

コウチョウノブンカテキリーダーシップノゴヨウロ ンテキブンセキニカンスルシロン

千々布, 敏弥
九州共立大学経済学部 : 助教授 : 教育経営

<https://doi.org/10.15017/760>

出版情報 : 教育経営学研究紀要. 4, pp.117-126, 1997-10-30. Educational Administration Laboratory
in School of Education, Kyushu University

バージョン :

権利関係 :



【研究ノート】

校長の文化的リーダーシップの語用論的分析に関する試論

千々布 敏 弥

1. はじめに

本稿は、校長がとる経営戦略の一つとしての「文化的リーダーシップ」に焦点をあて、特に文化的リーダーシップが発現される主たるメディアとして、校長の〈ことば〉に注目し、その語用論的分析を試みるものである。

まず、文化的リーダーシップという行為の校長の経営行為における位置づけから明らかにしておく必要がある。

校長は、彼が有する権限および力量を駆使しながら、学校の経営に従事しているといえる。法規上公立学校の校長に与えられている権限としては、校務掌理権、人事に関する意見具申権、職務上の上司としての指示命令権等があげられる。

法規上与えられた権限の他、行政単位あるいは学校ごとに異なることではあるが、行政慣行として、校長に与えられる権限がある。この例としては、学校予算の獲得（教育委員会予算として、あるいはPTAからの学校後援会費として）および配分に関する権利、教諭の人事異動の実質的決定権、非常勤（常勤）講師採用の権利等があげられよう。

さらに、学校慣行として校長に与えられている権限もある。校内人事、例えば、主任の決定権は条例レベルで教育委員会に委ねられているであろうが、実質的な決定が学校内の教師集団の協議に委ねられている場合と校長に委ねられている場合が考えられる（現実にはこの2要因からみあった過程により決定される場合が多いであろう）。

このように、校長が実質的に有する権限は、さまざまなレベルで考えられるが、校長は、以上

のように限られた実質的権限を資源として、学校経営に取り組むこととなる。

校長の経営行為とは、彼が有する権限を行使することのみで事足りるものではないであろう。高野桂一は、校長の経営管理方式を、指示命令等の権力作用をもってする狭義の経営管理方式と権力作用をとまなわないか、それがきわめて希薄な教育指導方式に2分し、教育指導方式に連絡調整方式と指導助言方式の2類型を位置づける枠組みでとらえている⁽¹⁾。

そこでは、教育の論理から導かれるもっとも典型的な指導性（リーダーシップ）の現れとして指導助言をとりあげているのであるが、この枠組みで、上述した今日の学校経営における校長の指導性を把握する十分な枠組みとなり得ているかということは、検討の余地がある。

例えば、東井義雄は「As校長の思い出」として、次のような記述を残している。

「例えば、授業の問題等について雑談のついでに、質問でもすると、いかにもうれしいという表情で、

「とうとう君も、それが問題になりはじめたかい？ それは……というようなわけで、（中略）とても大じな問題なんだよ」というようにねうちづけてくれるのである。」（東井P165）

このような事例は、典型的指導助言といえる事例であろう。しかし、校長が権力的な指示命令方式をとらず、教育指導的態度で教師に対する場面として、次のような事例もある。

同じ東井義雄の事例であるが、彼が八鹿小学校に校長として赴任して最初の公開研究会の際、

朝の職員朝会場で次のように発言している。

「きょうは皆さん、いい授業を見てもらおうと思ってはりきってくださっているのだと思いますが、きょう一日ぐらいはりきっていただいても、それで子どもがひどくよくなるというようなものではありません。きょうはまあ、いいかげんにやってください」（東井 P168）

彼のこのような発言の後、公開研究会が終わった翌日の職員朝会で自発的に「私の授業を見ていただきたいのです」と申し出る教師が出てくる。東井が教師たちに語りかけた「(研究会を)いいかげんにやってください」ということばは、字義とおりに受け取ってよいわけではないであろう。研究会も大事であろうが、それ以上に、普段の研究姿勢が持続されることを期待したものと思われる。そして、八鹿小学校の教師に、彼の意図が伝わった結果として、前述の申し出がなされたと思われる。

