

中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 徳田公威² 富岡直美² 中岡 嵩² 川越雅彦² 川口 直³

A Self Report Scale of Junior High School Teacher's Skills in Giving School Guidance

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

平成30年を迎え、長らく続いてきた少子化の傾向は、労働者の不足、特にスキルを備えた働き手の不足という事態を導き出した。教職と医療職は、特に人材不足が問題とされている。高度なスキルと時代に即した変化に柔軟に対応が求められる学校教育においては、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が激化し、若手教員の素早く堅実なスキル強化と、ベテラン教員の基本への回帰も含めた柔軟なスキル強化が求められている。教師の児童・生徒の学校生活を支える、教職上のスキル向上の方策の洗練とその効果査定の課題は急務であると考えられる。

Webster-Stratton らの Incredible Years の研究チームは、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) を著し、主に幼稚園から小学校低学年までの教師に対するトレーニングの効果を示しつつある (Hutchings, Martin-Forbes, Daley, & Williams, 2013)。我々もまた、小学校の児童への日常的な指導スキルの向上の必要性の調査 (立元・川口・高橋, 2015) に基づき、小学校の教師のための生徒指導領域のスキルを測定する自己報告尺度を作成してきた (立元・東迫・富岡・川越・徳田・中岡・川口, 2018)。この尺度をもとに、すでに小学校教員の生徒指導上のスキルを向上させるための研修プログラムの開発の試みを始めている。

他方で、中学校の教員については、教師のためのスキル評価尺度や研修メニューは現在のところ見当たらない。中学校教員が対象とする中学校の生徒は、恋愛や進路などの思春期特有の悩みや抑うつリスクを抱える。そのため、中学校の生徒を対象とする中学校の教員には、中学生の発達特性に対応した生徒指導上のスキルの研修プログラムが求められる。生徒と保護者の関係が複雑になり、そのために問題解決への着手が遅れがちになる中学生に対しては、保護者との連携や面談のスキルが重要になると考えられる。

そこで、本研究は、中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

¹ 宮崎大学大学院教育学研究科

² 平成28年度 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、宮崎県内の中学校に勤務する教諭・養護教諭・常勤講師の計473名であった。昨今、宮崎県内の中学校教諭の中で比較的多くの割合を占める、50歳代の教諭が順次退職し、20歳代の教諭に入れ替わっていく動きが盛んである。そのため、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いることを意識して、常勤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42.9歳(sd=9.8)、教諭のみの教職歴は平均で20.3年(sd=10.0)、講師も含めた教職歴は19.5年(sd=10.2)であった。249名(53.1%)が現在担任をしており、220名(46.9%)が担任を持っていなかった(3名が無記入)。239名(51.0%)が女性であり、231名(49.0%)が男性であった(2名が無記入)。

調査手続き

宮崎県内の北部、南部、県央部、西部の中学校から学校規模の大小のバランスを加味して26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、回答に不備のなかった472名のデータを分析に用いた。

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て回収し、記入内容を第3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として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

中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際に関わらず、生徒との良好な関係を築くこと、生徒に対して望ましい行動を教示していくこと、生徒の不適切な行動を制止し望ましい行動に学びなおしさせていくことが中核となる。そこで、中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て基本材料とした。また、生徒の不適切な行動を叱るスキルの項目がほぼなかったため、作成して項目として加えた。さらに、生徒が思春期になると、中学校教師が保護者と適切にコミュニケーションをとっていたり、生徒の進学や学校適応上の問題などでの効果的な面談が行われることが重要となることが考えられ、そのための質問項目も作成して加え、計78項目からなる質問紙を用意した。この質問紙には、記載されている質問項目のスキルの使用頻度を、まったく、あるいはめったにしない、どちらかというとし、どちらかというとし、とすることが多い、ほとんど常にそうする、の4段階で回答するよう求めた。

統計的検定においてはSPSS Ver24.0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3因子を抽出した。最初の因子としては、「生徒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。」「誠実に、熱心に、そして多様なやり方で、生徒をほめる。」「生徒を叱る前に、どのような行動に改めさせたいかを具体的に考えている。」「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生徒に考えさせる。」等、17の質問項目群を抽出した（Table 1参照）。質問項目の内容を検討したところ、生徒の行動を賞賛する具体的なスキルや、生徒の行動を叱責するなどの、生徒をその場で直接に指導するスキルから構成されていることから、この17項目の第1因子を「生徒に対する直接的な指導スキル」と命名した。

