

「自律性の高い学校」における学校文化の形成とその戦略

中留, 武昭

九州大学教育経営教育行政学研究室 : 教授 : 学校経営学, 教育行政学, 教育制度学

<https://doi.org/10.15017/815>

出版情報 : 教育経営教育行政学研究紀要. 3, pp.1-19, 1996-05-20. 九州大学教育学部教育経営教育行政学研究室

バージョン :

権利関係 :

「自律性の高い学校」における 学校文化の形成とその戦略

中 留 武 昭

目 次

はじめに

- 1 節 学校文化にインパクトを与える教育環境要因の変化
- 2 節 学校文化の変革を引き起こすための戦略
 - (1) 改善に連動する診断・評価基準の開発の視座
 - (2) 意思決定様式の改革と権限委譲
 - (3) 参加的コミュニティーの形成
 - (4) 「学校文化の経営」の意味と戦略の科学化
- 3 節 校長のリーダーシップスタイルと学校文化の形成
 - (1) リーダーシップスタイルと学校改善との関連性
 - (2) S B M校における校長の文化的リーダーシップスタイルの特性

日本への示唆

はじめに

1980年代から今日までの教育改革・政策レベルでの日・米の学校改善(School Improvement)の動向を通観してみると、そのちがいがはっきりしている点は、学校に対する規制の緩和(delegation / discretion)の実施の範囲と程度である。すなわち、日本では一連の答申に典型的にあらわれていたように個性尊重を教育理念とした学校の活性化が地教委レベルの見直しとともに盛り込まれていたのではある。しかし、

その内実となると少なくとも对学校経営との関係でみる限り、校長の指導体制の確立と同一校在職年限の延長、それに教育長の任命承認制度などがとりあげられてはいるが、各学校の活性化につながる学校の自律性(autonomy)を視野においての教委と学校、あるいは住民(親)と学校との権限関係のあり方についてはまったくふれられていない。厳に今日までも、教委(文部省含めた教育行政)による各種の規制緩和には見るべきものはないといってよい。

これに対してアメリカの場合は、1980年代前半の『危機に立つ国家』に典型的な州規制の強化による第一の教育改革から、早くも1980年代半ば以降はその効果が薄いと判断され、今日まで規制の裁量の拡大を各学校に認めた上での第二の教育改革の時代にある⁽¹⁾。そのアメリカで、第二の教育改革における学校改善の戦略として、今日までに各地方で活性化してきているのが規制の裁量を前提とした「各学校に基礎をおいた経営」(School-Based Management 以下S B Mと略)である。ここで、「学校に基盤をおいた」というのは、これまでのアメリカの伝統的な教育経営の様式が中央オフィス(各地方学区)からの規制の強いトップダウン方式であったものを「各学校」からのニーズを充足すべくボトムアップ方式との双方向性による経営方式への転換を求めたことを意味する。

この転換によって、S B Mは規制「強化」による他律性経営から、規制の「裁量」による自律性経営を意図することになるわけである。この点で主題にみる「自律性の高い学校」の経営とは、原語の「学校に基盤をおいた経営」(S

BM)と同義である⁽²⁾。本論は規制緩和によるSBM方式を戦略としてとるアメリカの学校における学校文化(School Culture)は、どのような意義や特色をもったものとして表出、形成されるものなのか、また、SBMにおける学校文化形成の際に機能する校長のリーダーシップ行動のスタイル(様式)とはどのような特性をもっているものかを記述することによって、わが国における校長の文化的リーダーシップ形成に必要な経営的条件を考察しようとするものである。

1 節 学校文化にインパクトを与える 教育環境要因の変化

アメリカのトップダウン型の伝統的な学校経営に対して、規制緩和によるSBMの戦略方式をとらせるべく方向づけを行わさせることになった社会的、政治的なよりマクロな環境の変化の様相をはじめにまず本節でとり上げる。この場合、SBMの戦略方式は単なる経営技術ではなく、それを規定している学校文化へのインパクトをもまた合わせてここで考察しておく必要がある。そこでまず、SBMとは何か、また学校文化とは何かを上二点を考察していくに先立って明確にしておく。SBMとは今日なお、その多義性が問題とされてはいるが、一応、以下のように定義づけられよう。すなわち、SBMとは「各学校がわが校のパフォーマンスを向上させるために地方学区(教育委員会)からの権限委譲に基づいた分権化によって管理者、教師、親をはじめとしたコミュニティー・メンバーや、時には生徒が一定の条件下で当該校での教育計画に参加し、管理する権限と責任とを与えられた組織モデルのひとつである⁽³⁾。」

SBMとは改めて後述するが、単位学校が教育の効果(パフォーマンス、アメリカ教育改革では一貫して学力がパフォーマンスの中心的キー)をあげるという目標のために、その戦略として上記のように行政からの規制緩和による権限委譲と、今ひとつは、複数の関係者(stakeholder)から成る新たに組織化したコミュニティー(主として学校委員会 School

Committee)メンバーによる経営参加とをそのキー(鍵)概念としたところの新しい経営様式である。このような新しい属性(特性)をもった経営様式がどのような学校文化を生み出し、所与のパフォーマンスをあげるものかを本主題とかかわって考察していくが、この点に関しては改めて2節以下でとり上げる。

次に、学校文化とはSBM校に限らず、いずれの学校においても「経営を支えるべく当該校としての固有の規範(信念)や価値・伝統(目に見えるものと見えにくいものがある)として関係者に共有化されている“基本的な認識枠”(平易には考え方、見方)」といってもよい。たとえば、「校長は父親(オヤジ)であり」「教頭は母親(オフクロ)である」と教職員・生徒から共有化されている擬制家族主義的な基本的認識が学校構成員のなかに一つの伝統(価値)としてあるといったようなケースがあげられる。このような学校経営を規定している学校文化は一般に組織風土(organizational climate)ともいわれているが、こうした文化は学校の内に無数にあって、教職員の仕事に対するモラルや仕事の効果さえをも方向づける。健全にして積極的な学校文化が今日、期待されているのはアメリカのSBM校に限られたことではない。日本の学校を含めて多くの学校がそうした文化を形成したいと希求しているところでもある(いじめや不登校のない健全な学校文化の形成はわが国における今日的教育課題でもある)。学校文化には上記のような組織文化をはじめ、教員文化、生徒文化そして制度化された教育課程文化などがあるが、本稿で対象としている学校文化は組織の構成員の現実の学校組織を動かすことによって、学校を改善の方向にも、また逆の方向にももっていく主として組織文化に関わっている。

なお、またここで学校組織といった場合、わが国では単位学校を示唆するわけであるが、アメリカの場合は、特にそれもSBM校の場合、新たに組織化される学区レベルでの複数の関係者(たとえば教育会、住民など)などの単位学校経営への参加が通常多くの学校委員会などに

みられるので、学区の文化 (school district culture) までをも含めた広義においてこれを解釈するものとして特に本節ではとらえたい。従って、以下に述べる学校文化に対する教育環境のインパクトといっても、そこで言う学校文化は「学区の文化」と相対的な概念であることをここであえて指摘しておきたい。

さて、以上のような前提のもとに、では、アメリカの学校文化や学区の文化にインパクトを与える教育環境とは何か、カウフマン、R (Kaufman, R) らは今日のアメリカ教育環境を分析するにあたり、それが世界的な政治的、経済的、社会的な動向と深く関わって学区の役割、仕事、使命やビジョンに様々なインパクトを与えるものであることを指摘した⁽⁴⁾。同様に、セルトン、S (Certon, S) らも以下のような教育環境が学校や学区の文化にインパクトを与えるものと指摘した。

(1)雇用の機会はオートメのため全体として減るが知識関連の労働市場では増加しつづけることからくる学区、学校の文化に対するインパクト (2)成人数は増えても K-12 の子ども数は減少していることにより、学区財政の維持の困難性からのインパクトと連邦がその莫大な財政赤字とのバランスをとらされることからくるインパクト (3)企業リーダーは日本やドイツに比べて地方学区が質の高い卒業生を輩出していないことに対する反発を強め、学校のリストラや学校選択の法制化を進めようとするが、一方、州行政はこれを極力おさえようとすることからくる学区や学校へのインパクト (4)教員団体が教員採用、および学校的意思決定により大きな発言権を得ることができるような権限委譲の制度化 (empowerment legislation) の動きが大きくなる (5)より多くの女性が管理職の地位につくことにともなって経験豊かな年輩の男性管理職による学校文化や学区文化への指導力のインパクトも大きくなる。(6)アジア系、メキシコ系の移民の増大による異文化コミュニティが特にテキサス、フロリダ、カリフォルニアのような州に生まれ、新たな住民構成として学校文化にインパクトを与える。(7)片親の子ども

