

## 現代教育改革における学校の自己革新と校長のリーダーシップに関する基礎的研究(その2)

|          |                                                                                       |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 著者       | 小島 弘道, 北神 正行, 阿久津 浩, 浜田 博文, 柳澤 良明, 熊谷 真子                                              |
| 雑誌名      | 筑波大学教育学系論集                                                                            |
| 巻        | 14                                                                                    |
| 号        | 1                                                                                     |
| ページ      | 29-66                                                                                 |
| 発行年      | 1989-10                                                                               |
| その他のタイトル | A Study on the Self-Renewal of Schools and Principal's Leadership (2)                 |
| URL      | <a href="http://hdl.handle.net/2241/00123657">http://hdl.handle.net/2241/00123657</a> |

現代教育改革における学校の自己革新と校長の  
リーダーシップに関する基礎的研究（その2）

小 島 弘 道  
北 神 正 行  
阿久津 浩  
浜 田 博 文  
柳 澤 良 明  
熊 谷 真 子

# 現代教育改革における学校の自己革新と

## 校長のリーダーシップに関する基礎的研究（その2）

小 島 弘 道  
北 神 正 行  
阿 久 津 浩  
浜 田 博 文  
柳 澤 良 明  
熊 谷 真 子

### 1. 学校の自己革新と校長像の転換

#### 1. 現代の教育改革と学校の自己革新

世界の、正確には世界の先進国の教育改革において「教育の質」というものが鋭く問われ、かつ強調されている。学校はこれとの関連で、みずからの問題の所在とその解決のアウトラインをデザインし、それを具体的な場面と状況の中で解決し、学校に課せられた期待や課題を達成する能力、つまり自己革新能力を発揮することが求められていると言える。

わが国においては、臨時教育審議会が「個性の重視」を教育改革原則の中心に置き、「教育における地方分権を推進し、各地域の各学校の多様な個性、自主性、創造性がのびのびと発揮できるようにし、また、自律性と自己責任、当事者能力の強化を図る必要がある。」（第二次答申第4部第二節「地方分権の推進」）という観点から、学校の場合も、学校内外の環境の変化や要求に対応する柔軟な姿勢と問題解決能力、さらにはそれを支える学校の自主性、裁量が必要であることを提言している。これが改革提言を受けた実際の教育行政の中で実現されているかと言えば、必ずしもそうとは言えない姿がある。いや依然として伝統的な教育運営の枠組み、つまり国家こそが教育思想の全てであり、そこは他の如何なる意思も入り込む余地はないというような硬直した思考スタイルから抜け出していない。しかしながら臨時教育審議会が学校の自

主性を限定つきながら認めたことは今後の教育行政に何らかの影響をもたらすことは間違いないだろう。この場合、「限定つき」とは、上記のような学校の当事者能力を強調しているが、他方では、「職員会議を議決機関とするなど、学校の最高責任者である校長の責任と権限に対する侵害や形骸化が行われることのないよう十分留意する必要がある。」（臨時教育審議会「審議経過の概要・その4」1987.1.23）というように、当事者能力、自主性を制度的に保障する職員会議を軽視、ないしは無視しているからなのである。

これまでの文部行政において一步も譲らなかった学校の自主性を臨時教育審議会が認知せざるを得なかった事情、背景はそれなりにあったことを忘れてはなるまい。

それは、まずマクロのレベルでは行財政改革の一環という性格を有する臨時教育審議会による教育改革は当初から、国家の規制を緩和し、社会（国民や民間）の活力を導入することで社会のさまざまなレベルが自主性を持ち問題解決に当たっていくことが望ましいとする思考が働いていたことである。ここには公的支出を最小限にして最大の効果をあげるという経済効率の論理がある。競争の原理とともに、経済効率をものごとの考えの中心に置いた社会運営をするために、実は学校の自主性、裁量の拡大を担保に置かざるを得なかったのである。これはさらに、平等や機会均等をひたすら追求してきた結

果、画一化し弾力性を失った教育（内容、方法、組織、制度、運営）を再編し、才能の優れた子どもが埋もれないような教育の在り方を追求したものだともいえる。ここでの教育の「質」は、そういう効率であったのである。

ここで言う学校の自主性は、その限りでは経済効率、競争原理の裏返しに過ぎない。

しかし、それだけではない。学校の自己解決能力を低下させてきた政策が、学校が、みずから力で内外の問題や環境の変化に対応することができなくなり、それどころか、ますます問題を拡大させ、学校の社会的信用と信頼を失わす結果となった。行政依存—他者依存の体質、慣行墨守、ことなかれ主義、官僚主義、生徒・父母に対する権威主義が学校の体質となり、教職員がそろって物事に自主的、主体的に打ち込む風土が弱くなってしまった。他方で、社会は急激に変貌し、生徒の価値観、美意識、ファッション、行動スタイルも変わっていった。学校はこうした変化に旧態依然とした指導スタイル、経営スタイルで臨んでいたのである。本来ならば、ここに変化を見通した対応ができなければならなかったのであるが、もはや学校にはこうした力や元気はなくなってしまっていたのである。まさに自己革新能力を喪失した学校の姿をここに見ることができる。

学校の自主性ももっと拡大され、当事者能力が付与されることで上述のような学校問題を解決することは可能であったはずである。学校の自主性という問題は、それがなければ、もはや学校の機能を実現することができなくなるほどまでに差し迫ったものになった。たとえば生徒の問題行動を例として考えてみればこのことは一目瞭然とすることである<sup>1)</sup>。

学校に自己革新能力が求められなければならないのは以上の理由による。

なお学校の自己革新能力とは、「学校が、今行っている教育とその運営をめぐってはらんでいる問題や課題の他、社会の変化や要求に対応するために主体的に自らの課題や問題を発見ないしは設定し、経営条件（人的、物的、財政的、組織的条件）を創造的に適用、活用する方向で

その解決の青写真をデザインすると共に、それを主体的に解決していく学校の力量である。それは当然に、学校が行なう教育という事業を実施する当事者として一定の裁量、能力を前提に考えられるべきことである。」というように理解しておきたい。

学校の自己革新能力は、アメリカ、ソビエトなど、世界の主要国の教育改革の中でも追求されているテーマである。

このうち、ソビエトではゴルバチョフ改革におけるペレストロイカという問題意識の中で管理の民主化の観点から民主集中制の見直し、つまり現場の独立採算制を軸とした自主管理の考え方に立った管理方式が採られるようになった。学校という教育機関でもこの考えは徹底され、たとえば学校の自主管理の拡大、校長の選挙制の導入、学校運営への父母、生徒の参加の拡大が、これまでにない規模と深さで実施された。当初は経済改革から出発したものであるが、次第に社会（運営）全般の民主化という、より大きな社会的広がりの中で行われたものである。自主管理のスタイルを民主集中制の中で参加の促進と権限の拡大を図り民主化を実現しようとするものである<sup>2)</sup>。アメリカのように教育改革の課題を具体的、かつ効率的に達成する条件として個別学校の自主的、主体的取り組みこそが鍵を握るという問題意識の中で、その自己革新能力が強調されていったものではない<sup>3)</sup>。しかしながら、民主化という関心からであるにしる、学校が自らの判断と力で学校問題を解決するの  
でなければ真の革新はありえないということでは、いずれも同じ地平にあるものだと言える。

## 2. 校長像の転換

今日、学校が自己革新能力を持つことが不可欠なものだとすれば、こうした能力を発現する上で校長の存在は大きい。

ここでの校長像は、もはやこれまでイメージされてきたものとは相当に異なるものと言わなければならない。教育実践で優れた教師、研究的に優れた教師は、すなわち優れた校長である。また子どもを愛する校長は校長としても優れて

いるとか言われてきた。確かにその通りの部分はかなりあるし、そうしたものを基盤としない校長は校長として失格と言わないまでも、望ましいとは言えまい。しかし、それだけで校長の任が務まるというわけではない。校長の職務は、一般の教師が担っている授業を中心とする教育実践の上に、教職経験と校内での役割の変化に応じて付加的、付随的に組織運営上の仕事が重なり、それが次第に増加し、さらには質的に変化し、独立的な職務になっていくプロセスを経て成立するものである。だからプラス・アルファの何かがそこに加わらなければ、校長の役割を果たすことができないのである。

ゴルバチョフ改革の中で、ソ連教育科学アカデミーにアカデミーの再編と関わって「教育法講座」が設置されることになった。設置理由は、校長の選挙制、父母・生徒の参加など、学校運営が民主化されるに伴い、さまざまなトラブルが生じる可能性があり、法に強い校長、トラブルに対処しうる校長への期待が強くなったからである。関心が経営能力に向いてくるのはゴルバチョフ改革の当然の成り行だとも言える。

他方、行政意思の執行者型や行政依存・他者依存型は困る。ことなかれ主義で前向きに学校問題に取り組む姿勢がない校長も困る。また実務型でも十分ではない。生徒・父母、教職員に制度的権威を盾に上下の関係でしか振舞えないでも困る。これからは、「教師、主任、教頭などを歴任し、そこで培った経験や見識をベースにして学校が抱える内外の問題や課題に主体的に対応し、その解決に向けて教職員に働きかけ、彼らの意識や行動を変容させるために、一定の経営哲学を背景に経営シナリオをデザインし、経営の諸要素（人的、物的、財政的、組織的要素）が持っている性格、特性、力を活かし、必要によっては学校に期待された役割を実現するために新たに組織を革新、開発しうる力量を有した校長像」が求められよう。

こうした校長像は、一口に「変革・開発型校長像」と言っておこう。

日本の教育改革の中で「変革・開発型校長像」への期待は、それほど強調されているものでは

ない。むしろ、別な方向をとっていると言ってよいかも知れない。

臨時教育審議会答申では、各学校に責任体制と校長の指導力が確立されていることが重要であることを強調すると共に、さらに校長の指導力は、「幅広い人間性、教員として永年にわたる教育活動の蓄積や自己研さん等を通して得られる高度の職務遂行能力、そしてそれらを基盤として得られる信頼感」が背景になっていなければならないとしている。校長の指導力の権威を法的、行政的なものではなく、教育者、学校指導者として培ってきた力量と人間性の側面にスポットを当て、それらが権威の淵源とならなければならないというのである。学校が活性化し、教育改革で打ち出した課題を実現し期待した効果を達成するためには、教職員一人ひとりが、また集団として生き生きと仕事をするためには校長が自らの努力によって培ってきた力量や人間の幅の広さ、魅力、信頼感が大切にされている。これらのことで裏付けされた内面的な権威によって影響を与える指導者像が期待されてきたのである。日本で、こうした指導者像が答申等で強調されたのはこれまでなかったことだと言ってよい。たとえば1971年の中央教育審議会答申を参照されたい。

ここでは、いわば日本におけるオーソドックスな校長の理想像、つまり教師として、また校内でのさまざまな役割経験をベースに優れた教育と経営の実践を持ち、かつ信頼感をつくりうる校長像が描かれているようである。しかし、ここにはわれわれが提起している「変革・開発型校長像」の定義の前半部分は満たされているが、後ろ半分はない。

「変革・開発型校長像」への期待は、未だの感がする。というのも、一つには管理運営を上下の関係秩序でしか考えられていないこと、二つには校長の指導力を構想するに当り、「校長の職務権限は、学校教育法に規定されているが、実態としてはこの権限が十分に正しく生かされず、校長としての指導力が発揮されていない傾向がみられる。」（第二次答申）のように、法的規定を校長の指導力の主要な権威に求めている

からである。さらには学校の裁量を拡大し、自主的な運営が可能になる制度的条件について不問にしている状況も考慮に入れなければならない。

こうして日本の教育改革のカatalogには、校長像の転換というものはそれほど明確になっていないような気がする。だからといって、以上に提起した校長像が全く必要がないとか、意味がないというものではない。むしろ現在の日本の学校が内外に抱えている困難な問題状況や、読み切れない程に複雑な、しかし真正面から取り組まなければならない21世紀社会からのインパクトを考えれば、上にみた日本のオーソドックスな校長像は、これらに太刀打ちできないことは間違いない。特に、現代のように自己革新能力が学校に強く期待されていることを考慮に入れれば、「変革・開発型校長像」を追求する意義は大きいと言うべきだろう<sup>4)</sup>。

### 3. 研究の目的と枠組

本研究の目的は、今日の教育改革の中で学校に求められている自己革新能力を中心的に担うべき存在として期待されている校長の役割はどのように変容される方向にあるか、また変容すべきかについて校長像の転換という問題意識から解明することである。さらに、転換した校長像を根拠づけ、内から支える資質能力とそれを形成・向上させるための条件—校長制度を構想することにある。

ところで、校長像は私たち人間個々の、もしくは集団が校長（職）に対して持つ理念型のイメージである。校長像の形成プロセスに焦点づけて見れば、校長像は時間・歴史を超えて一定、不変であるわけではない。それは一定の条件の中であって、ある校長像がより多くの人たちの支持を得て、それ以外の校長像を包み込み、支配する、または排除することで広く社会的に認知されるものである。その意味で、校長像は「転換」という経験を得ることを通例とする。

ところで校長像は次の各要素から構成されると考えることができる。

- ・人間性—人間的要素

- ・資質能力—リーダーシップ
- ・制度的期待—法的、政策的、行政的期待
- ・学校運営における校長の位置・期待
- ・社会の期待・要求
- ・校長制度（職務・権限、資格、資質能力形成—養成・研修、任用・選考、給与）

私どもの問題意識は教育を取り巻く環境が大きく変化する中で、これまでの校長像では対応しきれず、今、新たな校長像を追求、構築する必要があることを考えれば、「転換」の内実を問うことは、すぐれて校長職研究の中心テーマとなっていいいものと言わねばならない。つまり、「転換」の条件をなす背景を分析し、「転換」が何によって可能になるか（何を“いじれば”転換したといえるか）を明らかにするものでなければならない。

これまで、校長に関する研究は、①職務に関するもの—職務の分析、職務遂行の実態、職務意識 ②指導助言、リーダーシップに関するもの—指導助言とそれに対する教師の意識 ③資質能力に関するもの—校長に必要な資質、校長養成、資質向上（研修） ④資格、免許に関するもの ⑤任用、選考に関するもの—任用基準・手続き、選考過程 ⑥学校経営における校長の役割 ⑦校長像、に向けて行われてきた。

このうち校長像に関する研究は、戦後教育改革、1960年代の学校経営構造論争（単層・重層構造論争）、71年中央教育審議会答申、そして臨時教育審議会答申などにおいて、ピークを見た。校長像の転換という角度からは、戦後の教育改革が注目されるが、しかし、ここでも先にあげた校長像の構成要素の転換までを意識したものになっているかどうかという点では、いささか弱い。近年の研究では、皆無に近い。

ここで、調査研究ということにスポットを当てて見ると、1950年代は職務に関するものが主流であった（たとえば森隆夫、河野重男、永岡順「校長の職務遂行の実態」『国立教育研究所紀要』第18集、1959年）。60年代になると新たに指導助言を視野にいれた研究の他、任用や選考にも関心が向けられ、研究が多様化してきた（たとえば石堂豊、岸本幸次郎、久高喜行「校長職

に関する教育経営学的研究・その1—校長任用に関する基準実態および意識の調査研究—『広島大学教育学部紀要第一部』第17巻)。70年代は、リーダーシップの在り方、資質能力、研修などに広がりを見せ(たとえば石堂豊、岸本幸次郎、久高喜行「校長職に関する教育経営学的研究・その2—校長職に要求される知識と資質、ならびに校長養成に関する意識の調査研究—」『広島大学教育学部紀要第一部』第19巻,1971年)、今日に至っている。80年代は教育改革の時代として幕を開けたが、にもかかわらず、研究の進展はほとんど見られない。

要するに調査研究を含め、これまでの研究は、校長職を構成する諸要素を個別的に解明するというスタイルをとっていた。校長像という、より基本的な、よりマクロな観点からトータルに据えるという問題意識はここにはなかったと言ってよい。ましてや教育改革の中で、校長像の「転換」を意識し、「転換」の内実を問うことで校長制度の改善構想を提起するという問題意識からの研究は皆無と言ってよい。「転換」を条件づけるものとしての資質能力、資格、職務、権限などの要素の中で、資質能力形成という観点を打ち出した研究は一部<sup>9)</sup>にはあるが、それとて「転換」を意識し、「転換」を裏付け、もしくは支えるものとしての資質能力とその形成を構想するものではない。

既に見たように、「転換」という問題意識を持って校長像を問い直さなければ、学校の自己革新能力は展望し得ない時代になった。ここに「校長像の転換」が、今、まさしく学校経営研究のテーマでなければならない理由がある。

