

## 平成13年度修士論文レジュメ

井上, 修治

田村, 知子

森光, 義昭

<https://doi.org/10.15017/799>

---

出版情報 : 教育経営学研究紀要. 6, pp.169-179, 2003-01-31. 九州大学大学院人間環境学府(教育学部門)教育経営学研究室

バージョン :

権利関係 :

## 子どもの規範意識に関する研究

井上 修治  
(平成14年3月修了)

### I. 目次

|      |   |
|------|---|
| 序    | 研究のねらい／言葉の定義／「規範」と「規範意識」の解釈について<br>調査の概要と報告書の構成 |
| 第I部  | 小学校の規範の現状                                       |
| 第1節  | 研究の概要と方法  |
| 第2節  | 子どもの規範の現状                                       |
| 第3節  | 規範の育成に関する保護者のしつけ観                               |
| 第4節  | 子どもの規範を規定する規範意識について                             |
| 第II部 | 集団規範の現状と学年推移                                    |
| 第1節  | 研究の概要と方法  |
| 第2節  | 集団規範の学年推移                                       |
| 第3節  | 学級のもつ集団規範の現状                                    |
| 第4節  | 集団規範と関連する学級の行動特性                                |

### II. 概要

本論文の研究のねらいは、子どもの規範についての現状及び保護者の規範意識との関係、学級集団規範に関する資料を提供することである。これは、社会的状況と教育改革の必要性から、新しい教育課程の中で豊かな人間性を育成するための一つの資料となると考えるからである。そのため「個人規範」と「学級のもつ集団規範」の両面からアプローチし、子どもの規範と規範意識の現状を、対自己・対社会・対他者という視点で解明していきたいと考える。

第I部では、子どもと大人の規範の比較を通じた子どもの規範の現状、子どもの規範を規定する規範意識、子どもの規範形成の背景を明らかにして呈示する。

まず視点ごとにみていくことにする。「対他者規範」は、個人対個人の行動について生じる規範である。他者への配慮を基盤にした規範であるので、“思いやりの規範”ともいえる規範である。どの項目も大人ではほぼ100%であり、この規範は“規範中の規範”とも言える結果を示している。他の対象群と比較しても大人から子どもの変化が少なく、“崩れにくい規範”という点が注目される場所である。小学生の時期は、自我の形成開始時期と重なり、保護者や教師から学んだ規範が日常生活経験により、自らの規範に作り変えられる過渡期にあたりと見られ、それが自己中心的側面を持つ規範となって表れやすくなるものと考えられる。「対他者規範」の項目内容は、本人に直接その反応が返ってくる場合が多いものだけに、世代にもかかわらず高い規範となっている。また、日常的に家人等の他者への対応から体験的に学ぶ機会が多いという理由もあると思われる。

「対社会規範」は、極端な場合は法的な問題にも関る項目である。いわば“道徳の規範”ともいうべきものである。しかし、大人では、「対他者規範」同様に高い規範を示すが、小学生においては規範の緩みが目立ってくる。“自己中心的”な規範意識が芽生えていることがうかがえる。「対自

己規範」は、自分自身対しての規範であり「人に迷惑をかけなければいい」という規範意識が見えてくる。一人一人の自覚の上での規範といえるので「生き方の規範」とも言い替えることができる。「生きる力」を指向する取り組みが盛んになりつつある昨今であるが、それは自己に適度な厳しさを追求していく姿勢がなければ身についていけないものであると思われる。しかし生きる力を主体的に身につけていこうとする姿勢をデータに読み取ることが出来ない。それは「対自己規範」すなわち生きる規範が、弱い現状であるといえるのである。

