九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

学校経営における協働性の視座と戦略 : 教頭の職務遂行に焦点をあてて

渡邉, 正裕
宗像市立自由ヶ丘小学校 : 校長 : 学校経営

https://doi.org/10.15017/773

出版情報：教育経営学研究紀要. 5, pp.91-100, 2001-03-31. 九州大学大学院人間環境学研究院(教育学部門)教育経営学研究室
バージョン：
権利関係：

教育経営学研究紀要，2001，第５号，91－100

学校経営における協働性の視座と戦略
－教頭の職務遂行に焦点をあてて－

渡　邉　正　裕

－目　次－

Ⅰ．はじめに

Ⅱ．教頭職務明確化研究における協働性の所在

Ⅲ．学校改善を具体的にするための協働性の構造化

Ⅳ．協働性の構造化の射程について

Ⅴ．Ａ校における協働性の構造化の方策

Ⅵ．結語

Ⅰ．はじめに

本稿の最終のねらいは，ポジティブな学校文化を創造するには，どのような学校経営をすればよいかである。学校経営の本旨は不断の学校改善にあると言える。教頭職は学校教育法によれば，「校長を助け，校務を整理し，及び必要に応じ児童の教育をつかさどり，校長の職務の代理，代行する」独立職（学校教育法２８条４～５項）であり，校長職とともに学校改善に大きく関わるポストである。学制以来の教頭職務遂行の歴史的変遷を振り返り，協働性に着目し，学校経営の戦略として方策化を図ることが大切になると考える。協働性は，現場において種々に議論されてきた。特に教頭職務遂行明確化研究のなかでは，今なお二十数年間にわたる「古くて新しい」課題として，提起され続けている。教育経営（学）の知見の中でも，吟味が試みられている。

「協働の概念構造（類似用語の比較研究を含む）・・・方法，内容，構造を経営＝改善過程を通して，解明が急がれる」（中留武昭「学校経営の功罪」『日本教育経営学会紀要』，第39号，1997年，58頁）との協働性解明への提起がなされている。また，示唆に富む先行研究もなされている[1]。

教育改革の成否を握るのは，教育現場の主体性創造にかかっているといえる。「学制」以来の「文言」の中に自閉してきた教育現場自身が今こそ自ら見直すとともに，上述してきた協働性の吟味をふまえ，新たな方策を生み出すときである。本稿の仮説的方策は，以下の通りである。

①学校改善を支える開かれた協働性をより具体的に要素を特定し，構造化を図ることである。このことにより，協働化度の測定が可能となる。

②この協働性の構造化を経営過程（Ｐ－Ｄ－Ｓ構造）の中に関係づけ（繰り入れ），強力な経営過程力＝経営力を得ることである。

③　①②の自己改善メカニズムのもとで，学校経営の具体的立場で方策化を追究する。

Ⅱ．教頭職務明確化研究における協働性の所在

「過去はまさしく現在の観点から不断に再構成されていく。」（G.H.ミード）の言葉[2]を待つまでもなく，過去を絶えることなく現代（在）の視点から評価することによってのみ「過去」は私達のものになる。また，そのことにより「現在」も私達のものになると考える。つまり，「過去」への絶えざる再評価がないところに，現在も過去もないと言える。「過去」と「現在」の関連を考えると，現在生起している事象や歴史事象を振り返る際，現在私達はそのつかみ所のない世界を前にしてたじろぐことが多い。それは，「すべての要素が互いに影響を与え合うあるいは与え合った複雑な世界」を眼前にして，又念頭にしているからである。「自己組織」する系では相互作用の形式そのものも不変ではなくなってくるとされる。が，中村量空がいうように「生物の進化や人間の社会の発展の歴史に見られるように，自己組織化する複雑なシステムは時間発展という特性をもっている。時間軸の流れを通してシステム全体を見る必要がある。」[3]

「時間軸」の流れ，つまり歴史的検討を加えることによって「過去」と「現在」に架橋を果たすべきと考える。

学校経営の充実へ架橋すべく，学校経営の補佐職であり要であるところの教頭職の職務遂行の歴史的変遷をおいながら抽出した「協働性」の視座を明確にし，その学校経営における戦略性にも考察を進めたい。

