

# 学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究

—— 個業化, 協働化, 統制化の比較を通して ——

佐古 秀一

(キーワード: 教育改革, 学校組織, 学校経営, 学校組織開発, 個業, 協働)

## 1 本研究の問題と背景

### (1) 学校組織改革の動向と特徴

近年の教育改革の中で, 学校を「組織」として機能させることをねらいとした施策が次々に具体化されつつある。NPM (New Public Management) と呼ばれる民間的な統制・管理手法を広く公的部門に導入しようとする趨勢 (玉村 1998) は, 学校教育の供給主体の多様化とともに学校の管理・運営にも影響を及ぼしつつある (大桃 2004)。

学校の組織とマネジメントに関する改革動向 (以下, 単に「学校組織改革動向」と略称する) の特徴は次のように整理することができる<sup>1)</sup>。その第1は, 学校内部組織における構造化の推進, すなわち組織の垂直的統合の強化である。組織構造論の指標に即して述べるならば, 校長に対する権限と経営機能の強化などにみられる学校内における集権化 (centralization) と, 主幹職設置に見られるような学校組織における階層化ないし成層化 (stratification) の2つの傾向を指摘できる。マクロレベルでの分権化すなわち学校への裁量性の拡大とともに進展しつつある, ミクロレベルでの, すなわち学校組織内部における垂直的統合の強化ともいえる動向である。そして第2には, 一般的な経営サイクルであるPDCA (Plan-Do-Check-Action) に準拠して, 学校評価と学校経営を構築することを求めていることからわかるように, 学校教育における計画化と効率化の強化である (佐古 2005)。

ところで, このような「学校組織改革動向」における学校組織イメージは, 従前の学校の組織論的な理解あるいは学校の組織特性に関する理念的解釈と対照させると, その特徴を一層明瞭に把握することができる。学校組織論において学校の社会的組織としての特性 (独自性) は, 教員レベルでの一定の裁量性 (意思決定の可能領域) を基盤とする組織であることが指摘されてきた。なかでも, 「疎結合構造論」(Weick 1976, 1982) は, 官僚制組織構造に対比すべき学校組織の理念型として, このような学校組織の独自性に着目し概念化されたものであると位置づけることができる。

学校組織において教員の裁量性が保持されるべき理由の一面は, 教育ないし教職の特性に求められる。すなわち, ①組織目標 (教育目標) の曖昧さ・多義性, ②教育活動を効果的に遂行しうる技術の多様性・不確実性, ③教育活動の流動性・非構造化性, ④教育の対象者である児童生徒の多様性等のため, タイトな組織構造は非適合的であるとされてきたのであった。つまり, 教育という課業が内在する基本的な不確実性に対しては, ①組織の複雑性 (構成員の職務分化の度合い), ②集権化, ③公式化ないし標準化 (職務遂行手順の明確化と画一化), ④成層化 (組織における地位の階層性) 等を主要な指標とする官僚制的な組織構造よりも, 教員の裁量性に基盤をおく組織がより適格的であることが主張されてきた。教員の裁量性に基盤をおく組織のアドバンテージとしては, 環境変動や課題に対する局所的な対応に優れていること, 組織に多様性 (見解や知識における多様性) を保持していることから課題に対する多様な解を活用できること, などが挙げられてきたのであった (Weick 1982)。また, 通常の組織では組織統合のために, 管理者のリーダーシップによって当然達成されるべき成員間の目標共有についても, それが困難であるばかりか, かえって機能的ではないことも指摘されていたのである (Cohen 1983)。

### (2) 個業型組織の問題

以上の学校組織特性に関する理念的解釈に対して, 学校の組織とマネジメント改革を要請する背景として, 次のような学校組織の問題認識が示されている。例えば東京都において主幹制を導入することの背景として, 「・学校経営方針が各教員に十分浸透せず, 具体化されていない。・職員会議が事実上意思決定機関となっている面がある。・組織的な教育活動が展開されにくく, 個々ばらばらに教育活動が行われている」(東京都教育庁 2000, p.30) 等が列挙されている。ここで指摘されている学校の組織状況の一面は, 組織としての統合性を失い, 学校の教員が個別拡散的に教育活動を展開することが常態となり, 非効率的な組織運営に陥った学校の状況であるといえる。学校の教育活動が個別教員に拡散し, それぞれが自己完結的に遂行することで存立している学

校の組織状況を「個業型組織」、またそのような傾向を「個業化」と呼ぶことにしよう。上の学校組織の問題は、この個業化した学校の状況を反映したものであるといえる。学校組織の特性をこの個業型組織のデメリットに求めつつ、そこに学校の組織化とそのための方針の導入の必要性を求めようとする見解は木岡（2004, p. 17）等にも見られるところである。

個業化した学校は、上に述べた教員の専門的自律性に対応した理念的な学校組織特性に対して、組織としてのデメリットが顕在化した現実態であるともいえよう。この個業化した学校には、次のような特徴が考えられる。①組織構造領域における個別分散＝教育活動の中核的領域に関して個別分散した職務遂行形態、②相互作用領域における機能不全ないし抑制＝教員の認識する学校の教育の事実、課題等に関する有意味な相互作用（教育的相互作用）の機能不全ないし抑制、③教員の意識領域における自己完結的な教職観の醸成＝自己の経験と知識に専ら依存してその年度の教育活動（学級経営や授業）を遂行しようとする自己完結的な意識と行動傾向（教職観）を強める、等である。従来、教員文化論で指摘されてきた、表層的な行為レベルでの同調とともに見出される中核的な教育活動における相互不干渉等の特徴は、この個業型組織のもとで生成されそれを維持する行為規範であったと位置づけられる。

個業型組織は、たしかに、児童生徒の多様性や教育課題の複雑性が個別教員の知識や技能の範囲に収束する場合にはその有効性を保持しうる。しかしながら、それを越える場合には組織的な対応が困難で脆弱なシステムになる。のみならず、その学校の子どもの実態や課題に関する認識並びにそれに関する行動や意思が、教員ごとに個別分散することから、学校の教育機能の制約ないし限界という点で、以下の状況を学校にもたらしていると考えられる。第1には、学校組織レベルでは、学校としての教育意思形成やそれをふまえた教育活動の組織的な改善や変革が成り立ちがたい状態が学校において常態化してしまうこと、第2には、教員のレベルでは、教職の閉塞性を強め、教員の個別的なレベルにおいても教育活動の改善を困難にさせることである。このような学校が組織的な教育活動の変革に対していかに無力であるかは、例えば「学級崩壊」に直面した学校の組織的な問題解決様式のなかに典型的に示されている（佐古・葛上・芝山 2005）。

### (3) 学校組織変革への課題

教育の目標や技術ならびに対象者（児童生徒）における「不確定性」は、まさに教職にとっては不可避ともいえる特性ではあるが、これに対して個業で対応することのデメリットが顕在化するにともない、教員の個別裁量

性によってこの「不確定性」に対応することにメリットを求めようとしてきた学校組織の理念（＝学校組織の独自理論、例えば、疎結合構造論など）は、学校組織のあり方を指し示す指針としての機能を果たし得なくなりつつあると考えることができる。加えて、学校教育に対する効率性、透明性、アカウンタビリティの要請、および学校教育（公立学校）に対する一面的ともいえる批判や不満が表出するなかで、「組織として」の学校のあり方が批判的に問われているのである。上に述べた特徴を有する「学校組織改革動向」も、このような学校組織の問題状況と学校教育に対する社会的・制度的要請を背景としながら、学校の組織とマネジメントを再編しようとする試みであると位置づけることができる。

