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

教員間における協働概念の検討 ： 「きょうどう」論の分析を通じて

波多江, 俊介
九州大学大学院博士後期課程

https://doi.org/10.15017/27237

出版情報：飛梅論集. 13, pp.51-67, 2013-03-28. 九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻教育学コース
バージョン：
権利関係：

教員間における協働概念の検討
―「きょうどう」論の分析を通じて―

波多江俊介（九州大学大学院）

Ⅰ　はじめに

教員間の協働は、近年学校現場において特に重視されるようになってきた。そもそも「きょうどう」という言葉には、様々な語義が充てられ、例えば「共同」・「協同」・「協働」といったようにいくつかバリエーションが存在する。また、同一の漢字を充てがいながらも、論者によって用い方が異なる場合もある。ゆえに教員間の協働を考察するに先立って、「きょうどう」概念を整理することが必要となる。

既に教育経営学の分野の先行研究では、「きょうどう」論の整理が行われてきた（例えば、藤原 2000 等）。戦後、効率性が重視されるべきとの考え方から、「学校」を「組織」とする捉え方が始まった（伊藤 1971、藤原 2000）。そこからバーナードの協働論に依拠した吉本二郎の見解を経て、教員集団は「協働」する（すべき）集団との見解が出現する。藤原（2000）は、「協働」へと理論的に異同・収斂していく過程を整理した上で、「学びの共同体」の概念を新たに「協働」に盛り込もうと試みた。藤原の理解では、このように教員集団における協力行動は、「協働」という概念に「共同」が包摂される形とされる（「協働」⊃「共同」という包含関係）。

特に教育経営学分野において、このような語義の展開をみせた「協働」であるが、当該分野における協働に関しては、主として学校組織内での教員間の協働が研究上の主たる対象となる。そこでは、協働を果たすことで如何に効果的な学校運営を行うかという「手段」ではなく、如何により良い協働を果たしていくかという「目的」と化してしまうことが問題とされる（臼井 2007）。このように関心の偏りが生じる理由や、「手段」が「目的」へと転換してしまう理由を考察する必要がある。

また協働が目的化している点と関連して、「協働」すればすべてが解決するかのような万能論化しているという批判がある（水本 1996）。先行研究において「協働⊃共同」という集合関係で語られてきたことは先述した。「協働」が万能化する理由として、このような包含関係の結果、その概念が内実を顧みないままに広義に捉えられてきたことに起因するものと筆者は考える。ゆえに今一度、「きょうどう」という用語に関する整理が必要となる。

本稿は以下の手順で、教員間の「協働」概念とその特徴を整理・検討する。まず、「き

ょうどう」に関する先行研究を批判的に再整理・考察を行い、「協働⊃共同」の包含関係とは異なる視点で「共同」・「協同」・「協働」の異同を説明する。次に、それぞれの異同を説明した上で、教員間の協力行動を説明するには、「協働」の言葉を充てる事が適当であることを示す。また、教員間の「協働」論が、その理論的展開の中で組織内協働を考察する視点に限定されていった点、および主として被説明変数として研究されてきた点を指摘する。そして、これら 2 点を以て「協働」が「手段」から「目的」に転じてしまう様を説明する。最後に、限られた資源を如何に調達し効率的に活用していくかを考える上で重要視される「協働」について、今後研究が進むべき方向性を提示することとしたい。

Ⅱ「きょうどう」に関する研究展開の再整理

（１）「共同」に関して

一般的な理解として、「共同」は「association」や「cooperation」の訳語として用いられ、「ある人と共通の利害関心を持たない人が、その人の求めに応じ、協力することや、広い意味で力を合わせること」を意味し、「共同」・「協同」・「協働」の中でも、「共同」は最も広義の概念とされる（上野 2012)。藤田（1999）によれば、対等な資格をもって参加し、ある集団の人間関係や規範を支え担う側面（「社会的な共同性」）や、共通の文化と観念上の共同体境界の認識共有（「文化的な共同性」）といった側面があるとされる [1]。この「共同（性)」は、程度の差こそあれ、広く社会集団一般が内包する要素であり、「男女共同参画社会基本法」のように法律名に用いられてもおり、対等・平等観念が強く志向されている。

戦後、教育行政学の分野においては、「国民の教育権論」が主流であった。システムは、その分化の根拠（元のシステムからの独立化ないし自律化）として「自律性」を要請する（ルーマン 2004、p.73)。この点、わが国における「教員の教育行政権からの自立性 [2] 」（自律性）については、「教育の自由」に関する議論がなされた。とりわけ（新・旧）教育基本法の「教育は、不当な支配に服することなく」という点に関しては、不当な行政権の支配を拒み、教員の教育権限の自律性について、教員の教育の自主性を尊重し、教員が創意と工夫を発揮し子どもの個性に応じた教育が行われることが重要視されてきた（五十嵐 1971、内野 1994、兼子 1976、牧 1990・1977)。

堀尾（2002）は教員が自律性を有することの重要性を次のように述べる。子どもの権利を中心に考え、親の義務を共同化したものとして公教育を捉えなおすと、実際に教育をするのは教育の専門家としての教員の権限に属しており、その意味で教員というのは社会的な「親義務」のいわば代行者と考えられる。その「親義務」の代行者と

