

学校組織の社会心理学的研究 (I)*

— 学校組織風土について —

吉田俊和 佐々木政司¹⁾ 栗林克匡²⁾
藤田達雄³⁾ 松原敏浩⁴⁾

問題

21世紀の学校教育を考えた場合、現在の学校教育の抱える問題はあまりにも多く、その将来展望が開けないのが実情である。例えば、現実のわれわれの身近な市町村単位の教育委員会の下での学校を考えても「いじめ」の問題をはじめとして、「不登校児童・生徒の増加」、「校内暴力」、「基礎学力の低下」など、現場教師をはじめとして関係者の悩みは大きい。最近、これらの問題の幾つかに対して対症療法的な対策が制度的にもとられようとしているが、それらの方法は部分的には成果をあげることはできても、根本的な解決は期待できないように思われる。なぜなら、学校教育の抱える問題の多くはいわゆる

構造的な問題であって、その解決のためには学校組織の問題にまで踏み込むことが必要と考えられるからである。

本研究の基本的な立場は、学校組織の諸問題を組織心理学的ないしは社会心理学的な視点より明らかにしていくことにある。学校という組織は、組織構成員として校長・教頭、教員、事務職員、児童・生徒より成り立っている。そして、学校という組織およびその構成員に直接影響を与える要因として教育委員会や地域社会、あるいはメディアを通じた社会情勢などがあげられよう。これらの要因を考慮した上で、学校という組織の有効性に影響を与える要因を解析した場合、図-1のようなプロセス・モデルが考えられる。

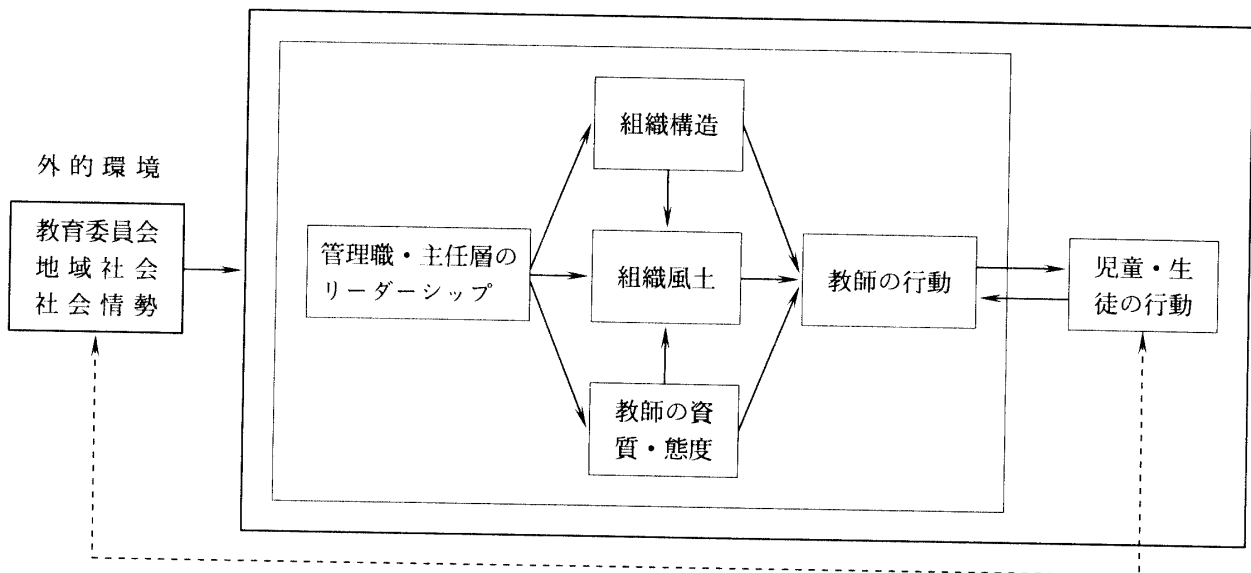


図1 学校組織行動のプロセス

- 1) 名古屋大学大学院研究生
- 2) 名古屋大学大学院博士課程 (後期課程)
- 3) 名古屋短期大学
- 4) 愛知学院大学

* 本研究は、平成6年度シキシマ学術・文化振興財団の研究助成に基づいて行われた。記して感謝の意を表します。

本研究では、これらの要因の中で特に学校の組織風土に焦点をあてながら、その構成要因を明らかにする一方で、学校組織の有効性などとの関係を検討したい。なお、われわれは学校組織の有効性を考える場合、その指標として教師のモラル（職務満足感、学校へのコミットメントよりなる）と児童・生徒の態度を取り上げたい。

組織風土 (organizational climate) というのは、もともと経営学ないしは産業心理学で使用されてきた概念の一つであり、その源を辿れば Lewin (1939) の社会的風土の研究に由来する (Cheng, 1986, 1991)。経営学では、組織風土とは「組織構成員によって知覚された組織特性であり、構成員の満足やモチベーションの影響因」(占部・海道, 1991 経営学大辞典) と定義されている。組織構造が組織の機構や管理制度の特徴を問題とするのに対して、組織風土は組織の社会的・人間的関係の側面を問題にし、何よりも構成員による認知された特性を問題にする。

それでは学校の組織風土とはどのようなものであろうか。学校組織風土の先駆的研究者といわれる Halpin & Croft (1963) は、学校の組織風土を個人のパーソナリティに喩え「人間一人一人に特有の個性、すなわちパーソナリティがあるように、学校には特有のパーソナリティ、すなわち風土が存在する」と述べている。そして、彼らは学校の風土は次のような広範囲な要因より成り立つと考えていた。それは、①校長、教師の個人的特徴、②生徒の質、③学校に対する父母の態度、④地理的位置、⑤地域の政治、⑥教師と校長の社会的相互作用、⑦教師間の相互作用、⑧学校の後援者の社会的・経済的地位である。しかしながら、彼らは学校組織風土を研究する段になると、学校組織風土を上述⑥の教師と校長の相互作用と⑦の教師間の相互作用に限定している。いうなれば、学校組織風土は校長のリーダーシップと教師集団の相互作用の結果、その混合物として生まれるものであるとした。われわれは学校の組織風土を Hoy & Miskel (1991) を参考にして、「教師によって知覚された学校の作業環境の比較的永続的な特性であり、それは各学校の固有の内的特性のセットを示すばかりでなく、そのメンバーの行動に影響する特性である」と定義したい。

学校組織風土の測定法については、Halpin & Croft による OCDQ (organizational climate description questionnaire) 以来、幾つかの方法が開発されている (測定尺度の具体例については Anderson, 1982; 松原, 1995を参照)。しかしながら、河野 (1984) によると、1967~1982年までの組織風土の研究報告が265点ある中

で、83%の研究が OCDQ を用いているという。そうした点を考慮して、まず OCDQ について触れておきたい。

OCDQ は組織風土の領域として校長-教師の関係、教師-教師の関係の二つの領域を考え、さらにそれぞれの領域を4つの下位領域に分類して8領域を学校組織風土の領域としている。8領域を簡単に説明すると以下の通りである。

