

中学校での調査からみた教師の自己効力感と 生徒の学校適応感の関連

— 中学校における特別支援教育体制の充実に向けた示唆 —

本吉 大介・外牧 恒¹

Relationship between teachers' self-efficacy and students' school adaptation based on a survey of junior high schools

Daisuke Motoyoshi and Ko Hokamaki¹

(Received September 30, 2019)

I. 問題と目的

1. 特別支援教育への期待と現状

日本において障害のある児童生徒への教育は、長年「特殊教育」として発展してきたが、2007年（平成17年）4月から「特別支援教育」へ移行した。これは教育制度全般に大きく関わる移行であり、教育は大きな変革の時代へと移ったことを意味する。香川(2012)は、この変革の理由として「①特殊教育諸学校や特殊学級に在籍する児童生徒の障害の多様化と重度・重複化の傾向が著しく、障害種別の区別の意味があいまいになってきたこと②我が国の特殊教育は、障害の重い者の支援にシフトしていたために現実的な諸問題に柔軟に対応しにくいという課題が指摘されていたこと、特に不登校、校内暴力、学級崩壊等の小・中学校における様々な深刻な問題点が浮かび上がってきた状況下で通常の学級に在籍しているいわゆる発達障害児童生徒等の問題が顕在化してきたこと③先進諸外国におけるインクルージョンを志向した取り組みの流れの中で、我が国においても国際情勢を視野に入れた取り組みが課題になってきていたこと」の三つをあげている。

文部科学省の調査では、通常学級に在籍し学習面や生活面での特別な教育的支援が必要な子どもの割合を6.3%（2003）、6.5%（2012）と報告している。その中で、学校は特別支援教育の導入においてLDやADHD、ASDなどの発達障害のある児童生徒を含め、どのような教育の場にいる児童生徒に対しても支援を行うことを求められている。「特別支援教育の推進について（通知）」（文部科学省、2007）では、「特別支援教育は障害のある幼児児童生徒への教育にとどまら

ず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ、様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている」と指摘している。これは共生社会の形成が今後の重要な取り組みのひとつであることが明記され、特別支援教育の確実な実施と発展の必要性が示されているといえる。

2. 中学校における特別支援教育の課題

保田・姉崎（2012）は、「発達に伴う障害像のつかみにくさや二次的な障害としての問題行動の顕在化」、「教科担任制から生じる教員間の連携の難しさ」などを要因とする、中学校における特別支援教育推進の停滞を指摘している。

他方、中学校の生徒指導では、近年いじめ、不登校、校内暴力、学級崩壊等の様々な問題が取り上げられ、対応について議論がなされている。そのような中で校内生徒指導体制は、長く学校教育の中の基盤的役割として発展してきた。その他の分野に先立ち、すべての学校や学校を超えた地域の連携体制のみならず、より広域の連携体制、関係機関である警察などの機関との緊密な連携が確立され運用されるなどの発展を遂げてきている。しかし、全国における生徒指導上の問題は、学校管理下での暴力行為、いじめ、不登校とも、その発生件数の推移は平成9年度から平成17年度と平成18年度から平成28年度を比較すると平成18年度から平成28年度の発生件数が高く（文部科学省初等中等教育局児童生徒課、2018）、生徒指導の制度や取り組みの成果は数値としては捉えにくい。

