

【論文】

不登校事例への理解と対応における教師の特徴

—大学生, 教職以外の職業をもつ成人との比較から—

土屋政雄 古口高志 東條光彦

岡山大学大学院医歯薬学総合研究科
高知大学教育学部附属教育実践総合センター
岡山大学大学院教育学研究科

本研究は教師における不登校児への理解(原因帰属, 前兆行動の把握)と対応の特徴について, 教職経験を通じて獲得される部分と, 教師を目指すものが本来有している部分を明らかにすることを目的とした。タイプの異なる不登校の典型的な2事例を, 教師, 教職志望大学生, 教師以外の職業である成人, 一般大学生に対して呈示し, 事例文中の子どもに対する理解と対応について評定するよう求めた。その結果, 教師は不登校タイプに応じた現状尊重的な対応を, 教職経験の中で身につけること, 不登校タイプに応じた理解は教師だけでなく, 様々な立場の者が共通して行うことが明らかになった。

キーワード: 不登校, 教師理解, 原因帰属, 前兆行動

1. 問題

不登校児童・生徒(以下両者をまとめて呼ぶときは, 不登校児と総称する)の問題が社会問題として注目されるようになってから久しい。

学校不適応対策調査研究協力者会議(1992)は, 不登校の捉え方を「本人の性格が主な原因」とする考え方から「学校生活にも原因があり, どの児童・生徒にも起こりうる」とする考え方へと転換している。学校要因にも様々なものが考えられるが, そのうちの1つに教師要因が挙げられる。教師は, 児童・生徒の日常生活において質的にも量(時間)的にも密な関わりを持つがゆえに, 児童・生徒の心理面, 行動面等にも大きな影響力を持つと考えられる。菊島(1997)は大学生に対するレトロスペクティブな方法での調査から, 「不登校傾向」の直接的要因として, 「友人及び集団行動のストレス」と「対教師ストレス」の存在を明らかにした。不登校生徒本人を対象にした調査においても, 以上

の2つは不登校のきっかけとして大きな割合をしめている(現代教育研究会, 2001)。一方, 不登校要因とは逆に不登校抑制要因の研究の重要性も指摘されており, 例えば平田ら(1999)は, 教師の援助が不登校生徒の学級適応に効果を持つことを明らかにしている。これらのことから, 不登校に関する教師の影響に着目することは不登校の予防・改善を考える上で有益であると思われる。

不登校に影響する種々の教師要因の中で, 筒井ら(1998)は, 「教師が児童・生徒の不登校前兆行動をいかに把握しているか」, 及び「教師が不登校児にどのような対応をとるか」に注目し, 次のような研究を行っている。まず, おとなしくて内気であるなど, 非社会的な状態を特徴とする事例と, 自己中心的でわがままであるなど, 耐性の乏しさを特徴とする事例という, 典型的な不登校の状態像2事例を呈示し, 次に, 教師による前兆行動把握と対応に関する反応を検討し

た。その結果、教師は事例の特徴に応じてほぼ適切な前兆行動の把握、対応を行い、おおむね適切な枠組みで不登校児の特徴を捉えていることが示された。一方、このような不登校児に対する教師の関わり方は“教師が児童・生徒の不登校をどう捉えているか”，つまり教師の不登校理解によって左右される。白井(1992)は教師の不登校理解について、「イメージ」と「不登校の原因帰属」という2点を視座にして明らかにしている。それによれば、青年や一般成人と比し、教師は不登校児に対してより共感的なイメージを持ち、一方、否定的な意味合いを持つ評価的なイメージは青年(男子)や一般成人より持たない傾向にあった。原因帰属は、青年や一般成人と比べ、教師が不登校を肯定的にとらえている割合が多かったという。

このように、不登校児に対する前兆行動の把握、対応、イメージ、不登校の原因帰属についての教師の特徴についてはいくつかの知見が得られている。そして、これら不登校児への理解と対応に見られる教師の特徴については、教職経験の中で培われる、児童・生徒対応に関する専門性に基づくものと一般に考えられている(河村・田上, 1998; 横湯, 1992)。しかし、筒井ら(1998)では教師以外との比較は行われておらず、教師のみに見られる特徴なのか否か、という点までは言及されていない。また白井(1992)においては、青年及び一般成人との比較の結果から教師の不登校イメージ、および原因帰属の特徴が明らかにされているが、この結果をもって「教師のみに見られる特徴」とまでは結論できない。教師による適切な不登校理解・対応の背景に想定される児童・生徒対応に関する専門性は、教職経験の中で培われるものなのか、それとも、元々これらの特徴を有する者が教師になっているのか、という点が未解明だからである。教師の立場からの不登校児支援をより充実させていくためには、教師におけるいわば独自の不登校理解・対応がどのように形成されるのかを明らかにすることが必要だと考えられる。

