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

学校における協働文化の形成とその戦略

中留, 武昭
九州大学大学院人間環境学研究院 : 教育学部門 : 教授 : 学校経営学, 教育行政学, 教育制度学

https://doi.org/10.15017/769

出版情報：教育経営学研究紀要. 5, pp.1-19, 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：

KYUSHU UNIVERSITY

教育経営学研究紀要，2001，第５号，１－19

【特別論文】

学校における協働文化の形成とその戦略

中　留　武　昭

－ 目　次 －

Ⅰ．協働文化の前提としての学校経営概念の新らたな創出

Ⅱ．協働文化の今日的意義とその質的吟味
　１．ネガティブな協働文化
　２．協働文化をもった学校の特性

Ⅲ．協働文化の形成を促進する戦略
　１．協働文化形成の戦略
　２．協働文化の形成の場（機会）
　（１）学校のウチとソトとに開かれた協働の戦略
　（２）校内研修経営における協働文化の形成と戦略

Ⅳ．協働文化形成の専門職としての条件
　１．協働的専門職（collaborative professional）としての教師
　２．教師の協働を促進する学校管理職のリーダーシップ

本論の目的は先に筆者により再吟味し，確定を試みた学校経営の概念定義[(1)]の中でも，その中心的鍵概念となっている開かれた学校の『協働文化』(collaborative culture)形成の概念とその戦略とに焦点をあてて，さらに，そのために今日の教育改革の時代における学校経営実践の質と方向性とを規定する新たな専門職としての条件までを明らかにする。

Ⅰ．協働文化の前提としての学校経営概念の新らたな創出

このたび確定を試みた学校経営の概念とは，学校経営とは「各学校が子どもの行動変容に対応した教育の目標をよりよく達成するために，学内・外の支援を得ながら，なお固有の自律的な社会的組織体として学内・外の諸条件を開かれた協働によって改善していく営みである」（以下，「確定概念」と略）[(2)]。この「確定概念」の定義は，実は筆者による1980年代の臨教審答申(1984-1987年)以前における学校経営の典型的な概念と，それ以降の今日までの教育改革時代において必要な学校経営（論）のあり方との一部の“連続性”と新たに必要とされる今後の学校経営の，想定される“発展”との識別を前提にした上での概念定義である。

ここで，はじめに経営現代論との一部“連続性”についてみると，それは経営を①条件整備活動と内容・方法上との対応，整合性のあるものとしてとらえる，②Ｐ－Ｄ－Ｓサイクルの動態的活動における経営活動としてとらえる，③経営の民主化を前提にして合理化

とを統合的にとらえるということである。

さて，ここで上の「確定概念」にいたる経緯の詳細とその解題については，注（1）の日本教育経営学会での概念規定を行った際の拙論にゆだねるとして，ごく簡明に定義づけに至るまでの経過を記述する。今日の教育改革は，臨教審を一つの契機として，戦後それまでの時期と臨教審後とに大別されるが，学校経営の組織論もこの臨教審を境に，それまでの経営近代化論と経営現代化論の論争の時代から[3]，臨教審後，今日までのポスト・モダン（現代化論後）における自律的社会組織体における「協働体論」へと展開してきたものといえる。

この点の経緯を今少し明らかにしていくためには，上記の「確定概念」に先立ち，臨教審答申を始め，当時の学校経営研究や実践等からの知見を得て行った，筆者による学校経営と関連した二つの定義を示しておく必要がある。一つは，臨教審直後の1988年に従来の経営概念の史的吟味に立って再検討した学校経営の概念定義であって，それは，学校経営とは「個々の学校が子どもの行動変容を核にした教育目標を効果的に達成するために，制度的，行政的な一定の支援に基づいて，諸条件の整備を自律的かつ機能的に行う組織化の過程である」[4]（傍点筆者）としていた。この時点で「制度的，行政的支援」と「自律的かつ機能的に行う組織化」（傍点筆者）とを組み合わせ，定義の中に組み込んでおいた。この背景には，臨教審答申での開かれた学校における「自由と自己責任」をはじめ，既に経営研究者の間にも教育行政との関わりで，学校の相対的な「自律性」を捉えることの必要性が見られ始めたということもある[5]。ただ，この自律性はそれまでの学校経営の概念定義（主語－述語の文言）のなかには，まったく導入されていなかったものである。

次に今ひとつ。臨教審とほぼ同時期に行われた，筆者も日本側委員として参加したOECD-CERIのISIP（学校改善に関する国際的共同研究，1984-1986年 代表 奥田眞丈）と合わせて，これもほぼ同時期に行われた日本教育経営学会の共同研究『学校改善に関する理論的・実証的研究』（科学研究費補助金，1986-1988年 代表 高倉翔）において，いずれも筆者はISIPでの定義をふまえながら，なお学校改善を学校経営の中核として位置付けて，次のような日本における学校改善の定義付けをあらためて行ってきた。即ち，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，学校外の支援を得ながら，なお固有の自律的な社会的組織体として，学内・外の諸条件を開かれた協働によって改善していく経営活動の努力の過程である」（傍点筆者）[6]がそれであった。即ち，この時点で学校改善の概念に，先きに確定させた学校経営の概念を相即的に組み込んでおいた背景には，後述のような学校改善と学校経営との統合を教育的エコロジー観のパラダイムに求めたからである。

このパラダイムを述べるに先立ち，この時点での学校改善の概念定義の中に，「固有の自律的な社会的組織体」と「開かれた協働」と「経営活動」の三つを当時において組み入れておいたのは，これらをベースにしてこれからの時代，学校改善と学校経営とは相即的な“発展”の過程を歩んでいくものと想定したからに他ならない。

そうした予測に立って，先の学校経営の「確定概念」を再検討してみると，定義づけの根拠は，以下のように明確になる。即ち，臨教審以降，学校経営の方向性を示す「開かれた学校」とその基盤となる学校の自律性の確保とは，戦後50年ぶりの地教行法改定に次ぐ，学校教育法や同施行規則等の改訂を経て，今日の教育改革国民会議に見る諸法制の提案にまで至っている背景に留意する必要がある。即ち，この背景にはこれまでの相互不干渉（孤立閉鎖性）や共同歩調主義（同一歩調）などの閉じた学校を越えて，自律性（自主性・自律性の確保『地方教育行政の在り方について』）が大きくクローズアップされてきた点にあらためて留意する必要がある。今日の自律性はかつての地教行法下の単に教育行政のみを対象においた規範論的な相対的，自律性の枠を越えて，規制緩和と地方推進分権を前提

に，専門性と責任性とを学校組織のベースにおいた上で，特に各地方での学校管理規則の見直しによる校長の権限拡大として現実味を帯び始めてきたものとして，これを捉える必要がある。かつ，また，このたびの自律性は教育行政との関わりのみならず，学校と地域社会との新たな関係付けとしての学校の説明責任と，外部評価（評議員制度など）までをも自己評価に結びつけることを要請しはじめてきたこと，また開かれた学校の協働にしても，従来の経営現代化論にありがちであった学校の内部（ウチ）のみにおける協働観を越えて，新たな地域（ソト）との協働までもが模索され始めたことにある。こうした背景（文脈）のもとで，先の「確定概念」はこれからの時代においては一層のこと，実践上も，教育改革の牽引役的な意味を持つものと考えられる。

そこで，次に先の「確定概念」を組み立てるにあたって先の二つの概念（即ち1988年の学校経営の1990年の学校改善の両概念）を統合化したのであるが，その際に援用した教育的エコロジーのパラダイムを述べておく必要がある。それが，本稿の主題である，開かれた協働体論としての協働文化を考察して行く際のカギとなるわけである(7)。

まず，エコロジー（生態学）とは，生物と環境，及びその環境で共に生活するものとの関係を命題にした知的体系の学問であるが，これを開かれた学校，即ち学校改善のアナロジーとし見立てることによって，先の「確定概念」に迫ることができる。ここで，学校をエコロジーの体系として見ることは，①学校が存続，発展していくために必要な諸活動を共存関係(eco-system)の改善過程として捉えること，特に②学校はウチにおいてもソトに対しても，ポジティブに環境対応することを通して，問題解決をはかりながら自己改善(self-renewal)していくという二点に集約される。この二点において，学校経営は学校改善と教育的エコロジー観において，接点（後者は前者の中心機能）をもつこととなる。さらに，端的に言えば，学校経営とは，生物界に必要な成長というアナロジーを組織体にあてはめて定義付けるとすれば，それは「学校組織体のウチとソトとの相互交渉（順応，対立，葛藤を含む）を通して，“より善さ(the better)”を求めた問題解決のために，絶えざる自己改善をしていく成長と成熟の過程」(8)ということになる。この場合，「確定概念」としての学校経営からキーワードを引き合いに出せば，この場合の学校組織体は「自律的な社会的組織体」であり，相互交渉とは「学内・外の諸条件を開かれた協働」において捉えるべく共存の過程であり，一方の自己改善とは「開かれた協働」によってこれを「改善していく営み」ということになる。この場合の改善の営み自体は，技術的にはＰ－Ｄ－Ｓというよりは，むしろＳ－Ｐ－Ｄのマネジメントサイクルを活用することによって可能となる。

