

学校改善を規定する学校文化の要因に関する調査： 校長に対する意識調査の結果から；文部省科学研究 費補助金一般研究(C)中間報告

中留，武昭

九州大学教育経営教育行政学研究室：教授：学校経営学，教育行政学，教育制度学

千々布，敏弥

九州共立大学経済学部：専任講師：教育経営

大野，裕己

九州大学教育経営教育行政学研究室：修士課程在学：学校経営学，教育制度学

元兼，正浩

福岡教育大学：専任講師：教育法制，教育行政

他

<https://doi.org/10.15017/818>

出版情報：教育経営教育行政学研究紀要．3，pp.39-84，1996-05-20．九州大学教育学部教育経営教育行政学研究室

バージョン：

権利関係：

学校改善を規定する 学校文化の要因に関する調査

— 校長に対する意識調査の結果から —

文部省科学研究費補助金一般研究(C) 中間報告 (代表中留武昭)

(目 次)

はじめに

1. 調査の基本的視座と分析の枠組み
2. 調査の概略と対象者の属性
(以上 中留武昭)
3. 調査結果の分析
 - (1) 教育課題の現状把握
(千々布敏弥, 大野裕己)
 - (2) 校長のリーダー行動の特性と学校文化
(元兼正浩)
 - (3) 学校文化の構成要因の分析
(中留武昭・露口健司)
4. 要約と結論 (中留武昭)

はじめに

本調査は『校長の文化的リーダーシップの構成要因に関する研究』(文部省科学研究費一般(C) 07610268 平成7年度-8年度)の一端として、平成7年度において行った調査結果分析の中間報告である。この研究は、最終的には学校改善を促進するべく日・米の校長のリーダーシップスタイルの類型化を行うことを通して、日本固有の文化的リーダーシップ(cultural leadership)のスタイルを学校改善に向けて新たに仮説し、このスタイルと他のスタイルとの関連性及びこのスタイルの解釈とこれを形成していくための実践的な戦略とを解明することにある。

すでに代表者は、これまでに学校経営研究の視座において日・米の学校文化に関する関係研

究のいくつかを発表してきた⁽¹⁾。しかし、その多くは、日米の比較的方法において展開してきたものではあっても、統計的な実証研究は皆無であった。この点では、代表としてもまた教室チームとしても、調査による学校改善を規定する学校文化要因の抽出は初めてのものである。更に今日、学校文化の研究が関連学会で活性化している現状においても、学校文化を改善するための校長のリーダー行動のスタイルとしてとらえるべく発想の研究は、わが国ではこれまでに皆無であって、ここに本研究の固有性がある。

さて、本調査の方法的特色は、校長のリーダー行動が学校改善とらえるべくかかわっていかん機能していくかを校長の意識を通して解明する点にあるが、その点とかかわってはじめてから本調査には限界点がある。それは組織におけるリーダー行動はそれが及ぼす相手側に納得され受容されて相手側の行動を受容したことにおいてはじめて機能するものである点とかかわって、この調査がその相手側を直接回答の対象者にしていない点と、いまひとつは単位学校をトータルなターゲットとしていない点にある。すなわち、校長の認識枠を通して学校文化に機能するリーダー行動を認知しようとする方法自体のこれは限界点である。しかしながら、本調査は母集団を一定の市地区(F市)の義務制の校長の悉皆調査にしぼったことにおいて、同市の校長による学校文化に関する一般的、全体的な認識傾向を知る上では一定の意味をもつものである。すなわち、この調査は限界つきの調査ではあるが、当教室では引き続いて別にO府下の義務制の学校を中心に単位学校における校長

及び教員を対象とした同じ設問項目による調査も行っている。さらに平成8年度においてはフィールドワークによるケーススタディ調査をも予定している。これらの調査の分析結果に関しても後日、改めて報告し、本調査との比較を行うことにしている。

1. 調査の基本的視座と分析の枠組み

学校改善を規定する学校文化がいかなる要因において構成されているものかの仮説枠組みをはじめに提示する必要がある。その前提として、学校改善と学校文化との定義をおこなっておく必要がある。いずれの用語も今日でも実は多義で研究者間においてかならずしもコンセンサスがあるものとはいえない。

そこでこの調査では、以下のように双方の用語の定義づけを仮説した。まず学校改善に関しては「学校改善とは各学校が子どもの行動変容をめざした教育実践の質をよりよくはかるために、学内外の諸条件を開かれた協働によって組織化していく活動である⁽²⁾」とする。この定義と関わった学校改善の構成内容上の特色としては、①学校改善の対象は制度としての学校教育一般ではなく、各学校としての単位学校における計画的、組織的な改善である。この場合、改善過程は問題解決の過程である②改善の最終目標は子どもの行動変容にある③改善の中心領域は学校経営の中心でもある教育課程経営にある④改善の戦略は学内外における“開かれた協働”にある。

そして、このような学校改善を促すためのマクロなアプローチのひとつとして次に学校文化を位置づけたわけである。学校改善のアプローチには一般的に学校文化の他にも①人的資源アプローチ(human resources approach)②構造的アプローチ(structural approach)③政治的アプローチ(political approach)④自由市場的アプローチ(free market approach)などを提示する研究者もいるように⁽³⁾、学校文化的アプローチのみが改善のための万能薬というわけでは決していない。

しかしながら、アメリカにおける最近の学校

改善研究の多くは学校改善を促進するキーパーソンとして、“学校指導者”としての校長のリーダーシップの力量を実証的に明らかにしてきている⁽⁴⁾。この点と関わって、学校文化に注目した校長のそうした新しいリーダーシップ行動のスタイル研究があらたにとりあげられるようになってきた⁽⁵⁾。本研究の最終目標も上述のように、そうした校長のとする文化的リーダーシップが日本の校長の場合、学校改善に向けてどのように組織され、また改善過程に顕在化してくるものかを明らかにすることである⁽⁶⁾。そこで、本調査はそのためのステップとして、まずは校長の学校文化に対する認識枠組みが改善に向けてどのような状況にあるものかを明らかにする点にあるわけである。

そこで、では、学校改善を規定することになる学校文化をどう定義づけたらよいか。この点で多くの先行研究からほぼその共通性を明らかにすることができるのであれば、一般的に学校文化とは、「各学校に固有のものとして形成されている規範、慣習、価値、信念や行動様式などの認識枠組み」を意味している。そしてこのような学校文化には顕在化(explicit)した文化と目には見えにくいが潜在化(latent)した文化とがある。いずれの場合においても文化は、当該の組織構成員にとっては「何をいかにすべきか」ということに関わって組織において共通に期待されている「自明の前提」として認識されている考え方、見方であって、そうした文化には学校改善にとって積極的(positive)な面と消極的(negative)な面との両面がある。双方を識別するのは改善にとってそれが促進要因となるのか、阻害要因となるのかによって判断される。すなわち、学校改善に対して学校文化は、積極的、消極的いずれにも機能するが、文化そのものは当該組織における構成員の「認識枠組み」(考え方、見方)といってもよい。そして、この認識枠組みは学校指導者としての校長、フォロワーとしての教職員各自にとって、どのようにどの程度に構成員間で共有化しているかが特に顕在化した文化を形成して学校を改善していく上では重要な方向づけとなるもので

ある。

また、学校改善のための学校文化の構成領域としては、学校改善が教育課程経営を中心に展開されていくものであることから、制度としての教育課程文化（わが校の教育課題ということも可能）、児童、生徒文化（学校経営の場合、学級文化が中心）、当該校の教員の文化とこれら3つのマイクロ文化を支える組織文化・風土（この場合、組織文化は狭義の学校文化といいかえてもよい）とから成り立っているものと考えられる。そして、このような各マイクロ文化の内容を校長がどの程度に改善にむけて認識しているのかを本調査ではまず明らかにすることにした。さらに学校指導者としての校長のリーダーシップには従来の管理技術的なリーダーシップ（technical leadership）や教育的リーダーシップ（instructional leadership）のスタイルに加えて、新たに上のような文化にベースをおいた文化的（またはシンボリック）リーダーシップスタイルをとりあげる必要がある。その場合、このスタイルが学校改善を促す新しい誘因となっているということを本調査における全体的な仮説として位置づけた。この点に関しても、すでにアメリカでは「自律性の高い学校（School Based Management 校）」の経営においては今日すでに実証されつつある⁽⁷⁾。そこで、本調査でもこれらのリーダーシップスタイルと学校改善および学校文化における各マイクロレベルの文化との関連性を数量的に明らかにすることにした。

2. 調査の項目設定の概略と対象者の属性

以上の考察枠から校長職を対象にした調査を行った。対象はF県F市の校長（小学校長145名、中学校長67名、合計211名）の悉皆調査で、郵送留置法（平成8年2月10日－2月25日）により、回収率は50.2%、106名であった。

その内訳は小学校長62名、中学校長44名であった。また校長の属性としては男性校長96名、女性校長8名、不記入2名であった。平均年齢は56.2才である。次に回答者のうち教育行政経

験者は54.7%（58名）で、教頭職経験者は95.2%であった。校長としての経験年数の平均は3.9年で本校在職年数の平均は2年であった。（なお、校長職経験年数の階層別数値は結果の分析で扱う。）

さて、調査表（本紀要の巻末）はA表とB表の二部構成から成り、A表は大きく校長による(1)学校改善の現状認識と校長のリーダー行動の主たる領域の部分（Q1－Q3及びQ8）と校長のリーダー行動の特性およびリーダー行動の阻害要因（Q3－Q7）から成っている。また、B表はいずれも学校文化に関する項目でこれは4つの上記のマイクロ文化のグループから構成されていて、まず校長自身がどの程度にそうしたわが校のマイクロ文化の現状を認識しているのか、またわが校の教職員がそうした現状の認識を「どの程度」に「当然視」しているものであるかを校長として認識しているのか、そしてそうした「当然視」に対して、校長自身としてはどの程度に「共感」しているのか否かを問うたものである。そして、最後に文化の各項目毎に学校改善を進めていくうえでもっとも「阻害要因」となる項目を求めたものである。

そこで、以下にA表、B表ごとにやや大まかに各設問の項目までをもおさえてその調査内容を示すことにしたい。

まず、A表のうちの設問1（以下Q1のような表記）及びQ2は、学校改善の中心領域である教育課程の編成の際のより処のひとつでもあり、また改善過程が問題解決過程であることとも関わって、わが国の「教育課程」（Q1）と、それを解決していくための「戦略」（Q2）とをたずねたものである。「教育課題」は13項目（内1項目は「その他」）を掲げたが、ここには現行学習指導要領下における各学校の教育課程編成上のキーワードと考えられる内容上の項目（たとえば「新しい学力観」や「心の教育」）から、今日の教育病理でもある「いじめ、不登校」などもとり上げた。それらを解決するために現在とりくんでいるQ2の戦略としては、主として条件整備にかかわる項目（たとえば「教頭、主任等のリーダー層の養成」「授業の改善」な

ど)の他に、学校文化に直接、関わった項目でもある「学校風土や雰囲気活性化」などもありあげた。回答は重要な戦略の第2位までをあげていただくことにしたが、その内の第1位に選んだ「教育課題」の改善の程度を問うことにした。これは現下における学校改善における教育課題解決の程度に関わる校長の現状認識とみてよい。

次に、Q3として、これらの教育課題を解決し改善していくために、校長がリーダーシップをとる上で主として重点をおいている対象を経営領域(たとえば教育課程の管理、校務分掌の合理化、研修・研究など10項目)において回答してもらうことにした。その際「実際」に重点をおいていることと、「理想」として重点をおくべきと考えていることとを識別して回答してもらうことにした。「実際」と「理想」との識別は、学校文化論的には前者が「顕在化」され、後者が「潜在化」されたいずれも文化と考えられる。特に後者の理想は校長の「規範」や「価値」観という認識枠にほぼ該当するものとみてよい。この場合、たとえば校長が「学校全体の雰囲気を醸成する」べく学校文化を培うために行っている児童・生徒に対する直接的指導の効果(Q4の項目Bの回答)は、校長が重点をおいているどの経営領域と対応しているかを確かむことにする。

次に、若干わが校の教育課題とも関わるが、Q8で5日制の進展にともなう学校の教育内容のスリム化を校長がどのような型において認識しているものかを回答してもらった。これは全人的発達観をベースにしているものと仮説される日本の校長にとって教育内容スリム化実践の方向性と可能性を予測するものになると考えられる項目内容である。ここには校長のスリム化に対する潜在化した規範認識が浮上してくるものと考えられる。さて、同じくA表のうちのQ4、Q5、Q6、Q7では校長のリーダー行動の特性をとりあげたが、そのうちでも特に校長の文化的リーダーシップスタイルに対する認識の様相が他のリーダーシップスタイルの様相と比べていかに相異しているかを検証すること

にした。まず、Q4では、校長が児童・生徒に対して直接的指導を行う校長「講話」という学校文化の伝達様式が実際にはどのような構成員のどのような文化にどの程度に反映されるものかの回答を求めたものである。ここで構成員のもっている文化とは、たとえばA教師の使命感や、C親の学校に対する態度、などであるが、これらに対して校長「講話」は改善の可能性をどの程度においてもっているものかを確かむことにした。

次に、Q5は校長としての「教育信条(信念)」を「一行見出し」の自由記述の型において回答を求めたものである。校長の教育信条はいわば経営に対する校長のビジョンを形成していくための潜在的文化に他ならない。これらを類型化して試みることにによって校長のビジョンの見えない部分をつかむことができる。

Q6は、この調査の目玉でもある文化的リーダーシップがどの様に校長に認識されているものかを確かむことにした。そのためにこの設問では「文化的リーダーシップ(cultural leadership)」の典型的なしかも、具体的な設問項目として同僚性の質も左右することになる「職員室での雰囲気改善」をとりあげ、ついで「管理技術的なリーダーシップ」の典型的なものとし「校務の合理的処理(technical leadership)」を、さらに「教育的リーダーシップ(instructional leadership)」の典型として、「教職員に対する直接的教育活動(特に授業)への支援(助言)」と、同じく教育的リーダーシップに属する「児童生徒への直接的リーダーシップ」の4つをとりあげた。上の文化的リーダーシップはまた、「同僚関係をベースにした協働志向」と言いかえてもよい。また「教育的リーダーシップ」は教職員の教育実践(授業)に対する間接的(児童生徒の学習活動からみて)リーダーシップと校長「講話」のように児童生徒に対する直接的リーダーシップと読みかえてもよい。ここでもっとも重要なことは、この4つのリーダーシップスタイルは、他の設問項目に対していかなる対応関係にあるのか、またそこにおける特に一スタイルである文化的リーダーシ

ップはそうした場合に他のスタイルと比べてどのような位置関係にあるのかを調査の結果から導き出すことにある。

Q7では、校長がいずれのリーダーシップ様式をとるにせよ、リーダー行動をとることを困難にさせている要因を回答してもらうことにした。こうした要因はいずれも教育の条件整備活動に関する要因（たとえば校務分掌の負担のアンバランス、教職員間の教育観のちがひ（対立）、職員団体との軋轢（あつれき）、教職員構成間のアンバランスなど14項目をあげたものである。

さて、次にB表であるが設問の方法に関しては学校文化を抽出するための手続きとして上述したので、以下には設問における学校文化の内容要因を若干ここでは掲げておく。まずB表では全体としてマクロな学校文化を組織文化（風土）（Q9）、教育課程経営の文化（Q10）、教員文化（Q11）、学級文化（児童・生徒文化）（Q12）の4つのマイクロレベルの文化としておさえた。いずれも顕在的、潜在的な2つの面を考慮した設問を起こした。ここでは、たとえば校長の教育信条（理念）の浸透をはじめ、同僚性、意欲、コミュニケーション、仕事の役割や分担のあいまい性、雰囲気などがキーワードとなっており、校長、教師（組織、個人）、親との協働関係の場や機会を文化形成のベースにおいている。次の教育課程経営（Q10）の文化では、AからJまで10項目を設定した。教育課程の編成—実施—評価の手続き過程において顕在化、潜在化している文化の態様を項目として抽出した。たとえば学習指導要領や教科書に対する認識、指導方法やそのとりくみ上の組織の実際、生徒指導における規則づくりの慣習、秩序形成の主体者や学校文化をより具現化しやすい特別活動に対する認識などを設問項目として位置づけた。

次に、わが校の教員文化（Q11）としては、AからNまで14項目を設定した。この教員文化は先きの組織文化（風土）とも深く関わっているが組織文化はどちらかといえば、校長、親、教師などのフォーマルな組織としての機会や場

に焦点をあてたのに対して、教員文化の方はインフォーマルな機会や場を含め、まさに教員相互の関係に限定している。ここでもたとえば同僚意識や意欲、雰囲気、使命感、慣行や伝統などが日常レベルでどのように共通認識（校長自身及び校長認識を通しての教員認識と校長としての共感の程度）されているものかを設問の内容とした。

最後に、学級文化（Q12）をとりあげた。ここでは特にわが校の児童生徒一般としてではなく、学級文化という枠においてその総体をつかんで回答してもらうべく設問内容とした。AからIまで9項目を設定した。そこにおいてはいずれも学級をめぐる文化の問題として、たとえばいじめ、集団の規範形成、遊び仲間、歩調合わせや子どもの孤立化、学級の雰囲気など学校生活のベースとしての学級の消極的、積極的文化の側面が出てくるような設問項目の内容とした。

以上4つのマイクロな学校文化の設問を構成したが、いずれの設問の内容も記述表現としては消極的文化の内容表現にした。これは、表現内容を積極的文化の内容とした場合、回答が安易に流れやすくなるのを防ぐためであった。

ところで、これらのマイクロ文化の各項目（合計34項目）を横断的にみた場合、Q12の学級文化を除いて少なくともこれらの項目は大きく①協働性（collaboration）、②自律性（autonomy）と③実験性（experimentality）に類型化できよう。ここで①の協働性とは、目標達成のための人間関係の協働で同僚性（collegiality）とほぼ同義であり、そこには信頼をはじめ、各下位組織間での集団の凝集性や役割—分担の民主化（参加）、合理化までも意味する。なお、Q12の学級文化はこの協働性のうちでも特に児童・生徒の学級レベルにおける人間関係（積極性、健全性など）内包したものと位置づけることもできよう。また、次の②の自律性とは、教師個人または教師組織の専門性をベースにした意思決定や権限委任などを内包している。さらに③実験性とは、いわば新しい物事を試みようとする革新性やその手続き過程の斬新性、あるいは科学性などをも内包している。結果の分析では、

こうした類型化の視点を補充しながらも、特に各ミクロ文化ごとの分析に重点をおいて行うものとする。

註

- (1) たとえば、拙稿 ①「アメリカにおける校長職養成インターンのプログラム運営に関する実証的研究—学校と大学との学校文化の協働化」九州大学教育学部紀要第39集 平成6年3月、②「学校文化を形成する校長のリーダーシップに関する研究(その1)—学校文化の構造と文化的リーダーシップの特性」九州大学教育学部紀要第40集 平成7年3月、③「教育課程経営を核とした学校改善と学校文化—アメリカの学校文化研究に焦点をあてて」『学習指導要領の定着過程—指導行政と学校経営の連関分析』(金子照基編, 多賀出版平成7年3月)、④「学校文化を形成する校長のリーダーシップに関する研究—校長のリーダーシップ研究の過程と戦略」九州大学教育学部紀要第41集 平成7年3月など。
- (2) 拙稿「学校改善」の項、『教育経営ハンドブック』日本教育経営学会編(ぎょうせい)昭和61年、同「学校改善」の項、『現代学校教育事典』(ぎょうせい)平成5年、同「学校改善」の項、中留武昭 金子照基編『教育経営の改善研究事典』(学校運営研究会 平成6年3月)、同「学校改善」の項『教育行政事典』日本教育行政学会(ぎょうせい近刊)
- (3) Deal, Terrence E., Peterson, ent D., “The Principal’s Role in Shaping School Culture,” U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Sep., 1990 pp.3-6.
- (4) この種の実証研究は、1980年代前半からの学校改善研究や効果的學校研究(Effective School)の成果に今日までもいづれも共通している。たとえば注(1)の②④の前掲論文の他に、拙稿「School Improvement(学校改善)研究の成立と展

開—アメリカの研究に焦点をあてて」奈良教育大学紀要第40巻第1号 平成3年、同「学校改善の戦略の新しいパラダイム」日本教育経営学会編『学校改善に関する理論的、実証的な研究』(ぎょうせい)平成2年、またこの傾向は学校のリストラの戦略としての「自律性の高い学校(School-Based Management)」研究においてもそれを促進する校長のリーダーシップの機能発揮としてリーダーシップは高く位置づけられている。拙稿「学校再建をめざす—90年代アメリカ学校経営の展望—スクールベースドマネジメントの活性化」『学校経営』第一法規 平成4年2月号所収、拙編著『学校改善と管理職の仕事』日本教育総合研究所 平成7年 終章「21世紀に向けての学校管理職の養成と制度化に向けて—日米の教育経営の比較において」240-255頁、また拙稿「School-Based Managementにおける地域との連携—協働に向けての新たな組織化」国立教育研究所『学校と地域社会との連携に関する国際比較研究』中間報告書(1)平成8年3月所収など。

- (5) アメリカにおいて文化的リーダーシップをはじめて書名にあらわした研究書は、William G. Cunningham, Donn W. Gresso, “Culture Excellence in Education” (Allyn and Bacon, 1993)である。なお、この書の紹介は拙稿 注(1)(2)。この他に Terence E. Deal, Kent D. Peterson 中留武昭監訳『校長のリーダーシップの改革』玉川大学出版部近刊などがある。
- (6) 学校改善の“過程(プロセス)”のステップに、この種の校長の文化的リーダーシップが顕在化していることに関しては、拙稿「学校改善の過程とリーダーシップ」児島邦宏編『学校改善に意欲的な学校』(東洋館出版社 平成8年)を参照。
- (7) 拙稿、冒頭の本紀要論文の他にも注(6)の論文参照。

(以上 中留 武昭)

3. 調査結果の分析

(1) 教育課題の現状把握

ここでは、Q1-Q3及びQ8の単純集計の結果及びクロス集計による検討を通して、学校文化の前提となるわが校の「教育課題」を校長職がどのように認識しているかを分析することにした(図(1)-1参照)。

そこで、まずQ1の設問では、学校改善の中心領域である教育課程の編成の際の拠り所のひとつでもあり、また改善過程が問題解決過程であることとも関わって、わが校の教育課題をたずねたものである。

ここで掲げた項目は12項目である。現行学習指導要領下における各学校の教育課程編成上のキーワードとしてあげた『3 新しい学力観の教育の充実』には、もっとも多い32件(30.2%)の回答があったほか、『9 基礎・基本の学力保障』に12件(11.3%)の回答があった。しかし、同様の項目である『8 心の教育』には9件(8.5%)、『7 個性化教育』は0件の回答となっている。これは、単一回答であることから、教育課程編成上の課題として『新しい学力観』を重視する校長が多いことによるものと考えられる。

そのほか、回答が多かったのは、『5 教員研修の活性化』19件(17.9%)、今日の教育病理でもある『2 いじめ、校内暴力、不登校問題への対応』7件(6.6%)となっている。