そこで、本研究では不登校児の理解と対応に影響を与える教師の専門性について、従来の研究で言わ

れているような教職経験を通じて獲得される部分と、教師を目指す者が本来有している部分を明らかにすることを目的とした。そのために、教師と教職志望大学生における不登校事例の理解と対応の比較を行う。ただし、教師と教職志望大学生では年齢層が異なるため、これら2者の比較結果だけでは教職経験の影響と年齢の影響が交絡したものとなる。そこでこれらの影響を分けて捉えるために、教師以外の職業を持つ一般成人(以下、一般成人と呼ぶ)と、教育学部ではあるが教師を目指していない大学生、また教職の授業を取っていない他学部生(以下、一般大学生と呼ぶ)を比較対象に含めた。不登校の理解については「原因帰属」、「前兆行動の把握」という2つの側面に焦点を当てた。不登校の対応については、不登校児への「対応」をどのように考えているかに焦点を当てた。なお、不登校の状態は多様であり個々に応じた理解と対応が適切であるとされている(文部省, 1984; King *et al.*, 1995; 古口ら, 2002)。したがって、不登校全般に当てはまる望ましい理解の仕方、対応方法といったものを想定するのではなく、異なる事例について、それぞれ異なる理解をしているか、および異なる対応をとっているかを比較の主眼とした。

2. 方 法

(1) 対象および調査方法

200X年8月上旬から12月上旬にかけて質問紙を直接配布するなどして計187名から回答を得た。このうち、どの群(教師、教職志望大学生、一般成人、一般大学生)に属するのかが不明である者2名については分析から除外し、残り185名を分析対象とした。内訳は教師49名(平均年齢41.4歳, $SD=8.9$, 男性20名, 女性29名)、教職志望大学生38名(平均年齢19.8歳, $SD=0.8$, 男性10名, 女性28名)、一般成人51名(平均年齢42.7歳, $SD=10.7$, 男性19名, 女性32名)、一般大学生47名(平均年齢19.6歳, $SD=0.8$, 男性20名, 女性27名)である。ただし、データ中に欠損値が認められたために、個々の分析によって分析対象人数は異なる。なお教職志望大学生については、

教師を目指す者が本来有している部分を明らかにすることを目的としているため、教職経験やそれに準ずる経験がなるべくない者を選ぶ必要がある。大学生は3, 4年生になると教職の授業や教育実習などにより、教職経験そのものではないが教師としての視点や児童・生徒対応スキルがある程度身につけている可能性があるため、2年生のみに限定して回答を求めた。また、一般大学生の学年もそれに合わせた。

(2) 調査内容

最初に被調査者の性別、年齢と、教師のみ教職経験年数について記入を求めた。次に不登校の典型的な2事例を文章で呈示した(Appendix 参照)。この2事例には、文部科学省の分類による「不安など情緒的混乱」タイプ(以下、「不安」タイプと省略する)、「無気力」タイプを採用した。この2つのタイプは、文部科学省(2002)が、不登校状態が継続している理由として挙げているものの中で、上位の割合を占めている。提示事例文は、文部省(1998)が提示している「不安」タイプ、「無気力」タイプの事例文に、大意に変更がないように若干の修正を加えて作成した。

なお、筒井ら(1998)の研究では、不登校におけるタイプが異なった2事例について、不登校児の性別の一方を男子、もう一方を女子としているが、これらによって生じる事例内容への理解と対応の違いは不登校のタイプによる差ではなく、性別によるものである可能性がある。したがって本研究では性別を女子のみに統一した。また、事例呈示の順序による効果を除くために、配布する質問紙のうち半分は「不安」タイプ、「無気力」タイプの順に、残りの半分は、「無気力」タイプ、「不安」タイプの順に事例文を呈示した。一方のタイプの事例文を読んだ上で、以下に示す、「原因帰属」、「前兆行動の把握」、「対応」に関する調査項目への回答を求め、もう一方のタイプの事例文についても同様の手順で回答を求めた。

①原因帰属

不登校に影響を及ぼす要因として、本人、家庭、学校のそれぞれの要因がどの程度影響したと考えられるか、事例ごとに回答を求めた。なお要因の内訳

については、一般に不登校の原因となるといわれる、本人、家庭、学校の3領域(文部科学省, 2002)を参考にして作成した。その際、心理学を専門とする、大学教員2名、大学院生1名、学部生4名で検討した結果、「本人」の要因には、態度、努力、考え方など比較的可変しうる側面と、生まれつき持った資質や、精神的疾患など比較的可変しがたいと考えられる側面があると判断されたため、「本人」の要因を「変容しうる側面」と「変容しがたい側面」に分割することとした。次に、影響の度合いについて、「本人の要因(変容しうる側面)」、「本人の要因(変容しがたい側面)」、「家庭の要因」、「学校の要因」という4つの要因それぞれに対し10点間隔で採点し、それらの点数を合計して100点になるように回答を求めた。それぞれの要因に対する点数を、原因帰属の各要因得点とした。