生徒指導提要（文部科学省、2010）においては、「一人一人の特性を理解することの大切さ」や「発達障害の特性の理解」、「実態把握から特性に応じた対応」を

¹ 熊本市立河内中学校

はじめ、特別支援教育の視点と一致するものが多く挙げられている。しかし、「発達障害など周囲に気づかれにくい障害のある子どもについては明らかな不適応行動や問題行動が起こるまで、その障害特性に応じた適切な援助や配慮が行われることは少ない（長崎県教育委員会，2016）」ことも指摘されている実態もある。このように生徒指導に特別支援教育の視点を取り入れる重要性は示されているものの、特別支援教育の視点を取り込んだ生徒指導は多くの学校でまだまだ課題の多い状況であると言える。齊藤（2009）も「支援を要する子どもに対して、教師の否定的な評価や叱責等の不適切な対応を生み出し、児童生徒の否定的な自己イメージや自尊心の低下を引き起こし、二次障害と言われる、いわゆる生徒指導上の問題行動をとる児童生徒となってしまう」として特性理解に基づく対応の必要性を指摘している。生徒指導提要（2010）においては「発達障害の一次的障害である障害特性が、状況によっては、別の発達障害の行動特性として見られる場合もある」とし、「二次的障害として不適応状態がさらに悪化してしまう場合がある」と指摘している。この指摘は、児童生徒の適切な実態把握を行わず、禁止やルールの遵守を一律に押しつける旧来の生徒指導の形の危険性を訴えるものであると考えられる。このような旧来からの生徒指導においては、児童生徒は本来の力を発揮することなく、本来であれば様々な経験によって自信を深めていく学校教育の場が、否定的な評価や叱責が繰り返される場になり、新たな問題行動を引き起こすといった負のスパイラルを引き起こす危険性があると考えられる。このように、中学校における特別支援教育の推進は、これまでの生徒指導上の諸課題への対応をも含む重要な課題であると言えるだろう。

この課題に関連する研究では、村上（2010）は特別支援教育の視点を取り入れた生徒指導、生徒指導の体制を利用した特別支援教育の取り組みの有効性についての教員の肯定的な認識を報告している。このように、中学校における特別支援教育の意義については肯定的な認識も一定あるため、特別支援教育体制構築を促進させる何らかの要因を明らかにすることが次なる研究課題である。

3. 特別支援教育体制構築を推進する要因

特別支援教育体制構築にあたり、取り組みの継続・促進・発展については、教師自身が自分のやっていることが役に立っているという効力感（以下、教師の自己効力感）が大切であると筆者らは考えた。教師の自己効力感がない教育活動は負担感や意欲低下が見込まれ、発展しないどころか衰退していく可能性が高いと考えられる。また、筆者らが注目したことは教師の自

己効力感は生徒の成長や変化に支えられているという点である。すなわち、教師らの取り組みによって生徒が学校で不安なく豊かな生活を送っている実感（以下、生徒の学校適応感）が向上していくことも同時に重要である。つまり、特別支援教育体制構築を促進するためには教師の自己効力感と生徒の学校適応感が双方ともに向上していくことが重要であると考えた。

以上のことから、筆者らは特別支援教育体制構築を促進するためには教師の自己効力感と生徒の学校適応感の肯定的な相互作用が必要であると考え、その実態を調査から明らかにすることとした。

4. 本研究の目的

以上の通り、筆者らは中学校における特別支援教育体制構築を促進する要因として、教師の自己効力感と生徒の学校適応感に注目し、その関連を明らかにすることとした。本研究の結果から、中学校における特別支援教育体制の充実に向けた取り組みの方向性について考察し、示唆を得ることが本研究の目的である。

II. 方法

1. 調査対象

X年Y月A県B市立中学校3校（生徒676名、教師67名）、X年Y+2月C県D市立E中学校（生徒525名、教師47名）、生徒合計1,201名に対して生徒の学校適応感、教師合計114名に対して教師の自己効力感の質問紙調査を行った。調査においては、生徒1,131人（94.2%）、教師94名（82.5%）から有効な回答が得られた。

A県の3校には、あわせてX年Y月からの変化をみるために、Y+2月にも同様の調査を行った。2度目の調査においては生徒645名（95.6%）、教師47名（70.1%）から有効な回答が得られた。

中学校は教科担任制であるため、小学校のように担任の自己効力感とクラスの子どもの学校適応感の平均値の相関を分析することでは実態が反映されないと考えた。そこで、担任しているクラスや各クラスの授業を週何時間担当しているかについて回答を求めて分析に用いることとした。なお、担任教師は朝の会、帰りの会、給食などでクラスの生徒と接することが多いため、教科や道徳、学級活動、総合的な学習の担当時間に3時間を加えることとした。

2. 教師の自己効力感、生徒の学校適応感の測定方法

1) 教師の自己効力感の定義と測定方法

本研究において教師の自己効力感は、谷島（2013）の定義を参考に「生徒に適切な指導、支援や学校全体でのチームの動きがうまくできるという教師個人の確信」と定義する。教師の自己効力感の測定には、谷島

