

〈研究論文〉

学校の組織と経営における「複雑反応過程」に
関する理論的検討

水 本 徳 明

学校の組織と経営における「複雑反応過程」に関する理論的検討

水本徳明

1. 研究の目的と背景

(1) 研究の目的と課題

本研究の目的は、複雑反応過程 (complex responsive process) 論に基づいて、学校組織の特質とその経営について考察することである。

複雑反応過程論はイギリスのハートフォードシャー大学複雑性・マネジメントセンター (Complexity and Management Centre) のステイシー (Stacey, R.) らによって展開されている、複雑性の概念を中核にした組織と経営に関する理論である。複雑反応過程論では複雑性の概念を取り込んだ他の組織論と異なって価値やアイデンティティが重視されている。後に詳しく見るように、相互行為過程における価値やアイデンティティの形成・更新とは学習のことに外ならず、学習活動への介入の場である学校の組織と経営について考察するための重要な視点を提供していると考えられる。

管見の限り複雑反応過程論は日本にほとんど紹介されていない。また、学校の組織論・経営論において複雑性の概念を取り入れた議論は少ない。これまで、ルーマンの組織論に基づいて、「複雑性の循環—縮減の統制」という観点から学校経営を捉えたり⁽¹⁾、オートポイエーシス・システム論から学校組織論を展開したりする試みは見られるが⁽²⁾、複雑反応過程論のように相互行為における複雑性を中心にすえた組織論に基づく議論は見られない。

本稿では、やはり複雑性の概念を取り入れた組織論を展開しているルーマン (Luhmann, N.)

の組織論とアクセルロッド (Axelrod, R.) の組織論との対比において、複雑反応過程論の特質を明らかにする。その後、複雑反応過程論自体を整理する。そして最後に複雑反応過程論に基づいて学校組織の特質とその経営について考察する。

(2) 複雑性概念を取り入れた学校組織・経営論の必要性

本論に入るに先立ち、いま複雑性の概念を取り入れた学校組織論、経営論の構築が必要である理由を述べておこう。

佐古が指摘しているように、近年の学校経営制度改革は組織の垂直的統合の強化と計画化・目標管理の進展という特徴を持っている。「教職の困難さと複雑性の増大」という環境に学校が置かれているにも拘らず、「より単純な授業環境に適合しうる組織とマネジメント改革が進展しつつある」のである⁽³⁾。こうした改革動向とそれへの危惧は国際的な広がりを持っている。たとえばドイツでは学校経営に導入されてきている品質管理に対して、学校の普通の現実是非常に複雑であり、品質管理のような概念で標準化することはできないと警鐘が鳴らされている⁽⁴⁾。イギリスでもステイシーは、教育セクターで行われている品質管理について次のように述べている。「インスペクターはわれわれがやっているゲームをよく知っている。われわれは彼らが知っているということを知っており、彼らは、彼らが知っているということを知っている。私の経験から言えば、このような品質保証システムは、結果的にゲーム・プレイングにしかならない。そこでは資源の莫大な無駄が生じるだけでなく、フラ

筑波大学教育学系 (人間総合科学研究科ヒューマン・ケア科学専攻)

ストレスと不安を生み出し、学習の本当の質をだめにしているのである。(改行)保健セクターと同様に教育セクターでも、教育機関の管理者は局所的な抵抗戦術と技術の変造を行っているのである」⁶⁾。

結局、現実の複雑性に見合わない改革の進展は、教育現場における質の低下と改革の儀礼化に帰着してしまう。そうならないためには、現実の複雑性に見合った学校の組織と経営に関する理論とそれに基づく取り組みを構想する、あるいは現実の複雑性に取り組む実践の中からそれに見合った理論を構築する必要がある。この両方向の努力は相補的であろうが、本稿は前者の方向での一つの試みである。

2. 組織と複雑性—複雑反応過程論の位置

組織を広く捉えた場合、そこには不可欠な三つの要素がある。すなわち、個人、相互行為、公式組織である。ここでは、組織とは何かという本質主義的な議論は採用しない。組織と呼ばれているところでは、この三つの要素が関連しあい、結果として一定の秩序が成り立っていると考えるところから出発する。この枠組みを示せば図1のようになる⁷⁾。

この枠組みに基づいて、ルーマンの組織論およびアクセルロッドの組織論と対比しつつ、複雑反応過程論の特質を明らかにする。

まずルーマンの組織論は公式組織の観点からの組織論である。ルーマンの社会システム論はまず個人を社会システムから除外し、社会システムにおいて相互行為システムと組織システム

を明確に区別することを理論的前提としている⁸⁾。そこから組織システムは意思決定を要素とするオートポイエーシス・システムと捉えられる。そこでは、「環境を排除することによって、複雑性の縮減という基盤のうえに、システムは固有の複雑性を構築することが可能になる」のであり、「組織では、更なる意思決定のための意思決定前提に関する意思決定を通じて内部的な、なお規定を必要とする複雑性を生み出すことが可能になる」⁹⁾。このように、あくまでも組織の作動は公式組織上の意思決定の連結として捉えられる。