しての責任を果たせるためには、教員が教育の専門家であって、その指導性が充足されるときにはじめて教員としての任務を果たしうるのである。そのために教員は、子どもの発達、教育の内容、あるいは授業の展開の法則について専門的な知見を持ち、同時にその授業について、子どもについて、あるいは教育内容についての専門的な研究者でなければ、その専門性、プロフェッショナリティを充たせない。研究と教授、それはすべて創造的な行為であり、それは行政権から自律して自由に創造的に行われてはじめて教職の専門性の内容を充たす事ができる。したがってそこから教員の教育権限の自律性、教育行政権からの自律性ということが要請されるのである。このようにまとめている。

しかし、この「国民の教育権論」は教員の権限が過剰に強調されているとしばしば批判される。今日の「開かれた学校」論は、その「国民の教育権論」が発展的に継承されたものであると批判的に検証されてさえいる。小国（2012）によれば、「開かれた学校」といえど、なおも実態としての担い手の中心は「教員」ないしは「学校」だからである。そこでは、地域・保護者といった多様な関係者がほとんど考慮されておらず、教育行政との関わりに至っては未だ権力関係を前提として、相談し合うような共同の対象とはみなされていないと論じられている。

小国はこのような批判的検証に続いて、「社会共同の事業」としての「教育」(「批判教育計画論」)を挙げた持田栄一の論を、積極的に再評価している。なるほど持田(1965)は、教育活動は分業的側面が「専門化（性)」のもとに強調され、協業的側面を顧みずに来ており、組織内で本来的に生じるはずの分業・協業の二側面を統合することは考えられてこなかったとする。ゆえにその反省のもと持田は、教育を正しく国民の共同利益・共同事業として運営することを目指す。その本質は、「私教育」と「公教育」との対立構造で捉えるのではなく、一定程度「私教育」に頼らざる（依存せざる）を得ない点を認め、そのプラス面を「公教育」拡大のために活かそうと考える点にある。

近年、上記の流れを具体化する方途が模索されている。藤田（1999）は、日本の学校は「教育を提供する教育行政や教員の実践においては画一的な全体主義が支配する一方で、教育を受容する生徒の学習と親の認識においては個人主義と排他的競争が支配するという、二つの対立する構造によって支配されてきた」としている。そこで、その構造打破のために企図され提唱されたのが「学びの共同体」である。「学びの共同体」は「学校教育のいとなみを人びと（子ども、教員、親、教育行政担当者）の『連帯』を基礎として構成する実践へと転換し、学校という場所を人びとが共同で学び成長し連帯し合う公共的な空間へと再構築する改革」と位置づけられている(佐藤 1999)。「学びの共同体」における教員は、相互の教育実践を交流し合い、適切に批判し合い、創造的な実践や知を生み出していく関係性構築（同僚性）が求められている。また、

教育行政と学校との関係は、官僚組織をベースとする権力関係である。「学びの共同体」では、専門性を持った教員達のいる学校が中軸となり、そのような権力関係を乗り越えることが目指されている。いずれも、「学びの共同体」に関して通底するのは、協力関係のあり方が対等な関係を前提としている点である。「対等」な関係を強調する点は、先の法律の説明からも理解できよう。また「共同」に関わる人員の同質性／異質性は問わないものとされる。

「学びの共同体」の理念は、研究面・教育実践面に影響を与えているが、とりわけ学習と結びつけられる。一例として、清水（2011）では、従来研究者や教員が行うことが通例であった授業分析に関して、子ども自ら授業分析を行うという方途を開発している。教授者・被教授者という権力関係を超え、子どもが自らメタに自身の学習を振り返ることを可能にしている。「授業分析」という手法を通しての限定的場面とはいえ、対等な関係性の場を構築しようとしている。また、次段階として、保護者の学校参加のあり方も考究している（清水 2012）。様々な研究を概観するに、「学びの共同体」は教員の力量形成等（山﨑ら 2012）につながるような「場」の形成につながってくると考えられるが、やはり例に挙げたような授業方法（教授スタイル・学習スタイル）との関連で語られることが多い。

このように「共同」は、関与する人の同質性や異質性は問わないため、特定の集団を指すわけではない。したがって、「共同」の射程は集団や組織の境界内外での双方を指す。「共同」では「対等性」が強調されている一方で、異質性も包含しようとしている点から、目的の共有度は低い。これは「共同」が理念的である点に起因し、実態概念ではないためである。

（２）「協同」に関して

上野（2012）は、「協同」は「共同」と同じ定義が与えられていると指摘する。「cooperation」の訳語として充てることが一般的である[3]。したがって概念も、先に挙げた「ある人と共通の利害関心を持たない人が、その人の求めに応じ、協力することや、広い意味で力を合わせること」となる。障害者福祉分野での実践者の認識では、「共同」は「同じ思想・立場どうしの同質的連帯」であるのに対し、「協同」は「異なる価値観や立場を尊重し認めあった上での異質的連帯」を指すとされている（中村 2001）。教育の分野では「協同」はむしろ前者の「同じ思想・立場どうしの同質的連帯」のニュアンスで用いられることが多い。主に学習論と結びつくことが多く、「協同学習」という学習法として確立している。なお、「学びの共同体」概念と類似しており、「協同学習」という概念は、より具体性を帯びた方法論と理解されている。「共同」と比較するのであれば、「協同」は同一集団（組織）内における関係者がより同質的（＞多様）

