

現職教員のストレングススポッティングに関する探索的検討

Exploratory Study on Strength Spotting of In-Service Teacher

森 本 哲 介* 高 橋 誠**
MORIMOTO Yoshiyuki TAKAHASHI Makoto

本研究は、人の強みを見出し生かす力である「ストレングススポッティング」について、学校領域における基礎的研究を目的として、現職教員 117 名を対象としたアンケート調査を行った。能力、感情の高揚、頻度、動機、応用の 5 因子からなるストレングススポッティング尺度を用いて、勤務校種や教員経験年数等の基本的属性との関連、また教師効力感やリーダーシップの PM 理論との関連について検証した。

検証の結果、ストレングススポッティングの能力因子は、教員経験の長さに関連がみられず、児童生徒の強みを見出す能力は経験によって自然と身につくものではないことが示唆された。動機因子は勤務校種や教員経験年数にかかわらず高く、すべての教員にとって児童生徒の強みを見出そうとすることが重要であることが示唆された。また、ストレングススポッティングは、教師効力感との関連がみられ、強みを見出し生かす力を備えることは、教育実践の自信につながることを示された。ストレングススポッティングとリーダーシップの関連では、能力、頻度、応用という外的側面と P 行動との関連が示された。これらの結果から、現職教員の児童生徒への指導行動とストレングススポッティングとの関連が議論された。

キーワード：ストレングススポッティング、リーダーシップ、現職教員

Key words : strengths spotting, teacher's leadership, in-service teacher

問題と目的

教師の児童生徒の強みを見出し生かす力

近年、ポジティブ心理学の研究成果に基づいて、人の持つ強みや能力を引き出し、適応や幸福、目標達成を高める様々なアプローチの開発がおこなわれている (Sin & Lyubomirsky, 2009)。その流れは学校教育の中にも広がっており、人が持つ様々な強みを日常生活の中で活かすという「強みを活かす実践 (Strength Based Program: SBP)」を教育現場の中で応用するための研究開発が盛んとなっている。学校現場で実施された SBP は、主に通常の授業カリキュラムの一環として展開されており、子どもの強みを測定して自覚させたり、自分の重要な目的の達成のためにその強みを活かしたり、仲間同士の強みを見つけ合う、などのプログラムが行われる。本邦においても、高校生を対象にして心理学の授業の中で実践されたことが報告されている (森本・高橋・並木, 2015)。学校現場で実施された SBP の効果に関しては、統制群と比べて人生満足度、目的志向性、学級への積極的な姿勢やポジティブ感情、自己形成意識が高まるといった結果が得られている (Madden, Green, & Grant, 2011; 森本他, 2015; Proctor, Tsukayama, Wood, Maltby, Eades, & Linley, 2011; Quinlan, Swain, Cameron, & Vella-Brodrick, 2015)。

このようなポジティブ心理学的の知見を応用した SBP の実践の中で、教師の資質についても検討されており、その中でも重要視されているのが、「ストレングススポッティング (Strength Spotting: SS)」である (Linley, Garcea, Hill, Minhas, Trenier, & Willars, 2010)。SS とは、他者の強みを見出したり引き出すことができる能力であり、コーチングの実践研究から提案されたものである。Linley et al. (2010) は、SS は教師を含む、他の人の強みを特定して開発するための責任または機会を持っている人に基本的に必要とされるスキルであるとしている。SS に関する尺度が開発されており、どれほど上手に他者の強みを見つけられるかという「能力」、他者の強みを見つけたときに自分自身が自然と良い気持ちになれるという「感情の高揚」、強みを見つける「頻度」、他者の強みを見つけることが重要であると考え「動機」、そして、他者に強みを実際に発揮させるよう促す「応用」の 5 つの因子からなる尺度が開発されている。学校教育の実践との関連で考えれば、「能力」や「頻度」の因子が高いほど児童生徒の個別具体的な強みや長所をたくさん発見することができるであろうし、「応用」が高いことは児童生徒が学校生活の中で自らの強みを発揮することを支援することにつながる。児童生徒の強みを見出していくことは、児童生徒の個別指導の際だ

