

学級経営

—教師の自己効力感を高める解決志向アプローチ—

高知市立長浜小学校 教諭 三本 久子

1. はじめに

近年は、学級の中で様々な教育的課題をもった児童が増えてきた。例えば、発達障害の疑いのある子どもや学力不振の子ども、不登校や家庭的に支援の得られない子どもなどである。この教育的課題をもった児童は、時には問題行動を示すことが多い。そこで、今、教師に対して子どもの問題行動への積極的対応がいつそう強く求められている。文部科学省の「児童生徒の教育相談の充実について」（文部科学省、2007）によると、現代社会の変容の中で、家庭の教育力や地域の機能が低下するとともに、児童生徒の抱える問題が多様化し、深刻化する傾向も見られ、こうした様々な問題に対して、学校が対応しなければならない状況になっている。また同時に、社会の変化は、教師や児童生徒にもストレスの増大を招いている。問題行動を示す児童にどのように向き合い、どのような支援を学級の中で行っていくのか、また、その子どもを中心とした学級経営をどのように進めていくのかは、学級担任としての教師にとって大きな課題である。そして、子どもの問題行動は、教師にとって一般的に認められるストレスであるといえる。その対応にともなう心理的負担は相当なものであると考えられ、教師バーンアウトを引き起こす要因ともいえる。よって、子どもの問題行動の増加や多様化、あるいは深刻化に伴う課題というのは、教師が子どもの問題行動に対応するための力量をいかに高めるか、といった教師の力量向上に関する課題であるだけでなく、教師のメンタルヘルスに関する課題でもあるといえる。

「教師の力量向上に関する課題」と「教師のメンタルヘルスに関する課題」といった両課題を克服するための一つの視点として、本研究では、Bandura (1977) の自己効力感理論を取り上げた。Bandura は刺激と反応を媒介する変数として個人の認知的要因（予期機能）を取り上げ、それが行動変容にどのような機能を果たしているかを明らかにしようとしたのである。自己効力感に関する先行研究では、ある課題に対する自己効力感が高い個人は、その課題の脅威度を過度に認知せず、むしろ課題への積極的対応を多く実行し、課題従事に伴う心理的負担も軽いことを実証している（坂野・前田、2002）。また、課題固有の自己効力感の中でも、「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教育的行為をとることができるという教師の信念」に特化したものを教師効力感（Teacher Efficacy）とよぶ（Ashton、1985a）。教師効力感は、学級の雰囲気や子どもの自己効力感・認知的発達などに正の影響を及ぼし（Gibson & Dembo、1984）、子どもの内発的動機づけや学業への積極性・学業達成のレベルなどと密接な正の関連性をもつことが報告されている（Ashton、1985b；前原、1994；Woolfolk & Hoy、1990）。さらに、教師効力感の高い教師は、クラスの子ども全体を掌握し、柔軟性を持って授業を行っていることや、授業に熱心であり、指導困難な生徒に粘り強く指導していくこと、内発的動機づけへの志向性が高く、PM型リーダーシップ行動をとり、教職への満足感・適応感が高いことなどが報告されている（Gibson & Dembo、1984；Guskey、1984；丹藤、2001；Woolfolk、1990）。本研究では、こうした自己効力感に関する知見を踏まえ、「問題行動を示す子どもの発達に望ましい変化をもたらすようなかわりができるという個人の確信」と定義した「子どもの問題行動への対応に関する自己効力感」（以下、問題対応効力感）という新たな概念を提案し、これを高めることが上述の課題の克服に貢献することを指摘した。また、教師の問題対応効力感を高めるには、解決志向アプローチ（Berg、1994）を活用することが有効であると思われる。活用のあり方としては、「解決志向アプローチを教師が学ぶことによる効果」と「解決志向アプローチを教師に適用することによる効果」とが考えられる。以上の問題意識から、3つの研究を実施した。

