

学校経営における「協働」理論の軌跡と課題（2）

―バーナードの「協働体系」としての学校の検討―

藤原文雄

Critical Analysis of Theory of “collaboration/cooperation” in School
Administration(2) - A critical study of Barnard’s “School as Cooperative systems”
Fumio Fujiwara

はじめに

前稿で論じたように、吉本二郎は、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」¹⁾として捉えた。学校経営研究に「協働（cooperation）」という概念をキーワードとして定着させたのが、この吉本である。²⁾この“cooperation”としての「協働」には“working together for a common purpose”というように共通目的という要素が含まれている。小島弘道は「協働」という言葉には三つの要素が含まれていると指摘している。つまり、(1)白律的な人間が、(2)個人が持つ制約を克服するために、課題を共有し、(3)関係しあって行動するという三つの要素が「協働」には含まれるとする。³⁾この小島の定義もバーナードに依拠していると考えられる。これに対して今日、欧米で注目されている“collaboration”としての「協働」には、本来“working together”という意味しか含まれていない。その一類型として共同事業（joint work）としての“collaboration”、すなわち cooperation が論じられている。すなわち、中留武昭が指摘するように、欧米の「協働」論と比較すれば、我が国の学校経営における「協働」という概念には目標達成への志向性が強く内包されているのである。⁵⁾

中留の歴史研究によれば、終戦直後の学校経営論書において、既に「協働」という言葉に目標達成への志向性が込められている。⁵⁾この歴史を踏まえれば、吉本がバーナードに依拠しつつ、“cooperation”としての「協働」論を論じたことによって、我が国の学校経営における「協働」という概念に共通目的という要素が挿入されたと理解することはできない。しかし、吉本がバーナードに依拠して、「協働」を明確に“cooperation”として論じたことが、我が国において「協働」= cooperation という図式を強化・普及させたことは確かであると考えられるのである。この歴史だけでも、われわれは学校経営における「協働」論を探求する際には、まず、吉本の

「協働」論の検討から始めなければならない。しかも、吉本は、「協働」における人間仮説について、人間と組織との対立について、また、人間の相互作用を通じた意味体系の創造等について先駆的に論じている。われわれは吉本の「協働」論を通じて、多くのことを学ぶことができる。⁶⁾

しかし、われわれは容易に「バーナード→吉本」という図式で吉本の「協働」論を理解することを戒めなければならない。バーナードも吉本もそれぞれ相当に難解で、そして豊かな内実をその理論に含んでいる。両者の「協働」論を理解すること、あるいは両者の理論を対比的に論じることは後発の学び手にとって容易なことではない。そのため、吉本の「協働」論を十分に理解するためには、バーナードの「協働」論を学校に適応してみるという吉本が行った営みを追体験することが、まず、われわれには求められる。バーナードの「協働」論は「協働体系の成立や経営の機能を理解する基礎的文献」⁷⁾という評価が与えられている。しかも、今日、バーナードの理論は、道徳的リーダーシップ（moral leadership）論の始祖として我が国の学校経営研究において改めて注目されている。例えば、価値リーダーシップを先駆的に論じた河野和清⁸⁾はバーナード→ホジキンソン（Hodgkinson, C）という流れでリーダーシップ論の発展の系譜にバーナードの理論を明示的に位置づけている。

以上のようにバーナードの「協働」論、主としてリーダーシップ論は今日の我が国の学校経営研究に大きな影響力を持つに到っている。ところがそうした新しいリーダーシップ論において同じようにバーナードに大きな影響を受けた吉本のリーダーシップ論はそれほど言及されていない。吉本はリーダーシップの価値性に言及しつつも、所与の目標（法的教育目標）の効率的達成を図る「技術的リーダーシップ」⁹⁾にウェイトを置いてリーダーシップ論を構成している。道徳の創造に重きを置いたバーナードとは異なったリーダーシップ論を展開している。吉本がバーナードの『経営者の役割』¹⁰⁾の前半部分に注

目したのに対して、近年のリーダーシップ論はより後半部分に焦点を当ててバーナードの理論を論じている。次稿で論じるが、このリーダーシップ論の違いも筆者が「バーナード→吉本」という図式で吉本の「協働」論を理解することを留保する一つの理由である。そこで本稿では、吉本の「協働」論の中に取り込まれたバーナードからひとたび離れて、吉本が行ったようにバーナードの「協働」論を学校に適用してみるという試みを追体験することとする。その際に次稿での吉本の「協働」論の検討を念頭において(1)「人間仮説」(2)「協働体系—組織論」(3)「組織構成員論」(4)「管理職能・リーダーシップ論」という四つの軸でバーナードの「協働」論を検討することとする。しかし、いかなる一般理論にも当てはまることであるが、一般理論を学校に適用しようとする際にはかなりの困難が伴う。バーナードの理論も例外ではない。学校をイメージして読み込めば、どうしてもイメージできない局面も存在する。また、筆者自身、バーナードを十分に理解したとは思われない。本稿は未だバーナードの「協働体系」としての学校 (school as Cooperative systems) に迫る初期的段階にすぎない。

1. 人間仮説—「協働」論の前提として—

吉本二郎もバーナードと同様に経営組織と組織内の個人の行動との関係を論じる前提としてまず「個人とはいかなる存在なのかの問題が明らかでなければならない」¹¹⁾とする。すなわち、人間仮説が理論の前提とされなければならないとする。吉本は「協働」を考えるにあたって、できるだけ具体的な人間としてとらえなければならないという前提を示している。吉本は人間は「生物的存在であり、心理的諸要因によって動かされ、不断の社会過程の中に置かれた人間」¹²⁾として理解されなければならないという。この「生物的存在」「心理的諸要因」という学校経営研究においては使い慣れない概念は、バーナードから引用したものである。

バーナードは人間を「人間有機体 (human organism)」¹³⁾という「システム」として理解する。個人とは、「過去および現在の物的、生物的、社会的要因である無数の力や物を具体化する、単一の、独特な、独立の、孤立した全体 (a single, unique, independent, isolated, whole thing, embodying innumerable forces and materials past and present which are physical, biological, and social factors)」¹⁴⁾と定義される。バーナードは人間も含めて個体というものを、それ自らにとってみれば客観的な環境から切り離して考えない。

