

教育リーダーシップにおける 「同僚性」の理論とその実践的意義

石 田 真理子

「同僚性」概念は今日、教育理論において最も注目されており、広範囲にわたる教育改革や学校改善に対して貢献している概念である。しかし、その定義や機能に関して明確な統一見解はない。本稿においては、実践的な課題意識から、主として教育リーダーシップについて包括的に論じているトニー・ブッシュの分析に基づき、「同僚性」の理論を検討する。この検討を踏まえ、中高一貫校等の教員を対象として質的調査を行った。聞き取り調査データを意思決定、効果、説明責任の観点から検討した結果、教員個々人が学校改革や改善のための目標を共有して、納得した上で授業や指導にあたることで効果が上がると認識していることがわかった。ブッシュの教育リーダーシップとマネジメントに関するモデルの枠組み照合すると、実践においては同僚性モデルは形式的モデルよりも有効であり、またブッシュの議論では扱われていない教授的同僚性が重要である。

キーワード：教育リーダーシップ、同僚性、中高一貫校、英語教員、教授的同僚性

1. 課題と方法

本稿の目的は、学校教育改善の鍵となる教師間の「同僚性」を保持し、発展させるという実践的な課題意識から、近年の教育理論においてクローズアップされている教育リーダーシップ理論に注目し、トニー・ブッシュ著“*Theories of Educational Leadership and Management*”¹に示された理論の諸類型を検討した上で、教育リーダーシップにおいて「同僚性」理論の有する実践的な含意を明らかにすることにある。

筆者は中高一貫校における教員連携に関する研究において、英語科主任が6年間の英語教育を有効に進める上で「同僚性」が必要であるとの認識を持っていることを明らかにした²。各学校が中高一貫校としてさまざまな工夫をして中高一貫教育としての英語教育を成功させようとしているが、中学と高校の授業における連携をスムーズに行う工夫の中でもっとも多かったのが、シラバスの活用と並んで、「教員間の連絡を密にしていくこと」である。教員間の協力がなければ、学校レベルでのカリキュラム改革は有り得ない。この「協力」には人間的なつながりの意も含まれている。しかしながら、教員が各教科指導でより大きな成果を上げ、学校全体における教育の質的改善につなげ

するためには、それだけでは不十分である。システムとして機能する「同僚性」、また「同僚性」を育む「メンタリング」が重要なキープポイントである。

同僚性は、真の学びのある授業の創造の目指した学校改革に不可欠な条件として、注目されるようになってきた。油布(2007)³によれば、同僚は新任教員の職業的社会化にとって重要なモデルとなる。臨教審の提言に基づき1988年の教育公務員特例法等の改正により初任者研修が制度化され、ベテラン教師による指導が行われるようになった。これは、職場の同僚集団が新任教員に果たす役割の重要性が認識されたからに他ならない。また、職場を同じくする同僚性集団への帰属意識が高まれば、教師個々人の不満・葛藤などの軽減・解消に貢献するし、また何よりも、教師相互の啓発にとって意味ある場となる。

とりわけ近年増加しつつある中高一貫校は、他の中学校や高等学校と同様、学校ごとにさまざまな課題を抱えているものの、前期課程(中学)と後期課程(高校)の教育理念にほとんど差異はない。それにも関わらず、中高一貫の教育課程開発においては種々の課題を抱えているケースは少なくない。たとえば、中高一貫校の英語科主任が「うまくいっている」という感想を持つ学校のほとんどが、一人の教員が1年から6年まで持ち上がるシステムを持つ点は興味深い。前期(中学部)課程のみを担当する、あるいは後期(高等部)課程のみを担当して固定化されている場合、担当していない課程に関する知識が乏しく、お互いの教員同士がお互いの困難さや苦悩を理解することは困難である。6年間の英語教育を成功させるためには、教員同士の、形式的連携を越えた、「同僚的」連携が必要不可欠である。実際、調査対象の教員は、英語科主任として教員同士が気軽に意見交換できる場を設けたり、他の教員の授業見学を実施したりとさまざまな工夫をしていた。

主任は個々の教師が抱えている葛藤をどの役割で解決すべき問題なのかを位置づけて整理する必要がある、そうすることにより、個人の仕事とされていたことが、学校組織としての仕事に移行されていく。個々の教師の精神的負担が軽減され、学校全体も組織として新しく機能することが可能になる。日本の教師の多忙感を考える場合、単純に時間的、物理的な多忙がそのまま多忙感につながると考えるわけにはいかない。今何をすべきかが明確であり、目標に向かって自らが打ち込んでいるとき、時間的、物理的に厳しい状況にあっても充実感を得られるかもしれない。それに対して、次々にやるべきことが頭に浮かぶものの、どれも手につかないような忙しさであれば、精神的な負担から多忙感につながりやすい。つまり、主任が目標を明確に見える形にして示してあげることで、教師の仕事に対する満足感が高まり、また同僚性も高まる。

本稿においてはこうした実践的な課題意識から、教育リーダーシップの理論を包括的に論じているトニー・ブッシュの研究を取り上げ、教育リーダーシップ論とそこにおける「同僚性」の位置とその機能について確認をする。これが第一の課題である。第二の課題は実践的な課題である。ブッシュは「同僚性」における理論と実践との関係について述べており、理論の適切性を評価することにより、理論と実践の格差を避けることができるとしている。実践のための理論は、教育分野における実践的なリーダーや管理者たちにとっていっそう重要であり⁴、こうした理論モデルを実践に適用することにより、理論の適切性が検証されなければならない。また実践的な課題意識から理論を検

討することにより、理論-実践のネクサスを構築する手がかりになる。そこで、本稿では、ブッシュの理論をもとに、教師間の「同僚性」をどのように保つことが有効であるかを検討する。

2. 基礎的概念の検討：教育リーダーシップと同僚性

本稿において検討する主要概念である「教育リーダーシップ」と「同僚性」は、明確な輪郭を伴った概念ではない。これらの概念は、研究においても、実践においても、明確な定義を欠いたまま使用される傾向がある。ユクル(1994)によれば、「リーダーシップの適切な定義をめぐる論争を解決することは・・・現時点では実現不可能であり、また望ましいことでもない。リーダーシップの定義は、他の社会科学における構造とまったく同様に、恣意的であり、多分に主観的である。他の定義よりもいっそう有効な定義はあるが、「正しい」定義はない」⁵。こうした定義の曖昧さを指摘する記述は、クラークとクラーク(1990)、ロスト(1991)にも認められる⁶。

