

教師の対外的経営力量に関する研究

—四国4県の小・中学校長の意識調査を通して—

芝山明義*, 岩永定*
小野瀬雅人**, 岩城孝次***

(キーワード: 教師の力量形成, 対外的経営力量, 形成機会)

1. 問題の所在

現在の学校及び学校教育に関わる諸課題とそれらへの対応において、改めて「学校」という場や学校の「教育活動」を実践する主体に関する従来のイメージをその根本から捉え直すことが必要とされている。そこには、従来の学校教育が抱えてきた課題の多くが、これまでの「閉じられた学校経営」から派生して生じてきたと捉えられる、との認識がある。教育政策においても近年、その対策として「学校・家庭・地域社会の連携」が強く主張されてきている(第15期中央教育審議会第一次答申 1996, 教育課程審議会答申 1998, 第16期中央教育審議会第一次答申 1998など)。こうした政策動向と教育改革の進展からみても、現在の学校が児童・生徒の保護者や地域住民と相対する場面や相対しなければならない状況は確実に増大しており、今後もその傾向は続くことが予想される。そのとき、学校と家庭・地域の連携が有効に機能するためには「開かれた学校」づくりを担う主体の準備性が必須条件となる。そこで、本研究は従来の教師の経営力量研究において十分に検討されてこなかったと考えられる教師の「対外的経営力量」を主題として、その特性と形成機会について考察しようとするものである。

2. 教師の力量研究の動向と「対外的経営力量」研究の意義

教師の力量一般とその形成に関する研究として、まず教師の職業的社会化に関する教育社会学的研究があげられる。ここでは、教員養成段階における教師への予期的社会化過程の研究、現職教師に関しては初任期教師と中堅教師の職業的社会化の課題の比較研究など、教職活動の継時的変化に対応した力量の分別と各特徴の解明が志向されてきた(田中 1974, 田中・蓮尾 1986など)。

総じて、教師の職業的社会化研究においては教師文化への社会化という基本的枠組が想定されていることが多く、したがってその中心的課題は、他の職業と区別される教職の特質の解明に向けられる。現在では、教職一般に共通する教師文化研究から、より実践的志向を強めつつ、個別の学校組織文化との関連が検討されている(今津 1996)。

次に、教師のライフコース研究では、教職活動の継時的変化が歴史的・時代的狀況との関連で記述されてきている。教師の力量については教師生活全体を通して形成・獲得されるものとして、その契機や機会について現職教育の必要性などが指摘されている(稲垣・寺崎・松平編 1988)。ライフコース研究のこの観点は、教師教育の連続性に関する研究(現代教職研究会編 1989)へと継続され、初任者研修の理論的根拠を示したが、教員研修と力量との対応に関してはなお十分に検討されてきたとはいえない。現在、教師の経験の個別性とその「説明の作法」に注目した「教師の成長」研究において、ライフコース研究の手続きの可能性を追究する方向も示されている(安藤 2000)。

また、教師=専門職論の分野では、専門職としての教職の特性の理念的検討及び制度論的・実証的な検証がめざされてきた(市川編 1986)が、専門的力量についての分析的な考察はおこなわれていない。さらに、現在では、職業的特性としての教師文化(教員文化)が教師の専門的力量にはマイナスに作用する点が検討されている(名越 1993)。

教師の力量に関する構造的分析としては、岸本幸次郎他が教師に必要とされる力量の領域を概念的に想定し、それらを教師の自己診断評定という実証的手続きによって検証しつつ、その特性、形成・養成のための条件等を分析している(岸本・久高編 1986)。岸本らは、教師の力量をめぐる因子分析的考察(自己診断的調査項目の設定)にあたって、教師の力量について(教授的力量)

*鳴門教育大学学校改善講座

**鳴門教育大学授業開発講座

***帝京大学文学部

〈訓育的力量〉〈経営的力量〉の3領域を設定し、さらに5～6カテゴリーを下位領域として設定している。そのうち経営的力量に関しては6カテゴリーが設定されており、その「⑥学校外の諸機関や団体と接触交流する能力」が、本研究で検討しようとする対外的経営力量に相当すると考えられる。なお、経営力量研究では、岸本らの実証的研究をふまえて、岡東が「①経営的力量の形成は、若手教師層にその力量が不足していること、②学校における種々の局面で経営機能が発現し、すべての教師に必要とされる力量であること、③従来一般に考えられてきたよりも早い時期に研修希望があること、④経営的力量の核心的なものは容易に形成されないこと、⑤学校組織のサブ・システムの経営に中堅教師の経営的力量が期待されること、等々の理由から、教職生涯を通じての適時性のある現職教育を要請していると考えられる」（岸本・久高編 1986：236）とし、カツの研究を援用して、経営力量として必要とされる3つのスキル（「テクニカル・スキル」「ヒューマン・スキル」「コンセプチュアル・スキル」）の連続的変化や適時性に応じた研修の必要性を論じている。

別に、若手教師層の力量研究においても経営力量の必要性の指摘がなされてきた（天笠 1987など）。ただし、これらの研究では教師と対児童・生徒の学級経営の側面、対教師の対人関係や組織人としての成長、また保護者に対しても教授活動との関連が中心で、個別の教育活動における経営力量と学校経営研究等における各種主任層や管理職における経営力量とは個別に検討されるにとどまり、必ずしも両者の関連が統合的に論じられてきたわけではない。

