

2014 年度 修士論文

教員間および教員と他専門職間の連携・協働
—連携・協働の促進，抑制要因に焦点をあてて—

弘前大学大学院 教育学研究科
学校教育専攻 学校教育専修 臨床心理学分野
13GP106 関川 悠子
(指導教員 田名場 忍)

目次

第1章 問題と目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	1
1.1. 「教員」と「教師」	
1.2. 学校現場における連携・協働のあり方に関する研究	
1.3. 連携・協働の開始への注目	
第2章 研究Ⅰ：教員間および教員と他専門職間の連携・協働の促進要因・抑制要因 ーある高校でのフィールドワークを通してー・・・・・・・・	5
第1節 目的	
第2節 方法	
2.1. フィールドエントリー	
2.2. 参与観察期間と研究者の役割	
2.3. 対象	
2.4. 観察・記録と分析	
第3節 結果	7
3.1. 教員の視点	
3.1.1. 学校組織の一員としての意識	
3.1.2. 学校，生徒の実態	
3.2. 教師の視点	
3.3. 連携・協働の糸口	
3.4. 連携・協働の促進要因，抑制要因および促進・抑制の調整要因	
3.4.1. 悩んだときの選択肢	
3.4.2. 連携・協働の抑制要因	
3.4.3. 連携・協働の促進要因	
3.4.4. 促進・抑制の調整要因	
第4節 考察	20
4.1. 教員の視点と教師の視点	
4.2. 連携・協働の糸口を引き出す状況	
4.3. 悩んだときの3つの選択肢	
4.4. 連携・協働の促進要因，抑制要因：抑制要因は減らせるか	
4.5. いつ〔助けを求める〕か	
第3章 研究Ⅱ：教員間および教員と他専門職間の連携・協働に関わる教員の意識 ー高校と中学校への質問紙調査を通してー・・・・・・・・	26
第1節 目的	
第2節 方法	
2.1. 調査対象者	

2.2. 質問項目	
2.3. 調査手続き	
2.4. 分析方法	
第3節 結果	30
3.1. 基礎統計および項目、下位尺度平均の学校間多重比較	
3.2. 教師の仕事についてのアンケートの各下位尺度に関する信頼性分析	
3.3. 各下位尺度の項目の検討	
3.4. 教師、教員の視点と下位尺度間の相関分析	
3.5. 連携・協働の糸口と促進、抑制要因による二要因分散分析	
3.5.1. 連携・協働糸口と促進要因による分散分析	
3.5.2. 連携・協働糸口と抑制要因による分散分析	
3.6. 調整要因と促進、抑制要因による悩んだときの選択肢に関する検討	
3.6.1. 調整要因と促進要因による分散分析	
3.6.2. 調整要因と抑制要因による分散分析	
3.7. 校種、性別、教職経験年数による比較	
3.7.1. 学校、校種による比較	
3.7.2. 性別による比較	
3.7.3. 教職経験年数による比較	
3.8. 下位尺度得点によるクラスタ分析	
3.8.1. クラスタごとの属性と下位尺度得点	
3.8.2. 各クラスタの特徴	
第4節 考察	74
4.1. 教師、教員の視点と連携・協働の糸口、および各下位尺度との関連	
4.1.1. 教師の視点との関連	
4.1.2. 教員の視点との関連	
4.1.3. 仮説1について	
4.2. 連携・協働の糸口と促進、抑制要因が選択肢に与える影響	
4.2.1. 「困難感」「立場による制限」と「現状維持」	
4.2.2. 仮説2について	
4.3. 調整要因と促進、抑制要因が選択肢に与える影響	
4.3.1. 「情報共有態度」「情報発信」と「助けを求める」	
4.3.2. 仮説3について	
4.4. クラスタの特徴からみた連携・協働スタイル	
第4章 総合考察	81
引用文献	82

付 記

この論文の第 2 章では，対象者の承諾のもとに具体的な発言内容を取り扱いましたが，「弘前大学学術情報リポジトリ」では守秘義務を遵守するため，第 2 章第 2 節と第 3 節の一部を削除いたしました。削除された部分の閲覧を希望される方は，下記にお問い合わせください。

<お問い合わせ先>

弘前大学大学院 教育学研究科 臨床心理学分野

〒036-8560 弘前市文京町一番地

TEL 0172-39-3939

<http://siva.cc.hirosaki-u.ac.jp/web/info/index.html>

第1章 問題と目的

1.1. 「教員」と「教師」

大辞泉（1995）によると、教員とは、「学校で児童・生徒・学生を教育する職務についている人。教育職員。教師」とされている。また、教師とは、「①学校などで、学業・技芸を教える人。先生。教員。②宗教上の教化を行う人」とされ、教員と教師は、辞書的な意味としてほぼ同義の言葉とされている。また、学陽書房出版の新版教育小事典によれば、教員は、「学校において教育活動に従事する職員を制度上教員という。教師ともよばれる」（榊，1998）とされ、法令上の呼び方の違いであると読み取れる。これらのことから教員と教師を区別するなら、教員は、学校に勤務する者であることが明記されているのに対し、教師は学校という場よりも専門的な知識、技能を「教える」という役割が明確にされているということになろう。しかし、勁草書房出版の教育思想事典では、『教師』という概念には、『教員』よりは、はるかに歴史的に広がりのある意味が込められていた」（斎藤，2001）とし、教員と教師とを区別している。斎藤（2001）が論じる教員が意味するものとは、教育公務員という被雇用人であり、教師はティーチャーに置き換えられないマスター（学位）としての存在を意味する。「教師の中心的な仕事は『教える』という活動である」（鹿毛，1999）とすれば、普通教育や専門教育を教授する場としての学校においては、教えるという点がより強い意味をもつ教師たることが求められることになろう。

ここで、学校教育法における教員に関する記載を確認する。第七条では、「学校には、校長及び相当数の教員を置かなければならない」とされ、さらに、第三十七条では校長および各教員の役割が示されている。つまり、校長を含め教職員が、それぞれの立場で与えられた役割を遂行することで学校教育を成すということになろう。このように考えるとき、教員であるということには、「個々の学習者に対して教育的に働きかけることを通して『学ぶ』という活動を生み出す」（鹿毛，1999）役割を担う一人の「師」であるだけでなく、学校組織の一員として、共に働く他の教職員と協力しながら教育に携わる人という意味が付されているといえよう。

これらの意味を踏まえ、本研究では、教師を児童・生徒の前に立ち、教える立場にある独立した個人、教員を学校という場で教育を行う、学校組織の重要な一構成員と捉えることとする。そして、組織の一員としての意味を強く含む「教員」を、学校における連携・協働の重要な担い手と考える。本研究では、上記の定義で教員と教師をもちいるが、例外として、上記の定義によらない先行研究からの引用および対象者の発言については、そのまま表記する。

1.2. 学校現場における連携・協働のあり方に関する研究

学校現場における連携・協働は、1995年にスクールカウンセラー（以下、SC）という教員以外の専門職（以下、他専門職）が学校に導入されるようになってから、注目されるよ

うになった。SCの学校現場への導入は、文部省（現 文部科学省）の、いじめの深刻化や不登校児童生徒の増加は児童生徒の心の在り様と関わるという見方により、学校外の専門職である臨床心理士を積極的に活用する事業として始まった（文部科学省、2007）。2008年度にはスクールソーシャルワーカー（以下、SSW）の導入も事業として始まり、学校現場における他専門職との連携・協働の範囲はさらに広がりを見せている。

こうした中で、教員と他専門職とのよりよい連携・協働のあり方について、多くの研究がなされてきた。SC導入当初は、教員やSCに対するSC制度評価の調査研究が中心であった。伊藤・中村（1998）は、教師とSCの双方に対して質問紙調査を行い、教師は、SCに対して教師援助という役割をあまり期待せず、教師自身の力で解決すべきと捉える傾向にあるという結果を提出した。また、伊藤（1999）は、SCに対して質問紙調査を行い、教師と積極的に情報共有しようとするSCの方が、教師との連携を心がけた実践を展開する傾向にあることを示した。加えて伊藤（1999）は、SCの居心地は、学校側の受け入れ体制やSCを迎える教師の意欲とかなり強く関連するとし、SC実践と学校要因が相互に密接な関係にあると示唆している。さらに、伊藤（2000）は、教師に対しても調査を行い、教師はSCの子どもや保護者の援助における専門性を評価する一方で、教師のメンタルケアや担任業務の負担軽減、チームワーク向上への貢献については積極的に評価していないことを明らかにした。

このように、SC導入当初は、SCがいかに専門性を発揮し、学校現場に貢献できるかに目が向けられていたといえよう。しかし、その後、SCの限られた勤務時間等の中で学校の抱える問題に対応していくには限界があることに目が向けられるようになり、教員とSCとの連携・協働のあり方が注目されるようになってきた。吉澤・古橋（2009）は、中学校現場でSC制度がどの程度定着しているのかを探るため、中学校教師に対し質問紙調査を行っている。その結果、伊藤・中村（1998）に見られた、学校のことは教師自身の力で解決すべきという教員の意識は変わり、大半の教員が積極的にSCに対し生徒のことや自身の指導や支援の方法を相談しているという実態を明らかにした。しかし、一方で、SCの専門性について教師の理解が不十分であることや、担当教師とSCのみの二者間連携に留まり、学校全体での協働に至っていないなどの課題を挙げている。教育現場における他職種間の連携のあり方について、事例を通して検討を行った高原・尾崎（1999）は、適切な役割分担や、互いの活動領域や職能を尊重し協力していくこと、より広いネットワーク作りを目指すことなどが重要と述べている。また、船木（2005）は、小中学校19校のSCと教育相談担当教員又は養護教諭への聞き取り調査を実施し、SCと教員との機能的な連携のために、SCと教員の視点の違いや役割の明確化、身近な存在としてのSC、SCに必要な知識・技能・資質の習得、教員の役割の明確化、学校内システムの構築、相談室の場所と整備、SCの来校時間・年数の7点が重要であるとしている。学校内で、異なる専門家同士が広く連携・協働していくためには、それぞれの専門性や視点の違いを理解、尊重して、適切に役割分担をしていくことや、互いに理解、尊重し合えるような日常的な関係づくり、学校内だけでは

対応が難しい場合に他の機関につなげるためのネットワークづくりや、それを可能にする学校内システムの構築が重要な要素といえよう。

1.3. 連携・協働の開始への注目

このような要素を抽出するにあたって各研究では、教員と学校内に配置された他の専門職が連携・協働して児童生徒の対応にあたるということを前提としている。そもそも、SCの導入は、「いじめの深刻化や不登校児童生徒の増加」（文部科学省，2007）という全国状況に対して学校外からの専門家導入の必要性が提起され、導入判断がなされたのであり、学校にとっては「黒船の襲来」（村山，2001）と例えられるような事態であった。平成25年度の段階で、SCは、公立中学校においてはほぼ全校、小学校でも65%の学校への配置が予定され、SSWについても全国で1355人が配置されるよう予算が組まれている。そのような中、SCやSSWは学校現場で広く認知されるようになってきてはいるが、未だSCやSSWが配置されていない学校もある。SCやSSWが未配置の学校の教員、あるいは配置校での勤務経験がない教員は、学校外の専門職との出会いに対して、SC制度開始当初のような不安や抵抗を抱くこともあるのではなかろうか。その背景には、SCやSSWが未配置の学校では、教員たちは困難な状況にも自分たちですでに対応してきたという意識や自負があるようにも思える。そのような学校で、新たに学校外の専門職が配置された場合に、教員が、SCやSSWといった学校外の専門職との連携・協働に必要性を感じるのは、どういうときあるいは状況なのだろうか。教員と他専門職との連携・協働を考えるにあたり、教員が何に困り、いつ連携・協働の開始を求めるのかに注目することは、適切な役割分担や互いに理解、尊重し合える関係の基盤づくりを考える上で、特に重要と思われる。しかし、教員に連携・協働の開始を促す状況について検討した研究はあまり見当たらない。そのような点に着目し、山本（2012）は、16名の中学校教師に対するインタビュー・データを基に、担任教師にスクールカウンセラーとの協働の開始を促す状況を検討した。その結果、「生徒（または保護者）への対応にあたって、担任という立場に身を置くと誰もが課される制約を感じる」ことが、担任教師にSCとの協働の開始を促す可能性」（山本，2012）が示唆された。さらに、山本（2012）の調査では、担任教師はSCに「生徒・保護者に一緒に対応する」、「自分が対応するにあたっての相談者になる」、「自分の対応に役立つ情報の提供者になる」ことを期待していることが示唆された。つまり、教員は、立場などによる制約のため自分1人での対応に限界を感じた時に、SCと一緒に対応したり、SCに自分の対応の相談をしたり、あるいは役立つ情報を提供したりするといった助けを他に求めるようになるといえよう。

この山本（2012）では、SCの活動に対する担任教師のニーズは高いにもかかわらず、これまでのSCとの協働に関する研究の多くが教師全般を対象としたものであり、また、担任教師とSCとの協働に関しても、多くが個別指導的活動の域に留まりそれ以外の活動では一律の展開に及んでいないことを指摘し、担任教師に限定した調査、分析を行っている。しかし、吉澤・古橋（2009）は、教師とSCとの連携における課題として、SCが会議等に参加

加することが少ないために、担当教師と SC のみの二者間連携にとどまっていることをあげ、学年あるいは学校全体で SC と協働して生徒の諸問題に対応するための体制づくりをしていくことが必要になってくるだろうとも述べている。個々の教師と SC などの他専門職が、その二者間で連携・協働して児童・生徒の対応を進めようとするとき、専門職不在の日に対応に困るような状況が発生したならば、その教師が 1 人で悩みながら対応することになることも考えられる。山本（2012）は、担任教師は「SC に網羅できない部分があると判断した場合は、SC と協働しつつ、SC 以外の職員の手を借りてそれを補おうとする」としているが、他専門職の手を借りる前に、自分と同じ専門性を有し多くの時間を共に過ごしている同僚教員に助けを求める場合もあるように思う。教員と他専門職間との連携・協働が学校内に根付き、できる限り 1 人の教員が抱え込むということのない体制づくりを進めるためには、担任以外の教員と他専門職、あるいは教員間についても協働開始を促す状況を探る必要があるだろう。その際、どのような状況で協働の開始を求めるかとともに、誰と協働するか、あるいは、同様の状況にあっても連携・協働に至る場合とそうでない場合について、どのような要因が関連しているのかを検討していくことが重要となろう。そこで、本研究は、教員間および教員と他専門職間における連携・協働について、教員個々あるいは教職員間相互の関係によって生まれる連携・協働の促進要因、抑制要因、およびそれらの要因と教員の選択する行動の関係を明らかにすることを目的とする。

第2章 研究Ⅰ：教員間および教員と他専門職間の連携・協働の促進要因・抑制要因

ーある高校でのフィールドワークを通してー

第1節 目的

本研究では、連携・協働の促進要因、抑制要因について、教職員の関係性や学校体制などの環境的側面だけでなく、教員個人がどのようなプロセスを経て連携・協働による対応を選択するのか、あるいは選択しないのかといった点について、心理的側面も含めて検討するため、フィールドワークによる参与観察を選択した。研究者が学校へ行き、その場の雰囲気を感じ、教員の働く様子を見ながら、語られる言葉や行為の意味の理解に努め、教員自身もあまり意識していない心理的な促進・抑制の要因を探る。また、学校外の専門職の配置が十分に整備されていない高校を対象とすることで、他専門職が未配置でも教員だけでできていることや、教員が対応に限界を感じ他職種の専門性を必要とする状況を知ることができる。さらに、今年度新たに SC または SSW が導入された学校に焦点を絞ることによって、教員と他専門職とがどのように連携・協働を開始していくのかについても探る。

第2節 方法

2.1. フィールドエントリー

第一著者は、2013年12月に、ある市町村の小中高校の生徒指導担当者が出席する会議に参加し、そこで、ある高校の生徒指導主事から、生徒の対応について悩んでいる話を聞いた。2014年5月、その教員と連絡を取り、学校に行って直接研究の説明をし、研究協力を依頼したい旨を伝えた。この日、校長が不在だったため、生徒指導主事から校長に主旨を伝えてもらい、検討してもらった。6月上旬、再び学校へ行って校長と直接会い、研究協力の許可を得た。そして、その翌日に校外で行われた学校行事を見学したところからフィールドワークが始まった。

2.2. 参与観察期間と研究者の役割

参与観察は、第一著者が、2014年6月から9月までの間の18日間で実施した。6月、7月は、2名の学級担任に対し、1ヵ月ずつの期間でティーチングアシスタント（以下、TA）としての役割を担いながら参与観察を行った。6月、7月は、基本的に週2回、決まった曜日で計6日間ずつ、教員の勤務時間に合わせて学校を訪問し、インタビューを行った。8月から9月にかけては、8:40から15:30までの時間帯で、週1回程度、計6日間訪問し、インタビューを行った。

参与観察中、研究者は研究協力の承諾を得た教員のTAとして、授業見学をしたり印刷な

どの軽作業を手伝ったりしながら話を聞いた。教員に付けない時間などは職員室内に設けられた席にいるか、校内を歩いて回る、もしくは SSW 来校日であれば SSW から話を聞いたりもした。

2.3. 対象

1) 対象校

公立定時制高等学校で、SSW が配置されたばかりである。

2) 対象者

参与観察開始時点で研究協力に承諾を得た教員 4 名を中心として、インタビューを行った。その後、フィールドワークを進める中で関わりのあった教職員を含む、計 13 名の発言内容を分析の対象とした。表 1 では、本研究で発言をデータとして用いた教職員について示した。

「表 1」は、守秘義務を遵守するため削除いたします。

2.4. 観察・記録と分析

1) 観察・記録の観点

教員が日常行っている仕事やその仕事に対する思い、教員が負担に感じていること、今

やれていると思うこと、教員自身にはあまり意識されていない困難を知る手がかりとなり
 そうな言動などを中心にインタビュー、観察し、研究者がその時感じたことと共にノート
 に記録した。

2) 分析の方法

学校を訪問するなかで得た情報を詳細に記したノートを基に、できる限り逐語に近い形
 でテキストデータ化した。そして、その中から“連携・協働”，“促進要因”，“抑制要因”と関
 連すると研究者が考えた言葉を抽出して、出現頻度の高い言葉を中心に、同じ意味をもつ
 と判断された発言をまとめて概念化し、その関連を検討した。なお、本研究文中において、
 教員の発言から抽出した言葉を基に生成した概念を〔 〕，研究者が同じ意味をもつと判断
 して生成した概念を< >，いくつかの概念をまとめたカテゴリーを《 》，サブカテゴリーを
 【 】, 教員の発言の引用を「 」として表記する。

第3節 結果

テキストデータを、文脈をたどりながら意味あるまとまりで分割した結果、313 個のデー
 タが得られた。同じ意味をもつと判断された発言をまとめた結果、25 個の概念が生成され、
 3 つのサブカテゴリーを含む 7 個のカテゴリーが得られた。各概念の定義と概念名、カテゴ
 リー名の一覧を表 2 に示す。

表 2 概念の定義とカテゴリーの一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	概 念	定 義
教員の視点	学校組織の 一員としての 意識	担任は大変	担任自身の大変という実感、および周りの教 員が担任の仕事ぶりを見て抱く大変そうだと いう思い
		立場による 仕事	校務分掌など組織の一員としてそれぞれに割 り当てられた仕事
		高校の性質	教員に求められる、生徒の退学に関わる対応
	—	忙しそう	周りの教員の様子を見て、声をかけることを 躊躇させる感覚
	学校、生徒の 実態	情報交換の 場が少ない	教員間で必要な情報を交換する機会が少なく いう実感
		年齢層に偏 りがある	ベテラン層と若手層に二分されていることに よって感じる困難
		対応する生 徒の状況は 多様	発達障害や不登校、退学、目に見えない問題 を抱えた生徒といった個別支援を要する、あ るいは気がかりな生徒が多い状況
	—	難しい	学校、生徒の実態の中で職務を遂行しようと する際に感じ、連携・協働の糸口となる認知 に繋がる感覚

教師の視点	教師の役割	授業	教科教育の専門家として担う役割
		生徒の話を聞く	授業以外の場面で生徒に接し、生徒の悩みなどを聞くこと
		それ以外の仕事	授業、生徒の話を聞く以外の、間接的に生徒に関わる仕事
	—	信念	「教師は～すべきである、～してはならない」といった考え
	—	願い	「生徒に～なってほしい」という思い
連携・協働の糸口	—	責任感	信念や願いを達成しようとする強い気持ち
	—	できることは限られている	当該校、生徒の実態に応じた教育を実践する中で、自分の専門外であり対応に限界があるという認識
		その場その場で対応	専門外でありどのように対応したら良いかが明確でないことに対する手探りでの対応
		どうしたらよいのか悩む	専門外のことにも手探りで対応する中で生じる悩み
抑制要因	—	他の教員への配慮	忙しそうに見える教員に仕事を依頼することなどへのためらい
		立場による制限	年齢、性別、役職など自分と相手の立場を意識した際の、自分の考えや思いを伝えることへのためらい
		プライド	自分が積み重ねてきたものを大切にし、他からの干渉を避けようとする気持ち
促進要因	—	相談しやすい雰囲気	困った状況に置かれたときに躊躇わずに相談しようと思える教員間の雰囲気
		情報発信	自分の対応する生徒、あるいは自分の状態について日頃から情報を発信すること
		つなぐ役割	管理職と他の教員、教員と生徒、他専門職、家庭などとの間に立ち、それぞれの思いや考え、関係をつなぐ役割を担うこと
促進・抑制の調整要因	—	多くの人で情報共有	発信した情報が関わる人たちの間で共有されること、および、それを必要なことだとする教員の意識
		専門家(SC,SSWなど)がいる	SCやSSWなどの専門職が、すぐに活用できる資源として学校内に配置されていること、および活用しようとする教員の意識
		異なる視点を統合する	相手と自分の立場や視点の違いを理解し、同じ目的のためにそれぞれの良い点を生かして方向性を定めようとする姿勢
悩んだときの選択肢	—	現状維持	自分や学校以外の資源に期待を寄せ、様子を見るという選択
		抱え込む	他の教員に頼ることなく、自分で対応するという選択
		助けを求める	他の教員、他専門職、家庭などと協力して対応するという選択

以下では、最初に、連携・協働の基盤となる、学校や生徒の実態を踏まえた教員としての視点、教育者である一教師としての視点について検討し、次に、その視点をもって職務を遂行しようとする際に感じる、連携・協働の糸口となり得る教員の認識について検討する。さらに、教員が悩みを抱えた際の 3 つの選択肢をもとに、連携・協働の促進要因、抑制要因および促進・抑制の調整要因について検討する。

3.1. 教員の視点

本研究データから、連携・協働の主体となる教員個人には、学校組織の一員という立場に立った教員の視点と、生徒の前に立つ一教育者としての立場での教師の視点の両方があると考えられた。以下では、教員の視点について取りあげる。

3.1.1. 学校組織の一員としての意識（表 3）

学校組織の中では、各学級を受けもつ担任と、担任の活動を支えながら生徒の教育に携わる教職員という、担任を中心とする教育実践の一つの構図を想定することができよう。表 3 に示す発言のように、担任は、学級の生徒に対し、「全体を見なきゃない。みんなに平等にしなきゃない」という思いをもつ一方で、個別の支援を要する生徒にも手をかけたいと思っている。これに対し、「担任だけに負担がかからないよう」、個別の支援を要する生徒には特別支援委員会をもって対応するといった、担任の過重な負担を軽減、分散させるための組織体制が組まれている（〔担任は大変〕）。また、校務分掌など、それぞれの〔立場による仕事〕もあり、互いの立場を尊重して任せるところは任せながら、学校全体が一つの組織として機能するよう一人ひとりの教員が自分の役割を果たす。さらに、高校においては、生徒は必要単位を修得しなければ卒業できないため、教員は、「単位が足りないということがないように働きかける」ことも求められる役割と捉えている。このように組織の一員として各教員がそれぞれの役割を果たす中では、互いに他の教員に対して〔忙しそう〕という思いを抱くことも多い。同じように自分自身も忙しい状況にあると思われるが、自身について「忙しい」と言うことはほとんどなく、他の教員に対して〔忙しそう〕とを感じる。これは、後で述べる連携・協働の抑制要因としての＜プライド＞や＜他の教員への配慮＞にも関わる概念であると考ええる。

「表 3」は、守秘義務を遵守するため削除いたします。

3.1.2 学校、生徒の実態（表 4）

教員の視点には、教員一般に共通してもつと思われる【学校組織の一員としての意識】だけでなく、各校の実態によって異なる視点もあると思われる。表 4 に示すように、対象校では、学校の特色に応じた教職員の勤務体制の関係で、〔情報交換の場が少ない〕という教員の実感がある。また、職員構成として、〔教員の年齢層に偏りがある〕ため、仕事の仕方や知識、コツなどを経験豊かな教員から徐々に教え伝えていくということが難しく、特に若手教員は手探りで日々奮闘するという実態がある。生徒に関しては、発達障害を有する生徒や、中学校時代に不登校を経験した生徒といった、個別支援を要する、あるいは気がかりな生徒が多く、〔対応する生徒の状況は多様〕である。このような【学校、生徒の実態】を踏まえた教育活動を展開する中で、対象校の教員は、生徒に対する個別の対応や集団への指導、あるいは生徒の状況や教職員の動きを把握することに対して〔難しい〕という思いを抱いている。

「表 4」は、守秘義務を遵守するため削除いたします。

3.2. 教師の視点（表 5）

《教師の視点》においては、学校組織の一員というよりも、生徒の前に立つ一人の教育者としての認識が強くなる点が特徴である。そのような視点に立つとき、【教師の役割】は、〔授業〕、〔生徒の話を聞く〕、そして〔それ以外の仕事〕に分類された。教師は、教科指導の専門家として「面白い授業」の展開、「分かるように教える工夫」が求められ、生徒に授業の感想を書かせるなどして、よりよい授業作りに努めている。また、教師は、〔授業〕だけでなく〔生徒の話を聞く〕ことも教師としての役割であると認識し、面談として時間を設定することに限らず、生徒が話したいときに話を聞けるよう、さりげなく声をかけたり、生徒が活動しているそばにいますよう心掛けたりしている。そして、「仕事は、生徒のこととは分けて、空いた時間で片づける」という発言から、教師は、〔授業〕や〔生徒の話を聞く〕といった、生徒を目の前にして行うことと、生徒のいないところで行う〔それ以外の仕事〕を分けて捉えており、直接生徒と関わる役割の方を優先して対応にあたっていると読み取ることができよう。このような【教師の役割】の捉え方には、教師としての＜信念＞や＜願い＞が強く影響している。教師は、生徒がいてこそその存在であり、生徒が欠席したならば自分から生徒に会いに「行くのが普通」と考える。また、自分の「中途半端な関わりで生徒に失敗を経験させることはよくない」と考え、まず教師が経験してみたり、生徒と一緒に活動したりすることを大事にしている。生徒と関わる際には、「生徒が気づいて自主的に」行動できるようになってほしいといった願いに基づき、教師としての働きかけを模索する。これらの【教師の役割】や＜信念＞、＜願い＞は、生徒に対して自分はどうあるべきかという一教師としての視点によるところが大きく、自身の信念に従って願いを達成できるように、強い＜責任感＞をもって役割の遂行にあたっている。