の増加と共に核家族としての伝統的価値さえも伝えにくくなる一方で、カギツ子プログラム (latchkey) を学区では開発せざるを得なくなる⁽⁵⁾。

以上のような社会的、経済的なインパクトに対して、より教育の人口構成にインパクトを与える統計的傾向を指摘する向きもある。たとえば、1992年の Business Week 誌では、次の12年間における学校文化へのインパクトを与える新しい要因として (1)新住民の82%は女性とマイノリティーから構成される (2)都市の学校のドロップアウトは50%アップになる (3)17歳代の80人のうちの1人が文盲となる (4)貧困の子ども数は5人のうち1人となって増加する (5)毎年10代少女の100万人が妊娠する (6)10代の50%の未婚の母が最終的には福祉の対象となる⁽⁶⁾。

さらに、全米学校管理者協会 (AASA) と全米教育委員会協議会 (NSBA) とが、アメリカの学校とコミュニティーが子ども達に直面している問題解決のために協働していくことの必要性を打ち出すことになった共同調査で、ホッドキンソン、H, L, (Hodgkinson, H, L,) は学校文化のインパクト要因として次のようなデータを示している。すなわち、(1)毎年35万人の子どもが妊娠中にコカインを使った母親から生まれる。そうした子どもの多くの寿命は短く、ドラッグ常用などの問題を引き起こす (2)毎年4万人の子どもがアルコール性疾患のもとで生まれ、その結果、多くの精神的遅滞、神経過敏、言語問題を引き起こす (3)毎年26万人(同世代6, 7%) が正常値以下の体重で生まれ、このうちの約2分の1の子どもが特別介助の教育が必要となる (4)1987年以来、合衆国の子どもの約4分の1が貧困状況下に誕生している (5)今日1500万人の子ども達が年収1万1千ドル以下の片親の母親から育てられている。(両親がいる場合は3万4千ドル) (6)すでに1987年の時点で子どもの虐待数220万件でこの数字は10年前の3倍であった。12年後はさらに上昇するものとみられる (7)少なくとも200万人の学齢期の子ども達が放課後、親の管理下にはないカギツ子となっている (8)5万から20万人の子ども達は住む家をもたない。1988年にすでに

ホームレスの生活者の40%は子どもをもった家族である。この傾向も12年後にはさらに上昇する。

さて、こうしたインパクト要因のリストをあげればもはや際限がない。こうしたインパクト要因自体の社会改革が実はまずもって学校文化、学区文化に先立って必須となる。このような今日の、又予測される教育環境を、積極的にして健全な学校文化、学区文化を創造するために変えていくことと合わせて、こうした教育環境にも対応することのできる学校文化を学校や学区自らがつくり出していく戦略（strategies）が今日必要となる⁽⁷⁾。

2節 学校文化の変革を引き起こすための戦略

そこで、では、このような教育環境からのインパクトをうける学校や学区の文化を変えることになる戦略とは何かが問われてくる。この点についても一般論的には多くの戦略がこれまでに提示されてはきたが、少なくとも「学校の自律性を高める」SBM校の実践上の戦略とかかわったものがここでの考察の対象となる。そこで以下に、SBMとの接点において、そうした文化形成のための戦略を今日のアメリカ教育経営改善の実践からあげてみると次の4つの基本的な戦略技術（strategic techniques）があげられる。

その一は、定期的に学校文化や風土を診断・評価することから、改善を志向する戦略である。その二は学校や学区の組織・運営に影響を及ぼす意思決定の様式を改善するための権限委譲（Empowerment）のあり方を改善していく戦略である。その三は組織・運営に関わる外的、内的な構成メンバー（stakeholders）の参加によって改善のためのサポート（支援）を勝ち得る戦略であり、その四はそうした組織・運営の構成員の力量を養成していく戦略である。

これら4つはいずれもSBMと関わるが、特にその二とその三の戦略は直接、自律性の高い学校のもつべき積極的条件（要因）といえる。そこで、本節では主としてこの2つの戦略にか

かわっての現状と課題とを整理するが、後二者（その一、その四）についてはSBMとかかわる範囲で特にその一に関わってのみ戦略上の特色を指摘するにとどめたい。

(1) 改善に連動する診断・評価基準の開発の視座

まず、第一の学校文化の変革を生み出す戦略を学校文化・風土の診断、評価として捉える視座に関してであるが、ごく一般的にはこれは学校の組織風土（organizational climate）を変えることでもある。だがこの変革は、特に伝統的に保守的な学校や学区の場合、時間的には長期にわたり、しかもそれでいてなかなか困難なこともすでに実証されている⁽⁸⁾。しかし、いずれにしても組織文化・風土を変える戦略の一つが組織の体系的な診断・評価にあってそれによって構成員が改善のニーズを認識することにつながるものと多くは検証されている⁽⁹⁾。しかもこの診断・評価にあたっては、組織構成員の最近の多文化性ゆえに、学校内、外の多様な構成員の参加が評価結果の相互の関係を埋めて合理的な活動計画を策定するためにも重要な戦略だと実証する研究も出されてきた⁽¹⁰⁾。

組織文化・風土の評価基準の開発に関しては、アメリカでは1970年代以降、学校評価（School Evaluation / Assessment）とかかわってかなり多くの基準が主として研究団体等、また州教育局などによっても開発されてきている⁽¹¹⁾。ここでは特に学区レベルにおける複数の学校を対象にした学校の組織文化・風土の評価基準の典型例を示しておく⁽¹²⁾。

- ①学校施設は安全な場所で、しかもすぐれた健康の基準に合致しているか
- ②学校では生徒や教職員から高い学習成果（アチーブメント）が強調されているか。
- ③学校では、学習成果がたえず評価され、その成果は期待された基準に合致していない場合には必要な手段がとられているか。
- ④学校は個人からの要請（インプット）が許容されている場所か。
- ⑤学校は、個人が通学するのが楽しみであり、

関心のある場となっているか。

- ⑥学校は個人が信頼される場となっているか。
- ⑦学校は生徒や教職員の行う活動に興味のある場となっているか。
- ⑧学校は個人が自分の努力を認められる場となっているか。
- ⑨学校は現状の把握と期待される状況とに明確なビジョンがみられる場となっているか。
- ⑩学校は教職員が自分にしてほしいと思っていることを他者に対しても行っているか。
- ⑪学校は相互に助け合いが容易な場となっているか。
- ⑫上述の項目に加えて個々の学校に対応できるような文化・風土の評価項目があるか。

ところで、今日のアメリカの大方の学校文化（組織文化）の評価基準の開発において、おそらくその最大公約数な基準ともみられるものがサピアJ. (Sapier John) やカニングハムG. (Cunningham G) らの研究にみられるものであろう。双方には共通性が多いが、いずれもが学校改善を前提にした効果的な学校文化の構成要因という視座からの実証研究にもとづいてその要因が出されている点に特色がある。

まず、サピアらは「協働の文化の中でこそよい種は育つ」の論文で、学校改善の成果を①教師の指導技術の強化②カリキュラムの体系的革新③組織の革新④学校というコミュニティーのパートナーシップの確立という4要因において捉え、これらを規定しているのが学校文化（組織文化）であるとみている。こうした前提に立ってサピアらは学校文化は結局、学校が当該校としての明確なビジョンや目標をもっていること、具体的ビジョン形成のコアとなるものに学校経営への参加を意図した新しい学校コミュニティーの形成や問題解決技術、効果的なコミュニケーションなどを「戦術」として位置づけている。サピアらにとってコアとなるビジョンとは車の燃料であり、点火のための措置としてのエンジンが学校文化であるということになる。従って、学校文化の診断、評価の基準はこのビ

ジョン形成のために必要な次の12の規範（norms）内容を中心に開発されるべきだということになる⁽¹³⁾。12の規範とは①同僚性（collegiality）②実験性（experimentation）③高い期待（high expectation）④信頼（trust and confidence）⑤明確なサポート（tangible support）⑥専門的知識の基礎との関わり（reaching out to professional knowledge base）⑦高い評価と認識（appreciation and recognition）⑧気くばり、祝いとユーモア（caring, celebration and humor）⑨意志決定への参加（involvement in decision-making）⑩委任による重要情報の確保（protection of what's important through empowerment）⑪伝統（tradition）⑫率直なコミュニケーション（honest, open communication）である。一方、カニングハム、Gらの実証研究でも改善のための10の文化要因があげられ、それらの効果が検証されている。すなわち、効果的文化とは、①垂直的スライスのチーム構成（職種を越えたチーム結成 the vertical slice）②ビジョン（vision）③同僚関係（collegial relationships）④信頼とサポート（trust and support）⑤価値と関心（values and interest）⑥質的な情報への接近（access and information）⑦幅広い参加（broad participation）⑧生涯にわたっての成長（lifelong growth）⑨個人への権限委任（individual empowerment）⑩維持的な革新（continuous and sustained innovation）などの要因であったとされる⁽¹⁴⁾。