小5は大人の回答率に近い。これは子どもの規範発達が大人の規範を元にしてスタートすることを意味する。親の規範の高低が、即子どもの規範に直結するということになる。親の規範が子どもの成長に重要な要素となっていることが推測されるのである。小6では大人の規範に対しての低下が大きい。この時期、親と同等かそれ以上に友達との精神的つながりは強くなり、精神的発達から主体的に規範を作り上げているという条件を考えると、回答率の低下とは逆に「対他者規範」だけは小5に対して低下がないといえよう。しかし「対社会規範」や「対自己規範」は思春期前期の自己中心性の高まりにより極端に低下していく。自己中心性ばかりでなく批判力も増してくることから、自分は正しく人が悪い、という論理も強まってくるのが小6以上からの時期である。情状条件下では、「対他者規範」に対する反応は変わらないものの、子どもの「対社会規範」の低下する点が異なる。しかし自己中心的な行動が小6で自己容認される傾向が強まるという点では、裏付けとなる結果である。

大人と子どもを比べてみると対自己、対社会に属する規範で大きくズレがある回答結果になった。大人から見て子どもが「自己中心的」であるといえるとともに、大人の規範に対して子どもの規範が低いということであり、小6は小5だった頃に比べ、この規範が変化するので、大人はその変化についていけないと考えられる。しかし、「対他者規範」の項目ではズレも少ないので、決して6年生の規範感覚が大人と完全に遊離しているわけではないと考えられる。

小5の規範意識から、児童期の規範形成には保護者の影響と役割が大きいことがわかった。そこで、その保護者がどのようなしつけ観で子どもに対して規範を育てようとしているのかを調査すると、大切だとするしつけ観は多様であることがわかった。話をよく聞き、叱るときは叱りほめるときはほめるといのが保護者が大切と考えるしつけの意識傾向である。「叱る－ほめる」は具体的場面からの規範育成であり、また「話をよく聞き理解する」には、善悪判断の理由を納得させながら大切に判断力を育てていくべきだという意識が感じられる。「理解」や「時間の共有」などの精神的なつながりは、より重要な規範感覚の形成要素であるといえそうである。

規範は具体的場面での判断基準であり、「規範→判断」という思考プログラムである。また、その規範を規定する意識が「規範意識」とおいているので、さらにさかのぼって、「規範意識→規範→判断」という流れになる。ある規範があるならばその元となる規範意識はその規範よりも大きく抽象的な考え、または信条のような考えに下支えされたものであるととらえられるのである。自分の中に一つの倫理規範があり、それが自分の行動の規範に反映されていくものとなるのである。この意識は、保護者のしつけの中で培われていく規範意識であろう。保護者の「叱る－ほめる－話をよく聞く」の機会が十分にあったかどうか、上位群下位群間の差に影響してきているのではないかと考えられるのである。「叱る－ほめる－話をよく聞く」のしつけは、規範意識を形成する上での重要条件かつ基本条件ということになりそうである。

第Ⅱ部では、学年間推移から各学年の集団規範の現状を明らかにし、また集団規範の高低と 관련된学級の行動特性を明らかにして、「学級で活用できる集団規範測定用問題」の作成とそのデータを呈示する。調査対象を小5、6とし、その結果をリターンポテンシャル曲線モデルを用いて概観し、その集団の規範的気質を調査した。また、学級の行動特性についての意識調査も併せて行い、行動特性の水準の高いクラスは集団規範も高いのかというような相関性を明らかにするためのクロス集計として利用した。このような調査により集団規範について考察していく。

行動次元、評価次元の2次元上に学級の平均値を落としていったものがリターンポテンシャル曲

線モデルである。縦軸を評価、横軸を行動とし、ともにプラス方向が善、マイナス方向が悪、ゼロが中立を表すようにするので、縦横ともにプラスであるならば支持的善い行動となり、マイナスであるならば否認的悪い行動となる。

小5、6の“悪い行動”に対する集団規範は、小5に比べると小6のほうが規範意識の低下がみられる。これは前述したように規範意識の変化が集団でも起こっている結果である。このことは“善い行動”“中立行動”でも表れている。リターンポテンシャル曲線においても学年進行とともに曲線の振幅が徐々にゆるくなっている。とくに“悪い行動”で顕著に表れているため、善いことに対する価値観の低下よりも、悪いことに対する罪悪感の薄れのほうが学年進行とともに強くなるといえる。逆にいえば、善いことを善いとする規範感覚は相対的に保たれやすいということにもなるのである。

