

高校における学校組織レジリエンス要因特定の試み －公立高校における比較調査を通じて－

An Attempt to Identify the Factors of Organizational Resilience in High School
－ Through a Comparative Survey of Public High Schools －

福島 真治*
FUKUHATA Shinji

Abstract

In this study, I presented a representative theoretical model of organizational resilience as a concept for understanding organizations that are able to respond flexibly to various changes without significantly damaging their essence. The main point of this model is to comprehend organizational resilience as the interactions of resilience at each layer of the organization, team, and individual.

In order to provide insights into the factors of resilience and their relationships in actual school organizations, I conducted surveys, interviews and comparative analysis in two high schools (S and W) with contrasting school cultures and organizational structures.

The results indicated that the state of organizational resilience in S and W high schools were greatly contrasting, and S High School increased its organizational resilience throughout the year. Additionally, I found the following factors that have been pointed out in this study. (1) The principal and head teacher showed "translational" leadership, (2) in particular, the year master increased the cohesiveness of the grade group as a "trained energizer" (a facilitator of good relationships between members), (3) the organization supported teachers in exerting their autonomy, and (4) informal networks were being utilized.

Furthermore, I found the feature that the principal acted not only as a "translational" leader, but also as a "trained energizer" in S High School. In other words, I think that the characteristic of school organizational resilience is that the principal is actively involved with the teachers in order to promote individual resilience in an "organizational level" position as a manager.

It is important to note, however, that the "busyness" faced by many schools can be seen as an indication of a lack of redundancy (psychological allowance and securing physical resources), which is one of the major characteristics of resilience, and therefore, if this issue is left unchecked, even organizational cultures and structures that are capable of building trust within informal networks may result in halting the development of organizational resilience.

* 国際協力・研究部 国際調査専門職

1. 問題関心と課題設定

1.1. 学校組織の動態をより詳細に説明する概念の必要性

昨今の社会・産業構造の変化や国民の教育ニーズ・学校に対する期待の変化、そしてそれらの変化によって社会的に要請されるようになった、学校・教育行政に対するアカウンタビリティを背景に、学校組織運営の方法を大きく転換することが、すべての学校現場における重要なテーマとなっている（福嶋 2018）。

このように、現在の日本の学校現場は、その是非は別にしても、急速に多くの要求に向き合っていかなければならず、その方策においても、組織文化の改善といったより根本的で組織全体を包括的に理解しなければならないものが必要とされている。それゆえに、急速に変化する学校組織を、その一段上の「組織」という次元から捉え直し、そこから学校組織の文脈を加味した形で理論を再構築することが、極めて重要な課題となっていると言える。

また、「環境の不確実性、顧客の要望の多様性（教科指導・生徒指導等）、柔軟で機動的な経営、業務の複雑さと高度さ、構成員の相互依存関係と資源共有の必要性が認識されている」（浅野 2008, 34 頁）と指摘されているように、学校組織は一般組織に比しても、内外のステークホルダーとの関係性を含め、非常に不確実性の高い環境の中に置かれている。したがって、そのような理論は、こうした学校組織が抱える多種多様な変化に対して、その組織の基本的な構造を変えることなく柔軟に対応していく組織動態について、より適切に描写しうるものであることが望ましい。

1.2. 「変化への対応」過程の説明概念としてのレジリエンスと本稿の目的

そこで本稿では、上記のような課題に対応する説明概念として「レジリエンス」を取り上げる。「レジリエンス」は、個人—組織—大規模システム（国家、生態系など）といった各階層における研究をレビューしている福嶋（2016）によれば、「様々な困難から立ち直る力」という定義が一般的であり、「様々な変化に対応できるような多様性」、「変化に迅速かつ効率良く対応できるネットワーク・関係性」、「多少の変容でシステム・組織全体に深刻なダメージを受けない程度の冗長性」の3点を中心概念としてまとめることができるとされている。また、福嶋（2019）が最近の研究事例をレビューする中で、レジリエンス概念は、単なる現状への回帰という性質ではなく、「危機・大きな変化」の後に組織が積極的に変化すること、つまり以前よりも成長することも包含した動的な概念であるという捉え方が提示されていることを指摘している。

そうした状況を鑑みて、本稿ではレジリエンス概念についてのこれまでの研究、特に「組織」に焦点化したものを中心に整理した上で、学校組織においてより妥当性の高い組織レジリエンスの分析視座を紹介する。また、先行研究を基に作成した質問紙調査を実際に行うことで、学校組織動態に対するレジリエンス概念の将来的な適用妥当性を検討したい。

2. 学校の組織レジリエンスを捉えるための分析視座

2.1. 個人のレジリエンスの定義と主な構成要素・形成要因

後の2.3.で詳述するが、組織のレジリエンスを捉えるための枠組みとして、組織レジリエンスを「個人—チーム—組織」という階層におけるそれぞれのレジリエンスの相互関係とその動態

として把握する視座が複数の研究によって提示されており、本研究でもその枠組みを採用する。そのため、まずは組織の主要アクターである「個人」におけるレジリエンスの定義とその構成要素・形成要因に関する諸研究をレビューし、学校組織における教員のレジリエンスの概要を掴むことから始める。

まず、個人のレジリエンスに関しては、表1のようにいくつかの定義が提示されている。ここでは、その性質を個人内特性という静的な形で捉える見方から、「逆境・危機からの回復」過程にまで視野を拡げた見方、そして、そうしたレジリエンスが発揮された後の結果を

表1 個人レジリエンスの諸定義

個人内特性	
研究者	定義
Wagnild&Young (1993)	ストレスの負の効果を和らげ、適応を促進させる個人の特性
Werner (1993)	逆境や障害に直面しても、それを糧としてコンピテンスを高め成長・成熟する能力や心理的特性
石毛 (2003)	困難な状況にさらされても、重篤な精神病的な状態にはならない、あるいは回復できる個人の心理面の弾力性
大谷・富澤・筒井 (2016)	問題が生じうる変化に対する心理的なホメオスタシスや、回復・適応を促進するための個人特性であり、環境と個人の相互作用の中で変化する可塑性を持つもの
変化の過程	
研究者	定義
Garmezy (1990)	高い困難な環境にも拘らず、適応的な調整を行なうこと
Cowan, Cowan & Schulz (1996)	ストレスに関するネガティブな結果を導きやすくするようリスク要因に対し、それが存在しない場合と同じか、それ以上に良い結果を生み出すよう作用するプロセス
Lutharら (2000)	深刻な逆境の中で肯定的な適応を包含する力動的な過程
羽賀・石津 (2014)	日常的なネガティブイベントによる心理的にネガティブな状態からの立ち直りの過程
結果も包括	
研究者	定義
Mastenら(1990)	困難で脅威的な状況にもかかわらず、うまく適応する過程・能力・結果
Rutter(1990)	個人が高いリスク下で、発達の肯定的な結果を示すこと
Kaufmanら(1994)	発達上の問題における重篤なリスクの発生にもかかわらず、肯定的な結果を示す個人の描写

出所) 福嶋 (2016) 173 頁をもとに、筆者が作成

表2 個人レジリエンスの構成要素・形成要因

研究者	構成要素・形成要因
Wagnild&Young (1993)	1. 「人格的能力」因子：決断力、自信、忍耐強さ 2. 「自己・人生受容」因子：自己受容、目的意識
フラッシュ (1997)	創造性、忍耐強さ、洞察力、精神的自立、社交性
小花和 (2004)	(1)環境要因：安定した家庭環境や学校環境、親子環境 (2)個人内要因： ・子どもの個人要因：自律性、自己制御、共感性 ・子どもによって獲得される要因：問題解決能力やソーシャル・スキルなど
石毛・無藤 (2006)	1. ねばり強く問題を解決しようとする「意欲的活動性」 2. ネガティブな心理状態を立て直すために他者との内面の共有を求める「内面共有性」 3. 物事をポジティブにとらえる「楽観性」
中村ら (2009)	意欲、楽観、社会的スキルの柔軟な利用、気質、傷つきにくさ、自己調整、意欲活動性、内面共有性、I AM (自己肯定感)、I CAN (自分の能力に対する信頼感)、I WILL (自分の楽観的な見通し)、個人内資源の認知、個人内資源の活用
平野 (2010)	1. 資質的レジリエンス要因：楽観性、統御力、社交性、行動力 2. 獲得的レジリエンス要因：問題解決志向、自己理解、他者心理の理解

出所) 福嶋 (2016) 174 頁をもとに、筆者が作成

も包括する見方の3種類の捉え方が存在することが見て取れる。「危機的な状況からの回復」というテーマはどの定義にも共通しているが、「成長・成熟」や「肯定的な結果」といった「回復以上の結果」にも言及している研究が存在しているという点は、先に指摘したレジリエンス概念全般の特質と言ってよいと考えられる。

