

# 学校現場における同僚性の構成概念についての検討

－教員間の関係性に着目して－

後藤 壮史

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発専攻

## A study of the structure concept of collegiality in schools

- By focusing on the relationships between teachers -

Takeshi Goto

School of Professional Development in Education, Nara University of Education

＜あらまし＞ 近年学校現場では、教員同士が同僚性を構築し、学校の組織力を高めることの重要性が叫ばれている。しかし同僚性は、概念として不明確であり、目指すべき同僚性とは組織の実態によって異なると考えられるため、学校現場における教員間の同僚性の実態を捉えるため、調査用紙を作成・実施し、分析を進めた。その結果、探索的因子分析により4項目×3因子＝12項目が抽出され、「教師の職能を高め合う関係性」「教師集団として協働する関係性」「教師間の友好的関係性」という3因子を解釈することができた。また、同僚性アンケート全体について分析を進め、学校現場全体としての同僚性の傾向を確認した。さらに、A小学校、B中学校の同僚性を客観的に分析し、それらの情報をどのように活用し、学校改善へと活かすのかについて考察した。これらのことから、アンケートによる同僚性の客観的な分析は、組織の実態にあった学校改善方策を考えるための、1つの有力なアセスメント情報になり得ることが確認できた。

＜キーワード＞ 同僚性 協働 組織力 チーム学校 学校改善

### 1. はじめに

#### 1.1. 研究の背景

グローバル化や情報化、少子高齢化などの社会の急激な変化に伴い、学校教育へも柔軟な変革が求められている。中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」では、「教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である（「学び続ける教員像」の確立）。」と示している（文部科学省2012）。また、一人一人の教員が教職へのモチベーションを持ち続け、専門職としてふさわしい活躍ができるよう、「教員同士が学び合う環境づくり」の重要性も示されている。

さらに、中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」では、新しい時代へ向けた教育課程の実現、複雑化・多様化した課題の解決、子どもと向き合う時間の確保のため、「チームとしての学校が求められている。」と述べられ、学校の組織力を高めるための具体的な方策が示された（文部科学省2015）。

このように現代社会においては、いかに学校が組織として機能し、その下で教員同士がともに学び合いながら常に成長し続け、子どもたちに生きる力を育んでいくのが重要であることがわかる。また今日、このような教員同士の関係性を示す概念として「同僚性」が注目されており、その重要性が叫ばれている。

## 1. 2. 「同僚性」概念における課題

「同僚性」とは教師同士の協働関係や援助の重要性を示す概念であり、近年広く認識されるようになってきた。しかし多義的に使用されており、その定義は明らかではない。つまり、具体的に教師集団がどのような関係を築いていれば、「同僚性が高い」といえるのか明確でないのが現状である。よって、「同僚性」の構築を目指すためには、教師集団が具体的にどのような関係を築いていくべきであるか、目標を明確にする必要がある。

## 2. 「同僚性」概念の定義について

同僚性についての研究は国内外で広く行われているが、その明確な意義に迫ったものは見当たらないことから、「同僚性」とは、そもそも不確定で多義的な性質をもった概念であると考えられる。また、そのような性質であるため、研究者によって定義づけが様々である。

そこで本論に入る前に、本研究における「同僚性」概念の定義を、先行研究をもとに明確にしておくことにする。

### 2. 1. 先行研究における「同僚性」概念

「同僚性」についての研究は、1980年代初頭にアメリカでなされるようになった。米英における同僚性研究について、その特徴を考察した津田（2013）によると、同僚性の不明確な特性により、「協働と同僚性概念を混同して使用している」という実態があったことを明らかにしている。また津田は、同僚性の範囲として、従来のような教員同士の関係性だけではなく、「教師同士の学び合いはもとより、子どもと教師も学び合うという学習コミュニティをめざし、その共同体に保護者や地域住民を包括した合議体」として「ラディカルな同僚性」という広義な解釈があることにもふれていた。

### 2. 2. 本研究における「同僚性」概念の定義と範囲

現在の日本においても、教師の学び合う関係性について議論する際に、「協働」と「同僚性」が混同している場面が見られる。よって、ここで「協働」と「同僚性」の違いを明らかにし、本研究における「同僚性」概念の定義を示しておく。

「協働」は同僚性と比べ、その言葉自体に「協力して働く」という価値を含みこんだ概念である。教師が「協働」していくためには、同僚間での相互作用が必要不可欠である。お互いのことを考え、調整し合うことで、初めて「協働」が成り立つ。本研究では、そのように同僚間で相互作用し、調整し合っている状態を「同僚性」ととらえ、とりわけ「協働」するために同僚間で相互作用している状態を「協働

的な同僚性」（千家 2010）と呼び、これを本研究において目指すべき「同僚性」に位置付ける。

また同僚性の範囲については、たしかに今日の教育動向を見ていると、「チームとしての学校」を実現するためには、学校内だけでなく地域や関係機関との連携・協力まで考えた、まさに「ラディカルな同僚性」の構築を目指すべきであるといえる。しかし、学校の組織力を高めるためには、第一に教員間の同僚性構築を目指すべきであると考えため、本研究においては、とりわけ教員間の同僚性に焦点を絞ることにする。

