
1. 休み時間、先生のまわりですぐ子どもが集まる	69.4	21.4	51.7	32.7
2. 係の仕事をしっかりする子が多い	59.7	59.2	44.0	45.4
3. 先生に「静かにしなさい」と注意されたら、すぐ静かになる	54.8	45.4	60.5	48.2
*4. 授業中、隣や後ろの子とむだ話をする子が多い	57.5	83.0	72.6	75.5
*5. 昼休み、自分の好きな子だけで遊ぶ子が多い	55.6	62.6	57.2	62.7
*6. 休み時間、教室でぶらぶらしている子が多い	34.8	58.0	60.5	56.3
*7. 失敗すると、「エー」と言ったり、笑ったりする子が多いので発表しにくい	25.0	37.0	58.3	58.2

「とても」+「わりと」そう思う割合
 ○ は最大値 — は最小値
 *はネガティブな項目

はクラスの間人関係として、冷やかしたり、中傷したりという関係があることが、学級への満足度を低くする要因の1つとなっているといえよう。

また、「休み時間、先生のまわりに子どもたちが集まる」では、A群およびC群の数値がとて高くなっている。一方、B群は21%と最も低く、教師と子どもたちとの距離を感じさせる結果である。またB群は、授業中のむだ話が多く、担任と児童との距離の大きさ

や、友だちどうしの親密度が推察される。

次の表45は、友だち関係でもプライベートな友だちとの関係についてみたものである。最大値に○印、最小値に―印を引いてあるが、A群、B群と学級への満足度が高いクラスで○印が多くみられる。特にA群は、「放課後一緒に遊ぶ」が86%と、その高さが特徴的である。その一方で、D群は5割ちょうど。そしてC群は5割を下回る。

表45 今のクラスの友だちとの体験 × 4群

(%)

	A 群	B 群	C 群	D 群
1. 放課後、一緒に遊ぶ	86.1	63.6	47.3	50.0
2. 友だちに電話をかける	75.3	72.7	67.0	71.8
3. 休みの日に、友だちと一緒に遊ぶ	75.3	62.0	64.8	62.7
4. 友だちに年賀状や夏休み中に手紙を出す	65.8	78.4	65.6	73.1
5. 放課後、友だちの家に行き遊ぶ	64.4	68.7	57.1	54.5
6. 友だちの家族に「おはよう」などのあいさつをする	64.4	69.4	54.9	55.5
7. 休みの日に、友だちと電車やバスで遠出をする	30.1	28.3	15.4	26.4
8. 友だちにマンガなどを貸したり借りたりする	26.0	35.4	31.9	37.3

「何回もある」割合
○は最大値 ―は最小値

ここまでは、クラス全体の友だち関係をみてきたが、クラスは様々な個性を持った人の集まりである。それぞれの群のクラスにどん

な子がいるのかをみていく。図5は、暴力的な子の存在を、図6は悪口を言う子、図7は先生の前でよい子のふりをする子を、それぞ

図5 すぐ暴力をふるう子 × 4群

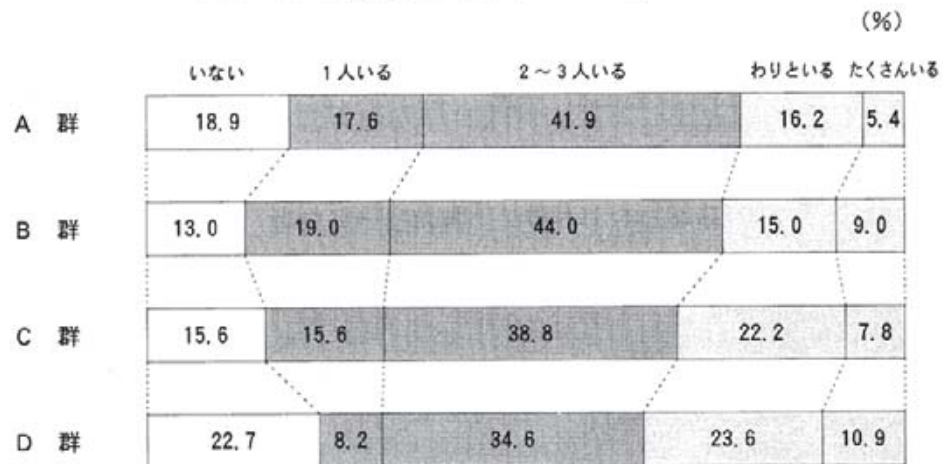
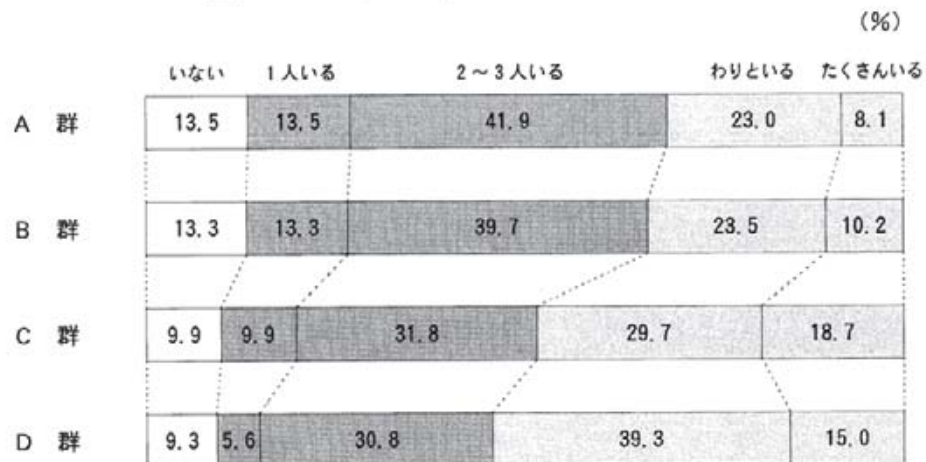


