TUMSAT-OACIS Repository - Tokyo

University of Marine Science and Technology

(東京海洋大学)

for Psychiatric -

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2009-05-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 岩瀧, 大樹 , 山崎, 洋史 メールアドレス: 所属:
URL	https://oacis.repo.nii.ac.jp/records/354

Journal of the Tokyo University of Marine Science and Technology, Vol. 5, pp. 17-27, 2009

特別支援教育導入における教員の意識研究 －期待される心理職の役割－

岩瀧　大樹[*1]・山崎　洋史[*2*3]

（Accepted November 21, 2008）

Research on the Awareness of Teachers regarding Special Educational Support － Expectations for Psychiatric －

Daiju IWATAKI[*1] and Hirofumi YAMAZAKI[*2]

Abstract: Abstract: Special educational support offers assistance to students enrolled in regular school classes who have slight learning disabilities such as LD, ADHD and high-functioning autism, with the goal of realizing a normalized society (a supportive, unified society in which people, regardless of handicaps, respect each other's character and individuality). Although this initiative has been fully implemented across the country since 2007, there are indicators that teachers presently lack expert knowledge and handling of slight learning disabilities. Due to this, one can say that it is indispensable for the introduction of special educational support to not only direct support towards children, but to also offer support and guidance to teachers responsible. Psychiatric workers with expertise in learning disabilities and mental health (school counselors, etc.) are available in schools to teachers as supporting resources. The purpose of this research is to understand what support is expected of psychiatric workers by teachers with the introduction of special educational support. The results show that in addition to expert support to teachers such as consultations and psychiatric assessments, there is a need for student support in the classroom, support by guardians of children receiving special educational support, and a cooperative role for institutions.

Key words: teachers, special educational support

第一章　問題と目的

特別支援教育はすべての学校や教員が関わっていく取り組みであり，今日の文脈においては適切な対応のできる体制整備と支援の方法の確立が急務であるといえる。特別支援教育の在り方に関する調査協力者会議（文部科学省，2003）によれば，特別支援教育とは「従来の特殊教育の対象の障害だけでなく，LD，ADHD，高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて，その一人ひとりの教育的ニーズを把握して，その持てる力を高め，生活や学習上の困難を改善又は克服するために，適切な教育や指導を通じて必要な支援を行なうものである」と示されている。また，文部科学省（2003）においても，これまでの障害の程度などに応じて特別な場で指導してきた特殊教育体制から，障害のある児童生徒の教育的ニーズを把握し，柔軟に教育的支援を実施する特別支援教育へと転換をはかる必要のあることが指摘されている。これらの報告から判断すると，特別支援教育とは従来の特殊教育で対象とされてきた障害（視覚障害（弱視含む），聴覚障害（難聴含む），知的障害，肢体不自由（運動障害），病弱・身体虚弱・言語障害・情緒障害）の児童生徒だけではなく，LD や ADHD，高機能自閉症などの障害を抱えた児童生徒も特別な援助サービスを必要とする対象として含めていく取り組みであるととらえられる。また，社会全体においても 2004 年に「障害者基本法」が改定されたことにより，ノーマライゼーション社会（障害の有無に関わらず，誰もが相互に人格と個性を尊重して支えあう共生社会）を意識した取り組みがされつつある。このことを踏まえても，今後はより一層期待される社会の姿であるといえよう。

特別支援教育は 2007 年度より全国で完全実施となり，今日では多くの実践が行なわれ，通常学級における発達障害を抱えた子どもたちへの援助サービス提供がなされてい

*1 Tokyo University of Marine Science and Technology, 4-5-7 Konan, Minato-ku, Tokyo 108-8477, Japan
（東京海洋大学非常勤講師 教職課程 教育相談）
*2 Tokyo University of Marine Science and Technology, 4-5-7 Konan, Minato-ku, Tokyo 108-8477, Japan
（東京海洋大学非常勤講師 保健管理センター 学生相談心理カウンセラー）
*3 Showa Women's University Graduate School, 1-7 Taishido Setagaya-ku, Tokyo 154-8533, Japan
（昭和女子大学大学院 臨床心理学講座）

る。その中でも東京都教育委員会（2005）は，全国に先立って2002年より心身障害教育から特別支援教育への転換を定めている。その主な理由としては，①障害の重度・重複化や多様化が進行していることにより，複数の障害に対応する併置型の養護学校の設置や障害の程度に応じた教育の環境整備という課題が生じていること，②養護学校・心身障害学級在籍者の増加傾向により，今後の推移を踏まえた規模と配置の見直しという課題が生じていること，③通常学級に在籍するLD，ADHD，高機能自閉症などの子どもたちに対する適切な教育的支援の実現という課題が生じていること，の3点が示されている。これらの報告から総合的に判断すると，特別支援教育は，学校現場においてノーマライゼーション社会の具現化を目標とするとともに，特に③の，通常学級に在籍している，LD，ADHD，高機能自閉症などの発達障害を抱えている子どもたちへの援助サービスを充実させていく取り組みであることが読み取れる。

しかし，学校現場において，発達障害を抱えている子どもたちへの対応に関しては，多くの課題があげられている。その理由のひとつとして，見立ての難しさがある。例えば，LDやADHDなどの発達障害を抱える子どもたちは，全般的な知能発達の遅れがなく，障害を抱えていることが周囲に分かりにくいことがあげられる。そのため，「見えにくい障害」と称されることもある。つまり，発達障害を抱える子どもたちが適切な援助サービスを得られていない可能性は否定できないのである。発達障害を抱えながらも通常学級に在籍して教育を受けている子どもたちが，学習面や行動面で著しい困難を示し，学習活動や対人関係の不適応を起こしている場合も想定できる。これらのことから，発達障害などの特別支援教育の対象となる子どもたち（以下対象児）への適切な指導・支援を研究していくことは大きな意義があるといえよう。