## 3. 本研究の目的

では、教員間で具体的にどのような関係を築いていくべきだろうか。津田（2013）の研究においても「小学校と中学校では協働や同僚性の在りようが異なるのは当然である」とあるように、目指すべき同僚性とは、組織の性質や社会の変化とともに移り変わるものであると考えられる。よって、各校の同僚性の実態にあった目標を考えるためには、各校の同僚性の実態をとらえるための指標が必要となってくる。

そこで本研究では、学校現場における教員間の同僚性の実態を捉えるため、調査用紙を作成・実施し、各校における同僚性の実態を明らかにする。またそれらの結果から、同僚性の構成概念を明らかにすることを目的とする。

## 4. 本研究の方法

### 4. 1. 同僚性アンケート項目の作成

#### 4. 1. 1. 文献による調査項目の抽出

国内外の同僚性や教員間の協働関係に関する研究（Little 1982, 佐藤 2012, 淵上 2005, 千家 2010, 乾・有倉 2006）から教員間の相互作用に関わる項目を抽出し、各項目の内容の重複や明確さを学校関係者の中で検討し、必要に応じて文章を改良した。結果、最終的に学校において重要であるとされる教員間の相互作用28項目を抽出した。また、これらの項目内容をより伝わりやすくするため、複数の現職教員で文章表現を検討し、最適化した。

#### 4. 1. 2. 自由記述調査による調査項目の抽出

奈良県内の101名の教員（小・中・高・大）および教員養成系大学の学生を対象に、4.1.1.において抽出した28項目を示し、「上記の項目以外で、あなたが重要だと思われる同僚との関わり合いがあれば、お教えてください。」という自由記述方式の調査を実施し、その回答を求めた。結果、ごく少量の回答を得られたものの、先に示した28項目と重複する内容であったため、新たな項目を抽出することはでき

なかった。よって、4.1.1.に示した28項目をもって、アンケート項目を作成した（表1）。

表1 「同僚性」アンケートにおける教員間の相互作用（28項目）

1	授業の進度や進め方について話をする。	15	自分の役割・分掌以外のことにも関心を持ち、支援する。
2	授業を観察し合い、意見を交流する。	16	他の教員が中心となる活動を、できるだけ支援する。
3	共同で授業を計画する。	17	自分の考えについて、妥当であるか意見を求める。
4	自らの教材のアイデアなどを教え合う。	18	教師や授業の在り方について、それぞれの考えを交流する。
5	自分が得た授業などに関する情報を、進んで発信する。	19	道徳・人権など多様な価値観を含む指導にあたっては、他の教員の意見をきく。
6	子どもの成長や課題について話をする。	20	実践や生徒指導上、重要な判断をする際は他の教員に相談する。
7	子どもの他愛もない行動について話をする。	21	他の教師の頑張りを褒めたり、感謝したりする。
8	保護者や地域の方々についての話をする。	22	普段から他の教員にあいさつをしたり、話かけたりする。
9	自主的な研修に積極的に参加し、交流する。	23	仕事以外のことで、どの教員とも話をする。
10	新たな取組を始めるときは、他の学級に与える影響を考慮する。	24	他の教員の考えに質問・疑問を投げかけ、共通理解に向けて努力する。
11	新たな取組を始めるときは、他の教員も参加できるように配慮する。	25	考えや価値観が異なる相手にも積極的に接する。
12	他の教員の仕事に興味を持ち、支援をする。	26	一人ひとりの個性を尊重し、どの教員にも好意的に接する。
13	専門性を持った教員に助けを求める。	27	管理職の立場を理解し、協力する。
14	他の教員の仕事を進んでフォローする。	28	管理職と積極的に意見を交流する。

## 4. 2. 同僚性アンケートの実施

以上の手続きによって作成された調査項目を用いて、平成27年1月上旬～3月上旬の期間に、奈良県内の101名の教員（小・中・高・大）および教員養成系大学の学生を対象にアンケートを実施した。

作成した28項目を示し、「【質問①】これらの同僚との関わり合いは重要であると思いますか。」という4段階のリッカート尺度（4.大変重要である、3.やや重要である、2.あまり重要でない、1.全く重要でない）を用いて質問し、回答を求めた。また同時に、「【質問②】これらの同僚との関わり合いを実際に行っている教員は、どれくらいいると思われますか。」という4段階のリッカート尺度（4.大変多い、3.やや多い、2.あまり多くない、1.少ない）を用いて質問し、回答を求めた。

## 4. 3. 統計解析

回収されたアンケート項目が妥当性と信頼性を満たすものになるよう、現職教員らによる妥当性の判定とGP分析（項目分析：内容的妥当性）、 $\alpha$ 係数の算出（信頼性：内的整合性）、探求的因子分析（構成概念妥当性）の各種手続きを実施した。なお、本研究における統計解析の手続きはIBM SPSS Statistics 22によって行い、有意水準は5%に設定することとした。