2つめの因子としては、「日記や生活の記録などを用いて、生徒の気持ちを把握する。」「生徒の問題が考えられる場合に、定期的な家庭訪問以外の家庭訪問をする。」「保護者との面談では、保護者の話に注意深く耳を傾け、保護者の気にかかっていることを整理する。」「生徒の問題行動について保護者と話し合う際、問題を解決することに焦点を当て、非難することを避ける。」等の17項目の質問項目群を抽出した（ $\alpha = .829$ ）。質問項目の内容を検討したところ、生徒の問題事態が生じる以前から、教師が保護者との間の日常的なコミュニケーションの体制を整えるスキルや、面談の場面で傾聴の態度や問題解決の視点で保護者とのやり取りを行うスキルから構成されていることが明らかとなった（Table 2参照）。そのため、これらの17項目からなる第2因子を、「保護者と協働するスキル」と命名した。

3つめの因子としては、「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、生徒がやる気を引き出すご褒美システムを用いる。」「ご褒美となる具体的なことからのリストを、あらかじめ生徒と一緒に考えておく。」「生徒を叱る際に、代わりとなる望ましい行動のリストを作成している。」「生徒を叱る前に、どのような叱り方をするかについての見通しを立てる。」等の17項目の質問項目群を抽出した（ $\alpha = .851$ ）。質問項目の内容を検討したところ、生徒の目標行動に向けて動機づける教師のスキルや、生徒を叱る際に生徒がとるべき代替行動や叱った後の見通しをもって叱る教師のスキルから構成されていることが明らかとなった（Table 3参照）。そのため、これらの17項目からなる第3因子を、「生徒に対する計画的な指導スキル」と命名した。

第1因子、「生徒に対する直接的な指導スキル」の質問項目の内容を詳細にみると、生徒の行動を動機づけたり賞賛したりする質問項目群と、生徒の行動を叱って切り替えさせる内容の質問項目群が混在している。そこで、第1因子の17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。

「生徒に対する直接的な指導スキル」の因子の最初の下位因子として、「生徒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。」「誠実に、熱心に、そして多様なやり方で、生徒をほめる。」「個々の生徒だけでなく、学級集団や小グループをほめる。」「生徒の能力を信頼していることを表現する。」「不注意であったり、きわめて消極的であったり、反抗的な生徒の場合に対しては、生徒が適切な行動を示したときに、頻繁に注目しほめる。」

Table 1 第1因子 生徒に対する直接的な指導スキル 17項目 $\alpha = .881$

第1-1因子 生徒をほめ、よい関係を構築するスキル, 13項目, $\alpha = .869$		1-1	1-2
44	生徒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。	0.756	-0.154
42	誠実に、熱心に、そして多様なやり方で、生徒をほめる。	0.696	0.015
43	個々の生徒だけでなく、学級集団や小グループをほめる。	0.66	0.115
52	生徒の能力を信頼していることを表現する。	0.62	-0.005
45	不注意であったり、きわめて消極的であったり、反抗的な生徒の場合に対しては、生徒が適切な行動を示したときに、頻繁に注目しほめる。	0.616	-0.063
51	生徒の長所や上達したことに焦点を当てて、生徒に話す。	0.615	0.133
50	最終的な結果だけではなく、生徒の努力や学びに焦点を当てる。	0.612	0.075
41	教師が望ましいと思う行動を明らかに示すことによって、生徒たちへの賞賛を明確に示す。	0.550	0.100
48	指示を与えたときには、それにちゃんと従っている生徒を少なくとも二人はみつけ、彼らが指示に従っている事実を賞賛する。	0.528	-0.153
36	生徒が「成功することができる」という教師の信念について、生徒（たち）と話し合う。	0.515	0.011
40	時に応じて、生徒たちに主導権をもたせ、生徒のアイデアを注意深く聞く良い聞き手となる。	0.455	0.085
35	生徒に肯定的な自己対話（「私は、きっとできる！」）を促す。	0.453	0.058
31	すべての生徒とよい関係を築く。	0.438	0.039
第1-2因子 生徒を叱るスキル, 4項目, $\alpha = .792$		1-1	1-2
78	生徒を叱る前に、どのような行動に改めさせたいかを具体的に考えている。	0.189	0.483
71	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生徒に考えさせる。	0.066	0.668
75	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。	-0.05	0.72
74	生徒を叱る際に、どのような行動が望ましかったのかを生徒に考えさせる。	-0.144	0.907
		10.43	
負荷量平方和		5.240	3.546

