

学校経営の評価に関する研究（その2）

—教育目標、教育課程、学年経営、校務・運営組織の改善視点と評価の観点について—

倉田 信男¹ 佐藤 維² 清水 俊夫³
 国松 陽伍⁴ 大堀 洋⁵ 北沢 邦衛⁶
 笹川 茂⁷ 中林 哲夫⁸ 橋本 清二⁹

この研究は、昨年度の「学校経営評価」のテーマと関連して進めたものである。

今年度は「教育目標」「教育課程」「学年経営」「校務・運営組織」の四項目について仮設的な問題を設定し、それにかかわる教職員の意識傾向を調査した。調査のサンプルが研修員の8校だけで極めて少ないのが問題であるが、この調査結果なども参考にし、四項目の改善の視点と評価の観点を作成したわけである。ただしその評価観点を試用するまでには至っておらず、次年度の課題として残している。

1 はじめに

「経営とは変化に応ずること」とドラッカーはいう。伊藤和衛氏は、学校経営を「過程の論理」でとらえなければならないという。すなわちそれは静態的でなく動態的なPlan, Do, Seeの循環過程の論理で貫かなければならないという趣旨である。この両者を合わせ考えると、経営は「効果をめざす柔軟な動きである」ということもできよう。

ところで「能率」と「効率」という二つの用語があるが、企業の場合には「能率を高めることから効率をよくすることへ」の発想の転換が迫られているといわれている。この言葉の厳密な定義は別として能率は「生産・肉体労働中心の量的なしごとはかどり方という意味があり、そのアプローチのしかたは現状をベースとした問題点を改善することから局部処方になる。メジャーのしかたは過去に比べて現在の改善率を問う¹⁾」とされる。これに対し効率は「管理・頭脳労働対象の、質を高めることを目ざし、そのアプローチはあるべき姿を描くところから出発し、さらに大局（システム）のデザインを追求する。メジャーは将来の目標に対して現在の達成率を求め²⁾」の意味づけがなされている。

学校経営を考えた時、この能率と効率のどちらの視点をとるべきであろうか。いまだ能率的改善のニュアンスで取り組まなければならない課題も多く残されていると思うが（学校予算の問題などはあるべき姿をいくら描いてみても実現は不可能であるという意味で…）、学校経営のP・D・Sを効果・効率の視点からトータルにとらえシステム・デザインすることが、校長・教頭の経営者としての責任ではないだろうか。また経営は校長・教頭だけのものではない。このシステム・デザインは同時に教職員の「経営参加」の責任としても自覚されなければならない。

- | | | |
|---------------|---------------|--------------|
| 1. 新潟県立教育センター | 2. 北蒲原郡・中条小学校 | 3. 栃尾市・栃尾小学校 |
| 4. 長岡市・中島小学校 | 5. 東頸城郡・安塚小学校 | 6. 新潟市・南浜中学校 |
| 7. 西蒲原郡・岩室中学校 | 8. 長岡市・東北中学校 | 9. 上越市・第二中学校 |

ところで昨年度の第12集では、学校経営のP・D・Sの中で弱点となっている評価の問題を取り上げ、県下小・中学校の学校評価の実態調査結果と8領域77項目の経営評価の観点試案を報告した。

この「学校経営評価」のテーマを今年度も継続し、さらに発展させたいということで討議を重ねた。

そこでまず、研究の経緯を理解していただくために、昨年度の研究で残された問題点や疑問をここにあげてみたい。

1. 昨年の研究で残された問題点

① 県下の小・中学校の学校評価の状態はほぼはあくできたが、一般の先生方が「学校評価」をどのように理解し、どう意識しているだろうか。教職員の経営参加の理解と意識の一部になるかと思われるが、その傾向はあくが必要である。

② 昨年作成した経営評価の観点試案は、経営活動のいくつかの領域・項目についての教職員の満足・不満足の意味の傾向をつかむためのもので、厳密に言えば評価というより診断の観点である。それはそれなりに意味はあると思うが、これを評価に高める（進めるという方が適切かもしれない）には、どうすればよいか。

③ 昨年の8領域、77項目の診断の観点は極めて大づかみな、つまり巨視的な観点といえる。領域によっては、その経営過程をさらに分析し、細かな診断の観点—徹視的な観点を設定する必要がある。もちろんこれはただほじくればよいというものではない。必要な勘どころは細かく押えるという意味である。また学校での実用性の点からもきびしく反すうし、空理空論、単なる理想論としての観点にならぬよう十分の注意が必要である。

④ 過去の学校評価の問題点の一つとしては、教育活動と経営活動の評価を平面的に羅列（られつ）するだけで、両者の立体的構造が不明確であったとする指摘がある。理想的にはこの関連構造を明らかにすることが、「学校評価＝学校活動の全体的・総合的・客観的な評価」に直結する解決策といえるが、この研究はどう進めたらよいだろうか。

つまり昨年度は教育活動は別に置いて、経営活動の診断観点に視点をすえたが、上の趣旨を生かすためには教育活動の評価研究に取り組まなければならない。

⑤ 研究は本質的に理論的でなければならないが、われわれの研究は他方実用的で実証的でなければならない。とくにこの学校評価研究は、抽象論、机上空論では意味がない。したがって評価試案等実際に学校に試用し、さらに自校の経営改善にどう生かしたかという豊富な実践事例があってこそ現場の学校に益する研究といえる。

2. 今年度の研究テーマ設定の方向

今年は昨年度より研修員を2人増し、所員と合わせ9人で研究テーマの設定を話し合ったが、結局上記の問題点のうち、②③の課題を取り上げることにした。

評価は目標に対して、過程ないし結果を照射し価値判断を下すことであるから、評価を行うためには各領域なり各活動（しごと）の望ましい目標と実現していく経営過程が組み立てられなければならない。

各学校の目的・目標とそれを実施していくための基礎的な要素である4M(人・物・金・運営)の条件は多少異なっているが、標準的な目標・過程をおおよそ組み立てることができるとするならば、その裏返しの評価の観点になるのではないかという仮説である。たとえば教育目標の計画→実施→評価のP・D・Sについて望ましい姿、あるべき形が描けるならば、おのずと評価の観点は明らかになるということである。

そのためには、教育目標を例にしてあげてみると、教育目標の基本的な意味理解、設定手順、具体化の過程、評価等について、現在問題とされていることがらを抽出し、その改善モデルを描かなければならないわけである。

この研究仮説とテーマの方向は、われわれ9人の共同研究に与えられた4Mの条件と時期(1年に18日程度の研修日)を考えた時、達成可能性が薄い目標ともいえるが、できるところまでやってみようという構えで取り組んでみた。

そこでこの経営過程の「あるべき姿」を描く領域・分野は、昨年度の経営評価の8領域と関連して検討したが、全部を継続して取り上げるのは種々の条件からして無理であり、結局「教育目標」「教育課程」「学年経営」「校務・運営組織」の四つの項目を取り上げることにした。

標題には、学校経営評価の研究と掲げたが、言葉をかえれば「学校教育目標に関する研究」であり、「教育課程に関する研究」と言い直すこともできる。

Ⅱ 研究のねらいと手順

以上のことから、「学校教育目標」「教育課程」「学年経営」「校務・運営組織」の4項目について、望ましい経営過程を描くこと、その裏返しとしての評価の観点(試案)を作成することを研究のねらいとして、それを次の手順・方法で進めることにした。

- ① 上記4項目についての経営上の問題点を抽出し、それについての質問紙調査を研修員の8か校において実施し、その意識傾向をはあくする。
- ② 問題点の改善を含めて望ましい経営過程の改善プランを描き、そこに働く要因・要素を明らかにする。
- ③ 上記の裏返しとして、4項目についての評価の観点を設定する。

Ⅲ 調査項目と調査方法

1 調査項目

取り上げた4つの事項の問題点の調査項目は次のとおりである。

<教育目標について>

- | | |
|--------------------|-------------------------|
| ① 教育目標の役割・意味の理解 | ② 教育目標の個性・独自性の理解 |
| ③ 目標→重点目標→指導の重点の理解 | ④ 教育目標と教科・領域の関連についての理解 |
| ⑤ 教育目標不要論についての理解 | ⑥ 重点目標の具体性・評価可能性についての理解 |

⑦ 経営目標・計画についての理解

<教育課程について>

- ① 指導内容の重点化について ② 重点化の問題点についての意識
 ③ 重点化の取り組みについての理解 ④ 指導書・指導計画・市販テストについての意識

<学年経営について>

- ① 学年経営と学級経営の関連認識 ② 学年主任の役割についての意識
 ③ 学年目標と学級目標についての意識 ④ 学年で協同化する仕事についての意識

<校務分掌と運営組織について>

- ① 学年構成・学級担任についての満足度 ② 意識している雑務の内容
 ③ 企画・運営委員会の機能・活動についての理解
 ④ 校務の満足度，改善意欲

2 調査方法

上記の項目を質問紙法によって実施した。設問の数は全部で51問である。

質問紙の作成がおくれたため，調査の実施時期が10月になり調査対象を広げることができず，研修員の8か校に限られてしまった。なお10月にセンターで実施した小・中教頭研修の受講者(50人)にも実施し結果を参考までに掲げた。調査数は次のとおりである。

(注 小・中教頭はセンターの研修受講者である)

区 分	小学校(4校計)	中学校(4校計)	小学校教頭	中学校教頭	合 計
男	46人	59人	24人	—	129人
女	56人	20人	1人	25人	102人
計	102人	79人	25人	25人	231人

全体としてサンプルが少ないのが問題であるが，設問の大半がその学校でという限定された内容であることから，集計は各学校ごとに行つて百分率を算出した。したがって小規模の場合は10程度の数で問題があるが，それを含んでいただきたい。なお小・中の計の百分率は4か校の百分率の相加平均である。また学校のABCの順序は不同である。

IV 学校の教育・経営の目標の改善視点と評価の観点

1. 教育目標の問題点とそれにかかわる教職員の意識

教育目標のない学校はない。それはどこの学校でも体育館ないし校長室・玄関に掲げられ，また学校要覧とか教育計画等でも落とすことのできない項目となっている。

教育目標がどのように学校教育において欠くことのできないものであるだけに，それをどう設定するか，共通理解をどう図るか，具体化はどうするか等の教育目標に関する研究や論議もまた盛んである。しかし不思議なことに，教育目標が具体化されたという事例にはなかなかお目にかかれない。聞こえて

くることの多くは、その具体化のむずかしさである。

その原因はどこにあるのであろうか。もともと教育目標というものは、実現されない宿命を負っているものなのか、それとも学校の努力や方法が悪いのか、ここでは、まずこうした素ぼくな疑問からはじめてみたい。

(1) 学校教育目標は必要か、その意味や役割を先生方はどう理解しているだろうか。

学校教育目標は「学校の教育活動の基本であり、到達すべきめあてを示し、さらに学校運営の指針である」といわれる。それはまた「国家・地域社会の明日への児童生徒に『こんな生き方をしてほしい』とするみんなの期待・願いがこめられたものである」ともいわれている。

つまり学校という組織体の基本的目標・理念的目標で、これなくしては学校教育は羅針盤なき船に等しいという。

ところが、一方では「教育目標は年度当初教育委員会に届け出るためのもので、届け出れば終わり」といった考えや、「学校教育目標がなくても日常の教育活動は行われている。なくてもいっこうに困らない」という潜在意識が多くの学校や教職員の中にないだろうか。

これを次の2つの設問で問うてみた。

(問い) 学校教育目標は学校経営の根本を指示するもので、これなしには学校の教育活動・経営活動は行われたいと言われるが、あなたの学校の教育目標の役割や意味についてどう考えますか。

<表1> 教育目標の意味・役割の理解

(数字はすべて%である)

区 分	A		B		C		D		小 平 均	小 教 頭	E		F		G		H		中 平 均	中 教 頭
	男	女	男	女	男	女	男	女			男	女	男	女	男	女	男	女		
	計		計		計		計				計		計		計		計			
アじゅうぶんその役割を果たしている	100	-	50	45	13	40	31	52	44	52	27	25	80	63	-	33	10	20	31	58
	56		48		27		44				26		76		9		13			
イふじゅうぶんだが一応意味がある	-	100	42	55	75	50	54	43	52	48	60	75	20	38	100	66	91	61	64	42
	44		44		61		47				63		24		91		81			
ウ意味はあまりない なくても困らない	-	-	8	-	13	10	15	5	6	-	13	-	-	-	-	-	-	20	5	-
	-		4		11		8				11		-		-		6			

<考察>① 「教育目標は意味がない」とする反応が相当あるのではないかと予想したが、全体的傾向としては、8か校共その役割や意味を先生方は認めているようだ。

② ただし積極的にその意味を認めている学校は約半分の4か校で、他は一応意味ありの消極的肯定である。この学校差は何によってもたらされるものであろうか。

③ 消極的な肯定傾向がみられるCEGH校では、女子より男子の方にその傾向が強い。

④ 参考までにあげた小・中教頭研修受講者の数字を小・中4か校の平均と比較すると、教頭層の方がアの積極的肯定意識が高い。管理職であるからこうなるのは当然であるが、イの「一応の意味がある」という消極的な肯定意識も50%近くあり、問題といえよう。

(問い)「公教育の目的・目標は憲法・教育基本法等の体系で明示されている。また地域的な個性・独自性といっても日本のような情報化の進んだ社会では、子どもの持つ課題・問題点はほぼ共通しており、したがってそこから導き出される教育目標ないし全人的な期待像はそう差異があるとは思われない。各学校の教育目標を見ても心身の健康、自主性、思考力等ほぼ一致した項目、特に道徳的な項目に傾斜している。そこで屋上屋を重ねるような、また日本の子どもに共通する抽象性の域を出ない教育目標を苦勞して設定する必要はない」という意見があります。この意見に対しあなたはどうか考えますか。

以上の設問に対する反応は次のとおりである。

<表2> 教育目標不要論に対する反応

区 分	A		B		C		D		小 平 均	小 教 頭	E		F		G		H		中 平 均	中 教 頭
	男	女	男	女	男	女	男	女			男	女	男	女	男	女	男	女		
	計		計		計		計				計		計		計					
ア そう思う(教育目標は必要なし)	-	-	25	27	13	10	23	10	13	8	13	25	4	-	13	-	10	-	10	12
	-		26		11		15				16		3		9		6			
イ そう思わない(目標は必要)	60	-	50	9	19	15	23	24	26	33	20	-	36	25	25	66	18	20	25	39
	33		30		16		24				16		33		36		19			
ウ やはりいる(その意見もあるが)	40	100	25	55	63	75	46	67	59	58	67	75	60	75	50	33	73	80	63	50
	67		40		69		59				68		64		45		75			
エ わからない	-	-	-	9	6	-	8	-	2	-	-	-	-	-	13	-	-	-	2	-
	-		4		4		2				-		-		9		-			

- ① 多少の学校差はあるが、小・中の計と教頭の数字はほぼ似た傾向がみられる。
- ② 抽象的な教育目標を不要とする人が10人の中に1人はいることになる。
- ③ 前問と合わせてみると、A・F校、C・E・H校には関連した傾向があるように思われる。

「教育目標は空文化していないか」という問題提起から教職員の意識傾向を探ったが、教育目標は意味なし不要という意識は予想したより弱かったように思う。しかし組織的な教育である学校教育、つまり意図的・計画的・継続的な教育を行う学校には、目標がもちろん必要であり、それに対する教職員の意識傾向が上記の程度にとどまっていることは問題だと思われる。これを正すには教育目標に対する従来の意味づけなり発想のしかたを少し方向転換する必要があるのではないだろうか。

