

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(2)

— 生徒指導主事の自己評価と学校長評価の関係から —

栗原慎二・長江綾子・中村 孝・石井眞治¹・米沢 崇²

(2010年10月7日受理)

Developmental Research on A Teacher Training for School Counseling and Guidance Teachers II
— A relationship between evaluations by a teacher him/herself and by the school principal —

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

Abstract: The purposes of the present study were to investigate the effect of a training program for school counseling and guidance teachers throughout self-evaluation by school counseling and guidance teachers and other-evaluation by school principle, and to consider how the training program should be. The participants, all school counseling and guidance teachers ($n=204$) and school principles ($n=204$) at public primary and junior high school in Hiroshima city, completed questionnaire about abilities in school counseling and guidance for school counseling and guidance teachers and questionnaire about school system for school counseling and guidance, in both before- and after- the program. As a result, there is no difference in other-evaluation in terms of the difference in either taking program or not, or before and after program, which implies the program doesn't have enough effect on improving school system for school counseling and guidance. On the other hand, some school principles whose school counseling and guidance teachers evaluated some abilities up to specific level evaluated better and this implies there are some effect on school system. As a consequence, to make improvements in school system of school counseling and guidance, it is essential to have training program which ensures enough contents and time with well self evaluation. The necessity of referring to abroad and having comprehensive perspective were discussed.

Key words: school counseling and guidance teachers, teacher training, other-evaluation

キーワード：生徒指導主事, 教員研修, 他者評価

1 問題と目的

1-1 生徒指導主事に求められる能力と研修の現状

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、生徒指導や教育相談に関する教師の力量の向上を要請しており、生徒指導・教育相談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。

しかし、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た栗原・神山・利田・林田・本田・戸野(2005)は、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

¹ 比治山大学現代文化学部

² 奈良教育大学教育学部

講座の位置づけ」を指摘している。これは今もなお直面している課題である。たとえば、生徒指導の指導者養成研修を行っている独立行政法人教員研修センター(2010)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」「生徒指導上の諸問題への対応の方策」「具体的な課題を解決するための実践力」という4点に重点を置いている。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示されていない。他方、国立教育政策研究所指導研究センター(2010)では、「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されているが、対処的・帰納的で必要とされる能力全体が満たされているかは分からず、研修との関連も見られない。さらに、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」やその役割を果たすための「資質や能力」、また「生徒指導主事を対象とした研修」について書かれている。しかしここで述べられている能力も、研修を組むためには具体性が足りず、研修が能力と関連付けられていない。

以上のことから、これまでの生徒指導主事に対する研修プログラムでは、対処・帰納的で必要とされる能力の全体を見据えていないか、目標となる能力や研修が具体的でなかったり、目標となる能力と研修の関連が弱いという課題が認められる。

1-2 広島市での取り組みとその効果

このような課題に対して、ひとつの試案として生徒指導主事に対する研修プログラムが開発・実施された。開発の手続きとして、問題対処型の研修プログラムではなく、研修内容の偏りを防ぎ、体系的なものにしていくために、まずは教職員に必要な生徒指導に関する能力というものの枠組みを整理し、そこからその能力を形成するような研修プログラムを構成していった。教職員に必要な生徒指導能力は、先行研究(坂本, 1999; 石隈, 2000; 松田・高橋, 2001他)を参考に、最終的に、以下に示す6つに整理された。

- 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・理念・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) 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や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。
- iii) 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。

- 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) 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、子供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。
- vi) 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。

開発・実施された研修プログラムでは、これらの能力の下位能力として14の能力を設定し、その開発を目指した。14の能力は通常の教職活動から培われ、必須と考えられるベーシックスキルとその特殊性から研修を受けないとなかなか身に付かないであろうアドバンススキルとに大別された。下位能力としては、ベーシックスキルには「日頃のかかわり能力」「態度的スキル」「特別支援能力」「学級作り能力」「生徒指導教育相談能力(アセスメント力・問題行動への対応力・日常的な指導力)」「体制づくり(コーディネーション能力・話し合い能力)」が含まれており、アドバンススキルには、「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」が含まれている。

