

全ての責任は校長にある：自問する管理職として

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-10-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 渡辺, 本爾 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10098/7731">http://hdl.handle.net/10098/7731</a>

# 全ての責任は校長にある

自問する管理職として

渡辺 本爾

校長は、校務をつかさどり、所属職員を監督する。(学校法37 )

校務：学校運営上必要ないっさいの仕事

学校教育の内容に関する事務

教職員の人事管理に関する事務

児童・生徒管理に関する事務

学校の施設・設備の保安全管理に関する事務

その他学校の運営に関する事務

「教育法規便覧(学陽書房)」から

はじめに

## 1. 決断すること

学校を経営するのは校長である。そのために、校長は、学校を「管理」し「運営」する。その責任は、全て校長にある。校長には、そういう「覚悟」が必要であり、覚悟して「決断する」ことが求められる。

先輩校長が教えてくれたことがある。それは、「校長印」の重みということであった。一校の決裁文書に押す「校長印」は、学校の責任者としての「覚悟」と「決断」の証であることを認識せよというものである。「校長印」を教頭や事務職員に預けたり、職員自らが代わりに押ししたりすることが民主的だとか、能率的だとか考えるならば、それは責任放棄の何ものでもない。「校長印」の何たるかを知らない、無知無責任の行為であると。

「管理すること」も「運営すること」も、校長の「決断」があってなされるのである。「校長印」を押すことは、「形」であっても、校長の行為として責任を負ったのであり、「覚悟」したということに外ならない。軽々と「校長印」が押されていることもあるだろうが、改めてその意味すると

ころを考えさせられたのであった。

日頃の学校生活が、無事平穩に運ばれているとき、また、そのように現状把握されているときは、いちいち「決断」することの意味など問われなくても「管理」も「運営」も良好な状態で推移していると思われるだろう。しかし、学校には常に事件が起きている。問題が発生していると捉えるべきだ。学校は生きているのであり、静かに止まっていたりはしない。事件はつきものだし、問題は発生し続けている。そう考えるべきだ。

校長は、絶えず「決断」し、「覚悟」しなければならない。「任せる」という「決断」もあるだろうし、自ら下す「決断」もあるだろう。最初の「決断」もあるだろうし、最後の「決断」もあるだろう。小さな「決断」もあるだろうし、大きな「決断」もあるだろう。早い「決断」もあり、遅れた「決断」もあるだろう。全ての責任は、校長にあるのである。

かつて中学校に勤務していたときのこと、「全ての責任は、校長である私がとります。先生方は、思う存分やってください。」と、新任の校長が、職員の前で最初の挨拶をされたとき、誰もが校長の「覚悟」を知ると同時に、自らの肩にも担うべ

き責任があるのだと思ったものだ。その時校長が求めたものは、緩みのない授業者としての努力であり、学校全体の質的向上にほかならなかった。

それは、校長の姿勢というものである。校長の姿勢は、大きく二つに分けられる。一つは、「現状維持型」であり、もうひとつは「現状改革型」である。前向きか否か、積極的か否かである。新任校長は、「現状改革型」であった。はじめに生徒の学力を問うた。次に、授業の質を問うた。教科会が開かれ、教科としての目標を設定し、各自の授業方法について見直しが行われた。そのようにして学校全体が動いていった。緊張感は生徒に伝わり、成果も見え始めた。

校長が、現状をどう認識し、いつどのように「決断」するのか、もちろんそこには、「決断」による方向性や展望が見いだせなければならぬのである。自分流の固定観念にこだわって、方向を見失い、展望も開けぬ独断専行の決断であってはならないのである。いかなる決断かによって、「管理」と「運営」の全てが、良くも悪くも作用する。「決断」を誤れば、現状維持どころか学校崩壊してその立て直しに莫大なエネルギーを費やさなければならぬこともあれば、「決断」によって改革を推進する組織的エネルギーが増幅することもあり得るのである。

校長は一人ではない。学校は組織体である。しかし、「決断」するのは校長である。全ての責任は校長にある。組織を動かし機能させるのも、組織が機能不全に陥るのも、全て校長の「決断」にかかっているのである。校長が替わることによって学校が変わるという事実を、今日まで数多く見てきたが、それは、校長の「決断」によって、「管理」と「運営」が左右されるからである。

現在、福井大学教職大学院では、スクールリーダー養成コースの院生が、今後の管理職の在り方を実践的に学んでいるが、その内容について言及すれば、自己の役割について省察することに加えて、「自校の校長は何をなしたか」について追究する(学び、分析する)ことの重要性を付け加えたい。校長の責任について考察することの意義を強調しておきたいと思うのである。更には、役職が変われば、意識も意欲もまた変わるということから言えば、新任教頭に対する管理職養成コースの新設も考えられるのではなからうか。

## 2. 「校長3見」と「校長3心」

誰の言葉が承知していないが、「校長3見」として、全体を見る 本質を見る 先を見るということが言われる。校長の行為をこれほど端的に示した言葉はないだろう。全ての校長が、この言葉に立ち返って、自己の具体的行為を考えていくべきだろう。

全体を見るということは、部分に目を奪われないということである。枝葉末節に囚われないことである。

本質を見るということは、表面的な、形ばかりを気にしないということである

先を見るということは、目先のことばかり考えないということである。

校長が、責任を全うしようというとき、以上のことに当てはめて学校の現状を把握し、そして、対策を立てなければならぬのである。

この3見の言葉は抽象的だが、具体化するのには校長である。それは、先ず、子どもを見るということ 次に、教職員を見るということ そして、校舎を見るということ である。企業経営者なら、「競争相手をみる」ことも肝心なことである。それに倣えば、他校を見るということ。「顧客」ということを考えれば、保護者、地域を見るということも重要に違いない。

それら一つ一つについて、学校全体として見ることは何か、核心となる問題点は何か、この先どのようなべきかなどなど、具体的に整理し捉えることが求められるのである。責任を負うとは、そういうことなのである。

「校長3見」に合わせて、「校長3心」ということを考えてみたい。危機感を持つ 勇気を起こす 配慮を忘れぬ という校長の意識や姿勢や精神に関わる事柄である。

校長が責任を果たすことができるか否かは、校長の危機感、危機意識の有無にかかっている。危機感のない校長は、問題の発見も課題の設定もできはしない。校長は、無責任のそしりを免れないのである。対策が立てられ、方策が練られ、実行に移されるためには、校長の危機感に対するスピードのある決断が必要なのである。そうした決断

と実行の勇気が示されることによって、人は、組織は動いていく。動いたときには、目配りし、気配りし、配慮するという細心の注意が必要になるだろう。

校長の責任というものを、「3見」「3心」を視点に見直し、その在り方を自ら問い直して、そのことを提案したいと思うのである。

## I. 児童・生徒の実態をどう見るか

### 1. 児童・生徒の何を把握するのか

学校は、児童・生徒の成長、発達のために、意図的、計画的、専門的に教育機関としての責任と役割を担い、その成果を上げなければならない。そのために校長は、一校の責任者として、常に、何をおいても、子どもの実態をまず把握すべきである。子どもの実態とは、子どもの体力、気力、学力のレベルをどのように捉え、考えるかということである。データに基づく実態の把握もあるし、子どもとの触れ合いの中で感じられるものもあるだろう。それらについて、校長は、自らイメージできるほどに、自校の子どもの実態を知らなければならないだろう。

