

## 学校改善の規定要因分析

### —A 自治体公立小学校副校長の意識に焦点をあてて—

村上正昭

福生市立福生第五小学校 murakami.masaaki.xd@alumni.tsukuba.ac.jp

**要約：**本研究の目的は、学校改善の内容に対して、規定要因としての助長要因と阻害要因が及ぼす影響を解明することである。本研究では、先行研究の知見を基に学校改善の内容、助長要因、阻害要因を測定するための尺度、及び、学校改善の規定要因モデルを作成し、公立小学校に勤務する副校長を対象とした質問紙調査を行った。得られたデータに対して、探索的因子分析を行い、各尺度における構成概念を明らかにし、共分散構造分析により、学校改善の規定要因モデルを検証した。その結果、学校改善の内容に対して、助長要因は正の規定を示しているが、阻害要因は負の規定の他に正の規定、または、正負の規定と複雑な作用を有するという萌芽的研究としての知見が得られた。阻害要因「学校外からの支援不足」「教員の意欲と力量の不足」「合意優先の学校組織文化」による学校改善の内容に対する正の規定は、阻害要因の克服に取り組み、経営行動として改善を図る学校組織の様相が表出した結果と推察される。

#### キーワード

学校改善の内容  
助長要因  
阻害要因  
学校改善の規定要因モデル

## 1. 研究目的

本研究の目的は、学校改善の内容に対して、規定要因としての助長要因と阻害要因が及ぼす影響を解明することである。

学校改善の研究は、1960年代に行われたトップダウン的な学校改革で期待された成果が上がらなかったという反省を背景に始まったとされる。学校改善という用語は、1980年代のOECD-CERIの「国際学校改善プロジェクト(International School Improvement Project)」参加を境に使われるようになった。Gray et al.(1999)によると、学校改善のパラダイムとして、学校は常に変化する動的組織であり構造以上に文化を重要とすること、教育の成果だけでなくプロセスを重視する点が挙げられている。

一方、学校改善に対して、佐古(1990)や篠原(2012)により、学校改善の定義の困難さや範囲の広さ、観念的・抽象的な意味を含んでいることが指摘されており、これまで、明確な定義が示されているとはいえない。その中で、中留(2002)は、「学校改善とは、各学校が子どもの行動変容に対応した教育ビジョンを共有化し、これを達成するために、学内・外の支援を得ながらも、なお固有の自律的な社会的組織体として、学校のウチとソトとの間に開かれた協働文化を形成することによって、自己改善を継続的に遂行していく経営行動である」と定義している。北神(2010)は、この定義が中央教育審議会(1998)の「学校の自主性・自律性の確立」の提言を契機として、「自律的な社会組織体」とした自律性の意味の包含、及び、「開かれた協働文化」の形成を通じた自己改善という考えを取り入れていることに、それ以前の定義との相違があるとしている。本研究では、国の動向を踏まえて示されている中留(2002)の定義に基づき、議論を進めることとする。

学校改善を検討するにあたり、定義にある具体的な経営行動の在り方を学校改善の内容とした際、学校改善の内容に内包されるいくつかの先行研究が存在する。沢井(1990)では、自由記述内容の要旨をキーワード化することで、46の学校改善のテーマを抽出し、「教育目標」「指導の方法」「指導の内容・領域」「学校経営等の関連事項」

に大別している。中留他(1996)では、学校改善の中心領域である教育課程の編成の13項目、戦略の12項目について校長106名（小学校62名、中学校44名）を対象に質問紙調査を行っている。ここでは、学校改善のための最大の教育課題は、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と授業改善が主として挙げられるとされている。沢井(1990)の内容は、教育課程の編成と戦略の内容を含んでいるため網羅的であるが、1989年の調査結果であり、教育行政の施策の変化や学習指導要領の改訂等を勘案し、検討する必要がある。

また、学校改善に作用する要因として、阻害、及び、促進する要因に関する先行研究がある。学校改善を阻害する要因として、浜田(1991)は、自由記述事項の整理・分類から、教員は「多忙」状況を、校長は「多忙」状況と教員の意欲・力量不足を、教育委員会は当事者能力不足を認識しているというズレを指摘している。ここでは、3者の意識構造の解消を施さない限り、個々の学校のイニシアティブによる教育実践の改善に関する学校改善は厳しいと指摘されている。中留他(1996)では、ミクロ文化（組織文化・教育課程文化・教員文化・学級文化）に関する学校改善を規定する阻害要因の導出を校長に対する意識調査の結果から行っている。これによると、組織文化における全校の目標や計画達成に対する同僚意識、教育課程文化における教師が指導方法を変えようとしないうこと、学級文化において教育目標の実現（具現化）が話題にならないことが目下の阻害要因と認識されている。

学校改善を助長する要因として、北神(1990)は、教育委員会・校長・教員に対して、30項目の意識調査を行っている。北神(1990)によると教育委員会と校長の認識では、教員の改善への意識、校長のリーダーシップ、改善の意欲や目標についての共通理解等の上位5項目が共通している。ここでの学校改善は、教育課題や教育目標の達成に向けた主体的、継続的な努力の過程とされている。その中で教員の認識において、学校改善に取り組むための重要な条件として時間の確保を意味する時間的なゆとりを指摘する割合が最も高いとされている。

なお、本研究では、先行研究が促進という文言を使用しているのに対して、阻害に対する対義語である助長を用いて検討を進めることとする。

阻害要因や助長要因に関する実証的な組織研究として、沼上他(2007)がある。沼上他(2007)では、組織の〈重さ〉という環境と経営資源のマッチングが適切に行われ優れた事業展開パターンが創発される創発戦略の生成を阻害する組織的な要因として、過剰な和の志向、内向きの合意形成、フリーライダー問題、経営リテラシー不足が統計的に明らかにされている。また、沼上他(2006)では、組織の〈重さ〉が軽減されている組織（軽い組織）が、自由度の高い、ヨコのコミュニケーションを重視するネットワーク型の組織デザインに近い側面をもち、他方でタテのコミュニケーション・チャンネルが充実した官僚制機構にイメージに近い側面ももっているとし、機械的組織と有機的組織のバランスを達成することの重要性を唆している。組織の〈重さ〉研究について、吉原(2010)が組織研究50年を鑑み、日本的経営の限界に関する代表的な研究の一つとして取り上げており、組織の機能を検討する際に有効な先行研究としている。

