

不登校の原因は、「いじめ」だと思ってしまう？

—不登校児に対する原因帰属と感情—

勝崎 彩子 兵庫教育大学大学院学校教育学専攻
川島 一夫 教育科学講座

【要 約】

本研究は、教師や学校関係者が不登校児に対して、どのような感情を持つことが多いかについて検討を行った。マスコミの影響からか、一般的に不登校といえば「いじめ」という考えることが多いように見かけられる。その結果、原因に関わらず、不登校児を「いじめ」によるものと考えて対応をすることが、不登校の長期化につながっている可能性が考えられる。そこで、教師および学校関係者を対象として、帰属理論から引き出された8つのタイプの不登校児についてのケースに対する10の感情についての評定尺度による検討を行った。その結果、学業的達成に関する先行研究で見いだされた能力要因に帰属したとき同情心がわき、努力要因に帰属したとき怒りの感情がわくという結果と異なり、努力要因である「自己中心性」や「怠惰」で、怒りの感情が高い得点を示したにもかかわらず、「能力」では同情心が特に高い得点を示すということではなかった。学業的達成とは異なり、不登校児に対する帰属と感情は、子どもを取り巻く環境的な要因が大きく影響をすることが明らかとなった。

キーワード： 不登校、不登校への原因帰属、教師の感情、不登校の原因

【問 題】

マスコミの影響からか、一般的に不登校といえば「いじめ」という考えることが多いように見かけられる。その場合のいじめの定義は、「集団で、寄って集ってある特定の個人を身体的・精神的に傷つけること」である。学校関係者や親の中にも、不登校といえば、まず「いじめ」の可能性をという考え方を持つ者が多い。その結果、原因に関わらず、不登校児を「いじめ」によるものと考えて対応をすることが、不登校の長期化につながっている可能性が考えられる。

これは一般的に不登校のような事象に対しては、「いじめ」に代表されるような、外的で不安定な原因に帰属する傾向を持っているからであると考えられる。それは、不登校が始まる時点まで、登校が可能であることが多く、登校できなくなるのは、「学校」という場面で、登校意欲を失うほどの衝撃的な出来事が起こったからだと考えることが多いからであろう。さらに、「自分が学校に行けなくなるとしたら・・・」と不登校の原因を自分に当てはめて考えたケースでも、Jones & Nisbett(1972)が述べているように、自分の問題よりも外的な事柄に帰属しやすいと考えるからである。本研究では、まず不登校に対する一般的な原因帰属を探ることで、不登校の原因は、「いじめ」が多い？と考えられているかどうかを検討する。

Weinerの理論のように、教師が生徒の失敗を能力不足に帰属した場合に同情心がわき、努力不足に帰属した場合に怒りがわくというのであれば、学業場面だけでなく、不登校の子どもに対しても、周りの大人は、その子どもの不登校について能力や努力に原因帰属し、それに伴って援助行動の意欲も変わってくるのではないだろうか。

そこで本研究では、現職の教員・教員志望の大学生・その他の大学生の3群に、あるクラスの担任になったつもりで、原因の異なる不登校児童・生徒に対する感情を評定させることによって、生徒の不登校に対する教員の原因帰属と感情の関係を探ることにした。

本研究では、不登校の原因帰属を、Weiner の3つに次元、すなわち、安定と不安定、内的と外的、統制可能と統制不可能という3つの次元によって、8つに分けられるとき、どの帰属が行われたときに、どのような感情が影響を与えられるかについて検討する。すなわち、不登校という現象について特定の帰属が生じた時、感情として同情を感じるのか、また怒りを感じるかを質問紙によって調査した。

【方法】

【被験者】 N大学教育学部生27名、現職の教員23名、スクールカウンセラー・相談員8名

【手続き】 調査は、質問紙により集団で行われた。対象者に質問紙を配布し、時間を設定せずに被験者のペースによって回答が求められた。質問は、被験者がある小学校のクラスの担任になって回答すると仮定され、その学級内のA~Hの女子児童についての簡単な説明を示され、それに従って回答が求められた。A~Hの説明の内容は、Weinerの帰属理論の安定性、内的外的、統制という3次元に基き、「日頃の努力」「能力」「教師の偏見」「課題の困難度」「直前の努力」「気分」「他人からの援助」「運」であった。Weinerの理論を基礎として、本研究では、A~Hの説明の内容について、川島ら(2002)を参考に、3次元の組み合わせにより計8つに当てはまる帰属水準が考案された。その結果、A.「いじめ」、B.「怠惰」、C.「自己中心」、D.「教師の偏見」、E.「LD児について」、F.「偶然の失敗」、G.「教師恐怖」、H.「親の不在」の8つの水準を選択した(表1.)。