校長-教師の関係

- ① 無関心 (aloofness) : 校長の教師に対する形式的で非人格的な行動を指す。教師からみれば心理的・物理的な距離を感じずる行動 (9項目)。
- ② 業績の強調 (production emphasis) : 校長の実績をあげるために教師に対してこまごまとした管理をする行動をさしている (7項目)。
- ③ 模範 (trust) : 教師の細かな監督によらないで模範をみせることを通して教師を動機づけようとする行動 (9項目)。
- ④ 配慮 (consideration) : 校長が教師のために教育環境条件の改善、教師の個人的な要求の達成のために努力する行動 (6項目)。

教師-教師の関係

- ⑤ 遊離 (disengagement) : 学校の目標達成のために積極的に関わりを持つとしない教師の傾向をさす (10項目)。
- ⑥ 障害 (hindrance) : 教師が不必要な雑用に追まわられているという感情をもっている程度 (6項目)。
- ⑦ 職場活性 (esprit) : 教師の集団がもつ活気・モラルを指す。学校組織風土を評価する場合の中心的な領域の一つ (10項目)。
- ⑧ 親密 (intimacy) : 教師が他の教師と私生活での交流も含めて友好的な関係を維持している程度を示す (7項目)。

OCDQ は、これらの8下位領域からなるプロフィールによって各学校の風土の特徴を表現するが、OCDQ は、もう一方で6つの組織風土のカテゴリーを分類する。すなわち、「開放 (open)」、「自律 (autonomos)」、「統制 (controlled)」、「親和 (familiar)」、「家父長 (paternal)」、「閉鎖 (closed)」である。彼らのカテゴリーに対する基本的な考え方は次のようなものである。Halpin & Croft はまず、OCDQ の64項目を因子分析して職場活性、親和、成員自律の3因子を抽出している。そして6つのカテゴリーはその因子の組合せから作り出される。それは表1に示したものである。但し、学校組織風土を評価する場合においてもっとも重要なのは第1因子で、この因子得点の高い学校がもっとも望ましい風土ということになる。そしてこれらはまた第1因子

表1 各組織風土カテゴリーの純粹型のもつ因子負荷量

風土の カテゴリー	因 子		
	集団活性化	親和心	成員自律性
開 放	1.00	.00	.00
自 律	.00	.00	1.00
統 制	.00	-1.00	.00
親 和	.00	1.00	.00
家 父 長	.00	.00	-1.00
閉 鎖	-1.00	.00	.00

Halpin & Croft (1963, p.72)

に高い負荷量を示す3つの領域（職場活性、模範、遊離（逆転））の和によっても求められる。それが(1)式に示した開放度（openness）得点である。カテゴリーでは「開放」がもっとも望ましく、「閉鎖」がもっとも望ましくない組織風土を示すという。

$$\text{オープンネス得点} = (\text{職場活性} + \text{模範}) - \text{遊離} \quad (1)$$

OCDQは膨大な研究を生み出したが幾つかの問題点も生み出してきている。Hoy & Clover (1986)はOCDQのもつ問題点として、①信頼性および妥当性に乏しい、②OCDQは学校の組織風土の中に児童・生徒に関する問題を含めていない、③OCDQの中に校長の行動と思われるものが含まれている、④学校の組織風土を6つのカテゴリーに分類しているが、その妥当性に問題がある、⑤分析の単位が教師個人なのか、学校なのか曖昧であるなどを上げている。

こうした問題点の解決のためにHoy & CloverはOCDQの改訂版を開発した。彼らは従来の項目に、生徒と教師の相互作用などを測定する項目を加え、さらに予備調査などを行なって42項目を精選して小学校の教師1071名に実施した。その結果、第1因子は校長の支持的行動、第2因子は指示的行動、第3因子は制限的行動で、これら3因子は校長-教師の関係を示す。第4因子は専門職的教師の行動、第5因子は親密的行動、第6因子は遊離であった。第4因子から第6因子までは、教師-教師の関係を示している。彼らはさらに2次の因子分析を行い、教職員間の開放性と校長のリーダーシップの閉鎖性の因子を抽出したとしている。

Kottkamp, Mulhern, & Hoy (1987)は、OCDQ改訂版の中学・高校用を開発した。彼らによれば、作成された項目の因子分析の結果、「校長の支持的行動」、「指示的行動」、「教師の職務没頭行動」、「教師の欲求不満行動」、「教師の親密行動」などの因子が抽出され、必ずしも小学校用と同様ではなかったが、2次の因子分析

では「閉鎖性」「開放性」の因子が抽出されたという。

さらに、Hoy & Feldman (1987)は組織健康度測定尺度（organizational health inventory; OHI）なるものを開発している。彼らはMiles (1969)の学校の組織健康度、すなわち「健康な組織とは環境の中に生き続けるのみならず、長期にわたって適切に対処し、その生存能力を継続的に発達、拡大するような組織」を受け継ぎ、その上にParsons (1961)の考え方などを取り入れて学校組織健康度の概念化、尺度化を試みている。彼らは実証的な研究にもとづいて、組織健康度は「教師のモラル」、「高い目標設定」、「構造づくり」、「配慮」、「上司への影響力」、「資源供与へのサポート」、「外的圧力への対処」の計7次元より構成されるとした。

わが国における学校組織風土研究の取り組みはどうか。林 (1981)は、20対の形容詞からなるSD法によって学校の組織風土の測定を試みた。因子分析の結果、「共感」、「成長」、「満足」、「開放感」の4因子を抽出している。また、河野 (1984)はOCDQを日本の教師に実施した結果、「支持」、「課業達成」、「遊離」、「団体精神」、「親密」、「障害」の6因子を抽出したとしている。さらに、淵上 (1993)は学校組織のイメージを大学生に評定させた。評定尺度は形容詞対からなるSD法である。その結果、記憶としての小学校のイメージの次元として、「機械的」、「有機体的」、「頭腦的」、「パワー・ダイナミック的」などの因子が抽出されたという。一方、佐古 (1990)は学校組織の構造次元を明らかにするために学級経営、教科指導、など7領域からなる尺度を開発した。彼は小学校教員を対象にした調査を行い、因子分析の結果、「共通性指向」、「多様性保持」、「個別的裁量」、「組織変容推進」の4因子を見出ししている。

さて、ここで組織風土研究におけるわれわれの立場を明確にしておきたい。まず第一に、われわれは組織風土を図1に示したように学校の組織行動のプロセスの中で仲介変数として考える。これは組織風土の理論的考察の中でも、しばしば指摘されている点である（例えば、Litwin & Stringer, 1968）。そして、組織風土はリーダーシップ行動と切り離し、リーダーシップの結果変数であると同時に、教師の意識・行動に影響する原因変数である。OCDQなど従来の研究は、組織風土の中に校長の行動を含めているが、われわれはあえてこれらの概念と区別して使用したい。その理由としては、社会心理学の他の概念との関連を考えた場合、組織風土はあくまで組織のメンバーが自らの組織のもつ雰囲気を知覚したものであって、それは本来リーダーシップ行動でもなければ部下の職務満足感とも異なると考えられるからである。第二の点は、組織風土は組織行動の中からメンバー

によって知覚されたものという視点をとる関係上、質問項目を組織行動の各領域を考慮した内容にするという点である。したがって、われわれはイメージを測定する形容詞対のような項目は考慮しなかった。ただし、尺度の妥当性を検討するためには使用した。第三の点は、組織風土は一般教師の視点からみたものであるという点である。それは教師のみた校長と教師集団の関係、教師集団相互の関係、職務に取り組む教師集団の態度である。