ルーマンの教育システム論は相互行為システムと組織システムを峻別したうえで、「組織が授業という相互行為を操縦できないから」こそ、「組織と相互行為の協力関係が不可欠」という構成をとる。確かにそこからは「教育システムにおける組織については一いま市場指向、顧客指向が一世を風靡しているにもかかわらず一製品指向や、効果とか効率とかいった概念を以ってしては、ほとんど何も得られないことが明らかであろう」という現実的な言明は得られるが¹⁰⁾、相互行為と公式組織のダイナミックな関係は捉えきれないといわざるを得ない。

それに対して、アクセルロッドらの組織論は、エージェント・ベース・モデルを採用することにより、図1の個人→相互行為→結果的に成り立っている秩序というルートを検討している。後に詳しく見るようにステイシーらが複雑系の理論をアナロジーとして組織論に導入しようとするのに対して、アクセルロッドらは複雑系の

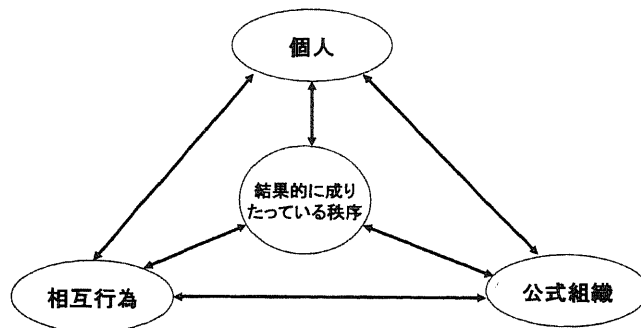


図1 組織を捉える枠組み

シミュレーションを組織における人間行動に直接に当てはめようとしている。そこでは主体は自律的であると想定され、相互作用を通じた創発的な行動パターンの形成が探究される⁽⁴⁰⁾。「生物の進化や人間社会の変化には、理論はおろか知識さえも必要とされないことが多い」⁽⁴¹⁾とされ、理論や知識ではなく行動に焦点が当てられている。

こうしたルーマンやアクセルロッドの議論に対して、ステイシーらの複雑反応過程論は、次のような特色を持っている。第一に、複雑系の理論をアナロジーとして組織論に適用し、目に見える秩序レベルの創発性とともな意味の創発性にも着目している。第二に、個人を自律的なエージェントとして捉えるのではなく、相互行為の中でアイデンティティ形成・更新するものとして捉えている。第三に、相互行為と公式組織の関係をダイナミックに捉え、相互行為から公式組織が受ける影響を重視している。第四に、ステイシーらの理論構築にはコンサルタントなどの実践家関わっており、実践から得られた知見を組み込みながら展開されている。これらの点において、図1のように捉えた場合、複雑反応過程論はより包括的かつダイナミックに組織を捉える視野を持っているといえる。

3. 複雑反応過程としての組織

(1) 理論的基盤

ステイシーらの複雑反応過程としての組織論は二つの理論的基盤を持っている。一つは複雑適応系の理論である。複雑適応系の理論に依拠するのは、「複雑適応系のシミュレーションが、シンボルを媒介とした自己組織的相互行為が統一的なパターンへと自己を組織化する可能性を明らかにし、示す」からである⁽⁴²⁾。複雑適応系においては「グローバルなデザインはまったくにも拘らず、局所的な相互作用の繰り返しの通じて自己組織的にグローバルなパターンが形成される。さらに、パラドクシカルなことにそのグローバル・パターンは予測可能であると同時に予測不可能である。また、エージェント

が相互に異なる場合、相互作用が展開する中でエージェント自身もグローバルなパターンも共に創発し、新奇なものを生み出す」⁽⁴³⁾。しかし、このような「抽象的な相互作用過程のモデルは、人間の行為と知については直接には何ももたらさない」。人間の相互行為には外部からそれをモデル化する存在を想定できないので、「相互行為自体の内部の視点から」相互行為のモデル化についてとらえられなければならない。そのため、「複雑性の諸理論は人間行為に単純に適用できない。人間行為のアナロジーの領域として役立つられうるのみである」⁽⁴⁴⁾。

