

教育相談体制の充実と 不登校対応教師効力感との関連

弘前大学

吉原 寛

YOSHIHARA Hiroshi

【論文抄録】

本研究は、学校における教育相談体制を充実させるための要因を明らかにし、その要因が教員の不登校対応の教師効力感に及ぼす影響を検討することで、教育相談体制の構築を図ることを目的とした。公立学校教員198名を対象として調査を行った。最初に教育相談体制に対する学校評価尺度を作成し、因子分析の結果、「組織的対応」「SCとの連携」「リーダーシップ」「力量形成」の4因子が抽出された。次に、学校評価尺度と不登校対応教師効力感尺度との関連を検討するため、学校評価尺度の下位尺度を独立変数、不登校対応教師効力感尺度の下位尺度を従属変数として、ステップワイズ法による重回帰分析を行った結果、「組織的対応」は「つなぐ支援」「促す支援」「コミュニケーション能力」「行動・生活」に正の影響を与えた。「SCとの連携」は「コミュニケーション能力」「行動・生活」に負の影響を与えた。組織的な対応を充実させることで教師効力感が高まることが示唆された。一方で、SCとの連携は教師効力感を下げることが示唆され、SCとの連携に課題があることが示された。

I. 問題

本研究は、学校における教育相談体制を充実させるための要因を明らかにし、その要因が教員の不登校対応の教師効力感に及ぼす影響を検討することで、教育相談体制の構築を図ることを目的とする。

近年、学校現場では、いじめ・不登校や暴力行為など生徒指導上の問題の増加が課題となっている。特に、2019年度の小中学校の不登校は181,272人に上り、7年連続で増加しており（文部科学省、2020）、不登校への対応は喫緊の課題となっている。不登校になると、学力面や生活面において本人の不利益が大きく、家族への負担も大きい。また、学校体制としても様々な支援を考えなければならなくなり、教員の負担は大きいことから不登校への支援は重要である。

それでは、不登校の支援に対して学校はどのような対応を取ったらよいのだろうか。文部科学省（2017）の報告によれば、学校における教育相談体制の充実を図ることが重要であるとしている。具体的には、未然防止、早期発見及び支援・対応等の重要性を挙げており、学校内の関係者が組織的に対応し、関係機関と連携した体制づくりが必要であること、教育相談コーディネーターの配置・指名を行い、スクールカウンセラー（以下、SC）やスクールソーシャルワーカー（以下、SSW）等の専門家と連携することで教育相談体制の充実を図っていくとしている。また、石隈

(1999)では、学校心理学の観点から、チームによる支援援助の必要性を論じており、教育相談体制においても、チームによる組織的な対応の重要性が増してきている。さらに、文部科学省(2011)の報告によれば、生徒指導・教育相談の充実のためには、生徒指導・教育相談に関する教員の力量形成を図る必要があり、一般教員、中核教員、生徒指導主事、管理職といった立場・役割に応じた教員研修の重要性を謳っている。

教育相談体制のあり方について実証的に調査した研究も見られる。伊藤(1997)によれば、小中学校の教育相談体制の現状について因子分析を行い、「積極的関心」「情報交換」「生徒指導部会」「いじめ対策」「相談的雰囲気」の5因子を抽出した。また、桂山・伊藤(2009)は、伊藤(1997)の質問項目を基に、中学校の教師の教育相談体制に関する尺度を作成し、「教職員の協働性」「管理職の理念・指導性」「生徒指導部会連携」「教育相談委員会連携」「職員の研修意欲」「個人の研修意欲」の6因子を抽出した。しかしながら、近年、SCの全校配置など教育相談体制の充実が図られる中で、伊藤(1997)、桂山・伊藤(2009)の頃とは違う体制の強化が求められている。また、伊藤(1997)の「生徒指導部会」「いじめ対策」、桂山・伊藤(2009)の「生徒指導部会」「教育相談部会」は単純に組織での対応を分類しただけのものとなっており、教育相談体制を十分に評価したものになっていない。また、近年、SCの配置が進み、SCとの連携が教育相談体制を充実させるためには重要な要因となっているが、先行研究では十分に引き上げられていない。以上のことから、現状に合わせた教育相談体制の評価に対する尺度の開発が必要であることから、本研究では教育相談体制を評価する尺度を作成することを目的とする。

教育相談体制に対する評価は、一般に、自分自身の行動に対する評価と学校全体としての行動に対する評価が考えられ、その評価も変わってくる。例えば、社会的スティグマと自己スティグマ(Vogelら, 2006, 2007)のように、自己と社会を分けてそれぞれの影響について検討している研

