

進路面談における高校教師の指導力の違いと同僚との相談体験

—初任，中堅，ベテラン教師の PAC（個人別態度構造）分析による比較—

森本 篤¹⁾・青木多寿子²⁾
(2013年2月11日受理)

What makes differences in the guidance counseling ability of high school teachers:
a comparison of career levels of high school teachers and teamwork levels of
their school by PAC (Personal Attitude Construct) analysis.

Atsushi MORIMOTO and Tazuko AOKI

The purpose of this study was to examine the following points by comparing the attitude constructs in career counseling among high school teachers who have different teaching experience; (1) do more experienced teachers have more sophisticated guidance abilities than less experienced teachers?; and (2) are there any relations between teaching lengths and counseling skills acquired through collaborating with colleagues? PAC analysis performed with three teachers (less experienced teacher, A; middle experienced teacher, C; and more experienced teacher, F) indicated that A and C, with coping skills limited to the range of their own abilities, feel confident in the manageable issues, but, anxious in the unmanageable issues. On the other hand, F attaches more importance to human relations with her students, thinking together and checking unknown issues. This teacher feels confident in her flexible coping skills unlimited by the range of her abilities, not anxious in her interviews. The results revealed: (a) more experienced teachers do not necessarily have more sophisticated guidance abilities than less experienced teachers; and (b) high school teachers, despite their career teaching lengths, do not develop many counseling skills through collaborating with colleagues. Also identified were needs for further studies on how to be informed, and how to learn the good skills of other teachers' for their career counseling each other.

Key words: guidance counseling, guidance ability, PAC analysis, high school teacher

キーワード：進路面談，指導力，PAC 分析，高校教師

問 題

若年層の雇用機会の悪化や若者の自立の遅れを背景に，中央教育審議会答申（1999）で文部科行政関連の答申として初めて「キャリア教育」の文言が登場し，その推進が提唱された。

学校でのキャリア教育の中核は「進路指導」であり，文部科学省も，進路指導はキャリア教育の指導・援助であると方向づけている（文部科学省，2004）。高等学校で行われる進路指導は，担任による進路面談が中

核であり，進路面談は，生徒一人ひとりに対する個別的指導・援助活動である（橋本，2011）。文部科学省（2011）も，生徒に対する個別的指導・援助活動の重要な機会として進路面談を位置づけている。

個別的指導・援助活動は，生徒一人ひとりの人間的成長を促す点で，カウンセリングの中核となる活動といえる。さらに，進路面談の対象は生徒全員であり，関わる教員も全教員である。この観点に立つなら，進路面談は，高等学校において，全生徒対象に，全教員で取り組み，生徒の指導・助言を行うカウンセリング

1) 岡山県立岡山城東高等学校

2) 広島大学大学院教育学研究科

であると考えられることもできる。

ところで、この進路面談については、以下のような報告がなされている。全国 5310 校の進路指導部対象の調査によると、「進路指導の実行者として教師はどんな能力を身につけるべきか」という質問に対し、5割を超える回答を集めたのは「生徒理解力」(56.8%)と「カウンセリング力」(56.3%)であった(リクルート, 2003)。一方、進路担当教師を対象とした全国調査では、学校組織に起因する課題として、「教師の指導力にバラツキがある」(56%)、「学校として進路指導のノウハウが不足」(36%)、「教師間で進路指導に対する基本的な考え方に違いが大きい」(33%)の3点が指摘されている(ベネッセ教育総研, 2004)。これらの調査から、進路指導に求められている力は、進路面談に関わるものの比重が高く、その力は個人差が大きいと感じられていることがうかがえる。

進路面談が全教員による全生徒に対するカウンセリングだととらえるなら、指導力のバラツキや進路指導のノウハウ不足、教師間での基本的な考え方の違いが何によるのかを検討する必要があるだろう。そして、教師のカウンセリング力のレベルアップのために、場合によっては、是正したり工夫したりできる部分もあるのではないかと考えた。ここでは、これらの違いは、各教員の個人的な教職経験の差や教師集団の同僚性(相談体験)が反映されたものと考えてみた。そこで本研究では、教師経験としては初任者、中堅、ベテラン教師の比較、同僚性としては、これらの教師の、進路面談についての他の教師への相談経験を尋ねることで、進路面談に関する教員の指導力の違いの要因を考察し、その対応策を提案することを目的とする。

教師の指導力や考え方の違いと「経験」に関するモデルの例として、「ドレイファス・モデル」がある。このモデルでは、専門技能の力量は「経験」を積むことによって、段階的に発展深化していく(Dreyfus, H. & Dreyfus, S., 1986, 椋田訳 1987), という。

高校教師の場合、商業科や工業科等の専門科では進路面談のあり方は普通科とはかなり異なっている。つまり、専門科での経験は、普通科進学校での進路面談とは異なるため、単に教師経験の長さだけでは説明できない部分もあるかもしれない。しかし一方で、進路面談が、生徒の人的成長を促す活動であるとする、普通科・専門学科等に関わらず、教師としての経験年数が関与し、初任者、中堅者、ベテランの順に進路面談での指導力が発展、深化していくことになるだろう。

