

協働的な生徒指導体制における教師認識の検討 —小学校・中学校・高校における教師認識の差異に着目して—

東京農業大学オホーツクキャンパス 瀬戸健一

【キーワード】校種間連携, 教師認識, 生徒指導観, 同僚評価, 組織評価

1 問題と目的

近年、「開かれた学校づくり」をキーワードに、学校現場では、地域との連携との連携、保護者との連携、など「連携」という言葉が盛んに活用されている。連携に関わる組織の実際について椎名(2000)は、①学習指導の連携、②生徒指導の連携、③文化活動の連携など複数挙げている。「なんのために連携していくか」によって、連携組織や連携内容の意味は異なる。本研究は、生徒指導上の問題行動が広域化し、指導上困難な状況がある(海老澤,2000)ことに着目し、生徒指導上の問題行動への学校間連携、特に異なる学校種間(小学校・中学校・高校)の連携(榎本,2000;角田,2000)に関心をもっている。近年、小学校での生徒指導上の問題が数多く指摘されており、「小一プロブレム」「中一ギャップ」の問題への対応など学校段階を超えた連携が必要とされている(海老澤,2000)。しかし、同じ問題行動を見ている、学校種によって教師の問題認識に差異があることも、一方では指摘されている。田中(2006)は、同じ小学校5年生の行動を見ても、その見方が、小学校教師の場合「子どもだから、仕方がない」と捉えるが、中学校教師の場合、「小5になって、これでは困る」と問題認識が分かれていることを報告している。このような問題認識の差異を踏まえて生徒指導の連携を図るには、その根底にある生徒指導の認識の相違を相互に確認しておかなければ、連携の成果が期待できない。これまでの議論では、生徒指導上の問題や学力の問題は、高校から中学へ、中学から小学校へと、上級学校が下級学校にクレームをつけることが多かった(伊藤,2000)。小学校教師・中学校教師・高校教師、三者の生徒指導における実践認識(以下、生徒指導観)の現状を検討する必要がある。なお先行研究から生徒指導目標の賛同度・実践度・効力度は教師の使命感や役割期待から高得点傾向となり、困難度の教師認識において差異が見られる(瀬戸,2006)。このことを参考に、指導の困難観の差異に着目した。

生徒指導に関する研究は中学校・高校に数多く散見されるが、近年は小学校でも見られるようになった。小学校教師を調査した佐古(2005)は、7割の教師が「自分の経験や知識だけでは指導が困難な子どもが増えてきている」と回答、6割の教師の回答「教師同士が子どもの実態や課題をじっくり話し合ったり、とらえ直す機会や時間を確保することが難しい」を参考に「個業化が進展している」ことを懸念している。このような個業化に教師が陥らないために、協働性を発揮した生徒指導体制の構築をすることの必要性は学校種を超えて共有されている。しかし、その在り様は、小・中・高校などの学校段階によって違いがある(生徒指導研究センター,2006)。生徒指導観(生徒指導・校内連携・校外連携)の困難感認識と日常的な同僚との協働性認識はどのように関連し、学校段階によってどのように異なっているのか検討する必要がある。

本研究での教師の協働性認識とは「生徒指導の実践において調整された行動をとることを、同僚教師との人間関係や規範の中で日常的に理解していること（瀬戸,2006）」と考えている。同僚教師との日常的な関係や規範をどのように理解しているのかという解釈は多様な観点が想定されるが、ひとつの観点として、同僚教師の教育活動への評価の観点（調和行動の評価・指導姿勢の評価・同僚関係の評価）を参考にした（永井,1977：永井,1981）。あわせて従来から指摘されている所属校の組織における分掌の機能性や情報の共有度など組織評価（瀬戸, 2006）の側面（以下、組織評価）を参考にしていく。

本研究では、「生徒指導上の問題に対応するために、小学校・中学校・高校の間の連携が必要になっており、学校種の異なる教師同士が互いの認識の相違を理解しなければ効果的な連携はできない」という問題意識をもち、三つの学校種のそれぞれの教師認識と相違について明らかにする必要があると考えた。以上、学校種間連携の検討を目指して、小学校・中学校・高校という異なる学校種における「A生徒指導観・困難感（生徒指導・校内連携・校外連携）」「B同僚評価（調和評価・指導評価・関係評価）」「C組織評価（学習充実・協働性・情報共有・職場満足）」の教師認識の現状を検討することを目的としている。