村上(2020)は、これらの先行研究をもとに、学校改善の内容による効果を阻害要因と助長要因を媒介変数として、統計的に検証することを試みている。

## 2. 先行研究の検討と仮説モデルの構築

### (1) 先行研究の検討

これらの学校改善に関する先行研究は、定義が難しいという学校改善の様相を質問紙調査やインタビュー調査を基に明らかにしようと試みた貴重なものである。一方で、2つの検討課題を指摘することができる。

第一に、学校改善の内容を規定する助長要因と阻害要因による作用が明らかにされていないことである。学校改善による効果の検証における一定の蓄積はあるが、学校改善の内容を規定する要因に関する検討は十分とはいえない。また、学校改善を助長と阻害というように単純化できるのか検討の余地がある。

第二に、調査対象について、校長や教員、教育委員会が対象になっているが学校組織で要とされている副校長・教頭を対象とする研究は見られないことである。2007年の学校教育法改正によって副校長を含む新しい職が設置されたことが契機となって、副校長という職は、教頭が校務を整理するという規定に対し、校務に関して校長の命を受けて決裁できるとされている。つまり、副校長は、服務監督や対外的対応における権限が拡充された職であ

る。服務監督や対外的対応における権限を担う職ということが、学校改善をその定義にある「経営行動」と捉える上で重要になる。また、伊佐地（1990）によると学校改善の推進者は、校長、研究主任、教務主任が大体を占めており、教頭は 10% 程度である。この状況から、副校長は、校長や研究主任等が学校改善を推進する様相や対外的な状況を客観的に把握できる立場にあると考えることができる。以上より、副校長を対象とすると、客観的かつ、経営行動の側面から学校改善の様相を捉えることが可能となる。

学校改善という取組は、包含する意味が広く、捉えにくい側面を有するが、学校組織において不断の努力が続けられている。それゆえ、これまでに学校が取り組んでいる学校改善の内容、助長要因や阻害要因について、精緻化することに加え、これらの関係を明らかにすることが求められる。そこで、本研究では、萌芽的研究として、これまで対象とされてこなかった副校長の認識における学校改善の内容に対する助長要因と阻害要因の影響関係を明らかにする。

## (2) 仮説モデルの構築

先行研究の検討を踏まえ、副校長の認識において、学校改善の助長要因と阻害要因が学校改善の内容に示す影響はいかなるものかという問いに対して次の2つの研究課題に基づく5つの仮説を設定した。

第1の研究課題を「学校改善の助長要因は学校改善の内容を正に規定するか」とした。学校改善を助長する要因が示されている北神(1990)を基に、仮説1として、「教員の改善への意識や校長のリーダーシップ、改善の意欲、目標についての共通理解は教育課題や教育目標の達成に関する学校改善の内容を正に規定する」と設定する。また、組織研究における組織の創発戦略の阻害を軽減する要因が示されている沼上他(2006)を基に、仮説2として、「組織の<軽さ>（ネットワーク型の組織デザインとタテの公式な情報ルートの活性化）は適切な環境と資源のマッチングに関する学校改善の内容を正に規定する」と設定する。

第2の研究課題を「学校改善の阻害要因は学校改善の内容を負に規定するか」とした。学校改善を阻害する要因が示されている浜田(1991)を基に、仮説3として、「多忙状況と教員の意欲・力量不足、当事者能力不足は教育実践に関する学校改善の内容を負に規定する」と設定する。また、中留他（1996）を基に、仮説4として、「従来の指導方法への固執や目標実現の共有の低さはマクロ文化に関する学校改善の内容を負に規定する」と設定する。さらに、組織研究における沼上他(2007)が示す組織の創発戦略の生成を阻害する組織的な要因を基に、仮説5として、「組織の<重さ>（過剰な和の志向、内向きの合意形成、フリーライダー問題、経営リテラシー不足）は適切な環境と資源のマッチングに関する学校改善の内容を負に規定する」と設定する。

仮説1 から5 までを検討するために、学校改善の内容を目的変数、助長要因と阻害要因を説明変数とした図1の学校改善の規定要因モデルを仮説モデルとして設定し、検証する。

検証に当たって、まず、先行研究から学校改善の内容、助長要因、阻害要因の尺度を作成する。次に、副校長を対象として質問紙調査を実施する。得られたデータに対して探索的因子分析を行い、各因子を抽出する。その上で、学校改善の規定要因モデルの妥当性について共分散構造分析を行い、結果から考察する。