以上のことから、教師の専門能力が、ドレイファス・モデルのように、経験を積むことで段階的に発展深化するとしても、そのあり方は多様になる可能性

がうかがえる。

教師が「自己成長の契機」となったことに関する調査結果(東京都, 1992)では、子育てや結婚等の個人的な要因以外では、「優れた指導者との出会い」(19.7%)と「指導助言」(12%)が上位2つになっている。ここから、教員にとって、教職生活の中でも特に先輩・同僚教師との相談体験が成長の重要なきっかけになっていることがわかる。また、中教審答申(2006)でも、機動的な学校運営のために「個々の教員の知識・経験を他の教員も共有できるような校内体制づくりを進めていく必要がある」と指摘されている。

では、実際の高校現場では、進路面談に関して、高校教師はどの程度、先輩・同僚教師から指導・助言を受けているのだろうか。高校教師は、各高校での学科の違いがあるために、例えば普通科の教師として経験を積み、生徒の人的成長を促す指導力を身につけていても、専門学科の高校に転勤すると、進路面談ではその専門学科についての知識が必要となる。また、普通科だけに勤務する教員であっても、例えば、国語科の教員が理科系のことについて、理科系の教員が芸術系のことについて相談を受けることも、進路面談では一般的にありえる。このため、進路面談では、自分の教科の専門知識とは別の指導力が必要になってくることが予測できる。そして、自分個人の経験を越えた相談に関しては、同僚に相談することで補えると考えられる。これらのことから、教職経験の中での相談体験の差が、進路面談における指導力の違いに表れてくることが予想できる。そこで、この同僚との相談体験の差も、進路面談での指導力に影響すると考えた。

他方で、教師の成長に関して、大城・島袋(2009)は、高校の教師を対象におこなった調査で、教師成長尺度(原岡, 1989)から「自信」「悩み」の2因子を見いだした。この結果は、教師の成長には自信と悩みが関わっていることを示唆している。これを進路面談場面にあてはめて考えるなら、「悩み」は、進路面談への「不安」ということになるのではなかろうか。そこで本研究は、教師の成長を「自信」と「不安(気がかり)」でとらえることにした。

加えて前述のように、教師は進路面談では、自分の専門分野でないことについて生徒から尋ねられることも多い。そこで、進路面談での教師の指導力の指標としては、「よく知らないことについてどうアドバイスするか」とした。これは、高校生が進路指導について要望していることの第1位が「進路に関する情報提供、アドバイスをしてほしい」であったという調査結果(JELS 2006)からも、指導力としてふさわしい指標だと考えた。

以上のことから、本研究では、教師経験の長さの異なる教師を対象に、進路面談に対する自信と不安、知らないことへの対処法についてインタビューすることで、進路面談における教師の指導力に、①教師経験の長さが影響しているのか、②教職経験の中での同僚性に関わりがあるのか、について検討し、高校における進路面談における指導力の向上に向けて、今後の課題を提示することを目的とする。

本研究で用いる PAC 分析は、個人の態度構造やイメージを測定するために、内藤（1993）によって開発された手法であり、個人の内面の構造を明らかにすることにその特徴がある。本研究で焦点を当てている進路面談は、生徒や保護者と担任教師との間で行われる個別場面の営みであり、各教師の相談体験についても、各教師固有のものであることから、分析手法として PAC 分析を用いることが適していると考えた。

方法

対象とした高校 1987年創立の全県学区・単位制、公立の普通科進学校。生徒数960名（男子375名、女子585名）（2011年4月）。人文社会・理数・国際教養・音楽の4学類を持つ。

調査対象者 調査対象校の教員6名（初任2名、中堅2名、ベテラン2名）。上記対象校での経験値を統一するため、2011年4月に赴任した教員とした。さらに、進路面談に関わるということで、クラス担任に絞った。その中から、経験の差が進路面談にどう影響するかを検討するため、初任を2名、中堅として教職経験8～10年程度で2名、ベテランとして教職経験25年程度で2名、の計6名を選定し、調査への協力を得た。この6名の特性はTable 1に示す。

なお、面接の詳細な比較としては、6名のうちから、初任ではA、中堅ではC、ベテランではFを選んだ。これは、①同性（女性）、②同学年（1年）の担任、の2条件による。

手続き

標準的な PAC 分析の方法（内藤、2002）を用いて、1人あたり合計2回の面接を行った。1回の面接時間は、約40分であった。

標準的な PAC 分析は、次の2つの部分により構成されている。それは、(a) 調査者が刺激語（話題）を

提示し、それについて浮かんだ言葉やイメージをカードに書いてもらい、重要度順に並び替え、参加者に各連想項目間の距離を7段階で判定してもらう予備セッション、(b) 調査対象者が記した各連想項目間の距離を数値得点として、あらかじめ調査者の側でクラスター分析（ウォード法）を行った結果のデンドログラム（樹状図）を示しながら、参加者の言葉やイメージの内容を確認し、各連想項目がそれぞれどのようなクラスター（まとまり）に区分されるか、その区分はどのような意味があるのかを確かめる確認セッション、である。以下に詳しい手続きを示す。

