

「教師のための不登校対応自己効力尺度」の 要因に関する研究

A Study Concerning the Factors of the 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：岩永・吉川（2000）は、教師の不登校対応自己効力感を設定して尺度の作成を試み、3因子を抽出した。本研究では、「教師のための不登校対応自己効力尺度」の変化要因について、不登校児担任経験との関係により分析を行った。その結果、第2因子「再登校への支援」において、不登校児担任経験のない教師に比べ、自らが担任しているときに児童が不登校になった経験を持つ教師の効力感が高い傾向が見られたが、その他の要因に関しては有意差が見られず、成功体験によっても、教師の効力感が高められていなかった。しかし下位項目分析を行ったところ、不登校児担任経験により、教師の「見守りつつ待つ」という対応に対する効力感が高められていることが明らかになった。

問題

児童数が減少しているにも関わらず、不登校をしている小・中学生の数は増加を続け、毎年前年度を上回っているのが現状である。このような中で、朝日新聞（2001）によると、茨城大学教育学部の小島が行った全国調査では、「学校の教師の感じる困難は不登校児への対応がトップであった」と報告されており、不登校児への指導の自信について「ある」と答えた教師が22%だったのに対して、「ない」と答えた教師は30%を上回り、小・中学校の教師が不登校児への対応に自信を失いかけていていると報告されている。不登校児への対応の困難さはその個別性の指摘などとともにしばしば語られることでもあるが、一体不登校児への対応のどこに教師は困難を感じているのであろうか。その点を明らかにするための試みとして、岩永・吉川（2000）は「教師のための不登校対応自己効力尺度」を作成し、3因子を抽出したが、その中で、本尺度にはある程度の内容的妥当性があると考えられた。本研究では「教師のための不登校対応自己効力尺度」を用いて、不登校児担任経験が教師にどのような影響を与えているかを検討するとともに、不登校児を担任することの困難がどこにあるのか、不登校児への対応の特徴とともに検討する。

目的

教師のための不登校対応自己効力尺度の変化要因について、不登校児担任経験との関係

*中央児童相談所 非常勤心理判定員

**学校教育講座

において分析し、検討する。

方法

調査対象者

小学校の担任経験を持つ教師210名（地方都市圏158名、首都圏52名）

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、全36項目からなる質問紙を配布した。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、地方都市の生活指導主任研修会でも、集団的に実施した。調査実施時期は、1999年6月から7月。

調査内容

「教師のための不登校対応自己効力尺度」を用いて、不登校児担任経験の違いが教師にどのような影響を与えているかを検討する。なお、文部省の「不登校」の定義である「30日以上長期欠席」では、担任の関わる余地の少ない全く登校していない児童の割合が多くなると考えられる。そこで本研究では、担任が関わる場面が多く担任としての葛藤も多くみられる「不登校予備群」「登校渋り」を教師の内的な不登校児担任経験としてとらえ、あわせて「不登校児担任経験」とする。

結果と考察

・「教師のための不登校対応自己効力尺度」による分析

1. 不登校児担任経験による違い

不登校児担任経験の有無による違い

不登校児を担任することが教師にとって困難を強く感じる経験である以上、不登校児担任経験は、教師の不登校対応自己効力感に影響を与えられる。すなわち、不登校児担任経験を持つ教師は、担任経験のない教師（未経験群）よりも、不登校児への対応をより現実的なものととらえることができるため、本質問紙で問われているような一般的な不登校児への対応については、効力感が高くなると推測される。そこでまず、不登校児担任経験の有無による違いについて、不登校対応自己効力感の3因子との一元配置分散分析を行った。その結果（Table 1）、3因子とも平均値の比較では担任経験を持つものの方がやや高かったが、有意差は見られなかった。

Table 1 不登校児担任経験の有無による違い（N = 210）

	不登校児 担任経験無し N = 58	不登校児 担任経験 N = 152	分散分析 (F 値)
F 1 支持的受けとめ	86 .86	86 .66	n.s
F 2 再登校への支援	76 .31	79 .06	n.s
F 3 協力	22 .41	22 .95	n.s