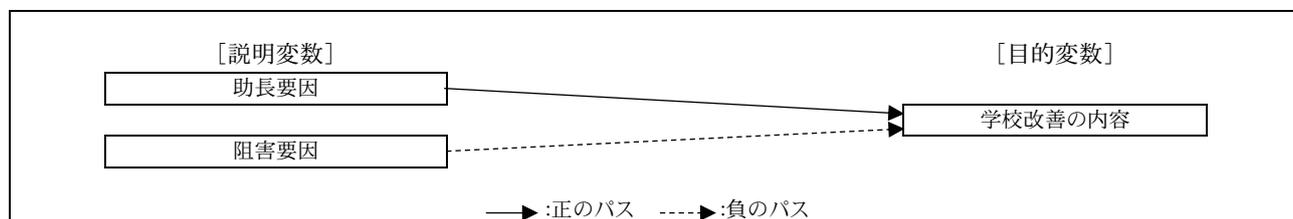


図1 . 学校改善の規定要因モデル（仮説モデル）

## 3 . 方法

### (1) 調査対象

本研究では、副校長職が一定期間置かれていることによる妥当なデータを得るために、2008年に学校教育法上

の「副校長」が設置されている A 自治体を対象とする。A 自治体の国が示す適正な学校規模とされている 12～18 学級数の公立小学校副校長（276 人）に対し、2020 年3 から4 月にかけて、郵送法による無記名形式の質問紙調査を実施した。調査は、令和元年度1 年間に当該学校が取り組んだ学校改善に関する意識とした。質問紙調査の末尾に、令和元年度末時点の副校長経験年数と所属校名についての回答を求め、調査結果の信頼性を得られるようにした。質問紙の構成は、個人特性、学校改善の内容、助長要因、阻害要因に関する尺度とした。各尺度における回答は、教示文の文末に「以下の各項目で当てはまる数字を1 つ選んで○をつけてください」と提示し、“全く当てはまらない(1)”から“よく当てはまる(5)”までの5 件法で求めた。フェイスシートには調査目的や記入方法、個人情報取り扱い等の調査倫理に関わる注意事項を明記した。調査の結果、49 名（回答率 17.7%）から回答が得られた。回答に不備がある者を除き 48 名（有効回答率 17.3%）を分析対象とした。調査対象のサンプルは、学校規模の平均が 14.3 学級（SD=2.6）、性別が男性 36 名（75%）、女性 12 名（25%）、年齢が 40 代 21 名（44%）、50 代 24 名（50%）、60 代 3 名（6%）であった。有効回答率は 17.3%と低いが、母集団の学校規模の平均が 14.6 学級（SD=2.3）、性別が男性 195 名（71%）、女性 81 名（29%）であり、サンプルが接近しているため、有効なデータであると判断し、分析を進めることとする。

## (2) 調査項目

### 1) 学校改善の内容に関する項目

学校改善の実態を捉えるために佐古(1990)では、「学校として取り組んでいる教育活動や教育経営の改善のテーマ」という項目を設定している。沢井(1990)では、具体的な学校改善のテーマとそれを群別に分けた指標が示されている。また、中留他(1996)では、教育課題を改善するために取り組んでいる戦略として 13 項目を挙げている。大野(2012)では、学校改善の方法として、評価情報の活用、学校ビジョンの共有等が挙げられている。これらを援用し、学校改善の内容を「教育課題を改善していくために学校が取り組んでいる経営行動」と定義する。

尺度の作成にあたり、学校改善の内容を網羅的に示している沢井(1990)の4 つの分類に基づく 18 項目を核として、中留他(1996)より重複しない8 項目を援用した。また、大野(2012)によるカリキュラムの開発は今日の学校改善の重要な局面という指摘に基づき、扱われている教育課程に関する項目と教育施策等の変化を踏まえた項目を加えた。さらに、外発的要因で業務改善という視点の「働き方改革」を加え、学校改善の内容に関して 35 項目を作成した。回答の際、リード文に「令和元年度に御校が取り組んだ学校改善についてお答えください。」と示した上で、教示文として「令和元年度に、御校が教育課題を改善するために取り組んだ学校改善の内容として、以下の各項目で当てはまる数字を1 つ選んで○をつけてください。」と提示した。

### 2) 助長要因に関する項目

学校改善を助長する要因として、北神(1990)で学校改善の有効条件に関する項目が示されている。また、沼上他(2006)における組織の<軽さ>という概念に基づく自由度の高いコミュニケーション、及び、組織デザインに関する項目がある。これらを援用し、学校改善の助長要因について 37 項目を作成した。回答の際、教示文に「令和元年度において、学校改善を助長したと考える組織的な要因について、以下の各項目で当てはまる数字を1 つ選んで○をつけてください。」と提示した。

### 3) 阻害要因に関する項目

学校改善を阻害する要因として、浜田（1991）では、3 つの分類(学校内部に関わるもの、教育行政に関わるもの、父母・地域との関係に関わるもの)を基に 15 項目が示されている。また、中留他（1996）では、4 つの分類（組織文化、教育課程文化、教員文化、学校文化）を基に 44 項目が示されている。さらに、沼上他（2007）では、組織の<重さ>として4 つの分類(過剰な「和」の志向、内向きの合意形成、フリーライダー問題、経営リテラシー不足)を基に 12 項目が示されている。浜田(1991)では、一般教員、校長、教育委員会に自由記述方式で調査した結果から阻害要因を抽出しており、内容が網羅的であることから、ここで示されている 15 項目を本研究の軸とする。そこに中留他(1996)の4 つの分類それぞれにおける中心的な項目から5 つを抽出する。さらに沼上他(2007)の内容で学校組織に馴染みやすい項目を抽出し、用いることとする。これらを援用するとともに1 つの逆転項目を設定し、学校組織の阻害要因について 32 項目を作成した。回答の際、教示文として「令和元年度におい

て、学校改善を阻害したと考える組織的な要因について、以下の各項目で当てはまる数字を1 つ選んで○をつけてください。」と提示した。

#### 4. 分析結果

##### (1) 尺度構成

ここでは、学校改善の内容、助長要因、阻害要因について探索的因子分析<sup>1)</sup>(最尤法、プロマックス回転)を行った。複数の因子負荷量が.40を超えた項目と.40以上の因子負荷量を示さなかった項目を削除し、繰り返し、因子分析を行い、因子を決定した(削られた項目は資料を参照)。

##### 1) 学校改善の内容に関する尺度

学校改善の内容に関する35項目に対して因子分析を行った結果、因子負荷量が.40を示さなかった項目や複数の因子に高い負荷量を示した項目を除外し、残り22項目に対して再度、因子分析を行った。その結果、4因子が得られた(表1)。第1因子は、若い教員層の育成やOJT、学校風土や雰囲気活性化、職場の人間関係づくり、地域社会や家庭との連携に関する項目で構成されていることから、「教職員の育成・人間関係づくりと地域連携( $\alpha=.82$ )」因子と命名した。第2因子は、学習意欲や主体性、人間性という子どもの非認知能力の育成に関する沢井(1990)のテーマ群「教育目標」に含まれる項目で構成されることから、「子どもの非認知能力の育成に向けた経営行動( $\alpha=.84$ )」因子と命名した。第3因子は、評価の適正化や学習指導要領に関する教育の充実、教育課程や授業改善に関する内容であり、総じてカリキュラム・マネジメントに係る項目で構成されることから、「カリキュラム・マネジメント( $\alpha=.83$ )」因子と命名した。第4因子は、学力の向上や基礎・基本の定着に関する項目で構成されることから、「子どもの学力向上に向けた経営行動( $\alpha=.87$ )」因子と命名した。

