

小・中・高等学校における学校組織の基本的特徴

－内在的対他関係を基礎とする統合体としての学校組織－

佐野茂樹

序章

1 研究の目的

今日、学校においては、副校長、主幹教諭、指導教諭が設けられるなど職階制的仕組や官僚制的・企業的組織形態の導入が進行し、PDS サイクルや PDSA サイクルなどといった企業的経営管理手法による組織マネジメントが試みられている。学校におけるこうした動きは、教科指導者と教務部や生徒指導部担当者等とを切り離し、専門化し、学校組織を徹底した官僚制的体制や企業的な経営組織体制の下に置くものとは異なっている。しかし、他方では従来の学校組織のあり方や児童生徒観、教員の校務遂行姿勢などに根本的な変化をもたらす可能性も有している。

ところが、職階制的仕組みや官僚制的・企業的組織形態、あるいは企業的経営管理手法の導入・適用が、学校組織と官僚制組織や企業の経営組織との原理的相違を踏まえた上で行われているとは言いがたいように思われる。また、学校組織の把握については、近年、官僚制的組織や教員の平等性等を議論の中心に置く考え方を越える試みがなされている。

こうした状況を見たとき、学校組織の基本的特徴をあらためてとらえ直す必要があるのではないかと感じられる。本研究は、学校組織の基本的な特徴を、校種の相違(高等学校については全日制普通科)を視野に入れつつ、校務分掌等の分析を通してあらためてとらえ直し、効果的な学校組織マネジメントに寄与することをねらいとする。

2 研究の視点と課題及び本論文の展開

本研究を行うに当たっての視点と課題、及び本論文の展開は次の通りである。はじめに、学校組織における教育業務(学年会を中心に展開)と経営管理的業務(分掌を中心に展開)との統合の仕方に着目して、これまでの学校組織把握の流れを検討し、学校組織は教員、学年会・分掌等の組織単位が教育業務と経営管理的業務の二面を内包する関係体であることを基礎に捉えら

れるべきであるという視点の確認を行う(第1章)。この視点から、校務分掌表や学校組織図等を収集分析するとともに、企業の経営組織研究の知見を参考にすることによって、以下の課題を明らかにしようとする。すなわち、学校組織は、①学年会と分掌の二面を有する関係体としての教員が学年会・分掌等の組織単位を構成することによって、学年会・分掌もまた関係体として互いに相手を含み、統合の契機を内包し、全体組織をつくっていること(第2章)、しかし、②このことを基本としつつも教員・組織単位のあり方と関わって、小・中・高等学校の校種による相違があること(第3章)、③企業の経営組織と根本的な相違があること(第4章)、④その経営・運営改善のあり方に関しては、自らの内部にその可能性を有していること(第5章)、の四つである。

第1章 学校組織の把握に関わる問題

1 学校組織研究概観

(1) 単層構造論と重層構造論

学校経営の重要な課題の一つは、教育業務と経営管理的業務という学校業務の二面をいかに統合するかという問題である。教育業務とは、学校業務の本質ともいべき学習指導などで、児童生徒の側から学校業務に対応しようとし、そのために教員相互の自由な協力・協調関係が必要であると考えられる。これに対して、経営管理的業務とは、学校教育目標の設定、業務遂行計画の策定、学校財務など、分掌や事務に関わる業務で、効率性を求め、そのために官僚制的仕組みや企業組織における経営論的知見の利用に肯定的姿勢をとろうとする。

教育業務と経営管理的業務との統合という課題を負う学校組織の仕組みが強く意識される契機となったのは、1960年代、伊藤和衛と宗像誠也との間に展開された「単層・重層構造」論争であった。伊藤和衛は、学校経営に当たっては、企業経営と同様に、組織の合理的管理・科学的管理が必要であり、そのためには学校経営に関する権限関係はもっと階層的に分権化されるべ

きであると主張した¹⁾。これに対し、宗像誠也は学校業務の民主的遂行という観点から、学校の「本隊」は授業をする教師であり、教頭を含めて役付きは校内で互選するのが学校の本質に適うのではないかとして単層構造論の立場を主張したのである²⁾。

この論争は、企業における経営組織の原理と学校組織の原理とは同一視されてよいかという問題、経営組織は基本的な部分から構成されていると考える原子論的発想は学校組織にも妥当するのかといった問題、あるいは、学校業務における教育業務と経営管理的業務の二面性をどう統合するのか、といった問題に関するものであると見ることができる。

(2) 教員の自律性と経営管理

教育業務と経営管理的業務に関わって、1970年代を通して問題とされたのは、教育業務の自律性を確保しながら、いかに教育業務と経営管理的業務とを統合するかという問題であった。この問題については、教師専門職論などと絡みながら議論が展開され、特に、1974年(昭和49年)、学校組織の中に「指導助言」、「連絡調整」の機能を担う主任制が導入され、階層的仕組みが法制化されることによって、一層重要な問題になっていった。たとえば、1977年(昭和52年)高野桂一は、「学校運営研究」の「専門性を重視する指導助言組織の確立」³⁾において、代表官僚制や人間関係論などにも言及しつつ、「教員の専門性が重視され保障される学校経営組織体制、すなわち教員の自治・自律性の確保と民主的意思反映のための経営参加」を前提としつつ、学校組織を指導助言の場である統合体として捉えようとする考え方を示している⁴⁾。

しかし、1970年代後半から、不登校、校内暴力、いじめなどの問題が現れ多発していく中で、これらの問題が心理学的視点や社会学的視点、文化論的視点などから分析されるようになり、学校の問題状況、学校の独自の特徴等が指摘されるようになる。こうした学校自体の状況を問う動きは、学校組織に関しても、その独自特性を問う傾向をもたらし、1980年代に入ると、K.ワイクのルース・カップリング論が注目されるようになる⁵⁾。

他方、1980年代、特に、1984年の臨教審設置以降は、個性の重視、生涯学習、情報化・国際化といった社会の変化など、教育を取り巻く状況が大きく変化していく中で、これに対応する

形の学校経営・運営の視点が前面にあらわれるようになる。

(3) ルース・カップリング論

K.ワイクは「組織化の社会心理学」⁶⁾の中で、「2つのシステムの間、共通の変数がわずかであるか、その変数が(システムに作用する)他の変数より弱いとき、ルース・カップリングがある」⁷⁾と述べている。この観点からすれば、学校組織における教育業務と経営管理的業務とは、それぞれ独立性のあるシステムであり、共通変数の同調性の程度に応じて緩やかに結合(coupling)している、ということになる。

この組織観は、各組織単位が保有している共通の変数を通して行動の同調・対応が生じると考えていること、したがって、組織単位の「関係」は、各組織単位の内部に発していること、こうした点において、従来の要素還元主義的な考え方を越えようとするものであるということができる。

しかし、組織単位の「関係」はその組織単位がそれぞれ有する共通変数に由来するにしても、各組織単位はそれぞれ個別に存在し、「関係」そのものは外在的である。

2 「関係」を基軸とする組織観の検討

学校組織の単位を相互排他的な対立を越えた「関係」の中でとらえようとする組織観は、2000年代に入って学校現場にとって身近な実践的なものとなっていくが、それには(1)「中心一周辺型」モデル(榊原禎宏)⁸⁾、(2)「ウェブ型」組織(濱田博文)⁹⁾、(3)「学習する組織」(曾余田浩史による検討等)¹⁰⁾、(4)「場の論理」に基づく組織論(武井敦史)¹¹⁾などが見られる。これらの組織論は、原理的視点から学校組織はどうあるかを問題にするよりは、実践的視点から学校組織組はどのようなあり方をしているかを問うことに力点を置いているように思われる。しかし、これらの組織論は、学校組織の構造や組織観についても示唆するところが多い。そこで、これらの組織論について、組織構造という観点から検討することにしよう。

(1) 「中心一周辺型」モデル

榊原禎宏は「学校組織構造のメタファー」¹²⁾の中で、「中心一周辺型」モデルを提案している。それによれば、学校での職務は「教職員や環境整備」に関する「固定的にとらえやすい業務」と「児童生徒に直接」かかわり、これが難しい