このように、校長のリーダーシップの発現形態として、個々の教師に対して直接的に指導を行う形態の他に、学校全体に対して働きかける形態があることは、疑い得ない。

このようなリーダーシップを把握する枠組みとして参考になると考えられるのが、「学校文化」および、それを形成する「文化的リーダーシップ」という視点である。

学校文化および文化的リーダーシップの概念については、先行研究で多様な定義がなされているが⁽²⁾、ここでは、暫定的な定義として、「学校文化とは、学校の組織成員が学校の教育活動に関して意思決定する際の背景となる、知識や価値であり、成員はそれを明確に意識する場合もあるが、意識しない場合もあるもの」、「文化的リーダーシップとは、学校文化を自らの理想と考える方向に変革することを意図するリーダーシップ」として、以下の考察を進めていく。

2. 学校文化の意義—ハーバーマスを手がかりに

ここから、学校文化の意義を考察するのに、ハーバーマスによる、了解の概念を中心とした発話行為の分類枠組みを参考にして論を進めたい。

ハーバーマスは、言語行為を目的合理的行為(戦略的行為)とコミュニケーション的行為に分類した。その意図は、ヴェーバーにおける目的合理性の概念に対し、会話の当事者たちが相互に了解(Verständigung)しあうことを志向するコミュニケーション的合理性の概念の必要性を提起することにあつたと解される。

彼のコミュニケーション的合理性の概念は、経営管理方式における指示命令方式に対する教育指導方式(すぐれて指導助言方式)の優位性を説明する上でも有効である。例えば、行政機関が実施する研修に参加を渋る教師に校長が参加するよう職務命令を発する場面を考えてみよう。従来語られてきた説明としては、「研修への参加は教師の研修権に基づくものであって、職務命令により参加させられるということは、研修権の理念を否定するものである」といったものが主流と思われる。しかし、教師の力量を向上させることを第一に考えたとき、「教師が嫌がっていても、むりやり研修を受けさせた方が、結果として力量向上につながる」という考えも有り得よう。

このような対立した考え方における鍵となる概念が、これまでは教師の権利や子どもの権利、あるいは教育の論理ということばで表現されてきた。この場面をコミュニケーション的合理性の概念を使用して説明すると、次のようになるであろう。

校長が教師に行政研修に参加させるという目標を達成しようとして意図して、教師の行政研修参加それ自体を目的とする場合、それは目的合理性に基づく行為となる。目的が「教師が行政研修に参加すること」であるから、そのための手段は、職務命令によるもの(「これは職務命令である。研修に行かない場合、懲戒処分の対象と

なる」)、人事異動における不利益を予測させること(「君、へき地へとばされたいのかね」)、情動に訴えること(「たのむよ、君が行ってくれないと、私の立場がないのだ」)等、さまざま考えられる。いかなる手段をとっても、目的を達成できればよいのであるから、手段の内容は問われないこととなる。

これに対し、コミュニケーション的合理性とは、目的が「教師が行政研修に参加する必要性を理解すること」となっていることをさしている。目的が「理解すること」にあるから、校長は、教師が理解するための必要条件を満たさねばならない。了解過程における妥当要求として、ハーバーマスは、正当性、誠実性、真理性の3つを挙げた⁽³⁾。正当性の要求として、教師は校長に対して、「あなたは私に行政研修へ行くことをすすめる立場にあるのですか」と問うことが考えられる(この場合、校長は地教行法の規定をもちだすこととなろう)。誠実性の要求として、教師は校長に対して、「あなたは私へのいじわりとして、行政研修に行かせるのではないでしょうね」あるいは「あなたは教育委員会への体面上、私に研修を強制しているのではないでしょうね」と問うことが考えられる(この場合においては、その場の校長の答弁よりも日常的な態度がどうであったかということが了解のメルクマールとなろう)。真理性の要求として、教師は校長に対して、「私の教師としての力量のどこが足りないのですか。そしてその足りない部分を研修は確実に補ってくれるのですか」と問うことが考えられる。

これらの教師が校長に対して要求する妥当要求の例は、ともすると「ようするにその教師は研修に行きたくないのではないか」という批判を受けやすかった。ハーバーマスのコミュニケーション的合理性の概念は、これらの妥当要求の必要性を我々に納得させてくれるものである。念のためにつけ加えておくと、実際に単に研修に参加したくないがために、上記のような言説を述べる教師も存在しよう。その際には、そのような言説を受けた校長が教師に対して、問に対する回答を述べた後、「念のため聞きますが、

あなたは単にきつい思いをしたくないためにそのようにおっしゃるのではないでしょうね」と誠実性の観点から妥当要求を発することが考えられる。このように、コミュニケーション的合理性とは、会話の参加者すべてが了解をめざすところに価値をおいているのである。