次に、上記の回答傾向が、学校種によりどのように違うかをみたのが図(1)-2である。

小学校の回答者においては『3 新しい学力観の教育の充実』と『5 教員研修の活性化』の回答が中学校より多い(3…小学校37.1%、中学校20.5%、5…小学校19.4%、中学校15.9%)。これは小学校の校長の方に学校内部での教育課題の集中化に対する意識が中学校長よりもやみられるが、その原因は小学校の学級担任制による学級文化を形成することの方が中学校での教科文化の形成よりも、学校全体としてはつかみやすいことによるものではないかと思惟される。

次に、Q1の回答傾向が校長としての経験年数とどのような相関関係でみられるかをしめたのが表(1)-1である。

経験年数が3年未満の場合、『9 基礎・基本の学力保障』を回答するものが多く(6ヶ月未満57.1%、2年以上3年未満23.5%)、経験年数が3年以上の場合、『3 新しい学力観の教育の充実』を回答するものが多い(3年以上4年未満50.0%、6年以上36.0%)。すなわち、校長としての経験年数は新しい教育課題への取り組みに対する認識枠組みと一定の関係をもっているものと考えられる。

次に、Q1の回答傾向を回答者が在籍する学校での経験年数との相関関係でみたのが表(1)-2である。

本校の経験年数が2年未満の場合、『3 新しい学力観の教育の充実』を回答するものが多く、33.3%となっている。本校の経験年数が2年以上となると分散してくる。この点は一見すると上記の校長経験年数との結果とは矛盾するようにみえるが、これはおそらく、「当該校」での経験が浅い場合には『3 新しい学力観の教育の充実』といった学習指導要領から導かれる一般的な課題を回答するのに対し、当該校での経験が長くなるほど、当該校のこれまでの慣行や諸条件に即した課題を意識するようになるためと考えられる。

Q2は、Q1で掲げた教育課題を改善していくために、現実にとりくんでいる戦略についてたずねたものである(図(1)-3参照)。

ここで掲げた項目は13項目である。1位にあげられたものをとりあげると、主として条件整備に関わる項目である『6 校内研修の活性化』には25件(23.6%)が、『7 授業の改善』には25件(23.6%)が、『3 組織体制づくり』には10件(9.4%)が回答している。

一方、学校文化に直接関わった項目である『9 学校風土や雰囲気活性化』は5件(4.7%)の回答しかなかった。この点は、学校風土や雰囲気といった漠然とした概念が実は回答者に他の項目と比べてあまりよく理解されていなかったことによるものか、またはそうした雰囲気

改善よりも、これまでに経験的に明確な戦略である校内研修の活性化や授業の改善の方が教育課題の改善にとってはより直接的なものとして校長に認識されていたことによるものであろう。こうした点で目に見えにくい文化や風土の雰囲気は改善の戦略の対象としては一般的にされにくい局面をもっているものと考えられる。

上記の回答傾向が、学校種によりどのように違うかをみたのが図(1)－4である。

戦略に関しては、学校種の差はあまりみられなかったが、『7 授業の改善』は小学校の回答が多く(小学校25.8%, 中学校20.5%), 『6 校内研修の活性化』は中学校の回答が多い(小学校21.0%, 中学校27.3%)。これは教科別である中学校の場合、校長にとってはその改善戦略として研修という学校全体の組織体制を認識することの方が多くことによるものと考えられる。

次に、Q2の回答傾向が校長としての経験年数とどのような相関関係でみられるかを示したのが表(1)－3である。

経験年数が4年未満の場合、『7 授業の改善』を回答するものが多い(6ヶ月未満28.6%, 2年以上3年未満29.4%, 3年以上4年未満35.3%)という傾向が見られる。

次に、Q2の回答傾向を回答者が在職する学校での経験年数との相関関係でみたのが表(1)－4である。

本校の経験年数が2年未満の場合、『7 授業の改善』を回答するものが多い(2年未満で27.8%となっている。本校の経験年数が3年以上の場合、『6 校内研修の活性化』を回答するものが多い(3年以上4年未満で35.3%, 5年以上で50.0%となっている。経験年数の少ない場合(校長職としても、また勤務校においても)、校内研修体制というよりも個々の授業の改善に直接つながったものとして改善の戦略をとることが認識されているものと考えられる。

次に、Q2で1位にあげた戦略による改善の程度(図(1)－5)をたずねたところ、『1 かなり改善された』18.9%, 『2 やや改善された』51.9%, 『3 あまり改善されていない』27.4%, 『4 全く改善されていない』1.9%となってい

る。すなわち、全体として7割が『改善された』と回答している。この回答傾向が多いか少ないかは単純には言い切れない(教師に回答させた場合、この違いはかなり出てくるものと予測される)。

これらのうち、『3 あまり改善されていない』という回答は、Q1において『6 校内研修の活性化』『7 授業の改善』を回答しているものが多く、『校内研修の活性化』が『あまり改善されていない』と回答するものが34.8%, 『授業の改善』が『あまり改善されていない』と回答するものが33.3%となっている。このことは授業や校内研修の活性化は改善の戦略と認識されていても実際にはそれは容易でないことをも、一方では示唆しているものと考えられる。

(千々布 敏弥)

次にこうした教育課題を含めて、Q3(図(1)－6)は、校長が日常的にリーダー行動をとる際に、ではどのような経営領域に主として焦点をおいているものかを「実際」と「理想」にわけてその回答を問うたものである。具体的には、「実際」に重点を置いている項目と「理想」として重点を置きたいと考えている項目を、10項目の中から回答者にそれぞれ一つずつ選択してもらった。ここでは、回答数の多かった項目に着眼し、さらに「実際」と「理想」の間に大きな格差がみられたものを取り上げてみることにしたい。

まず、「6. 研修・研究」は、リーダーシップを発揮する分野として、「実際」にも「理想」としても多数の回答を得た(「実際」にとりリーダー行動として選択したもの32名、「理想」としてとるべきリーダー行動として選択したもの32名)。「研修・研究」は、教職員の専門性や力量を高める機会であり、ここでは校長は、教職員に対してよき助言者となることが期待されている。そしてこの集計結果は、校長が「研修・研究」に対して現状としてもリーダー行動の力を置いており、そこに力点を置くことについても高い価値観を持っていることを示すものである。したがって、多数の校長は、「研修・研

究」を通じての「教師の指導者」としての校長のあり方を、最も受け入れやすいものとして感じていると言えるのではないだろうか。

つぎに「実際」と「理想」の間で格差が大きい項目に目を向けると、「1. 教育目標・教育計画の策定（「実際」12, 「理想」32）」、「4. 児童・生徒の直接的指導（同じく「実際」22, 「理想」2）」、「8. 学校評価（実際1, 理想10）」の3項目が挙げられる。このうち、「1. 教育目標・教育計画の策定」、「8. 学校評価」は「実際」は少なく、「理想」が多い。この両者は、ともに学校経営の根幹にあたるP（計画）-D（実施）-S（評価）のマネジメントサイクルに関するものである。このことは、校長のとする理想的なリーダー行動は、各学校における学校経営の基本的な方向性を構築していくことにあることを、かなりの割合の校長が規範意識としてもつようになってきているあらわれと言えよう。だが、集計結果をみるかぎり、現実にはそれが困難であり、どうしてもその他の実践的な業務に自身のリーダー行動を発揮せざるをえない状況があることがうかがえる。そこで、これらとは逆に「実際」が多く、「理想」が少ないという項目であった、「4. 児童・生徒の直接的指導」にも注目してみることにしたい。やはり、多くの校長は教育実践を重要視しているようである。なお、校長自身が「児童・生徒の直接的指導」に関わることのできる機会としては、現実には全校朝礼の校長講話や早朝の校門での挨拶といった限定的な機会しか考えられない。回答者は、教職員に対する指導を通じて、間接的に児童・生徒を指導することもこの選択肢の範疇にいられて回答しているとも考えられる。

しかし校長は、その本音の部分において、現状では児童・生徒の指導に力を入れなければならないが、本来はそこから一步引いて、教職員の側面支援や学校の方向性の策定に自身のリーダーシップを発揮したいと考えているのではないだろうか。この選択肢についての集計結果（「実際」は多く「理想」は少ない）からは、このように解釈を行なう必要があると考えられる。そのことに関して付言すれば、「実際」で

「4. 児童・生徒の直接的指導」を選んだ回答者が、「理想」では何を選択したかについてのクロス集計から、その多数が「1. 教育目標・教育計画の策定」、「6. 研修・研究」を選択したというデータも得られている。

Q8（図(1)-7）は、今後の学校が負担していくべき役割について問うものである。学校はこれまで、子どもの躰（しつけ）の問題や性教育など、本来は家庭や地域社会が背負うべき教育機能を包摂して肥大化してきた。だが、学校週五日制が完全実施にむけて秒読み段階に入った現在、学校が、これまで負担してきたような役割を今後も続けていくことには無理があると考えられる。したがって学校は、その教育機能をスリム化することが必然的に求められてきていると言える。

この設問では、こうした学校のスリム化という観点をふまえて、学校のスリム化を実現していくための方向性を、学校・家庭・地域社会での役割分担論に求めるか、あるいは学校が知・徳・体の発達に関わるバランスは崩さずに総量を規制する形ではかるか、という2つの選択肢によって回答者に尋ねることにした。

集計結果では、回答の8割が「2. 今後の学校の役割は、知・徳・体のバランスを全体としてこわさないように、スリム化をはかるべきである。」に集中した（1. を選択したものの20名, 2. を選択したものの86名）。学校は、これまで子どもの全面的発達に果たしてきた役割を今後も続けていくものでありたいし、むしろ続けていくべきだという学校観を、多数の校長は根強く持っているようである。集計結果からはこのように読み取ることが可能であろう。しかし、将来の学校週五日制の完全実施にともなって、学校はさらに大幅に総時間数を削減することが予想される。そのなかで器用にスリム化をはかりつつも、これまで果たしてきた役割を今後も続けていこうとすることは少し無理があるように思われる。この集計結果を顧みると、今後さらに総時間数の削減を迫られた際に、学校はますますカリキュラムを過密なものにして対応する悪循環を招きはしないかと危惧される。

ただし、「1. 今後の学校教育の役割は、知・徳・体のうち、徳・体は家庭教育や社会教育に重点を移しながら、知育に集中させ、学校のスリム化をはかるべきである。」の選択肢については、クロス集計の結果、小学校の校長がそれを選択した割合よりも中学校の校長が選択した割合の方が高いという結果が得られた。この結

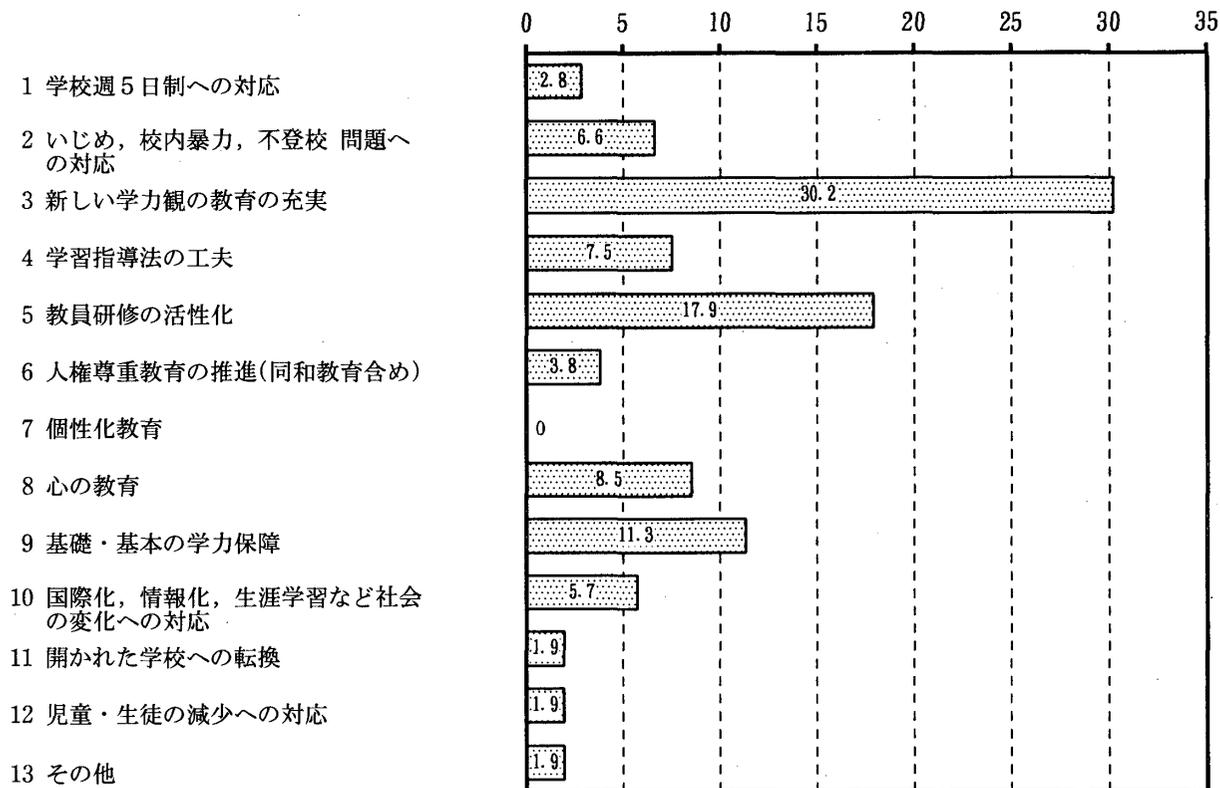
果からは、受験戦争といった中学校を取り巻く現実の状況の中で、中学校としてはまず知育を果たすことに集中せざるをえないのではないかという、中学校の校長ならではの切迫感を多少なりとも感じることができよう。

(大野 裕己)

学校改善を規定する学校文化の要因に関する調査

図(1)-1 Q1 教育課程の中で最も重要な分野

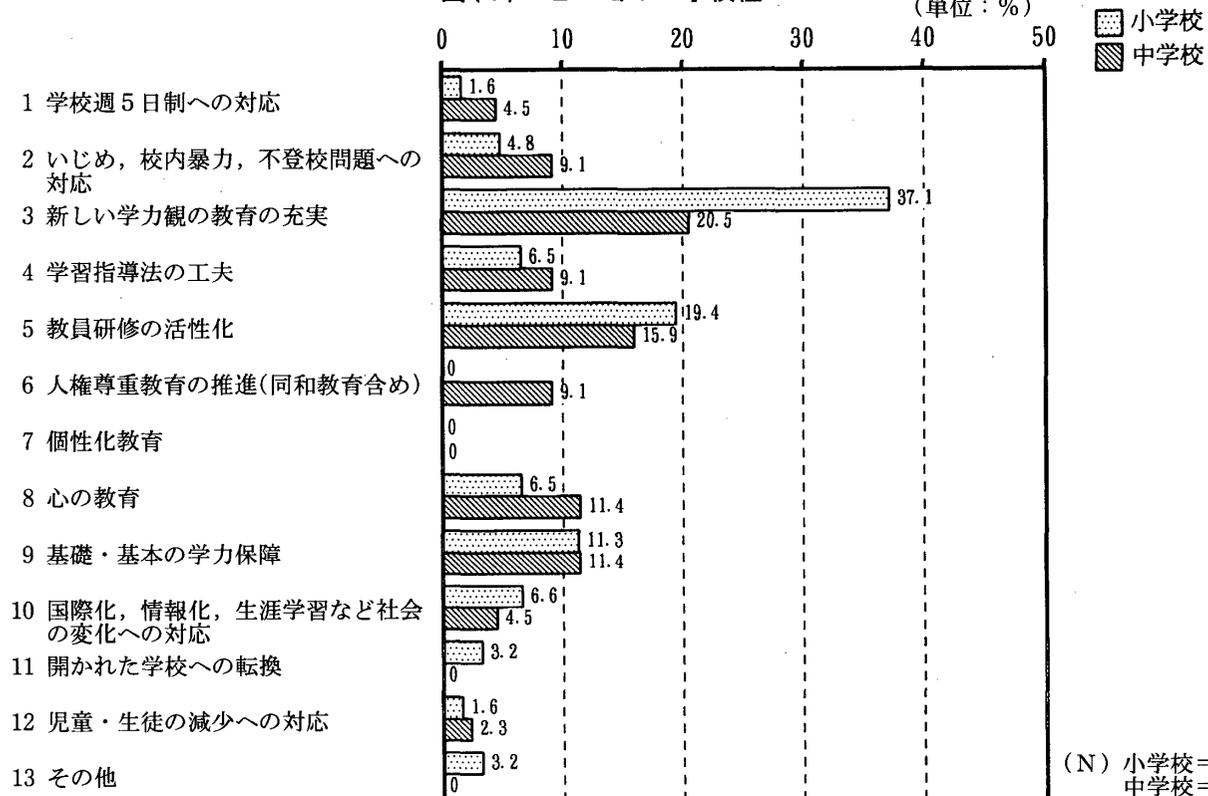
(単位：%)



N = 106

図(1)-2 Q1×学校種

(単位：%)



(N) 小学校=62
中学校=44

表(1)-1 Q1×校長経験年数

	6ヶ月未満	6ヶ月以上～ 2年未満	2年以上～ 3年未満	3年以上～ 4年未満	4年以上～ 6年未満	6年以上	無回答	
1. 学校週5日制への対応	0 (0)	1 (3.7)	0 (0)	1 (6.3)	1 (9.1)	0 (0)	0	
2. いじめ, 校内暴力, 不登校問題への対応	0 (0)	1 (3.7)	0 (0)	0 (0)	2 (18.2)	4 (16.0)	0	
3. 新しい学力観の教育充実	1 (14.3)	8 (29.6)	4 (23.5)	8 (50.0)	2 (18.2)	9 (36.0)	0	
4. 学習指導法の工夫 (TT含め)	1 (14.3)	2 (7.4)	0 (0)	0 (0)	2 (18.2)	3 (12.0)	0	
5. 教員研修の活性化 (校内研修含め)	0 (0)	6 (22.2)	4 (23.5)	5 (31.3)	2 (18.2)	3 (12.0)	0	
6. 人権尊重教育の推進 (同和教育含め)	0 (0)	2 (7.4)	1 (5.9)	0 (0)	0 (0)	1 (4.0)	0	
7. 個性化教育	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	
8. 心の教育	0 (0)	2 (7.4)	2 (11.8)	3 (18.8)	1 (9.1)	1 (4.0)	0	
9. 基礎・基本の学力保障	4 (57.1)	2 (7.4)	4 (23.5)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (100.0)	
10. 国際化, 情報化, 生涯学習社会など社会の変化への対応	0 (0)	1 (3.7)	1 (5.9)	0 (0)	1 (9.1)	3 (12.0)	0	
11. 開かれた学校への転換	0 (0)	1 (3.7)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (4.0)	0	
12. 児童生徒の減少への対応	0 (0)	1 (3.7)	1 (5.9)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	
13. その他	1 (14.3)	0 (0)	1 (5.9)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	
計	7	27	17	16	11	25	2	106

