

アメリカ教育長のアドミニストレーション能力

— アメリカ教育長職と伝統的専門職との専門性の違い —

The Administrative Competence of School Superintendents of U.S.A.
-The Difference of Professionalism between School Superintendency
and Traditional Profession-

西 東 克 介
Katsusuke Saito

第一章 問題の設定

アメリカ教育長は、一方で現実の複雑かつ高度に専門的な問題の理解と対処のために、大学院修士・博士の学位かこれと同等のレベルの教育を求められてきた。だが、他方で、こうした高度な教育を受けた教育長の技術的能力 (technical skills) が、かえって複雑で展開の予測が難しい問題への対処に障壁となることがあるという⁽¹⁾。このような技術的能力に対して、本論では、こうした対外的・対内的に不確実な問題へ対処する技術的能力以外の能力を、典型的なアドミニストレーション能力であるとして考察していきたい⁽²⁾。

第二章で説明するように、アメリカ教育長は歴史的に「教育者」・「経営者」・「政治家」という三者の役割を果たしてきた。ただ、これらの役割のうち、いずれか一つの役割がその時代によって強調されてきたのである。これらは近年のアメリカ教育長の専門性についての議論の中で、その基準の枠組みにもなっている。だが、「政治家」としての役割のみならず、「教育者」・「経営者」の三者の役割すべてに鍵を握る能力であるアドミニストレーションに関する能力は、果たして大学や大学院等で学ぶ知識によって身につくものなのか。こうした能力は、その萌芽や基礎的な部分は、知識よりも経験的に集団活動の中で体得していく人々が多いと思われる⁽³⁾。教育長としての能力は、こうした経験を基盤に、高度な知識を学びつつか、学んだ後の組織ないしは集団でのコミュニケーションと意思決定に関わる長い実践の積み重ねがなければ、多くの場合、獲得するのは困難であると考えられる。

H.A.サイモンらは、「すべての人は、生涯を通じて他の人々と協同してきたために、アドミニストレーションとその問題のいくつかにある種の基本的な親和性を持っている」⁽⁴⁾と述べている。例えば、その多くは意識されていないものの、「少年クラブ、友愛会 (the fraternity)、教会、政党、学校、そして家族でさえも、目標を達成するために、アドミニストレーションを要求する」⁽⁵⁾という。つまり、アドミニストレーション能力は、幼い頃から生涯を通して、集団や組織に加わり、その運営に携われれば磨かれる可能性があるということになる。多くの場合、サイモンらがいうように、本人に意識されていないことが多い⁽⁶⁾とすれば、本人が意識すれば、この能力は磨かれる可能性が高まる。だが、第四章で議論するように、意識的に努力したからといって、必ず身につくものではないし、身についたかどうか、それが役に立つかどうか判断できるのは、重要かつ困難な仕事を終えたあとでなければ難しい。

論者は、アドミニストレーションを広義と狭義に分け、前者は管理 (マネジメント) と狭義のアドミニストレーションを含み、後者は広義のアドミニストレーションのうち、管理と対照的な活動であるアドミニストレーションを指すものとした。この場合の管理を法的権限や知識を含んだ技術的なものだと考えたい。なぜなら、サイモンらによって、「もっとも広い意味で、アドミニストレーションは共通目標を協同して達成する集団の活動として定義され」⁽⁷⁾、「より狭い意味で、アドミニストレー

ションは、多様な協同する集団に共通し、かつ人々が協同する特定の目標やあるいはこれらの目標に達するために使われる特定のテクニカルな方法のいずれにも依存しない人々の行動パターンに関わって使われる」⁽⁸⁾と述べているからである。

第二章 アメリカ教育長の役割の変遷

アメリカ教育長に求められている三つの役割を五段階に分けて、歴史的にいずれの役割が強調されてきたかを概観する⁽⁹⁾。この五段階の年代設定は一つの目安であり、アメリカでも研究者によって発展段階の特徴と年代設定はいくらかの違いとズレがある。また、各発展段階において求められ強調されてきた役割の変遷は、実際には地域や学区によって大きな差があると思われる。

第一段階は、オハイオ州クリーブランド市が全米で初めて一人の教育長を採用した1837年から、19世紀末の革新主義の時代以前としたい。この段階で教育長に期待された役割を短く表現すれば、教育委員会内に雇われた「一人の事務員 (a clerical one)」⁽¹⁰⁾であった。だが、T.M.ギランドによるこの時期の26人の都市教育長調査を熟考した、D.E.グリフィスは、この時期の教育長は本質的に教育指向 (instruction-orientation) であったと述べた⁽¹¹⁾。それでも、教育委員会側としては、教育長を『補佐 (supplement)』するもの⁽¹²⁾とみなす考え方が依然強く、次の革新主義の時代まで教育長に多くの権限を譲らなかった。こうした教育委員会側の考え方と行動が、19世紀後半の都市における人数の多すぎる教育委員会や委員の腐敗、非能率、教育行政の専門性の立ち遅れ等をもたらしたのであった。

第二段階は、19世紀末から20世紀初頭の革新主義の時代である。この段階で出現した新しい教育長の役割を表現すると、「ビジネス・マネージャー」である。この時代によく都市を中心に教育委員会制度の改革が進み、教育委員会の大幅な人数の縮小・準学区 (ward) 代表の委員や準学区委員会の廃止、教育委員選挙の非党派化、教育委員会の権限の大幅な委譲 (職員の雇用、新しい建物の場所の配置と建築、カリキュラム、財政上の管理)⁽¹³⁾などがなされていった。アメリカで「公教育の父」と認識されているホーレス・マンが、1800年代半ばに、ボストンのようなより大きな都市に採用すべきと主張した教育行政の専門家としての教育長が、ようやく制度として都市から発展していく土台が整えられてきた段階であった。改革者や教育長達は、自分たちを科学的管理法の諸原則の適用によって、教育における最善のシステムを創造すべく努力しているものと見なしていた⁽¹⁴⁾。企業による教育支配だとの批判もあったが、このことによって、教育行政や学校から政治の影響を排除できた側面があることに注意しておく必要がある。

第三段階は、第一次世界大戦前後から第二次世界大戦終結の頃までで、前期・後期に分けられる。全体としての教育長に期待された役割は、第二段階と同じ「ビジネス・マネージャー」である。前期の教育長がこうした性格を一層強めたことについて、R.E.キャラハンは、これを教育長の「傷つきやすさ (vulnerability)」という言葉で表現した。これは、1910年代の初めに、革新主義の時代からあった学校や教育長への改革者達の批判 (特に、American School Board Journal) が非常に激しいものになり、人々の感情を煽り立てた。教育委員会に採用・解雇の人事権を握られている教育長の不安が、彼にまさに「効率」の名のもとに、教育行政を遂行させていくことになったのである⁽¹⁵⁾。

後期は、産業における人間関係学派の運動の影響によって、教育における民主的経営運動 (the democratic administration movement) が盛んになった⁽¹⁶⁾。これによって、民主的経営が一個のイデオロギーとなり、かつ多くの議論も行われたが、これを明確に示す著作がほとんどないということである⁽¹⁷⁾。このイデオロギーの導入は教育長に影響を与えたけれども、これが「効率」に対する強い反発をやわらげたとはいえなかった⁽¹⁸⁾。結局、この段階の後期においても、「効率」を重視する「ビジネス・マネージャー」としての教育長の役割を変えることはできなかったといえる。