(2) 教育目標は学校の特殊性・主体性を反映した個性的なものになっているだろうか。

学校教育目標は次のように説明されることが多い。

「学校教育が関係法令に示されている教育の目的や目標の達成を旨とするものであることはいうまでもない。しかし国で定めた目的や目標は一般的・理念的・抽象的であって、それぞれの具体的場面に即応することはできない。すなわち普遍的条件を背後に踏まえながらその学校の実態に即して、とくに強調点や留意点を浮き彫りにした具体的で個性的な目やすとして学校教育目標が必要になってくる。(中略)教育課程を編成する場合、その根拠となるのはそれぞれの学校教育目標である。もし学校の教育目標によらず全国一律、一般的な教育目標による編成ということになったら地域の特殊性は無視されることに

なり、とうてい教育の効果は期待できない³⁾という趣旨である。

この説明からいうと、学校教育目標は具体的でなければならず、また地域の特殊性を反映する個性的な目標でなければならないわけである。

ところで学校教育目標に対する問題点としてあげられるのは、多くの学校の目標が似たりよったりで個性がないのではないかという指摘である。確かに各学校の目標をみると知情意体の4つを満足させるか、またはそのどれかを取り上げるかという形で似かよっており、それも道徳的な項目に傾斜する傾向が見られる。

教育目標で必要とされる個性とか独自性をどう解釈すべきだろうか、その前に先生方は自校の目標をどう意識しているかを次の説問で問うてみた。

(問い) 教育目標は国の示した普遍的な目標を、その学校の地域的・特殊的・主体的な立場で受け止めた個性的・独自の「期待像」であるといわれていますが、あなたの学校の教育目標をみた時、個性・独自性があると思いますか。

<表3> 教育目標の個性・独自性について

区分	A		B		C		D		小 平 均	小 教 頭	E		F		G		H		中 平 均	中 教 頭
	男	女	男	女	男	女	男	女			男	女	男	女	男	女	男	女		
	計		計		計		計				計		計		計					
ア あると思う	60	50	50	9	13	70	23	24	39	40	20	-	56	25	13	33	18	-	24	16
	56		30		44		24				16		48		18		13			
イ 一応あると思う	40	50	8	64	50	20	39	24	37	44	27	75	40	63	75	66	55	60	52	42
	44		35		33		29				37		45		73		56			
ウ 個性が薄い	-	-	42	27	38	10	39	52	26	16	53	25	4	13	13	-	27	40	24	12
	-		35		22		47				47		6		9		31			
エ わからない	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	-		-		-		-				-		-		-		-			

<考察>① 学校差が見られ、A Fの学校は個性がありと認める先生が多く、(表1)の意味ありの肯定と関連しているように考えられる。これと対照的なのはE H校であり個性が薄いと先生が $\frac{1}{3}$ を占め、同じく表1の数字に関連しているようだ。BCD校はやや分裂傾向が見られる。

教育目標は次の重点目標で年次的な具体化をはかることが望ましいとされているから、具体性の問題はそれにゆずるとしても、個性・独自性については、その学校のものという性格が強く浮かび出てほしい。アの「独自性はある」というしっかりした確認が $\frac{1}{3}$ 程度にとどまって、ウの個性が薄い意識が $\frac{1}{4}$ の先生方にあることはやはり問題点の1つであろう。

(3) 教育目標は教科領域の指導に生かされなければならないといわれているが、それははたして可能だろうか。

教育目標は全教育活動をあげて達成しなければならない目標であるから、教科・領域の指導計画に位置づけられ、日常の指導に具現化されなければならないとされている。ところが現場ではこれに悩みを

もつ人も多い。たとえば「豊かな心をもつ子ども」といった抽象的・理念的な目標を教科の内容にどう入れるかといった操作や苦心に涙ぐましい努力を払っている学校がないわけでもない。しかしそれが、きれいごとの見せかけの目標体系づくりに終わっている傾向はないだろうか。各教科や領域の活動と教育目標の関連を先生方はどう見ているかを次の設問で探ってみた。

(問い) 教育目標(重点目標を含めて)は、教育課程を中核とする全教育活動に生かされ実現されなければならないといわれていますが、教育課程の内容である各教科・領域はそれぞれ個々の性格や指導内容を持っているため、それを関連づけることには苦心が必要でありなかなかむずかしいといわれます。あなたの学校の実情を見た時、どのように感じておられますか。(教科・道徳等8項目について問うた)

<表4> 教育目標と三領域の活動との関連の理解

区 分	A	B	C	D	小平均	小教頭	E	F	G	H	中平均	中教頭	
①教科指導との目標関連	ア 関連づけて指導	56	39	16	24	34④	28	21	42	9	19	24	23
	イ 多少関連づけて	44	48	61	56	52	52	32	52	82	56	55	62
	ウ 関連は薄い	-	13	22	21	14	20	47	6	9	25	21	15
②道徳指導	ア 関連づけて指導	33	39	19	38	32⑤	48⑤	26	36	-	19	20	35⑤
	イ 多少関連づけて	67	39	47	62	54	36	63	61	73	75	68	62
	ウ 関連は薄い	-	22	33	-	14	16	11	3	27	6	12	4
③学級指導	ア 関連づけて指導	100	43	38	41	56①	84①	32	58	27	25	36②	50③
	イ 多少関連づけて	-	48	44	53	36	16	68	42	64	75	63	50
	ウ 関連は薄い	-	8	16	6	8	-	-	-	9	-	1	-
④学校行事	ア 関連づけて指導	78	26	16	26	37③	64②	42	85	36	31	49①	77①
	イ 多少関連づけて	11	61	61	56	47	36	53	15	55	50	43	19
	ウ 関連は薄い	11	13	22	18	16	-	5	-	9	19	8	4
⑤児童会生徒活動	ア 関連づけて指導	44	30	19	32	31⑥	60③	21	79	18	19	34③	69②
	イ 多少関連づけて	44	57	47	53	50	40	74	21	64	75	58	23
	ウ 関連は薄い	12	13	33	15	19	-	5	-	18	6	8	8
⑥学級会活動	ア 関連づけて指導	44	43	25	41	38②	54④	26	48	18	19	28④	35⑤
	イ 多少関連づけて	56	48	69	56	57	33	69	52	73	81	69	65
	ウ 関連は薄い	-	9	5	3	5	13	5	-	9	-	3	-
⑦クラブ活動等	ア 関連づけて指導	22	22	5	21	17	16	21	55	-	31	27⑥	27
	イ 多少関連づけて	67	52	45	44	52	68	63	42	73	50	57	62
	ウ 関連は薄い	11	26	50	35	31	16	16	3	27	19	16	12
⑧部活動	ア 関連づけて指導	-	17	11	21	17	27	5	70	-	38	28④	42④
	イ 多少関連づけて	-	70	52	53	58	59	68	24	100	63	64	46
	ウ 関連は薄い	-	13	36	26	25	14	26	6	-	-	8	12
上の計平均	ア 関連づけて指導	54	32	19	31	33	48	24	59	14	25	31	45
	イ 多少関連づけて	41	53	53	54	51	42	61	39	73	66	59	49
	ウ 関連は薄い	5	15	27	16	16	10	15	2	14	9	10	7

<考察>① 意識傾向に相当の学校差がみられる。関連づけの意識が強いのはA・Fの2校で、その数字は表1の教育目標の意味を積極的に肯定する傾向と符合している。その逆の傾向がC・E・G校に見られるようである。

② 関連意識が強い順序に並べると次のようになる。

小学校→学級指導—学級会活動—学校行事—教科の指導—道徳指導—児童会活動

中学校→学校行事—生徒会活動—学級指導—部活動—学級会活動—クラブ活動

このことから言うと一般的に教育目標は特別活動との関連づけが強く、小学校ではそのうち学級指導・学級会活動等の指導活動に意識されている。中学校ではそれが学校行事・生徒会活動・部活動等、学級から広がった学校全体の指導の場で意識されている。教科指導・道徳指導は特別活動に比べ目標との関連意識が弱く、とくに中学校でその傾向が強い。

学級担任制と教科担任制の違い、教科・道徳の指導目標は指導要領で明確であるといったことから、この結果は当然といえる。

③ 小教頭・中教頭の反応は、8校の反応に比べて一般的に関連づけの意識が強い。

問題提起には「教育目標は教科や領域の指導にあまり意識されていないのではないか」という仮説があったわけだが、予想したよりも「関連づけの意識」が強かったように思われる。

(4) 重点目標は年次の具体的な目標となっているだろうか。

教育目標は子どもたちに「こんな生き方をしてほしい」という期待像であり、ある程度長い目で見た恒常的な「理想像」であるから、その表現が多少抽象的になるのは止むを得ないとされている。そこで具体化のためには、この教育目標を年次的な見通しと、何をの具体性と、どの程度達成したかの評価可能な条件を持った重点目標におろして明確化しなければならない。しかしながら、この重点目標の表現が教育目標と大同小異で、具体化の目あてになっていないとする意見も報告されている。次の設問はこの点についての先生方の意識を探ろうとしたものである。

(問い) 重点目標は教育目標の達成をめざした年次的・具体的な目標であり、達成度の評価が可能であることが望ましいといわれますが、あなたの学校の重点目標を見た時どう考えますか。

① 年次的・具体的ということについて ② 評価は可能ですか

<表5> 重点目標の具体性・評価可能性についての意識

区 分	A	B	C	D	小平均	小教頭	E	F	G	H	中平均	中教頭
①年次性・具体性について	ア あると思う	78	70	58	35	55	76	32	61	45	44	73
	イ ないと思う	11	13	25	44	25	24	53	33	27	38	19
	ウ わからない	11	17	17	21	18	-	15	6	28	18	8
②評価は可能か	ア はっきり評価できる	-	4	-	3	2	4	-	13	9	9	4
	イ だいたい評価できる	67	53	39	38	49	56	21	49	64	30	69
	ウ むずかしいが少しはかれる	33	39	42	50	41	40	74	38	18	61	27
	エ 評価できない	-	4	14	6	6	-	-	-	-	-	-
	オ わからない	-	-	4	3	3	-	5	-	9	-	-

<考察> ① 重点目標の具体性・評価可能性についても、学校差のあることが読み取れる。A B Fの3校は年次性・具体性があるという意識が強く、評価可能性についても職員の $\frac{2}{3}$ 程度はア・イのだいたい評価できるに答えている。これに対しD E校の先生方の半数以上は自校の重点目標は具体性が薄く、評価がなかなかむずかしいと考えている。

② 教頭層の意識は前と同様、肯定的傾向が強くなっている。

(5) 教育目標を達成するために教師はいったい何をすればよいかをはっきりしているだろうか。

—先生方は自分の仕事の目標＝経営活動面の目標を明確に意識しているか—

学校の活動を分けると第1は教育活動である。それはさらに各教科・道徳・特別活動の3領域の指導活動とそれ以外の指導活動(生活指導・放送・視聴覚教育・図書館教育等3領域の課程としての教育活動を有効に進めるための機能的な教育活動ととらえることもできよう。)になる。

この子どもに対する直接教育活動を支え進めるためには、経営活動(間接教育活動ともいえるが)が必要である。これは人・物・金という経営の基礎的条件を整備し用意する活動と、与えられた3Mの条件の効率的操作の活動に分けて考えることができる。

学校の種々の目標を見た時、教育活動面の目標は極めて多様であるが、それを実現するために経営面では何をすることが不明確であるという指摘がある。言葉をかえると、教師は子どもにこんな人になれるという目標は与えるが、教師自身は何をすることがあいまいであり、まことに身勝手ではないかという意見である。また、たとえ経営的な目標はあっても学校全体としてのふんわりとした目標になっていて、それを達成するための分担や責任がボケて、ひとりひとりの教員のところまで下りず、結局はまあまあということでごまかしているのではないかという懸念である。そこで具体化のための目標系列についての理解、経営目標についての意識を探ってみることにした。

(問い) 目標の具体化のためには教育目標→重点目標→努力事項→指導の重点という一連の設定・操作が必要だといわれますが、あなたの学校におけるこの関連・意味内容を先生は理解されていますか。

<表6> 目標の具体化の系列についての理解

区分	A		B		C		D		小 平 均	小 教 頭	E		F		G		H		中 平 均	中 教 頭		
	男	女	男	女	男	女	男	女			男	女	男	女	男	女	男	女			男	女
	計		計		計		計				計		計		計		計				計	
アよくわかっている	60	-	42	45	25	10	15	19	28	8	20	-	48	-	25	-	27	-	22	23		
	33		43		18		18				16		35		18		19					
イだいたいわかっている	40	100	33	55	44	65	46	57	55	48	67	100	44	100	63	100	73	60	69	69		
	67		43		55		53				74		58		73		69					
ウわかる点もあるが すっきりしない点もある	-	-	25	-	19	20	39	24	15	44	13	-	8	-	13	-	-	-	6	8		
	-		13		19		29				10		6		9		-					
エよくわからないで いる	-	-	-	-	13	5	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	40	-	3	-		
	-		-		8		-				-		-		-		13					

<考察>① やはり A B F 校に、理解度の高い傾向が見られる。

② 男女を比べた時、男子はアがよくわかるにも反応しているが、一方すっきりしない点があるウの選択しにも女子より多く答えている。つまりわかる層とわからない層に分かれる。

③ 小学校の教頭のうち44%がウの選択しに回答しているのは注目してよい。教頭に対しては「あなたの理解でなく、学校全体の理解の傾向を推測して答えてください。」と言ってあるので、この結果からみると目標具体化の系列理解には問題があるようだ。

(問い) 教育目標を達成するためには、先生方が子どもを直接指導する教育活動のほか、経営活動面の目標・計画が考えられなければならないと思います。このことについて次に答えてください。

- ① 経営活動の目標・計画は校長教頭が考えることであって、教員はその立案・作成には直接参加する必要はない。 ア そう思う イ そう思わない ウ わからない
- ② 学校の教育目標はわかるが、それを達成する教師の経営活動の目標と計画は明確かといわれるとはっきりしない。 ア そう思う イ そう思わない ウ わからない
- ③ 努力事項として、職員全体としての教育目標達成の手だて、方法は明確ですか。 ア はっきりしている イ だいたい明確 ウ あまり明確でない エ 明確でない
- ④ 校務・事務の重要なことについては目標・計画がはっきりしており(たとえば教材資料の整備活用計画、事務改善計画等)、その中で、自分の担当する仕事についても、いつまでに何をすべきか明確ですか。(選択しは上に同じ)
- ⑤ 研修目標と計画がはっきりしており、自分の役割も明確ですか。(選択しも同じ)

<表7> 経営活動の目標の理解

区	分	A	B	C	D	小平均	小教頭	E	F	G	H	中平均	中教頭
① 経営目標の参加について	ア 参加の必要なし	11	9	3	3	6	8	-	6	9	-	4	15
	イ 参加が必要	89	83	91	94	89	92	100	91	92	81	91	85
	ウ わからない	-	9	6	3	5	-	-	3	-	19	5	-
② 経営目標の明確性について	ア はっきりしない	22	39	47	68	44	48	53	18	36	56	41	39
	イ はっきりしている	78	43	39	29	47	44	42	60	18	31	38	54
	ウ わからない	-	18	14	3	9	8	5	22	46	13	21	8
③ 努力事項の明確性について	ア はっきりしている	44	39	14	18	29	24	5	27	-	6	10	31
	イ だいたい明確	44	39	33	44	40	56	43	58	64	44	52	65
	ウ あまり明確でない	12	22	44	32	28	16	47	12	27	44	32	4
	エ 明確でない	-	-	8	6	3	4	5	3	9	6	6	-
④ 校務事務の明確性について	ア 明確である	56	30	30	26	36	12	21	48	18	19	27	4
	イ だいたい明確	33	57	44	47	45	52	58	48	45	31	46	69
	ウ あまり明確でない	11	13	22	24	18	36	16	3	18	44	20	23
	エ 明確でない	-	-	3	3	1	-	5	-	18	6	7	4
⑤ 研修目標の明確性について	ア 明確である	44	30	33	47	39	44	32	42	-	12	22	31
	イ だいたい明確	56	57	42	38	48	48	58	52	64	38	53	65
	ウ あまり明確でない	-	13	19	12	11	8	10	6	18	38	18	14
	エ 明確でない	-	-	6	3	2	-	-	-	18	12	7	-