であり、より目的達成志向が強くなると捉えられる。共通点としては、対等な関係を前提としている点である。

「協同学習」[4]についてふれておきたい。相互作用による協同学習（2人～少数構成）とは、同じ／違うレベルの知識や経験をもつ学習者が単一の目標に向かって協力的に作業し、新たな知識を獲得するか、あるいは既に獲得された知識を修正するという過程と定義されている（丸野・加藤 2000）。それは、公式の使い方等を直接教示されるのではなく、学ぶ側が発見的に公式を実感して理解する形式の学習である（白水 2010）。「協同」は「学習」と親和性の高い概念であるため、「ある人と共通の利害関心を持たない人」という先の指摘とも整合的である。必ずしも「協同」をキーワドに据えているわけではないが、組織成員間の学習においても、成員間の相互作用（コミュニケーション等）による学習効果を明らかにした研究がある（中原 2010・2012、露口 2012）[5]。いずれにせよ、「共同」と比較して、「協同」は組織の境界「内」での協力行動を指していると捉えてよい。また、学習と親和性が高いことから相対的に目的の共有度は高いと考えることができる。

（３）「協働」に関して

前掲の上野（2012）が挙げるところによれば、「協働」とは一般的に「共通の利害関心をもつ人びとが共通の目的のために機能的な協力をすること」を指し、「collaboration」の訳語として充てられる[6]。経営学や教育経営学の分野では、「協働」を考察する際に、主にバーナードの理論に依拠するが、定義は上記と同様のものである。バーナード（1968）が特徴的である点は、多様な人々の集合状態を「組織」とはせずに「協働体系」と位置づける点である。ここでいう「協働体系」とは「少なくとも１つの明確な目的のために 2 人以上の人々が協働することによって、特殊な体系関係にある物的、生物的、個人的、社会的構成要素の複合体」を指す。その上でバーナードは、「2 人以上の人々が協働する」という表現に含まれる協働体系のなかの１つの体系を指して「組織」とした。

「組織」に関する「協働」については、大別して２つの流れがある。組織間協働と、組織内協働である。まず組織間協働については、生涯学習・社会教育分野における研究がある。例えば宮腰(2009)は、連携・協力・ネットワークなどの言説を包括し、かつその動態的側面を重視して「協働」という言葉を用いている。その上で、生涯学習振興行政における「協働」レトリックの用い方や機能を分析している。また、丹間（2010・2011）は、住民と行政が協働を果たしていく上で「対等性」がとりわけ重要になることを会議資料の発話分析を行い指摘している。

行政学の分野においても、行政組織の抱えるすべての政策的課題に、行政組織だけ

で対応していくことが困難であり、財源を含む、情報やノウハウ等の資源調達が課題となっている事が指摘されている。そこで多様なステークホルダーを、政策的課題解決のための議論の過程や、公共サービスを提供していく担い手の一部として巻き込むような組織間協働のあり方を考究する必要がある。それに取り組んだ研究が小島・平本ら（2011）や稲生(2010)である。小島・平本らは、組織間協働を「前史」・「形成期」・「実現期」・「展開期」の４つに区分し、豊富な事例をもとに命題の検証を行っている。また稲生は、小島・平本らの「展開期」のさらに先を模索することを試みた。そこでは、組織間の関係性やその変容を見るために、「組織間関係論」を用いており、関係性の変容過程の総体を「協働」として位置付け分析している。教育行政学の分野においても、教育委員会に外部との連携・調整を含めた協働が求められていることが指摘されている（波多江 2012、元兼ら 2013)。このように、組織間協働の研究は一層重視されつつある。

他方、組織内協働に関しては、主として教育経営学の分野で研究蓄積がなされてきた(例えば、河野 1996、佐古 1990、佐古 2003、藤原 1999 a、藤原 1999 b、藤原 2000)。学校組織内の協働に関しては、研究上一定の到達点を迎えており、既に批判が存在する。例えば水本（1996）では、学校組織内における「協働」の課題が述べられている。すなわち「『協働すれば果たし得る』という万能説化していること」、「協働をしてどうするのかという目的の部分が欠如している」等である。また、手段であったはずの協働が、目的化している点でも批判がある（臼井 2007)。

上記のような批判がありながらも、「協働」の研究は進められ、一定の成果を提示してきた。協働という視点を積極的に取り入れた一人に Hargreaves（1992）が挙げられるが、彼は教員文化の形態に着目し、次の 4 類型を示した。すなわち、①個人主義：教員間のつながりがなく、それぞれバラバラに教育を行っている状況、②グループ分割主義：少人数のグループが学校内にいくつもでき、小グループ間のつながりが少なく、学校内に葛藤を生じさせている状況、③協働的文化：同僚教員間に相互の開放性と信頼性、支援性が構築された状況、④仕組まれた同僚性：校長や教育委員会からトップダウンで協働的な活動をするように仕向けられている状況、である。今津（2000）は、上記の 4 分類に対し、第⑤の形態を追加している。第⑤の形態は、一人ひとりの教員の主体性が尊重されるというより、周りの教員と異なる動きをしては迷惑をかけるという受動的な考えでの協働に特徴がある [7]。こういった中で、協働の正の効果に関して、学力スコアを被説明変数として実証したのが志水ら（2009）の研究である。万能論化しているとの批判はありながらも、「協働」によって可能になることや、その効果について考究される必要がある。

