

高校教師の援助活動に対するピリーフと生徒へのアセスメントへの視点の関連

複合的ヘルパーの相談活動の活性化のために

大阪教育大学附属高等学校天王寺校舎 林 照子
大阪教育大学実践学校教育講座 水野 治久

本研究は教師が持っている心理的援助に対するピリーフとそれが生徒のアセスメントの視点にどの程度影響を及ぼすか検討をすることを目的とし、163名の高校教師を対象に調査を実施した。教師の心理的援助のピリーフの「教師援助」は個別の生徒のアセスメント尺度の3因子、教室場面の生徒のアセスメント尺度の4因子すべてと有意な相関が認められた。一方、教師の心理的援助に対するピリーフの「専門家援助」では、アセスメント尺度との関連は認められなかった。

キーワード：ピリーフ，心理的援助，複合的ヘルパー，アセスメント

研究の目的

学校心理学による援助とは、「一人の子どもの、学習面、心理・社会面、進路面、健康面などにおける問題状況の解決を援助し子どもの成長を援助する心理教育的援助サービス」(石隈, 1999)であり、すべての子どもに対する援助が専門領域として構造化されるようになってきた。学校における生徒に対する援助については、医師、行政・福祉関係者、カウンセラーなどの専門家の介入を要するケースだけではなく、その援助はニーズに応じ、3段階に分類されている。特に、すべての子どもに対する発達促進的な「一次的援助サービス」は、開発的な意味がある。学校心理学においては、専門的ヘルパーだけではなく、教師などの複合的ヘルパーを中心的な援助者として位置づけている。また、中学校においては平成7年度より学校にスクールカウンセラーの配置が進んできたが、大野(2004)も指摘するとおり教師も援助の中心的な担い手である。更に学校現場においては、教師、養護教諭、管理職、スクールカウンセラー、保護者、学校外専門家によるチーム援助の重要性も指摘されている(田村・石隈, 2003)。その意味で、子どもの日常とかがわる教師の援助者としての役割の重要性は、近年増加していると言える。加えて、児童・生徒の多くの問題は学校の日常生活の空間で起こるので、その空間を共有する教師

が的確に子どもの援助ニーズについて把握する必要がある。このような理由から、教師が正確なアセスメントの視点を持つことが大切となる。瀬戸・石隈(2002)はスクールカウンセラーが配置されている高校110校、454名の教職員を対象に調査を実施した。教職員の内訳は学年主任、生徒指導主任、教育相談担当の長、養護教諭、スクールカウンセラーであった。この研究はまず、個別援助チームコーディネーション行動尺度を作成し、「説明・調整」、「保護者・担任連携」、「アセスメント・判断」、「専門家連携」の因子を抽出している。さらに、システムに関するコーディネーション行動尺度を作成し、「マネジメント」、「広報活動」、「情報収集」、「ネットワーク」の因子が抽出された。この8つの因子の教職員の役割別のコーディネーション行動尺度得点を従属変数とし重回帰分析を行った。その結果、学年主任、生徒指導主任、教育相談担当に関しては、アセスメント・判断因子の因子得点が有意に関連していた。このことは、教師が援助チームを組み連携して生徒を援助する場合、アセスメント・判断が影響していることを意味する。

そこで本研究では、学校教育場面における教師のアセスメントとその援助について検討する。教師のもつ素朴な援助に対するピリーフに焦点を絞り、それが教師のアセスメントの視点にどの程度影響を及ぼすか明らかにすることを目的とする。ピリーフは、Ellisの論

理療法 (Rational Emotive Behavior Therapy: REBT) によって指摘された概念である (Ellis and Harper, 1975; Walen, Diguseppe and Dryden, 1992; 國分, 1999)。ピリーフは精神的な健康など様々な従属変数に影響を与えることが実証研究によっても証明されている。例えば、161名の大学生を調査したMartin & Dahlen (2004) は、イラショナルピリーフ尺度得点と怒りの経験、怒りの表出の関連を検討しているが、イラショナルピリーフの4つの下位尺度 (恐怖化、自分に関連した「すべきである」思考、低いフラストレーション耐性、過度な自己価値領域) で従属変数との関連が認められたとの報告をしている。また、203名の飲酒する学生を調査したHutchinson, Patock-Peckham, Cheong & Nagoshi (1998) は、10項目のイラショナルピリーフ尺度とうつ、ストレスとの有意な相関を確認している。

教師のピリーフを検討したものに、河村・田上 (1997)、河村 (1999) の研究がある。河村・田上 (1997) の研究は、小学校教師110名と教師が担任する児童3351名を対象に調査を行い、この中からイラショナルピリーフ傾向の高い教師8名、低い教師8名を抽出した。そして、この教師が担任する学級の児童に指導行動の自由記述の調査を行いKJ法により分類した。その結果、イラショナルピリーフ傾向の高い教師には児童を認知する基準や枠組みが限定する傾向、コミュニケーション・ユーモアが欠如する傾向、権威的、管理的リーダーシップが認められたと指摘している。この河村・田上 (1997) の研究は、ピリーフが教師の指導行動に影響を与えることを示唆している。

