

## 学校の組織力をどう捉えるか

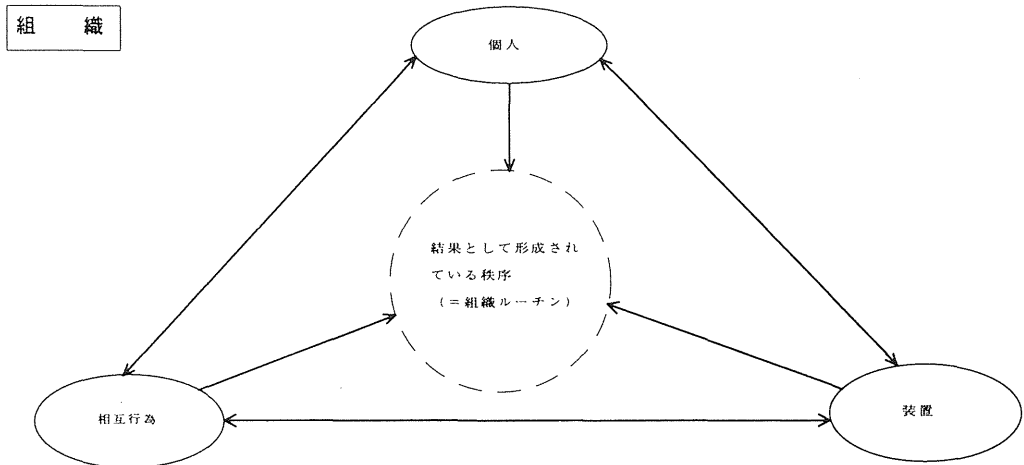
筑波大学 水本 徳明

### 1. 組織力とそのマネジメント

#### (1) 組織における複雑性と創発性

組織力とは、組織において非組織的環境における個人の能力の総和以上の効果をもたらすことであり、バーナードによれば定義上それは協力の効果である。形式的に言えば協力の効果は専門分化の効果と協働の効果に分析できる<sup>(1)</sup>。しかし実際に生じていることはきわめて複雑である。

「組織」と呼ばれているところでは、図のように三つのシステムが構造的にカップリングしたプロセスが見られる。「組織」という言葉が使われる場合、①最も広くこれらすべてを含むものと捉えられる場合（バーナードはそれを「協働体系」という言葉で表した<sup>(2)</sup>）、②個人を除く相互行為と装置を意味する場合、③最も狭く装置を意味する場合がある。概念はともかく、組織の動態を明らかにするにはこの三つのシステムを視野に入れておく必要がある。以下、ここでは組織をこのように三つのシステムが構造的にカップリングしている仕組みを示すものとして用いる<sup>(3)</sup>。



1. 組織においては三つのシステムが関わっている。

- ①個人の心理システム
- ②成員資格を中核とする役割と責任の体系である装置 (=組織システム)
- ③そのつどの観察による行為の調整を通じて成り立つ相互作用システム

2. 三つのシステムは相互規定的である。

心理システムと二つの社会システムは意味を媒介にして構造的にカップリングしている。装置は相互行為を制約する。相互行為は装置を生み出す。

ここで装置とは組織における公式の役割と責任の体系であり、学校の場合、職務上の権限関係、教授学習組織、運営組織、教育課程などによって構成される。相互行為とはそのような装置の下で実際に取り交わされる諸個人間の相互作用である。学校の場合、教職員相互、教職員と児童生徒間、児童生徒相互に多様な相互行為が取り結ばれている。個人について問題になるのは資質力量、貢献意欲、アイデンティティ、組織に対する意味付与（学校の場合教育観、教師観、学校観など）である。

組織におけるプロセスが複雑なのは、三つのシステムが相互規定的だからである。たとえば非組織的状况における個人の力量を把握することは現代社会ではきわめて困難である。個人の能力の測定は何らかの組織的環境のもとで行われるからである。ある組織的環境において高い力量を示す人が、別の組織的環境ではそうではないということは十分ありえる。装置が相互行為を規定することは言うまでもないが、装置自体は相互行為の産物である（この関係をルーマンは意思決定の側面から捉え、組織は意思決定を要素とするオートポイエシス・システムであるとした）<sup>(4)</sup>。