* 兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻学校臨床科学コース 講師

** 埼玉学園大学

けでなく、全体指導の際にも有用であろう。特別活動を中心とした諸活動の中で児童生徒の自己実現を促進することを念頭に置くならば児童生徒の強みを見出そうという「動機」の高さや、教育実践のやりがいと関連する感情の高揚についても重要であると考えられる。SSを備えた教師の存在は、SBPの効果をより高めることが報告されている。Quinlan, Vella-Brodrick, Gray & Swain (2019) は、小学校の10のクラス（介入群7クラス、統制群3クラス）において訓練されたファシリテーターによるSBPを実施した。教師は児童を励ましたり、介入をサポートしたりする立場でSBPに参加した。その結果、SBPそのものの効果だけでなく、SBPの効果は教師の備えているSSによって媒介され、ポジティブ感情や自律性などが高められることが示されたのである。このように、教師が児童生徒の強みを見出すSSを備えていることは、教育実践に様々な恩恵をもたらすと考えられる。

日本においては、Komazawa & Ishimura (2015) がSSの尺度を邦訳し、研究の緒が開かれたばかりで、学校教育領域、特に現職教員に焦点を当てた研究はみられない。そこで本研究では、現職教員を対象にSSおよびリーダーシップや教師効力感との関連について探索的に検証することを通して、現職教員のSSの特徴について明らかにすることを目的とする。

SSと勤務校種

さて、教師から児童生徒集団へのリーダーシップ行動の研究では、PM理論（三隅・吉崎・篠原，1977）を中心として、教師のリーダーシップ行動を2つの機能に分類する研究がみられる。教師が目標達成を重視するタイプの指導行動（P行動）をとる場合と、関係性の維持を重視するタイプの指導行動（M行動）をとる場合とでは、児童生徒の学級への適応や学習への意欲に差がみられることが知られており（松原，1990；三隅他，1977）、より近年では、P行動とM行動は一見矛盾する指導機能をもつものの、実践の中では2つの行動の相互促進的な実施により機能統合がなされうることが明らかになっている（弓削，2012）。また小学校教員の指導行動内容（弓削，2012）と中学校教員の指導行動内容（古田・五十嵐，2018）では指導行動内容のまとまりに差がみられていることが報告されている。指導行動について、例えば言語的賞賛（ほめ）のように1つの行動に焦点を当てて教育的効果を明らかにした研究においても、発達段階において効果や望ましいアプローチが異なることが示されてきている（青木，2005；青木，2012）。すなわち、教員側も対象の児童生徒の発達段階に合わせてアプローチの方法を工夫して変化させており、各学校段階においてP行動、M行動の具体的な方法が異なっていることが示唆される。SSという児童生徒の強みを

見出す力そのものは、教員に共通して求められるものであろうが、例えば強みの見出しやすさや、見出しうる頻度などにおいては児童生徒の発達によって差がみられる可能性がある。そのため、目の前の児童生徒を対象に実践をしている現職教員においては、勤務校種の違いがSSの各因子の強さに影響を及ぼしているかについて検証しておく必要があるだろう。

SSと教員経験

教師はその実践の中で、言語的賞賛や叱責、その他さまざまな指導行動を用いて、日々児童生徒への指導を行っている。教師の児童生徒への指導行動は経験年数によって差があることが知られており、北口（2015）は、教員経験が長いベテラン教員ほど、言語的賞賛よりも不適切な行動を注意・叱責する傾向があると報告している。この知見に従うならば、教員経験の短い若手教員に比べ、ベテラン教員のほうがSSを備えにくい可能性がある。一方、教員の指導行動の方略について、周囲への信頼感や、周りからのソーシャルサポートの関連を示した研究や（古田・五十嵐，2018）、教師の児童生徒へのかかわり方は教師自身の意識づけによって変化させられうるものであるとする報告もある（庭山・松見，2016）。庭山・松見（2016）による小学校の若手教員（教員経験1から4年目）を対象とした実践研究によれば、教員の言語的賞賛について自分自身で記録をつけ振り返ることによって、介入時に高められた言語的賞賛回数がフォローアップ時期においても維持されたことを報告している。庭山・松見（2016）の知見は、教師が教師キャリア形成上のどのタイミングであっても、児童生徒へのかかわり方を変化させられうる可能性を示唆している。このように先行研究の知見をみると教員経験年数とSSについては関連が想定されるものと、そうでないものの両方がある。そこで、SSと教員経験年数との関連についても改めて検証を行うこととする。

