

告書第33号

1-02

教職員の協力体制づくりに関する研究

一九八五・三

山形県教育センター

教職員の協力体制づくりに関する研究

1985・3

山 形 県 教 育 セ ン タ ー

研究報告書第33号(昭和60年3月刊)

教職員の協力体制づくりに関する研究

山形県教育センター

目 次

I 研究の趣旨

1. 研究のねらい
2. 研究の趣旨

II 研究の手順と方法

1. 研究の手順
2. 調査の方法

III 調査結果から

1. 教職員の共通理解について
2. 教職員の学校経営への参加について
3. 学校の組織と運営について
4. 教職員の役割分担について
5. 教職員の人間関係について
6. 校内の研修について
7. 教職員の経営意識について

IV 学校群による協力体制づくりの要素でのちがい

1. 質問に対してA・B両群ともに肯定の回答比率が高いことからいえること
2. 質問に対してA・B両群ともに肯定の回答比率が低いことからいえること
3. 質問に対してA・B群の回答比率が大ききちがうことからいえること

V 研究のまとめと今後の課題

1. 研究のまとめ
2. 今後の課題

研究の概要

1 研究のねらい

学校の教育目標を児童生徒達に実現していくためには、教職員の協力体制が大切であるとの考えからこれに関する実態調査を行いその解析をとおり問題点を明らかにする。

2 研究の意図と経過

学校の教育目標の具現化に関する研究をはじめて3年になる。これまで明らかにしたことは学校の教育目標や教育目標を実現するみちすじについてのことであった。

しかし、これらのことにだけ研究を深めたとしても、このことが毎日の教育活動に生かされなければ目標の実現にはつながらないのではないかという疑念が生じてきた。

学校は経営組織体であるといわれる。このことは教職員の一人ひとりがもつ能力や特性を目標の実現に向けて統合し、それを学校の教育力として児童生徒一人ひとりの態度や行動に実現していくことを意味している。組織体としての学校の教育力を高め教育活動を効果的に進めていくためには、目標に向かって強固な協力体制をつくるが必要となってくる。そこで、教職員の協力体制づくりについて生徒指導を中核としながら調査研究を行いその問題点を明らかにしようとした。

3 研究の内容

まず、教職員の協力体制をつくりあげていくときに必要と思われる要素として(1)共通理解 (2)経営参加 (3)組織・運営 (4)役割分担 (5)人間関係 (6)研修 (7)経営意識 (8)リーダーシップの八つを考えた。これについて質問紙調査を実施し、調査結果を解析するとつぎの5点にまとめることができる。

- (1) 目標を実現するための必要な計画と組織は一応つくられているとみることができる。しかし、生徒指導の面でみていくと、生徒指導のねらいや手だてすなわち何のために、どこで、誰が、何を、どのようにといった具体的なプログラムが明らかにされているとは必ずしもいいがたいようである。
- (2) 教職員は生徒指導も学習指導と同じく大事にしていかなければならないという意識はもっている。しかし、互いに高めあうふんい気であるとか、生徒指導に関する研修意欲の希薄さであるとか、生徒のきまりを守ることにについての心配りの不十分さから効果ある生徒指導にはなっていないようである。
- (3) 学校は経営組織体として校務を分けて受けもつ分業の形態をとる。そのことからどうしても学年や部・係を尊重しすぎる嫌いがあり、互いに壁をつくって閉鎖的になりがちである。それがもとなってお職員会議等でも本質的な論議が交わされないまま終始し意味のある討議がなされていないようである。
- (4) 教職員の職場での人間関係は一見なごやかであったかいふんい気にあるとみることができる。しかし、いざ仕事をすすめていく過程で真から困りぬいているとき適切な助言を手えてくれたり、手伝ってくれるかというとき必ずしもそうとはいえないことが見受けられる。
- (5) 校長・教頭・教諭・養護教諭の属性別でそれぞれの質問に対する回答をみていくと、その意識に大きな違いがあり、学校経営を推しすすめていく上では一つの問題点として指摘することができよう。

4 今後の課題

協力体制づくりの一つの要素として研修があるが、調査結果から校内研修のねらいやもち方等に問題のあることを見いだした。そこでこのことの因果関係は何なのかについて研究をすすめる必要がある。

は し が き

自ら考え正しく判断できる力をもつ児童生徒の育成を基調とした現行の学習指導要領も、実施にうつされてから小学校で5年、中学校で4年を過ぎようとしている。

現行の学習指導要領は、同時に人間の尊重と学校の主体性の確立及び児童生徒達に学び方を学ばせるといった意味をも強く込められているものであり、究極的には人間性豊かな児童生徒を育てるということである。

このように、学習指導要領改訂の精神の原点にたちかえって考えてみたときのことと、数年の教育活動の実践を経て現在の学校の姿をおもうとき、学校も児童生徒達もこれらの意図にそくした変容をしながら育っているとはいえるであろうか。

また、学習指導要領の告示と前後して特色ある学校づくりとか特色ある学校経営という言葉もひんぱんに耳にした。

これらのいずれのこともいうならば学校経営と直接かかわる問題である。このことから、おのずと学校は公教育を行う機関として、学習指導要領の意を汲み地域や学校の教育課題をふまえながら学校の教育目標を設定した。この学校の教育目標を児童生徒の一人ひとりの態度や行動に実現させ創造していくとなみがほかならぬ学校経営そのものである。

山形県教育センターは、このことに着目し学校の教育目標の具現化に関する一連の研究をこれまですすめてきた。そのなかで、学校の教育目標を児童生徒達に実現していくためには教育課程や学年・学級経営にかかわっての教育活動とそれをささえる校務運営活動との一体化をはかりながら、それらに教育目標を反映し具体化していくことが重要であると考え、そのみちすじを明らかにした。

そこで、昭和59年度はこの明らかにしたみちすじを実際の教育活動に確実に結合させるための研究を願ひながら、このことについて考えるといわゆる授業の概念がそのままあてはまることになる。授業は教材と児童生徒とその間にたって学習を行う教師とで成り立つ。ここでの教材とさきの明らかにしたみちすじとは同じ意味をもつものであって、教育活動に直接たざざる個々の教職員の力を高めていかなければならないのは当然であるが、もっと重要なことは学校は経営組織体であるということから個々の教職員のもつ力を統合して、経営組織体としての学校の教育力を高めることである。換言すれば教職員一人ひとりの能力・特性を統合して強固な協力体制をつくりあげることにほかならない。

この協力体制づくりに目を据え、これにかかわる学校の実態はどのようなになっているかを調査し、その結果を解析して問題点を明らかにしたのがこの報告書である。

内容的にはまだ不十分さもあるが、学校の実状と照らし合わせ活用できるところは是非御活用いただき、きびしい批判を願ってやまない。

この研究に御協力いただいた学校並びに関係の方々に深く感謝申し上げます。

昭和60年3月

山形県教育センター所長

五十嵐 和 夫

目

次

I 研究の趣旨	1
1. 研究のねらい	1
2. 研究の趣旨	1
II 研究の手順と調査の方法	3
1. 研究の手順	3
2. 調査の方法	3
III 調査結果から	4
1. 教職員の共通理解について	4
2. 教職員の学校経営への参加について	5
3. 学校の組織と運営について	7
4. 教職員の役割分担について	9
5. 教職員の人間関係について	11
6. 校内の研修について	13
7. 教職員の経営意識について	14
IV 学校群による協力体制づくりの要素でのちがい	16
1. 質問に対してA・B両群ともに肯定の回答比率が高いことからいえること	17
2. 質問に対してA・B両群ともに肯定の回答比率が低いことからいえること	17
3. 質問に対してA・B群の回答比率が大きくちがうことからいえること	18
V 研究のまとめと今後の課題	20
1. 研究のまとめ	20
2. 今後の課題	26

I 研究の趣旨

1 研究のねらい

学校の教育目標を児童生徒達に実現していくためには、教職員の協力体制が大切であるとの考えから、これに関する実態調査を行いその解析をととして問題点を明らかにする。

2 研究の趣旨

山形県教育センターは、昨年まで学校の教育目標の具現化に関する一連の研究をすすめてきた。これまでの研究で明らかにしてきたことは、学校の教育目標やその目標を実現するためのみちすじについてのことであった。しかし、考えてみるとこれらのことにだけいくら研究を深めたとしても目標の実現には結びついていかないのではないかという疑念が生じてきた。

教育目標をのぞましい形で設定し、それを具体化して児童生徒達の行動や態度に実現していくためのみちすじを論理的に究明はしたのであるが、学校のいとなみをおもいうかべらばうなずけるように究明したそのことを実際の教育活動に直接生かしていかなければ、目標の実現はおぼつかないということである。

学校、特に近代学校は経営組織体である。教員のもっている個々の力を相乗的に結合させて学校としての教育力をつくりあげ、それを一体的に児童生徒達に及ぼしていくことにその特徴があるものと考えたい。とするならばその教育力のもとになる一人ひとりの教職員のもつエネルギーを統合して、組織的に有機的に機能させていくことができるように取り計らうことが目標実現のためには必要なことである。

