

## 教師と生徒の心理・行動に及ぼす組織特性の影響に関する検討(I) - 中学校における学校組織の特性が教師の学校諸活動及び 生徒の学級認知に及ぼす影響 -

濱田進一\*・坂西友秀\*\*

### 問題と目的

現在、学校教育においては、「不登校」や「学級崩壊」など多くの問題が指摘され、児童・生徒に対する数々のアプローチがなされている。しかし、問題は学校という教育システムの構造的な問題であるとの指摘もある。一方、将来的な見通しに立って学校教育をみると、少子化に伴う児童・生徒数の減少や保護者による多様な学校選択などが考えられる。こうした一連の動きを考えると、学校の個性化が重要となってくると思われる。文部省の教育改革プログラムや中央教育審議会の答申などでも、「現場の自主性を尊重した学校づくり」や「学校の自主性、自律性の確立」について触れられている。では、学校の個性化を規定するものは何か。その構成要素から空間、制度、成員などの側面が考えられる。成員の側面で見れば、学校教育において、いろいろな立場はあるが、子どもたちと最も中心的なかかわりをもつのは教師である。さらに、現在の学校教育に関する問題でのアプローチは、児童・生徒や家庭に対するものが中心となっており、学校や教師集団に対するものは多くはない。そこで、本研究では、特に教師の側に着目して考えていきたい。中でも、教師の行動は、教師個人が所属する学校組織の雰囲気やまとまりの程度と関係があると考えられる。

学校が少なくとも組織的に運営されている以

上、「教師集団のまとまり」は生徒に対してその教育的効果といった点からも、大きな意味がある。中学校においてはもちろん、管理職、養護教諭、部活動顧問等、各方面との連携を取るが、実践的な部分では学年教師集団がその中心といえる。生徒指導面で考えれば、いわゆる「荒れた学年」と評されるような場面があったとしても、その学年の教師集団がまとまりをもって計画的に対処していくことで、学年を維持していくことができる。その中では、学年経営に際し、各教師のアイデアが生かされ、教師間に自然に波及していく。教師の担当する学級や生徒に関する悩みが個人的に自然と提案され、他教師間でもその悩みを共有する姿勢がある。早急な解決や統一があまりに重視されるような生徒の問題行動に出会った教師に対して、他の教師たちに指導の時間的強要の雰囲気はなく、共に考え見守る姿勢が取られる。こうした学年教師集団においては、学年が困難な状況でも、各教師がそれぞれ自分を生かし、精神的にも安定した中で教育活動にあたっていける。逆の場合はどうだろうか。教師は組織の中で役割上の職務は遂行するだろうが、組織全体にかかわる場面では葛藤を生じることになるだろうし、孤立感も強まるだろう。また、組織の同調性が強ければ、自己不一致をおこすかもしれない。こうした事態が継続すれば、教師ストレスの問題にまで発展することも考えられる。最終的に、教師の問題のようだが、何よりも生徒が不幸であるということだ。子どもたちにかかわっていく教師の行動は、教師集団の特性と何らかの関係があり、組織における

\* 栗橋東中学校

\*\* 埼玉大学教育学部学校教育(教育心理学)講座

教師どうしがよい人間関係を保てることで、教師自身がより多様な見方をもって子どもたちに対することにつながるのではないか。そのことは、児童・生徒の学習活動や人格形成についても影響を及ぼすであろう。さらに、現在、学校教育で問題となるような点で考えれば、学校生活の中で、各々の児童・生徒がもつ問題についても、教師が多様な見方ができることで児童・生徒の内面に立った教師の対応にも結び付くのではないかと考えている。

教師、教師集団、学校組織に関する研究について、そのいくつかを概観してみたい。測上(1996)は、Deci(1991)らの文献を引用し、生徒の学校での学習という文脈からとらえると、生徒の内発的モチベーションを育てるうえで、教師の内発的モチベーションが最も重要であるとの指摘をしている。そして、教師自身が上司や組織による管理や統制感を強く認知するほど、児童や生徒に対しより管理・統制的に行動する傾向があり、逆に教師がそのような管理や統制感をあまり感じるものがなく、自主性や自律感を強く認知するほど、児童や生徒に対しても支持的で自主性を高める行動をとる傾向にあるという。さらに、教師の内発的モチベーションの在り方は管理職や同僚教師との人間関係はもとより、児童・生徒のモチベーションの在り方にも影響を及ぼしあっているという。また、教師集団の特性については、疎結合な集団であり、同調性の強い集団であるという。疎結合な集団とは、組織の目標はあるが、教職については職務上の緊密な結び付きよりも、各教師の自律性が保証されるものである。強い同調性とは、組織風土の中の規範意識が強く共通性を帯び、特に生徒指導場面において顕著であろうと述べている。学校は意図的な教育を計画的に遂行するための組織として設置されたものであるが、そこでの教師は単なる組織人だけとはとらえられない。この点で佐古(1996)は、一般的な組織との比較を通し、教師の職務遂行を個業性であると述べ、成員の職務遂行が他の成員にそれとは相対的に独立してなされ、それぞれの成員の職務遂行が他の成員に影響をもたらすことが少ないとしている。また、組織成員たる部分としては、形式的にせよ組織の意志

形成にかかわり、授業進度やカリキュラムなどの面で一定の基準に従うことを求められる点で、協働性が認められるとしている。これらについて、中学校の学校現場から考えてみよう。中学の場合、授業は教科担当者に任せられており、教科担当者の専門性においてすすめられる。職能成長という面で、新任はともかく、他教師との相互作用によってより高度な専門性を志向するというより、本人の成長動機に依存する部分が大きい。さらに最近の学校の小規模化により、教科担当者が一人の場合、同教科で情報交換すら不可能になってきている。教科指導に対して、学級経営は、より情報の共有度が高いように思われるが、学年会等で、学級経営の共通項目が確認されたとしても、具体的な方法段階になると担任教師の裁量ですすすめられる部分が大きい。そして、教科や学級経営に関しては、教師間で互いに干渉しない領域といった雰囲気がなくもない。以上のようなことが、個業性や疎結合として表現されているのであろう。一方、学校行事や学年行事をすすめる場合、一般に、その中心となる教師が決定され各教師の役割が明確な場合、行事遂行にあたり教師間に相互作用が働き協力的にすすめられる。生活指導場面では、「共通理解・共通行動」に代表されるように、すべての教師が、校則などのある項目に関して同様の指導をすることで、生徒に規範意識を持たせていくような場面である。ただし、この場合は行事の取り組み以上に、教師によっては共通行動と教師個人の信念との間で葛藤を生じやすいとも考えられる。何れにせよ生活指導場面では、教師が意思統一してすすめていくといった認識が高いと考えられる。以上のようなことが、協働性や同調性として表現されているのであろう。

学校組織の特殊性は、組織目標の抽象性から、疎結合や個業性と表現されるような教師の専門性の場面と同調性や協働性と表現されるような官僚制的な場面とを合わせ持つことから、集団における個別性と統合性を図ろうとする二重構造と言えよう。そして、一般の企業組織と違い学校組織が多次元的な構造をもつことは、その目的性と関係する。蘭(1996)は、一般的な組織と比較して、学校組織の目標は価値的で抽象的な目標であると

述べ、学校目標を各教師が共通理解するには、抽象度の高いレベルでの理解とならざるを得ない。したがって学校目標の具体化にあたっては、実際の指導場面で各教師による違いが見られることになり、この点、ある程度明確な目標を有する企業との相違であると述べている。では、こうした特殊性をもつ学校組織の構造を理解するうえでどのような説明がなされてきたのだろうか。今津(1992)は、Schein(1985)の組織文化論をてがかりに、学校組織文化を「形態」、「価値・行動様式」、「黙示的前提」の3次元でとらえている。さらに、教師文化として一つの規範である「同僚との調和」について、これが教師間の連帯を高めるように作用するが、学校目標達成の原動力となるかは別問題と述べている。佐古(1995)は、金子ら(1977)の文献を引用し、学校組織特性は、一般に個別学校の間で相互に認識できる、組織構造、組織過程の相違をさす広範囲な内容を含む概念とした上で、学校組織の構成次元として「共通性」、「多様性」、「裁量性」、「慣習性」の4因子を見いだしている。吉田ら(1995)は、Hoy & Miskel(1991)の文献を参考に、教師によって知覚された学校の作業環境の比較的永続的な特性であり、それは各学校の固有の内的特性のセットを示すばかりでなく、そのメンバーの行動に影響する特性であると定義した上で、学校組織風土の構造次元として、「組織への積極的参加」、「教師の主体性」、「校長の教育理念」、「管理・統制」、「集団の凝集性」の5因子を抽出している。このように学校組織を構造的にとらえ、それをいくつかの次元で説明している。その視点にもよるが、学校現場から見れば、学校組織の構造的な面は複雑であり、より多くの因子から説明されるべきかもしれない。

次に、こうした組織特性と組織行動・教師行動の関係はどのようなものであろうか。松原ら(1998)は、リーダーシップ、学校組織風土、教師モラル、教師の学習指導スタイルなどについての学校組織行動モデルを検討し、管理職、主任層のリーダーシップは組織風土に強い影響力をもつが、教師モラルについては組織風土の影響力が強く働くという。また、小学校レベルであるが、教師の学習指導スタイルの「教師主導」、「指示・

統制」に対して、組織風土の「組織への積極参加」とモラルの「仕事への意欲」が強い影響力を持つとしている。これについては、小学生という発達段階から、教師集団の積極的な雰囲気や意欲が子どもたちを率先して引っ張っている実情と解釈している。小野(1994)は、組織特性と教師の教育活動に関する研究の中で、教師の学校組織特性認知の高低と教授行動の高低から、「充実型」、「孤軍奮闘型」、「保守安定型」、「停滞型」の教師の類型を試みている。佐古(1995)は、学校組織特性と教師の指導観の対応関係の中で、学校組織特性が、組織としての共通性を志向する傾向が強い学校では、指導場面における相互調整や子どもの集団性を重視する傾向が生じており、また、教師間での教育実践における個別的な裁量性が高い学校では、教師は子どもとの個別的关系を重視し、子どもの独自性を引き出そうとする指導観が形成されていると述べている。教師が所属する学校組織をどう認知するかと指導観や教師タイプなどには関係性があることが言える。学校での教師がある環境におかれることは、その教師が環境の影響を受け、それが生徒に対するときの教師行動にもかかわってくるということが言えよう。この場合の環境が、教師集団である学校組織であり、その学校組織の特性と教師行動には関係が見られるということになろう。

一方、教師個人の精神的問題と教師集団との関係についてはどうであろうか。三楽病院精神科の調査(1993)によると、精神的に悩みを抱え込む教師が増加傾向にあり、その要因のストレスの大多数が職場におけるストレスとの報告がある。そして、その職場におけるストレス源の大半は同僚、生徒、保護者などであり、教師はさまざまな対人的対応を迫られていると報告している。また一方、バーンアウトとの関係では、田尾(1987)が福祉施設職員、民生関係職員、公立学校教師を対象とした調査の中で、ヒューマン・サービス従事者にバーンアウトが多く見られることや、バーンアウトは、職場の中でのソーシャルサポートの有無とも関係することから、組織ストレスの一つとしている。また、秦(1991)は、教師のストレスに関する調査の中で、教師集団の人間関係がよくないと職

場に行きたくないと思う教師の割合が極めて高くなることから、学校という職場における人間関係が、教師にとってかなりのプレッシャーをあたえているのは間違いないと述べている。本来、教師集団を疎結合でその専門性だけでとらえれば、少なくとも教師どうしの人間関係がストレス要因となることは少ないように思えるが、組織的な集団であることも考え合わせれば、その同調性の程度により斉一性の圧力を強く感じる教師にはそれがストレス要因となることは十分考えられる。