<考察>① 経営目標の立案への参加意欲はどの学校も強い。

② 経営目標の明確性については学校差がみられ、A Fの2校は明確であるの選択しに $\frac{2}{3}$ 程度の職員が答えている。

③ 校務や事務の目標・計画についても多少の学校差が認められるが、一般的にはどの学校も半分以上の職員が、明確であるの意識を持っている。

④ とくに研修目標とその計画については、大多数の職員が理解しているようだ。

⑤ ただし予想したように経営活動面の目標理解については問題があるように察せられる。

以上教育目標の意味と関連について5つの問題点を設定し、それにかかわる職員の意識・理解の傾向を探ってみた。なお目標の設定手順・方法の設定過程と具現化の実施過程、さらに評価の過程についても問題点をあげ分析すべきであるが、今回の調査からは省いた。

これまで述べた問題点の考察を基礎にして教育目標の改善の方向、望ましい経営過程に触れてみたい。

改善の方向、望ましい経営過程などと大それた表現をしたが、率直に思いつきの無責任な提案と言えなくもない。そうした意味で十分な御叱正なり批判をいただきたいと思う。

2 教育目標の改善視点

(1) 理念的・抽象的な従来の教育目標を考え直す

教育基本法第一条には「人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」と教育の目的をうたっている。つまり平和を愛する日本国民・社会人の育成を柱にして、その持つべき資質を真理と正義、自他の尊重、勤労と責任、自主性、心身の健康等に求めており、これはだれにとっても異論のない理念的目標のわけである。

ところで学校教育目標は、一般的には国のこの目標とさらに県・市町村の目標をうけて設定するという下降的な設定方法を取り、また「経営の基本すべての教育活動の到達点」というオールマイティ式の考え方をとるため、さしさわりのない、どの指導にも共通しあてはめることのできる一般性・抽象性を持たざるを得ないことに追いやられる。地域的な独自性が必要だと言いながら、考え方や設定方法としてはそれが期待できない矛盾した考え方をとっているといったら言い過ぎにならうか。

そこでこの抽象性を持った教育目標について、ある場合にはその具体化のための下位目標づくりに涙ぐましい努力が払われる。しかし時には達成の筋道がボケてしまい、さらには単なる「お題目」として割り切ってしまう学校も出てくるわけである。

それならばいったい教育目標についてどう考えるべきか。

第一は学校教育の理念的目標は教育基本法の示された目標にゆずり、これを学校経営の基本、教育活動の目ざす目標と考えるということである。先に述べたように正義・責任感・自他の尊重等にはだれしもが異論がないはずで、この理念的目標に地域性・独自性があるのはむしろおかしいわけである。子どもたちがそのような資質を持った日本人になってほしいということはどこの学校でも共通した願いであってなんら不思議はない。

わたしたちは今まで、理念的な目標にならざるを得ない学校教育目標と、それを頂点とする整然とした目標体系づくりに多くの精力を費やしてきたように思われてならない。理念的なねらいは教育基本法にゆずって、それに払った努力を、子どもと教師の生活や活動の中から見つけ出す具体的な目標づくりに注ぎたいという考えである。つまりきれいごとの整然とした学校教育目標を設定することよりも、活動や生活に即した具体目標づくりに情熱を注ぎたい。したがって従来学校教育目標に与えられていた意味づけは少し下げて考える必要が出てくる。

(2) 目標設定は問題点から出発するという考え方をとりたい

目標を段階的に分けると①理念的目標(抽象的な基本目標)②構想的目標(長期的な総合目標)③戦略的目標(プロジェクト的目標)④手段的目標の4つになるといわれているが、③④の目標は具体的な目標であり、この目標設定はそれぞれの分野・活動・仕事の持つ問題点から発想しなければならない。「問題」とは「こうあるべき姿」と「現状はこうだ」という姿とのズレないしはギャップをさす。こうした「問題」は必ずあるわけだが、問題意識がとぎすまされていないと、とかく「うまくいってうちは問題がありません」とか逆に「問題だらけです」といった両極端の方向に走ってしまう。その活動や仕事の真の問題点をつかむ努力が必要である。

「問題点」を出し合ったら次は、それを分析し、原因や関係をつかみ、ほんとうに問題なのかを調べることが必要であるといわれている。つまり問題の原因や問題と問題、原因と原因の関係などを分析し、はたして真の問題かを見直すことである。

第三は、それらいくつかの問題点から取り上げる問題点を決定する。問題点の中の問題点、これを課題ということができよう。どの問題の解決がより重要で緊急を要するかという視点で順序づけがなされなければならない。

第四は、その課題を解決するための目標設定である。目標は一般的にいて最低次の三つの条件が必要である。①は何を達成するかが具体的で、それが達成可能なこと。(達成可能性)②はいつまでに達成するかの期限が明らかであること(達成の時間性)③はどの程度達成したかの評価・測定が可能であること(測定可能性)の三つである。目標を設定した場合この三条件にかなっているかを反すうしたいものである。

(3) 学習指導要領の目標・内容に自校の指導上の問題点を照射して具体的な目標を設定したい

各教科・道徳・特別活動については学習指導要領に定める目標・内容・取り扱い等が重要な指標であり目あてである。それをまず徹底的に素直に検討する態度が必要である。そこに子どもと教師の学習・指導の実態や問題点を照射して具体的な目標設定を行いたい。いわゆる教育目標を無理に各教科や道徳の指導内容におろそうという営みは、時にはきれいごとのこじつけであったり、徒労に終わることが多いのではないだろうか。もし関連づけるとするならば、各活動の内容ではなく活動や指導の底を流れる理念と割り切るべきだと思う。

教育ということは、教師の教えることと子ども自らが育つことの人間のかかわりかたである。「教えることの努力には無責任で、子どもの育つことだけを期待している教育」または「子どもの育つことを無視して、一方的に教えることですませている教育」は教育という名に値しない。学校教育の中核は授業であり、教師はその専門家でなければならない。この授業をほんものにするための目標設定とその共通理解は理念的目標を形式的に教科に結びつけるのではなく、とぎすまされた目で指導内容と教材を検討することの努力に注ぎたい。

(4) 教育活動を支える経営活動の目標を考える

この問題は、先に述べた調査結果からみて、学校における目標の中で最もなおざりにしてきた点ではないだろうか。くり返しになるが、教師はとかく子どもに対しては、過大な時にはおとなでもむずかしいような完成された期待像なり能力を要求するが、それを指導する教師自身は何をするのかがあいまい

で、目標達成が徹底しきれなかったのではないかと思う。また事務的な活動についても本務でないとする雑務意識が根強く改善が進められなかった。経営条件である人・物・金とそれらを結びつける運営の4Mについては、校務分掌としていくつかの部門や組織または1人1人役で個人に仕事が割り当てられているわけである。それらの中には日常の仕事で取り立てて目標設定をする必要のない場合もあろうが、その実態に問題点がある場合には、担当者によって目標と改善計画が立てられ、それが全員に周知される必要がある。少なくとも、研修研究、教材教具の整備活用、施設環境の整備、重点化をめざす指導計画作成、予算の執行・配分、集金事務の改善、PTAの運営等については、問題のないという学校は少ないであろう。またこれらは教育活動を効果的にするためには欠くことのできない経営活動であり、具体的な目標設定が必要である。すなわち教育活動と経営を結ぶトータルな発想がほしい。

(5) 目標設定について帰納的な方法を重視してはどうだろうか

目標設定には、国県の方針→学校教育目標→学年→学級目標と下降的な設定方法、つまり一般から特殊への演繹的な考え方と、その逆の特殊から一般への帰納的な考え方がある。一般的には前者の下降的な設定過程を取る学校が多いのではないかと予想される。その場合はどうしても抽象的・理念的な目標に頭を押さえられて下位目標もとかく観念的論議に終わらなかつたかという疑問を持つ。また教育界は人間形成という質的な営みであることから、つい高まいた理想主義・完全主義・網羅主義に走って不毛な抽象論に終始する傾向がないとはいえない。こうした弊から脱却するには、常に具体的な事実や実態を見つめて発想する帰納的な考え方を取るべきだと思う。各人が受け持つ指導分野または分掌の仕事ごとに問題から発想した目標設定を行い、必要な場合には共通する上位目標を考えるという手法であるならば空念仏の目標は生じないと思う。

(6) 学校・学年・学級目標をどう考えるか

異論もあろうが、学校の目標の中で重視すべきは「三領域の授業の目標」であり、他方はそれを支える教師の仕事の目標「経営活動の目標」であるとしたわけである。そうすると学校・学年・学級目標はいったいどう考えるのかという疑問が出てこよう。三領域とそれ以外の指導活動の目標は教育活動の縦割りの目標である。横断的に考えた場合学級・学年・学校という子どもの生活の場が出てくる。ここではそこに動いている具体的な子どもの生活行動を見つめ、子どもとしての生活意欲・行動・態度等の問題点を解決する方向に目標を設定してはどうであろうか。たとえば朝のあいさつが不徹底であるという行動が学校全体に認められる場合にはそれを取り上げるということである。この場合にはおそらく1・2か月で完全な習慣化が図れるのではないだろうか。朝のあいさつなど学校教育目標としては小さいという考えもあろうが、これが全員気持ちよくできるということはたいへんなことで、社会人として生きていく基本的資質の養成につながると考えたい。遠いおとなの理想像で考えるのではなく、あくまでもそこに息づいている子どもを、子どもらしい子どもに育てるという視点で学校・学年・学級目標を具体的に考えたい。こうした目標に「学校経営・学年経営の基礎」といった意味づけを与えるのは、かえってひい気の引き倒しで目標の生命を失わせるのではないかと思うわけである。もしこれが物足りなく理念的目標がほしいという場合は、「正・明・健」といった簡潔な表現の目標はどうであろうか。これを戦前の校訓に似ているとして忌避する人もあるが、民主的な設定過程で作ったみんなの合い言葉というこ

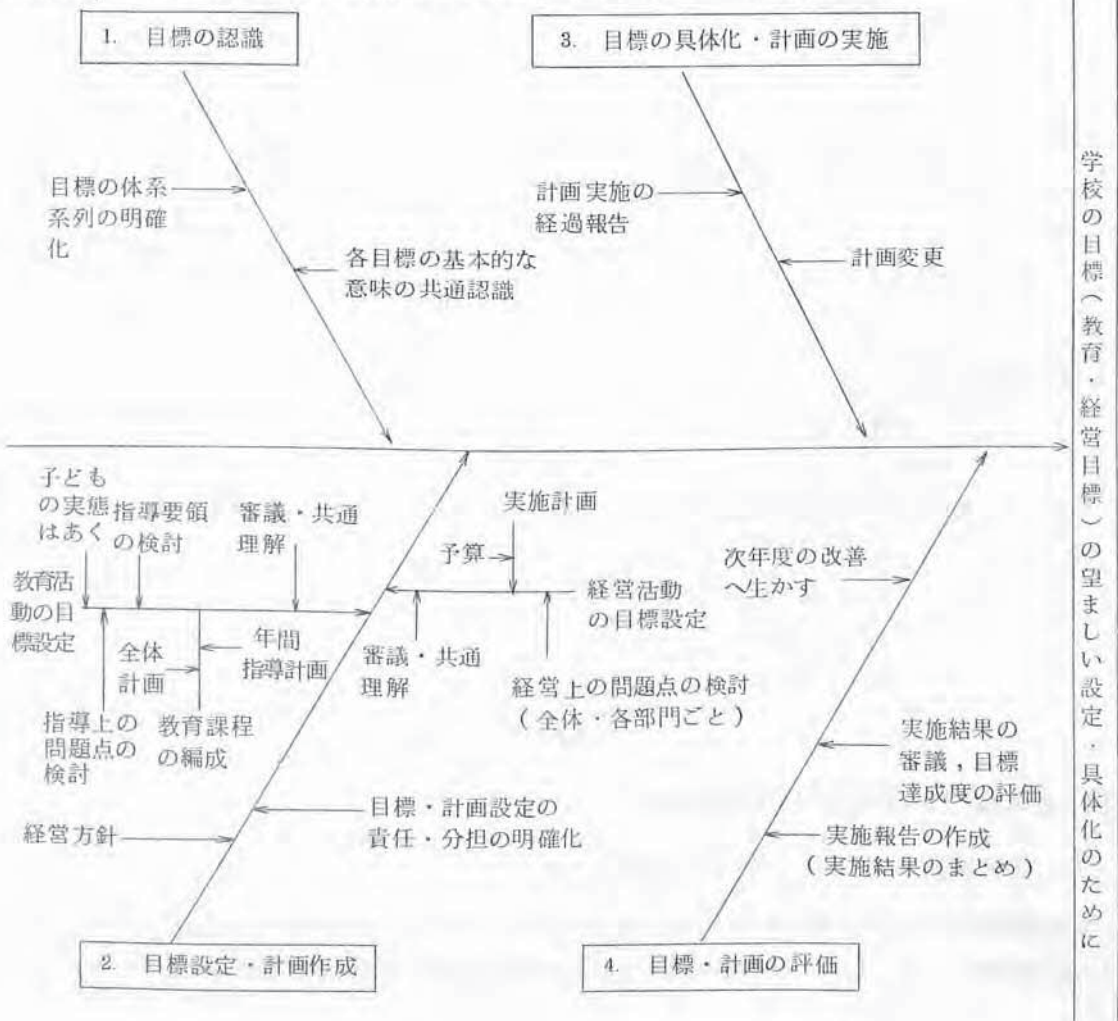
となら、むしろこうした簡潔な表現の方が子どもの記憶に長く残るはずである。なお経営活動面の最高の統一目標は校長の示す経営方針になる。

3. 学校の目標を設定・具体化するための要因について（特性要因図）

学校の目標の改善について種々述べてきたが、その改善を図るための要因・原因を下のような特性要因図に表わしてみた。「目標が達成されないのはなぜか」といった要因図が効果的かもしれない。

特性要因図は、ある現象（結果・問題）が起こるのはどういう原因によるか。ある目標（最終の成果の状態）を達成するためには何をすればよいのか（何が効果があるのか）を分析・整理する有効な手段である。外国では「原因—結果図」ともいわれる。図の書き方は原因—結果をサカナの骨で結ぶ。この骨を出す場合には、それが起こったのはなぜか原因は何か。そのために何をするのがよいか、何をすると効果があがるのかを執ように問い続ける必要がある。 4)

逆に〇〇をするにはという望ましい要因がわかれば、評価の観点になるのではないか。



4. 学校の目標についての評価の観点

項目	評価の観点
目標認識	(1) 学校の目標体系・系列がすっきりと筋が通り、目標の基本的な意味についての共通理解がなされたか。（学校教育目標、学年目標、学級目標、教科・道徳・特活等の教育課程の目標、経営方針、経営の部門別目標、努力事項等がそれぞれ明確な意味づけを持ち、どのように関連するかがすっきりとしなければならない。）
目標設定	(2) だれが、どの目標の設定に参画するかが明確であるか。（職位、担当職務によってそれぞれ関係する職員の目標設定への参画が必要であり、また責任が自覚されなければならない。） (3) 目標は明確な課題（最も重要な解決を必要とする問題点）解決を志向しているか。 (4) 目標は具体的な実施計画の裏付けがあるか。（だれが、何を、いつまで、必要な経費等の条件が明確か。） (5) 学習指導要領が十分検討され、教科・道徳・特活の目標が設定されているか。 (6) 経営活動の目標と計画（指導計画作成、研修、施設整備、教材整備活用、予算、各事務部門等の改善目標と計画）が明確に作成されているか。 (7) 目標・計画のすべて（教育活動・経営活動の全体目標・計画、部門目標・実施計画等）が、必要な関係会議の審議を経、全職員に周知されたか。
計画の実施	(8) 計画の実施状況が、関係する会議や組織・職位に適切に報告されているか。（校長・教頭・関係職員・職員会議・運営委員会・学年会・教科部会・各分掌部会等に途中の実施状況が、計画の実施責任者から報告されなければならない。） (9) 計画が実施されていない場合には、その原因が検討され、目標・計画の修正が行われたか。
目標・計画の評価	(10) 計画の実施報告書が作成され、どれだけ達成したかが、必要な会議や組織に報告され、検討・反省がなされたか。 (11) 目標・計画の評価のための会議が学校の行事予定に計画的に組み込まれ、余裕を持った適切な審議がなされたか。 (12) 目標・計画の評価・検討の結果が次年度の目標・計画設定に生かされたか。