個々の教職員がもつ能力や特性を統合して教育力をつくりあげていくということは、とりもなおさず教職員の協力体制を築きあげていくことにほかならないことであろう。

いま、学校の実状をみると教職員の気持ちには、学校の教育がこのままであってはいけない、児童生徒達をなんとか意図する方向に教え、導き、育てていかなければならないという意欲のあらわれがいたるところにみえている。それら教職員の気持ちが合わさって学校の教育力として一つになっているのか、換言すれば教職員一人ひとりの協働の意欲が相乗的に作用して、その効果が実践活動に及ぼしているのかという点と必ずしも十分にととのっているとはいいいがたい実状にあるのではなからうか。

ところで、学校の教職員の協力体制をつくるということにかかわって考えていくと、つぎの八つの要素がどうしても必要になってくると思われる。

(1) 共通理解

学校の教職員の一人ひとりが教育目標やそれを実現するための方策等について共通に理解していることであり、具体的には、何のために、だれが、何を、いつ、どうするかということについてわかっていなければならないことである。

(2) 経営参加

学校は学校としてのすすむべき方向を意思や態度として有している。このすすむべき方向の意思や態度を決定していく過程に組織体の一員として、意見を反映させていくことである。

研究担当者

指導主事	船山昂沃
"	保科弘治
"	大泉芳光
"	安藤昭郎
"	菊地清

(3) 組織・運営

組織とは単に何人かの人が集まってできる烏合の衆ではない。ある目的意識をもってその目的を達成するために意図的につくられた秩序ある全体をさし、その組織を効率的に機能させていくのが運営で、教職員の一人ひとりとは能力・特性を生かし、目標実現のために十分発揮していくことである。

(4) 役割分担

校務の一つひとつが教育目標を実現する上で重要な役割をになっている。自分の校務が学校全体のものとどうかかわっているのかがわかり、それに責任をもってやり遂げることができることである。

(5) 人間関係

学校の職場は複数の教職員の集まりで目にみえない人間同士の結びつきであるとか、かかわり合いとか葛藤などが存在する。そこにはさらにそれぞれの教育観、価値観、人生観があり一層むずかしさを際立たせている。大切なことは目標実現のためにみんなと協力して仕事をすすめたり、協調してやる気をどうつくりだしていくかという心をお互いが育てていくことである。

(6) 研修

学校にあっていろいろな研修の内容や方法は考えられる。ここでは学校の教育目標の実現に向け教職員の一人ひとりがもっている能力や特性を統合して学校の教育力とし、それを効率的に発揮できるような協力体制をつくりあげる研修を行っていくことである。

(7) 経営意識

校長を中核とした全教職員の分業と協業が有機的に結合されており、そのなかで自分のやるべき仕事あるいはやっている仕事が学校の教育経営とどう結びついているのかがわかって創意と工夫を生かしたり、評価をととしてその改善を行ったりして目標実現につないでいくことである。

(8) リーダーシップ

経営組織体としての学校の教育活動に最も大きく影響する要素はリーダーシップである。これまでに述べた(1)～(7)までの教職員の協力体制づくりにかかわる要素を機能させたり、制御したりしながら調整をはかっていくのがリーダーシップで、そのもとをなすのが校長・教頭はもちろんであるが、具体的に仕事上のかなめとなる教職員のリーダーシップもふくむものと考えることが必要である。

これらの八つの要素が目標の実現に向けて、それぞれ有機的に結合したときはじめて教職員の協力体制がととのってくるといえるのではなかろうか。

そういった視点で学校に目をうつすとき、いま学校が重要な課題としてかかえているのは、生徒指導をどうすすめればよいのかなかんずく生徒指導の体制づくりをどうすすめるかということである。この課題の解決方策はと考えるとまずもってうかびあがってくるのは、指導の基盤となる教職員の協力体制をどうつくりあげていくかということではないのだろうか。すなわち、学校の教育目標を実現していくことの一翼をになう生徒指導の面での協力体制づくりをどうすすめていくかが、学校経営の当面する大きな課題であると考えたのである。

このようなことから、教職員の協力体制づくりの実状を生徒指導の側面から実態調査を行い、その解析をととして問題点を明らかにしようとするものである。

II 研究の手順と調査の方法

1 研究の手順

- (1) 学校経営研究の立場から生徒指導を中核として、研究題目にひそむ問題性を見だし明らかにするため、教職員の協力体制づくりにかかわってくると思われる八つの要素について質問紙法により調査を実施する。
- (2) 調査を実施する対象学校は県内の中学校から無作為に抽出する。抽出したそれぞれの中学校へ調査票を郵送し、記入後はまた郵送により回収する。
- (3) 回収した調査票を質問ごとに集計し、ついで八つの要素についての反応傾向を整理し、必要に応じてクロス集計等を試みながら研究のねらいに即した解析を行い問題点を明らかにしていく。

2 調査の方法

- (1) 調査対象の抽出
県内の中学校を地域と学校規模別により、おおよその層ごとに分け本県全中学校数の20%にあたる30校を無作為に抽出した。
調査の対象者は、抽出した学校の校長・教頭・教諭・養護教諭・講師の全員とした。
- (2) 調査の項目
 - ① 教職員の共通理解について
 - ② 教職員の学校経営への参加について
 - ③ 学校の組織と運営について
 - ④ 教職員の役割分担について
 - ⑤ 教職員の人間関係について
 - ⑥ 校内の研修について
 - ⑦ 教職員の経営意識について
 - ⑧ リーダーシップの発揮について
- (3) 調査の方法
質問紙法による調査票を各調査対象校へ郵送し、調査対象者が無記名で記入したあと、郵送により回収した。
- (4) 調査の時期と期日
昭和59年10月22日(月)から11月7日(土)まで
- (5) 調査の対象人数と調査票の回収割合
 - ① 調査対象の人数 737人
 - ② 調査票の回収数 659票
 - ③ 調査票の回収割合 89%

Ⅲ 調査結果から

1 教職員の共通理解について

学校において組織的に教育活動をすすめる土台となるのは、教育の目標やそれを実現するための計画やてだてなどについて、教職員一人ひとりに共通の理解がなっていることである。このことは生徒指導についてもそのままあてはまるものである。

表1をみると、わからないことは仲間から教えてもらえるということや、生徒指導はわたくしにも関係があるということ、そのとおりだとみている教員が多いことから、一見したところ共通理解はできているようにみられる。しかし、生徒指導のねらいや手だてがはっきりしているとみている教員は60%強、全体計画にもとづいた生徒指導をしているとみている教員は65%弱、全教員がそろった指導をしているとみている教員は60%程度で少なくなっている。

さらに、上記の質問に対する反応を属性別にみると、校長・教頭は肯定するみ方が非常に高いが、教諭は肯定するみ方が低く、養護教諭にあってはさらに低くなっている。また、教職経験年数別でみると、若い年齢層ほど肯定するみ方が低くなっている。

このことは、生徒指導に関する根本的なところにおいて、共通理解が十分なされないままに日々の生徒指導がなされている場合が多いのではないかと、ということを示しているのではなからうか。

学校にはそれぞれ生徒指導についてのねらいや手だて（全体計画、指導計画）があると思われる。それについて、全教職員が共通に理解するための時間と場と方法などに配慮していくことが重要なことではなからうか。

表1 共通理解(%)

質 問	属性	選択肢	そ う 思 う				
			そ う 思 う	や そ う 思 う	ど ち ら と も い え な い	や や そ う 思 わ な い	そ う 思 わ な い
この学校では、生徒指導についてわからないことがあるとき、仲間から教えてもらえる。	全 体	全 体	47	36	14	3	1
		校長・教頭	67	31	2	0	0
		教 諭	45	37	14	3	1
		養 護 教 諭	42	27	19	8	4
この学校では、生徒指導はわたくしにはあまり関係がないと考えている教員が多い。	全 体	全 体	2	8	13	28	48
		校長・教頭	2	5	9	12	72
		教 諭	2	8	13	31	46
		養 護 教 諭	4	12	23	15	46
この学校では、生徒指導のねらいやてだてがはっきりしていて指導がしやすい。	全 体	全 体	22	40	24	12	3
		校長・教頭	48	48	3	0	0
		教 諭	20	40	25	13	3
		養 護 教 諭	19	19	35	15	8
	教 職 経 験 年 数	30以上	31	41	17	9	1
		20～29	21	39	28	9	3
		10～19	16	39	27	14	3
		0～9	14	37	27	18	4
この学校では、日常の生徒指導がその全体計画にもとづいてすすめられている。	全 体	全 体	25	38	24	10	2
		校長・教頭	47	45	9	0	0

この学校では、生徒たちが学校のきまりを守ることについて、全教員がそろった指導をしている。	教 諭	23	38	25	11	2
	養 護 教 諭	23	27	23	19	8
	教 職 経 験 年 数	30以上	36	39	18	4
		20～29	24	40	24	9
		10～19	15	38	31	14
		0～9	20	32	27	14
	全 体	全 体	22	38	25	12
		校長・教頭	48	41	7	2
		教 諭	19	38	27	13
		養 護 教 諭	15	31	19	15
		30以上	30	42	21	5
		20～29	23	40	27	9
		10～19	14	35	32	15
		0～9	13	34	27	22