以上の点を考慮して、われわれは学校の組織風土の質問紙を作成した。なお、その場合組織風土の尺度の妥当性を検討するために、組織風土と密接な関係を有する管理職・主任層のチームワークの問題、地域社会の代表である父母の学校への関わり方の程度の問題、児童・生徒の特徴なども考慮した。そして学校組織風土の因子分析によって抽出された因子とこれら諸要因との関連性を問題にした。

方 法

1. 調査対象および実施時期

調査対象者は東海地方の県庁所在地の教育委員会下にある小学校教員、中学校教員の計392名である。

実施時期は平成7年1月下旬である。

2. 測定尺度

1) 学校組織風土

われわれは学校組織風土の測定のために学校現場の教師15名に項目作成段階において協力をお願いした。われわれの項目作成の目的は学校の組織成員としての教師の行動ないしは認知の中で学校のもつ風土の組織個体差を明らかにすることであった。そこで項目作成において以下の点に留意した。まず第一の点として、調査内容の範囲は学校のもつあらゆる課題領域を含める。具体的な領域としては、教育目標、教科指導、学級経営、生活指導、特別指導（部活動指導を含む）、会議、校務分掌、研修、人間関係の9領域を考慮した。第二の点として、組織風土質問項目が教師個人の行動ではなく、あくまで教師集団全体の特徴を表現する内容になるように考慮した。これは個々の教師の職務満足ないしは組織コミットメントと区別するためである。第三の点としては、組織風土の特徴は、従来の組織風土の研究から「校長の教育理念ないしは教育思想」、「教師の主体性」、「積極的ないしは意欲的」、「民主的ないしは開放的」、「協力的」などの次元を参考にした。

以上の点を考慮して作成した60項目を15名の現場教師との意見交換の中で項目の適切さの判定をした。その結果得られたものが表2の45項目である。なお、尺度は5

段階のリッカート法である。

2) 教師のモラル

教師一人一人が感じている仕事についての個人的な意欲、組織コミットメント、さらには職務満足感について窪田・狩野（1979）の尺度を用いて測定した。項目は15項目である。項目は表3に示した。

3) 地域社会（父母の態度）の特徴

学校を取り巻く地域社会が学校の組織行動に最も直接的な影響を与える要因として、われわれは父母の態度を考え、その測定を試みた。ただし、この測定も教師の目を通してなされたものである。調査項目は全部で10項目であり、表4に示される。

児童・生徒の特徴および地域社会の特徴（以下父母の態度）は学校組織風土および教師の職務満足を総合的に考慮するために特に考慮したものである。なお、教師のモラル、児童・生徒の特徴、および地域社会の特徴の尺度はすべて5段階のリッカート法である。

4) 児童・生徒の特徴

教師の認知による児童・生徒の特徴を測定する項目を、従来のスクール・モラルなどを参考にして作成した。尺度全体としては「児童生徒の健全な人格形成」を測定することを意図した。項目は、児童・生徒の対人態度（とりわけ友達に対する思いやり、および教師に対する態度）、地域社会での奉仕活動、授業に対する態度、学校に対する帰属意識などの領域を考慮して作成した。項目は全部で10項目である。項目は表5に示した。

5) 学校のイメージ

学校の組織風土をOsgood, Suci, & Tannenbaum（1957）によるSemantic Differential（SD）法によって測定する試みがある（Licate, Willower, & Ellett, 1978；林, 1981, 1994）ことは前述した。本研究では、われわれの作成した組織風土の尺度の妥当性を検討する試みの一つとして林の尺度を用いた。項目内容は表6に示される。

6) 管理職・主任層のチームワーク

われわれは学校組織行動を理解する上で、校長、教頭など管理職の個々の行動、あるいは主任の個々の行動だけではなく、管理職・主任層のチームワークが重要なポイントであると考えた。校長、教頭、主任の個々のリーダーシップは同時に進められている別の調査で尺度の検討が行われているので、ここではチームワークのみを問

表2 学校組織風土尺度の因子分析結果

	I	II	III	IV	V	h ²
32. 各教師が校務分掌を意欲的に遂行している。	.72	.42	.19	-.18	.10	.54
31. 校務分掌が協力的になされている。	.68	.35	.14	-.21	.03	.49
40. 学校としての一体感が強い。	.71	.41	.15	-.35	.44	.60
29. 全ての教職員が会議の開始時刻などをきちんと守っている。	.46	.08	.09	.21	-.35	.49
36. 校長以下教職員が打ち解けた雰囲気大切にしている。	.66	.40	.08	-.42	.31	.53
42. 多くの教師が生徒指導や教科指導の研修への参加に意欲的である。	.66	.45	.28	-.15	.19	.46
37. 教師が仕事上の問題だけでなく、私生活の問題もよく相談しあう。	.57	.26	.10	-.30	.47	.47
26. 会議には全ての教職員が積極的に参加している。	.60	.38	.23	-.34	.27	.43
41. 個人研修の成果について教師間でよく情報交換をする。	.63	.44	.34	-.29	.31	.47
27. 職員会議では各教師が率直に意見を述べている。	.55	.30	.22	-.32	.25	.37
44. 各教員が自主的に自己啓発に取り組んでいる。	.58	.56	.25	-.17	.16	.45
2. 教師が教育目標の設定及び達成に関して互いに協力して努力している。	.60	.60	.30	-.19	.34	.51
21. 各教師が部活動に非常に熱心に取り組んでいる。	.45	.42	.07	-.09	.31	.30
28. 職員会議では校長が自らの教育理念を繰り返し述べる。	-.54	-.20	-.25	.33	-.13	.38
9. 既成の教材から使用する場合、選択は各教師が主体的に行っている。	.24	.68	.11	-.16	.17	.48
7. 教科指導の改善に対して、各教師の自由な発想が重視されている。	.17	.70	.11	-.50	.31	.63
6. 教師が教科指導の改善に協力して取り組んでいる。	.35	.69	.32	-.03	.29	.50
13. 学級経営において各教師の主体性が尊重される。	.33	.63	.08	-.39	.11	.47
16. 生活指導を各教師が自分なりの信念をもって行っている。	.40	.61	.15	-.09	.13	.41
8. 各教師が校外学習を含め、教材開発に積極的に取り組んでいる。	.36	.67	.28	-.26	.26	.46
25. 特別活動において各教師が主体的に児童・生徒の指導を行っている。	.48	.59	.03	-.21	.23	.42
20. 各教師が生活指導に非常に熱心に取り組んでいる。	.50	.64	.13	-.21	.52	.55
22. 部活動の指導では各教師の主体性が尊重されている。	.27	.47	-.05	-.32	.22	.29
12. 各学級の児童・生徒の特性や雰囲気について教師間でよく情報交換される。	.43	.55	-.04	-.21	.42	.43
15. 多くの教師が学級経営に新しい試みを取り入れることに意欲的である。	.57	.60	.29	-.20	.32	.48
10. 研究授業や課題研究を積極的に行っている。	.55	.54	.39	-.06	.10	.46
1. 教師が教育目標の設定及び達成に大変意欲的に取り組んでいる。	.54	.55	.35	-.03	.25	.45
17. 学校と地域と協力しながら生活指導をすすめている。	.31	.58	.29	-.47	.51	.55
14. 学級経営において校長の教育理念が反映されている。	.25	.16	.84	.10	.10	.72
23. 特別活動において校長の教育理念が反映されている。	.26	.22	.80	.01	.07	.65
18. 生活指導において校長の教育理念が反映されている。	.23	.28	.78	.02	.07	.62
5. 教育目標の設定に校長の教育理念が強く反映されている。	.17	.08	.74	.27	-.08	.62
3. 教育目標の設定及び達成のために職員会や学年会などをよく開く。	.45	.50	.42	-.24	.33	.41
11. 学級経営の基本方針に関しては、職員会や学年会でよく話し合われる。	.49	.49	.41	-.27	.36	.43
30. 会議での管理職の発言権が強い。	-.16	-.25	.16	.72	-.39	.58
33. 学校運営において校長の管理が厳しい。	-.11	-.19	.35	.67	-.27	.57
43. 研修などで上からの指示で一方的に決められることが多い。	-.33	-.24	.06	.54	-.05	.38
4. 教育目標の達成に教師の自主性が尊重されている。	.33	.58	.19	-.56	.17	.52
45. 教員の研修への参加については本人の意思が何よりも尊重されている。	.33	.38	.08	-.55	-.02	.46
35. 終業時刻を過ぎるとすぐに帰宅しても何ら抵抗感がない。	.22	.05	.02	-.51	-.13	.39
39. 休日などでも教師同士で過ごすものが多い。	.18	.09	.17	-.09	.55	.35
34. 終業時刻を過ぎても遅くまで仕事をしていく教師が多い。	.22	.18	-.10	.13	.50	.38
38. 終業後も、教師同士で仕事のことを話し合うことが多い。	.53	.40	.01	-.15	.55	.49
19. 生活指導について職員会や学年会でよく話し合われる。	.42	.55	.18	-.37	.59	.52
24. 特別活動の指導法の改善に教師が協力して取り組んでいる。	-.01	.09	.06	.03	.22	.07
2 乗 和	9.12	9.25	4.43	4.52	4.24	

