

初任教師の心理的発達に関する研究 (4)

宇 都 慎一朗*・今 林 俊 一**

(2007年10月23日 受理)

A Study of Psychological Development in Novice Teachers (4)

UTO Shinichiro・IMABAYASHI Shunichi

要 約

初任教師にとって、職場を協働的職場風土と捉えてかつ協働的効力感の高い教師集団であると認知することは、学校現場に潜在していると考えられる援助抵抗感を低減し、援助要請行動をしやすくなることが予想される。これまでの協働的効力感や職場風土に関する研究においては、職場風土の捉え方や協働的効力感の構造を教職歴・性別・所属学科といった属性の視点から検討されておらず、淵上(2004)は、今後の研究課題の1つとして「教師の協働的効力感の育成をするためには、個人の力量を高めるだけではなく、教師集団や人間関係の在り方について検討する必要がある」と指摘している。そこで本研究では、協働的な職場風土が若手教師の成長・発達支援の有効性に重要な要因になると考え、学校現場における高校教師の協働的効力感と職場風土の関連に着目して検討を行った。

キーワード：高等学校初任教師 高等学校教師 協働的効力感 職場風土

* 鹿児島県立甲陵高等学校

** 鹿児島大学教育学部

問題

中島 (2006) は、精神疾患による教師の休職者数は、この10年間に於いて3倍以上に増加しており、休職をとらない水面下の疾患者数を含めると、学校現場において心の病気による健康障害はますます深刻な事態を呈していると指摘する。また、20代の若手教師の職場内ストレスは、その3割が同僚・管理職との人間関係で占めており、これは職場そのものに慣れていない若手教師が、なかなか相談できず孤立しやすい学校の状況があることを示唆しているという。つまり、教職に就いて間もない若手教師は、同僚・管理職との人間関係の円滑な構築がなかなかできず孤立無援状況になりやすく、教師バーンアウトの強度を高めやすい立場にあると考えられる (鈴木,1992)。ここで教師バーンアウトとは、教師が理想を抱きまじめに仕事に専心する中で、学校でのさまざまなストレスにさらされた結果、自分でも気付かぬうちに消耗し、極度の疲労をきたすに至った状態をいう (新井,2002)。採用されて間もない初任時は、教育に対する強い情熱を持って教壇に立つとともに、学ばなければならない立場であることを自覚的に認識している時期にあたり (安松ら,2006)、この姿は鈴木 (1992) が指摘するバーンアウトに陥りやすい「情熱的で教育の理想に燃えた人間志向的で献身的な教師像」とほぼ重なっているといえよう。このようなことから、若手教師は経験を積んだ教師と同じ学校環境におかれている立場にあるが、若手教師のバーンアウトに至る過程は経験を積んだ教師とはやや異なる実状があるものと予想される。

教師バーンアウトは、所属校の学校組織特性の「協働性」「職場満足」による影響が大きい (貝川,2006)。学校組織における協働とは、取り組むべき問題を相互に理解して共有し、その問題の解決や改善に向けて互いに関与しながら協力していくことをいう (淵上,2005)。教師が捉える自職場の風土は、協働的職場風土と同調的職場風土に大別される。協働的職場風土とは「お互いの多様な意見を認め合い、職務に関することでも忌憚無く話し合え、必要であれば支え合う関係が成立している雰囲気」をいい、同調的職場風土とは「集団としてまとまりはあるものの、教師同士の交流は職務以外の部分が多くを占め、輪を大切にすあまり異論や多様な意見が言いにくく、主張的な一部の教師によるまとまりがある雰囲気」をいう (淵上,2005)。淵上ら (2004) は、所属校を協働的関係の強い職場風土と捉えている教師群と、同調的関係の強い職場風土と捉えている教師群とを比較する調査をした結果、協働的職場風土と捉えている教師群は、日頃の勤務意欲や教育活動を高く評価しているだけでなく、同僚教師間や校務分掌間のコミュニケーション活動が活発であることや役割意識が高いことを明らかにした。また、淵上ら (2004) は、協働的関係を視野に入れた教師の対人的効力感を測定する協働的効力感尺度を作成し、現職の中学校と高等学校の教師を対象に調査をした結果、協働的効力感尺度は「支えあいの自覚」「学校改善への意欲」「積極的支援」「普段のコミュニケーション」「立場の違いの克服」「管理職との協働」の6因子構造から成立していることを明らかにし、協働的効力感は協働的な職場の雰囲気と学校のサポートの中で培われ、バーンアウト低減とも関連していることを指摘した。以上のことから、教師個人の協働的効力感、職場からサポートを得やすく求めやすい協働的な風土によって育成され、協働的な職場風土への高揚は、その職場に勤める教師群の

協働的効力感を高めるとともに、バーンアウトや精神疾患に対する予防効果も強いことが考えられる。

教職歴の短い若手教師、ことに初任教師は、職場のサポートを得やすく、また職場に求めるサポートの希求度も高いと予想されるため、初任教師の成長・発達、所属する職場の雰囲気にも強く影響されると考えられる。根本ら (1985) の新任教師の成長過程を8ヶ月間の面接によって調査した継続的研究によると、一般に意欲的で開放的な教師集団が形成されている場合には、新任の教師は多様な学習の機会が与えられ成長が早まったと報告している。宇都・今林 (2006) は、初任教師の抱く初任教師観の変容を初任教師自身が評価する職場のサポートとの関連性の視点から検討した結果、ソーシャルサポートをあまり受けていないと低い自己評価をする初任教師群は、悩みを相談せず自己内で解決しようとする姿勢が強い傾向であることが明らかとなり、被援助志向性の低下やバーンアウトの危険性が高まっている可能性があることを示唆した。田村・石隈 (2001) らは、サポートの欲求の高い教師ほど、十分なサポートが得られない場合、援助欲求が低い教師に比べ失望感が強くなり、バーンアウトの因子の一つである情緒的消耗感が高くなると指摘し、被援助志向性の状態が高い教師が職場の同僚や管理職に援助要請をしても、それに十分答えるだけのサポートが得られないという現在の教育現場の実態を反映していると解釈している。

サポート評価は、教師個々が捉える協働的効力感が高く、職場風土が協働的な学校ほど高く評価する傾向があると思われるが、サポートを受けやすい若手教師とサポートを与える立場が期待されるベテランの教師、そして、サポートを与え時にはサポートを受けるといった両方の場の機会が多いであろう中堅の教師とでは、協働的効力感の受け止め方に違いがあることが予想される。このことから、教職歴や学科所属などの異なる教師集団が捉える協働的職場風土と協働的効力感の構造の傾向と特徴を明らかにすることは、初任教師の成長・発達の支援を講じる重要なリソースとなるとともに、初任教師自身の協働的効力感の向上といった相乗効果を期待することができると考えられる。つまり、初任教師にとって、自分の職場を協働的職場風土と捉えてかつ協働的効力感の高い教師集団であると認知することは、これまでの援助抵抗感を低減し、援助要請行動をしやすくすることも予想される。これまでの協働的効力感や職場風土に関する先行研究においては、職場風土の捉え方や協働的効力感の構造を教職歴・性別・学科所属といった属性の視点から検討しておらず、淵上 (2004) は、今後の研究課題の1つとして「教師の協働的効力感の育成をするためには、個人の力量を高めるだけではなく、教師集団や人間関係の在り方について検討する必要がある」と指摘している。

そこで本研究では、若手教師における効果的なソーシャル・サポートシステムモデルを開発する研究目的の一環として、協働的な職場風土が若手教師の成長・発達支援に重要な要因になると考え、学校現場における高校教師の協働的効力感と職場風土の関連に着目した実証的な課題を検討することを目的とした。

方法

〈調査対象者〉

A県内の平成17年度採用の高等学校初任教諭が赴任している11校の公立高等学校の教師630名を対象としたうち、欠損値を除いて得られた有効回答者数は316名(回収率50.2%)であった。

〈調査時期〉

高校入試終了後の2006年3月中旬～下旬にかけて実施した。

〈調査手続〉

各高等学校の校長を通じて調査を依頼し、許可が得られた学校に対しては、職員数の質問紙を直接手渡しして実施を依頼した。実施は各学校に一任し、回答は学校ごとにまとめて郵送してもらった。

〈質問紙〉

質問紙は、フェイスシート、淵上ら(2004)の教師効力感尺度に、淵上ら(2005)の職場雰囲気尺度を加えて実施した。

フェイスシートでは、①学科所属、②校務分掌、③性別、④任用、⑤教職歴の5項目の構成で属性を尋ねた。教職歴については、10年区分を基準に属性構成で調査したが、採用初年から10年間は、善明(2006)が「学ぶ立場から教える立場への大きな転換に戸惑いながら、理想と情熱でがむしゃらに子ども達にぶつかっていく新任期、教科指導や生徒指導の実践を通して迷い、悩み、未熟さや知識不足を自覚し、それまでの実践を振り返ることで新たな課題を見出して次のステップに飛躍する時期等、次の段階への移行期という観点からも、教師の成長過程の中で特別に大きな意味がある職業的アイデンティティの形成期である」と指摘していることから、0～5年未満、5～10年未満の2区分にして属性を尋ねた。