さて，このようなエコロジー観に立って，改善を中心にした学校経営を展開していく場合，結局，先の「確定概念」での改善と経営とを結ぶ共通のキーワードとなるものは「開かれた協働」(collaboration)そのものということになる。そこで，開かれた協働とは，これまでの「確定概念」の解題を通して，これを端的に整理して言うならば，「専門性と責任性を具備した自律的な社会的組織体として学校が存続・発展していくために，組織体としての教育ビジョンの共有化を構成員一人ひとりに浸透させた，真の同僚性を持った協働文化の形成を通して，絶えざる自己改善を営んでいくことのできる組織的活動」ということになる。本論は以下に「確定概念」の中心に文言上も位置付いている，この「開かれた協働」の文化（協働文化）とは何か，またそうした協働文化を形成するための戦略とは何かを考察することにある。

以下に上記の主題を取り上げていくに際して，開かれた学校の「協働文化」がもつ文化の意味をも，ここで説明しておく必要がある。この場合の文化とは，学校文化(school culture)のことで，それは「各学校の構成員によって固有のものとして形成されている認識枠（ものの見方・考え方）であり，また行動様式でもある」(9)。

そしてここで言う認識枠とは，この学校に固有のものとして位置づけられている価値，信条と言い換えてもよく，それが大方の構成員にとっては「ごく当然のもの（こと）」として根付いていることから，「目に見えにくい」ものまでも射程に入れたところの，風土とか雰囲気（エトス）といってもよい。従って，協働文化とは，この場合多義ではあるが，組織における協働，即ちそれは専門性と責任性を持った同僚性(collegiality)文化が中心となる。そして，それは学校組織体内のウチなる協働性（同僚性）のみでなく，ソトとの協働性（同僚性）から構成されており，従来のようにそれもネガティブ(negative)な協働文化ではなく，ポジティブ(positive)な協働文化においてこそ，学校改善が機能するということを，ここで指摘しておく。

Ⅱ．協働文化の今日的意義とその質的吟味

協働文化(collaborative culture)が積極的に機能している学校とは，そこでより多くの構成員が「共に働く」(work together)ことに，より深く，しかも積極的に関与している(committment)学校のことで，こうした学校が協働学校(collaborative schools)である。しかしそれにしても，今なぜ協働文化なのか。この点に関してはすでに1980年代の臨教審答申以降の教育改革の文脈を背景にした学校経営概念と関わって上に述べてきた通りである。また，協働自体のもつ学校経営の学説が導く理論構成に関しては，最近，C.I.バーナード，吉本二郎，高野桂一等による協働論を回顧し，新たな協働論の構築を展望した藤原文雄の労作[10]があるのでそれに譲ることとし，ここでは，あくまでも既述の教育的エコロジー観にたっての協働，しかも協働文化論のもつ意義と戦略とを考察するものである。

そこで，まずは以下に，学校における「協働文化」とは，これを概念定義化するとしたならばどうなるのか。筆者は，この協働文化を「同じビジョンを共有化した目標を達成するために，専門性と責任性をもった構成員が２つ以上の組織間において，学校のウチの間及びウチとソトとの間における相互支援を伴った関係性(mutually beneficial relationship)における認識枠組み（ものの見方，考え方）であり，行動様式である」と策定する。

ただし，協働文化には，ネガティブな文化とポジティブな文化とがあり，教育的エコロジー観から見れば，前者は学校組織がこれまでに執拗なまでにもってきた閉ざされた関係性であり，後者は開かれた関係性で，この前者から後者へのパラダイムの転換が，学校改善を中心とした学校経営にとっての必要課題である。

そこで次に，そうしたポジティブな開かれた学校の協働文化（協働学校）のもつ特性（要因）を明らかにするに先立って，いわゆるこれまでの閉塞化した（ネガティブな）協働文化（広義の学校文化）の持つ現象を，制度（組織），教員，教育課程，児童－生徒の各ミクロ文化において，その特性として素描する。

１．ネガティブな協働文化

まず，制度文化という点から見ると，今日の社会（市場社会）では，消費者による選択は極めて当然のこととなっておりながら，学校（特に義務教育）は保護者（子ども）にとっても学校（教職員）にとっても，双方において選択余地の少ない機関となっている点が挙げられる。また，終身雇用制度と年功序列制度の見直しが始まっているにもかかわらず，制度としての学校の方は同一年齢・同一学年の進級制度が硬直化し，学校自体（特に中・高校）も進学体制のもとで教育の過程自体がブラックボックス化されやすい。また，制度としての学校がもつ目標も抽象性（曖昧性）と共に，総合的，全体的発達観（知・徳・体）に立っており，従って実際的にもタテマエとホンネとに目標は二分化されやすい。したがって，目標達成の実現化は難しく，実現してもそれは形骸化されやすい。かくして，一般的にも制度の効率（果）が求められやすい時代においては，学校の改革，改善の遅滞は一

層激しくなる。さらに，これまで学校は，対行政システムとの関係においても，教委との間での上下支配関係，支持待ちの姿勢，護送船団方式の運営など，閉塞性が根強く残っている。

また，教員文化にしてもネガティブで，これもまた閉塞性の文化が強い。具体的に教員においては，横一線の足並みをそろえた価値の重視，変化への対応にも弱く（臨機応変に不慣れ），慣習墨守できまじめで表現力に弱く，異質な見方，考え方を受け入れにくく，いささか社会性を欠如した言説や行動様式までもが露呈する。

次に教育課程文化（カリキュラム文化）についても，閉塞性と消極性が見られる。特に科学技術一般の革新と学校の教育内容との文化的遅滞はむろんのこと，そもそも教育課程とは教科と教科書とマニュアルがあれば授業ができてきたわけであるから，それは教委承認用（今は届け出）の時間割（日課）配分に過ぎないという考え方，教科からの発想と発信によるナワバリ意識がある。また総合的学習にしても，「はじめに現代的課題ありき」で，しかも「何でもありき」で，それは「子どもの主体性にのみ委ねるべきだ」という発想。また，体験的，課題解決的学習といっても，それよりむしろ５日制により削減された教科内容の基礎・基本の充実の方が重要で，総合的な学習は逆に学力低下を招くとする錯綜した見方・考え方など，数えれば際限のないほどのネガティブなカリキュラム文化がみられる。

最後に，児童・生徒文化にしても，その閉塞性・消極性がみられる。不登校・いじめに見る閉塞性はむろんのこと，子どもの自主性，主体性の欠如や，他者との人間関係のコミュニケーション能力の不足，自己中心的，社会性，モラルの希薄化，連帯感の喪失などがそれである。また，他者の介入を教室に認めない担任による一人万能主義による学級王国なども，閉塞的な児童・生徒文化をつくるのに，今なお機能している。

いずれにしても，こうした学校制度や各学校のもつ閉塞性は，伝統的な学校聖域観を前提としたものであるが，こうした閉じた文化を開くことによって，子どもの「生きる力」を培うことを中心にした学校改善を進めていくことが，学校が社会的機関として再生するための今日的教育改革の中心的な学校経営上の課題なのでもある。

ところで，こうしたネガティブな学校文化がもつ特性は，日本固有のものではなく国を越えて共通している[11]。たとえば，D.C.ローティ(D.C.Lortie)はすでに1975年に，社会学的な分析の見地からであるが,教師たるものおよそ自らを孤立した存在(individualism)として見たり，伝統（因習）にしたがっておりさえすればよいという保守主義(conservatism)に立ったり，その場主義（対処主義）で長期の展望をもてない(presentism)，いわゆる閉鎖主義の認識や行動様式に立つ傾向があるものと指摘してきた[12]。こうした学校ではおよそ成功する学習の成立条件は見いだせないと指摘している。

