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

校長のリーダーシップスタイルの考察 : 管理技術的スタイルと文化的スタイルの対立と統合化

中留, 武昭
九州大学教育経営学研究室 : 教授 : 学校経営学, 教育行政学, 教育制度学

https://doi.org/10.15017/753

出版情報：教育経営学研究紀要. 4, pp.1-26, 1997-10-30. 九州大学教育学部教育経営学研究室
バージョン：
権利関係：

KYUSHU UNIVERSITY

教育経営学研究紀要，1997，第4号，1－26

【第Ⅰ部　理論編】

校長のリーダーシップスタイルの考察

－管理技術的スタイルと文化的スタイルの対立と統合化－

中　留　武　昭

目　次

はじめに
Ⅰ．校長のリーダーシップのスタイルと学校組織
1. リーダーシップスタイルの概念
2. スタイルの類型とその関連性
3. スタイルを規定する学校組織

Ⅱ．文化的リーダーシップの機能の吟味
1. 学校文化の内容
2. 文化の表現様式と校長の“出番”
3. 文化に対する校長の影響力

Ⅲ．二つのスタイルの統合化
1. スタイル間の相克
2. スタイル間の統合場面の吟味
3. 学校改善の過程場面にみる統合化
4. 統合化とエスノグラフィー的研究

はじめに

学校改善を規定する諸要因のうち，学校文化が実は改善と深く関わっているという場合，これら双方の関連構造に関しては，校長・教員の意識調査を通して，これまでに実証的に明らかにしてきた(1)。また，その双方を媒介とする要因のうち，ことに学校文化の形成に対して校長のリーダーシップ行動がいかにそれと関わっているかに関しても，アメリカ教育経営研究における校長の文化的リーダーシップ論をベースにして，リーダーシップ現象の読み取りと形成という二つの断面においてこれを明らかにしてきたところでもある(2)。

しかしながら，文化的リーダーシップ論の研究方法に関しては，従来のいわゆる技術的には仮説－検証型のしかも数量的処理をメインとした実証的研究よりも，エスノグラフィック的方法が，より適しているということに関しては，別に監訳その他の稿において述べてはきていたが(3)，その背景やそれまでの研究の経緯，またその有効性については，必ずしも明らかにされてこなかった。また，文化的リーダーシップと対照的に管理技術的リーダーシップが存在することもスタイル論としてはK・D・ピターソンやT・E・ディールらの論を中心に，別に紹介も試み，かつこれを我が国の教育課程経営に適用すべく枠組みについても論じてはきたが(4)，各スタイルの意義や特性，それに双方の関連性についても明らかにしてこなかった。

そこで，本稿では，以上のような解明されてこなかった点に焦点をあてて，校長の2つのリーダーシップスタイルの各々の傾向や問題点，そして双方の調整（linkage）のメカニズムにおいてこそ，学校改善が促進されていくことを，我が国以上の先行研究と実践を豊かにもっているアメリカ教育経営における校長のリーダーシップスタイル研究において論じることとする。

Ⅰ．校長のリーダーシップのスタイルと学校組織

1． リーダーシップスタイルの概念

アメリカでも従来永い間，校長が教師の教育実践（instruction）の効果にいかに影響を及ぼしているかに注目した研究はあまり見られなかった(5)。一般の経営学分野では，たとえばリーダーにおける状況対応論など管理職のリーダーシップスタイルに関する研究は多く見られるが，こと教育経営分野では，リーダーとしての校長の態度や特性の研究が人格的要素とからんで伝統的に根づいてきていたものと言える(6)。その背景には，学校組織に対する考え方の中に，学校の構成員は校長職を含めて，相互に「ゆるく結びついたあいまいな組織」であるとする，いわゆるルースカップリング論“loosey linked organization”が支配的で，このため校長もまた，教師の仕事に対しての影響を及ぼす上では，かなりの制約があるものと研究者からはみられていたからである(7)。

しかしながら，1980年代前後からはじまったアメリカの学校改善研究では，一貫して校長が教育実践（授業）に重要な貢献をなすキーパーソンであることが実証されてきている(8)。従って，アメリカにおける校長のリーダーシップのスタイルを研究対象におく場合，学校改善研究との関連を抜きにするわけにはいかないのであるが，その点は別稿(9)に譲って，本節ではスタイルの類型とそれらの意味，また，それらを規定する要因でもある学校組織観との関連を明らかにする。

ここでまず，リーダーシップのスタイルというのは校長が学校組織内外の関係者（特に子ども，教師，保護者や地域住民など）に対して，自らの教育ビジョンにベースをおいた学校経営を進めていく上において，そこに構成員とどのような“関わり”をもって連携（linkage）しようとしているのか，連携のメカニズム（様式）を意味している。従って，連携は単なる人間関係ではない。この点で参考となるのはK・E・ウエイク（K.E.Weick）の見解で，彼は「ゆるく結びついたあいまいな組織」として学校組織を位置づけた際に，そのゆるくしてあいまいな構成員との関係を調整（coordinate）によって，しっかりとした固い（tig－ht）結びつきに変えるために，そこに機能しているメカニズムが，すなわち連携であるとしている(10)。

こうした連携は，一般的にコミュニケーション，説得，教示，納得，語り，報告，激励，確認といったような言説を通しての個人や，ある一定の集団（組織）との“応答（responsiveness）”といったような意味をそこにもっている。すなわち，応答は校長と他者との一定の場面において行われるわけで，その場面構成においてリーダーシップのいかなるスタイル（様式）がそこにおいて生成し，ないしはあてはめられているかという問いが組織を改善したり維持したりする場合にでてくることになる。また，その逆に一定の場面がある特定のスタイルをそこに生成しているものとも考えられるわけで，この点でスタイルと場面との間には対応関係があるものと仮説される。そこに双方において必要なのは場面の「読み取り」（解釈）の作業であるが，研究者にとって，この作業を比較的スムーズに進める研究方法としてエスノグラフィー（ethnographic：民族誌的方法）がある。これについては文化的リーダーシップスタイルの方法との関連で後述する。

ところで，先に述べた校長による連携のメカニズムを創る行為こそ，校長のリーダーシップであるが，その場合，メカニズムを調整する行為こそは校長が示す複数のリーダーシップのスタイル間の対立，調和（統合）において可能となる。すなわち，より積極的にはスタイル間の“調和（balance／arrangement）”を図ったリーダーシップこそが，学校改善を規定する重要な要因であると仮説される。この点，後述する。

2． スタイルの類型とその関連性

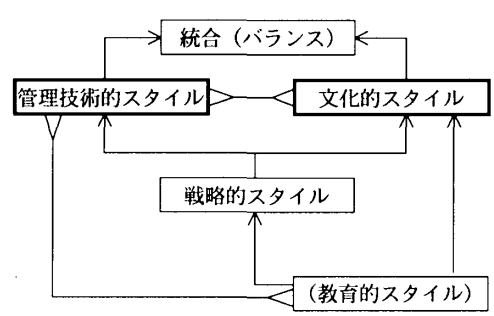
では，上の複数のリーダーシップとは何か。特性論や状況対応論によるスタイルは別として，アメリカの教育経営研究でこれまでにクローズアップされてきたスタイルは，少なくとも歴史

的には，管理技術スタイル（tecnical／artificial）と教育的スタイル（instructional／educational），戦略的スタイル（strategic）と文化的スタイル（cultural／symbolic）の4つの類型があるように考えられる。

このうち，管理技術のスタイルはアメリカにおいては永らく校長職養成が大学院において生成し，発展してきた経緯もあって，もっとも伝統的なものである(11)。このスタイルはフォーマルな組織体として学校を捉え，学校や教師の仕事が合理的，能率的に進むよう校長が学校構成員との連携を図ることに焦点をおいたスタイルである。この管理技術的スタイルに対してむしろ学校という教育組織体の特性に対応したリーダーシップとしてとりあげられてきたのが教育的リーダーシップである。これはスタイルと言うよりもむしろ学校においては計画的に対児童・生徒に直接的教育活動（教授－学習上のリーダーシップ）として，また教職員に対して行われる指導・助言活動といってよい。従って，この教育的リーダーシップは意図的，無意図的に関わらず，日常時における校長の教育的活動であるが，管理職養成を教職経験の比較的短い（一般的には7－8年の教職経験）期間に主として先の管理技術的リーダーシップに焦点をあてて，制度的に行っているアメリカの場合，特にこの種のリーダーシップの活性化が要請されている。ただ，日米ともに校長の日常時における職務活動においては，校長は「実際」にも多くの時間を管理技術活動にあてがっており，「理想」としてはもっと教育的な指導・助言活動に時間を費やすべきだと考えている(12)。いずれにしても，この教育的リーダーシップは学校が専ら教育を行う組織体であるからには，スタイルというよりもむしろ，これを発揮すべき場面とか機会と捉えた方がよい。また，スタイルとして捉える場合でも，管理技術的スタイルとは対比するスタイルとして捉えられるものであろう。

次に，1980年代頃から出てきたリーダーシップスタイルが戦略的リーダーシップである。その典型はJ・J・マウリエル（J.J.Mauriel）の『学校における戦略的リーダーシップ－生産的改革の創造と維持』（Strategic Leadership for schools ; Creating and Suataining Productive Change, 1989）にみられるように，これは経営戦略のイメージ（経営のビジョン）づくりとその計画化に焦点をあてて，学校関係者との連携を図るリーダーシップのスタイルである(13)。ただ，この戦略形成というスタイルは，管理技術的リーダーシップと，以下に述べる文化的リーダーシップいずれにおいても，そのための手段としての性格が強い。

4つのスタイルのうち，もっとも新しく，しかも管理技術的リーダーシップと明確に対比できるのが文化的リーダーシップである。文化的リーダーシップとは校長が積極的，同僚的な組織文化を中心とした学校文化を形成することを通して，学校改善を促進するために，関係者との連携を図っていこうとするスタイルである。積極的，同僚的な学校文化の形成は戦略としては，当該校に固有の文化としてある構成員のものの見方，考え方や行動様式の枠組みをそれが消極的，孤立的（分化）である場合には，これを積極的，同僚的な枠組みに変えていく必要があることから，校長にとっては，新しい認識枠に転換するために自らと構成員との間の教育信念（ビジョン）や信条などの意味ある価値を共有化させるべく価値のシンボル化を図るなどの創意工夫が必要となる。この点では，このスタイルは戦略的リーダーシップを包摂させているとともに積極的，同僚的文化が形成されやすいのは，官僚的文脈よりも教育的場面においてであることから教育的リーダーシップをも包摂させているものと言える。



以上，4つのスタイルの大枠と，これらのスタイル間の関連性を若干指摘してきたが，結局，それらの関係は管理技術的スタイルと文化的スタイルとは対比概念として成立し，双方を支援する中立的なスタイルとして戦略的スタイルが，また，文化的スタイルの固有の場面を提供するものとして教育的スタイルとがあるように捉えられる（教育的スタイルは，より直接的には文化的スタイルを，間接的には戦略的スタイルを構成する場面・機会でもある）。また，対立する管理技術的スタイルと文化的スタイル2つのスタイルの統合（バランス）を図るメカニズムに学校改善への契機が見られる。この点に関しては改めて後述する。

3.スタイルを規定する学校組織観

そこで，以下においては対立する二つのスタイルである管理技術的スタイルと文化的スタイルとの依拠する学校組織観について，もっとも典型的，理念的に描かれているK・D・ピターソン（K.D.Peterson）とT・E・ディール（T.E. Deal）らの指摘している点を整理する(15)。まず，彼らは管理技術的スタイルがもっとも典型的に発揮されやすい学校組織とは明確な目標を達成することを目的にした官僚的＝合理的組織体であるとしている。すなわち，そこにおいては学校は環境（コミュニティーや行政）から，素材（子ども）を受け入れて，教授－学習（テクノロジー）を通して，それらの素材を消費者（社会）が期待すべく生産者（教養あるトレーニングを受けた人材）へと変えることだと捉えた学校観に立って，できるだけ能率的に特定の技術目的（technical ends）を達成するために学校の教育目標・方法・内容などを組織化するべきだとする組織観に立っている点が特色である。

