

教育行政・学校経営研究における組織 社会学的アプローチの意義と展望

—— 教育組織の官僚制論の検討をとおして ——

西 穰 司

1. 課題設定

近年、学制改革、学校管理、教育内容や方法の現代化、あるいは学校の役割といった表題のもとで、学校教育をめぐるさまざまな教育問題が盛んに論議されている。しかし、これらの教育問題は、実践的な意味においても、また客観的な科学的究明を意図する立場においても、学校の組織性を一つの軸として把握され、解明されねばならないといえる。そうしてこそ、これらの諸問題への具体的で現実的な、かつより総合的な視野にたつた解決の方途を見出されうると考える。⁽¹⁾

とりわけ、教育行政・学校経営研究においては、組織として学校を把握する視点が重要な課題とならざるをえないことは、多言を要しないであろう。すなわち、学校は社会の未成熟者に対して、家庭や地域社会の教育機能とは内容を異にする教育機能——系統的的教育や一般社会生活に関する意図的・組織的教育——を果たすという目標をもった社会単位である。この目標の達成のために、複数の人間の協働関係が計画的に展開される社会単位なのである。ゆえに、学校も当然組織一般のカテゴリに入るのである。⁽²⁾ しかし、わが国の実情に即して言えば、個々の学校は實際上自主独立の機関として存在しているのではなく、個々の学校を包摂する教育委員会の管理のもとに存在し、機能していることに留意しなければならない。よって本稿でも、前提的に教育委員会（主として都道府県の）単位の学校教育制度を「教育組織」と見る立場から、教育行政・学校経営を考察することにする。⁽³⁾

さて、イギリスの教育行政研究者ホイル（E. Hoyle）は、これまでの教育行政研究における多様な組織論について、米国での新しい動向——一般理論や総合研究への志向——との関連において検討し、およそ次のような結論を導いている。すなわち、教育組織に適用可能な一般理論の探究ないし教育行政の総合科学的研究は、その志向性自体評価されるが、現段階において見るべき成果を提出しえていない。むしろ、教育組織理論研究において、社会学的研究の果たした貢献は少なからざるものがある、と。⁽⁴⁾

わが国の教育行政・学校経営研究を志す者にとっても、このホイルの見解が示唆する意義は決して少なくないと思われる。ホイルの所論をやや敷衍して言うならば、教育行政・学校経営研究において、その研究対象の独自の性格からして、経験的事実の積み上げとその一般化という過程を経なければ、厳密な意味での理論の名に値する研究成果は期待しがたいと言わなければならない

い。こうした立場から、わが国の教育行政・学校経営研究の足跡を顧みると、おおむねその科学的厳密性の希薄さは否めないと思われる。実証的な裏づけなしの、主張や論説の域を出ないものが少なくない。

しかしまた、経験的事実を積み上げていくに際しては、当然、問題領域を描き出し、実証的調査の基礎を準備する概念化の作業がなされなければならない。実は、こうした科学的な研究志向を支え、上記作業を可能にする基盤を、筆者はここ十年前後の間に急速に発展してきた組織社会学の研究成果に見出しうると考える。

たとえば、組織社会学の分野ですでに相当注目すべき業績を残している松本和良は、組織研究の歴史的な流れを大まかに、組織の社会文脈の研究、組織効率と有効性の研究、組織構造の研究ととらえ、これらの研究を包括しつつさらに体系化をめざして発展しつつある組織社会学のねらいをこう述べている。組織社会学のめざすところは、組織構造の説明的理解にあり、より具体的には「組織の個別的分析、すなわち、組織の個別化認識をとあして、あるいは、組織属性の一般的総合化、すなわち、組織の普遍化認識をとあして、組織構造の安定や変動を探り、また、その外的環境との関係を明らかにしようとするものである」と。(5) 松本はこのような意図に基づいて彼の組織社会学の基本構想や前提的諸課題についてかなり精緻な考察を加えている。その詳細は彼の著書に譲るとして、組織社会学の特徴および意義は、ホイルの評価をも考え合わせると、次のように要約的に示しうと思う。

“組織社会学は、これまでの経営管理学系統の組織論に比して、その対象範囲はいつそう広く、またその性格は基礎科学的である。” すなわち、組織社会学の対象とする組織は、単に産業組織に限られるものではなく、すべての組織を含むものである。また、組織の効率や有効性を企図する場合においても、組織の内部構造ばかりか、組織の環境論として全体社会や他の社会単位（組織）との関係を視野に入れ、それらの関連する諸要素を組織現象の重要な相互関連要因として把握する概念枠組をもっている。したがって、組織社会学はまた、一般社会理論への発展の道筋をつけていると言うこともできる。換言するならば、組織社会学は、パーソンズ（T. Parsons）の社会体系論的組織論のような一般理論構築への用具や基礎を一方で探りつつ、他方多くの下位概念を駆使して経験的事実の調査による仮説の検証を経て、より精緻な組織理論の構築をめざすものであり、かつその展望もかなり開けているのである。こうした意味合いで基礎科学的といえるのである。(6)

もちろん、教育行政・学校経営研究において、こうした特徴や意義をもつ組織社会学的アプローチに限界はないわけではないであろうが、少なくともこれまで提出されてきた諸研究の科学的総合性や実証性の脆弱さを補完しうる有力な研究方法・視座を提供しうるであろうことは認められてよいであろう。

さて、組織社会学的教育組織研究の実情はどうであろうか。まず量の面では少ないと言わざるをえない。(7) また、その内容の面でも、組織としての学校を多面的・総合的に扱ったものは少ない。したがって、トータルな概念枠組をもった教育組織研究は、産業組織等の研究に比しても、

明らかに未開拓の領域であるといわねばならない。

しかし、いくつかの組織社会学的教育組織先行諸研究は、組織性をもった学校教育の諸問題の解明に、対象領域の限定性やトータルな概念枠組の欠如という難点はあるにせよ、より総合的な教育組織研究をめざすわれわれにそれ相応の有効な示唆を与えてくれるように思われる。⁽⁸⁾そこで、まずはこれらの先行諸研究の価値を正當に位置づけ直すことを意図し、さらに前述したような意味での教育行政・学校経営研究の一般理論の構築に大いに寄与しうると目される組織社会学的教育組織研究の基本構想を採求することを、本稿の基本課題として設定することにする。ところで、本稿の具体的な課題としては、上記基本課題解明の第一段階の作業として、教育組織の全体構造とその組織過程の諸相を把握するための研究方法（概念枠）の問題に焦点を絞り、その手がかりとして形式合理的な管理機構としての官僚制について検討することとする。つまり、組織の全体構造を問題にする際、官僚制の究明が不可避でありかつ有効だと考えるゆえである。

以下、次節では官僚制概念による教育組織研究の前提的諸問題として、官僚制概念の吟味をおして教育組織研究の主要課題を提起する。そのうえで、比較的体系だてて教育組織の官僚制を扱った先行研究をとりあげて、その意義と限界を主として研究方法の側面から考察する。さらに、本稿の結びとして筆者が構想する組織社会学的教育組織研究の今後の課題と展望を記すことにしよう。

