

【原著】

高校教師の教師特有のピリーフに関する一研究 —学校タイプの視点から—

藤原 和政*

河村 茂雄**

本研究の目的は、高校教師の教師特有のピリーフについて、学校タイプを考慮して検討することであった。教師 153 名を対象に、調査対象校を「進学校」、「進路多様校」、「非進学校」に分類した上で分析を行った。まず、因子分析の結果から、「生徒管理・生活指導」、「教師の熱意・使命感」、「期待する生徒の行動および態度」、「生徒に期待する教師への信頼感」、「権威・役割志向の教師の対応」の因子構造であることが明らかになった。そして、分散分析の結果から、教師特有のピリーフが強い領域は学校タイプにおいて差異があることが認められた。以上の結果から、高校生に対する一次的、二次的援助を検討する際には、教師のピリーフを考慮することで、より効果的な援助になることが示唆された。

キーワード：高校教師、教師特有のピリーフ、学校タイプ

【問題と目的】

近年、高校生に対する予防的・開発的援助の必要性が指摘されている。これまで、学校不適応を起因とする中途退学や不登校などの深刻な三次的援助レベルの問題は、特定の高等学校において集中して見られる問題であった（那須，1991）。だが、三次的援助レベルの問題を抱え、その対応に苦慮している状況は様々な高等学校で見られるようになった現状がある（横島，2009）。つまり、全ての高等学校において、三次的援助レベルの問題を未然に防ぐための、一次的、二次的援助サービスの強化や充実が望まれていると考えられる。

石隈（1999）は、一次的、二次的援助サービスについて検討を行う上で、各学校の特性¹⁾や生徒の実態をアセスメントすることはもとより、援助者自身、つまり、教師の価値観や指導行動についてもアセスメントを行うことが重要であると指摘している。この指摘に対して、生徒の実態については、これまで各学校の特性を考慮した上で、様々な検討が行われている。例えば、河村・藤原（2010）は、調査対象校を大学進学率に基づいて、「進学校」、「進路多様校」、「非進学校」と分類した上で、各学校の援助ニーズの段階について検

討を行い、各学校によって、在籍している生徒の援助ニーズには偏りがあることを明らかにしている。さらに、Moos & Moos（1978）や保坂（2009）は、各学校の特性の差異によって、不登校や長期欠席の出現率が異なっていることを明らかにしている。また、生徒が日々の学校生活を送る上で、学業を重視している学校もあれば、学業よりも対人関係を重視している学校もある（二宮・大野，1990；山口・岡本・中山，2004）ことや、「進学校」と「非進学校」では、学校生活におけるストレスの内容が異なる（斉藤，1997，1999）ことが指摘されている。これらの先行研究の知見に鑑みると、各学校の特性によって、各学校に在籍している生徒の実態には差異があることが示されていると考えられる。

そして、教師の実態について検討した研究として、明石・武内・穂坂・畠山・大野・河野（1991）は、日々の学校生活において重視されている指導行動について、大学進学率が高い学校の教師は、学校生活の中で生徒への強い指導をあまり行わずに生徒に任せることが多いが、大学進学率が低下するにつれ、教師は生徒の行動を規制するような強い指導を行う場面が多くなることを明らかにしている。さらに、馬原・山口（2007）は、「非進学校」の教師は「進学校」の教師よりも、指導上の負担やストレスが高いことを指摘している。ま

* 都留文科大学地域交流研究センター

** 早稲田大学 教育・総合科学学術院

た、「進学校」と「進路多様校」の教師は「非進学校」の教師よりも、勤務校における教員との協働体制があると認知している（瀬戸，2000）。これらのことから、各学校の特性の差異によって、教師の実態も異なると考えられる。したがって、高校生に対する一次的、二次的援助サービスについて検討を行う場合、各学校の特性を考慮し検討を行う必要があると考えられる。