また，M.G.フーラン(M.G.Fullan)や，A.ハーグレイブス(A.Hargreaves)らのカナダにおける教師の研究からは，「協働的でない文化」(noncollaborative culture)としてバルカン主義（学内の教師間グループがバルカン半島のような国々における競争関係にあって，孤立化し相互作用にとても至らぬ文化）や，逆に単に居心地のよいだけの協働（教師間がより深いまた広範囲な関係にはなく，教育観などについても議論を避け，より難しい問題の解決も控えて，居心地の良さ(confortable)を志向する文化）にある学校，今一つは，確かに協働のための組織化をはかって各種の組織を作るが（例えば学校改善チームや，School-Based Managementチームなど），真の協働にたった，より深い実質的で生産的な相互関係にまで至ることなく，したがって，若干，既述したように協働が単に組織として無理に仕組まれた(contrived)にすぎないような文化にある学校を指摘している[13]。ポジティブな協働文化は，こうした文化ではなく，より深く(deeply)，より豊かな(rich)，専門職としての相互関係(professional interchange)における関係なのであって，それが

同僚性(collegiality)である。この点では同僚性は単なる居心地の良さとか，仕組まれた関係の中で共同を行う協力(congeniality / cooperation)とは異なる。

2．協働文化をもった学校の特性

さて，それにしても日本の場合，今なぜ協働なのか。この点の戦略については後述するとして，ここでは若干，今日必要とされる教授組織改革の面からその回答にアプローチしておきたい。今回の教育改革の総合的学習からの挑戦がその一つである。この学習は，組織論的に言えば，従前のように「教師一人」ではもはや不可能である。学校のウチにおいては特に現代的課題にアプローチする場合など，教科間の連関性(relevance)を必要とするため，どうしても学校のウチにおいては教科間の枠を低くして，組織論的にはカリキュラムマネジメントでの協働化をはかる必要がある。加えて，この学習方式は，体験的，課題解決的学習方式をベースにするために，学校のソトとの地域との連携もこれまで以上にはかる必要がある。ここにも協働が必須となる。もちろん協働は，今日のような教育病理が進行している点からは，授業以外の場面でも，地域の保護者はむろんのこと関係諸機関との協働は従前以上に重要な課題ともなってきている。また，こうした教授組織を支える既述の学校の自主性，自律性の確立もまた，協働を従前以上に必須とする。そのために専門性と責任性の確立には，校長を核とした協働体制が要請されることになるわけである。

いずれにしても今日，総合的学習の要請は，従前の単なる教授組織の改革を協働の組織に向けて迫っていくものとなっている。

では，こうした場合，単なる居心地の良さ（協力）や仕組まれた，いずれも不自然な協働ではなく，同僚性をベースにした協働文化をもった学校の特性（要因）とは何か。これまでのアメリカにおける先行研究からの若干の成果を取り上げる。即ち，ポジティブな協働文化のある学校においては，

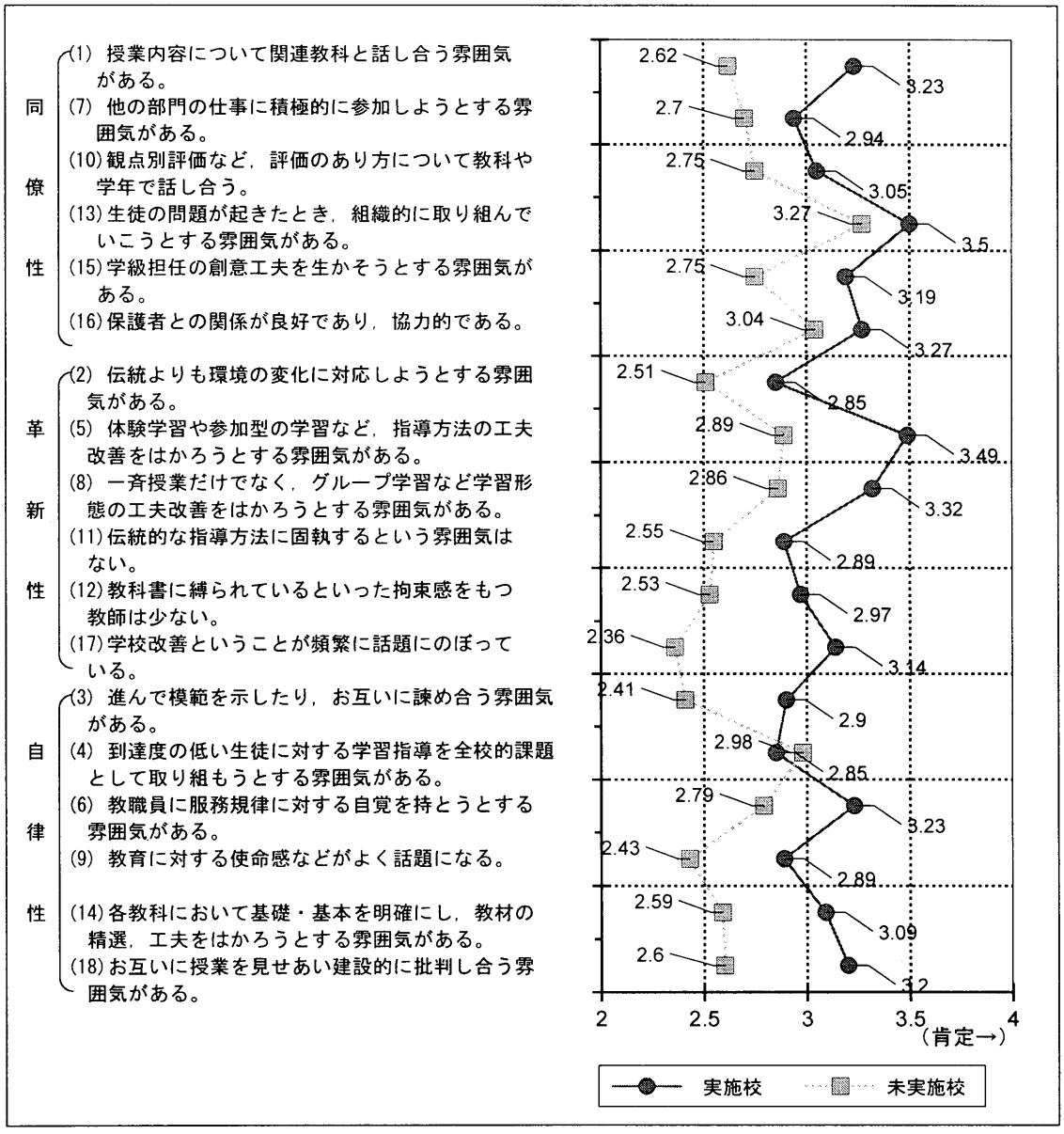
①より多くのＴ・Ｔや意思決定の共有化が進んでいる[14]。
②諸資源を共有化し，協働で計画し，達成の共同感覚をもちあわせ，かつ日常の仕事や有効感を共有化している[15]。
③実践を改善することに自信を持ち，かつその改善に深く関わる[16]。
④授業に関連した不安感が構成員に薄い[17]。
⑤継続的な改善のための機会が適切に配慮されている[18]。
⑥専門的技術を共有化することに信頼を置き，それを価値付けするような教師が増え，他の教師を支援するようになる[19]。
⑦いつも学び取ろうとする雰囲気が学校に多い[20]。
⑧継続的な自己改善が毎日の学校生活の中でごく当然のこととしてみられ，より豊かな体験活動や振り返り(reflection)が行われる場所として，学校が意味を持つようになる[21]。
⑨セミナーや協議会など，研修会を通して，同僚から絶えずアイデアを求めようとする。
⑩他の教師や学校，カリキュラムや諸研究団体とのソトとの専門的ネットワークの機会が増える

などが指摘されている。

ところで，こうした協働文化（学校文化）を同僚性（われわれ意識），革新性，自律性（専門性，責任性など）の三つの構成要因において，調査において捉えた場合，それがわが国の総合的学習といった新しい教育革新の導入に際してどのように現れるものなのかを検証した調査研究がある。筆者によって1999年に試みたこの調査研究は，もともと『総合的学習のカリキュラム開発に関する理論的・実証的研究』（文部省科研費　平成10-11年度　代表中留武昭）の一部として行ったものである。ここでは，総合的学習の実施校（その程度を３段階），未実施校（同じく３段階）にわけて，校長を対象に行ったものである

が[22]，結論のみをここで言えば，設問中１項目を除き，すべての項目（17項目）において，総合的学習の導入校の方が未実施校に比べて有意の差をもって上掲構成内容の学校文化がポジティブ（評点が高い）であった。

図４－８　学校文化の現状認識に対する未実施校・実施校の相違



結局，この調査から明確になったことは，実施校と未実施校との総合的学習と学校文化の関わりは，前者（実施校）の方においてポジティブな協働文化（学校文化）の形成が，統計上も有意味性をもってみられた点である。この点からも，総合的学習のような新しい教育革新を外部から導入するには，単なる導入のための技術的配慮や職場の居心地の良さに先き立って，むしろ，目標に向かって協働する雰囲気や風土に配慮しながらこれを導入することの必要性が，戦略上も重要なことになるものと示唆されたといえる。また，調査