教示文 「あなたは、生徒との進路面談で、どんなことが気がかりになったり不安になったりしますか。また、自信を持っていることはどのようなことでしょうか。よく知らないことについてアドバイスを求められた時には、どのように対応していますか。あるいは、どう対応できたらいいな、と感じていますか。/ ところに浮かんできたイメージや言葉を、思い浮かんだ順に番号をつけてカードに記入してください。」とした。

予備セッション 教示文を提示後、白紙のカード（タテ3cm、ヨコ9cm）を30枚程度調査対象者の前に置き、頭に浮かばなくなるまで自由連想させ、連想内容を記入させた。その際、各連想項目のイメージが肯定的な場合は「+」、否定的な場合は「-」、どちらともいえない場合は「0」を付記してもらった。この後、調査対象者にとって重要と感じられる順にカードを並べ替えさせた。次に、各項目間の類似度を7段階（非常に近い...1、かなり近い...2、いくぶんか近い...3、どちらともいえない...4、いくぶんか遠い...5、かなり遠い...6、非常に遠い...7）で評定してもらった。予備セッションのあと、上記の類似度評定に基づき、調査対象者別にクラスター分析（ウォード法）を行った。ついで析出されたデンドログラム（樹状図）の余白部分に連想項目の内容を調査者が記入しておいた。

なお、このセッションのクラスター分析の結果は参考資料に、連想項目はTable 2, 4, 6, に示している。

確認セッション 参考資料に示すデンドログラムの余白部分に、各連想項目を調査者が記入しておいたものを調査対象者に示し、調査対象者の新たな解釈やイメージについて、わかりやすく聞き出せるような質問をした。その際、いくつかのクラスターにまとまるかを

Table 1 調査校1年目の教師6名の特性（A・Bは初任、C・Dは中堅、E・Fはベテラン）

教師	A	B	C	D	E	F
性別	女	女	女	男	男	女
経験年数（普通科進学校）	3 (1)	0	10 (0)	7 (4)	25 (21)	26 (3)

Table 2 初任Aのクラスター内の連想項目

クラスター1 「私に求められること」	3) 音楽を学べる大学に関する知識 (+) 4) 音楽準備室での資料の集め方は知っている (+) 5) 自分が経験した進路についてはアドバイスできる (+) 11) 受験で見られる観点が分からない (演奏) (-)
クラスター2 「具体的な分からないこと」	7) 音楽以外の学部・学科や大学に関する知識 (-) 9) 進路資料室の使い方が分からない (-) 8) 理系学部について、そこで勉強できることや取得できる資格 (-) 1) 個々の生徒の実態に即した進路指導であるか (-) 6) 将来つきたい職業のために必要な資格 (-) 10) 様々な職種の人との接点 つながりがない (-)
クラスター3 「自分の話し方」	13) もう少し努力すべき生徒に対する指導の仕方 (-) 14) 生徒の伸びしろが分からない (-) 2) 面談の時だけの時間で終わってしまうことが多い (-) 12) 夢ややりたい事が見えていない生徒への指導 (-)

Table 3 初任Aのクラスター解釈（逐次記録）抜粋

（クラスター1は）全体の軸です。私にとっての重要な事、私に求められること、かな（①）。（クラスター2について）ここは、面談に必要な知識がない、ということですね（②）。10）は、これがあると、下の（クラスター3のことがよくできそう（③）で、この境界にあると思います（④）。9）も、どう使ったらいいかわからない。（クラスター3は）面談中に感じることで、です（⑤）。具体的にどう言えば生徒がするようになるか…〈もっと生徒と気持ちを通わせたい？〉実際に生徒が行動を変えてくれるようにはなっていない（⑥）。2）については、もっと生徒の考え方を深めさせるために（⑦）（そのあとの）経過を気に掛けてあげたいんだけど、どういう時に声掛けをしたらいいのか。他の先生がよく言う「廊下でちよっと」話をするって、どうしたらいいのか。切り口が分からない（⑧）。〈相担任の先生には〉あまり尋ねていない（⑨）。先生への訊き方も分からない。もともと、自分から誰かに何かを聞くことが苦手なので、かなり勇気がいる。

* Aの表現のまま記載。** 〈 〉は筆者の発言。*** ()内の数字は事例説明のために付与した記号。

尋ね、それぞれのクラスターについて、タイトル（まとまりの意味）をつけてもらった。なお、このセッションでの対話は、調査対象者の理解を得た上でテープレコーダーに録音した。このセッションでの録音はテープ起こしを行った。なお、重要な部分については、Table 3, 5, 7, に示している。

このセッションでは、6名全員に関し、進路面談に関する、指導助言を受けた経験の有無について確認している。

結果

PAC分析の教示文は、自信と不安、知らないことへの対処法の2つに分かれている。そこで、進路面談の指導力を教師経験と比較するために、3人の教師の連想項目と面談の詳細について、自信と不安、知らない事への対処法という観点で比較する。また、最後に教師経験の中で、進路面談の指導力を上げることに関する同僚性についても分析した。なお、事例の文章中

