

学校組織の規模による インフォーマル・コミュニケーションの違い —生徒および教師の変革への意識と行動に及ぼす影響—

江頭 尚子
福岡県立宇美商業高等学校

Difference of Informal Communication in a Scale of High School Organization

—Focused on The Effect on Students and Teachers—

ETO Naoko
Umi Commercial High School

The structure and effects of informal communication on the cognition and behavior of high school students and teachers were investigated. Informal communication was composed of five factors: (a) information for cooperation (b) information about abilities of teachers, (c) information exchanged rapidly, (d) information exchanged frankly, and (e) information for promoting a comfortable work life. Cognition and behavior of high school students were composed of four factors: (a) ability to adapt to school life (b) reliability for school, (c) the ability to act independently, and (d) the ability to interact with teachers. Innovation oriented cognition and behavior of teachers were composed of four factors: (a) a high desire for innovation, (b) a positive attitude, and (c) feelings of tenseness around innovation, and (d) positive activity for innovation. Multiple linear regression analysis indicated that three factors had an influence on students of larger schools, and one factor had a positive influence on students of smaller schools. Four factors had an influence on innovation oriented cognition and behavior of teachers of larger schools, and two factors had an influence on Innovation oriented cognition and behavior of teachers of smaller schools. These results indicate that schools have difference in effect for students and teachers.

1 研究の背景

1-1 学校の変革への要請

文部科学省は、学校を取り巻く社会の変化に伴う生徒の変化に柔軟に対応できる学校づくりのため、教職員の活動を有機的に結びつけた組織的な学校運営を行う体制の整備を提言している(文部科学省, 2005)。生徒の「荒れ」や生徒の進路実績の低迷からの脱出に成功した高等学校の組織では、特に教職員同士による横方向の自由なコミュニケーションが活発な例が少なくない。例えば、生徒数の減少から脱し進学実績の改善に成功した T 県立 B 高校の教師は

「職員室で生徒のことを話すと、先生方が集まってくるいろいろな情報を提供してくれます。」(染野, 2008)と答え、生徒の問題行動の改善と進学実績の飛躍的向上に成功した I 県立 F 高校の教師は、改革成功の要因として、「教師同士が日常的に職員室で情報を交換し、気になる生徒の相談を持ちかける雰囲気」を挙げている (高橋, 2008)。

そこで本研究では、学校組織においてインフォーマル・コミュニケーションが有効に機能していると想定し、生徒および組織メンバーの教師が組織の意識や行動に及ぼす影響を検証する。

2 先行研究

2-1 学校組織の特徴

学校組織は他の組織と異なる特徴を持つ。学校の日々の活動は実質的には一人一人の教員に委ねられており、教員は全て平等であるという「なべぶた型」の構造的特徴がある。そこから生じる閉鎖性のため、学校組織では情報の収集や共有で隘路を生じやすい(松井, 2008)。教育組織に限らず、ヒューマン・サービスを行う組織では上司一下僚の階層性が少なくて管理機構が脆く、上意下達の官僚制システムの指示系統とは相反する「横のコミュニケーション・チャネル」が発達するという特徴がある(田尾, 1995)。

2-2 インフォーマル・コミュニケーション

この「横のコミュニケーション・チャネル」の役割を果たすものとして、本研究ではインフォーマル・コミュニケーションを想定する。淵上 (2005)は、学校組織の公の場で語られる場合をフォーマル・コミュニケーション、私的な場で語られる場合をインフォーマル・コミュニケーションと呼んでいる。インフォーマル・コミュニケーションの特徴について仲谷・原島・西田 (1994)は「相手・出会い・話題が偶然で予定されていないこと」と述べている。

本研究では、Barnard (1938)の「二人以上の人々の意識的に調整された活動や諸力の体系」という公式組織の定義を援用し、誰がいつ行うかを明確にした定義を行う。会議のように公式組織をベースとしたフォーマルなコミュニケーションは、二人以上の人々、即ち「組織」の「意識的調整」に基づき、事前に日時と場所が指定されるなど「計画的」である。それに対し、休み時間などに仕事上の悩みを打ち明ける、生徒の情報を交換するといったインフォーマル・コミュニケーションは、「成員個人」の自発的な「意思」に基づき、「恣意的」に行われる。そこで本研究では、インフォーマル・コミュニケーションを「成員個人の意思に基づいて行われる恣意的な情報交換」と定義する。なお、「情報交換」には、言語による情報も非言語の情報も含むこととする。

既に Roethlisberger (1941) はインフォーマル・コミュニケーションが良好な場合、作業効率が向上すると指摘していた。ところがインフォーマル・コ

ミュニケーションは雑談のように見え、構造化もしにくい(仲谷ら, 1994)ためか研究が進まなかった。近年は、コミュニケーションの一形態としてインフォーマル・コミュニケーションの研究も増え始めた。

Rogers & Rogers (1976)によれば、手続き的に定式化されたフォーマルなコミュニケーションが組織行動に安定性と恒常性、予測可能性をもたらすのと同じく、噂話や世評といったインフォーマルなコミュニケーションも組織行動に大きな影響を与える。例えば、インフォーマル・コミュニケーションが人間関係の構築や情報収集、何気ない会話からのアイデア生成を促す役割を果たす(原岡, 1990)。