## 5. 結果と考察

### 5. 1. 調査項目の妥当性・信頼性の検討

調査項目の内容的妥当性を検討するために、現職教員らによる項目内容の妥当性の判定とGP分析に

よる項目分析を実施した。また、それらの検討を経た項目についてCronbachの $\alpha$ 係数を算出し、内的整合性の検討を行った（表2）。

現職教員らによる項目内容の妥当性の判定では、すべての項目において肯定的な判定（4点満点中、2.5点以上）が示された。

GP分析においては、28項目の合計得点を算出し、得点の上位群と下位群（それぞれの群は25%）を選別したうえで、それぞれの群において各項目得点の平均値を算出し、その差をt検定で検討したところ、「6.子どもの成長や課題について話をする。」の項目を除くすべての項目で有意差が認められた。これらの結果から、作成された28項目中27項目の内容的妥当性が確認できたといえる。なお、「6.子どもの成長や課題について話をする。」について有意差が認められなかった要因は、大多数の教員・学生がこの項目について「重要である」という認識を持っていたため、この項目の弁別性が確保できなかったからであると考えられる。

また、内容的妥当性の検討を経た27項目についてCronbachの $\alpha$ 係数を算出したところ、.94という高い値が得られた。このことから、この27項目について信頼性を満たしていることが保証されたものと考ええる。

### 5. 2. 探求的因子分析による構成概念妥当性の検討

以上のような手続きによって妥当性・信頼性が確保された同僚性に関わる27の調査項目は、はたしてどのような概念で構成されているのか（構成概念妥当性）について、探求的因子分析をもって検討を

進めた。

探索的因子分析における初期解の抽出には主成分分析を用い、因子数の回転には Varimax 回転法に基づく直交回転を適用した。なお、因子数の決定に際しては、累積寄与率を参考にしながら探索的に因子数を変化させたうえで、最もよく解釈される因子構造を採用することとした。因子の解釈、命名にあ

たっては、.40 以上の因子負荷量を示す項目を手がかりとしている。なお、無回答の項目があった教師（13 名）は調査対象から削除し、最終的に 88 名を探索的因子分析の対象とした。

探索的因子分析の結果、27 項目中 12 項目について構成概念妥当性が確認でき、抽出された因子は 3 因子にとどまった（表 3）。

表 2 各項目の妥当性と信頼性の分析結果

No.	質問項目	Mean	SD	df	t-value
1	授業の進度や進め方について話をする。	3.67	0.65	22.00	5.46 ***
2	授業を観察し合い、意見を交流する。	3.60	0.58	32.88	5.08 ***
3	共同で授業を計画する。	3.33	1.01	29.42	7.53 ***
4	自らの教材のアイデアなどを教え合う。	3.65	0.65	22.00	5.46 ***
5	自分が得た授業などに関する情報を、進んで発信する。	3.52	1.09	22.00	8.74 ***
6	子どもの成長や課題について話をする。	3.90	0.14	31.05	1.54 n.s.
7	子どもの他愛もない行動について話をする。	3.60	0.66	24.81	4.36 ***
8	保護者や地域の方々についての話をする。	3.57	0.70	22.00	5.97 ***
9	自主的な研修に積極的に参加し、交流する。	3.44	0.85	37.59	7.25 ***
10	新たな取組を始めるときは、他の学級に与える影響を考慮する。	3.45	0.80	30.46	5.26 ***
11	新たな取組を始めるときは、他の教員も参加できるように配慮する。	3.24	0.95	39.79	6.55 ***
12	他の教員の仕事に興味を持ち、支援をする。	3.42	1.14	26.18	9.04 ***
13	専門性を持った教員に助けを求める。	3.66	0.70	22.00	7.09 ***
14	他の教員の仕事を進んでフォローする。	3.39	1.19	26.72	7.19 ***
15	自分の役割・分掌以外のことにも関心を持ち、支援する。	3.26	1.11	35.46	8.89 ***
16	他の教員が中心となる活動を、できるだけ支援する。	3.35	1.40	25.99	10.88 ***
17	自分の考えについて、妥当であるか意見を求める。	3.51	0.92	26.39	7.48 ***
18	教師や授業の在り方について、それぞれの考えを交流する。	3.49	1.09	22.00	10.13 ***
19	道徳・人権など多様な価値観を含む指導にあたっては、他の教員の意見をきく。	3.61	0.70	26.74	5.92 ***
20	実践や生徒指導上、重要な判断をする際は他の教員に相談する。	3.86	0.39	22.00	3.76 ***
21	他の教師の頑張りを褒めたり、感謝したりする。	3.70	0.87	22.00	6.67 ***
22	普段から他の教員にあいさつをしたり、話かけたりする。	3.80	0.70	22.00	5.97 ***
23	仕事以外のことで、どの教員とも話をする。	3.30	1.14	45.22	7.06 ***
24	他の教員の考えに質問・疑問を投げかけ、共通理解に向けて努力する。	3.40	1.01	29.42	7.53 ***
25	考えや価値観が異なる相手にも積極的に接する。	3.32	1.15	28.75	6.83 ***
26	一人ひとりの個性を尊重し、どの教員にも好意的に接する。	3.58	1.04	22.00	7.84 ***
27	管理職の立場を理解し、協力する。	3.53	0.88	33.40	7.91 ***
28	管理職と積極的に意見を交流する。	3.56	0.93	31.56	7.69 ***
27 項目（項目 6 を除く）		$\alpha = 0.940$			

