

「実践的指導力」を備えた教員の養成に向けて (2)

－授業実践力と対人関係スキルに関する縦断的分析－

梅 本 信 章・佐 藤 康 司

I 目的

本研究は、教員養成に向けた本学独自の取り組みの成果・課題について、梅本・佐藤・小口・春日(2007)の報告をさらに追跡的に検討することを目的とする。

まず、梅本他(2007)における報告の内容を概観したい。

そこでは、長らく指摘されている学力低下・学習意欲の低下の問題や不登校、あるいは、いわゆる「学級崩壊」等の問題の解決にとって教師としての「実践的指導力」が不可欠なものであり、それを「学びがいのある授業の実践力」と「教師としての対人関係スキル」としてとらえた上で、この観点から、小学校教員志望者を中心とする学生の現状が検討された。

授業の実践力に関しては、学びがいのある授業がどのような条件を備えたものかに関する認識が、授業を通じて創出しようとする成果やその実現へ向けた教授活動を規定するという観点から、授業観尺度が独自に構成され、使用された。

また、教師としての対人関係スキルについては、共感的理解、アサーション、集団指導性という要素からなるとの想定から、それぞれ「共感経験尺度改訂版」(角田、1994)、村山他(1991)を参考に作成した「アサーション尺度」、そして、三島(2004)、三隅他(1977)、関他(1997)、浜名他(1988、1993)、中西(1998)を参考に構成した「教師指導性尺度」が用いられた。

以上の点において、本学独自の取り組みの

対象となった教員養成系学科(以下、J学科)の学生の特質を明らかにすべく、他学科学生との相違やJ学科内での学年による相違が検討された。

その結果及び抽出された課題の概要は以下の通りである。

(1) 授業観について

J学科と他学科の1年生では、「学習内容の発展・構造化」「授業展開」「授業形式」「学習量効率化」の4因子いずれでも、J学科の学生の方がその重要性を高く評価していた。しかし、J学科内で比較すると、学年が高くなるほど、前3因子の重要度を高く評価するようになるのに対して、「学習量効率化」ではより低く評価する傾向が見られ、学年が上がると教師がどう教えるかだけでなく、子どもがどのように学習するのかという側面も重視していると考えられた。

(2) 共感的理解について

J学科と他学科の1年生の比較では、J学科では共有型が多く、不全型が少なかったが、J学科内の学年比較では、各類型の比率に差が認められなかった。従って、J学科の学生は他人の感情を共有し情緒的な交流を持つことは得意だが、自他の個性を認識した共感的理解は、学年が上がっても、獲得されていないと考えられた。

(3) アサーションについて

J学科と他学科の1年生の比較及びJ学科内の学年比較のいずれにおいても差が認められず、アサーティブな自己表現スキルが、入学時においても高くないとともに、大学での教育期間を経ても向上していないことが示唆された。

(4) 教師指導性について

J 学科と他学科の1年生では、「児童との交流」「公正な指導・注意」「児童間の関係調整」の3因子いずれでも、J 学科の学生の方が自己の可能性を高く評価していた。J 学科内の学年比較では、「公正な指導・注意」で差が認められなかったが、他の2因子では4年生が最も高い値を示した。「公正な指導・注意」で差が認められなかった点から、大学の高学年になっても、児童を厳しく指導したり注意したりすることが子どもとの関係を損なうものにとらえられている可能性があるとして解釈されている。

なお、授業観及び教師指導性尺度において、想定したような因子が抽出されたが、 α 係数が0.6 台と信頼性が十分に高いとはいえない下位尺度が見られたことと用いた各尺度間の関連性が分析されていないことが課題となった。

以上を踏まえ、本研究では、1 年次から4 年次への変化を縦断的に分析することによって、教員養成に関わる独自の取り組みを含めた大学における教育の成果・課題について改めて検討したいと考える。

II 方法

1 尺度について

本研究において使用した共感経験、アサーション、教師指導性及び授業観に関する尺度は、梅本他(2007)で使用したものと同一である。前述したように、下位尺度の中に信頼性が必ずしも十分とはいえないものがあり再検討も必要と考えられるが、継続してデータを蓄積していくため、今回に限らず、2006 年度以降実施している調査では、梅本他(2007)と同一の尺度を用いている。