さて，特別支援教育においては，各学校に設置されている「特別支援教育コーディネータ（以下コーディネータ）」を担当する教員が大きな役割を担うこととなる。文部科学省（2004）は，コーディネータの役割として，①校内の関係者や関係機関との連絡調整，②学級担任への支援，③保護者に対する相談窓口，④校内委員会での推進役，⑤巡回相談や専門家チームとの連携，⑥校内での連絡調整，などを示している。しかし，阿部（2007）は，コーディネータという概念について具体的な内容まで理解されていないこと，コーディネータを担当する教員が学級担任などとの兼務により職務に専念できないなどの可能性があることを指摘し，コーディネータの十分な機能について再確認が必要であるという提言を行なっている。さらにコーディネータを担当する教員に関しては，日向（2007）により，コーディネータの機能を発揮するための資質や能力に不安がある場合や，校内分掌の兼務などが多くなる場合には，校内においてその役割を十分に果たせない困難な状況もみられることが述べられている。これらのことから，制度が導入された現在では，実際に特別支援教育を行っていく教員の推進役であるコーディネータが，十分な役割を果たして機能していくことが，特別支援教育の充実につながると言えよう。

また，特別支援教育が導入されているものの，現状としてコーディネータだけではなく，多くの学級担任が発達障害などに関する専門的な知識を持ち合わせていないことも述べられている（中井・宇野，2005）。さらに，山崎・岩瀧ら（2008）においては，特別支援教育導入に伴い，東京都内の小学校教員が困難に感じている点が明らかにされ，その結果，①教職員間で対象児童の特徴や現在の状況などを把握し，子どもたちに対して適切な対応や一貫した指導をしていくための「共通理解」，②通常学級の教員の多くは障害児教育を専門としていないという「障害児教育への不安」，③すべての児童への援助サービスの提供を懸念する「学級経営」，という3つの要因が指摘されている。①に関しては，真城（2005）においてもコーディネータの役割として，同僚の教員との関係形成が重要であることが示されており，コーディネータを中心とした学校全体による特別支援教育への取り組みが重要であることが読み取れる。つまり，教員間の共通理解を促進させたり，確認したりしていく役割として，コーディネータが機能することが不可欠になってくるといえる。また，②に関しては，黄ら（2002）により，対象児の教育に携わる教員が指導上の困難さを抱える理由のひとつとして，特殊教育に関わる研修の少ないことが述べられている。つまり，特殊教育や障害児教育に関する研修を積極的に取り入れていくことが，教員に求められるといえよう。さらに，山崎・岩瀧ら（2006）は，発達障害に関する知識が多い教員は，特別支援教育導入に対し，知識が少ない教員よりも不安が軽減していることを明らかにしている。このことからも，教員にとっては特殊教育や障害児教育に関する知識を得るための研修が不可欠であることがうかがえる。加えて，特別支援教育の在り方に関する調査協力者会議（2003）でも，通常学級においては，LDやADHDなどの発達障害を抱えている可能性のある子どもたちが6.3%の割合で存在していることがあげられている。これらのことから，コーディネータ担当の教員だけではなく，すべての教員に対し，発達障害や障害児教育に関する研修が実施され，教員が特別支援教育への知識や理解を深めていくことが重要であると判断できる。さらに，③に関しては，門倉（2000）により，学級編成に十分な配慮をすることによって，対象児への援助サービスが効果的になることが提言されている。小島（2006）は，学級担任と他の教員との連携は，発達障害を抱えた子どもへの援助サービスを向上させるうえで重要であることを示している。また，山田（2006）においては，対象児への周囲の理解が得られない場合には，他の児童からいじめの対象となったり，本人の二次的障害が発生したりする虞が示されている。これらのことから，学級担任の学級経営に対し，学校内外の資源を用いた適切な支援を提供していくことは不

可欠であるといえよう。

以上の特別支援教育導入にあたっての現状をふり返ると，特別支援教育に関しては，対象となる発達障害を抱えた子どもたちへの具体的な支援や対応だけではなく，その指導にあたる教員に対するサポートも取り上げるべき大きな課題であると判断できる。

学校内においては，教員へのサポートが可能な資源として，授業などに関わる補助員・講師や学生ボランティアなどに加えて，教育相談員・スクールカウンセラー（以下SC）・巡回相談員などの心理職の存在があげられる。樋口（2007）においては，子どもが困難な状態に陥った場合，それを乗り越えるサポートとして，様々な対処法を知っている専門家の有効性があげられており，専門家の援助を受けられると，事態は大きく改善されることが指摘されている。SCなどの心理職は，学校内において悩みや問題を抱えた子どもたちへの直接的援助に加え，子どもたちや保護者との問題に対応している教員への援助も行なう存在であるとともに，心理学の立場から子どもたちの発達に関する状況を見立てたり把握したりすることができるなどの専門性を有するサポート資源である。SC制度は特別支援教育に先立って学校現場に導入されており，SCはこれまでにおいても特別な配慮を必要とする子どもたちに対し，教員とともに携わってきている。また，コンサルテーションなどによる教員へのサポートもSCの重要な業務のひとつとなっている。これらのことを踏まえると，発達に関する専門的な知識をもったサポート源である，SCなどの心理職が教員とともに特別支援教育体制に加わることによって，対象となる児童生徒への援助サービスを向上させることが大いに期待できる。

また，尾崎（2006）は，「教師は教育的に問題解決をしようとしがちだが，問題の根底は表出していない部分にある」，「問題解決ばかり注目していると，子どもの生きづらさを見逃してしまうこともある」など，教員だけで問題に対応していくことの限界を指摘している。このことからも，教員とは異なる専門的な立場からの見解をもつことができるSCによる介入は意義があるといえよう。

以上のことから，本研究は特別支援教育導入に伴い，教員が困難に感じている点を確認するとともに，SCなどの心理職に対する教員の援助ニーズ・期待について明らかにし，その関連について検討していく。

第二章　予備調査

2.1　目的

特別支援教育導入に伴い，教員が心理職に期待している項目の作成を行なう。

2.2　方法

1）調査対象

東京都公立小学校教員24名と心理職10名。合計34名。

2）調査期間

2007年5～7月

3）調査方法

質問紙法で回答を求めた。調査の目的を説明し，手渡しまたは郵送で質問紙と返信用の封筒を配布。後日郵送により回収を行った。

4）調査内容

①　フェイスシート

教員歴（心理職は勤務歴）・年齢・性別・校務分掌・職務内容

②　心理職に期待する役割

教員：特別支援教育が導入され，学校現場にいる心理職にどのようなことを期待しているのか，自由記述で回答を求めた。

心理職：特別支援教育が導入され，教員から期待されていると感じること・提供可能なサポートの2点に関して自由記述で回答を求めた。

2.3　結果

1）教員が心理職に期待すること

合計42項目の回答を得ることができた。その後，心理学系の大学教員2名と大学院生2名とともにKJ法にて項目のカテゴリー化を実施し，「対象児への対応」・「発達障害の専門性」・「サポート頻度」・「その他」の4つに分類することができた。

