

# 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3回 学校の組織文化への着目

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』一藝社、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. 学校の教育効果を生み出す要因は何か？

#### (1) 「学校無力論」をどう受けとめるか？

子どもは学校へ通うことによって何を得ているのか？

授業を担当する教員の立場なら、「自分が受け持つクラスの子どもたちが授業をちゃんと理解できているか？」「学習済みの内容がしっかり身についているか？」などを気にしながら、小テストや定期テストなどの結果を確かめていることだろう。クラス担任の教員であれば、「子どもどうしの人間関係は良好に築かれているか？」「体育祭や文化祭などの行事を通じて集団の力が高まったか？」ということも大切だろう。このようなことを地道に積み重ねていけば、年度末には子どもたちの確かな成長を実感することができる。そう信じて、慌ただしい中にも充実感と手応えを味わいながら日々の教育実践に取り組んでいるに違いない。

学校全体を運営する立場とすれば、入学した子どもたちそれぞれが、卒業までの間にどれだけ新たな力を身につけることができるかということが重要になる。とくに「学校としての教育効果」を捉えようとするなら、「この学校」に通ったことで一人ひとりの子どもたちの何を変えることができたのか、に関心を向ける必要があるだろう。

前号で述べたように、1966年の『コールマン・レポート』の結論は、めぐまれない地域に置かれている学校は子どもたちにとって大した効力を発揮できていないということを示すことになった。「学校無力論」とも言える見方である。

しかし、日々の教育実践に努力する教員にとって、「学校無力論」は侮辱的とも言える見解である。公教育としての学校、そこで教育に携わる教員にとって、それを素直に認めてしまうことは、自らの存在意義を否定することにつながる。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（effective schools）」に関する

研究であった。

「学校無力論」に疑問を抱く研究者たちは、たとえ人種のマイノリティの子どもたちが多く居住する貧しい地域の学校であっても、白人が多く住む中流階層以上の地域の学校と同等の学力を保障できている学校が存在しているという事実に関心を向けた。めぐまれない地域環境のもとに置かれた学校の場合、確かに子どもたちの学力が低いケースが多い。しかし、よくよく調べてみると、必ずしもすべての学校がそうだとは言えない。同じように不利な環境条件のもとにあるにもかかわらず、子どもの学力水準は学校によって異なり、中には中流階層の子どもと同程度の学力を保障できている学校がある。そこに研究的関心が向けられたのである。

「効果的な学校」とは、貧しい地域にありながらも、そこに通う子どもたちの学力を、中流以上の地域の子どもたちと同じ程度の水準にまで導くことができている学校を指している<sup>(1)</sup>。学力テストの結果を用いてそのような学校を選び出した上で、それらの学校は不利な環境条件を抱えているにもかかわらず何故、それを克服し得ているのか、つまり「学校の教育効果は何によってもたらされているのか？」を追究する研究が取り組まれた<sup>(2)</sup>。

#### (2) 「効果的な学校」研究の成果

「効果的な学校」にはほぼ共通して次のような特徴が見出された<sup>(3)</sup>。

- ①子どもたちが学習に取り組みやすくなるような学校の風土がある。
- ②基礎的な技能をしっかり教えることを学校全体として重視している。
- ③すべての子どもの学力達成に対して教職員集団が高い期待を抱いている。
- ④子どもたちの学力達成度の状況を把握・診断し、指導の目標を明確化している。
- ⑤強力で計画的なリーダーとして教授・学習活動に関与している校長がいる。

包み込まれるような温かさを感じながら、子どもたちが安心して意見を出し合える雰囲気の教室がある。また、足を踏み入れた瞬間から、学ぶ意欲を掻き立てられるような「空気」を感じられる教室や校舎もある。いろいろな教室や学校を訪ねたことのある人であれば、そのイメージがわかっていただけるに違いない。そのような雰囲気が、特定の教室だけではなく学校全体にゆきわたっていることを意味しているのが①である。

②は、すべての学習の基盤をなす「読み・書き・そろばん」といった基礎的な技能を徹底的に定着させることが、全校的な重点事項になっていて、すべての教職員によってそのことが共通理解されていることを意味している。調査対象校がみな、不利な家庭・地域環境のもとに置かれている学校であり、とくに基礎技能の定着を重視しなければならない状況にあることを考えれば、合点がいくだろう。

③の意味は、「ピグマリオン効果」つまり「教師期待効果」を思い起こせばわかりやすい。すべての教職員が、「この学校の子どもたちは、”できる力”をもっている」と信じて授業やその他の指導にあたっているということである。学習の到達目標を考える上でも、生活上の指導を行うに際しても、そもそも指導者側が子どもたちに高い期待を持っているかどうかによって、具体的な指導行動には大きな違いが生まれよう。