さて、上述の2つの研究の文化的要因のすべてを集約し引きしぼってみた場合、そこに浮かび出てくる中心概念は積極的な“協働”（Collaboration）性である。協働こそが積極的にして健全な学校文化・風土を形成していくための戦略的思惟であろう。そして、この協働の内容を既述の自律性の高い学校（SBM校）の2つの属性（参加と権限委譲）と関わらせてみた場合、前者の参加の要因としては上述のサピアの①同僚性④信頼⑨意志決定への参加⑩率直なコミュニケーションが、カニングハムの場合は①垂直なスライスのチーム構成③同僚関係④信頼とサポート⑦幅広い参加がそれぞれ該当す

る。また後者の権限委任に関してはサピアの⑩委任による重要情報の確保とカミングハムの⑨個人への権限委任がそれぞれに該当する。

すなわち、学校文化の変革をSBMにおいて引き起こすためには組織における協働をベースにした体系的な戦略が必須である。文化・風土の診断・評価の基準開発も協働に焦点をあてた項目を作る必要があるということになる。

(2) 意思決定様式の改革と権限委譲

学校文化の変革を引き起こすべく第二の戦略は権限委譲 (empowerment) である。これによって伝統的な意思決定様式をあらたに再編していくことになるものと思料される。

ここで権限委譲 (委任) とは、意思決定をする権限を与えられていなかった個人ないしは組織に対して、付加的 (additional)、かつ非伝統的 (nontraditional) な決定権を付与することであるが、その際、二つの重要な前提条件が必要となる。その一は委任と関わって、なされた決定に対する責任 (responsibility) もまた委任されるということ、その二は委任の結果を効果あるものとして確認するためには意思決定の質の基準を確保すること (quality assurance) が必須であるとされる⁽¹⁵⁾。この点、権限委譲によって生まれる学校文化にはサピアやカミングハムの文化要因に似た信頼や同僚性、質的な情報への接近、委任による重要情報の確保といった要因のみではなく、意思決定の際に組織コミュニティの是認を得るべく戦略や戦術もまた必要となってくる。この点に関しては、後に戦略的リーダーシップの問題と関わって考察する。

さて、では実際に自律性の高い学校にみられる権限委譲はどのような関係者間にどのような職務 (仕事) の範囲 (領域) とかかわって実践されているものなのか。実際には、まず権限委譲の形態は意思決定のコンセンサス形成からアドバイスや形式的な同意を付加する範囲までと多岐にわたっていて、どの決定者にどのような形での委任を付与しているのかは各SBM方式において必ずしも明確ではない⁽¹⁶⁾。たとえば、フロリダ州 Dade 学区の場合、教師と管理者は

カリキュラムには関する決定を行っているが、親とコミュニティメンバーはアドバイスのみに限定している⁽¹⁷⁾。同じフロリダ州でも、モンロー学区では教師に委譲される権限が明らかでない職務 (項目) に関しては校長に責任のあることを明記している⁽¹⁸⁾。

一般的に権限委譲の内容に関しては、クルーン, W, H, (Clune, W, H) らは予算, 人事, カリキュラムの三領域のみのケース (カリキュラムと人事は Santa Fe 学区, 予算と人事は Jefferson 学区など), また, 委任の内容と裁量の程度 (範囲) に関しては学区によってちがいがかなり大きい。

たとえば、先のウールステラー P, (Wohlstealler, P.) らは4つの学区を対象に分析した結果を報告している⁽¹⁹⁾。彼によると、予算編成の決定の場合、Los Angeles 学区では学校予算全体の4分の1以下範囲で、教材や代用教員の人件費充当が各学校に委譲されている⁽²⁰⁾。Dade 学区では、教職員の再編成や学級規模の変更にまで学校に裁量権を付加している。Detroit 学区では全予算の80%を各学校が在籍者数にもとづいて受けとり、その用途を自由裁量にしている学区もある。また、人事決定権に関しても、Chicago 学区のように校長登用や解雇権を学校委員会に付与しているケースもある。

いずれにせよ、学校レベルの権限委譲行為によって、そこに (学校) どのような学校文化が生まれてきているのか。この点は、一般論的には先に若干ふれたような要因 (たとえば同僚性、信頼性など) があげられるのであるが、SBMにかかわってはどうか。その一は学区オフィスからの伝統的なトップダウンのみでなく、権限委譲はボトムアップ方式を意味していることと関わって双方の情報の流れがより開かれたコミュニケーションの場へと転換してきていることが諸般のケースからはあげられる。これは情報の双方向性文化とかフィードバック文化と呼称されよう。第二に権限委譲により、委任された学校側の責任制が強くなった点である。

しかし、委譲は決して順機能の面のみではな

い。それは権限委任の目的自体が構成員にとってあまり共通理解されていないような場合に、SBMは委任を含め組織改革自体が目的となってしまう⁽²¹⁾。こうした場合、SBMの教育のパフォーマンスを向上させるというか捨象させられるという目的と手段の置換というネガティブな文化を生み出すケースにもなりかねないであろう。また、権限委譲ということで権力の移動に重点がかかりすぎて、その後の情報の相互交流や情報の共有化に欠けるといった逆機能もみられるなど閉ざされた消極的な文化に学区オフィスと学校間が至るといったケースもある⁽²²⁾。このような問題の解決には後述（第3節）のような学校指導者（校長）のリーダーシップスタイルのあり方に関わっている点も見逃すわけにはいかない。

（3）参加的コミュニティの形成

さて、学校文化の変革を生み出す第三の戦略は学校内・外の関係者（stakeholders）による経営参加のための新たなコミュニティを編成することにある。自律性の高い学校（SBM）における多様な学校委員会（School Committee / School Council など）の形成もまたそれに該当する。SBMにもっとも典型的にあらわれる組織化の戦略といってもよい。これは、学区オフィスからの権限委譲を前提条件にして、学区行政、住民、校長、教職員、親、生徒その他、企業の代表者等から成るボトムアップ方式による従来の組織とは異なった、新しいコミュニティを形成し、そこにおいて新たな意思決定を行うことが特色となっている。この種の新しいコミュニティを組織化することによって、構成員は、積極的な参加者としてそれぞれにOwnershipを実感して、既述のSBMにおける学校文化の特色でもある協働文化を具現化することになることがかなりの程度において実証されている。

ところで、こうした参加的コミュニティの構成員もSBMの場合、また多様である。たとえば、Dade学区のように、学区の教師代表と管理者の同調によって構成されるケースもある

し、Chicago学区のように親代表6人、教師代表2人、住民代表2人と校長の11名から構成されているケースもある。一方、Rochester学区では教師が委員会構成の多数を占めているし、Los Angelesでは委員会の半数を占めているのは教員組合を含めた教師で、残り半数は校長、サポートスタッフ、親とコミュニティー代表となっている⁽²⁴⁾。また、委員会構成に親以外の住民や生徒を入れているインディアナ州Hammond学区のようなケースもある⁽²⁵⁾。

また、委員会のリーダー（議長・委員会）も多様である。Chicagoでは親代表がリーダーであり、Rochesterでは校長がリーダーで、ミネソタ州のWinonaでは、教師が議長となっている⁽²⁶⁾。さらに委員の選出母体やその方法もまた多様である。たとえば、Chicagoの場合コミュニティー（親と住民）と企業グループからの陳情運動の結果として、その構成が法制化されたとする⁽²⁷⁾。この場合、外部のレイマンが権力構造において大きな力をもっており、校長留任には委員会構成のわずか6名のメンバー（親の数にあたる）の投票があればよく、同じく校長登用の場合は7名の投票数があればよいことになっている⁽²⁸⁾。さらにDade学区やLos Angeles学区のSBMでは、教員関係との集団交渉を通してその計画化が進められてきたこともあり、従って、教員が委員会構成の多数派を占めており、全教師がSBM計画に参加するべく教員の契約事項の開発にまで影響を及ぼしてきたとされている⁽²⁹⁾。

さらに、委員会のメンバー選出の手続もケースによって多様である。しかし、その多くは、選挙や立候補をベースに選出されるケースと校長任命のケースに大別されるようである。たとえば、ケンタッキー州のように親と教師はそれぞれの母集団から代表を選出している⁽³⁰⁾。また同一学区内に複数のSBM学校委員会を形成しているユタ州のSalt Lake学区のような場合、選出の手続き過程がバラバラで学区内の調整、統一がつけにくいケースなども報告されている。