不登校児担任経験の発現状況による違い

このように3因子ともに有意差が見られなかったのは、同じ不登校児担任経験といっても、その経験の質に様々な違いがあるからではないか、と考えられる。そこで本研究では、不登校の発現した時期に着目し、担任をしているときに不登校が始まった経験を持つ教師と、自分が担任する以前に不登校になり、そのまま不登校状態が継続している児童を引き継いで担任した経験を持つ教師とに分けた。これは、不登校の発現の経緯に担任教師が関わることが、不登校児を担任する教師にとって大きな意味を持つのではないかと考えられるからである。すなわち、担任している時に児童の不登校が始まった経験をもつ教師（原発不登校児担任経験群：原発群）は、突然の変化に戸惑う家庭や混乱している不登校児童と深く関わる機会が多くなるため、発現の経緯が分からず関わりのもちににくい前担任から引き継いだ不登校児童を担任した経験をもつ教師（引継不登校児担任経験群：引継群）より、不登校対応自己効力感は高くなると思われる。

Table 2 不登校児担任経験の発現状況による違い（N = 210）

	不登校児 担任経験無し N = 58	引継不登校児 担任経験 N = 108	原発不登校児 担任経験 N = 44	分散分析 (F 値)
F 1 支持的受けとめ	86.86	85.86	88.64	n.s
F 2 再登校への支援	76.31	77.89	81.93	3.509*
F 3 協力	22.41	22.66	23.66	n.s

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

不登校児担任経験の違いについて、不登校対応自己効力感の3因子との一元配置分散分析を行った（Table 2）が、第1因子「支持的受けとめ」と第3因子「協力」では、不登校児担任経験の違いによる有意差が見られなかった。

しかし第2因子「再登校への支援」については、有意傾向（ $P < .10$ ）が見られ、Scheffeの方法による対比較を行った結果、未経験群と比べ、原発群のほうが高い傾向が見られた。引継群との間では有意差はなかったが、平均値を比較すると引継群は未経験群の値に近かった。このことから、自らの担任中に児童が不登校になり関わった経験を持つ教師（原発群）は、不登校児に対して具体的な支援が「できる」と、より強く感じていると言える。

このように第2因子「再登校への支援」について、原発群の効力感が高い傾向が見られたことから、不登校児担任経験が不登校児への支援ができるという手応えを教師に与え、効力感を高めている、と言えるが、その違いは予想外に小さなものであった。

しかし、原発群の教師の方がやや高いとはいえ、原発群と引継群という体験の違いによる有意な差が見られなかったことから、次のことが言えよう。すなわち、不登校児の担任経験の有無は教師の不登校児に対応できるという効力感に影響を与えているが、原発群か引継群かという担任経験の違いは、教師の不登校対応自己効力感にそれほど大きな影響を与えていないということになる。その原因としていくつかのことが考えられる。

不登校児担任経験のない教師

不登校児担任未経験群では、原発群の教師に比べて、第2因子「再登校への支援」に関

する効力感が低く見積もられている。これは、未経験群では、不登校児への対応の具体的なイメージがあまり明確でないことが原因ではないかと推測される。また、しばしば語られる不登校児を担任することの困難さが、対応に関する不安を高めていることも推測される。しかし、予想されたほどはっきりとした違いが見られなかったのは、現在のように不登校児が多くなると、未経験群であっても、その多くは身近に不登校児を見ているため、バンデューラ（Bandura）が自己効力を生み出す情報源のひとつとしてあげている「代理的経験」（祐宗ら1985）を経験していると思われ、そのために不登校対応自己効力感が高められたと考えられる。さらに第1因子「支持的受けとめ」と第3因子「協力」について差が見られなかったのは、不登校は否定されるべきものではなく、児童の成長の契機となるものであるという発達のなとらえ方が教育現場でも広く知られるようになり、担任が抱え込むことの弊害に関する知識も広まっているためであると考えられる。不登校児を担任していない未経験群では、不登校について客観的・理論的にとらえられるため、そのような理論や知識が受け入れられやすいことも、これらの因子に違いが出なかった一因であろう。

