

学校経営における「協働」理論の軌跡と課題（1）

—高野桂一の「協働」論の検討—

藤原文雄

Critical Analysis of Theory of “collaboration/cooperation” in school
Administration (1) - A critical Study of Takano Keiich's “Teamwork” Concept
Fumio Fujiwara

はじめに—課題意識の設定—

われわれは、しばしば、学校という組織を「協働体系」として理解したり、「協働」という概念を用いて組織現象やそれに働きかける学校経営管理作用を論じる。しかし、この「協働」という概念の内容については明確な一致がない。協働 (collaboration) という概念は、「すべての人がいい考え (notion) だと知っているが、しかし誰もその意味内容を定義できない」とCorrie¹⁾ いう。その一方で、「協働」という概念は敢えて明確な定義を提示しなくとも、議論と会話が進められる不思議な言葉でもある。つまり、「協働」ということばはわれわれにある程度共通したイメージを浮かばせるのである。われわれは「協働」ということばを文字通り、協力して働く (co-work) という行為として理解することができる。こうした具体的行為としての「協働」は学校という組織において、あらゆる局面でさまざまな形態で観察することができる。例えば、最も簡単な事例を挙げてみれば、二人以上の教職員が教室まで重い教材を協力して運ぶという行為も「協働」の一形態ではある。しかし、学校経営管理の対象として「協働」が論じられる場合には、そうした具体的行為としての「協働」というよりも、相互作用の状態、あるいは相互作用の体系として論じられる場合の方が多い。もちろん、「協働」は常に明確な意味内容を欠いたまま論じられるわけではない。

例えば、我が国に限っても、高野桂一は「教師が学校成員とくに教師集団のなかにあって、学校の教育目標・経営目標という共通の目標を達成するために、よりよい教育実践を目ざして意識と行動を統一に導くよう積極的努力をしている動的状態」²⁾ として「協働」を定義した。高野は「協働」の訳として「チームワーク」ということばを充てている。高野は、「協働」を「教師集団が経営効果・教育効果を高めようとして共通意識を持って教育労働にたずさわっている状況」³⁾ として論じた。さらに高野は、「協働」過程を「(個々の) 教師の価値観・教育

観の解放過程と組織化過程」⁴⁾ として捉えている。後に述べるように、高野の究極的「状況」としての「協働」においては、教師の個人的価値・教育観と組織目標との間には矛盾・対立はない。たとえ初期段階にあったとしても、民主的・合理的コミュニケーションによって個々の教師の価値・教育観は自発的に修正 (自己批判) され、合意に至ることが予定されている。いわば、「協働」のプロセスは教師たちの「協同学習」の過程でもある。さらに、高野は、「協働」過程は「教師の主体性の尊重に立つ真の意味での合理化」⁵⁾ プロセスでもなければならぬとする。すなわち、高野の「協働」論は個と個の葛藤・対立が自発的に修正され、全体を構成するという枠組みに立っており、全体 (組織) と個との間に対立はなく、教師は主体であり続けるのである。

これに対して、吉本二郎は組織と個々の教師との対立と協働体系における個々の教師の自主性と服従性との調和について明示的に論じ、それらの統合のあり方について模索した。後に吉本の「協働」論については詳しく検討するが、吉本は、バーナード (C.I. Barnard) に依拠しつつ、学校を「明確な目的のもとで協働する人々の組織体」⁶⁾ として捉えたのである。吉本は、高野と異なり、「教師の抱く教育目標と組織の教育目標がいつも一致しているなどと仮想しては、現実の教育は空転する」⁷⁾ という。吉本も、個々の教師が持つ価値観 (目的観や目標観) の差異に注目し、それを教育的価値の実現という立場でいかに調整しうるかは学校経営にとってきわめて重要なことであると指摘している。しかし、吉本は高野と異なり「職員集団こそ創造の場であるとして、そこにいつわれる集団の幻想を抱く校長は経営本来の意義を忘れたものとされる」⁸⁾ として、討議を通じて適切な目標の合意形成というプロセスを否定する。すなわちコミュニケーションの限界⁹⁾ を指摘するのである。

そこで「校長は第一線経営者の立場から、優れた識見と豊かな経験の中から最も適切な教育目標を示唆し、最終的には教師の実践意志を反映した目標の決定に至らな

なければならない¹⁰⁾という論理を示すのである。このように個々の教師が持つ教育目標とは一致しない組織目標の達成に向けて合理的に取り組む組織においては教師はいわば服従を迫られることとなる。そこで教師の自発的貢献意欲を誘うために誘因(インセンティブ)を提供するという管理職能あるいはリーダーシップが吉本理論においては重視されるのである。誘因にはさまざまなものがあると指摘した上で「個性的な校長の教育に対する情熱や識見が強い誘因となることは、しばしばである¹¹⁾」という。すなわち、校長が提示する理想と価値こそ、校長のリーダーシップこそが教職員の努力を統括するかなめとして重視されているのである。それゆえに、吉本は教育目標に「組織の人格」「総合的な人格¹²⁾」という統一的で価値的な名称を与えたのである。つまり、吉本の「協働」理論においては組織と個々の教師との対立とそこでの教師の主体性と服従性を明示的に論じつつ、校長の管理職能とリーダーシップに対立する両者の調和の鍵を求めたのである。

「協働」の概念と意味内容について高野と吉本との違いを二者択一のものとして論じることが有意義だとは筆者には思われない。高野も吉本も、学校での「協働」現象において、何が重要であり、何が根本的な問題であるかというそれぞれの問題意識に立ってパースペクティブを構築し、学校における「協働」現象に光を当てたのである。われわれにとって有意義だと思われることは、学校での「協働」現象に関心を持つそれぞれの研究者たちが各々の問題意識とパースペクティブによって明らかにした「協働」理論を総括し、「協働」現象を分析する上での多角的な理論枠組みとしての学校経営における「協働」論を創り上げることである。

筆者は以上のような課題意識に立って、本稿も含めて今後数稿に及んで学校経営における「協働」理論の幾つかを選択的に検討する。そうした作業のスタートラインとして本稿では、高野桂一の「協働」論を検討することとする。また、今後の他の研究者の「協働」論の検討の中で再び高野桂一の「協働」論について言及することとなる。

