

# 学校管理・経営論の展開と課題

—1960年代前後の動向を中心として—

広瀬 隆 雄

## 目 次

- I. はじめに
- II. 戦後教育改革と新たな学校経営観
  - A. 戦前の学校管理・経営論
  - B. 戦後教育改革期における学校経営観
  - C. 指導原理と現実
  - D. 学校管理政策の展開
- III. 学校づくり論と学校経営近代化論
  - A. 職場づくりから学校づくりへ
  - B. 学校経営近代化論の登場
  - C. 伊藤・宗像論争とその影響
- IV. 結びにかえて

## I はじめに

学校は、これを組織論的観点からみれば、複数の人々の分業と協業からなる1つの組織体とみなすことができる。一般に組織とは、共通の目標を複数の人間の協働を通して実現していくもので、そこでは、目標をより効果的、効率的に達成するために、複数の人間の活動を調整し、統御し、結合していく機能＝統合機能が必要となる。これがいわゆる管理・経営機能とよばれるものである。そして学校管理・経営論とは、学校という1つの組織体における、このような統合機能のあり方を主要な研究対象とする理論にほかならない。現実には、学校の管理・経営機能は、学校の「最高責任者」である校長の専属的機能として法定化されており、それゆえ、学校管理・経営論は、「校長学」などといわれてきた。どのようにして組織をうまくまとめ、動かしていくか、こうした関心はつねにもたれてきたのであり、戦後だけでなく、戦前においても、学校管理・経営論を発展させてきた、ひとつの大きな原動力であった。

ところで、周知のように今日におけるわが国の学校管理・経営論は、その内容や方法論上のちがいから、次のような3つの類型に分けることができる。まず第1は、学校管理・経営の機能に注目し、現代経営学の方法を積極的に採用しつつ、合理的な経営と管理のあり方を実現

しようとする経営学的学校管理・経営論。第2は、学校管理・経営の根拠を実定法の解釈におき、法の適正な運用と、行政的課題解決に主眼をおく法規主義的学校管理・経営論。第3は、教職員の「自律性と主体性」を抑圧する学校管理・経営のあり方を批判し、国民の教育要求の実現をめざした「下から」の民主的な学校運営のあり方をつくりだそうとする運動論的学校管理・経営論である。

組織における統合機能は、協働の生みだす拡大された生産力を獲得するために不可欠な機能であると同時に、組織における諸個人の主体性を外在的に拘束し、疎外する機能でもある。複数人間が協働をおこなうとき、それぞれが独立の意思を持って共存する以上、諸個人の意思と主体性を連結し、整合化する機能が必要となる。つまり、共同の目的の実現のためには、その手段的行為に関する彼らの意思の整合化がはからねばならない。この意味において、統合機能は協働をおこなうさいに必要不可欠な機能であるが、他面では、それが諸個人の意思のコントロールのもとにおかれず、自存化し、全体の総意とは切り離された他者の専属的機能としてあらわれるとき、諸個人の主体性を外在的に拘束し、抑圧するものともなる。

わが国の学校管理・経営論における内容や方法論上のちがいは、こうした組織における統合機能の両義的性格と深く結びついている。すなわち、両義的性格のどの側面を重点的にみるかによって、そのちがいが生じるといってよい。もちろん論者の立場性や政治的・イデオロギ一的信条のちがいといったものも無視しえないが、わが国において多様な学校管理・経営論が存在する理由は、より基本的には、組織における統合機能の、こうした両義的性格にもとづいているといえよう。すなわち、先にのべた第1の経営学的学校管理・経営論は、人々の協働を調整し、これによって拡大された生産力(教育力)を生み出すという統合機能の側面に注目するものであって、いかにして拡大された生産力(教育力)を効率的かつ合理的に獲得するかを主眼とする。第2の法規主義的学校管理・経営論は、上記と同じ統合機能の側面に注目するのであるが、協働の生みだす拡大された生産力(教育力)

という結果に注目するよりも、それを生み出すために必要な諸個人の活動の調整・統御それ自体に関心をもつものであって、組織体の秩序維持を最大の目的とする。統合機能はあくまでも協働の生み出す拡大された生産力を獲得するための手段的機能にすぎないが、ここでは、その手段的機能の維持・強化が自己目的的に追求される。これらにたいし、運動論的学校管理・経営論は、諸個人の主体性を疎外し、抑圧する統合機能の側面に注目するものであって、その疎外の克服と「民主化」の実現を主眼とする。

わが国において、以上のような学校管理・経営論のちがいが、明瞭な形であられるようになったのは、1950年代の後半から60年代にかけてであろう。1956年の地方教育行政法の成立、学校管理規則の制定にはじまる一連の学校管理政策の展開のなかで、この時期、学校管理のあり方が鋭く問われるようになった。学校管理政策を理論的に裏づけた文部省の法規主義的学校管理・経営論にたいし、経営学的発想あるいは運動論的発想に立つ人々は、それへの対抗ないしは補完という観点から、それぞれ独自の学校管理・経営論を展開したのである。

以下、本稿では、上述したような3つの異なる学校管理・経営論が、どのように形成されてきたか、かつまた、そこで主要に問われてきた課題とは何か、について具体的に考察してみることにしよう。時期的には、それらのちがいが明確となる1950年代後半から60年代を中心に分析をおこなう。それに先立って、この時期の動向を理解するために、それ以前の学校管理・経営論の動向を明らかにしておくことが必要と思われる。まずは戦前および戦後教育改革期における学校管理・経営論を概観することからはじめることにする。

## Ⅱ 戦後教育改革と新たな学校経営観

### A. 戦前の学校管理・経営論

明治期における学校管理・経営論の大きな特徴は、「学校経営」という概念がまだ登場せず、学校管理とよばれる法規主義的な研究が中心であった点である。この学校管理研究は、明治初期においては教授組織や教授方法にポイントをおいた「児童管理」的な学校管理研究であったが、<sup>(1)</sup> 明治12年の「教育令」、翌13年の「改正教育令」、明治19年の「小学校令」など教育法規の確立整備にともない、学校管理研究も教育法規を中心にしたその解釈運用という法規主義的性格を強めていった。<sup>(2)</sup>

明治期のこの法規主義的な学校管理研究は、大正期に入っても依然衰えることなくつづけられた。しかし、大正期から昭和初期にかけて、こうした学校管理研究とは発想と方法を異にする欧米の学校経営論が導入され、こ

れに触発されて近代的な学校経営研究がわが国ではじめられた。<sup>(3)</sup> こうした研究は戦前日本の地に完全に根をおろすことはなかったが、従来の法規主義的な学校管理研究では十分とりあげられなかった対象領域を独自の研究対象として分析し、いわゆる「学校経営」概念なるものを一般化させた。昭和初期の森岡常蔵の「学校経営」と「学校管理」の概念定義<sup>(4)</sup>は、こうした学校経営研究の発展を背景とし、「この過程において集積された諸研究を集大成したかたちで、その概念規定を試みたもの」<sup>(5)</sup>であった。

戦後の機能主義的な学校管理・経営概念とは異なる、わが国の伝統的な学校管理・経営概念の形成は、この時期になされたのである。すなわち、学校管理とは実定法の解釈・運用によるところの作用を意味し、学校経営とはその範囲内での個人の主観によるところの作用を意味するものとしてつかまれた。そこでは学校管理概念が学校経営概念の上位概念とされた。<sup>(6)</sup> また、たんに概念規定の問題だけでなく、学校管理と学校経営のそれぞれについてのあり方もこうした傾向を反映して、前者は教育法規の解釈学を中心とし、後者はそれを前提に、校長の教育理想の実現や学校の自由裁量の領域の効率的な活用の仕方の研究を中心とするようになった。学校経営論の研究対象が、学校管理論のそれとは異なる独自の位置をしめつつも、それは学校管理論に従属する形で、すなわちそれから十分自立することはなかったといえよう。この点について持田栄一は次のようにのべている。「第一次世界大戦後、第一次新教育運動との連なりにおいて、また、アメリカ国の教育の科学的研究と学校調査の運動と関連し、学校経営のいわゆる経営的側面をとりあげる論が学校経営論という形で提起された。が、しかし、教育管理を基本とし、学校経営をそれに従属するものと考えた〔中略〕所説の立場をこえることはできず、教育管理が指示する基本原則をどのようにして具体化するかということに学校経営論の対象を局限化する方向において学校経営論を構想していた」<sup>(7)</sup>

その後昭和10年代になると、ファシズム体制の確立を背景に、大正新教育理論が「個人主義的」あるいは「浪漫的」という形で批判された。<sup>(8)</sup> それは校長や教職員の理想や主観をいかに効果的に実現するかという課題から、国家精神の理想をいかに効果的に実現するかという課題への転換としてあらわれた。すなわち、ファシズム教育の確立のなかで、「皇国民の錬成」という目的実現のために学校経営の役割が積極的に位置づけられ、この目的を十全に達成する学校経営のあり方はいかにあるべきかという観点から経営研究がすすめられたのである。<sup>(9)</sup> このような国家主義への従属とともに、他方では法令準拠

主義の強化により、教育法規への従属をも強られ、いわば学校経営研究は二重の足かせをこうむることになったのである。この足かせから解き放され、学校経営とは、教育目標をよりよく実現するための条件整備をするサービスの活動であるという機能主義的な学校経営観が登場するには戦後を待たねばならなかった。

## B. 戦後教育改革期における学校経営

敗戦とともに、占領下のもとで、わが国の教育体制の根本的な改革ははじめられた。戦前の軍国主義教育の否定がめざされ、新たな教育理念にもとづいた教育体制の確立がはかられた。このような動向のなかで、学校経営のあり方も、新教育の理念に沿った、いわゆる民主的で合理的な学校経営のあり方が求められたのである。ここでは、「新教育指針」「米国教育使節団報告書」「小学校経営の手引」などを参考にしながら、どのような学校経営のあり方がめざされたのかを明らかにしてみよう。