図6 人の悪口を言う子 × 4群



れ尋ねたものである。全体的にD群はそう思う割合が高く、クラスの友だち関係があまり好ましくない状態であることを表している。

それだけに図8に示すように、D群ではクラスの7割の子どもたちが、クラスの中に一緒に遊んだことのない子がいると答えている。

図7 先生の前だけ、よい子のふりをする子 × 4群

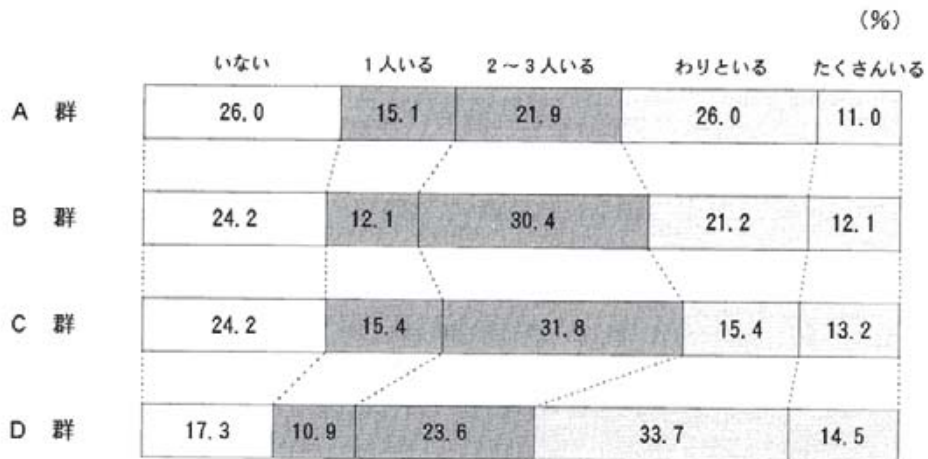
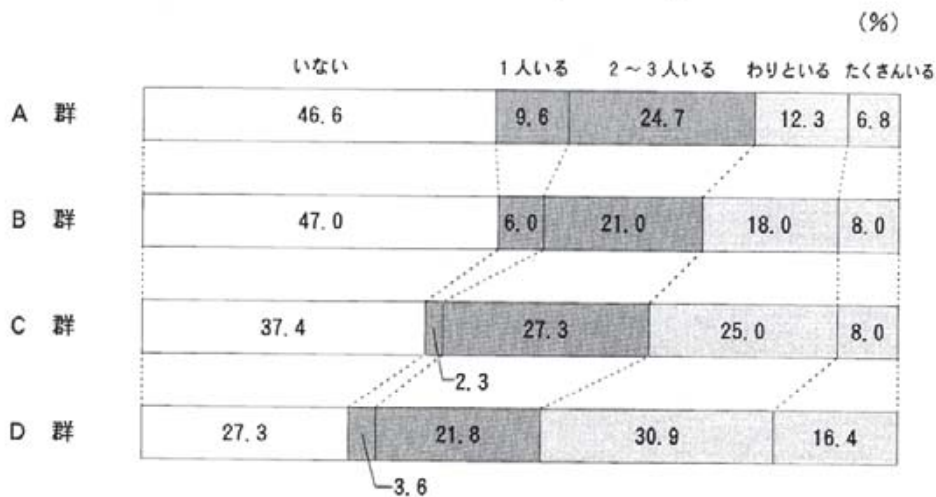


図8 一緒に遊んだことのない子 × 4群



そして表46には、クラスの雰囲気がよく表されている。「あなたのクラスはどんなクラス」と尋ねたものである。1の「楽しいクラス」から10の「よく勉強するクラス」まで、すべて肯定的な質問項目が並んでいる。そして、「とても+わりと」そう思う割合は、A群でほとんどの項目に最大値を示す○印がついており、「楽しいクラス」という項目では、100%を示している。一方、D群には多くの項目で、最小値を示す一印がついている。

その中で、B群は担任への満足度は低いが、「男女の仲がよい」「まとまりがある」で高い数値を示している。また、C群は「よく勉強

するクラス」で最大値を示しており、担任に対する評価がこの辺りに表れていると推測される。

A・B群（学級への満足度が高い）と、C・D群（学級への満足度が低い）を比較して、大きな差が表れているものをみていくと、「クラスの約束が守られる」「よく運動する」「まとまりがある」で20～30%の開きがみられた。また、A・C群（担任への満足度が高い）と、B・D群（担任への満足度が低い）を比較すると、「授業中よく手を挙げる」と「先生と仲がよい」で大きな開きがみられる。

表46 クラスイメージ × 4群

(%)

	A 群	B 群	C 群	D 群
1. 楽しいクラス	100.0	91.9	87.8	70.0
2. 笑い声の多いクラス	98.7	97.0	82.2	74.5
3. 先生と仲のよいクラス	95.9	29.3	63.3	24.6
4. よく遊ぶクラス	93.2	86.9	76.6	77.3
5. よく運動するクラス	90.3	80.8	54.5	56.4
6. 授業中、よく手を挙げるクラス	65.3	45.5	60.0	27.6
7. クラスの約束をよく守るクラス	47.3	42.4	27.3	20.0
8. 男女の仲がよいクラス	43.8	61.6	41.1	19.1
9. まとまりのあるクラス	43.0	59.6	28.9	20.0
10. よく勉強するクラス	32.4	41.5	46.7	20.9

「とても」+「わりと」そう思う割合
○は最大値 —は最小値

●教師との関係)))

ここで各群の教師との関係についてもう少し詳しくみていく。表47は、それぞれの群の担任に対する満足度の平均である。A群とC群が教師への満足度の高い群であるが、A群は「とてもよかった」が78%と、積極的に迎えられている。一方、C群は「わりとよかった」が50%と多くを占めており、「不満はな

いのだが、とてもよかったというほどではない」というのが、それぞれの群の教師に対する評価の違いである。

満足度の低いB群とD群は、ほぼ同じような数値を示しているが、B群は「ぜんぜんよくなかった」が20%と担任教師を否定する気持ちが強くみられる。

表47 今の担任になってよかったか（担任への満足度）× 4群

	とても よかった	わりと よかった	少し よかった	あまりよく なかった	ぜんぜん よくなかった
A 群	78.1	13.8	2.7	2.7	2.7
B 群	13.3	22.4	28.6	15.3	20.4
C 群	34.4	50.1	10.0	3.3	2.2
D 群	12.8	30.3	26.6	14.7	15.6

それでは、各群の教師はどのように子どもたちとの接触を図っているのでしょうか。表48は「先生からしてもらったり、されたりしたこと」を、4群で比較したものである。

学級への満足度は高いが、担任への満足度の低いB群では、「やりたくないことを」「傷つくようなことを」「厳しく」「冷たく」という場面が多くみられる。特に、「傷つける」「冷たく無視」の数値が他の群よりかなり高くなっている。ほめたり、あいさつしたり、励ましたりも高い数値を示しているのであるが、それ以上の教師の高圧的な言葉や対応により、担任への満足度が低くなっているよう

に思われる。

一方、C群では、学級の満足度が低いのに、担任への満足度が高くなっているが、B群とは逆に、「やりたくないことを」「傷つくようなことを」「厳しく」「冷たく」という場面がほとんどないのが特徴である。