②前兆行動の把握

筒井ら(1998)の作成した不登校児の前兆行動の把握に関する質問紙を使用した。「感情抑制」8項目、「回避行動」6項目、「教師接近行動」3項目の3下位尺度計17項目からなる。各項目に対し、1.全く見られなかったであろう、2.あまり見られなかったであろう、3.見られたであろう、4.かなり見られたであろう、5.よく見られたであろう、の5件法で回答し、得点が高いほどそれぞれの前兆行動が多く見られるとするものである。これについて、呈示された事例について「この事例の場合、問題が生じる前にどのような前兆が見られたと思いますか」と尋ねた。そして、得られた点数を下位尺度ごとに合計し、それぞれの下位尺度得点とした。

③対応

筒井ら(1998)の作成した不登校の対応に関する質問紙を使用した。「直面・内省化」3項目、「現状尊重」4項目、「受容」3項目の3下位尺度計10項目からなる。各項目に対し、1.全く行わない、2.あまり行わない、3.場合によって行う、4.かなり行う、5.必ず行う、の5件法で回答し、得点が高いほどそれぞれの対応を選択する傾向が強いとするものである。これについて、呈示された事例について「この事例の場合、あなたなら今後どのような“対応”をしたいと思いますか」と尋ねた。

そして、得られた点数を下位尺度ごとに合計し、それぞれの下位尺度得点とした。

(3) 分析方法

①各群における原因帰属、前兆行動の把握、対応得点の事例間の分析

事例(不安タイプ、無気力タイプ)を独立変数として、原因帰属の各要因(本人の要因[変容しうる側面]、本人の要因[変容しがたい側面]、家庭の要因、学校の要因)の得点、前兆行動の把握の各下位尺度(感情抑制、回避行動、教師接近行動)得点、対応の各下位尺度(直面・内省化、現状尊重、受容)得点をそれぞれ従属変数とした、対応のある t 検定(以下、 t 検定と略記)を群(教師、教職志望大学生、一般成人、一般大学生)ごとに行った。

②教職経験年数による影響の分析

次に、(1)の分析において教師群にのみ有意差が認められた従属変数については、教職経験年数の影響を確かめるために、さらに以下の分析を行った。まず教師群のみについて、教職経験年数の中央値(20.5)で折半し、教職経験年数短群 24 名(平均年数 12.0 年, $SD=6.4$)と教職経験年数長群 24 名(平均年数 26.5 年, $SD=4.4$)に分けた。次に、教職経験(教職経験年数短群、教職経験年数長群)ごとに、事例(不安タイプ、無気力タイプ)を独立変数とし、原因帰属の各要因の得点、前兆行動の把握の各下位尺度得点、対応の各下位尺度得点をそれぞれ従属変数とする t 検定を行った。

③有意水準の設定

有意水準については、全て $p < .05$ を有意、 $p < .10$ を有意傾向とした。なお(1)の分析では、1つの従属変数につき検定を4回繰り返すことになる。そこで有意水準を $p < .05$ 、 $p < .10$ に保つために Bonferroni の方法を用い、それぞれの分析において $p < .0125$ を有意、 $p < .025$ を有意傾向とした。これと同様に、(2)の分析では2回の比較なので $p < .025$ を有意、 $p < .05$ を有意傾向とした。本研究ではそれぞれの従属変数について、各群ごとに事例間の比較をし、教師の特徴を明らかにすることが分析の目的である。したがっ

て、全体で一括して分析した後にさらに細かく探索していく、という分析手順が必ずしも第1選択にはならないと考えられる(鋤柄, 2002)。そのため、以上のような方法を採用した。

3. 結果

事例を独立変数として、原因帰属の各要因得点、前兆行動の把握の各下位尺度得点、対応の各下位尺度得点をそれぞれ従属変数とした、 t 検定を群ごとに行った。

(1)原因帰属の各要因

それぞれの群における、事例ごとの原因帰属の各要因得点平均値と標準偏差を Table 1 に示す。

「本人の要因(変容しうる)」については、どの群においても有意な差は見られなかった。「本人の要因(変容しがたい)」は、一般成人($t[49]=3.0$, $p=.004$)、教師($t[45]=2.7$, $p=.011$)、教職志望大学生($t[36]=3.0$, $p=.005$)において、いずれも不安タイプへの得点が無気力タイプへの得点より有意に高かった。「家庭の要因」においては、一般成人($t[50]=-9.4$, $p<.001$)、教師($t[46]=-9.1$, $p<.001$)、教職志望大学生($t[37]=-11.9$, $p<.001$)、一般大学生($t[41]=-9.0$, $p<.001$)とすべての群において、無気力タイプへの得点が不安タイプへの得点より有意に高かった。「学校の要因」については、一般成人($t[50]=5.3$, $p<.001$)、教師($t[47]=6.8$, $p<.001$)、教職志望大学生($t[36]=4.9$, $p<.001$)、一般大学生($t[40]=7.0$, $p<.001$)とすべての群で、不安タイプへの得点が無気力タイプへの得点より有意に高かった。