業務（以後、本論文の中では「非固定的業務」と記す）とに分けられるべきである。「非固定的業務」は「人間にかかわる業務であり、近代産業における分業一協業体制ではなく、おおよその位置と職位をもって柔軟に職務に対応する」もので、このような業務を遂行する組織は、全体を統括する管理職を中心として、周辺部に異なった位置にある教員及びそれぞれ中心（主任等）をもつ多様な単位組織が相互コミュニケーションの下に、教育活動の最前線で活動する統合体であるという¹³⁾。

この組織論は、学校組織とは「中心－周辺」という関係体としての組織単位が相互にコミュニケーションを成り立たせている統合体である、と考えているところに特徴がある。この観点からは、教育業務と経営管理的業務とは相互受容的、あるいは相互補完の一体化がなされている関係体の両面なのである。

（２）「ウェブ型」組織

濱田博文は、『「学校の組織力向上」を捉える視点』¹⁴⁾の中で、学校組織は「ウェブ(クモの巣)型」に近いと述べている¹⁵⁾。それによれば、学校組織では、各教員が「最前線の意思決定者」という位置にあり、教職員間の「価値」や「基本的前提」の共有のされ方が教育活動の質を左右する。したがって、学校組織のあり方は、教職員相互の関係のあり方に注目して考える必要がある。こうした面から見ると、『学校組織はあらゆる方向に双方向的なコミュニケーションが成立している「ウェブ(クモの巣)型」に近い』という。そして、安定性のある「ウェブ型」組織とは、校長が中心に位置し、職員の間で共有されている「基本的前提」及び「価値」と校長自身の「基本的前提」及び「価値」との間の親和性が高く、自分の学校のあり方と自分自身の教育活動のあり方についての考え方に確かな統合性がつくられている』、というのである¹⁶⁾。

この組織についての考え方は、学校組織を校長や教員の「基本的前提」及び「価値」との間の親和性を基本とするコミュニケーション関係体としえ捉えていることに特徴がある。この立場からは、教育業務と経営管理的業務とは、校長や教員の「基本的前提」及び「価値」との親和性を前提に、あらゆる方向に、しかも双方向的なコミュニケーションを成立させることによって統合されている学校業務の両面であるということになる。

（３）学習する組織論

曾余田浩史は「学習する組織」の有効性について検討を加えている¹⁷⁾。「学習する組織」についての考え方は、P. センゲによって提案されたものである。センゲの「最強組織の法則」¹⁸⁾によれば、組織における問題は、各組織単位がその業務を全体システムと切り離し「自分の職域の管理」とらえ、「自分のポジションが全体システムとどのような相互関係にあるかを認識」していないことにあるという¹⁹⁾。このような組織のあり方を変えるための原則が、自らのビジョンと現実との差を明確に認識し自らの能力の向上に努める「自己マスターリー」、自らの中にある固定的な観念をはっきりととらえ改善していこうとする「メンタルモデル」、将来のあるべき姿を構成員全体で共有する「共有ビジョン」、自己及び組織を変革していくために意見交換やディスカッションにより組織集団の能力を高めしていく「チーム学習」、あらゆる事象を相互間関係の中でとらえようとする「システム思考」である²⁰⁾。

この組織観は、部分よりは全体的文脈を重視し、各組織単位は全体との関係の中で意味を与えられ、あるいは意味を創造する主体である、と考えるところに特徴がある。従って、学校組織とは、校長、教員、分掌、学年会(団)などの組織単位が一連の関係・文脈の中で意味を与えられ、あるいは意味を創造してつくられた全体としての統合体である。教育業務や経営管理的業務も全体としての文脈から意味を与えられた学校業務の両面であるということになる。

（４）場の論理に基づく組織論

武井敦史は、『「場」と「力」で考える学校組織論』²¹⁾の中で、「場の論理」から学校組織のマネジメントを説いている。「場の論理」の考え方は生命科学やその知見に基づく哲学などを背景とし、伊丹啓之の経営組織論²²⁾とも連なっている。この組織観は、組織単位が集合することによって同調行動が現れ、その組織単位を包含する空間としての「場」が成立し、各組織単位はこの「場」の中で意味や行動の仕方が与えられる、と考えるところに特徴がある。

この観点からは、学校組織とは教員が集合し相互に共振・同調してつくり出された「場」の中で、その考え方や行動の仕方が規定されて統合された全体である。従って、教育業務と経営管理的業務も学校業務の遂行に向けた共振・同

調行動の両面であるということになる。

なお、「場」についての考え方を展開している伊丹啓之、武井敦史、及び清水博は、その考え方は日本的なものであること、あるいはそれ故に暗黙の中に前提とされてきたものであることを指摘している²³⁾。

3 伝統型モデルを越える組織観の特徴

本章『2 「関係」を基軸とする組織観の検討』の中で、四つの組織論を検討してきたが、それらには共通して次のような特徴と補充されるべき点が見られる。その組織論の特徴は、

- (1) 学校組織を構成する教員・分掌等の組織単位を相互受容あるいは相互依存的な対他的関係の中にある関係体と考えていること、
- (2) 組織を統合する働きは、関係体としての教員や学年会あるいは分掌等の組織単位の側に求められていること、
- (3) 教員・分掌などの組織単位の間には多方向で双方向的なコミュニケーションが考えられていること、
- (4) 各組織単位は、「中心一周辺」関係など何らかの関係を通して全体組織を構成するとともに、全体を貫く論理を有していると考えていること、

である。

しかし、これらの特徴は、次のような点を十分に生かしながらか指摘されるべきではないかと思われる。すなわち、学校組織においては、教員が教育業務と管理的業務の二面を担当し、教員は教育業務と経営管理的業務との二つの空間に同時に存在するという教員の有り様が根本となっているということ、言い換えれば、存在としての関係体である教員が学校組織の根本となっているということである。このことは、このような教員によって構成される教育業務を担当する学年会（団）や経営管理的業務を担当する分掌も、単なる意識の上での関係ではなく、存在としての関係体であることを意味している。従って、教員や組織単位はそれ自体、すでに関係的存在であり、個別的独立的なものが何かを媒介として外側から関わり合うというものではない。教員や組織単位は教育業務に関しても経営管理的業務に関しても当事者なのである。学校組織を把握するに当たっては、以上のことが根本に置かれる必要があると思われる

4 学校組織の基本的特徴

これまでの検討から、次のような学校組織の基本的な特徴が考えられる。

- (1) 教員は、教育業務と管理的業務の二面を担当し、学年会（団）や分掌などの組織単位及び全体組織を形成する。
- (2) 教員、学年会（団）、学年会（団）、分掌等は、それぞれが一つの組織単位として対他的関係を基に全体組織を内包する。
- (3) 学校組織を構成する教員、分掌等の組織単位は、対他的関係の中にあり、その関係は内在的なものである。
- (4) 学校組織における統合の契機は、法や制度による外的統制のみならず、教員、学年会、分掌等の組織単位のあり方の中に含まれている。
- (5) 教員、分掌などの組織単位の内部及びそれらの間には、全体組織に結びつく多方向で双方向的なコミュニケーションが成立し、その成立の契機は教員、分掌などの組織単位の中に含まれている。

学校組織に関する上記の特徴については、次の第2章で確認することにしてしよう。

[注]

- 1) 伊藤和衛 「学校経営の近代化入門」 明治図書 41-47頁 1963年(昭和38年)
- 2) 宗像誠也 「学校重層構造論・特別関係論批判への導入」 宗像誠也編 「学校運営と民主的職場づくり一重層構造論・特別権力関係論批判を中心に一」 労働旬報社 第4版 昭和48年 52-67頁
- 3) 高野桂一 「専門性を重視する指導助言組織の確立」 「学校運営研究」 No193 明治図書 1977年(昭和52年) 5-10頁
- 4) 同上 9頁
- 5) 佐古秀一 「学校組織に関するルース・カップリングに関する一考察」 大阪大学人間科学部紀要 12 135-154頁 1986年 <http://hdl.handle.net/11094/6919> Osaka University Knowledge Archive: OUKA <http://ir.library.osaka-u.ac.jp/dspace/> 2011年10月7日確認
- 6) カール・E・ワイク(遠田勇志訳) 「組織化の社会心理学」 文眞堂 第1版 2008年