究も散見されることから、本研究では、教育相談体制の評価について、学校評価と自己評価に分けて検討することとする。

それでは、教育相談体制を充実させることは、学校における生徒指導上の課題に対してどのような貢献ができるのだろうか。

伊藤(1997)によれば、教育相談体制のあり方と相談係としての意識との関連を検討し、教育相談に対する「積極的関心」「情報交換」と「研修経験の有無」が、相談係の意識を高めることを明らかにしている。また、桂山・伊藤(2009)では、教師の教育相談体制に関する評価が教師の生徒の学級不適応観の判断に及ぼす影響について検討し、「管理職の理念・指導性」「教育相談委員会連携」「職員の研修意欲」が、教師の学級不適応観に正の影響を与えることを明らかにした。このように、少しずつ知見が得られてきているがまだ十分であるとは言えない。特に、喫緊の課題である不登校への対応と教育相談体制との関連は検討されていない。教育相談体制を充実させるための要因を明らかにし、不登校対応との関連を検討することで不登校生徒への具体的な対応の指針を得ることができるのではないかと考えられる。本研究では、教育相談体制を充実させるための要因と不登校対応との関連について検討することとする。

教師が不登校支援を適切に行っていく上で2つの期待が必要である。1つは、「この取組をしたら結果が出るはず」という結果に対する期待であり、もう1つは「その取組を自分だったらできる」という効力に対する期待である。Bandura(1977)は自己効力理論の中で、前者を結果期待、後者を効力期待と呼んでおり、結果期待があっても、効力期待がないと人は実際に行動する可能性が低いとしている。不登校支援においても、必要な支援が実行されるためには、教師の効力期待をいかに高めるかは重要な課題である。Ashton(1985)は、「教育場面において、子どもの学習や発達に望ましい変化をもたらす行為を取ることができる」という教師の職務遂行の見通しを「教師効力感(Teacher Efficacy)」と呼んでいる。本邦におい

でも、いじめや不登校対応に限定して教師効力感について検討した研究がいくつか見られる（伊藤・山本，2020；岩永・吉川，2000，2001；山本，2010，2015）。

山本（2015）によれば、「不登校対応教師効力感」を、「不登校児童生徒を支援しようとする際に教師に生じる支援遂行可能性の予測」と定義しており、児童生徒の不登校状態に対応しようとするときの「不登校状態対応効力感」と、具体的な支援方法を行おうとするときの「不登校支援方法対応効力感」によって構成されるとし、不登校状態対応効力感尺度と不登校支援方法対応効力感尺度を開発した。また、不登校対応経験量が多いほど不登校対応教師効力感を高めることを明らかにしている。

Bandura（1977）は、自己効力感の形成に影響を与える要因として、達成経験、代理経験、社会的説得、生理学的要因の4つを挙げている。つまり、困難な目標を達成した経験、他人の成功を目にすること、自分に能力があることを言語的に説得されること、気分が高揚感があることである。この4つの観点から教師を取り巻く現実的な環境を想定し、現実的な環境と教師効力感との関連を検討していく必要があると言えよう。そこで、現実的な環境の1つとして、教育相談体制の充実を挙げることができるのではないか。教育相談体制を充実させることで、例えば、組織的な対応を通じて、成功体験を得ることができたり、他の教員が成功するところを学ぶことができたり、他の教員から褒められたり、チームとしての盛り上がりを経験したりする中で、教師効力感を高めることができることが想定される。前述した山本（2015）の知見も、不登校対応経験量を達成経験の量として想定しており、その効果を明らかにしている。

以上より、本研究では、教育相談体制の充実が不登校対応教師効力感にどのような影響を与えるのかを実証的に明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 調査協力者

調査協力者はA県の教育センターで開催された教育相談、特別支援教育等に関する初級または中級の研修講座のうちの1つに参加した教員198名（校種は小学校教員62名、中学校教員72名、高等学校教員41名、その他（特別支援学校、中等教育学校等）18名、不明5名）であった。アンケートの回収率は100%であった。職名は、教諭が約8割であり、管理職、養護教諭の参加も見られた。校務分掌については学級担任、生徒指導、教務、保健、進路指導、教育相談等様々な校務分掌を担当していた。経験年数についても様々な年代の教員が受講していた。以上より調査協力者に偏りがないものと考えられる。