戦後教育改革にあたって、文部省がまずはじめにその基本方針を明らかにしたのは、1946年5月に発表した「新教育指針」であった。これは、前年の10月から12月にかけて占領軍が指令した「4大指令」<sup>(10)</sup>にもとづいて、文部省が「マッカーサー司令部と相談の結果、その内容及び表現を、できるだけ、やさしくわかりやすくしたものであった」<sup>(11)</sup>。

それによれば学校経営のあり方は次のように明らかにされている。

「校長や二三の職員のひとりきめで事をはこばないこと、すべての職員がこれ(学校経営一引用者注)に参加して、自由に十分に意見を述べ協議した上で事をきめること、そして全職員がこの共同の決定にしたがうこと」<sup>(12)</sup>

占領軍からの指導によるとはいえ、当時の文部省が、全職員の協議と共同決定にもとづく学校経営のすすめ方について明確に打ち出した点は注目に値する。さらに「新教育指針」は、民主的な生徒をつくるためには、教師自身が学校生活のなかで「民主的な修養」をつんで民主的にならねばならないと述べている。<sup>(13)</sup> 教師自身の民主化と学校経営の民主化が不可分のものとしておさえられていたのである。

次に「米国教育使節団報告書」(以下「報告書」と略)についてみてみよう。このなかで重要な点は、学校内における教師の自由な集会に関する提言と、校長の指導・助言的性格の強調である。

まず教師の集会については、「報告書」はこうのべている。

「あらゆる学校がその教師達の集会を開いて、その席上、問題や実際に行われていること等を、校長に支配さ

れずに自由に論議する必要がある」<sup>(14)</sup>

この集会についての提案は、教師の再教育の方法としてあげられたもので、必ずしも学校経営のあり方を主題としてのべたものではない。それゆえ、この集会の学校経営上の役割や性格についての位置づけは何らふれられていない。しかしそれが教師の再教育の方法だとしても、「校長に支配されずに」という字句からもわかるように、学校内に「自由な雰囲気」をつくりだそうとしていたことは明らかである。

校長(「報告書」では監督者になっている)に関しては「監督者とは一種の助教師であって、何よりも先ず、他の同僚たる教師を助けてその職務に熟達させることを第一の務めとするという原則を忠実に守ること」<sup>(15)</sup>としている。

ここでは戦前のような権力者としての校長像ではなく、教育者ないしは指導者としてのそれが描かれているといえてよい。しかもそれは、「助教師」とか「同僚」という言葉にあらわされているように、教師にとって身近で、親しみやすい人間として描かれているのである。このように校長を教師の「同僚」とみなし、その指導・助言的性格を強調する校長観は、この時期の特徴であり、次にみる文部省『小学校経営の手引』のなかにも同様の見解がみられる。

『小学校経営の手引』は、1949年に文部省が全国の小学校長向けに出版した啓蒙書で、あるべき学校経営についての文部省の考えが体系的に示されている。

まずそこでは校長は学校経営者として位置づけられ、民主的な経営者はいかにあるべきかという観点から、「校長として望ましい職務上の性質」や「校長のしごと」がのべられている。

望ましい職務上の性質は、計画性、能率性、民主性、倫理性とされ、また校長のしごとについては、人的管理、校舎その他の管理、事務、社会との関係、監督指導の5点が指摘されている。<sup>(16)</sup> 校長のしごとのなかのたとえば人的管理については、「民主的で賢明な校長は、人々のディスカッションを通じて、それをこなすのである」<sup>(17)</sup> というように、「話し合いにもとづく管理」が強調され、また職員にたいする監督指導については、「それぞれの教師が個々の児童に適応した指導ができるように、児童研究のしかたとか、適切な計画をつくるために、必要な助言を与えること」<sup>(18)</sup> とされ、いわば教師の教育活動にたいする「配慮」という意味で使われている。

さらに校長は、教師の「助言者」「相談相手」「同僚」というように位置づけられ、校長と教師との間に「親しみに満ちた人間関係」をつくりだすことが、よりよい学校経営を生みだすことになると結論づけられている。

「校長と教師との間に愛着と尊敬と信頼がかもし出される時、そこにこそ真の協力が生まれ、幸福な学園が建設されるであろう」。(19)

以上みてきたことからわかるように、戦後教育改革期における学校経営観の一般的特徴は、自由主義的色彩が濃く、民主化を強く志向した学校経営観であったといえる。しかしその反面、民主化の具体的手だてについてはほとんどふれられておらず、校長や教師の意識変革にゆだねようとする傾向が強かった。「新教育指針」では、運営の共同決定方式が示されていたが、運営組織そのものについての具体的な改革案は明らかにされていない。また『小学校経営の手引』の段階になると、共同決定方式については一言もふれられておらず、「…すべきだ」という論調のみが目立ち、学校経営の民主化が、校長や教師の民主的態度や技術的問題にもっぱら解消されているのである。つまり民主的な運営組織はどうあるべきかという組織論的観点からの改革ではなく、校長や教師の意識変革を通じて、学校経営の民主化をはかろうとした。その意味で、きわめて理念的・形式的な学校経営民主化論であったといえる。

しかし、運営組織に関する改革が全くなかったわけではない。次にその一例をあげ、どのように具体化されたかについてみてみよう。

### C. 指導原理と現実

「米国教育使節団報告書」が、学校民主化の方針を打ち出し、学校内における教師の自由な集会について提唱してから約半年後に、文部省は「教育研究協議会」の新設に関する学校教育局長通達を出した。

この通達の要旨は、①学校教育民主化促進の見地から、職員会議と別個に、学校長の司会によらない教職員の自主的な会合をつくるのが望ましい、②この教育研究協議会には学校長は参加しないが、会員の希望のある時は特定の会議に加われる、③教育研究協議会は、研究協議した結果を学校長に報告提案すること、であった。

この通達は、「当時のCIEの強力な指導によって発せられたもの」(20)であった。すなわち、「報告書」が明らかにした学校民主化政策を実現するために、CIE(民間情報教育局)が、文部省に「内面指導」(21)し、文部省がこれを受けて通達という形で出したのである。

しかし、「教育研究協議会」の性格があいまいであったために、この通達は学校現場に混乱をもたらすことになった。つまり、学校の意志決定機関なのか、あるいはたんなる研究機関なのかが不明確で、しかもそれと職員会議との関係が明らかにされなかったため、学校現場で

は、「教育研究協議会」が事実上の意志決定機関の役割をはたしたり、校長ぬきの「教育研究協議会」になぞらえて、校長ぬきの職員会議がおこなわれたりしたのである。

さらにまた当時、学校現場では組合による学校管理闘争が各地でくりひろげられていた。これは、戦後初期にみられた組合による職場闘争の一種で、「教師、父兄、生徒による教育の人民管理」をめざしていた。当時の労働界でさかんであった「生産管理」「業務管理」闘争の教育版ともいべきもので、特に霞ヶ浦学園、綾瀬高女、小田原商工学校などでの闘争はその代表的なものとして(22)それらの私立学校では、教師、生徒、父母による学校経営管理委員会が組織され、入学や卒業の決定までおこなわれた。また公立学校では東京都教職員組合が都労連業管闘争の一環として、教育管理実施案(23)を決議し、その一部を実施するなどしていた。

こうした学校現場における“混乱”にたいし、文部省は1948年6月、通達を出し、「教育研究協議会」の行き過ぎは是正の指導をおこなうことになった。

その内容は、①先の通達が、ままた曲解誤用され、校長の職権を軽んじ、その責任を不分明ならしめているが今後このようなことのないようにされたい、②校長はあくまで一校の最高責任者であり、全職員の指揮監督をなすべきものである、というものであった。(24)

もちろんこれは、先の通達によって明らかにされた「教育研究協議会」をめぐる混乱だけでなく、組合の学校管理闘争に対処するねらいもあった。この通達によって、校長の監督者としての性格が強調され、さらに「教育研究協議会」についても、たんなる教育方法や内容に関する協議機関にすぎないことが明らかにされた。

全職員が協議し、共同で決定して運営していく(「新教育指針」)、あるいは校長は教師の「助言者」「同僚」であるべきだ(『小学校経営の手引』)と学校経営の民主化を説きつつ、学校現場の現実にたいしては、校長の指揮監督権を強調していくというリアルな立場を、当時の文部省はとったのである。その意味で、戦後教育改革期における学校経営の指導原理たる「民主化」の原理は、あくまでも理念にとどまり、現実レベルにまで実現されたわけではなかった。それを実質化するための民主的な運営組織の制度的保障もなく、もっぱら学校経営者としての校長の「民主的態度」と「技術的手腕」にのみゆだねられていたのである。すなわち、新しい民主的な学校経営のあり方は、制度的な裏づけをとまらぬことなく、校長への「上から」の啓蒙的働きかけによって、その確立が求められたといえよう。このように啓蒙による校長の意識変革によって、学校経営の民主化がはたされるべ

きだ、あるいははたされると考えたところに、そもそも「民主化」の限界があった。

#### D. 学校管理政策の展開

1950年代に入り、わが国は講和条約を締結し、政治的独立を達成すると、わが国の実情に合う教育行政制度の確立という名目のもとで、戦後教育改革の手直しがはじめられた。なかでも1956年の地方教育行政法の制定による地方教育行政制度改革は、教育委員会のあり方、学校と教育委員会との権限関係などを新たに規定する重要な改革であった。

周知のように地方教育行政法の目的は、教育行政と一般行政との調和、教育の政治的中立と教育行政の安定、国・都道府県・市町村一体としての総合的教育行政の樹立をはかることとされていた。<sup>(25)</sup> 本法によって教育委員の公選制から任命制への移行、都道府県教育長の文部省による承認制、教委の行政に対する文部省の措置要求権、都道府県・市町村教委間の指導助言関係の設定、さらに学校管理規則の制定などが、新たに制度的に確立されたのである。しかし結果的には、文部省→都道府県→市町村という縦の行政管理系列の強化と、地教委の学校管理権の強化をもたらすことになった。つまり、それは、国→都道府県→市町村の各教育行政機関の重層構造化をおしすすめ、行政効率の向上をはかるとともに、学校管理規則の制定などを通じて教育行政機関の学校にたいする管理権の強化をはかることにねらいがあったといえよう。このように教育行政と学校との間の支配関係の強化という、いわば学校をめぐる外的規制の整備をしたうえで、学校内における管理秩序の確立がめざされていく。一連のその過程を次にみてみよう。