共感経験尺度について

共感性に関する尺度は、角田(1994)の共感経験尺度改訂版であり、共有経験尺度(「悲しんでいる相手の気持ちを感じとろうとし、自分もその人の悲しさを経験したことがある」

など10項目)と共有不全経験尺度(「悲しんでいる相手といっても、自分はその人のように悲しくならなかったことがある」など10項目)の2つの下位尺度からなる。回答は「とてもあてはまる(7)」～「全くあてはまらない(1)」の7段階評定である。なお、角田(1994)では、7段階を6～0に数量化し、各々の尺度項目の得点を合計して尺度得点としているが、本研究では、7～1に数量化し、合計点ではなく平均点を尺度得点とした。

アサーション尺度について

アサーション尺度は、村山他(1991)のアサーション尺度を参考に作成したものであり、Restriction 尺度(「…聞けない」「…提案できない」「…断り切れない」「…頼めない」など、自分の意見・考えや要求を表明できない内容の10項目)と Assertion 尺度(「…言う」「…と頼む」「…伝える」など、自分の意見・考え、要求などを表明する内容の8項目)の2つからなる。

村山他(1991)によると、アサーションは「対人関係における周囲と調和した自己主張」であり、アサーション尺度は Restriction 尺度、Assertion 尺度 - Aggression 尺度の下位尺度からなる。Restriction 尺度は自己主張の抑制度を測定し、Assertion 尺度 - Aggression 尺度は自己主張から攻撃的な側面を除いた適切な自己主張の程度を測定するものである。しかし、梅本他(2007)では、尺度作成の段階で、Aggression を構成する15項目中10項目において、4段階評定のうちの2段階(「あまりあてはまらない」「全くあてはまらない」)の選択率が90%を超えていたため、Aggression を使用せず、Assertion のみで尺度とした。それに倣い、本研究においても Restriction 尺度と Assertion 尺度の2尺度を利用した。

村山他(1991)では4段階評定であるが、本研究では「よくあてはまる(6)」～「全くあてはまらない(1)」の6段階評定である。また、アサーション尺度に関しても、合計点ではなく平均点を尺度得点とした。

教師指導性尺度について

教師指導性尺度は、「児童との交流」（「子どもが頑張ることができるようになったことを一緒に喜ぶ」など6項目）、「公正な注意・指導」（「必要なときには、子どもが口答えや反抗をしても、しっかり指導する」など5項目）及び「児童間の関係調整」（「子どもが誰とでも仲良くするように指導する」など5項目）の3下位尺度から成る。「小学校の教師になったと仮定した場合、どの程度できると思うか」という観点から、「十分にできると思う(6)」～「全くできないと思う(1)」の6段階評定で回答を求めた。平均点を尺度得点とした。

授業観尺度について

授業観尺度は、「学習内容の発展・構造化」（「多くの子どもが、学習内容から発展した疑問を持つようになる」など7項目）、「授業展開」（「前の授業で習った内容の復習を入れている」など6項目）、「授業形式」（「授業時間の始まりと終わりをきちんと守っている」など4項目）及び「学習量効率化」（「たくさんの内容を、とても要領よく教えている」など4項目）の4下位尺度からなる。「小学校のよい授業としての重要性」を「とても重要である(6)」～「全く重要でない(1)」の6段階評定で回答を求めた。ここでも各下位尺度の平均点を尺度得点とした。

2 被験者

検討の対象者は、岩手県内のM大学J学科の2006年度と2007年度の入学者で、1年次と4年次の4尺度のデータが揃っている学生83（男子21名、女子62名）である。

なお、以上とは別に、アサーションに関する検討の中で、アサーション尺度の1年次～4年次の4年間のデータの揃っている学生も分析対象とした（男子14名、女子51名、計65名）。

3 調査実施時期

調査の実施は、2006年度入学生に関しては、1年次前期（2006年4～5月）と4年次後期（2009

年12月）の2回である。2007年度入学生に関しては、1年次前期（2007年4月）と4年次後期（2010年12月）の2回である。いずれの調査も講義の中で一斉に実施された。