このように先行研究の知見に鑑みると、各学校において必要とされている援助サービスの段階には差異があり、さらに、教師の指導行動や援助を行う際の意識も、各学校の特性によって差異があることが明らかにされてきた。だが、一次的、二次的援助サービスについて検討を行う場合、援助者である教師の指導行動や態度の背景にある教育観や価値観および生徒観、つまり、ピリーフについても把握する必要がある（石隈，1999）と指摘されている。小学校教師と児童を対象に行われた研究ではあるが、教師特有のピリーフと学級適応の関連について検討を行った研究（河村・園分，1996a，1996b）において、児童の学級適応を向上させる指導行動・態度を検討するときには、教師特有のピリーフの強さについて検討する必要があると指摘されている。このような指摘を受け、高校教師のピリーフについては、林・水野（2005）が検討を行っている。この研究では個別の援助傾向が高い教師のみが調査対象とされ、さらに、各学校の特性が考慮されていないため、この研究において明らかになった結果が、調査対象校の教師の実態だけを反映している可能性が否定できない。河村・園分（1996a，1996b）の指摘や、一次的・二次的援助サービスを実施するのは各学級担任であることが多いと考えられるため、現在学級担任をしている教師のピリーフの傾向を検討することは、一次的・二次的援助サービスの強化や充実に寄与すると考えられる。したがって、各学校の特性を考慮した上で、教師のピリーフについて検討を行うことは、各学校の実態に即した、一次的、二次的援助サービスについて検討する上での有用な知見を提供することになると考えられる。

以上のことから、本研究では、高等学校を対象とした先行研究（河村・藤原，2010；永作・新井，2005；大久保，2005など）において用いられている方法に準拠し、各学校の卒業生の大学進学率に基づいて、「進学校」、「進路多様校」、「非進学校」の3つのタイプに分

類した²⁾。その上で、各学校に勤務している教師のピリーフの傾向を明らかにすることを目的とした。

【方法】

調査対象 A 県の県立高等学校の教師 153 名（男性 81 名，女性 72 名）を対象とした。なお、現在学級担任をしている教師のみを調査対象とした。

調査時期 2007 年 6 月から 9 月。

測定用具 河村・園分（1996a）によって作成された、「教師特有のピリーフ尺度」を実施した。この尺度は、「生徒管理・生活指導」（14 項目）、「教師の熱意・使命感」（8 項目）、「期待する生徒の行動および態度」（6 項目）、「生徒に期待する教師への信頼感」（5 項目）、「権威・役割志向の教師の対応」（6 項目）の 5 つの低位尺度から構成されている。評定は「1：全くあてはまらない」から「4：とてもあてはまる」までの 4 件法である。単純加算により各因子の合計得点を算出する。得点が高いほどその領域のピリーフが高いことになる。なお、本尺度は小学校教師用に作成されたため、質問項目の児童という言葉を、全て生徒に修正した上で用いた。

調査手続き 質問紙調査を各高等学校の担当教師に依頼し、質問紙調査への協力の快諾が得られた 153 名の教師に対して、担当教師から質問紙が配布され実施された。

【結果】

調査の有効回答数は、記入漏れや記入ミス及び全てに同じ番号を記入しているなどの回答を除いた 143 名（有効回答率 93.46%）であった。その内訳は、「進学校」に勤務する教師 44 名（男性 22 名，女性 22 名）、「進路多様校」に勤務する教師 48 名（男性 23 名，女性 25 名）、「非進学校」に勤務する教師 51 名（男性 30 名，女性 21 名）であった。そして、有効回答のみを分析対象とした。

1. 尺度の検討

本研究で使用した尺度は、小学校教師を対象に作成されたため、高等学校教師を対象としても用いることが妥当であるかについて検討を行うために、因子分析（最尤法，Promax 回転）を行った（Table 1）。その結

Table 1 教師特有のビリーフ尺度の因子分析結果 (n = 143)

