

# 教師間の知識共有・創造としての 「協働」成立のプロセスについての一考察

東京大学大学院教育学研究科

藤原文雄

A study of the process to achieve collaboration as interaction to establish shared knowledge and meanings between teachers and dynamic process in which knowledge is constituted.

Fumio Fujiwara

The importance of collaboration has been emphasized in the discourse of educational reform, yet it may be easier to talk about the notion as a nominalised idea than to achieve it in practice. Besides, the term of collaboration itself has remained conceptually amorphous and sanguine. So, this paper tries to elaborate the term of collaboration by the works of investigation of political and theoretical background which has spawned the present enthusiasm for teacher collaboration.

By such works, we report that collaboration should be interpreted as interaction to establish shared knowledge and meanings between teachers and dynamic process in which knowledge is constituted which has possibility of managing of a weak point of "educational organization as loosely coupled system". At the same time, however, we report that all teachers must adapt their notions of roles and responsibility and a set of communication skills to achieve collaboration in above sense. We explore the central notion "reciprocity" "redundancy" in the process of collaboration. Finally, we point out that successful collaboration depends on the wisdom of the headteachers in the terms of maintaining teachers' autonomy which is the essence of "educational system of loosely coupled system".

はじめに—管理職・中堅教師のジレンマ—

## 1、アメリカにおける「協働」言説の台頭の政治的・理論的背景

(a)政策 (policy) と実施 (implementation) との乖離

—教師の「積極的な関与」(engagement) への着目—

(b)教員文化研究及び組織理論の発展

—教師の孤立 (isolation) と「緩やかに結合された組織」の「逆機能」の克服—

(c)教授活動と教師の知識についての研究の進展

—知識の共有・創造のプロセスとしての「協働」—

## 2、知識の共有・創造のプロセスとしての「協働」

(a)個々の教師の自律性 (autonomy) —「凝集性」と「協働」—

(b)プライバタイゼーションの両義性—「年功序列」の功罪—

(c)教師間の相補性 (reciprocity) と役割取得—フォロワーの責任—

(d)コミュニケーション技能 (skill) の修得—適性 (competence) 評価との区分—

## 3、「価値」「信念」が教員間の知識共有・創造に及ぼす両義的機能

—「緩やかに結合された組織」のメリットを維持するという課題の難しさ—

## はじめに—管理職・中堅教師のジレンマ

これまで、「協働 (collaboration)」ということばは、長きに及んで我が国の学校経営や学校改善を論じる際の

キー的概念として中心的位置を占めてきた。「協働」の大切さを協調する言説は、臨時教育審議会以降の教育改革の流れにおいても決してその勢いを失ってはいない。<sup>(1)</sup>ところで、「協働」の大切さを指摘する言説の中には大きく二つの立場があると思われる。一方には教職員の「一致

協力」や「協力体制の確立」の必要を説いた一連の審議会答申のように、従来通り、望ましい学校経営のあり方として「協働」を重視する立場がある。他方には、教師の間の多様な価値観とプライバタイゼーション(privatization)の進行とが相まって現実には「協働体制」を文字通り確立することは難しいのではないかと、あるいは、「協働」が持つ意義を認めつつも、それが、教職員の個々の自律性と責任意識の欠如や学校が持つべき「多元的で寛容なものの方」<sup>13)</sup>を奪ってしまうのではないかとという「協働」の成立の難しさや逆機能を指摘する立場である。敢えて分類化すれば前者が「協働」の確立という形式を重視しているのに対して、後者は「協働」の質を問う立場として区分することができる。今日ではむしろ、後者の立場の言説の方が勢いを持っているようにすら見える。

こうした「協働」についての言説の分極は、教師の「協働」ということばに対する反応の分極と対応しよう。教師は確かに、我が国で繰り返し強調されてきた「協働」ということばに新たな意味合いを見いだせなくなっている。<sup>14)</sup>しかし、管理職や中堅教師を中心に、かつて宿直室や飲み会という場を中心に濃密に積み上げられ、後輩を教職への道に暖かく導いていく機能も持っていた教師集団のあり方にノスタルジーを感じつつ、何らかの「協働」の確立の必要性を感じる教師も多い。今日においても、学校によっては、あるいは中堅教師のリーダーシップによって、学年単位や教科単位で部分的に親密な「協働」が実現している学校もないわけではない。

しかし、彼らにあっても、かつてのようなあまりにも強い凝集性を維持することには限界があり、また自らも配偶者や子どもとの生活を軽視して、夜遅くまで職場仲間とつきあうことが無理であることを認識している。教師で一緒に何かをやるということは以前よりも難しくなっている。しかも、こうした状況で何か新しい試みをやろうと提案することは、かなりの自己犠牲に近い教師間の取りまとめや事務作業を一手に背負うという危険性も持っている。さらに、そうした先駆的な試みを提案することは、他の教師に新たに仕事を増やすものとして受け止められたり、管理職に取り入ろうとする抜け駆け的行動として、多くの「敵」を学校内につくるという可能性すら持っている。こうしたことから、「時代に合わせるしかないさ」と諦めている中堅教師も少なくない。しかも、彼らの中には、彼ら自身、長年の教職経験を通じて、教師で協力して何かをやるという試みがむしろ、対立や葛藤を生み出し、一部の力を持った「核となる教師」に振り回されるという結果を生みだし、徒労に終わるという経験を積み重ねることにより、「協働」に対する魅力を

見いだせなくなっている教師も多い。<sup>15)</sup>

つまり、今日の管理職や中堅教師は、「協働」の確立が必要であることを認識しつつも、かつてのような「協働」に回帰できないことをも深く理解しているというジレンマに悩まされている。こうしたジレンマは採用者数が少ない今日において、それがもたらす教職員の年齢構成の偏りによりますます強化されつつある。こうした管理職や中堅教師の「協働」のジレンマに明確な解答を与えるほど、「協働」の理論的精緻化は進んではいない。<sup>16)</sup>しかし、全く手がかりがないわけではない。中でも我が国の教師の間で自明視され、当然視されている行動様式を「文化」として抽出した教員文化論、あるいは個々の学校が固有に持つ「学校風土」や「組織文化」の研究は「協働」の内容と形態に焦点を当てることにより、我が国の学校が持つ「協働」の問題点を照射し、結果として管理職や中堅教師のジレンマと足取りを共にしてきた。例えば、一連の教員文化研究<sup>17)</sup>は我が国の教師たちが「協働」ということばに感じる不快さやむなしさを説明してきた。

周知の通り、そもそも、日本人は、他人の行動に歩調を合わせる同調行動に比較的寛容であることが知られている。しかも、その同調行動がしばしば組織内のパワー構造をそのまま反映したものであることも知られている。アメリカをはじめとする欧米諸国では行動を引き起こす主要な要因はその行為者の内的属性(意図・信念・態度・特性・目的など)であるという「属性主義理論」が共有されている。

しかし、我が国を初めとしてアジア圏の諸国では、行動は、行為者の周囲にある要因が契機となり引き起こされるとする「状況主義理論」が広く共有されている。<sup>18)</sup>しかも、学校においてはさらに、それが「教員文化」として職業規範的に強化されていることが実証されてきた。教員の世界には「同僚との足並みを揃える」という同調圧力が規範として強く働いている。<sup>19)</sup>こうした強い同調圧力によって決定された組織的方針が個々の教師の実践を制約し、またその決定プロセスがしばしばパワー抗争に終始するということを繰り返すなかで、教師が「協働」ということばや行動にむなしさを感じていくことは理解できるだろう。また、「組織文化」や組織内のコミュニケーションについての研究<sup>20)</sup>は、我が国の既存の「協働」のあり方は、しばしば行動次元の同調に止まり、個々の教師が持つ知識(knowledge)や意味(meaning)を共有するプロセスになっていないことを明らかにしてきた。また、同時に、意味や知識を共有するプロセスに必要な管理職のリーダーシップの解明に取り組んできた。<sup>21)</sup>

こうした研究は教師が抱く「協働」ということばに対

するむなしさや不信感を払拭し、新たな「協働」を確立するプロセスとその内容の一端を明らかにすることに成功している。また、教師の間でも新たな意味での「協働」のあり方を摸索する動きが出てきつつある。相手を攻撃するというイメージでの「自己主張」(self-assertion)ではなく、より柔らかく相手を思いやりつつ「自己開示」

(self-disclosure)できるようにコミュニケーション・スキルを高める訓練が教師の間で人気を呼んでいるのもそうした動きの一端だろう。<sup>12)</sup>そもそも人間は自分の認知したことや知識を他者とともに共有しようという志向性をそもそも持っている。また、知識というものが、他者との相互作用によって社会的に構成されるという性格を持つこともこれまで指摘されてきた。<sup>13)</sup>こうしたことから、教師が他者と何らかの形でかかわり合いたいという要求を持つことは自然なことと言えよう。

以上のようなことを踏まえて、ここでは、これまでの「協働」のあり方の意義と限界を踏まえつつ、新たな「協働」のあり方のモデルを示し、また、その実現のプロセスにおいて必要とされる条件について考察し、そのアウトラインを描くことを目的とする。ここでの新しい「協働」とは、単に行動面で同調するという「凝集性」

(cohesiveness)の高さとは異なり、「個々の教師が自律性と相互信頼をベースとして『知識』や『意味』を共有し、また、その相互作用を通じて新たな知識を創造していくプロセス」として定義する。

その目的を達成するために、ここでは(1)今日改めて「協働」に関心が寄せられるようになった政治的・理論的背景を整理することにより、「協働」が持つ意義を確認し、続いて(2)新しい「協働」が実現されるために必要とされるプロセスや条件について考察し、最後に(3)「協働」が新たに引き起こす課題を考察することとする。

## 1、アメリカにおける「協働」研究台頭の政治的・理論的背景

ここでは主としてアメリカで「協働」が注目されるようになった政治的・理論的背景を整理する。ここでアメリカの「協働」に注目する理由は二つある。まず第一に、今日の「協働」言説が、これまでの我が国の「協働」についての言説や研究に基礎を置きつつも、アメリカを初めとする西欧諸国の理論から大きな影響を受けているということが指摘できるからである。また、第二に、異なった文化と政治的背景を持つアメリカでの「協働」の言説や研究を整理することは、翻って我が国の既存の「協働」のあり方に潜む課題と進むべき研究の方向性を示唆して

くれると考えるからである。

さて、アメリカで「協働」の言説や研究が台頭してきた背景にはさまざまな要因が指摘されているが、それらは大きく(a)政策(policy)と改革の実施(implementation)との乖離、(b)教員文化研究及び、「緩やかに結合された組織」(loosely coupled organization)や「ゴミ箱モデル」(garbage-can model)に代表される組織理論の発展、(c)教授活動や教師の知識(teaching and teachers' knowledge)についての研究の進展という三つの要因に区分できる。

### (a)政策(policy)と改革の実施(implementation)との乖離

#### —教師の「積極的な関与」(engagement)への着目—

この政策と実施との間の乖離ほど、ここ数十年間アメリカの教育改革の担当者を悩まし続けてきたものはない。かつてアメリカは他の先進諸国と同じように、スプートニクショックを契機としたカリキュラムの現代化運動に代表される「政治的に動機付けられたトップ・ダウンの教育改革」(politically motivated top-down educational reform)のアプローチを採用していた。それはソ連との政治的・技術的競争に打ち勝つことを国家的課題として考えた政治家と大学の研究者たちにより、いわば学校の外から試みられた改革の典型例であった。<sup>14)</sup>ところが、こうした改革のアプローチに対し、教師たちは新しいカリキュラムを無視したり、あからさまに抵抗するという反応を示した。この改革はいわば”push-pull process”(外部が推進し、教師が抵抗するというプロセス)<sup>15)</sup>を作り出してしまったのである。こうしたプロセスは、教育改革の実現にとって避けるべきものであることは言うまでもない。