2 教職員の学校経営への参加について

学校は教育目標を設定し、生徒たちを意図した状態にまで高めるために、具体的な方策を決めて実施に移していく。その場合、問題になるのは、学校としての意思を決めていく過程で、教職員がどのようなかわりをもっているかということである。学校としての意思決定の過程への参加の度合いが強ければ強いほど、決められたことを達成しようとする意欲も責任感も高まるといえるからである。

そこで、学校としての意思決定の過程に、教職員がどのようにかかわっているとみているのかをみていくことにする。

教職員が学校としての意思決定過程に参加するためには、教育目標を実現するための具体的な方策が話し合われる場、つまり、いろいろな会議においてだれでもが発言できるふんい気をもっていることが重要である。

表2をみると、自分の学校にはいろいろな会議で意見を出しやすいふんい気がある、とみている教職員は60%弱にすぎない。

このことを回答者の属性別にみると、表3にみるように、校長・教頭のほとんどが意見を出しやすいふんい気があるとみているのに対して、男子の教諭はそうみているのが60%にとどまり、女子の教諭はそれより低い44%となっている。

また、表4にみるように、教職経験年数が少ない層ほど意見を出しやすいとみている教員が少なくなっており、経験年数10年から19年の層では50%、10年未満の層では41%まで落ち込んでいる。

これらのことから、校長・教頭をのぞけば、意見を出しやすいふんい気があるとは必ずしもみていないということがわかり、学校としての意思決定過程への参加のしかたは望ましい状況にあるとはいえないといえるのではなからうか。特に、この傾向は女子教員と若年教員に強くみられる。

つぎに、会議での発言についてみると、生徒たちの実状を理解し、学校全体を見わたして意見をいうとみている教員は60%強にすぎないこと、意見の違いが生じた時に一つの結論を目標として話し合っているとみている教員は70%であることから、発言がいずれも望ましい状況にあるとはいえない。

生徒指導を進めていくための具体的な方策が、このような状況の中で決められるとすれば、それをもとに生徒指導に取り組む個々の教職員の意欲は高まるはずがないといえるのではなからうか。

教職員一人ひとりが学校経営の一翼を担っているという認識に立ち、女子教員や若手教員の考えを受け入れながら、すべての教職員が意思決定の過程に積極的に参加できるよう、学校としての体制をととのえていかなければ協力体制はおぼつかないものとなろう。

表2 経営参加(%)

質 問	属性	選択肢	そ う 思 う				
			そ う 思 う	や や そ う 思 う	ど ち ら と も い え な い	や や そ う 思 わ な い	そ う 思 わ な い
この学校では、生徒指導にかかわって、意見のちがいがでたとき、一つの結論をめざして話し合っている。	全 体 校長・教頭 教 諭	全 体	30	40	22	7	2
		校長・教頭	62	30	7	2	0
		教 諭	27	41	24	6	2
この学校は、いろいろな会議で意見を出しやすいふんい気がある。	全 体 校長・教頭 教 諭	全 体	23	35	28	11	3
		校長・教頭	57	31	10	2	0
		教 諭	20	35	30	12	3
この学校では、いろいろな会議で生徒たちの実情を理解して発言する教員が多い。	全 体 校長・教頭 教 諭	全 体	25	44	23	8	1
		校長・教頭	51	41	3	3	0
		教 諭	23	44	24	8	1
この学校では、いろいろな会議で学校全体を見わたして意見をいう教員が多い。	全 体 校長・教頭 教 諭	全 体	16	45	29	8	1
		校長・教頭	28	62	9	2	0
		教 諭	15	43	31	8	1

表3 「この学校には、いろいろな会議で意見を出しやすいふんい気がある」の男女別比較(%)

属性	選択肢	そ う 思 う				
		そ う 思 う	や や そ う 思 う	ど ち ら と も い え な い	や や そ う 思 わ な い	そ う 思 わ な い
校長・教頭		57	31	10	2	0
男 教 諭		21	39	28	10	2
女 教 諭		17	27	33	17	6

表4 「この学校は、いろいろな会議で意見を出しやすいふんい気がある」の教職経験年数別比較(%)

属性	選択肢	そ う 思 う				
		そ う 思 う	や や そ う 思 う	ど ち ら と も い え な い	や や そ う 思 わ な い	そ う 思 わ な い
教職経験年数	校長・教頭	57	31	10	2	0
	30年以上	25	45	25	3	2
	20年～29年	27	36	25	10	2
	10年～19年	19	31	32	13	5
	10年未満	11	30	34	19	5

3 学校の組織と運営について

学校としてかかげたねらいが実現されるまでのみちすじを考えたとき、学校の組織や運営はねらいの実現において工夫されたものでなければならない。このことは生徒指導についてもそのままではまるものである。

表5をみると、生徒指導を大切に学校の組織がつくられている、とみるみ方をしている教員は70%強に達し、問題行動には全教員が力を合わせて指導しているとみている教員は75%強になっている。この2つからみると、生徒指導についての組織と運営は充実しているとみることができよう。

しかし、各係の間で連絡をとりあって仕事がすすめられている、とみている教員は60%強で、係や学年の考え方が強く係以外の者は意見を出しにくいとみている教員は50%強になっている。これらのことからみると、組織、運営に有機的なつながりが欠けているのではなからうかともみることができる。

このことを属性別でみると、校長・教頭は各係間の連絡はうまくなされているとみているのが95%であるのに、教諭では60%弱で、養護教諭にあっては50%となっており、み方のうえで三者間にはかなりの差がみられる。また、教職経験年数別でみると、若い年齢層ほど各係間の連絡はうまくなされていないとみるみ方をしている。係以外の者でも意見を出しやすいかどうかについてもほぼ同じ傾向を示している。

また、教員のそれぞれの特性や能力が発揮できるように仕事の分担ややり方が考えられているとみている教員は60%弱である。属性別にみると校長・教頭は95%強となっているのに対して、教諭、養護教諭は上記の質問の場合と同じ傾向を示している。

これらのことを合わせ考えてみると、各学校では生徒指導のことを考えたうえで全体の組織づくりに工夫をこらしているものと思われるし、個々の教員は分担した仕事には工夫をしながら責任をもってあたっているものと考えられる。同時に、自分の分担した仕事以外のことについても「このようにしたら…」というような考えも当然もっているものと思われる。

けれども、現在のところ学校全体としてそういう意見を十分とりあげる場や時間が設定されるということは少ないのではないだろうか。したがって、各教員はそれぞれが分担した仕事には、自分を中心に狭い範囲内では責任をもってやるがほかのことにはかかわりをもたない、いいかえれば組織全体として目標の実現のために働かなければならないという意識が低くなっているとみてよいのではないか。

このような状態からは組織としてどう働けばよいのか、そのためにどう共通の理解をはかればよいのかという考え方がでてこないのは当然といってよいことだろう。

組織づくりに当たっては、教職員一人ひとりの特性や能力を生かきることのできる組織づくりをしなければならぬし、一人ひとりが全校的な立場にたって組織を運営していこうとする気持ちをかもし出せるような組織でなければならないと思うのである。

表5 組織と運営(%)

質 問	属性	選択肢	そう思う や や どちらとも ややそう そ う そう思う いえない 思わない 思わない				
			そう思う	や そう思う	や いえない	ややそう 思わない	そ う 思わない
この学校では、生徒指導を大切にして学校の組織がつくられている。	全 体	全 体	36	37	20	6	1
		校長・教頭	67	28	5	0	0
		教 諭	33	39	21	6	1
		養護教諭	31	27	27	12	4
この学校では、いわゆる問題行動が起きたとき、生徒指導の係だけでなく全教員が力をあわせて指導にあたっている	全 体	全 体	38	39	16	6	2
		校長・教頭	76	21	2	0	0
		教 諭	34	41	17	7	1
		養護教諭	23	42	8	15	12
この学校では、各係の間で連絡をとりあって仕事が行なわれている。	全 体	全 体	18	43	24	12	3
		校長・教頭	50	43	7	0	0
		教 諭	15	44	26	13	2
		養護教諭	19	31	27	15	8
	教職経験年数	30以上	27	49	15	5	2
		20～29	17	50	25	8	1
		10～19	11	46	27	14	2
		0～9	10	31	33	21	5
この学校では、係や学年の考え方が強く、係以外の者は意見を出しにくい。	全 体	全 体	5	16	27	25	26
		校長・教頭	3	10	10	24	52
		教 諭	5	17	29	26	24
		養護教諭	12	27	39	8	15
	教職経験年数	30以上	6	16	25	18	34
		20～29	5	14	26	32	23
		10～19	5	16	30	25	25
		0～9	4	22	33	23	17
この学校では、教員のそれぞれの特性や能力が発揮できるように仕事の分担ややり方が考えられている。	全 体	全 体	17	41	30	8	4
		校長・教頭	53	43	3	0	0
		教 諭	14	41	32	8	4
		養護教諭	4	31	35	15	12
	教職経験年数	30以上	23	50	20	2	2
		20～29	15	41	32	7	4
		10～19	10	39	38	10	3
		0～9	10	37	35	12	5

4 教職員の役割分担について

教職員それぞれが教育活動をすすめていくうえで大切なことは、教育目標の実現をめざすために自分が何をすればよいのかを自覚して仕事に取り組むことである。このことは生徒指導についても同じである。