次に、表2において、そうした個人レジリエンスの代表的な構成要素・形成要因をまとめている。それぞれの研究においてその表現の仕方に多少の異なりは見られるが、「自分自身・外的環境に対する楽観性」「積極性」「社交性・共感性」「自己統御・忍耐強さ」という点に関して共通している。また、小花和 (2004) が指摘しているように、そうした要素は環境的な要因によっても影響を受けることもここから見て取れる。

最後に、教師というアクターにおけるレジリエンスに関する Day and Gu (2013) の研究を取

り上げる。彼らは、教師個人のレジリエンスとは静的な内面の特質だけではなく、「変化しつつある状況の中で、個々人の肯定的な適応や発達を強調しながら、関係的、発達の、ダイナミックに構成される（14頁）」という、正に過程をも包含した概念であり、逆境に直面した際に「個々人が積極的に適応と発達をしていくこと（同）」という結果まで射程に入れたものであると説明する。それはまた、「個人的また専門的な構え（disposition）と価値観の両方からつくられる産物であり、社会的に構成される」ものであるというように、環境との相互作用によって形成されるという、先の諸研究が指摘した特質を強調している。ただし、彼らはレジリエンスのある教師は単に生き残る人ではなく、「知的、文化的、社会的環境の中で改善することに努める能動的な専門家（127頁）」であり、大小様々な変化に常に直面している状況においていかに適応し続けるのかという視点を有した「日常的なレジリエンス」が教師にとって非常に重要であると指摘している。これは、多くのレジリエンス研究における「危機」が、そのシステム自体に致命傷を与えるような非常に大きくまれな事象を前提にしているのとは異なり、より身近な変化や問題・課題にいかに対応できるかという実践的なレベルでレジリエンスを考えていることにその特徴がある。その上で、教師のレジリエンスを捉えるには校長の役割が重要であることを強調している。つまり学校組織が、「協同的な努力を育てる好ましい組織的な構造や条件（14頁）」を有するために、その基盤整備や人的相互関係の指揮・調整において校長が核となると考えられており、この点も教師のレジリエンスを考える際の一つの視点となる。

2.2. 組織レジリエンスの定義と主な構成要素・形成要因

まず、あらゆる変化に対して柔軟に適応し、かつそれを契機として成長するような学校組織の条件となる「組織レジリエンス」が有する性質やその構成要素についての諸研究を見ていく（表1）。

諸研究の定義において共通しているのが、「危機的な状況に直面しても、組織の基本的な性質を損なわないように組織が対応することができる能力（福島 2018, 101 頁）」という特性である。ただし、定義の中で「能力」と「過程」の観点がある通り、ここで能力とあるのは固定的なものではなく、そうした劇的な変化から立ち戻る・それ以上に成長する組織過程自体も包含したダイナミックな概念であることが、組織レジリエンス概念の大きな特徴である（同）。また、「進行中の緊張状態や個々の衝撃から立ち直ることは、困難が現れるような新しい状況において、活性

表3 組織レジリエンスの代表的な定義と構成要素（福島 2019, 30 頁）

定義	構成要素
1. 組織が極度の状況変化に直面したとき、そうした変化に適応し、基本的な目的と健全性を維持する能力（能力の観点） 2. 重大な逆境の文脈において積極的な適応を包含するダイナミックな過程（過程の観点①） 3. 社会関係資本・資源として活性化されうる関係性（過程の観点②） 4. 日々の業務における「変動」に人が上手く対応して安全を保つこと（安全に焦点化した観点）	【組織構造】 ・文化的なアイデンティティ ・環境の変化に対して迅速に反応できるようなフラットな階層性 ・連続した失敗からシステムを守るための疎結合のサブシステム ・深い信頼に根ざしたインフォーマルなネットワーク ・ボトムアップの調整 ・「通訳型」リーダー ・訓練されたenergizer（メンバー間の良好な関係性の促進者） 【組織の姿勢・機能】 ・変化の文脈において、学習・適応する能力 ・一定の頻度での適度な失敗 ・即興性 ・問題解決志向 ・積極性に対する組織的な支援 ・たとえ何が向かってきても、その組織が適合できるような機会を増加させる多様な資源やスキル ・部分的なシステムの破壊という状況下でさえも、中心となる機能が維持されることを確保するための、決定的なシステム上の機能的な冗長性

化・結合・再結合しうる潜在的なリソースの存在を示唆する (Vogus and Sutcliffe 2007, p.3418)」、
「組織レジリエンスは、組織の運営活動の中で知覚されえない潜在的な能力である。しかし、環境が壊滅的・緊急性の高い状況になったときに、組織にとって有利な状況を生み出しうる (Lei and Huan 2017, p.2)」という指摘の通り、組織レジリエンスとは非常事態において突然生み出されるものではなく、いわゆる「日常」の中で醸成されてきた種々のリソースがその場面において明確に表出するものである。だからこそ、組織レジリエンスにとって平時でのリソースの確保 (冗長性の創出) は決定的に重要となってくる。

加えて、組織レジリエンスが想定する「危機的・困難な状況」には、「個々の過誤・不祥事・危機・衝撃・ルーティンの崩壊・進行中のリスク (例：競争)・ストレス・緊張 (同)」のように、大小様々なものが含まれている。

したがって、日々種々の変化や葛藤に直面している学校現場においても非常に適合的な概念であるといえる。

次に組織レジリエンスの構成要素に関してだが、これも大きく「組織構造」に関する要素と「組織の姿勢・機能」に関する要素の2つに区分することができる (福島 2019, 30 頁)。「組織構造」においては、レジリエントな組織は、「広汎な例外に容易く対処でき、そのための能力を育成するために絶えず努力しているという信念 (Vogus and Sutcliffe 2007, p.3419)」、「自分たちが不完全ではあるが、目下の出来事・それ以降の出来事からの学習を通じて、時間が経つにつれてより完全になることができるという信念 (同)」に基づいている。こうした組織のアイデンティティは、長年の組織活動という文化的な要因によって維持・発展されている。また、「レジリエントな組織は、出現している明確な脅威への反応として、より多くの財政的・認知的・関係性的なリソースを展開する (Vogus and Sutcliffe 2007, p.3421)」とあるように、組織レジリエンスに資する諸アクターのフラットな交流によって、認知的・関係性的なリソースが蓄積されることになるが、こうした交流が円滑に行われるためには、そのような機会を増加させ、メンバーが積極的にそうした交流を行うための動機を生み出す財政的なリソース (物理的な冗長性) が重要となってくる点にも注意が必要である。

2.3. 組織レジリエンスの分析枠組み

ここまでは「組織」をレジリエンスの単位としている議論を検討してきたが、組織レジリエンスを単一のものとして捉えるのではなく、「組織」・「チーム (集団)」・「個人」の各レベルに区分した上で、それぞれのレジリエンスの相互作用として組織レジリエンスを把握しようとする研究も出てきている (菊地 2013; Cunha et al. 2013; Lei and Huan 2017)。菊地 (2013) は、組織を単一のものとして捉えるのではなく、「さらにチームレベルのレジリエンスを加えることにより、組織におけるレジリエンスを包括的に理解することが可能になる (27 頁)」と指摘する。

チームレベルのレジリエンスとは、「個人のレジリエンスの概念を集団レベルに引き上げて、チームに備わる回復力を捉えようとする概念である。(中略) チームに所属するメンバーの職務レジリエンスの単なる総和ではなく、個人レベルには還元できない、チーム全体に備わるもの (同 138-139 頁)」であり、「チーム全体が困難な状況に直面し、一時的に全体的に落ち込んだモードに陥ったり、士気が下がったり、緊張状態になったりした際にも、再び元の状態に戻ることができるチームの力に対するメンバーの信念 (152 頁)」と定義づけする。ここでは、チームという小組織を有機体として捉えた上で、チームレジリエンスも個人のレジリエンスとは区別し、そ

れ自体で捉えるべきであるという見方がうかがえる。また、組織レジリエンスと個人レジリエンスの間に、チームレジリエンスをあえて設定した理由として、「従業員は、組織全体の状態というよりも、より身近な所属チーム（部署）の状態や特性により影響を受ける。そしてさらに、個人はチームに組み込まれた際、自分のアイデンティティよりもチームのアイデンティティを優先し、そのためチームの特性や状態が大きく個人の状態に影響を及ぼすことが示されているため（West, Patera, & Carsten 2009）（27 頁）」であると説明する。

最後に、このような「組織－チーム・集団－個人」のそれぞれのレジリエンスの相互作用として組織レジリエンスを捉える際のモデルとして、Lei and Huan（2017）の理論モデルを取り上げる（図1）。

このモデルの前提として、組織レジリエンスは、組織のリソース・ルーティン・プロセスに関連するマルチレベル概念であり、個人・集団・組織それぞれのレジリエンスは、異なるレベル間の相互作用に依存していると捉えられている。

