

スクールリーダーの新たな役割とは？

～学校の組織力向上のために～

第2回 学校の組織力とは何か

浜田 博文
(はまだ ひろふみ)

筑波大学大学院人間総合科学研究科教授／博士（教育学）

山口県下関市生まれ。

筑波大学第二学群人間学類を卒業後、同大学大学院博士課程を経て鳴門教育大学に着任。

その後、東京学芸大学に勤務して、1998年から筑波大学へ。2008年7月から教授。

研究上の専攻分野は「学校経営学」。学校が継続的に教育活動を改善していくための条件と要因を組織・経営的な観点から追求している。

主な著書等

「学校の自律性」と校長の新たな役割—藝社、2007年／『学校教育論』（共著）、放送大学教育振興会、2008年／『教職用語辞典』（共著）、一藝社、2008年／『時代の転換と学校経営改革』（共著）、学文社、2007年／『学校経営研究における臨床的アプローチの構築』（共編著）、北大路書房、2004年／『現場発！学校経営レポート「学校の組織力向上」実践レポート』教育開発研究所、2009年

1. 「組織」とは何か？

教職を志望する学生たちにとって、「組織」という言葉は身近に感じにくいものである。

教室の中で一人の先生が児童生徒たちに向かって話をする。学級やホームルームの中で先生と子どもたち、あるいは子どもたち同士が様々な相互交流をする。——彼・彼女らの抱く学校のイメージはそれを基本としている。

自分が教える相手である児童生徒を集団や組織と捉える見方はあっても、教員自身の職務はあくまでも「一人で行う仕事」と考える。自身の長い学校体験を通じてそのような認識を形成している彼・彼女たちに、教職と組織との関わりを理解してもらうのは容易ではない。

各教室の中で教員が児童生徒に教育実践を行っている場所である学校を、教職員を構成員とする一つの「組織」として捉えようとする議論は、1950年代後半～1960年代に高まりを見せた。1956年を境に教育行政が中央集権化へ向けて大きく舵を切り、学習指導要領の法的拘束力が強化されるなど、学校の教育活動に「上からの統制」の圧力が強まっていた時期である。そうした動きに対抗して個々の学校の「自律性」の必要を主張すべく、多くの研究者は学校を「組織」という概念で捉え直そうとした。

その理論的主導者の一人である故・吉本二郎氏（東京教育大学）は、官僚統制の力が学校に押し寄せてくる社会情勢のもとで、学校という場所について次のように論じた*1。

「その本質はあくまで教育活動に置かれ、教育行政機関の管理下にあっても、行政機関と区別された教育機関である点にその特質をもっている」

学校、とりわけ公立学校は、国・都道府県・市町村という行政

機構のもとに置かれて管理・運営されている。しかし、国公立という違いに関係なく、学校は紛れもなく子どもたちの「教育」のために設けられた機関であって、行政機関とは異なる。それぞれの学校には、多様な個性や能力をもつ様々な子どもたちが通い、その一人ひとりが固有の学習ニーズをもっている。法令の定めを遺漏なく実行するのではなく、多種多様な一人ひとりの子どもたちを相手に独自の教育を創りあげていくことが、個々の学校には必要とされる。そのような教育の本質を踏まえて学校のあり方を問い直すことの必要性を、彼は強く主張したのである。

彼によれば、「学校経営」とは「教育の論理に従った判断と決定の創造的行為」であり、学校は「責任ある経営主体」のもとで独自に教育活動を営む組織でなければならない*2。行政機関による上からの管理に対して、教育専門機関としての「自律性」を確保する重要性が、そこでは強く意識されている。

その際、吉本氏が依拠したのはバーナード（Barnard, C.）の「組織（organization）」概念であった。バーナードによれば、「組織」とは「二人以上の人々の意識的に調整された活動や諸力の体系」である*3。この捉え方によれば、組織は次の3つの要素が揃うところに成立する*4。

- ①相互に意思を伝達できる人がいる（コミュニケーション）。
- ②それらの人々が行為を貢献しようとする意欲を持っている（貢献意欲）。
- ③共通目的の達成をめざしている（共通目的）。

とかく「組織」という言葉は、個人を上から抑えてしまうという印象で受けとめられがちである。前回紹介した、ある中学校教員の学会での発言からも、そのような観念が学校関係者の間には形成されているように感じられる。

しかし、バーナードが端的に示してくれた組織の3要素は、そのような統制的なイメージとは異なっている。それらの要素を踏まえてあらためて言い換えると、一人だけでは達成できない同じ

目的を抱く二人以上の人々が、互いに意思疎通を図りながら協力して働くというプロセスや相互関係こそが「組織」概念の本質だということになる。組織を構成するメンバーにとって、組織の本質とは、目的を達成しようとする自分自身を支援し、個人としての力不足を補ってくれるところにある。そうでなければ、わざわざ組織をつくる必要性はないとも言えよう。