2. 実施時期

2018年5月～12月

3. 手続き

研修会の際に質問紙を配付し、休憩時間等に回答を求めた。回答は、無記名方式で、対象者ペースで回答がなされた。

4. 倫理的配慮

調査は調査協力者の自由意思に基づき、同意を得て行われた。回答を途中でやめても不利益を被らないこと、回答は整理番号により処理され個人が特定できないことを説明した後行われた。また、データは個人情報漏れないように鍵のかかるところに保管し、一定期間後には廃棄することを説明した。

5. 質問紙

1) 教育相談体制に対する学校評価尺度：教育相談体制を充実させる取組について、教育相談を専門とする大学の教員、指導主事、臨床心理士の4名で項目を検討した。その結果、作成された28項

目を暫定尺度として使用した。「積極的に行っている」から「行っていない」の4件法で回答を求めた。

2) 教育相談体制に対する自己評価尺度：1) で作成された暫定尺度の質問項目において「私は～」の表現に修正して利用した。

3) 不登校の支援方法の教師効力感を測る尺度：山本(2010)において作成された不登校支援方法対応効力感尺度を使用した。「確実にできると思う」から「全くできないと思う」までの6件法で回答を求める支援方法を表す10項目の質問紙で、下位尺度は「つなぐ支援」(5項目、項目例：児童生徒の気持ちを支える、家庭や児童生徒とのつながりを大切にすると「促す支援」(5項目、項目例：学習の支援をする、登校を促す)であった。

4) 不登校状態の児童生徒に対応するときの教師効力感を測る尺度：山本(2010)において作成された不登校状態対応効力感尺度を使用した。「次の状態の不登校児童生徒を指導援助するとき、あなたはどれくらい自信がありますか」という指示により、「自信がある」から「自信がない」までの6件法で回答を求める児童生徒の不登校状態を表す28項目の質問紙で、下位尺度は「コミュニケーション能力」(14項目、項目例：自分の考えをうまく表現できない、人付き合いが不得手だ)、「行動・生活」(9項目、項目例：規範意識が低い、ルール違反が見られる)、及び「身体症状」(5項目、項目例：発熱や下痢などの身体症状が見られる、一週間の中で、体調に変動が見られる)であった。

5) SCの1年間の勤務日数と1日の勤務時間について調査した。

6) 最近1年間の生徒指導・教育相談・特別支援教育に関する教員の研修時間について調査した。

Ⅲ. 結果

1. 不登校支援方法対応効力感尺度、不登校状態対応効力感尺度の信頼性

分析には、統計解析ソフトIBM SPSS 26を

使用した。不登校支援方法対応効力感尺度、不登校状態対応効力感尺度については、山本(2015)において因子構造は確認されているので、この因子構造を採用した。信頼性について確認したところ、 α 係数は.73-.92の範囲にあり十分な信頼性があることが示された。

2. 教育相談体制に対する学校評価尺度の因子構造

教育相談体制に対する学校評価尺度(以下、学校評価尺度)については、最尤法、プロマックス回転による因子分析を行った結果、初期解における固有値の減衰状況や解釈の可能性等を考慮して4因子構造が妥当と判断した。引き続き、各因子に不適切な項目、因子負荷量が.40未満の項目、複数の因子に対する負荷量の差が.10未満の項目を削除しながら同様の因子分析を繰り返した結果、最終的に4因子23項目(説明率50.98%)が学校評価尺度として抽出された(表1)。第I因子は、「児童・生徒理解の会議を行っている」「児童・生徒の情報共有を組織的に行っている」など校内でチームを組んで組織的に対応している内容であり、「組織的対応」と命名された。第II因子は、「スクールカウンセラーからアドバイスをもらっている」「スクールカウンセラーと情報交換を行っている」などSCとの連携についての内容であり、「SCとの連携」と命名された。第III因子は、「教育相談担当が主体的に活動している」「教育相談を推進するリーダーが活動している」などチームのリーダーとして活動している内容であり「リーダーシップ」と命名された。第IV因子は、「教員の教育相談に対する技量向上のため講演会を行っている」「問題行動に関する研修会を行っている」など研修会や講演会に積極的に参加して、教員としての力量形成を図っている内容であり、「力量形成」と命名された。各因子の α 係数は、.63-.91の範囲にあり、「力量形成」がやや低い値であったが、それ以外は下位尺度として十分な信頼性があると考えられた。

3. 教育相談体制に対する自己評価尺度の因子構造

教育相談体制に対する自己評価尺度（以下、自己評価尺度）については、教育相談体制に対する学校評価尺度に倣い、最尤法、プロマックス回転による因子分析を行った結果、初期解における固有値の減衰状況や解釈の可能性等を考慮して4因子構造が妥当と判断した。引き続き、各因子に不適切な項目、因子負荷量が.40未満の項目、複数の因子に対する負荷量の差が.10未満の項目を削除しながら同様の因子分析を繰り返した結果、最