本研究は、「変革・開発型校長像」への転換において、これらの要素それぞれがどのような内容転換をなしていくか、また要素間の関係、構造はどう変化していくかについて明らかにするものである。研究は、1987年から筑波大学学校経営学研究室が進めてきたものである。すでに世界の主要国の教育改革で見られる校長像の転換の動向についての研究を終え、その成果は、学会や研究紀要で発表している<sup>9)</sup>。

今後、関係者のアンケート等の調査を行ない、

校長像の転換の進展状況と校長制度の改善意識を実証的に明らかにする予定である。本稿は、その研究の前段階として制度的実態(研修・選考制度とその内容)を明らかにするものである。そのため、われわれは88年に各都道府県及び政令指定都市の教育委員会と教育センターに対して、義務教育段階の校長制度の実態と改善動向を知るために関係の資料の収集を行った他、全日本中学校長会などから関係資料等を収集し、資料を補った。加えて付随的に「校長をめぐる改善動向に関する調査」を実施した。

回収は、37教育委員会、46教育センターである。

収集した資料は、①校長の資料能力形成の現状、②教育センターの校長研修の実態、③校長選考制度、④校長制度改善の動き、などである。この他、市販されている校長の選考試験問題も別個に集めた。

アンケートは、①校長として必要な資質能力、②選考試験の有無、③受験の資格要件、④選考、任用の実態に対する意識、⑤選考制度の改善意識、に関するものである。

本論は、以上のデータに基づき次に示す構成にしたがって展開される。

1. 学校の自己革新と校長像の転換
2. 校長に求められる資質能力
3. 校長の資質能力形成の実態と課題
4. 選考制度の実態と課題
  - (1) 選考制度
  - (2) 選考試験問題の分析
  - (3) 選考制度の問題点
5. 校長制度改善の視点

(小島弘道)

注

- 1) これについては永岡順、小島弘道『現代学校経営総合文献目録』(第一法規、1987)の小島論稿「学校経営の実践と研究の軌跡」を参照。
- 2) 小島弘道・連載「校長のリーダーシップ像の転換—ソ連を旅して感じたこと—」を参照。『学校経営』1989. 4～9号所収。

- 3) アメリカの校長職の変容については、浜田博文「アメリカ教育改革における校長職の役割変容に関する一考察」(『日本教育経営学会紀要』第31号, 第一法規, 1989年)を参照。
- 4) 小島弘道「管理職像はどう変わってきたか」を参照。『学校運営研究』1989.7月号所収。
- 5) その研究の一つとしては、岸本幸次郎他編著『教師の力量形成』(ぎょうせい, 1986年)がある。
- 6) 学会発表／北神正行・水本徳明・阿久津浩・浜田博文・柳澤良明・熊谷真子「現代教育改革における学校の自己革新と校長のリーダーシップに関する基礎的研究」第28回日本教育経営学会発表, 1988年6月。研究紀要／北神正行・水本徳明・阿久津浩・浜田博文「現代教育改革における学校の自己革新と校長のリーダーシップに関する基礎的研究」(『筑波大学教育学系論集』第13巻第1号, 1988年10月)。

## II. 校長に求められる資質能力

### 1. 資質能力の新たな視点

今日の教育改革の中で進められている校長職の改善は、学校それ自体の見直し、学校の自己革新という新たな状況の中で校長に求められる資質能力、そしてそれを形成する条件としての校長の養成・研修制度、任用・選考制度などの在り方といった側面から提起されている。そのことは、校長のリーダーシップ論でみれば、校長のリーダーシップの低下という問題よりはむしろ、これまでの校長のリーダーシップの在り方では対応できない状況が学校(経営)をめぐる新たな期待とそのための新しい課題として噴出しているということであろう。

では、従来、校長にはどのような役割、資質能力が求められ、期待されていたのであろうか。

校長に求められる資質能力がどのようなものであるかは、校長がいかなる職務を担うものであるかによって規定される。校長の具体的な職務内容は、国立教育研究所の調査<sup>2)</sup>にみるように、学校活動の全般的領域にわたっているが、

一般に大別すれば、校長は教育指導に関して教師のリーダーとしての役割を發揮するとともに、学校管理者としてその経営管理をも行うという二つの役割を果たす職務を担っている。つまり、校長は教育者という側面と学校管理者という側面の二つにわたる職務を担い、それぞれの職務遂行にとって必要とされる資質能力が求められているといえる。そして、このいずれにおいても校長には高度な専門的指導性を要求され、さらに指導者としての個人的資質、パーソナリティ特性といったものも重要なものとして求められているといえる。

そうした中で、具体的に校長に求められる資質能力がどのようなものであるかという点、広島大学教育経営研究室が実施した次のような調査が参考になる<sup>2)</sup>。そこでは、校長の職務遂行にとって必要と思われる資質を(1)教育者として必要な資質(教育上の専門的知識や技術、教育上の信念や理想、教職経験の長さ、教育上の成功経験)、(2)学校管理者として必要な資質(指揮統制の能力、指導助言の能力、調整評価の能力、判断や決定の能力)、(3)パーソナリティ特性(独創性、協調性、責任感、幅ひろい教養)、の3領域12項目を設定し、必要感の高いものを3項目選択するという方法で校長と教育委員会に解答を求めている。その結果をしめしたのが表II-1である。

「校長は学校経営の最高責任者として何よりもまず『教育上の信念や理想』をもって所属職員に対し『指揮統制』し、また『指導助言』を有効に果たしていくことが要求され、同時にまた強い責任感をもって事に処していくことが、その職務の性格上とくに必要とされる」、 「教育者としてよりもむしろ学校の経営管理者としての資質が校長によって、より重要であるとして把握されている」とその結果を分析している。そして、校長に必要とされる資質は、「領域的に第一に学校管理者としての資質や能力が最も重視され、ついで教育者としての資質能力があげられ、いわゆるパーソナリティの面は両者に比して相対的に下位に位置づけられている」とまとめている。いってみれば、学校管理者として

表II-1 校長の職務遂行上必要な資質能力

(校長)

| 順位 | 資 質          | 度 数  | %    |
|----|--------------|------|------|
| 1  | 教育上の信念や理想    | 25.1 | 59.5 |
| 2  | 指導助言の能力      | 24.1 | 56.6 |
| 3  | 責 任 感        | 15.3 | 35.8 |
| 4  | 指揮統制の能力      | 13.6 | 31.8 |
| 4  | 判断や決定の能力     | 13.6 | 31.8 |
| 6  | 幅広い教養        | 12.7 | 29.7 |
| 7  | 教育上の専門的知識・技能 | 10.1 | 24.4 |

(教 委)

| 順位 | 資 質          | 度数 | %    |
|----|--------------|----|------|
| 1  | 教育上の信念や理想    | 23 | 60.5 |
| 2  | 指揮統制の能力      | 22 | 57.9 |
| 3  | 指導助言の能力      | 21 | 55.3 |
| 4  | 責任感          | 15 | 47.4 |
| 5  | 判断や決定の能力     | 13 | 34.2 |
| 6  | 教育上の専門的知識・技能 | 7  | 19.1 |
| 7  | 幅広い教養        | 1  | 2.6  |

の校長像であり、その職務や役割をはたしていく上での資質能力が求められていたということである。

しかし、今日の教育改革においては、そうした従来の学校管理者としての校長に求められていた資質能力とそれに基づくリーダーシップでは十分に対応しきれていないという批判と、学校の自己革新という新たな課題に対応した校長の資質能力は何か、問われるべき課題として提起されてきているのである。

## 2. 実践的な資質能力への関心

では、今日の校長にはどのような資質能力が求められているのでしょうか。我々は、校長に求められる資質能力を、校長の職務との関連で教育者として必要な資質能力、学校の管理者として必要な資質能力、パーソナリティの要素に加え、各国の教育改革の中で求められている校長の役割期待、すなわち「すぐれた教育者から教育指導者へ」、「管理者から調整者へ」、そして「学校変革のリーダー」という側面、さらには臨時教育審議会答申で示された校長の資質能力

を加味し、II-1にあるような10項目の資質能力を設定した。そして、この10項目の資質能力について、「今日の校長として」必要だと思う資質能力を重要な順に3項目選んでもらうという方法で、教育委員会と教育センターとに解答を求めた。その結果がII-2、II-3である。

全体的傾向としては、教育委員会、教育センターいずれの場合も、「教育に関する信念や理想」、「学校の最高責任者としての管理能力」、「幅広い豊かな人間性」を今日の校長に求める資質能力の中心的なものとして捉えているといえる。そして、「学校の教育方針や計画に関する構想力・企画力」、「教育界の今日的課題に対する認識」、「教師に対する指導・助言能力」といった資質能力か、それに次ぐものとして期待されているといえる。

それに対し、「経営、組織についての知識」、「教育法規に対する実践的知識」、「当該学校の地域に関する知識」そして「教育実践者としての教育内容や教育技術に対する精通」といった資質能力については、上述の資質能力に比べて極端に低い指摘率となっている。

こうした点からみるならば、校長には学校経営の最高責任者として確固たる「教育に対する信念や理想」をもって学校の経営管理にあたり、所属職員に対し指導・助言するとともに、広い視野から学校全体の活動を方向づけ、実施に移していく資質能力が求められているといえよう。先の校長の職務領域からみれば、ここでも学校管理者として必要とされる資質能力への期待が高く、教育者とくに教育実践者としての資質能力への期待は低いという傾向をみてとることができるというわけである。

しかし、学校管理者としての資質能力といっても、その具体的中身となると、従来必要とされていた資質能力と若干の相違があることに注目する必要がある。それは、教育法規や経営、組織についての知識という資質能力と管理能力、指導・助言能力、構想力・企画力といった資質能力との間にみられる大幅な指摘率の違いに端的に示されるものである。これらはいずれも、学校管理者とりわけ経営責任者として必要とさ

表II-2 校長として必要な資質能力

I. 教育委員会

N = 30

| 項 目                          | 1位 | 2位 | 3位 | 合計 | 指数値  |
|------------------------------|----|----|----|----|------|
| (1) 教育に対する信念や理想              | 8  | 4  | 1  | 13 | 55.0 |
| (2) 教育界の今日的問題に対する認識          | 2  | 4  | 2  | 8  | 26.5 |
| (3) 教育実践者としての教育内容や教育技術に対する精通 | 0  | 0  | 1  | 1  | 1.5  |
| (4) 教師に対する指導・助言能力            | 2  | 2  | 2  | 6  | 20.0 |
| (5) 学校の最高責任者としての管理能力         | 9  | 8  | 6  | 23 | 81.5 |
| (6) 経営、組織についての知識             | 0  | 1  | 1  | 2  | 5.0  |
| (7) 教育法規に対する実践的知識            | 0  | 0  | 1  | 1  | 1.5  |
| (8) 学校の教育方針や計画に関する構想力・企画力    | 1  | 4  | 7  | 12 | 30.0 |
| (9) 幅広い豊かな人間性                | 5  | 4  | 6  | 15 | 48.5 |
| (10) 当該学校の地域に関する認識           | 0  | 0  | 0  | 0  | 0.0  |

II. 教育センター

N = 44

| 項 目                          | 1位 | 2位 | 3位 | 合計 | 指数値  |
|------------------------------|----|----|----|----|------|
| (1) 教育に対する信念や理想              | 25 | 4  | 2  | 31 | 96.5 |
| (2) 教育界の今日的問題に対する認識          | 6  | 5  | 1  | 12 | 33.0 |
| (3) 教育実践者としての教育内容や教育技術に対する精通 | 2  | 1  | 2  | 5  | 11.5 |
| (4) 教師に対する指導・助言能力            | 0  | 9  | 4  | 13 | 25.0 |
| (5) 学校の最高責任者としての管理能力         | 5  | 14 | 9  | 28 | 53.0 |
| (6) 経営、組織についての知識             | 0  | 0  | 1  | 1  | 1.0  |
| (7) 教育法規に対する実践的知識            | 0  | 0  | 1  | 1  | 1.0  |
| (8) 学校の教育方針や計画に関する構想力・企画力    | 0  | 8  | 9  | 17 | 30.5 |
| (9) 幅広い豊かな人間性                | 6  | 3  | 13 | 22 | 42.0 |
| (10) 当該学校の地域に関する認識           | 0  | 0  | 2  | 2  | 2.5  |

表II-3 校長として必要な資質能力

| 項 目                          | 40以上 | 20～40 | 20未満 |
|------------------------------|------|-------|------|
| (1) 教育に対する信念や理想              | ○ ◎  |       |      |
| (2) 教育界の今日的問題に対する認識          |      | △ ▲   |      |
| (3) 教育実践者としての教育内容や教育技術に対する精通 |      |       | □ 回  |
| (4) 教師に対する指導・助言能力            |      | △ ▲   |      |
| (5) 学校の最高責任者としての管理能力         | ○ ◎  |       |      |
| (6) 経営、組織についての知識             |      |       | □ 回  |
| (7) 教育法規に対する実践的知識            |      |       | □ 回  |
| (8) 学校の教育方針や計画に関する構想力・企画力    |      | △ ▲   |      |
| (9) 幅広い豊かな人間性                | ○ ◎  |       |      |
| (10) 当該学校の地域に関する認識           |      |       | □ 回  |

表中の数値は、10項目の資質能力について、重要な順に選択してもらった3項目を第1位、第2位、第3位とし、選択した教育委員会および教育センターの数を表している。また、指数値とは第1位、第2位、第3位それぞれに3点、2点、1点のウエイト値を与え、その総計を回答者総数（教育委員会：30、教育センター：44）で除した値を50倍して算出したものである。表II-3はその指数値によって得られた結果をもとに、資質能力の項目を指数値40.0以上、20.0以上40.0未満、20.0未満の3段階に区分し、それぞれに含まれる教育委員会と教育センターを○と◎、△と▲、□と回によって表したものである。

れる資質能力であるが、期待されるものは全て実際の行動レベルで発揮される資質能力であり、知識レベルのそれではないということである。

確かに、教育法規や経営、組織に関する知識は校長の職務遂行にとって必要不可欠なものであり、指導力発揮の基盤をなすひとつではあるが、今日求められているのは、実際の学校を動かす、組織を作り出すといったことにかかわる経営管理上の資質能力であるということである。

さらに、今回の調査で注目すべきは、校長に求められる資質能力の統一性ないしは全体性という点である。先に指摘したように、校長に求められる資質能力の上位3項目は「教育に対する信念や理想」と「学校の最高責任者としての管理能力」そして「幅広い豊かな人間性」であり、これらは領域的には「教育者」として、「学校責任者」として、「パーソナリティ特性」として必要とされる資質能力であり、それら三者が一体となって校長に求められる最重要な資質能力を形づくっているのである。

学校を変革していくには、明確なビジョンと学校像をもたなければならない。そのためには、教育に対する確固たる信念や理想をもち、それを具体化するための構想力、企画力、そして指導力を伴う実行力をもたなければならない。また、そうした指導力を発揮していくには、教職員や父母等から広く信頼される人間性にかかわる資質というものが、経営技術や教育法規の知識と並んで必要となってくる。こうした資質能力が一体となって、校長のリーダーシップを支え、学校の主体的で創造的な変革を図る上でのキー・パーソンたる校長の位置と役割を確固たるものにしていくのでないだろうか。

こうした点は、校長研修にかかわって進められている「校長像の見直し」という具体的な改善施策にもあらわれている<sup>3)</sup>。例えば、岐阜県では、校長像の見直しとして次のような校長像を描き、その実現に向けての研修施策を実施しようとしている。すなわち、「高邁な識見と豊かな経営ビジョンを持った校長」「学校運営に情熱と気概をもつ校長」「教育目標を達成するため、教職員を統率する力を有する校長」「学校内の状況

や諸情勢を的確に把握し、決断力と毅然たる態度で事に対処する校長」「教育専門職としての卓越した知識、技能を備え、教職員に対する指導力を有する校長」「教職員に対して、愛情と厳しさをもって指導に当たる校長」というものである。また、北海道では「経営的力量的向上、幅広く豊かな教養、今日的課題の認識など」を、そして神戸市では「変化する時代・社会に対応して新しい学校のあり方を追求する中での校長像の見直し」といったことを、校長像の見直し点として掲げ、具体的な改善策樹立に向けての検討に入っている。

このように、各教育委員会や教育センターでは、教員への指導力や課題、状況に応じた対応力、行動力を中心とした資質能力を確立すべく改善に取り組んでいるといえる。これらは、いってみれば実践的な力量であり、今日の校長の資質能力として期待されている「実践的経営力」を形づくるものであるといえよう。

### 3. 専門的識見を基礎とした問題解決能力

以上のように、今日の校長に求められる資質能力は、学校の当事者能力を発揮し、学校それ自身の革新をリードするために、学校変革のリーダーとして、経営管理に関する専門的知識・技術、教育専門家としての高い教育的識見、そして豊かな人間性といった資質能力を基盤に、具体的な問題解決の力量や実践に移していくための行動力、といった実際の経営場面で適用できる実践的経営力として求められているといえる。それが今日期待されている校長のリーダーシップの中身と質を形づくっているともいえよう。