かつて、中規模小学校の校長であったN氏は、校長室に200余名の全校児童の顔写真を並べた大きな額を置いて、子どもの名前と顔を短期間のうちに覚えてしまうのだと言っていた。それは、N氏の流儀というものであったが、児童の実態把握に努力する校長としての在り様を示していたと言える。いかなる規模であろうと、校長が、児童・生徒の実態を自ら把握しないで、学校の責任を果たすことなどできないのである。

#### 出席状況を知る

在校生のうち、何名の欠席者があり、その欠席の理由は何かを知ることである。学級担任と養護教諭は、どのように把握しているか。その対応は適切か。出席簿一つの点検から、子どもの実態はわかってくる。不登校の始まりも、風邪の流行も、出席状況から知ることができる。

#### 生活のリズムを知る

学校は、児童・生徒の登校から下校まで、授業を中心に時間の節目を持ち、リズムよく動いている。緊張と弛緩、それぞれに学校の空気、雰囲気

というものができる。特別の事件（例えば、ケンカや、叱責など）が起こらない限りは、規則正しく、ルールに従い、落ち着きと安定した状態で一日が過ぎていくだろう。

校長が、校内を巡回する最大の理由は、児童・生徒の学校生活のリズムが、規則正しく展開しているかどうか、身をもって知ること以外にない。ゴミの落ちている廊下、掃除の行き届かないトイレ、新しい落書きや傷など、一回巡回すれば、児童・生徒の生活のリズムの程度、その善し悪しは、一目瞭然に理解できる。巡回し気づいたことを基に、担任と係と、相互の認識を確認し、対応を考えることが重要になってくる。

#### 学習状況を知る

授業は、学級担任や教科担任の責務であるが、校長は、子どもの学習状況を知ることが第一義として、授業における子どもの姿を理解しなければならない。授業者の評価評定の前に、子どもの学習がどのようになされているのかを知ることである。日常的に授業参観が行われ、子どもの日々の学習が、例えば、保護者の付託に応えられるものなのかどうか、校長として判断できるだろうか。ほかにも、掲示物や各種検査や行事によって、子どもの学習状況は知ることができる。そうして校長は、子どもたちの学習のレベルを明確にするのである。

幼稚園教育における、3歳児から5歳児までの成長の過程は、驚くべきものがある。言葉の獲得、運動技能の習得、コミュニケーション範囲の拡大、集団所属意識の芽生え等々、日々の生活イコール遊びを体験する中で、身につける能力やエネルギーといったものは、並み大抵のものではない。それほどにめざましい成長を遂げている。

しかし、今日の小学校の始まりは、幼稚園や保育園との接続について極めて不十分であり、実態を知らないまま、従来型の小学校教育を開始しているのが現状ではなからうか。小学校だけではなく、中学校も同様に、始まる子どもの力を未熟なものとして、観念的、固定的に考えてはいないだろうか。教育は、高いレベルを目指して、常に子どもの伸びる可能性を信じるところで大きく変化するものである。未熟な者への教育ではなく、未熟から脱却する者への教育であることを理解できるかどうかなのである。

## 2. 実態把握の視点は何か

特別支援教育の重要性が叫ばれ、発達障害についての学習や対応について考えられる中、懸念することは、学級内の人間関係構築に努力せずに、専門的な指導優先ということで、医療や相談機関を頼ったり、担任の担う力量外のこととして、責任を回避する傾向がなきにしもあらずということである。

所属する学級の児童、生徒の実態把握の要は、特別支援を必要とする子どもの存在をどう捉えるかである。発達障害のある子どもはもちろんのこと、問題行動を起こす子ども、自己主張のない目立たない子ども、これらは学級において一番重視して考えなければならない特別に支援を要する子どもたちである。教師にとって、最も手に余る、手に入らない、また、据え置かれる子どもたちである。悩みを広げ、困惑し、困難な状況を引き起こす子どもたちである。これらの子どもたちと、正面から向き合い、特別な支援を実践することが、その他多くの子どもたちに、良好な影響を与え、学級としての組織的な人間関係を作り出す基となるのである。

学級崩壊を起こすのは、特別支援すべき児童、生徒が隅に追いやられ、教師の指導の枠から抜け落ちたまま、一方で優遇される児童、生徒が存在しているからである。学級は、特別支援を要する児童、生徒を中心に組織化されなければならない。それが、全ての子どもを伸ばす条件となる。同じように、学校もまた、特別支援を要する児童、生徒の存在がいかなる状況下にあるかを、校長は、全体として常に明確に把握していなければならないのである。その上で、実態把握の共有や問題点の整理など、特別支援教育の指導・支援体制を組織的に推進することを、全教職員に徹底しなければならないのである。

## 3. 実態把握を起点にしてなすべきことは何か

校長に就任してなすべきことは多岐にわたるが、「実態把握」することから全てが始まる。その第一が、「児童・生徒の実態把握」であることを先に述べた。ここで提起したいのは、そこからの道筋である。「過程」である。

いかに実態を把握するか、把握したか(起点)

そこにある問題点は何か、明確にできるか  
解決の方策を示せるか

いつ、どこで、だれが、いつまでに、何をするか、提案できるか

何ができたか、できなかったか、指摘できるか

今後の見通しは、どうなるか、明確にできるか

どんな場合も、実態把握しての道筋は、以上のようなものであるだろう。いかなる事件や問題が起きても、校長は、 から までを考えて行動することが大事である。例えば、崩壊するまで承知していなかった、ある学級の「学級崩壊」が、深刻になった時点で明るみに出た場合でも、担任の力量を責めても、自分の不手際だと後悔しても始まらないのである。校長は、 から までの道筋に従って、全教職員と問題を共有し、学級の立て直しに全力を尽くさなければならないのである。

荒れの中心にいる子どもと、周辺の子どもの状況は把握できているか。学級全体、学年や学校全体の状況をどのように捉えるのか。

担任の何が問題なのか、授業力が、学級経営の仕方が、子どもの生育歴か、子どもの環境か、崩壊を起こしたきっかけは何か、拡大したのは何時か、情報の共有を阻んだのは何か。

子どもとの個別懇談か、保護者との懇談か、学級集会か学年集会か、担任以外の力の投入か。

担任と子どもは、目標を立てられるか、どんな活動をするか、子どもは理解したか、保護者との関係は構築出来たか。

学級崩壊は収まったか、学年や学校の状況に変化はあったか。

学級の凝集力を高められるか

これらのことが、迅速に考えられ、対応できるならば事態の収束は早いだろう。しかし、往々にして学級崩壊のただ中にある担任個人に対する指導支援だけが、担任の面目に配慮する余り、人知れず部分的に行われることも多く、崩壊が収まるばかりかかえって悪化して、学校への信頼を失わせる事態を招く場合もあるのである。

