

現代アメリカ教育行政学における「批判的理論」

川 島 啓 二

“Critical Theory” — A Branch of the Recent Study of Educational Administration in the United States

KAWASHIMA Keiji

は じ め に

アメリカ教育行政学が、その成立以来、管理論の問題設定をその基調としてきたことはすでに指摘されてきたところである。今世紀初めのアメリカ教育行政学成立期はF.W.テイラーの「科学的管理法」が一世を風靡した時代であり、教育行政学教授の関心は「科学的管理法」を学校管理に適用することであったし、経験科学的社会科学としての基礎要件を備えようとした50年代半ばからのいわゆる理論運動においてもその主たるモチーフは学校の管理運営であった。

しかしながら、理論運動によって科学論の基礎が付与され、「理論」なり「科学性」なりといった実証主義的科学の価値が追求されるに至ると、アメリカ教育行政学の基本的性格をめぐる問題は、多少複雑なものにならざるをえない。というのも、理論運動のリーダーたちが「理論」を追求した動機が「理論は先ず実践家の行為の指針として役立つ」からであり、また、「現在の行為の将来の結果について予測させる」¹⁾といった実践的なものであることには争いが無いとしても、彼等が選択した実証主義パラダイムそのものが、目的達成へ向けた手段選択のための「技術的勧告」という思考を必然的に招来するという側面も考えられるからである。

つまり、近代的価値追求の手段として選択したはずの認識枠組に却って規定されることによって、我々の自由な思考が阻害され、硬直した研究しか生み出されないのではないかという懸念が考えられるのである。

はたして、実践的関心が「理論」(実証主義パラダイム)を選択させたのか。はたまた、「理論」が「目的—手段」的発想しかもたらさないのか。この両者の関係を自覚的に問う視点は、従来、きわめて希薄であったといえよう。

本稿の課題は、いわゆるフランクフルト学派の「批判理論」(Critical Theory)のモチーフに刺激を受けつつ、80年代に入ってアメリカ教育行政学主流派の基本的性格に対して強い批判を浴びせ掛けたW・フォスターらによる「批判的理論」(critical theory)の学問的主張を検討し、その意義を考察することによって、さきの問題に対する解答のための手がかりを得ることにある。

そのために、アメリカ教育行政学主流派の基本的性格をめぐる論議を検討することによって「批判的理論」登場の学問的背景を明らかにし、次いで、「批判的理論」の主張内容を吟味することによってその学問的意義に迫りたい。

1. 「批判的理論」登場の学問的背景

(1) 理論運動の理念とその組織観

アメリカ教育行政学は、50年代半ばごろから論理実証主義の影響を受けとめつつ経験科学的社会科学としての自己形成をめざした学問的革新運動——理論運動——によって科学論的基礎を具備した専門的社会科学として新たな段階を迎えたとされている。

理論運動の理念については、この運動を推進したD・グリフィスやA・ハルピンらによっても述べられているが、ここでは近年になって運動を批判的に回顧・検討しているJ・カルバートソンによる要約をあげておこう。彼は、1957年に教育行政大学協会(UCEA: University Council for Educational Administration) とシカゴ大学との共催で行われたセミナー(「教育行政理論の発展のために」)の理念こそが理論運動の中心的理念だとして、それを以下のようにまとめている²⁾。

- ①効果的な研究は、理論にその起源を持ち、理論によって導かれる。
- ②行政についての効果的理論が発展するためには、社会科学および行動科学の概念や研究形態を使うことが必要である。
- ③理論や研究は、行政行動や組織行動の記述、説明、予測に専ら従事する。行為指針を指示したり、管理者や組織が為すべきことを明示しようとする一般化は、研究者の守備範囲や科学の能力を超えている。
- ④理論の理想的な模範は、仮説—演繹体系の中に見いだされる。

上述のように、もし行政行動や組織行動といった組織現象が科学的方法によって探求可能なものであるとすれば、当然のことながら、組織における普遍的法則の存在が前提とされなければならない。即ち、組織の目標達成へ向けての構成員の行動と、それにまつわる諸変数といったメカニズムが想定され、さような組織観が共有されなければならないのである。このことは、とりもなおさず、組織にはその構成員の志向性や感情といった主観的世界を超えた何某かの実体が存在することを意味する。つまり、目標達成や自己維持といった組織の実体性は、組織をさながら一箇の生物の如く客観的に実在ならしめているというわけである。