教頭職務の歴史的検討の範囲を明確にする（下図）。

職制研究	教育改革	法令	教育の役割		
	維新政府の教育改革	学制前		歴史	世界情勢
		学制(M5)	<国家主義体制>		
		教育令(M12)			
		学校令(M19)	明治憲法(M22)		
	国家主義的教育改革	新学校令(M23)			
		師範教育令(M30)	教育勅語(M23)		
	大正新教育改革			文化	
	動的教育改革	国民学校令(S16)	<戦後体制>		
	戦後教育改革(S20)	教育基本法(S22) 学校教育法(S22)	日本国憲法(S21) <民主主義体制>	社会	
公立教育委員会成立(S34)		地教法(S31)			
法制前	臨教審改革				
法制後(1974)	中教審改革	指導要領改定			
2000年					

小学校教員心得（Ｍ１４），小学校令（Ｍ１９），教育勅語（Ｍ２３）を通して学校は，国家の人材配分機構として位置づけられた。同時に，上記の文言は，教員文化に深く内面化されていったと言える。

戦後米ソの冷戦構造により，教育現場も教育の５６年体制のもと，二項対立権力モデルの中で，教室を中心に空洞化していった。

このような中で，教頭職務も，調整職から補佐職へと，学校改善を担う能力を要求されるようになった。開かれた協働を通し，学校改善を図る経営管理能力である。従って，そのキーワードであるところの協働性の明確化が大切になってきたのである。

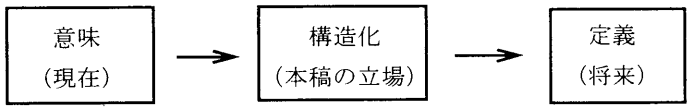
Ⅲ. 学校改善を具体的にするための協働性の構造化

実践につかえる協働性を追究する上で大切なことは，協働性の構造を仮説的であっても構成すべきであると考える。第一の理由としては，現場での協働化の不十分さは，協働化の概念を不明確にした結果ではないかと考える。第２の理由としては，協働性の構造化を図ることによって何がもたらされるかを考えてみたいからである。「開かれた協働」による学校改善や開かれた学校推進(他団体との連携)における，有効性は疑いえない。が，協働性の内実をさらに，明確にすることによって，それへの取り組み方が方向付けられて，自己評価がしやすくなるのではないだろうか。教頭職務遂行に引き戻しても，協働性の内実が明確になれば，その内実に沿った取り組みが可能になっていくものと考える。また，協働化への具体的方針を得ることができる。協働性を支える要素をもとに構造化することにより，以下の利点を生み出してくると考える。

①この構造化は協働化の指標として機能し，自他や自他の組織体における評価基軸になる。つまり，協働化度が測定できる。またその偏りがわかる。

②この構造化は，組織を支える一人一人のレベルで機能することを想定している。従って，問題解決に向けての意思形成やそれぞれの職務の明確化にもつながってくるものと考える。詳しく述べると，学校改善は，管理職の職務遂行だけでなく，一人一人の教師のレベルで意識され，実行されなければならない。これを基礎にしてこそ，組織の自律的な意思決定やそれへ援助する管理職の職務遂行がリーダーシップをして機能する。このことは高い職場のモラールを生み出し，明治以来なお温存している教員文化や組織文化面の負の財産を改善できると考える。また，自校の教育改善力を生み出してくれるものと考えられる。