では、教師の心理的援助に対するピリーフが、教師自身の児童生徒のアセスメントにどのような影響を与えるだろうか。残念ながら、わが国において実証レベルでこの二つの変数の関連を記述した研究は認められていない。

しかし、先行研究を見ると教師のスクールカウンセラーに対する価値観 (期待感・不一致予測) に着目した研究、学校組織、保健室との連携から養護教諭の視点や役割に関する研究 (瀬戸, 2000; 伊藤, 2003; 山寺・高橋, 2004) などがある。このように先行研究で扱っている価値観や視点や役割の背後にはピリーフが存在し、ピリーフに働きかけることで、教師の意識に介入できる可能性がある。

そこで、本研究では、個別の援助傾向の高い高校教師を対象に、1) 心理的援助に対して教師がどのようなピリーフをもち、2) ピリーフが生徒の活動場面で問題の吟味・判断に関わる特徴を明らかにする。

対象と方法

1. 予備調査

予備調査は、教師の考える援助観 (ピリーフ) をできるだけ多く抽出することを目的に実施した。回答にあたり、それぞれ学校での生徒の実態を背景とした考えや、経験に基づく援助について自由な記述を求めた。

(1) 調査時期 2001年8月～9月中旬

(2) 調査協力者

中学・高等学校の教諭・養護教諭53名 (80名配布・回収率66.25%)

(3) 調査方法・手続き

近畿圏の中学・高等学校の教諭を通じ配布、回収。自由記述方式の質問紙調査。

高校生に対する日常的な経験に基づく「心理的援助」に関する考えをできるだけ多くの記述から収集するために、自由記述方法をとった。内容は、1) 「心理的援助」が必要と判断する現在関わっている生徒の実態に関する記述、および、2) 「心理的援助」を必要とするアセスメントの視点 (質問紙には、できるだけ日常の援助に対する内容の記述を求めたため、「自分のものさし」という表現を用いた) に関する記述の2点を求めた。その際、「心理的援助」とは、日常的に「先生ご自身が」生徒に必要と考える心理的な側面の援助とし、特にカウンセラーなどの専門的な援助と限定しないように説明した。

回収された記述の内容は、1) の「心理的援助」を必要とする生徒の実態に関する記述スタイルとして、「A 生徒の援助ニーズの全体的傾向」 $n=24$ 、「B 援助が必要と感じる状況」 $n=12$ 、「C 生徒の個別的な事例の記述」 $n=13$ 、無回答 $n=6$ に分類された。代表的な記述を表1に示した。

2) の心理的援助が必要と判断する「ものさし」も同様に分類し、下位カテゴリーとして14項目抽出された (表2)。分類された項目は、心理学系大学院生2名と現職教諭1名の3名によって内容的妥当性が検討された。