その上でこのモデルでは、先述の通り、「組織－チーム・集団－個人」の各レベルにおいてそのレジリエンスを醸成・促進する要因は異なっている。端的に言えば、組織の中で各メンバーが積極的な交流を行う

ことによって、それぞれの所属意識や自己肯定感が高まることで、所属するチーム・集団のレジリエンスが高まっていく。また、そうしたチーム・集団が各人の心理的安全性の拠点となることによって、逆に個人のレジリエンスが強くなるという逆方向の作用も存在する。さらに、そうしたチーム・集団がそれぞれに学習を深めていくことによって、組織自体のレジリエンスも強くなると考えている。また、そのような学習を促進するための構造・リソースを組織が用意することによって、チーム・集団、さらに各個人のレジリエンスも維持・発展するという流れが、この図からは見て取れる。

このように、組織レジリエンスだけでは捉えきれないアクター間の相互関係や促進・阻害要因を説明するための区分として、「組織－チーム・集団－個人」のレジリエンスという視座を用いることは、（1）企業組織に代表されるような一般的な組織とは異なり、構成員個人で動くことが多く、全体としての動きが比較的少ない学校組織において、個人の動きをいかにして組織行動へとまとめ上げるかの条件や、組織としての動き・仕組みがいかに個人に還元されるかといった、プロセスやマイクロ・ポリティクスに焦点を挙げることができること、（2）チーム・集団という下位概念を導入することにより、「組織－個人」の関係性をより詳細に分析できること、（3）「学校組織のレジリエンスに寄与する仕組み・取り組み」を考える際に、各アクターに焦点を当てており適切な要件を考えることができること、といった学術的・実践的意義があると考えられる。特に、教員が学年・教科といった下位組織で行動することが多い高校にとっては、こうした区分で捉えることでより精緻な分析が可能になると考えられる。

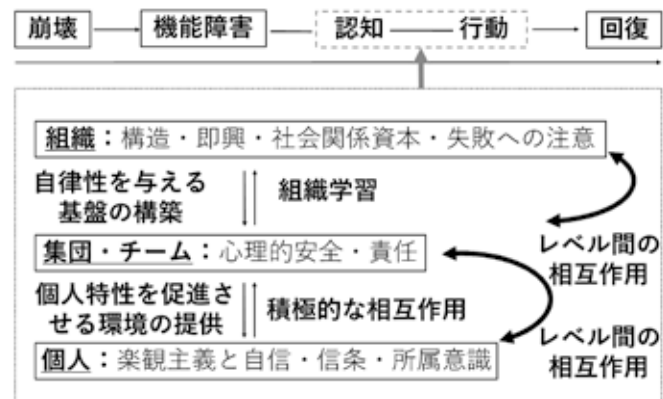


図1 組織レジリエンスの理論モデル
(Lei and Huan 2019, 30 頁を基に筆者作成)

3. 分析枠組み・研究方法

表4 S高校概要（平成28年当時）

開校年度	昭和46年(1971年)
教育課程	普通科・外国語科(平成4年度開設)
教職員構成	98名(校長1名、教頭2名、教諭64名、非常勤講師10名、その他21名)
生徒数	男子489名(1年167名、2年166名、3年156名) 女子595名(1年196名、2年200名、3年199名)
特徴	・前任の校長は、「かなり強力なリーダーシップ(現校長インタビューより)」をもって学校運営を進めてきたこともあり、「校長の考えていることと職員の考えていることとの間に開きがあることも少なくない(前教頭インタビューより)」状況であった。そのため、「結構改革が急な面もある」「進路もそうだが、もう少しキャッチボールが必要と思う」「関係ない話は聞き入れないようなところがあるので、もう少し柔軟に話を聞いた上で丁寧に真意を伝えてくれれば」といった声が現場から出ていた。 ・前年度より校長が変わり、運営方針等が大きく変更された。「自学自習力の育成」というテーマを明確に教員に提示し、できるだけそれ以外で教員のリソースを費やすことはやめていくスタンスをとっている。その結果もあって、教員の協働も少しずつ進展している。

表5 W高校概要（平成28年当時）

開校年度	昭和54年(1979年)
教育課程	普通科
教職員構成	79名(校長1名、教頭2名、教諭67名、非常勤講師4名、その他5名)
生徒数	男子533名(1年183名、2年179名、3年171名) 女子442名(1年143名、2年148名、3年151名)
特徴	・昔から部活動に大きく力を入れている学校であり、運動部・文化部ともに100人規模の部活が存在する。そのこともあって、部活動目的で進学を希望する生徒も非常に多い。 ・前年度に新しい校長が赴任し、「文武両道」をキーワードに、学力向上にも注力し始めているが、「これまで部活動中心で進めてきた学校文化・教員のスタイルを、すぐに変えていくのは非常に難しい(校長インタビュー)」とあるように、様々な葛藤が生じている。

3.1. 分析手法

表6 アンケートの回答期間・回答者数・回収率

ここでは、これまで検討してきた組織レジリエンスに関する考え方・分析視座が、実際の学校組織においてどのように適応可能かという課題に

	回答期間	回答者数	回収率
S高校(28年度)	2016/12/20~2017/1/15	19	28.4%
S高校(29年度)	2017/12/20~2018/1/15	23	34.3%
W高校	2016/6/1~2016/6/15	18	25.7%

という課題に応答するための一つの足がかりとして、首都圏近郊S高校とW高校で行ったアンケート調査とインタビュー調査の結果を分析することで、公立高校における組織レジリエンスの要因を検討する。なお、S高校は平成28年度と平成29年度の2回アンケート調査を実施しており、両者の比較も行うこととする。したがって、本研究において、「29年度S高校—28年度W高校」・「29年度S高校—28年度S高校」・「28年度S高校—28年度W高校」という3つの比較によって、高校の組織レジリエンスの特徴を試論的に述べていく形式をとる。

次に、アンケート調査についてであるが、アンケート項目の前提となる分析視角は、先に紹介した菊地(2013)の組織レジリエンスモデルを参考にしている。菊地(2013)では、組織レジリエンスを組織全体という単一の側面だけで捉えるのではなく、組織自体を構成しているサブ組織である「チーム」と、その末端に存在する「個人」に分割した上で、それぞれのレイヤーにおけるレジリエンスの特徴を個別に描き出すという視点の提出がなされている。そこで、この分析視角を基に、組織のレジリエンスの状況をつかむためのアンケート項目の設定を試みた(表2)。

菊地(2010)(2013)、紺野・丹藤(2006)にて作成されていた諸項目を参考に、「教師個人のレジリエンス」・「学校全体のレジリエンス」・「学年集団のレジリエンス」・「教科集団のレジリエンス」のグループごとに、それぞれに複数項目を設定した⁽¹⁾。「教師個人」では、「楽観性・理想像の存在・資源の有無・自律性」に関する項目、「学校全体」では、「理念浸透・リーダーシップ・

交流等」に関する項目、「学年集団」では、「担当する学年内での、凝集性・理念浸透・支援環境等」に関する項目、「教科集団」では、「担当する教科内での、凝集性・理念浸透・支援環境等」に関する項目を設定した。ここで、「学年集団」・「教科集団」のグループを設定したのは、高校では担当している学年・教科という「チーム」単位で教師が組織的行動をとることが多いと考えたためである。また、各グループにおけるそれぞれの項目に関しては、先述した諸研究における個人レジリエンス・組織レジリエンスの構成要素・形成要因も参考にしている。「教師個人」においては、先に挙げた「楽観性」「忍耐強さ」「目的意識」「自律性」、「学校全体」においては、「文化的なアイデンティティ」「インフォーマルなネットワーク」「リーダーの存在」「組織的な支援」、「学年集団・教科集団」においては、「学校全体」の特徴に加えて、「フラットな階層性」「問題解決志向」「ボトムアップの調整」という要素を取り入れている。

3.2. 調査対象

このアンケートを、S高校とW高校の2校（表4・表5）において実施した。対象は、両校ともに管理職と一般教員である。回答期間・回答者数・回収率は表6の通りである。

ここで、S高校とW高校との比較を行う理由としては、①どちらも校長が変わったタイミングから見ているので、条件を合わせた形でその相違を観察することができる、②学校運営の方針がS高校は学業であるのに対し、W高校は部活動中心、学校組織の構成員もS高校は若手が多いのに対し、W高校はベテランが多い、という対照的な組織である、という点が挙げられる。

続いて、両校においてアンケート調査も実施している。インタビューは、S校18名、W校5名であり、それぞれの調査期間は、S高校が2014年11月～2017年6月（計8回）で、W高校が2016年6月～2017年11月（計3回）である。インタビューは、1人につき1回30分程度（両校の校長は1時間弱）で、協力者の許可を得て録音した後に文字化した。インタビューは、以下の質問項目に基づき、半構造化面接法で行われた。