「表 5」は、守秘義務を遵守するため削除いたします。

3.3. 連携・協働の糸口（表6）

各教員にとって、【学校、生徒の実態】に応じた対応をする中で「難しい」と感じる状況はさまざまあり、自分の専門領域を超えるような場合、自分に「できることは限られている」と認識する。表6の発言に見られるように、対象校においては、多くの教員が発達障害を有する生徒、あるいは障害があると思われる生徒への対応に困難を抱えていた。「できることは限られている」と思いながら、「受け入れた側の責任」があるとの認識もあり、何とか自分で対応しようと「その場その場で対応」する。しかし、日々これでいいのかと思いつつながらの対応であり、「どうしたらよいのか悩む」。自分の専門領域を超え、自分だけでの対応は難しいと感じたとき、周囲に助けを求めようかどうしようかという考えが生じることとなり、このような状況が《連携・協働の糸口》となると考えられる。

「表6」は、守秘義務を遵守するため削除いたします。

3.4. 連携・協働の促進要因、抑制要因および促進・抑制の調整要因

3.4.1. 悩んだときの選択肢（表7）

《連携・協働の糸口》となる状況に直面した場合、教員が選ぶ選択肢は「抱え込む」、「助けを求める」、＜現状維持＞の3つに整理されると考える。＜現状維持＞という選択肢は、教員の発言から筆者が想定した概念であり、詳しくは考察で述べる。「抱え込む」状況としては、自ら相談することを避け自分の責任でやり通そうとする場合と、周囲からのフォローが得られず結果的に自分1人で対応する場合とがあろう。表7にある発言は後者の場合に当たるが、発達障害を有する生徒、気になる生徒の対応における「どうしたらよいのか」

という思いが、参与観察中大きく変わらないようにも見えた。この様子から、当該事態への対応が次第に自分の責任として位置づけられていき、前者の〔抱え込む〕選択に移行する可能性も想定された。後者の場合、悩みを抱えた教員自身は〔助けを求める〕行動をとったつもりでいても、どのような状況で何に困り、どの部分で助けが必要なかが周囲に十分に伝わらず、連携・協働に至らない場合も考えられる。「苦しいところは分けて他の先生に協力してもらおうようにしている」という発言にもあるように、〔助けを求める〕選択は、どんな助けを求めているのかを明確に伝えようとする姿勢が重要であろう。

そして、〔抱え込む〕と＜現状維持＞を選択する場合は連携・協働が抑制され、〔助けを求める〕ことを選択した場合には連携・協働が促進され则认为る。

「表 7」は、守秘義務を遵守するため削除いたします。

3.4.2. 連携・協働の抑制要因（表 8）

自身の悩みについて、「言いにくい」、「言えない」、「言いたくない」という気持ちが働くとき、連携・協働は抑制の方向に向かう。そして、これらには、＜プライド＞や＜他の教員への配慮＞、＜立場による制限＞という抑制要因が影響を与えていると考える。例えば、表 8 に示す「担任の先生は忙しいから申し訳ない」という発言から、他の教員の〔忙しそう〕な様子を見て助けを求めることをためらうことがあると読み取ることができよう（＜他の教員への配慮＞）。また、助けを求めようとする相手と生徒との関係を考慮したり、相

手のやり方、考え方を尊重しようとしたりして言いにくくなることもある。あるいは、年齢が若いまたは経験年数が多いことによる言いにくさなど、年齢による制約を自分で感じる場合や、性別、組織内でのポジションのような立場が意識されることで言いにくい、言えないと、自分自身で助けを求める行動に制限をかけることもある（＜立場による制限＞）。これらは、教員個人の心理的要素としての認知の仕方によるところも作用しているが、周囲の教員の忙しそうな様子、拒絶されそうな雰囲気などのように、助けを求めようとする相手のあり方という環境的要素の影響が加わることもあろう。これに対し、＜プライド＞は「教師」としての＜信念＞、＜責任感＞など、教員個人の心理的要素が強くなる。「自分がやってきたものがあるから」他の人から口出しされたくない、自分の思いや考えが十分にまとまりきらないうちには相談したくない、周りの人に忙しい様子、余裕がない様子は見せたくないといった思いは、助けを求める行動を抑制する要因となろう。

このように、連携・協働の抑制要因には、概して教員個人の心理的要素が強く影響し、その要素によって自分を強く保ったり教員間の良好な関係を築いたりするなど、教員としての職務を全うするために必要な要素でもあるということから、悩みを抱えた教員自身に抑制していることを気づきにくくさせてもいるとも思われる。

「表 8」は、守秘義務を遵守するため削除いたします。

3.4.3. 連携・協働の促進要因（表9）

抑制要因が教員個人の心理的要素を強く反映したものであるのに対し，〔情報発信〕，〔相談しやすい雰囲気〕，〔つなぐ役割〕という促進要因は，環境的要素が強くなる。悩みを抱えた状態でなくても，対応している生徒の様子や自身の状態について日頃から〔情報発信〕することは，助けを求めようとした場合に周囲の理解が得られやすく，時期を逃さず対応することにつながる。また，自ら情報を発信して周囲の理解を得ることで，自身の精神的安定を保ち，「余裕をもって臨機応変に動ける」ようになる。〔情報発信〕は他からの助けを求めているのではないので，相手への配慮や自身の信念との葛藤も少ない。これが相談に移行していく際には，教員間に〔相談しやすい雰囲気〕があることが大切な要因となる。そのためには，日常の「雑談」を大切にし，相談しても大丈夫と思える関係づくりをすること，「聞いてくれる」と感じさせる姿勢を示すことが互いに求められる。さらに，発信された情報を受け取り，必要な人的資源相互の思いや考え，あるいは関係を適切に〔つなぐ役割〕も，連携・協働を促進する重要な要因の一つとなる。「管理職と先生方」といった教員同士，あるいは教員と生徒，他専門職，家庭などをつなぎ，信頼関係を深める役割を担うという意識がそれぞれに必要とされるといえよう。

「表9」は，守秘義務を遵守するため削除いたします。

3.4.4. 促進・抑制の調整要因（表 10）

抑制要因，促進要因についてそれぞれ述べたが，抑制要因があれば連携・協働は決して生まれないということではなければ，促進要因が揃っていれば連携・協働が順調に進むということでもないように思われる。表 10 にあげた発言などから，それぞれの要因と連携・協働の成立との間に調整要因が想定された。自ら〔情報発信〕をしても，関係する教職員との間で十分な情報共有がなされない場合には連携・協働が促進されず，悩みを抱えた教員が 1 人で抱え続けることになる。また，＜プライド＞や＜他の教員への配慮＞，＜立場による制限＞のために連携・協働が抑制方向に働くような状況であっても，〔つなぐ役割〕により〔多くの人で情報共有〕がなされた場合，周りからの働きかけで連携・協働が促されることもあると考える。しかし，多くの教員の間で情報が共有できたとしても，どの教員にとっても対応が難しい状況もあることが想定される。そのようなとき，学校内に教員以外の〔専門家（SC，SSW など）がいる〕ならば，対応の幅は広がる。多くの場合この専門家は常勤ではないため，専門家を含めた日頃からの〔相談しやすい雰囲気〕づくりや互いの〔つなぐ役割〕を担う意識，そして〔多く人で情報共有〕することがより重要となる。しかしながら，＜プライド＞とも関わる「自分がやってきたものがあるから，外のものを入れたがらない」傾向がある場合には，連携・協働は促進されにくい。教員以外の専門家に限らず，教員間でも立場や視点の違いを感じるであろう。複数の人員が関わる場合には，〔異なる視点を統合する〕ことが大切となる。異なる視点をもつ者同士が集まった際，誰かに同調して自分の考えを引っ込めるということではなく，生徒にとって大切なことを関わる人全員で考え，それぞれの視点を補い合いながら統合していくことが連携・協働の基盤となると考える。

「表 10」は，守秘義務を遵守するため削除いたします。

これらの概念，サブカテゴリー，およびカテゴリー間の関係を図に示す。教員は，自分の専門性の限界を自覚しつつ，日々起こるさまざまな状況に対して，どうしたらよいのかと悩みながらも手探りで対応している。そのような状況が《連携・協働の糸口》となり，他の教職員と連携・協働して対応するか否かの選択をすることとなる。その際，どのような選択をするかの判断に影響を与えるものとして，《促進要因》，《抑制要因》，および《促進・抑制の調整要因》が見出された。また，各教員には，《教員の視点》と《教師の視点》の両方があり，それぞれの視点に立って職務を遂行する際に生じる葛藤が，《連携・協働の糸口》となる状況の背景となっていると考えられた。

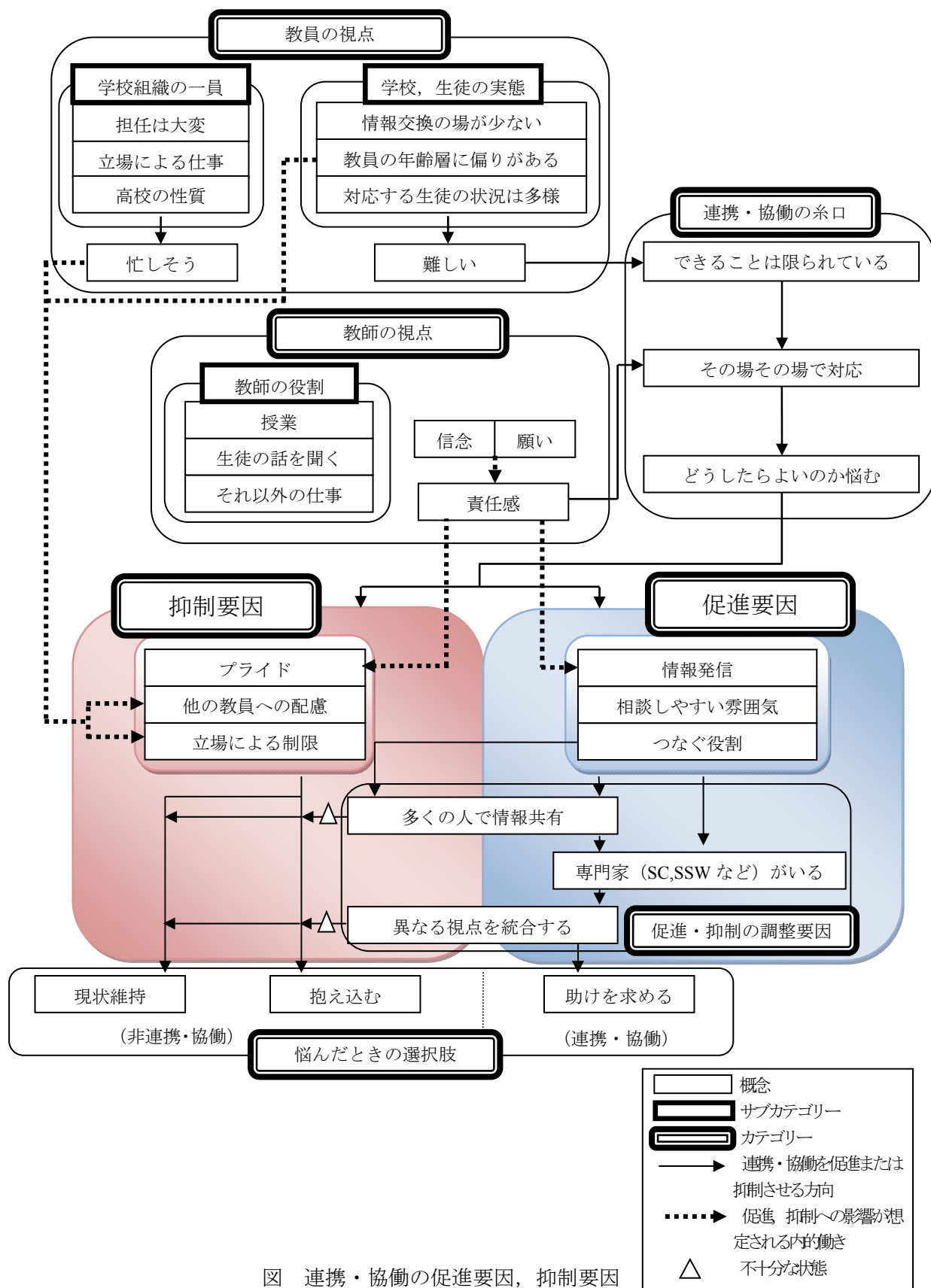


図 連携・協働の促進要因, 抑制要因

第4節 考察

4.1. 教員の視点と教師の視点

芝田（2006）は、教員と教師の違いについて、それぞれの辞書的意味を踏まえ、教師は子どもたちから尊敬され慕われることが最低条件であるとし、「今、求められているのは教員ではなく教師ではないだろうか」と述べている。児童・生徒の前に立つ一人の教育者として、各人が教師であるという意識をもち、自身の言動に誇りと責任をもつことは大切なことであるとする。しかし、ある教員が「教師もマルチではない」と表現したように、1人の教師の専門性だけで児童・生徒に指導、支援できることは限られるだろう。そして、学校内に異なる専門性を有する教師が多数存在するというだけでは、目の前の児童・生徒が何を必要とし、何ができて、どこを支援すべきかを十分に把握することは難しい。

複数の教師が、それぞれの立場から捉えた情報を共有し、それぞれの教師がどの部分をどのように支援できるかを確認し協力し合うなかで、児童・生徒を多面的に理解することができるようになると思われる。このように考えるとき、児童・生徒の前に立つ一人の責任ある教育者としての教師であるだけでなく、学校組織の一員としての教員という視点が必要となるのではないだろうか。大石（2004）は、教員と教師を分けて捉え、「子どもたちを取り巻く援助者同士が、話し合いを通して、その子に必要なのかを確認し、それぞれが自分の立場の中でできることを実践していく」という教員間の連携の大切さを主張している。

職員室の雰囲気、教員間の関係、情報の交換や共有などについて考えるとき、それは教員の視点となる。同じ目的に向かって共に働く者同士であるからこそ、忙しそうだと相手を気遣ったり、教員同士のコミュニケーションの大切さを感じながらもその難しさを感じたりもする。また、どの生徒にも平等にと思う一方で、特別な支援を要する生徒に手をかけたいという思いもあり、どのように対応したらよいのかと、そこでもまた難しさを感じる。組織の一員であり、自分一人の責任では治められないと理解し、「一人で抱え込まないように」と思いながら、生徒あるいはクラスを受け持つ自身の責任を強く感じもする。そして、自分自身の責任を強く感じる時には、教師という立場が意識されることとなる。各教師は、生徒にこうなってほしいとの〔願い〕や、そのために教師はこうあるべきだとの〔信念〕をもって、教師の役割を果たそうと常に努力をしているものと思われる。特に〔信念〕は、それぞれの教師における教師としての行動や児童・生徒の捉え方を規定するものとなる。このように、1人の教員の中には、教員の視点と教師の視点の両方があり、その間の葛藤が連携・協働の糸口を生み、また、連携・協働を抑制する方向にも働くと考えられる。

教員と教師の違いは、これまで一般的にもあまり強く意識されてこなかったといえる。むしろ、教師であることに重きが置かれてきたようにも思う。一人ひとりの教師が、自身の専門性に誇りと責任をもって学校教育の実践にあたることは、これから先も変わること

なく必要なことであると考え。しかし、社会の変化、児童・生徒の多様性に即した学校教育を展開していくためには、教員間、あるいは教員と他職種とが積極的に連携・協働していくことが求められ、その際、教員と教師の視点を分けて捉えていくことが重要な意味をもつよう考える。

4.2. 連携・協働の糸口を引き出す状況

山本（2012）は、生徒への対応にあたって、担任教師が「一人だけの味方にはなれない」、「専門性や許容量を超えた対応が求められる」、「指導・評価を担う分構えられる」といった制約を感じるときに、SC との協働を求めるとの示唆を得ている。今回の参与観察においても、各教師が、生徒と関わる中で、自分の「できることには限りがある」と感じ、〔その場その場で対応〕しながらも、〔どうしたらいいのか悩む〕という、山本（2012）の専門性や許容量を超えた際の制約と同様の葛藤をみることができた。また、このような葛藤を感じたとき、教師は、自分で踏ん張り続けるか、他に助けを求めるか、あるいは悩まないことにするかのいずれかの選択をするだろうことが想定された。そして、自分で踏ん張り続けるという選択肢が個人の中にある場合には、生徒に対する自分の責任を強く認識していると思われる、教師としての意識も強く存在しているといえる。

では、教師が、生徒との関わりの中で、自分にとって専門外であり対応に限界があると感じるのはどのような状況であろうか。今回の対象校において、それは例えば、「知能検査の結果を渡されても、それをどう支援に生かせばいいのか分からない」、「自閉症の子たちとどう接するのが良いか」といった、発達障害を有する、あるいは発達障害様の特徴を示す生徒への対応の悩みがあげられていた。対象校では今年度から SSW が配置された。今年度以前から各教師が発達障害を有する生徒の対応に悩んでいたのか、それとも、SSW の専門分野を聞いた後に発達障害を強く意識するようになったのかについては確認していないが、第一著者が参与観察を始めた時期には、すでに学校内に発達障害を有する生徒への対応に関する問題意識があったと感じている。発達障害を有する生徒に対しては、個別の支援計画が生まれ、必要に応じて複数の教員がチームを組んで対応するようにしているが、多くの教師には、どの生徒にも平等に接したい思いもあり、個別支援と集団指導との間で葛藤を感じている様子が見られた。このことは、山本（2012）が捉えた担任教師が感じる「一人だけの味方にはなれない」という制約と同様の葛藤が、担任以外の教師にも生じることを意味するものと思われる。担任に限らず、各教師が授業や学校行事、部活動などの場面で生徒と関わる中でこのような葛藤を抱く可能性は少なからずあり、自分だけでの対応に限界を感じるようなときに〔抱え込む〕か〔助けを求める〕か、あるいは〔現状維持〕の選択を迫られることになる。そして、各教師のこのような葛藤が、他の教員あるいは他専門職との連携・協働の糸口となるとと思われる。

本研究の対象校においては、発達障害への対応における困難感などが連携・協働の糸口となりうる状況と捉えられたが、この状況は学校ごとに、また、各教師によっても異なる

と思われる。学校に配置された他専門職は、その学校、各教師が困難を抱えている状況を把握し、その状況に対して自分の専門性をどのように提供できるのかを示していくことも必要だといえよう。

4.3. 悩んだときの3つの選択肢

連携・協働の糸口となる状況、つまり自分の専門性では対応に限界を感じる状況に直面し、手探りで対応しながらも教師という立場による制約のために生じる葛藤を感じてどうしたらよいかと悩むとき、教師は他者と連携・協働するか否かの選択をすることになるだろう。対象者の発言から、各教師にはそのように悩んだときの選択肢として、〔抱え込む〕か〔助けを求める〕の2つが想定されていると判断された。しかしながら、「学校だけがすべてではないから（退学という選択も）いいんだと思います。学校は生徒の生活のほんの一部で、家で生活もあるし、バイトしたりする中での学校ですから」、あるいは「その子にとって関わる大人は他にもいるんだから、自分だけの責任だと思ってやらなくてもいいと思う」といった対象者の発言からは、もう一つの選択肢を想定することができると考えた。これらは、自分あるいは学校だけが抱え込まなくてもいいという考え方で、冷静で健康的な考え方であると思われる。例えば、学校だけで抱えないために、家庭へ働きかけるとなれば、家庭と学校とを〔つなぐ役割〕を担う誰かに〔助けを求める〕選択をしたと捉える事ができよう。ところが、学校だけで抱えないために、家庭での対応に期待してしばし様子を見るということであれば、〔抱え込む〕でも〔助けを求める〕でもない、＜現状維持＞の選択をしたとみることができる。＜現状維持＞という選択肢は、連携・協働の抑制要因の影響を強く受けた先の、〔抱え込む〕と併存する選択肢であるとも捉えられる。

「SSW をお願いしたいけど、本人は困っていない」ため、動きようがないといった場合にも＜現状維持＞の選択をしている可能性がある。この＜現状維持＞は、教師が悩みを抱え続けて疲弊してしまうことを回避するという意味で、教師自身の健康を守ったり、次の対応の準備を整えたりするために、時として必要な選択肢であると思われる。しかしながら、生徒にとっては必要な支援が得られない状態が続くことになるため、この状態が長く続くことは好ましくないこともあろう。また、その選択をした教師自身も、自分だけでは対応が難しく「どうしたらいいのか」と一旦は悩みを抱えていたわけであるから、積極的に何らかの対応を講じないこの選択に、少なからず葛藤を抱えることが想像される。他の生徒のことも考えなければならず、特定の生徒にだけ悩み続けるわけにはいかないと考えて、他の教員や家庭での関わりに期待を寄せることにしても、教師としての責任を果たそうとする気持ちとの間で葛藤を抱くのであれば、その教師自身の精神的健康を害す方向へと進むこととなるだろう。しばし様子を見て、教師自身の心身の安定を保ちながらも、その先、自分だけでは対応しない〔助けを求める〕選択肢に移行する段取りを検討していくことが期待される。

4.4. 連携・協働の促進要因、抑制要因：抑制要因は減らせるか

今回の参与観察を通して、連携・協働の促進要因として〔情報発信〕、〔相談しやすい雰囲気〕、〔つなぐ役割〕の3つの概念、抑制要因として＜プライド＞、＜他の教員への配慮＞、＜立場による制限＞の3つの概念が生成された。さらに、促進要因は環境的要素が、抑制要因には個々の教師の心理的要素がそれぞれ大きく影響していると考えられた。

連携・協働を抑制する3つの要因は、どの教員にも少なからずある内的な葛藤につながる要因であると思われる。つまり、どの教員も、連携・協働を抑制する要因をもっていることと捉えることができるということである。一方で、＜プライド＞をもって職務に専念することも、＜他の教員への配慮＞を心がけることも、＜立場による制限＞を感じて自身の言動を判断することも、教員集団が組織として機能するために必要なことであると思われる。また、これらは教員になる以前からその人の中で培われたものであり、このような考えや思いがあるからこそ、教員となることができているのかもしれない。そして、これらは、それぞれの教師としての＜信念＞とも深く関わり、〔教師の役割〕遂行に影響を与えていると考えられる。そうであるなら、プライドを捨て、他の教員への配慮を忘れ、自分の立場を省みずに振る舞っても、互いの立場や視点を理解、尊重することは難しく、連携・協働は促進されないだろう。また、それぞれの教員の中にあるこのような要因は、個人によって自身への影響力が異なると思われる。田村・石隈（2002）は、教師の「傷つきやすさ」や「プライド」が、同僚教師・管理職やSCに対して、援助を求めにくくしている可能性について検討し、危機に直面した際の他者に積極的に援助を求めるかどうかという認知的枠組みと、教師としての自尊感情の関連には、性別や年齢によって傾向が異なることを示している。抑制要因による自身への影響が少ない教員の場合には、環境的要素の大きい促進要因が多く存在することで、連携・協働が促進されるようになると考える。〔情報発信〕、〔相談しやすい雰囲気〕、〔つなぐ役割〕という促進要因は、連携・協働の基盤となる体制とも言える要因であると考えられるため、たとえ、抑制要因が自身の〔助けを求める〕行動にほとんど影響しないような教員でも、これらの促進要因がない環境では連携・協働は生まれにくいのではないだろうか。一方、抑制要因が自身の行動に強く影響を及ぼす教員の場合、自ら情報発信をすることは難しいと思われ、連携・協働が促進されにくいだろう。しかし、困っているというわずかなサインに気づき、声をかけ、フォローしようと働きかける教員がいるならば、そこから連携・協働につながっていくものと考ええる。

大石（2004）は、教員間の連携に関して、いろいろ話しても自分がその力量を問われるところに結論がいかないという安心感のある、気軽に相談できる職場の雰囲気が必要と述べている。そのような安心感は、相手がどんな人物で、どんな考えをもっているのかを理解しているところに生まれるのではないだろうか。つまり、互いをよく理解していることが相互交流の中で安心感を生み、気軽に相談できる雰囲気を作る。第一著者が対象校に研究協力の依頼をした際、半数以上の教員がそれに反対の意を示した。しかし、参与観察を開始し、日を追うごとに、あいさつなどの際に各教員の第一著者に向ける表情から陰しさ

が薄れていくのを感じた。また、SSW が配置されてから 2 ヶ月ほど経った夏季休業期間中に、SSW による校内研修が行われ、夏季休業明けの参与観察では、SSW に声をかける教員の数が増える様子を捉えることができた。ある教員は、第一著者について「最初はどんな人だか分かんないから反対とかいろいろあったけど、別に悪い人じゃない、普通の人だって分かったら、誰も何も気にしてないと思う」と話してくれた。相手を知り、自分と相手との関係の中で安心感を得ることが、個々の中にある抑制要因を減じる手がかりとなるのかもしれない。

抑制要因は簡単に減らせるものではないし、単純にいくつかの概念にまとめられるようなものでもないことが、本研究の結果にも表れていた。また、各教員の心理的要素の大きい抑制要因は、その教員の経験や職責、あるいは校種や地域など、さまざまな状況によっても異なるものだと考える。教員個々の人柄にも影響を与え、自身の精神的強さや教員間の良好な関係を保ったりもするだろう抑制要因を減らそうとすることよりも、状況として捉えやすく個々に意識しやすい促進要因を強めようとしていくことのほうが、連携・協働を進めるうえで重要となるのではなかろうか。環境的要因である促進要因を強めていけるよう、教員同士が普段から互いに意識し、関係づくりに努めていくことが連携・協働の風土が根付く学校体制づくりに求められるといえよう。

4.5. いつ〔助けを求める〕か

1 人で多くの仕事を引き受けて大変そうに見える教員でも、本人が負担と思わず対処できていると感じるのであれば、連携・協働の必要性は感じにくいだろう。また、周囲に相談せず、自分がやるべきと思うことを 1 人で対応し、時間にも心にもゆとりのない状態でも、そのやるべきことすべてに滞りなく対応できていると感じる場合にも、やはり連携・協働は生まれにくいように思われる。授業の準備や成績処理、書類の作成など期限があるものについては、自分だけで対応可能かどうかを判断することができ、必要ならば他の教員に協力を求めざるを得ない。しかし、生徒との関わりの中では、明確な期限を定め難いものも多く、いつ助けを求めるかの見極めは難しいことであるように思われる。

本研究の対象者は、生徒と関わる中で、日々「どうしたらいいか」「これでいいのか」「何とかしたい」という思いを抱えながら職務にあたっていたが、約 4 か月間の参与観察期間中、その思いに大きな変化はなかったように感じている。教員は、そのような迷いを抱き、悩みながらも、日常起こるさまざまな事態に手探りでも対応している。ふとした瞬間に疲れたような表情を見せながらも、話し始めると「大変じゃない」、「忙しくない」と笑顔を見せる。そう話す教員自身、本当に悩みや疲れを実感しないことが多いのではないかと思うほど、会うたび明るく生き生きとした様子を見せる。このような教員は、いつ、誰に助けを求めるのか。対象者となった担任たちは、自分から情報発信をして、1 人で抱え込まないようにしていると話す一方で、「具体的にどうすればいいのか分らない」「どうしたらいいか悩むところ」とも話す。それぞれ、自分なりに抱える葛藤に対処していると思われる