そして、以上のプロセスは、教育改革の担当者と研究者を、その原因の探究へと向かわせることとなった。70年代には、なぜ教育改革は、成功しなかったのかということを探る研究が数多く生み出された。そしてその探究の過程で彼らが発見したことが政策(policy)と実施(implementation)との間に現実に存在する乖離であり、実施者(implementer)としての教師の役割の再認識であり、教育改革の成否にとっての教師の「積極的な関与」(engagement)の大切さの理解であった。こうした研究の展開は、ほぼ同時期に、政策実施研究の課題を「『政策』と呼ばれる抽象とその運命」ではなく、「人々のすること」に焦点を当てるべきだと主張する「ストリート・レベルの官僚(Street-Level Bureaucracy)」論を展開したRipsky<sup>16)</sup>の新しい政策実施研究に呼応したものであった。

しかし、教師を「政策実施者」として把握し、また教師の「積極的な関与」の大切さを認識したとしても、それが直ちに単位学校での「協働」への注目を導いたわけではなかった。GitlinとMargonis<sup>17)</sup>は、これまでの学校変革の研究の主要なテーマの一つが「積極的な参加」

(engagement)であったとした上で、それらの研究をHavelock (1971,1973), Huberman and Miles (1984)らに代表される「第一の波」とFullan (1991,1993), Hargreaves (1993), Rozenholtz (1989), Sarason (1971,1990)らによる「第二の波」に区分した。そして、二つの波はともに改革に対する教師の反発(resistance)を確認するとともに、「積極的な関与」が改革の成否を左右すると考えたが、それらを克服するためのアプローチにより区別されるという。「第一の波」の研究者は、効果的な改革は教師の反発を無視して、彼らに対する要求を高く保ち、外部からコンサルタントを導入し、最終的に教師の「積極的な関与」と改革への賛意を獲得するというアプローチが有効だと考えた。これをHubermanとMilesは「慈悲深い権威主義の経営形態」(benevolently authoritarian forms of management)と呼んだのであった。こうしたアプローチでは、確かに教師は「政策実施者」としての主要な役割が認められ、彼らの「積極的な関与」が重要であることが主張されているが、そこで求められる教師の役割は政策を解釈し、それぞれの学校に即して行動する主体的な「行為者」(actor)としてというよりも、政策をその意図通りに実施する「受容者」(adopter)としての性格が強かった。いわば、この時期の学校改革の研究が想定する人間像は組織構造に従って上司(政策)の命令に受動的に従うウェーバーの「機械モデル」<sup>18)</sup>に相似したものであった。この「機械モデル」としての教師像を乗り越え、それぞれが感情や価値を持った「人間モデル」に転換するためには、「第二の波」の研究の登場を待たなければならなかった。しかし、この時期の「政策」と「政策実施者」との間の乖離という彼らが提起した貴重な論点とその後の「協働」研究の一つのスタートであったことは疑いがない。

## (b)教員文化研究及び組織理論の発展

### 一教師の孤立(isolation)と「緩やかに結合された組織」の「逆機能」の克服一

これまで述べたように、70年代の学校改革の研究は「政策」(policy)とその「実施」(implementation)との乖離という詳細な検討に値する視点を提供した。しかし、それらの研究において、教師は「政策」に機械的に従うべき受動的なものとして理解され、教師の「積極的な関

与」は階層的な組織構造(organizational structure)に従い、いわば強制的に実現させるアプローチが適切とされた。

ところが、80年代になり、「政策」と「実施」との乖離を埋める別のアプローチが生み出された。それは、行為主体としての教師や教師集団がそれぞれに固有の価値や信念を持っていることを前提とした上で、それをより望ましい方向に転換させようとするアプローチである。その意味で、新しいアプローチは旧来の「機械モデル」に対比すれば「人間モデル」とも、あるいは行為主体の自律性を認める「ボランタリズム(voluntarism)」<sup>19)</sup>の立場に立つものとも理解できる。しかも、そのアプローチの中で、単位学校での「協働」の内容と形態が変革対象として、中心的地位を占めるようになったのである。

そうしたアプローチに最も影響を与えた理論的枠組みの一つが「緩やかに結合された組織」(loosely coupled system)などの新しい組織理論であった。Weick<sup>20)</sup>は学校を初めとして現実の組織は一般に考えられているほどタイトに結合されてはいないとした上で、「緩やかに結合された組織」では(1)環境変化に対して敏感に対応できること(2)多くの変革と斬新な解決策を保持できること、(3)行為者による自己決定の余地が大きく自己実現の機会が多いこと、などのメリットがあると主張した。しかし、同時に(1)サブシステムの意志決定や行動の方向性を組織全体としてそろえることが難しいこと(2)大きな方向転換や変革が困難であるという「緩やかに結合した組織」が持つ「逆機能」も併せて指摘したものであった。こうした「緩やかに結合された組織」という枠組みは我が国の研究者においても、学校の組織特性を記述するものとして受容されていった。<sup>21)</sup>しかし、同時に、このモデルを記述モデルとしては正しいが、より組織をタイトに結合されるべきだという見解も多く出された。<sup>22)</sup>つまり、環境の変化があまりにも大きく、大きな改革が学校に求められている今日において、Weick自身も指摘した「緩やかに結合された組織」のデメリットをどのように克服して、組織全体として環境変化に対応していくのかという方法が摸索されるようになったのである。

しかし、「緩やかに結合した組織」においてはかつてのように組織の階層性を強化する「指揮構造アプローチ」(command structure approach)は有効ではない。<sup>23)</sup>そこで「緩やかに結合した組織」のメリットを保持しつつ、学校に存在する文化をより「協働的(collaborative)」で、「同僚的(collegial)」なものに変化させることにより、組織全体の共約性を高め、大きな環境変化に対応できるようにしようとする、いわばソフトな統制方法が台頭する

こととなったのである。しかし、後に述べるように、確かにこのアプローチは方向としては正しいと思われるが、現実に実行するとすると「緩やかに結合した組織」のメリットを保持したままで、組織成員の共約性を高めることが果たして可能なのかという課題にぶつからざるを得ない。<sup>24</sup>また、ここ十年ほど、アメリカを初めとする欧米諸国では中間管理職を導入することにより組織の階層性を強めようとする方向に動いてきた。実際にも「協働」の実現に文化操作と階層性の強化がワン・セットとして進められているケースも少なくない。こうしてみれば、果たして文化的アプローチが現実にソフトであるのか、また「緩やかに結合した組織」のメリットを維持しているのかについては十分な検討が加えられなければならない。

さて、教職員間の「協働」の大切さを強調するアプローチを生み出したもう一つの研究として一連の教員文化研究を挙げることができる。

確かに70年代の学校改革の研究においても、改革を阻害する要因としての教師及び教師集団を発見し、彼らの「積極的な関与」の重要性について認識していた。しかし、彼らは教師が改革に抵抗する背景については十分な検討を行わなかった。これに対して、先のGitlinとMargonisの分類によれば「第二の波」に属するHargreavesらはそれを教師の文化として抽出することによりさらに検討を進めた。彼らが行った研究の中には、確かに教師や教師集団が持つ文化が学校のパフォーマンスに貢献するという研究も見られたが、一般に彼らは既存の教員文化を教育改革の実施における阻害要因としてみていた。彼らは教師の文化の中でことに「現状維持的」(presentism)、保守主義 (conservatism)、個人主義 (individualism) という三つの広く共有された文化に注目した。周知の通り、これらの傾向は既にLortieにより抽出されていたものである。スタッフルームにおける教師の濃密な関わりに焦点を当てた研究者を別にすれば、教員文化の研究者たちの多くが、以上の三つの教員文化の特徴を少なくとも記述モデルとして適切だとしてこれを支持した。さらに、彼らはこうした文化が教育改革の実施の障害となっており、克服すべき対象であるということでおおむねコンセンサスがあった。<sup>25</sup>そこでは、個人主義を支持する理論(the doctrine of individualism)にほかならず、現状を維持する「居心地のいい幻想」(cosy illusion)となっているとして、教師の「自律性」(autonomy)すらも批判の対象とされたのである。<sup>26</sup>

以上のような認識から、学校改革の鍵を握るものとして「協働」が注目されることとなった。「協働」は、教師

孤立を克服し、変革のエージェント (active change agent) として教師の「積極的な関与」を導く方途として期待されるようになったのである。しかも、その教師の「協働」は給与面などの外的な報酬が乏しい教職を魅力的なものにするものとしても期待された。<sup>27</sup>こうしたコストのかからない「協働」政策は、既に良好な労使関係を確立し、彼らの自発的な自己投資と「協働」ことが国際競争の成否の鍵を握ると考えたビジネス界のリーダーによっても支持されたのである。

もっとも、Hargreavesらのように「協働」へと向かう上での危険性を自覚的に分析した研究者もいたが、これらの「協働」の意義を主張する言説の中には、「緩やかに結合した組織」としてのメリットを維持するという課題を放棄したと思われる研究も少なくない。

### (c)教授活動と教師の知識についての研究の進展

#### 一知識の共有・創造のプロセスとしての「協働」一

もう一つの「協働」についての注目を高めたものとして、教師の職能成長という枠組みからのアプローチが挙げられる。ここ十数年に及ぶ教授活動や教師の知識についての研究の進展は著しい。また80年代のアメリカの教育改革の中で教師が知り、行い、理解し、また保有すべき知識・技能などの集合体である「知識ベース」(knowledgebase)を確定し、またその水準を高めることが教育改革の主要な課題の一つとして設定された。<sup>28</sup>こうした政策動向と相互に反映して展開された教授活動と教師の知識についての研究は多くの新しい知見をもたらした。

それらの研究は、教授活動 (teaching) が、多様な子どもを対象として行う複雑な環境や相互に矛盾する目的のもとで、さまざまなジレンマに直面しつつ行う非常に複雑で不確実性に満ちたものであることを明らかにしてきた。しかも、教師は教師としての一貫性と信頼を保持するために、いかにも簡単な仕事のように見せかけている。<sup>29</sup>そして、教師はそうした日々の困難に直面するなかで、次第にジレンマを扱う (manage) ことができるようになっていくが、それらは「個人的で実践的な知識」(personal and practical knowledge)として蓄積されていく。熟練者はさまざまな情報をまとめたカテゴリーに素早く分類する「チャンキング (chunking)」能力を持っており、行為しながら考えることができ、また豊かな推論能力を持っている。しかも、それらは大学の研究者たちの知識とは異なり、自らが何を知っており、どのようにそれを知ったのかということを明確に表現することが難しいという性格を持つポラニーという「暗黙知 (tacit-

knowledge)」のようなものであることが明らかにされてきた。<sup>93)</sup>

このように、大学の知識とは異なる知識を発見することは、教師を知識の創造者として位置づけるという方向を打ち出すものであった。さらに、そうした知識の発見は、教師を単に自分の学校での「ローカル知識(local knowledge)」の創造者として位置づけるにとどまらず、それをより広い社会や大学での知識である「パブリック知識(public knowledge)」の創造にも通じるものとして探究者としての教師の役割が強調されるに至っている。<sup>94)</sup>

もっとも、こうした知識の発見は、教師からすれば当然のことであったかもしれない。多くの教師は大学で身につけた知識が現場でうまく働かないという「現場ショック」を経験し、職場の先輩たちの援助や見よう見まねで必要とされる知識や技能を修得していく。したがって、大学での知識とは異なる知識が現場にあるということは教師にとってみれば常識に属することであっただろうからである。ことに伝統的に現場での経験や知識を重んじる傾向が強い我が国においては、むしろ、大学の知識の方が軽視されることが多いようにすら思われる。しかも、現場の知識や体験は、他者には全く理解できないという独善的な思いこみにとらわれている教師も少なくない。その反面、文部省や大学の研究者はもっと現場を知るべきだという主張する教師も少なくない。多様な知識が相互に関連して併存できる、しているということを相互に認識した上で、それぞれの知識を交流させることが、我が国では求められている。

さて、このように教師が、ことに熟年教師が実に豊かな知識を持っているとして、その教師が相互作用することはどのように教師のあるいは教師集団の職能成長に役立つのであろうか。まず、情報と知識との関わりから議論していこう。