まず学校管理規則の制定を通じて、学校にたいする教育委員会の包括的支配権が強調されると同時に、校長は学校の管理運営の直接的責任者とされ、所属職員にたいして職務命令を発したり、指揮監督を加えなければならない職責を負う上司であるとされた。さらに1957年には学校教育法施行規則が改正され、校長を補佐する教頭が制度化され、1958年からは校長に管理職手当が支給され、管理職校長が名実ともに誕生する。またこの年には、教師にたいする勤務評定が「合理的な人事行政のための基礎資料として用いるため」<sup>(26)</sup> という名目で実施され、校長が勤評の第一次評定者とされた。こうした学校内部における職務の階層化、それにもとづく上下秩序の形成、校長・教頭の管理職化などの政策がおしすすめられながら、一方では指揮監督権強化を目指す法規主義的学校管理論が展開された。

すなわち学校教育法28条第3項の規定を根拠に、校長

の校務掌理権と所属職員監督が明らかにされ、さらに「校務」とは「教育」および物的、人的管理を含めて、「学校に与えられた仕事の全般にわたるもの」<sup>(27)</sup> と規定された。また校長と教員とは公法上の特別関係にあるため、校長は法律の根拠を要することなく学校管理運営上の必要に応じて教員を指揮命令できるとされた。そして「職員はその職務を遂行するに当って〔中略〕上司の職務上の命令に忠実に従わなければならない」という地公法第32条および地方教育行政法第43条の規定を根拠に、教員は職務上の上司である校長の全面的包括的な指揮監督権に服従する義務があるとされたのである。

このようにして学校は、外側からの規制（教育行政による規制）と内側からの規制（校長による規制）の二重の規制を受けることになった。地方教育行政法の成立、教頭職の法制化、校長の管理者化、そして学校管理に関する法制論の展開などによって、戦後におけるわが国の学校管理体制の構造化がはかられたといえてよい。

戦後初期にみられた民主的な学校経営観から、講和期を経て、法的規制を軸とした学校管理秩序の形成ならびに法制論にもとづく学校管理論の展開といった文部省側の動向は、表面的にみるならば「反動化」の過程のように思われる。しかし民主的な学校経営の立場から反動的なそれへと転換したのではない。もともと当初みられた民主的な学校経営論（観）は、たんに理想論をのべたものにすぎない。このことは1948年に学校での「教育研究協議会」をめぐるトラブルにたいして出された通達（校長の運営責任者の強調）からも明らかである。つまり、文部省側は当時であっても、現実問題にたいしてはきわめてリアルな認識をもっていた。いわば「理念」としての学校経営観を一方でかかげつつ、他方では学校内の秩序問題に現実的に対処していたのである。1950年代における文部省側の学校管理政策は、こうしたリアルな現実認識の延長として展開されたものであった。

ところで、以上みてきたような政策側の学校管理政策の展開にたいし、それへの批判的な学校管理・経営論の潮流が50年代に生まれた。その1つは、経営学的発想から学校の管理・経営問題にアプローチしようとする機能主義的な学校管理・経営論であった。すなわちそれは、法解釈論の立場から学校の管理・経営を静態的に説明するのではなく、管理・経営の機能に着目し、その過程的構造の分析を通してより効果的な管理・経営のあり方を究明するという観点から学校の管理・経営問題にとりくもうとする動きであった。各論者によりその視角や方法は若干異なっていたが、1960年代に至って学校管理・経営論として独自の研究領域を確立することになった。

いま1つは、教育運動における動向である。学校管

理政策の展開が、経営学的学校管理・経営論の発展をうながしたように、教育運動においても1つの対応を生みだした。すなわちそれは、教師の職場づくり運動の展開と発展であった。そして職場内における「民主化」を主な目標としてすすめられたこの運動は、勤評、学テの闘いを経るなかで1960年代に入ると国民教育運動の立場に立脚した、いわゆる学校づくり運動へと発展していった。それは、「上から」の学校管理政策の実現にたいする教師、生徒、父母による「下から」の民主的な学校づくりの実践化であった。さらに実践化だけでなく、その理論化へのとりくみも精力的におこなわれ、国民教育運動の一環としての学校づくり運動が60年代以降本格的に展開されるようになったのである。

このように1950年代から60年代にかけて、政策側の動向に直接的に規定されて、わが国では経営学的発想にもとづく学校管理・経営論と、学校づくりの発想にもとづく学校管理・経営論とが、相互に対立・浸透し合いながら独自の理論領域を形成することになった。これに加えて、政策側の法規主義的な学校管理・経営論も依然大きな力を及ぼし、かくして、学校の管理・経営をめぐるわが国の理論情況は、法規主義的立場からの学校管理・経営論、経営学的立場からの学校管理・経営論、そして運動論的立場からの学校管理・経営論という、3つの立場を異にする理論に分極しながら展開したのである。

### Ⅲ 学校づくり論と学校経営近代化論

#### A. 職場づくりから学校づくりへ

ここではまずはじめに1960年代に展開する学校づくり論の基盤をつくりあげた、50年代における教育運動と職場づくりの動向についてふれておくことにする。

教研大会での「教師の職場生活」分科会に焦点をあて、1950年代における職場づくり運動を概観してみると、地方教育行政法の成立を境に運動課題とそれへのとりくみ方に大きなちがいがみられる。端的に言えば、職場の民主化から学校運営の民主化へと変化している。

50年代前半における職場づくりの主要問題は、「過重労働」や「低賃金」といった教師の労働条件と、職場の民主化であった。しかもその職場の民主化問題は、教師の意識変革や自己反省、あるいは教師同士や教師と校長との仲間意識の問題としてとらえられていた。

たとえば、1953年におこなわれた第2次教研の分科会報告をみてみよう。そこでは「経済上の問題」、「過重労働の問題」、「制度上の問題」などがとりあげられ、結論として「以上の諸障害およびその対策が単に並列的に論ぜられたのではなく、あらゆる障害を打開し突破するための根本要件として、教師の意識の確立が必要であ

ることが明確に認識された」<sup>(28)</sup>と、教師の意識変革の重要性が強調されている。また教師が意識変革をおこない民主化闘争ととりくむことによって、「次第に職場の民主化が実現され民主的な学校運営が行われるようになってゆく」<sup>(29)</sup>としている。

しかし、地方教育行政法の成立以後では、学校管理規則の制定、勤評の実施、校長の学校管理権強化、教頭職の法制化など、学校運営をめぐる政策側からの管理支配の強化にともなって、校長のあり方や職員会議のあり方など、いわゆる学校運営のあり方が問いかえされ、それが職場づくりの重要な問題領域とされるようになった。

地方教育行政法の成立した翌年にひらかれた第6次教研の分科会では、校長や職員会議の問題が中心に論議されている。日教組『教研活動の10年』によれば、分科会での校長問題の論議は次のようなものであった。「これは、従来、職場民主化一般の中に吸収されていて、実際面におきている校長についての重要な事柄が充分にとりあつかわれていなかったため、校長の立場を主観的にとらえるのではなく、その立場の多面的ななかみをとらえることが中心として討議された」<sup>(30)</sup>

また職員会議の問題については、次のような内容の論議がなされた。「これは、今回の大きな柱としてとりあげ、どうしたら、みんな発言できるか、その実践のなかで、討議が行われ、職員会議は、サークル的な研究会ではないけれども、学校運営や教育方針に平等な責任を負っている全職員がその意見を検討しあって、学校としての統一的な意思を公的に決定する最も重要な機関とすべきことが力説された」<sup>(31)</sup>。そして、「いずれにせよ、第6次教研は、教師の意識の改造や話し合いやサークル内の仲間づくりを公的な運営のなかにつれもどして検討した」<sup>(32)</sup>とのべている。

以上のことからわかるように、1950年代前半における職場づくり運動においては、教師の意識変革や仲間づくりといった、どちらかといえばインフォーマルな領域の問題に重点をおいた職場民主化が主要課題とされたのたいし、50年代後半における職場づくり運動においては「上から」の学校管理政策の動向を契機に、「公的な運営」の問題に重点をおいた学校運営の民主化が主要な課題とされるに至ったといえる。こうした運動課題の変化にともなって、その運動を担う主体も、教師から父母・地域住民へと幅を広げていくことになる。この点について『教研活動の10年』は、次のようにのべている。

「教職員の生活擁護や職場の民主化、教育内容の民主化も教師だけではかちとれない。同じ職場の婦人教師を差別しておいて、また事務職員や用務員の人々と手をつながないでいて、どうして職場の民主化が達成できよ

う。『教師集団』はこれらの仲間をふくめた『職場集団』にまでひろげられて、はじめて職場の民主化の力になる。またこのようにしてつくられた『職場集団』も生徒集団をふくめた『学校集団』にまで拡大されて、はじめて民主的な学校づくりがおこなわれるだろう。いや、このような『学校集団』だけでも、やはり地域の反動勢力から孤立するし、権力の圧迫をはねかえせない。わたしたちの視野を横へひろげて、他産業の労働者と職場交流したり、農民の要求に耳をかたむけよう。父母のねがいを正しくとりあげよう」<sup>(33)</sup>

このように、職場の民主化から学校運営の民主化へ、さらに国民教育運動の一環としての“民主的な学校づくり”へとその運動の領域は拡大し、かくして国民教育運動としての学校づくり運動が、1960年代から本格的に展開されることになる。すでに50年代後半から学校づくりの実践はおこなわれ、その記録—たとえば斎藤喜博の『学校づくりの記』(1958年)など—が出版され注目を集めていた。また実践だけでなく、学校づくりの理論化のための作業もおこなわれた。なかでも、持田栄一の学校づくり論は、学校づくりのための理論化作業を最も体系的かつ原理的におこなったものとして注目してよい。学校づくりとはどのようなものか、以下彼の論を手がかりに検討してみることにしよう。