※ () 内は%

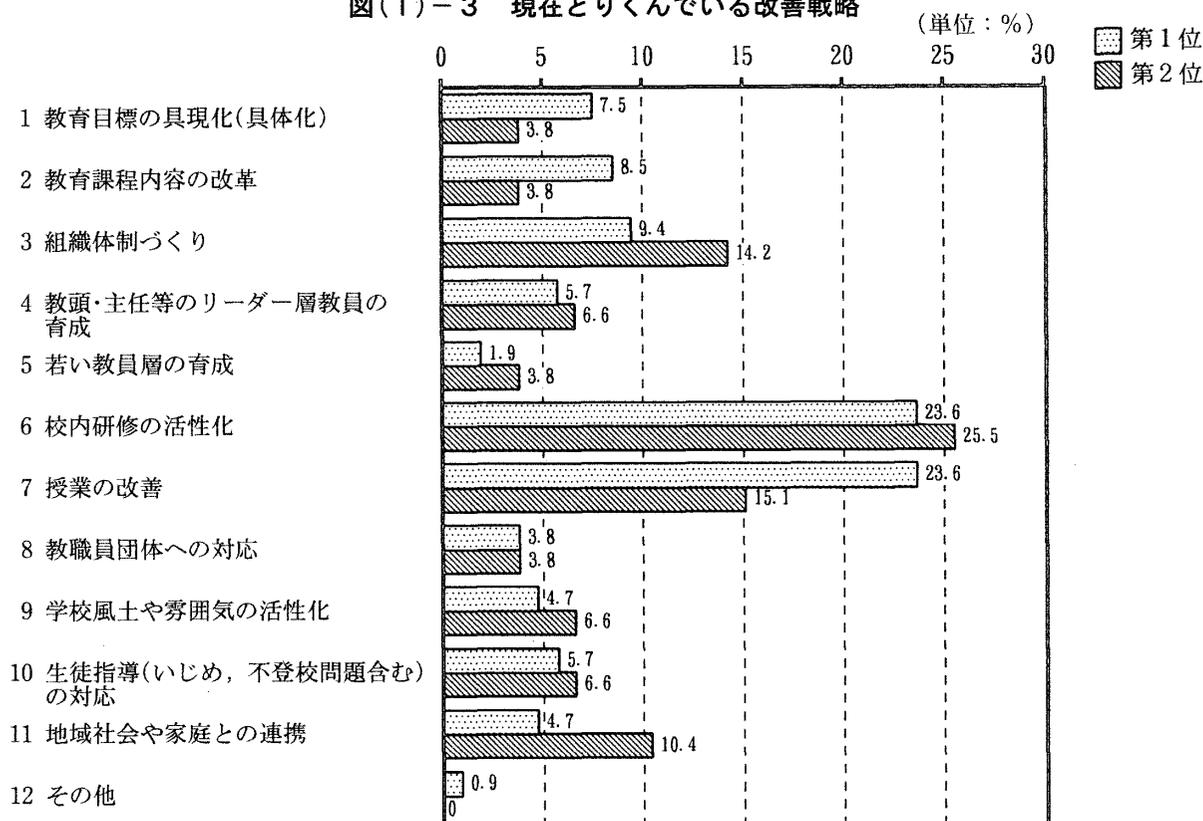
学校改善を規定する学校文化の要因に関する調査

表(1)-2 Q1×本校勤務年数

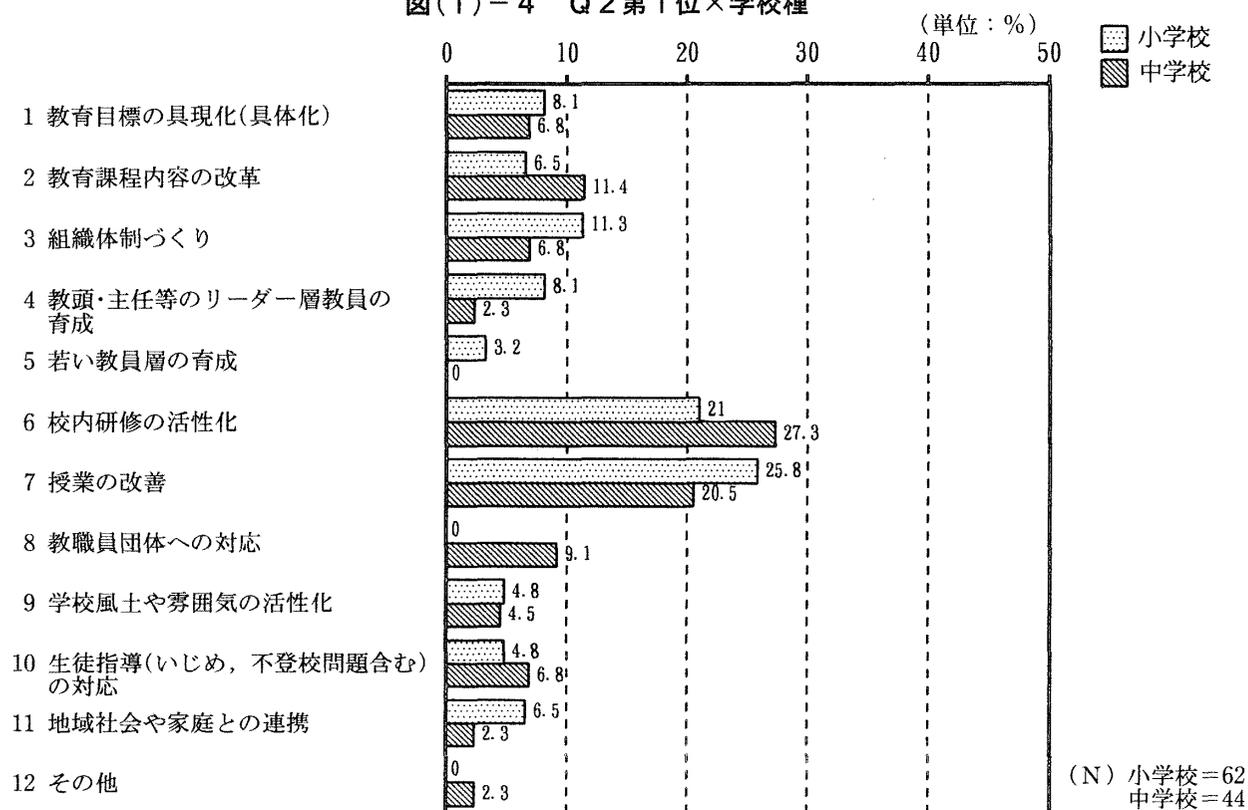
	～2年未満	2年以上～ 3年未満	3年以上～ 4年未満	4年以上～ 5年未満	5年以上	無回答	
1. 学校週5日制への対応	1 (1.9)	1 (3.4)	1 (5.9)	0 (0)	0 (0)	0	
2. いじめ, 校内暴力, 不登校問題への対応	1 (1.9)	4 (13.8)	2 (11.8)	0 (0)	0 (0)	0	
3. 新しい学力観の教育充実	18 (33.3)	7 (24.1)	5 (29.4)	1 (33.3)	1 (50.0)	0	
4. 学習指導法の工夫(TT含め)	6 (11.1)	2 (6.9)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	
5. 教員研修の活性化(校内研修含め)	11 (20.4)	3 (10.3)	4 (23.5)	5 (33.3)	0 (0)	0	
6. 人権尊重教育の推進(同和教育含め)	3 (5.6)	1 (3.4)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	
7. 個性化教育	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	
8. 心の教育	3 (5.6)	4 (13.8)	2 (11.8)	0 (0)	0 (0)	0	
9. 基礎・基本の学力保障	6 (11.1)	4 (13.8)	1 (5.9)	0 (0)	0 (0)	1 (100.0)	
10. 国際化, 情報化, 生涯学習社会など社会の変化への対応	1 (1.9)	2 (6.9)	1 (5.9)	1 (33.3)	1 (50.0)	0	
11. 開かれた学校への転換	2 (3.7)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	
12. 児童生徒の減少への対応	1 (1.9)	1 (3.4)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	
13. その他	1 (1.9)	0 (0)	1 (5.9)	0 (0)	0 (0)	0	
計	54	29	17	3	2	1	106

※ () 内は%

図(1)-3 現在とりこんでいる改善戦略



図(1)-4 Q2第1位×学校種



学校改善を規定する学校文化の要因に関する調査

表(1)-3 Q2第1位×校長経験年数

	6ヶ月未満	6ヶ月以上～ 2年未満	2年以上～ 3年未満	3年以上～ 4年未満	4年以上～ 6年未満	6年以上	無回答	
1. 教育目標の具体化 (具現化)	1 (14.3)	2 (7.4)	1 (5.9)	0 (0)	0 (0)	2 (8.0)	2 (100.0)	
2. 教育課程内容の改 革	0 (0)	2 (7.4)	1 (5.9)	2 (11.8)	2 (18.2)	2 (8.0)	0	
3. 組織体制づくり	1 (14.3)	2 (7.4)	2 (11.8)	2 (11.8)	2 (18.2)	1 (4.0)	0	
4. 教頭・主任等のリ ーダー層の教員の 育成	0 (0)	1 (3.7)	1 (5.9)	1 (5.9)	1 (9.1)	3 (8.0)	0	
5. 若い教員層の育成	0 (0)	2 (7.4)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	
6. 校内研修の活性化	2 (28.6)	6 (22.2)	3 (17.6)	5 (29.4)	2 (18.2)	7 (28.0)	0	
7. 授業の改善	2 (28.6)	6 (22.2)	5 (29.4)	6 (35.3)	2 (18.2)	4 (16.0)	0	
8. 教職員団体への対 応	0 (0)	3 (11.1)	1 (5.9)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	
9. 学校風土や雰囲気 の活性化	0 (0)	0 (0)	2 (11.8)	1 (5.9)	1 (9.1)	1 (4.0)	0	
10. 生徒指導(いじめ、 不登校問題含む) の対応	0 (0)	1 (3.7)	0 (0)	0 (0)	1 (9.1)	4 (16.0)	0	
11. 地域社会や家庭と の連携	1 (14.3)	2 (7.4)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (8.0)	0	
12. その他	0 (0)	0 (0)	1 (5.9)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	
計	7	27	17	17	11	25	2	106

※()内は%

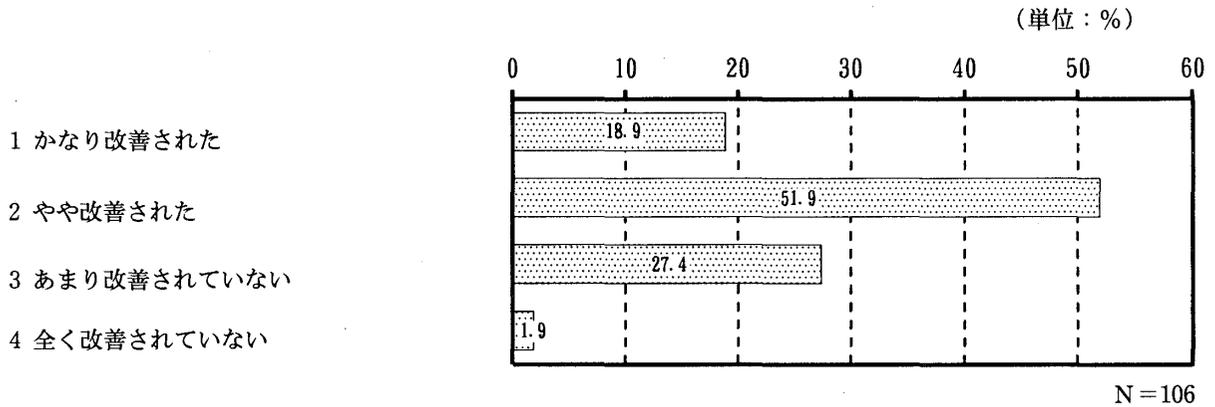
表(1)-4 Q2第1位×本校勤務年数

	～2年未満	2年以上～ 3年未満	3年以上～ 4年未満	4年以上～ 5年未満	5年以上	無回答	
1. 教育目標の具体化 (具現化)	3 (5.6)	2 (6.9)	1 (5.9)	1 (33.3)	0 (0)	1 (100.0)	
2. 教育課程内容の改 革	3 (5.6)	2 (6.9)	4 (23.5)	0 (0)	0 (0)	0	
3. 組織体制づくり	4 (7.4)	3 (10.3)	2 (11.8)	1 (33.3)	0 (0)	0	
4. 教頭・主任等のリ ーダー層の教員の 育成	5 (9.3)	1 (3.4)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	
5. 若い教員層の育成	2 (3.7)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	
6. 校内研修の活性化	12 (22.2)	6 (20.1)	6 (35.3)	0 (0)	1 (50.0)	0	
7. 授業の改善	15 (27.8)	7 (24.1)	1 (5.9)	1 (33.3)	1 (50.0)	0	
8. 教職員団体への対 応	3 (5.6)	1 (3.4)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	
9. 学校風土や雰囲気 の活性化	1 (1.9)	3 (10.3)	1 (5.9)	0 (0)	0 (0)	0	
10. 生徒指導(いじめ, 不登校問題含む) の対応	3 (5.6)	2 (6.9)	1 (5.9)	0 (0)	0 (0)	0	
11. 地域社会や家庭と の連携	2 (3.7)	2 (6.9)	1 (5.9)	0 (0)	0 (0)	0	
12. その他	1 (1.9)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	
計	54	29	17	3	2	1	106

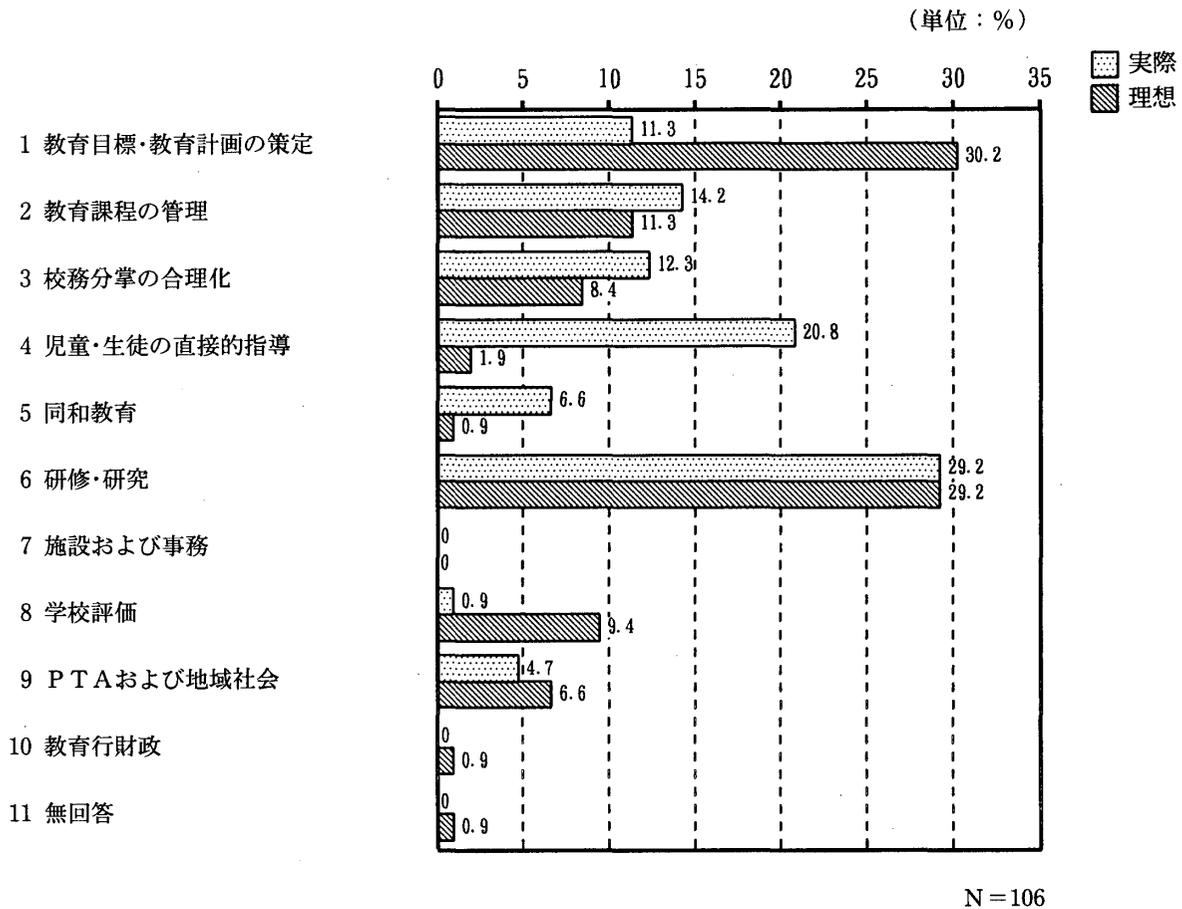
※ () 内は%

学校改善を規定する学校文化の要因に関する調査

図(1)-5 Q2-SQ 現時点での教育課程の改善の程度



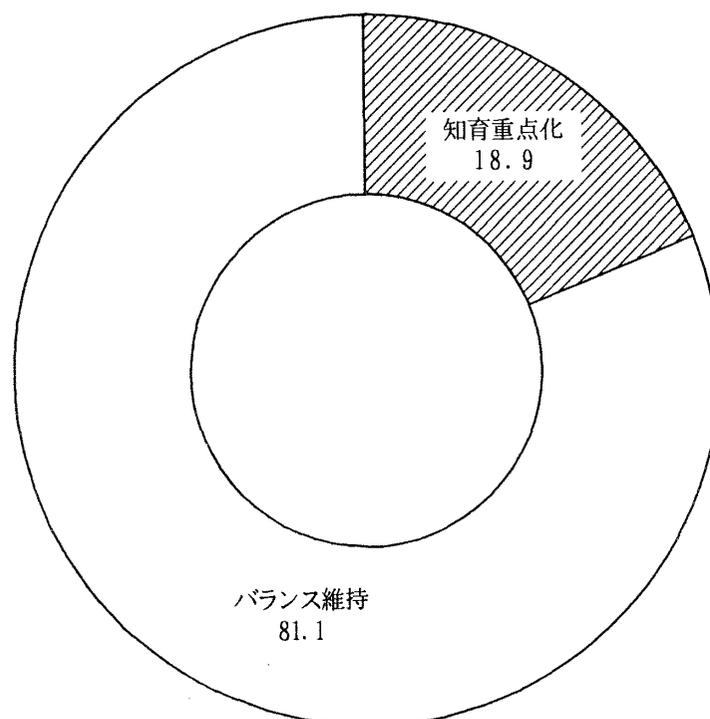
図(1)-6 Q3 リーダー行動をとる際の「理想」と「実際」



図(1)-7 Q8 望ましいと思われる今後の学校の役割

(単位: %)

N=106



(2) 校長のリーダー行動の特性と学校文化

ここでは、Q4～Q7の単純集計結果の紹介、およびクロス集計による若干の検討を通して、「校長のリーダー行動の特性」を析出することを課題としたい。

Q4)

まず、Q4は学校組織文化を形成する戦略としての学校講話に関する質問である。

すなわち、校長の全校集会での講話が関係者の行動を結果的にどの程度まで変える可能性をもっているものと認識しているかを校長本人に尋ねるものであり、ここでは、A：教職員、B：学校全体の雰囲気、C：親、D：児童・生徒、E：校長自身の5つを関係者（リーダーシップの対象）として設定した。

その結果、次のような結果が得られた(図(2)-1)。

校長の自己評価であるという点を差し引いても、全校講話は関係者の行動変容にかなり効果

があると認識されているようである。なかでも、文化形成の戦略としての講話という意味で最も関連の深い「B 学校全体の雰囲気を醸成することになる」という項目を積極肯定する回答の割合がきわめて高いことは注目に値しよう。

また、校長が全校集会で直接的に語りかける対象であるDの「児童生徒の行動変容」に講話が影響を与えるのはある意味で当然とも言えるが、「A 教職員の教育使命観を喚起すること」についてもかなりある／ややあるとする回答が多いのは、校長の戦略（ストラテジー）の一つとして、意図的に教職員に向けた内容の講話をすることがあるからであろう。

なお、校長の講話は、全校集会での講話以外にも職員に対する研修での講話や地域集会での講話など広く存在し、それぞれに重要な意味があるのだが、回答者の混乱を避けるためにここでは全校講話に限定した。したがって、C：親の学校に対する態度を変容させることは、全校講話では児童生徒を通じた間接的な関係になる

ためにむつかしい面をもっているが、地域集会などでの直接講話を通してならば、かなり実現可能であることも予想される。

以上、校長にとって全校集会をはじめとするあらゆる場での講話は、学校の組織文化や関係者の行動を変容させる重要な戦略として、今後より積極的に位置づけられるべきであろう。

Q5)

Q5は校長の教育信条(信念)を尋ねた設問である。先行研究でも、学校の教育目標に関する調査は若干みられるが、校長の教育信条に関する調査は皆無である。したがって、ここでは校訓のようなものではなく、「座右の銘」ともいべき、自身の生き方のシンボルとなるようなものの提示を求めた。

回答結果は次の通りである(表(2)-1, 順不同)。

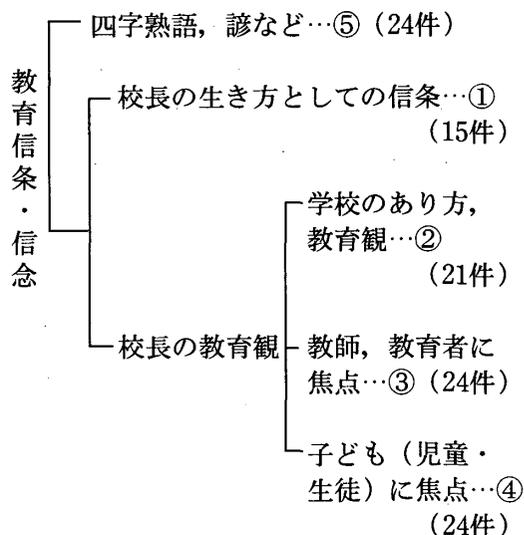
学校の教育目標が教職員の合意形成・コンセンサスを経ているのに対し、教育信条はまさに校長自身の教育観、人生観の反映であることが上記に羅列した文言からうかがえよう。

これらを大きく分類すると、まず「不言実行」、「率先垂範」、「人事を尽くして天命を待つ」などの四字熟語や諺と、校長自身のオリジナルな言葉とに分けられる。

後者の校長のオリジナルな言葉は、「自己にきびしく」、「生あるうちに一つの業を残す」など校長自身の生き方としての信条を示すものと、校長の教育観を示すものとに分けられる。

さらにこの校長の教育観はキーワードにより主語・目的語に注目して3つに分類することができる。すなわち、「美しい学校」、「教師、児童、PTA、地域社会全てに見える学校づくり」など学校のあり方を示したもの、「教育は人なり。教育改革の根本は、教師自身の変革である。」など教師に焦点をあてたもの、「1人1人の子どもの個性を伸ばす学校を」、「子どもは1日生きれば1日成長する」など子ども(児童・生徒)に焦点をあてたものである。

以上の分類方法で記述内容を整理すると次のようになる。



なお、⑤の四字熟語や諺は、内容的には①の校長の生き方としての信条に近いものが多いが、件数を揃える意味もあり、ここでは両者を区別している。

以上のように、校長の教育観を内容的に分類した場合、③の教師に焦点をあてた教育信条を記述した回答が特に目立つ。「教育は人なり」に代表されるように、教師の重要性を示唆したものが全体的に多い。また、教師のあり方などの教職観、理想の教師像を示唆したものも多く、これは校長が長い教職経験をへてきていることの反映ともみられる。

なお、このことは、④の子ども(児童・生徒)に焦点を当てた回答が多い点とも関わっている。

この子どもに焦点を当てた教育信条を記述している校長は、さきのQ3で、日常的なリーダー行動をとる場合に「実際」に4の「児童・生徒の直接的指導」に重点を置いている割合が高い。

また、Q4で校長の全校集会での講話がDの「児童生徒の成長を促進することになる」との問いに「かなりある」と回答した校長(14人)が「ややある」と回答した校長(10人)よりも多く、「ややある」の回答(65件)が「かなりある」の回答(40件)を上回っている全体の傾向に比べ、かなり積極的な傾向を示していることは注目できる。

校長の教育信条(信念)はビジョンをつくる

素材となるもので、ビジョンの実現に向けて、教育信条がこのようリーダー行動を発揮する場面にも深く影響を与えているという事実は、教育信条(信念)を研究することの意義と可能性を示唆しているものと言えよう。

Q6)

Q6は、校長のリーダーシップのスタイル(行動様式)に関して、「実際」と「理想」のそれぞれについて尋ねたものである。

すなわち、回答者が校長としてリーダーシップをとる場合に、「実際」に重点を置いている項目と「理想」として重点を置いている項目とを選択するもので、その選択肢は4つある。

まず1の「校務の合理的処理に焦点をあてる」は、管理技術的リーダーシップ(administrative / technical leadership)と呼ばれるものである。次に、2の「教職員の直接的教育活動(特に授業)の支援に焦点をあてる」は、教授上の(教育的)リーダーシップ(instructional leadership)と呼ばれるものである。これは児童・生徒の指導に対しては間接的なリーダーシップであるが、教師の教授・学習活動に対する支援(指導、助言)を意味するリーダーシップである。また、3の「職員室での雰囲気改善に焦点をあてる」は、文化的リーダーシップ(cultural leadership)と呼ばれるものであり、ここでは特に局面を明瞭化させるために、仕事文化の場(work culture)である職員室にその対象を限定した。

なお、4の「児童、生徒の学習活動(授業を含む)を直接指導することに焦点をあてる」は、教育的リーダーシップ(instructional leadership)のなかでも直接的リーダーシップであるが、これは学校教育法28条3項に規定されている校長の所掌事務(すなわち校務)にはもちろん含まれないけれども、前出の校長講話やインフォーマルな場に限定すれば実行も可能なので、選択肢に付け加えることにした。

それぞれの単純集計結果は次の通りである(図(2)-2)。

ここでは2の教育活動支援の項目が「実際」としても、「理想」としても、最多となってい

るわけだが、果たして「実際」で2を選んだ回答者が「理想」においても2を選んでいるのか、その一致度が注目されよう。これをクロス集計により整理した結果、「実際」で2を選んだ回答者の約半数は「理想」として1を選んでおり、2を選んだ回答者はわずか2割にも満たないことが判明した。反対に、「実際」で1を選んだ回答者の8割以上が「理想」として2を選択しており、また「実際」で3を選んだ者もその6割以上が2を選択しており、「実際」と「理想」にはそれぞれ大きな隔たりがみられる。ここに両者のギャップに喘ぐ校長たちの姿を看取することができよう(表(2)-2)。

また、この「実際」と「理想」とを回答者の属性(学校種別、校長経験年数、本校経験年数)に応じてクロスさせてみたところ、次のような結果が得られた。

まず、学校の種別(小学校・中学校の別)に分けた場合、小学校では「実際」も「理想」も2(教育的リーダーシップ)の回答が多いのに対して、中学校では1(技術的リーダーシップ)を「理想」として挙げている回答者が多いことが注目される。これは、中学校が教科担任制を採用していることなど関係が深いように思われる。

第2に、校長経験年数とリーダーシップとの関係についてである。回答数こそ少ないものの、校長経験3年を境としてベテラン校長のなかに、4の「児童、生徒の学習活動(授業を含む)を直接指導することに焦点をあてる」を「理想」として志向する傾向がみられる。文化の問題は規範論であり、「理想」が重要視されるため、この傾向は無視できない。児童・生徒への直接指導は教師の本来的な業務であり、信頼関係を前提にしなければ、校長による「管理」となってしまう危険性を有する。しかしながら、教職経験豊富な日本の校長にとって、教育活動への直接参加を志向することはきわめて自然なことでもあり、そこに日本的な理想の校長像をみるができるからである。