V 教育課程の改善視点と評価の観点

1. 教育課程とは何か —その意義をめぐって—

教育課程の今日的課題を論ずる前に、教育課程とはいったい何かという初歩的な確認をしておきたい。そんな自明のことを今さらと言われる向きもあろうが、教育課程とは具体的に何をさすのか、教育課程

の編成・管理とは具体的にどうすることなのかと問われた場合、即座に確信を持ってこうだと説明できる教師は案外少ないのではないだろうか。私もその一人である。このことがはっきりしていないと、教育課程の問題点も明確に浮かび上がってこない。

今村武俊氏は「教育課程という用語について教育学上の意義と法律上の意義とがあることを述べておかなければならない。教育学者は教育課程という用語の発達の跡をたどり、それがきわめて多義的に用いられることを論じていてもよいが、法律の上ではそうはいかない。かりに現行法上『教育課程』の意義が定まらなるとすれば『教育課程を編成する』という意味も定まらず、学習指導要領が『教育課程の基準』を定めるものであるという意味も不明確ということになる。そういう状況の下で、文部大臣が、その意味が不明な“或るもの”の基準を学習指導要領という形式で定めているのは、いったいどういうことかということになり、その基準に法的拘束力があるかないかを論ずることが無意味になる。したがって現行法上『教育課程』の意義は確定していると考えなければならないが、ではいったいどのようなものとして確定されているか。⁵⁾」と述べ、種々説明したあとで、「教育課程の法制上の概念を探る手がかりとして、学校教育法施行規則第24条、第24条の2、第25条(小学校の場合)、第53条、第54条、第54条の2(中学校の場合)等の規定がある。これと教育学上の教育課程の定義とを併せ読めば法制上の概念は次第にはっきりしてくる。『改訂小学校学習指導要領とその解説—文部省』(昭和33年)では『教育課程とは、国の定める基準に基き、学校において、各教科・道徳・特別教育活動および学校行事等について、学年に応じて、その目標・内容・指導に充てる時間等を組織的に配列したものをいう』(解説の部)と述べている。(中略)右の定義をなお詳細に点検すれば、教育課程とは年間計画の意であるか、月間計画の意であるか、また各教科等の目標・内容等を組織的に配列したものとあるが、その精粗の度合はいかなるものか、教育課程と指導計画はいかなる関係に立つのか等々こまかな疑問も湧いてくるが、以上みてきた法制上の教育課程概念の変遷にかんがみ、また現行法制や学習指導要領の表現から法制上の教育課程のイメージはほぼ明らかとなったものと思う。⁶⁾」と述べている。

以上の論述は「現行法上『教育課程』の意義は確定していると考えなければならないが、ではそれはいったいどのようなものか」と問題を提起しながら、結論では明確な断定を避け「……イメージは明らかになったものと思う。」とボカしている点に問題があるが、上記の説明からみると氏は昭和33年の文部省解説の定義(上の一の部分)を中心に教育課程の法律上の意義をとらえたいということであろう。ただしこの定義からは、「配列したものを」「配列した計画」にかえる程度の類推は可能であるが、それ以下の細かい疑問の点は断定が不可能で問題点として残されるわけである。

これに対し教育学者の方からの定義として伊藤和衛氏の意見を引用してみよう。

伊藤氏は「まず端的にいうと教育課程とは、教育目標を達成するための計画のことだといったらどうだろうか。学校ではさまざまな教育活動が行われている。これはみなある教育目的なり教育目標を達成しようとして子どもたちへの指導が行われていることなのである。これらの指導内容を性質的に区分していくつかのまとまりがつけられているが、これを一般に教科といっている。また子どもたちがどの学年でどの教科や教科のどの領域を学ぶのか、そういうことをきめてそれらを学年的に配当する。こういうものを個々の学年や学級でみると、それは文部省学習指導要領のいっているように『指導計画』とい

うのもよいだろう。けれども指導計画とは教育課程の一部なのである。だから教育課程とは全教科・全学年の指導計画のことだとみてもよからう。教育課程とはしたがって部分計画のことではなしに全体計画のことである。全体計画としての教育課程はそれゆえに部分計画の性格を規定したり、目標を与えたり、時間を配分したりする。つまり教育課程は指導計画に対して統制的機能をもつのである。指導計画は一方において単元・題材・主題などの名でよばれる計画をもっている。そして単元そのものもその時間的展開において、ねらい・展開の順序、他単元との関係、所要時間等の計画性をもつ。教育課程というのはこういったものの全体計画だといえるであろう。⁷⁾と説明する。この説明もわかったようで、なお、わからない疑問の個所がある。傍線の部分の意味はなかなか読みとりにくい。ここに書かれている「指導計画」は「部分計画」とほぼ同義に理解してよいと思うのだが、もしそう解釈してこれを読むと、「教育課程は全体計画と部分計画を合わせた学校の教育計画の全部」とも考えられるし逆に、「教育計画とは全体計画であって部分計画のことではない。(したがって含まない。)」という趣旨のようでもあり解釈に苦しむわけである。つまり全体計画(各教科・道徳・特活とその他の教育活動の目標・内容・方法等の大筋を各学年に配列した計画で、その学校の全体としての教育指導の方向が読み取れるもの。)をAとし、部分計画(各教科・領域の学年別の指導計画=年間指導計画)をBとした場合、教育課程=Aなのか、それとも教育課程=A+Bなのか、混乱する表現である。

次に市川昭午氏はその性格を次のように述べている。「教育課程という用語は一般にカリキュラムの訳語だといわれているが、教育課程といいカリキュラムといってもその定義は人によって様々である。これを最広義に解すれば『学校の影響下に生徒が現実に経験するすべて』ともいわれる。このように解する場合には、生徒一人ひとりにとって異なったカリキュラムが存在するはずであり、学校や教師によってもこれを完全に決定したり統制したりすることは不可能である。いわゆる『生きたカリキュラム』であり、それは『書かれざるカリキュラム』を含むものである。これに次いで広義なのは『学校によって計画され、指導される学習のすべて』とか『工夫された活動と経験』といった意味である。(中略)これらに較べると『生徒がある種の教育目標をできるだけ達成するように工夫された活動のプログラム』という場合には、実施に移す前の教育活動計画をさすわけだから、教育活動あるいは学習活動自体とは異なり客観的な存在である。つまりそれは学校や教師によって決定されつくられるものであるから、完全に統制されることも可能である。わが国の法令一⁸⁾地教行法第19条第3項、第23条第5号、学校教育法施行規則第24条、第25条一という教育課程とはこうした狭義のカリキュラム、すなわち学校教育計画を意味するものと解する。このように教育課程の意味は広狭様々だが最広義ないし広義のそれは学習活動ないしは教育活動そのものであり、狭義のそれは教育活動の計画である。教育課程の編成とか決定というのはこの狭義の教育課程についていわれることだが、この場合にもそれは一種の事実行為であって法的行為ではない。従って教育課程の編成権とかその法的性格などということを論ずること自体に無理があるともいえる。⁹⁾」、多少余計な引用にまでのびたが、このような趣旨のことを氏は書かれている。

以上三氏の説明は、それぞれの立場を反映して多少ニュアンスの異なる点はあるが、共通して学校の教育計画、教育活動の計画であることはまちがいが無い。

そこで次のような定義があるが、私はこれが妥当な表現ではないかと思う。それは、

法令により小学校及び中学校の教育内容のまとめりとして定められている各教科・道徳及び特別活動について、これらの目標を達成するように、その内容を学年に応じ、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。

の意味規定である。そしてこの教育計画は、その学校の教育活動を総合的に見通せる全体計画と、日常の授業・学習を展開するための各教科・領域等の年間指導計画（部分計画）からなると私は定義したい。なおこの定義では授業時数との関連の個所に重要な意味があるという意見がある。

前章で教育目標について触れた中で、私は学校の目標系列を、教育活動の目標系列と経営活動の目標系列に分けて考えたいと提起したわけだが、教育課程はこの教育活動の目標を達成するための教育活動計画の全体（教育活動の全体計画ではない。上に述べたように全体計画と部分計画からなる計画の全体）と定義したい。これに対応して経営活動面にも経営の諸目標を達成するための経営計画（これも校長の経営方針をうけた経営の全体的計画と各経営部門ごとの部分計画からなる。）が必要になる。

以上のように教育課程の意義づけをした時、教育課程の経営過程ないし管理の意味は、教育活動の全体計画と部分計画をだれが、いつ、どのように編成し、それをどう実施し、評価するかの循環過程ということになる。さてこの教育課程（教育計画）編成の現在の重要課題はなんであろうか。

2. 教育課程の今日的課題とそれをめぐる教職員の意識

(1) 指導内容の重点化・教材の精選をめぐる

教育課程に関する今日的課題の第一には、なんといってもこの問題をあげなければならない。

文部省は昭和27年10月27日に学習指導要領の一部改正を行い、第1章総則の第1の1に「児童（中高では生徒）の人間として調和のとれた育成」の字句をそう入し、第二点として「第二章以下に示す各教科・道徳および特別活動の内容に関する指導に当たっては、特に示す場合のほか、それぞれ目標および内容の趣旨を逸脱しない範囲で、児童の実態を考慮して、重点のおき方に適切な工夫を加え、指導の効果を高めるように努めるものとする。」の項目を小学校では総則第1の第6項目（中学校では第7項目とし、以下項目をおくる）に加えたわけである。

この改正は稲葉文相の「知育偏重教育の是正」と「詰め込み教育打破」の発想を指導要領の面で「調和のとれた人間教育の目標の明確化」といわゆる「弾力的運用」に表現したと言えよう。さらに次官通達で改正の趣旨を述べているが弾力的運用については「授業時数」「一単位時間」について触れたあとで「弾力的な指導」「教師の協力」「教科書内容の精選と副教材使用への配慮」の3点（高校関係の項目略）を述べている。今回の一部改正では、最後の「教科書内容の精選」が、最も新味を出したところといわれている。

すなわち教科書を使う際には「学習指導要領に示す各教科等の目標および内容に照らし、また、児童生徒の実態を考慮して、必要によりその記述内容の取り扱いに軽重を加えたり、内容を精選したりするなどの適切な配慮を行なう。」という次官通達である。

それから3年を経過した今日、この問題は現場でどう受け止められているであろうか。県では指導行政の面で、国社数理英の重点化に関する資料を作成し現場の参考として提供している。また各学校でも重点化の研究や作業に着手しているように見受けられる。

しかし、これはよくよく考えてみると今さら何をという問題のわけである。

教授学の確立に努めておられる林竹二氏は「教師は授業の専門家たれ⁹⁾」という朝日新聞への投稿の中で、ある小学校の四年の子どもの「林先生の授業の教え方はうまい。それは大きくわけて、よく考える時間をくれるし、こまかくきりきざむ所まで心をいれ、よくわかりやすく説明し、よけいな所のはぶき方もうまいからです。この差がプロフェッショナルとふつうの先生方のちがいです。」という感想をあげている。「指導内容の重点化」ということは、言葉をかえればこの子どもの指摘している傍線(筆者)のことではないだろうか。そしてこの力を教師が持っているかどうか、また持つよう懸命に努力しているかどうか、ほんものの教師とにせものの教師の分かれ目である。子どもの目は鋭い。

こうした努力や仕事は、教師の本来的な務めであり責任であって、指導要領の一部改正とか次官通達の趣旨に左右されず、ずっと以前からなされていなければならないはずのものである。しかしなにはともあれ、これを機会に重点化の仕事に注がれる教師の努力が大きく広がることは歓迎されてよい。そこで重点化に関係する教職員の意識はどのようなものであろうか。

(問い) 指導内容の重点化が強調されていますが、これは簡単にいえば指導内容を平板・網羅的に取り扱うのではなく、これはたいせつだと思ふ学習内容に傾斜をかけ、教師と子どもと教材・資料がしっかりと取り組むということだと思います。次の該当のものに一つ○をつけてください。

ア 上の意味での重点化なら、今までも私はじゅうぶん意識し取り組んできた。

イ 担当教科のすべてとはいえないが、自分の得意な専門教科の指導では多少意識し努力してきた。

ウ 教科書の内容を消化することに追われて、自分としては重点化の意識や努力は薄かったように思う。

<表8> 指導内容重点化をしてきたかどうかの意識

区 分	A		B		C		D		小 平 均	小 教 頭	E		F		G		H		中 平 均	中 教 頭
	男	女	男	女	男	女	男	女			男	女	男	女	男	女	男	女		
	計		計		計		計				計		計		計					
ア 重点化をや ってきた	-	25	8	-	6	-	15	10	8	12	13	25	48	38	25	-	27	20	26	19
	12		4		3		12				16		45		18		25			
イ 多少意識し 努力してきた	60	25	75	82	50	60	85	57	61	24	60	-	52	50	50	100	55	40	53	58
	44		78		56		68				47		52		64		50			
ウ 努力はして こなかった	40	50	17	18	44	40	-	33	31	64	27	75	-	13	25	-	18	40	21	23
	44		17		41		20				37		3		18		25			

<考察>① 小学校より中学校の方が重点化をしてきたという意識が強い。小学校は全教科担当ということから教科書の内容消化に追われ、こういう数字を示すのであろう。

- ② 中学校では目標について理解度の高かったF校が、ここでも重点化をやってきたという意識に強く反応している。
- ③ 重点化に努めてきたという教職員の意識は、小学校で10%、中学校で20%程度に止どまっており、今後の努力が必要な問題である。

(問い) 指導内容の重点化にはいろいろの問題点・困難点・疑問があるかと思いますが、次のことにお答えください。

① 重点化はよいが、高校入試を考えると中学校ではすべてを教えるとおかないと心配である。
(ア そう思う イ そう思わない ウ わからない)

② 何が重点か、中核的な学習内容・指導内容は何かということは自分ではどうも見当がつけにくい(自信がない) (ア つけにくい イ つけられる)

③ 県から出された重点化の参考資料を読みましたか(中学校では国社数理英の担当の先生だけ答える)
(ア よく読んだ イ ざっと読んだ ウ 知っているが読んでいない エ 出されたことを知らない)

<表9> 指導内容重点化の問題点・困難点の意識

区 分	A		B		C		D		小 平 均	小 教 頭	E		F		G		H		中 平 均	中 教 頭									
	男	女	男	女	男	女	男	女			男	女	男	女	男	女	男	女											
	計		計		計		計				計		計		計														
① 入 試	ア心配である		67	61	36	35	50	64	74	52	45	75	61	65	イ心配でない		22	17	44	44	32	36	26	45	45	25	35	35	
	ウわからない		11	22	16	21	18	-	-	3	9	-	3	-	3	-	-	-	3	-	18	-	-	-	-	3	-		
	アつけにくい		66	75	50	73	56	70	31	57	61	83	67	25	24	38	25	66	45	60	43	54	58	27	36	50	43	54	
② 重 点 化 の 自 信	イつけられる		40	25	50	27	44	30	69	43	40	17	33	75	76	63	76	33	55	40	57	46	42	73	64	50	57	46	
	アよく読んだ		11	22	11	6	12	8	13	21	36	7	19	4	18	-	-	-	-	2	-	12	8	13	21	36	7	19	4
	イざっと読んだ		78	56	42	53	57	44	63	75	45	93	69	56	23	48	19	4	18	-	10	40	8	-	6	-	-	2	-
③ 参 考 資 料	ウ読んでいない		11	17	31	32	23	48	19	4	18	-	10	40	-	-	-	-	10	40	23	48	19	4	18	-	10	40	
	エ知らない		-	14	17	9	8	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	8	-	6	-	-	2	-	