Table1 本研究において教師の自己効力感を測定する尺度の3因子23項目 ※谷島（2013）を参考に作成

第1因子	協働的自己効力感
1	前向きに頑張っている同僚の仕事を進んで応援し、評価することができる。
2	人のいいところから積極的に学んだり、自分の言動で反省すべき点は謙虚に反省することができる。
3	自分は他の人に支えられているからこそ、自分の仕事ができる、いつも思っている。
4	目立たないところで地道に仕事をしている同僚に気づき、評価することができる。
5	新しい同僚が来たとき、その人の立場になって親切にすることができる。
6	手伝ってもらったり、やってもらったことに対して素直にありがたいと思える。
7	教科などの専門性にこだわらず、相手のしていることに興味を示すことができる。
8	校務分掌等の役割にこだわらず、相手のしていることに興味や理解を示すことができる。
9	校内で同僚にすれ違ったりしたときに、明るく挨拶したり、話しかけたりすることができる。
第2因子	教育相談・特別支援教育に関する自己効力感
10	私が努力すれば、指導上配慮の必要な生徒でも適切に指導できる。
11	どんな生徒でも、教師が正面から向き合って接すれば、心を開いてくれると思う。
12	生徒が問題行動をとったとき、なぜそんな行動をとったのかと考え、受けとめることができる。
13	もし教師に適切な技量とやる気（根気、覚悟、子どもを想う気持ち、あきらめない気持ちなど）があれば指導上配慮の必要な生徒でも指導・支援ができる。
14	学校や教師への不信感が強く信頼関係を築くことが難しい生徒でも、教師が親身になって話を聞き、見守ることができればその子は育っていく。
15	生徒の能力や特性に関係なく、平等に接することができる。
16	発達障害のある生徒に対して、その特性を受け入れ、その子の立場で話を聞ける。
17	すべての経験は無駄な経験ではないと考え、いろいろな仕事に積極的にチャレンジすることができる。
第3因子	学校教育全般に関わる自己効力感 ※全て逆転項目
18	生徒のやる気と学業成績は家庭環境に左右されるものなので、教師の力ではどうしようもない。
19	学級や授業などで生徒に与える影響は、家庭における影響に比べると微々たるものだ。
20	生徒の学業に影響を及ぼしている要素全てを考えた場合、教師の力はそれほど大きいものではない。
21	家庭でしつけられていない生徒は、学校での指導もほとんど効き目がないと思う。
22	生徒の学業は、大部分、家庭環境に左右されるので、教師にできることは限られている。
23	生徒が授業で身に付ける学力は、各々の家庭環境によって異なるものだと思う。

(2013)の「教師自己効力感尺度」を参考に作成し、教師同士支え合うことができている実感を第1因子「協働的自己効力感」、教育相談や特別支援教育に関する理解と実践ができている教師の実感を第2因子「教育相談・特別支援教育に関する自己効力感」、教師の学校教育において生徒に果たせる役割の大きさの実感を第3因子「学校教育全般に関わる自己効力感」とする3因子23項目で調査を行った。回答方法は「大変あてはまる」～「まったくあてはまらない」の4件法で行い、4段階に対して4点～1点を与えた。第3因子の項目は逆転項目として点数化した。Table1に3因子23項目を示す。

2) 生徒の学校適応感の定義と測定方法

栗原・井上（2010）は生徒の学校適応感について、勉強や先生との関係など学校に関係する様々な場面での適応感であるが、学校以外の場面での適応状態も学校への適応感に大きな影響を及ぼすとしている。このように学校生活のみならず、学校生活に影響をもたら

す可能性のある場面での適応の状態を含め、「個人と環境との主観的な関係」のことを学校適応感としている。

栗原・井上（2010）は、児童生徒の学校適応に関して、「生活満足感」、「教師サポート」、「友人サポート」、「向社会的スキル」、「非侵害的關係」、「学習適応」の6因子30項目により測定する学校環境適応感尺度（ASSESS）を開発した。

