

■ 論 文

特別支援教育において教師の個人的信念と指導態度が 被援助志向性に与える影響

——小学校・中学校・特別支援学校の教員に対する質問紙調査から——

三山 岳*

The Effects of Personal Beliefs and Teaching Attitudes in Special Needs Education on the Help-Seeking Preferences of Teachers: Questionnaire Survey for Teachers of Elementary Schools/ Junior High Schools/ Schools for Special Needs Education

Gaku MIYAMA

キーワード：被援助志向性, 教師の個人的信念, 指導態度, 特別支援教育

1. はじめに

障害のある子どもに対して、通常学級とは異なる場で専門的な教育を提供する特殊教育から、教育の場を限定せず、通常学級も含めてあらゆる教員がその子どもの特別な支援ニーズに応じて教育を提供する特別支援教育は2017年度で10年目を迎える。特殊教育から特別支援教育へと大きく舵が切られたきっかけは、文部科学省が2002年に発表した「通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」において、発達障害が疑われる子どもが小中学校の通常学級に推定で約6.3%に在籍していることが判明したからである。さらに、その10年後に実施された同様の調査（文部科学省2012）でも、約6.5%という同程度の推定値が得られたため、通常学級には何らかの障害のある子どもが一定数、恒常的に在籍していることが明白となり、特別支援教育の意義とその重要性が改めて認識されている。

一方で、子どもを取り巻く教育環境は特別支援教育が開始された10年前と比較して大きく変化している。子どもの貧困を背景にした教育格差の問題や、ひとり親家

庭や日本語指導が必要な子どもの増加、虐待やマルチリポートメント（不適切な養育）が疑われる家庭への対応など、特に教育面だけでなく、心理面や福祉面でも支援が必要な子どもへの対応がますます重要になったため、教育以外の専門性を持った職種が学校現場に導入されていった。例えばスクールカウンセラー（以下SC）が配置される小中学校数は過去10年で倍増し、2019年度には全公立小中学校（約25,000校）に配置が完了する予定となっている。また、2008年からは福祉面での専門性を持ったスクールソーシャルワーカー（以下SSWr）の活用を推進する事業が開始され、政府は2019年度までに全小中学校区（約3000校区）に配置することを目標としている。

こうしたSCやSSWrによる心理的・福祉的な支援が必要な状況は、特別な配慮が必要な子どもやその家庭においても例外ではない。障害のある子どもを育てる家庭には、障害受容や子育て方針の相違による家庭危機の存在が早くから指摘されており（河野2005）、障害のある子どもの被虐待リスクの高さ（杉山2011；2013）なども明らかになってきている。さらに、学校で長時間の付き添いを求められた保護者が年間約1500人もいること

* 愛知県立大学教育福祉学部

が文部科学省（2016）の調査で判明しており、2014年に批准した障害者権利条約を基盤にした教育現場における「合理的配慮」の義務化も背景として、学習面での配慮だけでなく、障害のある子どもの家庭に過度の負担がかかる教育環境を改善することが求められている。障害のある子どもの家庭には、こうした付き添いに代表される親の就労制約や、経済的困難が多くみられるとも指摘されており（江尻・松澤2013）、早急な対応が求められている。

こうした心理面・福祉面での対応が円滑になるSSWrやSCの活用にあたっては、外部機関や他職種を含めたチームアプローチによるチーム援助が不可欠であるとされ、導入以後の検証が進められた（村上・清水・室林2011; 伊藤2013; 西野2014; 山本2015など）。例えば、校内でのチーム援助体制が整い、教師とSC、SSWrが連携と協働が円滑に図られることで、効果的な心理的・福祉的支援が可能となることがこれまでに報告されている（大橋・今野2011; 関川・田名場2014）。

他方でこうした他職種・外部機関との連携や協働がうまく働かない要因についての検討も進められてきた。例えば学校内での連携や協働を推進する主体者である教師の心理特性については、田村・石隈（2006）をはじめとする「被援助志向性」についての研究を挙げることができる。「被援助志向性」とは、指導・援助サービス上の困難に直面した時、他者に援助を求めるかどうかの認知的枠組みのことである。田村らは「被援助志向性」をさらに2つの概念に分け、普段の比較的安定した援助を求める認知・態度を示す「特性（trait）被援助志向性」と、教師が抱えている問題状況に対する現在の援助を求める認知・態度を示す「状態（state）被援助志向性」に分けて尺度を作成した。その後、「状態被援助志向性」は校長のリーダーシップや職場風土に影響を受けること（田村・石隈2006）、チーム援助の志向性を高めるには、被援助志向性ととも、協働的な職場雰囲気が重要であること（水野・中林・佐藤2011）などが明らかになっている。