では学級ではどうだろうか。ここではリターンポテンシャル曲線モデルに加えて、学級規範得点でも考察していくことにする。学級規範得点とは、集団規範に関する内容に対して学級にあてはまるかどうかを質問し、その回答を得点化したものである。「あてはまる」が多いほど得点も高く理想的な学級といえる。

リターンポテンシャル曲線モデルから得られた規範強度が高い群を高位学級群、低い群を低位学級群としてさらに考察を加えていく。すると高位群と低位群とで大きな差が認められた。とくに学級の行動特性で高位群と低位群の間で差が大きかった項目についてみると、集団規範を高めるためには「話し合い解決の習慣化」「担任との会話の機会増加」等のコミュニケーションに関連した機会設定が有効であると考えられる。

また、高位群と低位群とで行動特性に差が出たということは、集団規範の高低の差が学級の行動の差になるということと、行動特性の違いが集団規範の差につながるという二つの見方（原因と結果）ができる。これを調査項目に置き換えると、原因性項目と結果性項目に分類することができ、原因性項目についての行動特性を意図的に指導を習慣化することによって、集団規範の改善を図ることができるのである。

この研究によって小5に対して小6では規範が低下していくことが確かであるという結果を得た。これは6年生が自我の模索時期に入りつつあることを考えれば、それまで教えられた規範に疑問を持ち始めることは、自然な意識変化のように考えられる。しかし低下させてはいけない規範もあり、この時期の子どもにはいろいろな価値観に触れる機会が多く与えられるべきである。規範も教えられる時期から、学んでいく時期に転換していくことも大事であり、主観的な規範から客観的な規範への橋渡しの役割を、保護者や教師は担っているといえよう。

### 【主要参考文献】

- ・総務庁『青少年白書』（平成10年度版）1999
- ・総務庁青少年対策本部『子どもと家族に関する国際比較調査報告書』1995
- ・総務庁『青少年の規範形成要因に関する研究調査』1993
- ・第15次教育課程審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）』1998

## 国際理解教育のカリキュラムマネジメントの考察 －「人とのかかわりあい」をベースにした総合的な学習に焦点をあてて

田村 知子  
(平成14年3月修了)

### I. 目次

|     |                                 |
|-----|---------------------------------|
| 序章  | 課題設定－国際理解教育に関する教育論のレビューと本研究の意義－ |
| 第1節 | 課題意識                            |
| 第2節 | 国際理解教育の定義                       |
| 第3節 | 本研究の目的・方法と意義                    |
| 第1章 | 国際理解教育で育成する資質・能力                |
| 第1節 | 国際理解教育の目標とされてきたもの               |
| 第2節 | 「総合的な学習の時間」を中心に取り組む国際理解教育の目標    |
| 第2章 | 国際理解教育の方法論                      |
| 第1節 | 国際理解教育のカリキュラムの特質                |
| 第2節 | 国際理解教育の学習過程の特質                  |
| 第3章 | 国際理解教育のカリキュラムマネジメントの基軸          |
| 第1節 | 「総合的な学習の時間」のカリキュラムマネジメントの基軸     |
| 第2節 | 国際理解教育のカリキュラムマネジメントの基軸          |
| 第4章 | 事例校にみるカリキュラムマネジメントの分析           |
| 第1節 | 事例研究の方法                         |
| 第2節 | A小学校                            |
| 第3節 | K小学校                            |
| 第4節 | D小学校                            |
| 第5節 | 事例校の比較分析－その共通性と異質性－             |
| 結章  | 研究の成果と課題                        |

