

小学校教諭の生徒指導領域における教職スキルの 自己評価尺度の作成

立元 真¹ 東迫健一¹ 富岡直美² 川越雅彦²
徳田公威² 中岡 嵩² 川口 直³

The Self Report Scale for Elementary School Teachers' Skills for School Guidance

Shin TATSUMOTO, Kenich HIGASHIZAKO, Naomi TOMIOKA,
Kimitake TOKUDA, Takashi NAKAOKA, Sunao KAWAGUCHI

小学校教師の、児童への日常的な指導スキルの技量向上の重要性は従来から認識され、また、そのための具体的な研修プログラムが求められている(立元・川口・高橋,2015)。教員の採用数は、近年増加する傾向にあるが、少子化の継続のために、教諭の採用の大幅な増加は見込まれない。しかし、分布の多くを占める現在50歳代から再任用で勤務している世代の教諭が退職を迎えるにあたって、順次、若い教員に入れ替わっていく。小学校における教諭の年齢分布を参照すると、40歳前後の教員数が少ない。すなわち、次世代の指導者層が人数的に不足するおそれがある。それに伴って長い教職経験とともに培ったスキルをもつベテラン教員が若手の教員に一気に入れ替わっていく将来を展望すると、効率的な若手教員の育成のための効果的な研修システムが必要になることは自明である。

その一方で、学校現場で発生する問題や教員に求められる課題は、時を追って変化しており、学校教員には、さらなる学びが求められている。教員免許更新講習や、教育委員会や研修センターが企画する研修、校内で企画される研修などが行われ、スキルアップが図られている。時代の流れとともに、激しく変化する児童の実態や生活背景、保護者の学校や教員に対する姿勢の変化とともに、教員が求められる技量や知識は大幅に増加し研修の必要性が高まる一方で、なおかつ実務に費やす時間も多大であり、ここに、教員の研修の在り方を合理的な視点で見直す必要が生じる。ベテラン教員の大量退職に伴う若手教員への入れ替わりは、もうすでに始まっており、この課題への対処は急務であるといえよう。

小学校学習指導要領(文部科学省,2008)には、その総則 第1 教育課程編成の一般方針の冒頭において「各学校においては、一中略一、地域や学校の実態及び児童の心身の発達の段階や特性を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとし、これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする。」と示されているように、各学校は、学校のある地域独特の特性を帯びた児童集団や保護者集団との相互作用の中で運営されている。そのため、抱える課題もま

¹宮崎大学大学院教育学研究科

²宮崎大学大学院教育学研究科 生徒指導・教育相談コース

³宮崎県教育庁学校政策課

た学校ごとに異なり、それに対応して教員に求められるスキルも異なってくる。個々の教員自体は、定期的に異動していくが、その異動に伴い、新たな学校と地域の生態システムに適応していくことが望まれる。その際の適応とは、単に、地域の生態に迎合していくのみではなく、地域の課題を受け止め解決に向かう方向での適応であると考えられる。各学校の教員の日常の指導スキルの用い方の在り様が、児童や保護者を含む地域の生態との相互作用の中で変容していくために、逆に、学校として地域の生態システムへ働きかけるためのスキルアップのための研修が必要になる。つまり、この地域の児童たちはこのような課題を抱えている。ならば、学校の教員集団は、その課題解決のために、特定の指導スキルを向上させていく必要がある。このような場合に、学校の教員集団の指導スキルの現状と、変容の方向性を査定するための物差しが必要になってくる。また、いくら研修と言っても、ありとあらゆる種類の研修を詰め込むことは、教員にとっても情報過多・労務過多につながりかねない。あらかじめ、学校教員集団のスキル使用の特性を測定して把握し、その情報と地域の状況を鑑みて、効果的な研修のメニューを組むことが望ましい。また、そのようにして、狙いすまして行った研修の効果を、研修後に再測定してその効果を検証することによって、研修を受けた教員集団への自信につなげるとともに、その後のよりよい研修の企画につなげることもできるだろう。