(2)前兆行動の把握の各下位尺度

各群における、事例ごとの前兆行動の把握の各下位尺度得点平均値と標準偏差を Table 2 に示す。「感情抑制」については、一般成人($t[47]=-3.1$, $p=.003$)、教師($t[44]=-4.1$, $p<.001$)、教職志望大学生($t[34]=-4.1$, $p<.001$)、一般大学生($t[45]=-4.2$, $p<.001$)とすべての群において、無気力タイプへの得点が不安タイプへの得点より有意に高かった。「回避行動」については、一般成人($t[49]=-3.6$,

Table 1 各群における不登校2事例に対する原因帰属(原因帰属各要因得点の平均値と標準偏差)

群	事例 タイプ	原因帰属						
		本人の要因 (変容しうる)	本人の要因 (変容しがたい)	家庭の要因	学校の要因			
教師	不安	23.8 (11.9)	13.9 (12.6)	*	29.8 (15.0)	**	32.1 (18.1)	**
	無気力	22.6 (13.4) [t=0.6,df=46]	8.7 (8.3) [t=2.7,df=45]		54.5 (15.2) [t=-9.1,df=46]		14.4 (8.5) [t=6.8,df=47]	
教職志望大学生	不安	23.7 (15.1)	18.1 (19.0)	*	19.5 (12.7)	**	37.8 (17.3)	**
	無気力	22.1 (13.4) [t=0.5,df=37]	7.6 (9.0) [t=3.0,df=36]		48.2 (15.2) [t=-11.85,df=37]		22.2 (13.4) [t=4.9,df=36]	
一般成人	不安	25.0 (14.7)	16.8 (17.4)	*	20.0 (15.8)	**	38.0 (21.8)	**
	無気力	26.0 (11.6) [t=-0.5,df=49]	9.8 (8.0) [t=3.0,df=49]		44.1 (15.1) [t=-9.4,df=50]		20.4 (11.0) [t=5.3,df=50]	
一般大学生	不安	25.6 (14.9)	12.2 (10.4)		17.1 (10.9)	**	45.6 (17.3)	**
	無気力	23.0 (12.1) [t=1.0,df=42]	11.2 (11.7) [t=0.5,df=40]		44.5 (16.0) [t=-9.0,df=41]		20.5 (11.8) [t=7.0,df=40]	

数値は平均値,()内の数値は標準偏差,不安=不安など情緒的混乱タイプ;無気力=無気力タイプ,* $p < .0125$;** $p < .0025$
(4回の検定全体での有意水準をBonferroniの方法を用いて調整した)

Table 2 各群における不登校2事例に対する前兆行動把握(前兆行動把握各下位尺度得点の平均値と標準偏差)

群	事例タイプ	前兆行動の把握		
		感情抑制	回避行動	教師接近行動
教師	不安	24.3 (6.2)	16.1 (5.2)	7.7 (2.2)
	無気力	27.9 (4.5)	19.2 (3.7)	7.0 (2.1)
		[t=-4.1,df=44]	[t=-3.9,df=41]	[t=1.9,df=47]
教職志望大学生	不安	24.0 (4.9)	15.1 (5.1)	7.6 (2.8)
	無気力	28.3 (4.1)	20.1 (5.1)	6.3 (2.2)
		[t=-4.1,df=34]	[t=-6.1,df=36]	[t=3.2,df=37]
一般成人	不安	25.4 (5.6)	16.8 (5.1)	7.0 (2.2)
	無気力	27.9 (5.1)	19.4 (3.8)	6.1 (1.5)
		[t=-3.1,df=47]	[t=-3.6,df=49]	[t=3.2,df=49]
一般大学生	不安	23.6 (5.1)	16.5 (4.4)	6.9 (2.4)
	無気力	27.1 (4.4)	20.2 (3.3)	6.3 (1.8)
		[t=-4.2,df=45]	[t=-4.5,df=46]	[t=1.8,df=46]

数値は平均値、()内の数値は標準偏差,不安=不安など情緒的混乱タイプ;無気力=無気力タイプ,*p<.0125;**p<.0025(4回の検定全体での有意水準をBonferroniの方法を用いて調整した)

Table 3 各群における不登校2事例に対する対応(対応各下位尺度得点の平均値と標準偏差)