- ①学校全体で取り組んだことがあればその事例について
- ②管理職との関係性について
- ③教員集団（学年・教科・校務分掌）の特徴について
- ④学校組織・教員集団が抱える課題について

4. 結果及び考察

4.1. アンケート結果

ここでは、アンケートの4件法を、「1 よく当てはまる」を4点、「2 やや当てはまる」を3点、「3 あまり当てはまらない」を2点、「4 全く当てはまらない」を1点と点数化した上で、項目ごとに平均得点を算出した上で、両校の得点を比較しながら、両校の組織レジリエンスの特徴を検討していく。

具体的な手順として、「28年度S高校」「29年度S高校」「W高校」の平均得点を算出した後、Microsoft Excel 2016を用いて3通りの組合せ（「29年度S高校—28年度W高校」・「29年度S高校—28年度S高校」・「28年度S高校—28年度W高校」）についてt検定（対応なし）を行った。その結果が表7・表8である。2標本を使った分散の検定（F検定）を行い、等分散を仮定するか否かを決定した後、両者のt検定（対応なし）を行った⁽³⁾。表において太字で灰色網掛け表

表7 t検定結果①⁽²⁾

		29年度 S高校	28年度 W高校	29年度 S高校	28年度 S高校	28年度 S高校	28年度 W高校	
個人	問1	学校の中に、自分を支持してくれる人がいる。	3.48	2.89	3.48	3.58	3.58	2.89
	問2	様々な実践・取り組みにおいて、失敗を心配することが少ない。	2.83	2.44	2.83	2.68	2.68	2.44
	問3	学校の中に、モデルになる教師がいる。	3.39	2.83	3.39	3.16	3.16	2.83
	問4	これまでの教師としてのご経歴の中で、「いい先生」の姿が思い浮かぶ。	3.70	3.50	3.70	3.63	3.63	3.50
	問5	様々な教育実践において、自分で判断し、自分で取り組むことができる。	3.26	2.78	3.26	3.63	3.63	2.78
	問6	学校の中には、ご自身の教育実践に活用できる様々な資源（教材・機器、各種勉強会や県からの支援といったもの）がある。	2.74	2.33	2.74	2.95	2.95	2.33
	問7	困難に直面して「もうだめだ」と思っても、精力的に挑むことができる。	3.13	2.83	3.13	3.37	3.37	2.83
	問8	自分の情けなさに落胆しても、気持ちを立て直して克服しようとする。	3.30	2.94	3.30	3.21	3.21	2.94
学校全体	問9	目指す学校像が教職員にまで浸透している。	2.87	2.67	2.87	2.89	2.89	2.67
	問10	目指す学校像がよく達成されている。	2.70	2.44	2.70	2.63	2.63	2.44
	問11	校長・教頭が中心になってリーダーシップを発揮している。	3.39	2.72	3.39	3.47	3.47	2.72
	問12	管理職以外に、積極的にリーダーシップを発揮する教員が存在する。	3.26	3.00	3.26	3.16	3.16	3.00
	問13	教頭の発言・行動には校長の意向がよく反映されている。	3.83	3.22	3.83	3.68	3.68	3.22
	問14	職員会議で意見やアイデアが出された際、それらが取り上げられて実現されることが多い。 (原文：職員会議で意見やアイデアが出されてもそれらが取り上げられて実現されることが少ない。)	2.74	2.17	2.74	2.58	2.58	2.17
	問15	学校の活性化や改善について話題になることが多い。 (原文：学校の活性化や改善についてあまり話題にならない。)	2.91	2.78	2.91	2.74	2.74	2.78
	問16	校長が教員とインフォーマルな話し合いの機会を持つことが多い。 (原文：校長が教員とインフォーマルな話し合いの機会を持つことが少ない。)	2.87	2.17	2.87	2.95	2.95	2.17
	問17	他教科や他の分掌の仕事に積極的に参加しようとする雰囲気がある。	2.22	2.00	2.22	2.42	2.42	2.00

示になっている問いが、t検定において有意差（5%水準）が出たものである。それぞれの項目については後述するが、全体の傾向としては、①S高校（28年度）とW高校では、個人と組織全体のグループの項目のみ有意差が出ていること、②有意ではないが、S高校では28年度から29年度にかけてスコアが上がっている項目が多く、その結果S高校（29年度）とW高校との比較では学年・教科集団グループでも有意差がある項目が出ていること、の2点から、S高校は1年を通じてその組織レジリエンスを高めていっていると考えられることができる。

表8 t検定結果②

		29年度 S高校	28年度 W高校	29年度 S高校	28年度 S高校	28年度 S高校	28年度 W高校	
学年 集団	問18	困難に直面して先生方の士気が下がっても、時間が経てば意欲的な状態になる。	3.11	2.94	3.11	3.09	3.09	2.94
	問19	先生の中で誰かひとりが困難な状況なとき、皆が進んでその方を助ける。	3.21	2.69	3.21	3.18	3.18	2.69
	問20	先生方は互いに信頼し合っていると感じる。	3.37	2.88	3.37	2.91	2.91	2.88
	問21	先生方は従来のやり方にこだわらず、新しいやり方を提案する。	2.84	2.25	2.84	2.64	2.64	2.25
	問22	先生方の中で意見の相異がある場合、納得するまで話し合う。	2.84	2.75	2.84	2.55	2.55	2.75
	問23	困難な状況にあっても、積極的に声かけをする先生がいる。	3.00	2.88	3.00	3.09	3.09	2.88
	問24	学年全体の目標が先生方の中で共有されている。	3.00	2.75	3.00	2.73	2.73	2.75
	問25	先生方が学年全体の目標に向かって行動している。	2.89	2.88	2.89	2.73	2.73	2.88
	問26	異なる学年間での仕事の調整や連絡がよく行われている。	3.00	2.50	3.00	2.00	2.00	2.50
	問27	学年主任の発言・行動には、校長の意向がよく反映されている。	3.16	2.38	3.16	2.73	2.73	2.38
	問28	学年内で問題が起きた際に、組織的に取り組んでいこうとする雰囲気がある。	3.37	3.25	3.37	3.27	3.27	3.25
	問29	教員間で進んで模範を示したり、お互いに諫めあう雰囲気がある。	3.05	2.81	3.05	2.73	2.73	2.81
	問30	何か困ったときには同僚から援助・助言を得ることが出来る。	3.37	3.06	3.37	3.27	3.27	3.06
教科 集団	問31	困難に直面して先生方の士気が下がっても、時間が経てば意欲的な状態になる。	3.29	2.83	3.29	3.25	3.25	2.83
	問32	先生の中で誰かひとりが困難な状況なとき、皆が進んでその方を助ける。	3.24	2.78	3.24	3.25	3.25	2.78
	問33	先生方は互いに信頼し合っていると感じる。	3.14	2.83	3.14	3.19	3.19	2.83
	問34	先生方は従来のやり方にこだわらず、新しいやり方を提案する。	3.05	2.61	3.05	2.75	2.75	2.61
	問35	先生方の中で意見の相異がある場合、納得するまで話し合う。	2.90	2.78	2.90	2.50	2.50	2.78
	問36	困難な状況にあっても、積極的に声かけをする先生がいる。	3.00	2.83	3.00	2.94	2.94	2.83
	問37	教科全体の目標が先生方の中で共有されている。	2.90	2.78	2.90	2.56	2.56	2.78
	問38	先生方が教科全体の目標に向かって行動している。	2.76	2.72	2.76	2.50	2.50	2.72
	問39	異なる教科間での仕事の調整や連絡がよく行われている。	2.43	2.28	2.43	2.31	2.31	2.28
	問40	教科主任の発言・行動には、校長の意向がよく反映されている。	2.90	2.22	2.90	2.75	2.75	2.22
	問41	教科内で問題が起きた際に、組織的に取り組んでいこうとする雰囲気がある。	3.24	2.78	3.24	2.81	2.81	2.78
	問42	教員間で進んで模範を示したり、お互いに諫めあう雰囲気がある。	3.10	2.83	3.10	2.81	2.81	2.83
	問43	何か困ったときには同僚から援助・助言を得ることが出来る。	3.14	3.11	3.14	3.38	3.38	3.11

4.2. インタビューデータも含めた S 高校（28 年度・29 年度）と W 高校それぞれの比較

ここでは、表 7・8 の中で有意差があった項目について、アンケート調査で得られたデータを基に考察を試みる。

4.2.1. 教師個人におけるレジリエンスの検討

まず教師個人のレジリエンスに関する項目群であるが、問 1「学校の中に、自分を支持してくれる人がある」は S 高校がどちらの年度も W 高校よりも有意に高くなっている。

