

研究論文

学校改善を志向する学校組織のあり様に関する一考察 —先行研究のレビューからの展望—

中西 美香*

A Study on Conditions of the School Organization in the Pursuit of School Improvement: Prospects from Literature Review

Mika NAKANISHI

【要約】

学校改善には、学校規模や校種、組織風土や教員の人間関係が大きく影響している。そのあり様は学校ごとに異なっており、当該学校に適した学校改善の在り方を探るうえで有効である。本研究では、組織構造や組織風土の観点から協働づくりのプロセスとその促進について検討し、そこで果たされるべきマネジメント機能とリーダーシップ機能について考察する。ここで得られた知見から、学校改善の方向性を展望し、学校変革構想の1つの示唆とする。

【キーワード】 学校改善、学校組織、協働づくり、マネジメント、リーダーシップ

はじめに

学校を取り巻く社会環境の変動のなか、学校教育の多様化・複雑化が進み、学校が対応すべき問題や課題も広範囲になってきており、これまでの個々の教員の知識や経験だけでは対応しづらいことが起きてきている。学校が組織として機能するためには、教員の連携・協働がより一層求められている。他方で、学校の多忙化が進み、教員にゆとりがなく、教員同士のインフォーマルな会話も減っているため、教員同士の協働関係が希薄になり、個業化した職務遂行がなされる傾向にある。

学校の組織構造においては、校長のリーダーシップ強化による経営機能の集権化、職員会議の補助機関化、新しい職（主幹教諭・指導教諭）の設置、垂直的な統合の方向性をもつ学校組織のピラミッド化により、効率的・統制的で、自主的・自律的な学校運営ができるようになった。しかし、分業化によるライン型の意思決定や職務遂行が進むと、水平方向のコミュニケーションや教員同士の相互作用の活性化の減退にもつながってくる。このような現状は、筆者の勤務校においても同様である。

そこで本稿では、筆者が勤務する比較的規模の大きい専門高校を念頭に置いて、教員がどのように連携・協働を図っていくのか、その結果として、学校改善や学校活性化にどのような効果があるのかについて先行研究をレビューすることによって考察することを目的とする。その際、まず一般的な学校組織の特性や構造、学校改善の方法について明らかにする。また、校種や学校規模による指導体制や連携・協働関係の差異がどのような影響を及ぼすのか、組織風土や協働文化の観点から先行研究を検討することで理解する。次に、協働を促進する組織の編成を通じたボトムアップ型提案における学校変革プロセスや、その過程における教員の意識変容等について先行事例研究を行うとともに、組織心理学の観点か

*佐賀大学大学院学校教育学研究科・学生（佐賀県立佐賀商業高等学校）

らも考察を行う。さらに、学校変革実践を通して、それぞれの当事者が果たすリーダーシップの在り様について分析するために、リーダーシップ論について検討する。最後に、これら先行研究のレビューによって得られた知見から、今後の学校変革のあり様の課題と展望について考察する。

1. 学校組織と学校改善

(1) 学校組織の構造と人間関係

淵上 (1992) は、学校組織と人間関係について、教師の人間関係を規定する 7 つの要因を指摘している。すなわち、①地域性、②学校の規模 (1 学年の人数や 1 学級の人数)、③学校の種類 (小・中・高校、普通高校か専門高校かなど)、④教師の年齢や性別、⑤教師のインフォーマルな人間関係 (学閥・組合・飲み仲間など)、⑥校長、教師のパーソナリティ・行動パターン、⑦学校組織風土、である。また、これらの諸要因は単独ではなく複雑にからみあって、学校内の人間関係に大きな影響を及ぼしていることを示唆している。特に、高等学校では、②学校の規模とともに、③学校の種類 (普通高校、商業高校・工業高校、公立や私立学校など) が大きな影響力を持っていたと述べている (淵上, 1992)。

さらに、学校規模の違いによる学校組織の指導体制と雰囲気について、別惣 (2000) は、1989 年に改訂された学習指導要領の完全実施後 3 年目に全国調査 (全国の小学校対象, 433 校回答) を実施し、次のような結果を得ている。学校組織の指導体制について、大規模校 (生徒数 600 人以上と設定) においては、「教職員間において協力的な指導体制が確立している」、「指導体制は全職員参加・協力を通じて構築されている」という項目の数値が低く、小規模校と比べて協力的な指導体制が構築されにくい条件下にあることが指摘されている。また、学校組織の雰囲気について、「教職員は学校全体のことを考えて行動している」、「意見が率直に述べられる」、「教職員の間、より成長したいという期待がある」という項目の数値が大規模校では極めて低く、他の学校規模との雰囲気の差を顕著に表している。これらの結果から、大規模校の組織の特性が教員間の意思統一を図りにくくしており、教育改善の実践の大きな障害になっていると述べている。

ところで、学校を組織構造の観点から見ると、フラット型及びマトリクス型組織であることをその特徴としている。浅野 (2007) は、学校は「校務分掌」と「学年団」あるいは「教科」のチームが交錯して存在しており、この複数のチームに 1 人の教職員が割り当てられる点を指摘している。マトリクス型の組織とは、「校務分掌」と「学年団」が格子状になっている組織構造である。つまり、学年を跨って構成される校務分掌のような垂直的チームに重ねて、学年ごとに形成される学年団のような水平的なチームをおいた形となっているという (図 1)。そして、学校経営において組織構造にフラット型及びマトリクス型を採用しているのは、環境の不確実性、顧客の要望の多様性 (教科指導・生徒指導等)、柔軟で機動的な経営、業務の複雑さと高度さ、構成員の相互依存関係と資源共有の必要性が認識されている結果であると述べている。

他方で、学校組織の機能について、浜田 (2007) は、ミンツバーグ (2006) が提示している「ウェブ (クモの巣) 型」という概念を用いて、学校はウェブ型組織であると指摘している。ミンツバーグは、「ウェブ型では、マネジメントはあらゆるところに存在すべきなのだ。組織の活動が行われる場所に、その都度マネジメントの中心が移る必要がある。マネジメントの中心はどこに移動するかは予測できないし、規則化もできない」 (ミンツバーグ, 2006; 池村, 2006, 184 頁) と述べている。このウェブ型の組織では、コントロールではなくコラボレーションが欠かせないという。学校をウェブ型組織と捉えると、各教員の教育活動は上意下達の意味疎通の促進というよりむしろ、多様な教員どうしの課題意識や意思を相互に交流させ結びつける点にある。浜田 (2007) は、緩やかで多様なつながり方の実態と双方

向・多方向コミュニケーションの重要性に着目すると、学校組織の構造はマトリクス型であるが、機能はウェブ型であると考えられると述べている。そして図2においては、○印は教職員を表し、矢印は教職員どうしのつながり方を示しており、斜線●¹はリーダー的人材を表すが、一般教職員の中で大きな影響力をもつようなリーダー的人材が重要な役割を果たしていることを指摘している。

