

## ハンス＝ギュンター・ロルフの学校開発理論に関する研究 —学校マネジメントの理論的深化のために—

遠藤孝夫\*

(2015年2月12日受理)

Takao ENDO

Studie auf der Schulentwicklungstheorie von Hans-Günter Rolff  
— Ein Beitrag für das theoretische Vertiefen des Schulmanagements in Japan —

### 1. 序言

1980年代中頃以降の先進諸国では、福祉国家の再編政策の一環として、公共部門の構造改革が一般に「ニュー・パブリック・マネジメント」（以下、NPMと略記）と称される手法で推進されてきた。NPMは民間企業の経営手法と競争原理を公共部門にも援用して、公共部門の経費節減と効率化・合理化を図ることを基本的発想とするものであることは、周知の通りである。

このNPMの発想と手法は、公教育制度や公立学校の改革においても一つの潮流として普及しつつある。それは例えば、親による学校選択制の導入、民間人の学校長への起用、学校給食の民間委託、賃金とも連動させた人事考課制度の導入、株式会社方式による学校設立、等々として既に具体化されている。平成16年(2004年)からの国立大学の独立行政法人化も同様の文脈で捉えることができる。そして、世紀転換期頃から文科省等により推奨されてきた「学校の組織マネジメント」や「学校経営のマネジメント化」という発想や手法も、こうした一連の政策動向の中に位置付いていることも、また認識しておく必要があるだろう<sup>1)</sup>。

中央教育審議会答申として、学校教育の改革の方向性の文脈で「マネジメント」の概念を使用し

たのは、平成10年(1998年)9月の「今後の地方教育行政の在り方について」が最初と考えられる。そこには、「学校の自主性・自律性の確立」に向けた具体的方策の一つとして、「校長、教頭の学校運営に関する資質能力を養成する観点から、例えば、企業経営や組織体における経営者に求められる専門知識や教養を身に付けるとともに、学校事務を含む総合的なマネジメント能力を高めることができるよう、研修の内容・方法を見直すこと」が指摘された。平成12年(2000年)12月の教育改革国民会議の報告でも、学校運営を改善するために、「学校に組織マネジメントの発想を導入し、校長が独自性とリーダーシップを発揮できるようにする」ことが提案されている。こうした答申や提言を受ける形で、文科省は省内に「マネジメント研修カリキュラム等開発会議」を発足させ、学校マネジメントの研修会のモデル・カリキュラムづくりに着手し、早くも翌年5月には最初のモデル・カリキュラムの冊子を都道府県教育委員会に送付するとともに、同じく9月には最初の中央研修会を開催した。平成17年度以降は、独立行政法人教員研修センターが、各地の学校マネジメント研修の指導者の養成を目的として、都道府県教育委員会の指導主事等を対象に中央研修会を継続

\* 岩手大学教育学部

的に実施している<sup>2)</sup>。因みに、教員研修センター主催の学校マネジメント研修会には、世界最大の人事マネジメント企業とも言われるマーサー・ヒューマン・リソース・コンサルティング社が深く関与している。

確かに、横並びで非効率的な「なべぶた組織」とも揶揄される我が国の学校が、自然災害や不審者への対応、いじめへの迅速な対応等、その危機管理能力を高める上では、常に厳しい競争に晒されている企業の管理運営の手法から学ぶべき点があることは否定できない。しかし同時に、本質的には営利（利潤）追求の組織である企業のマネジメント手法が、人間形成の場である学校にどこまで適用できるものかは、慎重に検討する必要があるだろう。NPM手法による学校改革や学校経営への組織マネジメントの導入によって、マネジメント・サイクルが機能して達成目標が首尾良くクリアできたとしても、学校組織の中での人間関係を希薄化させたり、長期的には教職員のモラル（志気）の低下や授業の質の低下をもたらす危険性はないのだろうか。「経済の論理」を最優先させた改革手法が、表面的には学校現場の「活気」のような何かを一時的に演出し得たとしても、人間形成の営みが必然的に付随する「非効率的」で「非合理的」な側面が捨象され、結果的には学校と人間形成の最も本質的な何かが失わされることはないのだろうか。文科省推奨の学校の組織マネジメントの「実践」ばかりが先行する現状にあって、そもそも人間形成の場である学校という組織の活性化のためには、如何なる原理原則の下で、如何なる手法が必要とされるのか、つまり学校マネジメントを「教育の論理」から原理的・理論的に熟考することが必要なのではないだろうか。

本稿は、以上のような課題意識に基づき、学校マネジメントの理論的深化のための一助として、現代ドイツの学校改革（学校づくり）の理論的支柱に位置づくハンス＝ギュンター・ロルフの学校開発理論（Schulentwicklungstheorie）の内容とその特質を明らかにすることを目的としている。従来の学校マネジメントないし学校組織開発に関す

る研究は、NPM理論と同様にアメリカやイギリス等における組織マネジメント理論を参照するのが通例で、ドイツのそれが参照されることは皆無の状況にある。ドイツの学校改革理論がそのまま日本の学校教育に適用できる訳ではないが、学校という人間形成の場の活性化と学校経営の今後の在るべき姿を熟考する際の一つの理論的素材としては活用できると考える。なお、筆者は10年ほど前にロルフの学校開発理論に関する論考やロルフにも論及した著作を発表している<sup>3)</sup>。本稿は、これらの旧稿を上述のような課題意識から新たな知見も加えながら再構成して、学校マネジメントの側面に焦点づけてロルフの学校開発理論の意味を考察したものである。

## 2. ハンス＝ギュンター・ロルフの経歴と学校開発理論の歴史的布置

### (1) ハンス＝ギュンター・ロルフの経歴

まず、本稿の理解に資する範囲で、ロルフ教授の経歴をごく簡単に確認しておきたい。ハンス＝ギュンター・ロルフ（Prof. Dr. Hans-Günter Rolff）は1939年生まれの現在76才となる教育学者で、長年、ドルトムント大学の学校開発研究所の所長として、学校開発理論研究とその実践への応用のために精力的に活動してきた。学校開発理論研究の第一人者として、ドイツ内外で広く知られる研究者である。現在は第一線を引退して名誉教授となっている。2011年には、この学校開発理論をはじめとする教育学研究の功績により、ドイツ連邦政府から「連邦一等功労十字章」（Bundesverdienstkreuz 1.Klasse）の叙勲を受けている。