III 結果と考察

1 共感性について

角田（1994）は、中央値を基準に共有経験・共有不全経験を高低に分け、その組合せから「両向型（共有・不全ともに高い）」、「共有型（共有が高く不全の低い）」、「不全型（共有が低く不全が高い）」、「両貧型（共有、不全ともに低い）」に分類している。それに倣って、1年次及び4年次の4類型の人数を比較した（表1参照）。なお、本研究では、被験者数が少ないため、2006年度～2010年度のJ学科の1年次前期の調査データに基づいて算出した中央値を基準として高低に分けた（共有経験の中央値 = 5.3、不全経験の中央値 = 3.7、 $n = 737$ 名）。また、表2は1年次と4年次の4類型の人数をクロスして示したものである。

1年次と4年次の類型の人数の偏り（表1）に関して、 χ^2 検定を行ったが人数の偏りは見られなかった（ $\chi^2 = 3.026$, $df = 3$, ns）。

表1. 共感経験類型別人数 (1)

	両向	共有	不全	両貧
1年次	16	24	20	14
4年次	19	24	23	8

※中央値と同じ値の被験者は集計から除外した。

表2. 共感経験類型別人数 (2)

	4年次					計
	両向	共有	不全	両貧		
1年次	両向	7	4	4	1	16
	共有	4	15	3	2	24
	不全	3	1	13	3	20
	両貧	5	4	3	2	14
計	19	24	23	8	74	

サンプル数は少ないが、1年次と4年次での類型の変化を表2から見てみると、類型が変化しない者が「共有」「不全」では半分強、「両向」で半分弱であること、「両貧」では大多数が他の類型に変化していること、並びに変化の方向が「共有」や「不全」から「両向」といったような一定したものではないことの3点を見て取ることができる。

角田(1994)は、両向型を「自他の個別性に基づいた他者理解につながる共感」、共有型を自他が未分化で「本当の意味での自己理解ならびに他者理解はなされにくい」「対人関係には楽観的な態度をもち安定している」が、「個別性の認識は低く、共有体験を自己に引きつけてしまう未熟な共感」、不全型を「他者との共有経験が得られにくい」と述べている。今回の結果では、これらの類型が年次を問わず等しく現れており、個別性を認識した共感的理解は、年次が上がっても向上しているとは言い難い。

次に、表3は、共有経験と共有不全経験の平均と標準偏差を示したものである。1年次及び4年次ともに共有経験は比較的高いが、それに比べて共有不全経験の程度は低めである。相手の感情の共有はかなり経験しているが、共有できなかった経験は必ずしも多くないと言える。対応のあるt検定の結果、共有不全経験で有意差が見られ、4年次>1年次であった。このことから、類型間の移行という点では、変化は見られなかったが、「未熟な共感」から脱していく兆候は見取れるのではないだろうか。

表3. 共感経験尺度の平均と標準偏差

	1年次前期	4年次後期	t検定の結果
共有経験	5.39 (0.795)	5.49 (0.801)	ns
共有不全 経験	3.55 (1.019)	3.86 (1.229)	p<.05 (t=-2.561, df=82)

2 アサーションについて

表4は、RestrictionとAssertionの平均と標準偏差を示したものである。基本的に、Restriction及びAssertionともに値は低めであり、自己の意見・考えや要求などを表明しないわけではないが、積極的に表明するというわけでもないといった様相が窺える。対応のあるt検定の結果、Restriction、Assertionともに、学年間に有意な差が見られ、Restrictionでは1年次>4年次、Assertionでは逆に4年次>1年次である。1年次に比較して4年次では、自己の意見・要求等の表明の抑制が低下し、表明する度合いが増加している。この変化はアサーションの度合いが高まる方向への変化と考えることができる。

こうした変化は、異学年クラス¹を通じた取り組みの成果と考えられる一方で、単に入学当初の環境に不慣れな状態が、大学生活における日常の人的交流が活発になったために生じた変化とも考えられる。