最後に、本校経験年数とリーダーシップとの関係についてである。ここでも「理想」が注目

される。すなわち、経験年数が増えるにつれ、1「校務の合理的処理に焦点をあてる」と回答する割合の減少傾向がみられ、反対にわずかではあるが、3「職員室での雰囲気改善に焦点をあてる」とする回答の増加傾向が認められるのである。同一校での経験を積む（当該校の組織文化に慣れる）ことにより、管理・技術的なリーダーシップから文化的なリーダーシップに価値志向が変容していくものともいえよう。

したがって、校長が文化的リーダーシップを発揮するためには、その前提として同一校での勤務年数の長期化をはかっていく必要がある。一校あたりの在職年数がきわめて短いわが国の現状はこうしたリーダーシップ発揮の観点からもっと問題にされなければなるまい。

Q7)

Q7は校長がリーダーシップを発揮する際の阻害要因をたずねた設問である。

次の単純集計結果からもわかるように、件数の多いものはいずれも教職員との関係に関する項目である（図(2)-3、表(2)-3）。

まず第1に阻害要因として挙げられているのは、「7.教職員間の教育観のちがひ（対立）」であり、第2に「4.教頭・主任等のリーダー層教師の力量不足」である。第3に「13.職員団体との軋轢（あつれき）」であり、第4に「2.教職員構成（年齢・男女比）のアンバランス」である。

7と13は表現こそ異なるものの、内容的にはほぼ同じものを指しており（どちらかといえ

ば7は個人的、13は組織的）、両者を合わせるとかかる要因が件数的にかなり突出する。これは現在実施中のO府下調査との比較を待たねばならないが、F市（政令指定都市）の状況を反映した結果ともみられよう。

さきのQ6のリーダーシップ・スタイルとの関係でいえば、教育的リーダーシップを「実際」に重視している校長ほど「4.教頭・主任等のリーダー層教師の力量不足」を指摘する傾向にある。教師の教育活動を支援していくためには、教頭や主任等のいわゆるリーダー層教師の役割が不可欠ということであろうか。また、「13.職員団体との軋轢（あつれき）」を挙げる回答も相対的に多い。校長が教師の所掌事務である教育領域にそのリーダー性を発揮しようとする場合に職員団体（教員組合）がつよく抵抗感を示すということであろうか。その解釈には継続的な検討が必要であろう。

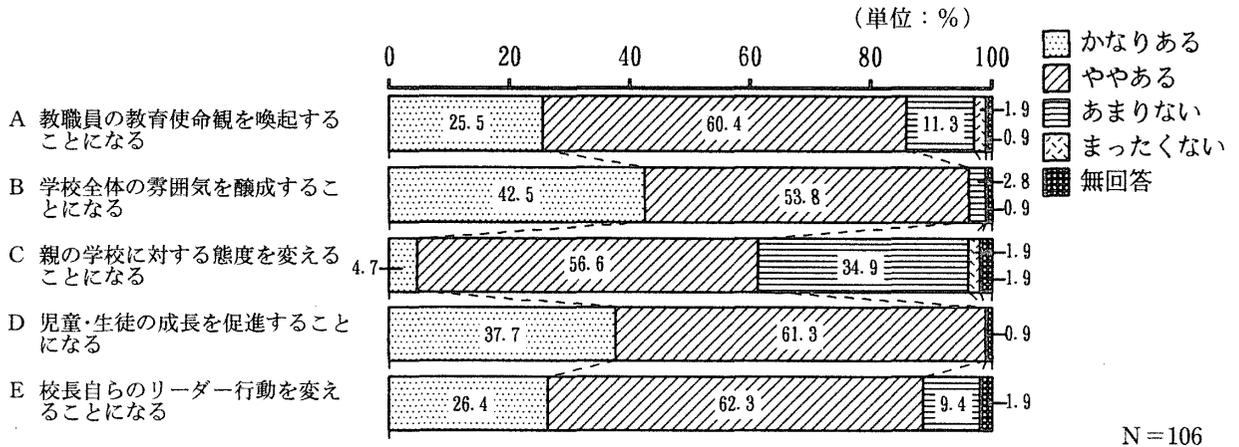
なお、技術的リーダーシップを重視している校長は、「10.教育課程管理の非弾力性・形式性」及び「7.教職員間の教育観のちがひ」を阻害要因として相対的に多く挙げている。

また、文化的リーダーシップを重視している校長は、「11.学校財政面の不備」及び「2.教職員構成のアンバランス」を阻害要因として相対的に多く挙げている。

これらリーダーシップ発揮の際の阻害要因については、次のB調査（Q9～Q12）のSQ2において、学校改善との関連で尋ねているので、そこで詳しく検討することにしたい。

（元兼 正浩）

図(2)-1 Q4 校長講話の影響力

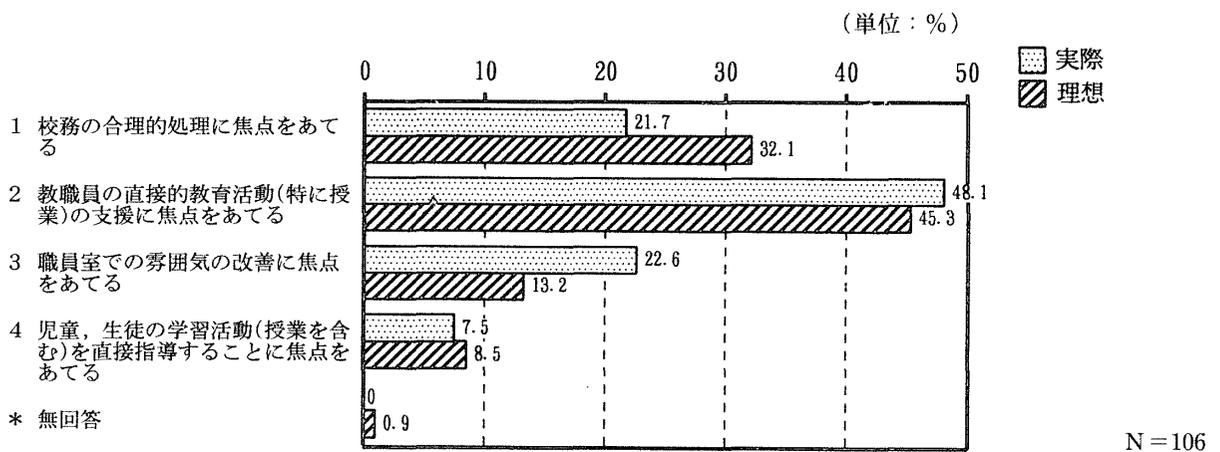


表(2)-1 Q5 教育信条(信念)

- ・心身共に健康で自主的精神に満ちた人間性豊かな生徒づくり。
- ・不言実行。
- ・一人一人が豊かに自己表現する。
- ・して見せて、言ってみせて、させて見せ、ほめてやらねば人は動かじ。
やる気、根気、努力。
- ・継続は力なり。
- ・原理的な感激がないと真の実践は継続し難い。
- ・新しい教育観に立つその背景の意味づけを日常教育活動の中に徹して導入する教育のあり方。
- ・子どもを見つめ、子どもと共に。
- ・職員と協力しつつ一人はなれてすすむ。
- ・努力なきところに成果なし。
- ・普通の中学校づくり。

(一部抜粋)

図(2)-2 Q6 校長のリーダーシップ・スタイル



学校改善を規定する学校文化の要因に関する調査

表(2)-2 「実際」と「理想」の一致度

◆Q6で、「実際」で1をえらんだ者21名が「理想」では何をえらんでいるか。

	1	2	3	4
「実際」で1をえらんだ者21名	1	18	2	0

◆Q6で、「実際」で2をえらんだ者48名が「理想」では何をえらんでいるか。

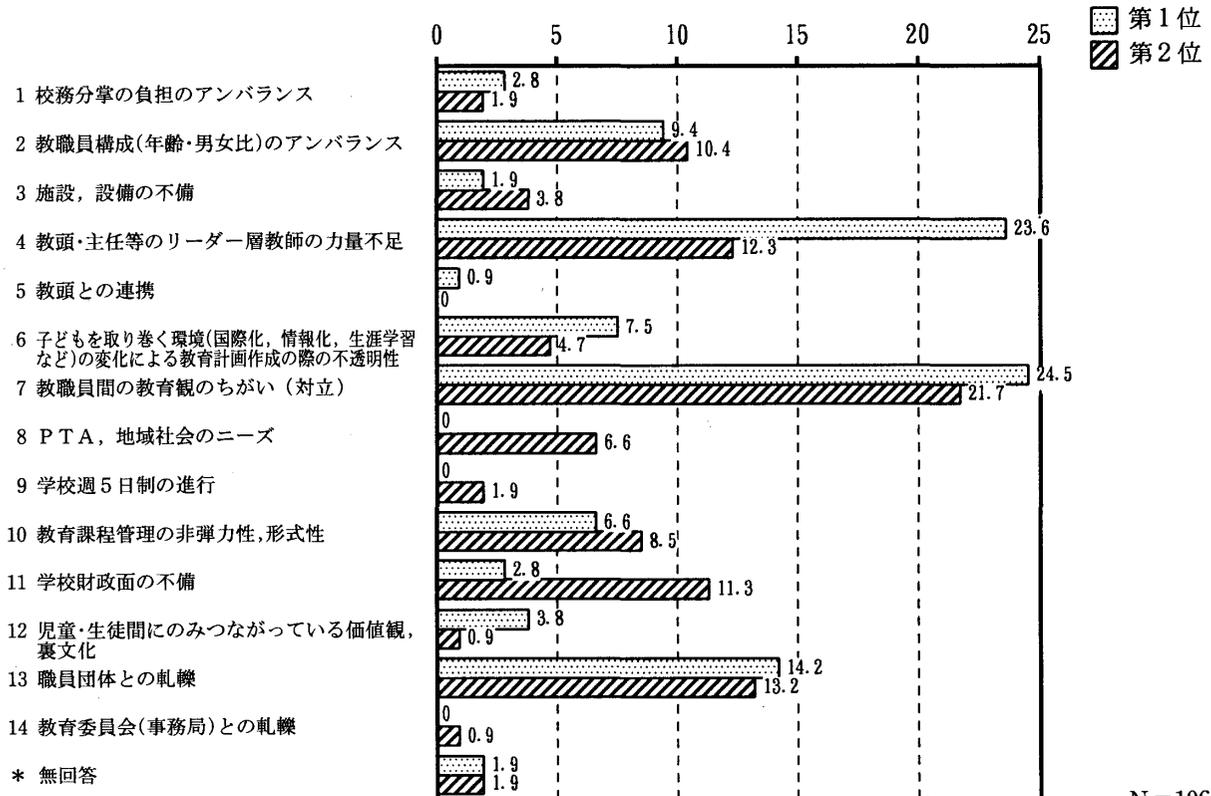
	1	2	3	4
「実際」で2をえらんだ者48名	23	8	9	8

◆Q6で、「実際」で3をえらんだ者22名が「理想」では何をえらんでいるか。

	1	2	3	4
「実際」で3をえらんだ者22名	6	15	1	0

図(2)-3 Q7 リーダー行動を困難にさせている要因(分野)

(単位: %)



N = 106

表(2)-3 Q6×Q7

	1 技術的リーダー シップの重視	2 教育的リーダー シップの重視	3 文化的リーダー シップの重視	
1. 校務分掌の負担のアンバランス	1 (2.0)	1 (4.3)	3 (15.0)	
2. 教職員構成のアンバランス	6 (11.8)	2 (8.7)	4 (20.0)	
3. 施設・設備の不備	2 (3.9)	0 (0)	1 (5.0)	
4. 教頭・主任等のリーダー層教師の力量不足	13 (25.5)	4 (17.4)	0 (0)	
5. 教頭との連携	0 (0)	1 (4.3)	3 (15.0)	
6. 子どもを取り巻く環境(国際化,情報化,生涯学習 など)の変化による教育計画作成の際の不透明性	5 (9.8)	1 (4.3)	0 (0)	
7. 教職員間の教育観のちがひ(対立)	12 (23.5)	8 (34.8)	0 (0)	
8. PTA, 地域社会のニーズ	0 (0)	0 (0)	0 (0)	
9. 学校週5日制の進行	0 (0)	0 (0)	0 (0)	
10. 教育課程管理の非弾力性, 形式性	2 (3.9)	3 (13.0)	0 (0)	
11. 学校財政面の不満	2 (3.9)	0 (0)	5 (25.0)	
12. 児童・生徒間にのみつながっている価値観, 裏文化	3 (5.9)	1 (4.3)	1 (5.0)	
13. 職員団体との軋轢(あつれき)	5 (9.8)	2 (8.7)	3 (15.0)	
14. 教育委員会(事務局)との軋轢(あつれき)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	
計	51	23	20	104 無回答2

() 内は%

(3) 学校文化の構成要因の分析

①分析視角の補充

B調査(Q9～Q12)は、マクロな学校文化のうちのミクロ文化(組織文化、教育課程文化、教員文化、学級文化)に関する校長の意識調査である。分析対象は2つある。その1は単純集計にかかわる部分であるが、第1に、校長の各ミクロ文化に対する現状認識について、第2に、そうした現状を「当然視」する教師の割合について、第3に、現状を当然と考えている教師の割合において「かなり多い」と回答した項目の中で、校長自身も「共感」する項目について、第4に、各ミクロ文化の中で、学校改善をもっとも阻害していると思われる要因についての調査を行っている(具体的な調査様式については、巻末の調査表参照)。以下、先の1の調査の基本的視座と分析の枠組み内容を本節に限った範囲で補充しながら分析していく。まず、設問構成からすると、Q9-1、Q10-1、Q11-1、Q12-1にあたる部分は、学校文化のミクロ文化としての組織文化(Q9)、教育課程文化(Q10)、教員文化(Q11)、学級文化(Q12)に対する校長の「現状」認識に関する部分である。ここでは、校長が各ミクロ文化の各項目内容を「現状」としてどのように認識しているのかについて、単純集計をもとに分析する。

この現状認識は、各ミクロ文化ごとに設問が2つから構成されている。その1は、学校の「現状」に照らし合わせて当該項目の文化を校長が認識した程度と、その2として「その現状」を校長が客観的にみて、「当然」のことと考えているかを校長の認識を通してつかむ問いとから成っている(例えば、Q9-1とQ9-2のように以下、Q-12まで同様)。そして、さらにこの校長からみて「現状を当然と考えている教師」の割合について「かなり多い」と回答された項目の中で「校長自身ももっともだと共感される」項目を各ミクロ文化の項目ごとに「1つだけ」選択してもらうという、やや手の込んだ「問い」を設定した。このような手続きを経たわけは、この調査がすでに本稿1の「基本的視座と分析の枠組み」のところでも示されている

ように、本来リーダーシップを受け入れる側の教員の意識調査を含んだものではなく、校長の意識を通して学校文化をつかもうとする限界の上にたたざるをえなかったからである。

そこでこのB調査のうちの上記の「当然視」する教師の傾向とその当然視に対して校長自身の「共感」の大きいとできる項目とを通して校長自身の文化に対する認識をつかむことにしたわけである。なぜなら、学校文化への認識枠組みは組織構成員による「当然視された認識枠組み」を行動の「前提」としているからである。

そこで、以下の分析結果の記述にあたっては校長による「現状」の認識と、さらに校長の認識を通してであるが、それを「当然視」する教師の割合とさらに、その当然視について校長が「もっとも共感する」項目(択一)との関連をまずは分析記述の対象とする。

分析対象のその2は、校長が各ミクロ文化ごとの各項目に関して、わが校における学校改善を進めていく上でもっとも「阻害要因」とみている項目が何であるかを分析する。そして最後に先のQ6において示されたリーダーシップ・スタイル(管理技術的リーダーシップ、教育的リーダーシップ、文化的リーダーシップ)と先の「当然視」する教師の傾向とがどうかかわっているのかという問題について検討する。すなわちここでは、Q6とQ9-SQ2・Q10-SQ2・Q11-SQ2・Q12-SQ2とのクロス集計を用いて分析を行うこととする。

以下、上記の分析課題に取り組んでいくわけであるが、その前提としてまず、各ミクロ文化の枠をはずして各設問項目を全体として学校改善に「機能する要因」という視角から、それらの諸項目を類型化しておく必要がある。そこで本節では、学校文化の構成要因を①協働性、②自律性、③実験性の3つに大きく再編統合して、ミクロ文化の各設問の分析と共にこれらの3類型からの読み取りをも合わせて行うものとする。ここで①協働性とは、学校内での同僚関係を中心として、参加、意思決定、信頼と支援体制、情報へのアクセスなどを含んだ、協働文化にかかわる概念である。②自律性とは、教職

員の自律性や専門性,さらには,その背景にある責任性までも含めた概念である。③実験性とは,革新性をはじめ,計画-実施-評価のサイクルなどによって仕事を遂行していく技術的過程までを含んだ概念である。

そこでたとえば,このような「学校文化の構成要因」の類型からB調査の設問項目を逆に見ると,たとえば,Q9-1の設問項目A「わが校では,校長の教育信条(理念)が子どもにまで浸透しにくい」は,学校改善へむけてのビジョンの在り方に対する校長自身の認識を問うたものであり,それは「実験性」要因に該当する。また,設問項目C「わが校では,同僚と共に働くことに意欲的な雰囲気欠けている」は,同僚関係に関する設問項目であり,それは「協働性」要因に該当するものである。

以下,このように3つの類型化した文化の構成要因ごとに各設問を整理すると以下のような表となる。

学校文化の構成要因 学校改善	協働性 (同僚性,コミュニケーション雰囲気,相互関係,組織的取り組みなど)	Q9 Q10 Q11 Q12	BCEFIJK AFGH BCDFGLMN CD
	自律性 (教職の専門性,仕事の明確化,役割分担など)	Q9 Q10 Q11 Q12	DHJ J HK —
	実験性 (革新性,意欲,成長や慣習からの離脱志向,工夫など)	Q9 Q10 Q11 Q12	AG BCDEI AEIJ BEFH

なお,この類型には,設問文化の内容が「積極性」を示すものとなっているので分類の際にもその点を考慮したが,3つのタイプの識別は完全なものというよりも項目ごとにみればむしろ相互の関係性が強い。さらに,学級文化に関しては3種類の基準が学校全体の組織や教師の側からとらえているために必ずしも全ての設問項目を該当させることができなかつたので,9項目のうち,AFIの3項目はこれを除いた。

次に,組織文化(Q9),教育課程文化(Q10),教員文化(Q11),学級文化(Q12)相互の関係及び,各マイクロ文化の設問項目枠について(た

たとえば,Q9-1の設問項目Cのように組織文化と教員文化どちらにも入る設問がある)簡単に説明しておく。

学校文化の各マイクロ文化は密接に絡み合い,重なり合っているものであり,明確に分離することは不可能に等しく,したがって,当然,あるマイクロ文化独自の意味をもたせた設問項目のみを並べ立てるわけにはいかない。こうした点をふまえて,本調査においては,各マイクロ文化の設問項目枠を次のような点に焦点をあてて,それぞれの重なりを意識した上で設問項目を編成している。組織文化については,学校を組織と捉えた上で,特に目標設定-達成,権限-責任関係,人間関係,意思決定など,組織経営におけるフォーマルな機会や場に焦点をあてている。教育課程文化については,教育課程の編成-実施-評価の過程及び,学習指導要領,教科書,学習指導の在り方,あるいは生徒指導の在り方,指導方法などに焦点をあてている。教員文化に関しては,他のマイクロ文化と重なる面も多いが,特にインフォーマルな機会や場における教員の集団としての在り方に焦点をあてている。学級文化については,主として学級という枠内における教師と児童・生徒,児童生徒間の相互の機会と場に焦点をあてている。このような観点から,設問項目の内容としては組織文化,教育課程文化,教員文化,学級文化の各項目の重複を知った上で,それでも回答者がその枠を認識できる程度に焦点化し,設定したものである。

②学校文化の現状認識と「当然視」との関連

以下,本節②では,上述①において述べた学校文化の3つに類型した分析視角をもとにマイクロ文化として位置づけた組織文化(Q9-1及び-2とSQ1),教育課程文化(Q10-1及び-2とSQ1),教員文化(Q11-1及び-2,SQ1),学級文化(Q12-1,及び-2,SQ1)の調査結果を分析していく。それに先立ち各設問に対する回答様式はここでQ9を例として示せば(以下の回答様式はQ10-12とも同様),まずAからKまで11の組織文化

に関する各設問項目について、Q9-1では、校長自身が「現状」に照らし合わせてみた場合、どのように認識しているものか（現状認識）その程度を5段階（「全くそう」「かなりそう」「ややそう」「あまり（そうではない）」「全く（そうではない）」）で回答してもらったこととした。ついでQ9-2では、そうして校長が踏まえた「現状認識」をわが校の教師たちが「当然と考えている」（当然視）程度がどの位（程度）あると思われるかを回答してもらったこととしたものである。その際、「当然視」する割合が「かなり多い」場合、「半数ぐらい」、「かなり少ない」場合の3段階にわけて回答してもらったこととした。（いずれも、1, 2, 3の表示で○印を付す）。

次に、「現状」を「当然視」している教師の割合において、「かなり多い」と回答のあったA-Kの11項目の中から校長自身も「共感」（「もともとだ」）される項目を1つだけ選択（択一）してもらったこととしたものである。

1) 学校の組織文化

この組織文化（Q9）における設問項目は、AからKまでの11項目を設定した。それらの集計結果は現状認識（図(3)-1）、教員による「当然視」（図(3)-2）、校長の「共感」（図(3)-3）として示した通りである。

まず、「現状認識」に関してみるとAからKまで11項目のうちの9項目がほぼ同様の傾向をみせており、B及びJのみがこの組織文化において若干異なった校長の認識を示したものとなっている。文化の構成要因から各設問項目をくると協働性（BCEFIJK）、自律性（DHJ）、実験性（AG）となるが、このうち、自律性と実験性に関してはいずれの項目（項目はすべて否定的な記述となっている）についても、それを否定する傾向がかなり多くの校長（70%以上）にみられる（なお、ここで以下に積極的な基準は60%を越える校長が設問を否定した場合とする。以下同様）。ここで否定する傾向とは、逆にいえば、ほぼ積極的な文化にあったものと言える。

端的に言って、この設問にみる限りでの組織文化における自律性と実験性の要因を積極的に校長はとらえている。しかしながら、協働性7項目については、うち2項目に他の5項目とは異なった回答傾向がみられる。すなわち、設問C「同僚と共に働くことに意欲的な雰囲気欠ける」E「子どもの活動に関するコミュニケーションが流れにくい」F「校長が教師とインフォーマルな話し合いの機会をもつことが少ない」I「親との間に対立葛藤が生じている」K「職員室にあたたかな雰囲気が少ない」などの各項目に関する校長の回答の70%以上は、こうした傾向を全て否定している。

