

校長のリーダーシップ効力感の形成過程

露口, 健司
九州大学大学院人間環境学府博士後期課程 | 九州共立大学

<https://doi.org/10.15017/3453>

出版情報 : 教育経営学研究紀要. 8, pp.1-10, 2005-03-31. 九州大学大学院人間環境学府(教育学部門)教育経営学研究室/教育法制論研究室
バージョン :
権利関係 :

【研究論文】

校長のリーダーシップ効力感の形成過程

露口 健司
(九州大学/大学院生)

- I. 研究課題
- II. 方法
 - 1. 調査対象及び手続き
 - 2. 測定項目
- III. 結果
- IV. 考察

I. 研究課題

本研究は、校長のリーダーシップ効力感 (leadership efficacy) の形成過程の解明を目的とするものである。ただし、リーダーシップ効力感に関しては、先行研究の蓄積が乏しいだけでなく、その定義さえも確定していない。したがって、まず最初に概念定義について言及しておく。

効力感に関してはBandura(1997)の定義が使用されることが多い。Bandura(1997)は、自己効力感を「物事の達成に必要な一連の行動を構成し行使する能力に対する個々の信念(p. 3)」と定義している。ただし、教育経営学及び関連領域では、一般的な自己効力感よりも、教師の教授効力感の概念を使用した研究が進展している(Blase& Blase, 1999; Cheng, 1994 ; Hoy & Tschannen-Moran, 1999; Lee et. al., 1991 ; Newman et. al., 1989 ; Raudenbush et. al., 1992 ; Rosenholtz & Simpson, 1990; Shum & Cheng, 1997)。そこで、本研究では、教師の教授効力感との対応関係をも視野に入れた上で、これを参考として校長のリーダーシップ効力感を定義づける。たとえば、Lee et. al. (1991)は、教授効力感を「生徒の学習に影響を及ぼす能力についての信念であり、自らの仕事の成功・努力を通して価値ある結果を得ることに対する期待についての信念である(p. 190-191)」としている。本研究では、これを参考とした上で、校長のリーダーシップ効力感については、「教師をはじめとする関係者の価値観・態度・行動に対して影響を及ぼす能力についての信念であ

り、自らの仕事の成功や努力を通して価値ある結果を得ることに対する期待についての信念である」との定義を与えておく。より簡潔には、「自分がリーダーシップを発揮することができる、あるいはリーダーシップによって学校が変わるといった信念」と表現することもできよう。

ところで、本研究は、これまでの校長のリーダーシップ研究において着目されてきた点、すなわち、校長の価値観(ビジョン)やリーダーシップ行動(たとえば、中留, 1998 ; 岡東と福本, 2000 ; 露口, 2001)ではなく、リーダーシップ効力感に焦点をあてるわけであるが、その理由としては次の3点をあげることができる。

すなわち、第1は、リーダーシップ効力感が、教師の教授効力感と同様、校長が新しいリーダーシップ戦略を構造化したり、難易度や不確実性の高い環境に直面したときに努力のレベルを高めたりする生成能力を創造すること、あるいは教師の職務態度に対する正の影響を及ぼすこと等が期待されるからである。これらの効果性は、教師の教授効力感を対象とした研究では既に検証されている(Raudenbush et. al., 1992 ; Rosenholtz, 1985)。

第2は、リーダーシップ効力感が、リーダーシップ戦略・行動の選択を左右する重要な要因であると考えられるからである。露口(2004c)では、校長はリーダーシップ効力感が高い場合に変革的リーダーシップを選択しやすく、それが低い場合に例外管理的リーダーシップを選択しやすいことが明らかにされている。また、露口(2004c)では、リーダーシ

ップ効力感は、校長の変革に向かうモチベーション、校長としての変革者・連携構築者としての役割観の形成との間に、正の相関関係を有していることも明らかにされている。そこでは、リーダーシップ効力感が、変革に向かうモチベーションの維持や変革者・連携構築者としての役割観の形成にも影響を及ぼす可能性が示唆されている。

第3は、リーダーシップ効力感が、校長へのエンパワメントと実際のリーダーシップ行動を結合させる重要な要因であると考えられるからである。この点について、露口と佐古(2004)では、校長が学校経営の諸領域において自分の意見を反映できるだけのパワーを保有していたとしても、それがリーダーシップの行使に必ずしもつながらないことを指摘している。校長へのエンパワメントは、あくまで影響力行使のための基盤形成であって、その基盤はリーダーシップ効力感が高い場合、つまり、自分がリーダーシップを発揮することができる、あるいはそれで学校が変わるといふ信念が高い場合に活用されるのである。したがって、リーダーシップ効力感、学校裁量が益々拡大する自律的学校経営の時代において、校長のリーダーシップ発揮するための重要な要因として位置づけることが可能なのである。

