

# 教職組織編制とコミュニケーション

教育行政学研究室 西 口 正 文

## The Formation of School Personnel Organizations and Communication

Masafumi NISHIGUCHI

In the conventional theory of school personnel organizations, the strategy to form them rationally on certain foundations of professionalism has been pursued.

In recent years, however, the recognition that professionalism of school personnel is not necessarily constructed on certain foundations has been acquired, on one hand. There is still the recognition, on the other hand, that collaboration based on the consensus in each school personnel organization should be demanded. And yet, the relation between the two of recognition is not made clear.

In order to inquire into the base of collaboration in the school personnel organization, we must pay attention to communication in the organization, and examine the mechanism of making a consensus through communication.

### 目 次

はじめに

#### 第1節 教職組織編制の「合理性」基盤

第1項 教職組織論のテーマ

第2項 教職の専門職性と近代公教育批判の視角

第3項 教職組織論の反省化に向けての問題提示

#### 第2節 協働の成立基盤についての検討

第1項 組織原理論における協働概念

第2項 「学校改善」論における協働の位置価値

第3項 協働をめぐる議論の死角

#### 第3節 協働からコミュニケーションへの分析軸の移行

第1項 教職組織におけるコミュニケーションへの着目

第2項 協働の意義

第3項 コミュニケーションと合意

はじめに

本稿の根底にある問題意識から述べよう。システム化されてある学校教育という事象に対し、我々は、とりわけ教育労働に直接携わる者は、どこまで誠実さを保持して向き合えるだろうか。これに触れ合うことを、かつて吉本隆明は表明していた。自己欺瞞なしには語りえないであろうと（それまでずっと吉本自身が）思ってきた学校教育という事象への、真正面からの接近はどのようにして可能となるのか、自分には興味がある、という趣旨

のことを<sup>1)</sup>。「教育」営為の当事者として振舞うことには不可避免的に自己欺瞞が伴う、とする吉本の直観的洞察は捨てがたい質のものとして、本稿での議論の導きの糸ともなっている。吉本にみられるような洞察の質に於てこそ明敏に捉えられるところの・学校教育という営みにかかわる・偽善性や自己欺瞞性や虚構性、これを凝視しきったその地平で、学校教育事象にアプローチするというのが、できるのだろうか。できるなら、それはどのようにしてか。教育事象へのそのようなアプローチは、いったい教育への学知にとってどのような貢献をなすのか。そして、そのようなアプローチの限界はどこに見定めねばならないのか。このような問題意識が本稿の底流をなしている。

ところで、学校教育事象へのこうしたアプローチとはまったく方向を異にして、「教育」への信頼に依拠して立論するという議論型が、我々の周囲には圧倒的勢力をもって存在する。ここで問いたいのは、その議論型にすべてを収束させてしまうところでは、たとえ“現実的”有効性や“役立ち”という実用主義的効能が示されたとしても、それはあくまで既存の公教育システムに準拠した意味秩序や分類図式にとどまっただけの処方箋提示なのであるから、偽善や自己欺瞞がむしろ昂進するのではないだろうか、ということである。少し具象的な相場で考えても、上記議論型では真当に対処しえない問題次元へとつながる現象が意識されないでは済まなくなっているのではないだろうか。即ち、典型的には「登校拒否」

に表われる学校教育システムからの逸脱現象である。

子どもや親や教育労働者の実存的生の複雑性に向き合っ  
て学校教育の現場での仕事に携わっておれば、システム  
化されてある「教育」への信頼を維持するにはかなり意  
図的な意識操作をしなければならないことを、感じとる  
ことができるだろう。様々な病態が単に学校教育の機能  
不全からもたらされるのではなく、むしろ学校教育とい  
う営みの基底にかかわっているのではないかと感じと  
る機会を見出せぬことはない。

筆者のみるところ、学校教育システムへの信頼に依拠  
する議論をもっては、学校教育システムが向き合わざる  
をえなくなった現象を十全に問題化し解くことが、もは  
やできなくなっている。つまり、学校教育システムへの  
懐疑の感度を鋭くし、その病態の生起する脈絡や関係構  
造を開示することによって—学校教育システムをめぐる  
問題把握の視野を広げかつ深めることによって—、当  
のシステムを解剖し、欺瞞や偽善に蔽われた地平を超克し  
ようとする探究が求められるのである。

このような探究を企てるに際し、どのような視座が必要  
なのか。それは、現与の公教育システムの機能的安定  
性と、教職組織におけるコミュニケーションのありよう  
と、個人の生の実存の複雑性と、これら三者の関係を明  
らかにしようとする視座であろう。本稿は結局、この関  
係を解明しようとする長い行程の一步にすぎない。

## 第1節 教職組織編制の「合理性」基盤

### 第1項 教職組織論のテーマ

ここでは、教職組織論において従来とりあげられてき  
た基本的テーマ—その骨格にあたるどころ—についての  
み、概観しておこう。

教職組織論はより広くは、学校経営や教育経営につい  
ての研究領域の中に含まれるものとみなされてきたが、  
「学校経営」「教育経営」という概念のもつ性格によって、  
教職組織論も基本的な方向づけをうけてきたといえるだ  
ろう。つまり、学校教育に期待される役割に照らして、  
その経営のための組織構造や組織経営過程を検討し評価  
すべきである、という方向づけである。学校教育に期待  
されているのが独自で特殊な役割だ、ということが強調  
されるわけであり、経営領域一般について言われる、効  
率や能率の重視のみをもって充足するわけにはいかない  
“教育の特殊性”強調の姿勢が顕示されるわけである<sup>2)</sup>。