の記号は、各Tableと同じ記号を用いている。

初任Aの事例（Table 2, 3）

クラスター1のタイトルは、「私に求められること」とされた。これを、3つのクラスターの「軸」である、と初任Aは認知している（①）。音楽教師の初任Aにとって、このクラスターは音楽に関する、「いちばん重要なこと」である（①）。また、（+）の連想項目が3つともこのクラスターにあるように、進路面談においても、肯定的なイメージを持って生徒に対応できる部分である。5）で示されているように、「経験したこと」は、3), 4), と同じく、自分の身についており、「アドバイスできる」。しかし、専門分野でも11)のように「経験していないこと」については（-）のイメージである。

クラスター2のタイトルは、「具体的な分からないこと」とされた。講師で3年（うち普通科1年）の経験はあるものの（Table 1）、クラスター2、に挙げられている項目について「必要な量の知識が不足」し

Table 4 中堅Cのクラスター内の連想項目

クラスター1 「いま抱えて いる不安」	1) 一生懸命考えること (+)
	2) 生徒・保護者だけでなく自分ももやもやしないことが言えるようになりたい。(+) (1)
	3) 経験はどうにもならないけれど、その分いろいろな先生に話を聞いて吸収していく (していきたい) (0)
	8) 大学 (名前・場所・どんなところから)、進路課の仕事、科目選択 (パッケージ) (-)
	10) 「分からない」と言わないですむようにあらゆる方向で事前準備 (勉強) をする (+)
	6) 進路指導 (進学校) の経験がないということ (-)
クラスター2 「ちょっとは 言えるかな」	9) 理系のこと (文系は自分が文系だったので何となく) (-)
	11) 分からないことはきちんと調べてから正確なことを伝えるために、後で言うようにする (+)
	4) 高校時代にたくさん失敗しているので、その経験は言える (乗り越えたこと) (+)
	5) ボヤカした (ごまかした) アドバイスはできて、具体的なこと (大学等) は言えない → 自分の方がモヤモヤする (-)
	7) 大学後の仕事、夢とかは言えそう。(+)

* Cの表現のまま記載。 ** 項目前の数値は重要順位。 *** 数値のあとの()内の符号は各項目のイメージ。

Table 5 中堅Cのクラスター解釈 (逐次記録) 抜粋

上の方 (クラスター1) が、今私が抱えている不安なこと (①) で、下 (の3つ) (クラスター2) が、ちょっと自信があること。その不安は、1) の「一生懸命考えること」で、何とかかなりつつある (②)。もやもやしながら。(どんな点で) 自分に経験がないから。実際のことじゃなく、(進路の先生から) 聞いたことだから。自信を持って言えない。でも、(生徒に) 言わないといけなから「もやもや」。(普通科進学校の進路指導については) 自分の (高校時代の) 経験しかない (③)。(それが6) です (ね) はい。周り (の先生) についていけない (④)。これが不安の中心。9) は、他の先生には、そもそも聞きづらい、というか... (⑤)。下 (クラスター2) の3つは、高校受験も失敗したし、大学受験も失敗した。高校在学中もいっぱい勉強で失敗 (笑) (⑥)。(だから、これはもやもやじゃない) はい。まったく。7) は、就職とかのことだから、大丈夫 (⑦)。(5) がここにあるのは「実感 (がない) という点?」。2) は、きちんと (生徒や保護者に) 言えるようになりたいし、それができたら自分ももやもやしないですむ (⑧)。今でも、「ほんとかな」と思いつつ言っていること (も)。(例えば) 目標校とか、実力相応校とか、などについて。(データだけ調べても実感がない?) そう。3) は、予備校の先生の、生徒対象・保護者対象の話し方の焦点の当て方、それから、同じことについての同僚の先生のコメントなど。(生の声が大事?) そうなんです、「生」の声 (が大事) なんです。

* 〈 〉は筆者の発言。 ** () 内の数字は事例説明のために付与した記号。

ている、と感じている (②)。すべて、(-) である。10) は、「これがあると、生徒との面談がよくできそう」(③)で、「クラスター2とクラスター3とのつなぎ目」としてここに位置している (④)、と答えた。

クラスター3のタイトルは、「自分の話し方」とされた。ここは、「面談の時間中に感じること」(⑤)としてまとまっている。いずれも (-)。「具体的に、どう言えば生徒が行動を変えてくれるか」、「どう言えば、さらに考えを深めてくれるか」が分からない上に (⑥, ⑦)、定例の面談以外 (掃除の時間や休み時間など) での「声掛けの仕方」が分からない (⑧) ので、2) にあるように、「面談の時だけ」で終わってしまう。

以上、初任Aの自信と不安は、いずれも自分個人の知識や経験に関わることであった。また、知らないことへの対処法は、とくに表明されなかった。

中堅Cの事例 (Table 4, 5)

