

学校の組織風土と教師の教科指導学習動機およびエンパワメントとの関連

The Relationship among School Organizational Climate, Learning Motivation for Subject Instruction and Teachers Empowerment

森本 哲介*

MORIMOTO Yoshiyuki

本研究の目的は、学校の組織風土（協働的風土、同調的風土、心理安全的風土、保護者に対する心理的安全性）と、教師個人の教科指導学習動機および教師エンパワメントの関連について明らかにすることであった。360名（男性193名、女性167名、平均年齢40.21歳±11.88、小学校127名、中学校107名、高校126名）の教員を対象に調査を行った。分析の結果、学校組織風土は勤務校種や教員経験によって差がみられた。また、協働的風土、心理的安全風土、保護者に対する心理的安全性は、教科指導学習動機と教師エンパワメントと正の関連を示した。同調的風土は、教科指導学習動機を低めることにつながりやすいが、教師エンパワメントについての関連は若手とベテラン教員によって違いがみられた。さらに、組織風土の4つの変数を用いたクラスター分析を行い比較したところ、教科指導学習動機においては協働・安全型が、教師エンパワメントにおいては協働・安全型と保護者安全型の得点が高かった。

キーワード：学校の組織風土、心理的安全性、教科指導学習動機、教師エンパワメント

Key words : school organizational climate, psychological safety, learning motivation for subject instruction, teachers empowerment

問題と目的

学校教育現場において、教師の質の向上はいつの時代も重要な課題である。2012年の中央教育審議会答申において、教職生活の全体を通じて「学び続ける教師像」の確立が必要であると示され、さらに、これからの教師に求められる能力として「教科や教職に関する高度な専門的知識」が挙げられている。また2015年の中央教育審議会答申の中で、「チームとしての学校」像が示されており、教職員一人ひとりが力を発揮できる環境の整備について指摘されている。学校経営の領域では、有能な教師の育成にとってより有効な学校組織、および組織運営の在り方が検討されてきているが、教師が自らの教育実践力を高めることを促進しうる学校組織の検討はますます重要になっているといえる。

1. 学校の組織風土

学校組織の在り方と教師の教育実践の関連については、学校の組織風土からの検討がなされてきている。例えば、河野（1984）は、学校組織のオープンネスさ（校長が支持的であり、教員が団結精神や親密性が高く、関係が遊離していない）が、教師の授業改善や校内研修会や校内の研究の活発さ、創造的な教育実践などを促進しやすいことを報告している。小野・小野・畑本（1993）では、学校組織の特性が教師個人の教育観とあわせて教師の授業実践に影響し、それがさらに子どもの学習成果に影響するというモデルを提示している。また小野・小野（1995）は、学校の組織特性が教師の教育活動に与える影響として学校風土と校長のリーダーシップから検討し、協働的・相互学習的な学校風土が教師の授業実

践力量を促進することを示している。また淵上（2005）は学校組織について、積極的な意見交換や情報の共有と多様な意見の尊重がなされ、同僚教員からの援助が受けやすい協働的風土と、和を尊重し、個人の意見や考えが主張しにくい「同調的風土」による分類を行い、教員が自分の職場を協働的ととらえている場合には、同僚教師との交流や校務分掌間のコミュニケーション、役割意識が高かったことを報告している。また、協働的風土は教育相談体制の定着のような学校組織全体を変化させる変化においても重要な促進要因となることが示されている（西山・淵上・迫田, 2009）。このように学校組織風土に関する研究成果からは、協働的な風土が教師の教育実践を促進することが示されてきている。

また組織風土の3つ目の側面として、心理的安全性の概念が注目されている。心理的安全性とは、「このチームでは、対人関係の中でリスクのある行動をとったとしても安全である」とメンバー間で共有された状態である（Edmondson, 1999）。心理的安全性は、チームとしての仕事のパフォーマンスや成果を高めるだけでなく、個人の学習や創造性の発揮を促進することが示されている（Frazier, Fainshmidt, Klinger, Pezeshkan, & Vranceva, 2017; Newman, Donohue, & Eva, 2017）。心理的安全性は当初産業組織心理学領域で注目されたが、近年、学校場面を対象とした研究も報告され、心理的安全性が高い学校組織ほど教員の新たな内容への学習が促進されることが示されている（Higgins, Ishimaru, Holcombe, & Fowler, 2012）。本邦においては、心理的安全性が学校領域で応用された知見はまだ少ないが、例えば、三沢・森安・樋口（2020）では協働的・同調的・心理的安全性な学校組