2 調査方法

(1) 質問紙の作成（表1参照）

本研究は、H県K市教育委員会においてアンケート協力の得られた小学校・中学校・高校の教師を対象に質問紙を作成した。「A生徒指導観（困難観）」は、文部省（1981）の「生徒指導の手引き」にある生徒指導には消極的目的と積極的目的の二つがあるという考えを参考（文部省,1981）に前者は問題行動に対しての対症療法的な生徒指導であり、生徒集団の安全確保のための管理やきまりの遵守が必要となり、後者は人間らしい生き方を求める「自己指導能力」の育成を目指す生徒指導として区別した。前者を「Ⅰ消極的生徒指導」、後者を「Ⅱ積極的生徒指導」として犬塚（2002）の「生徒指導の形態分類」を参考にしていく。また生徒指導体制の先行研究から、教師の指導イメージの共有、校内での教職員の協力関係（校内連携）、地域社会との協力関係（校外連携）が理論的な枠組として浮かび上がってくるので、「Ⅲ校内連携」・「Ⅳ校外連携」を付け加えている。

「B同僚評価」認識を検討するために「低く評価する同僚の教育活動」（永井,1981）、生徒指導における共同歩調（油布,1990）などを参考に、「学年全体の調和を考えて生徒指導をしている」など同僚との調和行動の評価（以下、Ⅰ調和評価）、「新しい指導の仕方に意欲的である」など同僚の指導姿勢の評価（以下、Ⅱ指導評価）「同僚の相談にのっている」など同僚との関係行動の評価（以下、Ⅲ関係評価）の3側面からなる同僚評価項目を設定した。

「C組織評価」は教師の自由記述をもとに作成された質問項目を参考にした。「Ⅰ学習活動の充実」「Ⅱ職場満足」「Ⅲ協働性」「Ⅳ情報共有」の要因を設定した（瀬戸,2006）。大学の教師と高校教師で質問内容や字句の表現を再度検討し採用した。本研究での生徒指導観・同僚評価・組織評価は限られた要因と質問項目で構成されている。

表1. 各質問項目の構造

A 生徒指導観 (困難感)	I 消極的生徒指導の困難感	「生徒指導は基本的な生活習慣や日常生活について指導すべきである」「生徒指導は遅刻や校則の指導をすべきである」「生徒指導は反社会的な問題傾向がある児童生徒への指導をすべきである」「生徒指導はいじめ問題・不登校問題への対応をすべきである」(このような実践しているが困難を感じることもある)。以上4項目, α 係数=0.85
	II 積極的生徒指導の困難感	「生徒指導は児童生徒の人格の完成を目指すものである」「生徒指導は児童生徒の自己指導能力の育成を目指すものである」「生徒指導は児童生徒の好ましい人間関係を育てることである」(このような実践しているが困難を感じることもある)。以上3項目, α 係数=0.86
	III 校内連携の困難感	「生徒指導は教師全員で一致協力して指導すべきである」「生徒指導は教師全員が共通した指導をすべきである」「生徒指導は教育の領域ではなく教師全員が行うすべての教育活動での機能である」(このような実践しているが困難を感じることもある)。以上3項目, α 係数=0.83
	IV 校外連携の困難感	「生徒指導は保護者との連携を図りながら実践すべきである」「生徒指導は地域との連携を図りながら実践すべきである」「生徒指導は専門機関との連携を図りながら実践すべきである」(このような実践しているが困難を感じることもある)。以上3項目, α 係数=0.74
B 同僚評価	I 同僚との調和行动の評価	(同僚教師の行動の望ましさについて)学年全体の調和を考えて生徒指導をしている。学校全体の調和を考えて生徒指導をしている。生徒指導のあり方で周りとは歩調を合わせている。教科指導の仕方でも周りとは歩調をあわせている。生徒との接し方で周りとは歩調を合わせている。学級経営のあり方で周りとは歩調を合わせている。以上6項目, α 係数=0.84
	II 同僚の指導姿勢の評価	(同僚教師のあり方・姿勢の望ましさについて)新しい指導の仕方に意欲的である。研修に熱心である。児童生徒の要望に耳を傾けている。授業に熱心である。児童生徒から好かれている。授業の進め方が上手である。児童生徒にきまりを守らせることができる。教科の専門知識が豊かである。教科の専門知識が豊かである。部活動、クラブ活動などに熱心である。以上9項目, α 係数=0.85
	III 同僚との関係行動の評価	(同僚教師の行動の望ましさについて)同僚の相談によくのっている。同僚とコミュニケーションがとれる。自分の主張をはっきり述べる。共通理解に基づいた連携ができる。同僚に親しまれている。以上5項目, α 係数=0.87
C 組織評価	I 学習活動の充実	所属校は学習指導に熱心である。所属校は、進路指導に熱心である。所属校は、学校行事が盛んである。所属校は、学校行事が盛んである。所属校は、学校生活全体にゆとりがある。所属校は、校則指導に熱心である。所属校は、生徒指導が少ない。以上6項目, α 係数=0.60
	II 満足度	私は、同僚と話していて楽しい。私は、この学校で長く勤めたい。私は教師という仕事にやりがいを感じる。私は、勤務校で充実感がある。私は職場にくつろげる場所がある。私は、生徒に愛着を感じる。以上6項目, α 係数=0.83
	III 協働性	所属校は、校内研修が活発である。所属校は、職員の協力体制がある。所属校は、分掌が機能的に活動している。所属校は、低外的な行事・研究会の当番校によくあたる。所属校は、管理職の指導力が発揮されている。所属校は、管理職の理解がある。以上6項目, α 係数=0.79
	IV 情報共有	所属校では、校内のコミュニケーション(情報伝達)がスムーズである。所属校では、他校の教職員との交流が盛んである。所属校では、仕事に必要な情報を集めやすい。所属校では、仕事の決定のプロセスが良く伝わってくる。所属校では、他部門(学年・分掌・教科等)との連絡調整がされている。所属校では、仕事の指示・報告のルートがはっきりとしている。以上6項目, α 係数=0.89