項目内容	F1	F2	F3	F4	F5
生徒は、担任の教師の指導を、素直に聞く態度が必要である。	.78	.32	.02	.06	.36
生徒の生活指導は、学校教育全体の場で適宜、継続的に行う必要がある。	.77	.00	-.12	.12	.07
教師は生徒のあやまちには、一貫した毅然たる指導をする必要がある。	.69	.33	.11	.18	.18
生徒は、どの教師の言うことも、素直に聞くべきである。	.68	.36	-.05	.03	.36
教師はその指示によって、学級の生徒に規律ある行動をさせる必要がある。	.68	.29	.12	.17	.35
学級経営は、学級集団全体の向上が、基本である。	.64	.27	.02	.15	.14
生徒の教育・生活指導などには、ある程度の厳しさが必要である。	.59	.38	.37	.33	-.27
生活指導などでは、学校の教師全体が、同じ方針で取り組むことが大事である。	.58	.32	.07	.39	.15
生徒は授業中に、挙手の仕方・発言の仕方など、規律ある態度が必要である。	.49	.36	-.02	.15	.34
生徒は学校生活を通して、集団のきまり・社会のきまりを、身につけなければならない。	.48	.28	.37	.31	.18
生徒が学校・学級のきまりを守る努力をすることは、社会性の育成につながる。	.48	.18	.35	.34	.14
教師は学校教育に携わるものとして、同僚と同一歩調をとることが必要である。	.46	.00	.13	.19	.07
教師と生徒は、親しい中にも、毅然たる一線を保つべきである。	.46	.35	.07	.31	-.05
学級のきまりがゆるむと、学級全体の規律がなくなるので、教師は毅然とした指導が必要である。	.45	.29	.25	.17	-.11
教師は、生徒に接する喜びのある仕事である。	.05	.82	.18	.06	-.14
教師は、やりがいのある職業である。	.06	.75	.21	.06	.04
生徒と教師の信頼関係の上に、よい教育活動が実現する。	.15	.66	.27	.21	-.19
教師は、社会と文化、人間の未来に直接関わる公共的使命のある職業である。	.39	.65	.10	.34	.23
教師は、社会的に価値のある仕事である。	.34	.61	-.11	.18	.27
教育に対する教師の熱意は、必ず生徒に伝わるものである。	.31	.51	-.10	.15	.09
校内研究などで、より良い授業方法を追求し身につけることは教育活動を続ける上で、とても大事である。	.12	.45	.26	.21	-.05
担任する学級に対する教師の責任は、とても大きい。	.06	.42	.32	.15	-.16
生徒は学級のきまりを守り、他の生徒と協調してこうとする態度が望ましい。	.18	.21	.84	.35	-.05
生徒は学校で、自分から進んで授業・活動に、参加する態度が望ましい。	.12	.17	.76	.21	-.16
生徒は明るく元気に、学校生活を送ることが大事である。	.16	.28	.70	.17	.14
生徒の学習成績は、努力に左右されることが多いので、教師は生徒に努力の大切さを教えるべきである。	.07	.24	.68	.32	.03
生徒は自分だけが伸びる・進むことを考えるのではなく、学級の友達全体を考えて行動すべきである。	.18	.34	.46	.17	.31
生徒は、思ったこと・考えたことは、しっかり発言したり、態度や行動で示すことが必要である。	.26	.14	.40	.14	.10
運動会、学芸会、展覧会などでは生徒の規律ある行動と、日々の教育の成果を見せる必要がある。	.33	.35	-.05	.65	.17
生徒は授業中のノートの取り方など、教師の指示どおりに行うことが必要である。	.39	.27	-.06	.64	.10
生徒は学校では、担任の教師を親代わりの存在として、接する事が大事である。	.32	-.08	.14	.60	-.03
生徒は、学校生活上で大事なことは、まず担任の教師に話すべきである。	.32	-.02	-.16	.54	.07
教師は、担任するすべての生徒から、慕われるのが望ましい。	-.13	.33	.23	.48	.19
教師は授業において、自分の知識が不確かな場合に、それを生徒に知られることは、教育上好ましいことではない。	.32	.18	-.19	.09	.48
教師は授業中に、勉強に関係のない、自分の個人的な興味・体験などを生徒に話すべきではない。	.30	.35	-.39	-.02	.47
教師は生徒に、休み時間でも身だしなみすぎる態度・言葉使いはさせるべきではない。	.35	.30	-.36	-.01	.46
教師は、年間の授業の進め方の大枠は、指導書を参考にすべきである。	.14	.10	.20	.04	.44
教科書の内容は、学年内で残さず教えるべきである。	.18	.25	.20	-.10	.42
生徒は教師に対して、面と向かって、愛称やニックネームで呼ぶべきではない。	.28	.36	-.17	.00	.41

Table 2 各変数間の相関分析結果

	F1	F2	F3	F4	F5
F1 生徒管理・生活指導	—				
F2 教師の熱意・使命感	.48***	—			
F3 期待する生徒の行動および態度	.67***	.47***	—		
F4 生徒に期待する教師への信頼感	.48***	.27**	.34***	—	
F5 権威・役割志向の教師の対応	.65***	.12	.31***	.59***	—