まず持田は、現実の学校のなかに根本的な対立、すなわち作業と管理の対立を見出す。この作業と管理の対立とは、具体的にいえば、「教育のしごと」(=教授過程)と「教育の組織化」(=管理・経営過程)の対立、あるいは「管理される者」と「管理する者」との対立である。

「教育のしごと」と「教育の組織化」は、「本来的には統一して存在しているにもかかわらず」<sup>(34)</sup> 現実の学校においてはそれらが分離・対立しており、この点に根本的な矛盾があるとされる。また、「管理される者」と「管理する者」との対立とは、「教育の実践者とその担い手としての教師」(傍点引用者以下同じ)と、「これを組織、統制、指揮する教育の管理=経営作用、その担い手としての教育行政、ないし学校経営者」<sup>(35)</sup>との対立であり、これにより、「現実の教育運動が各種の教職の分業と協同によって組織的、集団的にすすめられているにもかかわらず、その分業的側面のみが強調され、『標準化された職務』をこなす教授機械としてアトム化されることになる」<sup>(36)</sup>

このように持田は、学校の本来のあり方を説き、その視点から疎外された学校現実を批判する。そして学校づくりの基本的課題は、疎外された学校を本来のあり方の学校へと改革していくこととされる。つまり、教育のしごとを軸にすえてその組織化をはかること、「子ども

の成長発達と教育法則に即して、機構づくりがすすめられなければならない」<sup>(37)</sup>ということである。また「管理する者」と「管理される者」との対立という現実において、学校を共同で運営していく方向性を対置する。かくして「学校づくりの成否は、[中略]作業(労働)と管理=経営の対立を克服することを課題としている」<sup>(38)</sup>とされ、また、学校づくりとは「教育のしごとの組織化」にほかならないとされる。

ところで、現実の学校においてかかる作業と管理の対立がみられるのはなぜなのか。持田は次のようにいう。

「一般的にいて、資本主義社会においては、労働の指揮、統制、組織としての管理機能は生産手段の私的所有にもとづく所有権力に従属させられ、資本の価値増殖過程を可能にする資本の独自の機能として作用することをその存立の基本前提としている。したがって資本主義企業経営においては、管理と作業(労働)を区別することが原則とされることから、資本主義公教育においては『何をどのように教えるか』ということと、『それをどのように組織するか』は交錯する二つの側面としてはとらえられず、両者は区別されるべきものとして位置づけられている」<sup>(39)</sup>

ここでは、資本主義社会、とりわけ資本主義企業経営における管理と作業の対立から、資本主義公教育における管理と作業の対立が説明されている。資本主義企業経営→資本主義公教育の間には論理的飛躍がみられるが、要するに、現実の学校は資本主義公教育の一環にくみこまれ、さらに資本主義公教育は資本主義社会の構造に規定されるから、「資本主義社会において宿命的にみられる」<sup>(40)</sup> 作業と管理の対立が学校にも反映されるということであろう。

学校における管理と作業の対立の原因が資本主義社会の構造に求められることによって、その克服のための学校づくりのあり方も、資本主義社会と資本主義公教育の改革問題をぬきにしては考えられないものとなる。しかし、資本主義公教育の構造は、管理と作業の対立を生みだすようなマイナスの側面だけでなく、国民の共同利益を組織するという一面をもち、この意味でいわば「矛盾的構造に仕組まれている」<sup>(41)</sup> という認識を持田はもつ。それゆえ「作業(労働)と管理・経営の分極を『建前』としている資本主義公教育のもとにおいても、条件のいかんによっては、われわれは、学校経営において、その両者を統一する可能性を見出すことができる」<sup>(42)</sup> とする。

こうして学校づくりの基本課題たる管理と作業の対立の克服は、資本主義社会の根本変革をともしなわなくとも、資本主義社会の枠のなかで、そこにおけるプラスの側面



を拡大させていくことによって実現の可能性が与えられると結論づける。このような観点から、学校づくりは、管理と作業の対立の克服をめざすと同時に、国民の教育要求に根ざしそれを実現していくものでなければならぬとされ、いわゆるその「現代化」が主張される。さらに、前近代的要素が多分にみられるわが国の公教育の特殊な現実から、前近代性を払拭するための「近代化」も必要とされる。教職の専門性原則、本務の確立などが、この「近代化」の観点から提唱され、<sup>(43)</sup>一方、教師集団による学校運営の共同化が、「現代化」の観点から提唱されるのである。<sup>(44)</sup>

以上が持田の学校づくり論の概略である。それは、当時運動側の基調となっていた国民教育論的発想にもとづく学校づくり論であったといえる。そして学校の矛盾的構造やその原因のとりえ方、あるいは資本主義的公教育にたいする理解の仕方に、持田の独自性があらわれており、とくに学校における管理と作業の対立を資本主義社会の構造から説いた点は注目すべきであろう。一般に学校経営論にはこうした社会構造の視点から学校の管理・経営問題にアプローチするという発想がなく、それゆえ学校内部のみ視点が限定されるという欠陥がみられるからである。持田の場合、こうした内部閉塞的な学校経営論の欠陥からはまぬがれていたといえよう。しかし、持田の学校づくり論には次のような問題点がみられる。

まず第1は、「教育のしごと」と「教育の組織化」が統一されたものを、学校の本来のあり方とし、この観点から、現実の疎外された学校のあり方を批判する問題性である。たとえば、わが国の近代公教育の現実において、「教育のしごと」と「教育の組織化」が統一された学校が、いまだかつて存在したことはあったのだろうか。そこではつねに「教育のしごと」と「教育の組織化」は分離・対立して存在してきたのではないのか。そしてそれこそがまさに学校の本来のあり方であったのではないのか。たしかに、近代の学校制度が確立された明治期に、それも初期に、「教育の組織化」をおこなう管理労働がまだ未分化であり、「教育のしごと」を担う教職員が、そのような管理労働を兼任するという例もみられたが、<sup>(45)</sup>これをもって「教育のしごと」と「教育の組織化」の統一とみなすことはできないだろう。その未分化は、あくまでも学校規模の小ささとか、管理業務の少なさという客観的現実条件づけられたものであって、「子どもの成長発達と教育法則」に即したという積極的な意味での、学校の本来のあり方などではない。いってみれば、学校の本来のあり方の歴史的根拠があいまいであり、「こうあるべきだ」という理念的立場からの疎外された学校批判にとどまっているといえよう。

第2は、学校内部における作業と管理の対立をめぐる問題点である。持田は、それを資本主義企業における作業と管理のアナロジーから説明する。すなわち、資本主義社会の基本原則（所有権力と非所有権力の対立）→資本主義企業の基本原則（管理と作業の対立）→学校内部の対立というように、いわば三段論法で学校内部の作業と管理の対立を説明するのである。しかし、それは、あまりにも学校の外的要因に重点をおいた説明で、直接的かつ機械的であるといわざるをえない。ここには、作業と管理の対立を生みだす現実基盤が学校内部にも存在する、という視点が看過されている。学校内部における分業と協業の発展こそ、そのような対立を生みだす第一義的な要因ではないか。つまり、学校規模の拡大や業務の増大にともなって、学校内部のしごとが専門分化され、分化されたしごとを指揮し統御していく機能が必要となり、そこに「管理する者」と「管理される者」が生みだされる現実的基盤が形成されるのである。資本主義社会であるから、作業と管理の対立が生みだされると考えるのは、資本主義社会でなくなれば（たとえば社会主義社会）作業と管理の対立は消滅すると楽観的に考えるのにひとしい。学校内部の作業と管理をめぐる組織論的な問題は、社会体制の問題に一元的には還元しえない、自律した領域の問題であると考えべきであろう。

## B. 学校経営近代化論の登場

戦後わが国には、アメリカの機能主義的な教育行政と学校経営の考え方が導入された。これは、教育行政や学校経営の本質は教育目的を十分かつ能率的に達成させるための、手段ないしはサービス活動であるとし、<sup>(46)</sup>「合理化」と「民主化」を基本原理とする考え方であった。文部省も当初、こうした発想にたって民主的な学校経営に関する啓蒙書などを出したが、その後、法規主義的な立場を強め、法による教育秩序の確立に力を入れるようになった。このため、「合理化」と「民主化」は、学校経営の実態にまで浸透することなく、現実には校長の経験と勘にもっぱらゆだねられていた。こうした学校経営の現状にたいし、科学的な学校経営のあり方を求める動きが教育研究者の間にみられるようになった。それはまず、アメリカの経営理論の紹介、あるいはそれを応用した学校経営理論の登場という形であらわれた。テーラーの科学的管理法、メーヨー、レスリスパーカーの人間関係論、バーナードの組織理論があいついでわが国に導入され、1960年代にはこれら経営組織理論を適用した学校経営理論がはなはしく展開され、いわゆる学校経営学ブームをまきおこした。

そのようななかで、人間関係論に主要に依拠して学校



経営論を展開した最も代表的な論者は、高野桂一であった。もともとこの人間関係論は、1930年代のアメリカで、テーラーの科学的管理法の欠陥を克服する意図をもって登場した理論であった。すなわち、アメリカでは1920年代に、テーラーの科学的管理論に唱導された「産業合理化運動」が積極的に推進された。しかし、それは仕事を機械化し、単純化し、人間を機械の道具とみなすことによって能率をあげようとしたため、かかる合理化の徹底の過程において人間疎外の問題が生じ、またこれにたいする反対運動が労働組合を中心として広がった。さらに、有名なホーソン実験などを通じて、作業能率の向上にとって人間の心理的側面や、インフォーマルな人間関係が重要な要素であることが明らかにされた。こうして、たんなる機械的な合理化から人間的要素をより重視する論、すなわち人間関係論が登場することになったのである。<sup>(46)</sup>つまり、「今世紀の最初の1/4を支配した科学的管理の考え方は、『組織における行為者たる人間が、第一義的に〈道具〉としてみられる』点で大きな反省をよびおこし、次の1/4世紀のHuman Relationsの時代が起り、組織構成員に積極的の参与を求めめるために人間的要素を重視するに至った」<sup>(47)</sup>わけである。