そして、D群の担任は励ますことも、傷つくようなことを言うことも少なく、全体的に子どもとのかかわりが少ない。

また、次の表49「あなたの担任はどんな先生か」と尋ねた結果では、B群は、「勉強を熱心に教えてくれる」で、他の群に比べて、20～30%も低い数値を示している。また「問

表48 先生からしてもらった(された)こと × 4群

(%)

	A 群	B 群	C 群	D 群
1. 先生の方からあいさつしてくれたこと	43.9	53.0	51.1	38.2
2. 「がんばったね」と言われてうれしかったこと	36.9	41.5	35.6	21.8
3. 先生からほめられたこと	28.8	33.4	36.7	22.7
4. 困っていることを相談にのってもらったこと	23.3	17.1	11.6	15.4
*5. 厳しく注意されたこと	26.4	31.3	12.2	22.0
*6. やりたくない係の仕事をさせられたこと	17.8	19.0	7.9	13.7
*7. 先生に傷つくようなことを言われたこと	13.7	29.3	2.2	10.9
*8. 先生から冷たく無視されたこと	13.6	22.7	0.0	11.9

「しよっちゅう」+「わりと」ある割合
 ○ は最大値 — は最小値
 * はネガティブな項目

違えたときは、あやまる」という数値も低い。B群はクラスのとまりもよく、楽しいクラスであるが、教師に関しては、勉強も熱心に教えてくれず、権威的であり、傷つくような叱り方をするので、不満があるのであろう。その教師に対する不満が、逆にクラスの結束を固めているという見方もできる。

C群の教師は、「心配ごとは一緒に考えてくれる」の数値が高く、温かく接している様子が見受けられる。一方「遅刻や時間に厳しい」の数値は一番低く、表46「クラスの様子」でみたとおり、クラスの約束が守られなかったりすることもあり、クラス全体が学級

集団として組織されず、担任への不満はないのだが、ややルーズな、まとまりのないクラスとなってしまう、学級への満足度が低くなっていると予測される。

そしてD群は、ほとんどの項目で数値が低くなっている。忘れ物をしても叱らないし、時間にも厳しくない。でも、「心配ごととも考えてくれない」、そして、「家で勉強してもあまり見てくれない」、存在感のあまりない教師のようである。クラスにも、教師にも満足度は低い。

表49 担任イメージ × 4群

	(%)			
	A 群	B 群	C 群	D 群
1. 何かを決めるとき、話し合いを大切にする	91.5	81.8	81.8	89.1
2. 勉強を熱心に教えてくれる	90.4	62.3	83.2	81.8
3. 間違えたときは、素直にあやまる	86.3	68.4	77.8	79.7
4. 家で勉強したノートに赤ペンを入れてくれる	77.1	61.6	71.0	30.0
5. 心配ごとは一緒に考えてくれる	49.3	50.0	61.1	43.1
6. 給食のとき、いろいろな話をしてくれる	41.1	41.0	44.9	42.8
7. 休み時間、外で遊んでくれる	37.0	17.1	13.5	1.8
*8. 掃除や係の仕事をさぼると厳しく叱る	87.3	68.7	64.5	65.5
*9. 忘れ物をすると厳しく叱る	52.0	61.7	41.6	6.4
*10. 遅刻や時間に厳しい	45.8	44.4	11.2	17.3

「とても」＋「わりと」その割合
○は最大値 —は最小値
*はネガティブな項目

●自己像とのかかわりで)))

最後に、4つの群の子どもたちが学校生活をどのような気持ちで送り、そして、どのように自己像が形成されているかをみていく。

表50は学校の楽しさである。「とても」と「わりと」を合わせてみると、学校に行くのが楽しみなのは、クラス、担任ともに高い満足度を示しているA群の子どもたちである。なんと8割を超す子どもたちが楽しいと感じて

いる。楽しくないと思っている子は、わずか全体の7%。30人のクラスだとすれば、2人しかいないことになる。A群に属しているほとんどの子どもたちが楽しく、充実した日々を過ごしていることがわかる。

一方、D群の子どもたちの中で学校が楽しいと思っている子は、「とても」と「わりと」を合わせて49%と半数にも達しない。そ

表50 学校の楽しさ × 4群

(%)

	とても 楽しみ	わりと 楽しみ	少し 楽しみ	あまり楽しみ でない	ぜんぜん 楽しみでない
A 群	60.3	21.9	11.0	4.1	2.7
B 群	25.0	44.0	16.0	7.0	8.0
C 群	24.4	31.2	23.3	14.4	6.7
D 群	15.5	33.5	28.2	16.4	6.4

表51 成績 × 4群

(%)

	上	中の上	中	中の下	下
A 群	17.8	27.4	34.3	17.8	2.7
B 群	11.0	26.0	45.0	10.0	8.0
C 群	8.9	22.2	37.8	21.1	10.0
D 群	7.3	21.1	47.8	17.4	6.4

して、なんと2割を超す子どもたちが楽しくないと思っている。

4群の中で特に注目されたB群とC群を比較してみると、担任への満足度は低くても、学級への満足度が高いB群の方が、楽しく学校生活を送っている子どもたちが多くなっている。担任にはあまり満足できなくても、クラスの仲間たちとうまくいっていることが学校の楽しさの決め手のようだ。それだけに、担任には満足していてもクラスに満足できないC群の子どもたちは、学校の楽しさは56%と、約半数にとどまっている。

表51は、各群の子どもたちが、自分の成績

をどう思っているかをみたものである。クラスの中で自分は成績のよい方であると思っている子が、A群が一番多く、続いてB群、そしてC群、最後にD群となっている。クラスや担任との人間関係がうまくいっていると、学業成績にまで自信を持っていくのだろう。

また、自己像で比べてみても、次の表52が示すとおり、ほとんどの項目でA群の子どもたちが自信を持って学校生活を送っている様子がみられる。「仲よしの友だちが多く」「活発であり」「スポーツが得意」で、「きまりも守る」。同様な傾向は学級への満足度の高いB群でもみられ、A群に続いて高くなってい

表52 自分のタイプ × 4群

(%)

	A 群	B 群	C 群	D 群
1. 仲よしの友だちが多い	53.4	37.8	21.1	26.6
2. 勉強が得意	19.2	11.3	5.6	5.6
3. スポーツが得意	41.1	26.3	20.0	28.7
4. きまりを守る	21.9	17.2	6.7	6.5
5. 忘れ物をしない	24.7	23.7	13.6	13.8
6. 他のクラスの子と遊ぶことが多い	16.4	22.4	27.8	20.2
7. クラスのみんなから人気がある	19.2	7.1	5.6	1.9
8. 活発である	42.5	28.3	18.0	20.4
9. 苦しいこともがまんできる	24.7	15.2	18.9	18.5