しかしながら、この改革動向に内在する学校組織の理念（イメージ）が、果たして学校が直面している状況に対して適切なものであるかどうかについては、なお慎重な検討を要する。組織論の観点から見ても、次のような疑問を提起することできるだろう。組織のコンティンジェンシー理論は、どの組織にも適合する組織とマネジメントの理念を探究することの限界を示したことで知られている。組織環境と組織構造ならびにマネジメントのスタイルの間の適合関係を追求した研究知見から、不確実性の低い環境でより適応的な組織は、部門間の分化の程度が低く、より単純な官僚制的統制構造であることが示されている（ローシュ・モース 1977、野中・加護野 他 1980）。このコンティンジェンシー理論の知見をふまれば、個業型組織では個々の教員がそれぞれいわば個別部門として相対的に独立性を有していたと考えることができるのに対して、組織の垂直的統合と学校教育の計画化と効率化の推進等の特徴を有する組織は、それをより単純な官僚制型組織構造へと転換させる傾向をもつものであるともいえる。それゆえ、このような「学校組織改革動向」において実現されうる組織は、より単純化された課業環境のもとで適格的であるように考えられる。しかし、学校の組織環境や課業がかつてほど単純化されていないとすれば、はたして、このような方向で学校組織を再構成することが、教育組織たる学校においてより適格的であるのかどうかについては、疑問が残る。

にもかかわらず、このような学校組織改革が志向されているのは、学校組織における課業や環境等の特性に関する考察と、教育の質を向上させることに対して学校組織が内在化している具体的な問題についての検討が十分なされていないことによると考えられる。学校組織をどのように変革していくことが望ましいかについては、社会的・制度的要請への対応という観点から追求するだけでなく、学校組織において教育の質と水準に影響を及ぼしている具体的な問題の把握を行いながら、それをいかに転換することが、学校にとって、あるいは学校教育

にとって望ましいかという観点から検討していくことが不可欠である。つまり、学校の組織とマネジメントの再編という学校の教育産出過程や産出力に直結する課題に対しては、学校教育に対する社会的・制度的要因への対応という観点から検討を行うだけでなく、学校組織に内在している問題をできるだけ現実の動態に即して明らかにしつつ検討を行うことが必要である。

本研究は、以上の問題意識から、学校における組織化の特徴とそれが教員の教育活動におよぼす影響について実証的に明らかにしながら、学校の組織化傾向に関する問題とその改善・改革のあり方に関する知見を得ることを目的とするものである。この目的を達成するため、本研究では、第1に、学校の組織特性ともいえる教員の裁量性を基盤とした組織から転化した問題として、個業型組織ないし学校組織の個業化をとりあげ、それが学校の教育活動に及ぼしている影響、ならびにその規定要因について探究する。そして第2には、個業化を転換しうる学校組織化のモメントとして、協働化と統制化を設定し、それらの有効性について実証的に明らかにする。

#### (4) 学校の組織化に関する指標

##### 1) 学校の組織化を識別する視点

本研究では、個々の学校がもつ組織としての傾向（組織化傾向）に関して、学校（公立学校、とくに小・中学校）の課業、すなわち教職の基本的特性を「不確定性の高い課業」として仮定し、これに対応するための方略としての組織化という観点から、学校の組織化傾向を識別し、概念化することにした。教職の不確定性は次の諸点から仮定される。

- ① 対象者の不確定性＝変動性
- ② 目標、技術の不確定性＝多義性、多様性
- ③ 成果の不確定性＝予測困難性

学校は、このような不確定性のもとで、教育活動を展開していくための方略として組織化されているととらえ、3つの組織化傾向を位置づけることにした。

##### ① 個業化

個業化は、教職の不確定性に対して、個々の教員レベルで対応することによってそれを吸収しようとする組織化傾向をさす。つまり、組織としての課題、目標を規定することを回避し、また生起する問題に対して組織体制を整備することによって対応するのではなく、むしろ個々の教員の裁量に委ねることによって上記の不確定性に対応し、教育活動の成立を図る組織化傾向である。疎結合構造論が行為主体間の応答的關係を前提としているのに対して、個業化はむしろ行為主体間の、課業の本質的な領域における分離・拡散によって特徴づけられ、学校組織が教員の個別的営為の集合として存立する状況であるといえる。したがって、個業化とは、「教員による

自己完結的で個別分散的な教職の遂行を維持、要請する組織状況（構造、過程、文化）」である。組織構造としては分散並立的な職務遂行、組織過程（プロセス、相互作用）としては中核的な領域における相互不干渉、文化としては自己完結型の教職観などを特徴とすると考えられる。

##### ② 統制化

統制化は、不確定性を、学校組織内の一定の権限行使によって排除することを基本方略とする組織化傾向をさす。組織構造論（例えば、Hage 1965ら）において取り上げられた、組織の集権化（意思決定権限の集中）、成層化（組織階層の細分化と権限の明確化）などがこの統制化の指標として考えることができる。より具体的には、校長によるビジョンの明確化、意思決定権限の集権化、組織構造の成層化等の組織における管理機能の強化によって、追求すべき目標の明確化と一元化を図り、それらによって教育の不確定性を組織的に排除しようとするなどがその特徴である。下向的な目標管理、組織目標の具体化（数値目標化）などもこの統制化の側面であると考えられる。それゆえ統制化とは、「学校組織の垂直的統合によって教員の裁量性を制約し、それによって教育活動の組織化（個別分散の回避）を達成しようとする組織状況」をいう。統制化とは、前述した構造的な特性とともに、組織過程としては垂直方向における統制的な相互作用の優位性、文化としては組織の効率性、統合性の重視を仮定することができる。

##### ③ 協働化

不確定性に対する対応を教師の個別裁量に委ねることだけでなく、間主体的な相互作用を活性化させ（すなわち集团的、組織的に）、不確定性をその都度縮減することを方略とする組織化傾向をさす。不確定性を個別裁量に拡散させることによって対処することを回避しようとする点では統制化と同様であるが、協働化は教師間の相互作用（集团的行為）を通して、つまり学校教育に直接関与する者の社会的過程によって、不確定性を評価、縮減する点に特徴を有している。統制化がいわばニアな計画とその遂行・評価によって不確定性を排除することによって特徴づけられるのに対して、協働化は、その都度の学校教育の状況認識と評価を集团的、漸進的に遂行することで特徴づけられる。それゆえ、協働化とは「裁量性を保持する教員が相補的な相互作用を通して、学校の教育の事実と課題を生成し共有する過程を通して成立する組織状況」といえる。協働化とは、構造においては学校教育に関する決定権限の共有、過程においては相補的、双方向的相互作用の優位性、文化においては同僚性などを主たる特徴とすると仮定される。

なお、協働概念は、一般経営学と同様、学校経営研究における中心的な概念であるが、その含意については、

学校、学校教育、学校経営、教職の位置づけ等に関する社会的・時代的な理念と背景によって変遷してきており、必ずしも一義的なものではない。このような変遷をふまえた上で近年では、合意形成にとられない学校組織の独自性を追求する観点からの協働論（共存的協働論、藤原 2000）が展開されるに至っている。他方、学校における自律性確立にとって不可欠な条件として、協働を明確にかつ積極的に位置づける考え方も提示されている。ドイツの学校開発研究をもとに遠藤（2004）によって展開されている所説は、協働プロセスを学校経営の手段ではなく、学校教育の質の向上にとって不可欠な条件としている点で注目される（遠藤の場合には、学校内部＝教職員集団における協働プロセスと学校と父母、子どもとの協働プロセスをともに含んでいる）。遠藤によれば、ドイツにおける学校組織変革は、学校教育の質は、「結果の質」に加えて「プロセスの質」を重視しているとされる。プロセスの質とは、教育目標や教育内容に関する事項で教員集団が合意を共同で担っていること、さらに関係者である教員のみならず父母と生徒までが当事者となることを重視する考え方とされている（p.113）。