1. 欧米の「協働」論の動向と高野桂一の「協働」論

まず、高野桂一の「協働」論を検討の対象とする理由について説明しておきたい。80年代の後半以降の欧米の学校改革論の中で、教職員間の「協働」は教育効果を左右する鍵として、すなわち教育効果に影響を与える独立

変数としてその効果が実証的に検証され、学校に「協働」を確立することが薦められている。ところが、こうした「協働」論に対してさまざまな問題点や批判が加えられていることも確かである。また、批判の対象とされた「協働」に代わるオルターナティブの「協働」が提唱されている。その批判はまず、「協働」のために必要とされる時間やそこで求められる教職員の社会的スキルが欠如しているという技術の次元で論じられている。もう一つの批判は、実際に教育活動を行う教職員から離れた外部で作られた目標を効果的に実施するための手段として「協働」が導入される危険性があるという「協働」関係におけるポリティカルな次元での批判である。¹³⁾つまり、テクニカル-ポリティカル両次元において「協働」は批判の対象とされている。もっとも、これらの批判者にあっても「協働」それ自体が持つ可能性や価値は否定していない。つまり、「協働」の意義は誰しも認めているのである。

こうした欧米の「協働」に対する批判は、我が国においても、勝野正章¹⁴⁾、諏訪英広¹⁵⁾ら優れた諸論文によって紹介され検討されている。この二人の研究者の「協働」論については後に予定されているハーグリーブス(Hargreaves, A)の検討の際にも言及するが、上記の二人に共通する「協働」論に対する批判意識は、「協働」が、引いては「協働」関係にある教職員が、外部で設定された所与の目標にとっての手段として客体化されることの問題性に向けられている。例えば、諏訪は主としてハーグリーブスのタームに依拠しつつ、「協働」や同僚性を促す主体の相違によって、真の同僚性を内包する協働文化と疑似協働文化としての『企てられた同僚性』の文化とは区別される¹⁶⁾と整理する。勝野は「参加者各人の価値や意味の葛藤の認識を全く欠いている」「協働(注:勝野は「協同」という言葉を使用)」を批判し、「協働」とは「価値どうしの葛藤を伴うものであり、その葛藤を通じて、根底にある政治的・経済的・文化的状況が意識化され、価値及び自己と他者の認識の変化が生じるという意味で、そこに参加する者にとっての学習に他ならない¹⁷⁾」という。二人は共通して状況、体系として、あるいはプロセスとしての「協働」における個々の参加者の主体性こそが「協働」にとって不可欠だという立場にたっている。すなわち、「組織目標→協働(個人)」という図式を否定し、「個人→協働」という図式を描くべきだというのが二人のパースペクティブである。

さて、既に簡略に述べたように高野も「協働」における個々の教師の主体性について論じた。しかも、組織目

標を達成する上で必要とされる合理化がもたらす教師の手段化＝人間疎外をどう克服するのかという実践的課題に裏付けられて「協働」論を構築したのである。高野は「個人→協働→組織目標」という図式で「協働」論を構成したと言える。勝野・諏訪が適切に紹介するように今日、欧米の「協働」論における一つのそして最大のテーマは「協働」における教師の主体性の問題である。もっとも「協働」論における個人の主体性の問題はバーナード以来の「人間協働」論の基本的テーマであり、欧米の教育理論においてそのテーマが新しいとすれば、むしろそれまでそのテーマが注目されなかった背景が問われなければならない。¹⁸⁾ 以上のような欧米の「協働」論の動向を踏まえれば、「協働」における教師の主体性を論じた高野の「協働」論は今日においても、今日だからこそ丹念に読み込まれ、学ばれるべきであると筆者は考える。

2. 「民主的協働」「家父長的・温情主義的協働」「疑似民主的協働」

高野は、「協働」の質に応じて(a)「民主的協働」、(b)「家父長的・温情主義的協働」、(c)「疑似民主的協働」という三つのタイプの「協働」を提示している。もっとも、高野はこれらの三つのタイプの「協働」の違いについて十分に整理して、すなわち、その構成要素をリスト形式で示しているわけではない。そのため、高野の「協働」論及びそれも含んだ高野の支配的枠組みである学校経営の「現代化」論からそれぞれのタイプの「協働」論の構成要素を理解する必要がある。まず、最も理解しやすい(b)「家父長的・温情主義的協働」から説明する。

(b)「家父長的・温情主義的協働」とは「校長からの要求や支持命令あるいは何らかの教師の弱みにつけこんだ『なさけ』をキッカケにして」¹⁹⁾ 成立する「協働」のことである。こうした「協働」の典型的な事例として高野は、戦前の校長と教師たちとの間の「協働」を批判的に論じている。高野は、管理責任の重荷のなかで人事権の拡大を求める校長に警鐘を鳴らしている。戦前の校長は「行政や上司には全く弱く、部下職員の方にのみ一方的にシワよせした権限しか与えなかった」。外部で決められた方針に一方的に従うという弱い権限であった。しかし、同時に戦前・戦中の校長は「人事権やボーナス査定権」²⁰⁾ というそれ自体個別にみれば、強い人事権を持っていた。こうした外には弱く、内には強い校長の権限が教師たちに課す「協働」のことを高野は「家父長的・温情主義的協働」と定義しているのである。そこにおいては教師の自発性と民主的討議を通じた教育の法則性への

志向が欠けていると批判するのである。この高野の「家父長的・温情主義的協働」は、ハーグリーブスの批判する外部で設定された所与の目標を実施する手段としての「企てられた同僚性」²¹⁾ の意味内容と相当に一致する内容となっている。

さて、教師の自発性や価値に対する注目が欠落した、課される「家父長的・温情主義的協働」と対照的關係をなすのが「民主的協働」である。「民主的協働」の含意は、一人ひとりの教師の教師の主体性や相互作用を通じた合意形成という要素におおむねその特色を見出すことができる。しかし、高野の「民主的協働」はそれ以上の含意を含んでいる。より詳細に「民主的協働」を成立させるための要件を検討してみれば、それは、(1)専門職としての知識、価値、責任感を持った自律した教師、(2)論理的コミュニケーション、(3)価値葛藤・対立を含む協同学習と認識・価値の自発的修正、(4)目標の合意形成、(5)目標達成に向けての合理化、(6)校長の指導助言という相互に関連した要素から成っているのである。つまり、一般に「民主的」と言われる以上の含意、すなわち、(5)目標達成に向けての合理化という要素が高野の「民主的協働」には込められているのである。高野はこの要素の欠けた校長、教員たちの「協働」を慣れ合い的な「疑似民主的協働」として批判の対象とする。情緒的なつながりと安定感、すなわち伝統的な「和」のもとで表面的には民主的雰囲気醸成している「協働」関係は、高野にとって批判の対象でしかない。「きびしい仕事の合理化のない教師集団の民主化は抽象的論理にしかすぎず、現実には慣れ合い的疑似民主化による低い次元の協働しか期待できない」²²⁾ という。