織風土と教師のチームワークの関連が示されたことを報告している。さらに一色・藤(2020)では、学校組織外の存在である保護者に対する心理的安全性の高さが教師の創造的な教育実践と関連することを示している。教員自身の学習行動の促進は「学び続ける教師」の視点からも重要なことであり、心理的安全性についての学校組織風土のさらなる検討が求められる。

2. 教員の教科指導に対する学習動機づけおよび教師のエンパワメント

教師の教育実践に関連した学びについて、最も重要であると考えられるものの1つに教科指導についての学びがある。教科指導はほぼすべての教員が毎日行う職務であり、教科指導の充実が、教師自身や児童生徒の学校生活に与える影響は幅広い。三和・外山(2015)は、教師の教科指導に関する学習について「家や学校で行う教材研究、授業の準備、プリント作成、必要な情報の収集など」と定義したうえで、どのような動機づけにより教科指導の学習が行われているか調査している。その結果、興味や関心から動機づけられる「内発的動機づけ」、仕事の一部だからなどの義務感による動機づけである「義務感」、子どもに確かな学力を身につけさせたいなど子どものためという思いに動機づけられる「子ども志向」、動機づけられていない状態を示す「無関心」、他の教員や子どもから認められたいなど他者からの承認や他者からの比較から動機づけられる「承認・比較志向」、自分の成長へのおもいから動機づけられる「熟達志向」の6因子が抽出されている。無関心を除く5つの因子は、教師の自己効力感やワークエンゲージメントと正の関連が示されている(三和・外山, 2015)。特に、内発的動機づけと子ども志向、熟達志向の3因子は、新任教員を対象とした調査において、教科指導に関する実際の学習時間、授業力の自己認知や、自己有用感、児童の積極的授業参加、教師の健康状態との正の関連が報告されている(三和・外山, 2016)。このように、教師が教科指導に対して高い動機づけを持つことができることは、教師個人にとっても、子どもにとっても好ましいものであるといえる。

また本研究では、教師エンパワメントについて検討する。エンパワメントとは、他者との共同作業によって、所属している組織において自律性を高め、他者に自律性を主張し、専門家としての地位を確立し、必要な知識を得て、意思決定に参加することに関する認知、動機づけ、行動を指す(古川・尾崎・浅川・天根, 2002)。自らがその職場に働きかけることができると感じることであり、学校改革や学校改善を目指す立場から教員においてもエンパワメントが必要であることが指摘されている(Maeroff, 1988)。教科指導が授業に焦点を当てたものであるのに対して、エンパワメントは教育活動や学校組織全般に対する働きかけに焦点を当てたものといえる。日本において教師のエンパワメントは、自尊感情や自己効力感(古川他, 2002)、ソーシャルサポートやストレ

ス反応(迫田・田中・淵上, 2004)との関連が報告されている。

3. 本研究の目的

以上のことから、本研究では学校組織風土について、協働的風土、同調的風土、心理的安全風土、保護者に対する心理的安全性を取り上げ、教員の教科指導に対する学習動機づけおよび教師のエンパワメントとの関連を検討する。

方法

1. 調査参加者と手続き

2021年5月から6月にかけてウェブ調査会社を通して行った。プレ調査を行い、小・中・高校に現職で勤務する教師をスクリーニングし、続けて本調査を実施した。360名の回答が集まった時点で調査を終了した。

2. 測定内容

基本的属性 年齢、性別について回答を求めた

現在の勤務状況 勤務校種、勤務校の運営母体、非常勤を含む教員歴(年)、週あたりの残業等を含む実質的な労働時間(時間)について回答を求めた。

教科指導学習動機 三和・外山(2015)による教科指導学習動機尺度を使用した。この尺度は、教科指導について学習するという教師特有の動機づけを測定するものであり、「内発的動機づけ」、「子ども志向」、「熟達志向」、「承認・比較志向」、「義務感」、「無関心」の6つの下位尺度、全29項目で構成されている。「1:まったくあてはまらない」から「4:とてもあてはまる」の4件法で回答を求めた。

教師エンパワメント 迫田他(2004)による教師の自己エンパワメント尺度を使用した。この尺度はWilsonの自己エンパワメント尺度を邦訳し、日本の学校教師に適合するようにワーディング等を改訂したもので、現職教員を対象に信頼性と妥当性が確認されている。「1:全くあてはまらない」から「4:非常にあてはまる」の4件法で回答を求めた。

職場風土 淵上・小早川・下津・棚上・西山(2004)による職場風土に関する尺度を使用した。「協働的風土」と「同調的風土」の各4項目である。「1:全くあてはまらない」から「5:非常にあてはまる」の4件法で回答を求めた。

心理的安全風土 三沢他(2020)による心理的安全風土尺度を使用した。この尺度は、Edmondson(1999)の心理的安全性の概念定義と測定項目を参考に、日本の学校組織に適合するように作成されている。「1:全くあてはまらない」から「5:非常にあてはまる」の5件法で回答を求めた。