*** $p < .001$, ** $p < .01$.

果、河村・國分(1996a)と同様の結果が得られた。具体的には、「生徒管理・生活指導」($\alpha=.77$)、「教師の熱意・使命感」($\alpha=.77$)、「期待する生徒の行動および態度」($\alpha=.72$)、「生徒に期待する教師への信頼感」($\alpha=.75$)、「権威・役割志向の教師の対応」($\alpha=.73$)であり、尺度の信頼性についても確認された。なお、因子間相関については、Table 2 に示す通りであった。

2. 教師特有のピリーフ尺度の学校タイプ差の検討

教師特有のピリーフ尺度を構成する5つの下位尺度得点において、「進学校」、「進路多様校」、「非進学校」間に有意差があるかについて検討を行うため、一要因分散分析を行った。その結果、生徒管理・生活指導 ($F(2, 137) = 16.71, p < .001$)、期待する生徒の行動および態度 ($F(2, 137) = 3.09, p < .05$)、権威・役割志向の教師の対応 ($F(2, 137) = 24.73, p < .001$)において、有意な F 値が得られたため Tukey 法による多重比較を行った (Table 3)。結果、生徒管理・生活指導と、権威・役割志向の教師の対応では、「非進学校」、

「進路多様校」、「進学校」の順に、期待する生徒の指導および態度では、「進路多様校」が、「進学校」と「非進学校」よりも、それぞれ有意に得点が高いことが明らかになった。

この結果から、「進学校」、「進路多様校」、「非進学校」といった各学校の特性によって、教師特有のピリーフが強い領域にも差異があることが示唆された。

【考察】

1. 教師特有のピリーフ尺度の検討

本研究で用いた教師特有のピリーフ尺度は、小学校の教師を対象に作成された尺度であった。そのため、高等学校の教師を対象にしても用いることが妥当かについて検討を行った。その結果、河村・國分(1996a)と同様の因子構造、および、一定の信頼性があることが明らかになった。

教師特有のピリーフ尺度は、教師特有の教育観や価

Table 3 学校タイプにおける教師特有のピリーフ得点の分散分析と多重比較結果

	進学校 ($n=44$)	進路多様校 ($n=48$)	非進学校 ($n=51$)	F 値 (2, 137)	多重比較
生徒管理・生活指導	40.67 (4.11)	45.00 (4.67)	47.35 (4.91)	16.71***	非進学校 > 多様校 > 進学校
教師の熱意・使命感	27.17 (2.60)	27.92 (2.88)	27.10 (3.69)	0.97 <i>n.s.</i>	
期待する生徒の 行動および態度	18.67 (1.52)	19.86 (2.22)	18.95 (2.59)	3.09*	多様校 > 進学校・非進学校
生徒に期待する 教師への信頼感	11.00 (2.57)	11.68 (2.09)	12.25 (2.42)	2.58 <i>n.s.</i>	
権威・役割志向の 教師の対応	10.67 (1.63)	13.00 (2.08)	14.28 (2.31)	24.73***	非進学校 > 多様校 > 進学校

() 内は標準偏差 *** $p < .001$, * $p < .05$.

値観、および、児童観をピリーの概念で捉えることを目的に作成された尺度である(河村・國分, 1996a)。そして、高校教師においても、小学校教師と同様の因子構造が認められたということは、教師特有の教育観や価値観は、学校種の差異にかかわらず共通の部分があることが示唆された。そのため、高校教師においても、教師特有のピリーフを把握することは、生徒への指導行動や態度をチェックすることにつながると考えられる。

さらに、児童のスクール・モラルを向上させる教師の指導行動・態度を検討するとき、まず、その背景となる教師特有のピリーの強さについて検討することで、教師の指導行動・態度を根本的なレベルから変容することができると指摘されている(河村・國分, 1996b)。このことは、高等学校においても、生徒のスクール・モラルを向上させる指導行動や態度の検討する上で重要である可能性を示唆するものと考えられる。つまり、高等学校において、教師特有のピリーフを明らかにすることは、高校生に対するより効果的な一次的、二次的援助サービスの実施につながるのではないかと考えられる。

2. 教師特有のピリーフと学校タイプとの関連についての検討

「進学校」、「進路多様校」、「非進学校」に勤務している教師において、教師特有のピリーフに差異があるかについて検討を行った。その結果、生徒管理・生活指導、期待する生徒の行動および態度、権威・役割志向の教師の対応、において学校タイプ差が認められた。