高野によれば、学校経営の科学とは、「学校の教育効率をみざす民主化、合理化の方法体系である」とされ、「その効率の質的分析は、とくに学校経営の民主化の課題解決に関係し、学校経営における人間関係の改善などを中心とする経営の社会的構造関係の解明に関係する」<sup>(48)</sup>とされた。そして人間関係論に関して次のようにいう。

「〈人間関係〉とは、単なる現実の人間と人間との関係がどうあるかということだけをいうのではなく、それは個人や集団を正しくヒューマニスティックにとり扱うことの科学なのである。そのうえでの協働関係をつくりあげていく目的をもつものなのである」<sup>(49)</sup>。

「学校経営においていう人間関係とは、…〔中略〕…教育的、社会的技能なのである。学校経営をうごかす〈能率の論理 logic of efficiency〉に対して、その経営の基底ともなっている人間の教育的な相互関係の〈感情の論理 logic of sentiment〉なのである」<sup>(50)</sup>（傍点高野）。

しかし、人間関係論がヒューマニスティックな科学であるという高野の位置づけにもかかわらず、それは次のような問題をかかえていた。すなわち、当のアメリカでは人間をヒューマニスティックに扱う人道主義的な観点から、この理論が提唱されたのではなく、作業能率をあげるために人間的要素を重視する必要があるといったように、あくまでも合理化の追求の一環として主張されたのである。したがって、アメリカにおいてはこの人間関係論の提唱にたいし、労働組合などから「牝牛に満足感

を与えながらより多くの牛乳を搾りとりとうとするものだ」という批判が浴びせかけられていた。つまり人間関係論の説く内容は、テーラーリズムに代表される「あらゆる家父長主義」から「慈悲深い家父長主義」への人事管理戦術の変化にすぎず、「見方によっては、後者の方がより巧妙でより洗練されているがゆえに、潜在的にはより邪悪な性格をもつもの」<sup>(51)</sup>であった。

第2に、それは、〈感情の論理〉を重視していることからわかるように、多分に心理的技術主義的の傾向をもち、それゆえ民主化の問題も制度的な問題としてとらえられず、たんなるインフォーマルな人間関係の問題に、あるいは心理的な問題に矮少化してしまふ危険性があった。

第3に、伝統的な人間関係が根づよく残存するわが国にこれが導入された場合、わが国の伝統的な人間関係と結びついて容易に変質される危険性があった。高野もこの点に関しては警戒しており、「とにかく〈人間関係〉を、単なる人間と人間との関係の実態だけと考えたり、人間相互間の関係を円満にすることぐらいに考える容易さを捨てなくてはならないであろう」<sup>(52)</sup>と指摘していた。しかしながら児島邦宏によれば、現実には「全職員は和をもって、協力一致、熱意をもって児童の指導に当る」(東京都K小学校)、「異心同体」(東京都O小学校)、「全職員の協力体制」(熊本県O小学校)といったように理解されていたという<sup>(53)</sup>。

ところで、こうした人間関係論にたいして、テーラーの科学的管理法に依拠して学校経営の科学化、合理化をめざそうとしたのが伊藤和衛であった。彼の学校経営近代化論は、わが国の学校経営の実態、すなわち成行管理に随しがちな学校経営、あるいは校長の主観的、私物的な経営実践といった実態をふまえて、それをいかに合理化し、近代化するかという意図をもって主張された論であった。それまでの学校経営論が、どちらかといえば理念的な学校経営観の披瀝に終始したり、たんなる欧米の最新の経営理論の紹介にすぎなかつたりしたのにたいし、精力的な分析作業や資料収集による実証的研究にもとづいて、科学としての学校経営理論の確立をめざそうとしたのである。

伊藤の学校経営論の方法は、「ティラー的精神に立って近代経営学的手法を学校経営学の中にいれ」、これにより職務内容の分析と標準化、課業の設定、指導票の作成、運行図の決定といった一連の作業をおこない、この「管理分析の手法により今日の学校経営を分析し、その経営管理の標準化過程を示」そうとするものであった。<sup>(54)</sup>

高野が人間関係論を用いて学校経営の民主化をはかろうとしたのにたいし、伊藤がテーラーの科学的管理法を

用いて合理化をはかろうとしたのは、「わが国では人間関係管理を必要とするほど、学校経営が能率的になっていとはいえない」<sup>(55)</sup>という認識にもとづいていた。つまり、人間関係論は合理化された体制を基盤にしてはじめてそれが問題になるのであり、わが国においてはそのような合理的な体制さえでき上がっていないではないかということであった。「アメリカなどでは100年もまえに横行したスポイルズ・システムがいまなお幅を利かせている。現場教職員の昇進の封建性をみよ。依然として出身学校はどの卒業年次はどの、さては身分はどののということが昇進の基本的要件になっているのではないか」<sup>(56)</sup>それゆえ「現実的立場に立ってわが国の学校経営をみると、学校経営の近代化とは、学校の仕事をもっともっと合理化し能率をあげていくことなのだ」<sup>(57)</sup>と伊藤は主張した。

伊藤のこうした合理化、近代化の主張は、直接的にはわが国の学校経営の実態においてみられる前近代的要素を払拭し、教育をより効率的にすることを目的にしていたが、その究極的な目標は、「受教育権の保障」<sup>(58)</sup>にあるとされていた。子どもの教育を十分保障していくためにはより能率的な学校経営のあり方が求められなければならない、これが伊藤の合理化論の根底にあった理念的立場であり、それは「私は教師よりも子どもが大事だと思っています」<sup>(59)</sup>とさえ強調されていた。

伊藤の学校経営近代化論は、かかる問題意識と方法において特徴的であったばかりでなく、もう一つ、伊藤・宗像論争で主要な論点とされた、いわゆる重層構造論を主張した点において特徴的であった。

伊藤の主張した重層構造論は、少くとも2つの意味があった。まず1つは、国・都道府県・市町村そして学校という意味での重層構造であり、いま1つは、それぞれの学校内における経営層・管理層・作業層という重層構造である。前者は学校の外的関係、すなわち教育行政と学校との関連についてのべたもので、後者は学校を自己完結的な経営体とみた場合の、いわば内的組織についてのべたものである。

前者に関して伊藤は、「地方教育行政法第23条に規定する広汎な教育委員会の職務権限」「こそが経営権でなくてはならず、「公経営=行政の主体は〔中略〕いうまでもなく教育委員会である」「学校長は経営学的にいうなら管理者ではあっても、本源的な意味での経営者ではない」<sup>(60)</sup>（傍点伊藤）とした。また後者に関しては、「学校は国や教育委員会においてたてた政策の実施だけをやっている」のではなく、「学校自体がひとつの経営体なのである」。そして「この場合、学校長は最高の経営者となるし、学年主任や教科主任などは当然その学校の管

理層を形成してくる」<sup>(61)</sup>とのべた。このように学校内部では、校長が最高の経営者で、学年主任や教科主任は学校の管理層を形成し、一般教員は作業層に当るとし、かくして「学校というところは経営の重層構造において捉えられなければならない」<sup>(62)</sup>としたのである。

この伊藤の重層構造論は、学校の内部組織のあり方を合理化という視点から積極的に構想した論であって、具体的には、職務分析の方法によってそれぞれの職務の明確化をおこない、それをもとにして経営層・管理層・作業層という機能分化をおしすすめ、経営能率を高めようとするものであった。テーラーの科学的管理法が、人間をただ仕事の担い手としてだけ認識し、機械と同じく意識や意志をもたず、つねに受動的に動く存在とみなすという欠陥のある人間観に支えられていたにもかかわらず、彼がかかる伝統的管理論に固執したのは、先に指摘したようにわが国の学校経営の前近代性の存在と、さらには子どもの受教育権保障が大切で、そのための学校経営の合理化が必要であるという認識にもとづいていた。彼にいわせれば、教師よりも子どもが大事であり、教師にとって疎外をうむような経営構造であったとしても、教育権の保障という観点からみれば、それは正当化しうるものであった。

### C. 伊藤・宗像論争とその影響

重層構造論を主張した伊藤の学校経営近代化論は、各方面に大きな反響を及ぼしたが、なかでも単層構造論を主張した宗像誠也との間では、はげしい論争がおこなわれた。この論争は、あえて図式的にいえば、経営学的学校管理・経営論と運動論的学校管理・経営論とのぶつかり合いとみることができる。この論争を契機に、それぞれの学校管理・経営論は、自己修正を加えつつ新たな展開をしめすことになる。ここでは、伊藤・宗像論争の内容とその影響について明らかにし、1960年代後半以降における学校管理・経営論の動向をまとめてみることにしよう。

伊藤の重層構造論にたいし、『教育評論』（1965年7月臨時号）に掲載された「教育をめぐる権利問題」のなかで、宗像誠也が「伊藤さんのいわゆる重層構造論は根本的にまちがっている」<sup>(63)</sup>と批判したのが、そもそもの論争のはじまりであった。

宗像の重層構造論批判の要点は、伊藤が企業と学校との組織構造の異質性に気づいていないという点にあった。すなわち、工場における階層的な職制を、組織構造の特異性をふまえることなく、学校にそのままもちこむことは誤りであるとした。「学校では、簡単にいって、校長一人を除いて他の教諭は全部同様に50人の子どもをかか

えて授業をしている。『主任』も、工場の職制のように、作業層と異った仕事をしているのでは決してない。もちろん学校でも、副次的に、校務分掌上の便宜のために教務主任も学科主任も設けられるだろう。しかし、教師の一番大事な仕事は、子どもを教えること—授業—であり、そして授業に関してはみんな全く一樣の仕事をしているのである。「その意味で学校は〔中略〕本質的に単層組織なのである。恐らくこれは学校というものの組織形態上の独特な点だろう」<sup>(64)</sup>。

