

# 生徒指導主事を対象とした研修プログラムの開発的研究(1)

— 広島市の生徒指導主事研修プログラムの事例から —

長江 綾子・栗原 慎二・中村 孝・石井 眞治<sup>1</sup>・米沢 崇<sup>2</sup>

(2010年10月7日受理)

Developmental Research on A Teacher Training for School Counseling and Guidance Teachers I  
— Through a training program for school counseling and guidance teachers in Hiroshima city —

Ayako Nagae, Shinji Kurihara, Takashi Nakamura, Shinji Ishii and Takashi Yonezawa

**Abstract:** The present study defined the abilities we need for school counseling and guidance on the ground that we are facing problems such as teacher trainings are not organized nor systematic enough and doesn't have a clear image of abilities we need, while educational problems are getting more complex and serious. It points out we needs 3 point of view to the abilities as follow i)covering all primary support/ secondary support/ thirdly support ii)having a balance between knowledge, knowledge for skill, and skill iii) having idea of levels of basic and advanced skill, and with this point of view, we have developed a training program for school counseling and guidance teachers and evaluated the effect of it. The participants, all school counseling and guidance teachers at public elementary and junior high school in Hiroshima city ( $n=204$ ); half of them who took the program were called as an experimental group and the other half who will take the program next year was recognized as a control group, completed a questionnaire. As a result, we found that this program has a significant effect on advanced skills. It also means that the participants grow basic skills up to some level. It reminds us that we need to conduct training with considering about different levels and goals of abilities. Additionally, since the effect on advanced skill was still not enough, the training time (24 hours) was not enough for student counseling and guidance teachers to achieve higher level. As a future task, the necessity of evaluation from others and practical researches to make sure clear goal scores were discussed.

Key words: building competence in school counseling and guidance, school counseling and guidance teacher, training program

キーワード：生徒指導の力量形成，生徒指導主事，研修プログラム

## 1. 問題と目的

### 1-1 生徒指導主事に求められる力量と研修プログラムの現状

生徒指導とは、一人一人の生徒児童の人格を尊重し、

個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動であり、学習指導と並んで学校教育において重要な意義を持つものである（文部科学省，2010）。近年の複雑化・深刻化する教育問題は、生徒指導に関する教師の力量の向上を要請しており、生徒指導に関する研修プログラムのあり方が問い直されている。特に、キーパーソンとなる生徒指導主事の力量の向上は喫緊の課題である。

<sup>1</sup> 比治山大学現代文化学部

<sup>2</sup> 奈良教育大学教育学部

2010年6月に文部科学省から出された生徒指導提要では、生徒指導主事の役割について、i) 生徒指導の組織的計画的な運営と教科指導全般にわたるカリキュラム開発のリード・推進、ii) 生徒指導を計画的・継続的に推進するための公務との連絡・調整、iii) 生徒指導に関する専門的事項の担当者とともに、関係組織の教員に対する指導・助言、iv) 児童生徒や家庭、関係機関への働きかけ、が示されており、このような役割を果たしていくために以下の資質・能力が求められるとしている。

- (i) 生徒指導の意義や課題を十分に理解して、他の教員や児童生徒から信頼されている。
- (ii) 学校教育全般を見渡す視野や識見を持ち、生徒指導に必要な知識や技能を身につけているとともに、向上を目指す努力と研鑽を怠らない。
- (iii) 生徒指導上に必要な資料の提示や情報交換によって、全教員の意識を高め、共通理解を図り、全教員が意欲的な取組に向かうようにする指導性をもっている。
- (iv) 学校や地域の実態を把握し、それらを生かした指導計画を立てるとともに、創意・工夫に満ちたより優れた指導が展開できる。
- (v) 変貌する社会の変化や児童生徒の揺れ動く心や心理を的確に把握し、それを具体的な指導の場で活かしていく態度を身につけている。

また、生徒指導主事を対象とした研修に関して、以下のような内容を盛り込むことが期待されるとしている。

- (i) 生徒指導に関する新たな理論や情報の提供
- (ii) 生徒指導における校内のリーダー層として必要とされる資質能力
- (iii) 校内における生徒指導上の問題に対応するチームサポートの在り方
- (iv) 校内における生徒指導に関する研修の企画運営
- (v) それぞれの学校における情報交換や事例の提供、参加者による協議 など

しかし、このように示されているものの、その能力の具体や研修内容との関係性については明確に示されていない。

これに関して、梶原(1995)は、生徒指導にかかわる教師の資質について、「態度的資質、認知的資質、技術的資質」の3つの側面があるとしているが、文部科学省(2010)の示す能力は、これらの中でも態度的資質に関する記述が中心であり、具体的な知識(認知)・技術については明確にされていない。

その他、生徒指導主事の研修に関連することについて、文部科学省初等中等教育局教職員課(2007)は、教員研修を初任者・中堅教員・管理職の3段階に分け、それぞれの段階に必要な資質能力について検討してい

る。ここでは、初任者研修において生徒指導に関する研修目標(身に付けたい資質・能力)や研修内容が示されている。しかし、生徒指導主事クラスが該当するであろう10年経験者(中堅教員)研修においては示されていない。また、国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2010)は、「生徒指導主事に求められる具体的な行動」について冊子に整理しているが、冊子の目的が「連絡調整」を行う際に求められる具体的な行動に特化しているものであり、生徒指導主事の全体の能力を示すものではない。さらに、独立行政法人教員研修センターでは、生徒指導指導者養成研修を行っており、そこでは生徒指導のリーダーとしての資質を「生徒指導の基盤となるもの」「生徒指導における危機管理能力」「生徒指導上の諸課題への対応の方策」「具体的な課題を解決するための実践力」という4点に重点化している。しかし、これらは主に領域を観点として示しているものであり、それらが具体的にどのような能力であるのかについては具体的には示されていない。