表1. 「学校改善の内容」尺度の因子分析の結果

因子名	項目	平均値	標準偏差	I	II	III	IV
教職員の育成・ 人間関係づくりと 地域連携	学校風土や雰囲気活性化	3.77	.88	.92	.03	-.08	-.05
	職場の人間関係	3.90	.75	.85	.11	-.18	-.08
	地域社会や家庭との連携	3.94	.78	.61	.02	.11	-.08
	若い教員層の育成	3.96	.74	.54	-.12	.23	.18
	保護者と学校の関係	3.85	.62	.47	-.09	.20	.19
	OJTの在り方	3.81	.87	.44	-.09	.11	.17
子どもの非認知 能力の育成に向 けた経営行動	道徳の指導方法や内容	3.81	.87	.41	.09	-.04	.12
	豊かな心・人間性の育成	4.19	.76	.04	.94	-.15	.03
	主体性の育成	4.02	.81	-.03	.83	.08	-.10
	学習意欲の育成	4.19	.70	-.28	.69	-.06	.20
	学級集団づくり・学級経営	3.71	.74	.34	.55	-.07	-.06
	校内研修の活性化	4.10	.83	.28	.47	-.02	-.05
カリキュラム・マ ネジメント	個に応じた指導	3.88	.79	.21	.43	.13	.18
	カリキュラム・マネジメント	3.44	.74	-.08	-.11	.83	-.15
	学校評価の在り方	3.44	.71	.08	-.19	.70	.12
	評価方法や評価規準の適正化	3.44	.71	-.19	.28	.69	.02
	教育課程内容の変革	3.52	.80	.19	-.16	.67	-.03
	働き方改革の在り方	3.85	.87	.17	.20	.51	-.13
子どもの学力向上に 向けた経営行動	新学習指導要領に関する教育の充実	3.94	.76	.06	.33	.47	-.10
	授業の改善	4.17	.60	-.16	.20	.44	.30
	基礎・基本の定着	4.04	.68	.06	-.03	-.16	1.07
	学力の向上・定着	3.96	.65	.05	.07	.07	.72
寄与率				31.93	12.11	10.52	6.35
因子間相関 I					.27	.43	.25
						.36	.32
							.54

表 2. 「助長要因」尺度の因子分析の結果

因子名	項目	平均値	標準偏差	I	II	III	IV
学校外からの 支援	指導主事の訪問指導	2.69	1.03	.82	-.22	.07	-.04
	研究指定校制度	2.96	1.30	.82	-.10	-.15	.05
	コミュニティスクールとしての対応	2.67	1.28	.67	-.14	-.09	.17
	インフォーマル・ネットワークの発達を重視しないこと	2.96	.85	.63	.09	-.06	-.09
	改善のテーマに関する校外の研修	2.92	1.09	.61	.15	-.23	.24
	学校外部の研究団体や研究センターからの支援	2.23	1.17	.59	.04	-.03	.20
	校内のフォーマルな計画の参照度	2.96	.82	.57	.00	.24	-.01
	タテの公式情報ルートの活性化	2.81	.91	.57	.16	.20	-.18
	設備・備品・活用できる教室やスペース	2.75	1.18	.54	.02	-.07	-.25
	校務の ICT 化	3.71	.92	.49	.34	-.13	-.33
学校組織の 統制性の高さ	他校との交流や実践例等の関連資料	2.92	.94	.47	-.18	.09	.31
	徹底的な議論を通じた衝突の解消	2.54	.97	.45	.21	.16	.17
	改善推進者の校務分掌上・人事上の配慮	3.31	.95	-.21	.86	-.01	-.06
	年齢や専門領域等教員構成のバランスの良さ	3.10	.90	-.17	.81	.15	.01
	主任層のリーダーシップ	3.60	.82	-.21	.70	.23	-.04
	改善を担当する校内組織の拡充	3.08	.90	.19	.62	.13	.01
	改善のテーマにそった各教員の個人的な実践	3.40	1.05	.17	.62	-.08	.15
	保護者・地域の協力	3.40	.84	.17	.61	-.23	.06
	改善の意義や目標についての教員の共通理解	3.54	.85	.20	.61	-.22	.33
	学校教育目標についての教員の共通理解	3.46	.92	.26	.47	-.15	.36
ネットワーク 型の組織デ ザイン	校内の責任体制	3.25	.89	.36	.46	.09	-.27
	校内で複数のメンターをもつこと	3.04	.92	.36	-.31	.82	.21
	働き方改革に関する教員の意識	3.17	1.04	-.14	-.01	.70	.07
	参画型の計画作成	3.19	.89	.08	.28	.69	-.07
	人間関係志向のリーダーシップスタイル	3.33	.95	-.21	.09	.68	.28
	独自の研究を行うための自由裁量の余地	3.29	.94	.32	-.10	.60	.08
	働き方改革による校務精選	3.23	.97	-.25	.04	.58	-.14
教員の改善への意欲と 校長のリーダーシップ	規則の簡素化	3.02	1.00	.39	.28	.43	-.20
	教員の改善への意欲	3.42	.94	-.29	.28	.31	.80
	校長のリーダーシップ	4.27	.92	.03	-.08	.02	.54
寄与率				34.77	10.91	8.00	6.70
因子間相関 I					.61	.32	.28
						.36	.32
							.16

## 2) 助長要因に関する尺度

学校改善の助長要因に関する 37 項目に対して因子分析を行った結果、因子負荷量が.40 を示さなかった項目や複数の因子に高い負荷量を示した項目を除外し、残り 30 項目に対して再度、因子分析を行った。その結果、4 因子が得られた(表 2)。第 1 因子は、改善のテーマに関する校外の研修や他校との交流、指導主事の訪問指導や研究指定校制度に関する項目で構成されることから、「学校外からの支援 ( $\alpha=.89$ )」因子と命名した。第 2 因子は、改善の意義や学校教育目標についての教員の共通理解、主任層のリーダーシップに関する項目や教員構成のバランスや人事上の配慮、責任体制に関する組織における統制性の高さに係る項目で構成されることから、「学校組織の統制性の高さ ( $\alpha=.90$ )」因子と命名した。第 3 因子は、沼上(2006)の組織の<軽さ>に関する参画型の計画作成や規則の簡素化、自由裁量の付与等による自由度の高いネットワーク型の組織デザインに関する 5 項目で構成され、働き方改革に関する項目も組織の<軽さ>との関連が考えられることから、「ネットワーク型の組織デザイン ( $\alpha=.86$ )」因子と命名した。第 4 因子は、教員の改善に対する意欲や校長のリーダーシップに関する項目で構成され、「教員の改善への意欲と校長のリーダーシップ ( $\alpha=.63$ )」因子と命名した。