そこで、試みに1年次前期・2年次後期・3年次後期・4年次後期のアサーションのデータの揃っている学生を対象に各学年間の変化を検討してみた。表5は1年次~4年次の平均と標準偏差を示したものである。

表4 RestrictionとAssertionの平均と標準偏差

	1年次前期	4年次後期	t検定の結果
Restriction	3.27 (0.718)	2.75 (0.727)	p<.001 (t=7.606, df=82)
Assertion	3.07 (0.693)	3.37 (1.229)	p<.001 (t=-3.734, df=82)

表5 各年次でのアサーションの比較 (n=65)

	1年次前期	2年次後期	3年次後期	4年次後期
Restriction	3.32 (0.717)	3.03 (0.648)	2.93 (0.797)	2.92 (0.682)
Assertion	3.04 (0.679)	3.29 (0.710)	3.42 (0.722)	3.33 (0.638)

1 J 学科が開講する「児童教育講座Ⅰ」「同Ⅱ」「同Ⅲ」「同Ⅳ」を履修する1~4年生によって構成される異学年混成クラスである。

対応のある1要因の分散分析の結果、Restriction、Assertionのいずれにおいても学年間に差が見られた ($f(3,192) = 11.766, P < .01$; $f(3,192) = 6.932, P < .01$)。多重比較の結果、Restrictionでは1年次が他の年次より高かったが、2~4年次の間に差は見られなかった。また、Assertionにおいては2~4年次がいずれも1年次より高かったが、2~4年次の間に差は見られなかった。このことから、Restrictionの低下とAssertionの上昇は、大学入学当初からの約2年間において生じたものであることがわかる。これが取り組みの成果であるかを明らかにするためには、さらに取り組みに参加していない学生の変化と比較検討することが必要であろう。

3 教師指導性について

表6に3下位尺度の平均と標準偏差を示した。対応のあるt検定の結果、「公正な指導・注意」の因子で有意な差が見られ、4年次 > 1年次であった。4年次にはときに厳しく接することも自分にはできると考える方向に変化したといえる。

表6 教師指導性の平均と標準偏差

	1年次前期	4年次後期	t検定の結果
児童との交流	5.30 (0.527)	5.29 (0.564)	ns
公平な指導・注意	4.43 (0.684)	4.63 (0.524)	p<.05 (t=-2.477, df=82)
児童間の関係調整	4.54 (0.743)	4.66 (0.654)	ns

ただし、横断的比較と縦断的比較という違いがあるが、梅本他(2007)では、「児童との交流」及び「児童間の関係調整」の2点において4年次 > 1年次である一方で、「公正な指導・注意」において差は見られなかった。それに対し、今回は前2者では差が見られず、後者のみで4年次 > 1年次であった。この点

については後にふれたい。

4 授業観について

表7は、授業観の4下位尺度の平均と標準偏差を示したものである。対応のあるt検定の結果、「学習量効率化」の尺度において差が有意であり、1年次 > 4年次であった。「学習量効率化」は指導案や教科書に沿って要領よく授業を進めるという内容であるので、4年次では授業を表面的な、あるいは、ナイーブな視点ではとらえなくなっていることがうかがえる。

ただし、教師指導性の場合と同様に、梅本他(2007)の結果と今回の結果に大きな相違が見られる。梅本他(2007)では、4下位尺度全てにおいて1年生と4年生の間に有意差が見られ、「学習量効率化」で1年次 > 4年次であった以外は、全て4年次 > 1年次であった。それに対して、今回差が見られたのは「学習量効率化」のみであった。この点についても後にふれることにする。

表7 授業観の平均と標準偏差

	1年次前期	4年次後期	t検定の結果
学習内容 発展・構 造化	5.13 (0.553)	5.12 (0.531)	ns
授業形式	5.20 (0.550)	5.28 (0.534)	ns
授業形式	5.20 (0.550)	5.28 (0.534)	ns
学習量効 率化	4.02 (0.821)	3.65 (0.804)	p<.001 (t=3.588, df=83)

5 各尺度間の関連について

以下では、梅本他(2007)で課題とされた尺度間の関連性について検討する。表8、表9は、アサーション、共感経験、教師指導性、授業観の各下位尺度間の相関係数を示したものである。相関係数の絶対値が0.4以上のものの