このように、校長のリーダーシップ効力感を研究対象とすることの意義は大きい。しかし、この点に関する研究は、既述したように、ほとんど進展していないのが実情である。リーダーシップ効力感の効果や先行要因に関しては、次の研究が報告されているに過ぎない。リーダーシップ効力感の効果に関しては、たとえば、校長の変革的リーダーシップ効力感が実際の変革的リーダーシップ行動に対して正の効果をもたらすこと(露口, 2004c)、リーダーシップ効力感が率先意欲(motivation to lead)を高めること(Chan & Drasgow, 2001)が検証されている。そして、リーダーシップ効力感の先行要因に関しては、たとえば、リーダーの性格や過去の成功体験が正の影響を有していること(Chan & Drasgow, 2001)、校長のエンパワメントとリーダーシップ効力感が正の相関関係を有していること(露口と佐古, 2004)が明らかにされている。

本研究では、リーダーシップ効力感の形成過程、すなわちリーダーシップ効力感を規定する要因の特定と規定要因間の関係解明が主たる研究課題で

あるため、リーダーシップ効力感の先行要因の分析を実施しているChan & Drasgow(2001)及び露口と佐古(2004)によって示唆される点が多い。ただし、Chan & Drasgow(2001)は、リーダーシップ効力感の先行要因として、リーダーの性格と過去のリーダーシップの成功経験の効果を描いているが、これは軍事組織や生徒・学生集団を対象とした研究であり、学校組織を対象としたものではない。また、露口と佐古(2004)は、学校組織を対象としてはいるが、校長のエンパワメントとリーダーシップ効力感との相関関係を検証したに過ぎず、前者が後者の先行要因であると断言することはできない。本研究では、これらの先行研究の成果を踏まえ、次のような仮説を設定する。ただし、仮説の設定においては、先行研究の蓄積の乏しさゆえに、リーダーシップ行動の先行要因として設定されてきた変数(たとえば、露口と佐古, 2004参照)を、リーダーシップ効力感に対しても応用するという形をとらざるをえない。

さて、リーダーシップ効力感の先行要因として、まず第1に想起されるのは、リーダー経験や部下との相互作用(行動-反応)経験の量と質である。すなわち、校長職経験が長い、あるいは同一の部下との相互作用を蓄積している場合に、リーダーシップ効力感が高まる可能性がある。また、指導主事等の学校外勤務経験は、一般の教諭や校長職とは異なった立場での人間関係を経験する^①が、この経験がリーダーとしての自信の源となる可能性がある。さらに、男性教師の方が教授効力感が有意に高いとする研究結果(露口, 2004b)を踏まえれば、リーダーシップ効力感についても男性校長の方が高いことが予測できる。

仮説1a : 校長職経験年数の長さは、リーダーシップ効力感を高める。

仮説1b : 校長の勤務校在校年数の長さは、リーダーシップ効力感を高める。

仮説1c : 校長の学校外勤務経験は、リーダーシップ効力感を高める。

仮説1d : 男性校長の方が女性校長よりも、リーダーシップ効力感が高い。

第2は、校長が勤務する学校組織の状況である。自律的に授業改善・学校改善を志向するような組織文化が形成されている学校に校長が勤務している場合、校長の意図を意思決定に反映させるだけのパワーが付与されている場合、教頭や教務主任等の

ミドルリーダーが校長を支援している場合等が、リーダーシップ効力感にポジティブな影響を及ぼす変数として想定できる。

仮説2a：ポジティブな組織文化は、校長のリーダーシップ効力感を高める。

仮説2b：校長へのエンパワーメントは、校長のリーダーシップ効力感を高める。

仮説2c：ミドルリーダーの支援は、校長のリーダーシップ効力感を高める。

第3は、教育行政との関係である。校長のリーダーシップ効力感と関連性を有することが予測される要因としては、たとえば、教育委員会関連では、人事・予算等の学校裁量の拡大、教育委員会あるいは教育長による校長の支援等が想定できる。また、地区校長会についても、当該会合には教育長や事務局が関与するため、これを行政要因としてリーダーシップ効力感の先行要因として設定する。

仮説3a：学校裁量の拡大は、校長のリーダーシップ効力感を高める。

仮説3b：教育長の支援は、校長のリーダーシップ効力感を高める。

仮説3c：校長会の支援は、校長のリーダーシップ効力感を高める。

II. 方法

1. 調査対象及び手続き

調査対象は、近畿地区の公立小学校校長958名である。調査は平成16(2004)年1月から2月にかけて実施された。全調査票のうち、280通の有効票が回収された。回収率は29.23%であった。