保護者心理的安全性 一色・藤(2020)による保護者に対する教師の心理的安全性尺度を使用した。この尺度は、Edmondson(1999)の心理的安全性尺度を邦訳し、保護者集団に対する心理的安全性を問う内容となるようにワーディングを改訂したものである。一色・藤

(2020) では、小学校の教員を対象に調査を行っているが、中学校・高校での調査においても使用可能と判断し、この尺度を使用することとした。「1：全く当てはまらない」から「7：非常に当てはまる」の7件法で回答を求めた。

結果

1. 対象者の勤務の状況

本調査に回答した360名（男性193名，女性167名，平均年齢40.21歳±11.88）の勤務状況を確認した（Table1）。非常勤を含む教員歴の平均は15.85（±11.51）年。週当たりの労働時間の平均は，47.72（±20.38）時間であった。

Table1 勤務状況の内訳

	N	%
勤務校種		
小学校	127	35.3
中学校	107	29.7
高校	126	35.0
運営母体		
国公立	303	84.2
私立	57	15.8
教員歴（非常勤含）		
0～5年	69	19.2
6～10年	92	25.5
11～15年	57	15.9
16～20年	35	9.7
21～25年	24	6.6
26～30年	22	6.2
31～35年	35	9.7
36年～	26	7.2

2. 各尺度得点の勤務校種，教員経験による比較

測定した尺度について， α 係数を算出した。その結果，教科指導学習動機尺度の内発的動機では $\alpha=.91$ ，義務感では $\alpha=.78$ ，子ども志向では $\alpha=.84$ ，無関心では $\alpha=.71$ ，承認・比較志向では $\alpha=.73$ ，熟達志向では $\alpha=.82$ ，教師エンパワメント尺度の挑戦性では $\alpha=.75$ ，自己主張では $\alpha=.77$ ，素直さオープンさでは $\alpha=.74$ ，自己信頼では $\alpha=.68$ ，職場風土尺度の協働的風土では $\alpha=.87$ ，同調的風土では $\alpha=.58$ ，心理的安全風土では $\alpha=.86$ ，保護者心理的安全性では $\alpha=.72$ であった。全体としては十分な信頼性を有していた。同調的風土においてやや数値が低い，淵上（2004）と同程度であり，このまま分析に使用することとした。

続いて，測定した各尺度の得点について勤務校種および教員経験により比較した（Table2）。教員経験については，三和・外山（2015）にならい，教員歴が10年目までの教員を若手群，11年目～20年目までの教員を中堅群，21年目以上の教員をベテラン群に分類し比較した。

勤務校種による違いでは，協働的風土得点に有意な差がみられ（ $F(2,357)=4.93, p<.01$ ），高校に比べ小学校が有意に高く（ $p<.01$ ），また中学校が有意傾向で高かった（ $p<.10$ ）。また心理的安全風土得点に有意な差がみられ（ $F(2,357)=4.69, p<.01$ ），高校に比べ小学校が有意に高かった（ $p<.01$ ）。他の尺度の得点については，勤務校種において有意な差はみられなかった。

教員経験による違いでは，承認・比較志向の得点に有意な差がみられ（ $F(2,357)=5.57, p<.01$ ），若手教員がベテラン教員に比べて有意に高かった（ $p<.01$ ）。また教師エンパワメントの挑戦性得点に有意な差がみられ（ $F(2,357)=4.65, p<.01$ ），ベテラン教員が若手教員に比べて有意に高かった（ $p<.01$ ）。自己主張得点においても