(S 高校—N 教諭) 「(授業公開) プロジェクトをやるぞ!」という感じで始まってはいないですね。構えたようなことをやっているわけではなくて、ただ私たちがお互いにこのメンバーが入っているなっことは把握しているので、その先生の授業を見に行かせていただいたりとか、逆に、公開授業をするときに、この間も M 先生がやったばかりなんですけど、お互いに見に行ったりって言うのは、このプロジェクトが始まる前からやりました。

これは若手教員を中心とした、自主的な授業公開についての発言であるが、S 高校においては教科を越えて教員同士が授業実践を行うことが多く、そうした声掛けがしやすい雰囲気であるとともに、それをサポートする中堅教員が存在していることが大きいと考えられる。

ここからは、表 3 にあるような、インフォーマルなネットワークの中で「訓練された energizer (メンバー間の良好な関係性の促進者)」が、教員間の凝集性を高める役割を担っていることがうかがえる。

(W 高校—V 教諭) 表面的には (年齢) 上下の壁は見られないが、表面的に見られないだけに、関係性も表面的なものにとどまっている。本音でアドバイスしあう文化が W 高校は薄い気がする。これまでの経験校と比べても、「表面的な伝授」で終わってしまっている印象がある。国語科は職員室にいることが多く、学年ごとに分かれるので、あまり腹割った話し合いは出来ていない。一日中口きかない日もある。課題意識や危機感はみんな持っています。それをすり合わせる場面がなくて、それが待てられないから、それぞれで取り組んでいる状況。職員室で隣通しだと何をやっているのかはわかるが、遠い人は良くわからない。

これらの発言にもある通り、W 高校では教員間のコミュニケーションがそれほど活発でなく、いわゆる「個業化」が S 高校よりも進展していると思われる。そのため、問 3「学校の中に、モデルになる教師がいる」においても有意差が出たように、常に自身の実践において支援的・模範的な教員をイメージすることが相対的に困難になってしまっているのではないかと考えられる。また、インフォーマルなネットワークを基盤としたコミュニケーションが少なく、それに対する組織的な支援も少なくなっていることが見て取れる。

問 5「様々な教育実践において、自分で判断し、自分で取り組むことができる」は教員の自律性に関する項目であるが、ここでも S 高校の方が高く出る結果となっている。

(S 高校—N 教諭) 校長先生が敢えて色んなことを私たちに任せてくださっているんだろうなというのを感じます。今年に入って、「先生方の方からアイデア出してよ」とか、そういう風に敢えて私たちに振ってくれてるんだろうなと思う機会は結構今年度ありました。
(S 高校—K 教諭) 風通しは良くなった。強権的ではないが、おかしいと思ったところは「こ

れはおかしい」とか、良いものは「これは継続的にいこう」とかいうので、下からすれば話をわかっていただけのボスかなという感じがしますよね。

S 高校では、A 校長は理念的な方向性は提示するが、それをどのように具体化するののかという段階においては、教員に委ねるというスタンスを日頃からとっていること、またそうしたヴィジョンや取り組みに対してもできるだけ教員からの意見を取り入れようとしていたこともあり、自律性を高く自覚できる結果となっている。

(W 高校—X 教諭) 長い教員が多くて、いろんなことが「例年通り・前に倣え」で決まってしまうことが多くて、私のように3・4年目の教員にとっては「どうせ」みたいな空気が流れている。

W 高校は複数の部活強豪校であり、それらの部活顧問を含めて在校年数の長い教員が比較的多くいることもあり、様々な取り組みに対する意思決定においても例年維持の流れが強くなってしまっているため、特に若い世代の教員にとって新しいことにチャレンジしようとするモチベーションが保ちにくくなっていると考えられる。また、こうした雰囲気は「文化的アイデンティティ」として定着してしまうと、組織的レジリエンスを阻害する構造になる危険性もある。

ただし、この問いでは S 高校は 29 年度に有意に下がっている結果が出ている。このことは、A 校長の理念が一定程度浸透し、新たな取り組みが多く生まれるよりも、既に実施されている取り組みを定着させる段階に入っていることもあり、ある程度業務が定型化されてきたことが要因として考えられる。それに加え、以下の発言にもある通り、非常に多忙化が進んでいることもあり、教員たちが自律性を発揮する余裕が失われてしまっていることも大きな要因として挙げられる。そしてこのことは、問 6「学校の中には、御自身の教育実践に活用できる様々な資源（教材・機器、各種勉強会や県からの支援といったもの）がある」・問 7「困難に直面して「もうだめだ」と思っても、精力的に挑むことができる」においても 29 年度 S 高校が下がっていることにも当てはまる。

(S 高校—R 教頭) 教材研究や部活を一生懸命頑張っている人に、より仕事が集まってきて負担になっているイメージ。

(S 高校—M 教諭) 進路部一つとっても、役割分担凄いいことになっているんですよ。私一人でも 13 個。看護医療系、センター出願、模試担当など。

「多忙化」の状況は、レジリエンスの大きな特質の一つである「冗長性（心理的な余裕・物的なりソースの担保）」の不足の表れとも捉えることができるため、この課題を放置してしまうと、せっかくインフォーマルなネットワークの中で信頼関係を構築できる組織文化・構造であっても、組織レジリエンスの醸成にストップをかける結果となりかねないことに留意すべきであることが、ここから読み取れる。

4.2.2. 学年集団と教科集団におけるレジリエンスの検討

ここでは、学校における「チーム（集団）」である学年集団と教科集団におけるそれぞれのレジリエンスの様相を、アンケート結果とインタビューデータの分析を通じて検討していく。

まず学年集団におけるレジリエンスに関する項目群であるが、問 19「先生の中で誰かひとり

が困難な状況なとき、皆が進んでその方を助ける」・問 20「先生方は互いに信頼し合っていると感じる」・問 21「先生方は従来のやり方にこだわらず、新しいやり方を提案する」において S 高校（29 年度）が W 高校よりも有意に高くなっている。28 年度との比較では差が出なかったことを考慮すると、S 高校ではこれらの項目が 1 年間でより進展したと捉えることが可能である。S 高校では、特に学年主任の存在が学年集団の凝集性を高める上で非常に重要であると考えられる。

(S 高校—I 教諭) 今年度から学年主任。風通しの良い学校にしたいので、報連相については緊密に取れるようにしたいと思っていると若い先生には伝えている。若い先生が担任やっているクラスは、問題が起きたときは顔を突っ込んで相談できるようにしている。

(S 高校—J 教諭) 当然小・中と違って高校ぐらいになると、それぞれ自分の研究室・準備室というものをお持ちで、休み時間・空き時間等で散ってしまうことがあるんですけども、出来れば色々な話が見えるような形で大きい職員室の中において何か起こった場合は、もうその場でこうやり取りが出来るといいのかな、そういう空間は作っておきたいなど。

定例の会議の時間でさえも確保するのに苦労する S 高校において、学年集団内で自由に対話をする場面を別で設けることは不可能であるため、主任の J 教諭は定例の会議の場でどうにかそうした対話が作れないかを考えた。

(S 高校—J 教諭) どうしても時間的に追われて会議の時間が足りないなというところで、まあここあたりは議題を設けなかったにしても、会議の時間をとって、そのあることについて、例えば学力云々・授業云々について報告会があった場合に、それを受けて「先生、これに対してどう思いますか」という先生方の意見交換の場というのかな、そういうのを作らせてもらうようにはしています。通常議題がない場合には、会議は流すっていうのが、どうしてもベテラン教員の間では普通なんですけれども、そのときこそがチャンスなのかなと考えてやらせてもらっています。

そうすることによって、教員同士が年齢の垣根も取り払って自由かつ達意に意見を出すことができ、互いに刺激を与えあいながら取り組みにつなげていくという好循環が生まれていると J 教諭は話す。実際に、そうしたことの影響が問 26「異なる学年間での仕事の調整や連絡がよく行われている」の結果にも表れていると言える。

(S 高校—J 教諭) そういう空間を作っておかないと、なかなか若い先生方だけの、コミュニケーション、ベテランはベテランだけのコミュニケーションになってしまう。そうすると、お互いの良い部分が吸収し合えないので、そういう空間をいつも作っていますけど、やっぱりこれは会議という場、そういう時間は設定して、お互いに何か言い合った方がこれは耳に入りやすいのかな、というのが自分の中では強くあって、意識的に会議の席、ここはもう強制ではないですけども、「これはそういう時間なのでお集まりください」というような感じでそこに来てもらって発言をすると。そうすると、意外とベテランの先生方からも「そうか、この先生そういう風に考えられているのか、驚いた」というようなことが起こるから、やっぱりそうした発言によって刺激を受けられているんだなというのを感じる場というのが、2 学期になってやっとそういうのが見えてきましたね。