- 7) 同上 144 頁
- 8) 榊原禎宏 「学校組織構造のメタファー」『京都教育大学紀要』 No.113 101 頁-114 頁 2008 年 <http://lib1.kyokyo-u.ac.jp> 2011 年 5 月 20 日確認
- 9) ①浜田博文 「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 2007.5 232-243 頁
②浜田博文 『「学校の組織力向上」を捉える視点』 浜田博文 編「学校の組織力向上レポート」 教育開発研究所 2009 年 22-31 頁
- 10) 曾余田浩史『学習する組織論と学校の「有効性」』 佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史著「学校づくりの組織論」 学文社 第 1 版 2011 年 44-61 頁
- 11) 武井敦史 『「場」と「力」で考える学校組織論』 佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史著「学校づくりの組織論」 学文社 第 4 章及び第 5 章 64-93 頁 2011 年
- 12) 榊原・前掲注 8)
- 13) 同上 109-114 頁
- 14) 浜田・前掲注(9)②
- 15) 浜田・前掲注(9)② 23-25 頁
- 16) 浜田・前掲注(9)② 23-25 頁
- 17) 曾余田浩史『学習する組織論と学校の「有効性」』 佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史「学校づくりの組織論」 学文社 2011 年 第 3 章 44-61 頁
- 18) センゲ(守部信之訳)「最強組織の法則」 徳間書店 第 18 刷 1995 年 19-73 頁
- 19) 同上 19-23 頁
- 20) 同上 165-284 頁
- 21) 武井敦史 『「場」と「力」で考える学校組織論』 佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史著「学校づくりの組織論」 学文社 第 4 章及び第 5 章 64-93 頁 2011 年
- 22) 伊丹啓之「場の論理とマネジメント」東洋経済新報社 2010 年
- 23) 日本のことに関する指摘については、例えば次の中で行われている。
- ①武井敦史 『「場の論理」「力の論理」と現代の学校』 佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史著「学校づくりの組織論」 講座 現代学校教育の高度化 第 8 巻 小島弘道 監修 学文社 第 4 章 71-74 頁 2011 年
- ②伊丹啓之 前掲[注] 22) 328 頁
- ③清水博 「生命知としての場の論理-柳生

新陰流に見る共創の理」中公新書 中央公論社 第 3 版 2010 年 24-28 頁

[参考文献]

- (1) Weick, Karl. *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems* Administrative Science Quarterly Vol.21. No.1 P1-19 1976 Johnson Graduate School of Management, Cornell University <http://www.education.umd.edu/EPDA/courses/EDPL744-06/2.27.06%20Weick> 2011 年 10 月 7 日確認
- (2) 木村浩則 「教育関係へのシステム理論的アプローチの検討」 東京大学大学院教育学研究科紀要 第 36 巻 1996 年 61-69 頁 <http://ci.nii.ac.jp> 2012 年 9 月 26 日確認
- (3) 河野和清 「アメリカ教育経営学における現象学的アプローチ」 日本教育経営学会紀要 第 30 号 1988 年 91-106 頁 <http://ci.nii.ac.jp> 2012 年 9 月 25 日確認
- (4) 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 82-94 頁 <http://ci.nii.ac.jp> 2012 年 9 月 25 日確認
- (5) 加藤崇英 「学校組織研究における制度論的アプローチの再構築-B.ローワンの学校組織における課業としての教授と統制の関係をを中心に-」 日本教育経営学会紀要 第 41 号 1999 年 69-81 頁 <http://ci.nii.ac.jp> 2012 年 9 月 25 日確認
- (6) 清水 博 「場の思想」 東京大学出版会 第 4 刷 2009 年
- (7) 池田善昭 「システム科学の哲学-自己組織能の世界-」 世界思想社 1991 年

第 2 章 学校組織の基本的特徴

前章「4」で述べた学校組織の基本的特徴は、教員ごとの所属学年会(団)と分掌とのマトリックス表から確認できる。そこで、学校訪問を行い、学校組織に関する情報・資料の提供を依頼した。訪問した学校は、岩手県内の盛岡市立河北小学校、北上市立黒沢尻北小学校、盛岡市立玉山中学校、同仙北中学校、県立釜石高等学校の 5 校である。以下小・中・高等学校の順に見ていこう。

1 小学校の場合

次の[表1]は、岩手県北上市立黒沢尻北小学校の平成24年度「学校要覧」に示されている「分掌組織」から作成したものである。表中の数字1は、その業務を担当していることを表している。また、この表では事務職員を省略している。

[表1]北上市立黒沢尻北小学校組織表

No	学年等	氏名	主任等	担 任							分 掌				担当業務計	
				1 学年	2 学年	3 学年	4 学年	5 学年	6 学年	特別支援	教務	研究	生徒指導	食育		保健安全給
	校長															
	副校長															
	主 幹															
1		T18	教務主任								1					1
2		T12	研究主任								1	1				2
3		T13	生徒指導主事										1			1
4		T37	保健主事										1	1		2
5	1 学年	T10	1年主任	1							1					2
6		T11	1年副主任	1								1				2
7		T27		1									1			2
8		T26		1										1		2
9	2 学年	T07	2年主任		1						1					2
10		T24	2年副主任		1							1				2
11		T33		1									1			2
12		T22		1									1			2
13		T43	講師		1									1		2
14	3 学年	T09	3年主任			1					1					2
15		T16										1				2
16		T36				1							1			2
17		T08	3年副主任			1										1
18	4 学年	T04	4年主任				1				1					2
19		T17	4年副主任				1					1				2
20		T35					1						1			2
21		T42	講師				1								1	2
22	5 学年	T15	5年主任				1				1					2
23		T30										1				2
24		T34					1						1			2
25		T41	講師				1							1		2
26		T25	5年副主任				1								1	2
27	6 学年	T20	6年主任					1			1					2
28		T28						1				1				2
29		T31						1					1			2
30		T21							1					1		2
31	特別支援	T05	特支							1	1					2
32		T06	特支主任							1	1					2
33		T14	特支コーディネーター							1	1		1	1		4
34		T19	少人数								1					1
35	T29	少人数								1	1				2	
36	T23	司書教諭								1					1	
37	T38											1	1		2	
38	T39	栄養教諭												1	1	
39	T40	主任栄養職員													0	
40	L39	講師									1				1	
41	L40	講師										1			1	
		計		4	5	4	4	5	4	3	12	8	12	7	68	

(1) 教員について

[表1]によれば、一部の分掌主任を除けば、基本的には、各教員は教育業務を軸とする学年会(団)を構成しつつ、経営管理的分掌も担当している。このことによって、教育業務と経営管理的業務とが教員という存在の中に関係づけられ埋め込まれた形となっている。また、学年会所属の教員は、基本的には、すべての分掌に分散して所属し、逆に、分掌はすべての学年会の教員を構成員としている(一部例外もある)。こうして、学年会(団)、分掌に所属している教員は、学校全体に関わり学校全体を内包した存在

となっている。

従って、教員は学年会(教育業務)と分掌(管理的業務)との二面を担当して対他的関係を自らの中にもち、この関係を基礎に学年会(団)分掌等の組織単位及び全体組織を形成してこれを内側から結びつける(統合の契機を内にもつ)基本的な単位であるということが出来る。

(2) 学年会(団)について

[表1]をみると、学年会(団)の教員は、基本的には、経営管理的分掌のすべてに配置されている。従って、学年会(団)は経営管理的業務を内包する。また、各学年会(団)の教員は、他の学年会(団)の教員も構成員とする分掌に属することによって、他の学年会(団)との関係を所属学年会にもたらしことになる。こうして、各学年会(団)は、あらゆる分掌、他の学年会(団)と連絡し学校組織の全体と関わってくる。

従って、学年会(団)は分掌及び他の学年会(団)との関係を内在させ、全体組織をつくるとともにこれを内包し、それらを統合する契機を自らの内に有する組織単位である。

(3) 分掌について

上記の(1)、(2)と同様な理由から、各分掌は基本的には、内部からすべての学年会(団)と関係するとともに他の分掌とも関係し全体組織を形成する組織単位である。その統合の契機は各分掌の内に備わっている。

(4) コミュニケーション形態について

すでに見てきたように、各教員、学年会、分掌は、教育業務と経営管理的業務の二面を内包し、他の組織単位と内部から関係し、学校組織の全体と関係する。従って、教員は自分の所属学年会(団)や分掌を越えて他の学年会(団)や分掌と関係しており、コミュニケーションは多方向的である。また、例えば、教員 No8 (T26) と No24 (T34) とは生徒指導の No7 (T27) を介して連なるなど、学年会(団)、分掌を異にする教員間の距離が短く、教員間の関係はフラットで、コミュニケーションは双方向的である。