コミュニケーション的合理性の概念は、指導助言方式の優位性を新たに説明してくれると同時に、指導助言方式の概念において解釈が微妙であった部分を明確に説明してくれる。前述した事例において、校長が教師に行政研修への参加をすすめる際に「たのむよ、君が行ってくれないと、私の立場がないのだ」と述べる場合、校長の権力を担保とした指示命令方式ではないため、指導助言方式に分類される可能性があった。ハーバーマスの概念は、これを目的合理的行為と明確に位置づけることとなる。

もっとも、コミュニケーション的合理性の概念が教育の場にふさわしくない場面も考えられる⁽⁴⁾。例えば、校長の目的合理的な発話行為(「これは職務命令である」「頼むよ、行ってくれ」など)により、十分了解しないままに研修に参加した教師が、「参加してみたら、非常に有意義だった」と感じる場合である。この場合は、さらに二つに分けて考えることができる。一つは、校長は教師のためになると信じて勧めたにもかかわらず、校長のことばが不十分なために、教師が校長の意図を汲み取っていなかった場合、もう一つは、校長は教師の力量向上の意図はなく、単に、教育委員会への体面を意識したり教師への情動的反感から研修参加を勧めていた場合である。後者の場合、教師の力量が向上したのは結果論であって、そこに指導の論理が内在しているとは言えないであろう。しかし、前者の場合は、校長が教師に指導する場面として大いに考えられる。教師の力量が不足しているからこそ、研修を勧める校長のことばが理解できないことが予測されるからである。

このように考えるとき、本節の冒頭で考察した、「むりやり研修を受けさせた方が、結果として力量向上につながる」という考えを支持しかねないところであるが、大きく異なるところが、

当事者の了解志向の有無である。すなわち、教育の場における働きかけは、本質的には目的合理的行為に分類されようとも、その過程において了解を志向することの意義を、ハーバーマスの考察は示しているのである。さらに、コミュニケーションの当事者が了解しあうためには、彼らの了解の源泉がある程度共通していること——本研究でいう学校文化が成立していることが必要であることが示される。その学校文化を成立させる過程には、了解の源泉が存在しないところから、必然的に目的合理的行為が必要となろう。したがって、本研究でいう文化的リーダーシップは、ハーバーマスの概念を使用すると、「了解を志向した目的合理的行為」であるといえよう。

ハーバーマスは了解の源泉として生活世界の概念を取りあげ、その構成成分として文化、社会、人格をあげている⁽⁵⁾。本研究における学校文化の概念とハーバーマスの生活世界の概念は一致するものと思われるが、価値相対主義の観念が一般的になっている今日において、指導者と被指導者、あるいは意思決定の参加者間におけるコミュニケーションを成立させるためには、了解の源泉を共通化するといふのは困難であり、戦略的に志向する必要性が出てくるものと思われる。

了解過程における妥当要求としてハーバーマスが掲げた、正当性、誠実性、真理性の3要素のうち、今日の学校現場で特に問題となるのは真理性に関する合意であろう。

正当性に関しては、主に、法規上の権限に関する解釈の対立が考えられる。例えば、校長が教師に「あなた、来年度から学年主任をお願いします」と述べたのに対し、教師が「学年主任の選任は組合にまかされているはずですよ」と断った場合、主任の選任権限（条例レベルで主任の選任権限は教育委員会に与えられている自治体が多いであろうが、ここでとりあげているのは慣習的に支持されている実質的権限である）が校長にあるか、組合にあるかという正当性に関する背景的知識が対立しているといえる。

誠実性に関しては、その場の会話だけでは合

意しがたく、過去の経緯が大きく影響するといえよう。例えば、金銭を借りた友人が「今は金がないが、近いうちに必ず返す」と述べる場合、彼がそれまでに借金を何度も踏み倒したことがあるか、一度もうそをついたことがないかという過去の経緯に検証された誠実性は、彼のその場の言葉や表情により訴えられる誠実性よりも重要であろう。校長が教師に対し、新たな理念を「これはほんとうに子どものためになると私は信じているのだ」と訴えるとき、彼が過去に自己中心的な行動をとる場合が多かったか、そうでなかったかで、彼の誠実性に関する教師間の合意は異なってくる。