以上のような先行研究を見ていくと、教師集団は、いわゆる「学級王国」や教科の専門性に代表されるような疎結合な面と、行事の取り組みや生徒指導の「共通理解、共通行動」に代表されるような協働的な面を合わせ持つものといえる。そして、教師はその所属する学校組織の影響を受けると考えられる。一つは教師の中核的行動である教授行動や学級経営などの教師行動であり、一つは、教師個人の精神衛生的な面である。そして、教師の変化は、直接的、間接的に子どもたちに影響を及ぼしているであろう。こうしてみると、教師集団である学校組織、そこに所属する教師、その教師がかかわる学級、学級の子どもたちといった一連の関係性が考えられる。学校組織における教師集団のまとまりの程度は、学級経営や生徒指導を通して、生徒に影響を及ぼすと予想される。そのまとまりを学校組織の特性の一つの次元とすれば、教師は学校組織の影響を受けていることにもなると予想される。学校組織の特性や教師集団のまとまりは漠然としたとらえかたであり、その構成については本研究の中で探索的に検討していきたい。先行研究から組織風土や文化・組織特性といった視点での学校組織は、各学校で個別的なものとして述べている。であるならば、数校を調査対象として比較検討することで、学校組織がどう教師行動に関係するかを明らかにすることもできるのではないかと。また、先行研究の中では、教師への質問紙調査がその中心で、教師の認知する学校組織特性やその学校組織特性と教師の生徒観、指導観の関連に関する研究が多く見られた。しかし、教師の学校認知に関連づけて、生徒による学校・学級認知を含めたものは多くはない。そこで、生

徒の学級・学校認知も取り入れて検討したい。また、学校組織研究や教師集団の研究では、校種として小学校の例が多く見受けられた。校種による違いも予想されるので中学校の例で検討したい。そこで、研究の枠組みとして、まず、中学校を対象とすること。学校組織の特性は、各学校によって異なることから、数校を調査対象とすること。そして、教師集団・学校組織を捉える視点として、学校全体・学年・学級・教科などのレベルを設定し、各会議・研修会・校務分掌への参加姿勢、教科指導・学級経営に対する姿勢、管理職などの発言力・影響力に対する見方、一体感・集団のまとまりなどで捉えていくことにしたい。

以上のことから本研究の目的は、中学校における教師集団のまとまりを軸に、学校の雰囲気や教師集団の特性・教師行動について教師がどう認知し、そうした学校組織に所属する教師が生徒との関係をどうとらえているか、また、こうしたことを実証的に考察するために生徒の学校認知も明らかにしながら、これらの関係性を究明することである。

## 研究1

### 問題・目的

中学校教師を対象に職場内の雰囲気と教育活動に対する認知、および雰囲気と活動の両者の関係を明らかにすることを目的とする。また、経験年数や職場内の役割の違いによる雰囲気や教育活動に対する受け止め方の違いを明らかにする。さらに、教師がとらえる「教師集団のまとまり」、「教師のまとまりが生徒に及ぼす影響」、「教師が自主的に、自らの教育方針で活動する時の障害」、「職場を辛く感じる時」、について教師による自由記述を元に、学校における教員集団と組織の在り方が教師の教育活動と生徒の校内活動の認知及ぼす影響について探索的な検討を試みる。

### 方法

調査対象 S県内の16校の公立中学校の教師と養護教諭71名を対象にした。なお管理職(校長)にある教師は対象には含まれていない。

調査方法 3校では、職員室において調査に関するお願いと説明をした後で、質問紙を封書で配布し、記入を依頼した。質問紙は当日及び後日、職員室で封筒に入れた形で回収した。3校以外の学校の教師に対しては、郵送で調査した。

質問紙の構成 教師に対する質問は、学校での教師行動を考慮し、学校、学年、学級、教科の各レベルで、1.会議、研修会、校務分掌等への参加姿勢、2.教科指導や学級経営に対する姿勢、3.管理職の発言力、影響力、4.一体感、集団のまとまりなどを把握するために、以下の内容で質問紙を構成した。佐古(1990)の組織構成次元の測定尺度と吉田ら(1995)の学校組織風土の測定尺度を参考に、校内の諸活動を通じた教師同士の関わりの実態を把握する64項目を作成した。例えば、「校長以下職員が打ち解けた雰囲気を大切にしている」という質問に対しては、「そう思う」から「そう思わない」までの5段階で回答させるものである。また、林(1994)のSD法による組織風土イメージの測定を参考に職場全体の雰囲気を測定するために14項目を作成し、形容詞対の双方について(非常に一中立-非常に)の7段階で答させた。職場全体の意思決定や人間関係に関する印象やイメージについて答えるもので、例えば、「民主的な-専制的な」、「自由な-拘束的な」等の形容詞対を用意した。これらに、属性についてたづねる質問項目を記載したフェイスシートをつけて教師用の質問紙とした。なお質問紙の最後には、自由記述の欄を設け、「教師集団がまとまっているとは、どのようなことか」、「教師がまとまっているかどうかは、生徒にどのように影響するか」、「教師が個人として自主的に、自分の方針で活動しようとするとき障害があると感じる時はどんなときか」、「職場でつらいと思うときはどんなとき、どんな場面か」、「職場でつらい思いをしたとき、どんなふうにならぬように癒されましたか」といった問を用意した。

調査時期 調査は、1999年2月に実施した。

## 結果と考察

### 1 教師の属性

今回の調査で、回答のあったものは教師71人だ

表1-1 教師の学校雰囲気に関する主成分分析  
(バリマックス回転)の結果

|                      | I     | II    | III   | 共通性   |
|----------------------|-------|-------|-------|-------|
| (B7)・きゅうくつな ↔ のびのびした | -.877 | .108  | .170  | .770  |
| (B6)・疎遠な ↔ 親密な       | -.748 | .341  | .092  | .670  |
| (B2)・自由な ↔ 拘束的な      | .743  | .122  | -.351 | .754  |
| (B1)・民主的な ↔ 専制的な     | .731  | .160  | -.385 | .745  |
| (B13)・不満な ↔ 満足な      | -.698 | .301  | .429  | .790  |
| (B8)・柔軟な ↔ 硬直した      | .689  | -.028 | -.409 | .633  |
| (D9)・生き生きした ↔ 沈みがちな  | -.619 | -.355 | -.579 | .830  |
| (B12)・不快な ↔ 快適な      | -.584 | .683  | -.057 | .739  |
| (B3)・共感的な ↔ 冷淡な      | .559  | -.317 | -.423 | .601  |
| (B5)・利己的な ↔ 協調的な     | -.175 | .861  | -.158 | .726  |
| (B14)・ずさんな ↔ きちんとした  | .189  | .842  | .208  | .606  |
| (B11)・保守的な ↔ 革新的な    | -.156 | .068  | .874  | .501  |
| (B4)・建設的な ↔ 停滞的な     | .345  | -.386 | -.690 | .673  |
| (B10)・能動的な ↔ 受動的な    | .398  | -.312 | -.662 | .618  |
| 固有値                  | 4.780 | 2.655 | 2.910 | 10.34 |
| 寄与率                  | .3415 | .1897 | .2079 | .739  |

った。そのうち男性教師43人、女性教師27人、未回答1人だった。年齢のレンジは25～59歳、年齢の平均は、40.4歳、標準偏差6.94であった。教職年数のレンジは1～35年、教職年数の平均は、16.5年、標準偏差6.38であった。教職年数を階層別に見ると、10年以下14人、11年以上15年以下17人、16年以上20年以下19人、21年以上25年以下12人、26年以上6人であった。現勤務校所属年数のレンジは1～9年、平均は4.1年、標準偏差2.3であった。回答のあったもののうち学級担任をしているものは41人であった。

## 2 質問項目の整理

### (1) 教師の職場雰囲気認知

学校雰囲気について、主成分分析法により因子を抽出した。その結果、固有値(1以上)、説明率(50%以上)、因子の解釈可能性を考慮し3因子解を適当と判断した。このとき3因子による累積説明率は73.9%であった。バリマックス回転後の因子負荷量を表1-1に示す。

表1-1において、因子負荷量の絶対値0.40以上を示した項目の内容を参考に各因子を解釈した。因子Iは、「きゅうくつな-のびのびした」、「疎遠な-親密な」、「自由な-拘束的な」などの形容詞対が並ぶことから、個人のおかれた環境に関することと考えられ、『親和開放性』因子と命名された。因子IIは、「利己的-協調的」、「ずさんな-きちんとした」などの形容詞対であり、仕事に対する環境的な面を感じさせることから、『取り組み姿勢』因子と命名された。最後に因子IIIは、「保

守的な一革新的な」、「建設的な一停滞的な」、「能動的な一受動的な」などの形容詞対から、展望や動的な環境面と解釈され、『活動、成長』因子と命名された。因子Ⅰー因子Ⅲの $\alpha$ 係数は、それぞれ、0.93、0.82、0.91であった。

## (2) 教師の学校における諸活動

教師の学校における諸活動について、主成分分析法により因子を抽出した。抽出にあたっては、固有値1以上で値の減衰率、説明率(50%以上)、因子の解釈可能性を考慮した。従来、少数の因子で説明されることが多かった学校における教師の諸活動であるが、いろいろな要因が複雑に絡む教育現場の現況を勘案し、過度の単純化を避けることと探索的な意味も含めて、10因子解が適当であると判断した。10因子による累積説明率は58.6%であった。バリマックス回転後の因子負荷量を表1-2に示す。

因子負荷量の絶対値0.40以上の項目の内容を参考に各因子の解釈をした。因子Ⅰについては、その項目から『校長の教育理念の反映と教師活動』と命名した。因子Ⅱについては、「各教師が自分の考えに立ち、思い通りに実施している」、「各教師が個別にそれぞれ独自の考えに立っておこなっている」などから『教師の指導の主体性』と命名した。因子Ⅲについては、学級経営において「生徒個人を重視する」と「全体の学級組織を重視する」、「教師のリーダーシップが重要」などから『個人に比重をおいた学級経営観』と命名された。因子Ⅳは、教科に関することや学級経営についてのコミュニケーションに関する項目であり『フォーマルな話し合い』と命名された。因子Ⅴは「うちとけた雰囲気大切にしている」、「斬新な意見、新しいアイデアがよく採用される」、「学校としての一体感が強い」などから『親和的まとまり』と命名された。因子Ⅵは、「学校運営において校長の管理が厳しい」、「会議で管理職の発言権が強い」などから『管理・統制』と命名された。因子Ⅶは、「生徒指導の報告」、「生徒指導の共通理解」などから『生徒指導面の意志疎通』と命名された。因子Ⅷは、「教科会での報告」、「積極的に授業を見せあっている」などから『授業や研修に対するコミュニケーション』と命名された。因子Ⅸは、「独自

に主体性を生かし」、「就業時刻を過ぎてすぐ帰宅しても抵抗感がない」などから『教師の自立性』と命名された。因子Ⅹは、『仕事上のまとまりへの理念』と命名された。因子Ⅰー因子Ⅹまでの $\alpha$ 係数は、それぞれ、0.87、0.67、0.59、0.73、0.78、0.63、0.69、0.86、0.52、0.57であった。

## 3 教師一般による学校認知

### (1) 各項目、各因子の全体的概要

教師への質問項目の整理で抽出された職場雰囲気と教師行動場面のそれぞれの因子について、回答のあった全教師を対象として分析をおこなった。職場雰囲気と教師行動場面の各因子を構成する各下位質問への回答から平均値を算出した。職場雰囲気については7件法で、行動場面については5件法で回答しているため、それぞれ、1点～7点、1点～5点で回答された各質問の合計を因子を構成する質問数で除したものである。全教師による各因子ごとの平均値を以下の表1-3、4に示す。なお、男女による差については検定の結果差がなかったため、ここでは取り上げていない。