### II. 概要

本論文は、「総合的な学習の時間」を中心に学校全体で国際理解教育に取り組むことで、国際理解教育の目標をよりよく達成し「生きる力」を育成することを可能にする諸条件（促進要因・阻害要因）を、カリキュラムマネジメントの視点から明らかにすることを目的とした。研究の対象は学校全体で国際理解教育に取り組む単位学校（小学校）で、以下の研究方法によって取り組んだ。まず文献研究や研究開発学校の研究報告書分析、小学校におけるインタビューを行い、国際理解教育と「総合的な学習の時間」両者の目標・ねらい（第1章）・カリキュラム（内容・方法）（第2章）・カリキュラムマネジメント（第3章）における接点を探り、分析枠組みを構築した。3つの事例校について、研究報告書等のドキュメント分析や、参与・非参与観察、インタビューといった質的調査を行い、その実践に分析枠組みを適用して比較検討の上、3校の共通点と相違点を析出し（第4章）、促進要因・阻害要因を明らかにした。

国際理解教育は約半世紀の歴史をもち、国際的な相互依存関係の深まりのなか、その必要性はま

すますます高まっているが、現在、多様化・混迷しているといわれ、多くの課題が指摘されている。それらの問題の所在は、大別すると、目標とカリキュラム（内容・方法）にある。そこで、まず、国際理解教育の目標についての分析を行った。

我が国の国際理解教育の目標には、ユネスコ型と臨教審型の2つの方向性があるといわれてきたが、中教審答申（平成8年7月）によってその方向性が統合されつつある。そして、「総合的な学習の時間」の一課題として例示されたことに伴い、この時間を中心に行う可能性が高まったため、「総合的な学習の時間」の「ねらい」と国際理解教育の目標の接点を探る必要が生じている。また、実践上の課題として、目標の中には「学習内容」と「資質・能力」が未分化なまま混在しその内実が明らかにされていないため、目標はスローガンに留まり、ともすれば内容面に偏った知識伝授型の授業や、逆に目標のぬけおちた方法主義の授業が行われることが多かったということがわかった。

そこで、「生きる力」とは具体的にどのような力なのか、そして国際理解教育でいうところの「生きる力」とはどのようなものなのかを考察した。すなわち、「生きる力」を構成する6つの要素を、中留による「総合的な学習の木」にみる学力観（中留2002）や、学習指導要録の観点別評価にみる学力観をベースとして、抽出・構造化した〔「A 学びに気づく力（感性・情意）」「B 学ぼうとする力（興味・関心・意欲・態度）」「C 学び方の力（思考力・判断力・表現力）」「D 学んだ力（知識・理解・技能）」「E 生み出す力（自尊感情）」「F 総合する力（行動力・実践力）」〕上で、これらを国際理解教育の目標に適用することの有効性を見出した。

「総合的な学習の時間」では主に「B 学ぼうとする力」や「C 学び方の力」、「F 総合する力」を育成し、自己の「生き方」を考えさせることをねらっているが、特に小学校段階では、6つの力の土台となる「A 学びに気づく力」の育成を重視する時期であると考え、国際理解教育においてもこれらの力を育成することを、目標設定段階で明確にすることの必要性を明らかにした。

次に、目標を具現化する方法論（カリキュラム・学習過程）について、「総合的な学習の時間」と国際理解教育の両面からその特質を探究し、その接点を明らかにした。すなわち、「総合的な学習の時間」のカリキュラムの構成原理は、①目標と課題の連関性、②各教科・領域等との双方向の連関性である。特に、第2の特色とかわかって、横断的・総合的なカリキュラムを編成することになるが、その際「教師主体」と「子ども主体」、「内容」と「方法」、「教科」と「総合的な学習の時間」という組み合わせは、相互補完的な、双方向性のある関係にある。これに国際理解教育の観点を加えると、③内容・方法上の「多様性」、それを可能にする④「弾力性」もカリキュラム構成原理である。また、今後の国際理解教育の目標の中心となる「共生」の力を育成するには、学習活動で追究するだけでなく、児童が生活者として日々「現実の共生」を体験するという「学校文化」も必要である。それを可能にするのが、教師の「協働性」と児童の「共同性」（共に学ぶ）である。

