

Ⅱ 吉本二郎教授と日本の学校経営研究

「学校経営論」と「公教育論」

— その位置関係と課題性 —

堀 内 孜

1. 序

1960年代が「教育爆発の時代」であるとするならば、1970年代は「教育改革の時代」といってもよいであろう。事実、わが国においては、1971年の中教審答申によって学制改革論議が華々しく惹き起こされ、教育の計画化論、生涯教育論と、その「改革」の方向性は多面的に問われてきた。しかし同時に70年代後半に入り、「オイル・ショック」以後の低速経済に規定されて、高度成長下の「教育爆発」は揺れ戻され、「能力主義」、「学歴主義」が「落ちこぼれ」、「乱塾」として集約され、「ゆとりある充実した学校生活」の再建が課題とされてきている。

またこの間の状況を別の観点から捉えたとするならば、「教育の現代化」というスローガンの下での教育内容の吟味と教育方法上の改善—教育工学の指向が一方において、そして他方においてはそれらを包摂する形で教育の組織化過程と組織構造の解明が「学校論」として論じられ、これら二つが公教育における「教育過程」と「組織化過程」としていかに統一的に把握されうるかが問われてきたともいえる。(1)

教育、とりわけ公教育にあっては、この「教育過程」と「組織化過程」が錯綜し合って現実を形成しているのであるが、この現実を論ずるに、一方では純化された教育の価値論ないしは技術論、他方では子どものいない組織化論ないしは行政—経営論として結果しがちである。そしてこの両者が場所的に統一されているのが学校であるが故に、学校における技術の問題も経営の問題も、相互に制約を所与のものとして論じられざるをえない。すなわち、個的、具体的かつ現実的な学校を対象に論ずれば論ずるほど、その改革は限定的なものとなり、現実の制約を容認することとなる。それでもなおかつ、学校経営論においては組織化の論理が前面化し、子どもの教育が直接に現われてこないという状況が見られるのである。

学校経営における子どもの位置づけという問題は、本小論において紙数の関係もあり、別稿にゆずらざるをえないが(2)、教育の組織化論における学校経営論の位置付けは独自に検討されるべきである。なぜならば、学校経営論こそ上述した教育の技術論と組織化論を理論として統合すべき役割を担っており、それ故にこそ、公教育の組織構造における学校経営の実体的・組織的独自性と機能的連関の解明がトータルな公教育経営の実質を保障するものと考えられるからである。

しかしながら、この領域における諸研究は教育行政・教育経営・学校管理・学校経営など諸概

念のコンセンサスも十分に得られないうまま、その概念論争に多くの労力を費やして来たのが実状といえる。(3) ここでの問題は、公教育経営という一つのトータルな実体構造をもつ組織経営と、それが教育活動という直接的な人間関係を核として営まれている事実、これらが、組織実体的、機能的に公教育経営構造 — 都道府県 — 市町村 — 学校と段階的に把握されざるをえないとしつつも、そこにおける全体と部分との関係をいかに踏まえて上記各々が自己規定するかにあるといえる。

本小論は、以上の如き認識の下で、学校経営論においてトータルな公教育認識をいかにすべきか、また公教育論において学校経営レベルの問題をどのように位置付けるかについて考察することを課題とするものである。

2. 現代公教育経営の組織化問題

① 現代国家における教育の組織化

現代国家が「行政国家」といわれて久しい。「行政国家とは、現代国家の装置のなかで、行政の諸活動が、立法・司法の活動との相対関係において、とくに強化・拡大されてきた現象」をいい、それは機能的に把えられるものとされる。(4) 行政部の活動領域・権能の拡大強化は19世紀末から今世紀にかけて著しくなり、その基礎には資本主義経済の帝国主義への移行があった。近代市民社会の私的領域とされた教育が、公教育制度を合わせ持つのも、この一環として列強の帝国主義競争にインパクトを与えられてのことであった。

またロシア革命を一大契機とする国際社会の現代化—二極構造化は資本制国家における自由主義経済の硬直化—自律性の減少を促がし、ケインズの「一般理論」あるいはアメリカにおける「ニュー・ディール」を理論的・実践的モデルとする国家独占資本主義体制を構築してきた。

更にまた第二次世界大戦後の国際社会にあっては、東西冷戦を基礎とする国民社会の福祉化が競われ、機能的な「行政国家」が内容的な「福祉国家」と等置される状況を生み出してきた。そして今日においては、東西冷戦により固定化された世界秩序を安定要素とし、先進諸国の工業化の一層の発展と資源分配を機とする南北抗争を生み出してきている。