「とてもそう」の割合
○ は最大値 — は最小値

る。しかし、学級への満足度の低いC群とD群は、その割合が下がっていく。

子どもたちは、友だちに認められ担任に支えられて、いろいろなことを体験したり新しいことに挑戦したり、自分の力で問題を解決したりしていく。そしてその中で、様々な知識や技能を身につけ、やる気を起こしたり自信を深めたりしていく。そのように学級で自

分の力を十分に発揮できるためには、クラスの間関係が安定しており、何でも言い合えるような関係にあることが大切である。もちろん、そのためには、学級作りをする担任の影響力は大きい。しかし、実際に子どもたちを伸ばしていくのは子どもどうしであることが、これらのデータから推察される。

●まとめに代えて)))

21世紀を担う子どもたちへの教育の指針を示した第15期中教審の報告では、子どもたちが主体的に考え、行動するための「生きる力」をはぐくむことの重要性が提言され、これまでの知識注入型の授業から、子どもたち自らが学ぶ主体的な学習への転換が述べられた。そしてその中では、開かれた学校として、これまでの閉鎖的な学級集団を、わかりやすい、風通しのよいものとしていくことの重要性が指摘されている。

「学級王国」という名前の示すとおり、学級とそれを受け持つ担任の影響力が強い日本の学級を、これからどのようにしていったらよいかが、今回の調査の一番の問題であった。

これまで見てきたとおり、本調査からは、子どもたちの成長にとってクラスの持つ意味は大きく、また、教師、クラスともに満足度の高い安定した学級集団では、子どもは活気に満ち、楽しく充実した学校生活を送る中で、高い自己像を形成していることが明らかにされた。

しかしその一方で、学級への満足度も、担任への満足度も低い学級では、子どもたちは

暗く沈んだ気持ちで生活していた。そして、子どもたちの学級への満足度が100%から13%、また、担任への満足度も100%から25%へと大きな開きを見せて、様々な学級があるという現状を指摘することができた。

一人の教師がいて、多くの友だちがいて、学級集団が形成されている。子どもたちの成長にとって同年齢の仲間から受ける影響は計り知れないものがあるであろう。そしてその中であって、社会的に未発達な子どもたちの集まりである学級の間関係を支えていく教師の存在の大きさはいうまでもない。

教師は、一人一人の個性を大切に子どもたちの伸びようとする力を支えながら、教師と子どもたちが一体となり作り出す集団の作用を、クラスの中に生かしていくことが重要であろう。

またその一方で、学級への満足度が100%から13%という学級間の開きを埋めていくためには、学級交流や学年交流、そしてチーム・ティーチング、教科担任制等、学習形態の多様化を図り、学級を解体していくことも重要であると思われる。

〔対 談〕

学校経営と学級経営



学校経営と

小島弘道氏
(筑波大学教授)

深谷昌志氏
(静岡大学教授)

〔はじめに〕

学校経営と呼ばれる研究分野がある。学校を企業と同じような経営体とみなして、その運用のあり方を追求するものだ。小島教授はそうした学校経営の専門家である。(深谷)

学校経営の中の学級経営

深谷 小島先生のご専門は学校経営ということですが、学校経営全体の中では、学級というのはどういう位置になるのでしょうか。

小島 学級経営というのは、個々の先生方の大変重要な教育活動の1つです。そういう意味では、個人的な仕事になるわけですが、おそらく担任をしている先生方は、学校経営については普段あまり考えることはないと思います。私はそれはそれとして、教師は立派に務まると思っています。

学校の教育計画は校長先生が中心になってつくりますが、それに基づいて個々の先生方の教育活動が成り立っています。その中の1つに、学級担任、学級経営があるわけです。

深谷 私どもは教育の専門家ですから、学校経営とか学級経営という言葉を使ってしまうけれども、経営という言葉は、あまり日本の教育ではなじみがないのではないのでしょうか。

小島 学校経営というものが自覚されはじめ

たのは戦後ですね。つまり、学校経営というものが、自分たちが教育の計画を立て、それを組織に基づきながら、または組織を活用して目的を達成していく仕事だとすると、そういう自由というか裁量が求められるようになったのは戦後だということです。ただ学校現場の方で、自覚がそれほどあったかどうかは曖昧なんです。1956年に地方教育行政の組織および運営に関する法律がつけられました。学校の自主性があやしくなったということで学校経営というものが研究レベル、実践的レベルでも自覚されていきました。

もっとも、大正期には学級というものが非常に自覚され、同時に、学校経営というものが叫ばれた時期がありました。昭和11年の岩波の『教育学辞典』に、「学校経営」という項目があるんですが、学校経営というのは教育の理想みたいなものを語り、実現するもので、そういう意味では主観的なものである。それに対して、管理というのは法規を実現していくことであるというようなことが書いてあります。学校管理が明治以来強調され、その実現を求めてきましたが、それに対する反発と、大正デモクラシーの新教育の影響で、学校経営という考え方がでてきたわけです。深谷 会社の経営と学校の経営というのは、基本的には同じものなのでしょうか。

小島 昔は企業は営利体、学校は非営利体ということで区別したことがあったのですが、今は経営というファンクションは同じだとい

学級経営



う考えです。もっとも、学校は会社とは違うものですから、それなりの経営のスタイルなり、考え方があるのは当然です。

深谷 日本の場合、学校は学級が単位になって動きますね。そこで校長先生というのは、学級のどの辺までコミットしていったらいいのでしょうか。

小島 学校規模によっても相当違いますし、校長先生の教育観によってもずいぶん違いますね。大規模な学校は今とはそうはないのですが、たとえば1,500人前後の規模の学校の例ですと、学級数が非常にたくさんあるわけですから、学年会議がイコール職員会議みたいになり、学年主任が校長のような立場になって運営していかざるをえなくなります。だから、学年主任はここでは「6分の1校長」（小学校の場合）、「3分の1校長」（中学校・高校の場合）ともいわれたりします。そうになると校長先生は、学級の経営にはあまりタッチできなくなります。その点、小規模校では、校長先生が日常的、直接的に学級に関心を持たざるをえないし、またはそのことが、校長としての1つの喜びとしてあるのではないかなと思います。