第四段階は、第二次世界大戦後から1960年代までである。ここで教育長に期待された役割は「最高

経営責任者 (a chief executive officer)」である⁽¹⁹⁾。この時期以降に、教育長は専門職と見なされるようになり⁽²⁰⁾、学区の教育プログラムと経営の諸問題に責任を有することが確立された。教育行政組織は専門分化しながら発展し、大きな学区では経営・プログラム開発・人事のためにそれぞれ副教育長 (an assistant superintendent) がおかれるほどになる。それゆえ、この時期における「ビジネス・マネージャー」から「最高経営責任者」⁽²¹⁾への役割の変容は、学区における教育行政の機能と構造の前段階からの飛躍的拡大と複雑さを示しているといえる。

第五段階は、1970年代から今日まで教育長に期待されている役割で、「政治家 (a statesman)」としての教育長である。公教育の目標を市民と専門家に積極的に理解してもらい、学校財政の健全化を押し進め、そして学区市民の支持を得ていく必要がある「政治家」としての教育長には、将来の見通しと、望まれる教育目標へと行動を押し進めていく能力が必須であるとされる⁽²²⁾。

1964年公民権法が成立した後、教育行政が全米的に激しく「政治化されて (politicized)」いく時代に入った。1960年代以降の教育行政の政治化とは、黒人への教育における過酷な差別問題のみならず、これをも含めた教育行政の組織・機能 (教育内容) すべてを地域住民が自分たちの手に取り戻そうとする動きであった。それゆえ、当初は1960年代・1970年代に、制度的に政策決定と教育長雇用の権限を有する教育委員会に「政治化」の焦点が当てられたが、徐々にその焦点を教育行政に実質的に影響力のある教育長へと移行させてきた。⁽²³⁾これは、1980年代 (特にその後半) からこうした教育長研究が増え、その中心的課題が、その専門性とこれに含まれるとされている「政治家」としての教育長の役割であることからいえる。当然ではあるが、この場合の「政治家」とは、教育委員における「政治家」としての役割でなく、教育行政の長における「政治家」としての役割である。

以上のことから、アメリカ教育長に求められている役割は、「教育的」・「経営的」・「政治的」役割の三つである。だが、これらは未分化ではあったものの、もともと教育長制度が誕生したときから、教育長に求められていた役割だと考えることができる。だが、今日の教育長には、それぞれの役割に関連する非常に高度な技術的能力の専門性が求められる一方で、他方では伝統的な専門職の専門性には含まれていないアドミニストレーション能力や「政治的」役割が強期待されている。第三章で述べるように、これが、専門職としてのアメリカ教育長の専門性のうち、もっとも期待されている専門性であり、かつ伝統的専門職や教育行政以外の行政における専門職との大きな違いであると論者は考える。

第三章 アメリカ教育長の役割とアドミニストレーションの関係

第一節 アドミニストレーションの意味

第一章で、論者はアドミニストレーションを広義と狭義に分けたが、これは、辻村宏和の議論とほぼ同義である。彼は経営技能の中核概念として非・管理プロセス (Non-Management Process) なる概念、つまり狭義のアドミニストレーション概念をバーナードの次の指摘から導きだしている⁽²⁴⁾。

1. 経済理論と経済的関心—必要欠くべからざるものではあるが—を第二義的地位にしりぞけてはじめて、組織およびそこにおける人間行動というものを理解しはじめたのである⁽²⁵⁾。
2. 経営 (executive) 職能は協働努力の体系を維持する作用をする。それは、非人格的である。その職能は、しばしばいわれるように、人々の集団を管理する (manage) ことではない。このように狭隘で、便宜的で、厳密に言えば誤った考え方がおこなわれるならば、経営職務の正しい理解がえられるとは思えない。また、経営職能は協働的努力の体系を管理することであるということさえも正しくない。協働努力の体系は全体として自ら管理するものであってその一部である経営組織によって管理されるのではない⁽²⁶⁾。

3. 社会学者たちはつねにいずれの研究方法を取るにせよ一私の経験した一角に取りついただけで、それから引き返してしまったように思われる。彼らの叙述している現象の少なくとも大部分の基底にある調整と意思決定の過程を感得しているものはまれである⁽²⁷⁾。
4. 個人の行動の一部を規制しようとする努力の一部は、訓練、説得、刺激の設定によって個人を規制するなど、行動の諸条件を変更する形をとるであろう。このような方法は経営過程の大部分を構成するものであり、大部分が経験や直感にもとづいて遂行されている⁽²⁸⁾。

「2」と「3」にアドミニストレーションについての抽象的説明があり、「4」に具体的行為を挙げている。このことと、第一章のサイモンの説明からすると、狭い意味でのアドミニストレーションは、非管理の部分の指すといえる。もっとも、狭い意味でのアドミニストレーションと管理は、現場においては明確に区分できないことも多い。それは狭い意味でのアドミニストレーションが手段としての管理と表裏一体⁽²⁹⁾となって使われることが多いからである。

ただ、管理はもちろんアドミニストレーションも、最高経営責任者や管理職のみならず、組織のあらゆる段階や機能において生じる。例えば、学校では教員によって学級経営がなされている。ここでの学級経営とは、狭い意味での管理とアドミニストレーションを含むものである。優れた教育的情熱や教育技術に加えて、優れたアドミニストレーション能力があれば、よりよい学級経営に活かされよう。学年や学校全体の改善や改革をしていこうとすれば、具体的目標に応じて、優れたアドミニストレーション能力を持つ教員があらわれてくる学校ほど、こうした改善や改革が進むものと思われる。校長が（本来立場上持っているべきだが）格段に優れたアドミニストレーション能力を持っていれば、さらに前進があることはいうまでもない⁽³⁰⁾。

第二節 アメリカ教育長の三つの役割とアドミニストレーション

第二章で説明したように、アメリカ教育長に求められている役割は、「教育的」・「経営的」・「政治的」役割の三つである。

まず、教育長の「教育的」役割は、教員の役割に加え、これを越えた側面を持つ。L.キューバンは、教員を含む教育長のこうした役割を「研究・教育者 (Teacher-Scholar)」という表現を使用している⁽³¹⁾。彼は、さらにその役割をカリキュラム、教育方法 (instruction)、指導と助言 (supervision)、そして生徒への諸サービスの四つに分類した⁽³²⁾。また、1899年当時、セントルイス市教育長であった W.T.ハリスによれば、教育長とは「教育事項におけるスペシャリストである⁽³³⁾」という。この役割を遂行していくための能力は、州ないし学区全体の教育政策立案能力である。つまり、現場の教員よりも高度で幅の広い教育に関する専門能力が必要となる。