題にしたい。本尺度は10項目よりなる。項目は表7に示されている。

3. 調査の実施手続き

調査は郵送法によって実施された。調査対象の選定は学校種別（小学校・中学校）、地域別にサンプル校を幾つか抽出し、その学校の管理職を除く全教員を対象とした。調査対象者には調査項目に回答後、同封された返信用封筒を用いてポストに投函するように求められた。調査の回答期間は3週間である。郵送調査によって得られた回答数は392名、回収率は47%であった。

結 果

1. 各尺度の構造次元

1) 学校組織風土の構造次元

学校組織風土の構造を検討するために45項目の調査項目の因子分析を行なった。まず、主成分分析（ヴァリマックス回転）を行い固有値1.00以上の因子を取り出してみた。固有値1.00以上の因子は12個抽出されたが、最初の5因子が学校の課題領域全般に関わるもので第六因子以降は固有値も小さく、その解釈も明確でなかった。しかしながら第六因子以降をすべて無視をすることは、その全体の寄与率から考えて問題を残すと思われた。そこで、われわれは研究を進める上で最初に考慮した学校組織の5次元構造のことも勘案して、改めて主成分分析の5因子解を採用して、さらに因子の構造が解釈しやすいようにプロマックス回転を行なって因子の解釈を試みた。その結果が表2に示したものである。

表2から各次元の解釈をすると、第一因子は「各教師

が校務分掌を意欲的に遂行」、「校務分掌が協力的」、「学校としての一体感」、「教職員が会議の開始時刻を守る」などで因子負荷量が高く、『組織への積極的参加』の因子と解釈される。第二因子は「既成の教材から使用する場合、選択は各教師が主体的」、「教科指導の改善に対して各教師の自由な発想」などで負荷量が高く、負荷量の高い項目のうち4項目において教師の主体性という表現が見られる。そこで第二因子は『教師の主体性』の因子と解釈される。第三因子は「学級経営について校長の教育理念が反映」、「特別教育活動において校長の教育理念が反映」などで負荷量が高く、『校長の教育理念』の因子と命名される。第四因子は「会議での管理職の発言権」、「学校運営において校長の管理」において負荷量が高く、また逆転項目として「終業時刻を過ぎるとすぐに帰宅」などの負荷量を考慮すると、『管理・統制』の因子と命名できよう。さらに第五因子は「休日なども教師同士で過ごす」、「終業時刻を過ぎても遅くまで仕事をやる」、「終業後も教師同士で仕事のことを話し合う」、「生活指導について職員会や学年会で話し合う」など『集団の凝集性』の因子と命名できよう。

このような因子を構成する項目が学校の課題領域のどれに該当するかを検討したのが図2である。この図から第一因子の「組織への積極的参加」が会議、校務分掌などのいわゆる教師集団に関連した領域に、第二因子の「主体性」の因子が教師の児童・生徒を直接対象とした教科・生活指導の領域に関連していることが理解される。また第三因子の「校長の教育理念」が児童・生徒の教科・生活指導の領域にほぼ対応し、「管理・統制」の因子（第四因子）がほぼ教師集団に関連した領域に対応して

課題領域	学校組織風土の構造次元				
	組織への積極的参加	教師の主体性	校長の教育理念	管理・統制	集団の凝集性
教育目標			○	○	
教科指導		○			
学級運営		○	○		
生活指導		○	○		○
特別活動		○	○		
会議	○			○	
校務分掌	○			○	○
研修	○			○	
人間関係	○				○

注) ○印は因子負荷量の高い項目を示す

図2 学校組織風土の構造次元と学校の課題領域の関連

いることが指摘できる。第五因子の「集団の凝集性」の因子も教師集団の領域に関連した領域である。このように抽出された因子は教師集団と関わりをもつものと児童・生徒の教科・生活指導と関わりをもつものとに分類できそうである（図2）。

2) その他の尺度の因子分析

① 教師のモラール 教師のモラールは窪田・狩野の作成によるものを用いたのであるが、本調査の対象者がこれらの項目をどのように認知しているかを検討した。表3は教師のモラールの因子分析（主成分分析・バリマックス回転、以下同様）の結果を示したものである。表3によれば教師のモラールの構造は、4因子と見做すこと

が可能である。第一因子は「教育に関する書物を読んでそれを実践に生かす」、「普段から新しい指導方法を工夫している」などに負荷量が高く、『自己啓発』の因子と命名できよう。第二因子は「毎日の仕事に興味」、「仕事に張り合い」などで負荷量が高く、『仕事への適応』の因子と命名できよう。第三因子は「自分の学校に一体感」、「学校のことを悪く言われると自分のことを言われたようで不愉快」などに負荷量が高いので『組織へのコミットメント』の因子と命名できよう。最後の第四因子は給与の項目だけが一つだけ際立って高いもので『給与の因子』と命名できよう。ただし、1項目だけなので今回は以下の分析の対象からはずしたい。