そして複雑適応系の理論を人間の活動に適用する場合に、第二の理論的基盤としてミードのコミュニケーション論に依拠する。それは、相互行為の中から広範な社会的パターンが創発すると同時に、自己と自己意識も創発するからである。「自己意識は肉体を持った人間の意味のあるシンボルを媒介とする社会的相互行為の中から創発する。また同時に、広範な社会的パターンも創発するが、それは複雑適応系のシミュレーションが示すのと同様である」⁽⁴⁵⁾。ステイシーは、ミードが「me」に対する「I」の反応があらかじめ決定されてなく、予知できないとしている点にとくに注目している。「変化の可能性すなわち新しいものの創発における、差異や多様性の重要性」を示しているからである⁽⁴⁶⁾。さらに、「社会の進化の中で、多くの一般化、多くの社会的目的が創発するが、それは人々の相互行為の中で取り上げられ、特殊化される。(中略)ミードは、一般化と特殊化が同時に生じるパラドクシカルな過程に注意を向けさせる。心理的、社会的活動は一般化と特殊化の同時的過程である」⁽⁴⁷⁾。そこでは、意味とアイデンティティ、すなわち自らが何者であるかは、緊密に絡み合っている⁽⁴⁸⁾。このように考えると、「個人と社会は同じレベルにある。相互行為の上にあたり、基底にあたり、背後にあたり、前面にあたりして、それを統制する力を行使しているものは何もない。」⁽⁴⁹⁾ということになる。すなわち、相互行為の中で個人と社会が同時的に創発する。このような考え方はきわめてパラ

ドクシカルであるが、ステイシーはパラドクスを除去するのではなく、パラドクスを生きる考え方を持つべきであると主張する⁽²⁰⁾。

以上のように、複雑反応過程論はアナロジーとして複雑適応系の理論を援用して相互行為における創発を捉え、ミードの相互行為論から意味やアイデンティティの形成、更新を捉えようとするものである。

(2) 複雑反応過程

日常的な意識において、あるいは通説的な組織論において、組織は実体として意識されている。すなわち、組織という全体がシステムとして存在していると考えられている。ステイシーはこのような物象としての、あるいは擬人化された組織理解を批判する⁽²¹⁾。人間の相互行為をシステム論のことで語ることを批判し、『全体』があるのではない。それは創発するのであり、つねに進化しているので完成することはない。われわれは不完全なあるいは存在しない全体について語らなければならないし、そのこと自体、全体という概念そのものの有効性を低下させることになる。予測不可能性や新奇性の説明は、『全体』と関連しているのではない。それは、多様な実体の間の相互行為過程の内在的な特徴なのである。』⁽²²⁾という。そのような相互行為する実体たる個人も、相互行為とは別の次元で確たるものとして存在するのではない。システムは人間が局所的な状況において相互行為する際に使用されるツールに過ぎない⁽²³⁾。組織は複雑反応過程として把握される。そこでは、相互行為は次の3つの特徴を持つとされる⁽²⁴⁾。

●複雑性。ここで複雑性とは、パラドクシカルにも安定的であると同時に不安定であり、予見可能であると同時に予見不可能であり、既知であると同時に未知であり、確実であると同時に不確実であるような、特別なダイナミズムあるいは時間的な動態を意味している。(中略)健康で、創造的で、通常の効果的な相互行為は、状況がどうあれ、必ず複雑である。この複雑性を失った人間の関係は、すぐさま非常に反復的で通常の日常生活の流動性に対

処するには不適切になってしまう。神経症的なあるいは精神病的な異常や混乱した集団過程、ファシストの権力構造はそのようなものである。

●自己組織化と創発。自己組織化とは行為者が自分の局所的な組織化原則に基づいて相互行為することを意味している。そしてそこから、プログラムや計画、青写真などは何もないのに、広範な秩序が創発する。複雑反応過程の観点から見ると、社会目的や宗教的価値といった広範な一般化が創発するのは、人々の無数の局所的な相互行為においてである。そして、そのようにして生まれた一般的なものが、人々の局所的な相互行為において特殊化されるのである。

●進化。社会目的と集団的価値という一般的なものは、具体的な状況において特殊化される。このことは、具体的な状況の中でそれをどのように特殊化するかという選択を不可避的にもたらし、さらにそのことは何らかの形で葛藤を生み出さざるを得ない。一般的なものが、まったく同じように特殊化されることはありえないし、人間行動の非線形的な性格によって、そうした小さな差異がまったく異なった一般化をもたらす可能性がある。このようにして、社会目的と宗教的価値は進化する。

このような相互行為に注目し組織を理解すると、組織のダイナミクスを捉えることができるようになる。ステイシーは主要なダイナミクスを次の9点にまとめている⁽²⁵⁾。

●組織は人々が関わりあう複雑反応過程である。人々の関わり合いは束縛を生むので、それはすぐさま人々間の権力関係を形成する。複雑反応過程は陳述や語りのテーマという形をとり、関わりあう経験を組織化するし、そのことによって権力関係を組織化する。このテーマが、組織におけるコミュニケーション活動を組織化する。

●このようなテーマはさまざまな形態をとる。

組織において何が語られるべきかを決定する公式のイデオロギーは重要である。もっと重要なのは、現在の権力関係を自然なものと感じさせる非公式のイデオロギー的テーマと、現行の権力関係の転覆を組織化する非公式のテーマである。言い換えると、非公式のイデオロギーは公式のイデオロギーを支持することもあるし、転覆することもある。このダイナミクスは組織の影の部分である。

