

教師のための不登校対応自己効力尺度作成の試み

An Attempt to Making a Scale of Teacher's Self-Efficacy of Treatment
for the School Refusal

岩永啓子*, 吉川眞理**

IWANAGA Keiko, YOSHIKAWA Mari

要約：不登校児との出会いや対応は、教師にとって「危機」として体験される。この危機を乗り切るためには、適切な自己効力感が必要であると思われる。そこで、本研究では教師としての一般的な効力感ではなく、より課題固有的な自己効力感として不登校対応自己効力感を設定し、尺度の作成を試みた。不登校児への対応に関する36項目について検討を行うために因子分析をした結果、「支持的受けとめ」「再登校の支援」「協力」の3因子を抽出した。各因子について回答者の属性別に分散分析を行った結果、3因子すべてにおいて、女性教師の効力感の高さが明らかにされた。また第2因子「再登校への支援」において、首都圏の教師に比べ、地方都市圏の教師の効力感の高さが示唆されるとともに、教職経験を積んでも、効力感が高まっていないことが明らかにされた。さらに各項目ごとの平均値からは、不登校に関して子ども自身や同僚に働きかける項目に比較して、保護者にはたらきかける項目は低く見積もられる傾向がみられた。

キーワード：不登校、不登校児担任経験、教師にとっての「危機」体験、不登校対応自己効力感、不登校児への援助

問 題

教師による不登校児への援助的かかわりの重要性

不登校児童・生徒が13万人を超えた現在、その背後に何倍もの不登校予備群（年間30日以下の欠席、登校渋りなど）がいることを考えると、もはや不登校という現象が、かつてのように特殊な現象ではなく、すべての教師がそのケアに関わる可能性が高い時代となっている。また、不登校児やその家族に最初に関わる援助者は、学校の担任教師となる。実際に、担任教師から長期にわたる援助を受けながら学校に再登校できるようになった児童・生徒は多い。その意味で、不登校児への援助的関わりにおいて担任教師の役割は大変重要だといえるだろう。

担任する子どもの不登校による教師の心理的プレッシャー

しかし、半面、担任している子どもが不登校に陥った場合、教師は、かなりの心理的プ

* 甲府市立甲府東中学校 心の教室相談員

** 学校教育講座

レッシャーを受ける事実から目をそらす訳にはいかない。近年、不登校の原因について、発達論的な見方から、「不登校は新しい自分を作っていく過程であり、その原因は単純ではない」(横湯 1997)という考えが広まり、不登校を担任の責任ととらえる傾向は少なくなっているとされているにも関わらず、実際に我が子が不登校になり動揺した保護者は、不登校は「学校」や「教師」の側の問題から派生するものだという考え方に一面的にとらわれてしまうことも多い。また、1998年に発行された月刊学校教育相談に掲載された記事の中に、いまだに「不登校が出てしまったという自責の念から、担任1人で背負ってしまわない」(相馬 1998)「不登校を担任(自分)のせいだと責めない」(大森 1998)というような記述が見られることからわかるように、実際に自らの学級の児童・生徒が不登校になると、自分の指導の責任を何らかの形で感じずにはいられない教師が多いということがうかがわれるのである。

担任が不登校対応をひとりで抱え込む危険性

このような担任の責任感、不登校児を自分ひとりで何とかしようと抱え込む危険性を伴い、教師の孤立感を深める悪循環につながりやすい。担任が、自分ひとりで不登校児に対応しようと抱え込むことの弊害が指摘され、教師集団のチームワークの大切さや、援助の必要性が繰り返し叫ばれているにもかかわらず、学校現場には教師が不登校児を抱え込んでしまわざるを得ない状況が現在もなお存在しているのである。たとえば日常の煩雑な忙しさの中で、個々の学級をまかされている教師達には、互いに援助しあうだけの余裕がない。また、日本の小学校のように、担任が自分の学級をまかされ指導していくというシステムでは、それを補完するような体制が現実には存在しにくいことなどがその原因として挙げられるだろう。