「総合的な学習の時間」の学習過程では、「課題設定」と「自己の生き方に結び付ける」ことが難しい課題であるといわれている。一方、国際理解教育でも、グローバル・イシューや他者のことを自分に関わることとして捉えることや、自己を問い直すことができる方法の開発は課題である。これらの課題に応える有効な方法の1つは、「人とのかかわりあい（双方向の関係性）」を学習過程に導入することである。特に初等教育段階の児童にとっては、「人とのかかわりあい」は感性に直接訴える力があり、有効である。また、よい交流体験は、原体験となって残り、「A 学びに気づく力」の育成につながるのである。同時に「人」は「多様性」をももたらすので、多様性を1つの価値とする国際理解教育においては、その点でも有効なのである。

では、「人とのかかわりあい」は学習過程にどのような形で取り入れることが可能であろうか。かかわりあう相手は、①大人、②同世代の子ども、③クラスの友だち等である。これらを学習過程の各段階で次のように取り入れることが有効であると考えた。すなわち、「①人との出会いによる課題設定」「②人との学びあいによる追究活動」「③人と伝えあうためのまとめ・表現活動」「④人と認めあう、振り返り活動」「⑤人と共に、人の役に立つ実践をして、自己の生き方を考える」

という学習過程である。

以上、目標—内容（方法）系列について論じてきたが、これらを机上論にとどめず、関係者が目標を目標として認識し、その具現化を目指してカリキュラム・学習過程を実働させるためには、それを支えるマネジメントが欠かせない。従って、上述したカリキュラムの構成原理や学習構造を規定するマネジメントのあり方（条件整備系列）についても、その基軸を明らかにし、枠組みを構築することは実践的にも研究的にも必要なことである。そこで、本論文では、中留による「総合的な学習の時間」のカリキュラムマネジメントの基軸、評価のための枠組みについて吟味した上で援用しつつ、国際理解教育の目標やカリキュラムの特質（「共生」「多様性」「人とのかかわりあい」「現実の共生」）を加え、国際理解教育のカリキュラムマネジメントの枠組みを構築した。

この枠組みを用いて、3つの事例校の実践を比較分析した。その結果、カリキュラムマネジメントの軸とした、①目標の単元・学習活動レベルまでの反映、②カリキュラムにおける内容・方法上の連関性や弾力性・多様性、③「人とのかかわりあい」を重視した学習過程、④マネジメントにおける協働性・共同性について、程度や方法の違いはあるものの、3校においてそれぞれ促進要因となっており、一般化できることが実証された。

特に「ウチなる協働性」は毎週の校内研修会によって培われていること、「ソトとの協働性」を追求した結果、学校が人と人を結ぶネットワークの核となり、逆にそのネットワークによって「ウチなる協働性」が支えられているという相互補完関係が成立することが明らかになった。

これら3つの事例校は、国際理解教育を学校の研究テーマとする8校の小学校にてインタビューや授業観察を行った上で、国際理解教育に取り組み始めて2年目のA校、6年目であるK校、13年目のD校を選択した。研究歴の長さには差のある学校を意図的に選んだのは、協働性の原動力となるものを明らかにするためである。その結果、3校のマネジメントの固有性が以下の通り明らかになった。

教職員の協働性を高める取り組みの開始時期にあたるA校では、学校をまずは積極的に開放し、地域の協力を最大限に活用するところから始める「実践・開化型」マネジメントを行っていることがわかった。同校は目標に「多文化社会を共に生き抜く子ども」を掲げており、その目標と学校の実践が一致する「地域共生型」マネジメントであるともいえる。

K校は元研究開発学校（英会話）である。その当時より、新しい実践や理論を創造し、全国の実践に貢献しようという校風が続いており、独特の英語活動の学習構造を開発した。同校は「発信型コミュニケーション能力の育成」を学校の特色としている。児童の学習活動はもちろん、教職員の研究活動にあっても、「創造・発信型」マネジメントを行っていることがわかった。