以上、(1)～(4)から、前章「4 学校織の基本的特徴」が確認されたと考える。

4 学校組織の特徴をもたらす構成上のメカニズム

本章前節において、学校組織に関する5つの基本的特徴を確認した。これらの基本的特徴はカリキュラムや定数法等を基盤としながらも、校内人的資源の活用における次のような意図的背景のもとにもたらされる。すなわち、

- (1) 教員は、教育業務、経営管理的業務の双方を担当し、教育業務の視点、経営管理的業務の視点、いずれの視点も内包しながら学校業務を遂行することができるよう配置される。
- (2) 教育業務を中心とする各学年会の構成教員は、学年会(団)全体として見れば、基本的には、すべての経営管理的業務に関係できるように分散配置される。
- (3) 経営管理的業務を中心とする分掌の担当教員は、基本的には、各学年会におおむね均等になるよう分散配置される。
- (4) 校種の進行とともに教科・科目が専門化されるが、専門化された教科の担当教員は、各学年会(団)、分掌に分散配置される。

以上が学校組織を構成する場合の基本であるが、その他に、「担当業務数が各教員に均等になるように配分する」、「特定の学年に特定の分掌担当教員が集中しないように配置する」など、様々な考慮すべき条件がある。

しかし、学校組織を実際に機能させるためには、現実的対応が必要である。それには、学校の負う課題、児童生徒の状況、教員間の人間関係、教員の年齢構成、地域社会との関係、学校財務にかかわる経済的資源、教員としての成長、教員・各組織単位の活動過程及び結果の全体化など、多様なものがある。こうしたことから考慮しながら組織を組み立てていくことになる。

第3章 校種による学校組織の相違とその背景

1 学校組織図の類型

各学校では学校組織図をつくっている。これをインターネットで公開している学校も多い。そこで、インターネットを通して学校組織図を収集し、教育業務を担当する学年会(団)が経営管理的業務に関わる分掌と区別され独立性が強調されているか否かに着目して分類すると、次のような形態が得られる。

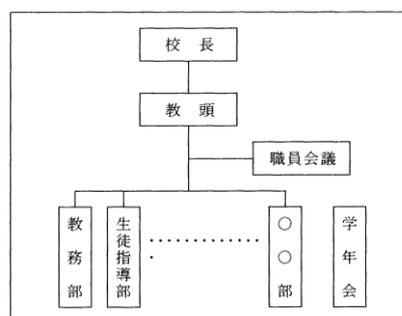
なお、経営管理的業務と教育的業務とを交差させるマトリックス型については、企業組織との比較も含めながら別に検討する。

- (1) 学年会(団)を記さない。
- (2) 学年会(団)を経営管理的業務とは別に独立させて記す。
- (3) 学年会(団)を学校業務の基礎に置き、その上に管理的業務を位置づける¹⁾。
- (4) 学年会(団)を分掌と区別し校長の直接的管轄下に置く²⁾。
- (5) 学年会(団)を分掌と区別し教頭(副校長)の直接的管轄下に置く
- (6) 学年会(団)を教頭(副校長)の下にある管理的業務と並列する。
- (7) 学年会(団)を教頭(副校長)の管轄下にある管理的業務(教務部等)の下に置く。

2 学校組織図の類型例

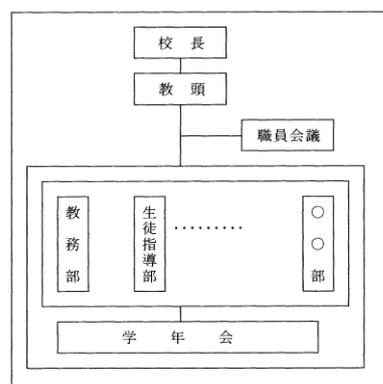
以下に、学校組織の類型例を示そう。「(2) 学年会を経営管理的業務とは別に独立させて記す」型は、次の[図1]のように表される。この図から学年会を消去すれば「(1) 学年会を記さない」型となる。

[図1] (2)の型(例)



また、「(3) 学年会を学校業務の基礎に置き、その上に管理的業務を位置づける」型は、次の[図2]のように表される。

[図2] (3)の型(例)



であろうから、この場合には学年会(団)の独立性が強調されていると考えて、学年会(団)を記していない(1)と学年会(団)が強い独立性を示している(2)とをまとめて「A型」と表し、以下(3)～(7)を順に「B型」～「F型」と表すことにする。下記の[表6]は、ネットを通して

収集した組織図から各校種20校を選び、この分類に従って整理したものである³⁾。サンプリング理論に基づく収集ではなく、学校要覧に教員名と担任、担当分掌等が記載されているものを中心に収集したもので、統計上の意味は考慮していない。

[表4] 学年会の設置とその組織上の位置
(学校数 小・中・高ともに20)

項目	学年会がない	学年会がある	学年会があり				管理的業務と並列 (E型)
			その独立性が強い (A型)	独立性をもち			
				学校業務の基礎 (B型)	校長の直接的統御 (C型)	副校長の統御 (D型)	
小学校 学校数	9	11	9	1	0	5	5
中学校 学校数	6	14	6	0	1	6	7
高校 学校数	2	18	2	0	0	1	17

この表から次のようなことが考えさせられる。

- (1)教育業務の独立性を強調する学校は、小学校が最も多く、次いで中学校、高等学校と校種の進行とともに減少していくように思われる。
- (2)教育業務の独立性を強調しつつ、これを副校長が統御する形態は、小学校、中学校にやや多く見られ、高等学校においては極めて少ないように思われる。
- (3)教育業務と管理的業務とを並列的にとらえる形態は小学校、中学校、高等学校と校種の進行にともなって増大する。この型は、特に、高等学校において、圧倒的に多く見られるようである。

上記の[表4]からは、校種によって経営管理的業務と教育的業務との位置づけに相違が見られる。この相違の背景を見るために、「正担任数と教諭数との比」を見ることにしよう。

3 小・中・高等学校における学校組織相違の背景

次の表は正担任数と教諭数との比を表したものである。

[表5] 正担任数と教員(教諭)数との比

学校名	正担任数と教員(教諭)数との比
北上市立黒沢尻北小学校	0.80 (29 : 36)
盛岡市立仙北中学校	0.63 (12 : 19)
岩手県立釜石高等学校	0.42 (15 : 35)

(講師が担任の場合は教諭数に含める、また休職者も算入)

[表5]において、「担任(正担任)数と教員(教諭)数との比」の値が1に近いほど正担任の割合が高く、児童生徒とより多くの面で接する教員が多くなり、教育活動を中心とする考え方が強くなるであろうと考えることができる。このことについて、小学校から校種の進行順に見ることにしよう。

(1) 小学校の場合

[表5]によれば、黒沢尻北小学校では、「担任(正担任)数と教員(教諭)数との比」は0.80で1に近く、殆どが正担任であることに符号している。また、教科・科目の専門化が小さく、教員と児童とは全教科を通して全人格的な接触が行われ、しかも、教員は学年会(団)と分掌とに同時に属するのであるから、教育活動を中心とする考え方がより強くなるのが予想される。

(2) 中学校の場合

盛岡市立仙北中学校の場合、「正担任数と教諭数との比」は0.63で中間的な値となり、正担任以外の教員が小学校の場合よりも増えていることに符合する。また、教科・科目の専門化が進み、教科学習を通じた生徒との接触はより部分的となると考えられる。これらのことが、ある程度教育業務の独立性を強調するとともに、経営管理的業務も同様に強調するという姿勢に連なり、「学年会を教頭(副校長)の下にある管理的業務と並列する」型の増加となって現れているのだと考えることができる。

(3) 高等学校の場合

岩手県立釜石高等学校の場合、「正担任数と教諭数との比」は 0.42 と 0 側に近い値となっている。このことは、正担任以外の教員がさらに増加し、正担任の数を上回っていることに符合している。また、教科・科目の専門化が一層進み、分掌数も細分され専門化している。したがって、生徒との接触はさらに部分的となり、教育業務の視点のみから学校業務をとらえるという姿勢が後退してくると考えられる。その結果、教育業務と管理的業務とを並列的にとらえるという姿勢が強くなっていくのではないかと考えられる。