おそらく、教員個々の指導の在り方については、ある程度の個性はあってよい。その個性が、教員と相互作用して育っていく児童の柔軟な社会的な適応力の育ちにつながっていく。その一方で、特に小学校では、一人の担任教員との相互作用の時間が長く、そのため、指導スキルの極端な偏りがある教員による影響が大きくなってしまのおそれがある。指導上のスキルの多少の凸凹は教員の個性として許容できるが、極端なスキルの不足は問題となる。教員が、自己のスキルの使用状況を自己評定し、その結果に基づいて、自らの研修課題の方向性をみだし、公的な研修への参加や自己研修を行うことができれば、それは、教員自身の職場適応のためによい効果をもたらすことが予想される。

個々の教員、あるいは学校単位での教員集団の、教職への適応、地域生態への積極的な適応を考慮すると、また、すでに始まっている、教員構成のベテラン教員から若手教員への移行に伴い、児童を指導するスキルの評価指標の開発がのぞまれる。また、そのサブカテゴリーは、より効果的な研修を組むためのメニューとなりうる。

さて、小学校における教員の生徒指導領域においては、児童の望ましい行動の形成とその習慣化や般化、また、児童の不適切な行動を減らし望ましい行動に置き換えていく活動が中核となる。このような、児童の行動学習を基本とした心理的介入プログラムとしては、ペアレント・トレーニングのプログラムが挙げられる。ペアレント・トレーニングのプログラムは、行動理論の正の強化、負の強化、正の弱化、負の弱化という4つの行動学習の原理を駆使して子どもに望ましい行動を学習させ、また不適切な行動を望ましい行動に学習しなおさせる方法を、子どもの保護者に教示していく。子どもの行動に対する働きかけの内容は、子どもの親による働きかけと、子どもが通う小学校や幼稚園の教員による働きかけが一致していれば高い効果が望まれ、これらの間の食い違いが多ければ、子どもは場や相手によって行動を変え、やがて子ども自身の都合の良ように操作し始める怖れもある。そこで、米国のペアレントトレーニングプログラムの草分け的存在の一人である Webster-Stratton は、教師向けのスキル指南書としてのウェブスターストラットン (2013) を示している。

ペアレント・トレーニングのシステムでは、子どもに関わる親の養育上のスキルを測定する

尺度が存在し（例えば、Arnold, O'Leary, Wolff, et.al. (1993), 立元 (2005) など), これによって介入の直接効果を査定しながら, 子どもの望ましい行動の学習や不適切な行動の改善, 親のメンタルヘルスの改善といった二次的な効果をも検証している。

学校システムが, 教員のスキルアップ研修を通して教育改革や予想される問題事態への対処を行っていくのであれば, 公的な予算の支出を伴い, また, 将来を担う日本人の健全な育成という重大な課題であるために, 効果エビデンスを査定しながらの慎重な対応が望まれる。そのためには, ①改善を行うべき教師のスキルの明確な研修メニューを示すこと, そして研修を行った結果, ②教師のスキルが改善されたという直接的な効果を示すこと, さらに, 教師のスキル改善の結果として児童の望ましい行動が高まる, あるいは問題行動が改善されたり予防されたりしたこと, 教師自身の負担感やストレスが低下したことなどの二次的な効果が証明されること, といったプロセスを辿ることが予想される。本研究は, 上記のプロセスの中の, ①と②, すなわち, 小学校の教師の生徒指導領域の指導スキルの研修メニューを明示し, また効果査定を行うための, 自己報告による生徒指導領域の教職スキル尺度の標準化を試みることを目的とする。

【方法】

調査対象

本調査の調査対象は, 宮崎県内の小学校に勤務する教諭・養護教諭・常勤講師であった。宮崎県内の小学校教諭の年齢分布を参照すると, 今後, 50歳代の教諭が退職するに伴って20歳代の教諭の採用が増加し, 若手の教員に対するスキル向上という課題の重要性が高まってくることを想定して, 常勤の講師も意図して調査対象に加えた。