そして，このような技術的視座から校長のリーダーシップを考えると，そこにおいては，とくに計画レベルを強調し，明確な目標設定をし，さらに測定可能な下位目標を重層的に設定して，合理的な意思決定を行い，実施の成果を諸資源の配分に応じて評価して，その結果から次の計画改善に関わることに重点をおいたテクニカルなリーダー行動が特色ということになる。

したがって，そこにおいては合理的分析とか，緻密なマネジメント，またうまく策定した政策や規則などを重視することを通して，学校という組織体はスムーズに，しかもよりよく運営されるものという仮説があるわけである。

しかし，こうした管理技術的リーダーシップスタイルのもつ限界は，その組織構成員が共有化している価値とか信念などに考慮をあまり払うことをしない点にある。管理技術的リーダーシップスタイルは仮にそうした価値，信念に考慮を払えば，管理・技術の目的は容易に達成できないとみるわけである。ただ，より質の高い学校を志向するとすれば，管理・技術のもつ合理性への信仰だけでは管理できない，実はもっと“不確かな仕事　がそこにあることに管理技術的リーダーシップを重視する校長は容易に気づかず，またこれを納得もしない。

すなわち，マネジメント機能の対応だけでは，学校経営はうまくいかず，ここに学校のシンボリック（象徴的）な面に対する注目がなければならないとする別のスタイルのリーダーシップの必要性が問われてくるということになる。そこで，管理技術的リーダーシップとは異なったリーダーシップスタイルが要請されてくるというのが，ディールとピターソンらの主張で，これを彼らはシンボリックリーダーシップ（symbolic leadership）ないしは文化的リーダーシップ（cultural leadership）と命名している(17)。このリーダーシップのスタイルの依拠する学校組織観は，官僚制的，合理的組織とは違って，組織がもっているより深層の規範的，社会的な，いわゆる特定の価値や信念が共有化されたダイナミックな文化的“組織”であるとする前提に立っているものと言える。

このような理論的レンズを通して学校組織をみると，校長などの学校指導者は組織としての重要な“価値”を代表する者として行動をとるという点で，組織におけるシンボリックリーダーシップであると考えられるとする。

この場合のシンボルとしての表出は一般的に

は儀式や祝祭典，メタファー，ヒーローやヒロイン，講話（語り手）などの方法を使って価値や信念を表出することによって，学校コミュニティにおける関係者間の人間的な“きずな”の形成を重視しようとする。

いずれにせよ，彼らによれば，最近の教育のマネジメント論や教育改革論には，改善・改革を進める際に組織がもっている文化的側面（共通の価値や伝統）に注目して，リーダーがそうした文化にヒーローやヒロインを登場させたり，ある特定の演技者をインフォーマルにあてがうなどして，リーダー行動を発揮する様式を重視する傾向がみられることから，こうしたリーダーシップスタイルをとる校長を，先の技術志向の校長がもつ“技術者としての校長（engineer-principal)”と呼称するのに対して，“芸術家としての校長（artist-principal)”とも比喩的に呼んでいる。

そして，ディールとピターソンらは，技術者としての校長と芸術家としての校長のそれぞれの肖像を明らかにしたうえで，さらにその役割をも明定した。すなわち，前者の技術者としての校長の役割としては，①計画者，②資源配分者，③調整者，④スーパーバイザー，⑤情報の普及者，⑥法律家，⑦門衛，⑧分析者であるとし，後者の芸術家としての役割を，①歴史家，②人類学的探求者，③ビジョンをもった人，④シンボルとなる人，⑤陶芸家，⑥治療家，⑦演技者，⑧詩人であるとして，それぞれに具体的な内容を解読してみせてくれている。

また，ピターソンとディールらは，この二つのそれぞれのリーダーシップスタイルがもっとも発揮されやすい学校組織を次のようにも述べている。すなわち，管理技術的なスタイルがイメージされる学校とは，比喩的に言えば，合理的にうまく運営されている工場であり，一方，文化的なスタイルがイメージされる学校とは，象徴的（シンボリック）な皆から愛されている寺院とか聖堂ともみているのである。

この点をさらに敷衍すれば，前者の主たる関心は，児童・生徒の統制と学業の達成度は－これらは通常，極めて明確に定量化された目的としてあらわされ，その合理的達成が何よりも重視される。そのために学校は整然と組織化され，児童・生徒をはじめ教職員においては，自分に期待されている役割と責任が明確で，その成果に対しては一定の賞罰，報酬が与えられる。こうした学校のイメージは，教授に対する技術的な使命と役割の遂行が強調されることになる。

一方の寺院としてイメージされる学校の主たる関心は，教育的信条や教育的価値としての文化に向けられる。ここでいう信条とは学校構成員の確たる信念であり，学校という組織体はそうした共通の象徴的な教育的価値を表現した機関であるとする。

すなわち，その学校に固有のものとしてある特定の文化とは，たとえば献身，感情，夢，心，努力などであるが，学校はこれらの属性を象徴化した価値的機関であるということになる。したがって，共同体としての学校の教育的信条や教育的価値の形成という点からすれば，学校の技術的管理は副次的なものにすぎなくなる。

すなわち，学校に対する象徴的・文化的アプローチに立った組織は緩やかに構成され，構成員が共通の信条・価値によって結びついているのに対して，技術的・管理的アプローチに立った組織は，権威と規則が強く固定化して結びつき，明確な成果を達成することに責任を負っているということになる。こうした比喩をもってあらわされる組織としての学校の特色をキーワードに注目して典型的に整理したのが表1である。

これら二つのイメージによるアプローチ間には一種の対立・緊張関係があって，学校をそれぞれに二つの異なった方向へと導くことになるし，リーダーシップをとる校長にとっても同様のジレンマを生み出すことになる。アメリカの学校及びそこにおいてリーダー行動をとる校長は，えてしてこの二元論をとり，いずれか一方を志向することになりやすいということが，ディールとピターソンらのこの著書のケースにおいても指摘されている。実際にいずれかの単一方向性に学校が陥った場合に，組織やそこにおける関係者がどのような行動様式になりやすいかを整理したのが表2である。

表1　組織としての学校の競合的なイメージ

技術的な成果	鍵となる焦点	象徴的な信念と意味
目的	明確かつ測定可能	複合，拡散，対立
技術の性質	手段と成果の間の既知の関係	手段と目的の間の複雑で非線形的な関係
役割	明確で，はっきりと定義されている	不明確で，流動的
有力な論理	合理性	精神性，霊感
調整	定型的，機械的	組織的，緩やか
環境	安定的，確実，経済的交換	動的，不明確，象徴的交換
管理体系	示的，主として命令あるいは規則則	暗黙的，主として価値と規範
権威	階層的	道徳的

出典）T.E.Deal and K.D.Peterson, The Leadership Paradox : Balancing Logic and Artistry in Schools, Jossey-Bass, 1994（邦訳：中留武昭監訳『校長のリーダーシップ』，玉川大学出版部，1997年，169頁）

表2　単一方向のみの学校が陥る危険（極限）

技　術　的	象　徴　的
・手段が目的となる	・目的と手段の関係は無視されるか，もしくは強調されない
・仕事や学習が定型作業になる	・儀礼が仕事や学習にとって代わる
・人々は，必要なことだけを行う	・人々は面白いことだけを行う
・組織への献身は最小である	・組織への過剰な愛着が一般的となる
・実体のある報酬が重要な動機づけとなる	・象徴的な動機づけに対する過剰なほどの信頼がある
・短い期間に焦点を当てすぎ，成果に没頭し，展望に欠ける	・長期的視点を強調しすぎ，重要な細部を見過ごす
・部分への注意が全体に取って代わる	・全体が部分を圧倒する
・創造性は最小化される	・管理が抑制され低く評価される
・構成員としての期間が短い	・構成員としての期間が長くなる
・地域社会との関係は，主に経済的なものである。成果を出すなら資源を提供するといった関係である	・地域社会と学校との関係は，共通の価値と信条に左右されやすくなる

出典）中留武昭監訳，前掲書，170頁。

Ⅱ．文化的リーダーシップの機能の吟味

管理技術的リーダーシップスタイルによって校長が関係者との連携を図ろうとする場合にみられるメカニズムとは何か。この点に関しては，先のK・D・ピターソンらにみる官僚的，工場的組織観がヒントとなるが，R・L・ダフト（R. L. Daft）が掲げている6つの機能が管理技術的スタイルにおける連携を言い得ているように考えられる。6つの機能とは，この場合，組織が既に規定したフレームワークを通して校長が行動を調整することになるが，それは階層的な指示（hierarchical referral），指揮監督（supervision），規則と手続き，計画化に加えて，地位と垂直方向での情報システムということになる(17)。この6つの機能のうち，指揮監督機能としてのスーパービジョン（対児童及び対教職員）は教育的リーダーシップと間接的に結びつくことによって連携を一層容易にするものと考えられる。

校長が校内でスーパービジョンによる連携を活発にするには，これを頻繁に行うのがよいとする説もあるが(18)，実際にアメリカの学校ではこれはあまり活発に行われていないとする実証研究もある(19)。たしかに，教育経営分野ではアメリカでもスーパービジョンの文献の多くはその重要性に注目してはいるが，教科主導の中等

学校のような場合，実質的には校長の権限にも制約がつきまとうこともあって，スーパービジョンの発揮は容易ではない。従って，これを効果的にするには教員評価による指導助言的な勧告を教員がそれを受け止めて教育実践を変えていくのに適した時間が必要であるともされている(20)。

いずれにせよ，管理技術的スタイルは，校長が当該学校の既存の組織を通して関係者との連携を図るリーダーシップスタイルであるのに対して，文化的スタイルは当該学校の構成員のものの見方や考え方などの認識枠組みそのものに働きかけて連携を図ろうとするリーダーシップスタイルで，このスタイルは前者が行動科学の発展という伝統と共に発展してきたのに比べて，まだ歴史も新しい。それだけにこの文化的スタイルによる連携が機能するにはいくつかの課題がある。それを以下の3つに整理して記述する。

その一は校長が創る学校文化の内容は何か，その二はその文化をどのように表現（den-oted）したらよいのか，つまりどのような表現の型やシンボル，物語が望ましいのか，その三は校長は学校文化にどのように，どの程度に影響力を与えることができるかである。

1. 学校文化の内容

まず，第1の課題に関しては，優れた教育実践（instruction）を展開している学校に見られる学校文化を抽出することによって，文化の内容を掴むことができる。こうした試みは，学校のみではなく学区の教育行政や一般の企業研究においても行われている。たとえば，学区の文化の内容の特色をかなり早い時期に抽出したP・E・ベルマン（P.E.Berman）らの研究では革新的な学区の文化的特色として，①運営方法上の多様性が認められている，②官僚的ないしは政治的関心よりも改善された教育サービスに優先順位をおいた運営をしていること，③新しい方法や資源の開発に関して開かれた環境にある，④学区の危機を進んで受容しようとする相互依存の規範があるなどが指摘されている(21)。