2）心理職が教員から期待されていると感じること

合計24項目の回答を得ることができた。その後，1）と同様に項目のカテゴリー化を実施したところ，「対象児童への対応」・「コンサルテーション」・「アセスメント」・「具体的な支援スキル提供」・「教員サポート」・「その他」の6つに分類できた。

3）心理職が提供可能なサポート

合計24項目の回答を得ることができた。その後，1)と同様に項目のカテゴリー化を実施したところ，「コンサルテーション」・「保護者対応」・「アセスメント」・「情報的サポート」・「教員サポート」の5つに分類できた。1）～3）の主な結果はAppendix.1に示す。

2.4　質問項目の精選

2.3の結果をもとに，それぞれのカテゴリーを概観し，そのカテゴリーを代表すると判断した1項目または2項目を選択し，「心理職に期待する役割尺度（30項目）」を作成した。

第三章　本調査

3.1　目的

特別支援教育導入に伴い，教員が困難に感じている点・

心理職に期待している役割を検討する。

3.2 方法

1）調査対象

関東地区の公立小学校に勤務している教員を対象に質問紙調査を実施した。その結果，152 名（男性 50 名，女性 102 名）より有効回答が得られた。

2）調査期間

2007 年 11 月～ 2008 年 3 月

3）調査方法

手渡しまたは郵送により質問紙および返信用封筒を配布し，後日回収を行なった。

4）調査内容

① フェイスシート

教員歴・年齢・性別

② 特別支援教育への困難さ尺度（以下困難さ）

山崎・岩瀧ら（2008）によって作成された「特別支援教育への困難さ尺度（13 項目）」を使用した。また，因子分析（主因子法・バリマックス回転）の結果，この尺度は「共通理解（4 項目）」，「障害児教育への不安（5 項目）」，「学級経営（4 項目）」の 3 因子構造であることが確認されている。なお，各因子の Cronbach の α 係数は，「共通理解」は α ＝ .77，「障害児教育への不安」は α ＝ .79，「学級経営」は α ＝ .70 であり，項目の少なさも考慮すると使用に十分であると判断できる。回答は 4 件法（「1. 全く困っていない」～「4. とても困っている」）で求めた。

③ 心理職に期待する役割尺度（以下心理職への期待）

予備調査によって作成された 30 項目を使用した。なお，回答は 4 件法（「1. あてはまらない」～「4. あてはまる」）で求めた。

第四章 結果と考察

4.1 調査対象者

調査対象者の属性（デモグラフィック要因）を以下に示す（Table.1）。

4.2 困難さ

因子分析（主因子法・バリマックス回転）の結果，山崎・岩瀧ら（2008）と同様の因子構造が確認された。因子分析結果は Appendix.2 に，基礎統計量は Table.2 に示す。なお，各因子の得点は合計得点を項目数で除したものである。

4.3 心理職への期待

天井効果・フロア効果・I-T 相関・G-P 分析による項目の検討においては，不良項目は確認されなかった。その後，探索的因子分析（主因子法・プロマックス回転）を実施し，負荷量が .35 以下であった 6 項目および複数の因子に .35 以上の負荷量を示した 7 項目を削除し，再度因子分析（主因子法・プロマックス回転）を施した。その結果，5 因子が抽出された。なお，累積寄与率は 60.09％であり，α 係数に関しても .69 ～ .92 の数値が得られた。.69 の因子に関しては，項目の少なさ（2 項目）を考慮して用いていくこととした。結果を以下に示す（Table.3）。

第 1 因子は 4 項目であり，「専門的なアドバイスをするべきである」・「学級担任とのつながりをもつべきである」など，心理職による教員とは異なる視点や立場からの情報提示や教員との連携・協働を表している内容であることから「教員コンサルテーション因子」と命名した。第 2 因子は 4 項目であり，「対象児が授業についてこられるように個別の指示を出すべきである」・「授業に積極的に入り，対象児童と関わるべきである」など，心理職が直接授業の行われている教室に入り，子どもへのサポート提供をしていく内容

Table.1 Subject attributes (proportional)

教員歴		年齢		性別	
～4年	42.1	20代	40.2	男性	28.6
5～9年	14.5	30代	17.2	女性	71.4
10～19年	13.4	40代	14.5		
20～29年	20.0	50代	22.1		
30～年	10.0	60代以上	6.0		
合計	100%	合計	100%	合計	100%

数値は割合(%)を示す

Table.2 Norms for the measuring dificculties in special educational suppor

困難さ	*M*	*SD*
共通理解	2.74	0.48
障害児教育への不安	2.88	0.59
学級経営	2.78	0.54

Table.3 The result of factor analysis (difficulties in special educational support)

質問項目	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子
1. 教員コンサルテーション(4項目)					
専門的なアドバイスをするべきである	0.91	−0.02	0.02	0.01	−0.06
学級担任とのつながりをもつべきである	0.81	−0.02	0.13	−0.01	−0.02
教員とは別の視点で感じたことを伝えるできである	0.68	−0.15	−0.02	−0.07	0.15
教員と共通の目的で対象児の支援を考えるべきである	0.63	0.10	0.08	0.05	0.16
2. 授業補助(4項目)					
対象児が授業についてこられるように個別の指示を出すべきである	−0.04	0.97	0.06	−0.08	0.10
授業に積極的に入り、対象児童と関わるべきである	−0.01	0.96	0.01	−0.11	0.09
授業に入り、教員のサポートをするべきである	−0.14	0.81	0.01	0.12	−0.11
特別支援教育を円滑にするために教員間の連携を促進するべきである	0.26	0.54	−0.22	0.25	−0.06
3. 保護者支援(4項目)					
対象児に関する具体的な支援策を提示するべきである	0.09	0.05	0.89	0.11	−0.11
対象児の保護者の面談を担当するべきである	−0.05	−0.09	0.89	0.08	0.16
対象児の保護者と専門機関との連絡調整役をするべきである	0.28	0.05	0.81	−0.07	−0.10
対象児の保護者に対象児の困難な点を伝えるべきである	−0.20	0.03	0.64	−0.03	0.26
4. 心理査定(3項目)					
対象児を専門家として見立てるべきである	0.00	0.00	0.07	0.92	0.02
特別な支援が必要な児童を把握するべきである	−0.10	0.04	0.01	0.78	0.19
対象児の状態を見立てるべきである	0.16	−0.01	0.09	0.75	−0.04
5. 児童支援(2項目)					
対象児の心のケアをするべきである	0.27	0.09	0.12	−0.09	0.47
対象児以外の児童のケアをするべきである	−0.08	0.21	0.04	0.12	0.37
因子相関行列		0.51	0.55	0.64	0.25
			0.52	0.61	0.33
				0.54	0.30
					0.31