回答者である校長の属性平均等は、年齢56.79歳、校長職経験年数5.88年、校長職としての勤務校在任年数2.62年、男性85.0%・女性15.0%であった。学級数の平均は12.85学級であった。

2. 測定項目

リーダーシップ効力感：露口(2004a)の校長のリーダーシップ尺度(変革的リーダーシップ：17項目)を援用し、校長のリーダーシップに対する自信・信念の観点から、各項目について5件法(まったくあてはまらない(1)～ひじょうにあてはまる(5)、以下同様)で評定を求めた。 α 係数は.926であった。

測定項目の詳細は資料1に示す通りである(以下、同様)。

ポジティブな組織文化：本研究では、ポジティブな組織文化の操作概念として自律的改善型コミュニティ⁽²⁾の形成を設定する。露口と佐古(2004)の27項目について、自校においてどの程度あてはまるかについて5件法での評定を求めた。次元構成は、集团的配慮(6項目)、自由裁量性(9項目)、集团的インスピレーション(5項目)、知識の共有と省察(4項目)、パートナーシップ(3項目)である。

集团的配慮($\alpha = .867$)とは、各教師がお互いを仲間として認め合い、心理的状況や個性・特性について、集団レベルで相互に配慮・尊重し合っている様子を示す概念である。自由裁量性($\alpha = .715$)とは、学校内の他の教師の実践への不介入、教師間における低水準への同調圧力、教育課程に関する抑圧意識等が機能しておらず、教師の教育活動の自律性が高い状況を示す概念である。集团的インスピレーション($\alpha = .830$)とは、教育目標やめざすべき教師像・児童像の共通理解と達成への熱意、授業改善への熱意や研修意欲の高さを示す概念である。知識の共有と省察($\alpha = .798$)とは、各教師が保有する知識・技術の共有化、教師相互の省察的対話の充実の様子を示す概念である。パートナーシップ($\alpha = .664$)とは、学校が保護者・地域社会に対して説明責任を遂行し、信頼関係が構築され、協働的实践が促進されている様子を示す概念である。

校長のエンパワーメント：露口と佐古(2004)を参考に、教育計画領域に関する9項目、教育実践領域に関する4項目を設定し、各項目について校長が意向・意見をどの程度反映させているかについて5件法での評定を求めた。教育計画領域($\alpha = .838$)とは、教育目標・校内研修・年間行事・教育課程・学校予算・分掌業務の決定等の教育計画の決定局面での関与の程度を示す。一方、教育実践領域($\alpha = .764$)とは、クラスレベルでの目標・カリキュラム・授業方法・教材の決定等の教育実践の決定局面での関与の程度を示す。

ミドルリーダーの支援：露口と佐古(2004)の3項目について、5件法での評定を求めた。 α 係数は.841である。

学校裁量の拡大状況：学校裁量の拡大状況の測定については、河野(2002)における学校裁量の拡大状況の測定項目を参考として、7項目を新たに作成

し、それらの各項目について、5件法(この場合は、かなり規制が強化された(1)～かなり裁量が拡大された(5))での評定を校長に対して求めた。7項目の合成変数の α 係数は.756である。

教育長の支援：河野(1996, 1997)を参考として6項目を新たに作成し、5件法での評定を求めた。6項目の合成変数の α 係数は.849である。

校長会の支援：露口と佐古(2004)の4項目について、5件法での評定を求めた。4項目の合成変数の α 係数は.796である。

校長のキャリア：校長のキャリア・属性に関する要因として、教職経験年数、勤務校在職年数、性別(男性=1；女性=0)、附属小・中学校勤務経験の有無(有=1；無=0)、指導主事経験の有無(有=1；無=0)、県教育センター勤務経験の有無(有=1；無=0)、教育委員会事務局勤務経験(指導主事を除く)の有無(有=1；無=0)に関する回答を校長に対して求めた。

Ⅲ. 結果

本研究で使用する主要変数の記述統計・信頼性・相関マトリクスは資料2に示す通りである。本

研究では、上記計10組の仮説を検証するために、キャリア要因(7変数)・組織要因(8変数)・行政要因(3変数)を説明変数、リーダーシップ効力感を被説明変数とする階層的重回帰分析を実施した(表1参照)。