表 8. 尺度間の相関 (1 年次)

		アサーション		共感経験		教師指導性			授業観			
		Restriction	Assertion	共有経験	不全経験	交流	指導注意	関係調整	内容発展	授業展開	授業形式	
	Resttiction											
	Assertion	-0.476										
共感	共有経験	-0.187	0.133									
	不全経験	0.094	-0.160	<u>-0.355</u>								
教師	児童との交流	-0.212	-0.000	0.334	-0.170							
	指導・注意	-0.339	0.352	0.257	-0.159	0.520						
	関係調整	-0.214	0.176	0.117	-0.046	0.561 0.629						
授業観	内容発展	0.032	0.120	<u>0.375</u>	-0.060	0.412	0.197	0.201				
	授業展開	-0.086	0.139	0.288	-0.126	0.349	0.304	0.220	0.678			
	授業形式	0.050	0.048	0.244	-0.010	0.290	0.317	0.125	0.642 0.716			
	学習量効率化	0.097	0.007	0.091	0.049	0.181	0.094	0.307	0.292	0.486		<u>0.384</u>

表 9. 尺度間の相関 (4 年次)

		アサーション		共感経験		教師指導性			授業観			
		Restriction	Assertion	共有経験	不全経験	交流	指導注意	関係調整	内容発展	授業展開	授業形式	
	Resttiction											
	Assertion	<u>-0.363</u>										
共感	共有経験	-0.219	0.153									
	不全経験	0.080	-0.170	-0.302								
教師	児童との交流	-0.225	0.189	0.563	-0.166							
	指導・注意	-0.500	<u>0.387</u>	0.418	-0.149	0.545						
	関係調整	-0.300	0.218	0.489	-0.249	0.635 0.715						
授業観	内容発展	-0.105	0.239	0.446	-0.140	0.338	0.288	0.418				
	授業展開	-0.067	0.197	0.418	-0.131	0.288	0.324	<u>0.374</u>	0.738			
	授業形式	-0.036	0.085	<u>0.359</u>	0.092	0.319	0.236	0.249	0.515 0.474			
	学習量効率化	0.269	-0.081	0.173	-0.097	0.061	-0.031	0.190	0.268	<u>0.393</u>		0.247

中心に相関の高い対を取り上げてみていくことにする。

(1) アサーションについて

下位尺度である Restriction と Assertion との間に両学年とも負の相関が見られるほかに、教師指導性の「公正な指導・注意」との間に、Restriction では負の相関が、Assertion では正の相関が見られた。

これはアサーティブであるほどいわば毅然とした指導が可能で、自己表現が抑制的であるほど毅然とした指導が自分には困難だという認識をもっていることを示す。4 年次では

Restriction と「公正な指導・注意」との間に 1 年次よりも高い相関が見られていることから、両者の関連がより顕著になっているといえる。逆にいえば、アサーティブな自己表現が豊かになることが公正な指導・注意に抵抗を感じにくくする可能性があるといえよう。

アサーションと共感経験や授業観との関連についてみると、1 年次では相関を示す対は全く見られないのに対し、4 年次では一部に弱い正の相関がみられている。とはいえ、これらの関連は総じて乏しいと考えられる。

(2) 共感経験について

4年次において共有経験と教師指導性の全ての下位尺度との間に比較的高い正の相関がみられる。これは他者と経験を共有できるほど、自己の指導の可能性を高く評価する傾向を示している。1年次でも教師指導性の2つの下位尺度との間に相関がみられるものの弱いものであることから、4年次では教育実習を含め、本学が提供しているプログラムを通じて子どもと関わる中で、子どもに共感的であることで指導がより円滑になるといったような体験を蓄積しているのかもしれない。

共有経験と授業観との関連にも同様の傾向が見て取れる。1年次、4年次ともに授業観の「学習内容の発展・構造化」「授業展開」「授業形式」との間に正の相関がみられるが、1年次の方が弱い相関となっている。特に4年次では前2尺度との間で比較的高い相関がみられた。この2つの下位尺度は子どもの視点に密着した内容の項目が多く含まれるのに対し、他の2つは教師の行動に焦点を当てた内容で、特に相関が見られなかった「学習量効率化」の尺度はその傾向が強い。このようにみえてくると上記の関連が示されたことは当然の結果ともいえよう。また、4年次においてより高い相関が示されたことには、教師指導性尺度との関連について言及したのと同様に、共感的であることの有効性を授業の実践においても体験しているものと推察される。