形式的には、教育委員会が教育政策を作成し決定することになっているが、教育長は州ないし学区の教育政策を作成し、その決定に強い影響を与え、これを実施していく。つまり、ここでは教育政策を作成する高度の専門能力と、部下と共に作成まで漕ぎ着けるアドミニストレーション能力を必要とする。従来政策にくらべて、より重要な改善・改革を目指す政策案であれば、高度な、あるいは最前線で磨かれた専門能力を有する部下の抵抗も考えられる。これらの抵抗を乗り越え、政策をまとめていくには、トップ・ダウンの権限を含む管理の手段をとくには使わざるを得ないときもあろう。だが、この政策が決定され実施されていく過程で、よりよい結果と効果を考えれば、教育長のアドミニストレーション能力に大きく依存せざるを得ない。

次に教育長の「経営的」役割である。キューバンはこの役割を Chief Administrator と表現している⁽³⁴⁾。彼は、さらにその役割を財政、学校施設、学区組織、管理 (management) の四つに分類した⁽³⁵⁾。四つめの管理は主に人事を含めての分類であろうが、論者は、これを含めて四つのすべてを「第一章」で述べた「管理」としておきたい。（この「管理」には、論者がいうアドミニストレーション能力が含

まれている場合もしばしあるが、本論では例外として、第五章においてこの意味で使う。) だが、「経営責任者 (Chief Administrator) という名称に、この能力が含まれていることを前提としていると考えるのが自然であろう。

最後に教育長の「政治的」役割である。キューバンは、この役割を「政治的交渉者 (Negotiator-Statesman)」と表現している⁽³⁶⁾。彼は、さらにその役割を果たす相手を教育委員会、コミュニティ、連邦や州関係とした⁽³⁷⁾。この役割は、たとえば、ケネディ政権 (the Kennedy Administration) と呼んで、大統領に広義のアドミニストレーションと政治を期待することとほぼ同じであると考えられる。ただ、彼に期待されるのは、一般の政治構造から考えると、議員としての政治ではなく、行政の長としての政治である。教育行政にも教育委員会という「議会」に相当する機関が存在するからである。

この教育長の「政治的」役割には、基本的には行政サービスの遂行や狭義の管理を含んでいない。だが、「政治的」役割を遂行していく過程にも、アドミニストレーション能力が不可欠である。ここでこの教育長には、自らの政策を説明するだけ、教育委員や市民から意見を聴くだけ、そして連邦や州の行政官とコミュニケーションをはかるだけということではなく、これらを現実に行う可能なレベルにまで達するようにアドミニストレーション能力を発揮することが期待されているのである。

以上のように、教育長のアドミニストレーション能力は、アメリカ教育長における三つの役割を遂行するために不可欠な共通する能力である。ただ、この能力は、前節で述べたように、それぞれの役割と表裏一体となって発揮されることが多く、これを本人および周囲の人々が評価しようにも、多くの場合、目には見えない、感じられる能力であることを認識しておく必要がある。それゆえ、その具体的説明にはかなりの困難を伴うことが予測される。

第四章 アメリカ教育長職と伝統的専門職の専門性

第一節 アメリカ教育長職と伝統的専門職の専門性の違い

伝統的専門職 (プロフェッション) の条件のうち、クライアントに対して直接影響を与える条件は次のものであると考える⁽³⁸⁾。それは、「高度の専門的知識による普遍主義的サービス」と「標準化困難な専門的営為」である。これら二つは、これらを身につけたり、実践したり、評価を受ける際に、矛盾する側面を持つ。だが、「専門職の一つの側面は普遍性と特殊性との確かな均衡」であり、「普遍性と特殊性との均衡は理論と実践との均衡に係る」ということになる⁽³⁹⁾。

特に、「プロフェッショナルが実践において直面する問題は、前もって十分に構造化されている可能性は少ない。むしろ、その多くは十分に構造化されていない問題、たとえば、それぞれ解決する方向が対立するような問題に対処しなければならない。つまり、プロフェッショナルには問題の認識から問題に対する解決を見いだすまで、解釈できる数多くの選択肢がある」のである⁽⁴⁰⁾。

以上の側面から考えると、アメリカでは、教育長になるまでに、州法等に多少の違いはあっても、専門職の「普遍性と特殊性との均衡は理論と実践との均衡に係る」という理屈がほとんど制度として仕組みられている。教育長になるには、一部の州を除き、少なくとも三～五年の教員経験が必須であり、その後大学院修士レベルの教育と (副) 校長職や教育行政職の経験を必要とする。

さらに、こうした制度は、教員という教育者としての知識と経験、そして校長職や教育行政職という管理・運営する側の知識と経験を持つというさらに二つの対照的な側面を組み合わせていることがわかる。二つの異なった役割の知識と経験が教育長に求められるのである。

だが、アメリカ教育長の専門性には、伝統的専門職の専門性とくらべると大きな違いがあることを認識しなければならない。一般に伝統的専門職である神父 (牧師)・医者・法律家などは、アドミニストレーション能力や「政治的」役割を専門性として身につける専門職であるとは考えられていない。

他方で、(教員・校長を含む)アメリカ教育長は、これらの専門性を身につけることが強く望まれている。これが、アメリカ教育長職と他の専門職との大きな違いである。

それゆえ、アメリカ教育長のアドミニストレーション能力は、伝統的な専門職の専門性である「標準化困難な専門的営為」を広く解釈した専門性であると考えることが可能である。この専門的営為は前述したように「十分に構造化されていない問題」に対処していく能力であるから、専門家自身がこうした厳しい実践の過程で、自ら内省を繰り返しながら身につけていくものである⁽⁴¹⁾。このような状況の中でアメリカ教育長は、伝統的専門職のように自らの高度な倫理観、知識、および技術で自らが対処するのみでなく、多様な感情と能力を持つ多くの個人や集団との関係をもちつつ、かつ彼らを目的に向けて動かしていく能力を磨いていかなければならない。これらから考えると、我が国にくらべ、教育長は10年以上平均年齢が若い、専門職としての教育長になるまでには、伝統的専門職にくらべて、実践と教育に膨大な時間をかけていることがわかる。

さらに、双方には専門性の違いというよりも、独立性の違いがある。アメリカ教育長は教育委員会という行政組織かあるいは私立学校が集まってできた団体に雇用されなければ、その専門性が活かされることは考えにくい。これに対して伝統的専門職は一般に宗派等組織に所属した神父(牧師)を除き、個人で独立して経営ができる。この独立性の違いは専門性との関連で大きな意味を持つ。だが、本論で重要なのは、教育長は伝統的専門職と比べて独立性に欠けるからこそ、つまり組織の長であるからこそアドミニストレーション能力や「政治的」役割が求められているということである。

第二節 伝統的専門職と異なるアメリカ教育長職の専門性の事例

J.R.ホイルとアメリカ学校経営管理職連盟(American Association of School Administrators, 以下はAASAと略して表記する)「教育長職の基準に関する委員会」(John R. Hoyle and the AASA Commission on Standards for the Superintendency)は、1993年に『教育長職のための専門性基準』(Professional Standards for the Superintendency)という研究報告書を公表した。

この報告書の教育長職の八つの専門性基準は、研究者・教育長と教育長を目指す人々・企業人・行政関係者など各界100人の「陪審員(jury)」達と討議を重ねたうえで仕上げたものである⁽⁴²⁾。