本研究では生徒の学校適応感とは、栗原・井上（2010）の生徒の学校適応感の定義を参考とし、「学校生活のみならず、学校生活に影響をもたらす可能性のある場面での適応の状態を含め個人と環境との主観的な関係」と定義する。測定・分析においては、栗原・井上（2010）の「ASSESS」のソフトを用いた。尺度内の項目について、第2因子の項目に関しては中学校では教科担任制でありため、「担任の先生」に限定しない方が校内教育支援体制を表すと考えASSESS 高校生版を使用し、「担任の先生」の表記を「学校の先生」

とした。調査は6因子30項目で行った。回答方法はASSESSの質問紙に従い5件法により、5段階に対して「あてはまる」5点、「ややあてはまる」4点、どちらともいえる」3点、「ややあてはまらない」2点、「あてはまらない」1点を与えた。なお尺度を構成する6因子の内容は以下の通りである。生活全体に対して満足や楽しさを感じている程度で総合的な適応感を示す「生活満足感」、先生の支援があることや認められているなど先生との関係が良好だと感じている程度を示す

「教師サポート」、友だちからの支援があることや認められているなど友人関係が良好だと感じている程度を示す「友人サポート」、友だちへの援助や友だちとの関係をつくるスキルをもっていると感じている程度を示す「向社会的スキル」、無視やいじわるなど拒否的・否定的な友だち関係がないと感じている程度を示す「非侵害的關係」、学習方法がわかり意欲も高いなど学習状況が良好だと感じている程度を示す「学習適応」である (Table2)。

Table2 生徒の学校適応感尺度6因子30項目と矛盾を測る4項目 ※栗原・井上(2010)を参考に作成

第1因子	生活満足感
1	気持ちがすっきりとしている。
2	気持ちが楽である。
3	生活がすごく楽しいと感じる。
4	自分はこのびのびと生きていると感じる。
5	まあまあ、自分に満足している。
第2因子	教師サポート
6	学校の先生は困ったときに助けてくれる。
7	学校の先生は信頼できる。
8	学校の先生は私のことをわかってくれている。
9	学校の先生は私のいいところを認めてくれている。
10	学校の先生は私のことを気にしてくれている。
第3因子	友人サポート
11	友達は、私のことをわかってくれている。
12	悩みを話せる友達がいます。
13	元気がないとき、友達はすぐ気づいて、声をかけてくれる。
14	「いいね」「すごいね」と言ってくれる友達がいます。
15	嫌なことがあったとき、友達は慰めたり励ましてくれる。
第4因子	向社会的スキル
16	友達や先生に会ったら、自分からあいさつをしている。
17	あいさつはみんなにしている。
18	困っている人がいたら、その人を元気づける自信がある。
19	落ち込んでいる友達がいたら、その人を元気づける自信がある。
20	相手の気持ちになって考えたり行動する。
第5因子	非侵害的關係
21	友達に嫌なことをされることがある。*
22	友達に無視されることがある。*
23	友達にからかわれたり、バカにされることがある。*
24	仲間に入れてもらえないことがある。*
25	陰口を言われているような気がする。*
第6因子	学習適応
26	勉強のやり方がよくわからない。*
27	授業がよくわからないことが多い。*
28	勉強の問題が難しいとすぐにあきらめてしまう。*
29	勉強についていけないのではないかと不安になる。*
30	自分は勉強はまあまあできると思う。

*は逆転項目

3) 分析方法

A 県 B 市立中学校 3 校（計 22 クラス）の Y 月の調査と C 県 D 市立 E 中学校（14 クラス）の Y + 2 月の調査データを用い、学級に関わる教師と学級の生徒、学年部教師と学年生徒（4 校 × 3 学年の計 12 グループ）、学校全教師と全校生徒（計 4 校）の教師の自己効力感 3 因子のそれぞれの平均値と生徒の学校適応感 6 因子それぞれの平均値について相関分析を行った。なお、学級に関わる教師の自己効力感は、クラスの担任或いは教科担任の関与の程度を反映させて算出した。具体的には、1 年 1 組に参与している教師グループから回答があった時数の和を算出し、各教師が担当する時数が総時数に対してどの程度を占めているかを算出（担当時数 / 総時数）し、その割合を関与の程度とした。続いて、各教師の自己効力感各因子の合計点に総時数に占める割合を反映させた（重みづけ）。最後に、重みづけが行われた各教師の自己効力感の得点について、各クラス担当している教師の和を算出し、人数で除して平均値を算出した。