が、悩んでいる状況を抱え続けたままでもあるように見えた。「これでいいのか」と不安を抱えながら対応してきたことが、生徒への効果が実感できるようになることで、心のゆとりはさらに広がり、生徒との関わりの広がりへとつながっていくものとする。

悩みながらも、自分は抱え込んではいない、苦しい状況にあるとは感じていない教員が、助けを求めるのはどのような状況に出会った時なのだろうか。どのような状況に置かれたとき、どのようなタイミングで、誰に、何を相談するのだろうか。このような点については今後さらに具体的なデータを積み重ね、連携・協働の促進要因、抑制要因を整理していくことが、SSW や SC が配置された学校における教員間および教員と他専門職間の連携・協働を促進する指針を明確にすると考える。

第3章 研究Ⅱ：教員間および教員と他専門職間の連携・協働に関わる教員の意識 —高校と中学校への質問紙調査を通して—

第1節 目的

研究Ⅰで作成した連携・協働の促進要因・抑制要因の概念図に基づき、教員間および教員と他専門職間の連携・協働に関連する教員の日常的な認識と行動傾向の関係を探る質問紙調査を実施し、各概念間の関係に関する以下の3つの仮説を検討することを目的とする。

仮説1

連携・協働の背景となる「教師の視点」「教員の視点」は、「連携・協働の糸口」と正の相関をもつ。また、「教師の視点」は抑制要因「プライド」、および促進要因「情報発信」と正の相関をもち、「教員の視点」は抑制要因「他の教員への配慮」及び「立場による制限」と正の相関をもつ。

仮説2

「連携・協働の糸口」となるような困難感を強く認識している教員は、促進要因が強く認識される場合に「助けを求める」選択をし、抑制要因が強く認識される場合には「抱え込む」、あるいは「現状維持」を選択する傾向が強い。

仮説3

悩んだときの対応は、促進、抑制要因だけでなく、調整要因との組み合わせによって異なる。具体的には、抑制要因が強い場合に、調整要因が強い教員は弱い教員よりも「助けを求める」選択をする傾向が強い。また、促進要因が強い場合に、調整要因が弱い教員は強い教員よりも「抱え込む」、あるいは「現状維持」を選択する傾向が強い。

なお、これらの仮説は、研究Ⅰの概念図に示された概念間の矢印に基づく。

第2節 方法

2.1. 調査対象者

研究Ⅰにおいて対象校となったA高校および、その近隣のC中学校校の教員計82名（A高校30名、B中学校9名、C中学校33名）を対象とした。そのうち回答が得られた66名（男性38名、女性27名、不明1名、年齢分布：20代9名、30代12名、40代20名、50代23名、60代2名、平均教職経験年数=19.92年、 $SD=10.96$ 、回収率75.9%）を分析の対象とした。

2.2. 質問項目

1) フェイスシート

性別，年齢，教職経験年数の記入を求めた。

2) 教師の仕事についてのアンケート（表 11）

研究 I で作成した連携・協働の促進要因，抑制要因の概念図に基づき，各概念に関して教員が日頃感じていることを問う質問紙を作成した。研究 I で得た対象者の発言を参考にしながら，他の学校，他の校種の教員にも実施できる内容となるよう，指導教員とともに質問項目を検討した。また，項目数や質問紙の体裁などに関して，多くの教員からの回答を得られるよう配慮した。

アンケートは，連携・協働の背景となる「教師の視点」「教員の視点」各 5 項目，「連携・協働の糸口」5 項目，連携・協働の促進要因である「自ら情報発信」「相談しやすい雰囲気」「つなぐ役割」各 5 項目，抑制要因である「プライド」「他の教員への配慮」「立場による制限」各 5 項目，「調整要因」6 項目，および悩んだときの選択肢として想定される「抱え込む」「助けを求める」「現状維持」各 5 項目の 13 下位尺度 66 項目で構成され，「とても当てはまるか」ら「まったく当てはまらない」の 5 件法で回答を求めた。

表 11 「教師の仕事に関するアンケート」質問項目

教師の視点

- 1 私には，自分なりの教師像がある
- 2 私には，自分の望む生徒像がある
- 3 私は，生徒と関わる時間を削っても，仕事は勤務時間内で終わるようにしたい
- 4 公私共に，いつも私は生徒への責任を感じている
- 5 私は，教師が生徒の手本という考えには賛同しかねる

教員の視点

- 6 私は，いつも学校組織の一員なのだと感じている
- 7 私は，教職員間で様々なことを話し合える場が必要だと思う
- 8 私は，教師の仕事は教わるものではなく，自分一人で模索し経験するものだと思う
- 9 私は，周りと足並みをそろえるより，各教師の持ち味を生かすことが大切だと思う
- 10 私は，他の教師の仕事を補うよう心がけている

連携・協働の糸口

- 11 私は，生徒と接するなかで，自分の仕事の限界を感じることもある
 - 12 私は，教師の仕事に難しさを感じても，投げ出すことができなくて苦しい
 - 13 私は，教師の仕事はいつも手探りであるように感じている
 - 14 私には，いつも「これでいいのか」という思いがある
 - 15 私は，仕事で困難な状況でも，あまり悩まない
-

促進要因：情報発信

- 16 私は、担当する生徒の情報を、他の教職員に伝えるようにしている
- 17 私は、仕事上の自分の意見を、他の教職員に伝えるようにしている
- 18 私は、担当する仕事の進行状況などを、他の教職員にあまり知らせていない
- 19 私は、自分が情報発信することで教職員の協力が促されるように思う
- 20 私は、他の教職員に話をするすることで、一人で悩みを抱え込まないようにしている

促進要因：相談しやすい雰囲気

- 21 私は、他の教職員と仕事以外のことはほとんど話さない
- 22 私は、他の教職員が話しかけやすいような態度を心がけている
- 23 私には、普段からよく話をする教職員がいる
- 24 私は、他の教職員が悩んでいたなら、じっくりと話を聞くようにしている
- 25 私は、他の教職員が困っていたら、声をかけるようにしている

促進要因：つなぐ役割

- 26 私は、教職員同士がつながりをもてるように気を配っている
- 27 私は、生徒と教職員がつながりをもてるように気を配っている
- 28 私は、教職員同士がつながりをもてるように気を配っている教師が少ないと感じる
- 29 私は、生徒と教職員がつながりをもてるように気を配っている教師が少ないと感じる
- 30 私は、生徒の問題の解決が、他の教職員と協力することで進むことを知っている

調整要因

- 31 私は、生徒の情報を教職員間で共有することに難しさを感じる
- 32 私は、各教職員の仕事の得手不得手に関する情報は共有される必要がないと思う
- 33 私は、生徒や保護者への対応を、教員以外の専門家をお願いしたいと思うことがある
- 34 私は、教員以外の専門家の意見を聞きながら、生徒や保護者への対応を考えたい
- 35 私は、生徒や保護者への対応を、複数の視点を合わせて検討したい
- 36 私は、異なる意見が集まるほど、迷いが生じることもあると思う

抑制要因：プライド

- 37 私は、自分の実践に対して他の人から意見をもらうことに抵抗はない
- 38 私は、十分な努力なしに他の人の手を借りることに抵抗がある
- 39 私は、自分がこれまで努力してきたことに対して誇りをもっている
- 40 私は、自分の困っている様子を周囲に見せることに抵抗がない
- 41 私は、周囲からの評価を気にしない

抑制要因：他の教員への配慮

- 42 私は、どの教師も大変な思いをしているので、自分が「できない」とは言えない
 - 43 私は、他の教師より自分がいつも忙しいように感じる
 - 44 私は、自分のことで他の教職員に気を遣わせたくない
-

45 私は、他の教職員に相談しようと思うとき、相手の負担を考えてためらう

46 私は、教職員同士の関係に波風を立てないようにしたい

抑制要因：立場による制限

47 私は、教職員間で年齢の違いによる話にくさを感じることはない

48 私は、自分の年齢を考えると「分からない」と言ってはいけない気がする

49 私は、自分と性別の異なる教職員に話しかけにくさを感じることがある

50 私は、教職員間の立場の違いは、話しやすさに影響しないと思う

51 私の考えは、立場の違いに関係なく、他の教職員に理解されていると思う

悩んだときの選択肢：抱え込む

52 教職員間の意見の違いは生徒を混乱させるので、私はできるだけ自分で対応する

53 私は、担当する生徒のことにに関して、最後まで自分の責任で対応する

54 私は、悩んでも、限界と思うまでは自分で考えて対応する

55 私は、自分一人に対応できると思えば、他の教職員に情報を伝えない

56 私は、他の教職員への迷惑を考え、自分一人に対応することが多い

悩んだときの選択肢：助けを求める

57 私は、悩んだら、すぐに他の教職員に相談するようにしている

58 私は、自分の対応に自信がないときは、他の教職員にそれを正直に話す

59 私は、自分の対応に限界を感じたとき、他の教職員に協力を依頼する

60 私は、生徒の対応に悩んだとき、教員以外の専門家に生徒の話を聞くことを依頼する

61 私は、教員以外の専門家に活用しづらさを感じる

悩んだときの選択肢：現状維持

62 私は、生徒への対応に関して、自分だけの責任と思いつぎないようにしている

63 私には対応が難しいことも、うまく対応してくれる他の人がいると思う

64 私は、学校での対応が難しいことも、学校以外の場面でいずれ解決されるように思う

65 私は、悩んだとき、その状況から離れて、しばらく様子を見ることがある

66 私は、問題解決のために、時には時間を置くことも必要だと思う

番号に下線がある項目は逆転項目

2.3. 調査手続き

2014年12月に各校を訪問し、校長に調査の説明と協力を依頼、回収箱を職員室内に設置し1週間後に回収する留置法にて実施した。

2.4. 分析方法

得られた回答に対し、「まったく当てはまらない」を1点、「とても当てはまる」を5点として各選択肢に得点を与え、逆転項目は「とても当てはまる」が1点、「まったく当てはまらない」が5点となるようにして得点化した。欠損値は項目ごとにリストから除外する

こととし、統計解析ソフト SPSS Statistics Version 22 を使用して分析を行った。

第3節 結果

3.1. 基礎統計および項目、下位尺度平均の学校間多重比較

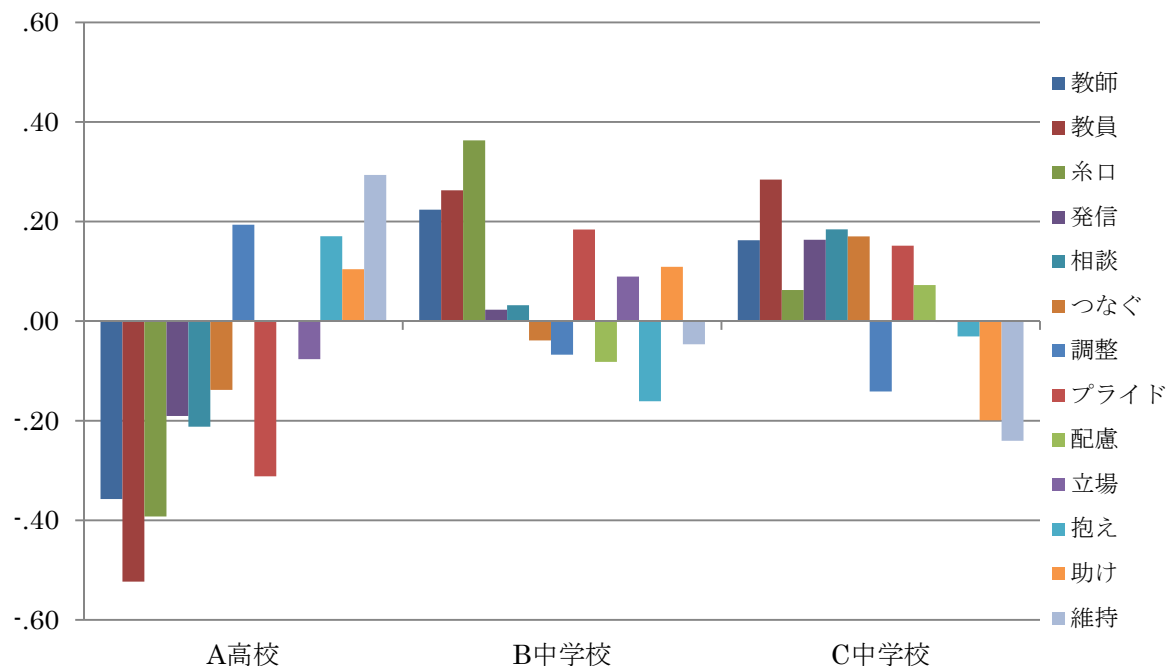
各校および3校合わせた各下位尺度の平均点、標準偏差を表12に示す。

また、各下位尺度を z 得点化し、各校の平均値を比較した(図2)。学校ごとの z 得点平均値について多重比較を行った結果、「教員の視点」についてA高校と両中学校との間に有意な差(B中学校:平均差=-.79, $p<.05$, C中学校:平均差=-.81, $p<.05$)が見られ、「連携・協働の糸口」に関してはA高校とB中学校との間に有意な差(平均差=-.76, $p<.05$)が見られた。中学校間では、どの下位尺度においても有意な差は見られなかった。

表12 各校および全体の下位尺度ごとの平均、標準偏差

下位尺度(満点)	A高校		B中学校		C中学校		全体		F値	多重比較
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)		
教師の視点(25)	18.39	(2.64)	19.85	(2.54)	19.70	(2.18)	19.29	(2.51)	2.37	
教員の視点(25)	17.41	(2.82)	19.40	(2.28)	19.45	(1.95)	18.73	(2.53)	5.20	** (高<B中, C中)
連携・協働の糸口(25)	16.18	(4.01)	19.05	(3.17)	17.91	(3.73)	17.67	(3.80)	3.28	* (高<B中)
情報発信(25)	18.27	(3.84)	18.89	(2.38)	19.30	(2.24)	18.83	(2.91)	0.70	
相談しやすい雰囲気(25)	19.00	(3.41)	19.75	(2.90)	20.22	(2.86)	19.65	(3.07)	0.92	
つなぐ役割(25)	18.13	(2.87)	18.37	(1.92)	18.87	(2.28)	18.46	(2.40)	0.56	
調整要因(30)	21.57	(3.67)	20.70	(3.67)	20.45	(2.56)	20.92	(3.32)	0.69	
プライド(25)	14.30	(3.20)	15.70	(2.92)	15.61	(2.15)	15.18	(2.82)	1.76	
他の教員への配慮(25)	17.74	(3.18)	17.50	(2.84)	17.96	(2.95)	17.74	(2.96)	0.12	
立場による制限(25)	12.87	(4.31)	13.45	(2.98)	13.13	(3.12)	13.14	(3.50)	0.14	
抱え込む(25)	14.65	(4.00)	13.65	(2.23)	14.04	(2.50)	14.14	(3.02)	0.60	
助けを求める(25)	18.43	(2.87)	18.45	(3.38)	17.52	(2.84)	18.12	(3.01)	0.69	
現状維持(25)	19.64	(2.95)	18.65	(2.83)	18.09	(2.83)	18.78	(2.90)	1.67	

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



注 教師…「教師の視点」、教員…「教員の視点」、糸口…「連携・協働の糸口」
 発信…「情報発信」、相談…「相談しやすい雰囲気」、つなぐ…「つなぐ役割」
 調整…「調整要因」、配慮…「他の教員への配慮」、立場…「立場による制限」
 抱え…「抱え込む」、助け…「助けを求める」、維持…「現状維持」

図 2 各下位尺度の z 値による学校間の比較

さらに、項目ごとに見ていくと、項目 4, 6, 7, 10, 17, 22, 24, 26, 27, 30, 35, 44, 46, 58, 59, 62, 63 では 3 校とも最小値が 1 より大きく、項目 37, 55 では 3 校とも最高値が 5 未満となった。項目 1, 3, 6, 7, 16, 23, 25, 30, 35, 59, 63, 66 では全体の平均点が 4 を超え、特に項目 7, 59, 63 では最小値が 3 または 4 となり、多くの教員に当てはまる項目になっていたといえる。

学校ごとの各項目平均点の多重比較を行った結果、A 高校と両中学校との間に、項目 9 (B 中学校：平均差=-.85, $p<.01$, C 中学校：平均差=-1.06, $p<.01$)、項目 12 (B 中学校：平均差=-1.02, $p<.05$, C 中学校：平均差=-.83, $p<.05$)、項目 34 (B 中学校：平均差=.67, $p<.05$, C 中学校：平均差=.74, $p<.05$) で平均値の有意な差が見られた。また、A 高校と B 中学校との平均値の比較では、項目 6 (平均差=-.60, $p<.05$)、項目 43 (平均差=.91, $p<.05$)、項目 55 (平均差=.55, $p<.05$) で有意な差が見られ、A 高校と C 中学校との比較では、項目 2 (平均差=-.70, $p<.05$)、項目 48 (平均差=-.91, $p<.05$)、項目 65 (平均差=.78, $p<.05$) で有意な差が見られた。中学校間では、全ての項目において平均値に有意な差は見られなかった。

3.2. 教師の仕事についてのアンケートの各下位尺度に関する信頼性分析

各校および全体での各下位尺度の信頼性係数 α を算出した（表 13）。その結果、「教師の視点」「教員の視点」「つなぐ役割」「プライド」については、どの学校も低い値を示した。また、B 中学校では「教員の視点」において負の値を示す項目があり、項目 8, 9 を逆転項目でないものとして再度計算したところ、 $\alpha=.53$ を得た。さらに、C 中学校では、「つなぐ役割」と「調整要因」、および「プライド」において負の値を示す項目があった。「つなぐ役割」では項目 28, 29, 「調整要因」では項目 31, 32, 36, 「プライド」では項目 40 をそれぞれ逆転項目でないものとして計算したところ、順に $\alpha=.65$, $\alpha=.53$, $\alpha=.24$ となった。

表 13 各校および全体の各下位尺度の α 係数

	A 高校	B 中学校	C 中学校	全体
教師の視点	.33	.53	.25	.40
教員の視点	.55	.29	.34	.48
連携・協働の糸口	.66	.68	.79	.73
情報発信	.79	.51	.52	.67
相談しやすい雰囲気	.70	.81	.68	.73
つなぐ役割	.51	.38	.31	.42
調整要因	.62	.75	.09	.53
プライド	.49	.44	.08	.41
他の教員への配慮	.64	.51	.54	.55
立場による制限	.69	.48	.51	.57
抱え込む	.80	.40	.52	.65
助けを求める	.46	.71	.49	.55
現状維持	.79	.63	.64	.70

3.3. 各下位尺度の項目の検討

学校ごとの得点の分布や下位尺度の信頼性から、実施したアンケートの質問項目は学校ごと、あるいは校種によって回答の傾向が異なると考えられた。また、学校ごとにも回答が大きく偏った項目や、信頼性を低める項目が見られた。そのため、研究 I で生成したカテゴリーおよび概念間の関連を調べるにあたり、項目の信頼性、妥当性の検討を行った。下位尺度ごとに主因子法・バリマックス回転による因子分析を行い、因子負荷量.35 未満の項目、あるいは信頼性を低める項目を削除し、1 因子にまとまるまで因子分析をくり返した。ただし、調整要因以外の下位尺度は 5 項目ずつで作成しており、その半数を上回る 3 項目以上を削除するような場合は、2 因子に分けることとした。その結果、「教師の視点」は項目 4 を削除することで、「教員の視点」は項目 10 を削除することで 2 因子にまとまったが、特に「教師の視点」では十分な信頼性を得ることはできなかった。そのため、仮説 1 の検討にあたっては、項目ごとに他の概念との関連を見ていくこととする。その他、「連携・協働の糸口」、「調整要因」、「プライド」についても 2 因子に分けて検討することとした。削

除後の各下位尺度項目を表 14 に示す。

「教師の視点」の第 1 因子は、教師あるいは生徒はこうあるべきといった、教師や生徒のあり方に対してもつ信念に関する内容と捉え、「教師信念」とした。第 2 因子は、教師は生徒の手本であり、他の仕事よりも生徒と関わる時間を優先するといった、生徒の前に立つ責任ある教師としての責任に関する内容と捉え、「生徒への責任」とした。「教員の視点」の第 1 因子は、学校組織全体で共有する目的の達成のために、知識や技能を共有するなどして教員同士が足並みをそろえるといった、組織としての統制をはかることへの考え方に関する内容と捉え、「統制意識」とした。また、第 2 因子は、学校組織の一員であるという所属意識をもち、他の成員と話し合いながら協力して職務にあたると意識に関わる内容と捉え、「協働意欲」とした。「連携・協働の糸口」の第 1 因子は、多様な生徒の状況に対応するにあたって、各状況における効果的な対応手法を確定することが難しいといった、教員に求められる技能の不確かさに関する内容と捉え、「不確かさ」とした。第 2 因子は、効果が不確かであっても教員には何らかの対応が求められ、また、その中で自分の経験や能力では対応しきれないことがあることも自覚するといった、職務遂行の難しさに関わる内容と捉え、「困難感」とした。「調整要因」の第 1 因子は、他専門職を活用するなどして、複数の視点から生徒への対応を考えようとしたり、他専門職に生徒への直接的な対応を依頼したりするといった、他専門職活用への関心、意欲に関する内容と捉え、「専門家活用」とした。第 2 因子は、そのようにして自分と異なる立場の人の意見も聞き入れようとする態度や、互いの意見や情報を共有しようとする態度に関する内容と捉え、「情報共有態度」とした。抑制要因の一要素である「プライド」の第 1 因子は、周囲からできないと思われるため、自分の実践を批判されたりしたくないため、自分をよく見せようとする気持ちや態度に関わる内容と捉え、「見栄」とした。第 2 因子は、自分是可以る、自分の力で成し遂げたい、そしてそれを周囲に認められたいといった、仕事への動機づけとなるような思いに関する内容と捉え、「自負心」とした。

表 14-1 「教師の視点」の因子分析、信頼性分析の結果

教師の視点	F1	F2	共通性
第 1 因子:教師信念			
2 私には、自分の望む生徒像がある	.65	.08	.43
1 私には、自分なりの教師像がある	.61	.18	.40
第 2 因子:生徒への責任			
3 私は、生徒と関わる時間を削っても、仕事は勤務時間内で終わるようにしたい	.04	.48	.23
5 私は、教師が生徒の手本という考えには賛同しかねる	.14	.38	.16
固有値	1.55	1.05	
累積寄与率 (%)	17.47	32.64	
α 係数	.51	.32	

表 14-2 「教員の視点」の因子分析，信頼性分析の結果

教員の視点	F1	F2	共通性
第 1 因子: 統制意識			
8 私は，教師の仕事は教わるものではなく，自分一人で模索し経験するものだと思う	.76	.05	.59
9 私は，周りと足並みをそろえるより，各教師の持ち味を生かすことが大切だと思う	.72	-.26	.58
第 2 因子: 協働意欲			
6 私は，いつも学校組織の一員なのだと感じている	.13	.64	.43
7 私は，教職員間で様々なことを話し合える場が必要だと思う	.16	.42	.20
固有値	1.58	1.28	
累積寄与率 (%)	27.93	44.94	
α 係数	.69	.39	

表 14-3 「連携・協働の糸口」の因子分析，信頼性分析の結果

連携・協働の糸口	F1	F2	共通性
第 1 因子: 不確かさ			
14 私には，いつも「これでいいのか」という思いがある	.97	.17	.98
13 私は，教師の仕事はいつも手探りであるように感じている	.61	.23	.73
第 2 因子: 困難感			
12 私は，教師の仕事に難しさを感じても，投げ出すことができなくて苦しい	.27	.80	.71
11 私は，生徒と接するなかで，自分の仕事の限界を感じることもある	.06	.58	.34
15 私は，仕事で困難な状況でも，あまり悩まない	.22	.48	.28
固有値	2.41	1.08	
累積寄与率 (%)	28.88	54.62	
α 係数	.78	.66	

表 14-4 「情報発信」の因子分析，信頼性分析の結果

促進要因：情報発信	F1	共通性
17 私は，仕事上の自分の意見を，他の教職員に伝えるようにしている	.74	.54
16 私は，担当する生徒の情報を，他の教職員に伝えるようにしている	.56	.31
19 私は，自分が情報発信することで教職員の協力が促されるように思う	.50	.25
18 私は，担当する仕事の進行状況などを，他の教職員にあまり知らせていない	.50	.25
20 私は，他の教職員に話をするすることで，一人で悩みを抱え込まないようにしている	.44	.19
固有値	2.20	
累積寄与率 (%)	30.95	
α 係数	.67	

表 14-5 「相談しやすい雰囲気」の因子分析，信頼性分析の結果

促進要因：相談しやすい雰囲気	F1	共通性
23 私は、普段からよく話をする教職員がいる	.87	.76
<u>21</u> 私は、他の教職員と仕事以外のことはほとんど話さない	.79	.63
24 私は、他の教職員が悩んでいたら、じっくりと話を聞くようにしている	.45	.20
固有値	1.99	
累積寄与率 (%)	53.08	
α 係数	.74	

表 14-6 「つなぐ役割」の因子分析，信頼性分析の結果

促進要因：つなぐ役割	F1	共通性
26 私は、教職員同士がつながりをもてるように気を配っている	.88	
27 私は、生徒と教職員がつながりをもてるように気を配っている	.71	
30 私は、生徒の問題の解決が、他の教職員と協力することで進むことを知っている	.37	
固有値	1.84	
累積寄与率 (%)	47.36	
α 係数	.67	

表 14-7 「調整要因」の因子分析，信頼性分析の結果

調整要因	F1	F2	共通性
第 1 因子: 専門家活用			
34 私は、教員以外の専門家の意見を聞きながら、生徒や保護者への対応を考えたい	.92	.05	.86
35 私は、生徒や保護者への対応を、複数の視点を合わせて検討したい	.60	.17	.39
33 私は、生徒や保護者への対応を、教員以外の専門家をお願いしたいと思うことがある	.51	-.11	.27
第 2 因子: 情報共有態度			
<u>36</u> 私は、異なる意見が集まるほど、迷いが生じることもあると思う	.10	.84	.71
<u>31</u> 私は、生徒の情報を教職員間で共有することに難しさを感じる	-.03	.49	.24
固有値	1.93	1.42	
累積寄与率 (%)	29.61	49.21	
α 係数	.68	.58	

表 14-8 「プライド」の因子分析，信頼性分析の結果

抑制要因：プライド	F1	F2	共通性
第 1 因子：見栄			
40 私は、自分の困っている様子を周囲に見せることに抵抗がない	.60	.17	.39
37 私は、自分の実践に対して他の人から意見をもらうことに抵抗はない	.55	.03	.31
第 2 因子：自負心			
38 私は、十分な努力なしに他の人の手を借りることに抵抗がある	.18	.56	.35
41 私は、周囲からの評価を気にしない	.02	.51	.26
固有値	1.55	1.11	
累積寄与率 (%)	17.47	32.60	
α 係数	.51	.45	