生徒管理・生活指導ピリーフにおいて、「非進学校」、「進路多様校」、「進学校」の順に得点が高いことが明らかになった。このピリーフの特徴として、学校・学級経営における教育実践を、規則主義と慣例主義に陥らせ、さらに、ストレスを発生させる一要因になっている(河村・國分, 1996a)と指摘されている。そのため、大学進学率が高い高等学校の教師は、学校生活の中で生徒への強い指導をあまり行なわず生徒の自主性を尊重する場面が多いが、大学進学率が低下するにつれ、教師は生徒の行動を規制するような強い指導を行う場面が多くなり(明石ら, 1991)、さらに、指導を行う上での負担やストレスが高い(馬原・山口, 2007)、という知見を支持していると考えられる。これらのことから、「非進学校」の教師が重視している規

則重視の指導行動や態度の背景には、生徒管理・生活指導のピリーの強さが関連している場合があり、さらに、このことがストレスを高めているのではないかと考えられる。

また、この結果には、各学校における生徒同士の関係性も関連しているのではないかと考えられる。河村・藤原(2010)は、「進学校」では生徒同士は良好な対人関係が、「進路多様校」では建設的な対人関係が、それぞれ形成され、そして「非進学校」では、生徒の対人関係が非建設的になっている傾向を明らかにしている。そのため、大学進学率が低下するにつれ、教師は日々の学校生活において、生徒同士の対人関係におけるトラブル防止のために規則を重視した指導行動を行う場面が多くなってしまっている可能性があると考えられる。そのため、「非進学校」、「進路多様校」、「進学校」の順に、教師は勤務している学校に在籍している生徒の実態に即するようにピリーフが強くなったのではないかと推察される。つまり、生徒同士のトラブルを防止しなければならないなど、教師として求められる指導を行わなければならないというピリーフが強くなり、その結果として、「非進学校」、「進路多様校」、「進学校」の順に、生徒管理・生活指導ピリーフが強くなっているとも考えられるのである。

期待する生徒の行動および態度ピリーフにおいて、「進路多様校」の教師は、「進学校」、「非進学校」の教師よりもピリーフ得点が有意に高いことが明らかになった。このピリーフは、「生徒は自分だけが伸びる・進むことを考えるのではなく、学級の友達全体を考えて行動すべきである」や、「生徒は学校のきまりを守り、他の生徒と協調していこうとする態度が望ましい」などの質問項目から構成されている。そのため、「進路多様校」の教師は、「進学校」、「非進学校」の教師よりも、生徒に対して、集団としてのまとまりや協調性を求めていると考えられる。「進路多様校」では、学習指導と生活指導が重要視されている傾向があり(武内, 1981)、これらの指導を効果的に行う方法として、班活動や学級活動などの集団活動を活用することが有効である(岡東, 1996)と指摘されている。そのため、「進路多様校」の教師は、日々の学校生活において、「進学校」や「非進学校」の教師よりも、集団活動を活用した指導を行う機会が多いのではないかと推察される。したがって、「進路多様校」の教師は、「進学校」、「非進学

校」の教師よりも、集団としてのまとまりや協調性に関連しているピリーフが強いのではないかと考えられる。

権威・役割志向の教師の対応ピリーフは、「非進学校」、「進路多様校」、「進学校」の順に強いことが明らかになった。このピリーフは、授業の展開の仕方など学業に関連する項目と、生徒が教師に対する態度（教師は生徒に対して馴々しすぎる態度はさせるべきではないなど）に関連する項目から構成されている。そして、本研究では各学校の大学進学率を用いて調査対象校を分類した。そのため、「非進学校」、「進路多様校」、「進学校」の順に、学業に困難さを示す生徒の割合が増加するのではないかと推察される。さらに、「非進学校」の生徒は、「進学校」の生徒と比較して、学習への意欲が低く、教師への信頼的な態度が築かれにくいことが指摘されている（山口ら、2004）。これらのことから、「非進学校」、「進路多様校」、「進学校」の順に、教師は日々の授業や当該の学年内に教えるべき学習内容をきちんと教えなければならない、また、教師は生徒を指導する立場であり、生徒は教師から教わる立場である、などの関係性を重要視しているのではないかと考えられる。したがって、各学校に在籍している生徒の実態に即して、教師はこのピリーフを強くもつようになったのではないかと考えられる。