終的に4因子24項目（説明率61.72%）が自己評価尺度として抽出された（表2）。第Ⅰ因子は、「私は対応が困難な保護者に対して組織的に対応している」「私はいじめに対して組織的に対応している」など校内でチームを組んで組織的に対応している内容であり、「組織的対応」と命名された。第Ⅱ因子は、「私は教員の教育相談に対する技量向上のため講演会に参加している」「私は特別な支援が必要な児童・生徒への対応について研修会に参加している」など研修会や講演会に積極的に参加して、教員としての力量形成を図っている内容であり、「力量形成」と命名された。第Ⅲ

表1 教育相談体制に対する学校評価の因子構造

	I	II	III	IV
I 組織的対応 ($\alpha=.91$)				
18. 児童・生徒理解の会議を行っている	.77	-.04	-.12	.02
3. 児童・生徒の情報共有を組織的にやっている	.76	.08	-.04	-.13
19. 児童・生徒との面談を組織的にやっている	.75	.08	-.06	.01
28. 特別な支援が必要な児童・生徒に対して組織的に対応している	.75	-.09	.01	-.03
9. 児童・生徒の情報収集を組織的にやっている	.72	-.01	.05	.00
11. 保護者との面談を組織的にやっている	.67	-.10	-.04	.10
2. 問題を抱えた児童・生徒に対してチーム支援を行っている	.61	-.11	.24	.05
21. 対応が困難な保護者に対して組織的に対応している	.61	.07	.00	.04
24. 児童・生徒理解のためのアンケートを活用している	.59	.21	-.05	-.18
22. 特別な支援が必要な児童・生徒への対応について外部の機関と連携している	.59	-.15	.18	.04
8. 不登校の生徒に対して組織的に対応している	.53	.10	.10	.03
13. いじめに対して組織的に対応している	.52	.11	.12	-.12
17. 管理職が教育相談を推進している	.49	.00	.03	.19
II SCとの連携 ($\alpha=.90$)				
4. スクールカウンセラーからアドバイスをもらっている	-.07	.92	.06	-.02
25. スクールカウンセラーと情報交換を行っている	.09	.88	-.11	.04
10. スクールカウンセラーとの連携を組織的にやっている	.03	.79	.07	.08
III リーダーシップ ($\alpha=.78$)				
7. 教育相談担当が主体的に活動している	-.02	.01	.91	-.12
1. 教育相談を推進するリーダーが活動している	.14	-.03	.64	.05
14. 教育相談を推進する分掌が活動を行っている	.08	.04	.63	.00
IV 力量形成 ($\alpha=.63$)				
12. 教員の教育相談に対する技量向上のため講演会を行っている	-.23	.10	.20	.79
20. 問題行動に関する研修会を行っている	.33	-.05	-.20	.62
23. 教育相談に対する技量向上のためカウンセリング演習を行っている	-.06	-.01	-.09	.45
5. いじめ・不登校に関する研修会を行っている	.05	.08	-.01	.42
	I	-	.21	.49
	II	-	.34	.27
	III	-	-	.39
	IV	-	-	-

因子は、SCとの連携についての内容であり、「SCとの連携」と命名された。第Ⅳ因子は、「私は教育相談担当として主体的に活動している」「私は教育相談を推進する分掌で活躍している」などチームのリーダーとして活躍している内容であり「リーダーシップ」と命名された。各因子の α 係数は、.88-.95の範囲にあり、それぞれ下位尺度としての十分な信頼性があると考えられた。

4. 教育相談体制に対する学校評価と不登校対応教師効力感の関連

各下位尺度を構成する項目の合計点を下位尺度得点とした。教育相談体制に対する学校評価と不登校対応教師効力感の関連を検討するため、学校評価尺度の下位尺度を独立変数、不登校対応教師効力感尺度を従属変数として、ステップワイズ法による重回帰分析を行った結果、「組織的対応」は「つなぐ支援」「促す支援」「コミュニケーション能力」「行動・生活」に正の影響を与えた($\beta = .32, p < .01$; $\beta = .46, p < .01$; $\beta = .29, p < .01$; $\beta = .20, p < .05$)。「SCとの連携」は「コミュニケーション能力」「行動・生活」に負の影響を与えた