しかしそれに関わらず、教育政策や学校教育改善を導くスローガンとして流布しているのが現状である。実践的な意味において、これらの概念が教育政策や学校教育改善に貢献するためには、これらの定義や含意が、たとえ暫定的ではあれ、明らかにしておく必要がある。したがって、まずこれらの概念と含意、また背景となる社会的文脈について検討し整理しておこう。

教育リーダーシップは、一人の人間(あるいは一つの集団)が、その集団あるいは組織において諸活動と関係性を構築するために、他の人間(あるいは他の集団)に対して行使する意図的な影響と暫定的に定義することができる⁷。しかし、組織の中においてリーダーシップの形態は、それ自体として単独に存在するわけではなく、その組織の有する構造との関わりの中で初めて機能する。したがって、リーダーシップの形態と組織構造の形態という2つの要因を考慮する必要がある。

紅林(2002)⁸によれば、同僚性には相反する2つの機能がある。1つは、同僚性のもつ教師の専門的自律性を阻害する機能である。これは、教育社会学の立場から教師研究をおこなっている永井聖二が《共同歩調志向》として指摘する、日本の教員のなかにある「同僚との調和」を第一に優先する傾向である。もう一つは、欧米でのとらえ方である。欧米では同僚性を教師の専門的力量的形成にかかわるものとしてとらえようという試みが進んでおり、佐藤学(1997)⁹や山崎準二(1994, 1999)¹⁰らによってその視点はわが国の教師研究に積極的に取り入れられている。彼らの研究のなかでは同僚性のポジティブな側面に焦点を当てる彼らの研究のなかでは、多くの現場教師が自身の力量形成の契機として同僚教師とのインフォーマルな交流をあげていることが報告されている。つまり、同僚性は、教師の専門性開発に対して、ある面は積極的に、またある面は否定的に作用する二面性をもつ。

教師の同僚性研究の第一人者である A・ハーグリーブズ(1999)は、個人主義的傾向が強く、不干渉という規範に支配されてきた欧米の教師たちが、近年政策的に「仕組まれた同僚性」を強制される事態が生じていることを報告した¹¹。仕組まれた同僚性は、以下の矛盾する特徴と持っている。①自然発生的というよりも、行政によって規制されている。②任意ではなく、義務的である。③政府や主席教員から委任された事柄を実行するのに適合する。④時間と場所を固定されている。⑤予期

される結果を得るためにデザインされている。実際、ハーグリーブズ (1994)¹²は、同僚性が新自由主義的な国家政策の実行を保証するために、公式的・官僚的な集団によって支持され、「仕組みれ」されていると論じており、それに対する根本的な批判を行っている。

これに対してハーグリーブズは、真の同僚性は自然発生的、自発的であり、予測はできず、インフォーマルなものであり、教員の専門性開発に適合するものであると主張する。彼は、日本の教師はそのような欧米のケースとは対極にあり、伝統的に「指導の文化」としてしばしば語られる包括的な教師役割を持つ。日常的に集会的、相互作用的な教育活動に従事しており、強制されるまでもなく、また仕組まれるまでもなく、協働的なティーチングの文化を実現してきたという理解を示した。さらに彼は、日本の教育改革と社会に生じつつある変化は、現実の日本のティーチング文化を不安定なものにし始めているとして日本の教師の将来について、以下の警告を発した。「ティーチングと学習を改善しようという必然的な努力がなされる中で、グローバル化されてはいるものの本質的には西洋的な自由主義的な改革言説によって、教師と保護者間および同僚間の情緒的きずなとつながりを破壊するような、学校の新しい情緒的地形が生み出されることがあってはならない」¹³。

紅林 (2007) はハーグリーブズの警告は日本の教師文化が協働の同僚性を持っているという前提に立っているが、日本においては同僚性がマイナスに作用している例もあることと、100年以上の長い時間の中で、教師の文化にプライバタイゼーションを浸透させてきたことという2つの誤謬があるとは述べている¹⁴。紅林は、日本の教師の同僚性は、教育活動の支えとなり、力量形成の助けとなり、癒しの機能を果たしているという前提に立っている。しかし彼は、日本の同僚性は限定的な関係であり、プライベートな領域での交流は少ないと指摘している。こうした状況は、日本の教師が必要に応じて選択的に同僚との関係を取り結ぶ力を持っていることに由来するものであり、一概に同僚性の衰退とは言えないが、日本の教師の限定的な同僚関係は、個人主義とプライバタイゼーションは今後さらに進展していくことが予想される。一方、教師にとって、ともに教育活動を行う同僚の拡大が進展している。学校外の様々な人たちを、広義の同僚として認めて関係を結び、新しいものを得たり、情報を交換したりするのである。そこで紅林は、同僚性の新しい規範を医療におけるチームに学ぶことを提唱している。チームの実践を行うにあたっては、同僚性が成り立った上で、個々の自律性が必要である。医療の現場においては、すでに一定の自律性が保証されており、その前提としての同僚性を構築することは可能であるというのである。紅林は、以下のようにまとめる。学校教育も、医療と同様、研究者、スクールカウンセラー、地域ボランティア、保護者、学生ボランティア等々、教師の補助者(サポーター)のサポートのもとで行われるものになりつつある。そうした多様な人たちが関与する教育をとらえる新しい同僚の理解こそが必要になっているのである。それを可能とする《チーム》というスタイルは、集団化主義を身体化した日本の教師にこそ現実性の高い同僚性の形態であると、紅林は指摘する。

以上のように、同僚性をめぐりさまざまな議論が存在している。これらの議論には、時には混乱も見られるが、概念が研究レベルにおいても、実践的レベルにおいても注目されている理由は、研究者、行政担当者、学校教員などの教育関係者において、教育政策や学校教育の改善がそれだけ焦