こうした方向づけと姿勢を背景としつつ、学校経営組  
織を、とりわけ教職員組織編制のあり方を、専門職組織  
という角度から考察し立論しようとする動向が、主要な

流れをなしてきたといえる。そうした議論は、教職の専  
門職性を分析的に明らかにすること、及び、教職の専門  
職化のための方策を探り出すこと、を軸にして展開され  
ることになる。

教職の専門職性の構成要件としては、おおむね次の事  
項が挙げられるだろう。

- a) 学校教育の目的について、公認され共有されてい  
る内容を—その正統的内容を—正しく理解するこ  
と。
- b) 学校教育の目的達成に要する合理的知識・技術を  
獲得し熟達すること（—職能形成・開発＝発達が  
なされること）。
- c) 学校教育の目的達成を効率的に進め生産性を上げ  
るため、役割編制し、かつ、協調・協働関係を構  
築すること。即ち、個々の教員が組織の中での協  
働意思を、然るべきリーダーシップの下に形成し  
維持すること。
- d) 職務遂行上、自律性を発揮すると同時に、学校教  
育への社会的期待に応えうる責任性を発揮するこ  
と。責任性発揮のために、職業倫理が形成され、  
それによる自主規制を専門職能団体として確保す  
ること<sup>3)</sup>。

以上の構成要件は、一見、普遍妥当性をもっているよ  
うにみえる。しかし我々がこれを対象視する上での距離  
をとることを忘れるのでなければ、はたしてそれが普遍  
妥当性をもつといえるのか、という疑問をもつこともで  
きるのである。次項では、そうした対象化をもたらしう  
る視角について、言及しよう。

### 第2項 教職の専門職性と近代公教育批判の視角

制度化されてある学校教育を、その歴史的社会的規定  
性において捉える、といういわば歴史的相対化視角は、  
これまで深められてきたとは到底言えない<sup>4)</sup>。そうした  
視角を重視する研究は、筆者のみるところ、驚くほど少  
ない。学校教育制度・公教育制度には、それが成立する  
に至った近代という歴史社会の規定性が深く刻印されて  
いることは、意識化するのにさほど大きな困難を伴うこ  
とではない。しかるに、そうした意識化を進展させるこ  
とにより近代公教育システムを反省的批判的に考察する  
ということが、日本のこれまでの教育経営研究や教育行  
政研究で重視されてこなかったのは、なぜなのだろうか。  
ここにはおそらく、「教育」への信頼感の強さ<sup>5)</sup>がかか  
わっているであろうし、さらに、近代という歴史社会へ  
の、また近代性への、信頼感の強さがかかわっているで  
あろう、と推測される。

いずれにせよ、教職組織編制に対し、また、その基軸となる教職の専門職性に対し、それらの基盤として機能上の限定をすることになる近代公教育システムが、真正面から考察され検討されることが少なかったのは確かである。この数少ない考察と検討に足跡を残しているのが持田栄一であり、彼の主宰する研究会に結集した面々である。

彼らによる近代公教育批判から、教職組織への問題構制刷新の上で継承するに足ると考えられる論点を、ここで掬いあげておこう。

何よりもまず、システム化された学校教育の営み総体が据え置かれてあるところの磁場を開示したこと。それは、学校教育の目的といわれ、あるいは子ども・青年の学習権保障といわれてきた事柄を、その美化された粉飾をはぎとって、基底還元的に見据えようとしたことでもある。つまり、労働力商品の価値内実形成を、資本制私的分業社会の階層的構造に即応しつつ、しかも当事行為者達の主体性を込めた規範的価値意識に駆動されつつ、遂行せざるをえないという磁場、これを開示したわけである。

ここでは、近代公教育システムの下での「教育」の実相が労働力商品として生活する上で必要とされるところから意味づけられ限界づけられた知識・技術・道徳の伝授となること、が押えられている。それと表裏をなして、商品価値という一量次元での交換関係・私的利害関係に支配された一“能力”の形成に収斂されることのない自主的共同的自己形成ということが、基本に据えられ、それを対象化し意図的に助成する機能として、求めるべき教育が捉えられたのである。つまり、生活実践をとおして自然に対する関係や人間相互の関係を対象化し変革していく過程として、人間の自己形成過程を捉え、それを社会共同で意図的に助成していく機能として、求めるべき教育が考えられていた<sup>6)</sup> と言えよう。

このように「教育」の実相を批判的に捉え返す中では、教職の専門職性を認識する際の距離のとり方も、重要な問題として意識化されてくる。即ち、所与としてある近代公教育体制を疑うことのできぬ—それとは別様の教育関係態を考えることのできぬ—前提とした上で、それへの最適化という機能連関の脈絡で教職の専門職性を捉えることで（そこに没入することで）事足りりとするのではなく、むしろ専門職性の構成要件を歴史的相対化視点から反省的に吟味し直そうとするに至るはずである。我々はそのような理論志向を、持田らの所論を通して窺い知ることができる。とはいえ、教職組織編制に関してどのように問題化し考察を深めればよいかの議論を、彼らが

充分発展的に展開しえたとは、見て取ることができない<sup>7)</sup>。したがって我々としてはここで、彼らの問題意識を跳躍台として活かし、理論創出を企てねばならないのである。

### 第3項 教職組織論の反省化に向けての問題提示

前項で言及した視角をとり入れることによって、我々は、前々項で挙げた教職専門職性の構成要件の存立を、その社会的システムとしての機能連関において、構造的に問うことを課題としなければならない。これは次節以降での論題とするが、ここではそのための準備作業として、従来の教職組織論への見直しから可視化されてくる問題点を提示しておくことにする。