こうした状況下における国民生活は、より一層直接的に国際関係にリンクされ、そのことがまた社会諸機能の公的再編—行政機能の拡大を促がしている。教育も独自の国民文化土壌に根を下しつつ、国際的な共通項を増大させてきている。これを問題領域別にみるならば、第一には「生涯教育論」として論じられている、社会生活における教育の組織化—計画化があげられる。P.ラングランの提唱以後急速にわが国においても導入・検討されてきたが、わが国では教育=学校教育という観点が強いだけに、社会生活の拡がりの中でホライゾンタルに定着される志向よりも、既存の公教育制度の外延化として把えられてきた点是否めない。すなわち個人個人の主体的学習活動の拡がりよりも、いかにして生涯にわたる教育を与えるかといった観点が先行し、現代国家に

おける教育の組織化の主要領域として扱われてきているといえるのである。

第二には、後期中等教育、幼児教育という上下の方向に対する義務教育の延長をも検討対象としつつ構想されてきた公教育制度の改革論である。この学制改革論は、中教審答申に見られる如く、その裏面に教育の計画化志向をもち、それが「長期総合計画」と唱われるように、学校段階毎の計画化に止まらず、公教育体系の再編として推められる構造をもっているといえよう。

第三は、学校の病理現象の反省を契機としつつ、教育の組織機関としての学校そのものの再検討を課題とする「学校論」論議の高揚である。前述した如く、教育＝学校教育という観念が支配的であったわが国において、学校が最も効率的な教育機関たりうるかという疑問は、深刻な問題提起であった。センシショナルな論議をも含んだこの問題は、とりわけ学校の役割、機能の分析が進むにつれ、一方における新しい学校像の模索として、他方においては、近代公教育の果たしてきた本質的な機能を学校という直接的な教育の場において実証化しようとするものとして展開されてきたといえる。

以上三者は相互に関連し合う問題だけに、一体的な教育改革として把握しうるものであり、またわが国に限らず欧米諸国に等しい課題として国際的な相互浸透を図ってきた。ただわが国において特徴的なことは、この三者が共に公権力による教育の組織化を推進するものとして政策的にも具体化されてきていることであり、よりトータルな、より計画的な、より効率的な、集約された教育を実現する国家権能の在り方が課題化されてきたことにある。こうした脈絡において教育の組織化論が再検討されてきたといえるが、そこにおいては次の二つの問題が提起されてきている。一つには、この組織化の問題を非価値的次元において捉えるもので、組織問題への教育工学の適用、更にはシステム論としての解明である。いま一つにはその逆に、より価値的な追求であり、教育権論として集約されるものである。この両者は一見何らの共通点もないかの如くに展開されているが、それは共に公教育経営における実体構造の分析的把握を直接的にであれ、間接的にであれ課題とせざるをえない。そしてまた両者とも教育の組織変革を志向するものでもある。ただ問題なのはその変革のパースペクティブが単に価値的であるかないかだけでなく、変革の場所的規定が必ずしも明確でないことである。

② 公教育の組織構造認識と学校の位置

現代において、国家による教育の組織化が進むにつれ、その組織構造は一層複雑な様相を呈してくる。それは組織化の対象が拡大し多様化されるだけでなく、組織する側の実体そのものが分岐し、あるいは重複してくる。こうした状況下において、その実体の領域毎の個別的把握や機能的に純化した形での把握は、教育構造を精緻に分析する上で一定程度求められることといえよう。ただそれが前述した如く、公教育経営という全体性とそこにおける個別性との連関を喪失するならば、極めて操作的な論構成に陥ち入るといった危険性も同時に孕まれていることに留意すべきである。

一般にわが国の公教育組織構造が重畳性を有していると云われるが、国一都道府県一市町村一学校という行政一経営の実体系列は、相互にその機能を重複させつつ、子どもの教育という中心軸を結合して把えられるべきものである。学校内部における経営一管理をも含めて、これら四層が同心円的な機能関係にあると把えることは、客体的一对象的認識としては合理的である。ただこの認識が各層の実体における主体的認識に転化された場合、「教育行政に子どもがいない」結果とならざるをえない。(5) 子どもの教育権一学習権がいかに教育行政上の問題として強調されようとも、公教育の教育過程と切り離された形で組織化過程を構想する以上、理念的一観念的なものとならざるをえない。

前述した如く公教育の組織構造とその機能に関する概念論争は、客体的な対象認識と組織化実体の主体的立場が十分に整理されないなかでなされていることに問題があるといえるが、この問題は本小論の直接的課題ではないので割愛せざるをえない。ただ直接的な教育過程を内包している場として学校があり、客体的にも主体的にも他の諸層とは区別して論じられるべきといえる。確かに市川昭午氏の指摘するように、(6)学校の経営主体を考える場合、定員・人事・賃金・職員構成・職務内容等の決定権が学校に与えられていないことからして、学校を公教育組織体系の「一現場」として把える根拠はあるが、少なくとも戦後わが国の公教育体制において、直接的な教育活動に対する指揮監督を学校外からなすことが否定されている以上、それは正当とはいえない。また本質的にも直接的な教育過程は、客観的な技術過程としてのみ純化しうるものではなく、その教育過程を内包した組織＝学校は、一般的な生産過程一生産現場と質的に区別される客観的構造を有しているといえる。