【実践への示唆】

河村・國分（1996a）は、教師特有のピリーフの強さを検討することは、教師の教育実践を支える教育観や価値観、および、生徒観などを検討する具体的な方法になると指摘している。そのため、本研究の結果と、各学校に在籍している生徒の援助ニーズの段階を明らかにした河村・藤原（2010）の知見³⁾を考慮し、「進学校」、「進路多様校」、「非進学校」ごとに、教師が一次的、二次的援助サービスについて実施する上での留意点について考察する。

「進学校」の教師は、「進路多様校」、「非進学校」の教師と比較して、教師特有のピリーフが有意に低い、もしくは同等であることが明らかになった。河村・田上（1997）は、教師特有のピリーフが強すぎる学級では、児童のスクール・モラルが低下していることを明らかにしている。そのため、「進学校」における教師

のピリーフの低さは、生徒に対して指導を行う上で、「進路多様校」、「非進学校」の教師よりも生徒のスクール・モラルを低下させる可能性が低いのではないかと推察される。だが、教師特有のピリーフは、教師特有の教育観や価値観、および、児童観をピリーフの概念で捉えている（河村・國分、1996a）ことを考慮すると、ピリーフが低すぎる場合、適切な指導が行えないのではないかと推察される。つまり、生徒への指導行動・態度が放任的になってしまう可能性があると考えられるのである。そして、「進学校」では、対人関係のトラブルの予防や、建設的な対処法の指導が求められている（河村・藤原、2010）ことが指摘されている。そのため、「進学校」の教師が、一次的、二次的援助サービスを行う際には、放任的な援助行動になることを予防するために、生徒管理・生活指導ピリーフが低いことを意識した上での援助の実施が求められると考えられる。

「進路多様校」の教師は、「進学校」や「非進学校」の教師と比較して、集団としてのまとまりや協調性に関連しているピリーフが強かった。そのため、集団をまとめるために生徒に対して、管理主義的な指導行動を行う場面が多くなっている可能性がある。管理主義的な指導場面では、生徒を認める価値観が固定化しやすい（河村、2010）ことが指摘されている。このことについては、河村・藤原（2010）の研究において、「進路多様校」では、学校生活に対して満足している生徒と、そうではない生徒が固定化している傾向があることが明らかにされている。そのため、「進路多様校」の教師が、一次的、二次的援助サービスを行う際には、まず、期待する生徒の行動および態度ピリーフが強いということ意識する必要があるだろう。その上で、生徒を認める価値軸を増やすなどをして、学校生活に対する満足度が低い生徒も認められる機会が増加することを目的にした援助を実施することが効果的であると考えられる。

「非進学校」では、在籍している生徒同士の対人関係が非建設的になっている傾向がある（河村・藤原、2010）ことを考慮すると、生徒管理・生活指導ピリーフや、権威・役割志向の教師の対応ピリーフが強いという結果は妥当であるとも考えられる。だが、生徒管理・生活指導ピリーフは児童のスクール・モラルに負の影響を与えることが指摘されている（河村・田上、

1997)。そのため、教師が生徒に対して指導を行う際には、まず、これらのピループが高いということを意識した上での対応が求められるだろう。その上で、生徒の心情に寄り添うような言葉がけや、教師の失敗談などの自己開示などを適宜行いながら、規則の大切さなどを指導するなどが効果的ではないかと考えられる。したがって、「非進学校」の教師が、一次的、二次的援助サービスを行う際には、上述したようなことを意識した援助の実施が効果的であると考えられる。

【今後の課題】

本研究における今後の課題として、以下の2点が考えられる。1点目として、教師特有のピループと実際に教師が行っている指導行動、および、生徒の学校適応との関連についての検討である。本研究では、教師の指導行動、生徒の学校適応については調査を行っていないため、これらの関連については推測の域を超えないことに留意する必要があるだろう。したがって、このことについては検討の余地が残されていると考えられる。2点目として、本研究の結果の一般化の問題である。本研究の調査対象は、県立高等学校の普通科に勤務している教師であった。だが、高等学校は非常に多様な特徴をもつ教育課程であるため、単位制高等学校や工業高等学校など、特色のある高等学校も調査対象にした上で検討を行う必要があると考えられる。

以上の2点について、今後検討を行うことでより具体的な一次的、二次的援助サービスの視点が得られると考えられる。今後の課題としたい。

【注】

1) 学校の特性とは、「各学校における学校経営方針や学校の雰囲気、および、生徒に対する教師の指導行動の差異」である(河村・藤原, 2010)。また、この学校の特性は、各学校の大学進学率によって差異があることが示されている。