「生徒の長所や上達したことに焦点を当てて、生徒に話す。」「最終的な結果だけではなく、生徒の努力や学びに焦点を当てる。」「教師が望ましいと思う行動を明らかに示すことによって、生徒たちへの賞賛を明確に示す。」「指示を与えたときには、それにちゃんと従っている生徒を少なくとも二人はみつけ、彼らが指示に従っている事実を賞賛する。」「生徒が「成功することができる」という教師の信念について、生徒（たち）と話し合う。」「時に応じて、生徒たちに主導権をもたせ、生徒のアイデアを注意深く聞く良い聞き手となる。」「生徒に肯定

的な自己対話（「私は、きっとできる！」）を促す。」「すべての生徒とよい関係を築く。」といった13項目が抽出された。生徒の長所や行動学修、努力や学び、褒めることによって指導していくスキルや適切な注目や信頼を示して良好な関係を築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. 生徒をほめ、よい関係を構築するスキル」と命名した (Table 1 参照)。

「生徒に対する直接的な指導スキル」の2つめの下位因子として、「生徒を叱る前に、どのような行動に改めさせたいかを具体的に考えている。」「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生徒に考えさせる。」「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。」「生徒を叱る際に、どのような行動が望ましかったのかを生徒に考えさせる。」といった4項目が抽出された。これらの質問項目は、いずれも生徒の不適切な行動を叱るその場で、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. 生徒を叱るスキル」と命名した。

第2因子、「保護者と協働するスキル」の質問項目の内容を詳細にみると、教師が生徒の保護者との間のコミュニケーションをとる日常的なスキルの質問項目群と、教師が保護者と面談の場面で対峙するスキルの質問項目群が混在している。そこで、第2因子の17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2因子を抽出した (Table 2 参照)。

「保護者と協働するスキル」の因子の最初の下位因子として、「日記や生活の記録などを用いて、生徒の気持ちを把握する。」「生徒の問題が考えられる場合に、定期的な家庭訪問以外の家庭訪問をする。」「家庭訪問や保護者会を通じて、生徒の保護者のことを知る。」「生徒個票」や「家庭環境調査票」などを用いて、生徒の趣味や特技を見つける。」「生徒について気になっていることを保護者に伝える。」「いつでも保護者が教師とコミュニケーションをとることのできる仕組みを作る。」「校外での生徒の生活について保護者に尋ねる。」「生徒の不適応行動が最初に起こった段階で、保護者に面談を申し出る。」「保護者に対して、教師と継続して対話をしてくれるよう働きかける。」といった9項目が抽出された。家庭訪問や保護者会、保護者への質問や面談の申し出など、教師が日常的に保護者から情報を得たりして協働関係を構築し、いざという事態に備え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「2-1. 保護者と協働するシステムスキル」と命名した。

「保護者と協働するスキル」の2つめの下位因子として、「保護者との面談では、保護者の話に注意深く耳を傾け、保護者の気にかかっていることを整理する。」「生徒の問題行動について保護者と話し合う際、問題を解決することに焦点を当て、非難することを避ける。」「生徒の問題行動や望ましい行動についての保護者からみた視点を尋ね、把握する。」「生徒の問題行動を保護者に伝える際に、教師の考えを保護者が理解したかどうかを確認する。」「保護者に生徒の問題行動について説明するときには、はっきりと、簡潔に伝える。」「生徒の保護者との話し合いにおいて、教師自身が適切だと考える方法を指導する。」「保護者に対してポジティブな提案をする。」「保護者と生徒の問題行動について話し合って解決策を見つけ出した後に、保護者と対処後のフォローアップの計画をたてる。」といった8項目が抽出された。これらの質問項目は、いずれも保護者面談の場面での教師の具体的な面談の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「2-2. 保護者との面談スキル」と命名した。