② 地域社会の特徴（父母の態度） 学校の組織風土に

表3 教師のモラールの因子分析結果

	I	II	III	IV	h ²
10. 普段から教育に関する書物を読んでそれを実践に生かしている。	.75	-.10	.06	.06	.59
11. 普段から新しい指導法を工夫している。	.69	.06	.15	-.04	.50
12. 学校内・外で行われる研修会に積極的に参加している。	.61	.02	.25	.03	.43
9. さらに高度な専門職としての知識・技能を身につけたいと思っている。	.61	.03	-.00	-.05	.37
3. 教育の専門家として誇りをもっている。	.53	.29	.29	-.13	.47
2. 毎日の仕事に張り合いを感じている。	.43	.71	.10	.04	.70
1. 毎日の仕事に興味を持っている。	.48	.62	.02	.07	.62
4. できる限りこの仕事を続けたい。	.36	.41	.25	-.06	.36
5. 仕事に落ち着かぬ心理状態に悩まされることがある。	.08	-.55	-.04	.02	.31
7. 朝起きた時、その日の仕事のことを考えてうんざりすることがある。	.01	-.58	-.12	-.04	.35
8. 同僚や生徒の顔を見るのも嫌になることがある。	.05	-.65	-.18	.09	.46
15. この学校の一員として誇りを持っている。	.16	.22	.82	.00	.76
13. 自分の学校に一体感を持っている。	.22	.24	.71	.06	.61
14. 自分の学校を人から悪く言われたら自分のことを言われたようで不愉快である。	.09	.02	.66	-.03	.45
6. 給与に満足している。	-.04	-.02	.02	.87	.76
2 乗 和	2.70	2.31	1.92	0.81	

表4 地域社会の特徴の因子分析結果

	I	II	h ²
10. 地域の問題には住民と学校が積極的に協力して対処している。	.75	.00	.57
6. 児童・生徒の父母は、廃品回収などにも積極的に協力してくれる。	.60	-.03	.36
2. 児童・生徒の父母は、授業参観やPTA活動に大変協力的である。	.57	.46	.54
9. 地域の住民に対して積極的に学校を開放している。	.55	.08	.31
8. 児童・生徒の父母と学校とが協力して交通安全運動をすすめている。	.54	-.04	.29
5. 児童・生徒の父母は、地域の伝統や慣習を大切にしている。	.50	.21	.29
7. 児童・生徒の父母は、非常に教育熱心である。	.17	.85	.75
4. 児童・生徒の父母は、子どもの成績に特に関心を持っている。	-.06	.68	.46
1. 児童・生徒の父母は、ものの考え方が進歩的で自由である。	.29	.49	.32
3. 児童・生徒の父母は、学級経営や生徒指導などの問題について学校に意見を言う。	-.06	.43	.20
2 乗 和	2.21	1.87	

おける父母の態度は前述のごとく大きな影響力をもつと考えられる。教師は、父母の態度の構造をどのように認知しているであろうか。表4はその結果を示したものである。因子分析の結果、2因子が抽出された。第一因子は「授業参観やPTA活動に協力的」、「地域の伝統や慣習を大切にする」、「廃品回収などにも積極的に協力」などに負荷量が高く、伝統的な意味での『学校と地域社会の付き合い』の因子である。第二因子は「ものの考え方

が進歩的」、「学校に意見をいう」、「こどもの成績に関心」などに負荷量が高く、『教育への関心』の因子といえることができる。

③ 児童・生徒の特徴（子どもの態度） 教師による子どもの態度に関する認知の構造はどうであろうか。表5はその結果を示したものである。表5から明らかのように、本研究では3因子が抽出された。第一因子は「情緒豊かで、思いやり」、「仲間関係が良好」、「教師の言うこ

表5 児童・生徒の特徴の因子分析結果

	I	II	III	h ²
2. 児童・生徒は情緒豊かで、思いやりの気持ちが強い。	.63	.09	.41	.57
10. 児童・生徒は仲間関係が良好である。	.61	-.01	.23	.43
5. 児童・生徒は教師の言うことをよく聞く。	.57	.32	-.02	.43
8. 児童・生徒は学校への一体感が強い。	.54	.14	.24	.37
9. 児童・生徒は地域の活動にもよく参加している。	.41	.04	.16	.19
6. 児童・生徒は授業態度がとてもよい。	.50	.66	-.09	.69
7. 児童・生徒は基本的な生活習慣がしっかりしている。	.43	.64	.13	.61
1. 児童・生徒は自分の学力に敏感である。	-.14	.57	.16	.38
3. 児童・生徒は自主的で生き生きしている。	.46	.21	.64	.66
4. 児童・生徒は個性豊かなものが多い。	.14	.05	.59	.37
2 乗和	2.25	1.34	1.12	

表6 学校のイメージの因子分析結果

	I	II	III	h ²
20. 民主的-専制的	.75	.26	-.26	.70
17. 自由な-拘束的な	.73	.31	-.16	.65
12. 支持的な-抑圧的な	.58	.35	-.35	.58
6. 共感的-冷淡な	.43	.40	-.39	.49
19. 内向的-外向的	-.46	-.39	.19	.40
18. 利己的な-協調的な	-.50	-.24	.45	.51
14. 疎遠な-親密な	-.53	-.26	.51	.61
16. きゅうくつな-のびのびした	-.79	-.26	.30	.78
9. 積極的な-消極的な	.24	.80	-.23	.75
4. 成長的-停滞的	.21	.65	-.27	.54
10. 柔軟な-硬直した	.49	.60	-.12	.61
8. 生き生きした-沈みがちな	.39	.59	-.34	.61
3. 能動的な-受動的	.12	.54	-.30	.39
11. 責任ある-回避的な	.29	.50	-.45	.53
15. 建設的な-破壊的な	.29	.41	-.40	.41
7. 保守的な-進取的な	-.28	-.53	-.00	.36
2. 不快な-快適な	-.35	-.14	.69	.63
5. 不満な-満足な	-.42	-.28	.65	.68
13. ずさんな-けじめのある	-.12	-.32	.58	.46
1. そわそわした-落ち着いた	-.08	-.06	.50	.26
2 乗和	4.09	3.73	3.13	

表7 管理職のチームワークの因子分析結果

	I	h ²
5. 父母に対しても、管理職・主任層が一貫した態度で臨んでいる。	.82	.67
6. 管理職・主任層では、役割分担がうまくいっている。	.80	.64
8. 管理職・主任層は互いに尊敬と信頼の関係で結ばれている。	.80	.64
4. 管理職・主任層ではよく話し合いがされている。	.79	.63
7. 管理職・主任層は学校の将来についての明確なビジョンを持っている。	.78	.61
2. 管理職・主任層内で活発に意見交換が行われている。	.77	.59
9. 教師一人一人の個性や状態について管理職・主任層がよく把握している。	.76	.57
10. 管理職・主任層の各人は互いに気軽に話しかけている。	.73	.53
1. 学校の置かれている立場や状況について管理職・主任層全員がよく把握している。	.72	.51
3. 職員会議などで管理職・主任層の意見が食い違うようなことはない。	.50	.25
2 乗 和	5.64	

とを聞く、「学校への一体感」、「地域の活動にも参加」などで負荷量が高い。これらの項目はさまざまな活動領域にわたっているが、児童・生徒の社会への適応を示しているものと思われるので『社会への適応』の因子と命名できよう。第二因子は「自分の学力に敏感」、「授業態度がよい」、「基本的生活習慣がしっかりしている」などで負荷量が高く、『学習態度』の因子と命名できよう。第三因子は「自主的に生き生き」、「個性豊かなものが多い」などで負荷量が高くなっている。この因子で負荷量の高いのはこの2項目だけで、因子の解釈は必ずしも明確ではないがここでは『自主性』の因子と命名する。