では、「民主的協働」の要素の中になぜ「合理化」という要素を加えているのだろうか。このことを理解するためには、高野の基本的な理論的枠組みである学校経営「現代化」論を検討することが求められる。周知の通り、高野は吉本二郎と並んで60年代から70年代初期に確立された学校経営「現代化」論²³⁾ の代表的提唱者である。この学校経営の「現代化」論は、組織目標達成に必要とされる「合理化」原則と専門職としての一人ひとりの教師の主体性や価値の存在と意義を認め、校長を含んだ教職員の行為・権力・人間関係を民主化するという「民主化」原則という二つの葛藤する原理の認識から出発した。その上でこの相対立する二つの原理をどのように組織の中に貫徹させるのかということをも基本的テーマに据えたのである。いわば、学校経営において、教師は手段として非人格化された客体としてみなされるべきか、それとも主体としてみなされるべきかという学校経営における主

体—客体論を論じたのである。この主体—客体論を吉本二郎は自主性—服従性の調和²⁴⁾の問題として論じたのであった。また、この経営における主体—客体論こそは、「協働」論の古典とも言えるバーナードの『The Functions of Executive (経営者の役割)』²⁵⁾の基底的なテーマであったことは周知の通りである。

高野は、学校経営における能率化・標準化・権限の確立という意味での「合理化」の原則と「民主化」の原理が「学校経営の現実や事実の中ではしばしば矛盾的に立ち現れるもの」²⁶⁾として「実質論理的」に吟味することの意義を強調する。高野は合理化が学校の外部で設定された目標追求の手段として道具的に利用されること、さらに外部の権力の強化につながることの可能性と危険性に鋭敏であった。しかし、高野は合理化が引き起こす人間疎外という状況や意図せざる生産性の低下という一側面のみで合理化を理解してはならないとする。合理化はプラスの面も併せ持っており、「義理や人情にからんだ非合理的な仕事の処理方式」を克服し、「教師の本務と権限の確立の方向」²⁷⁾に役立つことができると分析する。学校を「合理的な目標追求の集団であり目的社会である」という当為論を繰り返し強調する高野にとって、学校における「合理化」の推進は不可欠なのである。その上で、「仕事の合理化(能率化・標準化)のもつ矛盾の側面が、経営をめぐる、また経営過程における『権力のあり方』にかかわっていることに注目し、その権力の質の問題性を分析吟味し、その民主化を合理化過程に具体的に浸透させる」²⁸⁾ことを学校経営の「現代化」の骨子として説明するのである。すなわち、「合理化」はそれ自体中立的で手段的であるがゆえに、「合理化」の質が問われる必要があること、そしてその質は「民主化」のあり方が決定する²⁹⁾という枠組みに立っているのである。そうした学校経営の「現代化」を扱う「現代化」論は「経営民主化の質の吟味」を理論体系に含むことにおいてこそ、学校経営「近代化論」³⁰⁾と区別されると主張する。高野の基本的な枠組み=学校経営「現代化」論では、「民主化」と「合理化」の原理を形式的に対立する原理として理解するにとどまらず、いかに二つの原理を学校の中に貫徹させるかという実践的課題こそが追求すべき課題として据えられていることが理解できる。以上のように、高野の学校経営「現代化」論の枠組みを理解すれば、高野の「民主的協働」に(5)目標達成に向けての合理化という要素が不可欠であることは理解できると思われる。

3. 高野の価値と認識論

既に述べたように、高野は、「協働」の過程を「教師の価値観・教育観の解放過程と組織化過程」として理解する。校長や教師は一人ひとり異なった価値を持った主体であるという前提から高野の「協働」論は構想される。高野は「校長や教師は職業上の、あるいは教育上の目的を、それぞれいだいて、学校という職場に入りこむ」³¹⁾という。教師は新任の教師ですら、なんらかの教育上の目的や子ども観という価値を内に持っている。もちろん、その価値の内容や統一性、強さは教師によって異なる。教師は教師になる前に児童・生徒・学生として多くの時間を教室で過ごし、教師や教師が行う教育実践を観察する。教壇のあちら側(教師の視線)から実践しつつ省察する教育実践からみれば、教壇のこちら側(児童・生徒・学生の視線)から教師や教育実践を観察することには大きな限界があることは確かである。それでも、そうしたローティーンのいう「観察という徒弟制(apprenticeship of observation)」³²⁾によって教育についての価値やイメージを主観的に構成する。また、教師の持つ価値は教師の私生活によっても大きな影響を受ける。例えば結婚すること、親になることによって親の気持ちをより理解できるようになり、自分の子どもの担任教師にこうして欲しいという親としての教師(teacher as parent)の願いは教師としての自分(teacher as teacher)の役割規定に大きな影響を与えるのである。³³⁾こうした教師の価値に大きな影響を与える決定的な出来事(critical incident)や人間(critical person)は多様であり、本人ですら意識していない場合もある。また後に形成された価値から振り返って、かつては意識しなかった出来事や人間を、決定的な出来事や人間であるという意味を付与する場合すらある。教師は過ぎ去った過去に侵入して、過去の経験を編み変えて、現在に関連した一貫した「経験のつながり」³⁴⁾を想像(image)の力によって構成し続けるのである。

教師の価値は、教職経験によっても構成され、新しい経験によって再構成される。高野は「われわれのほとんどが過去の主観的経験によって規制されている」³⁵⁾という。また別のところで「担任教師の教育観・価値観により学級状況認識や教育目標方針の解釈もちがう」³⁶⁾と述べている。この二つを合わせて読めば、高野が価値の源泉として経験を想定していたと理解できる。

高野はそうして構成される価値を「民主的協働」において不可欠なものとする。高野は「学校経営や教授実践が思想と全く別もので動くという二元的なとらえ方がひそんでいるとすれば、正さなければならないという。深い思想の裏づけなき学校経営や教授は目先の盲動かゴマ