一方、共有不全経験に関しては、4年次に「児童間の関係調整」との間に弱い負の相関が見られるだけであって、関連性は乏しいと考えることができる。

(3) 教師指導性尺度について

ここでは授業観尺度に関する検討も併せて述べることにする。

教師指導性の下位尺度間の相関並びに授業観の下位尺度間の相関が年次を問わずほぼ全ての対で相関が見られていることは、尺度の作成時の因子分析において因子間の相関を前提にした斜交回転（プロマックス回転）を採用したことの帰結と考えられる。

次に授業観との関連についてみる。

下位尺度間の12対のペアの内、1年次では7対、4年次では「学習内容の効率化」を除く9対で弱いあるいは比較的高い正の相関が見られた。したがって、教師指導性と授業観の間に関連があることがわかる。秋田（1996）は、教職固有の特徴として「教職の場合には、職業に就く前に、教育を受ける生徒としての立場から、約1万3千時間にも及ぶ教師の仕事の観察によって授業のあり方に対する知識を既に得ている」ことを挙げている。この指摘は、授業のあり方にとどまらず、授業を含む種々の場面での教師の振る舞い、対応に関しても妥当する。学生たちが大学入学段階で既に持っている授業についての知識やイメージの中には、教師の関わり方についての知識やイメージも当然含まれていよう。両者の関連性にはこのようなことが反映していると考えられる。

なお、1年次と4年次で異なる点は、授業観の「学習内容の発展・構造化」との間に比較的高い相関がみられた尺度である。1年次では「児童との交流」であるのに対し、4年次では「児童間の関係調整」であった。前者が教師自身の直接的な子どもとの関わりに関する内容であるのに対し、後者は児童集団を制御する視点が強い内容である。したがって、4年次では学習成果を創り出す際に、「教師対子ども」を「1対多」として、より客観的な視点でとらえられるようになってきていると推測される。この点は成長の証しの一つといえよう。

以上のように、入学直後の1年次から、独自の取り組みを含む大学の授業や教育実習等を通して児童との関わりや授業に関する経験をより豊富に積み重ねてきた4年次へと、各尺度で測定した内容のいずれにおいても部分的ではあるものの期待された方向での変化が見られた。

しかしながら、横断的検討と縦断的検討という分析方法の違いがあるとはいえ、結果3、4で触れたように、今回の結果には梅本他（2007）と大きな相違点があった。表10は、2つの結

果を概略的に比較したものであるが、共感経験・4類型の人数比と「授業観」の「学習量効率化」以外では、対称的と言える程の相違が見られている。

表 10. 梅本他 (2007) と今回の結果の比較

	梅本他 (2007)	今回
	1年次 vs 4年次	1年次 vs 4年次
共感経験 4 類型の人数比	ns	ns
アサーション Restriction	ns	>
Assertion	ns	<
教師指導性 児童との交流	<	ns
公正な指導・注意	ns	<
児童間の関係調整	<	ns
授業観 学習内容の発展・ 構造化	<	ns
授業展開	<	ns
授業形式	<	ns
学習量効率化	>	>

この点について現段階では十分に解釈できないが、一つの可能性としては、学生の特徴に入学年度による違いがあり、それが大学における学習成果に影響しているのではないかということが挙げられる。小野寺(1997)が「学生が抱く『教師の力量観』『授業観』も、教育学部が提供するカリキュラムの効果を左右する可能性のある学生側の主体的条件(媒介変数)の一つとして考慮されるべきものである」と指摘しているように、上記の対称的とも言える相違は、入学年度毎の学生集団としての個性を反映するものと仮定しうるかもしれない。この点に関しては、さらに継続的にデータを蓄積して再検討する必要があるだろう。