ただ、実際の教育現場で特別な支援が必要な子どもの巡回相談を行っている、いかに職場が協働的な雰囲気であっても、また、校長がチーム援助に対する理解がある場合であっても、連携や協働に乗り気ではない教師が

いることで、チーム援助が効果的に働かない場面に出会うことがある。例えば、すでに授業が成立しておらず、子どもへの個別支援や学級運営に対する支援が必要な場合でも、学級担任が同僚や外部に頼らず独力で問題を解決しようとしている、巡回相談に際して事前に準備すべき資料の内容が不十分である、巡回相談の観察時間に課題となる状況が出にくい、または無関係な授業を設定している、といった状況である。もちろん、こうした教師側の要因としては、教師としての能力や力量のなさ、経験や責任感の不足などが考えられ、連携や協働が難しい教師を連携が必要なケースから外すとといった具体的な措置もあり得る。しかし、特別支援教育を進めるための人員不足や、研修の不足、その成果の低さといった現状（宮木・柴田・木船2010）や、そもそも教育現場自体に人員不足が進行している現状（渡辺2017）からみて、教師の交代要員を見つける余裕は現場にない。また、こうした状況が生じる背景には、誰かを責める職場風土が存在していたり、学級担任の自己モニタリングが乏しかったり、特別支援コーディネーターが機能していなかったりといった、その他の要因が多様に絡んでくるため、チーム援助を進めるためには、一つひとつの要因を地道に検討する必要がある。

本研究ではこうした要因の一つとして教師の「特性被援助志向性」に着目したい。なぜなら、この心理特性は教師を被援助行動に向かわせる直接的な心理特性として概念的に定義されるにもかかわらず、先行研究ではこの「特性被援助志向性」に影響を与える要因について十分な検討結果が得られていないからである。例えばストレスなどによる個人内の情緒的な消耗感との関連を調べた研究が近年は散見されるものの、両者に有意な関係がみられたという結果は得られなかった（谷島2011; 関川・田名場2014）。つまり、ストレス低減や職場風土などの環境改善を行っても、チーム援助を求めない教師がいることになるが、それはどうしてだろうか。また、どのような環境を教育現場で構成すれば、教師の被援助志向性を高めることができるのだろうか。その糸口を探る必要がある。特に特別支援教育の領域では開始当初から、巡回相談などを活用しながら子どもの教育的ニーズに対応するためにチーム援助を行うことが求められてきた（文部科学省通知 19文科初第125号）ことに加え、障害の

ある子どもや家庭に対する心理的・福祉的な支援の充実が早急に求められている現状において、この点について検討を進める必要がある。

2. 研究目的

本研究ではこうした状況を踏まえ、被援助志向性（特に「特性被援助志向性」）に影響を与える要因として個人の教育的信念（ビリーフ）と指導態度に着目し、それらの要因と被援助志向性との関連について検討したい。このうち、教師の教育に対する信念は子どもへの指導方略や態度に大きな影響を与えることが先行研究から明らかになっている（黒羽2005; 中川・小林2007など）。ところがこの信念が不適切な状況を生み出している、「～ねばならない」という概念から抜け出せず、状況を悪化させることがある。Ellis (1975) はその信念を概念化し、イラショナル・ビリーフ (irrational belief: 不合理な信念) と名付けた。教師においては、こうした不合理な信念が実践に影響を与えることが指摘されており（鈴木2008）、特別支援教育においても学級経営や指導に影響を与えることが明らかになりつつある（南波佐間2013; 宮木2015; 高橋2015）。