表2 教育相談体制に対する自己評価の因子構造

	I	II	III	IV
I 組織的対応 ($\alpha=.92$)				
21. 私は対応が困難な保護者に対して組織的に対応している	.86	.02	.05	-.15
13. 私はいじめに対して組織的に対応している	.86	-.26	.01	.01
3. 私は児童・生徒の情報共有を組織的に行っている	.86	-.06	.00	-.06
28. 私は特別な支援が必要な児童・生徒に対して組織的に対応している	.76	.16	-.15	-.06
19. 私は児童・生徒との面談を組織的に行っている	.74	.14	-.06	-.08
9. 私は児童・生徒の情報収集を組織的に行っている	.70	-.02	.08	.06
8. 私は不登校の生徒に対して組織的に対応している	.65	-.07	.22	.03
18. 私は児童・生徒理解の会議に参加している	.63	.13	.00	.03
11. 私は保護者との面談を組織的に行っている	.63	.15	-.11	.02
17. 管理職が私の教育相談活動に協力してくれる	.56	-.04	-.02	.19
24. 私は児童・生徒理解のためのアンケートを活用している	.51	-.05	.06	.09
2. 私は問題を抱えた児童・生徒に対してチーム支援にかかわっている	.50	.11	-.01	.23
II 力量形成 ($\alpha=.88$)				
12. 私は教員の教育相談に対する技量向上のため講演会に参加している	-.14	.85	-.04	.04
15. 私は特別な支援が必要な児童・生徒への対応について研修会に参加している	.06	.77	-.02	-.10
27. 私は外部の研修会に参加している	.06	.74	-.11	.00
23. 私は教育相談に対する技量向上のためカウンセリング演習に参加している	-.07	.72	.09	.01
20. 私は問題行動に関する研修会に参加している	.16	.64	.03	.04
5. 私はいじめ・不登校に関する研修会に参加している	-.04	.62	.22	.07
III SCとの連携 ($\alpha=.95$)				
25. 私はスクールカウンセラーと情報交換を行っている	-.04	.03	.98	-.05
4. 私はスクールカウンセラーからアドバイスをもらっている	-.04	.04	.95	-.02
10. 私はスクールカウンセラーとの連携を組織的に行っている	.11	-.02	.87	.04
IV リーダーシップ ($\alpha=.90$)				
7. 私は教育相談担当として主体的に活動している	-.08	-.02	-.01	1.04
14. 私は教育相談を推進する分掌で活躍している	.01	.06	-.03	.82
1. 私は教育相談を推進するリーダーとして活動している	.16	-.03	.01	.72
	I	-.56	.30	.51
	II	-	.22	.44
	III	-	-	.29
	IV	-	-	-

表3 教育相談体制に対する学校評価と不登校対応教師効力感との関連

下位尺度	不登校支援方法対応効力感		不登校状態対応効力感		
	つなぐ支援	促す支援	コミュニケーション能力	行動・生活	身体症状
I 組織的対応	.32**	.46**	.29**	.20*	-
II SCとの連携	-	-	-.29**	-.18*	-
III リーダーシップ	-	-	-	-	-
IV 力量形成	-	-	-	-	-
R^2	.11**	.21**	.13**	.05*	-

* $p<.05$, ** $p<.01$

表4 教育相談体制に対する自己評価と不登校対応教師効力感との関連

下位尺度	不登校支援方法対応効力感		不登校状態対応効力感		
	つなぐ支援	促す支援	コミュニケーション能力	行動・生活	身体症状
I 組織的対応	.41**	.50**	.35**	.28**	-
II 力量形成	-	-	-	-	.21**
III SCとの連携	-	-	-.18*	-	-
IV リーダーシップ	-	-	-	-	-
R^2	.17**	.25**	.17**	.08**	.05**

* $p<.05$, ** $p<.01$

($\beta = -.29, p<.01$; $\beta = -.18, p<.05$)。また、「リーダーシップ」「力量形成」は影響を与えなかった(表3)。

5. 教育相談体制に対する自己評価と不登校対応教師効力感の関連

各下位尺度を構成する項目の合計点を下位尺度得点とした。教育相談体制に対する自己評価と不登校対応教師効力感の関連を検討するため、自己評価尺度の下位尺度を独立変数、不登校対応教師効力感尺度を従属変数として、ステップワイズ法による重回帰分析を行った結果、「組織的対応」は「つなぐ支援」「促す支援」「コミュニケーション能力」「行動・生活」に正の影響を与えた(β

