

# 教員同士の連携・コミュニケーションの在り方について —小学校教員の語りから—

学校構想サブプログラム 21AE002

齋藤 凜子

【指導教員】 堀田 香織 萩生田 伸子 馬場 久志

【キーワード】 教員 連携 小学校 コミュニケーション 質的研究

## 1, 問題と目的

近年、「チーム学校」という言葉に代表されるように、教職員、管理職、専門職、外部機関との「連携」を行なう重要性が叫ばれている。複雑化・多様化する問題は、もはや担任一人が抱えこんで解決できるものではなく、チームで連携をして問題解決にあたる必要がある。その際、他の教師と連携して問題に取り組むことによって、担任教師の不安感やプレッシャーが軽減されることも予想される。また、複数人で連携しながら子どもに関わることによって、子どもを多様な視点で捉えることもできる。このように、問題解決という視点においても、教師の精神的健康という視点においても、子どもの健やかな発達保障という視点においても、連携は非常に重要なものである。中でも、日頃から関わりの深い同僚教師との連携は、子どもを取り巻く環境調整や、教育活動の充実、ひいては教師の仕事のしやすさなどに大きな影響を与える重要なものであると考えられる。

一方で、同僚教師との関わりはストレスにもなりうる。中川ら(2000)では、教師の対人ストレスの対象として、「同僚」が最も多く選ばれている。ただし、この研究では教師がストレス対処の際に利用するシステムとして、同僚と話をするなどの「同僚システム」が最も多く用いられており、有用性も高いシステムであることが明らかになっている。つまり、同僚教師は、ストレスラーであると同時に、ストレス対処の重要な資源でもある。このことから、同僚教師との関係性が非常に重要なものであるということが出来る。

よりよい連携のためにも、同僚教師との良い関係性を保つための知見が必要である。そこで、本研究では、「教師は同僚教師との連携・コミュニケーションについて、どのように考え、感じ、行動しているのか」を明らかにすることで、よりよい同僚教師との連携への示唆を得ることを目的とする。同僚教師との連携、連携の下地となる日頃のコミュニケーションについて、教師の視点から検討することで、教師が同僚教師との関わりをどのように捉えているかを明らかにする。

なお、本研究では、同僚教師との日頃の関わり合い全般を、教師の感じ方を重視して捉えるため、「連携・コミュニケーション」という広いイメージの言葉を用いた。また、こちらから「連携・コミュニケーション」の定義は伝えずに、協力者の想起した「同僚教師との連携・コミュニケーション」について語ってもらった。なお、以下、本文中では「連携・コミュニケーション」の意で「連携」と記述する。

## 2, 方法

### 協力者と調査期間

同一の小学校に勤務する教師11名に対してインタビュー調査を行った。協力者の属性は、男性6名、女性5名。年齢は20代が3名、30代が5名、40代が1名、50代が2名。勤務歴は5年未満が4名、5年以上15年未満が5名、15年以上が2名。特別支援学級の勤務歴がある者が6名、中学校の勤務歴がある者が2名いた。対象者11名にインタビュー調査した期間は、2022年7月～8月であった。

### 方法と分析

用意したインタビュー項目による半構造化面接を行った。質問項目は表1に示すとおりである。

表1. 質問項目

<ul style="list-style-type: none"><li>・教師間のコミュニケーション、連携はどのような場面で行われていますか</li><li>・連携が「うまくいったな」「やりやすかったな」と思ったエピソードについて教えてください。どのような相手で、どのような職場環境、どのような状況でしたか</li><li>・連携が始まる前から、連携が上手くいっていると感じるようになった状況にかけての、ご自身の心境の変化について教えてください。何か心境の変化のきっかけなどがあれば、それも教えてください</li><li>・連携が「うまくいかなかったな」「やりづかったな」と思った経験について教えてください。どのような相手で、どのような職場環境、どのような状況でしたか</li><li>・連携が始まる前から、連携がやりづらいつと感じるようになった状況にかけての、ご自身の心境の変化について教えてください。何か心境の変化のきっかけなどがあれば、それも教えてください</li><li>・途中で連携がやりづらいつ感じていたが、上手くいくようになった。もしくは、途中でまではやりやすいつ感じていたが、やりづらくなつてしまったなど、途中で連携に関する心境が変化したことがあれば、どのような経緯だったか教えてください</li><li>・連携を潤滑にするために、心掛けていること、また他の教員が心掛けているようだということがあれば教えてください</li><li>・ご自身が「連携がしやすい」と感じる環境のためには、何が必要だと思いますか</li></ul>
---

調査場所は協力者の勤務先など個人情報を守られる個室とした。調査時間は、約23分～70分(平均時間35.6分)であった。リサーチクエスチョンを(1)教師が連携に向かう要因、背く要因には何があるか(2)教師は連携で困難を感じた時にどのように対処しているのか、の2つに設定した。

面接内容を逐語録にしたものを分析データとした。分析には、分析者の問題意識に基づいてデータの文脈を理解することを重視し、得た知見を実践に用いやすい(木下2007)修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下、M-GTA)を採用した。

分析は木下(2007)にならい、以下の手順で行った。まず、分析テーマを「連携に向かう要因、背く要因」「連携で困難を感じた時のコーピング」とし、分析対象者を「小

学校で勤務している教師」と設定する。次に、1人分のデータを読み込み、分析テーマに関連がありそうな部分に着目し、着目箇所を解釈した。ワークシートに着目箇所を具体例として記入、理論的メモ欄に解釈の際に検討したアイデアや疑問を記録し、定義及び概念名を作成していった。その後、1人ずつ分析作業を進め、生成された概念に当てはまるものがあれば具体例に追加し、新しい概念が生成されるとワークシートを増やしていった。生成した概念を比較しながら小カテゴリー、大カテゴリーを作成した。作成した概念、小カテゴリー、大カテゴリーの関係性を検討し、モデル図の作成を行なった。