2-3 学校組織のインフォーマル・コミュニケーション

学校組織のコミュニケーション研究は職員会議におけるコミュニケーション (淵上, 1995a; 天笠, 1988)や、上下・水平といったコミュニケーションの方向性 (佐古, 1990; 淵上, 1993)に焦点があてられてきた。インフォーマル・コミュニケーションについては、藤原・竹下 (2004)、佐藤 (2007, 2009)が職員室における学級経営や生徒に関するインフォーマルな形の会話による情報交換を確認しており、淵上・西村 (2004)は、教師の協働を構成する因子の一つに「普段のコミュニケーション」を挙げている。

2-4 生徒集団の意識や行動とコミュニケーション

教師のコミュニケーションが生徒に影響に関しては、教師個人のコミュニケーション・スキルが生徒とのコミュニケーションに反映することに着目した研究 (今野, 2000; 淵上・小早川, 2002)はあるが、教師同士のコミュニケーションが生徒の意識や行動に及ぼす影響を実証した研究は見当たらない。

2-5 変革とインフォーマル・コミュニケーション

近年、変革に影響を及ぼす要因としてインフォーマル・コミュニケーションの重要性が認識され始めている。岡村・高橋・宮入 (2007)によれば、変化に対して前向きな組織では進んでチームとしての相互協力関係を築くことで問題解決のスピードが速くなる。Nadler & Tushman (1989)は、非公式な情報フロ

ーやオーソリティ関係といった要素が組織を良い方向に変える際に有効に機能すると述べている。

変革が生成するプロセスの観点からも、非公式なルートの有効性を指摘する研究が出てきている。大月 (2006)によれば、変革にも事前に周到な計画を立てる計画的変革と、明確な事前の意図を欠きながら組織行動を通じて新しい組織像を実現する創発的変革の2種類がある。後者の変革生成は事前の意図を欠く組織行動である点から、インフォーマル・コミュニケーションが深く関与する可能性が考えられる。

2-6 学校組織における変革とコミュニケーション

学校組織を変える要因としては、1960年代には教師個人に焦点が当てられ、教師が革新的になれば学校は改善するという論が主流であった(浜野, 1978)。近年は組織マネジメントの観点から個人でなく組織に焦点が当てられ、組織を変える方略やその実証的研究が主流となった。それらの研究では校長によるリーダーシップと変革の関係に焦点を当てたものが多い(江藤, 2005; Deci, Vallerand, Palletier, & Ryan, 1991)。

同僚同士の協働と、学校の改善との関係の研究も近年盛んである(佐古・久我・大河内ほか, 2003; 紅林・下村・中川ら, 2003; 渡邊, 2001; 佐古, 2006)。協働とは、教師が一致協力して仕事を行うことを指す(藤原, 1998)。これらの研究では、コミュニケーションは協働の一部として取り上げられている。しかしその詳細な分析には至っていない。

学校におけるコミュニケーションが変革に及ぼす影響に関する研究には、天竺 (1984)がある。そこでは学校組織の変容の規定要因として、学校の組織風土、教師集団の信条システム、イノベーションの遂行方略とコミュニケーション・チャネルが指摘されている。インフォーマル・コミュニケーションと学校の変革に関する研究には松井 (2008)があり、意思形成の際、その担当者が他の教員と学校運営に関する思いを日常会話の中で交わし、斬新な情報などの提供による望ましい変化への雰囲気醸成の重要性を指摘している。しかし、その実証には至っていない。

3 目的

そこで、まず本研究では学校組織においてインフォーマル・コミュニケーションによって、学校組織におけるクライアントである生徒の行動、および組織の現状を変えようとする教師の意識や行動に有効に機能していると想定した。

次に、本研究では組織におけるインフォーマル・コミュニケーションが生徒の行動や教師の変革意識と行動に及ぼす影響は、大規模の組織と小規模の組織とで異なっていると想定した。大規模な学校では小規模な学校と比べ、生徒に関する情報数もその情報を共有すべき教師の数も多い。そのため、両者の間にインフォーマル・コミュニケーションの機能の強弱、優先される情報、影響力を与える要因が異なる可能性があるからである。

なお、本研究では大規模校は一つの学校に17クラス以上とし、小規模校は一つの学校に16クラス以下の学校とした。

4 方法

本研究では、江頭(2013)の調査時に得られた結果を再分析する形で進められた。

4-1 本調査 1

調査対象者

学校組織におけるインフォーマル・コミュニケーションと生徒に関する調査は、F 県の F 県教育研究会所属の A 地区公立高等学校教諭および常勤講師 262 名を対象に行った。2009 年 10 月、A 地区の公立高等学校における F 県教育研究会の学校代表者に質問紙を郵送し、学校代表者が質問紙を会員に配布および回収した後、郵送にて返送する形で実施した。回答数は 148 名(男性 108 名, 女性 35 名, 不明 5 名)、回収率は 56.5%であった。教師としての勤務年数は、5 年以下が 8 名、6 年～10 年が 11 名、11 年～15 年が 32 名、16～20 年が 26 名、21～25 年が 40 名、26～30 年が 19 名、31 年以上が 7 名であった。学校の規模は 10 クラス以下が 13 名、11～13 クラス以下が 34 名、14～16 クラス以下が 43 名、17 クラス以上が 51 名、不明が 7 名であった。