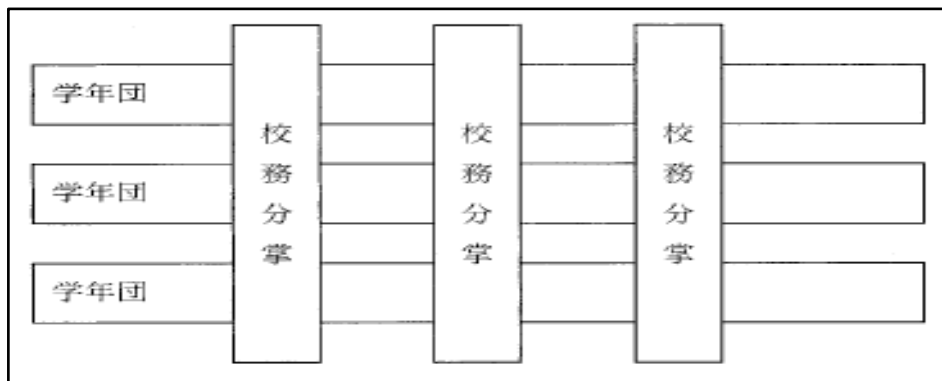


図1 マトリクス型組織

出典：(浅野, 2008)

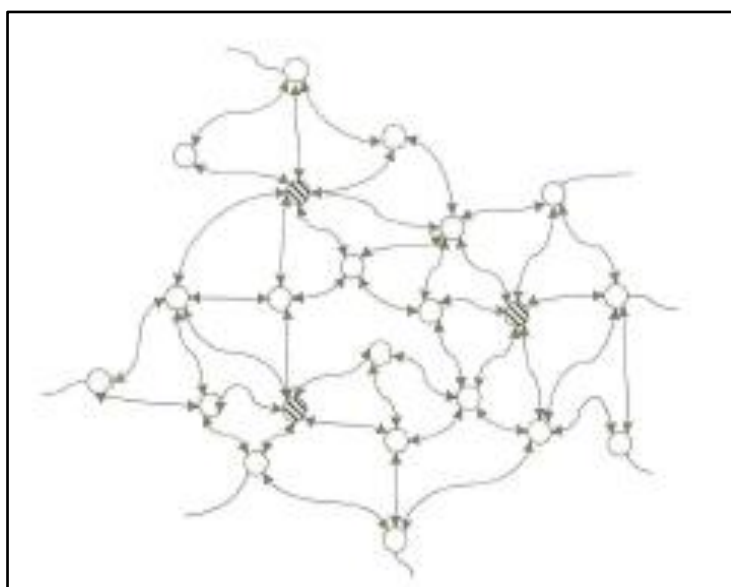


図2 「ウェブ型」の学校組織イメージ

出典：(浜田, 2007, 237頁)

しかし、図1および図2で表されるようなマトリクス型組織やウェブ型組織について、学校規模や校種によってそのあり様は一様ではなく、組織が持つ特徴や機能性は異なるものと思われる。そのつながり方は疎密・強弱・硬軟さまざまであり、そのことが学校運営に影響をもたらすのではないかと考えられる。

(2) 学校組織風土と学校改善

学校組織における学校改善の在り方について、篠原清昭(2012)は、学校改善は外発的(外圧的)な

¹ 本文中の●印は、図中においては斜線丸印を表す。

学校改善と学校本体による内発的（自発的）な学校改善の二つの種類のものにより複合的に存在しているとし、学校改善を類型的に整理している（表 1）。外発的 school 改善は、国家統制的な要素をもつが、その内容は必ずしも単に法的統制により制度面の改革を求めるものではない。そこには、学校の主体性・自律性を保障し、学校の組織力や経営力を求めるマネジメント手法の導入があり、例えば、学校評価の導入は PDCA 論に基づく内発的 school 改善を促すという機能をもっている。

表 1 学校改善の類型

類 型	主 体	考 え 方	方 法（例）
外発的 school 改善	国家 （経済界，政府， 文部科学省）	学校の教育目標・経営目標を統制し，校長・教師の役割や組織をコントロールすれば学校は改善できる。	校長のリーダーシップ強化 職員会議の補助機関化 新しい職の設置 （主幹教諭・指導教諭） 学校評価の導入，学力調査
内発的 school 改善	学校 （教職員集団）	学校が主体的・自律的に教育目標・経営目標を定め，教師集団がその目標を共有化し，協働的に働けば，学校は改善できる。	学力向上のための授業開発 指導力向上のための校内研修 PDCA による教育課程経営 学校と地域との連携など

出典：（篠原清昭，2012，8 頁）

また、佐古（2005）は、学校組織のイメージ類型として、「フラット型」「ピラミッド型」「プロジェクト型」に分類し、内発的な改善力を高めるための学校組織モデルとして「プロジェクト型」（協働型ともいえる）を提唱している。そして、学校組織における経営機能の集権化と垂直的な統合の方向性をもつ外発的 school 改善に対して、教師同士の相互作用を活性化させ、学校の実事や課題の共有化を図る内発的 school 改善のほうが school 改善に対して有効に機能すると主張し、この「プロジェクト型」モデルの特徴として次の 2 点を挙げている。すなわち、「①個々の教師が『当たり前のような』日常的教育実践サイクルの中から school 改善の内発的動機づけをもつこと，②そこから認識された改善課題を個人の次元から集団的ないし組織的次元で共有化していくこと」（11 頁）である（篠原清昭，2012）。そのため、教師の自律性と組織の協働性を重視した「組織協働化」の方向性が重視されており、school 改善の内発的動機づけは、個人や集団の創意を喚起し、目標達成に向けた行動を持続させる効果に優れているとしている。

このことに関連して、淵上（2008）は、school 改善にとっての教師の動機づけの研究のなかで、教師の動機づけの内的条件として教師自身の「自己効力感」が重要であるという。しかし、教師の自己効力感による内発的動機づけは、教員個々が自覚をもたなければならないもので、個人的実践に向けられる。教員個々の内発的意欲は、何かをやってみたら手応えがあったと成果を感じるときに高まっていく。学校全体の改善に広げるためには、個々の効力感から、同僚との問題意識の共有化と協働化に高められた「協働的な効力感」の育成が求められる。そのためには、組織変革プロセスにおいて個人の意識や態度が変容するための働きかけが必要であり、そのための効果的な方策として、古川（1990）は、個人にある行動先行による態度変容や、段階的な要請技法による態度変容を挙げている。

この「教師集団の school 改善意識の共有化と協働化」の問題について、篠原清昭（2012）は、個々の学校の職場風土に強い影響を受けることが予想されると指摘している。また、school 改善の阻害要因には「同

調的職場風土」の傾向を持つことが予測されるとし、学校改善遂行のためにはこのような「同調的職場風土」を「協働的職場風土」に変えなくてはならない（表2）とする。そのためには、教師一人ひとりの自己効力感のみではなく、管理職を含めた他の教員との協働関係を構築し、学校改善に向けた集団的効力感を形成する学校改善意識の共有化が求められると指摘する。この職場風土に関連して、ハルピンとクラフト（Halpin & Croft, 1963；淵上, 1992）は、学校組織風土の形成について、校長の行動と教師集団の行動の相互作用の結果、学校組織風土が形成されるとした。校長のリーダー行動や教師集団の意識や行動によって学校ごとに異なる組織風土が形成され、それが組織の有効性に大きな影響を及ぼすことがわかっていることを指摘している。