方法

調査時期 2020年1月から2020年8月にかけて行われた。

調査協力者および手続き 関西圏の小中高等学校の教員を対象に集団式質問紙調査法によって施行した。教員研修会や校内研修会等において、調査についての説明と協力を求め、回答方法の説明をした。回答された質問紙は封筒に入れて集め、後日回収した。

調査項目 a) 個人属性 性別、年齢、勤務校種、教員経験年数について回答を求めた。 b) SS Linley et al. (2010) が作成した Strength Spotting Scale を Komazawa & Ishimura (2015) が邦訳した日本語版の20項目を用いた。本尺度は、「能力」、「感情の高揚」、「動機」、「頻度」、「応用」の5つの因子で各4項目から構成

されている。本研究では子どもの強みを発見する程度を測定するために、原版の「人」に対応する部分を「子ども」に置き換えて使用した。質問項目の例は以下の通りである。「私にはうまく子どもの強みを見出す能力がある／私は子どもの強みを見出すことに長けている（能力）」、「私は子どもの強みを見つけることで、とてもわくわくする／私は子どもが自分の強みに目を向けるのを助けることで、深い充実感が得られる（感情的高揚）」、「私はいつも子どもの強みに気がついていて／私は様々な場面において、気がつく子どもの強みを特定している（頻度）」、「子どもの強みや得意なことに注意を向けることはとても重要である／私は子どもの強みを特定し、それを伸ばしてあげる責任があると強く思っている（動機）」、「私は、しばしば子どもに、強みを活かしたり伸ばしたりするために提案をする／私はこの一か月間に、子どもに対し、新しい課題に取り組む際、試しに強みを使ってみるよう勧めたことがある（応用）」。

全くあてはまらない（1点）から非常にあてはまる（5点）の5件法で回答を求めた。

c) 教師効力感 教師効力感を測定する尺度には桜井（1992）の教師効力感尺度があるが、特定の教科に関する項目などがあり、教科担任制となる中学校以降の教員や学生には適さない内容と思われた。そこで桜井（1992）を基に子どもへの指導について全般的な効力感を測定する三木・桜井（1998）の保育者効力感尺度10項目を教師効力感尺度として用いた。ただし、「保育プログラムが急に変更された場合でも、それにうまく対処できると思う」という項目についてのみ、「保育プログラム」を「保育・教育プログラム」に改変して用いた。質問項目の例は、「子どもにわかりやすく指導することができると思う」、「どの年齢の担任になっても、うまくやっていけると思う」などで、どの年代の子どもを対象にした場合でも教師としての効力感を測定することができる内容となっている。全くあてはまらない（1点）から非常にあてはまる（5点）の5件法で回答を求めた。

d) 教師リーダーシップ 三隅他（1977）で児童用に作成され、吉崎（1978）が教員に対して実施した教師リーダーシップ行動測定尺度20項目を用いた。本尺度は、目標達成機能をもつ指導行動（P行動）と集団維持機能をもつ指導行動（M

行動）の2因子から構成されている。質問項目の例は、「家庭学習（宿題）をきちんとするようにきびしく言う（P行動）」、「児童と同じ気持ちになって考える／なにか困ったことがあるとき、相談にのる（M行動）」である。全くあてはまらない（1点）から非常にあてはまる（5点）の5件法で回答を求めた。

倫理的配慮 調査実施の前に、回答は統計的に処理され、個人が特定されることはないことや回答を中断しても不利益が生じないことを口頭、紙面にて説明した。

データの分析にはIBM社のSPSS Statistics Base 25.0を用いた。

結果

回答に不備がある調査協力者を除き、117名（男性66名、女性51名）の回答を分析の対象とした。調査協力者の勤務校種ごとの内訳についてTable1に示す。なお、教員経験年数については1～5年、6～10年、11～20年、21～30年、30年以上によって分類した。また、リーダーシップ尺度については調査時の時間的都合により配布できないケースがあり、82名のみの回収となった。