一方，一般の企業経営に関する研究では，いかなる労働市場においても強力な企業文化がみられる組織体では仕事の高いパフォーマー（達成者）と低い達成者とを指導者がたちどころに見分けることができることを実証している(22)。T・J・ピータース（T.J.Pet-ers）らは，そうした強力な企業文化の内容を①緻密な計画づくりよりもともかくも試みてみようという実験的雰囲気が強いこと，②消費者に近いところにいて消費者からのアイデアの実験を促進する規範がある，③従業員ひとり一人の自律性や企業家的精神が尊重されている，④どのような企業がどのような生産品を創っているかに関しての強力な認識枠を従業員がもっている，⑤質の高い生産品を開発することに高い関与を示す風土があるなどとしている。

ところで，上のベルマンやピータースらが明らかにした企業文化の間には，かなりのオーバーラップがある。それはまず，双方共に消費者に対する質のサービスへの関与をはじめ，危機を引き受けんとする意欲（構え），そして一般に企業のソトの環境をアイデア資源として自らの企業体と密接に結びつけようとしている点がその特色である。

そこで，では学校文化の内容の方はどうか。この点ではすでにJ・サピア（J.Saphier）による12の文化規範とW・G・カニングハム（W.G. Cunningham）による10の文化規範を紹介したことがある(23)。その際，少なくともこの2つの典型的な研究結果を整理したところからは学校の場合，同僚性（collegiality）と自律性（autonomy），そして革新性（experimentation／innovation）の3要因が典型的な文化の内容として集約されるように考えられる。この3つの文化内容に関しては，その後，筆者らの調査研究では学校の下位文化（組織文化，教育課程文化，教員文化，学級文化）ごとにそれぞれが相互に微妙な結合関係で各下位文化と結びついていることが見いだされた(24)。

いずれにしても，先の企業文化の内容とこれら3つの文化内容を比べてみた場合，直接的には関連性が見られないようであるが，そこには学校文化の内容上の特色（特に同僚性や自律性）が

あるようにもみられる。ただそうは言っても，たとえば企業文化における消費者に対するサービスへの関与などはJ・サピアやG・C・カニングハムらの研究では子どもに対する高い期待や信頼などといった項目と重なるし，危機の受容なども学校文化における革新性（実験性）などと重なっている。又，企業環境との密接な関わりにしても，コミュニケーションや参加といった文化内容と重なる部分もみられる。しかし，学校文化の内容の場合，何と言っても仕事の分化のみでは学校改善は促進されにくいわけであるから，そこに信頼と同僚関係のある，いわば協働性（collaboration）や教職の専門性をベースにした自律性，そして旧態然として学校組織や内容，方法を改善していくべく革新性（実験性）などは，国を越えてすぐれて重要なキーとなる共通の文化内容であろう。

2. 文化の表現様式と校長の“出番”

文化の表現様式とは文化を形成する戦略だとも言える。この点では，すでにアメリカの校長5人のケースから学校文化を形成する共通の戦略を引き出すべく試みをしたことがある。結果的には，①学校は何であるべきか－そのビジョンを明確に描いており，しかもそれを関係者と共有化すべき努力を多くの場・機会で繰り返し行っていること，②当該校に最適の教職員の採用を時間をかけて丹念に行っている，③校内の対立をさけるよりもむしろそれに直面し対立を通して争点を解決し統一しようとしている，④学校におけるコアとなる価値や信念をシンボル化し，それを日常の仕事において一貫して継続して繰り返し強調していること，⑤学校における共通化した価値や信念を説明すべく物語り（講話）をもって関係者に語りかけていること，⑥伝統や儀式，儀礼を通して文化を伝えようとしていることにより，まとめられた(26)。

上の文化を形成する表現様式のうち，もっとも典型的なものは④⑤⑥のシンボルの形成にある（この点で文化的リーダーシップはシンボリックリーダーシップともいわれている）。シンボルの力はある特定の価値や信条をより普遍化したコトバや具体的な形象と結びつけそこからそれらの価値や信条を関係者に共有化，具現化させるためのコミュニケーションの目印となる点にある(27)。シンボルシステムとして典型的な様式には物語（story tel-ling たとえば全校集会における校長講話，休憩時間や廊下でのpassing throughを通しての語りかけ，当該校におけるヒーローやヒロインの物語りなど）をはじめ，儀式（多くの学校行事など），さらにイメージを具現化した物像（たとえば校章，トロフィー，タペストリー，壁画など）などがある。これらはいずれも当該校における校長や学校としての何らかの価値や信念をそこに顕在化させたもので，K・D・ピターソンらは特にこれらのシンボルを戦略として使う校長を「精神的芸術家の肖像」というイメージとし，その際のシンボリックリーダーシップの役割を既述のように①歴史家，②人類学的探求者など8つの比喩において示したわけである。

いずれにせよ，校長の言説，行動様式におけるシンボル性は文化的リーダーシップの中心的表現であるが，これは関係者（特に教職員や子ども）にとっては校長はいつでも“目に見える存在”として機能していることが重要ということである。もっとも目に見える存在としての校長の“居場所”とは校長室や学校内に単に平素多くの時間を存在していればよいというのではない。“目に見える存在”としての校長とは，たとえばオフキャンパスでの会議やセミナー，その他コミュニティーの会議等に一般的に出張することの多いアメリカの校長の場合，学校を不在にしていてもそうした外での活動がより多くの教職員からは同じ学内での仕事の延長として支援される存在というニュアンスをも含んでいる(29)。こうした点では「下の方から」皆の力で物事を決める日本の学校の校長の場合，校長自身の個性や意見がソトからは見えにくく，従って目に見えにくい存在として校長は機能することになりやすい。これに対して，アメリカの校長はリーダーとしての主導で決定するので校長の顔はソトに対して明確でしかも決定も早いし，それだけに絶えずシンボル性が強く要請されて

いるとも言えよう。

もっともアメリカの校長が自らの価値や信念をシンボルとして積極的，意図的に表現せざるを得ない背景には日本と異なった教育課程文化がインパクトを与えているとも仮説される。それはアメリカのカリキュラムは主として教科群から成立し，それが日課（時間割編成）となっているわけであるから，よほど校長が空き時間を活用して子どもとの語りを行わない限り校長の顔は見えにくい。また，役割分化を重視して仕事を遂行するアメリカの場合，職員会議（staff meeting）や職員室自体もないことから職員室文化が生まれにくく，この点でも校長はよほど自分の出番を演出（表現）しないと学内外にそのシンボルを出しにくいばかりではなく，校長は一層孤立化しやすくなる。

この点，日本の学校は教育課程に学校行事までをも含めていることもあって，校長としてはその気になれば全校集会や朝・夕会での校長講話による校長の授業（story telling）をはじめ，業間体育や文化祭，体育祭，全校合唱などの各種行事で特色ある学校文化を醸成しやすい立場にあると言える。ただ，学校週5日制によって，学校行事が精選という名における実質は削減が多くなっている今日では(30)，校長の出番による文化の表現にも制約のあることが危惧される。

3. 文化に対する校長の影響力

さて，校長のリーダーシップスタイルとは，校長による関係者（個人・集団）との連携の様式であるから，文化的な連携に対して校長がどのような影響力をどの程度において及ぼすものであるかを考察することには意義がある。実はこれまでのアメリカにおける典型的な組織文化に関する研究ではマネジャー（managers）が文化を形成する可能性についてはどちらかといえば，楽天的なニュアンスをもっていたり(31)，文化は自然に生まれてくるものといった考え方(32)が強かったように考えられる。この点では文化は経営の対象ではなかったといえる。文化が経営の対象ではないということはリーダーシップが多方向においては影響力をもたないということになりかねない。

こうした考え方に対して経営の対象として文化を比較的早い時期に組み入れたのはP・セルズニック（P.Selznick）であったように見える(33)。彼は経営における組織化（ins-titutionalization）ということを単に仕事の技術的要請としてではなく，組織における諸々の価値（values）を促進させたり，維持したりするエキスパートであるとした。最近になって同様の見解はC・E・リンドブロム（C.E.Lindbloom）にもみられるが，彼は組織におけるリーダー個人の価値，信念，行動は相互にバラバラのものではなく，組織文化（organizational culture）を形成している構成員間にしみ込むものであるとし，そこにリーダーシップの意図性を認めた(34)。こうした見解は明らかに文化を経営の対象として，そこにリーダーが一定の影響力を及ぼすべく可能性を明らかにしたものである。

教育経営の領域においてもこの点は例外ではなく，たとえばT・J・サージオバニ（T.J. Sergiovanni）はすぐれた学校（excellent school）は文化的特性に関わった価値や信念から成る中心領域をもっていて，この領域こそが教師や生徒にとっての自己存在（identity）の源となり，学校生活に対して“意味”を与えるものになっており，従って校長のリーダーシップの焦点はこの中心的領域としての規範を形成することにあるとしている(35)。ディールらはまた校長によるそうした文化形成にはそれが一貫性のあるものとなるために，かなりの時間が必要とされるという研究結果を明らかにした(36)。

いずれにせよ，このように文化を経営の対象としてみる見解は校長による影響力という点からは，組織のパフォーマンス（成果）をあげ，これを促進するには従来のように組織構造（計画，校務分掌，研修など）や組織行動（意思決定，参加，モラールなど）を対象にして，それらを直接，改革していくべきモデルから，それらの改革を踏まえながらも，組織文化の改革モデルにこそ，着目し転換する必要性があるということになろう(37)。

そこでそうした視点から校長の影響力につい

て以下の二点を仮説的に明らかにしてみたい。

その一は校長にあっては，既述のように多くの物語り（講話）や情報の流れを通して当該校に固有のものとして共有化されている価値や信念などの文化をマネジメントすることが可能であるという点である。すでに1970年代にM・H・メッツ（M.H.Metz）は後述のエスノグラフィーの方法を用いて校長が人種統合校における人種差別の危機を休憩時の廊下における語らい（story telling）を通して，差別のない新しい文化的価値を形成していくものであることを検証してくれている(38)。“語り”は個人に対しても，集団に対しても，学校文化を形成していく上でのひとつのすぐれた戦略である。

同様のケースをS・L・ライトフット（S.L. Lightfoot）のケース研究にみることができる。彼女の挙げているケースはアトランタのホーガン校長のケースである。この新参校長は荒れた学校の回復をはかるのに絶え間なく校内を巡回し，生徒との“歩きながらの語り（walkie-talking)”を通して断固とした新しい秩序を校内につくることにおいてゲットー地区である当校のシンボル的存在となった(39)。なお，こうした“語り”によるケースは文化的リーダーシップの戦略ケースとしてK・D・ピターソンが精神的芸術家としての校長と呼称したカーバー初等学校長にもみられる(40)。

校長の影響力の可能性はまた上の語り手とも関わるが，校長がすぐれたコミュニケーター（communicator），すなわち意思疎通者となることによって関係者に発揮される。特に校長は子どもや教職員に対して必ずしも計画的でなく，しかも即時的な語り（unscheduled impromot）に日常かなりの時間を割いていることが最近のいくつかの研究から出されている(41)。

しかしながら，このような計画的でない，しかも即時的な語らいは場合によっては雑談の機会ともされかねないが，重要なことはこうした“語らい”の内容がこれまでの研究方法ではあまり明らかにされない(42)。ここに実はエスノグラフィーによる研究方法が必須となってくる。先のM・H・メッツによるケースではこの方法によって，無意味とも第三者からは思われるようないわばバラバラな雑談の中に，それら雑談の場面をつなぎ合わせると，そこに校長の一貫した価値観や信念のあることが明確になってくることを検証している。

この点をメッツは当該校長（Mr.Brandt）の経営スタイルは明確ではないが，それはちょうど印象派による絵画に似ているとし，教師や子どものいるところからそのスタイルを見ると拡散的で不明瞭なのであるが，それを他の学校の校長と距離をおいて比べてみると，雑談時における校長の言説・行動は極めて鋭く明確で生き生きしていると記述している(43)。つまり，廊下や教員ラウンジでの一見無意味とも見える小さな多くの接触場面での語りがそれでいて鋭いイメージをそこに形成しているのが，この校長のリーダーシップスタイルだというわけである。