D校は韓国・中国の姉妹校との交流を13年間にわたって続けており、「国際交流」を特色としている。これはすでに関係者の間で「伝統」になり、日常的な実践が定着しているが、伝統を守るだけでなく新しい実践に取り組み、常に刷新している。「伝統継承・発展型」マネジメントといえる。

最後に、本論文における研究上の課題を述べる。まず、①研究対象を初等教育に限定したため、中等教育とのつながりや系統性を明らかにすることができなかった。次に、②「総合的な学習の時間」と教科等、他の現代的課題（環境教育や福祉教育）との比較検討による、国際理解教育の特色の抽出ができなかった。また、③研究開発校による実践の分析の大半が、研究報告書の内容からしか行うことができなかった。④量的な調査を行うことができなかった、ということである。

これら残された課題について探究することで、国際理解教育のカリキュラムとそのマネジメントの対応関係や、連続性をより精緻に理論化できると考える。

＜主要参考文献＞ (50音順)

- ・今谷順重編著『総合的な学習の新視点—21世紀のヒューマン・シティズンシップを育てる』, 黎明書房, 1997
- ・魚住忠久『共生の時代を拓く国際理解教育』黎明書房, 2000
- ・木村一子『イギリスのグローバル教育』勁草書房, 2001
- ・佐藤郡衛『国際理解教育 多文化共生社会の学校づくり』明石書店, 2001
- ・佐伯胖・藤田英典・佐藤学『学びあう共同体』東京大学出版会, 1996
- ・中留武昭『学校改善ストラテジー』東洋館出版社, 1993
- ・中留武昭編著『総合的な学習の時間—カリキュラムマネジメントの創造』日本教育総合研究所, 2001
- ・中留武昭「総合的な学習の時間の評価」『CS研レポートNo. 4「評価と指導要録」』啓林館, 2002



## 教頭による職務遂行の過程を規定する構成要因に関する研究

森 光 義 昭  
(平成14年3月修了)

### I. 目 次

|     |                   |
|-----|-------------------|
| 序 章 | 現代の教育課題と研究の概要     |
| 第1章 | 教頭職の職務            |
| 第1節 | 教頭職法制化の経緯と事情      |
| 第2節 | 学校教育目標具現化のための指導性  |
| 第3節 | 組織と運営の機能化         |
| 第2章 | 教育管理職としての教頭の役割    |
| 第1節 | 教育管理職の職務上の役割      |
| 第2節 | 教育管理職の実践上の役割      |
| 第3節 | 職員室のリーダーとしての教頭    |
| 第3章 | 教頭のリーダーシップと組織文化   |
| 第1節 | スクールリーダーとしての教頭の役割 |
| 第2節 | 教師の文化形成と教頭の役割     |
| 第3節 | 学校組織の機能化と充実       |
| 第4章 | 教頭の職務の実際          |
| 第1節 | アンケート調査           |
| 第2節 | 調査分析の検討           |
| 第3節 | 事例研究              |
| 第5章 | 教育の動向に対応する教頭      |
| 第1節 | 教育の弾力化・大綱化と教頭     |
| 第2節 | 地域の中の学校           |
| 第3節 | 教育課題の明確化          |
| 終 章 | 新しい教育管理職像としての教頭   |

### II. 概 要

本研究は主に次の2点を取り組みの根拠としている。①法的には管理者としての責任は校長であるが、実際の教育活動においては教頭のリーダーシップの在り様が学校の組織文化の形成に大きく影響を与えている。②しかし、これまでのスクールリーダーとしての管理職に関する先行研究をみると、校長のリーダーシップを基盤に据えた学校経営に関する研究は多いが、教頭に関する研究は少ない。そこで、本研究は教頭の職務活動が学校の組織文化にどのような影響を与えるかに視点をおき、研究に取り組む。