本研究では、まず第1に、仮説1a～1dの検証を実施した。すなわち、校長職経験年数の長さは、リーダーシップ効力感を高める(仮説1a)、校長の勤務校在職年数の長さは、リーダーシップ効力感を高める(仮説1b)、校長の学校外勤務経験は、リーダーシップ効力感を高める(仮説1c)、男性校長の方が、リーダーシップ効力感が高い(仮説1d)の4仮説である。分析の結果、これらの変数はリーダーシップ効力感に対して有意な影響を及ぼしておらず、したがって、仮説1a～1dは支持されなかった。これは、校長のリーダーシップ効力感が校長職経験年数、勤務校在職年数、指導主事経験等の学校外勤務経験の有無、性別によって直接影響を受けないことを示すものである。

第2は、仮説2a～2cについてである。本研究では、ポジティブな組織文化は、校長のリーダーシップ効力感を高める(仮説2a)、校長へのエンパワーメント

表1 校長のリーダーシップ効力感を被説明変数とする階層的重回帰分析の結果

	β	ΔR^2	F値変化量
【Step1：キャリア要因】		.038	1.477
校長職経験年数	-.015		
勤務校在職年数	-.071		
性別(ダミー変数)	-.059		
附属小中学校勤務経験(ダミー変数)	.060		
指導主事経験(ダミー変数)	-.014		
教育センター勤務経験(ダミー変数)	.045		
教育委員会事務局勤務経験(ダミー変数)	-.033		
【Step2：組織要因】		.502	34.909**
集団的配慮	-.016		
自由裁量性	-.052		
集団的インスピレーション	.163*		
知識の共有と省察	.117		
パートナーシップ	.197**		
エンパワーメント・教育計画領域	.323**		
エンパワーメント・教育実践領域	.189**		
ミドルリーダーの支援	-.044		
【Step3：行政要因】		.018	3.485*
学校裁量拡大	.065		
教育長の支援	.019		
校長会の支援	.115*		
Total R² 及び F値		.558	17.746**

note：* $p < .05$, ** $p < .01$.

は、校長のリーダーシップ効力感を高める(仮説2b)、ミドルリーダーの支援は、校長のリーダーシップ効力感を高める(仮説2c)を設定した。

分析の結果、ポジティブな組織文化(自律的改善型コミュニティ)に関しては、集团的インスピレーション($\beta = .163$, $p < .05$)、パートナーシップ($\beta = .197$, $p < .01$)の効果が認められており、したがって仮説2aは部分的に支持された。これは、授業改善への熱意や研修意欲が高く、保護者・地域住民との間に信頼関係が構築され、協働的実践が促進されている学校組織において、校長のリーダーシップ効力感が促進されることを示している。また、校長へのエンパワーメントに関しては、エンパワーメント・教育計画領域($\beta = .323$, $p < .01$)、エンパワーメント・教育実践領域($\beta = .189$, $p < .01$)の効果が認められており、したがって、仮説2bは支持された。これは、校長が教育目標・校内研修・年間行事・教育課程・学校予算・分掌業務の決定等の教育計画の決定局面において十分に意図を反映でき、また、クラスレベルでの目標・カリキュラム・授業方法・教材の決定等の教育実践の決定局面においても十分に意図を反映できる場合に、リーダーシップ効力感が促進されることを示す。さらに、ミドルリーダーの支援は、リーダーシップ効力感に対して有意な影響を及ぼしておらず、したがって、仮説2cは支持されなかった。

第3は、仮説3a～3dについてである。本研究では、学校裁量の拡大は、校長のリーダーシップ効力感を高める(仮説3a)、教育長の支援は、校長のリーダーシップ効力感を高める(仮説3b)、校長会の支援は、校長のリーダーシップ効力感を高める(仮説3c)を設定した。

分析の結果、学校裁量の拡大($\beta = .065$, $p = n. s.$)、教育長の支援($\beta = .019$, $p = n. s.$)、校長会の支援($\beta = .115$, $p < .05$)であり、仮説3cは支持されたが、仮説3a及び仮説3bは支持されなかった。これは、校長会のネットワークが各校長のキャリア形成や相互支援のために機能している場合に、リーダーシップ効力感が促進されることを示す。

IV. 考察

本研究の目的は、校長のリーダーシップ効力感の形成過程の解明(規定要因との特定と規定要因間の関係の解明)であった。まず、規定要因の特定のために、リーダーシップ効力感を被説明変数、キャリア要因・組織要因・行政要因を説明変数とする階層的重回帰分析を実施した。その結果、組織要因の説明量($\Delta R^2 = .502$)が格段に大きいことが判明した。組織要因の影響力については、次の2点に整理することができる。