調査対象者を区分した結果、①普通科164名、普通科50名、専門科102名、②担任109名、副担任159名、その他48名、③男性222名、女性94名、④教諭251名、期限付き39名、非常勤1名、その他25名、⑤0～5年未満61名、5～10年未満40名、10～20年未満83名、20～30年未満52名、30年以上80名であった。

(1) 教師効力感尺度：淵上ら(2004)が作成した、支えあいの自覚〔12項目〕、学校改善への意欲〔13項目〕、積極的支援〔5項目〕、普段のコミュニケーション〔4項目〕、立場の違いの克服〔4項目〕、管理職との協働〔4項目〕からなる6因子構造の計47項目の教師効力感尺度を使用した。各項目についての回答は、{そう思う、ややそう思う、どちらとも言えない、あまりそう思わない、そう思わない}の5件法で実施し、それぞれ5点、4点、3点、2点、1点と換算した。

(2) 職場雰囲気尺度：淵上ら(2005)がまとめた協働的職場風土を示す4項目を「協働的職場風土」因子、同調的職場風土を示す4項目を「同調的職場風土」因子として、職場雰囲気の質問項目を作成した。各項目についての回答は、{そう思う、ややそう思う、どちらとも言えない、あまりそう思わない、そう思わない}の5件法で実施し、それぞれ5点、4点、3点、2点、1点と換算した。

結果

1 協働的効力感6因子の検討

(1) 協働的効力感6因子に及ぼす属性との関連

① 学科所属の影響性

協働的効力感の各因子の平均値について学科所属による相違を検討するために、一元配置分散分析を行った。その結果、「学校改善への意欲 [F(2,313) = 2.917, p < .1]」・「積極的支援 [F(2,313) = 2.949, p < .1]」・「普段のコミュニケーション [F(2,313) = 2.476, p < .1]」の3因子に有意な傾向がみられた。Tukey法による多重比較の分析をした結果、「学校改善への意欲」・「普段のコミュニケーション」の2因子については学科所属間の有意差はみられなかったが、「積極的支援」因子については専門科の教師群が普通科の教師群より有意に高いことが示された (Table1-1-1)。

1元配置分散分析 協働的効力感 6因子		所属学科		
		普 n=164	普専 n=50	専 n=102
支えあいの自覚	平均値	51.25	50.88	51.79
	S.D.	5.73	5.72	5.13
学校改善への意欲	平均値	46.20	45.54	48.39
	S.D.	8.39	9.63	7.27
F(2,313)=2.917†				
積極的支援	平均値	17.45	17.74	18.51
	S.D.	3.80	3.36	2.99
F(2,313)=2.949† 専門科>普通科				
普段のコミュニケーション	平均値	14.65	14.78	15.51
	S.D.	3.25	3.26	2.79
F(2,313)=2.476†				
立場の違いの克服	平均値	14.34	14.20	14.15
	S.D.	2.74	3.19	2.87
管理職との協働	平均値	13.85	13.86	14.31
	S.D.	2.91	3.30	2.71

註1 検定欄には、†p<.1 を示している。

註2 表中の所属学科の欄で表示している、「普」は普通科高校、「普専」は普通・専門科高校、「専」は専門科高校を示している。

② 性別の影響性

男性教師群と女性教師群の協働的効力感の違いを検討するために、各6因子の男女別平均値をt検定で比較した。その結果、「立場の違いの克服」因子に有意な傾向 [t(314) = 1.813, p < .1] がみられ、「学校改善への意欲 [t(314) = 2.711]」・「積極的支援 [t(314) = 2.384]」の2因子で5%水準の有意差がみられた。平均値の比較については、いずれも男性の教師群が女性の教師群より高い結果であった (Table1-1-2)。

Table1-1-2 協働的効力感6因子の平均値及び標準偏差の結果(性別)

協働的効力感 6因子	t検定	性別	
		男性 n=222	女性 n=94
支えあいの自覚	平均値	51.16	51.83
	S.D.	5.62	5.33
学校改善への意欲	平均値	47.62	44.87
	S.D.	8.24	8.19
t=2.711* 男性>女性			
積極的支援	平均値	18.14	17.12
	S.D.	3.52	3.39
t=2.384* 男性>女性			
普段のコミュニケーション	平均値	14.82	15.24
	S.D.	3.14	3.08
立場の違いの克服	平均値	14.44	13.81
	S.D.	2.90	2.68
t=1.813† 男性>女性			
管理職との協働	平均値	14.07	13.83
	S.D.	2.99	2.70

註1 検定欄には、*p<.05 †p<.1 を示している。

③ 教職歴の影響性

教職歴による協働的効力感の各因子の相違を検討するために、一元配置分散分析を行った。その結果、6因子すべてにおいて有意差がみられた〔支えあいの自覚：F(4,311)=2.702, p<.05, 学校改善への意欲：F(4,311)=5.370, p<.05, 積極的支援：F(4,311)=3.670, p<.05, 普段のコミュニケーション：F(4,311)=3.130, p<.05, 立場の違いの克服：F(4,311)=4.369, p<.05, 管理職との協働：F(4,311)=4.267, p<.05〕。Tukey法による多重比較の分析をした結果、「支えあいの自覚」因子については「5～10年未満」の教師群の平均値が「10～20年未満」の教師群の平均値より有意に高いことが示された。「学校改善への意欲」因子については「30年以上」の教師群の平均値が「0～5年未満」と「10～20年未満」の教師群の平均値より有意に高いことが示された。「積極的支援」因子については「30年以上」の教師群の平均値が「0～5年未満」と「10～20年未満」の教師群の平均値より有意に高いことが示された。

Table1-1-3 協働的効力感6因子の平均値及び標準偏差の結果(教職歴別)

協働的効力感 6因子	1元配置分散分析	教職歴				
		0～5年未満 n=61	5～10年未満 n=40	10～20年未満 n=83	20～30年未満 n=52	30年以上 n=80
支えあいの自覚	平均値	50.67	53.38	50.39	51.00	52.13
	S.D.	5.89	5.00	5.73	5.56	5.02
F(4,311)=2.702* 5～10年未満>10～20年未満						
学校改善への意欲	平均値	43.82	47.75	45.33	47.69	49.55
	S.D.	8.63	8.94	8.12	7.84	7.31
F(4,311)=5.370* 30年以上>0～5年未満・10～20年未満						
積極的支援	平均値	17.05	18.20	17.24	17.69	18.96
	S.D.	4.06	3.90	3.34	3.03	3.07
F(4,311)=3.670* 30年以上>0～5年未満・10～20年未満						
普段のコミュニケーション	平均値	14.56	16.27	14.55	14.42	15.34
	S.D.	3.65	3.01	2.94	2.91	2.90
F(4,311)=3.130* 5～10年未満>10～20年未満・20～30年未満						
立場の違いの克服	平均値	14.51	15.15	13.23	14.29	14.65
	S.D.	2.87	2.79	2.99	2.54	2.67
F(4,311)=4.369* 5～10年未満・30年以上>10～20年未満						
管理職との協働	平均値	13.34	15.10	13.36	14.00	14.61
	S.D.	3.23	2.64	2.84	2.69	2.75
F(4,311)=4.267* 5～10年未満>0～5年未満・10～20年未満 30年以上>10～20年未満						

註1 検定欄には、*p<.05 を示している。

有意に高いことが示された。「普段のコミュニケーション」因子については「5～10年未満」の教師群の平均値が「10～20年未満」と「20～30年未満」の教師群の平均値より有意に高いことが示された。「立場の違いの克服」因子については「5～10年未満」と「30年以上」の教師群の平均値が「10～20年未満」の教師群の平均値より有意に高いことが示された。「管理職との協働」因子については「5～10年未満」の教師群の平均値が「0～5年未満」と「10～20年未満」の教師群の平均値より有意に高く、また、「30年以上」の教師群の平均値が「10～20年未満」の教師群の平均値より有意に高いことが示された (Table1-1-3)。

(2) 協働的効力感6因子の相対的影響力

① 学科所属と性別の検討

調査対象者を学科所属 (3) ×性別 (2) の6グループについて分類して、教師効力感の6因子ごとに平均値及び標準偏差値を算出し、2要因分散分析を行った (Table1-2-1)。その結果、主効果については、「学校改善の意欲」因子では10%水準で学科所属間に有意な傾向 [F(2,310)=2.981], 5%水準で性別に主効果がみられた [F(1,310)=11.097]。また、「積極的支援」と「立場の違いの克服」の2因子については、5%水準で性別の主効果がみられた [積極的支援：F(1,310)=7.747 立場の違いの克服：F(1,310)=4.838]。性別の主効果がみられた3因子については、男女の平均値比較の結果から、いずれも男性の教師群が女性の教師群よりも有意に高いことが示されている。学科所属と性別の交互作用については、有意差はみられなかった。

Table1-2-1 協働的効力感6因子の平均値及び標準偏差の結果(二要因分散分析:性別×学科)