4-2 本調査 2

調査対象者

学校組織におけるインフォーマル・コミュニケーションと変革への意識および行動に関する調査は F 県の F 県教育研究会所属の B 地区公立高等学校教諭および常勤講師 346 名を対象に行った。

手続き

本調査は 2009 年 10 月、B 地区の公立高等学校における F 県教育研究会の学校代表者に質問紙を郵送し、学校代表者が質問紙を会員に配布および回収した後、郵送にて返送する形で実施した。回答数は 125 名(男性 91 名、女性 34 名)、回収率は 36.1%であった。教師としての勤務年数は、5 年以下が 16 名、6 年～10 年が 17 名、11 年～15 年が 17 名、16～20 年が 23 名、21～25 年が 34 名、26～30 年が 16 名、31 年以上が 2 名であった。学校の規模は、10 クラス未満が 11 名、11～13 クラス以下が 37 名、14～16 クラス以下が 22 名、17 クラス以上が 55 名であった。

4-3 本研究で用いる因子

4-3-1 インフォーマル・コミュニケーションの因子

インフォーマル・コミュニケーションの因子は 5 因子から構成される。

第 1 因子は 12 項目で構成され、「気になっている生徒の情報を交換し合う」など、教師同士がお互いに支え合うためのコミュニケーションに関する項目が高い負荷量を示す支え合い促進因子である。第 2 因子は 4 項目で構成され、「指導の得手不得手についての話題が出る」など、教師同士が仕事の能力を向上させるための情報交換に関する項目が高い負荷量を示す教師の能力情報交換因子である。第 3 因子は 5 項目で構成され、「生徒に関する情報は、公式の発表よりも早く口伝いで職員の耳に入る」など、非公式の経路を通して素早く情報が伝わることにに関する項目が高い負荷量を示す迅速な情報交換因子である。第 4 因子は 5 項目で構成され、「趣味など個人的な嗜好に関する話をしている」など、気軽に声を掛け合うことにに関する項目が高い負荷量を示す気軽な情報交換因子である。第 5 因子は 5 項目で構成され、「リラックスした様子で話している」など、働きやすい

環境づくりための態度や行動に関する項目が高い負荷量を示す働きやすさ促進因子である。

4-3-2 生徒集団の意識や行動についての因子

生徒集団の意識や行動の因子は 4 因子から構成される。

第 1 因子は 12 項目で構成され、「欠席や遅刻、早退の連絡はきちんと行う」など、生徒の学校における集団生活への適応に関する項目が高い負荷量を示す学校生活への適応因子である。第 2 因子は 9 項目で構成され、「社会で活躍中の本校卒業生を皆知っている」など、生徒が自分の学校の卒業生や授業などに対して誇りや信頼を寄せていることにに関する項目が高い負荷量を示す学校への信頼因子である。第 3 因子は 10 項目で構成され、「班単位で学習がスムーズにできる」など、生徒が自分たち自身で考えて行動する力に関する項目が高い負荷量を示す自律性因子である。第 4 因子は 3 項目で構成され、「教師と話す際、生徒は恋愛や趣味など個人的なことについても話す」など、教師との個人的な接触に関する項目が高い負荷量を示す教師とのふれあい因子である。

4-3-3 変革への意識および行動の因子

変革への意識および行動の因子は 4 因子から構成される。

第 1 因子は 7 項目で構成され、「現状を良くしようと、皆がわくわくする思いを抱いている」など、新しい取り組みを歓迎する態度や行動に関する項目が高い負荷量を示す新しさ指向因子である。第 2 因子は 7 項目で構成され、「新しい取り組みは、職員や保護者の反対を恐れることなく導入、推進されている」など、現状を良くするためなら困難も乗り越えようとする前向きな態度や行動に関する項目が高い負荷量を示す前向き指向因子である。第 3 因子は 6 項目で構成され、「今のままのやり方を継続しては、本校は悪くなると捉えている」など、皆が危機感を共有しつつ現状改善に当たっている様子や行動に関わる項目が高い負荷量を示す危機感共有因子である。第 4 因子は 3 項目で構成され、「何かをする時、フットワークが軽い」など、精力的に仕事をしていることをあらわす項目が高い負荷量を示す精力的行動因

子である。

5 結果

5-1 インフォーマル・コミュニケーションと変革への意識および行動の相関関係

インフォーマル・コミュニケーションの因子と生徒集団の意識や行動の因子との相関係数を Table 1 に示す。「支え合い促進」と「危機感共有」以外の因子の間に正の有意な相関が見られた。

5-2 インフォーマル・コミュニケーションの影響

学校の規模を、16 クラス以下の小規模の学校と 17 クラス以上の大規模の学校に分け、それぞれインフォーマル・コミュニケーションの 5 つの下位尺度得点が生徒集団の意識や行動の 4 つの下位尺度に及ぼす影響と変革への意識と行動に及ぼす影響を確認するため重回帰分析を行った(Table 2)。