学校が、諸問題の解決にあたって組織的に力を発揮せず、常に、個人的な力量に頼ってその範囲

内で対応している現実について、その責任は全て校長にあると言うべきである。学校は組織であり、校長は、組織を管理・運営する責任者である。学級崩壊の解決は、個人の問題ではなく組織として解決する問題なのである。個人の力量の問題ではなく組織の力量の問題である。一方に、優れた教師による充実した学習が保障されている児童・生徒がおり、一方に、力量不足の教師による未熟な学習指導の下に不利益を被る児童・生徒がいることなどあってはならないことである。本来ならば、「学級崩壊」は、未然に防止されなければならないのである。崩壊後に修復のために費やす莫大なエネルギーを考えれば、崩壊前に学級の状況、実態が把握され正常化されることが望まれる。日々の実態把握と、たどる道筋の重要性がそこにあると言えるだろう。では、「学級崩壊」における組織的な対応はいかにあるべきだろうか。

崩壊学級に対して「我関せず」の教師集団の大方の在り様は、自分の学級のことで精一杯だという切実な思いを聞けば「やむなし」ということなのだが、果たしてそれが組織というものであろうか。校長は、個人の問題ではなく、組織的に解決するために以下のことに留意したい。

崩壊の原因、問題点について、大小を問わず整理すること

解決策を、組織対応で、小規模、大規模に計画し、実際化すること

短期、長期の目標を掲げて、達成具合を見極めながら修復すること

どの学級にも起こり得るものとして、組織的に防止策を共有すること

組織としての対応は、一人一人の児童・生徒観の相違や、授業観や指導方法、技術の習得の度合いや、たゆまぬ研修の努力の結果を改めて問い直すものである。そして、個々の教師の力量差を互いに補完し合いながら、全ての児童・生徒に対応することである。校長は、教職員を総括して、その責任を果たすのである。

## II. 教師の力量をどう把握するか

### 1. 教師の力量とは何か

子どもにとって教師の当たり外れがあっては

ならない。「子どもは教師を選べない」ということを、今一度、全ての教師が認識すべきである。「教師も子どもを選べない」と逆に考えていることはないか。特別に支援を要するような、自分の思うようにならない子どもに対して、為す術もなく、安易に、責任を転嫁して専門家のところへなどと言ってははいないか。つまりは、子どもの側から自分との関わりを考えないで、自分目線による子どもとの関わりばかり考えてはいないかということである。そういう自己に対する問い直しや見直しができるかということである。

教師の力量とは、子どもへの「対応力」である。一人一人の子どもに対して、いかなる対応がなされているか。教師の力量として、それが問われるのである。では、「対応力」とは何か。

#### 児童・生徒理解力

子どもの個性や能力、可能性に対する深い洞察力

#### 児童・生徒指導力

規範意識、規律遵守指導だけでなく、積極的な生き方指導、社会適応力の指導力

#### 学級経営力

学級における個と仲間との関係づくり、集団としての凝集力を高める力

#### 授業力

子どもの側に立つ授業の構築、改善し改革し続ける意欲的、実践的力量

#### 校務分担力

役割分担業務に対する責任感と遂行能力

これらを総合して、子どもへの「対応力」ということができるだろう。それぞれの教師にはそれぞれの個性があり、得手不得手も好き嫌いもあるだろう。しかし、自分の子どもに対する「対応力」について、常に問い直し更なる研修を行い、力量をアップすることは、義務というべきものである。そのために、教員同士が切磋琢磨することは当然のことである。教師によって、子どもの教科の好き嫌いが分かれたり、ものの見方考え方が変化したりするのは、「対応力」の差によるものである。それぞれの教師は、子どもの身近にあるモデルであり、目標とすべき人物であることを考えれば、その「対応力」について厳しく追究していかね

ればならないだろう。

昨年(平成24年)から今年(平成25年)にかけて、全国的な教育の問題としてクローズアップされた「いじめ」問題も、この「対応力」のいかんによって大きく様相は異なってくる。取り返しのつかない、あるいは解決を困難にする「いじめ」の問題は、教師の「対応力」の問題である。さらに、部活動における「体罰」の問題が、「いじめ」に続いて、子どもの悲劇を引き起こして社会問題化しているが、全ての学校教職員が根本に立ち返って、子どもに対する「対応力」について、その善し悪し、質や程度、タイミングなどについて見直すときなのである。

教師が陥りやすいのは、子どもは常に成長発達するものであると捉えずに、今ある状態を固定的に捉えて断定しがちであるということである。子どもを今ある状態で、「できる・できない」に分け、「能力がある・能力がない」に区分してはばからないところがありはしないかということである。子どもの隠れた才能を見つけ、引き出したり、更なる才能の開花に向けて応援し続けたりすることをせずに、ただ自分の捉える範囲のみで、子どもの優劣を決定しているようなことはないか。自分の「対応力」が未熟で、災いしていることはないか、先に述べた から までの一つ一つについて問うてみることである。

特に校長にとって大事なことは、教師の手に負えない子どもの存在、逆に、教師の目に留まらない子どもの存在に鋭い視線を向けなければならないということである。これらの子どもの中にある大きな不満や不安に対して、鈍感ではおられない。学級崩壊に対処することも、保護者の信頼を得ることも、学校を組織化することも、ここが出発点である。「児童・生徒の実態」を把握すれば、「対応力」の向上は、当然の課題である。それは、常に直面する組織の課題なのである。校長の責任なのである。

## 2. 力量形成の方策

子どもの持っている力は大きい。子どもは、より高くより深く学ぼうとしている。教師は、子どもの力をみくびってはいけない。子どもはこんなものだと勝手に決めつけたり、程度をあげれば分らない者が多くなると考えたりしながら、結局

のところ安易な方法で、何の工夫も改善もない授業や行事を繰り返しているようなことはないだろうか。子どもは無知な者として、教師の言うとおり、指図されるままに動くことを求める教師主導型を唯一に考えていることはないだろうか。

教師の力量形成を妨げるものは、自分の今までに獲得した知識や技能、技術に疑問を持たず、それを抛り所として、児童・生徒に対応することである。子どもの実態を見ず、自分との隔たりに気づかず、自分のやり方に執着して、子どもを従わせることばかり考える。その繰り返しの中で、本来の力量は枯渇し、あるいは、固定化し、改善も改革もなされぬまま経過する。そういう態勢を築くのも、反対に打ち破るのも、学校という組織の在り様、体制に関わっているのである。

校長は、教師の力量形成のために、常に組織を挙げて全力で、改善・改革の方策を具体化していなくてはならない。

今日、学校が抱える最大の悩みは、「多忙化」ということであるが、それを理由に組織的解決がなされぬまま、個々の教師の力量にのみ責任転嫁されるのはあってはならぬことである。教師の力量形成は、個人の問題ではなく学校の組織の問題であることを、校長ははっきり認識すべきである。子どもたちは、6か年、あるいは、3か年の長期にわたって、自校の児童・生徒として生活し学習するということの重みを、勤務する教職員全てが、常に組織を挙げて再確認し続けなければならないのである。一人一人の教師が、担任学級の児童・生徒に力を注ぐことは当然のことだが、他学級、他学年、そして、全校の動きを共有して取組みを組織化できるかどうかが肝要なのである。