情報 (information) と知識 (knowledge) とは異なるものである。情報とは知識のもととなるフロー形態のものと理解すればよい。<sup>95)</sup>人と人との相互作用とは、単にある明確な一義的なメッセージを持った情報が、パスされるプロセスではない。相互作用のプロセスは意味が付与され、また構成されるプロセスにはほかならない。<sup>96)</sup>話し手は話すという行為により、話す内容を再構成し、聞き手のフィードバックは今度は翻って話し手の知識を再び再構築させる。そして、相手の共感や同意を契機として、知識が構成されるダイナミックなプロセスである。こうした相互作用を通じた新しい見方や枠組みの発見というプロセスは、我々の日常生活においても容易に観察することができる。どんな人でも、一人で考えたり、悩んで

いたことが、周りの人との会話によって新しい「気づき」を得たり、ともに新しい発想や知識を得た経験を持っているはずである。<sup>97)</sup>「三人寄れば文殊の知恵」というよく知られたことわざや「三人寄れば金をも溶かす」(同じこと人が二人、三人と増えていけば、たとうそでも真実と信じられるようになること) は知識創造の間主観のプロセスを如実に語ったものだろう。もっとも、後者のようにも相互作用が常にいい結果を引き起こすとは限らない。

既に述べたように、教師は明確には語ることはできないが、豊かな知識を持っている。それらの知識は状況を離れて抽象的に話されてもあまり意味はない。しかし、同じ教職という文化に属する人間同士であり、同じ学校の教師ともなれば、経験や体験を共有することも不可能ではない。教師が相互に、経験を交換し、他者の目によって自分の実践や経験を再構成することにより、相互に知識を高めていくことは可能であると考えられる。<sup>98)</sup>これが、「協働」の大切さを強調する第三の理論的背景である。もっとも、続いて述べるように、そのようなプロセスを実現するためには相当のしくみが必要とされる。

## 2、知識共有・創造のプロセスとしての「協働」

さて、これまで我々は、主としてアメリカにおける「協働」言説がどのような政治的・理論的背景を持って台頭してきたのかということを検討してきた。ここで、再び整理すれば(a)政策とその実施との間に、実施者としての教師が存在し、その役割がその成否にとって重要であること、(b)政策と実施との乖離との間には、個人主義(individualism)、保守主義(conservatism)、現状維持主義(presentism)を主要な構成要素とする教員文化が根強く存在し、教師の自律性という枠組みがそれを支えており、それを克服するために「協働」の大切さが強調されるようになったこと、また「緩やかに結合された」組織のメリットを維持し、その逆機能を克服するために「協働」が目目されるようになったこと、(c)教師が大学の知識とは異なる豊かな「個人的で実践的な知識」を有しており、相互作用を通じて、それらが共有され、ますます豊かなものになる可能性があること、などの理由により「協働」言説がその勢いを強めるようになったのである。

以上のような各背景は実は相互に価値的に対立するものなのかもしれない。事実、教育改革の実現における「協働」の評価をめぐることは、研究者の間で対立している。一方では、それを教師の「専門性」を認め、高める立場

として理解される。他方では、主として(a)(b)の文脈で「協働」言説・研究をみる立場は、「協働」はつまるところ、教育改革の実施を容易にし、教師をより機械的・受容的なものにする「レトリック上のたくらみ(rhetoeical ruse)」として理解している。<sup>68</sup>確かに、結果的に、また実際的に後者のような結果をもたらす危険性がないわけではない。しかし、そうした危険性を強調しすぎるところからは何も生まれない。むしろ、我々の課題は、そうした危険性を認識しつつも、教師が既に持つ豊富な知識を相互に共有し、また創造するプロセスとしての「協働」を実現する方途を探究すること、さらに本稿の課題を超えるが、その教師の知識がより広い「パブリック知識」と結びつき、教育改革のプランニングにまで影響を与えるようなシステムづくりをすることである。

しかし、アメリカでも指摘されているように、以上のような意味での「協働」を実現することは一般に難しく、また、たとえ実現するとしても、これが実現するためには多くのプロセスや条件が必要とされることが実証されてきた。<sup>69</sup>これまでの組織理論や経営論は、ともすれば組織成員は容易に知識や情報の意味を共有できるという前提に立っていたと言える。しかし、そうした楽観的前提は、今日ではもはや理論的にも、実際的にも通用しなくなってきた。<sup>68</sup>

さて、以上のような意味での「協働」を探究する研究の中で、ここで注目したいのはLittleの一連の研究である。Littleは、学校毎の「協働」のあり方にばらつきがあることを示した上で、(1)場所(location)、(2)頻度(frequency)、(3)焦点と具体性(focus and concreteness)、(4)関連性(relevancy)(5)相補性(reciprocity)、(6)包括性(inclusivity)等の具体的な指標を使って各学校の「協働」の形態と質を分析している。<sup>69</sup>このLittleをはじめとしてアメリカでの「協働」言説や研究、さらにそれを生み出したアメリカでの既存の学校組織の構造や文化は、それと異なる我が国の「協働」研究にも大きな示唆を与えてくれるものである。そこで、以下では、これまで明らかにされてきた我が国の「協働」の現状を前提としつつ、我が国で実現可能な新しい「協働」を実現するためのプロセスと条件の一端を考察していこう。

#### (a)個々の教員の自律性(autonomy)

##### —「凝集性」と「協働」—

既に述べたようにアメリカでは、教師の間で自明視されている「個人主義」(individualism)が克服されるべき対象として考えられ、「協働」の大切さが主張された。確かに我が国においても、学校という組織は「個業」と

「協業」<sup>70</sup>が織りなす場として説明されてきた。あるいは、教室での教授活動については「疎結合システム」(お互いに働きかければそれに答えるが、通常は個々の独立性と分離性が保たれている状況)であるが、他の局面、例えば生徒指導を中心とした分野では強固な同調性を持った組織でもあるというように、二つの組織特性をあわせ持った組織である<sup>71</sup>と説明されてきた。

学校の中に「疎結合システム」を含むという意味ではアメリカと我が国の教師の文化に一定の共通性があるのかもしれない。しかし、アメリカのように徹底した「個人主義」ということばは、厳密には我が国の教師には当てはまらない。

まず、第一に我が国では勤務する学校が校内研修やインフォーマルな情報交換を通じて職能成長の場として機能してきた。そのことが教職員の凝集性を高めることにも通じてきた。しかし、アメリカでは個々の教師の力量は大学を初めとした社会的公認を受けた他組織での養成と評価により判断され、それをもとに学区教委と個々の教員の間で契約を結ぶシステムとなっている。このため、個々の学校内で教師が相互に情報交換をして成長していくという伝統が長らく根付かなかった。さらに専門=役割分担主義が組織構造や規範として一般的なアメリカにおいては、我が国の教師の凝集性を高める(全校一致になり取り組む)契機となってきた生徒指導の負担が少ない。<sup>72</sup>しかも、我が国の教師集団を相互に「顔の見える範囲」に置き、相互作用の場として機能してきた職員室も、アメリカでは機能に応じて分散化されており、我が国の職員室らしきものがない。<sup>73</sup>こうしたことからアメリカの教師は長らく教師の活動は”personal”かつ”private”なものとして自己規定してきた。<sup>74</sup>既に指摘したように、我が国と比較すれば相対的に強い「個人主義」こそが「保守主義」「現状維持主義」的性格とワン・セットになって教師の文化を織りなしており、その教師の「孤立」こそが克服されなければならないと主張されたのであった。

ところが、我が国の教師文化の研究は確かにアメリカにも共通する学校の「疎結合システム」の側面も指摘したが、そこではむしろ教師間に働く強い「同調圧力」こそが教師の「保守主義」と密接に関わっていることが強調された。<sup>75</sup>こうしてみれば、我が国で新しい「協働」を実現する上では、まず個々の教師の「自律性」を高めることが先決だという論理が導かれることとなる。<sup>76</sup>

この豊かな「協働」を実現する上で「自律性」が大切だということは人間の知識獲得についての認知科学や経営理論の成果によっても説明される。「協働」を豊かなものにするためには個々の教師が豊かな知識を持っている



ことが前提条件となる。しかし、この人間の知識は単に情報から刺激を得ただけで、あるいは既に持っている知識と新たな情報とのずれを受動的に埋めるプロセスで獲得されるわけではない。情報に対して、個々人が意図や主体性を持って積極的にコミットして初めてフロー形態の情報はストックとしての知識に展開される。こうしたプロセスはしばしば拡散的であり、かつ能動的で基本的に個人的な行為である。<sup>49)</sup>いくら学校が教職員が集まった組織であり、また制度的存在であるということを強調しても、そこでの知識のおおもとは一人ひとりの教職員の学習や解釈に帰属することを忘れてはならない。誰も経験があるように、我々は深く考えるときには一人内にこもって悩んだりする苦しいプロセスを体験する。深く考えるためには情報や他の人との相互作用から自己を遮断する必要がある。

また、相互作用には多様な形態があり、それぞれに意味を持っていることも忘れてはならない。一見無駄とも言える野球やサッカーについての議論がいかに関場の人間関係にとって大切かということは強調するまでもない。常に他人と知識や意味を共有しようと試みようとするれば、それはあまりにも疲れる作業であり、またかえって人間関係を悪化させかねない。浦野東洋一・坂田仰<sup>50)</sup>が「価値観の多様な社会」を「さまざまな価値観を有する個人が主体性を維持しながら適度な距離を保ちつつ共存する社会」としてイメージした背景にも、人間間の相互作用の豊かな多様性についての認識が根底にあると考えられる。

以上のような理由から、教師の一人ひとりに必要以上の同調行動を求めることなく、自律性を許容することは、個々の教師が豊富な知識を獲得することの前提となる。さらに個々の教職員に高い自律性と情報や知識の異質性を認めることは、組織の中に多様なものの見方や考え方を取り込むことを可能にする。またその異質の情報や知識は相互作用を通じて新しい解釈や知識を生み出す源泉となる。<sup>49)</sup>

ことに凝集性の強い文化に生きる教師にとって、勤務する学校の外の人間と接することは、新しい知識を獲得する貴重な機会となるとともに、自らが慣れ親しんだ学校の文化や知識を相対化させ、再構成する契機を与えてくれることだろう。また、そのことは、自らの学校で自明視される知識やルールとは異なった準拠枠を持つことは学校という世間からのまなざしに対して敏感で脆い立場の教師にいくばくかの強さと自信を与えてくれる。<sup>50)</sup>さらに、そのことは引いては学校の風通しをよくすることにも通じるだろう。近年、多くの学校で導入されたパソコンとそのネットワークも、教師の閉鎖性を克服する一

つのツールとして活用してよいだろう。

教職員の自律性を保障することが、むしろ教職員がゆとりと親しさを持って情報や知識を共有するような学校の組織特性と密接なかかわりがあることは、我々の調査でも明らかにされた。我々は1997年8月に二つの県の全ての校長を対象に、自校の学校組織特性について分析を依頼した。それを分析することにより、我々は学校組織特性の因子として(1)親和性(2)他律性(3)調和性(4)民主性(5)多忙性の五つの因子を抽出するとともに、因子相互の相関係数を求めた。この結果、「校外の研究会や研修への参加が奨励されている」「日常の職務に関する連絡事項や情報は全教職員に行きわたっている」などの項目から構成される「民主性」の因子は、「教育活動に関して教職員間でお互いに指導している」「悩みが学年会や全校集会の場で共有される」などの質問からなる「親和性」の因子との間に有意な相関が見いだされた。<sup>51)</sup>

