

被説明変数・説明変数としての「協働」に関する考察

波多江, 俊介
九州大学大学院人間環境学府 : 博士後期課程

<https://doi.org/10.15017/25367>

出版情報 : 教育経営学研究紀要. 15, pp.15-23, 2012-09. The Laboratory of Educational Administration, Educational Law, Graduate School of Kyushu University

バージョン :

権利関係 :

被説明変数・説明変数としての「協働」に関する考察

波多江 俊介
(九州大学／大学院生)

- I はじめに
- II 被説明変数としての「協働」
- III 説明変数としての「協働」
- IV おわりに

I はじめに

本稿では、教師間における協働に関する理論的な考察を行う。先行研究では協働形態の分類に留まっており、そのプロセスについては提示されてこなかった。また、各学校個別の協働形成プロセスの描写はなされてきたものの、それらのプロセスを包括的に捉え、考察する上での理論は不在であった。本稿では、パーソンズの行為論を援用し、協働形成における始発点を考察することで、協働の包括的なモデルを提示することを目的とする。これにより、教師間における協働の実現の方途を得るための理論的足がかりとしたい。

II 被説明変数としての「協働」

1. 「協働」の語られ方

教員集団における強い同調圧力が指摘される中で、協力体制の構築は困難とされることがある。佐古(1990)は、組織運営目標の共有度が一定のレベルを超えた学校では、教師のモラル(仕事意欲)が低下することを明らかにしたが、これを受け露口(2008)は、「教師の個人的価値と組織的価値とが不適合状態にあるにもかかわらず、後者に対して過度に同調した場合に、教師の職務態度にネガティブな結果が生じることを示す」と調査結果から実証している。同調圧力がここではネガティブなものとして捉えられている。また油布(1994)は、privatizationの影響が教員集団に及び、集团的拘束は教員の意識の上で薄れつつあることを明らかにしており、「私生活型」の学校では、原子化した個人が、教員としての役割意識を確立しないまま、意欲も持たずに存在しており、学校での意思

決定も他人まかせであるという。これらの指摘を踏まえれば、教師個人をいかにしてまとめ上げていくかが、学校経営において重要な論点となろう。教師集団をまとめあげる上で教育経営学分野で重視されている概念として、「協働」が挙げられる。

河野(1996)は次の3つの要素を提示する。それは「学校経営三相(要素)モデル」の3要素である、「統制」・「合意形成」・「専門的自律性」の3つである。目標(の達成)という契機に向かって組織内の要素を結合・総括し、同調や共通理解を全面的に強いる組織化原理が「統制」である。これに対して、組織成員(教師)個人の人々の持つ多様な要求や考え方を受け止め、組織過程に組み入れる原理が「合意形成」である。これら2つの原理は相互に矛盾する性格を持っているのだが、「統制」以上に「合意形成」を過度に重視したとしてもそこには「専門的自律性」が作用し、構成員自らが持つ内的価値(個人の価値観に基づいた判断)と対立することがある。また、「統制」を過度に重視したとしても、それは教師の自律性を阻害するとして対立を引き起こす。藤原(2000)は、これら3要素をそれぞれ、「統制の原理」・「合意の原理」・「自律性の原理」とおき、この3つの原理の関係をどのようにとらえるかによって、協働論や学校での協働の質が規定されるとしている。

教師個々の価値性や目的意識性を教育実践の本質として理解する立場からは集团的自治を通しての管理、すなわち「合意の原理」を「統制の原理」より上位に置くことが主張され、その立場に依拠して2つの原理を軸に協働を類型化したのが高野桂一である。藤原はその高野の「協働」論を基に類型化を試みており、それが図1である¹。以下では、藤原の整理に従って高野の示した協働類