統制の位置 帰属	安定		不安定	
	内的	外的	内的	外的
統制可能	自己中心	教師の偏見	怠惰	いじめ
統制不可能	能力(LD)	親の不在	教師恐怖	偶然の失敗

表1. 不登校の原因と予想される帰属要因の分類

さらに、速水(1981)で用いられた項目を参考に、A~Hの原因によって8人の架空の児童生徒が不登校になったと想定し、そのとき被験者に、教師としてどのような感情を抱くかを検討するために、10の感情についての帰属を5段階による評定を求めた。ここでの10の感情とは、速水(1981)による、「腹が立つ」、「かわいそうだ」、「心配だ」、「嫌になる」、「混乱する」、「どうしようもない」、「事情をもっとよく知りたい」、「驚く」、「不愉快だ」、「自分には関係ない」を基本とした。評定の尺度は、A~Hの生徒に対する援助意欲(積極的に援助したい~全く援助したくない)、それぞれの生徒を再登校させる自信(とても自信がある~全く自信がない)の5段階であった。

【材料】 質問紙に用いられた不登校傾向の子どもの8つの事例は、以下のとおりである。

〈A:「いじめ」不安定・外的・統制可能〉の事例;「前の学級では、クラスメイトから集団で無視される、陰口を言われる、物を隠されるなどのいじめを受けていた。反抗をしたり、相談を持ちかけたりすることもないので、現在も続いているようである。」

〈B:「怠惰」不安定・内的・統制可能〉の事例;「前の学級では、授業中窓の外をボーっと見ていたり、眠っていたり、ノートに落書きをしていることが多く、何度注意されても聞き入れず怠けていることが多かった。」

〈C:「自己中心」安定・内的・統制可能〉の事例;「前の学級では、皆でいるより一人でいることを好み、友達が「Cさん、皆の意見も聞いてよ」と言われても反省せず、ケンカになることがしばしばあった。」

〈D:「教師の偏見」安定・外的・統制可能〉の事例;「体育の時間に友達と数人でふざけていても、体育の先生に「お前はいつも不真面目だな」と一人だけ叱られることがよくあったようだが、自分からは誰にも相談していない。今もたびたびそのようなことがあるようだ。」

〈E:「能力」安定・内的・統制不可能〉の事例；「他の教科は問題なくできるが、計算だけまったく出来ず、いつも計算問題を何とか解こうとしているのだが努力の効果はあまりなく、もどかしい思いをしているようだ。学習障害(LD)の疑いがある。」

〈F:「偶然の失敗」不安定・外的・統制不可能〉の事例；「授業中に居眠りをしていて、うっかり椅子から落ちてしまい、皆から大笑いされたことがあり、そのときとても恥ずかしい思いをし、落ち込んでいた。それは一度きりのことで、皆は忘れてしまっているくらいだが、まだ本人は気にしているようだ。」

〈G:「教師恐怖」不安定・内的・統制不可能〉の事例；「いつもクラスの誰かを大声で怒鳴りつけている教師がいて、そのたびにとてもおびえた表情になっていた。友達に「次は自分が叱られる番かも」と不安そうに話していた。その教師は今年度もGのクラスの体育担当となっている。」

〈H:「親の不在」安定・外的・統制不可能〉の事例；H:幼少時に親が離婚し母親と二人暮らしとなり、母親は経済上、遅くまで働きに出ている。家ではいつも一人きりのようだ。情緒不安定な様子が見られる。」

【結果】

表2.は、質問した10の感情と援助意欲、そして再登校させる自信についての平均と標準偏差を示したものである。

①「心配だ」について安定性条件×内外条件×統制条件で分散分析を行なったところ、表3.に示されているように、二次の交互作用が有意であった ($F_{(1,57)} = 7.32, p < .01$)。そこで安定性条件別に、内外条件×統制条件の単純交互作用を分析した。安定群においては内外条件と統制条件の主効果(内外条件: $F_{(1,57)} = 10.73, p < .01$ 、統制条件: $F_{(1,57)} = 29.30, p < .01$)が有意であり、交互作用は有意でなかった。一方、不安定条件においては、内外条件×統制条件の交互作用が有意であった ($F_{(1,57)} = 16.05, p < .01$)。単純主効果検定の結果、内的群で統制可能・不可能の差は有意であった ($F_{(1,57)} = 7.49, p < .01$)。また外的群でも統制可能・不可能の差は有意であった ($F_{(1,57)} = 17.01, p < .01$)。

表2. 事例ごとの各項目の平均と標準偏差 (N=58)