こうした傾向は、我々が昨年調べた諸外国での校長職の改善動向にもみられるものである。そこでは、従来、校長に求められてきた優れた教師という教育指導上の資質能力から、教師に対する指導力、学校全体を統括、運営する経営力といった資質能力の形成、向上が目指されているのである。しかも、そうした資質能力が実際の職務遂行のなかで確実に発揮できる校長が求められているのである。つまり、「経営責任者」

としての校長であり、自律的な学校運営を図るリーダーとしての校長である。しかし、そこで必要とされる校長の資質能力は、学校経営や指導・助言に関する専門的知識・技術だけでなく、それを基盤とした具体的な行為として、学校の教師集団を組織、リードし、教育活動を運営していける力量というものである。しかも、ここでは専門的知識・技術と経験に裏打ちされた、つまり教育理論や経験科学的な知識・技術を基礎にもったものとしての指導力や経営力が求められているのである。そうした資質能力を身につけさせることによって、今日の教育改革の中で問われている学校の革新をリードする学校変革のリーダーとしての校長を形成しようとしているのである。

では、わが国の場合はどうであろうか。確かに、調査結果からは実践レベルで求められる資質能力を期待する声が強い。しかし、そうした資質能力の基盤となる専門的知識や技術の修得は十分になされているのであろうか。また、経験に基づく実践的な指導力を形成するシステムをもっているのであろうか。校長の特別な養成制度を有しないわが国では、校長になる前の研修となってからの研修でそうした資質能力を形成を図ろうとしているわけであるが、従来の管理職研修等には、そうしたものはほとんどないといってよい。それゆえ、校長が行う指導助言にしても、校長は教育理論や学説よりも自己の「教育理想」「教育信念」や「経験」に基づいて指導助言を行っているのが実態なのである<sup>4)</sup>。それでは、独善的、経験主義的もしくは場当たりの指導助言となる危険性が大きく、学校全体の教育活動を変革し、活性化していくための指導助言機能にはなりえないであろう。

今日、学校が改革の事態を迎え、学校教育が新しい再編成を求められていること、したがってそれにむけての学校経営上の対応を各学校が迫られていることは、今日の学校を巡る共通の課題である。こうした状況下で、校長には学校変革のリーダーとしての役割が求められている。その意味では、具体的、個別的な問題解決に対応する実践的レベルでの資質能力そのものが求

められるが、その指導力はそれらの基盤となる教育や経営活動にかかわる専門的知識・技術といった資質能力の形成があってはじめて意味をなし、有効に機能するものであることに十分留意しなければならない。そこから、校長の資質能力形成と校長の輩出過程である選考制度の問題が大きくクローズ・アップされるのである。その点については、教育委員会や教育センターが実施している校長研修や選考制度に関する調査結果を分析するなかで、検討していくことにしよう。

(北神正行)

(注)

- 1) 「校長の校務遂行の実態」『国立教育研究所紀要』第18集、1959年
- 2) 石堂豊・岸本幸次郎・高木良伸「校長職に関する教育経営学的研究(その2)、校長に要求される知識と資質、ならびに校長養成に関する意識の調査研究」『広島大学教育学部紀要第1部』第19巻、1971年
- 3) 教育センターを対象とした調査の中で、教育改革との関連で校長研修の改善策のひとつの項目として「校長像の見直し」を掲げ、具体的改善策の内容を記述してもらう方法によって得られたものである。
- 4) 石堂豊・佐々木正治・青木薫・久高喜行・高木良伸「校長職の指導助言機能に関する実態的研究」『学校経営』(第一法規)第10巻12号～第11巻第5号、1965～66年。

### III. 校長の資質能力形成の実態と課題

本章は、校長の資質能力形成のためのシステムのあり方について考察しようとするものである。以下ではまず、校長の資質能力の形成に関わる制度的な枠組みを整理する。次に、各県・政令指定都市の教育センター(研究所・研修所)を対象に行った質問紙調査と、それから収集した諸資料の内容をもとにして、校長研修の実態を明らかにする。そして、それらの制度と実態

の問題点を踏まえながら、校長の資質能力形成システムのあり方について考察する。

## 1. 校長の資質能力形成のための制度的枠組みの現状

現在の日本には、校長職の免許制度は存在しない。したがって、校長任用のための統一された資格要件は明確なたちでは存在しない。しかしながら、事実上、校長の資質能力形成のプロセスについては、一定の共通認識が存在しているといつてよいであろう。

日本の場合、校長として任用されるためには教員経験が不可欠である。そして、ひとりの教員が校長として任用されるまでの過程は、概ね次のように表すことができよう。

(a)教員→(b)各種主任等→(c)教頭あるいは指導主事(社会教育主事等を含む)→(d)校長

これがほぼ全国的にあてはまるということは、校長職に求められるべき資質能力あるいはその形成のあり方に関する、ほぼ共通した認識の存在を裏打ちするものである。つまり、校長職には、次の要件が求められているといえよう。

A. 教員としての(長年の)経験

B. 教頭あるいは指導主事(社会教育主事等を含む)経験

C. (b)→(c)及び(c)→(d)の管理職試験

このうち、Aは教員として必要とされる様々な知識と経験の修得を求めるものである。教員の研修課題が経験年数や学校内での役割に応じて生ずることは一般に認められるところであり、それらに対応した各種の研修機会が用意されている。しかし、それらは単にフォーマルな研修機会だけでなく、日常の教授活動や校内研修、他の教員との交流、校内リーダーとしての経験などを通じて解決され、新たな資質能力の形成が導かれるといえる。

こうして次第に形成されていく教員としての資質能力が、校長職に求められているといえる。しかも、それは20～30年間という“長い間”を不可欠としている。言わば、“長年の教員経験”が、校長職に就くための必須条件と位置づけられているのである。

Bは、管理職や教員に対する指導者としての知識と経験を求めるものといえる。単なる教員集団のリーダーではなく管理職として、あるいは子どもの教授者ではなく教員の指導者として学校に関わること、によって形成される資質能力が前提とされている。

Cの詳細については次章に譲るが、それは、いわゆる経営・管理に関わる一定の知識や認識の有無を問うものである。“長年の教員経験”以外に、学校経営・管理に関する一定の具体的知識や認識を有することが、校長職に求められているといえる。すなわち、学校経営者として必要とされる知識と認識の修得を意味するものである。

以上の他に、今日、各都道府県では校長として任用された後の現職研修が活発化しつつある。

文部省によれば、現在ほとんどの都道府県の教育委員会または教育センターで、校長を対象とする研修講座が実施されている。小・中学校はそれぞれ43、高校の場合39である。そのうち、新任校長のみ対象とする研修を独立して実施している県は、それぞれ38と35である<sup>1)</sup>。また、この他にも、各地区の校長会もまた、現職校長の研修活動において重要な役割を果たしていることは周知のとおりである。

このように校長の現職研修の機会が様々な準備されているという事実は、教員としての知識・経験と経営・管理に関する知識・認識だけでは校長の実際の職務遂行への十分な対応が困難であることを示している。現職校長には、職務の十全な遂行のための継続的な研修が必要とされ、期待されているといえよう。

ところで、教員の資質能力の向上に関する論議では、その養成・採用・現職の各段階を統合的に捉えるという認識が一般的である。すなわち、教員としての資質能力は、養成・採用・現職の各段階にわたる継続的な過程で形成されるという考え方である。そして、そうした認識を基礎として、養成教育・現職教育それぞれのもつ独自の役割が重視されてきているといえよう。

これに対して、一般には、校長の資質能力形成の過程を「養成」教育と「現職」教育とに分

けて論じることはあまりなされてこなかった。今日の日本では、校長の資格制度が明確化されておらず、校長の資格取得のための準備教育としての「養成」教育も、そのための機関も、明確には存在しない。しかし、校長としての資質能力は、決して校長として任用されると同時に形成されるものではない。それは校長任用以前から継続的に形成されるべきものであり、事実、そうであるといってよいであろう。

例えば、先のAにおいては、第一義的には教員としての教授能力の向上が目指されるが、それは校長職にも必須要件として求められる要素であり、また、中堅教員に求められる校内リーダーとしての資質能力は、校長にとっても不可欠なものといえる。教頭や指導主事としての経験についても同様である。

したがって、教員としての資質能力向上の過程が、現実には、校長の資質能力形成のための過程になっているといえるのである。

とすれば、校長の資質能力形成の過程を総体的に捉えた場合、校長として任用される以前を「養成」段階、任用以後を「現職」段階として捉えることも可能であろう。このように捉えた上で改めて校長の「養成」段階を見直してみると、それは、必ずしも制度的に明確な位置づけをもっていない。教員としての資質能力向上の過程がそのままのかたちで、“なんとなく”校長「養成」過程として見なされている状況にある。つまり、校長職に求められるべき資質能力の中身が明確化され、そこから抽出される指針に基づいて資質能力形成のための過程が設定されているのではなく、教員としての“長年の経験”が、なんとなく校長職に結びついていく、という現実が存在しているといえよう。

そうしたなかで、教員と校長との“仕切り”を明確化する役割を果たしているのが、管理職試験である。それは、教育委員会が校長職に求めるべき資質能力の中身を明確に設定し、その有無を判断するための機会である。校長職を目指す“長年の経験”を経た教員は、この管理職試験に示された要件を満たすための準備をするのであり、そこでの学習は、現実の校長の資質

能力形成過程には欠かせない一部分であるといえよう。

しかし、教員研修の過程と管理職試験のための準備学習とは、決してフォーマルな制度としてあるものではない。現在の校長の資質能力形成の過程を制度的に捉えた場合、これを明確に意識して存在するのは、現職校長のための研修であるといえよう。そして、その制度的中心は教育委員会・教育センターによる研修にある。それらは、求められるべき資質能力をある程度想定した上で、計画性をもってなされているものと考えられる。したがってその態様は、今日の日本における校長の資質能力形成のための制度的枠組みの実態を映し出すものと考えられる。そこで、以下では、教育センターにおいてどのような校長研修が実施されているか、その実態を分析してみることにする。

## 2. 教育センターにおける校長研修の実態

### (1) 研修の日程、内容、形態の現状

ここでは、各都道府県・政令指定都市の教育センターから送付された資料をもとに、各センターで実施されている校長研修の実態を、研修の種類と日程、研修内容、研修形態の各側面から明らかにしていく。尚、送付された資料の内容に差異があり、必ずしもすべてのセンターについては明らかにされていないことを予めおことわりしておく。

#### ① 研修の日程

全国の教育センターから収集した資料をもとに、校長を対象とした昭和63年度の研修講座(神戸市は62年度)の実施概要について、分析可能なものを整理したものが、表III-1である。この表は、29道府県及び7政令指定都市の教育センターで、どのようなスケジュールのもとに校長研修講座が実施されたかを示している。

この表から、各教育センターで実施されている校長研修の実施態様は非常に多様で、ほとんど定型的なパターンはないということがみてとれる。

各教育センターで開設されている講座の対象者は、ほぼ「新任対象」「現職対象」「全員対象」

表田-1. 教育センターにおける校長研修講座の日程概要

|      | 全員対象                 | 新任対象      | 現職対数               |
|------|----------------------|-----------|--------------------|
| 北海道  |                      | 3         | 5                  |
| 青森県  |                      | ②         |                    |
| 宮城県  | 2・2                  |           |                    |
| 山梨県  |                      |           | 2・③                |
| 茨城県  |                      | 1・1・②     |                    |
| 栃木県  |                      | 1・1・②・①   |                    |
| 群馬県  | 1・1・1・1・1・1          |           |                    |
| 千葉県  |                      | 1・1・②・①   |                    |
| 神奈川県 | ③                    | ①・②・1     |                    |
| 新潟県  |                      |           | 2                  |
| 富山県  |                      | 1・②       | 1                  |
| 福井県  |                      | 2         |                    |
| 山梨県  |                      | ②・1       |                    |
| 長野県  |                      |           | 3                  |
| 岐阜県  |                      | ②・2       |                    |
| 滋賀県  |                      | 1・2・1・1・1 | 1・1・1 (2年次)        |
| 京都府  |                      | 1         | 1・1・1・1・1          |
| 兵庫県  |                      | 2・2・2     | 2・2 (2年次)          |
| 奈良県  |                      | 2         | 1・1                |
| 和歌山県 |                      | 1         |                    |
| 鳥取県  |                      |           | 1・1 (2年次)          |
| 島根県  |                      |           | 3                  |
| 岡山県  |                      | 1・1・1     | 1・1                |
| 徳島県  |                      | 1・1       |                    |
| 高知県  |                      |           | 1                  |
| 福岡県  |                      |           | 2                  |
| 長崎県  |                      | ③         |                    |
| 宮崎県  |                      |           | 2                  |
| 鹿児島県 | 2 (対象不明)<br>2 (対象不明) |           |                    |
| 札幌市  |                      | 3・1       |                    |
| 川崎市  |                      | 1         | ③                  |
| 横浜市  | 1・1                  | 1・1・1・1・1 | 1・1                |
| 大阪市  |                      | 1・1・1・1   | 1・1・1・1・1          |
| 神戸市  | 1・1                  | 1・②・1・1   | 1・1・1 (2年次)        |
| 北九州市 |                      | 1・2・1・1・1 | 1 (3年次)<br>2 (5年次) |
| 福岡市  | 1                    | 1・1・1     | 1 (3年次)            |

※(1)「1・2」は、1日と2日間の2度に分かれた研修。  
 (2)「②」は、宿泊を伴う2日間の研修

に分けることができる。しかし、その組み合わせパターンは、「新任」のみ、「現職」のみ、「全員」のみ、「新任」+「現職」, 「新任」+「全員」, 「新任」+「現職」+「全員」, という具合で様々である。

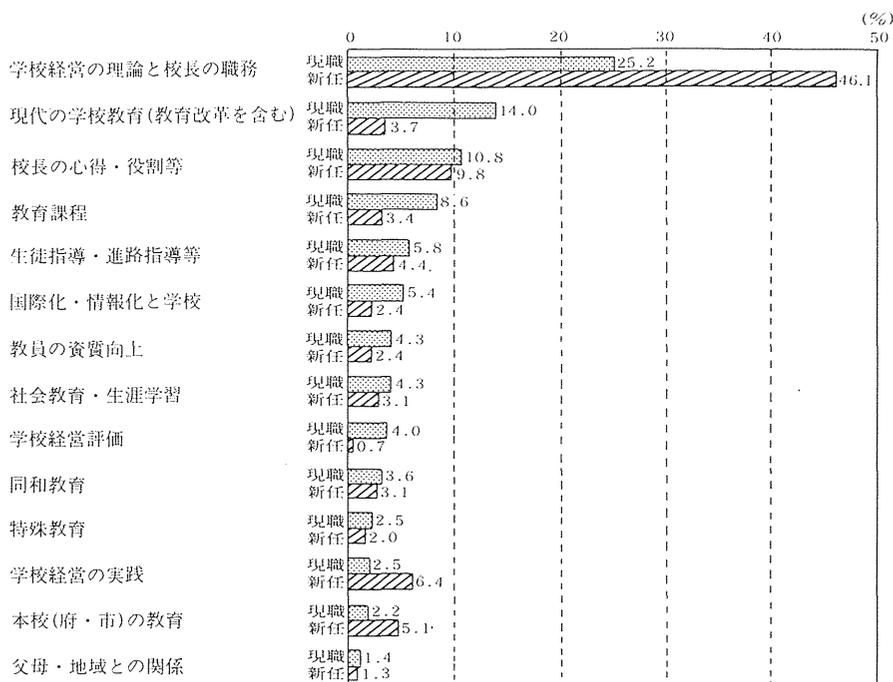
また、研修日程の設定に関しても、最短の講座は年間1日、最長は6日間で、その間は多種多様である。そして、数日にわたる講座であっても、1日単位で実施して年間を通じて5～6日とする講座(群馬・京都・横浜市など)、1泊2日や2泊3日など、集中的に行う講座(茨城・岐阜・神奈川など)など、日程のとりかたは多様である。

この他、北九州市では、現職研修を3年次と5年次に分けて実施している。

## ② 研修の内容

次に、研修の内容についてみてみよう。各教育センターで昭和63年度に実施された校長研修講座で扱われたテーマを、新任対象と現職対象とに分けて14の項目を設定して集計したものが、図III-1である。

学校経営に関する概論的内容と校長の職務内容に関連する知識を含む「学校経営の理論と校長の職務」に相当するものが、新任対象講座では46.1%、現職対象講座では、25.2%であった。一方、現職対象の講座の場合、時事的な課題を扱う「現代の学校教育」や、教育改革における各論的課題を扱う「国際化・情報化と学校」「教員の資質向上」などが、新任対象講座に比して大きな割合を占めている。ただし、この各論的内容も、一つひとつの項目に含まれるテーマの