Table.4 Norms for the regarding the role of psychiatric workers

心理職への期待	*M*	*SD*
教員コンサルテーション	3.46	0.52
授業補助	2.84	0.72
保護者支援	3.32	0.59
心理査定	3.06	0.72
児童援助	2.99	0.61

であることから「授業補助因子」と命名した。第 3 因子は 4 項目であり,「対象児の保護者との面談を担当するべきである」・「対象児の保護者に対象児の困難な点を伝えるべきである」など，心理職が対象児の保護者に対応をしていく内容であることから「保護者支援因子」と命名した。第 4 因子は 3 項目であり,「対象児を専門家として見立てるべきである」・「特別な支援が必要な児童を把握するべきである」など，心理職による配慮を要する子どもの査定を表す内容であることから「心理査定因子」と命名した。第 5 因子は 2 項目であり,「対象児の心のケアをするべきである」・「対象児以外の児童のケアをするべきである」など，心理職が特別支援教育の対象児童および対象外の児童をサポートしていくことを表す内容であることから「児童援助因子」と命名した。基礎統計量を以下に示す（Table.4)。なお，各因子の得点は合計得点を項目数で除したものである。

4.4 困難さと心理職への期待の関連

困難さが心理職への期待を構成している 5 因子（「教員コンサルテーション」「授業補助」「保護者支援」「心理査定」「児童援助」）に与える影響を求めるべく，心理職への期待の各得点を従属変数，困難さの下位尺度（「共通理解」「障害児教育への不安」「学級経営」）を独立変数とした重回帰分析を実施した。なお重回帰分析に先立ち，年齢や性別，教員歴などのデモグラフィック要因により困難さおよび心理職への期待得点に差があるかを検定した。その結果，デモグラフィック要因による有意差は確認できなかったため，本研究の分析においては，教員全体を対象としたものに限定した。重回帰分析の結果は以下に示す（Table.5)。

その結果,「共通理解」はどの心理職への期待にも有意な影響を及ぼしていないことが示された。これは,「共通理解」を構成している主な項目が，教員と対象児以外の保護者，および教員同士で対象児に関わっていく内容を表しているためであると推測できる。つまり，対象児と日常から直接的に関わっている教員同士でのコンセンサスや，対象児以外の保護者に対し，学級での子ども同士の関わりへ理解を求めていくことを，教員は「共通理解」ととらえていることがあげられる。また,「配慮を要する児童に関わる教職員と情報交換をする時間がないこと」という項目もある。このことから，教員は勤務に制約のある心理職以上に，日常的

に関わっていく頻度の高い同僚の教員とのやりとりを共通理解ととらえている可能性が示された。

「障害児教育への不安」は「保護者支援」および「心理査定」に有意に影響をしていることが明らかであった。「障害児教育への不安」には,「対象児の保護者が特別支援教育に期待をしすぎていること」や「対象児の保護者が障害のある児童全てが通常学級での支援が可能だととらえていること」などの対象児の保護者から教員に対し，対象児への質の高いサポートを要請される項目が含まれている。このことより，教員はサポートの向上を期待している対象児の保護者との対応において，対象児の保護者を支援したり，期待に応えたりしていくためにも心理職の援助を求めていると推察できる。さらに，自分自身が障害児教育を専門としていないことや，障害児教育に関する専門知識のあるサポートが少ないことが項目として含まれている。これらのことからは，特別支援教育および障害児教育に関する専門的な知識を求めていると同時に，発達障害の見立てに関する知識も必要としていることがうかがえる。

「学級経営」は,「授業補助」および「児童援助」に関与していることが明らかであった。「学級経営」は，主に対象児童とそれ以外の児童との関わり・対応や，配慮を要するグレーゾーン（健常と障害の中間層；尾崎ら，2005 など）の児童に関わる項目から構成されている。つまり，対象児およびその他の児童，児童同士の関わりなどの，授業やその他の活動を含む学級経営における困難な点に関し，教員は心理職に授業サポートやすべての児童への対応について援助を期待しているといえよう。

引き続き，各困難さ因子を平均点で高群（*H* 群）と低群（以下 *L* 群）の両群に分け，得点の比較を行なった。結果を以下に示す（Table.6）。

「共通理解」に関しては,「児童援助」との間に，有意傾向が示された。このことより，教員と保護者間，あるいは教員間で特別支援教育の対象児童への理解に差があるととらえている教員は，心理職に対し，発達障害に関わらず，すべての児童への関わりを期待していることがうかがえた。つまり，心理職も含めた共通理解を図り，子どもに対応していくことが期待されているといえよう。

「障害児教育への不安」に関しては,「教員コンサルテーション」・「保護者支援」・「心理査定」・「児童援助」との間に有意な得点差が確認された。このことから，障害児教育および特別支援教育に関する知識の少なさや，対象児童の保護者から期待をされていることに不安を抱いている教員は，心理職に対して，①専門的な助言および教員とは異なる見地からの情報提供，②対象児童の保護者の面接やその対応，③配慮を要する児童のピックアップや現状の査定，④全ての児童への心理的サポート，を期待していることが読み取れる。

①に関しては，発達障害に関する専門的な知識とともに，心理職の専門性からとらえられた情報を得ることによって，対象児童への理解を深めようとしていることが推察される。その理由のひとつとして，櫻井・佐久間（2007）においては，教員は集団指導を中心にした教育実践を積み上げてきたために，個に応じた支援に慣れていないという点があげられている。そのため，個をより理解するための援助を心理職に求めているととらえられよう。また，特別支援教育を実践するうえで，個別の指導計画の作成は不可欠な取り組みである。この点に関しても，心理職からの専門的な情報提供は，教員が作成する指導計画の充実につなが