以上、教師の力量形成について、従来の経営力量研究を中心に概観したが、そこに共通しているのは教職に恒久的・普遍的に求められる力量の検討に主眼がおかれていることである。したがって、教職を取り巻く教育環境の変動等に対応した経営力量の質的・量的変容の可能性までを想定した、経営力量把握の再構造化の契機をその中に見出すことは困難である。先の岸本らの研究においても、「対外的経営力量」に相当するものは、経営的力量を構成する下位カテゴリーの一つに位置づけられているものの、その比重等に関する検討はみられない。

3. 本研究の視点と課題—学校と家庭・地域の連携を担う主体の準備性—

「1. 問題の所在」において記したように、今日の教育改革は「学校の自律性」と「経営責任」を求めるとともに、教育課程における「総合的な学習の時間」の新設にみられるように、学校の教育実践においても保護者や地域住民との関わりを重視する方向に動いており、従来の

「閉鎖的な学校経営」では対処できない状況が生じている。

このような状況の変化に対し、学校と家庭・地域の連携を担う主体の準備性、すなわち教職員に求められる経営力量に関する理論的・実証的研究は、その量的不足とともに、次のような質的問題をも内包していると考えられる。それは、教師の経営力量の必要性や形成過程について語られる際の「継時性」の問題である。経営力量を「継時性」において捉えることによって、経営力量は主として各種主任や管理職の課題であり、新任期教員の課題として意識されることは稀であり、また力量形成の契機も、養成や研修において組織的・計画的に展開されるものとは認識されず、むしろ学校現場における実践経験の中で自然と身につけていくべきものと観念されてきたのではないか。そのような観念の広がりや、教師に求められる経営力量とりわけ対外的経営力量に関する研究の遅滞を招いてきたものと思われる。

学校と家庭・地域の連携が不可欠の要素として強調される今日、新任期教員—中堅教員—主任—管理職という職位の進行と対応した「継時性」を前提とした経営力量の「役割分担論」は再考を要する時期に来ているのではないか。それぞれの教師層にとって必要な（対外的）経営力量とは何か、その力量形成をいかに組織的・計画的に図るのかを解明し、実体化していかなければ、学校と家庭・地域の連携も内実を伴ったものとはなり得ないと思われる。

以上の検討をふまえて、本研究は、変動する教育環境の中で教師に求められる力量としての「対外的経営力量」に関して、主としてその必要段階と形成機会についての認識を、その最初の手掛かりとして小・中学校長の意識調査を通して考察する。その際、本研究では、教師の対外的経営力量を「子どもの発達・教育のために学校、家庭、地域のパートナーシップを創造する力」と暫定的に定義する。そして、①学校教育実践の中で教師が直面する対外関係者との接触場面を想定した対外的経営力量の測定項目を仮説的に設定し、その力量が必要とされる段階を問うことにより、対外的経営力量の認知を探ること、②このような対外的経営力量の組織的・計画的形成の可能性を、重視すべき形成機会を尋ねることによって探ること、の2点を通して、上に記した「継時性」の問題を検討しようとするものである。

4. 研究方法

上記の研究課題に接近するために、本研究では小・中学校長に対する質問紙法を採用することとした。その理由として、①学校教育に関連する経営場面に関して、学校経営の中で実際の対外関係においては校長及び教頭と

いう管理職が主にその役割を果たしてきたと考えられること、②今時の教育改革の中で学校の自律性を発揮し、開かれた学校づくりをおこなうために校長の権限強化が志向されていること、により、学校と家庭・地域の連携の現状と施策の方向性に対する校長の意見をまず把握しておくことが今後の可能性を探る上で不可欠と考えられるからである。

本研究の調査対象は四国4県の児童・生徒数20名以上の全小・中学校(1,414校)の校長である。調査期間は2000年2月25日～3月31日、郵送による学校留置法を採用した。調査票の回収数及び回収率は表1のとおりである。なお、データの分析にはSPSS 10.0J for Windowsを用いた。

表1 調査票の校種別・県別回収数 (%)

	小学校	中学校	合計
愛媛県	208(38.0)	89(35.7)	297(37.3)
香川県	90(16.4)	39(15.7)	129(16.2)
徳島県	134(24.4)	51(20.5)	185(23.2)
高知県	116(21.2)	70(28.1)	186(23.3)
合計	548(100)	249(100)	797(100)

校種・県名の未記入が27あり、データ総数は824、回収率は58.3%である。

5. 結果の概要

1) 対外的経営力量の必要段階

本研究では、対外的経営力量が要求される、個々の教師が直面する場面を「学校組織レベル」「教師個人レベル」の2つに大別し、その各々について「教育目標設定」「教科指導」「特別活動等」「児童・生徒指導」「情報交換・伝達」「教育条件整備」「学校評価」の7つの〈経営場面〉、そこで〈対処すべき相手〉、その際に〈必要とされる力量〉のセットを想定して、計14領域のマトリクスを設定した。ただし、領域内容を再検討した結果、「情報交換・伝達」に関しては使用される媒体の種類に応じてさらに細分化し、また「教師個人レベル」の「教育条件整備」領域に関しては現実的な経営場面を想定できないことから割愛して領域を再構成し、これらに対応させて計17の調査項目を仮説的に設定した。