以上から、校種による組織の相違は、教員の学年会(団)、分掌、教科などの重複担当のあり方によるものではないか、換言すれば、教員の存在様態が影響しているのではないかと見ることができる。

[注]

- 1 この類型を掲げている学校は少ないように思われる。例としては、神奈川県大和市の小学校にこの類型が見られる。
- 2 この類型をとっている学校も少ないように思われる。例としては、東京都小平市の中学校にこの類型が見られる。
- 3 選び出した学校の所在地域は次の通りである。地域に付した番号は同じ地域から異なった学校を選び出したことを示している。

小学校		中学校		高等学校	
1	茨城県笠間市	1	東京都墨田区	1	北海道
2	東京都昭島市	2	広島県福山市	2	青森県
3	青森県津軽市	3	岐阜県土岐市	3	岐阜県
4	東京都墨田区	4	鹿児島県鹿児島市	4	静岡県
5	広島県三原市	5	神奈川県横浜市長谷市	5	奈良県
6	奈良県香芝市	6	宮城県仙台市	6	山梨県
7	広島県広島市	7	兵庫県尼崎市	7	沖縄県
8	東京都葛飾区	8	広島県神石高原市	8	東京都1
9	東京都青梅市	9	東京都練馬区	9	広島県1
10	広島県広島市	10	鳥取県浜田市	10	東京都2
11	京都府八幡市	11	東京都板橋区	11	東京都3
12	神奈川県大和市	12	岡山県岡山市	12	広島県2
13	岩手県北上市	13	神奈川県横浜市長浜市	13	滋賀県
14	新潟県新潟市	14	東京都小平市	14	鳥取県
15	神奈川県真鶴町	15	広島県神石高原市	15	山形県
16	北海道札幌市	16	東京都江戸川区	16	東京都4
17	福岡県糸島市	17	東京都墨田区	17	東京都5
18	石川県小松市	18	東京都府中市	18	広島県3
19	鳥取県米子市	19	兵庫県神戸市	19	東京都6
20	山口県宇部市	20	広島県庄原市	20	大阪府

第4章 学校組織と企業の経営組織における特徴

1 組織図から見た学校組織の特徴

本論文「第3章」で取上げた学校組織図からは、学校組織に関する次のような特徴が窺われる。

- (1) 学校組織においては、職務を中心に組織構造を表した組織図と職員を配置した組織構成との間には乖離がある。組織図を見る限り、学校業務は分割されている。しかし、教員は教育業務と経営管理的業務の二つの役割を負っており、実際の組織構成においては分離していない。
- (2) 学校組織図における分掌や学年会(団)を結ぶ線は、指揮命令というよりは、組織単位相互の関係性や全体性の確保に必要な連絡・調整を表すものとしての性格が強いように思われる。学校組織は、児童生徒の全人格の形成に関わるもので、各業務・各機能の個別的な活動よりは、他との協応・協働が求められる。
- (3) 学校組織図の中には、時間的経過が内包されていない。学校組織図は、計画を立て、実施方法について研究を行い、これを一定の過程で実行し、学習者を卒業させるという時間的系列に従ってつくられてはいない。学校組織においては学習指導も生活指導も同時的に行われる。
- (4) 学校組織は、PDS サイクルや PDCA サイクルあるいは PDSA サイクル、官僚制的指揮命令関係等と直ちに整合的であるとは言えない。学校組織図には時間系列が内包されておらず、しかも、学校業務、特に教育業務は同時的に行われ、時間的順序、階層的順序を前提に行われるわけではない。

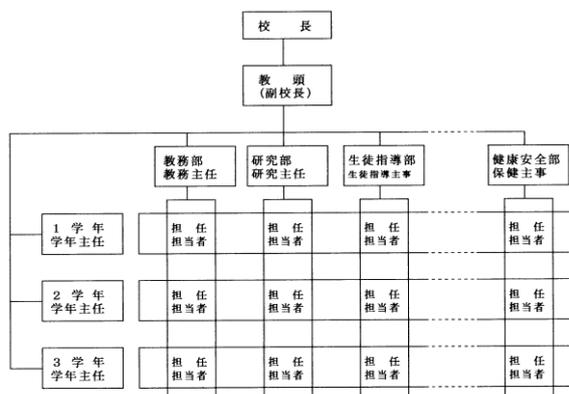
2 マトリックス組織としての学校組織

浅野良一は、「学校組織マネジメントの概要(改訂版)」¹⁾の中で、学校組織の特徴はマトリックス型であることを指摘している。それによれば、学校には「校務分掌」と「学年団」があり、この両方を同じ教職員が担当し、「校務分掌」と「学年団」は交差し、格子状(マトリックス)になっている、という²⁾。

試みに、中学校の組織をマトリックス型に表わせれば次の[図7]のようになる。ただし、進路指導部等は省略している。このマトリックス型としてのとらえは、学校組織の実態にかなうも

のではある。しかし、注意しなければならないことは、学校におけるこのマトリックス型組織は、企業のマトリックス型組織と異なることである。

〔図7〕マトリックス型学校組織



企業組織の場合は、後述の「〔図10〕マトリックス組織」に見られるように、設計、生産、販売などの横並びの各部門は時系列となっている。これに対して、学校組織は、「〔図7〕マトリックス型学校組織」に見られる教務主任、研究主任、生徒指導主任の軸を横断的にたどることによって、教育活動が完結し、その成果が実現されることを示すものではなく、時系列を反映したものではない。また、企業組織の場合には、設計、生産などの各部門横断的に横軸からのコントロールが働く仕組みになっているが、学校組織の場合には、たとえば、学年主任が教務担当者に担当学年の目標実現に効果的なカリキュラムを開発させる等のコントロールを行っているわけでもない。さらに、たとえば、1学年主任と同じ列にある担任・担当者は、1学年会のメンバーとして一体となって協調・協働行動をとるのであって、従って縦軸に示されている各分掌のメンバーの一部が学年会(団)として横に連絡しているのである。したがって、学校組織は学年会(団)と分掌が交差しているという点ではマトリックス型と言えるにしても、企業組織におけるマトリックス組織とは基本的に異なるものである。

3 企業における経営組織

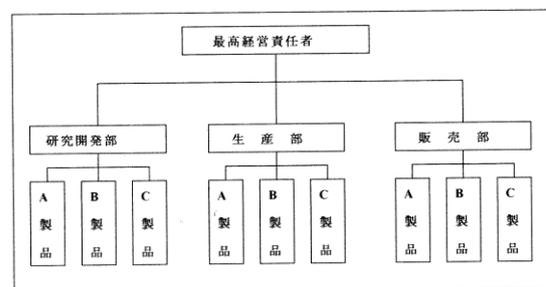
企業の組織の特徴を考えるにあたって、基礎的形態と思われる機能制組織(職能別組織、ライン組織)と事業部制組織、及びその発展的形態と

してのマトリックス組織を取り上げる。佐久間信夫の「現代経営組織論の基礎」³⁾は、経営組織の基本形態として、職能別組織と事業部制組織、及び進化した組織として「マトリックス組織」と「フロントバック組織」を挙げている⁴⁾。

(1) 機能制組織と事業部制組織

企業における機能制組織とは、企業の活動を「研究・開発」、「生産」、「販売」といった基本的機能ごとに分割し、さらに各機能部門の活動を作業内容や手順ごとに分割して業務を効率的に遂行しようとするものである。このような組織は次の〔図8〕のように示される。

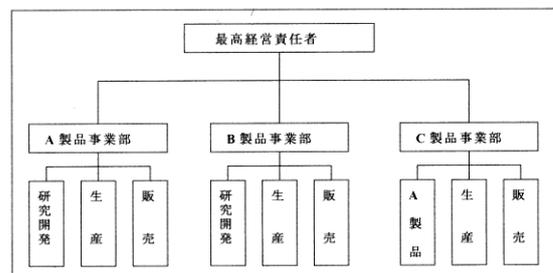
〔図8〕機能制組織



ここでは、企業の機能が、研究開発・生産・販売に分割され、各機能部門がA製品、B製品、C製品という製品事業に対応して、さらに分割されている。

このような機能制組織に対して、事業内容を基本として業務を分割してつくられた組織が事業部制組織である。この組織図は、次の〔図9〕のように示すことができる。

〔図9〕事業部制組織



この組織図では、企業の事業が、A製品事業、B製品事業、C製品事業と事業ごとに分割され、さらに各事業部門が研究開発機能、生産機能、販売機能というように分割されている。

