

子どもの権利保障と学校の自己組織性

香川大学 柳 澤 良 明

はじめに—本稿の目的と課題—

本稿の目的は、子どもの権利保障によって学校の自己組織性がどのように高まるかを明らかにすることである。自己組織性とは、「システムが環境と相互作用をするなかで、自らのメカニズムに依拠して自己の構造をつくり変え、新たな秩序を形成する性質のこと」⁽¹⁾ととらえられる。しかも、「理論的には、外（環境）からの働きかけがない場合でも、自分を変化させうることを前提とする」⁽²⁾という。すなわち、学校組織の場合で言えば、学校当事者の教育意思にもとづいて学校の意味形成が行われているか否かが問われることとなる。しかも、これが学校自体の自律性の枠内でなされる、ということの意味している。

しかしながら、現在の日本の学校は、必ずしも、学校の自律性の枠内で学校当事者の教育意思を反映させているとは言い難い。よく指摘される、上意下達の構造や諮問機関あるいは伝達機関としての職員会議の位置づけなどを思い起したとき、むしろ学校の意味形成における閉鎖性あるいは硬直性といったものが、依然として存在していることに気づかされる。

しかし他方では、こうした学校の意味形成における閉鎖性や硬直性が打破されなければならないことになっていることも事実である。近年の急激な社会変化や価値観の多様化が進展している日本社会において、まさに学校だけが社会から取り残されるという事態は早急に解決されなければならない。そこで、いかに学校当事者の教育意思が反映され、学校が自己組織性を高めていくか、すなわち、組織としての学校がいかに自己組織化されるかが、これからの学校経営にとって、きわめて重要な課題となってくるのである。

その際、学校の自己組織性を高めるためには、いくつかの契機が考えられる。とくに重要な契機として、子どもの権利保障が挙げられる。具体的には、日本においてもすでに批准された子どもの権利条約⁽³⁾に見られる諸権利が、学校の自己組織性を高める契機の一つとして挙げられる。したがって、本稿の目的は、子どもの権利条約にみられる諸権利がいかに日本の学校経営を変革する契機となるかを明らかにすることであるということもできる。

以上のことから、本稿では、まず第一に、子どもの権利条約の理念的特質と諸権利の全体像を明らかにすることを課題とする。第二に、子どもの権利条約にみられる諸権利を組織論の視点からとらえ直し、これが学校にとってどのような意義を有するかを明らかにすること、第三に、この意義が学校の自己組織化とどうかかわるのかを明らかにすることを課題とする。

なお、すでに子どもの権利条約に関する先行研究は数多く、その中でも学校経営との関連の視点から論じている先行研究も数多い。しかし、これらの中には子どもの権利条約を権利論としてのみ取り上げたものが多く、組織論の視点からとらえている研究はほとんど見られない。本稿では、権利論として取り上げるだけでなく、組織論の視点からも取り上げることで、子どもの権利条約と学校経営との新たな関連性を指摘することができると思う。

1. 子どもの権利条約の理念的特質と諸権利

(1) 保護の対象から権利行使の主体へ

子どもの権利条約は、1989年12月に国連で採択された。日本においては、1994年3月に参議院で批准が承認されたあと、4月22日に国連事務総長に寄託され、5月22日より発効している。これによって、日本は同条約の158番めの批准国となった。今後、日本は、条約に定めるとおり、2年以内に、子どもの権利条約において認められる諸権利の実現のためにとった措置とこれらの権利についてもたらされた進歩とを国連に報告しなければならない(第44条)。批准国としてはこうした報告義務がある一方で、当面、子どもの権利条約の批准によって、法令等の改正がなされる見通しはないといえる。文部省は「もとより、児童の人権に十分配慮し、一人一人を大切にした教育が行われなければならないことは極めて重要なことであり、本条約の発効を契機として、更に一層、教育の充実が図られていくことが肝要」⁽⁴⁾であるとしているものの、「本条約の発効により、教育関係について特に法令等の改正の必要はない」⁽⁵⁾との立場をとっているからである。

しかしながら、子どもの権利条約には、今後の学校のあり方を大きく左右すると考えられる条項が数多く含まれている。さらに、子ども観についても、重要な転換を促しているという点を見逃してはならない。当面、法制上の変化はないものの、各学校ごとにさまざまな見直しと実質的な権利保障の手立てが講じられなければならない。とりわけ、いじめ自殺事件などが示唆するように、子どもたちの権利意識の向上も急務となっており、学校における人権教育の徹底が求められているという現状も見逃せない。