以下に検討する教師の対外的経営力量の必要性認識と教師の経験年数や職位との関連については、これら17項目の「対外的経営力量」の各項目の必要段階を「新任教員から必要」「三年程度の経験者には必要」「各種主任には必要」「管理職には必要」の4段階に設定し、この順に1～4点を配して回答を求めた。

① 必要段階の学校種別比較

先に設定した対外的経営力量17項目の各項目ごとに、校種別に必要段階の回答の平均値を算出し、その数値が

小さい順、すなわち教職活動においてより早期の段階から必要とみなされている項目から順に並べ替えたものが表2である。ただし、t検定の結果、学校種により有意差のある項目が認められたので、項目の再配列は小学校の結果にしたがい、その右に対応する中学校の数値を示して、項目ごとに学校種間の検定結果を示した。

表2より、学校種間に有意差のあった5項目のうち、13を除く4項目は小学校においてより早期から必要とみなされていることがわかる。これらの4項目はいずれも学級における教師の個別活動に関する項目であり、中学校と対比される小学校教師の教育活動の特徴を反映していると考えられる。一方、13と有意傾向のみられた17の2項目は中学校でより早期から必要とみなされている項目であり、保護者とともに地域住民への積極的な働きかけを示している点で共通している。全体として回答の数値は、平均値でみると大きくても3をこえておらず、学校組織レベルの項目でも「管理職には必要」とする水準に相当する回答は多くない。すなわち、学校長においては、学校全体に関する事柄に関しても保護者や地域住民との接触・対応場面は管理職に限定されないと意識されていると解釈することができる。

表2 対外的経営力量の必要段階

対外的経営力量の質問項目	平均値(SD)		危険率
	小学校	中学校	
12)学級通信や連絡帳などを工夫する力	1.16 (0.38)	1.17 (0.38)	n.s.
11)地域住民と気軽に会話できる力	1.40 (0.72)	1.36 (0.66)	n.s.
3)参観授業を企画・運営する力	1.48 (0.75)	1.78 (0.80)	**
9)保護者の悩みを察する力	1.56 (0.67)	1.55 (0.64)	n.s.
2)学級経営方針を保護者に説明する力	1.62 (1.02)	1.87 (1.06)	**
7)学級懇談会に保護者を組織する力	1.64 (0.71)	1.85 (0.74)	**
1)学校教育目標・教育課程を保護者に説明する力	1.97 (0.98)	2.04 (0.95)	n.s.
4)地域人材・地域教材の活用を企画する力	2.07 (0.77)	2.29 (0.71)	**
8)保護者や住民から寄せられた苦情に対処する力	2.11 (1.03)	2.17 (0.90)	n.s.
13)保護者や住民の要望や悩みを聞き出す力	2.16 (0.91)	1.98 (0.83)	*
6)生徒指導や学校事故などに関する法的知識	2.21 (1.07)	2.08 (1.05)	n.s.
10)対立する保護者の意見を調整する力	2.29 (0.91)	2.36 (0.85)	n.s.
15)情報公開や学校選択などの社会動向に関する教養	2.32 (1.02)	2.20 (0.95)	n.s.
16)学校教育の成果を保護者・住民に説明する力	2.57 (0.95)	2.49 (0.90)	n.s.
14)PTA活動(各専門部)における指導力	2.71 (0.73)	2.66 (0.67)	n.s.
5)各種団体・PTAなどの対外関係者と交渉する力	2.74 (0.84)	2.76 (0.76)	n.s.
17)保護者・住民をボランティアとして組織する力	2.94 (0.87)	2.78 (0.84)	+

**: $p < .01$ *: $p < .05$ +: $p < .10$

表3 対外的経営力量の必要段階の県別・校種別平均値 (SD)

[上: 小学校/下: 中学校]