表 14-9 「他の教員への配慮」の因子分析，信頼性分析の結果

抑制要因：他の教員への配慮	F1	共通性
44 私は、自分のことで他の教職員に気を遣わせたくない	.78	.61
42 私は、どの教師も大変な思いをしているので、自分が「できない」とは言えない	.70	.50
45 私は、他の教職員に相談しようと思うとき、相手の負担を考えてためらう	.58	.33
46 私は、教職員同士の関係に波風を立てないようにしたい	.48	.23
固有値	2.21	
累積寄与率 (%)	41.70	
α 係数	.73	

表 14-10 「立場による制限」の因子分析，信頼性分析の結果

抑制要因：立場による制限	F1	共通性
47 私は、教職員間で年齢の違いによる話しにくさを感じることはない	.58	.34
49 私は、自分と性別の異なる教職員に話しかけにくさを感じることもある	.58	.34
50 私は、教職員間の立場の違いは、話しやすさに影響しないと思う	.53	.27
51 私の考えは、立場の違いに関係なく、他の教職員に理解されていると思う	.43	.19
固有値	1.84	
累積寄与率 (%)	28.36	
α 係数	.61	

表 14-11 「抱え込む」の因子分析，信頼性分析の結果

悩んだときの選択肢：抱え込む	F1	共通性
53 私は，担当する生徒のことにに関して，最後まで自分の責任で対応する	.85	.72
54 私は，悩んでも，限界と思うまでは自分で考えて対応する	.67	.46
52 教職員間の意見の違いは生徒を混乱させるので，私はできるだけ自分で対応する	.40	.16
<hr/>		
固有値	1.80	
累積寄与率（％）	44.37	
α 係数	.66	

表 14-12 「助けを求める」の因子分析，信頼性分析の結果

悩んだときの選択肢：助けを求める	F1	共通性
58 私は，自分の対応に自信がないときは，他の教職員にそれを正直に話す	.86	.75
59 私は，自分の対応に限界を感じたとき，他の教職員に協力を依頼する	.72	.52
60 私は，生徒の対応に悩んだとき，教員以外の専門家に生徒の話を聞くことを依頼する	.49	.24
<hr/>		
固有値	1.94	
累積寄与率（％）	50.07	
α 係数	.67	

表 14-13 「現状維持」の因子分析，信頼性分析の結果

悩んだときの選択肢：現状維持	F1	共通性
65 私は，悩んだとき，その状況から離れて，しばらく様子を見ることがある	.81	.66
64 私は，学校での対応が難しいことも，学校以外の場面でいずれ解決されるように思う	.60	.35
63 私には対応が難しいことも，うまく対応してくれる他の人がいると思う	.51	.26
66 私は，問題解決のために，時には時間を置くことも必要だと思う	.49	.24
62 私は，生徒への対応に関して，自分だけの責任と思い過ぎないようにしている	.43	.18
<hr/>		
固有値	2.29	
累積寄与率（％）	33.77	
α 係数	.70	

項目削除後の各校および全体の下位尺度ごとの平均値、標準偏差および α 係数を表15, 16に示す。学校ごとの平均値の分散分析を行った結果、「教員の視点」の第1因子として抽出された「統制意識」で、C中学校がA高校より有意に高く($F(2,61)=3.66, p<.05$), 「連携・協働の糸口」の第2因子となった「困難感」でB中学校がA高校より有意に高くなった($F(2,62)=4.06, p<.05$)。また、「調整要因」の第1因子「専門家活用」で、A高校がC中学校より有意に高くなっていることが示された($F(2,63)=5.43, p<.01$)。学校ごとに見ると、A高校では「専門家活用」が特に高く、その他「立場による制限」、「助けを求める」、「現状維持」が全体の平均値を上回った。それ以外の下位尺度は平均値を下回り、特に低かったのは「教師信念」、「統制意識」、「困難感」であった。B中学校では、「つなぐ役割」、「専門家活用」、「情報共有態度」、「現状維持」が平均を下回り、また、平均値を上回ったもののなかで特に得点が高かったのは、「困難感」や「不確かさ」と「見栄」などであった。C中学校では、「専門家活用」が最も低く、その他「不確かさ」「見栄」、「立場による制限」、「助けを求める」および「現状維持」が平均を下回った。また、C中学校で得点が高かったものとして、「教師信念」、「統制意識」、「つなぐ役割」であり、A高校とほぼ逆の得点分布となった。

α 係数に関して、「教師信念」は中学校2校が高校よりも高く、「生徒への責任」は3校とも低かった。「不確かさ」では、3校すべてが.70を上回った。また、学校ごとに見ると、A高校では、促進要因と悩んだときの選択肢で.75を上回った。B中学校では、「教師信念」、「統制意識」、連携・協働の糸口が高く、C中学校では「不確かさ」に加え、「他の教員への配慮」が.80を上回った。C中学校は「プライド」の第1因子として抽出された「見栄」において負の値を示したが、この点については考察で検討することとし、以後この下位尺度をもとに分析を行った。

表 15 項目削除後の各校および全体の下位尺度ごとの平均値, 標準偏差

	A高校	B中学校	C中学校	全体	
下位尺度(満点)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F値
教師信念(10)	7.70 (1.58)	8.30 (1.13)	8.57 (1.16)	8.18 (1.35)	2.64
生徒への責任(10)	7.22 (1.59)	7.60 (1.64)	7.52 (1.59)	7.44 (1.59)	0.35
統制意識(10)	5.18 (1.94)	6.45 (1.93)	6.50 (1.57)	6.03 (1.89)	3.66 *(高<C中)
協働意欲(10)	8.61 (1.34)	9.20 (1.11)	9.09 (0.85)	8.95 (1.13)	1.75
不確かさ(10)	7.32 (2.30)	8.15 (1.39)	7.55 (1.84)	7.66 (1.90)	1.07
困難感(15)	8.83 (2.64)	10.90 (2.55)	10.36 (2.30)	9.98 (2.62)	4.06 *(高<B中)
情報発信(25)	18.27 (3.84)	18.89 (2.38)	19.30 (2.24)	18.83 (2.91)	0.70
相談しやすい雰囲気(15)	11.65 (2.48)	11.90 (1.94)	12.13 (2.22)	11.89 (2.21)	0.26
つなぐ役割(15)	11.57 (2.35)	11.79 (1.36)	12.30 (1.64)	11.89 (1.86)	0.95
専門家活用(15)	12.48 (2.11)	11.05 (1.85)	10.57 (2.13)	11.38 (2.18)	5.43 **(C中<高)
情報共有態度(10)	5.78 (2.02)	5.60 (1.76)	6.22 (1.76)	5.88 (1.84)	0.64
見栄(10)	4.39 (1.85)	5.20 (1.79)	4.74 (1.18)	4.76 (1.64)	1.32
自負心(10)	6.35 (1.92)	6.90 (1.62)	7.09 (1.62)	6.77 (1.73)	1.13
他の教員への配慮(20)	14.13 (2.77)	14.80 (2.59)	14.91 (3.13)	14.61 (2.83)	0.50
立場による制限(20)	10.65 (3.77)	10.70 (2.56)	10.00 (2.58)	10.44 (3.01)	0.37
抱え込む(15)	9.48 (2.97)	9.70 (1.89)	9.61 (1.70)	9.59 (2.24)	0.05
助けを求める(15)	11.74 (2.28)	11.35 (2.21)	10.78 (2.13)	11.29 (2.21)	1.09
現状維持(25)	19.64 (2.95)	18.65 (2.83)	18.09 (2.83)	18.78 (2.90)	1.67

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

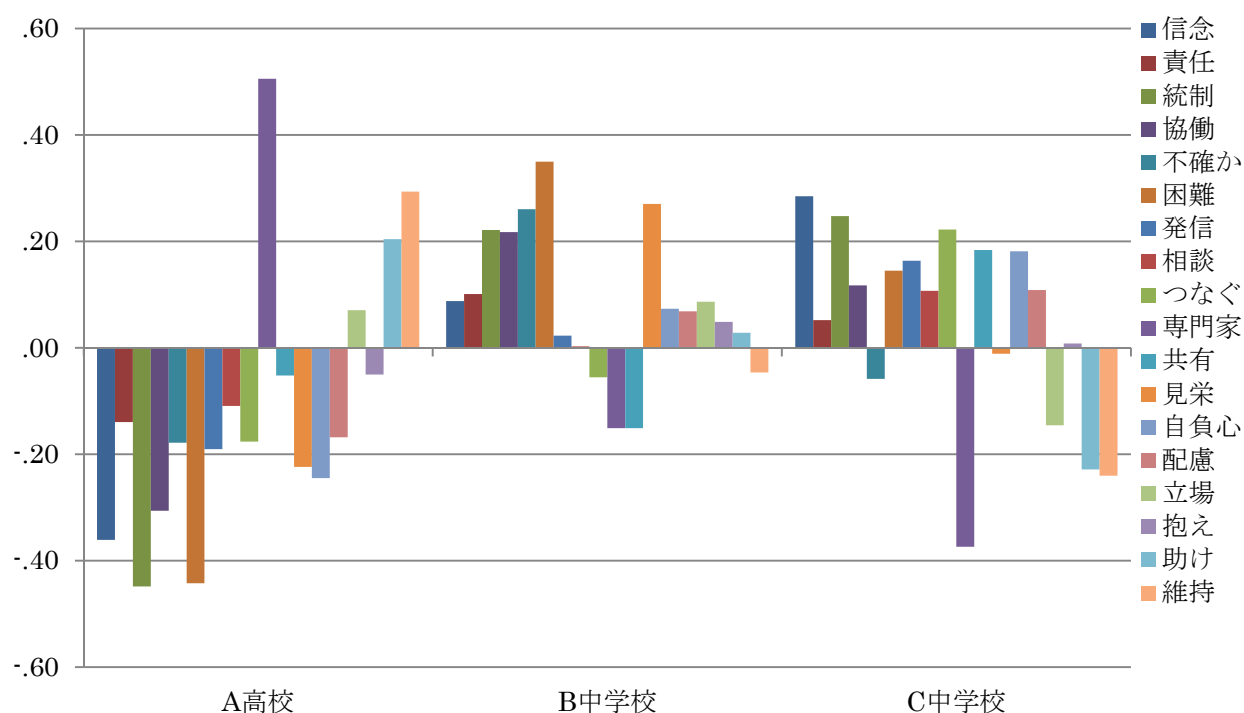


図3 項目削除後の各下位尺度 z 値による学校間比較

表 16 項目削除後の各校および全体の下位尺度ごとの信頼性係数

	A高校	B中学校	C中学校	全体
	α	α	α	α
教師信念	.41	.72	.60	.54
生徒への責任	.31	.35	.35	.32
統制意識	.76	.73	.56	.69
協働意欲	.51	.31	.28	.39
不確かさ	.74	.76	.84	.78
困難感	.57	.71	.61	.66
情報発信	.79	.51	.52	.67
相談しやすい雰囲気	.78	.76	.69	.74
つなぐ役割	.75	.62	.57	.67
専門家活用	.74	.51	.61	.68
情報共有態度	.61	.61	.56	.43
見栄	.67	.59	-.05	.51
自負心	.54	.26	.42	.45
他の教員への配慮	.64	.68	.82	.73
立場による制限	.71	.50	.53	.61
抱え込む	.84	.48	.43	.66
助けを求める	.78	.67	.55	.67
現状維持	.79	.63	.64	.70

3.4. 教師、教員の視点と下位尺度間の相関分析

仮説 1（連携・協働の背景となる「教師の視点」「教員の視点」は、「連携・協働の糸口」と正の相関をもつ。また、「教師の視点」は抑制要因「プライド」、および促進要因「情報発信」と正の相関をもち、「教員の視点」は抑制要因「他の教員への配慮」及び「立場による制限」と正の相関をもつ）の検討のため、項目削除後の「教師の視点」、「教員の視点」各 4 項目と、「連携・協働の糸口」5 項目およびその他の各下位尺度との相関分析を行った。

「教師の視点」と「連携・協働の糸口」との相関分析の結果を表 17、「教師の視点」各項目とその他の下位尺度との相関分析の結果を表 18 に示す。「連携・協働の糸口」との関連については、教師 2 と糸口 12 との間にのみに有意な正の相関が見られた ($r=.25, p<.05$)。それ以外の下位尺度との相関については、教師 2 が「他の教員への配慮」と正の相関 ($r=.32, p<.01$)、教師 1 が「つなぐ役割」と正の相関 ($r=.32, p<.01$)、教師 5 が抑制要因である「立場による制限」と有意な負の相関 ($r=-.30, p<.05$) を示した。

また、「教員の視点」と「連携・協働の糸口」の相関分析の結果を表 19、「教員の視点」とその他の下位尺度との相関分析の結果を表 20 に示す。「連携・協働の糸口」との関連については、教員 9 と糸口 12 ($r=.35, p<.01$)、教員 7 と糸口 15 ($r=.38, p<.01$)、教員 6 と糸口 14 ($r=.30, p<.05$) との間に、それぞれ有意な正の相関が見られた。さらに、その他の下位尺度との相関を見ると、教員 6 が「情報発信」($r=.35, p<.01$)、「相談しやすい雰囲気」($r=.25, p<.05$)、「つなぐ役割」($r=.34, p<.01$) と有意な正の相関を示し、「立場による制限」と負の相関 ($r=-.29, p<.05$) を示した。教員 7 は「情報発信」($r=.35, p<.01$)、「相談しやすい雰囲気」($r=.25, p<.05$)、「つなぐ役割」($r=.32, p<.01$) と有意な正の相関を示した。教員 8 は「他の教員への配慮」($r=-.33, p<.01$)、教員 9 は「現状維持」($r=-.28, p<.05$) と有意な負の相関を示した。

表 17 「教師の視点」4 項目と「連携・協働の糸口」5 項目間の相関

		教師信念 生徒への責任			不確かさ		困難感		
		教師1	教師3	教師5	糸口14	糸口13	糸口12	糸口11	糸口15
教師信念	教師2	.40**	.06	.12	.13	.06	.25*	.13	.21
	教師1		.12	.14	.03	-.01	.10	-.08	.09
	教師3			.19	-.01	-.19	-.05	-.11	.06
生徒への責任	教師5				.09	-.03	.02	.03	.11
	糸口14					.64**	.40**	.14	.32**
不確かさ	糸口13						.35**	.22	.19
	糸口12							.47**	.42**
困難感	糸口11								.28*

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

表 18 「教師の視点」4 項目と各下位尺度間の相関

	信念 生徒への責任			促進要因			調整要因		抑制要因				悩んだときの選択肢		
	教師1	教師3	教師5	発信	相談	つなが	専門家	情報	見栄	自負	配慮	立場	抱え	助け	維持
教師2	.41**	.06	.12	.09	.09	.15	-.11	.03	.15	.07	.32**	-.09	-.04	-.21	.03
教師1		.12	.14	.05	.14	.32**	-.07	-.03	.14	.04	.16	-.09	.03	-.11	.06
教師3			.19	.11	.17	.19	.05	.19	-.23	.08	.06	-.13	-.10	.02	-.23
教師5				.00	.05	.13	-.07	.11	-.06	.21	.08	-.30*	.22	-.21	-.10
発信				.48**	.62**		.11	.37**	-.43**	-.19	-.13	-.35**	-.32*	.45**	.07
相談					.44**		-.02	.21	-.26*	.15	-.02	-.47**	-.29*	.32**	.14
つなが							.09	.15	-.33**	-.15	-.01	-.27*	-.17	.33**	.13
専門家								.05	-.19	-.05	.05	.22	-.02	.40**	.30*
情報共有									-.17	-.11	.03	-.43**	-.22	-.08	.04
見栄										.18	.09	.33**	.37**	-.33**	-.20
自負心											.41**	.06	.13	-.12	-.31*
配慮												-.07	.17	-.13	-.22
立場													.33**	-.01	.00
抱え														-.16	-.33**
助け															.30*

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

表 19 「教員の視点」4 項目と「連携・協働の糸口」5 項目間の相関

	統制 協働意欲			不確かさ		困難感		
	教員9	教員6	教員7	糸口	糸口	糸口	糸口	糸口
教員8	.54**	-.06	.02	-.03	-.14	-.04	.12	.06
教員9		.12	.14	.05	-.02	.35**	.24	.12
教員6			.25*	.30*	.03	.11	.00	.12
教員7				.04	-.11	.12	.07	.38**
糸口14					.64**	.40**	.14	.32**
糸口13						.35**	.22	.19
糸口12							.47**	.42**
糸口11								.28*

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

表 20 「教員の視点」4 項目と各下位尺度間の相関

	統制 協働意欲			促進要因			調整要因		抑制要因				悩んだときの選択肢		
	教員9	教員6	教員7	発信	相談	つなが	専門家	共有	見栄	自負	配慮	立場	抱え	助け	維持
教員8	.54**	-.06	.02	.03	.02	.06	-.05	-.01	.03	-.12	-.33**	.15	.10	.01	-.06
教員9		.12	.14	-.06	-.07	.05	-.17	-.19	.17	-.02	-.03	.20	.18	-.09	-.28*
教員6			.25*	.35**	.25*	.34**	-.06	.00	-.09	-.11	.15	-.29*	.01	.20	-.20
教員7				.35**	.25*	.32**	.15	.02	-.14	.21	.05	.07	-.18	.12	.09
発信					.48**	.62**	.11	.37**	-.43**	-.19	-.13	-.35**	-.32*	.45**	.07
相談						.44**	-.02	.21	-.26*	.15	-.02	-.47**	-.29*	.32**	.14
つなが							.09	.15	-.33**	-.15	-.01	-.27*	-.17	.33**	.13
専門家 情報共有								.05	-.19	-.05	.05	.22	-.02	.40**	.30*
見栄									-.17	-.11	.03	-.43**	-.22	-.08	.04
自負										.18	.09	.33**	.37**	-.33**	-.20
配慮											.41**	.06	.13	-.12	-.31*
立場												-.07	.17	-.13	-.22
抱え													.33**	-.01	.00
助け														-.16	-.33**
															.30*

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

3.5. 連携・協働の糸口と促進、抑制要因による二要因分散分析

仮説2（「連携・協働の糸口」となるような困難感を強く認識している教員は、促進要因が強く認識される場合に「助けを求める」選択をし、抑制要因が強く認識される場合には「抱え込む」、あるいは「現状維持」を選択する傾向が強い）を検証するため、悩んだときの選択肢3概念を従属変数、連携・協働の糸口の下位概念となる「不確かさ」、「困難感」と、促進要因、抑制要因の各概念を独立変数として二要因分散分析を行った。その際、項目削除後の各下位尺度得点の全体の平均点を基準として高低2群に分けた。

3.5.1. 連携・協働の糸口と促進要因による分散分析

「不確かさ」と促進要因3要素との分散分析では、どの選択肢においても有意な交互作用は見られなかった(表21)。しかし、「助けを求める」選択において、「情報発信」($F(1,58)=4.25$, $p<.05$, 低<高) および「つなぐ役割」($F(1,59)=4.28$, $p<.05$, 低<高)の主効果が見られた。このことから、自ら情報を発信する意識が高い教員、および教員間や教員と生徒間をつなぐ意識を高くもつ教員は、悩んだときに助けを求める傾向が強まる可能性があることが示されたといえよう。

また、「困難感」と各促進要因との分散分析でも、有意な交互作用は見られなかったが、「助けを求める」選択において促進要因3要素すべての主効果(発信： $F(1,59)=4.43$, $p<.05$, 低<高, 相談： $F(1,61)=4.41$, $p<.05$, 低<高, つなぐ： $F(1,60)=4.08$, $p<.05$, 低<高)が見られた(表22)。上のことに加え、教職員間での相談しやすい雰囲気づくりに努める意識が高い教員も、悩んだときに助けを求めようとする傾向が強くなる可能性があることが示されたといえる。

表 21 「不確かさ」と各促進要因による二要因分散分析の結果

		不確か低群		不確か高群		不確かさ <i>F</i> 値	発信 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
		発信低群	発信高群	発信低群	発信高群			
	<i>n</i>	7	18	18	18			
抱え込む	<i>M</i> (<i>SD</i>)	10.29 (1.25)	8.61 (2.73)	9.56 (1.95)	10.06 (1.89)	.37	1.00	3.42
助けを求める	<i>M</i> (<i>SD</i>)	10.71 (1.70)	12.06 (1.92)	10.28 (2.19)	11.44 (2.57)	.79	4.25*	.03
現状維持	<i>M</i> (<i>SD</i>)	17.57 (3.41)	19.22 (2.86)	18.56 (2.57)	18.89 (3.34)	.15	1.42	.63

		不確か低群		不確か高群		不確かさ <i>F</i> 値	相談 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
		相談低群	相談高群	相談低群	相談高群			
	<i>n</i>	6	19	19	19			
抱え込む	<i>M</i> (<i>SD</i>)	9.50 (1.97)	8.95 (2.68)	10.32 (1.70)	9.32 (2.03)	1.01	1.56	.12
助けを求める	<i>M</i> (<i>SD</i>)	10.67 (1.21)	12.00 (2.03)	10.53 (1.93)	11.42 (2.81)	.35	3.12	.14
現状維持	<i>M</i> (<i>SD</i>)	19.17 (3.25)	18.63 (3.06)	18.53 (2.67)	19.05 (3.14)	.02	.00	.39

		不確か低群		不確か高群		不確かさ <i>F</i> 値	つなが <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
		つなが低群	つなが高群	つなが低群	つなが高群			
	<i>n</i>	12	12	15	23			
抱え込む	<i>M</i> (<i>SD</i>)	9.50 (1.51)	8.33 (3.03)	9.80 (1.93)	9.83 (1.95)	2.66	1.05	1.18
助けを求める	<i>M</i> (<i>SD</i>)	10.83 (1.03)	12.50 (2.35)	10.53 (2.29)	11.26 (2.51)	1.81	4.28*	.68
現状維持	<i>M</i> (<i>SD</i>)	17.92 (2.43)	19.42 (3.55)	18.93 (2.76)	18.70 (3.02)	.04	.65	1.24

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

表 22 「困難感」と各促進要因による二要因分散分析の結果

		困難感低群		困難感高群		困難感 <i>F</i> 値	発信 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
		発信低群	発信高群	発信低群	発信高群			
	<i>n</i>	11	15	15	21			
抱え込む	<i>M</i> (<i>SD</i>)	9.91 (2.47)	8.93 (2.76)	10.00 (1.73)	9.62 (2.18)	.45	1.29	.27
助けを求める	<i>M</i> (<i>SD</i>)	10.82 (2.36)	11.80 (2.14)	10.27 (1.87)	11.71 (2.39)	.35	4.43*	.14
現状維持	<i>M</i> (<i>SD</i>)	19.36 (3.35)	18.80 (2.34)	17.67 (2.13)	19.24 (3.55)	.67	.43	1.93

		困難感低群		困難感高群		困難感 <i>F</i> 値	相談 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
		相談低群	相談高群	相談低群	相談高群			
	<i>n</i>	5	22	20	17			
抱え込む	<i>M</i> (<i>SD</i>)	10.60 (1.52)	9.00 (2.73)	10.00 (1.84)	9.65 (2.21)	.00	2.11	.91
助けを求める	<i>M</i> (<i>SD</i>)	10.00 (1.58)	11.82 (2.28)	10.70 (1.81)	11.65 (2.64)	.14	4.41*	.49
現状維持	<i>M</i> (<i>SD</i>)	18.80 (2.49)	19.18 (2.84)	18.65 (2.89)	18.53 (3.34)	.21	.02	.08

		困難感低群		困難感高群		困難感 <i>F</i> 値	つなが <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
		つなが低群	つなが高群	つなが低群	つなが高群			
	<i>n</i>	13	13	15	22			
抱え込む	<i>M</i> (<i>SD</i>)	9.85 (2.48)	8.46 (2.50)	9.87 (1.51)	9.82 (2.30)	1.49	1.58	1.41
助けを求める	<i>M</i> (<i>SD</i>)	10.38 (1.56)	12.54 (2.47)	11.07 (2.05)	11.18 (2.42)	.37	4.08*	3.35
現状維持	<i>M</i> (<i>SD</i>)	18.15 (2.38)	19.92 (2.93)	18.93 (2.84)	18.36 (3.24)	.27	.63	2.40

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

3.5.2. 連携・協働の糸口と抑制要因による分散分析

「不確かさ」と各抑制要因による分散分析では、交互作用は見られず、「抱え込む」において「見栄」の主効果 ($F(1,60)=6.24$, $p<.05$, 低<高)が見られた(表 23)。また,「現状維持」においても「見栄」の主効果 ($F(1,59)=4.16$, $p<.05$, 高<低)が見られた。このことから, 周りからの否定的評価を恐れ, 自分をよく見せようとする意識の強い教員は, 悩んだときに抱え込む傾向が強く, 反対に, その意識が低い教員は現状を維持しようとする傾向が強まる可能性が示された。

表 23 「不確かさ」と各抑制要因による二要因分散分析の結果

		不確か低群		不確か高群		不確かさ <i>F</i> 値	見栄 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
	<i>n</i>	見栄低群	見栄高低	見栄低群	見栄高低			
抱え込む	<i>M</i> (<i>SD</i>)	8.17 (2.95)	9.92 (1.71)	9.33 (2.17)	10.25 (1.59)	1.94	6.24*	0.64
助けを求める	<i>M</i> (<i>SD</i>)	12.17 (2.25)	11.23 (1.54)	11.61 (2.30)	10.40 (2.44)	1.46	3.56	0.05
現状維持	<i>M</i> (<i>SD</i>)	19.42 (3.06)	18.15 (3.02)	19.72 (3.20)	17.95 (2.35)	0.00	4.16*	0.12

		不確か低群		不確か高群		不確かさ <i>F</i> 値	自負心 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
	<i>n</i>	自負低群	自負高群	自負低群	自負高群			
抱え込む	<i>M</i> (<i>SD</i>)	9.00 (2.94)	9.18 (1.94)	10.00 (1.96)	9.70 (1.92)	1.80	.01	.19
助けを求める	<i>M</i> (<i>SD</i>)	11.93 (2.06)	11.36 (1.80)	10.93 (2.25)	11.00 (2.58)	1.35	.19	.29
現状維持	<i>M</i> (<i>SD</i>)	18.93 (2.37)	18.55 (3.86)	19.73 (2.76)	18.17 (2.85)	.08	1.61	.59

		不確か低群		不確か高群		不確かさ <i>F</i> 値	配慮 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
	<i>n</i>	配慮低群	配慮高群	配慮低群	配慮高群			
抱え込む	<i>M</i> (<i>SD</i>)	9.62 (2.50)	8.50 (2.47)	9.60 (2.16)	9.96 (1.77)	1.68	.46	1.75
助けを求める	<i>M</i> (<i>SD</i>)	12.15 (2.19)	11.17 (1.53)	11.60 (2.29)	10.57 (2.46)	.99	3.08	.00
現状維持	<i>M</i> (<i>SD</i>)	18.77 (2.74)	18.75 (3.47)	19.93 (3.17)	18.04 (2.48)	.09	1.60	1.53