協働的効力感 6因子	学科×性別	普通科		普専科		専門科	
		男 n=121	女 n=43	男 n=32	女 n=18	男 n=69	女 n=33
支えあいの自覚	平均	50.91	52.16	51.00	50.67	51.68	52.03
	S.D.	5.77	5.44	6.09	4.82	5.01	5.27
学校改善への意欲	平均	46.54	45.23	47.94	41.28	49.36	46.36
	S.D.	8.20	8.72	9.85	7.16	7.03	7.26
主効果における比較 F(2,310)=2.981† 学科 F(1,310)=11.097* 性別(男性>女性)							
積極的支援	平均	17.55	17.16	18.38	16.61	19.07	17.33
	S.D.	3.67	4.09	3.50	2.65	2.99	2.58
主効果における比較 F(1,310)=7.747* 性別(男性>女性)							
普段のコミュニケーション	平均	14.55	14.95	14.59	15.11	15.42	15.70
	S.D.	3.25	3.21	3.44	2.79	2.67	2.96
立場の違いの克服	平均	14.31	14.40	14.69	13.33	14.55	13.30
	S.D.	2.78	2.56	3.29	2.69	2.88	2.62
主効果における比較 F(1,310)=4.838* 性別(男性>女性)							
管理職との協働	平均	13.82	13.93	13.84	13.89	14.62	13.67
	S.D.	2.81	3.11	3.62	2.49	2.89	2.11

註1 検定欄には、*p<.05 †p<.1 を示している。

註2 表中の群の欄で表示している、「普」は普通科高校、「普専」は普通・専門科高校、「専」は専門科高校を示している。

② 学科所属と教職歴の検討

調査対象者を教職歴 (5) ×学科所属 (3) の15グループに分類して、教師効力感の6因子ごとに平均値及び標準偏差値を算出し、2要因分散分析を行った (Table1-2-2)。

分析の結果、5%水準で教職歴の主効果が全ての因子において見られた [支えあいの自覚：F(4,301)=4.005 学校改善への意欲：F(4,301)=5.206 積極的支援：F(4,301)=3.684 普段のコミュニケーション：F(4,301)=4.354 立場の違いの克服：F(4,301)=4.048 管理職との協働：F(4,301)=5.105]。Ryan法による多重比較の結果、「支えあいの自覚」因子については“5～10年未満”の教師群の平均値が“0～5年未満”の教師群の平均値より有意に高く、また、“5～10年未満”と“30年以上”の教師群の平均値が“10～20年未満”の教師群の平均値より有意に高いことが示された。「学校改善への意欲」因子については“20～30年未満”と“30年以上”の教師群の平均値が“0～5年未満”と“10～20年未満”の教師群の平均値より有意に高く、また、“5～10年未満”の教師群の平均値が“0～5年未満”の教師群の平均値より有意に高いことが示された。「積極的支援」因子については“30年以上”の教師群の平均値が“0～5年未満”と“10～20年未満”の教師群の平均値より有意に高く、また、“5～10年未満”の教師群の平均値が“10～20年未満”の教師群の平均値より有意に高いことが示された。「普段のコミュニケーション」因子については“5～10年未満”の教師群の平均値が“0～5年未満”と“10～20年未満”、“20～30年未満”の3つの教師群の平均値より有意に高いことが示された。「立場の違いの克服」因子については、“0～5年未満”と“5～10年未満”、“20～30年未満”、“30年以上”の4つの教師群の平均値が“10～20年未満”の

Table1-2-2 協働的効力感6因子の平均値及び標準偏差の結果(二要因分散分析:教職歴×学科)

Table with 6 columns for career stages (0-5, 5-10, 10-20, 20-30, 30+) and 6 rows for factors (Self-awareness, School improvement, Support, Communication, Overcoming differences, Collaboration). Includes statistical data like F-values and significance markers.

註1 検定欄には、*p<.05 †p<.1 を示している。
註2 表中の群の欄で表示している、「普」は普通科高校、「普専」は普通・専門科高校、「専」は専門科高校を示している。

教師群の平均値より有意に高いことが示された。「管理職との協働」因子については、“5～10年未満”と“30年以上”の教師群の平均値が“0～5年未満”と“10～20年未満”の教師群の平均値より有意に高いことが示された。学科所属と性別の交互作用については、有意差はみられなかった。学科所属の主効果については、「学校改善への意欲」因子においてのみ有意な傾向が見られた [F (2,301) =2.890,p<.1] が、Ryan法による多重比較の結果、学科間に有意な差は見られないことが分かった。

③ 性別と教職歴の検討

調査対象者を教職歴 (5) ×性別 (2) の10グループに分類して、教師効力感の6因子ごとに平均値及び標準偏差値を算出し、2要因分散分析を行った (Table1-2-3)。

分析の結果、教職歴についての主効果は、「普段のコミュニケーション [F (4,306) =2.671]」と「立場の違いの克服 [F (4,306) =2.276]」、「管理職との協働 [F (4,306) =2.326]」の3因子で10%水準の有意な傾向が示され、「学校改善への意欲」因子については5%水準で有意であることが示された [F (4,306) =2.575]。「学校改善への意欲」の因子をRyan法による多重比較で求めたところ、“30年以上”の教師群の平均値が“0～5年未満”と“10～20年未満”の教師群の平均値より有意に高いことが示された。一方、性別についての主効果は、「学校改善への意欲」の因子で有意な傾向が示され [F (1,306) =3.470]、「立場の違いの克服」の因子では有意であることが示された [F (1,306) =5.602]。「立場の違いの克服」の因子の性別の平均値比較については、Table1-1-2の表にもまとめているように“男性”の教師群の平均値が“女性”の教師群の平均値より有意に高い結果が示されている。

Table1-2-3 協働的効力感6因子の平均値及び標準偏差の結果(二要因分散分析:教職歴×性別)

Table with 6 columns for career stages and 6 rows for factors, split by gender (Male/Female). Includes statistical data like F-values and significance markers.

註1 検定欄には、*p<.05 †p<.1 を示している。

2 職場風土2因子の検討

(1) 職場風土2因子に及ぼす属性との関連

① 学科所属の影響性

職場風土2因子の平均値について学科所属による相違を検討するために、一元配置分散分析を行った。その結果、「協働的職場風土」因子については5%水準で有意差が示され [F(2,304) = 5.501, p<.05], 「同調的職場風土」因子については有意な関係は示されなかった。「協働的職場風土」因子の各学科の平均値を、Tukey法による多重比較の分析をした結果、普通科の教師群の平均値が専門科の教師群の平均値より有意に高いことが分かった (Table2-1-1)。

Table2-1-1 職場風土2因子の平均値及び標準偏差の結果(学科別)

1元配置分散分析 職場風土 2因子		所属学科		
		普 n=162	普専 n=47	専 n=98
協働的職場風土	平均値	14.14	13.68	12.79
	S.D.	3.16	2.96	3.37
F(2,304)=5.501* 普通科>専門科				
同調的職場風土	平均値	11.81	11.81	12.11
	S.D.	2.86	3.59	2.64

註1 検定欄には、*p<.05 †p<.1 を示している。

註2 表中の群の欄で表示している、「普」は普通科高校、「普専」は普通・専門科高校、「専」は専門科高校を示している。

② 性別の影響性

男性教師群と女性教師群の職場風土2因子の平均値の差を検討するために、t検定で比較した (Table2-1-2)。その結果、いずれの因子においても性別間の平均値に有意差は示されなかった。

Table2-1-2 職場風土2因子の平均値及び標準偏差の結果(性別)

t検定 職場風土 2因子		性別	
		男性 n=218	女性 n=89
協働的職場風土	平均値	13.61	13.70
	S.D.	3.23	3.29
同調的職場風土	平均値	11.96	11.78
	S.D.	2.78	3.21

③ 教職歴の影響性

教職歴による職場風土の2因子の相違を検討するために、一元配置分散分析を行った (Table2-1-3)。その結果、いずれの因子においても各教職歴間の平均値に主効果は示されなかった。

Table2-1-3 職場風土2因子の平均値及び標準偏差の結果(教職歴別)

1元配置分散分析 職場風土 2因子		教職歴				
		0~5年未満 n=62	5~10年未満 n=40	10~20年未満 n=86	20~30年未満 n=53	30年以上 n=81
協働的職場風土	平均値	13.65	13.90	13.28	13.77	13.78
	S.D.	3.66	3.70	2.94	3.42	2.84
同調的職場風土	平均値	12.00	11.68	11.48	11.19	12.53
	S.D.	2.66	2.86	3.07	2.47	3.18

(2) 職場風土2因子における相対的影響力

① 学科所属と性別の交互作用の検討

調査対象者を学科所属 (3) ×性別 (2) の6グループについて分類して、職場風土の2因子ごとに平均値及び標準偏差値を算出し、2要因分散分析を行った (Table2-2-1)。