### 倫理的配慮

インタビュー前に研究趣旨と得られたデータの利用目的、個人情報の守秘、研究協力に対する撤回の自由などについて口頭及び書面で説明し、同意を得た。また、個人が特定されるデータは逐語録から削除した。

### 3. 結果

インタビュー内で語られた「連携・コミュニケーション」の相手は、「同学年の担任（特別支援学級の場合は、特別支援学級の複数のクラス担任）」が11人、「同じ校務分掌の教師」が6人、「交流学級の担任」が4人、「専科の教師」「異学年交流先の教師」「隣の席の教師」が1人であった（数字は、語りのあった協力者の人数）。「同学年の担任」が語られた相手・状況の中で最も多く、協力者11人全員が「同学年の担任」について語ったことになる。また、続いて「校務分掌が同じ教師」「交流学級の担任」も多く語られており、全体として、仕事上で関わりのある対象についてのエピソードが多く語られたといえることができる。

M-GTA分析を行った結果、65個の概念、25個の小カ

テゴリー、7個の大カテゴリーを生成した。各大カテゴリーにおける小カテゴリー、概念、定義、バリエーション例について、表2~7に表示した。リサーチクエスション(1)に基づいて分析結果をまとめたものを図1に示した。結果の説明において、大カテゴリー【 】, 小カテゴリー《 》、概念〈 〉、バリエーション例「 」として示した。

### (1) 連携に向かう要因、背く要因

「連携に向かう要因・背く要因にはどのようなものがあるか」に基づいて、大カテゴリー、小カテゴリーと主な概念をまとめたものが図1である。図の上部には「連携に向かう要因の概念」（以下、向連携概念と記す）、下部には「連携に背く要因の概念」（以下、背連携概念と記す）をまとめている。また、大カテゴリーの【相手の状況】【相手の特徴】を『相手』（図左側）、【相手との関係】を『関係』（図中央）、【自分の感情】【自分の状況】【連携に対する考え】を『自分』（図右側）にまとめて示した。【場の状況】は向連携概念、背連携概念ごとに図の上下部に示した。大カテゴリーごとの概念一覧を表2~6に示した。以下、大カテゴリーごとに説明をする。

#### 【場の状況】

【場の状況】の小カテゴリー、概念を表2に示す。

向連携概念である〈同じ島にいる〉については「*同じ島だと相談しやすいし (F42)*」「*島っていう普段コミュニケーションが取りやすい環境にある人たち (H29)*」とあるように、職員室の座席のブロック（島）が同じであることが、コミュニケーションの取りやすさに繋がっていることが示されている。ただし、〈同じ島にいる〉ことが連携に向かう要因であるのは、あくまで「きっかけ」としてのみである。「そこがちょっと話づらい島だったので、そこで『嫌だな』って

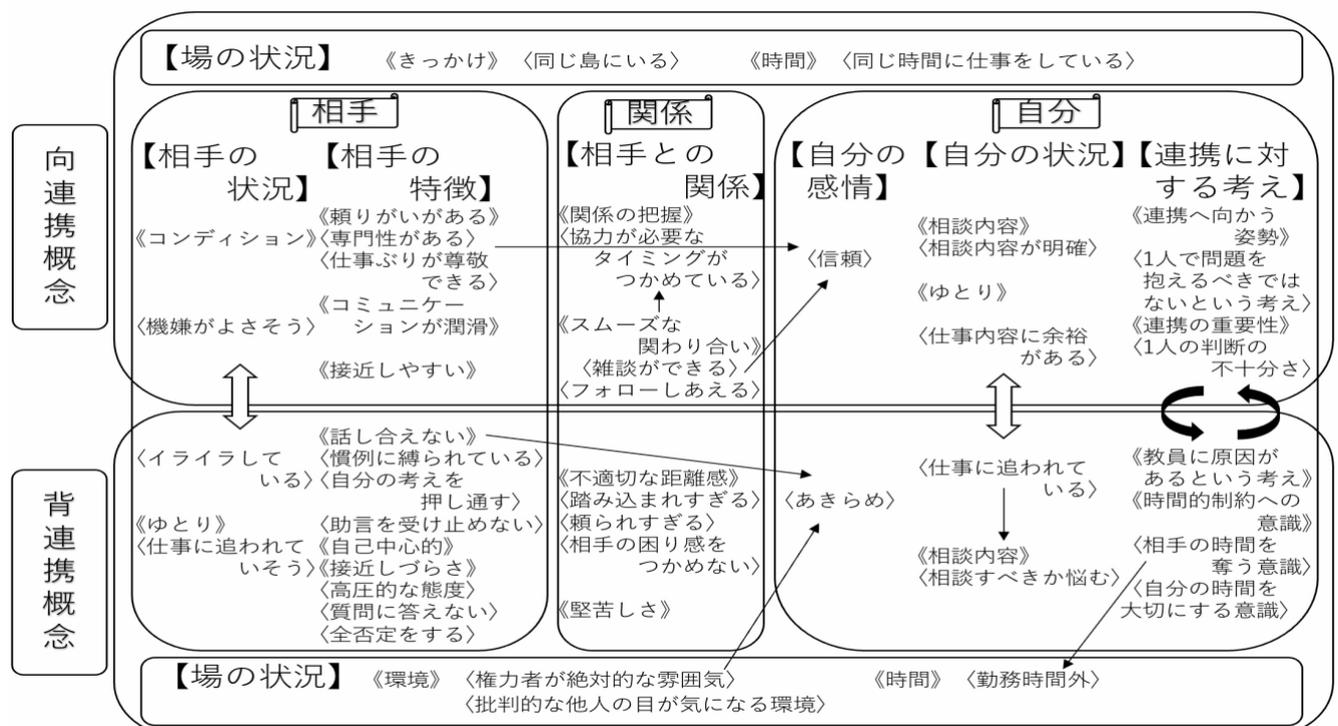


図1. 連携に向かう要因・背く要因

表2. 【場の状況】

概念	向背	定義
《きっかけ》		
関わるきっかけがある	向	接点があるなど、関わりのかきかけがある
同じ島にいる	向	職員室の同じブロックにいる
協働する機会がある	向	1つの仕事を複数人で協働する機会がある
《時間》		
同じ時間に仕事をしている	向	朝や放課後など、仕事をする時間帯が同じである
話す時間が設定されている	向	会議が設定されているなど、話すための時間が設定されている
勤務時間内	向	勤務時間内であり、話しかけづらさがない
勤務時間外	背	勤務時間外であり、話しかけづらい
《環境》		
権力者が絶対的な雰囲気	背	立場が上の人や声の大きな人が、意思決定に大きな影響を与える雰囲気
批判的な他人の目が気になる環境	背	批判的な他人がおり、どう思われるかが気になって話がしづらい環境