表1 心理的援助が必要な「生徒の実態」 記述スタイル分類結果とその回答例

<p>A 全体的傾向 (24件)</p> <p>A1 対人・友人関係 (のべ5例) 回答例・友人と戯れている様子を確認できない生徒・友達との人間関係がうまくとれない など</p> <p>A2 背景として家庭や社会的な面に関する内容 (のべ14例)</p> <p>回答例・親とのコミュニケーションがとれない(進路の食い違い)・家庭問題,特に両親の離婚などにおける中学生に与える(自分の子ども)心理的影響。子どものやるせない気持ちなど。・少子化のなかで大事に育てられたせいか,人間関係をうまくとれない,また,自己中心の発想や行動などを取る生徒。親が子どもの心理や実態を十分把握でききれない場合,また親が大人としての親になりきれていない など</p> <p>A3 学業面 (のべ3例)</p> <p>回答例・学力不足・本人なりに努力しているにもかかわらず(学習態度,取り組みも良好),学習効果の上がない生徒・受験不安</p> <p>A4 教師との関係 (のべ2例) 回答例・教師に対する(学校に対する)不信心・教員の問いかけにも返答できない生徒</p> <p>A5 生徒の行動傾向 (のべ18例)</p> <p>回答例・社会的なつながりのもつことが出来ない生徒が増えている。・自己解決能力が低い。自己肯定感,他者否定感がつよい。・不登校の生徒・周囲の生徒と一言も会話をしない人物・情緒不安定な生徒。衝動的な行動が多く,落ち着きがない・授業に集中できない(騒ぐ,先生に反抗する),友達のおしゃべりに夢中になる,化粧に夢中になる,眠る,手紙書きに夢中になる)・万引きをする</p>
<p>B 援助が必要と感じる状況 (12件)</p> <p>回答例・現在担任をしていないので,授業時や特活時などの接触により実態把握になるので,多くは問題を感じたとき,担任に相談して,指導の方法を検討している。授業参加の様子が,不定期になったり,服装や言葉の応答に変化がみられる様があれば,原因追求に取り組んでいる。・保健室を訪れる生徒(負傷以外)はほとんどが心理的援助が必要な生徒と心得ています。腹痛,頭痛,全身倦怠を訴えながら,心の寂しさを誰かと話してまぎらわせたい,自分を肯定してほしい,心の内を理解してほしいと思っています。養護教諭はその訴えが,本当に体調不良なのか,心理的保護を求めているのかを即座に判断して正しくこころのケアできる能力が必要。・家庭環境が複雑な生徒については必ずこころにとめて接するようにしている。またそうでない場合でも,中学生や高校生という不安定な時期の子ども達には程度の差はあってもひとりひとりに心理的援助が必要。・日常的な援助について,高校生の時期は非常に不安定な心理状態にあるため,生徒は感情のコントロールができない場合がある。頭ではわかっているが気持ちがついていかない時,冷静になるようよく話を聞く必要がある・問題行動を起こす生徒に援助が必要と思われる。例えば睡眠薬を多量に飲んでの自殺未遂,家出,摂食障害など。・目に見えた問題を起こす子。家庭的に問題を抱えている子。不登校気味の子,などに心理的援助が必要だと考えるが,一人一人の生徒,全員に心理的援助は必要だと考えている。現状では難しいが。</p>
<p>C 個別事例の記述 (13例)</p> <p>回答例の3例の抜粋 (下記のように,一事例を詳細に記述している)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・入学時より,友達がうまく作れないケース もめごとがあると,不登校状態となり,母親が学校に行き,友達関係を整えてから再登校をはじめる。(中略)母親が非常に無理をしてでも,手元に引き取りたかったこと,社会性をみがかないといつまでも問題を解決できないことを,少しづつ,わからせようとしている最中です。 ・起立性調節障害により登校がほとんど中学校では不可能であった生徒が現在高3でがんばっているが,高校は欠課時数が厳しい状況で,体力が自分でコントロールできない部分でいられだあせることがある。日ごろその生徒と話をすること,また家での様子を親と話をしたりして,気持ちを軽くするように努めている。 ・髪の毛を染めている生徒を現在指導しているが,本人としてはいくら黒く染め直してもダメと言われるので逆により赤く(ブロンドに)染め,いわば反抗的な姿勢を示そうとしている。授業態度等は非常によく熱心だったので.....戸惑っている。彼女の社会的・家庭的背景からも絡み合っていると思われるので,複雑で困難な状況だと思われる。
<p>無回答(6)</p>