分析の結果、「協働的職場風土」因子は5%水準で主効果が見られた [F(2,304)=7.353] が、「同調的職場風土」因子に関して主効果はみられなかった。「協働的職場風土」因子の学科間の平均値をRyan法による多重比較の結果、「普通科」と「普専科」の教師群の平均値が「専門科」の教師群の平均値より有意に高いことが示された。学科所属と教職歴の交互作用に関しては、「協働的職場風土」因子と「同調的職場風土」因子のそれぞれにおいて5%水準で見られた [協働的職場風土：F(2,304) = 5.547 同調的職場風土：F(2,300) = 5.700]。「協働的職場風土」因子での交互作用による単純主効果は、女性の教師群内の学科間 [F(2,309) = 11.603, p<.05] と、普専科の教師群内の性別間 [F(2,309) = 5.007, p<.05]、専門科の教師群内の性別間 [F(2,309) = 5.810, p<.05] においてみられた。女性の教師群内の学科間の平均値については、Ryan法による多重比較の結果、普通科と普専科の平均値が専門科の平均値より有意に高いことが示された。普専科と専門科の教師群内の性別間については、t検定で比較した結果、普専科は「女性」の教師群の平均値が「男性」の教師群の平均値より有意に高い [t(44) = 2.295, p<.05] が、専門科の教師群内の性別間の平均値については、「男性」の教師群の平均値が「女性」の教師群の平均値より有意に高い傾向にあることが示された [t(96) = 1.843, p<.1]。一方、「同調的職場風土」因子での交互作用による単純主効果は、女性の教師群内の学科間 [F(2,300) = 4.332, p<.05] と普専科の教師群内の性別間 [F(1,300) = 11.593, p<.05] においてみられた。女性の学科間の平均値については、Ryan法による多重比較の結果、「専門科」の教師群の平均値が「普専科」の教師群の平均値より

Table2-2-1 職場風土2因子の平均値及び標準偏差の結果(二要因分散分析:性別×学科)

学科×性別 職場風土 2因子		普通科		普専科		専門科	
		男 n=120	女 n=42	男 n=28	女 n=18	男 n=69	女 n=29
協働的職場風土	平均	13.98	14.42	12.77	14.50	13.10	11.24
	S.D.	3.19	3.06	3.47	2.34	3.26	3.97
F(2,304)=7.353* 学科 学科:普通科・普専科>専門科 F(2,304)= 5.547* 交互作用 F(2,309)=11.603* 女性:学科(普通科・普専科>専門科) F(2,309)= 5.007* 普専科:性別(女性>男性) F(2,309)= 5.810* 専門科:性別(男性>女性)							
同調的職場風土	平均	11.77	11.95	12.96	10.67	11.90	12.62
	S.D.	2.82	2.94	3.18	2.47	2.41	3.03
F(2,300)= 5.700* 交互作用 F(2,300)= 4.332* 女性:学科(専門科>普専科) F(1,300)=11.593* 普専科:性別(男性>女性)							

註1 検定欄には、*p<.05 を示している。

註2 表中の群の欄で表示している、「普」は普通科高校、「普専」は普通・専門科高校、「専」は専門科高校を示している。

有意に高いことが示され、普専科の教師群内の性別間については、t検定で比較した結果、「男性」の教師群の平均値が「女性」の教師群の平均値より有意に高いことが示された [t(44) = 2.545, p < .05] .

② 学科所属と教職歴の交互作用の検討

調査対象者を教職歴 (5) × 学科所属 (3) の15グループに分類して、職場風土の2因子の平均値及び標準偏差値をそれぞれ算出し、2要因分散分析を行った (Table2-2-2) .

分析の結果、「協働的職場風土」因子は5%水準で学科間の主効果が見られた [F(2,291)=3.834] が、「同調的職場風土」因子に関しては主効果はみられなかった。「協働的職場風土」因子の学科間の平均値をRyan法による多重比較の結果、「普通科」の教師群の平均値が「専門科」の教師群の平均値より有意に高いことが示された.学科所属と教職歴の交互作用に関しては、「協働的職場風土」因子ではみられなかったが、「同調的職場風土」因子においては5%水準で見られた [F (8,291) = 2.073]. 交互作用による単純主効果は、教職歴10~20年未満の教師群内の学科間において有意な傾向が見られ [F (2,291) = 2.621, p < .1] , 普専科の教師群内の教職歴間 [F (4,291) = 4.022, p < .05] と教職歴20~30年未満の教師群内の学科間 [F (2,291) = 5.184, p < .05] に5%水準の有意差が見られた. 普専科の教師群内の教職歴間と教職歴20~30年未満の教師群内の学科間のそれぞれの平均値をRyan法による多重比較した結果、普専科の教師群内では「30年以上」の教師群の平均値が「10~20年未満」の教師群の平均値より有意に高いことが示され、また、20~30年未満の教師群内では、「普専科」の教師群内の平均値が「普通科」の教師群内の平均値より有意に高いことが示された.

Table2-2-2 職場風土2因子の平均値及び標準偏差の結果(二要因分散分析:教職歴×学科)

教職歴×学科 職場風土 2因子		0~5年未満					5~10年未満					10~20年未満					20~30年未満					30年以上				
		普 n=25	普専n=12	専 n=25	普 n=22	普専n=6	専 n=12	普 n=47	普専n=9	専 n=28	普 n=32	普専n=7	専 n=14	普 n=39	普専n=17	専 n=25										
協働的職場風土	平均	14.83	13.58	12.50	14.05	15.50	12.83	13.80	13.00	12.40	14.29	13.57	12.71	14.05	13.85	13.52										
	S.D.	3.02	3.04	4.06	3.67	2.93	3.60	2.91	2.35	2.90	3.25	3.46	3.41	3.02	2.07	2.60										
F(2,291)=3.834* 学科 学科:普通科>専門科																										
同調的職場風土	平均	12.21	11.33	12.13	11.64	12.00	11.58	12.00	10.00	12.12	10.39	13.71	11.71	12.59	13.15	12.61										
	S.D.	2.66	2.29	2.71	2.96	3.37	2.18	2.77	3.67	3.10	2.17	1.49	2.40	3.05	3.06	2.20										
F(8,291)=2.073* 交互作用 F(4,291)=4.022* 普専科:教職歴(30年以上>10~20年未満) F(2,291)=2.621† 10~20年未満:学科 F(2,291)=5.184* 20~30年未満:学科(普専科>普通科)																										

註1 検定欄には、*p<.05 †p<.1 を示している。

註2 表中の群の欄で表示している、「普」は普通科高校、「普専」は普通・専門科高校、「専」は専門科高校を示している。

③ 性別と教職歴の交互作用の検討

調査対象者を教職歴 (5) × 性別 (2) の10グループに分類して、職場風土2因子の平均値及び標準偏差値を算出し、2要因分散分析を行った (Table2-2-3) . その結果、主効果並びに交互作用は見られなかった.

Table2-2-3 職場風土2因子の平均値及び標準偏差の結果(二要因分散分析:教職歴×性別)

教職歴×性別 職場風土 2因子		0~5年未満		5~10年未満		10~20年未満		20~30年未満		30年以上	
		男 28	女 32	男 26	女 14	男 56	女 23	男 41	女 11	男 66	女 9
協働的職場風土	平均	13.18	13.97	14.08	13.57	13.03	12.48	13.81	13.64	13.74	12.64
	S.D.	3.94	3.28	3.62	3.70	3.27	3.76	3.23	3.94	2.82	3.45
同調的職場風土	平均	11.86	12.13	12.23	10.64	11.73	12.09	11.07	11.64	12.65	13.00
	S.D.	2.55	2.70	3.04	1.99	2.93	3.28	2.46	2.31	2.60	4.11

3 職場風土2因子と協働的効力感6因子との関連

(1) 「協働的職場風土」因子と協働的効力感6因子との相関関係

調査対象者を学科所属、性別、教職歴の教師群に分けて「協働的職場風土」因子と協働的効力感6因子の関連を検討するために、Pearsonの相関係数を求めた.

① 学科所属における相関分析

学科ごとに分析した結果、普通科と専門科の教師群は、協働的効力感6因子全てと有意な正の相関がみられた (Table3-1-1) . 普専科については、「支えあいの自覚」「普段のコミュニケーション」「立場の違いの克服」「管理職との協働」の4因子に有意な正の相関がみられたが、「学校改善への意欲」「積極的援助」の2因子については有意な相関はみられなかった.

Table3-1-1 協働的職場風土因子と協働的効力感6因子の相関係数—学科—

学科	協働的効力感6因子					
	支えあいの自覚	学校改善への意欲	積極的援助	普段のコミュニケーション	立場の違いの克服	管理職との協働
普通科	0.49 *	0.54 *	0.53 *	0.54 *	0.53 *	0.49 *
普専科	0.30 *	0.17	0.24	0.28 *	0.28 *	0.40 *
専門科	0.43 *	0.35 *	0.37 *	0.29 *	0.50 *	0.40 *

註1 検定欄には、*p<.05 を示している。

② 性別における相関分析

男性教師ならびに女性教師の教師群について分析した結果、いずれも協働的効力感6因子と有意な正の相関がみられた (Table3-1-2) .