表 3. 「阻害要因」尺度の因子分析の結果

因子名	項目	平均値	標準偏差	I	II	III	IV
合意優先の 学校組織文 化	合意を取り付けることに真剣な配慮をしている局面	2.21	1.05	1.02	.01	-.15	-.05
	中堅が調整を行う際に、単にメンツだけの問題による解決	1.96	.90	.76	.25	-.12	.00
	口は出すが、責任はとらないという教員の存在	2.10	1.19	.70	-.03	.16	.06
	自らの考えに固執している中堅の多さ	2.42	1.03	.70	-.11	.11	.20
	反対する教員の存在による意思決定時間の増加	1.90	1.02	.68	-.08	.14	-.12
	正当な意見を忌憚なく言う人よりも対立回避のための気配りをする人に対する高い評価	2.23	1.06	.64	-.16	.10	.17
	全校の目標や計画の達成に対する関心や参加への意識の低さ	2.77	1.12	.42	.17	.14	.33
学校外からの 支援不足	学校規模の問題	2.71	.90	-.12	.85	.13	-.03
	コミュニティスクールとしての対応	2.40	1.12	.05	.71	-.11	-.06
	教育行政への不信任	2.63	1.02	.33	.70	.01	-.31
	保護者・地域の教育力の低下	3.17	1.17	-.05	.64	.01	.18
	予算、施設・設備の不足	3.56	1.25	-.14	.63	-.26	-.01
	研究・実践の方法論上の問題	2.63	1.02	.03	.61	.08	.10
	保護者・地域との協力の困難性	2.67	1.23	.03	.60	.13	.00
教員の意欲と 力量の不足	中堅・主任層の人員不足	2.85	1.15	-.19	.44	.26	.08
	教員の力量の不足	3.19	1.07	-.09	.03	1.01	-.02
	教員間の共通理解・協力の不足	2.77	1.02	.05	.03	.66	.21
	教員の意欲の不足	2.65	1.16	.22	.16	.56	-.13
前例踏襲の 学校組織文 化	優れた中堅が多い ※逆転項目	3.06	1.24	.29	-.17	.50	-.20
	教科に関する従来の指導方法への固執	2.94	1.06	.03	-.10	-.10	1.08
	教育目標の実現ということについて話題にならない傾向	2.60	1.01	.17	.02	.19	.50
	校外行事の増加	2.71	1.05	.19	.33	-.29	.50
	学習指導上（授業の改善）の問題	3.17	.95	-.14	.39	.09	.46
	寄与率			40.17	12.71	7.32	5.57
	因子間相関 I				.45	.53	.55
	II					.32	.59
	III						.48

### 3) 阻害要因に関する尺度

学校改善の阻害要因に関する 32 項目に対する因子分析により、因子負荷量が .40 を示さなかった項目や複数の因子に高い負荷量を示した項目を除外し、残り 23 項目で再度、因子分析を行った。その結果、4 因子が得られた(表 3)。第1 因子は、沼上(2007)の組織の<重さ>の内向きの合意形成に係る3 項目やフリーライダー問題に係る1 項目、過剰な「和」の志向に係る1 項目からなる合意優先の組織の様相に関する項目で構成されることから、「合意優先の学校組織文化 (α=.92)」因子と命名した。第2 因子は、浜田(1991)に示された阻害要因の教育行政に関わるものとして2 項目、父母・地域との関係に関わるものとして2 項目という学校外からの支援の不足に関する項目を含んでいることから、「学校外からの支援不足 (α=.84)」因子と命名した。第3 因子は、浜田(1991)で阻害要因として指摘されている事項の教員の力量、共通理解、意欲の不足に関する項目で構成されていることから、「教員の意欲と力量の不足 (α=.82)」因子と命名した。第4 因子は、中留他(1996)の教育目標が話題にならない傾向や従来の指導法への固執、学習指導上の問題に関する前例を踏襲する学校組織の様相に係る項目で構成されていることから、「前例踏襲の学校組織文化 (α=.83)」因子と命名した。

#### (2) 共分散構造分析の結果

副校長の認識に関する共分散構造分析<sup>2)</sup>の結果を図 2 に示す。パスの推定値、及び、モデルの適合度を基に、5 % 水準で有意でないパスを削除しながら最終的にモデルを推定した。共分散構造分析において、GFI と AGFI は 1 に近いほど適合度が高く良いモデルと判断され、RMSEA は .05 以下であれば適合度が高く、.10 以上であれば適合度は低く、モデルは採用されない。結果におけるモデルの適合度は、 $X^2=24.11, n.s., GFI=.93, AGFI=.76, CFI=1.00, RMSEA=.01, AIC=132.11$  であり、いずれも基準値を満たしていることから適合モデルであると考え、こ

のモデルを採用した。

結果として、3つの助長要因がそれぞれ学校改善の内容に正のパスを示した。また、3つの阻害要因がそれぞれ学校改善の内容に正のパスを示した。一方、3つの阻害要因がそれぞれ学校改善の内容に負のパスを示した。なお、1つの助長要因、及び、1つの学校改善の内容は有意なパスを示さなかった。