すなわち、第1は、ポジティブな組織文化の影響である。校長のリーダーシップ効力感は、集团的に授業改善への意欲が高い学校組織、保護者・地域住民との信頼・連携関係が構築されている学校組織において促進されていた。組織文化とリーダーシップ効力感との関係については、次の2通りの解釈が可能である。ひとつは、組織文化が形成されている学校組織に校長が赴任した場合、高いリーダーシップ効力感を感じることができるとする解釈である。もうひとつは、校長のリーダーシップ行動を通してポジティブな組織文化を形成し得たという「成功経験」がリーダーシップ効力感に結合するという解釈である。

第2は、校長のエンパワーメントの影響である。教育計画・教育実践の各領域に対して校長の意図を反映することができる学校組織において、校長のリーダーシップ効力感促進されていた。ここで着目すべきは、教育計画領域だけでなく、教師の教育活動に対する意向の反映を意味する教育実践領域までもが、リーダーシップ効力感を規定している点である。つまりこの点は、学校組織における主題研究の推進体制が確立されており、校長が教育活動に関与することが組織的に当然視されている状況が、リーダーシップ効力感を高めていると考えられよう。

一方、行政要因(決定係数増加量 ; $\Delta R^2 = .018$)は、リーダーシップ効力感に対する固有の影響力がそれほど強くなく、校長会の支援による直接効果が認められたただけであった。しかし、いずれの変数も校長のリーダーシップ効力感と正の相関を有している点に着目すると(資料2参照)、組織要因が行政要因とリーダーシップ効力感とを媒介している可

能性が想起される。この点を検証するためには、次の3つのテストをクリアする必要がある(Saks & Ashforth, 1997)。すなわち、①行政要因(独立変数)と組織要因(媒介変数)との間に関連性があること、②行政要因(独立変数)及び組織要因(媒介変数)と、リーダーシップ効力感(従属変数)との間に関連性があること、③リーダーシップ効力感(従属変数)がすべての変数(独立変数と媒介変数)に回帰される場合に、組織要因(媒介変数)とリーダーシップ効力感(従属変数)との間に関連性があることである。テスト①及び②については資料2の相関マトリクスを、テスト③については表1に示す階層的重回帰分析の結果を見ると、これらの3つの要件が概ね満たされていることが分かる⁽³⁾。行政要因は、組織要因を媒介して、校長のリーダーシップ効力感に対して影響を及ぼしているのである⁽⁴⁾。

以上の要点を整理すると、校長のリーダーシップ効力感の形成過程は次のように説明することができる。すなわち、①学校裁量の拡大・教育長の支援・校長会の支援が校長の教育計画・教育活動領域でのエンパワーメント拡充し、そして、この影響力の基盤が拡充されることによって、自分がリーダーシップを発揮することで学校が変わるという信念、すなわち、校長のリーダーシップ効力感が促進される。②集团的に授業改善への意欲が高い学校組織、保護者・地域住民との信頼・連携関係が構築されている学校組織に赴任した場合、リーダーシップ効力感は促進される。これは、組織文化が形成されている学校組織に校長が赴任した場合、高いリーダーシップ効力感を感じる場合と、校長のリーダーシップ行動を通してポジティブな組織文化を形成し得たという「成功経験」がリーダーシップ効力感に結合する場合とに区分できる。

ところで、本研究は、次に示す限界と課題を有している。

すなわち、第1は、校長のキャリア要因の位置づけが、未だ不明な点である。本研究では、校長のキャリア要因は、リーダーシップ効力感に対してほとんど影響を及ぼさないとする結果が示されている。キャリア要因は、校長のエンパワーメントに対してもほとんど影響を及ぼしていない(露口と佐古, 2004)⁽⁵⁾。ただし、教師による校長のリーダーシップ認知については、目標共有次元の教育的リーダーシップの8.5%が、研修促進次元の教育的リーダーシ

ップの9.2%が校長のキャリア要因によって説明されているとする調査結果(露口, 2001)がある。この結果を踏まえると、校長のキャリア要因は、校長自身の意図・目的・認知に影響を及ぼすというよりも、フォロワーである教師が校長のリーダーシップ行動を認知・受容する際の重要な情報として位置づけることが妥当であるといえる。

第2として、学校組織における校長のリーダーシップ効力感と教師の教授効力感あるいは集团的効力感との関係を明らかにしていくことの必要性を指摘しておく。今後の学校組織における効力感研究の対象として、次の3点が想定できる。すなわち、①教師の職務に関わる効力感を、たとえば、教授効力感・生徒指導効力感・マネジメント効力感等に類型化して、それぞれの効果と先行要因を検証する。②これらの各効力感について、個人レベルの効力感と集団レベルの効力感との比較分析を行う。③教師の効力感と校長あるいはミドルリーダーのリーダーシップ効力感の関係を解明する等である。