眉の課題と認識されているからに他ならない。またこれらに伴う教員の専門性開発が喫緊の課題となっている。その背景には、教育を支える社会的文脈の変化があり、われわれはこれらの概念に注目せざるを得なくなったのである。たとえば、ハーグリーブズも言及しているように、新自由主義的な国家の教育政策、また特色ある学校づくりを奨励する地方の教育委員会の施策、さらに学校にとって直接的なステークホルダーである保護者の要求の高まりなどを上げることができる。

しかし概念上の曖昧さは、同僚性の意義を棄却するものではない。以下においては、教育リーダーシップの諸類型を確認し、その実践的な意義について検討する。

3. 教育のリーダーシップとマネジメントの諸類型

教育リーダーシップの概念は、事実や実態に基づく分析的概念であり、また同時に実践を導くための観念的から論争的概念でもある。したがって論者の観点によってモデルは異なり、またその類型も異なっている。にもかかわらず、一定のコンセンサスが形成されつつある。

レイズウッドら(2003)は、教育行政に関わる代表的な英語ジャーナルを精査した結果、20種類のリーダーシップがあり、これらの中で頻繁に言及される概念が、教授的リーダーシップ(instructive leadership)、リーダーシップの様式(leadership styles)、転換を促すリーダーシップ(transformational leadership)であることを指摘した¹⁵。その上で、レイズウッドらは20種類のリーダーシップを以下の6つの類型に集約している。これらは、①教授的リーダーシップ、②転換を促すリーダーシップ、③道徳的リーダーシップ、④参加的リーダーシップ、⑤マネジメントのリーダーシップ(managerial leadership)、そして⑥状況型リーダーシップ(contingent leadership)である。レイズウッドらも認めているように、これら6つの類型は、前提、影響を行使する期間などにおいて異なっており、その暫定的性格は免れていない

レイズウッドら(2003)の類型化を批判的に発展させているのが、ブッシュ(2010)である。ここではブッシュのリーダーシップ類型論を整理しておくことにしよう。

ブッシュは、教育のためのリーダーシップにおいて、マネジメントを以下のような6つのモデルに分けている。レイズウッドらの類型化と比較した場合、ブッシュの類型化の特徴は教授的リーダーシップを考察の対象から外していることである。組織のマネジメントに焦点を絞ったためである。

①形式的モデルは、管理者が同意された目標を合理的に追求する手段として階層的な組織を前提としている。管理者である校長は、組織内における公式的な立場によって正当化される権限を備えており、また組織運営に対して説明責任がある。学校の目標は校長やその周囲の部下たちによって決められる。組織の全てのメンバーは管理者らによって決定された目的の実現のために働くべきものと見なされる。このモデルにおいては役割が垂直的に位置づけられているため、仕事の命令は、上位のものから下位のものへと働き、仕事の出来についての説明責任は下位から上位へと逆の方向で働く。なお形式的モデルの下位モデルには、構造的モデル、システムモデル、官僚的モデル、合理的モデル、階層的モデルがある。

②同僚性モデルは、組織が合意に至るまで議論し、教育方針を決め、決定を下すことであり、組織の

表1 レイズウッドによる教育リーダーシップの6類型

スクール・リーダーシップへのアプローチ	影響の行使者	影響の源泉	影響の目的	影響の成果
教授的	・典型的には形式的リーダーシップの役割にある人々。とくに校長。	・専門的知識 ・典型的には地位の権力	・教師たちの教室における実践の効率性を高める	・生徒の成長の増進
転換的	・典型的には形式的リーダーシップの役割にある人々。しかしそのような人々のみに限られていない。	・組織構成員に高いレベルの責任と能力を与える	・いっそうの努力と生産性 ・いっそう熟練した実践を展開する	・連続的な改善をおこなうため、組織の能力を増進
道徳的	・形式的な行政的役割にある人々	・体系的な道徳的価値を利用し、組織の意思決定を導く	・決定の正しさに対する感覚を高める ・決定における参加を増進する	・道徳的に正当化される一連の行為 ・民主的な学校
参加的	・集団(行政的組織に含まれない構成を含む)	・人間間のコミュニケーション	・決定における参加を増進する	・組織の能力を増進し、変化に対する内部的・外部的要求に生産的に応える ・いっそう民主的な組織
マネジメント	・形式的・行政的な役割にある人々	・地位に由来する権力 ・政策と手続き	・組織の構成員によって、特別な仕事の効果的な遂行を確実にする	・組織の形式的目標を達成する
状況型	・典型的には、形式的リーダーシップの役割にある人々	・リーダーの行動を組織の文脈に合わせる ・専門的な問題解決過程	・組織の構成員のニーズによりよく応じる ・組織の課題に対してより効果的に応じる	・組織の形式的目標を達成する ・組織の能力を増進し、変化に対する内部的・外部的要求に生産的に応える

Leithwood et al., *Changing Leadership for Changing Times*, (2003) pp.18-19. より作成

中のすべてのメンバーが、組織の目的について共有された理解を持っており、権力も有することを想定している。特徴は5つあり、次のとおりである。1. 規則的にオリエンテーションを持つ。2. 首尾一貫した取組を保証するために協働しなくてはならない。3. メンバーの共通の価値観の存在を想定している。4. グループのサイズは小規模でなくてはならない。5. 決定は分裂や葛藤ではなく、同意によって達成される。同僚性モデルの下位モデルとして、転換を促すリーダーシップ、参加的リーダーシップ、分配的リーダーシップの3つが挙げられている。

以上の2つのモデルが基本類型である。以下のモデルは上記類型の混合的な類型と見なすことができる。

③政治的モデルの特徴は、組織における方針と決定は、交渉と交渉のプロセスにおいて現れる。利益団体は、特定の政策目標の追求において形成する。対立は日常的に見られ、圧力が生じるのは、形式的リーダーであることよりもむしろ支配的な連立においてである。

- ④主観的モデルは、人々の創造であると想定している。参加者は異なる方法の状況を解釈し、これらの個々の認識は彼らの背景と価値に由来する。組織は各メンバーのために異なる意味を持っているので、メンバーの経験の中にだけ存在する。
- ⑤両義的モデルは、予測が不能なことが支配的であることが組織の主な特徴である。政策立案への参加に関しても、メンバーがその機会を決定するというように流動的である。
- ⑥文化的モデルは、信条、価値とイデオロギーが組織の中心にある。個人は、自分たちがどのようにふるまうか、そしてどのように他のメンバーの行動を見るかということに影響を与える特定の考えと価値基準を持つ。これらは、グループ内で伝えられ、シンボルや儀式によって強化される共有の伝統になっている。