このように、生徒指導主事に求められる能力についてはさまざまなところで述べられてはいるものの、それらが具体的にどのような能力なのかについては明確に示されていない。

栗原・神山・利田・林田・本田・戸野(2005)は、全国の教育センターにおける生徒指導・教育相談に関する研修プログラムの検討を行っており、その課題として、「研修講座の体系的再構築」「研修内容の偏り」「研修講座の位置づけ」を指摘しているが、これらは生徒指導に求められる能力が明確でないことが反映されていると考えられる。

以上のことから、生徒指導主事の研修プログラムが組織的・体系的でないという課題の背景には、生徒指導主事に求められる能力が明確に示されていないという実態があると考えられる。

## 1-2 生徒指導主事に求められる力量

ではどのような能力が生徒指導主事に求められるのであろうか。これについて、文部省(1981, 1991)等をふまえ、教育心理学を専門とする大学教員2名、生徒指導主事3名、学校心理学を専攻する大学院生2名で検討し、教師に身につけて欲しい生徒指導に関する全体的な能力の目標を「今日の社会状況や教育を取り巻く実態や現状を理解し、生徒指導の原理・概念・意義をふまえ、学校組織として生徒指導に取り組むことができる」とした。そして、このような力量を形成する具現的な能力について整理していくために、以下の視点を参考とした。

最初に、石隈(1999)の援助サービスの視点を参考とした。石隈(1999)は、児童生徒に対する援助サービス

を、その段階によって一次的援助サービス、二次的援助サービス、三次的援助サービス（以下、「援助サービス」を「支援」とする）の3つに分けている。一次的支援は「すべての児童生徒」、二次的支援は登校しづりや学業不振などの課題を抱えるハイリスクな「一部の児童生徒」、三次的支援はすでに不登校や非行といった問題行動が発生している、発達障害があるなどの「特定の児童生徒」を対象としている。このように、生徒指導においては、この一次的～三次的支援を実践していく能力が求められる。

次に、この一次的～三次的支援を実現するための具体的な能力の視点として、梶原(1995)は「態度的資質、認知的資質、技術的資質」（以下、「的資質」を「スキル」とする）の視点を示している。また、栗原ら(2005)は、今日的教育課題に的確に対応するには、生徒の実態を「理解」し、知識や理論と照合して「判断」し、その判断に基づいて具体的な「対処」をする必要があるが、的確な理解や判断を可能にするための知識や理論(認知スキル)に関する研修講座の数は対処(技術スキル)に関する研修講座の数に比べきわめて少ないことを指摘するとともにバランスをとることの重要性を指摘している。さらに、栗原ら(2005)は、対処に関する研修講座について特定の技法に焦点をあてた研修が多いことを指摘するとともに、講座間の関連を見直し、相互に有機的な関係をもたせる必要があると指摘している。そして、生徒指導のスクールリーダーを養成することを目的とする体系的研修講座等では、さまざまな問題を適切に判断するための体系的知識や理論の研修が必要であると述べている。このことから、生徒指導に求められる能力の形成においては、対処に関する内容だけでなく、知識や理論に関する内容も取り入れ、そこからの的確な理解・判断をし、それに基づいて対処を検討するという流れや関連性が重要となる。そして、そのために、「認知スキル」と「技術スキル」については、「基礎的な知識として知っておくべき内容」、「スキルを身につけるために必要な知識・理論」、「スキルとして必要な能力」の3つの視点に細分化した(以下、順に「知識」「技能的知識」「技能」とする)。なお、態度的スキルに関しては、認知的整合性理論や精緻化可能性モデルなどにおいて、認知構造の変化に対応した方向で態度が変容することが知られており、認知スキル(「知識」「技能的知識」)が身につくことによって態度的スキルも形成されていくものと考え、本研修プログラムでは直接的な研修項目としては入れなかった。

また、文部科学省初等中等教育局教職員課(2007)は、教員研修を初任者・中堅教員・管理職の3段階に分け、それぞれの段階に必要な資質能力について検討し

ていることから、力量の形成においては段階的に行なっていくことが現実的である。ここでは、どの教員にも必要とされる能力と、その特殊性・専門性から特定の職階の教員において必要とされる能力に大別される。そこで、前者を「ベーシックスキル」、後者を「アドバンススキル」とした。なお、生徒指導主事については、生徒指導を推進する中心的存在であり、より高度な専門性が必要とされることから、ベーシックスキルのみならずアドバンススキルも必要な職階である。

これらのことを整理すると、生徒指導に求められる力量を形成するためには、i) 一次的・二次的・三次的支援のすべてを実践する能力の形成、ii) 知識・技能的知識・技能のバランス、iii) ベーシックスキル・アドバンススキルの段階、の視点を入れることが必要と考えられる。

以上をふまえて、このような視点から生徒指導に求められる力量について操作的定義をし、生徒指導主事を対象とした研修プログラムを体系的に組み立てた。よって本研究では、その効果を検証することを目的とする。

## 2. 方法

### 2-1 対象者

対象者は、広島市内の公立小・中学校の全生徒指導主事204名を対象とし、2009年度に研修を受講した生徒指導主事102名を実験群( $n=102$ )、翌年度に研修を受講する残りの生徒指導主事102名を対照群( $n=102$ )とした。なお、分析は回収されたデータに不備のない200名(実験群98名、対照群102名)を対象とした。