群	事例タイプ	対応		
		直面・内省化	現状尊重	受容
教師	不安	9.8 (1.9)	13.8 (2.6)	12.8 (2.1)
	無気力	10.1 (2.2)	12.9 (2.6)	12.8 (2.1)
		[t=-0.7,df=44]	[t=2.4,df=47]	[t=0.4,df=47]
教職志望大学生	不安	10.5 (2.1)	13.7 (2.0)	12.4 (1.8)
	無気力	11.1 (2.1)	13.3 (1.9)	12.2 (2.0)
		[t=-2.1,df=37]	[t=1.3,df=37]	[t=0.4,df=36]
一般成人	不安	10.8 (2.4)	13.3 (2.3)	12.5 (1.9)
	無気力	10.7 (2.1)	12.7 (2.7)	12.6 (2.0)
		[t=0.3,df=48]	[t=1.3,df=47]	[t=-0.8,df=48]
一般大学生	不安	10.5 (2.1)	13.6 (2.7)	12.6 (2.0)
	無気力	10.6 (2.2)	13.5 (2.7)	12.4 (2.0)
		[t=-0.4,df=43]	[t=0.4,df=44]	[t=1.0,df=46]

数値は平均値、()内の数値は標準偏差,不安=不安など情緒的混乱タイプ;無気力=無気力タイプ,†p<.025(4回の検定全体での有意水準をBonferroniの方法を用いて調整した)

$p < .001$), 教師 ($t[41] = -3.9, p < .001$), 教職志望大学生 ($t[36] = -6.1, p < .001$), 一般大学生 ($t[46] = -4.5, p < .001$) とすべての群において, 無気力タイプへの得点が不安タイプへの得点より有意に高かった。「教師接近行動」については, 一般成人 ($t[49] = 3.2, p = .003$), 教職志望大学生 ($t[37] = 3.2, p = .003$) において, いずれも不安タイプへの得点が無気力タイプへの得点より有意に高かった。

(3) 対応の各下位尺度

それぞれの群における, 事例ごとの対応の各下位尺度得点平均値と標準偏差を Table 3 に示す。

「直面・内省化」についてはどの群においても有意差が見られなかった。「現状尊重」については教師のみ, 不安タイプへの得点が無気力タイプへの得点より有意に高い傾向が見られた ($t[47] = 2.4, p = .021$)。「受容」についてはどの群においても有意差が見られなかった。

(4) 教職経験年数の影響

教師群のみ事例間の差が有意傾向であった「(対応の) 現状尊重得点」を従属変数とし, 教職経験(教職経験年数短群, 教職経験年数長群)ごとに, 「事例(不安タイプ, 無気力タイプ)」を独立変数として, t 検定を行った。その結果, 教職経験年数短群では有意差は見られなかったが(不安タイプ, 平均値=14.3, $SD=2.9$; 無気力タイプ, 平均値=13.3, $SD=2.9$; $t[22] = 2.0, p = .057$), 教職経験年数長群では, 不安タイプへの得点(平均値=13.5, $SD=2.0$)が無気力タイプへの得点(平均値=12.5, $SD=2.3$)より有意に高い傾向にあった ($t[23] = 2.2, p = .040$)。

4. 考 察

本研究は, 不登校事例に対する教師の理解と対応の特徴を明らかにするために, 不登校の原因帰属(本人の要因[変容しうる側面], 本人の要因[変容しがたい側面], 家庭の要因, 学校の要因), 前兆行動の把握(感情抑制, 回避行動, 教師接近行動), および不登校事例への対応(直面・内省化, 現状尊重, 受容)について, 事例(不安タイプ, 無気力タイプ)間の

比較を群(教師, 教職志望大学生, 一般成人, 一般大学生)ごとに行った。

(1) 原因帰属の各要因の特徴

「本人の要因(変容しうる)」についてはどの群においても事例間に有意な差は見られなかった。

「本人の要因(変容しうる)」は, 本研究では, 具体例として本人の態度, 努力, 考え方などを挙げているが, これらの側面については, 教師, 教職志望大学生, 一般成人, 一般大学生のいずれも, 不安タイプと無気力タイプを明確に区別して捉えているとはいえないと考えられた。

「本人の要因(変容しがたい)」については, 教師, 教職志望大学生, 一般成人の群において, 不安タイプへの得点が無気力タイプへの得点より有意に高かった。これは, 教師, 教職志望大学生, 一般成人においては, 無気力タイプの不登校児よりも不安タイプの不登校児に対して「本人の要因(変容しがたい)」をより高く評価するのだと考えられる。本研究で用いた文部省(1998)による不登校のタイプ分けの特徴と, それに倣った事例文中の不登校児の様態を考えると, この結果は妥当であると考えられる。本研究で示した, 不安タイプの事例は, 心身不調や不安・緊張などの精神的不安定状態を呈している。一方, 無気力タイプの事例はそのような状態は呈していない。したがって, 「本人の要因(変容しがたい)」の具体例として示した「精神的疾患」が目玉され, 不安タイプは無気力タイプと比べて, 「本人の要因(変容しがたい)」を高く評価されたのだと考えられる。一方「本人の要因(変容しがたい)」について, 一般大学生群においては事例を区別した原因帰属は見られなかった。