Table2 勤務経験および教員経験毎の尺度得点

	勤務校種			教員経験		
	小学校 <i>n</i> =127	中学校 <i>n</i> =107	高校 <i>n</i> =126	若手 <i>n</i> =161	中堅 <i>n</i> =92	ベテラン <i>n</i> =107
教科指導学習動機						
内発的動機づけ	14.37(3.09)	14.50(3.29)	14.36(3.61)	14.13(3.15)	14.43(3.33)	14.79(3.56)
義務感	16.18(2.67)	16.21(2.64)	15.72(3.01)	15.97(2.87)	15.87(2.68)	16.26(2.77)
子ども志向	18.45(1.98)	18.06(2.03)	17.94(2.44)	17.86(2.46)	18.32(1.81)	18.46(1.94)
無関心	7.28(2.64)	7.62(2.35)	7.57(2.64)	7.75(2.70)	7.55(2.55)	7.01(2.27)
承認・比較志向	12.72(2.94)	12.40(3.07)	11.96(3.18)	12.91(2.95)	12.18(3.22)	11.67(3.00)
熟達志向	13.59(1.99)	13.54(2.21)	13.65(2.18)	13.62(2.11)	13.46(2.19)	13.68(2.08)
教師エンパワメント						
挑戦性	6.30(2.06)	6.32(2.02)	6.53(2.07)	6.06(2.06)	6.46(1.98)	6.82(2.03)
自己主張	12.15(3.70)	12.15(3.70)	12.24(3.25)	11.74(3.38)	12.05(3.52)	12.95(3.70)
素直さオープンさ	11.02(2.13)	10.82(2.50)	10.60(2.52)	11.02(2.33)	10.51(2.27)	10.76(2.55)
自己信頼	6.68(2.06)	6.52(1.82)	6.33(1.95)	6.43(2.01)	6.50(1.86)	6.63(1.95)
職場風土						
協働的風土	14.29(3.04)	13.98(3.07)	13.01(3.90)	13.80(3.43)	13.39(3.72)	13.98(3.09)
同調的風土	11.85(2.79)	12.13(2.83)	11.76(2.90)	12.14(3.04)	12.17(2.68)	11.31(2.59)
心理的安全風土	24.07(5.20)	23.21(4.66)	22.01(6.08)	22.96(5.30)	22.33(5.65)	23.96(5.37)
保護者心理的安全性	29.26(5.36)	29.25(5.63)	28.98(6.15)	28.47(5.57)	29.10(5.92)	30.24(5.64)

有意な差がみられ ($F(2,357) = 3.92, p < .05$), ベテラン教員が若手教員に比べて有意に高かった ($p < .01$)。同調的風土得点においても有意な差がみられ ($F(2,357) = 3.39, p < .05$), 若手教員はベテラン教員に比べて有意に高く ($p < .05$), また中堅教員はベテラン教員より有意傾向で高かった ($p < .10$)。保護者心理的安全性得点においても有意な差がみられ ($F(2,357) = 3.13, p < .05$), ベテラン教員が若手教員に比べて有意に高かった ($p < .05$)。他の尺度の得点については, 教員経験において有意な差はみられなかった。

3. 教科指導学習動機および教師エンパワメントと, 学校風土との関連

教科指導学習動機尺度および教師エンパワメント尺

度と, 学校風土を測定する3つの尺度(学校組織風土尺度, 心理的安全風土尺度, 保護者の心理的安全性尺度)との相関係数を算出した(Table3~8)。なお, 協働的風土と心理的安全風土において勤務校種による差が, 同調的風土と保護者心理的安全性において教員経験による差がみられたことから, 勤務校種別, また教員経験別に相関係数を算出することとした。

相関分析の結果, 全勤務校種を通して, 協働的風土と心理的安全風土, 保護者心理的安全性は内発的動機づけおよび自己主張, 素直さオープンさと有意な正の相関がみられた。また, 協働的風土と心理的安全風土は子ども志向, 熟達志向と正の相関, 中学校教員では, 協働的風土と心理的安全風土は義務感とも正の相関がみられた。同調的風土は, 中学校教員において無関心と正の, 自己

Table3 小学校教員における学校風土と教科指導学習動機, 教師エンパワメントの相関分析結果

	教科指導学習動機						教師エンパワメント			
	内発的動機づけ	義務感	子ども志向	無関心	承認比較志向	熟達志向	挑戦性	自己主張	素直さオープンさ	自己信頼
協働的風土	.31**	.10	.24**	-.09	.12	.28**	.04	.28**	.34**	-.03
同調的風土	.02	-.06	-.10	.16	.14	-.01	.01	-.15	-.10	.14
心理的安全風土	.16	.10	.16	-.12	-.10	.10	.11	.38**	.39**	-.08
保護者心理的安全性	.22*	.27**	.24**	-.03	.06	.16	.13	.19*	.18*	.08

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

Table4 中学校教員における学校風土と教科指導学習動機, 教師エンパワメントの相関分析結果

	教科指導学習動機						教師エンパワメント			
	内発的動機づけ	義務感	子ども志向	無関心	承認比較志向	熟達志向	挑戦性	自己主張	素直さオープンさ	自己信頼
協働的風土	.34**	.40**	.31**	-.07	.42**	.40**	.19	.38**	.39**	.04
同調的風土	.01	-.08	-.11	.23*	-.04	-.11	-.17	-.29**	-.32**	-.04
心理的安全風土	.23*	.26**	.28**	-.18	.27**	.29**	.16	.38**	.43**	.07
保護者心理的安全性	.21*	.06	.16	-.23*	.11	.15	.25**	.29**	.34**	.21*