カシになりかねない」³⁷⁾と主張する。「『無思想』の思想にもとづく安定感にささえられた目標設定ほど、子どもの学習権を冒瀆するものはない」³⁸⁾ともいう。価値の中身を問いつづけることこそ「教職の専門的課題と責任がある」³⁹⁾のである。しかし、同時に当然のことながら、「その目的を達成するために、校長や教師はなにごとにもとられることなく自由に振るまうというわけにはいかない」⁴⁰⁾と指摘する。そのため、成員の行動をコントロールする権力と経営管理行為が必要とされるという。⁴¹⁾

校長や教師が持つ価値は、経験から構成されるが、構成された価値は、構成員の状況理解を制約するレンズとして機能するようになる。ところが、状況理解は経験などから構成されたレンズから見たものであり、「必ずしも真の事実であるとは限らない」⁴²⁾。しかし、高野においては、そうした価値に基づく認識の違いや対立や葛藤は構成員の統一的状況理解、すなわち共通理解にとって望ましいものであり、むしろ共通理解の前提として理解されている。この価値に基づく現状認識の違いを高野は「現状認識の個性」⁴³⁾とよんでいる。ところで、高野はすべての校長や教師が「現状認識の個性」やその前提となる価値を持っているとは考えない。ここに高野は、1960年代に多くの職場で経験した人間関係の難しさや価値観の対立を克服する鍵を見出したのである。すなわち、高野の理解によれば、職場の人間関係の難しさや価値観の対立と言われるものは、実は価値観の対立や葛藤でなく、むしろ、成員一人ひとりが明確な自己の価値を持ち得ないために不必要な混乱を招いているのである。価値の違いと葛藤は共通理解や学校の目的＝教育哲学の樹立のために必要な前提条件なのである。高野は、経験を実際に行い観察する「直接経験」と伝聞・情報という「間接経験」の双方を含むものとして理解する。こうした経験がそのまま価値として構成されるわけではない。高野の理論において価値とは、ことばによってその体系を明確に表現し得るものであり、その「体系と内容を検討する努力の過程」⁴⁴⁾で再構成され続けるものであり、不断の主体的な検討というプロセスを含むがゆえに、価値は「自分のもの」⁴⁵⁾となりえるのである。

しかし、校長や教師のすべてが主体的な検討というプロセスを経た価値を持っているわけではない。主体的な検討を欠いたまま「ドグマであったり、なんらかの特定教師の意見からの借り物であったり、自分のものでない規格品」⁴⁶⁾が校長や教師の現実を認識する際の枠組み＝レンズとして機能しているのである。こうしたドグマや規格品は主体的検討というプロセスをもともと内在化していないだけに、修正という契機が欠落している。ドグ

マや規格品への固執か放棄かという二者択一的な結果になりがちである。高野は、「教師個々人が真に自己の価値体系を明確にしえないままに、出入りしている所属集団の価値観を半解のまま押し売りしたり、また、逆に特定の集団に所属しているということだけで、その個人の思考様式を感情的平面的に評価し去っていることが意外に多い」⁴⁷⁾と警鐘を鳴らしている。教育行政が打ち出した価値を主体的に検討するプロセスを経ないまま、論理的にその教育的価値や意義を説明し得ないまま学校に浸透させようとする校長と、組織が打ち出した方針に従って同じように盲目的に反対行動を採る組合員との間の今日まで続く対立を想起すれば、高野の分析は今日においても学校における価値観の対立を分析する際の有効な枠組みである。

価値は今という現状を認識するレンズとして機能するだけではない。高野は個々の校長や教師が持つ価値が、未来の現状を創造し、制約する目標設定のプロセスにおいて不可欠なものとして論じている。既に述べたように、価値は経験から構成されるが、価値は認識を制約するとともに、目標設定を通じて未来の経験を構成し、拘束するのである。それゆえに、高野は現状認識と目標設定における構成員の価値に注目するのである。目標設定というプロセスにおいて、校長や教師は過去－現在－未来という時間を能動的な主体として駆けめぐるのである。こうした理解に立って、高野は「協働」のプロセスを「教師の価値観・教育観の解放過程と組織化過程」として提示するのである。

4. 合意形成論－「協同学習」としての「協働」と校長－

「教師の価値観・教育観の解放過程と組織化過程」としての「協働」は言い換えれば、それぞれの成員の価値の解放化＝表出化と論理的コミュニケーションを通じた認識と価値の自発的修正のプロセスである。すなわち、「協働」は「協同学習」のプロセスでもある。この「協同学習」は、(a)客観的データの収集、(b)教育の内容と方法と条件を統合した校内研修、(c)価値の解放化と組織化という三つの要素により成立する。まず、状況を理解するには、状況をあらゆる客観的なデータの収集が必要である。⁴⁸⁾教師は学校にいて、さまざまな事実を直接に観察することが可能である。しかし、教師は学校で起こるすべての事実を経験することはできない。そこで、他者の直接経験についての情報や伝聞をも根拠にして状況を認識しなければならない。客観的データは作成者の価値

に基礎づけられて状況に切り込み、教師が直接に経験しない事実を教師に提供する。

高野は現状についての共通理解が進められる場は「中心的には個別の職場以外にはない」⁴⁹⁾という。しかも、その学習は「教育の内容や方法と教育の条件」とが統合されるところに意義があるという。例えば、組合員は組合の教育研究集会で教育の内容や方法について学習する。これに対して、校長は校長会や教育行政の主宰する講習会でそれらを学ぶ。60年代にはこの二つの場における学習内容は大きく異なり、しばしば対立していたのである。それらの学習はいずれも、個別学校の教育の条件から切り離されて進められるという特色を持っている。構成員のそれぞれは、分離した学びの場で学んだ価値に従って学校の現状を認識する。当然ながらその認識は相互に対立する。それゆえに、高野は「教育の内容や方法と教育の条件」とが統合された「協同学習」を学校に確立すべきだと主張する。校内の研究・研修を通じて校長と教師の世界観・価値観・教育観などの接近の努力がなされない学校には真の対話の条件は育たないのである。