この三つのシステムが関わるプロセスにおいて、結果的にある秩序が成り立っている。社会的な秩序は客観的な実在ではないので、それは何らかの一般化された予期（予期の予期）である。つまり、この組織はこれこれの特徴を持っていると皆が思っているだろうと成員や外部の観察者が思っているのである。そして、成員あるいは外部の観察者がその予期を空間の特質として対象投射する場合に「場」の概念が成立する。組織文化論は組織において結果的に成り立っている秩序を、成員の規範的予期に還元して説明し、それを直接統制しようとする。しかし、秩序は複雑系的なプロセスの結果として創発的に形成されているとするなら、組織文化論が想定するように結果として成り立っている秩序＝文化を直接統制することはできない。組織文化はたしかに変革されうる。しかしそれは常に結果として生じる＝回顧的に発見されると考えるべきであろう。

## (2) 組織力と場のマネジメント

一般に組織力はこの三つのシステムとその間で形成される秩序の問題であるといえる。官僚制組織論は組織力を装置に注目して捉え、協働化論は相互行為に注目して捉える。また、専門職組織論では組織力は個人の力量に注目して捉えられる。そして組織文化論では結果として成立している秩序とそれに関わる個人の意味付与に注目して組織力を捉えている。しかし、この三つのシステムは相互規定的なのであるから、いずれの場合もこれら全体を視野に入れる必要がある。

ところで、藤本は「組織能力」とは「組織ルーチンの体系」であり、自動車産業の場合に即して、それを①ルーチン的なもの造り能力、②ルーチン的な改善能力、③進化能力（能力構築能力）の3階層からなるとしている<sup>(5)</sup>。ここで組織ルーチンとは組織において結果として成り立っている秩序であり、それが階層的な体系として捉えられているということが出来る。このことは組織文化論が組織文化を表層的なものから深層的なものに層化して捉えていることに対応している。しかし、藤本は「能力構築のプロセスは創発的である」と捉えており<sup>(6)</sup>、組織文化論のような還元主義的な見方はしていない。

組織力を高めるマネジメントがむずかしいのは、それが複雑で創発的なプロセスのマネジメント

になるからである。それは合理的な意思決定とは捉えられない。しかし、複雑で創発的なプロセスについてマネジメントが不可能であるというのではない。最近の組織論、経営論は組織を複雑で創発的なプロセスと捉えたうえで、「場のマネジメント」に関する知見をもたらしている。たとえば、野中は、知識創造と場の関係を「『図』と『地』のように動的一体として成立している」、「場は参加者が文脈を共有し、相互作用を通じて新しい意味を創造する実存的な場である」という。そして、「よい場」の条件として①テーマないし使命をもつ自己組織性、②境界の浸透性、③弁証法的対話、④自己超越性をあげている<sup>(7)</sup>。また、伊丹は組織における場の生成の基礎条件として、自由、信頼、情報共有が極めて重要であるとしている<sup>(8)</sup>。

また、複雑で創発的なプロセスは、組織にとって最適な状態に行き着くとは限らない。成員の限られた見通しの下での相互作用は、「引き込み領域」(basin of attraction)を通じてある定常状態あるいはサイクル状態に落ち着く。その状態はナッシュ均衡状態であり局所的最適点であるが、必ずしもグローバルな最適点ではない<sup>(9)</sup>。相互作用は望ましくない状態で安定してしまうことがある<sup>(10)</sup>。組織における経営者の重要な役割の一つは、このような望ましくない状態で組織が安定してしまうのを避けることである。「場のマネジメント」は、よりグローバルな最適状況へ向けての試行錯誤的性格を持つといえよう。