対外的経営力量の想定項目	愛媛県	香川県	徳島県	高知県	危険率
12)学級通信や連絡帳などを工夫する力	1.11(0.32) 1.12(0.33)	1.20(0.43) 1.18(0.39)	1.22(0.45) 1.22(0.47)	1.14(0.35) 1.17(0.38)	n.s. n.s.
11)地域住民と気軽に会話できる力	1.29(0.60) 1.33(0.67)	1.55(0.81) 1.47(0.73)	1.57(0.84) 1.45(0.68)	1.29(0.62) 1.27(0.59)	** n.s.
3)参観授業を企画・運営する力	1.46(0.73) 1.73(0.81)	1.42(0.64) 1.79(0.80)	1.58(0.81) 1.92(0.81)	1.47(0.78) 1.75(0.79)	n.s. n.s.
9)保護者の悩みを察する力	1.57(0.68) 1.53(0.57)	1.69(0.65) 1.49(0.64)	1.61(0.74) 1.69(0.74)	1.39(0.56) 1.51(0.66)	* n.s.
2)学級経営方針を保護者に説明する力	1.55(0.97) 1.90(1.04)	1.64(1.07) 1.77(1.06)	1.67(1.04) 1.94(1.13)	1.65(1.03) 1.85(1.05)	n.s. n.s.
7)学級懇談会に保護者を組織する力	1.63(0.67) 1.77(0.68)	1.69(0.75) 1.82(0.79)	1.73(0.80) 2.20(0.79)	1.50(0.61) 1.72(0.70)	+ **
1)学校教育目標・教育課程を保護者に説明する力	1.86(0.91) 1.94(0.86)	2.10(1.03) 2.41(1.07)	2.05(1.04) 1.92(0.87)	1.99(0.98) 2.03(1.01)	n.s. +
4)地域人材・地域教材の活用を企画する力	2.05(0.76) 2.31(0.61)	2.03(0.78) 2.44(0.68)	2.17(0.80) 2.35(0.86)	2.00(0.75) 2.13(0.77)	n.s. n.s.
8)保護者や住民から寄せられた苦情に対処する力	2.12(1.04) 2.24(0.89)	2.19(1.03) 2.23(0.78)	2.19(1.09) 2.18(0.91)	1.93(0.93) 2.03(0.97)	n.s. n.s.
13)保護者や住民の要望や悩みを聞き出す力	2.11(0.87) 1.98(0.74)	2.42(0.86) 2.26(0.88)	2.23(0.95) 1.98(0.80)	1.95(0.93) 1.83(0.90)	** +
6)生徒指導や学校事故などに関する法的知識	2.17(1.06) 1.96(1.03)	2.22(0.97) 2.26(0.99)	2.06(1.06) 2.06(1.02)	2.43(1.13) 2.16(1.12)	* n.s.
10)対立する保護者の意見を調整する力	2.30(0.93) 2.35(0.76)	2.31(0.90) 2.46(0.82)	2.43(0.90) 2.31(0.89)	2.11(0.87) 2.35(0.94)	+ n.s.
15)情報公開や学校選択などの社会動向に関する教養	2.33(0.99) 2.25(0.90)	2.31(0.98) 2.24(1.08)	2.37(1.08) 2.33(0.94)	2.25(1.06) 2.01(0.92)	n.s. n.s.
16)学校教育の成果を保護者・住民に説明する力	2.62(0.92) 2.56(0.83)	2.62(0.95) 2.54(0.97)	2.61(1.00) 2.71(0.91)	2.40(0.97) 2.23(0.90)	n.s. n.s.
14)PTA活動(各専門部)における指導力	2.73(0.70) 2.61(0.65)	2.66(0.72) 2.74(0.59)	2.73(0.74) 2.73(0.64)	2.71(0.78) 2.64(0.77)	n.s. n.s.
5)各種団体・PTAなどの対外関係者と交渉する力	2.69(0.83) 2.75(0.71)	2.76(0.82) 2.90(0.64)	2.83(0.81) 2.84(0.62)	2.72(0.93) 2.63(0.95)	n.s. n.s.
17)保護者・住民をボランティアとして組織する力	2.94(0.82) 2.77(0.77)	3.11(0.78) 3.00(0.79)	2.89(0.91) 2.94(0.77)	2.69(0.94) 2.54(0.95)	** *

**: $p < .01$ *: $p < .05$ +: $p < .10$

② 必要段階の県別比較

同じ必要段階に関する回答の平均値を、さらに回答者の在籍する学校の所在地の県別によって示したのが表3である(表中、必要段階に関する項目の配列は表2に合わせた。以下の表においても同様)。

小学校では、県別の回答に有意差が認められたのは、11, 9, 13, 6, 17の5項目であり、また7, 10の2項目では有意傾向がみられた。中学校では7, 17の2項目で有意差が認められ、1, 13の2項目で有意傾向がみられた。

これらのうち、小学校の11, 9, 7, 13, 10, 17の6項目、中学校の7, 13, 17の3項目では、いずれも高知県の平均値が最も小さく、これらの力量は他県の同じ学校種と比べてより早期の段階から必要であると意識されている。ここで、愛媛県の結果が高知県と同値である小学校の「11)地域住民と気軽に会話できる力」を別にして、小・中学校に共通して県別に有意差のみられる「7)学級懇談会に保護者を組織する力」「13)保護者や住民

の要望や悩みを聞き出す力」「17)保護者・住民をボランティアとして組織する力」の3項目と小学校でのみ有意差のみられる「9)保護者の悩みを察する力」「10)対立する保護者の意見を調整する力」の2項目は、いずれも教師から保護者・地域住民への積極的な働きかけに関する項目であり、この結果には1996年から高知県で全県的に取り組まはじめた「土佐の教育改革」の影響が推測されるが、中学校では小学校と比較して必ずしも大きな違いとはなっていないことにも留意する必要がある。

以上のように、学校種別と県別によって項目間の重視度に違いが認められるとともに、必要段階の項目順にも若干の差異がみられるものの、設定した項目全体を通してみると、対外的経営力量の必要段階として共通した回答の傾向もまた認めることができる。すなわち、比較的早期から必要とされているのは「学級での教師の個別の活動」や「日常的な人的交流」に関する項目であり、他方、「組織としての学校の対外活動」に関する項目につい

ては中堅の時期以降の段階の力量とみる回答がなされていることである。この結果は、教師の教育活動の場としての学級と学校とでは各々で必要とされる力量に違いがあるとみなされていると解釈することにより理解できるものである。ただし、実際の教育活動においては、学校全体に関わる教育活動も個別の学年や学級における教育活動に関連をもつとともに、「総合的な学習の時間」のように、従来の個別の教育活動の枠をこえる教育活動においては、両者を力量という視点から截然と区別することは困難であると考えられるので、発揮されるべき力量がいかなる活動の場を介しているのかについての判断がなされたとみるべきだろう。