正当性と誠実性に関する合意は、その学校における歴史的経緯が影響してある程度の合意に至る局面が多いであろうが、真理性に関しては、合意が困難な局面が多いと思われる。

藤岡信勝が提唱した歴史教育論争などはその典型と言えようし、体罰に関する見解の対立もいまだに多くの学校で見られるところである。⁽⁶⁾

明らかに支持される真理性が存在することは事実であるが、我々が教育の世界で問題として意識するのは、真理性に関する妥当要求が会話の参加者に合意されない場面であろう。

森山清は、「荒れた中学校」に校長として赴任して、荒れた原因を授業がわからない生徒の多いことにあると分析する。そこで、彼が考案した授業法を実践すべく指導するが、「こんな手間のかかる授業では入試準備に間に合わない」と考える教師たちは、意欲に欠けたままであった。そこで森山は受験準備教育を肯定している教師文化を変容させるため、校内の協議会の場でデューイを引用した講話を行っている。

「『米国の教育学者デューイは“教育は将来のための現代の拘束であってはならない”と警告している。将来のために現在が拘束を受けないということである。高校や、それへの入学のために中学校の教育が左右されてはいけないということである。(後略)』

と説いてきかせた。デューイの警告をきくと、成程と肯定したものもかなりあったが、中に

は私の説明が本当に理解できなかったためだろう、まだ執拗に、

「絶対にしてはいけないのでしょうか」

とくいさがる者もいて、準備教育への未練を絶つことのむずかしさをまざまざと見せつけるのであった。」

「案外まだ解っていないことが知れたので、さらに論をすすめる必要を」森山は感じ、次にはペスタロッチを引用しながら、彼が推進していた教授法の意義を説くのである。

森山は、「ここまで話を進めると、先生方からはもう準備教育を求める声はなくなっていた。しかし、決してそれで歯切れのよいものではなかった。後は静かに各自の内省にまつ外はないと決断し、そのときの協議会を終え」ている。(森山P118 - 122)

この記録から、森山は権力的要求によらず、デュイやペスタロッチを引用しながら教師たちに彼の教育理念を了解させようと、努力している様子が読みとられるのであるが、教師たちが十分了解しているかどうか疑わしい。「受験準備教育は否定すべきである」という考えの真理性に関する合意が困難であることは、周知のことであろう。しかし、森山氏の事例においては困難であろうとも、受験準備教育を否定する考えを学校文化として定着させなくては学校改善はならなかったのである。

おそらく、森山のこのようなアプローチで、教師たちは、彼の発言内容の真理性を十分了解はしないものの、彼の誠実性は十分了解しているのではなかろうか。それだからこそ、やや時をおいて、彼の理念が教師間に浸透していく様が記録から読みとられるのである。真理性に関する合意が不十分でも最終的に了解される場面は、「あの人がこういうのだから、信じよう」という文脈で語られることが多い。その場面で働いている力には、誠実性だけでなく、その人の専門性に対する信頼観が存在しているように思われる。森山は彼の考案した授業法について「数十年間の思推を濾過した結晶であり、また、実践の積み上げ」であり「これに関しての理論闘争

は、決して人後におちない」と語っている(P156)。真理性に関する合意を得るためには、その理論闘争を校内で実際にやるのが有効なはずであるが、実際には、このように語った校長に対して、多くの教師が専門性に関する信頼を感じたものと思われる。

真理性に関する合意が誠実性や専門性に関する信頼に代替される可能性は、学校文化が校長の教育に関する信念や価値に影響を受ける可能性を示すこととなる。斎藤喜博が去ったあとの島小学校の事例など典型と思われる。

真理性に関する合意が困難であることは、表面上正反対の学校文化が形成される可能性を予測させる。

冒頭にも紹介した、東井義雄が、公開研究会の日の朝「きょうはまあ、いいかげんにやってください」と語った背景には、「私は、形のととのった全校的な規模の研究会だとか、対外的な公開研究会というようなものも、授業を磨いていく上に無意味だとはいわないが、そういうことよりも、ふだんの授業そのものを磨きあっていくことの方が、どうもより効果的であるように思われてならない」という考えがあった。(東井P187)