クラスター1のタイトルは、「いま抱えている不安」とされた。(-) の3項目 (8), (6), (9) は現在の状態 (①) で、進学指導については「自分の (高校時代の) 経験しかない」(③) ので、「周り (の先生) についていけない」(④)。しかし、3) のように、進路課や相担任、予備校の先生などに「聞いて吸収していく」という自分の方針を持ち、1) の「一生懸命考えること」で、「何とかかなりつつある」(②) という。このことから、(+) や (0) の項目に表れているのは、中堅Cの持つ対処方法 (1), (10), (11)) や、近い将来の「なりたい」自己像 (2), (3)) であることがわかる。

クラスター2のタイトルは、「ちょっとは言えるかな」とされた。「モヤモヤせず、はっきり言える」ことは、4) と7) である。4) は高校時代の自分の経験 (⑥)、

Table 6 ベテランFのクラスター内の連想項目

クラスター1 「進路面談の 方針」	1) 進路相談をしやすい人間関係をつくると、生徒が情報を集めてきてくれる (+) 7) 一緒に調べる → 別々に調べる → つきあわせる → の繰り返し (+) 8) あとでどんな話だったか教えてくれるよう伝える (+) 13) 1) により次代の生徒に具体例として伝えられる説得力をもつ (+) 14) 生徒が親を説得した経緯など、次の生徒に役立つ情報が継続的な相談により貯まってい (+) 15) 果敢に相談を受けることで自分のスキルはととも効率よく上がっていく (+) 9) (気がかり) 本心が言えているのか (0) 10) どんな生き方がしたいか、それはなぜか → 本心をさぐる (0)
クラスター2 「進路面談の 実際の行動」	2) 情報の解釈のしかたを教える (+) 3) 資料や情報の集め方を教える → あとで「持っておいで」 (+) 4) 仕事への理解度 → 情報を集めさせる (0) 5) 仕事をしている様子を想像させる (0) 6) 雇用状況がどこまでわかっているのか、集めた情報をさく (+) 11) (知らないこと) ある程度一緒に考え、詳しく先生を紹介する (+) 12) 知らないことを知らないというのは「単なるいい人」でプロではないので、調べる努力を (+)

* Fの表現のまま記載。** 項目前の数値は重要順位。*** 数値のあとの()内の符号は各項目のイメージ。

Table 7 ベテランFのクラスター解釈 (逐次記録) 抜粋

上 (クラスター1) は「進路面談の方針」、下 (クラスター2) は「進路面談の実際の行動・やり方」ですね。(①)、(10)は「手応えのある進路指導(②)」。これが次の生徒にも役立つなら(③)、さらにうれしい(④)。〈14・15とも関連していますね〉ええ。お互いに「お徳感」があって、パンフレットで得た情報ではなくって、生きた情報になっているので(⑤)。「そういう考え方もあるんだ」っていう(⑥)。〈面談ならでは、ですね〉同じ情報でも、生徒によって受け止め方がさまざまなので、こちらにも新たな見方が(作れる)(⑦)。で、そういう考え方をした人がいるよ、って言ってやれる。解釈の仕方を含めて。〈それだけ言い方の幅が広がる〉そうすると、生徒も自分のほんとうの気持ちに気づきやすくなるのではないかと。考え方に余裕ができるんでしょうか。〈より自由になれるんですね〉ああ、だから「人間関係」が大事ですね(⑧)。生徒が喜んでくれると、教師としてもうれしい(⑨)。

気をつけていることとしては、生徒が本心を語ってくれているのか、ということですが、これは(10)のように「生き方」を確かめると、ほぼわかりますね(⑩)。(クラスター2の)12)は、「私自身に言い聞かせている、「心構え」、いましめのようなものです。生徒に調べさせるなら、自分でもやって、それで五分だろう、と(⑪)。でないと、生徒の信頼を失いますから(⑫)。〈先生の面談の進め方を、若い先生にお伝えすることはありますか?〉したことないですね(⑬)。

* 〈 〉は筆者の発言。** ()内の数字は事例説明のために付与した記号。

7)は転任前の(実業系の)高校での指導内容があるので、とのこと(⑦)。5)は他の2つの項目とは対照的なことがらだが、これができるようになると「モヤモヤ」せず、はっきり言える、という点でここに位置している(⑧)、という。

以上、中堅Cの自信と不安は、いずれも自分個人の知識や経験に関わることであった。また、知らないことへの対処法は「あとで言う」(Table 4, 11)程度で、具体的な方略は明確ではなかった。

ベテランFの事例 (Table 6, 7)

クラスター1のタイトルは、「進路面談の方針」とされた。このクラスターで大事なことは、「人間関係

づくり」であり、1)が中心となる項目、とベテランFは感じている。進路面談で生徒一人ひとりと「相談しやすい」関係をつくり(1)、生徒自身に調べさせ、こちらで調べたことと突き合わせる(7)ことで、14)、15)のように「説得力を持つ具体例(13)」が教師側に蓄積され(14)、「(進路相談の)スキルが効率よくあがっていく(15)」という、他の生徒の相談にも対応できる方法(①)が確立されていることが1)~15)までで示されている。これら6項目はすべて(+)で、ベテランFが自信を持っている点である。