図III-1. 教育センター開設の現職・新任研修におけるテーマ

絶対数は、決して多いとは言えない。

以上のことから、教育センターの研修は、新任校長には、学校経営に関する一般の知識と校長としての職務内容に関する知識の修得を要請し、現職校長には、教育の時事的問題や教育改革をめぐる各論的課題に関する知識や対応力を要請している傾向を読み取ることができる。新任校長対象講座は、学校経営や校長職に関する基礎的知識や基本的認識を確かなものにするというねらいをもつものといえよう。これに対して、現職校長講座の場合、それらを基盤とした、より具体的・専門的な課題への対応を志向していると捉えることができよう。

さて次に、各項目に分類されたテーマの中身を見てみよう。

「校長の心得・役割等」に含まれる具体的テーマでは、新任の場合には、例えば「新任校長に期待するもの」「学校経営者としての校長の使命と責任」など、「使命」「期待」といった言葉が頻出している。これに対して、現職の場合、「校長のリーダーシップ」「運営組織とリーダーシップ」など、「リーダーシップ」という言葉が多用さ

れている。

これらは、新任校長に対しては、校長としての職務に臨んでの心構えや自覚を求め、現職校長には、具体的に学校内の組織や体制を作り、動かすための役割や機能の発揮を求めているものと捉えられる。ただし、現職校長の場合、その「リーダーシップ」という言葉がどの程度現実性をもって取り扱われているか、となると、少々疑問である。テーマとして「リーダーシップ」という言葉は用いられているが、その発揮のための具体的な行動や技能のあり方について詳細に扱ったものはほとんどみられない。リーダーシップの発揮にとって、どのようなコミュニケーションの取り方が有効であるか、また教職員間の人間関係形成のための校長としての行動の取り方、といった具体的問題にまでは、必ずしも掘り下げられていないように思われる。

一方、かなり具体的な問題を扱っていると思われるのは、教育法規や運営事務への対応のしかたである。「学校経営の理論と校長の職務」に含まれるテーマのなかで、教育法規と運営事務の内容に関するものは、「教育法規演習」「実務

上の諸問題」など、具体的な内容を扱っているようである。これらの問題は、校長の日常的な職務を遂行するために、必要不可欠であり、任用後、ただちにその運用が求められるものである。

しかし、これらの知識や対処能力の修得をもって校長としての職務を十分に遂行しうるか、といえば、それは疑問の残るところであろう。それらは、法規を拠る所とし、それに則って学校を管理するために必要とされる資質能力であり、単位学校の経営者として自律的な行為を展開するための資質能力とは異なっている。つまり、校長職にとっての必要条件ではあるが、決して十分条件ではない。

このように考えると、今日の校長研修の実態は、その内容から見る限り、管理的・事務的な職務への対応を中心としたものであるといえる。すなわち、学校組織内のリーダーや調整者として、また、教職員の指導者として、具体的な場面でどのような行動をとるべきか、に関わる研修内容はあまり扱われていないようである。

### ③ 研修の形態

各教育センターで実施されている研修講座では、一般には数種類のテーマごとに、およそ、「講話・訓示」「講演」「講義」「発表・討議・協議」などの形態が組み合わせられている。教育センターによっては、すべて同一の形態（例えば、日程のすべてが「講義」というものなど）で行うところもあるが、通常は、テーマごとにこれらの形態を変えながら行われている。

「講話・訓示」は、主として、教育長あるいは教育センター長によるものである。各県の教育政策の現状や校長としての心構えなどを説く内容が多い。

「講演」は、教育とは直接関係のない企業人や知識人を招いて話を聞くものである。一般教養を高め、視野を広めるというねらいをもつものであろう。

「講義」は、教育研究者あるいは教育委員会の指導主事が、専門的立場から、学校経営あるいは校長の職務について、また、教育に関する

様々な課題について話すものである。各論的なテーマに関して、専門的知識の修得を目指すものといえよう。これが最も一般的な研修の形態であるといえる。

「発表・討議・協議」は、参加者自身がみずからの体験を発表したり、実際的な課題について意見交換をしたりするものである。中には、先輩校長による体験談をもとにした参加者相互の意見交流を交えたものもある。お互いが共通に抱える日常的な問題について、いかに対処すべきかを、具体的に話し合う場であるといえる。

### (2) 研修運営における問題点と改善志向一質問紙調査から

#### ① 研修運営における問題点

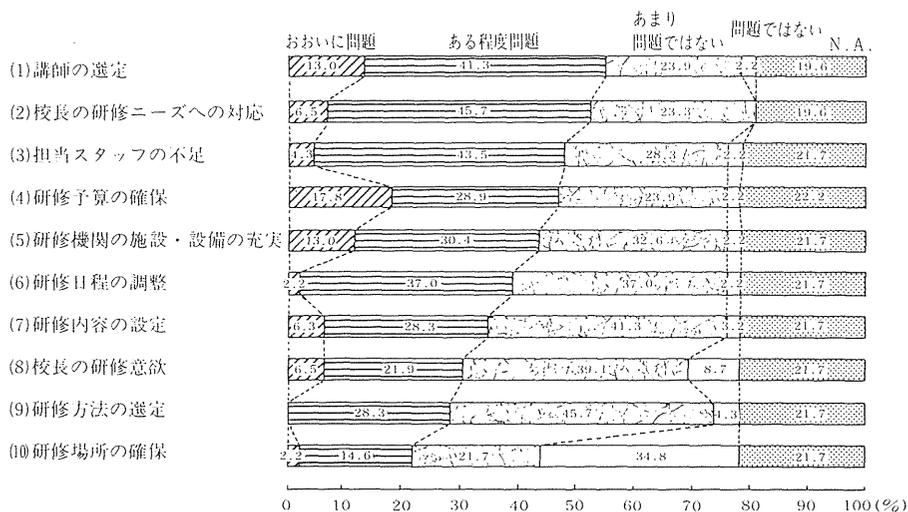
次に、各教育センターに対して実施した質問紙調査の結果から、現在の校長研修の運営・実施に関して、教育センター自身がどのように捉えているかをみてみよう。

図III-2は、「校長研修を改善していくうえで次のようなことはどの程度、問題もしくは困難と感じておられますか」という問いに対する回答結果を示している。

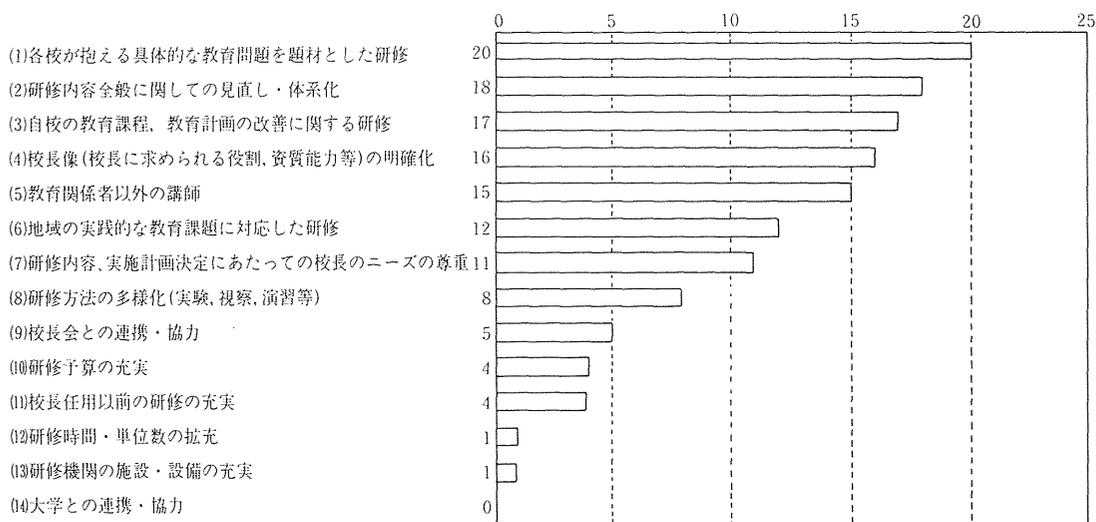
また、図III-3は、「校長の資質向上のために行われる研修について、現在何が必要だと思いますか。特に必要だと思われる項目を3つ選んで下さい」という問いに対する回答結果を示している。

これらは、予算や担当スタッフの不足する状況のなかで、講師の研修ニーズの確認に苦慮しながら教育センターでの研修の運営がなされている実態を映し出している。そして、校長研修のなかで扱われるテーマに関して、現実問題や個別問題への具体的な対応の必要性を認識する回答が多いようである。同時に、校長研修全体の体系化や、その基盤ともなるべき校長像の明確化という問題を要請する声にも注目すべきであろう。

以上のことから、次のような校長研修の実態を捉えることができる。実際に現在行われている研修内容は、学校経営に関する一般的知識と校長の職務に関する知識（とくに法規と事務）



図III-2. 校長研修の改善に関する教育センターの意識



図III-3. 校長の資質能力向上のための研修に必要なこと

※問い：「校長の資質向上のために行われる研修について、現在何が必要だと思いますか。特に必要と思われる項目を3つ選んで下さい。」

が中心となり、時事的課題や一般教養に関する問題がそれを補足するようなかたちで位置づけられている。研修運営の主体である教育センターでは、各学校が抱える具体的な教育問題や教育課程の改善等に関するテーマの必要性を認識しているが、実態はそうになっていない。また、校長研修全体の体系化や校長像の明確化の必要性認識が高いことは、校長研修を運営・実施する教育センター自身が、校長研修の内容や実施方法に関して、未だ確固とした拠所を持ち得ず、言わば模索状態にあることを暗示するものである。

## ② 研修運営における改善志向

質問紙調査では、「臨時教育審議会の答申や教育課程審議会の答申などで、校長先生に対する新たな役割期待というもの」が提案されていますが、そうしたものに「対応して何等の研修改善を実施していますか」という問いに対して、①すでに実施している－7県、②改善策を検討中－15県、③していない－18県という回答が得られた。これらのうち①と②について、その内容を、(1)校長像の見直し、(2)研修内容、(3)研修方法、(4)研修時期、(5)研修期間、(6)研修の企画、(7)その他、の項目ごとに記述していただいた<sup>2)</sup>。

(1)の「校長像の見直し」に関しては、「教職員に対して、愛情と厳しさをもって指導にあたる校長」「変化する時代・社会に対応して新しい学校のあり方を追究する中で校長像の見直しを進める」など、教員に対する指導力や時代への対応力が重視されている。

(2)の「研修内容」に関しては、個々の学校の経営に関する具体的な問題への注目とともに、企業経営や企業内研修に注目する傾向がみられる。また、「教育関係以外の講師の招へい」など、教育以外の社会への視野の拡大への注目もみられる。学校の経営者としてどのような能力が求められるかについて、企業経営の分野から示唆を得ようとする傾向と、校長の視野を社会に広く開き、幅広い識見を持たせようとする傾向を比較的顕著にみてとることができる。

(3)の「研修方法」に関しては、「講話」や「講

義」よりも、実践発表・協議などを取り入れようとする傾向が顕著である。すなわち、参加者自身が相互に様々な意見・情報交流を図ることのできる形態が求められているといえよう。またこれらは、個々の学校が抱える具体的な問題事項への対応のあり方を題材としようとするものでもある。そうした意見・情報交換を促進するねらいから、宿泊研修も計画されている。

(4)と(5)については特に改善の方向性を見出すことはできない。

(6)の「研修の企画」に関しては、講座参加者への事後アンケートを材料とする場合(栃木・大阪市)や校長会と連絡をとる場合(新潟・大阪市)があるが、センターのスタッフによる企画が主流のようである。但し、神戸市では、対象者にアンケートをとって計画作成をしようとしている。

以上の改善志向をまとめると、次のようになる。校長には、学校内の指導者としての資質と、社会の様々な変化への対応力が要請されている。そして、学校内の問題については、より具体的・現実的な問題を題材とした意見・情報交流の機会として研修を生かすことが目指されてきている。また、社会への対応については、企業経営者や著名人を講師として招くことで、幅広い教養を身につけ、視野を広める機会として研修が位置づけられているといえる。

## 3. 校長の資質能力形成システムのあり方

校長の資質能力形成過程の現状を踏まえると、「教員としての知識・経験」「主任・教頭・指導主事としての知識・経験」「管理職試験の合格」等が校長の資格の構成要素としてあげられる。教員は、経験年数に応じて学校内での役割期待も増し、リーダーとしての位置づけを得ることになる。そのような位置が主任や教頭であり、また、指導主事として、教育行政の場から多くの教員に指導・助言する立場につく場合もある。そのような一定の経験を積んだ者が校長職試験の手続きを経て、校長として任用されることになる。これが一般的な校長職へのプロセスだといえよう。

その間、教員はフォーマル、インフォーマルに研修を重ね、リーダーとしての経験を積み、教授能力のみならず学校経営に関する一定の知識や認識を修得していく。しかし、それらは全体を見通したとき、必ずしも校長に求められるべき資質能力を起点にした体系的なものとはなっていないのではないだろうか。

では校長任用後の現職研修はどうか。

先にみた研修実態によれば、校長自身が必要と感じる自校の具体的な問題解決に関わる研修や、研修内容の見直し・体系化の必要性が認められながらも実際には十分でない状況にある。新任校長研修では、校長としての心構えや自覚を確かめる研修に教育法規や運営事務の内容を付加した事柄が扱われ、それ以後の研修では、時事的課題に関する情報が供給される程度である。改善志向をみても、幅広い教養と視野を校長に要請していることはみとれるが、校長に求められる資質能力を深く掘り下げて内容を体系化していこうとする志向は弱いようである。

東京都教育委員会では、1986年6月に、公立学校教員研修体系等検討委員会を設置し、「教員研修体系、研修内容・方法の整備・充実」について検討し、第二次報告書<sup>3)</sup>を公表している。同書の「1 教員研修の改善・充実」の「2 改善の方向」では、「(4) 現職研修及び管理職研修の改善と充実」と題して、次のように述べている。「教員が専門的な知識を深化・充実し、実践的指導力を高めるとともに、校務を適切に遂行することができるよう、一定年限ごとに研修の機会を設ける必要がある。また、学校教育における管理・運営の重要性に鑑み、校長・教頭等を対象とする管理職研修の機会を拡充し、研修内容の改善・充実に努める必要がある」。これは、教員研修が、単なる教授上の能力の向上だけでなく、学校経営を進めていく上で必要とされる能力の向上をもねらいとして行われるべき、との見方を示すものである。従来の教員研修が、教授上の能力を中心に置いてきたという認識のもとに、今後、学校経営という観点から、教員研修体系を見直す必要がある、ということをお説いているといえよう。

こうした考え方に沿って、同書は「教員のライフステージを4期に分け、各期に応じて必要な研修を位置付ける」として、次のような「研修区分」を示している。

- ア 研修Ⅰ：新規採用教員及び教職経験8年以下に該当する教員を対象とする。主として教科指導・学校経営・生活指導に関する内容の研修を行い、教員としての基礎的な資質・能力の向上を図る。
- イ 研修Ⅱ：教職経験9年以上15年以下に該当する教員を対象とする。主として教育課程・校務文掌に関する内容の研修を行い、中堅教員として校務を遂行する資質、能力の向上を図る。
- ウ 研修Ⅲ：主任の職にある教員や、教職経験16年以上の教員を対象とする。主として校務運営に関する内容の研修を行い、リーダーとしての指導力及び校務運営能力の向上を図る。
- エ 研修Ⅳ：校長・教頭等の管理職及び管理職候補者を対象とする。主として学校経営並びに学校の責任者として必要な内容の研修を行い、学校の管理者としての資質・能力の向上を図る。

以上の「研修区分」では、教員としての教授能力を起点とした教員研修の捉え方と同時に、校長としての経営管理能力を起点とした捉え方がなされているように思われる。それは、学校経営の最高責任者である校長としての資質能力が、教員研修のプロセス全体を通じて形成されていくという視点から教員研修の体系を見直そうとする志向だといえよう。主任や教職経験16年以上の教師の校務運営能力の向上を図り、「管理職候補者」を対象とする研修が構想されているという点からは、将来校長として学校経営に携わる人材を発掘し、育成するということが積極的に志向されていることを窺うことができる。つまり、そこには、“自然に”形成されるのを待つだけでなく、むしろ将来展望をもって校長の資質能力形成に取り組もうとする姿勢が見られるのである。

もちろん、教員としての研修のすべてが校長「養成」の一部としてあるべきではない。また、

行政追従・服従型の校長を養成するために、教員研修が利用されてはならない。したがって、「候補者」を選定して、教育委員会の主導によって彼らを“計画的に”校長として養成していくということの是非を単純に論ずることはできない。しかし、だからといって、校長の「養成」の意味あいをもった研修が全く不要だということではない。