$=.41, p<.01$; $\beta = .50, p<.01$; $\beta = .35, p<.01$; $\beta = .28, p<.01$)。「力量形成」は「身体症状」に正の影響を与えた($\beta = .21, p<.01$)。「SCとの連携」は「コミュニケーション能力」に負の影響を与えた($\beta = -.18, p<.05$)。また、「リーダーシップ」は影響を与えなかった(表4)。

6. SCの勤務日数・1日の勤務時間及び教員の研修時間の研修時間

調査協力者の学校におけるSCの勤務日数と1日の勤務時間について調査した結果、SCの配置は全体の81.96%、1年間の勤務日数は12回以下が全体の48.69%、1日の勤務時間は3時間または4時間が全体の71.44%であった(表5、表6)。

表5 SCの回数(年間)

回数	人数	(%)
12回以下	56	48.69
13~24回	20	17.39
25~36回	25	21.74
37~48回	7	6.09
49回以上	7	6.09

表6 SCの勤務時間(1日)

1日の勤務時間	人数	(%)
1時間	4	3.36
2時間	10	8.40
3時間	42	35.30
4時間	43	36.14
5時間	5	4.20
6時間	7	5.88
7時間	5	4.20
8時間	3	2.52

表7 教員の研修時間(年間)

時間	人数	(%)
0~10時間	105	54.12
11~20時間	49	25.26
21~30時間	16	8.25
31~40時間	13	6.70
41~50時間	5	2.58
51時間以上	6	3.09

また、最近1年間の生徒指導・教育相談・特別支援教育に関する教員の研修時間は0～10時間が全体の54.12%であった(表7)。

IV. 考察

1. 学校評価尺度の因子構造

本研究で抽出された第Ⅰ因子の「組織的対応」は、石隈(1999)や文部科学省(2017)が指摘しているとおり、学校における教育相談体制を充実させるためには重要な要因として挙げられている。また、伊藤(1997)の「情報交換」「生徒指導部会」「いじめ対策」の因子、桂山・伊藤(2009)の「教職員の協働性」「生徒指導部会」「教育相談部会」の因子は組織的対応を行うためには、重要な要素となっている。文部科学省(2017)において、SCやSSW等の専門家との連携の必要性を述べており、本研究で抽出された第Ⅱ因子の「SCとの連携」も教育相談体制を充実させるためには必要な要因となっている。第Ⅲ因子の「リーダーシップ」については、文部科学省(2017)で教育相談コーディネーターのリーダーシップの必要性が述べられている。また、桂山・伊藤(2009)では「管理職の理念・指導性」が抽出されており、管理職のリーダーシップの重要性を指摘していることから、教育相談体制の充実には、リーダーシップが必須であると思われる。文部科学省(2011)によれば、生徒指導・教育相談に関する力量形成を図る必要があり、立場に応じた教員研修の重要性を述べていることから、本研究で抽出された第Ⅳ因子の「力量形成」も教育相談の充実には重要な要因である。以上より、本研究で抽出された4つの因子は、学校において教育相談体制を充実させるためには重要な因子であることが示唆された。

2. 自己評価尺度の因子構造

ここでは、学校評価尺度の因子構造と比較することで考察を加える。自己評価尺度では、学校評価尺度と同じ「組織的対応」「力量形成」「SCと

の連携」「リーダーシップ」の4つの因子が抽出された。そのうち、「SCとの連携」と「リーダーシップ」においては、構成される質問項目はすべて一致していた。「力量形成」についても、学校評価尺度に2つの質問項目(私は特別な支援が必要な児童・生徒への対応について研修会に参加している、私は外部の研修会に参加している)が加えられたものとなっていた。「組織的対応」については、「特別な支援が必要な児童・生徒への対応について外部の機関と連携している」という項目が学校評価尺度から除外されている以外は同じ内容となっていた。以上のことから、学校評価尺度と自己評価尺度について、因子構造に大きな相違は見られなかった。

3. 学校評価と不登校対応教師効力感との関連

「組織的対応」は、不登校対応教師効力感の「つなぐ支援」「促す支援」「コミュニケーション能力」「行動・生活」に正の影響を与えた。Bandura(1977)は、自己効力感の形成に影響を与える要因として、達成経験、代理経験、社会的説得、生理学的要因の4つを挙げている。組織的に対応することで、個別に対応する場合に比べて他の先生の不登校児童生徒に対する適切な支援の結果だけでなく支援の過程を目の当たりにすることで、代理経験につながるのではないかとと思われる。また、様々な教員と議論をする中で、言語的な励ましを受け取ったり、適切なアドバイスを受ける機会もあり、社会的な説得も得られることで不登校対応教師効力感が高まるのではないだろうか。山本(2015)では、不登校対応経験量は不登校対応教師効力感の一部を高くすることを示唆しており、組織的な対応をすることで不登校対応の経験量が増えることは十分に考えられる。このことから、組織的な対応をすることで不登校対応教師効力感を高めることが支持されるのではないかとと思われる。