表6からみると、生徒指導は自分の仕事であると考えている教員は75%強で多いとみてよいだろう。また、教科指導以外の仕事にも関心を向けている教員が多いとするみ方が80%、教科指導にも生徒指導の面から配慮している教員が多いとするみ方も80%弱あるということからすると、個々の教員がそれぞれ自分の役割を自覚するとともに十分意識して教育活動をしているとみられる。

しかし、生徒指導にかかわる自分の仕事が学校全体の中でどう位置づけられているのかわかってすすめている教員が多いとみるみ方をしている教員は60%に満たない。さらに、これを属性別にみると、校長・教頭は90%弱が肯定的にみているのに対して、教諭は55%、養護教諭は50%強にすぎない。また、仕事の分担がかたよることなく全員に平均化しているかどうかについての質問に対して、平均化しているとみている教員は35%にすぎず、仕事の平均化はなっていないというみ方をしている教員が30%強もある。これを属性別にみると、これを肯定的にみているのは、校長・教頭で70%であるが教諭・養護教諭では30%強にすぎない。

上の2つの質問の回答を教職経験年数別でみると、若い層ほど肯定的にみるみ方が低くなっている。

分掌事務が平均化していないというみ方が大きいことについては、できるだけ平均化するように考えることはいうまでもないが、教職員の一人ひとりが自分の能力適性のすべてを発揮して目標実現のための教育活動にとりくむのだという意識を培っていくことが大切なのではなかろうか。

これらのことを合わせ考えてみると、おおかたの教職員は生徒指導について一応自分の役割を意識して教育活動をすすめているとみられるけれども、それは自分の分担している狭い範囲にとどまっているのではないと思われる。自分の仕事が全体の中でどのような役割をはたしているのか、他との関連がどうなっているのかなどにも目を広げて、自分の仕事にとりくんでいく必要があるのではなかろうか。

特に、この傾向は教職経験の若い層ほど著しいとみられるので、その面についての配慮を強めていく必要があるものと考えられる。

表6 役割分担(%)

質 問	属性	選択肢	そう思う					
		や そう思う	や どちらとも いえない	ややそう 思わない	そ う 思 わ な い			
この学校では、生徒指導はわたくしにはあまり関係がないと考えている教員が多い。	全 体		2	8	13	28	48	
	校長・教頭		2	5	9	12	72	
	教 諭		2	8	13	31	46	
	養護教諭		4	12	23	15	46	
この学校では、教科の指導には一生懸命であるが、それ以外の仕事となると無関心な教員が多い。	全 体		1	6	14	29	50	
	校長・教頭		0	2	5	14	79	
	教 諭		1	7	15	31	47	
	養護教諭		4	4	15	19	58	
この学校では、教科の授業をおこなうとき、生徒指導の面にも配慮している教員が多い。	全 体		29	50	16	3	1	
	校長・教頭		38	52	10	0	0	
	教 諭		29	50	16	3	1	
	養護教諭		19	39	23	12	8	
この学校では、生徒指導にかかわる自分の仕事を学校全体の中でどう位置づけられているのか、わかってすすめている教員が多い。	全 体		17	40	32	8	2	
	校長・教頭		43	45	12	0	0	
	教 諭		15	40	34	8	2	
	養護教諭		12	39	27	19	4	
	教職経験年数	30以上		22	53	21	1	2
		20～29		19	44	28	8	1
		10～19		10	39	43	9	2
		0～9		10	31	40	15	5
この学校では、仕事の分担がかたよることなく全員に平均化している。	全 体		6	29	33	23	8	
	校長・教頭		17	53	26	2	2	
	教 諭		6	27	34	25	8	
	養護教諭		0	31	23	31	15	
	教職経験年数	30以上		5	42	41	9	2
		20～29		8	31	33	22	6
		10～19		1	22	34	33	11
		0～9		6	20	30	32	12

5 教職員の人間関係について

教育活動を具体的にすすめていくとき、教職員の人間関係のありようが、その活動の成否に大きく影響を及ぼしてくる。

表7によると、自分たちの職場を、教員の間がなごやかで気持ちよくはたらけるとみている教員は70%弱となっており、職場のなごやかなふんい気はできているとみられる。

また、仕事上の悩みや困ったとき、気軽に相談できるとか、教職経験豊かな教員と若手の教員とが協力し合って仕事をする、男の教員と女の教員が互いに理解し協力し合って仕事をするということについても、70%強の教員が肯定的な回答をし、職場の人間関係は一応好ましい状況にあるとみられる。

けれども、仕事をすすめるうえで困りぬいているとき、意見を寄せてくれることや手伝ってくれることになる、肯定的なみ方が65%と減少してくる。

また、気軽に相談できるに対する回答も、教職経験年数別にみると、経験豊かな教員の肯定的なみ方が80%強と多いのに対して、若手の教員は60%弱と少なく、年代によってみ方に大きな差がでてくる。このことは、経験豊かな教員と若手の教員の協力関係に対する回答についてみても、同じような傾向を示していることがわかる。

さらに、職場のふんい気が、教育の問題について日常よく話し合われ、互いに高め合うようになっていくの問いに対しては、肯定的な回答をした教員が65%弱と少なく、ここでも、経験豊かな教員と若手の教員との回答に大きな差がみられる。

これらのことから、教職員の人間関係について、つぎのようなことがいえるのではなかろうか。

第一に、なごやかで、気軽に相談できるといった、いわば表層的な人間関係はよいようにみえるが、実際の教育活動、すなわち仕事をおとしてむすびつくきびしい人間関係になると弱さがでてくるのではないだろうか。つまり、人間関係については、表面上の和だけが強調されすぎ、そこにとどまってしまうという傾向はないのだろうかということである。

第二に、教職経験豊かな教員は、職場の和をもっとも大事にし、現状を肯定的にみるみ方が強いようである。職場の和を大切にしながらも、お互いに高め合うきびしさを併せもつ人間関係を築いていく努力をもっとしなければならぬのではなかろうか。若手の教員は、自分の教育力をつけていくために勉強したいと望んでいる。経験豊かな教員は、そういった若手を育てるためにも、自分のもっている力を積極的に伝えていく必要がある。

学校においては、校長を中核にして、全教職員が協力し合い、学校の教育目標の実現を目ざして教育活動をいとなまなければならぬ。そこには、年齢差や男女を超えた親和と相互理解が必要なことはいうまでもないであろう。しかし、それだけにとどまれば、心情的ななごやかさは保たれても、教職員一人ひとりの士気をたかめ、学校の教育目標の実現にむけての教育活動を支えるための人間関係はかたちづくられないであろう。学校という経営組織体のなかで、仕事をおとしてむすびつくきびしい人間関係ができてこそ、ほんものの協力体制づくりが可能になるといえる。

表7 人間関係(%)

質 問	属 性	選 択 肢	そう思う	ややそう 思う	どちらとも いえない	ややそう 思わない	そ う 思わない
			そう思う	ややそう 思う	どちらとも いえない	ややそう 思わない	そ う 思わない
この学校では、教員の間がなごやかで、気持ちよくはたらくことができる。	全 体	全 体	31	38	23	6	2
		校長・教頭	55	38	5	2	0
		教 諭	29	38	25	6	2
この学校では、仕事上の悩みや困ったことが生じたとき、気軽に相談できる。	全 体	全 体	29	41	23	6	1
		校長・教頭	49	48	3	0	0
		教 諭	28	41	24	6	1
	教職経験年数	30以上	29	52	14	4	1
		20～29	29	39	26	4	2
		10～19	20	37	31	12	0
		0～9	30	37	24	7	1
この学校では、教職経験豊かな教員と若手の教員とが協力しあって仕事をしている。	全 体	全 体	29	44	19	6	2
		校長・教頭	55	36	7	2	0
		教 諭	25	47	20	6	2
	教職経験年数	30以上	35	48	13	2	1
		20～29	23	49	19	8	2
		10～19	18	46	25	8	3
		0～9	27	41	22	5	4
この学校では、男の教員と女の教員とが互いに理解し協力し合って仕事をしている。	全 体	全 体	27	46	21	4	2
		校長・教頭	55	40	5	0	0
		教 諭	24	48	23	4	1
		男 教 諭	26	46	23	4	1
		女 教 諭	22	48	23	5	2
この学校では、仕事をすすめるうえで困りぬいているとき、意見を寄せてくれる教員が多い。	全 体	全 体	21	44	26	7	2
		校長・教頭	43	48	9	0	0
		教 諭	19	44	29	7	1
この学校では、仕事をすすめるうえで困りぬいているとき、手伝ってくれる教員が多い。	全 体	全 体	21	44	26	7	2
		校長・教頭	47	51	2	0	0
		教 諭	19	43	29	7	2
この学校では、教育の問題についてよく話し合われ、互いに高め合うふんい気がある。	全 体	全 体	23	41	28	7	2
		校長・教頭	44	47	9	0	0
		教 諭	21	40	30	7	2
	教職経験年数	30以上	26	53	17	2	2
		20～29	22	42	28	7	1
		10～19	17	36	36	8	3
		0～9	17	35	34	11	3

6 校内の研修について

学校が意図したことを児童生徒に実現させていくには、教師の力量を充実させ、学校の教育力をたかめていかなければならない。そうするためには、校内の研修を重視し、それを計画的、継続的にすすめていくことが必要となろう。