実証主義パラダイムに依拠するこのような研究精神は、現代においてもきわめて強固である。例えば、代表的な教育行政学のテキストの一つである Hoy & Miskel のものにも次のように記されている。「たとえ、教育行政理論の発展に様々な問題があるとしても、そのことによって、当の努力が放棄されることにはならない。普遍的知識への道は、冷徹な科学的探求にのみ存するのであって、省察や主観的経験に存するのではない。」³⁾

さらに、組織が科学的方法によって、認識可能であるということは、我々が、自然現象を科学的に認識し、かつ人為的に統制するのと全く同様に、組織も又、可能性としては、人為的に統制できるという観念につながっていく。ここにいたって、組織は、工学的世界として我々の眼前に立ち現れてくることになる。このことは、実践的モチーフというアメリカ教育行政学の基本的姿勢からすれば当然の結果ともいえるが、実証主義パラダイムという、いわば“神聖不可侵”な公準によって正当化され、強化されたということの意味は過小評価されてはならないだろう。というのも、後述するように、この点こそが「批判的理論」による主要な論点になってくるからであ

る。

(2) 主流派教育行政学への批判——現象学的アプローチの場合

アメリカ教育行政学主流派への批判は理論運動を推進した人々の中にも見られ、その論点の中心は、実証主義パラダイムの公準に依拠した理論構成を急ぐあまり研究が現実離れしていることであった。

他方、70年代半ばから、教育行政学主流派の組織観やその方法論的前提としての実証主義パラダイムに対して根源的批判を試みようとしたT・B・グリーンフィールドによる現象学的アプローチが存在した⁴⁾。

ここでは、「批判的理論」の学問的意義を明らかにするという立場から、現象学的アプローチの意義とその限界について考えてみたい。

グリーンフィールドが標的にしたのは、教育行政学主流派のよって立つ組織＝実在論であった。

「我々は、……………組織が“機能し”“環境に適応し”“目標を明確にし”“政策を遂行しようとする”というふうに語ることに疑問を感じないでいる。……………組織について広範に受け入れられてきた観念は、組織とは実在するものであり、かつ、人間の行為や感情や意志とは明白に区別されたものである、という前提に基づいているのである。」

彼はこのように教育行政学主流派の組織観を把握し、それは例えていうならば、組織＝家、組織成員＝住人とでもいうべきものであったとする。そして、かような組織観こそが組織そのものを理解しようとする誤った道を歩ませたり、組織に関する諸問題を操作しようという誤った確信を我々に与えた張本人であるとする⁵⁾。

グリーンフィールドによれば、組織を構成するのは人間の行為や意志であって、組織理解のためにはそれらの「意味付け」や「志向性」を理解しなければならない。組織とは、その構成員が互いに如何に関係すべきかについて信ずるところの表現形態であって、それは、いわば“文化的工芸品”(cultural artefacts)なのである⁶⁾。

さらに、グリーンフィールドは、教育行政学主流派の組織観だけではなく、その方法論的前提たる実証主義パラダイムの科学論的基盤にも批判の矢を向けた。つまり、主観的存在としての観察者から独立した、公正中立な「事実」というものが、理論や仮説を検証する「審判者」として機能し、理論や仮説の正しさを保証してゆくという、実証主義パラダイムの基本的前提そのものを問題にしたのである。

彼は、次のように述べて「理論の確からしさ」に矛先を向けて実証主義パラダイムの堅塁をくずそうとする。「理論はどんな確からしさを持っているのか。……………もし我々が、我々の価値や仮定や経験、ひいては、究極的には自己自身に依存して観察しているのであれば、事実や理論は何を意味するのか。」⁷⁾

彼が提起した問題は、科学哲学の領域でいえば、いわゆる「事実の理論負荷性」の問題、即ち、事実は理論から独立して存在し、理論を倒しうる能力(反証能力)を備えているのかどうかという問題とほぼ同義である。もし「究極的に自己自身に依存する観察」のゆえに、事実が常に理論を負荷していて、理論から独立した「裸の事実」というものがありえないとすれば、事実は理論に対する反証能力を持たないこととなり、事実による仮説の検証という実証主義パラダイムの大前提が崩れ去ってしまうこととなる。理論運動は「それ自体が、彼等の研究している社会的世界に