教師行動場面の各因子については、当初考えたまとまりのレベルである学校全体・学年・学級・教科でみると、学年レベルという因子は抽出されなかった。学校全体・学級・教科に関しては、行動場面についてそうしたレベルで解釈可能な因子だと思われる。また、男女で差が見られないことは、仕事上の学校組織については男女とも同じような見方をしているとも言える。さらに、今回、抽出された職場雰囲気の3因子と教師行動場面の10因子について、教職年数の違いによる差異、主任層など役割による差異、職場雰囲気をどう認知するかによつての差異を検討した。

### (2) 教職年数による差異

教師の教職年数を以下のように階層別に分類した。教職年数10年以下、11年以上15年以下、16年以上20年以下、21年以上25年以下、26年以上である。次に、各階層を独立変数とし、職場雰囲気のそれぞれ3因子、教師行動場面のそれぞれ10因子を従属変数として分散分析をおこなったところ、有意な差は示されなかった。教職年数に関しては、例えば、林(1994)が、学校の組織風土・組織文化の影響を教職経験年数に着目してその認識につい

表1-2 教師の学校諸活動場所に関する主成分分析(バリマックス回転)の結果

|   | I     | II    | III   | IV    | V     | VI    | VII   | VIII  | IX    | X     | 共通性  |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| 18.特別活動において、校長の教育理念が反映されている             | .784  | -.122 | -.048 | -.283 | .136  | -.113 | -.057 | -.009 | -.063 | -.035 | .989 |
| 62.学級経営において、校長の教育理念が反映されている             | .774  | -.059 | -.075 | .014  | .137  | -.002 | -.112 | .245  | -.077 | .059  | .992 |
| 52.生徒指導において、校長の教育理念が反映されている             | .736  | -.051 | -.137 | -.070 | .230  | .081  | .017  | .199  | -.057 | .009  | .978 |
| 59.学校教育目標の設定に校長の教育理念が強く反映されている          | .736  | -.028 | -.086 | -.050 | .061  | .011  | .083  | .201  | -.083 | .016  | .962 |
| 73.特別活動において、各教師が主体的に生徒の指導をおこなっている       | .508  | -.111 | -.083 | -.115 | .326  | .094  | .109  | .028  | .173  | .164  | .892 |
| 61.学校教育目標の共通理解や具体化について、校内で意見交換が頻繁になさ    | .501  | -.031 | -.218 | -.118 | .164  | .077  | .222  | .555  | -.031 | .027  | .991 |
| 25.学級経営では、生徒の話し合い活動を重視してすすめる            | .493  | -.366 | .191  | .063  | -.185 | .067  | .018  | -.139 | -.150 | .212  | .981 |
| 27.生徒指導の具体的方法についての共通理解が校内できている          | .458  | -.118 | -.005 | .099  | .057  | -.149 | .590  | .149  | .173  | -.009 | .954 |
| 70.職員会議での意見交換は、各教師が多様な意見を出して活発に討論される    | .457  | -.209 | .168  | .065  | .127  | .234  | .515  | .297  | .062  | -.082 | .992 |
| 77.各学級の経営のあり方や問題点が、全校研修の場等で話し合われる       | .418  | .012  | .057  | .299  | .072  | .018  | .037  | .523  | .045  | -.127 | .989 |
| 46.教科の指導方法は、各教師が自分の考えに立ち、思い思いに実施している    | .066  | .750  | .040  | -.050 | -.023 | .105  | -.104 | -.128 | -.015 | .105  | .979 |
| 35.教材の作成や開発は、校内の各教師が個別にそれぞれ独自の考え方にお     | .311  | .620  | -.177 | -.118 | .126  | .184  | .056  | .021  | .089  | .145  | .977 |
| 44.学級では、個人の自由が多少制限されても学級全体の秩序維持が大切であ    | .032  | .582  | .258  | .053  | .210  | .160  | -.115 | .074  | .133  | .081  | .975 |
| 34.各教師が、研究授業や課題研究を積極的にこなしている            | .271  | .440  | .201  | .049  | .065  | .117  | .181  | .426  | -.242 | .020  | .967 |
| 41.学級では、学級のまとまりが多少ばらばらでも生徒個人が尊重される      | .002  | .434  | .445  | .015  | .054  | .047  | .028  | .136  | .141  | -.283 | .961 |
| 23.職員会議の意見交換は、決まった教師の意見発表が多い            | -.150 | .400  | .045  | .156  | -.146 | .061  | -.389 | -.208 | .223  | .025  | .991 |
| 20.学級経営では、学級全体より生徒各個人を重視してすすめる          | .251  | -.058 | -.682 | .182  | .054  | -.086 | -.155 | .215  | .079  | .035  | .945 |
| 21.学級経営では、班や係の分担など全体の学級組織を重視して進める       | .204  | .012  | .577  | .103  | .115  | .051  | .205  | .165  | .232  | .100  | .981 |
| 50.学級経営では、教師のリーダーシップが重要である              | -.076 | .185  | .495  | .162  | .313  | .023  | .059  | .024  | -.062 | .361  | .951 |
| 49.研修などで上からの指示で一方向的に決められることが多い          | -.226 | .249  | .471  | .195  | -.035 | .510  | .182  | -.056 | .292  | .037  | .989 |
| 17.特別活動や道德などの指導法の改善に教師が協力して取り組んでいる      | .047  | .134  | .012  | .745  | .125  | -.040 | -.008 | .167  | .024  | -.002 | .982 |
| 14.教科書以外の教材の利用について、各教科の教師間で情報が交換されてい    | -.077 | -.045 | -.274 | .662  | .002  | .070  | .106  | .232  | .092  | -.033 | .962 |
| 19.各学級の経営のあり方や問題点が、学年会の場で話し合われる         | .061  | .037  | .012  | .657  | .096  | .001  | .203  | -.066 | .002  | -.038 | .957 |
| 15.各学級の指導の目標や理念について学年会等で意見がまとめられ、それを    |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| 教師は基本方針としている                            | .300  | -.306 | .080  | .651  | -.007 | .014  | .159  | .002  | .008  | -.177 | .982 |
| 30.校長以下職員がうちとけた雰囲気大切にしている               | .288  | -.046 | .133  | .111  | .649  | .106  | .074  | .299  | -.053 | .161  | .988 |
| 75.職員会議の場では、新しいアイデアや斬新な意見が出たときに、それがよく採用 | .122  | .067  | .154  | -.100 | .615  | -.125 | -.043 | .477  | .051  | -.171 | .982 |
| 63.生徒指導場面で、学年や学校の決定(方針)と教師である自分の理念との    |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| 葛藤を感じることもある                             | -.094 | .075  | .042  | .159  | -.611 | -.356 | -.107 | .144  | -.153 | -.206 | .966 |
| 69.学校としての一体感が強い                         | .291  | .074  | .125  | .247  | .562  | .031  | .152  | .251  | .016  | .080  | .993 |
| 32.教師の学年としての一体感が強い                      | .342  | -.202 | .045  | .173  | .531  | -.177 | -.076 | .000  | -.241 | .224  | .994 |
| 42.教師が、仕事上の問題だけでなく、私生活の問題もよく話し合う        | .019  | .004  | -.143 | .225  | .525  | -.052 | -.333 | .188  | -.055 | -.086 | .919 |
| 43.所属校では、学校教育目標の具体化の方法について、各教師の判断が分かれる  | -.215 | .158  | -.331 | -.193 | -.498 | -.159 | -.300 | -.033 | .074  | .231  | .964 |
| 28.職員会議で決まったことでも、自分の考えと違っていたり、納得できない    |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| ことがしばしばある                               | .013  | -.067 | .287  | -.028 | -.486 | -.081 | -.161 | .035  | .288  | -.117 | .992 |
| 76.学校運営において校長の管理が厳しい                    | -.026 | .035  | .029  | .021  | -.190 | -.832 | .047  | -.113 | .009  | -.085 | .992 |
| 31.学校の会議での管理職の発言権が強い                    | .192  | -.017 | .037  | .136  | .010  | .694  | -.190 | .132  | -.112 | -.006 | .987 |
| 22.自分の学級で生徒指導にあてる時間は、担任が必要に応じて自由に設定し    | .271  | .156  | .241  | .129  | .036  | .424  | -.052 | .044  | -.085 | .264  | .936 |
| 37.生徒指導の方法や成果が全体の場で定期的に報告されている          | .116  | .300  | .059  | .028  | .023  | .175  | .687  | .082  | -.094 | .136  | .979 |
| 56.教員の研修への参加については、本人の意思が何よりも尊重されている     | -.033 | .233  | .166  | -.063 | -.251 | .102  | .496  | .373  | -.116 | .061  | .919 |
| 29.生徒指導の目標の解釈については、教師によって違いが見られる        | -.267 | .056  | .030  | -.039 | -.305 | .175  | .482  | .061  | .052  | .124  | .956 |
| 53.学級の行事計画は、学級ごとに独立して決めている              | .101  | .109  | .146  | .267  | .086  | .253  | .407  | -.010 | .295  | .266  | .986 |
| 58.各教科の教材研究の成果等について、教科会など定期的な場で報告される    |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| ようになっている                                | .221  | -.031 | -.001 | .071  | .032  | .002  | -.029 | .803  | -.132 | -.052 | .979 |
| 67.教師間で積極的に授業を見せあっている                   | .063  | -.326 | -.068 | .227  | .048  | .054  | -.025 | .671  | .058  | .111  | .957 |
| 36.校内研修の進め方については、従来の学校のやり方を受け難いで行くこと    |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| が重視されている                                | .218  | .088  | -.070 | .277  | .148  | .286  | -.104 | .559  | .079  | -.072 | .939 |
| 45.学級経営の基本的な方針について、職員会議で話し合われ教師間の共通理解   |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| が成り立っている                                | .099  | -.046 | -.101 | .358  | .231  | -.161 | .321  | .536  | .135  | -.149 | .953 |
| 55.各教科の教師間で、教材解釈の一致がはかられている             | .195  | .070  | .112  | .154  | .330  | .098  | .013  | .520  | .013  | .168  | .983 |
| 72.校内研修の計画に対して、各教師の教育観にもとづく多様な意見が交換さ    | .379  | -.195 | -.180 | .087  | .188  | .117  | .301  | .519  | .040  | .024  | .981 |
| 51.個人研修の成果について、学校内で報告したり話し合う機会がもたれてい    | .329  | .112  | -.155 | .151  | .070  | .069  | .061  | .488  | -.100 | -.069 | .946 |
| 60.教師が個人として、独自に自主性を生かして活動することが子どもへの     |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| 教育効果を高める                                | .089  | .204  | .017  | .095  | .086  | -.108 | -.025 | .051  | .658  | -.112 | .968 |
| 66.就業時刻を過ぎるとすぐに帰宅してもなんら抵抗感がない           | -.154 | -.149 | -.033 | .319  | -.067 | .205  | .020  | -.066 | .623  | -.011 | .958 |
| 57.他の教師の生徒指導場面について、後にその教師にコメントすることは     |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| あまりない                                   | .002  | .239  | .199  | -.399 | -.098 | -.127 | -.088 | -.144 | .538  | -.011 | .981 |
| 48.教師どうしがまとまっていることが、子どもへの教育効果を高める       | -.057 | .119  | .010  | -.055 | .152  | .161  | .100  | .053  | .028  | .695  | .987 |
| 64.指導困難な生徒の家庭環境や性格特性について、学年で共通理解が醸成     | .213  | .057  | .127  | .124  | .096  | .042  | .006  | .030  | -.205 | .649  | .955 |
| 68.既製の教材の選択にあたっては、各教師が主体的におこなっている       | -.033 | .290  | .008  | .167  | .135  | .110  | .129  | .110  | .202  | .589  | .968 |
| 33.休日なども教師どうしで過ごすことがある                  | .318  | .007  | .028  | .029  | .092  | .108  | .351  | .202  | .291  | -.478 | .962 |
| 65.職員会議の決定は、最終的に校長の指導方針にそって決まる          | .399  | -.094 | -.009 | -.019 | -.150 | .376  | .186  | -.049 | .157  | .425  | .967 |
| 固有値                                     | 6.174 | 3.381 | 2.584 | 1.742 | 1.068 | 0.971 | 0.644 | 0.507 | 0.289 | 0.142 | 37.5 |
| 寄与率                                     | .096  | .052  | .040  | .058  | .063  | .064  | .056  | .078  | .045  | .047  | .586 |