人間という個体は「人体を含めていかなるものも個々独立に存在する (individual independent existence) ものでない」¹⁵⁾のである。人間という個体を孤立した実体とみなす見方は、一個の個体を他の時空間的な諸関係から全く抽象して、それだけで絶対的な時空間的枠組みの内に位置づけるものであり、バーナードが大きく影響を受けたホワイトヘッドが「単純な位置づけの誤謬 (fallacy of simple location)」¹⁶⁾として斥けた見方である。しかし、そのことは、人間が完全に外部環境に呪縛されるという環境決定論的立場を意味するわけではない。バーナードは、過去および現在の物的、生物的、社会的要因といった諸要因から複合的に統合されたものとして、個人と呼ばれる個体がそなえている「特性 (properties)」の集合、すなわち「人格 (person)」=精神が創出されるという枠組みを示すのである。この人格性ゆえに人間は「人間 (person)」と呼ばれる。

再びホワイトヘッドのことばを借りれば、人間は「自己創造的造物物 (self-creating creature)」¹⁷⁾として理解される。造物物である限り、人間は「作られるもの」であるが、しかし、同時に自らを「作るもの」である。作られつつ自らを作るのが人間である。いわば人間は「主体的な過程と客体的な過程との、絶えざる接点」¹⁸⁾に位置しているものとして理解される。従って人間の「人格」は一貫性を持った普遍の実体というものではない。人間の「人格」は単独の閉鎖的なものではあり得ない。バーナードの「人格」は外部のさまざまな要因を取り込むように拡大されている。しかも、外部の要因を取り込みつつも、それらを越えた全体性を持つに至っており、部分へと還元できない全体性を創出しているのである。バーナードは「個々の人間はこれを分析すれば部分体系の複合体であるが、これを構成する部分体系の合計……とは異なる」¹⁹⁾と述べる。この個と全体との関係、すなわちシステム論はバーナードの「協働」論の全領域で貫徹されている。

バーナードは人間の「特性」、すなわち「人格」として(a)活動 (activity) ないし行動 (behavior)、その背後にある、(b)心理的要因 (psychological factors)、加うるに、(c)一定の選択力 (limited power of choice)、その結果として(d)目的 (purpose) をあげている。²⁰⁾吉本が指摘するように「個人の行動は心理的要因の結果」である。すなわち「心理的要因→行動」という図式が成立する。この心理的要因は「個人の来歴を決定し、さらに現在の環境から個人の現状を決定している物的、生物的、社会的要因の結合物、合生物、残基を意味する。」²¹⁾別の箇所ではバーナードは心理的要因を現在の行動を条件

づける効果を持った過去の「記憶」、すなわち「経験」として説明する。また別の箇所では「欲求、衝動、欲望 (desires, impulses, wants)」という「動機 (motives)」も心理的要因として論じる。通常、心理学では欲求という言葉には、“needs” という欠乏状態と関わった概念があてられるが、バーナードはより広く動機という概念を使用する。

バーナードは、人間が持つ動機の複雑性と不安定さを強調する。確かに自己保存 (self-preservation) という欲求やそれに必要な物財への欲求は支配的な力を持っている。しかし、人間が持つ欲求はより複合的なものとして、幾つかの欲求が併存し、個人差があるものとして理解されなければならないというのがバーナードの主張である。いわゆる「経済人仮説」を否定する。バーナードは動機が不安定であることも指摘している。²²⁾ もっとも、バーナードは自律的人間像を描きつつも、奇妙なことに、仕事そのもののプロセスや達成が労働者にとって動機を満足させる誘因となることを明示的に論じていない。一般に個人の動機の満足は、その職務を通じた仕事それ自体の満足と、仕事を離れて組織に参加することによって得られる満足に区分される。バーナードは後者の満足についてはそれを分配の過程として細かく論じているが、前者については論じていないのである。²³⁾ このために、個人の動機の満足と組織目標の達成とが切り離されて論じられることとなる。後に述べるように、自己実現という高次の欲求を視野に入れて動機について明示的に論じなかったことは、教師のしごとを前提として論じる際に大きな問題となる。²⁴⁾

道徳 (morals) も人間の心理的要因の一つである。バーナードにとって人間は「道徳」的存在 (“moral being”) なのである。この人間の価値と、また組織の道徳について先駆的に論じたがために、バーナードはセルズニックと並んで「道徳的リーダーシップ」論の始祖と言われる。²⁵⁾ 道徳は「個人における人格的諸力、すなわち、個人に内在する一般的、安定的志向であって、かかる志向と一致しない直接的、特殊な欲望、衝動、あるいは関心はこれを禁止、統制、あるいは修正し、それと一致するものはこれを強化する傾向を持つもの」と定義される。「各人の行動はいくつかの私的道德準則 (private moral codes) によって一部分は支配される」²⁶⁾ のである。われわれは日常生活において幾多の欲望や衝動に駆られる。しかし、われわれは、誰もその欲望や衝動を満たすべくいつも行動しているわけではない。われわれは、自分の欲望や衝動を“人の道に反する” “非道徳的である” という内なる声の命令＝モラルに従って白らの

行動を統制する。あるいは、そうすることが正しいと内心において感じるがゆえに、われわれは、白らのモラルの命じる行為をあたかも神の命令と見なすのである。道徳は他律的なものではない。むしろ、意志の自律というバーナードが挙げる他の人格特性と密接に結びついている。

道徳とは「志向性」であり、行動を規定する「行動準則 (code of conduct)」である。すなわち道徳とはわれわれがいう「価値」や「信念」と理解される。この「道徳」は「個人に対して働きかけている累積された諸影響の合生物」であり、諸影響の多元性ゆえに、「いくらかの一般的性向ないし準則が同一人に内在する。」²⁷⁾ 私的道德準則は多くの人に共通な、例えばそれ自体抽象的ではあるが愛国心や、誠実、礼儀といった社会的行動に関する「公的準則 (public code)」や特定の人のみ内面化されている特殊な準則、さらに公式組織に由来する「組織準則 (organization codes)」等から構成されている。

つまり、バーナードは「道徳」を単一の統合的なものとして想定していない。むしろ、個人の中にいくつかのコードが存在し、それらが相互に対立するという見方を採用する。われわれは、職業生活も含めた日常生活において、しばしばモラル・ジレンマ状況におちいる。一般に年をとるということは「道徳の複雑性」が増加することである。結婚をし家庭を持ち、子どもができ、またさまざまな組織と関与するようになるが、それに伴って人間は白らの内に多くの道徳準則を内面化していくのである。年をとるにつれ、“わずらわしさ”が増すのは「道徳の複雑性」が増加するからにはほかならない。バーナードは道徳間の衝突やジレンマは「道徳的な複雑性と肉体的・身体的な活動性との相乗効果」²⁸⁾ と定式化するが、これには誰も頷けよう。しかも、バーナードは、興味深いことに、道徳準則間の対立は「組織準則」－「私的な準則 (personal codes)」間よりも「組織準則」間こそ起こると指摘している。²⁹⁾ 当然のことながら、これらの「組織準則」は必ずしも調和するとは限らない。個人はどの「組織準則」を重視するかというジレンマに悩まされることとなる。バーナードはその道徳の強さを「責任」と呼ぶ。「責任とは、反対の行動をしたいという強い欲望あるいは衝動があっても、その個人の行動を規制する特定の私的道德準則の力をいう」³⁰⁾ と定義される。こうした力は個人の資質であって、われわれはそうした資質を持っている人を責任感のある人と一般的にいう。