Table3-1-2 協働的職場風土因子と協働的効力感6因子の相関係数—性別—

性別	協働的効力感6因子					
	支えあいの自覚	学校改善への意欲	積極的援助	普段のコミュニケーション	立場の違いの克服	管理職との協働
男性教師	0.46 *	0.43 *	0.41 *	0.44 *	0.46 *	0.45 *
女性教師	0.32 *	0.25 *	0.31 *	0.24 *	0.49 *	0.34 *

註1 検定欄には、*p<.05 を示している。

③ 教職歴における相関分析

教職歴で6区分した教師群をそれぞれ分析した結果、全ての教師群において協働的効力感6因子と有意な正の相関がみられた (Table3-1-3) .

Table3-1-3 協働的職場風土因子と協働的効力感6因子の相関係数—教職歴—

教職歴	協働的効力感6因子					
	支えあいの自覚	学校改善への意欲	積極的援助	普段のコミュニケーション	立場の違いの克服	管理職との協働
0～5年未満	0.45 *	0.52 *	0.42 *	0.47 *	0.53 *	0.39 *
5～10年未満	0.52 *	0.31 *	0.45 *	0.41 *	0.46 *	0.49 *
10～20年未満	0.38 *	0.41 *	0.43 *	0.40 *	0.52 *	0.38 *
20～30年未満	0.34 *	0.21 *	0.32 *	0.29 *	0.36 *	0.49 *
30年以上	0.42 *	0.37 *	0.31 *	0.29 *	0.40 *	0.40 *

註1 検定欄には、*p<.05 を示している。

(2) 「同調的職場風土」因子と協働的効力感6因子との相関

「協働的職場風土」因子の相関分析と同様、「同調的職場風土」因子と協働的効力感6因子の相関を検討するために、Pearsonの相関係数を求めた。

① 学科所属における相関分析

分析の結果、普専科と専門科の教師群については協働的効力感6因子と有意な相関はみられなかったが、普通科の教師群については「学校改善への意欲」「立場の違いの克服」「管理職との協働」の3因子について 有意な負の相関がみられた (Table3-2-1)。

Table3-2-1 同調的職場風土因子と協働的効力感6因子の相関係数—学科—

学科	協働的効力感6因子					
	支えあいの自覚	学校改善への意欲	積極的援助	普段のコミュニケーション	立場の違いの克服	管理職との協働
普通科	-0.15	-0.19 *	-0.09	-0.26 *	-0.15	-0.15 *
普専科	0.09	0.12	0.07	0.04	0.18	0.23
専門科	-0.04	-0.18	-0.04	-0.14	0.06	-0.13

註1 検定欄には、*p<.05 を示している。

② 性別における相関分析

分析の結果、女性教師群については協働的効力感6因子と有意な相関はみられなかったが、男性教師群については「普段のコミュニケーション」因子のみ有意な負の相関がみられた (Table3-2-2)。

Table3-2-2 同調的職場風土因子と協働的効力感6因子の相関係数—性別—

性別	協働的効力感6因子					
	支えあいの自覚	学校改善への意欲	積極的援助	普段のコミュニケーション	立場の違いの克服	管理職との協働
男性教師	-0.07	-0.11	-0.13	-0.15 *	-0.02	0.03
女性教師	-0.04	-0.14	0.10	-0.17	0.00	-0.13

註1 検定欄には、*p<.05 を示している。

③ 教職歴における相関分析

分析の結果、“0～5年未満” “5～10年未満” “10～20年未満” “20～30年未満” の教職歴に属する教師群については協働的効力感6因子と有意な相関はみられなかったが、“30年以上” の教師群については「普段のコミュニケーション」因子のみ有意な負の相関がみられた

(Table3-2-3)。

Table3-2-3 同調的職場風土因子と協働的効力感6因子の相関係数—教職歴—

教職歴	協働的効力感6因子					
	支えあいの自覚	学校改善への意欲	積極的援助	普段のコミュニケーション	立場の違いの克服	管理職との協働
0～5年未満	-0.12	-0.16	0.17	-0.10	-0.17	-0.10
5～10年未満	0.10	0.25	0.08	-0.06	0.05	0.12
10～20年未満	-0.18	-0.14	-0.13	-0.15	-0.02	-0.04
20～30年未満	-0.14	-0.19	-0.03	-0.11	0.13	-0.23
30年以上	0.03	-0.21	-0.10	-0.34 *	0.00	-0.08

註1 検定欄には、*p<.05 を示している。

4 協働的職場風土と同調的職場風土の関連

「協働的職場風土」因子と「同調的職場風土」因子の関連を検討するために、学科所属、性別、教職歴の教師群ごとにPearsonの相関係数を求めた。

① 学科所属における相関分析

学科ごとに分析した結果、普通科の教師群は「協働的職場風土」因子と「同調的職場風土」因子に有意な負の相関が見られたが、普専科の教師群は有意な正の相関がみられた。専門科の教師群は、有意な相関はみられなかった (Table4-1)。

Table4-1 協働的職場風土因子と同調的職場風土の相関係数—学科—

所属学科	協働的職場風土因子		
	普通科	普専科	専門科
同調的職場風土因子	-0.31 *	0.37 *	0.11

註1 検定欄には、*p<.05 を示している。

② 性別における相関分析

男性教師ならびに女性教師の教師群について分析した結果、いずれも有意な相関はみられなかった (Table4-2)。

Table4-2 協働的職場風土因子と同調的職場風土の相関係数—性別—

性別	協働的職場風土因子	
	男性	女性
同調的職場風土因子	-0.07	0.10

③ 教職歴における相関分析

教職歴で6区分した教師群をそれぞれ分析した結果、教職歴 “0～5年未満” と “20～30年未満” の教師群は「協働的職場風土」因子と「同調的職場風土」因子に有意な負の相関が見られたが、“30年以上” の教師群は有意な正の相関がみられた。“5～10年未満” と “10～20年未満” の教師群は、有意な相関はみられなかった (Table3-2-3)。

Table4-3 協働的職場風土因子と同調的職場風土の相関係数－教職歴－

教職歴	協働的職場風土因子				
	0～5年未満	5～10年未満	10～20年未満	20～30年未満	30年以上
同調的職場風土因子	-0.32 *	-0.22	0.02	-0.29 *	0.32 *

註1 検定欄には、* $p<.05$ を示している。

考察

1 協働的効力感6因子について

協働的効力感を構成する6因子に関する個人的状況要因として、学科所属、性別、教職歴の影響について一要因分散分析と t 検定をした結果、5%水準で有意差が見られたのは、「支えあいの自覚」の因子については教職歴、「学校改善への意欲」の因子については性別と教職歴、「積極的支援」の因子については学科所属と性別と教職歴、「普段のコミュニケーション」の因子については教職歴、「立場の違いの克服」の因子については教職歴、「管理職との協働」の因子については教職歴であった。このことから、学科所属は「積極的支援」因子のみ、性別は「学校改善への意欲」「積極的支援」の2因子において有意差が見られるが、教職歴については協働的効力感の6因子全てに有意差が見られる結果になっているため、協働的効力感に対する教職歴の規定力は大きいことが読み取られる。

「学科×性別」「教職歴×学科」「教職歴×性別」の二要因分散分析の結果から詳細に検討すると、「支えあいの自覚」因子については、教職歴5～10年未満の教師群は0～5年未満と10～20年未満の教師群より有意に高く、また30年以上の教師群は10～20年未満より有意に高い関係になっている結果が明らかとなった。「支えあいの自覚」因子は、援助してくれる同僚への感謝や同僚から学ぼうとする謙虚な姿勢、あるいはすすんで同僚を評価しようとする姿勢を示す協働的効力感の1つであることから、若手教師から中堅教師へと成長途中にある教職歴5～10年未満の教師や教職歴30年以上のベテランの教師は、教職歴0～5年未満の若手教師や教職歴10～20年未満の中堅教師よりも、仕事を応援して評価したり、新しい同僚に対して親切にしたり、悩んでいる同僚をすすんで援助するといった雰囲気が強いと考えられる。

「学校改善への意欲」因子については、男性教師が女性教師より有意に高く、また、教職歴30年以上の教師群が0～5年未満と10～20年未満の教師群より有意に高い関係になっていることが明らかとなった。「学校改善への意欲」因子とは、学校改善のために進んで発言し働きかける意欲を示すことから、性別に関しては男性教師の方が女性教師よりも、教職歴では30年以上の教師は教職歴が短い若手教師や中堅教師よりも、積極的に仕事に取り組んだり会議・会話で発言する、仲間作りや共通理解を目指す、担任の先生たちをフォローするといった雰囲気が強いと考えられる。

「積極的支援」因子については、男性教師が女性教師より有意に高く、教職歴については、教職歴30年以上の教師群が0～5年未満と10～20年未満の教師群より有意に高く、そしてまた、5～10年未満の教師群が10～20年未満の教師群より有意に高い関係であることが明らかとなった。「積極的

支援」因子は同僚関係を大切にしたい日常の具体的な援助を示すことから、性別に関しては男性教師の方が女性教師よりも、教職歴では5～10年未満と30年以上の教師群の方が教職歴の短い若手教師や中堅教師よりも、仕事のフォローを進んで引き受けたり、教師同士の関係改善に努めたり、校内で起きた問題にすぐに対応するといった雰囲気が強いと考えられる。