#### 1. 主題の意味

教頭の職務遂行とは、教頭の働きかけで組織文化がどのような過程を経て形成されるか、また、組織が形成されるためにはどのような要因を必要とするかを意味している。その教頭の職務遂行に

よって形成される組織文化の「構成要因」とその「過程」について、本研究では次のように規定し意味付けをしている。

- ①教頭自らが学校の教育活動全般に対して日頃より率先垂範する。
- ②教頭は組織成員に対する相談相手としての関係を築き上げる。
- ③コミュニケーションを図り、円満な人間関係をつくる。
- ④校務分掌で組織成員一人一人の個性を尊重した適材適所を図る。
- ⑤校務分掌の各部署においてリーダーシップを育てる。
- ⑥運営委員会・主任会・各種委員会でリーダーの活躍の場を設定する。
- ⑦職員会議、研修会、職員朝会等に対する位置付けを明確にする。
- ⑧活躍できる場を保障し、仕事を覚えさせ、各自に自信を持たせる。
- ⑨校務分掌の中で、一人一人に仕事を通じて自律性を育てる。
- ⑩研修会の場を通して、教師としての資質・能力の向上を図る。

上記の10項目は教育活動の性格・内容等によって前後することもあるが、組織文化を創造するための必要・十分条件であると考えられる。

## 2. 仮説

教頭は校長とは異なった立場でのリーダーシップが求められる。日々の教育活動はむしろ職員室を預かっている教頭が組織文化をつくっている。そこで、教頭としての本来の職務遂行を規定する構成要因を明らかにし、日々の教育活動において遂行すれば、その過程において学校の組織が確立し、教職員の研修意欲を高め、資質・能力の向上を図ることができ、さらに組織文化を創造することができるであろう。

## 3. 研究の内容と方法

教頭の職務は、「教頭は校長を助ける」ことであり、これは教頭は職員室内で、職員と日頃よりコミュニケーションを密にすることを意味している。教頭がこのような活動を遂行すれば、学校全体においては組織成員の職務や教育活動を指導・援助していくことにもなる。そこで、本研究では、教頭の日常的な職務の実態を把握することにより、教頭の活動と教頭としてのリーダーシップの在り様とその学校にどのような組織文化をつくり上げているかをアンケート調査の集計結果を中心に分析・考察する。

## 4. 論文の構成

序章では、学校教育が抱えている教育課題の現状を取り上げ、研究の目的と視点、主題設定の理由、仮説、内容と方法等、研究の概要を述べる。第1章ではわが国の教育制度上の事情について触れ、歴史的背景がもたらしている教頭職の職務上の課題性を探る。第2章では教頭職としての役割について法的・理論的な面を中心に経営論の立場から述べる。第3章では教頭が日常的に校務として、組織成員に対してどのような働きかけをするか、教育現場の現状を踏まえながらリーダーシップ論を述べる。第4章では調査研究を基に教頭の職務の現状と遂行過程における組織文化形成の因果関係を考察する。第5章では今後の教育界の動向を踏まえ、教頭の役割について示し、課題に対する展望を開く。終章では本研究によって明らかになったことや残された課題について述べる。

## 5. 教頭職の役割

教頭は職員室の経営を直接的に担っており、職員室の主であると言える。学校改善に当たって教頭は、校長以上に職員室の人的・組織的・運営上の諸問題を的確に把握しておく必要がある。学校の特色ある文化創造は、校長・教頭のリーダーシップにかかっており、組織成員の資質の向上と力量形成についても、教頭の果たすべき役割は大きい。なかでも主任の育成は特に重要である。また、職員室の雰囲気づくりは教職員一人一人に目標が共有化（連関性）されているか、学校教育目標に向かって教育実践が行われている（協働性）にかかってくる。そのために教頭は校務を組織成員と協同で行い、悩みや苦しみ、喜び、感動などを共に味わいながら組織成員を育てなければならない。

## 6. 教頭の職務に関する調査と考察

教頭の職務の実態と教育課題の解決のために、どのように働きかけているかをみるために、福岡県内の小学校、中学校 500校の教頭を対象に質問紙法によって、アンケート調査を行った。その結果を分析することによって、所期の目的を達成する。