現状では、教員としての長年の経験、教頭や指導主事としての運営・指導経験、そして校長試験のための準備学習で得た経営・管理に関わる基礎的な知識の修得、ということ校長の“養成課程”は修了するといつてよい。そして、その過程で個々の教員が修得し、形成していく資質能力の中身は、現在の制度のもとでは、個々の教員それぞれの個人的な経験にゆだねられている。それは、校長職に求められるべき資質能力を示す明確な指針や基準を前提としたものではない。

また、現実には校長職は教職生活にとってゴールとも言える位置にある。その在職期間もせいぜい5～6年といったところである<sup>4)</sup>。したがって、校長任用後の、長期的展望をもつての研修効果は期待できないといえよう。そのことが、幅広い教養や広い視野といった事柄しか校長研修に求めることができないという改善志向に現れているとも思われる。このような観点に立つ場合、校長としての資質能力の形成においては、現職段階よりもむしろ、任用以前の時期こそが非常に重要な意味をもっているといえる。

したがって、校長任用以前の比較的長期の時間と、任用後の限られた時間とに見合うかたちで、資質能力形成のあり方を改めて問い直す必要があるように思われる。

では、校長の現職研修はどのようにあるべきか。

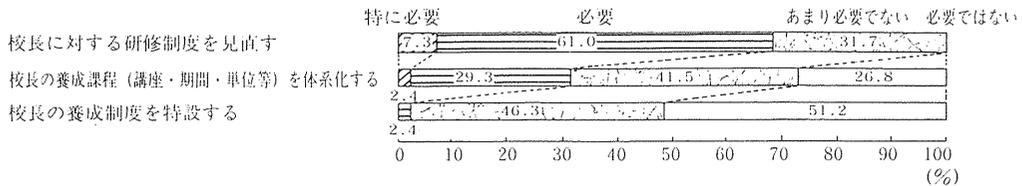
改めて言うまでもなく、校長は学校に着任すると、ただちに様々な職務を遂行しなければならない。図III-3に示したように、校長研修に、「各校が抱える具体的教育問題を題材とした研修」が最も要請されている所以である。この現

実を踏まえるならば、現職研修では、教育法規に関する知識や学校経営に関する概論的知識などよりもむしろ、各学校の現実的な課題解決そのものが中心とされるべきであろう。それは、「資質能力の向上」といった曖昧なものではなく、主体的に学校経営を進める校長としての現実的対応のあり方を示す内容をもつべきである。改善志向に示されている「教養の獲得」や「視野の拡大」などは、社会人として当然の個人的な行為としてなされるべきであり、それを校長研修見直しの軸に据えるといった志向は、むしろ校長職の存在意義をおとしめるものと言わざるをえない。

これに対して、任用以前の時期は、具体的な行為の基礎を形作る位置にある。そこでは、教育法規等に関する知識や学校経営に関する概論を修得し、それらを十分に理解するための研修が継続的に深められるべきである。教養や視野は、その過程全体を通じて自ら広めていくべきものである。それは、校長が様々な課題に対応する際の基盤になるべきものであり、同時に、学校教育に携わるすべての教師にとっても必要な内容だと言える。

従来、教育法規や学校経営に関する知識内容は校長に独自のものと考えられがちであったように思われる。しかし、学校内で教育活動を営み、学校経営に参加するという意味においても、それはすべての教員に要請されるべき知識内容だといえよう。こうした観点に立てば、教員、とりわけ中堅以上の教員の現職研修のなかで、より積極的に、継続的にそれらを取り込まれていくことが望ましいのではないだろうか。そして、より多くの教員にそうした資質能力が堅固に培われていれば、校長としての現職研修の内容も、より実践的・具体的な問題事項への対応のしかたに焦点化できることになるだろう。

先に、校長の現職研修（新任研修を含む）は、学校経営に関する概論と法規・事務に関する知識・技術に偏っていると指摘した。むしろ校長任用後にこうした研修が不要となるわけではない。しかし、現職校長に必要なのは、むしろ、教員・生徒・父母との関係づくりや、教員に対



図III-4. 校長の養成・研修制度改善に関する教育センターの意識

する指導，あるいは時事的課題への対応のあり方，といった，学校経営をとりまくダイナミックな問題の解決に結びつく研修であろう。現職研修には，こうした日常的な問題への焦点化が求められるところである。これは，校長任用以前における継続的な資質能力形成プロセスの確立によって，より可能となるものである。

ところで，教育センターへの調査によると，「校長職を巡る以下のような改善施策についてどう思いますか」という問いに対して，図III-4のような結果がみられた。現職研修の見直しの必要性は大いに感じながらも，「養成」の見直しについては消極的な態度を示しているといえる。しかし，養成制度の特設がほとんど支持されないのに対して，「養成」的意味合いの研修の体系化については，約3分の1が積極的意向を示している。

これまでの考察を踏まえるならば，「校長に対する研修制度の見直し」を，現職校長に限って考えているのは，その限界性は明らかである。本当に「見直し」を求めるならば，任用以前の「養成」段階における研修のあり方の見直しをも含めて考える必要がある。

今後求められる校長像を「変革・開発型校長」とするならば，自校をめぐる諸状況を的確に把握し，自ら問題を抽出してそれに対応するための行動力や技能が，校長には要請される。したがって，「養成」段階では，学校経営に関する知識と認識を継続的に深めながら，主体的に問題解決に取り組む経験の積み重ねが最も重要な要素であろう。そして現職段階では，直面する現実的課題を解決するための判断力や行動力を培うための機会が求められる。

校長の資質能力形成の過程を継続的な過程と

して捉え，その機会や場を，どのようなかたちで設定していくかが問い直されなければならない。

(浜田博文)

〔注〕

- 1) 『教育委員会月報』1988年5月号，pp.73～78.
- 2) 具体的内容については，日本教育経営学会第29回大会発表資料『現代教育改革における学校の自己革新と校長のリーダーシップに関する基礎的研究（その2）』（1989年5月27日，筑波大学）を参照。
- 3) 東京都公立学校教員研修体系検討委員会『東京公立学校教員研修の充実について』1988年2月。
- 4) 次章を参照。

#### IV. 校長選考制度の実態と課題

##### 1. 選考制度

前節において検討したように，校長としての職務を遂行する上で求められる資質能力を身に付けるための研修は，現在，計画的には行われておらず，またこうした研修を行っていくことには困難も多い。したがって，現在求められるべき「変革・開発型校長」を研修を通じて作り上げるというよりも，そうした校長としてふさわしい人材をいかにして選考するかという選考制度が重要になってくるといえる。

本節においては，各都道府県の教育委員会へのアンケート調査の結果等をもとにして，校長選考制度の現状を明らかにすることを目的とす

る。そのために、(1)選考方法、(2)資格要件と有効期間、(3)採用状況、(4)実態の認識、(5)改善の動向という5つの分析視点を設定した。

### (1) 選考方法

現在、「校長の採用」は、「教員の採用および昇任」と同様に、教育公務員特例法の第13条により、「選考による」とされている。ここで「選考」とは、国家公務員法第36条によると「競争試験以外の能力の実証に基づく試験」とされており、これは教員の職務が一般の公務員とは性格を異にし、その採用が競争試験にはなじまないと判断されているためであって、校長もその例外ではない。この選考は、一般の公立学校の場合には、「教育委員会の教育長が行う」とされており、これにより各教育委員会において校長の採用が行われるわけである。

こうした「選考」の参考資料を得る手段として、現在では大多数の都道府県教育委員会において、「選考試験」が導入されている。この「選考試験」は、千葉県で昭和23年に導入されたのを皮切りに、新潟県では昭和24年から、東京都では面接は昭和30年から、筆記は34年からそれぞれ導入されている。そして現在の各都道府県での「選考試験」の導入状況は、全日本中学校長会<sup>1)</sup>の調査(政令指定都市は含まない)によると、次に示すようである。

|            |                  |
|------------|------------------|
| 選考試験をしている  | 43               |
| 選考試験をしていない | 4 (神奈川、石川、長野、山口) |

このように、現在では大半の都道府県において「選考試験」が導入されている。「選考試験」導入の理由としては、選考にあたり生じがちな汚職事件、学閥による人事、政治的圧力の介入等を排除するといった消極的な理由の他に、年功序列型を脱し、客観的な選考により、若い有能者を抜擢できるといった積極的な理由も考えられる。

ただし、「選考試験」と一口にいても、その方式は多様であり、筆記、論文、面接など、各都道府県においてさまざまな試験方式が採られている<sup>2)</sup>。

筆記……………26

面接……………43

論文……………17

まず、面接は、選考試験を実施している43都道府県中、すべての都道府県において実施されている。また、筆記については、半数以上の都道府県において、論文についても半数近くの都道府県において実施されている。これらの試験方式をその組み合わせごとに見ると、以下のようになっている。

筆記+面接+論文：5 (福島、三重、高知、長崎、大分)

筆記+面接：21 (宮城、茨城、栃木、群馬、千葉、東京、山梨、岐阜、静岡、志賀、京都、大阪、兵庫、奈良、島根、岡山、徳島、香川、愛媛、佐賀、鹿児島)

面接+論文：12 (北海道、秋田、埼玉、新潟、福井、愛知、和歌山、鳥取、福岡、熊本、宮崎、沖縄)

面接：5 (青森、岩手、山形、富山、広島)

各都道府県の組み合わせは、「筆記+面接」あるいは「面接+論文」という組み合わせが多く見られる。また、試験は数次にわたり行われ、一次では筆記試験、二次では面接試験というパターンが多く、中には長崎県のように、第一次試験：筆記、論文、第二次試験：面接、第三次：面接、健康診断、というように第三次試験まで行っているところもある。

「選考試験」は、各都道府県ごとにそれぞれ工夫されているが、それぞれの評価基準が公表されていないために試験においてどのような校長が求められているのかという点に関して、不透明な部分を残しているといえる。

### (2) 資格要件と有効期間

このようにして行われる選考試験は、誰もが受験できるというわけではない。各都道府県では、一定の資格要件を課し、受験者数を制限している。全日本中学校長会の調査によると、その資格要件を構成する主要な要件としては、表IV-1-1に示すように、年齢、教職経験年数、教頭経験(年数)およびこれに準じる経験、等がある。また、この他にも、教育委員会の推薦、

表IV-1-1

| 資格要件   | 条 件   | 県数 |
|--------|-------|----|
| 年 齢    | 上限と下限 | 4  |
|        | 上限のみ  | 7  |
|        | 下限のみ  | 15 |
|        | 計     | 26 |
| 教職経験年数 | 5年以上  | 2  |
|        | 10年以上 | 3  |
|        | 15年以上 | 10 |
|        | 17年以上 | 2  |
|        | 18年以上 | 1  |
|        | 20年以上 | 5  |
|        | 計     | 23 |
| 教頭経験年数 | 制限なし  | 4  |
|        | 2年以上  | 16 |
|        | 3年以上  | 14 |
|        | 計     | 34 |

校長の推薦、へき地校勤務経験、特殊教育の経験、等もあるが、これらはごく少数の県においてしか見られない。

ここで特徴的なのは、教頭経験を重視している点と見られる点である。これは職務内容が校長と最も似通っている教頭職を経験することが、校長としての資質能力を構成する上での不可欠な条件と考えられているためであろう。つまり、現在の校長選考試験では、教頭経験というものが校長としての資質能力を構成する重要な要素として、また、校長にふさわしい人材の基盤をなすものとして、捉えられているのである。

また、各都道府県教育委員会へのアンケート調査の結果によると、勤務実績を重視しているのは、34都道府県中30都道府県にも及んでおり、教頭職経験と同様、重要な資格要件となっている。

こうした資格要件のもとで受験し、選考試験に合格すれば、次に採用の段階になるわけであるが、必ずしも選考試験合格が次年度からの採用につながるとは限らない。つまり、選考試験合格後に、「校長採用候補者名簿」に載っても、一定期間待たされることもあるのである。

その場合に、資格が有効とされる期間は、各

表IV-1-2

| 期 間     | 県数 |
|---------|----|
| 定年・退職まで | 3  |
| 4年      | 1  |
| 3年      | 3  |
| 2年      | 4  |
| 1年      | 20 |
| なし      | 2  |
| 合否判定なし  | 1  |

都道府県の教育委員会へのアンケート調査によると、表IV-1-2に示すように、各都道府県により様々である。

1年というところをもっとも多いが、「定年・退職まで」や「合否判定なし」といったように、資格あるいは試験に対しては、さまざまな考え方が見られる。

### (3) 採用状況

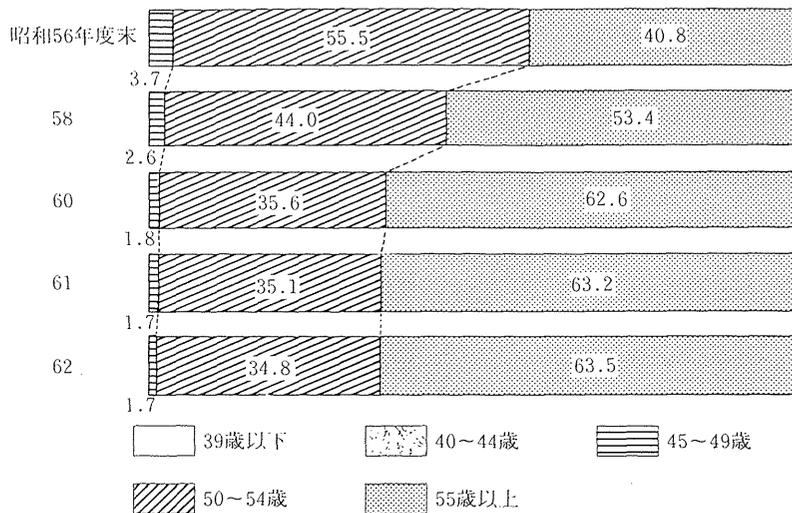
選考試験の結果、採用が決定すると、いよいよ校長としての任務が始まることになる。しかし、実際に校長となるのはどの位の年齢の教員であり、また、その採用率はどのようであるか。

まず、校長の採用年齢は、次のように変化してきている。

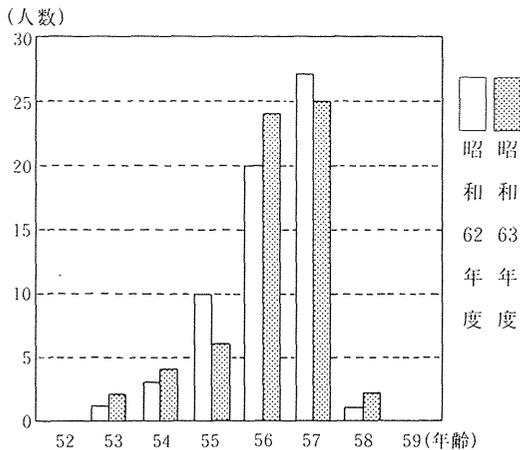
図IV-1-1は、年齢別の採用状況のここ5年間の推移を表したグラフである。このグラフから明らかなように、ここ数年、校長の採用年齢は上昇してきている。さらにこのことは、公務員の60歳定年制が施行されたことをも考え合わせると、校長の在職期間が短縮化傾向にあることを意味しているといえる。

このように高齢化傾向が見られる裏には、当該年齢の教員数が多いということも挙げられるが、必ずしもそればかりが理由とはいえない。つまり、定年間際のある年齢の採用数が増えているという例も見られるのである。

たとえば、鳥取県では年齢別の採用状況は、図IV-1-2に示すような状況になっている。同県では、校長選考試験の受験年齢に制限は設けられていないが、実際に採用されているのは、昭和62年度では53歳から58歳にかけての受験者であり、その採用平均年齢は56.2歳である。また



図IV-1-1. 校長の年齢別採用状況の推移<sup>(3)</sup>



図IV-1-2. 校長の年齢別採用状況（鳥取県）

昭和63年度では同じく53歳から58歳にかけての受験者であり、その採用平均年齢は56.1歳であった。さらに、いずれの年も56歳、57歳の採用がきわめて多いことがわかる。そして、校長の在職平均年数は昭和61年度末で、小、中学校合わせて3.7年、昭和62年度末では4.4年となっている。