本調査のサンプルの平均年齢は44.8歳 (sd=10.5), 教諭歴23.3年 (sd=10.6), 講師も含めた教職歴は21.0年 (sd=11.70) であった。410名 (74.1%) が現在担任をしており, 143名 (25.9%) が担任を持っていなかった (4名が未記入)。394名 (71.0%) が女性であり, 161名 (29.0%) が男性であった (2名が未記入)。

調査手続き

宮崎県内の北部, 南部, 県中部, 西部の小学校から学校規模の大小のバランスを加味して27校を抽出し, 各自治体の教育委員会の承認を得て, 教諭・養護教諭・常勤講師を対象に質問紙を配布し557名の回答を分析に用いた。

調査は無記名で行った。また, 配布および回収時には, 質問紙冊子と同じ番号を記した専用の封筒を使用し, 記入内容を第三者の目に触れないように配慮した。フェイスシートは, 調査対象者の, 性別, 年齢, 教諭としての勤務年数, 教諭として採用されるまでの講師等の勤務年数および月数, 現在担任をしているか否かを問う質問から構成されていた。

調査材料

小学校教員による日常の生徒指導は, 個別の指導, 集団に対する指導の指導場面の違いに関わらず, 児童との良好な関係を築くこと, 児童に対して望ましい行動を教示していくこと, 児童の不適切な行動を制止し望ましい行動に学びなおさしていくことが中核となる。そこで, 小学校教員の生徒への指導上のスキルの材料としてウェブスターストラットン (2013) の中から, 望ましい行動の教授スキル, 動機づけスキル, 規律を整え不適切な行動を予防するスキルを項目として引き出し基本材料とした。さらに, 生徒の不適切な行動を叱るスキルの項目がほ

ほなかったもので、作成して項目として加え58項目からなる質問紙を用意した。

統計的検定においてはSPSS Ver22.0を使用した。

【結果】

主因子法プロマックス回転による因子分析を行い、因子負荷量が.40に満たない項目を削除し、スクリープロットを参照して2因子を抽出した。最初の因子としては、「12_指示の繰り返しをする代わりに、非言語的な手がかりや取り組みやすい課題を準備するなど、注意を向け直す方法を考えだす。」、「14_誠実に、熱心に、そして多様なやり方でほめる。」、「16_子どもが新しい行動を初めて学習しているときには、特に、継続的かつ頻繁にほめる。」、「17_不注意できわめて消極的、かつ反抗的な子どもの場合には、子どもが適切な行動を示したときに、頻繁に注目しほめる。」、「18_学業スキルや社会的スキルなど、子どもの個別の行動目標に従ってほめる。」、「2_具体的な場面で、子ども同士が協力しあうように促す。」、「22_最終的な結果だけではなく、子どもの努力や学びに焦点を当てる。」、「23_児童・生徒の長所や上達したことに焦点を当てて、子どもや子どもたちに話す。」、「24_児童・生徒の能力を信頼していることを表現する。」、「3_子どもたちがお互い助け合うように促す。」、「4_自分の考えや気持ちを子どもたちに伝える。」、「5_明確なクラスのルールを設け、前もって子どもたちと話し合っておく。」、「50_児童・生徒を叱る際に、その行動がなぜ不適切だったのかという理由を説明する。」、「51_児童・生徒を叱る際に、その行動がなぜ不適切だったのかという理由を児童・生徒に考えさせる。」など、19の質問項目群を抽出した。質問項目の内容を検討したところ、児童の注意をうまく操作するスキルや、児童を褒める場面でのスキルや叱る場面でのスキルを表す質問項目群から構成されていることから、第1因子を「即時的な指導スキル」と命名した。