<考察>① 入試との関連については小学校の先生方にも参考までに答えてもらった。やはり全体としては中学校の方がさし迫った問題であるだけに心配の度合いが強い。中学校の教頭の反応もほぼ一致し、 $\frac{2}{3}$ が心配していることになる。中学校で多少の学校差が見られるが、目標認識の高いF校で心配でないという教員が45%と半数程度見られるのに注意したい。またこの意識傾向についての男女差はあまり見られない。

② 指導内容を見当づけられるかの(2)の設問は重要な問題であるが、これについては<表8>と関連した傾向で「つけにくい 自信がない」の反応は小学校に強い。とくに小学校の教頭層の反応が88%と高く、小学校での重点化の仕事には困難性が予想される。また中学校でも、入試という小学校とは異なった条件がからまり、半数近くが「自信がない」と答えている。また男女を比べた場合E校を除くすべての学校で女子教員の方に「自信がない」の反応が強い。自信のあるとかないという問題は極めて主観的な意識であるから、この数字で女子教員の意識が低いと断定することはできないが、以上の結果に表われた意識傾向をどう変えていくかが重点化の大きな課題となろう。

- ③ 学校差では、ここでもF校の教員の $\frac{2}{3}$ 以上が「自信がある」と格調の高いのが注目される。
- ④ 指導課で作成した参考資料の読まれている状態は、上の数字から見るとまだじゅうぶんとは言えないようだ。とくに小・中の教頭層の反応からみると「よく読んだ」が5%程度に終わって、「知ってはいるが読んでいない。」という反応が半数近くあるのは寂しい。もちろんこれは一つの「参考資料」であるから、これを読まなければ重点化は進まないなどというおこがましいことは言えないが、文字どおり自校の重点化の一つの参考資料として一読してほしいというのが作成者の願いであろう。
- ⑤ なおこの資料が参考になったかという問いかけを行ったが、これに対しては「非常に参考になった」が小18% 中10%、「まあ参考になった」が小74% 中78%「あまり参考にならない。」が小8% 中10%という数字になっている。

(問い) あなたの学校でも重点化への努力や研究が進められていると思いますが、その取り組み方や進みぐあいについてあなたはどのように感じておられますか。

ア、一歩ずつ研究は進んでおり、重点化の内容理解がはっきりしてきたように思う。

イ、問題点や疑問はあるが、まずまず進んでいると思う。

ウ、問題点が多過ぎ、まだ暗中模索という感じである。

エ、まだ取り組んでいないといえる。

<表10>重点化の取り組みについての意識

区分	A		B		C		D		小 平 均	小 教 頭	E		F		G		H		中 平 均	中 教 頭		
	男	女	男	女	男	女	男	女			男	女	男	女	男	女	男	女			男	女
	計		計		計		計				計		計		計		計					
ア進んでいる	-	-	8	-	-	-	15	-	2	-	7	-	16	-	-	-	18	-	7	4		
	-		4		-		6				5		12		-		13					
イまず進んでいる	60	75	58	64	31	35	46	14	47	48	33	100	80	75	13	33	36	-	42	46		
	67		61		33		26				47		79		18		25					
ウ問題点が多い	20	25	17	36	31	30	8	10	21	44	47	-	4	25	75	33	36	40	47	42		
	22		26		30		8				37		9		64		38					
エ取り組んでいない	20	-	17	-	38	35	31	76	29	8	13	-	-	-	13	33	10	60	14	8		
	11		9		36		59				11		-		18		25					

<考察> この設問は各学校の重点化の進みぐあいの実態を教職員がどう見ているかを探ったものである。

- ① 教職員の意識のバラツキが少なく比較的まとまっているのは A、C、F、Gの4校である。この中A校は男女間の意識の差がなく、また大半の職員がイの選択しに集まっている。C校も男女の差はないが、意識としてはちょうど $\frac{1}{3}$ ずつに分かれている。F校は「進んでいる」の意識傾向に集中し、この数字からみると最も望ましい傾向の学校といえる。これらに対しB D E Hの4校は教職員の意識にバラツキが多い。この現象の要因の一つは教職員数であろう。
- ② サンプルが少ないので速断は無理だが、県下の重点化の進みぐあいは、半数の学校が「まず進んでおり」残り半数の学校は「暗中模索またはこれから」といった状態ではないだろうか。

(2) 年間指導計画をめぐって

前に述べたように、私たちは教育課程を教育活動計画の全体としてとらえ、それを全体計画と部分計画からなると定義した。このうち前者の全体計画について、これを編成していない学校はないといっ

てよい。問題は後者の部分計画つまり年間指導計画である。
 まずそれがあるのかないのかが第一の問題であろう。次にあったとしてもその内容がどうかということが問題になる。なにかの丸写しということであったり、学校の体面上作らなければならないという形式的な作業で量多くして教職員の意欲のわかない飾り物であっては意味がない。第三はその計画を活用しているかどうかとも問題となろう。もしよい計画であったとしても使わなければ意味がない。失礼かも知れないが、端的にいって、部分計画である年間指導計画が、教師用の教科書であったり、または指導計画はわが胸中・腹中にありという意識や状態が多くの学校の本音ではないかと想像もされる。

成田忠雄氏(前所員)の研究によると本県の小規模小学校の各教科の年間指導計画の成文化率は80% (印刷されたもの50%程度、成文化されてはいるが未印刷80%程度)であるという。成田氏はさらに「とくに道徳教育全体計画と学級指導年間計画の作成率の低いことが目立つ。後者は実施後まだ年数が少なく試行の段階と考えられるにしても、教育目標の達成をめざす教育課程の実施という立場から考え、教科書やその指導書だけを手がかりとした学習指導には問題がある。」¹⁰⁾と指摘している。

教科書会社の指導書の利用、年間指導計画、市販テストの利用等について教職員の意識を探ってみた。

(問い) あなたが毎日進めている教科の学習指導・評価について次の項目にお答えください。

① 教科書会社の指導書について
 ア おおいに活用して参考にして進めている。 イ 多少参考にする程度。 ウ あまり参考にしない。

② あなたの学校で作成された年間指導計画(教科)について
 ア それに基づいて指導を進めている。 イ 進度に関連し多少参考にして進めている。
 ウ 簡単な指導計画(単元、題材の配当程度)なのであまり参考にならない。
 エ 指導計画はあるが実用的でなく使わない。 オ 年間指導計画はない

<表11>教科書会社の指導書、年間指導計画の活用についての意識

区	分	A	B	C	D	小平均	小教頭	E	F	G	H	中平均	中教頭
① 教科書会社の指導書について	ア おおいに活用	78	52	36	38	51	68	32	42	27	50	38	42
	イ 多少参考	11	43	58	47	40	32	53	45	55	38	48	58
	ウ あまり参考にしない	11	4	5	15	9	-	15	12	18	13	14	-
② 年間指導計画の活用について	ア それに基づいて	33	48	20	9	27	36	37	39	45	44	41	35
	イ 多少参考	33	39	50	50	43	36	53	58	55	50	54	54
	ウ 参考にならない	33	4	14	9	15	12	10	3	-	-	3	12
	エ あるが使わない	-	4	11	32	12	4	-	-	-	6	2	-
	オ 指導計画はない	-	4	5	-	2	12	-	-	-	-	1	-

- <考察> ① 教師用指導書の利用率はやはり小学校で高い。半分近くがおおいに活用という反応を示している。
 ② 年間指導計画の利用は、小学校では学校差がみられる。
 ③ 全体として「それに基づいて指導している。」が50%に達しないのは問題といえよう。

(3) 市販テストの使用をめぐる

業者の統一テストの偏差値をめぐる、ある新聞では毎日連載記事が載せられている。まさに世はテストの花ざかり。母親ばかりでなく最近では父親までがそれに一喜一憂しているのではないと思われるふしもある。テスト主義は教育界の大きな流れであろうか。流れに抗することは不可能なことであろうか。ひとりひとりを生かすということが一種の流行語になっているが、安易なテスト主義を助長してはならないだろうか。

(問い) 学習評価、教育評価に市販テストを使用することについてどう考えていますか。

ア 自分は積極的に使用し、知識・理解の評価は大部分それにたよっている。

イ 自作テストとの併用であるが市販テストにたよる面も多い。

ウ 市販テストの問題を時々ま参考(問題作成の)にする程度で、テストの問題は自分たちで作成している。

エ まったく利用しない。

<表12>市販テストの利用

区 分	A	B	C	D	小平均	小教頭	E	F	G	H	中平均	中教頭
ア 積極的に利用	11	30	14	2	14	12	-	6	-	6	3	-
イ 併用であるがたよる面多い	89	61	80	74	76	84	37	27	45	50	40	46
ウ 参考にする程度	-	-	6	21	7	4	63	61	55	38	54	54
エ まったく利用しない	-	8	-	2	3	-	-	6	-	6	3	-

<考察>① 予想どおり中学校より小学校に市販テストに対する依頼傾向が強い。90%までがそれによっているのは問題である。この傾向は小学校では学校差がみられず、県下の学校の大勢を占めているといつてよいのではないか。中学校の場合は積極的な利用は少ないが、併用しながらたよるが半数近くあるのはやはり問題点といえよう。

(問い) 前問でア、イ(使用する)に回答された方は、そのおもな理由についてお答えください(1つまたは2つ)

ア 市販テストは問題を専門的に検討しただけに一般的によい問題が多く、自作問題より有効

イ 教科書の内容を落ちなく取り上げているので、自分の指導に欠落がないかも判断でき安心である。つまり標準的な問題だと思う。

ウ 問題はたいしてよいと思わないが、学年会等で共同使用がきまりこれが慣例になっているので

エ 問題の良否は別として、教師の多忙さからして市販テストの使用もやむを得ない。

オ 印刷の点で、市販テストの方がすぐれているから。

<表13>市販テストを使用する理由

区 分	A	B	C	D	小平均	小教頭	E	F	G	H	中平均	中教頭
ア よい問題が多い	22	11	9	3	11	8	-	19	-	-	5	6
イ 安心していられる	56	29	24	26	34	52	30	31	20	58	35	38
ウ 学年会で決まったので	-	11	13	3	7	20	10	25	-	8	11	-
エ 多忙でやむを得ない	22	46	52	56	44	32	50	19	80	25	43	44
オ 印刷の点ですぐれている	-	4	2	13	5	8	10	6	-	8	6	13

<考察>① 一般的には「教師の多忙」を第一にあげている。その次にイの「教科書の内容を落ちなくあげ標準的な問題だと思う。安心していられる。」が第二の理由となっており、この辺りが、指導内容の重点化できるかどうかの自信とも関連する教師の力量の問題点といえよう。

3. 教育課程の改善の視点

教育課程について、「指導内容の重点化」「年間指導計画」「市販テスト」の三つの視点から教職員の意識傾向を探ってみた。サンプルが少ないので、これをもってすべてと判断することには多少のためらいはあるが、最もたいせつな「授業」の営みが、「教師は教科書の内容を消化することに追われ、子どもは市販テストによる評価、格づけに追われているのではないか。」と予想されるわけである。この姿から脱却することは極めて至難なことではあるが、これを乗り越えなければ、学校教育に対する不信を払しょくすることはできないし、教職の専門性の確立もありえない。

それでは教育課程の編成について、われわれはどのような視点で取り組むべきであろうか。

(1) 教育課程編成の根底に「調和のとれた人間形成」の理念をすえる

前章の教育目標の項で述べたように、教育基本法第一条に示された「真理と正義」「自由の尊重」「勤労と責任」「自主性」「心身の健康」等の資質を持つ将来の日本国民、社会人の育成はすべての学校の統一的な教育目標であってよい。掲げるかどうかは別としてこの理念は常に教職員の胸の中になければならない。これはまた知・情・意・体の調和のとれた人間形成をめざす目標といえよう。この理念を教職員の共通理解に基づいて教育課程（教育計画）編成の根底にすえなければならぬと思う。

これは言葉をかえれば教育観、人間観の問題である。したがって価値観の多様な現代においては、その共通理解は極めてむずかしいことではあるが、やはりお互いが虚心に話し合って統一的な理念を作り上げたいものである。

ところで、最近「落ちこぼれ」とか「落ちこぼし」といったいやな感じの言葉が多く聞かれる。また「ひとりひとり」という言葉が教育界の一種の流行語になってきている。

「子どもの無限の可能性を引き出す」とか「ひとりひとりの子どもを生かす」といった表現は極めて耳ざわりのよい言葉ではあるが、それがはたして口で言うほど簡単なことなのかどうか疑問に思えてならない。また「落ちこぼれを作らない教育」が「子どもの大多数を算数90点、100点のとれる子にする教育」の意味であるとするならば、極めて浅薄であり人間を冒とくする教育ではないだろうか。「算数ができなくても〇〇のできる子」もまた価値のある人間である。人間の多様な能力に価値を見出し、子どもの十人十色、百人百様という生きた姿を見つめない教育は、「ひとりひとりを生かす」といいながら実は子どもを無個性にしスボイルしているのではないかと思う。

こうした人間観、教育観が学校の中で、教育課程編成の基底として粘り強くおおらかに論じられる必要があると思う。

(2) 指導内容の重点化の共通理解を深める

指導内容の重点化は、簡単に指導内容や教科書のある部分をカットして教師と子どもが楽をするためのものではない。それはより充実した学習指導の展開を目指すものであって、にせものの授業を本物の授業に改造する血みどろの努力なのである。それはまた教科書の内容を消化することに追われ、市販テストで子どもを締めつけてきた姿から脱却して、確かな学習内容、学習課題をめぐって教師と子どもと教材が三つどもえに取り組んで、「教えた」という意識と「学んだ」という意識が合一する姿でもある。

こうした姿が日常の学習指導になることはもちろん望ましいことではあるが、それは容易なことではない。あまり欲ばらず一学期に一度あるいは一年に一度こうした学習に挑戦するということから始めてはどうだろうか。つまり「チャレンジ単元」といったものを設定し、精緻な学習指導案を作り研究授業でお互いが見せ合う(研究授業1時間ではなく場合によっては2・3時間も)という実践を伴ったものでありたい。各人が得意な教科で、一年に一つか二つを分担しそれを学年会や教科部会にかけて作り上げていく。こうした努力を2, 3年積み重ねることによって重点化の第一次案ができていくと思う。

いずれにせよ重点化のねらいや、その手順、方法について共通理解を深め、それに一步踏み出すことが望まれるわけである。

(3) 指導内容の重点化と教材の精選を盛り込んだ年間指導計画を作成する

調査から、教育課程の部分計画である、教科や道徳、特別活動の年間指導計画が、学校によっては作成されておらず、またあったとしても実際には役に立たない指導計画に終わっている傾向が読み取れたわけである。指導計画も飾り物であっては意味がない。各教科・道徳・特活の三領域について全学年の年間指導計画が印刷されるのはもちろん望ましいことではあるが、学校の体裁といった形式主義ではなしに、実際に活用できる計画であってほしい。

上に述べた指導内容の重点化をねらった仮称「チャレンジ単元学習指導案」を積み重ねていくことが即年間指導計画にならないであろうか。多少時間はかかるかもしれないが、一定の形式でのコピーまたはカードで次年度にも引きついで実験し、集積する。外来者に配ることは不可能な指導計画ではあるが、教師の汗と努力と実証に基づいた指導計画こそ価値があるといえよう。