④の意味は②と組み合わせて考えると理解しやすいだろう。目標に照らして絶えず達成度確かめて、次の目標を具体的に設定するということが、すべての教職員によってなされているということである。

そして⑤は、校内でなされている教育活動の質を高めるということに焦点づけて、校長が教職員に対して強力なリーダーシップを発揮しているということの意味している。

これらのことをさらに整理すると、次の3点が示唆されよう。

第一は、教育活動の目的を全教職員で明確化してその達成度を確かめつつ絶えず具体化することが重要だということである。②と④はそのことを示している。

第二は、管理職（校長）の強力なリーダーシップが機能しているということである。とくに、そのリーダーシップが関心を向ける焦点は、学校で行われている教育活動の改善である。

そして第三は、「目に見えない要因」とも言える「風土」や「期待」などが、子どもたちの学習の質にきわめて重要な影響を及ぼしているということである。

これらはいずれも、学校内部の要因である。国や地方自治体レベルの教育政策によってつくられるものではない。また、子ども

の家庭や地域の人々によって大きく左右される条件でもない。つまり、ここで明らかにされたことは、「学校内部の組織・経営的な要因によって、子どもの学習の質に大きな違いが生み出される」ということである。家庭や地域が有する環境的要因がどうなっているかという問題を超越して、学校の組織力によって子どもたちに豊かな学習環境を提供することは可能である。そのことを実証したところに、「効果的な学校」に関する研究の重要な意義があった。

## 2. 「効果的な学校」研究の限界

「効果的な学校」に関する研究は、1980年代半ば以降に国際機関である OECD（経済開発機構）で進められた「学校改善（school improvement）」に関する共同研究などにも重要な示唆を与えた。

学校教育の質をよりよいものへと高めること。現代社会においてそれは国の違いを超越して重要な社会的関心事である。

その関心の矛先はたいいていの場合、教師の資質能力の向上に向けられる。例えば日本でも、2009年度から教員免許状更新制度が導入され、教員免許状に有効期限が設けられて、その更新のために10年ごとに所定の講習が課されるようになった。講習は学校の外部である大学等によって開講され、各教員は受講料を支払って個人としてそれに出席する。教師の資質能力の向上のためにこのような手段がとられるのは、「教育は教師個人の力量しだい」という考え方があるからだといえよう。

ところが、前項で挙げた「効果的な学校」研究によって導き出された5つのポイントをみると、そこには教師個人の力量といえる要素が含まれていない。そうではなく、学校全体にゆきわたる組織的要因の重要性に注目している。その後の学校改善に関する国際的な研究動向を振り返ると、とりわけ管理職の強力なリーダーシップに関心が払われた。

しかし、恵まれない環境に置かれた学校に焦点づけて行われた「効果的な学校」研究がより一般的な学校を対象とする「学校改善」研究へと進展するにつれて浮かび上がってきたのが、「効果的な学校」研究の限界ともいえるものであった。

それは、「効果的な学校」研究が考察対象とした学校の特殊性ともいえるものである。その対象は「貧困階層が多い大都市部の小学校」に限定されていた。そこで「効果」を生み出す重要な組織要因の一つが「管理職の強力なリーダーシップ」であった。

ところが、一般に管理職のリーダーシップには様々なタイプやスタイルが存在しており、「貧困階層が多い大都市部の小学校」と

いう条件にあてはまらない学校に適合的なリーダーシップのあり方は、それらとは異なるはずだという主張が展開されてきた。

例えば、小学校は比較的規模が小さく、教員の意識が教科によって統制されていないので、中学校や高等学校に比べると一つの目標への意識付けが容易だと考えられる。だとすれば、中学校や高等学校に必要とされるリーダーシップのあり方は、ここで導かれた結論とは異なるに違いない。また、保護者の経済的階層、学校段階の違い、教職員の経験年数や個性などは学校ごとに異なる。通う子どもたちの実態や学習ニーズも学校によって違う。効果的だとされる管理職のリーダーシップのあり方は、学校をとりまくそれらの諸要因の違いを踏まえて考える必要がある。

リーダーシップというと、上の職位から下の職位に対する指示・命令とイメージされるかもしれない。確かに「効果的な学校」研究が導き出した「強力なリーダーシップ」はそれに近い。しかし、学校におけるリーダーシップのあり方はそのようなイメージに限定されるべきではない、というのが以後の中心的な議論である。学校という組織には他の組織とは異なる特徴があり、リーダーシップのあり方もそれを踏まえて考えるべきだ、という点に関心が向けられた。