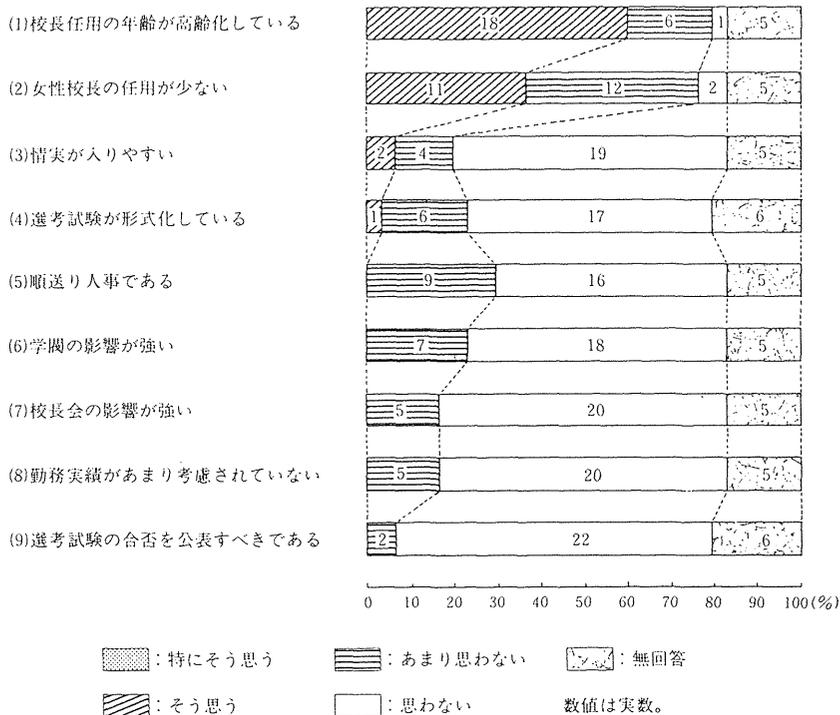
また、採用になる場合は、たとえば静岡県では、昭和60年度末では、第二次試験を受験した者のうちの約39.1%、昭和61年度では約41.1%、

昭和62年度では37.4%であった。さらに第一次試験の受験者を考慮に入れると、採用となるのはさらに少ない割合となる。しかし、これは、上記のような採用年齢の偏りを考えるならば、必ずしも「狭き門」とは言い切れない。

#### (4) 実態の認識

次に、各都道府県教育委員会は、選考制度の実態についてどのような認識を持っているかを示すことにする。各都道府県教育委員会へのアンケート調査の回答(30)によると、「校長選考・任用の実態について次のような指摘がありますが、それらについてどう思いますか」という問いに対して、図IV-1-3に挙げたような項目への認識は、主に次の2点について肯定的な認識が持たれている。それは、すなわち、「女性校長の任用が少ない」「校長任用の年齢が高齢化している」という2点である。

この「校長任用の年齢が高齢化している」は、「任用状況」において示した高齢化傾向を教委もはっきりと認識していることを示している。一方、一部には「順送り人事である」「情実が入りやすい」という項目を強くは否定していない教委もあり、「選考試験」導入の意図である学閥等を含めた情実人事の排除が完全には達成されていないことを示していると捉えることができ



図IV-1-3. 選考・任用実態に関する認識（教委）

る。

#### (5) 改善の動向

次に改善の動向に関して、各都道府県の教育委員会へのアンケート調査の回答(30)によると、「校長職を巡る以下のような改善施策についてどう思いますか」という問いに対して、以下のような回答が示されている。

まず、図IV-1-4に見られるように、「校長任用の年齢を引き下げる」「校長の一枚あたりの在職期間を延長」「教員人事での校長の意見具申の尊重」「選考での教職経験・実績等の重視」といった事項が改善施策として必要であると認識されている。

これを「選挙・任用実態に関する認識」の結果と比較すると、高齢化に対する認識は、「校長任用の年齢を引き下げる」「校長の一枚あたりの在職期間を延長する」を「必要」とするに対応しており、高齢化傾向を校長選考の問題点として捉えていることがうかがえる。

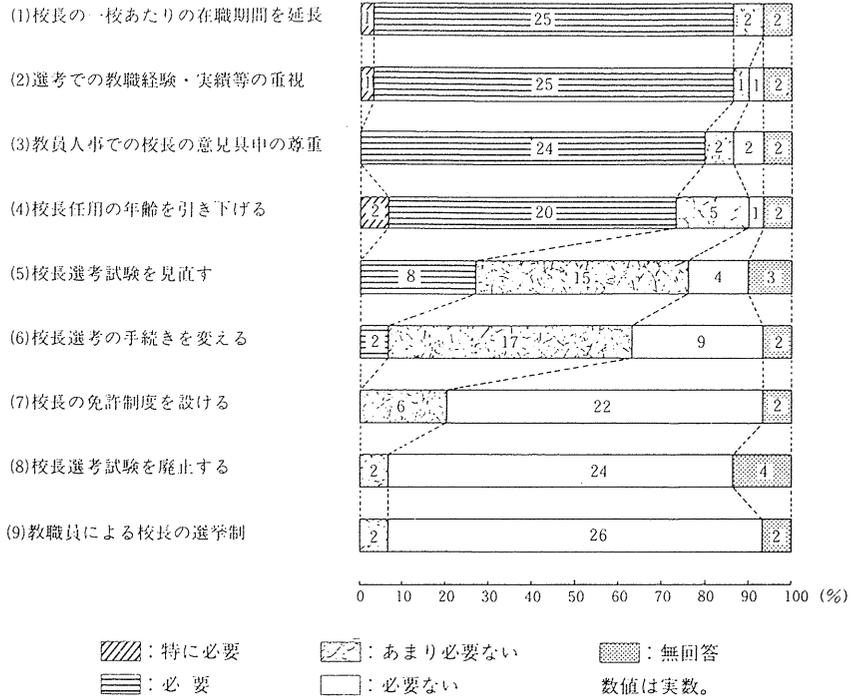
一方「選考・任用実態に関する認識」では、

ほとんど認識されていなかった「勤務実績があまり考慮されていない」という項目については、ここでは「選考での教職経験・実績等の重視」を「必要」とする教委が多く、実際には教職経験や実績がまだまだ十分に評価されていないということが示されている。選考方法において、勤務実績が多く都道府県において取り入れられているにもかかわらず、こうした指摘がなされていることから、実際の勤務実績の評価には問題点を残しているということを示唆する。

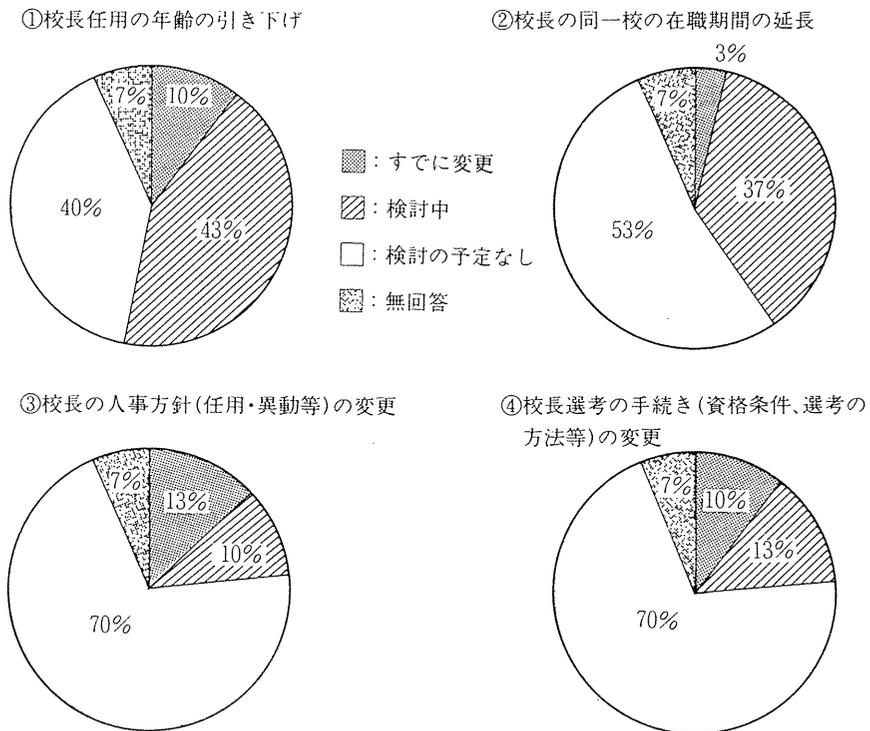
つづいて、各都道府県の教育委員会では、選考制度に関する改善施策の実施状況は図IV-1-5のようになる。

選考制度の中では、校長の採用年齢および在職期間の延長に関する改善が、すでに検討されはじめており、これらの改善が「選考制度の改善施策」において、必要とみなされていたことと対応している。

また、各都道府県の具体的な施策は以下のようである。



図IV-1-4. 選考制度の改善施策



図IV-1-5. 選考制度に関する改善施策実施状況

①秋田は63年度に下限年齢を47歳から45歳に引き下げた。新潟は61年度に下限年齢を44歳から43歳へ引き下げた。また、福岡市は60年に下限年齢を48歳から46歳に引き下げた。

②静岡では61年に平均在職期間を1.93年から2.05年に延長した。

③山梨は年齢上限に58歳を加えた。鹿児島は「校長の同一校標準勤務年数3年」を廃止した。

④北海道では63年度に教頭経験年数を2年から3年に延長している。秋田では62年から400字20枚の論文提出を付け加えている。また、沖縄では公立小・中学校に加え、63年から県立学校でも選考試験を実施し始めている。

以上、校長の選考制度について、その実態や改善動向を見てきた。ここで、全体としていえることは、校長の採用年齢の高齢化が進む中で、採用年齢の引き下げや在職期間の延長などの施策によって、高齢化問題は徐々に改善される傾向にあるということである。高齢化傾向を認識している教育委員会は多く、実際にこれに対する施策を採られ始めている。しかし、こうした施策は各教育委員会主導の改善というよりも、むしろ臨教審などで指摘されたこと<sup>4)</sup>を受けてなされた改善としての性格が強いのではないか。

実際には、勤務実績の評価方法や女性校長の採用など、各教育委員会ごとに校長選考に関して抱えている問題は、もっと多様であるはずである。したがって、各教育委員会がこうした個別の問題との関連で対処してこそ、選考制度は改善されていくのではないか。この点で、校長選考に関わる改善施策は、多様に行わなければならないと考える。

(柳澤良明)

(注)

- 1) 「校長・教頭の選考制度」, 全日本中学校長会教育情報部『中学校教育に関する調査(昭和63年度)』, 昭和63年7月, P30~33。なお、小学校長の選考制度についても、中学校と同様である。
- 2) 全日本中学校長会の調査と当研究室の各都道

府県教育委員会のアンケート調査とでは、試験方法に関して若干のデータの相違が見られたが、ここでは前者のデータに依拠することとした。

- 3) 『教育委員会月報』No460, 昭和63年12月, P.38。
- 4) 臨教審では、次のように指摘されている。「校長の在職期間の長期化と若手の管理職登用の促進を図るとともに、校長を中心とする責任体制の確立と校長の教員人事に対する意見具申の一層の活用等を図る。」(第2次答申, 第4部第3節「学校の管理・運営の改善」)

## 2. 選考試験問題の分析

本節では、まず選考の出題意図から現在求められている校長の資質能力を導き出す。次に、それらの資質能力を枠組みとして試験問題(筆記・面接)を分析し、試験問題ではどのような校長の資質能力を見ようとしているのかを明らかにする。また、選考試験が求める校長像を踏まえて、選考試験の限界について考察する。

### (1) 出題の意図にみる資質能力

現在、校長(管理職)選考試験を実施している都道府県では、そのほとんどが選考試験に際して試験問題の「出題の意図」<sup>1)</sup>を明記している。出題の意図は、各都道府県教育委員会が、校長選考試験によって受験者のどのような資質能力を見ようとしているのか、その基本的考え方を示したものである。したがって、具体的な試験問題に先立って出題の意図を見ることによって、求められる校長像の骨子を捉えることができる。

出題の意図を示しているのは、北海道・青森県・宮城県・福島県・群馬県・埼玉県・千葉県・東京都・新潟県・富山県・静岡県・愛知県・岐阜県・三重県・大阪府・岡山県・徳島県・香川県・大分県の計19都道府県である。まず、出題の意図が示している資質能力のおおよその傾向を見ることにする。

東京都を例にとれば、「出題の意図」は次のようになっている<sup>2)</sup>。

- (1) 日本国憲法, 教育基本法の示すところ

に基づいて学校教育を進め、自分の意見や判断を持っている。

- (2) 広い視野と豊かな経験及び識見を持って教育上の問題をは握し、その解決を図っている。
- (3) 日常の教育実践をとおして、自校の教育を改善するための具体策を持っている。

- (4) 公立学校の管理運営に関する基礎的機構について理解している。

東京都の出題の意図によれば、校長に必要とされる資質能力は、第一に日本国憲法や教育基本法などの理念やその法知識に裏付けられた「自分の意見や判断」である。言い換えれば、教育に対する確固たる信念や姿勢といった「教育観・教職観」であるといえる。第二に、「広い視野と豊かな経験及び高い識見」である。これは、管理・運営の責任者として必要とされる、あるいは教職員や児童・生徒などに対するトップ・マネジメントの手腕として期待される「リーダーシップ」である。第三に、「教育上の問題を把握し、その解決を図つたり、「自校の教育を改善するための具体策を持」つなどの実践的な能力である。また第四には、「公立学校の管理運営に関する基礎的機構」など校長として基本的に知っておかなければならない「職務の理解」であるといえる。

他道府県の出題の意図を見ると、これらの4つの他に、「今日の教育思潮・教育施設等に対する認識とそれに対処しようとする意欲」(岐阜県)や「社会の変化や要求にどう対応したらよいかなどの問題意識」(富山県)のような資質能力が挙げられている。これを、「現代の教育思潮への認識」といっておこう。

以上のことから、校長選考にあたって、都道府県教育委員会の出題の意図の中には「教育観・教職観」、「リーダーシップ」、「実践的な能力」、「職務の理解」、「現代の教育思潮への認識」という5つの資質能力が要求されていると考えることができる。

以下、この5つの資質能力はそれぞれ具体的にどのように捉えられているのか見てみよう。

「教育観・教職観」は、教育に対する確固たる信念や姿勢である。「校長としての教育的識見や経営的抱負を問う。つまり、経営に対する教育哲学的なバックボーンは確立しているか、そして確固たる信念による特徴ある経営が遂行できるかなどの適格性を問う。」とする香川県の例に端的に示されている。この他、「学校教育の今日的課題に対し、日常の教育実践を通じてどう理解し、どのような判断や意見をもっているか。」(北海道)、「学校経営に対するすぐれた見識をそなえているか。教育愛にうらづけられて、教育に対する強い情熱と信念をもっているか。」(福島県)などのように、各都道府県とも取り上げている。教育委員会は、校長の資質能力として教育に対する理念・信念・哲学や学校経営や教育課題に対する判断力、意見とといった資質能力、すなわち「教育観・教職観」を、校長としての教育活動を支える土台として位置づけているといえよう。

「リーダーシップ」は、「校長としてのリーダーシップを問う」(愛知県)、「管理者としての自意識やリーダーシップの能力を問う。」(岡山県)などのように期待されている。具体的には、「公正で、強い責任感と包容力をもち、信頼と親しみのもてる人柄であるか。」(福島県)など人格に関わる資質として捉えられている他、「職員間の人間関係の調整や組織づくりなど」(愛知県)などを中味とする指導力や統率力としても捉えられている。

また、「実践的な能力」とは、学校が当面する教育問題を把握する問題把握力ないし理解力であり、その問題に対処する問題解決能力であると同時に、教育改善の目標を設定し、計画し、その方策を実行する能力だといえる。「日常の教育実践における実情と問題点をどう把握し、その原因に対してどのような理解や解決法をもっているか。」(北海道)、「毎日の教育実践の中で、より教育効果を生み出すために、考えたり、行動したり、体験を通して身につけた実力をさぐる。」(群馬県)などがそれであり、各学校の日常の教育活動を改善する“行動する校長”への期待である。

「職務の理解」は、「教育行政上の知識や事務処理能力」（宮城県）や「学校の管理運営に関する法規について、解釈運用の能力」（新潟県）をはじめ、「県教委の設定した年度重点目標やそれに関する通達の趣旨の理解」（徳島県）などの資質能力である。この資質能力は単独で提示されている他、「教職員の資格や身分、服務についてはもちろん、学校の運営管理にかかわる法規の理解と自分の教育観を組合わせて経営の実をあげようかどうかを問う。」（北海道）、「“職”としての力と“人間”としての力をさぐり、長としての適格性を判断する。」（群馬県）など、職務に関する基本的な資質・能力を「教育観・教職観」や「リーダーシップ」などの資質能力とともに総合的に評価しようとする傾向もみられる。

「現代の教育思潮への認識は」は、例えば、学校運営に関わる「教育課程の改定の経緯をどう受けとめ、そのねらいや精神をこれからの学校経営にどう生かしていくか」（大分県）という能力である。さらに、「学校教育の今日的な課題」（北海道）や「新しい教育活動の創造」（愛知県）といった表現を「実践的な能力」や「教育観・教職観」などの資質能力を指向する表現に絡めて、先の「職務の理解」同様、総合的に評価しようとしている。