機能制組織にせよ、事業部制組織にせよ、企

業組織は、本来の業務機能を分割することが基本となっている。しかも、この組織図には時間的経過が内包されており、機能制組織の場合には、製品ごとに機能をたどれば、その製品の生産・販売が実現し、事業制組織の場合には、事業部ごとに機能をたどれば、その製品の生産・販売に結びつく。

こうした企業組織を構成する原理は、「分割・分離」、「独立・専門化」、「統合・拡大」であると考えられる。「分割・分離」とは、生産活動から新製品の開発と商品生産という働きを分けるなど、特定の行動や働きを取り出して、その本来のものから引き離すことである。「独立・専門化」とは、引き離した行動や働き自立させ、その働きに特化してしまうことである。そして「統合・拡大」とは、「独立・専門化」した行動や働きを一貫した生産活動となるよう一体化を図ることであり、その過程で、「独立・専門化」した作業や働きの複数単位をあわせることなどによって、企業組織は拡大し、生産規模を拡大させることができるということである。

(2) マトリックス組織

企業の組織形態として、ネットワーク組織といわれるものがある。この組織は、事業別、製品別、顧客別、地域別など、異なる事業目的に同時に対応できるよう指揮命令系統を多元的に構成した組織である。この型の組織には、組織内におけるネットワーク、企業間におけるネットワークがある。若林直樹の「ネットワーク組織」⁵⁾によれば、組織内ネットワークの一つにマトリックス組織があるという⁶⁾。

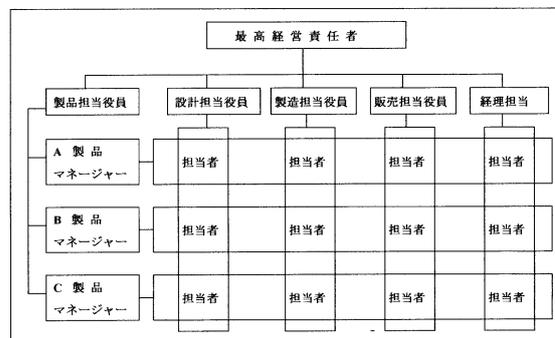
マトリックス組織とは、たとえば、研究開発、製造、販売などの機能(職能)を縦軸とする組織に、製品別や地域・市場別などの横軸を加え、二つの指揮命令系統を噛み合わせた組織である。マトリックス組織は[図 10]のように示すことができる。

この組織では、たとえば、設計部門とA製品マネージャーとの交点の位置にあるものは、設計担当役員とA製品マネージャーの双方からコントロールを受ける。しかし、この組織も、その業務を「分割・分離」、「独立・専門化」、「統合・拡大」することがベースになっている。

以上から、企業組織の機能制組織、事業部制組織、マトリックス制組織も、基本は、本来事業を分割し、分離し、独立させ、専門化し、これを統合し、拡大することによってつくられた

もので、それぞれの専門化した業務は、時間的経過を内包する形で秩序づけられている。

[図 10]マトリックス組織



4 官僚制組織

学校組織と官僚制組織との異同が、しばしば、問題とされる。この問題を考えるためには、官僚制組織が前提としている基本的原理を踏まえる必要がある。マックス・ウェーバーの「官僚制」⁷⁾によれば、官僚制組織は、その目的を達成するために、一定の職務と職務遂行のために必要な権限を備えた職位とを、規則によって定められた一定の指揮命令系統の下に組み合わせられてつくられたもので、その機能を果たすために必要な専門的能力を備えた者を任用するという特徴を有しているという⁸⁾。こうしたことからすれば、官僚制組織には、根本に、次のような原理が働いていることになる。

- (1) 官僚制組織も、組織目的や業務を「分割・分離」し、これを「独立・専門化」し、さらに「統合・拡大」することによって成立する。
- (2) 官僚制組織においても、一つの部門における経営管理的業務と作業的業務との関係は一義的である。
- (3) 官僚制組織も、また、「基本的な部分(職位)が秩序ある全体組織を構成する」という基本的な原理に基づく。具体的には、一定の職務とこれを遂行するための職位が組み合わせられることによって全体組織が成立する。全体の目的は各職務の遂行の合計として達成される。
- (4) 官僚制組織は時間的過程を含む形でつくられており、「分割・分離」し、「独立・専門化」した単位組織をたどれば、組織のねらいの達成に結びつく。
- (5) 上記(4)の結果として、官僚制組織も PDS サイクルや PDCA サイクル、PDSA サイクル

ルなどと整合的である。

- (6) 時間的過程を含む形で配置されている単位組織間の関係は、指揮命令関係として秩序づけられている。

以上から、官僚制組織は、本質的に、企業組織と同様の原理に立っており、官僚制組織と企業における経営組織とは同型の構造を有し、互いに整合的であるといえることができる。

5 企業組織と学校組織との相違

これまで見てきたことから、企業組織と学校組織の相違として次のような点をあげることができる。

- (1) 企業組織は、製品の生産など、企業本来の業務を「分割・分離」し、「独立・専門化」し、これを「統合・拡大」する分業一協業体制であるが、学校組織は、業務を「分割・分担」し、相互依存関係の中で教育活動を行う分担一協働体制である。分担一協働体制とは、対象全体に関わりながら、他とその一部を受け持ち、コミュニケーションをはかりつつ対象に働きかける作用である。
- (2) 企業組織は、「基本的な部分が秩序ある全体を構成する」「一人の人間は部分に配置され、部分の完成を志向する」という原理を背景とする。これに対して、学校組織は、「部分は全体を内包する」「一人の人間(教員)は、複数部分を担当し、全体的完成を志向する」という原理を背景とする。何よりも児童生徒の全人格が先行するからである。
- (3) 企業組織においては、「分割・分離」、「独立・専門化」、「統合・拡大」の原理は、生産などのような具体的行動分野に加え、思考・判断などの分野にも適用され、管理的業務が専門化される。しかし、学校組織においては、分割はされても分離されず、教員は管理的分掌も担当し、思考・判断も直接の教育活動担当者に保持され分担される。
- (4) 企業組織は時系列を内包する形でつくられ、「分割・分離」し、「独立・専門化」した単位組織をたどれば、一定製品の生産等、組織のねらいに到達する。しかし、学校組織における組織単位相互の関係は同時的であり、連絡・調整関係を軸に表現されている。
- (5) 企業組織は時間的過程を内包することから、これに指揮命令関係を噛み合わせることが容易である。しかし、学校組織を構成する組

織単位は同時的に作用することから、これに指揮命令関係を容易に噛み合わせることができない。

- (7) 企業組織は時間的過程を内包し、アウトプットからプロセスを統御する仕組みと整合的であり、従って PDS サイクル、PDCA サイクル等といった改善サイクルと整合的である。また、結果から因果系列を逆にたどる後方に反省的な組織である。しかし、学校組織は、学習者の生活、健康・安全、教員の指導法など多様な背景を点検しつつ、インプットからアウトプットを予測し、教育活動を進行させる前方に反省的な組織である。

以上のように、学校組織は、業務を分割し経営管理的仕組みをつくる等、企業組織、官僚制組織と類似している面はあるが、その原理が異なっている。

[注]

- 1) 浅野良一 「学校組織マネジメントの概要(改訂版)」 兵庫教育大学院
平成 22 年 8 月 2 頁
<http://www.edu-etr.pref.kanagawa.jp>
2012 年 8 月 10 日確認
- 2) 同上 4 頁
- 3) 佐久間信夫、坪井順一編著 「現代経営組織論の基礎」 学文社 2011 年 16-31 頁
- 4) 同上 16-31 頁
- 5) 若林直樹 「ネットワーク組織」 有斐閣 第 1 版 2009 年
- 6) 同上 68 頁
- 7) マックス・ウェーバー(阿閉 吉男 脇 圭平 訳) 角川文庫 昭和 33 年
- 8) 同上 7 頁

第 5 章 学校及び企業における組織改善

これまで見てきたところによれば、学校組織と企業組織には根本的な違いがある。その組織上の特徴から見れば、発生する組織上の問題とこれを改善するための方法には、表面的には類似していても、根本的なところで相違があるのではないかと考えられる。そこで、両者の組織上の問題とこれを改善するための方法について、どのような相違が考えられるか、若干の考察を加えることにしよう。