本研究では、SCとの連携が高まると教師の不登校状態対応効力感が下がること、または、SCとの連携が滞ると教師の不登校状態対応効力感が

上がることが示唆された。SCとの連携の中で、教師は不登校状態の児童生徒への支援の方法をSCから学ぶことにより、自分のコミュニケーション能力や行動・生活の支援のあり方に対して厳しく自己評価することになり、その結果自己効力感に対する認知が低下するのではないだろうか。子どもがスキル学習をすることによって、自己認知が進みスキルに対する自己評価が厳しくなるという知見もある（例えば、宮原・小泉，2009）。本研究においても同様のことが起こっていることが考えられる。一方で、SCとの連携はうまくいっていないことも明らかとなっている。例えば、SC非配置校の教員よりもSC配置校の教員の方がSCに対する期待が低いこと（河村・武蔵・粕谷，2005）、教員とSCとの連携における阻害要因として、教員の側からSCの学校や教員の多忙さへの理解のなさ（小林，2008a）、SCの側から教員の子どもの理解不足（小林，2008b）が挙げられており、荊木・森田（2010）は、阻害要因としては、組織的連携無理解や教員・管理職間の希薄化・険悪化を挙げている。また、本研究の調査では、SCの勤務日数は、月1回程度の学校が約半数あり、1回の勤務時間も3～4時間の学校が約7割で、十分な時間が取れていないという物理的な課題も挙げられている。これらの結果から、教員はSCと十分な連携を取れておらず、教員の力だけで対応しなければならない状況になると、教師の対応力が相対的に上がり、コミュニケーション能力や行動・生活の不登校状態対応効力感が高まるものと考えられる。本調査の結果から、SCとの連携のあり方について改善が求められる。物理的な時間が制限されている中で、効果的な連携を探ることで、不登校状態対応効力感の向上を目指していかなければならない。

「リーダーシップ」については、直接、不登校対応教師効力感を高める要因とはならなかった。「リーダーシップ」については、教育相談のリーダーが活動していることが、直接、達成経験や代理経験などにつながっていないことによるものと想定される。「力量形成」についても、直接不登

校対応教師効力感を高める要因とはならなかった。調査結果から、1年間の研修時間が10時間以内の教員が5割を超えており、研修時間が少ない状況が明らかとなっている。教員の長時間勤務、多忙化が問題となっており、十分な研修時間が取れていない状況が垣間見られ、その影響から十分な力量形成が図られず、不登校対応教師効力感に影響を与えなかったと考えられる。

4. 自己評価と不登校対応教師効力感との関連

ここでは、学校評価と不登校対応教師効力感との関連との比較で考察を加える。自己評価による「組織的対応」は、学校評価による「組織的対応」と同様に不登校対応教師効力感の「つなぐ支援」「促す支援」「コミュニケーション能力」「行動・生活」に正の影響を与えた。学校自体の対応と自己の対応では差がなかったことが示唆された。ただし、係数の値は、自己評価の場合の方が高くなっており、組織的な対応を傍から見ているより、自分自身で取り組んだ方が、不登校対応教師効力感に与える影響が大きいことが示唆された。

自己評価による「SCとの連携」は、「コミュニケーション能力」だけに負の影響を与えた。学校評価による「SCとの連携」は、「コミュニケーション能力」に加えて「行動・生活」にも負の影響を与えていたが、自己評価の場合は負の影響が少なくなることが窺えた。自分自身が当事者になることで、SCとの連携においても主体的に関わる機会が多くなり、連携における課題も改善されることで不登校対応教師効力感への負の影響を減少させているのかもしれない。今後さらに検討していくことが望まれる。

学校評価による「力量形成」は不登校対応教師効力感に影響を与えていなかったが、自己評価による「力量形成」は、身体症状に正の影響を与えていた。学校全体の取組では不登校対応教師効力感には影響を与えなかったが、個人の力量形成については、不登校対応教師効力感が高まることが示唆された。山本（2015）によれば、身体症状は、不登校児童生徒特有の身体症状の有無に関して生

じる支援の見通しであり、保健衛生的な対応は、知識を得ることで対応の見通しが持てるのではないだろうか。自分自身が、研修等で学ぶことで不登校対応教師効力感が得やすいと言える。