さて、以上のようにSBMの委員会にみる新

たなコミュニティー形成は、実際には多数なのであるが、そこにおいて委員会構成上、問題がないわけではない。それは、たしかにより多くの関係者による経営参加は同僚性や信頼などをキーとした固有の共同文化を現実的には生み出すわけである。しかし、そこにおいては上述の構成員の利益者団体によるところの教育以外の政治的文化が介入しやすいという難点がある。そうした学校外の政治的文化が実際のSBMの学校経営においてどのような積極的ないしは消極的な学校文化を生み出しているものなのかに関しては、実は見るべき実証的な研究報告が今日までのところほとんどみられない。さらに、委員会構成にも問題がないことはない。SBMは上掲のような多様にして最大限の数のメンバー構成を「参加によってこそ意欲、関心がわく」という考え方のもとにこれを導入することは、そのことだけを考慮すれば正しい。しかし乍ら委員会のメンバー構成の多様化にはメンバーの力量とその手続き過程において「何のための参加か」というSBMの理念(目的)が捨象される時、構成の多様化は質の多様化ではなく、多量化となり意思決定でのプロセスは形骸化する。しかし、この点での実証研究も今日のアメリカのSBMの教育経営研究においてはほとんどない。以上の諸点は、参加コミュニティーの形成が、協働文化というコンセプトをもちながら、その特色が明らかにされていくこととの逆機能であり矛盾でさえもある。こうした点での問題の解明がSBMにおける学校文化形成の際における参加的経営の戦略における大きな課題といえよう。このことはSBMに関わらず、一般の学校においても参加的経営を学校の内外の双方向に対して推進していく場合にも同様の課題となり得よう。

(4)「学校文化の経営」の意味と戦略の科学化

以上、学校文化の変革を引き起こすための戦略3つを(その内2つ(本説(2)(3))は、自律性の高い学校=SBM校に固有の戦略)明らかにしてきた。ところでここで立ち止まって考えねばならないことは、学校文化と経営のかかわり

方である。本説では、「学校文化の変革」を引き起こすための「戦略」としたように「学校文化を経営する」という文化を経営の目的-対象関係として位置づけたわけである。つまり学校文化は経営の操作対象なのである。ところが、これに対してはたとえば文化の社会学的アプローチ論からは学校文化を「見えないカリキュラム」(latent / hidden curriculum)とみなす見解がある。しかし、これは当該校の価値や伝統、引いては子ども達の学習態度など測定しにくい行動までもを含めたカリキュラムを論じる上では都合のよい理論なのではあるが、これでは目に見えにくい経営現象を見える形で顕在化させようと科学的に努力する経営の分野においては難点となるのである。ただ、経営研究の課題をむしろここから先にあることも捕まえておくことではある。

それしても、文化と経営の関係では「ニワトリが先かタマゴが先か」ということになりかねない。実はこれに似た対立の論点はすでにみられるのである。たとえばシャイン(Shein, E)は学校文化は組織のデザインであってこれが歴史を動かしてきたわけで文化を直接、経営の対象としていくのは不可能であるという論に立脚している⁽³¹⁾。これはいわば「初めに文化ありき」観である。なるほど組織の伝統、価値、理念、信条などは規範としてどの学校組織においてもいわゆるしみ着いたもの(目にみえにくい)となって存続してきており、すべての新参者はこの所与の文化の中にまずは入って適応(社会化)していくことを余儀なくされる。

しかし、これに対して一方においては学校文化は新たな組織と運営(新しいコミュニティー)形成含めての)を科学化し、あるいは改革することによって、結果として文化を変えていくことになるという論がある。これは組織システムを新たにすることは、古い仮説(文化)を問題にする必要性を打ち出すことによって必然的に文化を変革させることになるという論でもある⁽³²⁾。

この二つの対立する見解をどう考察したらよいかという問いがある。結論的には、実際の効果的な学校経営過程においては、またすぐれた

校長のリーダーシップのもとでは、双方は相補的な関係におかれている。すなわちわが校の学校文化に即しながら、またその文化を積極的、健康的な協働文化を志向することを踏まえて学校経営自体を科学化および改善していくことに他ならない。SBMでいえば、ここでも協働文化が核となるが、組織における関係者（参加者）の現実に踏み込んで、改革に必要な価値、伝統、理念など望ましい規範としての文化の形成に関わること——そこに学校文化を経営していくことの意義がある。

では、そのための経営戦略と戦術の固有の科学化をはかる視座をSBMではどうかろうとしているのか。実はこの点に関してこれまでこの研究報告からは戦略と技術の特定化を見るには至っていない。そこで、ハーマン（Herman, J. J.）らは、そうした状況を踏まえた上でSBMにも他の方式による学校改善の科学的な戦略と共通する技術論を提示している。単純化していえば、それは今日では日本の学校経営のもはや常識ともなっているP（計画）—D（実施）—S（評価）の経営サイクル論をもって学校文化の戦略の技術化をはかろうとする思惟である。彼はそれを戦略計画（strategic planning）—実施（implementation）—評価（evaluation）という戦略計画のプロセスとして表明している⁽³³⁾。こうしたいわば計画科学の技術論をSBMにおける学校文化の改革にあてがう理由として、彼はSBMは単なるイベントでもなければ他の改革戦略と異なった方法論を要請するものでもないとしている。これは学校文化を見えないカリキュラム論の中にとり込んでその科学化をはばむ志向とは異なり、経営科学の操作の対象として捉える思惟に他ならない。

しかし、P—D—Sにはさらに以下のような特色がある。その一は戦略計画の策定は上述のように学区からの一定の権限委譲を受けた特定の学校委員会が学区の施策（policy）と矛盾しないことを前提条件にして、まず、自らの学校において「何をなすべきか」（what should be）「何をなし得るか」という視点からの長期及び短期（1年未満）の“ビジョン”（vision 価値、

信念）の明確化のコンセンサスをはかることから始めるべきとしている点である⁽³⁴⁾。また、ビジョンの明確化には現状とのギャップ（特に本論第一節の教育環境要因への配慮）、及び上述（本説（1））の組織文化・風土の診断などからのデータ収録が作業として必須で、これらのデータをもとにして戦略計画（strategic planning）を練ることになる。こうして練られた戦略計画をもとに、次いでSBMの実践—評価が続くことになるが、こうしたP—D—SモデルをSBMに導入することに関わっては、先のハーマンだけでなく、マッキンジー（Mckengie, J. A.）などにもみられ⁽³⁵⁾、SBMの実践が学校文化の形成（計画—実施—評価）に対しても例外なく該当することを示唆したものととなっている。

3節 校長のリーダーシップスタイルと学校文化の形成

さて、学校文化を形成していく上でアメリカでは特に校長が指導者としての大きな役割を果たしていることはすでに多くの調査研究からもかなりの程度において実証されてきている⁽³⁶⁾。しかしでは、校長のどのようなリーダーシップの様式（スタイル）が、どのような型の学校改善に対応してきているのか、とりわけ学校改善の戦略のひとつでもある「自律性の高い学校（SBM）」においては、どのようなスタイルが対応しているのか。本節では校長のリーダーシップのスタイルの視座から学校文化の形成の特色をアメリカにおける諸般の調査研究の成果において明らかにする。

(1) リーダーシップスタイルと学校改善との関連性

まず、校長の学校改善（SBM戦略含め）に対する肯献（効果）にはかなりの多様性がみられるが、このことを明確に説明するものとして、それは校長が改善のために活用している戦略自体が異なっているということがあげられる。この点を実証する調査研究はこれまでもかなりみられる⁽³⁷⁾。そしてこうした先行研究を整理

してライツウッズ, K (Leithwood, K and Jantzi, D) らは, 1990年に校長の学校改善に対するリーダーシップのスタイルに以下のような4つのパターンがあることを見いだしたのであった⁽³⁸⁾。そこで, 本節でははじめにこのリーダーシップスタイルの紹介と共に, ここからSBMにおける校長の文化的リーダーシップの特色をつかむことにする。

①リーダーシップスタイルA

このスタイルは人間関係 (interpersonal relationships) に焦点をあてたスタイルに特色がある。即ち学校における協働的 (collaborative) な真の“風土 (climate)”や多様なコミュニティーや学区中央オフィスとの協働関係 (collaborative relationships) を形成することによって改善をはかるスタイルである。このスタイルをとる校長はこうした協働関係が学校全体の成功にとって重要で, しかもこれを学校でより多くの仕事を遂行して行く上に必要な出発点 (springboard) と考えるタイプである。