において、何が“事実”であるかを決定するための究極的な基準である」⁸⁾ことは明らかなのである。

これまで述べたことから知られるように、現象学的アプローチが問題にしたことはアメリカ教育行政学主流派の組織観とそのよってたつ方法論的前提であった。しかしながら、かような認識論レベルにおける論争だけでは対象化されえない部分が残される。それは、組織に対する技術的統制の当否というアメリカ教育行政学の基本的姿勢に関わる問題であり、やがて「批判的理論」によって対象化されるにいたるのである。

(3) 現代における新テイラー主義

すでに述べたように、アメリカにおいて、教育行政学は効果的・効率的な管理のための方途を求める学問であった。理論運動は教育行政現象を科学的に理解し、その法則性を探求することによって、より有効な行政実践を可能ならしめようとしたのである。

ところが、近年、そのような「科学的理論」という装いをまとうことなく、きわめて表面的な現象の記述とそれらの関係性の把握によって、より直接的に効果的・効率的な管理技術の獲得を模索しようとする傾向がでてきた。P・グロンが新テイラー主義 (Neo Taylorism) と呼んだ傾向である⁹⁾。

グロンは、70年代後半から80年代にかけて発表された、学校管理職の行動パターンに関する8篇の観察的研究について検討している。これらの研究は、その研究の焦点を「校長は校内で実際にどのように動くのか」「教育長は勤務時間をどのように過ごすのか」といったような側面に当てたものであり、例えば、Martin & Willower の研究¹⁰⁾においては、合衆国北東部のハイスクールの5人の校長の動作とそれに要した時間を、それぞれ月曜から金曜まで速記法によって観察・記述し、デスクワーク、予定された会議、不意の協議、交渉、電話などにどれほどの時間が費やされたのかということが調べられている。

グロンはこれらの研究について、次のように述べて批判している。¹¹⁾①著者たちが使った方法は、端的に言えば、所詮、F・W・テイラーによってうちたてられ、「科学的管理法」の中で報告された動作・時間研究を後から模倣したもの過ぎない。②著者たちの議論はテーラーによって見いだされた“効率性”の価値にすっかりとりつかれている。③彼等は、何かを「する」ということが意味するところのものを説明できず、その結果、行為はいつなされたとみなされうのかとか、行為の意味付けについてといったような問題はすっかり見逃されている。

このような「剃きだしのテーラー的発想」が支配する「新効率運動 (New Efficiency Movement)」¹²⁾は、西欧諸国の経済危機をその背景としているとも言われるが、「達成基準の確立へとつながる、より洗練された一連の評価テクニック」が、「萌芽の兆候」(グロン)を示しており、「当初の生硬な試みは不評かもしれないが、科学と技術による効率というイデオロギーは影響力を及ぼしてきたし、及ぼし続けるだろう。」(ワトキンス)と評価されている。

「より洗練された一連の評価テクニック」が支配する世界とはいったいどのようなものなのだろうか。ワトキンスが述べるように、それは「好悪や感情を排し、中立的に最良の技術的解決を保証する」世界であろう。だが同時に、「“効率性”はここに至って“科学的”問題となって、労働の場における主要な社会的関係を反映しなくなってしまう」¹³⁾という側面も見逃されてはならないだろう。

理論運動という科学論的な洗礼を受けた後にも、上述したような、ストレートな形での“効率性”追求の潮流が存在することは、アメリカ教育行政学の基本的姿勢を雄弁に物語るものと言える。それは、アメリカの教育システムの持つ課題に応えようとした一つの学問的反応であったのかもしれないが、そのような方向づけによって「見えなくされている部分」についても、我々は目を向けなくてはならないであろう。

2. 「批判的理論」の学問的主張

(1) 実証主義パラダイム批判

アメリカ教育行政学が管理論的問題設定を主要なモチーフとしつつ、実証主義パラダイムによって科学論の基礎を与えられたこと、また、近年における批判者の存在についてサージョ・パンニは次のようにまとめている。「主流思想は管理の科学を構築するという伝統を継続している。また、それは専門的社会諸科学と密接に結びついており、論理実証主義の原理と密接に連動している。しかしながら、管理における学問的議論の中で意義深い支流が明らかになりつつある。」¹⁴⁾