9)が「気がかり」な点についての項目だが、これも10)にあるような聞き方で、「本心を確認する」ことは

Table 8 進路相談に関して指導助言を受けた経験の有無

教師	A	B	C	D	E	F
進路面談に関して、指導助言を受けた経験の有無	なし	なし	なし	なし	なし	なし

できるので(⑩)、特に否定的なイメージ項目ではなく、(0)とされている。特に生徒の望む生き方を了解することは(10)、「(進路指導として)手応えがある」(②)。これについては、「生徒も喜び、こちらもうれしい」(④)との心情が聞かれた。

クラスター2のタイトルは、「進路面談の実際の行動」とされた。クラスター1がベテランFの進路面談の基本方針(理念)であるのに対し、その具体的な実施指針(ガイドライン)とも言えるものが、このクラスター2である(①)。特に重要な項目が12)で、これはベテランFが『心構え』、自分へのいましめのようなものですね(⑪)と述べている。生徒に調べさせる労力に見合う努力を自らに課すことをしなければ、「生徒の信頼を失いますから」(⑫)とのことである。

以上、ベテランFは生徒への対応法について自信を持ち、生徒が「本心が言えているのか」(Table 6, 9)が気がかりである程度で、不安な点はなかった。また、知らないことへの対処法については「進路面談の方針と実際の手順」(①)という方略を持っていた。

進路面談の指導力と同僚性の関係 (Table 8) Table 8を見ると、調査対象者となった教師すべてについて共通に、今回の結果から、指導助言を受けた体験は「なし」である。この結果から、進路面談に関しては、性別、教職経験の長短に関わらず、教師の成長や指導力形成は、教師各個人の体験と教師としての経験が基礎となっていることがうかがえる。

考 察

本研究の目的は、教職経験の長さの異なる教師を対象に、進路面談に対する自信と不安、知らないことへの対処法についてインタビューすることで、進路面談における教師の指導力に、①教師経験の長さが影響しているのか、②教職経験の中での同僚性と関わりがあるのか、について検討し、進路面談における教師の成長促進や指導力の向上に向けて、今後の課題を提示することであった。

まず、①の、教師経験の長さの、指導力への影響については、初任A、中堅Cの自信と不安は、いずれも自分の知識や経験から生ずるものであった。しかし、ベテランFの自信は生徒への対応法についてのもので

あり、自分の知識や経験に左右されてはいなかった。また、ベテランFの進路面談についての不安は特になかった。つまり、初任Aと中堅Cの進路面談の指導力は同程度であったのに対し、初任A、中堅Cと比較してベテランFの進路面談の指導力は高かったことが示された。中堅Cの進路面談の指導力が初任Aと同じ程度であったことは、教師は進路面談に関し、経験年数が長くなるにしたがって、自然な形で成長し、力量をつけていく傾向があるとはいえないことを示唆するものである。

また、知らないことへの対処法に関して、初任A、中堅Cは、それまで個人として持っていた指導力の範囲に留まるのに対し、ベテランFの対処法は、生徒とともに、新たな「生きた情報」を得るという、個人の知識や指導力を越えた展開ができる特徴を持っている。これを、ベテランFの言葉で述べるなら、「進路相談しやすい人間関係をつくると、生徒が情報を集めてきてくれ」(Table 6, 1)、「自分の(教師としての)スキルはとても効率よく上がっていく」(Table 6, 15)ことになる。しかし、初任A、中堅Cの対処法には、ともに、ベテランFのような、個人を越えた展開ができるという特徴は見られなかった。

この結果は、次のことを意味している。つまり、中堅Cの対処法が初任Aと類似していたことは、進路面談における指導力は、経験年数が長くなるにしたがって、比例的に増すとは限らないことを示唆するものである。

今回は普通科進学校を調査対象校とした。では、普通科進学校での経験年数の長さが、今回の調査で調べた指導力に影響しているのだろうか。普通科進学校での経験は、初任Aは1年、中堅Cは0年、ベテランFは3年であった(Table 1)。この3名のうちでは、ベテランFの普通科進学校での経験年数が最も長い。その差は2年から3年で、それほど大きな差があるとはいえない。普通科進学校の経験年数には大きな差はないにもかかわらず、ベテランFの指導力は初任A、中堅Cよりも高かった。これは、進路面談の指導力は、特定の専門学科や普通科等の経験がなければ身につかないわけではない、ということである。ベテランFが主として専門高校での経験を積み、普通科の生徒たちともうまく対応できる進路面談の指導力を身に

つけてきたことは、進路面談の指導力は、学科等の専門性が反映されるというよりも、生徒の成長を支える部分が主となっている可能性を示している。

続いて、②の、同僚性と指導力との関係は、調査対象者6名は、教職経験の差とは関係なく、進路面談に関して指導助言を受けた経験はすべて「なし」であった (Table 8)。一方、先に述べたように、ベテランFは指導力を備えているものの、10年の教職経験を持つ中堅Cは、進路面談に関し、初任者とあまり違くない指導力に留まっている傾向が示されていた。このことは、教職経験の中での同僚性の程度が、教師の指導力に影響しているとは言えないことを示唆するものである。