教職専門職性の構成要件として挙げた内のa)とb)は、「教職の専門性」とも呼ぶことのできる・いわば行為技術的側面からの・要件を示している。この二点についての理解が、近年、従来どおりに確定したものとみなして処理できるのでなく、新たな観点からの捉え返しが必要と考えられるようになり、その意味で動揺してきているのを知ることができる。

新たな観点とは、特に'80年代アメリカでの教職専門家像へのアプローチに刺激されて出されてきた「反省的実践家」像であり、佐藤学によって、従来の「技術的熟達者」モデルに代えて重視されるに値するものとしてその概念が説明されているものである。

教職専門職性の他の二つの構成要件c)、d)は、いわば組織編制的側面からのものだが、これについても新たな観点からの捉え返しが近年なされ始めている。同じく'80年代アメリカでの教育改革論議からの影響をうけてとり入れられてきた「生態学モデル」の学校組織観であり、中留武昭や西穰司によって紹介されている観点である。

このように、その主要な構成要件のいずれについても新たに捉え返されるようになった教職専門職性は、その故に、それ自体が捉え返されるに至っているわけである。ところでここで疑問となるのは、第一に、近代公教育体制の存立構造に内没して、当の体制内での機能的合理性に依拠した最適化論の枠組にある場合、上記捉え返しがはたしてどこまで可能なのか—どこに限界閾を見きわめねばならないのか—ということである。第二に、そうした捉え返しの限界閾が見据えられるなら、それを克服するような別様の捉え返しがどのように構想されるか、ということである。こうした探究の出発点を、教職組織編制の基盤とされている“協働”を問うというところに据えるのも、的はずれではないだろう。節をあらためて、

こうした論究を試みよう。

## 第2節 協働の成立基盤についての検討

### 第1項 組織原理論における協働概念

ここではまず、現代組織論の祖たるC.I.バーナードによる協働概念に立ち返って<sup>9)</sup>、組織の機能上、協働がいかに位置づくかを明らかにしておこう。

バーナードにおいて協働は、理念型としての「公式組織」の構成要素たる「共通目的」「協働意思」「コミュニケーション」が統合されることによって、形成され維持されると考えられている。この協働の過程の要諦を次に整理しておこう。

組織とその構成員となる個人との関係は、「貢献」「誘因」「動機」「有効性」「能率」という概念をもって説明されている。組織が個人から組織共通目的の達成に向けた活動である「貢献」を得るために、個人に対してその何らかの欲求を充足させるべく提供するものが「誘因」である。個人の側としては、「誘因」に応じて「貢献」することの（—それによって何らかの欲求充足がなされるという形での）「動機」を持ちうる必要があると、ということがここで含意されているわけである。さらに、「有効性」というのは組織目的が達成される度合のことであり、「能率」というのは組織に貢献することになった個人の動機が満足される度合のことである。

「誘因」と「貢献」とは「動機」を媒介として交換されるわけだが、この交換過程は組織における日常的コミュニケーションの過程でもある。ここで重要なのは、この交換関係が、現代社会の実相では等価交換ではなく、組織の側からの「誘因」は個人の側からの「貢献」に対し主導的力を揮う、ということである。等価交換が想定できるのは、次のような条件をもつ社会界に於てであろう。即ち、個人が組織体を離れても生活の糧を得ることが同等に可能である、というような社会関係や社会的基盤がある社会界、あるいは、同一目的をもつ幾人かがその目的を内発的に共有できる限りに於て組織を形成・維持することができ、共有できなくなれば即座に組織を解体できる、というような社会関係や社会的基盤がある社会界、に於てであろう。とりわけ、次項以降にとりあげることになる学校組織あるいは教職組織の現与相に於ては、そのような条件下に諸個人が存するのでないから、バーナードが前提としているような・誘因と貢献との・等価交換的均衡は成り立たないはずだ<sup>9)</sup>。個人の側としては、当の個人に関する諸事情の下で選択可能なくつかの組織体の提供する誘因のうちから最も有利なものを選びとつ

て貢献するにしても、上に述べた関係は変わらない。

このことをふまえば、「有効性」と「能率」との関係について次のように理解される。組織にとっての直接的な利益は「有効性」の増大にあるが、それは「能率」を無視してなされるのではなく、両者の調整的両立が、組織の利益の継続的発展的実現の立場からは要求される。とはいえ、誘因と貢献との不等価交換のことを考慮に入れば、この交換の媒介たる個人の動機も不等価交換に順応したもとならざるをえない（望んでもむだな期待は、日常生活過程の現相に於ては抱かれなくなる）。動機が個人に内属する固定的絶対性をもつのでなく、このように可変的に規定されてくれば、「能率」ということの意味もそれに対応したものになる。つまり、誘因と貢献との交換過程を通じて、即ち組織におけるコミュニケーション過程を通じて、「能率」が、動機への・個人内属性を帯びた・固定的把握に基づくものではなく、なり、「有効性」と相剋する傾向を固定的に帯びるものでもなくなり、かなり流動的なものになるのである（両者の両立は妥協によるばかりとは限らず、双方の協調的“充足”も可能となるのである）。

以上の事態に配視すれば、組織における協働がなぜ維持されるのかについて、一步進めて次のように言える。それは、日常的コミュニケーションを通じて、組織のもつ権威を受容することによる。つまり、組織構成員となった個人が、まさに構成員として組織体からの行為規制や指導に従って行為し続けるのは、当の規制や指導が組織の機能上、権威をもつと彼には主観的＝主体的に認められるからである。むしろ機能上の権威に逆らって逸脱行為をとる者も出現しうるが、その場合には客観的公式権力による制裁がなされることになる。この場合、組織構成員の圧倒的多数によって公式権力の発動が支持され受容されることが条件となる。