	安定性 内・外 統制	安定				不安定			
		内的		外的		内的		外的	
		可能	不可能	可能	不可能	可能	不可能	可能	不可能
心配だ	M	4.18	4.60	4.41	4.78	4.31	4.59	4.72	4.38
	SD	0.94	0.59	0.79	0.71	0.97	0.56	0.52	0.83
かわいそう	M	3.69	3.53	3.69	4.10	2.88	3.90	3.88	3.90
だ	SD	0.99	1.09	0.99	1.03	1.15	1.16	0.93	1.16
腹が立つ	M	2.03	1.47	2.03	1.67	1.98	2.05	2.12	2.05
	SD	1.07	0.89	1.07	1.01	0.97	1.32	1.25	1.32
嫌になる	M	1.88	1.66	1.88	1.67	2.03	1.79	1.97	1.79
	SD	0.89	0.96	0.89	0.99	0.96	1.06	1.03	1.06
混乱する	M	2.26	2.21	2.26	2.16	2.57	2.07	0.57	2.07
	SD	1.01	1.21	1.01	1.21	1.05	1.08	1.08	1.08
どうしようも	M	1.78	1.71	1.78	2.02	2.07	1.76	1.97	1.76
ない	SD	0.79	0.91	0.79	0.97	1.01	1.90	0.98	1.90
事情をもっと	M	4.38	4.00	4.38	4.40	4.36	4.09	4.69	4.09
よく知りたい	SD	0.93	0.98	0.93	0.91	0.98	1.12	0.70	1.12
驚く	M	2.50	2.38	2.50	2.33	2.36	2.41	2.74	2.41
	SD	1.16	1.22	1.16	1.22	1.06	1.15	1.17	1.15
不愉快だ	M	1.84	1.53	1.84	1.59	1.93	1.79	2.02	1.79
	SD	1.00	0.77	1.00	0.93	1.00	1.14	1.18	1.14
自分には	M	1.48	1.31	1.48	1.45	1.41	1.43	1.17	1.43
関係ない	SD	0.84	0.59	0.84	0.81	0.64	0.75	0.50	0.75
援助意欲	M	4.41	4.60	4.41	4.60	4.34	4.57	4.52	4.57
	SD	0.79	0.52	0.79	0.69	0.86	0.75	0.72	0.75
再登校させ	M	3.16	3.34	3.16	3.12	3.05	3.40	2.98	3.40
自信	SD	0.66	0.78	0.66	0.84	0.84	0.89	0.60	0.89

統制可能群で内的・外的の差は有意であり ($F_{(1,57)} = 12.85, p < .01$)、統制不可能群でも内的・外的の差は有意であった ($F_{(1,57)} = 5.14, p < .05$)。さらに、事例別に Tukey 法を用いた多重比較を行なったところ、「教師恐怖」と「能力」の間にのみ有意差が見られなかったが、他の事例間にはすべて有意差が見られた。

②「かわいそうだ」について 3 要因の分散分析を行なったところ、二次の交互作用が有意であった ($F_{(1,57)} = 76.61, p < .01$)。そこで安定性条件別に、内外条件×統制条件の単純交互作用を分析した。安定群においては、内外条件×統制条件の交互作用は有意であった ($F_{(1,57)} = 22.72, p < .01$)。単純主効果検定の結果、内的群で統制可能・不可能の差は有意でなかった。また外的群では統制可能・不可能の差は有意であった ($F_{(1,57)} = 10.10, p < .01$)。さらに統制可能群では内的・外的の差は有意でなかったが、統制不可能群では内的・外的の差は有意であった ($F_{(1,57)} = 29.54, p < .01$)。

また、多重比較を行なったところ、「教師の偏見」と「自己中心の差」、「いじめ」と「教師恐怖」の差、「偶然の失敗」と「教師恐怖」の差、「偶然の失敗」と「いじめ」の差以外の全てに有意差が見られた。

③「腹が立つ」について 3 要因の分散分析を行なったところ、安定性条件×統制条件の交互作用が有意であった ($F_{(1,57)} = 4.73, p < .05$)。内外の主効果と他の交互作用は有意でなかった。そこで安定性条件の単純主効果の検定を行なったところ、統制不可能のときに安定と不安定の平均の差が有意であった ($F_{(1,57)} = 11.25, p < .01$)。また統制条件の単純主効果の検定を行なったところ、安定のときに統制可能と不可能の平均の差が有意であった ($F_{(1,57)} = 14.49, p < .01$)。

④「嫌になる」について 3 要因の分散分析を行なったところ、交互作用は有意でなく、統制条件の主効果のみが有意であった ($F_{(1,57)} = 6.99, p < .05$)。