そのための第一の方策は、「オープンにする」ということである。基本は、「授業公開」することである。日や時間を決めて公開するところから、日常的公開までその過程はいろいろあるだろうが、また、校内だけの公開から校外に向けての公開まで方法はいろいろだが、「授業公開」による力量形成は大きな成果をあげられるだろう。「授業」は、教師の「対応力」の全てである。「授業公開」によって、子どもの学びが見取られ、振り返ることで、そこに働く教師の「対応力」が鍛えられる。公開によって互いの授業を見合い、授業観、指導観に至るまで問い直していくことの意義

は大きい。学校が、挙げて「授業公開」を定着させることによって、教師同士の学び合いや、連携協力体制を生み、「個人」から「組織」への取組みへ転換していく契機となるだろう。

「授業公開」は、「学級を開く」ことでもある。学級を開いて、「合同授業」を実施することも可能である。複数学級で、学年全体で、異学年学級で、異学年合同でというふうに、形態は様々あるが、「合同授業」によって子どもはもちろん、関わる教師にとっての力量について、視野の拡大や手法の多様性など、資質向上に果たす効果も大きいものがあるだろう。

「オープンにする」ことなくして、教師の力量は向上しない。学校組織として、学級を開き授業を公開し、教師の力量を向上させるのである。同僚性の構築などと言われるが、開かれてこそ同僚性は培われるのであり、「学級王国」や「教科専門」にこだわっている限り、組織は機能しないのである。

校長は、自校の学校、学級を開いた上で、更に、中学校区内の校長同士で連携し、校区内に開かれた学校づくりを推進すべきである。中学校区の小中学校が幼保も含めて一体になることは、「地域（の）学校」としての役割であり、教職員の力量形成に新たな視点をつけたすものとなるだろう。

### 3. 「学級王国」と「教科専門」からの脱却

小学校における「学級王国」という言葉は、今もなお健在であり、中学校における「教科専門(専門教科)」は、教科を越えた交流を今もなお困難にしている。そのことが教師力の向上を阻み、偏狭な個人主義を生み出し、学校の組織機能を弱体化させているのである。校長自身が、それを小中の当然の特色だとするなら論外であるが、自分自身の経験から言ってもそこからの脱却は無理ではないかと考えているというのが現実ではなかろうか。

小学校における「学級王国」は、学級担任としての責任と役割を明確に把握しないところから引き起こされる閉鎖的思考であり、中学校における「教科専門」は、幅広い生徒の学びに対応しきれない教科領域論に過ぎない。

「学級王国」を主張する教師は、子どもを学級に閉じ込め、自己の指導範疇の中に収まる子ども

の育成に力を注ぐ。学級担任が担う子どもに対するきめ細かい学習指導や生活の相談や、安全・安心の学級経営を、固定化し私有化して改善・改革を回避しようとする。

「教科専門」を主張する教師は、生徒の多様な興味関心に意をはらわず、自己の教科観に従って、生徒の優劣を論じ、能力を断じるのである。

これらの教師は、学校組織の一員である前に、子どもの教師であることを主眼とする。それは一面、大事なことも受け取られるが、そこから一歩も譲れず、出られない教師は、自己の教師力を向上させることは難しい。一人の力は小さい。限界もある。多様な子どもへの対応は、組織を挙げて、柔軟に、全員で取り組むことによって十分なものになっていくのである。一人一人の教師は、学校組織の一員として自己の力量を向上させなければならないのである。

教師の力量形成に関わる「学級王国」「教科専門」からの脱却は、重要、肝要なポイントである。小学校においては、学年の発達段階等を踏まえて「学年担任制」もあるだろうし、「教科分担任制」や「教科担任制」もあるだろう。中学校においては、「教科内連携」から、「教科を越えた連携」など教科専門力の向上に向けた取り組みは、様々考えられるだろう。これらは、オープンにすることを基本にして、学校組織が一体となって推進していくものである。開かれた取り組みは、外部の力の導入にも柔軟になる。地域人材による学習指導をはじめ、大学研究者との協働など、その受け入れによって教師の力量は更に向上していくのである。

### 4. 教師力の継承と学びの文化

学校の中にいわゆる教員同士の井戸端会議がなくなり、パソコンに向かって事務処理に没頭する姿が日常化すると、それぞれが持っている優れた教師力(特技や個性的才能や信念なども含めて)は、広がりも深まりも受け継ぎ引き継ぐこともなくなって、専ら個人技に過ぎなくなってしまふ。学校の中に、教員同士の学び合いがなくなり、つながりが薄れ、個人プレーによる分散した子ども対応が一般化して、組織的機能は失われたまま、全てが一人一人の力量いかに任せられるという具合になっていく。そういう学校の姿は寂しい



という外ない。

経験した一つの事例であるが、かつて在職した大規模中学校では、国語科のA教諭から全教職員に「書き順の間違いやすい漢字一覧表」が配布されたり、「板書の構成と美的効果」について、美術科のK教諭から説明があったり、そういうことが自然に行われていたことを思い出すと、当時の学校における教師文化のレベルの高さというものに気づかされる。誰もが仲間の教師から謙虚に学び合うという文化が、学校組織には形づくられなければならないと思う。子どもだけが学ぶのではない。教師自身が、自らの学びを拡大し、深めていくことなしに学校の組織力は高まることはないのである。

どの学校にも、研究部があり、研修体制や現職教育体制が整っており、年度の終わりには実践記録や研究紀要が刊行され、教師の力量形成が円滑に行われているように思われる。その努力は評価されなければならないが、研究主任や一部の教員の努力に依るのみで、そこに至る過程が形骸化している現状も見受けられるのである。

教育実践は、全て子どもの成長発達に及ぼす影響について語られ評価されるものであり、教師の研究も力量形成も、その全てが「子どもの変革」と関わって捉えられるものである。学校の組織が、縦と横(学年と係や教科)のラインをどのように形づくり、一人一人の教師がその中でどのような位置を得て、自己の力を発揮するのか、できるのかが問われるのである。

かつての学校には、多かれ少なかれ先輩教師が後輩の教師に、「指導観」や「教科観」を語ったり、「指導技術」を披露したり、「学級づくりの理念」を説いたり、その方法を教えたりする「学校文化」「教師文化」が存在していた。それが、学校の伝統でもあり、侃々諤々の火花が散ったり、家族的な一体感が生まれたり、その時期勤務した教師集団が、後々まで影響し合い、情報交換することも珍しいことではなかった。

しかし、今日の学校の様子を見聞すると、「多忙化」や「子どもや親の変化への対応」に余裕を失い、個別化、孤立化した教師による組織の名に値しない学校もあるという。そういう学校の状況からの脱却は、校長によってなされるものである。学校は、組織の一員としての教師を育てるのであ

り、組織の一員としての教師の力を統括するのである。校長は、学校という組織を行動体として「管理」し、「運営」しているのである。自校の「学校文化」が、どのように息づいているのか、どのように変化しようとしているのか自身に問うてみなければならないのである。