表2 ブッシュによるマネジメントの方法モデルの6類型

マネジメントの要素	モデルの型					
	形式的	同僚性	政治的	主観的	両義的	文化的
どの目標に決定するかというレベル	制度上の	制度上の	サブユニットの	個人的な	明確でない	制度上またはサブユニット
どの目標に決定するかという過程	リーダーによって定められる	共感	論争	疑わしいリーダーに押しつけられる可能性あり	予測できない	集団の価値に基づく
目標と決定の関係	目標に基づいた決定	同意された目標に基づいた決定	支配された連合の目標に基づいた決定	個々の目標に基づいた個人的なふるまい	目標と無関係な決定	組織やそのサブユニットの目標に基づいた決定
決定過程の性質	合理的な	同僚的な	政治的な	人間的な	生ごみ入れ	価値の枠組みの範囲内で合理的
構成の性質	客観的現実階層性の	客観的現実横の	サブユニットの準備	人事交流を通じて構成	疑わしい	文化の物理的明示
環境とのつながり	「閉ざされている」か「開かれている」校長に責任あり	意志決定が分けられているため説明責任が鈍っている	利益団体と表現された不安定な外部団体	個人的意義の根源	不確かさの根源	価値と信念の根源
リーダーシップの型	校長が目標を決め政策を教授する	校長がコンセンサスを促進することを追求	校長が参加者であり仲介者	疑わしいリーダーに押しつけられる可能性あり	戦略的または遠慮がちでありうる	象徴的
関係のリーダーシップモデル	管理的	・転換を促す ・参加的 ・配分的	交流型	・ポストモダンの ・感情的	偶然的	道徳的

Bush, T. (2011) *Theories of Educational Leadership and Management, Fourth Edition*. London: SAGE Figure9.1 (p.199)

6つのモデルのうち、ここでは同僚性モデルに注目してみよう。

ブッシュは、同僚的モデルは、組織が合意に至るまでの議論を経て、政策を決め、決定を下すこと

を想定している。権力は組織の中の複数ないしすべてのメンバー——彼らは機関の目的について共有された理解を持っていると考えられる——の間で共有される。

ブッシュの同僚的モデルの主要な特徴は以下の5つとなる。

- 1 同僚的モデルはマネジメントが組織メンバー全員の同意に基づくべきであるという前提がある。これらの原理が実践に生かされているとは、必ずしも言えない。これは実践に根ざしたモデルというよりも、理想主義的なモデルであるといえる。ブッシュとヘイステック (2003)¹⁶は、学校レベルの統治組織に権限を与えるものは、ほとんど信仰だけであるとしており、この信仰の変化のみが学校における専門的な同僚性によって調和をもたらせられるという証拠である。
- 2 同僚性モデルは、多くの専門職スタッフを持つ組織にとって、とくに有効なもので見られている。教員たちには、自らの知識やスキルから直接的に生じる権威がある。教員たちは、形式的モデル (Formal Models) と結びついた立場による権威とは対照をなす専門職の権威を持っている。教育現場は、生徒たちや学生たちが人格的な注意を必要としている場であるので、必然的に専門職的なアプローチが必要とされる。教員は教室の中で自律というメジャーを必要としながらも、教授や学習の首尾一貫したアプローチを保証するために協働する必要がある。ブランドレット (1998) は「専門職主義は、教員たちが共に集い、相互に専門職としての能力に敬意を払うことが許される効果を持っている」¹⁷と述べている。同僚性モデルは、個々の専門職が意志決定の過程においてそれぞれ共有する権利をも持っていることを想定している。共有された決定であるなら、うまく情報が行きかうことも可能であろうし、また効果的に実行されうる。同僚性は、ブラウンらによれば、「教員たちが同僚のサポートと専門知識から利益を得る方法として歓迎されて」¹⁸もいる。しかしながらホーリーとワラス (2005)¹⁹は、多くの教員たちが参加する権利については両義的であるとしている。教員たちは教室に直接影響を与える問題に関しては参加したいと考えるが、[学校全体の]計画づくりやスタッフの任用などの行政的な領域における「集中的な決定」を経験したいとは考えないからである。
- 3 同僚的モデルは、前提として組織のメンバーによって保持される共通の価値観が必要である。これらは、養成期間中に生じる〔教員としての〕社会化から生じる場合もあれば、専門職として実践する初期段階において生じる場合もある。これらの共通の価値は組織の管理的活動を導くものであり、とりわけ共通の教育目的に通じると考えられている。ブランドレット²⁰はさらに進んで、同僚的な意志決定の土台として「共有されたビジョン」の重要性について言及している。
- 4 意志決定を行うグループの規模は、同僚的モデルにおける重要な要素である。すべての人の声が聞くことができるためには、集団は十分に小さくなくてはならない。このことは、同僚性が、中等学校や大学における教育機関レベルにおいてよりも、小学校など小グループにおいてより良く機能しうることを意味する。全スタッフのミーティングは小規模な学校では同僚的に行えるが、大規模な教育機関においては個別な情報交換のみにしかふさわしくない。同僚的モデルは、スタッフが、さまざまな意志決定組織の内部で形式的代表権を持っているとの前提のもとで問題を処理

できる。政策の重要な領域は、個々のリーダーたちの権限というよりむしろ公式な委員会システムの内部で決定されている。形式的代表権という民主的な要素は、選挙への参加者の忠実さに基づくものである。ある委員会の場で英語科を代表する教員は、彼らが代表とされた方法に満足がいかなかったとしても、他の人を指名するか選ぶ権利を持つ同僚に一任する。

なお、スタッフとの非公式の相談は同僚性を構成しない。同僚性の本質が決定への参加である一方で、主席教員が、決定を下す前に同僚の助言を求める場面においては、その過程は相談の一形態に過ぎない。民主主義においては、権力はリーダーの領分にとどまるのではなく、スタッフと共有される。形式的な代表は、政策という限られた領域への参加権を与え、一方非公式の相談はリーダーの単なる自由裁量にあるため、与えられた助言に基づいて行動する義務はない。