一方、教師が子どもの指導に当たる際の態度としては、学級集団に期待される課題を達成させる機能と、子ども個人の心情や欲求を充足させる機能という主に2つの機能が指摘され、従来もその2つの機能が様々な理論に基づき検討されてきた。三隅・吉崎・篠原 (1977) のPM理論、嶋野 (2008) のA (受容) とD (要求) 理論、弓削 (2012) の「ひきあげる機能」「養う機能」などはその例である。このうち、AD理論に基づき、子どもに対する受容と要求を測定するAD指導態度測定尺度(以下、AD尺度)は、子ども中心で指導態度を柔軟に変えていく受容 (Acceptance) 機能 (以下A機能) と、逆に教師が自身の信念や心情を子どもに求める要求 (Demand) 機能 (以下D機能) を構成概念として用いている (嶋野2008)。教育心理学においてはこの受容と要求の機能がバランスよく機能することが望ましいとされるが (弓削2012)、先にみたように、要求や受容といった教師の指導態度は、個人の教育的信念と関連があると思われる。

従って、本研究では、特別支援教育に関連する教師の不合理な信念は、教師の子どもに対する受容と要求の機能と関連があると仮定する。個人の不合理な信念が強いとD機能、すなわち集団全体での秩序順守を求める傾向が強くなり、外部からの指摘やチーム援助よりも、子ども自身が教師自身の信念を守ることが問題を解決することにつながると教師は考え、チーム援助を求めなくなるのではないかと、すなわち、不合理な信念とD機能が強い教師は、被援助志向性が低くなるのではないかと仮定する。

以上のことから、本研究では教師を対象とする質問紙調査を行い、統計的に分析することによって、教師の不合理な信念ならびに指導態度と、被援助志向性との間の関連を検討する。また、そのことによって、チーム援助に対する個人の被援助志向性を高めるために必要な方法を提示することを目的とする。

3. 研究方法 (項目数)

3-1. 調査内容

質問紙調査に当たっては、先行研究で用いられた既存の尺度を用いることにした。被援助志向性、不合理な信念、AD理論ともに複数の研究者、複数の論文で扱われており、妥当性の高い尺度が開発されている。特にイラショナル・ビリーフやAD理論においては、障害児の教育に特化した尺度が作成されているため、独自に新たな尺度を作成するよりも信頼性が高いと考えられる。本研究の目的は下位尺度を含む各尺度から得られた構成概念の間の関連性を検討することであり、信頼性と妥当性がある程度確保されているものを用いることが望ましいと判断した。

まず被援助志向性については、教師に対する被援助志向性尺度を作成した田村・石隈 (2006) の尺度を利用することにした。この尺度はすでに10を超える論文で使用されている。この尺度は「特性被援助志向性尺度」と「状態被援助志向性尺度」から成り立つが、前節までに確認したように、「特性被援助志向性尺度」を使用する。以後、特に断り書きがない限り、本研究ではこれを「被援助志

向性尺度」と呼ぶ。この被援助志向性尺度については、多くの先行研究で信頼性と妥当性についても十分に確認されていることから、特に内容について新たに項目を作成するなどの改変は行わず、過去の研究結果と比較可能になるようにした。回答は各項目とも「全くあてはまらない(1点)」～「よくあてはまる(5点)」の5件法で実施した。

次に個人の信念、特に教師の不合理な信念については、河村・國分(1996)によって教師特有のイラショナル・ビリーフ尺度が作成されており、こちらも10を超える論文で使用されている。本研究では特別支援教育に関心を焦点化しているため、ここでは宮木(2015)による「特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフ尺度」を用いることにした(以後、「不合理な信念尺度」と略記)。ただし、この尺度は信頼性と妥当性が確認されている河村ら(1996)の尺度を下敷きにしているものの、まだ複数の論文で信頼性と妥当性が十分に検討されたものではない。そこで、本研究では確認的な手続きも含めて用いる必要がある。回答は各項目とも「全くそう思わない(1点)」～「とてもそう思う(4点)」の4件法で実施した。