表2 学校の組織風土

同調的職場風土	協働的職場風土
<ul style="list-style-type: none"> ・和を大切にすあまり、自分の考えが言いにくい。 ・プライベートな面では仲間意識はあるが、校務分掌の仕事では議論はしない。 ・目立った行動や意見に注意すれば居心地がよい。 ・職員会議は一部の人の意見でまとまる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・みんなが協力して頑張るので、自分も意欲が持てる。 ・一人一人の意見や個性が大切にされている。 ・校務分掌に関して腹を割って議論ができる。 ・何か困ったときに同僚から支援を得る。

出典：（淵上・松本, 2003, 189-197頁；篠原清昭, 2012, 14頁）

さらにシャイン（1985）は、組織文化を、人工物、価値、基本的前提という、明示的な側面から暗黙的な側面までの三つの次元に区分しているが、今津（1992；諏訪, 2000）は、シャインの組織文化三次元を学校組織に適用して、学校組織文化の三つの次元として、それぞれ、「形態」「価値・行動様式」「暗示的前提」と名付けている。このことに関連して、今津（1992；福本, 2000）は、学校組織文化を「当該学校の教師に共有された行動・思考の様式で、その学校での日常の教育活動に方向性を与え、問題解決や意思決定の判断枠組みを提供するとともに、教師集団の凝集性や一体感の醸成にはたらきかけるもの」と定義し、この学校組織文化は「形成され、伝達され、学習されるとともに、変革され新しく創造されていく」（29頁）ものとして捉えている。福本（2000）は、ここで重要なのは「当該」学校に注目することであり、「学校組織文化」を「ある学校（＝組織）の文化」と位置付けていることにあるとしている。組織の「文化」は「組織風土」が扱ってきた問題よりもずっと深いレベルにあるとしている。

また、古川（1990）は組織構造の視点から、組織内の3つの構造として「ハード構造」「セミハード構造」「ソフト構造」に分類し、それぞれを以下のように定義づけたうえで、図3に示す通り、組織の中に存在する様々な「構造」を、海面に浮かぶ氷山に例えて表現している。

(1) ハード構造

これは海面の上に姿をみせているものである。したがって誰もが気づいたり、目にすることができ、人びとの意識にものぼりやすいものである。

(2) セミハード構造

海面近くに位置するものである。したがって、状況しだいで海面上に見えたり、海面下に隠

れたりする。

(3) ソフト構造

いつもは水面下にもぐっており、したがって直接には目にすることができないものである。ふだんは何気なく見過ごされがちである。感覚を敏感にしたときにのみとらえられるものである。(127-128 頁)

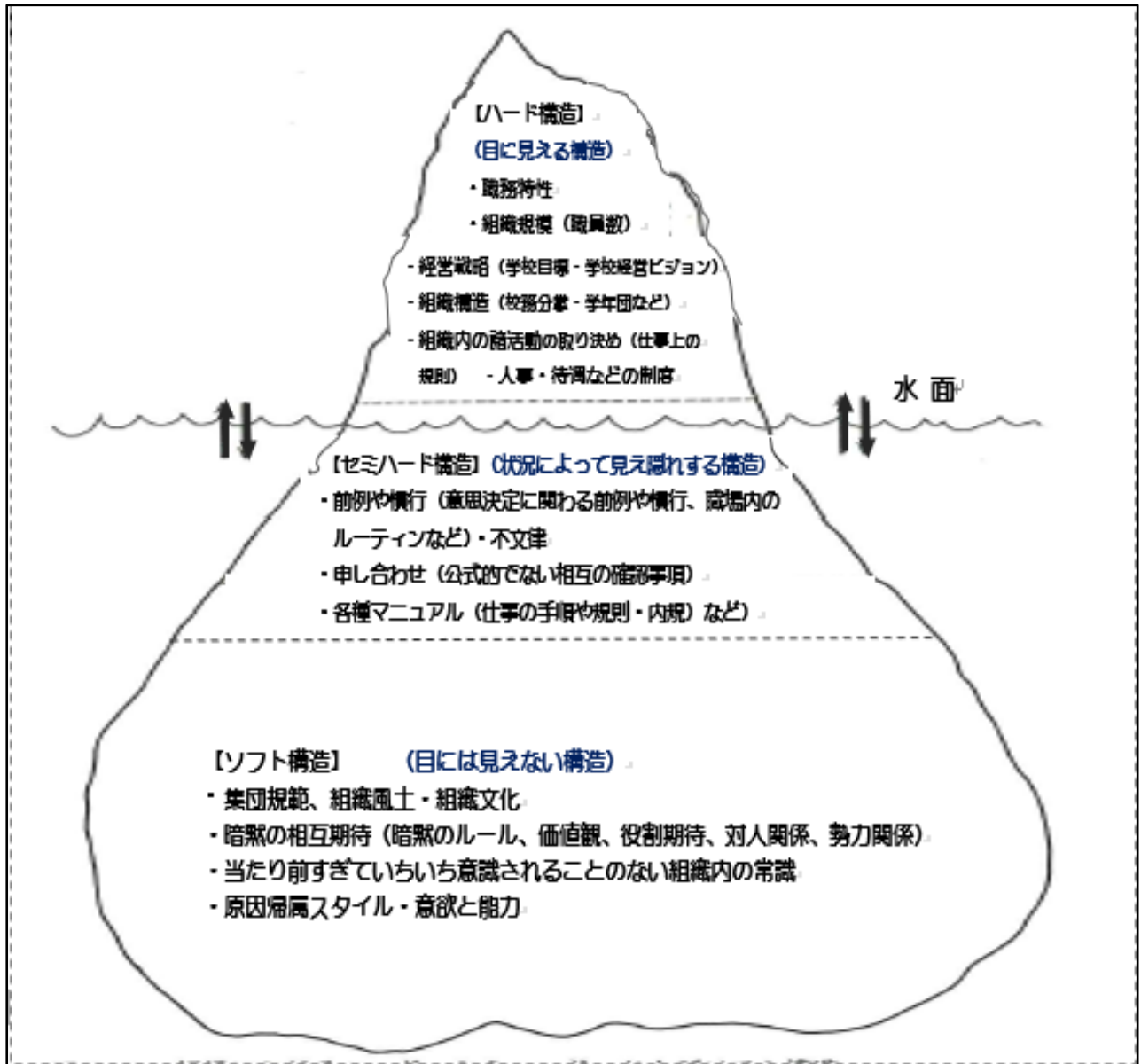


図 3 組織における 3つの構造「ハード」「セミハード」「ソフト」構造

出典：(古川, 1990, 127 頁) をもとに, 筆者が加工・加筆して作成。

組織構造の特性から見ると, 経営戦略や職務内容などの「ハード構造」は目に見えやすく, 変革のターゲットとして取り組まれることが多い。しかし, 変革の効果を左右するものとして, 前例や慣習など見え隠れする「セミハード構造」, さらにには価値観や態度や暗黙の相互期待など組織風土や組織文化と言われる「ソフト構造」が大きな影響力を持っており, これら 3つの構造に目を向けることが重要なのである (古川, 1990)。