2) 3つのタイプに分類する基準として、大学進学率が80%以上の学校を「進学校」、大学進学率が21%~79%の学校を「進路多様校」、大学進学率が20%以下の学校を「非進学校」とした。

3) 河村・藤原(2010)は、「進学校」、「進路多様校」、「非進学校」に在籍している生徒の援助ニーズの段階について、学校生活満足度尺度を用いて検討を行っている。その結果、「進学校」では、学校生活満足群と侵害行為認知群に、「進路多様校」では、学校生活満足群と非承認群に、そして、「非進学校」では、非承認群と学校生活不満足群に、それぞれ多くの生徒が属していることを明らかにしている。

【引用文献】

- 明石要一・武内 清・穂坂明德・畠山 滋・大野道夫・河野銀子 1991 高校教師の現状分析 千葉大学教育学部研究紀要, 39, 127-169.
- 林 照子・水野治久 2005 高校教師の援助活動に対するピループ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— 学校心理学研究, 5, 25-36.
- 保坂 亨 2009 児童生徒の欠席と教員の休職 学事出版
- 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
- 河村茂雄 2010 日本の学級集団と学級経営 図書文化
- 河村茂雄・藤原和政 2010 高校生の学校適応を促進するための援助に関する研究—学校タイプ、学校生活満足度の視点から— 学校心理学研究, 10, 53-62.
- 河村茂雄・國分康孝 1996a 小学校における教師特有のピループについての調査研究 カウンセリング研究, 29, 44-54.
- 河村茂雄・國分康孝 1996b 教師にみられる管理意識と児童の学級適応感との関係についての調査研究 カウンセリング研究, 29, 55-59.
- 河村茂雄・田上不二夫 1997 教師の教育実践に関するピループの強迫性と児童のスクール・モラールとの関係 教育心理学研究, 45, 213-219.
- Moos, R.H., & Moos, B.S. 1978 Classroom Social Climate and Student Absence and Grade. *Journal of Educational Psychology*, 70, 263-269.

- 永作 稔・新井邦二郎 2005 自律的高校進学動機と学校適応・不適応に関する短期縦断的検討 教育心理学研究, 53, 516-528.
- 那須光章 1991 高校中途退学者の中退要因と学習, 生活実態に関する研究 滋賀大学教育学部紀要, 41, 87-106.
- 二宮克美・大野 久 1990 学校生活における青年 (久世敏雄 編著 変貌する社会と青年の心理) 福村出版 157-182.
- 岡東壽隆 1996 教師の学級経営 (蘭 千壽・古城和敬 編 教師と教育集団の心理) 誠信書房 129-152.
- 大久保智生 2005 青年の学校への適応感とその規定要因—青年用適応感尺度の作成と学校別の検討— 教育心理学研究, 53, 307-319.
- 斉藤浩一 1997 進学校高校生のストレス認知的スキーマ尺度の開発 カウンセリング研究, 30, 234-244.
- 斉藤浩一 1999 実業高校生のストレス認知的スキーマ尺度の開発 高知大学学術研究報告, 48, 225-233.
- 瀬戸健一 2000 高校の学校組織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, 215-224.
- 武内 清 1981 高校における学校格差文化 教育社会学研究, 36, 137-144.
- 馬原博行・山口正二 2007 高校教師の学校ストレスに関する実証的研究 学校カウンセリング研究, 9, 1-10.
- 山口正二・岡本貴行・中山 洋 2004 高等学校における部活動への参加と学校適応度との関連性に関する研究—学校類型の視点より— カウンセリング研究, 37, 232-240.
- 横島義昭 2009 心理教育的援助サービスの全面展開をめざした学校づくり (石隈利紀 監修 水野治久 編 学校での効果的な援助をめざして) ナカニシヤ出版 15-22.

(2011年8月13日 受稿, 2011年12月26日 受理)

A Study of High School Teachers' Peculiar Beliefs by School Type

Kazumasa Fujiwara (Tsuru University), Shigeo Kawamura (Waseda University)

This study was conducted to determine the teachers' peculiar beliefs of 153 high school teachers by school type (percentage of students who go on to college, divided into high, medium, and low). Factor analysis revealed the same results as for elementary school teachers. ANOVA revealed that teachers' peculiar beliefs differ by school type. This suggests that to consider supporting of school adjustment should be according to the school type and teacher's peculiar beliefs.

Key Words: high school teachers, teacher's peculiar beliefs, school type