ところで、構成員が組織機能上の権威を常に安定的に内面化しているとは限らない。組織に参入したばかりの者はいまだ内面化しえていない場合が多いであろうし、参入後長期間を経た者でも、様々な経験を通して権威受容の危機に至る場合もあろう。そうした場合にも、組織機能上の権威の受容を一層確かにもたらしうるために重要視されてくるのが、コミュニケーションである。このことは、バーナード及び彼の後継者たるH.A.サイモンの組織原理論に於て留意されていた<sup>10)</sup> ことである。

### 第2項 「学校改善」論における協働の位置

学校経営や教育経営の研究領域に於てみられる・「学校改善」推進を志向する・議論の隆盛をみるにつけ、教

職組織における協働ということが安易に処理されすぎているのではないか、という疑念を、筆者は抱いている。この疑念は、教職組織とそこでの教育労働のありようとを問題化するという基本的論題につながり、その意味で重要性を孕んでいると思われる。そこでこの項では、「学校改善」論の主要な論脈の中で、〈協働がどのように位置づけられているのか〉＝〈協働にどのような価値的意味が付与されているのか〉を瞥見し、検討することにする。

なお、「学校改善」についてのまとまった研究としては何よりもまず、日本教育経営学会・学校改善研究委員会編『学校改善に関する理論的・実証的研究』（1990年）が挙げられるだろう。この著作で展開されている議論を、「学校改善」論の主要な議論とみなし、以下の叙述を行なう。

「学校改善」という語によって指示されているのはどんなことかを、初めに押えておこう。“学校改善とは、教育目標を効果的に達成することを究極的な担いとして、学校の全体的な教育力を向上させるために、学習環境として影響力をもつ諸条件の改善を目指して行われる体系的で継続的な活動を意味している。<sup>11)</sup>” 別の箇所では次のように記述されている。“個々の学校が一定の教育効果を高めていくために、学校外の支援を得ながら、なお固有の自律的な社会的組織として、学内、外の諸条件を開かれた協働によって改善していく経営活動である<sup>12)</sup>。”

以上のような定義によって指示されている活動は明瞭な像を結びにくいのだが、学校の組織目的達成に向けての協働を重視していることは窺い知ることができる。実際、協働は「学校改善」に向けた戦略の要としての位置づけを与えられている<sup>13)</sup>。学校組織における「同僚性 (collegiality)」と「主体性 (ownership)」とを共に発揮しつつ、組織の内発的な努力によって学校改善を進めていくには、協働がなくてはならない、というわけである。それゆえ協働は、“問題解決能力をもった“自律的学校”の内在的機能<sup>14)</sup>”としても位置づけられ、価値的意味づけを与えられるのである。

また協働は、かなり広範囲にわたり、多面的なものとしても考えられていることがわかるが、とりわけ教職組織での（校長をも含む教職員の）協働が強調されている<sup>15)</sup>。

さらに、当然のことながら、組織目的の共有と協働によって、個々の行為の、また行為総合の、活動成果が増大すること（効率も能率も増大すること）、このことへの認識に依拠していることもわかる。

協働の位置価が以上のように認められているとしても、

そのような協働が教職組織において成り立ちうる条件とは何なのだろうか。これについての原理的な論究はみられない。むしろ、教職組織の構成員は協働しうるし、協働が必要不可欠である、ということが暗黙の前提とされているように読みとれる。これはけだし、「学校改善」という志向、またはそうした論題の立て方、に起因するのではないだろうか。つまりこうである。「学校改善」論においては、学校組織の、したがってまた教職組織の、目的と機能について、その歴史社会的規定性を問い返すという意識が不在のままではないか。組織の目的・機能について、そして協働ということについて、構造的に問題化し反省する思考が息づくことはないのではないか。それを裏づける記述を挙げよう。“学校改善志向は、学校存在を前提とし、その在り方をより相対的・限定的に捉えた上で教育目標達成の効率化を意図する学校論、つまり、教育経営的発想に基づく学校論において、整理することができる。(中略)「教育」および「公教育」に占める学校の位置に関わって、改善志向を捉えるならば、それは学校としての教育課題の確定と効果的学校経営、つまり、学校の教育課題に対する責任性 (accountability) と効果性 (efficiency) を鍵概念として指摘することができる<sup>16)</sup>。”ここに言う「学校論」とは、“学校存在を歴史的必然の所産として肯定的に捉え、その在り方を学校経営論、そして(中略)教育経営論としてその構造化を試みる論調<sup>17)</sup>”に位置づくものとされている。

あらためて問う。教職組織の目的への共通了解や合意は、なぜ成り立つのか。この根底的な問いに、「学校改善」論は答えない。むしろこの問いそのものを封じているのだ。

別言すればこうである。「学校改善」論自身は問わない。なぜ自分は協働を可能と見做し必要不可欠とするのか、を。

### 第3項 協働をめぐる議論の死角

前節第3項に於て我々は既に、教職専門職性の構成要件のいずれについても、近年、捉え返しがなされるようになってきていることに触れた。ここでは、先にこの捉え返しに関して考察し(一①)、その後で、「学校改善」論における協働をめぐる議論の死角を剔抉する(一②)ことにする。

#### ①

「教職の専門性」ともいべき行為技術的側面から教育実践の特徴認識に変化がみられることを、佐藤学は次のように説明している。'60年代に確立をみた従前の教職専門職化は「技術的熟達者」モデルへ向けてのそれで