われわれの日常生活を見つめ直してみると、このような「組織」は数多く存在している。簡単な例を挙げて考えてみよう。

例えば、朝夕のラッシュ時間帯。都会の駅ではプラットホームに溢れんばかりの人々が階段やエスカレータを上り下りする。彼・彼女らの多くは、同じ時間に同じように行動しているので、顔見知りの人もあるだろう。しかし、同じ時間帯に同じ場所に集まっているというだけで、彼・彼女らを「組織」と呼ぶことはない。

ところが、エレベータ等の施設がない駅のプラットホームに、電車から降りたばかりの車いすに乗った人がいたとしよう。改札口は階段の上にある。ほとんどの人は足早にそばを通り過ぎていく。しかし、そのうちの一人が車いすの人の存在に気づいて立ち止まり、通行人の幾人かを呼び止めたとする。互いに見知らぬ者どうしの数名が少し相談をして、声を掛け合いながら車椅子を階段の上まで運ぶ。そんな光景に遭遇したとしよう。

車椅子を自力で操作できる安全な場所に到達するまでの短い時間、その人たちは「組織」になっている。共通の目的をもって互いにコミュニケーションをとりあいながら貢献意欲をもって協力するという関係とプロセスが、そこに成立しているからである。

そもそも学校は、教育基本法・学校教育法等に連なる公教育の目的のために設けられている。複数以上の教職員が、そこに通うあらゆる子どもたちの教育のために、個性や力量を発揮して貢献することで、学校は成り立っている。その意味で学校は、まぎれもなく「組織」だと言うことができる。

2. 「組織力」とは何か？

少し古い話になるが、1996年のアトランタオリンピックのことをご記憶だろうか。女子マラソンで有森裕子選手が1992年のバルセロナ大会での銀メダルに続いて銅メダルを獲得し、「初めて自分で自分をほめたい」と語ったあの大会である。

同じ大会で、サッカー日本代表チームは、ブラジル代表に1対0で勝利した。その大金星に歓喜して、試合が行われた町の名前から「マイアミの奇跡」とも言われた。当時のブラジルは1994年のワールドカップで優勝した時の主メンバーを擁し、世界最

強という評判だった。対して、未だワールドカップ出場の経験もない日本は、誰が見ても戦力的に不利の状況にあった。

おそらく選手個人の技術やスピードなどを比較すれば、日本に軍配が上がることはなかっただろう。ところが、一つのチームを構成し、一定の戦略に基づいて行動することによって、相手チームを倒すことが可能になった。

個人の力からは単純に割り出すことのできない不思議な力が、組織にはあると考えられる。人は、組織をかたちづくることによって、個人の力を単に足し算したものよりも大きな力を生み出すことが可能になる。それを、ここでは「組織力」と捉えたい。

ただし、そもそも「組織」をどのように理解しているかによって、「組織力」のイメージはずいぶん異なってくるように思われる。

例えば、上司が部下を権力で統制するような堅いイメージで「組織」を理解したとしよう。その典型は官僚制組織で、決められた目的を達成するための最も効率的で合理的な手段と理解される。そこでは、組織全体の行うべき仕事の内容が分類整理されて各職位へ配分される（分業化）。それぞれの職位に明確な権限が与えられ、職位どうしは階層構造で結ばれる（階層化）。各職位に割り当てられた仕事は明確な規則によって標準化される（標準化）。したがって、各職位に配置されたメンバーは私情を排して規則に忠実に職務にあたる（非人格性）。それが徹底されることによって、組織活動全体は、目的を最も効率的に達成できるのである。

このような組織イメージのもとで「組織力」を捉えようとするなら、それは、トップで決定された意思に従って、各組織メンバーが規則に定められた職務を忠実に遂行し、迅速・的確・正確に、無駄もムラもなく一糸乱れぬ状態で仕事を仕上げる力、と言えるだろう。こうした「組織」イメージは、一人ひとりの人間を、あたかも感情のない機械の中の歯車のように見ようとする。メンバーに要求されるのは、自己の意志や感情に左右されることなく、所定の規則と上司からの指示・命令に服従することである。

だが、「組織」イメージはもっと多様にあり得る。例えば前述のようにサッカーの国際試合で日本代表チームが南米やヨーロッパの強豪チームと対戦するとき用いられる「組織力」のもつイメージを考えてみよう。

そこでは、個人の体格やパワー、スピードなどが劣っている点を「組織力」でいかにカバーするかが問われる。メンバーが相互に繋がりのある動きをすることによって目指すゴールへ突き進む様子がイメージされるだろう。個々のプレーヤー（すなわち組織メンバー）の動きに注目すれば、あらかじめ決められた規則に従うというよりも、試合の最中に各メンバーが自らの役割を判断し、