不登校をめぐる学校 家庭連携の困難

また、不登校の増加という現象の中で、無理に学校に行かせる必要はない、登校刺激はよくないという考え方が一般に広まったことから、教師による再登校の働きかけに対して、親が否定的に受け取る構えが強まっていることも見過ごすことはできない。また、教師の側も、不登校は発達の要因で起こる現象なのだから、教師から登校を勧める働きかけはよくないと考えて、対応が消極的になってしまう問題が指摘されることも多い。このような考え方は、ある意味で正しいかもしれないが、誤って一面的にとらえられてしまうと、家庭と教師が協力して不登校児に対応することを難しくしてしまいがちである。

また、援助が効果を発揮して、児童・生徒が再登校できるようになると、保護者は安心できるが、担任教師は、登校してきたその生徒をどのように学校場面受け入れていけばよいのか、という問題と直面することになる。生徒の回復を見積もりながら、どの程度の特別な配慮が必要なのか、また課題を設定すればよいのかなど、柔軟な対応を求められる事になるのである。

教師の危機としての不登校児担任体験

このように不登校児との出会いや対応は、教師にとって大きな課題であり、その課題を遂行できるかどうか不安な場合には「危機」として体験されることが予測される。

キャプランは、「危機」とは人が大切な目標に向かうときに障害に直面し、それが習慣的な問題解決の方法を用いても克服できない場合に発生する一定期間の状態である、という(山本 1986)。教師が不登校児と関わることは、それまでの経験だけでは理解できず、

学習指導，生活指導といった「教」中心の教育の観点からだけでは対応できないという点で，まさしく「教師としての危機」となる可能性を持つものである。

しかし，「危機」は必ずしも否定的な意味だけを持つものではない。「危機・crisis」ということばが「分かれ目」という意味を持つように，それはプラスの面「成長を促進する可能性」をも併せて持つものであり，危機はそれが健康な仕方でも克服されるときにはより高い成長をもたらすものである。すなわち，不登校児を担任するという危機を乗り越える体験は，教師としての成長をもたらす，今後予想される同種の危機に対しても，これ乗り越えることができるという肯定的な自己認知をもたらすことが予測される。必要な行動を達成できたという経験は，強く安定した自己効力をもたらすので，不登校児を担任するという危機を乗り越えることは，その教師の自己効力感を高めることにもつながる貴重な体験であると考えられる。

自己効力感について

バンデューラ（Bandura 1977）は，行動の先行要因としての「予期機能」を重視し，行動変容に影響を及ぼしている予期機能として二つのタイプを取り上げている。第1のタイプは，ある行動がどのような結果を生み出すかという「結果予期」である。第2のタイプは，ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまくできるかどうかという「効力予期」であり，自分がどの程度の効力予期をもっているかを認知したときに，その個人には自己効力感があるという。すなわち，ある行動を起こす前にその個人が感じる「遂行可能感」，自分自身がやりたいと思っていることの実現可能性に関する知識，あるいは，自分にはこのようなことがここまでできるのだという考えが効力感である，とされている（中澤ら 1988）。効力感研究の研究領域は幅広く，臨床・教育場面でも多く使われ，学業課題達成に関する研究などが見られる（竹綱ら 1988）。

教師効力感に関する研究

これらの効力感研究の一つとして，1970年代より，アメリカで「教師効力感（teacher efficacy or teachers' sense of efficacy）」に関する研究が行われてきた。アシュトン（Ashton 1985）によれば教師効力感とは「子どもの学習に望ましい変化を与えることができるという信念」とであるとされる。我が国でも，前原ほか（1991）らが，ギブソンとデンボ（Gibson & Dembo 1984）の教師効力感尺度を邦訳している。これらの尺度を用いて，前原らは，校種，性，経験年数の違いによる教師の自己有効性の個人差を査定しようとした。また宮本（1995）は，現場教師が自らの教育に対してどのような効力感を，どの程度強く持っているかを検討し，「成長促進効力感」「見守り効力感」「受けとめ効力感」「無力感」の4因子を抽出し，いじめや不登校の問題が大きくなっているにも関わらず，教師が個人的には児童生徒をあたたく「見守り」，十分「受けとめ」られると思っていることに注目している。さらに，松田ら（1998，1999）は，一般性セルフ・エフィカシー尺度，教師効力感尺度により評定を行うとともに，半構成的面接調査を並行して行い，中堅教師の効力感について検討を行っている。