そして、第3は、リーダーシップ効力感の形成過程の記述分析の実施である。フィールドワークの手法によって質的データを収集し、リーダーシップ効力感の形成過程を時系列的に記述することが、本研究の大きな課題として残されている。

【註】

- (1) 教育事務所や教育センター等では、上司一部下関係が明瞭であるため、組織統治のためのパワーの拡充に苦慮することなく、リーダーシップ行使の経験を積むことができる。
- (2) 自律的改善型コミュニティとは、相互支援や省察的コミュニケーションによる教員間の相互作用の頻度が高く、教育目標・使命感・授業改善意識を共有し、自発的変革の志向性が高く、保護者・地域社会等との有機的連携関係が構築されている組織状況を示す概念である(露口と佐古, 2004, p.186)。
- (3) テスト①及び②については、いずれの組み合わせにおいても、正の相関関係が認められている。テスト③については、いくつかの例外も認められる。しかし、行政要因は、組織要因と同時に投入した場合、リーダーシップ効力感に対する効果が低減しており、これをリーダーシップ効力感の直接的な先行要因と捉えることは困難である。
- (4) ただし、行政要因が、組織文化に対して直接影響を

及ぼすとは考えにくい、組織要因の中でも特に校長のエンパワーメントに対して影響を及ぼすと考えた方が妥当であろう。

- (5) 校長のキャリア要因(校長職経験年数・勤務校在職年数・公立学校外勤務経験・性別)は、教育計画領域・教育活動領域ともに分散の3%を説明するにとどまる。

【参考文献】

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of self-control*. New York : Freeman.
- Blase, J. & Blase, J. (1999). "Principals' instructional leadership and teacher development : teachers' perspectives." *Educational Administration Quarterly*, Vol. 35, No. 3., pp. 349-378.
- Chan, K. & Drasgow, F. (2001). "Toward a theory of individual differences and leadership : Understanding the motivation to lead." *Journal of Applied Psychology*, Vol. 86, No. 3., pp. 481-498.
- Cheng, Y. C. (1994). "Principal's leadership as a critical factor for school performance : Evidence from Multi-level of primary schools." *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 5, No. 3., pp. 299-317.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (1999). "Five faces of trust : An empirical confirmation in urban elementary schools." *Journal of School Leadership*, Vol. 9., pp. 184-208.
- 河野和清(1996). 「教育長のリーダーシップに関する研究－市町村教育長のインタビュー調査から－」『広島大学教育学部紀要第一部(教育学)』第45号, pp. 37-45.
- 河野和清(1997). 「教育長のリーダーシップに関する研究(2)－市町村教育長のインタビュー調査から－」『広島大学教育学部紀要第一部(教育学)』第46号, pp. 65-74.
- 河野和清(2002). 「地方分権下における自律的学校経営の構築に関する総合的研究」(科学研究費補助金・基盤研究(B)(1)・研究代表河野和清)
- Lee, V. E., Dedrick, R. F., & Smith, J. B. (1991). "The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction" *Sociology of Education*, Vol. 64., pp. 190-208.
- 中留武昭(1998). 『学校文化を創る校長のリーダーシップ－学校改善への道－』エイデル出版.
- Newman, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). "Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations" *Sociology of Education*, Vol. 62., pp. 221-238.
- 岡東壽隆・福本昌之(2000) 『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版.
- Raudenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y. F. (1992). "Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers." *Sociology of Education*, Vol. 65., pp. 150-167.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools : Interpreting the evidence." , *American Journal of Education*, Vol. 94., pp. 352-387.
- Rosenholtz, S. J. & Simpson, C. (1990). "Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment." *Sociology of Education*, Vol. 63., pp. 241-257.
- Saks, A. M. & Ashforth, B. E. (1997). "A longitudinal investigation of the relationships between job information sources, applicant perceptions of fit, and work outcomes." *Personnel Psychology*, Vol. 50., pp. 395-426.
- Shum, L. C. & Cheong, Y. C. (1997) "Perceptions of women principals' leadership and teachers' work attitudes" *Journal of Educational Administration*, Vol. 35, No. 2., pp. 165-184.
- 露口健司(2001). 『校長のリーダーシップと学校成果の関係』(科学研究費補助金・奨励研究(A)・研究代表 露口健司)
- 露口健司(2004a). 「校長の変革的リーダーシップの影響プロセス」大阪府教育委員会・大阪教育大学合同プロジェクト『スクールリーダー養成の必要性と可能性－専門職大学院づくりを軸に－』, pp. 6-73.
- 露口健司(2004b). 「学校組織における価値適合の規定要因と適合効果」『教育経営学研究紀要』第7号, pp. 1-13.
- 露口健司(2004c). 「校長のリーダーシップの規定要因に関する研究」『九州教育経営学会紀要』第10号, pp. 125-131.
- 露口健司・佐古秀一(2004). 「校長のリーダーシップと自律的学校経営」河野和清『地方分権下における自律的学校経営の構築に関する総合的研究』多賀出版, pp. 175-203.