結果からは，先の３つの要因のうち最もポジティブに総合的学習の展開に利いている要因は，同僚性であった。

一方，J.W.リトル(J.W.Little)ら複数の研究者は，強力な同僚性志向をもった学校におけるキー（鍵）があることを別に発見している。それは，こうした同僚性志向の強い学校では，教師が専門的関係(professional relationship)を価値付け，アイデアを共有化し，新しい指導法を容易に入れ替えているという現象に加え，教師も校長も相互に観察し合う授業時間を定期的に，またインフォーマルにもつくって，授業の示範(demonstration) を通してよりよい授業の共同創出をはかっている点であったとする。即ち，この同僚的環境は管理者や教師，教師間の相互の成長を問題解決を通して深め，授業の継続的な革新を促進するものとなっているという指摘である(23)。しかしこうした傾向は，先きの筆者による総合的学習の先進的な調査研究対象のフィールドワーク校14校にもほぼ共通してみられた特色でもある。

Ⅲ　協働文化の形成を促進する戦略

さて，上述のように学校改善を中心にした学校経営は，専門性と責任性に裏づけられた自律性の確保がその必要条件であることと，そのためにはポジティブな協働文化の形成が学校のウチにおいてもソトに対しても必須になることを述べてきた。そこで次に，ではそうした協働文化を形成していくための戦略や場面をどうしたらよいのか，またそのためには協働の専門職（collaborative professionals）としての教師においてはどのような役割（条件）が求められているものなのかを記述する。

１　協働文化形成の戦略

協働文化の形成の意義や概念については上述したが，端的に言えばそれは，ポジティブな同僚性文化の形成だとも言える。それは，すぐには，しかも放っておいても，自然に容易には形成されにくい。戦略が必要なのは，そこに教育的エコロジー観（すなわち，先きに記述した「学校組織の内部と外部との相互支援を通して，“より善さ”を求めての問題解決のために絶えざる自己改善をしていくべく成長と成熟の過程」）の発想に立っての，即ち問題解決に向けての「成長と成熟の過程」に注目したところの“発展的過程（evolutionary activities）ないしは開発的過程（developmental activities)”として，協働文化の形成を捉えるという新たな発想がまずは求められてくるからである。

そもそも，協働文化の形成はしばしば混同されがちであるが，協働的な文化（culture）を創ることと，協働的な組織（structure）を創ることは同じことでなく，これらは識別した方がよい。この点について，A.ハーグレイブス（A.Hargraves）らは，協働文化とは「教師が学校コミュニティーとしての自分たちの目標を明確に開発し，それらを共有化し合える教師間に見られる開放性（openess）と信頼性（trust），そして支援（support）との発展的関係（evolutionary relationship）である」(24)としている点が参考となる。すなわち，協働文化を創るといえば，即，たとえばＴ・Ｔとかプロジェクトチームとかの何らかの組織を導入すればよいというようにこれまでは考えられがちであったが，そうなると協働は“仕組まれた同僚性”（contrieved collegiality）となって，目標の共有化や教師間の信頼性や支援といった文化的価値を失い，仕事の参加自体が「ヤラセ」や「ヤラセラレテイル」ということになり，仕事の合理性や成果自体までもがだめになりかねない(25)。

しかし，では協働文化と組織との間には関連性がないのかといえば決してそうではない。その場合，ネガティブからポジティブな文化の転換こそを組織化に先行させながら，文化と組織化との相補関係を捉えるという戦略が必要となる。端的に言えばそれは，組織がも

っている閉塞性の開放から新たな組織化へのプロセスへの発想の転換である。即ち，まず学校組織を閉鎖的，対立的なネガティブな雰囲気から，開放的，信頼的なポジティブな雰囲気（風土）に変えながら，新たな組織化をビジョンや目的達成のためにはかることである。そのためには，戦略的に学校のウチとソトとの構成員にビジョンや目標の共有化と浸透化をはかりつつ，価値や信条をお互いに意見としては対立関係にあっても，信頼して分かり合う（共通理解）という関係性を創りだすことである。そうした関係創り，即ちポジティブな協働文化の形成こそは，学校組織が基本的に既述のように閉鎖性が残存しているわけでもあるから，従って時間がかかることにもなる。そこで，関係者の参加の幅を広げ乍ら，「絶えざる自己改善をしていくべき成長と成熟に向けて」のまさに継続的な発展過程としてこれを捉えるという発想の転換がここに必要となったわけである。

こうした協働文化形成の戦略についての記述研究は，その重要性が指摘されているわりには数も少ない。しかしそのなかでもK.D.ピターソン（K.D.Peterson）やT.E.デール（T.E.Deal）らの研究成果には学ぶ点が多い。その成果からは，協働の学校文化（collaborative school cultures）を形成するプロセスは，まず，①現実の文化を読み込むこと，ついで，②学校のコアとなっている使命（ビジョン）や生徒規範など，それらの理論仮説を明らかにすること③協働文化の形成を支援しているこれまでの価値・信条を一層強化し，逆に同僚性をネガティブにしている従前からのしきたり（folkways）や規範を変えることにあるとしている[26]。

また，協働文化の形成は即，ポジティブな同僚性の形成（collegial relationships）を意味するところから，S.M.ジョンソン（S.M.Johnson）は，そのための形成的戦略として①寛大で改善にオープン，授業に熱意があり，自らの私的な成功や失敗を越えて物事を見ることのできる教師の育て（研修）②同僚との語らい，アイデアの交流，問題や指導技術についての活発な討論など，安全な環境で批判自由な支援的な雰囲気づくり，③相互支援ができる十分な時間の確保④改善の努力に向けて教師を激励し支援できる校長のリーダーシップの発揮と条件づくり（accomodation）ができる能力の開発などをあげている[27]。

2　協働文化の形成の場（機会）

次に協働文化を形成する場や機会として適しいのはどこか。場探しは基本的にはまず学校の日常場面のあらゆるところや機会ということになるが，戦略を考える上で，ここではまず先きの学校経営の「確定概念」における「学内・外の諸条件を開かれた協働によって改善していく営み」であると定義づけたので，まずは学校組織のウチ，及びソトとの間における協働の視座と戦略をとり上げて検討しよう。そしてさらに，ポジティブな協働文化の形成にとって最適の場（機会）という点からは，研究・研修の場（機会）をとり上げ，これを吟味する必要があるので，この点についても後に検討を加える。

（1）学校のウチとソトとに開かれた協働の戦略

ここで教育的エコロジーの観点から，学校のウチとソトとに開かれた協働の戦略を見ていくために，それを教育活動と経営活動との相即性において考察していくことにする[28]。

まず，ウチにおける開かれた協働の戦略では，例えば，教育目標に対して，学年や教科の目標との間にどのような内容上の「連関性」（relevance）を確保しようとしているのか，これを戦略として考えることである。即ち，教育目標に対して学校が開かれるためには，その行動目標化を図ることによって，各教科・学年の教育活動（目標）との連関性をはかることである。例えば「心豊かな子ども」というという教育目標であれば，これを更に具体化した努力目標として「さわやかな明るい挨拶をすることができる」が立てられる。すると，学年や教科レベルでは，そのための“手だて”を下位目標化すればよい。例えば，３・４学年では２学年まとめて「廊下で先生やお客様には元気よく挨拶しよう」などが戦略として立てられる。同様に教育目標の教科目標への具体化の戦略も立てられる。例えば，

「知力，気力，体力の豊かなたくましい生徒」を目標に掲げ，これを学校全体として行動目標化した場合，「学習意欲を高め，自主的な態度を伸ばす体験的，操作的活動を重視する」と策定できる。ここから更に国語科では「言語事項を的確に指導することにより，豊かな言葉で表現する力を育てる」を下位目標とし，その手だてとして「学習した発表や作文の中で十分に使えるよう表現活動の指導に力を入れる」などが設定できる。ここから，目標系列における連関性を前提にして，学校全体の運営組織と，学年そして学級間，また教科間でのウチにおける開かれた協働が経営レベルにおいて可能となるわけである。