		不確か低群		不確か高群		不確かさ <i>F</i> 値	立場 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
	<i>n</i>	立場低群	立場高群	立場低群	立場高群			
抱え込む	<i>M</i> (<i>SD</i>)	8.88 (2.60)	9.44 (2.40)	9.42 (2.01)	10.21 (1.78)	1.40	1.38	.03
助けを求める	<i>M</i> (<i>SD</i>)	11.50 (1.83)	12.00 (2.18)	11.11 (2.83)	10.84 (2.01)	1.73	.04	.41
現状維持	<i>M</i> (<i>SD</i>)	19.00 (2.94)	18.33 (3.35)	19.00 (2.67)	18.58 (3.15)	.02	.48	.02

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

また,「困難感」と各抑制要因による分析では,「現状維持」において「立場による制限」との交互作用 ($F(1,60)=5.84$, $p<.05$)が見られた(表 24, 図 4)。単純主効果の検定を行った結果, 立場高群における「困難感」の単純主効果 ($F(1,60)=5.02$, $p<.05$, 高<低)が示された。このことから, 教職員間での立場の違いによる話しにくさを強く感じる教員におい

て、仕事上の困難感を強く抱くほど現状維持の傾向が強まると考えられる。その他、「抱え込む」における「見栄」の主効果 ($F(1,61)=6.20$, $p<.05$, 低<高) も示された。

表 24 「困難感」と各抑制要因による二要因分散分析の結果

		困難感低群		困難感高群		困難感	見栄	交互作用
		見栄低群	見栄高群	見栄低群	見栄高群			
	<i>n</i>	14	13	16	21	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値
抱え込む	<i>M(SD)</i>	8.57 (2.90)	10.08 (2.06)	9.13 (2.22)	10.38 (1.66)	.58	6.20*	.06
助けを求める	<i>M(SD)</i>	11.50 (2.50)	11.46 (2.07)	12.13 (2.06)	10.38 (2.13)	.15	2.55	2.33
現状維持	<i>M(SD)</i>	19.57 (2.10)	18.62 (3.31)	19.63 (3.83)	17.81 (2.09)	.27	3.60	.35

		困難感低群		困難感高群		困難感	自負心	交互作用
		自負低群	自負高群	自負低群	自負高群			
	<i>n</i>	16	11	13	24	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値
抱え込む	<i>M(SD)</i>	9.13 (2.75)	9.55 (2.46)	10.00 (2.12)	9.75 (1.96)	.84	.02	.32
助けを求める	<i>M(SD)</i>	11.69 (2.30)	11.18 (2.27)	11.08 (2.06)	11.17 (2.39)	.29	.12	.26
現状維持	<i>M(SD)</i>	19.31 (2.18)	18.82 (3.49)	19.38 (3.07)	18.17 (3.03)	.14	1.25	.22

		困難感低群		困難感高群		困難感	配慮	交互作用
		配慮低群	配慮高群	配慮低群	配慮高群			
	<i>n</i>	16	11	12	25	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値
抱え込む	<i>M(SD)</i>	9.56 (2.16)	8.91 (3.21)	9.67 (2.53)	9.92 (1.73)	.88	.11	.58
助けを求める	<i>M(SD)</i>	11.44 (2.37)	11.55 (2.21)	12.42 (1.98)	10.52 (2.14)	.00	2.43	3.06
現状維持	<i>M(SD)</i>	19.00 (2.48)	19.27 (3.20)	19.92 (3.60)	17.96 (2.61)	.07	1.23	2.15

		困難感低群		困難感高群		困難感	立場	交互作用
		立場低群	立場高群	立場低群	立場高群			
	<i>n</i>	19	8	16	21	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値
抱え込む	<i>M(SD)</i>	9.05 (2.44)	9.88 (3.04)	9.31 (2.15)	10.24 (1.81)	.31	2.04	.00
助けを求める	<i>M(SD)</i>	11.11 (2.26)	12.38 (2.13)	11.50 (2.61)	10.86 (1.96)	.94	.31	2.52
現状維持	<i>M(SD)</i>	18.53 (2.59)	20.50 (2.73)	19.56 (2.92)	17.86 (3.02)	1.11	.03	5.84*

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

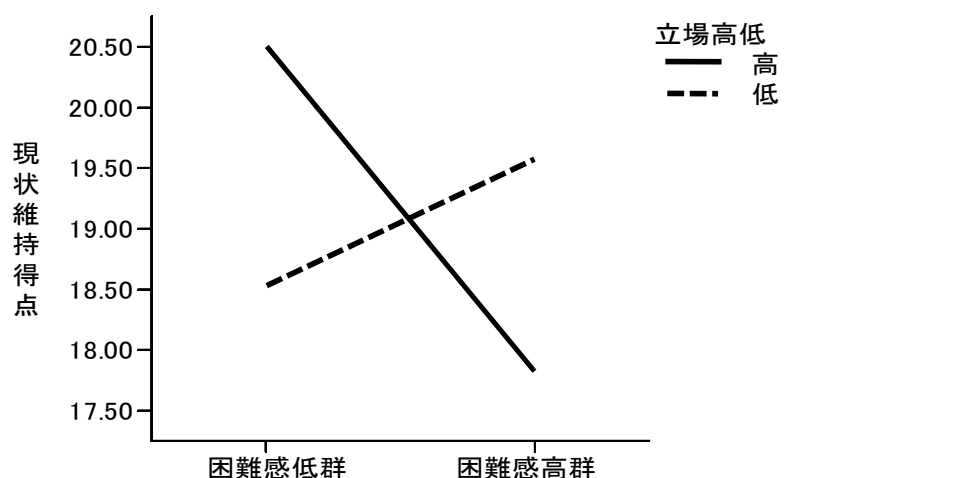


図 4 「立場による制限」による「困難感」と「現状維持」得点との関連

3.6. 調整要因と促進、抑制要因による悩んだときの選択肢に関する検討

仮説3（悩んだときの対応は、促進、抑制要因だけでなく、調整要因との組み合わせによって異なる。具体的には、抑制要因が高い場合に、調整要因が高い教員は低い教員よりも「助けを求める」選択をする傾向が強い。また、促進要因が高い場合に、調整要因が低い教員は高い教員よりも「抱え込む」、あるいは「現状維持」を選択する傾向が強い）を検証するため、悩んだときの選択肢3概念を従属変数、「調整要因」および促進要因、抑制要因の各要素を独立変数として二要因分散分析を行った。

3.6.1. 調整要因と促進要因による分散分析

「専門家活用」と各促進要因による分散分析の結果、有意な交互作用は見られなかったが、「助けを求める」において、「情報発信」($F(1,60)=5.51, p<.05$, 低<高)と「相談しやすい雰囲気」($F(1,62)=5.97, p<.05$, 低<高)の主効果が示された(表25)。

表25 「専門家活用」と各促進要因との二要因分散分析の結果

		専門家活用低群		専門家活用高群		専門家 <i>F</i> 値	発信 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
		発信低群	発信高群	発信低群	発信高群			
	<i>n</i>	15	19	11	18			
抱え込む	<i>M</i> (<i>SD</i>)	9.80 (1.42)	9.58 (2.01)	10.18 (2.71)	9.00 (2.79)	.04	1.42	.72
助けを求める	<i>M</i> (<i>SD</i>)	10.40 (2.23)	11.00 (2.24)	10.64 (1.91)	12.56 (1.98)	2.79	5.51*	1.51
現状維持	<i>M</i> (<i>SD</i>)	17.60 (2.61)	18.58 (2.59)	19.45 (2.77)	19.44 (3.48)	3.29	.42	.43

		専門家活用低群		専門家活用高群		専門家 <i>F</i> 値	相談 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
		相談低群	相談高群	相談低群	相談高群			
	<i>n</i>	12	23	13	17			
抱え込む	<i>M</i> (<i>SD</i>)	10.08 (1.62)	9.39 (1.80)	10.15 (1.95)	9.06 (3.23)	.06	2.35	.14
助けを求める	<i>M</i> (<i>SD</i>)	10.25 (2.09)	11.13 (2.32)	10.85 (1.41)	12.59 (2.27)	3.70	5.97*	.66
現状維持	<i>M</i> (<i>SD</i>)	17.67 (2.31)	18.52 (2.76)	19.62 (2.90)	19.29 (3.37)	3.38	.13	.63

		専門家活用低群		専門家活用高群		専門家 糸口		交互作用 <i>F</i> 値
		つながり低群	つながり高群	つながり低群	つながり高群	<i>F</i> 値	つながり <i>F</i> 値	
	<i>n</i>	14	20	14	16			
抱え込む	<i>M</i> (<i>SD</i>)	9.71 (1.59)	9.40 (1.76)	10.00 (2.35)	9.13 (3.10)	.00	1.06	.27
助けを求める	<i>M</i> (<i>SD</i>)	10.71 (2.13)	10.85 (2.43)	10.79 (1.58)	12.75 (2.11)	3.44	3.95	2.95
現状維持	<i>M</i> (<i>SD</i>)	18.57 (2.98)	17.85 (2.35)	18.57 (2.31)	20.19 (3.60)	2.65	.39	2.65

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

また、「情報共有態度」と各促進要因との分散分析では、「助けを求める」において、「情報発信」との有意な交互作用($F(1,60)=5.47, p<.05$)が見られた(表26, 図5)。単純主効果の検定を行った結果、発信低群における「情報共有態度」の単純主効果($F(1,60)=6.75, p<.05$, 高<低), および、情報共有高群における「情報発信」の単純主効果($F(1,60)=12.57,$

$p<.01$, 低<高) が示された。このことから、自らの情報発信の意識が低い教員では、異なる意見を聞き入れたり複数の教職員間で情報を共有したりすることへの意識が低いほど助けを求め、情報共有への意識が高い場合には自らの情報発信を積極的に行うほど助けを求める傾向が強まる可能性が示された。その他、「助けを求める」における「相談しやすい雰囲気」の主効果 ($F(1,62)=4.34$, $p<.05$, 低<高) も見られた。

表 26 「情報共有態度」と各促進要因との二要因分散分析の結果

		情報共有低群		情報共有高群		共有 <i>F</i> 値	発信 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
		発信低群	発信高群	発信低群	発信高群			
<i>n</i>		15	8	11	29			
抱え込む	<i>M</i> (<i>SD</i>)	10.07 (2.15)	10.13 (1.96)	9.82 (1.94)	9.07 (2.49)	1.09	.32	.41
助けを求める	<i>M</i> (<i>SD</i>)	11.40 (2.13)	11.38 (2.00)	9.27 (1.19)	11.86 (2.31)	1.98	4.93*	5.47*
現状維持	<i>M</i> (<i>SD</i>)	18.33 (3.33)	18.75 (3.54)	18.45 (1.97)	19.07 (2.96)	.07	.38	.01

		情報共有低群		情報共有高群		共有 <i>F</i> 値	相談 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
		相談低群	相談高群	相談低群	相談高群			
<i>n</i>		13	11	12	29			
抱え込む	<i>M</i> (<i>SD</i>)	10.38 (1.98)	9.91 (2.17)	9.83 (1.53)	9.00 (2.58)	1.57	1.24	.10
助けを求める	<i>M</i> (<i>SD</i>)	11.08 (1.89)	11.82 (2.14)	10.00 (1.48)	11.72 (2.51)	.94	4.43*	.85
現状維持	<i>M</i> (<i>SD</i>)	18.15 (2.94)	18.91 (3.70)	19.25 (2.56)	18.83 (2.79)	.41	.04	.56

		情報共有低群		情報共有高群		共有 <i>F</i> 値	つながり <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
		つながり低群	つながり高群	つながり低群	つながり高群			
<i>n</i>		13	11	15	25			
抱え込む	<i>M</i> (<i>SD</i>)	10.31 (2.18)	10.00 (1.95)	9.47 (1.77)	8.96 (2.56)	2.74	.51	.03
助けを求める	<i>M</i> (<i>SD</i>)	10.92 (1.93)	12.00 (2.00)	10.60 (1.80)	11.56 (2.66)	.35	2.89	.00
現状維持	<i>M</i> (<i>SD</i>)	17.69 (2.43)	19.45 (3.93)	19.33 (2.61)	18.64 (2.80)	.29	.49	2.59

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

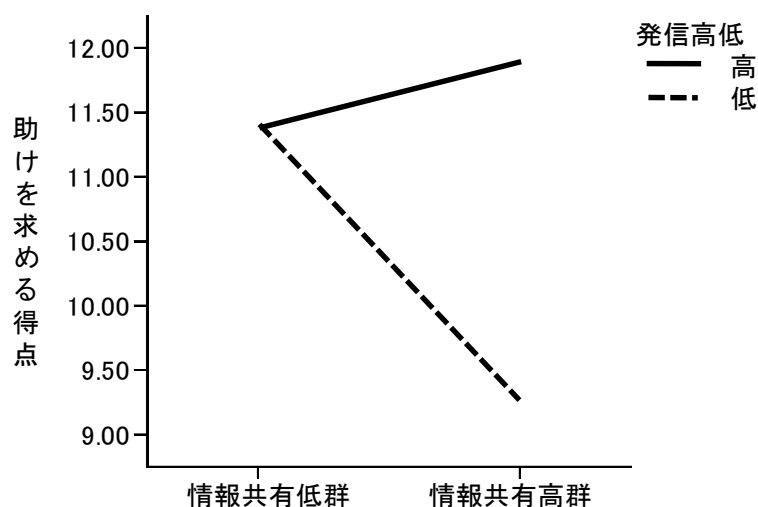


図 5 「情報発信」による「情報共有態度」と「助けを求める」得点との関連

3.6.2. 調整要因と抑制要因による分散分析

次に、調整要因「専門家活用」、「情報共有態度」と、抑制要因との分散分析を行った。

「専門家活用」と各抑制要因による分散分析の結果、有意な交互作用は見られなかったが、「抱え込む」における「見栄」の主効果 ($F(1,62)=7.74$, $p<.01$, 低<高) が見られた (表 27)。また、「助けを求める」における「専門家活用」 ($F(1,62)=5.12$, $p<.05$, 低<高) および「他の教員への配慮」 ($F(1,62)=5.12$, $p<.05$, 高<低) の主効果が見られた。ここから、専門家活用への関心が高いほど、あるいは、他の教員を気遣うことによる頼みにくさを強く感じるほど、助けを求める傾向が強まる可能性が示された。

表 27 「専門家活用」と各抑制要因による二要因分散分析

		専門家活用低群		専門家活用高群		専門家 <i>F</i> 値	見栄 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
		見栄低群	見栄高群	見栄低群	見栄高群			
	<i>n</i>	15	20	16	14			
抱え込む	<i>M</i> (<i>SD</i>)	9.20 (2.01)	9.95 (1.50)	8.50 (2.90)	10.71 (2.13)	.00	7.74 ^{**}	1.88
助けを求める	<i>M</i> (<i>SD</i>)	11.47 (2.00)	10.35 (2.37)	12.19 (2.43)	11.43 (1.65)	2.73	2.97	.09
現状維持	<i>M</i> (<i>SD</i>)	18.80 (2.96)	17.80 (2.31)	20.19 (3.12)	18.57 (3.01)	2.33	3.42	.19

		専門家活用低群		専門家活用高群		専門家 <i>F</i> 値	自負心 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
		自負低群	自負高群	自負低群	自負高群			
	<i>n</i>	15	20	14	16			
抱え込む	<i>M</i> (<i>SD</i>)	10.13 (1.85)	9.25 (1.62)	8.86 (2.96)	10.13 (2.53)	.13	.13	3.76
助けを求める	<i>M</i> (<i>SD</i>)	10.60 (2.06)	11.00 (2.43)	12.29 (2.02)	11.44 (2.16)	3.76	.19	1.28
現状維持	<i>M</i> (<i>SD</i>)	18.67 (2.23)	17.90 (2.88)	20.07 (2.79)	18.88 (3.38)	2.76	1.88	.09

		専門家活用低群		専門家活用高群		専門家 <i>F</i> 値	配慮 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
		配慮低群	配慮高群	配慮低群	配慮高群			
	<i>n</i>	17	18	11	19			
抱え込む	<i>M</i> (<i>SD</i>)	9.47 (1.87)	9.78 (1.66)	9.82 (2.89)	9.37 (2.75)	.00	.01	.44
助けを求める	<i>M</i> (<i>SD</i>)	11.18 (2.13)	10.50 (2.38)	12.91 (2.02)	11.21 (1.93)	5.12 [*]	4.84 [*]	.96
現状維持	<i>M</i> (<i>SD</i>)	19.00 (2.57)	17.50 (2.50)	20.00 (3.58)	19.11 (2.88)	3.27	2.77	.18

		専門家活用低群		専門家活用高群		専門家 <i>F</i> 値	立場 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
		立場低群	立場高群	立場低群	立場高群			
	<i>n</i>	21	14	15	15			
抱え込む	<i>M</i> (<i>SD</i>)	9.62 (1.77)	9.64 (1.78)	8.47 (2.72)	10.60 (2.44)	.04	3.89	3.84
助けを求める	<i>M</i> (<i>SD</i>)	10.81 (2.38)	10.86 (2.14)	12.00 (2.24)	11.67 (2.02)	3.27	.07	.11
現状維持	<i>M</i> (<i>SD</i>)	18.43 (2.46)	17.93 (2.89)	19.67 (3.02)	19.20 (3.32)	2.97	.44	.00

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

「情報共有態度」と各抑制要因による分散分析では、交互作用は見られず、「抱え込む」において「見栄」の主効果 ($F(1,62)=5.20$, $p<.05$, 低<高) が示された (表 28)。

表 28 「情報共有態度」と各抑制要因による二要因分散分析

		情報共有低群		情報共有高群		共有	見栄	交互作用
		見栄低群	見栄高群	見栄低群	見栄高群			
	<i>n</i>	11	13	20	21	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値
抱え込む	<i>M(SD)</i>	9.82 (1.89)	10.46 (2.18)	8.30 (2.66)	10.14 (1.56)	2.81	5.20*	1.31
助けを求める	<i>M(SD)</i>	11.36 (1.69)	11.46 (2.30)	12.10 (2.47)	10.38 (1.99)	.08	2.28	2.65
現状維持	<i>M(SD)</i>	18.91 (3.18)	18.15 (3.41)	19.85 (3.05)	18.10 (2.05)	.36	2.89	.46

		情報共有低群		情報共有高群		共有	自負心	交互作用
		自負低群	自負高群	自負低群	自負高群			
	<i>n</i>	10	14	19	22	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値
抱え込む	<i>M(SD)</i>	10.50 (1.96)	9.93 (2.13)	9.00 (2.62)	9.45 (2.09)	2.86	.00	.74
助けを求める	<i>M(SD)</i>	11.10 (1.97)	11.64 (2.06)	11.58 (2.32)	10.91 (2.43)	.05	.01	1.14
現状維持	<i>M(SD)</i>	18.80 (2.82)	18.29 (3.63)	19.63 (2.45)	18.36 (2.82)	.36	1.39	.25

		情報共有低群		情報共有高群		共有	配慮	交互作用
		配慮低群	配慮高群	配慮低群	配慮高群			
	<i>n</i>	11	13	17	24	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値
抱え込む	<i>M(SD)</i>	9.91 (2.07)	10.38 (2.06)	9.41 (2.45)	9.13 (2.29)	2.27	.02	.41
助けを求める	<i>M(SD)</i>	11.27 (2.05)	11.54 (2.03)	12.24 (2.31)	10.50 (2.19)	.00	1.87	3.17
現状維持	<i>M(SD)</i>	19.00 (3.35)	18.08 (3.25)	19.65 (2.80)	18.46 (2.57)	.47	1.96	.03

		情報共有低群		情報共有高群		共有	立場	交互作用
		立場低群	立場高群	立場低群	立場高群			
	<i>n</i>	10	14	26	15	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値
抱え込む	<i>M(SD)</i>	9.20 (1.48)	10.86 (2.14)	9.12 (2.52)	9.47 (2.03)	1.87	2.93	1.19
助けを求める	<i>M(SD)</i>	11.10 (1.85)	11.64 (2.13)	11.38 (2.56)	10.93 (2.05)	.13	.01	.74
現状維持	<i>M(SD)</i>	18.10 (2.13)	18.79 (3.93)	19.27 (2.91)	18.40 (2.29)	.26	.01	1.01

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

3.7. 校種、性別、教職経験年数による比較

次に、3.6.の二要因分散分析に対し、学校、校種、性別、教職経験年数をそれぞれ独立変数に加えた三要因分散分析を行った。以下では、有意な交互作用が見られたものについて述べる。

3.7.1. 学校、校種による比較

学校別では、「抱え込む」において、「不確かさ」と「自負心」($F(2,51)=5.26, p<.01$)、「専門家活用」と「見栄」($F(2,53)=3.96, p<.05$)との間でそれぞれ有意な交互作用が見られた(表 29, 30)。

「不確かさ」と「自負心」では、A 高校の自負低群において「不確かさ」の単純・単純主効果($F(1,51)=4.41, p<.05$, 低<高)が見られた。また、B 中学校では、自負高群における「不確かさ」の単純・単純主効果($F(1,51)=5.94, p<.05$, 低<高)が見られた。A 高校では、自負心が低い教員において、仕事の不確かさを強く感じるほど抱え込む傾向が強く、反対に、B 中学校では自負心が強い教員において、不確かさの実感が強いほど抱え込む傾向が強まることが示された。さらに、B 中学校の不確か低群における「自負心」の単純・単純主効果($F(1,51)=4.49, p<.05$, 高<低)も見られ、B 中学校で仕事の不確かさをあまり感じていない教員は、自負心が低いほど抱え込む傾向が強まる可能性があることが示された。

表 29 学校間の比較：「不確かさ」と「自負心」による三要因分散分析

学校	不確かさ	自負心	抱え込む	助けを求める	現状維持	n
			M (SD)	M (SD)	M (SD)	
A高校	低	低	7.86 (3.08)	12.57 (2.4)	19.14 (3.02)	7
		高	10.50 (1.73)	12.75 (2.2)	19.25 (5.12)	4
	高	低	10.33 (3.01)	11.83 (1.8)	20.00 (2.83)	6
		高	8.50 (2.65)	9.00 (1.4)	20.00 (1.15)	4
B中学校	低	低	10.67 (3.21)	12.33 (1.5)	19.33 (1.53)	3
		高	7.00 (1.00)	10.33 (0.6)	21.00 (2.65)	3
	高	低	9.40 (0.89)	10.80 (2.6)	19.20 (2.39)	5
		高	10.44 (1.24)	11.67 (2.5)	17.33 (3.08)	9
C中学校	低	低	9.75 (2.22)	10.50 (1.00)	18.25 (1.89)	4
		高	9.50 (1.29)	10.75 (1.3)	16.00 (1.83)	4
	高	低	10.25 (0.96)	9.75 (2.4)	20.00 (3.74)	4
		高	9.50 (2.01)	11.20 (2.7)	18.20 (2.97)	10
学校			0.24	1.02	1.32	
不確か高低			0.84	1.93	0.14	
自負高低			0.67	0.34	0.76	
学校*不確か		F 値	0.23	1.45	1.99	
学校*有能感			0.74	1.19	0.73	
不確か*自負			0.01	0.09	0.45	
学校*不確か*自負			5.26 **	2.17	0.58	

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

「専門家活用」と「見栄」では、C 中学校の専門家低群における「見栄」($F(1,53)=4.39$, $p<.05$, 低<高), A 高校および B 中学校の専門家高群における「見栄」(A 高: $F(1,53)=7.85$, $p<.01$, 低<高, B 中: $F(1,53)=4.39$, $p<.05$, 低<高)の単純・単純主効果が示された(表 30)。C 中学校の専門家活用に対する関心が低い教員は、見栄が強いほど抱え込む傾向が強く、反対に、A 高校および B 中学校では、専門家活用に対する関心が高い教員群のほうがその傾向が強まることが示された。

表 30 学校間の比較:「専門家活用」と「見栄」による三要因分散分析

			抱え込む	助けを求める	現状維持	
学校	専門家	見栄	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>n</i>
A高校	低	低	10.00 (2.16)	11.25 (2.06)	19.00 (2.16)	4
		高	11.00 (1.41)	10.50 (0.71)	16.00 (0.00)	2
	高	低	8.00 (3.27)	12.40 (2.76)	20.00 (3.20)	10
		高	11.00 (2.83)	11.50 (2.17)	20.67 (2.88)	6
B中学校	低	低	10.00 (2.45)	11.20 (1.92)	17.60 (3.65)	5
		高	9.13 (1.36)	11.63 (3.02)	19.00 (2.83)	8
	高	低	7.50 (2.12)	10.50 (0.71)	21.50 (3.54)	2
		高	11.20 (0.84)	11.40 (1.67)	18.00 (1.22)	5
C中学校	低	低	8.00 (0.89)	11.83 (2.32)	19.67 (2.94)	6
		高	10.40 (1.43)	9.30 (1.42)	17.20 (1.62)	10
	高	低	10.25 (1.71)	12.50 (2.08)	20.00 (3.56)	4
		高	9.33 (2.08)	11.33 (0.58)	15.33 (2.31)	3
学校			0.33	0.05	0.68	
専門家高低			0.12	1.11	2.32	
見栄高低			5.36 *	1.17	6.28 *	
学校*専門家 <i>F</i> 値			0.61	0.81	1.94	
学校*見栄			0.38	1.41	1.21	
専門家*見栄			0.82	0.21	0.55	
学校*専門家*見栄			3.96 *	0.13	2.57	

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

「助けを求める」においては、「情報共有態度」と「つなぐ役割」との交互作用 ($F(2,52)=5.40$, $p<.01$) が見られた (表 31)。単純交互作用の検定を行った結果, A 高校のつなぐ高群において「情報共有態度」の単純・単純主効果 ($F(1,52)=6.73$, $p<.05$, 低<高) が, また, C 中学校のつなぐ高群において「情報共有態度」の単純・単純主効果 ($F(1,52)=8.61$, $p<.01$, 高<低) が示された。これらは, 教員間あるいは教員と生徒間の関係をつなぐことを強く意識する教員に関して, A 高校では教職員間での情報共有に高い関心をもつほど助けを求める傾向が強く, C 中学校では, 反対に情報共有への関心が低いほど助けを求める傾向が強まることを意味しており, 「情報共有態度」と「助けを求める」選択との関係において, A 高校と C 中学校とが異なる傾向をもつことを示している。この他, A 高校の情報共有高群における「つなぐ役割」の単純・単純主効果 ($F(1,52)=19.59$, $p<.01$, 低<高), 情報共有高群のつなぐ高群における学校の単純・単純主効果 ($F(2,52)=13.78$, $p<.01$, C 中<B 中<A 高) も示された。教職員間での情報共有への意識およびつなぐ役割への意識が高い教員に関して, 助けを求める傾向は A 高校においてが最も高く, C 中学校で最も低くなった。