Table 2 第2因子 保護者と共働するスキル 17項目 $\alpha = .877$

第2-1 因子 保護者と協働するシステムスキル, 9項目, $\alpha = .829$		2-1	2-2
22	日記や生活の記録などを用いて, 生徒の気持ちを把握する。	0.756	-0.221
28	生徒の問題が考えられる場合に, 定期的家庭訪問以外の家庭訪問をする。	0.672	-0.049
32	家庭訪問や保護者会を通じて, 生徒の保護者のことを知る。	0.591	0.066
27	「生徒個票」や「家庭環境調査票」などを用いて, 生徒の趣味や特技を見つける。	0.557	0.041
5	生徒について気になっていることを保護者に伝える。	0.523	0.166
3	いつでも保護者が教師とコミュニケーションをとることのできる仕組みを作る。	0.518	0.026
23	校外での生徒の生活について保護者に尋ねる。	0.513	0.069
4	生徒の不適応行動が最初に起こった段階で, 保護者に面談を申し出る。	0.505	0.037
20	保護者に対して, 教師と継続して対話をしてくれるよう働きかける。	0.443	0.293
第2-2 因子 保護者との面談スキル, 8項目, $\alpha = .807$		2-1	2-2
9	保護者との面談では, 保護者の話に注意深く耳を傾け, 保護者の気にかかっていることを整理する。	-0.024	0.679
12	生徒の問題行動について保護者と話し合う際, 問題を解決することに焦点を当て, 非難することを避ける。	-0.138	0.657
13	生徒の問題行動や望ましい行動についての保護者からみた視点を尋ね, 把握する。	0.017	0.628
7	生徒の問題行動を保護者に伝える際に, 教師の考えを保護者が理解したかどうかを確認する。	-0.028	0.615
6	保護者に生徒の問題行動について説明するときには, はっきりと, 簡潔に伝える。	0.084	0.579
8	生徒の保護者との話し合いにおいて, 教師自身が適切だと考える方法を指導する。	-0.025	0.562
18	保護者に対してポジティブな提案をする。	0.115	0.459
19	保護者と生徒の問題行動について話し合ってから解決策を見つけ出した後に, 保護者と対処後のフォローアップの計画をたてる。	0.131	0.451
負荷量平方和		9.917	
		4.543	4.494

さらに, 第3因子, 「生徒に対する計画的な指導スキル」の質問項目の内容を詳細にみると, 生徒に対して物的報酬や社会的賞賛を用いてターゲット行動への動機づけを高めるスキルと,

生徒の不適切な行動に対して叱責を行い望ましい行動に切り替えさせていくスキルの双方の質問項目群が混在している。そこで、第3因子の17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2因子を抽出した（Table 3 参照）。

「生徒に対する計画的な指導スキル」の因子の最初の下位因子として、「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、生徒がやる気を引き出すご褒美システムを用いる。」「ご褒美となる具体的なことがらのリストを、あらかじめ生徒と一緒に考えておく。」「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と一緒に与えるなど。」「やる気を出すご褒美を、個人の好みに合わせて設定する。」「クラスや個々の生徒に、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。」、といった5項目が抽出された。これらの項目は、生徒個々あるいは集団に対して、生徒に対してあらかじめ戦略を立てて用意やシステムをもって、生徒ののぞましい行動を動機づけ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「3-1. 生徒を動機づけるスキル」と命名した。

Table 3 第3因子 生徒に対する計画的な指導スキル 11項目 $\alpha = .851$ (10項目 : .857)

第3-1因子 生徒を動機付けるスキル, 8項目, $\alpha = .847$		3-1	3-2
56	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、生徒がやる気を引き出すご褒美システムを用いる。	0.819	-0.14
57	ご褒美となる具体的なことがらのリストを、あらかじめ生徒と一緒に考えておく。	0.774	-0.017
60	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と一緒に与えるなど。	0.757	0.019
61	やる気を出すご褒美を、個人の好みに合わせて設定する。	0.655	0.121
55	クラスや個々の生徒に、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。	0.587	0.07
第3-2因子 生徒への計画的な指導スキル, 3項目, $\alpha = .863$		3-1	3-2
65	生徒を叱る際に、代わりとなる望ましい行動のリストを作成している。	-0.116	0.981
73	生徒を叱る前に、どのような叱り方をするかについての見通しを立てる。	-0.104	0.885
66	生徒を叱る際に、不適切な行動を望ましい行動に変えていくための具体的な計画を作成している。	0.039	0.642
負荷量平方和		7.007	
		3.239	2.688