以上のような心理的要因から発生してくるのが「活動 (activity)」である。個人の重要な特徴は「活動」であ

るという。バーナードは個人は「物的、生物的、社会的要因の結合した一つの活動領域 (region of activities)」と定義する。また、その「大まかな、容易に観察される側面が行動」である。バーナードがこの「活動」を第一の人格の要因としてあげていることから重要であることは疑いが無い。しかし、バーナードはあたかも当然のように、それ以上説明しない。このバーナードの「活動」概念について最も先駆的に詳細に検討した北野利信によれば、この活動は「能動性」を意味するという。そして「能動性」とは「環境の刺激に対して盲目的に反応するのではなく、環境内に認識される特定客体にむけ、それに働きかけようとする衝動」³¹⁾だとする。個人の活動は先に述べた心理的要因の結果であるが、われわれ人間は「選択力、決定能力、ならびに自由意志」を有している。バーナードによれば、「この選択力が人間行動に関連して『適応』に意味を付与し、それを環境の諸条件に対する反応以上のものにする」³²⁾という。北野によれば、「人間行動を環境に対する反応以上のものに、すなわち『適応』にし、主体的な『意味 meaning』を与えているのが、この選択力」³³⁾ということになる。この「意志力を行使しうるよう選択条件を限定することを、『目的』の設定または『目的』への到達」という。すなわち、バーナードにおいては、物的、生物的、社会的要因が結合して「心理的要因」が生み出され、「活動 (activity)」がそこから発生する。そこに、「一定の選択力」が加えられ、目的=意図が定立される。そのことによって人間は「活動 (activity)」を具体化することができ、外界に向かって能動的にまた責任を持って働きかけ行動するという人間仮説が描かれるのである。

2. 協働体系と組織—組織目的と個人の動機との峻別—

バーナードは以上のような人間仮説を出発点に「協働体系」を論じる。一人の人間が持つ能力は肉体的にも、経験的能力においても限られている。そこで、人間は個人が持つ制約を克服するために「協働」を選択することができる。例えば人間は一人で学び成長することもできる。しかし、この独学で成し遂げる学習には限界がある。子どもにおいては一人で人間になることはできない。他者との人格的な関わりの中で、親や教師や仲間などの他者を媒介として人間は成長する。バーナードのいうように、そもそも人間の精神=人格は孤立したものではない。人間は人類の歴史を体現しているという意味で歴史性を持っており、他者の働きかけや意図と意味の応答といっ

た社会的要因などによって作られるという意味で社会性を持っている。また人間は、物的・生物的・社会的要因を取り組みつつ、それらの多を一に合一して、それらを超え出るものとして人格=精神を創出する不断のプロセスに置かれた存在として理解できる。従って、学ぶという営みには本来的に「協働」=社会性への契機が内蔵されている。この学びのプロセスを意図的・目的的に援助し、学習者の発達に先行して学習を組織することが教育のプロセスであると考えられる。

以上は筆者の例示にすぎないが、「協働」のプロセスが成立すれば「協働体系 (cooperative systems)」が生成される。この「協働体系」とは、「少なくとも一つの明確な目的のために二人以上の人々が協働することによって、特殊の体系的関係にある物的、生物的、個人的、社会的要因の複合体」³⁴⁾として定義される。物的要因とは物財のシステムであり、生物的、個人的要因とは人間システムのことであり、社会的要因とは「協働体系」と個人、あるいは他の「協働体系」との関係のシステムのことであり、バーナードは学校を“school”“educational organization”“academic”³⁵⁾と表現し、学校を永続的な「協働体系」の一つとして例示している。バーナードは、それ以上学校について言及していない。学校とは教育・学習を目的とする「協働体系」であると理解される。林孝はバーナードに言及しつつ学校は「子どもたち一人ひとりの成長・発達という共通の目的の達成を目指す協働体系」³⁶⁾として定義している。

既に人間仮説を論じる際に述べたように、バーナードの「協働体系」は人間と同じように各種の要因からなる複合体であり、それは“生きた”社会的創造物 (social creature, “alive”) であり、それは存在し、生命力 (vitality) を有している。³⁷⁾ この「協働体系」から常に変化する諸要因を排除し、あらゆる「協働体系」の一側面であり、すべてに共通な一側面を抽出する。バーナードは「協働体系」から物的要因・社会的要因・人間を排除した残ったものを組織 (organization) と定義する。組織は「意図的に調整された、二人以上の人びとの活動または諸力の体系 (a system of consciously coordinated activities of forces of two or more persons)」³⁸⁾として定義される。また、組織は(1)伝達 (communication) (2)貢献意欲 (willingness to serve/contribute) (3)共通目的 (common purpose) という相互依存的な関係にあるいわゆる「組織三要素」が組織成立にあたって必要で十分な条件とされる。

すなわち、バーナードにおいては「協働体系」と組織とは明確に区分される。組織は「協働体系」のサブシス

テムである。既に述べたように人間は一人ひとり固有の人格特性を有している独立した個人である。個人は「協働体系」の構成因ではあるものの、組織の構成要因ではない。組織において人間の活動は目的の達成に向けて調整される。いかなる組織においても、組織に参加した以上全く自由に活動できるということはない。既に述べた組織準則を課されて、組織に活動を提供し、その一員として組織的拘束を受ける。しかし、それでも人間は特定の組織に参加したからといって自律した人間であることを止めるわけではない。そこで、バーナードは組織のすべての参加者は二重人格 (dual personality) - 組織人格 (organization personality) と個人人格 (individual personality) を持つものとみなすという見方を示すのである。³⁹⁾ この組織の参加者の二重人格性はバーナードが強調する組織目的と個人目的・動機との峻別に対応している。この二重人格性は確かに民間企業のサラリーマン・ウーマンをイメージすれば了解しやすい。企業の組織目標は究極的に利潤の追求である。しかし、多くの、ことに末端のサラリーマン・ウーマンにとってみれば、組織目標と個人の動機とはたいてい異なる。良好な決算が出た (組織目標の達成) としても個人にとってみればさしたる意味はない。むしろ、会社の存続は自己の生活の前提であり、また組織の拡大は自己の誇りに通じるから良好な決算に一定の満足を見出すことも事実である。しかし、直接的には個人は良好な利益がボーナスにベアに反映されるという媒介過程 (intermediate process) = 分配過程 (distributive process) を経て、個人の私生活生活を充足することが個人の目的である。良好な決算報告書を前にしてそれ自体を喜ぶ末端のサラリーマン・ウーマンは少ない。それゆえにバーナードは「厳密に言えば、組織の目的は個人にとって直接的にはいかなる意味ももたない」⁴⁰⁾ と述べたのである。その上で、個人にとって外在的で客観的な組織目的が達成される程度を有効性 (effectiveness) として、個人が動機 (motives) を満たされる程度を能率 (efficiency) と名づけたのである。そして、そのように区分される組織の有効性と効率のいずれか、あるいは長期的には双方が存続 (survival) にとって必要だと論じる。⁴¹⁾ その上で、個人を組織に引きつけ貢献を獲得するために誘因が提供されなければならないという。それが管理職能のひとつである。