③機能を通した「意味の明確化」から要素の特定による「構造化」による「実践化」は将来，協働性の定義を実現させる。



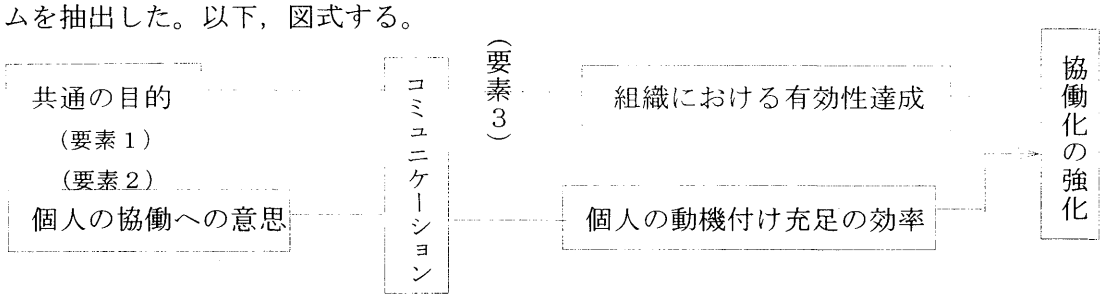
さて，構造化について論を進める。前述の「利点」としてあげた諸点は，今の協働のもつ不明確さの裏返しである。協働化の主体はあくまで組織体では，一人一人の教師でなければならない。つまり，「一人ひとりの活動や力でなければならない」。このことが，学校改善へのアプローチの大前提であると考える。従って，個と組織の関係を整理する必要がある。

教師一人の立場から言っても，管理職の立場から言っても，いずれも組織を目の前にしている。組織とは何だろうか。バーナードによれば，組織とは，「二人以上の人々が協働する協働体系であるとしている」(1938)[4]。このバーナードの組織観の基礎にあるものは，社会科学(経営科学)として，「仮説」—「検証型研究」つまり実証主義パラダイムであった。我が国の教育経営に影響をもつアメリカでは，1950年から1960年代にかけて，従来のはいまわる経験主義を中心とした実践的研究を排し，「理論化運動」が起こり，その中核をなすものが実証主義パラダイムであった。[5]　我が国の教育経営のあり方に大きな影響を与えた。その特徴は，以下の通りであった。

Ⅰ　現実は，本質的に秩序化され認識者と独立して存在するもの
Ⅱ　仮説を設け，データで検証するもの
Ⅲ　価値から自由であるとともに，あらゆる種類の組織に通用できるもの

これらを代表する言葉としてグリフィス(Griffith, D.)は以下のように述べている。「組織は，物理世界の物体のように存在していると仮説される。すなわち組織は，合理的で普通法則に服しており，またあらゆる組織の管理は相違より共通の部分が多い」[6]。

このような組織論を前提にバーナードは，協働の意味を次のように定義している。「個人が目的達成を妨げる制約に直面した時，その制約を克服するために，複雑の人間と協力し合うことをさしている。」そして，この協働を支える内部条件(要素) として，目的の共有，協働への意思コミュニケーションをあげ，共通の目的達成による「有効性」や個人の成員の動機付けの充足である「効率」をもたらし，継続強化が果たされていくメカニズムを抽出した。以下，図式する。



従って，語義的，現象的に「共通の目的達成にむけてそれぞれのworkを結合すること」と理解されている「協働性」は，①共通の目的をしっかり持ち，共有する②個人の協働への動機付けを充足する，この①，②をつないでいくことで支えられているとまとめることができる。

私は，このバーナードの協働化のメカニズムをもとに現在の教育現場で実践化できる協働性の構造化を図っていきたいと考える。特に3点の疑問から考えていきたい。第一の難点は，バーナードの組織観である。

そのもとになっている「現実は，本質的に秩序化され認識者と独立して存在」するという考えである。つまり，実証主義モデルでは，「組織は客観的な実体として，個人の外部に存在する」となる。これへの疑問である。「そんな実体とはあるのだろうか。あったとしてもそれは自分達の関わりの中で生成するものではないだろうか」という考え方も一方に存在する。現実の職場では生まれうる問いである。このことは，先の実証主義パラダイムに対して1970年代より台頭してきた現象学的パラダイム (Greenfield. T. B)，エスノメソドロジーパラダイム(Garfinkel. H)，批判理論(フランクフルト学派)らに代表される解釈学的パラダイムによる考え方である。両者は，組織観，組織秩序，組織病理とその解決法，組織目標，組織変革，組織の有効性，リーダーシップ，組織決定，組織行動，組織研究法，パラダイムの焦点の際立った相違が見られる。大切な論点で貴重なので資料としてかかげる[7]。代表的な事例をみてみると，