「普段のコミュニケーション」因子については、教職歴5～10年未満の教師群が教職歴10～20年未満と20～30年未満の教師群より有意に高い関係であることが明らかとなった。「普段のコミュニケーション」因子は、普段から同僚との関係づくりのために仕事上の話如何にかかわらず積極的に話しかけることを示すことから、教職歴5～10年未満の若手教師は中堅教師からベテラン教師へと成長する過程にある教職歴10～30年未満よりも、仕事以外のことで多くの同僚と話をしたり、仕事以外での同僚同士の交流を積極的に考えるなどして人間関係づくりに努められる雰囲気が強いと考えられる。

「立場の違いの克服」因子については、男性教師が女性教師より有意に高く、また教職歴については、10～20年未満の教師群が他の教師群より有意に低い関係であることが明らかとなった。「立場の違いの克服」因子は、意見の食い違いや価値観の相違があるような場合でも不満を口にせず、相手を尊重する姿勢を示す協働的効力感である。以上のことから、教職歴10～20年未満の中堅の立場にある教師は、他の教職歴の教師群より、仕事上の不満を口にせずベストを尽くそうと努力をしたり、教師集団の輪を大切にするように働きかけられる雰囲気が弱いと考えられる。

「管理職との協働」因子については、教職歴5～10年未満と30年以上の教師群が0～5年未満と10～20年未満の教師群より有意に高いことが明らかとなった。「管理職との協働」因子とは、管理職とともに学校改善に向けて協力し合う姿勢を示す。以上のことから、教職歴5～10年未満の若手教師と教職歴30年以上のベテラン教師は、教職歴が0～5年未満と短い若手教師や教職歴10～20年未満の中堅教師よりも、管理職と教師が協力し合えるような職場作りに努力したり、管理職にも同じ教師集団の一員として積極的に話しかけられる雰囲気が強いと考えられる。

性差が見られた協働的効力感6因子は「学校改善への意欲」「積極的支援」「立場の違いの克服」の3因子で全て男性教師が女性教師より高い関係にあることが明らかとなった。高校は男性教師と女性教師の比率がほぼ等しい小学校とは異なり、男性教師が7～8割を占める職員構成となっている学校がほとんどである。男性教師の「学校改善への意欲」因子が女性教師より高いのは、高校の職員構成が男性教師が多く女性教師が少ない偏った割合となっていることから醸しだされる独特の学校風土の影響を受けているのかもしれないと思われる。女性教師の「積極的支援」「立場の違いの克服」の協働的効力感が男性教師より低い状態にあるのは、①女性教師は男性教師に比べて「被援助志向性」が有意に高く、男性教師は女性教師に比べて「自尊感情（教師としての自己に対する肯定感・尊厳・誇り）」が有意に高い（田村ら,2002）、②女性教師は男性教師に比べて教師力量の限界を感じやすく、男性教師は女性教師より職場に満足し個人効力感が高い（貝川,2006）、③女性教師は男性教師に比べ生徒に対する指導・援助サービス上の悩みが有意に高い（田村ら,2002）といった研究報告からも推

測できよう。

以上のことから、初任時は、教育に対する強い情熱を持って教壇に立つとともに、学ばなければならない立場であることを自覚的に認識している時期である(安松2006)。つまり、教職について間もない頃は、教科指導、生徒指導、学級運営等、教職一般についての職務遂行を一通り体験して能力向上に努め、教師としての職業的アイデンティティを形成しつつある成長過程にあるといえよう。したがって、教職歴0～5年未満は採用されて間もない教師の成長期の渦中にあるため、協働的効力感の「支えあいの自覚」「学校改善への意欲」「積極的支援」の3因子は教職歴5～10年未満や教職歴30年以上の教師群より低い状態にあると思われる。

教職歴5～10年未満の教師群が協働的効力感6因子の得点が他の教師群より高い結果を示しているのは、この時期は教師としての一通りの経験を経た後に、教師としての自己を再び問い直す時期と考えられ、つまり、教師としての成長の大きなステップにあたる(植木ら,1999)。教師の自己効力感とは、「児童・生徒の発達や学習に関して積極的な効果を及ぼすことができる」という信念もしくは確信である(前原,1994)をいう。今回の研究では、協働的効力感と自己効力感の関係については検討していないが、それぞれの定義からこの2つの効力感は正の相関関係にあることが予測される。中学校教師を対象とした自己効力感の研究報告によると、自己効力感の形成要因の評定が最も高いのは6年目の教員であったが、この時期は燃え尽き感のうちの情緒的消耗感が高く、個人的達成も高いという気持ちが張り詰めた危険な状態にあるために他の教員のいろいろなサポートや職場の雰囲気が大切であるという(鈴木ら,2000)。このことから、教職歴5～10年未満の教師群は協働的効力感、自己効力感ともに高いが、精神的な緊張感も高い状態にあることが指摘できる。

中堅層前半の時期となる教職歴10～20年目の教師群は、他の教職歴の教師群より協働的効力感低い状態にあることが明らかとなった。この時期の教師は、若手教師の時期にひたすら努力を重ねてきたが、期待するような成果を上げられず精神的に消耗した状態にあるのかもしれない(鈴木ら,2000)。瀬戸(2000)の研究報告によると、中堅層前半の教師は「職員の協体制」「校内研修の活発さ」「分掌の機能性」,「管理職の指導力」を低く評価する傾向があるということである。このことから、中堅層前半の教師は、職場に対する肯定的評価の低下とともに、職場からの離脱志向やストレス経験頻度、心理的不満度が高く、精神的に不健康な教師が多い傾向にあると予想される。善明(2005)は、教職10年経験者が抱える学校ストレスの中心は、多忙、同僚・管理職との関係、児童・生徒の多様化、保護者の変化であり、10人に1～2人がバーンアウト状態であるという事態の深刻さを窺わせる結果を報告している。同僚・管理職の具体的なストレスとは、教師間の連携の難しさとそこから派生する指導方針の不一致や指導上のジレンマ、年齢構成の歪みによる仕事の偏りと変化を好まない保守的な体制や職場の閉鎖的な雰囲気、さらにこれらの問題に対する管理職の意識の低さや理解不足などが挙げられている。人は職場における自分の存在の位置付けや自分の能力を認めてもらいたいという欲求をもっており、その欲求の満足度は勤労意欲に反映する。中堅層前半の教師は、教科指導や学級運営、部活動指導に加えて学校運営に携わる責任感の重い重要な公務を任されるポストに位置づけられ、ゆとりのな

い状況に追い込まれている(鈴木,1999)。そのために教職にやりがいや楽しさ、充実感を抱きながら教師としての成長を期待した時期と異なり、この時期の教師は仕事量の増加が起因となって多忙感・疲労感を高め、また、周囲の教師からのサポートが少なく、評価が低いために孤立無援状況に陥りやすく孤独感も高まりやすいと思われる。また、若手教師より経験のある教師として弱音を吐いたり、弱さを見せてはいけないといった学校社会の中堅教師としての役割意識を抱いていることも考えられ、このような心理的な影響が他の教師との相互作用に支障の起因となり協働的効力感の低下の背景になっていると思われる。教師の自己効力感に関するこれまでの研究で、自己効力感は経験とともに上昇するものではなく、経験豊かでも自己効力感は低下することが指摘されている(鈴木ら1999)。自己効力感の形成要因は第1位「優れた先輩教師との出会い」、第2位「同僚に恵まれた環境」、第3位「子どもに恵まれた」である(鈴木ら,1999)。このことから若手教師に限らず中堅教師を取り巻く人間関係のあり方、つまり、「協働性」「職務満足」といった学校組織特性が教師の自己効力感の形成や協働的効力感の高揚の要因として重要であることがわかる。

教職歴30年以上のベテラン教師群の「学校改善への意欲」「積極的支援」の2因子の得点は他の教師群に比べて最も高く、他の4因子においても教職歴5～10年未満の教師群に次いで高い得点となっているから、ベテラン教師群の協働的効力感が高い状態にあるといえよう。この時期は、長い経験を重ねたことで教師としての発達課題を達成してアイデンティティが安定した頃であり、職能に対する自信やベテランとして役割意識が協働的効力感を高めていると考えられる。また、校長や教頭の年齢期と重なるため、管理職との人間関係を円滑に構築しやすいことも関係しているであろうと思われる。しかし、教職年数が増加するにつれて、職場内の人間関係の割合が減少していき(中島,2006)、ベテラン教師ほど相談相手への満足度が低くなり援助を求めることに対する抵抗感が強くなることも指摘されている(田村・石隈,1999)。孤独感とは、個人が望んでいる他者との親密なかかわりが実現できていない時に感じるものであり、コンパニオンシップ(冗談や戯れ、興味のあることについての会話といった一緒に楽しむことを目的とした対人的相互作用)が重要である(橋本,2005)。このことから、他の教師のサポート提供の立場が多いベテラン教師ではあるが、孤立感を高めやすい学校社会での立場にあることから、ベテラン教師が協働的効力感を低下させ精神的に不健康にならないようにコンパニオンシップのとれやすい職場環境を築くことが大切であると思われる。

