



高等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

メタデータ	言語: jpn 出版者: 宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター 公開日: 2020-06-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 森川, 智恵美, 立元, 真, Morikawa, Chiemi メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10458/6920">http://hdl.handle.net/10458/6920</a>

## 高等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

森川智恵美<sup>1</sup>・立元 真<sup>2</sup>

### The Self Report Scale of High School Teacher's Skills of School Guidance

Chiemi MORIKAWA, Shin TATSUMOTO

学校教育法の第五十条では、「高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すことを目的とする。」と規定され、第五十一条では、その目的を実現するため、「一 義務教育として行われる普通教育の成果を更に発展拡充させて、豊かな人間性、創造性及び健やかな身体を養い、国家及び社会の形成者として必要な資質を養うこと。二 社会において果たさなければならない使命の自覚に基づき、個性に応じて将来の進路を決定させ、一般的な教養を高め、専門的な知識、技術及び技能を習得させること。三 個性の確立に努めるとともに、社会について、広く深い理解と健全な批判力を養い、社会の発展に寄与する態度を養うこと。」と、高等学校教育の目標を示している。

平成29年度から30年度にかけて示された、幼稚園教育要領、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領では、各学校段階を(1)知識及び技能が習得されるようにすること。(2)思考力、判断力、表現力等を育成すること。(3)学びに向かう力、人間性等を涵養すること、という3つの資質・能力の育成を各学校段階を縦貫させて、生徒たちが、豊かな創造性を備え持続可能な社会の創り手となるよう、生きる力を育むことを目指している。高等学校は、学校教育の終盤において、資質・能力の育成をまとめ上げる位置にある。その一方で、中学校までの教育の中で、様々な事由で達しえなかった目標達成のアンバランスさを引き受ける立場であるともいえる。

発達障害の特性を持つ生徒は、ある程度の割合で存在する。このような生徒の中には、こだわりや不注意、あるいは強い不安といった特性のために、また、特性に気づかれることがなく環境上の配慮を得ることができなかったために、さらには、過剰な興奮に伴う不適切な行動が習慣化してしまい適切な指導を得にくい、などの様々な状況にある生徒がいる。そのため彼らは、学校生活や社会生活への適応のために必要な行動や考え方(認知)、あるいは感情の制御の仕方を十分に習得しないままに高等学校段階まで来てしまっている。高校生ならば到達しているのが当然であると判断されるために、単に反抗的であると見なされて不適切なまでに過剰

<sup>1</sup> 宮崎県立延岡商業高等学校, 平成29年度宮崎県派遣研修生

<sup>2</sup> 宮崎大学大学院 教育学研究科

に厳しい指導を受け、更なる不適応や二次的な問題に追い込まれるケースがみられる場合すらある。このような場合に必要なことは、何よりも、特性をもつ生徒の苦手を補う方法を加えながら、生徒たちが十分に習得できていない生活上のスキルを身につけさせることである。教えることを生業とする教師にとって、本来的に、真骨頂の場であろう。

高等学校の中でも、学業による進学を主な目的としないタイプの高等学校の中には、特に五教科と呼ばれる普通科目の授業の中で、教師が対応に苦慮する事態が生じることがある。小学校や中学校では、特定の児童・生徒の不適切な行為が、日和見的な状態の児童・生徒を触発して、子どもたちが教師から主導権を奪い、一般に学級崩壊と呼ばれる事態になることがあるが、義務教育ではない高等学校では厳しい懲戒の手段もあるため決定的な事態は生じにくい。しかし、極端に厳しい懲戒や転学を勧める指導は、指導力不足や教育の放棄を指摘される一面もある。生徒の特性に応じた適切な指導が、しかも学校組織としてのチームプレイとして実践されることが必要な場面であろう。