先ほどの教職員に必要な6つの生徒指導能力とこれらの下位能力がどう対応しているかを図示したものがTable 1である。

Table 1 6能力と質問紙における下位能力の対応

i)全体	「態度的スキル」
ii)家庭・地域・関連機関との連携	「特別支援能力」「問題行動への対応力」
iii)生徒指導	「問題行動への対応力」「コーディネーション能力」「話し合い能力」「チーム支援能力」
iv)集団・学級	「学級作り能力」「アセスメント力」「日常的な指導力」「ライフスキル能力」「ピアサポート能力」「協同学習能力」
v)個別支援	「日頃のかかわり能力」「特別支援能力」「アセスメント力」「問題行動への対応力」「日常的な指導力」「ライフスキル」「短期カウンセリング能力」
vi)教師のセルフマネジメント	「話し合い能力」「チーム支援能力」

長江・栗原・中村・石井・米沢(2010)は研修の成果を検証した。それによると、「アドバンススキルにおいて顕著な効果が認められた」「学校種(小中)による研修の効果に差はない」「ベーシックスキルであっても問題行動への対応力や教師間の協力体制作りに関する能力では、研修の効果が認められた」といったことが報告され、広く研修の効果が認められること、また、小中学校同時に研修を行うことにも問題はないことが示唆された。その一方で、生徒指導主事の自己評価のみで研修効果を測定することの限界性や、実際の生徒指導体制への影響がどの程度あるのか、あるいはどの程度の力量が必要とされるのかということについての検討が不十分であるとの課題が示された。

そこで本研究では、この研究で課題とされた「管理職からみた学校の生徒指導体制にまで、研修の効果が及んでいるか」という観点からのより詳細な検証と、「各能力においてどれくらいの値を目標とすればいいのか」といった、必要とされる生徒指導能力の検討を行うことを目的とする。

2 方法

2-1 生徒指導主事対象調査

調査対象者：広島市の全公立小・中学校の生徒指導主事204名で、研修を受けた生徒指導主事102名を実験群、受けていない生徒指導主事102名を対照群とした。このうち、男性107名、女性97名、担任も兼任している兼任生徒指導主事が123名、生徒指導主事を専任としている専任生徒指導主事が80名(1名不明)であった。なお、分析は回収されたデータに不備のない200人(実験群98名、対照群102名)を対象とした。

調査内容：質問項目は以下の項目である。

- 1) ベーシックスキル：「日頃のかかわり能力(12項目)」「態度的スキル(4項目)」「特別支援能力(4項目)」「学級作り能力(4項目)」「生徒指導教育相談能力(アセスメント力・問題行動への対応力・日常的な指導力)(5・3・4項目)」「体制づくり(コーディネーション能力・話し合い能力)(4・4項目)」に関する質問項目
- 2) アドバンススキル：「ライフスキル能力(4項目)」「ピアサポート能力(4項目)」「協同学習能力(5項目)」「短期カウンセリング能力(4項目)」「チーム支援能力(4項目)」に関する質問項目が含まれた質問紙を実施した(Table 2)。回答形式は「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。

Table 2 生徒指導主事に尋ねた質問項目(事前N=200)

質問項目	M	SD	α係数	
日ごろの関わり	4.08	0.36	.829	
態度的スキル	3.74	0.62	.778	
特別支援能力	3.75	0.56	.771	
学級づくり能力	3.91	0.48	.799	
生徒指導・ 教育相談能力	アセスメント力	3.85	0.39	.741
	問題行動への対応力	4.00	0.50	.777
	日常的な指導力	4.02	0.47	.748
体制づくり	コーディネーション能力	3.71	0.49	.839
	話し合い能力	3.77	0.49	.731
ライフスキル能力	3.03	0.82	.883	
ピアサポート能力	2.73	0.81	.850	
協同学習能力	3.83	0.61	.843	
短期カウンセリング能力	3.85	0.48	.666	
チーム支援能力	3.77	0.63	.846	

調査手続き：事前調査は研修会場にて、2009年に研修受講者である広島市生徒指導主事(102名：男性56名、女性46名)を対象に無記名・個別記入式の質問紙が、研修前に配布され一斉に実施、回収された。2010年に研修を受講予定の残りの半数の生徒指導主事には同様の質問紙を学校で配布し、実施後、郵送で回収された。