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

Table5 高校教員における学校風土と教科指導学習動機, 教師エンパワメントの相関分析結果

	教科指導学習動機						教師エンパワメント			
	内発的動機づけ	義務感	子ども志向	無関心	承認比較志向	熟達志向	挑戦性	自己主張	素直さオープンさ	自己信頼
協働的風土	.26**	.12	.22**	.05	.29**	.26**	.07	.33**	.45**	.05
同調的風土	-.10	.10	.03	.13	.01	.04	.11	-.11	-.19*	.13
心理的安全風土	.24**	.06	.17	.01	.25**	.16	.05	.28**	.43**	.03
保護者心理的安全性	.18*	-.02	.17	-.05	.10	.13	.16	.26**	.40**	.13

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

Table6 若手教員における学校風土と教科指導学習動機, 教師エンパワメントの相関分析結果

	教科指導学習動機						教師エンパワメント			
	内発的動機づけ	義務感	子ども志向	無関心	承認比較志向	熟達志向	挑戦性	自己主張	素直さオープンさ	自己信頼
協働的風土	.25**	.14	.29**	-.04	.35**	.33**	.02	.32**	.36**	.07
同調的風土	-.04	.04	-.06	.20**	-.03	-.04	.17*	-.03	-.08	.13
心理的安全風土	.14	.08	.25**	-.11	.22**	.19*	-.03	.26**	.34**	-.00
保護者心理的安全性	.09	.09	.19*	-.09	.13	.10	.01	.09	.21**	.02

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

Table7 中堅教員における学校風土と教科指導学習動機, 教師エンパワメントの相関分析結果

	教科指導学習動機						教師エンパワメント			
	内発的 動機づけ	義務感	子ども 志向	無関心	承認比較 志向	熟達志向	挑戦性	自己主張	素直さ オープンさ	自己信頼
協働的風土	.47**	.35**	.19	.01	.34**	.33**	.08	.30**	.42**	.07
同調的風土	.05	.10	.02	.12	.12	-.08	-.04	-.23*	-.21*	-.06
心理的安全風土	.37**	.28**	.08	-.10	.19	.28**	.10	.37**	.50**	.14
保護者心理的安全性	.38**	.19	.14	-.06	.14	.22*	.09	.30**	.33**	.36**

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

Table8 ベテラン教員における学校風土と教科指導学習動機, 教師エンパワメントの相関分析結果

	教科指導学習動機						教師エンパワメント			
	内発的 動機づけ	義務感	子ども 志向	無関心	承認比較 志向	熟達志向	挑戦性	自己主張	素直さ オープンさ	自己信頼
協働的風土	.20*	.14	.27**	-.05	.14	.20*	.19*	.32**	.47**	-.07
同調的風土	-.03	-.14	-.03	.09	.01	.09	-.22*	-.32**	-.40**	.16
心理的安全風土	.15	.07	.23*	-.02	.07	.04	.24*	.38**	.49**	-.07
保護者心理的安全性	.17	.00	.19	-.07	.06	.14	.44**	.36**	.49**	.10

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

主張や素直さオープンさと有意な負の相関がみられた。

教員経験別の相関分析においては、協働的風土と心理的安全風土、保護者心理的安全性は内発的動機づけ、義務感、熟達志向、自己主張および素直さオープンさと有意な正の相関がみられ、同調的風土は、無関心と正の、自己主張と素直さオープンさと負の相関がみられた。また、若手とベテラン教員は学校風土と教師エンパワメントの挑戦性に有意な相関がみられたが、若手教員では正の、ベテラン教員では負の相関を示した。

4. 学校風土によるクラスター分析と教科指導学習動機および教師エンパワメントとの関連

学校風土の特徴を見出すため、学校風土を測定する3つの尺度（学校組織風土尺度、心理的安全風土尺度、保護者の心理的安全性尺度）の得点の標準化を行い、クラスター分析を行った。その結果、4つのクラスターが得られた。まず、構成された各クラスターの特徴について、3つの尺度の得点から検討する（Figure1）。第1クラスターは、すべての得点が0付近に集中しており、「平均型」と命名する。第2クラスターは、協働的風土、心理的安全風土、保護者心理的安全性が低く、同調的風土の得点のみが高いため、「同調優位型」と命名する。第3クラ

スターは、協働的風土、同調的風土、心理的安全風土は平均的で、保護者心理的安全性のみが高いため、「保護者安全型」と命名する。第4クラスターは、協働的風土、心理的安全風土、保護者心理的安全性が高いため、「協働・安全型」と命名する。