我々はこれまでに、小学校教員（立元・東迫・富岡・川越・徳田・中岡・川口, 2018）と中学校教員（立元・東迫・徳田・富岡・中岡・川越・川口, 2018）の生徒指導上の教職スキルを測定するための、教師の自己報告による尺度を作成してきた。さらにその一部については、尺度に基づいて研修プログラムを作成し、その在り方や効果を検討する試行を始めている（立元・榎本, 2018）。本研究においては、高等学校教員における生徒指導上の教職スキルを測定する尺度の作成を試みる。近接した中学校教員版の尺度では、「1. 生徒に対する直接的な指導スキル」、「2. 保護者と協働するスキル」、「3. 生徒に対する計画的な指導スキル」という3つの因子を抽出し、さらに、「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」、「2. 2保護者との面談スキル」、「3. 1生徒を動機付けるスキル」、「3. 2生徒への計画的な指導スキル」といった下位因子を見出している。生徒を褒める・叱る・注目を与え関係を構築するといった因子や保護者との協働や面談場面でのコミュニケーションといった下位因子から主な構成要素となることが予想される。

教職スキルの測定から始まる一連の改善研修プロジェクトは、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・生徒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すること、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、高等学校の教師の生徒指導領域の指導スキルの構成メニューを明示し、また研修計画策定や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** 宮崎県内の公立高等学校に勤務する教諭、常勤講師計220名を調査対象とした。被験者は、校種（普通科・職業系学科・定時通信制）のバランスを加味して抽出した6校に常勤で勤務していた。

**調査手続き** 抽出した6高校の校長の許可を得て、20XX年1月下旬から2月上旬にかけて調査を実施した。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ID

Table 1 調査対象者の属性

	小計	勤務形態		クラス担任の有無	
		教諭	常勤講師	担任あり	担任なし
男性	161	137	22	64	97
女性	59	46	11	28	31

平均年齢43.8歳 (SD=10.4), 平均職務経験年数 19.5年 (SD=10.7)  
 男性・女性各2名が勤務形態の記述なし。

番号を記した専用の封筒を使用し, 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した。

**調査材料** ウェブスター・ストラットン (2013) を参照して, 賞賛スキル, 情報収集スキル, 情報提供スキル, 面談スキルの4領域の仮説的な因子を設定して中学校教師の生徒指導上の教職スキルの評価を試みた立元, 東迫, 徳田, 富岡, 中岡, 川越, 川口 (2018) をベースに, 生徒の不適切な行動を叱るスキルと, 同僚と連携するスキルの質問項目を追加し, 計57項目からなる質問紙を作成し調査に用いた。

学校教員は日々様々な問題事態にさらされ, その際に用いる教職上のスキルの使い方と, 個人の特性としての問題解決の際の対処方略は関連性が高いことが予想される。そこで, 尺度の妥当性の検討のために, 問題事態に際しての問題解決のスキル特性を測定する Tac24 (神村・海老原・佐藤・戸ヶ崎・坂野, 1995) を併せて測定し, 関連性を検討することとした。

統計的検定においては SPSS Ver24.0を使用した。

## 結果

教職スキル尺度について回答に5項目以上の不備が無く, Tac24について3項目を超える無回答あるいは不適切な回答をおこなった調査対象者はいなかった。そこで, 220名全員のデータを分析に使用した。欠損値については, 同じ質問項目に対する, 調査対象者の平均点で代替した。

最尤法, プロマックス回転による因子分析を行った結果, 2因子35項目を抽出した。因子負荷量が .40に満たない項目と, 因子が重複した項目は削除した (Table 2. 3. 参照)。

第1因子として22項目は, 「11. 生徒を褒めるのに, 多様な褒め言葉を持っている。», 「7. 他の生徒にもわかるように, 良かった点を明確に具体的に説明してほめる。», 「4. 生徒が教師の指示に従っていることに着目してほめる。», 「47. 生徒が登校してきたときや廊下で会ったときなどに, 個々の生徒と挨拶を交わす。», また, 「23. 生徒を叱る前に, どのような行動・考えに改めさせるべきかや, 叱ることの効果についての見通しを立てる。», 「40. 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。」といった生徒とのコミュニケーション上のスキルが含まれる。さらに, この因子のグループには, 「52. 気になる生徒がいたら, 担任や教科担当の教師にその生徒の様子を話し, 情報を共有する。», 「32. 気になる生徒がいるときに, 教科担任や部活動顧問等に生徒の観察を依頼し, 情報を得る。», といった, 生徒に関する教師間での情報共有のスキルが含まれる。そのため, この因子を, 『生徒指導基本スキル』と命名した。