## 2. 学校の組織力

学校の組織力を藤本の3階層に即して考える。

第一層の「ルーチン的なもの造り能力」は、日常的な教育活動において質の高い教育を効率的に行う能力である。学校の外部、とりわけ保護者から捉えられる学校の組織力はこのレベルのものである。学校の場合、この能力は組織力とは捉えられず、専門職としての教師個人の能力に還元される傾向がある。しかし、一見個人の能力に見えるものは、一定の相互行為（同僚教師とのコミュニケーションや指導場面での協力）や装置（教授学習組織や教育課程）に規定され、第二層、第三層の組織能力に支えられていると考えるべきである。

第二層の「ルーチン的な改善能力」は、教育の質や効果を不断に点検し、問題解決を繰り返して改善していく能力である。学校の場合たとえば授業改善能力がそれに当てはまる。授業改善について、個人（授業観、授業改善に対する姿勢など）、相互行為（授業についての日常的コミュニケーション、研究授業でのやり取りなど）、装置（校内研修の組織、計画など）それぞれの場面を考えることができる。これらがうまくかみ合って、授業についての不断の問い直しと改善が進むと考えられる。

第三層の「進化能力（能力構築能力）」はこれら二つのルーチン的な組織能力をより速く構築、更新する組織能力である。第一、第二層の場合、個人、相互作用、装置が適切にかみ合って、ルーチンが形成されていることが重要になるが、第三層ではそのようなルーチンそのものを作り変えることが課題になる。たとえば第二層の改善能力が低い場合（授業改善への取り組みがほとんどなされていない）や環境変化に対応していない場合（生徒指導問題に集中した改善が継続されているが実際の間

題は教科指導から発生しているというような)、それ自体を改善する組織力が問われる。学校経営の中核的な課題はここにある。大脇の言う学校経営実態、すなわち「大枠としては行政依存、日常的には慣行重視、遂行形態では学年・教科セクトに委任、教育病理問題には対症療法、そして、父母・地域住民には閉鎖的という五層構造」<sup>(11)</sup>はこのレベルでの組織力の欠如を指摘したものと見える。

### 3. 学校の組織力を高めるストラテジー

#### (1) 偶然性を活かし創発性を高めるストラテジー

さて、資源が一定であるとする、組織力を高めるには①個人をターゲットとするストラテジー、②装置をターゲットとするストラテジー、③相互行為をターゲットとするストラテジーがありえる。いずれの場合でも、変革の影響は個人、相互行為、装置の全体に及び、結果的に秩序（組織ルーチン）の更新がなされなければならない。たとえば、チーム・ティーチングの導入という装置をターゲットとしたストラテジーの場合、それをきっかけとして授業についての教員間のコミュニケーションが開放的になったり、教師の授業観や組織観が変更されたりしたときに、学校組織が総体として変革され、組織力が高まるということができる。形だけチーム・ティーチングが導入されるというような場合には、変革が装置のみにとどまり、相互行為や個人に及んでいないために、学校の組織力が高まっていない（相互行為の創発性や個人の意欲が阻害され、組織力が低下する場合もある）。佐古の言う『リフレクティブな教師を起点とする』組織文化の形成・更新<sup>(12)</sup>は個人をターゲットとしたストラテジーである。

第三層の組織能力を高めるプロセスは学校改革といってもよいが、学校改革が進むプロセスについて言えば、それは校長という特権的立場から開始される必要はない。木岡は、学校経営ビジョンの確立とか明確化の「課題を担う主体として、多くは校長や教頭しか考えられていないように思う。それは、管理職のリーダーシップに重きを置く考え方に基づくのであろうが、わたしが見てきたなかにも、確かに校長の高い人望が、有能ではあるが反体制的な教員の意識変容を引き起こし、校長の指導のもとで積極的に取り組むキーパーソンになった事例がある。しかし、その反対に、ここで紹介した事例のように、校長の指導力の低さ（頼りなさ）が、中堅教員の自律性・裁量権を大きくしてやる気と責任感を喚起し、担当者を中心にした教職員の凝集性（支援態勢）を高め、その成果をあらわしたケースもある。問題は、組織の中核がいかなるビジョンを描き、その実現に向けて組織各部がいかに自律的に活動を展開するかにある。したがって、管理職がではなく、組織が『経営そのものの基礎哲学』を深める必要がある。」<sup>(13)</sup>という。