表 3 抽出された因子とその項目（3 因子 12 項目）

No.	質問項目	第 1 因子	第 2 因子	第 3 因子	共通性	$\alpha$ 係数
2	授業を観察し合い、意見を交流する。	.770	.228	.022	.645	0.68
9	自主的な研修に積極的に参加し、交流する。	.659	.398	.056	.596	
10	新たな取組を始めるときは、他の学級に与える影響を考慮する。	.692	.017	.256	.544	
19	道徳・人権など多様な価値観を含む指導にあたっては、他の教員の意見をきく。	.532	.161	.241	.367	
25	考えや価値観が異なる相手にも積極的に接する。	.179	.734	.376	.712	0.84
26	一人ひとりの個性を尊重し、どの教員にも好意的に接する。	.385	.644	.150	.585	
27	管理職の立場を理解し、協力する。	.212	.789	.113	.680	
28	管理職と積極的に意見を交流する。	.085	.891	.163	.828	
4	自らの教材のアイデアなどを教え合う。	.311	.280	.453	.381	0.71
7	子どもの他愛もない行動について話をする。	-.071	.101	.856	.749	
8	保護者や地域の方々についての話をする。	.244	.149	.680	.544	
22	普段から他の教員にあいさつをしたり、話かけたりする。	.283	.211	.667	.569	
$\alpha = 0.94$		固有値	4.730	1.316	1.154	7.20
		寄与率 (%)	39.415	10.966	9.619	60.00
		累計寄与率 (%)	39.415	50.381	59.999	

第1因子には、「2. 授業を観察し合い、意見を交流する。」「9. 自主的な研修に積極的に参加し、交流する。」「10. 新たな取り組みを始めるときは、他の学級に与える影響を考慮する。」「19. 道徳・人権など多様な価値観を含むときは、他の教員の意見をきく。」の4項目が含まれた。これらはいずれも教師間で意見を交流し、組織の一員であることを自覚しながら、ともに教授技術を高め合おうとすることを示す項目を含んでおり、この因子を「教師の職能を高め合う関係性」と命名した。

第2因子は、「25. 考えや価値観が異なる相手にも積極的に接する。」「26. 一人ひとりの個性を尊重し、どの教員にも好意的に接する。」「27. 管理職の立場を理解し、協力する。」「28. 管理職と積極的に意見を交流する。」の4項目が含まれた。これらは考えや立場の違う教員とも交流し、チームとして協働しようとすることを示す項目を含んでおり、この因子を「教師集団として協働する関係性」と命名した。

第3因子は、「4. 自らの教材のアイデアなどを教え合う。」「7. 子どもの他愛もない行動について話をする。」「8. 保護者や地域の方々についての話をする。」「22. 普段から他の教員にあいさつをしたり、話かけたりする。」の4項目が含まれた。これらは日常的な情報交流、コミュニケーションを示す項目を含んでおり、この因子を「教師間の友好な関係性」と命名した。

なお、各因子のCronbachの $\alpha$ 係数を算出したところ、すべての因子において.68～.84の値が得られたことから、この3つの次元が概念的妥当性と信頼性を満たしていることが保証されたと考える。

以上のように、「同僚性アンケート」においては、「教師の職能を高め合う関係性」「教師集団として協働する関係性」「教師間の友好な関係性」という3因子を解釈することができた。

しかし、他に因子として概念化できない項目が15項目あったことから、主要な構成概念(上記3因子)はあるものの、それ以外にも様々な要因が絡み合っているといえる。よって今後の考察においては、対象を3因子12項目に絞るのではなく、他の15項目

についても行っていきたいと思う。

### 5. 3. 同僚性アンケートの分析と考察

学校現場における同僚性の実態を把握するべく、実施したアンケート全体を通して捉えることができる同僚性の傾向や、協力していただいた学校ごとの同僚性の傾向について分析、考察を進めることにした。

なお今回の分析においては、同僚性に関わる27の調査項目に対し、それぞれの教員がどれくらい重要だと感じているのかという、教員ごとの価値観(以下『重要度』とする。)と、それらは実際にどれくらいできていると思うかという、教員ごとの認識(以下『現状』とする。)の2つの観点における関係性に着目した。また、これまでの手続きによって明らかとなった3つの因子とも関連させ、各校の同僚性をとらえていくことにした。