子どもの権利条約の理念的特質を一言で言うならば、それはまさしく子どもを権利行使の主体ととらえている点を挙げることができる。これは、子どもの権利宣言などにおける子ども観とは大きく異なっている。これまでは主に、子どもは保護の対象であり、権利を享有する主体であるというとらえ方はなされてきたものの、権利行使の主体であるというとらえ方はなされてこなかったといえる。子どもの権利条約は、保護の対象から権利行使の主体へと、子ども観を大きく転換させているのである。

こうした子ども観の転換は、学校教育のあり方にも、当然のことながら変化をもたらすものであるととらえられる。とりわけ、組織としての学校という視点からみた場合には、将来的には、権利保障制度を確立する可能性をも含んでいる。

(2) 子どもの権利条約にみられる諸権利

子ども観の転換を示している子どもの権利条約には、どのような権利が挙げられているであろうか。喜多明人によると、子どもの権利条約において挙げられている諸権利は、大きく4つの領域に分類できるという⁽⁶⁾。

第一に、健康・医療への権利（第24条）、社会保障への権利（第26条）、生活水準への権利（第27条）など、子どもに限らず、人間が生きていく上で必要とされる、生存に関する諸権利である。

第二に、名前・国籍を得る権利、親を知り養育される権利（第7条）、親からの分離禁止と分離のための手続（第9条）、親の第一次的養育責任と国の援助（第18条）、教育への権利（第28条）、教育の目的（第29条）、休息・余暇、遊び、文化的・芸術的生活への権利（第31条）など、子どもに成長していく上で与えられるべき、発達に関する諸権利である。

第三に、親による虐待・放任・搾取からの保護（第19条）、経済的搾取・有害労働からの搾取（第32条）、麻薬・向精神薬からの保護（第33条）、性的搾取・虐待からの保護（第34条）など、さらにとくに困難な条件下の子どもを対象として、難民の子どもの保護・援助（第22条）、障害児の権利（第23条）、少数者・先住民の子どもの権利（第30条）など、子どもは社会のさまざまな弊害から守られなければならないとされる、保護に関する諸権利である。

第四に、意見表明権（第12条）、プライバシー・通信・名誉の保護（第16条）、表現・情報の自由（第13条）、思想・良心・宗教の自由（第14条）、結社・集会の自由（第15条）、適切な情報へのアクセス（第17条）など、参加に関する諸権利である。これらは、子どもの権利条約にみられる諸権利の中でも、とくに子どもは権利行使の主体であるという考え方を直接的に支える諸権利であるといえる。

これらのうち、前三者、すなわち、生存、発達、保護に関する諸権利は、これまでもさまざまな国際的な権利規定において繰り返し挙げられてきたものである。たとえば、1959年11月に国連総会で採択された子どもの権利宣言においても、次のような諸権利が挙げられていた。社会保障の恩恵を受ける権利、十分な栄養、住居、レクリエーションおよび医療サービスを受ける権利（ともに原則4）など生存に関する権利、身体的、知的、道徳的、精神的、社会的に発達するための機会および便宜と与えられる権利（原則2）、教育を受ける権利（原則7）など発達に関する権利、あらゆる形態の放任、虐待および搾取から保護される権利（原則9）など保護に関する権利である。

しかし、参加に関する諸権利は、前述のように、子どもが権利行使の主体として位置づけられた子どもの権利条約において、新たに登場したものであるといえる。この中でもとくに、参加に関する諸権利の中心的な条項ともいえる意見表明権はとりわけ注目すべきである。この意見表明権をどのように解釈し、学校経営においてどのように位置づけていくかによって、これからの学校経営のあり方は大きく左右されるといえる。

2. 学校当事者としての子ども

(1) 意見表明権にもとづく意思形成への関与

上記のような諸権利を定めている子どもの権利条約は、学校経営にとってどのような意義を有しているといえるであろうか。また、子どもの権利条約において定められている諸権利が実際に学校において行使されるときに、学校経営はどのように変化するのであろうか。

まず、子どもの権利条約にみられる諸権利の中で、学校経営に変化を生じさせる契機となるのは、参加に関する諸権利であるといえる。これは、学校の意思形成のあり方を大きく変化させる要素を含んでいる。その中でも、とくに意見表明権（第12条）は、参加の軸となる権利である。意見表明権については、次のように述べられている⁽⁷⁾。