5 同僚的モデルは、決定が、分裂や葛藤ではなく同意によって達成される。共通の価値があり、共有された目的があれば、同意によって問題を解決しやすく、またそれが可能である。多少意見の相違があったとしても、議論によって解決できる。決定までの過程は、妥協を求めることによって引き延ばされるかも知れないが、これは共有された価値と信念を保持するためには必要不可欠なものである。

合意で成り立つ決定を擁護する論理は、同僚性の倫理的側面である。専門職としての生活を決定するのに影響を与える人々を必要とすることは、適切なことである。スタッフに対して決定の責任を果たすことは、道徳的に相容れないし、合意の考え方と一致しないのである。

同僚性に関する以上の5つの中心的特徴は、多かれ少なかれ、教育のさまざまな主要部分に見られるものである。

4. 同僚性の実践的意義

(1) 教師の抱えるストレスと多忙感

同僚性は教師の抱えるストレスや日々感じている多忙感を軽減するのに役立つものと認識されている。油布(2007)²¹は、教師としての悩みや葛藤があったときに、それを支える人や集団があるならば、そうした問題は軽減されることが知られていることを述べている。教師の疲弊につながる多忙感を増している極めて大きな変化は、わが国の教師を支えてきた「職員室文化」が消えようとしているということにあり、同僚性＝支え合う同僚との関係が作りにくい状況になっていることもあげられるだろう。教師それぞれが忙しくて、職員室で同僚と会話・議論をする時間がないだけではない。教員評価が導入されたことから、悩みを相談したり、同僚教師に指導を仰いだりするようなことが、「できない」教師という評価につながるのではないかという不安が、弱音をはかない、はけない雰囲気を作り出している。

油布は、教師の忙しさに対して、次のように疑問を呈している。教師の仕事が、本来的に内包する複雑さに加え、豊かな社会における子どもの変容や矢継ぎ早の教育改革がそれを加速するような状況で存在していること、そして、それに戸惑ったり、うまくいかなかったりするときのフォロー

がほとんどない状態、こうした実態が、教師の「多忙感＝疲弊感」を高め、「病める教師」の裾野を広げている1つの要因になっているのではないだろうか。

さらに油布²²は、このような教員集団の意義を明確に認識したのは、むしろ欧米であったとしている。欧米では教師の仕事と役割が明確に決められており、いわゆる「個人主義の文化」が支配的であった。しかし、こうした個人主義の文化は、様々な点で弊害を生じている。個人主義の文化の下では、優れた実践が他の教師に伝達されにくく、また教師が直面し抱える問題が共有されないために、負担が教師個人に重くのしかかってくるという問題がある。さらに、個人に力点が置かれ集団全体としての一貫性を欠くことから、教育効果も期待はできない。したがって、教師が職場で互いに自分たちの実践を交流しあい、協働して様々な課題に取り組むというわが国の「協働の文化」は、個人主義化した文化が浸透している欧米の教師社会のモデルとなり、同僚性 collegiality の重要性が改めて認識され、教師が協働で課題に取り組む文化の創生が課題となっている。

ヨーロッパにおいて、同僚性という考え方は、1980年代と1990年代、学校と大学を経営するための最も適切な方法であるというマネジメントの「良い実践の公式的モデル」と見なされたとワラス(1989)は述べている²³。

ハーグリーブズ(1994)²⁴は教員のあり方と同僚とのかかわりのタイプについて次のように型を分けている。教師個々人が孤立している個人主義型や、教科や世代等の下位集団に包摂されながらも、下位集団間では溝がある諸グループ独立分割型、協働でうちとけあってはいるがぬるま湯に浸っているような協働的文化型は、教師の成長や教育効果といった点で期待ができない。これに対してハーグリーブズは、教師集団の意義を踏まえたあり方を2つの類型を示している。まず1つには、強力なリーダーシップに牽引されて、策定された目標を達するために一丸となる設計された同僚性型で、目に見える結果を生みやすく、そのため一定の評価が見込まれるが、教師個々人の成長や教育現場に根ざした継続的な発見や追求という点からみると十分ではない。一方、自在に動くモザイク型は、その時々目的や必要に応じて、力動的に集団のあり方が変化し、時に集団同士が重なりあったり、様々な形で教師同士が互いにつながりあったりするという特徴がある。こういった欧米にモデルとされているわが国の教員集団とその文化が肯定的な側面のみを有するわけではないという点を、油布は強調する。「出る杭は打たれる」「長いものには巻かれろ」というような雰囲気支配している教師集団において、「同僚との調和を図る」という集団規範が、時に教師個々人に対して「見えない抑圧」として機能する場合も指摘されている。さらに、教員団体への加入や教育理念・価値の違いによる対立をめぐって、教員集団内部に深刻な対立や葛藤が存在していることも少なくないのである。

(2)私立中高一貫校教員への聴き取り調査

前述の「中高一貫校における英語科カリキュラムと教員連携—英語科主任に対する調査を通して—」において、筆者は、首都圏を中心とした全国の私立・国立中高一貫校89校の英語科主任に対するアンケートを行った。アンケート実施は、2009(平成21)年9月から11月であるが、その事前準備と

して予備調査のため、またアンケート実施後に追跡調査のため、6名の教員に対して、インタビューを行った。アンケート調査の記入ができないので、電話で質問に答えるとの申し出があった教員もここに含まれる。この聴き取り調査の時期は、2009(平成21)年7月から2010(平成22)年2月である。

6名のインフォーマントは以下の通りである。

- A 教師(私立中高一貫校・国際交流部長・学年主任・男性・40代)
- B 教師(私立中高一貫校・国際コース教頭・男性・50代)
- C 教師(公立中高一貫校・中等部英語科主任・男性・40代)
- D 教師(私立中高一貫校・英語科主任・女性・30代)
- E 教師(私立中高一貫校・英語科教員・女性・30代)
- F 教師(私立中高一貫校・英語科主任・男性・30代)

前述のブッシュの6つのモデル分析は、4つの主要な要素の考察²⁵が含まれる。

- 1 教育機関の目標や目的についての合意のレベル
- 2 教育機関内での組織構造の意味と有効性
- 3 教育機関とその外部環境との関係
- 4 教育機関にとって最も適切なリーダーシップの戦略