課題固有的な効力感としての不登校対応自己効力感

このような教師効力感の研究は，教師としての一般的な効力感を問うものであるが，教師の仕事には多種多様な要素が含まれ，その多様な課題によってそれぞれ求められる能力には大きな違いがある。そこで，自己効力感が，「今，そのことが自分にできるかどうか」

というような具体的な一つ一つの行為の遂行可能性の予測に関するものであり、行動に直結した概念であり、一つ一つの行動に対応して自己効力が評定される（祐宗ら 1985）ということから、特に困難な課題がある場合には、その課題に対する効力感を測定することが有効であると考えられる。

目 的

本研究では、教師としての一般的な効力感ではなく、より課題固有的な自己効力感として不登校対応自己効力感を設定し、尺度の作成を試みた。

方 法

質問項目の選定：現職教師への具体的な援助を目的として編集されており、実際に不登校児を担任する教師が対応を考える上で参考にすることが多いと思われる、月刊学校教育相談（ほんの森出版）の1998年に出版された1～12月号に掲載された不登校児の指導に関する事例から、不登校児への対応として望ましいとされている担任教師の具体的な対応を収集した。また、児童心理（金子書房）1998.6臨時増刊「不登校・登校拒否への対応と援助」、池田豊應、稲村卓らの著書からも、同様に不登校児への担任教師の具体的な対応を集め、合計174項目を収集した。

それらの項目を、不登校児への対応、学級の間における対応、家庭との関わり、教職員の連携、不登校のとらえ方などに分類した。その中から、現職の小学校教員の助言を得て、偏りをさけるように配慮しながら、実際に教育現場で不登校児との関わり方の体験を語る教師の事例から29項目を収集した。さらに、池田（1997）より1項目、稲村（1991）より5項目、横湯（1998）より1項目をつけ加え、不登校児への担任の対応として、36項目を収集した。

調査内容：上記の手続きにより選定された36項目について、将来不登校児を担任した場合を想定して、「今後不登校児を担任する場合に、どの程度実行できると思うか」を問うた。これは、調査時に不登校児童を担任している教師が、現在の自らの対応の是非を問われているととらえることを避けるためである。評定は11段階とし、0（全然実行できない）から10（完全に実行できる）までのあてはまると思う段階の数字に をつけるよう求めた。

調査対象者：小学校・中学校という学校の指導形態の違いが、不登校児への教師の対応に大きな影響を与えていることが推測されるため、小学校教師に限定した。さらに、都市部や地方、僻地といった地域による偏りを廃すために、首都圏と地方都市圏の学級担任経験のある小学校教師に依頼した。対象者の在職する学校規模は、大規模校から小規模校まで様々であった。実施時期は、1999年6月から7月である。全部で354部（地方都市圏228部、首都圏126部）配布し、最終的に287部（地方都市圏194部、首都圏93部）を回収し（回収率81.1%）、その結果有効データ210部（地方都市圏158部、首都圏52部）が得られた。

調査手続き：教師の属性とともに、不登校児担任経験についての調査用紙を添えて、質問紙を配布した。主に郵送で、現職教員である知人を介して依頼し回収した。また、地方都市の生徒指導主任研修会でも、集団的に実施した。

結 果

不登校児への対応に関する36項目の構造について検討を行うために、不登校対応自己効力感尺度36項目について因子分析し（主因子法，バリマックス回転），寄与率の偏りなどから3因子を抽出した。各因子に，400以上の因子負荷量を示す項目で下位尺度を構成した（Table 1）。