以下には、まず八つの専門性基準の項目を並べ、次にそのうち、1の「リーダーシップと学区文化」と3の「コミュニケーションとコミュニティ関係」については細かな事項を挙げた。というのは、これら二つに、アドミニストレーション能力と「政治的」役割に関係が深い事項が多いからで、それらをゴシックで示した。1のゴシックが主にアドミニストレーション能力であり、3のゴシックが主に「政治的」役割である。

教育長職の八つの基準

- 1 リーダーシップと学区文化
- 2 政策とガバナンス
- 3 コミュニケーションとコミュニティ関係
- 4 組織管理 (Organizational Management)
- 5 カリキュラムの計画化と開発
- 6 教育上の管理
- 7 人的資源の管理 (Human Resources Management)
- 8 リーダーシップの価値と倫理

1 リーダーシップと学区文化

- ・学区の将来構想を文書で作成すること。

- ・学校や生徒に影響を与える国際的な争点に関する配慮を示すこと。
- ・職員と生徒に対する学問的活性化と優秀さを促進すること。
- ・人格的、肉体的、および情緒的良好さを保つこと。
- ・他人に高度な仕事の遂行能力を達成するように支援すること。
- ・職員や生徒の自尊心を育てること。
- ・創造的な問題解決を示すこと。
- ・リスクの把握 (risk taking) を促進し、範を示すこと。
- ・人々とプログラム間の多様性を尊重し、刺激すること。
- ・時間を効果的に管理すること。
- ・有権者間での計画の比較を用意にすること。
- ・学区の学校の精神的環境の評価を行うこと。
- ・多面的でかつ倫理的な理解を示すこと。
- ・学校／地域文化の理解と祝うことの価値の促進

3 コミュニケーションとコミュニティー関係

- ・地域とマスメディアへの学区の将来構想、使命、そして優先順位の明確化。
- ・学区の優先順位形成に向けて地域支持を形成するために、必要とされる政治理論と政治技能の理解を示すこと。
- ・地域のすべての文化グループとコミュニケーションをはかる理解と、またコミュニケーションができること。
- ・言葉ばかりでなく、良き判断や行動が伝わるように明示すること。
- ・調査、助言集団、および個人的接触という手段により、学区の外部認識を得るべく公式および非公式の技術を開発すること。
- ・教育のための明確な立場を伝えかつ投げかけること。
- ・はっきりと力強く書き話すこと。
- ・公式および非公式の聞く技能を示すこと。
- ・集団の一員であるという技能とリーダーシップの技能を示すこと。
- ・地域において政治力のあるところを証明すること。
- ・地域環境という政治的文脈を証明すること。
- ・レファレンダ可決のための戦略を形成しておくこと。
- ・生徒の福祉のための主導権をとるために、地域を説得すること。
- ・紛争への配慮がよく見えること。
- ・同意形成の構築⁽⁴³⁾。

第三節 伝統的専門職と異なるアメリカ教育長職の専門性と熟練されたわざ

D.E.グリフィスは、教育長の四つの職務として、1教育機会の改善、2教職員の採用と開発、3コミュニティーとの効果的な関係、4予算および施設の改善と維持を挙げ、これらには以下の三つの熟練したわざ (the Three Skill) が関係する⁽⁴⁴⁾という。三つの「熟練したわざ」は、もっとも幅広い意味で、自己の知識を効果的に使用する能力を意味するものとして使われる⁽⁴⁵⁾。

1. 大局的認識についての熟練したわざ (Conceptual Skill)

……これは組織を全体としてみる能力から構成。様々な組織単位の相互依存の認識。一つの組織の変化が他のすべての組織に影響を与える。

2. 人間的に熟練したわざ (Human Skill)

……グループのメンバーとして効果的に働き、かつ自らが統括する組織単位内で協同的努力を構築する能力から構成。これは「3」と対照的。

3. 技術的に熟練したわざ (Technical Skill)

……専門分化された知識や、特殊な職業内の方法、過程、手続き、あるいは技術から構成。教育長は教育長職の道具と技術を知る必要とこれらを示すことができなければならない⁽⁴⁶⁾。

このうち、1・2が論者のいう狭義のアドミニストレーション能力や「政治的」役割を中心とする教育長の専門性に深い関係があることは、これまでの議論からも理解できるはずである。例えば、ここでの2は、「第三章第一節」で取り上げたバーナードのいう2と同義であると思われる。当然ではあるが、これらは現実には、それぞれのわざが独立して使われるよりも、組み合わせられて使われることが多い。それゆえ、一般には「3」に関心が集まりやすい。目に見えないあるいは見えにくい、さらには評価しづらいのが、1・2だからである。「第二節」のゴシックで示した部分は、1・2そのものかこれらが深く関係しているものである。

それゆえ、ゴシックでない部分やその他の教育長の専門性も多くの場合、1・2が組み合わせられて使われることになる。これらのわざのレベルと量は現場によって異なるのは当然だが、新しい課題に取り組んだり複雑な問題を扱うということになれば、当然高いレベルのわざが多量に注ぎ込まなければならないだろう。

D.ゴールマンはたいていの実行能力あるリーダー達は高度な情緒的知性 (emotional intelligence) を持っていることを見つけた⁽⁴⁷⁾。この情緒的知性が働く際には、自覚状態 (self-awareness)、自己制御 (self-regulation)、動機づけ (motivation)、共感 (empathy)、そして社会的に熟練されたわざ (social skill) の五つの構成要素がある⁽⁴⁸⁾という。彼によれば、「優秀なる業績の要素としての、技術的に熟練されたわざ (technical skills)、知能指数、および情緒的知性の割合を計算すると、情緒的知性がすべてのレベルの職務の重要さにおいて二倍であることが証明された⁽⁴⁹⁾」という。

これらのうち、自覚状態や自己制御は、「第三章第一節」で取り上げたバーナードの1・2、共感はその3、動機づけは4、そして社会的に熟練されたわざは2・4に該当すると思われる。

第五章 アメリカ教育長の紛争への対応能力

第一節 紛争の定義と教育長・シティ・マネージャーの紛争への対応能力

第三章で述べたように、教育長は1960年代に政治化の波に飲み込まれてしまった。まさに、教育長が政治に関わるべきではないとする、この国で革新主義の時代以来浸透した専門職上の格言とは裏腹に、政治的権力を持つ政治的アクターであることが明らかになった。このとき、多くの教育長にとって、重大な問題が生じ、今日まで課題となり続けていることがある。それは、紛争が発生すると、非常に細かく磨きあげられた技術的能力の価値がなくなるだけでなく、マイナスにすらなったことである⁽⁵⁰⁾。

紛争の定義は何十年も多様なままだが、本論は、紛争をいずれの組織にも共通する一般的な定義「2つないしはそれ以上の当事者が、それぞれの目標の不一致を認識する状況⁽⁵¹⁾」から始めて、若干の定義に関する議論をここでしておく。この定義からすぐに認識できるように、目標の不一致が常に紛争と求められる行動を起こすわけではない。ジンメルによれば、不一致の目標は競技ないしは戦闘のいずれかをもたらすとされる⁽⁵²⁾。これは、一般に敵の努力を妨害しない競走 (race) と妨害が目標で相互作用の要素を含む戦い (fight) の違いに似ている⁽⁵³⁾。もちろん、この両者は完全には分離することはできない。