	実証主義パラダイム	解釈学的パラダイム
組織	組織は客観的な個人の外部に存在する	組織は人間の観念によってつくられる。秩序もそうである。組織は人を結びつける一組の信念であり，その枠内で価値や目標を実現する。
ﾘｰﾀﾞｰｼｯﾌﾟ	イデオロギーに中立で機能主義的なﾘｰﾀﾞｰｼｯﾌﾟ	環境や組織現象を解釈し，意味付け，組織成員間に共有される意味や秩序を形成し，創造する中で組織の能率を有効性を高める。
ﾊﾟﾗﾀﾞｲﾑ	事実	価値

特に，解釈学的パラダイムのリーダーシップは，校長，教頭のリーダーシップに必要な能力であると考える。

このように，実証主義ﾊﾟﾗﾀﾞｲﾑによる構造化には，解釈学的ﾊﾟﾗﾀﾞｲﾑも考慮して判断することが大切になる。

第二の難点(疑問)は，バーナードの要素の「協働意思」である。協働化のメカニズムを支える要素の中に，もうすでに所与として協働意思が抽出されている点である。協働意思とは何か。協働への方向性をもつ意思であり，それは“協働性”の前にすでに前提化あるいは，意識化されたものが宿っていることになる。同意反復になってしまう。これでは組織を構成する一人一人の協働化の原理としては不透明であると言わざるを得ない。「個の活動や力」をはなれては出発できないと考える。要素を考え直す必要がある。

第三の難点は，ボールディング（Boulding，1956）[8]によるとシステムは９つのレベルに分類されるという。少し長いが引用する。

①絵画のような枠組みをもつ静かな構造レベル
②時計のように諸要素間の単純な関係性に従い，予定調和的運動をくり返す単純な動的システム
③フィードバック制御装置のサイバネティックシステム
④細胞のように環境と新陳代謝したり，消化能力をもつ自己維持のオープンシステム
⑤植物のように多くの細胞の分業体系をもつ遺伝－社会システム
⑥学習能力をもち，目的志向的行動ができる動物システム
⑦シンボル解釈やイメージ操作ができ合理的行動が可能な人間システム
⑧複数の人間が，協働問題にある組織レベルの社会システム
⑨系統だった構造をもつが経験的研究ができない価値の超越的システム

今，問題にしているのは⑧のレベルで①～⑦の下位レベル全ての特徴をもつという。バーナードの定式は，⑧のレベルの現実で，②のレベルの方策を打ち出していることになる。

以上の第一～第三の難点を考慮して，以下のように，協働性の構造化を図る。

（１）第三の難点より，予定調和的な図式を排除する。具体的には，要素１，２，３により発生期待されている組織に於ける有効性や個人動機づけは，理論的には望ましいが，実践検討の中でこそ，その生成が検討されるものと捉えておき，一応エポケーする。
（２）第二の難点より，要素としての協働意思は廃棄する。要素はあくまで，個に即した活動や力を前提にしなければならない。形而上学は排除する。要素はあくまで，一個の人間が出来る活動，身につけている力の活動によって生まれるものにする。
（３）第一の難点よりメカニズムではなく，構造化にとどめること。要素を仮説的に設定し，その構造化を図るにとどめ，その結果，どう機能するのかをみきわめる柔軟さをもちたい。それによって，要素の改善も起こり得る事と考える。

（２）（３）は，バーナードの定式を改善する基本的視点である。

（２）の新しい要素とは何かであるが，要素の目標の共有化ははずせないと考える。新しい要素は意思決定であり，「自律的な意思決定である」（力）である。まず，自分の内部に自律的に意思を形成し，決定しておく要素である。簡単にいえば自らの考えを誰からも強制されないでつくりあげること，これがなくて組織体の意思決定，合意決定はすすまないと考える。

次の要素は，コミュニケーションであり，バーナードのあげる要素でもある。が，しかし，大切なことは成果志向型の単なる道具としての，又相手の意思決定に影響を与え，力関係を替えようとする戦略的なコミュニケーション行為でなく，一方的でない，対等で相手と対話して，つまり，相手の言語的了解を前提とした対話型コミュニケーションのことである。ハーバマスのいう，「コミュニケーション的合理性」[9]にもとづく対話関係を構

築するコミュニケーションである。いいかえれば，ある目的を達成するためや，職務遂行からではなく，相手をどこまでも了解することをねらったコミュニケーションでもあるといえる。この相手を了解，深く知ろうとする対話型コミュニケーションを要素として抽出する。