このように「協働」には、組織間・組織内の双方があることから、「共同」・「協同」

を考察する際に述べた異質／同質の両方を射程に入れることができる。先に挙げた丹間（2010・2011）も指摘するように、継続性のある「協働」のためには、組織内外での協働のいずれにおいても「対等性」が重要になる。

（４）連携

「きょうどう」論とは異なるが、現行教育基本法第十三条では「学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力に努めるものとする」と規定されている。上記条文では「連携」という言葉が用いられている。地域連携・保護者連携といったように、学校現場の最前線レベルでは定着してきた言葉である。現行『学習指導要領』において、学校の教育活動を進めるに当たって、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、家庭との連携を図りながら、児童の学習習慣が確立するよう配慮しなければならないことが述べられている。特色ある教育活動のためであれば、連携のスタイルも様々であってしかるべきである。先に挙げた宮腰（2009）が指摘しているように、連携は静的概念である。動態的側面が重視されるにつれ、「協働」という言葉が用いられ、学校現場の最前線においても徐々に定着しつつある。

（５）小括

以上、「共同」・「協同」・「協働」それぞれの整理を行ってきた。それぞれを比較する上で、組織内外の境界・集団の属性・関係性・目的の共有度の視点で整理する。上記の４視点での比較を通じて看取された特徴を、以下の【表１】のようにまとめる。

	共同	協働	協同
組織内外	組織内外	組織内外	主に組織内
集団の属性	同質／異質	同質／異質	同質
関係性	対等	対等	対等
目的共有度	低い	中程度	高い

【表１】:「きょうどう」概念の比較

※ 上記レビューをもとに筆者作成

Ⅲ 教育経営学における教員間協働論

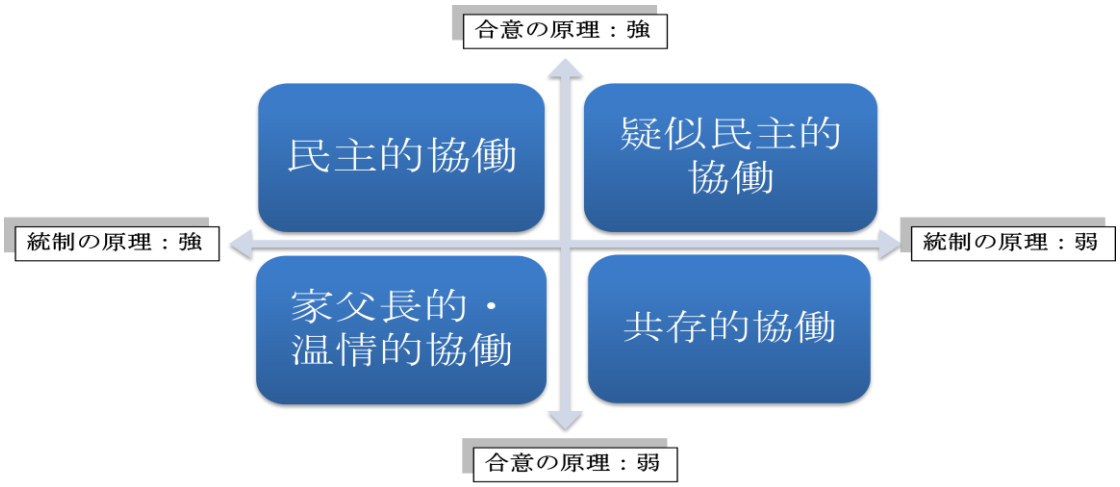
前節での整理により、教員間の協力行動を捉える上では、「協働」が最も適切である

と考える。地域や保護者との連携はこれまで重要視されてきた（柏木 2002）。連携のプロセスを見る上では、やはり「協働」が適切であると考える。

（１）学校組織内協働への関心の偏り

河野（1996）は協働が次の 3 要素で構成されていると述べる。それらは「学校経営三相（要素）モデル」の 3 要素であり、「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（教員）個々人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、それは教員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。教員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団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いる（【図１】）。



【図１】:「合意の原理」と「統制の原理」の２要素による「協働」

※藤原（2000）をもとに、筆者修正。

この【図１】からわかるように、教員間の協働論は教育経営学の分野において、「協働」の構成要素を分析することでその内実を明らかにしようと試みられてきた。

組織論の視点から述べると、学校組織は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。佐古（2000・2003）は、教員を「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、教員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)の方が教員の教育活動に及ぼす効果が大きいこと、「統制化」と「協働化」を共在させることで、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する。

佐古の一連の議論からは、学校の組織内構成要素としての「協働化」の存在が指摘されていることがわかる。「協働」が学校組織における内在的なもの（性質）として提示されることにより、要素としての「協働（性)」を如何に高めるかに研究の主眼が置かれるようになった。