こうした観点からして、「個別学校の経営」を論ずる意義が見出しうるといえるが、それはこれまでの文脈からも明らかなように、「閉塞的」な組織経営論を意味するものではない。すなわち、公教育の組織化過程の連続性を踏まえた公教育組織構造認識を明確にし、教育行政機関からする教育過程への関わりを媒介とした公教育組織化過程における学校と教育行政機関の連関、更に公教育経営としての総体性における「学校の経営」の独自性解明として考えられねばならない。このことは「学校経営論」が、自らを「公教育経営論」の中で精緻な位置付けをしてはじめて成り立つことを意味しているといえる。(7)

以上の課題は、公教育構造論としての公教育分析論と公教育経営論としての公教育実践論とを合わせもった総体的な公教育論として展開されねばならないが、その課題志向を措定した上で、その前提作業として、次の点を批判的に検討せねばならない。すなわち、「学校経営論」にとつて、それ自体とは分岐されつつも前提化されている公教育認識と、その両者の関係についてである。それはいかなる公教育認識の下で学校経営論が構想されているのか、また学校経営論にとつて公教育の組織構造はいかなる位置付けがなされているのか、という問題である。

3. 「単位学校経営論」についての公教育論

吉本二郎教授の所説検討を通じて

以上述べてきた課題を追究するに、その学校経営論が一定の枠組をもって構想され、なおその経営論にとって公教育認識が前想的に明確化された諸説を検討することは問題の所在を明らかにする上で意味をもっているといえよう。その意味において、学校経営を単位学校の経営と捉える吉本二郎教授の所説は一つの典型として理解しうるものである。それ故に、同教授における学校経営論の位置付け、とりわけその公教育認識と学校経営論の連関構造を次の三点にわたって批判的に検討し、上記課題を追究したい。

① 公教育認識と国家観

吉本教授は「公教育」を「すべての子弟に、公費をもって提供され、教育行政の統制を受ける、普通教育段階の教育」(8)と定義し、その本質を「教育基本法に示されるごとく、共通、普通の教育を国民全体の福祉と共同の利益を図るために、国家により設けられ監督される」(9)ことにみる。

公教育概念は、法制度的、歴史的、思想的、機能的に捉えられるが、教授は「公教育というのは、特に近代国家の教育政策に表わされる、国民教育制度およびその教育的本質の問題であり、それは歴史的概念として存在してきたものである。」(10)という前提の下に、「理念と制度と現実との関連のなかで論及されるべきであって、単に思想の展開過程としてのみ対象化されるのは妥当でない。」(11)とする。

ここにおいて、事実を事実として認識してゆく、という客観的立場から公教育を捉えようとする姿勢が強く見られるが、それは公教育制度が歴史的に顕在化してきた機能をそのまま承認するという形式化に通じていく。すなわち現代の公教育の目的を「教育基本法第一条に示している教育の統一的目的、すなわち『人格の完成』を図ること」(12)に見てとり、更に「公教育制度によって、教育一般の目的が最も端的に、基礎的に実現されるべきである。」(13)とする。「理念と制度と現実」という異なるレベルにおいて公教育を多様に捉えようとしつつも、全て現実に引き寄せられて現実からの結果解釈として調和的に描かれる。例えば、「資本家側における優れた労働力の養成と、労働者側における人間疎外状況の回復、その基盤とし出発点としての、人間の権利としての教育の要求とは、互いに矛盾した性格を含む」としつつ、それが「教育の現代的組織に大きな役割を果たしたことが認められる」ことを結果とし、更に「とくに後者の権利としての教育を、質的にも量的にも平等に保障すべき要求は、国家による公共的な教育の必要を、いっそう切実ならしめたといえる」(14)と捉え、多様なかつ対立的な理念を直接に一つの現実に結びつける。

公教育に対するこのような把握は、公教育の理念・制度・現実を媒介するものとして国家の役割を位置付けることからなされる。そしてこの位置付けにあたって、教授は二組の対概念を用意する。一つは「近代公教育」と「現代公教育」である。すなわち、「近代公教育」を「内心の自

由・家庭の始源的な権利と義務という私的性格を保持しながら、部分的には公教育を実現したものと、
「現代公教育」は、この「近代公教育」を「継承し、これを新しい国家社会のなかで、
国民的共同利益の立場から再編していったもの」(15)と捉える。二つには「公教育」と「国民教育」
という概念である。まず「現代の公教育は、国家の設ける制度や学校に頼り、国家の監督のもと
に置かれた国民教育である」(16)と両者のレベルの違いを、前者が主に制度枠において、後者がそ
の目的・内容において捉えられている。そして「公教育は国民教育を目的とするのであるが、そ
の基本的目標は公共の福祉に置かれている。」(17)とする。