しかも、「協同学習」は、校長や教師の「価値観・教育観の解放過程と組織化過程」として理解されなければならない。繰り返し述べてきたように、構成員の認識やそして未来は価値によって制約される。こうした価値を通じてのみ、構成員は複雑ですべてを体験することができる。しかし、この価値は外部に対して開かれたものでなければならない。不幸なことに過去の経験、とりわけ達成経験から構成された明確な価値は、その過去の栄光ゆえに自省的に検討されない場合が多い。環境の変化による価値と環境との間の不整合にもかかわらず既存の価値に固執することは、環境に対する批判や、あるいは自己批判や自己の能力への疑いへと通じる。すなわち、個人が持つ強い価値は環境(変化)に対する適応にとって逆機能を果たす場合がある。⁵⁰⁾

教師は価値を持たなければ、つまり教師があまりにも「オープンシステム」であれば、他者の枠組み＝レンズに盲目的に従ってしまう。高野は「学校経営上最も注目すべきは『思想の浅さ』ということであり、条件の変化によって簡単に転向できるような思想の持ち主についてである」⁵¹⁾という。他方で教師が「固定された閉鎖的システム」であればドグマイズムに通じる。こうしたことから、高野は職員会議や研修の場が、それぞれの価値を「深め合う謙虚な場」⁵²⁾となることが理想だとするのである。教師は、この両者のバランスの採れた細胞のようなもの、すなわち、外部と浸透関係にありつつも、確固

とした境界(枠組み)を持つシステムでなければならない。⁵³⁾高野はここ十年ほど関心が集まっている教師の価値についての研究者がそろって指摘する価値の機能/逆機能⁵⁴⁾について明示的に論じているのである。

以上のような意味内容の「協同学習」は自然には起こらない。既に指摘したように、校長や教師は必ずしも自分の明確な価値を持っているわけではない。教員組合や教育行政が提示する規格品を半解のまま押し売りしている教師たちも存在する。しかも、教師は派閥や組合といったインフォーマルな人間関係や義理や人情という感情の論理によって判断する社会的人間でもある。高野にとってみれば、そうした教師は専門職的自覚の欠いた批判されるべき対象にすぎない。高野はそうした専門職的自覚を欠いた単なるいい雰囲気という意味での「和」を厳しく批判するのである。

高野はそうした価値と主体性を欠いた教師も存在する学校において「協同学習」＝「協働」を促進するためには、まず「学校の組織と教師集団の人間関係を民主化する」⁵⁵⁾ことが必要だとする。高野が人間関係の民主化という際には公式-非公式組織の双方に及ぶものとして論じている。⁵⁵⁾このため、教師の経営参加が「協働」促進のメカニズムとして重視される。高野は教師の人間関係にはさまざまな原因があるとしつつも、「基底的には教師集団内の価値観・教育観の抑圧と分裂にまで深くかかわっている」⁵⁶⁾という。従って「教師集団における価値観・教育観がまず複数の形で寛容に解放され、それが民主的過程をとおして次第に集約され組織化されていくことによって、人間関係が民主化され、集団の統一と協働に向かうことにならなければならない」⁵⁷⁾のである。そのプロセスは他者のレンズを借りて状況を認識する教師が、「教師が専門職としての本質的な意味での教育の自由の確立を旨とす」⁵⁸⁾プロセスでもある。

以上のような「協同学習」としての「協働」を成立させる上で校長の権力と経営管理行為は不可欠である。既に述べたように、組織成員は自分の目的に従って自由に行動できるというわけではない。成員の行動をコントロールする権力と経営管理行為が必要であると高野はいう。しかし、そのことは、例えば権力を持つ校長が自らの価値を教師に押しつけるという意味で行使されるということではない。むしろ、高野においては成員の行動のコントロールは成員の価値の承認と「協同学習」を通じた価値の自発的修正によって可能だと考えられている。また専門職集団としての自律的規制によって個々の教師の権利の濫用を防止すべきだと考える。高野は教師に専門職としての自律性ととも高い倫理性を求めている。この

ため、教師に警戒させ、殻を閉じ相互のインタラクションをゆがめてしまう結果を引き起こす行為は避けられなければならない。自由と民主主義が欠落した組織において認識と価値の交流は起こらない。

高野は権力は、そうした意味での「教育活動の自由と創造性を擁護する」⁵⁹⁾ ために行使されるべきだと考えられている。そうした学校における教育活動の自由と創造性、すなわち学校自治の確保のプロセスは校長の主体性の確立のプロセスである。「校長の役割は、行政の方針をただ下に流すだけではなく、むしろ、それを根本的に教育の場に密着して構成し直し、屈折させ、教師の教育活動の自由と創造性を擁護し、子どもの学習権を真の意味で守るものでなければならない」⁶⁰⁾ ここに、高野の60年代の教育行政の在り方に対する批判意識を如実に読みとれることができる。高野は教育行政権力を完全に否定する立場には立っていない。問題は行政権力の介入のしかた、行政権力に対する関与のさせ方であるが、当時はあまりにも行政権力のアプローチが「行きすぎ」⁶¹⁾ だという認識を示している。

さらに、高野は、「校長の経営上の主体性は現実の地域社会のもつボスなどのゆがんだ権力を是正し、教師集団内の権力的かたよりをたてなおす自らの努力の過程で、築かれていかなければならない」⁶²⁾ とも指摘している。つまり、高野が権力ということばを使用する際には教育委員会などのいわゆる実体的権力のみならず、人間の相互作用における関係としての権力も含まれている。校長の権力は実体的権力から学校自治を擁護するのみならず、人間関係の中に介在してくる権力関係のかたよりを是正することによって、一人ひとりの教師の主体性を擁護するというに使用されるべきだというのが高野の主張である。すなわち、校長は、教師を権力や権力関係から一人ひとり異なった価値を持った判断主体＝専門職として抽出するのである。そうすることによって「いわゆる校長らしい校長として指導助言」⁶³⁾ が可能になる。我が国に限らず、教師は校長に外部の不当な支配から学校を擁護することと、一貫した校長の経営方針による安心感を求めている。⁶⁴⁾ そうした校長の行為によって、教師は校長の権限を受容し、校長の指導助言を受け容れるのである。

校長は、自らも固有のそして明確な価値を持った学習者として「協同学習」としての「協働」のプロセスに参画する。自らの価値に基づいて現状を認識し、自らの手で学校経営の経営方針を樹立し、教師の前に投げ出すのである。そのことを通じて教師の認識や価値との葛藤を意図的に作り出し、成員間の認識と価値の相互交渉のア