表2 心理的援助を要する生徒のアセスメントの視点 自由記述のカテゴリー化の結果とその回答例

A 教室・授業への参加	<p>回答例 A1 授業にでられない(授業に出られないぐらい不安定な状況(不登校傾向もふくむ):学級に入室できない(保健室登校):教室に入ることが出来なくなる:図書館,保健室なら登校できる) A2 授業中の様子(急に授業に熱中できなくなる(今までの良い子が):授業時間内にじっとしてられない) A3 授業中やその他の時間帯での様子(忘れ物が増えてきた:発表はしない:宿題をやってこないなど)</p>
B 保健室利用状況	<p>回答例 B1 来室時の表情,態度(けがの手当てをしに来室したのに,なかなか教室へ戻ろうとせず,何か話したような気配がある:「いらつく」「むかつく」などの言葉を主訴として来室) B2 不定愁訴(訴えの内容)(「あいまい来室」がふえる:腹痛や吐き気などの疑問に思われる訴え(保健室に行こうとする,行きたがる.クラスから出ようという訴え)) B3 保健室頻回来室(身体的な不調を訴え,頻回に来室する)</p>
C 登校状況	<p>回答例 C1 登校状況がよくない(欠席,遅刻,早退などが目立つ:遅刻・早退・欠席は,肉体的な場合もあるが,精神的な場合が多い) C2 欠席,遅刻,早退,欠課(授業時間中の保健室利用も含む)の増加症状(生活習慣:欠席状況:不登校あるいは不登校傾向にある生徒)など</p>
D 家族に関する情報	<p>回答例 D1 会話のなから聞かれる家族構成(家庭環境が急に变化した生徒(家族の死亡,病氣,経済的事情)) D2 家庭の中の生徒の様子(家族とのコミュニケーションが取りにくく,家庭で暴力的である) D3 親の様子(親が生徒のことを客観的に理解,共感しようとしているかどうか:母親ばかりしゃべり,本人が話さない:母親が育児能力がない場合) など</p>
E 生活の乱れを感じさせる変化	<p>回答例 E1 服装など外見上の変化(服装の変化.茶髪・ピアス・マニキュアなど,必要なのに突然変化することがある.心の变化が,服装の変化として発現する.:) E2 生活の乱れ:生活態度の変化(授業態度・遅刻・欠席・交友関係・問題行動など:食事・睡眠がとれてない)</p>
F 生徒の言動(の変化)	<p>回答例 F1 態度などが粗野になってきた場合(「壁をけったり」する行為とか,「急に泣き出したり」とか:落ち着いて話を聞くことができない:「だるい,しんどい」とかいう言葉.:自虐的である) F2 日常生活の行動(入学時から継続的に接していると,問題を生じてくると応答する言葉が変化することがある) F3 急激に本人が変わった場合(生徒の言動,表情の変化,) F4 その他(話し言葉が乏しく文章表現も少ない)</p>
G 友達関係	<p>回答例 G1 友人関係,人間関係(恋愛関係の悩みがある:友人とのトラブル変化:グループ・友人関係の変化は,心の变化につながっていることが多い。) G2 友人がいない(校内での友人の有無:友達を作らないでいる状態を本人が不快に思っている。) G3 他生徒から聞くうわさ</p>
H 生徒指導上の問題行動がある	<p>回答例 (問題行動を起こす生徒に援助が必要と思われる。その中には例えば自殺未遂,家出,摂食障害など。何らかのサインを発していると思います:いじめ:妊娠,出産問題:虐待) など</p>
I 個人の特徴	<p>回答例 I1 他者との関係(社会的なつながりをもてない生徒:他人に多大な迷惑をかけている:周囲の人間との協調性からの逸脱度:コミュニケーション能力:人を信じられないような態度,または顔つき:わがままな行動(学校生活において):いじめられやすい子・いじめっ子 I2 円滑な学校生活を妨げる本人の要因(障害,家庭状況等)(自己肯定感の低い生徒) I3 災害.事故などによる心の傷, I4 あまりにも良い子</p>
J 生徒の表情の観察	<p>回答例 J1 生気がない・変化の乏しい時(無気力に見える:「目の色」というか「目の生気」というか,あきらかに目の色がどんよりしたり,生気がないように見えたりするのは,援助が必要かと思えます:あまり笑わない) J2 生徒の言動,表情の変化, J3 毎日の表情(一言でいえば生徒の表情,態度である.授業中でもそれはわかる.いや,教師ならわからなければならない。) J4 表情,行動のとり方の不自然さ(教師,大人の言動に対して素直に反応できない.あるいは,身構える姿勢(言動)が感じられること.:対話する時の会話の流れやよども.またそのときのアイコンタクト.:自分に対して投げかけてくれる生徒のアピール度.またその質.(話し掛け,メールなど):わざと人目に付くような態度をする.:表情がない生徒(目線が一見して普通ではなく,どこを見ているかわからない)など</p>
K 主観的直感	<p>回答例 行動面でなんとなく気にかかる子:昨日との違いを見つけることができるか・第6感,なんとなく:知的直感:カン:はっきりとした問題行動が現れた時にはもちろんのこと感覚的に「ピン」ときた時.ただできるだけ「ものさし」はもたずに「全員に心理的援助が必要だ」ということを前提に,生徒,家庭と接するようにしている。「ものさし」などをもっていると後手後手にまわってしまおう思われる.:特に「ものさし」を意識していない.普通に接していて「これは……」と思うものがあればそれだろうが……など</p>
L 成績不振者学力	成績が振るわない・学習障害の有無 など
M 直接的相談の要請	保護者,担任などから相談があった場合 など
N 教師間の情報交換	他職員との話の中からわかる生徒の状況(災害に遭った,父母を失った,両親が離婚した,親の失職・リストラも。)

2. 本調査

(1) 本調査の目的

教師のもつ生徒に対する心理的援助に関するピリフ尺度を作成する。

心理的援助を必要と判断するアセスメントの視点(個別・学級集団)を抽出する。

(2) 方法

1) 調査時期 2001年10月下旬～11月上旬

2) 実施方法と対象

近畿圏の高等学校から無作為抽出法により200校を抽出した。抽出された高校の教諭・養護教諭それぞれ1名、あわせて2名に協力を求めた。

(3) 測度

予備調査で抽出された内容を、2名の評定から内容の妥当性を検討し、質問項目を作成した。質問紙は、調査協力者の基本的属性(性別・年齢・職種)に関する質問を設けた。「心理的援助」に関する教示は、「学校における日常の教育活動を通じ、生徒の活動や成長を支援するための様々な場面で、特に、生徒の心理的な側面で教師が配慮すること、とと考えてください」と

した。また、全ての項目には「先生ご自身のご経験から」「『先生ご自身が』生徒に必要と考える心理的な側面の援助とし、特にカウンセラーなどの専門的な援助と限定しないで」または「先生個人のお考えを」という表現を挿入し、「非常にあてはまる」「あてはまる」「どちらかというにあてはまる」「どちらというにあてはまらない」「あてはまらない」からなる5件法で評定を求めた。

心理的援助に関するピリフの尺度

心理的援助に関するピリフは予備調査から10項目を作成した(表3)。項目作成において参考にしたのは、表1の「心理的援助が必要な『生徒の実態』」である。作成は主に、「B援助が必要と感じる状況」の記述を用いたが、必要に応じて他の分類も参考にした。

心理的援助に関するピリフ尺度を作成中に、1995年の阪神淡路大震災時の心のケアの在り方に関する記述が認められた。これは、ピリフ尺度とは性質が異なると判断され、新たに「心のケア尺度6項目」が作成された(表4)。