④ 学校のイメージ われわれは学校組織風土の次元を解釈する手がかりとして、林らのSD法による学校組織の雰囲気の測定をした。表6はその因子分析の結果を示したものである。表6から明らかなように、本調査では3因子が抽出されたが、第一因子は「民主的」、「支持的」、「のびのびした」、「自由な」などで負荷量が高く、『開放性』の因子と命名できよう。第二因子は「能動的」、「成長的」、「進取的」、「いきいきした」などで負荷量が高いので、『成長性』の因子と呼べよう。そして第三因子は「落ち着いた」、「快適な」、「満足な」などの項目で因子負荷量が高いので、『快適さ』の因子と命名する。

⑤ 管理職のチームワーク；管理職のチームワークの因子分析の結果は1因子しか抽出されなかった。表7がその結果を示したものである。

2. 子どもの態度と学校組織風土、父母の態度などとの関係

子どもの人格形成や教師のモラルは、学校教育や学校経営においてきわめて重要な問題である。これらの現象が学校組織風土、あるいは父母の学校に対する態度、

さらには学校管理者のチームワークなどの要因によって、果たしてどの程度説明可能かという問題が残される。そこで、ここでは子どもの態度や教師のモラルを基準変数として、また学校組織風土、管理職のチームワーク、父母の態度、学校へのイメージを説明変数とした重回帰分析を行なって、この問題の関連性を検討した。なお、因子分析から得られた各変数は各因子において負荷量が高い順に、他の因子において負荷量が低いという条件を満たしているものから選んだ（各尺度それぞれ3～8項目）。各尺度の信頼性係数（クローンバックの α 係数）は表8の対角要素に示した。信頼性係数のうち、組織風土の「集団の凝集性」が若干低いのを除けば、ほぼ満足すべき値を示した。

また表8は各変数間の相関係数を示したものである。表8から明らかなように各変数の相関はそのレンジが $|r| = .01 \sim .75$ の範囲にある。

表9は子どもの態度を基準変数とした重回帰分析の結果を示したものである。子どもの態度のうち、児童・生徒の『社会への適応』を基準変数にした場合、重相関係数の2乗（以下 R^2 と略す）は.192で必ずしも大きくはない。また説明変数の偏回帰係数が5%水準で有意になったのは父母の「学校と地域社会の付き合い」のみであった。児童・生徒の『学習態度』を基準変数にした場合、 R^2 は.345とかなり大きな値になっている。説明変数の偏回帰係数が有意になったのは父母の「教育への関心」と学校の組織風土のうちの「教師の主体性」と「集団の凝集性」である。とりわけ、父母の「教育への関心」は大きな説明力をもっているようである。

児童・生徒の『自主性』を基準変数にした場合、学校組織風土のうち「組織への積極的参加」、「集団の凝集性」、それに父母の「教育への関心」の偏回帰係数が有

表 8 各変数間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. 組織への積極的参加	(.85)																
2. 教師の主体性	.54***	(.83)															
3. 校長の教育理念	.26***	.15*	(.85)														
4. 管理・統制	-.51***	-.46***	.18**	(.72)													
5. 集団の凝集性	.57***	.47***	.20**	-.25***	(.57)												
6. 管理職のチームワーク	.60***	.50***	.27***	-.47***	.29***	(.93)											
7. 自己啓発	.27***	.23***	.20**	-.13	.27***	.20**	(.77)										
8. 仕事への適応	.26***	.30***	.08	-.27***	.20**	.22***	.29***	(.77)									
9. 組織へのコミットメント	.50***	.40***	.17*	-.37***	.36***	.48***	.32***	.36***	(.80)								
10. 学校と地域社会の付き合い	.44***	.27***	.23***	-.28***	.21**	.40***	.12	.12	.33***	(.77)							
11. 教育への関心	.06	.14*	.19**	-.01	-.01	.11	.20**	.16*	.20**	.21**	(.70)						
12. 社会への適応	.32***	.27***	.04	-.27***	.23***	.25***	.23***	.35***	.35***	.41***	.03	(.73)					
13. 学習態度	.02	.17*	.02	-.12	-.07	.14*	.21**	.25***	.27***	.18**	.54***	.36***	(.69)				
14. 自主性	.35***	.30***	.04	-.23***	.33***	.27***	.27***	.19**	.32***	.22***	.23***	.51***	.24***	(.62)			
15. 開放性	-.57***	-.45***	.02	.58***	-.34***	-.47***	-.14*	-.34***	-.53***	-.37***	-.02	-.39***	-.17**	-.31***	(.91)		
16. 成長性	-.53***	-.38***	-.17**	.40***	-.37***	-.46***	-.22***	-.33***	-.45***	-.34***	-.21**	-.36***	-.24***	-.38***	.75	(.88)	
17. 快適さ	.30***	.32***	.06	-.34***	.08	.33***	.13*	.35***	-.46***	.32***	.33***	.34***	.48***	.20**	-.64***	-.59***	(.78)

* p < .05 ** p < .01 *** p < .001

注) 対角要素の () 内はα係数

表9 児童・生徒の特徴を基準変数とした重回帰分析

	社会への適応	学習態度	自主性
(学校組織風土)			
組織への積極的参加	.035 ^{a)}	-.032	.046*
教師の主体性	.055	.066*	.018
校長の教育理念	-.049	-.037	-.049
管理・統制	-.046	-.049	-.012
集団の凝集性	.035	-.129*	.107*
(地域社会の特徴：父母の態度)			
学校と地域社会の付き合い	.241***	.030	.008
教育への関心	-.056	.384***	.101**
R ²	.192	.345	.233
a) 数値は、偏回帰係数 * p<.05 ** p<.01 *** p<.001			

表10 教師のモラルを基準変数とした重回帰分析

	自己啓発	仕事への適応	組織へのコミットメント
(学校組織風土)			
組織への積極的参加	.037	.046	.114***
教師の主体性	-.003	.074	.010
校長の教育理念	.233***	.113	.057
管理・統制	-.023	-.187*	-.089
集団の凝集性	.224*	.107	.108
(地域社会の特徴：父母の態度)			
学校と地域社会の付き合い	-.098	-.208*	.018
教育への関心	.146	.282*	.078
(児童・生徒の特徴)			
社会への適応	.101	.519***	.087
学習態度	.174	.112	.212*
自主性	.230	-.430	.073
R ²	.190	.224	.350
* p<.05 ** p<.01 *** p<.001			

意になっている。ただし、R²は必ずしも高くはない。

3. 教師のモラルと学校組織風土、父母の態度などとの関係

教師のモラルを基準変数にした場合の重回帰分析が表10に示されている。教師のモラルのうち教師の『自己啓発』を基準変数にした場合、R²は.190と低い値にとどまっている。説明変数のうち有意な偏回帰係数を示したものは「校長の教育理念」と「集団の凝集性」のみであった。『仕事への適応』を基準変数にした場合、その説明変数として統計的に有意な値を示したのは、児童・生徒の「社会への適応」、父母の「教育への関心」が正の偏回帰係数を示し、一方、学校組織風土のうちの「管

理・統制」および父母の「学校と地域社会の付き合い」が負の偏回帰係数を示した。

『学校への一体感』を基準変数にした場合はR²も.350と高く、説明変数の中では「組織への積極的参加」と児童・生徒の「学習態度」が有意な偏回帰係数を示した。

結果の考察

本研究では、学校組織風土、および管理職のチームワーク、父母の学校に対する態度、児童・生徒の態度などの尺度を作成して、尺度構成や尺度間の関連性について分析をおこなった。ここでは幾つかの点について考察を試みたい。