表8によると、生徒指導にかかわる校内研修が計画的に行われている、とみている回答は65%強である。これは前述の、生徒指導は全体計画にもとづいて行われているとのみ方の60%強と対応しているわけであるが、そう高いとはいえない。

研修の内容についてみると、生徒指導にかかわる研修が問題行動の処理や対策だけにとどまっている、というみ方は25%強もあり、「そう思わない」「ややそう思わない」とみているのは、50%強にすぎず、いわゆる守りの生徒指導が多いということがうかがえる。

また、生徒指導について校外の会合に参加したとき、そこで話し合われたことを、校内の全教職員に報告し、自校の教育活動に生かすようにしているというみ方も50%程度とひくい反応を示している。

さらに、生徒指導について職員会議や研修会などで話し合われたことが、実践に生かされていくというみ方は70%弱にとどまり、研修と実践の結びつきが低調であることを物語っている。

これらのことから、つぎのようなことがいえるのではないだろうか。

第一に、校内の研修が、学校の教育目標の実現をめざして行われる教育活動の充実という、その学校本来のねらいにふさわしいものになっているかどうかである。そして、話し合われる内容が、自分の学校の実情をふまえ、自校の教育課題を的確にとらえたものになっているかどうかということである。

第二に、校内の研修が、問題行動の処理や対策といった、いわば場面収拾をはかるためのものだけでなく、問題の根本的な解決をめざすという色あいがうすれているのではないかということである。

これは、生徒指導についての研修内容のすべてをあらかじめ設定し、計画的にすすめていくことがむずかしいために、問題行動の処理や対策といった、いわゆる守りの生徒指導に終ってしまいがちであることを示しているのであろう。これをのりこえるには、教科、道徳、特別活動といった毎日の授業を、生徒指導の面に十分配慮するという視点から改善をはかったり、基本的な生活態度や守るべき規範を児童生徒たちにしっかり身につけさせるために、具体的な指導をどうすすめるかといった、いわゆる攻めの生徒指導に関する内容を研修の基礎において、守りの生徒指導と並行してすすめていくようにすべきではないのだろうか。

第三に、研修は実践に生かされてこそ意味がある。研修したことをどのようにすれば実践に結びつけることができるのか、についての配慮がもっと必要なのではないだろうか。

生徒指導で大切なことは、まず、基本的な考え方の統一をはかることであり、それにもとづいて具体的な指導について共通に理解し、共通の行動をとり得ることであろう。そういってできるようになるまで、研修会で議論をねりあい、詰めを行う必要があろう。なお、その際、校外での研修成果も積極的にとり入れ、自校の教育活動に生かしていくことが大切であろう。

表8 校内研修(%)

質 問	属性	選択肢				
		そう思う	やや そう思う	どちらとも いえない	ややそう 思わない	そ う 思わない
この学校では、生徒指導にかかわる校内の研修が計画的に行われている。	全 体	29	38	19	11	3
	校長・教頭	36	55	6	3	0
	教 諭	28	37	21	11	3
この学校では、生徒指導にかかわる研修が問題行動の処理や対策だけにとどまっている。	全 体	4	22	23	28	23
	校長・教頭	0	13	16	24	47
	教 諭	4	23	24	29	20
この学校では、生徒指導について職員会議や研修会などで話し合われたことが実践に生かされている。	全 体	19	49	24	7	1
	校長・教頭	40	55	3	2	0
	教 諭	18	49	25	7	1
この学校では、生徒指導について校外の会合に参加したとき、その内容が全教員に報告されている。	全 体	18	33	27	15	7
	校長・教頭	24	57	16	3	0
	教 諭	18	30	27	17	8

7 教職員の経営意識について

教職員は教育目標の実現を目ざしてそれぞれ仕事を分担し、協力し合って仕事をすすめている。分担した仕事が学校の経営においてどういう意味をもっているのかを意識して仕事をすすめていかなければ、調和のとれたまとまりのある教育のいとなみが十分に行われていくとはいえないであろう。

そこで、自分のやっている仕事が目標の実現とどうかかわっているとみているのかについてみていく。

表9をみると、教科の授業をおこなうとき、生徒指導の面にも配慮して指導にあたっているとみている教員は79%もあり、また、生徒が悩みごとなどで相談にきたときはそのときだけでなく、その後も注意して見守っているとみている教員も80%強に達している。

この面からみると、一応、生徒指導が重要であることを十分意識して仕事をすすめている、とみることができる。

けれども、生徒たちが学校のきまりを守ることにについて全教員がそろった指導をしているかについては、そうみている教員は60%にとどまり、学校のきまりを生徒たちが守りやすいように心配りをしているとみている教員は半数にしか達していない。

さらに、全教員がそろった指導をしているかという問いの回答を属性別にみると、校長・教頭はそろった指導をしているとみているのが89%に対して、教諭は60%に満たない。

同じように、生徒がきまりを守りやすいように心配りをしているかという問いの回答を属性別にみると、表10のとおり、教職経験年数が少ない層ほど心配りをしているとみている教員が少なくなっており、10年未満の若手教員にいたっては40%に満たない状況である。

これらのことから、生徒指導についての自分の役割は意識して仕事をすすめているが、学校全体の中でどういう役割をもっているのかという広い視野に立って仕事をすすめることになる、と、教職員の足並みが乱れてくるようである。

これは、生徒指導のねらいを実現していこうとする学校経営の立場にたった意識の弱さから生じてくるものであろう。

一人ひとりの教職員は、学校の経営を担う組織の一員であるという自覚にたつて、全体の中で自分の仕事はどういう役割を持っているのか、あるいは、自分の仕事は学校全体の中でどういう意味をもっているのか、換言すれば、自分のやるべき仕事教育目標を実現する上でどういう役割を担っているのかをわかって、創意と工夫をはたらかせて仕事をすすめていくことが必要であろう。

表9 経営意識(%)

質 問	属性	選択肢				
		そう思う	やや そう思う	どちらとも いえない	ややそう 思わない	そ う 思わない
この学校では、教科の授業をおこなうとき、生徒指導の面にも配慮している教員が多い。	全 体	29	50	16	3	1
	校長・教頭	38	52	10	0	0
	教 諭	29	50	16	3	1
この学校では、生徒が悩みごとなどで相談にきたとき、そのときだけでなくその後も注意して見守っている。	全 体	31	50	16	2	1
	校長・教頭	53	41	5	0	0
	教 諭	29	51	17	2	0
この学校では、生徒たちが学校のきまりを守ることにについて、全教員がそろった指導をしている。	全 体	22	38	25	12	3
	校長・教頭	48	41	9	2	0
	教 諭	19	38	27	13	2
この学校では、学校のきまりを生徒たちが守りやすいように心配りをしている。	全 体	16	36	33	12	2
	校長・教頭	38	47	16	0	0
	教 諭	14	36	34	13	2

表10 「この学校では、学校のきまりを生徒たちが守りやすいように心配りをしている」の教職経験年数別比較(%)

属性 \ 選択肢		そ う 思 う ややそう思う どちらともいえない ややそう思わない そう思わない				
		そ う 思 う	ややそう思う	どちらともいえない	ややそう思わない	そう思わない
校 長 ・ 教 頭		3 8	4 7	1 6	0	0
教職経験年数	30 年 以 上	2 9	4 0	2 8	3	0
	20 年 ～ 29 年	1 6	4 2	3 0	9	2
	10 年 ～ 19 年	8	3 3	3 9	1 9	1
	10 年 未 満	9	2 8	4 0	2 0	3

IV 学校群による協力体制づくりの要素でのちがい

今回の質問紙調査の前段部は、教職員の属性についての質問と勤務している学校についての意識の調査や生徒指導の現況についての調査である。属性以外の質問内容は下記のとおりである。

問1 あなたの学校では、生徒指導の体制がよく機能していますか。 ア. いる イ. いない ウ. どちらともいえない	問2 あなたは、他の学校に移りたいと思うときがありますか。 ア. 思うときがある イ. 思うときがない ウ. どちらともいえない
問3 あなたは、いまの学校の仕事に充実感をもっていますか。 ア. もっている イ. もっていない ウ. どちらともいえない	問4 あなたの学校では、今年の四月からこれまでの間に生徒のいわゆる問題行動と呼ばれる出来事はどのくらいありましたか。 ア. なかった イ. 5件未満 ウ. 5件以上

ここでの属性以外の質問調査の意図はつぎのことからである。それは、この四つの質問とそれらに留意したこたえとの関連から下のようなみちすじをもった仮説を立てたことに由来するものである。

いま、問1の「あなたの学校では、生徒指導の体制がよく機能していますか。」のこたえとして、ア. いる、イ. いない、ウ. どちらともいえない、の三つがあり、この問いとこの問いに対しての回答を仮説づくりの核として、これをもとに問2、問3、問4を相互に関係づけると、その学校の生徒指導の様子のこと、教職員それぞれの意識のありようが三つのAの型とBの型に分かれた反応の呈し方を示すのではなかろうかということである。

○Aの型 : 生徒指導の体制はよく機能している → 生徒のいわゆる問題行動と呼ばれる出来事はない → いまの学校の仕事に充実感をもっている → 他の学校に移りたいと思うときがない。