以上まとめてみると，協働性の構造を支える要素を＜目標の共有化＞＜自律的意思決定＞＜対話型コミュニケーション＞　とする。従って協働化を推進する資質（力）は，目標の共有化力，自律的意思決定力，対話型コミュニケーション力となり，協働化を評価することもこの三つの要素に着目した視点から，可能になってくる。又，協働性は，個人一人ひとりの活動や力にその根拠をおいているので，自己評価も可能になり，組織評価も可能になる。他団体との連携においても，個人レベルの協働性の要素を，一単位組織の主体におきかえれば，連携する相手との目標の共有化があっているか，その単位組織の中で，自律的意思決定がなされているか，そして，連携相手組織とお互いに深く知り合うための対話型コミュニケーションがとれているか等と，其の組織の協働性の自己評価，相互評価が可能になり，開かれた協働が成立し，連携が進んでいくということになると考える。

一人ひとりが，この協働性のもと活動を三つの要素によってはじめれば，教師間に協働体制が出来上がり，長年の教員の負の財産である組織風土を自分たちの手で改善出来るのではないだろうか。この道筋があれば，教頭職務遂行もわかりやすくなる。つまり，「目標の共有化はあっているか，自律的な意思決定はできているか，対話型コミュニケーションがなりたっているか」のＰ－Ｄ－Ｓを，専門的管理活動としてなせば職務遂行といえるのではないだろうか。いわば，全公教が抽出してきた「調整」「補佐」との関連でいえば教頭職務は協働化の視点に立って，調整を行う補佐職とでもいえる。調整の内実はここに「協働化」と具体化されてくるのではなかろうか。

さて，「協働化論批判点」にかえってみる。

一つは，自律と統合の矛盾関係を克服出来るかという点である。

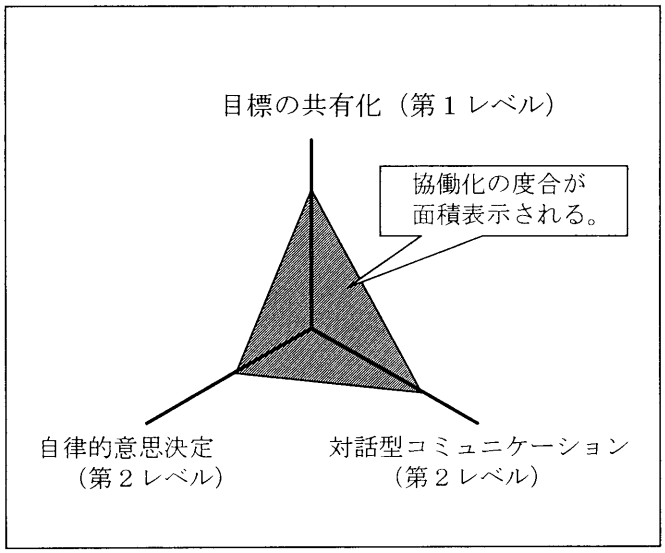
組織を上下から見る二項的な視点から見ればそうなる。自律と統合は相対立したものになる。まずあるのは，自律である。一個の人間としての尊厳をかけた人間が存在する。その自律した意思決定が対話型コミュニケーションを媒体に，統合されたもの（目標）へと転換されていく。そして，又，新たなる自律した個人，組織をめざして，統合化されていくのであって，自律なき統合はないし，統合なき自律はないのである。両者は矛盾ではなく，相補的なのである。このことは，実践上の検証課題であると考える。

また，校長の目標策定のリーダーシップが協働化の阻害にならぬのかという論点もまた，この二項対立思考から生まれていると考える。校長が組織の一員として，協働化の原則にのっとり，組織運営のＰ－Ｄ－Ｓをしていけば，目標設定も一人ひとりの教師の協働化を基盤にして策定が可能になる。いわば協働化により目標が生まれてくるので校長が一人で決めた目標設定にはならない。みんなでつくりあげたものを内実にすることができる。校長は，その豊かな教師としての経験，経営力Ｐ－Ｄ－Ｓをリーダーシップとして発揮すべきである。そして，協働化に基づく様々な組織運営方策を創造すべきである。また，協働化が外部組識まで可能なのかについては，先述したとおりである。