●テーマは会話と権力関係のパターンを組織化する。これらのパターンは複雑適応系のアトラクターと類比的である。

●会話のパターンは繰り返される安定的な形態をとり、人々はそのこにつなぎとめられている。会話のパターンは自由に浮動する形態をとることもあり、それはカオスの縁と類比的である。

●組織化するテーマに十分な多様性があるときに新しい変化が生じる。それは影のテーマが正統性を検証するような、自由に浮動する会話の中に現れる。

●自由に浮動する会話の発展と創造的な新しい方向性の創発は、きわめて予測不可能である。

●自由に浮動する会話は、関係のパターンが不安を十分に保持できる質を有しているときに可能となる。

●ある組織が内在的な創造性を有しているかどうかを決定するのは、関係性の質である。

●成功の保証はない。

図1の枠組みに基づいて、以上の複雑反応過程論をまとめたのが図2である。ここでは三重のループが形成されている。ループ①は相互行為における他者の反応に、直接その都度その都度の判断で自己が反応する場合である。ループ②では、組織における相互行為から広範な秩序と一般的な目的・価値が創発し（安定的な秩序や目的・価値が形成されず組織が混乱する可能性もあるが）、個人がそれを参照しつつ相互行為に参加する。そこでは、権力関係とテーマを特殊化しなければならない。一般性と特殊性の間で、組織進化の可能性が生み出される。ループ③は、相互行為の結果が公式の意思決定となり、公式組織を媒介として、個人の行為に影響を与える場合である。ルーマンの組織論は、あくまでも公式組織に注目する組織論であり、ループ③のみを組織システムの問題として取り上げる。確かに、組織においてはいかなる相互行為も事後的に意思決定と捉えられる、すなわち公式化される可能性があり、その意味ではいかなる相互行為もループ③に位置づけられる可能性がある。そのような可能性こそが、単なる集団とは異なる組織の特質であるとも言える。しかし、

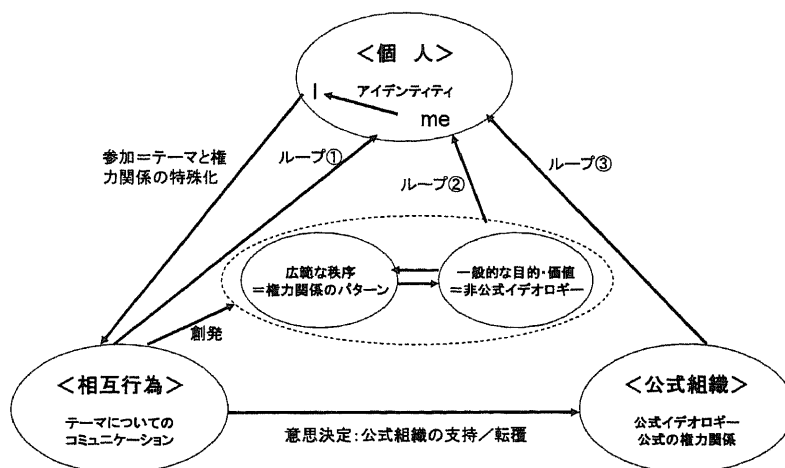


図2 複雑反応過程としての組織のダイナミクス

組織は公式化されない相互行為によりダイナミックに動いているのであり、この三重のループが同時に作動していることが、組織の特質として把握されるべきであろう。

創発的に形成される広範な秩序と一般的な目的・価値を「組織文化」と呼ぶこともできよう。しかし、それはこれまで組織論で言われてきたように組織成員である個人に共有された規範ではない。相互行為からの広範な秩序と一般的な目的・価値の創発は、個人に共有された規範の実現とは捉えられない。個人の規範に還元できない秩序や目的・価値が生まれる可能性が複雑性だからである。だれもが（あるいは多くの人）不満を持っているのに、ある組織文化（例えば会議で発言しない文化）が成り立ち、その改革が困難であるというような事態が生じえるのである。また、個人は公式組織によっても、相互行為のテーマと権力関係を規定されている。公式組織も、個人の認知と表裏一体である。例えば権限関係が文字化されていたとしても、その意味をどう解釈するかという問題が常に残るからである。個人の「me」は、公式組織、「組織文化」、相互行為における他者の反応の狭間にある。そこに葛藤やアンビバレンスの可能性、アイデンティティ更新（場合によっては拡散）の可能性が生み出される。このようにして、組織における秩序と目的・価値の創発を通じて、組織の進化、公式組織の変化、個人のアイデンティティの更新が進行し続ける。これらの変化がどのように進行するかは、相互行為の質に依存している。これが、複雑反応過程としての組織のダイナミズムである。