②リーダーシップスタイルB

このスタイルは生徒の学習成果 (アチーブメント) とその成長にリーダーシップ行動の焦点をおくタイプ。このスタイルの校長にとっては, 生徒のアチーブメントと成長自体をリーダー行動の目標として位置づけながら, そのために多様な手段をとるのが一般的である。そして, こうした手段のなかに他のリーダーシップスタイルの中心 (焦点) でもある, たとえば人間関係行動やマネジメント行動なども含めており, これらの方法を合わせて活用するタイプである。

③リーダーシップスタイルC

50近いケースを通してライツウッズらは上のA・Bのスタイルと比べてこのスタイルCをカリキュラム (プログラム) に焦点をあてたリーダー行動タイプだとした。しかし, ライツウッズらも指摘するようにこのスタイルはA・Bのように必ずしも一貫性をもったスタイルとはいえないとしながらも, このスタイルをとる校長は効果的なカリキュラムを確保するために, 教職員の力量を改善することをはじめとした仕事

の手続き過程 (procedures) を開発することに焦点をあてるのが共通の関心事となっている。職務遂行にあたっては, 上のスタイルAの校長と比べて, このスタイルCは協働関係を改善の目的とするのではなく, むしろ改善のための手段 (a means) と考え, 又スタイルBの校長と比べて生徒のアチーブメント達成よりも, むしろそのために明確な効果の手続き過程を導入し実施することに焦点をおくタイプだとする。

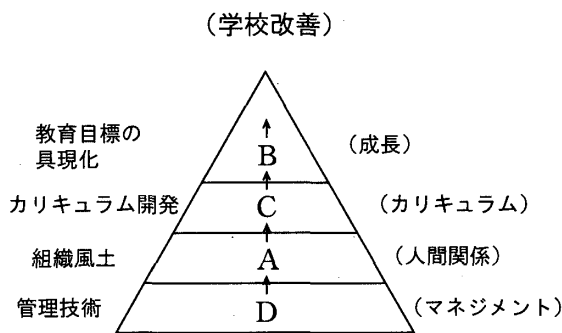
④リーダーシップスタイルD

このスタイルは日常の学校の組織, 運営の基礎でもある経営行動 (administration) 自体の技術開発に専ら自らのリーダー行動の規範をおくタイプである。予算, 日課, 人事管理, 他者からの情報要請といったようなことにリーダーシップを発揮するタイプである。このスタイルDの校長は教授法やカリキュラムにおける意思決定といったようなことには仕事上あまり時間をかけない。むしろ危機とか学校内・外の各種の要請のみに対応する傾向がある。

以上が4つのリーダーシップスタイルであるが, これまでの彼らの先行研究の結果を見る限りでは, このうちBとCスタイルが学校改善にむけての効果が大きいようにみえたとされている。特にスタイルBはその中でも最大であることを示すデータは後述のような問題を引き起こすことになるが, これまで若干ではあるがみられる⁽⁴⁰⁾。いずれにしてもBやCを改善に向けてより肯献性 (contribution) が高いスタイルとした場合, これら4つのスタイルは改善に向けての以下のような階層を理論的には形成しているようにも考えられる。

それは学校改善を「各学校が子どもの行動変容をめざした教育実践の質をよりよくはかるために, 学内外の諸条件を開かれた協働によって組織化していく活動である⁽⁴¹⁾」と定義づけした場合, この定義の内容を上記の4つのリーダーシップスタイルの視点から対応させて, 改善のリーダー行動を説明することができるように考えられる。まず, スタイルBやC (特にB) の校長の実践行動が改善に向けてより肯献性が高いということは, 定義の中の改善の「ねらい」

でもある「子どもの行動変容を旨とした教育実践の質」の向上ということで、ねらいとする子どものアチーブメントや成長により近いところに焦点をあてたリーダー行動であることに他ならない。従ってリーダーシップスタイルの階層化という点では（Bを頂点とする）改善のねらいにより近いところに位置する（これらの関係を図示すると図(1)のようになる）このようなBはまた教育目標の具現化という課題をになった



図(1)校長のリーダーシップスタイルの階層化と学校改善

リーダー行動といえる。そして、このBの子どもの成長（行動変容）の内容はカリキュラム開発という形で次の校長のリーダー行動であるスタイルCと連動し、このBとCを支えるのが協働の人間関係としての組織風土形成であり、それを土台として支えているのがリーダーシップスタイルDのマネジメントとしての管理技術である。こうした階層は学校改善の目的でもある子どもの行動変容（アチーブメントと成長）にもっとも近いところのリーダー行動から、かなり間接的な教育活動としてのスタイルDのマネジメントをベースにしたリーダー行動にまで層を形成しているものと説明することができよう。こうした説明は筆者の他にもハル、G（Hall, G）らにもみえる⁽⁴²⁾。ただし、こうした4つのスタイルはいわば類型モデルのひとつであって、実際には1つないしは複数のスタイルのくみ合わせで学校改善は遂行されるといったほうがより妥当であろう。また、経営の問題解決プロセスに関わらせて学校改善の予測性をたてることから校長のリーダーシップスタイルを分

析したライツウッズらは先行研究からえた結果としてカリキュラム管理に焦点を合わせたリーダーシップスタイルCをとる校長をエキスパート（expert）な校長とし、一方、協働の人間関係に焦点をおいたスタイルAの校長を一般的によくみられるティピカル（典型的）な校長であるともみていたのである。

ところで、上の4つのリーダーシップスタイルのうち、改善の実践というレベルからは、特にリーダーシップスタイルBに難問がみられることがこの種の実証研究が増えてくるのにもなって最近わかりはじめてきた。それというのもスタイルBは、子どものアチーブメントや成長に焦点をあてたリーダー行動であるから、これらは理論的には手段ではなくまさしくさきの学校改善の定義に明らかにしておいたように「子どもの行動変容」に直接的に関わった目標概念なのである。従って、これを戦略（手段）としてのリーダー行動やスタイルに位置づけること自体無理があるというものである。アチーブメントや成長は「目的」－「結果」の対概念であってこれをスタイルA、C、Dと並列させるのは目的と手段との置換となる。

また、スタイルBをリーダーの実践行動として位置づけることには他の見地からも批判がある。たとえば、生徒のアチーブメントを改善の努力をするにしても（手段化するにしても）それによって学校改善がトータルに期待されるのには少なくとも3～5年の長期間がかかるわけで、それを考慮にいれていない改善効果の調査研究にはバイアスがかかるとの見解である⁽⁴³⁾。また一般的にも校長による実践効果といっても、校長のリーダー行動は生徒にとってはかなり間接的な効果をもたらせたものに他ならないとも言われている⁽⁴⁴⁾。この点、たとえば、従来の調査研究のなかには、校長の実践によって生徒の学校に対する態度や基本的な読み書きなどのアチーブメント能力の向上、さらに校内暴力の減少や出席率の向上など子どもの成長に直接、関わった効果を発揮したとされるケースもあった。しかし、こうした校長による子どもの変容を直接対象とした学校改善はよくよく調べ

てみると改善の効果の選択方法やまた何をもって従属変数とするかなどあいまいであるばかりではなく、直接的というよりもむしろ教師や親、行政など媒介にしたところの間接的なリーダーシップ行動の結果であるとする見解もまた多い。

要するに校長実践の場合、生徒のアチーブメントや成長を焦点にしたリーダー行動といえども、そこに介在している媒介要因 (variables) の解明こそが理論的にも重要ということになる。もっともこうした媒介要因による校長実践と子どもの行動変容とのつながりをモデル化できるものかどうか実はどうもはっきりしていないのが、アメリカでも一般的なことであった⁽⁴⁵⁾。

これに対して、こうした媒介要因を仮説的に設定して、先のライツウッズらの4つのリーダーシップスタイルと改善の結果とを1993年度に検証することを試みた研究が再び同研究者らによって行われたわけである⁽⁴⁶⁾。以下には、その研究の手続きと結論とを述べる。

(2) SBM校における校長のリーダーシップスタイルの特性

まず、ライツウッズらの設定した上記の媒介要因とは①学校文化 (school culture) ②教師研修 (teacher development) ③教師による校長の支援に対する評価 (teachers' ratings of helpfulness) の三つである。これら三要因を設定した理由に関してはライツウッズらはそれぞれの要因が先行研究からは学校改善の効果と特に結びついたものであることをあげている。たとえば①の学校文化に関しては、その要因が改善の効果と結びついているリットル、J (Little, J) の研究成果をあげている⁽⁴⁷⁾。②の教師研修に関しても、教師の力量形成を媒介要因とすることによって、学校改善が実ったというケースをAFT (全米教員組合) のシャンカー委員長の論稿などをとり上げて説明してくれている⁽⁴⁸⁾。さて、このような媒介要因を校長のリーダーシップスタイルと関わらせた場合では、そこにどのような傾向がみられるのか。この点を解明するためにライツウッズらはまず3つの学区から各4校計12校 (校長及び教員) を調査対