ただ，この種の校長によるコミュニケーターとしての語らいにはより多くの時間と場とエネルギーが必要であるが，そうした場面（機会）の抽出についてもエスノグラフィーの方法が有効である。アメリカではすでに1973年にこの方法を用いて校長室にいる校長の行動様式と言説とを明らかにした研究がH・F・ウォルコット（H. F.Wolcott）によって出されている(44)。M・H・メッツの研究もその流れをくむものである。なお，こうしたエスノグラフィを利用しての校長のリーダーシップ考は本紀要の「調査編Ⅱ」でも行った。

いずれにせよ，校長一人で学校文化の形成を図るのは当然，限界があるわけで，校長が気軽に足を運ぶ“場”には無計画的，随時にコミュニケートすることのできる語らいの相手や集団がいるわけで，これは先のS・L・ライトフットにおけるホーガン校長のケースの場合，教頭や教科主任，学校事務員などから構成されているいわゆるキッチンキャビネット（kitchen cabinet）であるとしている点などもエスノグラフィの方法において判明されたものである(45)。

Ⅲ. 二つのスタイルの統合化

さて，これまでⅠで管理技術的リーダーシップスタイルと文化的リーダーシップスタイルとを対立する二つのリーダーシップのスタイルとして描いてきた。また，Ⅱでは特に文化的リーダーシップをとりあげてそれが特に組織のパフォーマンスをあげる上で果たしている役割の大きいことを記述してきた。ところで，上の二つのリーダーシップはそれぞれに別個のものとして学校改善に有効に機能するのか。この点に関してはそれは改善にとっての必要ではあるが2つのスタイルの統合化こそが十分条件であると仮説される。

たしかに管理技術的リーダーシップを規定している官僚的，工場的組織観（工場）はある意味では価値的，文化的組織観（寺院）へと克服されていくべきものではある。又，改善には組織構造モデルから文化モデルへの転換も必要である。しかしながら，ではそうした後者のもつ文化的リーダーシップのみで学校改善は果たされるのかといえばそうではない。二つのリーダーシップスタイルが個別に単一方向性にのみ機能した場合にその極限がどうなるのかについてはすでにピターソンらがその危険性を明らかにしている通りである（表1，表2参照）。

そこで本節では，この2つのスタイルが同時的にバランスよく機能した場合に学校改善にとって同時的効果（simultaneous effects）をあげることをケースから読みとる。また，この同時性，すなわち2つのスタイルの統合を検証していく研究方法として実はエスノグラフィ的方法のこれまでのアメリカにおける成果を合わせて紹介する。さらに学校改善の過程の中にこの2つのスタイルがいかに表出されているのかを「読みとり」，統合上の課題を明らかにする。

2つのスタイルは観念的には分離しているようにみえるが，実は校長の行動は双方向において同時的に影響をし合うものであり，その点で双方は補完的である。従って，もしもこれが一方にのみ偏っていた場合，リーダーシップの効果及び学校改善は阻害されるという仮説を明らかにしたいが，その前にこれが一方にのみ偏した場合のケースを取り上げて，その問題点をはじめに指摘することからはじめる。

1. スタイル間の相克

たとえば，教授組織としての能力別編成の問題を取り上げてみる。能力別編成は能力の多様性をできるだけミニマムにして，教授－学習の効果をあげる方法の一つである。これによって，より学習が早く進む学級（クラス）が，カリキュラムをより早く消化し，より高いレベルの教材を理解したり，より複雑なトピックスに取り組むのを容易にさせる一方で，より学力の遅れているクラスは逆にその格差が開く傾向もみられるなど，管理技術のマネジメントからは能力の高いクラスに利益があるものという研究結果がみられる(46)。ところが，こうした能力別編成はまた，もう一方で児童・生徒のラベリング化を起こし，将来の学習に対する教師による異なった期待の文化をつくり出すことも考えられる。従って，より低いレベルのクラスを担当した教員のもつ文化が当該クラスの学習効果を一層弱めてしまうことにもなりかねない(47)。ここに管理技術と文化との一方向性がみられる。

次に，M･H･メッツによる生徒指導（discipline policy）のケースを取り上げる。ここではまた，生徒指導も，一方で管理技術的スタイルと，今一方で文化的スタイルとでは別々の効果を生み出す。すなわち，効果的に秩序を維持しようとする生徒指導方針は，授業（狭義）を結果的にはスムーズに展開させる方向に機能する一方で，その方針が教員の権威によって作成された規則に従わさせることに中心にして，子どもを“空の器（empty vessel）とみる教育観（文化）にベースを置いた場合，それによって子どものより高い秩序の維持や秩序に対する認識思考が制約されてしまう危険性を持っている(48)。厳に我々の調査（本紀要調査編Ⅰ）からも学級文化という学校文化のミクロ文化の領域において学校改善上の阻害要因となっているものとして「我が校では，児童・生徒が集団のルールをつくるよりも教師が学級の中にルールをつくることの

方が多い」ことを問題であるとみている校長や教師が多かったのである。

いずれにしても，上のメッツは生徒指導の原則を，生徒をより積極的な学習者として捉えるような開発的な教育観（学級文化観）においている場合には，更に進んだ学習のためのより豊かな機会が生じてくる一方，管理・技術的に権威的な秩序維持のみを強調したような場合，実際にはかえって学習効果までをも弱めてしまうことを検証したのである(49)。

以上のケースは，教員の場合においても同じ管理・技術的スタイルのリーダーシップであっても，そこに文化的スタイルが組み込まれているかどうかが別の影響力を関係者に及ぼすことになることを示唆したもので，この点は校長においても同様である。従って，校長（教員）にとって重要な仕事は管理・技術的スタイルと文化的スタイルとが相互に強化し合うようにリーダーシップのとり方に着目することである。

しかし，では，校長による二つのスタイルの双方向性のみで学校改善はうまく促進されるのかと言えば，それは実は容易ではない。それはたとえば，管理・技術ひとつを取り上げてみても，校長がそれを大いに活用するにも制約が多いことがあげられる。アメリカでもカリキュラム編成に関わっては，今世紀初めから州法や学区による施策からの制約が大きいし(50)，そもそもカリキュラムのみならず人事，予算に関しても大きな制約があって，校長の自由裁量とはいかない。また，役割分担が日本以上に徹底している国とはいえ，校長一人による意思決定というわけにはいかず，関係者との実質的なコンセンサスも必要であるし(51)，関係者もまた校長にそうした対応を期待している(52)。

いずれにしても，基本的には校長の裁量には多くの制約がつきまとうことになるから，管理・技術によるスーパービジョンを大きくとれば改善は進むという単純なわけにはいかない。一方，文化的リーダーシップを専ら活用するとした場合はどうか。この場合，教師の当該校長に対する認識枠組みが校長のそれと矛盾し，あいまい性を帯びることになりやすい。すなわち，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，むしろ自分の見解や決定事項を一般的には支援して欲しいとする教員文化をもっている(53)。つまり校長からの関与を一方では否定しながら，一方では保護者やコミュニティーから自分たちを守ってくれるというあいまいな期待枠をもっているわけで，このことが校長の文化的スタイルによる限界点となる。

では，このあいまい性はどこから生起しているのか。G・H・マックパーソン（G.H. Mcpherson）は，この点を教師の教育実践（授業）の3つの特質にあるものとしている。その一は教育実践を成功させるための基準や手段がいずれも予想以上に不鮮明であること，その二はこの点と関わってそれだけに教師は保護者やコミュニティーの非難からの“傷つきやすさ”をもっており，自らの権限や自律性に対するソトからの侵犯に敏感になっていること，そしてその三は仕事について共に語り合う機会が意外に少なく，教室での孤立と閉鎖性に悩むということから生起しているものだとした(54)。

こうした教師がもっているあいまいな教員文化に対して校長が教員にいかに対応するかは極めて重要な利害関係を教員との間にもたらすことになる。すなわち，校長がこうした教員文化をよく認識して，教員との間に同僚関係をつくり，そこから適切な専門的権威において基準を明確にし，教員を守るべく積極的なリーダーシップをとった場合，校長室は教師の仕事を解決し，それを意味づける物語りや各種の儀式を生み出すべくシンボリックなオフィスとなる可能性がある。しかし，その逆にまた校長がそうした教師のあいまい性の認識枠に気づかず，また気づいても何らの戦略もとれない場合，教師との関係のみでなく保護者との関わりもまずくなり，校長への非難や責任を求める傾向が強くなる(55)。これは文化的リーダーシップが逆機能した場合である。

いずれにせよ，一方向性のみに偏したリーダーシップスタイルでは，逆機能を生み出すケースにもなりかねない。

2. スタイル間の統合場面の吟味

管理技術的スタイルと文化的スタイルという二つのアプローチにはそれぞれに長所と短所があるわけで，過剰に技術性を志向する学校は，成果を生み出すことはできても，明確な価値や強い同僚性（われわれ意識）に乏しく，また，広い支持を組織において欠くことがしばしばであり，一方，成員の同僚性が強い学校では，有意義な教育的価値に動機づけられた共同体組織とはなりえても，目に見える成果を生み出しにくくなる。先の表2の属性はそれが極端になった場合の状況であった。

さて，そこで問題なのが，では上の二つの対立は解消されるのか，また二面性の相互のちがいは融合するのか，といった問いである。つまり，AかBかといった二元論的思考を乗り越えることができるのか，ということである。

この点に関して，ピターソンらはどのような学校でも常規的な日常の仕事の中で教育的価値を形成するドラマを意識的につくりだすことは可能であること，すなわち技術的側面と象徴的側面（文化的側面）とのバランスをとり，双方を調和させることこそ，学校改善に向けての校長の仕事に他ならないとする立場をとっているわけである。

そして，ピターソンらは，これら二つの側面のバランスをとった学校のケースを22の学校の仕事の場面（機会）の中に求め，その具体的なケースを記述し，説明してくれている(56)。

22の場面とは，(1) 劇的な常規性（ルーティンワーク），(2) 価値を示すものとしての予算がもつ性格，(3) 文化的行事としての計画・立案，(4) 文化的強化としての監督（スーパーバイザー），(5) 入校儀式としての教員の雇用，(6) 文化的追放としての転任と解雇，(7) 儀式としての退職，(8) 文化的ネットワークを構築するための調整，(9) 文化的発信としてのコミュニケーション，(10) 文化的祝福としての教師の昇進，(11) 機能及び儀礼としての学校の閉鎖，(12) 象徴としての季節の行事，(13) 目的をもった遊び，(14) 経営方針（ポリシー）としての歴史，(15) 目標としての価値，(16) 監督者としてのヒーロー，(17) 調整としての物語（ストーリー），(18) 規則としての儀礼，(19) コミュニケーション・メディアとしての祝賀会，(20) 機能的役割を果たすインフォーマルな人，(21) 詩の形式をとったメモ，(22) 仕事としての遊びのケースがそれである。

なお，ここで使われている用語は，いずれもピターソンらの造語であって，一般性をもたせるにはケースを読み込む必要がある。そこで以下には，上のうち，(1) (2) (3) (5) (14) (15) の6つの場面において，いかに二つの側面が学校において統合（融合）されているのか，そのケースをみることにしたい。なお，ケースの中にはアメリカのみ通用する技術的側面があることにも留意する必要がある。

まず (1) は，日常の常規的な仕事の処理（技術的側面）の例として朝礼をとりあげ，この技術的活動においていかに教育的価値や教育的信条が盛り込まれているものであるかを説明している。とりあげられた事例はテキサス州のカルウッド小学校の次のケースである。