上記の議論では、「協働」は組織内在的な一要素とみなされている。波多江（2012）の指摘を援用すれば、被説明変数としての「協働」のあり方を考究することに研究がシフトしていき、説明変数としての「協働」が考究されることは少なかったのである。また、要素還元的に考察されるようになったために、「協働」がその他の学校組織現象とどのように結びつくかの視点が研究上希薄であった。「協働」を学校組織において果たしていくという実践面でも、先の臼井（2007）が指摘したように、手段であったはずの協働が、目的化してしまったのである。そのため、「協働」が組織のパフォーマンス向上にどのように結びついたかに関する命題を実証した研究は、佐古ら（2011）に見られるような限られたものであった。さらに、同じく学校組織内在的なものとして「同僚性」が挙げられるが、この概念と「協働（性)」との区分も明確にはなされてこなかった[8]。

（２）バーナード組織論依拠時の誤解

上記のように、学校組織内在的に「協働（性)」を捉えることで、如何に教員間の協働をより良いものにするかについて考究がなされてきた。これは理論と実践の接合点として「協働」が論じられることを可能にしてきた。現に、現職教員の研究発表の中でも「協働」が頻繁に用いられている。他方で、「協働」によって可能になることは何かについて、十分に研究されぬままにきた。

さて、このような事態はなぜ生じたのであろうか。今一度、戦後教育経営学が「協

働」のスタートとするバーナードの論に立ち返るとしよう。バーナード（1968）は、多様な人々の集合状態を「組織」とはせずに「協働体系」と位置づける。ここでいう「協働体系」とは「少なくとも１つの明確な目的のために 2 人以上の人々が協働することによって、特殊な体系関係にある物的、生物的、個人的、社会的構成要素の複合体」を指す。その上でバーナードは、協働体系のなかの１つの体系であり、「2 人以上の人々が協働する」という表現に含まれる体系を「組織」とした [9]。つまり、バーナードの概念では、「協働⊃組織」という関係性となる（【図２】参照）。

【図２】: バーナードの論における「協働」・「組織」の概念関係

※ バーナード組織論をもとに筆者作成

では、教育経営学において「協働」と「組織」に関する概念の関係はどのように形成されていったのであろうか。教員の協力的な組織として、学校組織を捉えたのは吉本（1964）等であるが、明確に協働と結びつけたのは高野（1976）である。そこでは前掲の【図１】のもととなった、民主的協働や擬似民主的協働、家父長的・温情主義的協働といった協働概念の分類が述べられた。その成果と、組織内在的に「協働（性）」を見出した研究や、協働を要素に区分した研究が結びついて、要素還元的に「協働」が考察されるようになったと考えられる。すなわち、【図３】のような概念間の関係性を想起できよう。

【図３】のように、組織内で行われる「協働」（例えば、「教員間の協働」）に議論が集中していったものと推察される。実は既に「協働」と「組織」の関係性について、バーナードの提唱した本来的な意味での関係性を藤原（1999 b）は明示している。すなわち、バーナードにおいて「協働体系」と組織とは区分されており、集合関係も明確に提示されている。すなわち、組織は「協働体系」のサブシステムであると指摘している。しかし、この重要な指摘は、教育経営学の分野でその後あまり顧みられることはなかった。藤原自身も、その後は要素還元的な考察をしていき、如何に協働を高めうるかという研究関心に基づいた考究を行っている（藤原 2007）。以降、協働に関する諸研究の多くが、教員間の協働といった「組織内協働」の展開に研究関心がシフ

トしていったのである。

【図３】: 教育経営学における協働と組織の概念関係

※ 先行研究レビューをもとに筆者作成

（３）協働論の今後の展開

上記で挙げたような研究動向により、「協働」という動的な概念を用いながらも、要素還元的な静的研究が蓄積されていくこととなった。そこで、今一度組織現象との関連を模索する方向性から、教員間のコミュニケーションというプロセス全体に着目した研究方向性が提示された。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・教員・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示している。教員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。

学校組織論の理論展開から見てみよう。単層・重層構造論争（伊藤 1971）に始まる垂直関係から、水平的関係への着目へといったように、研究上の関心がシフトしつつある（鈴木 2011、水本 2009)。学校組織構造自体に関しても、構造をフラットではなく平面上で捉える「ウェブ型」組織として捉えなおそうとする動きがある(浜田 2007)。この捉え方は、権力構造以外にパワーの源泉を探る研究の流れにつながる[10]。

また、組織間協働に再び注目が集まりつつある。例えば、先に挙げた稲生（2010）の研究では、ステークホルダー間(組織間)の関係領域圏に対して、「公共領域」という新たな概念を設定している。これは従来の組織間に結ばれる紐帯の性質変容に着目するものであったが、(政策）領域という概念で特定の境界を設定することで、従来混同されてきたアクターとステークホルダーの区分を試みるものである。また領域内全体を考察対象とするため、必ずしも特定組織を中心としない形での考察が可能となる。組織間の関係性やその変容を見るために、「組織間関係論」を用いており、関係性の変

容過程の総体を「協働」として位置付け分析している。教育行政学の分野でも稲生の「公共領域」概念の援用可能性がある。

このように、組織内協働（教員間の協働）に重点を置いてきた研究から、協働という動態的概念を再評価し、プロセスに着目した研究が増えつつあると同時に（佐古 2011)、教育行政学・教育経営学分野における組織間協働に関しても再び注目が集まってきている。