##### (5) 分析の目的

本研究では、以下の分析を行う。

###### 1) 個業化、統制化、協働化の3つの学校組織化傾向が教員の教育活動に及ぼす影響に関する分析

- ① 学校の組織化傾向が、教員の教職遂行における困難さの増大／低減に及ぼす影響
- ② 学校の組織化傾向が、教室レベルを超えた学校改善（学校、地域の教育活動）に対する教員の関与意識の形成に及ぼす影響
- ③ 学校の組織化傾向が、教員の教職観（自己完結的教職観）の形成に及ぼす影響

###### 2) 組織化傾向に影響を及ぼす学校内外の要因に関する分析

- ① 地域の学校に対する態度傾向と学校内部組織化との関係
- ② 学校の組織的活動の形骸化と組織化傾向との関係  
これらの分析を通して、とくに以下の諸点の解明を試みる。
  - ① 個業化が有している機能限界（デメリット）を実証的に明らかにする。
  - ② 個業化を進行させている学校内外の要因を探究する。
  - ③ 協働化、統制化が有している効果を実証的に明らかにする。
  - ④ これらをもとにしながら、学校組織変革の課題と今後の目指すべき学校組織のあり方について明らかにする。

## 2 研究方法

### (1) 調査方法と調査対象

小学校の担任教師と校長を対象とした質問紙調査を実施した。なお、本論文では、担任教師の調査結果の分析について報告する。

調査対象者は、四国・九州地区（沖縄を除く、計11県）の小学校の学級担任教師である。調査対象者の抽出は、まず各県別に約20%の学校をランダムに抽出した。抽出校数は、839校である。1校あたり3名の学級担任を調査対象にした。学級担任に関しては、①低、中、高、の学年に分散すること、②年齢分布に関しても偏りが出ないことを学校に要望し、選定を依頼した（調査対象者2517人）。

調査票の送付と回収は学校単位とした。調査票は、2005年2月21日を期日として回収した。

### (2) 回収率と回答者の属性

学級担任955人から回答があった。依頼数を母数とする回収率は、37.9%である。

回答者の属性（性別、教職経験年数）は、以下の通りである。

表1 回答者の性別

男	女	NA	計
409	525	21	955
42.8%	55.0%	2.2%	100%

表2 回答者の経験年数

3年未満	3~5	5~10	10~15	15~20	20~25	25~	NA	計
33	31	89	193	212	255	137	5	955
3.5%	3.2%	9.3%	20.2%	22.2%	26.7%	14.3%	.5%	100%

### (3) 分析方法（分析単位）

個々の教員を単位として、分析を行った。

## 3 組織化因子の抽出

学校の組織化については、上記した3側面に関する質問項目（9項目）を設定し、その回答を因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行った。5段階の選択肢の得点（「全くそう思わない」＝1点、「どちらかといえばそう思わない」＝2点、「どちらともいえない」＝3点、「どちらかといえばそう思う」＝4点、「とてもそう思う」5点）を用いた。

因子分析の結果，固有値1以上の3因子が抽出された。回転後の各項目の因子負荷量を表3に示す。それぞれの因子に高い負荷量（おおむね.4以上）をもつ項目を見ると，ほぼ3つの組織化傾向を表していることがわかる。第1因子に高い負荷量をもつ項目は，「指導方法の工夫や改善は，主にそれぞれの教師が個別に判断して実践している」，「各担任は，学級に困難な問題が生じたときには，他の先生の力を借りるよりも，できるだけ自分の力で解決していくようにしている」，「学校の教育目標や課題を具体的にどう受けとめるかについては，個々の教師に委ねられている」である。これらの項目群は，実践，課題における教員の個別分散の傾向を示すものであり，この因子は学校組織の個業化傾向に関するものであるといえる。第2因子に高い負荷量を示す項目は，「他の教師の授業を気軽に参観できる」，「学級経営の問題や改善点について，同僚の先生から率直な指摘や批判がなされる」，「学校の教育目標や課題の作成の過程に，ほとんど全ての教師が，積極的に関わることができている」である。これらの項目群は，教職遂行に関わる相補的な相互作用と課題形成における協働のプロセスを内容とするものである。この因子は協働化傾向を示しているといえる。第3因子に高い負荷量をもつ項目は，「校内の指揮・監督系統が確立していて，それに沿った指導や監督がなされている」，「自分の学級に困難な問題があったときには，まず管理職や係に連絡して，指示を受けたり助言を受けて対応している」であり，「学校の教育目標や課題は，主に管理職がそのビジョンや考え方に基づいて設定している」についてもある程度の負荷量が見出せる。これらの項目は，組織における垂直的コミュニケーションの優位性，学校的意思決定における管理職の機能を示している。この因子は，統制化因子と考えられる。

なお因子間の相関を見ると（表4），協働化因子（第2因子），統制化因子（第3因子）の間に，正の相関（.595）が認められ，これら2つの因子は，相互に関連する傾向にある。また個業化は，協働化とは負の相関を示している（-.429）。これらのことから，協働化と統制化は必ずしも相反的な組織現象ではないと考えられる。同時に，個業化は，協働化，統制化のいずれによっても抑制されるが，とくに協働化によって抑制されることが顕著であると考えられる。

なお，以下の分析において学校組織化因子の因子得点を用いる場合には，個業化因子，協働化因子については，それぞれの因子に高い負荷量を示した3項目の選択肢得点の合計点を用いる。統制化因子については，高い因子負荷量を示す項目が2項目であったが，それに準じる項目として「学校の教育目標や課題は，主に管理職がそのビジョンや考え方に基づいて設定している」を含め，計3項目の選択肢得点で因子得点を算出することにした。

表3 組織化に関する因子分析（回転後の因子負荷量）

	因子		
	1	2	3
●指導方法の工夫や改善は，主にそれぞれの教師が個別に判断して実践している	.690	.029	.044
●各担任は，学級に困難な問題が生じたときには，他の先生の力を借りるよりも，できるだけ自分の力で解決していくようにしている	.672	-.030	.050
●学校の教育目標や課題を具体的にどう受けとめるかについては，個々の教師に委ねられている	.474	-.005	-.127
●他の教師の授業を気軽に参観できる	-.004	.647	-.161
●学級経営の問題や改善点について，同僚の先生から率直な指摘や批判がなされる	-.007	.637	-.047
●学校の教育目標や課題の作成の過程に，ほとんど全ての教師が，積極的に関わることができている	.010	.480	.010
●校内の指揮・監督系統が確立していて，それに沿った指導や監督がなされている	-.024	.091	.688
●自分の学級に困難な問題があったときには，まず管理職や係に連絡して，指示を受けたり助言を受けて対応している	.021	.032	.431
●学校の教育目標や課題は，主に管理職がそのビジョンや考え方に基づいて設定している	.000	-.151	.278

因子抽出法：主因子法  
回転法：プロマックス法

表4 因子相関行列

因子	1	2	3
1	1.000	-.429	-.251
2	-.429	1.000	.595
3	-.251	.595	1.000

なお，教員が所属する学校規模と組織化因子得点の関係を，表5に示した。調査回答者（学級担任）の所属する学校の学級数によって，学校規模を4分割し，組織化因子得点の平均値を比較した。学級規模については，6学級以下，7～12学級，13～18学級，19学級以上に4分割した。協働化，統制化に関しては，学校規模との間に明確な関係は見出せなかった。個業化に関しては，中規模学校（13～18学級）で低下し，小規模学校で増大することが見出されている。