そうなってくると若手教員の中でも、例えばそういう話がでてくる中で、「自分は学級運営についてこう考えてやってきたんだけど、実は隣のある先生は、こういう同じところに持っていこうとしているんだけど、アプローチの仕方が違う」ということをその場で認識することができる。で、実際自分の口でも、「あ、私はこう考えてこうアプローチしてきたなかなか思い通りにいかない部分もあったけれども、この先生の話でいくと、そういうアプローチの仕方でも一つあるんだな」というのを吸収できる。逆に、若い方達も当然「自分はこう考えてこうやっているんだ」というのをベテランの先生方がそれを聞くことも、実は我々の方が良い刺激を受けるものになるんです。

図1にもあるように、年齢の別なく教員間での議論ができる場を、集団が提供し、互いの状況や課題についての意見交換ができることによって、教員個人にとっては、自身の取り組みへの効力感やチームへの所属意識が高まることになる。また、そうした場での積極的な相互作用によって、チームとしての凝集度合いも高くなっていくという関係性が、ここから理解できる。

一方で、W高校も教員間の風通しは良く、いろいろな会話がなされるという話は複数の教員も語っているが、V教諭が「表面的なものにとどまっている」と語っている通り、それが凝集性を高めるほどまでには至っていないことが表れているのではないかと思われる。

(W高校—W教諭) 同期の先生とご飯食べに行ったりはよくしているし、風通しは良いイメージ。表面上は良い人は多いんじゃないかな。自分の近いところ(学年の島)にいる先生方は仲が良い。それ以外の先生は、、、。

さらに、問27「学年主任の発言・行動には、校長の意向がよく反映されている」では、S高校のこうした学年主任の取り組みは、主任だけで考え出されて実行されたものではなく、A校長が学年主任を明確に学校組織の核にしていきたいというビジョンを有していることの表れであることが、彼の発言からも見て取れる。

(S高校—A校長) ちょっとずるいんだけど、そこで、J教諭だとか、要するに学年主任をエンジンにしたいんです。私がエンジンではなくて。特にJ教諭には強烈なエンジンを期待しているので、多分彼には負担をいっぱいかけていると思うんだけどね。それが私のこれからの3年間の学校運営の肝だと思っていい。あのへんが自走して周りがついてくる、でそのうち、他の子たちが、特に若い連中が、勝手に自走始める。それで、収集つかなくなったら私が介入するっていう、そういうところを目指してるっていうのが本音かな。

ベテランメンバー以外の先生方を巻き込んでいきたいのが本音なんですけど、まずはベテランの教員自体もウチ若手が意外と良いので、あの若手に期待しているので、その期待感をベテランも持っていると思うんですよ。それから、育てないといけないという育成義務感みたいなものを持っていると思うんですよ。特にJ教諭なんかは自分の学年ですから、持っていると思うんですね。そういう義務感をフルに活用して、私自身としては、彼らに若手を自由に走らせてもらいたいなと思ってるんですね。そういう意味で、よくプリントには「自走させてください」という言葉を使っているし、ベテランの教員も、私の意を超えて自走していてももらいたいと思っているし、そういうところで、かなりJ教諭なんかは、私の意を理解していただいて、かなり動いていただいているなと思っています。

ここでは、図1モデルにおける「組織—チーム（集団）」の関係性、つまり、組織学習を集団が自律的に行える基盤を組織が用意することにより、集団としての凝集性・心理的安全も高まり、その学習によって組織全体を強化しようとするという関わり方が見て取れる。

次に、教科集団におけるレジリエンスに関する項目群であるが、どの項目においてもS高校(29年度)がW高校よりも高くなっていた。S高校では、教員の多くが職員室にすることが多く、学年の打合せだけでなく、教科ごとの交流もそこで行われていることが多いことが影響していると考えられる。

(S高校—C教頭) 教員、何人か教科準備室にすることが多い人もいますが、大抵は職員室にいて学年ごとの情報交換をしていたり、特に外国語科の教員は職員室で頻繁に会合を持っていたりしますね。

この場面においても、教員間の積極的な相互作用が集団のレジリエンスを高めるという関係性が見て取れる。

一方、W高校においては、少数の教員間では細やかなやり取りも発生してはいるが、やはりここでも「表面的」な関係性が全体的に影響している結果となっている。

(W高校—Y教諭) 自身が年次に所属していたときは、年齢層に関係なく話ができる雰囲気があった。教科に関していえば、初任が3人いるが、自分は興味があるのでその授業を見に行ったりしている。色んな先生がそうできているかと言えば、その辺りは少し足りない、やり取りが少ない印象。

ここで、S高校において教科間の調整・連絡においては有意差が出なかったのは、やはりA校長は学年主任を組織の軸と捉えており、教科集団に対してはそれほど影響力を行使していなかったことが影響しているのではないと思われる。つまり、教科集団のレジリエンスを高めるための支援基盤の構築が不十分であったために、学年集団とは異なり、集団間での積極的な相互作用が起きにくくなっていると考えられる。

4.2.3. 学校全体におけるレジリエンスの検討

最後に、学校組織全体のレジリエンスに関する項目群であるが、管理職のリーダーシップに関する問11「校長・教頭が中心になってリーダーシップを発揮している」では、S高校がどちらもW高校よりも高い結果となっている。

(S高校—A校長) 義務教(育)の世界と高校の世界は別社会だと思って間違いないですね。義務教の管理職の発言といったものは、かなり指示連絡に強いでしょ。高校は指示連絡という言葉は使っていても、教員自身の独立性があまりにも強いから、「何を言ってんだよ」っていうのが本音だよ、皆さん。だからそのところを形骸化させないでいくためには、私の姿勢とか私の人間性を教員に分かってもらわないと、理解してもらった上でないと一歩も進まない。言葉で何言っても、それは進まない。後は、行動で示したり、日々の学校経営の方針は自分の経営姿勢で見せるしか手がないかなって。

(S高校—C教頭) A校長の場合には、ある程度自分の考えを打ち出されますけれども、よく「拙速にことを決めたくない」というような言葉遣いをされるんですが、様子を見ながらという

か、場合によっては考え方の中で、いったん打ち出したものを「ここまでは譲れるかな」というところもちゃんと踏まえられた上で、いろいろなものを提案されているのかなというふうな気はしています。だから、職員のほうもある程度、いろんなことを校長室に直接、本当は教頭の所に来ないとまずいんでしょうけど、いろいろ言われているようです。

このように、A校長は「個業化」「専門化」しやすい高校という組織の中では、自身がよりリーダーシップを発揮する必要があると認識しており、自身の理念に関して積極的に打ち出すことが多い。しかしながら、先にも挙げたように一方的な行使ではなく、教員との対話と彼らの自律性を重視したスタンスをとることによって反発を最小限に抑えていると考えられる。

(S 高校—Q 教諭) 校長先生の呼びかけによって向かいやすくなったのかな、より他の先生方も。なんでしょうね、意思疎通じゃないですけど、同じ方向を見れるようになったのかなっていう気は、はい。

一方で、W 高校では管理職と教員間との間の壁がS 高校に比べると高く、なかなかリーダーシップを発揮することができない状況にあった。

(W 高校—Z 校長) 教員の文化として「自分たちで見ていくんだ」という意識が非常に強い。例えば、企画委員会は去年まで校長が出ていなかった。今年からは私が出ている。部活の中心になっているベテランの先生が、教員集団の中心になっていることが多い。

次に問 13「教頭の発言・行動には校長の意向がよく反映されている」であるが、S 高校では教頭が校長と教員間のハブ的な役割を担っていた。

(S 高校—D 教頭) 学年会とかそういう雰囲気ってなかなか直接伝わらなかつたりするので、何となく先生方の学年の山での雑談ってわりと聞こえてくるので、こんな話題をしてみましたよというようなこととかを、校長先生にはお伝えしているんですけど。なかなか言いづらい話題とかもあるじゃないですか、そういうことを先生方は改まって校長先生に直接わざわざ仰らないので、多分こんなことが学年の中で揉めているんだとか、上手く進んでいるとか、例えば学年集会で学年主任の先生が生徒にこんなことを伝えていたとか、そんな様子を伝えていきますね。

校長がやることに対しては、先に根回し的に教員の感触を聞きながら、同時並行で校長は校長だよりに出すが、その時にはいきなり感がないように先に伝えておくようにする。立ち話的に意見を集めることが多い。

校長一人ではすべての教員の状況を把握することが難しいため、教頭がその仲介役としてフォーマル・インフォーマルの別なく教員とコミュニケーションを多く取っていた。また状況を聞き出すだけでなく、校長の取り組みや打ち出しに対する誤解や反発を極力減らすために、根回し的にその趣旨を説明し理解を得るという立ち回りも行っていたことにより、教員からも校長と教頭の考えに大きな差異がないと捉えられていたと思われる。これは正に、表3における「通訳型」リーダー⁽⁴⁾の役割を教頭が担っていた例であると言える。その上で、先に挙げたように、教務主任が「訓練された energizer (メンバー間の良好な関係性の促進者)」として集団の関係性を良好に保とうとするというサポートが加わることで、組織レジリエンスを高める文化的アイデ