コーザーは以上のことを踏まえて、紛争とは「わずかな地位を権力や資源を求めての価値や要求に対する争いであり、そこでは敵の目標は、ライバルを中立化させ、妨害し、排除すること」⁽⁵⁴⁾として、紛争のさらなる区分と、干渉への認識された機会という意味をも含むものとした。紛争は個人の内面から国家間のものまでであるが、本論では私的な紛争を除き、特に教育行政および一般行政の組織内外の紛争に関わるものである。

ベイリーは、以下のように組織内外の紛争を分類⁽⁵⁵⁾している。まず、対下位 (subordinate) 紛争 (行政官と部下の間)、次に、対上位 (superordinate) 紛争 (行政官と上司の間)、最後に、対水平 (lateral) 紛争 (行政官と平等の立場にある者・組織間) である。

一般に紛争は拡大するにつれ、個別具体的な問題が一般化されたり、複雑な争点がかき回されたあげく単純化されてしまう。その結果、互いに安易な決着を受け入れなくなる⁽⁵⁶⁾。このような状況では、専門家の身につけた能力は紛争管理にあまり関連性を持たなくなるからである。

ここでは、革新主義の時代以来同じ行政の専門家であるが、一般行政の専門家であるシティー・マネージャーと、教育行政の専門家である教育長の立法部への対応を比較しつつ、教育長の紛争への対応能力を考察する。

一般に狭義のアメリカの教育委員会は、周知のように、政策形成の権限はあっても、実態としてはほとんどの場合、政策形成を教育長 (およびその部下) に依存してきた。教育委員会では、多少の議論はあるにしても、形式的な政策決定のみになることが多いといわれている。だが、ジグラーらの教育長とシティー・マネージャーの104人の面接によると⁽⁵⁷⁾、ほとんどの市会 (日本でいうところの市町村議会) は、教育委員会に比べると、行政から提出された政策に同意しないことが珍しくないという⁽⁵⁸⁾。なぜなら、多くの州以外の地方教育委員会は、市会のように専門化した常任委員会制度を持っている例は少ないし、ましてや専任の職員を持っている例はほとんどないからである⁽⁵⁹⁾。こうした歴史的経過と長年の慣行から、教育長は教育委員会に負けると、自らの専門性を傷つけられたと感じてしまう。シティー・マネージャーは一般に市会にいくらか負けることを覚悟しているという⁽⁶⁰⁾。

ここで興味深いのは、政策の成否に関して、専門性の高い教育長は、専門性の低い教育長より、教育委員会にしばしば負けてしまい、逆に専門性の高いシティー・マネージャーは、専門性の低いシティー・マネージャーほど市会に頻繁には負けないと、指摘されている⁽⁶¹⁾ことである。教育長とシティー・マネージャーの専門性と政策の成否の関係が、逆に機能しているのである。これには、以下の学歴も影響を与えていると思われる。ジグラーらのシティー・マネージャー8,000人以上の調査結果によれば、そのうち28%が大卒のみの学歴であったという⁽⁶²⁾。これに対して、ほとんどの教育長が修士号を有し、そうでない場合でもそれと同等レベル以上の教育を受けて教育長になる⁽⁶³⁾。また、彼らの調査によると、博士号を取得しているのは圧倒的に教育長が多い⁽⁶⁴⁾。

この高度な専門性を有する教育長の皮肉な結果は、一つには、彼らの寛容さの幅の狭さが原因だといえる。彼らは、政策の選択の際に、妥協回避をする為に、しばしば教育委員会に負けてしまう⁽⁶⁵⁾。結果として、教育委員会は教育長にそのまま職務を託すか、彼らを解雇するかになる。このことは、ここ数年の大都市の教育長の任期が短いこと⁽⁶⁶⁾と、大都市で企業や一般行政の経営の専門家を教育長に就任させるところが増えていること⁽⁶⁷⁾に深い関係があると思われる。彼ら「非伝統的 (non-traditional)」(ここでの「非伝統的」とは従来からの教育長資格を有する教育長が「伝統的」教育長と呼ばれていることに対応している) 背景をもつ教育長の評価はまだ早い、「伝統的」教育長の高度な専門性が、少なくとも大都市での教育に関わる政治的紛争の多い環境にはそぐわないということであろう。逆にいえば、教育長の専門性は、不平の少ない教育委員会と深い関係にあるという事実は極めて重要である。

第二節 教育長の「自治」と応答性の問題

専門性の重要な本質である素人を排除する「自治」について、クラークは、「作業が専門化するにつ

れて、組織は専門家の判断の余地と専門家の意思決定の自治を生み出すに違いない」⁽⁶⁸⁾という。だが、こうした「自治」を強調すれば、専門性は、素人のコントロール、草の根民主主義、あるいは「自治」に挑戦する思考を有する支持者と争うことになる。特に、教育長はこれまでの述べてきたように、歴史的経過・専門性を磨く大学院以上の学歴・組織的慣行から、専門性へのプライドが高く、「自治」への思いが非常に強い。専門家は、一般にその専門性に対するほど、雇用されている組織に忠誠心を感じない⁽⁶⁹⁾。アメリカでは、一般に教員や教育（行政）管理職等も終身雇用ではない。このことから生じる問題の一つは、統治組織の求める応答性と専門家としての応答性の調和である⁽⁷⁰⁾。

ゴールドナーは、専門家を「コスモポリタン」と「ローカル」の2つに分類した⁽⁷¹⁾。「ローカル」な専門家は、雇用される組織への忠誠に重きを置き、そこで昇進し、上手にやっていきたいと考える。専門家としての忠誠心は2次的で、専門家思考というより官僚的思考とってよいという⁽⁷²⁾。彼らは、官僚制内部からであれ、より大きな統治機関からであれ、発生した地方の要求に積極的かつ素早く応じる。後述する理由から、小さな学区のアメリカ教育長はこちらのタイプが多いことが推察される。

他方で、「コスモポリタン」な専門家は、内在化された専門性の価値によって導かれる。彼らは、この実現の為にかなりの「自治」を要求する。そして、彼らは当初、雇用される官僚制に忠誠を尽くしても、一つの立場に自らを置くのではなく、専門職（profession）の立場をとる。医師や弁護士などのように、個人で開業できる専門家はこうした立場を取りやすくなる。だが、大都市の教育長といえども、個人で開業ができるわけではない。また、医療技術や法律のように、深刻な問題であっても特定の技術だけで対処できないのが教育長の技術的能力なのである。様々な分野にわたる技術を選択しつつ、他方で狭義のアドミニストレーション能力を発揮することが期待されている。また、大都市の教育長は一般に問題への対応に医師や弁護士よりもはるかに多くのスタッフが協同して関わることが予測される。それゆえ、うまくいかないことも確率的には高まろう。結果として大都市の教育長の流動性は高まる。