さらに、学校組織のあり方だけでなく、伊藤の方法論そのものについても、宗像は次のような批判を加えた。すなわち、伊藤は、テーラーの科学的管理法を用いているが、それはもともと「工場労働者の能率をよくし、工場の能率を高めること」であって、「学校教育の成果を高めることが研究の目的ではなかった」とし、部分的にはたとえば事務処理の能率を高めることに役立つ場合もあるが、「教育そのものの成果を上げることには及ばない」<sup>(65)</sup>としたのである。そして結論として、「重層構造論は実質上職制強化論であることは明白で、権限を『経営層』や『管理層』に吸い上げ、上命下服の官僚制を学校に持ち込むのだから、『作業層』平教員の権限と自主性とを剝奪する結果になるのは当然ではないか」<sup>(66)</sup>と規定した。

これにたいし、伊藤和衛は、重層構造論は工場の職階制を学校にもちこむのではなく、学校にある主任のしごとと「合理的なすじ道をつける方法」<sup>(67)</sup>にすぎないと反論した。彼はこういう。「私が個々の学校経営において教頭以下主任層の仕事を重ねるのは、何も職制をきびしく指揮命令をしやすいからではない。〔中略〕学校に主任層の仕事があるのは必要が出てきた何十年の歴史的慣行ではないか。ないものを作れとは言っていない」<sup>(68)</sup>。

また、職務分析の方法については、それは、職務権限の確定のためにおこなうのであり、ときには上級者が上命下服用にそれを用いる場合もあるが、むしろねらいは、「校長が独占している権限を抜き取って教職員の権限を明定し定着させ」<sup>(69)</sup>る点にあるとした。その意味で、職務分析法は「両刃の剣」であり、活用の仕方によっては教師の武器にもなりうると主張したのである。

いずれにせよ、伊藤のねらいは、学校内部における組織の分業的側面に着目し、それぞれの職能の機能と役割を明確化することによって、経営能率を高めようとするにあった。これにたいし、宗像は、授業へのかかわりという観点から、とくに主任と教師の機能の等質性を重視し、そこから校長・教頭以外の教師はすべて平等であると単層構造論を主張したのである。

次に、伊藤、宗像のそれぞれの論の問題点について指摘しておこう。

まず宗像の問題点は、よく指摘されるように、学校を授業の場としてとらえ、このような観点から一面的に学校の組織構造を構想した点にある。たとえ学校における子どもにたいする教育が、主要には教室での授業を通しておこなわれるにしても、そうした授業は、教師個人の力によって成り立っているのではなく、現実にはそれを支える多くの異質な労働の存在によって成り立っているのである。宗像の単層構造論にはこのような視点は不在のままである。学校の本質構造を授業を受けもつ教師を軸に説いたため、かかる教師の教育活動と有機的な結びつきをもつ、各種主任の役割や事務職員、養護教諭のしごとなどを、正当に位置づけることができなかった。つまり宗像の単層構造論は、「学校で一番大切なのは授業である」という価値判断から説かれたもので、それゆえ理念的かつ抽象的にならざるをえなかったといえる。

宗像はある箇所で次のような発言をしている。「もとより伊藤さんも、日本の学校に事務職員が足りない（いない）ことは不都合だと主張はされるのだが、それが充足されない限りつまらぬ仕事は切り棄てるべきだ、という観点が伊藤さんには全くなく……」<sup>(70)</sup>（傍点引用者）。

この事務職員のしごとを「つまらぬ仕事」とみなすのと、「学校で一番大切なのは授業である」という見方は、表裏の関係にあることはいうまでもない。宗像のこうした見方にたいし、のちに事務職員の人々から、「事務職員が充足されないかぎりつまらぬ仕事はきりすてるべきだ」という考えは、裏からいえば充足されたら、その事務職員はつまらぬ仕事に従事しても当然なんだという論理が含まれることになる」<sup>(71)</sup>という批判が加えられた。

このような宗像の単層構造論の弱点は、その後、運動論的学校管理・経営論の立場に立つ人々によって、教師だけでなく他の職種教育労働者を取り込んだ学校組織の全体的な解明という方向で、その克服への努力がなされた。具体的には、事務職員だけでなく、養護教諭、司書教諭、用務員、給食作業員等々の労働の実態の分析と、学校組織におけるその位置づけのため理論化作業が、精力的におこなわれるようになった。<sup>(72)</sup>

一方、伊藤の場合は、学校組織の現実（すなわち機能分化された組織構造）に立脚しているという点において、宗像にみられたような抽象性からはまぬがれていたが、しかし、その立脚の仕方は、学校組織の現実を所与のものとして、無批判的に前提にするというものであった。これは、伊藤の重層構造論あるいは近代化論の基底にある、彼の経営的方法そのものの問題性でもあった。経営

的方法について彼は次のようにのべている。「現在の社会体制そのものの変革を企画するような研究方法をわれわれはとらない。まず現存の社会体制を前提とし、この前提に立って実証的に研究をすすめる。〔中略〕このようなところに適用する研究方法はといえば経営的方法だ」<sup>(73)</sup>

ここに端的にみられるような経営的手法についての考えは、伊藤だけでなく、わが国の学校経営論者一般に共通するものといえよう。既存の体制を前提とし、その枠内で経営の合理化と民主化を志向する。つまり現行法規の枠内で、行政解釈をバックボーンとしながら、学校の主体的かつ合理的な経営のあり方を考えていくという発想である。伝統的な学校管理・経営論にたいしては反発を示しつつも、その基本的な発想の点においては、戦前の学校経営論と何らかわりがないといえよう。

第2に、重層構造論についていえば、伊藤は、組織における機能分化の徹底によって組織能率を高めようとしたが、このような機能分化が人間労働にとっていかなる意味をもつかについては、ほとんど考慮していない点である。組織内部における分業の徹底は、労働の個別化、細分化をもたらし、労働する者から労働の全体性を奪うことになる。こうした分業のもたらす人間疎外の面に関しては無自覚であり、手段的価値にすぎない合理化のみが自己目的的に追求されたといえる。

第3は、彼の視点の問題性である。伊藤は国一都道府県一市町村一学校という重層構造論を主張しながらも、学校経営の近代化への道を学校内部の合理化に求めようとした。彼の重層構造論の主眼が、学校内部の重層構造の形成にあったことはいうまでもない。ここで問題は、市川昭午も指摘するように、「わが国の学校経営管理論の大部分、ことに学校経営論と称するものほとんどは学校内部だけに目をそそぎ、学校の中だけで物を考えている」<sup>(74)</sup> ことであり、これは伊藤論においても同様である。校長、教頭、主任、一般教師の権限をいくら明確にしようと、それは限られた枠内での権限にしかすぎない。学校経営にとって、教職員定数、学級編成の基準、教育施設・設備、給与水準、カリキュラムや教材の基準等々は、重要な影響を及ぼすものであるが、これらは一般教師はもとより、校長でさえ権限の及ばない領域であり、学校内だけでは処理しえぬ重要な問題である。それゆえ、内部閉塞的な視点から学校経営の問題を論じている限り、根本的な問題の解決をはかることは困難であるといつてよい。

ところで、以上みてきたような伊藤の学校経営近代化論の問題点は、論争以後、経営学的学校管理・経営論の立場に立つ人々の間でどのように克服されていったのか。最後にこの点について簡単にみておくことにしよう。

学校経営近代化論の問題点の克服は、主要には2つの方向においてなされた。それは、先にのべた第2と第3の問題点、すなわち合理化の生みだす人間疎外の問題と、内部閉塞的な経営論的視点の問題にかかわっていた。

まず第1は、伊藤が学校経営近代化論で追求しようとした合理化を基本的には認めつつ、それが生みだす病理的現象を民主化によって緩和していこうとする方向である。伊藤自身も論争以後、かかる方向への軌道修正はなかった。「十年来、学校経営の近代化を唱えてきたわたしはさいきんようやく民主化の視点を出すべきときがきたと思うようになった」<sup>(75)</sup> 「学校経営がいわゆる重層構造をとりつつ経営の民主化をすることは、じゅうぶん可能のことである」<sup>(76)</sup> と彼はのべた。

また1960年代の初めに、人間関係論を主張した高野桂一は、伊藤の学校経営近代化にたいし、現代化を主張し、民主化への取り組みを強調した。高野によれば、近代化と現代化のちがいは、近代化がいわゆる技術的合理化の追求であるのにたいし、現代化は、たんなる技術的合理化だけでなく、民主化をも志向する点にあるとされた。つまり「技術的合理化(能率化・標準化)を進めつつ学校経営の近代化のプラス面を継承」<sup>(77)</sup> し、他方では、人間関係の民主化をはかるというのが、学校経営の現代化であり、伊藤の学校経営近代化論の部分的修正ともいうべきものであった。

このように学校経営の民主化が課題の正面にすえられたのであるが、そこで特徴的なことは、学校経営の民主化が教師の専門的自律性の確保という方向で構想された点である。

たとえば高野の主張する民主化概念の内容は、かなり多義的で、「人間化」「人間疎外を克服すること」「権力の質の変質」等々の意味で使われていたが、その核心は「学校のなかに子どもの主体性と教師の専門的主体性が生き生きとした姿で民主的に位置づくこと」<sup>(78)</sup> (傍点引用者)にほかならないとされた。また市川昭午は、教師の専門的自律性を核に、学校組織のあり方を専門職組織として明確に打ち出した。彼は1966年に『学校管理運営の組織論』を出しているが、そのなかで、合理的な組織形態に立脚しつつ、教師の主体性を発揮させる専門職組織を構想し、これをA. ゴールドナーにならって「代表官僚制」と名づけた。「それは端的にいて専門化した教職員集団の高度の自律的機能を発揮する作業組織として構成される。〔中略〕つまり『高度の熟練と知識をもった人々がそれぞれの責任を果たし、決定を下し、判断力をはたらかすうちにそれが共同の努力となり共通の目的に合致するように組織される』いわば専門家のチームたるべきものなのである」<sup>(79)</sup>