ンティティが構築されていると捉えることができる。

問 14「職員会議で意見やアイデアが出された際、それらが取り上げられて実現されることが多い」においても S 高校が高くなっているが、先述のように A 校長が教員とのコミュニケーションを軸にしながら取り組みを進めていくこともあり、教員にとっても自身の考えを表に出す心理的ハードルが下がっていると理解できる。

(S 高校—P 教諭) 校長も自分のやりたいことをしっかり持っていらっしゃる方だと話を聞いていても思うんですけど、教員の意見を汲み取るという姿勢を見せてくれているのがわかるので、去年に比べたら会議も静かになりました。学年や教科といった小単位での会議で出た意見が上げやすくもなりましたね。

一方で W 高校では先に挙げた「慣性の強さ」と具体的な議論の場の少なさによって、教員が声を上げるモチベーションを減少させる結果となってしまっている。

(W 高校—W 教諭) 雑談で色々な先生と課題等について話すことは多いが、オフィシャルで吸い上げる場がなく、「例年通り」の慣性や長い教員の声の強さがイノベーションへの障害になっている印象。例えば企画委員会に上がったとしても、そこでつぶされることも多い。「言ってもしょうがない」という雰囲気はある。

問 16「校長が教員とインフォーマルな話合いの機会を持つことが多い」であるが、ここでも S 高校が双方ともに高くなっているのは、A 校長が教員とコミュニケーションを取るのには職員会議や定例の面談といったオフィシャルなものに限らず、立ち話・雑談といった非公式場面もうまく活用しながらであることがわかる。

(S 高校—M 教諭) 職員室には校長先生はたくさんいらっしゃいます。私なんかもたぶん 1 日に 2～3 回ぐらいはお話すると思います。放課後の廊下で会ったときに部活の話をブワーツとしたりとか、そういった部分はすごい来てくださいます。お話ししてくださる先生です。

(S 高校—Q 教諭) 放課後 5 時ぐらいになると職員室に来て結構話されたりしているので、たぶん、そうですね、そういった面では結構校長先生自ら動いてっていうのもあると思います。放課後だけじゃなくてちょっと時間あるときに職員室にいらっしゃるので、それこそ情報管理とか分掌の話をちょうどいい所にいいタイミングでいたりすると、やっぱり聞けるっていうのはあります。わざわざ校長室に行くっていうのはなくなりますので。

W 高校では、管理職と教員との間に一定の隔たりが存在しているが故に、コミュニケーションを取る場面も公式的なものに限定されてしまっていることが、S 高校との間で差が出た要因と考えられる。

(W 高校—Y 教諭) 企画委員会にいる教員はそこで校長から話を受けたりすることはあるが、私は直接校長室に行ったりはしないので、面談等で個別に話すことが多くなる。

ここでは、S 高校において校長が「「通訳型」リーダー」としての役割だけでなく、「訓練された energizer (メンバー間の良好な関係性の促進者)」としての役割も担っているという特徴が見られる。つまり、図 1 モデルにおいては、通常「組織レベル」と「個人レベル」において直接的な交流は想定されてはいないが、管理職という「組織レベル」の立場として積極的に個人の

レジリエンスを促進しようとする関わり方を見せている点が学校組織の特質であり、Day and Gu (2013) が、学校組織が「協同的な努力を育てる好ましい組織的な構造や条件 (14 頁)」を有するために、その基盤整備や人的相互関係の指揮・調整において校長が核となると指摘している点にも重なると考えられる。

5. まとめ

本研究では、あらゆる変化に対して柔軟に適応し、かつそれを契機として成長するような学校組織の条件を把握するための概念として、「組織レジリエンス」を取り上げた。その上で先行研究の検討を通じて、その分析視座として菊地 (2013) の組織レジリエンスの枠組みと、Lei and Huan (2019) の理論モデルを提示した。その要点は、組織レジリエンスを「組織」・「チーム」・「個人」のそれぞれのレイヤーにおけるレジリエンスの相互作用であると捉えることにある。そこで、本研究では、その菊地モデルと紺野・丹藤 (2006) の教師個人のレジリエンス要因をベースに調査票を作成、学校文化・組織構成等が対照的な S 高校 (2 年度分) と W 高校で実施し、その結果をそれぞれインタビューデータを交えて比較分析することによって、学校組織における組織レジリエンスの要因とその関係性に対して示唆を与えることを試みた。

その結果、S 高校と W 高校における組織レジリエンスの状態は、非常に対照的なものであることが示唆された。S 高校では、管理職のリーダーシップの下、学校全体の目標達成に向けた行動が起こしやすく、教員個人に対する支援体制も W 高校に比べれば整っており、より安心して教育実践に取り組むことが可能な状態であると解釈できる。学年・教科内での凝集性や組織行動においても、S 高校の方が高く出る結果となり、そうした学年・教科内に教員が軸足を置いて活動していることが見て取れた。また、S 高校内においても、28 年度から 29 年度にかけてスコアが上がっている項目が多く、S 高校は 1 年を通じてその組織レジリエンスを高めていっていると言える。また、そうした S 高校のレジリエンスに影響を与えた要因として、校長・教頭が発揮した「翻訳型」リーダーシップや、特に学年主任が「訓練された energizer (メンバー間の良好な関係性の促進者)」となって凝集性を高めていること、教員の自律性を担保しており、その積極性に対して組織的な支援があること、インフォーマルなネットワークが活用されていることなど、既存研究で挙げられていた組織レジリエンス要因を見て取ることができた。その結果、教員個人においても自身の楽観性や自律性を高く認知できる文化的アイデンティティが構築される結果になったのではないかと考えられる。

加えて S 高校においては、校長が「通訳型」リーダーとしての役割だけでなく、「訓練された energizer (メンバー間の良好な関係性の促進者)」としての役割も担っているという特徴が見られた。つまり、図 1 モデルにおいては、通常「組織レベル」と「個人レベル」において直接的な交流は想定さ

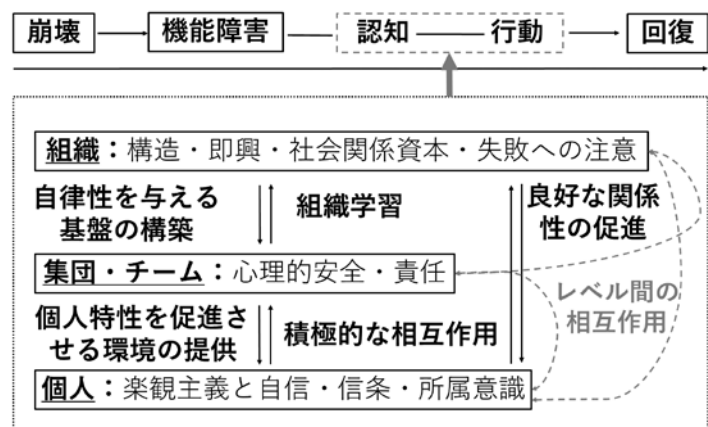


図2 学校組織レジリエンスの理論モデル (Lei and Huan 2019, 30 頁を基に筆者作成)

れてはいないが、管理職という「組織レベル」の立場として積極的に個人のレジリエンスを促進しようとする関わり方を見せている点が学校組織の特質であり、学校組織において図1モデルを適用する際の追加すべき視点であると考えられる（図2）。

ただし留意点として、多くの学校組織が抱える「多忙化」の状況は、レジリエンスの大きな特質の一つである「冗長性（心理的な余裕・物的なリソースの担保）」の不足の表れとも捉えることができるため、この課題を放置してしまうと、せっかくインフォーマルなネットワークの中で信頼関係を構築できる組織文化・構造であっても、組織レジリエンスの醸成にストップをかける結果となりかねないという点が指摘できる。

このように、組織レジリエンスだけでは捉えきれないアクター間の相互関係や促進・阻害要因を説明するための区分として、「組織－チーム・集団－個人」のレジリエンスという視座を用いることによって、（1）構成員個人で動くことが多く、全体としての動きが比較的少ない学校組織において、個人の動きをいかにして組織行動へとまとめ上げるかの条件や、組織としての動き・仕組みがいかに個人に還元されるかといった、プロセスやマイクロ・ポリティクスに焦点を挙げることができること、（2）チーム・集団という下位概念を導入することにより、「組織－個人」の関係性をより詳細に分析できること、特に、教員が学年・教科といった下位組織で行動することが多い高校にとっては、こうした区分で捉えることでより精緻な分析が可能になること、（3）「学校組織のレジリエンスに寄与する仕組み・取り組み」を考える際に、各アクターに焦点を当てており適切な要件を考えることができること、といった学術的・実践的意義があると考えられる。