表5 学校規模と組織化傾向

学校規模		協働化	統制化	個業化
～6学級	平均値	9.44	11.23	10.41
	度数	379	380	382
	標準偏差	2.13	1.80	1.91
～12学級	平均値	9.30	11.29	10.33
	度数	298	296	296
	標準偏差	2.21	1.78	2.09
13～18学級	平均値	9.36	11.34	9.74
	度数	152	151	152
	標準偏差	1.91	1.57	2.17
19～	平均値	9.20	11.31	10.01
	度数	109	107	109
	標準偏差	2.27	1.49	2.39
合計	平均値	9.35	11.28	10.23
	度数	938	934	939
	標準偏差	2.14	1.72	2.08

分散分析 協働化に関して  $F=.444, df=3, n.s.$   
 統制化  $F=.179, df=3, n.s.$   
 個業化  $F=4.468, df=3, p=.004$

#### 4 学校の組織化が教育活動に及ぼす影響

##### (1) 教師にとっての「指導の難しさ」と学校の組織化

教師が直面している困難さを、a. 児童の多様性や複雑性の増大に由来する困難さ（①授業、②学級経営、③個別に関わる必要のある児童への指導、④生活習慣等の指導）、b. 保護者への対応、c. 次々に導入される教育課題（生きる力や学力形成など）に対する対応、に区分し、困難さを認知している度合いをたずねた。困難さに関する項目は、「全く困難を感じない」とする回答が少数であったので、回答を4つ（「全く困難を感じない」＋「あまり程度感じない」、「どちらともいえない」、「ある程度感じる」「とても感じる」）に集約し分析した。

組織化傾向については、分布ができるだけ均等になるようにして、3つに区分した。具体的な区分は、個業化については低が3～9点、中が10～11点、高が12～15点である。協働化については、低が3～8点、中が9～10点、高が11～15点である。統制化については、低が4～10点、中が11～12点、高が13～15点である。

クロス集計とカイ自乗検定の結果、①協働化と個別に関わる必要のある子どもへの指導、②協働化と生活習慣等に関する指導については有意な関係が見いだせた。また、③個業化と個別に関わる必要のある子どもへの指導については有意ではないが、それに近い確率の関係が見出せた（表6～8）。つまり、協働化が高いほど、これらの項目について、教師の指導困難さが低減されることがわかる。また、個業化が高い場合には、指導困難さが増大する傾向にある、と考えられる。

表6 個別的指導の困難さと協働化

	個別に関わる必要のある子どもへの指導困難				合計
	感じない	どちらとも	ある程度	とても	
協働化 低	35 11.1%	36 11.4%	161 50.9%	84 26.6%	316 100.0%
中	41 11.8%	52 15.0%	185 53.3%	69 19.9%	347 100.0%
高	42 14.6%	31 10.8%	172 59.7%	43 14.9%	288 100.0%
合計	118	119	518	196	951

カイ2乗=16.693, df=6, p=.010

表7 学校生活の態度や習慣の指導と協働化

	学校の生活や学習に必要な態度や習慣を身につけていない子どもへの指導の困難				合計
	感じない	どちらとも	かなり	とても	
協働化 低	42 13.3%	21 6.7%	183 58.1%	69 21.9%	315 100.0%
中	31 8.9%	61 17.6%	191 55.0%	64 18.4%	347 100.0%
高	20 6.9%	40 13.9%	169 58.7%	59 20.5%	288 100.0%
合計	93	122	543	192	950

カイ2乗=23.776, df=6, p=.001

表8 個別的指導の困難さと個業化

	個別に関わる必要のある子どもへの指導困難				合計
	感じない	どちらとも	かなり	とても	
個業化 低	42 14.7%	43 15.1%	148 51.9%	52 18.2%	285 100.0%
中	48 12.5%	50 13.0%	213 55.3%	74 19.2%	385 100.0%
高	28 9.9%	26 9.2%	159 56.4%	69 24.5%	282 100.0%
合計	118	119	520	195	952

カイ2乗=10.429, df=6, p=.108

##### (2) 学校の組織化が教師の学校改善志向に及ぼす影響

教師の学校改善志向については、①学校の教育活動改善志向（「自分の学校の教育活動を自律的に改善していこうとする教師の動きを強く感じる」）、②地域の子どもの育成活動への積極的な関与志向（「子どもの育成に関わる地域の活動に対して、多くの教師が能動的・自主的に関わっている」）を測定した。これらの項目に対する回答と組織化傾向の関係を、表9～14に示す。なおクロス集計に関しては、改善志向項目については、回答分布に偏りがあったため、選択肢を4つ（「全くそう思わない」＋「どちらかといえばそう思わない」、「どちらともいえ

ない],「どちらかといえばそう思う」,「とてもそう思う」)に集約した。

これら改善志向に関する2項目と組織化得点の関係については,①協働化,統制化については,それらが高いほど,学校の教育活動改善志向,地域活動への積極的関与についても高まる,これに対して②個業化については,それが高いほど,学校の教育活動改善志向,地域活動への積極的関与については,低くなることを見出された。これらのことから,学校における校内組織化の2つの

表9 学校の教育活動改善志向と個業化

	学校の教育活動改善志向				合計
	そう思わない	どちらとも	どちらかといえば思う	とても	
個業化 低	18 6.3%	83 29.1%	137 48.1%	47 16.5%	285 100%
中	33 8.6%	128 33.2%	184 47.8%	40 10.4%	385 100.0%
高	34 12.1%	98 34.8%	123 43.6%	27 9.6%	282 100.0%
合計	85	309	444	114	952

カイ2乗=14.639, df=6, p=.023

表10 学校の教育活動改善志向と協働化

	学校の教育活動改善志向				合計
	そう思わない	どちらとも	どちらかといえば思う	とても	
協働化 低	55 17.4%	140 44.3%	113 35.8%	8 2.5%	316 100%
中	21 6.1%	120 34.6%	169 48.7%	37 10.7%	347 100.0%
高	9 3.1%	48 16.7%	162 56.3%	69 24.0%	288 100.0%
合計	85	308	444	114	951

カイ2乗=148.349, df=6, p=.000

表11 学校の教育活動改善志向と統制化

	学校の教育活動改善志向				合計
	そう思わない	どちらとも	どちらかといえば思う	とても	
統制化 低	40 14.4%	108 39.0%	110 39.7%	19 6.9%	277 100%
中	34 7.6%	143 32.0%	224 50.1%	46 10.3%	447 100.0%
高	11 4.9%	54 24.2%	109 48.9%	49 22.0%	223 100.0%
合計	85	305	443	114	947

カイ2乗=52.415, df=6, p=.000

表12 地域活動への関与志向と協働化

	地域活動への関与志向				合計
	そう思わない	どちらとも	どちらかといえば思う	とても	
協働化 低	124 39.2%	105 33.2%	73 23.1%	14 4.4%	316 100%
中	55 15.9%	140 40.5%	132 38.2%	19 5.5%	346 100.0
高	27 9.4%	73 25.4%	148 51.6%	39 13.6%	287 100.0
合計	206	318	353	72	949

カイ2乗=133.397, df=6, p=.001

表13 地域活動への関与志向と統制化

	地域活動への関与志向				合計
	そう思わない	どちらとも	どちらかといえば思う	とても	
統制化 低	86 31.0%	102 36.8%	79 28.5%	10 3.6%	277 100%
中	93 20.9%	147 33.0%	175 39.2%	31 7.0%	446 100.0%
高	29 9.9%	65 9.2%	97 56.4%	31 24.5%	222 100.0%
合計	208	314	351	72	945