2. 官僚制概念による教育組織研究の前提的諸問題

官僚制とは、一応合理的に整序された管理の機構と解されるが、明らかに現代社会の諸組織に共通する側面であると言える。しかし、近年の組織社会学の教えるところでは、官僚制は組織現象の重要な側面ではあっても、決して全体ではない。つまり、個別組織は、それぞれ固有の動態的な側面をもってあり、官僚制の功罪も決して単純に論じられるものではないのである。⁽⁹⁾そこで本節では、かなり曖昧に、しかもイデオロギー的に解されることが多い官僚制概念を厳密に（組織社会学の立場から）吟味し直し、かつ教育組織研究におけるその位置を前提的に指定することにする。

(1) M. ウェーバー官僚制論の「理念型」の真意と問題点

M. ウェーバーが、彼の政治社会学研究の過程で作りあげた官僚制の概念は、いわゆる「理念型」(Idealtypus)であることは周知のとおりである。すなわち、彼が言う理念型としての官僚制の特徴として次の諸点があげられる。明文の規則体系、専門職務の細分によって明確な権限をわりあてられた地位のヒエラルヒー、専門技能と業績にもとづく人員配置や補充、私情をころす非人格的な規則と職業的専念、文書様式のコミュニケーション、公私の厳重な区別、とりわけ生産手段とならんで行政管理手段の個人からの分離、⁽¹⁰⁾である。

さて、この官僚制の理念型は、ウェーバー自身認めているように、一定の経験的な要素を論理的に正確で首尾一貫した形態に概念的に構成したものである。よって、観念的に純粹であるため

に、具体的な実態としては決して見出すことのできぬものなのである。⁽¹¹⁾さらに言えば、この理念型は、ある種の方向に変形され、誇張されていると見なければならぬ。⁽¹²⁾

では、理念型としてあげた上記官僚制の諸特徴を貫く論理は何であったのか。それは、端的に言って、規則にもとづく支配（統制）の合理性であったと言いうる。その際言われる規則とは、専門的な知識を基礎とし、最大限の効率を目標として、組織全体の構造と過程の調整に寄与するものなのである。⁽¹³⁾

しかし、このような諸特徴で示される理念型を、近代諸組織にストレートに適用するとすれば、ウェーバーが主張したような効率的な組織管理が必ずしも結果されないことは容易に予測しうる。この点については、ウェーバー官僚制の理念型にもとづいて、具体的諸組織を検討したり、実証的研究をしたマートン（R. K. Merton）、セルズニック（P. Selznick）、ゴールドナー（A. W. Gouldner）、ブラウ（P. M. Blau）、クロジエ（M. Crozier）らの業績⁽¹⁴⁾からも十分うかがえる。すなわち、ウェーバー官僚制の理念型は、政治社会学の歴史分析においてはそれ相応の意義をもっていたとはいえ、具体的な近代諸組織の分析においては、留保なしには十全な妥当性をもたえないものみなければならない。⁽¹⁵⁾

そこで、具体的にウェーバー官僚制の理念型における問題点を次の二点に要約して指摘しておこう。まず第一に、一口に規則による支配といっても、組織成員にとって賦課規則と協約規則とは組織管理に現われる規則の機能や意味は異なってくる。加えて、組織統制の権威が職位規律と専門技能に岐していること自体矛盾している。すなわち、ある職位の職務遂行に際して、その権威を専門技能に求めるとすれば、一定量の自由裁量が許容されることになる。ところが一方で（私情をこころす非人格的な）職位規律に根拠を求めるとなると、その職位占有者の自由裁量の範囲は皆無に等しく、結局職位のヒエラルヒーを通じて組織上位の権限が優先されることになりかねない。⁽¹⁶⁾

第二の問題点は、ウェーバーの理念型が適用される対象範囲が不分明であるという点である。組織研究の視角からみて、組織体全体が対象なのか、組織体の管理のレベルが対象なのか不明瞭なのである。この問題は、具体的に組織の成員——非成員を区分しようとする際、深刻な問題となってくる。（たとえば産業組織における株主や、サービス組織における顧客を想起せよ。）⁽¹⁷⁾したがって、官僚制概念を組織体分析に適用するためには、これらの問題点を十分認識したうえで、よりいっそう整序されねばならないと思われる。

(2) 官僚制の今日的意味

では、ウェーバーの理念型に起源をもつ官僚制概念は、今日どのようにとらえることが妥当なのであろうか。塩原勉は、今日使われる官僚制の意味を、①官庁による依法的な行政機構、②技術的長所に着目した形式合理的な管理機構一般、③諸機能の悪循環による「官僚主義」的形態の三つのうちどれかないし混合だとしている。⁽¹⁸⁾この要を得た塩原の整理を参考にして、行政官庁や民間諸組織をも対象とする組織社会学の立場としては、塩原の②の意味を軸にししながら、①および③の意味をも含みうる余地を残して次のように理解するのが適切であろう。つまり、「官僚制

とは、組織が目標達成のための協働活動を合理的に遂行させるために、綿密な規則によって役割のない役割期待を規定し制度化するさいの一種の行政装置ないし管理手段である」と。⁽¹⁹⁾この官僚制把握についてとくに留意されねばならないのは、この定義に言う「装置」、「手段」という語のもつ意味である。すなわち、官僚制概念は、組織現象の全体を示すのではなく、制度的側面を示すに他ならないという点である。いかえれば、技術的長所——組織管理における合理性——に着目した一般的な組織制度概念であって、個々具体的な組織には、異なる存在理由（組織の目標）をもち、その組織過程において現出される技術構造や管理構造には相当差異がありうることを前提視した、きわめて一般的組織把握の概念であると理解するのである。時に、ここでの官僚制概念は、中性的用具概念と解されるかもしれない。しかし、組織研究の全体領域においては、組織の存在理由である目標と、組織に関わる諸成員が組織に託す諸要求（とりわけ組織による最主要受益者群のそれ）との関連において、これらを媒介する構造ないし管理手段としての官僚制をとらえ、その巧罪が検討されるのである。その意味でここでの官僚制概念を中性的用具概念とみる見方はあたらぬ。

(3) 官僚制概念による教育組織研究の主要課題

さて、官僚制概念を用いて教育組織を研究するさい、前述した官僚制把握の立場からも、次の諸点が考慮されねばならないと考える。

第一に、教育組織の目標が、官僚制という管理手段におろされる際、それらが具体的にどう規定され組織の最末端に現出するかという点である。第二に、教育組織に直接・間接関与する成員の諸要求がどう扱われるかという点の究明が看過されてはならないという点である。（筆者は、基本的に教育組織に関与する受益者群を依頼人（client）のカテゴリでとらえ、第一次的依頼人——最主要受益者——を生徒、第二次的依頼人を子どもを就学させている親および公衆ととらえている。）⁽²⁰⁾

第三は、上記の二点の課題を考え合わせた実際上の分析方法に関する課題である。ウェーバーの官僚制論における欠陥を踏襲しないためにも、明確に分析レベルを立てわけ、技術レベル（教師——生徒関係）、管理レベル（生徒——教師——管理者の主として権限関係）、組織環境レベル（全体社会や地域社会と教育組織との関係）の三つのレベル⁽²¹⁾を設定したうえで、組織の目標と組織成員の諸要求との関連様態を媒介構造としての官僚制という視角から総括的に分析すべきだと考える。