資料1 測定項目一覧

【校長のリーダーシップ効力感尺度 ($\alpha=926$)】

- ・本校のこれまでの教育実践を整理し、理論的にまとめる力をもっている。
- ・保護者や地域住民に対して、学校の教育方針を十分に納得させるだけの説得力を有している。
- ・教師が積極的に授業の改善を行うように、刺激を与えている。
- ・PTA 運営委員会等の保護者や地域住民を含んだ会議において、指導力を発揮している。
- ・本校の実態に応じた新たな戦略を次々と打ち出している。
- ・学校改善や子どもの現時点での能力をさらに改善することを視野に入れた上で学校経営要綱を決定している。
- ・研究授業後の反省会で、教師の長所あるいは改善点を的確に指摘し、指導している。
- ・学校外部に豊富な人脈を有しており、それを教育活動に有効に活用している。
- ・教師とのコミュニケーションの機会を通して、教育目標を意識化・理解させている。
- ・学校内部の様子を、保護者や地域に対して報告説明している。
- ・教師と保護者との間に対立が生じた場合でも、うまく調整することができる。
- ・学校の「最高責任者」として、多くの教師に認められている。
- ・教師が従うべき適切な見本を示している。
- ・教師の教育実践や学級経営を支援している。
- ・保護者や地域住民による学校行事や教育活動への参加を促進している。
- ・教育活動を効果的に遂行できることを優先して、主任や校務分掌の選任を行っている。

【自律的改善型コミュニティ尺度】

1. 集団的配慮 ($\alpha=867$)
 - ・誰かが失敗した場合、それをカバーしようとする雰囲気がある。
 - ・同僚同士が支援し合おうとする雰囲気がある。
 - ・新たに異動してきた教師を積極的に支援する雰囲気がある。
 - ・学級の問題点について、同僚に率直に話す教師が多い。
 - ・教師の個性や多様性を積極的に評価し、個々の持ち味を伸ばそうとする雰囲気がある。
 - ・自らの力量を積極的に高めようとする教師が多い。
2. 自由裁量性 ($\alpha=715$)
 - ・教科の指導内容やその構成・順序などについて、教師が自由に考え実践できる余地が少ない。*
 - ・他の教師とは異なる実践を展開することよりも、教師間で足並みをそろえていくことの方が重視されている。*
 - ・会議等では、和を乱さないために、異なる意見が言いにくい雰囲気がある。*
 - ・日々の教育実践が、文部科学省や教育委員会の施策に拘束されている。*
 - ・学級の子どもの実態に合わないと感じながら、教育課程に沿って指導内容や進度を進めざるを得ない状況にある。*
 - ・「出る杭は打たれる」といった雰囲気がある。*
 - ・他の教師の授業や学級経営の方法については、踏み込んだ指摘ができていく雰囲気がある。*
 - ・これまでの教師の仕事内容を大幅に見直さなければならないような改善案を出しにくい雰囲気がある。*
 - ・教室は他者に介入されない「教師の聖域」であるとの考え方が強い。*
3. 集団的インスピレーション ($\alpha=830$)
 - ・授業実践を見直し、意欲的に改善しようとする教師が多い。
 - ・教師は教育の専門家であるとの意識が、校内の教師には強い。
 - ・学校の教育(重点)目標を多くの教師が理解し、その具現化に努めている。
 - ・「めざすべき児童の姿」について、教師間での共通理解が形成されている。
 - ・学習指導や学級経営についての新しい理論や方法を積極的に吸収しようとする雰囲気がある。
4. 知識の共有と省察 ($\alpha=798$)
 - ・他の教員の授業を気軽に参観することができる。
 - ・自分の授業に対して、同僚から指摘や批評がある。
 - ・教師がチームを組んで、協力しながら単元開発や教材開発を行っている。
 - ・新しい授業方法や教育実践についての知識を同僚同士で交換し合っている。
5. パートナーシップ ($\alpha=664$)
 - ・本校は、保護者や地域の人々に対して学校通信や学級通信等を積極的に活用して情報を分かりやすく伝えようとしている。
 - ・保護者や地域の人々からの無理な要求や圧力を感じることもある。*
 - ・本校では、保護者や地域の人々と協力した授業づくりや行事づくりを課題として推進している。
 - ・PTA 活動が意欲的でない。*
 - ・保護者の学校まかせの意識・態度がある。*
 - ・保護者や地域住民が非協力的である。*