AD指導態度測定尺度については、最初に尺度を開発した嶋野(1989)以降、こちらも10を超える論文で使用されており、嶋野(2008)では信頼性と妥当性について追試的な検討がされている。この尺度は研究対象によって様々なバージョンが作成されている。特別支援教育に関しては、嶋野自身が「知的障害養護学校用AD指導態度測定尺度」を作成(以後、「AD尺度」と略記)しており、得点による分類の基準なども示されている(嶋野, 2001)。本研究では障害のある子どもに対する指導態度に焦点を当てているため、今回はこの尺度を用いて調査を行うことにした。回答は各項目とも「全くない(1点)」～「とてもよくある(5点)」の5件法で実施した。なお、このAD尺度も不合理な信念尺度も、被援助志向性尺度と同様、質問項目数は変えずに、読みやすさを考慮した必要最低限の語句修正を行うに留めた。

この3つの尺度にフェイスシートを付けたものを1セットの質問紙として作成した。質問紙に学校名、氏名を書く欄はなく、回答者は匿名化される。フェイスシートの項目には、研究協力者の性別、年齢、勤務年数、学校種別、勤務上の立場(担任、教頭・校長など)といっ

た必要な基礎的データに加え、校長・教頭以外の管理職(教務主任・校務主任・特別支援コーディネーター)経験と、現在および過去の特別支援学級・学校での勤務経験について尋ねた。なお、調査の内容および対象、手順に関する倫理的配慮は、愛知県公立大学法人研究倫理綱領に則り、愛知県立大学研究倫理審査委員会の審査を受け、承認を得た(教福28-09)。

3-2. 調査対象

愛知県A市の小学校教員494名、中学校教員269名と、特別支援学校教員60名の計823名。ならびに同県B市の小学校教員23名、中学校教員51名の計74名。A市とB市は名古屋市に隣接し、昼夜人口比率が90%程度の衛星都市である。

A市は大きな新興住宅地域だけでなく、旧来の農村型の集落が残る地域であり、小学校の場合、全校生徒が800人近くいる学校から、50人に満たない学校まで多様な地域特性を持っている。中学校も同様に、1,000人近い学校から100名に満たない学校まで多様である。公立の療育施設だけでなく、発達障害を中心とした公立の相談施設が設置され、市域には特別支援学校が設置されている。障害児の保育や教育、療育に熱心な地域であり、教育委員会には特別支援教育担当の指導主事が置かれている。

B市はA市に比べ3倍程度人口規模が大きい。公立の療育施設だけでなく、民間のNPO法人が経営する通園施設や放課後デイサービスが多く設立されている。学校規模はA市に比べて大きく、小学校の平均児童数は500名を超え、1,000人を超える学校もある。中学校も小学校と同様の規模を抱えている。このため、特別支援コーディネーターを複数配置している学校もある。小学校・中学校の垣根を超えて、特別支援教育の研究会があり、毎月会合を行っている。

このように、A市は障害児の療育や保育、教育、さらにはそれらの連携に熱心な地域であることから、各教員の特別支援教育に対する意識が高く、今回の調査で回答しやすい地域と判断した。また、B市は人口の規模が大きく、障がい児の療育や保育、教育の機関が2006年までの特殊教育の時代から設置されていたことや、NPO

法人の活動も活発であることから、A市と同様に教員にとって特別支援教育の意識化がしやすい地域だと考えられた。

調査対象者の数について、A市は教育委員会の協力を得られたため、全市規模での調査が可能となった。A市だけでも大小の学校規模と多様な地域特性に加え、質問項目数に比して十分な研究協力者の人数が見込めたことにより、本研究にとって必要十分な条件が得られた。しかし、A市独自の教員特性があることもあり得るうえ、B市において調査に協力できる学校が小学校と中学校が各1校ずつ、また、特別支援教育の研究会に参加する教員にも有志で協力が得られたため、これらも調査対象に加えた。

3-3. 調査手順

A市教育委員会の特別支援担当指導主事らとともに、フェイスシートの項目案を検討し決定したうえで、フェイスシートと各尺度をチェック式のマークシートに印刷して質問紙を作成した。B市においては、他研究者と合同で調査したため、紙に項目を印刷したものに丸を付ける形式で質問紙作成した。

調査実施に際して、A市ではあらかじめ校長会で調査の趣旨を説明した文書を配布し、指導主事から協力依頼をしたうえで、各校に質問紙を1セットずつ入れた封筒を教員数の分だけ用意し、市内便を通じて教育委員会から2017年6月下旬に回答期限を7月末に設定して一斉配布した。調査協力者は封筒のなかの質問紙に回答した後、再度封筒に戻し、封筒の両面テープで密閉したうえで、回収を行った。回答された質問紙は各校ずつ集め、教育委員会に市内便で再度集められ、各校がすべて返却したことを確認した後、8月上旬に研究者が回収した。回答者数は614名で回収率は74.6%であった。