3. 先行研究の意義と限界

ここでは、前述したような分析視角・課題意識にもとづいて、これまで出されてきた教育組織の官僚制論を、とくに概念枠組の問題に焦点をあてて、その意義と限界について考察することにしてしよう。さて、この領域でのまとまった成果は必ずしも多くない。とくにわが国においては、精緻な概念枠組をもった経験的調査や体系的な分析はいまだなされていないと言わざるをえない。

そこで、比較的体系だった研究成果を残している米国の二人の研究者の業績について検討し、教育組織研究における官僚制論の意義と限界を探ることにしてしよう。

(1) R. G. Corwin, *A Sociology of Education*, 1965⁽²²⁾の場合

コーウィンの本書は、組織理論に依拠した学校社会学の原論といってもよいほど、学校をめぐる諸問題を多方面から検討しており、われわれの研究にとっても、多くの示唆を与えてくれる。しかし、彼はたしかに学校の内部問題にも論究しているが、どちらかといえば、学校をとりまく社会環境論——言いかえれば学校事象の社会文脈からの検討——に力を注いでいると言わなければならない。そのことは、この著書の副題の、「公立学校において、構成されつつある階層・地位・権力のパターン」という表現からも容易に読み取りうる。したがって、われわれの教育組織の官僚制論の研究対象としては、本書は組織環境論に力点を置いた教育組織の官僚制論といつてよいであろう。

しかし、もう一歩立ち入って言うならば、組織環境論と組織内部の技術・管理レベルの諸問題との関連構造や様態の分析については、必ずしも明確な分析手法が提示されておらず、論理的な整合性があまり追求されていないきらいがある。以下、彼の所論をわれわれの研究課題に添って概括しておこう。

彼は、官僚制を「労働の詳細な分割と業務管理の組織化における特殊形態」⁽²³⁾ととらえており、いわば組織管理における用具ないし管理手段の意味でとらえている。そして、具体的な教育組織の官僚制の諸指標を次のように導出している。⁽²⁴⁾

<規模> (size)	教職員数、生徒数
<集権化> (centralization)	教職員数に対する管理者の比率 学級担任から教育長までの管理者層の段階数 カリキュラム、教材、予算、人事の決定権
<専門分化> (specialization)	能力別編成の学級の比率 教職員に対するラインの比率 専攻外の教科を担当している教員の比率 教職員の学歴
<標準化> (standardization)	テスト、カリキュラム・ガイド、教科書の同一性
(uniformity)	選択コースと必修コースの比率 選択科目の分散度

彼は、これらの各指標について先行諸研究の解釈という様式で検討したのち、米国の教育組織は官僚制化の度合をいっそう高めてきていると言う。また、こうした官僚制化の組織環境要

因として、①人口増加、②都市化、③移動性の増大、④知識爆発、⑤教育の経済的価値の増大をあげている。⁽²⁵⁾

さらに、教育組織内の権限構造における教師の意思決定の領域についても検討を加え、その範囲はきわめて狭く、現実的な方針決定権限の多くは通常上位管理者層に握られていると指摘している。具体的に言えば、教師は①既定方針の解釈、②（意思決定への）助言、③既定方針の執行という形でしか意思決定過程に参加していないというのである。⁽²⁶⁾

さて、以上のように概括されるコーウィンの教育組織の官僚制論について、とくに研究方法の観点から率直な評価を下しておこう。まず、官僚制概念およびその具体的な指標の概念化について言うならば、ウェーバーの理念型の安易な拡大解釈とも言える誤りを犯していると言わざるをえない。つまり官僚制概念の把握において、官僚制が組織管理の合理性という論理に貫ぬかれた組織制度観であるという本質的な把握が弱く、そのため官僚制概念によって教育組織現象のほぼ全容を説明できるとするような立場をとっている。それゆえ、官僚制の理念型としての諸特徴がそのまま、質ないし量の連続体を想定する尺度を用いて組織現象を具体的に分析・検討できるとする、「極端な型」として官僚制の理念型をとらえてしまっているところに重大な問題がある。「ウェーバーはこれ（理念型—引用者）を単に極端な型という意味に用いていない。ウェーバーの構成概念は、分類のないしは順序的な類型より以上に、社会現象を直接説明し解釈するのに役立つ分析的な道具であるとされている」⁽²⁷⁾ことを知らなければならない。

このことは、具体的にコーウィンが示した指標の中味を検討すれば、いっそう明確になる。たとえば、コーウィンは、権限の集中化の指標の一つとして「学級担任教師から教育長までの管理者層の段階数」をあげ、いわゆるヒエラルヒーの段階数の増大が官僚制化を助長するという仮説に立っている。しかし、官僚制的になるかどうかは、ヒエラルヒーの段階数ではなく、むしろ「組織内の権限関係が合理的な規則の細分化の結果として、正確かつ非人格的な性格をもっているかである」⁽²⁸⁾のである。まして、教育組織の場合の権限関係の内実を技術レベルの教師—生徒関係（ルーティン型の産業組織の場合とは相当異なると思われる）との脈絡においてもっと精細に検討されたうえでこそ、官僚制化の度合を問題にできると考える。

したがって、コーウィンの官僚制論は、教育組織管理における顕在的な諸側面（組織編成や運営基本計画の諸側面）を主たる対象としたものであると言ってよい。むしろ、問題は、そうした組織編成や運営計画上の変化が真に教育組織の目標達成にどう影響したのか、また最主要受益者である生徒の諸要求がどう扱われたかを問うことなしには、官僚制の巧罪を論じえないと考える。もちろん彼は、彼の言う教育組織の官僚制化が、生徒一人一人に対する配慮の希薄化を招来し、また教師の職務遂行上のコンフリットを増大させたことまでは指摘している。しかし、それらの指摘はまだ現象の皮相的把握の域を出ておらず、複雑でダイナミックな教育組織の技術レベルの内実を掘りさげて論究されなければ、十分な説得性をもたないと言わざるをえない。

ただ、コーウィンの所論において評価されるべき点は、十分整序された概念枠組を用意していない難点はあるにせよ、教育組織の管理構造（形態上の諸側面）に組織環境がいかに大きな影響

力をもっているかという点を、ある程度明らかにしたことである。⁽²⁹⁾

(2) J. G. Anderson, *Bureaucracy in Education*, 1968⁽³⁰⁾の場合

コーウィンの前期著作が先行諸研究の整理・再編成による考究を特色としているのに対し、このアンダーソンの研究は、具体的に30の中学校(junior high schools)を母集団としてそのうち10校を直接対象にした調査研究であることに、その第一の特色がある。この種の領域(教育学研究)では、経験的事実の調査が、課題対象の複雑性とそれに伴う調査手法開発の困難性が手伝って必ずしも多くない現状では、アンダーソンのこの試みは、きわめて先駆的なものとして評価されてよいであろう。

さて、その中味、とりわけ分析枠組についてみてみよう。彼は、組織の官僚制をおおむねウェーバー流の理念型でとらえつつ、組織の管理レベルの問題を次のように設定して、調査にたかかっている。つまり、組織内の個々の活動や成員を統制する手段として、直接的監督・職業訓練・業績測定基準・規則があるとし、彼はこのうち最も強力なものが規則であると措定して、組織統制の問題に迫ろうとするのである。⁽³¹⁾