(3) 教師の「協働文化」と同僚性の型

今津(2017)は、同僚教員間連携による教師の協働体制は、学校組織文化の変革にとっても学校組織学習にとっても重要な基盤であるとしているが、今津によると教師文化について明らかにしたのがハーグリーブス(Hargreaves, 1992; 今津, 2017)である。ハーグリーブスは、教師文化を「内容 content」と「形態 form」に区分し、教師の態度や価値、信念、習慣などの「内容」は、教師相互の関係性の型である「形態」を通じて現れると考え、形態の視点から教師文化論を展開し、教師文化の「形態」を4つに区分している。

①個人主義(individualism)

教室ごとに区画されて単独で授業を行う教師は、同僚とはバラバラに切り離された関係に陥りやすい。多くの教師が陥っているこうした個人主義は教育上の保守主義の温床となる。

②グループ分割主義(balkanization)

いくつかの学校では、何人かの教師が小さなグループをつくって、互いに張り合っている場合がある。同僚関係のそうした分割は高校のような教科中心の学校に見られやすく、学習観や教育方法、カリキュラム観の違いの反映であることが多い。分割主義は同僚間のコミュニケーションを貧弱にし、学校内に対立葛藤を生じやすくさせてしまう。

③協働文化(collaborative cultures)

この文化が全面的にはたらいっている学校は数が少ないが、同僚教員間に相互の開放性と信頼性、支援性をもたらす関係のありようである。日常生活のなかで自然と温かさが滲み出るような同僚関係といえる。この文化のもとでは、教育指導上の失敗や不確実性に対して防衛的な姿勢をとることはない。むしろ、互いに援助を与え合うように、同僚が一緒になってそれらを受け止め、相互に議論する。同僚教員は、教育の中心的価値に一致点を求めるが、細かな周辺の価値の不一致に対しては寛容である。ただし、こうした関係をつくり出していくことは容易なことではない。

④策定された同僚間連携(contrived collegiality)

教師文化の変革は、「個人主義」や「グループ分割主義」が「協働文化」へと転換されることである。しかし、「協働文化」は自発的には生まれにくいから、その過渡的措置として「策定された同僚間連携」を無理にでも導入することが学校改革や教師の発達に連なる。たとえば、「同僚教師による教え合い peer coaching」や「よき助言者となること mentoring」は、導入の具体化の例である。(205-206頁)

この①～③は現状の形態分類であり、リトル(Little, 1990; 今津, 2017)は、③の「協働文化」が現れる場面として、「授業について日常的に話し合う」「協同して授業設計や教材開発、教育方法開発を行う」「同僚の授業を観察する」「新しい考え方や実践法などについて同僚間で互いに教え合う」という四つの場面を取りあげている。この協働文化の下での同僚間の協働関係の傾向として、ハーグリーブス(Hargreaves, 1992; 平田, 2007)は、「自発的(spontaneous)」であること、「任意的(voluntary)」であること、「発展指向型(development-oriented)」であること、「時と空間を跨って(pervasive across time and space)」、「予見できない(unpredictable)」という5点を指摘している。しかし今津(2017)は、協働文化は自発的には生まれにくいことから、協働文化を根づかせるために、④の「策定された同僚間連携」のような積極的な変革実践に取り組むことが要請され、④は変革のための実践的な形態であるとしている。

2. 組織改編と教員の意識

(1) 学校組織変革と改善プロセス —ファシリテート・チームの設置—

佐古 (2004) は、中川 (2004) による学校組織開発研究の報告から、学校組織開発の主要な課題として次の2点を挙げている。すなわち、第一に教師の児童生徒に関する実態認識と課題認識の交流を学校として組織的継続的に行うことであり、第二に教師間での情報交換での成果を学校の意味形成に接合していく機能を学校組織内に強化することである。そして、これら2点を実現するために、「コアシステムの設定」と「ファシリテート機能の位置づけ」を基本的な構成要素として、学校組織の変革を行っている。ここでの「コアシステムの設定」とは、職員会議や研修会あるいは学年会などの時間を設定し、これを年間を通じて生徒の実態や課題に関する情報交換の場として機能させ、教職員組織の協働性を高めていくようにすることである。また「ファシリテート機能の位置づけ」とは、学校課題の明確化を促す組織（ファシリテート・チーム）を校内に設け、職員会議等で報告や検討内容を整理してその結果を教師にフィードバックすることと、実態認識の共通性や通底性に着目しながら、学校の課題を提示することなどを主要な役割とすることである。佐古 (2004) は、学校改善プロセスについて、その基本的な考え方は、教師間の相互作用を順次重ねることを通して、ボトムアップ型の意思形成過程が成立するようにすることであると述べている (図4)。

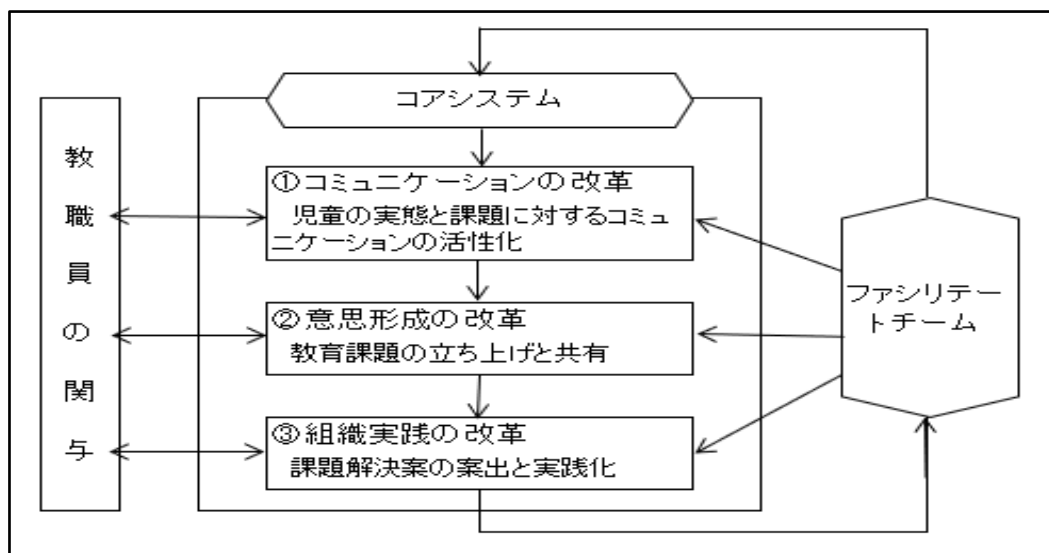


図4 学校組織変革と改善プロセスの明確化

出典：佐古 (2004) より、筆者が加工し作成。

(2) 組織変革の着目点—組織心理学の観点から—

組織変革の推進者は、変革には何らかの心理的抵抗を受けやすいことを予測しておく必要がある。それはどのような形で表面化するかは様々であるが、佐古・中川 (2004) の先行事例研究では、学校変革プログラム実施の初期段階に関して学校の対応は大きく3つの局面に区分できたとして、次のように報告している。