B市では研究者、または合同で質問紙調査した調査者1名が、文書および口頭で学校長や研究会で説明を行って承諾を得たうえで、質問紙を配布した。質問紙の配布時期は2017年7月から8月にかけてであり、後日、調査終了の報告を受けた合同調査者が9月までに回収を行った。回収率は学校全体の教員数が把握できなかったこと、質問紙を持ち帰った研究会のメンバーも毎回参加者が異なることから、正確な回収率を算出することが困難

であったが、最終的に74名の回答を得た。

回収した質問紙はマークシート形式のものはスキャナで取り込んで、紙形式のものは手入力でそれぞれPCに入力し、Excelファイルとしてデータ化した。入力したデータはIBM SPSS Statistics Version 24、およびクラウド契約型のIBM SPSS Statistics Subscriptionを用いて統計的に分析した。

4. 結果

4-1. 記述統計

質問紙全体の欠損値

全回答数688（A市614名、B市74名）のうち、フェイスシートの有効回答数は681（全項目無回答の欠損率1.0%）、被援助志向性尺度においては680（同欠損率1.2%）、不合理な信念尺度においては673（同欠損率2.2%）、AD尺度は678（同欠損率1.5%）であった。欠損値の扱いに関しては、SPSSによる個々の検定や分析においてリストごとに除外し、欠損値があるデータは全体を省いて分析を行った。

フェイスシートの集計結果

フェイスシートで尋ねた性別、年齢、勤務年数、所属校種、職務上の立場、特別支援学級（通級、特別支援学校、特殊学級等含む）担当経験、管理職（校長・教頭以外の教務主任、校務主任、特別支援コーディネーター）経験、の7項目について集計した結果がTable 1である。

4-2. 調査結果に基づく各尺度の検証

4-2-1. 被援助志向性尺度

田村・石隈（2006）で示された特性被援助志向性尺度は13項目から成り立つ尺度である。援助者に対する抵抗感や懸念に加え、他者から援助を受けた後の援助効果に対する懸念を示す「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」（7項目）と、教師が職務上、困難に直面した場合、積極的に他者に援助を求めながら問題解決に努めようとする態度を示す「被援助に対する肯定的態度」（6項目）

という2因子構造で構成されている。

調査で得られたデータをもとに、田村らと同じ手法（主因子法・Varimax回転）で因子分析を行った。スクリープロットで固有値を求めたところ、第1因子から順に4.571, 2.235, 1.268, 0.744, 0.653... となり、田村

らと同じ2因子構造から3因子構造が推察された。そこで因子数を2因子と3因子に固定し、それぞれ再度因子分析して寄与率を確認したところ、2因子構造では累積寄与率が44.3%で、3因子構造では52.4%であった。このため、今回の調査では3因子構造だと判断し、これを

Table 1 フェイスシートの集計結果

項目	有効回答数	欠損率 (%)	集計結果 (有効回答中の%)
性別	676	1.7	女性 359 (53.1%), 男性 317 名 (46.9%)
年齢	681	1.0	20代 163 名 (23.9%), 30代 178 名 (26.1%), 40代 128 名 (18.8%), 50代 182 名 (26.7%), 60代 30 名 (4.4%)
所属校種	677	1.6	小学校 395 名 (58.0%), 中学校 248 名 (36.4%) 特別支援学校 38 名 (5.6%)
職務上の立場	676	1.7	学級担任 425 名 (62.4%), 学級副担任 71 名 (10.4%), 養護教諭 38 名 (5.6%), 栄養教諭 8 名 (1.2%), 校長・教頭 57 名 (8.4%), その他 (教務主任など) 82 名 (12.0%)
特別支援担当経験	681	1.0	経験がない 444 名 (65.6%), 現在担当 138 名 (20.4%), 過去担当 95 名 (14.0%)
管理職経験	680	1.2	経験がない 532 名 (78.7%), 現在担当 54 名 (8.0%), 過去担当 90 名 (13.3%)
経験年数	681	1.0	5年以下 178 名 (26.2%), 6年～10年 150 名 (22.1%), 11年～15年 90 名 (13.2%), 16年～20年 41 名 (6.0%), 21年～25年 34 名 (5.0%), 26年～30年 44 名 (6.5%), 31年以上 143 名 (21.0%)