5-2-1 大規模校の場合

大規模校では、「支え合い促進」からは「学校生活への適応」($\beta=.66, p<.01$), 「学校への信頼」($\beta=.56, p<.05$), 「自律性」($\beta=.64, p<.05$), 「教師の能力情報交換」からは「学校生活への適応」($\beta=-.47, p<.05$), 「迅速な情報交換」からは「自律性」($\beta=.53, p<.05$)にする標準偏回帰係数が有意であった。

5-2-2 小規模校の場合

小規模校においては、「教師の能力情報交換」からは「学校への信頼」($\beta=.30, p<.05$), 「自律性」($\beta=.42, p<.01$), 「教師とのふれあい」($\beta=.35, p<.05$)に対する標準偏回帰係数が有意であった。

5-3 変革への意識と行動への影響

5-3-1 大規模校の場合

大規模校では、「支え合い促進」からは「前向き指向」($\beta=-.46, p<.01$), 「危機感共有」($\beta=-.44, p<.01$), 「教師の能力情報交換」からは「新しさ指向」($\beta=.48, p<.01$), 「前向き指向」($\beta=.50, p<.01$), 「危機感共有」($\beta=.73, p<.001$), 「迅速な情報交換」からは「前向き指向」($\beta=.35, p<.05$), 「働きやすさ促進」からは「新しさ指向」($\beta=.57, p<.001$), 「前向き指向」($\beta=.75, p<.001$)に対する標準偏回帰係数が有意であった。

5-3-2 小規模校の場合

小規模校においては、「教師の能力情報交換」からは「前向き指向」($\beta=.41, p<.001$), 「危機感共有」($\beta=.31, p<.05$), 「精力的行動」($\beta=.21, p<.05$)に対して、「働きやすさ促進」からは「新しさ指向」($\beta=.57, p<.001$), 「精力的行動」($\beta=.75, p<.001$)に対する標準偏回帰係数が有意であった。

Table 1 インフォーマル・コミュニケーションと生徒集団および変革への意識と行動の相関

	支え合い促進		教師の能力情報交換		迅速な情報交換		気軽な情報交換		働きやすさ促進	
	小規模	大規模	小規模	大規模	小規模	大規模	小規模	大規模	小規模	大規模
学校生活への適応	.33**	.62**	.19	-.30**	.21	.41**	.12	.35**	.23	.46**
学校への信頼	.34**	.50**	.39**	.19	.34**	.48**	.26*	.23	.31**	.30*
自律性	.28**	.54**	.36**	.19	.25*	.49**	.14	.24	.22*	.31*
教師とのふれあい	.28**	.14	.49**	.40**	.44**	.35**	.36**	.30*	.30**	.29*
	小規模	大規模	小規模	大規模	小規模	大規模	小規模	大規模	小規模	大規模
新しさ指向	.49**	.38**	.57**	.63**	.48**	.49**	.44**	.41**	.73**	.51**
前向き指向	.46**	-.33**	.63**	.63**	.33**	.54**	.38**	.23	.63**	.43**
危機感共有	.37**	-.36**	.47**	.61**	.33**	.43**	.31**	.24*	.44**	.13
精力的行動	.43**	.42**	.51**	.53**	.28**	.53**	.26*	.39**	.74**	.48**

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$

Table 2 インフォーマル・コミュニケーションから生徒集団の意識や行動、および
変革への意識と行動への重回帰分析結果

	規模(R^2)	B				
		支え合い 促進	教師の能力 情報交換	迅速な 情報交換	気軽な 情報交換	働きやすさ 促進
学校生活への適応	小($R^2=.08$)	.41	.12	-.09	-.22	.09
	大($R^2=.44$)	.66**	-.47*	.14	.10	.07
学校への信頼	小($R^2=.13$)	.17	.30*	.05	-.11	.07
	大($R^2=.31$)	.56*	-.12	.52	-.33	-.18
自律性	小($R^2=.12$)	.23	.42**	-.05	-.27	.04
	大($R^2=.36$)	.64*	-.15	.53*	-.33	-.23
教師とのふれあい	小($R^2=.24$)	-.15	.35*	.30	.09	-.03
	大($R^2=.16$)	-.47	.27	.31	.02	.28
新しさ指向	小($R^2=.55$)	-.11	.20	.17	.09	.57***
	大($R^2=.44$)	-.26	.48**	.08	.19	.32*
前向き指向	小($R^2=.47$)	.05	.41***	.04	-.05	.37
	大($R^2=.49$)	-.46**	.50**	.35*	-.04	.34*
危機感共有	小($R^2=.22$)	.11	.31*	.15	-.03	.12
	大($R^2=.45$)	-.44**	.73***	.14	.15	-.09
精力的行動	小($R^2=.55$)	-.01	.21*	-.06	.20	.75***
	大($R^2=.33$)	-.10	.21	.27	.10	.28

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$ β =標準偏回帰係数

6 考察

6-1 大規模の学校組織における

インフォーマル・コミュニケーションの影響

6-1-1 生徒集団の意識や行動への影響

本研究の調査から、大規模な学校では、「支え合い促進」、「教師の能力情報交換」、「迅速な情報交換」が生徒集団の意識や行動に影響を及ぼすことが明らかになった。この結果は、構造化がしにくいと中谷ら(1994)に指摘されたインフォーマル・コミュニケーションの、組織内における影響関係の一端を示している。学校において、藤原・竹下(2004)や佐藤(2007, 2009)が確認した、職員室における学級経営や生徒に関するインフォーマルなコミュニケーション、および渕上・西村(2004)が教師の協働を攻勢する因子の一つとして指摘した「普段のコミュニケーション」が生徒の集団や教師の組織に対して有効に作用していることが具体的に示された。