表 31 学校間の比較:「情報共有態度」と「つなぐ役割」による三要因分散分析

			抱え込む	助けを求める	現状維持	
学校	情報共有	つなぐ	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>n</i>
A高校	低	低	11.33 (2.42)	11.00 (1.41)	18.50 (2.07)	6
		高	10.75 (2.22)	11.50 (1.73)	19.75 (4.11)	4
	高	低	9.17 (2.32)	9.83 (1.83)	19.83 (1.47)	6
		高	7.00 (3.41)	14.67 (0.52)	20.50 (4.18)	6
B中学校	低	低	9.40 (1.95)	10.80 (2.95)	18.00 (2.45)	5
		高	9.25 (1.26)	11.50 (2.52)	18.00 (4.55)	4
	高	低	10.33 (0.58)	10.33 (0.58)	19.33 (2.31)	3
		高	9.43 (2.37)	12.00 (2.24)	18.86 (2.73)	7
C中学校	低	低	9.50 (0.71)	11.00 (0.00)	14.50 (0.71)	2
		高	10.00 (2.65)	13.33 (1.53)	21.00 (3.61)	3
	高	低	9.33 (1.63)	11.50 (1.97)	18.83 (3.76)	6
		高	9.67 (1.78)	9.75 (1.91)	17.58 (1.38)	12
学校			0.00	0.48	1.59	
情報共有高低			2.16	0.11	1.18	
つなぐ高低			0.68	6.95 *	1.96	
学校*共有		<i>F</i> 値	3.48 *	1.97	0.06	
学校*つなぐ			0.75	1.83	0.99	
共有*つなぐ			0.48	0.15	3.40	
学校*共有*つなぐ			0.12	5.40 **	2.10	

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

「現状維持」に関しては、「不確かさ」と「見栄」との交互作用 ($F(2,51)=3.17, p<.05$) が見られ、不確か高・見栄低群における学校の単純・単純主効果 ($F(2,51)=4.04, p<.05$, B 中<A 高, C 中) が示された。教員の仕事の不確かさの実感が強く、見栄が低い教員に関して、B 中学校教員は他の 2 校に比べ現状維持を選択しにくいといえる。また、B 中学校の見栄低群における「不確かさ」($F(1,51)=6.65, p<.05$, 高<低), C 中学校の不確か高群における「見栄」($F(1,51)=8.12, p<.01$, 高<低) の単純・単純主効果が示され (表 32), B 中学校では、見栄が低い教員の場合に、仕事の不確かさの実感が低いほど現状維持の傾向が強まることが示されたといえる。

表 32 学校間の比較：「不確かさ」と「見栄」による三要因分散分析

			抱え込む	助けを求める	現状維持	
学校	不確かさ	見栄	M (SD)	M (SD)	M (SD)	n
A高校	低	低	8.00 (3.32)	13.14 (2.48)	18.86 (3.44)	7
		高	10.25 (1.26)	11.75 (1.71)	19.75 (4.50)	4
	高	低	9.14 (2.91)	11.00 (2.31)	20.57 (2.15)	7
		高	10.67 (3.06)	10.00 (2.00)	18.67 (2.08)	3
B中学校	低	低	8.50 (3.11)	10.75 (0.96)	21.00 (2.16)	4
		高	9.50 (3.54)	12.50 (2.12)	18.50 (0.71)	2
	高	低	10.33 (1.15)	11.33 (2.52)	15.67 (3.51)	3
		高	10.00 (1.26)	11.36 (2.62)	18.64 (2.54)	11
C中学校	低	低	8.00 ()	11.00 ()	17.00 ()	1
		高	9.86 (1.68)	10.57 (1.13)	17.14 (2.27)	7
	高	低	9.13 (1.81)	12.25 (2.38)	20.50 (2.98)	8
		高	10.50 (1.52)	8.83 (1.47)	16.33 (1.37)	6
学校			0.03	0.60	1.48	
不確か高低			1.87	1.54	0.14	
見栄高低			3.43	1.26	0.82	
学校*不確か	F 値		0.03	0.82	1.86	
学校*見栄			0.51	1.53	0.54	
不確か*見栄			0.38	1.18	0.11	
学校*不確か*見栄			0.03	0.59	3.17 *	

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

また、現状維持に関しては、「情報共有態度」と「自負心」との交互作用 ($F(2,53)=4.73$, $p<.05$) も見られ、A 高校および C 中学校の自負低群における「情報共有態度」(高: $F(1,53)=4.24$, $p<.05$, 低<高, C 中: $F(1,53)=5.16$, $p<.05$ 、高<低), C 中学校の情報共有低群における「自負心」($F(1,52)=7.12$, $p<.05$, 高<低) の単純・単純主効果が示された (表 33)。A 高校では、自負心が低い場合に、教職員間での情報共有に対する関心が高いほど、また、C 中学校では情報共有に対する関心が低いほど、現状を維持しようとする傾向が強まることが示された。

表 33 学校間の比較：「情報共有態度」と「自負心」による三要因分散分析

			抱え込む	助けを求める	現状維持	
学校	情報共有	自負心	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>n</i>
A高校	低	低	11.17 (2.14)	10.67 (1.03)	17.83 (1.72)	6
		高	11.00 (2.71)	12.00 (1.83)	20.75 (3.69)	4
	高	低	7.14 (2.79)	13.57 (1.90)	21.00 (2.89)	7
		高	9.40 (3.05)	10.40 (3.05)	19.00 (3.08)	5
B中学校	低	低	9.00 (1.00)	11.33 (3.51)	18.67 (2.52)	3
		高	9.50 (1.87)	11.00 (2.45)	17.67 (3.78)	6
	高	低	10.40 (.230)	11.40 (1.67)	19.60 (1.82)	5
		高	9.67 (2.16)	11.67 (2.25)	18.83 (2.99)	6
C中学校	低	低	11.00 ()	13.00 ()	25.00 ()	1
		高	9.50 (2.08)	12.25 (1.89)	16.75 (2.75)	4
	高	低	9.86 (1.68)	9.71 (1.38)	18.29 (1.80)	7
		高	9.36 (1.75)	10.73 (2.37)	17.82 (2.79)	11
学校			0.07	0.11	0.62	
情報共有高低			1.92	0.54	0.19	
自負高低			0.00	0.19	3.85	
学校*共有			<i>F</i> 値			
学校*自負			3.38 *	1.99	1.90	
共有*自負			0.85	0.30	2.72	
学校*共有*自負			0.32	0.32	0.40	
			0.87	2.61	4.73 *	

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

次に、高校と中学校の2群に分けて校種間の比較を行った。その結果、「抱え込む」選択において、「不確かさ」と「自負心」による交互作用 ($F(1,55)=7.15$, $p<.05$) が見られた (表34)。学校別比較と同様に、高校の自負低群における「不確かさ」の単純・単純主効果 ($F(1,55)=4.41$, $p<.05$, 低<高) が見られたほか、不確か低・自負低群における校種 ($F(1,55)=4.07$, $p<.05$, 高校<中学) の単純・単純主効果が示された。

表 34 校種間の比較：「不確かさ」と「自負心」による三要因分散分析

校種	不確かさ	自負心	抱え込む	助けを求める	現状維持	<i>n</i>
			<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	
高校	低	低	7.86 (3.08)	12.57 (2.4)	19.14 (3.02)	7
		高	10.50 (1.73)	12.75 (2.2)	19.25 (5.12)	4
	高	低	10.33 (3.01)	11.83 (1.8)	20.00 (2.83)	6
		高	8.50 (2.65)	9.00 (1.4)	20.00 (1.15)	4
中学校	低	低	10.14 (2.48)	11.29 (1.50)	18.71 (1.70)	7
		高	8.43 (1.72)	10.57 (1.0)	18.14 (3.34)	7
	高	低	9.78 (0.97)	10.33 (2.40)	19.56 (2.88)	9
		高	9.95 (1.72)	11.42 (2.6)	17.79 (2.97)	19
校種			0.22	1.09	1.57	
不確か高低			0.47	3.55	0.39	
自負高低			0.10	0.88	0.45	
校種*不確か		<i>F</i> 値	0.08	3.24	0.11	
校種*自負			0.98	1.55	0.54	
不確か*自負			1.19	0.25	0.15	
校種*不確か*自負			7.15 *	3.91	0.11	

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

また、「助けを求める」選択に関して、「情報共有態度」と「つなぐ役割」による交互作用 ($F(1,56)=8.52$, $p<.01$) が見られ、情報共有高・つなぐ高群における校種 ($F(1,56)=19.67$, $p<.01$, 中学<高校), および、高校のつなぐ高群における「情報共有態度」 ($F(1,56)=6.21$, $p<.05$, 低<高) の単純・単純主効果が示された (表 35)。教職員間での情報共有や教員間および教員と生徒をつなぐことに高い関心をもつ教員では、中学校よりも高校教員のほうが悩んだときに助けを求める傾向が強まる。また、高校のつなぐ意識が強い教員に関して、教職員間での情報共有への関心が高い教員は助けを求める傾向が強いことが示された。

表 35 校種間の比較：「情報共有態度」と「つなぐ役割」による三要因分散分析

			抱え込む	助けを求める	現状維持	
校種	情報共有	つなぐ	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>n</i>
高校	低	低	11.33 (2.42)	11.00 (1.41)	18.50 (2.07)	6
		高	10.75 (2.22)	11.50 (1.73)	19.75 (4.11)	4
	高	低	9.17 (2.32)	9.83 (1.83)	19.83 (1.47)	6
		高	7.00 (3.41)	14.67 (0.52)	20.50 (4.18)	6
中学校	低	低	9.43 (1.62)	10.86 (2.41)	17.00 (2.65)	7
		高	9.57 (1.81)	12.29 (2.21)	19.29 (4.15)	7
	高	低	9.67 (1.41)	11.11 (1.69)	19.00 (3.20)	9
		高	9.58 (1.95)	10.58 (2.27)	18.05 (2.01)	19
校種			0.00	1.01	2.73	
情報共有高低			6.03 *	0.06	0.81	
つなぐ高低			1.36	8.35 **	1.05	
校種*共有		<i>F</i> 値	7.12 *	2.57	0.17	
校種*つなぐ			1.48	4.24 *	0.03	
共有*つなぐ			0.62	1.21	1.44	
校種*共有*つなぐ			0.34	8.52 **	0.70	

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

「情報共有態度」と「自負心」では、選択肢「助けを求める」と「現状維持」の両方で交互作用（維持： $F(1,57)=5.08$, $p<.05$, 助け： $F(1,57)=5.30$, $p<.05$ ）が見られた（表 36）。「助けを求める」選択に関して、情報共有高群の自負低群における校種（ $F(1,57)=9.60$, $p<.01$, 中学<高校）、高校の自負低群における「情報共有態度」（ $F(1,57)=5.95$, $p<.05$, 低<高）、および、高校の情報共有高群における「自負心」（ $F(1,57)=6.40$, $p<.05$, 高<低）の単純・単純主効果が見られた。「現状維持」では、情報共有低群の自負高群における校種（ $F(1,57)=4.34$, $p<.05$, 中学<高校）、および、高校の自負低群における「情報共有態度」（ $F(1,57)=4.14$, $p<.05$, 低<高）の単純・単純主効果が示された。教職員間での情報共有に高い関心を示し、かつ、自分でできる、自分の力で成し遂げたい意識が低い教員に関して、中学校教員よりも高校教員のほうが助けを求める傾向が強い。また、高校で、自負心が低い教員では情報共有への関心が高いほうが、情報共有への関心が高い教員では自負心が低いほうが助けを求める傾向が強くなる。「現状維持」では、情報共有への関心が低く自負心が高い場合に、中学校よりも高校の教員のほうが現状維持を選択しやすく、高校の教員においては、自負心が低ければ情報共有への関心が高いほど現状維持の傾向が強まることが示された。

表 36 校種間の比較：「情報共有態度」と「自負心」による三要因分散分析

校種	情報共有	自負心	抱え込む	助けを求める	現状維持	<i>n</i>
			<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	
高校	低	低	11.17 (2.14)	10.67 (1.03)	17.83 (1.72)	6
		高	11.00 (2.71)	12.00 (1.83)	20.75 (3.69)	4
	高	低	7.14 (2.79)	13.57 (1.90)	21.00 (2.89)	7
		高	9.40 (3.05)	10.40 (3.05)	19.00 (3.08)	5
中学校	低	低	9.50 (1.29)	11.75 (2.99)	20.25 (3.77)	4
		高	9.50 (1.84)	11.50 (2.22)	17.30 (3.27)	10
	高	低	10.08 (1.88)	10.42 (1.68)	18.83 (1.85)	12
		高	9.47 (1.84)	11.06 (2.30)	18.18 (2.81)	17
校種			0.00	0.64	1.65	
情報共有高低			4.54 *	0.04	0.08	
自負高低			0.39	0.36	0.74	
校種*共有		<i>F</i> 値	6.75 *	1.65	0.39	
校種*自負			1.29	0.87	2.09	
共有*自負			0.58	2.27	0.70	
校種*共有*自負			1.63	5.08 *	5.30 *	

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

3.7.2. 性別による比較

性別による比較では、「抱え込む」における「不確かさ」と「つなぐ役割」の交互作用 ($F(1,53)=5.79, p<.05$), 「助けを求める」における「困難感」と「情報発信」 ($F(1,54)=5.10, p<.05$), および「専門家活用」と「見栄」の交互作用 ($F(1,56)=4.08, p<.05$), 「現状維持」における「不確かさ」と「立場による制限」の交互作用 ($F(1,54)=6.12, p<.05$) が見られた。

「抱え込む」における「不確かさ」と「つなぐ役割」の交互作用に関して、単純・単純主効果の検定の結果、男性のつなぐ高群における「不確かさ」 ($F(1,53)=6.31, p<.05$, 低<高), 女性の不確か高群における「つなぐ役割」 ($F(1,53)=16.45, p<.01$, 低<高), および不確か高群のつなぐ高群における性別 ($F(1,53)=22.99, p<.01$, 男<女) の単純・単純主効果が見られた (表 37)。男性教員のうち、教職員間や教員と生徒間をつなぐ役割を強く意識する教員は、教員の仕事の不確かさを強く感じるほど抱え込む傾向が強くなり、女性では、仕事の不確かさを強く感じる場合に、つなぐ役割を意識するほど抱え込む傾向が強くなる可能性があることが示された。また、仕事の不確かさと教職員間、教員と生徒間とをつなぐ役割を強く意識する教員に関して、男性よりも女性の方が抱え込む傾向が強くなることも示された。

表 37 性別間の比較：「不確かさ」と「つなぐ役割」による三要因分散分析

性別	不確かさ	つなぐ	抱え込む	助けを求める	現状維持	<i>n</i>
			<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	
男	低	低	9.89 (1.45)	10.78 (1.20)	18.22 (2.59)	9
		高	8.00 (3.08)	12.22 (2.28)	20.00 (3.64)	9
	高	低	8.40 (2.30)	11.00 (3.67)	18.80 (3.90)	5
		高	10.20 (1.66)	9.87 (1.81)	17.60 (2.29)	15
女	低	低	8.33 (1.15)	11.00 (0.00)	17.00 (2.00)	3
		高	9.33 (3.21)	13.33 (2.89)	17.67 (3.21)	3
	高	低	10.33 (1.32)	10.11 (1.36)	19.00 (2.40)	9
		高	9.13 (2.36)	13.88 (1.13)	20.75 (3.28)	8
性別			0.07	3.91	0.00	
不確か高低			1.04	1.21	0.91	
つなぐ高低			0.01	8.09 **	0.77	
性別*不確か		<i>F</i> 値	0.19	0.63	4.09 *	
性別*つなぐ			0.00	6.60 *	0.29	
不確か*つなぐ			0.37	0.26	0.31	
性別*不確か*つなぐ			5.79 *	3.17	1.41	

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

「助けを求める」における「困難感」と「情報発信」の交互作用に関しては、困難感高群の発信高群における性別 ($F(1,54)=8.47, p<.01$, 男<女), および女性の困難感高群における「情報発信」($F(1,54)=7.46, p<.01$, 低<高)の単純・単純主効果が示された(表 38)。仕事の困難感を強く抱き、自らの情報発信を積極的に行おうとする教員に関して、男性よりも女性の方が助けを求める傾向が強まり、また、女性教員に関して、仕事上の困難感を強く意識している場合に、自らの情報発信を積極的に行おうとするほど助けを求める傾向が強まることが示された。

表 38 性別間の比較：「困難感」と「情報発信」による三要因分散分析

			抱え込む	助けを求める	現状維持	
性別	困難感	発信	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>n</i>
男	低	低	9.57 (2.23)	10.00 (2.16)	18.86 (3.39)	7
		高	8.20 (2.66)	11.80 (2.35)	18.80 (2.74)	10
	高	低	10.44 (1.81)	10.33 (2.00)	16.78 (1.09)	9
		高	9.55 (2.02)	10.45 (2.16)	19.09 (3.78)	11
女	低	低	10.50 (3.11)	12.25 (2.22)	20.25 (3.59)	4
		高	10.40 (2.61)	11.80 (1.92)	18.80 (1.48)	5
	高	低	9.33 (1.51)	10.17 (1.83)	19.00 (2.68)	6
		高	9.70 (2.45)	13.10 (1.85)	19.40 (3.47)	10
性別			0.78	4.45 *	1.49	
困難感高低			0.02	0.64	0.57	
発信高低			0.66	3.86	0.14	
性別*困難感		<i>F</i> 値	2.75	0.01	0.13	
性別*発信			1.06	0.06	1.06	
困難感*発信			0.15	0.58	1.72	
性別*困難感*発信			0.00	5.10 *	0.03	

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

また、「助けを求める」における「専門家活用」と「見栄」の交互作用に関しては、専門家高群の見栄高群における性別 ($F(1,56)=4.36, p<.05$, 男<女), 男性の見栄高群における「専門家活用」($F(1,56)=4.55, p<.05$, 低<高), および、女性の専門家高群における「見栄」($F(1,56)=4.95, p<.05$, 高<低)の単純・単純主効果が示された(表 39)。専門家活用への関心が強く、見栄を高くもつ教員に関して、男性よりも女性の方が助けを求める傾向が強く、男性教員に関しては、見栄を高くもつ場合に、専門家活用への関心が強いほど助けを求める傾向が強まることが示された。また、女性教員に関しては、専門家活用への関心が強い場合に、見栄が低いほど助けを求める傾向が強まることが示された。

表 39 性別間の比較：「専門家活用」と「見栄」による三要因分散分析

性別	専門家	見栄	抱え込む	助けを求める	現状維持	<i>n</i>
			<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	
男	低	低	9.00 (1.07)	11.13 (2.47)	18.38 (3.85)	8
		高	10.14 (1.66)	9.79 (2.01)	17.07 (1.49)	14
	高	低	7.56 (2.83)	11.22 (2.44)	20.56 (2.35)	9
		高	10.57 (2.23)	11.86 (1.68)	18.71 (3.73)	7
女	低	低	9.43 (2.82)	11.86 (1.35)	19.29 (1.60)	7
		高	9.50 (1.05)	11.67 (2.80)	19.50 (3.08)	6
	高	低	9.71 (2.69)	13.43 (1.90)	19.71 (4.07)	7
		高	10.67 (2.34)	10.83 (1.72)	18.33 (2.58)	6
性別			0.83	3.06	0.51	
専門家高低			0.04	1.80	1.09	
見栄高低			5.38 *	2.59	2.13	
性別*専門家		<i>F</i> 値	1.22	0.43	2.39	
性別*見栄			1.97	0.92	0.45	
専門家*見栄			1.52	0.04	0.52	
性別*専門家*見栄			0.20	4.08 *	0.13	

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

「現状維持」における「不確かさ」と「立場による制限」の交互作用 ($F(1,54)=6.12, p<.05$) に関しては、不確か高群の立場高群における性別 ($F(1,54)=8.22, p<.01$, 男<女), 女性の立場高群における「不確かさ」 ($F(1,45)=4.40, p<.05$, 低<高), および、男性の不確か高群における「立場による制限」 ($F(1,54)=4.10, p<.05$, 高<低) の単純・単純主効果が示された (表 40)。仕事の不確かさを強く感じ、かつ、教職員間での立場の違いによる話しかけにくさを強く意識している教員において、男性よりも女性の方が悩んだときに現状を維持する選択をする傾向が強まることが示された。また、女性教員に関しては、立場の違いによる話しかけにくさを強く意識する場合に、仕事の不確かさを強く感じるほど現状維持の傾向が強まり、男性教員では、仕事の不確かさを強く感じる場合に、立場の違いによる話しかけにくさを強く意識するほど現状維持を選択する傾向が強まることが示された。

表 40 性別間の比較：「不確かさ」と「立場による制限」による三要因分散分析

			抱え込む	助けを求める	現状維持	
性別	不確かさ	立場	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>n</i>
男	低	低	8.91 (2.77)	11.36 (1.86)	19.09 (3.30)	11
		高	9.00 (2.31)	11.71 (2.14)	19.14 (3.29)	7
	高	低	9.38 (1.89)	9.92 (2.53)	18.85 (2.58)	13
		高	10.43 (1.99)	10.57 (2.07)	16.14 (2.12)	7
女	低	低	8.80 (2.49)	11.80 (1.92)	18.80 (2.28)	5
		高	11.00 (2.83)	13.00 (2.83)	15.50 (2.12)	2
	高	低	9.50 (2.43)	13.67 (1.37)	19.33 (3.08)	6
		高	9.91 (1.70)	10.91 (2.12)	20.09 (2.91)	11
性別			0.32	5.33 *	0.02	
不確か高低			0.33	1.25	0.31	
立場高低			2.01	0.05	2.36	
性別*不確か	<i>F</i> 値		0.76	0.88	6.12 *	
性別*立場			0.31	1.04	0.00	
不確か*立場			0.10	2.12	0.15	
性別*不確か*立場			1.08	2.87	4.06 *	

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

3.7.3. 教職経験年数による比較

次に、教職経験年数での比較を行った。教職経験年数をいくつかの群に分けるにあたり、研究Ⅰで得た対象者の発言から、「ベテラン」と「若手」、そしてその中間の教員とで、教職員間で果たす役割が異なると判断し、3群に分けることとした。教職経験年数10年以内（16名）を「若手教員」、11年以上25年以下（25名）を「中堅教員」、26年以上（23名）を「ベテラン教員」として、3群による分散分析を行った。その結果、「現状維持」の選択に関してのみ交互作用が見られた。

連携・協働の糸口となる仕事の「不確かさ」と抑制要因となる「自負心」において交互作用（ $F(2,51)=5.81$, $p<.01$ ）が見られ（表41）、不確か高群の自負高群における経験年数（ $F(2,51)=3.28$, $p<.05$, ベテラン<中堅）、ベテラン教員の自負高群における「不確かさ」（ $F(1,51)=7.19$, $p<.05$, 高<低）、ベテラン教員の不確か低群、および不確か高群における「自負心」（不確低： $F(1,51)=4.71$, $p<.05$, 低<高、不確高： $F(1,51)=6.74$, $p<.05$, 高<低）の単純主効果が示された。

表41 教職経験年数での比較：「不確かさ」と「自負心」による分散分析

教職経験年数	不確かさ	自負心	抱え込む	助けを求める	現状維持	n
			M (SD)	M (SD)	M (SD)	
若手	低	低	8.00 (4.24)	13.00 (2.83)	20.00 (1.41)	2
		高	9.80 (2.28)	12.60 (1.82)	17.40 (4.72)	5
	高	低	11.00 (2.83)	9.50 (2.12)	19.00 (0.00)	2
		高	8.83 (2.14)	10.83 (2.40)	19.33 (3.61)	6
中堅	低	低	9.67 (3.67)	11.67 (2.50)	19.83 (2.99)	6
		高	9.33 (1.15)	10.00 (1.00)	17.00 (1.00)	3
	高	低	9.71 (0.95)	10.43 (2.15)	19.00 (1.83)	7
		高	10.22 (2.05)	12.33 (3.00)	18.56 (2.07)	9
ベテラン	低	低	8.67 (2.07)	11.83 (1.60)	17.67 (1.37)	6
		高	8.00 (2.00)	10.67 (1.15)	22.00 (2.00)	3
	高	低	10.00 (2.76)	12.00 (2.28)	20.83 (3.87)	6
		高	9.75 (1.58)	9.63 (1.41)	16.88 (2.85)	8
教職経験年数			0.40	0.17	0.36	
不確かさ高低			2.44	1.84	0.00	
自負高低			0.08	0.40	1.15	
年数*不確か		F値	0.29	2.01	0.37	
年数*自負			0.07	1.36	0.56	
不確か*自負			0.49	1.21	0.38	
年数*不確か*自負			1.18	1.57	5.81 **	

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

仕事の不確かさを強く感じ、かつ、自負心を強くもつ教員に関して、ベテラン教員よりも中堅教員のほうが現状維持の傾向が強まることが示された。ベテラン教員に関しては、自負心が高い場合に、仕事の不確かさの実感が低いほど現状維持の傾向が強まることが示され、さらに、仕事の不確かさの実感が低ければ自負心が高いほど、不確かさの実感が強ければ自負心が低いほど現状維持の傾向が強まることが示された。

また、「不確かさ」に関しては、「立場による制限」との間でも有意な交互作用 ($F(2,51)=3.25$, $p<.05$) が示されたが (表 42)、単純・単純主効果の検定を行った結果、有意な単純・単純主効果は見られなかった。

表 42 教職経験年数での比較：「不確かさ」と「立場による制限」による分散分析

教職経験年数	不確かさ	立場	抱え込む	助けを求める	現状維持	<i>n</i>
			<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	
若手	低	低	9.50 (1.91)	11.25 (0.50)	17.25 (3.30)	4
		高	9.00 (4.00)	14.67 (0.58)	19.33 (5.51)	3
	高	低	8.67 (2.07)	10.33 (2.66)	20.17 (2.56)	6
		高	11.50 (2.12)	11.00 (0.00)	16.50 (3.54)	2
中堅	低	低	9.50 (3.73)	11.67 (2.50)	19.83 (2.99)	6
		高	9.67 (0.58)	10.00 (1.00)	17.00 (1.00)	3
	高	低	10.40 (1.51)	11.50 (3.06)	18.00 (1.63)	10
		高	9.33 (1.75)	11.50 (2.43)	20.00 (1.79)	6
ベテラン	低	低	7.83 (1.47)	11.50 (1.87)	19.33 (2.66)	6
		高	9.67 (2.52)	11.33 (0.58)	18.67 (3.06)	3
	高	低	7.67 (2.08)	11.33 (3.06)	20.00 (5.00)	3
		高	10.45 (1.69)	10.45 (1.97)	18.18 (3.57)	11
教職経験年数			0.79	0.40	0.22	
不確か高低			0.60	1.23	0.08	
立場高低			2.70	0.13	0.91	
年数*不確か		<i>F</i> 値	0.08	1.71	0.05	
年数*立場			1.99	1.78	0.09	
不確か*立場			0.69	0.22	0.16	
年数*不確か*立場			1.13	0.98	3.25 *	