表1-3 職場雰囲気各因子の平均値

|        | N  | 平均   | 標準偏差 |
|--------|----|------|------|
| 親和・開放性 | 71 | 4.75 | 0.93 |
| 取り組み姿勢 | 71 | 4.46 | 0.99 |
| 活動・成長  | 71 | 4.33 | 0.97 |

表1-5 主任層と一般層の平均値 (SD)

|     | N  | 校長の教育理念     |
|-----|----|-------------|
| 主任層 | 12 | 3.41 (0.52) |
| 一般層 | 54 | 2.94 (0.65) |

て研究している。また、小野ら(1993)の学校組織特性と教師の教育活動の中にも、方法論的に年齢を変数として取り上げている。しかし、本調査において、本項目に関する限り有意な差は示されなかったのである。本調査で抽出された因子は、教職年数による認知の相違を表現するものとはなっていない。

### (3) 主任層など役割による差異

教師を主任層とそれ以外の層に分けて分析をおこなった。主任層には、学校組織の構成上、学年主任と教務主任の2つを主任層と位置付けた。主任層とそれ以外の層(ここでは一般層とする)で職場雰囲気各因子、教師行動場面の10因子についてそれぞれ検定をおこなったところ、職場雰囲気各因子には有意な差が示されなかった。教師行動場面では、『校長の教育理念の反映と教師活動』について有意な差( $p < .05$ )が示された。結果を表1-5に示す。

結果から、教師行動場面の『校長の教育理念の反映と教師活動』因子に対して主任層が、一般層よりも高く認知していることがわかる。主任層は、校長の教育理念を教育活動に反映させ、意志疎通を図りながら共通認識で教育活動に取り組んでいく認識が強いことを示している。これは、職員会議の予備会議などの会議等を通じて校長との意見交換場面に多くかかわっていることと、その立場上、学級や教科以外に学校や学年を対象とすることを考えあわせれば当然のこととも言える。

表1-4 教師行動場面の各因子の平均値

| 因子      | N  | 平均   | 標準偏差 |
|---------|----|------|------|
| 校長の教育理念 | 69 | 3.06 | 0.67 |
| 指導の主体性  | 69 | 3.34 | 0.44 |
| 個人重視の学級 | 69 | 2.54 | 0.55 |
| フォーマル討論 | 69 | 3.46 | 0.82 |
| 親和的まとめ  | 70 | 3.14 | 0.63 |
| 管理統制    | 69 | 2.62 | 0.72 |
| 指導の意思疎通 | 69 | 3.10 | 0.68 |
| 授業・研究交流 | 69 | 2.60 | 0.62 |
| 教師の自立性  | 70 | 3.12 | 0.79 |
| 仕事上のまとめ | 69 | 3.71 | 0.51 |

表1-6 職場雰囲気認知の違いによる教師行動場面

|         | H群<br>(n=14) |      | L群<br>(n=10) |      |
|---------|--------------|------|--------------|------|
|         | 平均           | 標準偏差 | 平均           | 標準偏差 |
| 校長の教育理念 | 3.54         | 0.61 | 2.77         | 0.59 |
| 指導の主体性  | 3.26         | 0.57 | 3.27         | 0.44 |
| 個人重視の学級 | 2.30         | 0.37 | 2.44         | 0.55 |
| フォーマル討論 | 3.66         | 0.90 | 3.10         | 0.79 |
| 親和的まとめ  | 3.79         | 0.43 | 2.63         | 0.53 |
| 管理統制    | 2.11         | 0.66 | 2.68         | 0.72 |
| 指導の意思疎通 | 3.65         | 0.58 | 2.86         | 0.71 |
| 授業・研究交流 | 2.99         | 0.65 | 2.13         | 0.48 |
| 教師の自立性  | 2.90         | 0.88 | 2.77         | 0.80 |
| 仕事上のまとめ | 3.44         | 0.31 | 3.88         | 0.38 |

### (4) 職場雰囲気認知の高低による差異

職場雰囲気各因子について、これらの認知の高い教師と低い教師に分類し、教師行動場面との関係についてみる。まず、職場雰囲気各因子それぞれについて、平均値に0.5標準偏差を加減して、それ以上の得点者とそれ以下の得点者を抽出し、3因子すべてについて高いものを高得点群(H群)、3因子すべてについて低いものを低得点群(L群)とみなした。結果を表1-6に示す。次に、H群とL群とについて教師行動場面の各因子の評定に差があるか否かを吟味するために、因子ごとにt検定をおこなった。その結果、因子I、



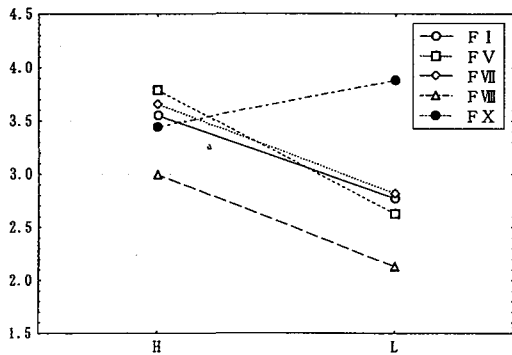


図1-1 職場雰囲気認知の高低による教師行動場面の差

因子V、因子VII、因子VIII、因子Xにおいて、有意な差( $P<.01$ )があることが示された。結果を図1-1に示す。

H群の教師は、『校長の教育理念の反映』、『親和的まとめり』、『生徒指導面での意志疎通』、『授業・研修に対するコミュニケーション』の4因子において、L群の教師よりも高くとらえていることがわかる。『まとめりへの理念』では逆の結果で、L群の教師の方がH群の教師より高くとらえていた。

H群の教師がL群の教師よりも高く認知していた各因子について、さらに教師行動場面から雰囲気を分析した結果などを踏まえてみると、教師にとって職場雰囲気を肯定的にとらえることと、親和的まとめりや校長の教育理念の反映には関連があると考えられる。職場雰囲気は、教師のおかれている環境の基本的な要因の一つで、職場が自分にとってまず安心できる場であるなどの、精神的な安定の重要性を示しているものかもしれない。職務遂行を考える場合、第一条件として組織の成員の心理的安定は大切なものとなるが、その安定の質やその安定をどこに位置付けるかはさらに考察が必要であろう。また、『取り組み姿勢』に関しては、『生徒指導面の意志疎通』との関係がみられ、教師が認知する職場雰囲気の『取り組み姿勢』といったとき、生徒指導における共通理解、共通行動との関係を伺わせる。一般に生徒指導では、いわゆる「消極的生徒指導」を想定しがちであり、そうした観点から見れば、教師が一致して生活指導の項目について生徒に対応していくとき

のことが、雰囲気『取り組み姿勢』の認知にあらわれているとも取れる。『取り組み姿勢』の職場雰囲気は生徒指導面の取り組み方の反映といえるかもしれない。これらとは逆に、『まとめりへの理念』は、L群の教師の方が、H群の教師より高いことから、多分に願望的な側面を表現しているものと思われる。L群では、やや否定的に職場雰囲気を捉えていることから、逆に自己のもつ「まとめり」の意識が理想として表現されているのかもしれない。

## 研究2

### 問題・目的

研究1では、職場内での雰囲気善し悪しと教師集団の教育活動の在り方との間に関係があることが示唆された。また、教師による自由記述からも教師集団のまとめりは、教師の生徒に対する教育活動と生徒自身の活動にも影響を及ぼすことが示されている。そこで本研究では、それぞれの学校の教師集団や学校組織がもつ全体としての雰囲気、人間関係の在り方と活動の特徴は、生徒の学級活動や人間関係と関わりを持つのか否かを検討する。3つの学校を取り上げ、教師の認知する学校全体の特徴の違いが、各学校の生徒の認知の違いにどのように関わっているのかを事例的に明らかにする。

### 方法

**調査対象** 研究1の16の中学校の中から3校(最初に応諾していただいた学校とその近隣の2校)の2年生の生徒を調査対象とした。A校 クラス112名(男子49名、女子63名)、B校 クラス109名(男子56名、女子53名)、C校 クラス155名(男子78名、女子77名)であった。調査対象となった生徒のクラスを担当している教師もまた教師用の質問紙に回答している。対象を2年生にした理由は、中学校生活になれていることと、進路選択が差し迫っている3年生より、生活全般に余裕があり、安定していると考えたからである。

**調査方法** 担任教師に調査に関する説明書を配布し理解を得た上で、担任教師により各学級で実

表2-1 教師の職場雰囲気認知の平均値(SD)

|     | (N) | 親和・<br>開放性  | 取り組み<br>姿勢  | 活動・<br>成長   |
|-----|-----|-------------|-------------|-------------|
| A 校 | 15  | 4.44 (0.63) | 4.60 (0.59) | 4.11 (0.55) |
| B 校 | 18  | 4.80 (0.81) | 4.59 (0.66) | 4.29 (0.85) |
| C 校 | 19  | 5.20 (0.78) | 4.35 (1.32) | 4.77 (0.89) |

施され、回収された。

質問紙の作成 生徒に対しては、根本(1983)の学級集団スケール(5段階)と児童モラル(5段階)、学級雰囲気のSD型評定尺度(7段階)を参考に中学生向けに変更したものと自由記述からなる質問紙を作成した。自由記述については、「あなたが学校生活、自分たちのことや先生のことについて思っていることがあれば自由に書いてください」との教示を与えた。

調査時期 調査は、1999年2月に実施した。

## 結果と考察

### 1 中学3校による事例的研究

#### (1) 教師の職場雰囲気認知と教師行動場面における学校差

雰囲気認知について、因子Iを構成する7項目、因子IIを構成する3項目、因子IIIを構成する7項目を雰囲気の尺度とする。因子の平均値を算出する際、形容詞対の「非常に」、「かなり」、「やや」、中立、「やや」、「かなり」、「非常に」を1点から7点とした。A校、B校、C校の3校の各因子による平均値を表2-1に示す。

因子I、因子II、因子IIIを従属変数とし、学校、性別の2要因を独立変数とした多変量分散分析をおこなった。その結果、学校の主効果は有意( $\lambda=0.67$ , ラオR(6, 86)=3.13,  $p<.01$ )であったが、性別の主効果、両要因の交互作用効果は有意ではなかったことから、各因子を従属変数とし学校を独立変数とする一元配置の分散分析をおこなった。この結果、因子I ( $F(2, 49)=4.36$ ,  $p<.05$ )と因子III ( $F(2, 49)=3.28$ ,  $P<.05$ )の平均値に学校間で有意な差があることが示された。

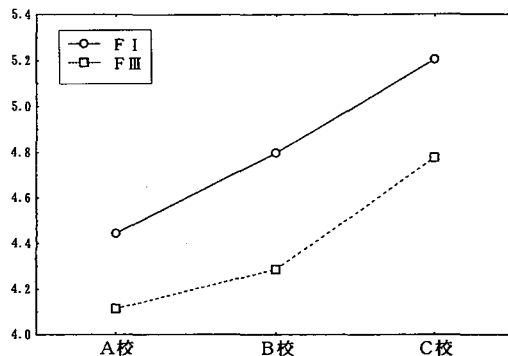


図2-1 教師職場雰囲気認知の学校差

テューキーのHSD法による多重比較の結果、因子Iにおいて、A校とC校の間に、平均値の有意な差( $p<.05$ )が認められた。因子IIは、平均値に有意な差は見られなかった。因子IIIについては、A校とC校の間に、平均値の有意な傾向( $p<.05$ )が見られた。結果を図2-1に示す。