型を示す。

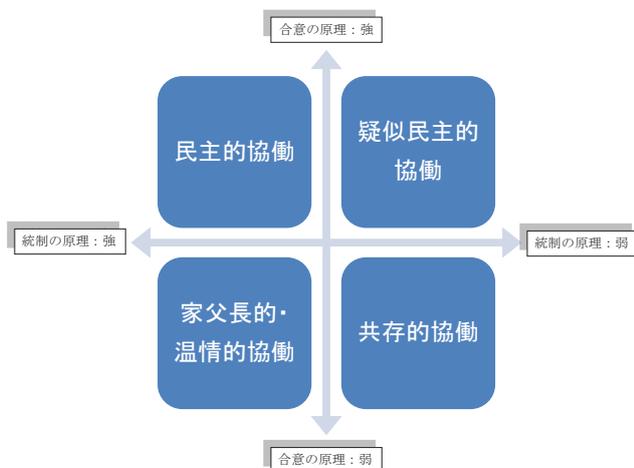


図1：藤原(2000)をもとに、筆者修正

高野は「民主的協働」・「家父長的・温情主義的協働」・「疑似民主的協働」という3類型を示した。まず、「家父長的・温情主義的協働」とは校長からの要求や指示命令あるいはなんらかの教師の弱みに付け込んだ「なさけ」を契機として成立する協働である。高野自身こうした協働に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性が欠けていると批判する。この「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」は一人ひとりの教師の主体性の尊重、価値・認識の違いを前提とした葛藤に満ちた協同学習と対話を通じた価値・認識の自発的修正を通じた合意形成をその特色としている。その合意形成のプロセスを高野は「教師の価値観・教育観の解放過程と組織化過程」としての、価値創造プロセスとして提示した。そしてこの「民主的協働」にとって「統制の原理」が欠けたものとして、それを高野は「疑似民主的協働」とした。「疑似民主的協働」は、過度に合意の原理を強調することで教師にとって居心地のいいなれ合いの雰囲気をもった協働に陥ることをさす。さらに藤原は「民主的協働」の難しさを挙げ、新たなモデルとして、「共存モデル」を提示している(第4象限)。図のモデルの軸にそっていえば、「統制の原理」は弱く、「合意の原理」も弱いことになるが、具体的には、多様な教育観と多様な教育様式が、一つの学校の中で尊重され相互に交流され共存し合う状態である。なお、3原理のうち、残る一つ

の「自律の原理」は、協働にとっての前提条件であるとされている。

佐藤(1996)は図1の共存協働に関しては、個々の教師の自律性は、専門家集団としての学校の教師集団による集団的自律性を基盤として展開されねばならないと述べている。それは「合意の原理」の強調が教師個々の自律性を抑圧する結果を招くといった弊害を指摘するからであり、多様な価値観や教育観が共存するような学校運営を理想としているためである。「共存モデル」は「合意の原理」・「統制の原理」の双方ともに弱いという軸で区切られた象限に位置しているため、「自律の原理」を主軸に考察していると考えられる。しかし、「自律性」を強調しすぎることは次のような問題を引きおこしかねない。学校組織はルース・カップリング構造であるために、これには①目標の曖昧さ・多義性、②教育活動を効果的に遂行する技術の多様性・不確実性、③教育活動の流動性・非構造化、④児童生徒の多様性といった特徴があり、教員に裁量性を付与することによって対応している点に、学校組織の特性を認める。そうすることで、教育活動に関する教育実践レベルでの、即時的、個別的な意思決定を可能にしている。しかし、それが「個業化」を生み、学校が組織的に対応することを困難にすることにつながりかねないと指摘されている(佐古 1986)。関連して油布(1994)は、privatizationの影響が教員集団に及び、集団的拘束は教員の意識の上で薄れつつあることを明らかにしている。「私生活型」の学校では、原子化した個人が、教員としての役割意識を確立しないまま、意欲も持たずに存在しており、学校での意思決定も他人まかせであるという。流れに身をまかし、新たな大状況にからめとられるのではなく、どのような方向を選択するのか、各人が自覚し意思決定することが迫られているとしている。

紅林(2007)はこれに対して、この傾向を次のように好意的に捉えている。第一に個人主義とプライベート化の進行した同僚性は、個々の教師にとっては必ずしもネガティブなものではなく、むしろ自分のやりたいことができる居心地のよい場所を作り上げていると考えることができる。第二に、仮に日常的な関係性が希薄になっていたとしても、必要に応じて同僚と連携をとることや