以上，意味の世界にとどまっていた協働性をより要素を特定し，構造化をはかることのメリットについて述べてきた。課題もまたある。大きくは，自律的意思決定の概念規定，対話型コミュニケーションの概念規定がまだまだあやふやであることである。これは実践で有効性を検討する内容であると考える。とりあえずは，学校改善面のきりふだである協働性を三つの指標からとらえてみることを実践に移したい。そのためには，各要素にレベルをつけて，現状とのかかわりを分析していきたい。具体的には，まず，第１レベルとして，目標の共有化がなされているか，を，指標として活用する。あとの自律的意思決定，

対話的コミュニケーションは第２レベルとして，協働化の段階的成立規準として，活用していくことにする。

以上をふまえ三者をマトリックス構成（下図）にして，協働化の評価に活用したい。



※目標の共有化は実践レベルでは取り組みやすいと考え，第一レベルとする。

Ⅳ．協働性の構造化の射程について

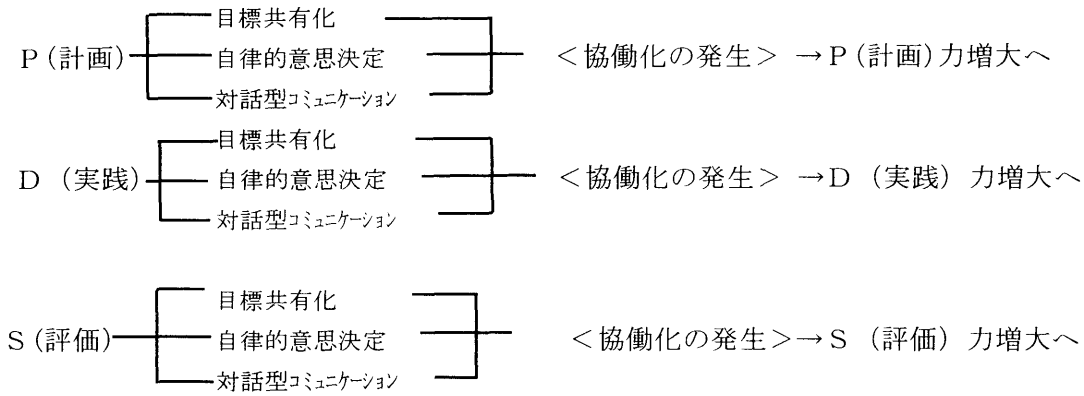
Ⅲでは，協働性を支える要素の構造化により，協働化度の指標機能を生み出すことを考察してきた。そして，その協働化度が高まれば，高まるほど各要素の力（目標共有力，自律的意志決定力，対話型コミュニケーション力）が，増大することが予想される。「協働性の構造化」の射程は，ここまでなのであろうか，原点に戻ることにする。その原点とは，学校改善のとらえ方である。つまり，「学校改善とは，個々の学校が一定の教育効果を高めていくために，学校外の支援を待ちながら，なお固有の自律的な社会組織として，学内外の諸条件と開かれた協働によって改善していく活動である。」(10) の定義へ戻る。Ⅲでは，開かれた協働の内実を探ることから協働性の構造化に至ったわけである。そして，その構造化の射程を問題にしている中で，どこに戻るのか。それは「改善していく活動」に戻ることと考える。この＜活動＞とは，＜経営活動＞そのものである。つまり，開かれた協働による経営活動こそ，学校改善の内実であるといえる。

このことは何を意味するのだろうか。

私は，開かれた協働の内実たる「協働性の構造化」は，経営過程である「Ｐ－Ｄ－Ｓ」サイクルに架橋されていくことだと考える。いいかえれば，協働性の構造化が，経営課程Ｐ－Ｄ－Ｓサイクルに関係づけられたときに，学校改善を推し進めるパワーを発揮すると考える。以下，整理して考察する。