③ 必要段階のグループ別による検討

さらに、対外的経営力量の必要段階について量的に検討するために、必要段階17項目の回答を以下の手続きにより各回答者ごとに合計した得点の高低から4グループに区分した。まず、得点は回答の「新任教員から必要」を1点、「三年程度の経験者には必要」を2点、「各種主任には必要」を3点、「管理職には必要」を4点として各回答者ごとに17項目の得点を集計した。その結果、合計は17～68点に分布することが期待されるが、実測値は17～62点に分布したので、それを度数により近似的に4等分し、17～29点の183人(23.7%)、30～35点の215人(27.8%)、36～40点の175人(22.6%)、41～62点の200人(25.9%)の4グループに区分した。合計得点の低いグループは、対外的経営力量を全体として教職の比較的早期から重視するグループとみなせるので便宜的に「早期重視1」グループとし、逆に高いグループは中堅期以降において重視するグループとみなすことができるので、以後合計得点が上がるにしたがって「早期重視2」「早期重視3」「早期重視4」の各グループとした。

この必要段階の4グループの県別の分布を、学校種別に表4・表5に示した。

各グループの構成比に関しては、小学校では有意差がみられないものの、中学校では県別による有意差がみられ、高知県では「早期重視1」グループが最も多く「早期重視2」グループが最も少ない。これに対して、愛媛県と徳島県では「早期重視2」グループが最も多く、香川県では「早期重視3」グループが最も多く次いで「早期重視4」グループが多い。また、高知県以外の3県ではいずれも「早期重視1」グループの構成比が最も少なくなっている。ここでも高知県に他の3県とは異なった特徴が認められるが、その背景にある要因については今後の検討課題である。

表4 対外的経営力量の必要段階の県別比較(小学校:人数(%))

	愛媛県	香川県	徳島県	高知県	4県全体
早期重視 1	54 (26.7)	14 (16.3)	27 (21.4)	32 (29.6)	127 (24.3)
↓					
2	54 (26.7)	27 (31.4)	36 (28.6)	30 (27.8)	147 (28.2)
↓					
3	42 (20.8)	19 (22.1)	22 (17.5)	27 (25.0)	110 (21.1)
↓					
早期重視 4	52 (25.8)	26 (30.2)	41 (32.5)	19 (17.6)	138 (26.4)
	202 (100)	86 (100)	126 (100)	108 (100)	522 (100)

($\chi^2 = 12.02, df = 9, n.s.$)

表5 対外的経営力量の必要段階の県別比較(中学校:人数(%))

	愛媛県	香川県	徳島県	高知県	4県全体
早期重視 1	16 (19.5)	5 (13.5)	6 (13.0)	22 (36.0)	49 (21.7)
↓					
2	29 (35.4)	7 (18.9)	16 (34.8)	10 (16.4)	62 (27.4)
↓					
3	20 (24.4)	13 (35.2)	12 (26.1)	14 (23.0)	59 (26.1)
↓					
早期重視 4	17 (20.7)	12 (32.4)	12 (26.1)	15 (24.6)	56 (24.8)
	82 (100)	37 (100)	46 (100)	61 (100)	226 (100)

($\chi^2 = 18.12, df = 9, p < .05$)

2) 対外的経営力量の形成機会

① 対外的経営力量の形成機会

次に、教師の対外的経営力量の形成機会に関して、今回の調査では主として調査手続き上の制約により、対外的経営力量を、それを構成する個別の要素に分けることなく一括したものと扱い、その形成の機会として想定した11項目についての重視度を評定するという方法を探った。

回答は、形成機会として想定された11項目の各々について重視する程度を4件法で評定してもらい、各項目の評定の平均値を学校種別に算出した結果が表6である。形成機会の項目は小学校の回答結果において重視する程度の高い項目から順に配列した(以下、形成機会に関する表の項目は表6に合わせて配列した)。なお、表6の各項目に関してt検定をおこなった結果、すべての項目で学校種間に有意差が認められなかったため、以下の分析は小・中学校を一括しておこなうこととした。

表6より、対外的経営力量の形成機会としては「学校での実践経験」が最も重視され、次いで「管理職への登用の際」「初任者研修」「各種主任の研修」と続いている。一方、重要度が最も低いのは「大学院などの再教育」であり、次いで「他業種での研修」である。

表6 校長が重視する教職員の対外的経営力量の形成機会

対外的経営力量の形成機会の質問項目	平均値(SD)	
	小学校	中学校
10) 学校での実践経験の中で身につけていくべきものである。	3.52 (0.63)	3.50 (0.67)
7) 管理職への登用の際に重視すべきである。	3.51 (0.73)	3.46 (0.78)
3) 初任者研修において重視すべきである。	3.43 (0.69)	3.38 (0.72)
6) 各種主任の研修において重視すべきである。	3.35 (0.70)	3.31 (0.71)
5) 経験年数別の行政研修において重視すべきである。	3.28 (0.74)	3.22 (0.71)
8) 自己研修による部分が多い。	3.28 (0.75)	3.27 (0.79)
2) 教員採用時に、その要素を重視すべきである。	3.28 (0.77)	3.34 (0.78)
4) 校内研修のテーマとして取り組むべきである。	3.18 (0.78)	3.18 (0.71)
1) 大学の養成段階でもっと重視すべきである。	3.14 (0.79)	3.13 (0.85)
9) 他業種(民間企業等)での研修が有効である。	2.90 (0.84)	2.86 (0.86)
11) 大学院などの再教育において重視すべきである。	2.38 (0.87)	2.28 (0.78)