協力できることを、教師たちは経験的に知っている。これらつまり、外から見れば問題を抱えているものに見えたとしても、当の教師は殊更に問題視せずに済んでしまう。個人主義的な傾向を強め、私事化の進む教師自身にとっては、教員集団の同調圧力がある一方で、全員が一様に同じ協同的な行動をとるのではなく、自分の判断で選択的に協力関係を取り結び、その恩恵にあずかることができる現在の同僚性は、ある意味、自分なりの教育や実践を保証してくれる都合のよい同僚性であるとも言えるとする。ゆえに先に挙げた「共存の協働(第4象限)」は教師個々の価値観を認めるという点で、現在の教師文化を反映した協働の一つの在り方ではあろう(2)。紅林(2004)でも、「個々の教師の主體的な教育活動を阻害しないことを第一とし、各人が主體的に教育活動を営むことを温かく許容し、支えるような、雰囲気としての同僚性」が存在していると指摘しているのである。

図1で提示された4つの象限は、教育社会学における成果とも整合性を持つ。そこでは、学校がおかれている状況を加味した学校経営の在り方を模索する研究がなされてきている。その例として、志水ら(2009)による「力のある学校」に関する一連の研究結果が挙げられる。そこでは、「各家庭の経済状況」や「学力」といった変数を組み入れ、「落ち着いた学校」と「しんどい学校」との2つに大別し、それぞれの学校の協働の実態を明らかにしている。学校の状況によって、教師間での協働の形態が異なっているという興味深い結果が示されている。伊佐(2009)は、「力のある学校」の研究結果として、「落ち着いた学校」では教師集団は「個人の力量の総和としてのチームプレー」の協働形態であり、「(子どもの経済状況が芳しくない)しんどい学校」では教師集団は「意図的なチームワーク」を発揮した協働形態であるとしている。前者は「ゆるやかな組織体制」であり、学校文化として「安定志向」があると述べられている。後者は「綿密に組織された体制」がとられ、システムチックな協働体制が構築されており、それが必ずしも教師個人を圧迫しているわけではないようである。「しんどい」タイプの学校の教師集団の特徴は、紅林が言う「雰囲気としての同僚性」とは明らかに異なる同僚性の形であった。そこで

は、時には互いを「斬り合う」ことで、個々の教師の関心や利害を超えたつながりが生み出されているのであると指摘する。

上述した「落ち着いた学校」では、教師にシステムを強いているわけではないため、「統制の原理」は弱いと判断される。さらに「学校としての方針が個々の教員の間でぶれることなく一致している(伊佐 2009)」ので、「合意の原理」は強いと考えることができ、図1では「疑似民主的協働」に分類されるであろう。「安定志向」はともすれば「なれ合い」に陥る可能性も同時にある。また「しんどい学校」におけるシステムチックな協働は、「生徒指導上などの課題が大きいことが多く、全員が一致した方針のもとに行動しなければ、たちまち学校が荒れてしまうという危機感が共有されている伊佐(2009)」。ゆえに「統制の原理」・「合意の原理」とも強いと判断できる。図1では「民主的協働(第2象限)」に分類されると判断される。実際に「しんどい学校」では、ストレートな意見の交換という場面が描かれていることからそれがわかる。

2. 被説明変数としての「協働」について

上記のように協働の研究は、具体性と一定の成果を出しつつも、研究の途上の段階であるといえる。しかし、図1は学校組織の動態をプロットするものというだけであり、協働に至るメカニズムが明らかにされたわけではない。協働を被説明変数として、協働を要素に区分して捉えていくやり方である。

組織論の視点から述べると、1980年代に日本の学校組織・経営論に導入されたルース・カップリング論は組織、とりわけ学校組織がルースな組織であり、なおかつそのことがある種の合理性を持っていることを明らかにし、ルースで主観性の強い(複雑性の高い)学校組織をいかに統制し、正統化しえるかという課題が研究されてきた(佐古1986)。これまで学校組織・経営論では、この課題に取り組んできた。河野(2000)は、組織への一体化を基礎にした能率基準の重視は、環境不適応を起しかねないので、学校管理者はその意味で、環境や組織現象を解釈し、意味づけし、組織成員間に共有される意味・価値・秩序を形成し、あるいは新たに創造し、学校組織の外的適応問題(有効

性)や内的適応問題(能率)をうまく処理していく責任を負っていることを指摘する。また佐古(2000・2003)は、教師を「組織文化の主体的形成者」として位置づけつつ、学校における組織化の特徴すなわち「個業化」・「協働化」・「統制化」が、教師の教育活動に与える影響を実証的に明らかにし、「統制化」よりも「協働化」(状態)の方が教師の教育活動に及ぼす効果が大きいこと、「統制化」と「協働化」を共存させることで、一層個業化のデメリットが抑制され、学校における自律的な教育活動の改革が進展するであろうと指摘している。