○Bの型 : 生徒指導の体制はよく機能していない → 生徒のいわゆる問題行動と呼ばれる出来事は5件以上 → いまの学校の仕事に充実感をもっていない → 他の学校へ移りたいと思うときがある。

以下この仮説が成り立つのかどうかについて、問1を手はじめに関連する三つの質問もあわせていく。まず、問1では「機能している」の回答比率が全体で51%、「機能していない」の回答比率が全体で38%である。

この全体の回答比率である51%と38%を問1の基準にして、学校ごとのものを比べていくと、10校前後ずつの学校がこの基準に比して突出した高い回答比率であることを見いだすことができる。「機能している」に高い回答比率を示した10校前後の学校、「機能していない」に高い回答比率を示した10校前後の学校をそのままその学校の生徒指導の良否に結びつけて考えたり、判断したりすることには問題があるといま調査の意図にしたがって、この問1で用いた同じ方法を問2、問3、問4にあてはめて調べていくと、問1であらわれてきた10校前後ずつの同じ学校が、この三つの質問でも他の学校に比し突出した高い回答比率を示し、問1と全く同じ傾向を呈することがわかった。これらのことから、意図したAの型とBの型の仮説すなわちその学校の生徒指導の様子のことや教職員の意識のありようが協力体制づくりの良否に影響していることを目のあたりにみることができる。

そこで、仮説のAの型に属する10校前後の学校群をA、仮説Bの型に属する10校前後の学校群をBとして、これら二つの学校群の間に学校経営なかでも生徒指導上の教職員の協力体制づくりでどんなちがいがあるのかについて、以下調査と関連させながら解析を試みた。

1 質問に対してA・B両群ともに肯定の回答比率が高いことからいえること

表11は、教職員の生徒指導に関する意識や考え方についての問いである。A・Bいずれの学校群の教員も生徒指導は自分にとって大切な指導機能の一つであることを自覚し、その意識でもって実際の指導にあたっている教員が多いとみている。

この理由としては、日頃の生徒指導そのものだけでなく教科の授業においても生徒指導の面に配慮した授業を展開していることや生徒が悩みごとなどで相談にきたとき、その場かぎりの表面的なつくりの相談でなく生徒の心の奥まで突き入った生徒指導がなされているとみていることからである。

また、A・Bのどの学校も新しく仕事の計画をたてるとき、これまでによかったものはそのまま残したり、あるいは参考として生かすようにしながらも、新しい考えを意欲的にとり入れ生徒指導をはじめとした学校経営の改善に資しているとみていることは注目したいことである。

表11 Aの学校群もBの学校群も質問に対して肯定の回答比率の高い項目(%)

質問	属性	選択肢				
		そう思う	ややそう思う	どちらともいえない	ややそう思わない	そう思わない
この学校では、生徒指導はわたくしにはあまり関係がないと考えている。	Aの学校群	1	3	7	25	65
	Bの学校群	2	11	16	29	42
この学校では、教科の指導には一生懸命であるが、それ以外の仕事となると無関心な教員が多い。	Aの学校群	1	4	5	28	63
	Bの学校群	2	6	20	25	48
この学校では、教科の授業をおこなうとき、生徒指導の面にも配慮している教員が多い。	Aの学校群	39	51	6	4	1
	Bの学校群	23	50	23	3	1
この学校では、生徒が悩みごとなどで相談にきたとき、そのときだけでなくその後も注意して見守っている。	Aの学校群	46	47	8	0	0
	Bの学校群	19	54	21	4	1
この学校では、仕事の計画をたてるとき、前の例を参考としながらも、新しい考えをとりいれている。	Aの学校群	45	43	9	3	1
	Bの学校群	20	47	24	7	3

2 質問に対してA・B両群ともに肯定の回答比率が低いことからいえること

表12から、校務の分掌すなわち仕事の役割分担に関する教職員の意識についてみると教員は一人ひ

りの能力や特性が必ずしも発揮できるものとはみていず、仕事の分担も全教員にかたよることなく平均化されているとはみていない。

また、校内の研修については計画的にしかも効果的な研修がなされているとはみていず、問題が発生したときのその場の一時的な処理や対策にとどまるいわゆる守りの生徒指導で、研修を足場としたいいわゆる攻めの生徒指導にはなっていないとみている。

具体的な仕事をととした上でこのことでみていくと自分が分掌と直接関係がある学年や係のこととなると意見を出したり、議論を重ねたりしながら話し合われたことがらを実際仕事の上に生かしていくが、しかし、こと自分とは直接関係のない学年や係のこととなると意見も出さず、連携をとろうともせずさらには無関心を装ってしまうことさえあるとみている。

ここでは学校が経営の組織体であることについての意識をもっていたとしても実質的な協力体制づくりにはつながらないといえるのではなかろうか。

表12 Aの学校群もBの学校群も質問に対して肯定的回答比率の低い項目(%)

質 問	選 択 肢 属 性	選 択 肢				
		そう思う	やや そう思う	どちらとも いえない	ややそう 思わない	そ う 思 わ な い
この学校では、仕事の分担がかたよることなく全 員に平均化している。	Aの学校群	11	33	35	19	3
	Bの学校群	3	23	33	29	13
この学校では、教員のそれぞれの特性や能力が発 揮できるように仕事の分担ややり方が考えられている。	Aの学校群	29	47	20	3	1
	Bの学校群	8	36	36	12	8
この学校では、生徒指導にかかわる研修が問題行 動の処理や対策だけにとどまっている。	Aの学校群	2	13	16	33	35
	Bの学校群	6	28	28	25	13
この学校では、係や学年の考え方が強く、係以外 の者は意見を出しにくい。	Aの学校群	3	13	15	28	42
	Bの学校群	7	17	35	26	16
この学校では、各係の間で連絡をとりあって仕事 がすすめられている。	Aの学校群	33	44	16	7	0
	Bの学校群	10	37	30	18	5

3 質問に対してA・B群の回答比率が大きくちがうことからいえること

二つの学校群の回答比率に大きなちがいがあるのは、まず生徒指導に関する教職員の共通理解のこと、具体的な実際の指導のこと、職場の人間関係のことについてあげることができる。

これらの関係でみていくと、Aの学校群は生徒指導のねらいや手だてが一応ととのっており、全体計画にも位置づけられているとみることができる。このことから教職員もこれらについて理解することができ互いに教え合いながらなごやかな気持ちでそろった指導が、全体計画にもとずいてなされているとみていることがわかる。

これに対してBの学校群は生徒指導の一番のもとになるねらいや手だてが明らかにされていないことが他のことがらにも影響して、Aの学校群に見られるような生徒指導の実際にはなっていないと教員のそれぞれはみている。

大きなちがいでつぎにあげられることは、生徒指導に関する研修のことや話し合いのふんい気等のことである。Aの学校群の場合、生徒指導にかかわる校外での会合などに参加したとき完全とはいかないまで

も、その内容については全教員に報告されているし、生徒指導についての会議や話し合いのときでもお互いが意見を出しやすいふんい気であり、生徒指導に関する校内の研修も一応もたれており互いが高め合うふんい気にあるとみている。

Bの学校群はAの学校群のこれらと比べると大きく落ち込んでおり、なかでも校外での会合などに参加したときの内容の報告はほとんどなされていないとみることができる。

さらに、大きなちがいで注目しなければならないことはAの学校群は学校のきまりを生徒が守りやすいように心配りをしていることに高い回答比率を示しているのに対し、Bの学校群の回答比率は低いあらわれ方をしている。以上のことはそれぞれの学校群の教員の意識、たとえば生徒を意図した方向に育てていかなければならないといったような教育観や使命感にちがいがあるからであろうか。

表13 Aの学校群とBの学校群の回答比率に大きなちがいの見られる項目(%)

質 問	選 択 肢 属 性	選 択 肢				
		そう思う	やや そう思う	どちらとも いえない	ややそう 思わない	そ う 思 わ な い
この学校では、生徒指導のねらいや手だてがはっきりしていて指導がしやすい。	Aの学校群	42	40	14	4	0
	Bの学校群	11	35	31	19	12
この学校では、生徒指導についてわからないことがあるとき、仲間から教えてもらえる。	Aの学校群	65	25	8	2	1
	Bの学校群	32	40	22	6	1
この学校では、日常の生徒指導がその全体計画にもとづいてすすめられている。	Aの学校群	37	40	19	5	0
	Bの学校群	11	34	32	18	4
この学校では、生徒達が学校のきまりを守ることについて、全教員がそろった指導をしている。	Aの学校群	40	44	12	5	0
	Bの学校群	9	33	32	22	5
この学校では、教員の間がなごやかで、気持ちよくはたらくことができる。	Aの学校群	53	36	10	1	1
	Bの学校群	14	36	33	12	4
この学校では、生徒指導について校外の会合に参加したとき、その内容が全教員に報告されている。	Aの学校群	27	36	25	8	3
	Bの学校群	11	28	25	23	13
この学校では、いろいろな会議で意見を出しやすい雰囲気がある。	Aの学校群	39	40	17	4	1
	Bの学校群	12	32	33	17	6
この学校では、生徒指導にかかわる校内の研修が計画的に行われている。	Aの学校群	42	38	15	5	1
	Bの学校群	16	35	25	16	7
この学校では、学校のきまりを生徒達が守りやすいように心配りをしている。	Aの学校群	29	43	25	3	0
	Bの学校群	7	30	42	19	2