事後調査では、研修を受けている生徒指導主事には研修最終日に事前と同様の手続きで実施、回収した。残りの生徒指導主事には事前調査同様、質問紙を学校で配布し、実施後、郵送で回収された。

質問紙には、学校を特定する理由は研修の前後での成果の状況を分析するためであり、統計的に処理されるため、特定の学校や生徒指導主事を評価するためのものではないことを強調した文面が付された。

調査時期：事前2009年8月、事後2010年3月

2-2 学校長対象調査

調査対象者：広島市の全公立小・中学校の学校長204名。学校長の属性としては、現在の学校での校長経験年数が小学校では平均2.99年(最短1年、最長28年、SD=2.76)、中学校では平均2.43年(最短1年、最長8年、SD=1.59)であった。

回収された質問紙のうち記入漏れのあった4名を分析の対象から除外し、計200人のデータを最終的な分析対象とした。

調査内容：質問項目は以下の項目である。

- 1) フェイスシート：学校種、学校名、現在の学校での学校長としての勤務年数
- 2) 学校の生徒指導体制に関する調査項目：参加者の勤務する学校長による、生徒指導・教育相談体制づくりに対する認識を把握するために、瀬戸・石隈(2002, 2003)や石井・井上・沖林・栗原・神山(2009)の知見を参考に、生徒指導・教育相談体制づくりに関する調査項目全30項目を作成し用いた。なお、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名で先行研究を参考に調査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、調査項目を決定した。回答形式には「5：あてはまる」から「1：あてはまらない」までの5件法を用いた。

調査手続き：事前調査・事後調査ともに学校長204名へ郵送法にて質問紙を実施し、回収された。

質問紙には、学校を特定する理由は研修の前後での成果の状況を分析するためであり、統計的に処理されるため、特定の学校や生徒指導主事を評価するためのものではないことを強調した文面が付された。

調査時期：事前2009年8月、事後2010年3月

3 結果と考察

3-1 尺度の検討

学校の生徒指導体制に関する30の質問項目の回答結果に、主因子法(プロマックス回転)による因子分析を行った。共通性.25以上、因子負荷量.40を基準に、解釈可能性を考慮した結果、4因子解を採用した(table 3)。4因子での累積寄与率は67.3%であった。第1因子(14項目)では、「課題や取り組み等について職員全体に説明されている」「支援するとき、チームのメンバー構成や取り組み内容について教職員全体に説明されている」といった生徒指導を担当する部等(以下、生徒指導部)から学校内への情報を共有する項目の負荷量が高いことから、「学校内情報共有機能」と命名した。第2因子(4項目)は、「関係機関の職員やスクールカウンセラー等と情報交換している」「随時相談できる関係機関の職員とのつながりをつくっている」等の項目から構成されているため、「専門家との連携機能」と命名した。第3因子(3項目)には、「児童生徒の欠席状況について、生徒指導部が把握する仕組みになっている」「気になる児童生徒がいるとき、生徒指導部に随時連絡が入る仕組みになっている」といった学校内の情報が生徒指導部へ集まる内容が主に含まれていたことから「情報集約機能」と命名した。第4因子(2項目)は、「校内の生徒指導の取組を児童生徒全体に対して周知している」「校内の生徒指導の取組を保護者に周知している」という内容であったため「生徒・保護者への情報発信機能」と命名した。Cronbachの α 係数は、第1因子から順に、 $\alpha = .949, .852, .791, .827$ と十分な値が確認された。

3-2 研修の直接的効果の検討

まずは学校長評価の4機能において研修の効果を確

認するため、群(実験群・対照群)×時期(事前・事後)の2要因混合計画による分散分析を行った。その結果、4機能とも交互作用が認められなかった。この結果から、全教員をまとめて比較した場合では、学校長評価による学校全体の生徒指導体制には研修の効果が見られないことが分かった。