東井の考えに対し、一見正反対の見解を述べているのが氷上正である。氷上が昭和39年度から校長を勤めていた御影小学校は、昭和41年度から毎年公開研究会を続けていたが、昭和45年頃になると、教師のあいだに「このような研究会は無駄であるというような考えをもつものが」あらわれてくる(氷上P197)。その背景には、授業研究の熱気が前年の頃より「停滞したのではないかと思われること」があげられようが(P158)、教師に「研究会は必要でない。そんなものはなくとも、ふだんしっかりやっておればいいのだ」という考え方がはびこりかけていた。それに対し、氷上は「ほんとうは、研究会があろうがなかろうが、教師のひとりひとりが、自主的に努力することがほんとうなのである」と述べながらも、「ところが、普通の人間は、たいてい弱いものだ。機会が与えられなければ勉強

しないのである。(中略)だから、校内であろうとも対外的発表会であろうとも、研究会という機会をできるだけ多くつくりたいせつである」(P200)と、研究会の必要性を強調している。

「研究会があろうがなかろうが、教師のひとりひとりが、自主的に努力することがほんとうなのである」という見解は二人とも共通している。そして、「普通の間人は、たいてい弱いものだ」という見解もおそらく一致しているのではない。微妙な考えの差により、「ふだんの授業そのものを磨きあっていくことの方が効果的」という考えと「研究会という機会をできるだけ多くつくりたいせつである」という考えに分かれている。その差は、教師の力量形成に関する真理の見解の相違というよりも、戦略の相違といえよう。校長の教師教育戦略の違いにより、表面上、学校文化は大きく異なることとなる。

3. 学校文化の創造場面－ことばによる文化的リーダーシップ

「学校文化を創造する」とは、学校の教育活動に関係するものたち(主に教師集団)が共通の背景的知識を所有することにより、了解可能な局面が増える現象を指している。ここで注意しておきたいのは、学校文化を創造する戦略には、ことばによるもの以外に物的条件整備によるものや財的、人的条件整備によるものもありうることである。財的 condition 整備による学校文化の創造とは、例えば斎藤喜博が島小学校に赴任した当初、村長と交渉して学校予算を確保し、備品等を大量に購入したことなどがあげられる。それは、「必要感によって買われたのでなかった」ものだが、「学校で自由に物が買えるのだ、という心理的なよい影響」を先生たちにあたえ、「すべてにあきらめていた」(斎藤P46)という文化を変容させることを意図していた(P56-58)。同じ斎藤喜博が校内の「不要になった釘をぬくことと、張紙退治」を行ったのは、「先祖からあるものは絶対に動かしてはいけない」という文化を変容することを意図した物的条件整備とい

えよう(P65-67)。校長がめざす学校文化になかなか同意しない教師がいる場合には、その教師を異動させ、かわりに校長がめざす学校文化に適した教師を迎えるという人的整備の在り方も考えられる。

このように、人的物的財的 condition 整備が学校文化の変容に寄与しうる局面も存在しようが、教師が了解する際の背景的知識に直接働きかける手段としては、ことばがもっとも有効であろう。

校長が教師とコミュニケーションを図る際には、個別に語りかける場合と教師集団を相手に語りかける場合がある。前者に関しては、例えば、東井義雄が紹介したAs校長のように、教師の力量形成を意図した指導は個別に語りかけることが有効な典型と思われる。しかし、学校文化を創造することを意図した語りかけにおいては、教師集団を相手として語りかける場合が多いようである。前節で紹介した森山清の事例は受験準備教育に関する考え方の学校文化を創造するための語りかけであるといえよう。

3-1 教師集団に対する語りかけ

校長は、特に赴任した当初、教師集団に対して自らの方針や信条を話す場合が多い。東井義雄は赴任した最初の職員会で「経営方針を聞かせてもらいたい」と要求されたのに対し、経営方針を示すということはずせず、「子どもたちに、まず何をしてやらねばならないかは、私が決めるのではなくて、あなた方が決めなければならないことです」と語りかけている(東井P119)。それが東井の実質的経営方針であるとも言えよう。

氷上正は赴任した最初の職員会で明文化した「教師の信条」を掲げ、教師たちへの願いを語っている(氷上P19)。師井恒男は岬小学校に着任してからひと月後に「日々の高まりを求めて」と題したガリ版刷りを教師たちに配布した。印刷物にした理由を師井は「校長のくどくどしい長いおしゃべりに対する反作用」を警戒したと述べている(師井P250)。その後も教師の専門性を伸ばすべく、「教師がしろうとくさくなるわけ」と題するプリントを配布し、「共通の意識に立っ