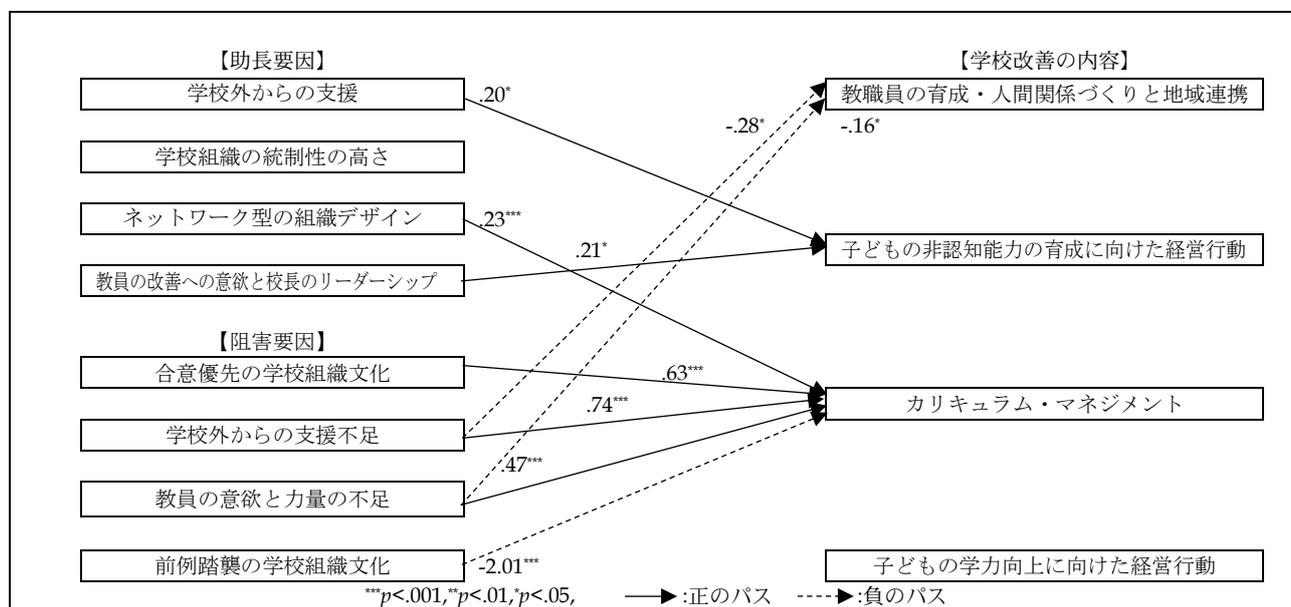


図 2. 学校改善の規定要因モデル (共分散構造分析の結果)

## 5. 考察

ここでは、共分散構造分析の結果の有意な正のパスに関して「助長する」、負のパスに関して「阻害する」と解釈し、以下に考察を進めることとする。

第1に、3つの助長要因が2つの学校改善の内容を助長していることについてである。助長要因のうち、「学校外からの支援」・「教員の改善への意欲と校長のリーダーシップ」は、学校改善の内容「子どもの非認知能力の育成に向けた経営行動」を助長している。校長によるリーダーシップの発揮と教員の改善に対する意欲の向上が、学習意欲や主体性、人間性を育むことに係る子どもの非認知能力の育成という教育目標の具現化に向けた経営行動を促すということが示唆された。このことより、仮説1「教員の改善への意識や校長のリーダーシップ、改善の意欲、目標についての共通理解は教育課題や教育目標の達成に関する学校改善の内容を正に規定する」は、支持されたと解釈することができる。加えて、改善のテーマに関する校外の研修や他校との交流、指導主事の訪問指導や研究指定校制度を整えることも、子どもの非認知能力の育成という経営行動を促すという結果が表れている。また、「ネットワーク型の組織デザイン」は、学校改善の内容「カリキュラム・マネジメント」を助長している。参画型の計画作成や規則の簡素化、自由裁量の付与に関するネットワーク型の組織デザインが、評価の適正化や学習指導要領に関する教育の充実、教育課程や授業改善に関する経営行動を促すという結果が表れている。学校外からの支援の因子は、校内のフォーマルな計画の参照度やタテの公式情報ルートの活性化等の組織の〈軽さ〉に関する3項目を、ネットワーク型の組織デザインの因子は、参画型の計画作成や規則の簡素化等の組織の〈軽さ〉に関する3項目を含んでいる。これらの助長要因が整うことで学校改善が進んでいくことが推察される。一方、ここで促進される学校改善の内容は、人材育成や地域連携といった環境と資源のマッチングに関する教職員の育成・人間関係づくりと地域連携を含んでいない。よって、仮説2「組織の〈軽さ〉(ネットワーク型の組織デザインとタテの公式な情報ルートの活性化)は適切な環境と資源のマッチングに関する学校改善の内容を正に規

定する」は、支持されなかったと解釈することができる。

第2に、3つの阻害要因が2つの学校改善の内容を阻害していることについてである。阻害要因「学校外からの支援不足」・「教員の意欲と力量の不足」は、学校改善の内容「教職員の育成・人間関係づくりと地域連携」を、阻害要因「前例踏襲の学校組織文化」は、学校改善の内容「カリキュラム・マネジメント」を阻害している。教育行政や父母・地域の在り方に関する学校外からの支援不足、及び、教員の力量、共通理解、意欲の不足に関する教員の意欲と力量の不足は、教職員の育成・人間関係づくりと地域連携を阻害するという結果が表れている。「教員の意欲と力量の不足」が負に規定した「教職員の育成・人間関係づくりと地域連携」は教育実践に関する学校改善の内容を含んでいないことから、仮説3「多忙状況と教員の意欲・力量不足、当事者能力不足は教育実践に関する学校改善の内容を負に規定する」は支持されなかったと解釈できる。

浜田(1991)において校長が認識していた教員の意欲・力量不足は、本研究の副校長の意識において、教職員の育成・人間関係づくりと地域連携という学校改善の内容を阻害していた。

また、教育目標について話題にならない傾向や従来の指導法への固執に関する「前例踏襲の学校組織文化」が、「カリキュラム・マネジメント」を負に規定している。ここでのカリキュラム・マネジメントは仮説4に示されるマクロ文化に関する学校改善の内容を含んでいない。このことから、仮説4「従来の指導方法への固執や目標実現の共有の低さはマクロ文化に関する学校改善の内容を負に規定する」は支持されなかったと解釈することができる。