第1は初期導入段階、第2はプログラムに対する不満や批判が顕在化した段階（初期抵抗の段階）、第3はプログラムの再定義と内在化の段階である。第1段階は、いわば研究の「おつきあい」としてプログラムを受けとめていた時期である。第2段階は、具体的に一連のプログラム

が作動することに伴い、それ以外の学校の教育活動などとの葛藤やプログラムの内容に対する批判的見解が顕在化した段階である。第3段階は、第2段階におけるプログラムに対する批判的見解に対して、ファシリテートチームがプログラムの意義を再度明確にするとともに、学校に合致するようにプログラムを修正することによって、学校の活動としてプログラムが定着し、内在化されていった段階である。(99頁)

このような組織変革に対する心理的抵抗について、古川(1990)は次の3つの原因を挙げている。すなわち、①変化が過去や現在についての自己否定をともなうこと、②初めて経験することは見習える恰好のモデル(お手本)が身近にいないこと、③集団による個人の拘束、である。また、集団はその形成後の時間経過とともに発達をみせ、成熟していくが、その後はいろいろな面で硬直症状をみせはじめ、柔軟性と活力を落としてしまうことを指摘している。古川は集団の特徴を、青年期、中年期、老年期の3つの段階に分け、老年期の集団の特徴について次のように述べている。

ほとんど何事についても申し合わせがなされており、前例や慣行がいくつも登場してきている。そして手続きは、それらの先例や慣行に逐一照らしあわせて、その是非、採否が決められるようになっていく。新規のものでない限り、「前例どおり」というそれだけの理由でほとんどフリーパスとさえなる。(115頁)

安定指向と変化回避に傾いた心理が、集団内に横溢しはじめる。さらには、他との境界(いわゆるなわばり意識)をはっきりもつことで、周りからつかれないように防御し始めるようになる。もちろん、相手をつつくこともしない。それが波風立てないための知恵であることは、よく承知しているわけである。(116頁)

その集団が抱えている課題を、いかに工夫を凝らしながらより効果的に遂行するとか、新しく行すべき課題や企画を積極的に議論し、検討するとか、あるいは業務改善の方法を皆で案出するなどというような前向きで、課題指向的な内容をもつコミュニケーションはほとんど全く姿を消している。(117頁)

また、古川(1990)は、集団が老年期にむかう原因として次の5つを挙げている。すなわち、①役割と行動の固定と固着(構造化の進行)、②思考様式や行動様式のワンパターン化(標準化の進行)、③コミュニケーション・ルートの固定化と慣行化(情報伝達の平板化)、④外部情報の疎遠や隔絶(関心の内部化)、⑤リーダーによる自己呪縛の発生、である。このような組織における変革には、①過度の標準化の見直しと革新、②過度の構造化の見直しと革新、③情報伝達平板化の見直しと革新、④関心の内部化の見直しと革新、の4つのポイントに着目して実践することが必要であるとして、古川はこれを「構造こわし」理論として唱えている。

(3) 組織改革のプロセス

佐古(2011)は、教育活動の良循環モデルと組織マネジメントとして、実態から課題を形成する過程である一連の学校組織マネジメント RPDS サイクルを示している。学校現場においては、学校評価ガイドラインに示されている PDCA サイクルを基として計画 Plan を立て、実行 Do し、評価 Check ととも

に、次年度への取組・改善 Action 等が検討される。しかし、学校変革試行をすすめるにあたっては、現状認知レベルの協働をはかるために、実態把握の調査 Research の R を最初に置く RPDS サイクル (Research-Plan-Do-See) を取り入れ、その一連のプロセスを教員の協働により進めることを促している。同様に、佐古・久我 (2010) も、個々の教員の RPDS サイクルが集結して、学校全体としての協働を促す学校改善プログラム R-PDCA サイクル (Research-Plan-Do-Check-Action) を唱えている。すなわち、R: 認知レベルの協働 ⇒ P: 意思形成レベルの協働 (課題づくり) ⇒ D: 実践 (変革) レベルの協働 (個々の実践改善と協働的省察) ⇒ S: 認知レベルの協働 (変容の確認), といったサイクルである。

また、「学校改善」の典型的な定義としては、OECD-CERI の国際学校改善プロジェクトにおいては「教育目標のより効果的な達成を目指し、1 校もしくは複数の学校による学習条件やその他関連する内部的条件の変革を目的とした組織的・継続的な努力」(篠原清昭, 2012, 3 頁) となっている。学校改善の考え方においては、「継続的な努力」と表現されるような、時間軸の展望にたった組織変革の考え方を意識することが重視されている。このとき、学校現場においては、その時間軸として単年度の PDCA 経営サイクルが想起されやすいが、もう少し長い (年度を越える) スパンでの組織の変革ステップあるいは発展段階を見据えることが問われている (大野, 2012)。この点について、コッター (1999) は、「企業変革の 8 段階」としてそのプロセスを述べているが、これを学校組織変革のプロセスに援用したものが図 5 である。ここでは、変革への抵抗に直面しがちな現代組織において、危機意識の醸成や解決法の組織的学習などを含む組織開発の過程として、一連の変革 (改善) を時系列的に見通すことの重要性がわかる。

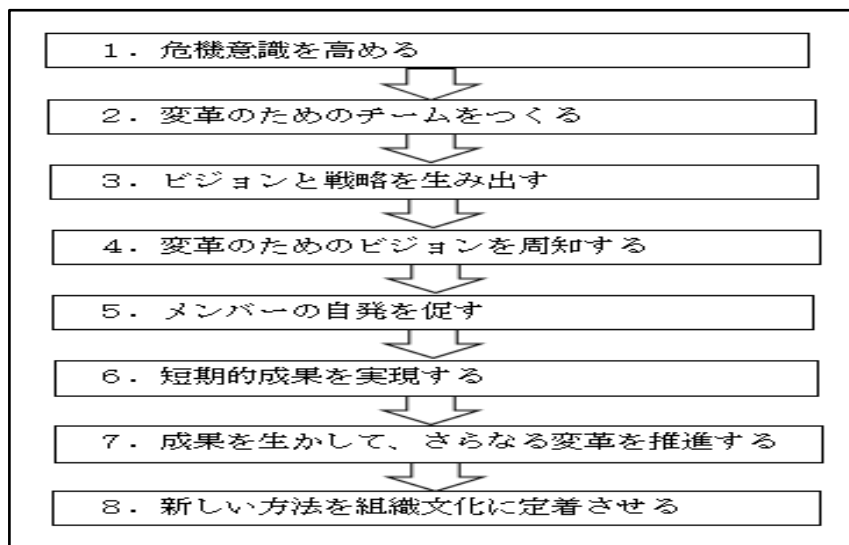


図 5 コッターの組織変革プロセスの援用

出典：(コッター, 2002 ; 大野, 2012, 24 頁) より筆者作成。

3. 学校改善とリーダーシップのあり様

学校経営においては、校長のリーダーシップだけでなく、スクールリーダーとしてのミドル層のリーダーシップが注目されている。多くの組織や集団において、リーダー的役割を果たす人物が存在しているが、果たしてリーダーは、常にそのリーダーシップを発揮しているのだろうか。古川 (2012) は、リーダーシップが必要とされるのは、組織や集団に新しい問題や課題が発生し、それに対して新たな関係をつくって、集団で解決していかざるをえない状況であると指摘している。リーダーシップを効果的かつ主体的に発揮するための能力要因として、問題解決に関わる意思決定能力が求められるが、その優