問題はこの民間企業ならばイメージしやすい個人の二重人格論と個人の動機と組織の目的の峻別論、また有効性と能率との二本立てが学校という「協働体系」に適用可能かということである。簡単に言えば、教師は自分の動機を満足されれば、その貢献に見合う誘因を校長や教

育委員会が提供すれば非個人な目的に向かって非個人的な努力を貢献する人間として扱ってよいのかという問題である。確かに、バーナードが指摘するように、教師の動機は、複合的であり、個人差が想定される。我が国にも、一通りのしごとをして給料をもらえればそれで動機が満足させられるという教師が全くいないと断言することはできない。バーナードが生まれ育ったアメリカの教師たちの中には、歴史的に教職が女性というジェンダー職として認知されてきたこと、またそのことによって給与水準が押し下げられてきたこと、そのことと関わって暫定的な職業と考えられてきたこと等によって組織目的の達成と個人の動機の満足とを区分する教師が少なからず存在する。⁴²⁾ しかし、それでも、ローティエ (Dan C. Lortie) が観察したように、教師は満足するということが、子どもの変化・成長という目的達成との間にはほとんど区別をしていないのである。⁴³⁾ 本人にとって意味ある目標を達成することや、そのプロセスで悩み楽しむことによって満足感を得るのが事実・規範のレベルを問わず教師というものではないのだろうか。牧昌見も「教育の場合、共通の目的と、個人の動機が一見同一であって、異なるはずがないという考え方がないではない」と述べる。その上で、教職観その他において違いがあるため、「組織目的の達成それ自体が、ただちに個人的満足の源泉と合致するとはいいがたく、組織目的と個人の動機との間には差異が存在することを認めなければならない」という。⁴⁴⁾ 牧が指摘するように組織目的の達成がそれぞれに異なった動機を持つすべての教師にとっての満足とならないことを認めるとしても、その不一致を強調する必要があるのだろうか。むしろ、小島弘道が指摘したように、有効性と能率とを区分し、教師の満足を個人の主観的な意識レベルの問題として扱うことによって、教師が「歴史的・社会的存在として歴史的、社会的な価値と意義を有する労働を目的意識的に営む主体であるという本質」⁴⁵⁾ が見えなくなってしまうのではないだろうか。

3. 組織構成員論—児童・生徒・学生は「貢献者」か?—

学校が永続的な「協働体系」の一つであるとすれば、われわれは誰を構成員としてイメージすればよいのだろうか。既に述べたように人間は組織の構成要因ではない。組織を構成するものは「人々の用役、行為、行動、または影響力」という活動の体系である。しかし、人間は「協働体系」の構成要因である。バーナードは、しばしば組織を人間の集団と考える慣習を考慮して、組織を構

成する人々を「構成員」と一応呼ぶ。正しくは「協働体系」の構成要因である。しかし、一貫した概念的枠組みを保つために「貢献者 (contributors)」と命名する。その上で、その「貢献者」と言われる人々は通常われわれが想定する組織の「構成員」という人々を含むが、「貢献者」の概念の方が広いという。⁴⁶⁾つまり、バーナードは常識的な枠を超えて組織の「構成員」をとらえている。既に述べたように、「協働体系」は閉鎖した系として単に位置を占めることはできない。多くの他の「協働体系」や人間という要因に作られつつ、自らを創造する。「協働体系」は多くの人間の貢献によって成立しており、組織は特定の間人—例えば教師集団—の所有物ではないというのがバーナードの主張である。⁴⁷⁾具体的に言えばバーナードによれば、教育サービスを提供する教師はもとより、時間や自らを教育対象として提供する児童・生徒・学生も、また教育対象をこの世に生み出す父母も、そして、さらにお金や用役を提供する地域住民もすべて「貢献者」として理解される。こうして理解すれば、組織の境界はないに等しい。例えば住民の学校教育に対する不満足（能率の低下）は学校教育への支持の低下や、我が国では未だ一般的ではないが学校教育への資金の提供を減少させる。学校は地域住民の動機を満たすことも求められる。また、学校教育に満足しない父母は子どもを転校させるかもしれない。「社会の共同的営み」というメタファーでしばしば例えられる学校の場合には、以上のバーナードの組織構成員論は理解できないこともない。構成員を拡大することによって学校の社会的責任論を論じることも可能である。

吉本も、この組織構成員論に熟慮した痕跡がある。1965年に出された『学校経営学』では組織の構成員は教職員に限定されているが、1948年の『学校の経営行為と責任』では、「児童・生徒その他の保護者たち、地域の人々も、それぞれが性格と程度を異にしながら貢献しているという見方を示している。つまり、バーナードの組織構成員論に一応賛意を示すのである。その上で「しかし、その内で最も意識的に学校（組織）の人格に身を投じて現実に協働の体系を維持しているのは教師であるといわなければならない」⁴⁸⁾と説明する。推測するに、吉本がバーナードの組織構成員論に一定の賛意を示しつつ、最終的に構成員を教師（＝教職員と考えられる）に限定したのは組織の定義との関連を考慮したためと考えられる。既に見たようにバーナードは組織を「意図的に調整された、二人以上の人びとの活動または諸力の体系」として定義する。そこにおいて人間の活動は調整されるのである。この「調整 (coordinate)」ということばを相当広

くとれば地域住民も組織成員として考えられるが、彼れは果たして組織の目的が伝えられたとして、それを受容し、自らの行為を非個人的な目標に向けて調整するだろうか。地域住民が学校にとって、その目的の達成に向けて「意味ある環境 (relevant environment)」⁴⁹⁾であることは否定できない。しかし、そのことと組織成員であることとは区分されなければならないということが吉本の結論であったと考えられる。筆者も吉本の論理に同意する。しかし、地域住民は除くとしても、父母、ことに児童・生徒・学生は組織成員として考えられないだろうか。彼らの活動は確かに組織目的の実現に向けて調整されている。例えば小学生の子どもを持つ父母は子どもを決められた時間に学校に送り出さなければならない。就学義務は彼らによって主体的に受容されなければならない。また、児童・生徒・学生も自らの動機・目的に反するかもしれない組織目標に向けて、児童・生徒・学生という組織準則を課されて自らの活動を調整している。