もちろんこれは教職員集団(市川は現場作業組織とよんでいる)のあり方についてのべたもので、それとは別に経営管理組織の存在を彼は認めていた。つまり現場作業組織に一定の自律性を付与することによって、経営管理組織から相対的に独立した位置を確保しようというねらいなのである。それは、経営管理組織と現場作業の分離を前提にし、そのうえで現場作業組織にみられる疎外感を専門的自律性の付与によって緩和していこうとする発想であり、先にのべた伊藤や高野の発想と根本において一致する。この学校組織=専門職組織論は、ILO・ユネスコ共同勧告以後の教師=専門職論イデオロギーの展開と照応して、その後の最も有力な組織論になっていく。

第2の注目すべき動向は、経営論的視点の拡大であり、それは教育経営論の提唱となってあらわれた。すなわち、学校内部の経営のあり方のみを問題とする学校経営論の発想から、学校だけでなく、教育行政や社会教育をもその対象に取り込み、三者とその相互の関係を経営論的に視点からとらえていこうとする動きであった。わが国で「教育経営」の言葉が一般化しはじめたのは1960年頃からで、すでに1958年には教育経営学会が発足していた。この教育経営学の発足の趣旨については、大嶋三男によれば「立場や方法の如何を問わず、従来の学校経営論をいっそう広い視野においてとらえ、その理論体系的構築や技術的な手法の提案を試みることであった」<sup>(80)</sup>とされていた。しかしこのように「広い視野において」学校経営をとらえようとしていたとはいえ、当初「伝統的な経営論を学校内部組織に限定し、法制論を学校外の教育行政に区分する発想への明確な批判意識があったというわけではな」<sup>(81)</sup>かった。伝統的な学校経営論の発想にたいする自覚的な批判意識がみられるようになったのは、伊藤・宗像論争以後のことであったといつてよい。

その後の教育経営論の動向についてふれておけば、たんに視点の拡大をはかるだけでなく、学校の「対社会的構造と対内的構造の両側面〔中略〕を統一的に把握する」<sup>(82)</sup>ことが課題とされ、その試みとして学校の内外の環境の諸要素を関連的・相関的に把握しようとするシステムの発想や、諸要素の最適の組み合わせを追求する最適化論などの登場がみられた。<sup>(83)</sup>さらにまた、従来の「教育不在」の経営論から、「教育のための」経営論をめざした、文字通り教育経営論の理論体系化への試みがなされるようになったのである。<sup>(84)</sup>

以上、伊藤・宗像論争とその影響についてみてきたが、先にも指摘したように、この論争は、経営学的学校管理・経営論と運動論的学校管理・経営論とのぶつかり合いであった。このぶつかり合いを契機に、それぞれの論の

問題点が明らかにされ、そのことによってまた、学校管理・経営論の新たな展開が生みだされたといえるだろう。つまり、経営学的立場、運動論的立場それぞれのかかえた問題点が何であるかが明確にされたという意味において、この伊藤・宗像論争は、わが国の学校管理・経営論の発展にとって、有意義な論争であったといえる。

#### Ⅳ 結びにかえて

1950年代後半の学校管理政策の展開を背景に、わが国の学校管理・経営論が、それぞれ独自の立場に立って、独自の理論を展開した過程についてみてきた。そこで問われてきた課題とは、「合理化」であり、「民主化」であった。

この「合理化」の問題は、戦後当初から、伊藤・宗像論争を経て今日に至るまで、一貫して追求されつづけてきた課題であったといえるだろう。論争のなかで、「合理化」の方法をめぐる、はげしい論争がたたかわされたが、「合理化」の追求それ自体は、否定されたわけではなかった。少なくとも、経営学的発想に立つ人々の間では、「合理化」は否定するものではなく、継承すべきものであった。

問題は、「民主化」をどうはかるかであった。この問題もまた、戦後当初から問われてきた課題であった。だがしかし、戦後初期においてこの「民主化」の取り扱い方は、あくまでも、理念的、形式的なもので、それが真に問題とされたのは、伊藤・宗像論争以後のことであろう。つまり、近代化の徹底の過程において、合理化の生み出す病理現象が問題となり、それを緩和するものとして「民主化」が課題とされたといえよう。この意味で、戦後初期に打ち出された「民主化」とは異なっていた。すなわち、戦後初期の「民主化」は、前近代にたいする民主化であったのにたいし、論争を契機に問われた「民主化」は、合理化を支配原理とするゆきすぎた近代にたいする民主化であったからである。

伊藤・宗像論争以後、この「民主化」の問題がどのように受けとめられ、どのような方向にその実現が求められたかは、興味深い問題である。本稿でも指摘したように、それは、教師の専門的自律性の確保という方向で考えられた。そして、こうした方向性にかぎって言えば、経営学的発想に立つ人々も、運動論的発想に立つ人々も、基本的には同一のものを志向しているように思われる。また、80年代の今日に至っても、こうした考えは、依然支配的であるかのようにみえる。

しかし、専門的自律性の確保や、それを核とした専門職組織の構想は、学校組織内における専門分化を前提とするものである。すなわち、教師の専門的自律性とは、

専門分化された「教える」機能にかかわるかぎりでの自律性であって、そこでは、「教える」こととは切り離された、「管理」を専門的に担う他者の存在が前提とされている。「教える」ものと、「管理」するものとが、それぞれ専門的に自律して存在しているのである。これが専門職組織の内容にほかならない。

合理化の生み出す人間疎外とは、たんに自由のない抑圧的な管理状況におかれた人間の状態のみをさすのではない。もしもそうした状態をさすのであれば、一定程度の自由を与えることによって、その人間疎外は緩和されるであろう。だがしかし、合理化の生み出す人間疎外の最も根本的な問題は、労働が細分化され、そのことによって労働における全体性が奪われる点にある。そこにおける人間疎外とは、労働の場における疎外である。現実には、他者との有機的な協働連関のもとにありながらも、その協働連関を自由にコントロールできず、むしろ逆に自己の労働がそれによって外在的に拘束されてしまうというところに、組織における人間疎外の基本的な問題がある。

このように、労働の観点から、学校組織における合理化の問題をとらえていくならば、一定程度の自由の獲得が問題なのではなく（もちろんこのことの重要性を否定するものではない）、「教える」ことと、「管理」することが、専門的に分化した組織のあり方そのものが問題となる。労働の場における全体性を回復し、人間疎外を克服するためには、「教える」ものが、同時に「管理」することに積極的にかかわっていける体制をつくりあげていくことが必要である。

こうした意味において、持田栄一の論は、いまいちど再考されてしかるべきであろう。そこでは、管理と作業（「教える」こと）の分離・対立が、学校管理・経営論の主要な問題とされていたからである。しかし、本稿でも指摘したように、こうした分離がどのようにして生じてきたかに関して、持田の認識は、機械的かつ一面的であった。学校の内部組織の発生と展開に即して、どのようにして、管理と作業の対立が生じてきたかを歴史的かつ論理的に明らかにすることが問われている。またそうした作業は、管理と作業の分離・対立を真に克服していく方向性を明らかにすることにつながると思われる。

一方、経営学的学校管理・経営論の場合には、伊藤の経営論的方法に関する理解の仕方にみたように、すでにある組織のあり方を所与のものとして、それを前提に分析するという方法をとる。そこでは、なぜ、そうした組織のあり方が生じたかを歴史的・論理的に問う視点が欠落している。伊藤・宗像論争以後、合理化の生み出す人間疎外の問題や、経営論的視点の閉塞性の問題について

は、それなりの修正が加えられてきたが、この経営論的方法そのものについての検討は、不問のままである。

労働の視点から学校組織のあり方を問うこと、そして、管理と作業の対立がどのようにして、学校内部に形成されてきたかを問うこと、このことが学校管理・経営論に問われているのであり、それは、学校管理・経営論という既成の理論的枠組そのものを超えての試みでもあるだろう。

#### 注

- 1) これを代表するのは、明治15年に出版された伊沢修二『学校管理法』である。伊沢によれば、学校管理とは、「確然制定セル所ノ規律ニ依リテ他ノ動作及行為ヲ指揮制御スルノ謂ニシテ殊ニ学校ニ於テハ校官若クハ教師ノ生徒ニ対シテ規律ヲ設ケ其各個若クハ全体ヲ統御スルノ法ヲ謂フナリ」（同書 pp. 67～68）と定義され、さらにこれを受けて、管理の目的とは、「生徒ノ勤勉善行ヲ興起保養シテ他日学成り業遂クルノ後自ヲ其身ヲ制シ其ヲ規スノ方向ニ導クニ在ルナリ」（p. 69）とのべられている。伊沢の『学校管理法』にたいして、高野桂一は、「著しく子どもを直接に管理する位相で思考され職論的性格のいまだに色濃い学校管理法である」（高野桂一『学校経営の科学』、誠信書房、昭和36年、p. 46、傍点高野）と指摘している。
- 2) 明治30年に出版された田中敬一の『学校管理法』の第1章では、「小学校の本旨」および「小学校の種類及び設備」がとりあげられているが、「小学校の本旨」は、小学校令第1条にもとづいて説かれ、「小学校の設備」については、「文部大臣の制定したる準則に基き、府県知事の定むる所の規則に準拠せざるべからざるものなり（小学校令第九十九条）」（同書 p. 9）とのべられ、いわゆる法令準拠主義の傾向が強くあらわれている。また明治34年の和田豊『学校管理法』の序文では、「教育者は一に法令に遵拠して行動するの外なきもの」と法令準拠主義の立場を明確に打ち出している。
- 3) この時期、「学校経営」を表題にした書物が多く刊行されるようになった。主たるものをあげれば、藤卯一『学校経営の実際』（大正14年）、北沢種一『学級経営原論』（昭和2年）、小林佐原治『学校経営新研究』（昭和4年）、北沢種一『学校経営原論』（昭和7年）、渡辺政盛『最近学校学級経営論』（昭和7年）などがある。詳しくは、下村哲夫「学校経営の理論的研究」（『現代学校経営講座』、第一法規、1976年、所収論文）を参照。