「私たちの朝礼は，本当にとても単純です。私たちは通常，子どもたちに星条旗とテキサス州旗，アメリカ国歌やAmerica the Beautifulのような愛国的な歌，そして私たちの校歌（私が歌詞を書き，曲は古い曲を使っています）に対して宣誓を行わせます。私は訓示をし，時には礼儀作法や教訓，学校礼賛などを強調します。『私たちの礼儀作法第1項は何ですか』『(私たちは) 自分が臨むように他人に対しても接します』。生徒のリーダーは時々，生徒たちに私に続いて礼儀作法を復唱させます。私はしばしば『私たちの校訓は何ですか』と尋ねます。すると『カルウッドでは“学ぶ精神　を身につけることです』と，生徒たちの雷鳴のような声が返ってきます。日によっては，『私たちの学校は最高の学校であり，読み書きその他，すべてにおいて最高である。私たちは先生を愛し，先生方は私たちの一日をつくってくれる。掛け声3つ，それいけフレー』といった掛け声をかけます。」(Dr. Sally Blewett,「筆者への手紙」1990年) というものである。

このケースは，技術性志向の強い始業時の朝礼という活動が効果的な学校では，しばしば強力な表現的・象徴的な文化的教訓を伝達する役割を果たすことになるということが明らかなケースである。

次に（2）は，一般に合理的な配分を重視する予算編成の仕事は単に形式的な技術的過程と考えられやすいものであるが，その支出計画や配分，編成過程においてさえも価値や信条が結びついているものだとする。

ここでとりあげられた例には，たとえば，ある高校で新しい学習テクノロジーを実践しようとする教科のために，コンピュータ導入と教員研修の追加予算を校長と運営委員会が認めたケースを示し，ここに学習テクノロジーを重視するという教育的価値が配分にあたって組み込まれたと説明されている。

さらに，予算編成の技術的過程にも権力と権威に関わった信条が伝達されるというケースも取り上げられている。すなわち，重要な予算決定に教職員を加えるという決断は，彼ら一人ひとりの持つ価値と影響力を重視していることを物語っている。ある学校では，教員が要求一覧を校長に提出し，その後で校長が購買不可と判断したものを削除する。この配分過程は，教員に対する校長の権威についての伝統的信念を裏づけるものである。

また，別のある学校では，これとは異なる信条が伝達されている。この学校では，予算要求を再検討し，仮予算を編成するために学校審議会が開催される。そして審議会は，最終的認可を受けるために予算案を教職員に提出することになっている。協力，権力の共有，そして協働に対する学校の信念が，結果として強められるということになる。

次に，（3）の教育計画の立案過程は，一方においては他の定型的活動と同様に，技術的な活動でもあるが，この過程に文化的価値が生み出され，それが強化され，あるいは変形されて，そこに学校としての一体性（アイデンティティ）や同僚性という象徴的信号が伝達されることも可能とされる。たとえば，中西部のある小学校では，計画立案過程は協働性の高い仕事である。毎年，学校改善チームが注意すべき分野を抽出する。このチームは，翌年のカリキュラム提案を作成するために地方の大学に集まり，一日10時間，計一週間にわたる計画立案作業を行う。これによってこのグループには，共通の価値が形成され，強化され，あるいはそれが修正されて献身が生まれる。この活動は，教職員の間に強い結びつきを形づくる。このような研修（集いの場）における体験話はまたユーモアの厳選であり，学校の目的をはっきりと思い出させるものである。

また，南部のある高校では，夏になると校長と職員がホテルに集まり，学校がどのくらいうまく機能しているかということを議論し，新しいカリキュラムを計画し，可能性のある改善案についての考え方を交換する。議論は夜遅くまで続く。校長，教師，そして他の職員は，学校を再構築するための幅広い方法と，教授法について議論する。皆で食べ，楽しむにつれて，強い結びつきが形成され，展開してゆく価値と儀式が改革のための努力を支えるべく文化を確立する手助けとなる。計画立案の過程自体は，最終的に学校を改革する可能性を持った組織的活動である。

（5）の入校儀式としての教員の雇用は，力量のある教員として必要な個人を選抜するという意味では技術的側面が強い。しかし，この儀式にも文化形成の象徴的側面をくみ入れることは可能である。

ここで紹介されているのはチェリークリーク高校のケースであるが，この学校では，ハンク・コットン校長のリーダーシップのもとで，雇用は文化形成の重要な部分を担っている。校長は高い能力や学業上の卓越性，そして絶え間のない改善に対する学校の価値を共有する個人を探すだけでなく，彼は雇用を，教職員の質を重視していることを伝える手段としても用いてきた。彼は定期的に，教育教材センター長を募集するのに何年も費やしたという話をする。雇用の仕方は，チェリークリーク高校が最高の人材だけを求めていたということを示している。

ウィスコンシン州の北部のある学校では，教職員にふさわしい教師を選考するため校長が何十人もの志願者と面接した。この行為は，校長が最高の質を有した教師の重要性を信じているということを，教職員全員に対して示すことになった。

（14）の経営方針（ポリシー）としての歴史というのは，学校の経営方針自体はメンバーの活動に共通した方向性を与え，一定の行動規範を確立する技術的過程なのであるが，実際のところは，単に従来からの慣行（歴史）が，文化としてのメンバーの行動を支配するものになっている点に注目する必要がある。

つまり，経営方針というよりは慣行というその学校の歴史が学校の目下の活動形成に大きくかかわっているのだとされる。方針によって動くというよりも，いつもそのようにしてきたからそうするのだという不文律の文化ルールがあるわけで，したがって改善にはその歴史を知ることが重要だということになる。

ここでとりあげられているケースには，次のようなものがある。すなわち，ある大規模ハイスクールの校長が，年長の教師らに，その学校の30年の歴史を再現するように頼んだ。ところが，その歴史が華麗であることが明らかになるにつれて，グループのメンバーは，自分たちがその学校本来のルーツからはずれてしまったこと，加えて，以前目標としていたことを忘れてしまったこと，を思い知らされた。行動は意味を失っていたのである。そこで校長は，学校の改革よりもむしろ，輝かしい過去の栄光を取り戻すことを教師に求めた。

さらにもうひとつ例をあげると，あるミドルスクールは，――以前はそれはジュニアハイスクールであったのだが，学校を再開するにあたって，トロフィー，成績優秀賞，古いバスケットのボール，その他過去の栄光を示すものをガラスの展示ケースに集めた。これは新しい学校が過去と連続していることを強調するものであるが，その一方で，過去を完全に追いやる役割も果たしてしまったことに気づいた。今，学校の玄関には生徒の作品が飾られ，価値を示す新しい言葉――“今こそが重要である”ことを象徴的に示した言葉－が掲げられている。このように過去の成功や挑戦を追体験することが，あらゆる仕事の説明や計画とほぼ同じほどに，行動規範やめざしている価値を伝えることになるというわけである。

最後に，（15）の目標としての価値についてである。この場合，目標とは，いわば実体のある目的とも言い換えられ，それは努力してそこに行き着くもの，したがってその多くは与えられた一定の時間内に確実に進歩をとげられるよう系統立てた計画に結びつく概念で，これは技術的側面である。しかし，それとは対照的に，価値とは組織がめざす本質的なもので，その組織が望ましいものとして共通認識されている文化でもある。

また，価値は目標と比べて実体がなく不明瞭で，学校では抽象的シンボルや暗喩的な物語や講話などを通して伝えられる。さらに価値はさまざまな解釈が可能で，目標よりも弾力性・柔軟性がある。したがって，ある学校組織が，どの程度に教育的価値を実践しているのかを見定めるのは，客観的というよりも主観的でさえある。にもかかわらず，価値は達成すべき目標として機能していることが多いわけである。

ピターソンらがあげている例としては，あるミドルスクールで中核となっている「卓越性」（エクセレンス）という価値を実現することで，当該校の生徒は何をするにも人より優れていることが奨励されるといったケースである。その場合，とくに学校の学業成績の点数の価値がいわれるようになってからはっきりと上昇したとされる。この点，校長は次のように，点数が上昇した原因を象徴的な努力（commitment）にあると考えて，「テストの点数それ自体は，皆様が到達するようにと直接，動機づけられた目標ではない。しかし，この学校では皆一人ひとりが最高のできばえを得ようと努力したことによって大きな違いがでてきたのだ」と説明した。すなわち，価値はこの場合，校長の言説・行動を介して伝えられており，その点で校長の行動の一貫性は，中心的価値の形成にとって極めて重

要ということになる。

以上，技術志向とシンボリックな文化志向の双方向性をもったバランスのある学校のケースを紹介した。ここで重要な点は，組織的な技術構造と文化とのバランスを形成する活動はどの学校においても可能であって，それこそが学校改善に至る道であるということである。

そして，同時にこの二つの側面の統合に焦点を合わせることのできる校長こそ，生産的工場としての学校と，新たな価値を形成する寺院としての学校とを一つにすることに深い関心をもった指導者といい得よう。

そのような校長は，日常の定型的な仕事のなかにシンボルとなる文化を埋め込み，また，そうした文化の実現のために定型的な仕事の技術をよりみがいていくことに深い関心をもっているものと言えよう。

3.学校改善の過程場面にみる統合

さて，では学校改善の過程において上述の二つのスタイルの統合（バランス）はどう図られ表出されているのか。ここではピターソンらが紹介しているチェリークリーク・ハイスクールのケースを引き合いに出してみる。次のケースがその部分である。

ハンク・コットンがチェリークリーク高校の校長になったとき，彼はたいへんな挑戦に直面した。富裕なデンバー市校外にあるこの学校は，1970年代の多くの高校と同様の状態にあった。当時の革新的風土のなかでチェリークリーク高校はその官僚制組織体制を克服し，学校としての公式的な期待目標をも緩和して，生徒に対しては授業の選択科目を増やし，かくして「オープン・キャンパス」スクールの端緒となったのである。

しかし，学校全体の再構築の結果はよくなかった。科目が急増した。クラスの出席率は低下し，ある期間には80％を下回るほどになった。教職員たちは，自らが欲するときは，いつでも授業を「取り消し」た。学校としても授業を休みにする許可について定期的に点検強化させることもなかった。やがて，学業成績や生徒たちの薬物使用についての地域住民の懸念が強くなっていった。6年間に5人もの校長がこの状況をなんとしようと努めたが，教職員たちのいうところでは，その大部分の教師は転入してきた際の「自分の荷物を開く間もなく」慌ただしく退職していった。

そこで，コットン校長の当初のリーダー行動は，はっきりと構造的・技術的なアプローチをとることであった。彼はただちに二つの主要な目標を設定した。すなわち，生徒たちの学習責任を増やすこと，学業成績を向上させることであった。前者の目標は，明らかに学習の障害となる過大な欠席率に対処することにあった。彼は生徒たちに－そして教職員たちにも計画どおりの授業に出ることを要求する新たな出席奨励方針を実施した。最初は235人以上の生徒がこの方針に違反したため，停学処分を受け，親たちが大騒ぎした。校庭の芝生に車の乗り入れを禁止するコットンの新しい駐車規則は，教育委員会の息子の車が規則違反のために運び去られたとき初めて一騒動となった。

コットンの一連の方針変更は次に，チェリークリークの授業慣行へ焦点が合わされた。彼は教職員たちの授業の成果について評価し，その結果を教員に示すという新たな厳しい評価システムをつくった。彼は社会科教室の教師集団に対して正式にそのカリキュラムを再構築して，70もある選択科目をもっと重点的に統合された一組の科目類に統合するよう要請した。彼はまた，教科部門の長を選ぶ方法を変更した。各部門の教員によって選出されるよりも，彼自身が長を任命する権限をもつようにした。

これらの変更のすべては激しい争いをもたらしたが，彼は審判者としての役割を担ってその争いに真っ正面から取り組んだ。主として技術的な管理の原則に依拠して，コットンは学