したがって、われわれの官僚制概念による組織分析の立場から言うと、管理レベルの問題に焦点をあて、しかもそれをフォーマルな権限を規定する規則の機能に限定して考究しようとしているとみなしうる。もちろん彼は、管理レベルに主要な関心を注ぎながらも、環境(地域社会の社会・経済的地位)・組織(規模)・個人(教師)の四つのレベルを設定して、われわれが言う組織環境レベルや技術レベルの問題を含めようとしている。しかし、その組織環境レベルや技術レベルの諸問題についての扱いは、どちらかと言えば皮相的で、とくに組織成員でありかつ最主要受益者である生徒の諸要求の扱われ方の問題を十分包含した分析枠組になっているわけではない。

さらに、彼のより詳細な研究手法を整理しながら検討を進めよう。彼は、官僚制における機能を、組織内の諸権限の媒介物(bearers)と調停物(mediators)という二側面でおさえ、さらにそれらの規則の内容を次の三種に区分して調査手続きにおろしている。すなわち、行動規則(教師もつ規範)、管理規則(教師の学校総体ないし上位者との関係をめぐる規則)、職務行為上の規則の三種にカテゴライズし、事前調査を経て、8項目を析出して調査の組上にのせている。そして、これらの各項目ごとに、教師に多岐選択法による十全な自律性から厳格な規制に至る連続体上での反応を求めている。⁽³²⁾

こうした研究手法により、かなり精緻な調査結果の数量的処理を経て、彼は次のような結果を導いている。まず、学校をとりまく地域社会環境の影響力が明確にみてとれるという。具体的には、低階層の地域社会の学校は、権限の集中化(規則の増大)の傾向をもち、官僚制規則が組織および教師を擁護する機能を果たす。しかしまた、教師の行動の側面をみると、低階層の地域社会にある学校の教師は、新しい方法・技術を探求して教授を人格的なものにしようとするのに対し、中間階層の地域社会にある学校の教師は、生徒の能力や価値観の同質性に依拠して非人格的な教授法をとると指摘している。

また、学校規模の点では、やはり規模が大きいほど規則による手続上の規制が増大し、その限りでの官僚制化の度合いが高いという。さらに、きわめて興味深い教師と学校（管理者）との権限関係についてみてみよう。まず、規則の量の面では、教科部門ごとの差異がみられ、職業科の方が国語（英語）科より規則の数が少ない。また、各教科部門の成員数や女教師の占有率によっても異なり、いずれも数や率が高いと、規則の数も増大するという。次に質的な側面として、教師の自律性ないし自由裁量と組織上位の権限とのコンフリクトについてみてみよう。まず自由裁量が許容される範囲は、教師の性別・職位・経験年数に直接関連しており、男性>女性、職位高>低、経験長>短という結果になっている。しかし、著者の予測に反して、「規則が、階層的権限の存在が各教師によりいっそう受容されるように作用しているという意味で、権限上のコンフリクトを調停しているように思われる」⁽³³⁾という。つまり、権限の実際的な行使を非人格化し、組織成員の不安を減少させる機能を、規則がもっているというのである。⁽³⁴⁾さらに彼は、規則がこうした機能をもつ理由として、教育の場合とくに、一般に承認された達成基準がないこと、効果的な教授行為の監督が困難なこと、教師たちの技導技量に差があることをあげている。⁽³⁵⁾

以上が、アンダーソンの研究成果の骨子であるが、何点か筆者の率直な評言を呈しておこう。まず、彼の研究成果は基本的には教師の行動に焦点をあてた管理レベルの問題に限定されているという点で、対象領域の狭さは否めない。しかし、その限界内において、組織環境レベルや技術レベルの問題をも含めようとする志向性、および数理科学的な分析技術のこの種の研究への導入は、今後のこの領域の研究の発展に資するところが大きいと思われる。

しかし、彼もまた組織の制度観である官僚制概念の枠内で、教育組織現象の全てを説明しようとしたきらいは拭えない。その意味で、極論すれば、常識的な静態的教育組織観を、研究として経験的事実をあげて裏づけたに過ぎないとも言える。したがって、生徒の諸要求をも概念枠組の中に包摂してより動態的な教育組織研究をめざすわれわれの立場からするならば、物足りない面を多く残していると言わざるをえない。ただ、彼の研究成果のなかで注目すべきは、組織管理における規則のもつ意義を、従来の平盤的な懲罰的機能としか見ないような見解を経験的事実によって、間接的統制手段としてのプラス面を提示しえたことであろう。もちろん、その際プラスとして働く規則が、賦課規則ではなく、学校教育の事実的責任を負う教師集団の合意による協約規則であることが教育条理から望ましいと考えられるゆえ、規則の中味についての質的な吟味の問題が残されてはいる。⁽³⁶⁾

4. 組織社会学的教育組織研究の課題と展望

(1) 教育組織研究における官僚制論の位置づけ

前節で考察した二つの教育組織の官僚制論の成果を基調にしつつ、さらにこの分野の関連諸研究の成果にも目を向けながら、われわれの教育組織研究の課題を探ってみよう。

まず、教育組織を官僚制の枠組でとらえようとする事自体に対して、ラディカルな批判をし

ているトーマス (D. R. Thomas) の所論⁽³⁷⁾ をとりあげて考察を進めよう。彼は、ウェーバーの官僚制概念を、ますます複雑化する生産組織の能率 (efficiency) に関する合理的モデルととらえている。⁽³⁸⁾ また、特定の時間に、特定のニーズをもつ特定の人間に伝えようとしめない性格をもった複合組織とも言う。⁽³⁹⁾ そして、学校はたしかに複合組織ではあるが、官僚制ではないというのである。なぜなら、学校の実態に即していうと、学校は多様な目標をもつゆえに多様な組織上のパターンを有しているのだという。⁽⁴⁰⁾ そしてまた、学校のサービスを期待する依頼人は、生徒・親・地域社会と輻輳しており、しかも子どもはその学校の教育サービスを自発的に求めていない場合もあるとして、こう言い切る。学校は準依頼人中心 (quasi client-centered) の組織であって、そこでなされる教育は生産物 (product) ではなく、過程 (process) であり、何よりも人間的な過程である。⁽⁴¹⁾ また、生産へ向け組織成員を統制する必要性が本来的に存在しない人間的な過程であるとも言う。⁽⁴²⁾ このように論じた後、彼は学校を官僚制と性格づけるやり方をすて、学校を自成体系 (natural system) とみなすべきだと言うのである。

こうした彼の所論は、ある意味で、教育組織固有の特質を鋭く見抜き、従来の教育組織研究にドラスティックな研究視角の変更を迫るものと言えよう。そこで、われわれの立場との異同を明らかにしよう。まず、トーマスの官僚制理解は、ウェーバーの理念型がそのまま現実の近代諸組織にあてはめられるとみる立場に立っている点で、繰り返し述べてきたわれわれの官僚制理解と相当異なることは容易に看取されよう。その意味で、彼の官僚制理解は、やや硬直しており、組織現象の制度的側面としての教育組織把握の視点が不鮮明になる。きらいなしとしない。