### 2-2 実験者

実験者(研修プログラムの立案・研修講師)は広島大学大学院教育学研究科の教員であった。過去に約15年以上の教育相談係としての経験をもつ。

### 2-3 生徒指導主事研修プログラムで形成する能力

先の検討に基づき作成した生徒指導主事研修プログラムでは、まず、生徒指導に必要な能力を「一次的支援・二次的支援・三次的支援」の機能的な支援ができる能力とし、さらにその能力を、全体を支える「生徒指導全体」「教師のセルフマネジメント」、校内における「個別支援・個別指導」「集団指導・学級づくり」「生徒指導体制」、校外における「家庭・地域・関連機関との連携」、の6領域に分類した。続いて、各6領域において、教師に身につけて欲しい生徒指導に関する能力について操作的に定義し、それらに「知識・技能的知識・技能」、「ベーシックスキル・アドバンススキル」の視点を加え研修プログラムを作成した(Table 1)。

各領域における教師に身につけて欲しい生徒指導に関する能力を以下に示す。

(i) 生徒指導推進の全体に関する能力

今日の社会状況や教育を取り巻く実態や現状を理解し、生徒指導の原理・概念・意義を踏まえて生徒指導を構想し、学校組織として生徒指導に取り組むことができる。

(ii) 教師のセルフマネジメントに関する能力

自己の特性を理解し、職務に専念できるように自己の健康を保ち、自己の能力向上に努める。

(iii) 児童生徒への個別支援・個別指導に関する能力

児童生徒理解の理論や方法に基づき、子どもの状態や課題を多面的に的確に見取り、コミュニケーションを通じて個別の支援計画を立て適切な支援を提供することができる。

(iv) 集団指導・学級づくりに関する能力

集団の特性や対人相互作用、リーダーシップについて理解し、集団づくりの原理や方法、リーダーシップ理論を活用し、よりよい学級づくりをすることができる。

(v) 生徒指導体制（校内マネジメント）づくりに関する能力

適応上の課題を抱えた児童生徒に対して、関係者が集まり支援組織を作り、支援計画を立て支援を実行できる。

(vi) 家庭・地域・関連機関との連携に関する能力

学校を取り巻く諸機関や家庭と地域との連携の意義を理解し、その働きを生かして学校組織として生徒指導に取り組むことができる。

生徒指導においては、これらすべての能力を身につけることが必要となる。今回の研修プログラムでは、これらの必要とされる能力について、ベーシック・アドバンスの観点もふまえながら、生徒指導主事の職階に求められる内容で構成した。なお、今回の研修プログラムでは、時間の関係上、(ii)「教師のセルフマネジメントに関する能力」は除いた。

2-4 質問紙の構成

生徒指導主事に対する質問紙は、フェイスシートと以下の調査項目・確認項目で構成された。全ての質問項目の作成にあたっては、教育心理学を専門領域とする研究者2名、教育委員会の指導主事2名、大学院生2名の計6名で行った。この6名で林(1994)、高木・田中・淵上・北神(2006)、栗原・神山・利田・林田・本田・戸野(2005)、栗原・神山・林田・本田・戸野・斉藤(2006)、米沢・田中(2009)、石井・井上・沖林・栗原・神山(2009)、瀬戸・石隈(2002, 2003)を参考に質問項目の原案を作成し、その内容が妥当か、抽象的な表現になり意味がわかりづらくなっていないかなどについて検討し、質問項目を決定した。質問紙を構成する質問内容と項目数を以下に示す。

(i) 日頃の関わり能力に関する調査項目（10項目）

子どもとの良質な人間関係を築くためのコミュニケーション・スキル、とりわけベーシック・スキルの内容を参考とした児童生徒とのかかわり方に関する調査項目。

(ii) 態度的スキルに関する調査項目（4項目）

生徒指導担当者としての職務に対するモチベーションに関する調査項目。

(iii) 特別支援能力に関する調査項目（4項目）

(iv) 学級づくり能力に関する調査項目（4項目）

(v) 生徒指導・教育相談場面における能力に関する調査項目（12項目）

アセスメント力、問題行動への対応力、日常的な指導力に関する内容の調査項目。

(vi) 生徒指導・教育相談体制づくりの能力に関する調査項目（8項目）

コーディネーション能力、話し合い能力に関する内容の調査項目。

Table 1 生徒指導主事研修プログラム

予定時数	実時数	研修内容	Basic Advance	1～3次	知識	技能的知識	技能
1	3	3	概論	B	1, 2, 3	○	○
2	3	3	アセスメント・発達障害・ケース検討	B, AD	3	○	○
3	3	4	チーム支援	AD	3	○	○
4	3	2	学級経営・リーダーシップ理論	B, AD	1	○	○
5	3	3	協同学習	AD	1	○	○
6	3	3	個人カウンセリング入門	B	2, 3	○	○
7	3	3	ブリーフカウンセリング	AD	1, 2, 3	○	○
8	1.5	1.5	ライフスキルトレーニング	AD	2, 3	○	○
9	1.5	1.5	ピア・サポート	AD	2, 3	○	○

(vii) 生徒指導に関する基礎的知識の確認項目(7項目)

(viii) 開発的生徒指導に関する知識の確認項目(20項目)

開発的生徒指導(ライフスキル教育, ピア・サポート, 協同学習, 短期カウンセリング, チーム支援)に関する内容の基礎的知識の確認項目。

(ix) 開発的生徒指導の能力に関する調査項目(21項目)