リーナを設定する。⁶⁵⁾ はじめから校長と教師・教師集団との意見が一致するなどということはあり得ない。校長は校長としての役割があり、今教師には教師の役割がある。「校長と教師集団とが異なる思想の主体であればこそ、それぞれの存在意義がある」⁶⁶⁾ のであり、葛藤とカオス（混沌）の発生は必然的である。こうした校長の明示的に示す価値と認識は、既に述べたような価値を持たない教師にも大きなインパクトを与えることだろう。ある教師は校長の認識と価値に安易に同調するかもしれない。高野がこうした教師に批判的であることは既に述べた通りである。別の教師は校長が示す価値と認識を解釈するプロセスで自分の価値の存在に気づくかもしれない。

以上のように始まった「協同学習」としての「協働」において校長や教師は自らの価値を論理的コミュニケーションによって解放化＝表出化し、他者の価値や認識と交流する。そのプロセスにおいて校長も含めて構成員は自己の価値の内容と体系とを省察し、自発的に修正していく。「われわれはたとえ他者の意見に反対であるにせよ、それぞれの見解を理解することが必要であり、共働者の価値観・目的観・仮説などを理解すればするほど、合意の幅を広げ、あつれきと混乱を最小限にいとめることができるのである」。⁶⁷⁾ そうした認識と価値の交流の「連続的漸進的な積み重ね」⁶⁸⁾ によって成員それぞれの価値は組織化され、学校は共通の組織目標＝独自の教育哲学を打ち立てることができるのである。それでも、最後まで教師間の価値は完全に一致することはない。それは既に述べた「現状認識の個性」であり望ましいものである。しかし、以上のような「協同学習」としての「協働」プロセスを経て生み出された組織目標は、それぞれの教師の価値との対立よりも両者の類似性、同一性、共通性といった特徴で理解されるべきものなのである。

5. 高野桂一の「協働」論の特色－残された課題も含めて－

高野は学校経営における「協働」論を論じるにあたって、専門職として価値や責任感を持った自律した教師を前提として理論を構築した。高野の理論において「協働」とは「教師の価値観・教育観の解放過程と組織化過程」として理解された。教育実践とは価値的営みであり、個々の教師が持つ主観的な価値とそれに基づく認識の明確化と交流こそが「協働」プロセスの醍醐味なのである。「協働」プロセスは成員間の「協同学習」のプロセスにほかならず、そこで構成員は自己の価値の体系と内容について他者との論理的コミュニケーションを通じて省察

する。そこで校長も含めた成員は自己の価値や認識を相互に自発的に修正する。そうしたプロセスを経て、教師の価値の組織化によって現状認識と組織目標についての合意に達する。そこにおいても、教師の価値は完全に一致しない。それでも、以上のようなプロセスを経た組織目標と個人の価値との関係は対立という側面よりも、むしろ類似性、同一性、共通性といった特徴で捉えられるべきである。すなわち、高野の「協働」論は、個と個の葛藤・対立が自発的に修正され、全体を構成するという枠組みであり、全体（組織）と個々の教師との間に対立はなく、教師は主体であり続ける。

そうした「協働」は自然には生まれ得ない。価値と認識が自由に交流するためには学校と教師集団の民主化が必要とされる。校長は外部の権力による不当な支配を排除するとともに、内部の権力的のかたよりを是正する過程において主体性を築かなければならない。また、校長は自らの価値と認識を明示的に論じることによって、教師たちの価値と認識との間に葛藤とカオス（混沌）を発生させ、成員間の相互交渉のアリーナを設定する。校長は葛藤やカオスを恐れてはならないのである。

こうした高野の「協働」論は今日においても精彩を欠いてはいない。むしろ、われわれは高野の「協働」論に新しさすら覚える。これまで、高野らの学校経営「現代化」論は、構成員が持つ主観に対する注視に欠けた目的達成のための機能優先のストラテジーとして理解されてきた。⁶⁹⁾しかし、これまで検討してきたように、少なくとも高野の学校経営の「現代化」論は、一貫して個々の教師の持つ価値や認識とそれらの成員間の相違と相互交流が持つダイナミズムに立脚して構築されている。高野は確かに学校は「合理的な目標追求の集団であり目的社会である」ということをたびたび強調する。高野は学校経営組織とコミュニケーションは「学校教育目的の達成のための手段」⁷⁰⁾であるという。すなわち、組織の構成員たる教師も組織の側から見れば組織目的達成のための手段＝客体にはほかならない。自らの価値と認識を持つ自律した教師はその手段化＝客体化に反発して自らの主体性を確立しようとする。組織目標達成のプロセスにおいては、教師は目標に照らして現状を認識し、判断する。しかし、同時に目標－現状との関連において、教師は現在の目標の妥当性を現状に照らして検証する。高野は目標の「実現化の一コマ一コマにおいて学年や学校の教育目標を反すう的に見通す上昇的作用を伴う」⁷¹⁾という。「学校・学年教育目標の安定性からいって実現過程における修正はたやすくすべきではないにしても、それを方法過程における方針や手続き面で実質的部分的に目標設

定当初の根拠と異なる解釈のもとに修正することも考えられる」⁷²⁾高野の枠組みにおいては、目標の達成のプロセスは目標の修正と見直しのプロセスでもある。目標設定と目標の実現化という二元論に高野は立っていないのである。学校という組織においては、目標と現状とは相互規定的な関係にある。この目標と現状との関連を自らの価値にしたがって認識するのが教師である。教育目標を反すう的に見通し、修正する主体は教師、教師集団にはほかならない。

つまり、高野の「協働」論において教師は未来を予期し拘束する組織目標を形成し、目標に照らして現状を認識し、同時に現状認識から既存の組織目標の妥当性を分析する主体なのである。教師の認識は過去の経験によって構成されるのであり、「協働」のプロセスは教師が自己の経験の流れを一貫したのものとして編み直すプロセスである。教師は「協働」のプロセスにおいて未来を予期し、未来の視点から現実を把握するとともに、現在の現実から未来を再構成し、過去の経験を編み変えるのである。「協働」のプロセスにおいては、教師の内面において過去－現在－未来という時間が混然と融合している。こうした時間論に立てば、組織目標設定（主体としての教師）→組織目標実施（客体としての教師）という二元論は意味を持たない。高野の「協働」論において教師は常に主体であり続けるのである。