このA、B二つの学校群に有意差があるかどうかを調べるため、各質問ごとに χ^2 検定の公式を用いて χ^2 の値を調べてみた。

その結果、どの質問に対しても $\chi^2 > 9.49$ であった。(注、自由度 $f = (5 - 1)(2 - 1) = 4$ 、危険率5%における棄却域が $\chi^2 = 9.49$)

したがって、Aの学校群とBの学校群との間に有意差があるものと考えられる。

V 研究のまとめと今後の課題

この研究は、学校の教育目標を児童生徒達に実現していくために、教職員の協力体制が大切であるとの考えから、このことに関して主として生徒指導の側面から協力体制づくりについての実態調査を行い、その解析をとおして問題点を明らかにすることであった。

ここでは、この調査の結果についてまとめ、さらに、今後この研究をすすめるにあたってのすすむべき方向について考えてみたい。

1 研究のまとめ

学校は各校にふさわしい教育目標を設定し、それを実現するために必要な計画と組織をつくっている。このことを生徒指導におおしてみると、生徒指導の全体計画の中にねらいや手だてすなわち何のために、いつ、どこで、誰が、何を、どのようにといった具体的なプログラムが明らかにされていることが必要になってくるわけだが調査の結果を解析してみると実状は必ずしもそうになっているとはいえないようである。

そのために日頃の生徒指導の実際も、またこれにかかわる研修や話し合いも全体計画にもとづいたものではなく、児童生徒達に問題が生じたときのみのその場その場の処理や対策に追われているという一般的な姿がうかがえてくる。さらに、この処理や対策で話し合われたことすらも教育活動に生かされていかないということも問題として残ることである。

学校での教育のいとなみの土台となる教育目標と実現のための計画や手だてについての教職員の共通の理解がうわべだけにどまり、本当の意味での共通の理解がされていないのではなかろうか。

しかしながら教職員の一人ひとりの気持ちには、生徒指導も学習指導と同じく十分配慮しながら指導していかなければならないという意識や、学校がこれまでいろいろやってきたもののなかでいいものは残すようにしながら、新しい考えをどんどん取り入れて改善していこうとする意識はある。

しかし、このような意識をお互いが持ち合わせているとしても、その土壌となるみんなで高め合おうとするふんい気であるとか、生徒指導に関しての研修意欲の問題であるとか、生徒のきまりを守ることについての心配りが十分になされていない実情では、効果ある生徒指導に結びついていかないのではなかろうか。

学校では教職員が校務を分けて受けもつ分業の形態をとっている。その具体的な姿が校務分掌であるが、実際の運営においてはそれぞれの学年や部・係を尊重していく傾向が強い。

そのことがあまりにも度が過ぎ互いに壁をつくり閉鎖的になっている嫌がみえるのである。

だからいろいろな会議等でもお互いが遠慮したり、意見を出すのをはばかったりして本質的な論議が交わされないまま終始し、出された意見にしても生徒の実態については一応理解はしているとしても広く学校全体をみわたしての意見となると出にくくなっていることも事実であり、また、出された意見に

くいちがいが生じた場合にしても、それを一つにまとめ方向づけをしていく努力が弱いために生かされないでしまう場合もあることがうかがえるのである。

教職員の職場での人間関係は、なごやかであったかいふんい気であることがうかがえる。教職経験の豊かな教員も若手の教員も、男子の教員も女子の教員も気軽に相談したり協力したりして仕事をすすめているといえる。しかし、いざ具体的に生徒指導をすすめていく過程で困りぬいているとき、上で示したような指導の助言を与えてくれたり、手伝ってくれるかというとき必ずしもそうとはいきれない様相を呈し、いわば表面的な和を装った人間関係にとどまっているとみることができ、仕事のきびしさをとおした心底からの人間関係からは遠いとみることができよう。

校長・教頭のリーダーシップの発揮についてはとみると、校長・教頭自らは教職員の協力体制づくりもなされており、学校経営そのものもうまくいっていると信じてうたがわぬ。

しかし、教諭の反応をみる限り教諭はそのようなみかたをしていない。教諭は校務の分掌に関する役割分担や仕事のやり方等については、自分達の特性や能力に適した仕事を受けもってやっているとは思っていないし、また校長・教頭の自分達の仕事に対する評価についても一連の仕事の経過をふくめた理解のしかたではなく、単に結果のみを云々したががる傾向が強いとみている。

また、全体をみてもそれぞれの質問に対する反応のしかたが校長・教頭と教諭・養護教諭とはかなりのちがいがみられるということは、リーダーシップの面に問題があることを示唆しているものとみることができよう。

つぎに、質問の一つひとつにどのような回答をしているのかを属性別にみていくと、校長・教頭はいずれの質問についても自校の現在の状態を好ましい傾向にあると認めていこうとする意識が非常に強い。

学校を営んでいる立場の考え方からすれば至極当然なことであろうが、ここではむしろ経営に対するきびしい自己評価の眼が必要だったのではなかろうか。

男子の教諭、女子の教諭、養護教諭についてみると、自校の現在の状態を批判的とも思われる眼でとらえているのは養護教諭で他教諭に比しその傾向は格段のちがいをみせている。特に養護教諭の回答に著しい特徴がみられるのは、教科の指導には一生けん命であるがそれ以外の仕事となると無関心な教員が多いこと、生徒指導はわたくしにはあまり関係がないとしている教員が多いこと、仕事の分担の平均化がなされていないことなどについてである。このような回答の傾向は養護教諭ついで女子の教諭、男子の教諭の順になっている。

また、回答を教諭の教職経験年数別でみると、0～19年のどちらかといえば若手に属する教員は養護教諭ほどではないにしてもきびしいみ方にとれる回答になっているし、20～29年では広く着いた、けれども単なる妥協を許さぬ鋭さをひめた前向きな姿勢がみえる回答となり、30～39年になるとむしろ校長・教頭のみ方に近づいているととれる回答になる。

養護教諭と若手に属する教員の回答の傾向が他に比べてこのようなちがいを浮き出させていることから考えると、学校経営をおすすめていく過程でもっとこの両者を抱えこみ、学校の教育力を高めてい

くための努力が必要なのではないかということがいえよう。

ア．学校の教育目標の実現をめざす教職員の協力体制

学校の教育目標の実現という一連の研究のなかで、昨年は経営実践の解析をとおし教育目標を実現するみちすじについて明らかにした。（山形県教育センター：研究報告書第29号）

このことと、このたびの調査結果を解析して得たことをつなぎ構造化をはかるとP23の図1「学校の教育目標実現をめざす教職員の協力体制の構造」になる。

図にあらわされている内容について、順序だてながら述べてまとめたい。

特色ある学校経営を行うには、それにふさわしい学校の教育意図と教育計画が必要である。ここでの教育の意図とは、公教育をほどこすという国の要請からくる、教育の課題と児童生徒が住んでいる地域や児童生徒の実態分析からくる教育課題をよく見定めてつくった学校の教育目標のものである。

教育計画とは教育課程の編成をはじめとした毎日の教育活動をいとなむに必要な学校の教育全体計画といえよう。この意図と計画を教育の実践活動に結びつけていくことが学校経営の重要な役割なのである。

学校の教育目標の実現をめざすいとなみがなかなか実を結ばないのは、この結合のし方に問題があるからではないのかと考えられる。そこでこの結合のし方について考えると昨年度の研究で明らかにした教育の意図と計画を授業にどうつないでいくかといういわば内容面にかかわる結合と今回の研究で明らかにした組織体としての学校の教育力をどうつくり出し、授業にどう生かしていくかという指導の実際にかかわる結合である。

いずれも児童生徒と最もかかわりの深い授業という実践活動が接点であり、要は指導の内容と實際をいかに有機的に関連をもたせ相乗的に結合させ統合した教育力を醸成していくかである。このことがとりもなおさず学校の教育目標を実現する鍵となるのではなかろうか。