一般成人, 教師, 教職志望大学生と一般大学生との相違は, 不登校問題への関心の多寡が浸透しているものと思われる。すなわち, 不登校問題への関心が高いほど, 不登校児の状態について, 事前により多くの判断材料を有しておりそれに基づき注意深く観察して, 原因を考えると推察される。本研究で対象とした一般成人のほとんどは, 子育てを経験しているかこれから子どもを育てる状況にあり, 不登校問題へ

の関心がある程度高いと思われる。また、教師と教職志望大学生は元々不登校問題への関心が高いと考えられる。これに対し、一般大学生は教師になろうとしているわけではなく、子育てへの関心も一般成人ほどは高くないだろう。したがって、一般大学生は不登校問題への関心が他の3群に比べて少ないと考えられる(大坪, 1994)。

「家庭の要因」、「学校の要因」については、すべての群において事例間に有意な差が見られた。「家庭の要因」については、いずれの群も無気力タイプの方が高得点であったのに対し、「学校の要因」については、いずれの群も不安タイプの方が高得点であった。これらのことから、一般成人、教師、教職志望大学生、一般大学生のいずれも、無気力タイプの不登校児に対しては「家庭の要因」を高く評価し、不安タイプの不登校児に対しては「学校の要因」を高く評価すると考えられる。これらの結果から、教師は不登校の状態像によって異なる原因帰属をするが、それは教師でなくともできており、教師に特有の原因帰属の様式があるわけではないことが示唆される。

(2) 前兆行動の把握の各下位尺度の特徴

「感情抑制」と「回避行動」についてはすべての群において事例間に有意な差が見られ、いずれも無気力タイプへの得点が不安タイプへの得点より高かった。このことから、教師、教職志望大学生、一般成人、一般大学生のいずれも、不安タイプの不登校児より無気力タイプの不登校児の方に、「感情抑制」や「回避行動」といった前兆行動がよく認められる、と捉えていることがわかる。東京都立教育研究所(2000)によれば、学校での学習場面や生活場面では児童・生徒の無気力な傾向は目立ちやすく、一方、児童・生徒の内面にある不安などは表面に表れず目立ちにくいという。本研究では、主に無気力な傾向を示すのが無気力タイプ、主に内面の不安が高いのが不安タイプ、と理解することができよう。このことから、不安タイプより無気力タイプの方が、前兆行動を捉えられやすいと考えられる。したがって、不登校の前兆行動として児

童・生徒に表れるであろう「感情抑制」や「回避行動」といった兆候については、教師、教職志望大学生、一般成人、一般大学生のいずれにおいても、タイプの異なる2つの不登校事例を区別して捉えられていると考えられる。

また、「教師接近行動」は、教職志望大学生、一般成人の群において、不安タイプへの得点が無気力タイプへの得点より有意に高かった。このことから、教職志望大学生、一般成人においては、無気力タイプの不登校児より不安タイプの不登校児の方が、職員室に頻繁に来る、保健室に頻繁に来るといった前兆行動がよく認められる、と捉えていることが示された。

(3) 対応の各下位尺度の特徴

「現状尊重」について、教師群のみ不安タイプへの得点が無気力タイプへの得点より有意に高い傾向が見られた。このことから、教師は無気力タイプの不登校児よりも不安タイプの不登校児に対して、本人のペースを尊重し、無理に登校させないといった対応をとる傾向があると考えられる。これは東京都立教育研究所(2000)の結果を支持するものであり、教師は、不登校児をみな一様に捉えて現状尊重的な対応をとるのではなく、不登校タイプに応じて対応を分けていることが示唆される。

本研究では、教職志望大学生を調査対象に含めることにより、教師の専門性を、教職経験を通じて獲得される部分と教師を目指す者が本来有している部分とに分けて捉えたが、この“不登校タイプに応じて現状尊重的な対応を使い分ける”という点は、教師にのみ見られた特徴であることから、これは教職経験を通じて獲得される部分に相当するものと考えられる。そこで、現状尊重的な対応の使い分けについて、教職経験の影響をより詳細に確認するため、教職経験年数短群と長群に分けて比較したところ、教職経験年数長群のみ事例間の差が有意傾向であった。このことから、教職経験年数が長い教師ほど、不登校タイプに応じて現状尊重的な対応を使い分ける傾向にあると考えられる。