⑤「混乱する」について 3 要因の分散分析を行なったところ、表 3.1.10 に示されているように、安定性条件×統制条件の交互作用が有意であった。そこで安定性条件の単純主効果の検定を行なったところ、統制可能のときに安定と不安定の平均の差が有意であった ($F_{(1,57)} = 6.94, p < .05$)。また統制条件の単純主効果の検定を行なったところ、不安定のときに統制可能と不可能の平均の差が有意であった ($F_{(1,57)} = 11.98, p < .01$)。

⑥「どうしようもない」について 3 要因の分散分析を行なったところ、表 4. に見られるように、安定性条件×内外条件、内外条件×統制条件、統制条件×安定性条件の交互作用が有意

であった。そこで安定性条件×内外条件における安定性条件の単純主効果の検定を行なったところ、内的のとき安定と不安定の平均の差が有意であった ($F_{(1,57)} = 6.88, p < .05$)。また内外条件の単純主効果の検定を行なったところ、安定のとき内的と外的の平均の差が有意であった ($F_{(1,57)} = 8.29, p$

表 3. 「心配だ」の分散分析表

	SS	df	MS	F
安定性	0.002	1	0.002	0.01 ns
内外	2.64	1	2.64	8.86 **
統制	3.62	1	3.62	9.60 **
安定性×内外	0.26	1	0.26	1.07 ns
内外×統制	3.27	1	3.27	9.41 **
統制×安定性	5.17	1	5.17	25.76 **
安定性×内外×統制	2.35	1	2.35	7.32 **
被験者	130.62	57	2.29	

表 4. 「腹が立つ」の分散分析表

	SS	df	MS	F
安定性	7.25	1	7.25	13.66 *
内外	0.86	1	0.86	2.22 ns
統制	6.28	1	6.28	10.78 *
安定性×内外	0.03	1	0.03	0.13 ns
内外×統制	0.03	1	0.03	0.13 ns
統制×安定性	6.28	1	6.28	4.73 *
安定性×内外×統制	0.86	1	0.86	2.22 ns
被験者	371.51	57	6.52	

表 5. 「どうしようもない」の分散分析表

	SS	df	MS	F
安定性	0.55	1	0.55	1.7 ns
内外	0.31	1	0.31	1.25 ns
統制	0.86	1	0.86	1.11 ns
安定性×内外	1.24	1	1.24	4.96 *
内外×統制	1.24	1	1.24	4.96 *
統制×安定性	3.45	1	3.45	5.38 *
安定性×内外×統制	3.45	1	3.45	1.25 ns
被験者	228.03	57	4.00	

く .01)。次に内外条件×統制条件における統制条件の単純主効果の検定を行なったところ、内的のとき統制可能と不可能の平均の差が有意であった ($F_{(1,57)} = 4.77, p < .05$)。また内外条件の単純主効果の検定を行なったところ、統制不可能のとき内的と外的の平均の差が有意であった ($F_{(1,57)} = 8.29, p < .01$)。次に統制条件×安定性条件における統制条件の単純主効果の検定を行なったところ、不安定のとき統制可能と不可能の平均の差が有意であった ($F_{(1,57)} = 4.69, p < .05$)。また安定性条件の単純主効果の検定を行なったところ、統制可能のとき安定と不安定の平均の差が有意であった ($F_{(1,57)} = 6.97, p < .05$)。

⑦「もっと事情を知りたい」について3要因の分散分析を行なったところ、表 3.1.12 に示されるように、二次の交互作用が有意であった ($F_{(1,57)} = 22.94, p < .01$)。そこで安定性条件別に、内外条件×統制条件の単純交互作用を分析した。安定群においては、内外条件×統制条件の交互作用は有意であった ($F_{(1,57)} = 20.92, p < .01$)。単純主効果検定の結果、内的群で統制可能・不可能の差は有意であった ($F_{(1,57)} = 14.13, p < .01$)。また外的群では統制可能・不可能の差は有意でなかった。さらに統制可能群では内的・外的の差は有意でなかったが、統制不可

表 6. 「もっと事情を知りたい」の分散分析表

	SS	df	MS	F
安定性	003	1	003	006 rs
内外	38	1	38	22.94**
統制	11.17	1	11.17	11.56**
安定性×内外	003	1	003	0.31 rs
内外×統制	003	1	003	0.31 rs
統制×安定性	1.94	1	1.94	3.53 rs
安定性×内外×統制	38	1	38	22.94**
残差	283.21	57	4.97	