この二組、四者の組み合わせから、現代公教育における国家の役割が鮮明に描かれてくる。つ
まり現代公教育を「変容する自由の条件と実態に即した公教育制度」とし、「国家が自律的社會
とその保全的役割りを去って、知識の学校に止らず、学校や教師に民主的生活の基礎となる観念
や感情を知らせ、積極的調整または統制にのりだすことによって、社会生活全体を發展せしめる
基礎を形成しようとするとき、現代公教育における国家の担う重要な役割りが意識される」(18)
とする。また「現代公教育制度において、真に国民全体の福祉と共同の利益を図るべき立場におい
て、国家の積極的関与は不可欠であって、社会の維持と正当な發展を図るに足る国民教育が企図
されなければならない」(19)とする。

このように展開される吉本教授の所説は現実の把握として極めて妥当であり、そこに結果して
いる現実に異義を挟む余地はない。だがそれは、公教育がそのようなものとして組織されてきた、
という認識であって、当為としての価値判断は別のレベルの問題である。前章で概観した如く、
現代国家が行政国家としてその機能を強化し、福祉国家と自己を規定することによって「社会共
同の利益」の実現をその課題として標榜してきた過程を公教育に当てはめるならば、以上の通り
といえよう。しかしながら、そこで述べられた「理念」は国家によって表明された理念であり、
「制度」は法的に確立された制度であり、「現実」はそれらに支えられた表相としての現実であ
る。それ故に形式論理的に極めて整合されており、現代公教育の現在の到達点が論理必然的なも
のとして理解される。だがこのように結果している現実をそれとして認識することと、価値的
に否定し公教育の展開をその下で、その展開論理によって追究することとは区別されねばなら
ない。

吉本教授は次のように述べる。「民主主義国家にあっては、国家は単に消極的な社会の調停者
に止まることなく、積極的に公教育の組織を推進することによって、国民全体の福祉に寄与する
が、教育が法律主義の原則に基づいて運営されているかぎり、少なくともそれは国民の意志とし
て決定され、執行されるものと思惟されなければならない。そのかぎり、公教育を実質的に展開
するためには、わが国で現在とられている中央調整方式、すなわち法律の改廃や制度の設定はな
お中央集権の形態をとり、公教育に対する国家の監督権を保持しながら、公教育自体の展開につ
いては地方分権主義の建前をとろうとする現行制度は、民主的にして能率的な教育行政を実現す
る道としては是認されなければならない。」(20) また別の箇所において、公教育の視点からする学
校に対する社会的統制を次の如く捉えている。「具体的には、教育基本法に定める教育一般の目

的、学校教育法その他の教育法規が定める各種の教育活動や教育組織上の要件などは、すべてわれわれ民主的社会的な社会的統制として受け入れられなければならないのである。」(21)

ここにおいて明らかなことは、わが国の教育の組織化が戦前において勅令主義によってなされ、戦後法律主義へ一大転換を遂げたことを前提としつつも、現代国家が民主国家であり、国民の意志が法によって代表されるという形式の受け入れ、是認であり、更にはそれに基づく社会的統制を学校は受け入れるべきとすることである。事実としての現代公教育の組織化論理をここでは価値的な当為論として受け継ぎ、その骨組みとして上記三段階論があるといえるのだが、後述するようにその国家認識を軸とする公教育把握が、教授の「単位学校経営論」立論の基盤となっていることは留意せねばならない。

② 学校経営概念と公教育組織構造認識

吉本教授の所説において最も特徴的であるのは、教育の組織化構造において、学校の位置を明確に区別することである。それは公教育の課題について「学校の組織と経営の内部操作によって果たすべき分野と、公教育全体の組織において保障すべき領域」(22)を区別するものとして提起されているが、それには次の如き公教育の組織構造認識が前提とされている。すなわち、「現代の公教育制度の下では、教育政策は常に教育はいかにあるべきかを宣する法則の主体としてあり、教育行政はこれを実際に各種の制度的手段によって学校に浸透させようとするのである。これらの政策と行政に対して、教育はこうであることを宣する行動を支配する法則の主体として、解釈と判断の主体として学校経営が存在することを認めなければならない」(23)とし、より具体的には、「学校の成立要件である人的・物的条件は教育行政が措置するところであり、学校の直接の経営者はその際の補助的役割を務めるに止まる、また、各種の組織条件も当然に教育行政が与える。しかし、これらの諸条件を基礎として、学校の実態を考慮した組織体系を編成し、教育効率を高める組織を展開させるための統括作用は、学校の経営活動なのである」(24)と捉えられている。