【校長のエンパワーメント尺度】

1. 教育計画領域 ($\alpha=838$)
 - ・教育課程の編成
 - ・分掌組織の決定
 - ・学級担任配置の決定
 - ・主任の決定
 - ・年間行事計画の決定
 - ・学校の教育(重点)目標の決定
 - ・学校予算配分の決定
 - ・分掌業務の方針や活動内容の決定
 - ・校内研修計画の決定

2. 教育実践領域 ($\alpha=.764$)

- ・地域の人材のなかで誰に協力してもらうかの決定
- ・総合的な学習の時間のねらいや方針の決定
- ・授業方法や教材の選択
- ・学校・保護者・地域住民による連携的活動の進め方についての決定

【ミドルリーダーの支援尺度 ($\alpha=.841$)】

- ・教務主任レベルまでが、学校の経営層として位置づけられ機能している。
- ・主任層教員(教務主任や学年主任レベル)から、学校経営の改善に関する建設的な提案が出される。
- ・主任層教員を通して、学校経営に関する校長の考え方が校内に浸透するような組織体制となっている。

【学校裁量の拡大状況尺度 ($\alpha=.756$)】

- ・教育課程の編成
- ・学校の組織編成や校内人事(校務分掌・学級編成・主任の選任)
- ・教材の取り扱い(教科書の採択・補助教材の選定等)
- ・児童の取り扱い(就学事務・懲戒・学校の教育措置等)
- ・教職員の人事異動
- ・学校予算の編成と執行
- ・教職員の服務や研修

【教育長の支援尺度 ($\alpha=.849$)】

- ・市町村の教育長は、学校を取り囲む利益団体に対して、学校側や児童の利益に配慮した上で適切に対応している。
- ・市町村の教育長は、地区内の学校に対する明確な管理方針を有している。
- ・市町村の教育長は、カリキュラムや授業に関する知識を有しており、学校を訪問し指導することがある。
- ・市町村の教育長は、校長会の意向に配慮してくれる。
- ・市町村の教育長は、明確な教育理念を有している。
- ・市町村の教育長は、学校の教育問題の解決に対する有意義な示唆を与えてくれる。

【校長会の支援尺度 ($\alpha=.796$)】

- ・校長会では、学校経営の理論や実践についての研修の機会が充実している。
 - ・校長会では、新人校長に対して、ベテラン校長や経営力量の高い校長による指導が実施されている。
 - ・校長会では、校長間での相談・相互支援関係が構築されている。
 - ・校長会では、各校の校長が抱える教育問題や経営上の問題を、協力して解決していこうとする雰囲気がある。
-

資料2 記述統計・信頼性・相関マトリクス

Variables	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. リーダーシップ効力感	3.63	.50	(.926)											
2. 集团的配慮	3.73	.57	.476**	(.867)										
3. 自由裁量性	3.56	.48	.315**	.493**	(.715)									
4. 集团的インスピレーション	3.54	.58	.522**	.766**	.430**	(.830)								
5. 知識の共有と省察	3.20	.68	.491**	.731**	.448**	.716**	(.798)							
6. パートナーシップ	3.67	.53	.492**	.476**	.471**	.448**	.433**	(.664)						
7. エンパワーメント・教育計画領域	4.09	.47	.583**	.403**	.284**	.414**	.388**	.293**	(.838)					
8. エンパワーメント・教育実践領域	3.46	.60	.494**	.342**	.224**	.349**	.341**	.264**	.486**	(.764)				
9. ミドルリーダーの支援	3.02	.85	.292**	.276**	.216**	.325**	.314**	.249**	.387**	.162**	(.841)			
10. 学校裁量の拡大	3.15	.46	.314**	.165**	.238**	.229**	.218**	.256**	.271**	.227**	.306**	(.756)		
11. 校長の支援	3.22	.68	.312**	.316**	.216**	.349**	.327**	.279**	.218**	.147*	.354**	.291**	(.849)	
12. 校長会の支援	3.19	.69	.312**	.231**	.120*	.260**	.232**	.217**	.238**	.136*	.350**	.257**	.460**	(.796)

note : 数値は Pearson の相関係数(両側検定)。n = 280. ** p < .01, * p < .05.