2 教師が認知する職場風土について

(1) 協働的職場風土と同調的職場風土

協働的効力感6因子と同様に、職場風土2因子に関する個人的状況要因として、学科所属、性別、教職歴の影響について一要因分散分析とt検定をした結果、5%水準で有意差が見られたのは、「協働的職場風土」因子については学科所属のみで、「同調的職場風土」因子についてはなかった。このことから、同調的職場風土に対する学科所属、性別、教職歴の規定力はほとんどないが、協働的職場風土は学科所属による規定力は大きいことが明らかとなった。

「学科×性別」「教職歴×学科」「教職歴×性別」の二要因分散分析の結果から詳細に検討すると、「協働的職場風土」因子については、普通科と普専科に所属する教師群が専門科に所属する教師群より有意に高いことが明らかとなった。また、「学科×性別」の分析において「協働的職場風土」因子の交互作用における単純主効果がみられており、①女性教師では普通科と普専科に所属する教師群が専門科に所属する教師群より有意に高い、②普専科に所属する教師群では女性教師の方が男性教師より有意に高い、③専門科に所属する教師群では男性教師の方が女性教師より有意に高いといったことが明らかとなった。このことから、教師の協働的職場風土に対する認知は、性別や学科所属で区分した教師群で異なっており、女性教師は所属する学科が、また普専科と専門科教師は性別が大きな規定力となっていると考えられる。

「同調的職場風土」因子については、「学科×性別」と「教職歴×学科」の分析において交互作用における単純主効果がみられており、①女性教師では専門科に所属する教師群が普専科の教師群より有意に高い、②普専科に所属する教師群では男性教師のほうが女性教師より有意に高い、③普専科に所属する教師群では教職歴30年以上の教師群が10～20年未満より有意に高い、④20～30年未満の教師群では普専科の教師群が普通科の教師群より有意に高いといったことが明らかとなった。このことから、教師の同調的職場風土に対する認知は、性別・学科所属・教職歴で区分した教師群で異なっており、女性教師は所属する学科が、普専科に所属する教師は性別と教職歴が大きな規定力となっていることが分かる。また、教職歴20～30年の教師群においては、所属する学科が大きな規定力となっていると考えられる。

以上のことから、自職場の職場風土の認知傾向として、①普通科や普専科の女性教師は協働的職場風土と認知するが専門科の女性教師は同調的職場風土と認知する、②普専科に所属する男性教師は同調的職場風土と認知するが女性教師は協働的職場風土と認知する、③専門科に所属する男性教師は協働的職場風土と認知する、④普専科に所属する教職歴30年以上の教師群は自職場を同調的職場風土と認知する、⑤20～30年未満の教師群では普専科の教師群が普通科の教師群より同調的職場風土と認知するといったことが指摘できよう。ここでは、詳細な考察は述べないが、客観的に大学進学率で指標化される高校間格差構造や学校文化、学科課程による高校教師特有の差異化が大きな要因となっていることが窺える（明石,1991）。

(2) 教師の認知する職場風土と協働的効力感の関連について

性別・学科所属・教職歴で区分した教師群の職場風土2因子と協働的効力感6因子の相関分析の結果、「協働的職場風土」因子は協働的効力感6因子と正の強い相関関係があり、「同調的職場風土」因子は、総体的には負の相関関係の傾向にある教師群の多いことが分かった。また、「協働的職場風土」因子と「同調的職場風土」因子の相関分析の結果については、区分した教師群によって、正負の相関関係が異なっていることが明らかとなった。

詳細に検討すると、普専科を除いた、学科・性別・教職歴で区分した全ての教師群において、

「協働的職場風土」因子と協働的効力感の全6因子は有意な正の相関関係が見られた。このことから、自職場を協働的職場風土と認知する教師は協働的効力感の各因子得点が高いと考えられる。つまり、教師の協働的効力感は協働的職場風土の影響を強く受けていることから、協働的職場風土が教師の協働的効力感を高める、または、協働的効力感の高い教師群が協働的職場風土を形成していると言えよう。普専科の教師群は、「支えあいの自覚」「普段のコミュニケーション」「立場の違いの克服」「管理職との協働」の4因子については有意な正の相関が見られているが、「学校改善への意欲」「積極的支援」の2因子については有意な相関ではない結果となっている。このことから、普専科の教師は普通科と専門科の教師と比べて、学校を改善しようとする意欲や同僚を援助しようとする姿勢の高さは自職場の風土を協働的職場風土と認知することとの関連性は弱いと思われる。

「同調的職場風土」因子と協働的効力感6因子については、教師群によって正負が異なる相関関係が示され、また、多くの教師群においては有意な相関関係はみられない結果が示された。有意な関係がみられたのは、普通科と男性教師、教職歴30年以上の3つの教師群でいずれも負の相関関係が示された。学科区分の教師群の結果、普通科の教師群は協働的効力感の「学校改善への意欲」「普段のコミュニケーション」「管理職との協働」の3因子が「同調的職場風土」因子と有意な負の相関関係であることから、学校を改善しようとする意欲や同僚との会話、管理職と協力し合う姿勢の効力感が低ければ低いほど自職場を同調的職場風土と認知することが考えられる。普専科並びに専門科の教師群は、「同調的職場風土」因子と協働的効力感6因子に有意な関係がみられていないが、普専科の協働的効力感6因子は全て正の低い相関係数であるのに対し、専門科については「立場の違いの克服」因子のみ正の低い相関係数となっているが他の5因子は全て負の相関係数が示されている。このことから、専門科の教師は普通科の教師にやや近い同調的職場風土の認知構造であることが予想される。性別による教師群については、男性教師の「普段のコミュニケーション」因子のみが有意な負の相関関係になっている。以上のことから、男性教師は協働的効力感（特に「普段のコミュニケーション」因子）が低いほど、自職場を同調的職場風土と認知すると考えられる。一方、女性教師も男性教師と同様、協働的効力感の特に「普段のコミュニケーション」が低ければ低いほど、自職場を同調的職場風土と認知するのではないかと予想される。教職歴区分による教師群については、教職歴30年以上のベテラン教師の「普段のコミュニケーション」因子のみが有意な負の相関関係となっている。「普段のコミュニケーション」因子については他の教職歴の教師群においても負の相関係数が示されていることから、若手教師からベテラン教師の全ての教師が、「普段のコミュニケーション」因子の協働的効力感が低くなれば低くなるほど、自職場を同調的職場風土と認知するのではないかと予想される。

以上のことから、協働的職場風土と協働的効力感の6因子全てと正の相関関係が強く、同調的職場風土と協働的効力感の6因子の関係は個人の所属によってやや異なる結果が示されているが、傾向としては負の相関関係にあるといえよう。このことから、教師の協働的効力感が高まると

教師は自職場の職場風土を協働的風土と認知するが、協働的効力感が低下すると職場風土をやや同調的風土と認知することが窺える。特に「普段のコミュニケーション」の協働的効力感の低下は、普通科と男性教師、教職歴30年以上の教師群において「同調的職場風土」因子と有意な負の相関関係が示されていることから、職場風土を同調的風土と認知しやすくなる関係にあることが推測できる。学校現場では、さまざまな教育場面で意志を決定する際に、自分自身の経験や教育観による判断よりも周りの同僚と足並みをそろえようとする学校組織の特徴としての同調圧力（同僚との調和という規範）が存在する（瀬戸,2000）。このことから、コミュニケーションの少ない職場は、同調的な職場風土を形成しやすいことが予想される。淵上（2005）は、コミュニケーションが円滑になされている組織とそうでない組織では、成員の満足度や人間関係はもとより、活動の効率性や効果性にも大きな違いが生じることを明らかにしている。すなわち、学校内のコミュニケーション活動について検討することは、組織経営の実態とその有効性を明らかにしていく上で極めて重要であろう。また、淵上（2004）は「協働的効力感の育成には普段のコミュニケーション行動による関係性の構築を必要とし、日頃のコミュニケーションによる信頼関係の蓄積が不可欠とされる」と指摘する。このようなことから、職場風土の認知は協働的効力感の6因子の中で「普段のコミュニケーション」の効力感による規定力が最も大きいといえよう。

(3) 教師の認知する協働的職場風土と同調的職場風土の関連について

性別・学科所属・教職歴で区分した教師群の「協働的職場風土」因子と「同調的職場風土」因子の相関分析の結果、有意な正の相関関係がみられたのは「普専科」の教師群と教職歴30年以上の教師群であった。一方、有意な負の相関関係がみられたのは、「普通科」の教師群と教職歴0～5年未満と20～30年未満の教師群であった。このことから、有意な正の相関関係がみられた「普専科」と教職歴30年以上の教師群は、「協働的職場風土」因子の得点が高くなればなるほど「同調的職場風土」因子の得点は高くなる関係にあることから、これら教師群は自分の職場を協働的側面と同調的側面の両側面がまつまっており、この二側面を区別できない職場風土であると捉えていると思われる。これは、「普専科」の教師群については、職場が普通科と専門科の複合した教職員構成となっているために、教職観や教育観といった価値観の違いから学校全体として1つの方向で指導方針が立て難い特性があると考えられ、協働的側面と同調的側面の両側面の区別が明確でない職場風土になっているものと思われる。また、教職歴30年以上の教師群については、学校の中で主任等の管理職につき、管理（制御）的視点を身に付けている年齢層であるため、職場の和を大切にしたい思いから異論や意見を言い難い雰囲気があると捉える時もあるれば、ベテラン教師として職務に関して忌憚のない異論や意見を求められる雰囲気もあると捉えていると思われる。一方、有意な負の相関関係がみられた「普通科」の教師群と教職歴0～5年未満と20～30年未満の教師群は、「協働的職場風土」因子の得点が高くなればなるほど「同調的職場風土」因子の得点は低くなる関係にあることから、これらの教師群は自分の職場を協働的側面