れたリーダーシップを発揮できるようになるには、個人的な要因だけでなく、それを取り巻く職場環境要因の影響も大きい。古川は、リーダーとフォロワーの関係性やリーダーの効果的な働きかけは、リーダーと管理職の関係、教員同士の関係、組織風土などの要因によって規定されていると述べている。つまり、リーダーシップをリーダー個人の特性や行動などパーソナリティの問題として捉えるのではなく、リーダーとフォロワーの相互影響関係、さらには両者を取り巻く他の成員も含めた関係や集団レベルでの関係にも影響を及ぼすものとして捉えている。

リーダーシップ論についてはこれまで多くの研究が行われているが、主な理論として、①特性理論②行動理論、③条件適合型理論、④コンセプト理論がある。特性理論は、優れたリーダーと認められる人物に共通する特性を見出すことにより優れたリーダーが持つ特徴や資質・能力を明らかにしようと議論されてきた理論であり、リーダーシップは生来的な要素が強いと捉えられ、カリスマ性は代表的な要件であった。行動理論（機能論）では、Performance 機能と Management 機能の強弱でリーダーシップを4つに分類した「PM 理論」（三隅，1978）などがある（図6）。「PM 理論」において、目標達成行動（P 行動）とは集団の目標遂行に関わるもので、計画の立案やメンバーへの指示・命令などのリーダー行動であり、集団維持行動（M 行動）とは集団自体のまとまりを維持しようとするもので、メンバーの立場を理解したり、友好的な雰囲気作り出したりするリーダーシップ行動のことである。PM 理論では、この双方に優れた PM 型リーダーシップ行動をとる人物が理想のリーダーであると唱えられ、それらは行動や技術によって習得できると考えられていた。条件適合型理論（状況適応理論）では、部下の成熟度によってリーダーシップを変える「SL 理論（Situational Leader Ship）」（ハーシー・ブランチャー，1977）などがある（図7）。「SL 理論」は、状況要因としてメンバーの成熟性に焦点を当てるもので、メンバーの成熟度が低い場合は教示的、そして成熟度が高まるにしたがって説得的、さらに参画的、究極的には委譲的な姿勢が有効になるとし、メンバーの成熟度や状況によって、リーダーがとるリーダーシップ行動を使い分けていくという理論である。この SL 理論は、メンバーのキャリア発達における成熟との関連性を軸にした理論であることから、「ライフサイクル理論」と呼ばれることもある（二村，2015）。



図6 PM理論における2機能
出典：(二村, 2015, 104頁)

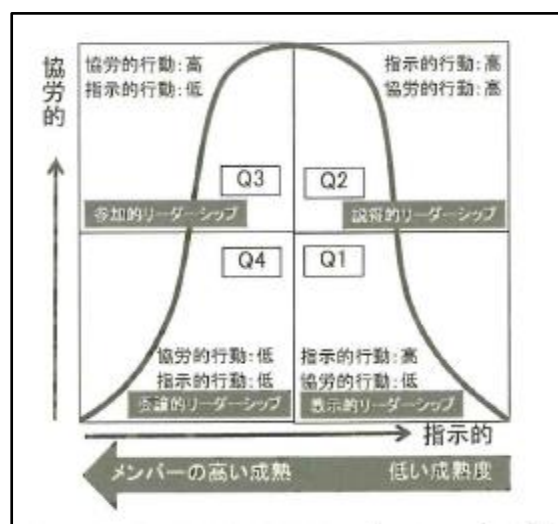


図7 SL理論によるリーダーシップモデル
出典：(ハーシー・ブランチャー, 1977; 池田 2007; 二村, 2015, 107頁)

その後、2000年以降はコンセプト論として、「変革型リーダーシップ」や「サーバントリーダーシッ

ブ」のスタイルが提唱されている。コッター（1999）は、組織をより良くするために変革を成し遂げる「リーダーシップ」と複雑な環境にうまく対処して既存システムの運営を続ける「マネジメント」との違いを明らかにし、組織運営には両方が必要だが、組織の変革を進めるにはリーダーシップが求められると主張し、変革型のリーダーシップの重要性を主張している。これに関連して、古川（2003）は、「交流型リーダーシップ」「変革型リーダーシップ」を提唱し、その実践における具体的内容やその効果について述べている。また、グリーンリーフ（2008）は、メンバーの力を引き出し、その行動を支援するのがリーダーの役割であるとして、トップから指示を出すポジションではなく、組織構成員を一番下から支えるポジションにリーダーを位置づける「サーバントリーダーシップ」を提唱している。

学校改善の推進において、校長のリーダーシップが重要であることは明らかであり、学校組織風土の形成にも影響を及ぼしている。他方で、校長の果たすリーダーシップとともに、キーパーソンとしてのミドルが果たす役割も大きい。成果が上がり、人も育っている職場では、管理職以外にキーパーソンが存在しているケースが多い。学校における問題解決のステップには、キーパーソンとしてのミドルリーダーが音頭を取り、多くの教職員を参画させることで、学校の機能的側面と共同体的側面の各種問題解決だけでなく、教職員の能力・意欲向上やチームワークづくりを同時に実現すること（浅野，2007）が期待されている。ミドルリーダーについては、主任職を担う教員として捉えたり、教員経験年数や年代で捉えたり様々な議論がある。ミドルリーダーを主任クラスの教員として捉え、学校組織マネジメントの在り方を検討したものが「ミドル・アップダウン・マネジメント」である（図8）。この「ミドル・アップダウン・マネジメント」では、フラット型およびマトリクス型の学校組織の特性を生かし、キーパーソンとなるミドルリーダーは、校長のビジョンをもとに、管理職と教職員をつなぐ役割を担い、学校変革において重要な役割をもっており、主任クラスのミドルリーダーの活躍が求められている。さらに、ミドルリーダー自身も学校課題の解決を通して、管理職や教職員の信頼を獲得し、よりスキルアップしたリーダーとして成長していくことが期待されている。