これら4つの基準は、「6つのモデルの間のアプローチの大きな相違を強調するのに役立ち、理論が規範的であり選択的であるという見解を補強する」とブッシュは述べている。

この基準に沿って、インフォーマントたちの聴き取りを個別に掲げてみよう。

(2-1) 目標設定・意志決定・コミュニケーションのはかり方

理論は、組織の目的を強調するものもあれば、その一方で個人の目的を強調するものもある点において異なっている。あるモデルは目的に関する同意を特徴とするが、他のモデルは目的に関する葛藤を強調し、あるいは教育組織内での目的を定義するさいの困難さを指摘する。

教員間の連携は、非常に難しく本校でも決してうまくいっているとは思えません。結局、教育は教員次第だと思います。最新の英語教授法について敏感になり、どんどん新しい方法を取り入れるべきですが、ベテランになればなるほど、自分のスタイルを変えたがらない人が多いのが現状です。

コミュニケーション重視か大学受験対策重視かという分け方が、私自身はよいと思いません。これからの英語教育を作り上げていくためには、この分け方を英語科教員がしないようにしないといけないと思っています。大学受験対策のためにも、コミュニケーション能力は必要です。私がこう言うからといって、本校では理想的な教育が出来ているわけではありません。本校でも、2つに分ける考え方が主流で困っています。でも、そうやって異なる考え方がぶつかって議論するのは、英語科会としては非常に有意義だと思うんですね。かなり時間が

かかったとしても納得した上で実行に移すわけですから、上からの押しつけではない。授業でどう工夫していくかも個々の教員が考えてやっていく。これが必要なんです。

(A 教師)

中等部と高等部は独立していて主任もそれぞれ存在します。職員会議は週1回で、時間割上教科会は週1回あります。その他いろいろな名称の会議があるので、あわせて週3回は行っています。純粋な教科会としては随時行うような形です。しかし、多忙な中でこれらの会議を持つのは、非常に困難が伴います。組織が大きいです、会議が多くなりすぎるのです。職員室内で近くの席の先生と話が自由にできる状況ではないですね。まあ、立場上、自分が煙たがられているのかもしれませんが(笑)

中学校や高等学校と比べると中高一貫校の方が確実に忙しいと思います。通常の中学や高校と比較して、生徒募集の業務が入るので、必然的に忙しくなるのです。

中高一貫校として教員同士の連携がスムーズであるための工夫としては、直接足を運んでのコミュニケーションを大切にしています。やはり顔を見ての話の中で、真の連携が生まれてくると思っています。必要事項をメモで机の上に置いておくだけではダメですね。

(C 教師)

(2-2) 組織構造の意味と有効性・成果

構造を強調すると、その役割によって定義される個人の概念に結びつく。個人に焦点を当てれば、その個人の行動を決定する際のパーソナリティの重要性に結びつくことになる。構造は客観的な事実であると論じる理論家もいれば、教育機関内の個人の主観的な創造であるとする理論家もいる。あるグループは、構造は交渉ないし論争に関わる事柄であるとし、別のグループは、構造は学校や大学の多くの両義的な特徴の一つであると論じている。

私学であるからアットホームである、中高一貫校であるからゆとりがあるというのは、あまりあてはまらないと思います。本校で言うと、中学の教員か高校の教員かというよりも、個々の英語科教員の問題です。相変わらず文法訳読式授業から抜け出せない、新しい英語教育理論に関心がない、教員がいるのが問題です。教材に関しては、あるレベルが必要ではありますが、そこをクリアしていれば「どれを使っても同じで、使う教師次第」だと思っています。それぞれの教員の考えが異なるのです。

授業に関してはオープンにして、教員同士の議論を活発に行う。これが基本だと思います。ひとりひとり個性を持った教員達がお互いのいい点、悪い点を見せて指摘してもらって、みんながブラッシュ・アップすることがものすごく大事ですから。

(A 教師)

中高一貫校では、どこも6年間の学習戦略が出来ていない恐れがある。本校も始まったばかりで途上です。評

価はまだできません。うちの場合、全て英語での授業になりますから、特に手探りです。教員たちはネイティブスピーカーが多いですが、よく話をします。日本人の先生と外国人の先生も自由に話せる雰囲気の職員室で、次の授業をどうするかとか日常的に相談しているのです。特に構えた会議をしょっちゅうやったりしません。毎日の会話が授業準備につながっているんですよ。

(B 教師)

英語科としての課題は、学年ごとの引き継ぎです。今年せっかくいい試みをして、次の年はそれが生かされていない現状がありました。現在は、学年から学年の引き継ぎをしっかりとやるようにしていこうと試んでいます。今までの反省からきています。1回やったことをそれぞれがまたやり直すようになっていたので、これはPCデータに入れて次にその学年担当が見られるようにする。教授の仕方や資料などすべて入れておいて、参考にできるようにするのです。きちんとデータを保管して、誰でもみることができるようにすれば、再度労力をかけなくて済む。今年からそこをしっかりとやるようにしました。

(D 教師)

私はこの学校で働いて5年目、教員になって約10年目ですが、途中で同僚の先生と意見が合わず、精神的にダメージを受けてしまった時期もあります。私のやり方に反対されることも多々あったのです。何度もくじけそうになりましたが、応援してくださる先生方や生徒もたくさんいたのでなんとかがんばってこれた。そういった同僚の支えみたいなものがないと、続けられないのが教員でしょう。

当然、学校としての結果(大学進学実績)が問われますが、それは大前提として、先生方みんなで話し合って目標達成のため頑張るわけです。ベテランの先生が、速読指導の提案をして、みんなでシステムを作りました。そういう取り組みはシステムティックにやらないと続かない。立ち消えてしまう。英語科が想定される効果をきちんと踏まえた上で予算をあげ、薄い英語の読み物をそろえました。レベルも簡単なマンガから難易度の高いものまで結構な数を用意して、自分で選ばせます。その時間内に1冊読み終えるようにするのです。

毎日8時くらいまで仕事なので、帰宅して寝るのは10時過ぎになります。最近は女性の先生同士で女子帰宅会を作り、定時で帰るようお互い声掛けしています。若い先生には積極的に仕事以外でも楽しみを見つけるように言うんです。