また、彼は学校を準依頼人中心の組織と規定するが、この見解では社会の未成熟者を計画的・組織的に教育しようとする国民教育としての学校教育の意義のもう一つの側面が、十分考慮されていないように思われる。この点はまた次のように言いかえてよい。教育は生産物ではなく過程だと彼が言うとき、学校教育の個人的機能についての教育条理としてこの見解は十分首肯できる。しかしながら、学校教育は基本的に教える側の明確な意図を打ち出して、系統的的教育や、一般社会生活に関する教育を目標としていることも事実であり、それゆえ一定の教育組織としての生産性や効率 (もちろん産業組織一般のそれとは同質に扱われえないが) が問われざるをえないことを彼はほとんど認めていないのである。われわれは、やはり教育組織にも、その程度はともかく——学校段階、個別学校の教育目標の性格、収容している生徒集団の特性などによって相当バリエーションがあるとみているが——として、官僚制的側面をもつという認識は、決して誤っているとは思わない。

しかしながら、トーマスの所論には、われわれが体系的・総合的な教育組織論の構築をめざすにあたって、重要な問題を提起してくれていることは認めてよい。それは、次の二点に要約できる。第一に、教育組織の目標の性格についてであり、第二に、教育組織の最主要受益者である生徒 (集団) の教育組織上の位置づけ方の問題である。

第一の目標の性格についてまず論究しよう。たとえば、教育組織の目標を総括的に未成熟者の

道徳的・技能的社会化であると表現しうる (C. E. Bidwell)⁽⁴³⁾としても、その内実は実に曖昧であると言わねばならない。すなわち、具体的には、学校・学年段階ないし教師の指導担当領域ごとにそれぞれ下位目標が設定され、日常の教育活動が営まれる仕組みになってはいるが、それでもなお決して単純・明快なものとはなりがたい。もともと、教育組織の目標は、人間の精神的な価値に多かれ少なかれ関わるゆえ、こうした性格は避けがたいものである。

しかも、教育組織の明文化された建て前としての目標とは裏腹に、学校がおかれている社会文脈から見直すと個々の生徒に資格付与や人的能力の選別の機能をもっており、これも見方を変えれば教育組織の隠れた目標ともいえるのである。⁽⁴⁴⁾しかし、このことは社会的単位（部分社会）としての学校の本質に内在するいわば宿命であって、容易にかつ単純にわりきって理解できる問題ではないと言った方がよいのかも知れない。要は、教育組織の目標が、最主要受益者たる生徒にとっての意義を核にして、計画性・組織性を旨とする学校教育の特質に見合った形で、より精細かつ具体的に定立されることが必要なものであり、また教育組織研究にとってもこの作業は回避しえないものと思われる。

こうした点からみて、教育組織は、組織管理の技術的合理性を意図する管理手段としての官僚制になじみがたい性質をはらんでいると見てもよい。しかしながら、学校教育の計画性・組織性という特質からして、教育組織は官僚制とは一切縁のないものとも言いがたいのである。したがって、少なくともその達成度が比較的明快に、また具体的・数量的に測られることが多い目標をもつ近代産業組織などと同列に、教育組織は論じられがたいという認識は是非必要である。⁽⁴⁵⁾

次に、第二の、教育組織の最主要受益者である生徒（集団）の位置づけ方について考察しよう。とりわけ初等段階の教育組織においては、生徒は自らの積極的な意思で、学校の教育サービスを受容することを希望して就学してくるわけではない。しかし、彼らがひとたび学校社会の成員になるや、彼らにとって学校は主たる生活場所となる。そして彼らは、学校に就学以前に獲得してきた価値観や態度をもちこみ、就学中も家庭や地域社会の教育機能を受容しつつ成長していくのである。よって、学校は生徒というさまざまな特異な性質をもつ依頼人群を収容するゆえに、それらの性質を十分考慮した対応をしなければならない。具体的には、彼らの自発的な活動をその発達段階に応じて尊重し、そのための配慮をこらしてやる必要がある。もちろん、生徒たちの意思を全面的に尊重したのでは、学校教育の目標は実現されるべくもないが、かといって、彼らを全て大人（管理者や教師集団）が規定する学校秩序に服従させようとすることも、子どもの生理的・必理的特性や、また教育条理から見ても、適切ではない。こうした点から、教育組織特有の技術レベルおよび管理レベルの諸問題が生起してくると思われる。⁽⁴⁶⁾

以上のような考察からも、少なくともここでとりあげた教育組織の官僚制論に関する限り、上記の問題（目標と生徒の位置づけ方）を十分包摂しえていなかったことは明らかである。われわれの官僚制理解からも予測されるごとく、やはり教育組織の動態的な側面の追究が、今後の重要な研究課題となろう。この点を、松本和良の組織の二重構造性という組織把握の仕方によって説明すれば、いっそう明らかとなろう。すなわち、組織は本質的に、官僚制化された役割期待の規

範的な第一次構造としての官僚制的側面と、もう一方人間の複合としての対人関係の第二次構造（社会集団的側面）を有するのである。そして、この両者の関係についてみると、官僚制的側面が優位にあって組織の固有な諸特徴を形成するものでありながら、常に一種の緊張関係を組織にもたらしものである。(47)とりわけ教育組織の場合、組織目標の特異性とならんで、技術レベルの固有な性格からして、第一次構造（官僚制的側面）自体、産業組織のように形成されがたく、第二次構造の社会集団的な側面が第一次構造に相当浸透し、また融合してきていると思われる。以下、今後の教育組織研究の主要な課題と思われる諸点を、技術・管理・環境の三つのレベルに区分しながら、若干論究しておこう。

まず、技術レベルの問題から考察しよう。教師が、性格・知能・関心・体力・家庭環境等さまざまな点で差異をもつ個々の子どもに十分対応した教育活動を遂行しようとするれば、大綱的な基準とはいえ、一定の教育内容を、一定期間内に生徒に学習させようとする組織目標の合理的追求の必要性に起因する管理上の諸基準という制約に直面するであろう。しかし、公教育として意義をもつ教育組織の特性からして、その水準維持のための比較的ゆるやかな規則ないし基準の存在は認められねばならない。むしろ、技術レベルの問題としては、教師が基本的には生徒を集団として扱いつつながらも、なお生徒の個別的な差異に対して配慮しつつ、生徒の学校での豊かな学習や生活を保障しうる専門技能の内実が精細に解明されねばならない。(48)そのうえで、そうした教師の専門技能の発揮を阻害する要因があるとすれば、それは何かが究明されるべきであろう。そこにおいて規則や基準の内実が問われよう。

次に管理レベルの課題について考えよう。学校の活動が、単に個々の教師の単位業務の量的集合ではないことからして、管理レベルにおける組織的統合性の問題が、教育組織の場合にも重要な課題となる。この問題は、具体的には、教育組織内部の管理者層と作業層との権限関係の問題として生じてくるであろう。しかし、教育組織の目標の特異な性格や、作業層の個別単位における職務活動が、決して判断業務が停止された単純作業でないことを考えるならば、おのずと教育組織内部の権限関係は、きめ細かな監督（close supervision）を介在してなされるようなリジッドなものとはなりがたいと言える。したがって、管理者層と一般教員との権限関係は、理念的にみて、「同等の仲間」（company of equals）による共同組織管理形態における先輩——後輩関係の様相を呈することになろう。(49)ところが、現実には決してこうした予定調和的な権限関係が現出しているとはいえないように思う。そこに、教育組織の管理レベルの動態分析の意義が存するのである。ここでは、このレベルの主要課題の設定の方向性を示すべくとどめておく。