最後に高野の「協働」論において残された課題について検討する。次の三つの課題が指摘できる。すなわち(a)「協働」の構成員論、(b)「協働」の測定可能性、(c)論理的コミュニケーションの限界、である。「協働」論の一つの大きなテーマは、誰を「協働」の成員としてみなすのかといういわゆる構成員論である。続稿で論じるが、この構成員論に大きな論点を提供したのがバーナードである。バーナードを離れても、学校経営における「協働」を論じる際には教師以外の職員、さらに父母や子どもをどう位置づけるのかということは一つの重要なテーマとして設定し得る。ことに教師以外の職員を「協働」の中でどう理解するのかという課題は、教育にたずさわるとごと（＝教育労働）をどう把握するのか、さらに教師の自主性の根拠とは何かという根本的な課題を提出する。しかし、高野は学校経営における「協働」の構成員を教師のみとして論じている。⁷³⁾教師以外の職員や次元を異にした児童生徒との「協働」については検討の余地を残しているが、父母に関しては全く言及されていない。高野の理論において父母や地域住民はむしろ教師の認識の対象として、「父母の認識の浅さ」を克服することが学校経営の課題として設定されている。⁷⁴⁾もちろん、そう

した高野の認識が教師が地域社会で知識人として位置づけられ、地域のボスの介入に悩まされていた時代背景に根拠を持つことは理解することが必要である。しかし、教師とは異なった価値や認識を持つ父母や地域住民との認識の交流を「協働」プロセスにより積極的に位置づけるべきであったと思われる。こうした異質の価値を学校に導入することは、教職員が自明視してきた価値をゆるがし、彼らが暗黙の前提として疑わない価値を批判的に検討する契機を提供する。こうした外部社会との「協同学習」こそが教師と組織としての学校の成長の礎である。以上の考え方は高野の「協働」論と矛盾しない。

また、高野は「協働」を「教師が学校成員とくに教師集団のなかにあって、学校の教育目標・経営目標という共通の目標を達成するために、よりよい教育実践を目ざして意識と行動を統一に導くよう積極的努力をしている動的状態」として包括的に定義した。その上で、「協働」の成立の条件を所属意識、凝集度、集団目標への意識の高さ、モラルの高さで測定が可能だと主張している。⁷⁵⁾しかし、これらの測定装置によって計られるのは、主として教職員のまとまりや満足度であり、高野の「協働」論の骨子である個々の教師の主体性やそれを前提とした「協同学習」のダイナミズムを視野に収めることができない。高野は別の測定装置を採用するか、あるいは「協働」を測定を前提としないで論じるべきであったと考えられる。

さて、これまで述べてきたように高野は「協働」におけるコミュニケーションを論理的・公式的コミュニケーションとして規定した。これは高野が「協働」を主としてフォーマル組織を中心として論じたことの反映でもある。しかし、こうした論理的コミュニケーションによって果たして価値が解放され、目的についての合意が成立するのかどうか疑問である。目的の達成に向けての公式組織における論理的で道具的なコミュニケーションと、価値が解放され、合意が形成される過程でのコミュニケーションとはその質は大きく異なる。高野も「学校経営方針や教育観や児童観などは、インフォーマル・コミュニケーションのふれあいの中でも、おのずから形成されていく」⁷⁶⁾と論じている。「協働」におけるコミュニケーション論はさらに探求が求められる。

(続く)

注

1) L. Corrie, The Structure and Culture of Staff Collaboration: Managing and opening doors, Educational Review, 47(1), 1995

- 2) 高野桂一「教職員の経営参加」(共著)『現代学校経営講座 2 学校の組織・編成』第1法規、1976年、141～142頁
- 3) 前掲、高野桂一「教職員の経営参加」142頁
- 4) 前掲、高野桂一「教職員の経営参加」150頁
- 5) 前掲、高野桂一「教職員の経営参加」151頁
- 6) 吉本二郎『学校経営学』国土社、1965年、91頁
- 7) 前掲、吉本二郎『学校経営学』、166～167頁
- 8) 吉本二郎「教育目標と学校経営」細谷俊夫・大嶋三男・遠藤五郎『現代校長学(第1巻)』明治図書、1962年、119頁。
- 9) 前掲、吉本二郎『学校経営学』、168頁
- 10) 前掲、吉本二郎「教育目標と学校経営」118～119頁
- 11) 前掲、吉本二郎『学校経営学』、246頁
- 12) 前掲、吉本二郎「教育目標と学校経営」110頁
- 13) Andrew Hargreaves (1991). "Contrived Collegiality The Micropolitics of Teacher Education", pp48-53, in Joseph Blase(ed). The Politics of Life in Schools, Sage Publications, Inc.
- 14) 勝野正章「学校という組織・集団の特性—学校経営・管理における『自律性』の組織論的検討」堀尾輝久・浦野東洋一編『講座 学校7巻 組織としての学校』柏書房、1996年
- 15) 諏訪英広「教師間の同僚性に関する一考察—ハーグリーブス(Hargreaves, A)による教員文化論を手がかりにして—」『広島大学教育学部紀要 第1部(教育学)第44号』1995年
- 16) 前掲、諏訪英広「教師間の同僚性に関する一考察—ハーグリーブス(Hargreaves, A)による教員文化論を手がかりにして—」217頁
- 17) 前掲、勝野正章「学校という組織・集団の特性—学校経営・管理における『自律性』の組織論的検討」50頁
- 18) アメリカで長らく「協働」が注目されなかった理由の中で最も大きな要因は、教職が女性というジェンダーによって占められてきた、いわゆる“Gendered work”として社会的に認知されてきたということである。このため、ジェンダー理論からも、学校に「協働」を成立させ、そのための前提としての専門職化が提唱されている。例えば Glenda Griffin (1997) “Gender Issues in Teacher Education”, Journal of Teacher Education, 48(1)や Dan C. Lortie “School Teacher”, University of Chicago Press, 1975などを参照のこと。また、そうした違いに派生する日米の「協働」論の相違的については中留武昭「アメリカの校内研修の経営—日本の校内研修への示唆」同編『学校改善を促す校内研修』東洋館出版社、1994年が極めて有意義な分析を提供している。
- 19) 前掲、高野桂一「教職員の経営参加」、143頁。尚、終戦直後の文部省の一連の手引き書も、こうした「独裁的温情的」な「協働」を批判して、「民主的協働」を提唱していた。例えば『新制中学校・新制高等学校 望ましい運営の指針』(文部省学校