ロルフは、1959年にヒルデスハイムのギムナジウムを卒業後、ベルリン自由大学に進学して社会学を専攻した。在学中に、教育政策家として1970年代以降のドイツの学校改革を方向づける役割を果たしたヘルムート・ベッカー（Hellmut Becker、当時は1963年にベルリンに創設したマックス・プランク教育研究所の所長）の講義を聴き、ロルフも次第に教育学研究へと入っていくことになっ

た。ベルリン自由大学卒業後は、このH・ベッカーの知遇を得て、マックス・プランク教育研究所の客員研究員やベルリン市(州としての位置づけ)の教育局(文部省)にも勤務している。1970年からドイツ西部のドルトムント大学(2007年からドルトムント工科大学に改称)の教育学(特に教育社会学)教授となり、1973年には同大学に学校開発研究所(Institut für Schulentwicklungsforschung)を創設し、定年退職するまで長らく所長を務めた。ドルトムント大学・学校開発研究所は、1980年から学術雑誌「学校開発研究年報」(Jahrbuch der Schulentwicklung)を編集・発行し、ドイツにおける学校開発研究の中核拠点としての役割を果たしている。この間、ロルフは「学校経営」(Schulmanagement, 1970年)、「教育社会学研究」(Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1978年)、「学校開発ジャーナル」(Journal Schulentwicklung, 1998年)等の学術雑誌の共同創設者となった他、スタンフォード大学、ウィーン大学、グラーツ大学、チューリヒ大学等の客員教授も歴任している。

さらに、ロルフは、こうした学術研究に加えて、ドイツ内外における各種の学校改革のための委員会の委員や顧問を数多く務めている。特に、1990年代における本格的な学校改革の先導的役割を果たしたブレーメン市(州としての位置づけ)の学校改革には、その企画の段階から顧問として全面的に参加している<sup>4)</sup>。21世紀の学校教育の未来像を描いたことで大きな反響を呼んだ、ノルトライン・ヴェストファーレン州教育委員会報告書『教育の未来 未来の学校』(1995年)にも委員として参加していた。

なお、ロルフの著書、論文は無数にあるが、本稿と関係の深い学校開発理論関係の著書に限定して主なものを列挙すれば、以下の通りである。残念ながら、まだ翻訳書はない。

- Dalin, P./Rolff, H.-G., Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht, Soest 1990.

- Dalin, P./Rolff, H.-G./Buchen, H., Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Ein Handbuch, Soest 1995.
- Rolff, H.-G., Buhren, G., Lindau-Bank, D., Müller, S., Manual Schulentwicklung, Beltz Verlag 2000.
- Philipp, E. Rolff, H.-G., Schulprogramme und Leitbilder entwickeln: Ein Arbeitsbuch, Beltz Verlag 2004.
- Kempfert, G., Rolff, H.-G., Qualität und Evaluation: Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement, Beltz Verlag 2005.
- Horster, L., Rolff, H.-G., Unterrichtsentwicklung: Grundlagen einer reflektorischen Praxis, Beltz Verlag 2006.
- Buhren, C., Rolff, H.-G., Personalmanagement für die Schule: Ein Handbuch für Schulleitung und Kollegium, Beltz Verlag 2009.
- Buhren, C., Rolff, H.-G., Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung, Beltz Verlag 2012.
- Rolff, H.-G., Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven, Beltz Verlag 2013.

## (2) ロルフの学校開発理論の歴史的布置

どんな理論にも、それが登場した歴史的背景があり、それが置かれている状況がある。では、ロルフの学校開発理論は如何なる歴史的布置に位置づくものか、本稿の理解に資する範囲で概観しておきたい<sup>5)</sup>。

ドイツでは、1960年代後半から70年代にかけて、社会民主党(SPD)の躍進を追い風として、また直接的にはドイツ教育審議会(Deutscher Bildungsrat, 1966年から1975年まで活動)の18にも及ぶ一連の勧告に先導される形で、教育制度全体の民主的な構造改革が展開された。しかし、教育制度の構造改革の中核にあった伝統的な三分岐型中等学校制度の改革は、「観察促進段階」(オリエンテーション段階)の導入や実験学校として

の「総合制学校」(Gesamtschule)の設置等を除けば、十分な成果を上げることなく、1970年代後半には停滞を余儀なくされた。教育制度改革の停滞時期である1970年代から1980年代にかけての時期に、アメリカ及びイギリスにおける学校研究に学びつつ(例えば、「ラッター研究」)、「良い学校」(Gute Schule)とは如何なる学校なのか、「学校の質」を規定するものは何か、こうした論点をめぐる実証的な教育学研究が展開された。

この「良い学校」に関する教育学研究を通して確認された最も重要な知見は、学校の教育活動とは、「ただもっぱら<効率性>を志向するプログラムとは異なる」という基本認識だった。ここから、学校の質は数値化できる学業成績だけで測定されるべきではなく、学校とは、その構成員全員による共同体的組織として、つまり構成員の連帯と協力に基づく合意を通して絶えず形成され続ける「教育的活動統一体」(die pädagogische Handlungseinheit)として理解されるべきである、という新しい学校観が析出された。さらに、こうした「良い学校」ないし「学校の質」に関する実証的研究により共通認識となった「教育的活動統一体」としての学校を、如何にして創出したらよいか、つまり「良い学校」を実現するための方法論に関する教育学研究が登場した。それが、ハンス＝ギュンター・ロルフ教授が中心となって確立することになる「学校開発理論」(Schulentwicklungstheorie)である。

ロルフの学校開発理論は、「組織開発」(Organisationsentwicklung)に関する理論的・実践的知見を、「学校開発」(Schulentwicklung、一般的な日本語としては「学校づくり」ないし「学校改善」の意味に近い)に援用して、学校の組織全体を学校構成員(教職員、児童生徒、保護者の三者)の手で内側から改善・変革するための方法に関する理論の総称である。「目標を知ることだけでは十分ではない。我々は、目標を如何にして達成するのも知らねばならない。」<sup>6)</sup>との言葉にも象徴されるように、ロルフの学校開発理論は、「良い学校」に関する実証的研究の成果を受け

継ぎ、「良い学校」に向けて個々の学校を如何にして内側から変革するか、この学校組織変革の方法に関する理論である。学校開発理論は、組織論、社会心理学、学校組織・学校文化に関する実証的研究等、多様な学問研究とその実践的知見から多くを学んでいるが、その中でも特に「組織開発」に関する理論とその実践的知見が基礎に位置づいている。