##### 5. 小規模校における教師の力量形成の重要性

少子化による学校小規模校化や1学級少人数化が進行し、統廃合はじめ単式学級化、複式学級化への転換などが余儀なくされている。それに伴い、教職員数は減少するが、逆に一人一人の負う責任の範囲は拡大する。分担できずにあれもこれもとなる状況である。

そこで問題になるのは、小規模校における教師の役割が、少ない同僚環境によって個別化され、任されたままの個業体制によって、極めて閉鎖的な児童・生徒との関係を生み出すということである。また、1学年1学級の単式少人数学級や、複式学級のまま経年移行する児童・生徒間の人間関係も、何年たっても固定的であり、彼等もまた、閉鎖的極小集団の中で成長せざるを得なくなる。

複数の学級があり、複数の教師が存在する学校では、教師間の関係も学級編成の在り方も多様化して固定化を回避できるが、小規模校の場合はそうはいかないのであり、一人の教師の指導力の有無、高さ低さの影響は計り知れず、修復することも難しい。小規模校の教師には、それだけに自覚的な自らの力量形成が求められているのであり、校長もまた、複数学年や異教科による校内での研修の在り方を工夫したり、校外との連携を具体化したりしていくことが大事になってくるのである。

##### 6. 機能する校務分掌の在り方を考える

学校の組織体制として、どの学校にも「校務分掌」による教師の役割が明示されている。それらは、規模の大小や、立地のいかに関わらず、どの学校も似たり寄ったりの「校務分掌」によって個々の教師の役割、担当が記されているのが一般的である。詳細な役割分担図ではあるが、一見形は整っているが、組織として機能しているかとなるとどうだろうか。

学校の規模、児童・生徒、保護者、地域の実態、

歴史と伝統などを踏まえて、独自の「校務分掌」を組織し機能させていくために、校長は、現状を把握し改革に向けて、次のような点に配慮したいと思う。

あえて偏りのある校務分掌を目指すこと。校務に軽重をつけ、配置も平均化しないこと。改革のために、何に力点が置かれているか明確にすることである。

組織的に機能するか否かがポイントである。学校が組織的に動けることを重視したい。例えば、教師の授業力向上を掲げるならば、「公開授業部」「授業技術部」「児童（生徒）評価部」などの分掌が考えられよう。

校務分掌は、単なる役割分担ではない。分掌することで、教師の力量形成が図られるかどうか問われる。自校の教師にどんな力量が求められるのか、それに見合った分掌を校長は考えるべきである。

こうした配慮によって、学校は組織力をアップできるのである。

### Ⅲ.校舎内外の施設、設備の状況を

#### いかに把握し点検するか

##### 1. 施設、設備の点検とその観点

校長としての校舎内外の管理の要点は、何をあいても「安全、安心」の観点に立つということである。校舎内外を巡回するのも、そのために必要な校長の行為である。学級担任による「教室経営」や、教科担任による「特別教室経営」について、日々児童・生徒の「安全、安心」を保障する施設、設備であるかどうか、確認していかなければなるまい。そういう意識の共有が必要である。

児童・生徒の非常時における避難誘導対策、非常口や避難経路の認識と確認、日常的な「安全点検簿」の記入など、全教職員の意識化と具体化が進められなければならない。3.11 東北大震災を経て、災害時における対応について、学校は従前にもまして「安全、安心」体制の整備に力を注いでいるが、忘れていけないのは、施設、設備の状況把握は、活動する児童・生徒と結んで考えることが極めて重要だということである。教師と共に子どももまた、自らの「安全、安心」について、

学校の施設、設備について熟知し、日常も非常時もその対応について指導されていることが大事になってくる。備えることに万全を尽くす、これは、校長として第一になすべき施設、設備対応なのである。

考えるべき2点目として、「利便性」「環境性」の観点について述べたい。施設、設備は、十分に利用されなければならない。そして、有効な教育環境としても成立していなければならない。児童・生徒の減少によって生じた空き教室の利用や資料室、準備室の運営管理、購入した備品の利用状況の把握など、細部にわたって校舎内外を点検してみれば、役立たずあるいは利用されずに眠っている施設、設備に気づくのではなからうか。そこに必要なのは、「利便性」や「環境性」の観点に立って見ることである。無駄や無理を排して、教育活動に資する施設、設備として有効に働くかどうか、必要性の度合いはどれほどのものか、環境としての位置づけ、意義づけはできるのかなど、校長としての見極めや方向付けが提示されなければならない。

##### 2. 施設、設備の「管理、運営」の在り方

施設、設備を管理し運営する場合について、その対応の仕方には、緊急対応 随時対応 目標対応 の3つが考えられよう。

破損に対応する緊急対応、不審者対策などの随時対応、冬季の火気防止などの目標対応である。費用コストのかかるものもあれば、教職員の職責としての対応に委ねられるものもある。中でも、緊急対応すべきものについては、対応のスピードが求められるのであり、修復、回復に時間を要してはならないことである。例えば、壊れたまま、傷んだままの施設、設備は、新たな破損を生み出す原因となることも多い。どれだけの費用、コストがかかろうと、破損に対する整備は、緊急対応すべきことのひとつである。教育委員会に対する申請をはじめ、教職員や児童・生徒への対応など校長のなすべきことにはスピードが必要である。

学校は、概して無防備な施設である。広大な敷地と校舎、開かれた学舎という点では、出入りの容易な施設である。そのための対応の仕方を、日頃から徹底し危機管理していくことは、今日の世情を考えればおろそかにできないことである。イ

ンターホーンが設置され、日常的な戸締まりの励行がなされ登校者名簿が記入されたりしてはいるが、施設、設備は万全なものではなく、管理、運営も形式的になりやすいということを、校長は心得ておくべきだろう。かつて、放火犯が校舎に侵入したのは、生徒の下校時刻、生徒玄関からの堂々たる侵入であったことを考えれば、危機管理の困難さは容易に想像できるのである。

設備や備品についても、一般的に教職員の意識は低いと言わざるをえない。公の物に対する意識に欠けている。それは、児童・生徒の言動にも反映するのである。不特定多数の者が、長年にわたって利用し活用するためには、公私の区別や公のルールが誰にとっても意識されなければならないのである。管理の緩みは、紛失や損傷の原因となる。環境の不備を指摘することは容易であっても、環境を維持し耐用していくことは努力を要することなのである。

#### IV. 保護者、地域との連携をいかに推進するか

##### 1. 「地域学校」としての自覚

校種によってその校下地域の大小はあっても、学校は地域を基盤に成立している「地域学校」である。地域を離れて学校の存在意義はない。特に、義務教育を担う小・中学校は、小学校区、中学校区を単位とした身近な生活地域に立地する「地域学校」なのである。当然のことだが、小・中学校は、地域に開かれた学校として直接、間接に保護者、地域と関わり存在してきた。学校行事はもとより、「総合的な学習の時間」の新設以来、その結びつきは一層強化され充実したものになってきていると言えよう。