しかも、組織の存続にとって必要とされる有効性（組織目標の達成）と能率（成員の動機の満足）の確保は、究極的に児童・生徒・学生に依存する。いかに組織の共通目的（教育・学習）が定立されたとしても、児童・生徒・学生たちに受容されなければならない。いかに高校生の主たる動機・目的が友人との交流であったとしても、彼・彼女は彼らにとって場合によっては非個人的な教育・学習の過程に身を委ねなければならない。少なくとも友だちとずっと話したいという動機を押さえて始まりのチャイムが鳴れば授業に参加しなければならない。学校を一つの素材としつつバーナードの理論を体系的に分析したトーガスン (Paul E. Torgersen) は「学生は、明らかにになにかを学ぶこと—当該組織目的—に対して関心をもって教室へ出てくるのではなくて、むしろ大学対抗のスポーツに参加する資格を保留されたことによるのかもしれない。個人の目的とその課程の目的とのあいだの潜在的な相違を認識しない教師は、学生の熱意のない態度を理解するのに苦しむであろう」⁵⁰⁾と述べている。

また、組織が成立すれば、具体的な目標 (objective) が定式化される。この目標は言葉で明示されないかもしれないが、多くの「協働体系」では何らかの形で存在するとバーナードはいう。“objective”ということばを使用しているようにこの組織の目標とは抽象的なものではない。学校という「協働体系」で言えば、この組織の目的＝目標は学校教育目標のうちの重点目標などといった単年度や二、三年という短期間で追求される実行目標 (operative goals)、あるいは明示されないが暗黙のコンセンサスを持つ進学率・就職率向上・維持という作業

目標 (operational goals) が該当すると理解される。一般に、学校における目標とは児童・生徒・学生の将来を述べたものである。例えば、高校の進学校においては、明示されないが「大学に合格した人間」組織の支配的で究極的な目標である。こうした高校では組織目的と個人目的がほとんど一致している。しかし、多くの高校において、組織目的と個人目的や動機とは必ずしも一致するとは現状においては限らないと考えられる。

さらに、教師が組織に貢献することの見返りによって得られる満足は、相当程度、児童・生徒・学生に依存している。もっとも、大学の場合には教育・研究という二つの目的を持ったエツィオーニのいう多目的な組織であるから大学教員は必ずしも教育のプロセスから満足を引き出す必要はない。しかし、一般にメッツが指摘するように教職員の満足（動機を満たすこと）は生徒の「協働」を通じて得られる。⁵¹⁾ 教育という営みは教える対象という、誤解を恐れずにいえば目下の人間の成功と反応に、それ自体の成功が依存している。それゆえに不確実性を免れない。教師は子どもの変化や反応をくぐらせて自らのしごとの成功を知り、満足し、知識を獲得し、自己概念を豊かにしていくという不断のプロセスに置かれている。生徒の反応をくぐらせた「いける！（work!）」という全身的感觉は彼らの満足と成長にとってすべてである。

メッツはバーナードの「権威受容説」に依拠しつつ、教師の権威について論じる。生徒は教師の学問的・社会的能力や彼らが出す指示の教育目標との関連をテストされる。教師の指示が常に受容されるわけではない。高校の教師なら常に感じていることだろうが、教師は生徒によって、生徒集団によってチェックされている。いかに法的に、そして社会規範的に教師が権威を付与されているからといって全員がおなじ権威を持つわけではない。生徒のテストをパスし権威を確立し得た教師の指示であれば、彼の指示のほとんどは生徒によって受容され、生徒の「協働」を勝ち取ることができるとメッツはいう。もっともすべての生徒が常に教師の権威を受容するかどうか決定しているわけではない。生徒は命令がなんであるかについて比較的無関心であり、問題なく受容する「権威の無関心圏」を持っている。⁵²⁾ この「権威の無関心圏」は誘因が負担とのバランスによって変動する。例えば卒業資格にすら魅力を感じない（誘因が極小）生徒は、当然ながらこの「権威の無関心圏」が極小に近く教師の権威と命令に反発する。

さて、以上のように、組織目標の達成と教師の満足がメッツのいうように生徒に依存していること、また生徒

も教師と同じように、場合によっては非個人的な組織目標の達成に向けて活動を主体的に調整していることを考えれば、生徒は組織の構成員であると考えてよい。もっとも、バーナードは自由意志を持たない人間は「協働」に適しないと述べていることにも留意する必要がある。バーナードにおいて自由意志を持つということは責任を持つということと同義である。教師の権威をテストし、伝達・指示を受容するかどうかを自律的に決定することは責任を伴うのである。

既に述べたようにバーナードは「意図的に調整された活動」のことを組織と定義した。「協働」の初期の頃にはこの組織は小さいことだろう。例えば教師と十人の生徒で学校は出発するかもしれない。バーナードは、そうした小さな組織を単位組織 (unit organizations) あるいは単純組織 (simple organizations) という。人間→協働体系→組織→複合組織という下からのベクトルで組織を理解するのがバーナードの理論の特徴である。バーナードは通常の組織は複数の単位組織が結合されて、伝達によって関係づけられている複合組織 (complex organization) に成長すると理解する。先に引用したトーガスンは、教室、クラスを単位組織として理解する。単位組織たるクラスが結合されたのが学校ということになる。⁵³⁾ このトーガスンの見方によれば、教師は単位組織＝クラスの管理者 (executive) であり、学校におけるコミュニケーションシステムの結節点ということになる。誤解を恐れずに敢えて表現すれば、生徒は企業でいえば、学習という作業を主体的に行う作業層ということになる。⁵⁴⁾ しかも、原料供給者でもあり、生産物であるというところに特色を持つ。自らの<現在>を手段化し、客体化して「協働体系」に投げ込み、自らの<将来>＝組織目標（例えば「自律した子ども」など）に向けて学習を通じて自らを変革していくのが児童・生徒・学生にほかならない。この過程を専門的にサポートし、貢献するのが教職員である。

4. 管理職能・リーダーシップ論

最後に管理職能とリーダーシップ論について論じる。以上のように、人間仮説と「協働体系」論、組織論（組織構成員論）を述べた上でバーナードは、管理職能・リーダーシップ論について論じている。未だ確定した概念のコンセンサスはないが、今日、われわれは管理職能とリーダーシップを区分する。つまり、校長をはじめとして管理職は二つの機能を果たすと理解する。例えばデールとピターソンは、校長の仕事にはマネージメントとリーダー