開発的生徒指導(ライフスキル能力, ピア・サポート能力, 協同学習能力, 短期カウンセリング能力, チーム支援能力)に関する内容の調査項目。

回答形式は, (vii) (viii) 以外の項目については, 「5: とてもあてはまる」から「1: 全くあてはまらない」までの5件法を用いた。(vii) については, 「3: そう思う」から「1: そう思わない」までの3件法を用いた。(viii) については, 正しいものには「1」に, 間違っているものには「2」に, わからない場合には「3」に○印を付けてもらい, その正答率をもとに知識の獲得状況を把握することとした。各項目の具体的な内容については Appendix に示した。なお, (i)・(iii)~(vii) を「ベーシックスキル」と(viii) (ix) を「アドバンススキル」とした。

## 2-5 手続き

### 1) Pre-test の実施

実験群に対しては, 教育委員会は中身を見ることができないことと得られたデータは統計的に処理され本研究以外には使用されないことを伝えた上で, 教育委員会によってフェイスシートと前述の質問項目からなる Pre-test が実施された。所要時間は約20分であった。対照群に対しては, 調査協力の依頼, 実際の回答は各学校の生徒指導主事に依頼する旨を記した文書, 同一の Pre-test, 返信用封筒を各小・中学校に郵送し, 回答を求めた。

### 2) 研修プログラムの実施

研修プログラムは実験群に対して行なわれ, 研修の時間数は, 6時間研修を3日間, 3時間研修を2日間の計24時間であった。生徒指導主事研修プログラムの詳細については Table 1 に示す。

### 3) Post-test の実施

実験群に対しては, 研修の終了時に Pre-test と同様の手続きで同一の Post-test が教育委員会により実施され, その場で回収された。対照群 ( $n = 102$ ) に対しては, Pre-test と同様に依頼文書と同一の Post-test, 返信用封筒を各小・中学校に郵送し, 回答を求めた。

## 3 結果と考察

### 1) 内的整合性の確認

分析に先立ち, (vii) (viii) の知識確認項目以外につ

いて, 想定された質問内容ごとに  $\alpha$  係数を算出した。

その結果, (ix) 「短期カウンセリング能力」は  $\alpha = .66$  とやや低かったものの, その他の内容は .77~.88 と十分な内的整合性があることが示された。

### 2) 研修前における効果指標の群間比較 (学校種)

事前段階において, 学校種 (小中) の違いによる各能力の自己評価の差の有無を調べるため,  $t$  検定を実施した (Table 2)。

分析の結果, 統計的に有意差が認められた項目は (i) 「日頃の関わり方」( $t(198) = 2.33, p < .05$ ), (iv) 「学級づくり能力」( $t(198) = 2.53, p < .05$ ), (vi) 「話し合い能力」( $t(198) = 2.61, p < .05$ ), (ix) 「協同学習能力」( $t(198) = 5.02, p < .01$ ) の4項目であった。このことは, 学級担任制と教科担任制というシステムの違いや児童生徒の発達段階の違いが影響していると考えられる。しかし, 他の10項目では有意差は認められなかった。

続いて, 実験群 (対象者98名; 小学校66名, 中学校

Table 2 研修前における自己評価能力の学校種比較 ( $n = 200$ )

問	質問内容	小学校	中学校	t 値
i	日頃の関わり (SD)	4.12 (0.36)	4.00 (0.35)	*
ii	態度的スキル (SD)	3.68 (0.64)	3.84 (0.56)	†
iii	特別支援能力 (SD)	3.77 (0.59)	3.73 (0.49)	ns
iv	学級づくり能力 (SD)	3.97 (0.45)	3.79 (0.52)	*
v	アセスメント力 (SD)	3.86 (0.36)	3.82 (0.45)	ns
v	問題行動への対応力 (SD)	3.96 (0.50)	4.07 (0.51)	ns
v	日常的な指導力 (SD)	4.01 (0.47)	4.04 (0.46)	ns
vi	コーディネーション能力 (SD)	3.69 (0.50)	3.75 (0.48)	ns
vi	話し合い能力 (SD)	3.83 (0.48)	3.64 (0.50)	*
ix	ライフスキル能力 (SD)	3.10 (0.78)	2.88 (0.87)	†
ix	ピアサポート能力 (SD)	2.78 (0.81)	2.62 (0.82)	ns
ix	協同学習能力 (SD)	3.97 (0.49)	3.53 (0.73)	**
ix	短期カウンセリング能力 (SD)	3.88 (0.44)	3.77 (0.56)	ns
ix	チーム支援能力 (SD)	3.72 (0.68)	3.86 (0.49)	ns

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , † $p < .10$

32名)を対象に、学校種によって実践の効果の差があるかを調べるために、学校種(小・中)×時期(事前・事後)の2要因混合計画による分散分析を実施した(Table 3)。その結果、まず前述のt検定で有意差が認められた(i)「日頃の関わり方」、(iv)「学級づくり能力」、(vi)「話し合い能力」、(ix)「協同学習能力」に関しては、ここで交互作用も学校の主効果も認められないことから、学校種による研修への効果に有意差はないということが確認された。その他の項目において、統計的に有意差が認められた内容項目は(ii)「態度的スキル」( $F(1,96)=4.45, p<.05$ )のみであり、その他すべての項目においては有意差が認められなかったこと

から、学校種の違いに大きな差はないと考えられる。

3) 研修効果の検討

このことから、今回は学校種の違いに大きな差はないと考え、学校種を区別せず全対象者において、群(実験群・対照群)×時期の2要因混合計画による分散分析を実施し、研修の効果を検討した(Table 4)。その結果、統計的に有意差が認められた内容項目は以下の通りである。

- v) 「問題行動への対応力」( $F(1,198)=6.68, p<.05$ ),
- vi) 「コーディネーション能力」( $F(1,198)=6.25, p<.05$ ),
- vi) 「話し合い能力」( $F(1,198)=14.33, p<.05$ ),
- ix) 「ライフスキル能力」( $F(1,198)=44.85, p<.01$ ),