周知のように、「組織開発」は、1940年代の第2次世界大戦末期のアメリカにおいて、生産性向上のためのマネジメント改革の必要性和、ファシズムとの対決状況下で民主主義原理を生活の中で如何に確保するか、という時代的要請を受けて登場した。この時期の「組織開発」の理論の基礎を築いたのは、ドイツ系移民の心理学者レヴィン(Kurt Lewin)であった。組織開発の理論が学校の組織改革として応用されたのは、やはり1960年代のアメリカにおいてであった。その後、「組織開発」の理論とその学校改革への応用の動きは、ペーア・ダリーン(Per Dalin、オスロ大学教授)によって組織された国際的な学校改革機関の運動とともに、西欧諸国でも1970年代中頃から徐々に広がった。

ドイツでは、1980年代に、ノルトライン・ヴェストファレン州の校長研修及び学校開発支援者の研修のプログラムとして、ダリーン及びロルフらの助言の下に、「組織開発」の方法が導入されていた<sup>7)</sup>。しかし、ドイツにおいて学校開発理論が一般に知られるようになるのは、1990年にロルフとペーア・ダリーンの共著『制度的学校開発プログラム』(Institutionelles Schulentwicklungs-Programm)<sup>8)</sup>の刊行によってである。ロルフらの『制度的学校開発プログラム』は、1995年にはヘルベルト・ブッヘン(Herbet Buchen、ノルトライン・ヴェストファレン州立学校・継続教育研究所部長)も共著者に加えて、基本的な内容を同じくしつつ増補改訂され、その際に書名が『制度的学校開発プロセス』(Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess)と改称された。この増補改訂版は、翌1996年には第3刷、1998年には第4

刷と、この種の専門書としては異例の増刷を重ねていった。さらに、ロルフは、この学校開発理論に関する体系的入門書の刊行と前後して、学校開発理論とその学校改革への応用に関する数多くの論文を発表していった。加えて、ロルフは、狭義の教育研究活動に止まらず、上述の通り、ドイツ内外において学校改革のための委員会の委員や顧問としても、学校開発理論を具体的な実践に根付かせる精力的な活動も行っていった。こうして、ロルフの学校開発理論は、1990年代に本格化したドイツ各州における学校の自律性の拡大・確立を基軸とした学校改革の中で、自律的権限を保障された学校の組織を活性化するための教育学理論として極めて重要な位置と役割を果たしていくことになる。

### 3. ロルフの学校開発理論の内容と特質

#### (1) ロルフの学校開発理論の学校観

まず、ロルフの学校開発理論の根底に位置づいている学校観、特に個々の学校を変革の主体として位置づけ、しかも学校が企業等の一般組織とは異なる特別な組織である、とのロルフの基本認識を確認しておきたい。

##### 1) 変革の推進主体としての学校

ロルフには、学校開発理論を構築するにあたって、あくまでも個々の学校自体が変革（改革）の現場であり、推進主体とならなければならない、との基本認識があった。このロルフの基本認識は、1970年代までの教育制度全体の構造改革の挫折の要因分析、そしてその後の「良い学校」に関する実証的研究の知見に依拠したものである。ロルフは、上述のような1960年代後半から70年代の学校改革が十分な成果を収めなかった要因として、以下の3点を指摘する<sup>9)</sup>。

まず第1に、従来の教育制度全体の構造改革（ロルフはマクロ政策と総称している）は、一つの学校改革のモデルを基本的には全ての学校にも適応することが可能であるとの前提に立脚していたことである。しかし、1980年代の実証的研究が

明らかにしたことは、大きな教育政策として上から考案された概念は、多様な条件の下に置かれた個々の学校ではまた多様に解釈されてしまうことになるため、全国一律の「標準化された解決策」は現実には機能しない。第2に、従来のマクロ政策は、教師を、上位の教育当局が考案する新しい理念や成果の単なる「消費者」とみなし、学校を「標準化された解決策」をただ実施するだけの「下請け機関」と位置づけていた。しかし、実証的研究は、個々の学校が上位当局による改革モデルをそのまま「採用」することは稀で、実際には改革モデルを個々の学校の置かれた状況や実態に「適応」させていた。関連して、第3に、従来のマクロ政策は、ある上位機関が開発した改革モデルを、どの学校も機械的に採用・実施するものであるとの前提に立脚していた。しかし、目的を設定する部門（企画・開発部門）とその目的を機械的に実施する部門（生産部門）とを明確に分けて、両者を直線的に結びつける発想は工業分野の発想であって、学校は独自の「固有の開発力学」を備えているのであり、こうした工業分野に立脚する発想は適用できない。

ロルフは、こうした従来の教育制度改革（マクロ政策）が内包していた課題の分析に基づいて、個々の学校を明確に変革の主体として位置づける認識に至っている。すなわち、ロルフによれば、個々の学校こそが「変革の現場」(Ort der Veränderung) なのであり、一定の教育政策目標や改革モデルは「個々の学校が置かれた文脈においてのみ」達成される。個々の学校そのものが学校改革を遂行する「推進力」(Motor) なのであり、教育法規や教育行政当局の活動はあくまでも学校改革のための外的条件に過ぎない。個々の学校とその関係者自身が、学校改革に「責任があると感じる」<sup>10)</sup> ことこそが重要となる。こうした認識から、ロルフは、学校開発理論の目的とは、個々の学校における「学校長と教師集団が自ら自身とその組織を良く理解し、新たな実践を試行し、経験を熟考し、現実的な必要性を見出すことができる諸条件を創造すること」<sup>11)</sup> にあると考えた。

## 2) 学校という社会組織の「特殊性」

ロルフの学校開発理論は、一面では確かに1940年代以降アメリカで発達してきた「組織開発」の知見を基盤としている。しかし、同時に看過すべきでないことは、ロルフの学校開発理論は、この組織開発の知見の単なる援用理論ではなく、むしろ「学校のために方向づけられた」理論であって、その意味で「極めて特別な理論と実践のシステム」であるということである<sup>12)</sup>。このロルフの学校開発理論の重要な側面の根底には、学校を企業や行政機関とは異なる特質を有する組織、つまり「社会組織としての学校の特异性」(Besonderheit der Schule als soziale Organisation)<sup>13)</sup>であるという認識がある。

ロルフは、学校が企業等の社会組織とは異なる「特殊性」を5つの観点から考察しているが、その詳細は旧稿に譲り、ここでは学校をあくまでも「人間形成の場」と考えるロルフの見解を中心に、学校という社会組織の「特殊性」を確認しておきたい。