た教師集団をつくりだす」ことを意図している(師井P261)。

このように、教師集団に対して一方的に話しかけることから、教師集団の文化がすぐに変容することは期待できない。師井が「同調者をいそいでつくるよりも、教師のなかのわずかな人たちの胸にとどめるだけでよかった」と言うように(P250)、校長の理念が少しずつ浸透することを期待しながら語りかけていると解せよう。

教師集団に対する語りかけの場面がみられる第二の場面は、いったん形成されかけた学校文化がくずれそうになったときである。

氷上正の御影小学校は、いったん研究校としての文化が形成されて毎年公開研究会を開いていたが、「いつのまにか御影小の集団にはあるひとところだけよどみが出来ていた。そうして、そのよどみには、不満を含んだ気泡がぶつぶつとわきあがっていた」のを感じる。そこで彼は、職員会において「御影小の教育はもう御影小だけのものではなくなりました。広く呼びかけ訴えかける段階にはいったようです」と、研究会の必要性を改めて説くのである。

森山清の学校では大部分の教師が学習法の改革に取り組みながらも、一部の教師が「造反組」となり、「彼らはとうとう自分達少数で足を引っぱっても無力であることを知ると、今度は生徒に対してその不安感をそそり、その生徒を煽って父兄を動揺させる」事態となった。そこで、彼は職員朝礼の場で「今朝は、少し時間をとって諸君に申し渡したいことがある」との前置きのあと、「本校で学習法の改革を行っているのは、伊達や酔狂からではない」「一部の先生にこの理解がなく、旧態依然、そのため熱心な先生方との間に非常な格差が生じている」と厳しい訓辞を行った。さらに父兄会においても同様の訴えかけを行い、保護者の支持を得るとともに、「造反組」の授業を監視し、彼らの態度を改めさせている。(P155 - 167)

このような段階における校長の語りかけは、単に自らの理念を伝えるというのではなく、彼の意図する学校文化の創造過程が直面している具体的阻害要因を除去しようと意図するもので

あろう。このような語りかけは赴任当初の語りかけよりも戦略的意図が多分に含まれているものと思われる。前節において校長の文化的リーダーシップをハーバーマスの概念を使用して「了解を志向した目的合理的行為」と説明したが、このままでは赴任当初と改善中途の戦略的意図の相違が説明しにくい。このような局面を説明するためには、オースティンによる「発語媒介的行為」の概念の方が適しているように思われる。それは、ことばにはことばそのものと、その意図と、そのことばによって生じる結果という3つの側面があるという概念である⁽⁷⁾。この概念を使用すると、赴任当初は自らの理念を伝えるという記述的(事実確認的)意図により、その理念を教師集団が全体として支持することを目的とするのに対し、ある程度学校文化が形成され、その阻害要因が明らかになった場合、その要因を取り除こうとすることを意図(発語媒介的意図)した語りかけ(発語媒介的行為)を行う場面がみられるようになると説明できよう。

3-2 保護者への語りかけ

校長が学校文化を創造するために語りかける対象は教師集団だけではない。

金沢嘉市は、赴任した小学校で補習授業が行われているのを目撃し、「直ちに六年の担任を呼んで「ぜったいにそんな教育をしてはならない(略)」と言ってやめさせ、職員会議の席で補習授業の廃止を宣言する。

「そして直ちに父母会を開いて詰め込み教育の弊害や子ども間に起こる差別感などを話して、「本校としては特殊な学校へいく子どものための特殊な入学準備教育は致しかねます」と言った。(略)

どうしてもわかってくれそうもない父母に対しては、私がかつて西巣鴨第三小学校時代におかしたあやまちについて語り、そんなこともあって私の信念としてはぜったいにゆるすことはできないと説明して理解を求めた。」(金沢P95)

このように、金沢は自分の理念に対する理解

を求めべく、保護者集団を相手に語りかけている。この場合、受験準備教育が必要であるとする学校文化の構成要素として教師集団よりも保護者集団の影響が大きいと判断されたため、金沢は保護者集団に対して語りかけているのであろう。

同様の事例を小林一之にもみることができる。小林が校長となったのは、新設の小学校であった。学校が開校する前に保護者を集めた小林は、自らの教育理念を語るが、保護者からは「教育の理想めいたことを言うよりも、教材や備品を充実してほしい」という要求がくる。小林は保護者集団の文化が彼の教育理念と反する状況となっていることを自覚し、その対策として保護者にあてた学校通信である「東陵の丘」を通じて語りかけている (P70, P100 - 105)。