それぞれの力を合わせることによって、全体としての躍動感あふれる力を創り上げることが想定されている。各メンバーに要求されるのは、最大限に想像力と創造性を発揮しながら、刻一刻と変化する状況を踏まえて自分で判断し行動することである。

このようなダイナミックな組織力のイメージは、前掲の官僚制組織を前提とした静態的・固定的なイメージとは対照的である。公式の、しかも一定程度以上の規模をもつ組織には、官僚制組織にみられる要素は確かに必要である。だが、教育のための専門的組織として学校を捉えた場合、どちらの「組織」観や「組織力」イメージが親和的だろうか。個性豊かで多様な児童生徒に見合う教育実践が各教室の中で展開されるにはどちらの組織力が必要だろうか？ 筆者は動的で躍動感ある「組織力」を重視したい。

そもそも「組織」は、独りぼっちでは成立しない。一人では達成できない大切な目的を何人かの人々が互いに協力して実現しようとして取り組むプロセスがあって、初めて成り立つものである。前掲のバーナードが示した3つの要素は、組織が静態ではなく動態的なプロセスであることを前提としている。共通の目的を達成するために、相互に貢献意欲を高め合うプロセス。仕事に取り組みながら、不明瞭になりかけていた重要な目的を確かめ合うプロセス。それに欠かせないのはコミュニケーションである。

組織がプロセスである限り、絶対的に安定した状態はない。外部の環境条件や組織内部の状態は常に変化するし、組織のありようも刻々と移り変わる。組織の目的達成にマイナスに働くような状況変化も、もちろんある。そのような中で、目的を見失わずに組織としての活動を維持し、発展させ、問題を解決したり新たな活動を生み出したりしていくことのできる力が、組織には必要である。それこそが、「組織力」の重要部分と言えるだろう。

3. 学校を「組織」として観る必要性

それにしても、教員の仕事の中心は授業であり、大半は教室の中で一人で行うものである。それなのに学校を「組織」と観る必要があるのか？ そのことによって、いったい誰にどんなメリットがあるというのか？——そんな疑問を抱く向きもあるだろう。

公立学校の場合、それは近年の地方分権・規制緩和の教育改革という文脈から説明されることが多い。従来であれば国や地方自治体が握っていた学校経営上の裁量が個別学校へ移されて、教育内容や方法あるいは教授形態などを各学校で考えながら「特色ある学校づくり」に取り組む必要性が高まったという論理である。

そのような学校ごとの裁量権限は、「説明責任（accountability）」

と表裏一体の関係にある。その学校に通えば、子ども一人ひとりにどのような学習が保障され、どんな成長発達をもたらすのか。そのことを個々の学校が責任主体となって考え実践する必要性が広く理解されるようになった。

だが、このような行政改革に端を発する教育制度の改革にのみ着目した議論は十分ではないと筆者は考えている。教育実践の現場である学校とその実践主体たる教員にとっての切迫した課題は、子どもや保護者あるいは地域への対応である。

1990年代の後半以降、小学校における「学級崩壊」や「小1プロブレム」、中学校では「中1ギャップ」などが関心を集めるようになった。これらは、学校という場所で必要とされる行動・思考様式にスムーズに適応できない子どもたちの増大を示している。また、近年では、「モンスター・ペアレント」という言葉で、学校に無理難題を要求する保護者の実態がクローズアップされている。

先般の愛子内親王の学校生活をめぐる報道を踏まえても、こうした状況への対応は国公私立のいずれにおいても現代の学校にとっては避けて通ることのできない課題と考えられる。

今日、学校が対応を迫られる子どもや保護者の問題状況は、かつてと比べて多様性を増し、複雑化している。いくら教職経験を長く積んだ「ベテラン教員」といっても、自分一人の力では対応困難な問題にぶつかるケースが確実に増えている。責任感の強い「ベテラン教員」が問題を抱え込みすぎるケースや、経験不足の若い教員が対処の術を見いだせず職を去るということも少なくない。

だからこそ、学校を単なる「教員個人の集まり」ではなく「一つの組織」として捉え直す必要がある。

4. 組織としての学校の「力」への期待

(1) 子どもは学校生活全体で育つ

それにしても、一つの学校はいかにも小さな存在である。そんな学校を「組織」と捉えたとして、はたして子どもたちの学習にどれほどの違いが生み出されるというのか？ そのような疑問を抱く読者も少なくないだろう。

筆者は、ある公立小学校に8年ほど通わせていただき、年に数回の校内研究会のほか、普段の授業を観察することなどもお許しいただいている。小学校の教室空間が醸し出す「空気」には、担任教員の「色」や「力」がはつきりと表われる。中でもN教諭の教室には、ほどよい緊張感と集中力、そして子どもたち同士が相互に認め合いながら交流する絶妙の雰囲気創られている。