第12条 意見表明権

1 締約国は、自己の見解をまとめる力のある子どもに対して、その子どもに影響を与えるすべての事項について自由に自己の見解を表明する権利を保障する。その際、子どもの見解が、その年齢および成熟に従い、正当に重視される。

2 この目的のため、子どもは、とくに、国内法の手続規則と一致する方法で、自己に影響を与えるいかなる司法的および行政的手続においても、直接的にまたは代理人もしくは適当な団体を通じて聴聞される機会を与えられる。

この意見表明権の規定は、子どもに意見を表明する「場」が与えられる必要があることを指摘しているととらえることができる。しかし他方、「場」が与えられるだけでは十分ではないともいえる。意見を表明する「能力」が形成されることも必要になってくる。「場」が与えられれば「能力」も形成されるのか、あるいは、まず「能力」が形成されなければ、意見表明の「場」が与えられても意味をなさないのか、という点についてはさまざまな考え方があり得る。この点に関して、この意見表明権には次のような2つの趣旨があることが指摘されている。

第一には、「この条項が『子どもの最善の利益確定の方法』として採用されたものであるという点である。つまり、“その子どもにとって何が最善の利益になるかを確定するには、その子どもの考え（views）を聞き、それを考慮・尊重しなければならない”という考え方がとられ、『その子どもに影響を与えるすべての事柄について』当事者である子どもの考えが聞かれなければならない（第一項）、とりわけ、『司法的および行政的手続』という公的手続においては、必ず『聴聞の機会』が与えられなければならない（第二項）とされているのである⁽⁸⁾とされるように、この意見表明権には、子どもに意見を表明する「場」を与えるという趣旨がまず第一に含まれている。それと同時に、第二には、『成年に達し、十分な法的能力を行使する段階的な準備』『成長した大人の生活に子どもを準備させる』ということにあるとされる。つまり、意見表明権は、表現の自由（第一三条）や思想・良心・信教の自由（第一四條）、結社・集会の自由（第一五條）等の市民

権的自由権や、この条約には規定されていない自治権や国民主権に関する政治的権利を自分（単独）で行使する能力を発達させるための、いわば“権利行使能力の発達を保障するための権利”としても位置づけられているのである⁽⁹⁾とも指摘されている。つまり、意見表明権には、子どもが意見を表明できるようになるための「能力」を形成するという趣旨も含まれているのである。これによって、意見表明の「場」を与えるという趣旨だけでなく、そのための「能力」を形成するという趣旨も含まれていることがわかる。

こうした趣旨で設けられた意見表明権の条項は、学校経営においてどこまで実態化されるであろうか。意見表明の具体的対象としては、さまざまなとらえ方がなされている。たとえば、一つの解釈としては、第一に、校則の制定・改廃、第二に、停学や退学、家庭謹慎、出席停止などの懲戒処分（または教育上の措置）、第三に、学校におけるカリキュラムの策定、教科書の採択、教材の選択、図書館の本の選定、などが挙げられている⁽¹⁰⁾。しかし他方では、このうち、校則の制定・改廃、およびカリキュラムの策定、教科書の採択、教材の選択などは、この意見表明権には含まれないとする解釈も見られる⁽¹¹⁾。このように、現時点では、さまざまな解釈が存在し、意見表明権の及ぶ範囲を明確に規定することは難しい。

しかし、いずれにしても、この意見表明権を軸として、形態や範囲はどうあれ、子どもが学校の意味形成に関与することが可能になるという点は重要である。意見表明権は、学校の意味形成に質的な変化を及ぼす可能性を有している。こうした意思形成への関与は、単に子どもにとって権利行使が保障されるという意義にとどまらない。学校経営全体にとっても、重大な変化を生じさせる契機となる。

(2) 意思形成における当事者

どのような形態であれ、意見表明権にもとづいて、学校の意味形成への子どもの関与が実質化した場合、組織論の視点からみて、どのような意義が生ずると言えるであろうか。意義としては、学校という組織において、子どもが意思形成の当事者としての位置づけを得るという点が挙げられる。