### 3. 学校組織の特徴をどう捉えるか？

アメリカの組織学者であるワイク（Weick, K.）は、学校組織の特徴に関連して次のように述べている<sup>4)</sup>。

「組織メンバーの職務遂行の様子を細かく監視したり、職務内容を具体的に規定したり、問題に対処するための手順を決めたりすることが、多くの組織では行われている。そのような運営の方法は、組織構成員どうしがとても密接に繋がった関係、目標についての共通理解とその実現方法について高い共通理解がなされていること、などの性質をもつ組織にとっては有効に働く。しかし、学校の場合はそうではない。例えば、①監督と評価が限定的にしかなされない、②教育における目標が漠然としていて不明確である、③一人の構成員が統制すべき職務範囲が広すぎて、用いるべき技術が明確でないため、各自の職務態様はひじょうに多様なものとなる、など、学校は他の組織とは異なる性質をもっている。」

ワイクは、他の多くの組織とは異なる学校の特徴を「ルース（loose）」という言葉で表現した。すなわち、「曖昧さ、緩さ」を意味する言葉である。目標の曖昧さ、目標とその実現方法の関係の

曖昧さ、管理職と各教師あるいは教師と各生徒の関係の緩さなど、学校は様々な意味で、構成要素どうしの中の結びつき方に曖昧さをもつ組織だというのである。

たとえば、彼の指摘のうち②に挙げられた教育目標について考えてみよう。

ある学校の教育目標に「よく考える子」という言葉が入っていたとする。その実現にあたっては、「よく考える子」とはどのような力を備えた子どもを意味するのか、そのような子を育てるためにどのような方法が効果的であるか、などのことについて明確にする必要がある。だが、実はそれらの客観的な「正解」といえるものは存在しない。学校では、それらについて学年や教科単位、あるいは学校全体で共通理解を図るための努力がなされるだろうが、最終的に教育実践が行われる授業場面では、個々の教員の考え方や経験に基づく判断の積み重ねが決め手となる。そのとき、個々の教員ごとに理解のありようは少なからず異なるはずである。

また、③について言えば、仮に教育目標がある程度共通に理解されたとしても、その達成にとって有効な方法は何か、という問いにも絶対的な「正解」があるわけではない。それぞれの教員が、学ぶ主体である子どもたちの実態を把握し、それを踏まえながら考えて実行していくほかないのである。だから、個々の教員が独自に決定すべき仕事の範囲は広く、その態様は多様性が大きい。

ただし、ワイクによれば、たとえそうであっても学校は決して無秩序状態にあるのではない。一見、無秩序に見えるかもしれないが、しかし学校は、「緩やかに結合されたシステム（loosely coupled system）」<sup>5)</sup>だと捉えられる。

佐藤学氏（東京大学）等がショーン（Schön, D.）の所論に基づいて提起した「反省的实践家」としての教職論<sup>6)</sup>も、学校組織のそのような特性とつながっている。教員の最も中心的な職務である授業は、子ども集団と教員との相互作用によって成立する。同じ教員が同じ教科の同一単元の授業をしても、クラスが異なれば授業の様相も大きく違ってくる。その成立要因は複雑・多様であり、不確実性が高い。だからこそ、一人ひとりの教員の専門的自律性が重要であるし、その専門性の内実は単純な授業技術のような「技術合理性」では割り切れないものとなる。

このような所論を踏まえて考えると、学校が組織として抱える曖昧さや緩やかさは、「問題点」というより、「組織としての学校」の「特徴」として理解すべきである。教員は毎日のように不確実性と予測困難性に向き合っていて、授業や生徒指導の具体的な場面で様々な意思決定をしていかなければならない。学校組織の成功は、個々の教員が行うそうした意思決定がまったくバラバラで



はなく、一定の柱をもつような共通性を備えることによって導かれるのだといえる。そして、そのような共通性は、管理職からのトップダウンによる指示・命令だけではとうてい築けないものだと考えられるのである。

だから、学校の組織力を高めるためのリーダーシップのあり方は、そうした特徴を考慮したものでなければならない。

#### 4. 学校組織の成果を決定づけている「組織文化」

これまで考えてきた学校組織の特徴に留意すると、学校の教職員どうしの目標や課題意識などに一定の共通性をもたらしている組織要因として「組織文化」という概念に着目することは重要である。