2つめの因子としては、「30_『惜しい』行動に対してはご褒美を与えない。」、「34_子どもたちの進歩を確認するための確認表を使用するときには、毎日クラスの子どもたちと表を見るようにする。」、「25_クラスや個々の子どもに、どのような行動をすれば賞賛やご褒美が与えられるのかを明確に説明する。」、「45_児童・生徒の不適切な行動に対して『ネガティブな結果』を与えるための指導計画や方針がある。」、「40_可能な限り、『ネガティブな結果』は、子どもが選んだものとして提示する。」、「33_やる気を出すご褒美を、個人の好みに合わせて設定する。」、「41_教師自身のネガティブな感情をコントロールし、友好的かつ丁寧に、しかし断固とした態度で「結果」を提示する。」、「38_児童・生徒の不適切な行動に対する『ネガティブな結果』は、特定の状況、特定の子どもにぴったりあてはまったものを設定する。）」、「44_『ネガティブな結果』の提示のあと、即座に新しい学習の機会と教師の注目を与える。」、「29_ご褒美となる具体的なリストを、あらかじめ児童・生徒と一緒に考えておく。）」、「42_児童・生徒の困った行動への対処としての『ネガティブな結果』を提示している間、子どもが教師を試してくることに備える。」、「28_ポイントやチケット、シールなどが、ご褒美と交換できるなど、児童・生徒がやる気を引き出すご褒美システムを用いる。」、「31_ご褒美を渡す行動の判断基準を、教師自身が守っているかを確認する。」、「32_ご褒美と社会的賞賛とを組み合わせる。たとえば、ラベルを貼った賞品と励ましの言葉を一緒に与えるなど。）」の14項目の質問項目群を抽出した($\alpha = .878$)。質問項目の内容を検討したところ、児童の望ましい行動目標や助け合いを動機づけるためにご褒美を適切に用いるスキルや、児童の自制を促すために「ネガティブな結果」を適切に使用するスキルを示す質問項目群などの、日頃の観察に基づく長期的な視野での児童への戦略的な指

Table 1 第1因子「即時的な指導スキル」 $\alpha = .881$

因子	1-1	1-2	1-3	1-4
1-1. 児童の適応行動に焦点化する指導スキル $\alpha = .756$				
23_児童・生徒の長所や上達したことに焦点を当てて、子どもや子どもたちに話す。	.755	.011	-.119	.062
22_最終的な結果だけではなく、子どもの努力や学びに焦点を当てる。	.656	.042	-.049	.063
24_児童・生徒の能力を信頼していることを表現する。	.611	-.005	-.023	.071
17_不注意でさわめて消極的、かつ反抗的な子どもの場合には、子どもが適切な行動を示したときに、頻繁に注目しほめる。	.553	.081	.091	-.051
1-2. その場で叱る指導スキル $\alpha = .812$				
54_児童・生徒を叱る際に、どのような行動が望ましかったのかを児童・生徒に考えさせる。	.045	.818	-.052	-.046
51_児童・生徒を叱る際に、その行動がなぜ不適切だったのかという理由を児童・生徒に考えさせる。	.046	.763	-.075	.046
55_児童・生徒を叱る際に、どのような行動が望ましかったのかを説明する。	-.059	.645	.121	-.016
50_児童・生徒を叱る際に、その行動がなぜ不適切だったのかという理由を説明する。	.001	.628	.061	.010
1-3. 注意操作による指導スキル $\alpha = .743$				
12_指示の繰り返しをする代わりに、非言語的な手がかりや取り組みやすい課題を準備するなど、注意を向け直す方法を考えだす。	.052	-.006	.624	-.036
8_課題に取り組んでいない子どもに対して、質問で名前を呼ぶ、隣に立つ、興味をもてるようなゲームを作り出す、非言語的な合図を用いるなどして、注意の向け直しをする。	.034	.049	.614	-.089
6_時間の切り替えのために、見通しのよいスケジュールや日課を用意する。	-.114	-.022	.561	.120
5_明確なクラスのルールを設け、前もって子どもたちと話し合っておく。	-.164	.046	.488	.297
18_学業スキルや社会的スキルなど、子どもの個別の行動目標に従ってほめる。	.350	-.057	.461	-.167
7_指示を出す前に、子どもや子どもたちの注意を確実に引きつける。	.028	.110	.402	.112
1-4. 児童の助け合い促進スキル $\alpha = .832$				
3_子どもたちがお互い助け合うように促す。	.055	-.031	-.043	.826
2_具体的な場面で、子ども同士が協力しあうように促す。	.059	-.032	.030	.790
	7.217			
負荷量平方和	5.589	1.38	.863	.619