次に，教育課程の内容系列，および方法（学習過程）系列における連関性が，ウチにおいて開かれた協働のために必要となる。内容系列の連関性とは，各教科間，教科と領域とのクロスである。この内容・方法系列の連関性は，特に総合的学習のカリキュラム・マネジメントにおいては必須の戦略である(29)。「総合的な学習」は，①児童・生徒の興味・関心に基づく課題，②地域や学校の特色に応じた課題，③環境，国際理解，福祉などのいわゆる現代的課題にしても，これら３つの課題との重なりにおいて固有の課題が単元学習として成立することになるので，ここで連関性という戦略が一層重要性をおびてくることになる。特にその場合，教科をクロスした横断的・総合的学習はまさに学際領域の単元学習なのであって，そこでは各教科の内容上のクロスが必須となる。その場合の連関化には以下のような多様なものが考えられる。

①子どもの興味・関心から，教科の内容と重複する部分をあてがい総合化する。
②現代的課題を子どもの現実の生活からとり上げ，それらを各教科の内容に横断的に連関づける。その際，とり上げた各教科等のねらいは直接，達成することが必要となる。
③各教科をクロス（教科横断的）して扱う。例えば中学校で，米を題材にした場合，理科で　は植物としての種の観察，社会科で米と日本人，美術科で伝統工芸―わら細工，家庭科　で米の調理と熱源，数学科で稲の生育について統計として扱う（お茶の水女子大附属小　・中学校）。
④現代的課題を各教科をクロスして扱う。例えば国際理解教育「外国の友達に日本の文化を紹介しよう」ならば，国語９時間―狂言のおもしろさ「付子」，社会４時間―室町の文化，音楽６時間―音の響きを味わって聴いたり演奏したりしよう「八木節」，社会３時間―オーストラリアの人々のくらし，学活２時間―オーストラリア歓迎集会（福岡市赤坂小学校）。
⑤ある特定教科，領域を核として扱う（例えば社会科で日本と世界の結びつき―地・歴・産業と貿易，観光，情報・通信―を，家庭科の料理，理科の星座や動物と植物，国語の伝記・童話などと連関させて学ぶ。学級担任制の小学校に見られる）。
⑥教科，領域の内容を溶け合わせる（例えば「人のからだと心」の単元において，理科の人体のしくみ，体育の健康，道徳の心の内容とが溶け合って構成する）。

これらの内容上の連関性は，体験的，課題解決学習になるところから，当然のことながら，学外の諸資源（人・物など）とも連関するし，具体的には各教科，学級の枠を超えた活動となるので（Ｔ・Ｔの型をとることになるなど），ウチなる教師間の協働を経営レベルでは余儀なくされる。

また，学習過程（指導過程）においても各過程ごとに連関性が必要となる。特に総合的学習の場合，それが体験的，課題解決型の学習をとることから，体験とその意味づけ（知）とを学習過程のどの段階に位置づけたらよいかが問われてくる。それによって，“はい回る経験主義”に陥らないためにも，スキルを単なるイベント的技法にさせないためにも，上の連関性をとることが必要となる。例えば学習過程を児童の進める学習に対するチャレンジの流れとして，ふれる過程（ふれる・ひらく・見つめる），つかむ過程（たてる・く

らべる・見通す），調べる過程（ためす・つなぐ・たしかめる），まとめる過程（あらわす・ひろげる・生かす），の４つの過程を作っているＡ小学校のケースの場合でみると，各段階ごとにスキルを別に作り，スキル間の連関をはかっている。また「気づく」「見通す」「考える」「深める」「まとめる」の学習過程を作っているＢ中学校のケースでは，「気づく」の段階に，出会いによる体験活動を位置づけて，「考える」段階では知による意味づけとの連関性をはかっている。また，方法上との連関性は学習形態においても必要で，その場合，一斉・グループ・個人の学習をいかに単元学習の課題解決の過程において連関させていくかが課題となる。

いずれにせよ，教科間，また学習過程や学習形態間の連関性をはかるという戦略は，そこに当然のことながら教科や学級の枠を超えた，ウチなる“開かれた協働”が多様な形において布石となってくるわけだから，これらの点からも連関性と協働性とは双方に関係が深いものであることを見逃すわけにはいかない。

次に，ソト（家庭・地域社会）との開かれた協働の戦略については，基本的には，①学校の人的，物的資源をソトに向かって開放する，②学校がソトに出向いてソトの人的・物的資源を活用する，以上の２方式があるが，総合的学習では体験が重視されるところから，特に②の方式が重要で，地域社会を教室にかえるコミュニティースクールへの発想の転換さえもが重要となる。またソトとの開かれた協働のために，学校評議員制度の戦略もまた重要となる[30]。

そこで，ソトとの開かれた協働の戦略として必要な点をまとめてみると，①主体的，積極的にソトとの連携や協力を求めようとする開かれた雰囲気や風土がこの学校のウチにおいて共有化されるような，校長を核とした学校指導者層教師のリーダーシップを図ること，②地域の人材発掘のためのネットワークと共に，ゲストティーチャーとのきめ細かな事前の指導案等をめぐる担任教師との十分な検討をはかること，特に，③学校種別を超えた連携のための運営の活性化，④連携のための校内教職員とソトの委員会との合同協議等の活性化，⑤地教委の人的・物的・財的な支援の確保と指導主事の一層の力量形成の確保，などをあげることができよう。

（２）校内研修経営における協働文化の形成と戦略

上述のウチとソトに開かれた協働の戦略はどちらかといえば協働の文化というよりも，協働の技術（technical）といった視点からの考察であった。そこで上述のようなウチとソトに開かれた戦略を考え，実践していく場を協働文化の形成をはかる視座からこれを捉えた場合，それを学校経営のどの領域に求めたらよいのか。

ウチとソトとの協働文化がもっとも促進されやすい最適の場は、教師の共に学び合える研修の機会である。それも特に日本の場合，校内研修の経営の発想においてその可能性は戦略のとり方によっても異なってはくるが極めて高いものと考えられる。それはなぜなのか。また，そのためには協働文化の形成上どのような戦略をとればよいのか。一般論としては，協働文化の形成には，組織における構成員の凝集性の高い方が同僚性の特性が出しやすいから優れているとも考えられる。しかし，そうは言っても，日本の場合，その凝集性（求心力）は既述のように，組織体としての閉鎖性につながる傾向が強く，そうした場合，身内どうしの温室のなかでの浅い話し合いの校内研修のくり返しとなる。この点たとえばソトからの指導主事の招聘の拒否などにも典型的にあらわれてくる。こうなると凝集性は協働文化の逆機能となる。

この点，アメリカの場合は学校組織体が開放的でどちらかといえば学校組織体の方向性は遠心性（力）をもっており，加えて長い間，免許資格のための研修が大学院で行われてきたこととともあって，以下に述べる日本の校内研修経営の概念に即したような校内研修の場はpeer-coaching（同僚による個別，ないしはチームによる相互研修方式）があるもの

の，実際には極めて少ない[31]。

そこで校内研修の経営の概念定義として筆者は「校内の全教職員が自校の教育目標に対応した学校全体の教育課題を達成するために共通のテーマ（主題）を解決課題として設定し，それを外部の関係者との連携をふまえながらも，学校全体として計画的，組織的，科学的に解決して行く過程を創造する営みである。そしてこの創造過程を通して教職員一人ひとりの専門職としての教育的力量を高めることである」としてきた[32]。この概念定義において協働文化の形成上，鍵（キー）となる言説は「教育課題の解決」「共通のテーマ（主題）設定」「外部の関係者との連携」と「創造の営み」である。校内研修の軌跡から分析した結果，このようなキーを内包した実践が日本で見られるようになりはじめたのは，学校経営の現代化論が見られるようになった1970年代以降のことである[33]。

ところで上の校内研修経営の概念は，先きの学校経営の「確定概念」とも相補関係にある。即ちそれは「教育目標に対応した学校全体の教育課題」を「計画的，組織的」に「解決していく過程を創造する」とあるように，「確定概念」と相即的である。この場合，校内研修経営は教育的エコロジー観に立った学校経営の中心的機能としてあり，それは校内と校外との開かれた協働のなかで，P-D-Sの過程を通して組織的，計画的に創り出す経営活動なのである。この場合の校内研修の経営活動には教師としての使命感や教育的愛情といった教育的文化観と専門性とが内在しているのである[34]。

ところが，上記のように協働文化形成の最適の場（機会）とも捉えられる校内研修経営とは言え，現実には全ての学校がこの概念定義の通りに整然と機能しているわけでは決してない。むしろそこには戦後この方，一貫して校内研修経営に関しては，①教師の意欲がない②すぐれた指導者がいない③多忙でかつ負担が多い（時間がない）④共通の主題設定がむずかしく共通理解がない⑤研究授業がマンネリ化しているなどが問題として指摘されてきている。従って校内研修といってもこれらの問題ゆえに学校間の格差が大きいと言える[35]。