3-3 専任・兼任主事別の研修効果の検討

次に、学校生徒指導体制の4つの機能毎に研修が与えた効果を検討するため、生徒指導主事の属性(生徒指導兼任・専任)×群(実験群・対照群)×時期の3要因混合計画による分散分析を実施した。その結果、群の主効果はなく、研修の効果は生徒指導体制の4機能のいずれにも及んでいないことが示唆された。一方、主効果が認められたのは、研修参加者の属性で、「専門家との連携機能」「情報集約機能」「生徒・保護者への情報発信機能」の3つにおいて、有意差が認められた($F(1,190)=26.49, p<.01, F(1,190)=18.01, p<.01, F(1,190)=5.92, p<.05$)。すなわち、生徒指導主事が専任であることは、学校長から見てもその学校の生徒指導体制が変わるほどの影響を与えていることが示唆された。

3-4 研修実施群の自己評価高群と全体の得点比較から見る学校長評価と自己評価の関連の検討

次に、実験群において、各能力についての自己評価が一定の数値よりも高い生徒指導主事を抜き出し抽出群とし、彼らも含む全生徒指導主事を対照群として、2群における4つの学校長評価の事後得点をt検定でそれぞれ比較した。抽出群を決めるための各能力の値は、平均値や3分割した際の値を目安に、3.75,4.4,2の3つの水準を用いた。有意差を示したものをTable 4に示す。

まず、学校生徒指導体制の4機能に対してもっとも広範に影響していたのが「態度的スキル」で、生徒指導主事の態度的スキルが3.75よりも高い場合、「校内情報共有機能」「専門家との連携」「情報収集機能」の3機能についての校長評価が有意に高かった(5%水準)。

14能力中7能力についての生徒指導主事の自己評価が生徒指導体制の4機能についての校長評価に影響しない一方、態度的スキルは、他に比べて低い3.75以上という数値で有意差が生じており、しかも3機能に影響していた。これは態度的スキルについてはごくわずかの改善であっても、学校の生徒指導体制に影響を与えることを示唆するものと考えられる。

「学級づくり能力」の自己評価が高い群は、「専門家との連携機能」において校長評価が有意に高かった。「学級づくり能力」と「専門家との連携機能」についての質問項目は内容的には相関が高くないように思

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 (2)

—生徒指導主事の自己評価と学校長評価の関係から—

Table 3 生徒指導体制の因子分析結果 (主因子法・プロマックス回転)