- 教育局、1949年)でも「民主的な管理は、すべての教職員の手腕と能力とを利用する。教師は計画をたて、この計画を協力して実行に移すことについて校長と共働することにより、教師として向上する(42頁)」と述べている。
- 20) 高野桂一『学校経営現代化の方法』明治図書、1970年、72～73頁
- 21) 「企てられた同僚性」の特徴をハーグリーブスは(1)経営的に統制される、(2)強制的、(3)達成志向、(4)「協働」関係の時間的・空間的固定化、(5)予見可能性、としてとらえている。(ibid., Andrew Hargreaves(1991). "Contrived Collegiality The Micropolitics of Teacher Education", pp54-54) つまり、(1)(2)の特徴は高野の「家父長的・温情主義的協働」の特徴と完全に一致している。しかし、ハーグリーブスが批判する「企てられた同僚性」の特徴たる(3)達成志向、(5)予見可能性は高野にとって礼賛される「民主的協働」の特徴となっている。この相違については別稿で検討される。
- 22) 前掲、高野桂一「教職員の経営参加」151頁
- 23) 学校経営「現代化」論の学説整理については、中留武昭「近代化—現代化論争」日本教育経営学会編『教育経営研究の軌跡と展望』ぎょうせい、1986年を参照。
- 24) 前掲、吉本二郎『学校経営学』、269頁
- 25) Chester I. Barnard(1938,1968), The Functions of Executive, Harvard University Press (山本安次郎・田杉競・飯野春樹【新版 経営者の役割】ダイヤモンド社、1968年
- 26) 前掲、高野桂一『学校経営現代化の方法』、22頁
- 27) 前掲、高野桂一『学校経営現代化の方法』、22頁
- 28) 前掲、高野桂一『学校経営現代化の方法』、28頁
- 29) 前掲、高野桂一『学校経営現代化の方法』、29頁
- 30) 高野は「経営民主化の質の吟味こそが、学校経営の近代化論から現代化論への起点である」と述べている。(高野桂一『学校経営現代化の方法』、21頁)。
- 31) 高野桂一『学校経営の科学』誠信書房、1961年、343頁
- 32) Dan C. Lortie (1975), School Teacher, The University of Chicago Press pp61-67
- 33) Edward Pajak and Joseph J. Blase (1989), The Impact of Teachers' personal Lives on Professional Role Enactment: A Qualitative Analysis, American Educational Research Journal, 26(2)
- 34) D. Jean Clandinin (1985), Personal Practical Knowledge: A Study of Teachers' Classroom Images, Curriculum Inquiry, 15(4)
- 35) 前掲、高野桂一『学校経営の科学』、328頁
- 36) 前掲、高野桂一『学校経営現代化の方法』62頁
- 37) 前掲、高野桂一『学校経営現代化の方法』、304頁
- 38) 前掲、高野桂一『学校経営現代化の方法』、65頁
- 39) 前掲、高野桂一『学校経営現代化の方法』、65頁
- 40) 前掲、高野桂一『学校経営の科学』、343頁
- 41) 前掲、高野桂一『学校経営の科学』、343頁
- 42) 前掲、高野桂一『学校経営の科学』328頁
- 43) 前掲、高野桂一『学校経営の科学』332頁
- 44) 前掲、高野桂一『学校経営現代化の方法』304頁
- 45) 前掲、高野桂一『学校経営の科学』332頁
- 46) 前掲、高野桂一『学校経営の科学』332頁
- 47) 前掲、高野桂一『学校経営現代化の方法』64頁
- 48) 前掲、高野桂一『学校経営の科学』331頁
- 49) 前掲、高野桂一『学校経営の科学』332頁
- 50) Jeff Kuzmic (1994), A Begining Teachers's Search for Meaning: Teacher Socialization, Organizational Literacy, and Empowment, Teaching & Teacher Education, 10(1)
- 51) 前掲、『学校経営現代化の方法』304頁
- 52) 前掲、『学校経営現代化の方法』304頁
- 53) Irving E. Sigel(1988), Constructivism and Teacher Education, THE Elementary School Jouranal, 78(5)
- 54) Allan C. Ornstein (1991), Philosophy as a Basic for Curriculum Decisions, THE HighSchool Journal, Dec/Jan
- 55) 高野の人間関係論については、高野桂一「経営における人間関係管理論の展開」伊藤和衛編著『講座 教頭の指導力1』明治図書、1970年を参照のこと。
- 56) 前掲、高野桂一「教職員の経営参加」150頁
- 57) 前掲、高野桂一「教職員の経営参加」150頁
- 58) 前掲、高野桂一「教職員の経営参加」150頁
- 59) 前掲、高野桂一『学校経営現代化の方法』284頁
- 60) 前掲、高野桂一『学校経営現代化の方法』284頁
- 61) 前掲、高野桂一『学校経営の科学』347頁
- 62) 前掲、高野桂一『学校経営の科学』347頁
- 63) 前掲、高野桂一『学校経営の科学』300頁
- 64) Frances S. Bolin(1989), Empowering Leadership, Teachers College Record, 91(1),
- 65) 前掲、高野桂一『学校経営の科学』332頁
- 66) 前掲、高野桂一『学校経営現代化の方法』284頁
- 67) 前掲、高野桂一『学校経営現代化の方法』44頁
- 68) 前掲、高野桂一『学校経営現代化の方法』65頁
- 69) 筆者自身、かつて高野らの学校経営「現代化」論の骨子を「機能優先のストラテジー」として整理したが、そこに含まれる目的形成のダイナミズムを視野に入れない間違った解釈であった。拙稿「現代日本の学校経営管理研究」堀尾輝久・浦野東洋一編『組織としての学校(講座 学校7巻)』柏書房、1996年。
- 70) 前掲、高野桂一『学校経営現代化の方法』288頁
- 71) 前掲、高野桂一『学校経営現代化の方法』59頁
- 72) 前掲、高野桂一『学校経営現代化の方法』59頁

- 74) 前掲、高野桂一『学校経営現代化の方法』303頁
- 75) 前掲、高野桂一「教職員の経営参加」142頁
- 76) 前掲、高野桂一『学校経営現代化の方法』294頁