引継不登校児担任経験を持つ教師

引継群の教師は未経験群の教師と比べ、ほとんど効力感が高くなっていなかった。引継群の教師の場合、指導に力量を求められる不登校児担任を任せられるということは、逆に肯定的な自己像と結びつき、自己効力感を高めることが予想された。しかし、引き継いだ不登校児が引き続き長期の不登校を続ける場合には、その子の様子もよくわからず、関わりを持つことが難しくなる。さらにその不登校の発生に関する責任を持っていないために教師が脅かされることは少なく、不登校児担任経験が教師に与える影響は小さくなり、危機としての側面も小さくなると考えられる。このように、長期不登校児を引き継いだ場合には、不登校児を担任する体験が教師の危機としての意味を持ちにくく、そのために教師の自己効力感に与える影響が少ないのではないかと考えられる。

原発の不登校児担任経験を持つ教師

担任している児童が不登校になった場合、不登校は担任の責任ではないと言われながらも、実は担任が少なからずその責任を感じていることも多く、教師を脅かす「危機」としての側面が大きい。そのため、何とか児童の不登校状態を元に戻し、登校させたいと考え、戸惑いながらもさまざまな対応を積極的に行い、家庭にも働きかける機会が多くなると思われる。このような不登校児や家族と関わる経験が、不登校児への対応についてのイメージを、より具体的で鮮明なものとしていると推測できる。さらに、実際の対応においては、本質問紙で用いられた項目のような一般的な対応だけではすまず、もっと判断に苦しむ対応が求められることも多い。そのような経験をくぐり抜けてきた原発群の教師にとって、この質問紙であげられたような一般的な対応は、充分可能なものに思えるのではないだろうか。また、不登校になった責任を感じずにいられない原発群の教師は、担任として積極的に対応をするだけでなく、自分自身にも周囲にもその姿勢を示そうとすることが予想され、それらが、原発の不登校児の担任教師の「再登校への支援」因子を高めていると思われる。しかし第1因子「支持的受けとめ」第3因子「協力」については差違が見られなかったことは、「原因探しをせずに」「協力」して関わることが、不登校児への支援に比べて困

難であることを示唆するものである。

2．調査時に担任学級に不登校児がいるかいないか「在・不在」による違い

また，調査時に現実に不登校児を担任している場合と，そうでない場合では，調査に感じる事それ自体が，自らの指導の見直しとつながる可能性を持つため，不登校対応自己効力感に違いが見られるのではないかと考えられる。そこで，調査時に不登校児を担任していた教師と，そうでない教師との間で一元配置分散分析を行った。

Table 3 調査時担任学級に不登校児「在・不在」による違い (N = 210)

	不登校児 不在 N = 166	不登校児 担任中 N = 44	分散分析 (F 値)
F 1 支持的受けとめ	85.98	89.52	n.s
F 2 再登校への支援	78.37	78.02	n.s
F 3 協力	22.65	23.39	n.s

その結果 (Table 3)，調査時に不登校児を担任している群 (不登校児担任中群) と担任していない群 (不登校児不在群) の間では，第 1 因子「支持的受けとめ」について，不登校児を担任している教師の平均点がやや高かったものの，3 因子とも有意な差が見られなかった。これは先の，不登校児担任経験が「再登校への支援」は高めているのに対して「支持的受けとめ」は高めていないという結果と一見相反するものとなっている。このことから，現在不登校児を担任している教師は，毎日の活動の中で不登校児への対応の選択に苦慮しているため，日々の対応と深く結びつく「再登校への支援」が高められにくいことを示すとともに，情緒的な面で「原因探しをせずに，支持的に受けとめて」不登校児と関わっていこうとしていることが示唆されている。