これに対してB「全校の目標や計画の達成に対する関心や参加に対する同僚意識が低い」や、Jの「親に学校まかせの傾向がある」に対しては、いずれも逆にそれぞれ50.9%、58.4%の校長が（いずれも「全くそう」「かなりそう」「あまりない」の合計値）それを肯定している。この2項目は結局、学校のウチにおいては教員の目標や計画達成に対する参加意識の低い協働文化をもっていること、またソトにあっては親による学校まかせの協働文化がいずれも消極的な文化としてあることを示唆したものと言える。この2項目は他の9項目が肯定的文化と高く認識している傾向と比べて著しく、校長には潜在化した消極的文化として映っている。

では、こうした「現状認識」を教員の「かなり多く」が「当然視」している状況を校長はどのようにみているのか。（図(3)-2）は、ほぼ同じような「当然視」の傾向にあるとみられるが、若干、異なっているのはやはり上のBとJの項目（それぞれ25.5%、26.4%と他に比べて高い率）で、この傾向は校長の認識枠として自らはむろんのこと、教員集団も同様にそうした協働文化の認識にあることを示唆したものと考えられる。そこでさらに、この点を「当然視」する教師の割合がもっとも多い項目の中から校長自身ももっとも「共感」する項目を回答してもらったところ、やはりJの「親に学校まかせ」（15件）が最多で、ついでこれと関わってIの「学校と親との間に対立葛藤が生じている」

(8件, あとはB, C各々7件)の項目が指摘された。

以上, 「当然視」する教師の傾向と校長自身の「共感」ともに多いB, C, J (CもBとほぼ同様の同僚性を内容とした設問)に組織文化としての消極性(志向)が読み取れる。

2) 学校の教育課程文化

教育課程の文化については, AからJまでの項目を設定したが, それらの回答結果は現状認識(図(3)-4), 教員による「当然視」(図(3)-5), 「共感」(図(3)-6)の通りである。まず, 現状認識では, Bの「学習指導要領」の存在やCの「教科書の存在」, Dの「進学指導」といった制約事項は, いわゆる新しい創造的な教育活動という, 校内での「実験性」の文化を「否定」(「あまりそうでない」と「全くそうではない」の合計が各項目とも80%以上)することにはならないと校長の多くは認識している。一方, こうした傾向以上に, 多くの校長はEの教師の「教科書の指導方法を変えることをしない」, Iの「もっぱら教師が生徒集団に秩序をつくっている」という, 同じ「実験性」の文化を「肯定」(「全くそう」「かなりそう」「ややそう」の合計が各項目とも50%以上)する認識枠をもっていることがわかる。これらの傾向を読みこんで行くと, 結局, すでに所与の条件としてある学習指導要領, 教科書の存在, 進学指導という要因以上に, むしろわが校なりの指導方法の改善ができにくいこと, また, もっぱら教師の方が生徒集団の秩序をつくってしまいがちな消極的な文化の方を校長としては強く懸念しているように考えられる。

この点は, こうした状況を教師が「当然視する」傾向をB, C, D (それぞれ50.9%, 60.4%, 53.8%)においては, E, I (それぞれ29.2%, 33.0%)より以上に「少ない」ものと認識している校長の回答においても読み取れる。さらに, 校長自身はこうした教師の実験性に対する「当然視」の項目に対しても, とりわけてもEの「従来の指導方法を変えることをあまりしない」のように消極的な実験性文化のあること

(12件で最大, ついでGの「統一した評価項目を作成していない」10件)を教師と共に認め「共感」している。

さらに, この教育課程文化では, いまひとつ特色的なことは, Fの「教科書の年間指導計画や授業の工夫は教科や学年の組織で取り組むよりも, 教師の個人的工夫にまかせている」やGの「統一した授業評価項目を教師間で作成していない」, またHの「わが校では, 生徒指導における規律づくりを担当部門にまかせている」などの, いずれも「協働性」文化にかかわる項目は上にみた実験性に関わる項目でも特に学習指導要領や教科書の存在, そして進学のための指導(いずれもBとC)が自由で創造的な教育活動を制約していると現状認識していること以上に「協働のない」消極的な文化の状況(F, G, Hそれぞれに「全くそう」「かなりそう」「ややそう」の合計は38.7%, 45.4%, 27.3%と, いずれもBCDよりも高い)の方を高く認識している。この点は, わが校の教育課程経営における教師の協働化を校長としては, 指導要領や教科書, 進学指導の制約以上により潜在的な認識枠としてもっているものと看取される。

3) 教員文化の現状認識

教員文化に関しては, AからNまで14項目を設定した。それらの現状認識(図(3)-7), 教員による「当然視」(図(3)-8), 共感(図(3)-9)の回答結果を分析すると以下の通りである。まず, ここでもっとも特徴的な傾向は, 協働性(BDFGLMNの項目), 自律性(HK), 実験性(AEIJ)の3つの文化的構成要因のうち, 教員文化においては自律性と実験性の2つの文化の消極性が校長の現状認識としてみられる。たとえば, 教師としての専門職的な「自律性」に関しては, H「教育に対する使命観がふだんあまり話題にならない」ことやKの「事務的仕事の処理の忙しさ」がいずれも「その通り」(「全くそう」「かなりそう」「ややそう」の合計がHで50.9%, Kで59.4%)と他の協働性の項目をおさえて肯定されている傾向が多い。これと同じような傾向は実験性にもみられる。

すなわち、Aの「活性化や改善があまり話題にならない」や、E「工夫よりも慣行や伝統を重視しやすい」、Iの「校内研修を積極的にやりたがらない」がいずれも「その通り」（「全くそう」「かなりそう」「ややそう」の合計がAは49.1%、Eは57.6%、Iは47.2%）と、自律性同様に他の協働性項目より以上に多くの校長の認識がみられる。

協働性に関しては、消極性と積極性に二分化される傾向がある。すなわち、C「ふだんから子どもの成長ぶりを話題にすることが少ない」、Fの「職員会議では各自の意見が出にくい」、Lの「地域社会や親のことがあまり話題にならない」、Nの「体罰に無関心の雰囲気」などはこちらのことがないと否定的（「あまりない」「全くない」の合計がCは79.2%、Fは74.6%、Lは71.7%、Nは87.8%）であるのに対して（これらは協働性を積極的な方向でとらえている）、Bの「個人的悩みを相談し合う機会が少ない」、Dの「われわれ意識が少ない」、Gの「何事につけ職員団体としての活動や考え方が全面に出される」やMの「授業をお互いに見せたがらない」に関しては、これを否定する傾向が上記の協働性の項目に比べて若干だが低くとらえられている（これらは協働性を積極的な方向でとらえている）。そして、こうした傾向を教師が「当然視」する割合の傾向に関しては、全体的には校長自らの現状認識と大きな違いはあまりみられないが、Nの「体罰に無関心を装う雰囲気がある」ことを、またCの「子どもの成長ぶりを話題にすることが少ないこと」、またFの「職員会議での意見のでにくい雰囲気のある」ことをいずれも「当然視する」教師がわが校では「少ない」とみている校長が、他の項目に比べて多い（Nが52.8%、Cが41.5%、Fが41.5%）。これらの項目は、いずれも、協働文化の項目であることから、教員文化に関しても校長においては、協働文化がわが校にあるものと多く認識している。こうした点も教員の側の調査を今回はとっていないので、やや楽観的な結果とも解釈されかねない。

しかし、こうした現状に対する教師の「当然

視」のうちもっとも当然視を多く回答した項目のうちから校長自身ももっともであると「共感」した項目の第1位はKの「事務的仕事の処理が忙しすぎる」（22件）が圧倒的であり、次のA「活性化や改善について話題にならないこと」（8件）やGの「職員団体としての活動や考え方が前面に出される」（8件）、Hの「教育に対する使命観がふだんあまり話題にならない」こと以上に多く認識されていた。教員文化を積極的にしていくためには、この「事務的多忙性」への配慮が逆に必要になってくることが示唆されるものと解される。

4) 学級文化の現状認識

学級文化に関してはAからIまでの9項目が設定されている。学級文化に関しては、上記のように協働性（CD）と実験性（BEGH）が教員と関わって類型化の範囲に入る。これらの学級文化に関する校長の現状認識（図(3)－10）、教員による「当然視」（図(3)－11）、共感（図(3)－12）の回答分析は以下の通りである。

ここではまず学級文化の特徴として50%を境にして回答がほとんど二分化されている傾向がみえる。すなわち、半数以上の多くの校長が「その通りではない」と回答している項目はAの「一人ひとりの生徒を指導しようとする取り組みが少ない」こと、Cの「いじめが学校や学級の雰囲気に関わりがあるのではないかということがふだんあまり話題にならない」、Dの「学級の雰囲気は一般的に消極的、沈滞的な傾向にある」、Fの「学級は自由に発言しにくい場所となっている」、Iの「学級のなかで孤立している子どもが目立つ」に関しては、いずれも70%以上の校長がこれらを否定している（「あまりない」「まったくない」の合計としてAは77.4%、Cは70.8%、Dは74.5%、Fは78.3%、Iは80.3%）。

一方、割合としては、上記よりも低い60%前後で逆に肯定する傾向のある項目としてBの「教育目標の実現があまり話題にならない」、E「学級間の歩調をそろえることを重視している」、Gの「遊び仲間が同じ学年や学級である

ことの方が多い」、Hの「集団の規範づくりは児童・生徒よりも教師の方が多い」である(「全くそう」「かなりそう」「ややそう」の合計として、Bの68.0%、Eの69.8%、Gの69.8%、Hの58.5%)。

上記の回答のうちC、Dは児童・生徒をも構成員に含めた学級組織の協働に関わることであるのに対して、後者のB、E、G、Hは、(B「教育目標の具現化」やE「学級間の歩調をそろえる伝統的な慣行」やG「教師が主として規範をつくってきた」こと、また「遊び仲間が同学年、学級である」といった、いわば組織を革新していく実験的思惟がこれらの項目の否定的側面としてある。しかしながら、この学級のマイクロ文化においても、より多くの校長はこうした伝統的な学級文化への配慮よりも数字上は、協働文化に対する認識の方を多くとらえている。

しかしながら、こうした現状認識に対して教員が「当然視」する項目のうちのもっとも多い項目から、更に校長自身も「共感」してる項目を選んでもらったところ、最多はEの「教師が学級間の歩調をそろえることを重視している」(15件)ことと、B「教育目標の実現があまり話題にならないこと」、Gの「遊び仲間が同じ学年や学級である」(いずれも14件)の3項目が同程度であった。すなわち、学級文化に関わっては、学級文化の同質性、また目標の具現化が学級レベルにまでは難しいという現状に対しては、教師と同感をとらえていることになる。

③学校改善の阻害要因とリーダーシップ・スタイルの関連

ここではまず第1に、Q9-SQ2、Q10-SQ2、Q11-SQ2、Q12-SQ2、などの学校改善においてもっとも「阻害要因」となる項目はどれか(択一)を問うた設問に対する回答の概要をまとめた上で、特に注目される設問項目について若干の検討を加える。さらに第2に、A調査のQ6で求めたリーダーシップ・スタイル(管理技術的リーダーシップ、教育的リーダーシップ(教員に対する教授上のリー

ダーシップ)、文化的リーダーシップ)がこれらの阻害要因をどう規定しているのかということについて述べることにする。

1) 各マイクロ文化における学校改善の阻害要

(図(3)-13)に示されているように、マイクロな組織文化に関する設問項目の中では、学校改善において阻害要因としてもっとも多く認識されたのが「協働性」要因である設問項目B「わが校では、全校の目標や計画の達成に対するの関心や、参加に対する同僚教師の意識が低い」(37.5%)であった。この項目回答は校長による「現状認識」、教員の「当然視」及び校長が「共感」をもった項目とまったく同一項目であり、改善をウチ側から阻害する、いわば最大の文化要因である。

次に多かったのが同じ「協働性」要因である設問項目J「わが校では、親に『学校まかせ』の傾向がある」であった。学校(学級)は、親からの諸要求をまとめあげ、学校や学級の目標としなければならないのであるが、こうした意思決定の過程において、親が一方的に学校に対して多様な要求をつきつけるだけで、学校に協力する態度をとらない場合、必然的に改善は阻害される。この結果は今日の親の学校参加の問題と関わり、重要な意味をもっていると考えられる。

なお、それ以外の項目はほぼ同じであった(ただし、設問項目K「わが校では、職員室に日常的なたたかな雰囲気が少ない」を選択した者はいなかった)。

次に、教育課程文化における学校改善の阻害要因について見てみよう。(図(3)-14)に示されているように、ここでは「実験性」要因である設問項目E「わが校では、教科に関する従来の指導方法をかえることをあまりしない」がもっとも多く校長に選択(42.7%)されている。これもまた現状認識、当然視、共感を通して一貫した回答傾向でもある。しかしながら、この指導法の固守性への懸念は組織文化によるB、J以上に高く認識され、突出したものとなっている。

次の教員文化に関しては(図(3)-15), もっとも多かったのは「協働性」要因である設問項目G「わが校では、何事につけても職員活動としての活動や考え方が前面に出される」(26.4%)であり、その次に「自律性」要因の設問項目K「わが校では、事務的仕事の処理が忙しすぎる」(23.1%)であった。職員団体の存在や事務的仕事による多忙が学校改善の阻害要因であることは一般的に予想されることであるが、本調査においてもそうした傾向が示されていた。なお、この教員文化においては、組織文化、教育課程文化における学校改善の阻害要因の第1位が、いずれも現状認識-当然視-共感において一貫して最多位に位置づけられてきていたのに対して、ここでは現状認識-当然視-共感において同じ第1位として最多であったE「指導方法を変えることをしない」の実験性要因の項目は、最多位の地位をゆずって上記のG、Kが校長にはもっとも大きな阻害要因として認識されている。もっともKの「事務的処理が忙しすぎる」は、校長の「共感」項目として最多位にあったものであり、一貫している。しかし、Gの「職員団体の活動が前面に出される」を実験性要因でもあるEの「慣行や伝統の方を重視しやすい」やHの「校内研修を意欲的にやりたがらない」(いずれも10%台)以上に改善の阻害要因の最大と認識しているのは、F市の固有の特性であるともいえる(ただ、この点は教員調査を行っていないので断言はできない)。

学級文化においては「実験性」要因が圧倒的に多く選択されていることが(図(3)-16)に示されている。すなわち、設問項目B「わが校では、教育目標の実現(具現化)ということはいふだんあまり話題にならない」が49.4%(第1位)、H「教師が集団の規範をつくっている」(12.9%)、E「わが校では、教師が学級間の歩調をそろえることを特に重視している」が11.8%となっている。とりわけ、教育目標の具現化という実験的要因のないことを改善の阻害要因とする傾向が約半数に至っている点は、校長の経営サイドからみた場合、納得される。重要な点はこれが学級文化において認識されてい

る点であるから、その浸透がマクロな学校文化においてもつながっていると認識する。さらに、ここではE、G、Hなど、これまで慣習化されてきていた学級内の同一歩調や集団規範形成の教師主導などの実験的文化に障害があることが10%台ではあるが、B以外の項目を抜いて多くの校長が指摘している点も見逃せない。

2) リーダーシップスタイルと学校文化

次に、リーダーシップスタイル(Q6)と学校文化との関連を分析する。(図(3)-17, 図(3)-18, 図(3)-19, 図(3)-20)はQ6で明らかにしておいた3つのリーダーシップスタイルごと(A型;管理技術的リーダーシップ, B型;教育的リーダーシップ, C型;文化的リーダーシップ)に各マイクロ文化(組織文化, 教育課程文化, 教員文化, 学級文化)における各設問との関連をあらわしたものである。ここでの関連とは、3つの内のそれぞれのスタイルをもった校長がクロス結果のそれぞれの項目を積極的に消極的にも「実際」に関わっているものか、それを各スタイル毎に総体としてみようというものである。

まず、全体的に言えることは、どのリーダーシップスタイルをとっても、組織文化以外の他の3つのマイクロ文化においては、(図(3)-18, 図(3)-19, 図(3)-20)のように各設問項目ごとに大きな違いはみられない。このことは、それぞれのリーダーシップスタイルごとに3つの分野に関しては特定の関連が必ずしもみられず、逆に学校文化の各項目に対応するにはどのスタイルでも対応する必要があることを示唆している。しかしながら、いずれのスタイルをとるにせよ、校長として関わっている項目間には以下のような違いがみられる。

まず、教育課程文化では、いずれの校長もが、E「指導方法を変えることをあまりしない」(A型31.6%, B型41.5%, C型39.1%)に総体としてもっとも多く関わっている傾向がみえる。どちらかといえば、B型、C型の関わり方の方がA型よりも若干多いともいえる。ついで、I

「教師が生徒集団の中に秩序をつくっている」(A型21.1%, B型9.8%, C型4.3%), G「特に統一した評価項目を教師間で作成していない」(A型10.5%, B型12.2%, C型13.0%)の項目となっている。また、教員文化とかかわっては、G「職員団体としての活動や考え方が前面に出される」(A型30.0%, B型25.6%, C型18.2%), K「事務的仕事の処理が忙しすぎる」(A型20.0%, B型20.9%, C型36.4%)に多く関わっている(この場合、どちらかといえばA型が「職員団体」への対応を、C型が「事務的処理」に若干多く関わっているともみられる)。

次に、学級文化に関しては、B「教育目標の具現化があまり話題にならない」(A型40.0%, B型52.5%, C型61.0%)が極めて多く関わっており、ここではそのうちB型とC型がより多く関わっている。特にC型は最大である。また他にもE「学級間の歩調」、H「教師による児童・生徒の規範づくり」などにも他の項目以上に関わっているが、そのうちHに関してはC型(16.7%)が他のスタイルよりも若干多く関わっている。

以上の3つのマイクロ文化に関する校長のリーダーシップスタイルは、結局、学校改善の阻害要因として多くの校長がもっとも強く指摘してきている文化の項目とかかわっているわけで、この点では明らかに、こうした問題性をもった文化の改善が学校改善を図って行くために校長のリーダーシップと実際に関わっているものであることが多くの校長には認識されている。そこで、ではこうした各リーダーシップが主として関わっている上記の各設問項目はどのような文化構成要因からなっているものかをみると、結局、教育課程文化のEとIは実験性、Gは協働性、教員文化のGは協働性、Kは自律性、学級文化のB、E、Hについてはすべて実験性というようになっている。3つのいずれの構成要因もみられるわけであるから、一定の傾向はないとはいえ、全体としては協働性や実験性と校長のリーダーシップがより関わっているようにみられる。このうち、実験性は教育課程文化に

比較的多く対応している校長がいることがわかる。そして少なくとも上の3つのマイクロ文化に関しては3つのリーダーシップスタイル間の違いはそれほど有意義性をもつものではないが、どちらかといえば、文化的リーダーシップは授業方法を変えようとしな文化や事務的仕事の処理で多忙すぎる文化に、そして何よりも学級文化にはより多く関わっている。そしてこうした文化を通して校長は学校改善を促進しようとしているものとみられる。

では各設問項目によってリーダーシップスタイルが比較的マチマチにあらわれる組織文化の方はどうか。(図(3)-17)では、その状況が他のマイクロ文化と比べてかなり項目ごとに異なっていることがわかる。まず、組織文化においてはB「目標や計画達成に対する関心や参加意識に対する同僚意識」(協働文化)がB型、C型において、いずれももっとも多く関わっている(それぞれ40.0%, 40.9%)。次いで、H「仕事に対する責任の曖昧性」にはA型が、J「親の学校まかせ」に対してはA型、B型、C型が他の項目以上に関わっている(それぞれ15.0%, 20.0%, 27.3%であり、ここではC型がA型、B型に比べてやや多い)。さらに、細かくみると、H「仕事に対する責任の曖昧性」に対してはA型が、E「学級や教科間でのコミュニケーション」に対しても同じくA型が若干他のスタイルと比べて多く関わっている。

以上の組織文化に関わる傾向については、一見それがマチマチにみえるが、実は組織文化においては他のマイクロ文化以上にスタイル毎に対応した文化項目と関わっている傾向が若干みられるのである。そこにおける大まかな特徴としては、BやJのような、いわゆる協働文化に関しては、B型及びC型のスタイルがいずれも多く対応しているものといえる。この傾向は、実は学級文化のB「教育目標の実現がふだんあまり話題にならない」とする協働性においても、ほぼ同様の傾向としてあらわれている。この点で、協働性の形成には教育的リーダーシップと文化的リーダーシップとの2つが相補関係として関連しあっているものと思惟される。ただ同