生徒の学校適応感 は ASSESS によって算出された各因子の学級平均を利用した。

続いて、A 県 B 市立中学校 3 校の Y 月と Y+2 月の 2 回の測定による教師の自己効力感の変化の差と生徒の学校適応感の変化の差について相関分析を行った。なお、分析対象のグループ数は A 県 B 市立中学校 3 校の 22 クラス、学年部教師と学年生徒 9 グループ（3 校 × 3 学年）、学校全教師と全校生徒 3 校の計 34 グループである。

Ⅲ. 結果

1. 教師の自己効力感と生徒の学校適応感の関連 (Table3)

1-1. 教師の自己効力感の第 1 因子「協働的自己効力感」と生徒の学校適応感の 6 因子の関連

教師の「協働的自己効力感」は生徒の学校適応感の中の「友人サポート」と弱い正の相関がみられた。他

の 5 因子では有意な相関はみられなかった。したがって、教師の「協働的自己効力感」が高いと生徒の「友人サポート」が高くなることが明らかになった。

1-2. 教師の自己効力感の第 2 因子「教育相談・特別支援教育に関する自己効力感」と生徒の学校適応感の 6 因子の関連

教師の「教育相談・特別支援教育に関する自己効力感」は生徒の学校適応感の「教師サポート」と正の相関がみられた。また、「学習適応」と弱い正の相関がみられた。他の 4 因子では有意な相関はみられなかった。したがって、教師の「教育相談・特別支援教育に関する自己効力感」が高いと生徒の「教師サポート」と「学習適応」が高くなることが明らかになった。

1-3. 教師の自己効力感の第 3 因子「学校教育全般に関わる自己効力感」と生徒の学校適応感の 6 因子の関連

教師の「学校教育全般に関わる自己効力感」は生徒の学校適応感の全ての因子と正の相関がみられた。したがって、教師の「学校教育全般に関わる自己効力感」が高いと生徒の学校適応感のすべての因子が高くなる、すなわち生徒の学校適応感が高くなることが明らかになった。

2. 教師の自己効力感と生徒の学校適応感の経時的変化に関する相関分析 (Table4)

2-1. 教師の自己効力感の第 1 因子「協働的自己効力感」の変化と生徒の学校適応感各因子の変化の関連

教師の「協働的自己効力感」の変化と生徒の学校適応感各因子の変化は相関がみられなかった。このことから、2 か月間の教師の「協働的自己効力感」の変化と生徒の学校適応感の変化は、関連がないことが明らかになった。

2-2. 教師の自己効力感の第 2 因子「教育相談・特別支援教育に関する自己効力感」の変化と生徒の学校適応感各因子の変化の関連

教師の「教育相談・特別支援教育に関する自己効力感」の変化と生徒の学校適応感各因子の変化は相関がみられなかった。このことから、2 か月間の教師の「教育

Table3 教師の自己効力感と生徒の学校適応感の相関 N=52

教師の自己効力感	生徒の学校適応感					
	生活満足感	教師サポート	友人サポート	向社会的スキル	非侵害的関係	学習適応
協働的自己効力感	.100 n.s.	.030 n.s.	.313 *	-.128 n.s.	-.242 n.s.	.069 n.s.
教育相談・特別支援教育に関する自己効力感	.156 n.s.	.411 **	.216 n.s.	.045 n.s.	-.010 n.s.	.279 *
学校教育全般に関わる自己効力感	.536 ***	.523 ***	.455 ***	.452 ***	.414 ***	.603 ***

$p < .05^*$ $p < .01^{**}$ $p < .001^{***}$

Table4 Y月とY+2月の教師の自己効力感の差と生徒の学校適応感の差の相関 N=34

生徒の学校適応感 教師の自己効力感	生活満足感	教師サポート	友人サポート	向社会的 スキル	非侵害的關係	学習適応
協働的自己効力感	-.158 n.s.	-.084 n.s.	-.004 n.s.	-.212 n.s.	.085 n.s.	.080 n.s.
教育相談・特別支援教育に 関する自己効力感	-.270 n.s.	-.002 n.s.	-.207 n.s.	-.027 n.s.	-.051 n.s.	.142 n.s.
学校教育全般に関わる 自己効力感	-.014 n.s.	.338 *	-.066 n.s.	-.093 n.s.	.060 n.s.	.166 n.s.