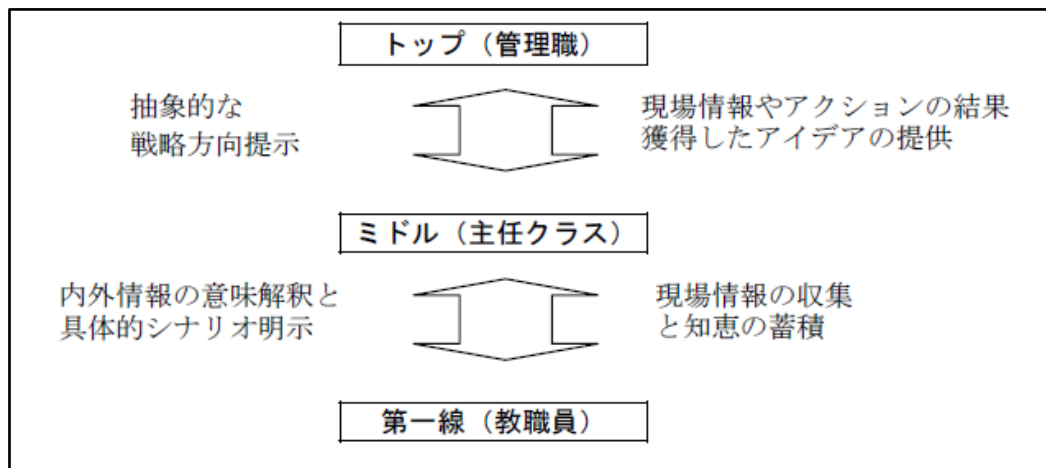


図8 ミドル・アップダウン・マネジメント

出典：(マネジメント研修カリキュラム等開発会議，6-19頁)

本研究の目的に鑑みてその他に注目すべきリーダーシップ類型としては、「分散型リーダーシップ」がある。これについて、スピラーン（Spillane, 2006；篠原岳司，2012）は、分散型リーダーシップとは職場のリーダーおよびフォロワーに分散されている活動であり、学校で働くメンバーからなる複数の集団を、教育を変化させるプロセスに組み入れていくことをその定義として唱えている。スピラーンの分

散型リーダーシップ理論は、学校改善の組織的なダイナミズムを掴むため、静的な個人の役割や業務形態ではなく、動的な「実践 (practice)」を分析単位に位置づける。ここで言うリーダーシップ「実践」とは、リーダーとフォロワー、そして「状況 (situation)」という三要素の相互作用により形成される活動プロセスを表す。個別のリーダーシップ主体を分析対象とせず、動的な「実践」を分析単位とすることで、諸アクターと「状況」との関係性から、学校改善の動態を明らかにすることが目指されている。この理論を「分散 (distributed)」と冠するのは、リーダーシップ「実践」には多様なアクターと様々な「状況」が、一つの目的に向けて関係を結び作用し合うことに注目しているからである。分散型リーダーシップ論では、校長がミドルリーダーを育て、ミドルリーダーがさらに下位部門のリーダーを育てるという「リーダーシップの連鎖」が必要であるとされる (露口, 2012)。学校における様々な教育実践の場を想定すると、誰かがリーダーになり、それに従うフォロワーがいて、リーダーとフォロワーは対話と協働によって相互に影響し合う。その関係性や役割は固定したものではなく、時間の経過や状況に応じて変化していく。時にはリーダーシップの役割をフォロワーに移行させ、状況の変革にアプローチしながら実践を進めることが要請されるのである (篠原岳司, 2012) (図9)。

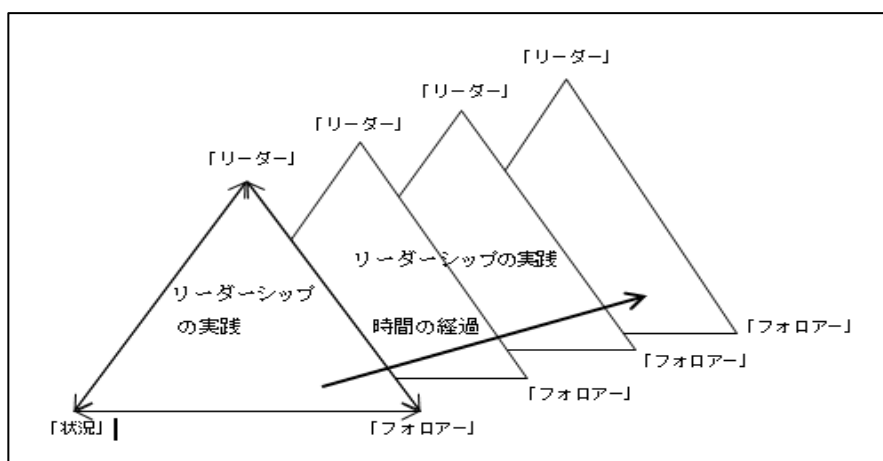


図9 分散型リーダーシップの実践

出典：(Spillane, 2006；篠原岳司, 2012) より筆者作成。

4. 結論—学校改革の方向性を展望する—

以上、学校改善を志向する学校組織のあり様について、学校の組織風土や構造が教員の人間関係に及ぼす影響や学校内外からの改善への働きかけ、特に内発的 school 改善や協働的職場風土を推進するための教員間の同僚性、そうした諸要素を学校改善へと導いていくための組織構造やそこで果たされるべきリーダーシップについて検討してきた。

ここで得られた知見から、特に筆者の勤務校を念頭において学校改善を志向した取組みを行う場合、次の諸点を基本として改革プランを練る必要性が導出されるだろう。

- ① 勤務校の学校組織において学校改善にはどのような方法が効果的であるのか。
 - ・ 勤務校において、学校組織風土が学校改善にどのような影響を及ぼすのか、阻害要因は何か。
 - ・ 内発的 school 改善としてどのような方法があるのか。
 - ・ 外発的 school 改善としてどのような方法があるのか。
 - ・ 協働づくりを進めるためにはどのような方法があるのか。

- ② 勤務校において組織変革をどのように進めていくのか。
- ・ 内発的 school 改善として、ファシリテートチームは学校の活性化の促進においてどのような役割を果たすのか。
 - ・ どのような形でボトムアップ型の意味形成を行えば効果的であるのか。
 - ・ どのようにして職員間で情報や取組等を共有していくのか。
 - ・ どのようにして RPDCA を行えば組織変革に効果的であるのか。
 - ・ RPDCA を学校評価にどのように位置付けると効果的であるのか。
- ③ 学校改善を進めていく上でのリーダーシップの在り方とはどのようなものか。
- ・ 勤務校の学校組織を捉えたリーダーシップの在り方とはどのようなものか。
 - ・ 校長はどのようなリーダーシップを果たすのか。
 - ・ キーパーソンとしてのミドルはどのようなリーダーシップを果たすのか。
 - ・ ファシリテートチームが担うリーダーシップとはどのようなものか。
 - ・

今後は以上の諸点を踏まえた上で、筆者の勤務校においてどのような学校改革策が適切であるのかを具体的に検討・実施し、その成果を分析することに加えて、それがどのような形でその他の学校での改革を推進する際に効果的に応用され得るのかを検討していくことが、筆者の今後の課題である。