以上のことから、アメリカ教育長は、「コスモポリタン」と「ローカル」の中間的な専門家であるといえる。ただし、AASAの調査によると、大都市を除く小さな学区では、地方の教育長の流動性は意外に高くない⁽⁷³⁾。このことからすれば、これらの教育長は「コスモポリタン」よりも「ローカル」な側面が強いといえよう。

終章 アメリカ教育長養成課程の課題と本論の意義

アメリカ教育長養成課程は、もともと実践に役立つように19世紀末から始まり、現在では300種類以上のものがある。1980年代までは、教員や校長に学校改革を求める議論が主であったが、1990年代にはいると、教育長に議論の焦点が移ってきたという。これには、さらに学校改革を求める要求と、1990年代半ばから後半にかけてアメリカ教育長の大きな世代交代予測がなされていたことも深い関係があるといえる⁽⁷⁴⁾。

ここでの主たる議論はより一層役に立つ教育長養成課程とは何かということである。前章で述べたように、近年、教員、校長、および（あるいは）教育行政職の経験を持たない教育長が大都市で採用されつつある。明らかにこれまでの教育長の能力に対する批判、つまり養成課程や経験への強い不満が一部の都市に出てきていることを示している。実際に養成課程を経てきた多くの教育長はこれを肯定しているが、かなりの大都市で資格を持たない教育長が採用されている現実がある。

その中の重要な議論の一つがAASAの教育長の専門性の基準を統一し、これを大学院等のカリキュラムに反映させようとする動きである。だが、これには、原理的に大きな困難があると私は考えている。つまり、第四章で述べたAASAの教育長の専門性の基準のうちの1と3は、狭義のアドミニストレーション能力や「政治的」役割を中心とする専門性である。これは、大学院等や机上の学習・研究、

さらには教育長養成課程で多く取り入れている実習 (internship) のみで、身につけることは困難だからである。ゴールマンは、第四章で述べた情緒的知性を磨くためには、動機付け、広範な実践、そしてフィードバックが必要であるとして、従来型の研修・学習・研究には批判的である⁽⁷⁵⁾。

伝統的専門職の専門性である「標準化困難な専門的営為」でさえ、教育や技術的指導を受けても、あるいはその後の実践過程の中でも、必ず身につくかどうかはわからない。ましてや、狭義のアドミニストレーション能力や「政治的」役割をはたす専門性は、相手 (個人や集団) との関係で長期的に磨かれ身につけられる能力であって、個人が自らだけで身につけ発揮できる能力ではない。

その意味で狭義のアドミニストレーション能力や「政治的」役割をはたす専門性を磨き身につけるための間接的援助は、教員への採用前後、校長や教育行政職への就任後、および教育長への就任後にこうした能力を身につけていく過程と、こうした能力を身につけていく個人の失敗と成功を研究していく必要があると思われる。

何故本論ではこれほどまでに狭義のアドミニストレーションにこだわったのか。この能力が教育長のみならず、その多少の職務の性格の違いはあるが、教員、学校 (行政) 管理職の日々の教育および教育行政活動に極めて重要だからである。大げさに聞こえるかもしれないが、この能力はM・ヴェーバーのいうカリスマとの関係も深い。彼が指摘するように、この能力は官僚制と教育免許状の普及・拡大により衰退していく⁽⁷⁶⁾。カリスマには危険な側面もあるが、本論でこだわった狭義のアドミニストレーション能力程度のものですら、我々の社会がますますこれを弱めているのである。彼の官僚制の進展への極度の不安は今日まさに学校を含む教育官僚制に現れているのではないかと私は考えている⁽⁷⁷⁾。

教育長をはじめとした教育行政職員、学校管理職、それにこれらを目指す人々のために、AASA が発行している「The School Administrator」という月刊誌がある。2007年8月号のほとんどの記事は、現場で役に立つ教育長の能力について、博士号の内容にまで踏み込んで議論している。この中で、AASA が調査・分析した報告書 (2007年出版) から、すでに現職教育長の半分以上を越えて博士号を取得していることが紹介されているが、このことの内容が問われているのである⁽⁷⁸⁾。

「現職教育長の多くが現場で役に立たないといわれる大学院での教育内容を、現場と繋げ、いかにして改善・改革するのか」、「教育長にとって博士号はどの専門分野が適切か」、「すでに博士号が役に立たないとされた大都市の教育長には、教育長就任の事前事後にどのような研究会が必要か」などが、主たるテーマとなっている⁽⁷⁹⁾。

私が、これまでの研究を通じて、我が国にとって残念でならないと思うことは、教育専門職大学院が2008年度からは「主たる」大学で立ち上げられるが、単に大学院で教育を受ければ、専門性が高まるといった傾向が制度的に強過ぎるように思われることだ。教育行政職、学校管理職を含むアメリカ教育長の大学院教育については、20年以上前から、前述した議論が始まり、今日ではさらに、教育行政の現場と研究の世界での議論が格段に深まっているのである。

ただし、それらの議論は、管見によれば、本論のテーマについてはほとんどなされていない。そこで、次の機会には、本論のテーマが、アメリカ教育長の制度と実態、それに大都市の教育委員会制度と実態と、どのように絡んでいるのかについての論考を発表したい。

注

- (1) Zeigler, Harmon, Kehoe, Ellen, and Reisman, Jane, *City Managers and School Superintendents*, Prager, 1985, p.23.
- (2) C.I. バーナードは、経営者を含む職員の能力について、以下のように述べている。「忠誠心、責任感、および組織人格になりきる能力のつぎには、より特殊な個人能力が問題となる。それらはおおよそ二つの種類に分けられる。すなわち、一つは、一般的な機敏さ、広い関心、融通性、適応能力、平静、勇気などを含んだ、かなり一般的な能力であり、他の一つは、特殊な資質とか習得技術にもとづく専門能力である。第一の一般能力は、全般的な経験を経て成長した天性に依存するから、評価が比較的困難である。それはたいして直接に教えこむことはできない。第二の専門能力

は前者に比すればまれではない。なぜならそれは、分業すなわち組織自体が、自動的に育成しうるからであり、また、訓練と教育によって(費用をかければ)発展させうるからである。われわれは意識的にますます多くの専門家を作り出しているが、特別な努力を払って全般管理者(general executives)を十分に育成していないし、またいかに育成すべきかをほとんど知らないのである。本論で論者が扱う「狭義のアドミニストレーション能力」とは、バーナードのいう「第一の一般能力」とほぼ同義である。

C.I.バーナード著、山本安次郎、田杉鏡、飯野春樹訳『経営者の役割』、ダイヤモンド社、1985年、232頁。

Barnard, Chester I. *The Functions of the Executive*, Harvard University Press, 1971, pp.221-222.