「人を動かす」ことはとても難しいですね。英語科は様々な信念を持っている先生が多いのでまとめるのは大変な仕事だと思います。私もこの先、英語教員としてどこまでのことができるかわかりませんが、仲間を大切にいけるところまでいきたいです。

(E 教師)

(2-3) 外部環境との関係・アカウンタビリティ

自己マネジメントする学校に移行するということは、スタッフと管理者が外部の幅広い集団や個人との関係もますます重要になってくるということである。ブッシュは、「これらの外部との関係

の性質は、モデル間の相違において鍵となる要素である」としている。主席教員ないし校長を外部世界との唯一の、あるいは主要な接点と見なすものもあれば、幅広い接点を示唆するものもある。リンクは性質上、本質的に協働的なものと見なされるか、あるいは教育機関と外部機関との間の葛藤を伴う政治的なものと考えられる。

バーベキューなど家でのパーティーもよく行う先生がいて、みんなそこに集まってワイワイやるのも楽しいです。先生同士が自由に発言できるので、意見交換も活発となる。その感じが伝わるのか、職員室に質問に来る生徒もフレンドリーな感じですよ。先生たちが楽しくなければ、生徒たちも楽しくないのです。そういう雰囲気を作ることに成功してこそグローバルな学校と言えるのではないのでしょうか。保護者に向けてグローバルリストの育成と銘打っている限り、その実現に向けて教育をしていかなければならないんですよね。私たち自身がそれを実現しなくてはならないという意識は強いんです。

私立中高は英語コミュニケーション力も大学合格も良いとこ二つをとっていく。それを巧みに組み合わせているのは、教員力によると思います。

(B 教師)

(2-4) リーダーシップの戦略として適切か

教育的リーダーシップの性質に関しては、さまざまな見解がある。主席教員は目標設定、決定において主導することを想定する見解もあれば、主席教員を参加的なシステムの内部における一人の人と見なす見方もある。あるアプローチでは機関内での葛藤の重要性を強調し、主席教員が交渉人として重要であると強調する。一方別のアプローチでは、本質的に両義的である教育機関の内部において、行動的なリーダーシップの役割の限界を指摘する。

主任職またはそれに準じる役職に就いている教員らにインタビューを行い、またその後メールでやりとりをしたが、その結果、以下のようなことが読み取れる。

学校の上からの指示を受けて会議を行う場合、より良い結果を出すには、形骸化した会議では意味をなさない。インフォーマルなコミュニケーションが非常に大切で、教員はそれによって達成感も生まれ、その結果どんなに時間的には忙しくても、多忙感が減る。

これらを先に述べたブッシュの6つの教育的リーダーシップのモデルの型で考えてみよう。中心的モデルは、この形式的モデルと同僚性モデルである。もちろん、ひとつの学校の在り方がひとつのモデルの型に決定するわけではない。方針と決定は、交渉と交渉のプロセスによって現れる支配的な連立に生じる政治的モデルや、個々の認識が彼らの背景と価値に由来する主観的モデル、さらには常に予測不可能であることが特徴である両義的モデルや、信条、価値とイデオロギーが組織の中心にある文化的モデルの要素も、インフォーマントの所属する学校には含まれている。

形式的モデルは、組織をマネージャーが同意されたゴールを追求する合理的な手段を使用する階

層的なシステムだと想定し、組織内で校長や主席教員が正式な立場としての権限を備えているに対して、同僚性モデルは、組織が合意に至るまでの議論の過程を経て、政策を決め、決定を下すことを想定している。同僚性モデルは、組織の中の複数ないしすべてのメンバーが、目的について共有された理解を持っていて、その権力も共有される。

5. 結論

本稿では、トニー・ブッシュ著“Theory of Educational Leadership and Management”の理論を踏まえて、教育現場のリーダーシップにおける教員の「同僚性」の位置づけを考察した。本研究で明らかになった点は、教育マネジメントの方法は、①形式的モデル、②同僚性モデル、③政治的モデル、④主観的モデル、⑤両義的モデル、そして⑥文化的モデルの6つに分類される。実際の学校のマネジメントはこのそれぞれのモデルの要素が少しずつ複雑に絡み合っており成り立っている。特に注目すべきモデルは、対立関係に見える形式的モデルと同僚性モデルである。

実際、筆者が聴き取り調査を通して確認できたことは、学校や英語科の目標を教員一人ひとりが共有して、納得した上で授業や指導にあたることで効果が上がると認識しているということである。特に中高一貫校のような新しい教育組織においては、同僚性が新しい挑戦の基礎となる。インフォーマントである教員たちは、リーダーシップとマネジメントに関して同僚性モデルは形式モデルより優れていると感じている。これは教授的同僚性であり、ブッシュの議論では考察の対象として扱われていない。しかし、教授的同僚性を抜きにして、マネジメント、あるいはリーダーシップの議論は成り立たない。教育現場の教員にとっての実践的なリーダーシップを行使し、学校をマネジメントしていくには、ブッシュの議論の枠組みは不十分である。ブッシュは、教授的リーダーシップないし教授的同僚性を排除することにより、組織論ないしマネジメント論に焦点を合わせているが、日本の学校文化においては、教授的リーダーシップないし教授的同僚性を排除した教育マネジメント論は適切ではない。教授と切り離された別次元のマネジメント論は、基本的に教員が教育マネジメントを行う日本の学校文化にはなじまない。

これまで教育のリーダーシップとマネジメントはしばしば本質的に実践的活動と見なされてきた。教員たちは、理論や概念が「現実の」学校の状況からかけ離れているとの理由から理論や概念について否定的になりがちである。しかし、教育的マネジメントのような応用的な学問領域においては、理論と実践との相互作用は重要である。理論が実践を説明し、それがリーダーたちに行動の指針を提供するならば、理論は価値のあるものとなる。

ブッシュによれば、学校改善の研究は「教育行政」から「マネジメント」へ、そして「リーダーシップ」へと焦点の絞り方が変化してきた。この変化は、改革の焦点がより下のレベル、より小さなレベルになってきていることを反映している。そしてその背景には、新自由主義的教育改革がある。これは、教育行政当局ではなく、学校が直接ステークホルダーの批判に晒されることを意味する。その一方で、各学校において教員が「自発性」を持って、また「責任」を持って、学校改善に参画できる可能性も聞かれたと見てよい。