そこでこのような問題性を含んだ校内研修経営を協働文化の形成を通して学校の改善につなげるための戦略を創るには，ではどうしたらよいのか。

その一は，協働文化の形成は共通のビジョンで成員が結び合っていることが必要となる。そのためには「研修主題を計画的，組織的に解決していく」に先き立って，共通主題に対する教職員のビジョンの共有化を教育目標の具現化とかかわってはかることである。しかし，ビジョンとはいえ，実務になってくるとそれは忘れられやすくなるので，主題のねらいの見直しを，絶えずビジョンの具現化が定着化する方向で積極的にはかる必要がある。そこに必要とされるのが，管理職をはじめとした，特に校内研究主任等のスクールリーダーのリーダーシップである。

その二は，協働文化の形成には若干，既述したが時間がかかるものであること，しかもそれは安易な研修の進め方（予測される成果の枠にあてはめての研修）によってではなく，苦労し，努力した累積の上に研修の成果が見えてくるものであることを共通理解しておく必要がある。人事異動を考慮した上での研修の継続性の工夫も同僚性を継続していくために必要な戦略である。

その三は，協働性は日常性から，しかもそれでいて切迫感をともなった課題の共有化から生起してくる。主題が自分の解決すべきものとは受け止められず，しかも「やらさせている」という義務感からは研修と実践は別であるという認識や，そもそも研修への意欲がわいてこないので同僚性は形成されにくい。そのためには自校にとって，切実な問題の解決を主題とするべく，実践と研修との相即性を仮説―検証型の研究方法において行うにせよ，検証の場を日常の授業において行うことなど，この点でも合意をはかることである。

その四は，校内研修の手続き過程を，定義にみるように教育目標と教育課題から共通の

研究主題として設定するというトップダウン方式と共に，合わせて一方でボトムアップ方式の手続きからも主題に迫ることによって，同僚性を形成しようとする戦略をとることである。これは，すでに校内研修経営が上の定義のように確立していない学校や，より一般的にも，学習過程に一定の様式化が迫られることになる「総合的な学習」が本格化する今日においては有効なものと考えられる。端的に言って，研究主題―仮説の部分はトップダウンであっても，学習過程の設計においては主題―仮説の流れを踏まえ乍らも，むしろ教師一人ひとりによる教材解釈（小学校の学級担任制の場合が典型であるが，中学校のT・Tの場合でもたとえば総合的学習の学習単元策定前後の資料の収集，解釈にも妥当）を全員の場に出すことによって情報を共有化し，解釈された教材や資料を，協議によってそれぞれの自分の学習過程において創り上げ，日常の授業においてこれを検証し，その結果を仮説をもとに全員で妥当性を検証するという方式がそれである。この場合，全員で共通の学習過程をつくるのではなく，話し合いのなかから，それを契機に自分にとってもっともよいと思われる学習過程を自分なりに工夫し日常の授業実践におろすのである。この方式であれば，「はじめにまず，共通理解としての同僚性あり」ではなく，むしろ一人ひとりの教師の個性をベースにした専門性も確保されるはずである。要するによくありがちな，すでに定められた画一的に策定された学習過程の枠の中に，自らの教材研究の成果を組み入れることからくる集団型の研修の弊害をある程度，技術的に克服することができるばかりではなく，考え方や意見の違いをお互いに容認し合った上での質の高い同僚性が形成されていくものと考えられる。

その五は，これはアメリカでの実証であるが，教師間の同僚性は，当該教師の多くが自らの生徒の学習に対する影響力（sense of efficency ）の大きなことを期待する傾向の大きさと相互関係があるとされている。そうした相互関係が深い場合において，学級規模や保護者のサポート，生徒のモチベーションなどの様々な要因とは無関係に，教師の多くは日常的にお互いに技術指導を教え合ったりすることなどによる質の高い研修をベースにした協働文化が形成される傾向があるものとされている[36]。これがいわゆるアメリカでの専門的同僚性（professional collegiality）と言われるものであるが，日本の場合でも学校全体が実践的研究をベースにした研究集団（research based）になり得るひとつの方向性がある。ただ，生徒への学習期待の大きさが，その学力（アチーブメント）の大きさを示すという実証データは日米ともに欠けている。それにしても学習への期待の高い学習コミュニティーの形成の戦略は，同時に質の高い協働文化の形成にもつながる可能性がある。その場合，協働は教職員のみならず，児童・生徒の参加をも考慮に入れた何らかの相互の“学び合い”（共学）の場が必要で，総合的学習をめぐる校内研修のあり方をあらためて見直す必要性も出てこよう。

Ⅳ　協働文化形成の専門職としての条件

J.I.グッドラッド（J.I.Goodlad）は，全米レベルでの学校実践を重ねた研究の結果，1984年にその著“A Place Called School : Prospects for the Future”（New York ; McGrow-hill）でアメリカの教師の多くは，学校でその同僚と共に組織としてまとまった参加の機会を持ち合わせておらず，従って実践やアイデアの交換にも乏しく，特に単位学校になるとほとんど協働する（work together）意欲にも欠けるなど，教師の孤立化(isolation）は学校で生活した成人ならば誰にとっても明らかであるとした。そして実際，教職（teaching）は成人の関わる第二の私的な場であり，この孤立化こそが効果的な学校改善にとっての堅固な障壁（barrier）になっていると指摘してきた。

こうした点からも開かれた協働は確かに学校改善に関わった要因のひとつと今日なって

いる[37]。その場合，学校改善の視角からは同僚性（collegiality）をベースにした協働文化の形成を改善の基準として認知すべきことはアメリカでは極めて当然の戦略となっている[38]。その際，専門的な協働を促進する文化をつくる上で学校改善の指導者たる者は，既述のように，collegiality とcongenialityとを識別して使う必要が日米ともにあろう。アメリカでは本来，個人主義がベースになっており，その限界上から協働が説かれ，一方，日本では個人を埋没しかねない集団主義をベースにした組織の限界上から，同様に協働が説かれている。日米いずれにも必要なのは，前者の同僚性（collegiality）であって，問題とすべきなのは後者の単なる居心地のよさのみの和合（同一性）である。

そこで重要なのが，「真の協働体としての学校」であり，そこにおける教師や管理職の協働を促進していく上での必要な条件（役割）は何か，ということになる。R.バース（R.Barth）は『ウチからの学校改善（Improving Schools from Within)』のなかで，真の協働的学校（collaborative school）では，専門職としての教師が教授と学習について多くを語り合い，相互の授業を日常的に観察し合い，カリキュラムの編成，実施，評価を行っているし，そのためにお互いに教授や学習についての研修をし合っている。言葉を変えていえば，そうした学校の教師たちは授業技術の磨き合いに参加し研究し，その成果を共有化していると指摘している[39]。もっともこうした日常レベルでの研修については既述のように日本の学校の方が固有の校内研修経営をもっているので，役割の態様によっては協働体をアメリカ以上に構築しやすいものと仮説される。

そこで，以下にはこれからの自主性・自律性の確保の時代における，協働に必要な教師の条件と，その時代において同時に課題視されることになる，権限構造の再編下における校長のリーダーシップに必要な条件とを考察する。

1 協働的専門職（collaborative professional）としての教師

教師の協働はこれから一層現実味を帯びてくる。「総合的な学習の時間」の設置はその典型で，繰り返しになるが，この学習はもはや教師ひとりの個業では不可能で，既述のように，内容上・方法上の連関性を前提にした協働が校種を問わず必須だからである。T・Tも合わせて本格化してきている。複雑化し，混迷を極める教育病理の克服への対応の必要性もある。保護者や地域社会の諸機関との連携のための協働の必要性もある。では，こうした協働を促進するために教師としてあらたに求められる協働的専門職としての基本的条件とは何か。

その一は，協働には共有化した目標の達成に向けての努力が必要である。特に子どもにとって「生きる力」は子どもごとに多様で，そこに複雑な目標の設定を必要とするからである。子どもが全体としても個々人としてもますます多様化（個性化）してくるため，そうした子どもの要求に対応できる挑戦的な学校づくりが協働的専門職としての教師に一般的にも求められてくる。その場合に必要な教師としての力量は，課題解決に向けて挑戦し，創造するマネジメントの力量で，これは協働の努力における付加価値でもある。

その二は，協働には関係者間の“信頼”(trust)と“ラポート”(rapport)が必要条件となる。共通の目標にかかわっているとはいえ，協働はたえず同じ見解や行動様式が各人に要請されるものではない。意見の不一致のある場合でも，他者に対する尊敬という文脈においてそれが生じる場合は生産的なものになる可能性が高くなり，そこに協働が機能する。