以上のことから、前述の、進路面談に関する学校組織に起因する進路指導上の課題として指摘されていた、「教師の指導力のバラツキ」「学校全体としての進路指導のノウハウの不足」「教師間の考え方の大きな違い」は、進路面談の経験に同僚性が生かされておらず、個人内の経験に留まっていることから生じる可能性がうかがえた。

高校には、普通科や種々の専門学科などがあり、その教師たちにはかなり高い専門性がある。加えて、中学校、大学、一般企業等の幅広い経験を持つ教員も存在している。高校では、こうした種々の多様性を持つ教師によって、個人の経験の中だけに閉じた知識で生徒との進路面談が行われる傾向があることを考えれば、指導力や進路指導のノウハウ、考え方に違いがあるのは自然なことともいえよう。問題があるとすれば、こうした教師の多様性の良さが生かされていないということであろう。

もしこうした傾向が高校で一般的に存在し、教師間で進路面談に関する相談体験がないのなら、そこには高校における組織的な問題が示されていると考えられる。「同僚性を基底に据えた協働文化の構築が(学校における)改善や改革の成否を担う必要不可欠な条件となる」(諏訪, 2011)との指摘もある。

これらの点を考慮すると、高校教育現場でキャリア教育を進めるにあたり、キャリアに関する知識や情報収集のスキルを磨くことに加え、進路指導に関して、教師の同僚性を高め、今まで個人の中だけに蓄積されたベテラン教師のノウハウや、他の教師の、高校以外での経験や発想法などの豊かな多様性を、同僚性を通して伝達し、教師の集団としての資質を向上させることも重要ではないかと考えられる。つまり、経験が浅く、進路面談での指導力が相対的に低い教師が、経験豊かで指導力のある教師や自分とは異なる視点からの発想から学び、成長することのできる体制をいかに築

けるかが、高校教育でのキャリア教育の質を高めると提言できるのではなからうか。

そして、この同僚性の構築に、仲介的な組織や仲介者が必要だとするならば、管理職よりも、教育相談担当が適当かもしれない。それは、普通科経験の浅いベテランFが優れた進路面談を行っていることに見られるように、進路面談とは進路に関わる一種のカウンセリングであるからである。このように考えると、同僚性を築き、高めていくことは、発展的な意味での、教師に関する教育相談の役割と言えらるだろう。

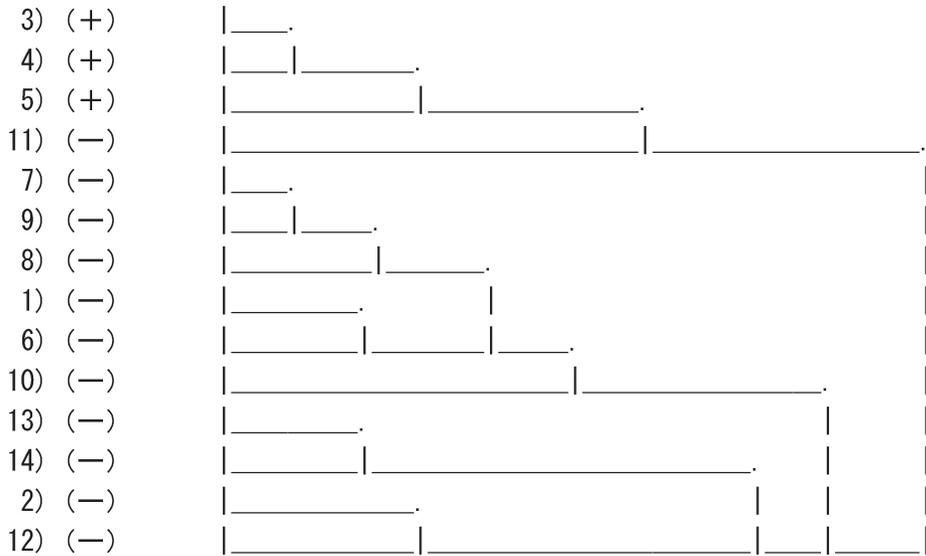
引用文献

- ベネッセ教育総研 2004 高校教師が進路指導上困っていること 高等学校の進路指導における意識調査
<http://benesse.jp/berd/open/report/sinroisiki/2004/chapter4/section1_1.html> (2013年2月27日)
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E., 1986 *Mind over Machine* The Free Press (ドレイファス, H.L. & ドレイファス, S.E., 椋田直子 (訳) (1987). 『純粹人工知能批判』アスキー社)
- 原岡一馬 1989 教師の自己成長に関する研究 名古屋大学教育学部紀要 - 教育心理学 - 36, 33-53.
- 橋本広信 2011 生徒指導における進路指導 宮下一博・河野荘子 (編著) 生きる力を育む生徒指導 [改訂版] 田研出版 第4章 pp.44-55.
- JELS 2006 青少年期からの成人期への移行についての追跡的研究 お茶の水女子大学
- 内藤哲雄 1993 個人別態度構造の分析について 人文科学論集 (信州大学人文科学部) 27, 43-69.
- 内藤哲雄 2002 PAC 分析実施法入門 [改訂版] ナカニシヤ出版
- 文部省 1999 中教審答申 初等・中等教育と高等教育の接続の改善について
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.html> (2013年2月27日)
- 文部科学省 2004 キャリア教育の推進に関する総合的研究協力者会議報告書
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/chotou/023/toushin/04012801.html> (2013年2月27日)
- 文部科学省 2006 中教審答申 今後の教員養成・免許制度の在り方について
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801.html> (2013年2月27日)
- 文部科学省 2011 中教審答申 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo0/toushin/