というのが蓄積していった (H29)」とあるように、島の雰囲気によっては連携に向かう要因になるとは限らない。

背連携概念である〈勤務時間外〉については、「勤務時間外だと、まず前置きとして、「勤務時間外にすみません」つていうところから入って、すごい話にくいので (F10)」と語られている。「人の時間を奪っているということなので、相談しにくいってのは (F12)」と【連携】に対する考えの《時間への意識》〈相手の時間を奪う意識〉(表6)と繋がっている。

背連携概念である〈権力者が絶対的な雰囲気〉については、「いわゆる若いとされる時には、上の人絶対みたいなの雰囲気があると、『これが目的でこうなんですよね』つていう話もできないなって。声の大きい人が全てを進めているような雰囲気の学校とか、そこにみんな従っているけれど、なんとなくみんながゴタゴタ言っているような学校はやりにくい (A22)」と語られている。これは「若手の時は「なんでこれやってんだらうって思ったりとか (中略) でもそれに対して言ったところで、もうそれは受け入れてもらえないだらうって思ってたから、そうですねつて言つて、終わり (A22)」と【自分の感情】〈あきらめ〉に繋がる。

#### 【相手の状況】 【自分の状況】

表3. 【相手の状況】 【自分の状況】

概念	向背	定義
【相手の状況】 〈コンディション〉		
機嫌がよさそう	向	相手の機嫌がよく、話しかけやすい状態
イライラしている	背	相手の機嫌が悪く、話しかけにくい状態
【相手の状況】 〈ゆとり〉		
仕事に追われていそう	背	相手が仕事で忙しそうであり、連携を取りづらい状態
【自分の状況】 〈相談内容〉		
相談内容が明確	向	相談したい内容が明確であり悩まない状態
相談すべきか迷う	背	相談をするべきか判断に悩む状態
【自分の状況】 〈ゆとり〉		
仕事内容に余裕がある	向	仕事内容に余裕があり、時間、気持ち的にゆとりがある状態
仕事に追われている	背	仕事で忙しく、時間、気持ち的にゆとりがない状態

【相手の状況】 【自分の状況】 の小カテゴリー、概念を表3に示す。

背連携概念である〈仕事に追われていそう〉〈仕事に追われている〉については、「相手も忙しそうつて時とか、聞く前に自分の仕事がたくさんある時とか、聞かないといけないうつていうか困つてるけど、お互いに空いている時間を見

つけるのが大変つていう難しさ (F20)」と語られている。仕事内容による時間的な余裕のほかに、精神的な余裕についても語られている。

背連携概念である〈相談すべきか迷う〉については、「余裕がある時じゃないと相談できないので、しっかりと、何を相談するのか練つてから、これちょっと行き詰つたなつて時に行つてるので。なんでもかんでも行かない。(中略) 年数重ねるごとに『これは今聞くことか聞かないことか』つていう難しさ、年を重ねるごとに出来たかな (F17)」と語られている。相談をするべきかどうかの意思決定の段階での葛藤があることが示されている。また、《ゆとり》〈仕事に追われている〉が要因となって〈相談すべきか悩む〉に繋がっている。

#### 【相手の特徴】

表4. 【相手の特徴】

概念	向背	定義
《頼りがいがある》		
専門性がある	向	専門性があり、的確なアドバイスをくれる
仕事ぶりが尊敬できる	向	その人の仕事への姿勢が熱心で尊敬できる
《コミュニケーションが潤滑》		
似た価値観を持っている	向	仕事や児童に対する考え方が似ている
進んで助言を受け入れる	向	自分から助言を求め、素直に受け止める
《接近しやすい》		
自分への態度が好ましい	向	自分への話し方等の態度が好ましい
他人への態度が好ましい	向	第三者への話し方等の態度が好ましい
《話し合えない》		
慣例に縛られている	背	慣例通りであることを重視し、フラットに話し合うことができない
自分の考えを押し通す	背	他人の考えに聞く耳を持たず、自分の意見を押し通す
助言を受け止めない	背	助言をしても、内容を受け止めず無視する
《自己中心的》		
相手の状況を気遣えない	背	相手の状況を慮らずに行動をする
自分のこと以外に目を向けない	背	自分の仕事以外に目を向けず、他人や学校といった視点が欠けている
《接近しづらさ》		
関わりを持とうとしない	背	同僚と関わりを持とうと、話しかけたり話に入ってくることがない
小言を言う	背	相談の際に小言を言ってくる
質問に答えない	背	質問に答えず、自分で考えろと言ってくる
全否定をする	背	思考や行動をはなから否定してくる
高圧的な態度	背	萎縮してしまうような高圧的な言動をする
気分が態度が変わる	背	気分が波があり、態度が日によって変わる

【相手の特徴】 の小カテゴリー、概念を表4に示す。

向連携概念である〈専門性がある〉〈仕事ぶりが尊敬できる〉については、人によってどの程度重視するかが変わる概念でもあった。「僕はもう単純に専門、人を見ると言うよりは、専門的な一芸を持っている人がいたら、その人に聞きたいと思つて。なんか人柄とかそういうのではなくて (C13)」と、専門性が全てと語る協力者もいれば、「(人を信頼するに当たつて) 自分に優しくしてくれるところと、ちゃんと仕事してるかつてことですよ？まあ両方兼ね備えてくださつていれればベストではあるんですけど、まあ仕事をちゃんとやつていてるところが6割くらいは占めることもあるなつて。でそれに関わつて自分に対する関わり方がいいか悪い (D18)」と、仕事の熱心さと共に《接近しやすい》