(2) 調査の概要

調査時期：2005年6月。質問項目の整理とアンケート調査：調査内容（表1参照）：「A生徒指導観」の消極的生徒指導は、「生徒指導は、基本的な生活習慣や日常的な生活について指導すべきである」など4項目である。積極的生徒指導は、「生徒指導は、児童生徒の人格の完成を目指すものである」など3項目である。校内連携は、「生徒指導は、教師全員で一致協力して指導すべきである」など3項目である。校外連携は、「生徒指導は、保護者との連携を図りながら実践すべきである」などの3項目である。「このような実践しているが困難を感じることもある」とそれぞれの困難の程度を5件法で尋ねた。回答は、5とても当てはまる、4少し当てはまる、3どちらともいえない、2あまり当てはまらない、1全く当てはまらない、で回答を求め、その数字を選択するようにした。

「B同僚評価」項目は3側面からなる。「同僚との調和行动の評価」は、「(同僚教師の行動の望ましさにについて)学年全体の調和を考えて生徒指導をしている」など6項目である。「同僚の指導姿勢の評価」は、「(同僚教師のあり方・姿勢の望ましさにについて)新しい指導の仕方に意欲的である」などの9項目である。「同僚との関係行動の評価」は、「同僚教師の行動の望ましさにについて」「同僚の相談によくのっている」など5項目を設定した。回答は、5とても当てはまる、4少し当てはまる、3どちらともいえない、2あまり当てはまらない、1全く当てはまらない、で回答を求め、その数字を選択するようにした。

「C組織評価」(瀬戸, 2006)を参考に「学習活動の充実」「職場満足」「協働性」「情報共有」の4側面を設定した。「学習活動の充実」は、「所属校は学習指導に熱心である」など6項目である。「職場満足」は、「私は、同僚と話していて楽しい」の6項目である。「協働性」は、「所属校は、校内研修が活発である」などの6項目である。「情報共有」は、「所属校では、校内のコミュニケーション(情報伝達)がスムーズである」など6項目、を設定した。組織評価項目についても、「所属校について」5件法で回答を求め、その数字を選択するようにした。