学校経営と学級経営は本質的に違う

深谷 アメリカでは、校長先生がクラスのドアを開けて気軽に入っていきますね。それだけ校長先生と学級の間につながりが強いと感

じるのですが、日本では、校長先生はめったなことではクラスのドアを開けません。校長先生は、なるべくクラスのことは担任の先生に任せておこうという考えなのですか。

小島 日本の場合は、校長先生が教室に入っていったりすると、それは教師の教育の自由を妨害するものなどといわれた時期がありました。最近はあまりそういううるさいことは言わないでしょうが、しかし一般に、校長先生は遠慮しがちですね。その辺はアメリカ

小島弘道（おじま・ひろみち）氏 プロフィール

筑波大学教授（教育学系）。1943年福島県生まれ。東京教育大学教育学部卒業。同大学院博士課程修了。モスクワ大学で在外研究。専門は学校経営学、教育経営学。日本教育経営学会常任理事・紀要編集委員長。日本教育行政学会理事。主著（編著）＝『学校改革の課題』（国土社）、『日本の若い教師全3巻』（エデル研究所）、『教育経営と教育行政』『若い教師とベテラン教師の間』（ぎょうせい）、『人事運営と学校の経営』『学校改善を支える教育委員会』『研究主任の職務とリーダーシップ』『学年主任の職務とリーダーシップ』（東洋館出版）など。

小島弘道氏



と違うようです。

深谷 基本的にはアメリカでは、学校経営はあるけれども、学級経営はないのではないかと考えていましたが……。

小島 どうも「それはそれなりに…」という辺りに何かペンディングであって、そこが日本とアメリカの教育のシステム、経営システムにおける校長先生と先生方の関係の特殊性だと思えるのです。

深谷 アメリカの場合には、クラスという壁が非常にゆるやかですね。同じクラスでも、授業の多様な編成をしますし、隣のクラスへも自由に行き来します。そうすると、先生は教える人ではあっても、学級経営や学級王国という感じは少ないのではないかという気がするのです。

日本の場合の学級王国という考え方は昔からあるものなんですか。

小島 時期的には明治の終わりから大正にかけてでしょうか。これは教育の理想を実現しているんだという、教育の自己主張なんですね。岩波講座『教育科学』（第11冊、昭和8年）に、学級経営というのは学校経営とは違うのだと書いてあります。

子どもたちをどういうふうに着ていくのか、その先生の思いなり、願いなり、主張なりというものがある。学級経営者は、教育観なり理論というものを持っていなければならない。校長に盲従したり、責任感がなく無定見ではダメだと言っています。だから、学級経営は学校経営という全体的な経営とは区別

して考えなければいけない。これが当時の学級王国という考えでした。そこには子どもたちの教育に責任を持って、自分の夢を追求していくという、非常に力強い先生の姿がありました。大正デモクラシーの影響がありましたが、この時期の学級王国については、私は歴史的にはプラスイメージで捉えています。深谷 戦後では「やまびこ学校」が一種の学級王国的な感じがします。

小島 あの当時（昭和20年代）は、学級がベースになって教育活動が展開されています。「やまびこ学校」の実践は、担任学級の生徒に対して行った生活綴方教育で、学級王国的ではあったのですが、そうした批判は当時なかったと思います。その後、学級づくりが民間教育運動の中で実践されるようになり、「生活綴方的学級づくり」として、「応用」ないしは「適用」されていったのです。これは学級王国的なものを前提としなくては実践として成り立ちがたいものですから、無着成恭の実践は学級王国的な実践となる可能性を持っていたのではないかと考えられます。可能性は有していたと思います。

ますます重要になる学年主任の役割

深谷 ところで学校経営の専門家から見て、複数学級で学年があった場合に、学年で足並みを揃える揃え方が問題だろうと思うのですが、その辺はいかがでしょうか。

小島 私は9月の末に『学年主任の職務とリーダーシップ』という本を出したのですが、その仕事をしながら考えたことは、もう個々の学級だけでは仕事が進まないし問題が解決しないという状況があり、いろんなところの協力を得たり、あるいは学年として結束していかないと対応できないのではないかということでした。

学校経営でいうと、学年経営がきちんとできる学年主任は、校長先生にとっては大変頼りになる存在です。つまり、ミドルリーダーとしての学年主任という役割は、学校経営の

中においてかなり重視されています。

深谷 伊藤和衛先生の学校経営の重層構造ですね。あの場合は校長先生がいて、あとの先生たちはみんな一線という考え方ですか。

小島 管理層が存在します。当時は教頭、主任クラスですね。そして作業層が一般の先生。この3つです。

深谷 現在も学年を大事にすると、そのような三層構造が考えられるのですか。

小島 役割を機能的に考え、その経営のスタイルの問題として考えていけば、そういうような言い方は可能かと思えます。ただ各層の報告を通して、上下の管理関係をつくっていったことが問題だったのです。

深谷 難しいのは学年で足並みを揃えなければいけないんですが、ともすると足並みを揃えすぎてしまうこともあるわけですね。そうすると、学級の個性がなくなっていくような気がするのですが、その辺はどうなんですか。

小島 そのことはいろいろなところから指摘されていますが、それと各学級担任の個性の問題は別な部分があって、意欲的に向かっている先生なら、それはそれとして、矛盾がなくやっていける。そして、矛盾が出てきたときにもその先生なりに解決できるのではないか。むしろ学級経営というものに、自信を失っている先生の方が問題があると思います。

深谷 そうした場合には、どういうところから手を差しのべたらいいのですか。とりあえず、学年主任が助けに来るのですか。

小島 問題にぶつかったときに試行錯誤的にやるとか、学級・学年を超えて、いろいろ助けを求めるとか、当然一番のベースは学年でしょうが、それはケースバイケースだと思います。

深谷 日本の場合は、なんとなく2年間担任を持つ形が多いですね。あの形は、どうお考えですか。

小島 小学校の先生はそんなに異動が激しくはないのですが、2年から3年くらいで持ち上がるようにしている。これは、その学校に何年間いるかということと若干関係して



深谷昌志氏

いるかもしれません。教育的な面でいうと低学年・中学年・高学年、または前期・後期というような発達段階によるものもあるかもしれません。

今、求められている真の教育とは

深谷 学校経営、学級経営を考えたときに、今は日本の校長先生の1校当たりの在職年数は短いですね。

小島 2年が多いですね。

深谷 2年だと、赴任した年は前の人のレールが敷いてありますし、ほとんど学校経営ができないということになりませんか。

小島 そこは一番問題なんだろうけど、しかし、それでも学校が動いているという実態がありますね。それでは、校長先生がいなくてもいいかというところではなくて、やはりいいなくてはいけないし、それなりの役割を果たしている。ただ、学校というのは、教育の部分ではそんなに変わらないという部分があります。つまり、先生方がこれまでの教育のやり方をしていけば、校長先生がさしはきむ必要もない。ここに、かなり安定した日本の教育の1つのスタイルがあるのかもしれない。