職場雰囲気の因子I『親和開放性』は、A校の教師よりC校の教師の方が高く認知していた。全教師の平均値、中央値と比較しても、『親和開放性』についてはC校の認知が高いと言える。職場雰囲気の因子II『活動・成長』についても、A校の教師よりC校の教師の方が高く認知していた。職場雰囲気については、A校よりC校の教師の方がポジティブにとらえていることが伺える。特に、親和開放イメージはC校に高いものがある。C校の教師は、職場の雰囲気を「のびのびして、親密で、自由で」、「革新的である」といったイメージで認識していると言えるだろう。次に、教師行動場面について、各因子を構成する全項目を教師行動場面の尺度とした。因子の平均値を算出する際、「そう思う」を5点、「どちらかといえばそう思う」を4点、「どちらでもない」を3点、「どちらかといえばそう思わない」を2点、「そう思わない」を1点とした。A校、B校、C校の3校の各因子による平均値を表2-2に示す。

因子I～因子10を従属変数とし学校、性別の2要因を独立変数とする多変量分散分析をおこなった。学校の主効果は有意な傾向( $\lambda=0.499$ , ラオR(20, 76)=1.58,  $p<.08$ )であったが、性別の主効果、両要因の交互作用効果は有意ではなかったことから、各因子を従属変数とし学校を独立変数

とする一元配置の分散分析をおこなった。この結果、因子Ⅲ ( $F(2, 47) = 3.88, p < .05$ )と因子Ⅵ ( $F(2, 47) = 5.63, p < .01$ )と因子Ⅶ ( $F(2, 47) = 5.15, p < .01$ )において学校間の平均値に有意な差があることが示された。他の因子については有意な差が認められなかった。結果を図2-2に示す。テューキーのHSD法による多重比較の結果、因子ⅢにおいてA校とC校に、因子Ⅵ

においてA校とC校に、因子ⅦにおいてA校とB校に有意な差 ( $p < .05$ )が認められた。

ここで、有意な差の示されたものについて見ていくこととする。因子Ⅲ『個人に比重をおいた学級経営観』を見ると、C校の教師よりA校の教師の方が高く認知していた。この結果の解釈については考慮が必要であろう。因子名からは、A校の教師に、生徒個人に対する個別的な対応を中心とした学級経営観が伺えるが、C校の教師の認知は、学級組織や教師のリーダーシップなどを重視する傾向の学級経営観が伺える。これらは、どちらかと言えばA校の教師は、学級という全体的な視点より生徒個人に視点を置く個別指向的な学級経営ととらえ、C校の教師は、生徒個人への視点より学級組織や学級そのものに視点を置く全体指向的な学級経営ととらえていると言える。次に、因子Ⅵ『管理・統制』については、教師が勤務校の学校組織や管理職に対して、それを管理統制的に認知しているかの程度であるが、結果からA校の教師がC校の教師より、それを高く認知していた。これについては、下位検定のB・C校間の結果を見てみると、この間でも有意な傾向 ( $p < .05$ )が見られることを考慮すれば、むしろC校の教師の『管理・統制』に対する認知が低いと言うほうが妥当かもしれない。C校の教師は、所属校の学校組織や管理職に対して管理統制的とは認識していない、あるいはその程度が低いことが示唆される。最後に、因子Ⅶ『授業・研修に対するコミュニケ

表2-2 教師行動場面の平均値(SD)

|    | N  | 校長の教育理念    | 指導の主体性     | 個人重視の学級    | フォーマル討論    | 親和的まとめり    |
|----|----|------------|------------|------------|------------|------------|
| A校 | 15 | 2.94(0.62) | 3.48(0.41) | 2.91(0.74) | 3.50(0.64) | 3.02(0.48) |
| B校 | 18 | 3.17(0.63) | 3.41(0.49) | 2.56(0.40) | 3.65(0.76) | 3.24(0.65) |
| C校 | 19 | 3.22(0.65) | 3.28(0.37) | 2.42(0.36) | 3.79(0.83) | 3.24(0.61) |
|    | N  | 管理統制       | 指導の意志疎通    | 授業・研究交流    | 教師の自立      | 仕事上のまとめり   |
| A校 | 15 | 2.96(0.65) | 3.08(0.53) | 2.36(0.53) | 3.33(0.73) | 3.83(0.42) |
| B校 | 18 | 2.76(0.67) | 3.07(0.71) | 2.99(0.58) | 3.11(0.89) | 3.73(0.47) |
| C校 | 19 | 2.28(0.49) | 3.18(0.80) | 2.68(0.54) | 3.35(0.74) | 3.66(0.52) |

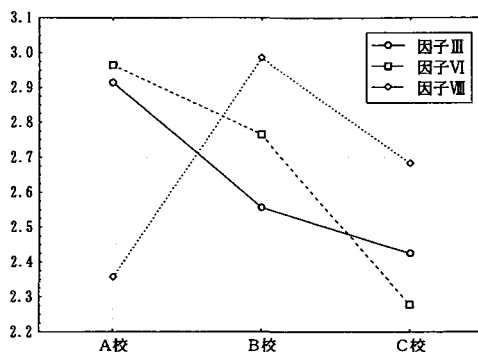


図2-2 教師行動場面の学校差

ーション』についてみる。この因子では、B校の教師がA校の教師より高く認知していた。全教師の平均値と比較してもB校が高い傾向にあった。B校では、教材研究や校内研修の成果についての意見交換、教師間で積極的に授業を見せ合う等についてのコミュニケーションがなされていると教師がとらえている。全体として、A校教師は、職場雰囲気については慎重な見方をしており、学級経営について個別指向が見られ、職場を管理統制的と受け取っている。B校教師は、職場雰囲気、教師行動場面について全体として中立的な感じを受けるが、授業や研修に対する意見交換や授業の観察などについて、教師集団でコミュニケーションが図られているととらえているようである。C校教師は、職場雰囲気を肯定的にとらえ、学校組織や管理職について管理・統制的とは受け取ってはならず、学級経営に対して全体指向的な視点で

臨んでいる。

(3) 3校の生徒の学級雰囲気への認知

生徒が評定した学級雰囲気について、主成分分析法により因子を抽出した。その結果、固有値、説明率、因子の解釈可能性を考慮し3因子解が適当であると判断した。このとき3因子による累積説明率は60.2%であった。バリマックス回転後の因子負荷量を表2-3に示す。

表2-3において、因子負荷量の絶対値0.40以上を示した項目の内容を参考に各因子を解釈した。因子Iは、「のびのびできるーきゆうくつな」、「いごちのよいーいごちのわるい」、「こわくないーこわい」などの形容詞対があることから『安心』因子と命名した。因子IIは、「まじめなーふまじめな」、「だらけたーきびきびした」、「まとまりのあるーまとまりのない」などの形容詞対から『規律性』因子と命名した。因子IIIは、「明るいー暗い」、「しらけていないーしらけた」、「沈んだーうきうきした」などの形容詞対から『活動性』因子と命名した。因子Iー因子IIIまでの $\alpha$ 係数は、それぞれ、0.88、0.80、0.85であった。

(4) 3校の生徒の認知する学級集団構造

生徒が認知する学級集団構造について、主成分分析法により因子を抽出した。その結果、固有値、説明率、因子の解釈可能性を考慮し8因子解を適当と判断した。このとき8因子による累積説明率は52.0%であった。バリマックス回転後の因子負荷量を表2-4に示す。

表2-4において因子負荷量の絶対値0.40以上を示した項目を参考に各因子の解釈をした。因子Iは、「先生は、あなたの気持ちをわかってしてくれますか」、「先生は失敗してもやさしくはげましてくれますか」などから『教師の受容的態度』と命名した。因子IIは「学級で、先頭に立ってやるのはいつも同じ人ですか」、「中心になる人は決まった少数の人ですか」から『固定的リーダー』と命名した。因子IIIは「他の学級でやらないようなことをしますか」、「レクリエーションをよくやりますか」から『学級内親和』因子と命名した。因子IVは、教師行動について「決まりなどを守らなかったとき厳しく注意しますか」、「細かなことについても注意しますか」、「いろいろ指示をしますか」

表2-3 生徒の学級雰囲気に関する主成分分析  
(バリマックス回転)の結果

|                     | I     | II    | III   | 共通性  |
|---------------------|-------|-------|-------|------|
| (2)のびのびできる←きゆうくつな   | .824  | .077  | .231  | .678 |
| (1)いごちのよい←いごちのわるい   | .799  | .137  | .323  | .729 |
| (5)こわくない ←こわい       | .667  | .143  | -.047 | .281 |
| (14)つめたい ←つめたくない    | -.577 | -.313 | -.476 | .599 |
| (6)大切な ←どうでもよい      | .572  | .341  | .258  | .430 |
| (8)なごやかな ←とげとげしい    | .566  | .403  | .215  | .461 |
| (4)不親切な ←親切な        | -.566 | -.353 | -.319 | .486 |
| (3)つまらない ←楽しい       | -.531 | -.017 | -.509 | .445 |
| (11)まじめな ←ふまじめな     | .143  | .801  | .147  | .465 |
| (13)だらけた ←きびきびした    | -.144 | -.781 | .154  | .429 |
| (12)まとまりのある←まとまりのない | .107  | .651  | .404  | .465 |
| (7)おちつかない ←おちついた    | -.241 | -.622 | .091  | .223 |
| (10)やる気のない ←やる気のある  | -.184 | -.531 | -.548 | .502 |
| (15)明るい ←暗い         | .285  | .085  | .756  | .463 |
| (16)しらけていない←しらけた    | .180  | .246  | .726  | .454 |
| (9)沈んだ ←うきうきした      | -.364 | -.165 | -.688 | .531 |
| 固有値                 | 3.724 | 2.954 | 2.948 | 9.62 |
| 寄与率                 | .232  | .184  | .184  | .602 |

などから『教師の統制』因子と命名した。因子Vは「学級で協力しあいますか」、「ほかの先生から「この学級は活発だね」とよく言われますか」などから『まとまり、活動性』因子と命名された。因子VIは「学級の人とはばかにしたり笑ったりしませんか」、「忘れ物をしたとき、だれかがかしてくれますか」などから『ゆるしい・安心』因子と命名された。因子VIIは『中心者とコミュニケーション』の因子と命名された。因子VIIIは「ばかにする人がいる」、「敵に見えるような人がいる」などから『敵対』因子と命名された。因子Iー因子VIIIまでの $\alpha$ 係数は、それぞれ、0.81、0.72、0.51、0.55、0.69、0.33、0.33、0.60であった。

(5) 3校の生徒のモラル

生徒モラルについて、主成分分析法により因子を抽出した。その結果、固有値、説明率、因子の解釈可能性を考慮し8因子解を適当と判断した。このとき8因子による累積説明率は51.2%であった。バリマックス回転後の因子負荷量を表2-5に示す。

表2-5において、因子負荷量の絶対値0.40以上を示した項目の内容を参考に各因子を解釈した。因子Iは学級と自己との関係性について「自分が重要な人物と感ずることがある」、「自分はいなくなっちゃ、と思うことがある」、「転校になったとき、悲しんでくれる人がいる」などから『存在感』の因子と命名した。因子IIは学級内成員に対して「他