を重視する協力者、「専門的なことを聞くなら熱心な先生で、たわいもないことを聞くことが多いのはまあ話しやすい先生 (F55)」と【相手の特徴】によって相談内容を使い分けるといった協力者もいた。《頼りがいがある》についての語りがなかった協力者は主に《コミュニケーションが潤滑》《接近ししやすい》についての語りをしており、ここには協力者による傾向の違いがあった。

背連携概念である〈自分の考えを押し通す〉については、「自分を曲げられない人に対して話す時、(中略)こっちが何言ってもそのゴールに持ってかれるじゃないですか。なんで、そうすると結局『意見言っても仕方ない』っていう感覚、感情になるので (D22)」と語られており、【自分の感情】〈あきらめ〉に繋がっていく。

### 【相手との関係】

概念		定義
《関係の把握》		
距離感がつかめている	向	相手とどのような距離感で接すれば良いかがつかめている
協力が必要なタイミングがつかめている	向	相手と協力が必要なタイミングがつかめている
《スムーズな関わり合い》		
話し合いができる	向	互いの意見を受け止め共通理解をしながら話し合いをすることができる
フォローしあえる	向	フォローをしてもらい、自分も助けたいと思える
情報共有をしている	向	仕事上の気づいた点等を共有している
雑談ができる	向	日常の世間話を気軽に話すことができる
《不適切な距離感》		
踏み込まれすぎる	背	踏み込まれたくない部分まで踏み込まれる
頼られすぎる	背	仕事などを頼られすぎて負担感がある
相手の困り感をつかめない	背	相手と腹を割って話をする事ができず、事情や困り感をつかめない
《堅苦しさ》		
気軽に話しかけられない	背	話しかけるために準備が必要で、気軽に質問等ができない

【相手との関係】の小カテゴリー、概念を表5に示す。

向連携概念である〈雑談ができる〉については、「ちょっとした話をみんなで笑って話していると、(中略)それもまた信頼関係に繋がるといふか、仲良くなるあれだよ、雑談で、ね (E26)」と語られており、【自分の感情】〈信頼〉と繋がる概念である。また、本概念は8人の協力者から語りが得られた。これは本研究で最も多くの協力者から語られた概念である。一方で、「僕はあんまり関係ない話するタイプじゃない。あんまりそういうのが好きじゃないので。たわいない話で信頼関係、コミュニケーションとっていく人もいますし、それはそれでいいと思うんです。(中略)あくまで仕事の話で、小さなことから話して行って、で十分かなっていう風に思います (G34)」という語りがあるように、雑談はせずに〈情報共有をしている〉で日頃のコミュニケーションをとるタイプの協力者も1人いた。

向連携概念である〈フォローしあえる〉については、「しっかり手伸ばせる時は伸ばして、伸ばしてもらうときは、って言うのも、(中略)で、それによってやっぱり、お互いのことは少しずつわかっていくし、仕事に関する理解が深まっていくので、であれば(中略)『こういうお互いの協力が必要だろうな』とか、そういう呼応ができてくると思うので

(G14)」と語られている。《関係の把握》〈協力が必要なタイミングがつかめている〉につながる概念である。

背連携概念である《不適切な距離感》の〈踏み込まれすぎる〉については、「(仕事内容でアドバイスを受ける際に)あれもいいよこれもいいよ、みたいな。(中略)それが過剰になってしまうと押しつけになってしまうこともありますし、あくまである程度の線をお互いに持ってやるのがマナーだと思うので、(中略)行き過ぎると、ちょっとそこまではっていか (G25)」と仕事内容に過度に干渉される語りや、「基本的にその人との関わりが嫌だになった時って、なんかこの自分のプライベートだったりパーソナリティのちよっところ引っかかるところに触れるっていう (I30)」と私的な部分に過剰に触れられる語りが得られた。また、〈頼られすぎる〉では、「関係値築きすぎてこっちが気を遣ってしまうとあれですね。その結果『これやっときますよ』ってということもあるじゃないですか。それが積み重なっていくと、結局仕事量が増えるし。こっちが負担を強いられているだけになるし、だから関係値はある一定で留めておくっていうのも一個大事なことなのかなって (D33)」と距離感が近くなりすぎて頼られることが負担になると語られている。一方で、〈相手の困り感をつかめない〉では「プライベートなことであったり、気持ち的な問題なのかはわからないけど、まあそういうところをやっぱり、何も包み隠さず語り合えるわけではないから、なかなか聞くことも難しかったりとか。(中略)その人となりの、困り感とかできかないといふか、そういう人間理解ができないと、まあ難しい (I32)」というように、距離感が遠すぎることによる問題も語られた。

### 【自分の感情】

【自分の感情】は〈信頼〉〈あきらめ〉の2つの概念からなる。〈信頼〉は向連携概念で、定義は「相手を信じて、何かあったときに相談するなど頼ることができるという感情」、〈あきらめ〉は背連携概念で定義は「相手に対して「もう仕方ないな」と感じ、それ以上何か行動を起こそうと思えなくなる感情」である。

〈信頼〉については、「何か起こった時にも必ず、あの人がいたらちゃんと言え、信頼してるっていう環境だったら自分も言えるし (B5)」と語られている。

〈あきらめ〉については、「別になんかそれを言ったことで、もうそれは受け入れてもらえないだろうって思ったから、『あ、そうですね』って言って終わり (A23)」と受け入れてもらえないだろうという予測により意見を言わなくなる語りや、「言ってもしょうがないって思う。反応がないからね (E29)」と、言っても相手は変わらないだろうという予測により関わりをしなくなる語りなどが得られた。