先の統計解析において、弁別性が確保できなかった「6. 子どもの成長や課題について話をする。」については、その結果を考慮して考察を深めていくことにする。

#### 5. 3. 1. アンケート全体から見える同僚性の傾向

学校現場におけるすべての学校・校種にあてはまる、同僚性の傾向があるかどうかを検討するため、同僚性アンケート全体を通した分析を試みた。

集計した101名の回答のうち、77名の現職教員の回答について分析を進めることにした。同僚性の『重要度』と『現状』について、教員の年齢ごとの認識の違いに焦点をあてて分析を進めた。教員集団を20代、30代、40代、50代の4グループに分けて、それぞれの項目における平均点の比較を行った。

重要度について、20代、30代、40代、50代の教員間において各項目の平均点に有意差があるかどうかを検証するため、独立変数を年代、従属変数を各項目の点数とする対応のない1要因分散分析を行った。その結果、2.28の項目において統計的に有意な主効果が認められた。TukeyのHSD検定による多重比較の結果、次のようなことが判明した(表4)。

表4 1 要因分散分析結果「年代による重要度の違い」

		平方和	df	平均平方	F	有意確率
a2	グループ間	2.103	3	.701	3.203	.028
	グループ内	15.975	73	.219		
	合計	18.078	76			
a28	グループ間	2.680	3	.893	3.587	.018
	グループ内	18.177	73	.249		
	合計	20.857	76			

- 「2. 授業を観察し合い、意見を交流する」  
・・・50代>30代
- 「28. 管理職と積極的に意見を交流する」  
・・・20代>50代

まず「2. 授業を観察し合い、意見を交流する」については、50代は30代よりも高い値を示した。これは、小学校・中学校を対象にした分析では緩やかに見られた傾向であったが、全体を分析したことにより、より顕著に見られるようになった結果である。統計的な有意差は見られないものの、40代の教員も30代より高い値をしめしていることから、経験を重ねるにつれて、より「実践交流」の重要性を実感していくのではないかと考えられる。「優れた実践を若い世代に伝達する。」という意味ではとても重要になってくるため、これからの学校現場の若年化の時代には必要不可欠な考えであるといえる。

また、「28. 管理職と積極的に意見を交流する」については、20代は50代よりも高い値を示した。やはり若い世代は、必然的に管理職と意見交流する機会が多いため、その重要性を実感しているのではないだろうか。また経験を重ねるごとに、どんなことでも個人の裁量で進められるようになるため、管理職と交流する必然性が薄れ、重要度も低くなっていくのではないかと考えられる。しかし、学校組織としてまとまりのあるものにするためには、どの世代においても管理職との協働を意識する必要があるので、今後の学校現場の課題ではないかと考えられる。

次に現状について、20代、30代、40代、50代の教員間において各項目の平均点に有意差があるかどうかを検証するため、独立変数を年代、従属変数を各項目の点数とする対応のない1要因分散分析を行った。その結果、6.7.27.28の項目において統計的に有意な主効果が認められた。TukeyのHSD

検定による多重比較の結果、次のようなことが判明した(表5)

- 「6. 子どもの成長や課題について話をする」  
・・・20代>50代
- 「7. 子どもの他愛もない行動について話をする」  
・・・20代、30代>50代
- 「27. 管理職の立場を理解し、協力する」  
・・・20代>50代
- 「28. 管理職と積極的に意見を交流する」  
・・・20代>40代、50代

まず、項目6.7などの「子どもについての話」は、若い教員のほうが頻繁に行っていることが確認できる。これは様々な要因が考えられるが、2つ挙げるとすると、まず1つ目は若い教員のほうが子どもへの課題を感じる機会が多いため、自ずとそれに関わる話が多くなるのではないかと考えられる。もう1つは、経験を重ねることにより子どもの成長や課題に対して「慣れる」ため、話そうと感じる機会が少なくなるのではないかと考えられる。ただし、低下するといえど比較的高い頻度は保っているため、問題視する必要はないと考えられる。

また、項目27.28などの「管理職との関わり」についても、若い教員のほうが頻繁に行っていることがわかる。これは先にも述べたように、若い世代は必然的に管理職と意見交流する機会が多く、逆にベテラン層は、どんなことでも個人の裁量で進められるようになるため、管理職と交流する機会が自ずと減っていくのではないかと考えられる。

表5 1 要因分散分析結果「年代による現状の違い」

		平方和	df	平均平方	F	有意確率
b6	グループ間	4.449	3	1.483	3.563	.018
	グループ内	29.551	71	.416		
	合計	34.000	74			
b7	グループ間	7.192	3	2.397	5.870	.001
	グループ内	28.995	71	.408		
	合計	36.187	74			
b27	グループ間	5.247	3	1.749	4.327	.007
	グループ内	28.700	71	.404		
	合計	33.947	74			
b28	グループ間	6.738	3	2.246	4.602	.005
	グループ内	34.649	71	.488		
	合計	41.387	74			