p<.05* p<.01** p<.001***

相談・特別支援教育に関する自己効力感」の変化と生徒の学校適応感の変化は、関連がないことが明らかになった。

2-3. 教師の自己効力感の第3因子「学校教育全般に関わる自己効力感」の変化と生徒の学校適応感各因子の変化の関連

教師の「学校教育全般に関わる自己効力感」と生徒の「教師サポート」の間に弱い正の相関がみられた。他5因子に関しては有意な相関はみられなかった。このことから、2か月間の教師の「学校教育全般に関わる自己効力感」の変化と生徒の「教師サポート」の変化には、関連があることが明らかになった。

IV. 考察

1. 教師の「協働的自己効力感」と生徒の学校適応感の関連に関する考察

教師の自己効力感の第1因子「協働的自己効力感」と生徒の学校適応感との関連は「友人サポート」の間に弱い正の相関が認められたが、その他の「生活満足感」「教師サポート」「向社会的スキル」「非侵害的關係」「学習適応」に関しての関連はみられなかった。教師の「協働的自己効力感」は授業ごとに生徒に関わる教師が変わる教科担任制の中学校では特に重要視されており、様々な教師の教育活動の基盤になり、その基盤の上で何を目指し何に取り組むかが考えられ実践されていく。したがって、中学校教師間には、互いに協働しながらの支援・指導が必要で、基本的な協働的な意識は浸透していると考えられる。一方で協働的な意識が、実践や実践を振り返る場、議論しながら目的・方向性を持ち共通理解、共通実践していく実質的な協働的体制にまで発展することにより、生徒の学校適応感との関わりが出てくるのではないかと考えられる。本研究において筆者らは、「教師サポート」や「学習適応」など多くの側面においても相関がみられると想定していたが相関は認められなかった。今回の教師の「協働的自己効力感」の質問内容では、表面的な行動に現れ

るような状況を質問しており、その質や協働により生み出される生徒たちへの直接的な働きかけに関わる行動を測れる内容が不足していた可能性がある。このことから、教師の「協働的自己効力感」の高まりと最も関連があると考えていた「教師サポート」「学習適応」との間に相関は認められなかったと考えたい。また、「向社会的スキル」「非侵害的關係」との関連が認められなかったのは、教師の協働的な意識が、直接影響するのではなく、教師の協働した取り組みが生徒への取り組みに移ってから徐々に広がっていく性質のものであるからだと考えられる。協働への意識から一歩踏み出し、その先に生徒の社会的なスキルや非侵害的な関係を生み出す取り組みが行われることでその関係性が見えてくるのではないかと考えられる。このことは、本来「友人サポート」に関しても同じことが言えるだろう。

本研究では「協働的自己効力感」と6因子の中で関連がみられたのは、弱い正の相関ではあるが「友人サポート」であった。教師の協働的な意識の高まりは、少なからず生徒の「友人サポート」に関わる意識の高まりと関係があることが示唆された。これは、教師同士の協働的な意識や姿は、教師間の明るい雰囲気や明るい姿を生み出し、その雰囲気の良さや姿は、自分たちもそうありたいという生徒のモデルとなり生徒間の協働へ波及していくと考えられる。教師の協働による雰囲気は数値としては測ることはできないものではあるが、生徒に影響をもたらす可能性があると考えられる。

2. 教師の「教育相談・特別支援教育に関する自己効力感」と生徒の学校適応感の関連に関する考察

教師の自己効力感の第2因子「教育相談・特別支援教育に関する自己効力感」と生徒の学校適応感との関連は、「教師サポート」について正の相関、「学習適応」については弱い正の相関があり、教師の教育相談や特別支援教育に関する自己効力感が高ければ、生徒の「教師サポート」と「学習適応」が高くなるという結果が示された。これは、教育相談や特別支援教育を重視す