### 【連携に対する考え】

【連携に対する考え】の小カテゴリー、概念を表6に示す。背連携概念である《教員に原因があるという考え》については、「悪いことに関しては、どう思われるのかなとか、結局教員じゃんみたいな、自分も思うところがあるじゃん、

表6. 【連携に対する考え】

概念	定義	
《連携へ向かう姿勢》		
1人で問題を抱えるべきではないという考え	向	一人で何かをするのではなく、周囲に頼った方がいいと言う考え
組織の一員であるという考え	向	組織の一員として動いているという視点を持つべきだという考え
《連携の重要性》		
仕事、子どもへの影響	向	連携は仕事や子どもへの影響を及ぼすので重要だという考え
1人の判断の不十分さ	向	1人の判断は不十分なので連携は重要だという考え
早期対処の重要性	向	早期対処が重要だから連携すべきだという考え
不利益の回避	向	連携をしないことによる不利益を回避するために連携をすべきだという考え
《教員に原因があるという考え》		
教員に原因があるという考えによる自責	背	いじめ等の問題は、教員の指導に原因があると考え、自分を責める思考
自分に原因があると思われるのではないかという考え	背	問題が起きた時に、自分の指導に原因があると思われるのではないかという不安
《時間的制約への意識》		
相手の時間を奪う意識	背	相談等は相手の時間を奪う行為であるという意識
自分の時間を大切にす意識	背	自分の抱えている仕事やプライベートのための時間を優先したいという意識

(中略) どの人も結構思ってると思うんだよね。結局教員がうまくやっていたらそんなことは起こらないみたいなのは。なんとなく先生にあると思うし、自分にもあるから (B28)」「私の中で、その、決して学級崩壊もいじめ問題も、私一人のせいではないけど、『そういう風に思われるんじゃないのか』っていうところがあるかな (K31)」と語られている。一方で、協力者は「子どものまあなんか問題に対して、なんか自分ではこういう風について思うけど、でも、やっぱり自分だけの判断じゃ不安だっていうのもあるので、学年の先生に『こういうことがあったんですけど』って話をして (中略) クラスのよくないことって言いにくいっていう人もいるかもしれないけど、私はそういうのも全然話をして (B4)」というように、〈1人の判断の不十分さ〉から相談に前向きであったり、「やっぱりいじめ問題がすごく流行ったというか、出た時に、学級崩壊とかね、時に、『もう一人では抱えないで学校全体の問題として捉えましょう』みたいなことが盛んに言われていて、それを意識し始めて (K31)」「なので、しづらい、けれども、しなきゃいけないみたいな (K32)」というように、〈1人で問題を抱えるべきではないという考え〉から、葛藤を覚えながらも相談という行動に移したりしている。

## (2) 連携に困難を感じた時のコーピング

連携に困難を感じた時のコーピングについてまとめたものが表7である。以下に、インタビューの中で特徴的であったエピソードをまとめる。

【協力者C】 思い込みが激しく、上手くコミュニケーションが取れない相手

「自分の思い込みがすごく激しい。なんかこうコミュニケーションが上手くないなくて、たとえばなんか、すごい気をつかい、校長先生がその子に対して注意してくれって言われたんですよ。結局、用意しといてねってものを用意しないまま学年集会が始まってプリント配れなかったから、僕

表7. 連携に困難を感じた時のコーピング

概念	定義	
《状況の変化の試み》		
地位を高めて権力を持つ	地位を高めて権力を得ることで、解決法を得たり、雑に扱われないようになったりする	
システムの改革を行う	システムの改革を行うことで、問題を根本から解決する	
《相手との関係性の変化の試み》		
自己主張をする	自己主張をすることで、相手のこちらに対する態度を変化させる	
接近する	積極的に相手の話を聞くなどして、相手と人間として親くなる	
相手の美点に着目する	相手の良いところに着目するようにして、相手への印象を変える	
《気晴らし》		
同じ気持ちの人と話す	同じ気持ちの人と話すことで共感をしあう	
愚痴を言う	仲の良い相手に愚痴を聞いてもらう	
認めてくれる人と話す	自分を認めてくれる人と話す	
《回避》		
関わらないようにする	同じ空間に居ないようにするなどして、関わる機会を減らす	

がすごい気をつかいながら『この前話したよね。だからこれ用意して欲しかったんだ』『用意してくれると助かったんだプリントね、だから用意してなかったら僕今印刷してきたよ』みたいな優しく言ったんですけど、その後、なんか他の先生には『すごい怒られた』みたいな。拡大解釈してるってことがすごくあって、すごく思い込みが激しい人だった。

(中略) 明らかに問題行動起こしてるが多かったの、そういう人と組むとすごく辛かったかな (C15)」「きっかけは、まあ、とりあえず頑固。『こうの方がいいよ』っていうのを一切聞かない。で、人を選んで、この人の言うことだったら聞くみたいなのがすごく多くて (中略) 何を聞かじやなく、誰で聞かみたいなの、なっちゃってるので、そういうのもすごい嫌だった (C29)」

協力者Cの同じ学年の教師は〈助言を受け止めない〉部分や、思い込みが激しく、うまくコミュニケーションが取れない部分があり、嫌な気持ちを抱えていた。

「更衣室で、職場の同僚に聞いてくれる後輩に愚痴を言っていて、でそれも共感してくれるんですけど、後輩も盛り上がってきちゃうから、外で誰か聞いてたらどうしようって。のもあるし、ベテランの退職の音楽の先生とかもそういうのわかっててくれていいんですけど、聞いてくれたりして『大丈夫?』って、でも僕の立場が学年主任なので、一応、そういう立場が弱い人に対しての悪口は言いにくいんですよ。なんか言いたいけど言えないみたいな。年配の先生とか『私はC先生の味方よ』って言ってくれるんだけど全然守ってもらえないし、で校長先生は校長先生で『指導しろ』みたいに言われるし、『でも指導すると休んじゃうんですよ』みたいな。だから板挟みでもし、立場上弱い人の立場を強く言えないし、すごくそれがストレスだったなと思います (C17)」「相談はしてもいいと思うんですけど、だけど、結局誰も助けてくれないっていう。本当の意味で助けてはくれない。まあ相談には乗ってくれるけど、行動はしてくれないし、と、僕はその時は思いました。だから外的要因じゃなくて内的要因とかに頼るしかないから、自分がその人に対してどう向きあうかっていうのを変えていくしかないよって。 (C18)」