【参考文献】

- ・ 浅野良一（2007）「もっと深く学校組織マネジメントの考え方を理解する」木岡一明編著『ステップ・アップ学校組織マネジメント』第一法規，34 - 95 頁，77 頁。
- ・ 浅野良一（2008）「一般経営学と教育経営－企業経営学からみた教育経営・学校経営の課題」『日本教育経営学会紀要』第 50 号，26 - 37 頁。
- ・ 今津幸次郎（1992）「学校組織文化と教師」『名古屋大学教育学部紀要』第 39 巻第 1 号，35-49 頁。
- ・ 今津孝次郎（2017）『新版 変動社会の教師教育』名古屋大学出版社。
- ・ 大野裕己（2012）「学校改善の方法」篠原清昭編著『学校改善マネジメント』ミネルヴァ書房，19 - 40 頁。
- ・ 笠井稔雄（2012）「学校ビジョンの設計」篠原清昭編著『学校改善マネジメント』ミネルヴァ書房，63 - 80 頁。
- ・ 久我直人（2010）「学校の組織特性とアクションリサーチ」藤原文雄・露口健司・武井敦史編著『学校組織調査法』学事出版，143 - 156 頁。
- ・ グリーンリーフ・R. K.（金井壽宏監訳・金井真弓訳）（2008）『サーバントリーダーシップ』英治出版。
- ・ コッター・J. P.（黒田由貴子監訳）（1999）『リーダーシップ論』ダイヤモンド社。
- ・ コッター・J. P.（梅津祐良訳）（2002）『企業変革力』日経 BP 社。
- ・ 佐古秀一（2004）「学校組織開発を支援するプログラムの開発的研究」小野由美子・淵上克義・浜田博文・曾余田浩史編著『学校経営研究における臨床的アプローチの構築』北大路書房，90 - 104 頁。
- ・ 佐古秀一（2011）「個業と協働のマネジメント」天笠茂・北神正行編『「つながり」で創る学校経営』ぎょうせい，21 - 42 頁。
- ・ 佐古秀一・中川桂子（2005）「教育課題の生成と共有を支援する学校組織開発プログラム構築とその効果に関する研究－小規模小学校を対象にして」『日本教育経営学会紀要』第 47 号，96 - 111 頁。

- ・ 佐古秀一・竹崎有紀子 (2011)「漸進的な学校組織開発の方法論の構築とその実践的有効性に関する事例研究」『日本教育経営学会紀要』第53号, 75-90頁。
- ・ 佐古秀一・山沖幸喜 (2009)「学力向上の取り組みと学校組織開発—学校組織開発理論を活用した組織文化の変容を通じた学力向上取り組みの事例」『鳴門教育大学研究紀要』第24巻, 75-93頁。
- ・ 佐古秀一・宮根修 (2011)「学校における内発的学校の改善力を高めるための組織開発 (学校組織開発)の展開と類型」『鳴門教育大学研究紀要』第26巻, 128-143頁。
- ・ 佐藤博志 (2009)「スクールリーダーと学校変革」淵上克義・佐藤博志・北神正行・熊谷慎之輔編著『スクールリーダーの原点』金子書房, 1-17頁。
- ・ 篠原清昭 (2012)「学校改善の課題」篠原清昭編著『学校改善マネジメント』ミネルヴァ書房, 3-18頁。
- ・ 篠原岳司 (2007)「教師の相補的『実践』に着目した学校改善理論に関する一考察—J.スピラーンの『分散型リーダーシップ』理論の検討—」『日本教育経営学会紀要』第49号, 52-66頁。
- ・ 篠原岳司 (2012)「学校経営計画の立案」篠原清昭編著『学校改善マネジメント』ミネルヴァ書房, 81-99頁。
- ・ シャイン・E. H. (清水奇彦・浜田幸雄訳) (1989)『組織文化とリーダーシップ』ダイヤモンド社。
- ・ シルバー・P. (岸本幸治郎・青木薫・岡東壽隆編訳) (1986)『教育経営学の基礎理論』コレール社。
- ・ 諏訪栄広 (2000)「組織文化としての指導体制と学校改善」岡東壽隆・福本昌之編著『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版, 205-247頁。
- ・ 露口健司 (2011)「学校組織における授業改善のためのリーダーシップ実践—分散型リーダーシップ・アプローチ—」『愛媛大学教育学部紀要』第58巻, 21-38頁。
- ・ 露口健司 (2012)「学校改善のリーダーシップ」篠原清昭編著『学校改善マネジメント』ミネルヴァ書房, 41-59頁。
- ・ 二村英幸 (2015)『個と組織を生かすキャリア発達の心理学 (改訂増補版)』金子書房。
- ・ ハーシー・P., ブランチャー・K. H. & ジョンソン・E. E. (山本成二・山本あずさ訳) (2000)『行動科学の展開 (新版)』生産性出版。
- ・ 浜田博文 (2007)「学校組織観の転換と校長のリーダーシップ再考」小島弘道編『時代の転換と学校経営改革』学文社, 232-243頁。
- ・ 平田淳 (2007)『「学校協議会」の教育効果に関する研究』東信堂。
- ・ 福本昌之 (2000)「組織文化研究の動向」岡東壽隆・福本昌之編著『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版, 13-39頁。
- ・ 淵上克義 (1992)『学校組織の人間関係』ナカニシヤ出版。
- ・ 淵上克義 (2004)「教授組織改革の効果に関するアクション・リサーチ」小野由美子・淵上克義・浜田博文・曾余田浩史編著『学校経営研究における臨床的アプローチの構築』北大路書房, 48-57頁。
- ・ 淵上克義 (2008)『学校組織の心理学』日本文化科学社。
- ・ 淵上克義・松本ルリ子 (2003)「教授組織の変革を通じた学校改善過程に関する研究事例」『日本教育経営学会紀要』第45号, 189-197頁。
- ・ 古川久敬 (1990)『構造こわし—組織変革の心理学—』誠信書房。
- ・ 古川久敬 (2003)『新版 基軸づくり—創造と変革を生むリーダーシップ—』日本能率協会マネジメントセンター。
- ・ 古川久敬・山口裕幸 編 (2012)『〈先取り志向〉の組織心理学—プロアクティブ行動と組織—』有斐閣。

- ・ 別惣淳二 (2000) 「学校規模の違いが組織文化に及ぼす影響」 岡東壽隆・福本昌之編著『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版, 249 - 303 頁。
- ・ 牧昌見 (1986) 「学校経営診断カード」教育開発研究所。
- ・ マネジメント研修カリキュラム等開発会議 (2004) 『学校組織マネジメント研修～これからの校長・教頭等のために～』文部科学省。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/025/houkoku/04051201.pdf (2017 年 11 月 28 日採取)。
- ・ 三隅二不二 (1978) 『リーダーシップ行動の科学』有斐社。
- ・ ミンツバーグ・H. (池村千秋訳) (2006) 『MBA が会社を滅ぼすーマネージャーの正しい育て方』日経 BP 社。
- ・ Halpin, A., & Croft, D.B. (1963). *The Organizational Climate of School*. Chicago: Midwest Administration Center.
- ・ Hargreaves, A. (1992). Culture of Teaching: A Focus for Change, In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development*. Cassell.
- ・ Little, J. W. (1990). Teachers as colleagues. In A. Lieberman (Eds.), *Schools as collaborative cultures* (pp. 165-93). Basingstoke: The Falmer Press.
- ・ Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

(2018 年 2 月 16 日 受理)