「生徒に対する計画的な指導スキル」の2つめの下位因子として、「生徒を叱る際に、代わりとなる望ましい行動のリストを作成している。」「生徒を叱る前に、どのような叱り方をするかについての見通しを立てる。」「生徒を叱る際に、不適切な行動を望ましい行動に変えてい

くための具体的な計画を作成している。」といった3項目が抽出された。これらの質問項目は、いずれも生徒を叱る場面の前に、あらかじめ切り替えさせる先の行動を想定し、そのための戦略を熟考し、さらに叱った後の見通しまで考えているという、計画的な叱り方の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「3-2. 生徒への計画的な指導スキル」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「生徒に対する直接的な指導スキル」19項目については $\alpha = .881$ 、第2因子「保護者と協働するスキル」14項目については $\alpha = .877$ 、さらに、第3因子「生徒に対する計画的な指導スキル」14項目については $\alpha = .857$ と十分な値が示され、内的一貫性が確認された。

第1因子「生徒に対する直接的な指導スキル」の2つの下位因子については、「1-1. 生徒をほめ、良い関係を構築するスキル」において $\alpha = .869$ 、「1-2. 生徒を叱るスキル」において $\alpha = .792$ 、いずれも十分な値が示され、内的一貫性が確認された。

第2因子「保護者と協働するスキル」の2つの下位因子については、「2-1. 保護者と協働するシステムスキル」において $\alpha = .829$ 、「2-2. 保護者との面談」スキル」において $\alpha = .807$ と十分な値が示され、内的一貫性が確認された。

第3因子、「生徒に対する計画的な指導スキル」の2つの下位因子については、「3-1. 生徒を動機づけるスキル」においては $\alpha = .847$ 、「3-2. 生徒への計画的な叱責スキル」においては $\alpha = .863$ 、と十分な内的一貫性が確認された。

因子間相関の検討

抽出された6つのスキル下位因子は、いずれも中学校教師が習得して、必要な場面で適切に用いられることで有用な、教育面談場面をも含めた生徒指導上のポジティブなスキルであると考えられる。因子間の相関を検討したところ、概して正の相関関係が多く認められた (Table 4 参照)。

	1. 2	2. 1	2. 2	3. 1	3. 2
1. 1 生徒をほめ、よい関係を構築するスキル	.476**	.500**	.474**	.264**	.304**
1. 2 生徒を叱るスキル		.352**	.415**	-.022	.074
2. 1 保護者と協働するシステムスキル			.595**	.203**	.244**
2. 2 保護者との面談スキル				.116*	.111*
3. 1 生徒を動機づけるスキル					.326**
3. 2 生徒への計画的な指導スキル					

「1-1 生徒をほめ、よい関係を構築するスキル」は、他の5つすべての下位因子、すなわち、「1-2 生徒を叱るスキル」、「2-1 保護者と協働するシステムスキル」、「2-2 保護者と面談するスキル」、「3-1 生徒を動機づけるスキル」、「3-2 生徒への計画的な指導スキル」と有意な正の相関を示し

ており ($.264 < r_s < .500$, $ps < .01$), 中学校教師のスキルの中でも中核的な働きをもつスキルであることが推測される。また, 「1-1 生徒をほめ, よい関係を構築するスキル」, 「1-2 生徒を叱るスキル」, 「2-1 保護者と協働するシステムスキル」の3種類のスキルは相互に有意な正の相関を示しており ($.352 < r_s < .595$, $ps < .01$), これらの3つが, 概して中学校教師の生徒指導上のスキルの核をなすスキル群であることを示唆していると考えられる。