これまで、日本の学校の意味形成において、子どもは、実質的にはほとんど当事者としての扱いを受けてこなかった。これまで子どもは、学校において、形式的な構成員ではあっても決して意思形成の当事者ではなかったのである。さらにいいかえれば、学校の意味形成においても、パターンリズム的発想にもとづいて、教育をうける側であり、最大の当事者であるべき子どもの存在は、全く見過ごされてきたのである。

こうした学校の意味形成における子どもの当事者としての位置づけは、すでに欧米では制度化されてきている。たとえばドイツでは、すでに1973年に、ドイツ教育審議会が出した勧告の中で、新たな生徒参加の理念として、次のような点が述べられている⁽¹²⁾。

第一に、生徒代表制の組織モデルは、とくに学校と社会における利害対立や葛藤から出発し、

生徒代表制は生徒の利益代表として形成されなければならない、という点、第二に、生徒代表制は学校や授業に関連した学校の意思決定過程へ制度的に関与させられるべきである、という点、第三に、生徒代表制は、できるだけ多くの生徒に参加と活動を可能にする組織形態を含むべきである、という点である。

これは、まさしく生徒が学校当事者としての位置づけを得るべきであることを意味している。この勧告は、1970年代に後半に各州において、父母、生徒の学校参加が法制化されていく基本理念を表した勧告であり、この勧告にもとづいて、現在にまでつづく生徒参加制度が構築されたのである⁽¹³⁾。

子どもが意見表明権にもとづいて学校の意思形成に関与することで、学校当事者としての位置づけが明確になる。このことによって、学校の意思形成には確実に質的な変化が生じるものと考えられる。学校の意思形成がそれ以前よりも活性化する一方で、価値観がより多様化するために、意思形成にある種の複雑化がもたらされることが考えられるのである⁽¹⁴⁾。この意思形成における複雑化が、実は意思形成において重要な意義を有している。この点については、次節において述べることにする。

3. 子どもの当事者性と学校の自己組織化

(1) 差異化としての当事者性

次に、学校の意思形成において、子どもが意思形成の当事者として位置づけることが、学校の自己組織化とどのように関わるのかという点について述べる。

自己組織性の概念は、本稿の冒頭において挙げたように、組織が自ら、自己の構造をつくりかえることである。この自己組織性論においては、その具体化のためには、さらに次のような自己組織性に関する概念把握が必要となる。今田高俊によると、「自己組織性のリアリティは《ゆらぎと自己言及》」⁽¹⁵⁾にあり、「自己組織化のパラダイムとは、これら二つを軸にして科学認識の転換をはかろうとする試みである。ゆらぎと自己言及のどちらか一方に焦点をあてただけでは、自己組織性のリアリティはつかみきれない」⁽¹⁶⁾という。この「ゆらぎと自己言及」は「差異化と自省作用」ともいえるという⁽¹⁷⁾。つまり、自己組織化には、ゆらぎと自己言及、あるいは、差異化と自省作用という2つの作用が必要なのであり、どちらか一方だけでは自己組織化は成立しないのである。

さらに、不安定な状態を示すゆらぎや差異化は、次のように説明される。自己組織化は、「整然とした、合理的で、無駄のない状態を前提にはしていない。むしろ混沌とした、整序化されていない、複雑で、不安定な状態を想定し、そのなかから新しい秩序の生成を探るという組織行動を分析の対象にしている」⁽¹⁸⁾とされ、自己組織性論においては、新たな秩序がつけられる際に必要な作用であり、決して否定的な作用とはとらえられていないのである。むしろ、自己組織性論

においてゆらぎは肯定的な作用ととらえられ、自己組織化の重要な契機を提供するものとみなされている。また、「ゆらぎの発生は既存の伝統や秩序からの差異化によって基礎づけられる」⁽¹⁹⁾とされ、ゆらぎは差異化によって生じるとされている。したがって、このゆらぎを生み出す差異化が自己組織化の端緒となるのである。

これまで、学校の意味形成について言えば、差異化が生じる契機は制度的には与えられてこなかったといえる。むしろ、管理的な発想のもとで、差異化は極力、排除されてきたといえる。管理的な発想に立てば、差異化は否定的な作用ととれられてしまうため、その中に変革の萌芽を読み取ろうとする試みは生じなかった。しかし、自己組織化の考え方においては、全く逆のとらえ方が採られることになる。自己組織性論の考え方を立てば、差異化を学校の意味形成にいかにかかしていきことができるかというとらえ方が求められるのである。意味形成における子どもの当事者性は、この差異化を生み出す契機の一つなのである。