(1) 研究の成果 (研究によって明らかになったこと。)

ア. 組織文化が形成されている (または今後、形成されると予測できる) 学校の共通した教頭の活動として、以下の点が認められる。

○組織文化が形成される過程についてはP. 2の①～⑩に示しているが、そのことが順次形成されることを確認することができた。

○教頭は年度当初の学校運営の根幹に関わる内容について、十分に各組織に働きかけている。それにより、組織成員に対して、「自分たち一人一人が経営の一端の担い手である」という認識を育てている。また、教頭は各論的な内容について、常時、校務分掌組織を生かした指導・援助を行っている。

○教頭は校内の組織に対して、十分な働きかけを行っている。例えば、運営委員会で主任が発言できる場を保証し、仕事を分担して責任を持たせる等の指導を行っている。

○また、教頭は各組織 (学年会、生徒会担当者会、教科部会、研修会等) との関わりにおいても、各主任に活動の場を与え、教頭自らが指導主事的な立場に立って指導・援助を行って組織を活性化している。

○各組織成員に自律性が育つことによって、「総合的な学習の時間」の取り組み等のカリキュラム・マネジメントに対する認識が育っている。

○教頭は組織成員の誰よりも早く出勤して、職務遂行の条件 (例えば、窓の開閉、部屋の照明、お茶の準備、冷暖房の調整等) を整える等、率先垂範の心構えで臨んでいる。また、その時、組織成員と挨拶を交わすことによってコミュニケーションを図り、教頭としての意欲を示すと共に、人間関係を築く努力を行っている。

○教頭が教育関係諸団体 (PTA、学校評議員、青少年連絡協議会等) についても、組織成員に対して関わりを持たせることによって、協力的になり、積極的に参加、発言等を行い、地域社会から学校組織全体に対して信頼関係が形成されている。

イ. 組織文化が形成されていない学校

上記に示したような項目の教育活動の内、一つが活動されていなかったり、全般にわたって不十分な取り組みの場合は形成されていない。

(2) 残された課題 (今後の研究で明らかにすること。)

○「組織文化」について、当該教頭に所属している組織成員に対する「教頭評価」も資料として収集しないと、その相関を的確に把握することは困難である。

○教頭の指導の困難性と学校規模の大小には一定の関係は認められるが、組織文化の形成過程と組織成員の人数の相関については本研究では明らかにできなかった。

○今後の研究では、教頭として組織成員に対するリーダーシップと、上司である校長に対するフォロアーシップの関係を明らかにする。

## 7. まとめ

教頭が職員室の経営において、法律や条例を振りかざしても人は動かないし、組織を形成することはできない。それは本来、法の重要性は組織成員にも理解されていることであり、組織成員一人一人の感情も含めた意識は理論の壁を越え難いものを持っているからである。法のみを優先して学校経営に当たっても、それは権力の前に表面上の態様が変わっているに過ぎず、その行動は意識による変革ではない。教頭として人間味あふれた接し方については、1950年代の研究で明らかになっており、教頭の人格面は大きな要因であり、現在でも不易のものとして実証できる。また、教頭の職務に関する観察を通してエスノグラフィック的方法でも、組織文化が形成される過程の要因の

一つであることを証明している。

〈参考文献〉

- |      |                      |         |      |
|------|----------------------|---------|------|
| 中留武昭 | 『学校改善ストラテジー』         | 東洋館出版社  | 1993 |
| 中留武昭 | 『学校指導者の役割と力量形成の改革』   | 東洋館出版社  | 1993 |
| 中留武昭 | 『学校文化を創る校長のリーダーシップ』  | エイデル研究所 | 1998 |
| 中留武昭 | 『学校経営の改革戦略』          | 玉川大学出版部 | 1999 |
| 中留武昭 | 『教育改革時代における教頭の職務と役割』 | 学校運営研究会 | 2000 |