第1因子は，「33；無理な原因探し，責任者探しをしない」「32；不登校を怠け，甘えと決めつけない」「24；家庭のこれまでの子育てを認め，問題を指摘しない」等，教師が不登校の原因探しや，否定的にとらえることをせずに，不登校児と支持的に関わり，受けとめていくことと関わる12項目で，支持的受けとめ 因子と名付けた。さらに第2因子は「27；不登校について，周りの子が理解できるように指導する」「26；専門機関を紹介しても，子どもとの関わりは継続して行う」「不登校の児童を受けいられる学級づくりをする」等，不登校児が再登校できるように援助するための担任教師の具体的な関わり方をあらかず10項目で，再登校への支援 因子とした。第3因子は，「31；学校全体の協力体制を作り，担任一人で解決しようとしなない」「17；担任としての責任感から一人で抱え込むことをしなない」「教職員の共通理解をはかるために，継続的な報告を行う」という，不登校児を一人で抱え込まずに，周囲と協力して対応することと関係がある3項目で 協力 因子と名付けた。

なお，2つの因子に高い負荷量を示す2項目「35；「関係をつくる」という視点から保護者と関わる」「23；担任の不安や焦りを聴いてもらう相手をもつ」と，いずれの因子にも高い負荷量を示さなかった9項目（1 .3 .4 .5 .6 .10 .12 21 25）については，効力感尺度から除外した。

各因子について回答者の属性別に分散分析を行った結果（Table 2），3因子すべてにおいて，女性教師の効力感の高さが明らかにされた。また，第2因子「再登校への支援」において，首都圏の教師に比べ，地方都市圏の教師の効力感の高さが示唆された。また，教師の年代別に効力感を比較したところ，第1因子「支持的受けとめ」について，40代・50代教師の平均点がやや高かったものの，有意な差は見られなかった。

また，36項目の各項目に対する210名の教師の自己効力評定値の平均値と標準偏差は Table 3にまとめられた。

考 察

選定された項目について

本研究では，現場の教師が購読しやすい専門雑誌から不登校への具体的な対応を抽出し，教師を対象に各項目に関する効力感を問いかけている。その回答を因子分析にかけたところ，3因子が抽出された。この第一の因子は，主に不登校をどのようにとらえて，どのような態度で取り組むかという不登校に対する基本的な態度に関する因子となり，「支持的受けとめ」因子と名づけられた。不登校を「子育ての失敗」「甘え」などと「否定的」ととらえ，それらの原因をつきとめ取り除く事で再登校にこぎつけることができるという態