あった。そこでは“教育実践は、教授学や心理学の原理や技術の合理的適用（技術的実践）であり、教師は、それらの原理や技術に習熟した技術的熟達者（technical expert）として、その専門的成長は、教職関連領域の科学的な知識や技術を習得する技術的熟達として性格づけられる<sup>18)</sup>”。したがって、このモデルにおける理論と実践との関係は、予め準備されてある科学的原理や技術を、与えられた問題状況にそのまま適用するのが実践である、ということになる。そこでの実践能力は、様々な問題状況に適用可能な科学的原理や技術を豊富に修得し、与えられた問題状況に応じてそのつど選択的にひき出せるかどうか、というところで問われることになる。この専門家モデルにおける実践への認識は、“複雑な状況や事柄を可能な限り単純に明示できる概念や原理に抽象化し一般化することによって、「確実性」を拡大する方向をとる<sup>19)</sup>”ことになる。

しかし、こうした「技術的熟達者」という専門家教師像をもっては、ますます複雑化する学校教育の問題状況を有効に解決する力を発揮しえない、ということが次第に気づかれるようになってきている、と言う。そこでこれにとって代わるべきものとして佐藤が提唱するのが、「反省的实践家」<sup>20)</sup>としての専門家教師像である。

彼によれば、教師の仕事の特徴は「再帰性(reflexivity)」「不確実性(uncertainty)」「無境界性(borderlessness)」の3つによって捉えることができ、これらの特徴を発展的・生産的に活かすのが「反省的实践家」としての教師像だとされる<sup>21)</sup>。この教師像における理論と実践との関係は次のようである。与えられた問題状況に対する問題解決過程では、個別具体的経験に即した反省的思考—省察—が展開されねばならないのであり、省察を通じて経験の概念化がなされ、その所産が「実践的見識」となる。このように実践過程でこそ機能しうる「実践的見識」は、理論的知識とは相対的に独自の性格をもち、それをうみだす反省的思考の過程は、実践過程・認識過程・実践主体の成長過程という三つが一体となったものだ、と考えられている。

この実践家像で理論的な概念や原理がどのように取り扱われるのか、という点については、次のように言及されている。“理論的な概念や原理を実践の文脈に即して解釈し直したり深めたりする活動（theory through practice）”こそが重要である、とするコンテキストにおいて、理論的概念・原理が対象化される<sup>22)</sup>。つまり、理論を実践にあてはめるのではなく、実践の文脈に即して実践者が主体的に翻案することによって活かされる概念や原理、ということが強調されているのである。

以上、行為技術的側面から教職の専門職性の構成要件についての見解の変化をみてきた。次に、組織編制的側面から見解の変化をみてみよう。

この変化に関して明示的に論じているのが西穰司であり<sup>23)</sup>、彼の所論から要点を抽出しておこう<sup>24)</sup>。

従前の学校組織は、建て前上、独自の教育理想を掲げてはきたものの、“事実上は目標による手段合理性、効率性を旨とする工場モデルへの道を歩んできた”のであるとし、「学校改善」をかけ声に終わらせず実のあるものとするには、このような従前の学校組織への囚われを脱却しなければならない、としている。「工場モデル」に代わるべきモデルとして提示されるのが「生態学モデル」である。

そのようなモデル転換の必要性について次のように捉えられている。従前は明確な目的・目標や秩序によって教職組織編制がなされてきたが、現代社会における学校の抱える問題状況の打開には、個々の生徒の内的条件や個別的差異を充分配慮し、設定された教育計画の消化よりも個々の生徒のそのつどの学習成就の深さを重視することが求められるのであり、それに対応した・多様性や柔軟性を備えた・教職組織編制が求められる。それは、個々の教員の主体的な意思や判断の尊重がなされ、相互の意見の相違をおそれるのではなく、合意を得るにしても相違点についての議論を尽した・深く納得できる・合意形成の過程を保障するような組織編制でなければならない、とされている。要するに、学校組織の病態の打開を図り「健康な」学校組織を創り出すためには、確定的・普遍的合理性を備えた組織目的に基づく協働ではなく、そのつど問題状況に応じた・不確定で多様性や柔軟性を備えた・協働を、“謙虚なコミュニケーションの意図をもって接し、「共存」を目指す”という方向での協働を、求めなければならない、と捉えているのである。

このようにみてきた「生態学モデル」の学校組織観が、先にみた「反省的实践家」像と相互補完関係ともいえる密接不可分な結びつきをもっていることも、理解されるだろう。

#### ②

以上に考察してきた専門家教師像や学校組織観の捉え返しは、これまでの「学校改善」論にみられたような・教職専門職性及び教職組織や学校組織についての・主要な議論枠組を越え出た新たな視点や論題を提示している。それゆえ、その意義を十分にうけとめる必要があると考える。だが、こうした捉え返しについてなお残る疑問は、教職組織の秩序づけ根拠—教職専門職性の準拠点—をめぐる不確実性、及びその基層に帯びる偶有性、が、した

がってまた、構成員相互の葛藤や対立のポテンシャルが、可視化されたにもかかわらず、教職組織構成員の協働が、そして協働の支持基盤となる合意の形成が、なぜ可能となるのか、それはどんな必要性において、かつ、いかなる条件の下で、要求されるのか、が根本のところでは不明なままだということだ。

この点を、再び佐藤学の所論をとりあげつつ、敷衍してみよう。

「反省的实践家」として教師が専門的成長を遂げるには、実践的問題が生起する場である教室と学校での・“実践者相互の省察と熟考の相互交流”が最も重視されねばならなくなる—このような論脈の中で佐藤は、“学校の「同僚性 (collegiality)」と先輩教師の「援助的指導 (mentoring)」は、いずれも、反省的实践家の専門的成長に決定的な役割をはたすものとして注目すべき<sup>25)</sup>”だと述べる。ここはこだわって考えたいところである。