次に、使用した各尺度の平均値と標準偏差を算出した。また、勤務校種ごとの平均値の差について、一元配置分散分析にて算出した（Table2）。なお、特別支援学級の教員については、人数が少ないので分散分析には使用せず平均値と標準偏差のみ算出した。分析の結果、SSの感情的高揚についてのみ勤務校種間に有意な差がみられ、多重比較の結果、小学校教員は中学校の教員に比べ感情的高揚の得点が有意に高かった。

続いて、SSと教員経験年数との関連を検討するため、前述の教員経験年数の長さによって調査協力者を群分けし、SSの各因子の得点の平均値を群ごとに算出した（Table3）。また、SSの各因子と教員経験年数の相関係数を算出したところ、「能力」因子で $r=.16$ （*n.s.*）、「感情的高揚」因子で $r=.09$ （*n.s.*）、「頻度」因子で $r=.23$ （ $p<.05$ ）、「動機」因子で $r=.17$ （*n.s.*）、「応用」因子で $r=.01$ （*n.s.*）であった。

SS、保育者効力感、リーダーシップの関連を検討するため、相関係数を算出した（Table4）。その結果、SS

Table1 調査協力者の内訳

	<i>n</i>	性別		教員経験年数				
		男性	女性	1～5	6～10	11～20	21～30	31～
小学校	48 (36)	28 (18)	20 (18)	8 (4)	12 (10)	13 (11)	6 (6)	9 (5)
中学校	49 (26)	28 (15)	21 (11)	7 (0)	7 (3)	9 (8)	16 (11)	10 (4)
高校	17 (17)	9 (9)	8 (8)	0	3 (3)	3 (3)	9 (9)	2 (2)
特別支援	3 (0)	1 (1)	2 (2)	0	0	0	3 (3)	0

注 カッコ内は、リーダーシップ尺度に回答した人数

Table2 勤務校種による各尺度の得点の差

	全体 <i>M (SD)</i>	小学校 <i>M (SD)</i>	中学校 <i>M (SD)</i>	高校 <i>M (SD)</i>	特別支援 <i>M (SD)</i>	<i>F</i>	多重比較
SS 合計	67.35(10.01)	68.40(9.56)	66.21(10.30)	68.71(10.86)	61.33(6.51)	0.70	
能力	11.80(2.48)	11.77(2.42)	11.57(2.70)	12.76(1.99)	10.33(2.48)	1.47	
感情的高揚	15.20(2.56)	15.90(2.00)	14.63(2.78)	15.00(3.04)	14.33(2.52)	3.15*	小>中
頻度	12.18(2.80)	12.21(2.92)	12.09(2.72)	12.53(2.94)	11.33(2.08)	0.15	
動機	16.37(2.29)	16.88(2.21)	15.98(2.22)	16.35(2.42)	14.33(2.52)	1.95	
応用	11.92(2.69)	11.90(2.88)	11.94(2.51)	12.06(2.99)	11.00(0.00)	0.02	
教師効力感	38.13(3.97)	33.19(5.31)	31.64(4.79)	34.24(4.01)	30.00(6.56)	2.15	
リーダーシップ							
P行動	38.13(3.97)	39.22(3.71)	37.27(4.42)	37.29(3.72)	37.33(1.53)	2.36	
M行動	38.24(4.71)	37.89(3.95)	39.62(4.48)	(37.18(6.31)	36.67(3.79)	1.64	

注 SS:Strengths Spotting

* $p<0.5$

Table3 教員経験年数による SS の得点の違い

	教員経験年数				
	1～5	6～10	11～20	21～30	31～
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
能力	11.13 (2.06)	11.42 (1.90)	11.39 (2.93)	12.32 (2.10)	11.80 (2.48)
感情的高揚	14.59 (1.39)	15.00 (2.27)	15.71 (2.76)	15.08 (2.76)	15.42 (2.95)
頻度	10.62 (2.25)	11.35 (2.48)	12.41 (3.07)	12.81 (2.64)	12.86 (2.96)
動機	16.15 (1.86)	15.27 (2.47)	17.02 (2.35)	16.38 (2.20)	16.82 (2.22)
応用	11.62 (2.01)	11.67 (2.53)	12.12 (2.50)	12.06 (2.95)	11.90 (3.20)