また、すでにみてきた教育組織内部での生徒の諸要求の扱われ方や権限関係の問題なども、実は教育組織をとりまく諸環境との関わりにおいて考察されねばならないことは論をまたない。とりわけ、わが国のように、教育組織自体の自治を理念的に容認しているようであっても、国家中央行政当局が、監督・指導・助言の権限を相当強くもっている教育行政構造を対象とする場合には、ただ、教育組織固有の諸特質（目標や技術レベルでの諸活動の特異性）に照らして、組織環

境の影響力が實際上どのような、そしてどの程度の浸透性をもつかについて明らかにされなければならぬ。そうでないとコーウィンにみられたように教育組織研究における分離された環境論になってしまいがちである。

(2) 組織社会学的教育組織研究の展望

本稿のはじめに論究しておいたように、近年の組織社会学の発展とその成果は、われわれの教育組織研究に多くの示唆を与えてくれる。以下、今後の組織社会学的教育組織研究の展望を二点述べて、本稿の結びとしたい。

まず、教育組織を、より広い視野からとらえなおす作業として、現代の多様な諸組織のなかで教育組織がどのような位置にあるかを把握するための、組織類型論の効用⁽⁵⁰⁾について考察しよう。

パーソンズ (T. Parsons) は、組織の特定目標が上位の社会体系の機能と制度的に結びついている点に着目して、社会体系の機能要件を基準にして、次の四つの類型を析出している。つまり、適応→経済的組織、目標充足ないし達成→政治的組織、統合→社会統制的組織(裁判所や警察)、潜在的パターンの維持と緊張処理→社会化組織(宗教団体や教育組織)の四つである。⁽⁵¹⁾ この類型論から、社会体系(全体社会)との関連において、教育組織がもつ社会制度上の位置がほぼ明らかになろう。

また、エツィオーニ (A. Etzioni) の類型論は、組織内部の服従関係を組織成員の関与の仕方(疎外的・打算的・道徳的)と、組織が使用する権力の種類(強制的・報酬的・規範的)によって類型化したものである。この類型論によると、初等・中等段階の教育組織は、規範的な服従関係が優勢ではあるが、強制が副次的な役割を果たしているという。⁽⁵²⁾ このエツィオーニの類型論から、教育組織内部の生徒集団を含めた内部構造(とくに服従関係)の解明に有効な手がかりがえられそうである。

また、カールソン (R. O. Carlson) のサービス組織⁽⁵³⁾をさらに細分化して、組織成員の加入に際しての組織の側と加入者の側の選択権の有無によって類型化した所論はなかなか興味深い。この類型化を通じて、公立学校(教育組織)のもつ社会制度上および内部構造を基本的に規定する諸特質を的確に描き出している。すなわち、組織の側でも加入者を選択できないし、また加入者の側でも加入する組織を選択できないという制約から、次のような特質をもつ「飼育型組織」(domesticated organization)と呼んでいる。(その対極に双方選択権をもつ組織、「野生型組織」(wild organization)を置いている。)つまり、その特質とは、依頼人獲得のため他の組織と競争することがない。また法制によってその存在基盤が保護されており、組織の目標達成度が組織の財政上の支出との関係で問題にされることがあまりない等をいう。⁽⁵⁴⁾

次に、教育組織の内部構造や組織過程の特質を把握するうえで、きわめて有効な手がかりを与えてくれると思われるのが、組織の構造と機能を社会技術体系の視角から分析したペロー (C. Pellow) の類型である。彼は、組織体の構造が採用技術により拘束を受けるという仮説を、経験的事実の検討・吟味をとおして検証し、技術を熟練技能型、非ルーティン型、手工型、ルーテ

イン型に類別している。そして、組織が採用する技術の違いによって、組織内部の下位単位の自由裁量の程度、権力作用、集団内の協働、集団間の相互依存をはじめ、組織体と課業遂行の構造的諸側面に相当差異が生じてくると指摘している。(55) もちろんこの類型は、彼も認めるように思弁的な域を出ないが、教育組織分析に十分採用されうる新たな視角を提供してくれるように思われる。

もちろん、ここにあげたいいくつかの組織類型論が、そのまま教育組織分析にストレートに適用できるとも言えないし、あくまで組織比較上の一般類型の域を出ないであろうことは、十分認識しておかなければならない。しかし、そうした限定をつけたりえて、教育組織の概括的把握、その固有な性格や社会制度上の位置、ないしは組織構造の分析に、従来のものとは異なる新たな研究手法を開発するうえで、重要な手がかりにしうるように思う。(ここでは、その着想の一端を示したに過ぎないが。)

最後に、われわれの組織社会学的教育組織研究構想の、より包括的なかつ有意意味な展望を述べておきたい。前述した組織類型論の成果をも加味した、総合的な概念枠組を基盤にしたうえで、経験的事実の調査による、教育行政・学校経営研究における一般理論構築の必要性を力説したいと考える。たしかに、教育政策の分析や教師や管理者層の研究、また学校社会での子どもの研究は、これまでもかなり出されてきた。しかし、方法論からみるとそれらが組織体としての学校、より広げて言えば教育組織体という現実存在する社会単位の全体脈絡の中での位置が明確にされたいまま、個々ばらばらに行われてきた傾向は否めない。われわれは、これらの先行諸研究のもつそれ相応の意義を認めることに躊躇するわけではない。しかしながら、今後は、教育行政・学校経営研究の総合的アプローチ、ないしは一般理論構築(はるか遠い道程ではあるが)を志向して、先行諸研究を位置づけ直し、またそれらに欠如していた領域の研究や新たな視角による研究を経験的事実の調査によって精緻に論理化していくことによって、社会科学における特殊理論としての理論化を急ぐべきであると主張したい。(56)

たとえば、教育組織の管理レベルにおける教師の自律性と組織上位の管理権限との関連状態の問題なども、また精緻な実証的調査研究の成果をみるまでに至っていないのである。ましてや、教育組織の最主要受益者である生徒の学校生活や、学習成果との関わりで、管理レベルや環境レベルの問題が論理整合的に扱われてはこなかった。ここで、しっかりした概念枠組をもった精緻な経験的調査の必要性を説くのは、前述してきたような意味での予測される教育組織の固有な側面を十分包含しうる理論化が必要だと考えるからである。他の組織研究に使用される手法をストレートに援用するだけでは、どうしてもそうした側面が隠されてしまいがちであることは、アンダーソンの野心的な教育組織の官僚制分析のもつ限界からも理解されよう。

したがって、教育組織研究の現段階においては、組織社会学の成果に依拠しながら、トータルな視野からの概念枠組を設定しつつ、他方教育組織固有の諸問題を厳密に解明するに足る、経験的事実に即した実証的研究の積み上げが何よりも必須であると考えられる。