ここにおいて、教育政策—教育行政—学校経営という公教育組織化の三段階が明瞭に区別され、とりわけ学校が教育活動を直接に営む場であることが強調されている。前章で述べたように、公教育の組織構造を考察する場合、単純な同心円構造として捉えることは、公教育における教育過程と組織化過程という決定的な契機を見失うことを意味する。確かに組織化作用を機能的に純化し、教育活動に対する統制機能として捉えるならば、教育活動を核として学校経営、教育行政教育政策が求心的に同心円化される。だがそこには、場所的立場が欠落し、両過程が無機的な関係とされざるをえないといえよう。

吉本教授はこうした発想を、「教育行政の持つ現実的支配力を無視し、少なくとも、国および地方公共団体が有する教育政策を現実化する教育行政と、教育活動の直接的営みに即して組織の統括を行う学校経営との間に、矛盾や葛藤のない理想型を浮彫りにすることとなる。さらにいえ

ば、現実の教育行政機関と、教育機関との間になんの差異も認めない」(25)ものと批判する。この批判は上記の観点からしても極めて妥当と思われる。すなわち本稿の冒頭において提起した如く、現代の公教育の変革的課題、とりわけ公教育における教育過程と組織化過程の統一的止揚という課題が、公教育の同心円の構造把握においては埋没せざるをえないのである。

だが吉本教授の、この公教育組織構造把握は、前節で見た制度枠としての公教育、その目的・内容としての国民教育という、ハードとソフトの対応関係の下でなされている。すなわち、公教育制度は「国民の教育を受ける権利を保障するものであり、その具体的な国民教育を学校に委ねている」(26)のであり、「学校教育の事実活動は、具体的には公教育目的の解釈的機能と実践」であり、「学校の教育は究極的な公的観点において、経営されるし、またされなければならない」という認識がある。そして更に「それは現代においては、ナショナル・レベルの問題としてである」(27)ことが強調される。

こうした吉本教授の公教育組織構造認識において、学校経営のもつ意味は「学校教育の事実活動」を対象とし、「公教育目的の解釈的機能と実践」に求められるのであるが、そこでは枠から内容へという一方向的ベクトルのみが問題とされ、「事実活動」のもつ重みからする枠へのアプローチというベクトルは欠落してしまう。つまりその公教育という、とりわけ「ナショナル・レベル」の、枠が固定化されればされるほど学校経営の活動枠が明確となり、その枠内での経営活動の主体化が問題とされるのである。

教授は「学校が事実上一つの独自の組織体であるとの認識の上、その組織が必然に要請する機能として学校経営を規定する観点」から、学校経営を「一つの学校組織体を維持し、発展させることによって、当該学校の教育目的を効果的に達成させる統括作用である」(28)と規定する。ここに「単位学校の経営に限定」した学校経営概念が見られるのであるが、そのことの意味は次のように説明される。すなわち学校経営を単位学校の経営に限定することは、第一に「学校経営への国や地方公共団体の寄与や規制を無視する、という意味においてではなく、学校と行政機関との間の組織関係として重視する意味において」であり、第二には「学校は主として人間の教育的側面を原理的に強調し、そのための社会組織として重要な側面を強調する理念を求めべきだと考えるからである」(29)とされる。

こうした学校経営概念から、学校経営の主体が誰であるかが問題とされるのであるが、教授は、「学校は目的達成活動を営む組織」であり、「このような組織を成立させ、維持させ、発展させる組織内機能が学校経営である」(30)と、独自組織＝独自経営を打ち出し、法制的な論点とされる設置者管理主義についても、「学校は教育機関としてあり、多少の意味で教育行政の末端機能を果たしはするが、それは教育機関としての機能に付属し、あるいは教育機関の意義を補足する意味として考えられるべき」であり、したがって、「教育機関としての学校は、管理者の管理の下にありながらも、教育活動を中心とする経営において、独自の主体的意思をもって当ることが強調されるべき」(31)という観点で理解する。

以上の如く、吉本教授の「単位学校経営論」は捉えられるが、そこには次の如き基本的問題点

が存在する。すなわち、学校が教育活動の場であり、直接的な教育の組織を内包していることから教育機関として行政機関とは区別されるし、学校経営もその直接的な教育活動を内包した経営であり、教育行政とは異なる、というのは教育の組織化における事実としていえる。だがこのことを理念的に肯首し、その下での教育活動の組織化の独自性を学校経営として強調することに問題がある。確かに直接的な教育活動の組織化と教育行政とを事実として調和的に把える機能主義的理解への批判としては有意義といえるが、公教育における行政的意思と教育的意思の対立矛盾を、前者の現実肯定の上における後者の主体性強調という形で解決せんとする方向性は、結果的には現状肯定の論とならざるをえない。