(4) 教材・資料の整備と活用をはかる

学習内容を重点化し、その指導を展開するためには、基本的な内容を含み、児童生徒たちに強い働きかけを持つ教材の吟味と選定が徹底してなされなければならない。このためにはまず教科書を十分に研究することが大切である。さらに視聴覚、統計、図書館等の資料や教材の検討・活用が図られなければならない。なお、有効な資料や教材が作成されても、それがその教師個人にとどまって学年ないし学校全体のものにならない傾向がみられる。重点化された指導計画と教材の結びつき、さらにはそれらの教材の継続的な保管・活用のシステムが各学校で考えられる必要がある。つまり教材センター、カリキュラムセンターといった発想や組織がほしいものである。

(5) 市販テストの使用について反省・検討を加える必要がある

ドリル的なテストは別として、学習の評価を市販テストにたより切るのは、どう考えてみてもおかしい。市販テストの問題が極めてよくて文句のつけようがないというのならまた別だが、「教師の多忙」とか「安心していただける」といった理由でその使用を正当化することはできない。自分の指導したことは、自分が作成した問題で子どもへの定着を測定することが当然の義務であり責任である。市販テストがこれだけ使われている現状で、こうした意見を述べるのは傍観者流のたわごとかもしれないが、どうしても検討し、改善してほしい問題である。

4. 教育課程の評価の観点(この前に特性要因図を示すべきであるが省略した。)

項目	評価の観点
教育課程の編成	<p>(1) 教育課程(全体計画・部門計画)編成の基底に、「調和と統一のとれた人間形式」をめざす教育観・人間観の共通理解が十分なされたか。(またはその話し合いが常になされているか。)</p> <p>(2) 教育課程の全体計画が前年度そのままといった形式的な作成に終わっていないか。(届け出るための全体計画,大綱,または昨年どおりの踏襲ということになっていないか。)</p> <p>(3) 教育課程の全体計画は,全教育活動の関連や調和と統一が図られ,それが読み取れ,見通せるものになっているか。</p> <p>(4) 全体計画編成の組織が作られ,その組織は効果的な作成を行ったか。</p> <p>(5) 必要な部分計画(教科,特活,道徳,その他の教育の年間指導計画)が作成されているか。またそれがない場合(成分化されていない)には,年次の作成計画が立てられているか。</p> <p>(6) 指導内容の重点化の共通理解とその取り組みがなされているか(重点化の指導計画作成など)</p>
教育課程の実施	<p>(7) 指導計画に基づいて授業が進められているか。(指導計画が活用されているか。また形式的な指導計画ではなく,ようどころとなる本物の指導計画になっているか。教科書を教える授業になっていないか。)</p> <p>(8) 学習内容の重点化をはかった授業が実践されているか。(毎日の授業がそうなることは,理想であるがむずかしい。この単元,学習内容で勝負してみようという実践が1学期または月に1度というふうに計画されることが,着実な進め方ではないか。)</p> <p>(9) 学習の目的・内容に伴った教材・資料の精選活用と機器の効果的な利用が行われているか。</p> <p>(10) 必要な教材,教具の整備や活用しやすいような管理の態勢が学校として整っているかまた整えようという計画が立てられているか。(教材・資料・教具・機器等がバラバラに保管され,個人ないしは学年の利用・保管に終わっていないか。)</p> <p>(11) 進度の調整,指導上の問題点の検討などが学年会・教科部会等で話し合われているか。</p> <p>(12) 日案,週案などが形式的なものになっていないか。</p> <p>(13) テスト問題の作成が学年部,教科部等を通じ手づくりでなされているか。(安易な市販テストを使用しての評価に終わっていないか。)</p> <p>(14) 学習評価のためのテストの回数は妥当か。</p> <p>(15) 学習の理解の結果のみの評価ではなく,学習過程の評価にも注意が払われているか。</p> <p>(16) 学習環境が整備されていたか。</p>
教育課程の評価	<p>(17) 三領域のそれぞれの指導目標は達成されたか。</p> <p>(18) 指導計画を実践した反省記録がとられ,次年度の計画改善に生かされたか。</p>

Ⅵ 学年経営の望ましい機能と評価の観点

1. 学年経営の意味や機能をどうとらえるか

県庁の各部局の課や係を考えた場合、課の経営とか係の経営という言葉はまったく聞かれない。それに引きかえ学校の場合にはやたらとこれが目につく。学校経営、学年経営、学級経営、教科経営さらには教育経営という言葉まで出はじめている。

「経営」という言葉を使うからには、それぞれが経営体でなければならず、経営条件も備えなければならないはずである。こうした吟味からいうと、学校経営はひとまずおくとしても(かなり熟した用語であるという意味で)、学年経営とか教科経営といった場合、その経営的性格は極めて「あいまい」というほかはない。

しかしこうした「あいまい」さを持ちながら、最近では「学年・学級経営」という言葉は学校の日常用語になっている。それではいったい「学年経営」の意味や性格をどうとらえたらよいのであろうか。

学年経営とは、「同じ学年の学級をひとまとめにし、これを学校経営と学級経営の中間単位として、同一学年の担任教師が共同で、組織的・計画的に同学年の教育を組織・運営していくこと」だと言われる。

この解釈に異議はないが、これをもう一步突っ込んでみると次の二つの考えが出てくる。

まず第一は学年経営を学級経営の結合体であり、それはあくまでも個々の学級を基礎にして成立するという考え方である。この場合学年経営は、中心的な経営機能を持つ学校経営と教育活動の大半が成立する学級経営とを結ぶ媒介項ということもできる。

この考え方に立つ学年経営の機能は、主として同学年の学級間の事務連絡、授業の進度の調整、学校行事の打ち合わせ、さらには学級担任の懇親といった程度の消極的なものにとどまるものと予想される。

つまりこうした考えは、学校教育における最も重要な学習の場、集団は学級という単位であって、学年は教育課程の進度の等級の組織であるが日常の授業の対象となる単位ではなく名目的な集団であるとする理解が基底にあると思われる。

これに対し第二の考え方は、学年が先でそれがいくつかの学級に分かれて編成されるのであるから、学年全体の教育活動が先で、その枠内で学級の活動なり経営が考えられるべきだとする方向である。学級は決して固定的な集団ではなく、学年の枠内で意図的・計画的に編成されるもので、場合によっては能力別学級、男女別学級、特殊学級などが構成されることからみてもそれは明らかであるという考えに立つ。この立場をとれば当然、学年経営の意味や比重は増してくる。

近年、学校経営論の発展ならびに教育的側面から学年経営が急速に注目されるようになった。学校での教育内容が複雑化・高度化してきたこと、学習指導・生活指導などの指導面における能率化と個別化が要求されるようになったこと、それらに伴って教師のそれぞれの特性と専門性を生かし、絶えざる相互研修の機会を設ける必要が生じてきたこと、学校経営の合理化・能率化が必要になってきたことなどがその背景である。こうした背景を持って成立する学年経営は、学級間の連絡調整だけにとどまらず、学年教育目標の設定、指導計画の共同作成、教材研究、テスト問題作成、教材・教具の共同管理、合同授業や交換授業など学習指導の学年的運営、学校行事の学年的立案、生活指導・進路指導の共同担当、

児童生徒の理解や評価の共同処理，学級事務の共同処理等の多面的な機能を果たさなければならない。とくに小学校においては教科担任制やチームテッチング等の授業の共同化による学習指導面の学級間の格差是正が，教職員構成の面からも要求されており，これにこたえる学年経営が要請されている。

こうした学年経営が行われるとするならば，その統括者である学年主任にも，単なる調整者ではなく指導者・助言者さらには経営者的な資質が要求されることになる。

以上学年経営の考え方について二つの考え方を述べたが，学校の実態と教職員の意識はどこに揺れ動いているであろうか。

2. 学年の機能，学年主任の役割等に対する教職員の意識

(1) 学年経営と学級経営の関連についての理解

(問い) 学年経営と学級経営の関連についていろいろお考えのこともあろうかと思えます。次の中から先生の考えにいちばん近いものを一つえらんでください。

- ア 学年全体の歩調を優先し，他の学級とのバランスの中で学級経営を考えるべきだ。
- イ 自分の学級でやりたいことは，学年全体にも提案し，可能な限り足なみをそろえるべきだ。
- ウ 学級の個性を生かすためには，学年全体の統一が多少欠けてもやむをえない。
- エ 学年経営は連絡程度にとどめて，学級王国になるほど情熱を傾けた個性の強い学級経営が行われてもかまわない。
- オ その他

<表14> 学年経営と学級経営の関連理解

区 分	A	B	C	D	小平均	小教頭	E	F	G	H	中平均	中教頭
ア 学年全体の歩調優先	22	39	17	26	26	25	17	30	36	31	29	38
イ 可能な限りそろえる	33	57	64	65	55	70	37	64	55	63	55	50
ウ 学級の個性を生かす	44	-	14	6	16	5	42	3	-	6	13	13
エ 学級王国も可	-	-	5	3	2	-	-	-	-	-	-	-
オ その他	-	4	-	-	1	-	5	3	9	-	4	-

<考察>① 全体としては，小・中共80%程度が学年経営の中で学級経営を位置づける考え方をとっている。

② しかし学年をまず優先するというアの考え方は $\frac{1}{4} \sim \frac{1}{3}$ にとどまっている。

③ 同一校における男女間の意識の差はほとんどみられない。

④ A・Eの2校は他と異なる反応を見せている。とくにB校には「学級の個性」を生かすの意識傾向が強い。

⑤ 「学級王国も可」の極端の意識はほとんどみられない。

以上の数字からみると，全体としては学級経営より学年経営を重視する方向に教職員の意識が動いているように読みとれる。しかし学校間に意識のズレがあり学級経営重視の学校も見られる。

いずれにせよもう少しサンプルを多くして調査したい問題である。

(2) 学年主任に対する期待

(問い) 学年主任に期待する役割について次にお答えください。

① 学年全体のまとめ役であるから、個々の学級経営については、あまり口を出してもらいたくない。

ア そう思う イ そう思わない ウ どちらともいえない

② 学級経営に問題があると感じたときは、積極的に指導してほしい。

ア そう思う イ そう思わない ウ どちらともいえない

③ 学年内の問題点は常に校長、教頭に伝え、指示・指導をうけてその結果を学年に伝えてほしい

ア そう思う イ そう思わない ウ どちらともいえない

④ 学年主任にもっとも希望する能力・資質を次から2つえらんで○をつけてください。

ア 指導力 イ 判断力 ウ 統率力 エ 調整力 オ 包容力 カ 企画力

<表15> 学年主任に対する期待と資質

区 分		A	B	C	D	小平均	小教頭	E	F	G	H	中平均	中教頭
①口を出 してもら たくない	ア そう思う	11	9	17	29	17	28	32	12	36	38	30	8
	イ そう思わない	67	74	69	47	64	61	42	67	27	25	40	85
	ウ どちらともいえない	22	17	14	24	19	11	26	21	36	38	30	8
②積極的 に指導し てほしい	ア そう思う	100	87	75	94	89	95	84	94	64	75	79	100
	イ そう思わない	-	13	8	3	6	5	-	-	9	6	4	-
	ウ どちらともいえない	-	-	16	3	5	-	16	6	27	19	17	-
③学年に 伝えてほ しい	ア そう思う	56	65	16	44	45	89	26	48	36	75	47	96
	イ そう思わない	22	13	22	18	19	6	42	30	10	-	21	4
	ウ どちらともいえない	22	22	61	38	36	6	32	21	55	25	33	-

区 分	A		B		C		D		小平均	小教頭	E		F		G		H		中平均	中教頭
	男	女	男	女	男	女	男	女			男	女	男	女	男	女	男	女		
	計		計		計		計				計		計		計		計			
ア 指導力	100	100	66	36	62	60	39	43	64	52	40	50	32	38	38	-	45	40	37	42
	100		52		61		41				42		33		27		44			
イ 判断力	-	-	25	64	25	15	39	28	24	8	7	-	52	63	12	-	45	40	28	12
	-		43		19		32				5		55		9		44			
ウ 統率力	20	25	25	27	6	25	31	10	21	28	33	25	36	25	38	67	18	-	31	39
	22		26		17		18				32		33		45		13			
エ 調整力	-	-	25	9	13	20	-	-	9	36	40	-	24	-	38	33	27	40	29	35
	-		17		17		-				32		18		36		31			
オ 包容力	40	-	17	27	25	30	39	67	32	12	47	25	16	13	25	100	36	-	31	4
	22		22		28		56				42		15		45		25			
カ 企画力	40	75	42	36	38	35	54	52	44	16	33	100	40	63	50	-	27	80	43	-
	50		39		36		53				47		45		36		44			

<考察> ① 2の設問の結果から見ると全般的に学年主任の積極的指導が期待されている。

② 個々の学級経営に対する干渉ではなく、指導、助言に対する期待と思われる(1と2から)

③ 学年主任が口を出すことには、中学校で抵抗感が強い。(ただしF校を除いて)

- ④ 校長・教頭の学年主任を通した間接的な指示・指導も期待されている。とくに教頭は学年主任が問題点があった場合報告してくれることを強く望んでいる。
- ⑤ 学年主任に期待する役割については、学校によって相当の意識の差がある。
- ⑥ 学年主任に期待する能力、資質は、指導力・企画力が上位にあげられている。
 小学校では 指導力→企画力→包容力→判断力→統率力→調整力の順でその差が大きい。
 中学校では 企画力→指導力→包容力→統率力→調整力→判断力の順でその差が少ない。
 とくに小学校の場合調整力についての期待が低いことが目につく。
- ⑦ ところが教頭の場合には、指導力が第1位なのは同じであるが、次に統率力、調整力等があがってきて、判断力、包容力、企画力等に対する期待が極めて低くなるのは当然とはいえおもしろい傾向である。一般職員は学年主任に対し指導力と同時に企画力と包容力を持ったリーダー、つまりおおらかで頭のよい、しいていえば自分たちの方に顔を向けた指導者を期待しているともいえよう。これに対し教頭は統率力と調整力、すなわち先生方をまとめて引っ張っていく学年主任のイメージを描いているようだ。
- ⑧ 指導力への期待は中学校より小学校に強い。
- ⑨ 学校によって傾向の違いが見られる。とくに判断力・包容力に著しい。

(3) 学年目標と学級目標について

(問い) 学年目標と学級目標について次の各項についてお答えください。

- ① 学年目標は学年の活動のもとになるものだから必ずなければならない。
 ア そう思う イ そう思わない ウ わからない
- ② 学年経営の機能や、日ごろの活動との結びつきが薄いことからなくてもよいといえる。
 ア そう思う イ そう思わない ウ わからない
- ③ 学級目標についてあてはまるもの一つに○をつけてください。
 ア 学級目標は学級経営や指導に生かしている。
 イ いちおうはかかけてあるが、学級経営・指導上それほど意識はしていない。
 ウ 学級目標は意味がないので、掲げていない。

<表16> 学年目標と学級目標

区 分		A	B	C	D	小平均	小教頭	E	F	G	H	中平均	中教頭
① 学年目標は必要	ア そう思う	67	83	80	74	76	83	16	85	45	81	57	73
	イ そう思わない	11	9	8	23	12	17	74	9	45	6	34	23
	ウ わからない	22	9	11	3	11	-	10	6	9	13	9	4
② なくてもよい	ア そう思う	11	4	2	15	8	5	63	9	36	13	30	16
	イ そう思わない	67	87	86	85	81	95	37	88	55	75	64	80
	ウ わからない	22	9	11	-	11	-	-	3	9	13	6	4
③ 学級目標は	ア 生かしている	89	70	78	68	76	71	63	67	73	75	69	50
	イ 一応掲げる程度	11	26	17	18	18	29	37	33	27	25	31	46
	ウ 掲げていない	-	4	5	15	6	-	-	-	-	-	-	4

<考察>① ①と②はほぼ同じ設問であるが、学年目標を必要とする意見が多い。

- ② B, Gの2校はその逆で不必要とする意識が強い。とくにB校はその意識がはっきりしている。
- ③ 学年目標を必要とする意識は中学校より小学校の方が強い。
- ④ 学級目標を生かしていることについても上と同じ傾向が見られる。中学校はどの学校でも $\frac{1}{4} \sim \frac{1}{3}$ 程度が「一応掲げる程度」と答えている。つまり学級目標は飾り物ということであろう。とくに中学の教頭層も半数程度がそれを肯定している。
- ⑤ 学級目標についての意識については、学校差がほとんど見られない。