2. 研究目的

研究Ⅰでは、教師の問題対応効力感を測定するための自己評定尺度の開発を目指した。次に、研究Ⅱでは、現職の小学校教師を対象として、解決志向アプローチに関する教育相談研修を実施し、研修に参加した教師の問題対応効力感に及ぼす効果を検討した。そして、研究Ⅲでは、教師の問題対応効力感を高めるワークシートを開発し、これを現職の小学校教師に適用して、その効果を検討した。

3. 研究内容

(1) 問題対応効力感を測定する自己評定尺度の開発

高知市内の小学校教師 108 名に子どもの問題行動尺度に含まれる 13 項目（行動特徴）を示して、それぞれの行動を示す子どもの発達に望ましい変化をもたらすようななかかわりがどのくらいできると思うか、回答を求めた。この回答をもって問題対応効力感の認知とした。また、ここで用いた項目が実際の教育現場における児童の問題行動として一般化しうるものなのかどうか、つまり、現職教師が抱く子どもの問題行動の特徴がとらえられているかどうかを調べるために、現職教師がとらえる「学校における気になる児童の姿」に関する自由記述をあわせて求めた。この自由記述の分類結果と本尺度に含まれる項目とを照らし合わせてみたところ、本尺度に含まれる項目の内容は、学校現場の教師がとらえている児童の問題行動や気になる子どもの姿を十分に反映していることが示された。これは本尺度の項目の内容的妥当性を支持する結果といえる。そこで、用意された 13 項目すべてを対象として尺度構成を試みた。因子分析（最尤法、プロマックス回転）の結果、「外在化問題への対応」（8 項目）と「内在化問題への対応」（5 項目）の 2 因子が抽出された（表 1）。クロンバックの α 係数はいずれも $\alpha = .90$ を超え、十分な内的整合性が確認された。また、人格特性的自己効力感との相関係数を算出した結果、2 下位尺度とも有意な正の相関があり、本尺度の妥当性が確認された。以上から、教師の問題対応効力感を測定するために一定の信頼性と妥当性を備えた自己評定尺度が開発された。

従来の研究では教師の教育的行為全般に関する自己効力感を測定するための尺度を用いて教師効力感を分析していたが、本尺度を使用することで、「子どもの問題行動への対応」という重要な教育課題に特有の知見を得ることが可能となった。例えば、問題対応効力感には教師の勤務年数による差があまりないことがわかった（表 2、表 3）。教師の教育的行為全般に関する自己効力感を示す教師効力感に関する研究では、若手教師よりもベテラン教師の方が、教師効力感が高いことが報告されている（松尾・清水、2008）ので、これは問題対応効力感に特有の結果ともいえる。近年では、子どもの問題行動の多様化、深刻化に伴って、ベテラン教師であっても、子どもの問題行動への対応に苦慮する状況が拡大していることが指摘されている。本研究の結果は、こうした現状を反映しているものと考えられた。また、このような厳しい状況の中で、子どもの多様な問題行動のうち、その対応に関して小学校教師が特に自己効力感を低く見積もるのは、「人や物に攻撃的である。」「かんしゃく持ちである。」「不注意である。」といった行動であることがわかった。これらはいずれも外在化問題行動と呼べる行動であった。よって、小学校教師の問題対応効力感の向上を支援するに当たっては、特に「外在化問題への対応」に関する自己効力感の向上を図る必要があると考えられた。

(2) 教育相談研修の効果

教師の問題対応効力感を高める、つまり「これなら実際に子どもの問題行動への対応に役立つし、私にも実践できる」と教師が実感できる教育相談のアプローチとはどのようなアプローチであるのか。従来から学校現場に導入されてきた教育相談のアプローチと比べて学校現場に適用しやすいと評価される解決志向アプローチについて述べる。