さらにいえば、この差異化は、個人の持つ情報をいかにとらえ直すかという作業を契機としている。岡東は、「これまでの教育行政学や経営学は、『教育』の組織ゆえに、専門職である教師のオートノミーを主張し、公権力の介入を制限するという形で、学校の自律性を説いてきた。しかし、それだけでは、組織を構成する個々人の独自性を看過し、個人が情報を創造する存在だという点を見逃している。教師や子どもが発信する情報を、組織の知識体系に組み込んでいく自律的な仕組みと力量をもつ必要がある」⁽²⁰⁾と指摘している。この「情報を創造する存在」としての個人という認識は、これまでの学校の意味形成において見過ごされがちであった視点であるといえる。ある意味で最も的確に、かつ最も具体性をもって学校教育を評価することのできる子どもからの情報を顧みようとするシステムは、これまでほとんど確立されてこなかった。子どももまた、「情報を創造する存在」として、意味形成における差異化を生み出す当事者たり得るのである。

(2) 自省作用と意味形成の課題

前述のように、こうした差異化に加えて、さらに自省作用がなければ、自己組織化は成立しない。このことについて、今田は「ゆらぎは差異化によって発生すると考えられるが、差異化を社会の仕組みに転写するメカニズムをきちんと考える必要がある。つまり、世界から新たに分節化された差異が、既存の伝統として蓄積されている差異の体系に立ち返り、そのなかへ割り込み、自分の居場所を定めるメカニズムを定式化する必要がある」⁽²¹⁾と指摘している。つまり、ゆらぎが意味形成の障害とみなされ排除されてしまわないために、この自省作用が必要となるのであり、自省作用のあり方が自己組織化の成果を左右するといえる。先に挙げた岡東の指摘で言えば、「教師や子どもの発信する情報を、組織の知識体系に組み込んでいく自律的な仕組みと力量」⁽²²⁾をいかに構築するかということになる。

さらにいえば、いかに学校当事者の意思を真剣に受けとめることができるかということであり、それが可能なシステムがいかに構築されるかということである。たとえば、マネジメント・サイ

クルにおいて、評価が次の実施にどのように生かされるかということである。自己組織性論でいう差異化を最も取り入れることができるのは、計画の段階であり、意思形成にいかによりを内包することができるかが問題となる。つまり、誰が意思形成の当事者としてゆらぎを生じさせることができるのかが認識されていなければならない。

その前提として、意思形成において差異化を生じさせないようにコントロールすべきであるという管理的な発想から脱却することが必要になってくる。「自己組織性論は、ゆらぎにオートノミー（自律性）を読み取ろうとする。もしこれが可能で、かつ新たな社会のデザインができれば、ゆらぎはもはやゆらぎでなくなる。このためには、どうしてもアンチ・コントロールのシステムづくりが不可欠である」⁽²³⁾と指摘されるように、管理的な発想においては、ゆらぎはあくまでも意思形成の障害としてしか認知されないからである。

学校の意思形成についていえば、「これからの学校経営は、教師や子どもの学校生活の『質』に目を向けなければならない。それには、これまで自明視してきた目的や目標、それを効果的・効率的に達成しようとしたさまざまな手段について、教師や子どもが、また保護者や地域の人々がどのような認識をもっているのか、その『意味』を常に問いつづけ、それを生かす対応（経営）が求められる」⁽²⁴⁾と指摘されるように、これまでの価値観を大きく転換させて、意思形成のあり方をもう一度、根本的にとらえ直すという作業が要求されている。とくに、子どもの権利保障においては、「アンチ・コントロールのシステムづくり」が強く意識される必要がある。

おわりにー自己組織化への時代的要請ー

以上のように、子どもの権利条約が日本において批准されたということにもとづいて、学校の自己組織性を高めることができる。しかしながら、自己組織性論は、子どもの権利条約との関係だけにとらわれない、きわめてアップ・トゥー・デイトな要請にもとづいているともいえる。それは、学校が次のような時代状況の中に置かれているからである。つまり、「現在、先進産業社会では、人びとの精神構造は以前とくらべて大きく変わった。人びとはかつてのように成長、進歩、発展といったスローガンには敏感に反応しなくなっている。効率的・合理的に振舞って効果を高めたり、環境変化にうまく適応して自分を変えるだけの人間ではなく、個性的な違いづくりをすることで、自分の人生や生活の意味を編集し演出することに意義を見いだす人間に変容した」⁽²⁵⁾と指摘されるように、現代社会における人々の志向の変化が存在することはもはや否定できない。自己組織性という考え方は、こうした時代状況において求められてきている考え方でもある。これまでの機能優先の考え方からいかに質的転換を遂げるかは、社会全体にとって重要な課題となってきているのである。