本論での「能力」は「役割」(注の9を見よ)との関係でいえば、「役割」をおおよそまたは確実に実行することの「可能性」としておく。「能力」についての議論は、これまで関連する学問において、活発な議論がなされてきたとはいえない。それゆえ、ここではこれ以上「能力」そのものの議論を深めることはせず、別の機会に考察する。

また、「アドミニストレーション能力」という言葉の使い方は、「権限担当能力」とか「管理能力」といった「能力」と同じ使い方である。

- (3) 2003年4月から産業再生機構専務を務めた富山和彦(1960年生まれ)は、以下のように述べている。
- 「私は30代初めに米国のビジネススクールに通った。経営について勉強しながら『本当にビジネスを分かろうと思うなら机に向かう勉強よりも、半年間、ラーメンの屋台を引いたほうが良いのではないか』と考えた。お客さんとはどういうものか。どうやったら儲かるのか、一杯500円でうるべきか、700円が良いのか。その後、会社に戻ってから今日まで、その時の感想が的外れでなかったと感じている。企業や事業の再生案件を扱う際には、現場の知識ともリアリティーの肌触りとでも言うべき『暗黙知』が判断の礎になる。日本のエリートたちは暗黙知に遠い。頭で理論や政策を考えても、様々な実務を体験し本当の現場を知ることがないまま、特定の組織や専門分野に閉じこもって狭い世界を生きてきた。

- 中略 -

日本の企業や役所を見れば、エリート層が最も安全な場所に、狭い予定調和の世界に閉じこもったまま、ひ弱に成長(?)していく。組織システムがそれを固定化している。」

富山和彦「時流白論-ガチンコでエリート鍛えよ-」、朝日新聞、2004年9月5日。

富山も指摘しているように、我が国の現在および将来の大問題は、エリートのみならず、現場の人間ですら「ひ弱に成長」している状況が当たり前になっていることである。

- (4) Simon, Herbert A., Smithburg, Donald W., and Thompson, Victor A., *Public Administration*, Alfred A. Knopf, 1973, p.6.
- (5) Ibid, p.6.
- (6) Ibid, p.6.
- (7) Ibid, p.3.
- (8) Ibid, p.4.
- (9) 「役割とは(ときに『社会的役割』と呼ばれる)社会構造における一つの基礎単位である。これは、顕著な社会的地位、たとえば父、教員、雇い主、患者などのそれと結びついた行動パターンである。」Broom, Leonard, and Selznick, Philip, *Sociology*, Harper & Row, 1968, p.18.
- 全米のアメリカ教育長制度をパターン化した論文には次のものがある。
- 西東克介「アメリカの教育長とその選出パターン」、片岡寛光編『現代行政国家と政策過程』、早稲田大学出版部、1994年、377—394頁。
- (10) Wiles, Jon, and Bondi, Joseph, *The School Board Primer*, Allyn and Bacon, 1985, p.102.
- (11) Griffiths, Daniel E., *The School Superintendent*, The Center for Applied Research in Education, Inc., 1966, p.2.
- (12) Wiles, Jon, and Bondi, Joseph, op.cit., p.102.
- (13) Sergiovanni, Thomas J., Burlingame, Martin, Coombs, Fred S., and Thurston, Paul W., *Educational Governance and Administration*, Prentice-Hall, Inc., 1987, p.269.
- (14) Ibid, p.269.

小笠原英司は、『「マネジメント」は、はじめ「管理」を意味するにすぎなかったが、次第にその機能が拡大し、『経営』を含むものになった。このことからむしろ明白なことは、『経営』と『管理』の本質は異なるということである。すなわち、『経営』とは、本来、経営体の全体的統括機能を意味し、経営体の社会的使命を達成しつつ組織体としての存続を図る機能であって、その性格は、政策的、価値判断的、戦略的である点に特徴がある』と述べている。

小笠原の立場と本論の立場を組み合わせるなら、「マネジメント」にも徐々に狭義の「アドミニストレーション」の概念が取り入れられ、同時に技術的「マネジメント」も組織のより上位で導入されることになった。つまり、組織において総合的な技術的「マネジメント」と本論でいう狭義の「アドミニストレーション」が重なりあった部分が、小笠原のいう「管理」とは異なった「経営」の本質領域といえよう。ただし、本論ではこうした立場を分析の前提とはしない。

飯富順久編著『経営管理の新潮流-現代社会の求めているもの-』、学文社、2004年、5頁。

- (15) 例えば、授業のプラトーン・システム。1929年までの約20年の間に全米41州200以上の都市で採用。これは、シカゴ大学でジョン・デューイに学んだウィリアム・ワート(William Wirt)が1907年にインディアナ州ガリー市の教育長になり、考案したものである。この地に当時巨大なU.S. スチール・プラント社が建設され、12,000人以上の労働者が流入し、生徒の数が急激に増えた。これに対処するため、一般教室とこれ以外の視聴覚室、工作室、体育館、図書

館、運動場など学校内すべての場所で空き時間がないように授業を実施し、教員ではなく、生徒が授業毎に移動していくことになった。

Callahan, Raymond E., *Education and The Cult of Efficiency*, The University of Chicago Press, pp.126-147.

- (16) Griffiths, Daniel E., op.cit., p.32.
 (17) Ibid, p.32.
 (18) Ibid, p.32.
 (19) Wiles, Jon, and Bondi, Joseph, op.cit., p.102.
 (20) Griffiths, Daniel E., op.cit., p.2.
 (21) この言葉の変化は、経済界の単一事業から多数事業への変化による企業組織の大規模化の影響があると思われる。日本行政学会編『アドミニストレーション』（年報行政研究20）、ぎょうせい、1986年、13頁。
 (22) Wiles, Jon, and Bondi, Joseph, op.cit., pp.102-103.
 (23) 堀和郎『アメリカ現代教育行政学研究』、九州大学出版会、1983年、175—356頁。
 (24) 1—4に引用した文は、原文（Barnard, Chester L., *The Function of Executive*, Harvard University Press, 1938.）において executive の部分を、辻村が翻訳本の「管理」（C.I.バーナード著、山本安次郎、田杉競、飯野春樹訳『新訳経営者の役割』、ダイヤモンド社、1968年。）という訳から、「経営」の訳に修正したとのこと。辻村宏和『経営者育成の理論的基盤』、文真堂、2001年、75—76頁。
 (25) Ibid, Preface p.xi.; 同書、「序」、41頁。
 (26) Ibid, p.216.; 同書、226—227頁。
 (27) Ibid, Preface p.viii.; 同書、「序」、39頁。
 (28) Ibid, p.15.; 同書、15頁。
 (29) 久高喜行「教育の経営に関する基礎概念」、久高喜行・仙波克也編著『教育経営』、ミネルヴァ書房、1992年、4頁。
 (30) 狭義のアドミニストレーション能力とリーダーシップはほぼ同義であると思われるが、現在のところ、論者はリーダーシップよりもアドミニストレーション能力の方が広い概念であると考えている。両者の違いは、論者の今後の研究課題としたい。
 (31) Cuban, Larry, *Urban School Chiefs under Fire*, The University of Chicago Press, 1976, p.115.
 (32) Ibid, p.124.
 (33) Ibid, p.115.
 (34) Ibid, p.116. Chief Executive Officer となっていないのは、彼の教育長の三つの役割の研究が革新主義の時代から1960年代までを守備範囲にしていたからだと思われる。
 (35) Ibid, p.124.
 (36) Ibid, p.118.
 (37) Ibid, p.124.
 (38) 西東克介「専門職としてのアメリカ教育長の準備と経験」、『教育行政学研究』、西日本教育行政学会、第22号、2001年、24頁。
 (39) 同上、25頁。
 (40) 吉成亮「行動の中から生成する秩序—プロフェッショナルはどのようにして自らの秩序をつくり上げるのか—」、『横浜国際開発研究』、横浜国立大学大学院国際開発研究科、第4巻第3号、1999年、87頁。
 (41) 堀和郎「アメリカ現代教育行政学における再構築の諸相（二）—「教育行政における理論と実践の関係」をめぐる一—」、『筑波大学教育学系論集』、第23巻第1号、1998年、25頁。Schön, A. Donald, *The Reflective Practitioner*, Basic Books, Inc., 1983.（ショーン、ドナルド著、佐藤学・秋田淳代美訳『専門家の智慧』、ゆみる出版、2001年）を参照。
 (42) Hoyle, John R., and the AASA Commission on Standards for the Superintendency, 'Professional Standards for the Superintendency', 1993.
 (43) Ibid, p.71.
 (44) Griffiths, Daniel E., op.cit., pp.70-71.
 (45) Ibid, p.71.
 (46) Ibid, p.71.
 (47) Rosenbach, William E., and Taylor, Robert L., *Contemporary Issues in Leadership*, Westview, 5th edition, 2001, p.5.
 (48) Ibid, p.7.
 (49) Ibid, p.6.