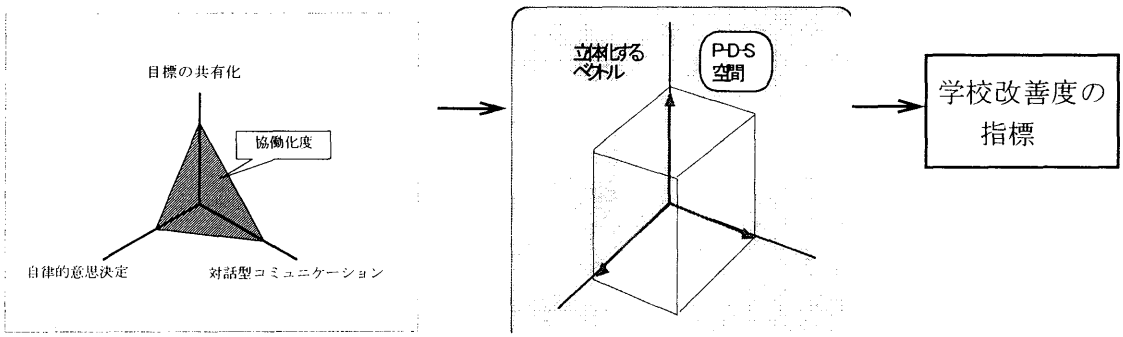
（１）協働性の構造化が，Ｐ－Ｄ－Ｓサイクルと無縁の場合は，協働性の構造化は，協働化度の指標機能までの射程力で終わることになる。

（２）協働性の構造化が，Ｐ－Ｄ－Ｓサイクルと関係づけられた場合は，協働性の構造化は，協働化度の指標機能＋αの機能をＰ－Ｄ－Ｓ構造に入り込んで，果たすことになる。以下，図式する。



つまり，協働性の構造化はP（計画）機能の中でも協働化する。D（実践）機能の中でも協働化する。S（評価）機能の中でも協働化が可能になってくると考える。

このことは，ベース（根幹）にあるP－D－Sサイクルでは，Pは，自らだけでは，「PをP出来ない」Dは，自らだけでは，「DをD出来ない」Sも自らだけでは「SをS出来ない」からこそ，P－D－S構造の，時間軸の支えで，経営過程（サイクル）を構成している。「P」「D」「S」は，それぞれが「P」「D」「S」のサイクル（関係性）の中でのみ，自らを保ち経営過程を構成する。そこに，メタ構造であるところの協働性の3要素が構造化され（上図のように）介在すると，単独で「P」（計画）の機能は，生きのびられるし成長できる。Dも，Sもしかり，そして，より緻密で具体的指標機能を持って，P－D－Sサイクル力に成長するということになり，学校改善へのパワーが発生することになるのであると考える。



この協働性の構造化の主体に一個人をおいた時，個人は，P－D－Sのサイクルの中で，協働化により，単独のP力，D力，S力を増大できるし，この構造の中で強大な経営力（P－D－S）を持つことができるという結論である。つまり，協働性の構造化こそ，個人の経営力の育成を，もたらすものであるといえる。組織を主体的に置き換えても，相乗効果が，あれこそ，強大な，自己の組織の経営力を形成させることは，十分可能であると考える。以上のように，協働性をその構造化という視点でとらえなおし，基盤であるP－D－S構造と出会わせば，その＜主体＞は，強力な経営過程力をはぐくむことができることが仮定できた。従って，協働性の構造化は，学校改善をもたらす豊かな経営戦略にとどく射程力を持つものであるといえる。あるいは，経営戦略を支えるものであると考える。