Table. 5 A result of multiple regression analysis on difficulteis in special educational support

全体	教員コンサルテーション	授業補助	保護者支援	心理査定	児童援助
n=152			*β*		
共通理解	.04	−.09	−.16	−.01	.07
障害児教育への不安	.16	.06	.48**	.40**	.07
学級経営	.12	.33*	.03	.04	.31*
調整済み R^2	.07	.11	.20	.18	.16
*F*値	1.29	2.62†	5.26**	4.55**	3.98*

† *p*<.10 * *p*<.05 ** *p*<.01

Table.6 Mean scores and standard deviation (in High and Low group of difficulties) of regarding the role of psychiatric workers and results of one sample *t* -Tests

困難さ		共通理解				障害児教育への不安				学級経営			
心理職への期待		*L*群 *n*=72	*H*群 *n*=80	*t*値	比較	*L*群 *n*=72	*H*群 *n*=80	*t*値	比較	*L*群 *n*=71	*H*群 *n*=81	*t*値	比較
教員コンサルテーション	*M*	3.41	3.49	0.67		3.32	3.58	2.15*	*L*<*H*	3.40	3.52	1.00	
	SD	0.60	0.45			0.57	0.42			0.53	0.50		
授業補助	*M*	2.81	2.86	0.30		2.71	2.96	1.41		2.66	3.06	2.37*	*L*<*H*
	SD	0.59	0.81			0.67	0.76			0.65	0.75		
保護者支援	*M*	3.28	3.34	0.40		3.11	3.55	3.33**	*L*<*H*	3.25	3.40	1.01	
	SD	0.56	0.61			0.63	0.44			0.54	0.64		
心理査定	*M*	2.97	3.13	0.92		2.79	3.32	3.25**	*L*<*H*	2.96	3.17	1.16	
	SD	0.71	0.73			0.75	0.59			0.61	0.83		
児童援助	*M*	2.83	3.12	1.95†	*L*<*H*	2.84	3.15	2.13*	*L*<*H*	2.86	3.14	1.91†	*L*<*H*
	SD	0.65	0.56			0.63	0.57			0.61	0.59		

† *p*<.10 * *p*<.05 ** *p*<.01

ると判断できる。また，白石（2007）により，専門的な助言や情報提供は，教員が自分の指導に自信をもったり，改善をしたりするきっかけになることが論じられている。多くの教員は，特別支援教育および障害児教育を専門としておらず，そのために自分自身の指導や支援について不安を抱えたり，客観的な判断を求めたりしていると予想される。その点においては，心理職による専門的な見解が，教員の自分自身の指導・支援を振り返るきっかけにつながるといえよう。

②に関しては，対象児の保護者への対応が主なものである。橋本ら（2004）においても，発達障害を抱えた子どもたちへの教育支援として，半数近くの教員が保護者との面接方法および保護者へのカウンセリング技法の研修を希望していることが述べられている。本研究でも「障害児教育への不安」が高い教員は，保護者との関わりに心理職の援助を期待している。これらのことから，教員にとって対象児の保護者との関わりは特に配慮を考えていこうとしている点であり，より質の高い援助サービス提供を希求していることが読み取れる。文部科学省（1999）も，障害を抱えた児童生徒のみならず，保護者に対する教育相談の実施を提言している。以上のことから，教員は保護者に対する援助サービスの向上のために，心理職からの援助を期待していること，心理職の専門的立場からも保護者への直接的な援助サービスが必要であるととらえていることがうかがえる。また，栗原ら（2004）は，保護者の対象児への障害理解や障害受容の状態を十分に踏まえずに，教員が保護者と関わっていく場合には，コミュニケーションにズレが生じやすく，連携そのものがうまくいかない危険性をあげている。そのため，教員と保護者の面接に加え，専門性を有する心理職と保護者の面接を適宜組み入れていくことで，教員の保護者への理解や保護者の障害への理解が深まることが予想され，連携の促進が期待できるといえよう。

③に関しては，心理職による対象児童への心理査定が主なものであった。上野（2006）は，特別支援教育においてはソーシャル・スキル教育が効果的であることを述べるなかで,「よい指導はよいアセスメント（査定）から生まれる」ことを指摘している。このことから，発達障害を抱えた児童への理解を深める手段として，心理職による心理査定は大きな貢献をもたらすといえよう。また，心理査定は障害などの判断だけではなく，援助計画の立案や方針の決定にも不可欠なものである。そのため，心理職による専門的見地からの心理査定は，教員コンサルテーションに加えて個別の指導計画作成にあたり，情報源として資することが期待できる。また，樋口（2007）により，心理査定の結果を裏づける生活上の姿を発見し，具体的な対応につなげていく面においては，心理職よりも普段から子どもと接し，観察のできる教員が大きな役割を担っていることが指摘されている。そのため，心理職が気になる児童への査定を援助していくことによって，教員は子どもの状態像をより深く把握できるようになると推察できる。

④に関しては,「障害児教育への不安」が高い教員は，心理職に全ての児童へのケアを期待していることが示された。これは，対象児へのケアとその他の児童へのケアとを区別することなく，心理職が対応していくことが求められているといえよう。

「学級経営」には,「授業補助」と「児童援助」に有意な得点の差が確認された。このことは，配慮を要する児童との関わり，対象児と他の児童との関わりなどにおいて，学級経営上の困難を抱えている教員が，心理職に授業でのサポートや全ての児童への援助を期待していることを示している。つまり，一斉授業の形式をとることの多い通常学級において，対象児童に特別な援助サービスを提供していくこと，その他の児童に対象児童への配慮に関する同意を得ていくことなどの点において教員は困難さを感じていることが読み取れる。授業サポートに関しては，渡辺ら（2007）により，補助員（大学や大学院の学生）の協力による特別支援教育の推進が提言されており，特に教員と補助員のコミュニケーションの深化により対象児以外の児童へのサポートが発展することが述べられている。近年では上記のような補助員や講師，学習サポーターなどのボランティアの協力も得る機会が増えてきているが，教員は心理職のような専門性をもったサポート源にも授業におけるサポートを期待していることがうかがえる。今後は，心理学の専門家である心理職と児童と年齢の近い補助員らによる，教員へのサポートやチーム援助について検討していく必要があろう。