校を再構築し，秩序を回復し，そしてそれまでよりももっと予測しやすく重点的でうまく方向づけされた学校をつくりあげようと努めたのである。

コットンのこの組織的な改革の動きの多くは，実はそこに管理の象徴的なアプローチをも内包していた。たとえば，出席率や教員の評価についての方針は，教えることと学ぶこととの価値をあらためてそこに強調しようとするものであった。他の組織上の改善についても，文化価値の中心として位置づけられている授業と学習に教師たちが新たに専念するべく努力を強化するものであった。

そこで，コットンは，教員の集会場の整理業務（hall duty），カフェテリア業務，学習室の管理のための証明書による出入許可の確認，その他，教職員への管理責任を課していた「管理要項」(administrivia) をなくしたのである。彼は卓越性，改善や同僚間の協調といった新しい価値を実現化した教員や職員を公の場で報奨することにした。彼は教員が外部の研修に出席することが容易にできるようにし，特別な研修企画のために資材を購入してやり，また授業改善のため，他校の教員たちと協力して仕事するための夏季特別給与を受けられるような手当てを教育委員会に対して確保した。彼はまた，生徒会にさらなる権限や事務所スペースを与え，また校長たる自分自身に定時に会えるようとり計らった。彼はどんなグループとも面談して，チェリークリーク高校に対して自分がもっている希望と夢について語る機会を退けることは決してなかった。このようなしばしば劇情に満ちた会合の機会において，彼は関係者に意見を表明し，また反論する自由を与えた。彼は，音楽会，競技会，栄誉学生団体晩餐会（honor society banquet）やその他の重要な祝典では非常に目立つ存在として機能した。

かくして，彼の最初の2年間は混乱に満ちていたが，改善はやがて固まりはじめ，そして以前よりももっと確実な文化が学校に展開しだしたのである。

コットンの象徴性に対する感覚は，その技術的力量と同じくらいに強力である。校長職に就く前に，彼はチェリークリーク高校の初期の歴史についてすでに承知していた。自分の価値観を押しつけるよりも，彼は生徒・教職員や親たちに生徒の学習こそが学校の本来の使命のなかの基本的な価値であることを思い起こさせようとした。彼自身，高度の実績と専門性を示し，また自分自身の仕事を改善するためセミナーや管理能力開発プログラムに出席するするのを常とした。彼はいつも小説や歴史書を携えており，彼のスピーチにこれらの書物を引用した。

コットンは，生成しつつある価値観や伝統を体現した人物の物語についてのいわば生き字引であった。初任の教師，外部の者や報道関係の人たちと話をするとき，彼はよく学校が成功した場合のいくつかの物語からはじめる。コットンは新たな優先事項を強調するために祭典・儀式・伝承や象徴を広く用いる。彼は重要な全校的な祝典用として，あえて彼の「ユニフォーム」を替えた。彼は栄誉祝典や授賞式の夜会用に黒い礼装服を持ち込んだ。彼は「伝統を守ろう」とか「伝承は受け継がれる」とかのバンパーステッカーを印刷させた。そして，成功は伝統の一部であるとして「われわれは伝統的に多くの生徒を東部に置くっています」と言った。熱心なジョギング愛好家である彼は練習靴に学校の印である「くま君」をつけて走ったのである。学区教育委員会の事務局が「エクセレンスを目指して進もう」というポスターをつくったとき，彼は「エクセレンスを越え偉大を目指して」というポスターをつくり，校長室内の目立つところに掲げたのである。

最後に，コットンは自らが実現しようと努めている同じような価値観をもった教職員を新たに同校に引き入れるために熱心に探し求めた。その選択の手続きは非常に厳格なもので

あったから，新しい教員たちは，その初年度には，果たして自分たちはその高い基準に添うことができるだろうかと不安によく駆られたものであった。旧体制｜に肩入れしたまま，コットンがなそうとしている改善を受け入れようとしない教員たちには，他で職を得るように奨励した。コットンの象徴的な身振りのすべては，中心的な価値としての学習と最優先目標としての生徒の学業成績に注意を引きつけた。

時を経るにしたがって，教職員はむろんのこと，教科部門の長たちや生徒たちは学校の価値観と質の伝統を維持するために協働的な努力をはじめるようになった。同僚間の協調性・専門性と高い基準を強調する文化を創造することによって，彼は調整とか指導・助言とかその他，公式の教育組織の側面を内側の努力によって形成することができた。彼はこれらの改善を先導したが，教職員の積極的な文化がそれを支えることになった。明文化した規則や方針よりも，むしろ共通の学校慣行が，やがて学校構成員の日常的な行動を律しはじめた。何年にもわたって支配的であった不愉快な噂に代わって，非凡な功績についての話が学校の通信ネットをにぎわせるようになったのである。

ハンク・コットンの学校改善へのアプローチは，チェリークリーク高校の方向転換の基本的要素の一つであった。彼はその仕事を成し遂げるための哲学を，経営方針（policies）と象徴の双方に依拠した。技術的な活動が文化的な価値に影響を与え，一方，講話や経営方針は相互に補強しあうものであることを彼はよく知っていた。

コットンは矛盾するような役割を尋常ではない結合の仕方で融合させることによって，同時に良識的でもあり，意味深くもある改善を行うことができることを示したのである。彼は「治癒する審判者」「象徴的な監督者」「詩的情報の伝播者」，そして「儀礼的な調整者」という，一見相矛盾するような役割を同時的に演じたわけである。その過程において，彼はチェリークリーク高校が改善の技術的および象徴的な難題を克服するのを助けることに成功したのである。

さて，このアメリカの事例は，先の校長の二つのリーダー行動スタイルの調和が志向され，学校改善に機能したケースで，当該校の関係者からは，校長のリーダー行動がソトからもよく“目に見える”アメリカ的校長の典型的パターンとも言える。

まず，このチェリークリーク高校に赴任したコットン校長の眼に映った改善の必要性は，かつての同校におけるオープン・スクールへの改組にもかかわらず，授業への生徒の出席率の低下をはじめ，学業成績の低下，薬物使用などに対する地域住民からの懸念や教職員のモラール低下にあった。そしてこうした状況を改善し，再構築するためにコットン校長のとったリーダーシップは，管理・技術的スタイルと象徴的・文化的スタイルとをかみ合わせることであった。

まず，コットン校長は生徒たちの学習責任を増やすための出席奨励方針を打ち出し，この方針に反した者の停学処分を実施した。併せて，同校長は教職員の評価とカリキュラムの再編とを指示した。いずれも，管理技術の原則に依拠して学校の秩序回復を志向したのであるが，当然，反論が渦を巻き，それは騒動にまでなった。

しかし，この反論のホコをおさめさせ，最終的には改善の方向に向かわせたのは，このような管理技術的アプローチによる改善の過程において，文化的アプローチをもまた強調して，双方を統一したリーダーシップ行動をとったことによるものだとされたわけである。

すなわち，彼は出席率の向上や教職員評価の実施を進めるにあたって，教授と学習の価値を，あらためて生徒と教職員に強調したわけである。そのためにたとえば，これまで課していた直接の教授活動にかかわる職務以外の煩雑な管理的業務から教職員を解放して，教職員が授業に専念できるようにしたり，同僚間の協働や学校の

改善に貢献した教職員を公的に表彰するシステムをつくったり，授業改善のためにティームでの共同研究を促進するための夏季特別給与手当の措置をとるよう教育委員会に申し出たり，生徒に対しても，生徒会のための条件整備に加えて，校長と直接協議できるような時間を設けたりもしている。

そして，きわめて重要なことは，コットン校長が教職員や生徒とのあらゆる機会を通して，チェリークリーク校としての夢や希望を授業の価値と関わって語ることを怠らなかったことである。なお，彼の文化的アプローチに関しては，先の記録からみる限り，同校に赴任する以前に同校のよき伝統や理念をかなりの程度において学んできていたようで，特に同校の成功談を関係者に語るのを常ともしてきたようである。

また，これは日本と比べてアメリカの特色でもあるが，教員人事の採用・解雇権が校長に託されていることもあって，赴任後2年間に彼は改善の方向を積極的に支持してくれる教員とそうではない教員とを識別して，後者の教員に対しては他校への異動ないしは他職への転職を求めることを決断した。

こうして，彼は改善に向けての同僚間の協働と高い専門性の基準を維持することによって，赴任2年後に，積極的な学校文化を生み出すことに成功したとされる。

このようなコットン校長のリーダー行動には，経営方針の遂行における管理技術的合理性のなかに，校長としての教育的価値や信条を盛り込むための努力が，シンボルを通して多様に実践化されている。

たとえば，同校のよき伝統を守ろうという価値の実践においては，学校行事のなかに新しいユニフォームを持ち込んだり，自らのジョギングシューズに学校のトレードマークをつけて走ったり，改善の究極目標である「エクセレンスを越え偉大をめざして」のポスターを校長室の目立つところに貼るなどして，価値の共有化をはかろうとしたわけである。　さて，学校改善にあたっては，上のように二つのリーダー行動の双方向性が改善を成功に導く要素として必須であるが，現実には改善の過程でこの二つの行動スタイルの統合は容易ではない。この点を以下に考察しておく必要がある。

一般に，学校改善の普及過程は，計画立案（planning）の段階，実施（implementation）の段階，そして定着化（institutionalization）の段階を踏んでいくわけであるが，各段階ごとに克服せねばならぬ重要な課題がある。

1）計画・立案段階における課題

たとえば，計画立案段階では，目標設定での合意形成がなかなかにして困難で，新しい共通の方向を決めるのに当該校に固有で自明の前提としてある構成員のものの考え方などの認識枠組みを無視した技術的・合理的な面のみでの計画では，その内容がいかに妥当性のあるものであったとしても，目標に対する合意形成が不十分な場合，実施の段階では容易に計画案が進まないことになる。

すなわち，優れた管理・技術的計画には諸資源の合理的措置が必須ではあるが，仮にその計画内容が妥当性を確保しているものであるにせよ，象徴的ないしは文化的な配慮がなされないと困難にぶつかるものとなる。たとえば，計画策定のためのティームの構成をどうするかに配慮しない（特にインフォーマル）と，ティーム外の者との対立関係ができて計画策定はうまくいかない。

また，計画・立案にあっては，現在と未来のみを志向すればうまくいくというものではなく，その学校のかつての伝統や慣行から新しい計画・立案を作成することの必要性に気づかないケースもまた多いとされる。歴史とかかわりのない理想像は無視され抵抗を受けることになるというわけである。

さらに，目標に情熱と意欲を吹き込まない計画案もうまくいかない。目標は通常，数値化された望ましい到達点を表明したものであるが，広く関係者の共通の心をとらえるためには，モットーとかシンボルといった表現化されたもののなかに情熱や意欲をかき立てられる文化的要素が盛り込まれることによってはじめて，目標は

実現の可能性をもつことになる。

2） 実施段階における課題

次に，実施の段階で固有に生じてくる技術的・文化的課題がある。そのいずれもが校長の力量にとっての負担となる。

前者の管理・技術的課題としては，まず，実施にともなって各個人・組織間の調整関係が生じてくる。関係者の努力をいかにして結びつけるかは，実施のプロセスでは計画段階よりも一層複雑となる。第2に，実施の段階では，校長の通常のやり方では手に負えない新しい問題が次々と生じてくる。このようなときに限ってそれを親にどう説明したらよいか，混乱に対応する時間をどのようにしてつくりだすかが問題となる。こうしたときに教職員や親とコミュニケートできる常設委員会をつくっておくことなども必要である。