「心理的援助」を必要とする教師のアセスメントの

表3 「心理的援助」に関する10項目

項目
ア) 発達的にみて中学生(高校生)に特有の援助の個性性があると思う。
イ) 心理的援助に関して、意識的に基準は持たないようにしている。
ウ) 心理的援助は基本的にどの生徒に対しても必要であることを前提にしている。
エ) 援助は、日頃から生徒に声をかけて会話をしているかが重要である。
オ) 教師自身の感性が重要である。
カ) 教師は専門のカウンセラーでもないので本来、心理的援助はできない。
キ) 生徒の援助には日常の教師間の情報交換が重要である。
ク) 注意をして接したほうがよいと思われる、学校生活の時間の中で特定の時期があると意識している。
ケ) 個別の生徒の支援には臨機応変が大事であるが、あらかじめ心理的援助に関する専門的な知識・理論を知っておく必要があると思う。
コ) 緊急を要する生徒の心理的援助は、実際に対応したことがなければ何をすべきか想像できないと思う。

表4 「心のケア」に関する6項目

項目
ア) 「心のケア」はどの生徒にも日常的に行うべきである。
イ) 積極的に「心のケア」に関する教師の研修がおこなわれる必要がある。
ウ) 非常事態の時に配慮すべきであって、日常の生徒の援助とは別である。
エ) 「心のケア」は、カウンセラーなどの専門家が行うものである。
オ) 教師が生徒に「心のケア」をするのは難しいと思う。
カ) 「心のケア」は本来、家庭で行われるべきであると思う。

尺度

心理的援助を必要とする教師のアセスメント尺度は予備調査2のものさし14項目から13項目の尺度を作成した(表5)。アセスメント尺度14項目は、表2の項

表5 「心理的援助」を要する日常の生徒を把握するアセスメントの視点(予備調査で抽出)

項目	内容
	学校行事の参加への意欲
	授業に集中できない
	保健室の利用の様子
	家庭環境の情報
	親の態度
	服装の変化
	生徒指導上の問題行動
	人間関係の変化
	学力の低下
	表情の変化
	感覚的な直観
	直接の相談の要請他の教師・生徒からの情報

目C「登校状況」は、A「教室・授業への参加」、B「保健室利用状況」とも重複する内容であったため、13項目に整理した。また、予備調査では、生徒の実態に対する記述スタイルに、生徒の「全体的傾向」および「個別の事例」が認められたことから、各項目について全体的傾向(学級集団をアセスメントする視点)と個別の事例(生徒個人をアセスメントする視点)の2つの記述に分類された。そのため同一項目について「個別の生徒」および「学級集団(生徒集団)について」の2点を質問した。したがって、この尺度は、個別の生徒に対する教師のアセスメント、学級集団(生徒集団)に対する教師のアセスメントの2種類の尺度となる。

結果

質問紙は400票配布され、163票(40.7%)が回収された。回収された質問紙の回答者は、教諭が回答した質問紙が100票、養護教諭が回答した質問紙が61票、

表6 「心理的援助」に関するピルーフの因子分析結果

項目	因子1	因子2	共通性
< 第1因子 教師援助 > ($\alpha = .78$)			
2ケ) 個別の生徒の支援には臨機応変が大事であるが、あらかじめ心理的援助に関する専門的な知識・理論を知っておく必要があると思う。	0.59	- 0.09	0.36
3イ) 積極的に「心のケア」に関する教師の研修が行われる必要がある。	0.59	- 0.22	0.39
2エ) 援助は、日頃から生徒に声をかけて会話をしているかが重要である。	0.57	0.10	0.33
2キ) 生徒の援助には日常の教師間の情報交換が重要である。	0.57	- 0.06	0.32
3ア) 「心のケア」はどの生徒にも日常的に行うべきである。	0.54	- 0.17	0.32
2ウ) 心理的援助は基本的にどの生徒に対しても必要であることを前提にしている。	0.48	- 0.20	0.28
2オ) 教師自身の感性が重要である。	0.48	0.04	0.24
2ア) 発達的にみて高校生に特有の援助の個性があると思う。	0.48	- 0.19	0.27
2ク) 注意をして接したほうがよいと思われる、学校生活の時間の中で特定の時期があると意識	0.45	- 0.07	0.20
< 第2因子 専門家援助 > ($\alpha = .66$)			
3エ) 「心のケア」はカウンセラーなどの専門家が行うものである。	- 0.19	0.82	0.70
2カ) 教師は専門のカウンセラーでもないので、本来、心理的援助はできない。	- 0.18	0.62	0.42
3オ) 教師が生徒に「心のケア」をするのは難しいと思う。	- 0.22	0.54	0.34
2コ) 緊急を要する生徒の心理的援助は、実際に対応したことがなければ何をすべきか想像できないと思う。	0.16	0.35	0.15
	固有値	3.11	1.22
	寄与率(%)	23.90	9.38
	累積(%)	23.90	33.29

無記名でどの職域の教諭が回答したか不明であったものが2票であった。欠損値が認められた調査票は分析の対象からはずし、最終的に132票を分析の対象とした。有効回収率は33.3%であった。