とくに教育の多様化論を背景として成立した中高一貫教育においては、新しい課題に直面したとき、管理職によるトップダウンの意志決定よりも、教科などの各部におけるリーダーシップが重要となる。教育現場における問題解決には、ボトムアップが不可欠なのである。そのためには形式的・官僚的モデルではなく、同僚型・参加型・分散型リーダーシップが有効であり、これは、形式的な組織構造とインフォーマルな構造（コミュニケーションの取り方、人間関係など）の両方によって支えられるべきである。新しい教育課題に対処し、新たな教育を創造するためには、教授的同僚性を中心とした同僚的なリーダーシップ（組織的に認められたものからインフォーマルなコミュニケーションまで）が決定的に重要である。

今後の研究課題は、学校教育改善に有効なモデルと実践を検証するために、さらに、学校現場を調査することである。リーダーシップが、実践の場においてどのように働くのか、具体的なケースに即して確認する。そのとき、リーダーシップの方法がステークホルダーのニーズを満たすトップダウン方式の形式的モデルが有効なのか、それとも同僚性モデルの有効性を検証し、教員の職能成長といった観点からの同僚性モデルの有効性も検証していきたい。

【註】

- 1 Bush, T. (2011) .*Theories of Educational Leadership and Management, Fourth Edition*. London: SAGE.
- 2 石田真理子「中高一貫校における英語科カリキュラムと教員連携—英語科主任に対する調査を通して—」東北大学教育学研究科・修士論文（2010年1月受理、未刊行）。
- 3 油布佐和子「教師集団の変容と組織化」『転換期の教師』放送大学教育振興会、2007年、182-183頁。
- 4 Bush, T. (2011) ,op. cit, p. 29.
- 5 Yukl, G, *Leadership in Organizations*, Englewood Cliff. 1994, pp.4-5.
- 6 Clark, K. E and Clark, M.B., *Measures of Leadership*, West Orange, 1990. また Rost, J.C., *Leadership for the 21st Century*, New York, 1991. を参照。
- 7 Yukl, G, op. cit, p.3.
- 8 紅林伸幸「教員社会と教員文化—同僚性規範の変質のなかで—」『講座 教師教育学Ⅲ日本教師教育学会編 教師として生きる—教師の力量形成とその支援を考える』学文社、99頁。
- 9 佐藤学、『教師というアポリア』世織書房、1997年。
- 10 山崎準二・紅林伸幸「教師の力量形成に関する調査研究（Ⅱ）—第3回（1994）継続調査報告：前2回の調査結果との比較分析を中心に—」静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学篇）第46号、山崎準二・紅林伸幸「教師の力量形成に関する調査研究（Ⅳ）—第4回目（1999）調査結果の分析報告—」静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学篇）第50号。
- 11 ハーグリーブズ, A. 「21世紀に向けてのティーチングの社会学」（藤田英典・志水宏吉（編）『変動社会のなかの教育・知識・権力—問題としての教育改革・教師・学校文化』新曜社、2000年。久富善之「教師の生活・文化・意識—献身的教師像の組み替えに寄せて—」『岩波講座 現代の教育第6巻 教師像の再構築』岩波書店、1998年、73-92頁。
- 12 Hargreaves, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, London: Cassell. pp.195-6.

- 13 ハーグリーブズ・A、292頁。
- 14 紅林伸幸「協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会から」『教育学研究』第74巻第2号、日本教育学会、2007年。
- 15 Leithwood, K. et al., *Changing Leadership for Changing Times*, 3rd edition, Open University Press, 2003.
- 16 Bush, T. and Heystek, J. (2003) *School governance in the new South Africa*, Compare, 33(2): 127-38.
- 17 Brundrett, M (1998) *What lies behind collegiality, legitimation or control?*, Educational Management, 19(3) : 305-16, p.307.
- 18 Brown et al, op. cit, p.320.
- 19 Hoyle, E. and Wallace, M. (2005) *Education Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism*, London : SAGE, p.126.
- 20 Brundrett, , op. cit, p. 308.
- 21 油布佐和子「教師のストレス・教師の多忙」『転換期の教師』放送大学教育振興会、2007年、25頁。
- 22 油布佐和子「教師集団の変容と組織化」『転換期の教師』放送大学教育振興会、2007年、183-188頁。
- 23 Wallace, M. (1989) *Towards a collegiate approach to curriculum management in primary and middle schools*, in M. Preedy (ed.) , *Approaches to Curriculum management*, Buckingham: Open University Press. p.182.
- 24 Hargreaves, A., op. cit.
- 25 Bush, T. (2011) , op. cit, pp. 35-36.

The Theory of the Collegiality in Educational Leadership and its Practical Implication

Mariko ISHIDA

(Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University)

Collegiality is one of the most crucial concepts of educational theory and practice today. Especially it has been discussed as a leading concept, which helps to plan a wide range of educational reforms and school based initiatives. However, there is not a clear consensus of its definition and function. In this article, we will examine the theoretical discussion of the collegiality in the context of the educational management and leadership, mainly based upon Tony Bush's 'The theory of educational leadership and management'.

According to him, there are 6 types of leadership, and we consider the basic types of his category are 'formal model' and 'collegial model'. The former is a classical type of leadership and management, which is presupposed on a hierarchical structure of an organization, a top-down decision making system, and exclusive relationships of a principal with external environment, or stakeholders outside of school. The latter is a counter concept of the former, and is supposed ideally a flat structure of an organization, a bottom-up decision making and so on. It may well be said that the 'collegial model' is a participative or distributive leadership. When we think of a school based curriculum or other initiatives, we need to adopt a 'collegiality model', because these new challenges work well under the condition of participative and distributed circumstances.

In order to confirm this presumption, we conducted a qualitative research to 7 teachers, who were heads of department in English in 6-year-integrated secondary schools and the junior high school. We discussed their narrative data from the viewpoint of decision making, effectiveness, accountability to external environment and leadership. And we get a conclusion that they thought collegiality is a cornerstone of new challenges and initiatives of school and superior to the 'formal model' of leadership and management, especially in the completely new type of educational organization like 6-year-integrated secondary school.

Keywords : educational leadership, collegiality, 6-year-integrated secondary school, English teacher