- 4) 森岡常蔵は、『教育学事典』(岩波書店, 昭和11年)のなかで「学校管理」と「学校経営」について次のように定義している。すなわち「学校管理」とは「経営の客観的方面を主として法規の理解及び之に拠る運用を重要な要素として理想の方面を幾分副次的に考察した」ものであり, 「学校経営」とは「経営の主観的方面を主とし, 法規の方面を第二次的に考察したもの」(同書 p.282)であるとしている。
- 5) 大嶋三男「学校経営研究の歴史」(細谷俊夫他編『現代学校経営事典』明治図書, 1961年, 所収), p.24。
- 6) こうした伝統的な学校管理・経営概念にたいして, 戦後わが国には新たな学校管理・経営概念が導入され, 概念内容をめぐって混乱が生じている。新たな学校管理・経営概念とは, たとえば, 管理概念を「マネジメントであって, その政策達成への過程に出てくる指揮, 命令, 監督, 指導, 助言, 調整, 統制, 調査等の働き」とおさえ, 経営概念を「アドミニストレーションであり, 政策策定にかかわる働き」(伊藤和衛『学校経営の近代化論』, 明治図書, 1962年, p.36)と理解するものである。ここでは経営概念が管理概念の上位概念とされている。
- 7) 持田栄一『教育管理』, 国土社, 1961年, p.78。
- 8) たとえば, 昭和11年に刊行された小川正行の『学校経営学』では, 学校は「教育家の理想」にもとづいておこなわれるが, その「教育家の理想」とは, 「我が国家, 民族の使命に関する教育理想」であって, 「決して自己の主観ばかりで; 浪漫的に学校を開設し, 経営することは許されないのである」(同書, pp.36-37)と大正新教育運動を批判した。
- 9) たとえば, 昭和14年に『学校経営論』を出した野口彰は, 学校経営の最高方針について次のようにいう。「学校経営の最高方針は畏しく教育に関する勅語の御趣旨を奉じ, 天壤無窮の皇運を扶翼し奉る忠良にして孝悌なる皇民を養成することにある」(同書 p.90)。
- 10) 周知のように, 4大指令とは, 「軍国主義及び超国家主義教育の禁止と, 民主主義教育の奨励, 職業軍人・軍国主義者及び超国家主義者, 並びに占領政策反対者の教職追放と, 自由主義者・反国家主義者の復職, 軍国主義的・超国家主義的教材の排除, 国家からの神道の分離と学校からの神道教育の排除を命ずるものであった」(「近代教育史」『教育学全集3』, 小学館, 1968年, p.224)。
- 11) 「新教育指針」『資料日本現代教育史I』, 三省堂, p.81, 以下『資料』と略。
- 12) 同上, p.103。
- 13) 同上, p.103。
- 14) 「米国使節団報告書(第一次)」『資料』pp.66-67。
- 15) 同上, p.147。
- 16) 文部省『小学校経営の手引』, 学芸図書, 昭和24年, p.145以下参照。
- 17) 同上, p.147。
- 18) 同上, p.31。
- 19) 同上, p.149。
- 20) 林部一二「職員会議の性格と運営」『学校経営』, 1962年10月号, p.31。
- 21) 『戦後日本教育史』, 岩波書店, 1978年, p.87。
- 22) 青木松則「学校労働運動史論」『望洋』横浜学校労働組合機関誌3号, 参照。
- 23) 1946年6月15日教育管理実施案が決定された。その内容は, “1.文部省並に都教育局の命令を全面的に拒否, 2.督学官, 視学官, 視学の不信任と監督拒否…(中略)…4.父兄と教師による学校の自主的運営, 5.教科書の自主的作成”であり, 10日間その一部が実施されたという。(市川昭午「学校運営の秩序問題の変遷」『学校運営研究』, 1964年2月号より)。
- 24) 学校教育局長通達「教員の教育活動, 資質の向上並びに態度等について」, 1948年6月。
- 25) 木田宏『遂条解説地方教育行政の組織及び運営に関する法律』, 第一法規, 昭和31年, 附録, p.32参照。
- 26) 木田宏「勤務評定の実施にあたって」『文部時報』1958年3月号, p.70。
- 27) 木田宏『教育行政法』, 良書普及会, 昭和32年, pp.247-248。
- 28) 第2分科会「教師の職場生活の障害とその打開策」『教育評論』, 1953年3月号, p.19。
- 29) 同上。
- 30) 日教組『教研活動の10年』, 昭和36年, p.269。
- 31) 同上。
- 32) 同上。
- 33) 同上, p.271。
- 34) 持田栄一『学校づくり』, 三一書房, 1963年, p.25。
- 35) 同上, p.53。
- 36) 同上, pp.53-54。
- 37) 同上, p.215。
- 38) 同上, p.26。
- 39) 同上, p.25。



- 40) 同上, p.25。  
 41) 同上, p.27。  
 42) 同上, pp.27-28。  
 43) 同上, p.175, p.224 参照。  
 44) 同上, pp.224~225。  
 45) 拙稿「新たな学校組織論の構想へ向けて」公教育研究会『響鳴』, 1981年号所収論文, pp.86-90, 参照。  
 46) アメリカにおける経営組織理論の流れについては、今村都南雄『組織と行政』, 東大出版会, 1978年, が詳しい。それによると、テーラーの科学的管理論は古典的組織理論, メーヨー, レスリスパーガーの人間関係論は現代組織理論というように位置づけがなされている。また, 1960年代の初めに佐々木吉郎が『学校経営』(1962年, 9, 10, 11月号)に「最近の経営学の考え方」という論文を書き, 欧米の経営学理論の動向を伝えているが注目してよい。大嶋三男も『学校経営』(1960年1月号)に「学校経営の新しい傾向」を書き, アメリカの経営学理論の動向を紹介している。  
 47) 石田雄『現代組織論』, 岩波書店, 1961年, p.6。  
 48) 高野桂一『学校経営の科学』, 誠信書房, 昭和36年, p.22。  
 49) 同上, p.195。  
 50) 同上, p.200。  
 51) 今村『組織と行政』, 前出, p.154。  
 52) 高野, 前掲書, p.195。  
 53) 児島邦宏「学校経営における伝統制」東京学芸大学紀要第25集, 1974年, p.85 参照。なお人間関係論については, 高野だけでなく俵正市も『学校経営』(1960年3月号)に「学校経営と人間関係論」を書いている。またこの時期に人間関係論を批判した論文として, 城丸章夫の「伝達機関か議決機関か」(『現代教育科学』, 1961年6月号臨時増刊), 「ヒューマンリレーションズと学校管理」(『学校運営研究』, 1962年9月号)がある。ヒューマンリレーションズを「一般的には職制による統轄の方法である」とおさえ, 「経営の立場からの政治的, 経済的, 思想的工作を職制に負担させる方法である」と批判している(「ヒューマンリレーションズと学校管理」, p.28)。  
 54) 伊藤和衛『学校経営の近代化入門』, 明治図書, 1962年, pp.16~22。  
 55) 伊藤「学校経営の近代化とは何か」『学校運営研究』, 1964年3月号, p.7。  
 56) 同上, p.8。  
 57) 伊藤『教育課程の近代管理』, 明治図書, 1965年, p.19。  
 58) 伊藤「受教育権の保障と学校経営」『教育評論』1965年10月号, p.54。  
 59) 伊藤「教育権保障の方法と教師の職務分析」『教育評論』, 1965年12月号, p.42。  
 60) 伊藤『学校経営の近代化入門』, 前出, p.25。  
 61) 同上, p.26。  
 62) 同上, p.27。  
 63) 宗像誠也「教育をめぐる権利問題」『教育評論』, 1965年7月号, p.10。  
 64) 同上, pp.10-11。  
 65) 宗像「ふたたび, 学校重層構造論は伊藤説の心臓部ではなかったのか」『教育評論』, 1965年10月号, p.48。  
 66) 宗像「教育をめぐる権利問題」, 前出, p.10。  
 67) 伊藤和衛「教育権保障の方法と教師の職務分析法」前出, p.43。  
 68) 同上, p.43。  
 69) 同上, p.44。  
 70) 宗像「教育をめぐる権利問題」, 前出, p.10。  
 71) 北島一司「管理体制論のほり下げのために」『教育評論』, 1968年2月号, p.102。北島はまた, 宗像の発想にたいし「子どもへの教授だけが『神聖』なんだというプロイセンドイツ的な聖職者意識が脈脈と流れている」とものべている。  
 72) その代表的な例は, 芝田進午編『教育をにうる人びと』, 青木書店, 1980年であろう。本書では, 教師以外のさまざまな職種 of 学校職員の実態と役割について分析がおこなわれている。  
 73) 伊藤和衛『教育の機会均等』, 世界書院, 1965年, p.109。  
 74) 市川昭午『学校管理運営の組織論』, 明治図書, 1966年, p.85。  
 75) 伊藤和衛『続学校経営の近代化入門』, 明治図書, 1971年, p.148。  
 76) 同上, p.4。  
 77) 高野桂一『学校経営現代化の方法』, 明治図書, 1976年, p.20。  
 78) 同上, p.17。  
 79) 市川, 前掲書, p.371。  
 80) 大嶋三男『教育経営辞典』, 帝国地方行政学会, 昭和48年, p.67。  
 81) 岡村達雄『教育労働論』, 明治図書, 1976年, p.112。

- 82) 大嶋, 前掲書, p.74。
- 83) 下村哲夫「学校組織の最適化」(吉本二郎編著『学校組織論』, 第一法規, 昭和51年, 所収論文)を参照。
- 84) 教育経営論の動向については, 岡村達雄『教育労働論』, 前出に詳しい。