1 学校組織における企業的仕組みの導入

学校組織は、教員が組織の教育業務と経営管理的業務の二面を内包しながら、学年会や分掌を構成し、さらにこれらが相互に作用し合っている統合体である。この組織の問題点は、教員や分掌など組織単位が他者肯定的・受容的であるが故に、特定の教員に業務を集中させる等、業務を他者に委ね、関係を自分の関係とせず、他人の関係としてしまう可能性があることである。このような場合には、教員をはじめ各組織単位は、関係、特に横断的關係を遮断し、教員は自分の世界に閉じこもった状態で業務を行う形が中心となっていく。このような状態における組織経営上の課題は、如何にして組織本来の關係性や全体性を回復するかということである。

こうした事態に対処する組織改革の一つの方法として考えられるのが、「分割・分離」「独立・専門化」といった企業組織の原理を導入し、分業体制を強化し、指揮命令關係による強制力をもって遮断された關係を回復し、全体化への行動を促すことである。

この方法は、しかし、關係性、全体性を基礎とする組織に「分割・分離」、「独立・専門化」の原理を組み入れようとするものであるが故にその導入の程度によっては、新たな個別化・部分化の原理を持ち込み、回復すべき關係や全体性をかえって失わせ、ひいては児童生徒の全人格にかかわるといふ学校教育の基本姿勢を変質させてしまう可能性も含んでいる。

2 企業組織における学校的仕組みの導入

企業組織は、本来、事業や機能を分割し、分離し、独立させ、専門化し、これを統合し、拡大することによってつくられ、時間的経過を内包する形で秩序づけられた組織である。企業型組織の問題点は、それが部分の完成を目指すことを基本とする組織であるが故に、独立・専門化した組織単位が、全体組織との關係を見失い、市場の変化に対応困難な結果をもたらしてしまう可能性を内包していることである。

このような組織の問題に対処するために必要なことは、組織を全体的關係の中に捉え直し、セングが述べているように構成メンバーの意識や行動を変えることである¹⁾。しかし、組織単位を全体化するさらに徹底した方法は、組織単位の存在に変更を加えることである。伊丹敬之

は「場の論理とマネジメント」²⁾の中で、組織構成員のあり方に変更を加え、従来独立していた部署の相互内在化を図ろうとする例を挙げている。「場の論理とマネジメント」は、ソニーのVTR開発過程で、メカ技術とエレクトロ技術者のデスクをワンフロアに仕切りを設けず二列に並べて本立てを置くことを禁じ、さらに、同じ分野の技術者が一塊の席に集まることをやめ、混在するようにした例や、セイコウエプソンにおいて映像事業部等事業所内であればであった設計、事業管理、営業の三部署を集めて真ん中にリースペースを作った例など、多数を挙げている³⁾。これらは部署の兼任ではないが、部署を混在させることによって部署をこえたコミュニケーションを実現しようとするものである。

このような組織改善の試みは、「分割・分離」「独立・専門化」「統合・拡大」を原則とする企業組織に、内在的關係性やこれを原理とする全体性を強調する原理を部分的に導入するものだということができる。

3 学校組織の改善

(1) 学校組織改善の着眼点

学校組織改善のための重要な着眼点の基本は、教員、組織単位の中に關係性及び全体性を確保することである。そのための方法には三つが考えられる。第一は、組織の機能を分割し明確な指揮命令關係によってこれを結びつけるといった企業組織的原理や官僚制の原理など、現在根本としているものとは異なる組織原理を導入する外側からの方法である。第二は、学校組織が基本としている原理を発現させるような内側からの改善である。第三は、上記二つの方法を併用することである。現実的には、この第三の方法が進行していると言ってよいであろう。しかし、学校現場においては第二の方法が最も本質的である。

第二の方法は、教育活動など従来の組織活動行う中でその有する意味を自覚的・意図的に発現させていくものである。その中では、学習指導法等教育方法に関する研究・研修が教員にとってより本質的で身近なものである。研究・研修は教員自身の力量を高めるばかりではなく、その組織としての取り組みは、教員、組織単位相互の協働行動を必要とさせ、組織経営・運営上も極めて有益であると考えられる。

(2) 組織活性化の手段としての研究・研修体制

学校内においては、さまざまな研究・研修が行われている。校内研究・研修のあり方については、小・中・高等学校の校種によって相違がある。小学校の場合は研究主任が置かれ、研究・研修体制の土壌がつくられており、多くの学校は、教科・領域に関わる共通テーマを定め、組織的研究体制を備えている。たとえば、学校訪問をした盛岡市立河北小学校では、20年にわたって道徳の研究を行い、2年に1回の自主公開を行っているという。また、北上市立黒沢尻北小学校では、1・3・5学年は算数グループ、2・4・6学年は国語グループとし、算数と国語を中心とする研究体制をつくっている。このような研究と研修体制は、指導内容や指導法に関する教員の力量を高める効果が期待されるばかりではなく、関係性や全体性を自覚させる組織マネジメントの観点からも効果的であると考えられる。盛岡市立河北小学校校長は、「研究を行うことによって全体化が図られる」という意味のことばを述べている。

中学校の場合も、研究主任が置かれ、研究・研修体制の土壌がつくられている。しかし、教科の専門性が次第に強くなり、すべての教員を同一教科の研究で統合することには無理がある。本研究のために資料の提供に応じてくれた盛岡市立玉山中学校の校長は、「小学校の場合は共通テーマを設定しやすいが、中学校の場合は教科の専門性が現れ具体的な教科を共通テーマに設定することはできず、より抽象的なテーマで括ることになる」、「テーマの設定がうまくいけばまとまりをつくることができる。いかに興味・関心のあるテーマを見出すかが課題である」という意味のことを述べている。まさに、研究・研修活動は、組織マネジメント上の意味があることを物語っている。盛岡市立仙北中学校では「自ら学び続ける生徒の育成」という共通テーマが設定されていた。

これに対して高等学校の場合は、研究・研修が教育委員会や国の事業を受けて行われることもあるが、個人あるいは教科集団を中心に自主的に行われる傾向が強いように思われる。しかし、校内における授業研究は行われており、学校組織の関係性、全体性への意識に影響を与えていることは確かであろうと思われる。学校訪問をした岩手県立釜石高等学校は、授業研究を

行っていることは勿論であるが、スーパー・サイエンス・ハイスクールの指定を受けており、強い意気込みが感じられた。教員の研究・研修姿勢や教育活動全般に影響し、組織マネジメントにとっても大きな意味があるものと思われる。

以上から、校内につくる研究・研修体制は、学校組織の基本的特徴である関係性、全体性といった特徴を生かし発揮させるためにも効果的であるように思われる。学校の中に組織改善のための可能性が備わっているのである。

(3) PDS サイクル、PDCA サイクル等について

PDS サイクルや PDCA サイクル、及びこれと関係が深いと思われる分析手法(これを工学的的手法と呼んでおこう)は、授業や組織経営・運営の計画・実施・改善のために有力な手段である。しかし、本研究は「第4章」の「1 組織図から見た学校組織の特徴」の中で、学校組織は時間的経過に従って改善を行おうとする PDS サイクルや PDCA サイクルとは整合的でないとした。なぜなら、企業組織は過去(設計・計画)に従って現在(生産等の活動)があり、将来(販売、収益)が予定されるという時間的過程に従ってつくられているが、学校組織は、児童生徒の未来から現在の多様な活動を規制し、予期しない事態に即応しつつ教育活動を進めるという直線的時間的経過とは異なった原理に基づいているからである。

このことを身近な授業(学習指導)を取り上げて考えてみよう。授業について工学的手法をとるならば、指導の目標を明確にし、目標に従って指導内容を分析し、学習者の実態や興味・関心と学習の過程に対応し、指導過程を構築する。このことによって実践すべき内容と方法を明確にした授業が設計され、評価の視点や評価方法が明確になる。だが、教員は、一旦授業を始めたならば、学習者の様子を見、学習者を生かしながら、予定した方法に変更を加え、前方に反省的な姿勢をとり、Do を変更し、Plan に変更を加える。当然 See の仕方にも影響が現れる。授業を進めるに当たっては、明らかに好ましくない結果が生じると感じられた時に、強引に児童生徒をその計画に押し込めてはならない。これは、現場における授業展開、あるいは授業研究の鉄則である。