Table 3 実験群における学校種の効果検証

(n=98)

問	質問内容	小学校		中学校		主効果		交互作用
		事前(SD)	事後(SD)	事前(SD)	事後(SD)	学校種	時期	
i	日頃の関わり	4.11(0.38)	4.22(0.39)	4.00(0.37)	4.05(0.38)	†	†	
ii	態度的スキル	3.70(0.65)	3.83(0.61)	4.02(0.50)	3.93(0.46)	†		*
iii	特別支援能力	3.78(0.63)	3.83(0.55)	3.76(0.49)	3.73(0.53)			
iv	学級づくり能力	3.94(0.42)	4.00(0.47)	3.84(0.51)	3.88(0.48)			
v	アセスメント力	3.86(0.36)	3.93(0.42)	3.84(0.47)	3.91(0.35)			
v	問題行動への対応力	3.92(0.48)	4.08(0.52)	4.11(0.61)	4.27(0.46)	*	**	
v	日常的な指導力	3.97(0.43)	4.12(0.47)	4.12(0.48)	4.15(0.38)		†	
vi	コーディネーション能力	3.61(0.52)	3.73(0.55)	3.74(0.53)	3.69(0.40)			
vi	話し合い能力	3.80(0.44)	4.00(0.56)	3.70(0.49)	3.85(0.81)		**	
ix	ライフスキル能力	3.12(0.76)	3.56(0.58)	3.12(0.67)	3.40(0.56)		**	
ix	ピアサポート能力	2.84(0.76)	3.41(0.64)	2.70(0.71)	3.20(0.54)		**	
ix	協同学習能力	3.95(0.54)	4.16(0.56)	3.78(0.46)	4.09(0.40)		**	
ix	短期カウンセリング能力	3.89(0.43)	4.12(0.48)	3.86(0.56)	3.93(0.40)		**	
ix	チーム支援能力	3.70(0.80)	3.88(0.66)	3.93(0.50)	3.84(0.67)			†

\*\*p<.01, \*p<.05, †p<.10

Table 4 研修の効果検証

(n=200)

問	質問内容	実験群(n=98)		対照群(n=102)		主効果		交互作用
		事前(SD)	事後(SD)	事前(SD)	事後(SD)	実践	時期	
i	日頃の関わり	4.07(0.38)	4.16(0.40)	4.09(0.35)	4.08(0.37)			†
ii	態度的スキル	3.80(0.62)	3.86(0.57)	3.67(0.62)	3.61(0.65)	*		
iii	特別支援能力	3.77(0.59)	3.80(0.54)	3.74(0.53)	3.68(0.62)			
iv	学級づくり能力	3.91(0.45)	3.96(0.47)	3.91(0.51)	3.95(0.47)			
v	アセスメント力	3.86(0.40)	3.92(0.40)	3.85(0.39)	3.88(0.47)		†	
v	問題行動への対応力	3.99(0.53)	4.14(0.50)	4.01(0.47)	3.97(0.54)			**
v	日常的な指導力	4.02(0.45)	4.13(0.44)	4.02(0.49)	4.02(0.49)			
vi	コーディネーション能力	3.65(0.52)	3.71(0.50)	3.76(0.46)	3.65(0.51)			*
vi	話し合い能力	3.77(0.46)	3.95(0.66)	3.77(0.53)	3.78(0.59)		**	*
ix	ライフスキル能力	3.12(0.73)	3.51(0.58)	2.94(0.89)	2.92(0.79)	**	**	**
ix	ピアサポート能力	2.80(0.74)	3.34(0.61)	2.67(0.87)	2.83(0.80)	**	**	**
ix	協同学習能力	3.89(0.52)	4.14(0.52)	3.76(0.69)	3.80(0.63)	**	**	*
ix	短期カウンセリング能力	3.88(0.48)	4.06(0.46)	3.81(0.49)	3.81(0.55)	*	*	*
ix	チーム支援能力	3.78(0.72)	3.87(0.66)	3.75(0.52)	3.58(0.71)	†		**

\*\*p<.01, \*p<.05, †p<.10

- ix) 「ピアサポート能力」 ( $F(1,198) = 13.22, p < .01$ )
- ix) 「協同学習能力」 ( $F(1,198) = 5.55, p < .05$ )
- ix) 「短期カウンセリング能力」 ( $F(1,198) = 6.13, p < .05$ )
- ix) 「チーム支援能力」 ( $F(1,198) = 7.20, p < .01$ )

このように、(ix) アドバンススキルについての自己評価では、全ての能力において実践群における研修の効果が認められた。また、ベーシックススキルにおいても有意差が認められた項目は全て実践群におけるものであった。このことより、生徒指導主事を対象とした研修プログラムでは、特にアドバンススキルにおいて効果があることが示唆された。

また、(i) 「日頃の関わり能力」に関しては統計的な有意傾向が認められたが ( $F(1,198) = 3.49, p < .10$ )、この結果は事前の段階ですでに値が高かったことから、生徒指導主事クラスの教員は日ごろの関わり能力はもともと高いレベルであり、そのため研修の効果もその他に比べて見えにくかったと考えられる。このことから、今後は生徒指導主事(アドバンス対象)ではない初任者や一般の教員に対する研修では、この項目に関する内容で効果が見られる可能性が示唆された。