引用文献

秋田喜代美 教える経験に伴う授業イメージの変容 - 比喩生成課題による検討 - 教育心理学研究, 44, 1996, 176-186
 浜名外喜男・登 民夫・吉田寿夫 学級における教師行動と教師の指導態度に対する児童の認知 兵庫教

育大学研究紀要, 9, 1988, 79-92.
 浜名外喜男・松本昌弘 学級における教師行動の変化が児童の学級適応に与える影響 実験社会心理学研究, 33, 1993, 101-110.
 角田豊 共感経験尺度改訂版(EESR)の作成と共感性の類型化の試み 教育心理学研究, 42, 1994, 193-200.
 三島美砂・宇野宏幸 学級雰囲気及ぼす教師の影響 教育心理学研究, 52, 2004, 414-425.
 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究 教育心理学研究, 25, 1977, 157-166.
 盛岡大学教員養成プロジェクト委員会 教育コミュニティによる実践力の養成と評価-異学年クラスと教育拠点校との連携-(平成17・18年度 文部科学省教員養成GP事業報告書)2007
 村山正治・山田裕章・峰松修・冷川昭子・田中克江・田村隆一 精神的健康に関する研究-アサーション尺度の改訂と分析- 健康科学, 13, 1991, 97-103.
 中西良文 教師有能感についての探索的研究-尺度構成の検討- 学校カウンセリング研究, 1, 1998, 17-26.
 小野寺淑行 教育学部生が抱く「教師の力量」「授業」観-教職志望度との関連- 千葉大学教育学部実践研究 4, 1997, 189-202
 関 文恭・古山尚浩・三隅二不二 看護専門学校における担当教員のリーダーシップ行動測定尺度作成とその妥当性 九州大学医療技術短期大学部紀要, 24, 1997, 25-32.

資料

附表 1. 共感経験尺度改訂版

共有経験	
(1)	腹を立てている人の気持を感じとろうとし、自分もその人の怒りを経験したことがある。
(2)	悲しんでいる相手の気持を感じとろうとして、自分もその人の悲しさを経験したことがある。
(3)	何かに苦しんでいる相手の気持を感じとろうとし、自分も同じような気持になったことがある。
(4)	不快な気分である相手からその内容を聞いて、その人の気持を感じとったことがある。
(5)	相手が何かを恐ろしがっているときに、その人の体験している恐ろしさを感じとったことがある。
(6)	相手があることに驚いたと語るときに、その人の驚きを自分も感じとったことがある。
(7)	相手が何かを期待しているときに、そのわくわくした気持を感じとったことがある。
(8)	相手が楽しい気分になっている場合に、その楽しさを感じとろうとし、その人の気持を味わったことがある。
(9)	相手が「こんなことがあって、とてもびっくりした」と話すのを聞いて、その人の気持を感じとろうとし、自分も驚いた気持になったことがある。
(10)	相手が喜んでいるときに、その気持を感じとって一緒にうれしい気持になったことがある。
共有不全経験	
(11)	相手が何かに腹を立てていても、自分はその怒りがぴんときななかったことがある。
(12)	悲しんでいる相手といても、自分はその人のように悲しくならなかったことがある。
(13)	相手が何かに苦しんでいても、自分はその苦しさを感ぜなかったことがある。
(14)	不快な気分である相手からその内容を聞いても、自分は同じように不快にならなかったことがある。
(15)	相手が何かを恐ろしがっているときも、自分はその恐ろしさを感じなかったことがある。
(16)	相手があることに驚いたと語っても、どうしてそんなに驚くのかわからなかったことがある。
(17)	相手が何かを期待しているときも、同じようにわくわくしなかったことがある。
(18)	相手が楽しい気分でも、自分はその人のように楽しく感じなかったことがある。
(19)	相手が「こんなことがあって、とてもびっくりした」と話すのを聞いても、自分は驚いた気持にならなかったことがある。
(20)	相手が何かに喜んでいても、自分はうれしい気持にならなかったことがある。