その三は，協働は教師にとっても知的刺激や挑戦となって知的な成長を促進するものとなる。この知的成長の“意味づけ”を行うことができる力量の開発が教師としての新しい条件となる。

その四は，協働は教師にとって自らの実践を育て改善することになるが，その際に自らの実践の“振り返り（reflection)”のできること，それによって自己改善のできることが条件である。J.デューイ（J.Dewey）はかつてこうした振り返りのできる反省的教師

（reflective teachers）としての条件（特質）について，第一に，すべての子ども達を受容でき，その子らと「共に学ぶ」ことに対して開放的（open-minded）であること，第二に，自らの仕事に熱心で，仕事に大きな関心をもち，生徒と共に学習が弾力的にできるような全力献心的（wholehearted）であること，第三に，反省的教師は知的に対応できる（intellctually responsible）ことであるとした。これらにおいて教師は授業上の決定に対する責任者であるとした。そしてこうした三つの条件を，教師が授業改善していく際の共通のビジョンとしておさえる必要があるとしたわけである。

いずれにせよ，上記４つの条件は，協働的専門職としての教師の専門性と責任性とを問うことになる，教師にとっての自主性・自律性の具体的内容となろう。

２　教師の協働を促進する学校管理職のリーダーシップ

学校のウチの間，ソトとの水平・垂直方向での協働を学校全体を視野に入れて促すのが学校管理職（ここでは特に校長・教頭）としての協働的リーダーシップ（collaborative-leadership）である。

しかし協働文化の形成において発揮されるリーダーシップといった場合，その対象は地位にある管理職のみならず教師の誰もがリーダーシップをとることが要請されてくる。その意味では協働的リーダーシップとは，皆がリーダーシップを分有するという意味で，これは参加型（参画型）リーダーシップ（shared leadership）といった方がよい[40]。即ち協働的リーダーシップにおいてはじめて，リーダーシップは地位に固執したものではないとする，リーダーシップをめぐる正しい認識が注目されるようになる。

ところでリーダーシップについては，これまでにもいくつかの神話（myth）があるとされ，この点では協働的リーダーシップによってこれらの神話が克服されるものといえる。リーダーシップの神話とは，W.ベニス（W.Bennis）らによると，①リーダーシップは稀有まれなスキルの持ち主でもある，②リーダーシップは生得的なもので創られるものではない，③リーダーはカリスマ（神からの授かった能力）である，④リーダーシップはトップのところにのみ存在する，⑤リーダーは他者をコントロールし，刺激し，指示し，巧みに操作するというのがそれである[41]。

これに対して協働的学校（collaborative schools）におけるリーダーシップは，それぞれ上の神話を次の点において克服することになる。①については，一般の学校ではせいぜい教師のみがリーダーシップのスキルをもっているものと認識されてはいるが，協働的学校では教師も保護者も地域の人々も，基本的にリーダーシップを発揮（enact）している。②については協働的学校ではリーダーシップを発揮している同僚が，同じ同僚のリーダーシップを発揮できるようにその資質，能力を当該校で育ててきている。次に③については協働的学校ではリーダーシップは多様な型で多様な構成員から生まれてくる。④については既成の役割と地位の中にのみリーダーシップは内在するのではなく，協働的学校ではそれが学校全体の構成員にしみ込んでいる。⑤については，効果的リーダーシップは威圧的ではなく，協働的学校では問題を形成し，動機づけをし，解決を支援し，もっとも重要なことは目標の共有感をつくっている。

いずれにせよ，伝統的な学校では上の神話に依拠したような階層的（hierarchical）で，権力的（authoritation）なリーダーシップのスタイルが見られ，特定の地位・人にリーダーは限定されているが，協働文化が機能している学校ではむしろ教師の多くが協働的（collaborative）で促進的（facilitative）なスタイルのリーダーシップを要請され，リーダー的存在が拡大し，既述の協働文化の発展過程（evolutionally / developmental process）を通して，学校を改善することになる。

では，こうした協働文化志向のリーダーは育てられるのか。この点基本的にリーダーシップ自体は教えられるのかということになると，リーダーシップや，リーダーを構成する

基本的要素については知識としては伝授できるが，それはあくまでも多くの経験を積むことによって身につけるより他はない。ただしそのためのシュミレーションをアメリカのようにたとえば校長インターンなどによって大学と学校（校長）とのチームワークによってその最小限を養成することは可能である(42)。

そこで，では技術的側面での協働のみならず，協働文化を培う校長・教頭のリーダーシップの条件（戦略）とは何かを次に総括的に展望していく。この点については基本的に協働文化は既述のように技術と文化との発展過程でもあるから，リーダーシップスタイルからは教職員，児童生徒への教育的リーダーシップ（instructional leadership）をベースにおきながら，管理的（技術的）リーダーシップと文化的リーダーシップとの双方向での調和の線上において発揮すべき戦略をとる必要がある(43)。

上の点を前提にした上で，次に協働文化を形成する上で効果的なリーダーシップの戦略を力量として考察する。

戦略のその一は，将来のビジョンを明らかにし，それを教師，保護者，地域の人々にも説明でき，共有化する力量が必要となる。日常の細かな積み上げが将来につながるというボトムアップの考え方も正しいが，その大前提には特に今日のような時代と社会の急激な変化の時代，しかも価値観の多様な時代だからこそ将来にかけてのわが校のビジョンを，わが教育のビジョンとして語れることのできる力量は，ビジョンをベースにした同僚関係を創る上で重要である。将来に対する夢にまで拡大したビジョンの共有化が期待される。

戦略のその二は，協働文化の形成には同僚性がキーであるところから，教職員を信頼して参加を促進し，教職員に課題解決への自信とスキルとをつけさせるべく支援できる力量である。特に信頼をベースにした同僚関係（われわれ意識）を創ることである。それには既述の協働文化の発展過程を，人間関係を中心に継続的な情熱と努力をもって対応できる力量が必要である。

戦略のその三は，マネジメントの質の高いスキルの開発能力である。この場合，地域の新しい教育資源を開発したり，P-D-Sを実働させたり，学校組織を診断・評価したり，教育課程経営を推進したりするための具体的で科学的なスキルと，明確な判断力がマネジメント力量として要請されてくる。端的に言ってこれは戦略にもとづいて技術的に人を動かす（direction）ことのできる能力でもある。

さらに若干踏み込んで管理者一般の属性に近いところまで見れば，協働文化形成の学校管理者としては，教育愛を出発点にして，様々な資質，能力が要請されてくる。特にものの考え方，見方がポジティブであることと，自らが出したアイデアでも教職員や子どもから出されたものとしてまとめることができること，感動し，他者をたえず鼓舞できる人であること，常に子どもや教職員から学びとろうとする態度や明確な価値観をもつこと，楽天的（オプティミスト）であること，更に言えば最後はやはり「健全なる身体」がモノを言うことなど一般の管理職との接点（共通点）があることも重要である。

いずれにせよ，教育改革の時代，校長権限の拡大をベースにしたところの学校における協働文化を形成する管理者のリーダーシップのあり方こそは，今後の学校の質と方向性とがそこに担保されているだけに研究的にも更にほり下げていく必要があろう。

〈注〉

(1)　中留武昭「新しい学校経営概念の創出－流動化する学校組織とかかわって－」『日本教育経営学会紀要』第43号，2001年６月，印刷中。

(2)　中留，前掲論文。なお，この定義はすでに1995年頃から雑誌等では用いてきたが，日本教育経営学会の第40回大会の課題研究で正式に確定するため提示した（中留武昭「学校経営概念の再検討－

流動化する学校組織とかかわって－」口頭発表資料，2000年６月)。

(3) 経営の近代化＝合理化論と現代化論の争点整理については，中留武昭「近代化－現代化論争」日本教育経営学会編『教育経営研究の軌跡と課題』(講座『日本の教育経営』第９巻) ぎょうせい，1986年，第２章４節参照のこと。

(4) 中留武昭「学校経営学へのいざない」小島弘道・中留武昭編著『学校経営』日本教育図書センター，1989年，33頁。

(5) 学校の自律性を，教育行政を所与の条件とした学校経営学の構築と関わって展開した最初は，吉本二郎『学校の経営行為と責任』ぎょうせい，1984年であったが，後に堀内孜は『学校経営の機能と構造』(明治図書1985年) でその精緻化をはかった。さらに，大脇康弘は「教育経営における学校の自律性の理念と現実」(永岡順編著『現代教育経営学』教育開発研究所，1982年) で，その実態との間にかなりのギャップがあると批判している。いずれもこれらは，地教行法下の自律性であって，いまだそれがもつ意味合いが抽象的で不透明な時代のもので，しかも学校経営の概念の中心に必ずしも位置づけられたものではなかった。