## (b) プライバタイゼーションの両義性

### －「年功序列」の功罪－

教職員の個々の自律性が、豊かな「協働」の前提条件として大切であるということを認めるとしても、直ちに次の課題が浮かんでくる。そもそも「自律性」とは何か、という課題である。ここではまず、自律性が何かという問題に答えるよりも、自律性が何でないかということ考察するというプロセスを踏むこととしよう。この課題を考察する上で重要な示唆を与えてくれるのが、我が国の教員文化研究の先駆けをなした一人である油布佐和子である。油布は自律性ということばにかえて「フライバタイゼーション (privatization)」が教員文化に与える影響について考察した。この「フライバタイゼーション」とは「近代化（資本主義化・工業化・都市化）に伴う…中性的共同態の崩壊と、それに伴う『私』の領域の確立を示す概念である。さらに、私的世界にますます意味を求めようとする傾向、貢献価値から充足価値への価値の移行などが、この趨勢を特徴づける」<sup>52)</sup>と定義される。油布は、変化しにくく、また保守的な教育文化を社会全般に共通するフライバタイゼーションの進行という外在的要因に期待した。彼女も認めるように、教師たちが持つ「出る杭は打たれる」「長いものには巻かれろ」式の文化の変動と改善をそこに期待したのであった。<sup>53)</sup>

そして、その研究のプロセスで彼女は確かにフライバタイゼーションの進行が伝統的な教員役割や教職観からの拘束をゆるめつつあるという、文化変革の視角からすれば望ましい現象を抽出した。しかし、地方では、フライバタイゼーションが進行した学校の中には原子化した



個人が、教員としての役割意識や、新しい職場の人間構成原理を欠いたまま、意欲も持たず存在している学校群も併せて発見したのである。<sup>54</sup>しかし、この油布の研究の結果は当然とも言える。これまで我が国の学校は家族的な雰囲気とも評されるほど高い凝集性を誇ってきた。しかし、その内実をよくみてみれば、そこは「年功序列」が支配する世界であり<sup>55</sup>若手教師は熟練教師の後を例え不満があってもトボトボとついていくロバのようなものであった。そこにおいては、確かに行動次元での凝集性は保たれていた。また、その凝集性ゆえにかえって人間関係が対立を含むようになり、派閥にわかれての陰湿な人間関係を生んだこともあった。しかし、それを可能にしたのは自律的な教師間の相互作用の結果というよりも、伝統や熟練教師の持つ豊富な知識や力量を前提とした熟練—若手教師間のパワー構造の安定性ではなかっただろうか。そのパワー構造の安定性がプライバタイゼーションの進行により相対化され、崩されたとき、そもそも相互に知識や意味を共有し合うというプロセスの技法を身につけていなかった教師たちがバラバラになってしまったのも必然ではなかっただろうか。

これまでの我が国の学校の高い凝集性とそこでの組織の構成原理となってきた「和」や「年功序列」には確かに大きな利点があった。一般に高い凝集性はある一定の目的を効率的に達成する上で大きな働きをする。組織の成員の間で当然相手もそう行動するだろうという予期期待や暗黙の前提の存在は、情報の流通スピードを高め、意志決定を早めることに成功してきた。また、「年功序列」やそれを裏付ける賃金制度は、先輩から後輩へと暗黙的な情報やそのエッセンス部分を後輩に追い抜かれるという危機感を抱くことなく、安心して伝えられるという利点を持っていた。近年、日本型賃金制度の見直し論に対応してさまざまな見解が出されているが、見直しに反対するもっとも有力で根拠のある指摘は、新しい賃金制度が先輩から後輩への情報の移転・流通スピードを低下させ、組織の効率が低下するのではないかというものである。<sup>56</sup>また周知のように、以上のような利点を強調した日本の経営論や、欧米流の独立した「個」を日本に当てはめることに対する批判も強い勢いを持っている。

しかし、筆者は油布と同様に、例えそれらがこれまでの教員社会や日本社会を記述するモデルであったとしても決してそれを規範的なものとして礼賛すべきではないと考える。それは二つの理由からである。まず、第一に油布<sup>57</sup>も指摘するように、これまでの教員が重視してきた凝集性や「和」、さらに「年功序列」という文化が、個としての教員の自律性を狭め、学校の革新的雰囲気を阻害

してきたこと。第二に、現実に過度の凝集性や「和」を重視する組織構成原理がプライバタイゼーションの進行により機能しなくなってきたこと、である。

筆者の観察する限りでも、学校を支配する「年功序列」という文化は非常に強い。若い教師は、言いたいことがあっても言えない雰囲気が学校にはある。また、長い教職経験を持った教師は、本人が意図しなくても、かなり権威的な言葉がけをしてしまいがちである。しかも、こうした雰囲気は飲み会の際にも持ち込まれる。先輩教師が相次いで演歌を歌う中で、最近の新しい歌を歌うことは若い教師にとってかなり難しいようである。こうしたことを繰り返す内に、若い教師が次第に言いたいことを言わないようになり、ともに学校内の他の教師と主体的に何かをやるという動機を失っていくのは半ば当然だろう。また、こうした我慢の時期を経て、自分が権威者となったら、今度は自分が後輩に対して、権威的な言葉がけをするというような悪循環を生み出すこととなる。

近年、いわゆる「官製研修」が若い教師の間で人気だという。しかも、その内容が勉強になったという意味で人気を集めているというよりも、同期が集まって飲めるという意味で好評だという。このことは学校での人間関係に対して、あきたらなさや煩わしさを感じる若い教師が増えていることを意味している。この現実をどう受け止めるかということが、先輩教師には問われている。

しかし、地方では単なるプライバタイゼーションが即、教師個人の自律性を導くものでもないことも確かである。また、人間が本質的に他者と意味や知識の共有を求める生き物である以上、多様性がアトミックに他者とのかわりなしに存在することはモラルの低下をも必然的に引き起こす可能性がある。<sup>58</sup>

こうしてみれば、油布が使用した「プライバタイゼーション」という概念は「自律性」と密接に関わりつつも異なった内容を持つことばであることがわかる。自律性ということばは一般に「自分で自分の行為を規制すること。外部からの制御から脱して、自身の立てた規範に従って行動すること」として、あるいは「カントの倫理思想において根本をなす概念。すなわち実践理性が理性以外の外的権威や自然的欲望には拘束されず、自ら普遍的道德法を立ててこれに従うこと」(『広辞苑(第四版)』)と定義される。ここでは、プライバタイゼーションということばが持つ自由さよりも、自己決定と自己責任、自己統治という側面が強調される。以上のようなことを踏まえれば、我々の課題は、単にプライバタイゼーションを批判することでも、またそれを単純に礼賛することでもなく、新しい組織での人間関係の構成原理やそこで必要

とされる技能や役割を分析することこそが大切だということになる。

### (c)教師間の相補性 (reciprocity) と役割取得

#### —フォロワーの責任—

「聞かぬ教師が悪いのか、教えぬ我が悪いのか」

「一方においては専門職としての高いプライド、もう一方には首にならない公務員。いざとなったら管理職。我らは管理職ならぬ『堪忍職』」<sup>69</sup>

ここまで、我々は、我が国の教師たちの間で重視されてきた「同僚との和」や過度の同調行動を求める文化が学校の保守主義と表裏一体のものであり、また同時にそれらが教師の間のプライバタイゼーションの進行の中で崩れつつあること、またそこで教師や教師集団が新しい役割意識を持つことなく組織としての統合性を維持できなくなっている学校が生まれていることを指摘した。およそ、学校のように目的を持った組織においては、価値と行動の一定限の多元性を認めつつ、組織として統合性を維持する必要がある。また、どの時点で異なった価値観を持った教師同士が意見を交わし合うのを停止し、またどのように決定すべきかという論点は残すものの、組織として決定したことについては成員は個人の価値観を離れて組織の決定に従わなければならないことは言うまでもない。それが組織というものである。もちろん、以上のような必要性が直ちにかつての同調性の強い組織に回帰することを意味するわけではない。ここに管理職や中堅教員のジレンマが存在する。

上に掲げている二つのつぶやきは、前者が校長により、後者が教頭により語られたものである。前者は校長からみた今日の若手教員の意欲の欠如や物足りなさを示している。また、後者は先に述べたような教師の「自律性」に必要とされる自己決定・自己規律・自己責任という規範が内面化されていないことを物語っている。我々が行った調査でも「普段は一人で事を進めながら、せっぱつまったときには『管理職頼み』になる傾向が教職員にある」とかという校長に対する質問について、「まさにそうである」

(3.4%)、「だいたいそうである」(22.3%)という回答が得られた。<sup>69</sup>もちろん、これは校長の立場での認識であり、学校でのさまざまな問題や矛盾が集中する教頭に聞けば、その数値はさらに上がるであろうし、教職員に聞けば別の回答を引き出すことができるかもしれない。もっとも、中留武昭によればアメリカでも教師の多くは自らの授業に対する校長の関与（連携）に消極的でありながら、他方では自分の見解や決定事項を支持し、父母やコ

ミュニティーからの批判から自分を守ってほしいというあいまいな期待枠を持っているという。<sup>69</sup>

しかし、ここでいう知識の共有や創造という枠組みでの「協働」を実現するためには、管理職のみならず全ての教職員に新しい職場の人間関係の構成原理について認識することや、そこで必要とされる役割を取得することが求められることは確かである。一般に「協働」を実現する上では校長などの管理職や主任の役割が強調されることが多い。このことは我が国においても例外ではない。しかし、Sarasonが強調するように、伝統的な経営スタイルから新しい「協働」のスタイルへと移行することは「全てのスタッフ (all staff) が役割と責任という考えに適応しなければならない」。<sup>69</sup>先に掲げた管理職のつぶやきが広範に我が国の学校に当てはまるとすれば、一般の教師の役割と責任こそが強調されるべきかもしれない。

Sarason以外にも、アメリカの「協働」についての調査では、教師の役割定義 (role definition) や役割取得 (role-taking) がその実現のプロセスにおいて重要なキーを握っていることが明らかにされてきた。<sup>69</sup>その中でも注目に値するのが先に紹介した Little らが注目した「相補性」(reciprocity) という職場での人間関係を示す概念である。<sup>69</sup>Little の観察によれば、より良い「協働」が実現している職場には様々な地位や職種を超えて「相補性」が確保されている。校長などの管理職と教師との間にも「相補性」が成立しているという。この「相補性」はある意味では「参加者の平等の努力」や「複雑な課業環境に直面した人間の認知限界についての平等の謙虚さ」を意味しているという。<sup>69</sup>およそいかなる人間も自分が関心を持っていることや、興味を持っていること、さらに困っていることについて話したい、あるいは他者から新しい情報を得たり、または相互作用を通じて新しい知識を創造したいという願望を持つ。しかし、そうした個人の思いは基本的にその個人に固有の自閉的なものであり、相手の興味や関心を全く考慮に入れないで相互作用を続けることには無理がある。また相互作用のプロセスで、一方が常に新しい情報や知識を提供し続け、何ら得るものがなかったとしたら、そのプロセスは継続できない。そこでの相互作用やその中核を占めるコミュニケーションでは、その「相補性」が大切となってくる。このことは長く続く人間関係や組織が長いスパンでみればお互いに補いあっている関係であるという我々の経験則に一致する。

この「相補性」ということばと並んで、組織的な知識の創造という観点から注目されているのが情報の「冗長性 (redundancy)」という概念である。<sup>69</sup>これまでの効率

的な組織運営という枠組みでは、組織は情報を階層に依拠して機能的かつ効率的に分有することが大切だとされてきた。しかし、今日ではむしろ個と個の間で相互に余剰の情報を共有すること、つまり組織内に無駄を取り込むことの大切さが注目されている。一人の教師が自分の教授活動にとってのみ直接的に関連のある情報のみ追及し、また他の組織の構成員も同様の行動を採ったならば、知識は共有されることはない。こうした組織の典型例を我々は、自分の教科内容については大学の教官と比するほど豊かであり、また評判も高いが、その他の知識や情報に全く興味を示さない一部の高等学校の教師集団に見いだすことができる。こうした余剰の情報を持ち合うことによって、相互にそれぞれが興味・関心を持つことについて話し合い、異なった視点からの有意義な問題点に気づくことができる。

例えば、豊島区立高田中学校は優れた研究活動を展開していることで知られているが、そこでは各分科会研修会のメンバーは固定化せず、その時々テーマや内容に応じたグループを編成し、さまざまな視点で検討できるよう柔軟な体制をとっている。例えば、理科の研究会にも、他の教科の教師も参加して授業について議論するという工夫をしている。しかも、研究授業案は授業担当者だけで作らず、分科会の話し合いをもとに「個人の責任にはしない」という原則のもとで作成している。こうした工夫により「どこがまずかったが自由にいいあえる」雰囲気ができたという。<sup>69)</sup>