Table 2 被援助志向性尺度の因子負荷量行列 (主因子法・Varimax 回転)

項目	平均	SD	因子 I	因子 II	因子 III	共通性
I. 被援助に対する肯定的態度						
5. 問題解決のために、一緒に対処してくれる人が欲しいと思う方である	4.16	0.94	.805	-.036	-.053	.652
9. 問題解決のために、他者からの適切な助言が欲しいと思う方である	4.16	0.93	.707	-.168	-.040	.529
4. 直面した困難な問題について、誰かに話を聞いて欲しいと思う方である	4.09	0.97	.700	.022	-.033	.492
11. 困難に直面するたびに、まわりの人に助けられながら、問題を解決していく方である	3.87	1.00	.682	-.222	-.113	.527
13. 他者の援助や助言は、問題解決に大いに役立つと考える方である	4.02	0.94	.564	-.335	-.085	.437
1. 教師としての役割を十分に果たすために、必要ならば他者に援助を求める方である	4.26	0.89	.542	-.085	-.261	.369
II. 被援助に対する懸念や抵抗感の低さ (逆転項目: 平均値は逆転前)						
7. 援助者は、自分の抱えている問題を真剣に考えてはくれないだろう	1.66	0.72	-.138	.799	.069	.663
10. 援助者は、自分の抱えている問題を解決できないだろう	1.90	0.83	-.162	.685	.105	.506
6. 援助者は、相談内容についての秘密を守ってくれないだろう	1.71	0.77	-.063	.659	.087	.446
3. 援助者は、自分の抱えている問題を理解してくれないだろう	1.82	0.84	-.167	.641	.172	.469
12. 援助者が、自分の期待通りに応えてくれるかどうか、心配になる	2.19	0.98	-.041	.516	.219	.316
III. 被援助に対する評価不安の低さ (逆転項目: 平均値は逆転前)						
2. 他者に援助を求めると、自分が弱い人間と思われそうである	1.80	0.88	-.172	.167	.894	.857
8. 他者に援助を求めると、自分が能力のない人間と思われそうである	1.84	0.95	-.118	.323	.659	.553
因子負荷量の二乗和			2.84	2.55	1.43	
寄与率 (%)			21.82	19.62	10.99	
累積寄与率 (%)			21.82	41.43	52.42	

本研究では採用した。Table 2は主因子法・Varimax回転を用いて3因子固定で因子分析した結果である。この場合、KMOによる妥当性は0.848であり、この因子分析は妥当性があると判断できた。

第Ⅰ因子の6項目は田村らの「被援助に対する肯定的態度」と同じ項目から成り立っているため、この因子は同様の構成概念として考えられ、「被援助に対する肯定的態度」と命名できる（以後、「肯定的態度」と略記）。第Ⅱ因子と第Ⅲ因子は田村らの「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」（逆転項目）に該当する項目がそれぞれ5項目と2項目に分かれている。第Ⅱ因子の5項目は田村らが「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」「援助者は、自分の抱えている問題を真剣に考えてはくれないだろう」「援助者は、自分の抱えている問題を解決できないだろう」「援助者は、自分の抱えている問題を理解してくれないだろう」を例として挙げた「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」の概念とほぼ同様と思われたので、この5項目をもって逆転項目と捉え、「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」だと解釈した（以後、「抵抗感の低さ」と略記）。第Ⅲ因子は2項目ながら「他者に援助を求めると、自分が弱い人間と思われそうである」「他者に援助を求めると、自分が能力のない人間と思われそうである」と他者からの自分に対する評価に対する不安を述べていることから、この因子を逆転項目で捉え、「被援助に対する評価不安の低さ」だと解釈した（以後、「評価不安の低さ」と略記）。