導を表す質問項目群から構成されていることから、第2因子を「計画的・戦略的な指導スキル」と命名した。

第1因子、「即時的な指導スキル」の質問項目の内容を詳細にみると、児童の注意を向け変えたり、望ましい行動を指導したり、不適切な行動を叱ったりという複数の方向の指導スキルが

含まれている。そこで、第1因子の19項目の質問項目群に対して、再度の因子分析を試みた。主因子法プロマックス回転による因子分析を行い、因子負荷量が.40に満たない項目を削除し、スクリープロットを参照して4因子を抽出した。

「即時的な指導スキル」の因子の最初の下位因子として、「23_児童・生徒の長所や上達したことに焦点を当てて、子どもや子どもたちに話す。」、「22_最終的な結果だけではなく、子どもの努力や学びに焦点を当てる。」、「24_児童・生徒の能力を信頼していることを表現する。」、「17_不注意できわめて消極的、かつ反抗的な子どもの場合には、子どもが適切な行動を示したときに、頻繁に注目しほめる。」といった4項目 ($\alpha=.756$) が抽出された。児童の長所や上達、努力や学び、児童への信頼に焦点を当て、褒めることによって指導していくスキルを表す質問項目から構成されていることから、この因子を「1-1.児童の適応行動に焦点化する指導スキル」と命名した。

「即時的な指導スキル」の2つめの下位因子として、「54_児童・生徒を叱る際に、どのような行動が望ましかったのかを児童・生徒に考えさせる。」、「51_児童・生徒を叱る際に、その行動がなぜ不適切だったのかという理由を児童・生徒に考えさせる。」、「55_児童・生徒を叱る際に、どのような行動が望ましかったのかを説明する。」、「50_児童・生徒を叱る際に、その行動がなぜ不適切だったのかという理由を説明する。」といった4項目 ($\alpha=.812$) が抽出された。これらの質問項目は、いずれも児童の不適切な行動を叱る場合に、その行動が不適切である理由や切り替えるべき望ましい行動を説明したり考えさせたりするスキルを表す質問項目から構成されていることから、この因子を「1-2.その場で叱る指導スキル」と命名した。

「即時的な指導スキル」の3つめの下位因子として、「12_指示の繰り返しをする代わりに、非言語的な手がかりや取り組みやすい課題を準備するなど、注意を向け直す方法を考え出す。」、「8_課題に取り組んでいない子どもに対して、質問で名前を呼ぶ、隣に立つ、興味がもてるようなゲームを作り出す、非言語的な合図を用いるなどして、注意の向け直しをする。」、「6_時間の切り替えのために、見通しのよいスケジュールや日課を用意する。」、「5_明確なクラスのルールを設け、前もって子どもたちと話し合っておく。」、「18_学業スキルや社会的スキルなど、子どもの個別の行動目標に従ってほめる。」、「7_指示を出す前に、子どもや子どもたちの注意を確実に引きつける。」といった6項目 ($\alpha=.743$) が抽出された。これらの質問項目は、児童の注意をうまく引きつけておいて指導や指示を行ったり、個々の子どもの行動目標や学級集団の望ましい行動に向けて注意を向けさせるスキルを表す質問項目から構成されていることから、この因子を「1-3.注意操作による指導スキル」と命名した。

「即時的な指導スキル」の4つめの下位因子として、「3_子どもたちがお互い助け合うように促す。」、「2_具体的な場面で、子ども同士が協力しあうように促す。」という2項目 ($\alpha=.832$) が抽出された。これらの質問項目は、児童相互の協力や助け合いを引き出すスキルを表す質問項目から構成されていることから、この因子を「1-4.児童の助け合い促進スキル」と命名した。