かような「意義深い支流」の一つとしてフォスターらによる「批判的理論」が存在するわけだが、彼は次のように述べて主流派の問題点を指摘する。

「検証可能な科学的知識こそが真なる知識である………という基礎に基づいて管理理論はうちたてられ、それは今日においてさえ支配的なアプローチの方法である。何年にもわたって、我々の制度は、論理実証主義によって形成された人間についての前提や諸観念を無批判に受け入れることによって管理の訓練プログラムの構造を作ってきた。その結果、実践する管理者は、彼等の領域のもっとも生気に満ちたダイナミックな部分——道徳、倫理、価値の要素——への理論的な反省から切り離されることとなった。」¹⁵⁾

このことは、アメリカ教育行政学主流派の問題関心が「教育行政研究において、我々は管理の科学が唯一管理職にのみ作用するかのように関心を抱いてきた。例えば、所与の学校において“科学的に”適切なリーダーシップのスタイルは何か？ 学校“風土”はいかにして測定可能か？ “モチベーション”についてその文献は何を示唆してくれるか？」¹⁶⁾といったような教育組織の管理運営にまつわる諸変数の測定に向けられてきたことへの疑念を意味している。

実証主義パラダイムを生み出した近代の理性は、主観以外の一切を物として客観化し、それらを理論的操作という回路の中に投げ込んでしまう。さらに、この理論的操作は、個人や集団にとっての有益な目的のために応用されて目的—手段関係の中に織り込まれてしまう。このような理性のあり方は、「批判的理論」がいうところの「道具的理性」、即ち「目的—手段の連鎖の機能だ」と考えられている理性のことであり、行為は目的を達成したときに合理的となりうる¹⁷⁾ものに他ならないのである。

「道具的理性」は、自律した諸個人の目的遂行行為における限定された合理性を保証するけれども、いわば「社会的諸関係の総体」としての人間の関心を基礎づける規範性を与えてはくれない。目的そのものの正当性についてそれが根源的に（即ち、より上位の目的のための手段としての妥当性という観点からではなく）思惟の対象になることはないのである。その結果、目的達成のための有効性・効率性といった純粋に客観化された視点が、人間の相互行為によって構成され

ているはずの組織を一貫して制御し続けるというパラドックスが生まれることになる。

自然の呪縛から人間を解放し、自由と自立性の獲得をめざしたはずの近代の啓蒙的理性と、それによって作られた思考や制度に拘束・圧迫されるというこの逆説こそがフランクフルト学派による主要な批判点であり、フォスターらの批判も文字通りそれと共通の視点に立つものである。教育行政研究における管理職の役割も「正しく、善く、賢明な決定を行うことではなく、与えられた目標を達成するのに能率的な決定を行うこと」¹⁸⁾と指定されてしまっており、管理システムのもとで、はじめて析出される行為者としてしかイメージされていない。

しかしながら、管理というものは客観化されたテクニカル・スキルにつきるものではなく、価値形成に大きく関わっている。フォスターも強調するように、何が問題で「ある」のかということについての決定は、何が問題で「あるべき」なのかということについての言明でもある。「例えば、学校を閉鎖するという決定は、学校システムには資源の節約が必要であるという現実的な現実の表現かも知れない。しかし、次のような価値的かつ優先的な言明でもある。即ち、その他の選択がありえないがゆえに“この”学校は閉鎖されるべきである。」¹⁹⁾

結局、実証主義パラダイムに基づく事実＝価値二元論は、学校管理職の日常的実践とはマッチしないものになってしまっている。これまでの教育行政研究も、学問的営為を狭く解釈することによって、学校管理職にとってきわめて重要な問題を非科学の世界へ、即ち検証原理によって「線引き」(demarcation)された彼方へと追放してしまっているのである。

では学校管理職に求められているものはたして何か。それは「技術的必然によって要求された施策を遂行するための手段」²⁰⁾を選択することではなく、管理における道徳的要素と関わることである。この場合、道徳的とは教訓的という意味ではなく、諸個人・諸集団がおかれている社会的・文化的局面の位置について深い洞察と理解を持つことを意味している。別言すれば、「モラル・サイエンスとしての行政学」²¹⁾が求められているのである。

しかるに、現在の教育行政学は、「学校管理職が、機会の平等、効果的教授、人種の統合といった諸問題に対して、“組織上の”反応はどうあるべきかという問題に絶えず直面している」のに、「管理科学は、それらが正統科学の域外にあると言いつけて、そのような問題と相対するのを避けて」²²⁾いる。フォスターにしてみれば、それは教育行政学の「正統性の危機」²³⁾と呼ぶべきものである。