(注) すべての項目において学校種間で有意差なし。

② 形成機会の県別比較

続いて、対外的経営力量の形成機会の重視度を県別にみたものが表7である。上位5位までに順位をつけて表示している。結果は、第1位から第3位までは、その中での変動はあるものの、どの県においても「実践経験」「管理職登用の際」「初任者研修」であることが共通している。一方、県別で有意差が認められたのは2, 4, 9の3項目、有意傾向がみられたのは7, 8, 1の3項目である。徳島県と高知県では「管理職への登用の際」が第1位で愛媛県、香川県よりも重視度が高い。とくに高知県では「教員採用時」「自己研修」が「各種主任の研修」「年数別の行政研修」よりも高い。また、「校内研修のテーマ」は愛媛県と徳島県で高く、香川県と高知県で低い。高知県では「大学の養成段階」が「校内研修のテーマ」よりも高くなっている。「他業種での研修」は愛媛県と徳

島県で高く、香川県と高知県で低い。高知県では他県と比べて「校内研修のテーマ」「他業種での研修」が低く、「自己研修」「教員採用時」「大学の養成段階」が高くなっており、比較的早期からの形成機会が重視されている一方、現職においては通常の教師の教育活動を離れた機会については消極的である。

③ 形成機会の必要段階グループ別比較

さらに、対外的経営力量の形成機会と必要段階との関連を検討するために、先に構成した必要段階の4グループ別に、形成機会に関する回答の平均値を算出した結果を表8に示した。表8は、形成機会に関する各項目の回答に、重視する程度の高い順に4点・3点・2点・1点を与え、グループ別に項目ごとの平均値を算出したものであり、したがって平均値が大きいほどその形成機会を重視していることになる。結果は、グループ間で有意差が認められたのは3, 8, 2, 4, 1, 11の6項目、有意傾向がみられたのは10の1項目である。「早期重視1」グループでは形成機会の重視度の順位は①「3)初任者研修」②「2)教員採用時」③「10)実践経験」であるのに対し、「早期重視4」グループでは形成機会の重視度は①「7)管理職登用の際」②「10)実践経験」③「6)各種主任の研修」であり、対外的経営力量の必要段階として想定されている教職経験年数や職位に対応して、形成機会が分化して捉えられている傾向が明確である。

これらの結果から、対外的経営力量の形成機会に関する学校長の回答の特徴を3点指摘できる。

まず、小・中学校ともに「学校での実践経験」が重視されていることである。教師が教職生活を続けていく中で実際に遭遇する場面や状況に応じて、その時その場で「適時的」に必要とされる対外的経営力量が問われると同時に、そうした経験を通して力量が形成されていくと認識されていることが推測できる。

次に、「学校での実践経験」に次いで「管理職への登用

表7 校長が重視する教職員の対外的経営力量の形成機会(県別の平均値とSD)

対外的経営力量の形成機会の質問項目	愛媛県	香川県	徳島県	高知県	危険率
10) 学校での実践経験の中で身につけていくべき	3.54(0.64)①	3.53(0.68)①	3.51(0.64)②	3.48(0.62)②	n.s.
7) 管理職への登用の際に重視すべき	3.43(0.82)②	3.45(0.74)②	3.58(0.66)①	3.57(0.70)①	+
3) 初任者研修において重視すべき	3.40(0.71)③	3.45(0.70)②	3.37(0.71)③	3.48(0.66)②	n.s.
6) 各種主任の研修において重視すべき	3.33(0.71)④	3.36(0.70)④	3.37(0.70)③	3.32(0.73)	n.s.
5) 経験年数別の行政研修において重視すべき	3.29(0.68)⑤	3.36(0.70)④	3.18(0.74)	3.25(0.80)	n.s.
8) 自己研修による部分が多い	3.27(0.77)	3.22(0.78)	3.20(0.82)	3.39(0.67)⑤	+
2) 教員採用時に、その要素を重視すべき	3.27(0.79)	3.20(0.83)	3.25(0.74)⑤	3.46(0.69)④	*
4) 校内研修のテーマとして取り組むべき	3.27(0.74)	3.08(0.78)	3.23(0.73)	3.07(0.78)	*
1) 大学の養成段階でもっと重視すべき	3.12(0.79)	2.98(0.81)	3.16(0.85)	3.23(0.79)	+
9) 他業種(民間企業等)での研修が有効	2.95(0.86)	2.73(0.82)	2.96(0.79)	2.84(0.88)	*
11) 大学院などの再教育において重視すべき	2.37(0.82)	2.34(0.86)	2.35(0.85)	2.32(0.84)	n.s.