インフォーマル・コミュニケーションの5因子中、特に生徒の学校生活での行動に有効に作用していた

のは「支え合い促進」であった。Roethlisberger(1941)は、インフォーマル・コミュニケーションが良好な場合、作業効率が向上すると指摘していた。本研究の結果は、中でも「支え合い促進」の部分が特に作業効率を向上させ、生徒に有効に作用することを示唆している。

「支え合い促進」が有効であることは、学校組織においては、「なべぶた型」の構造の中で一人一人の教員に委ねる閉鎖的な働き方ではなく、むしろお互いの仕事に手を出し合う働き方でこそ生徒に好影響を与えることを表している。いいかえれば、「支え合い促進」に関わるインフォーマル・コミュニケーションが少なければ、生徒の「学校生活への適応」、「学校への信頼」、「自立性」が、伸びるはずのレベルまで伸びない可能性があることを本研究の結果は示している。

「支え合い促進」が、大規模な学校で多くの影響を及ぼす背景には、大規模ゆえの連携の取りづらさがあると推察される。大規模な学校では一つの学年や教科、分掌のメンバー数が多いため、お互いの状

況を把握することが難しい。会議で全員が集まることも小規模な学校と比べると難しくなるであろう。その結果、相互支援や迅速な情報交換が取りづらく、組織の円滑な機能が妨げられると推測される。このような、組織の大きさゆえに生じる機能不全をインフォーマル・コミュニケーションが補うと考えられる。支え合いを促す会話を自発的に行うことによって、成員同士の支援を実感し、組織内のいろいろな仕事の進行が円滑になり、生徒の指導に好影響を与えることがうかがわれる。

他方、「教師の能力情報交換」は、生徒の「学校生活への適応」に負の影響を及ぼしていた。この背景には、教師の仕事における閉鎖性の存在が推測される。大規模な学校では、いろいろな能力をもつ教師がいる。その状況で、教師の能力を細かく知る必要性は、人材の少ない小規模校に比べて低いであろう。それにもかかわらず、互いの能力を知ろうとする意欲が強いということは、生徒のためというよりは、教師の興味や出世のためのポジション争いのように教師自身のためである可能性が推測される。他方、大規模校で、教師に関する情報交換が少ない場合、教師同士の関係やポジション争いには拘泥するかわりに、生徒に対する業務を正常に行っている可能性が高いことが推察される。

「迅速な情報交換」は、大規模校では生徒の「自律性」に影響を及ぼしている。小規模校では生徒に対する影響が確認されなかった。小規模校に比べ、大規模校では、生徒の数が多いため、情報の収集や共有において隘路を生じやすいであろう。フォーマルな会議で多くの教師を集めるために時間がかかれば伝達が遅くなる。こういった情報の隘路と伝達の遅さを補うべく、情報を迅速に伝えるためのインフォーマル・コミュニケーションが、大規模校では特に有効に作用すると推察される。

特に生徒が自分たち自身で考えて行動する力である「自律性」に有効であった。大規模校では教師個々人でカバーできないほどの多数の生徒に関する情報がある。大規模校ゆえの情報のつかみにくさを、インフォーマルで迅速な情報伝達が補っていることが背景にあると考えられる。生徒を命令一下で動かすだけならば、学年やクラス、生徒個々人の詳細な情

報は必要ない。しかし、生徒たちを自律的に動く集団にしたければ、学年やクラス、生徒個々人の特徴をよくつかんだ上で、今日の前にいる生徒たちが自主的に動きやすいような支援策を講じなければならない。教師同士の迅速な情報交換によって、多くの教師が生徒の新鮮な情報をつかんでいれば、より現状に適合した支援策が立てられる。そのため、大規模校では「迅速な情報交換」が生徒の「自律性」向上に影響すると考えられる。

6-1-2 変革への意識と行動への影響

教師の変革への意識と行動に影響を及ぼしていたのは、「気軽な情報交換」以外のすべての因子、「支え合い促進」、「教師の能力情報交換」、「迅速な情報交換」、「働きやすさ促進」であった。

この結果は、天笠(1984)や松井(2008)が指摘するように、学校組織の望ましい方向への変容を促すには、コミュニケーションが重要な役割を果たしていることを示している。岡澤(1997)は、派閥におけるインフォーマルなコミュニケーションは組織への不満や個人への批判になりがちで、合理的なコミュニケーションになりにくいと主張したが、本研究の結果からは、組織の変革を促す有用なコミュニケーションとなりうることが示された。

「支えあい促進」は、「前向き指向」と「危機感共有」に負の影響を及ぼしていた。近年の研究では、インフォーマル・コミュニケーションは、組織の改善に有効に作用するとの主張が複数みられる(Nadler & Tushman, 1989; 岡村・高橋・宮入, 2007; 松井 2008)。しかし、何かあっても教師で支えあって何とかやり過ごせる状況は、変革にあたっての前向きさや危機感の共有を阻害する可能性を内包している。特に、大規模な学校では、組織を構成する教師が多いため、一人一人の責任の重さが小規模な学校に比べて軽く認識されやすい側面があるだろう。その上、支え合いの雰囲気が強くと、多くの教師にうまくいっていると認識されれば、現状打破や危機的減所を訴えにくいと推測される。