カイ2乗=47.224, df=6, p=.000

表14 地域活動への関与志向と個業化

	地域活動への関与志向				合計
	そう思わない	どちらとも	どちらかといえば思う	とても	
個業化 低	52 18.2%	100 35.1%	104 36.5%	29 10.2%	285 100%
中	71 18.5%	126 32.9%	159 41.5%	27 7.0%	383 100%
高	85 30.1%	92 32.6%	89 31.6%	16 5.7%	282 100%
合計	208	318	352	72	950

カイ2乗=21.190, df=6, p=.002

傾向,すなわち協働化と統制化は,教師の学校改善志向を高めるが,個業化の進展はそれを抑制することがわかる。

次に,改善志向の2項目の選択肢得点(1~5点)を合計して,これを学校改善志向得点とし,この得点と組織化傾向の関連を分析した。この分析では,組織化傾向に関する3つの因子のそれぞれの主効果及びそれらの交互作用が,教師の学校改善志向に対してどの程度の影響を及ぼしているかを明らかにすることを目的とした。3つの組織化因子得点と学校改善志向得点の単相関は,協

働化 (.477), 統制化 (.280), 個業化 (-.184) であった。これら3つの組織化傾向得点を説明変数とし、学校改善志向得点を従属変数とする重回帰分析を行った。変数投入の順序を操作し、学校改善志向得点に対する組織化因子の効果を比較したものが、表15, 16である。なお、ここでは影響力の小さい個業化を最初に投入した場合、及び2番目に投入した場合の結果については省略した。

表15 学校改善志向に対する組織化の影響(重回帰)①

変数(投入順序)	R	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>
1 協働化	.479	.230	.230
2 協働化, 統制化	.504	.254	.024
3 協働化, 統制化, 個業化	.506	.256	.002

表16 学校改善志向に対する組織化の影響(重回帰)②

変数(投入順序)	R	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>
1 統制化	.281	.079	.079
2 統制化, 協働化	.504	.254	.175
3 統制化, 協働化, 個業化	.506	.256	.002

これらの分析から、次のことが見出された。協働化については、学校改善志向に対して単相関が最も大きい。また、統制化が先行投入された場合の協働化のR<sup>2</sup>の増分は、.175となっている。これに対して、統制化は、協働化が先行投入された場合のR<sup>2</sup>の増分は、.024となっており、協働化による影響が大きいことは明らかである。これらのことから、協働化は、統制化よりも教師の学校改善志向を増大させるといえる。

さらに、学校組織化の類型による教師の学校改善志向の相違を明らかにするために、3つの組織化傾向をそれぞれ高・低によって2分割し、それらの組み合わせによる組織化類型(計8類型)を設定し、学校改善志向得点との関係を分析した。協働化得点については、3から9点までをL(レベル1)、10~15点をH(レベル2)に、統制化得点については、4~11をL(レベル1)、12~

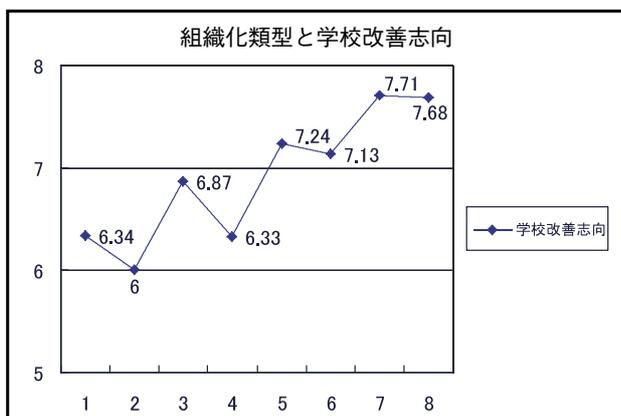


図1 組織化類型と教員の学校改善志向

15点をH(レベル2)に、個業化得点については、3~10点をL(レベル1)、11~15点をH(レベル2)に、それぞれ区分した。これら8類型ごとの、学校改善志向得点を、図1に示した。3つの組織化要因とその交互作用に関する検定(分散分析)の結果を表18に示した。

表17 組織化類型の設定

類型No	協働化	統制化	個業化	(人数)
1	低	低	低	(116)
2	低	低	高	(168)
3	低	高	低	(87)
4	低	高	高	(100)
5	高	低	低	(107)
6	高	低	高	(88)
7	高	高	低	(171)
8	高	高	高	(104)

表18 教員の学校改善志向に及ぼす組織化要因の効果

要因	平方和	自由度	平均平方	F	有意確率
修正モデル	400.810	7	57.259	32.997	.000
切片	42346.458	1	42346.458	24403.500	.000
協働化	246.403	1	246.403	141.998	.000
統制化	49.457	1	49.457	28.501	.000
個業化	15.485	1	15.485	8.924	.003
協働化×統制化	.382	1	.382	.220	.639
協働化×個業化	7.999	1	7.999	4.610	.032
統制化×個業化	.115	1	.115	.066	.797
協働化×統制化×個業化	.975	1	.975	.562	.454
誤差	1618.999	933	1.735		
総和	46836.000	941			
修正総和	2019.809	940			

修正モデルのR<sup>2</sup>乗=.198

組織化類型による学校改善志向得点の相違に関しては、図1及び表18の結果から次のように整理できる。

学校改善志向得点が高い類型は、類型1, 類型2であり、いずれもが協働化と統制化が高い類型である。また、学校改善志向得点の全般的な傾向としては、類型1~4と、類型5~8の間で得点の格差が生じていることがわかる。これらのことから、協働化の高・低によって、学校改善志向得点が高くなるといえる(協働化の主効果, F=141.998, p<.001)。また、協働化が高い場合には、個業化の高低による改善志向得点はほとんど変化しない(類型5と類型6の比較、及び類型7と類型8の比較)ことから、協働化の増大によって個業化のデメリットは解消されると考えられる。検定結果からも、協働化と個業化の交互作用は有意である(F=4.610, p=.032)。つまり、協働化が高い場合に生じる個業化と、協働化が低い場合に生じる個業化は、教育活動に対する影響が大きく異なる。これらのことから、協働化の高低によって、

その中で生じうる個業化は、教師の教育活動に対して及ぼす影響が異なり、質的に異なるとも考えることができる。

一方、個業化要因は学校改善志向得点を低減させる影響を有している（個業化の主効果、 $F=8.924$ ,  $p=.003$ ）。また、改善志向得点が最も低い類型は、個業化のみが顕著なタイプ（類型2）である。協働化だけでなく統制化の契機も脆弱な状況で、個業化のみが進行する場合には、学校改善志向が低減するといえる。

さらに、統制化に関しては、協働化ほど強い影響力は有しないが、教員の学校改善志向に対して一定の影響力を有している（統制化の主効果、 $F=28.501$ ,  $p<.001$ ）。このことは、類型1と類型3の対比のように、統制化の高低による学校改善志向得点の相違をみても明らかである。統制化と協働化が組み合わせられた効果に関しては交互作用は有意ではないが、上に述べたように、これら2つの組織化要因が共存する場合に、学校改善志向得点が最も高くなる傾向を示している。

以上の学校改善志向得点と3つの組織化要因との分析結果は、次のように要約することができる。

- ① 3つの組織化要因の中では、学校改善志向に対する影響は協働化が最も大きい。教員の学校改善志向は協働化が高まることで、顕著に高くなる。
- ② 個業化は、教員の学校改善志向を抑制する。とくに、教員の学校改善志向は、協働化も統制化も低い場合に顕著に低くなる。
- ③ 統制化は、教員の学校改善志向に対して、協働化に次ぐ影響力をもつ。
- ④ 協働化と統制化が組み合わせられた場合に、教員の学校改善志向は、最も高くなる。