る視点を持った教師の存在は、生徒が「教師サポート」あるいは「学習適応」を高めるサポートを受けられているという実感につながっており、また教師からサポートされているという生徒の実感は、教師に手ごたえとして伝わり、効力感に影響するという相互の関係が考えられる。

教師の「教育相談・特別支援教育に関する自己効力感」とその他の因子である「生活満足度」「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的関係」は関連が認められなかった。本研究で用いた尺度項目の内容は、教師が行う教育相談や特別支援教育などの個々の生徒に対応するものであった。特別支援教育に関わるインクルーシブな集団作りを想定した内容の項目を含む場合には、教育相談や特別支援教育の取り組みが生徒の学校適応感の他の側面と相互に影響し合う関係がみられるかもしれない。

3. 教師の「学校教育全般に関わる自己効力感」と生徒の学校適応感の関連に関する考察

教師の自己効力感の第3因子「学校教育全般に関わる自己効力感」と生徒の学校適応感6因子との関連は、全ての因子間において、正の相関を示した。「学校教育全般に関わる自己効力感」は、教師が学校教育の力をどれだけ信じ、情熱を持ち取り組んでいるかに関わる内容と考えられる。このことから、教師が学校教育の力を信じ、情熱を持っているほど、生徒の学校適応感が高くなるということが明らかになった。これは、学校教育で子どもを成長させることができるという教師の実感が、学校教育の力を信じ、情熱を持つことにつながり、実践へ向かう力となり、一人一人の生徒の適切な実態把握や、生徒と向き合うことを後押しすると共に、新たな取り組みに対しても理解を深め、具体的な実践へつなげていく原動力になることが背景にあると考えられる。また、生徒の学校適応感の高まりによる充実した生活の様子から、教師が学校教育の成果を実感でき「学校教育全般に関わる自己効力感」を高めることができると考えられる。

4. 教師の自己効力感と生徒の学校適応感の経時的変化の関連に関する考察

A県B市立中学校3校の調査でX月とX+2月の変化の相関を検討したが、相関がみられたのは教師の自己効力感の第3因子「学校教育全般に関する自己効力感」と生徒の学校適応感の「教師サポート」に関する因子であり、弱い正の相関であった。このことから、2か月という短い期間の中で相互の影響が比較的顕在化しやすい側面は、教師の情熱や信念の部分と生徒が教師から支えられている実感であることが分かった。他の因子の変化に関わる相関関係については教師の自己効力感と生徒の学校適応感それぞれに影響を与え関

連が出てくるまでに一定期間の時間の経過が必要であると考えられる。したがって、今回の2か月間の調査では、関連性の実態を検証するための十分なデータが得られていない可能性がある。今後、学校内の短期的なPDCAサイクルの取り組みの中で得られるデータから長期にわたる変化を調査し、どの程度時間をかけどのように関係しながら変化していくかの分析を行うこともその実態の解明には必要であると考えられる。言い換えるならば、教師が「効果が見込める」と考えて取り組み始めた実践の効果が、生徒の実感として現れるまでどの程度の時間差を見込む必要があるかという問いについての検証である。

V. 総合考察

本研究では、教師の自己効力感と生徒の学校適応感の関連と、両方の経時的変化の関連について相関分析によって検証を行った。結果は先述の通りであるが、生徒の学校適応感を高める日常的な指導・支援を充実させていくためには、教師の自己効力感を高め、実践の促進や継続・発展への意欲を向上させていく体制づくりが必要であると考察することができる。これは学校経営に携わる者の視点での示唆である。一方で、校内での指導・支援やチームとしての対応、他機関との連携も含めた教育の力によって生徒が学校適応できるようになっていく姿が、教師の自己効力感を高め、実践の促進や継続・発展への意欲を高めていくという見方をすることもできる。特に経験の浅い教員においては後者のモデルで自己効力感が高まっていくケースも多いだろう。いずれにしても、教師と生徒が共鳴し合いながら共に成長していく教育環境、学校体制づくりが重要であるという示唆が得られた。