以上の結果を踏まえると、本研究における被援助志向性尺度は3つの下位尺度から構成されることになる。各下位尺度の点数が高ければ高いほど、その個人の被援助志向性は高い。それぞれの下位尺度の信頼性を検討するため、Chronbachの α 係数を求めたところ、「肯定的態度」は0.84、「抵抗感の低さ」は0.80、「評価不安の低さ」は0.80で、十分な内部一貫性を持っていると考えられた。

4-2-2. イラショナル・ビリーフ尺度（不合理な信念尺度）

宮木(2015)が開発した特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフ尺度は12項目からなる。教員自身が持つ知識や経験が教育的信念に深くかわる「知識・経験からの偏重」(8項目)と、子どもを個別に配慮するより、

平等に接しなくてはならないと考える「特別視への抵抗」(4項目)の2因子構造で構成される。調査で得られたデータをもとに、宮木と同じ手法（主因子法・Promax回転）で因子分析を行った。スクリープロットで固有値を求めたところ、第1因子から順に3.407, 1.527, 1.023, 0.954, 0.865... となり、固有値の減衰状況からみて、宮木と同じ2因子構造だと判断できた。Table 3は主因子法・Promax回転を用いて2因子固定で因子分析した結果である。この場合、KMOによる妥当性は0.808であり、この因子分析は妥当性があると判断できた。

第Ⅰ因子(8項目)、第Ⅱ因子(4項目)ともに、宮木の「知識・経験からの偏重」「特別視への抵抗」と同じ項目から成り立っている。このため、本研究でも同様の因子名で命名することができた。この結果、本研究における不合理な信念尺度は2つの下位尺度で捉えることが可能で、いずれもその点数が高ければ高いほど、特別支援教育に関する不合理な信念が強いと解釈できる。また、それぞれの下位尺度の信頼性を検討するため、Chronbachの α 係数を求めたところ、「知識・経験からの偏重」は0.70、「低抵抗感」は0.74で利用に十分な内部一貫性を持っていると考えられた。

4-2-3. AD指導態度測定尺度（AD尺度）

嶋野(2001)による知的障害養護学校用AD指導態度測定尺度は14項目から成り立ち、AD理論に基づいて、子どもを受容する「受容」(A)態度と、子どもに要求する「要求」(D)態度の2因子構造である。嶋野(1989; 2008)によるAD尺度の開発時および追試時の手法をもとに、調査で得られたデータに対してVarimax回転による主成分分析を行った。スクリープロットで固有値を求めたところ、第1因子から順に4.188, 1.894, 1.115, 0.927, 0.781... となり、固有値の減衰状況からみて、嶋野(2001)が想定した2因子構造だと判断した。そこで2因子固定でVarimax回転を用いた主成分分析を実施したところ、項目7「私は、子どもに授業中には自分の方を見るように働きかける」の因子負荷量が、第Ⅰ因子で0.495、第Ⅱ因子で0.340と近似していた。このため項目7を除外し、再度同じ条件で主成分分析を施した結果がTable 4である。この場合のKMOによる妥当性は0.840であり、主成分分析に妥当性があることを確認で

Table 3 不合理な信念尺度の因子負荷量行列 (主因子法・Promax 回転)

項目	平均	SD	因子 I	因子 II	共通性
I. 知識・経験への偏重					
2. 障がいのある児童・生徒の保護者は、児童に障害の医学的な診断を受けさせるべきである	2.88	0.81	.544	-.022	.284
3. 障がいのある児童・生徒は、なるべくソーシャルスキルトレーニングなどの標準化された方法で指導されるべきである	2.62	0.81	.538	.018	.299
8. 障がいのある児童・生徒への指導については、専門家の意見に従うべきである	2.72	0.72	.534	-.002	.284
4. 障がいのある児童・生徒が在籍する学級は、経験豊富な教師が担任するべきである	2.49	0.92	.513	-.164	.206
12. 障がいのある児童・生徒の保護者は、障害についての専門的な知識を身につけるべきである	2.99	0.79	.440	.142	.277
5. 担任教師は、障がいのある児童・生徒やその保護者から尊敬される存在でなければならない	2.36	0.85	.412	.006	.173
1. 担任教師は、保護者に対し、障害のある児童の成長を目に見えるかたちで示さなければならない	2.65	0.81	.390	.056	.177
9. 障がいのある児童・生徒の保護者は、担任教師を信頼しなければならない	2.61	0.85	.354	.168	.213
II. 特別視への抵抗					
11. 障がいのある児童・生徒であっても、学校や学級のきまりは絶対に守らなければならない	2.35	0.83	-.138	.764	.498
7. 障がいのある児童・生徒であっても、与えられた課題には前向きに取り組まなければならない	2.70	0.84	.072	.629	.446
10. 障がいのある児童・生徒であっても、担任教師の指示に従わない場合は、厳しく指導しなければならない	2.23	0.85	-.018	.629	.384
6. 障がいのある児童・生徒であっても、教師に対する言葉遣いは丁寧でなければならない	2.72	0.94	.089	.554	.365
因子負荷量の二乗和			2.28	2.25	
			F I	F II	
F1 知識・経験への偏重			1		
F2 特別視への抵抗			.50	1	