Table 2. 生徒指導基本スキル  $\alpha = .907$ 

1-1. 教示賞賛スキル $\alpha = .877$	第1因子	第2因子	第3因子
11. 生徒を褒めるのに、多様な褒め言葉を持っている。	.974	-.189	-.162
7. 他の生徒にもわかるように、良かった点を明確に具体的に説明してほめる。	.731	-.030	-.054
4. 生徒が教師の指示に従っていることに着目してほめる。	.710	-.157	-.006
18. 結果が良くなくても、生徒の努力の過程に焦点を当ててほめる。	.633	.015	-.052
25. 生徒を褒める際に、笑顔やアイコンタクトを意識してほめる。	.507	-.081	.169
38. 時に応じて、生徒たちに話し合いの主導権を持たせ、生徒のアイデアを注意深く聞くよい聞き手となる。	.487	.237	-.096
45. 授業中の机間指導の際に、生徒の望ましい行動を褒めたり認めたりする。	.485	.058	.075
55. 自己否定的な言い方をする生徒に対して、肯定的な考え方の例を提示する。	.472	.260	-.152
12. 学校行事や部活動での観察を通して、生徒の長所や特技を知る。	.453	.217	-.032
36. 生徒の長所や上達したことに焦点を当ててほめる。	.430	.108	.230
56. 不注意、極めて消極的、反抗的など、マイナスな面に注目されがちな生徒に対しては、適切な行動を示した時を狙って、頻繁に注目してほめる。	.417	-.116	.381
41. 個人をほめるだけでなく、学級集団や小グループ等の集団行動に注目して、よかった点に注目してほめる。	.403	.000	.328
1-2. コミュニケーション連携スキル $\alpha = .769$	第1因子	第2因子	第3因子
52. 気になる生徒がいたら、担任や教科担当の教師にその生徒の様子を話し、情報を共有する。	-.259	1.026	-.129
32. 気になる生徒がいるときに、教科担任や部活動顧問等に生徒の観察を依頼し、情報を得る。	.165	.618	-.072
47. 生徒が登校してきたときや廊下で会ったときなどに、個々の生徒と挨拶を交わす。	-.072	.538	.109
39. 保健室利用の多い生徒について、養護教諭に生徒の様子を聞く。	-.181	.503	.266
30. 生徒に教師自身の”考え”や”思い”をわかりやすくきちんと伝える。	.142	.439	.112
5. 暴力や激しいけんか、生徒のけがや重大な体調不良が起こったときは、1人でその場に行くのではなく、複数の教員で対応する。	.221	.405	-.143
1-3. 叱るスキル $\alpha = .712$	第1因子	第2因子	第3因子
23. 生徒を叱る前に、どのような行動・考えに改めさせるべきかや、叱ることの効果についての見通しを立てる。	-.159	-.165	.877
40. 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。	-.054	.127	.638
21. 生徒が自分の気持ちや考え等を話してくれるときに、“傾聴”の技法を意識して話を聴く。	.000	-.001	.578
44. 叱られていることに納得できない生徒に対して、叱る理由をわかりやすく説明する。	-.005	.132	.532

二つ目の因子の質問項目群は、「10. 保護者との面談において、保護者が理解した内容を確認しながら面談を進める。」、「19. 外部機関と連携を図る必要があるときは、保護者に詳しく説明した上で連携をすすめる。」、あるいは、「43. 生徒の問題について保護者に説明するときには、箇条書きにしたメモや図等を示しながら具体的に説明する。」、「16. 保護者との面談では、保護者の気にかかっていることを箇条書きや図にして整理する。」といった、保護者との日常の協働体制の維持・構築や保護者との面談の際のスキルを示す13項目の質問項目から構成されている。そこで、第2因子を、『保護者協働スキル』と命名した。