これらの研究で指摘されたことは、教師個人というよりも、組織文化や組織風土への教師の適応といった視点からの研究が主であった。教育経営学の領域では、学校組織や教員組織についての研究が一貫して中心的テーマとなっており、合理的な、あるいは民主的な組織の形成が問われ続けている(露口 2008)。そこでは教師個人の価値観や意見がどのように止揚されていくかという過程の視点は弱く、むしろ教師がそこにどのように適合していくかという視点での研究が主であった。

協働に焦点をあてれば、先行研究では協働の促進要因については明らかにされている。それは藤原(1998)によれば、「相補性」と「情報冗長性」である。これらは協働を形成する上での促進要因であるため、それらの要素がどのように協働形成を促進していったのかについては明らかではない。また協働を形成するための方途について提示した研究もある。これらについても、各校の事例を個別に提示するに留まり、包括的な協働形成の理論を提示するには至っていない。

志水(2009)は「多様な教育価値意識や実態認識をもつ教職員の教育活動を、個々人の個業とするのではなく、学校組織・集団としての協働的な教育活動として、自律的・自発的な関わりへと促す条件が解明されなければならない」と指摘している。前節で提示した3つの要素のうち、「統制の原理」と「合意の原理」がどのように作用し、つまりどのように統制がなされ、どのように合意形成がなされているのかといったプロセス(過程)については明らかにされてこなかった。したがって、協働の研究において求められることは、「協働＝教師の価値観・教育観の解放過程と組織化」のプロセスを明らかにすることであり、そのためには、

協働の形成を包括的に捉えた理論を生成することが前段階として不可欠なのである。この一方で、学校組織において「相補性」や「情報冗長性」とは異なる、「閉鎖性」や「保守性」といった教員文化の存在も指摘されている。

上記の関係を網羅的に挙げ、その全体像を捉えた研究に吉田(2005)がある、そこでは次のような知見が提供されている。すなわち、「職員会議は合意形成の重要な場となっている」といった民主協働性の上に、自己変革を可能とするような向上協働性を育むには、親和性や情報冗長性によって相互不干渉性を脱する環境をつくるとともに、管理職と一般教員との十分なコミュニケーションによって開かれた運営性を実現し、保守性・閉鎖性を抑えることが求められるとのことである。また、協働の阻害要因として、「学校運営にあたっては、慣行や伝統が重視されている」・「新しい取り組みは仕事を増やすものとして、避けようとする空気がある」・「年功序列の雰囲気がある」といったものが挙げられている。

やや協働にひきつけてレビューを行ってきたが、要素(組織要因)に区分し、それぞれのつながりや関係性を把握することで見えてくるものは、よりよい学校組織の在り方の模索である。したがって、「協働」で語り得るものは学校組織の「現状と課題」であり、そこに至るまでにどういった要素を組み合わせる事がベストモデルへの接近を迫れる過程なのかという学校組織の「在り方」を模索したものとなっている。しかしそこでは、協働によって何が可能になるのか、説明変数としての協働については考察されてこなかった。

Ⅲ 説明変数としての「協働」

1. 説明変数としての「協働」

そもそも「協働」とは、高野(1976)によれば、「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旨と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」である(高野 1976)。そしてそれは、「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」

であると論じた。また協働の過程が、それぞれの「教師の価値観・教育観の解放過程と組織化過程」と捉えられている。教師の価値観や教育観は、高野によれば「経験」をそれらの源泉とすると見なしている。それは高野が「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(高野1961)」や、「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」と述べていることからわかる。高野は、教師が価値観や教育観を有していることが重要であるのは、「『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(高野1970)」とされるからであり、自己の価値観と向き合い、問い続けることこそ、教職の専門的課題と責任があるとする。