1. 心理的援助に関する教師のピリーフ

教師の援助に対するピリーフを明らかにするために、因子分析を行った。なお、実際の調査票では、心理的援助10項目、心のケア6項目を別々に質問したが、各尺度の項目ごとの関連を検討する段階で、両者は低～中程度の相関を示した項目が多かったため、相互に関連があると判断され、一緒に因子分析を行った。

心理的援助観にどのような特性が認められるのか分析するために、16項目について因子分析(バリマックス回転)を行い、因子負荷の0.35未満の項目を除き、再び因子分析(バリマックス回転)を行った(表6参照)。

第1因子の負荷が高いのは、「個別の生徒の支援には臨機応変が大事であるがあらかじめ心理的援助に関する専門的な知識・理論を知っておく必要があると思う」、「積極的に心のケアに関する教師の研修が行われ

る必要がある」、「援助は、日頃から生徒に声をかけて会話をしているかが重要である」であり、そのほか、教師の日常の援助に対する積極的な関わりについての項目が認められたため、この因子名を<教師援助>と命名した(係数=.78;平均3.91,SD=1.05)。一方で、第2因子の負荷が高い項目は、「『こころのケア』はカウンセラーなどの専門家がおこなうこと」、「教師は専門のカウンセラーでもないので、本来心理的援助はできない」等、心理的援助は教師の役割の範囲ではなく専門家の範囲とする考え方の項目であるために、この因子を<専門家援助>(係数=.66;平均2.39,SD=1.00)と命名した。2つの因子間の相関係数は、負の相関($r = -.25$)を示した。

2. 「心理的援助」を必要とする教師のアセスメント

次に、個別の生徒に対する場面と学級集団の2領域についての項目の因子分析(バリマックス回転)を行い、因子負荷の0.35未満の項目を除き、再び因子分析(バリマックス回転)を行った(表7・8参照)。

まず、学級集団についての生徒のアセスメントの視点は、4因子が抽出された。第1因子は「家庭環境の

表7 教室(集団)場面の生徒のアセスメントの因子分析結果

項目	因子1	因子2	因子3	因子4	共通性
<第1因子 教室以外の状況> (= .79)					
c 4) 家庭環境の情報	0.73	0.27	0.16	- 0.05	0.63
c 5) 親の態度	0.72	0.40	0.19	- 0.10	0.72
c 11) 感覚的直観	0.56	0.17	0.12	0.29	0.44
c 3) 保健室利用	0.54	0.12	0.17	0.34	0.46
<第2因子 行動化された生徒の様子> (= .77)					
c 6) 服装の変化	0.36	0.64	0.09	0.12	0.55
c 7) 問題行動	0.25	0.59	0.34	0.12	0.53
c 9) 学力低下	0.14	0.53	0.06	0.20	0.35
c 8) 友人関係の変化	0.39	0.49	0.24	0.27	0.53
<第3因子 情報> (= .69)					
c 12) 直接相談要請	0.17	0.16	0.85	0.08	0.79
c 13) 他の教師・生徒の情報	0.18	0.15	0.55	0.26	0.42
<第4因子 教室での様子> (= .52)					
c 1) 学校行事	0.05	0.10	0.09	0.67	0.47
c 2) 授業集中	0.09	0.33	0.21	0.56	0.48
固有値	4.29	0.94	0.68	0.46	
寄与率(%)	35.79	7.86	5.70	3.79	
累積(%)	35.79	43.65	49.35	49.35	

表8 個別の生徒のアセスメントの因子分析結果

項目	因子1	因子2	因子3	共通性
<第1因子 生徒の直接的行動> (= .64)				
P12) 直接相談要請	0.88	0.01	0.07	0.79
P7) 問題行動	0.45	0.19	0.16	0.27
P13) 他の教師・生徒の情報	0.44	0.13	0.04	0.21
P3) 保健室利用	0.40	0.28	0.11	0.26
<第2因子 家庭> (= .69)				
P4) 家庭環境の情報	0.26	0.87	0.01	0.82
P5) 親の態度	0.10	0.58	0.16	0.38
<第3因子 教室での様子> (= .52)				
P2) 授業集中	0.01	0.16	0.78	0.64
P1) 学校行事	0.17	0.03	0.44	0.22
	固有値	2.07	0.81	0.69
	寄与率 (%)	25.93	10.10	8.69
	累積 (%)	25.93	36.02	44.71

表9 ビリーフとアセスメントの因子間相関係数

	教師援助	専門家援助
「教師援助」	1.000	-0.258*
「専門家援助」	-0.258*	1.000
(集団)教室以外の状況	0.398*	-0.276*
(集団)行動化された生徒の様子	0.434*	-0.114
(集団)情報	0.243*	-0.130
(集団)教室内の様子	0.288*	-0.072
(個別)生徒の直接的行動	0.368*	-0.118
(個別)家庭	0.281*	-0.034
(個別)教室での様子	0.321*	-0.037