第五章　総合考察

特別支援教育が導入されたものの，大石（2004）においては，教員の労力や物理的負担の増大が懸念されており，今後さらなる検討が求められる取り組みであるといえよう。小谷ら（2008）は，特別支援教育に携わる教員はストレス得点が高いこと，サポートが得られずにいる状態であることを示している。また，曽山・本間（2006）も，特別支援教育の対象児童への対応が教員のメンタルヘルスに影響している可能性を指摘している。これらの現状を振り返り，校内の援助資源のひとつである，心理職に期待される役割は大きいといえよう。本研究では，その期待として，心理職の専門分野である教員へのコンサルテーションや心理査定，児童への援助として授業補助や子どもたちとの関わり，保護者への援助として面接や関係機関のリファーなどがあることが示された。

期待のひとつに，気になる児童への「心理査定」があげられたが，岡・広瀬（2005）は，医学的・心理学的な知識は，あくまでも子どもの状態を理解し，多面的に理解をするための補助的なものであることを指摘している。そのため，心理職の立場からの情報提供や見立てだけではなく，

教員自身も子どもの状態・現状を把握できる視点をもてるようになることが，学級に在籍している気になる児童の理解を深めていくことにつながるといえよう。

また，教員が困難に感じている点に関しては，研修の必要性だけではなく，内容や質的な側面も見直していくことが欠かせないだろう。例えば，肥後（2007）は，具体的な研修プログラムとして，対象児の保護者からの要望と学級での対象児の現状とにギャップを抱えて悩んでいる教員のケース検討などを取り入れている。このことからも，特別支援教育および障害児教育の知識を得る研修だけではなく，対象児への具体的な対応，対象児と他の児童との関わりへの対応や指導，対象児の保護者との対応など，より多くの場面を設定し，どのような援助が可能であるのか，どのようなサポート資源を用いていくのが適切なのか，などを検討していく研修も求められているといえよう。

その他，学校外部の援助資源として，浜谷（2006）においては，巡回相談で来校する心理職による，教員および通常学級への支援が有効であることが指摘されている。多くの学校の現状を把握しているという利点をもつ心理職である巡回相談員による援助サービスも，検討していく余地があろう。

また，梶・藤田（2006）は，SCや巡回相談員などの心理職とともに，特別支援学校教員による通常学級の教員へのコンサルテーションが有効であることを示している。さらに，井坂・栗原（2005）は，地域の特別支援学校によるセンター的役割について，教員に認知されているものの，活用にまで至っていない点を指摘している。橘ら（2004）によっても，特別支援教育においては，地域に連携のできる場の必要性が述べられている。上記の先行研究を踏まえても，校外の援助資源に対しては，今後大きな期待が寄せられるといえる。特に特別支援教育学校との連携が活性化されることによって，対象児への効果的な教科教育の方法やコーディネータの機能促進などに関する期待ができるであろう。また，近年では地域ボランティアなどによる，学習支援も盛んに行われつつある。さらなる校外の援助資源を開拓していくことが求められる。しかし，Noell, Witt, Lafleur, Mortenson, Ranier and Le Velle（2000）においては，学校外の専門家が教員の指導などに修正を求める際には，教員の抵抗感などを高める可能性が指摘されている。そのため，学校内の援助資源でもありながら，中立的な立場でもあるSCなどの心理職は，あくまでも教員との「協働」に基づき，特別支援教育に関わっていく姿勢が望まれるといえる。

さらに，本研究では通常学級において対象児への指導・支援を行なっている教員への調査を行なったが，校内ではコーディネータが特別支援教育の推進に大きな役割を果たしている校務分掌であるのは前述のとおりである。今後はコーディネータに焦点を当てた研究の実施により，コーディネータ支援やさらなる特別支援教育の充実につながるといえよう。また，最後に特別支援教育に関し，教員と心理職の協働へ以下の提言を行う。

まず，「教員コンサルテーション」においては，教員・心理職のそれぞれが専門的視点をもちながらも，子どもの支援という共通の目的を果たしていくことが期待されているといえる。そのため，学級担任と心理職のコンサルテーション（情報交換）の場は欠かせないものになろう。各学級担任とのコミュニケーションを適宜設けるとともに，心理職が特別支援教育体制に積極的にコミットしていくことで，教員間の共通理解や障害児への理解を深めていく必要があるといえよう。

「授業補助」においては，援助の必要性や担任のニーズに応じた対応が求められよう。授業は学級経営の基盤ともなると同時に，子どもにとって大切な活動の場である。対象児もその他の児童にとっても，十分な学習活動ができるようなサポートが必要である。対象児を含めたすべての子どもの成長を促進させる関わりを提案していくことが望まれる。

「保護者支援」においては，特に障害児教育に関する知識がなかったり，保護者からの期待を感じたりしている教員がサポートを期待している。この点に関しては，「教員コンサルテーション」ともリンクするが，心理職が教員だけではなく，ケースによっては保護者とも関わることによって，子どもを理解していく視点を広げたり，共有したりしていく示唆をしていくことが求められるであろう。

「心理査定」においては，教員の児童理解をサポートするうえで，対象児が得意な部分を把握していくとともに，不得意な部分に対してどのような援助が可能なのか，どのようなサポートをすることによって効果的な学習活動ができるようになるのかなどを明らかにしていくことが期待されよう。ケースによっては，検査法による心理査定も必要になることもあろうが，その際には管理職や保護者，あるいは外部機関との連絡調整役も担っていくことになろう。

「児童支援」に関しては，すべての子どもたちを対象としていく，学級経営に不安を抱えている教員が心理職からのサポートを期待している。このことから，学校行事などの特別活動に心理職が適宜介入することによって，授業以外での子どもの様子が把握され，対象児への援助や対象児と他の児童との関わりに対して，アセスメントができたり，今後のサポートへの示唆が得られたりすると推測できる。学校教育活動全体に対し，効果的に心理職が関わっていく姿勢を模索していく必要があろう。熊谷（2006）においては，SCがその学校や特別支援教育の対象児童と関わっていくためには，校内の特別支援教育の体制を十分に理解する必要があることが述べられている。そのため，心理職が特別支援教育および特別支援教育の校内での位置づけを積極的に把握していくことにより，対象児や教員への援助サービスを向上させていくことができるといえよう。