## 4 総合考察

### 4-1 職階に応じた研修のあり方

#### 1) ベーシック・アドバンスと各職階

今回の生徒指導主事を対象とした研修プログラムにおいては、特にアドバンススキルにおいて効果があることが示唆された。また、ベーシックススキルについては、研修の効果が認められるとともに、生徒指導主事の職階はある程度ベーシックススキルは身につけていることが明らかになった。しかし、すべての生徒指導主事が十分に身につけているわけではなく、一般の教員の場合はその傾向はさらに強まると考えられることから、初任者や一般教員の職階における研修では、ベーシックススキルがどの程度必要とされているのか検討する必要がある。また、今回の検討では学校種間に大きな差がなかったことから、基本的に小中合同の研修でも問題はないことが明らかになったが、いくつかの能力では差がみられたことより、その違いに応じた小中別々の研修の必要性も示唆された。

#### 2) 目標レベルの設定と到達度

前述の内容からも、今後は各職階に適した研修プログラムを実施することが必要である。そのためには、職階ごとにおいても求められる能力を明確にしていき、それに基づいてプログラム研修を立案・実施していく必要があると考えられる。その際に、どのレベルまで到達すればよいのかという目標レベルを設定す

る必要があるが、今回の研修で測った能力レベルは、質問紙の構成上「3」が「どちらでもない」という回答となっている。これは自信をもって推進する状態とは言いがたく、生徒指導を中心的に推進する立場である生徒指導主事の職階では、「4」の「あてはまる」は欲しいレベルである。このことを考慮すると、今回の研修プログラムではアドバンススキルにおいて効果があったものの、目標レベル到達度の観点からみれば十分ではないと考えられる。

### 4-2 力量形成に必要な研修時間

今回の研修プログラムでは、アドバンススキルにおいて効果があったものの、十分ではないと前述したが、特に、「ライフスキル能力」「ピアサポート能力」は3.5よりも低いことから、アドバンス能力を身につけるためには、24時間の研修時間では限界があり、より多くの時間で研修プログラムを実施する必要があることが示唆された。また、実験者が実際に研修プログラムを実施した際の状況としては、意図した研修内容はアドバンススキルであるが、その基盤としてベーシックスキルの修得が必要であり、受講者の中にはベーシックスレベルが未修得段階の者もいたことから、実際はベーシックススキルに時間が割かれアドバンススキルに十分に時間が取れなかったということであった。このことから、ベーシックススキルを十分に習得し、それを基盤としてアドバンススキルを身につけるためには今回実施した24時間では不十分であることが考えられる。

これに関して、栗原ら(2005)では、他の機関に比べ相当長時間かなりの人数の教員に対して体系的な研修を行っていた機関について、こうした機関では人材育成という視点と明確な目的をもって講座を運営していると思われると述べている。そして、複雑化・深刻化する問題に的確に適応できる教員の力量形成をしていくためには、長期視点に立ってどのような計画を描き、どのような方法で人材の育成を行なうのかを明確にする必要があると指摘している。また、同じく栗原ら(2005)は、アメリカにおける生徒指導はスクールカウンセラーが中心であることと、このスクールカウンセラーは大学院修士課程において600時間に及ぶ実習とスーパーヴィジョンのカリキュラムによって養成されていることを紹介し、日本においても生徒指導を推進するリーダー的力量を有する人材の計画的な養成に向けた積極的な取り組みが期待されると述べている。日本とアメリカではシステムや文化等も違うため、簡単に比較することはできないが、それを考慮したうえで、人材育成に600時間という時間を設けていることを考えると、今回研修プログラムの24時間は十分でないことが考えられる。

これらのことから、前述したように、職階ごとにおいても求められる能力を明確にしていく必要があり、その力量形成のために必要な時間で研修を実施していく必要があると考えられる。

#### 4-3 ニーズアセスメントの必要性

求められる能力や研修プログラムは、教員の能力の実態や学校特性、地域特性によって当然異なる。そのため、今後は研修を行ないながら教員の能力の実態把握、学校や教員・児童生徒のニーズアセスメントを行い、その時と場に適した「一次的～三次的支援」「アドバンス・ベーシック」「知識・技能的知識・技能」のバランスや重みづけを考慮しながら、継続的に研修を改善していく必要があると考えられる。

#### 4-4 今後の課題

##### 1) 他者評価による効果検討

生徒指導はすべての教育活動に機能的に作用するものであり、生徒指導を推進していくためには、生徒指導主事個人の働きだけでなく生徒指導体制として組織的に取組んでいく必要がある。その際、他者からみて生徒指導がどのように機能しているかという評価が重要となる。この観点からみると、本研究は生徒指導主事の自己評価による効果検証であり、他者評価による効果検討は行っていない。このことから、学校全体として生徒指導の推進に取組んでいくためにも、今後は他者評価、特に管理職である校長評価の観点から研修プログラムについて検討していく必要があると考えられる。

##### 2) 目標レベルに関する実証的研究

先に目標レベルの設定の必要性について述べたが、本研究では目標レベルの観点からは検討していないため、具体的にどの程度の力量があれば変容につながるのかということについての実証的なデータは得られていない。そのため、今後は目標レベルの観点から、力量形成のために必要な数値目標に関する実証的データを収集し、そこからその目標値に到達するために必要な時間数や研修内容を示していく必要がある。

### 【引用・参考文献】

林孝 1994 『教師の力量形成と学校の組織風土・組織文化』(科学研究費補助金一般研究(C)課題番号:04610147)。  
石井眞治・井上弥・沖林洋平・栗原慎二・神山貴弥編著 2009 児童・生徒のための学校環境適応ガイドブックー学校適応の理論と実践一、協同出版。