項目内容	I	II	III	IV	共通性
<学校内情報共有機能 α = .95>					
18 学校全体の生徒指導上の課題やそれに対する取り組み等について、生徒指導部から職員全体に説明されている。	1.003	-.146	-.212	.065	.691
2 生徒指導上の課題が見られる児童生徒を支援するとき、その要因や対応について生徒指導部から教職員全体に説明されている。	.907	.098	-.206	-.132	.687
22 校内の生徒指導の取組を生徒指導部が教職員全体に周知している。	.829	-.171	-.007	.147	.618
10 生徒指導上の課題が見られる児童生徒を支援するとき、生徒指導部はその要因や今後の対応の見通しについて話し合っている。	.817	-.197	.199	.039	.725
11 生徒指導上の課題が見られる児童生徒を支援するとき、生徒指導部は学校での具体的な対応について話し合っている。	.799	-.129	.164	.044	.719
4 生徒指導上の課題が見られる児童生徒を支援するとき、チームのメンバー構成や取り組み内容について生徒指導部から教職員全体に説明されている。	.742	.198	-.191	-.120	.550
17 学校全体の生徒指導上の課題やそれに対する取組等について、生徒指導部から職員全体に説明されている。	.687	.185	-.133	.093	.591
3 生徒指導上の課題が見られる児童生徒を支援するとき、生徒指導部が役割分担を行っている。	.674	.054	.069	-.031	.552
9 生徒指導上の課題が見られる児童生徒を支援するとき、生徒指導部は児童生徒の学校や家庭での状況等について把握している。	.635	-.099	.260	.082	.633
6 生徒指導上の課題が見られる児童生徒を支援するとき、生徒指導部はチーム支援に対する保護者の抵抗や不安を理解している。	.602	.163	.142	-.091	.611
1 生徒指導上の課題が見られる児童生徒を支援するとき、その要因や対応について、生徒指導部から管理職に報告されている。	.556	.335	-.138	-.089	.489
12 生徒指導上の課題が見られる児童生徒を支援するとき、生徒指導部は状況に応じて関係機関との連携について話し合っている。	.548	.192	.252	-.098	.693
5 生徒指導上の課題が見られる児童生徒を支援するとき、生徒指導部は担任が必要としている支援の内容等について判断している。	.530	.309	.089	-.096	.624
19 生徒指導体制の見直しについて、管理職を含めて協議する場がある。	.496	-.055	.110	.076	.323
8 生徒指導上の課題が見られる児童生徒を支援するとき、生徒指導部は保護者と担任の連携がより充実するように、コーディネートを行っている。	.423	.278	.106	.085	.560
<専門家との連携機能 α = .85>					
15 関係機関の職員やスクールカウンセラー等が関わっている児童生徒の状況や対応について、生徒指導部は関係機関の職員やスクールカウンセラー等と情報交換している。	-.027	.801	.071	.054	.723
14 生徒指導上の課題が見られる児童生徒を支援するとき、生徒指導部はスクールカウンセラー等を招いた事例検討会などの開催を企画している。	-.069	.746	-.064	.123	.521
13 生徒指導上の課題が見られる児童生徒を支援するとき、生徒指導部は担任と関係機関の職員やスクールカウンセラーなどとの連携のコーディネートを行っている。	.067	.690	.093	.021	.643
30 生徒指導部は随時相談できる関係機関の職員とのつながりをつくっている。	.046	.465	.221	.158	.547
<情報集約機能 α = .79>					
26 学校全体の児童生徒の欠席状況について、生徒指導部が把握する仕組みになっている。	-.191	.056	.887	.001	.663
27 適応指導教室、ふれあいひろば、保健室などでの児童生徒の様子や利用状況について、生徒指導部が把握している。	-.082	.158	.771	-.125	.585
25 気になる児童生徒がいるとき、生徒指導部に随時連絡が入る仕組みになっている。	.235	-.122	.612	.047	.532
<生徒・保護者への情報発信機能 α = .83>					
20 校内の生徒指導の取組を生徒指導部が児童生徒全体に対して周知している。	-.011	.084	-.083	.929	.842
21 校内の生徒指導の取組を生徒指導部が保護者全体に周知している。	.013	.189	.017	.664	.595
累積寄与率 (%) 48.1 57.1 62.6 67.3					
因子間相関					
I	-	.620	.616	.329	
II		-	.590	.372	
III			-	.507	

えるが、全体を俯瞰的に把握した上で必要な対応を行うという点では「学級」と「学校」という違いはあるものの共通する面があり、それがこの結果に関連している可能性が考えられる。

さらに「問題行動への対応力」の自己評価が高い場合、「情報集約機能」に関する校長評価が有意に高かった。生徒指導主事として問題行動へ対応するためには前提として情報を集約することが求められる。そのた

Table 4 各能力自己評価得点高群と全生徒指導主事間の校長評価機能の比較

	Q1-Q14の得点	校内情報共有機能			専門家との連携機能			情報集約機能			生徒・保護者への情報発信機能		
		3.75	4	4.2	3.75	4	4.2	3.75	4	4.2	3.75	4	4.2
Q1	日ごろの関わり												
Q2	態度的スキル	*			*	†	†	*					†
Q3	特別支援能力												
Q4	学級づくり能力				**	*	*						
Q5	アセスメント力	†											†
Q6	問題行動への対応力				†			*	*				†
Q7	日常的な指導力												
Q8	コーディネーション能力		†	†			*			†			
Q9	話し合い能力												
Q10	ライフスキル能力												
Q11	ピアサポート能力												
Q12	協同学習能力		*	*									
Q13	短期カウンセリング能力												
Q14	チーム支援能力			†			†	†	*		**	**	