3．担任中の不登校児の状態変化による違い

バンデューラ (Bandura) は，「成功体験は次の機会にもその状況を効果的に処理できるという自己効力を高め，一般化する傾向がある」と述べている (前掲)。このことから，過去に不登校児の担任をした時に，児童の不登校状態が改善されたととらえている教師の自己効力感，不登校のままであったととらえている教師に比べて高くなるとされる。そこで成功体験の与える影響を検討するため，担任していた不登校児の状態変化に対する認知の違いにより，一元配置分散分析を行った。

その結果 (Table 4)，担任していた不登校児が担任中に以前より状態が改善されたととらえている群 (不登校改善児担任経験群) と不登校のままであったととらえている群 (不登校継続児担任経験群) との間で，不登校対応自己効力感 3 因子についての有意な差は見られなかった。平均値の比較でもほとんど差がない上に，第 1 因子「支持的受けとめ」は不登校改善児担任経験群の方がわずかに低くなっており，不登校状態が改善できても，その成功体験を自らの効力感と結びつけることができていないことが窺われる。

成功体験が教師の不登校対応自己効力感を高めるのではないかと，という予想に反して有

Table 4 担任中の不登校児の状態変化による違い (N = 210)

	不登校 担任経験無し N = 58	不登校継続児 担任経験 N = 60	不登校改善児 担任経験 N = 92	分散分析 (F 値)
F 1 支持的受けとめ	86 .86	87 .57	86 .08	n.s
F 2 再登校への支援	76 .31	78 .07	79 .71	n.s
F 3 協力	22 .41	22 .82	23 .03	n.s

意な差は見出されなかったのは何故だろうか。一つには不登校の個性性としてよく語られるように、不登校という現象が、学校や家庭に関わる非常に多くの要素を含んでいるということが、不登校児を担任することによって体験的に理解されるため、教師の中に一例一例違うという意識がより強くなったことを示すものであると思われる。今回は成功したが次は必ずしも同じようにできるとは限らないだろうという、不登校児を担任することの困難さが、教師によってより切実に認識されているためだと思われる。

このように担任経験の違いだけでなく、成功経験の違いによっても、不登校対応自己効力感に大きな違いが見られないということは、不登校児を担任することの困難を示している。すなわち教師が不登校児を「支持的に受けとめ」て「協力」して「再登校への支援」をしていくことの困難さを示唆するものでもある。

「教師のための不登校対応自己効力尺度」の下位項目についての分析

これまで「教師のための不登校対応自己効力尺度」の3因子の分析をもとに、不登校児担任経験が教師に与える影響を概観してきた。しかし、不登校児への担任の対応をより詳細に分析することで、不登校児への担任の対応をさらに具体的にとらえることが可能になると思われる。そこで同尺度の下位項目をこれまでと同様の要因で分析し、検討を行ったところ、いくつかの項目で有意差が得られた (Table 5 - 1)。

(1) 不登校児担任経験による違い

不登校児担任経験を持つ群と持たない群に分けて分析を試みたところ、不登校児担任経験のある教師と経験のない教師との間で、2項目について有意差 ($p < .01$)、4項目について傾向 ($p < .10$) が見られた (Table 5 - 2)。Scheffe の方法による対比較の結果、すべて不登校児担任経験のある教師のほうが、未経験の教師に比べて効力感が高くなっていた。

さらに不登校児担任経験の質による違いを検討するために、不登校児担任経験群を引継群と原発群に分けて分析を行ったところ、以下の2項目について有意差 ($p < .01$)、1項目について有意差 ($p < .05$)、4項目について傾向 ($p < .10$) が見られ、対比較の結果原発群の効力感が高くなっていることが明らかになった (Table 5 - 3)。

これらの結果から、不登校児担任経験によって効力感が強く高く見積もられたのは、あせらずに「待つ」という対応であることが明らかになった。特に、原発の不登校児を担任した教師では、不登校という現実を受け入れながら、不登校児の状態に応じて、じっくり対応していこうとする態度が顕著に見られる。

Table 5 - 1 下位項目分析 (N = 210)