(4) 学年経営における協同化について

(問い) 学年経営で協同化する仕事や指導を考えた場合、あなたは次の中のどれに必要感を感じていますか。2つ〇をつけてください。

- | | |
|---------------------|----------------|
| ア 教団制の採用, チームティーチング | イ 学習指導計画の作成・検討 |
| ウ 教材・資料の研究・作成 | エ 授業研究 |
| オ 児童・生徒理解の研究 | カ 生活指導態勢の強化 |
| キ 進路指導の強化 | ク その他 |

<表17> 学年協同化を望んでいる仕事の種類

区分	A	B	C	D	小平均	小教頭	E	F	G	H	中平均	中教頭
① 学年協同化の仕事												
ア 教団制, TT	67	52	17	12	37	20	-	9	-	-	2	-
イ 指導計画の作成検討	22	30	31	32	29	32	-	3	-	13	4	8
ウ 教材・資料の作成	44	43	72	88	62	40	11	9	9	13	11	8
エ 授業研究	-	13	8	18	10	16	-	3	9	6	5	4
オ 児童生徒理解	-	13	39	15	17	20	68	76	82	38	66	65
カ 生活指導態勢の強化	67	48	33	35	46	40	89	64	82	75	78	62
キ 進路指導の強化	-	-	-	-	-	4	32	30	18	88	42	42
ク その他	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

<考察>① 協同化を望んでいる仕事の種類は、小・中でまったく異なっている。

小学校では教材・資料の作成→生活指導強化→教授組織の協同化→指導計画の作成であり
中学校では、生活指導の強化→児童生徒理解→進路指導の強化である。

つまり小学校は学習指導に傾斜し、これに対し中学校は生活指導面に視点が向き、学習指導の面は教科部の機能が重要視されることになる。

- ② 小学校においても予想以上に生活指導面の協同態勢の確立が期待されている。
- ③ 教団制, T・Tについては小学校の間にもA BとC D校の間で大きな意識の差がある。これは学校規模にもよると考えられる。
- ④ 視点の向け方に学校差がみられる。

3. 生き生きとした学年経営を進めるために

以上学年経営と学年主任をめぐる教職員の意識傾向を探ってきたが、学校によって多少のニュアンスの違いはあるが、全体としては単なる連絡調整の学年経営から脱却して、学習・生活指導の協同化をめざす学年経営が志向されていると読み取れる。このことは、教育効率論、学校経営論、学校教育・経営の近代化論、さらには教職員構成の推移からみても必至の方向であり、生き生きとした学年・学級経営はそれをめざして確立されなければならないであろう。それを推し進めるための視点・要素はなんだろうか。

(1) 学年の教育活動・経営活動の目標・計画を明確にし共通理解する。

学年経営が連絡・調整に止どまっているとするならば、学年教育目標・経営目標はそれほど重要ではない。学年目標が必要でないという意識はその学校の学年経営の考え方や実際の反映であろう。これが学習と生活指導の協同化をめざす学年経営を志向とするならば、その構成員による目標設定と共通理解が絶対に必要である。

学年に関する目標設定についても、前に述べた学校の諸目標の設定の考え方をとりたい。学年に関する目標も教育活動・指導活動面の子どもに関する目標と、経営面の二つの目標を考えたい。前者のいわゆる学年目標については、学校教育目標→学年目標という下降的な具体化の考え方もあるが、学年の関係職員がまず自分たちの子どもの生活行動や問題点を十分見つけて目標を設定することが有効ではないだろうか。さらにこの学年目標についてもあまりオールマイティには考えないという立場を取りたい。これを学年経営の基本とし、さらに学級目標に具体化し、また日々の全活動に実践するといった考え方をとると、学年目標までもが抽象的な理念目標になる心配が出てくる。何を、どれだけ、いつまで達成するかの目標条件を失ってはならない。

各教科・道徳・特別活動と三領域以外の教育活動の学年段階の目標設定は、指導要領の目標、内容の十分な分析吟味と、教科部の機能との関連で考えたい。

ところで、学年経営で最も重要なことは、経営面の目標設定と確認であろう。たとえばある学年の経営で今年は協同して社会科と算数の重点化指導計画を作成するとか、教材の協同作成を行うとか具体的な仕事の目標と計画を立て確認することが必要である。あまり欲張らず一歩ずつ前進し、実現するという構えて進みたい。もちろんこうした学年としての教師の仕事の目標は学校の経営全体計画や経営部門計画と関連して進められなければならない。

(2) 学年主任の役割

先に述べた調査結果の繰り返しになるが、学年の教師は卓越した指導力と包容力・企画力を兼ね備えた学年のリーダーを主任に期待している。学年経営のビジョンを持ち、学年の主体性を確立し、学習指導・生活指導を組織化・協同化し、各担任の創意を生かし、常に明るくユーモアを持って相談に応ずる、かしこくたよりがいのある主任を待望している。また校長・教頭はまとめ役であると同時に学年の職員を正しい方向へもっていく統率力を主任に望んでいる。まさに上にも下にもよいリーダーシップが期待されているわけで、学年主任にとっては苛酷な要求とも言えるが、それだけやりがいがあるとも言えよう。

4. 学年経営評価の観点

項目	評 価 の 観 点
学年の諸目標の設定	1. 学年目標は、学年児童・生徒の生活行動・問題点を十分はあくして設定されたか。 2. 学年目標は、何を、いつまで、どれだけ達成するかの三条件がはっきりしているか。 3. 学年目標と学校教育目標、学年目標と学級目標の関連についての共通理解が明確になされているか。（結びつけて考えるならそのように、逆にそれぞれの目標を区分して考えるならそのように。いずれにせよその関連をすっきりさせる必要がある。） 4. 学年経営として、ことしはどの仕事を取り上げ、いつまで達成するかの経営目標と計画が明確になっているか。 5. 学年で取り上げた経営目標と計画は、関連する学校全体ないし部門の経営目標や計画との関係が配慮されているか。また必要な予算の裏付けを伴っているか
学年主任のリーダーシップと所属教員のメンバーシップ	7. 学年の構成職員はその学年所属に満足しているか。 8. 学年の構成員が一体感を持ち、学年経営や学年の教育活動の実施はチームワークがうまくとれているか。 9. 学年間で必要な情報の指示、伝達、報告、交換が十分行われているか。「それは聞かなかった。知らなかった。」の不満がないといえるか。 10. 学年主任は適切なリーダーシップを発揮しているか。（学年経営のビジョン、仕事の先見性、企画性、組織能力、統率力、指導助言の態度・能力、包容力等） 11. 校長・教頭と学年主任の関係、教務主任・他学年主任と学年主任との関係は適切で、相互の信頼関係が確立されているか。 12. 学年の構成員のメンバーシップは適切か。（学年主任への協力、構成員同志の信頼関係、分担業務の積極的な遂行等）
学習指導の協同化	13. 協同して指導計画作成、教材・指導法の研究などが行われ、話し合いが活発か。 14. 同学年間で授業研究が開放的に行われ、相互研究の深まりが見られるか。 15. 教材・教具の協同作成、交換による効果的な活用が行われ、またその集積がなされているか。
生活指導の協同化	16. 身近な問題及び児童生徒の問題行動が学年会等で検討され、共通理解の上に立ちその指導対策が立てられているか。 17. 児童・生徒理解のために、学年教師が協同して取り組み、資料の収集を行い活用をはかっているか。 18. 次のことからについて学年としての共通した指導方針があるか。 ○ 週番・日番活動、清掃指導、業間体育及び課外活動、放送聴取、校内生活登下校のしかた、校外生活等

Ⅷ 校務・運営組織の改善視点と評価の観点

1. 学校組織をどう考えるか

学校は、校長を中心とした教職員の協力態勢において、児童生徒をある姿からあるべき姿へ引き上げていく作用、すなわち教育という行為を営んでいる。この教育を推進するためには、教育活動とそれをささえる経営の諸活動（間接教育活動）について各学校は組織を整え、有機体としての円滑な運営を図らなければならない。

この学校の組織の全体構造は大きく分けると

① 直接的な教育活動を行うための教育組織

教授組織，研修組織，児童生徒の学習組織

② 教育活動を支え，その条件整備活動を行うための校務分掌組織

③ 職員会議や各種委員会による経営参加の場である学校運営組織

の三つに考えることができよう。（これを二つに分け 教育組織→学習組織・教授組織・生活指導組織・保健指導組織と，それを支える組織→校務分掌組織・研修組織・運営組織とする考え方もある。）

2. 校務分掌，運営組織の問題点とそれにかかわる教職員の意識

ここでは上記の組織のうち②の校務分掌と③の運営組織の問題点のいくつかを取り上げてみたい。

校務分掌については、「校務分担の決定」「分担職務の権限・責任の不明確」「職務内容の不明確」「校務・事務の均等化」「事務処理の合理化」「共通理解・協力体制の確立」「雑務意識」等が過去の研究から問題点として指摘されている。

運営組織面については、職員会議に関する問題点が過去の研究で報告されている。

そこで、ここでは、校務処理手順の理解、分掌校務への満足度、校務処理の改善意欲と、運営委員会を問題点として取り上げその意識傾向を探ったわけである。なおこの範ちゆうからはずれる、やや異質な問題であるが、学年構成、学級担任の決定が校務遂行や経営参加のモラルにかかわる重要な基礎要件ではないかという仮説からその面の意識調査も行ったわけである。

(1) 学年構成・学級担任の決定について教職員はどうみているか。

（問い）学校運営上、学年構成、学級担任の決定は極めて重要な事項であると考えられています。そのことに関するつぎの項目について、お答えください

① あなたの学校では、経験や年齢を考慮した学年構成であると思いますか。

ア. そう思う イ. そう思わない ウ. どちらとも言えない

② また、男女の構成につりあいがあると思いますか。

ア. そう思う イ. そう思わない ウ. どちらとも言えない

- ③ あなたは、現在の学年所属・学級担任に満足していますか。
 ア。満足している。 イ。満足していない。 ウ。どちらとも言えない。
- ④ あなたの学年では、各教科担任者(小学校では得意な人)が片よりなく含まれた構成であると思いますか。
 ア。そう思う。 イ。そう思わない。 ウ。どちらとも言えない。

＜表18＞ 学年の職員構成

区	分	A	B	C	D	小平均	小教頭	E	F	G	H	中平均	中教頭
① 経験年令 の配慮	アそう思う	6.7	6.5	5.6	5.3	6.0	7.6	6.3	9.7	3.6	5.6	6.3	8.5
	イそう思わない	1.1	4	1.1	1.8	1.1	8	-	3	1.8	-	5	4
	ウどちらともいえない	2.2	3.0	3.3	2.9	2.9	1.6	3.7	-	4.6	4.4	3.2	1.2
② 男女の 構成	アそう思う	5.6	6.1	6.9	4.7	5.8	5.6	6.3	9.4	3.6	8.8	7.0	8.1
	イそう思わない	1.1	1.3	8	2.7	1.5	3.6	1.1	3	2.7	6	1.2	1.5
	ウどちらともいえない	3.3	2.6	2.2	2.6	2.7	8	2.6	3	3.6	6	1.8	4
③ 学年所属 の満足感	ア満足している	4.4	7.8	6.4	8.2	6.7	5.0	6.8	8.7	3.7	6.3	6.4	8.5
	イしていない	1.2	4	8	6	8	6	1.1	3	1.3	6	8	4
	ウどちらともいえない	4.4	1.7	2.8	1.2	2.5	4.4	2.1	1.0	5.0	3.1	2.8	1.2
④教科担 当者のバ ランス	アそう思う	3.3	5.2	3.6	3.5	3.9	5.6	3.7	8.8	1.8	2.5	4.2	8.1
	イそう思わない	1.1	1.7	2.2	2.7	1.9	2.2	3.7	9	4.6	5.0	3.5	1.5
	ウわからない	5.6	3.0	4.2	3.8	4.2	2.2	2.6	3	3.6	2.5	2.3	4

- ＜考察＞① 経験、年齢を配慮して、学年構成になっているかという設問に対しては、G校を除く全部の学校が肯定的反応を見せている。とくにF校の肯定度が高い。小学校はどこも同じような反応を見せている。
- ② ②の設問についてもF校は他と違って極めて肯定度が高い。F校は経験・年令・性別などの点をとってみてもバランスがとれているといえよう。D校の場合は女子教員の割合が高いためこのような結果になる。
- ③ 学年所属・学級担任の満足度については、AG校を除く6つの学校では肯定傾向が強いがここでもF校の満足度が高く、ついでD校の高いのも注目される。
- ④ ④の設問である教科担当の学年構成上のバランスについてもF校に満足傾向が強く、GH校は否定反応が相当数みられる。

職員構成のバランスの問題は、学校規模、職員定数、その学校の地条件的条件がからまって、校長が理想的な構成を考えてもなかなかうまくいかない問題であるが、F校の結果からみるとバランスのある構成が学校経営の効果をあげる重要な条件のように考えられる。

(2) 企画・運営委員会の機能をどう思っているか

(問い) 職員会議のほかに、学校の運営組織として企画委員会・運営委員会等がありますが、つきにお答えください。

- ① その役割や機能、また職員会議との機能関連などについて先生は、はっきりそれを理解されていますか。
 ア. よくわかる イ. だいたいわかる ウ. 多少わからない点もある。 エ. さっぱりわからない。
- ② あなたの学校の企画・運営委員会の活動を見た時、その役割を果たしていると思いますか。
 ア. じゅうぶん果たしている。 イ. まずまず果たしている。
 ウ. あまり果たしていない。 エ. ほとんど果たしていないと思う。
- ③ 運営委員会に対する一般的な不満は「そんなことを運営委員会で決めるのはおかしい、職員会議にかけるべきだ。」とか「運営委員だけが承知していて私たちに知らせてくれない」といったことが多いようですが、あなたの学校でもそうだと思いますか。
 ア. そう思う。 イ. 時々その傾向がある。 ウ. その傾向はほとんどない。

<表19> 運営委員会に対する意識

区分	A		B		C		D		小 平 均	小 教 頭	E		F		G		H		中 平 均	中 教 頭	
	男	女	男	女	男	女	男	女			男	女	男	女	男	女	男	女			
	計		計		計		計				計		計		計						
① 運営委の機能理解	アよくわかる	80	-	33	45	50	20	23	24	45	40	33	50	48	13	13	-	36	-	28	71
		44		39		33		24				37		39		9		25			
	イだいたいわかる	-	50	67	55	38	50	54	48	44	48	40	50	36	50	38	33	27	60	39	29
		22		61		44		50				42		39		36		38			
	ウ少しわからない	20	50	-	-	6	30	23	24	19	12	27	-	16	38	25	33	27	40	25	-
34		-		19		24		21				21		27		31					
エさっぱりわからない	-	-	-	-	6	-	-	5	2	-	-	-	-	-	25	33	10	-	8	-	
	-		-		3		3				-		-		27		6				
② 運営委の活動評価	ア果たしている	40	-	8	18	6	25	8	-	14	14	-	-	40	13	-	-	18	-	11	39
		22		13		16		3				-		33		-		13			
	イまず果たしている	60	50	83	82	81	65	85	76	72	86	60	75	56	75	38	33	64	80	57	50
		56		83		71		79				63		61		36		69			
	ウあまり果たしていない	-	50	8	-	13	15	8	24	14	-	40	25	4	13	38	66	10	20	26	12
22		4		13		18		37				6		46		13					
エほとんど果たしていない	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	25	-	10	-	6	-	
	-		-		-		-				-		-		18		6				
③ 運営委の逸脱	アそう思う	-	-	8	9	6	15	8	14	8	-	13	-	8	25	13	33	18	-	13	-
		-		9		11		12				11		12		18		13			
	イ時々ある	20	25	50	45	50	55	39	57	43	50	60	75	48	63	75	66	55	80	63	36
		22		48		52		50				63		52		73		63			
	ウない	80	75	42	45	44	30	54	28	49	50	27	25	44	13	13	-	27	20	24	64
78		43		36		38		26				36		9		25					