Ⅳ おわりに

本稿における成果を振り返る。本稿は「共同」・「協同」・「協働」を比較検討し、「協働」論の理論的立ち位置を確認した。先行研究では「協働」が包含関係で最も広義に扱われてきた。この捉え方が、「協働」が万能論化する原因の一端であったと考えられる。本稿ではその立場を取らず、「共同」や「協同」とのそれぞれの違いを析出した。これが本稿の成果の一つ目である。

また、本来組織内外における協働の両方を見るはずであった「協働」論が、要素還元的に考察が進められることで、如何に協働を高めうるかという研究方向性へ主流が移っていったことを示した。これが教員間の「協働」が「手段」ではなく、「目的」と化している原因の一つと考える。教員間の協働という組織内協働の視点に限定されていったのは、バーナードの提示する「協働」と「組織」の包含関係が、いつしか顧みられなくなったことで異同が生じたものと説明した。これが本稿の成果の二つ目である。そして、再度協働の動態的側面に着目する研究や、組織間協働に着目する研究に現在の研究関心は移りつつあると言える。

最後に、今後の研究方向性を提示して本稿をとじたい。今後の協働の研究方向性としては、以下の２つがある。一つはもし被説明変数としての協働を捉える場合の方向性である。社会学における「社会」の考究の仕方が参考になる（以下、佐藤 2011 を参照)。社会は実験室のように物理的に境界を区切られているわけではないし、区切ることがそもそも困難である。したがって、境界づけがなされる。ゆえに、システムがあってその境界ができるというよりも、境界が形成されて「内」とされたものがシステムとなると捉える。つじつまあわせのような作業であり、「その都度その都度の区別の集積」と捉えることが重要である。これにより、社会の秩序や統合性を過剰に見積もる必要がなくなる。佐藤は上記のように述べた。教員間の協働を過度に強調することは、同調圧力を生みかねない。昨今の社会事情を反映して、教員間にも適切な距離感（例えばチーム型）と場に応じた協働が重要とされる（紅林 2007)。このように、システム論的視座から、「社会」を捉えるように、「協働」を捉える方向性が一つである。

これはかつて吉本二郎が探究しようとした、組織と個人はどこまで統合されうるかという問いにつながってくる（藤原 2001）[11]。

今一つは、協働性を成り立たせている教員の主観的な意味世界を考究することである（盛山 2011、織田 2012）。この場合、必ずしも一般論を求めているわけではない。ゆえに、「エスノメソドロジー」的方法論や、「計量的モノグラフ」といった手法が研究方法として適当であると考える[12]。

今後も内実が不明なまま「協働」という言葉は用いられることであろうが、それらの知見を包摂しつつ、考究していくことを今後の課題としたい。

【脚注】

1：「想像の共同体」や「共同体であるという観念」と換言できる。

2：論者によって様々なのであるが、本論文での文脈においては、「自立」とする場合、「自律」とほぼ同義と捉えることとする。

3：論者によっては「collaboration」を充てる場合もある。例えば佐藤（2012）は、自身が主導となって提唱している学びの共同体で行われる学習は「協同的学び」であり、「collaborative」を充てるべきで、「協働学習」や「協調学習」と同一であると述べる。而して佐藤の提示する実際の教育活動は、協同学習の延長と捉えることができ、佐藤の論のベースになったのは人種等のマイノリティをも包摂する概念に端を発する。よって本稿では、「学びの共同体」の理念自体は「共同」に分類されるものとし、「学びの共同体」で行われている学習機能（例えば「協同的学び」）自体は「協同」に分類することとする。

4：なお、類似の学習論に「協調教育」がある（白水 2010）。しかし、「協同学習」との区分は明確にはなされていない。「協調学習」の方が学習者による発見に重きを置いている点に相違が看取できるが、「協同学習」と「協調学習」とを同列に捉えても本稿の大意には差し支えない。したがって、本稿では表記の都合上「協同学習」の方を用いる。

5：中原（2010・2012）は、社会関係資本としての組織成員（同僚・同期や上司等）からコミュニケーションを通して得られる成功談や失敗談、助言・叱咤等が職場学習を促進することを明らかにしている。露口（2012）では、教員効力感をもたらす「チーム」に着目している。

6：同様の定義を用いているのは、例えば山本（2011）等がある。

7：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、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。その点を紅林（2007）は、同調圧力でも個業化でもない適度な関係性として捉え直し、教員間の適切な関係性を「チーム」という概念で説明を試みている。

８：本稿で「同僚性」にまでふれることはしないが、これまでの研究では学校組織に内在的なものとして考察されてきた（例えば、諏訪 2000）。

９：飯野（1968）、仲田（1974）等でも同様の定義が確認される。

１０：ジェフリー（2008）等を参照。組織の階層構造から派生する権力ではない、より広範な「権力」概念を指して「パワー」としている。

１１：なお、本稿では十分にふれることができなかったが、バーナードも吉本も組織と個人の統合に関する理論の中核に「リーダーシップ」を据えている。ここでのリーダーシップは組織と個人の接合を果たす上での媒介という位置づけである。