第3に、3つの阻害要因が1つの学校改善の内容を助長していることについてである。阻害要因「合意優先の学校組織文化」・「学校外からの支援不足」・「教員の意欲と力量の不足」は学校改善の内容「カリキュラム・マネジメント」を正に規定しており、助長している。合意優先の学校組織文化や学校外からの支援不足、教員の意欲と力量の不足という要因は、評価の適正化や学習指導要領に関する教育の充実、教育課程や授業改善に関するカリキュラム・マネジメントに向けた経営行動を促すという結果が表れている。特に学校外からの支援不足、及び、教員の意欲と力量の不足は、教職員の育成・人間関係づくりと地域連携に対しては負の規定、カリキュラム・マネジメントに対しては正の規定といずれの規定もしている。教職員の育成・人間関係づくりと地域連携という既存の組織文化に関連することに対しては阻害を、カリキュラム・マネジメントという新たに導入される施策に対しては助長をする傾向が見られる。学校外からの支援不足、教員の意欲と力量の不足という阻害要因が、浜田(1991)で示されてきた負の影響だけでなく、学校改善を進展させる正の作用を有するという組織における特徴が伺える。

また、合意を取り付けるための配慮や考えへの固執に関する合意優先の学校組織文化は、沼上他(2007)で創発戦略を阻害する組織の<重さ>に関連する内容であるとともに、中留他(1996)で示された学校組織文化の特徴ともいえる。この特徴はむしろカリキュラム・マネジメントという経営行動を助長する。このことから、仮説5として、「組織の<重さ>(過剰な和の志向、内向きの合意形成、フリーライダー問題、経営リテラシー不足)は適切な環境と資源のマッチングに関する学校改善の内容を負に規定する」は支持されなかったと解釈することができる。

合意優先の学校組織文化や学校外からの支援不足、教員の意欲と力量の不足といった教員組織における特徴的な阻害要因の存在により、カリキュラム・マネジメントによる変革を基軸とした経営行動が促されるという学校改善に向けた営みが表出している。カリキュラム・マネジメントは文部科学省による学習指導要領改訂に関係しており、教育施策が学校改善の契機として影響していることが示唆される。さらに、中留他(1996)で学校改善のための重要課題とされた新しい学力観に通じる学習指導要領改訂による変革に関するカリキュラム・マネジメントは、様々な助長要因や阻害要因から規定されており、重要な学校改善の内容であることが分かる。

第4に、学校改善の内容「教職員の育成・人間関係づくりと地域連携」は、阻害要因による負の規定しか示していないことについてである。これは、先行研究においても指摘されてきた学校外からの支援不足や教員の意欲と力量の不足が、教職員の育成・人間関係づくりと地域連携に関する経営行動を阻害する要因となることを改めて実証している。

第5に、助長要因「学校組織の統制性の高さ」、及び、学校改善の内容「子どもの学力向上に向けた経営行動」が、有意なパスを示していないことについてである。教員構成のバランスや人事上の配慮等に関する学校組織の統制性の高さは、組織の成員の特徴や人間関係の在り様から調整が難しく学校改善の内容を規定するまでに至ら

ないということが推察される。また、学力の向上や基礎・基本の定着に関する子どもの学力向上に向けた経営行動は規定されにくいと傾向があることが分かる。

## 6. まとめと今後の課題

本研究では、副校長のデータを用いて、学校改善の規定要因について、先行研究から導いた学校改善の規定要因モデルを基に学校改善の内容と学校改善の助長要因、阻害要因に関する因子を抽出し、それらの関係を共分散構造分析で検討してきた。

その結果、学校改善の内容に対して、助長要因が正の規定を示し、阻害要因が負の規定の他に正の規定、または、正負の規定と複雑な作用を有するという萌芽的研究としての知見が得られた。

助長要因の学校改善の内容に対する正の規定について、3つの助長要因が2つの学校改善の内容を助長している。学校外からの支援や教員の改善への意欲と校長のリーダーシップは、子どもの非認知能力の育成に向けた経営行動を規定していた。改善のテーマに関する校外の研修や他校との交流、指導主事の訪問指導や研究指定校制度を整えること、これらと同時にリーダーシップを発揮して教員の意欲を高めるために管理職が導いていくことで学習意欲や主体性、人間性を育むことに係る子どもの非認知能力の育成という学校改善の要諦に向けた経営行動が進展するということが伺える。また、ネットワーク型の組織デザインは、カリキュラム・マネジメントを規定していた。参画型の計画作成や規則の簡素化、自由裁量の付与に関する組織の〈軽さ〉の要素を含むネットワーク型の組織デザインが行われることが、評価の適正化や学習指導要領に係る教育の充実といったカリキュラム・マネジメントに関する経営行動を促す。実務において学校改善を進展させるために、学校外からの支援や教員の改善への意欲と校長のリーダーシップ、ネットワーク型の組織デザインといった助長要因を意図的、計画的に学校改善の内容に作用させていくことが肝要となる。

阻害要因の学校改善の内容に対する負の規定について、3つの阻害要因が2つの学校改善の内容を阻害している。学校外からの支援不足と教員の意欲と力量の不足が、教職員の育成・人間関係づくりと地域連携を、前例踏襲の学校組織文化がカリキュラム・マネジメントを負に規定していた。学校外からの支援不足、及び、教員の意欲と力量の不足、前例踏襲の学校組織文化は、学校改善に向けた経営行動を停滞させることについては、先行研究を支持している。

阻害要因の学校改善の内容に対する正の規定について、3つの阻害要因が1つの学校改善の内容を助長している。学校外からの支援不足と教員の意欲と力量の不足は学校改善の内容に対して負の規定をする一方で、カリキュラム・マネジメントを正に規定していた。学校組織において、学校外からの支援不足、及び、教員の意欲と力量の不足は、必ずしも負ではなく、阻害要因があるが故に学校改善に取り組むという組織の在り様が伺える。また、合意を取り付けるための配慮や考えへの固執に関する組織の〈重さ〉としての合意優先の学校組織文化は、カリキュラム・マネジメントを正に規定しており、いずれの学校改善を負に規定していなかった。企業組織研究で組織の〈重さ〉という阻害要因とされていた「合意優先の学校組織文化」が正の規定を示したことは、「合意優先の学校組織文化」が学校組織において必ずしも組織の〈重さ〉という阻害要因ではなく、学校組織の様態を表す助長要因であるということが分かる。

阻害要因の中で、前例踏襲の学校組織文化は負の規定のみを、合意優先の学校組織文化が正の規定のみを、学校外からの支援不足と教員の意欲と力量の不足は、正と負のいずれの規定を示しており、阻害要因は複雑な作用を有していた。