(3) 複雑反応過程におけるリーダーシップ

以上のように組織を捉えた場合、組織における経営者の役割、すなわちリーダーシップはどのように理解されるのであろうか。

複雑反応過程の観点から見ると、組織におけるリーダー役割自体が相互行為において創発的に認知される。組織のトップにいる経営者は、組織構造をデザインしたり、組織のルールを定めたりすることはできる。しかし、「そのような意図やデザインも役員相互の会話や、役員と他

の職員との会話から創発的に生み出されるものである。さらに、トップの経営者といえども、そのような動きに対する反応をデザインすることはできない⁽²⁰⁾。

リーダーは、価値や規範として一般化されるようなテーマが創発したり、繰り返されたり、変換されたりする相互行為により自発的に、影響力を持って参加している（と認知される）のであるが、それはいわば程度の差であり、特権的な位置にあるのではない。効果的なリーダーシップとは、「他者との相互行為に省察的で想像的な仕方巧みに参加し、陥りやすい破壊的プロセスを察知することである。この実践の中で、グループが未知のものに向かって倫理的に、創造的に、勇気を持って行為し続けることを支援する能力を持った者として、リーダーが認知される」のである⁽²¹⁾。

組織の経営に関するコンサルテーションも同様に理解されている。コンサルタントであるショー（Shaw, P.）は、「われわれがしていることに対する相互の説明のパターンが変わるときに、組織のあり方が変わる」とし、「組織変革の実践は、生きられている現在におけるローカルなコミュニケーションの行為への参加」であるという⁽²²⁾。そのため、さまざまなツールを持って組織を分析して、経営の改善を指導するようなコンサルテーション手法を採らない。ショーの実践するコンサルテーションは次のように進む⁽²³⁾。

多くの場合、「これまでの物語」を語る事が出発点となる。これまでの出来事や経験をどのように意味づけてきたかについて、誰かが語り、説明し、あるいは正当化する。彼らが語りを始めた過去の地点、そして現在につなげ、未来が展開する地点まで彼らが構築する経路は前もって規定されているわけではない。しかし、何でも語れるというのでもない。居合わせた他者に対して、言葉やそれ以外の方法で応答的に話をする中で、一定の制約の内部で「物語」が生み出されてくるが、その許容的な制約自体が語り、聞くという関係の中で生み出されてきたものでもある。他者がつながら、「埋め合わせる」中で、より複雑な

パターンの意味形成が共同的に創造される。これは興味深いプロセスである。なぜなら、同時にこの状況の中にいる人のアイデンティティが生み出されているからである。われわれは「ただ話しをしている」のではない。われわれは、われわれ自身と世界を形づくるために一緒に行為しているのである。

経営者の役割もコンサルタントの役割も基本的には同じである。すなわち、相互行為過程に参加して、そのプロセスに影響を与えることである。組織を複雑反応過程として捉えると、特権的に組織の外部に位置する経営者やコンサルタントを想定することはできない。経営者やコンサルタントといえども、組織に関わること自体がすでに相互行為過程に参加することになるからである。その意味でリーダーシップは非線形的な性格をもたざるを得ない。また、ショーが述べていることから理解されるように、時間的にも非線形的である。過去から現在が意味づけられるだけでなく、現在から過去が意味づけられるからである。公式組織は責任を伴う権限関係と公式目標を定めることによって、このような非線形性からもたらされるパラドクスを抑制する機能を果たすが、これまで述べてきたように、組織においては創発的に形成される秩序や意味との差異が常に生じている。差異が大きくなったときに公式組織が柔軟な場合は権限関係や公式目標が更新されるが、柔軟でない場合は公式組織の形骸化が生じることとなる。

4. 複雑反応過程としての学校

複雑反応過程論から学校組織の構造を捉えたのが、図3である。相互行為aは教師同士の相互行為であり、そこから創発する秩序と価値(A)は「教師文化」と呼ばれてきた。同様に相互行為bは生徒同士の相互行為であり、「生徒文化」(B)を生み出している。また、教師と生徒の相互行為cから生み出される秩序と価値(C)は「指導文化」と呼ぶことができよう。図式的に過ぎる嫌いがあることを承知のうえで、ここから、学校の組織と経営について何が言えるのか考察する。

図3を見ればわかるように、学校においては非常に複雑なループが形成されている。教師相互、生徒相互、教師と生徒はこの複雑なループを介して相互依存、影響関係にある。そのような影響関係の中で秩序や価値が生み出され、アイデンティティの形成・更新が行われる。それを生徒個人、教師個人の変容として捉えた場合に学習という概念が成り立つ。例えば、生徒は生徒同士の相互行為、あるいは教師との相互行為における他者の反応にその都度反応することを通じて、またそこで形成される生徒文化、指導文化を通じて学習することがある。また、最上級学年になったという公式組織上の役割から求められるものによって学習することもある。