本研究は特別支援教育体制構築の促進が主題であるが、結果からは「教育相談・特別支援教育に関する自己効力感」は生徒の「教師サポート」と「学習適応」と関連があることが示された。したがって、信頼関係の構築や学習上の課題を有する、すなわち特別な支援を必要とする生徒への対応を強化していくためには、生徒を様々な視点から理解できる、気持ちに共感することができる、根気強く指導・支援することが成長をリードするといった「教育相談・特別支援教育に関する自己効力感」が高まるような専門知識、指導・支援技術、経験、学校内の共通認識を持てる仕組み作りが効果的であると考えられる。

最後に「学校教育全般に関わる自己効力感」は生徒の学校適応感の全ての因子と正の相関があった。学校教育が生徒に与える影響への自負と情熱を持ち、日常的な指導・支援に取り組む教師集団が関わるクラスの

学校適応感は高いという結果である。他方では、学校教育の影響に確信が持てない、日常的な指導・支援の効果が実感できず、徒労感や疲労感ばかりを蓄積している教師も一定数いるはずであるが、校内の教師間でミーティングを行う、管理職やミドルリーダーに相談して体制を整える、専門家のコンサルテーションを受ける、専門性の向上に関わる研修を受ける、本人が気づいていない効果的な取り組みを再評価するなどの取り組みによって改善が見込まれるかもしれない。本研究では教育支援体制と教師の自己効力感の関連については扱っていないが、本研究から得られた示唆を実証するためには必要な研究といえるだろう。この点は今後の研究課題として見据えている。

VI. 今後の課題

はじめに、研究方法に関する課題を挙げる。本研究では、教師の自己効力感と生徒の学校適応感の関連の調査において、中学校の教科担任制の現状から分析方法で示したような計算によって各クラスの教師の自己効力感を算出した。中学校の学級単位の教師の自己効力感の測定は先行研究がなく、教師の自己効力感の算出方法に関して一つの方法を提示したことになるが、方法上の妥当性の検証は課題である。また、学級の生徒の学校適応感をみるために、学級の生徒の平均値で生徒の学校適応感をみた。多くの生徒が適応することにより、困難を示す生徒に目が届きやすくなり支援がしやすくなることを前提として考えた校内教育支援体制の研究である。しかし、本来一人一人に目を配り、困難を示している生徒をいかに支援していかかが特別支援教育の視点である。困難を示す生徒個人に焦点をあて、体制としてどのようなシステムで具体的に支援していく手段があるのかについては今後の研究で明らかにしていきたい。

また、教師の自己効力感と生徒の学校適応感の相関に関して、一方の変化により、もう一方にどのような変化が生じるかを長期間にわたり調査することができていない。変化の経過を追うことにより取り組みの質

や効果について分析することができるのではないかと考えられる。今後、教師の知識や理解と具体的実践がどのように生徒に影響を与えるか長期間にわたり調査することで、具体的取り組みの検証を行いたい。

VII. 引用文献

- 香川邦生（2012）特別支援教育コーディネーターの役割と連携の実際－教育のユニバーサルデザインを求めて－，教育出版
- 栗原慎二・井上弥（2010）アセス（学級全体と児童生徒個人のアセスメントソフト）の使い方・活かし方，ほんの森出版
- 文部科学省（2007）特別支援教育の推進について（通知）
- 文部科学省（2010）生徒指導提要
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課（2018）平成28年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」（確定値）について
- 村上凡子（2010）生徒指導と特別支援教育との統合性志向に関する教員の意識調査，日本教育実践学会教育実践学研究，12（1），1-10.
- 長崎県教育委員会（2016）特別な配慮が必要な子どもの教育支援に関する取り組み～早期からの見守りと継続した支援システムの構築～
- 齊藤万比古（2009）発達障害が引き起こす二次障害へのケアとサポート，学研
- 谷島弘仁（2013）「教師の自己効力感がバーンアウトに及ぼす影響」Bulletin of Living Science, 35, 85-92.
- 保田英代・姉崎弘（2012）中学校における特別支援教育体制の在り方について－「個別的教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成と活用を通して－三重大学教育学部研究紀要第63巻，79-86.

VIII. 謝辞

本研究は平成30年度熊本大学特別支援教育特別専攻科の卒業論文の一部を加筆・修正したものである。

本研究を実施に際して御協力いただきましたA県B市立中学校の生徒・先生方，C県D市立中学校の生徒・先生方に深く感謝を申し上げます。