### (3) 組織化傾向と教職観（自己完結的教職観）の関係

学校の組織化傾向が教員の自己完結的な教職観の形成に及ぼす影響について、組織化因子得点の高低を3つに区分し、それと自己完結的教職観に関する項目（「個々の先生方が、とくに他の教員からの支援がなくとも、それぞれの知識や経験によって、担当している学級の教育課題や問題を乗り切っていけるようになっていくべきだ」とのクロス集計を行った。クロス集計の結果についてカイ2乗検定を行ったところ、個業化と自己完結的教職観との間に、有意な関係が認められた。協働化、統制化に関しては、有意な関係は認められなかった。表19は、個業化と自己完結的教職観とのクロス集計の結果である。

この結果から、個業化が高い場合には、教員は自己完結的な教職観を支持する傾向が強まる。このことから、学校において個業化が進展することによって、それを批判的にとらえる傾向が強まるのではなく、むしろ一層、自己完結的な教職観が強化されることが示唆される。

表19 自己完結的教職観と個業化

	自己完結的教職観			合計
	そう思わない	どちらとも	そう思う	
個業化 低	150 52.8%	83 29.2%	51 18.0%	284 100.0%
中	160 41.6%	145 37.7%	80 20.8%	385 100.0%
高	129 45.7%	86 30.5%	67 23.8%	282 100.0%
合計	439	314	198	951

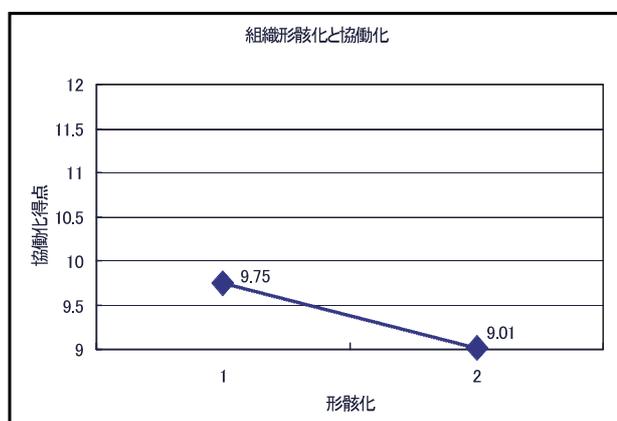
カイ2乗=11.431, df=4, p=.022

## 5 学校の組織化の規定要因

### (1) 内部要因：学校組織の形骸化

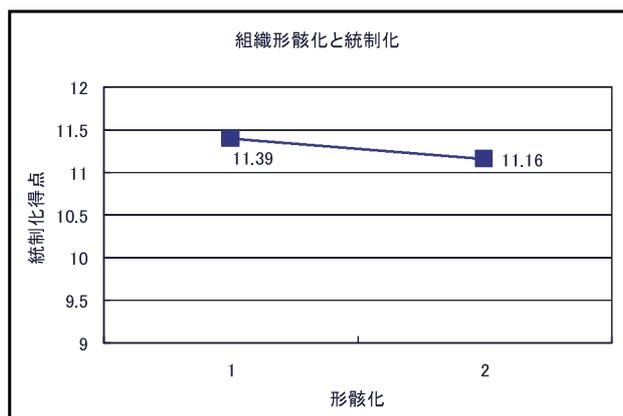
学校の組織運営が、教員の教育活動における問題解決や改善に直接的に接合しない連絡・伝達事項などに偏り（組織運営の事務的事項化=非教育的事項化）、対応すべき課題や教員の仕事の実態と不適合な関係に陥っている状態（組織の課題遊離化=マンネリ化）を、学校組織の形骸化とし、それぞれの項目を設定した。組織運営の事務的事項化に関しては、「学校の職員会や学年会などでは、連絡・伝達事項や行事などの確認が多く時間を占めている」、組織の課題遊離化に関しては「学校の組織や分掌の仕事が、学校の対応すべき課題や教師の仕事の実態に合わなくなっている」の項目とした。それぞれの項目に対する回答（5段階）を合計し、組織形骸化得点とした。この組織形骸化得点の高低で回答を2分し（2～6点を低、7点から10点を高）、この高低によって、組織化傾向がどのように異なるかを分析した。図2～4にその結果を示した。

学校組織の形骸化と学校の組織化との関係に関する結果は次の通りである。



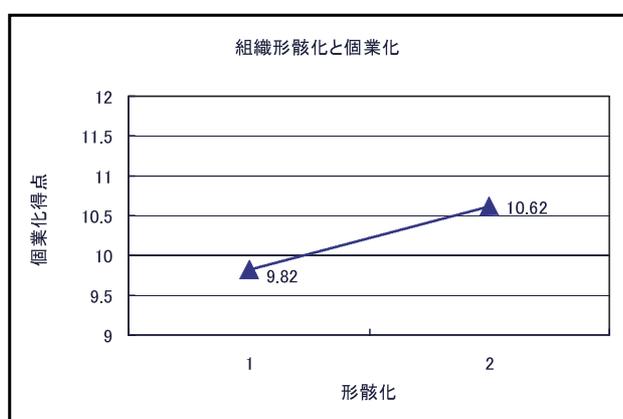
$F=28.618$ ,  $df=1$ ,  $p=.000$

図2 組織形骸化と協働化



$F=4.816, df=1, p=.028$

図3 組織形骸化と統制化



$F=36.320, df=1, p=.000$

図4 組織形骸化と個業化

- ① 協働化、及び統制化については、学校組織の形骸化が低い場合、増大する。つまり、組織の形骸化が進行している場合には、協働化、統制化とも抑制される。
- ② 個業化については、学校組織の形骸化が高い場合に、増大する。つまり、組織の形骸化が進行することによって、個業化も強まる。

これらのことから、学校における組織運営において、単なる連絡、確認が主となる組織活動が増大したり（非教育事項化）、学校の実態とは乖離したものとなっている（課題遊離化）状況では、個業化が進行し、協働化及び統制化は抑制されることがわかる。

## (2) 環境要因：校区特性

教員が認知した校区の経済的状态、地域の学校に対する態度と、組織化傾向の関連を分析した（表20, 21）。校区の特性認知のちがいによる3つの組織化因子得点の差について分散分析を行ったところ、地域の学校に対する態度に関して、組織化因子得点との間に有意な差が認められた（表21）。これによると、地域の学校への態度が肯定的であると認識されている場合には協働性が高く

なり、個業性が低くなることがわかる。教師の認知指標ではあるが、地域の学校に対する態度に関しては、それが批判的である場合には、学校は個業化を強め、協働性が弱くなる傾向にあるといえる。統制化については、明確な関係は見いだせない。

表20 校区経済状況と組織化傾向

校区経済状態の認知		協働化	統制化	個業化	
1 豊かな方	平均値	9.36	11.25	9.97	
	度数	122	122	121	
2 どちらともいえない	平均値	9.42	11.34	10.23	
	度数	604	600	605	
3 厳しい方	平均値	9.17	11.08	10.34	
	度数	214	214	214	
合計		平均値	9.35	11.27	10.22
		度数	940	936	940

分散分析 協働化得点について  $F=1.072, df=2, p=.343$ .  
 統制化得点  $F=1.797, df=2, p=.166$ .  
 個業化得点  $F=1.265, df=2, p=.283$ .