学校改善の内容の中には、負の規定しかされない教職員の育成・人間関係づくりと地域連携が存在した。教職員の育成・人間関係づくりと地域連携を推進するには、阻害要因を取り除くか、影響させない方策が必要となる。さらに、正負のいずれの規定もされない子どもの学力向上に向けた経営行動が存在した。

学校改善の規定要因に関して、先行研究から導いた5つの仮説の内、仮説1のみが支持された。また、仮説2・3・4・5は支持されなかった。その中で、阻害要因の「学校外からの支援不足」「教員の意欲と力量の不足」により正負のいずれにも学校改善の内容を規定するという新たな知見が得られた。阻害要因による学校改善に

対する正の規定は、阻害要因「学校外からの支援不足」「教員の意欲と力量の不足」「合意優先の学校組織文化」を克服し、中留(2002)の定義にある学校のウチとソトとの間に開かれた協働文化の形成を目指して、カリキュラム・マネジメントによる変革を基軸とした自己改善を継続的に遂行していく経営行動を進める学校組織の様相が表出した結果と考えることができる。本研究で明らかになった阻害要因の作用は、阻害要因をいかに捉え、組織行動をとり、学校改善につなげていくかという実務的な示唆につながることを期待される。

結びに本研究の限界と今後の課題について言及しておく。第1 は、学校改善に関する質的研究の実施である。本研究で明らかになった事実を基に、副校長へのインタビュー調査を実施し、補完的な考察を企図する。そして、有意なパスを示さなかった学校組織の統制性の高さを含めた各変数間の関係性や副校長の実務的な見解を視点として加え、質的研究を展開していきたい。第2 は、学校改善に関して副校長の固有性を解明することである。校長や教諭など副校長以外の職を対象とした調査を行い、副校長の回答の結果と比較することで、副校長の固有の役割に迫り、副校長を対象とした研究の蓄積につなげていきたい。

## 註

- 1) 探索的因子分析は、統計ソフト SPSS Statistics ver.26 を用いて行った。
- 2) 共分散構造分析は、統計ソフト Amos Ver26.0 を用いて行った。

## 謝辞

本研究に協力して下さった 49 名の副校長先生方、御指導いただきました放送大学大学院人間科学プログラム 小川正人先生に深謝いたします。

## 参考文献

- 中央教育審議会 (1998). 『今後の地方教育行政の在り方について(答申)』 文部科学省  
 ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/980901.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/980901.htm))2021.8.1
- 浜田博文(1991) 「学校改善をめぐる教員・校長・教育委員会の意識構造－改善を隘路に陥れるもの－」『日本教育経営学会紀要』 33,71-86.
- 伊佐地大陸 (1990). 「学校改善の推進者と組織」 日本教育経営学会・学校改善研究委員会(編)『学校改善の理論的・実証的研究』 ぎょうせい,369-382.
- 北神正行 (1990). 「教育委員会のみる学校改善の条件」 日本教育経営学会・学校改善研究委員会(編)『学校改善の理論的・実証的研究』 ぎょうせい,449-461.
- 北神正行 (2010). 「学校改善と校内研修の設計・経営」 北神正行,木原俊行,佐野享子 (著)『学校改善と校内研修の設計・経営』 学文社,154-170.
- 村上正昭 (2020). 「学校改善の効果に関する研究」『日本教育経営学会第 60 大会要旨集』 13-14.
- 中留武昭,千々布敏弥,大野裕己,元兼正浩 (1996). 「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」『教育経営教育行政学研究紀要』 3 ,39-86.
- 中留武昭 (2002). 「学校改善の項」『現代学校教育大辞典』 ぎょうせい
- 沼上幹,軽部大,加藤俊彦,田中一弘,島本実 (2007). 『組織の“重さ”日本の企業組織の再点検』 日本経済新聞出版社
- 沼上幹,軽部大,田中一弘,島本実,加藤俊彦ほか (2006). 「組織デザインと組織の<重さ>」 一橋大学日本企業研究センター(編)『日本企業研究のフロンティア②』 有斐閣,2-30.
- 大野裕己 (2012). 「学校改善の方法」篠原清昭(編)『学校改善マネジメント-課題解決への実践アプローチ-』ミネルヴァ書房,19-40.
- 佐古秀一 (1990). 「学校改善の分析枠組み」 日本教育経営学会・学校改善研究委員会(編)『学校改善の理論的・実証的研究』 ぎょうせい,345-348.
- 沢井昭男 (1990). 「学校改善のねらい・きっかけ・評価」 日本教育経営学会・学校改善研究委員会(編)『学校改善の理論的・実証的研究』 ぎょうせい,355-368.

- 篠原清昭 (2012). 「学校改善の課題」篠原清昭(編)『学校改善マネジメント-課題解決への実践アプローチ-』ミネルヴァ書房,3-18.
- 吉原英樹 (2010). 「新しき組織研究の時は来りぬ」『組織科学』44(1),6-14.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S. & Jesson, D. (1999). *Improving Schools: Performance and potential*. Buckingham: Open University press.

**資料 各尺度で削られた項目一覧**

尺度	項目
学校改善の内容	体力の向上／生活指導（いじめ、不登校問題を含む）の対応／教師と児童の人間関係／教科等の指導方法や内容／ICTの活用／人権教育の推進／プログラミング教育／外国語活動・外国語科の指導の在り方／家庭学習の量や内容／教育目標の具現化（具体化）／校務分掌などの組織運営／主任等のリーダー層教員の育成／コミュニティスクールの在り方
学校改善の助長要因	副校長（教頭）のリーダーシップ／教員の時間的ゆとり／改善テーマに沿った校内研修の実施／学校教育目標についての教員の共通理解／スクールサポートスタッフの存在／大学（大学教員）からの支援
学校改善の阻害要因	時間不足・多忙／教員数の不足／教員の構成の不均衡／中堅・主任層のリーダーシップ不足／生活指導上の問題／事務的仕事の処理による多忙さ／何事につけても職員団体としての活動や考え方を前面に出すこと／組織的なトラブルの際、自分の痛みとして感じられない教員の存在／決めるべき立場の教員が決めていない