シップという両面性が含まれていること、それらが矛盾する側面（「リーダーシップのパラドクス」と呼ばれる）を持つこと、管理職はその両面のバランスを採ることが求められるという校長論⁵⁵⁾を提示している。こうした管理職能とリーダーシップの双方を先駆的に論じたのがバーナードである。

バーナードは、組織成立の三要素（(1)協働意欲、(2)目的、(3)コミュニケーション）に対応させて、いわゆる「管理三職能」を論じる。管理職能とは「組織を継続的に活動させる専門職務」⁵⁶⁾である。それは、「第一に伝達体系を提供し、第二に不可欠な努力の確保を促進し、第三に目的を定式化し、規定すること」⁵⁷⁾である。すなわち、コミュニケーション、モチベーション、意志決定が「管理三職能」⁵⁸⁾ということになる。組織三要素が相互関連的であったように、管理三職能も相互依存的である。まず、コミュニケーションとはコミュニケーション・システムの形成＝組織構造を形成し、コミュニケーションによって組織の構成員の活動を一定の方向に向けて調整することである。学校においては、学級を編成したり、主任を選ぶなど各種の校務分掌を形成し、その職位に位置する教師が行う指導・管理がコミュニケーション職能ということになる。

第二の管理職能はいわゆる動機づけである。「組織のエネルギーを形づくる個人的努力の貢献は、誘因（incentives）によって人々が提供するもの」⁵⁹⁾のであるから、個人はつねに組織における戦略的要因である。まず、管理職は未だ組織成員となっていない人々を引きつけなければならない。すなわち、宣伝（propaganda）が必要である。組織の成員（ことに生徒）の入れ替わりの激しい学校という「協働体系」では、この宣伝は組織の生存にとって不可欠である。また、組織の成員となったからといって成員は組織目標の達成に向けて貢献するとは限らない。成員を組織と一体化させるために、管理職はさまざまな誘因を提供し、その見返りとして貢献を獲得する。これはサージオバーニ（Sergiovanni）がいうように一種の「取り引き（bartering）」⁶⁰⁾といてよい。管理職を経験した人なら誰しも理解できるように、管理職は多種多様な方法でこの「取り引き」を日常的に行っている。バーナードはこの「取り引き」を二種類に分類する。一つが客観的誘因を提供することであり、「誘因の方法」と呼ばれる。例えば校長は教師たちを外部の地域社会の不当な干渉から守るという誘因を教師に提供する。この見返りとして教師は校長の方針に従い貢献する。これは欧米の校長－教師間の交換関係を説明する際にしばしば言及されるが、我が国においても当てはまるのでは

ないだろうか。⁶¹⁾ もっとも、経営的意志決定と教育的意志決定が二元論的に区分され、経営的ドメインにおいてはもっぱら校長が意志決定を行ってきた米国的な学校に比較すれば、合議を重んじてきた我が国においては、この校長－教師間の交換関係は教師にとってそれほど意識されないかもしれない。それは我が国の学校経営において守るべき伝統である。我が国でも校長の権限が強化されれば、校長は従前よりもこの交換的リーダーシップを重視することとなる。

また、既にみたように、われわれは生徒も組織構成員として理解する。教師と生徒との関係においても、交換関係－ギブ&テイクの関係が部分的に成立していると考えられる。サージオバーニも交換関係を校長－教師間、教師－生徒間の二軸でとらえている。しかし、常に管理職は提供できる客観的誘因を持っているわけではない。そうした場合にとられるのが「説得の方法」と呼ばれる。フォロアーの主観的態度を改変させることによって貢献意欲を獲得するのである。例えば、組織の要求に従うことが「あなたがたのためになる」として、説得する方法などがあげられている。

第三の管理職能は目的（purpose）や目標（objective）、最終到着点（end）を定式化し、規定することである。われわれが学校経営について論じる時には一般に目的という概念とその内実に非常に留意しつつ論じるがバーナードの purpose、objective、end の使用法と内実は極めて分かりづらい。しかし、バーナードが目的の階層性、目的－手段連関性、及び目的形成の職位階層性を前提としていることは確かである。例えば校長が学校教育目標を決定すれば、それに従って教師（たち）が学年の目標を決定し、さらに教師がクラスの学級目的を決定するということになると思われる。

以上がバーナードのいう「管理三職能」である。バーナードは、組織が存続するためには以上の三職能に加えてリーダーシップが必要とされるという。「物的環境と人間の生物的構造とにもとづく諸制約、協働の成果の不確定、目的の共通理解の困難、組織に欠くべからざる伝達体系の脆弱さ、個人の分散的な傾向、調整の権威を確立するための個人的同意の必要、組織に定着させ組織の要求に服従させようとする説得の大きな役割、動機の複雑性と不安定、意志決定という永続的な負担、これらすべての組織要素－道徳的要因はそこに具体的にあらわれる－からリーダーシップ」⁶²⁾が必要となる。リーダーシップとは、「人の行為に信頼性と決断力を与え、目的に先見性と理想を与える」「責任」の側面であり、「管理責任（executive responsibility）」として理解される。⁶³⁾ こ

の「管理責任」にはまず、管理職になることによって課される道德の複雑性により生じる道德準則の対立を自ら解決し、自己の行動に統一性をもたらす責任能力が含まれる。管理職になるということは、例えば教師になり、また最高経営責任者たる校長になるということは多くの付加的なコードが付け加えられるということである。管理者になれば非管理者以上にモラル・ジレンマに直面するのである。バーナードは「責任感の弱い人、能力の限られた人はいずれも、いろんな種類の多くの義務を同時に果たすという重荷に堪えることができない」⁶⁴⁾という。管理職は道德的ジレンマをやりくりする責任感と技術的能力が必要とされる。バーナードに忠実に言えば、こうした能力を持たない教師は解雇（教師は生徒には降格されないから）されるべきであり、校長であれば教師に降格されるべきである。管理の重荷をすべての人間が背負えるわけではない。