【注】

- （1）紺野・丹藤（2006）によれば、教員個人が組織のメンバーとして様々な困難に挑戦していくための要因として、認知面では「お手本となるモデル教師の存在」・「あらゆる困難に対しての楽観性」が重要であり、それを支える文脈的要素として、「支援的同僚の存在」・「様々なチャレンジができるように、十分な自律性が確保されていること」が必要であると説明されている。
- （2）問14・問15・問16は、得点化の際には肯定的表現にそろえた上で作業を行っている。
- （3）「28年度S高校－W高校」の間5・問13・問17、「29年度S高校－W高校」の間4・問5・問23・問33・問39・問43、「28年度S高校－29年度S高校」の間6・問27・問33は、F検定の結果、分散が等しくないと仮定した2標本によるt検定を行っている。
- （4）Zolli and Healy（2012）では、「レジリエントなコミュニティや組織の中心部あるいは中心付近では、必ずといってよいほど、ある共通したタイプのリーダーが統率力を発揮している姿が見られた。年齢も性別もさまざまな彼らは「通訳型」リーダーと呼ぶべき存在であり、多くの場合は舞台裏で支持者を結びつけ、さまざまなネットワークや視点、知識体系、課題を一体的な全体像にまとめ上げる重要な役割を果たしている。その過程で、これらのリーダーは適応能力、すなわちさまざまな公的機関と非公式なネットワークが危機的状況において協調する能力を引き上げている（p.22）」と説明されている。

【引用・参考文献】

- 浅野 良一（2008）「一般経営学と教育経営：企業経営学からみた教育経営・学校経営の課題（＜特集＞教育経営概念の今日的検討 教育経営概念及び研究の有効性と限界（2）」『日本教育経営学会紀要』, No.50, 26-37頁。
- 石毛 みどり（2003）「中学生におけるレジリエンスと無気力感の関連」『人間文化論叢』 Vol.6, 243-252頁。

- 大谷喜美江・冨澤栄子・筒井末春 (2016) 「労働者のレジリエンスにポジティブな影響を与える要因の検討」『心身健康科学』 Vol.12, No.1, 1-9 頁。
- 葛西 真記子・藤井 美沙子 (2013) 「レジリエンスの形成過程：回想された両親像に注目して」『鳴門教育大学研究紀要』 Vol.28, 295-306 頁。
- 菊地 梓 (2010) 「看護師を対象とした職務レジリエンス研究－個人レベルおよびチームレベルのレジリエンスの検討」。
- (<http://www.hues.kyushuu.ac.jp/education/student/pdf/2010/2HE09035S.pdf> より 2016.11.29 入手)
- 菊地 梓 (2013) 「組織におけるレジリエンス理解のためのマルチレベルアプローチ－個人，チーム，組織のレジリエンス－」九州大学 博士学位論文，2013 年。
- 紺野 祐・丹藤 進 (2006) 「教師の資質能力に関する調査研究：「教師レジリエンス」の視点から」『秋田県立大学総合科学研究彙報』 Vol.7, 73-83 頁。
- 羽賀 祥太・石津 憲一郎 (2014) 「個人的要因と環境的要因がレジリエンスに与える影響」『教育実践研究：富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要』 No.8, 7-12 頁。
- 福島 真治 (2015) 「公立高等学校における校長の経営理念の組織内浸透過程研究－校長交代期に焦点を当てて－」東京大学大学院教育学研究科 修士学位論文，2015 年。
- 福島 真治 (2016) 「学校組織へのレジリエンス概念の適用可能性の検討－レジリエンス概念に関する諸分野の研究レビューを通して－」『東京大学大学院教育学研究科学校開発政策コース 教育行政学論叢』 Vol.36, 149-180 頁。
- 福島 真治 (2018) 「学校組織動態の説明概念としてのレジリエンス」『東京大学大学院教育学研究科学校開発政策コース 教育行政学論叢』 Vol.38, 95-103 頁。
- 福島 真治・備瀬 美香 (2019) 「日本の公立高校における組織レジリエンスに関する事例研究」『東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センター研究紀要』 No.4, 60-76 頁。
- 福島 真治 (2019) 「学校安全におけるレジリエンス概念の意義：“危機管理”の捉え方の差異に焦点を当てて」『国立教育政策研究所紀要』 Vol.148, 23-40 頁。
- 村木 良孝 (2016) 「レジリエンスの統合的理解に向けて：概念的定義と保護因子に着目して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』 Vol.55, 281-290 頁。
- Anja Dalgaard-Nielsen (2017) “Organizational resilience in national security bureaucracies: Realistic and practicable?” *J Contingencies and Crisis Management.*, pp.1-9.
- B. Egeland, E. Carlson, L.A. Sroufe, (1993) “Resilience as process,” *Devel Psychopath*, vol. 5, pp. 517-528.
- Christopher Day and Qing Gu (2013) 『RESILIENT TEACHERS, RESILIENT SCHOOLS: Building and Sustaining Quality in Testing Times』 Routledge
- (小柳 和喜雄・木原 俊行監訳(2015) 『教師と学校のレジリエンス：子どもの学びを支えるチーム力』北大路書房)
- E. Cunha, M. P., Castanheira, F., Neves, P., Story, J., Rego, A., & Clegg, S. (2013). Resilience in organizations. Working paper.
- Garnezy, N. (1990) A closing note: Reflections on the future. In J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), Risk and protective factors in the development of psychopathology. New York: Cambridge University Press, pp.527-534.
- Lei Xiaoa and Huan Caob (2017) 「Organizational Resilience: The Theoretical Model and Research Implication」 The 4th Annual International Conference on Information Technology and Applications (ITA 2017).
- Lengnick-Hall, C. A., Beck, T. E., ” Adaptive Fit Versus Robust Transformation: How Organizations Respond to

- Environmental Change.” *Journal of Management*, Vol.31, No.5, 2005 pp.738-757.
- Luthar,S.S.,Cicchetti,D.,&Becker,B. (2000)The construct of resilience:A critical evaluation and guidelines for future works. “*Child Development*” Vol.71, pp.543-562.
- Masten, A. D., Best, K. M., & Garnezy, N. (1990) 「Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity」 『*Development and Psychology*』 Vol.2, pp.425-444..
- Miguel Pina e Cunha., Filipa Castanheira., Pedro Neves., Joana Story., Arménio Rego., Stewart Clegg.(2013) “Resilience in organizations.” *File resilience in organizations*, outlet: HRMR.
- Morgan, P.B.; Fletcher, D.; Sarkar, M. (2013) Defining and characterizing team resilience in elite sport. *Psychol. Sport Exerc.* Vol.14, pp.549–559.
- Recep Gorgulu, Ender Senel, İlhan Adilogulları and Mevlut Yildiz (2018) 「An Adaptation Study of Measurement Properties for the Characteristics of Resilience in Sports Team Inventory」 『*Education Sciences*』 Vol.8, No.3, pp.1-15.
- Ruiting Zhang and Wenwen Liu (2012) 「Organizational Resilience Perspective: Facilitating Organizational Adaptation Analysis」 『*2012 International Conference on Economics Marketing and Management*』 Vol.28, IACSIT Press, Singapore, pp.55-59.
- Rutter, M. (1990) 『*Risk and protective factors in the development of psychopathology.*』 New York: Cambridge, pp.181-214.
- Sutcliffe, K. M., & Vogus, T. J. (2003) Organizing for resilience. *Positive organizational scholarship*, pp.94-110.
- Timothy J. Vogus and Kathleen M. Sutcliffe (2007) 「Organizational Resilience: Towards a Theory and Research Agenda」 *Proceedings of the IEEE International Conference on Systems, Man and Cybernetics, Montréal, Canada, 7-10 October 2007.*
- Van Der Vegt, G. S., Essens, P., Wahlström, M., & George, G. (2015) Managing risk and resilience. *Academy of Management Journal*, Vol.58, No.4, pp.971-980.
- Wagnild, G. M & Young., M (1993) Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale” *Journal of Nursing Measurement*. Vol.1, pp.165-178.
- Yukelson, D.; Weinberg, R. (2016) Team resiliency in sport: Research to practice. In *Routledge International Handbook of Sport Psychology*; Schinke, R.J., McGannon, K.R., Smith, B., Eds.; Routledge: New York, NY, USA, pp. 547–558.
- Zolli, A. and Healy, A., ” Resilience: Why Things Bounce Back” *Headline*, 2012.
- (須川 綾子訳 (2013) 『レジリエンス復活力』ダイヤモンド社)

(受理日：令和2年2月28日)