では、このような複雑な関係の中で教育という営みをどのように理解すべきであろうか。ステイシーは幼い子どもでも自己意識を持ってお

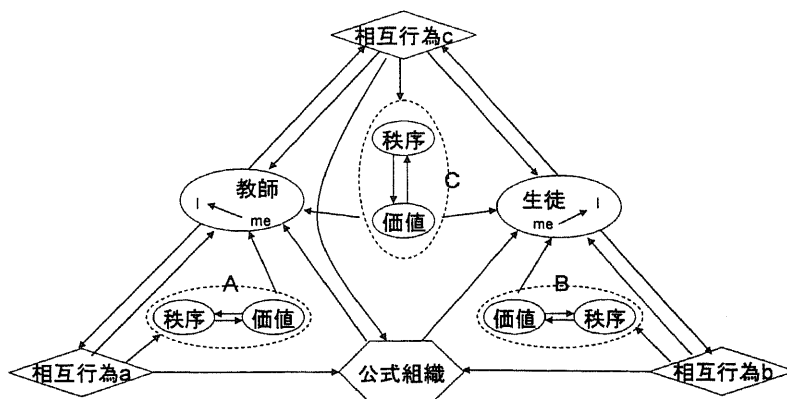


図3 学校における複雑反応過程

り、例えば他者との相互行為において沈黙を守りつつその沈黙の意味を他者に示すかどうかの選択を行うことができること、またそのような相互行為を通じて個性を形成していくことに注意を促している。学校の授業は特別な種類の会話であり、そこでは世界を客観化するように物象化されたシンボルが使用され、その結果生き生きとした経験が失われる。そして、子どもはそのような学校教育への参加を通じて個人の精神、自己を変化させ、疎外されるとしている⁽³⁰⁾。ステイシーは疎外と捉えるが、ルーマンのように教育の意図がコミュニケーションされることによって生徒の側にそれに対する行為選択の自由が開かれると捉えることもできよう⁽³¹⁾。教育という営みはその意図性によって特徴づけられるが、そのような意図の存在自体が生徒の側の認知や承認に依存する⁽³²⁾。生徒は意図されたように社会化されるわけではない。その意味では、授業は学校における相互行為をめぐる複雑なループによる学習の中で特権的な位置にあるのではない。学校ではこのような複雑性を縮減する一言い換えれば教育という営みに伴う非線形性からもたらされるパラドクスを抑圧するために、公式組織が動員される。公式の教育目標や学年制、カリキュラム、教科書-授業で使用される物象化されたシンボルの最たるもの-などである。しかし、常に予期せぬ学習が行われ、それが事後的に潜在的カリキュラムとして発見されることになる。カリキュラム概念が拡張される経緯をこのようなものとして理解すれば、それは学校における複雑反応過程の時間的な非線形性の表現であるということができよう。

図3は、学校において生徒の学習と教師の学習が影響を与え合いながら同時進行していることを示している。学校経営という営みは教師同士の相互行為への参加を通じて、生徒の学習に影響を与えようとする行為である。生徒の学習を豊かにするために、教師の学習を豊かにする行為といってもよい。それゆえ、学校経営は教師に対する教育的な性格を持っている。学校において研修が重視されるのはそのためである。学校においては、教師に対する教育すなわち研

修と生徒に対する教育が入れ子構造になっている。生徒に対する教育が上述のような複雑性を有すると同様に、教師に対する教育も複雑性を有する。

この点について、キャンノン (Canon, S.) が報告している事例を基に考察しよう。キャンノンはeラーニングの推進機構に勤務しており、教師の参加を得て教材の開発と普及、そしてそれを通じた生徒の学習改善のプロジェクトを推進しようとしていた。当初そのプロセスは、(1)教材を刊行(執筆, デザイン, 印刷)し、(2)その使用について教師の研修を行い、(3)学校に普及して子どもが学習する、という3段階で構想されていた。しかし、教材の開発が始まると、教師やその他の参加者が予期せぬ様々な発見や学習をし、予定にない機会を設定し、開発途中の教材を自分自身の学習に活用すると共に、自発的に授業で使用するという事態が生じた。その結果「教材開発についての初期の線形的な考え方」とは違って、(1)、(2)、(3)のプロセスが結合され、「協働の経過の中で、可能性の範囲はわれわれのもともとの意図を超えて拡大し続けた」。キャンノンは次のように結論づけている。「十分豊かに結び付けられた人間の相互行為は、青写真やプログラムなしでも、それ自体として自発的に凝集的な秩序を形成する可能性を内在化させている」⁽³³⁾。

この事例では、事前の計画を大きく超えて、研修や授業の前段階となる教材開発として構想された段階で、相互行為の中から教師の学習が発展し、授業(教師と生徒の相互行為)が生まれ、生徒の学習が発展するとともに、それらがさらに教材開発という教師同士の相互行為に影響を与えるという関係が生じている。複雑反応過程論の観点から言えば、学校経営にとって重要なのは事前の計画ではなく、事前の予期や計画を超えて発展する出来事なのである。この点、近年の学校経営についての目標管理論的な考え方や政策は見直されるべきであろう。