そういう現状を踏まえて、校長が念頭に置くことは、学校の窓口としての自身の在り方であり、学校に対する支援をお願いする地域との関わり方であるだろう。校長の一言が、学校への信頼を強固なものにしたり、逆に失わせたりするということを身をもって感じるに違いない。教育活動を展開する上で、学校が保護者、地域に応援や支援を依頼することは多い。地域との交流を目的にオープンな教育活動を心がければなお一層のことである。

学校の中には、保護者、地域に開かれた学校づくりに対して、依頼したり交渉したり共同したり共有したりすることが負担であるというような消極的な意見や、学校は学校だけで児童・生徒を教育することが本来の姿だというような意見もある。しかし、ひとつに、学校だけが学びの場ではないということ、二つに、学校は地域学校であり、子どもは、地域の子どもであることを承知することである。

学校は「地域学校」子どもは「地域の子ども」でありながら、教職員の大半は「地域外」からやってくる。そういうハンデを背負っているからこそ「子どもとともに地域に学ぶ」という姿勢が求められるのである。地域に学ぶ教育活動の展開が求められるのである。

「地域学校」として学校を開き、保護者、地域の応援支援を受けて、保護者、地域と一体になって「地域の子ども」を教育する。その積極的参加体制こそ「地域学校」としての信頼を得る唯一の方策なのである。

従来から、学校は「地域人材の活用」として、総合的な学習の時間や生活科や道徳、理科、家庭科などの教科、学校行事など、学校、学年のカリキュラムに沿って、多少の差はあるが地域との連携を図り学校を開いてきた。では、今後はどうあるべきなのだろうか。それは、「地域の中へ」ということである。援助、支援されることから、積極的参加への転換を図るということである。つまり、「地域学校」としての責任と役割を自覚することである。

今後「地域学校」は、「地域活性化」の中心的な役割を担う。少子高齢化の進行の中で、地域の衰退が顕在化し、その対策が行政の大きな課題となっている今日、学校は「地域学校」の自覚のもとに「地域活性化」の一翼を担うということ、その方向性として掲げるときではなかろうか。「子どもとともに地域に学ぶ」ということが、受け身の姿勢ではなく積極的な参加を基本に考えられ、その関わりを質量ともに高めていくことである。

地域の事業は、子どもの参加の有無によって成否が決定するといっても過言ではない。子どもの姿のないところ、子どもの参加のないところでは、どんな事業も盛り上がらないということ、誰も

が感じているところである。学校は、守られる立場から参加する立場へと軸足を移して、積極的に地域活性化のために何ができるのかを考えていくべきなのである。学校は、地域を動かす主体として大きな力を有していることを、改めて自覚するときなのである。

校長は、学校を開くということが、そういう大きな意味を持っていることを理解し、地域に学ぶ教育活動の意義について教職員に徹底していくことが大事である。

## 2. 「地域生徒会」の設立

地域における子どもの組織として青少年育成団体による「子ども会」が活動をして成果を挙げているが、小学生中心であり中学生は極めて地域とは遠い存在なのが実態である。曰く、中学生は勉強で忙しい。部活動で忙しい。地域参加の活動など、時間的余裕もなくその必要性も感じられないというのが大方のところである。しかし、子どもの成長を考えると、中学生を地域から隔離することは大きな間違いである。中学校こそ「地域学校」の核として、生徒の地域参加を促進させるべきである。自己の成長の著しいこの時期こそ、地域に学ぶことの意義は絶大である。中学校は、地域連携の在り方を根本から問い直し、「地域学校」としての存在を明確にすべきである。その方策のひとつとして、「地域生徒会」の設立を提案したいのである。

各中学校には生徒会組織があり、生徒の自治による様々な取り組みが行われているが、学校の生徒会ではなく、「小学校区」ごとに「地域生徒会」を組織して、「地域づくり」に団体として参加するというものである。地域には、町内自治会があり、体育振興会があり、社会福祉協議会があり、子ども会育成会、老人会、婦人会などいろいろな団体があり、それら各種団体が様々な形で地域づくり、地域活性化に取り組んでいる。それらの活動拠点として公民館が設置され、総合的な企画運営がなされる仕組みができあがっている。こうした中に、もちろん指導援助を受けながら「地域生徒会」として、中学生が主体的に参加する、参加できるようにすることで、社会の一員としての存在を意識化することが可能になるのである。

中学校は、学校における学習と部活動に専念し

て、地域と遮断することに不思議を感じないというのが一般的であるが、それはバランスのとれた人間形成にはつながらない。地域の中で様々な人々に出会い、子どももまた社会の一員として、社会的に生きることの重要性を学ぶことは極めて重要である。子どもから大人への成長期にある中学生だからこそ、地域との関わりを中学校教育のもうひとつの大きな柱に据えなければならないのである。そのために「学校生徒会」とは別に「地域生徒会」を設けて、地域への積極的参加を推進するのである。

住んでいるところの自治会名も知らず、近隣の住人も知らず、地域の行事も知らず、家と学校を往復する中学生の生活を、根本的に変えようということなのである。「学校を開く」ということは、そういう取り組みを行っていくということでもある。

## 3. 小中連携から小中一体化へ

小中間に横たわる溝や垣根の大きさ、小中のギャップの大きさ、特に、中1ギャップと言われるように、小6から中1への入学、進学について引き起こされる問題は、想像以上に大きいものがある。「小中連携」が叫ばれるゆえんである。そして、行事を中心に小中が連携することも多くなった。教師も子どもも、小中の年間通じての交流により、互いに理解し合い、それぞれの学校改善、改革の糸口を見つけることにもなっている。では、なぜ何のために連携するのか。中学校になって急増する不登校予防策として、小学生の中学校理解を促すためなのか。小中の連携による行事規模の拡大と内容充実の推進のためなのか。教師同士の交流によって、研修の質的向上を図り、力量アップにつなげるためなのか。そういう様々な理由が考えられ、それぞれのメリットもあるだろう。だが、小中連携について明確にしておきたいことは、「子どもは成長し続ける」ということであり、小中が一体となって、子どもの成長に対して責任と役割を果たさなければならないということである。

小学校は、小学校で完結しない。中学校もまた、中学校で完結しない。それぞれの教師が受け持つのは、あるとき、ある学年の限りある時間帯の中での特定の児童・生徒との関係であるが、小学校

は6年間、中学校は3年間、それぞれの児童・生徒を受け入れ教育するのである。義務教育(6+3=9年)の小中学校は、成長し続ける子どもにとって、ともに一体となって責任と役割を負う義務を負っていると考えべきだろう。それは、「地域学校」である小中学校の当然の義務なのである。

慣例行事と化した連携ではなく、地域の子どものいかに育てるかを、地域とともに考え、小中が一体となって子どもの成長に関わっていく体制づくりが重要ではなからうか。中学校における不登校の増大も、統計をとってみると小学校1年の学校欠席と大きく関係していると聞く。小6と中1のギャップもさることながら、小学校1年からの、低学年からの教育の在り方が、中学校の不登校数を左右するという、更には、中学校の問題行動の芽は、既に小学校において顕著になっていることなど考えれば、小学校と中学校が断絶している場合ではない。小学校は、中学校教育を見据え、中学校は小学校教育を見据えてお互いが連携すること、一体化することの具体策を検討し実現して行かなければならないのである。そう考えると「連携」という言葉の表現を越えて、「小中一体化」として具体策を構想していくのが適当と考えられるのである。