続いて、クラスター間の教科指導学習動機および教師エンパワメントの差について検討するために、一元配置分散分析を行った（Table9）。その結果、教科指導学習動機においてはすべての変数において、有意な主効果がみられた（内発的動機づけ： $F(3,356) = 3.05, p < .05$ 、義務感： $F(3,356) = 3.40, p < .05$ 、子ども志向： $F(3,356) = 4.92, p < .01$ 、無関心： $F(3,356) = 7.65, p < .01$ 、承認・比較志向： $F(3,356) = 7.09, p < .01$ 、熟達志向： $F(3,356) = 4.70, p < .01$ ）。Tukey法による多重比較の結果、内発的動機づけ、義務感、子ども志向、承認・比較志向、熟達志向において、同調優位型よりも協働・安全型が有意に高かった。その他、平均型は子ども志向が協働・安全型に比べ低く、無関心では同調優位型、協働・安全型よりも高かった。また熟達志向は同調優位型よりも保護者安全型が高かった。

続いて、教師エンパワメントにおいては自己信頼を除く3つの下位尺度において有意な主効果がみられた（挑戦性： $F(3,356) = 2.88, p < .05$ 、自己主張： $F(3,356) = 8.59, p < .01$ 、素直さオープンさ： $F(3,356) = 15.54, p < .01$ ）。Tukey法による多重比較の結果、全体として平均型と同調優位型に比べ、保護者安全型と協働・安全型の得点が高かった。

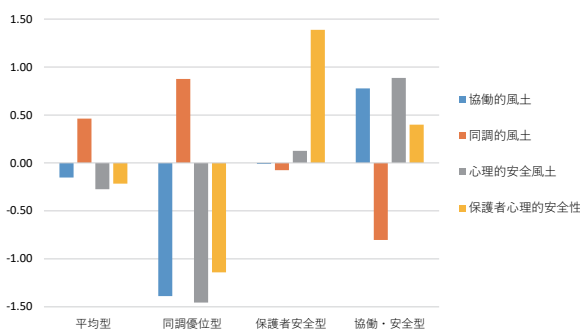


Figure1 学校風土による4クラスターの特徴

Table9 学校風土4クラスターにおける教科指導学習動機, 教師エンパワメントの一元配置分散分析結果

	平均型 <i>n</i> =125	同調優位型 <i>n</i> =64	保護者安全型 <i>n</i> =32	協働・安全型 <i>n</i> =139	<i>F</i>	多重比較 [※]
教科指導学習動機						
内発的動機づけ	14.27(3.14)	13.47(3.59)	14.44(2.87)	14.95(3.39)	3.05*	同<協*
義務感	15.90(2.74)	15.20(3.09)	16.72(2.17)	16.37(2.73)	3.40*	同<協*
子ども志向	17.90(2.19)	17.50(2.81)	18.47(1.63)	18.61(1.81)	4.92**	平・同**<協
無関心	8.32(2.85)	7.27(2.27)	7.19(2.58)	6.89(2.20)	7.65**	同・協**<平
承認・比較志向	13.02(2.85)	10.92(3.14)	12.13(2.92)	12.47(3.07)	7.09**	同<平**・協**
熟達志向	13.54(2.02)	12.80(2.30)	14.03(1.80)	13.91(2.10)	4.70**	同<保*・協**
教師エンパワメント						
挑戦性	6.28(1.71)	6.17(2.26)	7.38(2.11)	6.35(2.17)	2.88*	平*・同* <保
自己主張	11.78(3.34)	10.66(3.54)	12.66(3.10)	13.14(3.53)	8.59**	平**・同* <協, 同<保*
素直さオープンさ	10.39(2.29)	9.53(2.38)	11.91(1.73)	11.53(2.25)	15.54**	平・同<保**・協**
自己信頼	6.62(1.90)	6.52(2.44)	6.88(2.04)	6.32(1.71)	0.92	