表21 地域の学校への態度認知と組織化傾向

地域の学校に対する態度認知		協働化	統制化	個業化	
1 協力的	平均値	9.52	11.27	10.14	
	度数	658	654	657	
2 どちらともいえない	平均値	9.17	11.31	10.19	
	度数	149	150	150	
3 批判的	平均値	8.68	11.17	10.80	
	度数	130	129	131	
合計		平均値	9.35	11.26	10.24
		度数	937	933	938

分散分析 協働化得点について  $F=9.175, df=2, p=.000$   
 統制化得点  $F=.253, df=2, p=.776$   
 個業化得点  $F=5.612, df=2, p=.004$

## 6 考察と展望

### (1) 調査結果の要約

まず、これまでの調査結果は次のように要約できる。

#### 1) 学校の組織化傾向に関する因子

- ① 学校の組織化傾向に関しては、因子分析の結果、ほぼ予想どおり、個業化、協働化、個業化、の3因子が抽出できた。

#### 2) 組織化の相違が教師の教育活動に及ぼす影響

- ① 教師が認知している指導困難さに関しては、協働化が高い場合には低い場合よりも、教員の指導困難さが低減される。また、個業化が高い場合には低い場合よりも、教員の指導困難さは増大する傾向があった。統制化については、教師の認知する指導困難さとは、明確な関係を見出せなかった。

- ② 教師の学校改善志向は、協働化及び統制化が高い場合には低い場合よりも、学校改善志向が高まり、他方個業化に関しては、それが高い場合には低い場合よりも、学校改善志向が低くなる。
- ③ 組織化傾向の中で、教師の学校改善志向に対して最も影響力が強い要因は、協働化であった。
- ④ 3つの組織化傾向の高低によって8つの組織化類型を設定し、教師の学校改善志向を比較した結果では、協働化と統制化が共存する場合に、学校改善志向は最も高くなった。また、協働化、統制化がともに低く、個業化のみが高い場合には、教師の学校改善志向は最も低くなった。
- ⑤ 教師の自己完結的教職観は、個業化が高い場合には低い場合と比べて強まるが、協働化、統制化とは明確な関係は見出せなかった。

### 3) 組織化の関連要因 (内部要因, 環境要因)

- ① 学校組織の形骸化 (非教育事項化, 非適合化) の増大は、協働化及び統制化を抑制し、個業化を促進する方向で作用することが認められた。
- ② 教師の認知した地域の学校に対する態度が、協力的な場合には批判的な場合よりも、協働化が強まり、個業化が抑制されることが見出された。

以上の結果を概括し、図示したものが図5である。

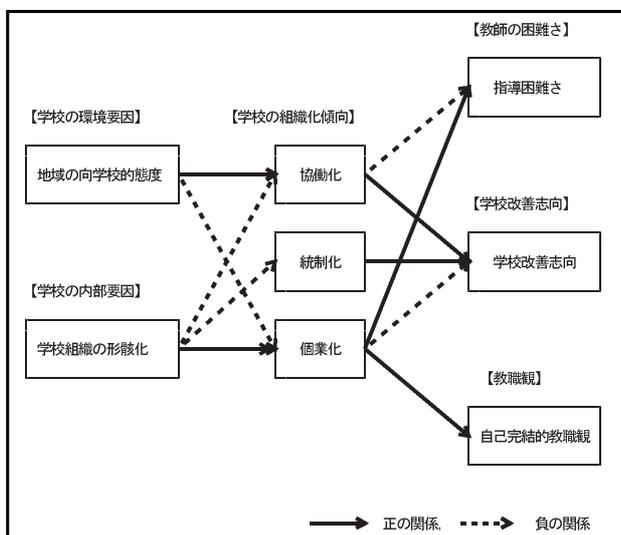


図5 結果の概括

### (2) 個業化の進行とその問題

本調査の結果から、個業化の進行が、教員の指導困難さを増大させ、かつ教員の学校改善志向を抑制する方向で作用していることが認められたことから、個業化の進行を抑制することが学校組織変革の一つの焦点に置かれるべきことが明確になった。本調査の結果からは、学校の個業化の進行が、教師レベルでの対児童対応力を減少させるだけでなく、学校における自律的な教育活動改善

も損なわれていることが示されたといえる。

教員にとっての指導困難さと個業化の連鎖的關係については、教員が直面している課題、とりわけ子どもに対する指導の困難さの増大が、個業化を進行させ、さらにそのことが教員と学校の2つのレベルで児童に対する対応力や教育活動の改善力を失わせることが、学級崩壊に直面した小学校の事例 (佐古・葛上・芝山, 2005) や生徒の深刻な荒れに直面した中学校の事例 (岡林, 1999) においても見出されているところである。これらの結果から、教員にとって指導困難な状態 (危機の認識) が、必ずしも学校の新たな組織化を誘発することにつながっていないことに留意すべきである。むしろ、学校組織の基底に内在化されている個業型の問題解決方略が、そのような事態でも反復され、そのことが、教員にとって困難な事態を固定化したり強化したりすることに結びついてしまうと考えられる。この学校にとっての「困難さと個業の連鎖」は、個業型組織に代替する組織イメージとそれを具体化する実践的有効性をもつ組織開発論を構築することの必要性を示しているといえる。

また、8つの組織タイプの分析から、協働化も統制化も低く個業化のみが高い場合には、学校改善志向がもっとも低くなることを見出されており、協働化、統制化を欠落させたままで個業化が進行することの問題が明らかになったといえる。

### (3) 協働化と統制化の有効性と学校組織変革のあり方

協働化と統制化がもたらす有効性について、次の点を指摘できる。

第1には、協働化の進展が、学校改善において重要な要因であることが実証されたことである。

個業化の進行が学校の教育活動に対してデメリットをもたらすと考えられるのに対して、協働化と統制化の進展は、教師の学校改善志向を高めることが明らかになった。とくに協働化は、統制化よりもより強く学校改善志向に作用することが明らかになった。併せて協働化は、教師の指導困難さも低減させることが認められた。本調査の枠組みで述べたような、学校の教育の事実を教師が交流し、共有することに関する協働化の進展は、学校が自律的な教育活動改善の主体として存立する上で、極めて重要な要因であるといえる。

第2には、教員の学校改善志向との関連では、協働化と統制化の共存効果が示唆されたことである。このことは、学校の組織化において統制化あるいは協働化のみを志向するよりも、それらをいかにして共存させるかが学校の組織変革におけるポイントになることを示唆している。

以上2つのことから、さらに学校組織改革の動向に対して次のことが示唆される。学校組織改革に関する施策

は、校長のリーダーシップ強化、主幹制などの職位のライン系列の強化など、学校組織の垂直的統合あるいは構造化を主とする傾向を特徴としながら進展している。たしかにこのような垂直的統合が教師及び学校の教育活動に一定の効果を持つ可能性が、本調査結果からも明らかにされている。しかし、本調査の結果は、学校組織改革におけるこのような傾向に対して、次の点にも留意すべきことを示している。第1には、統制化よりも協働化の方が、教師の教育活動に及ぼす効果は大きいことである。第2には協働化と統制化を共存させることで、一層個業化のデメリットは抑制され、学校における自律的な教育活動の改善が進展するであろうということである。したがって、垂直的統合あるいは垂直的構造化のみを進展させるのではなく、教師による協働的なプロセスを構築し、統制化をそれと共存させていくことが学校組織変革にとって考えるべき方略であるといえる。この両要因をどのように共存させる実践的方略については、今後さらに検討すべき課題であろう。