### 5.3.2 A小学校、B中学校における同僚性の傾向

協力していただいた学校ごとの同僚性の傾向を捉えるため、A小学校・B中学校に対象を絞り、分析を試みた。

#### 5.3.2.1. A小学校・B中学校の概要

A小学校は、児童数約500人（各学年3、4クラス）、教職員数約30人、学校周辺には文化財などが多く、古い歴史を持つまちに位置する小学校である。ここ数年間で教員の若年化が進み、教員の約3分の1が20代の教員である。また、教職経験年数が10年までの教員が約3分の2を占めている。職員室は活気にあふれ、研究主任を務めるベテラン教員のリーダーシップの下、意欲的な若手教員らが授業研究に励む様子が伺えた。

またB中学校は、生徒数約320人（各学年3、4クラス）、教職員数約22人、A小学校と同じ地域に位置する中学校である。ここ数年間で教員の若年化が進み、教員の約3分の2が20代の教員、全体として20・30代の教員で構成されている。また、教職経験年数が10年までの教員が約3分の2を占めている。若手教員が中心となって部活指導に当たる様子が伺え、活気にあふれていた。

#### 5.3.2.2. 各項目における「重要度」と「現状」の値の散らばり

A小学校・B中学校の同僚性の傾向を捉えるため、28の質問項目に対する「重要度」と「現状」の値のちらばりを散布図に表し、それぞれの観点に対する教員集団の認識について分析を進めた。

なお、図の中央部で交差する二本の直線は、重要

度と現状それぞれの平均値を示している（図1）。

まず、図1を平均値の直線を境に4つの領域に分けて考えたとき、右上の[A]の領域は重要度・現状ともに比較的高い値を示した群であり、「とても重要だと考えられているため、大変多く実施されている」内容であると解釈できる。つまり、対象の学校全体として実施できている、「特長的な関係性」であるといえる。

また[B]の領域は、重要度・現状ともに比較的低い値を示した群である。この群に関しては、比較的低い値とはいえ、重要度に関しては2.5以上という肯定的な結果が出ている。しかし、現状は2.5以下という否定的な結果であるため、「ある程度重要であるが、あまり実施されていない」と解釈できる。つまり、対象の学校において比較的「優先順位の低い関係性」であるといえる。

さらに[C]の領域は、重要度は比較的高いが現状が低い値を示した群であり、「とても重要だと考えられているが、あまり実施されていない」と解釈できる。よって、対象の学校においてとても重要であると考えられているが、あまり実施できていないため、今後取り組んでいく必要性のある「重点課題となる関係性」であるといえる。