Table 1 因子分析結果

項目 番号	項 目	第 1 因子 負荷量	第 2 因子 負荷量	第 3 因子 負荷量
第 1 因子・支持的受けとめ				
33.	無理な原因探し, 責任者探しをしない。	<u>.6875</u>	.1956	- .3017
32.	不登校を「怠け」「甘え」と決めつけない。	<u>.6596</u>	.1479	- .2808
24.	家庭のこれまでの子育てを認め, 問題を指摘しない。	<u>.6094</u>	.2084	- .0290
36.	不登校を否定的にとらえない。	<u>.5880</u>	.1132	- .2524
13.	子どもの言動の意味を肯定的にとらえる。	<u>.5717</u>	.3126	- .1436
18.	原因探しはせず, 今後の対応を保護者と一緒に考えていく。	<u>.5601</u>	.0901	- .2201
34.	不登校児が学校へ戻るのを, 焦らず待つ。	<u>.5548</u>	.2018	- .1356
30.	不登校児は, 「生き方探し」をしているという理解的態度を持つ。	<u>.5418</u>	.2552	- .3059
11.	保護者の「学校批判」は不安や焦りの表れとしてうけとめ, 聴くことに徹する。	<u>.4929</u>	.2233	- .1196
19.	保護者の話を聴くことを第一にし, 一方的に教師が話をしない。	<u>.4856</u>	.2921	- .2037
28.	不登校を担任(自分)のせいだと考えない。	<u>.4812</u>	.0210	- .3952
15.	再登校したばかりの頃は, また休んでも焦らずに見守る。	<u>.4108</u>	.3589	- .2488
第 2 因子・再登校への支援				
27.	不登校児について, 周りの子が理解できるように指導する。	.2504	<u>.6391</u>	- .1138
26.	専門機関を紹介しても, 子どもとの関わりは継続して行う。	.1903	<u>.6310</u>	- .2522
16.	不登校の児童を受けいられる学級作りをする。	.2575	<u>.6057</u>	- .1816
20.	不登校児が周りから攻撃されないように心身の安全をはかる。	.3507	<u>.5473</u>	- .1400
2.	保護者との関係をつくるために, 週 1 回程度の定期的な家庭訪問を行う。	.0941	<u>.4956</u>	- .1273
9.	不登校児に対して「忘れていないよ」というメッセージを常に送る。	.0873	<u>.4762</u>	- .2952
29.	休んでいても, その子の存在感を学級で保つようにする。	.2531	<u>.4739</u>	- .3464
14.	学級運営について, 見直しを行う。	.1310	<u>.4728</u>	- .2003
7.	子どもの現実をそのまま共有できるような雰囲気と保護者との間でつくる。	.3889	<u>.4479</u>	- .0397
8.	子どもが嫌がる様子を見せたら, 家庭訪問の回数を減らすなど, 接し方を変える。	.3887	<u>.4289</u>	- .0601
第 3 因子・協力				
31.	学校全体の協体制をつくり, 担任一人で解決しようとしめない。	.2375	.1641	- <u>.7767</u>
17.	担任としての責任感から一人で抱え込むことをしない。	.3213	.0445	- <u>.6641</u>
22.	教職員の共通理解をはかるために, 継続的な報告を行う。	.1280	.3865	- <u>.5519</u>
重複項目				
35.	「関係をつくる」という視点から保護者と関わる。	<u>.4267</u>	<u>.5594</u>	- .0605
23.	担任の不安や焦りを聴いてもらう相手をもつ。	.2807	<u>.4247</u>	- <u>.4109</u>
削除項目(負荷量がすべて 4以下)				
25.	学校全体で, 不登校児が居心地良いと感じられる環境をつくるよう, 働きかける。	.3306	.3902	- .3010
4.	不登校児と家庭で会うときには 趣味の話をしたり 遊んだりする。	.0604	.3877	- .1491
12.	専門家の意見を交えて, 指導の方針を検討する機会をもつ。	.2566	.3740	- .0946
10.	家庭訪問では, 子どもが自発的に顔を出してくるのを待つ。	.3571	.3683	- .1277
1.	指導の記録は詳しく具体的に書く。	.0116	.3538	- .1739
5.	欠席中の不登校児の名簿, 机の位置, げた履きなどに配慮する。	.1207	.3493	- .2949
6.	家庭訪問では不登校児に登校の約束をさせたり学校の話をしてない。	.3420	.0354	- .0609
3.	配布物や連絡は, 毎日確実に行う。	.0067	.2460	- .3747
21.	保護者との信頼関係が深まってから, 専門機関を紹介する。	.3789	.3753	- .0181
	因子負荷量 2 乗和	5.4526	5.0696	3.0082
	寄与率(%)	15.1460	14.0821	8.3562
	累積寄与率(%)	15.1460	29.2282	37.5843

Table 2 回答者の属性別平均値 (N = 210)

因子	年代				性別		勤務地		分散分析(F 値)		
	20代	30代	40代	50代	男性	女性	首都圏	A 県	年代	性別	勤務地
F 1 支持的受けとめ	85.12	84.84	88.32	90.59	83.73	88.60	87.65	86.41	n. s	5.26*	n. s
F 2 再登校への支援	78.06	77.34	79.55	77.59	76.27	79.57	75.87	79.10	n. s	4.57*	3.43*
F 3 協力	24.47	22.53	22.62	23.47	22.12	23.23	22.98	22.74	n. s	2.79*	n. s