授業に関する上記のことがらは学校評価に

も当てはまる。この場合、工学的手法としては次のような手順が必要になろう。まず学習指導要領に則り、その学校の置かれている状況を捉えた上で、学校教育目標が設定される。この学校教育目標は分析され、各分掌、各学年、各教科等が相互にコミュニケーションを図りつつ、それぞれがより具体的な目標を設定する。しかも、この分析は、カリキュラム、指導方法、学校組織、学校財務、保護者、地域社会、児童生徒の変容などと結びつけて、より具体的な行動として観察測定し評価ができるようなものへと行われていかなければならない。分析した中から、各分掌・学年・教科等は、学校実態に対応してより本質的なものを焦点化する。さらに、これらをあらためて学校教育目標に向けて組み立て構造化する。ここで各分掌・学年・教科、全体組織としての評価の観点(評価規準)と数量的表現の尺度(評価基準)が明確になる。さらに、学校評価を行うに当たっては、学校組織の特性を考え、組織の形成層やそれらの関係などを考慮する必要があるのではないかとと思われる。

しかし、ここでも前方に反省的な姿勢が求められ、予定した活動を展開しながら児童生徒や学校業務等への影響をとらえ、必要な修正・変更を教員・組織単位が連携しつつ加えることが必要である。特に、評価方法を定めた経営管理手法に従って教育活動や各種業務を遂行しようとする場合には、一旦定めた経営管理手法への忠誠心が働き、教育活動を経営管理手法の中に限定したり、経営管理的手法に従わせることに全力を傾注したり、あるいは経営管理手法を逆に利用して評価結果を予測し、遂行すべき業務内容をコントロールしようとする誘惑に駆られるが、このようなことは避けなければならない。

以上から、PDS サイクルや PDCA サイクル等の経営管理手法に基づく組織改善は、目標を自覚し、これを実現する方法を明確にし、結果を測定し、明解な評価を行うことを可能にするという点で有益なものである。しかしながら、そのような学校経営改善の方法は、学校組織にとって十分なものではない。それは関係性・全体性という学校組織の特性を生かし発揮させるために利用されるのでなければならないし、何よりも児童生徒への視点を根本に据えていなければならないのである。

[注]

- 1) ピーター・センゲ(守部信之 訳)「最強組織の法則」 徳間書店 第11刷 2011年 165-284頁
- 2) 伊丹敬之「場の論理とマネジメント」 東洋経済新報社 第5刷 2010年
- 3) 同上 1-19頁

[参考文献]

- (1) 中山玄三「PDSI サイクルに関する理論的背景と学校での教育実践への適用」 熊本大学教育実践研究 23 151-160 2006-02-28 <http://reposit.lib.kumamoto-u.ac.jp> 2012年12月10日確認
- (2) 岩崎保之「マネジメント・サイクルを生かした学校評価の在り方—デミングの品質管理論を中心として—」 現代社会文化研究 No37 2006年 <http://ci.nii.ac.jp> 2012年12月10日確認
- (3) 疋田眞也 萩原克幸 鶴岡信治「組織サイバネティクスのVSMアプローチによる経営組織分析の手法について」 日本情報経営学会誌 2010 Vol31, No.1 <http://ci.nii.ac.jp> 2012年12月10日確認
- (4) 佐古秀一「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—個行化、協働化、統制化の比較を通して—」 鳴門教育大学研究紀要第21巻 2006年 <http://www.naruto-u.ac.jp/repository/metadata/43> 2012年8月10日確認
- (5) 佐古秀一「学校の内発的改善力を支援する学校組織開発の基本モデルと方法論—学校組織の特性をふまえた組織開発の理論と実践—」 鳴門教育大学研究紀要第25巻 2010年 <http://www.naruto-u.ac.jp/repository/metadata/325> 2012年8月10日確認
- (6) 佐古秀一, 山沖幸喜「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 2009年 <http://www.naruto-u.ac.jp/repository/metadata/303KJ00005221639.pdf> 2012年8月10日確認
- (7) 佐古秀一, 宮根修「学校における内発的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—価値的目標生成型の学校組織開発の展開をふまえて—」 鳴門教育大

学研究紀要 第26巻 2011年

<http://www.naruto-u.ac.jp/repository/metadata/354KK26128.pdf> 2012年10月15日確認

第6章 まとめ

本研究は、学校組織を「関係体」としての組織単位からとらえ、企業組織とは異なる基本的特徴を把握し、学校経営に役立てようとするものである。この研究を通して明らかにしたこと、留意すべきこと、及びさらに課題と感じられたことは、以下のとおりである。

明らかにしたこととしては、次の5項目を挙げることができる。第1は、小・中・高等学校に共通する学校組織の基本的特徴に関するものである。すなわち、学校組織の特徴は、(1)教員、学年会(団)、分掌等の各組織単位は、自らの中に他の組織単位を含む内在的關係の中にあること、(2)上記(1)の関係をとおして教員、学年会(団)、分掌等の各組織単位は全体組織を形成し、さらにこれを内包していること、(3)教員、学年会(団)、分掌等の各組織単位は、組織を統合する契機を内在させていること、(4)コミュニケーション網は多方向・双方向的で全体へと連なっていること、である。

第2は、小・中・高等学校による組織の相違とその背景に関するものである。学校組織は、小学校・中学校・高等学校と校種の進行にともない、教育業務を強調する形態から教育業務と経営管理的業務を並列する形態へと移行していく傾向が見られる。その背景をなすものは、児童生徒に全面的に関わる教育業務を担当する教員の全教員に占める割合が高いか否かであり、教員の存在様態が影響していると考えられる。

第3は、企業組織との相違に関するものである。学校組織は「分割・分担」を基本とする分担協働体制である。学校組織は児童生徒のあらゆる部分の成長に同時的にかかわり、将来的結果から現在を統御する前方に反省的な組織で、指揮命令関係やPDSサイクルやPDSAサイクル等と直ちに整合的とは言えないという特徴を有している。これに対して企業組織は「分割・分離」、「独立・専門化」、「統合・拡大」を原理として、部分の完成を志向する分業協業の体制をとっている。また、企業組織は時系列を内包し、指揮命令関係やPDSサイクルやPDSAサイクルなどと整合的で、組織の改善に関しては後方に反省的である。

第4は、学校組織と企業組織における組織改革の方向性の違いに関するものである。学校組織も企業組織も組織改革には関係性や全体性の確保という類似の方向性が見られる。しかし、学校組織の場合には、企業組織の論理を取り入れて指揮命令関係を強め強制的にも組織単位間の関係性や全体性を確保しようとするものであり、企業組織の場合には、これまで「分割・分離」していた部署を混在させるなど、学校組織に見られるような仕組みを導入しようとするもので、それぞれの組織の原理にとっては反対の方向をとっている。従って、学校組織の改善に当たっては、その意味をとらえ児童生徒の教育という本質的業務への視点を基本とすべきである。

第5は、学校組織内に備わっている組織改善の可能性に関するものである。学校組織は、本来、関係性・全体性を原理としている組織であり、組織改善に当たってはこの原理を発現させることが課題である。そのためには、教員にとって本質的な課題である学習指導をはじめとする各種指導法等教育業務に関する研究・研修を組織として行うことが有効な方法として考えられる。

次に、留意すべきことは、本研究がとった組織の単位を教育業務と経営管理的業務との関係体としてとらえるという視点である。この視点は対象を部分に分割しその集合として捉えるという視点に対するものである。

以上が明らかにしたこと、留意すべきことであるが、なお多くの課題が残されている。たとえば、教員や組織単位を関係体としてとらえ学校組織の改善の可能性を探ったが、その観点から学校組織の現状を把握すること、学校組織を実際に構成する場合の公式・非公式のファクターを調査によって明らかにすること、組織に対する具体的評価方法を提案すること、あるいは、教員や組織単位を関係体とするわが国の学校組織と対立状態にあるものを一体的に捉える日本の思考との関係を確認すること、以上のような組織に職階制的仕組みを導入しこれを強化したり、企業組織の経営管理的手法を導入したりすることが、教員、学習者、保護者の意識や行動、組織運営等にどのような変化をもたらしているかを把握することなど、数々の課題が残されている。