ロルフによれば、学校は、「訓育・教育組織」であり、そこで展開される「教育的プロセス」においては、商品生産のプロセスにおける技術化(効率化・合理化)という利潤追求の原理は、限定的にしか認められない。学校はその構成員の大半が子どもという成長途上の人間からなる組織であり、しかも「組織としての唯一の根拠を、まさにこの生徒を引き受けることに置く」組織である。その際に、この教師と成長途上にある生徒との「特別な関係」こそが、学校にとっての「本質的な」(konstitutiv)要素なのである。ロルフは、この生徒と教師との教育的関係(=教育的プロセス)を、ドイツ精神科学的教育学の創始者とされるヘルマン・ノールの言葉を引用して、「成長した人間の成長しつつある人間に対する情熱的關係、しかも成長しつつある人間自身のための関係」であり、また「教育活動の秘密は」「正しい教育的関係、すなわち教師と生徒とを結合している固有の最も創造的な関係」にあると指摘している。ロルフによれば、学校という社会組織にとっ

て「本質的」要素である「教育的関係」は、「部分的にしか目的合理的に組織されないし、限定的にしか技術化されない。」その意味で、学校という社会組織における「教育活動は、それ自体明らかに商品生産の活動とは異なる」ものなのである。

同様に、学校という社会組織の持つ目的の「特殊性」から、学校は一般企業等から峻別して考える必要があるとされる。ロルフによれば、学校という組織の目的、つまり教育目的は、本来的に「省察的で」、「矛盾的で」、「無限定的」である。教育目的が「省察的」なものであることを、ロルフは、「成人性」(Mündigkeit、自律性)という教育目的を事例に説明している。カントが論文「啓蒙とは何か」の中で、「成人性」の反対の概念である「非成人性」を定義して、「他者の指導なしには自らの悟性を自由に使用することができないこと」と述べたことが正しいとすれば、教師は生徒を「成人性」に向けて直接的に指導することができなくなる。仮に教師が生徒に対して、「成人」(自律した存在)としていかに考えるべきかを示したとすれば、それは生徒を「非成人」として宣告したことになる。何が「成人性」であるのかは、ただ省察され熟考されることができただけであって、それを最終的に決定できるのは生徒自身でしかない。また、生徒の能力の「促進」という教育目的を設定した場合には、それは必然的に生徒の「選別」という反対概念も内包することになる。その意味で、教育目的は、常に「矛盾的」なのである。さらに、交通安全から麻薬予防に至るまで、学校の教育目的は、「無限定的」に際限なく拡張していくものであり、その過程での優先順序の選択は常に「政治的対立」を招くものでもある。こうした学校の教育目的は、何よりも「利潤予測と市場力学」が重視され、「より限定的で、従ってより明確な」目的を設定することが可能な一般企業とも、また給付水準や活動指標を目標として明確に設定しやすい一般行政(サービス)部門とも、本質的に異なることになる。

ロルフは、以上のような社会組織としての学校の「特殊性」の認識に立脚して、学校組織の変革

理論、つまり学校開発理論を構築した。その際に最も重要な点は、学校が教師と発達途上の生徒との「教育的関係」を基盤とした「人間形成の場」であるとの基本認識であった。同時に、ロルフは、昨今の我が国の学校マネジメント論者が指摘するような、「教師の個業化」（「単独労働者」としての教師）や教師に対する外部からの統制の不十分さの問題も十分に認識していた。以下では、ロルフが提唱する学校の組織変革の考え方を検討してみよう。

## （2）学校の組織開発のプロセスとその基本原理

ロルフは数多くの論文や著書の中で、学校開発、つまり学校の組織開発のための具体的なプロセスとその際の基本原理を説明している。論文や著書によって、学校開発のプロセスや使用している用語には若干の相違が見られるが、ここではそれらに共通する最も重要なポイントに絞って、ロルフが提唱する学校の組織開発のプロセスとその基本原理を明らかにしたい。

### 1) 学校の組織開発の3つの段階

まず、ロルフは、学校の組織開発の段階をその程度に応じて、3つの学校理念型として示している。①断片化された学校（die fragmentierte Schule）、②プロジェクト型学校（Projektschule）、③問題解決型学校（Problemlöseschule）の3類型である<sup>14)</sup>。

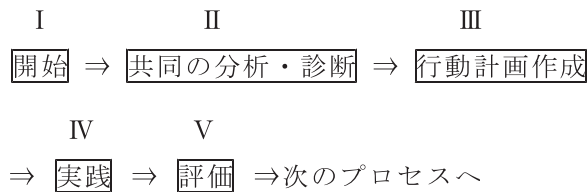
「断片化された学校」とは、多くの観点でごく一般的に見られる学校のことであり、すなわち、このタイプの学校では、教師間の関係は希薄となっており、決して教師間の人間関係が悪い訳ではないが、「より緊密な活動の形での協力関係」は存在しない。従って、このタイプの学校は、「継続的な戦略システムも、また同意された目標もない」ことから、旧態依然として変革の意欲も能力も欠落している学校である。次の段階の「プロジェクト型学校」とは、学校内部にいくつかの「プロジェクト」が組織されていて、何らかの学校変革の活動が開始されている学校のことであり、

ロルフによれば、この段階の学校の「プロジェクト」は偶発的に組織され、かつ意味のある「一つの構造」にまでは発達している訳ではない。つまり、この学校には、まだ「協力的な目標システム」が欠落し、人間関係もプロジェクトの内部にはあっても、プロジェクト相互の間に存在していないことから、学校組織変革の「プログラム」も散発的なものでしかない。

第3の段階である「問題解決型学校」とは、自らの開発課題を自分自身で解決することができる学校のことであり、ロルフによれば、この学校は次のような特質を持つ。この学校は、学校教育の質的向上のためには、授業テクニックの向上だけでは限界があることを自覚している。またこの学校は、「その教職員にその専門性を発達させる機会を与え」、「あらゆる次元でのチームによる協力関係を実現し、さらに共同での学校の診断を土台として規則的に目標を明らかにして、それを行動プログラムの中に具体化する。」「問題解決型学校」は、学校の組織開発プロセスにおける「最高度の段階」にあり、「自主性と創造性とチームによる協力関係」を土台とした「学校文化」（Schulkultur）を実現した学校とされる。そして、何よりも重要なことであるが、最終的な理想型としての「問題解決型学校」へと学校の組織開発を行うのは何故か、それはこうした組織開発を通じて、生徒（子ども）に対する授業（教育）の質的改善を実現することである。すなわち、「授業の質を高めること、そして生徒の能力及び学校全体の成果を改善すること」<sup>15)</sup>こそが、学校の組織開発の最終目標なのである。