次に、これら「教育観・教職観」、「リーダーシップ」、「実践的な能力」、「職務の理解」、「現代の教育思潮への認識」の5つを分析の観点にして、昭和61・62年度実施の全国校長（管理職等）選考試験問題<sup>3)</sup>を分析する。

## (2) 試験問題にみる資質能力

ここでは筆記試験問題に加えて面接試験問題も考察の対象とするが、筆記試験の問題を分析する際、出題形式に注目する必要があると思われるので、以下の論述では次のような名称を使用する。

すなわち、受験者の見解やこれまでの個別学校での教育実践や体験を踏まえて述べさせる「論文式」、教育に関わる知識や校長としての基本的な職務内容などを簡単に説明させる「短文式」、法令・規則などに関わる問題で、法令名や

条項、事項の項目、要点などを挙げさせる「項目式」、（ ）に適語を記入させる「穴埋め式」、選択肢から選び記号で解答させる「選択式」、各項目が正しい場合には○、間違っている場合には×で解答させる「○×式」、誤りの箇所を指摘させ、正しい語句を記入させる「正誤訂正式」である。

「職務の理解」について筆記試験では多くの問題が出され、特に、教職員の資格や身分、服務をはじめとして学校の管理運営に関わる法令・規則が非常に目立つ。出題形式でみると項目式、穴埋め式、選択式、○×式、正誤訂正式の客観型に特に多く、例えば「A教諭は4月27日に結婚式を挙げ、5月6日に帰国することになった。(1)海外旅行はだれが承認しますか。(2)校長はだれの指示を受けますか。(3)年休をとる日はいつですか。」といった問いや、「次の事項について、正しいものには○、誤っているものには×印をつけ、正しい文に直しなさい。1、指導要録作成は校長の義務で、学校の形式によればよい。2、通知表は校長の判断で取り止めてもよい。3、評定は相対的に評価し、一定の比率を決めて当てはめていけばよい。4、観点別評価は到達度評価から生まれたものである。」などである。また、「修学旅行中の児童（生徒）の食中毒による入院への校長としての対応」、「責任者としての教育課程編成の原則と手順」、「所属職員の監督の内容」など、事項について説明させる短文式にも法令・規則の関わる出題が多い。「職務の理解」そのものについて論文式で問うものは皆無である。論文式の問題に組み込まれている場合はあるが、「実践的な能力」、「リーダーシップ」、「現代の教育思潮への認識」、「教育観・教職観」の資質能力を見ることに主眼が置かれている。

「職務の理解」は、面接試験でも評価される。筆記試験同様に、「校長の出張について、職員の7日以上の特出出張の手続き」、「学校管理規則の休業日にどんなものがあるか」、「予備交渉の配慮事項」、「研修について、どんな法規があるか、また、何条か」など法令・規則を中心に微に入り細に渡る内容になっている。

「リーダーシップ」は論文式で問う形をとり、「あなたの学校の教職員にやる気をおこさせるにはどうすればよいか、その具体策を書きなさい。」「現在、校長がリーダーシップを発揮して組織力を高めることが、学校における重要な課題だといわれています。このことを、あなたはどのように受けとめ、学校運営をすすめようと思うか、具体的に述べよ。」と、学校という組織体運営のヘッドとして具体的な方策をいかに遂行するか、その資質能力を見ようとしている。これまでの教職、教頭経験に照らしてより具体的な事例からこの資質能力を読み取ろうとする傾向は面接試験でもみられ、「あなたが職員をかえた具体例」や「児童理解について校長として、教員をどのように指導しますか」といったように教職員への指導力・統率力を見ようとしている。

経験を踏まえた具体的な論述を求める傾向は、「実践的な能力」を問う問題にも顕著である。例えば、「あなたの学校では、生徒に充実した学校生活を送らせるために、どのようにしていますか。それを実現するために、あなたはどのようにかかわってきましたか。」という児童生徒の指導に関する問題や、「児童・生徒の価値観等の多様化が進む中で、教育の質をいかに高めるかが問われています。このような状況に対応するには、学校運営の思い切った転換が必要であると言われてしています。このことについて、あなたはこれまでにどのような指導をし、実践してきたか述べなさい。」のように学校運営に関わる問題などもある。また、校長として採用された際にどのような改善策を実施するのかそのアイデアや構想を問う問題もみられるが、この場合も各自の実践を踏まえた上での論述を要求し、「リーダーシップ」や「教育観・教職観」と抱き合わせて校長としての資質能力を総合的に判断しようとしているのがわかる。面接試験では、「あなたの学校の教育課題をどう具現化していくか」のように個別学校の実践を問う他、ある問題事例を提示して「～の場合どうするか」と問題への対応力や解決力を見ようとするものもある。

「現代の教育思潮への認識」については、臨教審や教課審などの教育審議会の審議経過や答申に関わって単にその知識を問う客観型もみられるが、論文式で答申の内容を学校の管理運営にどう生かしていくかを問う傾向にある。例えば、「臨教審のいう“開かれた学校”について、あなたはどのように具現するか、具体的に記せ。」であるとか、「これからの学校教育は、生涯学習の基礎を培うものとして、自ら学ぶ意欲と社会の変化に対応できる能力の育成を重視する必要がある。あなたは、このことについて校長としてどう取り組めばよいと考えているか、具体的に述べよ。」などように、教育改革の認識をふまえ、それを学校現場に取り入れていくための「実践的な能力」や「リーダーシップ」を問う形になっている。さらに、「いじめ」や「体罰」などの教育問題に関する出題も法的側面からだけでなく、「小・中学生に対する懲戒と体罰について、あなたの経験を踏まえて校長としての立場から教職員にどう指導するか、述べなさい。」というように論文式で、校長としての具体的な対応を問うものも見られる。むしろ、その知識を中心とした内容を問う傾向にあるのは面接試験で、「臨教審について、第四次答申の6つの柱をいえ」、「教育の改革の視点を3ついえ」、「個性重視とはどういうことか」、「生涯学習体系への移行とはどういうことか」などの問題が出題されている。

「教育観・教職観」は、「教育には“時代をこえて変わらないもの（不易）”と“時代とともに変化するもの（流行）”があるといわれているが、あなたはこのことをどのようにとらえ、それを踏まえた学校経営をどのように展開するか、具体策を述べよ。」という問いのように、「実践的な能力」やその他の資質能力と組合わせ、各自の「教育観・教職観」をいかに実践に反映させようとするのかといった問い方がなされている。面接試験では「あなたはどんな校長になりたいか」、「あなたは児童理解について、どのように考えていますか」などの問いによって「教育観・教職観」を直接的に端的に判断することも可能であるが、筆記試験ではこの資質能力を

単独で、全面に出して問うような問題はほとんどない。

以上、「職務の理解」、「リーダーシップ」、「実践的な能力」、「現代の教育思潮への認識」、「教育観・教職観」の5つの資質能力を枠組みとして試験問題の内容を分析したが、そこからはどのような校長像が描かれるのであろうか。また、そこから選考試験はどのような限界が指摘されるであろうか。

### (3) 選考試験の限界

選考試験は、次の3つの校長像を求めていると考えられる。

第一に、学校という現場で公教育に責任を持つ管理者としての役割が協調されていることである。そのため、例えば国の基準である学習指導要領の内容や扱い方を熟知した上で、各学校の状況に応じて適切な教育課程を編成し、実施することは校長の重要な職務であるとされ、法令・規則などの内容、その取扱いや手続きを理解しておく必要があるとされる。筆記試験における「職務の理解」や面接試験における「職務の理解」ないしは「現代の教育思潮への認識」で、非常に多岐にわたる法令・規則や審議会答申などの内容が問われているのは、このためである。

第二に、学校を一つの経営体と捉え、校長は経営者としての役割も強調されている。このことは、校長自身が自分の学校が抱える具体的な状況の全体を見渡し、その解決のためにさまざまなアイデアや方策を考え、意思を決定し、実行しなければならない立場にあるということである。同時に、経営的手腕を発揮して教職員を指導する立場にもある。試験問題では「リーダーシップ」、「実践的な能力」や、「現代の教育思潮への認識」（筆記試験のみ）などを問うことによって、こうした役割を果たし得る人材を発掘しようとしているのである。

第三に、校長である前に教育に対する信念や判断を持つ一人の優れた教師ないしは教育者として、他の教職員の指標的、模範的な役割が期待されていることである。言い換えれば、優れた

教育的信念や信条、理想を持つ教師でなければ、学校を率いる校長として適任とは見なされないということである。こうした校長像の資質能力を受験者が持っているかどうかは、「教育観・教職観」を問う試験問題にみられる。また、これは「職務の理解」、「リーダーシップ」、「実践的な能力」、「現代の教育思潮への認識」の資質能力を見る問題の中で、関連的、間接的に判断されている。

以上の中で、問題量という観点から見ると、第一の管理者としての校長像が最も重視されていると思われる。これは、第二の経営者や第三の指標的、模範的教師という校長像を求めるということが、試験という方法にあまり馴染まないという面を持っている他、法や行政方針をしっかり理解し、それに沿った学校運営をして欲しいとする行政側の願いが強く反映した結果でもある。

われわれは、今後追求しなければならない校長像を「変革・開発型校長像」とした。

校長像は役割期待の理念型のことであり、これを試験や面接によって試すことは所詮かなわぬことである。それを試すとすれば、理念型を、例えば学校現場での公教育の責任者というように、具体的な場面、レベルで捉え直し、それに関する資質能力の存否を問うというやり方にならざるを得ない。しかしながら、そうしたやり方は自ずと限界があることもまた確かである。それでも、ある側面を見ることは可能であり、こうした試験（問題）の限界を踏まえることによって、その限界を補足し、もしくは乗り越える他の方法、あるいは他の方法との組み合わせを開発することが、優れた校長を確保していく道であると共に、「変革型・開発型校長像」実現の道でもあろうと思う。

(熊谷真子)

<注>

- 1) 本節で資料として取り上げた「出題の意図」は、校長選考に関する教育委員会の収集資料によるものである。

- 2) 東京都教育委員会「校長、教頭候補選考筆記試験に関する要項」(『昭和64年度東京都立公立小中学校の校長教頭候補の選考について』P.3)
- 3) 日本教育新聞社調査研究部編「校長・教頭試験〔課題編〕」日本教育新聞社出版局、1988。実際に出題された試験問題についてはその収集活動の限界もあり、今回は市販されている資料を参考とした。

### 3. 選考制度の問題点

ここでは以上のような校長選考制度が、今日の学校に求められる校長を選考していくためにふさわしいものであるかどうかという観点から、そこにみられるいくつかの問題点を指摘したい。

先に見たように、現在、大半の県で校長選考にあたって選考試験を実施している<sup>1)</sup>。このように多くの県で試験制度を採用するようになった理由は何であろうか。選考試験が一般化してきた昭和49年当時、各県の教育委員会は次のような点を選考試験実施の動機や目的としてあげている<sup>2)</sup>。

- ・旧来の年功序列人事、学閥の弊害等に対する批判が高まってきた
- ・学閥や情実を排除し、公正な選考を行う
- ・管理職としての適格性を合理的に判断し、全県的な視野に立って広域人事を実施する
- ・管理職としての資質を高め、自覚と認識を深める
- ・ひしめく40代という言葉で表現されるように管理職適齢期が占めるようになってきた

ここにも現れているように、選考にあたっての公正さ、妥当性といったものが試験制度を普及させた第一の原因である。この点は試験制度が持つ意義として大方認められるところであろう。

果たして、これらの点が現在、十分に保障されているだろうか。この点については多少疑問である。まず公正さについてみよう。現在、選考試験を実施している都道府県の4分の1で受験資格として市町村教育委員会あるいは所属する学校の校長の推薦を課しているが、このこと

は選考の公正さからみて問題ではないだろうか。なぜならこうした推薦制度はよほど客観的で確固とした基準がない限り、推薦者の主観に流れる恐れがあり、試験制度によって排除されるべき情実や不公平さが入り込む余地を残していると思われるからである。選考に先だって推薦を求めることは、数多い受験志願者を絞り込むといった試験実施にあたっての事務上の都合といったこと以外に積極的な意味を持ちえない。選考試験にとって最も重視さなければならないのは公正さや客観性であり、それを侵してまで推薦を課す必要性があるとは思われない。推薦制度は早急に廃止し、受験資格を持つものすべてに開放された試験を行うことが、選考試験の公正さを保つ上でぜひとも必要なことである。

公正さについては、選考後、任用までの手続きが明確にされていない点も問題にされよう。もちろん、校長の任用は競争試験によって行われるものではないから、選考試験の結果は単なる任用にあたっては一つの判断材料にしすぎない。したがって、選考試験の結果をどう扱うかは教委の判断にかかっているとと言える。しかし、そこに選考の公正さを脅かす余地がある。まして、選考試験の結果が未公開である現状ではなおさらである。この点については、他の要因もあり一概に公開せよとは言えないところもあるが<sup>3)</sup>、少なくとも受験した本人には合否判定の客観的な理由を提示すべきではないかと思われる。もちろん、もし未公開のままであるにせよ選考試験の結果が最重視されなければならないのは当然である。この点については任用する側の意識の問題にかかわるが、選考試験を実施する以上、当然のことではあるが、学閥や地域のバランス、年齢といった本来、校長としての適性とは関係のない要素に惑わされることなく、真にやる気があり、適性を備えた人物を任用するようにしなければならない。

校長選考を巡る第二の問題は、その妥当性という問題である。この点は選考試験を行うにあたって最も肝心な点であるかもしれない。つまり、選考試験によって校長として適格性を備えた人物を選考しうるかどうかという問題である。

ここには二つの問題が内包されている。一つはどのような基準で校長としてふさわしい人物であるかどうかを判断するのかといった選考基準の問題でもあり、もう一つは、どのような方法でそのような基準にあった人物を評価するかといった選考方法の問題である。

まずは選考の基準についてみてみよう。この点について、選考試験を実施するにあたって、こういう基準で選考を行いますといった明確な基準を公にさせているものはなく、先にみたような出題の意図という形で示している県がいくつかあるのみである。もちろん、それぞれの県においてなんらかの選考の基準は設けられているとは思いますが、その内実は今のところ明確にされていないのが現状である。私たちは昨年度諸外国の校長選考制度についての研究を行ったが<sup>4)</sup>、日本と同様に校長選考のあり方が問題になっているアメリカやイギリスにおいて、真っ先に問題として指摘されているのが選考基準の明確さということであった。選考の基準を明確にすることは選考試験の妥当性を判断する上で必要なことであると同時に、先の選考の公正さを確保する上でも必要なことである。これを曖昧なままですませては選考試験の意味はないといっても過言ではない。校長選考のための客観的な基準を厳格に規定することは極めて困難なことであるが、選考試験の妥当性を保つうえで、ぜひとも明確にされなければならない課題である。

次に、選考の方法についてみてみよう。この点について、筆記試験や個人面接のみならず、論文の提出や集団討議（集団面接）、さらには、経験や実績の重視と多様化される傾向にあるが、そこにはなお改善の余地があると思われる。先の選考試験問題の分析のところでも指摘されているが、こうした方法では教育に関する専門的知識や理解、校長としての姿勢や識見、信念、抱負、あるいは人柄といった点については、ある程度判断できるものの実際の場面に立った時の行動力やリーダーシップの有無については十分に判断できるとは言えない。このことは選考試験の限界としてあきらめざるを得ないことが

もしれない。しかし、こうした中からは、任期を無事に過ごせればいいといった「事なかれ主義」の校長ではない「変革・開発型校長」、即ち、学校の潜在的問題を捉え、改善に向けて積極的にリーダーシップを発揮していくことができる校長は見出されにくいのではないだろうか。筆記試験の中には、具体的な問題場面を設定して、そこでどのような判断をし、どう行動するかを問うような形式の問題もみられるが、そこではある問題状況に直面した時の判断力や行動の仕方は捉えることができるが、実際の状況の中で、何を問題として感じるかといった問題発見の能力はみることができない。校長にとって大切なのは、むしろ後者ではないだろうか。その人の持つ実践的な能力を積極的に判断することができる方法が工夫される必要があろう<sup>5)</sup>。

以上、選考試験の公正さ、妥当性という観点から、今日の校長選考制度が持つ問題点をみてきたが、さらに、これらの問題を考える際には、もう一つの根本的な問題がある。それはそもそもいかなる校長を選考しようとしているのかという選考の目的、言い換えれば、求める校長像とは何かといった問題である。この点、これまでの校長選考においては、校長に期待される役割や校長像といったものが明確に意識されないままに行われてきた感がある。漠然とした一般的なイメージのまま選考が行われていたのでは、今日の学校に求められている校長を選考していくことはできないであろう。まして、そうしたことは校長選考の基準や手続き、方法を明確化し、厳密化していく上で不可欠の作業であり、そうした根本からの見直しがないままに、いくら表面上の選考方法ばかりいじっても無意味である。学校経営をリードしていく校長の資質力量には、試験によって客観的に把握できる以上のものが含まれており、それぞれのケースに応じて総合的な観点から選考が行われることが必要なのは言うまでもない。しかし、少なくとも今日の学校にとっていかなる校長が必要かをじっくりと見据えた上で、そのための選考の基準や方法を工夫していくことは選考試験を行う以上、最低限なされなければならない前提であ