Ⅴ．Ａ校における協働性の構造化の方策

協働性の構造化が経営過程（Ｐ－Ｄ－Ｓ）に出会うことによって，強い経営過程力（経営力）を創造できることが仮定できた。Ａ校は，宗像市内で急速に高齢化が進む住宅地の中規模校である。福祉教育を十年のスパンで研究している学校である。平成１４年度の新学習指導要領への移行期を控え「共生」のテーマのもと総合的な学習の時間の創造を中心に教育課程編成に取り組んでいる学校である。学校の組織体のサブシステムの目標，組織経営，リーダーシップ，教育課程の中から，Ａ校では教育課程経営を改善することを中心方策に設定がなされた。その理由は，教育課程は本質的に強いＰ－Ｄ－Ｓ構造をもっていて，協働性の構造化による関連化により，強力な自己改善力が発生し，学校改善が図れると考えたためである。職員に，今の教育課程のどこを，どのように変えるかの校長による投げかけが行われ，改善が図られた。職員の自明化された枠としての時間意識を転換させる「単位時間の強化」が中心であった。①②の方策化がなされた。
①週時制の改革・・・１５分モジュールまたは，２０分モジュール試行
②固定時間割から変動時間割への移行が主な中身である。１９９９年末～２０００年１月に研究全体会で討議し，１５分モジュールの試行を２０００年２月末，４月実施すること，そして変動時間割への移行への模索を始めることが確認された。「単位時間の弾力化」は，「時間→内容」とＰ－Ｄ－Ｓしていた職員を，「内容→時間」をＰ－Ｄ－Ｓする職員へと変えることであり，その取り組みは，協働化によって進められていくと考えられる。つまり，「単位時間の」弾力化という目標を共有し，それぞれの考えを出し合い，深い相手の立場に立った対話を繰り返しながら学校経営が戦略的になされていく実践が進められている。

Ⅵ．結語

本稿ではＰ－Ｄ－Ｓ構造に協働性の構造化を取り入れることによって，＜個人と組織レベル＞が主体となって，自己改善システムを構築できる道筋を自分なりに，仮定することできた。
①協働性の構造化によって，協働化度を図る指標機能をもつことが仮定できた。（面積のマトリックス）
②協働性の構造化が，Ｐ－Ｄ－Ｓ構造をもつあらゆる組織経営体の中では，強力に機能し，Ｐ－Ｄ－Ｓ構造そのものを拡大，深化し，充実させることが仮定できた。（力と方向をもったベクトルとして機能する。）
③①②をもとに学校改善や学校経営に協働性の構造化は，応用できることが仮定できた。

課題としては，特に自律的意志決定，対話型コミュニケーションの概念の明確化や「協働性の構造化」の要素としての適格性があげられると考える。以上のように「協働性の構造化」は，更にその内実であるメタ構造要素を実践的に検証し，導き出す貴重な手がかりを私たちに与えてくれるものはないかと考える。協働性の構造化によって，目的共有力，自律的意思決定力，対話型コミュニケーションを自ら経営過程の中で拡大，深化，充実させることが，自己改善システムの内実であると言える。このことにより，「学制」以来，「理念」にＰとＳを握られ，「DO」するしかなかった教員および学校が，その自律主体としてよみがえることができる。そして，自らも育ち，ポジティブな学校文化を創造する事ができると考える。このような学校文化の中でこそ，教員も子ども達も育っていくことができる。最後に，一人一人に形成される協働性の視座分析と先述のような自己改善システムである経営戦略をはずしては学校改善や教育改革は，スタートとゴールを明確に出来ないことを再確認して，本論稿を閉じたいと考える。

〈注〉

(1) 水本徳明「課題提起－学校経営言説における協働化」、河野和清「学校経営論における協働化とその課題」（課題研究　学校経営における協働化の意義と限界）『日本教育経営学会紀要』第38号，第一法規，1996年、藤原文雄「学校経営における「協働」理論の軌跡と課題（２）」『東京大学大学院教育学研究科　教育行政学研究室紀要』，1999年。

(2) 草柳千早『社会変化とG. H. ミードの社会学』有斐閣アルマ，1997年，210頁。

(3) 中村量空『複雑系の意匠』中公新書，1998年，158頁。

(4) 山田、田杉、飯野訳（バーナード著）『経営者の役割』ダイヤモンド社，67頁。

(5) ここでは，河野和清『現代アメリカ教育行政学の研究』多賀出版，1995年，209～210頁より引用した。

(6) 同上書213頁。

(7) 山田、田杉、飯野訳『経営者の役割』，前掲書，226頁。

(8) 桑田耕太朗『組織論の基礎』第二章 有斐閣アルマ，1998年，21～22頁を参照した。

(9) 林進『コミュニケーションと社会過程』有斐閣，1988年，11頁を参照。

(10) 中留武昭「学校改善の戦略とパラダイム」日本教育経営学会編『学校改善に関する理論的・実証的研究』ぎょうせい，1990年，150頁。