*P < .05 **P < .01

情報」、「親への態度」、「感覚的直感」、「保健室利用」の4項目が集約された。集約された4項目のうち「家庭環境の情報」、「親への態度」、「保健室利用」は教室場面以外の生徒を取り巻く環境を意味する項目であるために「教室以外の状況」(係数 = .79; 平均3.54, SD = 0.69)と命名した。第2因子は「服装の変化」、「問題行動」、「学力低下」、「友人関係の変化」の4項目であり、これらは「行動化された生徒の様子」(係数 = .77; 平均3.76, SD = 0.72)と命名した。第3因子は「直接相談要請」、「他の教師・生徒の情報」の2項目のため「情報」(係数 = .69; 平均4.02, SD = 0.31)と命名した。第4因子の「学校行事」、「授業の

集中」の2項目は「教室内の様子」(係数 = .63; 平均3.76, SD = 0.39)と命名した。

個別の生徒に対するアセスメントの視点は、3因子が抽出された。第1因子は「直接相談要請」、「問題行動」、「他の教師・生徒の情報」、「保健室利用」の4項目であり「生徒の直接的行動」(係数 = .64; 平均4.32, SD = 0.63)と命名し、第2因子は「家庭環境の情報」、「親への態度」の「家庭」(係数 = .69; 平均4.22, SD = 0.56)に、第3因子は「授業集中」、「学校行事」の「教室での様子」(係数 = .52; 平均3.90, SD = 0.61)と命名した。

3. ビリーフとアセスメントとの関連

ビリーフとアセスメントの関連を相関係数で検討した(表9)。「教師援助」については7因子(学級集団に対する視点の4因子および個別の生徒に対する視点の3因子)についてすべて低から中程度の正の相関($r = .24 \sim .43$)が認められたが、一方で「専門家援助」については学級集団に対する視点の第1因子「教室以外の状況」についてのみ、負の相関($r = -.27$)が認められ、他の因子については相関が認められなかった。

教師が援助を行うことであるという「教師援助」ビリーフが強ければ、アセスメントの視点は、教師が生徒の状態について重要視するという結果となった。この傾向は学級集団に対する視点、個別に対する視点の

両方に認められた。特に、学級集団については、教師援助ピリーフの高い教師は「服装の変化」や「問題行動」、「友人関係の変化」を含む「行動化された生徒の様子」因子($r = .43$)を観察する傾向が認められた。「専門家援助」とアセスメントの視点は有意な相関が認められなかった。

考 察

高校教師を対象に心理的援助に対するピリーフを検討した結果、以下のことが示唆された。教師の心理的援助ピリーフには「教師援助」と「専門家援助」の2つのピリーフが認められた。このことから教師は自分で援助する側面と、専門家の領域であるという捉える2つのピリーフを持っている可能性がある。この2つの因子は-.25の負の相関を示した。教師援助のピリーフの高い教師は「専門家援助」ピリーフが低く、「専門家援助」ピリーフの高い教師は「教師援助」のピリーフが低い可能性がある。この結果は、教師が自分自身も援助活動を行い、同時に、必要な部分は専門家の助言を仰ぐこと(連携)の難しさを示唆していると言える。

また、どのような視点でアセスメントを行うのかを検討したところ、「専門家援助」ピリーフが高ければアセスメントの視点との相関が認められず、「教師援助」ピリーフが高ければ特に「行動化された生徒の様子」との相関が認められた。「行動化された生徒の様子」因子には、「直接相談要請」、「問題行動」、「他の教師・生徒の情報」、「保健室利用」の項目からなる。いわば、目に見える生徒の援助ニーズの表明である。「専門家援助」ピリーフの傾向の強い教師はこの視点を持たない可能性が示唆された。教師しか観察することのできない「教室の様子」因子と「専門家援助」との相関も認められないことを考えると、「専門家援助」ピリーフの程度を高めても教室の様子のアセスメントの視点には影響がない。言い換えれば「専門家援助」ピリーフを高めることで、教師のアセスメントの視点を強めることには繋がらない。これは、スクールカウンセラーなどの専門家が学校に入り、相談活動の専門性や機能を教師に説明し、教師自身に「援助は専門家に任せるべき」というピリーフが形成されるほど、教師のアセスメントの視点が多様化する可能性を

示唆している。スクールカウンセラーや教育相談係、養護教諭など生徒の援助に関わる教師は、他の教師が援助についてどのような意識を持っているかについて留意する必要がある。

加えて、「専門家援助」ピリーフ得点と「教室以外の状況」因子とは低程度の負の相関が認められていた。教室以外の状況因子には、「家庭環境の状況」、「親の態度」、「感覚的直感」、「保健室利用」の項目が集約された。この結果は、「専門家援助」ピリーフの高い教師ほど、「教室以外の状況」のアセスメントの視点が弱くなる。そのため生徒の情報を得ることができず、専門家と連携できないという結果になる可能性がある。これはチーム援助(石隈・田村, 2003)に悪い影響を及ぼす。

しかし、教師の専門家への連携のニーズは高い。たとえば、伊藤(2003)の調査によれば、約半数の養護教諭が相談活動を自分の仕事として行うべきものと認識しているが、それには不安や悩みを伴うと指摘している。「教師援助」と「専門家援助」ピリーフは-.25の負の相関を示したが、「教師援助」の視点を保ちつつも専門家への連携ができる体制をどのように整えるかについて、教師のピリーフという視点から検討する必要がある。