象校として抽出した (母集団抽出は学区、学校の各規模別、都市農村別、校長の性別、経験別)。このうち8校がSBM校である。データの収集はアンケート調査と2回に及ぶインタビュー調査 (対校長45分、対全教員90分) をもって行われた。なおアンケート調査 (略) の内容は、校長及び教員に対して87項目の学校改善過程への回答と13の校長のリーダーシップ戦略に関する項目、更に、38項目の学校改善に影響を及ぼす媒介要因 (先の3項目を更に小項目化したもの) をもって行われ、インタビューではアンケート調査の結果を前提にしたそれら結果の追認と共に、リーダーシップスタイル (先のAからDまでのスタイル) と改善効果との関連性について更にインタビュー結果によりスタイルの再確認のための回答を得ることになった。

はじめに結論を示すと、学校改善に対して校長がとった実践、すなわちリーダーシップスタイルには先行研究同様、やはり、校長によってそれぞれにかなり異なったちがいがみられ、そのちがいは同一の校長がAからDまでの多様なリーダーシップスタイルを問題解決の実践に合わせてとるということがわかったとされる。それは特に先きのリーダーシップスタイルB (子どものアチーブメントや成長に焦点を合わせたところのリーダーシップ) 以外のスタイルにおいては明確であった。そしてスタイルBはこの調査研究では、実際には先行研究のスタイルCの内容を拡大することによってその内に位置づけ直されることがわかったともされている。カリキュラム開発に焦点をあてたこのスタイルCは校長がカリキュラムの編成-実施-評価のサイクルにおいて対教師に指導性を発揮する場合 (間接的インストラクショナルリーダーシップ Indirect Instructional Leadership, 以下IIL) と、実践過程で子どもに直接インフォーマルな場所で指導をする場合 (直接的インストラクショナルリーダーシップ Direct Instructional Leadership, DIL) の双方を内包するという知見であった。

このような概念整理によって再び収録データを分析していったところ、各スタイル毎の学校

改善に対するとりくみがおよそ次のような点で異なっていることが明らかにされたといわれる。すなわち、リーダーシップスタイルA（協働の人間関係に焦点を合わせたスタイル）とリーダーシップスタイルD（マネジメントに焦点を合わせたスタイル）とは4つのスタイルのなかでもっとも密接に関連し合っていたという点である。12人の校長のうちの2人がD型であったが、2人とも学区の経営コンサルタントを自らの学校経営に位置づけていたとされる。学区によってこうしたコンサルタントの配置の決定は、校長にリーダーシップを要請することをそれだけ少なくするものと見られがちであるが、同じ学区でも他の校長2人はD型のようなコンサルタントを使っていないことはコンサルタントを使う以外にも有効なリーダーシップの機能があるということを示唆しているわけで興味深い。

次に、A、C、Dのスタイルのうち、もっとも学校改善を支援したのは、結局、先きの研究結果のようなBではなく、Aスタイルの協働的人間関係のタイプであったとされる。すなわち、このスタイルをもった校長たちは教師との相互干渉によって改善過程に積極的に加わる傾向があるものとされた。

次に、I I Lと名称づけられた校長は5人いて、その内の1人は経営コンサルタントを配置している学区の校長であった。このI I Lのスタイルの校長はカリキュラムの実施レベルでの教師の努力をもっとも支援するタイプであり、さらに学校の条件整備にもかなり関心をもって、たとえば教員のグループのミーティングの開催や教員の意思決定への参加などにより関心を示していたとされる。そればかりでなく、このI I Lのスタイルの校長は積極的な学校風土を開発し、たとえば教師の協働の機会を確保するなどスタイルAのパターンをも並用していることが明らかにされた。さらに、I I Lスタイルはカリキュラム実施の進行をも評価し、それがたえず質的にもすぐれているよう確保する配慮にも怠ることがなかったとされる。しかし、I I Lスタイルの校長は教師が行う直接的な指

導である授業実践の示範をしたりするようなことには関心がうすいものとされた。一方、D I Lスタイルの校長は3人いるが、カリキュラム実施にかかわって授業実践に直接関わることに関心をもち、新しい実践を授業で教師に示範してみせたりするリーダーシップ行動をとるタイプである。そしてこのタイプの校長は子どもたちを既製のカリキュラムに合わせるやり方で教えることに対して否定的である。

一方、スタイルDの2人の校長はカリキュラムをして教師が教育実践を自由に行うための指導内容と解釈している。そして双方とも教師の意思を重要視し、特に組織、運営は教師が教育実践をスムーズに行うことにあるものとみている。以上、ここでは校長のリーダーシップのスタイル別にみたリーダー活動の特性を類型化して紹介したが、ではこうしたリーダーシップスタイルは先きの媒介要因とどのように関わっているのか。以下には、調査対象校12の学校のうちS B Mの形態をとっている8校がより協働的な学校文化を促進することによって学校改善の成果をあげようとしている点に鑑みてそうした校長のリーダーシップスタイルが学校文化の形態や内容との関連があるのか否かの問題をとり上げてみたい。

端的に言って上の答えは調査からはリーダーシップスタイルと学校文化との間にはS B M校においてもアンケート調査からは有意義な結果がみられなかったということである。しかし、インタビュー調査から中程度（moderate）の相関があったとされている。この傾向は教員研修や校長の支援に対する教師の評価が高い学校づくりを媒介要因としている他の学校でも同じような傾向があったとされる。

そこで、では、上のようにリーダーシップスタイルと学校文化との間には中程度の相関がみられたとするライツウズらがインタビューにあたって使った協働の学校文化とはどのような内容の文化をイメージしていたものであったのか。それは結局、上述のリットル、J（Little, J.）の先行研究にみる4つの協働の指標を使ったものであった。その4つの指標とは、①教

師は教育実践に関して、しばしば、また継続的に、しかも具体的かつ正確に語りあっているか（教師の話しかけ teacher talk）②教師は教材を協同で計画し、組み立て、調整し評価しているのか（協働計画 joint planning）③教師は自らの実践をしばしば観察してもらいかつ有益な批判をしてもらっているのか（教師による観察 teacher observation）④教師は教育実践にもとづいてお互いに教えあっているか（teacherteaching）であったとされる⁽⁴⁹⁾。

インタビュー調査はこのようないわばどの学校における教員でもその大方が①の教師の話しかけや②の協働計画といった意味（表現）における“協働”（collaboration）の実態があるかないかを回答するようなものとなっている。そしてこの調査では③の教師による実践の観察という事実はスタイルAの校長及びスタイルDの校長の、いる教員と、5人のI I Lの校長のうちの2校長及び3人のD I Lの校長のうちの2校長のいる学校の教員とが積極的に応答しているものとされた。しかし、スタイルA、スタイルDの校長のいる学校には④の教師の教え合いという実態は回答からはみられなかったとされている。一方、5人の校長のいるI I Lの学校のうちの2校及び3人のD I Lの校長のいる学校のうちの2校には④の教え合いの実態がみられたとする。

結局、スタイルDのパターンをとる校長（2人）の場合、意思決定における教師の協働を促進するようなものは何もなかったようにみえるということが明らかにされた。（他のスタイルには教師の協働がある。）

かくして、上のように統計ではなくインタビューの調査では全体として校長のリーダーシップ実践と学校文化の型との間には中程度の関連があるということになったわけである。ところで、教師の話しかけや教師による協働計画は校長のリーダーシップ行為とは無関係ではないにせよ、その発揮が一般にはむずかしい領域である。特に教師による実践の観察、教師間の教え合いなどはさらにそうした機会を開発するのが校長にとっては困難な局面である。もっともだ

からこそこうした領域におけるスタイルCの校長によるリーダーシップ開発（I I L, D I L）が期待されるということにはなる⁽⁵⁰⁾。

しかしながら、このライツウッズらによる先行研究を踏まえての調査研究にもかかわらず、S B M校でさえ学校文化と校長のリーダーシップスタイルとの間にはケーススタディ上、中程度の相関しかみられないというのはどうしたわけなのか。権限委譲と経営参加によって協働文化をベースにしたところの自律性の高い学校であるはずのS B M校の校長のリーダーシップと学校文化との間のこの緩慢な関係をどう説明したらよいのか。この点に関してはライツウッズらの研究報告には何のコメントもみられない。