深谷 それは感じます。校長が替わっても、学校は前の雰囲気とそう変わらないですね。

小島 慣行に基づいてはいるのですが、その慣行に基づいて、きちんと仕事ができる能力が日本の先生方にある。そういう意味では、日本の先生方は優秀です。

深谷 たとえば、アメリカの学校へ行くと、すごくいい先生もいるけれど、とんでもない先生もいます。日本の場合は、先生方はかなり安定している。日本の教育の継承みたいなものですね。

小島 同質、統一社会を形成してきて意識もそんなに変わらない。国の力によってそうさせられてきた部分があったとしても、教育についての一定の考え方が比較的安定して継続しているからではないでしょうか。ところが今、学校がいろんなことを引き受けてきたことを批判されているのです。しかし、そのことが日本の学校とか教師が、親や地域社会から信頼を受けてきた部分ではなかったかと思うのです。

深谷 なかなか難しいですね。運動会とか、その他たくさんのが、意外と信用されている。

小島 知識の教育だけに限ってしまったら、日本の学校や教師はどうなっているのかと聞きます。それと同時に、学級というのがどうなっていくと思いますか。学級経営なんてなくしてしまえという人もいます。特に、高校ですね。単位制高校などをみて、ホッとする人がいるのです。

深谷 学級がなくなれば、学校には教える人と教わる子どもたちとの、とりあえず、そのときの集団があるだけになりますね。

小島 いずれは中学校・小学校へ下りてくる可能性があります。

深谷 中教審の答申では、21世紀までに完全週5日制にしようという。そうなると、何か削らなければならないわけです。どうしたらいいのですか。

小島 学校行事でしょう。それと学級指導。小学校では学級指導はもちろん、児童会などその他の行事もすべて学級がベースですが、そういう学級の活動そのものもスリム化してしまおうという考え方もあるのです。

深谷 実際、そうなったら塾と同じになってしまいますね。

小島 正におっしゃる通りです。子どもの生

活とは何であるかという、生徒指導とか、生活指導の対象という意味での子どもの生活ではなくて、学級に来て仲間と語り合ったりケンカをしたり、あるいは先生や授業におけるいろいろな関係ですね。そこで子どもたちがいろいろ表現したり、発言したり、ぶつかり合ったり、そういうものが生活だと思うのです。

この生活は教育の対象ではあるけれども、今までは教育の対象にあまりにもしすぎていた部分があって、それがいろいろな問題を生み出して、管理教育とか言われてきたわけです。そうではなく、子どもの生活という部分を、たとえば何時間かを子どもに任せたり、自由にしたりすれば、そこにある一定の規律が生まれてくるかもしれません。つまり、外からつくるのではなく、子どもたちの生活の中でつくりだしていくことが大事なのです。

^{*1}「自由の森学園」とか、^{*2}和歌山にできたフリー・スクール、あるいは^{*3}シュタイナー学校などは、子どもの生活というものが教育の対象ということとはちょっと別に存在しています。子どもたちは生き生きと自らの生活をして、いろいろ考えながら自己形成していく。これは塾にはないと思います。

教育で忘れた部分というのは子どもの生活だったのです。それをどの程度回復するか、どんなふうにしてつくりだすかというのは、これはやはり、それぞれの学校の中でできません。人間の知恵として、専門家の判断の中でやっていかなければいけないと思うのです。

学校を子どもの生活の場に

深谷 今は地域の中に子どもの生活はないですし、きょうだいも少ない。大勢の友だちがいるのは学校しかないわけです。学校に行くことが幸せかどうかは別として、そういうことを昼休みとか、給食時間などに具体的にしておくというわけですか。

小島 普通の授業の中でも、教師の姿勢に



よって可能だと思いますね。

深谷 塾には目的を持って知識を伝達する塾と、子どもたち自身で自分たちの生活を築くという塾がありますが、この2つの方向性が学級の中にあっていいと思うのですが。

小島 私も、そう思います。

深谷 特に、今の子どもを考えると、生活の部分というのは大事になってくる。

小島 先生がおっしゃるように、家に帰っても友だちがいませんからね。学校には友だちがいるんですよ。これは今の社会では貴重かもしれません。

深谷 学年を超えて縦の関係、6年生と何年生かが姉妹のクラスを作るとか、ああいうのは1つの試みになりますか。

小島 そうですね。むしろ、そういうことは積極的にこれからしていかなければと思います。もちろん、あまり大げさに、生活をどうのというのではなくて、自然の子どもたちの元気を学校のいろんな場面で、学級とか、学級を中心とした中でつくっていくことだと思っています。

深谷 確におっしゃる通りです。子どもたちが学校での楽しいときというのは、昼休みと給食の時間と体育の時間、それから放課後

とか、そうした時間が子どもたちの学校の楽しさをつくっているわけです。ともあれ、学校をもうちょっと生活の場みたいな形で生かしていくことが、今後は大事だということでしょうか。

小島 千代田区の学校で行っているのですが、学校というのは従来の学校の姿ではなくて、地域のセンターがあって、プールとか社会人のための学習施設が学校にくっついているような生涯学習総合センターになっている。そういう意味では、生涯学習の1つの空間として、学校もそこに入っています。日本のこれからの方向では、そのような学校建築が増えてくると思います。

深谷 昔、我々はコミュニティスクール（地域社会学校）という考え方を大学で習いましたが、あれとは違うのですか。

小島 相当に似ている部分があると思います。しかし、当時のコミュニティセンターの構想は、教育の考え方の面で教育を社会や生活の課題に結びつけ、それに適応し、またそこでの課題を解決することを教育に期待したものですから、「地域社会学校」というネーミングの上では似ているのですが、本質の部分で異なっているといった方がいいかもしれません