吉本教授の「単位学校経営論」においては、学校経営が乗り越えられない公教育制度、教育行政制度の枠組みが設定されていた。それは国の教育権能であり、法の支配であり、設置者の管理権能であった。いふなれば公教育制度という剛構造を指定した上での学校経営という柔構造との二重構造である。そこからして教育活動の論理を貫徹するに必要な教育変革の視座があらかじめ放棄されざるをえないし、教育活動の論理自体が現実の公教育組織構造の枠組みの内に押し止められているのである。

③ 「学校経営の主体性」論と公教育変革

これ迄の展開を踏まえ、吉本教授の所説における学校経営論と公教育論との全般的な関連を整理しておこう。

吉本教授の所説において特徴的であったのは、第一に、公教育経営の形式的・静態的把握と、それに対する学校経営の動態的把握があり、この両者がたて分けられていたことである。そして第二に、教授が研究主要領域を後者とすることからしても、動態的な学校経営の強調がある。これは教授がその経営過程論をJ・B・シアーズに、(32) 経営組織論をC・I・バーナード、H・A・サイモン(33)に依っていることから推察しうる。そしてまたこの点において、吉本教授の最もすぐれた特色を見ることができよう。だがしかし、前述した如くわが国の公教育構造が、法の支配を背景とした公権力の支配構造として存在し、学校経営の動態化もその枠の中に押し止められている。ここからして動態的な学校経営論が、経営の主体性論と帰してしまう構造をもっているのが第三の特徴である。

吉本教授は、「学校だけでは何も解決しないという現代の複雑な組織関係は、十分に理解できるところであるが、今日あまりにも制度的・行政的解決の条件をあげることに急で、学校で主体的になしうることへの認識と努力に欠けた経営論が多く見られるのは、決して望ましい経営のあり方とはいえない」とし、「学校経営が何をなしえ、また、なさなければならぬかの範囲を根本的機能と結びつけて、足下を明確にすることから始め」るべきと主張する。(34) この主張には確かに一理あるのが現状といえる。だがやはり事の一部であり、学校レベルでの種々の試みが制度的・行政的壁に阻まれてきたと認識する者に対しては何らの説得力も有さないであろうし、

その認識が間違っているともいえないであろう。問題が制度的・行政的レベルにあるのか、学校経営的レベルにあるかを明確にすることが必要であり、その上で後者の場合が考えられるにしても、それが単に学校経営の「主体性」において解決しうることなのか、他の組織関係の中で問われることなのかは区別されねばならない。加えて教授は、校長の指導の在り方により学校の実態が極めて多様であることを指摘し、学校の、とりわけ校長の主体性を強調するのだが、そこで問題となるのが制度的・行政的課題とは前提的に区別されたところの「狭い」領域においてであることは教授の所説において既に措定されており、その「主体性」の強調は、ややもすると客観的な公教育構造認識を歪めることにもなりかねないといえる。

吉本教授は、学校の「経営システムを科学的に対象化する」ことを課題とし、そのための教育目標設定の基準を、「教育的基準を中心とし、これを法令上の基準および経営上の基準を配した総合的基準」(35)として構想している。現実の公教育機関としての学校において、この三者からその教育目標を基準化することは極めて妥当と考えられるが、この場合も、これまで検討してきた教授の所説からすると、「法令上の基準」を所与のものとし、「教育的基準」もナショナル・レベルの公教育目的を所与のものとする。そして残された条件、公教育目的の行政的基準を前提とした具体化、主体的な経営基準、を問題とすることとなる。これは「所与の条件をいかに生かして経営システムを構成するか、いかに動態化するかは学校経営自体の仕事で」あり、「教育行政的措置の終わった点から、学校経営は始められる」(36)ことを意味している。

実際、学校においてなすべき問題が十分になされておらず、以上のように構想することは極めて現実的といえようが、そこにあっては、学校経営において、更には直接的な教育過程の側から、行政的措置、政策的措置を問い直す契機はあらかじめ放棄されている。それ故に、ここで問われている学校教育の変革も技術主義的改良と、学校レベルでの主体的行動に集約され、「学校経営過程における教育行政活動の相互関連性を否定する意味ではない」(37)とされつつも、実際的には政策レベルの基準→行政レベルの基準→学校経営レベルの基準、という一方向性のみが課題化されざるをえない。

学校改革を以上の如き観点で問題とするならば、究極的には学校における経営主体の行動基準が課題化され、(38)極めて的確に把握られた学校のもつ問題性が主観的領域に昇華してしまう危険性を孕んでいる。このことは学校改革が公教育改革と分離され、更にはその実体的媒介としての行政改革も課題化されないことを意味せざるをえない、といえよう。

4. 学校経営革新と公教育変革の構造

吉本二郎教授の所説を検討する形において、学校経営論と公教育論の相関的課題性を概観したが、それでは基本的に両者の変革構造はいかなるものとして理解されるべきであろうか。