情動知能（emotional intelligence）と、カリスマ・リーダーシップ・アドミニストレーションの関係については、西東克介「政治と教育の統合と分離に関わる『制度』研究の焦点と意義」、青森法学会『青森法政論叢』、第6号、2005年、1—17頁を参照。

- (50) Nebgen, Mary K., "Conflict Management in Schools," *Administrator's Notebook* 26, 1978, pp. 1-4, 77-78.
 (51) R.N. ベラーらは、アメリカ社会は「個人も共同体も生き生きとした自己批判的なものであり続ける」と述べ、こうした緊張が、一方では、活気の源泉となるが、他方では不穏なものでもあるとした。彼らはこれがアラスデア・マッキンタイアにより「官僚制的個人主義」呼ばれる方向に人々が流れているとした。「そこでは、私的決定の自由を買い取るために、もっとも公共的な決定を官僚制的経営管理者と専門技術者に引き渡すという犠牲を払っている」とい

う。これに対して彼らがいうところの「記憶の共同体」における生き方が爆発的な衝突、そして対立をもたらしてしまうという。

R.N.ベラー他著、島蘭進・中村圭志訳『心の習慣』、1991年、180 - 189頁。原著は1985年出版。

- (52) ジンメル著、居安正訳『社会学・上巻』、白水社、1999年、278 - 280頁。
- (53) Zeigler, Harmon, Kehoe, Ellen, and Reisman, Jane, op.cit., p.24.
- (54) Coser, Lewis, *The Functions of Social Conflict*, The Free Press, 1956, p.8.
- (55) Baily, Stephen K, "Preparing Administrators Conflict Resolutions," *Educational Record* 52 (Summer), 1971, pp.233-249.
- (56) Zeigler, Harmon, Kehoe, Ellen, and Reisman, Jane, op.cit., p.35.
- 20年以上の前の我が国の学校を含む教育組織内の紛争はかなりの部分イデオロギー的争いが多かったといえる。組織内部の紛争の多くは、対外的な紛争、つまり自民党・文部省対日本教職員組合という対立につながり、そして教育組織外のこれらの紛争が教育組織内部の紛争につながるが多かったといえる。
- ベラーらは、アメリカ社会でイデオロギーの対立が生れる政治的背景を以下のように述べている。「リベラルな知識人は、個人の自由への献身のつもりで、地域集団や宗教集団を風刺することがある。彼らには、こうした伝統や共同体は無知で権威主義の危険をはらむものに見えるのだ。そしてある種の知識人は司法・律法の両面において公共政策上かなりの影響力をもっているので、機会あるごとに自分たちの開明的な見解を同胞市民に押しつけようとする。一方、ある種の保守的な集団は、急速な社会変化と極端な個人主義がもたらしたさまざまな帰結に当惑し自分たちの伝統をファンダメンタリズム一流の頑なさをもって単純化、客体化して、自分たちとは意見の異なる同胞市民の伝統を非難し、ときには政治行動委員会を作って自分たちの確信を法制化しようとする」。
- R.N.ベラー他著、島蘭進・中村圭志訳、前掲書、188 - 189頁。
- (57) 西東克介・文献紹介「アメリカ教育長とシティ・マネージャーの専門性の比較」、西日本教育行政学会『教育行政学研究』、第24号、2003年、40頁。
- (58) Zeigler, Harmon, Kehoe, Ellen, and Reisman, Jane, op.cit., p.47.
- (59) Ibid, p.46.
- (60) Ibid, p.48.
- (61) Ibid, p.48.
- (62) Ibid, p.11, p.40.
- (63) 西東克介、前掲論文、19 - 20頁。
- (64) Ibid, p.40.
- (65) Ibid, pp.48-49.
- (66) 全米61都市がメンバーからなる「大都市学校評議会」の調査誌『都市の指標』によれば、1999年にはこれらの教育長の平均の在職期間は4.6年であったのが、2003年には2.8年になっている。
- Council of the Great City Schools, 'Urban School Superintendents: Characteristics, Tenure, and Salary', *Urban Indicator*, Volume7, Number1, October 2003, p.4.
- (67) 全米61都市の15%である9都市、シカゴ、デンバー、ロス・アンジェルス、マイアミ・デイド・カウンティ、ニューヨーク、フィラデルフィア、サンジエゴ、シアトル、トレドが「非伝統的」教育長を採用している。
- Ibid, p.1.を参照。
- (68) Clark, Burton R., "Organizational Adaption to Professionals", In: Vollmer, Howard M., and Mills, Donald L., *Professionalization*, Prentice-Hall, 1966, pp.285-286.
- (69) Zeigler, Harmon, Kehoe, Ellen, and Reisman, Jane, op.cit., p.67.
- (70) Ibid, p.68.
- (71) Ibid, p.68.
- (72) Ibid, p.68.
- (73) 西東克介、前掲論文、23 - 24頁。
- (74) Hoyle, John R., and the AASA Commission on Standards for the Superintendency, op.cit.
- (75) Rosenbach, William E., and Taylor, Robert L., op.cit., p.9.
- (76) 西東克介「我が国公教育・就業組織と集団主義の再生・変容—『挙国一致』の指向・行動パターンの再生産—」、寄本勝美、辻隆夫、縣公一郎編著『行政の未来』、成文堂、2006年、252頁。
- (77) ヘニス、ヴィルヘルム著、雀部幸隆、他訳『マックス・ヴェーバーの問題設定』、恒星社厚生閣、1991年、特に第二章の70 - 135頁を参照。原著は1987年出版。
- (78) *The School Administrator*, AASA, August 2007, P.17. Glass, Thomas E., Franceschini, Lovis A., *The State of the American School Superintendency*, AASA, 2007, PP.41-42.
- (79) Ibid, *The School Administrator*, PP.10-35.

※本論文は、論者が2002年に研究ノート「アメリカ教育長の役割・専門性・アドミニストレーション」(青森法学会『青森法政論叢』第3号掲載)として発表したものを修正・加筆したものである。