第1因子の22項目には、生徒に対するコミュニケーションと教師に対するコミュニケーションのスキルを表す項目が混在している、そこで、これらの質問項目に対して、最尤法プロマックス回転による因子分析を行い、さらに3つの下位因子を抽出した (Table 2 参照)。

12項目からなる『生徒指導基本スキル』の中の最初の下位因子は、「11. 生徒を褒めるのに、多様な褒め言葉を持っている。」、「7. 他の生徒にもわかるように、良かった点を明確に具体的に説明してほめる。」、「4. 生徒が教師の指示に従っていることに着目してほめる。」、「18. 結果が良くなくても、生徒の努力の過程に焦点を当ててほめる。」、「25. 生徒を褒める際に、笑顔やアイコンタクトを意識してほめる。」、「38. 時に応じて、生徒たちに話し合いの主導権を持たせ、生徒のアイデアを注意深く聞き手となる。」、「45. 授業中の机間指導の際に、生徒の望ましい行動を褒めたり認めたりする。」といった、生徒に対して教え導き賞賛する教師のスキルが示されている。そのため、第1因子『生徒指導基本スキル』の第1下位因子を「教示賞賛スキル」と命名した。

『生徒指導基本スキル』の中の二つ目の下位因子には、「32. 気になる生徒がいるときに、教科担任や部活動顧問等に生徒の観察を依頼し、情報を得る。」、「47. 生徒が登校してきたときや廊下で会ったときなどに、個々の生徒と挨拶を交わす。」、「39. 保健室利用の多い生徒について、養護教諭に生徒の様子を聞く。」、「30. 生徒に教師自身の“考え”や“思い”をわかりやすくきちんと伝える。」、「5. 暴力や激しいけんか、生徒のけがや重大な体調不良が起こったときは、1人でその場に行くのではなく、複数の教員で対応する。」など、教師間での情報の共有や協力、生徒に思いや注目を伝えるスキルを示す6項目から構成される。そのため、第1因子『生徒指導基本スキル』の第2下位因子を「コミュニケーション連携スキル」と命名した。

『生徒指導基本スキル』の中の三つ目の下位因子は、「23. 生徒を叱る前に、どのような行動・考えに改めさせるべきかや、叱ることの効果についての見通しを立てる。」、「40. 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。」、「21. 生徒が自分の気持ちや考え等を話してくれるときに、“傾聴”の技法を意識して話を聴く。」、「44. 叱られていることに納得できない生徒に対して、叱る理由をわかりやすく説明する。」といった、生徒の不適切な行動に際して叱責を行い行動を改めさせるスキルを示す4項目から構成されている。そこで、第1因子『生徒指導基本スキル』の第3下位因子を「叱るスキル」と命名した。

第2因子の13項目には、教師が保護者との間で日常的にコミュニケーションをとり協働するためのスキルや、面談の場での具体的なコミュニケーションのためのスキルとが混在している。そこで、これらの13項目の質問項目群に対して、最尤法プロマックス回転による因子分析を行い、さらに2つの下位因子を抽出した (Table 3 参照)。

『保護者協働スキル』の中の最初の下位因子は、「10. 保護者との面談において、保護者が理解した内容を確認しながら面談を進める。」、「13. 家庭訪問や保護者会、あるいは電話などの

手段を通して、保護者の特性を知る。],「46. 保護者に、生徒の問題に対応するためのポジティブな解決策を提案する。],「50. 保護者との面談では、感情的にならずに落ち着いて保護者と話し合うためのリマインダーや工夫をもって臨む。],「57. 生徒の問題行動について対処した後に、保護者とその後のフォローアップの計画を立て、継続して保護者と対話を続ける。」といった、保護者との日常的な情報の共有, 早期の対応, フォローアップなどのコミュニケーションの様々な場面にわたって協働による問題解決を行うためのコミュニケーションスキルを示す10項目の質問項目から構成されている。そのため, 第2因子『保護者協働スキル』の第1下位因子を「保護者協働の問題解決スキル」と命名した。