しかし、管理職は自己の道德をやりくりするだけでは十分ではない。もちろん、非管理職も含めて組織成員は自らのモラル・ジレンマに対応することが求められる。しかし、管理職には他の人々のための「道德準則の創造 (creation of moral codes for others)」が要求される。⁶⁵⁾ すなわち、組織のビジョンを提示することである。それは「主として自分たちの外に生じた態度・理想・希望などを反映しつつ、彼らをして人々の意志を、彼らの即座の目標を超越し、彼らの時代を超越した目的の達成へと結束していかなければならないようにする」⁶⁶⁾ 能力が管理職には求められるのである。それは「共通目的に共通な意味を与え、他の諸誘因を効果的ならしめる誘因を創造し、変化する環境のなかで、無数の意志決定の主観的側面に一貫性を与え、協働に必要な強い凝集力を生み出す個人的確信を吹き込むものである」。⁶⁷⁾ そして「組織の存続は、それを支配している道德性の高さに比例する。すなわち、予見、長期目的、高遠な理想こそ協働が持続する基盤なのである」。⁶⁸⁾

まとめ—今後の課題を含めて—

これまでわれわれはバーナードの理論を(1)「人間仮説」(2)「協働体系—組織論」(3)「組織構成員論」(4)「管理職能・リーダーシップ論」という四つの軸に沿って解明してきた。この作業は吉本の「協働」論を理解する上での基礎作業として出発した。しかし、その作業に取り組んだ今、改めてバーナードの理論の深さを痛感する。今もって筆者はバーナードを十分に理解したとは感じ得ない。ことに本稿では学校という「協働体系」を前提として彼

の理論を理解しようとしたため幾多の困難に直面し、十分に説明できなかった部分が多い。中でも最も理解に苦しんだのが、そして未だ理解できていないのが組織目的と個人動機との区別論である。バーナードは個人が個人が持つ制約を克服するために「協働体系」が成立すると考える。個人→協働体系という図式を採用する。協働体系の目的は人々の非公式な接触とそこでの斉一な心的状況を媒介として生み出されるという見方を採用している。⁶⁹⁾ つまり、バーナードにおいては組織目的は所与のものとして存在するわけではない。このプロセスを想定するならば、完全に一致はしないものの個人目的と組織目的・動機とは相当共通しているはずである。ところが、ひとたび協働が成立すれば、個人の行為にはみられない意識的行為が生じるとバーナードはいう。すなわち、協働体系の維持と促進というプロセスが始まるという。個人の欲求充足の手段として成立した組織がそれ自体「自己目的化」し、手段が目的となってくる。組織が“生き物”として自力展開し始めるという図式が描かれる。そして、組織が大規模化し、複雑化することによってますます個人の目的・動機と組織の目的とは乖離し、分配というプロセスによってのみ個人は動機を充足するようになるというのがバーナードの説明である。⁷⁰⁾ それはあたかも組織構成員たる父母や子どもの個人的な動機や目的を無視して組織の生き残りのみが唯一の組織目標になった私立学校（もしあればの話であるが）のようなものである。バーナードは外部（例えば国家）の介入によって組織目的と個人の目的・動機が区分されるというよりも、個人から出発した組織が自律的運動を始め、個人を手段化するものとして理解している。バーナードの前提とする組織は自律的な組織なのである。そして、バーナードは、こうした目的—手段の転倒を防ぐものとして管理職の道德と責任に期待しているのである。管理職は組織の維持・拡大活動を行いつつ、組織成員の道德に方向づけられた態度・理想・希望を結集してビジョン（長期目的）を提示するという二つの機能を専ら執り行うのである。しかし、それほど管理職に期待してよいのかどうか疑問が残る。学校という「協働体系」には別の道はないのだろうか。われわれは組織の成長・拡大という組織が持つ内的運動を極力押さえて、組織目的と個人の動機・目的との共通性を合意形成過程を通じて模索するという道を選択することができるのではないだろうか。そうすることによって組織目的と個人の目的・動機との関係は異質性よりも共通性によって理解されることとなる。むしろ、完全に両者が一致することはあり得ない。それゆえに校長の管理職能とリーダーシップは学校において不可欠であ

る。それでも、組織の成長・拡大という組織が一般に持つ性格をそれほど強調する必要のない学校は、組織目的と個人の動機・目的との共通性を追求し得る可能性と“夢”を秘めていると考えられる。その“夢”を追求することこそが、戦前の「家父長的・温情主義的協働」と区別される戦後改革期の「民主的協働」のエッセンスではあり、未完の課題ではないだろうか。⁷¹⁾

(続く)

注

- 1) 吉本二郎『学校経営学』国土社、1965年、91頁
- 2) 天笠茂「学校組織論・教授組織論の特質と課題」『学校経営研究』第17巻、1992年
- 3) 小島弘道「日本の学校経営の基調—学校経営スタイルの変容—」『学校経営』1995年1月号
- 4) 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。ここで中留は目的達成に結びつかない「協働」が持つ意義を指摘した上で、ボランティア(自由意志)に基づくいわゆる「自発的協働」を学校に創り出すことが我が国の課題だとしている。筆者もこの分析と提言に深く感銘する。さらに、そうした「自発的協働」も視野に入れることによって、学校経営研究は目標達成を前提としない領域を対象とする教育方法学や他の教育諸学とより接点を持ち得ると確信する。
- 5) 中留武昭「戦後学校経営の軌跡と課題」教育開発研究所、1984年、12頁。
- 6) 吉本二郎の学校経営学については、前掲『学校経営研究』第17巻で特集が組まれている。
- 7) 岡東壽隆「教育経営学の対象と方法」青木薫『教育経営学』福村出版、1990年、42頁
- 8) 河野和清『現代アメリカ教育行政学の研究—行動科学的教育行政学の特質と課題』多賀出版、1995年、ことに第3部第2、3章を参照のこと。
- 9) 吉本二郎『学校の経営行為と責任』ぎょうせい、1984年、60頁
- 10) Chester I. Barnard (1938, 1968) “The Functions of Executive”, Harvard University Press. 邦訳、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、1956年。本稿では『新版 経営者の役割』からすべてを引用する。
- 11) 前掲、吉本二郎『学校経営学』165頁
- 12) 前掲、吉本二郎『学校経営学』166頁
- 13) 前掲、『新版 経営者の役割』11頁
- 14) 前掲、『新版 経営者の役割』13頁
- 15) 前掲、『新版 経営者の役割』10頁
- 16) ホワイトヘッドがバーナードに与えた影響については村田靖夫「ウィリアム・ジェームスからバーナードへ」飯野春樹編『人間協働』文真堂、1988年を参照。この他に村田には、『管理の哲学』文真堂、1984年、『情報とシステムの哲学』文真堂などがある。この村田の研究はバーナードを理解する上で不可欠なものである。ホワイトヘッドの哲学も、今日非常に注目を集めている。ホワイトヘッドについての研究の中でも、山本誠作『ホワイトヘッドの宗教哲学』行路社、1977年が非常に有意義であった。
- 17) 前掲、山本誠作『ホワイトヘッドの宗教哲学』21頁
- 18) 前掲、村田靖夫『管理の哲学』68頁
- 19) 前掲、『新版 経営者の役割』83頁
- 20) 前掲、『新版 経営者の役割』103頁
- 21) 前掲、『新版 経営者の役割』104頁
- 22) 前掲、『新版 経営者の役割』155頁。動機づけ理論における人間仮説の変遷については、Edgar H. Schein (1965) “Organizational Psychology” 松井貴夫訳『組織心理学』岩波書店、1966年、ことに第4章を参照。ここでも動機づけ理論としてはバーナードは言及されていない。
- 23) 鈴木辰治『現代企業の経営と倫理』文真堂、1992年、45頁
- 24) 例えば我が国で最も詳しく動機づけの理論を探求した、河野和清(『現代アメリカ教育行政学の研究—行動科学的教育行政学の特質と課題』第2部第3章)も動機づけ理論としてはバーナードに言及せず、サージオバーニ(Sergiojanni, T.J.)の動機づけ理論を分析している。このサージオバーニは相当にバーナードを読み込み、影響を受けた研究者であるが、サージオバーニがバーナードの動機づけ理論をどう解釈したのかという点については別稿で検討する。
- 25) W・リチャード・スコット「シンボルと組織—バーナードから制度論者まで」O・E・ウィリアムソン編(飯野春樹監訳)『現代組織論とバーナード』文真堂、1997年。
- 26) 前掲、『新版 経営者の役割』272頁
- 27) 前掲、『新版 経営者の役割』273~274頁
- 28) 前掲、『新版 経営者の役割』283頁
- 29) 前掲、『新版 経営者の役割』290頁
- 30) 前掲、『新版 経営者の役割』274頁
- 31) 北野利信「バーナードの挫折—課題と方法—」加藤勝康・飯野春樹『バーナード—現代社会と組織問題—』文真堂、1987年、148頁
- 32) 前掲、『新版 経営者の役割』274頁
- 33) 前掲、北野利信「バーナードの挫折—課題と方法—」150頁
- 34) 前掲、『新版 経営者の役割』67頁
- 35) 前掲、The Functions of the Executive, “schools” (P66), “Educational Organization” (P70), “academic” (p73) ちなみにバーナードは1886年にマサチューセッツ州モールドンにグラマースクール卒の機械工を父に生まれた。その後、バーナードは苦学しつつ、グラマースクール→プレップスクール(大学