はすべての因子間で有意な正の相関がみられた。また、SS と教師効力感の間には、SS の動機因子を除いて有意な正の相関がみられた（「能力」因子 $r=.42$, $p<.01$ ；「感情的高揚」因子 $r=.25$, $p<.01$ ；「頻度」因子 $r=.53$, $p<.01$ ；「応用」因子 $r=.43$, $p<.01$ ）。SS とリーダーシップには、感情の高揚、頻度、動機において P 行動と有意な正の相関がみられたものの（「感情的高揚」因子 $r=.32$, $p<.01$ ；「頻度」因子 $r=.32$, $p<.01$ ；「動機」因子 $r=.31$, $p<.01$ ），SS と M 行動には有意な相関がみられなかった。

次に、リーダーシップによる特徴を比較した。SS 合計得点やリーダーシップの得点に勤務校種間で有意な差がみられなかったことから、全調査協力者をまとめて分析した。三隅他（1977）に基づきリーダーシップの P 行動の平均値の高低（高群が P，低群が p），および M 行動の平均値の高低（高群が M，低群が m）によって 4 群に分け、それぞれ PM 群（25 名）、M 群（16 名）、P 群（14 名）、pm 群（27 名）とし、リーダーシップ 4 類型による SS 得点および教師効力感を比較した。その結果、SS の感情の高揚の得点において有意な差がみられ、多重比較の結果 PM 群と比べ pm 群の得点が有意に低かった（ $p<.05$ ）。また、SS の動機の得点において有意な差がみられ、PM 群と比べ pm 群の得点が有意に低かつ

た（ $p<.05$ ）。

考察

本研究では、教員の児童生徒の強みを見出し生かす力である教師のストレngthススポッティングが、教師としての自信および教師の指導スタイルとどのようなかわりをしているかを明らかにすることを目的として、SS と教師効力感、リーダーシップとの関連について検証した。

SS5 因子の平均得点を算出したところ、感情の高揚と動機因子が比較的高く、能力、頻度、応用の得点が低いという結果がみられた。勤務校種ごとの各得点の値をみてもこの傾向は一貫している。本結果は、ニュージーランドの教員を対象とした Quinlan et al. (2019) の結果（能力、感情の高揚、動機が高く、頻度と応用が低い）とは異なる結果であった。能力の得点が低くなった要因については、日本とニュージーランドの文化的な違いが影響している可能性が考えられる。しかしながら、Komazawa & Ishimura (2015) では各因子の得点の値が報告されておらず、他に日本人を対象とした知見もみられないため、本研究のような結果が日本において一貫して示されるかについては今後の検証が必要である。

SS と勤務校種の関連については、全体としては勤務

Table4 各尺度間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.SS 能力	1							
2.SS 感情の高揚	.44**	1						
3.SS 頻度	.71**	.54**	1					
4.SS 動機	.30**	.68**	.59**	1				
5.SS 応用	.64**	.42**	.68**	.43**	1			
6.教師効力感	.42**	.25*	.53**	.19	.43**	1		
7.P行動	.13	.32**	.32**	.31**	.07	.44**	1	
8.M行動	.03	.15	.09	.20	.09	.24*	.32**	1

注 SS:Strengths Spotting

** $p < .01$

Table5 リーダーシップの4類型による尺度得点の差

	PM <i>M (SD)</i>	M <i>M (SD)</i>	P <i>M (SD)</i>	pm <i>M (SD)</i>	<i>F</i>	多重比較
TSS 合計	71.84(9.78)	69.00(12.41)	67.77(11.25)	64.48(8.48)	2.30	
能力	11.96(2.32)	12.31(2.87)	12.14(2.51)	11.33(2.43)	0.65	
感情の高揚	16.48(2.89)	15.31(2.55)	15.50(2.38)	14.47(2.26)	3.00*	PM>pm
頻度	13.12(2.44)	12.44(3.16)	13.29(3.36)	11.37(2.44)	2.30	
動機	17.64(2.20)	16.56(2.45)	16.64(2.62)	15.41(2.15)	4.07*	PM>pm
応用	12.64(2.41)	12.38(3.52)	11.08(2.75)	12.00(2.54)	0.98	
教師効力感	36.04(3.61)	34.00(4.08)	34.79(3.47)	31.15(5.39)	5.81*	PM>pm