以上の観点から考察すると、A小学校・B中学校において、次のような同僚性の傾向が考えられる（表6）。

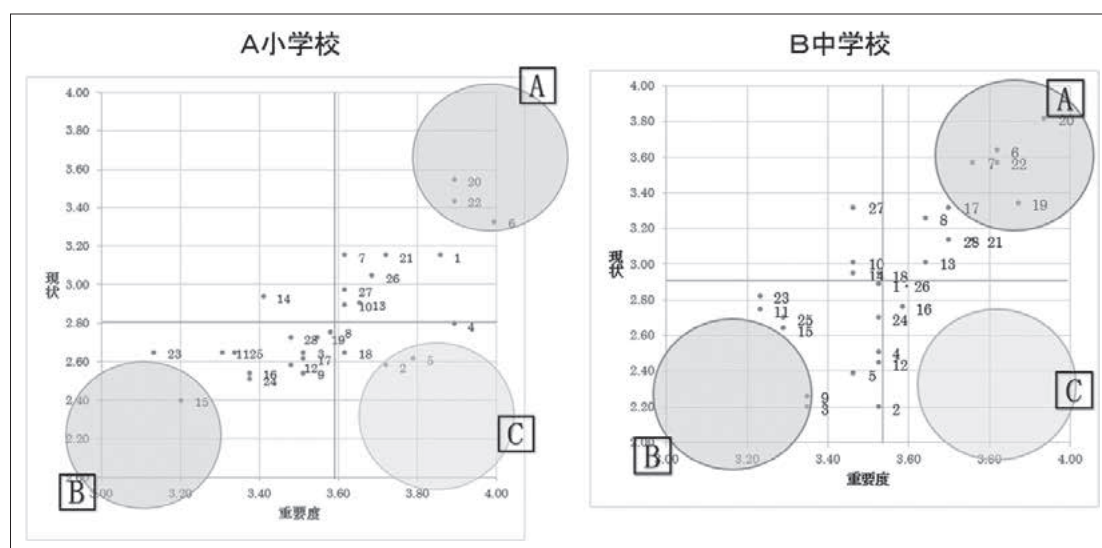


図1 各項目における「重要度」と「現状」の値の散らばり

表6 A小学校・B中学校における同僚性の傾向についての考察

	A小学校		B中学校	
	該当する項目	考察	該当する項目	考察
Aの領域 「特長的な関係性」	6.20.22.	すべての教員が「子ども」のことを最優先に考え、重要な判断をする際は、組織として一貫した対応を心がけていることがわかる。また、普段から教員間のコミュニケーションを取り、友好的な関係を築いていることがわかる。	6.7.19.20.22.	A小学校と同様の特長に加え、9.「多様な価値観のすり合わせ」の値が高いことも、B中学校の特長である。また20.「生徒指導上の相談」は、学校全体として高いレベルで実施されていると考えられる。
Bの領域 「優先順位の低い関係性」	15.	まずは学校組織において「自分の役割」を果たすことを優先しているのではないかと考えられる。これは関係性としては一長一短であるため、より詳しい実態把握をした後に議論していく必要がある。	3.9.	項目3.「共同で授業を計画する。」は必然性が薄いのではないかと考えられる。また項目9.「自主的な研修への参加」は、多忙な校務の状況なども関連しているのではないかと考えられる。
Cの領域 「重点課題となる関係性」	2.5.	「授業実践の交流」や「情報・意見の交流」の重要性を感じていながらも、あまり行うことができていないという実態がある。これらを重点課題として、学校改善の方策を考えていく必要がある。	該当なし	重要性を強く感じていることは、実施できていることがわかる。よって、B領域の「優先順位の低い関係性」について再考し、課題を見出していく必要がある。

このように、28の質問項目に対する「重要度」と「現状」の値のちらばりを散布図に表すことで、それぞれの学校における同僚性の傾向をより明確にとらえることができる。また、上図におけるCの領域のような、「とても重要だと考えられているが、あまり実施されていない」取組を把握しておくことで、学校改善において「何から取り掛かるべきなのか」を

判断する材料に成り得ると考えられる。

### 5.3.2.3. 同僚性の主要3因子ごとの「重要度」と「現状」の値について

次に、同僚性の主要3因子（「第1因子：教師の職能を高め合う関係性」「第2因子：教師集団として協働する関係性」「第3因子：教師間の友好な関係

表7 A小学校・B中学校における同僚性の主要3因子ごとの平均点と標準偏差

		重要度				現状			
		第1因子	第2因子	第3因子	合計	第1因子	第2因子	第3因子	合計
A小学校	mean	14.46	14.21	15.04	43.71	10.61	11.36	12.11	34.07
	sd	1.48	1.88	1.09	3.43	1.78	1.86	1.65	4.25
B中学校	mean	14.00	14.00	14.76	42.76	9.76	11.29	12.12	33.18
	sd	1.78	1.75	1.39	4.01	3.25	3.51	3.48	9.67

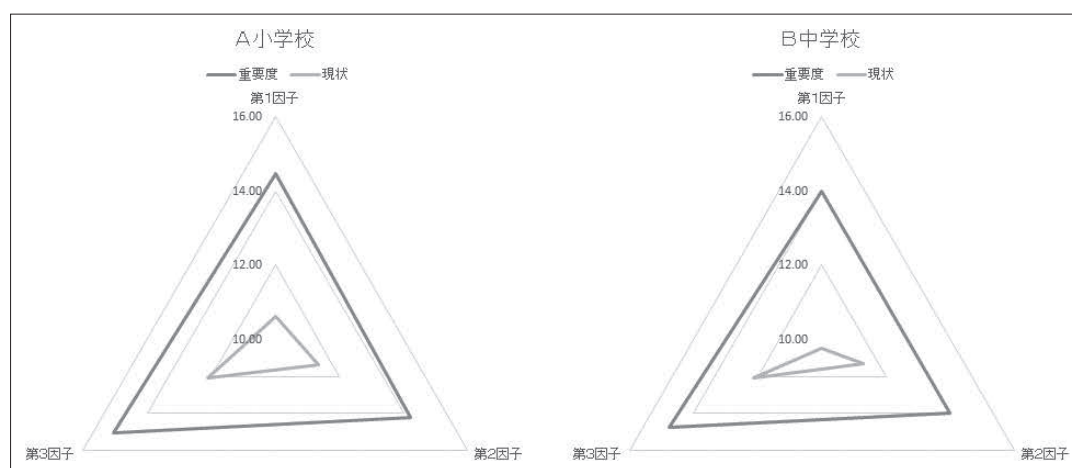


図2 A小学校・B中学校における同僚性の主要3因子ごとの平均点

性」)に焦点を当てて分析を進めた。(表7、図1)

これらのことから、A小学校・B中学校に共通して言えることが2点あげられる。1つは、3因子のうち「第3因子：教師間の友好的関係性」の値が重要度・現状ともに最も高いことである。いずれの学校も、「教員間の有効な関係性」を第一に考え、気軽にコミュニケーションがとれる雰囲気を作り出すことで、子どもに向き合っていく環境を整えているのではないかと考えられる。もう一つは、「第1因子：教師の職能を高め合う関係性」の重要度が高いのに対し、現状値が非常に低いことである。やはりいずれの学校の教員も、教員同士の実践や意見の交流をもっと深めていくべきだと感じていることがわかる。