る。

そのためには、今、学校がおかれている状況、学校に対する期待や要望、そこで求められている校長像といったものを抑え、それを校長選考に反映させていく方が開発される必要もあろう。この点については、誰のために校長を選ぶのかといった選考の意義とも関わって、その選考主体や試験制度そのもののあり方の問題としても再考されるべき点であると思われる。

(注)

- 1) 校長選考試験を実施していた都道府県は、昭和45年には34、昭和49年には36だった。
- 2) 「新しい時代の学校経営担当者求めて一各都道府県における管理職の登用選考―」『学校経営』第16巻10号(昭和49年9月号)PP.47~78
- 3) 選考試験の結果を公開していない理由としては、不合格者が現場にもどった際の配慮(例えば「あの先生は試験に落ちたんだよ」などと生徒にわかられてしまっただけでは生徒指導上問題あるなど)ということがあげられる。
- 4) 北神正行、水本徳明、阿久津浩、浜田博文(1988)「現代教育改革における学校の自己革新と校長のリーダーシップに関する基礎的研究」『筑波大学教育学系論集』第13巻、第1号
- 5) この点は狭い意味での選考の問題にとどまらず、養成や任用後の研修のあり方とも関わる問題であると思われる。この点については、第V章のアメリカ等の事例も参照されたし。

また、具体的な方法については、企業内教育で取り入れられている組織開発の技法(応用行動科学)などは参考になる。

拙稿(1987)「アメリカにおける学校の組織変革の視点と方法」『筑波大学教育学系論集』第12巻、第1号参照。

- 6) 校長選考の主体については、イギリスの父母を含めた「校長選考委員会」やソビエトの校長の公選制の事例が参考になろう。

## V. 校長制度改善の視点

以上、校長の資質能力形成過程及び選考制度

の実態と、そこに見られるいくつかの問題点について検討してきた。最後に、ここではそれらの検討をふまえた上で、校長に期待されている新たな役割を十分に発揮させていくために、教育委員会や教育センターがいかなる対応を取っていくべきか、制度改善の視点について考察していきたい。

### 1. 経営感覚の形成

第一の点は、今日校長に求められる役割と関連して、どのような資質能力をどうやって養っていくかという点である。先にも述べたように、現在学校に求められている当事者能力を発揮していくために、校長には学校変革のリーダーとしての役割が期待され、実践的経営力といったものが求められている。

そのような役割を果たしていくためには、学校がその時々での制約の中で最大限の効果をあげていくことができるよう、校長は現実に対する徹底した分析力と問題のポイントを捉える経験に根ざした直観力といったものを合わせ持つことが必要である。もちろん、それらの基盤には教育に対する信念と、この学校をこういう学校にしたいという自らの学校像がなければならない。また、さらには、そうした教育専門家としての高い教育的識見または法規などの体系化された知識、法則化された経営技術とともに、校長には場とタイミングをわきまえ、行動に移していく洞察力、経営感覚というものが必要なのである。このような力量は一朝一夕に身につけることができるものでもないし、経験を積んだからといって誰もが身につけることができるものでもない。したがって、そのためにはそうした校長の役割期待に合わせた研修や養成のあり方が検討される必要がある。

現在の教員研修体系の中では、校長になるための研修、つまりは養成の意味合いをもった研修は特別意識されてこなかった。したがって、教員としての研修は校長として求められる資質能力の形成とは直接は結びついてはいない。そういった資質能力は教職経験の中でインフォーマルに培われるか、校長選考試験を受ける準備

段階で自主的に学習されるものであり、校長になってから初めてそのために必要な研修が行われているのが現状である。はたしてこれで期待される役割を十分に果たしていける校長の資質能力を向上させることができるだろうか。

学校の問題の所在を主体的に把握し、教職員をまとめ動かしていくためには、その基盤となる資質能力を教員のうちから培っていく必要がある。そのためには教員研修の内容の見直しも必要であろうが、さらに教員時代から、積極的に学校経営に参画し、授業という狭い視野ばかりでなく、より広い全体的立場から発言する機会を作っていくことが必要とされよう。そうした中で学校を運営していく上に必要とされる知識や能力はもちろん、経営に対する感覚も磨かれていくことになる。

## 2. 校長選考ストラテジーの開発

第二の点は、優れた校長をどうやって確保していくかという選考・任用に関する点である。選考に関しては学閥や情実を廃し広く公平に人材を募ること、また、選考の過程が明確であることが求められ、このことは選考試験がこれだけ実施されるようになった理由でもある。この点はさらに徹底される必要がある。しかし、さらに重要なことは、選考手続きの妥当性と適切性の問題である。つまり、選考の手続きや基準が今日求められる校長が備えるべき資質能力を見据えたものであるかどうか、校長としてふさわしい人材を評価選抜するために適切な方法であるかどうかという問題である。第IV章で見たように、選考の方法も筆記試験のみならず面接や論文の提出、さらには経験や実績の重視と多様化してきているが、それらが今日求められる校長、すなわち「変革・開発型校長」を選考していく上で適切かつ妥当な方法であるとは必ずしもいえない。

優れた校長を選考していくためには、さらにその前提となる校長の職務についての分析、及び求められる校長像の明確化とそのために備えるべき資質能力の内容や行動指標といったものの検討がなされる必要がある。

この点について、アメリカでは1987年連邦教育省によって『校長選考のための指針<sup>1)</sup>』が出され、各州においても校長選考の手続きや基準設定について詳細な検討がなされ、その明確化が図られている<sup>2)</sup>。

『校長選考のための指針』では「より良い選考手続きの10ステップ」として、次のような点を踏まえるべき過程としてあげている。

### 政策の開発

1. 管轄地域内の学校と校長に対する一般目標について合意を形成する。

### 候補者の確保

2. どのような養成教育が可能か、そして必要かを決定する。
3. 免許状取得要件・手続きを決定する。
4. 見習い、インターンシップ、指導の段階を経た有資格の校長候補者を確保する。

### 公式の選考手続き

5. 有資格の校長志願者に欠員を広く公示する。
6. 校長として必要とされる事項をもっとも的確に把握できると考えられる選考方法を用いて志願者の技能を診断する。
7. あらゆる適切かつ妥当な情報に基づいて新しい校長を選抜する。

### 任用後の活動

8. 地域住民に対応し、同僚のことを知り、その学校と地域の自然や歴史について理解することができるように、新任校長に対しオリエンテーションを行う。
9. 自らの専門的スキルを開発し、同僚のネットワークを拡大する多種多様な機会を校長に提供するための長期にわたるプログラムを提供する。
10. 任用のために用いられた選考基準や校長の職務遂行能力に関する構造的なフィードバックの提供、討論・指導・ネットワーク・特別研修による資質向上への援助を通して校長を評価していく。

以上のように、ここに言われる選考手続きとは、単に募集・審査・任用といった、いわゆる狭い意味での選考過程のみにとどまらず、広く養成や研修をも含めたものであり、校長として

ふさわしい人材を継続的に確保していくための方策といったより広い意味合いをもつものになっている。

これらのそれぞれの段階については、具体的な事例に基づいてさらに検討していく必要があるが、このような体系的な視点のもとで校長選考の問題が考えられているということは、わが国の校長選考の改善を考える際にも検討すべき点として参考になるものであろう。

### 3. 学校経営支援体制の組織化

第三には、校長の経営活動をサポートする体制の開発ということをおこなうことができる。校長には個々の学校の実態や課題を的確に捉え、様々な意見を調整しながら、教職員や父母の協力を形成し、学校の質を高めていく「変革・開発型校長」が求められている。そのような校長の資質能力を高めていくためには、これまで行われてきた管理職研修のやり方でいいかが見直される必要がある。日々、様々な問題に直面し、解決していかなければならない校長にとって、これまでの研修がどれほど有効性を持つものであるか大いに疑問が残るところであり、まして、校長としての在職期間がせいぜい5～6年と短い中で、校長としての資質能力を高める研修の場を体系的・継続的なプロセスとして設定しようとする事自体に自ずと限界があるのではないと思われる。むしろ、学校内外の様々な問題に直面し、苦慮している校長に対してその解決にむけてのアドバイスを日常的に行える学校経営支援体制といったものが整備される必要がある。それらは官僚制的な上下関係をともなう組織ではなく、学校経営を援助、支援する外部スタッフ的な役割を果たすものである。

とくに、教育センターは校長の経営実践をサポートしうる外部スタッフ的な研究開発機関として拡充再編成されるべきである。そこでは優れた事例の収集・分析・蓄積・提供、教育方法などの開発・普及、教育問題の研究・分析、個性ある創造的な学校の援助・助成など、学校にとって必要な情報の収集・蓄積を図るとともに、

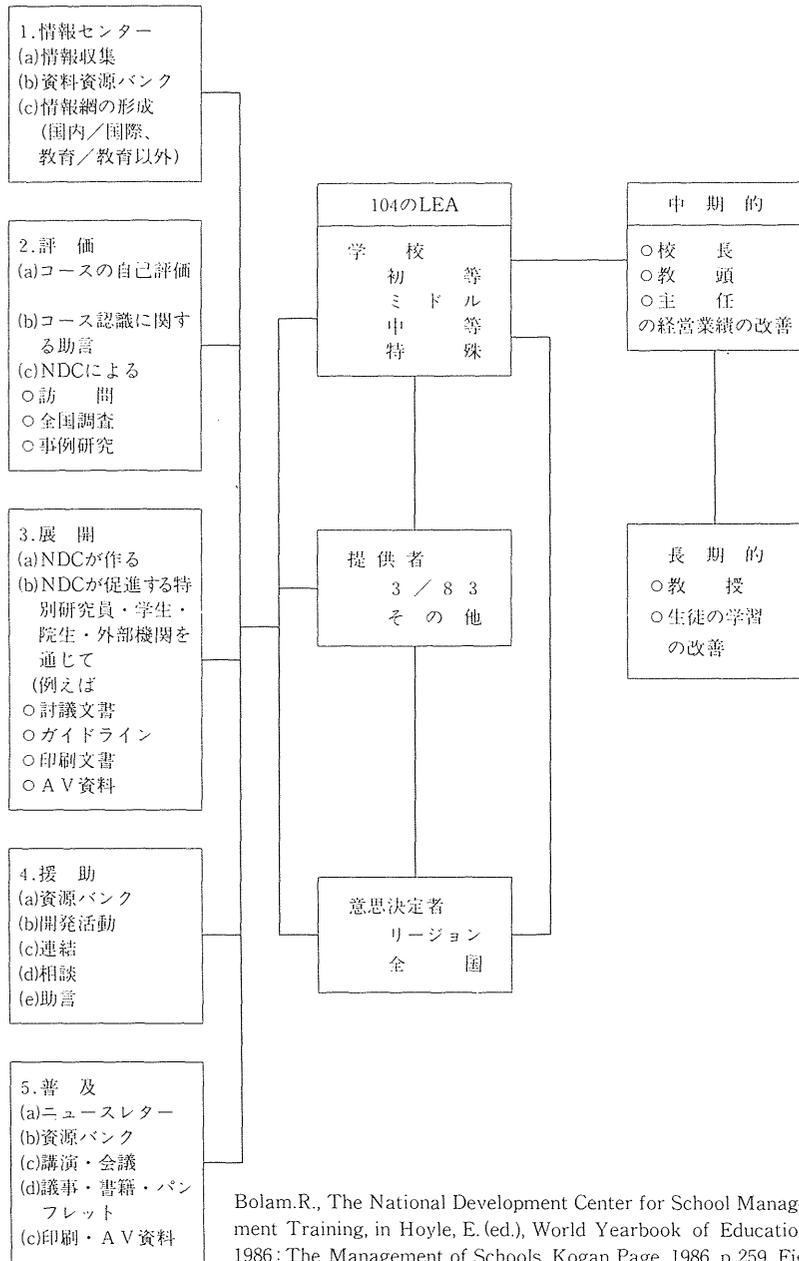
学校の様々な問題に対する相談の窓口として、校長の活動を支える日常的な機関になる必要がある。

この点に関して、イギリスの学校経営研修全国開発センター(National Development Center for School management Training: NDC)の事例が参考になる。NDCは学校経営研修に関する指導、助言、援助のために1983年にブリストル大学に設置された機関である。そこでは「より効果的な教育と学習活動のための学校を経営管理する校長および上級教員の力量を改善するために、彼らへのより質の高い学校経営研修の提供を促進すること<sup>3)</sup>」を任務とし、そのために図V-1に示したような5つの機能を果たすことが目指されている。

即ち、①学校経営および学校経営開発なし、その訓練における良い実践に関する情報やアイデアを収集する情報センターとしての役割、②事例研究や研修コースの自己評価をもとに、学校経営研修についての評価を促進する、③NDCの職員、NDCに附属するコンサルタントや研究員、他の開発者の活動に協力する者による訓練教材や研修コースおよび研修プログラムの開発を促進すること、④研究集会や直接的な助言、相談活動を通して、学校経営開発や研修の政策、プログラム、コース、活動の採用や実施を援助すること、⑤定期的なニュースレター、リソースバンクのニュースシート、講演・会議、出版を通して、アイデアや材料を提供すること、である。

このように学校経営情報の収集、開発、提供を体系的に行う専門的な機関の設置による学校経営支援体制の開発は、わが国においても改善の視点として考慮されるべきものであろう。

以上、三点から校長制度変革の視点を検討してきた。これらは、もちろん個々に独立した課題ではなく、現在の教育改革の中で求められる学校の姿を見据えた上で、体系的に検討されるべきものであることを強調しておきたい。教育の質を向上させていくために、今学校をどう変えていかなければならないか、従来の視野にとらわれず根本から問い直すべき時期に来ている



〔図V-1〕N D C の 概 要

と思う。

本研究では学校自らが主体的に変わっていき  
る柔軟な体質（自己革新能力）を備えることが  
今学校に必要とされていると考えている。この  
点について理論的な吟味は今後の課題として検

討していくつもりである。

ここでは各学校がそれぞれの地域や児童・生  
徒の特性を配慮した個性豊かな学校であるた  
めには、学校に対する父母や地域住民の意向にも  
十分耳を傾けつつ、教育の専門機関として自ら

の主体的意思と判断によって、学校を運営していくことのできる自律的な能力が必要であること、そこで校長がリーダーシップを発揮し、主体的に学校の問題に取り組んでいけるかどうかは、行政側がどれだけ学校の自律性を認められるかが大きな鍵であるということを最後に指摘しておきたい。

(阿久津浩)

(注)

- 1) U.S.Department of Education, Pricipal Selection Guide, 1987
- 2) その具体的事例の分析については下記の論文を参照されたし。  
北神正行, 水本徳明, 阿久津浩, 浜田博文(1988)  
「現代教育改革における学校の自己革新と校長のリーダーシップに関する基礎的研究」筑波大学教育学系『教育学系論集』第13巻, 第1号
- 3) Bolam, R.(1986), The National Development Center for School Management Training”, in Hoyle, E. (ed.), World Yearbook of Education 1986: The Management of Schools, Kogan Page, p.255.

※本研究は、平成元年度文部省科学研究費補助金一般研究(B)「学校の自己革新と校長のリーダーシップに関する基礎的・実証的研究」(研究代表者：小島弘道, 課題番号:01450041)の成果の一部をまとめたものである。

## A Study on the Self-Renewal of Schools and Principal's Leadership (2)

Hiromichi Ojima  
Masayuki Kitagami  
Hiroshi Akutsu  
Hirofumi Hamada  
Yoshiaki Yanagisawa  
Masako Kumagai

In recent educational reforms carried out in some countries, the focus is on "School" as the prime unit to change the educational system.

There has been a major shift in the style of educational change efforts from the large-scale centralized attempts at educational reform to the present emphasis on school-focused strategies. The prime goal is the induction of a capacity for self-renewal into schools.

Principals' leadership is one of the most essential factors in making schools have a capacity for self-renewal. Therefore, school principal's quality improvement is an important point at issue for this educational reform.

In this paper, we examine the actual situations of professional development and selection systems of principals in local school boards. And then we try to advance some proposals on reforming the systems.

The contents are as follows:

- I. Self-Renewal of Schools and Principals' Roles
- II. Competencies that Principals are Expected to Have
- III. The Actual Situations and Problems of Principals' Professional Development
- IV. The Actual Situations and Problems of Principals' Profession
- V. What to Be Done to Reform Principals' Quality Improvement Systems