附表 2. アサーション尺度

Restriction	
(1)	知らないことがあっても、素直に人に聞けない。
(3)	話し合いの中で、よいアイデアを思いついても提案できない。
(4)	グループ活動で、雑用をたくさん押しつけられても断り切れない。
(7)	話し合いで言いたいことがあっても、自分が指名されるまで何も言わない。
(8)	自分が行きたいと思った所へ人を誘うことができない。
(10)	大人数の前では、緊張して気軽に話ができない。
(11)	分からないことがあっても、人に必要な助言や指導を求められない。
(13)	人の気持が気になって、自分の感情をストレートに出せない。
(15)	異性とは、緊張して気軽に話せない。
(18)	自分が困っているときでも、人に手伝いを頼めない。
Assertion	
(2)	部屋の中が暑いとき、窓際の人に窓を開けてくれるようお願いする。
(5)	列に割り込んで来た人に、順番通りに並ぶように言う。
(6)	タバコを吸ってほしくないとき、こちらの事情を言って遠慮してもらう。
(9)	話し合いで、自主的に意見を言う。
(12)	話し合いで、自分の賛成できないことが決まりそうなときに、自分の意見を言う。
(14)	映画館等で周囲のおしゃべりが気になるとき、静かにしてほしいと頼む。
(16)	禁煙の場所でタバコを吸っている人に、「ここは禁煙ですよ」と伝える。
(17)	グループで役割分担を決定するとき、自分の希望をはっきり言う。

附表3. 教師指導性尺度

児童との交流	
(13)	子どもが頑張ることができるようになったことを一緒に喜ぶ。
(4)	子どもが失敗しても、やさしく励ます。
(10)	子どもに何か困ったことがあるときには相談相手になる。
(18)	子どもにいつも暖かく、やさしく話しかける。
(16)	休み時間などに、子どもたちと話したり、遊んだりする。
(12)	えこひいきせずに、子どもたちに公平に対応する。
公正な指導・注意	
(3)	必要なときには、子どもが口答えや反抗をしてもしっかり指導する。
(2)	子ども同士のもめ事を、どの子どもも納得がいくように処理する。
(6)	子どもたちが納得のいく理由でしかる。
(9)	もしクラスにいじめがあったら、見逃さずにしかる。
(1)	子どもが間違ったことをしたとき、すぐしかるのではなく理由を尋ねる。
児童間の関係調整	
(14)	子どもが誰とでも仲良くするように指導する。
(17)	一人ひとりの苦手なところを他の子どもたちも受け入れられるようにする。
(11)	クラスの子どもたちが協力しあえるように指導する。
(19)	問題のある子どもに適切に対応する。
(5)	クラスでの子ども同士の話し合いを指導する。

附表4. 授業観尺度

学習内容の発展・構造化	
(27)	身近な事柄について、多くの子どもが今までとは違った見方ができるようになる。
(28)	子ども同士が話し合ったり議論したりする時間を設けている。
(1)	多くの子どもが、学習内容から発展した疑問を持つようになる。
(12)	多くの子どもが、学習した内容について「もっと知りたい」「さらに調べたい」と考えるようになる。
(29)	子どもの多様な意見や考え方を引き出し、それらを学習の目標と関連づけている。
(4)	教える内容を子どもが知っていることや既に学習したことと関連づけている。
(13)	教師の発問が、そのまま子どもの追求したい内容になるように工夫されている。
授業展開	
(11)	1時間の授業が、「導入」「展開」…「まとめ」などから構成されている。
(22)	前の授業で習った内容の復習を入れている。
(10)	教える内容を、図や表に整理して教えている。
(6)	授業の最後に授業内容のまとめをきちんとしている。
(23)	子ども1人ひとりの学習状況に応じた指導がなされている。
(26)	子どもに注目してもらいたい点や要点を板書する。
授業形式	
(15)	授業時間の始まりと終わりをきちんと守っている。
(19)	教師が明瞭な聞きやすい言葉で話している。
(32)	きれいで見やすい板書をしている。
(16)	机間巡視が行き届いている。
学習量効率化	
(7)	指導案通りに授業を進めている。
(31)	重要な事項は、意味がわからなくても、きちんと憶えさせるようにしている。
(9)	たくさんの内容を、とても要領よく教えている。
(20)	教科書にそった内容をもれなく教えている。