調査対象：H県のK市教育委員会では、平成14年度から、幼稚園、小・中学校、高校、各学校段階で教育評価を実施し公開している。生徒指導の分野では、生徒指導の方針の明確化・具体化、協働的な指導体制の確立、学校間や関係機関との連携を目指した校内組織確立が報告されている。複数の学校の情報交換による「生徒指導連絡協議会」など定期的な学校間の連携が図られている。異なる学校種の教師が一同に会した「ステップアップセミナー」は、毎年開催され一定の評価を得ている。生徒指導上の特別な問題行動は報告されていない。

3 調査結果

調査対象：教育委員会を通じて各学校種に各100部ずつ依頼(各学校種3～4校,合計300部)し、後に回収した(留め置き法)。有効な回答(回収率74.0%,小学校59,中学校78,高校85)を分析の対象にした。各尺度の構造と α 係数を表に示す(表1参照)。

(1) 教師属性・学校属性とカテゴリ得点

各尺度項目を要約して合成得点を算出する目的のため、各尺度の主成分分析を行った。主成分分析をした際、第1主成分の寄与が高く、かつ第2主成分の寄与が第1主成分より際立って小さく、かつ、第2主成分の寄与が1以下(あるいは1程度)であれば、1因子の可能性がある

と判断した。また、主成分得点は全項目の得点を使って各尺度の得点を定義するのに対して、尺度得点（項目の平均点）は該当項目の得点だけから算出できるので、より得点の意味が明瞭であると判断し尺度得点を採用した。尺度得点の平均値の提示により学校現場の実践者が実践の差異を容易に比較検討し活用できることを考えている。

①生徒指導観の尺度得点

生徒指導観の各項目を主成分分析した結果（因子得点.40以上が条件）、消極的生徒指導・困難4項目（寄与率69.1%、 α 係数.85）、積極的生徒指導・困難3項目（寄与率78.5%、 α 係数.86）、校内連携・困難3項目（寄与率74.4%、 α 係数.83）、校外連携・困難3項目（寄与率65.8%、 α 係数.74）、となりそれぞれ一因子性が確認された。各カテゴリーで質問項目の合計を項目数で除したものを同僚評価における消極・困難、積極困難、校内連携・困難、校外連携・困難の各得点とした（得点1～5）。

②同僚評価の尺度得点

同僚評価の各項目を主成分分析した結果（因子得点.40以上が条件）、同僚との調和行动評価6項目（寄与率55.1%、 α 係数.84）、同僚の指導姿勢評価9項目（寄与率64.8%、 α 係数.85）、同僚との関係行動評価5項目（寄与率50.7%、 α 係数.87）、となりそれぞれ一因子性が確認された。各カテゴリーで質問項目の合計を項目数で除したものを同僚評価における調和評価・指導評価・関係評価の各得点とした（得点1～5）。

③組織評価の尺度得点

組織評価の各項目を主成分分析した結果、学習充実6項目（寄与率35.1%、 α 係数.60）、職場満足6項目（寄与率54.7%、 α 係数.83）、協働性6項目（寄与率52.7%、 α 係数.79）、情報共有6項目（寄与率64.3%、 α 係数.89）、となりそれぞれ一因子性が確認された。各カテゴリーで6質問項目の合計を6で除したものを学校組織評価における学習充実・職場満足・協働性・情報共有の各得点とした（得点1～5）。学習活動の充実の寄与率 α 係数が低かったが、これは、「生徒指導が少ない」「学校にゆとりがある」など個別学校の状況により差異があり、回答の幅が広がったことが考えられる。

(2) 個人属性・学校属性と各得点の相関関係と平均値の比較 —相関係数（ $r > .20$ ）を基準として相関関係を判断—

生徒指導観の4要因と個人属性・学校属性の相関は認められなかった。同じく、同僚評価の3要因と個人属性・学校属性の相関は認められなかった。各属性の平均値を比較した結果と相関（ $r > .20$ ）が認められた組織評価の各要因は、以下ようになる。相関が認められたものの平均値も比較した。

(7)個人属性については、各属性をそれぞれ多重比較した（Tukey法）。性別と学校種で、平均値を比較した結果（ $F = 8.139, p < .001$ ）、中学教師よりも高校教師のほうが男性の比率が高かった。教職経験と職種で、平均値を比較した結果（ $F = 831.489, p < .001$ ）、管理職を務める教師は教職経験が長くなった。教職経験と情報共有（ $r = .209$ ）で、平均値を比較した結果（ $F = 2.449, p < .05$ ）、31年以上の教職経験教師の情報共有度は教職経験5～10年の教師より高かった。職名と職場満足で、平均値を比較した結果（ $F = 4.993, p < .01$ ）、管理職の職場満足度が教師よりも高かった。