『保護者協働スキル』の中の二つ目の下位因子は, 「43. 生徒の問題について保護者に説明するときには、箇条書きにしたメモや図等を示しながら具体的に説明する。],「16. 保護者との面談では、保護者の気にかかっていることを箇条書きや図にして整理する。],「31. 生徒についてのポジティブな情報を、定期的に保護者に伝える。」の3つの項目からなり、保護者との面談場面において保護者に情報を確実に伝える場合のポイントとなる内容からなっている。そのため, 第2因子『保護者協働スキル』の第2下位因子を「保護者への情報提示スキル」と命名した。

Table 3. 保護者共働スキル  $\alpha = .881$ 

2-1. 保護者共働の問題解決スキル $\alpha = .860$	第1因子	第2因子
10. 保護者との面談において、保護者が理解した内容を確認しながら面談を進める。	.771	-.141
19. 外部機関と連携を図る必要があるときは、保護者に詳しく説明した上で連携をすすめる。	.666	-.087
13. 家庭訪問や保護者会、あるいは電話などの手段を通して、保護者の特性を知る。	.640	-.005
46. 保護者に、生徒の問題に対応するためのポジティブな解決策を提案する。	.630	.101
50. 保護者との面談では、感情的にならずに落ち着いて保護者と話し合うためのリマインダーや工夫をもって臨む。	.537	.031
57. 生徒の問題行動について対処した後に、保護者とその後のフォローアップの計画を立て、継続して保護者と対話を続ける。	.536	.234
8. 保護者との面談では、保護者が、生徒の問題行動や望ましい行動についてどう考えているかを尋ね把握する。	.520	.163
26. 生徒について気になることが生じたら、初期の段階で保護者に伝える。	.470	.274
33. 生徒の問題行動や問題につながる兆候がみられる場合に、定期の家庭訪問以外の家庭訪問をする。	.450	.091
20. 生徒への対応策を考えるときに、必要に応じて生徒の中学校の時の担任等からその時の様子や保護者への対応の留意点を聞く。	.431	.107
2-1. 保護者への情報提示スキル $\alpha = .728$	第1因子	第2因子
43. 生徒の問題について保護者に説明するときには、箇条書きにしたメモや図等を示しながら具体的に説明する。	-.110	.867
16. 保護者との面談では、保護者の気にかかっていることを箇条書きや図にして整理する。	-.082	.758
31. 生徒についてのポジティブな情報を、定期的に保護者に伝える。	.102	.528

内的一貫性 ( $\alpha$ 係数) 2つの因子および5つの下位因子について、それぞれの $\alpha$ 係数を算出した。この結果、1. 生徒指導基本スキル ( $\alpha = .907$ ), 2. 保護者協働スキル ( $\alpha = .881$ ), 1-1. 賞賛・教示スキル ( $\alpha = .877$ ), 1-2. コミュニケーション連携スキル ( $\alpha = .769$ ), 1-3. 叱責スキル ( $\alpha = .712$ ), 2-1. 保護協働の問題解決スキル ( $\alpha = .860$ ), 2-2. 保護者への情報提示スキル ( $\alpha = .728$ )

のすべてにおいて十分な内的一貫性が示された。

Table 4. 高校教師の生徒指導スキルにおける下位因子の因子間相関 (n=220)

	コミュニケーション連携スキル	叱るスキル	保護者共働の問題解決スキル	保護者への情報提示スキル
教示賞賛スキル	0.566	0.580	0.481	0.525
コミュニケーション連携スキル	**	0.568	0.456	0.230
叱るスキル	**	**	0.459	0.360
保護者共働の問題解決スキル	**	**	**	0.605
保護者への情報提示スキル	**	**	**	**