### 2) 学校の組織開発のプロセス

「問題解決型学校」の実現に向けて、ロルフは学校の組織開発のプロセスを提唱している。そのプロセスを最も簡潔に図解すれば以下の通りである。



簡単に、各プロセス段階の内容を確認してみよう。まず、第1段階は学校開発の発議・開始段階である。個々の学校が、その抱えている課題や新たな要請に応えるために何らかの学校改革の必要性が生じた場合、つまり何らかの「問題」を認識した際に学校組織開発のプロセスが開始される。この学校開発プロセスの発議は、第一線の教師でも学校長でも誰でも行うことができる。いずれにしても、学校組織変革への発議があった場合は、学校開発プロセスの開始と情報提供のための教員会議（学校会議）ないし教育集会が開催される。ここで重要なことは、この教員会議（学校会議）の開催と前後して、学校開発プロセス全体の調整・制御を目的とする「調整グループ」（Steuergruppe）が設置されることである。「調整グループ」は、一連の学校開発プロセスが一巡するまで存続し、学校開発プロセスの展開に応じて設置される各種のワーキンググループ（作業部会）や既存の学校内の組織間の連絡調整とネットワークの促進を行う。その意味で、「調整グループ」は一連の学校の組織開発プロセスの中で、司令塔的な役割を果たすことになる。「調整グループ」の設置にあたって重要なことは、そのメンバーが学校の最高議決機関である学校会議ないし教員会議によって選出されること、しかも学校内の多様なグループや傾向を代表する教師（学校長を含めて）が含まれていることである<sup>16)</sup>。

第2段階の共同の分析・診断段階は、個々の学校が抱えている諸問題と学校の現状を学校の構成員全員で分析し、診断する。その際に、まずは「調整グループ」が学校の現状に関するデータを収集し、データ分析を行う。データ収集のためには、質問紙によるアンケート調査や面接調査を含む多様な方法が動員される。このデータ収集と分析を通して、その学校の教育目標（教育的価値）、

授業実践、仕事の雰囲気、教師集団における協力関係、物事の決定プロセス、教師と生徒の関係などの観点から、その学校の現状が明らかにされる。ここで明らかにされるのは、単に生徒の学業成績に限定されず、それも含めた教育組織体としての「学校文化」の現状である。「調整グループ」によって収集されたデータは、学校構成員へと還元される（データ・フィードバック）。すなわち、「調整グループ」の手で収集・分析された「学校文化」の現状に関するデータは、次に教員会議（学校会議）や診断会議の場で、学校の構成員全員によって議論・分析され、「共同の診断」が行われる。学校開発プロセスは、あくまで学校構成員全員が関係し、学校構成員全員によって推進されるものであることから、この「共同の診断」は極めて重要となる。ロルフは、この学校構成員全員による「共同の診断」がより効果的に行われるために、この会議を2日間連続の形で開催すること（可能ならば学校外の特別の会場で）を提唱している。その場合は、第1日目は共同の診断（全体とグループによる）とそれを受けての今後の学校改革の優先課題の検討、第2日目は学校改革の優先課題の確定とそのためのワーキンググループの設置について協議される。なお、この診断会議には、その学校の教師全員が参加することは言うまでもないが、「最も意味深く」実施されるためには、生徒と父母の代表者も参加することが提唱されている<sup>17)</sup>。

第3段階の行動計画作成段階は、第2段階の「共同の診断」を受けて、学校開発の「目標の明確化」を行うとともに、その目標を実現するための行動計画を作成する段階である。この目標明確化と行動計画作成の結果は、「学校開発プログラム」（Schulentwicklungsprogramm）ないし「学校プログラム」（Schulprogramm）として文章化される。ロルフは、この目標の明確化から行動計画作成、つまり「学校プログラム」の作成へと至る第3段階を、一連の学校開発プロセスの段階の中の「中心的部分」として重視している<sup>18)</sup>。それは、この段階において、次に続く実行段階の具体的内



容が決定されるからだけでなく、何よりもこの段階での「グループによる協力関係」を基調としたチーム活動こそが、「学校の問題解決能力」の開発の最も重要な基盤となるからである。ロルフは、従来まであった学校の教育目標について、それが極めて曖昧かつ一般的であったため、現実の学校教育活動の中では殆ど機能していなかったことを指摘する。この指摘は、我が国でもどこの学校にもある「学校要覧」やそこに記されている学校の教育目標を想起すれば、理解できることだろう。ロルフはこの第3段階における目標の明確化から「学校プログラム」作成においては、「方法まで見通した目標」を徹底して議論することを提唱している<sup>19)</sup>。

第4段階は、第3段階で決定された学校の活動計画である「学校プログラム」を実践する段階、そして最後の第5段階は一連の学校開発プロセスとその結果を総括する「評価」の段階である。評価には、いわゆる「内部評価」と「外部評価」があるが、ロルフは、この評価という行為がまだドイツの学校では十分に定着していないこと、また教育学研究の立場からも、評価が業績（成果）や効率性といった企業の評価指標が安易に適用されて、端的には生徒の学業成績だけが重視されることへの疑念が提起されていることも認めている。しかし、ロルフはその上で、評価に対する「懐疑」が克服されるためには、学校評価が「学校開発の方向づけ」の点でも、また「学校長と教師のさらなる専門職化の基礎」の点でも不可欠であることが明確にされる必要があることも指摘している<sup>20)</sup>。

### 3) 学校開発プロセスにおいて重視すべき指導原理

以上、学校開発プロセスを概観したが、このプロセスは、一見すれば、一般企業などで実践されているマネジメントのサイクル、P-D-SないしP-D-C-Aサイクルと大差ないように思われるかもしれない。しかし、ロルフの学校開発理論において特筆すべきことは、以上のような学校開発プロセスを進めるにあたって基本とすべき原理・原

則が確認されていることである。この学校開発プロセスにおける指導原理は、前述した「人間形成の場」としての学校組織の特殊性の認識を背景とするものであり、ロルフの学校開発理論が通常の学校マネジメントや組織開発の手法とは一線を画する大きな特質となっている。ここでは、ロルフの学校開発理論において、学校の組織開発プロセスを根底で規定すべきとされている指導原理を、①同僚性の原理、②「プロセスの質」の原理、③「支援者」としての学校長の原理、この3点にまとめて検討しておきたい。