従来から学校現場に導入されてきた教育相談のアプローチは、臨床心理学の分野で生まれた心理療

法の三大モデルをもとにしている。この三大モデルとは、精神力動モデル、成長モデル、学習モデル
 表1 問題対応効力感の因子分析結果

	I	II
I. 外在化問題への対応		
人や物に攻撃的である	.91	-.07
きまりや指示を守らない	.91	-.02
他の子どもがしている遊びや活動のじゃまをする	.89	.00
かんしゃく持ちである	.86	.05
他の子どもと口論する	.80	.04
注意散漫である	.63	.19
そわそわしたり，落ち着きがない（多動である）	.62	.24
不注意である	.59	.27
II. 内在化問題への対応		
さびしそうにしている	-.05	.95
悲しそうであったり，ふさぎこんだりする	.01	.93
仲間との遊びに参加しない	.02	.84
他の子どもたちと一緒にいるとき不安そうである	.13	.78
ひとり遊びをする	.10	.74
因子間相関		.74

表2 勤務年数5群の「外在化問題への対応」得点の平均値（ ）内は標準偏差

5年未満 (n=7)	5年～10年 (n=12)	10年～15年 (n=13)	15年～20年 (n=18)	20年以上 (n=45)	合計 (n=95)
5.57	4.80	5.29	5.31	5.11	5.16
(0.40)	(0.74)	(1.21)	(0.85)	(1.34)	(1.13)

表3 勤務年数5群の「内在化問題への対応」得点の平均値（ ）内は標準偏差

5年未満 (n=7)	5年～10年 (n=12)	10年～15年 (n=13)	15年～20年 (n=19)	20年以上 (n=47)	合計 (n=98)
5.57	5.40	5.25	5.47	5.24	5.33
(1.09)	(1.32)	(1.08)	(0.99)	(1.28)	(1.18)

のことである（田中、1996）。従来のアプローチは、学校という場、生徒の特質、教師の特質などを十分に考慮したものとはいえず、教師の立場からすると、「心理臨床では役に立っても、学校では役に立たない」といった認識を生じさせてきた（米田、2007）。つまり、教師にとって、従来のアプローチは、「これを学ぶことによって、実際に子どもの問題行動への対応に役立つし、教師にも実践できる」と認知できる、すなわち、問題対応効力感を向上させるようなアプローチであったとは言い難いのである。一方、「これを学ぶことによって、実際に子どもの問題行動への対応に役立つし、教師にも実践できる」と認知できるアプローチとして注目されているのが解決志向アプローチである（米田、2007）。

市川（2004）によれば、解決志向アプローチは、子どもの問題行動の原因追及やその問題解決をめざすのではなく、問題行動のない様子（例外）や子どもの持っている力や資源（リソース）に着目しそれを強め、また、子どもにめざしたい未来についていろいろ質問し引き出していくことで、教師と子どもとがともにより良い未来を構築する、未来志向のものの見方を提供してくれるアプローチであると述べている。そして、子どもからより良い未来を引き出すことができる質問方法や洗練された会話方法などマニュアルがあり、学びやすいカウンセリングとも言われている。子どもを責めることがないので、教師も子どもも明るく元気になるカウンセリングである。

解決志向アプローチでは、カウンセラーから一定の意図に基づいた質問を投げかける。それによって、「わずかに改善した状況とそのときの自分の動き」を具体的にイメージすることが可能になる。そのイメージが来談者の望むもの（ゴール）であり、しかも実現までのプロセスがイメージできて、さらに「できそうな気がする」ことであれば、実際の行動に変化が起こっても何も不思議はないと考える。来談者に要求されるのは、自分の肯定的な部分を語ることであり、いまの生活のなかにある「例外」（すでに自分がやっている）行動を繰り返すことである。解決志向アプローチは、子どもがすでに持っている解決や強さを引き出し、それを元にしてレンガを一つひとつ積み上げて家を築くように、解決を構築していくものといえる。不適応から適応をめざすのではなく、最初から適応構築をめざすものである。子どもと教師は協同して、明るく、前向きで未来志向の解決構築をめざし、いわば、「ソリューション（解決）マインド」で臨むのである。こうしたソリューションマインドは、「教育とは未来を語ること」という諺に通じるもので、学校支援のカウンセリングとしてふさわしいものといえよう（市川、2005）。