(イ)学校属性については、学校種と学習充実で、平均値を比較した結果 ($F = 8.333, p < .001$), 小学校教師 < 中学校教師 < 高校教師, となった。学校段階が上がるにつれ, 所属校としてみた学習活動の充実度が高くなる。児童生徒数と情報共有度 ($r = -.226$) で, 平均値を比較した結果 ($F = 3.291, p < .01$), 児童生徒数 (101 人 ~ 200 人, 401 ~ 500 人) が小規模・中規模クラスの学校が児童生徒数 (501 ~ 1000 人) が大規模校の学校より, 教員数が少ないことにより情報共有度が高かった可能性がある。

(3) 学校種ごとの各得点の相関関係 - 相関係数 ($r > .20$) を基準として相関関係を判断 -

① 小学校教師と各要因 (表 2 参照)

表 2. 生徒指導観 (困難感) と同僚評価・組織評価の相関関係 (小学校教師の認識)

	消極困難	積極困難	校内連携・困難	校外連携・困難	調和評価	指導評価	関係評価	学習充実	職場満足	協働性	情報共有
消極困難	1	.646(**)	.679(**)	.662(**)	-0.007	0.058	0.080	-0.141	-0.194	-0.148	0.126
積極困難		1	.753(**)	.644(**)	-0.065	0.073	0.111	-0.002	-0.001	-.296(*)	0.019
校内連携・困難			1	.591(**)	-0.021	0.040	0.151	-0.170	-0.126	-.407(**)	-0.134
校外連携・困難				1	-0.173	0.020	0.113	-0.020	-0.061	-0.248	0.008
調和評価					1	.517(**)	.584(**)	0.121	0.083	0.068	0.19
指導評価						1	.728(**)	.347(*)	.288(*)	0.025	.347(*)
関係評価							1	.353(*)	0.224	-0.037	0.238
学習充実								1	.388(**)	0.133	.372(**)
職場満足									1	0.26	.609(**)
協働性										1	.502(**)
情報共有											1

*消極的な生徒指導を消極, 積極的な生徒指導を積極として, それぞれ短縮して表記 * $p < .05$ ** $p < .01$

表 3. 生徒指導観 (困難感) と同僚評価・組織評価の相関関係 (中学校教師の認識)

	消極困難	積極困難	校内連携・困難	校外連携・困難	調和評価	指導評価	関係評価	学習充実	職場満足	協働性	情報共有
消極困難	1	.421(**)	.328(**)	.537(**)	0.004	0.087	0.106	-0.028	-0.172	0.061	0.099
積極困難		1	.776(**)	.515(**)	0.027	-0.072	-0.102	-.234(*)	-0.146	-0.182	-0.180
校内連携・困難			1	.497(**)	-0.144	-0.138	-.272(*)	-.323(**)	-.259(*)	-.327(**)	-.339(**)
校外連携・困難				1	0.191	0.128	0.131	0.001	-0.042	0.062	0.098
調和評価					1	.622(**)	.699(**)	.233(*)	.422(**)	.525(**)	.476(**)
指導評価						1	.855(**)	0.151	.433(**)	.481(**)	.450(**)
関係評価							1	.298(**)	.546(**)	.614(**)	.604(**)
学習充実								1	.378(**)	.647(**)	.655(**)
職場満足									1	.704(**)	.596(**)
協働性										1	.824(**)
情報共有											1

*消極的な生徒指導を消極, 積極的な生徒指導を積極として, それぞれ短縮して表記 * $p < .05$ ** $p < .01$

表 4. 生徒指導観 (困難感) と同僚評価・組織評価の相関関係 (高校教師の認識)