#### ①同僚性の原理 – チーム活動を通じた協力関係の構築 –

まず、ロルフの学校開発理論では、「人間形成の場」としての学校組織の特殊性の認識に基づき、組織開発プロセスにおけるチームづくり、特に学校構成員のコミュニケーションと協力関係の構築が何よりも重視される。組織内部の人間関係を改善することは、全ての組織開発の前提となるが、とりわけ学校という「人間形成組織」(Bildungsorganisation)においては、この構成員同士の人間関係は「決定的」である。何故なら、「学習は対話を通して生じる」ものであるからである<sup>21)</sup>。

ロルフによれば、伝統的な学校の在り方である「上から統制された組織」から「問題解決型学校」へと学校組織を開発するためには、学校の組織とその活動において「グループ活動と協力関係」を構築することが大切である。同時に、その際には「個々人の教師の自律性」との調和も問題となる。一方では、「教師の自律性」が隠れ蓑となって、教師の活動が外部から何らの統制も受けず、いわゆる「学級王国」が出現することも、教師が「単独労働者」として孤立化し、教職が個業化することも克服しなければならない課題である。こうした課題を克服して、学校が継続的に成長・発展するためには、学校構成員とりわけ教師たちが日常的に「グループ」ないし「チーム」として活動することを通して、単に個人として学ぶだけで

なく、「共同して学ぶ」(lernen gemeinsam) ことを経験していくことが重要となる。教師集団が日常的にグループ活動を通して、「授業・教育の課題に協力的に取り組むこと」は、教師という職業に付随する孤業化という「中心的欠陥を除去するための不可欠の前提」であり、このことが同時に学校全体の「共同の目標設定と共同の計画」づくりの基盤となる<sup>22)</sup>。こうした「同僚的で水平的な取り組み」の日常的経験が、教師個々人の職能成長を可能とする<sup>23)</sup>。学校組織変革の基盤は、こうした教師集団における「個人としての学びと集団としての学びの総和」として、「学校文化」が改善されることにこそ据えられるものなのである<sup>24)</sup>。

ロルフは、こうしたチームづくりとそこでの協力関係の重視の原則が、最も典型的に示されるグループとして、上述した「調整グループ」を挙げている。学校開発プロセスで、その中核的役割を果たす「調整グループ」が、「学校における協力関係のモデル」<sup>25)</sup>として組織されるべきことを主張する。すなわち、この「調整グループ」では、メンバー全員が「構成員」として受け入れられていると実感できること、自らの役割とグループの課題を明確にすること、効果的なコミュニケーション能力を高めること等、個人としての行動とメンバー相互の活動のための「規範」が、グループの日常活動に浸透していることが重要となるという<sup>26)</sup>。「調整グループ」には上述の通り、教師集団の多様な傾向を代表する教師とともに学校長も原則として加わることになるが、「学校長は(調整グループを)主宰すべきではない」<sup>27)</sup>とロルフが主張するのも、同僚性の原理の端的な現れである。

## ②「プロセスの質」の原理 — 学校構成員全員による参加・合意形成プロセス —

同僚性の原理と表裏一体の関係にあるものとして、ロルフが学校の組織開発において重視する原理・原則は、学校構成員全員による参加と合意形成プロセスの重視ということである。学校の組織開発を始めようとする場合、学校内の組織やグル

ープの中に最初から十分な協力的な人間関係がある訳ではない。ロルフによれば、むしろ「協力関係はプロセスとして開発されなければならない」<sup>28)</sup>ものなのである。組織の中での人間関係が「組織活動の規範」へと発展するためには、「組織の全ての構成員が、関わる全ての事で共同決定権を持つこと」<sup>29)</sup>が前提として重要となるという。このため、上述した一連の学校開発プロセスにおいては、その最初の段階から最後の段階に至るまで、必ず学校構成員全員が参加し、議論し、最終的に合意を形成する機会が用意されることになる。学校開発プロセスは、学校長や一部の指導的な教師によって独断的・権力的に実施されるべきものではない。ロルフによれば、「学校開発プロセスを最初から教師集団の中に根付かせるためにも、そのプロセスを学校自身のものとするため」<sup>30)</sup>にも、学校構成員全員による参加・合意形成という「プロセス」こそが重視される<sup>31)</sup>。

しかも、ここで重要なことは、学校構成員には、教師及び学校長のみならず、生徒とその父母が含まれていることである。上述のように、学校は生徒を受け入れることにその唯一の存在根拠を持つ組織である以上、生徒(子ども)とその父母を学校構成員として位置づけることは当然のことなのである。ロルフによれば、「私企業や非営利組織(NPO)等とは異なり、学校には父母と生徒が構成員として含まれている。」<sup>32)</sup>のであり、生徒とその父母は単なる「依頼人(顧客)」としてではなく、「学校のパートナー」ないし「パートナーとしての責任を持つ主体」<sup>33)</sup>として位置づけられるべきなのである。

詳述は避けるが、生徒とその父母を学校の構成員と位置づけるロルフの理論は、1980年代以降の「学校の質」ないし「良い学校」に関する実証的な教育学研究の知見とドイツの学校法制の展開を基盤としている。1980年代のドイツにおける「良い学校」ないし「学校の質」に関する教育学研究では、アメリカやイギリスで顕著に見られる、生徒の学業成績を基準(指標)として学校の質を判定する、いわゆる「結果の質」(Produktqualität)

に加えて、「プロセスの質」(Prozessqualität)を重視する知見が確立された。「プロセスの質」とは、学校の質を規定するものとして、教育目標やカリキュラムに関する事項で教師集団が「合意を共同で担っていること」のみならず、学校の教育活動に関する合意形成プロセスに父母と生徒までが「当事者」として参画すること等を重視する考え方である<sup>34)</sup>。その意味で、ロルフによる学校開発理論は、こうした「プロセスの質」の理論的知見を継承して、生徒と父母まで含めた学校構成員全員による参加と合意形成の「プロセス」を重視した方法論なのである。

### ③「支援者」としての学校長の原理

最後に、学校開発プロセス全体を貫く第3の指導原理として、ロルフの理論においては、学校長の役割が極めて重視されていること、しかも「支配的な学校長」(dominante Schulleiter)ではなく、「チーム開発者」(Teamentwickler)ないし「プロセス支援者」(Prozesshelfer)としての学校長の役割が重視されていることが特筆される。