「教師の能力情報交換」は、「新しさ指向」、「前向き指向」、「危機感共有」に正の影響を及ぼしていた。松井(2008)は学校変革における意思形成の際、学校

運営に関する思いや斬新な情報の提供が重要と指摘している。しかし、今回の結果からは、変革を推進する教師の能力に関する情報を共有することもまた、変革への意識と行動を促進するにあたって重要な要因であることが示された。

「迅速な情報交換」によって、生徒に対する指導後の経過や成果の手ごたえを感じると、さらに前向きに仕事に取り組む意欲が増すであろう。そのため、「迅速な情報交換」が「前向き指向」に影響すると考えられる。

また、教師の能力を認識しているにもかかわらず、うまくいかない事態に遭遇すれば、「危機感共有」につながりやすいと考えられる。教師の能力の認識が曖昧であれば、うまくいかない原因もまた曖昧になり、危機感も醸成されないであろう。

「迅速な情報交換」は、「前向き指向」にのみ影響を及ぼしていた。大規模な学校では、生徒数が多い分、個人や組織が行った仕事の成果で把握しにくい部分が多いと考えられる。

これらの因子は「新しさ指向」、「前向き指向」、「危機感共有」など、変革に向けた意識に影響を及ぼしている。つまり、大規模な組織では、インフォーマル・コミュニケーションは、変革の行動ではなく、変革への意識づけに影響するといえる。

「働きやすさ促進」は「新しさ指向」と「前向き指向」に影響していた。働きやすい職場環境が整ってくると、働きづらい時に使っていた余計な労力を使わずにすむ。これは、インフォーマル・コミュニケーションが良好な場合、作業効率が向上するというRoethlisberger(1941)の指摘の背景にある状況であろう。もし、働きづらい環境であれば、新しいことへの取り組みや、多少の困難があっても前向きな姿勢や行動を保つことが阻害されてしまう。つまり、教師同士のインフォーマル・コミュニケーションを通じた働きやすい職場環境づくりが、教師の余裕を生み、新しいことへの挑戦や前向きな取り組みを支えるのである。

6-2 小規模の学校組織におけるインフォーマル・コミュニケーションの影響

6-2-1 生徒集団の意識や行動への影響

小規模な学校で、生徒に影響を及ぼしたのは「教師の能力情報交換」だけであった。小規模な学校では、生徒数も教師数も少なく、情報を把握しやすい反面、教師の数が少なく戦力が限られている。限られた戦力を最大限に発揮し、生徒に効果的な指導を行うためには、まず戦力となる教師の能力に関する情報を互いに知ることが必要である。そこで、小規模な学校では大規模な学校以上に教師の能力の情報がインフォーマル・コミュニケーションを通して流れ、その量の多さが生徒に影響すると考えられる。

「教師の能力情報交換」が影響を及ぼしていたのは、「学校への信頼」、「自律性」、「教師とのふれあい」であった。

「学校生活への適応」については、宿題をきちんとやる、遅刻・早退・欠席をしない、のように、過去における家庭での保護者の指導や、過去からずっと蓄積してきた生徒個人の意識の高さにも影響を受ける部分がある。他方、「学校への信頼」、「自律性」、「教師とのふれあい」については、現在目の前にいる教師次第で高くも低くもなりうる意識や行動である。そのため、これらの3つの因子は、「教師の能力情報交換」に影響を受けたと推察される。教師の数が限られている小規模校では、一人一人の能力を知ることが、大規模校以上に生徒に影響を及ぼすといえる。

6-2-2 変革への意識と行動への影響

教師の変革への意識と行動に影響を及ぼしていたのは、「教師の能力情報交換」に加え、「働きやすさ促進」であった。

「教師の能力情報交換」が影響を与えていたのは「前向き指向」、「危機感共有」、「精力的行動」であった。

かつては、革新の担い手は、教師個人個人(浜野, 1978)や、リーダーである校長(江藤, 2005; Deci, Vallerand, Palletire, & Ryan, 1991)と言われていた。特に、小規模な学校であれば、革新的な個人やリーダーの力が及びやすく有効になりそうだと考えられる。しかし、今回の結果からは、小規模校ではむしろ、成員同士のインフォーマル・コミュニケーションが、大規模校と比べても有効であることが示さ

れた。

教師の数が少ない小規模な学校で、変革のための前向きなアイデアを実行に移し、危機感を失うことなく精力的に継続しようとするれば、大規模校以上に一人一人の能力が貴重で重要な変革への推進力となる。その際、教師同士がお互いの能力をよく知っていればいるほど、効率よく変革を進めるための適材適所を実現しやすいであろう。