(2) モラル・サイエンスとしての教育行政学

上述したように、諸個人・諸集団はそれぞれの社会的・文化的局面に織り込まれているはずの存在である。にもかかわらず、実証主義パラダイムに基づく管理科学は「効率性、アカウンタビリティ、予言可能性の基準に対して教育コミュニティが従順であることを主張し、……文化コミュニティのユニークな性格に注意を払うことなく、……個々の生活世界をシステムの標準化された具象化へと投げ込んで」²⁴⁾しまっている。このような現象をフォスターは、(合理性による)文化形成の場への「踏み越え (spill over)」あるいは J・ハーバマスにならって「生活世界の植民地化」と呼んだ。

フォスターは、このことから中流・下層階級は民主主義国家において合理主義に屈従を余儀なくされることを指摘しているが、そのような階層はもとより、マイノリティといった諸集団も、学校を自らにとって意味のある制度として構築することを妨げられることになる。まさに「象徴

的統合は、意味のあるシステムを創造することを不可能ならしめ、その結果、教育や文化についての幻滅を招く」²⁵⁾ことになるのである。

このことは、学校教育の機能が不均等に降り注がれて、社会的不平等が維持あるいは拡大再生産されることを意味することにもなる。そこからフォスターは「批判的理論」は三つの目的を持たなければならないと主張する。²⁶⁾それらは①経験的な基礎を持ちつつも組織や管理について非実証主義的な研究を発展させること、②意味の解釈に従事すること、③諸個人を力づけたり、力を殺いだりしうる社会構造のポテンシャルを見定めることであり、それぞれが、「批判的理論」の経験的関心、解釈学的関心、解放的関心であるとする。

社会構造のポテンシャルが諸個人に対して不均等に作用することを強調するのは、制度としての学校教育の作用が不均等だからというだけではなく、実は、学校管理職自身が不均等な作用を及ぼす当事者でもあるからである。フォスターは、学校管理職が「運営することを背負わされたシステム」の中で、「差異を作り出す」²⁷⁾存在であることを指摘している。そして、このことこそが学校管理職が持つべき基本的関心、即ち、「教育への関心」なのである。フォスターはこのことについて以下のように述べている。

「現代の教育行政学の理論の失敗の一つは真に教育的なものへの関心を扱うことをためらったからである。管理理論の多くはビジネス・マネジメントや企業の理論からの借り物である。管理における主要な業績の多くを検討してみれば、学生の役割、教師の仕事、カリキュラムの性質といったような教育への関心は、たとえ、それらが言及されるとしても、ほんのおざなりに触れられるに過ぎないことがわかる。しかしながら、教育管理職の基本的な関心は、学校教育はいかに学生の成長に貢献するのかということにあるべきである。即ち、学生に対して、そして学生のために、何を為すのかということに。もし、管理が真に教育的であるべきならば、それは教育的問題、とりわけ、学校において誰が成功し誰がしないのかということを取扱わなければならない。」²⁸⁾

結局、フォスターがいうところのモラル・サイエンスとは古典的な政治哲学や社会哲学を意味しているのではない。それは、管理理論とその作用を自己反省的に検討することを意味している。「批判的視点が管理理論をしてモラル・サイエンスたることを可能ならしめるのは、それが、自らの形成の条件を反省的にふり返ることができるという点において」²⁹⁾なのである。

「多元性、例外性、差異性に直面している教育管理」³⁰⁾に普遍的な基準を適用することの不適切さについてはもはや多言を要しまい。包括的な合理性がありえないのであれば、はたして教育行政をどのような原理が導くべきなのだろうか。フォスターは「反省的対話に基づく臨床的管理」³¹⁾を提唱し、「管理者をして君主ではなく協力的かつ建設的批判者たらしめる」ことを求めている。もし、アメリカにおける教育行政学主流派の認識枠組が、すっかり硬直しきっているのであればフォスターの主張は我々の心情的共感を呼ぶことになろう。しかし、制度を分析的に論じ人々を論理的に説得するという立場からすれば、未だ課題が残されているというべきであろう。

結

「批判的で人間的な伝統に基礎づけられた教育行政の新しいモデルを提示する」³²⁾というフォスターの意欲的なもくろみの結果については、我々は若干の不满を禁じ得ない。彼の提案は未だ