**p < .01 *p < .05 *p < .10

Table 3 項目別平均値と標準偏差

番号	項目	平均値	標準偏差
第1 因子・支持的受けとめ			
33.	無理な原因探し，責任者探しをしない。	7.595	1.911
32.	不登校を「怠け」「甘え」と決めつけない。	7.376	1.914
24.	家庭のこれまでの子育てを認め，問題を指摘しない。	6.590	2.218
36.	不登校を否定的にとらえない。	7.081	1.992
13.	子どもの言動の意味を肯定的にとらえる。	7.305	1.663
18.	原因探しはせず，今後の対応を保護者と一緒に考えていく。	6.600	2.098
34.	不登校児が学校へ戻るのを，焦らず待つ。	7.681	1.737
30.	不登校児は，「生き方探し」をしているという理解の態度を持つ。	6.919	1.899
11.	保護者の「学校批判」は不安や焦りの表れとして受けとめ，聴くことに徹する。	7.319	1.939
19.	保護者の話を聴くことを第一にし，一方的に教師が話をしない。	7.824	1.598
28.	不登校を担任（自分）のせいだと思えない。	6.233	2.186
15.	再登校したばかりの頃は，また休んでも焦らずに見守る。	8.195	1.608
第2 因子・再登校への支援			
27.	不登校児について，周りの子が理解できるように指導する。	8.133	1.480
26.	専門機関を紹介しても，子どもとの関わりは継続して行う。	8.267	1.593
16.	不登校の児童を受け入れられる学級作りをする。	8.252	1.450
20.	不登校児が周りから攻撃されないように心身の安全をはかる。	8.381	1.376
2.	保護者との関係をつくるために，週1回程度の定期的な家庭訪問を行う。	6.657	2.737
9.	不登校児に対して，「忘れていないよ」というメッセージを常に送る。	8.167	1.879
29.	休んでいても，その子の存在感を学級で保つようにする。	7.743	1.693
14.	学級運営について，見直しを行う。	7.371	1.725
7.	子どもの現実をそのまま共有できるような雰囲気や保護者との間でつくる。	6.957	1.989
8.	子どもが嫌がる様子を見せたら，家庭訪問の回数を減らすなど，接し方を変える。	8.371	1.683
第3 因子・協力			
31.	学校全体の協力体制をつくり，担任一人で解決しようとしめない。	7.257	1.991
17.	担任としての責任感から一人で抱え込むことをしない。	7.333	1.898
22.	教職員の共通理解をはかるために，継続的な報告を行う。	8.210	1.640
重複項目			
35.	「関係をつくる」という視点から保護者と関わる。	8.214	1.573
23.	担任の不安や焦りを聴いてもらう相手をもつ。	7.638	1.986
削除項目（負荷量がすべて4以下）			
25.	学校全体で，不登校児が居心地良いと感じられる環境をつくるよう，働きかける。	7.043	1.965
4.	不登校児と家庭で会うときには，趣味の話をしたり，遊んだりする。	6.971	2.322
12.	専門家の意見を交えて，指導の方針を検討する機会をもつ。	7.800	1.866
10.	家庭訪問では，子どもが自発的に顔を出してくるのを待つ。	7.757	1.911
1.	指導の記録は詳しく具体的に書く。	6.800	2.021
5.	欠席中の不登校児の名簿，机の位置，げた履きなどに配慮する。	8.133	2.260
6.	家庭訪問では不登校児に登校の約束をさせたり学校の話をしていない。	6.790	2.312
3.	配布物や連絡は，毎日確実に行う。	7.333	2.493
21.	保護者との信頼関係が深まってから，専門機関を紹介する。	7.781	1.935

度では、かえって逆効果であり、むしろ子ども達が不登校をしている意味を「行き方探し」と位置付け、彼らの再登校を「焦らずに待ち」、たとえ保護者が学校批判をしようとも、保護者の話を聴くように心がけつつ、決して自分を責めないでいるという、ロジャースのカウンセリングの基本理念に沿った態度である。