項 目	有無	発現	在不在	状態変化
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				
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			*	
36 不登校を否定的にとらえない				
13 子どもの言動の意味を肯定的にとらえる				
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			+	
34 不登校児が学校へ戻るのを，焦らず待つ				
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				
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				
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				
28 不登校を担任（自分）のせいだと思えない			*	
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				
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				+
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				
16 不登校の児童を受けいられる学級作りをする	+			*
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	+	+		+
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				
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	**	*		*
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				
14 学級運営について，見直しを行う				
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		*		
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		+		
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しない				
17 担任としての責任感から一人で抱え込むことをしない	+		*	
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				
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				
23 担任の不安や焦りを聴いてもらう相手をもつ				
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				
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				
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				
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	**	*		*
1 指導の記録は詳しく具体的に書く			+	
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				*
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				
3 配布物や連絡は，毎日確実にを行う	+			**
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				

**p < .01 *p < .05 +p < .10 (注) 空欄は，有意差なし

Table 5 - 2 不登校児担任経験の有無による違い

項 目	対比較
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する	* * 無 < 有
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	* * 無 < 有
3 配布物や連絡は, 毎日確実にを行う	+ 無 < 有
16 不登校の児童を受け入れられる学級作りをする	+ 無 < 有
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	+ 無 < 有
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	+ 無 < 有

Table 5 - 3 不登校児担任経験の発現状況による違い

項 目	対比較
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する	未 < 原発 * *
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	未 < 原発 * *
7 子どもの現実をそのまま共有できるような雰囲気を保護者との間でつくる	未 < 原発 * 引継 < 原発 +
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	引継 < 原発 +
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	未 < 原発 +

これらの結果は, 先に述べたように不登校児担任経験が原発群の教師の「再登校への支援」に対する効力感を高めているが, それは再登校をさせようという教師の一方的な支援としての対応を示すものではないことを明らかにしている。不登校児を担任することの難しさを感じた教師の中に, 不登校児とじっくり時間をかけて関わっていかうとする意識が高まっていることを示唆するものである。

2. 調査時の担任学級に不登校児「在・不在」による違い

調査時に不登校児を担任していた教師について, 同様に下位項目について分析したところ, 以下の3項目について有意差 ($p < .05$), 2項目について傾向 ($p < .10$) が見られた (Table 5 - 4)。

これらの結果から, 調査時に不登校児を担任していた教師は, 担任していない教師に比べ, 「家庭の問題を指摘したり, 自分の責任だと考えたりしないで, 不登校の原因探しをしない。」ということを強く意識していることが指摘できる。これらの項目は, 先の第1因子「支持的受けとめ」に含まれるものが多く, これらの項目が第1因子の平均値を高めていたと思われる。また, これらの項目は他の項目に比べて平均値が低くなっており, 教

Table 5 - 4 調査時の担任学級に不登校児「在・不在」による違い

項 目	対比較
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	不在 < 担任中 *
24 家庭のこれまでの子育てを認め, 問題を指摘しない	不在 < 担任中 *
28 不登校を担任 (自分) のせいだと考えない	不在 < 担任中 *
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	不在 < 担任中 +
1 指導の記録は詳しく具体的に書く	担任中 < 不在 +

師にとって苦手意識を感じさせられる項目であることから、不登校児担任経験が、教師の意識の変容に大きな影響を与えていることが推測される。

3. 担任中の不登校児の状態変化による違い

担任していた不登校児童の状態変化に対する認知により、同様に下位項目について分析したところ、以下の1項目について有意差($p < .01$)、4項目について有意差($p < .05$)、2項目について傾向($p < .10$)が見られた(Table 5-5)。

Table 5-5 担任中の不登校児の状態変化による違い

項 目	対比較
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	成功 < 継続 *
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する	未 < 継続 *
	未 < 成功 +
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	未 < 継続 *
3 配布物や連絡は、毎日確実に行う	未 < 成功 *
	継続 < 成功 *
16 不登校の児童を受けいられる学級作りをする	未 < 成功 +
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	未 < 成功 +
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	項目間有意差なし