近年、学校の組織力を高めるストラテジーとして目標管理に注目が集まっているが<sup>(14)</sup>、PDCAのマネジメントサイクルにしたがって目標管理を行ったとしても、そのこと自体が直ちに学校の組織力を高めるものではない。目標管理が学校の組織力を高める場合があるとしても、そのメカニズムは複雑であると考えられる。

組織における目標の機能に関して、ワイクは「行動は、目標によって導かれるものではなくて目

標によって解釈されるものである」という<sup>(15)</sup>。ある行為が意思決定として問われるときに人は自らの行為を先行する意思決定の結果である目標によって解釈する(説明する)というのである。ワイクは意味形成の観点から「人が意思決定を行ったといわれるときはいつでも、人は回顧的に活動しているのである」とし、「決定は選択行為ではなく解釈行為である」とする<sup>(16)</sup>。学校における目標が個人の意味形成に働きかけて、行動の解釈を有効に導くかどうかの問題なのである。そこには個人と装置(組織の公式目標)との間の複雑な関係が介在している<sup>(17)</sup>。この点に十分留意しなければ、目標管理の機械的な適用は組織における多元性を失わせ、かえって組織力を低下させる危険性があるといえよう。

つまり、学校改革は結果を見通しての意図的、計画的変革の実現とは必ずしも捉えられない、偶然的な要素を含みこむプロセスと捉えられる。浜田が事例研究から指摘する「一つの契機が組織学習を大きく促進するような重大な波紋を引き起こす可能性」、「教員集団内部における教員自身によるリーダーシップのはたらきと、学校外部環境との間の予測困難な多様な情報の伝達・解釈・浸透のプロセス」<sup>(18)</sup>は、そのような創発的な秩序形成として理解することができる。

事後的、機能的には合理的プロセスとして説明される学校改革は、実践的には創発的なプロセスであり、偶然や試行錯誤を含んでいる。試行錯誤をいかに粘り強く継続し、そこからいかに多くを学ぶか、その過程で遭遇する偶然をいかに生かすことができるか、それが最も基底的なところで学校の組織力を支えているといえる。

## (2) 危機管理

これまで見てきたように、組織力が個人—相互作用—装置の相互規定的な関係の中で偶然性を活かし、創発性を高めることであるとするなら、組織にとってマイナスの影響を及ぼす偶然性を予防し、その影響を小さく抑える営み、すなわち危機管理は組織力にとって本質的であるといわねばならない。偶然性を許容し不確実性を積極的に引き受けようとする、危機管理の必要性が高まるからである。

実は危機自体が、組織内での些細なことをきっかけとした創発的なプロセスによって生じると考えることができる<sup>(19)</sup>。ワイクらは不測の事態に直面しても安定的に高いパフォーマンスを発揮し続ける組織を「高信頼性組織」と呼び、「その原動力とも言うべき『マインド』を高める五つのプロセス」として、不測の事態を予測するための「失敗から学ぶ」「単純化を許さない」「オペレーションを重視する」、そして不測の事態を抑制するための「復旧能力を高める」「専門知識を尊重する」というプロセスを挙げている<sup>(20)</sup>。

学校において藤本の言うもの造り能力や改善能力を高めることと、危機管理能力を高めることが同時進行しなければならない。両者は同じ形式を持っている。前者は複雑なプロセスの中で偶然生み出されたよいきっかけを敏感に察知して積極的に生かすことであり、後者は悪いきっかけを敏感に察知して適切に対応することである。そのためには、危機管理を特別な事件の予防やそれが発生したときの対応にかかわることとしてではなく、日常の活動での小さな徴候の敏感な察知とそれへ