#### 4. 小中接続カリキュラムの編成を具体化する

小中連携を一步も二歩も進める形で、小中一体化の重要性を前述したが、それは小中が一体となって地域の子どもの育てる役割があるからである。まずは、「小中一体化推進会議(仮称)」というようなものを設置することである。それによって、接続カリキュラムの編成を具体化することができる。

例えば、小学校における英語活動を充実するためには、中学校の英語科との接続カリキュラムを編成することである。小学校の英語活動を独自に充実させたとしても、中学校英語科との見通しを持たないのでは、本当に有効に機能したりはしない。小中の接続があってはじめて、英語活動は充実するのであり、また英語科としての内容も更なる充実を遂げるのである。そのためのカリキュラムの編成が小中の教員によってなされるなら、地域学校としての責任も十分に果たすことができるだろう。具体的には、小学校5、6年の学級担

任と中学校教員が、合同で「小中接続カリキュラム」をどのように編成していくのか、編成していったらよいかを「小中一体化推進会議(仮称)」において協議するところから始めることである。

多忙な中で「小中接続カリキュラム」の編成を具体化することなど無理な話であると一蹴されるかも知れないが、いっぺんにではなくそれを目指してできるところ、できる教科から始めてみるのが大事であるだろう。「連携」を越えて「接続」ということになれば、校長同士の「地域学校」としての理念の共有が要の事柄であり、校長の言動が教職員を左右するのである。

「小中接続カリキュラム」における重要事項は、小学校高学年(5、6年)の教科と中学校の教科との接続についてカリキュラム編成を行うことにある。小学校では、高学年において少しずつ教科担任制が導入されつつあるが、発達段階に即してみても、高学年から教科学習について系統性を重視するために、小中を一貫させて考えるところに意義がある。高学年と中学校の教師は、今こそ「小中接続カリキュラム」の編成に着手しなければならないのである。

恒例の学校行事の連携を、最大の実施具体策としている時代は過ぎた。校長の視点は、「地域学校」としての小学校、中学校の存在として、小中がいかに接続して「地域の子ども」を育てるのか、一体的に思考し、一体的に実践するところに焦点を絞る時代なのである。

#### 5. 幼(保)小の接続を推進する

小中の接続と同様に、幼(保)小の接続も推進しなければならない重要事項である。小学校行事への幼児の招待や、入学前園児の「一日小学校入学体験」や小学校児童の園訪問など、単発的な連携は進められているものの、教育内容も教育体制も異なる幼(保)小の連携は遅々として進まない。小中と同様にどちらにも時間的余裕はなく多忙化の中での連携は、実現困難な状況にあるのが現実であろう。

それでもなお、幼小は接続に向かってその取り組みを推進することが求められるのである。小学校1年生が引き起こす諸問題は「小1プロブレム」として多くの学校で解決が迫られているし、子どもの成長からいっても、幼児教育と小学校低学年

教育は共有する部分が多く、独自性と共同性について明確にすることが大事になってきている。幼稚園教諭や保育士と低学年担任との交流から始めて、教育内容面について「接続」の在り方を研究していくことが重要となる。

かつて、小学校校長であったとき、校区内の幼稚園、保育園園長との懇談会を開催したが、お互いが初対面であることに苦笑したものである。校区にある幼稚園や保育園の園児が全て校区の小学校に就学するのではないが、幼保の取組みが小学校教育にどのように接続するのか、接続するのが望ましいのかは、お互いに知ることから始まるものである。校長や園長には、接続を組織していく責任がある。「連携」を日常化していくことが「接続」ということである。幼小の「接続」は始まったばかり、日頃の「連携」を推進する中で、「接続」の方策が新たに発見されてくるだろう

#### 6. 「地域学校」構想の実現

児童、生徒にとっての「地域」の範囲は「校区」である。複数の「小学校区」が集まって「中学校区」が形成されているが（1小学校区が1中学校区である場合もある）、それが「地域」である。今まで小中や幼（保）小の連携、接続について考えてきたが、これは「中学校区」内の幼（保）小中の連携であり、接続である。福井市は「中学校区教育」として、区内の幼（保）小中が連携し交流しながら、児童・生徒の教育に一体的に取り組んで来たが、それは同一地域を基盤にして地域の子どもを育てるということである。

今後の方向性として、「中学校区教育」を「地域学校」教育へと構想し直すこと。つまり、小学校、中学校の独自性を柱にしながら、その軸足を幼（保）を含めて小中の接続に重点を移して「地域学校」として一体化させるということである。

既に、小中一貫校構想によって、併設小中一貫校が開設されているところもあるが、「地域学校」構想によって、一貫校に劣らぬ接続が具現化できると考えられるのである。そのために、各校長が（幼保園長を含めて）先にも述べたが「小中一体化推進会議（仮称）」を設置し、「地域学校」として何ができるかを検討し、具体策を立て実践に移していくことが大事だろう。

「地域学校」における「地域の子ども」の育成

という大きな視点に立って、そこに勤務する教職員が長期的な展望のもとに一体になって子どもの成長発達に関わっていくことは、今日の学校の存在意義を新たな角度から確かなものにしていくに違いない。市（町）において全市（町）的に「地域学校」構想が描かれなくても、各中学校区に配置された小中学校長によって「地域学校」構想は実現可能である。校長は、常に「地域」を基盤にして自らの役割と責任を果たすのだということ認識しながら、揃って「地域学校」構想の実現に取り組むことが大事ではなからうか。

#### V. 学校経営と校長の力量

##### 1. 校長のビジョンを示す

かつて3年間小学校の校長を経験したが、校長に就任して先ず考えたことは、どんな学校にしたいかということである。校長は学校づくりのビジョンを教職員に明確に示さなければならない。私は、子どもたちが本校で学んだことを生涯忘れず誇りに思うような6カ年を過ごしてくれることを願う。そのためにたくさんの思い出をつくる学校にしたい。そう考えて「思い出をつくる教育」をビジョンとして掲げた。振り返って見たときに、いつも小学校での思い出が浮かび、先生や友達との日々が忘れられないものであるように。そういう願いのもとに全教職員が一丸となって子どもたちとの教育活動に専念する学校にしたいと思ったのだった。毎時間の授業も学校行事の一つ一つも保護者や地域との交流も、全てが子どもの血肉となり思い出となるように、教職員のそれぞれが、また学校全体があげて取り組まなければならないということを強調したのである。

そういう校長のビジョンが教職員に理解され共有されれば、学校は円滑に動いていく。先生方が自ら思い出となる授業のために、思い出となる行事のために、どんな工夫や改善や改革をしなければならないかを考え相談し実践していく。そこで大事なことは「思い出をつくる」の「つくる」ということである。生み出す、創造するということである。もちろん「つくる」のは、子どもたちとともにつくるのである。教育は、子どもに与えるものではない。子どもとともにつくるものなの