筆者が考えるに、それはライツウッズらが実証のために使用した学校文化の内容としてのリットル、Jらの4つの協働指標に原因があるように思われる。これらの指標はいずれも教員文化の項目（上述の①-④）なのであって、学校文化が内包している他の文化の側面——特に組織文化を調査（インタビュー）の内容としてくみ込んでいなかったことによるものと考えられる。校長のリーダー行為にカリキュラム開発をベースにした教授・学習型のリーダーシップ（instructional leadership）を重視することはよいとしても、それらを規定する組織文化・風土の指標をリーダーシップスタイルのなかに組み込んだインタビュー調査がなされておれば、上述の関係はより強い相関がでてきたものと推測される。こうした点で学校文化の概念内包の理論的研究はこれが進んでいると考えられるアメリカでもなお、実証研究とかがわった場合、方法論的に掘り下げるべき課題であろう。

日本への示唆

さて、「自律性の高い学校経営」（S B M）の条件（戦略）としてアメリカの実践では、少なくとも行政からの各学校に対する一定の権限委譲（deregulation / empowerment）と関係者（stakeholders）による学校経営の参加システムの確立が必要条件とされている。この点、行政からの権限委譲という制度的な要請も視野にあ

るが、むしろ日本では「自律性の高い」学校のイメージとしてはどちらかといえば、学校としての主体的、かつ専門的な教育意思の形成の方がクローズアップされてくる。これは、マクロに見た場合、日本の学校経営が戦前・戦後を通して行政と学校との関係が上下に位置づき、行政からはトップダウンの、学校もまた行政依存の体質をもち、加えて学校組織と言っても日本の場合、構成員の組織内部に対する凝集性が求心力として強いということもあって、「自律性を高く」求める方向といっても、それは学校自らによる自己改善の努力に期待するということの方が強く機能するものと思料される。この点でアメリカのSBMから学ぶべき示唆（lesson）の一つは、行政による一層の規制緩和を通して、各学校が個性ある学校経営を展開していくための裁量の範囲（責任の委譲も含め）をより拡大することである。

そのためには法制上、校長に、より裁量権を認めるべく地教行法第23条における教育委員会の職務権限（内容含め）と、学校教育法第28条の校長の校務掌理権の内容の再吟味を前提にした教育委員会規則（学校管理規則）の内容の見直しが必須である。また自律性の高い学校の必要条件である今一方における経営参加の活性化もアメリカでは単位学校内部の構成員以外のより多くの関係者を学校委員会のメンバーとして加え、意思決定の様式さえをも制度化している。しかしわが国の場合、学校経営参加論は実際には行政や住民、企業までもを対象化した組織論にまで展開しにくい閉塞的集団主義の風土にある。この点で開かれた経営参加のあり方が期待されるが、その際、本論でも述べたように、アメリカのSBMの戦略として根づいている改善のための学校の診断・評価の基準開発と手続き過程に学校内部の関係者のみでなく、外部の関係者をいかに支援者（サポーター）として学校経営において位置づけるかに考慮する必要がある。

また、わが国で自律性の高い学校を創っていく場合、アメリカでのSBM実践の障害点や問題点からもまた学ぶ必要がある。アメリカにおいても、まず学校参加の組織構成や手続き過程

に政治的なインパクトが加えられてくるという事実には日本でも配慮する必要がある。この点の防衛措置をあらかじめ見定めた上で、いじめや不登校、校内暴力等に揺れているなかでの参加組織論を構築していく必要がある。さらに今ひとつアメリカのSBMにおいても権限委譲や参加の手続き過程自体がいつのまにか学校改善のための手段ではなく、それ自体が目的となり、SBMが形骸化してきている傾向のあることにも留意する必要がある。

次に自律性の高い学校における学校改善には学校文化の形成とそれを主導する校長のリーダーシップの実践的研究の本格化がわが国でも期待される。わが国でも学校文化に関してはこれまでも社会学的研究や経営学的研究でも教員文化や組織文化・風土に焦点をあてて行われてはきた。しかしながら、日本では集団によるボトムアップ型の経営方式が永らく根づいてきたこともあり、集団や組織を動かすべくリーダー行動から学校文化に配慮した研究は皆無でもあったといえる。この点で、積極的にして協働的な学校文化の開発をベースにした校長の新しいリーダー論が今日のような教育状況（いじめ、不登校）の中では特に必須である。この点で本論におけるアメリカの校長の文化的リーダーシップの戦略に学ぶ必要がある。ただ、この場合、文化的リーダーシップの内容を実践的にどう捉えて研究の対象としたらよいのか——そのためには学校文化を動かす諸要因との関連においてリーダーシップ論を展開していく必要がある。

いずれにせよ、日本の学校文化はアメリカのような多文化の国とは異なって、同質性が強い単一（モノ）文化における多様性として存在している。単一文化における多様性をベースにしたわが国固有の文化を創造していくことこそリーダーとしての校長の新しい役割である。本論ではこの点（日本の学校文化を支える校長のリーダーシップ）を十分吟味することはできなかった。この点は別途、文部省科学研究補助金一般研究(C)（「校長の文化的リーダーシップの構成要因に関する調査」代表中留武昭）のもとで研究を進めている（本特集に調査研究の一

部をとり上げた)。

註

- (1) 1980年代以降のアメリカの第一、第二の教育改革の動向に関しては、中留武昭「1980年代アメリカの教育改革の動向と展望」同「アメリカ教育経営の新しい試み — 1980年代教育改革の経営戦略」いずれも日本教育経営学会編『教育経営の国際的動向』(ぎょうせい1987年)pp.11-40, pp.129-144, また、アメリカ教育経営における規制と裁量に関しては、中留武昭「80年代アメリカ教育経営の「規制」から「裁量」への動向」日本教育経営学会紀要第28号1987年 pp.39-49. さらに今日の日・米における教育改革下の学校経営の比較に関しては、中留武昭「21世紀に向けての学校管理職の役割と養成の制度化に向けて — 日米の教育経営の比較において」中留武昭監修『学校改善と管理職の仕事』(日本教育総合研究所1995年) pp.240-265参照。
- (2) これらの用語の相則性に関しては、すでに中留武昭『学校指導者の役割と力量形成の改革 — 日米学校管理職の養成, 選考, 研修の比較的考察』東洋館出版1995年43頁で行っておいた。なお、初出は拙稿「学校再建をめざす90年代アメリカ学校経営の展望 — スクールベースドマネジメントの活性化」『学校経営』第一法規1992年2月号
- (3) この定義は中留武昭「学校再建をめざす90年代アメリカ学校経営の展望」同上注(2)論文同「高校教育の改善と校長のリーダーシップ — アメリカの学校改善の戦略としてのスクール・ベースド・マネジメント研究」金子照基(編)『高校教育の改善課題』日本教育総合研究所1992年316頁. 同「School-Based Managementにおける地域との連携 — 協働に向けての新たな組織化」国立教育研究所『学校と地域社会との連携に関する国際比較研究』1995年1頁. 同「現代アメリカの学校経営」佐藤三郎編『世界の学校教育』東信堂 1996年(近刊)においても一貫して行ってきた。
- (4) Kaufman, R. & Herman, J. J. (1991) “Strategic Planning for a Better Society” Educational Leadership, Vol.48(7), pp.4-8
- (5) Cetron, M, Soviano, B & Gayle, M, E, (1985), “School of the Future; How American Business and Education Can Cooperate to Save Our Schools” New York, N. Y ; McGraw-Hill pp.37-43, 66-77
- (6) Supply; Our New Labor Force, “Business Week” May, 1992. p.2
- (7) こうした教育環境の改革をわが学区や学校の文化の改革とかかわらせていく必要性を説く研究者には、たとえば Hall, G, E, & Hord. S. M. (1987) “Change in Schools ; Facilitating the Process” , Albany, N. Y ; State Univ. of New York Press, pp.8-10.
- (8) たとえば, Deal, T. E. & Kennedy, A. A. (1982), “Cooperate Cultures ; The Rites and Rituals of Cooperate Life” Reading, M. A ; Addison-Wesley Publishing Company, pp.157-158, pp.164-169 などはその典型事例と考えられる。
- (9) たとえば Kaufman, R. & Herman, J. J. (1991) “Strategic Planning in Education,” Cancaster, PA ; Technomic Publishing Company, pp.3-7, 45, 56, 92-95, 99 などにはその典型ケースがみられる。
- (10) たとえば, Margolis, H. (1991) “Understanding, Facing Resistance to Change” NASSP Bulletin, 75(537), pp.1-8 など。
- (11) その一部の紹介は、中留武昭『アメリカの学校評価に関する理論的, 実証的研究』第一法規第5章第2節 1995年。
- (12) Jerry J. Herman, Janice E. L. Herman, (1993) “School-Based Management ; Current Thinking And Practice” Charles C. Thomas, Publishing, p.31
- (13) Jon Saphier and Mathew King (1985)