第3に，改善の実施の段階では，親，マスコミ，利害関係のある市民，研究者などの関心が呼び起こされることになる。また，多くの訪問者を迎えることにもなって，校長としては，通常以上の余計な時間をこうした関係のために要することになるだけでなく，改善によって当該校に残る教職員，退職することを決断する教職員，他校からの入職を希望する教職員などが，とくにアメリカの場合は多くなるとされている。こうしたときに“門衛”としての校長の技術的力量が問われることになる。

第4に，改善の実施段階では，教育情報やアイデアが洪水のように学校の内・外にあふれ出てくる。そこで校長としては，これらの情報の収集・整理のためのネットワークをつくっていく技術的力量が必要となってくる。

第5に，実施段階ではとくに，校長の教職員に対する新しい問題場面における指導・助言が必要となる。

そして，最後に，実施段階では，学校内・外で多様な対立が生じ紛争も出てくる。これらの論争をうまく処理し妥協をはかる何らかの技術的な戦略を工夫しない限り，改善は定着した状況には向かわない。この対立をエネルギーの源泉として，現存する見解の不一致の折り合いをつけるチャンスを発見するような校長の技術的力量（たとえば公開の場で委員会をつくって調整およびインフォーマルな調整を行う公正かつ開放的な方法での対応）が要請されてくる。

3） 文化的行動をどうもり込むか

さて，一方，この実施段階における上の校長の管理・技術的行動に象徴的・文化的な行動をどうもり込んでいけばよいのか。改善がはじまると，望ましい価値観と慣行とを代表する校長の象徴的な役割の重要性が実質的にも増大してくる。

実際に実施の段階になると，関係者も部外者も，学校が今目指しているものはいかなるものかを確認できる証を探ろうと校長に眼を向けるようになる。それはとくに改善の関係者の場合，安心を得るための錨の下ろし場をほしがるからだとされる。そのようなときに校長として重要なことは，実験・冒険・勇気・協働といった価値を示すことであり，それが関係者には安心を得る助けとなる。

たとえば，生徒評価の新しい方法を開発している学校で校長がためしてみる意欲や勇気をみせたり，改善が進んでいくなかで新たに登場するヒーローやヒロインを讃えたり，新しい何らかのシンボルをつくることによって，中核となっている価値や仮説を表現して，当該の新しい方法や伝説を促進することなどである。

ピターソンらが文化をつくっていく戦略として，とりあげているもののなかには，たとえば，①年度末にカリキュラムの評価を行うことによって当該校の伝統を皆で確認する，②改善の嵐に耐えた者に報奨を与える，③親たちの貢献や支持に対して何らかの感謝の授賞式を行うことなどである。

つまり，こうした行為によって，校長は詩人として，比喩や物語や散文的表現をもって改善の努力について人を奮起させるような深遠な希望や夢を管理・技術的行動や言説のなかに表現することができる。

校長は学校という共同体を結集するような新

しい“激励”の言説やメッセージを明瞭かつ雄弁に関係者に伝えねばならない。そうした強力な文化的役割（演出家でもある）を通して，校長は改善のドラマを生き生きと演じることができるというわけである。

4. 統合化とエスノグラフィー的研究

さて，上例のように，管理・技術的スタイルと文化的スタイルとの統合とは結局，二つのスタイル相互浸透性がその特色と言える。では，この統合を検証するべく新しい方法論は何か。それがK・D・ピターソンらが活用しているエスノグラフィーによる方法である。K・D・ピターソンらのエスノグラフィーの方法では直接観察，参与観察，インタビュー，相手（対象）との協議などフィールドワークを中心として多様なデータがとり上げられている（この研究は筆者がウィスコンシン大学でK・D・ピターソンとの共同研究をはじめた1990－1991年度にはすでにウィスコンシン州マジソン市周辺の学校のフィールドワークがはじめられていた。）

ところで，エスノグラフィーの方法はこのK・D・ピターソンらの研究では二つのリーダーシップスタイルのbalancing（統合）を検証し，その妥当性をみるために改善過程とかかわって活用されている。しかしながら，この方法は実は若干，上（Ⅱ－3）で述べたように，二つのリーダーシップスタイルのうち，どちらかと言えば文化的スタイルの仮説を提示するためにリーダーシップ研究の分野では活用されてきたものと言える。仮説とはより具体的にみると校長は学校文化に影響を与えるべくよい地位にいながらその文化が授業実践に必ずしもうまく反映されていないのではないかという類のものからはじまったとも言える。このために校長による校内巡回の直接観察をはじめて資料を収集しはじめたところ，特にハイスクールレベルの場合，校内巡回は絶えず生徒間の風土や生徒指導の改善にあることを発見し，文化と授業との因果関係は薄いという仮説を見いだしている(57)。

この事例は1981年の時点でのエスノグラフィーによるものであるが，これより先の既掲の1973年のH・F・ウォルコット（H.F.Wolcott）の『校長室における』校長行動や言説のエスノグラフィー(58)，また1981年のアトランタのジョージ・ワシントン・カーバーハイスクールのエスノグラフィーによるケーススタディーからもほぼ同じような結論が見いだされている。特に後者のハイスクールの研究では観察者は約90日のエスノグラフィーの調査の結果，校長の言説，行動様式から学校の風土や教師，生徒のモチベーションは改善されたが教育実践としての授業そのものの改善にまではいたらなかったとしている(59)。

校長が創る学校文化と授業実践とが対応していないという事実は実はこの種のエスノグラフィー調査からは校長自身が教育実践の中核として「授業」自体の形成にプライオリティーを置いていないことから「読み」とられている。つまり，多くの学校では校長は授業を教師にもっぱらまかせっきりでその内容や方法に関しての校長自らの構想を練っているとは言えず，こうした点で文化に対する影響力は校長はもっていても，教師の実践の内容にまで影響力をもつというのはひとつの可能性に過ぎず，校長がとても「魔法の杖」を提供しているものとは言えない。この点，授業実践に対しては校長はそのための管理・技術によって教師との連携を図る点では軽度な「調整」程度はできても，そこでリーダーシップの全体をとるのは特に上級学校になるにつれて困難になるものと言える。

そこで校長の新たな仕事としては，まず学校の教育目標において明確なビジョンを価値，信念として明らかにさせ，それを組織構成員である教職員とまずは共有化することであるが，その共有化を実現する場として教育実践における授業とのかかわりに留意することであろう。ビジョン形成というすぐれて文化的・価値的アプローチはこの点で指導の内容や方法レベルでの技術との統合が期待されるわけである。このとき，初めて教師達は校長の展望（ビジョン）をしみ込ませた授業を展開するようになる。仕事に対するこのアプローチはどちらも学校組織体のみではなく一般の組織体においても同様のよ

うで，この点については先のP・セルズニック（P. Selznick）などもエスノグラフィーの方法論のなかった時代においてもすでに示唆していたし，最近ではT・J・ピータースらの『卓越性を求めて－アメリカの優良企業からの教訓』においても一部エスノグラフィーによってそれまでの実証の妥当性が確保されていることからも判断される(60)。

いずれにせよ，教育実践としての中核にある授業を変えるために校長がいかに二つのリーダーシップスタイルの統合化をはかったらよいかは，エスノグラフィー的手法を活用することによってそのための仮説の提示やすでに行われた校長と授業との関連性の各種の実証研究の妥当性を明らかにするためにも，アメリカのみならず我が国においても一層重要な課題となる。校長と授業に関するこれまでの先行研究の多くはどちらかと言えば校長個人の態度や特性といった人格的側面のみがいかに授業の様式や行動に影響を及ぼしてきたかに焦点をあてられてきていた(61)。従って，校長が動いている組織的背景によって創られる校長行動の機会とか逆に行動を規制している要因と授業との関連などに関してはあまり注目が払われてこなかった。

たとえば，教員の教科の専門文化に関わるある種の基準（規範）などは教師によって創られており，校長が影響を及ぼすことは少なかったかもしれない。しかしながら，校長は教師の専門性の周囲にかかわるより多くの教師との連携を容易に改善し修正することも可能なわけである。たしかに，組織文化を変えることは容易な仕事ではないが。それにはたとえば，多くの関係者との調整というと連携が必要となってくる。そこで問題なのは日常時におけるこうした多様な連携の“生の現実”を知る方法である。

そうした生の現実を認識するために上に述べてきたエスノグラフィー的方法は確かに有力な方法である。校長をめぐって学校で今起こりつつあることに注目して，そこから有力な手がかりとなる各種の情報資料を“厚い記述（thick description）”として収録することである。たしかに今，起こっている活動を記述するのは容易ではない(62)。しかし特に容易でないのは多様な参加者による主体者の行動に対してなされる“意味”を明らかにすることである。これは「読みとり」(63)でもあるが，こうした意味づけは学校における校長の二つのリーダーシップの統合場面を決定し，そこにどのような“かみ合い”がタペストリーとして織りなされているものかを行動主体者としての校長自身は無論のこと，それはまた研究者にとっても必要な作業と言える。校長の二つのリーダーシップスタイルの統合を理解するにはいかに校長や教師，生徒が日頃の出来事や行動，さらに言説を自らが解釈するのかにおいて得られる。

次に，二つのスタイルの統合のパターン化や特に授業との関連などは即座に起こるものではない。「今起こっている」ことを記述するにしてもそれは時間のスパンで言えば短い。したがって研究には歴史的視点を入れることである。過去においては，この学校ではどうであったかというこの視点は統合や授業実践との関連開発においてもそこにおける関係を明らかにしてくれる。マグネットスクールやチャータースクール，あるいは「学校に焦点をあてた経営体（School Based Management）」としての「自律性の高い学校」などの試みなどは，いずれも学校がある明確な目標のために創られたものであるから，この歴史的視点をたとえばエスノグラフィーによって確認する方法などによって具体的に明らかにできるはずであろうし，そうした研究がアメリカでもやがて期待されていくものと考えられる。

いずれにせよ，研究上の戦略としては過去の出来事を明らかにし，現在の学校の状況へとインパクトを与えるためにもリーダーシップのスタイルの統合化を強調する必要がある。とりわけても，学校における文化的リーダーシップの開発を明らかにするべく単位学校を対象にした歴史的分析はアメリカでもかなり見逃されてきた課題ではある。過去の出来事を記述し，解釈することは現存の状況を明らかにして二つのスタイルの統合のメカニズムが果たしている役割を分析することを促進することになるはずであ

る(64)。

最後に，学校改善に関するアメリカ研究からは校長がその場合の鍵的存在（キーパーソン）であることが永らく実証されてきた。しかし，その校長がリーダーシップを発揮すべく学校組織体は極めて「ゆるやかなあいまい性」をもちながら，それでいて教科単位では孤立化した組織体である。こうした組織体においては管理技術的リーダーシップスタイルと新たに文化的リーダーシップスタイルとの統合化を図ること，その統合化の仮説を提示したり，また実証性を妥当化するためにもエスノグラフィーによる研究方法に注目する必要性を本論では述べてきた。我が国においても学校改善を想定する学校文化とかかわって校長のこの種のリーダーシップ研究が我々の手によってようやく始まったばかりである。エスノグラフィーの方法論に関しては次の論文（篠原清昭氏）で展開されているが，この方法がこれからの若手研究者に引き継がれていくことを大いに期待したい。

註

（1） 中留武昭（研究代表）『校長の文化的リーダーシップの構成要因に関する研究－学校改善を規定する学校文化との関連において』（文部省科学研究費　基盤研究C 平成7年度中間報告書，平成8年度最終報告書）参照。

（2） 中留武昭「学校文化を形成する校長のリーダーシップに関する研究（その1）－学校文化の構造と文化的リーダーシップの特性」『九州大学教育学部紀要』，第40集，1995年，同「学校文化を形成する校長のリーダーシップに関する研究（その2）－校長の文化的リーダーシップ形成の過程と戦略」『九州大学教育学部紀要』第41集，1996年，参照。