\*\*：相関係数が1%水準で有意であることを示す。

**因子間相関** 下位因子間の Pearson の相関係数を求め、相関関係が論理的に妥当なものであるかについて検討した。その結果、全ての因子間に有意な正の相関が見られ (Table 4. 参照) 妥当な関係性が確認された。

**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5つの下位因子について GP 分析を行った。この結果、全ての因子、下位因子について群間の差が有意であり十分な弁別力を有することが示された ( $t_{s(218)} > 15.73, p < .001$ )。

**基準関連妥当性 (Tac24との関係性)** 生徒指導スキルの下位因子5つと Tac24の8つの下位因子との間の Pearson の相関係数を算出した (Table 5 参照)。この結果、教示賞賛スキルの使用が多い教師は、肯定的解釈や情報収集・計画立案の対処スキルを多く用いる傾向があることが示された。また、コミュニケーション連携スキルの使用が高い教師は、情報収集・計画立案、カタルシスが高い一方で放棄諦めや責任転嫁が少ない。叱るスキルが高い教師は、やはり情報収集・計画立案が高い一方で放棄諦めや責任転嫁が少なく粘り強い対処の傾向がみられる。保護者協働の問題解決スキルが高い教師は計画立案のスキルの得点が高く、先々を見越した対処方略が多い。概して、生徒指導基本スキルに分類されるスキルの使用が多い教師は、情報収集や計画立案、肯定的解釈が高く、論理的に妥当な関係性が見られた。他方、保護者協働スキルに分類される教職スキルに関しては、特に保護者への情報提示スキルに関して、Tac24で測定される日常の問題事態への対処スキルとの目立った関係性は示されなかった。

Table 5. 高校教師の生徒指導スキルと Tac24の問題事態への対処スキルの相関分析 (n=220)

Tac24による問題解決スキル 高校教師の生徒指導スキル	カタルシス	放棄 あきらめ	情報収集	気晴らし	回避的 思考	肯定的 解釈	計画立案	責任転嫁
教示賞賛スキル	.203**	-.087	.339**	.251**	.172*	.403**	.370**	-.117
コミュニケーション連携スキル	.273**	-.235**	.293**	.121	-.017	.224**	.367**	-.228**
叱るスキル	.131	-.255**	.231**	.142*	.004	.257**	.294**	-.275**
保護者共働の問題解決スキル	.044	-.176**	.201**	.077	.021	.147*	.242**	-.112
保護者への情報提示スキル	-.016	-.144*	.117	.069	.085	.155*	.168*	-.127

\*\*：相関係数が1%水準で有意；\*：相関係数が5%水準で有意であることを示す。



## 考察

本研究では、高等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「生徒指導基本スキル」、第2因子「保護者協働スキル」からなる、生徒指導場面における高等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「生徒指導基本スキル」は、「1-1. 教示賞賛スキル」、「1-2. コミュニケーション連携スキル」、「1-3. 叱るスキル」からなる3つの下位因子から構成され、また、第2因子「保護者協働スキル」は、「2-1. 保護者協働の問題解決スキル」、「2-2. 保護者への情報提示スキル」から構成される。すなわち、5つの観点から、生徒指導場面における高等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。この尺度については、因子間の妥当な関係性の確認、外的基準として用いた Tac24 の下位因子との妥当な関連性の確認、さらに GP 分析による尺度の弁別力の確認を行った。

本尺度による測定の結果は、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、平均値として学校ごと、あるいは下位グループごとにまとめれば、その学校やチームの研修を重点化させるための指標となる。また、先行の小学校教員版・中学校教員版の生徒指導上の教職スキル尺度と同様に、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、研修の効果を検討し効果エビデンスの認められる研修を推し進めていくことができるだろう。

本研究においては、高等学校教師の教職スキルの標準化データとともに、Tac24による問題場面に際しての対処スキルに関するデータを得た。本稿の以下の部分においては、これらのデータを用いて、教職スキルに関して得られたデータの分析例を示す。