表 7. 「もっと事情を知りたい」各事例間の多重比較

	自己中心	能力	教師の偏見	親の不在	怠惰	教師恐怖	いじめ	偶然の失敗
自己中心	—	-0.38*	0.00	0.02	-0.02	-0.29*	0.31*	-0.29*
能力	—	—	0.38*	0.40*	0.36*	0.09*	0.69*	0.09*
教師の偏見	—	—	—	0.02	-0.01	-0.29*	0.31*	-0.29*
親の不在	—	—	—	—	-0.03	-0.31*	0.29*	-0.31*
怠惰	—	—	—	—	—	-0.28*	0.33*	-0.28*
教師恐怖	—	—	—	—	—	—	0.60*	0.00
いじめ	—	—	—	—	—	—	—	-0.60*
偶然の失敗	—	—	—	—	—	—	—	—

能群では内的・外的の差は有意であった ($F_{(1,57)} = 17.40, p < .01$)。また、各事例間の重比較を行なったところ、表 7. に示されているように、ほとんどの事例間に有意差が見られた。「いじめ」が特に高い得点を示し、「教師恐怖」「偶然の失敗」「能力」は低い得点を示した。

⑧「驚く」について3要因の分散分析を行なったところ、表 3.1.14 に示されているように、安定性条件×内外条件、内外条件×統制条件の交互作用が有意であった。そこで安定性条件×内外条件における、内外条件の単純主効果の検定を行なったところ、不安定のとき内的と外的の平均の差が有意であった ($F_{(1,57)} = 7.71, p < .01$)。また内外条件の単純主効果の検定を行なったところ、統制可能のとき内的と外的の平均の差が有意であった ($F_{(1,57)} = 7.71, p < .01$)。また内外条件×統制条件における、統制条件の単純主効果の検定を行なったところ、外的のとき統制可能と不可能の平均の差が有意であった ($F_{(1,57)} = 5.15, p < .05$)。

⑨「不愉快だ」について3要因の分散分析を行なったところ、表 3.1.15 に示されているように、交互作用は有意でなかった。統制条件の主効果が有意であった ($F_{(1,57)} = 8.74, p < .01$)。⑩「自分には関係ない」について3要因の分散分析を行なったところ、表 3.1.16 に示されているように、安定性条件×内外条件、内外条件×統制条件の交互作用が有意であった。そこで安定性条件×内外条件に

における安定性条件の単純主効果の検定を行なったところ、外的のとき安定と不安定の平均の差が有意であった ($F_{(1,57)} = 5.31, p < .05$)。また内外条件の単純主効果の検定を行なったところ、不安定のとき内的と外的の平均の差が有意であった ($F_{(1,57)} = 10.34, p < .01$)。次に内外条件×統制条件における統制条件の単純主効果の検定を行なったところ、統制不可能のとき内的と外的の平均の差が有意であった ($F_{(1,57)} = 10.34, p < .01$)。

さらに、「再登校させる自信」について3要因の分散分析を行なったところ、統制条件×安定性条件の交互作用のみが有意であった(ひょう7)、($F_{(1,57)} = 4.18, p < .05$)。そこで統制条件について単純主効果の検定を行なったところ、不安定のとき統制可能と不可能の平均の差が有意であった ($F_{(1,57)} = 15.52, p < .01$)

【考 察】

「心配だ」という感情に対する帰属について、外的な原因による不登校が、内的な原因によるものよりも心配だという傾向が示された。単純交互作用の検定によると、安定・外的・統制不可能である「親の不在」と、不安定・外的・統制可能である「いじめ」における得点が高く、不安定・内的・統制可能な「怠惰」や安定・内的・統制可能な「自己中心」における得点が低かった。これは内的な原因よりも外的な原因が、また統制可能な原因よりも不可能な原因が、より心配であるということがいえる。「いじめ」は統制可能な原因の例として用いたものだが、抵抗できない場合を考え、統制不可能な原因として被験者に捉えられていたとも考えられる。つまり、子ども本人だけでは解決が難しいと考えられる原因に対して、より心配になるということがいえる。

「かわいそうだ」という感情に対する帰属については、Weinerの理論でいう「同情心」を最もよく表す項目である。統制不可能な原因において得点が高い傾向が示された。「親の不在」、「教師恐怖」、「偶然的失敗」、「いじめ」における得点が高く、「怠惰」の得点が特に低かった。教師の立場であれば、「怠惰」は迷惑な態度であるため、同情心が得られないのだと考えられる。高い得点を示した項目は、要因としては外的な傾向であり、子ども本人の問題というよりも、置かれている状況によって子どもが強いストレスを感じていると読み取れる事例である。外的で統制不可能な原因に対してもっとも同情心がわくというWeinerの理論と同じ方向であった。

「腹が立つ」という感情に対する帰属については、Weinerの理論でいう「怒り」を最もよく表す項目である。全体的に得点が低く、不登校児に対して「怒り」の感情はあまりもたれないことが示された。ここでは、安定で統制不可能な原因「能力」、「親の不在」が他の原因に比べて得点が低かった。「偶然的失敗」や「教師恐怖」という統制不可能な原因も得点が低いのではないかと予想していたが、統制可能な原因との差は見られなかった。これは一時的で不安定な原因であることから、教師の側からすると些細な事として捉えられるためではないかと考えられる。