** $p<.01$, * $p<.05$, † $p<.10$

め、結果として両者が相関を持つこととなったのかも知れない。

「コーディネーション能力」と「チーム支援能力」は、有意傾向も含めると校長評価の3領域または全領域で高い値を示した。「チーム支援能力」はアドバンススキルで、ベーシックススキルである「コーディネーション能力」を前提とした能力でもある。このことはこれらの能力の高さが、校長からみた生徒指導体制に広範な影響をあたえることを示唆するものと考えられる。しかし、校長による評価に対照群と有意差が生じるには、生徒指導主事の自己評価がおおむね4.0～4.2点程度の高い水準にあることが求められており、研修の重要性を示唆するものと考えられる。ちなみに、コーディネーション能力の自己評価が4.0点以上の生徒指導主事は、実験群では38名(39%)から47名(48%)へと増加しているが、対照群では54名(53%)から48名(47%)に減少しており、研修による効果を示唆する結果と思われる($\chi^2(1)=1.26, p<.10$)。一方で、チーム支援能力に関しては、実験群では4.0点をこえる受講者は2名増加したに過ぎず、十分な研修とは言えなかったことが示唆された。しかし、3.25点以下の人数は、対照群が24名(23.5%)から35名(34.3%)に増加しているのに対して、25名(25.5%)から15名(15.3%)に減少した($\chi^2(1)=4.45, p<.05$)。研修によってチーム支援能力に関しては底上げがなされていることが示唆された。

4 総合考察

4-1 研修が生徒指導体制に与えた影響

研修の有無によって、実験群と対照群に分けて比較した場合、また主事の属性別に細かくみた場合でも、

統計的な有意差が見られず、学校長評価による学校全体の生徒指導体制には研修の効果は確認できなかった。一方で、生徒指導主事の得点の上昇は彼らが研修を評価していることを示唆している。このことは、研修に参加した生徒指導主事は研修を実際の生徒指導主事としての実践に有効であると感じたものの、それが、少なくとも校長が生徒指導体制の改善を体感するほどの変化は与えなかったことを意味している。

4-2 目標とされる水準

しかし結果の3-4で見たように、主事の能力が一定の水準を超えた場合、学校長は生徒指導体制を評価していることが分かり、それらの能力は実際に生徒指導主事が研修を通して伸ばしている能力であり、研修をして今回意図した能力が伸びることは学校長の判断からもその学校の生徒指導体制に良い影響を与えていることが示唆された。

その目標であるが、態度的スキルについては、認知的スキルや技術的スキルの改善によって認知構造が変化し、それに応じて態度的スキルが改善すると考えられることから、まずは認知的スキルや技術的スキルから研修をすることがよいと思われる。また、その水準であるが、今回の結果を踏まえればおおむね4.0～4.2点を超えることが必要であり、そのような研修を企画・実施することが必要になるだろう。

4-3 研修に必要な時間数

ではどの程度の研修が必要になるのか。

有意でないが、今回測定した14能力についての自己評価の平均は、小学校の生徒指導主事で事前が3.72点で事後が3.92点、中学校の生徒指導主事で事前が3.75点で事後が3.85点であった。それぞれに数値は上昇し研修の効果を示唆しているが、4.0～4.2という数値に

は届いていない。また、数値の変化を見ると、中学校の方が実態が困難な分だけ、研修には時間を要すると考えられる。

4-4 今後の課題

本研究では、一つのプログラムを開発し、その効果を検討した。結果として一定の研修効果は確認できたものの、十分ではないことも示された。また、どのような内容の研修が望まれるのかについてはほとんど検討されていない。今後は海外等ですでに開発されているプログラム等を参考に、モデルプログラムを開発し、実践研究を行うことが必要になるだろう。

また、今回開発した研修プログラムを実施する過程で、生徒指導主事が、「自分は研修で学んだような実践をしたいが、校長の理解が十分ではなく動けない」「他の先生方の理解を得るのが困難」という声を少なからず聞いた。兼任生徒指導主事は専任指導主事に比べて指導主事としての機能を発揮しにくいことも示唆された。こうしたことを考えると、単に生徒指導主事研修だけでなく、包括的な視点からの人的配置のあり方や研修プログラムが必要であり、同時にその効果を検討する研究も今後必要になると思われる。

【引用文献】

独立行政法人教員研修センター 2010

<http://www.nctd.go.jp/topics/85.html> (2010/09/29)

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

ブッカー学校適応の理論と実践一、協同出版。

石隈利紀 2000 学校心理学 誠信書房

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

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.

松田文子・高橋超 2001 生きる力が育つ生徒指導, 北大路書房。

文部科学省 2010 生徒指導提要

長江綾子・栗原慎二・中村孝・石井眞治・米沢崇 2010 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)ー広島市の生徒指導主事研修プログラムの事例から一、(印刷中)

坂本昇一 1999 生徒指導が機能する教科・体験・総合的学習 文教書院

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.