多くの実証的な学校研究が示していることとして、「良い学校長を欠いては良い学校は存在しない」という事実がある。しかし、この事実は学校長が、大きな権限を持つ「強権的な支配人」(Superchef)であることを必要としているのでも、また必ずしも「職務上の上司」として位置づけられ必要性も意味しない。ロルフによれば、予算管理や教員人事等に関する学校長の権限を強化することが重要となる場合でも、学校長には何よりも「教育的責任感」と職業科学的能力が前提とされるべきである。しかも、ロルフによれば、学校長の権限が支配的とならないための措置として、学校内部での成熟した教師集団の形成に加えて、教員会議(職員会議)の上位機関として学校会議(教師のみならず生徒と父母代表が委員として加わる)を設置して、学校としての協働的な自治管理体制を強化することが必要となる。従って、学校の自律性の拡大や学校の権限強化とは、短絡的に学校長の権限強化を意味するのではなく、学

校長と教師集団及び生徒・父母との間の「相互関係」を踏まえ、「協働的な自律性」(kooperative Autonomie)を創出して、「学校全体の強化」を実現するものでなければならないのである<sup>35)</sup>。

ロルフは、こうした認識から、学校開発プロセスにおける学校長の本質的な姿として、「支配的な学校長」や「孤独な狼」<sup>36)</sup>としての校長ではなく、学校内における「協力関係を可能にする」役割を果たす「チーム開発者」ないし「プロセス支援者」としての学校長像を提唱する。ロルフによれば、学校長は自分一人でビジョンを定めて、そのビジョンを実現するための教師を獲得するという方法で学校改革を進めるべきではない。確かに、学校長がビジョンを描くことは大事なことはあるが、学校長が一方向的に提示するビジョンは教師集団にとっては「外的なもの」でしかなく、教師集団の内発的なビジョンではなく、決して学校全体としてのビジョンともならないからである。大事なことは学校構成員の参加と合意形成というプロセス、つまり「全教師集団の協力関係と生徒及び父母との交流の中でのみ生み出される」学校全体としてのビジョンなのである。こうした「(教師集団、生徒及び父母が)共同で作成する学校プログラムに基づく、協力的で意思疎通的な学校文化の開発」を可能にする専門的能力を備えた学校長こそが、「良い学校長」なのである<sup>37)</sup>。

## 4. 結語

1990年代以降のドイツでは、教育事項の管轄権を有する各州(全部で16州)において、相次いで教育法の大幅な改正が行われた。その際の改革の方向性は、「学校の自律性」(Autonomie der Schule)の確立ないし拡大であった。19世紀以来の国家による強力な学校統治体制(学校監督体制)の伝統を持つドイツにおいては、個々の学校の自律性を確立した教育改革は、教育史上画期的意味を有するものである。この1990年代以降のドイツの大規模な教育改革の一環として、ロルフの学校開発理論は、自律性を確立された個々の学校の組織の活性化のための具体的な方法論として活

用されていった。とりわけ、ロルフが提唱していた「学校プログラム」の作成とそれに基づく教育活動の刷新が大半の州において実行に移されている。

一例として、中部ドイツに位置するニーダーザクセン州では、1993年の学校法改正以降、学校の自律性拡大を基調とする学校改革が進行し、学校改革の基本理念と学校改革の進め方を審議するための組織として、文部省内に委員会が設けられた。その報告書『ニーダーザクセン州における学校開発、相談、継続教育 ―現状・展望・勧告―』（1996年）<sup>38)</sup>では、具体的な学校改革の方法論として、学校開発理論の知見が参照されている。すなわち、この報告書では、学校改革ないし学校づくりの意味で「学校開発」(Schulentwicklung)という用語が使用され、しかも自律的な学校改革(学校開発)を進める上では、「組織開発の手がかりと経験が参考にされ、基礎に据えられるべきである」として、ロルフらによって理論化された組織開発の手法(学校開発理論)が文献名とともに奨励されている。同じく、同州文部省作成の文書『学校プログラム開発と評価 ―現状・展望・勧告―』（1998年）<sup>39)</sup>によれば、「教育的活動統一」としての学校、つまり「何よりも教師集団の中で共同して作り上げられた教育的合意」を有する学校の創出に向けて、その「重要な手段」となるのが「学校プログラム」であるとして、基本的にはロルフの学校開発理論に基づく学校プログラムの作成に至るプロセスが説明されている。

周知のように、2001年12月と2002年6月に相次いで発表されたOECDによる学習到達度調査(PISA)の結果は、ドイツの生徒の学力(読解力、数学的及び科学的リテラシー)がOECD諸国の下位に位置していることを鮮明に示した。その衝撃の大きさは「PISAショック」という言葉の氾濫となって表現された。ドイツの生徒の学力水準の「低さ」には、移民家庭出身者の生徒の比率の高さという社会的背景も大きく影響している。いずれにしても、大きな政治問題にまで発展した「PISAショック」を契機として、ドイツに

においても数量化できる「学力」の向上、その意味での「学校の質」の確保が教育政策上の最優先課題となったことは確かである。この「学力」向上を志向する教育政策の動きは、例えば、連邦レベルでの「教育スタンダード」の作成やその達成状況を確認する「州内統一テスト」の実施等として具体化されていった。

しかし、本稿の最後に確認しておきたいことは、こうした「学力」向上に大きくシフトしたかに見えるドイツにあって、ロルフの学校開発理論の特質として確認した指導原理は依然として継続している事実である。このことは、例えば、「PISAショック」を受けて、2003年6月に「教育の質の確保法」(Gesetz zur Verbesserung der Bildungsqualität und Sicherung von Schulstandorten vom 26. Juni 2003)を制定したニーダーザクセン州の文部省が、今後の学校教育の質の確保の方策を示した文書「ニーダーザクセン州における学校の質の指針―良い学校の質的領域と質的メルクマール―」<sup>40)</sup>にも端的に示されている。そこでは、まず「学校の成績結果は疑いもなく特に重要である」としつつも、同時に重要なこととして、この「生徒の教科の成績の結果は、学校の質的努力の一つの側面ではない」ことが強調されている。その上で、学校の生徒の学業成績で示される「結果の質」は、「多くの程度、〈プロセスの質〉、すなわち学校の活動プロセス及び学校の活動組織の質によって規定される。」と指摘されている。加えて、「学校はその他の組織と比べ、より強く人間に関連しており、また人間によって担われている組織である」ことが確認され、教師の専門的能力や意欲を高めるためには、「チーム活動が成功の鍵となる」こと、「(教師集団の)活動・コミュニケーション文化の改善を通して、授業と教育における教師の行動の質は支えられ、かつ促進される」ことが指摘されているのである。