1301877.html> (2013年3月3日)
 大城房美 島袋恒男 2009 高校教師の成長に関する心理学的研究 琉球大学教育学部紀要 75, 183-193.
 リクルート 2003 進路指導の実行者として身につけたい能力 2002年 高校の進路指導に関する調査 <http://www.recruit.jp/news_data/library/pdf/20030114_02.pdf> (2013年2月27日)

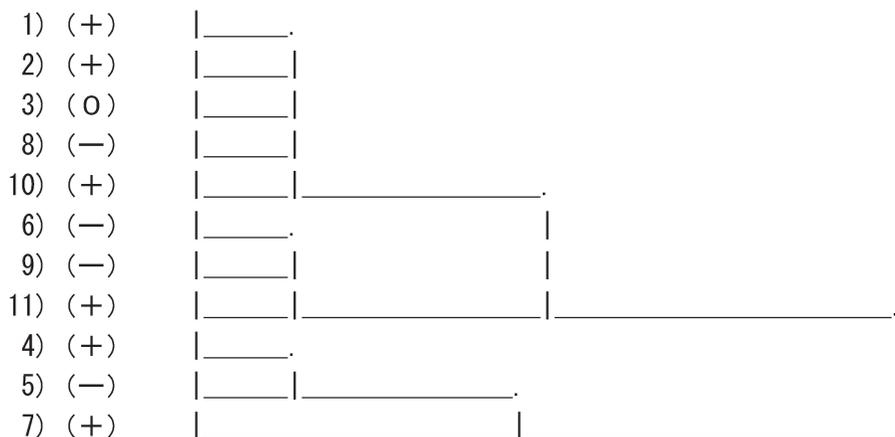
諏訪英弘 2011 教師文化 曾余田浩史・岡東壽隆(編著) 補訂版 新・ティーチング・プロフェッション～教師を目指す人のための教職入門～ 明治図書 IX pp.122-135.
 東京都教師の問題意識プロジェクト 1992 教育活動における教師の問題意識に関する研究 東京都立教育研究所紀要 35, 1-116.

参考資料 (初任A, 中堅C, ベテランF, のPAC分析におけるデンドログラム)



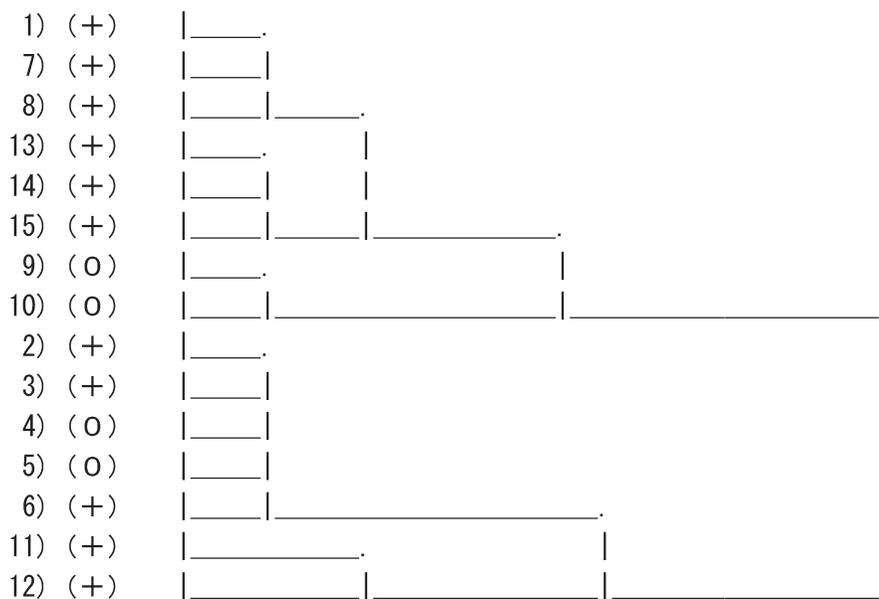
*左の数値は重要順位。 **数値のあとの()内の符号は各項目のイメージ。

Figure 1 初任Aのデンドログラム



*左の数値は重要順位。 **数値のあとの（ ）内の符号は各項目のイメージ。

Figure 2 中堅Cのデンドログラム



*左の数値は重要順位。 **数値の後の（ ）内の符号は各項目のイメージ。

Figure 3 ベテランFのデンドログラム