「情報冗長性」は、組織構成員がそれぞれに領域を侵し合い、問題点を生成させながら学んでいく (learning by intrusion) ことを可能にする。こうしてみれば、「相補性」ということばが個と個という関係に、そして「情報冗長性」ということばが個々人の持つ情報の関係に焦点を当てたものであり、そのエッセンスには共通点があることが理解できる。

さて、この「相補性」や「情報冗長性」は、実は比較的若い教師と熟練教師の間でも成立することが明らかにされている。アメリカでは80年代以降の教育改革の中で、新任教師の力量形成サポートするために、メンター・ティーチャー (mentor teacher) という制度が各州で導入された。そして、その実施に伴って彼らが現実にはどのように自らの役割を定義し、また新任教師との間でどのような関係を築いているのかということを探究する研究が進められてきた。Abell<sup>70)</sup>によれば、メンター・ティーチャーはインターンとの関係で(a)両親の姿としてのメンター (parent figure) (b)サポートシステム・トラブルシューターとしてのメンター (support system and trouble-shooter)

(c)同僚としてのメンター (colleague) (d)足場としてのメンター (scaffolder) という大きく四つの役割を彼らが自己規定していると報告している。そして、良好なメンター・ティーチャーとインターンの間にはお互いに与え合うという「相補性」が成立しているという。メンター教師は、インターンからエネルギーや、新しいアイデア、教材、熱意、理想主義などを受け取る。また、インターンの素朴な質問は自らがこれまで当然視してきた信念や日常の仕事の進め方について再構成させる機会を提供する。話すということは、自分の内なる知識を外化 (externalization) することであり、それは、認知活動を活性化させる。いわば、話すことは一種の「知る方法 (way of knowing)」と言えるだろう。<sup>69)</sup>

こうした知識の共有と創造をダイナミックに促進するためには、組織の構成員全てが問題を提起したり、情報共有を促進する役割やリーダーシップを、それぞれが得意とする分野において交互に入れ替わって担うことが望ましい。Littleの観察でも、より良い「協働」が実現している組織ではほとんどの教師が改革者として積極的に取り組んでいる (inclusivity) ことが明らかにされている。<sup>70)</sup>

ここまでの議論を整理しておけば、知識の共有や創造という意味での「協働」を実現するためには、相互にメリットを与え合う「相補性」を組織規範として確立するとともに、相互に侵入しあって学び合うために、お互いが余剰の情報を持ち、また情報を共有し合うことを促進するという役割を全てのスタッフが担うことが必要だということになる。おそらく、現実には全てのスタッフが以上のような情報と役割を担うことは急には難しいだろう。<sup>71)</sup>しかし、そうした経験を学校の中で少しでも実現していくことが、組織構成員の「協働」についての魅力を高め、組織に定着させていくことにつながる。むしろ、全ての教師が主体的に、学校全体としての試みにのってくるといことは、目指さない方がよいかもしれない。やりたい人がやりたいからやっているというところをスタート地点にした方がよいだろう。

しかし、以上のような人間関係のルールを指摘するだけでは現実には「協働」実現することはなかなか難しい。そこで必要とされるスキルや相互作用のルールについて続いて述べていくこととしよう。

#### (d) コミュニケーション技法 (skill) の修得

##### 一適性 (competence) 評価との区分—

以上のように、知識や情報の意味を相互に共有するといっても、教師の場合容易ではない。確かに教師は日常

的に多くの情報を交換している。しかし、その情報の交換が主として生徒の行動や成績に集中し、教授活動などの教師サイドの問題についての意見交換や他の教師への助言活動が乏しいという傾向は我が国の教師も例外ではない。<sup>72</sup>こうした学校の雰囲気インタビューを通じて抽出した杉尾宏は次のような教師のこぼしを引用している。

「職員室などの人前で、授業中、生徒の扱いに困っているなんて口が裂けても言えない」「ある程度、年齢が高くなってくると、あまり自分のクラスの問題を出すということは面子にかかわるので、ある程度自分で抑えて、隠していこうとする気持ちが働く」「学年会議などで教師の指導上の問題点などあまり話合わない。どうしても個人攻撃や非難になりやすい」「あまり問題に深入りせず、傍観者の位置にいるのが楽だ」<sup>73</sup>

ここに見られるように、教師集団においては教授・指導活動における失敗や悩みの開示がともすれば教師の面子や適性の判断とオーバーラップしてしまう危険性があるのである。これは、一種の「社会的ジレンマ」あるいは「コミュニケーション・ジレンマ」<sup>74</sup>状況といってよい。この「社会的ジレンマ」とは、一般に(1)まず、一人ひとりの人間にとって、「協力」か「非協力」かどちらかを選択することができる。教師は自分の教授・指導上の悩みや課題について開示して、他の教師と問題を共有するか、それとも問題が顕在化するまで穏便にことを進めようとするか選択できる。(2)このような状況で、一人ひとりの人間にとっては、「協力」を選択するよりも「非協力」を選択する方が望ましい結果を得られる。教師は自分が抱える問題を開示しないほうが面子をつぶされるという危険を冒さないですむ。(3)全員が自分に個人的な有利な「非協力」を選択した場合の結果は、全員が「協力」を選択した場合の結果よりも悪いものになってしまう。早めに問題や悩みを開示すれば、他の教師たちと問題が共有でき、早めに問題が解決するかもしれない。こうした「社会的ジレンマ」はいくら一人一人の意志がはっきりしていても、個人の力では解決が不可能になるという。既に指摘したように、アメリカでは個人主義の教師の伝統や文化が強い。従ってこのような文化のもとでは、援助を求めることは恐ろしく怖いことであり、また、他の教師の教授活動に援助を与えることは侮辱として解釈されたり、無視されることが多いという。<sup>75</sup>

我が国の教師も、おそらく教授・指導上の問題や子どもの問題行動について、自分の胸の中にだけとどめ、解決を進めている案件を二つか三つは持っていることだろ

う。そして、自分だけで抱え込むということは、問題が明るみになることを避け、子どもの将来に傷がつかないようにという教師の配慮である場合もないわけではない。こうした配慮が必要な場合もあるかもしれない。しかし、ここで問題にしているのは、自分が抱える問題を出せる雰囲気があるかということである。そうした雰囲気を作ることは、一人の教師の努力でできるものではない。

そこで、再び重要な意味を持つてくるのが「相補性」という職場の人間関係のルールである。Littleも、「相補性」は「人の実践の評価が、人の適性の評価に極めて近いという理解を示し、その両者を区別して前者に焦点を当てる」「敬意であり、行動や話し方のマナー」<sup>76</sup>という決定的に重要な意味を持つと指摘している。また「相補性」と近似的な意味を持つ「情報冗長性」は、他者に踏み込み、相互に侵し合うということにこそ意義が求められる。他者の傷つきやすい領域に踏み込むことは自分も敢えて積極的に踏み込んでもらうということが必要となる。もっとも、相互に傷つきやすい領域＝教授・指導活動に踏み込む上では、相互に守るべき会話のルールやそこで必要とされるコミュニケーション・スキルの修得が必要とされる。

ところで、今日、教授活動という営みが、何を教えるべか、そして、どのように子ども一教師関係を作り、どのように教えるのかといった点にかかわって個々の教師の価値や信念とはなれて存在できないことはもはや常識に属することと言ってよい。そうした教育実践の価値性を重視する立場からすれば、協働」の意義を個々の教師の教育実践に内在する哲学（根本的価値）のぶつかり合いと、それに引き続く深化や修正を生じさせることにこそ求めるべきだと言説が導かれる。<sup>77</sup>筆者も教育実践が価値的であること、並びにそれらの価値をふれ合わせることによって、個々の教師が自分の価値を深く認識し、修正していくということの意義を否定するものではない。しかし、およそ何十年も生きた大人である教師が容易に自分の価値や信念を変えるものでもないこと、さらに価値のぶつかり合いと一方的であからさまな価値の主張は、むしろ職場の人間関係を悪化させるものであることも経験的に理解している。また、個々の教師が持つ信念や価値は教師のアイデンティティーや教師としての適性と密接に係わっている。

未だ労使間、あるいは派閥間の価値の対立が厳しかった十数年前に、浦野東洋一が組合員の間で支配的な価値観を貫徹し、「勝ち取る」ことが民主的な学校運営の目的ではないとした上で、「抽象的な教育観（のちがいに）に比べれば、はるかに頑固である（説得力がある）」「子ども

の現実」「教育実践の現実」<sup>98</sup>から合意形成を始めるべきだと主張したのも以上のような理由のためであった。

そこで必要とされるのが浦野やLittleがいう会話の「焦点化(focus)」である。Littleの観察によればより良い「協働」が実現している学校では、実践や、教師の行為、意図、状況、教材、結果に会話が焦点化されているという。<sup>99</sup>こうした焦点化によって、教師の自尊心は保持され、実践と適性の評価とが区分することが可能になる。以上のような意味から、教師間の相互作用は具体的で実践的でなければならない。こうした見解は中留武昭の見解とも一致する。中留は「学校という組織体においては相互依存の関係を持つ限りお互いの専門分化による独立心は傷つけられ、お互いに不平不満が絶えない。だからといってこの関係を断ち切ると組織はいっきよに崩れる。このパラドクスをどう克服するのか」と問題提起した上で、(1)教師間の会話の具体性と正確性、(2)相互観察を通じた知識の共有(3)諸問題の解決が教育課程の編成、実施、評価のフィルターに位置づけられるという体系性という三つの「協働性」の成立の条件を示している。<sup>100</sup>

少なくとも価値や信念について議論する際にはその相互作用のあり方が多様なものであるということは相互に認識すべきだろう。例えば、海保博之<sup>101</sup>は信念の受容や変更を求める説得のモードを「お説拝聴型」「丁々発止型」

「お義理型」「質問責め型」に区分している。価値が「ぶつかり合う」という「丁々発止型」はそのうちの一つのモードにすぎない。例え自分と違う価値や信念を持った教師がいたとしても、「そんな考え方もあったのか」と受け流すぐらいの軽やかさこそが教師には必要だろう。

さらに、そうした会話において使用されるスキルは子どもを相手にする時に必要とされる会話のスキルとは異なるということを認識しなければならない。ある管理職の指導主事は、「指導主事になったらまず教師であったことを忘れる」よう指導するという。その理由は「子どもに接することと大人と接することは全く違うことであり、教師の感覚で大人に接すれば問題が起こるから」と説明する。もっとも、指導主事の世界の極度に階層的な人間関係は、知識の共有という本稿の課題からすれば、かなり異質の人間関係であり、それを学校に持ち込むことは難しい。多くの教師は指導主事の世界を「怖い」世界として理解している。

さて、このように相手に応じた対人交流の違いを分析したのが「交流理論」と呼ばれるものである。この交流理論分析では、人の中に「親的面(parent)」と「大人面(adult)」と「子ども面(child)」の三つの側面があり、他者と交流する際には、状況に応じて、このいずれかの

面から相手にことばがけしているとする。<sup>102</sup>教師はどうしても長年の教職経験により、例えば「さっさとやりなさい」というような「親的面(parent)」の、しかも「批判的親面」のことばがけを身につけてしまい、それが教師としての「こわばり」を形成していくこととなる。

その結果として、教師は多様で豊かな対人交流のモードを固定してしまいがちであり、自分自身のことを話したり、他人を認めたり、ほめたりするということが苦手である。確かに、以上のような会話べたは、それは教師だけに当てはまる傾向ではない。今日、改めて我々、日本人全体の問題として、自己表現のあり方やコミュニケーション・スキルの修得の必要性が議論されるようになってきた。<sup>103</sup>また、それと並行して、子どものコミュニケーション・スキルの育成を学校教育の中に採り入れようとする実践が多く生み出されつつある。<sup>104</sup>しかし、教師の会話下手は長年の職業生活により、形成されたものであるがゆえに、尚一層顕著である。最近の教育養成カリキュラムの改革問題でも、人間関係を構築したり、仲間同士で相互に実りある会話ができるようなコミュニケーション・スキルの導入がことさらに主張されているのも以上のような現状を反映したものである。<sup>105</sup>