そうであるとはいえ、教師一人ひとりが自己の価値観を有していることを明確に認識しているわけではない。教師が価値観をもつようになるプロセスについて高野は、教師が不断の主体的な検討というプロセスを経て価値観を明確にしていくと述べる。もし教師が自己の価値観の主体的な検討というプロセスを欠いたままであるならば、「ドグマであったり、なん人かの特定の教師の意見の借り物であったり、自分のものでない規格品」を教師が無批判に受け取っていることになる(高野1961)。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、修正という契機を欠いている。それゆえに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陥ってしまうのである(藤原1999)。確かに教師個々人が自己の価値観を有していることは、合意形成の上で阻害要因になるように思われる。しかし、「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(勝野1996)」のであるから、「協働」における個々の参加者が価値観や主体性を有していることこそが重要なのである。よって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」として理解されてきた。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、そこで教師たち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(自己の価値観と向き合い)省察する。その中で教師たち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、教師の価値観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よって現状認識と組織目標についての合意に達する。教師たちが初めから合意に至っているわけではなく、そこでは葛藤・対立が生じることもある。高野の「協働」論は、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観・教育観が自発的に修正(自己省察)され、合意に至ることが予定されている。つまりコミュニケーションや、個と個の葛藤・対立を通して主体的・自発的に修正され、全体を構成するというのである(藤原1999)。

前章で挙げた図1は、協働の分類を示したものである。協働のプロセスは、成員間の「協同学習」のプロセスにほかならず、そこで教師たち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(自己の価値観と向き合い)省察することである。「教師の価値観・教育観の解放過程と組織化」のプロセスを見るためには、教師間のコミュニケーション等の相互行為に着目する必要がある。水本(2007)は複雑反応過程に着目し、それを学校組織に援用することで、公式組織・教師・生徒間の相互行為において価値や秩序が創発されるというダイナミズムを捉えるための理論モデルを既に提示している。教師間の協働のダイナミズムを見る上でも、相互行為に着目することが重要であることが理解できる。

2. 価値観の変容過程

協働は価値観の変容をどのように説明できるのだろうか。以下では、協働の要素とされる「合意の原理」と「自律の原理」の2つを用いて、教師の価値観の変容可能性を指摘する。教師個々人が価値観を有していることを前提として、他教師とコミュニケーションをとることを想定しよう。「合意」という観点から述べた場合、価値観については[a]他教師との価値観の一致と、[b]価値観が不一致であっても合意に達するという2つの状況に区分できよう。これまでの議論では「合意」は[a]の場合しか想定していなかった。ここで[b]を視野に入れることの重要性を指摘したい。また、教師が自律性を有していることが、「合意の原理」と

ってどのような関係になるかについても言及する。

上記のことを述べるために本節で依拠するのは、ルーマンのシステム理論である。ここでルーマンのシステム理論を用いる理由は次の2点である。第一にルーマンがシステムと環境の区別に焦点化したシステム理論を展開していることである。ルーマンのシステム理論を援用すれば、教師個人をそれぞれ独立したシステムと捉える事ができる。第二に、ルーマンは、自己の価値観にそぐわない考えであっても、合意に達する可能性があるか否かについて考察しているからである。

システム理論とは、システムと環境の差異を利用して世界構成を行う理論である。システムは「自己準拠的」であるという。「自己準拠的」とは、「そのシステムの諸要素の構成において、ならびにそのシステムの基本的なオペレーションにおいて、システムそれ自体に依拠することによって成就している」ことを指す²。システムがどのように発生し、存続するかについてルーマンは、「システムがみずからシステムをつくりあげるのは、それ自体のオペレーションをそれ自体のオペレーションと結びつけ、そうすることを通して何らかの環境と一線を画することによってのみである。システムのオペレーションの継続は、システムの再生産なのであり、それと同時にシステムと環境の差異の再生産にほかならない」とする³。これは次のように捉えられる。システムが継続的に作動するためには、(1)安定的に一定の構造(仕組み)が生産される力学が存在し、(2)環境からの影響から基本的に遮断(閉鎖)され、(3)その構造を自己の中で循環的に再生産し続けなければいけない。

(1)に関して、ここでの「構造」とは何を指すのだろうか。「構造」を捉える上でまず説明が必要となるのが、「複雑性(複合性)」である。「複雑性」とは、「ある要素が他の要素と結びつく能力の内在的な限定のゆえに、それぞれの要素がそれ以外のすべての要素といかなる時点においてももはや結びつくことができないばあい、現に結び合っている諸要素の集合⁴」をさす。ここでの「内在的な限定」とはシステムが自由に処理できないことを指すわけであるが、その「限定」の程度を規定するのが「構造」である。そもそも「複雑性」とは環境のことを指す。環境は全ての事象を指すため、当然要素の数は圧倒的に環境の方が多い。ゆ