教育労働に携わる者の成長する過程が相互行為関係過程だというのは、(相互行為関係ということの内実をめぐっての対立を予測しようとはいえ、それをさておけば)理解できる。したがってまた、「反省的实践家」の成長も相互行為関係的性格をもつはずで、それは“「反省的实践家」の実践的な思考と見識の不確実性と複合性にも対応するもの<sup>26)</sup>”だと言うのも、理解できる。しかしそのことの根拠のようにして言われる次の言説は、理解に苦しむ。“「反省的实践家」の専門性の基礎をなす実践的見識は、それ自体が幅広い経験と教養の共有を要請しており、専門家の共同体の形成を前提としている<sup>27)</sup>”。不確実性と複合性を帯びた実践的見識がなぜ、経験と教養の共有を要請することになるのだろうか。この点を理解するのに要求される解釈は、こうだろう。即ち、先述の「同僚性」や「援助的指導」が決定的役割を果すのは、“経験と教養の共有”を要請する「実践的見識」に、教職組織構成員のコミュニケーション上、共通の基盤となり合意に導きうるものが安定的に存在するはず、と考えられているからだ、という解釈である。しかし、「反省的实践家」が教育労働の基層に帯びる不確実性をも射程に入れて、まさに反省的に省察するのであれば、彼らの間にはそれぞれの実践的問題意識—近代公教育システム・学校教育システムへの視座の相違を含めてのそれ—の対立・抗争・相互批判が生じることを、まず何よりも凝視すべきではないか。そのような対立・抗争・相互批判の中からコミュニケーション上の共通基盤（—それは問題の立て方の共有可能性をもたらす）となり合意に導きうるものが形成されるとすれば、それはどのような条件の下でなのか。そのことがいまだ不明なままに放置されて

いると言わざるをえない。協働ということ、合意に支えられた同僚相互の協力・協調関係ということ、その条件づけ、もしくは論理的根拠づけ、を欠いて、安易に要請しすぎている<sup>28)</sup>と考えられるのである。こうした問題次元が解明されないところでは、先に見たところの・“実践的見識は、それ自体が幅広い経験と教養の共有を要請しており”というような・要請の先在が規範主義的にみられることになり、そのことに対する疑念がけっして払拭されないのである。

協働が要請されねばならないとする規範主義的構えに対する疑念は、学校組織の「生態学モデル」を提唱する議論についても、拭えない。たとえば、中留武昭がこのモデルを提示している論文「学校経営実践の改善」(1)(2) (所収『学校経営』1989年2月号・3月号)では、この構えを明瞭にみて取れる。西穰司の論文(注(24))では、合意形成に対する慎重な姿勢が示されながらも、この構えが認められる。さらにこのモデルの元型であるJ. I.グッドラッドやK.A.シロトニクの所論<sup>29)</sup>では、学校教育システムを“健康な”エコロジーシステムとして構築するために、協働の重要性が主張されるだけでなく、(とりわけシロトニクの所論では)批判的探求的なコミュニケーション過程が教職組織をはじめ学校教育システムの諸単位に求められるとし、さらにそれは弁証法的な評価過程を形成することになるとまで述べられている。ところが、その過程がどのような機制で、システム機能上の統合的知識に至り協働をもたらすことになるのか、という肝腎のところがか問題化されないのである。つまり、生態学的に“健康な”学校教育システムでは合意や協働がもたらされるはず、という想念が、議論の前提とされているのである。

「反省的实践家」像および学校組織の「生態学モデル」の展開は、従来の学校改善論におけるような・協働体系が普遍的合理性をもった形で成り立ちうるとする・発想とは質を異にするものであり、そこに意義を見出しうるものであった。しかるに、上述のような議論の死角が指摘されるのであり、しかもこの死角たるや、教職組織を解剖しようとする理論的企図にとって、きわめて重大な意味をもつものなのである。

### 第3節 協働からコミュニケーションへの分析軸の移行

#### 第1項 教職組織におけるコミュニケーションへの着目の意義

前節で我々は、組織原理論の基本的論点として、協働

連関が形成され維持されるとすれば、それは、構成員が組織のもつ権威を受容することによる、という点を確認した。さらに我々は、学校改善論という枠組を対象としつつ、一方でそこにおいては、教職の専門職性の構成要件の動揺が無視されがたくなってきたことを考察し、他方でそこにおいては、協働の成立可能性条件が不問に付されており、そのことへの疑念が払拭されないことを示した。

つまり、学校組織の機能的合理性に内属した視座からは—学校組織内の当事行為者の視座、及び、学校改善論の視座、からは—協働への規範主義的要請が既定的に先在し、そうした要請をうみだす基盤への問題化が浮上してこなかったわけである。

たしかに、教職専門職性のあり方が捉え返されるようになったのだが、たとえば「反省的实践家」モデル提唱の議論に対して我々は、次のような嫌疑を呈さなければならなくなる。即ち、教育労働に対して想定されてきた確定的合理的準拠枠組を問い返す試みがなされるようになったとはいえ、それはなお普遍妥当的確定性の存在を承認しているのであり、ただその生成位置が「理論」から「実践」へ（もしくは、実践—理論融合体へ）と移行されたにすぎないのではないか、したがって、そこで生成する確定性を準拠点として協働が要請されることになってしまっているのではないか、という嫌疑である。いうまでもなく、協働のためにはその準拠点が必要ならぬ。不確定性や偶有性に寄り添うことによってでは、協働は安定的に継続されえない。

ところで、協働のための準拠点はどうのようにして構成員達に承認されるようになるのであろうか。前節第1項での考察から理解されるように、コミュニケーション（—それも然るべき指導性を有するコミュニケーション）を通しての合意によってである。我々がここで主題化しようとするのは、協働の成立条件への問いなのだが、その探究を進めるためには、かくして、教職組織におけるコミュニケーションへの着目が不可欠となるのである。