もちろんこの事例のように正の方向で出来事が発展するとは限らない。負のスパイラルが生じることもある。最終的な成功の保証はないけ

れども、創造的な方向で出来事が発展するかどうか「関係性の質」あるいは「十分豊かに結び付けられた人間の相互行為」が関わっていることは重要である。学校経営の実践報告や事例研究において、「同僚性」⁽³⁴⁾や「コミュニケーション」⁽³⁵⁾、「教師集団のチームワーク」⁽³⁶⁾が強調されることはそれと呼応していると考えられる。この点でもやはり、学校組織の階層化や教員評価が学校における関係性の質にどのような影響をもたらすのか実践的に危惧されるところであるし、研究的に追究されなければならない点である。

いま一つ複雑反応過程論の観点から重要なことは、結果として生み出されるものよりもプロセスが重要であるということである。キャンソンの事例でも結果として生み出された教材ではなく、それを開発するプロセスにおける相互行為から多くのものが発展し、教師の学習が展開したことが注目されている。しかも興味深いことに、教師の学習が研修として行われているのではなく、教材開発のプロセスの中で一体的に行われている。例えば学校評価や教育課程開発を通じた学校改善の事例などについても、結果として実施された学校評価や教育課程自体ではなく、それらの開発・実施のプロセスにおける相互行為から発展したもの、そしてそこでの学習についての研究が必要である。政策的、実践的にはいかによく練られたものであっても、出来上がった教育課程モデルや学校評価システムを押し付けるような改革が負のスパイラルを生じさせることが危惧される。

最後に、以上のような観点から、学校におけるリーダーシップや学校経営に関するコンサルテーションの在り方も再考される必要がある。確実性を高めることを目指すリーダーシップやコンサルテーションではなく、高い不確実性の中で「関係性の質」を維持し、相互行為における創発性を高め、そこから生まれる学習を活かすことが求められよう。危機管理もその文脈で理解される必要がある。複雑性の高さが今日の学校組織の特質であり、それを活かして創発性を高めることが今日の学校経営の課題であると

するなら、そこに内在化されている破壊のプロセスに陥る危険性を察知し、予防することが危機管理の基本である。その意味で危機管理は学校経営の特殊な仕事ではなく、日常かつ本質的な活動であるといわねばならない。

以上述べてきたような理論的に想定される学校の組織・経営のメカニズムを実証的に究明することは今後の課題とせざるを得ない。また、学校におけるリーダーシップや学校経営に関するコンサルテーションについて開発的な研究が必要である。これらの研究は、やはり複雑反応過程論の観点から、学校における相互行為への参加とそこにおける省察⁽³⁷⁾という形で行われるべきものである。

注

- (1) 水本徳明 2000 「学校の組織・運営の原理と構造」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2）』、玉川大学出版部、132-148頁。
- (2) 紅林伸幸 2004 「学校の自律性に関するシステム論的検討—学校は教育の責任主体たりうるか」『教育学研究』71(2)、154-164頁。水本徳明 1998 「学校経営研究におけるルーマン組織論の可能性—組織の作動的基礎としての意思決定を中心に—」『日本教育経営学会紀要』40、82-94。同 1999 「学校組織に関するシステム論的考察—ルーマンのオートポイエーシス・システム論の視点から—」『学校経営研究』24、大塚学校経営研究会、41-59頁。
- (3) 佐古秀一 2005 「学校の組織とマネジメント改革の動向と課題」『日本教育行政学会年報』31、51-67頁。
- (4) Roebken, H. 2006 Eine Modeerschainung? Qualitätsmanagement in der Schule, *Schulmanagement*, 4, SS. 23-25.
- (5) Stacy, R. 2006 Ways of thinking about public sector governance, Stacy, R. and Griffin, D. eds. *Complexity and the Experience of Managing in Public Sector Organizations*, Routledge, p. 25.
- (6) 水本徳明 2004 「学校の組織力をどう捉えるか」『学校経営研究』29、32-38頁。そこでは