Tac24は、「問題焦点-情動焦点」「接近-回避」「認知-行動」の3象限に構造的に分類された対処方略の使用頻度を測定することができる。そこで、z得点化した8種類の対処方略の使用頻度に基づいてクラスタ分析を行い、調査対象者の高等学校教員を、接近的コーピング優位群（69名、31.4%）、低コーピング群（63名、28.6%）、回避的行動コーピング優位群（28名、12.7%）、情動焦点コーピング優位群（60名、27.3%）の4群に分類した（Fig. 1. 参照）。接近的コーピング優位群は、ストレス事態に際して収集した情報に基づいて計画立案を行い、またカタルシスも多く用いるなど前向きな問題解決方略を多く用いる。

情動焦点コーピング優位群は、生じた情動に対する対処を比較的多く行う。低コーピング群は、ストレス事態に際して問題事態に対しても、情動に対しても対処を行うことが少ない。また、回避的行動コーピング優位群は、放棄・諦めや責任転嫁といった予後のよくない対処を多く行う傾向がある。後者2つの群は、中学校教員を対象に同様に問題解決スキルによる分類を



Fig. 1. 問題解決スキルによる高校教師の分類

行い、ストレス反応との比較を行った坂邊・立元（2007）のいずれも高いストレス反応を示した回避的認知コーピング群および回避的行動コーピング群にきわめて類似していた。メンタルヘルスの問題が危惧される。4つのタイプに分類したグループごとに5種類の生徒指導上の教職スキル得点を比較した（Fig. 2 参照）。

「教示賞賛スキル」については、1要因分散分析の結果、群間の主効果が有意であり（ $F_{(3,219)}=7.54, p<.001$ ）、テューキーの法による多重比較の結果、低コーピング群が接近的コーピング優位群（ $p<.01$ ）や情動焦点コーピング優位群（ $p<.001$ ）、回避的行動コーピング優位群（ $p<.10$ ）よりもスキルの使用が有意に少ないあるいは少ない傾向が示された。

「コミュニケーション連携スキル」については、群間の主効果が有意であり（ $F_{(3,219)}=7.86, p<.001$ ）、多重比較の結果、接近的コーピング優位群が低コーピング群（ $p<.01$ ）や回避的行動コーピング優位群（ $p<.05$ ）よりも有意に多く、また、情動焦点コーピング優位群が低コーピング群（ $p<.01$ ）や回避的行動コーピング優位群（ $p<.05$ ）よりも有意にスキルの使用が多いことが示された。

「叱るスキル」については、群間の主効果が有意であり（ $F_{(3,219)}=5.74, p<.01$ ）、多重比較の結果、接近的コーピング優位群が低コーピング群（ $p<.05$ ）や回避的行動コーピング優位群（ $p<.05$ ）よりも有意に多く、また、情動焦点コーピング優位群が低コーピング群（ $p<.01$ ）や回避的行動コーピング優位群（ $p<.01$ ）よりも有意にスキルの使用が多いことが示された。

「保護者協働の問題解決スキル」については、群間の主効果に傾向（ $F_{(3,219)}=2.36, p<.10$ ）がみられた。多重比較の結果、接近的コーピング優位群が低コーピング群よりもスキルの使用が高い傾向が示された（ $p<.10$ ）。

「保護者への情報提示スキル」については、群間差は有意ではなかった。

「生徒指導基本スキル」の下位因子である「教示賞賛スキル」、「コミュニケーション連携スキル」、「叱るスキル」については、概して、低コーピング群の高校教師のスキル使用が少ない。また、接近的コーピング優位群や情動焦点コーピング優位群の高校教師は、おそらくコーピングスキルが功を奏しているために、生徒や同僚教師を相手にこれらのスキルを用いることができると考えられる。