なお、「直面・内省化」と「受容」についてはどの群

においても事例間に有意な差は見られなかった。このうち「受容」については、東京都立多摩教育研究所(1994)の結果と概ね一致するものである。このように、不安タイプ、無気力タイプ2事例に対して考えられる対応において、教師による現状尊重的な対応は2つの事例タイプによって異なる傾向が見られたが、他の2つの対応において違いが見られなかったことから、全体としてみると教師が不登校児に対してとるであろう対応は、個人の裁量による所も大きく、あまり決まった方法がとられていないことが考えられる。このような、不登校児に対してどのような対応がより良いのかははっきりしない状況は、教師のストレスを増加させる可能性がある(田中ら, 2003)。教師のメンタルヘルスを考える上で、教師による不登校児への対応方法についての理解という側面から、今後検討していくことは有用だろう。

(4)まとめと今後の課題

本研究では、異なる2つの不登校タイプに応じて、それぞれ異なった不登校の原因帰属、前兆行動の把握、不登校児への対応ができるかどうかを、教師、教職志望大学生、一般成人、一般大学生について調べた。その結果、以下の2点が明らかになった。

まず第一は、不登校児への対応において、教師のみ、不登校タイプに応じて現状尊重的な対応を使い分けていたことである。そしてさらに、教職経験年数が長いほど、不登校タイプに応じて現状尊重的な対応を使い分ける傾向が確認された。このことから、不登校タイプに応じて現状尊重的な対応を分けて行うといった専門性が、教職経験を通じて得られる可能性が示唆された。なお本研究では、教師と他の職業または年齢である者を対照に置くことによる比較を主眼としていたため、教師内での特性、経験の違いによる分析は行わなかった。今後は、どういった特性、経験が教師の不登校児への理解と対応に影響を及ぼすのか、更に対象者を多く得て検討することが望ましいと考えられる。一方、教師を目指す者が本来有している特徴については、本研究では見られなかった。

第二は、不登校タイプを区別して不登校の原因を

捉えること、および不登校タイプを区別して不登校の前兆行動を把握することについては、一般成人、教師、教職志望大学生、一般大学生とも概ねできていたことである。筒井ら(1998)は、本研究と同様の調査において、教師のみを対象にして得られた結果から教師の特徴を述べている。しかし、教師だけを対象にしてその特徴を調べても、それが教師特有だとはいえないと考えられる。なぜなら、教師と教師以外の者の結果が、同じである可能性があるからである。したがって教師特有の特徴を明らかにしようとする場合、本研究のように教師以外の対象にも同時に調査を行い、教師のみの特徴であることを確認する必要がある。

本研究に関する今後の課題としては、事例文の内容についてである。本研究で用いた2つの事例文は、典型的に異なる内容であった。しかし、実際の不登校児は、明確にタイプ分けすることは難しく、彼らの多くは様々なタイプが複合した状態を示している(文部省, 1998)。したがって、教師や一般成人、学生の判断差をより現実的に検討する場合、呈示する事例の内容をより近接させる試みをする必要があるだろう。またそれと同時に、文章によって示された不登校事例が、想定される不登校タイプをどれだけ反映できているかの妥当性を確認していくことが重要である。第2に、原因帰属、前兆行動の把握、対応の測定方法について、本研究では一般成人、教師、教職志望大学生、一般大学生が、不登校児に対し、どのような原因帰属、前兆行動の把握、対応をするのかを、質問紙によって測定した。この結果が、実際に不登校児に対して行われる原因帰属、前兆行動の把握、対応とどの程度一致するのか、行動観察や面接などを用いて、さらなる研究を積み重ねていく必要があると考えられる。最後に、教師が行う不登校児への原因帰属、前兆行動の把握、対応が、不登校児の心理面・行動面にどのような影響を与えるのかを明らかにすることが必要である。これをふまえ、教師が児童・生徒をどう捉え、どう対応していったらよいかを探っていくことが、不登校の予防・改善につながっていくものと

思われる。

【引用文献】

学校不適応対策調査研究協力者会議(1992) 登校拒否(不登校)問題について—児童生徒の「心の居場所」づくりを目指して— 文部省
 現代教育研究会(代表: 森田洋司)(2001)「不登校に関する実態調査—平成五年度不登校生徒追跡調査報告書」 文部科学省
 平田乃美・菅野純・小泉英二(1999) 不登校中学生の学校環境認知の特性について カウンセリング研究, **32**, 124-133.
 河村茂雄・田上不二夫(1998) 教師の指導行動・態度の変容の試み(2) —教師のピルーフ介入プログラムの効果の検討— カウンセリング研究, **31**, 270-285. -
 菊島勝也(1997) 不登校傾向におけるストレスとソーシャル・サポートの研究 健康心理学研究, **10**, 11-20.
 King, N. J., Ollendick, T. H. Tonge, B. J., (1995) *School Refusal: Assessment and Treatment*. Allyn & Bacon: Boston.
 古口高志・山内祐一・熊野宏昭(2002) 心療内科入院治療を施行した不登校症例の病態特徴について—DSM(III-R & IV) 多軸評定に準じた形式での評定結果より— 心身医学, **42**, 467-474.
 文部科学省(2003) 平成15年度学校基本調査
 文部科学省(2002) 平成13年度の生徒指導上の諸問題の現状について
 文部省(1998) 登校拒否問題への取り組みについて—小学校・中学校編— 生徒指導資料22集 大蔵省印刷局
 文部省(1984) 生徒の健全育成をめぐる諸問題—登校拒否問題を中心に— —中学校・高等学校編— 生徒指導資料18集 生徒指導研究資料12 大蔵省印刷局
 大坪正一(1994) 大学教育における「学びの疎外」の