㌦ 共通理解

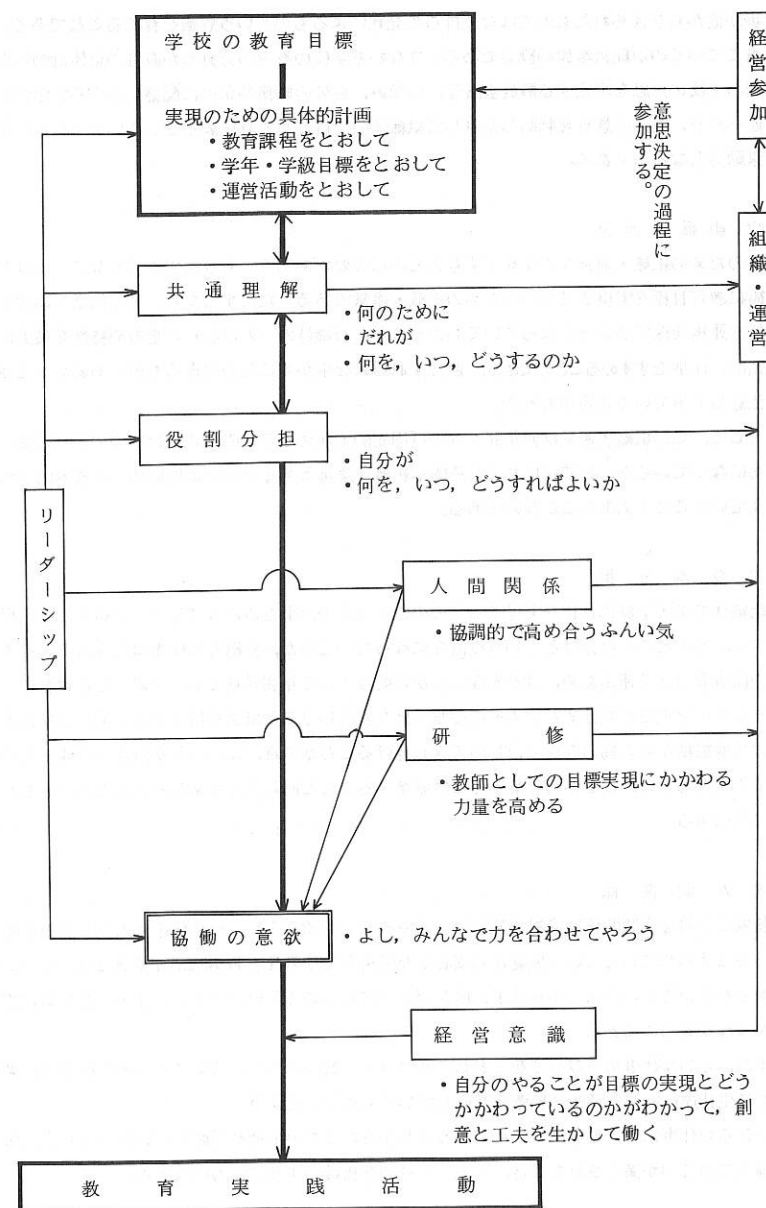
教職員の一人ひとりとは目標の実現に向けたことがらについて共通に理解し合うことが、実践活動を行うための基盤である。何のための教育であり指導なのかという教育目標にかかわる意識のもち方、たとえば児童生徒達によりよき人格形成のために、いまある姿の状態から目標に意図したことが態度や行動にあらわれるまでといった身近なものとしてとらえたり、だれが — 自分や仲間が、何を — 具体的な仕事、いつどうするのか — 計画にそった活動、等を理念だけでなく具体的な仕事の進め方まで共通に理解しておくことが大切なのである。

ましてや自分が責任をもってすすめていかなければならない仕事の基本方針などについてはいうまでもないことであるし、これらの共通に理解しなければならないことを共通に理解しないまま実施にうつることから仕事の途上でいらないざこざが発生してくるといえるのである。

㌦ 経営参加

目標を実現するためには教職員一人ひとりのやろうとする意欲が大事になる。それにはこれからやろ

図1 学校の教育目標実現をめざす教職員の協力体制の構造



うとする仕事や現在やっている仕事が自分の仕事なのだという意識をもつことであるがそのためには、仕事が他から与えられたものではなく自らの発意によるものという意識を育てることである。この意識を育てていくのが経営参加の機会である。すなわち学校の教育の方針とか教育の全体計画にかかわる1年間の学校の意思を決定する職員会議等にのぞみ、自分の職務や立場に配慮しながら討議の過程で意見を述べたり、他人の意見を判断したりして組織体の一員として意思表示をしていくことが、意欲をつくる原動力となるのである。

(ウ) 組織・運営

何のための組織・運営なのかをまず考えてみる必要がある。くり返すまでもなく一人ひとりの児童生徒に教育目標を実現させていくための組織・運営である。だとするなら、その組織・運営が互いに有機的な連携を保てるようになっているのかどうか、教職員の一人ひとりが能力や特性を最大に発揮して創造的に仕事をすすめることのできる、換言すれば人を生かすことのできるものであるのかどうかについて注意してみていく必要がある。

そして、この組織・運営は何年間もなけば固定的でかえることのできないもののように受けとめられがちになっているが、必要に応じて合理的な組織・運営とするためには思い切った抜本的な改善の手を加えていくことも大事なことなのである。

(ク) 役割分担

組織体である学校は目標を実現するためのたくさんの仕事をみんなで分けて受けもつ業形態をとる。そのとき、自分はどのような役割をになっているのか、分担した仕事はどんなことをするのか、その仕事をうまく運ぶためにはどんなことが必要なのかを年間を見とおして設計しなければならない。

そして、分担された分業だけでその役割を果たすということはあり得ないことで、必ず他人からの手助けや他組織からの協力を得てはじめて成し遂げることができ、このことが目標の実現へとつながっていくのである。このことから分業するとは協業することと同じことであるということをきちんと認識することである。

(カ) 人間関係

職場における人間関係は職場の潤滑油ともみることができよう。組織体の一人ひとりが仲間のみんなからささえられているという感覚から安心した気持ちで仕事をすすめることができたり、互いに認め合い信頼されているということから仕事に精をだして打ちこめるということは、仕事に取り組む意欲づくりにもつながるものである。

また、互いが仕事のきびしさをとおして高め合う、鍛え合うという切さたくまの精神や行動がそのまま児童生徒達にも良い意味で影響を及ぼしていくものといえよう。

これらの仕事に対する意欲づくりであるとか切さたくまの精神や行動が、いわゆる人間関係の大事な両輪でこの二つが満たされたとき、一人ひとりの教職員が生きてくるのである。

(ケ) 研修

研修のねらいは教師が教育専門職としての力量を高めていくことであり、そのことがひいては組織体全体としての学校の教育目標を実現するための教育力の向上につながるものでなければならない。

そこで目標実現のための研修とは何なのかについて考えてみると、まず目標を設定した根拠は何だったのかをおもひ起こしてみる必要がある。すなわち学校の教育課題についてである。そして、そのことと目の前の児童生徒の実態分析からうかがいあがることは何か、さらに教職員の実態とをそれぞれ対応させて考えたときに必要な研修は何なのかを吟味し、研修課題を明らかにすることである。

この明らかにした研修課題を解決するための研修を積み重ねていくとき、心していかなければならないことは日常の教育活動の実践と遊離することなくしっかりと一体化を保っていくことである。

(キ) 経営意識

実際にいま自分がやっていることの授業や運営面での活動が教育目標の実現とどうかかわっているのかが常にわかって仕事をすすめているのかどうかをみていくことである。

もし、わかってやっているとするなら、目標実現のためにそれ相応の創意と工夫を生かした仕事をすすめるであろうし、あるいは自分の成すべき仕事の範囲をこえてまでも必要な場合に援助や助言を措きまいであろう。さらに目標にたらずして自分の指導や行動を常に評価しながら改善をはかっていく姿勢には毅然とした態度が生まれてこなければならないからである。

(コ) リーダーシップ

(ア)から(キ)までの要因がそれぞれうまく機能するにはたからせていくのがリーダーシップである。だからここでは教職員の一人ひとりに「よし、みんなで力を合わせてやっといこう。」という協働の意欲をわきたたせていくのがリーダーの重要な役割といえよう。

その意味で校長・教頭のリーダーシップが常に発揮されていなければならないのは当然であるが、それぞれの仕事の上で核の位置にいる教職員のリーダーシップもおそろかにはできない。それら両者の指導性の発揮が全体をささえたり、全教職員の士気を高めていくみなもとになっているからである。

以上これまで述べてきた。つまるところ(ア)～(コ)の教職員の協力体制づくりにかかわるそれぞれの要素を確実に固め連携を密に保っていくことによって、はじめて教職員の教育目標の実現に向けた協働の意欲が高まり、教育活動の実践に結びついていくといえるのではなかろうか。

2 今後の課題

これまで述べてきたことからすると、学校の教育目標を児童生徒の態度や行動に具体化をはかっていくことは、つまるところ教職員の協働の意欲をどう高めればよいかということにかかってくることであり、そのためには協力体制づくりにかかわる要素を一つひとつ固めていくことが必要となってくるということである。

ところでこの調査研究をすすめているなかで大変気にかかることがあった。その一つは校内研修についての調査結果が予想に反してきわめて芳しくない結果にあることと、もう一つはリーダーシップについてである。

教職員の研修は花ざかりということがいわれている。校内研修についてもそれぞれの学校でかなりのエネルギーを注ぎ込んで実施されているはずである。それなのになぜ調査結果が芳しくないものとしてあらわれてきたのであろうか。

教員にとって研修が職務を遂行する上での源泉となっていることはあらためていうまでもないことである。その一つの形態である校内研修がさかに行われているはずなのに実効がともなっていないとしたらどういうことになるのであろうか。

校内研修の役割はすでに述べたように、学校の教育力を高めてそれを教育目標の実現に向けて発現させていくためにあるものである。

そのことにかかわるさまざまな問題を掘り起こしてみる必要があるのではなかろうか。

昭和60年3月20日 印刷

昭和60年3月25日 発行

発行所 山形県教育センター

〒994 天童市大字山元字犬倉津2515

TEL 0236(54)2155～9

印刷所 中央印刷株式会社 天童営業所

天童市久野本4丁目15-12

TEL 0236(54)6263