「嫌になる」という感情に対する帰属については、全体的に、不登校児に対して「嫌になる」という抵抗感はないが、統制可能な原因に対してはわずかに抵抗感があることが示された。表4に示されているように、統制可能である原因と、統制不可能である原因との間に差が見られた。統制可能な原因の事例を見ると、対人関係に問題がある事例が多いので、教師にとっても「関わりづらい子ども」として映り、「関わるのが嫌だ」という感情がわくのではないかと考えられる。

表 8. 「再登校させる自信」について分散分析表

	SS	df	MS	F
安定性	0.02	1	0.02	0.05 ns
内外	0.62	1	0.62	3.84 ns
統制	6.05	1	6.05	15.81 **
安定性×内外	0.17	1	0.17	0.88 ns
内外×統制	0.17	1	0.17	0.88 ns
統制×安定性	2.64	1	2.64	4.46 *
安定性×内外×統制	0.62	1	0.62	3.84 ns
被験者	165.73	57	2.91	

「混乱する」という感情に対する帰属については、「怠惰」「いじめ」で高い得点が示され、不安定で統制可能な原因に対して、教師は混乱する、戸惑うということが示された。これは、不安定で統制可能な原因の得点が低く、不安定で統制可能な原因の得点が高かった。これは不安定で統制不可能な原因「偶然の失敗」ならば「失敗は誰にでもあることだ」という説得が可能であろうし、「教師恐怖」であればその恐怖感を与えている教師に働きかければよい、というように、原因が明確なので対応が考えやすいためだと考えられる。一方で、不安定で統制可能な原因である「いじめ」は、本人の訴えが無い限りはなかなか発覚せず対策を考えにくいいため、そしてその子ども本人だけではなく、クラス全体の問題でもあるため責任が重すぎて混乱してしまうと考えられる。「怠惰」については、勉強に興味がないのはよくあることだが、それでも友達と遊んだりすることが楽しければ学校に来るはずなのに、と考えると、休んでしまうほどやる気がない状態には対処できるのかわからない、と混乱してしまうのではないかと考えられる。

「どうしようもない」という感情に対する帰属については、全体的に低い得点であり、「どうしようもない」という諦めの感情はあまりなく、対応を行えば改善はできると考えていることが示された。交互作用の単純主効果検定の結果、安定・外的・統制不可能な「親の不在」と不安定・内的統制可能な「怠惰」、不安定・外的・統制可能な「いじめ」で得点がやや高いことが示された。「親の不在」は家庭の事情なので、教師の立場からは対応が難しいため得点が高くなったと考えられる。「怠惰」はやる気がなくて学校に来ないのであれば、やる気になるまで放っておくしかないと考えられる傾向があるのかもしれない。「いじめ」は「相談してこないのであれば、教師からの援助を求めているのであろう」と考えて、対応の仕様がなくて低い得点となったと考えられる。

「もっと事情を知りたい」という感情に対する帰属については、統制可能な原因について、得点が高い傾向が示された。表7.に示されているように、「いじめ」の得点が特に高く、「教師恐怖」「偶然の失敗」「能力」の得点は低かった。「いじめ」は対応をするにあたって、誰からいじめられたのか、どのようにいじめられたのかなど多くの情報が必要であることが理由として挙げられると考えられる。「教師恐怖」「偶然の失敗」「能力」は問題が明白であるため、対応が考えやすいということがいえる。また、統制可能な原因については、本人の人格特性が主な問題であるので、以前からずっと持っているものはずだが、この時期になってそれが不登校につながるのなぜなのか、他の要因が絡んでいるのではないかと考えるため、本人に詳しく事情を聞きたくなるのだと考えられる。

「驚く」という感情に対する帰属についての検討においては、統制可能な原因「自己中心」「教師の偏見」「いじめ」において高い得点を示した。ここでは、「いじめ」の得点が特に高かった。また統制可能な原因が統制不可能な原因よりも高い得点を示した。「いじめ」は自分のクラスにそのような大きな問題があったということで、ショックが大きいためであろうと考えられる。他の統制可能な原因については、「本人の問題であるのに不登校の原因となるのか」という疑問、意外性のために得点が高くなったと考えられる。

「不愉快だ」という感情に対する帰属については、統制可能な原因が統制不可能な原因を上回る得点となった。統制可能な原因「自己中心」「教師の偏見」「怠惰」は「本人の努力次第でなんとかなる」と思われやすいと考えられる。また「自己中心」や「怠惰」は、教師にとっても不快な印象を受けるため、苛立ちを感じるのかもしれない。「いじめ」に関しては、休みがちになる前に教師である自分に相談してくれれば対応ができたのに、というもどかしさが表れていると考えられる。