一方、第二因子は、担任教師としての不登校児童に対する具体的なはたらきかけに関わる因子である。そこには、学級の不登校児童がいつでも戻れる居場所を確保しておく工夫や、不登校児童や保護者に対する継続的な関係の維持などの項目が集まった。不登校経過中のこのような地道なはたらきかけを継続させることが、再登校への援助であることを示す項目群である。

また、第三因子は、不登校への対応をひとりで抱え込むことなく、情報を共有したり、学校全体の協力体制を活用する連携的な態度に関する項目群である。第2因子と第3因子の両方に負荷の高かった「担任の焦りや不安を聴いてもらう相手をもつ」項目を、この因子に加えても支障はないと思われる。

各項目の自己効力評定平均値より

このような因子に含まれる各項目に対する210名の教師の自己効力評定値の平均値が調べられた。これによると、教師の自己効力感が低い項目は「28；不登校を担任（自分）のせいだと思わない」「24；家庭のこれまでの子育てを認め、問題を指摘しない」「18；原因探しはせず、今後の対応を保護者と一緒に考えて行く」「2；保護者との関係を作るために週一回程度の定期的な家庭訪問を行う」となり、高い項目は、「20；不登校児がまわりから攻撃されないように心身の安全をはかる」「8；子どもが嫌がる様子を見せたら、家庭訪問の回数を減らすなど、接し方を変える」「26；専門機関を紹介しても、子どもとの関わりは継続して行く」「16；不登校の児童を受けいられる学級作りをする」「22；教職員の共通理解をはかるために継続的に報告を行う」となった。傾向としては、保護者との関わりに関する自己効力感は低く見積もられ、子どもや同僚にはたらきかける項目は高く見積もられることがうかがわれた。教師として不登校児童の保護者との対応は、ふつうの保護者との対応よりも苦手意識を感じさせられるようである。この自己効力の見積もりの低い項目の中に「不登校を担任（自分）のせいだとは思わない」という項目も含まれていたが、不登校の保護者との対応において、担任の責任だと思われるのではないかと、という危惧がこの教師 保護者の連携を難しくさせていると推測される。教師としては「24；家庭のこれまでの子育てを認め、問題を指摘しない」と構えながら「11；保護者の「学校批判」は不安や焦りの表れとしてうけとめ」不登校を教師（自分）の責任とは考えないでいられるためには、不登校についての無理な原因探し・責任者探しは無益であるという信念と教師としての相当な自信がその背景に必要となるように思われる。

不登校対応自己効力感の属性による分析より

さて、このような効力感を属性別に分散分析にかけた結果、3因子すべてにおいて、女性教師の効力感得点が有意に高くなっていた。効力感の性差について言及したものとしては、Betz & Hackett (1983) があり、数学についての自己効力を測定する尺度を作成し調べたところ、男子学生の自己効力の方が高かった。しかし、Taylor & Betz (1983) の進路決定課題についての研究では、そのような性差は認められず、自己効力と性差についての知見は必ずしも一致していないことが指摘されている。(竹綱ら・前掲)

教師効力感の研究としては、前原ら（前掲）が、Woolfolk & Hoy（1990）の尺度を翻訳しているが、その中で性差についても検討されている。その結果、本研究で作成した不登校対応自己効力を内包すると思われる第2因子「より指導困難な状況での有効性」において、小学校教師では、男性教師の方が女性教師よりも有意に効力得点が高くなっている。この違いの原因としては、前原らの研究で使われた尺度の項目が「自分が本気になってあたれば、非常に難しいと思われる児童・生徒でも指導できる。」「自分が一生懸命やれば、非常に難しい生徒・児童でも、あるいはやる気のない者でも指導できる。」というように、場面設定が曖昧で、一般的で具体性の少ない項目であることが指摘できる。