Table 2 第2因子「計画的・戦略的な指導スキル」 $\alpha = .878$

因子	2-1	2-2	2-3
2-1. 動機付けのためにご褒美を適切に用いるスキル	$\alpha = 0.845$		
28_ポイントやチケット、シールなどが、ご褒美と交換できるなど、児童・生徒がやる気を引き出すご褒美システムを用いる。	.808	-.092	.075
31_ご褒美を渡す行動の判断基準を、教師自身が守っているかを確認する。	.756	.112	-.058
25_クラスや個々の子どもに、どのような行動をすれば賞賛やご褒美が与えられるのかを明確に説明する。)	.594	-.036	.167
32_ご褒美と社会的賞賛とを組み合わせる。たとえば、ラベルを貼った賞品と励ましの言葉を一緒に与えるなど。	.573	.108	.180
29_ご褒美となる具体的なリストを、あらかじめ児童・生徒と一緒に考えておく。	.497	-.118	.442
30_「惜しい」行動に対してはご褒美を与えない。	.461	.086	-.115
2-2. ネガティブな結果の使用スキル	$\alpha = .829$		
42_児童・生徒の困った行動への対処としての「ネガティブな結果」を提示している間、子どもが教師を試してくることに備える。	.090	.755	-.089
44_「ネガティブな結果」の提示のあと、即座に新しい学習の機会と教師の注目を与える。	.110	.685	-.065
41_教師自身のネガティブな感情をコントロールし、友好的かつ丁寧に、しかし断固とした態度で「結果」を提示する。	.216	.675	-.176
38_児童・生徒の不適切な行動に対する「ネガティブな結果」は、特定の状況、特定の子どものびったりあてはまったものを設定する。)	-.043	.655	.091
40_可能な限り、「ネガティブな結果」は、子どもが選んだものとして提示する。	-.166	.600	.277
45_児童・生徒の不適切な行動に対して「ネガティブな結果」を与えるための指導計画や方針がある。	-.188	.492	.322
2-3. 動機付けを維持するスキル	$\alpha = .626$		
34_子どもたちの進歩を確認するための確認表を使用するときには、毎日クラスの子どもたちと表を見るようにする。	.055	.007	.622
33_やる気を出すご褒美を、個人の好みに合わせて設定する。	.107	.091	.573
負荷量平方和	3.437		
	5.553	1.374	.855

第2因子の「計画的・戦略的な指導スキル」の質問項目の内容を詳細にみると、ご褒美を用いて児童を指導スキルや「ネガティブな結果」を示すことによる指導スキルなど、複数の方向性の指導スキルが含まれている。そこで、第2因子の14項目の質問項目群に対して、再度の因子分析を試みた。主因子法プロマックス回転による因子分析を行い、因子負荷量が.40に満たない項目を削除し、スクリープロットを参照して3因子を抽出した。

「計画的・戦略的な指導スキル」の最初の下位因子として、「28_ポイントやチケット、シールなどが、ご褒美と交換できるなど、児童・生徒がやる気を引き出すご褒美システムを用いる。」、「31_ご褒美を渡す行動の判断基準を、教師自身が守っているかを確認する。」、「25_クラスや個々の子どもに、どのような行動をすれば賞賛やご褒美が与えられるのかを明確に説明する。）」、

「32_ご褒美と社会的賞賛とを組み合わせる。たとえば、ラベルを貼った賞品と励ましの言葉を一緒に与えるなど。」、 「29_ご褒美となる具体的なリストを、あらかじめ児童・生徒と一緒に考えておく。」、 「30_「惜しい」行動に対してはご褒美を与えない。」という6項目 ($\alpha=.845$) が抽出された。これらの質問項目は、トークンエコノミー法や、なんらかのご褒美を用いて正の強化を行い、児童を望ましい行動に対して動機づけて指導していくスキルが示されている。そこで、この因子を「2-1. 動機付けのためにご褒美を適切に用いるスキル」と命名した。