「働きやすさ促進」が影響を及ぼしていたのは「新しさ指向」と「精力的行動」であった。大規模校でも「働きやすさ促進」は「新しさ指向」に影響を及ぼしていた。小規模校では生徒の人数は少ない。しかし、一人に複数の校務が集中しやすく、出張や研修で学校を空ける際にも調整が難しくなりやすい(中央教育審議会, 2008)。不在の教師の分の仕事は、多くの校務を抱える残り少ない教師で埋めることとなる。このように、教師一人一人の負担が大きく、時間的、精神的な余裕がない小規模校、インフォーマル・コミュニケーションを通して、職場が働きやすい環境になると、時間的、精神的に余裕が生まれ、新しいことに挑戦する機運が高まると推察される。

「働きやすさ促進」が「精力的行動」に影響を及ぼした背景にも、小規模な学校ゆえに多忙な教師が、働きやすい環境によって、時間的、精神的な余裕をもてる点があると考えられる。教師の側に、新しいこと、困難なことにへの精力的な取り組みを続けていきたい気持ちがあっても、目の前の校務に忙殺され、時間的にも精神的にも余裕がなければ、精力的に取り組む続けることができない。多忙によって、変革への意識や行動が阻害された結果、組織の改善は頓挫するであろう。特に、教師の数が少ない小規模校では、変革を実現させようと思うならば、一人一人の精力的な変革への取り組みが貴重な推進力となる。小規模校で変革のための活動を力強く持続させようとするならば、負担を増やして頑張れと追い立てるのではなく、まずは「働きやすさ促進」のためのインフォーマル・コミュニケーションを教師に許すことから始まると考えられる。

6-3 今後の課題

現代の学校組織はインフォーマル・コミュニケー

ションが生じにくい条件を抱えている。学校でも企業でも同僚や知り合いと休憩時間などに直接話をする機会が減少し(川上ら, 2006)、インフォーマル・コミュニケーションの情報は属人性、断片性、単発性という特徴があり意図的に引き出しにくい(爰川, 1999)。

特に学校では、教師は教授・指導活動の失敗や悩みの開示が面子や適性の判断とオーバーラップする危険から、情報を開示したがない(藤原, 1998)。そのような状況下、インフォーマル・コミュニケーションを促す手段の解明が必要と考えられる。

また、今回の調査は高等学校の学校組織のみを対象とした。しかし、病院や福祉施設のような他の業態のヒューマン・サービス組織や一般企業で調査した場合、違った結果となる可能性がある。学校組織のインフォーマル・コミュニケーションに特徴的な部分、他組織と共通した部分に関する検証も、今後の課題として残された。

引用文献

天笠 茂 1984 学校組織のイノベーションに関する基礎的研究—研究の枠組みについて— 千葉大学教育学部研究紀要, 32, 55-63.

天笠 茂 1988 学校的意思決定システム 永岡順・金子照基・久高喜行(編) 現代学校セミナー 四 学校経営, 第一法規, 24-44.

Barnard, C. I., 1938 *The functions of executive*.

Harvard University Press. 山本安次郎・田杉 競・飯野春樹 1956 新訳 経営者の役割 ダイアモンド社

中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育行財政部会 学校の組織運営に関する作業部会 2005 学校の組織運営の在り方について(作業部会の審議のまとめ)〈本文〉 文部科学省 平成 16 年 12 月 20 日

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo/0/toushin/05051801.htm 平成 22 年 6 月 3 日