## 第2項 コミュニケーションと合意

教職組織でのコミュニケーションを通じて合意が形成される機制について、その原理的定礎をすべく、考察する段である。これは同時に、コミュニケーションのもつ可能性を模索するための出発点を見定める考察ともなる。

合意や合意を支えとする協働が—社会秩序が—成立する機制に関して、我々にとっても示唆に富む探究を提示しているのは、大澤真幸である<sup>30)</sup>。N.ルーマンをふまえた彼の論究によれば、自己—他者の相互行為の基底にあ

る「二重の偶有性」を社会的に媒介し、選択が不確定な状況を「克服」して、整合的・安定的・効率的にコミュニケーションを接続させ処理することができるためには、自己・他者にとって超越的な第三者としての資格—「第三者の審級」—に於て判断の規範性が示され、それが“そうあるはず”の判断を示しているとして自己・他者双方によってみなされるようになる、という機制が析出される。こうして超越的「第三者の審級」で示される規範性に基づいて、合意がもたらされるのである。

さらに大澤は、「ゲームの理論」から手がかりを得て、こうした合意をもたらすのは、“一方の行為者が、自他の双方の心的な内容（知識）を透明に見通すことができるものとして想定されており、他方の行為者は、他者の心的な内容（知識）を完全には見通すことができない、という非対称性”なのだということを、論証している<sup>31)</sup>。このことからわかるのは、まったく対等な資格でコミュニケーションする諸個人の間には（そこに予め愛や道徳や基本的価値の共有による結合的關係が存するのでない限り）、安定的な合意はもたらされがたいということであり、別言すれば、コミュニケーションの中で指導性が発揮される場合（そこに参与する諸個人がその指導性を受容する場合）には、安定的な合意がもたらされる、ということである。

指導性発揮が安定的・効率的に（生産性高く）なされるためには、上記引用では“一方の行為者”と表記されていたものを、先記の超越的「第三者の審級」に置き換えることができればよい。その場合には、そのつどの行為者のありようや行為者間關係のありように依存するのではない規範的価値が、既定的に存在するからである。

指導性発揮という論件は、教職組織でのコミュニケーションにおいては、殊に重要である。そこにおいては指導性（リーダーシップ）の発揮が必要不可欠である、との意識が、常識化しているからである。そして、「第三者の審級」で確定的に措定された規範的価値—たとえば、専門職教員としての学習能力や情報処理能力や行為能力が“本来そうあるはず”とされる規範的価値—に準拠するコミュニケーションは、力強く合意形成を促進し、ひいては協働を促進するがゆえに、強く要請されることになりがちである。

ここにみられるコミュニケーションの方向に対し、コミュニケーションの可能性をみきわめようとする視座からは、以下に述べる危険な傾動が感じとられることに注意を促した上で、本稿を閉じることにする。

既に我々は、教職組織が（ひいては学校教育システムが）普遍妥当的で確定的な根拠に基づいて存立している、

という想念を維持できなくなっていることに、留意を促してきた。つまり、教職組織に（学校教育システムに）妥当するとみなされてきた規範的価値も、その組織に（そのシステムに）とっての環境との関連に留目するならば、普遍妥当的なそれとみなすことはできないのであり、むしろその基底にありながら潜んでいる不確定性や偶有性にこそ注意を向けることが必要となるわけである。

しかるに、上でみたごとく、教職組織におけるコミュニケーションのあるべき姿として、従来、教職組織がその“本来的機能”をより一層合理的に果しうるように、合意を形成し協働を促すという姿が、疑われることなく、もっぱらその必要性を強調する筋立てで議論されてきた。そこでは、いわば「機能のコミュニケーション」もしくは「合意のコミュニケーション」こそが“本来的コミュニケーション”の姿である、とそのように信じられてきたと言えよう。こうした“本来的コミュニケーション”は、上記の不確定性や偶有性を潜伏化させるはたらきをする。それゆえ、ひとたびは反省的に捉え返された教職専門職性も、“同僚性”や“援助的指導”を強調するという論議に向かうならば、それは、こうした“本来的コミュニケーション”に導かれる教職組織編制を促すことになる、と予想されるのである。

こうしたコミュニケーションに対し、むしろ不満を表明し批判する、という「批判のコミュニケーション」あるいは「不満のコミュニケーション」<sup>32)</sup>のもつポテンシャルを無視できないのではないか。本稿の「はじめに」の箇所で述べたように、もはや蔽し隠しがたく露呈してきた学校教育システムの病態は、このシステムが主導的・安定的に機能する力を強めるにつれ、それにとっての環境をなす個人システム（心的システム）が一層深刻に圧迫されるに至ったことに起因するとも言えよう。こうした状況において、合意や協働を要請するよりも、状況を疑い不満や批判を表明するコミュニケーションこそが、教職組織で見直され重視される必要があるといえるのではないだろうか。そのようなコミュニケーションのうみだす緊張関係なしには、個々の人間の生の複雑さと豊饒さとに深く向き合いうる教育関係態は見出されない<sup>33)</sup>だろうからである。

（指導教官 浦野東洋一教授）

## 注及び引用文献

- 1) 吉本隆明・山本哲士『教育・学校・思想』1983年、「まえがき」
- 2) こうした姿勢について、たとえば、日本教育経営学会編『講座日本の教育経営』全10巻（1986～1987年）から明らかにみ