- 図1で「公式組織」としたものを「装置」としているが、内容的には同じである。
- (7) Luhmann, N. 1984 *Soziale Systeme : Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Suhrkamp, S. 16 = 佐藤勉監訳 1993, 1995, 『社会システム論(上, 下)』, 恒星社厚生閣, 2頁。
- (8) Luhmann, N. 2000 *Organisation und Entscheidung*, Westdeutscher Verlag, S. 222.
- (9) Luhmann, N. 2002 *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Suhrkamp, S. 164f = 村上淳一訳 2004 『社会の教育システム』東京大学出版会, 222-223頁。
- (10) Axelrod, R. 1997 *The Complexity of Cooperation*, Princeton University Press, p. 3. = 寺野隆雄監訳 2003 『対立と協調の科学』ダイヤモンド社, 3-4頁。
- (11) ロバート・アクセルロッド, マイケル・D・コーエン 2003 『複雑系組織論』高木晴夫監訳, ダイヤモンド社, 116頁。
- (12) Stacey, R. 2001 *Complex Responsive Processes in Organizations*, Routledge, p. 141.
- (13) Stacy, R. op. cit. 2006 p. 32.
- (14) Stacey, R. op. cit. 2001 pp. 70-71.
- (15) Stacey, op. cit. 2006 p. 34.
- (16) Stacey, R. op. cit. 2001 p. 88.
- (17) Stacey, R. op. cit. 2006 p. 35.
- (18) Stacey, R. 2003a *Complexity and Group Processes*, Brunner-Routledge. p. 314.
- (19) Ibid. p. 313.
- (20) Ibid. p. 297.
- (21) Stacey, R. 2005 Introduction : emergence and organizations, Stacey, R. ed. *Experiencing Emergence in Organizations*, Routledge, p. 6.
- (22) Stacey, R. 2003b *Strategic Management and Organizational Dynamics : The Challenge of Complexity 4th ed.*, Prentice Hall, pp. 309-310.
- (23) Stacey, R. op. cit. 2001 p. 233.
- (24) Stacey, R. op. cit. 2005 pp. 10-11.
- (25) Stacey, R. 2003b p. 383.
- (26) Ibid. pp. 416-417.
- (27) Stacey, R. and Griffin, D. 2005 Introduction: leading in a complex world, Griffin, D. and Stacey, R. eds. *Complexity and the Experience of Leading Organizations*, Routledge, pp. 10-13.
- (28) Shaw, P. 2002 *Changing Conversations in Organizations*, Routledge, p. 70.
- (29) Ibid. p. 40.
- (30) Stacey, op. cit. 2003a p. 99.
- (31) Luhmann, N. a.a.O. 1984 S. 330-331 =1993, 1995, 386頁。
- (32) 西岡けいこ 2005 『教室の生成のために』勁草書房, 52-55頁。
- (33) Canon, S. 2006 The experience of strategic planning and performance management in the education sector, Stacey, R. and Griffin, D. eds. *Complexity and the Experience of Managing in Public Sector Organizations*, Routledge, 166-192p. 183-187.
- (34) 大瀬敏昭 2003 「浜之郷小学校の5年間」大瀬敏昭(著者代表)『学校を変える』小学館, 66頁。
- (35) 内田睦夫 2005 『突破力』三五社, 214頁。
- (36) 志水宏吉 2005 『学力を育てる』岩波書店, 173頁。
- (37) ステイシーらは「省察性とは個人的な達成ではなく、社会的なものであり、自分たちの考えを思考の歴史的伝統に位置づけることのできる省察的な研究者を必要としている」と述べている。Stacey, R. and Griffin, D. 2005 Experience and method : a complex responsive processes perspective on research in organizations, Stacey, R. and Griffin, D. eds. *A Complexity Perspective on Researching Organizations*, p. 36.

本論文は科学研究費補助金萌芽研究「学校組織における『場』としての職員室に関する研究」(平成17年度~19年度, 課題番号17653093, 研究代表者水本徳明)による研究成果の一部である。

Complex Responsive Processes in School Organization and Management

Noriaki MIZUMOTO

Recent reforms in school management such as the introduction of quality management or stratification of school organizations do not suit the complex environment of school management today, and so there is a need to develop a complex theory of school organization and management. This paper introduces the theory of complex responsive processes developed by Stacey et al., and discusses school organization and management.

The theory of complex responsive processes has two theoretical backgrounds. One is the theory of complex adaptive systems that reveals the emergence of order from local interaction of agents. Stacey et al. consider that interaction in an organization is analogous to the simulations of complex adaptive processes. The second background is the approach of G. H. Mead, according to whom self-consciousness also emerges in a social process.

By analogy with complex adaptive systems, complex responsive processes have three properties: complex, self-organizing and emergent, and evolving. Organizations are complex responsive processes of relating between people. From these processes emerge the pattern of power relations and the general objectives and values which may subvert the formal organization. The general objectives and values are particularized in the local interaction which leads to the evolution of objectives and values, and also to the change of individual identity. It is the qualities of relationship that determine whether an organization has the internal capacity for creativity.

In an organization, no one can stand outside the complex responsive processes and control them, because even leadership emerges in interactions between people. Thus, leadership and consultation must take the form of participation in the interaction in an organization.

From the perspectives of complex responsive processes, there are three kinds of interaction: among teachers, among students, and between teachers and students, where 'teachers' culture', 'students' culture' and 'the teaching culture' emerge. School classes are complex responsive processes where values emerge from the interaction between teachers and students. School management requires participation in the interaction between teachers to influence the emergence of cultures and identities.