子どもの問題行動への対応において有効性（実際に役立つ）と有用性（教師に実践できる）を兼ね備えた新たなアプローチとして注目される解決志向アプローチを学んだ研修参加者は、問題対応効力感を向上させると考えられた。これは、「解決志向アプローチを教師が学ぶことによる効果」を検討したものであった。問題対応効力感尺度の「外在化問題への対応」得点、「内在化問題への対応」得点、そして13項目の各得点の変化量を研修校の教師16名と対照校の教師19名とで比較した結果、いずれにおいても統計的に有意な差を確認することはできなかった（表4、表5）。しかしながら、記述統計量を詳細に確認すると、「外在化問題への対応」に関する効力感得点に関して研修校の方が対照校に比べて、増加した傾向にあることがわかった。その一方で、「内在化問題への対応」に関する効力感得点にはほとんど変化がなかった。これは、研修校におけるニーズを考慮して、研修内容を「外在化問題」に焦点化したためと考えられた。研修で焦点を当てた「外在化問題への対応」に関する効力感には影響が確認され、「内在化問題への対応」に関する効力感にはほとんど影響が認められなかったという結果は、研修の実施とその効果との間の因果関係がある程度支持するものといえよう。また、新たに作成した解決志向に関する認識を問う質問紙調査の結果、研修校の教師は、解決志向的といえる「3. 悩みや不満のもとになった問題や原因をつきとめることと、それをどうやって解決するかは関係がない」「8. 人は誰でも自分でうまくやれるための力を持っている」といった項目で得点の増加量が比較的大きい点や、問題志向的といえる「9. 根本の問題が未解決であれば、たとえ悩みや不満が消失してもまた別

の問題になって現れる」や「12. 悩みや不満のもとになった原因をつきとめて、それらを解消・解決しなければならない」といった項目の得点が減少している点から、解決志向アプローチに関する研修の効果が示唆された。さらに、研修参加者の感想や研修後の解決志向アプローチに関する認識と実施状況に関するアンケートの結果から、研修校の教師に解決志向アプローチのものの見方・考え方が共有されたことが示唆された。

表4 「外在化問題への対応」に関する効力感得点の平均値 ()内は標準偏差

	研修校			対照校		
	事前	事後	変化量	事前	事後	変化量
総得点	5.23 (1.4)	5.66 (0.9)	0.43 (0.9)	5.29 (1.1)	5.48 (1.2)	0.19 (1.1)
1. 人やものに攻撃的である	4.80 (1.7)	5.80 (1.0)	1.00 (1.4)	5.16 (1.3)	5.58 (1.5)	0.42 (1.3)
3. 他の子どもがしている遊びや活動のじゃまをする	5.27 (1.6)	5.87 (1.1)	0.60 (1.2)	5.53 (1.5)	5.79 (1.4)	0.26 (1.1)
4. そわそわしたり、落ち着きがない(多動である)	5.60 (1.7)	5.80 (0.9)	0.20 (1.4)	5.00 (1.3)	5.37 (1.5)	0.37 (1.6)
6. 注意散漫である	5.53 (1.5)	5.73 (1.0)	0.33 (1.2)	5.21 (1.2)	5.53 (1.1)	0.32 (1.2)
8. 他の子どもと口論する	5.33 (1.5)	5.6 (1.0)	0.33 (1.0)	5.63 (1.2)	5.84 (1.3)	0.21 (1.3)
9. きまりや指示を守らない	5.27 (1.8)	5.67 (1.2)	0.40 (0.0)	5.58 (1.6)	5.63 (1.5)	0.05 (1.3)
11. かんしゃく持ちである	4.80 (1.7)	5.40 (0.9)	0.60 (1.2)	5.05 (1.4)	5.11 (1.4)	0.05 (1.5)
12. 不注意である	5.20 (1.3)	5.40 (1.0)	0.20 (1.1)	5.16 (1.3)	5 (1.2)	-0.16 (1.5)