てとれる。

- 3) ここに示したa)～d)は筆者による整理だが、これは牧昌見「学校経営組織論の課題」（所収『日本教育経営学会紀要14号』1972年）や名越清家「教職の専門職化をめぐる諸問題」（所収『講座日本の教育経営5』1986年）および牛渡淳「教職員の専門性」項目解説（日本教育経営学会編『教育経営ハンドブック』1986年）とも整合する。
- 4) こうした視角と無縁ではないものとして、1950年代の教育科学論争での、就中「教育構造」論争での、論点が想起される。そこでの論点はしかし、資本制社会の下部構造－上部構造関連に即して公教育の矛盾構造を捉えようとしたわけであり、伝統的な史的唯物論の見地に限定されがちであった。そうした見地にみられたところの・生産力に対応する部面：進歩的部面／生産関係に対応する部面：反動的部面とすること・二項対置図式ではなく、近代社会において公教育制度が成立・展開する機制について、公教育制度の存立構造について、歴史的相対化という視角から追求しようとする議論は乏しかったということ、ここでは指摘している。
- 5) これは次のことと密接に結びつく。即ち、「教育問題」の個別具体的改善の手だてを講じることが優先され、「教育問題」の立て方自体が一教育の「事実」認識自体がイデオロギー的拘束と無縁であるのかどうかを反省的に問おうとする意識が稀薄であったこと。
- 6) 持田栄一『学校の理論』1972年。同「教育行政理論における「公教育」分析の視角」（所収『日本教育行政学会年報1』1975年）など。
- 7) 教職組織編制に関する議論がまったくみられないわけではないが、問題化の深まりとしては初発の段階にあったとみられる。
- 8) C.I.バーナード『経営者の役割』1938年（山本安次郎・田杉競・飯野春樹共訳、新訳版1968年）の叙述に基づいて、整理する。
- 9) この点について、西尾勝『行政学の基礎概念』（1990年）75頁を参照。そこでは組織の“対外的均衡”という脈絡において、誘因と貢献との交換関係が論じられている。
- 10) C.I.バーナード前掲書pp.168～189, H.A.サイモン『経営行動』（1945年）第八章。
- 11) 『学校改善に関する理論的・実証的研究』（1990年）p.121.
- 12) 同上 p.150.
- 13) 同上 pp.157～158.
- 14) 同上 p.157.
- 15) 同上 pp.273～276.
- 16) 同上 p.39.強調の圏点は引用者による。
- 17) 同上 p.38.
- 18) 佐藤学「教師の省察と見識＝教職専門性の基礎」（所収『日本教師教育学会年報2』1993年）p.20.
- 19) 同上 p.21.
- 20) この概念そのものは佐藤のオリジナルではなく、Donald A. Schönに依拠したもの。
- 21) 佐藤学「教師文化の構造」（稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』所収、1994年）
- 22) 佐藤学「教師の省察と見識＝教職専門性の基礎」p.25.
- 23) 他に中留武昭もこの変化について論じているが、「学校改善」論が陥りがちな・エコロジー概念の矮小化傾向、さらには歪曲傾向－学校組織体为本位となる“健康”を求めるといった傾向－を警戒する意識が読みとれるという点で、また、従来の協働のありようを質的に問い直そうとする姿勢があらわれているという点で、西の所論を取りあげた。ただし彼の所論でも、本稿が問題化しようとしている協働や合意の形成をめぐるアポリアは考察されていない。なお、この変化は、学校改善の新しい範型としてアメリカでJ. I.グッドラッドらにより提唱された議論を、輸入するという形

で始まっている。

- 24) 西穠司「学校改善のニュー・パラダイムを求めてー「生態学モデル」の学校組織観の提唱ー」(所収『学校経営』1990年3月号)に基づく。
- 25) 佐藤学「教師の省察と見識=教職専門性の基礎」pp.29~30
- 26) 同上 p.30.
- 27) 同上 p.30. 圏点は引用者による。
- 28) このことは、佐藤学の同上論文pp.29~31や「教師文化の構造」p.38から確認される。なお、学校経営論者の最近の所論にもこのことがみとれる。小島弘道「学校の変化と指導組織の見直しーなぜ指導組織を取りあげるのか」(所収『教職研修』1994年4月号)など。
- 29) J.I. Goodlad, "Toward a healthy ecosystem," in J.I. Goodlad (ed.) *The Ecology of School Renewal* (1987). K.A. Sirotnik, "Evaluation in the Ecology of Schooling : The Process of School Renewal," in J.I. Goodlad (ed.) op. cit.
- 30) 大澤真幸「コミュニケーションと規則」(所収『現代哲学の冒険10交換と所有』1990年), 「混純と秩序ーその相互累進」(所収『岩波講座社会科学の方法X社会システムと自己組織性』1994年)
- 31) 大澤真幸「不可視の合意」(合意形成研究会『カオスの時代の合意学』1994年, 所収) pp.76~80
- 32) こうしたコミュニケーションの類別はN.ルーマンに起源をもつが、これについて論じたものとして、村上淳一「システム理論と道徳」(村上『ドイツ現代法の基層』1990年, 所収)が示唆に富む。
- 33) 井上達夫「合意を疑う」(合意形成研究会『カオスの時代の合意学』所収)でもこうした論旨が、教育関係よりも一般的な関係に関してであるが、述べられている。  
 なお、ここでの考察で決定的に不十分な点として筆者も自覚しているのは、「批判のコミュニケーション」と「機能のコミュニケーション」との関係をどのように築くのか、別言すれば、コミュニケーションの構造的な反省化の可能性を展開するための条件をどのように把握するのか、ということの解明がなされていない点である。この点に深く関連するテーマでの先駆的な研究として、中野敏男の『近代法システムと批判』(1993年), 「対話の理論と合理性の基礎」(所収『岩波講座現代思想8批判理論』1994年)があり、これを手がかりに今後、検討を深めたい。