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

「困難感」と「立場による制限」においても有意な交互作用 ($F(2,52)=7.47, p<.01$) が見られ (表 43), 困難感高群の立場低群における経験年数 ($F(2,52)=5.68, p<.01$, 中堅<ベテラン), 若手教員の立場低群および立場高群における「困難感」(立場低: $F(1,52)=4.65, p<.05$, 低<高, 立場高: $F(1,52)=9.96, p<.01$, 高<低), ベテラン教員の立場低群における「困難感」($F(1,52)=7.97, p<.01$, 低<高) の単純主効果が示された。このことから, 仕事上の困難感が強く, 立場の違いによる話しかけにくさをあまり感じていない教員に関して, 中堅教員よりもベテラン教員のほうが現状維持の傾向が強まることが示されたといえよう。また, 若手教員に関しては, 立場による制限をあまり感じていない場合に困難感を強く抱くほど, 反対に立場による制限を強く感じる場合に困難感が低いほど現状維持の傾向が強まり, ベテラン教員に関しては, 若手教員の前者と同じ特徴が示された。

43 教職経験年数での比較:「困難感」と「立場による制限」による分散分析

			抱え込む	助けを求める	現状維持	
教職経験年数	困難感	立場	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>n</i>
若手	低	低	9.14 (2.04)	10.00 (1.63)	17.86 (2.48)	7
		高	10.50 (4.43)	13.25 (1.71)	21.00 (2.83)	4
	高	低	8.67 (2.08)	12.33 (2.31)	21.67 (3.06)	3
		高	11.50 (2.12)	13.00 (2.83)	14.00 (0.00)	2
中堅	低	低	9.29 (3.45)	12.00 (2.45)	20.00 (2.77)	7
		高	9.00 (1.00)	12.00 (2.65)	19.33 (3.21)	3
	高	低	10.67 (1.32)	11.22 (3.11)	17.67 (1.32)	9
		高	9.67 (1.63)	10.50 (1.87)	18.83 (1.72)	6
ベテラン	低	低	8.60 (1.52)	11.40 (2.51)	17.40 (1.82)	5
		高	10.00 ()	10.00 ()	22.00 ()	1
	高	低	6.75 (0.96)	11.50 (1.91)	22.25 (2.63)	4
		高	10.31 (1.89)	10.69 (1.84)	18.00 (3.32)	13
教職経験年数			0.68	0.91	0.78	
困難感高低			0.06	0.02	1.16	
立場高低			3.63	0.05	0.59	
年数*困難感		<i>F</i> 値	0.59	1.04	0.56	
年数*立場			2.45	1.58	1.09	
困難感*立場			0.50	0.41	13.82 **	
年数*困難感*立場			0.46	0.37	7.47 **	

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

調整要因に関しては、「専門家活用」と「情報発信」による分析において有意な交互作用 ($F(2,51)=3.61$, $p<.05$) が見られ (表 44), 専門家高群の発信高群における経験年数 ($F(2,51)=3.59$, $p<.05$, 若手<ベテラン), 若手教員およびベテラン教員の発信高群における「専門家活用」(若手: $F(1,51)=5.16$, $p<.05$, 高<低, ベテラン: $F(1,51)=4.59$, $p<.05$, 低<高), 若手教員の専門家高群における「情報発信」($F(1,51)=4.42$, $p<.05$, 高<低) の単純主効果が示された。専門家活用への関心が高く, 自ら積極的に情報発信しようとする教員に関して, 若手よりもベテラン教員のほうが現状維持の傾向が強まる。自らの情報発信意識が高い教員に関しては, 若手教員の場合は専門家活用への関心が低いほど, ベテラン教員の場合は専門家活用への関心が高いほど現状維持の傾向が強まるという違いが見られた。また, 若手教員に関しては, 専門家活用への関心が高い場合に, 自らの情報発信の意識が低いほど現状維持の傾向が強まることも示された。

表 44 教職経験年数での比較:「専門家活用」と「情報発信」による分散分析

教職経験年数	専門家活用	発信	抱え込む	助けを求める	現状維持	<i>n</i>
			<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	
若手	低	低	9.00 ()	11.00 ()	18.50 ()	1
		高	9.50 (2.17)	11.17 (2.23)	19.75 (2.56)	6
	高	低	10.00 (3.22)	11.00 (2.28)	19.83 (3.60)	6
		高	9.67 (4.16)	14.00 (1.73)	20.50 (2.89)	3
中堅	低	低	10.17 (1.33)	9.83 (2.64)	18.00 (2.88)	6
		高	9.90 (2.02)	11.20 (2.57)	18.00 (1.69)	10
	高	低	9.50 (0.71)	11.50 (0.71)	19.33 (0.71)	2
		高	9.17 (3.37)	12.67 (2.34)	18.86 (2.88)	6
ベテラン	低	低	9.63 (1.60)	10.75 (2.12)	14.50 (2.43)	8
		高	8.67 (2.08)	10.00 (1.00)	21.00 (4.16)	3
	高	低	11.00 (3.00)	9.33 (1.15)	18.83 (2.08)	3
		高	8.67 (2.18)	12.00 (1.73)	17.58 (3.39)	9
教職経験年数			0.03	1.20	0.42	
専門家活用高低			0.06	2.61	2.17	
発信高低			0.68	3.53	0.22	
年数*専門家		<i>F</i> 値	0.42	0.43	1.14	
年数*発信			0.53	0.07	0.00	
専門家*発信			0.25	2.23	1.36	
年数*専門家*発信			0.08	0.83	3.60 *	

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

3.8. 下位尺度得点によるクラスタ分析

回答傾向から対象者をいくつかの群に分け、下位尺度間の関連をさらに詳しく検討するため、項目削除後の各下位尺度得点を z 得点化してクラスタ分析（Ward 法）を行った。

3.8.1. クラスタごとの属性と下位尺度得点

クラスタ分析の結果、比較的人数の偏りが少ない 6 群（クラスタ 1：13 名，クラスタ 2：14 名，クラスタ 3：5 名，クラスタ 4：4 名，クラスタ 5：11 名，クラスタ 6：14 名）に分類し、検討することが妥当と考えた（表 45，表 46，図 5）。

表 45 各クラスタ内の対象者の属性

	計 (人)	学校			性別		年齢					教職経験年数 $M(SD)$
		高校	中1	中2	男	女	20代	30代	40代	50代	60代	
クラスタ1	13	7	4	2	6	7		4	2	6	1	22.46 (11.52)
クラスタ2	14	4	3	7	10	4	3	3	5	3		17.14 (11.04)
クラスタ3	5	4		1	3	2		2	1	2		20.20 (12.64)
クラスタ4	4	2	1	1	1	3	2		1	1		15.75 (13.50)
クラスタ5	11	3	3	5	10	1	4	1	2	3	1	17.64 (17.43)
クラスタ6	14	1	7	6	7	7			6	8		26.71 (6.71)

3.8.2. 各クラスタの特徴

1) クラスタ 1 の特徴

クラスタ 1 は，A 高校と中学校の割合がほぼ等しく，男女の人数の偏りも少ない。年代では 50 代が多く，平均教職経験年数も 2 番目に多い群である。この群は，連携・協働の糸口となるような仕事の不確かさや困難感を強く認識する一方で，促進要因 3 要素はどれも低く，特に「相談しやすい雰囲気」に関して全群のなかで最も低い。「立場による制限」を他群よりも強く認識し，悩んだときの選択肢では「抱え込む」が高くなっている。

2) クラスタ 2 の特徴

クラスタ 2 は，C 中学校の教員を多く含み，男女比は 5 対 2 と男性が多い。また，20 代 3 人を含み，平均教職経験年数が最も少ない群である。この群は，「統制意識」を全群のなかで最も強く意識している。また，仕事の不確かさや困難感といった連携・協働の糸口に関する認識は低い。促進要因では「相談しやすい雰囲気」を強く意識し，抑制要因はどれも低く評価されている中でも特に「他の教員への配慮」が低くなっている。選択肢では「現状維持」を最も低く評価している。

表 46 クラスター別の下位尺度得点の分散分析結果

	クラスタ1	クラスタ2	クラスタ3	クラスタ4	クラスタ5	クラスタ6	F値	多重比較
	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>		
信念	7.62 (1.71)	7.79 (1.37)	8.40 (1.14)	8.25 (2.06)	8.27 (1.01)	8.64 (0.84)	1.07	
責任	6.92 (1.71)	7.50 (1.29)	7.40 (1.14)	5.00 (2.16)	7.91 (1.14)	8.00 (1.30)	3.39*	(4<2,5,6)
統制	6.08 (1.61)	7.29 (1.14)	4.20 (2.49)	6.50 (2.52)	5.64 (1.29)	5.71 (1.73)	3.20*	(3<2)
協働	8.54 (1.39)	9.00 (0.68)	9.60 (0.55)	8.50 (1.73)	8.64 (1.03)	9.29 (1.14)	1.28	
不確か	8.92 (1.44)	5.64 (1.55)	6.40 (2.88)	8.25 (1.26)	8.36 (0.67)	7.86 (1.29)	8.46**	(2<1,4,5,6 3<1)
困難	11.38 (2.53)	8.29 (1.73)	8.00 (2.74)	9.25 (1.89)	9.00 (2.28)	12.07 (1.14)	7.77**	(2,3<1,6 5<6)
発信	16.54 (1.20)	19.71 (1.44)	23.00 (2.35)	16.25 (4.57)	17.09 (2.84)	20.36 (2.06)	10.73**	(1,5<2,3,6 4<3,6)
相談	8.92 (1.85)	13.14 (1.03)	14.00 (0.71)	12.25 (1.71)	11.55 (1.75)	12.50 (1.79)	13.22**	(1<2,3,4,5,6)
つなが	10.38 (1.45)	11.71 (1.59)	13.80 (1.79)	12.00 (2.94)	11.27 (1.42)	12.86 (1.29)	5.16**	(1<3,6)
専門家	11.69 (1.32)	10.86 (1.66)	13.80 (2.17)	13.50 (1.91)	9.91 (2.70)	11.64 (1.95)	4.05**	(5<3,4)
共有	5.08 (1.26)	6.64 (1.69)	7.40 (1.95)	3.25 (0.96)	5.18 (1.83)	6.79 (1.58)	5.69**	(4<2,3,6)
見栄	5.54 (1.56)	4.64 (1.39)	3.00 (0.71)	5.50 (1.73)	5.09 (1.81)	4.43 (1.50)	2.45*	(3<1)
自負	6.08 (1.80)	6.14 (1.17)	5.00 (2.00)	7.25 (2.22)	7.91 (1.45)	7.79 (1.19)	4.95**	(3<5,6)
配慮	14.23 (2.83)	12.79 (2.12)	12.40 (2.51)	14.50 (5.57)	15.55 (2.02)	16.43 (2.10)	3.80**	(2,3<6)
立場	12.92 (2.10)	9.36 (1.82)	8.20 (2.86)	16.00 (2.94)	8.91 (1.76)	10.29 (2.37)	11.48**	(2,3,5,6<1,4)
抱え	10.38 (1.76)	9.79 (1.85)	5.80 (1.92)	10.75 (3.10)	9.55 (1.75)	9.50 (2.18)	4.35**	(3<1,2,4,5,6)
助け	10.46 (1.81)	11.07 (1.86)	14.80 (0.45)	13.75 (0.96)	9.36 (1.63)	11.50 (2.10)	8.74**	(1,2,5,6<3 1,5<4)
維持	18.23 (2.39)	17.71 (2.05)	22.60 (3.29)	23.50 (1.91)	16.82 (2.44)	19.00 (2.22)	8.22**	(1,2,5,6<3,4)

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

3) クラスタ 3 の特徴

クラスタ 3 は、ほぼ A 高校教員で構成されている。年代は 30 代から 50 代の 3 層におさまリ、平均教職経験年数は約 20 年である。この群は、促進要因と抑制要因に対する評価が大きく異なるところに一つの特徴があるといえよう。仕事の不確かさや困難感への認識は低く、促進要因および調整要因はどれも高い値を示し、この点に関してクラスタ 1 と対照的な特徴をもつ。「見栄」「自負心」などのプライドをはじめ、抑制要因は全群のなかで最も低く、選択肢に関して「抱え込む」と「助けを求める」とは大きくかけ離れている。

4) クラスタ 4 の特徴

クラスタ 4 は、A 高校と中学校とで半数ずつになっているが、女性の割合が高く、20 代を 2 名含み、平均教職経験年数は最も少ない。この群は、各下位尺度間でのばらつきが大きいという特徴をもつ。教師の「責任意識」、「情報発信」、「情報共有態度」が低く、一方で、調整要因「専門家活用」は高い評価となっている。抑制要因に関して、「立場による制限」を他群よりも強く認識し、悩んだときの対応として「現状維持」、「助けを求める」で高い値を示している。

5) クラスタ 5 の特徴

クラスタ 5 は、C 中学校の教員を多く含み、男性の割合が高い。年齢層は 20 代から 60 代まで幅広いが、20 代が多く平均教職経験年数は全対象者平均（19.92(10.96)年）よりもやや低くなっている。この群は、多くの下位尺度で低い値を示し、群内での得点差は大きくないものの、クラスタ 3 と反対の評価をしている部分が多くある。「立場による制限」はあまり意識されていないと思われるが、促進要因はどれも低く、「助けを求める」「現状維持」の選択も低い評価となっている。

6) クラスタ 6 の特徴

クラスタ 6 は、ほぼ中学校教員で構成され、男女比は半々で、年代が 40 代と 50 代にまとまり、平均教職経験年数が全クラスタのなかで最も高い。この群は、ほとんどの下位尺度で正の値を示す。群内で最も高い値を示す「困難感」は全群のなかでも最も高い。「情報発信」と「つなぐ役割」「情報共有態度」が同じくらいの値を示し、それよりわずかに高い値で「自負心」と「他の教員への配慮」が位置づく。選択肢に関しては、どれも平均付近の評価となっている。

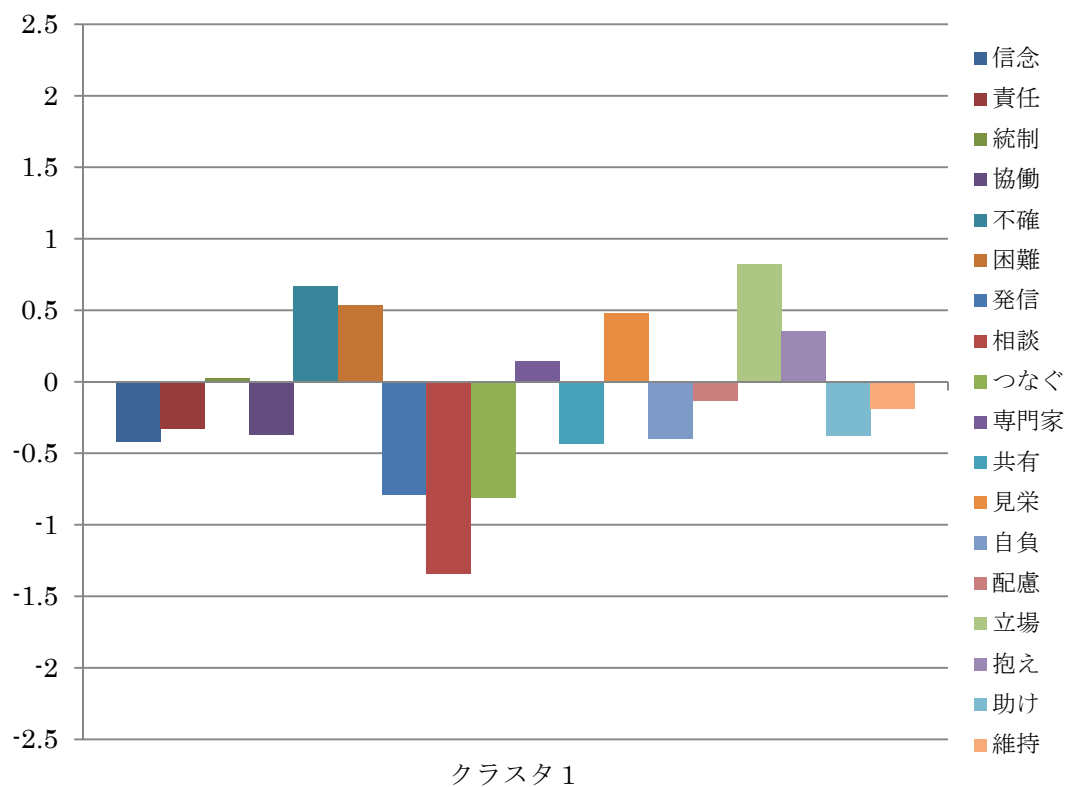


図 5-1 クラスタ 1 の各下位尺度 z 得点

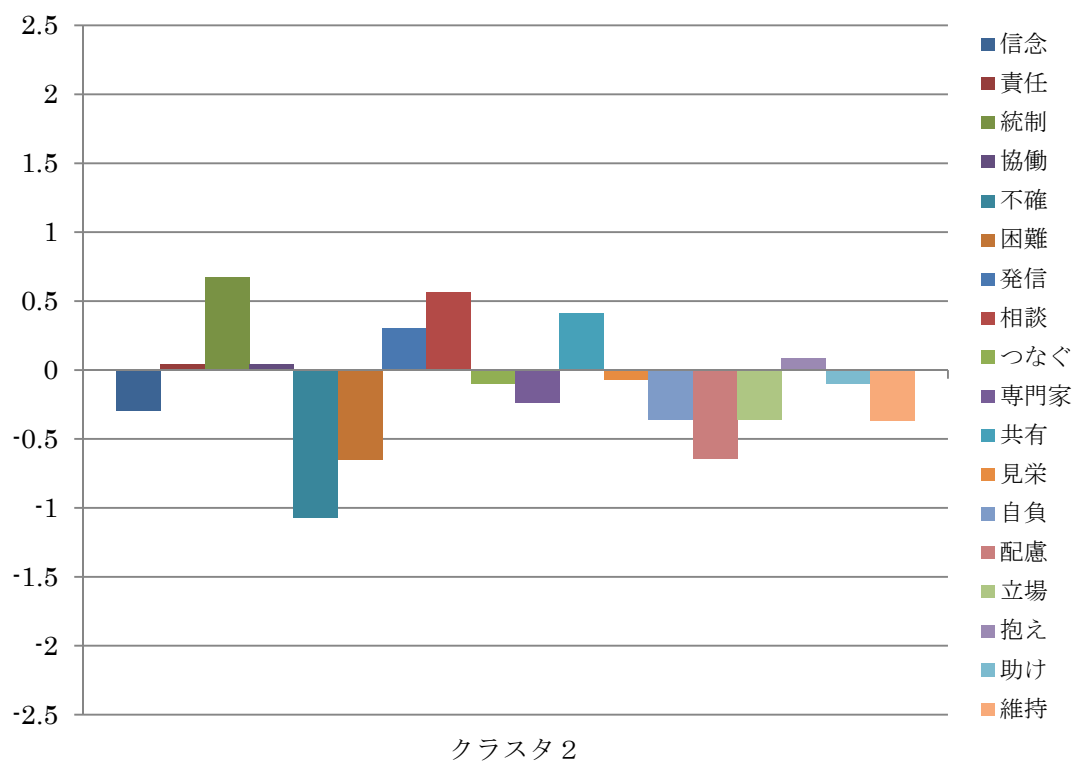


図 5-2 クラスタ 2 の各下位尺度 z 得点

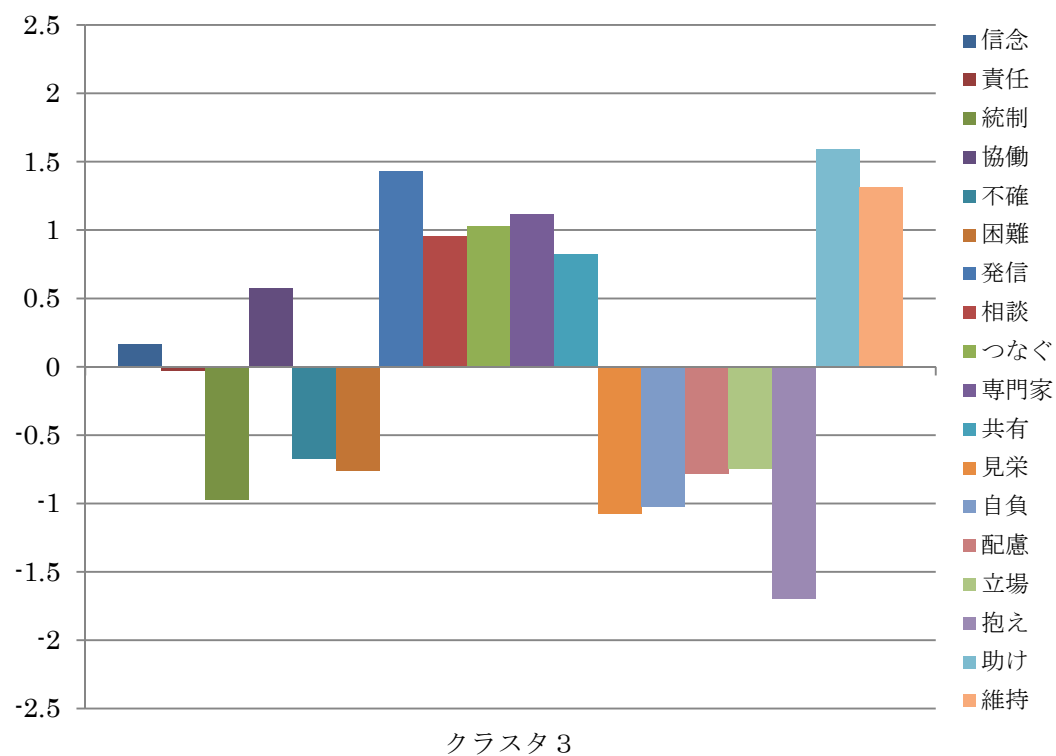


図 5-3 クラスタ 3 の各下位尺度 z 得点

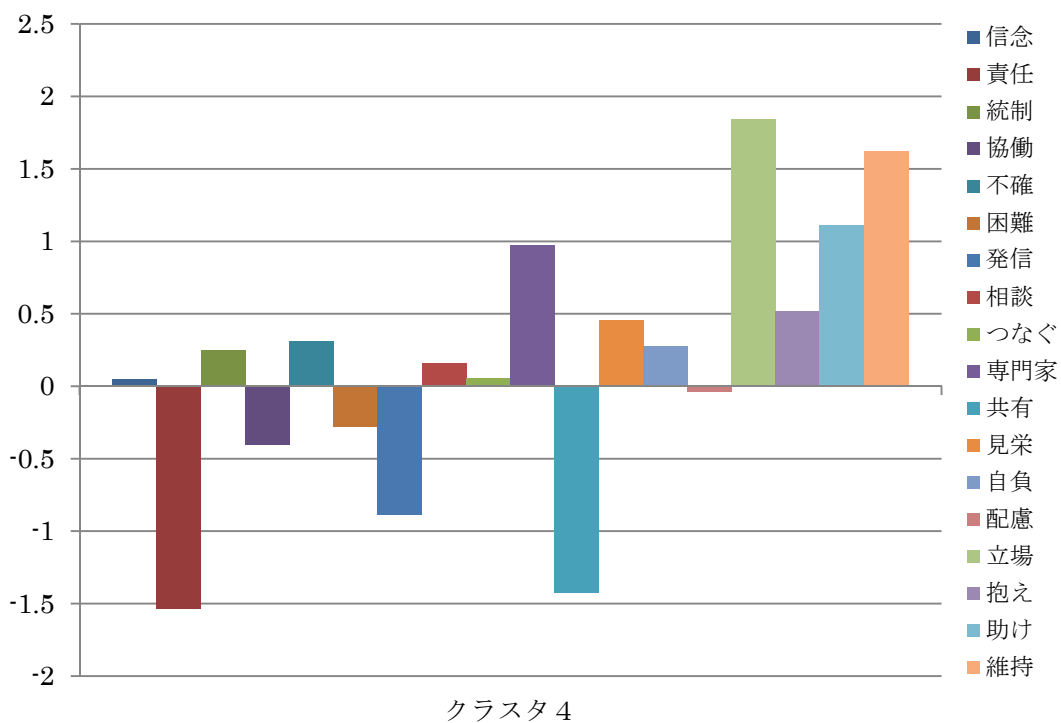


図 5-4 クラスタ 4 の各下位尺度 z 得点

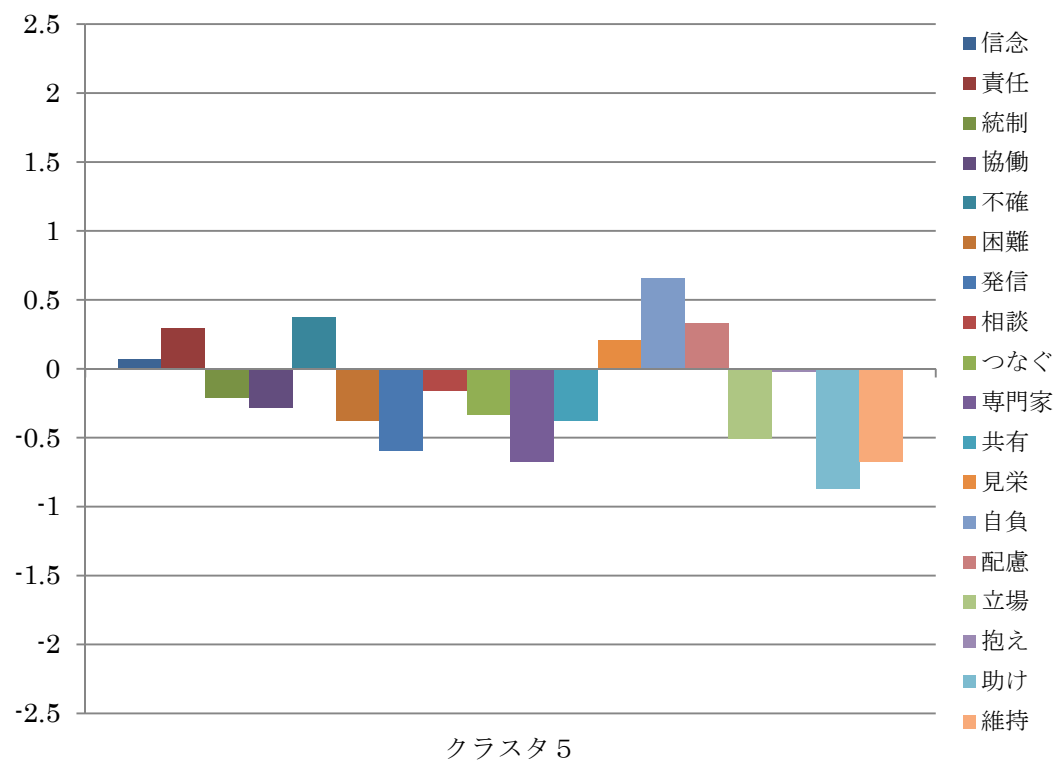


図 5-5 クラスタ 5 の各下位尺度 z 得点

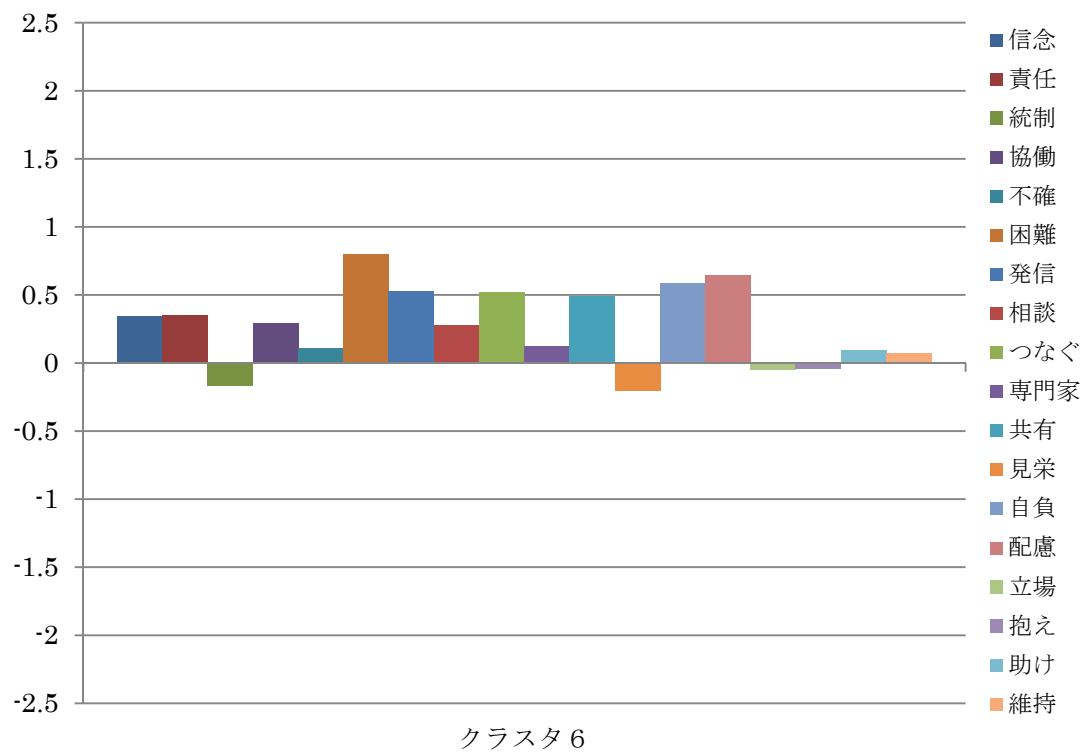


図 5-6 クラスタ 6 の各下位尺度 z 得点

第4節 考察

4.1. 教師、教員の視点と連携・協働の糸口、および各下位尺度との関連

研究Ⅰにおいて、教師の視点や教員の視点は、連携・協働の背景となるもので、連携・協働の糸口となるような困難感や促進、抑制要因の各概念との関連をもつとして生成されたカテゴリーであった。研究Ⅱでは、その関連を確認するため、教師の視点や教員の視点と連携・協働の糸口の各項目、および、促進、抑制要因、調整要因、悩んだときの選択肢の各下位尺度との相関分析を行った。以下では、教師の視点と糸口および各下位尺度、教員の視点と糸口および各下位尺度に分けてその関連を考察する。