これらの結果から、不登校が継続したままだったととらえている教師では、「名簿、机の位置などに配慮する」というように学級内に不登校児の存在する空間を確保しようと留意しながらも、不登校児への対応としては、自然に出てくることを待とうという姿勢が強いことが示唆される。これに対して、成功体験群ともいえる、不登校が改善したととらえている教師では、「配布物や連絡は、毎日確実に行う」というように、不登校児との結びつきを作るための直接的な関わりを確実に行うことができるという効力感が高くなっているのが、特徴的である。

このように成功体験群において「配布物や連絡を確実に行う」という対応の効力感が高められているということからは、不登校児への対応の難しさや、不登校児とどのように関わるのか戸惑いが語られることが多いが、担任が「あせらず、あきらめず」に不登校児と関係を作ろうとすることが、不登校児への対応において非常に重要であることが指摘できる。また、この対応は、「学校が不登校児を忘れていない」というメッセージを、言葉だけではなく形として、家庭にも児童本人にも伝えることでもある。家族との信頼関係なしには、不登校児への対応が不可能であるという意味でも、不登校という現象を前に不安を抱えている家庭の教師への信頼感へと結びつく対応であると言える。

さらに、成功体験群の教師では、不登校児への直接的な対応だけではなく、不登校児をとりまく学級集団への取り組みを重視していることも示されている。不登校児への対応において、学級の他の生徒も巻き込んで、学級作りという視点から、再登校のための環境を整えていくことが、不登校児への支援において有効なことが示唆される。

まとめ

以上の結果から、不登校児を担任する経験は、「不登校児への対応は難しい」という教師の認知にも関わらず、その効力感を高めていると推測される。しかし、それは教師には意識されず、成功体験も「不登校児に対応できる」という認知とは結びついていないところに、教師の感じる困難があると思われる。本尺度の属性分析（前掲）で、年代による有意差が見られなかったことから、不登校児担任経験が不登校児に対応できるという教師の効力感と結びつきにくいことが示されている。

このように不登校児担任経験が教師の「不登校児に対応できる」という認知と結びつかないのは何故だろうか。不登校児担任経験により、高められた教師の効力感は、「見守りつつ待つ」というものであった。このことは、不登校児を担任することが、教師にとって「あきらめずに待つしかない体験」としてとらえられていることを示すものである。成功体験群の教師であっても、「あきらめずに関係を作ろう」という形での間接的な対応しかできない、と感じている。そのために、自らの対応の結果登校できたとは思えないことが、効力感と結びつかないのだと思われる。

しかし、このような不登校児を待ちつづけよう、という姿勢が生まれたことは、不登校児を担任する過程で、教師の中に児童の「個性」に対する気づきが深まったことと関係していると思われる。不登校児を担任し関わる中で、それまで学級集団の一員として児童を理解していた教師に、個人としての児童が抱える様々な困難に対する気づきが生まれる。このような不登校児の抱える個性への気づきは、教師の中に、決してステレオタイプなマニュアル通りの対応ではうまくいかない、という認識を高め、対応に対する困難の認識が高まることで、「待つ」という対応と結びついたと思われる。

本研究では、「教師のための不登校対応自己効力尺度」を設定し、不登校児担任経験の違いにより分析を行ったが、大きな差は見られなかった。それは、個性の気づきの中で、不登校児担任教師に「不登校児への対応は、継続して根気強く関わるものである」という認識が高められ、そのために、本尺度で用いられたさまざまな対応に対しても、簡単にできるとは言いきれず、その結果として、大きな差として表れてなかったのだと考えられる。今後、本研究で得られた知見をもとに、不登校児を担任する教師の効力感が、実際の遂行の中でどのように変化していくのかを研究し、不登校児を担任する教師の抱える困難を明らかにしていきたい。

引用文献

朝日新聞 2001 3.17夕刊 先生、不登校児の対応がもっとも「困難」

岩永啓子・吉川眞理 2000 教師のための不登校対応自己効力尺度作成の試み 山梨大学
教育人間科学部付属教育実践研究指導センター研究紀要 No.6 59 - 68

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