公教育過程は、その目的実現において、直接的な場としての学校経営過程と行政的組織化過程を内包する。更に学校経営過程は、直接的な教育過程である教授—学習過程と、その組織化過程

に分岐して扱えられる。そして教授—学習過程は、その直接的な教師—生徒関係における技術過程と組織化過程とから成り立っている。こうした把握からして、公教育の変革と学校経営の革新は内包関係として相互に連動せざるをえない。そしてまた当然にも、その変革の動因は、教育を受ける学習者の利益に求められるべきである。このことにより、公教育変革と学校経営革新は、公教育における機能的意味での教育過程と組織化過程の統一的把握を前提としてなされなければならないし、公教育変革に対し学校経営革新は、その場所的規定性からする個別性を有している。

すなわち、この両者はいわば戦略的レベルと戦術的レベルという構造関係において扱えられるものであり、吉本教授の所説に見られるように、後者における主体的行動の強調による前者の客観的構造の指図として構想するならば、そのトータルな戦略的パースペクティブの喪失のみならず、学校経営レベルの革新そのものが限定され、あるいは矮少化される構造にあるといえるのである。もっとも公教育レベルにおいて、何ら問題がないと現状を是認するならば、その変革が課題視されうるべくもないし、学校経営レベルでの革新も位置付けが異なるのは当然であるとは云える。吉本教授は、一応の理論枠としてこのような理解を有していると云えるが、現実における具体的諸問題にまでこの枠を適用しているとは云い難いので、個別的な制度上、行政上の改革については明確ではない。

この両者の構造をより具体的に考察するならば、戦略的次元における公教育変革は、その核として「公」の在り方を問い直し、吉本教授の扱える形式的な「公」を止揚し、社会総体の合意に立つ実質的な公を実現することに他ならない。当然にもこの変革は、よりトータルな社会変革の部分として構想されるべきといえるが、教育の領域においてその変革の論理は独自に扱えられねばならない。とりわけ、公教育論の前提とされてきた、近代における「私事性原則」の止揚が社会共同の教育を実現する中心軸として論理化されるべきといえよう。

またこのことは、戦術的次元における学校経営の革新を企図する際にも重要な意味をもってくる。すなわち、学校という直接的な教育の場において、「公」の実体が子ども—一父母あるいは地域住民という直接性をもって立ち現われ、「公」的な意思を実現する学校と対立するという矛盾が現実化されている。それは実体的な「公」でありながら「私」の集合体と、形式的な「公」との対立であり、この場所的レベルにおける両者の止揚を子どもの教育保障の論理によって実現するのが学校経営革新の課題といえる。言いかえるならば、無規定的に存在する「私」を変革して「公」を見直すのが学校経営革新の前提的課題であり、その論理にのっとってこそ学校内の実体構造を教育意思の共有関係として再編成しうるのである。この志向性を形成しなければ、公教育の総体的構造あるいは学校の経営構造のいずれかを固定して扱えることとなり、「変革」の矮少化が不可避とならざるをえない。

このように公教育変革と学校経営革新を、戦略論—戦術論の関連で扱えるならば、この両者は相互に指図し合う関係にあるのは当然といえる。そしてこの関係を把握するのに、まず第一には対象認識としての公教育—学校経営の構造を分析すべきであるが、それは一方を固定化することにおいてではなく、相互に動的なものとして扱えることが求められる。次いでその認識から、

マクロな変革課題とミクロなものを各々の場所的限定を明確にした上で摘出し、更にその相関的な連動性を課題化せねばならない。たとえば、「落ちこぼれ」、「学力保障」といった問題でも、教授上の技術的問題、教授—学習過程における実体関係論的問題、学校経営上の組織的問題、更には学習指導要領の基準性などの行政的問題、そして学歴主義、能力主義といった公教育総体のレベルでの問題として分岐して扱えられるが、そこにおいて以上の個々のレベルにおける個別的問題と相互の関連から連動する課題とが区別して設定されるべきといえる。そしてこの場合においても、当初の課題「落ちこぼれ」、「学力保障」が学校経営や公教育の課題の中で、どのような位置を占めるかが明らかにされねばならず、課題の設定自体の位置付けと、その解決の位置付けとが区別された上で構造化されるべきといえる。

そしてまた、吉本教授が学校教育—学校経営を事実としての確に分析しつつも、そこで摘出された問題を直接的に学校経営の主体的行動という異なったレベルに結合した如く、構造の对象的分析という認識のレベルと変革のレベルを直接的に結合することは避けるべきであろう。すなわち、この両者は変革実体の運動論に媒介されるべきであり、それはまた別の課題として考察されるものだからである。