- “Good Seeds Grow in Strong Cultures” Educational Leadership vol.40 NO.4.この紹介は中留武昭「教育課程経営を核とした学校改善と学校文化－アメリカの学校文化研究に焦点をあてて」金子照基編『学習指導要領の定着過程』風間書房1995年 pp.225-261
- (14) Cunningham, William, G Gresco (1983) “Cultural Leaderships-The Culture of Excellence in Education” Allyn and Bacon. 1993 この紹介は中留武昭「学校文化を形成する校長のリーダーシップに関する研究(その1)」九州大学教育学部紀要第40集 1995年 47-74頁
- (15) Herman, J. J. & J. L. (1991) “The Positive Development Organizations,” Lancaster P. A ; The Technomic Publishing Company, pp.39-45, 151-153
- (16) Dade County Public Schools, “Professionalization of Teaching Education ;Update 1988-1989, Miami, F. L, Dade County Schools 1989.
- (17) Moore, D. R. (1991) “Chicago School Reform ; The Nature and Origin of Basic Assumptions” paper presented at the annual meeting of the American Educational Reserch Association, Chicago, IL. Apr.
- (18) Clune, W. H. and White P. A. (1988) “School-Baced Management ; Institutional Variation, Implementation, and Issues for Future Research” New Brunswick, N. J. ; Rutgers University, Center for Policy Research in Education.
- (19) Clune, W. H. and White, P. A., op., cit.
- (20) Wohlsteller P. and Odden A. op. cit,
- (21) たとえば, Lawler, E. E. (1966) “High-Involvement Management” San Fransisco Jossey-Bass, に典型
- (22) Maenette B. (1976) “School Based Management-What Are the Implications for School Lesson?” The High School Magagine, Dec., 1995/ Jan. pp.35-37
- (23) Moore, D. R, op., cit.
- (24) Wohlsteller, P. and Odden, A. (1992) “Rethinking School-Based Management Policy and Reseach” Educational Administration Quraterly, Vol.,28 pp.528-549
- (25) White, P. A. (1989) “An Overview of School-Based Management; What Does the Research Say?” NASSP Bulleton, sap., pp.1-8
- (26) White, P. A. (1992) “Teacher Empowerment Under “Ideal School-site Autonomy” Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol.14(1) pp.69-82
- (27) Wohlstetter P. and McCurdy K. “The Link Between School Decentralization and School Politics”, Urban Education, vol. 25 pp.391-414
- (28) Wohlstetter P. and Odden, A. (1992) op., cit.
- (29) Wohlstetter P. and Buffett T. “Decentralizing Dollars under School-Based Management ; Have Politics Changed? “Educational Policy, Vol., 6, pp.35-54
- (30) Wohlstetter P. and Buffett, T. op., cit.
- (31) Shein, E. (1985), “Organizational Culture and Leadership,” San Francisco; Jossey-Bass
- (32) Mohrman, S. A. and Cummings, T. G. (1989), “Self-Designing Organizations ; Learning How to Create High Performance,” Reading. M. A ; Addison-Wesley
- (33) Jerry J. Herman, Janice L. Herman, op., cit., 特に chapter 2
- (34) Kaufman, R. & Herman, J. J., op., cit.
- (35) McKenzie, J. A. (1991) “Site-Based Management ; A Practical Guide to Practioners” Flemington, NJ ; Correct Change Publishers, pp.35-52
- (36) その諸相に関しては, 中留武昭「学校文

- 化を形成する校長のリーダーシップに関する研究(その1) — 学校文化の構造と文化的リーダーシップの特性」九州大学教育学部紀要第40集1995年 47-74頁. 同「学校文化を形成する校長のリーダーシップに関する研究(その2) — 校長の文化的リーダーシップ形成の過程と戦略」九州大学教育学部紀要第41集1996年を参照されたい。
- (37) たとえば次の研究が典型的。
- ① Blume, J., Dedrick, C., and Strathe, . (1986) "Leadership Behavior of School Principals in relation to Teacher Stress, atisfaction and Performance," *Journal of Humanistic Education and Development*, 24(4); pp.159-171
 - ② Blumberg, A. and Greenfield, W. (1980), "The Effective Principal ; Perspectives on School Leadership," Boston ; Allyn & Bacon
 - ③ Brady, L.(1985), "The Supportiveness of the Principal in School-Based Curriculum Development, *Journal of Curriculum Studies*" 17(1)
 - ④ Heck, R.(1996), "Principal Institutional Leadership and the Identification of Discriminant Techniques," *Administrator's Notebook ; The University of Chicago*, 34(7).
 - ⑤ Salley, C., Mcpberson, R. B. and Baehr, . E.(1978), "What Principals Do ; A Preliminary Occupational Analysis," in D. A. Erickson and T. L. Reller (ed.) *The Principals in Metropolitan Schools*, Berkeley, CA ; McCutchen
- (38) Leithwood, K, Begley, P. and Cousin, B. (1990), "The Nature, causes, and Consequences of Principals Practice ; An Agenda for Future Research, " *Journal of Educational Administration*, vol.28(4), pp.5-31
- (39) Leithwood, K., and others, op., cit., pp.12-13
- (40) たとえば上に紹介した Heck, R. op., cit.,他にも Leithwood, K and Montgomery, D,(1982), "The Role of the Elementary school Principal in Program Improvement" *Review of Educational Research* vol.52 (3), pp.309-339
- (41) 中留武昭「学校改善」の項『現代学校教育大事典』ぎょうせい1993年, 同『教育経営ハンドブック』日本教育経営学会編1989年, 同『教育行政事典』日本教育行政学会編(教育開発研究所)近刊. なお, 筆者によるこの定義は1984-1986年の OECD / CERI の学校改善に関する国際協同研究 (ISIP) の研究成果とその後のわが国の学校改善実践・研究の成果を踏まえてのものである。
- (42) Hall, G., Rutherford, W. L., Hord, S. M., and Huling, L. L., (1984), "Effects of Three Princnpal Styles on School Improvement," *Educational Leadership* vol.41(5) pp.22-31
- (43) たとえば, Fullen, M. (1982) "The Meaning of Educational Change "New York ; The Teachers College Press や Huberman, M. and Miles, M.(1984), "Inovation Up Close "New York ; Plenum などにみられる。
- (44) たとえば Bossert, S, Dwyer, D., Row-er, B. and Lee, G, (1982), "The Instructional Management Role of the Principal" , *Educational Administration Quarterly*, Vol.18(3), pp.34-64, Heck, R. op., cit., Pitman, N(1988), "The Study of Ad-ministrator Effects and Effectiveness" in N. J. Boyan(ed.), *Handbook of Research on Educational Administration*, New York ; Longman, pp.99-122など。
- (45) Joong, P. (1991), "An Investigation into the Relationships between Principal's Practices, Selected Retention ; Toronto, OISE など。
- (46) 以下の調査研究の紹介は, Leithwood,

- Kenneth and Rosanne Steinback, (1993) *The Consequenses for School Improvement of differences in Principals' Problem-Solving Processes* (ed.) by Clive Dimmuck, "School-Based Management And School Effectiveness" Routledge ; London and New York, pp.41-64
- (47) Little, J. (1982), "Norms of collegiality and Experimentation ; Workplace Conditions of School Success" *American Educational Research Journal*, Vol. 19(3), pp.325-340, さらに, Firestone, W. A. and Wilson, B. C. (1985), "Using Bureaueratic and Cultural Linkages to Improve Institution ; The Princnpal's Contribution ; Educational Administration Quartely, Vol. 21 (2), pp.7-30, また, 改善と文化の関連に関しては中留武昭「学校文化を形成する校長のリーダーシップに関する研究 — (その2)」前掲論文。
- (48) Shanker, A. (1990), "Staff Development and the Restructed School" in B. Joyie (ed.) *Changing School Culture through Staff Development*(pp.91-103), Alexandria, UA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- (49) Little, J., op, cit.
- (50) 一般的にいわれるスタイルCにおけるような教授・学習型のリーダーシップ開発 (instructional leadership, IIL にせよ DIL にせよ) が期待されることに関しては, Leithwood, K. and Jantzi, D. (1990), op, cit. や Rosenholz, S(1989), "Teachers' Workplace" New York ; Longmans などにも典型的にみられる。