長らく、自己表現についての研究とトレーニングに携わってきた平木典子は、人間関係のもち方を「攻撃的(aggressive)」「非主張的(non-assertive)」「アサーティブ(assertive)」と区分した上で、第三のアサーティブとは、「第一と第二のやり方の黄金律ともいえるべきもので、自分のことをまず考えるが、他者をも配慮するやり方」と定義している。<sup>106</sup>我が国の教師は、親や生徒の関わりで言えば、めったに自分の気持ちや考えや困っていることを主張したりはしない。どんなに生徒のために頑張ったとしても、例え、無給に近い報酬で部活動の指導をしたとしても、自分がどれほど頑張ったかということを生徒や父母に説明する教師は少ない。他方で、こうした水面化の努力が報われない場合には、一挙に感情が爆発して、生徒に対して「どうして私の気持ちをわかってくれないのか」と攻撃的になる場合もある。この「非主張的」モードから「攻撃的」モードへの突然の移行は「体罰」をはじめとして多くの問題を生みだしてきた。普段は、自分や学校の現状について外部に上手に表現できない反面、ときには「攻撃的に」自分たちの苦勞を文部省も研究者や父母も全く理解していないと主張する教師は実に多い。

ごくまれに生徒との間に「アサーティブ」な関係を作ることができる教師も確かにいる。ある教師は、生徒のためはかなり努力したにもかかわらず、感謝のことばがなかった際には「もっと感謝しろよ。ことばにしなけれ

ば感謝の気持ちは伝わらない」と生徒に言うという。しかも、自然にそれが言えるという。こうした高度なコミュニケーション・スキルを持っている教師からその技を盗み、意図的に使う努力を重ねることが必要とされている。

また、教師間の関係にしても、既に述べたように、若い教師は「非主張的」モードをとるように先輩から求められる場合が多い。また、年輩の教師は、知らず知らずの内に、権威的で「攻撃的な」ことばがけをしてしまうことも少なくない。かつてのように、若手教員が職場に多い時代には、若手教員は集団として、勢いを持って年輩教師に向かっていった。しかし、今日のように若手教員が少なくなった時代において、職場で小さくなっている若手教師は少なくない。また、他方では先輩教師にうまく甘えられない若手教師も増えている。誰しも、アサーションする権利を持っているということを共通理解とした上で、相互に自分を中心としつつ、他者を思いやるスキルを身につけることが必要とされている。

以上のように、全ての教師がアサーションする権利をもっているということを強調することは、決して先輩の後輩に対する指導を決して否定するものではない。熟練の教師が持つ授業や生徒指導についての実践例や、あるいは手の抜き方に至るまでの知恵を後輩の必要に応じて伝授することは、これまで述べた会話のルールと併存し得る。

同僚同士、大人同士の相互作用には子ども相手のそれとは異なったルールが存在することは確かであり、そうしたルールや技能の修得なしに「協働」を語っても意味がないに違いない。

### 3、「価値」「信念」が教師間の知識共有

#### ・創造に及ぼす両義的機能

#### ー「緩やかに結合された組織」

#### のメリットを維持することの難しさー

ここで、これまでの議論を要約しておこう。我々は「協働」を教師間での知識の共有・創造のプロセスとして位置づけることに始まり、その「協働」の前提として、我が国の教師間で強い「同調への圧力」を可能な限り廃して、個々の教師が自律性を確保することが大切であることを述べた。その上で、その「自律性」とは近年、教師の中でも進行しつつある「プライバタイゼーション」とは異なり、全ての教員に新しい人間関係の構成原理とそこで必要とされる相互作用のルールや技能の修得が必要であること、またそこでのキーワードが「相補性」「情報冗長性」であるとことを指摘してきた。そして、そこで

の相互作用を、教師間で知識や意味が共有され、あるいは新しい知識が創造されるダイナミックなプロセスとして把握してきた。

しかし、以上のようなプロセスが教職員の自発的で、散漫な相互作用によってのみ実現されると考えるのもまた幻想 (illusion) に過ぎない。確かにそうした事例が存在しないこともない。戦後長らくに及んで労使関係の対立の歴史を持った我が国では学校経営ということばに代わって、教職員が「下から」積み上げるという「学校づくり」というスタイルと思惟様式を生み出してきた。<sup>87)</sup>しかし、それらの実践は特に傑出した知識や能力、人間的魅力を持ったリーダー的教師たちの存在という特殊な前提があって初めて成立するものであり、またそうした教師たちですらその実現には多くの苦労と自己犠牲に近いハードワークが伴う。我が国で高い評判を受ける「学校づくり」と呼ばれる実践にはそうした条件が密かに、あるいは公然と成立しているのである。こうした特定の教師の傑出した知識と努力によって成立した「学校づくり」は、その教師の転出により終焉を迎えたり、あるいはその時点では確かに有効ではあったが、やがて環境の変化により次第に有効性と正当性を失ってしまった学校運営のスタイルを維持し続けることにより破綻するという不幸な結末をしばしば迎えてしまったケースも多い。そうした条件を持った学校は「下から」の「学校づくり」に取り組んでもよい。しかし、我が国の一般的な教師に傑出したリーダー的教師のみが成しえる実践を期待しても無理なことではないだろうか。しかも、今日ではプライバタイゼーションによって「学校づくり」の前提であった教師の凝集性も低下しつつある。我々はその管理職のリーダーシップと学校経営の必要性を認めることができる。

アメリカでも「緩やかに結合した組織」の逆機能を克服し、「協働」を実現するために校長のリーダーシップの重要性を強調する言説にことかかない。むしろ、これまでも校長のリーダーシップは学校経営の成否のキーとして重視されてきた。こうした集団や組織のパフォーマンスの帰属や成否に関して、リーダーシップが非常に注目される傾向対しては「リーダーシップの幻想 (the romance of leadership)」という学術用語すら与えられている。<sup>88)</sup>しかし、今日注目されている校長のリーダーシップは単に表出した行動次元のみならず、それぞれの学校において共有されている価値や分化を分析・操作対象 (文化的リーダーシップ) とし、あるいは、構成員のアイデンティティーの核となるシンボルを作り出す (象徴的リーダーシップ)<sup>89)</sup>といった文化的・価値的側面に力点を置いてい

るという点に特徴を持っている。それは、既に述べたように学校に存在する教師の間で共有された文化が学校のパフォーマンスに大きく影響するという認識に裏づけられている。では、文化や価値、あるいは校長がそれらを対象としてリーダーシップを発揮することは組織の成員やその相互作用に対してどのような機能を持つのだろうか。

端的に言って組織の持つ文化や規範により、組織や組織成員は「相互作用の自発的な制御が可能になり、意味の共有が可能」<sup>90)</sup>になる。例えば、子どもの逸脱行動に関しても、子どもは管理の対象という価値や文化が共有されている学校においては、その行為の意味についての教師間の認識の共有が容易である。これに対して、価値や文化が共有されていない学校においては、その解釈をめぐって、教師間で意見が対立し、その対応や処分についても対立する場合がある。いってみれば、「組織の文化価値は、…組織の意志決定の斉一性が保つよう作用」する。<sup>91)</sup>文化が別に「意味体系」とも呼ばれるのも、以上のような意味決定・共有化機能を指したものだだろう。こうした価値や文化が存在することにより、その組織の構成員の間に自分がこうしたら相手もそうしてくれるだろう、あるいは他者も自分と同じように考えてくれるだろうという予期期待が成立する。こうした予期期待は人間にとってまわりの環境の複雑性を減少させ、その組織を居心地のいい空間にしてくれる。

しかし、他方では組織の文化価値は、組織成員の解釈や、相互作用を多かれ少なかれ統制し、個々の組織成員の自律性を減少させるという側面も同時に持つ。なぜなら、出来事などの意味が直ちに共有されるということは他の解釈やそれに必要な情報の深索活動を停止してしまう危険性があるからである。デールとピターソンも学校が象徴的な側面のみを重視すれば「全体が部分を圧迫する」という事態を招く危険性があると警告している。<sup>92)</sup>すなわち、組織が持つ文化や価値、あるいは校長がそれらを対象にリーダーシップを発揮することは両義的な働きをするのである。

そこで、こうした学校が持つ「価値」や「信念」が個々の教師の自律性を損なってしまうという危険性がある程度回避するために、校長はむしろ、教師たちが保有し、自明視する既存の知識体験や価値をゆさぶり、カオスを組織内に導入すべきだというリーダーシップ・スタイルが研究者により主張されている。<sup>93)</sup>では、現実にもそのようなリーダーシップを校長は発揮しているのだろうか。また発揮するとすれば、どのような点に留意する必要があるのだろうか。

英国のロンドンでの事情をもとにそれを考察してみよう。Corrie<sup>94)</sup>は「特定の学校で確立されたよい実践についての規範化された考えを示し、また、学校のエートスや文化、哲学、風土を内包する」概念として「学校の知識 (school knowledge)」と定義している。そして「学校の知識」と結びついていない教師の知識を「他の知識 (other knowledge)」と定義した上で、ロンドン市内における初等学校を観察することを通じてその葛藤と解決のプロセスについて記述している。そして、一般に「学校の知識」は校長によりはっきり示される (articulate) 傾向があるとした上で、その「学校の知識」と「他の知識」との対立は教師が「学校の知識」の真価を認めるか、それとも学校を退職するかによって解決されること、そのプロセスはクリティカルな議論や変化に対してオープンではないということを報告している。そこには、「緩やかに結合された組織」としてのメリットを生かすという発想はない。その上でCorrieは『学校の知識』を維持し、他の知識を排除することは高くつくに違いない」として、そうした事態を避ける為の「校長の英知 (withdom)」に大きな期待を寄せている。

やや唐突にここで、英国の事情を紹介したのは他でもない。このCorrieが紹介した事例が日本の現在の学校の現状と併せて読むと大変示唆深いと考えたからである。そこで紹介された事例において、校長がはっきりと示した「学校の知識」と「他の知識」は衝突するが、その主要な対立点は子どもの学習とそこにおける教師の役割についてであつ。以下に教師の役割についての両者の見解を整理する。

「学校の知識」	「他の知識」
教師は子どもに合わせ、子どもの声を聞くことができるように、子どもがどの地点にいるのか理解しなければならない。教師は子どもをリードできるように次の段階を知っていなければならない。 (proactive role)	教師は子どもの学習を助け、サポートできるように、子どもを観察しなければならない。 (reactive role)

周知の通り、英国ではサッチャー政権下の1988年の教育改革法の成立以降、全国共通カリキュラムと生徒の成績についての全国テストが実施されてきた。<sup>95)</sup>こうした政策により伝統的な子ども中心の教育はかつての勢いを失い、むしろ学校教育の伝統的機能である教育内容の伝達という機能が見直されてきた。こうした動向は英国のみではない。アメリカや他の先進諸国でも同じような傾向が指摘できる。しかし、我が国においては「新学力観」



や「生きる力」のように子どもの個性や意欲・関心・態度という側面が強調されるという別の道を歩みつつある。その評価についてここで言うつもりはない。むしろ、ここで注目したいことは、英国と我が国で「学校の知識」と「他の知識」の内実が入れ替わっているということである。「新学力観」や「生きる力」の提唱以降、それを推進する校長とそれに否定的な一部の教師との間で対立や混乱が生じているという。こうした混乱を「文部省が決めたことですから」という説明により、かつての教科内容の理解の方を重視する教師の意見を切り捨てるということがなされていないだろうか。Corrieが指摘するように、そうした意見を切り捨てることは高くつくことだろう。教師の意見にも正当性が含まれていることを前提とした上で、校長の知識と信念に基づいて教師と話し合う、あるいは説得するということが必要だろう。むしろ、他方では教師の側においても既に述べたようなコミュニケーション・スキルを修得していることが必要となる。