以上の如く、学校経営論と公教育論は、直接的な子どもの教育という問題においては、前者から後者へという実践の変革のベクトルで連動し、公教育目的の社会的形成と実現という問題においては、後者から前者へと同様に連動するものとして扱われねばならない。そしてまたその各々の場において、いかなる実体が、いかなる関係構造において変革の実践をなすべきかが運動論的にも明らかにされねばならない、といえるであろう。

注

(1) 持田栄一教授は、学校教育過程を、「技術過程」＝「教授＝生活過程（「教育のしごと）」と「組織過程」＝「教育管理＝経営過程」とから成るものと扱っているが、（持田栄一『教育管理の基本問題』17頁、東京大学出版会、1965）、教授—学習過程においても組織化過程が内包されていることに留意せねばならない。公教育過程における組織化過程は（後述するように）、公教育全般の組織化（＝教育行政過程）、学校内の組織化（＝学校経営過程）の三段階より成り立っている。また教育過程は、教師—生徒間の、教える—教わるという直接的な教育過程（＝教授—学習過程）、それ自体技術過程と組織過程が交錯しているが、を軸として扱われ、それを包括しつつ、学校教育過程、公教育過程として構造化されている。

ただ着目すべきは、公教育過程がその最も具体的な教授—学習過程においてまで、組織化の契機で貫かれていることに、最大の特徴を有していることである。

(2) 拙稿、「学校経営と子ども」、永岡順 編著『現代学校の探究』所収、第一法規、近日刊参照

(3) 平沢茂、「学校経営研究の現代的課題—概念の検討を通じて—」
大脇康弘、「戦後日本における学校経営論の系譜—文献研究を中心として—」
以上、『学校経営研究』第一巻、1976所収

下村哲夫、「学校経営の理論的研究—その系譜的考察」『現代学校経営講座』第一巻、第一法規、1976、参照

- (4) 辻清明、『行政学概論』上巻、3頁、東京大学出版会 1975
- (5) 学校においてのみ直接的な教育過程が展開されており、その構造をいかに認識し、尊重するののかという観点を離れて、自らの権限を教育過程に対し無媒介的に行使するならば、各層の実体における構造が同化され、子どもの教育に対する関わりが平板化されることとなる。このことは更に、教育過程が組織媒介的にしか位置付けていない教育行政機関が、機能的に短絡されて教育過程に介入せんという姿勢を生み出し、抽象的な形で「具体的」な子どもを語ることとなる。
- (6) 市川昭午、『学校管理運営の組織論』73～75頁、明治図書、1966
- (7) 組織的に純化して把えるなら、その権限関係において学校は、私企業の生産現場に与えられた以上の位置を占めないといえよう。しかしながら、私企業における物の生産にあっては、生産部門に対し、資材—購買、販売—営業部門が合わせ考えられ、それら総体としての経営が論じられる。学校における「生産」は、雇用関係に関する総務はあっても、他の二部門は存在せず、あえていうなら、その「生産」行為にこの二部門が内包されているといえる。更により直接的な「生産」現場たる教授—学習過程においても自立した意思決定を必要とする組織化過程を内包しており、このレベルにおける組織化の論理から経営の論理を動かすベクトルが留意されねばならないであろう。
- (8) 吉本二郎、『学校経営学』国土社、1965（以下 この文献を◎と記す）13頁
- (9) 吉本二郎、「公教育」『学校と教育政策』世界書院、1963（以下、この文献を①と記す）18頁
- (10) ① 1～2頁
- (11) ① 4頁
- (12) ◎ 24頁
- (13) ◎ 24頁
- (14) ◎ 17～18頁
- (15) ① 16頁
- (16) ◎ 28頁
- (17) ◎ 30頁
- (18) ① 18頁
- (19) ◎ 33～34頁
- (20) ① 20頁
- (21) 吉本二郎、「現代の学校経営」、『教育委員会月報』№300、1975～8（以下 この文献を◎と記す）98頁
- (22) ◎ 36頁

- (23) ㉔ 104頁
- (24) 吉本二郎、「学校経営論の研究開発」『学校経営講座』第5巻、第一法規、1976
(以下 この文献を㉔と記す) 30頁
- (25) ㉔ 103頁
- (26) ㉔ 99頁
- (27) ㉔ 100頁
- (28) ㉔ 102頁
- (29) ㉔ 101頁
- (30) ㉔ 29頁
- (31) ㉔ 105頁
- (32) @ 76頁87—88頁、115～118頁参照
- (33) @ 74頁85頁、91～93頁、150頁、153～156頁参照
- (34) ㉔ 109頁
- (35) ㉔ 112頁
- (36) ㉔ 113頁
- (37) ㉔ 113頁
- (38) 『学校経営学』(@)は、その結びを「校長のリーダーシップ」としており、そこに学校経営の究極的な課題を著者が求めている。