#### (4) 個業化を進行させる要因

また、今回の調査結果からは、学校における組織化傾向が、学校内外の要因によって影響を受けることが確認された。

今回の調査では、学校の内部要因として、学校の組織運営における形骸化の進行、すなわち学校の組織的活動の事務的事項化（非教育事項化）と学校や教師の課題と乖離した組織体制や運営（課題遊離性＝マンネリ化）をとりあげた。結果で示したように、教員が学校組織の形骸化を強く認識している場合には、個業化が増大することが明らかになった。このことから、学校における組織的活動が、教員が直面している教育上の課題とは直接関係を持たない事務的事項が中心になることや、形式的で慣習的な活動が反復される状況の中で、個性が増大する可能性のあることが示されたのである。週5日制の導入などにより、学校において教員が授業等の教育指導以外に充てることのできる時間が減少しているが、そのなかにおいても、教員間の教育に関わる有意義な相互作用（教員間の教育的相互作用）場面を組織的に設定していくことが、学校の組織運営において重要であることを示している。逆に、時間的ゆとりの制約等によって、学校の組織運営が事務的事項化を強めていくことや、組織体制と運営における変革を行ない得ないまま慣習化したものに転化していくなら、個業化を進行させる可能性を高めてしまうのである。われわれは、単に組織の効率化を追求するのではなく、学校における子どもの実態、課題、実践に関する教員間での相補的な相互作用を、学校の組織的活動の中心においた学校組織開発の方法論を構築しているが（佐古・中川 2005, 大里 2005）、この調査結

果は、そのような学校組織開発の理念と方法論を支持するものであるといえる。

学校の外部環境との関係については、教員の認知した地域の学校に対する態度（協力的——批判的）と学校の組織化傾向が関係を持つことが示唆された。本調査の結果からは、学校に対して地域が非協力的傾向が強いと認知された場合には個業化が増大し、反対に、協力的傾向の場合に協働化が増大することが明らかになった。

地域、家庭と学校（教員）との関係が教員にとって好ましくない場合に個業化が増大するという現象に関しては、次のような解釈が考えられる。

ひとつは、個業化が進行することによって、保護者や地域に対する個々の教員のレベルでの、さらに学年・学校という組織レベルでの対応力や関係構築力が制約される。そのことが、結果として、教員と地域、保護者との実際の関係構築にもネガティブな影響を及ぼしているのではないか、ということである。もしそのような解釈が成り立つのであれば、学校は、地域、家庭との連携を構築し深化させようとするなら、同時に学校内部組織においては個業化を縮減し、協働化を増大させることが必要になるといえる。

ふたつ目には、前述したように、学校における慣習的な問題解決様式としての個業的な対応が、学校組織に深く内在化しているのではないということである。つまり、対応すべき課題の困難さが増大することは、協働化を高めることなどによって対応力を高めることが必要となっているのであるが、学校組織の現実の動態は、むしろ個業化の原理による問題解決様式を選択する傾向を強めてしまうということである。つまり、教員にとっての対応すべき課題の困難さの増大と個業化の顕在化は、対児童生徒に関する問題だけでなく、外部環境との間にも見出されることなのかもしれないということである。教員にとって困難な環境や課題をもつ学校ほど、それに替わるべき問題解決方略が学校には内在化していないため、かえって個業的対応の傾向を強めてしまうということである。

#### 注

- 1) なお、本論文では、こんにち政策的・制度的な改革として進展しつつある学校の組織とマネジメントに関しては「組織改革」と呼び、それとは区別されるべき学校の組織とマネジメントのあり方を追求する場合には「組織変革」と呼ぶ。

#### 引用文献

Cohen, M. 1983 “Instructional Management, and So-

- cial Conditions in Effective Schools.” In A. Odden & L.D.Webb (eds), *School Finance and School Improvement*. Ballinger Pub., 17-50.
- 遠藤孝夫 2004 『管理から自律へ―戦後ドイツの学校改革― 教育思想双書5』, 勁草書房.
- 藤原文雄 2000 「学校経営における協働論の回顧と展望」, 日本教育経営学会(編)『自律的学校経営と教育経営』, 玉川大学出版部.
- Hage, J. 1965 “An Axiomatic Theory of Organization.” *Administrative Science Quarterly*, Vol.10, pp. 289-319.
- 木岡一明(編著) 2004 『学校組織マネジメント「研修」』, 教育開発研究所.
- 野中郁次郎・加護野忠男・小松陽一・奥村昭博・坂下昭宣 1981 『組織現象の理論と測定』, 千倉書房.
- 岡林木乃実 1999 『「教育困難校」における学校改善に関する研究: 内生的改善の可能性とその条件に着目して』, 鳴門教育大学学校教育研究科教育経営コース修士論文.
- 大桃敏行 2004 「教育行政改革と教育行政研究」, 藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学(編)『教育学年報10 教育学の最前線』, 世織書房, 457-476頁.
- 大里元児 2005 『大規模校における自律的教育意思形成を支援する組織開発プログラムの実証的研究』, 鳴門教育大学学校教育研究科学校改善コース修士論文
- ローシュ・モース(馬場昌雄・服部正中・上村祐一訳) 1977 組織・環境・個人』, 東京教学社.
- 佐古秀一・葛上秀文・芝山明義 2005 「学級崩壊」に対する小学校の組織的対応に関する事例研究(1) ― 学校組織における個業性維持の実態とその要因に関する考察 ―, 『鳴門教育大学研究紀要』, 第20巻, pp.37-49.
- 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の構築とその効果に関する研究 ― 小規模小学校を対象として ―」, 『日本教育経営学会紀要』, 第47号, pp.96-111.
- 佐古秀一 2005 「学校の組織とマネジメント改革の動向と課題」 日本教育行政学会年報, 第31巻, pp.51-57.
- 玉村雅敏 1998 「新公共経営(NPM:New Public Management)と公共選択」, 『公共選択の研究』, 第31号, 勁草書房, 61-72頁.
- 東京都教育庁 2000 『主任制度に関する検討委員会最終報告書学校運営組織における新たな職「主幹」の設置に向けて』.
- Weick, K.E. 1976 “Educational organization as loosely coupled system.” *Administrative Science Quarterly*, Vol.21, pp.1-19.
- Weick, K.E. 1982 “Administrating Education in Loosely Coupled Schools.” *Phi, Delta, Kappan*, Vol.63, No.10 pp.673-762.

# **An Empirical Study of the Effects of Isolation Tendency in School Organization on Educational Activities and the Strategy for Organizational Change.**

— Comparison of Isolation Tendency with Collegiality and Control Tendency —

Hidekazu SAKO

The purpose of this study is to explicate the influences of differences of school organization on teachers' educational activities. In this study, three aspects of school organization were set. These are, isolation tendency among teachers ('isolation tendency'), teachers' collegiality tendency ('collegiality tendency'), and managerial control tendency ('control tendency'). In this study, especially, it is aimed to clarify the negative effects of isolation tendency on educational activities, and to reveal the effects of collegiality tendency and control tendency.

Questionnaires survey was conducted. Respondents to survey are 955 classroom teachers in elementary schools.

Main results were the following.

## 1. Effects of school organization on educational activities

- 1) Teachers' perceived difficulties of instruction and classroom management was stronger in high isolation tendency than in low isolation, and was smaller in high collegiality tendency than in low collegiality tendency, and
- 2) Teachers' school improvement orientation was lower in high isolation tendency than in low isolation tendency. While teachers' school improvement orientation was higher in high collegiality tendency or control tendency, the effect of collegiality was larger than control tendency. In the case which both collegiality and control were high, teachers' school improvement orientation was the highest.

## 2. Factors effecting school organization

- 1) The custom of school which lose substance as an educational organization reinforced isolation tendency and limits collegiality and control tendency, and
- 2) In the case which the attitude of community to school was negative, isolation tendency became stronger. In the case which the attitude of community to school was positive, collegiality and control were reinforced.

These results suggested that the main problem to reform school organization is to modify isolation tendency in school. It seems that establishment of collegiality within school is essential to develop school organization.