1) 学校組織風土の因子分析について

学校の組織風土についての構造を明らかにするために主成分分析(5因子解・プロマックス回転)を行った。得られた因子は第一因子が『組織への積極的参加』, 第二因子が『教師の主体性』, 第三因子は『校長の教育理念』, 第四因子は『管理・統制』, 第五因子は『集団の凝集性』の因子と命名された。5因子解が採られたのは初期の尺度の作成時において, われわれは従来の文献の検討の中から組織風土の次元として5次元が適当と考えたことによる。前述したように, OCDQは学校の組織風土として校長-教師の関係として「無関心」, 「業績の強調」, 「模範」, 「配慮」の4次元, 教師-教師の関係として「遊離」, 「障害」, 「職場活性」, 「親密」の4次元, 合計8次元を設定した。また, OCDQでは学校の組織風土を「開放的(open)」と「閉鎖的(closed)」を両極とした単一次元で表現している。

本研究で得られた因子のうち, 第一～第四因子までは校長-教師間に関するもので, 第五因子の『集団の凝集性』のみが教師-教師の関係であった。校長-教師の関係の4因子はOCDQとの間には明確な対応は見いだせないが, これは本研究の立場からいってやむをえない点である。しかしながら校長-教師の関係のうち, 『組織への積極的参加』『教師の主体性』は教師の自主性・主体性を示すもので, その意味ではOCDQの開放的な組織風土を示すものと考えられる。一方, 『校長の教育理念』や『管理・統制』は閉鎖的な特徴を示すものと考えられる。従って, 学校教育の領域と開放性の次元を用いた時, これら4つの因子は図2のように表現できようである。これらはまたKottkamp, et al. (1984)のOCDQ改訂版の研究結果にも通じるものである。

佐古(1990)は学校組織構成次元の抽出の試みの中で, 組織統合性と成員の個別性の視点より項目の収集を試みた。彼らは「共通性志向」, 「多様性保持」, 「個別裁量」, 「組織変容推進」の4因子を抽出している。われわれの目的は, 組織の構造特性というよりも組織風土の測定にあるため, 尺度の構成においてこのような明確な視点はもたなかったが, 結果としては「組織統合性」と「成員の個別性」に類似した次元を示した。

教師-教師間の関係を示す『集団の凝集性』は, OCDQでいえば「職場活性」と「親密」の混合物である。また, それは「遊離」の裏面を表現している。しかしながら, OCDQの「障害」に該当する次元が見あたらない。こうした次元も組織風土を考える上で重要と思われるので, 今後さらに考慮していくことが必要であろう。

林(1981)は学校組織風土をOsgood et al. (1957)のSD法で測定している。林はその因子分析の結果, 「共感」, 「成長感」, 「満足感」, 「開放性」の因子を見いだしている。さらに林(1994)は, 同様な方法によって「官僚化傾向」, 「情緒充足」, 「遊離化傾向」, 「成長志向」, 「自律志向」の因子を見出している。われわれは, 林(1981)と同じ尺度を用いて因子分析した結果, 『開放性』, 『成長性』, 『快適さ』の3因子しか抽出できなかった。林と本研究との関係を考えた場合, 「成長」と「開放性」という共通の因子が抽出され, 「満足感」が『快適さ』にはほぼ対応すると考えられる。しかしながら「共感」に対応する因子は見い出されなかった。

2) その他の尺度の因子分析の結果

学校組織風土以外の尺度として, われわれは管理職・主任層のチームワーク, 教師のモラル, 父母の態度, 子どもの態度の4つの尺度を用意した。このうち, 教師のモラルを除けば, われわれが独自に作成したものである。管理職・主任層のチームワークは1因子しか得られなかったのでここでは父母の態度と子どもの態度について若干の考察を試みたい。

① 父母の態度 学校を取り巻く環境, とりわけ「地域の特殊性」が子どもたちの学校における行動あるいは教師の行動に影響することは周知のとおりである。問題はそのうちどのような要因が, どの程度にまで影響をもたらすかを実証的に明らかにすることである。そこで本研究では, その測定を教師の側からの認知という形で捉えた。因子分析の結果『学校と地域社会の付き合い』と『教育への関心』という二つの因子が得られた。これらのうち前者は, 学校への協力といっても保守的な伝統の色合いの強い, いわゆる昔からの地域と学校との関係を反映した父母の態度ということができよう。それに対して後者は, 高学歴の中産階級の住む新興住宅街に設置された学校にみられるような極めて近代的な父母像で, 教育への高い関心を示す態度ということができよう。これらの次元が学校の組織行動にどのような影響をもたらすかは興味のある点である。

② 子どもの態度 学校組織の有効性は, 最終的には子どもの人間形成にある。この種の指標をどのような形で得るかという問題は随分議論のあるところであろう。われわれの研究の基本的な姿勢としても, この種の指標は多次元で, しかも多くの資源から得られる必要があると考える。しかしながら, 本研究ではまず教師の目から見た児童・生徒の態度・行動を検討課題とした。本研究では子どもの学校, 授業, 教師に対する態度, 友達に対する態度, 子どもの特性, 地域社会に対する態度などを10

項目という限られた数ではあるが、その測定を試みた。得られた因子は『社会への適応』、『学習態度』、『自主性』の3因子であった。このうち、第1因子は児童・生徒が学校・教師との関係、友達関係、地域社会など彼らを取り巻く社会との関係において、極めて良好な状態を維持しているかどうかに関係している。第2因子の『学習態度』も学校組織の有効性を考慮した場合、重要な因子である。外国の文献の中では、有効性の指標として学業成績が好んで用いられる。『学習態度』は認知的変数であるが、学業成績に最も近いものである。第3因子は負荷量の高い項目数が2つと少ないこともあって、今後項目数を補充するなり若干の修正が必要と思われる。

Hoy & Miskel (1991) は、学校組織の有効性を考える場合に、時間的要因を考慮することの重要性を指摘している。この時間的要因とは、短期的に見れば学業成績が典型的だが、長期的に見れば、卒業生の活躍であり、学校の発展ないしは生き残りであるという。これは私立の学園を考慮すれば理解できよう。また時間的要因を別の視点からみると、有効性の指標は時代とともに変化していることも指摘されている。すなわち、教育の目標が変化するにつれて有効性の指標が変化しているのである。アメリカを例にとれば、1970年代は児童・生徒の社会的情緒的な発達、本研究で言えば第一因子の『社会への適応』が重視され、1980年代は認知的能力の発達、そして1990年代は高次の思考能力の発達、経済的自律能力の発達が強調されている。これは本研究で言えば『学習態度』ないしは第三因子の『自主性』ということになる。いずれにしても、本研究で抽出された因子は、学校組織の有効性を考える場合において重要な指標のように思われる。

3) 教師のモラルおよび子どもの態度の規定要因について

① 教師のモラル 教師のモラルの規定要因を探るために重回帰分析をおこなった。教師の『自己啓発』を基準変数にした場合、本研究で用いた説明変数は高い関連性を持ったとはいえないが、その中において『校長の教育理念』、『集団の凝集性』が有意な関連を示した。学校組織風土のもつ影響力と考えられよう。