と同調的側面が対照的に認知できる職場風土であると捉えており、この二側面を明確に区別して捉える意識をもっていると予想される。これは、「普通科」の教師群については、大学や短期大学といった一元的な成功目標（上級学校進学）を立てやすいために、「普通科」の職場は、互いに意見を言いやすい話し合いのできる協働的な雰囲気であり、異論や意見が言い難い同調的な雰囲気はあまりないと捉える教師が多いものと思われる。また、教職歴0～5年未満の教師群は、教職について問もない教師群であることから協働的な支援を受けやすい立場にあり、20～30年未満の教師群については、学校運営の核となることが期待される教師群であることから、職務モチベーションが高く職員会議等の話し合いの場において積極的に意見を発言しやすくなり、自分の職場を協働的な雰囲気と捉えやすく同調的側面の雰囲気と明確に区別していると考えられる。

淵上（2005）は、教師が自分の職場を協働的と捉えていることが日常の職務活動や同僚教師との交流に肯定的な影響をもたらす、積極的自己表現ができない同調的な職場の雰囲気は職務モチベーションが低くなると指摘している。本研究において、「普専科」と教職歴30年以上の教師群では、同調的側面が協働的側面と正の相関関係になっていることから、これらの教師群は、学校内の立場上、自分と関連していることについては協働的に、関係していないことについては同調的に職場の雰囲気に合わせるような両側面をバランスよく取り入れているのかもしれないと予想される。その一方で、このような同調的側面と協働的側面が正の相関関係になるような教師群については、果たして学校活性化になっているのか、精神的健康面にどのような影響を与えているのかについて更なる調査研究が必要であると思われる。

以上のことから、学科や教職歴の所属によって、協働的職場風土と同調的職場風土の関連は異なっていることが読み取れた。このことも、先述したように高校間格差構造や学校文化、学科課程といった高校教師の特性が重要な要因となっていることが窺える。

まとめと課題

本研究は、協働的な職場風土が若手教師の成長・発達支援のために重要な要因になると仮説の下に、学校現場における高校教師の協働的効力感と職場風土の関連に着目した実証的な課題を検討することを目的とした。調査対象者を学科所属、性別、教職歴の教師群に区分して分析を行った結果、以下のようなことが明らかとなった。

－協働的効力感6因子－

- ① 若手教師の後半期の教職歴5～10年と教職歴30年以上のベテラン教師群の協働的効力感が高いが、中堅層前半の教職歴10～20年目の教師群は協働的効力感が低い。
- ② 「学校改善への意欲」「積極的支援」「立場の違いの克服」の3因子については、男性教師の方が女性教師より高い。

－職場風土2因子－

- ① 普通科や普専科の女性教師は協働的職場風土と認知するが専門科の女性教師は同調的職場風土と認知する傾向がある。
- ② 普専科に所属する男性教師は同調的職場風土と認知するが、専門科に所属する男性教師は協働的職場風土と認知する傾向がある。
- ③ 普専科に所属する教職歴30年以上の教師群は自職場を同調的職場風土と認知する傾向がある。
- ④ 20～30年未満の教師群では普専科の教師群が普通科の教師群より同調的職場風土と認知する傾向がある。

－協働的効力感6因子と職場風土2因子の相関関係－

- ① 協働的職場風土と協働的効力感の全ての因子は強い正の相関関係がある。
- ② 同調的職場風土と協働的効力感の「普段のコミュニケーション」因子については負の相関関係がある。

－協働的職場風土と同調的職場風土の関連－

- ① 普専科と教職歴30年以上の教師群は、「協働的職場風土」因子と「同調的職場風土」因子は正の相関関係にある。
- ② 普通科と教職歴0～5年未満と20～30年未満の教師群は、「協働的職場風土」因子と「同調的職場風土」因子は負の相関関係にある。

本研究結果は、今後、教師の協働的効力感を如何にして高めることができるかについていくつかの示唆を与えるものである。たとえば、教職歴10～20年未満の教師群の協働的効力感を高めることによって、協働的職場風土の形成と若手教師への支援体制を強化することが可能となろう。教師の連携をより有効なものにするためにも、各教師の抱く価値観、学校の組織特性に着目しながら、初任教師や若手教師に限らず、全ての教師が対象となるより広範な「組織的支援活動」を展開していくことが若手教師の効果的なソーシャル・サポートシステムモデルの開発に際して有効であると考えられる。教師の連携をより強化するためには、個々の教師が人間関係スキルを高めることと同時に、学校組織のアセスメント（学校診断）、学校組織特性の課題を多面的に検討していくことも必要であろう。

以上にまとめた内容は、先行研究ではほとんど報告されていないものである。さらに調査対象者数を増やし、また教師効力感や職務満足感、勤労意欲といった新たな変数を加えた研究が今後必要である。また、今回は高校における協働的効力感と職場風土についての検討であったので、今後は、小学校、中学校についても検討し、学校種に共通する要因と学校種に特有な要因について議論することが今後の課題として考えられる。

謝辞

本論文の作成にあたり、調査実施にご理解ご配慮して下さいました、A県立甲陵高等学校元校長の竹内景一先生をはじめ、調査にご理解ご協力して下さいました11校の高等学校の校長並びに回答に協力し

てくださった316名の先生方に、この場を借りて厚く御礼申し上げます。

参考文献

- 明石要一・武内清・穂坂明徳・島山滋・大野道夫・河野銀子 1991 高校教師の現状分析 千葉大学教育学部研究紀要 第39巻 第1部 127-169
- 新井肇 2002 教師バーンアウトの「なぜ」と「どうする」 労働の科学 57巻第4号 14-17
- 伊藤美奈子 2006 教師バーンアウト-燃え尽きる教師たち- 発達 ミネルヴァ書房
- 植木尚子・藤崎 真知代 1999 教師効力感を規定する要因-校種と経験年数を中心として-群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編 第48巻 361-381
- 宇都慎一朗・今林俊一 2006 初任教師の心理的発達に関する研究 (2) -ソーシャル・サポートの及ぼす初任教師の教師観への影響について- 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要 第16巻 79-90
- 貝川直子・鈴木真雄 2006 教師バーンアウトと関連する学校組織特性、教師自己効力感 愛知教育大学研究報告 55 (教育科学編) 61-69
- 鈴木邦治 1992 教師のバーンアウトに関する研究 (Ⅲ) -バーンアウト症候の構造的要因をめぐって- 広島大学教育学部紀要 第1部 (教育学) 第41号 183-190
- 鈴木真夫・松田惺 1999 中堅教師の自己効力感の構造と形成要因に関する基礎的研究 愛知教育大学研究報告 48 (教育科学編) 65-71
- 鈴木真夫・松田惺 2000 中堅教師の自己効力感と燃えつき感 愛知教育大学研究報告 49 (教育科学編) 65-80
- 瀬戸健一 2000 高校の学校組織特性が教師とスクールカウンセラーの連携に及ぼす影響 教育心理学研究 48 215-224
- 善明宣夫 2005 教師のバーンアウト-教職10年経験者を対象として- 教職教育研究-教職教育研究センター紀要- 第10号 関西学院大学教職教育研究センター 15-22
- 善明宣夫 2006 教職10年経験者の教職意識 教職教育研究-教職教育研究センター紀要- 第11号 関西学院大学教職教育研究センター 7-14
- 田村修一・石隈利紀 2001 指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究-バーンアウトとの関連に焦点をあてて- 教育心理学研究 49 438-448
- 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
- 中島一憲 2006 教師のうつ-臨床統計から見た現状と課題- 発達 ミネルヴァ書房
- 根本橋夫・宮崎浩幸・四倉知子 1985 新任教師の成長過程-8ヶ月間の面接を通して- 千葉大学教育学部研究紀要 第39号 第1部
- 橋本剛 2006 ストレスと対人関係 ナカニシヤ出版
- 淵上克義 2005 学校組織における意思決定とリーダーシップの構造と機能に関する理論的・実証的研究 平成14年度～16年度科学研究費補助金基盤研究 (C) 研究成果報告書 18-51
- 淵上克義・西村一生 2004 教師の協働的効力感に関する実証的研究 教師学研究 1-12
- 淵上克義 2005 学校組織の心理学 日本文化科学社
- 前原武子 1994 教師の協力感と教師モラル、教師ストレス 琉球大学教育学部紀要 44 II 333-342
- 安松洋佳・松本徹 2006 初任者研修プログラムの改善に関する研究-初任小学校教諭の意識・行動の分析を通して- 兵庫県立教育研究所 研究紀要第116集 21-40