「自分には関係ない」という感情に対する帰属については、10の感情の中で最も得点が低かった。「自分のクラスの子どもであればやはり教師である自分が対応を考えるべきだ」と、その子どもに対する責任感があるということを示していると考えられる。特に「いじめ」は教師自身のクラス全体の運営状況、「能力」は教師自身の授業方法に関連するので、他の原因よりも責任を感じるため、得点が

低かったと考えられる。

「援助意欲」に対する帰属については、統制不可能な原因のほうが、統制可能な原因よりも得点が高かった。これは「心配だ」「かわいそうだ」という同情心にも関係してくると考えられる。また図1.に示されているように、「いじめ」は統制可能な原因の中では得点が高かった。このことから、「いじめ」に対する関心の高さ、また「いじめ」に対する教師の責任感の高さがうかがえる。他の統制可能な原因は、「本人の問題で、教師が関わることで簡単に変化するものではない」と考え、わずかではあるが援助意欲に欠けることが表れていると考えられる。

しかしいずれも4点以上と高い得点を示し、原因に関わらず援助を行い、再登校してほしいという意識が表れていると考えられる。

「再登校させる自信」に対する帰属については、不安定で統制可能な原因と、不安定で統制不可能な原因の得点に差があり、統制可能な原因のほうが再登校させる自信がないということが示された。やはり「いじめ」は教師の中で責任の重い問題であるとともに、難しい問題であるということが考えられる。一方で「怠惰」は「嫌だ」「どうしようもない」などの感情でも得点が高いことから、「手におえない」という意識が自信のなさにつながっているのではないかと考えられる。援助意欲の高さに比べ、再登校させる自信はとても低い得点分布である。これは不登校問題の難しさを表しているとともに、意欲と結果のギャップに悩む教師が多いということを示していると考えられる。また、ある一人の回答に、「再登校させることがベストと言えるかはわからない」という報告があった。対応を考える上で、様々な方法があるということも考慮されていて得点が低くなっているのかもしれない。

怒りや同情心、諦めなどの感情を左右するものは、その不登校傾向の子どもが自分の力で解決できそうかどうか、という統制可能性であるということが示された。Weinerの学業的達成に関する理論では能力要因に帰属したとき同情心がわき、努力要因に帰属したとき怒りの感情がわくと述べられていた。しかし本研究では、努力要因である「自己中心」や「怠惰」で、怒りの感情が高い得点を示した点では同じであったが、「能力」では同情心が特に高い得点を示すということはなかった。同情心を示したものは、「いじめ」「親の不在」「教師恐怖」などである。学業的達成とは異なり、不登校という問題が環境的な影響を強く受けていると認識されていることを示していると考えられる。

「いじめ」は、「腹が立つ」「自分には関係ない」以外のすべての感情で、高い得点を示したことから、教師にとって最も動揺することであることが示された。クラスの子どもを信用して運営している「担任の教師」という立場であるからこそ、「いじめ」というクラス全体に関わる問題が発生するとショックを受けると考えられる。

一方、「怠惰」は、「嫌になる」「混乱する」「どうしようもない」「不愉快だ」などの感情において高い得点を示しており、嫌悪的なイメージをもたれやすい不登校の原因であると考えられる。しかし、不登校傾向にある子どもの多くが「朝起きられない」「体がだるい」と訴えることが多いということを見ると、一見「怠惰」に見える行動が他の原因と絡んでいる場合も考えられる。大人から嫌悪的なイメージをもたれるが、不登校の初期状態によく見られる「怠惰」という態度に対して、教師や周囲の大人がどう対応していくかは不登校問題の重要な視点の一つであると考えられる。