** : $p < .01$ * : $p < .05$ + : $p < .10$

(注) ○付き数字は各県別に形成機会の重視度の上位5位までを示す。

表8 校長が重視する教職員の対外的経営力量の形成機会（必要段階別の平均値とSD）

対外的経営力量の形成機会の質問項目	早期重視1	早期重視2	早期重視3	早期重視4	危険率
10) 学校での実践経験の中で身につけていくべき	3.60(0.60)③	3.46(0.65)③	3.43(0.71)②	3.52(0.63)②	+
7) 管理職への登用の際に重視すべき	3.47(0.80)⑤	3.47(0.74)②	3.48(0.79)①	3.60(0.65)①	n.s.
3) 初任者研修において重視すべき	3.64(0.61)①	3.50(0.65)①	3.34(0.74)③	3.20(0.73)⑤	**
6) 各種主任の研修において重視すべき	3.39(0.72)	3.31(0.74)⑤	3.30(0.71)④	3.34(0.64)③	n.s.
5) 経験年数別の行政研修において重視すべき	3.39(0.75)	3.23(0.76)	3.21(0.72)⑤	3.26(0.68)④	n.s.
8) 自己研修による部分が多い	3.48(0.68)④	3.28(0.74)	3.20(0.77)	3.14(0.79)	**
2) 教員採用時に、その要素を重視すべき	3.62(0.62)②	3.38(0.70)④	3.24(0.80)	2.97(0.79)	**
4) 校内研修のテーマとして取り組むべき	3.42(0.71)	3.24(0.75)	2.99(0.81)	3.10(0.70)	**
1) 大学の養成段階でもっと重視すべき	3.47(0.76)⑤	3.15(0.76)	3.10(0.79)	2.87(0.81)	**
9) 他業種（民間企業等）での研修が有効	2.94(0.90)	2.89(0.81)	2.89(0.81)	2.89(0.83)	n.s.
11) 大学院などの再教育において重視すべき	2.47(0.87)	2.23(0.80)	2.42(0.88)	2.35(0.84)	*

** : $p < .01$ * : $p < .05$ + : $p < .10$

(注) ○付き数字は各グループ別に形成機会の重視度の上位第5位までを示す。

の際「初任者研修」「各種主任の研修」「年数別の行政研修」など、すなわち教師の経験年数の増加や職位の変化に伴う研修機会が、これらも小・中学校でほぼ同様に重視されていることである。また、中学校では「採用時に」重視という項目の順位もやや高いことも合わせて、これらの形成機会に関しては、教職の経験年数に応じた「継時性」の意識が示されていると解釈できそうである。しかしながら、「管理職への登用の際」と「初任者研修」とがいずれも上位にあることなどを合わせて考えれば、必ずしも「継時的」に捉えられているのではなく、各々で想定されている対外的経営力量の内容が異なっているとみるほうがより妥当であろう。このことから、現行の「行政研修」が一元的な「継時性」モデルに準拠していることと、先に示された校長の多元的な「適時性」意識との間にはずれがあることが推測される。

最後に、これも小・中学校に共通した特徴として、形成機会として重視度が最も低いのは「大学院などの再教育」であり、次いで「他業種での研修」が低いことである。全体として学校の外部においておこなわれる個別研修機会の重視度は低くなっている。ただし、同時に「校内研修のテーマ」としての意識的・主体的な取り組みに関しても相対的には消極的であり、形成機会として実践経験が重視されている反面、対外的経営力量の形成は実践の場での計画的・意識的な取り組みの対象とはみなされていない。

以上の結果から、学校長の回答においては、対外的経営力量に関して、それを目的意識的に養成・形成すべきものとして位置づけているとはいえないことが示された。また、教師の経験年数や職位の変化への対応に関しての捉え方としては、経験年数を重ねることによって就くこととなる職位や役職において遭遇する経営場面に応じた対外的経営力量の必要性が想定されていると解釈できる。そのため、形成機会についても必ずしも一元的で継時的な力量の「形成」の機会としてではなく、教育活動上に

おいて遭遇する状況に規定されて必要とされる力量へ「対応」する場面・状況として認識されていると考えられる。これらのことから、校長は、対外的経営力量の形成機会に関する限り、教職の経験年数やこれに関連する職位との対応における「継時性」の観点よりもむしろ「適時性」の観点から捉えているということができよう。

6. 要約と今後の課題

これまで検討してきた結果を要約すれば次のとおりである。

- ① 校長の多くは、対外的経営力量は管理職のみならず、すべての教師に必要と捉えており、それは教師の経験年数や職位に伴って継時的に形成されるものではなく、むしろ各々の教師が遭遇する場面に応じて適時的に獲得されると考えられている。したがって、これまで主として「授業実践」の力量に傾斜して捉えられてきた新任期や若年の教師に関しても、その力量についての見方を検討し直す必要があると考えられる。
- ② 校長の多くは、対外的経営力量の形成機会として「学校の実践経験」を重視している反面、学校外における研修機会や校内での計画的な取り組みについては優先度が低い。このように、校長においては、教師の対外的経営力量は各段階の教師が実際の活動上において遭遇する場面に対処する力として、教職の早期から形成されるべきものと認識されている。そして、その形成機会については「実践経験」を重視する傾向があり、この点では「継時性」として想定した意識にもとづくのではなく、「適時性」と表現し得る認識枠組への準拠がみられる。

以上の結果から、対外的経営力量に関して、実践的にまた研究の上で、以下のような課題を指摘できる。

まず、現在の教育改革動向から考えて、今後個々の教

師の果たす役割は学級や学校内での教育実践だけでなく、これまで以上に保護者や地域住民と接触する機会や学校を代表して保護者に教育方針などを説明する場面が増大することが予想される。そうした場面では、量的だけでなく質的にも保護者や住民にたいしてこれまでとは異なった対応をおこなう必要のある状況があらわれることが考えられる。本研究で検討した対外的経営力量は、このような教育環境の変化によって、その具体的内容も変動する性質をもつことが予想される。その意味では、新任期の教師を含めた教師全体における対外的経営力量の形成は、各教師の個別の経験や役職に就いた後の事後的対処にまかせておけない、ゆるがせにできない課題である。このように考えるならば、教師の対外的経営力量は、学校の教育現場での実践的対処を通して自ずと「身につけていく」ものとする校長の意識そのものを問い直すことが検討されなければならない。