3-3 学校文化としてのコミュニケーション

上に検討した学校文化の創造場面は、校長の教育に関する信念を教師や保護者集団に伝え、それを共通の背景的知識にまで高めるものであった。これに対し、教師間のコミュニケーションが成立するように校長のリーダーシップが機能し、「コミュニケーションが成立している文化」といえる事例もみられる。

氷上正は「研究会の批評は、思ったことをずばりと言うべきです」「おたがいに人格を尊重しながらも、きびしく授業を創造していこうとするところに批評の意味がある」と語りかけ、「研究会を重ねていくうちに、教師たちの発言も次第に具体的になってきた」「相当きびしいことばが交わされようとも、人間関係は荒れなかった」という状況までになっている (氷上P86-87)。

また、斎藤喜博は「職場をよくし、職場のなかのお互いの仕事をよくしていくためには、お互いが職場のなかにある様々の問題を発見し指摘して、事実によって学んでいく努力をする必要がある」という考えから (斎藤P183)、「みんなが気軽に口がきけるように考え」(P109)、「職員会では、いつも職員といっしょに議論した。またきまったことには従った」(P114)。その結果、教師相互のコミュニケーションは活発化するの

であるが、「私が出勤しているときは、問題がいつも表面に引き出され、また職員の方からも出てきたが、休んでいる間はそういうことがなかった」(P145)。この事例から、コミュニケーションを活発化するのもリーダーシップが必要であり、コミュニケーションが活発化している状況自体も一つの学校文化といえることが伺えるのである。

4. 最後に

実践記録に記されている事例を中心に、文化的リーダーシップの発現形態をハーバーマス、オースティンの概念を使用して分析することを試みた。文化的リーダーシップは「了解を志向した目的合理的行為」であり、その意図には「事実確認的意図」や「行為遂行的意図」が含まれるというのがとりあえずの結論である。しかし、文化的リーダーシップはこのように「戦略的」にならざるを得ないのかという問題はさらに深める必要がある。学校においてハーバーマスのコミュニケーション的合理性を追究しようとするとき、校長の文化的リーダーシップが寄与しうる (もしや不可欠なのかもしれない) という示唆も本考察から与えられているが、そう仮定した場合、コミュニケーション的合理性の成立に戦略的行為が位置づくというパラドックスが生じてしまう。戦略的行為となることなく、コミュニケーション的行為により学校文化を創造する可能性を探る必要もあろう。

注

- 1 高野桂一『指導助言論 (高野桂一著作集第4巻)』明治図書, 1980, P20
- 2 アメリカにおける先行研究の紹介は中留武昭「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)」九州大学教育学部紀要No.41, 1995, 中留武昭「「自律性の高い学校」における学校文化の形成とその戦略」九州大学教育学部教育経営教育行政学研究紀要No.3, 1996に詳しい。
- 3 J.Habermas “Theorie des Kommunikativen Handelns” 1981, 河上倫逸ほか訳『コミュ

- ニケーション的行為の理論』未来社, 1985
- 87, 中巻 P50
- 4 太田明「ハーバーマスの「言語論的転換」
は教育学に何をもたらすか? — 予備的考
察」東京大学教育学部紀要No.28, 1988, 野
平慎二「J.ハーバーマスの行為理論のもつ教
育学的意味 — コミュニケーション的理性
による啓蒙の理念の再構成」教育哲学研究
No.63, 1991
- 5 J.Habermas 前掲書下巻 P50
- 6 藤岡信勝『近現代史教育の改革』明治図
書, 1996, 藤岡信勝『汚辱の近現代史』徳
間書店, 1966, 牧柁名編『懲戒・体罰の法
制と実態』学陽書房, 1992
- 7 J.L.Austin “How to Do Things with Words”
1962, 坂本百大訳『言語と行為』大修館書
店, 1975
- 学校経営実践記録引用文献**
- 東井義雄 『学級経営と学校づくり (東井義雄著
作集第7巻)』明治図書, 1973
- 森山 清 『学校を変える』学陽書房, 1985
- 氷上 正 『わたしの学校づくり』国土社, 1972
- 斎藤喜博 『斎藤喜博全集第11巻 (学校づくりの
記)』国土社, 1970
- 金沢嘉市 『ある小学校長の回想』岩波書店,
1967
- 師井恒男 「校長としてのとりくみ」『日本の教
師第13巻』(ぎょうせい, 1994) 所収
- 小林一之 『東陵小の教育』一荃書房, 1979