以上のように、高校教師の教職スキルは、その問題事態への対処方略と絡めつつメンタルヘルスの問題としてもとらえることができる。

前述したように、高校教師は学校教育システムの終盤において、自己指導能力を備えた国民

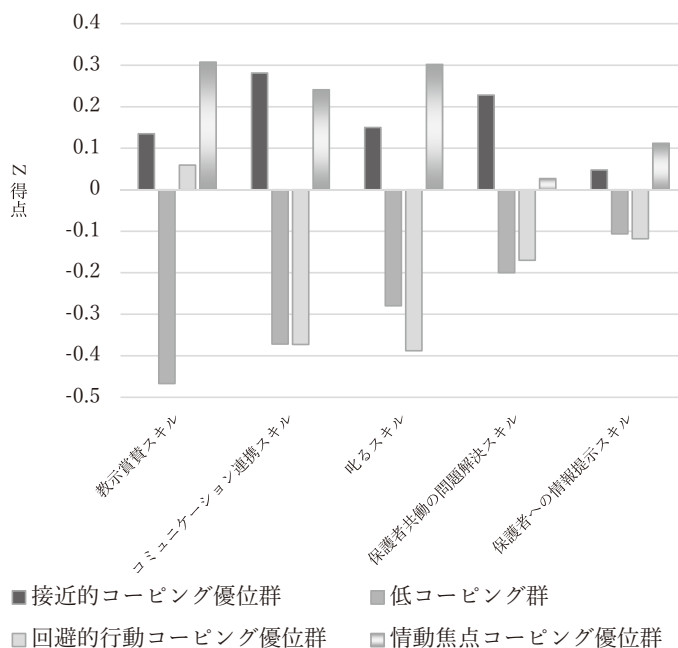


Fig. 2. 教職スキルの群間比較

の育成を支える存在でもある。ここには、発達障害やその他さまざまな原因で、学校や社会への適応スキルが十分に育ちきらないままの生徒も混在している。彼らを含め、すべての生徒を、いかにして教え導くか。その際に、様々な関係性の構えをもつ保護者との連携体制を構築するのかというのは重大な問題である。生徒が大人に近い年齢になってきたからこそ、自他を見極め自らの在り方を追求していく生き方を、高校教師自身が身をもって示していく必要がある。少子化も極まり、他方で、教師の働き方も考慮しなければならない時代である。教える内容の追及も重要な教育の課題であるが、どのような素晴らしい内容であっても、生徒が聞き入れ考えられる体制になれば意味をなさない。だからこそ、高校教師の生徒指導上のスキルにおいて、スキルアップ向上介入の実践のエビデンスの蓄積が急がれる。

教職が専門職であることは間違いない。そして、その専門性の重要な要は、生徒指導上の教職スキル、生徒を教え導く「教示賞賛スキル」、生徒とあるいは同僚とのチームプレイをさせる「コミュニケーション連携スキル」、生徒の不適切な行動を制する「叱るスキル」からなる「生徒指導基本スキル」、保護者に的確に情報を伝える「保護者への情報提示スキル」を介して、保護者と問題解決のために協働する「保護者協働の問題解決スキル」からなる「保護者協働スキル」からなる生徒指導上の教職スキルである。これらのスキルアップを図り続けることは、日本の学校教育を支え、数十年後の我が国を支える人材の育成を通じた、持続可能な社会構築のための最優先の課題であろう。

## 引用文献

- 神村栄一・海老原由香・佐藤健二・戸ヶ崎泰子・坂野雄二（1995）対処方略の三次元モデルの検討と新しい尺度（TAC-24）の作成 教育相談研究, 33, 41-47.
- 坂邊夕子・立元真（2007）「中学校教師のストレス」心理臨床学研究, 25, 129-140.
- 立元真・榎本晴彦（2018）小学校教員に対する生徒指導領域の教職スキル研修 スクールワイドのティーチャートレーニングの効果 日本心理学会第82回大会発表論文集
- 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.
- 立元真・東迫健一・徳田公威・富岡直美・中岡嵩・川越雅彦・川口直（2018）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 宮崎大学教育学部紀要 91, 123-132.
- 文部科学省（2010）. 生徒指導提要. 教育図書株式会社.
- 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）

## 付記

本研究は科学研究費補助金基盤（B）の助成を受けて行われた。