また、教師教育に関わる課題として、まず大学における養成段階においては、現行の教育職員免許法上で、たとえば小学校教諭・第一種免許状取得のための必修最低単位数59単位のうち、「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項」については2単位数にすぎないなど、子ども理解を含めた「教授的力量」が重視される傾向についての検討が必要である。同時に、単に単位数の問題だけではなく、教師が広い社会的視野をもつことの必要性の認識とその修得のために必要な教育内容や教育方法の改善なども検討されなければならない。また、現職教師を対象とした研修においても、教授的力量、児童・生徒理解に関する力量のみならず、対外的経営力量に関する内容を盛り込み、目的意識的な形成を図ることが望ましい。とくに、「行政研修」は対外的経営力量を形成するためにも重要な機会であるが、現行の「行政研修」の構成は教職の生涯発達論に依拠した「継時性」が基調とされていると考えられることから、その内容・方法の見直しが必要であろう。

さらに、研究上の課題としては、教育活動上の各場面・状況において各段階の教師に求められる「適時性」の構造を明らかにするために、対外的経営力量の内容についてのより詳細な分析が必要である。そして、これまで研究の蓄積のみられなかった、教師に求められる対外的経営力量の構成要素（内容）の特徴と教育実践場面との相互関連を理論的・構造的に検討することを通して、対外的経営力量の形成機会の体系化を図ることが重要である。

謝 辞

お忙しい中、本調査にご協力いただきました四国4県の小・中学校長の皆様にご心よりお礼申し上げます。

付 記

本研究は、平成11・12年度鳴門教育大学教育改善推進費（研究費）「教師の対外的経営力の向上に寄与する教師教育の在り方に関する研究—大学と学校の共同による学校と家庭・地域の連携促進プログラムの開発—」及び科学研究費補助金（基盤研究(C)(2) 課題番号：12610272）による研究成果の一部である。

文 献

- 天笠 茂、「若い教師に求められる力量」、小島弘道編、『若い教師の力量形成 教育改革を实践する日本の若い教師2』、エイデル研究所、1987年、2-22頁
- 新井真人、「教員の職業的社会的化」、木原・武藤・熊谷・藤田編、『学校文化の社会学』、福村出版、1993年、194-212頁
- 安藤知子、「教師の成長」概念の再検討、『学校経営研究』、第25号大塚学校経営研究会、2000年、99-121頁
- 今津孝次郎、『変動社会と教師教育』、名古屋大学出版会、1996年
- 市川昭午編、『教師=専門職論の再検討』、教育開発研究所、1986年
- 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久編、『教師のライフコース—昭和史を教師として生きて—』、東京大学出版会、1988年
- 岸本幸次郎・久高喜行編、『教師の力量形成』、ぎょうせい、1986年
- 教育課程審議会、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」答申、1998年
- 現代教職研究会編、『教師教育の連続性に関する研究』、多賀出版、1989年
- 田中一生、「新任教員の職業的社会的化過程—学校組織論的考察』、『九州大学教育学部紀要』（教育学部門）、20集、1974年、137-151頁
- 田中一生・蓮尾直美、「中年齢教員の職業的社会的化に関する調査研究』、『九州大学教育学部紀要』（教育学部門）、31集、1986年、115-141頁
- 中央教育審議会、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」第一次答申、『文部時報』第1437号、1996年
- 中央教育審議会、「今後の教育行政の在り方について」答申、『文部時報』第1466号、1998年
- 名越清家、「教師=専門職論の総括への視座』、木原・武藤・熊谷・藤田編、『学校文化の社会学』、福村出版、1993年、213-236頁

Research on Teacher's External Management Ability

— Survey for Elementary and Secondary School Principals of Four Prefectures in *Shikoku* Island —

Akiyoshi SHIBAYAMA * , Sadamu IWANAGA * , Masato ONOSE ** and Koji IWAKI ***

(keywords: development of teacher's profession, external management ability, opportunity to obtain the ability)

In this paper, we define teacher's external management ability as the power to create school, family, community partnership for children's development and education.

In Japan, parents and residents have no voice for school policy-making, because school management was done by principal and staffs for a long time. So management ability was mainly disputed as ability of principal. But today, all teachers are needed to get external management ability. The aim of this paper is to investigate contents of teacher's external management ability and the opportunities which it should be obtained.

Questionnaire survey was done to 1,414 principals of elementary and secondary schools in four prefectures in *Shikoku* Island which students number is over twenty. 824 (58.3%) usable responses are analyzed.

Main findings are as follows:

1) Many principals think that external management ability is needed not only managerial post, but also all teachers. They don't think that external management ability was developed step by step according to the career stage (newly appointed teachers, about 3-5 years experienced teachers, head teachers, vice-principal and principal). This ability is needed and should be obtained according to the phases which each teacher encounters.

2) Many principals place great importance on 'practice in own school' as an opportunity to obtain this ability. By contrast, training opportunities outside school (for example, in-service training by administrative agency and university) have no high priority.

The result of this survey show that teacher's external management ability should be obtained at the early stage of teaching profession.

* School Improvement, Naruto University of Education

** Curriculum, Teaching and Learning, Naruto University of Education

*** Faculty of Literature, Teikyo University