	消極困難	積極困難	校内連携・困難	校外連携・困難	調和評価	指導評価	関係評価	学習充実	職場満足	協働性	情報共有
消極困難	1	.673(**)	.613(**)	.590(**)	-.268(*)	-0.150	-0.153	-.566(**)	-.322(**)	-.323(**)	-.310(**)
積極困難		1	.673(**)	.656(**)	-0.16	-0.056	-0.004	-.465(**)	-0.180	-0.131	-0.094
校内連携・困難			1	.658(**)	-0.177	-0.065	-0.11	-.362(**)	-.257(*)	-0.163	-0.215
校外連携・困難				1	-.221(*)	-.226(*)	-0.108	-.398(**)	-.261(*)	-0.201	-0.089
調和評価					1	.542(**)	.583(**)	.505(**)	.292(**)	.319(**)	.439(**)
指導評価						1	.795(**)	.367(**)	.381(**)	.295(**)	.341(**)
関係評価							1	.277(*)	.401(**)	.300(**)	.347(**)
学習充実								1	.547(**)	.645(**)	.567(**)
職場満足									1	.620(**)	.619(**)
協働性										1	.725(**)
情報共有											1

*消極的な生徒指導を消極, 積極的な生徒指導を積極として, それぞれ短縮して表記 * $p < .05$ ** $p < .01$

(7)生徒指導観と同僚評価。相関は見られなかった(12組中0組)。(i)生徒指導観と組織評価。弱い相関($r > .20$)が見られたのは積極・困難と協働性($r = -.296$)、中程度の相関が見られたのは校内連携・困難と協働性($r = -.407$)、弱い相関が見られたのは校外連携・困難と協働性($r = -.248$)であった(16組中3組)。(ウ)同僚評価と組織評価。12組の組合せ中、4組の組合せに弱い相関がある(12組中4組)。

②中学校教師と各要因(表3参照)

(7)生徒指導観と同僚評価。弱い相関が見られたのは校内連携・困難と関係評価($r = -.272$)、の1要因であった(12組中1組)。(i)生徒指導観と組織評価。弱い相関が見られたのは、積極・困難と学習充実($r = -.234$)、校内連携・困難と学習充実($r = -.323$)、校内連携・困難と職場満足($r = -.259$)、校内連携・困難と協働性($r = -.327$)、校内連携・困難と情報共有($r = -.339$)、であった(16組中5組)。(ウ)同僚評価と組織評価。12組の組合せ中、弱い相関2組、中程度の相関9組がある(12組中11組)。

③高校教師と各要因(表4参照)

(7)生徒指導観と同僚評価。弱い相関が見られたのは消極・困難と調和評価($r = -.268$)、校外連携・困難と調和評価($r = -.221$)、校外連携・困難と指導評価($r = -.226$)、の3要因であった(12組中3組)。(i)生徒指導観と組織評価。弱い相関が見られたのは、消極・困難と職場満足($r = -.322$)、同じく協働性($r = -.323$)、同じく情報共有($r = -.310$)、校内連携・困難と学習充実($r = -.362$)、同じく職場満足($r = -.257$)、校外連携と学習充実($r = -.398$)、同じく職場満足($r = -.261$)であった。中程度の相関がみられたのは消極・困難と学習充実($r = -.566$)、積極・困難と学習充実($r = -.469$)、であった(16組中9組)。(ウ)同僚評価と組織評価。12組の組合せ中、弱い相関9組、中程度の相関3組がある(12組中12組)。

④学校種ごとの生徒指導観・困難感と関連する同僚評価・組織評価の要因数

()内に生徒指導観・困難感と関連する要因の数を示す。小学校では、同僚評価(要因なし)・組織評価(2要因)の要因数は少なかった。中学校では、同僚評価(1要因)・組織評価(5要因)、高校では同僚評価(3要因)・組織評価(9要因)となった。学校段階が上がるほど関連する要因数は増える傾向にあった。

4 考察

本研究では、「生徒指導上の問題に対応するために、小学校・中学校・高校の間の連携が必要になっており、学校種の異なる教師同士が互いの認識の相違を理解しなければ効果的な連携はできない」という問題意識をもち、三つの学校種のそれぞれの教師認識と相違について明らかにした。

(1) 小学校教師

検討の結果、小学校教師の生徒指導観(困難観)の4要因は同僚評価(3要因・12組合せ中で0組)と関連がなかった。長谷川(2003)によれば、小学校教師にとって同僚との関係で第一に重要なことは、「自分の学級活動の裁量を侵さないでいてくれること」であり、言い換えれば「同僚教師の裁量も侵さないでいる」という暗黙の了解が存在する。このような同僚との距離感をもった関係性の認識の結果、同僚との相互評価関係を示す同僚評価は生徒指導観(困難感)