協力者 C は〈愚痴を言う〉をするが、立場上の悪口の言いつらさや、問題は何も解決しないことなどから、自分の相手への向き合い方を変えるしかないと考え始める。

「自分とか、その人とのやりとりを変えるしかなくて。で変えてきた結果、多分、ちょっとずつお菓子をあげるとかをはじめに、お菓子あげるんじゃなくて団子が好きなら団子をあげるとか、でその時に、あげるときに言いにくい話をするとか、その人の趣味とか聞いてあげるとか、聞いて、そうすると好きなことだからしゃべるじゃないですか。全然興味はないんですけど、聞いてあげたりとか。そういうのを、続けていくっていう。すごい気を遣って (C18)」

「結局人対人なので、その、まあ団子とかあげてくなくて、人として向き合うことがお互いにできるようになってきたなって時に、そういう時に共感とか共通項を増やしていったときに、ふとしたその人の知らない部分とか、(中略)『あ、この人もこういう心を持っているんだ』とか、結局嫌になるのは知らないだけであって、その人のことをよく知れば知るほど、なんか面白いねとかすごいねとか思えることが増えていった。(中略)なんか自分の知らないこととか、あとアドバイスをくれたりすることもあったりとか、そういうのは「確かにな」って思うことがあったりすると、なんかそういうのがきっかけで変わっていったなと思います。最初は嫌なところしか見てなかったんですけど、まその人を知るうちに、自分も変わっていったところはある (C31)」

団子をあげる、好きな話を聞くなど〈接近する〉をする中で〈相手の美点に着目する〉こともできるようになり、関係が改善された。

#### 【協力者 D】強い言葉で命令をしてくる相手

協力者 D の同僚教師は、〈自分の考えを押し通す〉〈高圧的な態度〉などの特徴を持ち、自分の意見を言っても仕方がないと〈あきらめ〉を覚えていた相手だった。

「で 2 年目である仕事をしたときに、朝怒鳴り込んで来たんですねその人が教室に。こっちもイラッとするじゃないですか、8 時 10 分とかになんだこいつっていうところもあったので、それに対してちゃんと言ったんですよ、自分の意見を、もうこっちもキレてるし。言っていくと、やっぱり相手も落ち着き出して、それで最後やっぱり『ごめん』ってあっちが謝って終わったっていうことがあって。それから、その人との関係値はそこまで悪くはないですね。そっから一週間敬語だったくらいなんで。やっぱりそこは、悪いところじゃないから。ちゃんと自分の意思是言わないといけないなっていう風なのは感じました。まあその、爆発する前に本来言った方が良かったかなっていうには思ったんですけど、まあ自分の意見言えばこういう人でも、まあ多少は響くものがあるんだろうなっていう風なのが、悪いところから、多少よくなった話 (D31)」

「相手の関わり方が変わったっていうところ、例えばもう、なんかまあ、聞かないですけど、『おっせえよ』とか『なにになしろよ』とかこういう言い方がやっぱり基本だったのが、そこが変わって『なにになしてくれてありがとう』っていう風な関わり方に変わったので、ま

あそんなに変わるのもどうかと思うんですけど、でもそうするとやっぱり働きやすいですね (D38)」

ある日、同僚教師とのトラブルをきっかけに協力者 D は〈自己主張をする〉。それにより相手の態度が変化し、働きやすくなる。

「やっぱり自分の決めつけも良くなかったんだろうなっていうふうですね。言っても仕方ないっていう風に思ってた部分があるわけじゃないですか。だけど、もう言っても仕方ないって思ってるけどでも言ったろうって言ったから変わったわけじゃないですか。だから、まあ自分も決めつけずにちゃんと関わった方が良かったなって部分は自分の気づきでしたし、そこは大切なんだろうなっていう風に思います (D36)」

協力者 D は、〈あきらめ〉により自己主張をしなかったことも良くなかったと振り返り、〈自己主張をする〉ことの重要性を語った。

#### 【協力者 E】全否定をしてきて、質問に答えない相手

「まず、全部を否定されるので。何も褒められないし、何も、全部を否定されるので、それがやりづらかったです (H18)」

「例えば、大学で私特別支援の勉強が好きで、特別支援勉強していたんですけど、そんなんでできないよとか、まずやる前から否定をされたりとか、やってみてできなかったら「ほらね」って言われたりするので (H19)」

協力者 H は、過去の職場で強い辛さを抱えていた。同僚教師たちは〈質問に答えない〉〈全否定をする〉特徴を持っており、誰にも相談ができない環境であった。

「すごいいいなって思ったところとかは積極的に『すごいですね』とか『勉強になります』とかっていうふうにはいつも伝えていたんですけど、『ありがとう』とかって言われて。でそれで、いつもの厳しいモードに変わったたので (H28)」

「確かに主任がその辺にいますので、あんまり話せない、愚痴も言えないですし、言わなかったです。っていう感じですかね (H30)」

協力者 H は相手の良いところを伝えるなど〈接近する〉ことをしていたが、関係は変わらなかった。また、〈批判的な他人の目が気になる環境〉でもあり、〈愚痴を言う〉こともできず辛さを抱えていた。

「私たまたま隣の先生が、学年も違うんですけど、すごく優しい方で、その方とは、コミュニケーションも取れてたから辞めずに済んだのかなっていうところがあるんですけど (H29)」