また、Corrieの紹介した事例は我々に英国と我が国との教員の雇用・人事制度の違いを改めて照射しよう。校長と意見が合わない場合には、退職するという解決策が採れない我が国においては、教師の意見を大事にするという「校長の英知」がますます要請される。また英国では校長の権限の拡大は子ども・親の学校選択の権利の拡大とワン・セットとなって推進されたことも忘れてはならない。<sup>98</sup>校長が明確に示す「学校の知識」を核として「協働」を実現するという経営スタイルは、学校内の価値の斉一性を高めることであり、それは民主的社会的学校教育における価値の多元性という原則に反する。したがって個々の子どもや父母の学校選択という制度の導入によって、「学校の価値」をチェックし、また、一つ一つの学校ではまとまりがあるが、それらの多様な価値を持った多くの学校から子どもや父母が選択するという仕組みをビルトインすることにより、価値の多元性を確保する必要がある。

我々が校長に対して行った調査では「公立小中学校の学区を撤廃し、保護者には学校選択の自由を保障すべきだ」という質問に対して、「とてもそう思う」(11.8%)、「ややそう思う」(28.3%)の回答を得た。<sup>99</sup>両者を併せれば、40%ほどの校長が学校選択の自由の必要性を認めていることとなる。校長がビジョンを明確に示し、それを核に学校を運営するが、他方では子ども・父母の学校選択の権利を認めるというスタイルが我が国の校長の間でも受け入れられ始めたのであろうか。しかし、そうした新しいスタイルの経営は、これまでのボトム・アップ方式やあるいは「教職員が一丸となって」というような

伝統的な経営スタイルとかなり異なるものであり、その実現のためには、それを運営できるだけの力量や技能を校長がどのように修得するのかという問題や、教師の人事・雇用制度をどうするのかなど課題は多い。<sup>(98)</sup>

## まとめにかえて—今後の課題—

これまで、我々は学校での「協働」の必要性を主張する言説を生み出した政治的・理論的背景を考察することにより、「協働」の意義を個々の教師が持つ豊かな知識を共有し、新たな知識を創造するプロセスとして理解した。そして、そうした知識の共有・創造のプロセスとしての「協働」が実現するためには、我が国の場合には、まず一人一人の教師が可能な限り、必要である以上の同調行動を相互に求めることをやめ、「自律性」を確保することが先決であることを指摘するとともに、そうした教師の「自律性」が職場の風通しをよくし、相互に援助しあえるような親和的雰囲気を醸成することを実証した。また、その「自律性」とは、単に自分の生活を大事にするというようなものではなく、むしろ、「協働」を実現するためには全ての教員が新しい役割と責任という考えを受容する必要があることを示した。そこでの新しい人間関係の構成原理は「相補性」であり、相互に無駄な情報を持ち合い、相互に個人の領域を侵し合う「冗長性」である。また、そうした一般的なルールとともに、教師が同僚、すなわち大人同士で会話を行う上でのコミュニケーション・スキルについて論じてきた。最後に、そうした教員間の知識共有・創造としての「協働」を実現する上での校長のリーダーシップ機能の両義性について論じてきた。

しかし、以上の考察では論じ切れていない重要な論点が多く残されている。今後の課題として次の二点について課題提起をしておく。(1) 校長が示す「学校の知識」と個々の教師が持つ豊かな知識とを結合させるプロセスについて、本稿では何ら記述していない。それは、本稿が教師間の非階層的な相互作用に力点をおいて論じたからであるが、組織としての学校の知識共有・創造といった観点からすれば、階層性の課題は避けて通れない。そこで重要な鍵を握るのが各種の主任層であろうが、各種の主任が現実にとどのように自らの役割定義を行い、機能しているのか、そして「学校の知識」と個々の教師の知識を結びつける上で、主任がどのような機能を果たすことが可能なのかということについて論じる必要がある。

また、80年代以降の教育改革の中で、各国はアメリカの career leader や英国の senior management teamな

ど階層性を強化したり、あるいは勤務評定を導入するなど我が国ではなじみの深い制度が導入されてきた。これらの各国での新しい制度の導入は一方では新たな問題を提起しつつ、世界的に組織構造と文化や価値、あるいは知識共有・創造のプロセスを議論することを可能にしている。(2)また、「協働」が教師の知識共有・創造において大切であるという前提に立って議論を進めてきた。しかし、個々の教師の知識がどのように獲得され、創造されるのか、そしてその全体的プロセスの中で「協働」がどの程度の役割を担っているのかということについて十分に論じていない。教師の知識獲得や職能成長にとって「協働」がたとえ意義があるとしても、どの程度のウェイトを現実にもっているのかということを検討することは、「協働」言説を相対化する意味を持つだろう。「協働」言説は教師間の関係性に焦点を当てた枠組みである。それゆえに、関係性のみに力点が置かれ、教師の知識の内容や構造が「ブラックボックス」となっている場合も少なくない。本稿もその例外ではない。個々の教師の職能成長というラインの中で「協働」がどのように機能しているのかということを検討する必要性を感じている。

以上

## 注

- (1) この「協働化」への言説の高まりに対応して『日本教育経営学会紀要38号』（1996年）では、「学校経営における『協働化』の意義と限界」という特集が組まれている。
- (2)市川昭午「新しい学力観と教育の個性化・自由化」『季刊 教育法』98号、1994年、エイデル研究所、1996年、150頁。
- (3)菊池栄治「教師のモラルの高揚（講座学校改善を促す学校経営の方策6）」『学校経営』39（11）、1994年。
- (4)水本徳明「課題提起—学校経営言説における協働化」（前掲、『日本教育経営 学会紀要38号』に所収）155頁。
- (5)拙稿「学校改善と校長のリーダーシップ」浦野東洋一編著『現代校長論』1997年、柏書房、225～227頁。
- (6)前掲、水本徳明「課題提起—学校経営言説における協働化」
- (7)久富善之編著『日本の教育文化』多賀出版、1994年、稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会、1994年など。
- (8)北山忍・増田貴彦「社会的認識の文化的媒介モデル—社会的パワスの文化心理学的検討」柏木恵子・北山忍・東洋編『文化心理学—理論と実証—』1997年、112～113頁。
- (9)杉尾宏は生徒指導について、「生徒指導に幅をきかせている学校内の有力者のイニシアティブの下で決定されたことが「共同歩調」の名の下に個々の教師に強制されていく」（「教師文化の変革」吉本二郎編集代表『育つ教師（講座学校学5）』第一法規、1998年）ことがいかに教師に悩みをもたらすかについて分析している。
- (10)例えば、今津孝次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会、1996年、吉本二郎、小松郁夫、木岡一明、天笠茂『学校の意志決定に関する研究』「第一次調査報告書」（1884年）、「第二次調査報告書」（1985年）など。
- (11)例えば中留武昭他「学校改善と校長のリーダーシップ考」『教育経営学研究紀要』九州大学教育学部 教育経営学研究室、1997年、T.E,デール・K.D.ピーターソン（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、岡東壽隆『スクールリーダーとしての管理職（学校改善とスクールリーダー4）』東洋館出版社、1994年など。
- (12)近藤郁夫『教師と子どもの関係づくり—学校の臨床心理学—』東京大学出版会、1994年、218頁。山崎美香子・川原誠司「同僚教師に対する教師の認知構造」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第35号、1995年。
- (13)池田謙一・村田光二『こころと社会—認知社会心理学への招待—』東京大学出版会、1991年、18頁。
- (14)Andrew Gitlin and Frank Margonis.(1995)The Political Aspect of Reform:Teacher Resistance as Good Sense,American Journal of Education,103(August,1995),p378
- (15)ibid.,p378
- (16)Michael Lipsky(1971)"Street-Level Bureaucracy and the Analysis of Urban Reform,Urban Affairs Quarterly,6(4)この「ストリートレベルの官僚論」は、Effective school理論を検討したPurkeyとSmithによっても言及されている。See,Stewart C. Purkey and Marshall S. Smith(1983)Effective School:A review,The Elementary School Journal,83(4),P442
- (17)Gitlin & Margonis,op.cit.,p378
- (18)鈴木秀一『経営文明と組織理論—マックス・ウェーバーと経営官僚制研究—』学文社、1993年、121頁
- (19)W. Graham Astley and Andrew H. Van de Van(1983),Central Perspectives and Debates in Organization Theory, Administrative Science Quarterly,28.
- (20)Weick,K.E.(1976),Educational organizations as loosely coupled systems, Administrative Science Quarterly, 21, pp1-19
- (21)例えば付属学校で校長を務めた浦野東洋一も学校を「緩やかに結合された組織」であり「あいまいさ」を持っていると記述している。しかし、同論文を読んだある管理職によれば、それは記述モデルとして妥当であるとしつつも、それが一方では「メリハリがなく、けじめがない」ということも意味し、「悪いあいまいさ」は克服されるべきと主張している。（前掲、浦野東洋一編『現代校長論』180～183頁）
- (22)例えば、Frank W. Lutz(1982),Tightening up loose coupling in organizations of Higher education,Administrative Science Quarterly,27

- (23) Purkey & Smith, op. cit., p411
- (24) 田中政光「ルース・カップリングの理論」『組織科学』17巻、1983年
- (25) Gitlin & Margonis, op. cit., p389
- (26) L. Corrie(1995), The Structure and Culture of Staff Collaboration: Managing meaning and opening doors, Educational Review, 47(1), p97
- (27) John A. Zahorik(1987) Teachers' Collegial Interaction: An Exploratory Study, The Elementary School Journal, 87(4), p386.
- (28) Lee S. Shulman(1987), Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, Harvard Educational Review, 57(1)
- (29) Christopher Clak and Magdalene Lampert(1986), The Study of Teacher Thinking: Implications for Teacher Education, Journal of Teacher Education, Sep-Oct.
- (30) 秋田・佐藤・岩川「教師の授業に関する実践的知識の成長—熟練教師と初任教師の比較検討—」『発達心理学研究』第二巻第二号、1991年。
- (31) Susan L. Lytle and Marilyn Cochran-Smith(1992), Tescher Research as a Way of Knowing, Harvard Educational Review, 62(4)
- (32) 野中郁次郎『知力経営』日本経済新聞社、1995年、88～89頁。
- (33) Bidell, T. (1988), Vygotsky, Piaget and the dialectic of development, Human Development, 31, 狩俣正雄『組織のリーダーシップ』中央経済社、1988年、73～82頁など。
- (34) 本稿にたった一つでも有意義な論点が含まれているとすれば、それは同じ大学院生同士のあるいは県教委から内地留学として派遣されている教師達との相互作用の結果である。ことに山下和彦教諭は一年間に及んで筆者との散漫であり、また冗長な、かつ多い会話に時には飲み交わしつきあってくれた。「言ってることわかる？」と相互に確認しつつ進めた会話はまさに二つの知識の交流であった。その意味では本稿は山下教諭との合作である。
- (35) Anat Kainan(1995), Forms and Functions of Storytelling by Teachers, Teaching & Teacher Education, 11(2). これに対して、Judith Warren Little(1990) The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations, Teachers College Record, 91(4)は教師間で交わされる短い「物語 (story)」が教師の理解や実践の質を高めるということに疑問をなげかけている。最近の教師の知識や力量形成において、彼らが語る「物語 (story)」に注目が集まっている。この点については別稿を予定している。
- (36) Andy Hargreaves(1992), Time and Teachers' Work: An Analysis of Intensification Thesis, Teachers College Record, 94(1), p88
- (37) L. Corrie(1995), The Structure and Culture of Staff Collaboration: Managing meaning and opening doors, Educational Review, 47(1)
- (38) 加藤崇英『学校組織における教師の役割認識に関する研究』(筑場大学教育学研究科修士論文)、1995年は、これまでの組織理論が「難なく組織成員の間で意味が共有される」という前提に立っていたと整理している。
- (39) Judith Warren Little(1982), Norms of Collegiality and Implementation: Workplace Conditions of School Success, American Educational Research Journal, 19(3)
- (40) 堀内孜『学校経営の機能と構造』明治図書、1985年、109頁
- (41) 淵上克義『学校が変わる心理学—学校改善のために—』ナカニシヤ出版、1995年、25～27頁
- (42) 中留武昭「アメリカにおける管理職養成の現状 (学校管理職養成の今日的課題と展望 2)」『学校経営』1995年9月号を参照。
- (43) 中留武昭「学校を活性化するための職員室の経営—教頭のための教員室学—」『教育展望』教育開発研究所、1993年5月号。この論文は中留のアメリカでの百校近い学校を訪問し、観察した結果に基づいて描かれており、日米の職員室のあり方や教師の文化の違いがリアルに記述されている貴重な文献である。
- (44) Zahorik, op. cit., p390
- (45) 油布佐知子「Privatizationと教員文化」前掲、久富善之編『日本の教員文化』364～366頁
- (46) 例えば、埼玉県で小学校の校長を勤めた青木朋江校長は「よく気をつけてみると小学校においては教師一人ひとりが自律した存在になっていない場合が多い」と指摘した上で、「組織構成員個々がそれぞれのアイデンティティを保ちつつ協働化し、その成果を享受すべきものであるとするならば、組織における協働化のあり方は、もともとそれぞれの組織成員の個を十分に認めた上で、必要に応じて、目的に合わせ、対象に合わせて力を出し合う体制をつくることでなければなりません」(『学校において女性管理職はいかに経営するか』東洋出版社1996年60～67頁)と指摘している。これこそ、これからの新しい「協働」のあり方の一つのモデルを示したもののだろう。
- (47) 稲垣佳世子「認知への動機づけ」波多野誼余夫編『学習と発達 (認知心理学講座 4)』東京大学出版会、1982年などを参照。
- (48) 浦野東洋一・坂田抑「序章 新世紀への助走」同編著『入門 日本の教育 '97～'98』ダイヤモンド社、3頁
- (49) 前掲、野中郁次郎『知識創造の経営—日本企業のエピステモロジー』70～73頁。古賀野卓「創造的経営組織に関する研究 (三) —『最適化』論的アプローチから進化論的アプローチへ—」『広島大学大学院教育学研究科博士 課程論文集』第14巻、1988年など
- (50) 例えば、浦野東洋一は、「教師がのびのびと振る舞えることを妨げている要因は、学習指導要領とか教科書検定・教科書使用義務であるよりはむしろ、教師、親、子どもの“目”、とりわけ同僚教師からの“目”・直接間接の言説(評価)である」(前掲、『現代校長論』53頁)と指摘する。もともと、我が国は「世間」というもの