ん。

学校経営には親の参加を

深谷 今どうするこうするというよりも、学校をいろんな形で開放して、その後システムがつくられてくればいいわけですね。

小島 今までは古くさい学校のイメージがありましたけれども、新しい学校もつくりはじめました。

深谷 そうするとご専門の学校経営というの、ずいぶんと発想が変わってきますね。

小島 従来は親というのは、経営や教育の当事者ではなかったんです。PTAはあるけれども、学校は親たちに、私たちは専門的に責任を持ってやっているのだから入ってきては困るというような対応の仕方をしてきたわけです。しかし、親にも養育責任があります。それに伴って発言もする。ですから、今のいろんな教育の問題を解決するためにも、責任という観点からも、親を経営の1つの枠組みから外してやっていく方向はもう限界だろうと思います。むしろ、これからの学校は、親がなんらかの形で学校の運営にかかわるような仕組みを考えていく必要がある。そのことによって学校がやりたいこともやれるような裁量とか権限が増えてくるようになると思います。これまでのように専門的な判断とか、行政の意思を実現していればいいのだということではなくて、親の願いとか要求、これはきちんと実現していかなければならない。

ドイツ、イギリス、オランダ、イタリア、フランスなどでは、学校運営の最高意思決定機関は学校関係者と父母とが半々ですから、そこで全てのことが決定されていくわけです。親は経営の真ん中に入っている。ドイツの例ですと、親の教育意思というものを実現するのは校長の役割とまでいわれています。日本でも、いじめとか、さまざまな教育をめぐる問題が山積しています。ですから問題を解決していくには、学校だけで考えているのではなくて、問題をオープンにしていきながら

やっていった方が、あとあと、いい結果が出てくると思います。

深谷 韓国でも今年から教育改革がはじまって、先生が今おっしゃったような父母参加型の委員会をやるのです。現在は、親たちが学校に参加していない国の方が少数でしょう。この前行ったニュージーランドでは、親の代表の方が、むしろ過半数になるような仕組みがつくられていました。

小島 世の中の動きというものは、そういうようになってきた。ただ、それが制度としてできるかどうかです。学校の姿勢として、また各先生の姿勢として、強い決意で臨まないと、ますます世界の趨勢から遅れていってしまうと思います。

深谷 どうもありがとうございました。

〔対談を終えて〕

小島教授との話を通して、学校という組織の持つ難しさがわかったような気がした。そして、学級経営と学校経営との関係をもう少し掘り下げて考えてみたいと思った。

(1) 自由の森学園=埼玉県飯能市に遠藤豊が中心となり、「点数・序列のない学校」を目指して1985年に設立された。特色として、授業参加が生徒の自主性に任されていることや、評価表が点数式ではなく、自己評価と教師のコメントによって構成されていることなどがある。

(2) フリー・スクール=子どもの自由意志・自主性を尊重し、生活経験に基づくカリキュラムを重視するところに特色がある。ニール(A.S.Neill, 1883~1973)の創立したイギリスのサマーヒル学園はその1つの原型といわれる。和歌山県の「学校法人きのくに子どもの村学園」は、ニールの影響を受けた堀真一郎らが中心となり、1992年に設立された学校である。

(3) シュタイナー学校=シュタイナー学校とはルドルフ・シュタイナー(Rudolf Steiner, 1861~1925)の教育理念に基づいて作られた学校を総称する名称で、ドイツ、アメリカを中心に、すでに数百校を数える学校が設立されている。学校の特色として、担任の8年間持ち上がり制や、毎朝2時間ずつ、3~4週間連続して行うエポック授業などがある。

文献

紹介

『学校主任職の専門性 学年主任の職務とリーダーシップ』

小島弘道編著『学校主任職の専門性 学年主任の職務とリーダーシップ』（東洋館出版社）から「第11章 学年主任のリーダーシップ 3. 学年主任のリーダーシップ・スタイルを性格づけるもの、4. リーダーシップとは、5. 学年文化を創造する」（P. 195～200）を抜粋しました。

学年主任のリーダーシップ・スタイルを性格づけるもの

リーダーシップは、資質や能力など、リーダーの個人的特性によって規定はされるが、それは絶対的なものではない。それがまったく意味がないとか、重要でないというのではない。リーダーシップを特徴づけ、性格づけるものは、それ以外にも存在し、これらの方がむしろ大きな位置を占めるのではないかとする考えが広く受け入れられている。これは実践的にも、理論的にも次第に確かめられてきている。

学年主任で言えば、そのリーダーシップは学年経営の仕事およびその専門性、学年構成員の成熟度、学年・学校文化、そして学校の経営スタイルなどによって左右、ないしは性格づけられる。

まず学年経営は一方では学校の教育と経営を学年を場として実現するという性質から言えば、これらの目指すべきものをしっかりと理解し、成員にその意義と価値を伝え、動機づけるという働きかけが重要になる。他方、学年の教育と経営においてどうしても解決しなければならない問題や課題はあるのだから、それを中心にした学年経営を押し進めるとするならば、学校レベルのものとは相対的に区別され、学年固有の役割を自覚した経営が必要になる。この場合、学年主任には学年の課題の発見、その解決の見通しと方法、そのた

めの成員の協働関係づくりがリーダーシップの内容となる。この場合は、成員の経験・実践に基づく活発な交流、議論を通して学年の経営方針を形成し、その実現を図ることがリーダーシップの核心となろう。学年主任は、ここでは何よりも成員の意欲と自覚を促し、問題の発見、解決に努めることが重要になる。学年主任のリーダーシップは個人的特性や持っている資質・能力だけでなく、学年経営の性質によっても性格づけられるのである。

また成員の成熟度、つまり成員の仕事の専門性とそれに伴う裁量、及びそれを遂行する成員の成熟度は、学年主任のリーダーシップを大きく規定するものである。一般に専門性が高い職務においては、当然にそれを担当する人に任せる部分（裁量）は大きくなる。それに対するリーダー行動は、職務の中身そのものに対するよりは、条件整備、つまり職務環境を整えたり、話し合いを通して成員の意欲を高めるなどに向けられる。これに対して実践的指導力をこれから形成しようとする新任教師など、若い教師に対しては、突っ込んだ指導と助言をする必要な場面が少なくない。成員の主体性、自主性は尊重しなければならないが、仕事の内容において積極的に対応することが必要になる。

このように、職務の専門性や成員の成熟度によってリーダーシップの内容に違いが生まれる。学校は専門職組織と言われ、各教師は教育指導の専門家である。その成熟度は教職経験などにより違いがあるから、リーダー

シップ・スタイルもこれに影響される。各教師の専門性は個性的な指導を通して形成される。したがってそれは、自分なりの指導スタイル、教師スタイルを追究する過程で徐々に形成され、個性的なものとなっていく。この過程は、実践知が創造・蓄積される過程であり、また理論知が検証され、その修正もしくは組み替えが行われる過程である。その意味で教師の専門性は個性的な部分を相当に有しており、これが一つの特徴をなし、学年主任のリーダーシップ・スタイルを形成している。