「そう、なんでしょう、性格が私に近かったというか、似ているというか、そう言った先生がいらっしゃったので、なんか、優しくしてくれたというか、『いつも頑張ってるよね』っていう風に褒めてくださったりとか、『みてる人は見てるよ』って言ってくださったので、それもありがたかったですね (H32)」

協力者 H は、隣の席の優しい先生と〈認めてくれる人と話す〉ことで、仕事を辞めずに済んだと語る。非常に厳しい環境の中で、心の支えとなっていたことがわかる。

## 4. 考察

本研究は、11名の小学校教師のインタビュー調査を分析し、「教師が連携に向かう要因・背く要因」「教師が連携に困難を感じた時のコーピング」について明らかにした。以上の結果をもとに、よりよい同僚教師との連携のために必要なことについて考察していく。

### (1) 「連携に向かう要因・背く要因」から見る、よりよい同僚教師との連携のために必要なこと

#### 時間的ゆとりの確保

生成された概念の中には、「時間」に関わる概念が数多くあった。連携がしやすい環境のためには、連携のための時間が十分に確保されていたり（話す時間が設定されている）、連携するタイミングが図れる状況であったり（同じ時間に仕事をしている）（勤務時間内）（仕事内容に余裕がある）、連携をためらう時間的要因（勤務時間外）（時間に追われていそう）（仕事に追われている）がない状況であったりする必要がある。ためらう要因の（勤務時間外）（時間に追われていそう）は（相手の時間を奪う意識）に基づいている。

また、【相手の状況】（仕事に追われていそう）は（イライラしている）、【自分の状況】（仕事内容に追われている）は、（相談すべきか悩む）に繋がっており、時間的ゆとりのなさが他の背連携要因にも繋がっていることが分かる。また、「（雑談は）すっごい大事だと思います。そういうのがないとね、仲良くなれるのに時間がかかるし、大事だと思いつつ、ある程度で自分の中で終わらせないと、仕事が進まなくなっちゃうから。（中略）大事だけど、でも早く帰りたいから、仕事をしなきゃ（J35）」と、〈自分の時間を大切にす意識〉が向連携概念である（雑談ができる）を抑制してしまう例も語られている。このように、時間的なゆとりは連携にとって非常に重要であり、時間的なゆとりのなさが現実的に連携を阻害していることが分かる。

森田、吉田(2011)でも、「情報交換の機会は重要であると承知しているものの、時間の確保ができない現状」「時間的に追われている状況は、教師のこころの余裕をなくさせているものであり、教師の感じている多忙感と同僚との関係性にも影響を与えるものであること」について指摘されている。近年、「学校における働き方改革」が急務の課題とされているが、「同僚教師との連携・コミュニケーション」という視点においても、大きな問題であると言える。

#### 自己中心的な人物への対処法

【相手の特徴】の背連携概念には、連携をとるにあたって困難を感じるような相手の特徴が集まっている。困難を感じるような相手というのは、ストレス対象と言い換えることができるだろう。中川ら(2000)の研究は、教師の対人ストレスについての研究である。この研究では、教師がストレスを感じる対象の最も典型的なタイプとして自己中心と認知される人物像が挙げられている。具体的には、自己中心、自分勝手、自分本位、わがまま、ワンマン、協調性がない、などの形容詞が記述されている。本研究の概念では、〈慣例に縛られている〉〈自分の考えを押し通す〉〈助言を受け止めない〉〈相手の状況を気遣えない〉〈自分のこと以外に目

を向けない〉〈関わりを持とうとしない〉〈気分が態度が変わる〉などが、中川ら(2000)でいう「自己中心と認知される人物像」に当たると考えられる。【相手の特徴】の背連携概念11個のうち7個を占めており、これは「自己中心的なタイプに典型的にストレスを感じている」と言うこともできるだろう。20年以上前から、ストレスを感じる同僚教師の典型的なタイプは変わっていないということがわかる。

また、中川ら(2000)では、教師が自己中心的なタイプの人物にストレスを感じる原因として「他者の思惑通りには動かず、協調性に欠けるため、組織における物事の効率的な運営を阻害することになる。このことと多忙感に起因する教師の効率的に物事を処理・解決していこうとする問題解決志向性が相容れないために、教師がストレスを感じる」と考察されている。本研究の結果からは、これに加えて、自己中心的なタイプの人物との関わりが「学習性無気力」や「自己効力感の低下」を招くのではないかと考えられる。自己中心的な人物像の一つである〈自分の考えを押し通す〉は〈あきらめ〉という感情に繋がっている。〈自分の考えを押し通す〉人物について「例えば『ああ、その意見いいね』って言う風になる人もいるけど、自分の中で何か完成してて、ゴールがここじゃなきゃ嫌だって人もいたりして、こっちが何を言っても結局そのゴールに持ってかれるじゃないですか。なんで、そうすると結局『意見言っても仕方ない』っていう感覚、感情になるので、意見言いたくないなあに変わってくるかなと思います(D22)」と語られている。この協力者Dは、「自分のゴールに持っていかれる」ことの対比として「ああ、その意見いいねってなる」ことを挙げている。ここで問題になっているのは、「自分の意見を受け止め、認めてもらう感覚」ではないだろうか。自分の行動が相手に影響を及ぼすことができない、という自己効力感の低下経験を繰り返すと「どうせやるだけ無駄だ」という学習性無気力を起こし、それが更に自己効力感を低下させていく。これがストレスにも繋がっているのではないだろうか。

このことを前提に踏まえると、自己中心的な人物との関わりを困難を解消するためには、「自分の行動が相手に影響を与えることができる」という状況を作り出す必要がある。例えば、立場に関係なく意見が尊重される雰囲気のある会議などのシステム作りや、1対1でそのような状況に陥った時に仲裁をする人物の存在などがそれに当たるだろう。もちろん、上記に記したすべての「自己中心的な人物」との関わりづらさの背景に「自己効力感」の問題があるわけではない。これはあくまで本研究で明らかになったパターンをもとにした一例である。そのため、「自己中心的な人物」との関わりを、どのようなストレスや困難が潜んでいるのかを、更に明らかにしていく必要があるだろう。