表2-4 生徒の学級構造に関する主成分分析(バリマックス回転)の結果

|  | I     | II    | III   | IV    | V     | VI    | VII   | VIII  | 共通性  |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| (36)、あなたの学級の先生は、あなたの気持ちをおわかってしてくれますか                   | .782  | -.052 | .098  | -.019 | .093  | -.078 | .124  | .000  | .563 |
| (65)、あなたの学級の先生は、あなたが失敗しても、やさしくはげましてくれますか               | .772  | -.029 | .105  | .005  | .170  | -.073 | -.072 | -.034 | .556 |
| (11)、あなたの学級の先生は、困った顔をしている人がいると、どうしたのかとよく聞いてくれますか       | .749  | -.037 | .056  | -.107 | .053  | -.034 | .049  | .084  | .515 |
| (25)、あなたの学校では、あなたを守ってくれたり、あなたの身になってくれる先生おられますか         | .696  | -.046 | .007  | -.003 | .221  | -.112 | .031  | .003  | .487 |
| (17)、あなたの学級の先生は、休み時間や放課後など、気軽に声をかけてくれますか               | .619  | -.085 | .079  | .117  | .178  | .138  | -.078 | -.143 | .402 |
| (5)、学級で決めたことは、従わなくてはなりませんか                             | .511  | .032  | -.260 | .046  | .161  | -.066 | .157  | .258  | .274 |
| (52)、あなたの学校の先生がたは、仲良く仕事をしていますか                         | .468  | -.028 | .130  | -.057 | .210  | -.214 | .132  | .186  | .286 |
| (28)、あなたの学級の先生は、休みの人がいたとき、お見舞いに行ったり、電話をかけたりにしてくれますか    | .433  | .053  | -.088 | .208  | -.008 | .370  | -.116 | -.021 | .236 |
| (44)、あなたの学級で何かやるとき、先頭に立ってやるのはいつも同じ人ですか                 | -.018 | .779  | -.092 | .078  | .006  | -.011 | .056  | -.230 | .453 |
| (35)、学級で何かをやるとき、中心になる人は決まった少数の人ですか                     | -.054 | .769  | .061  | .072  | -.050 | .077  | .065  | -.038 | .334 |
| (60)、あなたの学級では話し合いのとき、発言する人はいつも決まっていますか                 | -.056 | .768  | -.021 | .035  | .005  | .002  | .019  | -.141 | .389 |
| (41)、あなたの学級では、活活の時間などを使って、他の学級でやらないようなことをしますか          | .116  | .000  | .721  | .072  | .110  | -.116 | .058  | .038  | .266 |
| (22)、あなたの学級では、班対抗ゲームなどのレクリエーションをよくやりますか                | .075  | -.084 | .703  | .047  | .098  | .183  | -.029 | -.151 | .247 |
| (49)、あなたの学級の先生は、学級のことをみんなの話し合いで決めさせるようにしますか            | .392  | .097  | .441  | .061  | -.018 | .057  | .118  | .303  | .271 |
| (43)、あなたの学級の先生は、学校の決まりなどを守らなかつたとき、厳しく注意しますか            | .002  | .014  | .156  | .759  | .025  | -.056 | .082  | -.021 | .306 |
| (39)、あなたの学級の先生は、言葉づかいや服装など、細かなことについても注意しますか            | -.041 | .068  | -.267 | .641  | .141  | .039  | .176  | -.145 | .245 |
| (58)、あなたの学級の先生は、係や班の仕事などについて、いろいろ指示をしますか               | .287  | .101  | .175  | .584  | .063  | -.033 | .164  | .000  | .247 |
| (26)、あなたの学校の先生は、休み時間のすごしかたについてもよく注意しますか                | .194  | -.038 | .202  | .419  | .131  | .132  | -.125 | -.201 | .210 |
| (66)、あなたの学級では、学級で何かをやるとき協力しあいますか                       | .211  | .097  | -.020 | .108  | .688  | .028  | -.098 | .042  | .370 |
| (47)、ほかの先生から、「この学級は活発だね」とよく言われますか                      | .191  | -.077 | .176  | .200  | .631  | .144  | .212  | .020  | .358 |
| (68)、あなたの学級では、みんなひとりひとり自由にすごせるような感じが学級におきますか           | .288  | -.049 | .045  | -.174 | .579  | .138  | -.281 | .028  | .300 |
| (7)、あなたの学級では、できない人やおくらしている人に、友達が親切に教えてあげますか            | .166  | -.017 | .116  | .113  | .566  | .089  | -.075 | .262  | .308 |
| (10)、あなたの学級では、どの班や係も活発に仕事をしていますか                       | .221  | -.240 | .077  | .135  | .505  | .024  | .285  | .108  | .340 |
| (18)、学級であなたが指名され、あなたがまちがったことを言っても、学級の人はばかにしたり笑ったりしませんか | .090  | -.001 | .110  | -.099 | -.082 | .719  | .226  | -.021 | .134 |
| (29)、あなたの学級では、忘れ物をしたとき、すぐにだれかが貸してくれますか                 | .029  | .112  | -.095 | .086  | .332  | .597  | -.104 | .106  | .169 |
| (51)、あなたの学級では、何でもできた力が強いので、従うような人がいますか                 | .040  | .148  | -.019 | -.060 | -.088 | .112  | .715  | -.281 | .282 |
| (56)、あなたの学級では、話し合いなどで、いろいろな意見がたくさん出て活発に話し合われますか        | .184  | .020  | .293  | .051  | .387  | .178  | .420  | .092  | .296 |
| (65)、あなたの学級には、テストや運動でできない人をばかにする人がいますか                 | -.095 | .186  | -.046 | .081  | -.078 | -.057 | .170  | -.667 | .322 |
| (8)、あなたの学級では、その人とけんかになると学級の人みんなが敵に見える人がいますか            | .055  | .123  | -.091 | -.067 | .105  | .111  | .006  | -.634 | .218 |
| (61)、あなたの学級では、だれかをいじめたり仲間はずれにしたりすることがありますか             | -.004 | .256  | -.160 | -.036 | -.113 | -.112 | .188  | -.625 | .330 |
| 固有値  | 4.038 | 2.157 | 1.798 | 1.950 | 2.445 | 1.350 | 1.426 | 1.991 | 17.2 |
| 寄与率  | .1224 | .0654 | .0545 | .0591 | .0741 | .0409 | .0432 | .0604 | .520 |

の顔色を見て行動する人がいる」、「先生の前でいい子で、かげで悪いことをする人がいる」、「強いものにはぺこぺこして弱い者にはいばっているような人がいる」などから『表裏』の因子と命名した。因子Ⅲは「来年も、担任の先生が変わらないでほしい」と「担任の先生に教わってよかった」から『担任への親和』の因子と命名した。因子Ⅳは「わからないことがあると、すぐ人に聞いたり、手伝ってもらったりする」、「忘れ物をしても借りればいいやと思う」、「先生がさっさと決めてくれたほうがいい」などから『依存』の因子と命名した。因子Ⅴは「学級を離れ好きな者どうして遊びたい」、「学級対抗的なものに夢中になる人もいるが、自分には全く関係ない」、「学級でやることに、めんどう、いやだと感じる」などから『集団離脱』の因子と命名した。因子Ⅵは「学校の勉強は、知らないことがわかるようになるので楽しい」、「よく勉

強するようになった」、「みんながんばっているの自分で自分も勉強しなければ」などから『向学習性』の因子と命名した。因子Ⅶは「自分の学級の人が表彰されるとうれしい」、「他の学級よりテストの点が低いととても残念」などから『学級へのコミットメント』の因子と命名した。因子Ⅷは、その項目から『遊離』の因子と命名した。因子Ⅰ-因子Ⅷまでのα係数は、それぞれ、0.78、0.69、0.58、0.44、0.65、0.70、0.54、0.28であった。

### 2 3校の生徒一般による学級認知

#### (1) 各項目、各因子の全体的概要

生徒への質問項目の整理で抽出された学級雰囲気と学級集団構造、生徒モラルのそれぞれの因子について、回答のあった全生徒を対象として分析をおこなった。平均値の算出方法は、教師の分析と同様のものである。全生徒による各因子ごとの平均値を以下の表2-6, 7, 8に示す。

表2-5 生徒のモラルに関する主成分分析(バリマックス回転)の結果

|  | I       | II      | III     | IV      | V       | VI      | VII     | VIII   | 共通性  |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|------|
| (9)あなたは自分の学級や班にとって、自分が重要な人物だと感じることがありますか             | .825    | .023    | .034    | -.033   | -.112   | .098    | .084    | .034   | .601 |
| (4)あなたは、やはりこの学級に自分はいなくちゃ、と思うことがありますか                 | .805    | .045    | .111    | -.062   | .021    | .167    | .109    | .004   | .594 |
| (20)あなたがもし転校になったら、この学級に半分くらいは悲しんでくれる人がいると思いますか       | .720    | -.174   | -.002   | .271    | .132    | .004    | -.028   | -.059  | .481 |
| (19)あなたは、学級の中で自分の意見を自信をもって発表しますか                     | .597    | .148    | -.125   | -.244   | -.068   | .195    | -.030   | .095   | .329 |
| (40)あなたは、自分が学校を休んでも、みんなは心配してくれないと思いますか               | -.472   | .271    | .021    | -.346   | -.282   | .014    | .058    | .068   | .338 |
| (24)あなたは、学校にくるのが楽しみですか                               | .466    | -.118   | -.004   | -.030   | -.269   | .348    | .239    | -.120  | .448 |
| (2)あなたの学級には、学級の強い子や先生などの顔色を見て行動する人がいますか              | -.017   | .718    | -.076   | .031    | .066    | -.035   | .024    | -.120  | .337 |
| (13)あなたの学級には、先生の前ではいい子で、かげでは悪いことをしたりする人がいますか         | -.049   | .695    | .030    | .126    | -.052   | -.068   | -.037   | .135   | .314 |
| (48)あなたの学級には、強い者にはべこべこして弱者にはいばっているような人がいますか          | -.005   | .617    | .046    | -.032   | .023    | -.116   | .236    | .265   | .306 |
| (23)あなたの学級には、先生のいるときといないときで、まったく違うことを言ったりしたりする人がいますか | -.079   | .588    | -.134   | -.060   | -.199   | .096    | -.136   | -.226  | .330 |
| (59)あなたの学級には、話し合いではりっぱなことを言うのに、実際の行動はともなわないひとがいますか   | -.077   | .584    | .012    | -.011   | -.219   | .245    | -.181   | -.187  | .314 |
| (30)あなたは、できれば来年も担任の先生が変わらないでほしいと思いますか                | .011    | .002    | .856    | .005    | .049    | .044    | .016    | -.010  | .527 |
| (64)あなたは今の担任の先生に教わって、とってもよかったと思いますか                  | .049    | -.039   | .825    | -.035   | .051    | .135    | .131    | .065   | .562 |
| (14)あなたは、わからないことがあると、すぐ人に聞いたり、手伝ってもらったりしますか          | .176    | .181    | .035    | .597    | .029    | .232    | .072    | .003   | .241 |
| (21)あなたは忘れ物をして、すぐにだれかに借りればいよいよと思いますか                 | .091    | .066    | -.336   | .541    | -.122   | -.082   | -.083   | -.220  | .285 |
| (15)学級の話し合いで、なかなか決まらないとき、先生がさっさと決めてくれるほうがよいと思いますか    | -.146   | -.052   | .187    | .457    | -.433   | -.098   | -.020   | .093   | .274 |
| (1)あなたは、もっとたくさん勉強したいなあ、と思うことがありますか                   | .210    | .044    | .127    | -.443   | -.011   | .398    | -.080   | .045   | .255 |
| (45)あなたは、学級で何かまとまってするより、学級をはなれ好きなものどうして遊びたいですか       | -.090   | .036    | -.165   | -.008   | -.672   | -.011   | -.030   | -.146  | .298 |
| (63)学級対抗的なものに夢中になる人もいますが、自分は全く関係ないことだと思いますか          | .080    | .062    | -.106   | -.076   | -.666   | -.177   | -.168   | .157   | .407 |
| (57)あなたは学級で何かをやるとき、いつも「めんどろだ」、「いやだな」などと思っていますか       | -.195   | -.112   | -.083   | .154    | -.584   | -.010   | -.118   | -.241  | .327 |
| (53)あなたは、一年中休みだったらどんなにいいだろうと思いますか                    | -.108   | .086    | .075    | .160    | -.499   | -.329   | .106    | -.029  | .277 |
| (27)学校の勉強は、知らないことがわかるようになるので楽しく感じますか                 | .146    | -.025   | .038    | -.075   | .125    | .683    | .049    | .097   | .341 |
| (46)あなたは、この学級になってから、よく勉強をするようになりましたか                 | .233    | .145    | .199    | .000    | -.093   | .568    | .002    | .088   | .291 |
| (54)学級みんなががんばっているの、自分も勉強しなければと思うことがありますか             | .138    | .072    | .101    | .188    | .149    | .581    | .239    | .106   | .366 |
| (39)学級の話し合いなどで、時間の過ぎるのがすごく早く感じる時がありますか               | .212    | .153    | .159    | -.087   | .210    | .521    | .154    | -.095  | .362 |
| (32)あなたは、学級で何かすると、夢中になることがありますか                      | .176    | .099    | .191    | .033    | .316    | .427    | .336    | -.195  | .415 |
| (62)自分の学級の人が表彰されたりすると、すごくうれしいですか                     | .073    | -.160   | .114    | .009    | .202    | .220    | .600    | -.049  | .273 |
| (42)学級のテストの平均点が、他の学級より低いと言われると、とても残念に思っていますか         | .090    | -.113   | .123    | -.174   | .008    | .290    | .487    | .187   | .254 |
| (37)あなたは、係の仕事などを先生に指示されなくてもやりますか                     | .315    | -.014   | .215    | -.285   | .017    | -.011   | .467    | -.012  | .248 |
| (3)あなたは、他学級の人から、自分の学級の悪口を言われたら頭にきますか                 | .208    | .231    | .289    | .075    | .013    | .057    | .438    | .121   | .272 |
| (34)授業中たいてい、ついおしゃべりしたり、いたずら書きをしたりすることがよくありますか        | .060    | .119    | -.134   | .122    | -.161   | -.108   | .104    | -.706  | .235 |
| (16)あなたは、学級対抗の競争などで、学級が悪い成績でも、別にくやしいと思いませんか          | .090    | .095    | .092    | .061    | -.148   | -.001   | .240    | .594   | .148 |
| 固有値  | 3.26672 | 2.51112 | 1.35541 | 1.80822 | 2.53012 | 2.47561 | 1.77881 | 4.2222 | 17.9 |
| 寄与率  | .0933   | .0717   | .0610   | .0517   | .0723   | .0707   | .0508   | .0406  | .512 |