したがって、差異化をもたらす契機は子どもの権利保障に限定されない。「環境変化に応じて自分も変わるというのでは、いかにも他律的である。人間というものは、環境変化のあるなしに

かわらず、自力で自分を変える能力を持っている。豊かになることで、人びとはそのような自律性に目覚めたといえる」⁽²⁶⁾と指摘されるように、学校においても当事者の教育意思が最優先されるように意思形成が進められるときが到来しているといえる。日本の場合、これまで、学校における意思形成の当事者としては、子どもや父母だけでなく、教師さえもその中に入るのかが疑問である場合が多かった。本稿では、子どもの権利保障という視点から、子どもに限定して論じてきたが、上述したような時代状況を考慮すると、決して教師や父母が自己組織性論の対象ではないということを意味しない。学校の意思形成の近くにありながら、実は遠い存在となっているのは、教師や父母も、子どもと何ら変わるところはないといえる。子どもの権利条約批准の一つの契機として、自己組織性論の視点から学校の意思形成をよりトータルにとらえ直していく作業が求められている。

注

- (1)(2) 今田高俊「自己組織性」、森岡清美・塩原勉・本間康平他編『新社会学辞典』有斐閣、1993、p.545。
- (3) 政府訳では「児童の権利条約」となっているが、本稿では「子どもの権利条約」とする。
- (4)(5) 文部事務次官通知「『児童の権利に関する条約』について」(平成6年5月20日)
- (6) 喜多明人「子どもの権利条約と教育法」、神田修・兼子仁編著『ホーンブック 教育法』北樹出版、1995、p.136。
- (7) 本稿では、子どもの権利条約の日本語訳として、国際教育法研究会による訳を用いた。
- (8) 林量俁「子どもの権利条約と日本の学校」、教育科学研究会／柿沼昌芳・田沼朗・三上昭彦編『子どもの権利条約 学校は変わるか』国土社、1991、p.143。
- (9) 林量俁、上掲論文、p.144。
- (10) 永井憲一・寺脇隆夫編『解説・子どもの権利条約(第2版)』日本評論社、1994、p.77-78。
- (11) 惣脇宏「第12条『意見を表明する権利』」、菱村幸彦編『教職研修／実践ハンドブック No.5／「児童の権利条約」の要点と学校経営』教育開発研究所、1994年10月増刊号、p.42。
- (12) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil I, Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern, Bonn, 1973, A91.
- (13) 拙稿「ドイツにおける生徒参加の理念と特質－参加理念の展開と現行制度の検討を通して－」、『季刊教育法』87号(1991年冬季号)、エイデル研究所、p.119。
- (14) 拙稿「ドイツにおける校長研修の構造と特質－ヘッセン州を事例として－」、『日本教育行政学会年報』第17号、1991、p.198-200。
- (15)(16)(17) 今田高俊「自己組織性の社会理論－ポストモダニズムの社会学をめざして－」、厚東洋輔・今田高俊・友枝敏雄編『社会理論の新領域』東京大学出版会、1993、p.23。
- (18) 海老澤栄一『組織進化論－行動・過程・創造』白桃書房、1992、p.17。

- (19) 今田高俊「リフレクシヨ ン思想—近代の超出」、『現代社会学』第14号第1号、1989、アカデミア出版会、p.12。
- (20) 岡東壽隆『スクールリーダーとしての管理職』東洋館出版社、1994、p.75。
- (21) 今田高俊「自己組織性の社会理論—ポストモダニズムの社会学をめざして—」、厚東洋輔・今田高俊・友枝敏雄編『社会理論の新領域』東京大学出版会、1993、p.26。
- (22) 岡東壽隆、上掲書、p.75。
- (23) 今田高俊、上掲論文、p.26。
- (24) 岡東壽隆、上掲書、p.70。
- (25) 今田高俊、上掲論文、p.18-19。
- (26) 今田高俊、上掲論文、p.19。