注 SS:Strengths Spotting

* $p < .05$

校種間に差がみられなかった。また、SS と教員経験年数の関連について、能力については関連がみられなかった。これは、教員経験を積むにつれて自然と児童生徒の強みを見出す能力が身につくわけではないことを示唆している。そのため、教師が児童生徒の強みを見出す能力を育成するためには、何らかのトレーニングや意識づけを行っていく必要がある。可能であれば教員養成課程在籍中から育成していくことが望ましいであろう。庭山・松見（2016）では、小学校の若手教員を対象とした介入の中で、「静かに話を聴いているとき」や「課題に取り組み始めたとき」「課題を取り組んでいる最中や終わったとき」というように具体的に言語的賞賛のタイミングを提示して言語的賞賛行動を意識させているが、教職にすでについている場合には、実践の中でこのように具体的な場面に焦点を当ててのトレーニングが有効であるかもしれない。頻度においては教員経験年数と正の相関がみられた。平均値を見ても、経験年数が増えるにつれて漸増しており、教員としての経験を積むほど、児童生徒の強みを見つける頻度は増える傾向にあると考えることができよう。強みを見出す能力は変わらずとも強みを見出す頻度が増える要因について、SS に関する自覚的な効力感である能力と、具体的な行動である頻度の差である可能性が考えられるものの、本研究の結果からは確たることは明らかでなく、今後のさらなる検

証が望まれる。また動機については、勤務校種や教員経験の長さによって差がみられず、かつ5因子の中で高得点であることから、すべての教員にとって児童生徒の強みを見出すことが重要であることが示唆される。

次に、相関分析の結果について、SS 因子間においては、おおむね大から中程度の相関がみられた。これは Linley et al.（2010）や Komazawa & Ishimura（2015）と同程度の値であった。また、SS と教師効力感との関連では、能力、感情の高揚、頻度、応用の4因子で有意な相関がみられており、教育活動の中で頻繁に子どもの強みを見出し生かせることは、教員にとっての自信につながると考えられる。

SS とリーダーシップとの関連では、SS の感情の高揚、頻度、動機と P 行動の間に関連がみられた。本研究におけるリーダーシップ尺度の得点は、教師の、子どもに対する指導行動の自己評価をあらわしている。もともと SS が提唱されたコーチングは、クライアントに自分自身で目標を達成させるために行動変容を促すことを目的に行われるものであり、目標達成を目指す指導スタイルから SS が生み出されたという背景がある。そのため、教師が子どもの強みを見出し生かそうとすることも、子どもの目標達成を念頭に入れた行動であるということを考えれば理解しやすい。一方、SS の各因子と M 行動の間に相関がみられなかった。M 行動は、子

どもとの関係性の維持向上を働きかけるような行動である。子どもにとって教師に自分の強みを指摘されることは、賞賛あるいは承認を意味することであり、子どもから教師への基本的な信頼感を高める行為であると考えられるが、実際には、教師が児童生徒の強みを指摘する時にそのような関係性への意識を持ちにくい。本研究のような結果が示されたのは、2つの理由が考えられる。1つは、強みを見出し発揮させるという行為が、目標達成にのみ焦点を当てて行われているために、教師が実践する場合にも子どもとの関係性の維持向上について意識しにくいこと。もう1つは、教師は児童生徒とのかかわりにおいては目的に応じて関わりの方略を変えており、教師が子どもとの関係性を築くにあたっては、ストレングススポッティングではない別の方法（例えば傾聴）を用いている可能性である。これらの点を明らかにするためには、SS以外の変数について調査項目に加えることや、児童生徒側の視点に立った調査も必要であろう。なお、リーダーシップをPM理論の4類型に分類してSSの得点を比較したところ、感情の高揚と動機について差がみられ、PM型のリーダーシップは、pm型と比べて有意に得点が高かった。目標達成と関係維持の両方の側面で子どもをリードできるタイプの教師は、子どもの強みを様々な面から見出そうとしており、かつそのことに喜びを感じていることが示唆される。