Appendix

生徒指導体制に関する質問項目

<学校内情報共有機能 $\alpha = .95$ 15項目>

- 18 学校全体の生徒指導上の課題やそれに対する取り組み等について、生徒指導部から職員全体に説明されている。
- 2 生徒指導上の課題が見られる児童生徒を支援するとき、その要因や対応について生徒指導部から教職員全体に説明されている。
- 22 校内の生徒指導の取組を生徒指導部が教職員全体に周知している。
- 10 生徒指導上の課題が見られる児童生徒を支援するとき、生徒指導部はその要因や今後の対応の見通しについて話し合っている。
- 11 生徒指導上の課題が見られる児童生徒を支援するとき、生徒指導部は学校での具体的な対応について話し合っている。
- 4 生徒指導上の課題が見られる児童生徒を支援するとき、チームのメンバー構成や取り組み内容について生徒指導部から教職員全体に説明されている。
- 17 学校全体の生徒指導上の課題やそれに対する取組等について、生徒指導部から職員全体に説明されている。
- 3 生徒指導上の課題が見られる児童生徒を支援するとき、生徒指導部が役割分担を行っている。
- 9 生徒指導上の課題が見られる児童生徒を支援するとき、生徒指導部は児童生徒の学校や家庭での状況等について把握している。
- 6 生徒指導上の課題が見られる児童生徒を支援するとき、生徒指導部はチーム支援に対する保護者の抵抗や不安を理解している。
- 1 生徒指導上の課題が見られる児童生徒を支援するとき、その要因や対応について、生徒指導部から管理職に報告されている。
- 12 生徒指導上の課題が見られる児童生徒を支援するとき、生徒指導部は状況に応じて関係機関との連携について話し合っている。
- 5 生徒指導上の課題が見られる児童生徒を支援するとき、生徒指導部は担任が必要としている支援の内容等について判断している。
- 19 生徒指導体制の見直しについて、管理職を含めて協議する場がある。
- 8 生徒指導上の課題が見られる児童生徒を支援するとき、生徒指導部は保護者と担任の連携がより充実す

るように、コーディネートを行っている。

<専門家との連携機能 $\alpha = .85$ 4項目>

- 15 関係機関の職員やスクールカウンセラー等が関わっている児童生徒の状況や対応について、生徒指導部は関係機関の職員やスクールカウンセラー等と情報交換している。
- 14 生徒指導上の課題が見られる児童生徒を支援するとき、生徒指導部はスクールカウンセラー等を招いた事例検討会などの開催を企画している。
- 13 生徒指導上の課題が見られる児童生徒を支援するとき、生徒指導部は担任と関係機関の職員やスクールカウンセラーなどとの連携のコーディネートを行っている。
- 30 生徒指導部は随時相談できる関係機関の職員とのつながりをつくっている。

<情報集約機能 $\alpha = .79$ 2項目>

- 26 学校全体の児童生徒の欠席状況について、生徒指導部が把握する仕組みになっている。
- 27 適応指導教室、ふれあいひろば、保健室などでの児童生徒の様子や利用状況について、生徒指導部が把握している。
- 25 気になる児童生徒がいるとき、生徒指導部に随時連絡が入る仕組みになっている。

<生徒・保護者への情報発信機能 $\alpha = .83$ 2項目>

- 20 校内の生徒指導の取組を生徒指導部が児童生徒全体に対して周知している。
- 21 校内の生徒指導の取組を生徒指導部が保護者全体に周知している。

削除された項目

- 7 生徒指導上の課題が見ら得る児童生徒を支援するとき、生徒指導部は保護者が必要としている支援の内容などについて判断している。
- 16 学校全体の児童生徒の状況について検討するための、生徒指導委員会等を定期的に開いている。
- 23 児童生徒の状況について、教職員同士が日常的に情報交換をしている。
- 24 児童生徒に生徒指導上の課題がおきたとき、生徒指導部に随時連絡が入る仕組みになっている。
- 28 生徒指導部は関係機関の特徴やスクールカウンセラーの専門分野について理解している。
- 29 生徒指導部は児童生徒や保護者が相談できる関係機関のことを教職員全体に周知している。