の適切な対応の問題であると捉え返すことが必要であろう。たとえば、ある学級で偶然観察されたある子どもの今まで見られなかった振る舞いが、実は大きな問題の現れであったり、それへのきっかけであったりする。従来、そうした問題には担任教師が対応し、いわば局所的に処理できると考えられてきた。たしかに、学校組織のルースさにはそのような利点がある。しかし、いじめや学級崩壊の問題は、そのような局所的危機管理が限界にきていることを示している。学校が組織として高いマインドを維持することが必要になっているのである。

<注>

- 
- (1) バーナードは「協力体系の有効性は、ほとんどまったく専門化の革新の工夫、あるいはその採用に依存し」、「専門化の第一義的側面は、目的の分析、すなわち、一般目的を中間目的ないし細部目的—それらはより遠い目的の手段となる—に分析することである」とするとともに、「個人の協力しようとする意欲と協力体系に努力を貢献しようとする意欲」を引き出す誘因の重要性を強調している。バーナード『新訳経営者の役割』山本安次郎ほか訳、ダイヤモンド社、1968年、138、145頁。なお、バーナードの cooperation は通常「協働」と訳されているが、ここでは collaboration（協働）と区別するために「協力」に改めた。以下同様である。
- (2) バーナード、前掲、1968年、67、75頁。
- (3) このような組織理解については牧野の自己組織化論に負うところが大きい。牧野は「装置」を「組織構造・制度・組織文化といったような全体機能レベルからみた“結果”としての情報空間であり」、「相互行為空間」は「個の相互作用・集合レベルからみた“進行形”の情報空間」とした上で、「『装置』と『行為空間』は異なる情報空間レベルでありながら、実存する“個”を介してつながっている」、「『装置』と『行為空間』が連携するためには、個を介して“結果”としての静的情報を“進行形”の動的情報に変換したり、また、その逆方向の変換をする必要がある」と述べている。牧野丹奈子『経営の自己組織化論』日本評論社、2002年、250-251頁。しかし、組織構造、制度、文化をひとくくりに「装置」とするには無理があるように思われる。意図的な統制という観点から見ても、組織における公式の権限関係は意図的に統制可能であるが、結果として成立している秩序としての文化を意図的に統制することは困難である。また、牧野は進行形の相互行為そのものと、一定の秩序を持った空間としての相互行為空間を区別していない。このような観点から、ここでは結果として創発的に形成される秩序を装置と相互行為とは別に概念化した。
- (4) この点については、次の文献を参照されたい。水本徳明「学校経営研究におけるルーマン組織論の可能性—組織の作動的基礎としての意思決定を中心に—」『日本教育経営学会紀要』第40号、1998年。水本徳明「学校組織に関するシステム論的考察—ルーマンのオートポイエーシス・システム論の視点から—」『学校経営研究』第24巻、1999年。
- (5) 藤本隆宏『能力構築競争—日本の自動車産業はなぜ強いのか』中央公論新社、2003年、54-55頁。藤本は進化能力について「ルーチン的ではないダイナミックな能力」であり、「その本質は、『システム創発』という混沌とした状況のなかで、なおかつ何があっても学んでしまうという、『しぶとい学習能力』である。長期にわたる能力構築競争では、失敗から学ぶ、意図した成功から体系的に学ぶ、意図せざる成功から学ぶ、他者の成功から学ぶなど、あらゆる機会から学習する能力が必要である。それが企業の『進化能力』にほかならない。」という。
- (6) 藤本、前掲、2003年、48頁。
- (7) 野中郁次郎「企業の知識ベース理論の構想」『組織科学』36(1)、2002年、4-13頁。
- (8) 伊丹敬之『場のマネジメント』NTT出版、1999年、174頁。
- (9) ナッシュ均衡状態とは、ゲーム理論で他者の選択する手が変わらないなら、誰にとっても現在の手を選択することが合理的である状態である。