「計画的・戦略的な指導スキル」の2つめの下位因子として、「42_児童・生徒の困った行動への対処としての『ネガティブな結果』を提示している間、子どもが教師を試してくることに備える。」、 「44_『ネガティブな結果』の提示のあと、即座に新しい学習の機会と教師の注目を与える。」、 「41_教師自身のネガティブな感情をコントロールし、友好的かつ丁寧に、しかし断固とした態度で「結果」を提示する。」、 「38_児童・生徒の不適切な行動に対する『ネガティブな結果』は、特定の状況、特定の子どもにぴったりにあてはまったものを設定する。」、 「40_可能な限り、『ネガティブな結果』は、子どもが選んだものとして提示する。」、 「45_児童・生徒の不適切な行動に対して『ネガティブな結果』を与えるための指導計画や方針がある。」という6つの質問項目 ($\alpha=.829$) が抽出された。これらの質問項目は、教師が児童の不適切な行動に対して『ネガティブな結果』を提示して思考を促し、その結果として児童が適切な行動へと切り替える自制を行うよう指導していくスキルが示されている。そこで、この因子を「2-2. ネガティブな結果の使用スキル」と命名した。

「計画的・戦略的な指導スキル」の3つめの下位因子として、「34_子どもたちの進歩を確認するための確認表を使用するときには、毎日クラスの子どもたちと表を見るようにする。」、 「33_やる気を出すご褒美を、個人の好みに合わせて設定する。」という2つの質問項目 ($\alpha=.626$) が抽出された。これらの質問項目は、教師が、児童の望ましい行動に向けての動機付けを維持するよう働きかけていく指導スキルが示されている。そこで、この因子を「2-3. 動機付けを維持するスキル」と命名した。

内的一貫性の検討

各因子の内的一貫性を確認するために、クロンバックの α 係数を算出して検討を行った。第1因子「即時的な指導スキル」19項目については $\alpha=.881$ 、第2因子「計画的・戦略的な指導スキル」14項目については $\alpha=.878$ と、十分な値が示され、内的一貫性が確認された。

「即時的な指導スキル」の4つの下位因子については、「動機付けのためにご褒美を適切に用いるスキル」において $\alpha=.756$ 、「1-2. その場で叱る指導スキル」において $\alpha=.812$ 、「1-3. 注意操作による指導スキル」において $\alpha=.743$ 、「1-4. 児童の助け合い促進スキル」 $\alpha=.832$ と、いずれも十分な値が示され、内的一貫性が確認された。

「即時的な指導スキル」の3つの下位因子については、「2-1. 動機付けのためにご褒美を適切に用いるスキル」において $\alpha=.845$ 、「2-2. ネガティブな結果の使用スキル」において $\alpha=.829$ と十分な値が示され、内的一貫性が確認された。他方で、「2-3. 動機付けを維持するスキル」においては $\alpha=.626$ と充分とはいえない値であった。項目数も2つと少ないこともあり、以下では分析から除外することとした。

因子間相関の検討

因子間の相関 (Table 3. 参照) を検討したところ、抽出されたスキル因子はいずれも習得されるべきポジティブなものだと考えられるが、概して正の相関関係が多く認められた。

「児童の適応行動に焦点化する指導スキル」、「その場で叱る指導スキル」、「注意操作による指導スキル」、「児童の助け合い促進スキル」は相互に相関関係にあり、これらが小学校教員の中核的なスキルをなしていることが推察される。他方で、「動機付けのためにご褒美を適切に用いるスキル」、「ネガティブな結果の使用スキル」は、上記のスキル群とは別に正の相関関係を示している。これらの2つの因子グループの間の相関図は、即時的な指導スキルを多用するまたは用いないことと、児童の動機づけを立て直すことや児童の特性や先を見越した比較的長期的な指導スキルを用いるまたは用いないことは異なる次元の指導戦略であることが反映されていると解釈できる。

Table 3 因子間相関

因子	1-1.	1-2.	1-3.	1-4.	2-1.	2-2.
1-1. 児童の適応行動に焦点化する指導スキル		.407	.531	.454	.268	.135
1-2. その場で叱る指導スキル	**		.381	.267	.208	.145
1-3. 注意操作による指導スキル	**	**		.449	.335	.167
1-4. 児童の助け合い促進スキル	**	**	**		.154	.063
2-1. 動機付けのためにご褒美を適切に用いるスキル	**	**	**	**		.468
2-2. ネガティブな結果の使用スキル	**	**	**		**	