１２：「エスノメソドロジー」については、前田ら（2010）・山崎(2004)を参照。「計量的モノグラフ」に関しては、露口（2010）・（2012）を参照。

【参考文献】

[日本語文献]

飯野春樹「協働体系・組織から管理へ ― バーナード理論の一考察 ― 」関西大学商学会『関西大学商学論集』第 12 巻、1968 年、pp.75-100。

五十嵐顕「教育の貧困と教育労働者の貧困」『労働・農民運動』7 月号、1971 年、pp.68-76。

伊藤和衛『続 学校経営の近代化入門』明治図書、1971 年。

稲生信男『協働の行政学』勁草書房、2010 年。

今津孝次郎「学校の協働文化―日本と欧米の比較―」藤田英典、志水宏吉編『変動社会なかの教育・知識・権力―問題としての教育改革・教員・学校文化―』新曜社、2000 年、pp.300-321。

臼井智美「協働体制の構築とリーダー教員の役割」小島弘道[編著]『時代の転換と学校経営改革 ― 学校のガバナンスとマネジメント ― 』学文社、2007 年、pp.254-264。

内野正幸『教育の権利と自由』有斐閣、1994 年。

上野正道「コミュニティと教育 ― 共同性／協働性／協同性は教育に何をもたらすのか？― 」『近代教育フォーラム』教育思想史学会、第 21 号、2012 年、pp.171-179。

織田泰幸「我が国の学校組織研究のレビュー」『日本教育経営学会紀要』第 54 号、2012 年、pp.188-197。

柏木智子「学校と家庭・地域の連携に関する一考察 ― 子どもへの効果に着目して ― 」

『日本教育経営学会紀要』第 44 号、2002 年、pp.95-107。
兼子仁『教育権の理論』勁草書房、1976 年。
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、pp.174-188。
小国喜弘「学校をめぐる共同と国民の教育権論」『近代教育フォーラム』教育思想史学会、第 21 号、2012 年、pp.103-114。
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、pp.156-159。
小島廣光・平本健太[編著]『戦略的協働の本質―NPO、政府、企業の価値創造―』有斐閣、2011 年。
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、pp.135-154。
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、pp.321-336。
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、pp.182-205。
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、pp.2-15。
佐古秀一・曽余田浩史・武井敦史[著]、小島弘道[監修]『学校づくりの組織論』(講座現代学校教育の高度化 第１２巻) 学文社、2011 年。
佐藤俊樹『社会学の方法 ― その歴史と構造 ― 』(叢書・現代社会学⑤)、ミネルヴァ書房、2011 年。
佐藤学「学びの場としての学校 ― 現代学校のディスクール ― 」佐伯胖・藤田英典・佐藤学[編著]『学び合う共同体』(シリーズ「学びと文化」6)、東京大学出版会、1999 年、pp.55-102。
佐藤学『学校を改革する ― 学びの共同体の構想と実践 ― 』岩波ブックレット No.842、岩波書店、2012 年。
ジェフリー・フェファー[著]、奥村哲史[訳]『影響力のマネジメント』東洋経済新報社、2008 年。
志水宏吉[編著]『「力のある学校」の探究』大阪大学出版会、2009 年。
清水良彦「多面的な授業分析の開発的研究 ―『子どもによる授業分析』を通して ― 」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第 36 巻、2011 年、pp.13-23。

清水良彦「学校と保護者の協働 ― 保護者の学校参加論の視点から ― 」九州大学大学院人間環境学府(教育学部門)教育経営学研究室/教育法制論研究室[編]『教育経営学研究紀要』第 15 号、2012 年、pp.113-118。
白水始「協調学習と授業」高垣マユミ[編著]『授業デザインの最前線Ⅱ ― 理論と実践を創造する知のプロセス ― 』北大路書房、2010 年、pp.136-151。
鈴木雅博「学校における組織的意思決定と教員の自立性との関係―教員が語る言説の機能に着目して―」『日本教育行政学会年報』37 号、2011 年、pp.100-117。
諏訪英広「教師社会におけるプライバタイゼーションの影響に関する研究 ― 同僚関係及び力量形成を中心に ― 」日本学校教育学会『学校教育研究』第 15 号、2000 年、pp.98-111。
盛山和夫『社会学とは何か ― 意味世界への探究 ― 』(叢書・現代社会学③)、ミネルヴァ書房、2011 年。
高野桂一『現代学校経営講座 学校の組織・編成』第 2 巻、第一法規出版、1976 年。
丹間康仁「住民と行政の協働における「対等」概念の検討 ― ルールづくりに向けた議論での発言内容の分析を通して ― 」『日本地域政策研究』第 9 号、2011 年、pp.17-24。
丹間康仁「コプロダクション論に基づく『協働』概念の内実化 ― 学校統廃合をめぐる住民と行政の関係性に着目して ― 」『日本社会教育学会紀要』第 46 号、2010 年、pp.51-60。
露口健司「保護者の学校信頼を決めるものは何か？ ― 計量的モノグラフ ― 」藤原文雄・露口健司・武井敦史[編著]『学校組織調査法 ― デザイン・方法・技法 ― 』学事出版、2010 年、pp.117-128。
露口健司『学校組織の信頼』大学教育出版、2012 年。
仲田正機「協働の組織と管理の機能」長崎県立国際経済大学学術研究会『長崎県立国際経済大学論集』8(1)、1974 年、pp.55-76。
中原淳『職場学習論 ― 仕事の学びを科学する ― 』東京大学出版会、2010 年。
中原淳『経営学習論 ― 人材育成を科学する ― 』東京大学出版会、2012 年。
中村隆司「協同の事業としての福祉への転換をもとめて ― 新しい総合的福祉施設群“ゆめのまち”構想を支えるもの― 」清原浩・黒川久美・中村隆司[編著]『「協同と協働」が拓く障害者の福祉 ― 総合的な支援システムづくり ― 』クリエイツかもがわ、2001 年、pp.169-233。
ニクラス・ルーマン[著]、村上淳一[訳]『社会の教育システム』東京大学出版会、2004 年。
バーナード[著]、山本安次郎・田杉競・飯野春樹[訳]『新訳 経営者の役割』ダイヤモンド社、1968 年。