最後に本研究の課題を指摘したい。まず、本研究の調査では回収率が40.7%であった。このことからこの調査に回答したデータをもって教師全体の傾向であると判断できない。今後は回収率を上げる工夫をしながら継続的な調査をする必要がある。次に、今回の研究で使用した心理的援助に関する教師のピリーフの第2因子の「専門家援助」、学級集団のアセスメントの第3因子「情報」、第4因子の「教室の様子」、個別場面のアセスメントの「生徒の直接的行動」、 $<$ 家庭 $>$ 、 $<$ 教室での様子 $>$ の因子はクロンバックの係数が0.6点台ないしは、それ以下であった。これは内的整合性が低いことを意味している。因子の中には2項目でひとつの因子を構成しているものもあり、今後、尺度の検討が必要である。

教師からの援助は、本研究で調査した心理的援助だけでなく、道具的な援助もある(水野・石隈, 2004)。物理的な援助であっても心理的な意味でのサポートも含まれている(清水, 2000)との指摘もある。本研究は教師自身が考える「心理的援助」に焦点を絞ったた

めに、具体的な道具的援助に対するピリーの項目を検討していない。そのために、この調査だけで援助をしてないと結論づけられない。今度は、教師の多様な援助活動を記述し、アセスメントとの関連を詳細に検討する必要がある。

引用文献

- Hutchinson, G.T., Patock-Peckham, J.A. Cheong, J. Nagoshi, G.T. 1998 Irrational beliefs and behavioral misregulation in the role of alcohol abuse among college students. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 16, 61-74.
- 石隈利紀 1999 学校心理学 - 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房 83-87.
- 伊藤美奈子 2003 保健室登校の実態把握ならびに養護教諭の悩みと意識 - スクールカウンセラーとの協働に注目して - 教育心理学研究, 51, 251-260.
- 河村茂雄・田上不二夫 1997 教師の教育実践に関するピリーの強迫性と児童・生徒のスクール・モラルとの関係 教育心理学研究, 45, 213-219.
- 河村茂雄 1999 学級担任のピリーフ 國分康孝編 論理療法の理論と実際 誠信書房 75 - 85.
- 國分康孝・伊藤順康(訳) 1981 論理療法 川島書店 (Ellis, A. and Harper, R. 1975 A New Guide to Rational Living. Prentice Hall)
- 國分康孝 1999 論理療法の意義と特質 國分康孝編 論理療法の理論と実際 誠信書房 3-14.
- Martin, R.C. & Dahlem, E.R. 2004 Irrational beliefs and the experience and expression of anger. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 22, 3-20.
- 水野治久・石隈利紀 2004 わが国の子どもに対するソーシャルサポート研究の動向と課題 - 学校心理学の具体的展開のために - カウンセリング研究, 37, 280-290.
- 大野精一 2004 学校という組織体と学校心理士 松浦宏・新井邦一郎・市川伸一・杉原昭・堅田明義・田島信元 編 講座 学校心理士 - 理論と実践 学校心理士と学校心理学 北大路書房 28-40.
- 瀬戸健一 2000 高校の学校組織特性が教師とスクールカウンセラーの連携に及ぼす影響 教育心理学研究, 48, 215-223.
- 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 教育心理学研究, 50, 204-214.
- 清水 裕 2000 災害時における援助とサポート 高木修(監修) 援助とサポートの社会心理学 北大路書房 64-72.
- 田村節子・石隈利紀 2003 教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開 - 援助者としての保護者に焦点をあてて - 教育心理学研究, 51, 328 - 338.
- Walen, S.R., DiGuseppe, R. and Dryden, W. 1992 A Practitioner's Guide to Rational-Emotive Therapy Second Edition. Oxford University Press New York.
- 山寺智子・高橋知音 2004 養護教諭をコーディネーターとしたチーム援助 - 実践事例と先行研究からみた長所と課題 - 学校心理学研究, 4(1), 2-13.
- The Relationship between High School Teacher's Beliefs on Support Services and Their Views on Student Assessment
Teruko HAYASHI & Haruhisa MIZUNO
- The purpose of this study was to investigate the relationship between high school teacher's beliefs on support services and their views on student assessment. One hundred and sixty-three high school teachers responded to a questionnaire consisting of (a) a scale on the teacher's belief about psychological support services based on their experiences and (b) questions regarding what they considered to be important for assessment activities in their school. The results suggested that teacher's beliefs about support services could be explained by two factors: (1) teacher's role and (2) professional's role. Group Assessment

could be explained by four factors: (1) condition outside of the class, (2) acting out in the class, (3) information about students, and (4) involvement in the school, and Individual Assessment could be explained by three factors: (1) student behavior, (2) condition in the family, and (3) involvement in the class. The belief “teacher’s role” had an influence

on the assessment activities for students.

Key words: belief, support services, multiple role helper, assessment

(2005年1月21日受稿 ; 2005年7月8日受理)