GP 分析

尺度としての弁別力を検討するために, 3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「生徒への直接的な指導スキル」($t_{(470)}=28.19$, $p < .001$), 第2因子「保護者と協働するスキル」($t_{(470)}=22.09$, $p < .001$), 第3因子「生徒への計画的な指導スキル」($t_{(470)}=32.43$, $p < .001$)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. 生徒をほめ, よい関係を構築するスキル」($t_{(470)}=22.17$, $p < .001$), 「1-2. 生徒を叱るスキル」($t_{(470)}=35.71$, $p < .001$), 「2-1 保護者と協働するシステムスキル」($t_{(470)}=22.92$, $p < .001$), 「2-2 保護者との面談スキル」($t_{(470)}=22.99$, $p < .001$), 「3-1 生徒を動機付けるスキル」($t_{(470)}=32.61$, $p < .001$), 「3-2 生徒への計画的な指導スキル」($t_{(470)}=33.74$, $p < .001$), 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, 中学校教師への質問紙調査をもとに, 3つの因子, すなわち, 第1因子「生徒への直接的な指導スキル」(17項目), 第2因子「保護者と協働するスキル」(17項目), 第3因子「生徒への計画的な指導スキル」(12項目)からなる質問項目を4段階のリックート法で評価する, 生徒指導場面における中学校教師の指導スキルの尺度を作成した。これらの3つの因子の項目内容にはそれぞれ異なった方向性の項目が含まれていることが認識されたので, それぞれ, 再度の因子分析を行った。この結果, 「1. 生徒に対する直接的な指導スキル」からは, 「1.1 生徒をほめ, よい関係を構築するスキル」, 13項目 ($\alpha = .869$) および, 「1.2 生徒を叱るスキル」4項目 ($\alpha = .792$) を抽出した。「2. 保護者と協働するスキル」からは, 「2.1 保護者と協働するシステムスキル」9項目 ($\alpha = .829$), および, 「2.2 保護者との面談スキル」8項目 ($\alpha = .807$) を抽出した。「3 生徒に対する計画的な指導スキル」からは, 「3.1 生徒を動機付けるスキル」5項目 ($\alpha = .847$), および 「3.2 生徒への計画的な指導スキル」3項目 ($\alpha = .863$) を抽出した。すなわち, 6つの観点から, 生徒指導場面における中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して用いることができる。

本尺度の3つの大因子, また, 計6つの下位因子の評価は, 保護者に対する教育相談上のスキルや, 生徒への望ましい行動の強化や不適切な行動への対処などの行動面への指導上をも含む, 生徒指導上の中学校教師の生徒指導上のスキル多くの側面を網羅するものであると考えられる。本尺度の下位因子の内容は, 中学校教師の生徒指導上のスキル研修を企画するためのカ

テゴリーとして用いることができるだろう。

本尺度に個々の中学校教員が回答して測定を行う際に、その結果を標準化データの平均値及び標準偏差に基づいてz得点、あるいは50を中央値とする偏差値で表現することによって、素点の合計得点が異なる各下位因子の評価結果を相対的に比較して検討することができる。すなわち、どの領域のスキル使用が多く、あるいは、どの領域のスキルの使用が少ないのかを判断することができるのである。自分の普段の行動に対して、厳しい評価を行う教員がいれば、逆に、甘めに評価する教員もいることだろう。しかし、評価に際しての傾向は個人内では変動が少ないことが予想されるので、研修の前後で評価を行うことによってその研修による個々の教員への効果を評価することができる。また、集団で評価を行い、十分な数のサンプル数による平均値を用いて表すと、研修プログラムの効果をより堅実に評価することができるだろう。

さらには、学校の教員集団の教職スキルの使用状況は、個々の教員の資質だけでなく、学校の運営の方針や学校のおかれる地域の特性などの影響を受けることが予想される。本尺度を学校規模で評価することにより、その学校の教員集団の特性を明らかにすることができ、その評価に基づいて相対的に使用が少ない領域を強化する研修プログラムを構成することができる。中学校の教員は、部活動の指導や受験のための指導など多岐に渡る活動を日々行っているために技術研修のために、まとまった時間をとりにくいことが知られている。この少ない研修の時間を有効に活かすために、ポイントを絞った研修計画を構築することが可能となるだろう。本尺度は、中学校教員の生徒指導上のスキル向上のための評価材料として作成された。今後は、個々の教員や学校単位の教員集団のための研修メニューを組むための事前測定や、また、研修の前後で測定を行って研修効果の評価を評価して、より効果的な研修の内容や形式を追及していくために用いていきたい。

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

Hutchings J., Martin-Forbes P., Daley D., Williams M.E. (2013) A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behavior of children with and without behavior problems *Journal of School Psychology*. 51 571-585.

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.

立元 真・東迫健一・富岡直美・川越雅彦・徳田公威・中岡 嵩・川口 直(2018) 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 宮崎大学教育学部紀要,90,13-22.

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)

(2018年5月17日受理)