最後に本研究の課題について述べる。本研究では小・中・高校別に分類した場合に各群の参加協力者が少ないため結果の解釈には留意が必要であるが、小・中・高の勤務校種間や教員経験歴によるSS得点の差について、全体としては認められなかった。しかしながら例えば同じコミュニケーション能力であっても、小学生と高校生では必要となる場面や表出の仕方に異なるように、児童生徒の発達段階によって強みの現れ方には差がみられることが想定される。教員側も各発達段階に応じて実践の方法を変えていくことが求められるだろう。この点を明らかにするためには、特にTSSの行動的側面である能力や頻度、応用の方法について、子どもの強みを見出す際の具体的な場面に関する質的な差を検証していくことが必要となる。本研究においてPMの4類型によってこれら行動的側面の得点に差はみられなかったことから、リーダーシップとは別に視点からの検証が求められるよう。

引用文献

青木直子 (2005). 就学前後の子どもの「ほめ」の好み
が動機づけに与える影響 発達心理学研究, 16, 237-246.
青木直子 (2012). 小学校1~3年生の自然場面における
ほめられた体験のとらえ方——ほめられた場面に存

在する要因とその働き 発達心理学研究, 23, 320-330.

古田伸子・五十嵐哲也 (2018). 中学校教師が自己や他者に抱く信頼感と生徒への指導行動——職場環境の関連をふまえて—— 学校心理学研究, 18, 3-14.

北口勝也 (2015). 小学校通常学級担任教員における賞賛行動と応用行動分析の理解との関係 武庫川女子大学教育学研究論集, 10, 1-8.

Komazawa, A., & Ishimura, I. (2015). Strengthspotting and interpersonal relationships: development of the Japanese version of the strengthspotting scale. *GSTF Journal of Psychology (JPsych)*, 2, 1-8.

Linley, P. A., Garcea, N., Hill, J., Minhas, G., Trenier, E., & Willars, J. (2010). Strengthspotting in coaching: Conceptualisation and development of the Strengthspotting Scale. *International Coaching Psychology Review*, 5, 165-176.

Madden, W., Green, S., & Grant, A. M. (2011). A pilot study evaluating strengths-based coaching for primary school students: Enhancing engagement and hope. *International Coaching Psychology Review*, 6, 71-83.

松原敏浩 (1990). 部活動における教師のリーダーシップ・スタイルの効果 教育心理学研究, 38, 312-319.

三木知子・桜井茂男 (1998). 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響 教育心理学研究, 46, 203-211.

三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ (1977). 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, 157-166.

森本哲介・高橋誠・並木恵祐 (2015). 自己形成支援プログラムの有用性 教育心理学研究, 63, 181-191.

庭山和貴・松見淳子 (2016). 自己記録手続きを用いた教師の言語賞賛の増加が児童の授業参加行動に及ぼす効果 教育心理学研究, 64, 598-609.

Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Eades, J. F., & Linley, P. A. (2011). Strengths gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *Journal of Positive Psychology*, 6, 377-388.

Quinlan, D. M., Swain, N., Cameron, C., & Vella-Brodrick, D. A. (2015). How 'other people matter' in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *Journal of Positive Psychology*, 10, 77-89.

Quinlan, D., Vella-Brodrick, D. A., Gray, A., & Swain, N. (2019). Teachers matter: Student outcomes following a strengths intervention are mediated by teacher strengths spotting. *Journal of Happiness Studies*, 20, 2507-2523.

- 桜井茂男 (1992). 教育学部生の教師効力感と学習理由
奈良教育大学教育研究所紀要, **28**, 91-101.
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well -
being and alleviating depressive symptoms with positive
psychology interventions: A practice - friendly meta -
analysis. *Journal of clinical psychology*, **65**, 467-487.
- 吉崎静夫 (1978). 学級における教師のリーダーシップ
行動の自己評定と児童評定の関連に関する研究 教
育心理学研究, **26**, 32-40.
- 弓削洋子 (2012). 教師の2つの指導性機能の統合化の
検討——機能に対応する指導行動内容に着目して——
教育心理学研究, **60**, 186-198.