平均値全体から見てみると、学級構造の因子Ⅱ『固定的リーダー』の値がやや高い。中学生が自分の学級を見たときに、学級内の話し合いにせよ活動場面にせよ、リーダーとなる数名の比較的決まった生徒が中心となっていると認識しているのかもしれない。一般に学校現場では、教師が学級組織づくりに際し、生徒に対して一人一役を心がけたり、生徒の各活動場面ごとに誰でもがリーダーを務める場を設定すべく指導・援助をしたりしている。しかし、この平均値から、中学2年生のこの段階では様々な場面において役割としてのリーダーは多様に変化するものとは捉えておらず、固定的な数名の生徒がリーダーとして学級に存在していること伺わせるものではないだろうか。

## (2)男女による差異

生徒への質問から抽出された学級雰囲気、学級構造、生徒モラルの各項目の因子ごとに、男子生徒と女子生徒で差が見られるかどうかを吟味するために、各因子ごとにt検定をおこなった。その結果、学級構造の因子Ⅱ ( $p < .05$ )と生徒モラルの因子Ⅳ、因子Ⅶ ( $p < .01$ )において有意な差があることが示された。有意な差の示されたものについて結果を表2-9と図2-3に示す。

図が示すように、学級構造における『固定的リーダー』と生徒モラルにおける『依存』と『学級へのコミットメント』において、男子よりも女子の方が高く認知していることがわかる。学級構造において、女子は、次のように学級をとらえていると思われる。話し合いや取り組み活動などの場面で、その中心となるのはいつも決まった数名の

表2-6 学級雰囲気各因子の平均値

|     | N   | 平均   | 標準偏差 |
|-----|-----|------|------|
| 安心  | 376 | 4.68 | 1.13 |
| 規律性 | 376 | 4.03 | 1.11 |
| 活動性 | 376 | 4.77 | 1.15 |

表2-8 生徒モラル各因子の平均値

|         | N   | 平均   | 標準偏差 |
|---------|-----|------|------|
| 存在感     | 376 | 2.98 | 0.92 |
| 表裏      | 376 | 3.17 | 0.90 |
| 担任への親和  | 376 | 2.95 | 1.33 |
| 担任への依存  | 376 | 3.26 | 0.87 |
| 集団からの離脱 | 376 | 3.14 | 0.92 |
| 向学習性    | 376 | 3.26 | 0.94 |
| 学級へコミット | 376 | 3.20 | 0.91 |
| 遊離      | 376 | 3.47 | 1.14 |

生徒であるという見方をしている。学級で何かをやる時、決定や行動で固定的数名の生徒が進めていくという意識があるようだ。これは、生徒モラルの『依存』因子で女子が高いことことから言い得るのではないだろうか。すなわち、他の者に依存する傾向は、一方で追従をなすことであり、この傾向が強ければ、当然、リーダー的な者の指示を受け入れ、行動していくことは自然なことなのかもしれない。依存の傾向が強いことで、決まった数名のリーダーが学級内には存在すると意識されるのではないか。つぎに、『学級へのコミットメント』についても、女子が男子よりも高く認知していることが示された。女子の方が、学級への帰属意識が高く、学級組織との一体感が強いことを示している。以上の3因子における男女の傾向から、比較的、女子の方に学級適応が高い印象を受ける。中学2年生という発達段階から一般に女子の方が精神面での成長が早いことや、一方で社会的要請の性役割的なものが男子に若干でも強く意識されれば、このような傾向になるのではなかろうか。

(3) 生徒の学級雰囲気、学級集団構造、生徒モラルによる学校差

学級雰囲気について、各因子を構成する全項目を尺度とした。因子の平均値を算出する際は、教

表2-7 学級集団構造各因子の平均値

|          | N   | 平均   | 標準偏差 |
|----------|-----|------|------|
| 教師の受容的態度 | 376 | 3.25 | 0.88 |
| 固定的リーダー  | 376 | 4.28 | 0.77 |
| 学級内親和    | 376 | 2.97 | 0.97 |
| 教師の統制    | 376 | 3.58 | 0.83 |
| まとめり・活動性 | 376 | 3.21 | 0.87 |
| 許容・安心    | 376 | 3.58 | 0.96 |
| 中心者との会話  | 376 | 2.86 | 1.02 |
| 敵対       | 376 | 3.13 | 1.07 |

表2-9 学級構造、生徒モラルの男女による差

|       |         | 男子<br>(n=183) |      | 女子<br>(n=193) |      |
|-------|---------|---------------|------|---------------|------|
|       |         | 平均            | 標準偏差 | 平均            | 標準偏差 |
| 学級構造  | 固定的リーダー | 4.18          | 0.79 | 4.38          | 0.74 |
| 生徒モラル | 担任への依存  | 3.12          | 0.89 | 3.38          | 0.84 |
|       | 学級へコミット | 3.01          | 1.00 | 3.38          | 0.78 |

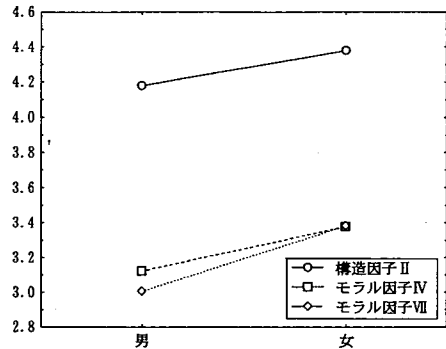


図2-3 学級構造、モラルの男女差

師の雰囲気認知の場合と同様に、形容詞対に1点から7点でおこなった。A校、B校、C校の3校の各因子による平均値を表2-10に示す。学級雰囲気各因子を従属変数とし、学校、性別を独立変数とする二要因の多変量分散分析の結果、学校、性別、学校と性別の交互作用どれについても有意な効果は見られなかった。

次に、学級構造について、各因子を構成する全項目を尺度とした。因子の平均値の算出には、教師行動場面と同様に「そう思う」から「そう思わない」を5点～1点の5段階でおこなった。A校、B

表2-10 生徒の学級雰囲気の  
各校平均値(SD)

|    | N   | 安心         | 規律性        | 活動性        |
|----|-----|------------|------------|------------|
| A校 | 112 | 4.71(1.17) | 3.91(1.03) | 4.81(1.11) |
| B校 | 109 | 4.67(1.10) | 4.07(1.08) | 4.71(1.16) |
| C校 | 155 | 4.67(1.14) | 4.08(1.18) | 4.78(1.18) |

校、C校の3校の各因子による平均値を表2-11に示す。学級構造の各因子を従属変数とし、学校、性別を独立変数とする二要因の多変量分散分析をおこなった結果、学校の主効果は有意( $\lambda = 0.815$ , ラオR(16, 726)=4.87,  $p < .01$ )であったが、性別の主効果、両要因の交互作用効果は有意ではなかった。各因子を従属変数とし、学校を独立変数とする一元配置分散分析の結果、因子Ⅰ.( $F(2, 373) = 5.97, p < .01$ )、因子Ⅱ.( $F(2, 373) = 4.18, p < .05$ )、因子Ⅲ.( $F(2, 373) = 20.27, p < .01$ )、因子Ⅳ.( $F(2, 373) = 3.38, p < .05$ )、因子Ⅶ.( $F(2, 373) = 4.84, p < .01$ )において学校間の平均値に有意な差があることが示された。結果を図2-4に示す。テューキーのHSD法による多重比較の結果、因子Ⅰ.においてA校とB校に、因子Ⅱ.においてA校とC校に、因子Ⅲ.においてA校とB校、C校とB校に、因子Ⅳ.においてA校とB校の間に、それぞれ平均値の有意( $p < .05$ )な差が認められた。因子Ⅳ.については、A校とB校の間で有意な差の傾向( $p < .06$ )が認められた。学級構造面での因子Ⅰ.『教師の受容的態度』については、B校の生徒がA校の生徒より高く認知していた。B校の生徒は、学級構造での教師の受容的態度を高く認知している。因子Ⅱ.『固定的リーダー』では、A校よりC校の生徒が高く認知していた。C校の生徒は、学級内の諸活動に対して、固定的な決まった数名の生徒のリーダーシップで学級の活動が進められていくととらえている。また、この因子については、3校全体での平均値も高く( $M = 4.28$ )、中学校で生徒は、主に学級内の話し合いや取り組み活動に対して、ほぼ決まった数名の生徒が中心となって進めていくものと認知していることを示唆している。因子Ⅲ.『学級内親和』については、B校の生徒が、A、C校の生徒より高く認知してい