本研究においては，小学校教員を対象とし，特別支援教育で困難に感じられている点を明らかにし，心理職にどの

ようなサポートを期待しているのかを検討していった。今後は本研究をもとに小学校のみならず，他の校種（中学校や高等学校など）の教員へのサポートや，心理職がとらえている特別支援教育の現状なども明らかにしていくことで，より特別支援教育の対象となる子どもたち，その他の子どもたち，教員や保護者への援助に示唆を得ていきたい。

Appendix.1　自由記述によって得られた項目群

1）教員が心理職に期待すること（一部）	
対象児への対応	・教育現場の実態把握
	・配慮を要する児童やその周辺の児童へのケア
	・見守るだけでなく、積極的な対象児への関わり
発達障害の専門性	・発達障害の特徴や対応の仕方を教えてほしい
	・対象児への関わりの手だてを教えてほしい
	・教員とは異なる立場からの意見を聞かせてほしい
サポート頻度	・心理職の勤務時間の増加
	・できるだけ教室にも介入してほしい
その他	・関係機関との連携
	・教員のメンタルサポートをしてほしい
	・対象児の実態を保護者に伝えてほしい
2）心理職が教員から期待されていると感じること（一部）	
対象児への対応	・専門的知識の提供
	・学校教育活動への関わり
	・クールダウンの場の提供
コンサルテーション	・教員へのフォロー
	・教員への助言
	・コンサルテーション
アセスメント	・子どもの状態の見立て
	・サポートを必要とする子どものピックアップ
	・授業観察などによるアセスメント
具体的な支援スキル提供	・対象児への具体的な関わり方
	・対象児への具体的支援
教員サポート	・授業のサポート
	・緊急時の対応
その他	・保護者との関わり
	・専門機関へのリファー
3）心理職が提供可能なサポート（一部）	
コンサルテーション	・ケース会議への参加
	・教員へのコンサルテーション
	・対象児への対応に関する助言や提案
保護者対応	・保護者への情報提供
	・専門機関へのリファー
	・保護者からの相談に対応する
アセスメント	・グレーゾーンの子どものアセスメント
	・子どもの状態の見立て
情報的サポート	・発達障害に関する知識の提供
	・医療機関などの情報提供
教員サポート	・教員のメンタルサポート
	・教員の共通理解促進

Appendix.2　特別支援教育導入における教員の困難さ尺度因子分析結果（主因子法・バリマックス回転）

質問項目	第1因子	第2因子	第3因子	共通性
1. 共通理解（4項目）				
対象児以外の保護者が発達障害に偏見をもっていること	0.87	0.20	−0.06	0.81
対象児以外の保護者に特別支援教育が理解されていないこと	0.70	0.29	0.20	0.61
配慮を要する児童に関わる教職員と情報交換をする時間がないこと	0.57	−0.08	0.24	0.63
教職員間で対象児への理解に差があること	0.43	0.18	0.18	0.25
2. 障害児教育への不安（5項目）				
発達障害の専門知識がある人が少ないこと	0.27	0.68	0.27	0.60
対象児の保護者が特別支援教育に期待をしすぎていること	0.14	0.59	0.31	0.53
障害児教育が自分の専門ではないが特別支援に携わること	0.10	0.59	0.12	0.37
特別支援教育の対象となるかのグレーゾーンの児童が多いこと	0.17	0.49	0.27	0.49
対象児の保護者が障害のある児童全てが通常学級での支援が可能だととらえていること	0.28	0.49	0.18	0.35
3. 学級経営（4項目）				
対象児の保護者から理解が得られないこと	0.17	0.20	0.62	0.45
配慮を要する児童が増え学級経営に支障をきたしていること	−0.06	0.23	0.58	0.45
対象児とその他の児童との間でトラブルが発生すること	0.12	0.16	0.39	0.23
対象児への特別な支援を、その他の児童が納得しないこと	0.07	0.11	0.36	0.25
寄与率(%)	15.5	15.2	14.4	

謝辞

調査にあたり，ご多忙にも関わらずご協力を賜った各小学校の先生方，多大なご尽力をくださった東京都世田谷区立上北沢小学校の横川朋子先生にこの場をお借りして，心からの御礼を申し上げます。