- <考察> ① 運営委員会の役割・機能の理解については、G校を除けば、教職員の大部分はそれを理解している。G校では教職員の半数程度が「わからない」の意識を持っているのは問題である。
- ② したがって運営委員会の活動の評価についてもG校は非常にきびしい見方をしている。他の学校はだいたい肯定的にその活動の評価しているが、とくにF校は肯定度が高い。

- ③ 男女を比較した場合、女子教員の方が一般的にきびしい見方をしている。
- ④ 一般的に運営委員会の活動を肯定的に見てはいるものの、「自分たちだけ承知している」とか「その審議は権限を越えている」といった不満感は相当数($\frac{2}{3}$ 程度)の教員がいただいているのは注意しなければならない。つまり運営委員会の議題や結果についての情報伝達を十分考えないと、一般教職員はつい「密室の論議」といった不信感を持ちやすい。
- ⑤ 中学校の教頭層の意識は、教職員の意識とはだいぶ異って楽観的傾向を見せている。

(3) 校務処理手順、校務のやりがいをどう考えているか

(問い) あなたの関係する校務分掌について、つきにお答えください。

- ① 現在分担している校務について、あなたは、その内容と処理手順を明確に理解されていますか。
 - ア. よくわかる。 イ. だいたいわかる。 ウ. 多少わからない点がある。
 - エ. さっぱりわからない。
- ② 現在分掌している校務のやりがい、負担についてどのように考えておられますか。いちばん近いものの一つ○をつけてください。
 - ア. 負担は大きい、重要な仕事でやりがいを感じている。
 - イ. 負担が重く、希望した仕事でない、軽減してほしいと考えている。
 - ウ. 負担が重いか、やりがいなど別に考えない。普通に処理している。
 - エ. 軽い仕事なので、いっこう負担など感じない。
 - オ. その他

<表20> 校務分掌の処理手順、やりがいに対する意識

区 分	A		B		C		D		小 平 均	小 教 頭	E		F		G		H		中 平 均	中 教 頭		
	男	女	男	女	男	女	男	女			男	女	男	女	男	女	男	女				
	計		計		計		計				計		計		計							
①校務処理手順の理解	アよくわかる		40	25	33	64	31	25	39	24	3.5	3.8	40	25	60	50	13	33	45	-	3.6	3.8
			37		48		27		29				37		58		18		31			
	イだいたいわかる		60	75	58	28	50	50	46	57	5.2	5.8	47	75	32	38	50	33	45	60	4.5	5.2
			63		43		50		53				53		33		45		50			
ウ少しわからない	-		-	-	8	9	19	25	8	19	1.2	4	13	-	4	13	38	33	10	20	1.6	10
			-		9		22		15				10		6		36		13			
	エさっぱりわからない		-	-	-	-	-	-	8	-	1	-	-	-	4	-	-	-	-	20	2	-
		-		-		-		3				-		3		-		6				
②校務のやりがい	アやりがいがある		60	50	25	9	44	10	39	14	3.1	4.6	27	25	48	-	38	-	36	20	3.0	5.8
			56		17		25		24				26		36		27		31			
	イ負担が重い		40	25	-	-	13	10	15	-	1.2	1.7	13	25	4	-	25	-	27	-	1.4	-
			33		-		11		6				16		3		18		19			
	ウ普通に処理		-	25	75	82	38	65	46	62	4.9	3.8	47	50	40	88	38	100	36	80	5.1	4.2
			11		78		52		56				47		52		55		50			
エ軽い仕事負担感ない		-	-	-	8	6	5	-	24	6	-	7	-	8	13	-	-	-	-	4	-	
		-		4		5		15				5		9		-		-				
オその他		-	-	-	-	5	-	-	-	1	-	5	-	-	-	-	-	-	-	1	-	

- <考察>① 校務の処理手順については、各学校の教職員の大部分が「だいたいわかる」という回答を寄せているが「よく理解している」がF校を除くと30%程度にとどまっているのはやはり問題点といえよう。G校は理解度の低い先生が目につく。
- ② 男女を比較した場合、女子の方が少し理解度が低いと思われる。
- ③ 分掌規程、慣行の定着がこの問題に関係すると思うが、その原因の追求が必要である。
- ④ 分担校務について生きがい、やりがいを感じている教員は $\frac{1}{8}$ にとどまって、大部分はたんとと割り切って仕事を進めている。A校の負担が重い比率が高いのは学校規模とも関係しているように思われる。
- ⑤ 校務のやりがいについては、女子より男子教員に満足度が強い。やはり校務内容の重要度が関係してくると思われる。

③	校務処理について、あなたの学校の様子を見た時改善すべきことがあると考えますか。
	ア. おおいにあると思う。 イ. 多少あると思う。 ウ. ないように思う。
	エ. わからない。
④	分担している校務をあなたは、どのように処理されていますか。
	ア. 前任者のやった通りに処理している。
	イ. 改善すべき点があったので、自分のアイデアを入れて処理している。
	ウ. 校務規程等に基づいて処理している。
	エ. その他

<表21> 校務処理に対する改善点と処理方法

区分	A	B	C	D	小平均	小教頭	E	F	G	H	中平均	中教頭	
③ 校務 の改 善点	ア 大いにある	6.3	4	1.4	1.2	2.3	2.1	5	9	5.5	2.5	2.4	2.3
	イ 多少ある	3.7	7.0	6.4	6.5	5.9	7.9	8.9	5.5	4.5	7.5	6.6	6.8
	ウ ない	-	2.2	1.4	1.2	1.2	-	5	2.7	-	-	8	9
	エ わからない	-	4	8	1.2	0	-	-	9	-	-	2	-
④ 校務 処理 の方法	ア 前任者のとおり	-	3.5	2.5	4.1	2.5	1.3	2.6	1.6	1.8	5.6	2.9	1.0
	イ 改善して処理	6.3	2.6	4.2	3.8	4.2	8.3	5.8	5.3	5.5	3.1	4.9	7.6
	ウ 校務規定によって	3.7	3.9	2.8	2.1	3.1	4	1.6	2.5	9	-	1.3	1.4
	エ その他	-	-	6	-	2	-	-	6	1.8	1.3	9	-

<考察>① 校務処理がまったく支障なく行われ、改善の必要がないという学校はおそらくないだろうと予想される。問題点がないという考え方がむしろ問題であるといえよう。意識に強弱の差はあるが、いずれの学校も大多数の教職員が改善の余地ありと答えている。その中でF校が「改善すべきことがない。」に30%近くの回答があったのは注目される。F校は今までの調査結果からみると、教職員の満足傾向がすべての面に現われている学校で、この数字も信頼してよいかもしれない。

- ② 校務処理を前任者にならうという傾向は、どちらかというとも男子より女子教員に多い。

3. 校務・運営組織の改善の視点

校務分掌、運営組織について、極めて部分的な取り上げ方であるが、校務処理についての満足度、改善意欲、手順の理解、運営委員会等について先生方の意識傾向を探ってみた。その調査結果から校務・運営組織の改善をどう考えたらよいであろうか。

(1) 分担する校務の内容・処理手順等を明確にする。

48年度の研究(実践研究集録11集)で校務分掌の問題を取り上げているが、そこでは改善点の第一には分担する職務内容の明確化があげられている。今回の調査では処理手順をよく理解しているが30%程度であり、さらに学校によってはさらに低い理解度にとどまっているところもある。

この原因は、分掌決定に対する不満、教職員の基本的なモラル、負担の不均衡、雑務意識等種々の条件が考えられるが、その原因を確かめた上で、校務規程、処理規程等の成文化を行い、明確化を図るべきであろう。また目標のところ述べてきた経営目標を明確にするという全体の動きがあれば、校務処理手順の明確化が促進されるのではないだろうか。

(2) 特性・能力を考え、職員が生きがいを持つような校務を配慮する。

人間であれば、だれもが「認められたい」という気持ちを持っている。つまり「達成したという感じ」「重い責任を果たしたという感じ」「自分が成長したという感じ」「周囲に認められたという感じ」を期待しないものはない。これが「自己実現の欲求」であり「自我の欲求」である。

したがって、人間はつまらない仕事、価値のない仕事を与えられるよりは、苦労があったとしても自己の能力が発揮でき、責任のある仕事を与えられることを好むと云ってよい。

校務のすべてが責任のある、価値ある仕事とは言えないかも知れないが、できるだけそれぞれの職員の強み(特性・能力)に焦点を合わせ、その人が「ちょっときついな」(達成の成功感が味わえる)と思うむずかしさのある仕事を与えるべきである。女子職員の満足感が一般に低いのは、そうしたむずかしい仕事を与えていないという証左であろう。

(3) 事務の改善・合理化をはかる。

学校事務は、学校経営における計画の策定と教育の実施との循環過程における情報処理の活動である。学校ではとかくこの学校事務を雑務といった短絡した意識でとらえ、改善への意欲を持たない場合が多い。事務改善にもダラリ(ムダ、ムリ、ムラ)の排除が必要である。また学校予算とか学校財政の面も学校経営上の盲点の一つである。この面の理解も事務改善・合理化の一つの要件であろう。

(4) 運営委員会・企画委員会の機能を適正に発揮し、職員会議の議題を精選する。

「先生というのはなんと会議が好きなんでしょうね。なんでも職員会議にかけないと決められないと考えているようです。それを学校の民主化と考えているのでしょうか。」これはある学校事務職員の声である。行政機関と異なり、学校は共通理解に立たなければならない仕事が多いのは確かである。しかしその理解や決定をすべて職員会議で行わなければならないかどうかは別問題である。この事務職員が指摘したように、一から十まで職員会議にかけるとは民主化ではない。教員の場合にはそれを民主的運営と誤解している向きもあるようだ。これは管理職の側にも反省すべき点がある。管理職として判断し

部下職員に伝えるべきことがらを職員会議にかけてムダなことをしている管理職はいないだろうか。こうした管理職は逆にはかるべきをはからないで部下の不満を作り出す。

校長・教頭・さらに学年主任、運営委員会等職位や組織が当然それぞれの責任として判断すべきことはそこで決定し、学校内にその結果を伝達すべきである。この伝達は徹底して行わなければならない。職員会議の議題は十分精選し、必ず文書等の原案を提示して職員が意見を出せるよう配慮すべきである。ダラリの職員会議が各学校に多いのではないか。その意味で運営委員会の役割は重要であり、職員の信頼を回復する必要がある。また職員側の民主化の考え違いも是正する必要がある。

4. 校務・運営組織の評価の観点

項目	評価の観点
校務分掌組織	(1) 校務組織は、自校の実情に即し、動きやすいようなスッキリとした組織になっているか。(複雑多岐な組織、人をあてはめるための組織になっていないか。) (2) 校務組織の各係ごとの分掌内容、さらに係内の主任、係の分担業務がはっきりとして担当業務を遂行する責任が自覚されているか。また各係の仕事の目標・計画が立てられているか。 (3) 各人の特性・能力・希望に即したやりがいのある仕事や責任を与えるように配慮されているか。(すべてにそうした仕事を与えることは無理かもしれないが、なるべく多数の職員が年次的に交代でもやりがいのある仕事を担当するように配慮することが必要である。) (4) 校務処理の手順が校務規定等で明示され、全職員がそれを理解しているか。 (5) 校務の遂行の結果が、校長・教頭・主任・部長等に報告されているか。 (6) 公文書等の受け付けが遅滞なく行われ関係職員に周知されているか。 (7) 公文書の発送が期日までに行われているか。 (8) 文書や記録の整理がすみやかに行われ、私物化されず明確に保管されているか。(ファイリングキャビネット、または書庫に、常にだれも見られるよう保管されなければならない。) (9) 事務用機器が整備され、能率的な事務処理がなされているか。
運営組織	(10) 職員会議の議題が整理され、職員会議の性格に合った内容がタイミングよくかけられているか。(職員会議にかけるべきでない議題がかけられていないか。かけるべき時期にかけられているか。何を話し合うのが明確か等) (11) 議題はあらかじめ全員に周知され、事前検討の必要なものは原案・資料が配布されているか。 (12) 会議の司会が適切で、ムダのない充実した会議になっているか。 (13) 全員がかたよりなく積極的な発言がなされているか。

運営組織	<p>(14) 会議の結果が記録され、またその決定は実行に移されているか。</p> <p>(15) 運営委員会の役割・機能が明確化され、それが全職員に理解されているか。</p> <p>(16) 運営委員会の審議結果や決定事項等の情報が学年会、教科部会に報告され職員に周知されているか(運営や会議の能率化からみて、運営上の問題の中には運営委員会の決定で済ませてもよいものが多々あると思われる。ただし職員への周知徹底は必要。校長・教頭の御用機関という目で見られないよう十分の注意が必要である。全職員が運営委員会の役割・機能を見直す必要がある。大多数による職員会議は会して議せず、議して決せずになりやすい傾向がある。)</p> <p>(17) 運営委員会の会議録は正確になされているか。</p>
------	--

Ⅷ おわりに

冒頭に経営は、トータルに過程の論理でとらえなければならぬと述べた。またこの研究は「教育目標」「教育課程」等の望ましい経営過程を組み立て、その原因、要素を評価の観点に裏返しするという仮説で出発した。さらに診断から評価への転換も研究の一つのねらいであった。

しかしながら、これまで述べてきたことを振り返ってみると、どうみても、動態的な経営過程のほくではなく静態的なそれも思いつきの診断の視点に終わってしまったように思われてならない。またこの観点を実際に試用してみて、観点が妥当かどうかを検証しなかったことも、研究としては致命的欠陥を持つといってよい。また統計処理が極めて単純で幼稚な算術平均による比較に終わっていることも、十分反省しなければならない点である。弁解めいたことになるが、研修日数10数日という制約の中で共同研究の共通理解のむずかしさを改めて痛感した。

今まで述べた改善の視点の中には、従来一般的に提唱されてきた所説とは異なるひとりよがりの発想が多い。重ねて述べるが、これを実験することが今後の課題である。各学校でもここに述べた視点・観点について、きたんのない御批判や叱正をいただければ幸いである。

なお、文中「特性要因図」は「教育目標」の項目だけについて作成してみたが、あとの項目では示しておらず不統一な点のあることをおわびしておきたい。

引用・参考文献

- 1) 2) 土光敏夫 「経営の行動指針」産業能率短大 P 135
 - 3) 河野重男 原実共編 「学校運営の現代化をめぐる問題事例」学陽書房 P 4
 - 4) 東京芝浦電気株式会社編 「目標設定マニュアル」産業能率短大出版部 P 117
 - 5) 今村武俊・別府哲 「学校教育法解説(初中等教育編) 第一法規」 P 247
 - 6) 同 上 P 251
 - 7) 伊藤和衛 「教育課程の近代管理」明治図書 P 86
 - 8) 市川昭午 雑誌「学校運営研究」1973年5月号」明治図書 P 17
 - 9) 林 竹二 「教師は授業の専門家たれ」朝日50.12.21論壇(投稿)
 - 10) 成田忠雄 「研究集録第6集 教育研究編」県教育センター P 117
- 持田栄一・河野重男等編 「学校経営の現代化」明治図書
- 高野桂一 「学校経営現代化の方法」明治図書
- 吉本二郎編 「学校論—組織・経営・管理」明治図書
- 上原頌夫 「目標管理と部下指導」日本実業出版社
- 飯田隆介 雑誌「学校経営」48年1月号—知育偏重の是正と詰込教育の解消へ」第一法規
- 雑誌「学校管理運営研究」1968年4月号 1975年3月号、4月号」明治図書
- 県教委「学校教育実践上の努力点 49年度、50年度」