えに「安定的に一定の構造(仕組み)が生産される力学」とは、システムは環境の中から自己に内在化されている「構造」に則り、選択的に「複雑性」を処理する。システムが相対的に低次である場合、「構造」も未熟であることが考えられ、「構造」に規定されていない要素は、処理することができない。

次に(2)に関して、システムは自らが作動するために、そして環境との境界を引き自己のシステムを自らオペレーションするために、「外界に対して閉じられている⁵」のである。転じて、このシステムの閉鎖性により、システムはシステムとして観察可能となるのである。

そして(3)に関して、これは「オートポイエーシス」と言い換えられる。これは「後続の諸作動を可能にするところの特定時点での状態が同一のシステムの諸作動によって決定される⁶」という意味である。これに関連して、先に述べた「構造」を捉えなおすと次のように解釈される。すなわち「構造とは、たんなる経験であれ、行為であれ、それらもろもろの作動の接続能力との関係でもろもろの予期であり、主観的に思念される必要のない意味におけるもろもろの予期⁷」なのである。

上では、(2)「環境からの影響から基本的に遮断(閉鎖)され」と述べたが、(1)で扱った「構造」が変容しないわけではない。まず先にふれておかなければいけないことは、「複雑性の縮減」である。

「社会システムが複雑性の一定の敷居をこえると、それは他のあらゆるシステムと同様、分化することによってのみ、いいかえれば、同様にシステム特性を持ち、したがって自己の境界を安定し、さらにその境界の中である程度の自律性を備える諸分野を形成することによってのみ、さらに発展し続けることができる⁸」とある。複雑化する社会の中でシステムが環境世界の複雑性に対処するために複雑性を高め、内部をさらに分化させたことのあらわれとみることができよう⁹。つまりはシステムの複雑性と環境の複雑性との関係は、システムの複雑性を増大させる関係¹⁰と捉える事ができ、その縮減とは環境の中の要素からいくつかの可能な行為や出来事が選択され、それ以外のものは可能性として保持されることをいう。この縮減により、可能な行為や出来事は絞り込ま

れるのである 11。このとき「構造」は、「不確かなものへの意味投企であり、選択的働きといってもよく、単なる規定ではない。構造は、まさに選択として、構造は情報提供的意味、および、指導的意味を備えている 12」。したがって環境の複雑性は、「構造」によってあらかじめ大部分を縮減される。具体的場面を想定すれば、大学の講義において、学生が初めての授業の準備を行っている場面を設定できよう。そこへ大人が来て、壇上上がり、もっともらしいことを話したとしよう。学生は授業が始まったことを理解し、やってきた大人は授業の講師であろうと判断する。このように、様々な判断の選択肢がある中で、それら一つひとつをいちいち検証せずとも、予期・判断できる状態を「複雑性の縮減」と捉えられよう。これはシステムの外部から内部への問題の移し替えであり、「重要性、近接、利害関心、価値性といったシステムの内的な基準により範疇化され、それに従って処理される。変換そのものはたいてい潜在的で、意識されないまま行われる 13」のである。そして「構造」の変容は、ルーマンによればコミュニケーションを通してのみ偶発的に発生するとされる 14。

具体的に教師個人を一つのシステムと捉えたとして。教師個人の問題処理能力や環境世界認知能力には限界がある。そこで他の同僚教師と意見を交換したり、あるいは意識せずとも他の教師のやり方を見習ったりする。また、経験を重ね、組織内で相対的に自律的になることで環境世界の複雑性をシステムの内部の問題として処理できる、つまり他教師の状況までもふまえて、援助したりするといった調整を図ることができるキャパシティが増すのである。

では、作動的に閉じているはずのシステムに個人が変化を導く過程はどのように描かれるのであろうか。そのきっかけとなるのは先にも挙げた「コミュニケーション」である。そこから相互行為が起こり、それにより差異がシステムによって処理され、システム内に処理されていく。教師個人をそれぞれ一つのシステムと捉えたとき、互いに処理された「差異」は蓄積されていく。相互行為(コミュニケーション)により、教師間の調整を図ることが可能になっていくのである。これが「合意」の過程である。