表2-11 生徒の学級構造の各校平均値(SD)

|    | N   | 教師の受容的態度   | 固定的リーダー    | 学級内親和      | 教師の統制      |
|----|-----|------------|------------|------------|------------|
| A校 | 112 | 3.08(0.85) | 4.17(0.86) | 2.82(0.94) | 3.50(0.88) |
| B校 | 109 | 3.48(0.86) | 4.21(0.75) | 3.44(0.95) | 3.75(0.77) |
| C校 | 155 | 3.21(0.88) | 4.42(0.69) | 2.74(0.90) | 3.52(0.82) |

|    | N   | まとまり活動性    | 許容・安心      | 中心者との会話    | 敵対         |
|----|-----|------------|------------|------------|------------|
| A校 | 112 | 3.13(0.92) | 3.64(1.03) | 2.63(1.00) | 2.97(1.09) |
| B校 | 109 | 3.21(0.78) | 3.67(0.87) | 3.04(0.88) | 3.15(0.96) |
| C校 | 155 | 3.26(0.89) | 3.47(0.96) | 2.90(1.08) | 3.23(1.14) |

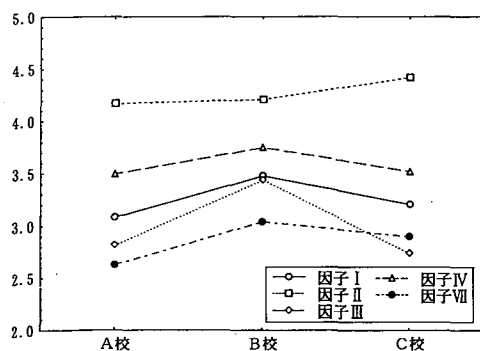


図2-4 学級構造の学校差

た。B校の生徒は、他校と比較して、学級内で親和的な取り組みを実施し、また、実施までの過程が親和的あるいは民主的であると認識していると言える。因子Ⅳ『教師の統制』では、B校の生徒が、A校の生徒より高く認知する傾向が見られた。また、下位検定のB-C校間でも、B校が高く認知する傾向( $p < .09$ )が見られた。B校の生徒は、教師が細かな生活面でもよく注意をしたり、指示的に生徒に行動するなど生活指導面での教師の統制を強く感じていると言える。因子Ⅶ『中心者とコミュニケーション』では、B校の生徒がA校の生徒より高く認知していた。B校では、学級内に何がしかの中心的な生徒が存在することと話し合い活動が自由で、多様な意見交換がなされる場と認識しているようである。以上の学級構造の分析から、ここで、B校を取り上げてみよう。B校の生徒は、教師の受容的態度を高く認知し、同時に、主に教師の生活指導面での統制感についても高く認知し



ていた。一方で、学級内活動は、その過程、実施において親和的であるという認識が強い。『学級内親和』に関しては、生徒が所属学級において、民主的な話し合いが行われ、親和的な学級行事を企画、実施していく過程と考えられるが、これらのことが、全く教師の関わらない生徒集団内での行動であるとは考えにくい。自由時間ではなく、教育課程に位置付けられた学級活動の場面であることを考慮すれば、当然、教師の助言や指導、少なくとも同室するといった形で教師が介在していると考えるのが自然である。あくまで、生徒の学級構造の認知で3校に差の見られた因子で考えるならば、こうしたB校生徒の教師に対して受容的で統制的であるという学級構造認知から教師のリーダーシップをとらえると、B校教師に、三隅(1984)の述べる「PM型」の効果が示唆されたものとも言えよう。次に、生徒のモラルについて、各因子を構成する全項目を尺度とした。先の学級構造と同様に、5段階で因子の平均値を求めた。A校、B校、C校の3校の各因子による平均値を表2-12に示す。

表2-12 生徒モラルの各校平均値(SD)

|    | N   | 存在感        | 表裏         | 担任への親和     | 担任への依存     |
|----|-----|------------|------------|------------|------------|
| A校 | 112 | 2.87(0.88) | 3.48(0.95) | 2.92(1.28) | 3.54(0.91) |
| B校 | 109 | 2.91(0.83) | 3.94(0.79) | 3.05(1.36) | 3.31(0.78) |
| C校 | 155 | 2.95(1.01) | 3.71(0.90) | 2.89(1.35) | 3.01(0.84) |

|    | N   | 集団からの離脱    | 向学習性       | 学級へのコミット   | 遊離         |
|----|-----|------------|------------|------------|------------|
| A校 | 112 | 3.36(0.89) | 2.98(0.96) | 3.06(0.98) | 3.51(1.15) |
| B校 | 109 | 3.08(0.84) | 3.33(0.84) | 3.37(0.81) | 3.35(1.09) |
| C校 | 155 | 3.03(0.98) | 3.42(0.94) | 3.18(0.92) | 3.52(1.16) |

れば、当然、教師の助言や指導、少なくとも同室するといった形で教師が介在していると考えるのが自然である。あくまで、生徒の学級構造の認知で3校に差の見られた因子で考えるならば、こうしたB校生徒の教師に対して受容的で統制的であるという学級構造認知から教師のリーダーシップをとらえると、B校教師に、三隅(1984)の述べる「PM型」の効果が示唆されたものとも言えよう。次に、生徒のモラルについて、各因子を構成する全項目を尺度とした。先の学級構造と同様に、5段階で因子の平均値を求めた。A校、B校、C校の3校の各因子による平均値を表2-12に示す。

生徒モラルの各因子を従属変数とし、学校、性別を独立変数とした2要因の多変量分散分析をおこなった結果、学校( $\lambda=0.831$ , ラオR(16, 726)=4.41,  $p<.01$ )と性別( $\lambda=0.883$ , ラオR(8, 363)=6.04,  $p<.01$ )それぞれの主効果が有意であり、両要因の交互作用効果は有意ではなかった。各因子を従属変数とし、学校を独立変数とする一元配置分散分析をおこなった結果、因子II ( $F(2, 373)=7.40$ ,  $p<.01$ )、因子IV ( $F(2, 373)=13.25$ ,  $p<.01$ )、因子V ( $F(2, 373)=4.77$ ,  $p<.01$ )、因子VI ( $F(2, 373)=7.72$ ,  $p<.01$ )、因子VII ( $F(2, 373)=3.21$ ,  $p<.05$ )において、学校間の平均値に有意な差があることが示された。結果を図2-5に示す。チューキーのHSD法による多重比較の結果、因子IIにおいてA校とB校に、因子IVにおいてA校とC校、B校とC校に、因子VにおいてA校とC校

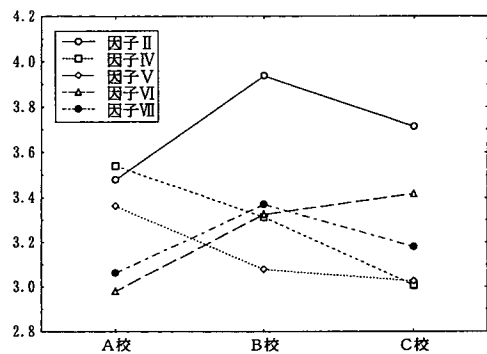


図2-5 生徒モラルの学校差

に、因子VIにおいてA校とB校、A校とC校に、因子VIIにおいてA校とB校に、それぞれ平均値の有意な差( $p<.05$ )が認められた。

因子II『表裏』では、B校の生徒がA校の生徒よりも高く認知していた。B校生徒は、教師や強い者の前とそうではない場面で違った態度を示すといった他者の状況による行動の変化が学級内の成員に存在し、それを否定的に認知している。因子IV『依存』では、図からは分かりにくいですが、C校生徒が、A・B校生徒よりも低く認知していた。C校生徒は、学級の諸活動場面で、教師を含め他者に依存することが、3校中最も少ないと言える。因子V『集団離脱』では、A校の生徒がC校の生徒よりも高く認知していた。A校生徒は、学級へのコミットが低く、学級にとらわれない交友を求めたり、学級全体で取り組むことについて否定的な面が見られる。学級としての凝集性は高いとは言

えないが、一方で、同調性がそれほど強固ではなく、A校生徒の学級にとらわれない行動を示しているのかもしれない。また、前述の教師行動場面の分析で、A校教師が、個別指向的な学級経営において高い認知を示したこととの関連を伺わせる結果とも言える。因子Ⅵ『向学習性』では、A校の生徒がB・C校の生徒よりも低く認知していた。A校生徒は、「学校の勉強」という文脈でみれば、所属学級での学習に対する意欲がそれほど高いとは言えない。最後に因子Ⅶ『学級へのコミットメント』では、B校の生徒がA校の生徒よりも高く認知していた。B校生徒は、所属学級への自我関与や所属意識が強く、学級との一体感をもつ傾向が強いと言えるだろう。

### (3) 3校の学校差全体を通して

A校生徒は、学級内で固定的リーダーをあまり意識せず、教師の受容的、生活指導的な影響についてあまり認識はない。学級に対するコミットメントは高くはなく、所属学級の成員に対して表裏といった意識はあまり持たない。B校生徒は、教師の受容と統制を意識しながら、学級においては親和的な意識が高く、学級内成員に対し表裏の意識を持ち、学級へのコミットメントは高い。C校生徒は、学級内で、一部の生徒だけが中心である固定的なリーダーの意識があり、学級内の他者に依存することは少ない。A校教師は、職場雰囲気として親和的開放的なイメージを低くとらえ、学校の管理統制を強く感じ、学級では個別的な学級経営観を持つ傾向がある。B校教師は、全体としては中立的なイメージを受けるが、学校をやや管理統制的にとらえ、授業や研修に対して成員間のコミュニケーションが活発におこなわれていると意識している。C校教師は、職場雰囲気を親和開放的なイメージや活動成長的なイメージを高くとらえ、学校での管理統制をあまり感じず、学級経営に対して生徒個人の視点より学級全体としてのとらえかたが伺える。

対応関係について見ていくと、A校では、教師の生徒個人に視点を置いた個別指向的な学級経営観と、生徒の学級へのコミットメントがあまり高くない点は関連が見られる。また、学級帰属意識が比較的薄いことは、学級成員を表裏の視点で否

定的にとらえていないことにつながるのかもしれない。C校については生徒の側面から、学級には固定的なリーダーが存在し、他者に依存することが少ないなどから、これはC校生徒の集団としての特質的な面とも考えられ、教師の影響力を考えるとき、関係性があまりつかめないのではないかと。つまり、C校生徒は、自律的に行動し、学習に対しても自律的に取り組む傾向がみられ、これらが、教師行動の結果か、いわゆる「地域性」によるものなのかの点は不明である。ただし、教師の側面では、C校教師が職場雰囲気を高く認知していることは、A校の場合と比較すると、管理・統制の認知との関係性が伺える。ここでは、管理統制的ではない校長の下では、教師集団が比較的肯定的に職場雰囲気をとらえるのではないかと。無論、関係性の点からは、この逆もあり、職場雰囲気を肯定的にとらえる教師集団なので、校長の管理統制をあまり認知しないのかもしれない。この点は、直接生徒への教育効果というより、教師の職場における精神面との関連を伺わせる。B校では、生徒は学級構造を上記のようにとらえているが、教師の側面では全体として中立的であるが、唯一際立っていることは、授業や研修の情報交換が頻繁になされている点である。この点で見れば、B校の教師・生徒の認知的側面は、教育効果という点で示唆的である。また、B校教師の「職場でのつらさとその癒し」に関する記述を見ると、「学年での飲み会で・・・」、「仲間と酒を飲む」、「同僚とお茶を飲む」、「他の先生に状況を話して・・・」などと、「自分の力不足が」、「自分の力が発揮できて・・・」といった記述があった。前半の記述では、インフォーマルな側面と捉えられるが教師同士の親睦を深める姿が伺える。後半の記述では、つらさの原因を自己の努力に帰属させている姿が見られる。

### 付記

※本論文は1999年度埼玉大学大学院教育学研究科学校教育専攻に提出した修士論文に加筆したものである。

(2000年3月31日提出)

(2000年4月14日受理)