漠然としすぎているからである。しかしながら、かような不満を抱く我々の姿勢、つまり「役に立つ」モデルをすぐに求め、その観点から評価を下してしまう知的態度そのものが「批判的理論」による批判の対象になりうることも留意されるべきであろう。

「批判的理論」からの問題提起は、教育行政学をどのようなスタイルを持つ学問領域としてデザインしていくのかという教育行政学の将来にとって最も根本的な問題と関わっている。即ち、「道具的理性」という批判に甘んじつつも技術学として活路を求めるのか、それとも、「モラル・サイエンスとしての教育行政学」をめざすのかという問題である。この選択肢に対する解答は我々が自らの社会的文化的文脈に依拠しつつ行うしかないわけだが、その際、フォスターが行ったように、教育行政学の自己反省的再検討を通じて、自らの立脚点を自覚することが肝要となる。

(博士後期課程)

注

- 1) グリフィス著、沖原豊訳、『教育行政の理論』, pp.37-38
- 2) Culbertson, Jack A., "Antecedents of the Theory Movement," *Educational Administration Quarterly*, XVII, 1, 1981, pp.26-28.
- 3) Hoy, Wayne K. & Miskel, Cecil G., *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*, 1982, p.28.
- 4) 現象学のアプローチについては、河野和清「アメリカ教育経営学における現象学のアプローチ」『日本教育経営学会紀要』第30号, 1988年, あるいは拙稿「現代アメリカ教育行政学の方法論争——T.B.グリーンフィールドの“挑戦”——」『教育行財政研究』第15号, 1988年を参照されたい。
- 5) Greenfield, Thomas B., "Theory about Organization: A New Perspective and Its Implications for Schools," in M.G. Hughes ed., *Administering Education: International Challenge*, 1975 p.71.
- 6) Greenfield, Thomas B., "Leaders and Schools: Willfulness and Nonnatural Order in Organizations," in T.J. Sergiovanni & J.E. Corbally eds., *Leadership and Organizational Culture*, 1984, p.154.
- 7) Greenfield, Thomas B., "Reflection on Organization Theory and the Truths of Irreconcilable Realities," *Educational Administration Quarterly*, XIV, 2, 1978, p.2.
- 8) Greenfield, Thomas B., "Research in Educational Administration in the United States and Canada: An Overview and Critique," *Educational Administration*, 8, 1979-80, p.218.
- 9) Gronn, Peter C., "Neo-Taylorism in Educational Administration," *Educational Administration Quarterly*, XVIII, 4, 1982.
- 10) Martin, W. J. & Willower, D. J., "The Managerial Behavior of High School Principals," *Educational Administration Quarterly*, XVII, 1, 1981,
- 11) Gronn, Peter C., op. cit., p.18.
- 12) Watkins, P.E., "Scientific Management and Critical Theory in Educational Administration," in R. Bates ed., *Educational Administration and the Management of Knowledge*, 1983, p.126. pp.125-126.
- 13) ibid., p.127.
- 14) Sergiovanni, T.J., "Developing a Relevant Theory of Administration," in T.J. Sergiovanni & J.E. Corbally eds., op. cit., p.275.
- 15) Foster, W., *Paradigm and Promises: New Approaches to Educational Administration*, 1986, p.35
- 16) Foster, W., "The Changing Administrator: Developing Managerial Praxis" *Educational Theory*, XXX, 1, 1980, P.16.

- 17) Foster, W., op. cit., 1986, p. 64.
- 18) ibid.,
- 19) ibid.,
- 20) ibid.,
- 21) ibid., p. 17.
- 22) Foster, W., op. cit., 1980, p. 11.
- 23) Foster, W., "Administration and the Legitimacy: A Review of Habermasian Thought," Harvard Educational Review, XXXXX, 4, 1980,
- 24) Foster, W., "A Critical Perspective on Administration and Organization in Education," in K.E. Sirotnik & J. Oakes eds., Critical Perspective on the Organization and Improvement of Schooling, 1986, p. 121.
- 25) Foster, W., Paradigm and Promises: New Approaches to Educational Administration, 1986, p. 69.
- 26) ibid., p. 66.
- 27) ibid., p. 113.
- 28) ibid., p. 93.
- 29) ibid., p. 69.
- 30) ibid., p. 70.
- 31) ibid., pp. 191-193.
- 32) ibid., p. 24.