引用文献

1) 文部科学省　特別支援教育の在り方に関する調査協力者会議. 2003; http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/index.htm (accessed 2008-09-03)
2) 文部科学省　今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）. 2003; http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm (accessed 2008-09-03)
3) 東京都教育庁学務部義務教育心身障害教育課　東京都特別支援教育推進計画 - 一人一人が輝く特別支援教育の創造を目指して -. 2005 東京都教育委員会
4) 文部科学省　小・中学校における LD（学習障害）・ADHD（注意欠陥 / 多動性障害）・高機能自閉症の児童生徒への教育的支援体制の整備のためのガイドライン（試案）. 2004; http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/01/04013002.htm (accessed 2008-09-03)
5) 阿部芳久. 特別支援教育コーディネータに求められていること「特別支援教育の実践情報№. 114」明治図書出版株式会社，東京. 2007
6) 日向正. 特別支援教育コーディネータは機能しているか 「教職研修第 36 号 4 巻」教育開発研究所，東京. 2007
7) 中井富貴子・宇野宏幸. 教師用子どもの行動チェックリスト作成に関する調査研究―注意欠陥多動性障害と広汎性発達障害に焦点をあてて―. 特殊教育学研究，2005;43-3:183-192
8) 山崎洋史・岩瀧大樹・横川朋子. 特別支援教育導入における教師の意識に関する研究-2－現状認識及び関わり方と困難さの関連―. 日本学校教育相談学会第 20 回大会発表論文集. 2008; 82-83.
9) 真城知己. 特別支援教育コーディネータの養成(1)－養成講座受講生への意識調査の分析―. 千葉大学教育学部研究紀要. 2005;53:119-124
10) 黄淵熙・細川徹・阿部芳久. 学習障害児を対象とする通級指導の実態－言語障害通級指導教室を中心として－. 特殊教育学研究. 2002;40-1:51-60
11) 山崎洋史・岩瀧大樹・萩原志保・三浦敬子・横川朋子. 特別支援教育導入における教師の意識に関する研究-1－教師の不安とその支援－. 日本カウンセリング学会第 39 回大会発表論文集. 2006;143
12) 門倉静治. いじめや不登校，学級崩壊などの対応と解決　協同出版株式会社，東京. 2000
13) 小島勇. 学級がまとまらなくなったときの対応. 児童心理 4 月号臨時増刊第 60 巻 6 号　金子書房，東京. 2006
14) 山田浩司. それぞれの立場で必要な理解と配慮－担任教師. 児童心理 10 月号臨時増刊第 60 号 15 号　金子書房, 東京. 2006
15) 樋口一宗. 実態把握は支援・指導に活かされているか. 教職研修第 36 巻 4 号　教育開発研究所，東京. 2007
16) 尾崎ミオ. 乳幼児期から学童期にかけての支援における心理職の役割とは. 日本発達障害ネットワーク第 2 回年次大会発表論文集. 2006;91-93
17) 尾崎洋一郎・草野和子. 高機能自閉症・アスペルガー症候群及びその周辺の子どもたち－特性に対する対応を考える－. 同成社，東京. 2005
18) 櫻井久美子・佐久間宏. 通常の学級における特別な配慮を要する子どもたちへの支援－集団指導の中でできる指導法の工夫に着目して－. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要. 2007;30:183-196
19) 白石高士. やるべきことを明確にして，順序よく取り組もう. 特別支援教育の実践情報№. 114　明治図書出版株式会社, 東京. 2007
20) 橋本創一・小池敏英・藤野博・松尾直博・出口利定・太田昌孝・渡邊健治・上野一彦. 特別支援教育における教師研修・教師支援と教員養成に関する研究－通常学級に在籍する発達障害児の教育支援に求められる教員研修について－. 東京学芸大学紀要 1 部門. 2005;56:377-388
21) 文部科学省　盲学校，聾学校及び養護学校小学部・中学部学習

指導要領．財務省印刷局，東京．1999
22) 栗原輝雄・長谷川哲也・藪岸加寿子・植谷幸子．軽度発達障害があると思われる子どもに対する集団の中での指導について－津市教育研究所主催の研修会に参加した教師へのアンケート調査から－．三重大学教育実践総合センター紀要．2004;24:21-28
23) 上野一彦．特別支援教育実践ソーシャルスキルマニュアル．明治図書，東京．2006
24) 渡辺太郎・金山好美・武藤崇．通常学級の担任教師と教員補助者のコミュニケーションの向上－コミュニケーション・カードの改善による担任教師からのコメントの増大－．行動分析学研究．2007;22-1:39-48
25) 大石幸二．外部専門家による全学校規模の介入“準備”段階の重要性－教師の学生受け容れ度を指標とした導入過程の評価－．特殊教育学研究．2004;42-1:57-68
26) 小谷怜奈・谷原弘之・田口豊郁．公立小・中学校における特別支援教育担当職員の職場ストレスの現状．産衛誌．2008;50:78-79
27) 曽山和彦・本間恵美子．教師のメンタルヘルスに及ぼすサポートグループ参加の効果～自尊感情，バーンアウトの視点から～．秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要．2006;28:111-118
28) 岡輝彦・広瀬信雄．特別支援教育移行期における情緒障害児教育の展望．山梨大学教育実践学研究．2005;10:21-32
29) 浜谷直人．小学校通常学級における巡回相談による軽度発達障害児等の教育実践への支援モデル．教育心理学研究．2006;54:395-407
30) 肥後祥治．特別支援教育を担う教師の指導プログラムの内容と方法に関する研究－公開講座を通した実践を手がかりに－．熊本大学教育学部紀要人文科学．2007;56:33-40
31) 梶正義・藤田継道．通常学級に在籍する LD・ADHD 等が疑われる児童への教育的支援－通常学級担任へのコンサルテーションによる授業逸脱行動の改善－．特殊教育学研究．2006;44-4:243-252
32) 井坂誠一・栗原輝雄．養護学校の地域における特別支援教育のセンター的役割－地域への支援とアンケート調査から－．三重大学教育実践総合センター紀要．2005;25:59-64
33) 橘英彌・津村孝幸・吉永あゆみ．特別支援教育への移行に対する教師の意識研究．和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要．2004;14.1-9
34) Noell, G.H., Witt, J. C., La Fleur, L. H., Mortenson, B. P., Ranier, D. D. and La Velle, J. Increasing intervention implementation in general education following consultation: A comparison of two follow-up strategies. Journal of Applied Behavior Analysis. 2000;33.271-284.
35) 熊谷恵子．スクールカウンセラーに必要な理解とは．児童心理 10 月号臨時増刊第 60 号 15 号　金子書房，東京．2006

特別支援教育導入における教員の意識研究
－期待される心理職の役割－

岩瀧　大樹[*1]・山崎　洋史[*2*3]

[*1] 東京海洋大学非常勤講師 教職課程 教育相談
[*2] 東京大学大学非常勤講師 保健管理センター 学生相談心理カウンセラー
[*3] 昭和女子大学大学院 臨床心理学講座

要旨： 特別支援教育はノーマライゼーション社会（障害の有無に関わらず，すべての人間が相互に人格と個性を尊重して支え合う共生社会）の実現を目指し，学校現場において LD，ADHD，高機能自閉症などの発達障害を抱える子どもたちへのサポートを充実させていく取り組みである。2007 年度より全国で完全実施となったこの取り組みであるが，現状としては多くの教員が発達障害に関する専門的な知識や対応を求めている点が指摘されている。このことから，特別支援教育の導入においては，対象となる子どもへのサポートだけではなく，その支援や指導を担当する教員へのサポートも不可欠であるといえよう。学校内にある教員のサポート資源としては，発達障害や心理の専門家である心理職（スクールカウンセラーなど）があげられる。本研究では，特別支援教育導入に伴い，教員が心理職にどのようなサポートを期待しているのかを把握することを目的とした。その結果，教員へのコンサルテーションや心理査定などの専門的なサポートに加え，授業などにおける子どもたちへの支援，特別支援教育の対象となる子どもの保護者へのサポートや関係機関との連携役などが期待されていることが明らかになった。

キーワード： 特別支援教育，教員