- 進学予備校)→ハーバード大学と進む。詳しくはW.B.ウォル府・飯野春樹編『経営者の哲学』文眞堂、1987年の第1章を参照のこと。
- 36) 林孝「教育経営における組織論」前掲『教育経営学』81～82頁
- 37) 前掲、『新版 経営者の役割』82～83頁
- 38) 前掲、『新版 経営者の役割』75頁
- 39) 前掲、『新版 経営者の役割』91頁
- 40) 前掲、『新版 経営者の役割』91頁
- 41) 前掲、『新版 経営者の役割』85～86頁
- 42) 前掲、河野和清『現代アメリカ教育行政学の研究－行動科学的教育行政学の特質と課題』第2部第3章を参照。
- 43) Dan C. Lortie (1975) "Schoolteacher", University of Chicago Press, 103頁
- 44) 牧昌見「学校の非公式組織と公式組織との関連」伊藤和衛『民主的な人間関係と教頭』明治図書、1970年
- 45) 小島弘道「学校の教育意志と教職の専門性」吉本二郎編著『学校組織論』第一法規、1976年。この論文は学校を前提としてバーナードを理解する上で極めて示唆的であった。
- 46) 前掲、『新版 経営者の役割』78頁
- 47) 飯野春樹『バーナード組織論研究』文眞堂、1992年、95頁。ちなみに飯野も大学を論じる際に、学生を学生を構成員として論じている。
- 48) 前掲、吉本二郎『学校の経営行為と責任』282頁
- 49) 民間企業を前提として協働体系を論じる上でも、構成員に原料供給者や顧客まで含めるかどうか論争がある。詳しくは岡本康雄「組織の全過程の理論としてのバーナード理論」前掲、『バーナード－現代社会と組織問題』を参照されたい。
- 50) P・E・トーガスン(岡田・高沢訳)『C・I・バーナードの組織概念』白桃書房、1973年、48頁。しかし、この論理も個人の目的を集約するように課程の目的を組み替えるプロセスをとれば、相当に個人目的と組織目的との乖離は克服できるのではないかという疑問を持たざるをえない。
- 51) Mary Haywood Metz (1993), "Teacher's Ultimate Dependence on Their Students", in J.W. Little & M.W. Mclaughlin (eds), Teachers College Press.
- 52) 前掲、『新版 経営者の役割』177頁
- 53) 前掲、P・E・トーガスン(岡田・高沢訳)『C・I・バーナードの組織概念』49頁
- 54) 前掲、岡東壽隆「教育経営学の対象と方法」は学ぶという行為を労働として理解した上で、児童・生徒・学生を構成員に含んでいる。この岡東の「協働」過程の整理は従来のように、構成員を教職員に限定せず、さまざまな「場」における「協働」を包括的に捉えているという点で極めて示唆的である。こうして「協働」概念を広く捉えることによって他の教育諸学と対話が可能になろう。
- 55) T.E. デール・K.D. ピターソン(中留武昭監訳)『校長のリーダーシップ』玉川大学出版会、1997年
- 56) 前掲、『新版 経営者の役割』226頁
- 57) 前掲、『新版 経営者の役割』227頁
- 58) 飯野春樹『バーナード研究－その組織と管理の理論－』文眞堂、1978年
- 59) 前掲、『新版 経営者の役割』145頁
- 60) Thomas J. Sergiovanni (1994), "Organization or Communities? Cahnging the Metaphor Changes the Theory", Educational Adminstration Quarterly, 30(2)
- 61) Frances S. Bolin (1989) "Empowering Leadership" Teachers College Record, 91(3)
- 62) 前掲、『新版 経営者の役割』270頁
- 63) 前掲、『新版 経営者の役割』271頁
- 64) 前掲、『新版 経営者の役割』284頁
- 65) 前掲、『新版 経営者の役割』286頁
- 66) 前掲、『新版 経営者の役割』296頁
- 67) 前掲、『新版 経営者の役割』296頁
- 68) 前掲、『新版 経営者の役割』296頁
- 69) この点については、前掲、村田靖夫『管理の哲学』に詳しい。
- 70) 前掲、『新版 経営者の役割』34頁
- 71) この、「家父長的・温情主義的協働」と「民主的協働」については、拙稿「学校経営における「協働」理論の軌跡と課題(1)－高野桂1の「協働」論の検討－」(本号に掲載)を参照のこと。