克服—教員養成学部学生の教育問題関心調査から 弘前大学教育学部紀要, **71**, 83-100.
 白井利明(1992) 登校拒否児に対する青年・大人・教師の認知の違い 教育心理学研究, **40**, 1-9.
 鋤柄増根(2002) 研究法の理解とデータ分析における学生の誤解 教育心理学年報, **41**, 104-113.
 田中輝美・杉江征・勝倉孝治(2003) 教師用ストレスサー尺度の開発 筑波大学心理学研究 **25**, 141-148.
 筒井千恵・仙波圭子・大野由美子・小林正幸(1998) 不登校事例に対する教師の前兆行動の把握と対応に関する研究 カウンセリング研究, **31**, 117-125.
 東京都立教育研究所(2000) 学校・関係機関等による不登校児童・生徒への支援に関する研究—学校による支援を中心に— 東京都立教育研究所紀要, **45**, 117-161.
 東京都立多摩教育研究所(1994) 不登校事例の再検討(Ⅱ)—相談・対応をめぐる— 東京都立多摩教育研究所教育相談研究室紀要, 1-68.
 横湯園子(1992) 子どもの悲鳴と苦悩から 佐伯胖・汐見稔幸・佐藤学(編) 学校の再生を目指して1 学校を問う 東京大学出版会, 1-49.

【Appendix】

事例① A子(小学校6年生あるいは中学校1年生を想定してください)

『A子の両親はともに教育熱心であり、A子は小学校4年生から進学塾に通っていた。特に父親はA子に一流の学歴を望み、A子の勉強に対して厳しかった。母親もA子の塾の成績に一喜一憂し、「頑張りなさい。」としかったり励ましたりした。

A子の通う塾は、成績別にクラス分けされており、A子はずっとトップのクラスにいた。ある時、A子はクラス編成テストで悪い点を取り、下位のクラスに落ちてしまった。それ以来A子は気が抜けたように暗くなり、ほとんど勉強しなくなった。学校の方ではしばらく成績が良かったが、そのうち授業態度やテストの点が悪

くなり、教師にたびたび注意されるようになった。両親に厳しくしかれても、宿題やレポートなどを提出せず、図工(美術)の課題作品も未完成になるなどし、成績がどんどん下がりはじめた。A子は親しい友達ができず、学校から帰宅すると自分の部屋でごろごろして、漫画を見たり、CDを聞いたりして、塾に行かなくなった。また、学校の方も毎朝登校をしるようになり、母親が起こしてもなかなか起きず、たまりかねた父親がたたき起こして登校を促すと、いやいや登校するという状況が続いた。

やがて、父親があきらめの心境になりA子に構わなくなると、A子は自分の気に入らない授業がある日には登校しなくなった。母親はいらいらしてA子とどなり合うことが多くなり、困り果てて担任に相談した。』

事例② B子(小学校6年生あるいは中学校1年生を想定してください)

『B子はこれまで学校をほとんど欠席せず、明るい「いい子」だった。しかし、6月初めのある朝、「気持ち悪い。」と言って連続して4日欠席した後、朝になると表情が暗くなり、元気がなくなってきた。

またある朝に、食事を少ししかとらないので母親が注意すると、「気持ちが悪い。」と言って自室に入り、その日以降、登校しなくなった。母親が「学校で何かいやなことがあったのか？」と聞くと、「何もない！」とどなる。6月半ばからは朝起きずに寝たまま、放課後の時刻になると起き出してきて食事をとり、自分の部屋で朝方まで音楽を聞きながら本を読んでいる様子が見られた。電話に出られなくなり、玄関から一歩も外に出ることができなくなった。担任から届いた手紙に「頑張って学校へいっしょい。」と書いてあったことに腹を立て、「学校へ行きたくても行けなくて苦しんでるのに…」と言いながら手紙を破り捨てた。

夏休みになると、B子は次第に朝起きるようになって、宿題をしたり家事を手伝ったりして過ごした。8月下旬には「2学期から登校する。」と言っていたが、2学期が始まると登校できなかった。以後、何回か「月曜日から登校する。」などと言って、前の夜は12時すぎまで勉強した後、登校の支度をするが、朝になると体調が悪くなり、登校できない状態が続いている。母親は、どうしてよいかわからず担任に相談した。』