中央教育審議会 初等中等教育分科会 2008 初等中等教育分科会(第 59 回) 議事録 文部科学省 平成 20 年 2 月 19 日

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo

- 3/siryo/08030317.htm 平成 22 年 6 月 3 日
中央教育審議会 初等中等教育分科会 2008 小・中学校の設置・運営の在り方に関する作業部会(第 8 回) 議事録・配布資料 [資料 3] 学校規模によるメリット・デメリット 平成 26 年 5 月 20 日
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/038/siryo/08120806/001.htm
- Deci E. L., Vallerand, R. J. Palletier., L. G., & Ryan, R. M. 1991 Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- 江藤邦博 2005 学校改善に関する研究—ポジティブな学校運営をめざす校長たちの戦略—教育経営学研究紀要, 8, 71-74.
- 江頭尚子 2013 高等学校の学校組織におけるインフォーマル・コミュニケーション—生徒集団の意識や行動, 教師の学校変革への意識や行動に及ぼす影響—経営行動科学, 26(2), 133-148.
- 淵上克義 1993 学校組織の変革前後における組織内コミュニケーションに関する実証的研究 心理学研究, 63, 35-42.
- 淵上克義 1995a 教師の世界—教師集団の特徴—学校が変わる心理学 学校改善のために ナカニシヤ出版, 24-41.
- 淵上克義 1995b 活性化を妨げるもの—一派閥とインフォーマルな人間関係 学校が変わる心理学 ナカニシヤ出版, 86-101.
- 淵上克義 1996 職場内での教師の人間関係 対人行動研究シリーズ 2 教師と教育集団の心理 誠信書房, 177-210.
- 淵上克義 1997 学校改善プロセスにおける校長と教師の相互作用分析—相互影響プロセスからみた校長と教師のコミュニケーション分析 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 7, 101-112.
- 淵上克義・小早川裕子 2002 教師の自己表現が同僚教師, 学校経営, 教師集団認知に及ぼす影響 岡山大学教育学部研究集録, 122, 201-210.
- 淵上克義・西村一生 2004 教師効力感と形成要因およびバーンアウトとの関連に関する研究 教師学研究, 5, 1-13.
- 淵上克義 2005 学校組織の心理学 日本文化科学社.
- 藤原直子・竹下輝和 2003 中学校教員の 10 分休み時間の行動 教員の一日行動からみる中学校職員室に関する建築計画的考察 その 2 日本建築学会九州支部研究報告, 42, 177-180.
- 藤原直子・竹下輝和 2004 教員の行動特性からみた中学校職員室に関する考察—教科研究センター方式の評価について(その 2), 日本建築学会大会学術講演梗概集, 41-42.
- 藤原直子・竹下輝和 2008 教員の行動特性からみた中学校職員室に関する考察 日本建築学会計画系論文集, 73-632, 2041-2048.
- 藤原文雄 1998 教師間の知識共有・創造としての「協働」成立のプロセスについての一考察 東京大学大学院教育学部教育行政研究室紀要, 17, 2-21.
- 浜野保樹 1978 教育イノベーションと学校組織 国際基督教大学学報 I-A 教育研究, 21, 129-144.
- 原岡一馬 1990 人間とコミュニケーション ナカニシヤ出版.
- 飯野春樹 1968 新訳経営者の役割 ダイアモンド社.
- 爰川知宏 1999 組織におけるインフォーマル情報共有モデルとその支援に関する考察 情報処理学会研究誌, 40, 264-272
- 今野義孝 2000 動作法のボディ・ワークによる教師間のコミュニケーションと児童理解の促進 教育学部紀要 文教大学教育学部, 34, 3-13
- 紅林信幸・下村秀夫・中川謙二・山本真治 2003 学校を拓く教師たち, 協働する教師たち—教師の「協働」をめぐる 3 つのエスノグラフィーから—滋賀大学教育学部紀要 教育科学, 53, 119-138.
- 松原治郎・武内 清・岩木秀夫・渡辺 真・耳塚寛明・刈谷剛彦・樋田大二郎・吉本圭一・川上婦志子 1980 高校生の生徒文化と学校経営(1) 東京大学教育学部紀要, 20, 21-57.
- 松井英史 2008 校務分掌組織とその運営についての一考察 教育実践総合センター研究紀要 17, 215-222.
- 文部科学省 2005 全国における学校組織マネジメント研修実施状況 文部科学省
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/014.ht

- [m](#) 平成 22 年 6 月 3 日.
- Nadler, D. A., & Tushman, N. L. 1989 Organizational frame bending: Principles for managing reorientation. *Academy of Management Executive*, **3**, 194-204.
- 仲谷美江・原島 博・西田正吾 1994 インフォーマルコミュニケーション評価に関する考察 情報処理学会研究報告, HI, ヒューマンインタフェース研究会報告, **94(60)**, 45-52.
- 岡村衡一郎・高橋秀紀・宮入小夜子 2007 参画型経営による中堅・中小企業の組織変革プロセス 経営行動科学学会年次大会発表論文集, **10**, 224-227.
- 大月博司 2006 ポジティブな組織変革; POS パースペクティブの可能性 早稲田商學, **408**, 1-24.
- Roethlisberger, F. J. 1941 *Management and morale*. Harvard University Press. 野田一夫・川村欣(訳) 1954 経営と勤労意欲 ダイヤモンド社.
- Rogers, E. M., & Rogers, R. A. 1976 *Communication in organizations*. Free Press. New York.
- (宇野善康・浜田とも子(訳) 組織コミュニケーション学入門—心理学的アプローチからシステム論的アプローチへ— ブレーン出版, 89-123.
- 佐古秀一 1990 学校組織の構成次元抽出とその複合性に関する実証的研究 鳴門教育大学研究紀要, **5**, 321-336.
- 佐古秀一・久我直人・大河内裕幸・山口哲司・花田成文・荒川洋一・田中道介・渡瀬和明 2003 省察と協働を支援する学校改善プログラムの開発的研究—プログラムの構成と実施手順— 鳴門教育大学研究紀要(教育科学編), **18**, 31-39.
- 佐古秀一 2006 学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究—個業化, 協働化, 統制化の比較を通して— 鳴門教育大学研究紀要, **21**, 41-54.
- 佐藤昭宏 2007 教員集団における職員室風土の研究 (2) 日本教育心理学会総会発表論文集, **49**, 94.
- 佐藤昭宏 2009 中学校における職員室風土の研究 日本教育学会大会研究発表要項, **68**, 298-299.
- 染野幸弘 2008 栃木県・私立文星芸術大学付属高校英進科「進路学習」 指導変革の軌跡 VIEW21[高校版] Benesse 教育研究開発センター, **6**, 28-31.
- 高橋良武 2008 指導変革の軌跡 VIEW21[高校版] Benesse 教育研究開発センター, **4**, 26-29.
- 田尾雅夫 1995 ヒューマン・サービスの組織 医療・保健・福祉における経営管理 法律文化社.
- 渡邊正裕 2001 学校経営における協働性の視座と戦略—教頭の職務遂行に焦点をあてて— 教育経営学研究紀要, **5**, 91-10.

脚注

本論文は, 2011 年に産業組織心理学会で発表したものを改稿したものである。

(Received: May 31, 2014)

(Issued in internet Edition: July 1, 2014)