注

- (1) 吉本二郎編著、『学校論——組織・経営・管理——』，明治図書，1972，p.18
- (2) 松本和良は，組織概念を先行諸研究の成果を丹念に検討した後，次のように規定している。「『組織』とは，特定目標の達成，人間の協働関係，計画的活動，社会的行為などの諸要素から成り立つ社会的単位である。」『組織構造の理論』；学文社，1973，p.120.
- (3) ここで「制度」という語を使わないで，「組織」という語を使用する理由を，簡潔に述べておこう。「制度」(institution)という語には，社会単位の外から，あるいは外部要因から拘束される面を強調するひびきが強い。しかし，社会単位内の諸問題の解明に力を注ごうとするゆえ「組織」という語を使用する。渡瀬浩，『経営社会学』，丸善，1970，pp.210-211参照。なお，ここで言う「教育組織」は，通常学校経営論で言われる，学校内部組織としての学習組織と教授組織を二要素とする「教育組織」概念とは，明らかに用語法を異にしていることを断わっておく。
- (4) Erick Hoyle, *Organizational Theory and Educational Administration*, in G. Baron and W. Taylor (ed.), *Educational Administration and the Social Sciences* (London: The Athlone Press of the University of London, 1969) [邦訳] 村山英雄他訳，『教育行政と社会科学』，明治図書，1971，pp.49-78
- (5) 松本和良，前掲書，p.177，pp.202-204
- (6) 松本和良，前掲書，p.187，pp.202-204. E. Hoyle, *op. cit.*, 邦訳，pp.67-68参照。
- (7) E. Hoyle, *op. cit.*, 邦訳，p.68
- (8) E. Hoyle, *op. cit.*, 邦訳，pp.68-75。なおホイルは，これらの成果がもたらした，研究項目として次の五つをあげている。組織の目標，プロフェッショナルリズム，低地位者（生徒）の参加，組織の境界，社会のなかの組織。
- (9) 塩原勉，「官僚制の組織論的検討」，思想，第487号，1965年1月号，pp.51-59参照。
- (10) M. Weber, *The Theory of Social Economic Organization*; p.311. なおここでの表現は，塩原のものによった。塩原勉，前掲論文，p.52
- (11) Nicos P. Mouzelis, *Organization and Bureaucracy: An Analysis of Modern Theories* (London: Routledge and Kegan Paul, 1967). [邦訳] 石田剛訳，『組織と官僚制』，未来社，1971，pp.70-71
- (12) N. P. Mouzelis, *ibid.*, 邦訳，p.71
- (13) N. P. Mouzelis, *ibid.*, 邦訳，p.71
- (14) 松本和良，前掲書，pp.137-138参照。
- (15) N. P. Mouzelis, *op. cit.*, 邦訳 p.83参照。
- (16) この点についてのムゼリスの解説は明快である。「彼の理念型では自由裁量概念を含まな

かっただけだというのではなくて、彼はその逆を行なったのだと結論されねばならない。管理機構を合理化しかつ能率的にするためには、管理行動が厳密な合理的規則によって統制されねばならないのである。したがって個人の自発性は最小限に制限されることになる。」と。

N. P. Mouzelis, *op. cit.*, 邦訳, p. 75

(17) N. P. Mouzelis, *op. cit.*, pp. 75-76

(18) 塩原勉, 前掲論文, pp. 51-54

(19) 松本和良の官僚制把握に, 多少表現上の修正を加えて援用した。松本和良, 前掲書, p. 283

(20) 詳しくは, 拙稿, 「教職=専門職論における依頼人をめぐる諸問題」, 日本教育経営学会紀要, 第18号, 1976所収, pp. 32-34を参照されたい。

(21) 組織体の分析レベルについては, パーソンの指摘がきわめて有効だと思われる。つまり彼は, 「『官僚制』の理論は, 『ライン』権限の概念に非常に強く影響された結果, ライン構成の連続性のなかにすら, ある意味で「質的断絶」(qualitative breaks)のあることの重要性を粗略に扱うことになった」として, 組織を独立した完結体とはみなさず, 社会文脈のなかで組織構造において, それぞれ特定の機能と統合性をもつ相対的独立性をもつ体系として, 技術的, 管理的, 制度的レベルを析出している。松本和良, 前掲書, pp. 163-165 (原資料: T. Parsons, *Structure and Process in Modern Societies*, 1960, p. 18) なお, パーソンの制度レベルを, ここではほぼ同じ意味で理解しつつも, 組織環境レベルという表現にした。また, 組織環境論については, 綿貫譲治の所論が大いに参考にならう。青井和夫他, 『(今日の社会心理学3) 集団・組織・リーダーシップ』, 培風館, 1962, pp. 279-281

(22) Ronald G. Corwin, *A Sociology of Education—Emerging Patterns of Class, Status, and Power in the Public Schools—* (N. Y. : Appleton-Century-Crofts, 1965)

(23) R. G. Corwin, *idid.*, p. 38

(24) R. G. Corwin, *idid.*, pp. 42-43

(25) R. G. Corwin, *idid.*, pp. 107-151 (chap. 5)

(26) R. G. Corwin, *idid.*, p. 275

(27) N. P. Mouzelis, *op. cit.*, 邦訳, p. 79

(28) N. P. Mouzelis, *op. cit.*, 邦訳, p. 73

(29) コーウィンは, その後本書で展開した教育組織論を基調に, 経験的調査によってより外延化し, 緻密化した研究成果を世に問うている。いずれ, 検討を加えたいと思うが, 一応それらの文献を列記しておく。

Ronald G. Corwin, *Militant Professionalism: A Study of Organizational Conflict in High Schools* (N. Y. : Appleton-Century Crofts, 1970)

_____ , *Reform and Organizational Survival: The Teacher*

- Corps as an Instrument of Educational Change (N. Y. : John Wiley & Sons, 1973)
- _____, Education in Crisis : A Sociological Analysis of Schools and Universities in Transition (N. Y. : John Wiley & Sons, 1974)
- (30) James G. Anderson, *Bureaucracy in Education* (Baltimore : The Johns Hopkins Press, 1968)
- (31) J. G. Anderson, *ibid.*, pp. VII - VIII
- (32) J. G. Anderson, *ibid.*, pp. 53-54, なお、八つの項目を列記すると、①指導計画の作成、②教科書の選定、③カリキュラムの選定、④生徒との論争的諸問題についての討議、⑤生徒の成績評定、⑥生徒への宿題の賦課、⑦教授行為の監督、⑧生徒に対するテスト
- (33) J. G. Anderson, *ibid.*, p. XI
- (34) とくに、学校規模が大きくなると、規則自体の効力が高まり、教師の役割を限定したり、教師の教授行為を細かく規定ないし規制することによって、直接的で細かな監督の必要性が減少するとも指摘している。J. G. Anderson, *ibid.*, p. 166
- (35) J. G. Anderson, *ibid.*, p. XI
- (36) 組織統制との関係での規則の機能を六つに区分しながら精細に考察したゴールドナーの所論は、きわめて示唆的である。教育組織研究においても、今後経験的調査を通じて吟味・検討されてよい見解だと思われる。
- Alvin W. Gouldner, *Pattern of Industrial Bureaucracy* (N. Y. : The Free Press, 1955) [邦訳] 岡本 秀昭, 塩原勉編訳, 『産業における官僚制』, ダイヤモンド社, 1963, pp. 192-195 参照。
- (37) Donald R. Thomas, *The Schools Next Time* (N. Y. : Mc Graw-Hill, 1973) 中の chap 4 "Schools : A Challenge to Organizational Theory" (pp. 88-111)
- (38) D. R. Thomas, *ibid.*, p. 93
- (39) D. R. Thomas, *ibid.*, p. 97
- (40) 彼は、学校の機能として次のようなものをあげている。子どもの第一次的社会化 (価値や態度の学習), 訓練 (技能・理解力), 社会的サービス, レクリエーションの場, コミュニティ・センター, 健康管理機関 (health agent) 等々。D. R. Thomas, *ibid.*, p. 97
- (41) D. R. Thomas, *ibid.*, p. 93
- (42) D. R. Thomas, *ibid.*, p. 94
- (43) Charles E. Bidwell, *The School as a Formal Organization*, in James G. March (ed), *Handbook of Organizations* (Chicago : Rand Mc Nally, 1965), p. 973