と関連がなかったものと考えられる。しかし、組織要因（4 要因・16 組合せ中で 2 組）としての職場全体の協働性認識においては生徒指導観の一部に関連があり、積極的な生徒指導の困難認識が高い教師ほど職場の協働性を低く評価しており、同様に校内連携の困難認識が高い教師ほど職場の協働性を低く評価していた。日常的な職場の協働性を高く認識すれば、教師の生徒指導の困難感が低くなることがうかがわれた。また同僚評価と組織評価（12 組中の 4 組が相関）の関連を見ると、小学校教師は同僚への調和評価と職場の組織評価の認識と別々に捉えている傾向があり、一方で同僚への指導評価の認識が高い教師は職場全体の学習充実・職場満足・情報共有を高く評価している。

(2) 中学校教師

中学校の教師の生徒指導観（困難感）の 4 要因は、同僚評価（3 要因・12 組合せ中で 1 組）・組織評価（4 要因・16 組合せ中で 5 組）とそれぞれ関連が認められた。長谷川（2003）によれば、中学校教師は自分の教育活動の場が担任クラスだけではないので、小学校教師と比べて同僚間の協働が必要な範囲が大きいと認識している。このため校内連携の困難度と同僚関係の評価が関連している可能性があり、実際に校内連携の困難度と同僚との関係評価に関連があった。同様なことは、校内連携の困難度と職場の組織評価の全要因にもいえた。また同僚評価と組織評価も、指導評価と学習充実以外、すべての組合せで関連が見られた。同僚評価の得点が高い教師ほど、職場の組織評価を高く評価している。協働性の発揮というスローガンの背景には、同僚教師への厳しい評価の眼差しとともに職場の雰囲気をもどのように捉えているのかという認識があり、それらは相互に関連している。

(3) 高校教師

小・中学校教師と比べて、高校の教師の生徒指導観（4 要因）は、同僚評価（3 要因・12 組合せ中で 3 組）・組織評価（4 要因・16 組合せ中で 9 組）のそれぞれで関連が数多く認められた。高校教師は小・中学校教師と比べて自分の教育活動の場を教科や学年など、同僚間の協働が必要な範囲が大きいと考えており、このため校内連携の困難度と同僚関係の評価が関連している可能性がある。同様なことは、校内連携の困難度と組織評価の評価認識にもいえる。同僚評価と職場の組織評価におけるすべての組合せで関連が見られた。同僚評価の得点が高い教師ほど、職場の組織評価を高く評価している。中学校教師と同じように、協働性の発揮というスローガンの背景には、同僚教師への厳しい評価の眼差しの一方、職場の雰囲気をもどのように捉えているのかという認識が認められた。それらの関連性は小・中学校の教師と比べて高くなることが明らかになった。

以上、学校種の違いによる教師認識の現状が明らかになった。「中学校教師においては、管理職と関係を含めて、仕事に直接関わる公的な関係としての同僚関係の良し悪しが、重要な事柄として捉えられている。小学校教師の場合は、同僚が自分の学級における教育活動の裁量を犯さないで欲しいという点への関心は強いが、それ以外の点では中学校教員の比べれば、あまり同僚間関係の良し悪しは重視されていないこと」という教師文化（長谷川,2003）の違いが回答結果に表出している可能性がある。小学校教師にとって同僚教師との関係で第一に重要なことは、「自分の学級活動の裁量を侵さないでこと」「同僚教師の裁量も侵さないでいること」であり、このような認識は他の学校種の教師と連携を模索する際の阻害要因となる可能性がある。小学校の学級担任制と中学・高校の教科担任制というシステムの違い（児島,2006）がどのように影響してい