表5 「内在化問題への対応」に関する効力感得点の平均値 ()内は標準偏差

	研修校			対照校		
	事前	事後	変化量	事前	事後	変化量
総得点	5.72 (1.2)	5.77 (0.8)	0.05 (0.8)	5.45 (1.4)	5.56 (0.9)	0.11 (1.1)
2. 他の子どもたちと一緒にいるとき不安そうである	5.67 (1.3)	5.80 (1.0)	0.13 (1.0)	5.53 (1.6)	5.84 (0.9)	0.32 (1.4)
5. さびしそうにしている	5.93 (1.3)	6.00 (0.9)	0.07 (0.8)	5.84 (1.5)	5.79 (1.3)	-0.05 (1.5)
7. 仲間との遊びに参加しない	5.67 (1.2)	5.93 (1.0)	0.27 (0.9)	5.32 (1.6)	5.58 (1.2)	0.26 (1.3)
10. 悲しそうであったり、ふさぎこんだりする	5.87 (1.6)	5.93 (1.0)	0.07 (1.2)	5.53 (1.6)	5.53 (1.3)	0.05 (1.5)
13. ひとり遊びをする	5.47 (1.2)	5.20 (1.1)	-0.27 (1.4)	5.05 (1.5)	5.05 (0.7)	0.00 (1.4)

(3) ワークシートの効果

本ワークシートは、解決志向アプローチの質問技法の一つであるスケーリング・クエスチョン(Berg、1994)に基づくものであった。具体的には、問題対応効力感を1から10のスケールで数値化してから、自らのリソースに気づくための質問、未来像を描くための質問、未来像を実現するための行動を起こすための質問に順に回答していくワークシートを開発した。教師はこのワークシートに取り組むことによって、問題対応効力感を向上させると考えられた。これは「解決志向アプローチを教師に適用することによる効果」を検討したものであった。ワークシートに取り組んだ教師17名の「外在化問題への対応」に関する自己効力感得点について、4月中旬、6月上旬、7月上旬の3回にわたる得点変化を分析したところ、統計的に有意な得点の変化は見出されなかった。参加者には約1カ月間隔による回答を求めたが、こうした短い間隔の中で子どもたちの変化を実感し、その対応に関する自己効力感を認知することは難しかったのではないかと考えられた。ワークシートの実施間隔をもう少し長く設定し、例えば学期ごとに行うなど見直す必要がある。また、ワークシートに記載された質問の表現は、本来は面接場面で用いられるスケーリング・クエスチョンの表現を参考にしたものであった。そのため、面接場面と異なり紙上で自問自答するワークシートにおいては、回答者はその独特の表現に戸惑いがあったのではないかと考えられた。今後は質問の表現などを洗練し、わかりやすい表現を用いたワークシートを開発する必要がある。あるいは、ワークシートに取り組む前に、解決志向アプローチによるものの見方や考え方、そしてそれに基づく質問技法に関する講習を実施するなど、回答者が取り組みの意味を十分に理解できるような機会を設けることによって、ワークシートの効果が高まることが考えられた。

4. まとめ

(1) 研究の成果と課題

研究Ⅰでは、教師の問題対応効力感を測定するための尺度が開発された。また、研究Ⅱでは本尺度の得点を指標として教育相談研修の効果が分析された。同じく、研究Ⅲでも本尺度の得点を指標としてワークシートの効果が分析された。いずれにおいても尺度得点上では統計的に有意な変化を見出すことはできなかったが、解決志向アプローチは、参加した小学校の教師に新しい児童理解のためのものの見方・考え方を提案してくれたといえる。教師の問題対応効力感に及ぼす効果をいっそう高めるために、研究Ⅱでは、解決志向アプローチに関する教育相談研修の後のフォローの必要性が指摘された。また、研究Ⅲでは、ワークシートの実施に先行して、解決志向アプローチに関する研修の機会を提供する必要性が指摘された。これらを考え合わせると、研究Ⅱで実施したような解決志向アプローチに関する教育相談研修を実施した後で、研究Ⅲで開発したようなワークシートを実施するという展開が望ましいものと考えられた。今後、このような取り組みを実践し、これが教師の問題対応効力感に及ぼす効果を検討する研究を行っていききたい。