** . $p < .01$ (両側検定)

GP分析

尺度としての弁別力を検討するために、2つの因子および6つの下位因子についてGP分析を行った。

この結果、第1因子「即時的な指導スキル」($t_{(555)} = 32.12, p < .001$)、第2因子「計画的・戦略的な指導スキル」($t_{(555)} = 32.73, p < .001$)のそれぞれについて、上位群と下位群の間の差が有意であり、尺度の弁別力が確認された。

さらに、各下位因子については、「1-1. 児童の適応行動に焦点化する指導スキル」($t_{(555)} = 32.84, p < .001$)、「1-2. その場で叱る指導スキル」($t_{(555)} = 48.71, p < .001$)、「1-3. 注意操作による指導スキル」($t_{(555)} = 27.74, p < .001$)、「1-4. 児童の助け合い促進スキル」($t_{(555)} = 53.23, p < .001$)、「2-1. 動機付けのためにご褒美を適切に用いるスキル」($t_{(555)} = 30.01, p < .001$)、「2-2. ネガティブな結果の使用スキル」($t_{(555)} = 33.14, p < .001$)、のそれぞれについて、上位群と下位群の間の差が有意であり、尺度の弁別力が確認された。

【考察】

本研究では、小学校教師への質問紙調査をもとに、2つの因子、すなわち、第1因子「即時的な指導スキル」、第2因子「計画的・戦略的な指導スキル」からなる、生徒指導場面における

小学校教師の指導スキルの尺度を作成した。さらに、第1因子「即時的な指導スキル」は、「1-1. 児童の適応行動に焦点化する指導スキル」、「1-2. その場で叱る指導スキル」、「1-3. 注意操作による指導スキル」、「1-4. 児童の助け合い促進スキル」からなる4つの下位因子から構成され、また、第2因子「計画的・戦略的な指導スキル」は、「2-1. 動機付けのためにご褒美を適切に用いるスキル」、「2-2. ネガティブな結果の使用スキル」から構成される。すなわち、6つの観点から、生徒指導場面における小学校教師の指導スキルを評価する自己報告尺度を構成した。これらの測定の結果は、個々の教員の個人研修の目標を立てるための指標として、また、学校ごとにまとめればその学校の研修を重点化させるための指標となる。特に、学校ごとの測定に基づく学校独自の研修プログラムを組んでいく事例を示していきたい。

また、本研究で作成した尺度の測定を研修プログラムの前後に測定を行うことによって、研修の効果を検討することができる。効果の認められない研修ほど無駄なものはない。学校教員の職務の重さ、また、すでに始まっている世代交代の流れの中で、効果エビデンスの認められる研修を推し進めていく一助となれるよう、研修プログラムの効果査定の事例を示していきたい。

なお、今回作成した尺度は、十分な値の内の一貫性、因子間相関の論理的な妥当な関係性や、G-P分析による弁別力の検討といった、いくつかの妥当性と信頼性の検討結果を示すことができた。他方で外的基準との関係性の検討や再検査信頼性の検討などは行っていない。今後、これらの確認も進めていきたい。

【引用文献】

- Arnold D.S., O'Leary S.G., Wolff L.S., & Acker M.M. (1993). The Parenting Scale: A Measure of Dysfunctional Parenting in Discipline Psychological Assessment. 5(2), 137-144.
- ウェブスターストラットン (2013). 認知行動療法を活用した子どもの教室マネジメント 社会性と自尊感情を高めるためのガイドブック 金剛出版 (Webster-Stratton Carolyn (2000). How to Promote Children's Social and Emotional Competence, SAGE Publications Ltd, Seattle)
- 文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領
- 立元 真 (2005). 幼児の親に対する予防的な養育スキル・愛着関係改善トレーニング介入平成15年度～16年度科学研究費補助金(基盤C) 研究成果報告書
- 立元 真・川口 直・高橋 高人 (2015). 小学校教員の生徒指導領域のスキル研修の需要に関する調査 宮崎大学教育文化学部紀要, 33, 1-10.