のまなざしに敏感であるという特徴を持っているが、この「世間」のまなざしに対する敏感さと脆弱さは教師の場合、さらに強化されている。従っていきなり「世間」のまなざしから完全に逃れようとしてもそれは徒労に終わったり、あるいは子どもじみた反組織的行動に陥るだろう。ではどうすればよいのか。西洋史の研究家の阿部謹也は「『自分が、組織の中のどういう世間にいるのかを見極め、観察せよ。世間を意識的に対象化して、世間が押しつける建前の常識にからめとられず、つぶされず、自分なりの本音の自分を実現する方法を見つけることができるまで、声高に自己を語るな、時を待て』そうすれば、現状肯定ではない非・常識人が、少しずつ、しかし確実に育ってくると信じている」(『朝日新聞』1988年1月19日夕刊)と述べている。この阿部の漸新的進歩の発想は教師にとっても大切な示唆を与えてくれる。よく知られているように、教師の間には研究や自己の成長に対する熱意に大きなばらつきがある。そしてその熱意がしばしば、その学校を支配する現状維持的な雰囲気により押しつぶされてしまうこともある。しかし、「時を待て」そうした既存の学校の雰囲気を相対化する地道な作業こそが必要とされよう。また、そうした熱意を持った教師に管理職が適正に評価し、その意欲を生かす機会を提供することが大切である。

51) 詳しくは本紀要に収録、蔵田幸三報告を参照されたい。

52) 油布佐和子「Privatizationと教員文化」前掲、久富善之編『日本の教員文化』367頁。

53) 油布佐和子「現代教師のPrivatization(3)」『福岡教育大学紀要』第43巻第4分冊、1994年、210頁。

54) 前掲、油布佐和子「現代教師のPrivatization(3)」210頁

55) 油布佐和子「教員文化と学校改善」前掲、『学校改善と教職の未来』54頁

56) 稲継裕昭『日本の官僚人事システム』東洋経済新報社、1996年、26頁

57) 油布佐和子「現代教師のPrivatization」『福岡教育大学紀要』第40冊、第4分冊、1991年、189～190頁

58) 佐古秀一「学校の組織構成次元の抽出とその複合性に関する実証的研究」『鳴門教育大学紀要(教育科学編)』第5号、1990年、「多様性保持(教師間の考え方の多様性並びに合意の欠如)」因子がモラルと負の相関を示すことを明らかにしている。

59) ともに筆者のインタビューで得たことば。

60) 詳しくは本紀要掲載の、蔵田報告参照のこと。

61) 中留武昭「校長のリーダーシップスタイルの考察」前掲『教育経営学研究紀要』12頁。

62) Sarason, S. (1993) The Case for Change. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 212P

63) Zeichner, K. (1993) Connecting Genuine Teachers Development to the struggle for social justice. Journal of Education for Teaching, 19(1)

64) この「相補性」ということばが要するに give & take の関係ということになろう。もっとも、これをしてあげたから、すぐにこれを返してもらうという短期的な損得勘定を意味しているわけではない。中長期的に相互に補い合える関係を作ることが大切である。このような give & take の関係を教職員の世界に導入することに何ら驚くことはない。これまで我が国の組織で重視されてきた「和」という規範も実は give & take の関係にほかならない。濱口恵俊が指摘するように、「(和の本質は) 自己と集団との利害の一致を前提とする相互協力体制を指しており、同時に各自の利害が長期的バランス・シートによって調整される仕組みのことをいうのである。」「和」は決して精神主義的な倫理思想ではない(『日本型信頼社会の復権』東洋経済新報社、1996年、186～187頁)そして、それを補完してきたのが年功序列という賃金制度であった。しかし、こうした長期的バランス・シートは自分が相手にしてあげたことが長期的には帰ってくる(例えば若い内に頑張れば年をとれば給与や地位も上がる)という予定期待が実現しなければその基盤を失ってしまう。

65) Little, op, cit., p335

66) ここでの「情報冗長性」についての議論は、前掲、野中郁次郎『知識創造の経営』82～83頁に負っている。

67) 『日本教育新聞』1997年12月20・27日号

68) Sandra K. Abell, Deborah R. Dillon, Carol J. Hopkins, William D. McInerney, and David G. O'Brien (1995) "Somebody to count on": Mentor/Intern Relationships in a Beginning Teacher Internship program, Teaching & Teacher Education, 11(2)

69) Kathy Carter (1993) The Place of Story in the study of Teaching and Teacher Education, Educational Researcher, 22(1)

70) Judith Warren Little (1982), Norms of Collegiality and exrepresentation: Workplace Conditions of School Success, American Educational Research Journal, 19(3), p336

71) ことに日本の教員の文化においては、若手教師と中高年の教師を組織の知識共有・創造のプロセスにどのように位置づけるのかということが課題になろう。前者について言えば、我が国においては一般に若い教師は熟練教師に対して示唆的な知識を全く持っていないような扱いを受ける。また、若い教師自身も他の教師や学校全体のことを考える余裕がないというのが現状だろう。しかし、本当に若手教師は他の教師に有意義な知識を持っていないのだろうか。先に Abell 他で紹介されたインターンのことばは我々を驚かしてくれる。インターンも先輩の教師に提供する何物かを持っていると指摘した上で「なぜなら、私は大学を最近卒業したばかりで、コンピューター活動や問題解決ストラテジーについてより教育を受けたから。」(185頁)と述べている。経験主義的文化が強い我が国において、新米の教師がこのようなことを言えばどのように受け止められるであろうか。しかし、考えてみれば、大学で

教える教育学も日々進歩している。そうした新しい教育を受けた新米教師が熟練教師に何らかの知識を与えることができると考えるのは不自然なことではないのではないだろうか。また少なくとも若手教師は熟練教師よりも激しい情熱やエネルギーを組織に持ち込むことだろう。また後者の中高年の知識をどのように組織共有・プロセスに生かしていくかという課題について言えば、一方では管理職コースにのらない教師にもプロの教師としての賃金体系を準備するとともに、その知識が他の人にとって有意義であり、また逆に自分も学ぶことができる機会を彼らを上手に「たてながら」多く準備することだろう。

(72)前掲、油布佐和子「Privatizationと教員文化」前掲、久富善之『日本の教員文化』を参照。

(73)前掲、杉尾宏「教師文化の変革」『育つ教師』200～210頁

(74)ここでの議論は山岸俊男『社会的ジレンマのしくみ』サイエンス社、1990年に負っている。

(75)Zahorik, op. cit., p390

(76)Little, op. cit., p335

(77)例えば、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『組織としての学校（講座学校7）』柏書房、1996年、48～49頁。

(78)浦野東洋一「学校の管理運営」（高柳・小沢・平原『教育行政の課題－現代教育行政入門』劉草書房、1980年

(79)Little, op. cit., p334

(80)中留武昭『スクールリーダーのための学校改善ストラテジー』東洋館出版社、1991年、95頁

(81)海保博之『自己表現力をつける』日本経済新聞社、1997年、104頁

(82)杉田峰康『人間ドラマの自己分析－交流分析の実際』創元社、1976年。

(83)例えば、中島義道『＜対話＞のない社会－思いやりと優しさが圧迫するもの』PHP新書、1997年、伊藤友宣『話しあえない親子たち＜対立＞から＜対位＞へ』PHP新書、1997年など。

(84)『児童心理』（1998年2月特別号、金子書房）では、特集「上手な気持ちの伝え方」という特集を組んでいる。

(85)前掲、今津孝次郎『変動社会の教師教育』（225頁）も今後の教員養成において「仲間と共同で研究作業を行うスタイルを、あらゆる学習に取り入れること」「対人コミュニケーションについての実習的な学習」が必要だと強調している。

(86)平木典子『アサーション・トレーニング－さわやかに自己表現＞のために』日本精神技術研究所（金子書房発売）、1993年、16頁

(87)拙稿「学校改善と校長のリーダーシップ」浦野東洋一『現代校長論』を参照。

(88)淵上克義「学校組織の構造特性とリーダーシップの幻想－観察者のリーダーシップ幻想傾向と錯誤帰属－」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第5巻、1995年

(89)これからのリーダーシップの説明については武井敦史「学校の

シンボルとしてのリーダーシップ」「学校の文化に働きかけるリーダーシップ」小島弘道編『価値観多様化時代のリーダーシップ』教育開発研究所、1996年に簡潔にまとめている。

(90)加護野忠男『組織認識論』千倉書房、1988年、89頁。

(91)遠田雄志『あいまい経営学』日刊工業新聞社、1990年、81頁。

(92)前掲、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』170頁。

(93)前掲、岡東壽隆「学校の組織文化と管理職のリーダーシップ」231～233頁。

(94)L. Corrie(1996), Subversives in the Staffroom: Resolution of Knowledge conflicts among Teaching Colleagues, Teaching & Teacher Education, 12(3), PP235-247

(95)浦野東洋一「英国のナショナル・カリキュラムと日本の教育」『教育法と教育行政』エイデル研究所、1993年

(96)各国の教育改革の流れと我が国の教育改革との比較については、藤田英典『教育改革－共生時代の学校づくり－』岩波新書、1997年を参照。

(97)本紀要掲載、蔵田報告参照のこと。

(98)この点で校長の資格・免許制度の導入を検討することが我が国でも求められていると言える。アメリカの管理職養成・選考・研修制度については、中留武昭『学校指導者の役割と力量形成の改革』東洋館出版社、1995年を参照されたい。