5. 今後の課題

本研究では、組織的な対応など教育相談体制を充実させることで、教員の不登校対応教師効力感を高めることが支持され、組織的な対応を推進していくことの重要性が確認された。本研究においては、教育相談体制と特に不登校対応の教師効力感との関連を検討したが、今後いじめや暴力問題等様々な問題との関連についても検討していく必要がある。また、SCとの連携で不登校対応教師効力感を下げることが示唆された。現状のSCとの連携のあり方はマイナスに作用している面もあり、大きな課題となっているのではないだろうか。教師効力感が高まるような連携のあり方について、早急に検討していくことが求められる。

<謝辞>

本調査研究にご協力いただいたA県立教育センター指導主事の先生方、研修に参加された際に調査にご協力いただいた教職員の皆様に厚く御礼申し上げます。

<文献>

- ・ Ashton, P. T. (1985) : Motivation and the teacher sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames (Eds.) , *Research on Motivation in Education, Vol.2*, Academic Press, pp.141-171
- ・ Bandura.A (1977) : Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, No.84, pp.191-215
- ・ 荊木まき子・森田英嗣「学校児童・生徒支援体制構築の現状とその展望：スクールカウンセラーの視点からの一考察」『日本教育心理学会総会発表論文集』No.52 2010 p.444
- ・ 石隈利紀『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 1999
- ・ 伊藤美奈子「小・中学校における教育相談係の意識と研修に関する一考察」『教育心理学研究』No.45 1997 pp.295-302
- ・ 伊藤綱俊・山本 奨「いじめに関する校内研修の効果の研究：いじめに対する教師効力感の変容から」『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』No.4 2020 pp.103-116
- ・ 岩永啓子・吉川眞理「教師のための不登校対応自己効力尺度作成の試み」『教育実践学研究』No.6 2000 pp.59-68
- ・ 岩永啓子・吉川眞理「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』『教育実践学研究』No.7 2001 pp.33-42
- ・ 桂山順子・伊藤宗親「教師による教育相談体制の評価と生徒の不適応状態の判断に及ぼす諸要因」『岐阜大学カリキュラム開発研究』No.26 2009 pp.17-29
- ・ 河村茂雄・武蔵由佳・粕谷貴志「中学校のスクールカウンセラーの活動に対する意識と評価-配置校と非配置校の比較」『カウンセリング研究』No.38 2005 pp.12-21
- ・ 小林朋子「学校コンサルテーションにおけるコンサルティ-コンサルタントの連携に関する研究(1) -コンサルタントとしてのスクールカウンセラー・相談員についての教師の評価・意見」『静岡大学教育実践総合センター紀要』No.15 2008a pp.117-124
- ・ 小林朋子「学校コンサルテーションにおけるコンサルティ-コンサルタントの連携に関する研究(2) コンサルタントとしてのスクールカウンセラー・相談員の自己評価」『静岡大学教育実践総合センター紀要』No.16 2008b pp.45-51
- ・ 宮原紀子・小泉令三「中学校の学校行事と関連づけた社会性と対人関係能力の向上-社会性と情動の学習 (SEL) プログラムの活用による試行的実践」『教育実践研究』No.17 2009 pp.143-150
- ・ 文部科学省「生徒指導に関する教員研修の在り方について (報告書)」2011 (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/080/houkoku/1310110.htm 2021.8.21 閲覧)
- ・ 文部科学省「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～ (報告)」2017 (https://www.pref.shimane.lg.jp/izumo_kyoiku/index.data/jidouseitonokyouik

usoudannjyuujitu.pdf 2021.8.21 閲覧)

- ・ 文部科学省「令和元年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査結果について」2020 (https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext_jidou02-100002753_01.pdf 2021.8.21 閲覧)
- ・ Vogel, D. L., Wade, N. G., & Haake, S. (2006) : Measuring the self-stigma associated with seeking psychological help. *Journal of Counseling Psychology, 53* (3), pp.325-337
- ・ Vogel, D. L., Wade, N. G., & Hackler, A. H. (2007) : Perceived public stigma and the willingness to seek counseling: The mediating roles of self-stigma and attitudes toward counseling. *Journal of Counseling Psychology, 54* (1), pp.40-50
- ・ 山本 奨「不登校対応教師効力感に関する基礎的研究」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』No.9 2010 pp.163-174
- ・ 山本 奨「不登校対応教師効力感に関する研究：経験量及び被援助感による検討」『学校心理学研究』No.15 2015 pp.17-29