るのか、今後検討する必要がある。

また学校種別の協働性認識においてどのような要因が影響しているのであろうか。本研究においては、学校段階が上がるほど生徒指導観（困難感）との関連が強くなることが認められた。一方で、同僚教師への評価の眼差しも強くなることが認められた。学校種別の協働性認識についての先行研究は少ないが、伊藤（1994）は、次のような報告をしている。いずれも6段階評価における平均値である。学校の雰囲気家庭的で教師全員が密接な関係にあるかどうかを尋ねた「教師間の協調性」では、小学校教師（4.07）、中学校教師（4.01）、高校教師（3.79）、と高校の教師の得点が一番低かった。本研究の結果から、高校教師は同僚教師との相互評価を重視しており、言い換えれば同僚教師からの評価を過度に懸念している。その結果として教師間の協調性は他の学校種と比べて相対的に低く評価している可能性がある。三島・上地（2003）も、学校種間の比較をし、「職員間のコミュニケーション（小 3.36：中 3.40：高 3.06）」の得点は、小学校・中学校に比べて高校が有意に低くなることを報告している。しかし、高校には個別学校に特有な学校文化があり、進学校や指導困難校など学校間格差も大きく、教職員数という学校規模の差異も少なからず影響している可能性がある。今後検討する必要がある。

研究上の課題として本研究は、H県のK教育委員会の協力を得て、調査を依頼した。調査対象は、同一地域の異なる学校種の教師であるが、研究上の課題としては、サンプル数が少ないという点が課題になる。また、高校の学校間格差や地域の特性（八並，1994；八並，1996）など一般化するには限界がある。今後、インタビュー調査など質的研究もあわせて行う必要がある。

【引用文献】

- 海老澤孝夫 2000 校内暴力の抑止に連携をどう生かすか 高倉翔（監）尾木和英（編）「No.6自主・自律を支える新しい連携づくり」教育開発研究所 pp.146-148.
- 榎本和男 2000 近隣学校との連携をどう進めるか 高倉翔（監）尾木和英（編）「No.6自主・自律を支える新しい連携づくり」教育開発研究所 pp.180-183.
- 長谷川裕 2003 教員文化を掘むために—教員本調査データの分析から 久富善之（編）「教員文化の日本的特性」多賀出版 pp.168-207.
- 大塚文雄 2002 生徒指導の機能統合に関する一試論 —「臨床生徒指導」の視点から— 生徒指導学研究第1巻 p.11.
- 伊藤勝博 2000 教頭は新しい連携をどう進めればよいか 高倉翔（監）尾木和英（編）「No.6自主・自律を支える新しい連携づくり」教育開発研究所 pp.36-39.
- 角田元良 2000 近隣学校との連携がなぜ重要なのか 高倉翔（監）尾木和英（編）「No.6自主・自律を支える新しい連携づくり」教育開発研究所 pp.176-179.
- 児島邦宏 2006 小学校における新たな教育課題とは何か 高階玲治（編）小学校教科担任制の効果的な進め方 教育開発研究所 pp.14-17.
- 三島浩路・上地安昭 2003 学校の危機に影響を与える要因に関する研究 カウンセリング研究 第36巻第1号 20-30.
- 永井聖二 1977 日本の教員文化—教員の職業的社会的社会化研究（I） 教育者社会学研究第32号pp.93-103.
- 永井聖二 1981 現代の教員社会と教員文化 石戸谷哲夫・門脇厚司（編）日本教員社会史研究 亜紀書房 pp.577-618.
- 佐古秀一 2005 学校の組織とマネジメント改革の動向と課題 日本教育行政学年報第31号pp.51-67.
- 瀬戸健一 2006 消極的生徒指導と積極的生徒指導の検討の試み—生徒指導連絡協議会に参加した教師の認識に着目して— 学校心理学研究第6号第1巻 pp.53-65.
- 瀬戸健一 2006 協働性にもとづく学校カウンセリングの構築—学校における学校組織特性に着目して— 風間書房 pp.26-30.

- 椎名仁 新しい連携づくりに生きる広報活動とはどのようなものか 高倉翔（監）尾木和英（編） 「No. 6 自主・自律を支える新しい連携づくり」教育開発研究所 pp. 28-31.
- 田中統治 2006 小・中学校連携教育と教科担任制 高階玲治（編）小学校教科担任制の効果的な進め方教育開発研究所 pp. 30-33.
- 栃木県教育委員会 2007 栃木県における学校評価—信頼される「開かれた学校」づくりを目指して— 教育委員会月報 1月号 第一法規株式会社 pp. 63-72
- 八並光俊 1994 生徒指導における学校組織評価の分析 片岡徳雄編 現代学校教育の社会学 福村出版 pp. 108-121.
- 八並光俊 1996 公立中学校における生徒指導体制と生徒指導機能の学校規模別分析 兵庫教育大学研究紀要 pp. 93-103.