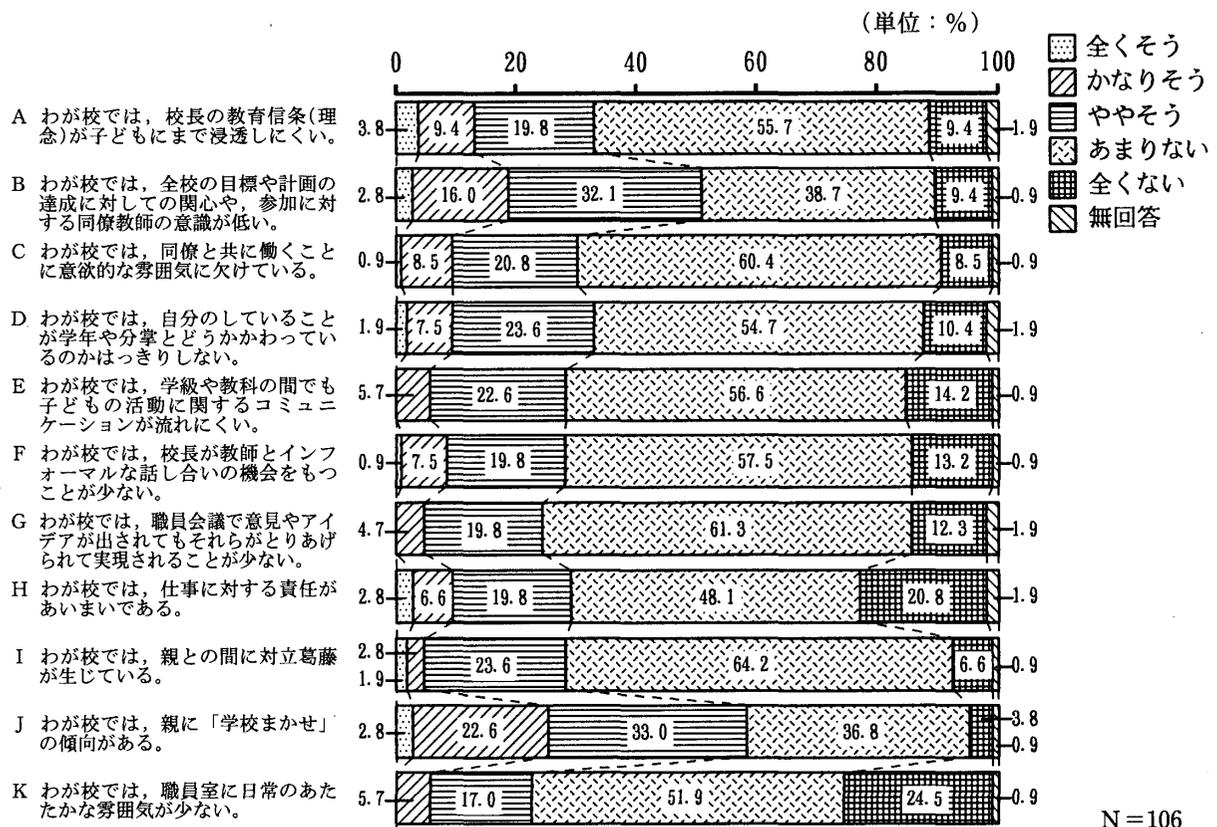
学校改善を規定する学校文化の要因に関する調査

様のことは、教育課程文化における、実験性をあらわしているE項目や教員文化において自律性をあらわしているK項目についてもそれはみ

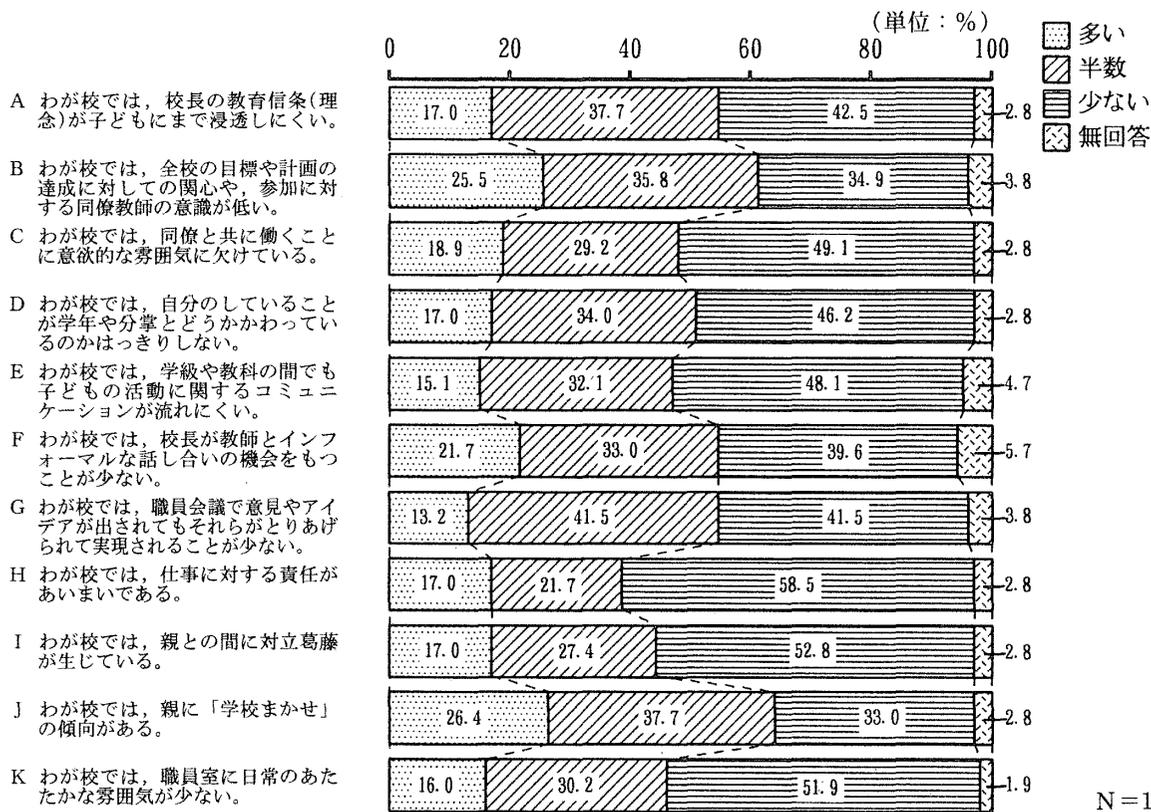
られるわけであるから、協働性に固有のものとはいえないが、比較的、協働性に典型的にあらわれてくるものとみられる。

(中留 武昭・露口 健司)

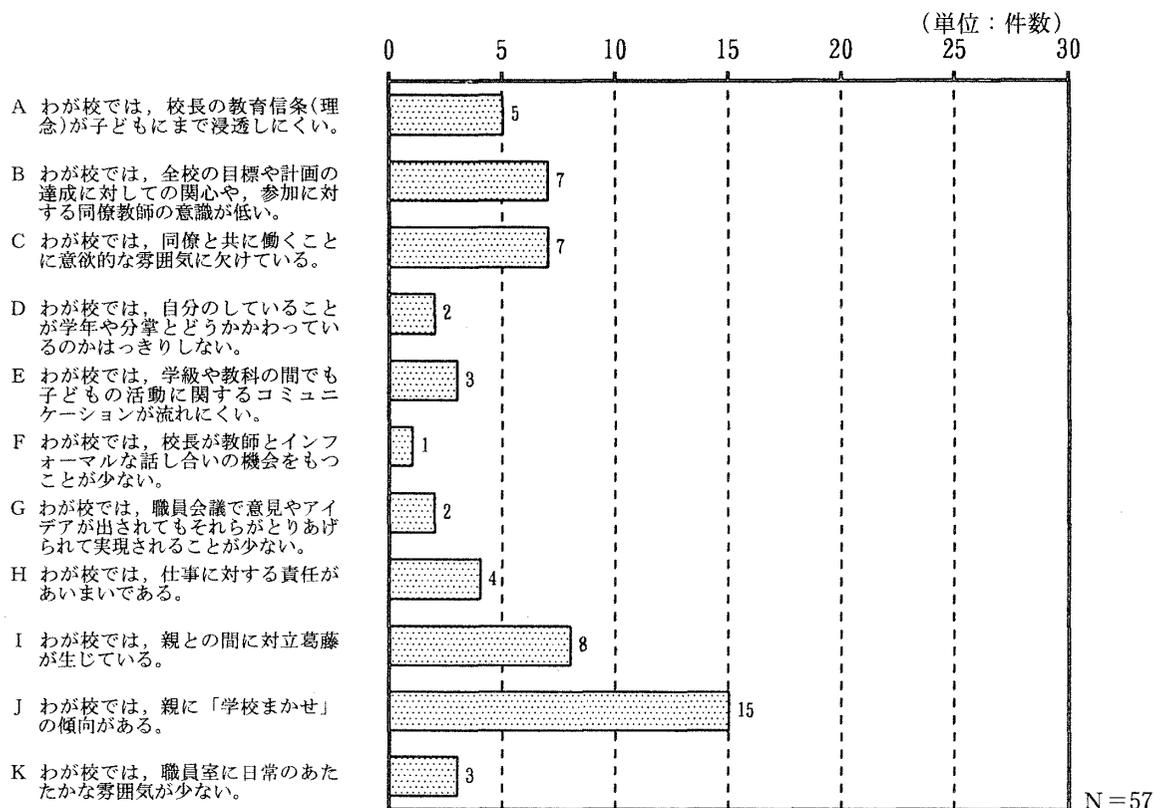
図(3)-1 Q9-1 学校の組織文化の現状に対する認識



図(3)-2 Q9-2 「当然視」する教師の割合 (組織文化)

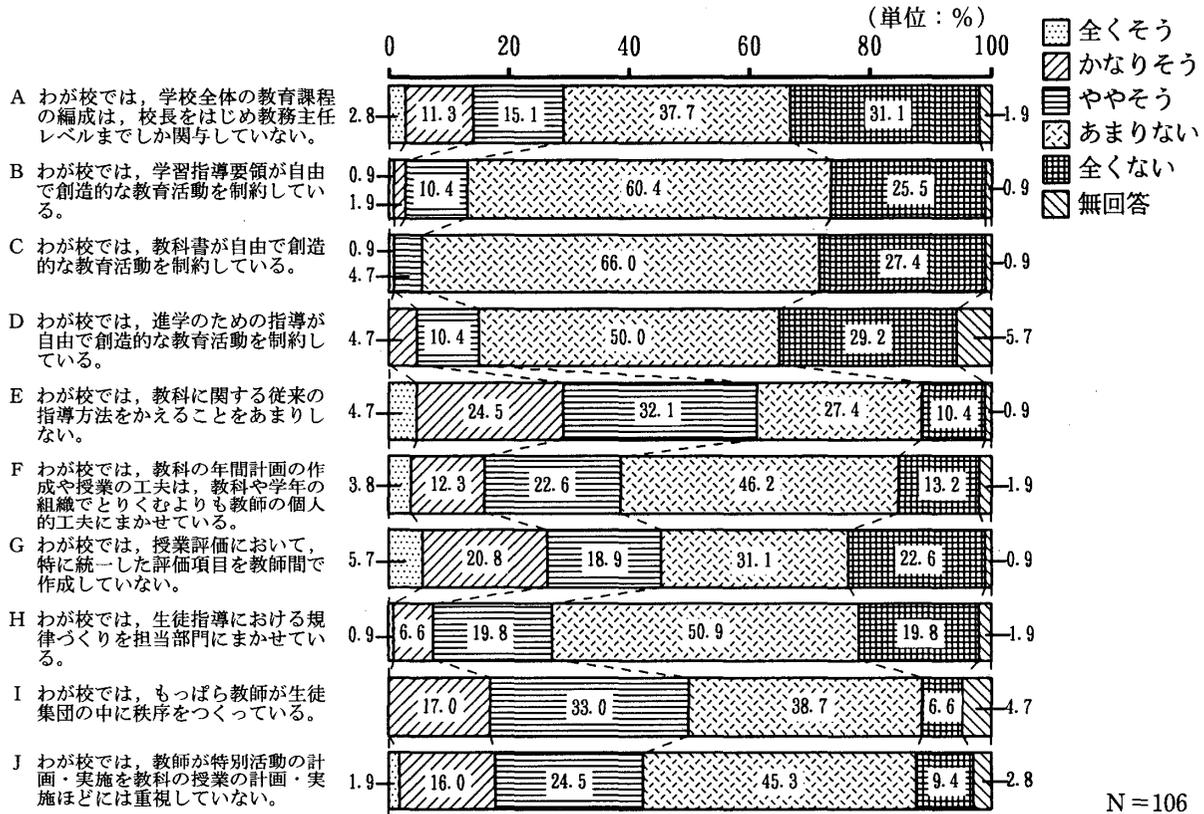


図(3)-3 Q9-SQ1 校長自身の「共感」(組織文化)

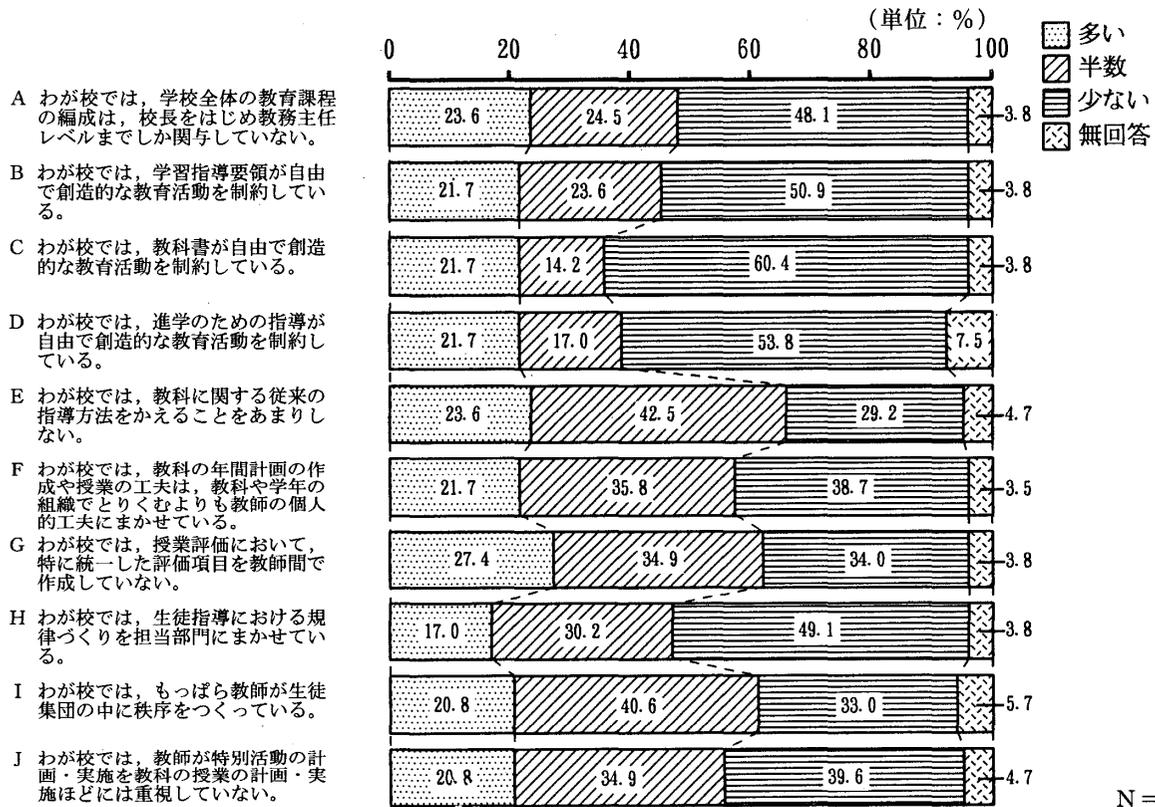


学校改善を規定する学校文化の要因に関する調査

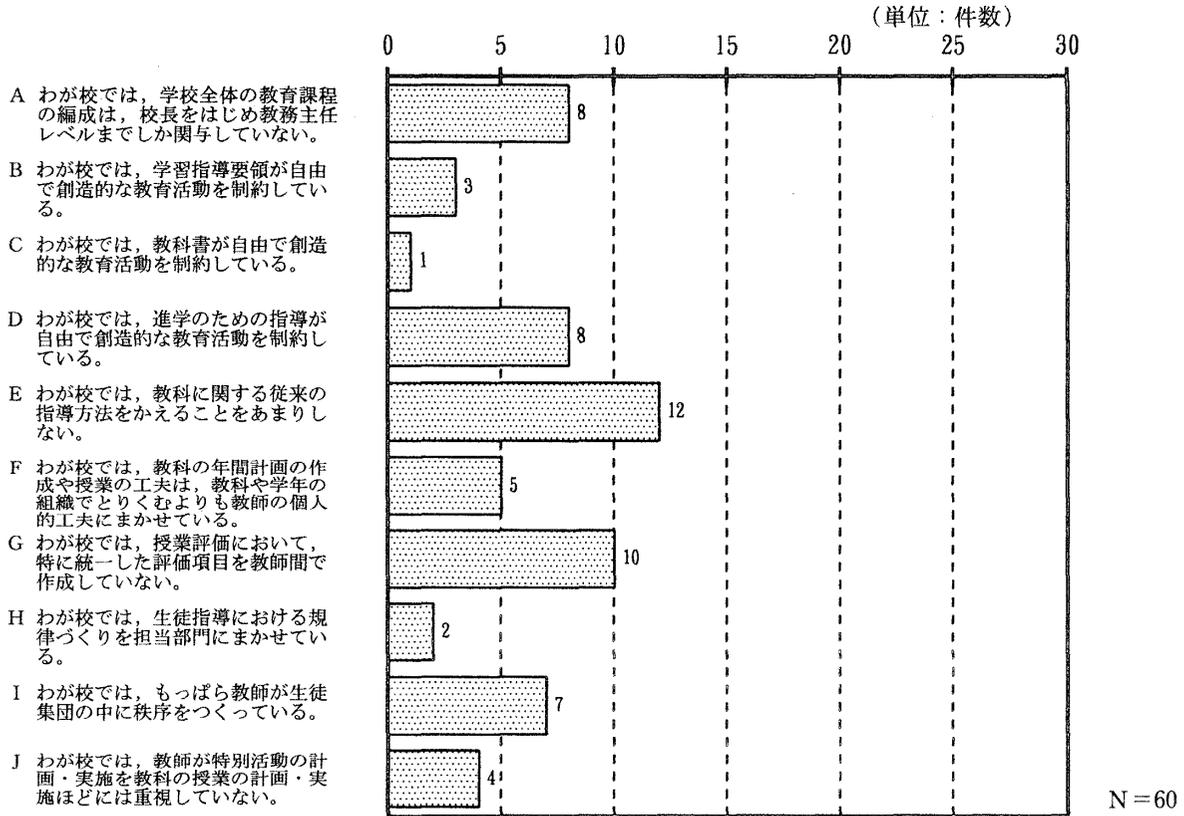
図(3)-4 Q10-1 学校の教育課程文化の現況に対する組織



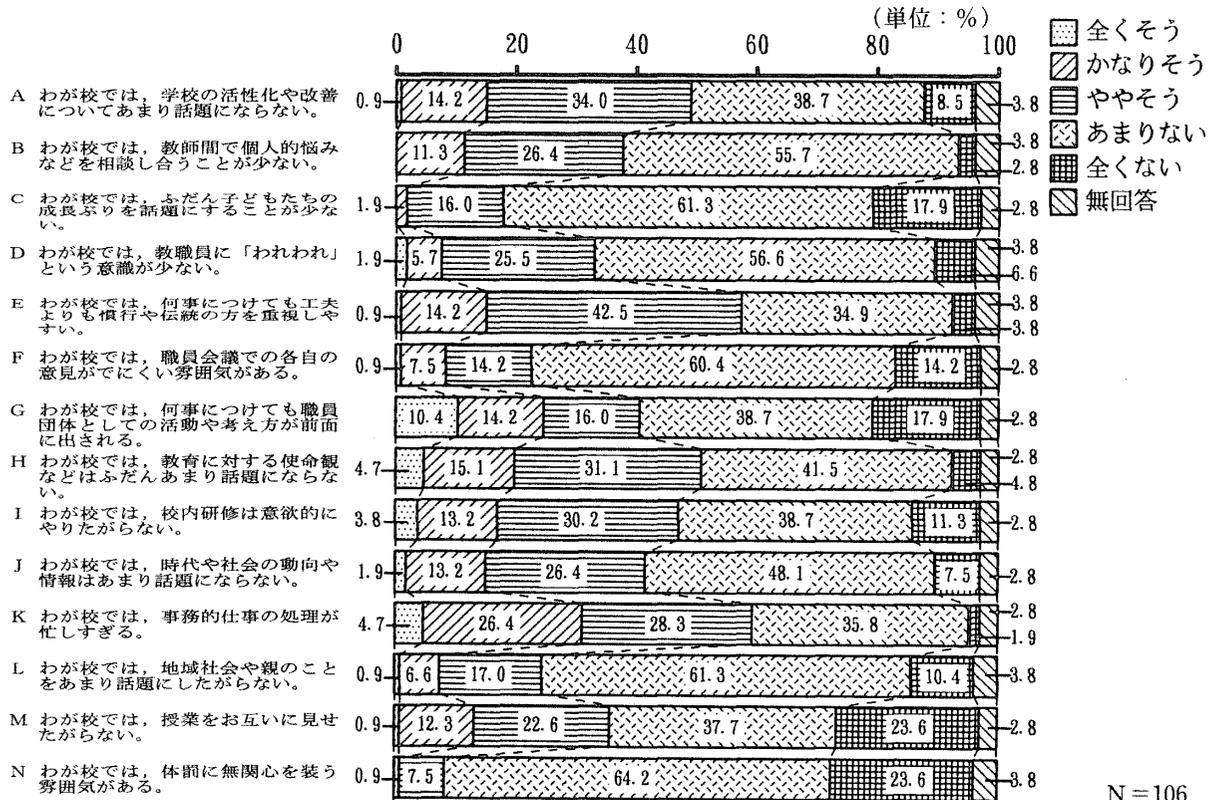
図(3)-5 Q10-2 「当然視」する教師の割合 (教育課程文化)



図(3)-6 Q10-SQ1 校長自身の「共感」(教育課程文化)