たとえ公立学校であっても、いくつかの学校を訪問すると、学校ごとに「なんとなく違う雰囲気」を誰もが感じる。複数の学校に勤務した経験をもつ読者なら、他の学校へ異動したときに、以前の勤務校との「違い」をいろいろな場面で感じ取ったに違いない。校舎の配置や大きさ、壁の色、天井の高さ、あるいは廊下の広さなど、物理的な違いは言うまでもない。加えて、子どもたちの様子や教職員の仕事ぶり、会話の内容や言葉遣いなども含めて、うまく表現できないけれども直感的に感じる「違い」に戸惑うことも少なくないはずである。ところが、時間が経つとそのような違和感もしだいに薄れていく。固有の建学の理念を有する私立学校の場合、公立学校と比べるとはるかにそのような要素は明確であるに違いない。

もちろんこれは、学校に限ったことではない。組織は、その構成員の間で共有された、その組織に固有の性質をもつ価値観や思考・行動様式を形成・維持していると考えられている。それが、「組織文化 (organizational culture)」と呼ばれるものである。

企業経営の分野では、1980年代に、この「組織文化」に高い関心が注がれた。アメリカではその後、学校改善や校長のリーダーシップのあり方に関する論議の中でも、その言葉が重要なキーワードとされてきた<sup>(7)</sup>。今では、学校管理職やリーダー教員のための研修プログラム等において、「組織文化」は必須のキー概念になっていて、学校現場でも広く知られている。

なぜ、そんな曖昧な、つかみ所のなさそうなモノがキーワードとされているのか。

それは、組織活動の結果、つまり子どもたちの学習の質に対して、その学校の組織文化が重要な影響を及ぼすということがわかってきたからである。

いま一度、先に紹介した「効果的な学校」研究の成果をご覧ください。第三の点として指摘した、「目に見えない要因」とも言える「風土」や「期待」などは、まさしく組織文化を形づくる重要な要素だといえる。

教職員の間で共有されている「組織文化」は、各自の職務活動のありようを規定し、結果として、教員と子どもの中で展開される教授・学習活動のあり方を大きく決定づけるのである (図1を参照)。

だとすれば、学校の組織力を高めて教育活動の改善に取り組むためには、組織文化をよりよいものにつくりかえていく必要がある。その際、「組織文化」はいったいどのような内容によって成り立っているのかを考えなければならない。今回はそこから話を始めることにしよう。

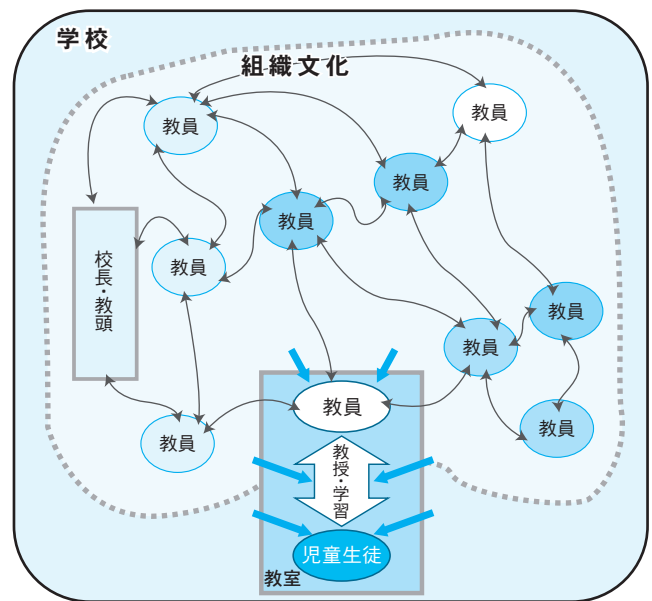


図1.学校の組織文化と教授・学習活動

- (1) Edmonds, R., *Effective Schools for the Urban Poor*, Educational Leadership, 37(1), 1979, pp.16
- (2) 浜田博文『「学校の自律性」と校長の新たな役割』一藝社、2007年59～60頁を参照。
- (3) Bossert, S.T., *School Effects*, Boyan, N. J. (ed.), *Handbook of Research on Educational Administration*, Longman, 1988, pp.341-352
- (4) Weick, K.E. (1982) *Administering Education in Loosely Coupled Schools*, *Phi Delta Kappan*, 63(19), 1982, pp.673-676 詳しくは、佐古秀一「学校組織に関するルース・カップリング論についての一考察」『大阪大学人間科学部紀要』第12巻, p.140を参照。
- (5) イボンナ・S・リンカーン編『組織理論のパラダイム革命』白桃書房、1990年、119頁
- (6) 佐藤学『教師というアポリア』世織書房、1997年、148～150頁。
- (7) 浜田博文、注2を参照。