(2) 今後の課題

問題対応効力感尺度の信頼性と妥当性を検証する作業は今後も継続する必要がある。特に、本研究では人格特性的自己効力感との関係から本尺度の妥当性を検証したが、今後はその他の変数との関係も取り上げながら本尺度の妥当性を高める作業に取り組んでいく必要があるだろう。また、問題対応効力感が実際の行動を予測する認知的変数であることを証明する研究も必要だろう。さらに、問題対応効力感が教師のメンタルヘルスの向上に寄与することを証明するために、心理的ストレス反応など、メンタルヘルスに関する指標との関係を分析する研究も必要となるだろう。また、本尺度の信頼性に関しては、内的整合性が確認されたのみであり、安定性については分析されていなかったため、今後はこの点を分析する必要がある。

次に、特定の介入に関する効果を検証する研究としては、実験条件が十分でなかったことがある。

研究Ⅱでは、独立変数（教育相談研修の実施）と従属変数（教師の問題対応効力感の向上）の間の因果関係について確信がもてる程度をできるだけ高めるために、対照群を設定した分析を試みたが、従属変数に影響を及ぼす独立変数以外の変数を完全に統制できたわけではなかった。また、研究Ⅲでは対照群を設定することができなかった。本研究のような学校現場で行われる実践的研究では、理想的な実験条件を実現するのは現実にはかなり難しいが、今後は、実践的研究を系統的に積み重ねていくことで、教師の問題対応効力感の向上に影響を及ぼす要因を整理し、どの要因がどのように問題対応効力感の変容と関連するのかを少しずつ解き明かしていく必要があると考えられる。

引用文献

- Ashton, P. T. (1985a). Motivation and the teacher's sense of efficacy. In Ames, C. and Ames, R. (Eds.) *Research on Motivation in education*, vol. 2. Orlando, FL: Academic Press. pp.141-174.
- Ashton, P. T. (1985b). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35, 28-32.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Berg, I. K. (1994). *Family Based Services : A Solution-Focused Approach*. New York: W. W. Norton & Company.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 245-259.
- 市川千秋 (2004). はじめに 市川千秋 (監修) 宇田 光・櫻井禎子・有門秀樹 (編集) ブリーフ学校カウンセラー-解決焦点化アプローチ ナカニシヤ出版 pp. i - ii.
- 市川千秋 (2005). 学校臨床におけるソリューション・フォーカスト・アプローチ 現代のエスプリ, 451, 78 - 86.
- 前原武子 (1994). 教師の効力感と教師モラル, 教師ストレス 琉球大学教育学部紀要, 44, 333-342.
- 松尾一絵・清水安夫 (2008). 小学校教師版自己効力感尺度の開発-教師の個人的属性による比較検討- 応用教育心理学研究, 24, 11-17.
- 文部科学省 (2007). 児童生徒の教育相談の充実について-生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり- (報告) 文部科学省資料
- 坂野雄二・前田基成 (編) (2002). セルフ・エフィカシーの臨床心理学 北大路書房
- 田中富士夫 (1996). 臨床心理学の理論的背景 田中富士夫 (編著) 臨床心理学概説 新版 北樹出版 pp. 29-38.
- 丹籐 進 (2001). 教師効力感についての探索的研究-教職への満足感, 教育的信念, PM リーダーシップ行動との関連- 弘前大学教育学部紀要クロスロード, 3, 5-17.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- 米田 薫 (2007). 厳選! 教員が使える5つのカウンセリング ほんの森出版