#### 教師に原因があるという考えからの脱却

《教師に原因があるという考え》は、同僚教師との連携において、非常に危険な考え方だろう。いじめなどの重大な問題において、担任教師が「自分の責任であるから」と《教師に原因があるという考え》から問題を抱え込んでしまうケ

ースがある。このような「抱え込み」が起こってしまうと、連携のスタートにすら立つことができなくなる。今回の協力者は、《連携の重要性》を考えることで《教員に原因があるという考えによる自責》（自分に原因があると思われるのではないかという考え）による不安などを乗り越えていた。

そうした個人の意識づけとともに、教師に原因があるという考えに対して否定的な雰囲気作りも重要であるだろう。大石(2004)は、「教師の職場に本来必要なものは、気軽に相談できる職場の雰囲気、それはいろいろ話しても自分がその力量を問われるところに結論がいかないという安心感である」と指摘している。教師一人一人が、「問題が起こった時に、教師の指導に原因を求めてしまう」心の動きに自覚的になり、「問題が起こった時に、教師の指導に原因を求めず、安心して相談をできる環境を作ろう」という意識づけをしていくことが重要であると考えられる。

## (2) 連携で困難を感じた時のコーピングをどう活用するか

本研究では、連携で困難を感じた時のコーピングとして、《状況の変化の試み》《相手との関係性の変化の試み》《気晴らし》《回避》が示された。それぞれのコーピングに長所と短所があり、効果も変わってくる。それぞれどのような場面で活用すると効果的であるかについて考察していく。

### 状況の変化の試み

《状況の変化の試み》は、連携で困難を感じた際の根本的な問題を解決するのに有効なものである。一方で、学校内での力を持つことが前提となっており、長期的な期間が必要なことや、若手には再現しづらいなどの問題がある。中堅以上の教師にとっては有効なコーピングであると言えることができる。また、若手の教師は「将来的に問題を解決する」と長期的な目標として据えることで希望とすることはできるだろう。

### 相手との関係性の変化の試み

《相手との関係性の変化の試み》は自分一人の行動で立場も関係なく実行できるものである。一方で、効果が出るまで中長期的な期間がかかる場合もあり、また、相手によっては効果が見込めないこともある。

《自己主張をする》は、協力者 D のケースでは相手の態度を変容させることができた。協力者 D は、相手に対して《自己主張をする》前から《あきらめ》を覚えており、自己主張をしなかったことが相手の態度を増長させていた。《自己主張をする》ことで、相手との立場が同等に近いものになったと推察される。しかし、《自己主張をする》ことで更に逆上するような相手がいることも想定できる。《自己主張をする》は相手を見極めて実行する必要がある。

《接近する》は、協力者 C と H のケースで実行されていた。協力者 C のケースでは《接近する》ことで《相手の美点に着目する》ことができるようになり、相手との関係性が改善した。一方、協力者 H のケースでは《接近する》ことを試みるものの、相手の態度に変化がなく、関係性が近くなることがなかった。協力者 C は、協力者自身が学年主任であり上の立場であったが、協力者 H は下の立場であったことも影響

しているのかもしれない。《接近する》ことを試みても、相手が関係性の接近を受け入れなければ意味がないことがわかる。ただ、《接近する》ことによるデメリットは大きくない。まず実行してみるというのは一つの手であるだろう。

《相手の美点に着目する》は自身の内面に影響を与えるものであり、相手の行動に影響を受けない。そのため、《相手との関係性の変化の試み》の中で最も汎用性が高いコーピングである。まず試みしてみる価値はあるだろう。

### 気晴らし

《気晴らし》は効果が比較的すぐ感じられるものであり、また気軽に実行に移せるものが多い。一方で、問題の根本は解決しないため、引き続きストレスに晒される可能性は高く、また効果が限定的になる場合もある。

協力者 C は《愚痴を言う》を実行しているが、それだけでは気持ちが晴れることはなかった。一方で、協力者 H は《認めてくれる人と話す》ことで、問題は解決せずとも心を折らずに済んだ。問題解決が難しい環境下では、こうした《気晴らし》が最後の頼みの綱になることもあるだろう。また、《同じ気持ちの人と話す》《愚痴を言う》《認めてくれる人と話す》はいずれも第三者を介在させるコーピングである。ここから、自らが活用するコーピングとしてだけではなく、連携で困難を感じている同僚教師の支援にも活用できる概念である。

### 回避

《回避》はすぐに実行できることであり、接触が減ることで心理的負担は少なくなるなど効果も大きい。一方で、学年の同僚など、業務連絡が密に必要な対象には適用できないコーピングである。密な関わりが必要ではないストレスサーに対して有効であるだろう。

## 5, 研究の限界と課題

本研究は11名という少数の協力者から得られたデータを対象としており、理論的飽和に達しているとは考えにくく、一般化には限界がある。また、今回は対象者が同一の小学校に勤務しており、その協力者から得られたデータは地域性、校種などの偏りを受けていると考えられる。更に、勤務年数により、連携における立場や考え方も差異があると考えられるが、本研究では、この点についての検討が不十分である。今後、幅広い地域や校種、勤務年数の協力者を増やすことで、よりの確な結果を得ることができると考えられる。

## 6, 主な引用文献

森田裕子, 吉田俊和 (2011) 教師間の連携を構成する要因の検討: 養護教諭を対象とした面接調査から 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 心理発達科学 58 83-92.

大石英史 (2004) 学校現場における教員間の連携: 子どもの発達をどう支えていくか 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 第18号 133-143.

中川剛太, 小谷英文, 西村馨, 井上直子, 西川昌弘, 能幸夫 (2000) 教師の対人ストレス方略の臨床心理学的研究(1): 実態調査にもとづく基礎研究 国際基督教大学学報 教育研究 Educational Studies 42 101-123.