松田ら（1999）は、Woolfolk & Hoy や前原の尺度分析に基づいて、2下位尺度による事例のタイプ分けを行って、教師の自己効力感を検討している。その中で、教師のもつ「控えめさ」や「自己に対して厳しく接する構え」が、自己効力感を低めていることを指摘しているが、このような傾向が、多くの場面にあてはまる前原らの尺度では、特に女性教師に対して、自己効力を低く評定させるものとなっていると考えられる。

これに対して、本尺度は、非常に具体的な課題固有の項目であり、評定する教師にとって、一つ一つの対応が明確にとらえられたと思われる。そのことが、自らの対応に対して慎重になりがちな女性教師にとっても、「これはできる」と自信をもって評定できたのではないだろうか。

また、第2因子「再登校への支援」については、首都圏の教師に比べ、地方都市圏の教師の効力感の高さが示唆された。このことは、学校以外に不登校援助施設が少ない地方都市圏においては、不登校児への援助について、学校や教師に期待される部分が大いことの現れと考えられる。また、権利意識が強く、不登校が学校不適應であるならば、むしろ学校に改善を求める保護者の多い首都圏においては、必然的に、教師の対応が消極的なものにならざるを得ない、という状況があると考えられる。

なお、本研究では、3因子すべてにおいて世代による有意差は見られなかった。この結果は、教職経験を積んでも、不登校児への対応に対する効力感には、高まっていないことを示している。これは、不登校という現象が、この10年余りで急激な増加を示したものであり、長い経験を持った教師にとっても未知の領域であり、対応が困難な課題としてとらえられていることを示すものである。

今後の課題

このように、回答者の属性分析から、本尺度にはある程度の内容的妥当性があると考えられる。今後は、各項目の内容が真に適切な不登校児への対応であるかどうかについての検討を行うとともに、この尺度が実際の不登校児童を担任した際の遂行とどのように関わることかを調べて本尺度の妥当性を検討したい。また不登校児を担任する経験によって教師の自己効力感がどのように変化するかについても研究したい。

引用文献

- 1) 池田豊應 1997 不登校 その多様な支援 大日本図書
- 2) 稲村卓 1991 登校拒否児への援助 金剛出版

- 3) 前原武子・赤嶺智郎・瀬名波栄啓・新田義明・松下悦子・大嶺和男・金城毅 1991 教師用自己有効性尺度の検討 沖縄心理学研究, 14, 31-34
- 4) 松田 惺・鈴木眞雄 1998 教師の自己効力感と一般的信念との関連について 日本教育心理学会第40回総会発表論文集, 282
- 5) 松田 惺・鈴木眞雄 1999 教師の自己効力感 2 要因によるタイプの研究 日本教育学会 第41回総会発表論文集, 124
- 6) 宮本正一 1995 教師効力感に関する研究 日本教育心理学会第37回総会発表論文集, 581
- 7) 中澤 潤・大野木裕明・伊藤秀子・坂野雄二・鎌原雅彦 1988 社会的学習理論から社会的認知理論へ Bandura 理論の新展開をめぐる最近の動向 心理学評論, 31, 229-251
- 8) 大森俊彦 1998 継続的に家庭訪問し, 相互理解を深める 月刊学校教育相談, 11, 28-31 ほんの森出版
- 9) 相馬誠一 1998 関わりをまとめるときの留意点 月刊学校教育相談 3月号 ほんの森出版
- 10) 祐宗省三・原野広太郎・柏木恵子・春木 豊 1985 社会的学習理論の新展開 金子書房
- 11) 竹網誠一郎・鎌原雅彦・沢崎俊之 1998 自己効力に関する研究の動向と問題 教育心理学研究, 36, 172-184
- 12) 山本和郎 1986 コミュニティ心理学 東京大学出版会
- 13) 横湯園子 1997 子ども心の不思議 柏書房
- 14) 横湯園子 1998 不登校・登校拒否とのつきあいの基本は何か 児童心理 6月臨時増刊, 12-19 金子書房