である。

与えることが教育だと考えている教師もいる。一生懸命取り組んでいる教師であっても、子どもに与えることに熱心な教師は、自己満足はしても本当の思い出をつくることは難しい。学校は、子どもたちとともに「思い出をつくる」ところである。困難であっても、それがまた面白いことなのである。

## 2. 組織的なレベルアップをめざす

指導主事の学校訪問となると、先生方は誰もが日頃の授業を見直し、新たな工夫をして1時間の授業の指導案を作成し、当日までの計画的な取り組みを具体化していく。ノート点検をはじめ、掲示物の貼り替えから子どもの挨拶指導まで、細かな対応に力を入れる。そういう緊張感や刺激があって、個人としての力量もアップされるわけだが、組織的にも学校としての前進が見られなければならないと考えるのである。子どもたちは、学年相応に育っているか、学級、学年が縦横にどんな結びつきをしているか、設備や備品はどのように利用されているかなど、見るべきことは多岐にわたる。

そして、こういう機会を捉えて学校の現状を把握し、次なる目標を明確にしてレベルをあげるのである。現状維持ではなく、現状を改革して一段高い学校づくりへと歩みを進めるのである。教師主導の授業展開による子どもの見取りの不十分さが問題点だと指摘されれば、子どもの意見の取り上げ方を中心に今後の授業を研究していこうというように、全体の方向性を決めていく。指摘されたことで、組織としてのレベルアップを考えるのである。何でも、きっかけが大事である。きっかけをつかんで、学校全体が今までを振り返り、新たな取り組みを考える。研究部や学年が動いていくのである。

指導主事訪問という公式なききっかけもあれば、地域のお祭り行事に学校も参加してほしいという要請がきっかけとなることもある、算数の力が伸びないという教師自身の悩みが語られることがきっかけでということもあるだろう。絶えずきっかけはあるのである。たとえ個別のきっかけであっても、全体のきっかけにしたり広げたりすることで、組織的なレベルアップが可能となる。常に、組織的なレベルアップをめざすことで、個人

的な力量の格差を是正できるのである。

## 3. 従来通りに進めないことを原則とする

小学校には、低学年担当専門の教師や高学年担当専門の教師が存在している学校がある。1、2年しか受け持ったことがない、5、6年ばかりを繰り返しているというような教師の存在である。校務分掌でも、生徒指導担当、清掃指導担当など決まった人が決まった分掌を担当しているところもある。学校行事も昨年同様に行うことが伝統のようになっていくところもある。全てのことが従来通り、今まで通り、昨年同様、前回といっしょにということに進められることに、私は違和感を覚える。

2年に一度卒業生を送り出す高学年担当の男性教諭、1年生2年生の担任を交互に繰り返して何十年という女性教諭、それが何の不思議もなく配置される学校には、いかなる変化も受け入れられないだろう。子どもの実態にかかわらず、変わらぬ授業、変わらぬ行事、変わらぬ指導が続けられるだろう。そんなことがあっていいわけがない。

50代にしてまだ一度も卒業生を送り出したことがないという女性教師に高学年を担当するよう配置したとき、はじめは拒否され、それからやっと了承され、そして最後は5、6年の2カ年を充実した日々だったと振り返ってもらった。それは一人の教師の成長ではなしに、学校全体に影響を与え刺激を与えた出来事として記録されることである。

前例踏襲主義からの脱却ということが言われているが、校長の事なかれ主義とも言うべき「従来通り」の姿勢は、教師の力量、組織のレベルを沈滞させ、子どもの成長を阻むことにしかないのである。従来通りに進めないということは、逆に何をどうつくるか、創造するかということである。つくる困難に立ち向かうことになるのである。

## 4. 校長だから考えることがある

校長にだけ校長室が与えられている。職員室に同僚とともにあった自分と比べて、孤独感を覚えることもある。一人になってみて感じる役職の重さというものもある。検食したり、来客に応じたり、先生方との個別相談もある。そして、毎日、

校長のなすべきことは何かを考える。学級担任や教科担任が、受け持つクラスの児童・生徒を中心に職務を遂行するのは違い、校長は、子どものことも教職員のことも保護者地域のことも他校のことも、実に様々なことを校長室において考えるのである。考えながら自らの言動について判断して実行する。

私は、学校の事務の総轄を教頭に任せ、教頭とは連絡を密にして情報を共有し、指示すべきこと、協議すべきことを明快にして組織を動かすことにした。教頭を学校運営の要に置いて教職員をまとめ、直接的に個人的に学校の事務を取り扱うことはしなかった。もちろん教頭と教職員の関係の善し悪しが、校長の管理と運営を左右するのであるが、最終的には校長が全て責任を負うということを実感すれば、学校全体をあらゆる角度から把握して、大きな視野から見通しを持って組織化できると考えたのである。

私が勤務した頃と比べ、現在の学校には様々な職種の教職員が存在している。教諭、講師のほか、県費、市費による教科や学級の支援員や、施設員（用務員）や調理員など正規、非正規の教職員が混在しており、更には図書館ボランティアなど保護者や地域の人々も、子どもの指導に関わっている。それら教職員の役割と責任を明確にし連携を充実させ協働する組織にするために、前にも増して校長は十分配慮する必要があるだろう。それぞれの所属と子どもとの関わりを情報交換する機会を多くして、学校の誰もがそれぞれの役割と責任を理解することが大事だと認識することである。

そういう客観的な把握を促すのが校長なのである。与えられた校長室で、組織の一人一人の力量を見定め、協働体制をいかに築いていくかを考える。「管理」と「運営」の拠点が校長室ということではなかろうか。

##### 5. 校長が自己点検すべきこと

校長は、自らの学校管理と運営について、日々点検し修正し前進しなければならない。そのとき、自己点検すべきこととして以下のようなことを考えている。

学校教育目標は具体的か、何をなすべきか明快か

学校経営方針は明確に示されているか、納得できるものか

カリキュラムは無理、無駄なく実施されているか

研究、研修体制は円滑に機能し、力量アップにつながるか

人事管理は適切か、組織力として機能しているか

学校事務を十分把握しているか、予算執行の状況などは適切か

教育委員会との情報交換は円滑に行われているか

地域諸団体との関係は良好か

保護者や地域の人々とのコミュニケーションは十分か

学校評価は適切に行われているか

思いつくままに記述しても多くの事柄が浮かんでくるが、校長はそれらのことを自らに問い、答えを考え、万全を尽くしているかどうか自己評価する。何ができて、何ができていないのか、今後どうするか、一番良い方法は何かを算段するのである。それは、終わりのない営みであり、校長の任務である。

##### あとがき

教育の原点は子どもである。学校という組織が成立するのも子どもがあってのことである。だから、教育の全ての問題は「子ども」にとってどうかを考えるということなのである。校長は、学校長として様々な決断を迫られるわけだが、どんな困難な問題も原点に立ち返って、「子ども」にとってそれはどうなのかを考えることから始めればよいのである。「子ども」を原点に置いてこそ、どんな難局も揺るぎなく突き進むことができる。「全ての責任は校長にある」ということを自分に課して、教育の原点を「子ども」に置いて自己の役割と責任を全うする。それが私のめざしている校長の姿なのである。

(平成25年3月25日)