p*<.05, *p*<.01

注 平:平均型, 同:同調優位型, 保:保護者安全型, 協:協働・安全型

考察

本研究では, 学校組織の職場風土が教員個人の教育実践の向上を促すかについて, 教科指導学習動機と教師エンパワメントの観点から明らかにすることと目的とした。

本調査における各勤務校種, 教員経験における学校風土の特徴についてみると, 協働的風土と心理的安全風土において, 小学校の得点が高かった。中学校や高校のように教科によって分かれておらず教員間の交流が行われやすいため, あるいは, 本研究では学校規模に関しては調査していないが, 一般に小学校に比べ中学校や高校のほうが学校規模は大きくなりがちであり, このような学校規模が関連しているとも考えられる。同調的風土においては, 若手教員, 中堅教員がベテラン教員に比べて高かった。教師エンパワメントの挑戦性や自己主張においてベテラン教員の得点が他の2群と比べて高かったことと合わせて考えると, 学校組織の中でベテラン教員のほうが学校組織の運営や教育活動に対して声を上げやすく, 若手や中堅教員はそのようなベテラン教員のリーダーシップに対し, フォロワーとして活動していることが考えられる。保護者に対する心理的安全性では, 本研究と一色・藤(2020)の結果を同じ小学校で比較すると本研究のほうがやや値が低い。また本研究では, 若手教員のほうが保護者に対して心理的安全性を感じにくいことが示された。経験が少ないうちは, 保護者とのように関わるのか不安を感じやすいのは理解しやすい。教師が保護者と関わるうえで感じる困難については小学校を対象にした研究が多いが, 本研究の結果からは勤務校種による差はみられず, 中学校や高校の教員も保護者に対して同程度の心理的安全性を感じていることが示された。

1. 学校風土と教科指導学習動機の関連について

教科指導学習動機については, 承認・比較志向におい

てのみ教員経験による群間に差がみられたものの, 一般的には勤務校種, 教員経験によって差はみられなかった。三和・外山(2015)においても, 現職教員の間では教員経験による差はみられておらず, 本研究でもほぼ同様の結果が示されたといえる。また三和・外山(2015)と同様, 本研究の結果からは勤務校種による違いも見られず, 教科指導のための学習はどの学校の教員であっても教員個々によって安定しているものといえよう。

相関分析の結果, 勤務校種や教員経験による違いはあるものの, 協働的風土と心理的安全風土, 保護者心理的安全性は, 教科指導学習動機の内発的動機づけ, 義務感, 子ども志向, 承認・比較志向, 熟達志向と有意な正の相関をした。4つの学校風土クラスターによる一元配置分散分析の結果からも, 協働・安全型の教科指導学習動機が高いことが示された。これらの結果から, 協働的で心理的安全性の確保された学校風土であれば教師自身の自発的・自律的な学習動機が高まりやすいといえる。特に, 内発的動機づけ, 子ども志向, 熟達志向は, 三和・外山(2015)において実際の教科指導の学習時間と有意な正の相関がみられている変数であり, これらの変数において協働・安全型の優位性が示されたことは, 学校の組織風土を変革するうえで意義ある結果といえよう。一方, 同調優位型の教科指導学習動機が低い結果が示され, 同調的風土が強い学校風土であれば学習動機は高まりにくいといえる。ただし同調的風土と教科指導学習動機の相関結果からは, 同調的風土が強いと学習動機を低下するというのではなく, 同調的風土が強いと自らが学習する理由について考えなくなり, 他の学習動機づけを高める要因がない場合において, 学習動機づけが高まりにくくなると考えられる。

2. 学校風土と教師エンパワメントの関連について

教師エンパワメントについては, 教員経験による差がみられ, ベテラン教員の挑戦性や自己主張が高い結果が

示された。経験を積み、学校組織の中でも働きかけをしやすいたちとなったことから、よりエンパワメントを発揮しやすいのだろう。

相関分析の結果、挑戦性、自己主張、素直さオープンさにおいて、学校風土との関連がみられた。協働的風土と心理的安全風土、保護者心理的安全性と正の相関がみられたことは一貫していたが、同調的風土の相関の仕方は群によって異なっていた。すなわち、若手教員では同調的風土は挑戦性の促進につながり、ベテラン教員で同調的風土は挑戦性の抑制につながることが示された。若手教員は、中堅やベテラン教員と比べて教師としてのさまざまな経験が少なく、他の教員の動きと同調して、一緒に何かを実施することが新しい挑戦や経験の獲得につながるのだろうと考えられる。反対にベテラン教員にとっては、経験の浅い若手も含めて他の教員と一緒に取り組む活動は、新しい取り組みというよりは、前例に習ったり、メンバー全員で同じものを画一的に用いることになりやすく、キャリアの中で身につけた個別的な技能スキルを発揮するような挑戦はしにくいと感じるのかもしれない。