「PISAショック」以後も、基本的にはロルフの学校開発理論はドイツの学校組織活性化の基礎理論として機能している、と考えてほぼ間違いないであろう。今後も継続して、ドイツにおける学

校の組織開発の理論と実践を、ハンス＝ギュンター・ロルフの理論を中心に据えて研究を進めていくこととしたい。

#### <註>

- 1) 学校経営の在り方に関して、「組織開発」「組織マネジメント」という言葉を使用して言及する論考は増えてきているが、本来的に企業経営に由来するこうした発想を学校という教育組織に適用することを原理的・理論的に検討したものは極めて少ない。主要な先行研究は以下の通りである。木岡一明『新しい学校評価と組織マネジメント』（第一法規、2003年）、木岡一明編著『学校組織マネジメント「研修」』（教育開発研究所、2004年）、小島弘道『21世紀の学校経営をデザインする<下> マネジメントとリーダーシップ』（教育開発研究所、2002年）、佐古秀一「学校組織マネジメント研修プログラムの構成と効果に関する研究」『鳴門教育大学紀要』第29巻（2014年）、大脇康弘「新しい学校経営とスクールリーダー－学校マネジメントの生かし方－」『教育展望』56巻1号（2010年）。柳澤良明「ドイツにおける学力向上政策と学校経営の動向(1)「PISA ショック」後の学力向上政策の特質」『香川大学教育学部研究報告 第一部』（2013年）。NPMの手法については、大住荘四郎『パブリック・マネジメント－戦略行政の理論と実践－』（日本評論社、2002年）。
- 2) 平成18年（2006年）には、雑誌『法律文化』（Vol.262）誌上で、「学校マネジメント～公立学校が、今一番ほしいもの」と題して、下村博文（衆議院議員）、山中伸一（文科省大臣官房審議官）、若井田正文（世田谷区教育長）、金子郁容（慶応大学教授）、木岡一明（国立教育政策研究所総括研究官）の4氏が対談している（肩書きは当時のもの）。
- 3) 拙稿「現代ドイツにおける学校組織変革の理論とその特質－ロルフの学校改革理論－」『教育行財政におけるニュー・パブリック・マネジメントの理論と実践に関する比較研究』（科学

研究費補助金研究成果報告書、研究代表者：宮腰英一、平成16年）、拙著『管理から自律へ 戦後ドイツの学校改革』（勁草書房、平成16年）（特に第3章第3節）。

- 4) ブレーメンにおける学校改革とロルフの関わりについては、次を参照のこと。拙著『管理から自律へ 戦後ドイツの学校改革』（勁草書房、平成16年）の第4章第2節。なお、筆者は、2001年8月から10月まで、日本学術振興会特定国派遣研究者制度により、ドルトムント大学・学校開発研究所に研究滞在し、ロルフ教授の指導を受ける機会に恵まれた。記して感謝したい。
- 5) 詳細は次を参照願いたい。拙著『管理から自律へ 戦後ドイツの学校改革』の第2章と第3章、拙稿「ドイツにおける『学校の自律性』の拡大とその歴史的背景－『学校共同体』の理念の継承－」『日本教育行政学会年報』第26号（2000年）、拙稿「現代ドイツにおける『良い学校』に関する実証的學校研究と学校開発理論－共同性と連帯を基調とする教育改革の歴史的・理論的背景－」『弘前大学教育学部紀要』第85号（2001年）。
- 6) Dalin, P., *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*, Luchterhand 1999, S.9.
- 7) Dalin, P., Rolff, H.-G., Buchen, H., *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Ein Handbuch*, Soest 1995, S.8-10, S.333f.
- 8) Dalin, P., Rolff, H.-G., *Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*, Soest 1990.
- 9) Rolff, H.-G., *Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschule? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen*, In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg.37(1991), S.867f, Dalin, P., Rolff, H.-G., Buchen, H., a.a.O., S19f.
- 10) Dalin, P., Rolff, H.-G., Buchen, H., a.a.O., S.41.
- 11) *Ibid.*, S.40.
- 12) *Ibid.*, S.44.

- 13) Ibid., S.205.
- 14) Rolff, H.-G., Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschule ?, S.881f. Dalin, P., Rolff, H.-G., Buchen, H., a.a.O., S.37.
- 15) Dalin, P., Rolff, H.-G., Buchen, H., a.a.O., S.239.
- 16) Ibid., S.58.
- 17) Ibid., S.117.
- 18) Ibid., S.47.
- 19) Ibid., S.138.
- 20) Ibid., S.279f.
- 21) Ibid., S.35f.
- 22) Ibid., S.147f.
- 23) Ibid., S.210f.
- 24) Ibid., S.44.
- 25) Ibid., S.199.
- 26) Ibid., S.199f.
- 27) Rolff, H.-G., Autonomie von Schule -Dezentrale Schulentwicklung und zentrale Steuerung, In: Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.), Schulreform in der Mitte der 90er Jahre, Laske+Budrich 1996, S.215.
- 28) Dalin, P., Rolff, H.-G., Buchen, H., a.a.O., S.41.
- 29) Ibid., S.199.
- 30) Ibid., S.58.
- 31) Ibid., S.41.
- 32) Ibid., S.257f.
- 33) Ibid., S.304.
- 34) Ibid., S.145.
- 35) Rolff, H.-G., Autonomie von Schule, S.222.
- 36) Dalin, P., Rolff, H.-G., Buchen, H., a.a.O., S.182.
- 37) Rolff, H.-G., Gestaltungssutonomie verwirklichen. Lehrerinnen und Lehrer als Träger der Entwicklung, In: Pädagogik, Jg.46-4(1994), S.41f.
- 38) Schulentwicklung, Beratung und Fortbildung in Niedersachsen. Stand- Perspektive- Empfehlungen. Bericht der Kommission "Schulentwicklung, Beratung, Fortbildung" bei Niedersächsischen Kultusministerium von 29. 11.1996.
- 39) Niedersächsisches Kultusministerium, Schulprogrammentwicklung und Evaluation. Stand, Perspektiven und Empfehlungen, 1998.
- 40) Niedersächsisches Kultusministerium, Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen. Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale guter Schulen, Dezember 2003.