- (10) これらの点については次の文献を参照。スチュアート・カウフマン『自己組織化と進化の論理』米沢富美子(監訳)、日本経済新聞社、1999年。
- (11) 大脇康弘「学校の自律性と教育委員会の権限・役割」『公教育の変容と教育経営システムの再構築(シリーズ教育の経営1)』玉川大学出版部、2000年、181頁。
- (12) 佐古秀一「学校の組織文化とその創造」日本教育経営学会(編)『自律的学校経営と教育経営(シリーズ教育の経営2)』玉川大学出版部、2000年、198頁。
- (13) 木岡一明「学校組織開発を支える教師のメンタリティ」木岡一明(研究代表)『学校組織開発に関する実証的研究』(平成11~14年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)最終報告書)、2003年、82頁。
- (14) たとえば文部科学省が推進する「組織マネジメント研修」。また、地方においてもたとえば大阪府の教職員の資質向上に関する検討委員会最終報告「教職員全般の資質向上方策」(2002年)では、組織としての学校と個々の教職員の双方のレベルで、目標管理を徹底しようとしている。
- (15) ワイク『組織化の社会心理学(第2版)』文眞堂、1997年、253頁。
- (16) Weick, K. E., *Sensemaking in Organizations*, Sage Publications, 1995, pp.184-185.
- (17) バーナードによれば「目的はそれ以外の環境の部分に何らかの意味を与えるために必須のものである」。そして「新しい意思決定が行われるときには、以前の条件下での以前の意思決定の結果である現在の目的はすでに客観的事実となっており、それが新しい意思決定の要素であるかぎり、そのときには客観的事実として取り扱われる」とする一方で、「しかしながら目的そのものは、ある環境における場合を除いては意味をもたない。目的は環境に即してのみ決定しうるのである。」とする(バーナード、前掲、山本ほか訳、1968年、204-205頁)。このことは、二つのことを意味している。第一は、目的それ自体も組織における相互作用を通じて決定されるものであり、自己言及的な複雑性を生み出すことである。第二は、しかし目的自体はそれ以後の意思決定に対して所与の意思決定前提として機能し、自己言及性を緩和するということである。後者は、ルーマンが計画システムは「システムが絡まっている自己言及の問題を緩和し、他の下位システムが確定された前提から出発できるような形でその問題を緩和する」のであり、その意味で「循環性を線形性に切り替える」と述べていることと対応している(Luhmann, N., *Organisation und Entscheidung*, in: ders. *Soziologische Aufklärung 3 Soziales System, Gesellschaft, Organisation*, Westdeutsche Verlag, 1981, S.368)。ただし、組織においては意思決定を行う主体が異なるため、所与の目標にそった意思決定と、その目標自体の修正・変更に関する意思決定を同一組織内で同時進行させることもできる。
- (18) 浜田博文(2003)『「学習する組織(learning organization)」としての学校の継続的改善過程の事例考察』木岡一明(研究代表)『学校組織開発に関する実証的研究』(平成11~14年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)最終報告書)、2003年、59-60頁。
- (19) ワイクらは次のように述べている。「不測の事態は、いきなり大危機として出現してくるわけではない。むしろ組織内で日常的に行われている業務の、意外なほど些細な出来事の連続がきっかけとなる。企業には組織または個人の意図があり、行動がある。ところが、状況を見誤ると意図した通りに事は運ばない。これが不測の事態である。」カール・E・ワイク、キャスリーン・M・サトクリフ『不確実性のマネジメント』西村行功(訳)、ダイヤモンド社、2002年、4頁。
- (20) ワイクほか、前掲、2002年、71-73頁。なお、「マインド」とは「いまどういう状況なのか、どのような対処策があるかなど、妥当と思われる解釈を継続的に更新し、深めようとする心理」であり、「マインドが高ければ、わずかな徴候から重要な意味合いを理解し、適切な対応をとることができる。」(同、6頁)。