3. 保護者に対する心理的安全性が教員の活動に与える影響について

本研究では、学校組織内の風土だけでなく、学校外存在である保護者に対する教師の心理的安全性が確保されていることが、教師が教育活動や学校運営を行っていくにあたり重要であるとの考えをもとに検討を行った。教科指導学習動機では勤務校種において相関の仕方に違いがみられ、小学校が最も相関し、高校になると有意な相関はみられなくなった。これは学校の教育活動にどれほど保護者が関わっているかが影響していると思われる。すなわち、小学校や中学校の場合には、保護者が子どもの宿題を見たり、荷物を整えたり、世話をする形で、学校の勉強とかかわる機会が多いが、子どもが成長し、中学から高校に進むにつれて学校と保護者の関わりは薄くなりやすい。そのため、小学校や中学校の教員においては、「自分の教育活動が保護者にもみられている」と感じ、教科指導について学習しようとする動機づけとつながるのだろうと考えられる。また教師エンパワメントとの相関は、自己主張や素直さ・オープンさについてはいずれの群においてもみられた。学校風土クラスターによる一元配置分散分析の結果では、保護者安全型は、熟達志向、自己主張、素直さオープンさにおいて高い結果が示された。これらの結果は、保護者との関係が良好であり、心理的安全性を感じている場合には、より教科指導に学習づけられ、積極的に学校運営について参画しやすくなるということを示している。一色・藤(2020)においても、保護者に対する心理的安全性を高く感じている教師ほど、新しい教育活動・創造的な教育活動全般を実施しやすいという結果が示されており、本研究の結果と合わせて、学校と保護者との関係の重要性を示しているといえよう。

4. 本研究の限界と今後の課題

本研究では、学校風土と教師個人の教科指導学習動機および教師エンパワメントとの関連を検討した。その成果として、学校組織が協働的・心理的安全性の高い職場であることが教師個人の資質向上や積極的な学校教育活動に関連するだけでなく、組織外の保護者との間で十分な心理的安全性を感じられる関係を築けていることも、教師の活動に大きな影響を持っていることが示された。一方、本研究はウェブを介した調査であり、個々の調査協力者はそれぞれ別個の組織に所属している。同じ学校、同じ職員室に所属していても、若手教員とベテラン教員、あるいはその他の要因によっても組織に対する見え方は異なると考えられる。本研究では各調査協力者が所属する組織に対して感じていることが調査協力者自身の中で関連しているに過ぎず、本研究の限界はここにある。学校組織ごとに調査データを収集し比較した場合に、学校組織のあり方が教師個人の学校教育活動にどのように関連するかについては今後の研究が望まれる。

引用文献

- 中央教育審議会(2012)．今日食生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)
- 中央教育審議会(2015)．チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)
- Edmondson, A. C. (1999)．Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350-383.
- Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A., & Vracheva, V. (2017)．Psychological safety: A meta-analytic review and extension. *Personnel Psychology*, 70, 113-165.
- 淵上克義(2005)．学校組織の心理学 日本文化科学社
- 淵上克義・小早川祐子・下津雅美・棚上奈緒・西山久子(2004)．学校組織における意思決定の構造と機能に関する実証的研究(1) 岡山大学教育学部研究集録, 126, 43-51.
- Higgins, M., Ishimaru, A., Holcombe, R., & Fowler, A. (2012)．Examining organizational learning in schools: The role of psychological safety, experimentation, and leadership that reinforces learning. *Journal of Educational Change*, 13, 67-94.
- 一色翼・藤桂(2020)．小学校教師における創造的な教育実践に関する探索的検討 筑波大学心理学研究, 58, 21-32
- 古川雅文・尾崎高弘・浅川潔司・天根哲治(2002)．教師の自己エンパワメント測定尺度の作成 兵庫教育大学学校教育学研究, 14, 15-24.
- 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, 108-118.
- Newman, A., Donohue, R., & Eva, N. (2017)．Psychological safety: A systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*, 27, 521-535.

- 西山久子・淵上克義・迫田裕子 (2009) . 学校における教育相談活動の定着に影響を及ぼす諸要因の相互関連性に関する実証的研究 教育心理学研究, **57**, 99-110.
- Macroff, G. I. (1988) . A Blueprint for Empowering Teachers. *Phi Delta Kappan*, **69**, 472-477.
- 三沢良・森安史彦・樋口宏治 (2020) . 教師のチームワークと学校組織風土の関連性: 「チームとしての学校」を実現するための前提の吟味 岡山大学教師教育開発センター紀要 **10**, 63-77.
- 三和秀平・外山美樹 (2015) . 教師の教科指導学習動機尺度の作成およびその特徴の検討 教育心理学研究, **63**, 426-437.
- 三和秀平・外山美樹 (2016) . 新任教師の教科指導学習動機と教職における自己有能感および健康状態との関連 教育心理学研究, **64**, 307-316.
- 小野由美子・小野擴男 (1995) . 教師の授業実践力量に及ぼす学校組織特性および教育信念の影響 奈良教育大学教育実践研究指導センター研究紀要, **4**, 33-44.
- 小野擴男・小野由美子・畑本恵子 (1993) . 学校の組織特性と教師の教育活動に関する研究 (1) 奈良教育大学紀要 (人文・社会科学), **42**, 71-80.
- 迫田裕子・田中宏二・淵上克義 (2004) . 教師が認知する校長からのソーシャル・サポートに関する研究 教育心理学研究, **52**, 448-457.