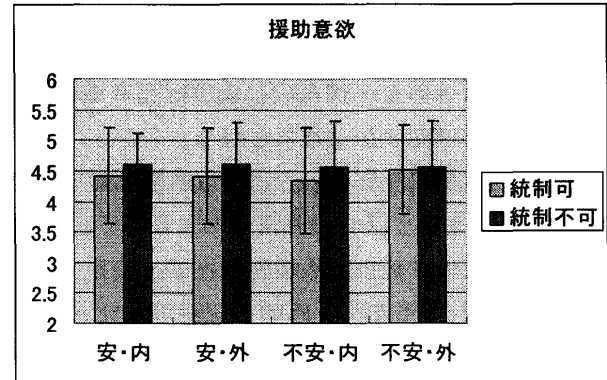


図1. 「援助意欲」の平均と標準偏差

【引用文献】

- 文部科学省(2004), 生徒指導上の諸問題の現状について
- 長野県教育委員会(2004), 教育要覧
- 速水敏彦(1983), 教室場面における達成動機付けの原因帰属理論、風間書房
- 片山洋一(1996), 対人関係の発達を基礎とした不登校タイプの研究 信州大学大学院教育学研究科
学位論文
- Charles Antaki, Chris Brewin 編, 細田和雅, 古市裕一監訳(1993), 原因帰属と行動変容
- Jones, E. E. and Nisbett, R. E. (1972). The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of the behavior. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins and B. Weiner (eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior* (pp. 79-94). Morristown, NJ: General Learning Press.
- Rita R. Atkinson et al(2000), Hilgard's Introduction to Psychology,
- 河合伊六・桜井久仁子(2000), 不登校、再投稿への支援、ナカニシヤ出版
- 川島一夫 他4名 不登校タイプに基づく対応の理論的背景_教師のための不登校タイプに基づく
対応、信州心理臨床紀要(信州大学大学院教育学研究科心理教育相談室 151-60 2002
- 佐藤修策・黒田健次(1994), あらためて登校拒否への教育的支援を考える、北大路書房
- 森田洋司(1991), 「不登校」現象の社会学、学文社
- 新保信一・橋本幸晴 登校拒否に関するカウンセリング心理学の課題と展望 カウンセリング研究 28

資料 調査用紙

不登校の支援の実態についての調査

不登校研究会

これは、不登校の生徒に対して、教師がどのような感情をもつのか調査するものです。個人の情報は一切わからないように処理いたします。

なにかわからないことがありましたらご質問ください。ご協力よろしくお願いたします。

まず、以下の質問にお応えください。

年齢 _____ 歳 性別 (男 ・ 女)

現在教師、または教師志望ですか (教師である 教師志望である どちらでもない)

☆「教師である」に○をつけた方へ

現在、教師になって何年目ですか (_____ 年目)

学校種はどれですか (幼稚園 小学校 中学校 高校 その他)

☆「教師志望である」に○をつけた方へ

現在、大学何年生ですか (_____ 年生)

☆「どちらでもない」に○をつけた方へ

現在の職業は何ですか ※学生であれば「学生」と記入してください (_____)

教師ではないが、教育関係の職業にっこうと考えていますか (はい いいえ)

また、それは具体的にどのような職業ですか (_____)

これまでに、不登校 (不登校傾向) の児童・生徒と関わったことがありますか (ある ない)

「ある」に○をつけた方へ・・・それは合計何人ですか (_____ 人)

関わった合計期間は何ヶ月くらいですか (_____ ヶ月)

では、次のページから以下の設定で読み進めて、質問にお答えください。

新年度になり、あなたは中学校二年生のある学級の担任を任せられました。その学級の生徒一人一人について、前年度の担任から留意点を書いた簡単なメモを渡されています・・・

-----次ページ-----

次のページへ→

ある一人の女子生徒 A さんについてのメモには、次のようなことが書かれていました。

A : 前の学級では、クラスメイトから集団で無視される、陰口を言われる、物を隠されるなどのいじめを受けていた。反抗をしたり、相談を持ちかけたりすることもないので、現在も続いているようである。

《質問 1》

担任であるあなたは、A さんに対してどのような感情を抱きますか。以下の 10 個の項目について、5 段階の中で当てはまるところに丸をつけてください。想像でよいので、あなたが「担任の教師としてその場面に立った場合」の気持ちを答えてください。

(例)「ややそう感じる」という場合

	全く そう感じない			とても そう感じる
○励ましたい.....	1	2	3	4 5

【A さんに対しての感情】

	全く そう感じない			とても そう感じる
①心配だ.....	1	2	3	4 5
②かわいそうだ	1	2	3	4 5
③腹が立つ	1	2	3	4 5
④嫌になる.....	1	2	3	4 5
⑤混乱する	1	2	3	4 5
⑥どうしようもない	1	2	3	4 5
⑦事情をもっとよく知りたい.....	1	2	3	4 5
⑧驚く	1	2	3	4 5
⑨不愉快だ	1	2	3	4 5
⑩自分には関係ない.....	1	2	3	4 5

《質問 2》

あなたは、A さんに対して、再びこの学級に登校できるように積極的に援助しようと思えますか。5 段階の中で当てはまるところに丸をつけてください。

	積極的に 援助したい			全く 援助したくない
A さんに対して.....	1	2	3	4 5

《質問 3》

あなたは、A さんを再びこの学級に登校できるようにさせる自信がありますか。5 段階の中で当てはまるところに丸をつけてください。

	再び登校させる自信が とてもある			全くない
A さんに対して.....	1	2	3	4 5