4.1.1. 教師の視点との関連

その結果、教師の視点と連携・協働の糸口においては、どの項目間においてもほとんど相関は見られなかった。唯一、有意な相関を示したのが、「教師信念」に関する項目の教師2と「困難感」に関する項目の糸口12であった。生徒にはこうあってほしい、このような生徒を育てたいという思いを強くもつ場合、生徒の成長過程に何らかの形で常に自分が関わっているという使命感が強くなるものと思う。そのような教員は、困難を感じながらも、生徒にとっての利益を優先し、熱意をもって問題の改善、課題の達成までその状況と向き合い続けるように思われる。また、糸口以外の下位尺度との関連に関して、教師1は「つなぐ役割」と、教師2は、「他の教員への配慮」と正の相関を示した。教師としての信念、生徒に抱く理想が明確であるほど、一教育者としての責任を強く感じ、自分のことで他の教員に気を遣わせたくないといった思いをもち、生徒のことで悩むことも教師の使命と捉え踏ん張ることを信念としているものと考えられる。

その他では、教師5が「立場による制限」と負の相関を示した。生徒の手本という考えを強くもつ教員は、生徒に対して期待することを、まず自分自身がやってみるという姿勢を示すように想像する。その場合、生徒に対して、自分たち教員や周囲の大人、さまざまな人と積極的に関わることを期待するならば、自分自身も年齢や立場の異なる同僚教員に対して進んで話かけたり、関わりをもとうとしたりするのかもしれない。あるいは、生徒にとっては、教師はみな立場に関係なく手本であると考え、教職員間の立場の違いを意識しないということであるかもしれない。

4.1.2. 教員の視点との関連

曾余田（2010）は、組織とは協働体系であるとし、「人が単独では達成できないことを他の人々との協働によって達成しようとしたときに組織が生まれる」と述べている。学校も、協働によって教育の目的を達成しようとする組織である。しかしながら、教育活動の実施は教職員の個別具体的な活動に収れんされる側面が強く、組織的な運営が難しいとも言われる（文部科学省、2004）。曾余田（2010）は、学校の組織特性を、いくつかの議論を参考

にしながら、「組織の目的と成果の曖昧さ」、「教育対象である児童生徒の多様性と予測不可能性」、「教員が用いる技術の不確実性」、「環境の複雑さ」の4点にまとめている。教員の視点に立つとき、学校組織の一員である認識が高くなり教職員間の関係づくりや、協職員同士での協働による取り組みが意識される。しかし、曾余田（2010）がまとめたように、学校で教職員がひとつの組織として目的を共有しようとするとき、その目的が抽象的でありまいであるために、個々の教員が判断して動くことになる。組織であっても個々の判断、個々の責任によるところが大きく、組織の一員であるという「教員の視点」は職務遂行上の困難感につながり、連携・協働を促すか抑えるかのきっかけを与えると思われる。

教員の視点の4項目と連携・協働の糸口との相関分析では、教員9が糸口12と、教員6が糸口14と、教員7が糸口15と正の相関を示した。周囲と足並みをそろえることも大切と考える場合、困難と思える状況に他の教員が対応し続けている間は、自分のタイミングで一時的にでもその状況から離れることも難しく感じられるかもしれない。一方で、「協働意欲」の2項目は促進要因3要素と正の相関を示し、また、教員6は抑制要因の「立場による制限」、教員8は「他の教員への配慮」と負の相関があり、学校組織を意識した「教員の視点」は連携・協働を促す方向に働くと考えられる。

4.1.3. 仮説1について

仮説1（連携・協働の背景となる「教師の視点」「教員の視点」は、「連携・協働の糸口」と正の相関をもつ。また、「教師の視点」は抑制要因「プライド」、および促進要因「情報発信」と正の相関をもち、「教員の視点」は抑制要因「他の教員への配慮」及び「立場による制限」と正の相関をもつ）について考察する。

教師の視点、教員の視点とも、糸口との項目間でいくつかの相関が示されたが、尺度としての関連は十分には見られなかった。また、教師の視点、教員の視点とも相関が現れたのは「他の教員への配慮」と「立場による制限」であり、教員の視点に関してはそれらと負の相関を示した。さらに、教員の視点のうち「協働意欲」2項目は促進要因と関連があり、教員の視点が、自分と他の教職員との関係を意識した視点であることが確認できたが、仮説1についてはさらに慎重に検討を重ねたい。

4.2. 連携・協働の糸口と促進、抑制要因が選択肢に与える影響

研究Ⅰにおいて連携・協働の糸口として想定した概念は、質問紙調査の分析の結果、教員の仕事の「不確かさ」と、教員としての職務遂行にあたって日々感じる「困難感」とに分けられた。このことは、教員の仕事が日々手探りで、「これでよいのか」と振り返って考えることの連続であるという実感と、それによって悩む、苦しさを覚えるということに分けて認識されるということであると思われる。

本研究では、連携・協働の糸口と促進、抑制要因および悩んだときの選択肢との関係を探るため、連携・協働の糸口を「不確かさ」、「困難感」とに分けて二要因分散分析を行っ

た。その結果、「現状維持」における「困難感」と「立場による制限」の交互作用が示された。また、交互作用は見られなかったものの、主効果が見られた組合せもあった。

「助けを求める」において、「不確かさ」と「相談しやすい雰囲気」の組合せを除き各促進要因の主効果が見られた。このことから、教職員間において自ら情報発信をすることや、相談しやすい雰囲気づくり、教職員間や教員と生徒とがつながりをもてるよう心がけることは、悩んだときに助けを求める選択をしやすくさせる要素であるといえよう。さらに、「抱え込む」と「現状維持」において、「不確かさ」との分析で「見栄」の主効果が見られ、見栄高群は低群よりも抱え込む傾向、あるいは現状維持を選択しない傾向がある可能性が示された。周囲に困った様子を見せたくない、他の人から干渉されたくない思いが強ければ、1人で抱え込む可能性は高くなろう。現状維持を選択しない可能性について、主効果が有意であったのは「不確かさ」との分析のみであるが、その他の分析においても高群より低群の現状維持得点が高くなっていることから、見栄を張らないほど現状維持を選択しやすくなると考えることができよう。これは、現状維持が他の選択肢と異なり現状への介入を控えている状態であり、積極的に行動しないことへの周囲の評価を気にする場合には苦しい選択肢となろう。これらのことから、助けを求める行動には促進要因のもち様が、そして、抱え込む、あるいは現状を維持する行動には見栄の強さが影響すると考えられる。

以下では、交互作用の示された「困難感」と「立場による制限」による「現状維持」への影響について、3.8.で分類した各クラスタの特徴に照らしながら検討する。

4.2.1. 「困難感」「立場による制限」と「現状維持」

「現状維持」における「困難感」と「立場による制限」の交互作用について、単純交互作用の検定を行った結果、立場高群において「困難感」の認識が低い群は高い群よりも「現状維持」の得点が高いことが示された。このことから、教職員間で年齢や性別、役職などの立場の違いによる話しにくさを感じている教員のうち、仕事上の困難感をそれほど意識していない教員の方が、現状維持の選択をしやすくと考えることができよう。この立場高・困難感低群は、他の3群（立場高・困難感高群、立場低・困難感低群、立場低・困難感高群）と比べて助けを求める得点も高い。一方、立場高・困難感高群は、4群のなかで抱え込む得点が最も高く、助けを求める、現状維持の得点が最も低い。この後者の群の傾向は、クラスタ1とよく似ており、また、前者はクラスタ4の特徴と類似する。このことから、立場高・困難感低群と立場高・困難感高群の「現状維持」の認識の違いを、クラスタ4とクラスタ1の比較から考える。

クラスタ1は、仕事上の困難感を強く認識していても、教職員間での立場の違いによる話しにくさを感じているため、悩んでも他の人に相談したり、協力を依頼したりすることが難しく、1人で抱え込む傾向が強くなると考えられる。また、クラスタ1は、50代を中心とする30代以上の教員で構成されており、プライドの下位尺度「見栄」の得点も高い。教員としてある程度の経験を積んだ自負があり、自分の実践について周りからあまり干渉さ

れたくない思いが強いということも、教員間の立場の違いによる話しにくさの実感を強めたり、助けを求めにくくさせたりしているとも思われる。さらに、教職経験を重ねるにつれ、教員としての自分のスタイルが定まっていくと同時に、これまで対応したことのないような状況に直面したときの戸惑いや困難感が高まるものと想像する。

クラスタ4は、立場による制限を強く感じ、自ら情報発信することや教職員間で情報を共有することに消極的であり、抱え込む傾向が強そうに思える。しかし、生徒に対する責任を感じすぎずにいるため、困難感の認識は弱く、また、専門家活用に対して高い関心を示すなど周囲の助けを借りることへの抵抗が少ないので、自分や周りの状況を合わせて対応の時期を見定めるために、時間を置くことを積極的に選択するのかもしれない。別の見方をするなら、「見栄」の得点の高さや、情報発信や生徒への責任に対する自身の評価の低さなどから、自分の実践に自信をもてず周囲を頼りたい気持ちが強い一方で、周囲から力不足と思われることも避けたいため、選択に迷いが生じて具体的対応までに時間を置くことになっているということとも想像できる。

4.2.2. 仮説2について

このことを踏まえ、仮説2（「連携・協働の糸口」となるような困難感を強く認識している教員は、促進要因が強く認識される場合に「助けを求める」選択をし、抑制要因が強く認識される場合には「抱え込む」、あるいは「現状維持」を選択する傾向が強い）について検討する。

「不確かさ」、「困難感」と各促進要因との分散分析の結果で示されたように、困難感高群において「情報発信」「相談しやすい雰囲気」「つなぐ役割」の認識が高い場合は、それらの認識が低い場合よりも助けを求める傾向が有意に強まることがわかった。また、各抑制要因との分散分析では、「見栄」に関してのみ主効果が表れた。「見栄」によって自分を守ろうとするプライドが高い場合は抱え込む傾向が強まり、見栄が低い場合には現状維持の傾向が強まる可能性が示唆された。また、クラスタ1の特徴から、「困難感」の認識が高く、かつ、「立場による制限」を強く感じている場合にも、抱え込む傾向が強まる可能性があると考えられる。

教員の仕事の「不確かさ」を感じることに「困難感」を抱くことは分けて考えるとして分析したが、この「不確かさ」は仕事上の日々の迷いや自信のもてなさであると思われ、自分だけで考え模索するか、他の教職員から助言や励ましをもらうかの選択をするきっかけとなる感覚であると考え。仮説では「困難感」と各促進、抑制要因の選択肢に与える影響について記したが、「不確かさ」も連携・協働の糸口として検証に含める。そして、以上のことから、仮説2の“困難感を強く感じている教員は、促進要因が強く認識される場合に「助けを求める」選択をする傾向が強い”は支持されたといえよう。また、“困難感を強く感じている教員は、抑制要因が強く認識される場合に「抱え込む」あるいは「現状維持」を選択する傾向が強い”は、抑制要因のプライドに関しては言えるが、「立場による制

限」は想像の範囲に止まり、「自負心」や「他の教員への配慮」では関連が確認されなかった。仮説2は、促進要因に関して支持され、抑制要因に関しては一部のみで支持された形となったが、現状維持の意味と合わせてさらに検討を重ねる必要がある。

4.3. 調整要因と促進、抑制要因が選択肢に与える影響

研究Iでは、促進要因が強ければ周囲に助けを求めて連携・協働による対応がなされ、抑制要因が強ければ抱え込むということではなく、どちらも連携・協働を促進、あるいは抑制する方向に進む可能性があると考えた。そして、どのように対応するかを選択に影響を与えるのが、「多くの人で情報共有」することや、「専門家がいる」こと、「異なる視点を統合する」ことといった調整要因であるとした。質問紙調査の分析の結果から、調整要因は、SCやSSWなどの専門家を活用することへの興味や関心に関する「専門家活用」、および教職員間で情報を共有することや自分と異なる意見を聞くことへの姿勢に関する「情報共有態度」の2つに分けて分析をすることとした。

この「専門家活用」、「情報共有態度」と促進、抑制要因との各組合せによる二要因分散分析の結果、「助けを求める」における「情報共有態度」と「情報発信」の交互作用が確認された。また、「専門家活用」と促進、抑制要因との分析では、「助けを求める」における「情報発信」「相談しやすい雰囲気」「他の教員への配慮」の主効果、および、「抱え込む」における「見栄」の主効果が見られた。さらに、「情報共有態度」との分析においても、「助けを求める」における「情報発信」「相談しやすい雰囲気」の主効果、「抱え込む」における「見栄」の主効果が見られた。これらの結果から、4.2.の考察に加え、他の教員への負担などを気にするほど助けを求めにくくなることが示されたといえよう。

次に、交互作用の見られた「情報共有態度」と「情報発信」による「助けを求める」行動への影響を考察する。

4.3.1. 「情報共有態度」「情報発信」と「助けを求める」

「助けを求める」における「情報共有態度」と「情報発信」の交互作用について、単純主効果の検定を行った結果、発信低群において情報共有低群は高群よりも「助けを求める」得点が有意に高く、また、情報共有高群において発信高群は低群よりも得点が高いことが示された。1つ目の単純主効果の結果からは、自ら他の教職員に対して自分の考えや仕事の状況、生徒に関することなどの情報を伝える意識が低い教員は、教職員間で異なる視点を集めたり情報を共有したりすることをあまり積極的に捉えていないほど、悩んだときに他の教職員に助けを求める傾向が強まると考えられる。この特徴をもつと思われるのが、クラスタ4である。その他、「情報発信」の得点が低いのはクラスタ1と5であるが、この2群は「情報発信」の得点よりも「情報共有態度」の得点の方が全体の平均値に近く、発信低・情報共有高群を含んでいると思われる。そして、これらの群では選択肢として「抱え込む」の得点が最も高くなっている。

もう 1 つの単純主効果の結果からは、教職員間で異なる視点を集めたり情報を共有したりすることの必要性を強く感じている教員は、自ら情報発信する意識が高いほど、悩んだときに助けを求めようとする傾向が強まると考えることができよう。この特徴をもつと考えられるのが、クラスタ 3 とクラスタ 6 である。特にクラスタ 3 は、「情報発信」をはじめとするすべての促進要因と調整要因の 2 つ、および「助けを求める」の得点が全クラスタのなかで最も高くなっている。クラスタ 6 は、「情報共有態度」や「情報発信」の得点がクラスタ 3 に次いで高い値を示すが、選択肢はどれも全体の平均値に近い値を示しばらつきも少ない。また、クラスタ 2 は、「情報共有態度」や「情報発信」の得点は比較的高いものの、クラスタ 3、6 と比べると「情報共有態度」に対して「情報発信」の得点は低く、選択肢として「抱え込む」が最も高くなっている。

以上のような各クラスタの特徴から考えると、助けを求めるためには、周りから情報を得るのと同じ、あるいはそれ以上に自ら情報発信している意識が必要と思われる。たとえ、自分と異なる視点に触れることや他の教職員と情報を共有することに抵抗がなくても、自ら発信することが控え目になると助けを求めにくくなるものと思われる。クラスタ 4 に関しては、全体と比較すると「情報発信」や「情報共有態度」の得点は低いように思われるが、個人内においては周りから情報をもらうより自ら発信する意識の方が高いため、助けを求めようとする意識も高く評価されていると考えることができよう。自らの情報発信の意識が低く、他の教職員との情報共有に対する関心も低い場合に助けを求める行動につながるというのは、矛盾している関係のように思われた。しかし、助けを求める行動を促すことには、周りからの情報を得ようとするのと同じ、あるいはそれ以上に自分から様々な情報を周りに発信している意識が関連しているようである。

4.3.2. 仮説 3 について

分散分析の結果に基づき、仮説 3（悩んだときの対応は、促進、抑制要因だけでなく、調整要因との組み合わせによって異なる。具体的には、抑制要因が高い場合に、調整要因が高い教員は低い教員よりも「助けを求める」選択をする傾向が強い。また、促進要因が高い場合に、調整要因が低い教員は高い教員よりも「抱え込む」、あるいは「現状維持」を選択する傾向が強い）を検討する。

まず、“抑制要因が高い場合に、調整要因が高い教員は低い教員よりも「助けを求める」選択をする傾向が強い”ということに関して、調整要因と各抑制要因との分析では交互作用が見られなかった。各抑制要因高群に関して、調整要因の高低で平均値を比較すると、「専門家活用」においては、「他の教員への配慮」を除き、専門家活用高群の方が「助けを求める」得点が高かった。しかし、「抱え込む」や「現状維持」も同様に高くなった。また、「情報共有態度」においては、2 つの組合せを除きほとんど全ての組合せで情報共有高群の方が低くなった。これらのことから、今回設定した調整要因では、抑制要因のもち様による悩んだときの選択にほとんど影響を与えないといえ、仮説 3 のこの部分は支持されなかった。

次に、“促進要因が高い場合に、調整要因への認識が低い教員は調整要因が高い教員よりも「抱え込む」あるいは「現状維持」を選択する傾向が強い”という仮説について考える。調整要因と促進要因との分析で、交互作用は「助けを求める」における「情報共有態度」と「情報発信」でのみ確認された。この交互作用で、仮説にあるような関連を確認することはできなかった。促進要因高群に関して、調整要因の高低で平均値を比較すると、「専門家活用」「情報共有態度」ともに「抱え込む」選択に関しては低群の方が得点が高まり、抱え込む傾向が強まる可能性が示唆されたが、「現状維持」に関しては、「情報共有態度」と「相談しやすい雰囲気」および「つなぐ役割」で得点が高くなった。このようなことから、促進要因が高い場合に、調整要因への認識が低い教員は高い教員よりも「抱え込む」傾向が強まる可能性はあるものの、「現状維持」に関しては強まるとは言い難い。以上のことから、促進要因が強い場合に調整要因が弱いと抱え込みやすくなる可能性は示唆されたが、仮説3は支持されたとはいえず、再度慎重に検討していく必要があると思われる。

4.4. クラスタの特徴からみた連携・協働スタイル

ここでは、抱え込む選択をしやすいクラスタ1と、助けを求める選択をしやすいクラスタ3と、現状維持を選択しやすいクラスタ4との連携・協働の可能性を検討する。

クラスタ1は、糸口高・促進低・調整低の特徴をもち、抱え込む傾向が強い群である。専門家活用への関心はあるものの、教職員間での立場の違いによる話しにくさを感じている。また、ベテラン層を多く含むこの群は、ある程度の経験を積んできているため、仕事の不確かさや困難感の認識はあるが、自分から助けを求めることが難しい。そのような教員には、周りの教員や学校に配置された他専門職から声をかけ協働を誘うことが必要と思われるが、周りから心配されることにも抵抗があると思われる。助けようとするのではなく、生徒の状況、生徒へのよりよい対応のヒントを教えてもらうというような姿勢で、情報を共有する流れをつくっていくことで、連携・協働が促されるものと考えられる。クラスタ3は、抱え込む選択と助けを求める、現状維持との差が大きいことから、1人で抱え込まないことを常に意識していると思われる。情報発信を積極的に行い、教職員間や教員と生徒間の関係づくりを進んで行う意識も強くもっており、組織的活動の活性化に大きく影響を与えうる群である。学校に配置された他専門職は、このような教員と密に連携し協力を得ることで、他の教職員とも連携を深め、活発に協働していくことができよう。クラスタ4は、専門家活用への関心をもち、抱え込むより助けを求めることを意識しているが、立場の違いによる話しにくさを強く感じていいる。本人はそれほど困った意識はないが、解決の見通しが不十分なままの現状維持が選択されているように想像する。周囲にはそれほど困った様子、大変そうな様子を見せず淡々と職務にあたっていると思われる。日頃の雑談、互いに相談しやすい雰囲気づくりに努めることで、現状維持の意味や選択肢が変わってくるのではないだろうか。

第4章 総合考察

研究Ⅰでは、A高校でのフィールドワークを通して、教員間および教員と学校に配置された他専門職との連携・協働に関わる、個々の教員あるいは教職員間にある促進要因、抑制要因を探った。そこでは、教員には、教師の視点と教員の視点があり、生徒の前に立つ一教育者としての視点だけでなく、学校組織の一員として、他の教職員との協働を目指す「教員」の視点を意識することが、連携・協働を促すことにつながるものとの示唆を得た。また、連携・協働を促進する要因は、他の教職員との関係、職員室の雰囲気など環境の影響が強い部分が多く、抑制要因は教員個々の心理的な要素が強く関連していることがわかった。そこで、研究Ⅱでは、研究Ⅰで見いだした促進要因、抑制要因および連携・協働の糸口や教員が悩んだときの選択肢などとの関係を、教員が仕事をする中で日常感じていることなどを、研究Ⅰで作成した概念図に添って項目にした質問紙調査を行い、検討した。その結果、研究Ⅰに基づいて立てた仮説は、ほとんど支持されない結果となった。このことは、まず一つ、質問紙の項目が図ろうとしているものとずれていることによるものかもしれない。あるいは、教員個々の項目の捉え方の違い、学校風土の影響、サンプル数の少なさなども関係していると思われる。今回実施した質問紙では、連携・協働促進のための方略を検討するに至らなかったが、連携・協働に関する教員のタイプ分けをすることは、連携・協働が促進されやすい学校体制づくりや、学校に配置された他専門職の教員支援に生かすことができるものと考ええる。今後の課題として、連携・協働に関する教員の意識を図る尺度を作成すること、多くのサンプルで調査を実施し、連携・協働のタイプ分けをすることなどがあげられよう。その際、地域や職員構成、生徒の実態などを踏まえた、各校の実態に合った連携・協働を考えていくことが重要であると考ええる。

引用文献

- 船木智美（2005）：スクールカウンセラーと教員の機能的な連携 やまぐち総合教育支援センター長期研修教員研究報告書，13-25.
- 伊藤美奈子（1999）：スクールカウンセラーによる学校臨床実践評価ならびに学校要因との関連 教育心理学研究，**47**， 521-529.
- 伊藤美奈子（2000）：スクールカウンセラー実践活動に対する派遣交響詩の評価 心理臨床学研究，**18(1)**， 93-99.
- 伊藤美奈子・中村 健（1998）：学校現場へのスクールカウンセラー導入についての意識調査—中学校教師とカウンセラーを対象に— 教育心理学研究，**46**， 121-130.
- 鹿毛雅治（1999）：教師 中島義明・安藤清志・子安増生・板野雄二・繁桝算男・立花政夫・箱田裕司（編），心理学辞典，有斐閣，p.184.
- 松村 明（監修）（1995）：大辞泉 小学館.
- 文部科学省（2007）：児童生徒の教育相談の充実について—生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり—（報告）2 スクールカウンセラーについて，
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/kyouiku/houkoku/07082308/002.htm（2014 年 10 月 20 日取得）.
- 村山正治（2001）：新しいスクールカウンセラー制度の動向と課題 臨床心理学，**1(2)**， 今剛出版，pp.137-141.
- 大石英史（2004）：学校現場における教員間の連携—子どもの発達をどう支えていくか— 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，**18**， 133-143.
- 齋藤新治（2001）：教師 教育思想史学会（編），教育思想事典，勁草書房，pp.195-196.
- 榊 達雄（1998）：教員 平原春好・寺崎昌男（編），新版教育小事典，学陽書房，p.80.
- 芝田秀樹（2006）：教員と教師の違い
<http://www7b.biglobe.ne.jp/~akiray/column/koramu0606.pdf>，（2014 年 10 月 30 日取得）
- 曾余田浩史（2010）：学校の組織力とは何か—組織論・経営思想の展開を通して— 日本教育経営学会紀要，**52**， 2-14.
- 高原朗子・尾崎啓子（1999）：教育現場における臨床心理士—豊かな連携を目指して— 長崎大学教育学部紀要—教育科学—，**57**， 121-132.
- 田村修一・石隈利紀（2002）：中学校教師の被援助志向性と自尊感情の関連 教育心理学研究，**50**， 291-300.
- 山本 渉（2012）：担任教師にスクールカウンセラーとの協働の開始を促す状況—グラウンデッド・セオリー・アプローチによる仮説モデルの生成— 教育心理学研究，**60**， 28-47.
- 吉澤佳代子・古橋啓介（2009）：中学校におけるスクールカウンセラーの活動に対する教師の評価 福岡県立大学人間社会学部紀要，**17(2)**， 47-65.