リーダーシップとは

ところでリーダーシップのスタイルは、組織（集団）の目的、組織の規模、組織の段階（全体か、サブか）、組織の質（営利体か非営利体かなど）、組織が直面している問題や課題、組織の独立の程度、成員の裁量、成員の成熟度などによって性格づけられる。企業と学校、校長と学年主任のそれぞれのリーダーシップは自ずと異なる。違いはありながらも、リーダーシップは、「特定状況下で、組織、部門、または集団のリーダーが、組織目標、部門目標、または集団目標の達成のために、フォロアーに対して及ぼす影響力」（『経営学時点』有斐閣「リーダーシップ」の項、1981）のように、影響力であると言われてきた。影響とは、成員（集団）に対して働きかけて、変化や反応を引き起こすことである。無言感化のように、特に働きかけることはしないで成員に何らかの影響を与える場合もある。しかし一般には、直接、または人を介して成員に働きかけて一定の変化を起こさせる力が影響力としてのリーダーシップである。つまり、リーダーたる者が、成員に働きかけて、成員が「なるほど」「わかった」というように、納得や同意を作って目的達成に成員の心や関心を向けさせ、成員の自発性を介して貢献意欲を起こさせ、成員に一定の行動を起こさせる力である。この点、ヘッドシップと言われるものとは異なる。

リーダーシップは、マネジメントとともに経営の中枢をなす機能である。

リーダーシップの機能は、ビジョン、戦略によって組織が進むべき方向を設定することであり、それを成員に説明し、理解を得て、その実現のため個人と組織の中に協働の意欲と関係をつくることである。また経営の過程で成員が進むべき方向を見失い、活動の軌道を修正しなければならない状況が生じた時に、繰り返し、ビジョンや戦略を説明・説得し、動機づけを行なう必要がある。必要ならば方向そのものの修正を考えなければならないこともある。そしてリーダーシップは、個人と組織の中に一定の変化を生む働きだといえる。これに対してマネジメント機能は、設定した方向に基づいて計画を作ることであり、その実現のために人材を充てがい、その仕事を観察し、調整することである。そして計画が予定した成果をきちんと上げているかを点検することである。

リーダーシップ行動とは、マネジメント行動とは区別され、制度的な権威でなく、リーダーが成員を説得して行動に至らしめる力量を権威として、成員の自発的な行動を促す働きかけである。

ここで決定的に重要なことは成員の自発性である。教員にあって自発的に行動すると言う場合、職務を遂行するに当たり、成員の専門的知識の探究とこれに基づく専門的判断が不可欠であり、このこと自体が自発性を必要とする。専門性が高いと言われる職業は、一般に自発性を前提としている。それにふさわしい裁量と自由もまた、そこでは認められる。つまり、自発性は専門職組織にあって、職務を遂行するに当たって不可欠な条件であって、それなくしては職務遂行の効果は期待できない。

リーダーシップは何かをやろうとして取り組む自覚的な行動である。それは事態への挑戦であり、新たなものの創造である。そして個人と組織の中に、ある変化を生む働きである。時には“破壊”を伴う。ルーティン・

ワークではない。マネジメントとも区別される。学校は教育を創造し、子どもに変化を生む場である。創造とは生徒の姿を見て、彼らをどんな生徒に育てるかについてビジョンと戦略をつくることである。そしてこれに基づく教育を実現することである。

リーダーシップは、フォロアーとの間で影響関係が生まれることで成立する。フォロアーが、リーダーの指摘や指示を受け、なるほどそうすることが必要かとか、またそうすることが重要だと理解して、行動することにより、はじめてリーダーシップが成立する。その場合、自発的に、さらには自覚的に貢献しようとする意欲に支えられた時に、リーダーシップが生まれる条件が整う。フォロアーの存在、フォロアーの反応があり、フォロアーが心を動かされ、一定の行動に出ることがリーダーシップにとって重要になる。学年経営における学年主任と学年教師は、直接には学年主任と教師との関係としてリーダーシップが成り立っているが、同時に、学年の目標、規模、学年経営の制度、学校の組織構造、学校の経営制度などの客観的な条件によって、リーダーシップは影響を受けている。行政、親や地域との関係という条件もある。学校経営においては特に行政との関係がリーダーシップの性格を強く規定する。今後は親の存在を規定要因として重視しなければならないだろう。

学年文化を創造する

学年主任は、学年の教育活動を中心に関係する活動を計画し、実施することに責任を負う。それは、学年活動について計画、連絡・調整、指導・助言をすることとして制度的に表現されている。連絡・調整のように学校の全体活動との関連で重視される活動もある。

これらは学年主任の日常的に行なう活動であり、言わばルーティン・ワークである。これはこれとして必要なことであり、かつ重要なことである。こうした活動を行なう際に、

おそらく何らかの方向性や方針があるはずである。つまり当該学年をどんなものにしていったらよいか、さらに学年集団のエネルギーと力量をいかに高めたらよいかなどについて、学年主任の考えや方針があるはずである。またあってほしい。学年主任の職務とされていることを、学年集団の発展に向けて展開させるためには、学年づくりのためのポリシーと戦略が求められる。時に学年活動が停滞することがある。学年主任は、その原因を突き止め、必要な処方箋を書き、問題解決に当たることで、学年活動を活性化しなければならない。今の学年の状態を維持するだけでなく、さらなる発展を図る、このための多様な仕掛が必要なのだと思う。

学年集団は、教師にとって準拠集団であり、強い帰属意識を感じさせるものを持っている。しかし何もしないで放っておくと、教師の心を引き付ける求心力は持てなくなる。求心力のある学年集団をいかにつくるかは学年主任のリーダーシップの重要な機能だろう。そのために必要なことは、これまで述べてきたように、成員にとって刺激的で、協働意欲を促すような学年の方針と活動を創造することであり、それに基づく運営である。そのためには、常に学年が情報の発信源となるような情報を創造することである。

こうした学年主任の行動が成員の反応を生み、受け入れられたり、そうでなかったりしながら、次第に学年として共有する思考と行動の様式、つまり学年文化が形成されていく。それは、各教師と学年の活動を方向づけるとともに、問題解決や意思決定に当たり、その枠組みに影響を与えるものである。それはまた、成員の中に学年集団と学年活動へのアイデンティティを生み、求心力をつくる。こうした学年文化の創造にかかわり、また学年文化を生かした学年づくりは、リーダーシップのもう一つの機能である。