石隈利紀 1999 学校心理学 誠信書房。  
梶原康史 1995 生徒指導と教師の研修新学校教育全集15生徒指導 きょうせい 297-341。  
国立教育政策研究所 生徒指導研究センター 2010 生徒指導の役割連携の推進に向けて 生徒指導主事に求められる具体的な行動 中学校編 <http://www.nier.go.jp/21kinoucyugaku/kinoutebiki.htm> (2010/09/29)  
栗原慎二・神山貴弥・林田正彦・本田千恵・戸野香・斉藤美由紀 2006 現職教員の生徒指導・教育相談の力量形成のための研修プログラムに関する研究(2) アセスメント力を中心に 学校教育実践学研究, 12, 19-30。  
栗原慎二・神山貴弥・利田亨次・林田正彦・本田千恵・戸野香 2005 現職教員の生徒指導・教育相談の力量形成のための研修プログラムに関する研究 学校教育実践学研究, 11, 13-24。  
文部科学省 2010 生徒指導提要 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/22/04/1294538.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/04/1294538.htm) (2010/09/29)  
文部科学省初等中等教育局教職員課 2007 初任者研修目標・内容例(小・中学校) [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kenshu/006/006.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/006/006.pdf) (2010/09/29)  
文部省 1981 生徒指導の手引き(改訂版)  
文部省 1991 小学校における教育相談の進め方  
無藤隆・森敏昭・遠藤由美・玉瀬耕治 2004 心理学有斐社  
瀬戸美奈子・石隈利紀 2002 高校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究: スクールカウンセラー配置校を対象として 教育心理学研究, 50(2), 204-214。  
瀬戸美奈子・石隈利紀 2003 中学校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究: スクールカウンセラー配置校を対象として 教育心理学研究, 51(4), 378-389。  
高木亮・田中宏二・測上克義・北神正行 2006 「教師の職業ストレスを抑制する方法の探索」『日本教育経営学会紀要』48, 100-114。  
米沢崇・田中陽子 2009 「学級担任への支援の取り組みと教職員集団の組織風土が特別支援教育の推進に及ぼす影響」『第9回 SPSS 研究奨励賞ポスターセッション展示論文』, 1-10 <http://www.spss.co.jp/ronbun/archives/2009/pdf/poster01.pdf> (2010/09/29)



Appendix 生徒指導主事に対する質問項目

(i) 日頃の関わり能力に関する調査項目

1. 発言中に戸惑う児童生徒を励ますことができる。
2. 児童生徒に対して明確な指示を出すことができる。
3. 児童生徒が課題等を理解できたか確認することができる。
4. 児童生徒の意見や活動に対して肯定的評価を行うことができる。
5. 発言している児童生徒と目線を合わせることができる。
6. 教員の気持ちを表情や動作によって児童生徒に伝えることができる。
7. 児童生徒の状態に合わせて言い方や声の大きさを意識している。
8. 児童生徒と話している時、児童生徒の思考を保障するために考える時間を十分に与えている。
9. 児童生徒の発言内容を理解し、言葉にして伝えている。
10. 児童生徒の気持ちを理解し、言葉にして繰り返して伝えている。

(ii) 態度的スキルに関する調査項目

1. 生徒指導担当者（生徒指導主事など）としての仕事にやりがいを感じている。
2. 教員が協働できる生徒指導・教育相談体制づくりに努めている。
3. 生徒指導担当者（生徒指導主事など）として粘り強く仕事に取り組んでいる。
4. 児童生徒とかわかることに喜びを感じている。

(iii) 特別支援能力に関する調査項目

1. 特別な教育的支援を必要とする児童生徒の情報を収集することができる。
2. 特別な教育的支援を必要とする児童生徒の実態を把握し、支援に生かすことができる。
3. 特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する支援について特別支援コーディネーターを交えて対応を検討している。
4. 生徒指導・教育相談と特別支援教育との関連の理解が深まるように教員に働きかけている。

(iv) 学級づくり能力に関する調査項目

1. グループの動きや集団が個人に及ぼす影響を考慮して、学級づくりを進めることができる。
2. 教員のリーダーシップのあり方が児童生徒に及ぼす影響を考慮して、学級づくりを進めることができる。
3. 学級の人間関係の実態を把握することができる。
4. 児童生徒同士の人間関係を促進する様々な手法を用いて、学級づくりを進めることができる。

(v) 生徒指導・教育相談場面における能力に関する調査項目

1. 日常の教育活動の中で、児童生徒の変化に気付くことができる。
2. 生徒指導上の課題のある児童生徒のよいところを見出すことができる。

3. 生徒指導上の課題のある児童生徒の人間関係を把握することができる。
4. 生徒指導上の課題のある児童生徒を支えたり助けたりできる人（友人、家族等）を見つけることができる。
5. 生徒指導上の課題のある児童生徒が必要としている支援を考えることができる。
6. 頭髪や服装違反、遅刻などのある児童生徒を指導することができる。
7. 暴力行為や万引きなど反社会的な行動をした児童生徒を指導することができる。
8. 不登校児童生徒やいじめを受けた児童生徒への個別の対応（面接）ができる。
9. 児童生徒の変化に気づいた時に、すぐに個別的なかわりを行うことができる。
10. 生徒指導上の課題のある児童生徒との面接では、まず本人の話聴くことができる。
11. 生徒指導上の課題のある児童生徒について、学年主任や担任等に相談することができる。
12. 日常の教育活動の中で、人間関係づくりや社会性を育成するための取組を行うことができる。

(vi) 生徒指導・教育相談体制づくり能力に関する調査項目

1. 集められた情報を適切に判断できる。
2. 児童生徒の支援について教員全体の考え方を踏まえて判断できる。
3. 情報を教員間にどこまで、どのように伝えればよいか判断できる。
4. 支援方針や支援方法の決め方に課題があるかどうか判断できる。
5. 全ての教員と人間関係を良好に保つことができる。
6. 話し合いのとき、自分とは違う考えの教員の意見でもじっくり聞ける。
7. 話し合いのとき、参加者の気持ちが傷つかないように配慮できる。
8. 話し合いのとき、反対意見の教員に対しても、上手に自分の意見を主張できる。