（3） T.E.Deal and K.D.Peterson, *The Leadership Paradox:Balancing Logic and Artistry in Schools*, Jossey-Bass,1994（邦訳：中留武昭監訳『校長のリーダーシップ』，玉川大学出版部，1997年。またわが国におけるエスノメソドロジーの研究の必要性やその枠組みの一端に関しては同上文部省科研最終報告書Ⅱ参照。

（4） 中留武昭「教育課程経営に焦点をあてた校長のリーダーシップスタイルの考察」『九州大学教育学部紀要』，第42集，1997年，参照。

（5） この点に関しては1980年代の初期にW.D. Greenfield, *Research on Public School Principals;A Review and Recomendations*, Paper prerared for the National Institute of Education, 1982. によってかなり詳細にその経緯が報告されているが，実はこの年代を契機にアメリカの学校改善研究運動（School Improvement Research）がはじめられ，校長のリーダーシップ研究が活性化してきた。拙稿「School Improvement研究の成立と展開－アメリカの研究に焦点をあてて」『奈良教育大学紀要』第40巻1号，1991年，同「外国の教育改革と教育経営－その動向と課題性」『日本教育経営学会紀要』第27号，1985年参照。

（6） 学校経営研究がはじまり出した1980年代前半までにそれまでの経緯を含めてこの点をはじめて整理してくれた論文の典型にはE.M.Bridges, “Research on the School Administrator:the State of the Art, 1967 - 1980”, *Educational Administration Quarterly*, summer 1982, pp. 12 - 33がみられる。

（7） ルースカップリング論が一般組織論において定着したのは，C.E.Bidwell, “The School as a Forwel Organization” in J. G. Marrk (ed.), Handbook of Organizations, Skokie:Rand-Menally, 1965. においてであり，この論を学校組織に本格的に導入したのはK.E.Weick, “Educational Organization as Loosely Coupled Systems”Administrative Science Quarterly, vol.21, 1976., pp.1 - 19. においてであろう。

（8） この点は中留武昭前掲（註5）の論文。当時校長のリーダーシップが子どもの学力に

影響を及ぼしていることを初めて明らかにした文献はW.Brookover, C.Beady, P. Flood, J.Schweitzer, and J.Wisenbacker, School Social Systems and Student Ac－ hievement : Schools Can Make a Difference, New York : Praeger, 1979. であった。その後のアメリカの校長のリーダーシップと学校改善との関係についての我が国の紹介では，中留武昭「高校教育の改善と校長のリーダーシップ－アメリカの学校改善／スクール・ベイスド・マネジメント研究」金子照基編『高校教育改善の実践と課題』，日本教育総合研究所，1992年，また同稿註（2）の文献など。

(9) 拙稿註（2）の論文，註（8）の論文。さらに最近での拙著『学校指導者の役割と力量形成の改革－日米学校管理職の養成・選考・研修の比較的考察』，東洋館出版社，1996年参照。

(10) K.E.Weick, op.cit.また，連携（linkage）に関する同様の見解は他にもR. L. Daft, *Organization Theory and Design*, St.Paul, Minn:West Publishing, 1983やS.Rosenblum and K.S.Louis, Stability and Change, New York:Plenum, 1981., pp.85－104などにもみられる。

(11) アメリカにおける校長職養成の伝統とごく最近の動向に関して前者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』第2部第6・7章参照。後者については同書第2部第8・9・10章及び，同「アメリカ教育経営における校長職養成インターンのプログラム運営に関する実証的研究－学校と大学との学校文化の協働化の解明」『九州大学教育学部紀要』第39集，1994年参照。

(12) この点は中留武昭『学校指導者の役割と力量形成の改革』第1部第4章参照。我々の今回の調査では（本紀要第Ⅱ部調査編「学校文化の構成要因に関する実証的研究－校長と教員の意識調査」），日本の校長は管理技術的リーダーシップよりも教育的リーダーシップを「実際」においても「理想」においても高く位置づけている。

(13) その概要は中留武昭「学校改善の過程とリーダーシップ」児島邦宏編『学校改善に意欲的な学校』，東洋館出版社，1996年参照。

(14) これら3つのスタイルの関連については中留武昭前掲論文（註2）参照。

(15) 以下，K・D・ピターソンとT・E・デールに関する紹介は中留武昭監訳『校長のリーダーシップ』，玉川大学出版部，1997年による。

(16) この文化的リーダーシップは学校改善により直接的にかかわるリーダーシップスタイルであるところから研究者によっては（たとえばT・J・サージオバニー）変革的リーダーシップ（transformational leadership）とも呼んでいるが異名同系用語　である。

(17) R.L.Daft, *Organization Theory and Design,* St.Paul, Minn:West Publishing, 1983.

(18) S.M.Dornbusch and W.R.Scott, *Evolution and the Excercise of Authority,* SanFransisco : Jossey-Bass, 1975.

(19) Morris et al, *The Urban Principal*, and N.A.Newberg and A.G.Glatthorn, *Instructional Leadership:Four Ethnographi Studies on Junior High School Principals*, Final report of grant number NIE G－81－0088, 1983.

(20) G.Natriello and S.Dornbush, "Pitfalls in the Evaluation of Teachers by Principals" *Administrative Notebook*, 29.6, 1980－81., pp.1－4.

(21) P.E.Berman and N.W.Mcloughlin, *An Exploratory Study of School District Adoptation*, Santa Monica:Rand, 1979., chop.2.

(22) T.E.Deal and A.Kennedy, *Corporate Cultures:the Rites and Rituals of Corporate Life*, Reading:Addison-Wesley, 1982., pp.10－24.

(23) この点の紹介と吟味は中留武昭「学校文化を形成する校長のリーダーシップに関する研究（その1）－学校文化の構造と文化的リーダーシップの特性」前掲論文（特に59

－62頁）において試みた。

(24) 詳細は本研究紀要第Ⅱ部調査編「学校文化の構成要因に関する実証的研究－校長と教員の意識調査」参照。

(25) S.R.Berley, "Seminotics and the Study of Occupational and Organizational Cultures", *Administrative Science Quarterly*, vol.28.3, 1983., pp.393 － 413.

(26) この点の実証に関しては中留武昭「学校文化を形成する校長のリーダーシップに関する研究（その2）－校長の文化的リーダーシップ形成の過程と戦略」前掲論文参照（特に84 － 88頁）。

(27) A.Cohen, "Political Symbolism", *Annual Review of Authropolgy* 8, 1979., pp. 88 － 113.

(28) K・D・ピターソン，T.E.デール，中留武昭監訳，前掲書の特に85 － 112頁参照。

(29) この点は若干の筆者のケーススタディからも認められる。中留武昭『学校指導者の役割と力量形成の改革』前掲書第4章。

(30) 学校行事に関しての文部省調査（95年度『学校週5日制実施状況調査』1997年9月3日）からは，明らかに小・中学校で行事やゆとりの時間減少（小学校83％・中学校69％）がみられるとしている。ただ，調査では時数を減らしただけではなく「行事の精選を行った」とする小・中学校は合わせて7割台（「かなり行った」までいれると小学校91％，中学校94％）となっているが，精選の実態が明らかになっていないので精選という名の削除が実際には多いのではないかとも見られる。

(31) たとえば，T.E.Deal and A.Kennedy, Corporate Cultures や Peters and Waterman, *In Search of Excellence*. いずれも前掲書など。

(32) すでに1959年にA. W. Gouldner, "Organiztional Analysis in Sociology Today: Problems and Prospects", R. K. Merton, L.Broom and L.S.Cottrel(eds.), op.cit. には組織文化の自然的形成説がみられる。

(33) Philip, Selznick, *Leadership in Administration*, New York:Harper and Row, 1957., p. 26

(34) C.E.Lindbloom, *The Policy Making Process*, Englewood Cliffs.J:Prentice-Hall Inc , 1980., p.26.

(35) Thomas Sergiovanni, *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*, Boston: Allyn and Bacon, 1991., pp.66 － 67. なおこの論文でサージオバニはこうしたリーダーシップのスタイルをTransformational Leadershipと命名しているが，これは文化的リーダーシップと異名同系である。

(36) Deal, Terrence E.and Kennedy. Allan A., "Culture and School Performance" *Educational Leadership*, Feb.1983.

(37) このモデル転換を示唆したのは W. G. Cunnigham, D. Gresso, *Cultural Leadership-The Culture of Excellence in Education*, Boston: Allyn and Bacon, 1993., pp.31 － 34である。

(38) M. H. Metz, *Classrooms and Curridors: The Crisis of Authority in Desegregated Schools*, Berkeley: University of California Press, 1978.

(39) S. L. Lightfoot, *Portraits of Exemplary Secondary Schools-Geoge Washington Cawer Comprehensive High School*, Daedalus 110. 4., 1981., p.20.

(40) 中留武昭前掲監訳書，85 － 92頁。

(41) W.J.Martin and D.J.Willower, "The Managerial Behavior of High School Principals' Work Behavior", *Educational Administration Quarterly*, vol.18, no.4, Fall 1982., pp. 62 － 78.

(42) この点に関しては語りが校長にとって一つの職務（仕事）であるとみる研究があるが，この見解からすると従来，この種の語りの内容が明らかでないとされる。具体的には P. C. Cronn, "Talk as the Work: The Accomplishment of School Administration", *Administrative Science Quarterly* vol. 23, no. 1, 1983., pp.1 － 21.に詳しい。

(43) M.H.Metz, *Classrooms and Curridors*, p.190.

(44) H.F.Wolcott, *The Man in the Principal's Office:An Ethnography*, New York: Holt Rinehart, Winston, 1973.

(45) S.L.Lightfoot, op.cit.

(46) R.Calfee and R.Brown, "Grouping Students For Instruction" in *Classroom Management: The Seventy-Eighth Yearbook of National Society for the Study of Education, Part* II , Chicago: University of Chicago Press, 1979.

(47) Brookover et al, op.cit.

(48) M.H.Metz, op.cit., pp.192 – 196.

(49) M.H.Metz, op.cit., pp.202 – 215.

(50) D.K.Cohen and B.Neufeld, *The Failure of High Schools and The Progress of Education,* Daedlaus 110 .3, 1981., pp. 69 – 90 and L.Cuban, "Persistent Instruction: The High School Classroom, 1900 – 1980", *Phi-Delta Kappan*, 64.2, 1982., pp.113 – 118.

(51) W.D.Greenfield, op.cit.

(52) H.F.Wolcott, op.cit.

(53) G.H.Mcpherson, "What Principals Should Know About Teachers" in D. A. Ericleson and T. R. Relker (eds.), *The Principal in Metropolitan Schools*, Berkelay: McCuthan, 1979., p.241.

(54) ibid.

(55) ibid.

(56) 以下の K.D.ピターソンらの記述の紹介は中留武昭監訳前掲書172 – 202頁の要約である。

(57) G. L. McAndrew, *The High Shool Principal: Man in the Middle*, Daedalus 110.3, 1981., pp.105 – 118.

(58) H.F.Wolcott, op.cit.

(59) S.L.Lightfoot, op.cit.

(60) Selznick, *Leadership in Administration and Peters* and Waterman, *In Search of Excelence*, op.cit.

(61) 典型的にはすでに引用した Brookover, et.al., School Social Systems, op, cit.

(62) この容易でないことを文化の記述において初めて明らかにしたのは C.Geetz, *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, New York: Basic Books, 1973. であったようにみえる。

(63)「読み取り」(reading up) については中留武昭「学校文化を形成する校長のリーダーシップに関する研究（その1)」参照。

(64) この歴史的記述についてもピターソンら(中留武昭監訳『校長のリーダーシップ』前掲書）のエスノによる記述はひとつのモデルを提供してくれている。