本節の冒頭部分で述べた、[b]価値観が不一致であっても合意に達するという状況について考えてみる。ここで重要となるのが、「二重の偶有性」という状況である 15。これはまさしく[b]のような状態を指す。具体的にルーマンは次のような状態を提示している。すなわち「他者と自我が一これはそれぞれ個人あるいは集団ということですが一、相対峙しているモデルであり、しかも各々は自身の要求と実行可能性を持っている。そこではある者は他者の実行の仕方に依存し、そして他者はこのある者の実行の仕方に依存している。それぞれはこの実行を受け入れ、あるいはまたそれを拒否する 16」状態である。ここでは価値観の違いによるコンフリクトが発生することが想定できよう。そのコンフリクトを解決するためにルーマンが提示する方法論は、誰かが最初にアクションを起こしたり、権力を握って操作したり、いずれにせよある程度の時間を要することを述べている。このコンフリクトの問題の源泉は、個々人が「まずもってどのような価値をもつかということは、まったくわからない 17」という点にある。したがって重要なことは、やはり教師個人が価値観を有することなのだが、それは一方でコンフリクトの源泉ともなりうるのだ。しかし、そのような状況だからといって合意が不可能であるわけではない。いかにして一つのプログラム(目的)から、二重の偶有性の状況の相互作用的ないしは操作可能な調整に立ち至るかという問題に対して、ルーマンは誰かが最初にアクションを起こしたり、権力を握って操作したりといった個人間のコミュニケーションを中心にした調整方法を提唱している。

最後に、教師が自律性を有していることが、「合意の原理」にとってどのような関係になるかについて言及する。ルーマンによれば、比較的自律的なシステムは複雑性の把握と縮減に関する自己の規制を制度化しうる。システムはそれによって環境世界に相対的に独立した形で使用できる縮減戦略の可能性を獲得する 18。システムの自律性の程度が高ければ高いほど、システムは安定的に複雑性の縮減を行うことができ、システムの自律性の高度化によって、人間の行為決定の大部分は負担免除される 19。よって、教師が価値観を有するという事は、「合意」の上で妨げともなる

可能性があるが、教師が自律性を有していることで価値観の修正が行われ、合意を阻むコンフリクトが解消される可能性を残しているといえよう。このように、協働を経る事で、教師の価値観が変容する可能性が指摘できる。

IV おわりに

本稿では、「協働」が主として被説明変数として語られてきた点を指摘した。それは、よりよい学校経営のために如何にして「協働」を果たしていくかが主眼にあり、そのために「協働」を要素に区分し、要素間の最適な組み合わせにより、ワンベストモデルとしての「協働」の在り方を模索してきた事による。したがって、それを受け本稿では、説明変数としての「協働」を提示した。協働により価値観の変容可能性が生じ得る可能性を指摘した。

今後の課題として、結局「協働」とは何であるか、どのような状態を指すのかについて、概念的・理論的に精緻化していくことが求められるものと考えられる。今次、その核心については十分にふれる事ができず、ブラックボックス的な扱いをせざるをえなかった。その点、今後の課題である。また、説明変数としての「協働」はいまだ考究の余地が十分にあるため、その点についても今後の課題としたい。

【脚注】

- 1：藤原文雄「学校経営における協働論の回顧と展望」日本教育経営学会編『自律的学校経営と教育経営』シリーズ教育の経営2、玉川大学出版部、2000年、172頁。筆者により図中の文言を「協働」に統一し、一部図に修正を加えている。
- 2：N・ルーマン著、佐藤勉監訳『社会システム理論(上)』恒星社厚生閣、1993年、12頁。
- 3：同上、ii。
- 4：同上、37頁。
- 5：西口敏宏『ネットワーク思考のすすめ』東洋経済新報社、2009年、145頁。
- 6：ディルク・ベッカー編、土方透監訳『システ