(vii) 生徒指導に関する基礎的知識の確認項目

1. 児童生徒の情緒的・社会的な発達には、遺伝によって決まる。
2. 問題行動が起こる原因には、他者・社会への否定的感情や自尊感情・自己効力の低さ、対人関係のスキル不足等がある。
3. いじめは、被害者と加害者との問題である。
4. 教員が目標や計画を明確にし、児童生徒に役割や情報を与えることで学級集団がまとまる。
5. 教員が児童生徒の良いことを誉め、平等に接することで学級集団がまとまる。
6. 児童生徒に失敗体験を克服させることや成功体験を積み重ねることによって、自己効力感が高まる。
7. 児童生徒と話す時、話す内容だけでなく、姿勢や目線、

口調も重要である。

**(viii) 開発的生徒指導に関する知識の確認項目**

【ライフスキル教育（好ましい対人関係のスキルを習得させる学習活動〔広島市〕）について】

1. ライフスキルの学習は、問題行動、いじめや不登校などの予防に役立つ。
2. ライフスキルは十分な練習をすれば習得できる。
3. ライフスキルの学習は、比較的短期間に集中的に実施することが効果的である。
4. ライフスキル教育とは、対人関係のスキルを円滑に運ぶための知識とそれに裏打ちされた具体的な技術やコツを習得させる学習活動である。

【ピア・サポート活動（仲間同士で相互に支えあう活動で、児童生徒が他者への共感性を培ったり、人の役に立てたという自信をつけさせることを目的としたグループアプローチの1つ）について】

5. ピア・サポートとは異学年交流である。
6. ピア・サポート活動の内容は、児童生徒自ら必要と思ったことをするようにする。
7. 振り返り活動の中では、次の活動への動機づけが最大のポイントである。
8. 児童生徒がピア・サポート活動で失敗しないように、教員が周到に準備する必要がある。

【協同学習（児童生徒同士がペアやグループにおいて、自分の考えや思いを伝え合ったり聴き合ったりしながら、心や力を合わせて助け合って行う学習方法）について】

9. 協同学習する一番の目的は、基礎学力の向上である。
10. 協同学習での各グループには能力が異なる者を組み合わせるのが良い。
11. 協同学習の効果は学習面と対人能力面の両方にある。
12. 協同学習での問題提示は難易度の高いものにする。

【ブリーフカウンセリング（短期間短時間で、肯定的な関わり方で具体的な行動の支援を行う面接技法）について】

13. 相談の内容は聞きたいことではなく本人の話したいことを尊重する。
14. 相談では、その児童生徒のよいところやがんばりを言葉にして伝える。
15. 相談を受けた際は、十分に情報を集め、教師がよりよい解決策を提案する。
16. 相談は本人が満足するまで十分な時間と回数をかけることが重要である。

【チーム（実働チーム）支援（複数の教職員が共通の目標・方針を持って、情報を共有し、役割分担をしながら個々の児童生徒の指導・援助に当たること）について】

17. チームで特定の児童生徒に対応する場合、保護者にも方針を共有すべきである。
18. 問題行動の対策を立てるために、まず少数でチームを編成することが重要である。
19. 自分のクラスで起こった生徒指導上の問題でも、他の

教員に相談すべきである。

20. 熟練すれば大抵のクラスの問題状況は児童生徒の様子を見るだけで把握できる。

**(ix) 開発的生徒指導の能力に関する調査項目**

【ライフスキル教育について】

1. 児童生徒に対人関係のスキルを指導できる。
2. 対人関係のスキルの教え方を他の教員に指導できる。
3. 対人関係のスキルを日々の学校生活の中で定着させるように意識している。
4. どのような練習方法が児童生徒の対人関係のスキルを伸ばすか考えている。

【ピア・サポート活動について】

5. 本や他校の実践からピア・サポート活動を学ぶようにしている。
6. 他の教員にもピア・サポート活動への理解や協力が得られるようにしている。
7. 児童生徒同士がお互い助け合うために、傾聴などの基礎的技術を教えることができる。
8. 児童生徒にピア・サポート活動のよさを知らせるため、ビデオや実践例を示すことができる。

【協同学習について】

9. 日々の授業や教育活動の中で、机を向かい合わせるなど、対面しての学習活動場面を設定することができる。
10. 児童生徒に、積極的に人を励ましたり、アドバイスを出すように指示することができる。
11. 相互に協力しないと成立しないような学習場面を設定することができる。
12. 役割や発表の順番を決めるなど、個人の責任を明確にした学習活動を設定することができる。
13. 協同学習について児童生徒に振り返りの時間を確保することができる。

【短期的なカウンセリングについて】

14. 相談を受ける際、児童生徒の願いを聞くことができる。
15. 相談中は、児童生徒の動作や声の調子に注意することができる。
16. 相談中は、問題が解決した後のよい生活のイメージを描かせることができる。
17. 相談中は、児童生徒に対して「～すべき」という言い回しを使わない。

【チーム支援について】

18. 気になる児童生徒がいた場合、いち早く関係のある教員等を集めて話し合いの場を持つことができる。
19. 学校全体としての協力体制を構築するように働きかけることができる。
20. 児童生徒への支援の経過や状況について、十分に情報が集めることができる。
21. 児童生徒の生徒指導上の課題に対応するとき、生徒指導担当者として、支援に関わる教員等を招集できる。