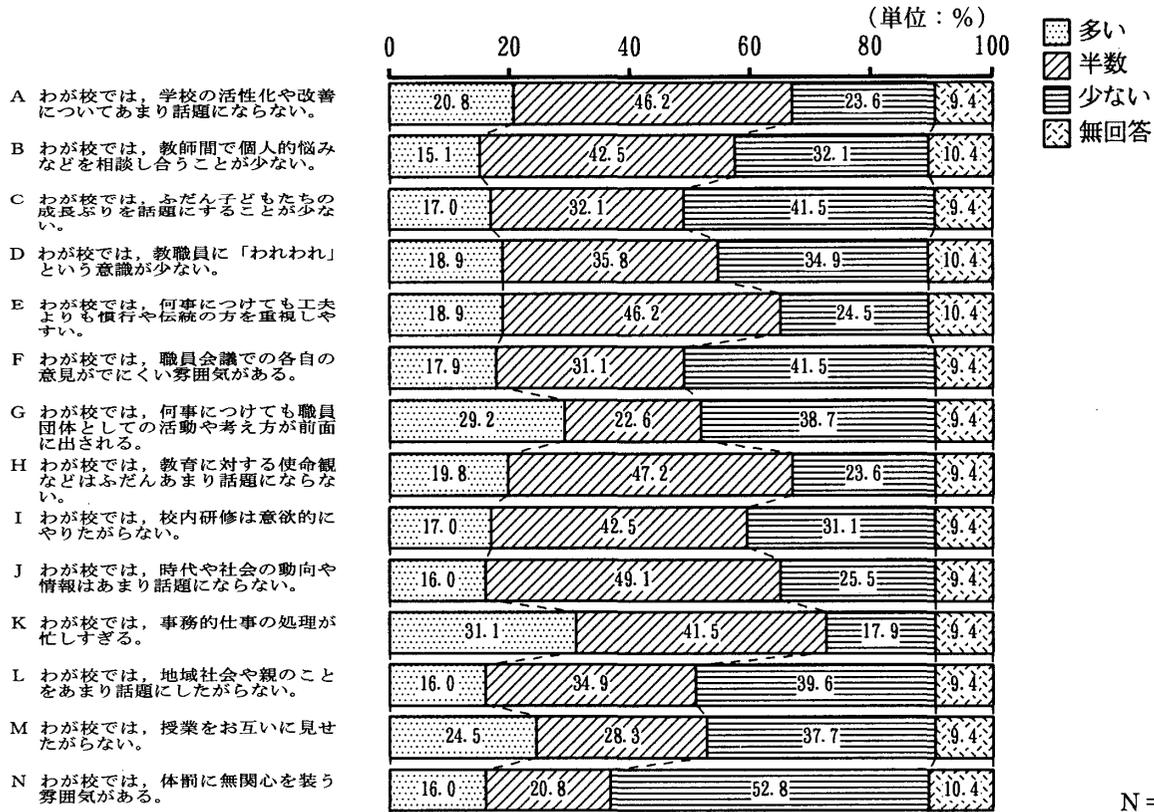


図(3)-7 Q11-1 教員文化の現状に対する認識

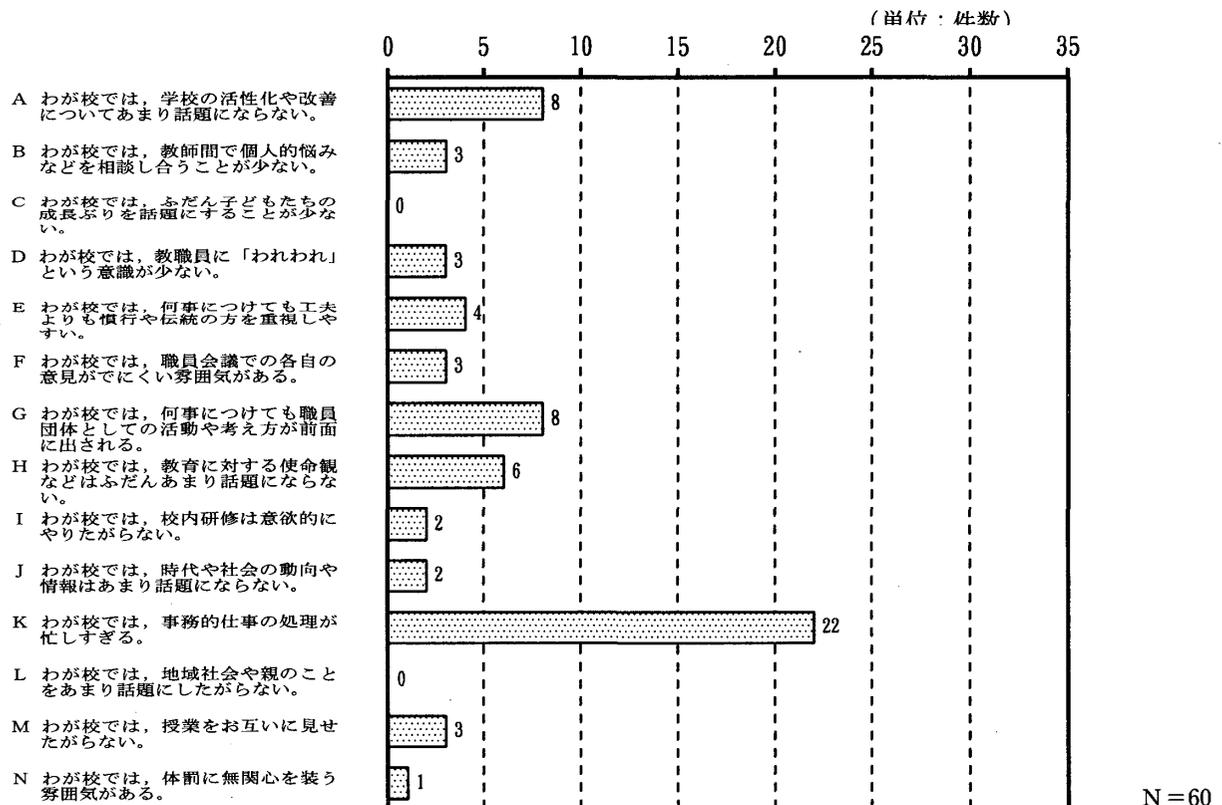


学校改善を規定する学校文化の要因に関する調査

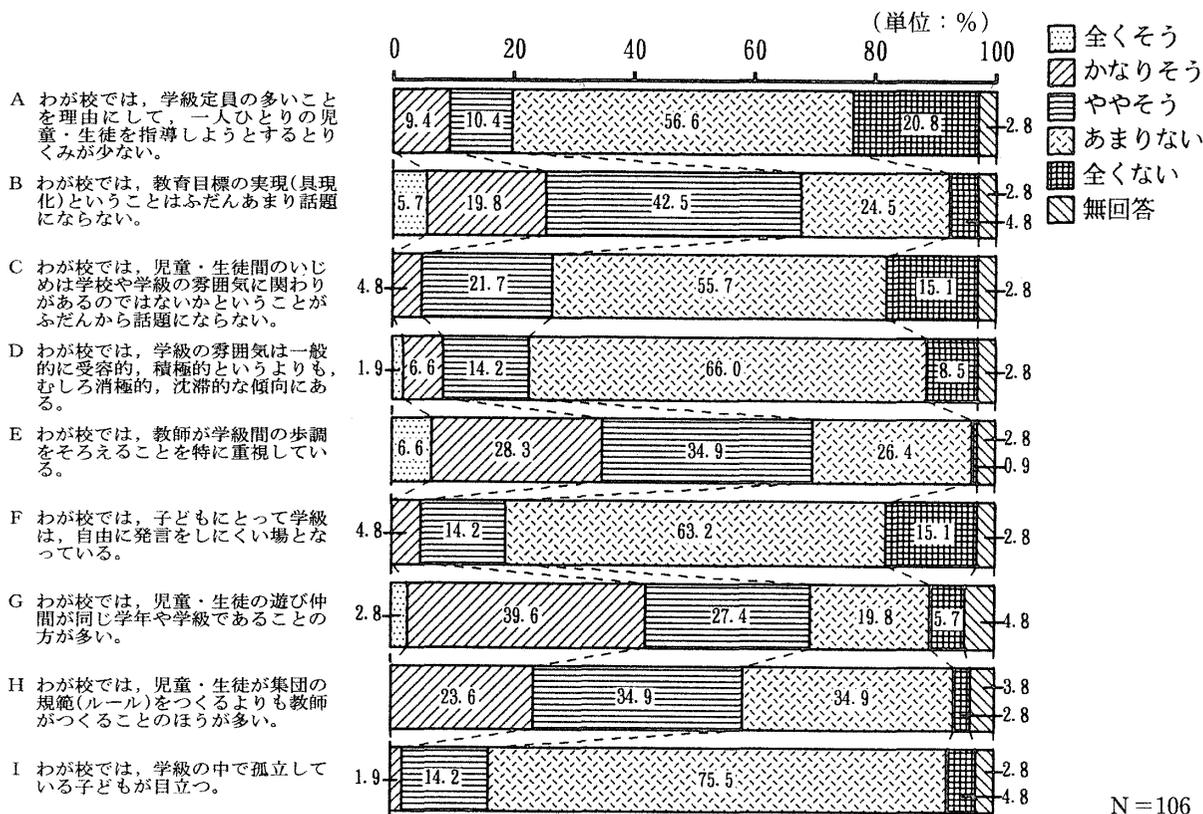
図(3)-8 Q11-2 「当然視」する教師の割合 (教員文化)



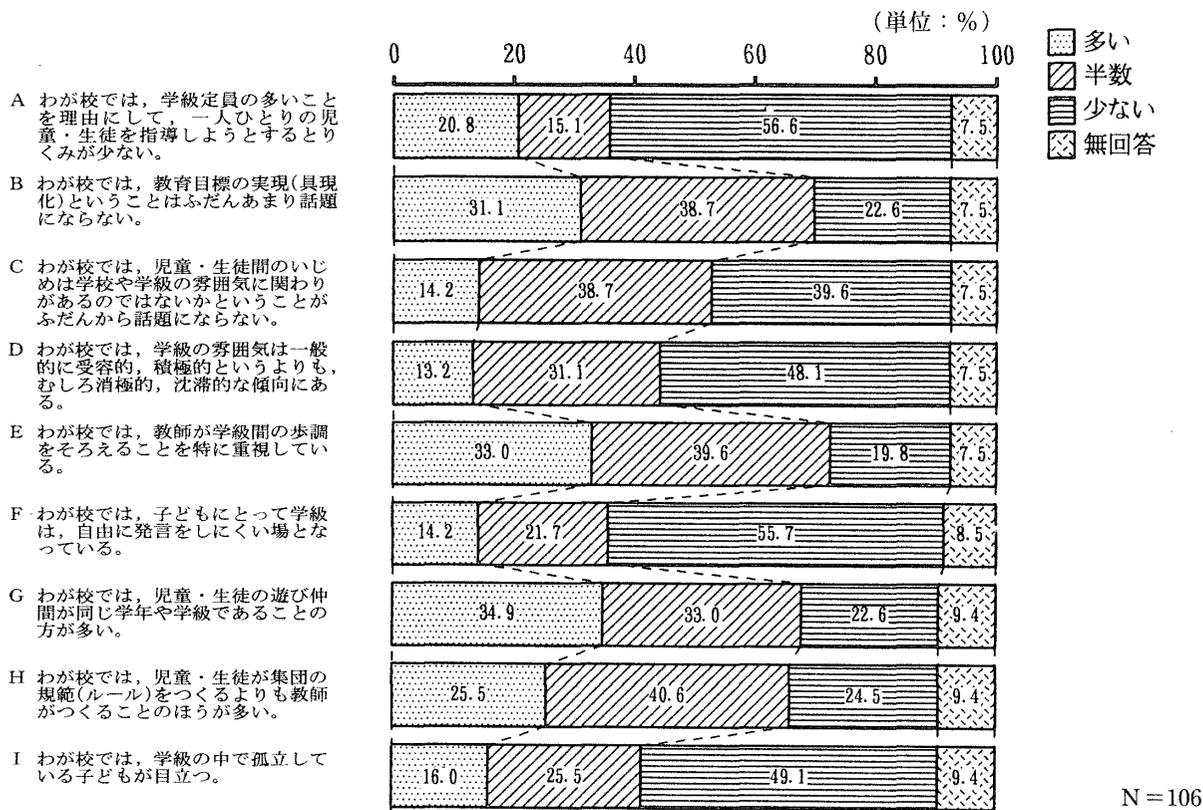
図(3)-9 Q11-SQ1 校長自身の「共感」(教員文化)



図(3)-10 Q12-1 学級文化の現況に対する認識

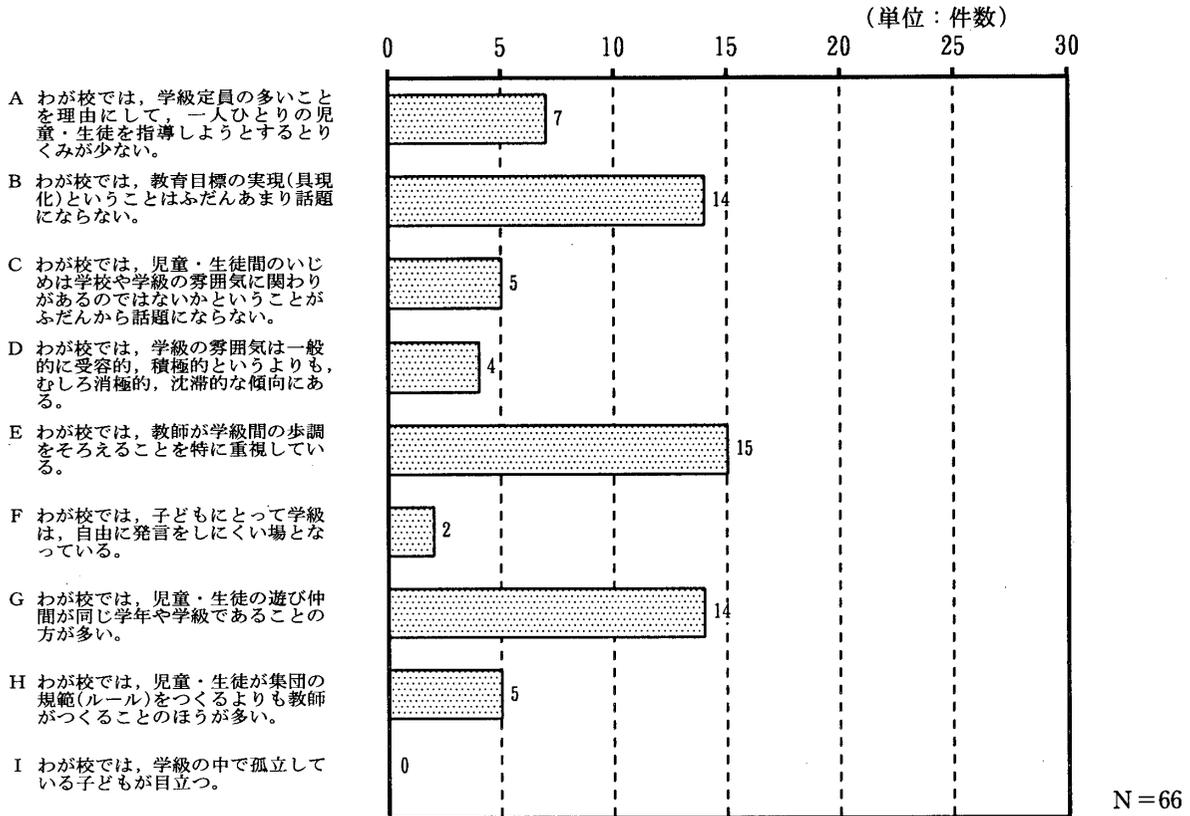


図(3)-11 Q12-2 「当然視」する教師の割合(学級文化)

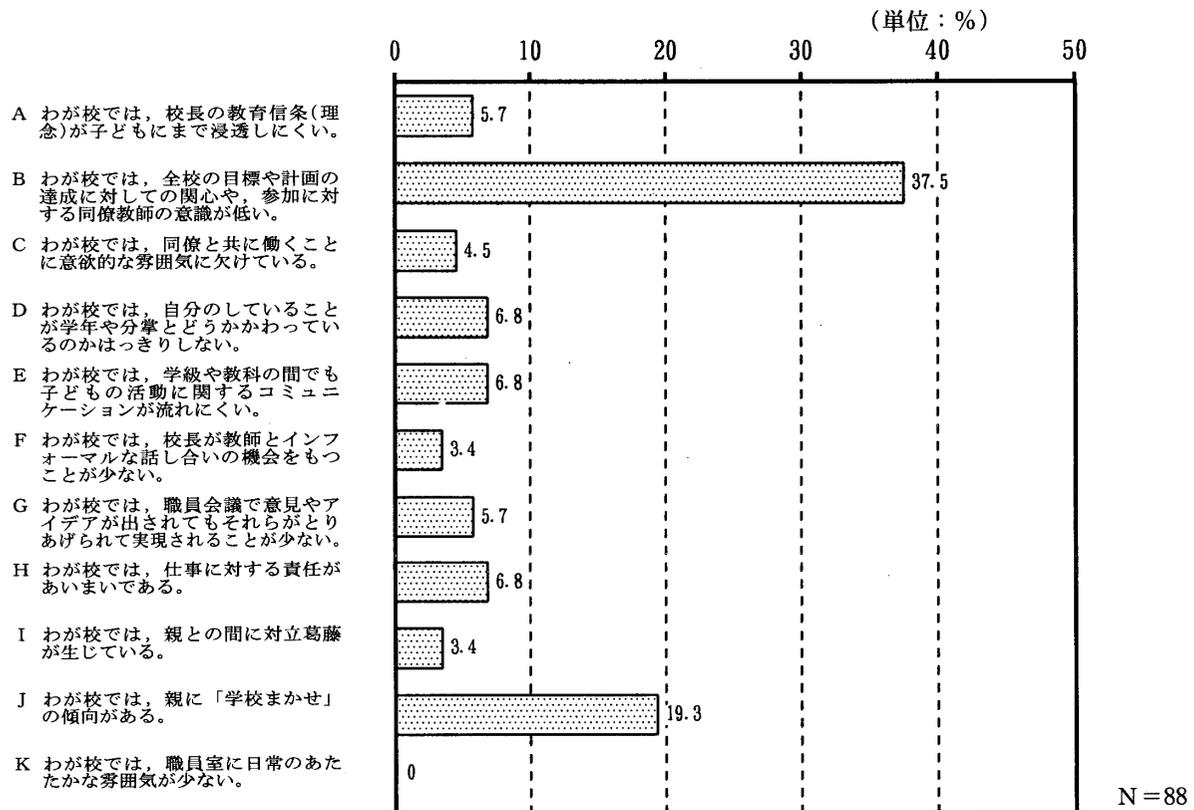


学校改善を規定する学校文化の要因に関する調査

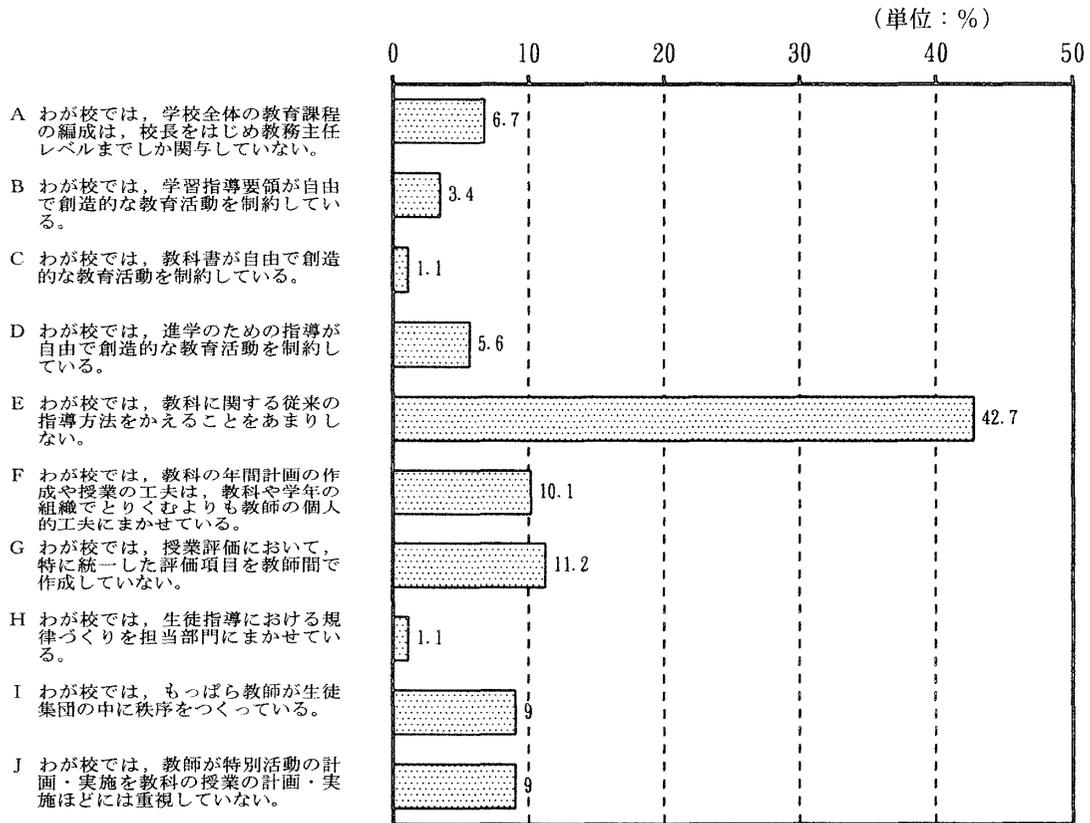
図(3)-12 Q12-SQ1 校長自身の「共感」(学級文化)