N教諭は校内研究主任として校内研究を引っ張る役割を果たし

ているのだが、彼の次のような語りはたいへん興味深い（以下は語りの要約）。

少し前までは、教育理念や実践の方向性などに踏み込んで同僚と協力して校内研究を進めようとは考えていなかった。教員として、自分一人の力でいろいろなことをすることに意義を見だしていた。でも今は、自分一人でやっても駄目だと考えるようになった。いくら自分が担任するクラスで1年間がんばっても、担任が替われば子どもたちはリセットされてしまう。子どもはいろいろな教員が指導する学校で6年間学ぶということを考える必要がある。

彼の語りの中には、学校のあり方を考えるうえで示唆的ないくつかのポイントが含まれている。

優れた指導力を備えた教員は、自分一人で考え実践することにやりがいを抱く傾向があるということ。しかし、子どもの側に立つと、そうした教員の「恩恵」を常に受けられるわけではなく、担任が替わるたびに異なる理念・方法のもとで学習することになるということ。そして何よりも、長期にわたる子どもたちの学校生活全体を通じて、子どもにどんな学習を保障するかを考えなければならないということである。

(2) 「学校無力論」をどう受けとめるか

2007年度から、文部科学省は全国学力・学習状況調査を実施している。毎年4月に、小学校6年生と中学校3年生を対象に国語・算数（数学）の学力調査および生活状況等についての調査を行うものである。それをめぐっては、じつに様々な議論が交わされてきた。学校や自治体単位の集計結果を公表すべきか否か、結果をどのように分析して何のために活用すべきか、などなど。

中には、学校単位の集計結果がそれぞれの学校で行われている教育活動の質や教職員の努力を反映した結果であるかのような見解もある。平たく言えば、学力調査の結果水準がその学校の先生方ががんばりを示しているという解釈である。筆者はそのような受けとめ方に大きな疑問を抱いている。学校の「がんばり」は、入学時点での子どもたちの力を卒業までの間にどれだけ伸ばすことができたか、という視点をもって判断されるべきである。ある一時点で測定された学力の水準からわかるものではない。

このことを考える上で、欧米で取り組まれた「効果的な学校（effective schools）」に関する研究は多くの示唆を与えてくれる^{※5}。

よく知られているように、アメリカでは、社会経済的階層の違いによって人々の居住する地域の棲み分けがはっきりしている。それが人種の違いに密接に結びついているため、一般に大都市中心部に近い地域には人種的マイノリティの低所得階層が集まり、都市郊外の地域には白人の中・高所得階層の人々が多く居住する光景がみられる。アメリカの公立学校制度は州によって異なるのだが、基本的に幼稚園から高等学校まで、通学区制がとられている。だから、前掲のような地域性の違いは、公立学校に在籍する児童生徒の違いに直結する。

重要な問題は、貧困層のマイノリティが多く居住する地域の公立学校の子どもの学力は低く、豊かな白人が住む地域の公立学校のそれは高い、という現実であった。厳しい黒人差別に対する撤廃運動が激しく展開された1950～1960年代、それは「教育の不平等」問題として関心を向けられたのである。

一般には、「マイノリティの多い学校で学力が低いのは、教育施設・設備や教員組織などの諸条件が白人の多い学校よりも低劣なため」という受けとめ方が存在した。ところが、1966年に公表された調査報告書「コールマン・レポート」は、そうした大方の予測を裏切るものだった。人的・物的諸条件などの点での両地域の学校の違いは、学力の差違に対する決定的な影響力を及ぼしていない。学力の格差は、白人児童生徒とマイノリティ児童生徒の生育環境やそれによって規定される学習意欲の違いによる、とされたのである。つまり、学校に入学した時点で両者の学力にはすでに格差が存在し、しかも、学校教育を受けてもその格差は解消されないということが提示された。

それは、社会的に不利な環境に置かれた子どもにとって、学校は大した効力を持ち得ないという認識、つまり「学校無力論」を提起するものである。言い換えれば、子どもにとっては、「不利な地域環境に置かれている学校とそこにいる子どもは、いくら努力しても無駄だ」ということを意味する。また、教職員にとっては、「そのような子どもたちに学校教育によって付加価値をつけることは不可能だ」ということになる。

このような「学校無力論」ともいべき見解に対して大きな疑問を呈して取り組まれたのが、1970～1980年代の「効果的な学校」に関する研究であった。次号では、そこから話を始めることにしよう。

※1 吉本二郎『学校経営学』国土社、1965年、51～52頁。
 ※2 同上書、110頁。
 ※3 C・I・バーナード著、山本他訳『新訳経営者の役割』ダイヤモンド社、1968年、76頁。
 ※4 同上書、85頁。
 ※5 鍋島祥郎『効果のある学校』解放出版社、2003年を参照。