- (44) この点についてのスペイディの指摘は示唆的である。彼は、学校の機能を教授と社会化と見るだけでなく、社会文脈において実際生起している次の三つの機能に着目する必要性を説いている。すなわち、①拘束—統制 (custody-control) 機能、②資格付与 (certification) 機能、③選別 (selection) 機能の三つである。William Spady, *The Authority System of the School and Student Unrest: A Theoretical Exploration*, in C. W. Gordon (ed), *Uses of the Sociology of Education* (Chicago: Univ. of Chicago Press, 1974), pp. 38-42
- (45) 前節でとりあげたアンダーソンの官僚制論においても、彼自ら学校の統制に重要な影響力をもつ要因として、とくに学問的性格の強い教科における教育目標の多義性 (ambiguity) や秘儀的 (esoteric) 性格をあげざるをえなかった。J. G. Anderson, *op. cit.*, pp. XII-XIII
- (46) これらの諸点についてのビッドウェルの所論は、今後の研究の見通しを示したものとして着目してよいであろう。C. E. Bidwell, *op. cit.*, pp. 989-992
- (47) 松本和良, 前掲書, p. 310
- (48) この作業の一つの試みとして、筆者は専門職論との関わりにおいて教職の内在的特性論を展開したことがある。参照されたい。拙稿、「教職の専門性に関する基礎的考察」, 日本教育経営学会紀要, 第17号, 1975所収, pp. 1-10
- (49) こうした見方は、ゴールドナーの実証的な官僚制研究の成果からも一定の妥当性を見出しえよう。ゴールドナーは、有名な石膏所の調査研究をとおして、組織内の緊張と葛藤の連続体を想定して、次の三つの官僚制モデルを析出している。つまり、模倣官僚制、代表型官僚制、懲罰型官僚制の三つである。その詳細は彼の著者に譲るが、この見解を筆者の教育組織観にあてはめてみれば、ほぼ代表型官僚制に付合しよう。A. W. Gouldner, *op. cit.*, 邦訳, pp. 239-244 参照。
- また、ビッドウェルも先行諸研究を精細に検討し、ウォーラーの教育組織観（この脈絡でいえば懲罰型官僚制にあたる）との対比において、代表型官僚制モデルに帰結している。C. E. Bidwell, *op. cit.*, p. 1015
- なお、筆者はこうした見方から、わが国の場合の教育組織の管理レベルの問題を教師の自律性との関わりにおいて、未熟ではあるが別の論稿で検討しておいた。拙稿、「教育組織の官僚制化と教師の自律性」, 東京教育大学大学院教育学研究集録, 第15集, 1975所収, pp. 47-54
- (50) 松本和良は、組織社会学における組織類型論の効用を次のように説いている。「現実の多様な諸組織を一般的に把握し、組織の社会的な理解を深める」ものであり、また「それぞれの組織類型を明らかにし、組織の個別的な理解を深めようとするところ」にねらいがある。そして「現代の諸組織を網羅的に扱う点で、社会科学のなかで社会学の組織研究ないし、理論だけにみだされる特殊な作業である」としている。松本和良, 前掲書, p. 184, p. 199

(51) 松本和良, 前掲書, pp.184-185 (原資料: T. Parsons, *Structure and Process in Modern Society*, 1960, pp.45-58)

(52) サービス組織という用語法について, 粗雑に使用される例が多いので, 教育組織の基本的把握の仕方と関連させて, 若干考察を加えておきたい。もともとサービス組織という組織類型は, ブラウとスコットの組織の主要受益者 (cui bona) を基準にした組織類型論 (公益結者, ビジネス組織, サービス組織, 公益組織) に由来するものだが, たとえば教育組織はサービス組織の側面をもつが, 公教育としての性格を考慮すると公益組織の性格をもっていると言わざるをえない。そこで, こうした不明瞭性を避けるために, ウィラーはサービス組織をより明細に区分し, 単にサービスを提供するのではなく, 依頼人に対して長期にわたる体系性をもった変容計画を有する組織類型を析出して社会化組織ととらえ直している。さらにそれを区分して発展的の社会化組織 (developmental socializing organization) と再社会化組織 (resocializing organization) に類別してその内実を詳説している彼の見解は注目に値する。

P. M. Blau and W. R. Scott, *Formal Organization: A Comparative Study* (San Francisco: Chandler Publishing Company, 1960), pp. 27-45. Stanton Wheeler, *The Structure of Formally Organized Socialization Setting: Some Problems of Classification*, in S. D. Sieber and D. E. Wilder (ed.), *The School in Society; Studies in the Sociology of Education* (N. Y.: The Free Press, 1973), pp.153-163

(53) Richard O. Carlson, *Environmental Constraints and Organizational Consequences: The Public School and its Clients*, in D. E. Griffiths (ed.), *Behavioral Science and Educational Administration, The 63rd Yearbook of the NSSE, Part II* (Chicago: Univ. of Chicago Press, 1964), pp. 262-276

なお, カールソンは, こうした公立学校の組織的特質が組織内部の構造や組織過程に独特の影響をもつという。すなわち, 組織の運営側では, 目標を分離して対応したり, 優秀な生徒に特惠処置を与えて, 学校秩序を維持しようとする。一方, 生徒の側では, そうした学校側の施策に対し, 受容—反抗 (積極的・消極的)—脱落の三つの反応を示すとしている。ibid., p.268-276参照。

(55) Charles Perrow, *Organizational Analysis* (California: Wadsworth Publishing Company, 1970) [邦訳] 岡田至雄訳, 『(企業の行動科学7) 組織の社会学』, ダイヤモンド社, 1973, とくに第三章参照。

(56) この立場は, 基本的にマートンの言う中範囲理論の構築をめざすものと考えられてよい。彼の, 「われわれの主要な任務は, むしろ, こんにち, 一定に限られた範囲のデータに適用できる特殊理論—例えば, 階級動態, 相葛藤する集团的圧力, 権力の発現, 人間相互間の影

響の作用などに関する理論——の展開にあるのであって、一挙にして、あれやこれやの理論を導出することのできる『統合された』概念的体系を求めてはならない』という指摘は、教育行政・学校経営研究の科学化を意図する者にとって、きわめて重要な指摘といえよう。Robert K. Merton, *Social Theory and Social Structure* (N. Y. : The Free Press, revised, 1957). [邦訳] 森東吾他訳, 『社会理論と社会構造』, みすず書房, 1961, pp. 6-7

(追言)

本稿は、冒頭に設定した基本課題に対しての序説的な考察の域を出てないかもしれない。しかし、教育行政・学校経営研究の一般理論構築へ向けての、ささやかではあるが一つの展望を示したと思う。また、これまでのこの領域の諸研究に対する方法論上の一つの批判の意味もこめつつもりである。今後、さらに研鑽を重ね、本稿で設定した基本課題に、より緻密な論理化を試み、別の機会にその成果を問いたいと考えている。

先学諸氏の、厳しいご批判・ご指導をいただければ幸甚である。