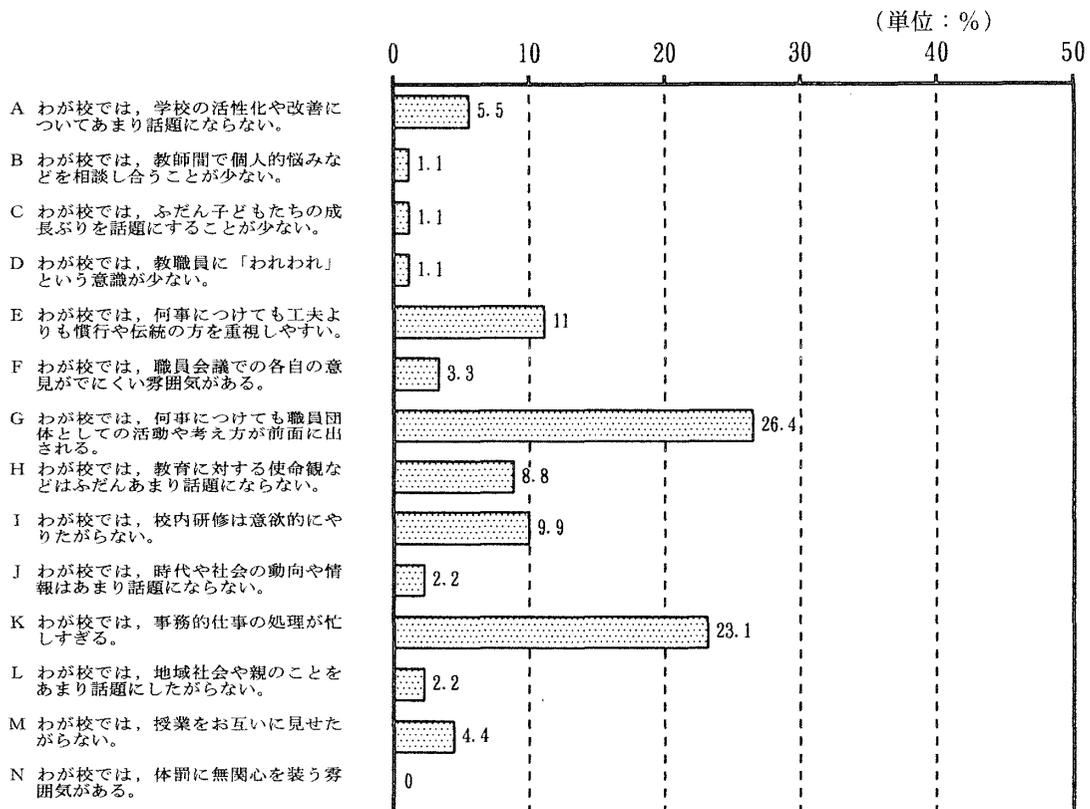
図(3)-13 Q9-SQ2 学校改善の阻害要因-組織文化-



図(3)-14 Q10-SQ2 学校改善の阻害要因-教育課程文化-

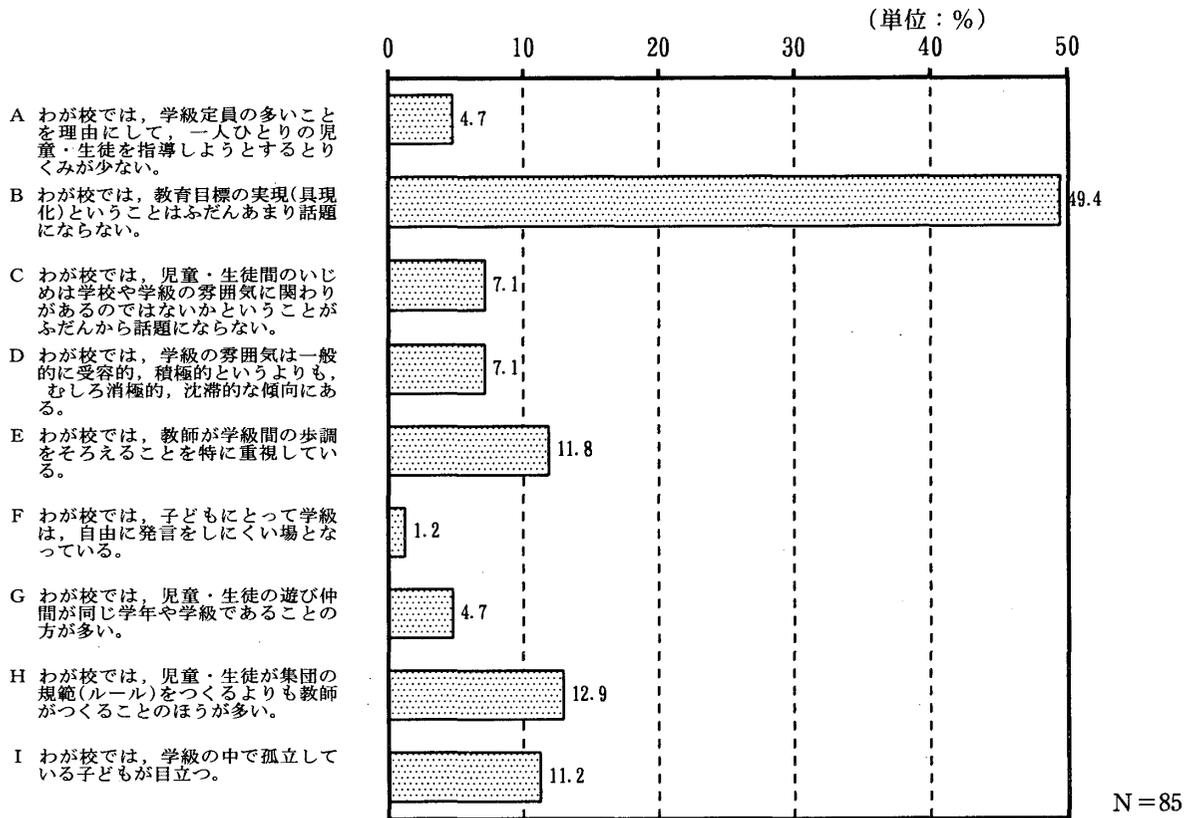


図(3)-15 Q11-SQ2 学校改善の阻害要因-教員文化-

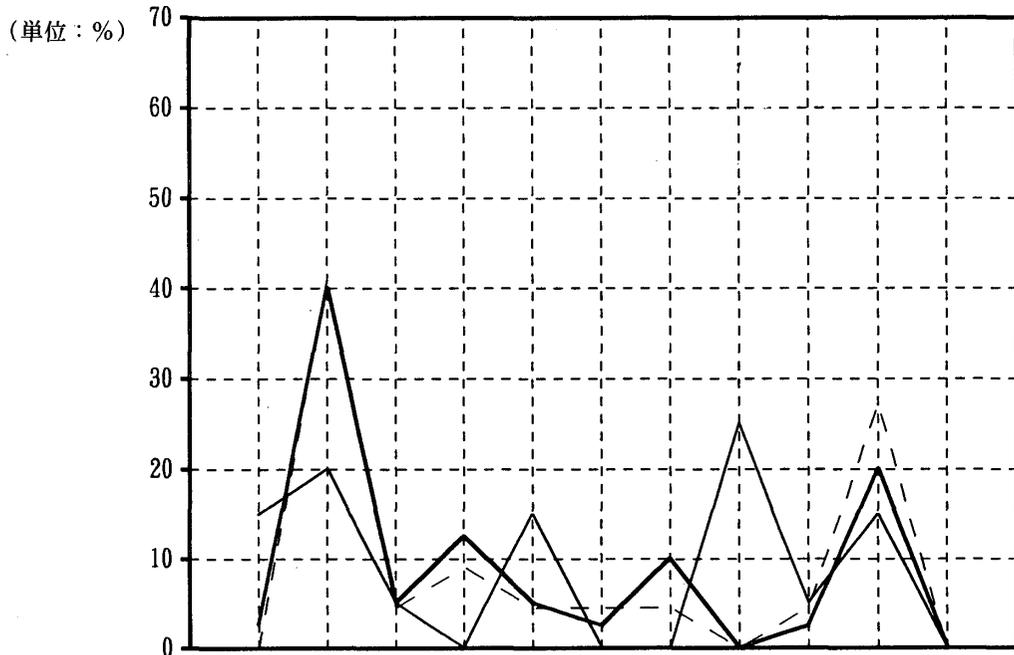


学校改善を規定する学校文化の要因に関する調査

図(3)-16 Q12-SQ2 学校改善の阻害要因-学級文化-



図(3)-17 Q6「実際」×Q9-SQ2 組織文化

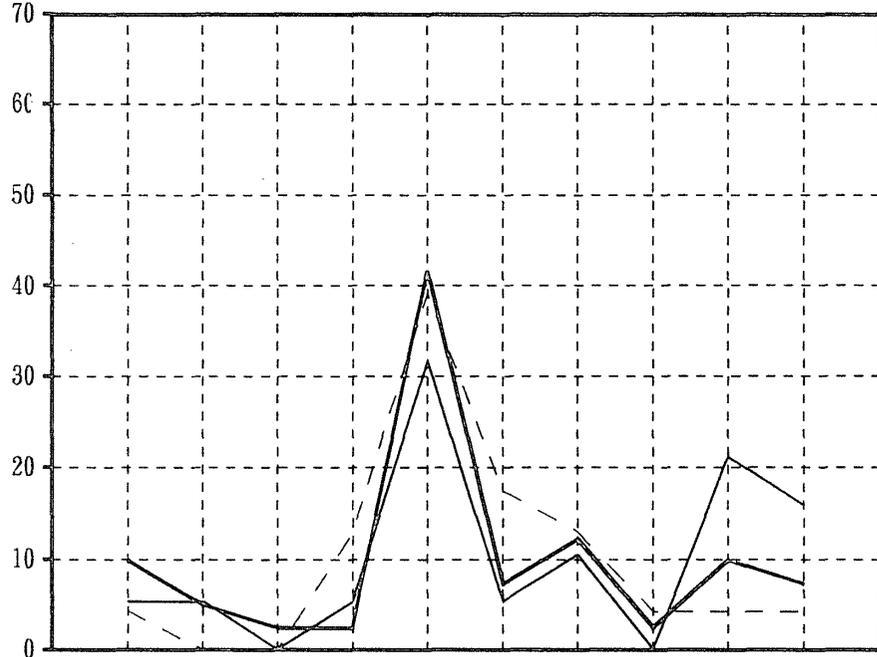


	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
— Administrative	15	20	5	0	15	0	0	25	5	15	0
— Educational	2.5	40	5	12.5	5	2.5	10	0	2.5	20	0
-- Cultural	0	40.9	4.5	9	4.5	4.5	4.5	0	4.5	27.3	0

N=88

図(3)-18 Q6 「実際」×Q10-SQ2 教育課程文化

(単位: %)

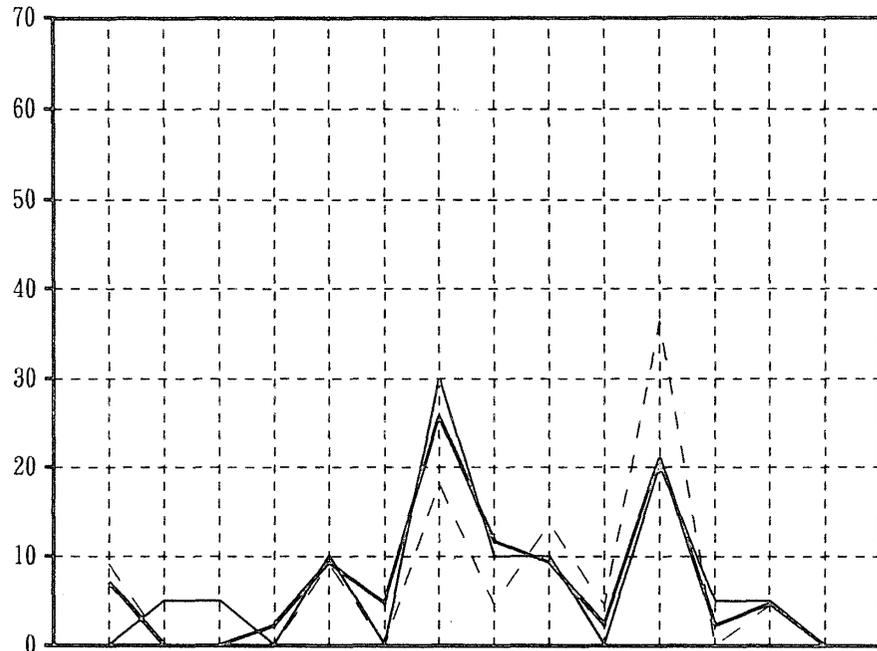


	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
—Administrative	5.3	5.3	0	5.3	31.6	5.3	10.5	0	21.1	15.8
—Educational	9.8	4.9	2.4	2.4	41.5	7.3	12.2	2.4	9.8	7.3
--Cultural	4.3	0	0	13	39.1	17.4	13	4.3	4.3	4.3

N=89

図(3)-19 Q6 「実際」×Q11-SQ2 教員文化

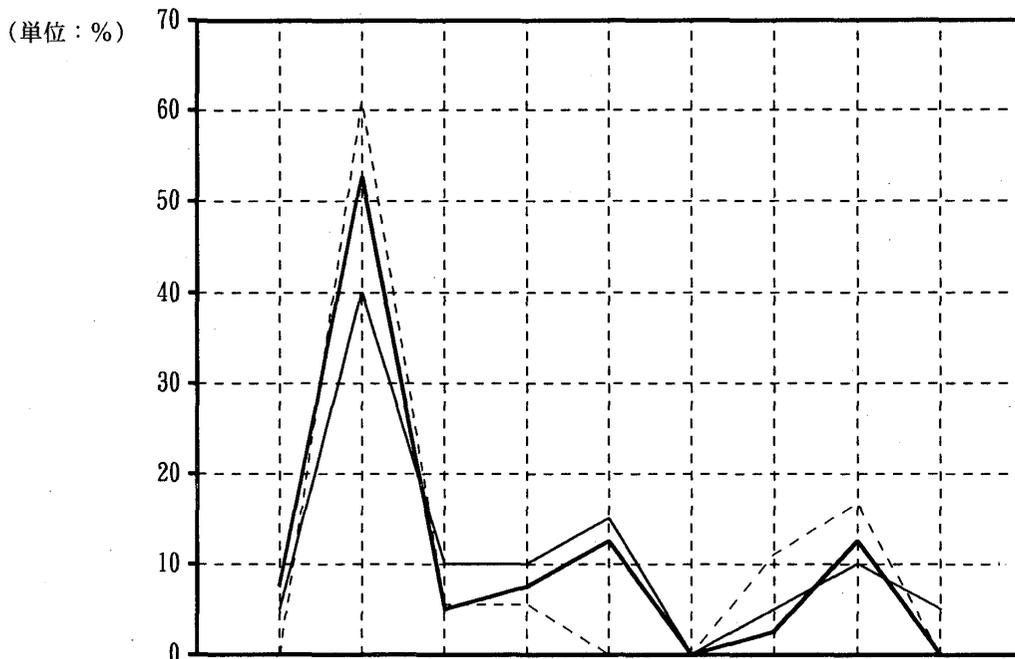
(単位: %)



	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
—Administrative	0	5	5	0	10	0	30	10	10	0	20	5	5	0
—Educational	7	0	0	2.3	9.3	4.7	25.6	11.6	9.3	2.3	20.9	2.3	4.7	0
--Cultural	9.1	0	0	0	9.1	0	18.2	4.5	13.6	4.5	36.4	0	4.5	0

N=91

図(3)-20 Q6「実際」×Q12-SQ2 学級文化



	A	B	C	D	E	F	G	H	I
—Administrative	5	40	10	10	15	0	5	10	5
—Educational	7.5	52.5	5	7.5	12.5	0	2.5	12.5	0
--Cultural	0	61	5.6	5.6	0	0	11.1	16.7	0

N=85

4. 要約と結論

以下に分析結果の要約を、主題とかかわり主要な点にのみ絞って、箇条書きの形で整理する。まず、A調査票の分析結果からは、以下の諸点をつかむことができる。

(1) F市における義務制学校の校長による「学校改善のための目下の教育課題」の最大は「新しい学力観」で、そのための戦略として「校内研修の活性化」(組織としての)と「授業の改善」とを主として取り上げている。このうち「校内研修の戦略」による改善の程度を見る限り、7割がその戦略を肯定している。一方で改善の戦略として「学校風土や雰囲気の活性化」を指摘した校長は5%(択一回答)にすぎず、風土や雰囲気という目に見えにくい学校文化を改善の対象とする認識はむしろ低調である。

また、校長の経験年数の長い者ほど新しい教育課題への対応(新しい教育観)に対しては、これに意識的に取り組む傾向があるが、一方勤

務校での経験が長くなるにともなって、課題解決による学校改善にあたっては、学校の所与の条件への配慮への力量がともなってくるものとみられる。

(2) 学校改善のために校長が日常リーダー行動をとる経営の領域は、その「実際」及び「理想」においても、校長は「研修・研究」にもっとも重点を置いていると回答したものが最多で、双方向間のずれはなかった(いずれも30.0%)。これは、教育課題による改善には校内の「研修・研究」の戦略によることを肯定する上記(1)の結果とも符合するが、ズレのないことは校長にとっては安定しかつ定着した文化として日常的にも校内研修は認識されているものとも考えられる。

その一方で、リーダー行動の対象に「実際」と「理想」との格差が大きいのは、教育目標・計画の策定と学校評価、そして児童・生徒の直接的指導の分野であった。前二者に関しては「実際」よりも「理想」の方がいずれもかなり高く

認識されており、結局のところこれは、学校経営のサイクル活動(P-D-Sで特にPとS)はぜひそうあるべき(当為)という規範文化としての意識はあるものの、実際にはそこに向けてのリーダー行動は容易ではないという認識枠がより多くの校長にあるようにみられる。また、後者の「児童・生徒の直接的指導」に関しては、同じ格差でも「実際」にの方が「理想」よりも高い回答としてあらわれている。ここには、「校務」の中に、直接的教育指導としての子どもに対する指導は入るとはいえ、これを校長職務の「理想」ととらえている校長はほとんどいないこと、しかしながら「実際」には校長講話やインフォーマルな機会での直接的指導を教職として行っている校長のリアルなリーダー行動がそこに浮かび出てくる。校長のリーダー行動として果たすべく理想的な対象として、管理の専門技術の必要な「教育目標・教育計画の策定」の分野、教師に対する間接的教育活動(教育活動への指導助言行為)としての「研修・研究」の分野、そして「児童・生徒への直接的教育活動」の三分野が、従来からのリーダー行動の「向けられるべき分野」として校長に認識されている点には、後のリーダーシップスタイルの類型にかかわって留意しておく必要がある。

次に将来に向けての改善課題として、5日制完全実施にともなう教育内容のスリム化に対する認識を回答してもらったところ、「知育に重点」を置きながら家庭・社会教育への「徳・体」への移行を5日制教育内容の文化としてとらえる校長は少なく(約2割)、その多くはスリム化を知・徳・体の全体バランスを壊すことなく行うべしとする規範を持っている。この点で調和的発達(全人的発達)観の文化のもとにおける5日制のスリム化は容易ではなく、従来以上の家庭、地域社会との役割分担の連携の必要性が予測される。

(3) 次に、学校文化とかかわって、校長のリーダー行動の特性を明らかにした分析結果からは、学校文化の中でも特に組織文化を形成するものと考えられる「校長講話」は「児童・生徒の成長を促進する」ことになると圧倒的に多

くの校長が認識していることは当然のこととしても、「学校全体の雰囲気醸成したり」「教職員の使命感を喚起する」ことになるとも全体としてかなり高く認識されていることから「講話」という戦略は校長による学校文化の形成にとってかなり意味ある戦略と考えられている。

(4) 校長の教育を作る上での素材となる校長自身の教育信条(自由記述)を類型化してみた結果では、校長の教職経験の長さからくる教職観(教師像)を示したものが多く、さらに子どもに焦点を当てた信条をとっている校長は、校長「講話」をもって子どもの「成長を促進する」と認識する傾向がある。

(5) 校長がリーダー行動のスタイルを4つに類型化した上でいずれのスタイルを「実際」及び「理想」としているかについての回答傾向では、「実際」としても「理想」としても「教職員の教育実践に対する指導」に重点を当てた「教授上のリーダーシップ」(instructional leadership)を指摘した傾向がそれぞれ約半数で、しかもそのうちに格差がほとんどみられない。また、「校務の合理的処理に焦点を当てる」管理技術的リーダーシップスタイルでは、「実際」(21.0%)と「理想」(32.0%)の間では、約一割後者の「理想」が高く回答されている。この傾向は、上にみた経営サイクルの分野に機能するリーダー行動が「理想」ではあるが、「実際」には容易ではないと多くの校長に認識されている傾向とも符合する。

次に、「職員室での雰囲気改善」に焦点を当てたいわゆる文化的リーダーシップは、これを「理想」とする校長は約一割(13.2%)に過ぎないことがわかった。すなわち、リーダーシップのスタイルの「理想」を教育的リーダーシップのうちの間接的リーダーシップ(教師の教授活動への指導/または教授上のリーダーシップ)に置くものが約5割、管理技術的リーダーシップに置くもの約3割、文化的リーダーシップに置くもの約1割強、直接的リーダーシップ(児童・生徒に対する直接指導)に置くもの約一割弱と文化的リーダーシップへの配慮はここでも低い。これがF市特有のものかどうかは今

後他の市（O市）との比較に基づいた考察が必要であるが、同一設問の場合、おそらくこれは一般的傾向とも考えられる。しかし一方で、このように低くなった理由には、調査においてスタイル別の特性を記述した際に、文化的リーダーシップをわかりやすくするために、他のスタイルの特色（概念）を一般的特性にとどめたのに対して、「職員室での雰囲気改善」というように具体的ケースとして示したことによるものとも考えられる。この点ではB表で改めて文化的リーダーシップの内容を、他のリーダーシップスタイルとともに文化と関わらせて考察することにした。ただ、ここで注目すべき点は、回答数は少ないが、校長の長期化及び同一校での校長経験年数の長期化とともに文化的リーダーシップおよび児童・生徒の直接的リーダーシップのスタイルを理想とする傾向がみられたことである。ここには、教師としての経験の蓄積がこうした二つのリーダーシップスタイル志向を強くさせるものともいえるが、子どもの状況把握と学校の文化を読みとる深さとは、そこにおける経験年数と積極的に関わっているものと思惟される。

(6) 校長がリーダーシップを発揮する際の阻害要因の第1位は「教職員間の教育観の違い」、次いで「教頭・主任等のリーダー層教師の力量不足」、第3に、「職員団体との軋轢（あつれき）」、第4に「教職員構成のアンバランス」が指摘されている。このうち、特に重要な点は教育的リーダーシップのうちの間接的リーダーシップ（教師の教授活動への指導）を「実際」に重視している校長ほど「教頭・主任等のリーダー層教師の力量不足」と「職員団体との軋轢」等の組織におけるいわば力関係を阻害要因として掲げる傾向が強いことである。一方、文化的リーダーシップを理想として重視している校長は、「学校財政面の不備」や「教職員構成のアンバランス」など、こちらはどちらかといえば面的な広がりを持った教育環境の欠如を構成する要因をリーダーシップ発揮の阻害要因として指摘している。

次に、B調査票の学校改善を規定する学校文

化の要因からは次の諸点をつかむことができた。

(1) 全体的に学校文化を構成するマイクロ文化としての組織文化、教育課程文化、教員文化、学級文化の4領域に関する校長の「現状認識」には、F市の場合これらの文化をして、わが校においてはこれらの文化は、消極性よりも積極的な文化としてとらえているやや楽観的とさえみられる傾向が認められた。それは消極的、否定的記述をもって表現した、4つのマイクロ文化の内容として設問項目化した合計44項目の回答のうち、24項目（約60.0%）の回答のいずれをも70.0%以上の校長が「否定」する一すなわち逆に言えば積極的、肯定的な解答をもって示したことからも明らかである。

(2) ミクロ文化4領域44項目をベースにして再編した学校文化の構成要因は協働性、自律性、実験性の3つに分類することができるが、この3つの構成要因はマイクロ文化においてそれぞれ異なった対応関係を持って学校改善に積極的に寄与している。

まず、組織文化とかがわつては、自律性と実験性がいずれも積極的に機能しているのに対して、協働性のうち「全校の目標や計画の達成に関する関心や参加に対する同僚教師の意識が低い」ことと、「親に学校まかせの傾向がある」の二項目で、これらはいずれもわが校の改善にとって、ウチとソトとの消極性を持った項目であることが半数以上の校長から認識されている。この現状認識に対しては、教員集団も「当然視」し、また校長自身としても共感している。

次の教育課程文化においては、学習指導要領や教科書、進学指導といった制約以上に、教師が「従来の指導方法を変えようとしなない」ことや「もっぱら教師が生徒集団の中に秩序を作り上げる」などの実験性（革新性）を否定することが明らかになっている。また協働性に関しても、ここでは「年間指導計画や授業の工夫は教科や学年の組織でとりくむよりも個人にまかせられたり」、「授業評価も教師間で統一し作成することがなかったり」、また、生徒指導は生

徒指導部門にまかせっきりであった」りすることなどが、上の実験性以上に改善に消極的に機能していることがわかった。

また教員文化に関しては「教職の使命感が話題にならない風土」や「事務的仕事の処理に追われ通し」など、教職の自律性にかかわる要因がかなりの程度、改善に対する消極要因となっていることがわかった。さらに実験性(革新性)にかかわっては、自律性以上に「工夫よりも慣行や伝統を重視し」、「校内研修に積極的な工夫がなかったり」などが改善に対して消極性をもたらせる。そして、教員文化に関する協働性にかかわっては、積極性と消極性の二分化がみられ、消極的要因としては「個人的悩みを相談しあう機会」がなかったり、「われわれ意識が薄い」こと、何かというと「職員団体としての活動や考え方が前面に出される」ことなどがあげられた。そして特に校長としては教師集団が当然視している「事務的仕事に追われる」ことによる教職の自律性の乏しさを懸念(共感)している。学級文化に関しては、学校改善上もっとも消極的な要因は実験性(革新性)であると認識されている。この場合の実験性の稀薄性とは教育目標の学級レベルへの具現化がみられなかったり、担任が「学級間の歩調をそろえる」ことや教師主導で「学級の規範を形成」したり、「遊び仲間が同学年・学級に限定されている」といったような、どちらかといえば日本的な集団主義的伝統を維持することからの克服がみられないことだと多くの校長は認識している。

(3) 上記(2)ではマイクロ文化における各文化(項目)が学校改善にどの程度積極的、消極的にかかわっているか、その程度を明らかにしたものであるが、では4つのマイクロ文化内において、学校改善にとって「もっとも阻害要因」として校長が認識している文化は何か。この点では組織文化においては「全校の目標や計画達成に対する同僚意識」という協働文化を、教育

課程文化においては教師が指導方法を変えようとしめない実験文化を、教員文化においては教育目標の学級レベルでの具現化という実験文化がいずれも目下の阻害要因として認識されている。これは上の傾向をほぼ強調したものとなっている。

(4) リーダーシップのスタイルと学校文化との関連については、3つのスタイル(管理技術的リーダーシップ、教育的リーダーシップ、文化的リーダーシップ)毎に各文化項目との関連性を分析してみたところ、全体としてスタイルによって関わり方が異なるというものはなかった。どのスタイルも上の(3)で述べた3つの阻害要因とはより多くかかわっていることが明らかになった。また、文化の構成要因という点では協働文化と実験文化とにいずれのスタイルもが多くかかわっていることも明らかになった。

そしてとりわけ文化的リーダーシップは、教師が指導方法を変えようとしめない文化や事務処理での多忙な文化、また旧態然とした集団の枠組みを維持している学級文化といったようないずれも変革を志向する実験的文化ともかかわっている。さらに組織文化や学級文化の領域においては、教育的リーダーシップと文化的リーダーシップのスタイルとがともに協働文化にかかわる傾向も多くみられる。

以上、本調査を通して主として明らかになった点を要約してみた。すでに述べたように本調査は、この後に続く単位学校ごとの本様式による〇府を対象にした校長-教員対応の調査を始め、平成8年度のケーススタディへとつなげるための基礎的作業をなすものである。特にケーススタディでは、本調査では不可能であったリーダーシップ行動が学校文化を媒介項(change agent)として学校改善に関連していく説明理論を体系化することになる。

(中留 武昭)