『仕事への適応』を基準変数にした場合、学校の組織風土は『管理・統制』のみが関係を持っていた。有意な関係をもつ説明変数で注目されるのは父母の態度、子どもの態度など教師の世界以外の要因が仕事の適応と密接に結びついている点である。とりわけ児童・生徒の『社会への適応』が有力な規定要因になっている反面、父母の『学校と地域社会の付き合い』が負の偏回帰係数を示

したことである。

『学校への一体感』は、『組織への積極的参加』、『学習態度』が有意な関係を示し、『管理・統制』が有意ではないが、負の傾向を示した点が注目される。

② 子どもの態度 子どもの態度の規定要因を探るために教師のモラルと同様な方法によって重回帰分析をおこなった。子どもの『社会への適応』を基準変数にした場合、本研究で用いた説明変数は必ずしも十分な説明力をもっているとはいえなかった。その中で父母の態度の『学校と地域社会の付き合い』のみが有意な関連性を示した。学校の組織風土の変数が有意な関係を示さなかったことは、この指標のもつ一つの限界を示すものといえよう。

子どもの『学習態度』を基準変数にした場合、親の『教育への関心』が強い関連性を示したほか、『教師の主体性』もまた関連性を示した。しかしながら、『集団の凝集性』はむしろ負の関係を示した。これは解釈の困難な点であるが、逆説的に言えば、児童・生徒の学習態度が悪ければ、集団は結束するといえるのであろうか。

子どもの『自主性』はどうであろうか。本研究では父母の『教育への関心』の他に『集団の凝集性』、『組織への積極的参加』が有意な関連性を示した。児童・生徒の『自主性』を教育上どのように評価し、どのように位置づけるかは問題があろうが、教師の学校に対する積極性がこれらの変数と関連をもつことは、学校の組織風土を考える場合に参考にした点である。

われわれは、学校組織の社会心理学研究の一つとして組織風土の研究を行なった。図1に示したように、学校組織風土は学校の組織行動のプロセスの中での一部分である。それは、リーダーシップ行動と教師の行動との間を仲介する一変数である。われわれは、次に管理職・主任層のリーダーシップの測定を試みて、組織風土あるいは教師のモラルとの関連性をさらに検討していきたい。

引用文献

- Anderson, C. A. 1982 The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 308-420.
- Cheng, Y. C. 1986 School effectiveness as related to organizational climate and leadership style. *Educational Research Journal*, 1, 86-94.
- Cheng, Y. C. 1991 Organizational environment in school: Commitment, control, disengagement, and headless. *Educational Administra-*

- tion Quarterly, 27, 481-505.
- 湖上克義 1992 学校組織行動の社会心理学的研究 (II) —学校組織内コミュニケーションと意思決定— 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 2, 59-72.
- 湖上克義 1993 学校組織行動の社会心理学的研究 (III) —教師のモチベーション,モチベータとしての校長— 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 3, 91-105.
- 湖上克義 1993 生徒の認知する学校組織イメージと組織の有効性の関係 鹿児島大学教育学部教育実践紀要, 3, 81-90.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. 1963 The organizational climate of schools. Chicago: University of Chicago, Midwest Administration Center.
- 林 孝 1981 学校の組織風土に関する研究 —教師の認知する組織風土と学校の経営条件の関連について 広島大学教育学部紀要 第1部30号 107-117.
- 林 孝 1994 学校の組織風土・組織文化に関する考察 —教諭の組織風土イメージを中心に— 広島大学学校教育学部紀要, 16, 111-126.
- Hellriegel, D., & Slocum, J. W. Jr. 1974 Organizational climates: Measure, research and contingency. Academy of Management Journal, 17, 255-279.
- Heriot, R. E. & Firestone, W. A. 1984 Two images of school as organization: A refinement and elaboration. Educational Administration Quarterly, 20, 41-57.
- Hoy, W. K., & Clover, S. I. R. 1986 Elementary school climates: A revision of the OCDQ. Educational Administration Quarterly, 22, 93-110.
- Hoy, W. K., & Feldman, J. 1987 Organizational health: The concepts and its measure. Journal of Research and Development in Education, 20, 30-37.
- Hoy, W. K., & Ferguson, J. 1985 A framework and exploration of organizational effectiveness. Educational Administration Quarterly, 21, 117-134.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. 1991 Educational administration, theory, research, and practice. New York. McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Bliss, J. R. 1990 Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. Educational Administration Quarterly, 26, 260-279.
- Kottkamp, R. B., Mulhern, J. A., & Hoy, W. K. 1987 Secondary school climate: A revision of the OCDQ. Educational Administration Quarterly, 23, 31-48.
- 河野和清 1984 学校革新を規定する組織風土要因の分析 教育学研究, 51, 17-21.
- 窪田由紀・狩野素朗 1979 教職員の経歴志向とモラルに関する研究 九州大学教育学部紀要 (教育心理部門), 24, 25-30.
- Licata, J. W. Willower, D. & Ellet, C. D. 1978 The school and environment robustness: An initial inquiry. Journal of Experimental Education. 47, 28-34.
- 松原敏浩 1995 学校組織の社会心理学研究—組織構造と組織風土についての文献研究— 愛知学院大学経営管理研究所紀要, 2, 141-154.
- Miles, M. B. 1969 Planned change and organizational health: Figure and ground. In F. D. Carver & T. J. Sergiovanni (Eds.) Organizations and human behavior. New York; McGraw-Hill.
- Osgood, C. E., Suci, G., Tannenbaum, P. H. 1957 The Measurement of meaning. Urbana, Illinois University Press.
- Parsons, T. 1961 An outline of the social system. In T. Parsons, E. Shils, K. Naegel, & J. Pitts (Eds.) Theories of society. New York: Free Press.
- 佐古秀一 1990 学校の組織構成次元の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, 321-337.
- 佐古秀一 1993 学校組織の内部特性と教育制度における動態 三隅二不二 監修 現代社会心理学 有斐閣
- 田尾雅夫 1987 教師と教師集団 永田良昭 (編) 教育心理学講座 6 社会 朝倉書店
- 占部都美・海山 進 編 1991 経営学大辞典 有斐閣
- Weick, K. E. 1976 Educational organization as loosely coupled system, Administrative Science Quarterly, 21, 1-19.
- Weick, K. E. 1982 Administrating education in loosely coupled schools. Phi Delta Kappan, 63, 673-676.

(1995年9月13日 受稿)

ABSTRACT

A Social Psychological Study of School Organization (I) : School Climate

Toshikazu YOSHIDA, Masashi SASAKI, Yoshimasa KURIBAYASHI,
Tatsuo FUJITA, and Toshihiro MATSUBARA

The purpose of this study is to investigate the development of school climate scale, and the relationship between school climate and school organizational effects (teachers' morale and students' school morale). The items of school climate scale were gathered after interviews with veteran teachers of elementary and secondary schools. Three hundreds and ninety-two teachers responded to the questionnaires of school climate, teachers' morale, students' school morale, school management team-work, parents' attitude toward school, and school image.

A factor analysis of school climate data was computed. Five factors were obtained and named as follows: positive participation to organization, teachers' independence, principal's educational belief, management and control, group cohesiveness. The relation between school climate and teachers' morale were examined by multiple regression analysis as well as the relation between school climate and students' school morale. The results suggested that commitment to school, one of teachers' morale, could be explained by school climate, especially positive participation to organization, and management and control.

key words : school organization, school climate, teachers' morale, students' school morale, school management team-work