- ム理論入門—ニクラス・ルーマン講義録[1]—』新泉社、2007年、111頁。
- 7：同上、113頁。
- 8：ニクラス・ルーマン著、土方昭監訳『法と社会システム』新泉社、1988年、150頁。
- 9：山崎鎮親「第4章 教育システムと教員文化—教員文化の基礎理論のために—」久富善之編著『日本の教員文化—その社会学的研究—』多賀出版、1994年、81頁。
- 10：前掲書『社会システム理論(上)』40頁。
- 11：前掲書『日本の教員文化—その社会学的研究—』88頁。
- 12：前掲書『法と社会システム』89頁。
- 13：同上、137頁。
- 14：前掲書『システム理論入門—ニクラス・ルーマン講義録[1]—』137頁。
- 15：前掲書『社会システム理論(上)』120頁、280-281頁。
- 16：前掲書『システム理論入門—ニクラス・ルーマン講義録[1]—』395頁。
- 17：同上、397頁。
- 18：前掲書『法と社会システム』136頁。
- 19：前掲書『日本の教員文化—その社会学的研究—』89頁。

【参考文献】

- 伊佐夏実「『力のある学校』の類型化」志水宏吉編『「力のある学校」の探究』大阪大学出版会、2009年、100-101頁。
- 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・浦野東洋編『講座 学校7巻 組織としての学校』柏書房、1996年。
- 紅林伸幸「教師支援における『臨床的な教育社会学』の有効性」『教育社会学研究』74集、59-67頁。
- 紅林伸幸「協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から—」『教育学研究』第74巻第2号、2007年。
- 河野和清「学校経営理論における協働化とその課題」『日本教育経営学会紀要』第38号、1996年。
- 河野和清「学校組織論」日本教育経営学会編『教育経営研究の理論と軌跡』シリーズ教育の経営5、玉川大学出版部、2000年、185頁。

- 佐古秀一「学校組織に関するルース・カップリング論についての一考察」『大阪大学人間科学部紀要』12、1986年。
- 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」『鳴門教育大学研究紀要（教育科学編）』第5号、1990年、321-336頁。
- 佐古秀一「学校の組織文化とその創造—学校の自律的組織化に関する展望と学校組織研究—」日本教育経営学会編『自律的学校経営と教育経営』シリーズ教育の経営2、玉川大学出版部、2000年。
- 佐古秀一「学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究—個業化、協働化、統制化の比較を通して—」『鳴門教育大学研究紀要』第45号、2003年、2-15頁。
- 佐藤学「教師の自律的な連帯へ」佐伯胖、藤田英典、佐藤学編『学び合う共同体』東京大学出版会、1996年。
- 志水宏吉編『「力のある学校」の探求』大阪大学出版会、2009年。
- 高野桂一『学校経営の科学—人間関係と組織の分析—』誠信書房、1961年。
- 高野桂一『学校経営現代化の方法』明治図書、1970年。
- 高野桂一「教職員の経営参加」岩下新太郎他編『現代学校経営講座2 学校の組織・編成』第一法規、1976年。
- 露口健司『学校組織のリーダーシップ』大学教育出版、2008年。
- ディルク・ベッカー編、土方透監訳『システム理論入門—ニクラス・ルーマン講義録[1]—』新泉社、2007年、111頁。
- ニクラス・ルーマン著、土方昭監訳『法と社会システム』新泉社、1988年、150頁。
- N・ルーマン著、佐藤勉監訳『社会システム理論(上)』恒星社厚生閣、1993年、12頁。
- 西口敏宏『ネットワーク思考のすすめ』東洋経済新報社、2009年、145頁。
- 藤原文雄「学校経営における協働論の回顧と展望」日本教育経営学会編『自律的学校経営と教育経営』シリーズ教育の経営2、玉川大学出版部、2000年。
- 藤原文雄「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 — 」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究室紀要』第18巻、1999年。
- 水本徳明「学校の組織と経営における『複雑反応過程』に関する理論的検討」『筑波大学教育学系論集』第31巻、2007年。
- 山崎鎮親「第4章 教育システムと教員文化—教員文化の基礎理論のために—」久富善之編著『日本の教員文化—その社会学的研究—』多賀出版、1994年、81頁。
- 油布佐和子「Privatizationと教員文化」久富善之編著『日本の教員文化—その社会学的研究—』多賀出版、1994年。
- 吉田美穂「教員文化の内部構造分析—「生徒による授業評価」に対する教員の意識調査から—」『教育社会学研究』第77集、2005年、47-65頁。