(6) 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。なお，この定義はその後，『現代学校教育大事典』(ぎょうせい，1992年) や日本教育経営学会『教育経営ハンドブック』(ぎょうせい，1988年)，中留武昭・金子照基『教育経営の改善研究事典』(学校運営研究会，1996年) のいずれも事典項目「学校改善」にも充当した。この概念適用の研究も行われており，研究実践面でも，たとえば九州大学大学院の人間環境学府の教育学部門に「学校改善コース」(社会人対象) が登場し (「学校改善の理論」は同大学院重点化の際の設置認定科目)，国立教育研究所でも学校改善の共同研究が組織的に展開されている。なお，学校が容易に改善されにくい組織体であることについては，中留武昭『学校経営の改善戦略』第一法規，1989年，第一章。

(7) 教育的エコロジー観に立った教育課程経営を中心にした学校改善については，中留武昭『学校改善ストラテジー－新教育課程に向けての発想の転換－』東洋館出版社，1991年。また，この教育的エコロジー観は，総合的学習のカリキュラムマネジメントにも適用可能である。具体的には，中留武昭編著『総合的な学習の時間－カリキュラムマネジメントの創造』日本教育綜合研究所，2001年参照。

(8) 中留武昭『学校経営の改革戦略－日米の比較経営文化論－』玉川大学出版部，1999年，68頁。

(9) 中留武昭編著『学校文化を創る校長のリーダーシップ－学校改善への道－』エイデル研究所，1998年，35頁。

(10) 藤原文雄のこれらの協働論に関する一連の論文は，「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－」，「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－」，以上いずれも『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号，1999年。これらを総括した論文が，同「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』第２巻) 玉川大学出版部，2000年。また，日本教育経営学会でも「学校経営における『協働化』の意義と限界」と題する課題研究を行ってきた (同学会紀要第38号　1996年にその研究報告が見られる)。

(11) これらのネガティブ文化の現象の詳細に関しては，中留武昭編著『学校文化を創る校長のリーダーシップ－学校改善の道－』，前掲書を参照。

(12) Lortie, D., *School teacher : A Sociological Study*, Chicago : University of Chicago Press, 1975, p. 15. なお，学校における教科等分化の固執性と低調な仕事の孤立についてローティは，「卵入れのパックのような学校」と評している。

(13) Fullan, M., G., and Hargreaves, A., *What's worth Fighting for : Working together for Your School*, Ontario, CAN : Ontario Public Schools Teacher's Federation, 1991.

(14) *Ibid.*

(15) Ashton, P., Webb, R.G., Doda, N., *A Study of Teacher's Sense of Efficacy : Final Report*, Vol.1, Gainesville, FL: Florida State University, 1982, pp.231-234.

(16) Rosenholtz, S., *Teachers' Workplace : The Social Organization of Schools*, New York : Longman, 1989.

(17) Lortie, *Op.cit.*

(18) Rosenholtz, *Op.cit.*

(19) Fullan and Hargreaves, *Op.cit.*

(20) Rosenholtz, *Op.cit.*

(21) *Ibid.*

(22) この調査は，Ｆ県Ａ市206校，Ｆ県Ｂ地区（４市１郡）68校，研究開発校104校を合わせた計378校の校長を対象として行い，回収率はそれぞれ70.3%，64.7%，68.2%で全体の回答校は260校であった。この研究は，その後中留武昭編著『総合的な学習の時間－カリキュラムマネジメントの創造』，前掲に所収（128頁）。

(23) Little, J.W., Norms of Collegiality and Experimentation : Workplace Conditions of School Success, *American Educational Research Journal*, 19(3), pp.325-340. 他にRosenholtz, *Op.cit.*, Smile, M.A., The Enhancement Function of Staff Development : Organizational and Psychological Antecedents to Individual Teacher Change, *American Educational Research Journal*, 25(1), pp.1-30.

(24) Hargreaves, A. &Dawe, R. *"Paths of Professional Development ; Contrieved Collegiality, Collaborative Culture, and the Case of Peer Coaching"*, Teaching and Teacher Education, vol.6(3), 1990, pp227-241

(25) この点を検証できるデーターのひとつは，筆者が行った先きの総合的学習の未実施校対象の調査研究（『総合的学習の時間—カリキュラムマネジメントの創造』前掲書118頁）の中で，Ｔ・Ｔの導入が「わたしの学級」から「わたしたちの子ども」認識（文化）への転換に必ずしもつながっていないこと，従ってそれは必ずしも学校改善に結びついたものになっていないとする校長の意識調査にもあらわれている。

(26) Deal, T.E. &Peterson, K.D. *"The Principals Role in Shaping School Culture"* Washington D.C. ;U.S.Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1990. また，中留武昭監訳，K.D.ピターソン&T.E.デール『校長のリーダーシップ』玉川大学出版部1998年など。

(27) S.M.Johnson, *"Teacher at Work : Achieving Success in Our Schools"* New York : Basic Books, pp167-170, 1990. 戦略の具体ケースについてはたとえば生徒に対する「語り(story-telling)」や「ヒーロー，ヒロイン」の活用など，日本の学校指導者にも参考となるものが多い。これらの点のネットワーク化については，先きの拙監訳『校長のリーダーシップ』や最近のアメリカ教育界のベストセラーでもあるK.D.Peterson&T.E.Deal *"Shaping School Culture"* Jossey-Bass, 1998.（現在中留らにより翻訳中）参照。

(28) ウチとソトとに開かれた協働の戦略については，これを学校評価基準からみていくことも今一方で可能である。この点，詳しくは中留武昭『学校改善ストラテジー』前掲書第６章。

(29) 総合的学習のカリキュラム開発における連関性と協働性については中留武昭編著『総合的学習の時間—カリキュラムマネジメントの創造』前掲書参照。

(30) 学校評議員制度に関しては中留武昭「開かれた学校と学校経営」『学校教育研究所年報第45号』財団法人学校教育研究所, 2001年及び筆者が委員長をつとめた福岡県教育委員会「地域に開かれた学校支援システムの構築」2001年３月参照。

(31) 日米の校内研修の比較は中留武昭『学校経営の改革戦略』前掲書第９章参照。及び「アメリカの校内研修の経営—日本の校内研修への示唆」同編著『学校経営を促進する校内研修』東洋館出版

社1994年参照。ただし，アメリカでも最近は，School-Baced Mangementの活性化によって同僚性を重視した校内研修の必要性が求められるようにはなってきた。

(32) 中留武昭『校内研修を創る―日本の校内研修経営の総合的研究』（エイデル研究所）1984年，4頁。

(33) 中留武昭「戦後校内研修経営の歴史と課題」「戦後校内研修経営の年表」いずれも牧昌見編『教員研修の総合的研究』ぎょうせい，1982年。

(34) 中留武昭編「学校改善を促す校内研修の経営的視角」同編著『学校改善を促す校内研修』前掲書参照。

(35) この点の検証は中留武昭『校内研修を創る』及び同「戦後校内研修経営の歴史と課題」前掲書参照。

(36) McLaughlim, M. W. "What matter most in teachers' workplace conditions?" In J. W. Little & M. W. Mclanghlin (eds.), *"Teachers' Work ; Individuals, Colleagues, and Contents,"* New York: Teachers College Press, pp90-92, 1993.

(37) この見解をまとめたものは既に，Georgiades, William ; Frentes, Ernestina ; and Snyder, Karolyn, *"A Meta Analysis of Productive School Cultures"* Houston :Univ., of Texas Press, 1983 に詳しい。

(38) Schlecty, Phillip. *"Schools for the 21st Century ; Leadership Imperatives for Educational Reform"* San Fransisco: Jossey-Bass, 1990.

(39) Schrage, M. *"Shared minds ; The New Technologies of Collaboration"* New York: Random House, 1990.

(40) Shared LeadershipについてはFullan, Michael G. & Hargraves Andy, *Op.cit.*

(41) Bennis, W., & Nanus B., *"Leaders ; The strategy for taking change"* New York : Harper & Row, 1985.

(42) この点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―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年で詳述した。また他に同「校長職養成の新しい動向―1990年代アメリカの大学院養成プログラムの吟味」日本教育制度学会紀要，第３号，1996年。

(43) この調和の内実に関しては，中留武昭監訳『校長のリーダーシップ』前掲書及び同『学校文化を創る校長のリーダーシップ』前掲書。また他に同「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１）―学校文化の構造と文化的リーダーシップの特性」「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の形成過程と戦略」以上それぞれ九州大学教育学部紀要第40集(1996年)，同第41集(1997年)参照。