波多江俊介「被説明変数・説明変数としての『協働』に関する考察」九州大学大学院人間環境学府(教育学部門)教育経営学研究室/教育法制論研究室[編]『教育経営学研究紀要』第 15 号、2012 年、pp.15-23。
波多江俊介「春日市教育委員会の『活性化』から見えてくるものは何か」九州大学大学院人間環境学研究院(教育部門)教育経営学研究室／教育法制論研究室『教育経営学研究紀要』第 15 号、2012 年、pp.95-102。
浜田博文「学校組織観の転換と校長のリーダーシップ再考」小島弘道[編著]『時代の転換と学校経営改革 ― 学校のガバナンスとマネジメント ― 』学文社、2007 年、pp.232-243。
藤田英典「共生空間としての学校 ― 学びの共同性の基礎と可能性 ― 」佐伯胖・藤田英典・佐藤学[編著]『学び合う共同体』(シリーズ「学びと文化」６)、東京大学出版会、1999 年、pp.1-51。
藤原文雄(a)「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、pp.113-123。
藤原文雄(b)「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 ― 」『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、pp.125-135。
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、pp.165-181。
藤原文雄「学校経営における『協働』理論の軌跡と課題 ― 吉本二郎とバーナードの理論の異同について ― 」『静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学編)』第 51 号、2001 年、pp.285-294。
藤原文雄『教職員理解が学校経営力を高める』学事出版、2007 年。
堀尾輝久『新版 教育の自由と権利』青木書店、2002 年。
前田泰樹・水川喜文・岡田光弘[編著]『ワードマップ エスノメソドロジー ― 人びとの実践から学ぶ ― 』新曜社、2010 年。
牧柾名『国民の教育権』青木書店、1977 年。
牧柾名『教育権と教育の自由』新日本出版社、1990 年。
丸野俊一・加藤和生「2 人の相互作用による協同学習の研究において見失っているものは何か―さまざまな領域での変化や相互作用の展開過程を調べることの重要性―」植田一博・岡田猛[編著]『協同の知を探る ― 創造的コラボレーションの認知科学 ― 』共立出版、pp.26-29。
水本徳明「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、pp.154-156。
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、pp.15-25。
水本徳明「学校空間のミクロ・ポリティクス」『日本教育行政学会年報』第 35 号、2009 年、pp.60-76。
宮腰英一「討論とまとめ 生涯学習の振興における『協働』のレトリック」（日本教育制度学会第 16 回研究大会報告、課題別セッション 生涯学習推進体制における「協働」のレトリックと多様性)『教育制度学研究』第 16 号、2009 年、pp.83-85。
持田栄一『教育管理の基本問題』(東大社会科学研究叢書 15)、東京大学出版会、1965 年。
元兼正浩・梶原健二・金子研太・波多江俊介・畑中大路・梁鎬錫・朴玲河「協働の教育行政学 ― 福岡県春日市教育委員会の検討 ― 」『九州大学大学院教育学研究紀要』第 19 号、2013 年、pp.39-72。
山崎敬一[編著]『実践エスノメソドロジー入門』有斐閣、2004 年。
山﨑準二「教員の専門的力量と発達サポートの構築」小島弘道[監修]、山﨑準二・榊原禎宏・辻野けんま[著]『「考える教員」 ― 省察、創造、実践する教員 ― 』(講座　現代学校教育の高度化 第５巻）学文社、2012 年、pp.153-172。
山本志都『異文化間協働におけるコミュニケーション ― 相互作用の学習体験化および組織と個人の影響の実証的研究 ― 』ナカニシヤ出版、2011 年。
油布佐和子「Privatization と教員文化」久冨善之編著『日本の教員文化―その社会学的研究―』多賀出版、1994 年、pp.357-383。
吉本二郎[編]『学校経営』全国教育図書、1964 年。
[英語文献]
Hargreaves, A., 1992. “Cultures of Teaching: A Focus for Change in Hargreaves”, A. & Fullan, M.G. (eds.) *Understanding Teacher Development*, Teachers College Press, pp.216-240.

【付記】本論文は、九州大学大学院教育学コース院生論文集『飛梅論集』第 13 号、2013 年に掲載された論文「教員間における協働概念の検討―『きょうどう』論の分析を通じて―」をもとにしており、査読を経て加筆修正を行い、新たに掲載されるものである。