またそれぞれの学校の傾向として、A小学校は、現状値の標準偏差が低いことから、すべての教員が同じように、現状を認識していることがわかる。B中学校は、「第1因子：教師の職能を高め合う関係性」の現状値が10以下という否定的な値を示している。つまり、全体として「どちらかといえばできていない。」と感じているといえる。

#### 5. 4. 同僚性アンケートの活用方法について

これらのことから、同僚性アンケートにより同僚性に関する教員集団の実態を数値的に捉えることで、主観的な観察からはわからない教員それぞれの考えを客観的に知ることができた。また、それらを分析することで、同僚性の特長や課題などが見え、これからその学校が目指すべき同僚性について考えていくための、1つの有力なアセスメント情報になり得ると考えられる。また、その情報を基に校内研究の方向性を話し合ったり、より良い学校組織についてのワークショップ型研修会を開いたりすることもできる。

よって本アンケート調査による分析は、同僚性に関わる各項目を学校改善のヒントとして活用することの有用性を確認できるものになったのではないかと考える。

#### 6. 成果と課題

本研究では、近年重要視されている学校現場における「同僚性」について、その機能や性質を明らかにし、どのような「同僚性」を目指すべきであるかについて考えを深めた。また、学校現場における同僚性の実態を捉えるため、先行研究を参考に「同僚性アンケート」を作成し、調査・分析を行った。

その結果、探索的因子分析により4項目×3因子=12項目が抽出され、「教師の職能を高め合う関係性」「教師集団として協働する関係性」「教師間の友好的関係性」という3因子を解釈することができた。また、同僚性アンケート全体について分析を進

め、学校現場全体としての同僚性の傾向を確認した。さらに、A小学校、B中学校の同僚性を客観的に分析し、それらの情報をどのように活用し、学校改善へと活かすのかについて考察した。

まず成果としては、これまで曖昧なままその重要性について語られていた「同僚性」についての知見を深め、具体的な指標として「同僚性アンケート」を作成できたこと。また、アンケートから同僚性における3因子（「教師の職能を高め合う関係性」「教師集団として協働する関係性」「教師間の友好的関係性」）を抽出し、それらをもとに教員集団の同僚関係の実態を捉え、学校改善のヒントとして活用することの有用性を確認できたことが挙げられる。

しかし課題も少なからず存在する。最も大きい課題はアンケート調査に対する抵抗感である。これは、自身が所属する学校へ実施するとなるとなおさらであるが、人間関係というデリケートな問題扱う調査であるため、十分な配慮が必要である。なお、アンケート調査をするのではなく、同僚性アンケートの項目を使ったワークショップ型研修などを運営すると、直接的に同僚性を高めることに繋がるのではないかと考える。

また本研究においては、A小学校・B中学校の2校の分析に留まっているため、今後様々な学校への分析を進めることで、学校現場に共通して言えることや様々な同僚性のタイプが明らかになると考えられる。

#### 7. おわりに

今日「チームとしての学校」の重要性が叫ばれていることから、今後はより学校の「組織力」を問われる時代になってくると考えられる。文部科学省(2015)は、中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」において、今後の改善方策の1つとして、「教員以外の専門スタッフの参画」を挙げている。よって、今後さらに学校組織の構成員は複雑化し、同僚性を構築していくことの重要性が増すものと考えられる。またもう1つの方策として、「学校のマネジメント機能の強化」も挙げている。これについても、いかにリーダーシップ機能を強化したとしても、リーダーが進める方策が教員集団の実態に合わなかったり、協働する関係性ができていなかったりすると、とたんに組織としての力が発揮できなくなってしまう。

つまり、学校が組織力を発揮するには、リーダーが学校組織の内側(教員間の同僚性)について考え、その実態にあった方策を講じること。また、教員一人ひとりが組織の一員としての自覚と、管理職や専門スタッフなどと協働しようとする意識を持ち、行動することが重要になってくるのではないかと考え

る。よって今後は、このような環境を整えるための方策について、より具体的に考えていくことが求められる。

## 8. 謝辞

本研究にあたり、奈良教育大学教職大学院の山本吉延先生をはじめ、ご指導いただいた先生方に心より感謝申し上げます。

また、アンケートに対しご理解・ご協力賜りました先生方、学生の皆様に心より御礼申し上げます。

## 引用・参考文献

淵上克義（2005）「学校組織の心理学」日本文化科学者 pp.112-132

Little J. D(1982) Norms of collegially and experimentation: Workplace conditions

of school success, *American Educational Reserch Journal* 19(3),pp.325-340

乾丈太・有倉巳幸（2006）小学校教師のメンタリングに関する研究

文部科学省（2012）中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」

文部科学省（2015）中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」

佐藤学（2012）「学校を改革する」岩波書店 pp.38-43

千家弘行（2010）「授業研究会の活性化と同僚性に関する研究－高等学校における取組から－」兵庫県立教育研究所

津田昌宏（2013）教職の専門職性としての同僚性