きた。

第I因子(6項目)は嶋野の「要求」態度(7項目)とほぼ同じであり、項目7を欠いているだけである。従って第I因子は同様の構成概念として考えられ、AD理論における「要求」態度と解釈できた。第II因子(7項目)も嶋野の「要求」態度と項目が一致しているため、そのまま「要求」態度と解釈できた。このため、本研究におけるAD尺度でも2つの下位尺度から構成されることが判明した。この下位尺度の信頼性を検討するため、Chronbachの α 係数を求めたところ、「要求」態度は0.82、「受容」態度は0.75であり、十分な内部一貫性を持っていると考えられた。

4-2-4. 下位尺度を含めた基礎統計量

被援助志向性尺度、不合理な信念尺度、AD尺度の総得

点、下位尺度得点を含めた基礎統計量をTable 5に示した。

4-3. 心理特性の統計的検討

4-3-1. 回答者の属性と各尺度との関連

各尺度と回答者の属性(Table 1参照)との関連を調べるため、 t 検定と一元配置分散分析を用いた検討を行った。その際、特別支援学級(通級、特別支援学校、特殊学級等含む)担当経験、管理職(校長・教頭以外の教務主任、校務主任、特別支援コーディネーター)経験においては、経験が過去か現在かという時間的な区別よりも、経験があるかないかという有無の区別が重要であると考えられるため、経験あり・なしの2値データに変換し、その後 t 検定を行った。

Table 4 AD 指導態度測定尺度 (主成分分析・Varimax 回転)

項目	平均	SD	因子 I	因子 II	共通性
I. 要求態度 (Acceptance)					
10. 私は、子どもにきまりを守るようにいう	4.14	0.62	.772	.168	.624
3. 私は、子どもが授業中にさわいだりすると注意する	4.15	0.65	.743	.042	.554
5. 私は、子どもがふざけていると注意する	4.16	0.61	.731	.119	.549
14. 私は、子どもに身の回りの整理・整頓をするようにいう	3.95	0.77	.698	.236	.542
9. 私は、子どもに自分の持ち物を管理するようにいう	3.94	0.76	.690	.239	.534
1. 私は、子どもがきちんと行動するようにいう	3.86	0.72	.630	.046	.399
II. 受容態度 (Demand)					
6. 私は、子どもがうれしいときには、一緒になって喜ぶ	4.46	0.62	.110	.702	.505
11. 私は、子どもの作品を丁寧に見るようにしている	4.03	0.75	.171	.686	.499
12. 私は、子どもが一つの結果を出すまで見守る	3.79	0.76	.177	.654	.459
2. 私は、子どもが上手にできるとほめるようにしている	4.43	0.67	-.011	.645	.416
4. 私は、子どもが学校を休むと心配になる	4.21	0.80	.044	.573	.340
13. 私は、子どものやりたいことが分かる	3.17	0.76	.194	.550	.331
8. 私は、子どもが困って泣いているときには、かかわる	4.18	0.73	.176	.547	.330
因子負荷量の二乗和			3.19	2.90	
寄与率 (%)			24.50	22.28	
累積寄与率 (%)			24.50	46.79	

Table 5 各尺度得点の基礎統計量

尺度 (「下位尺度」)	有効回答	欠損率 (%)	項目数	満点	平均値	SD
被援助志向性尺度 (合計)	674	2.0	13	65	53.67	6.86
「肯定的態度」	674	2.0	6	30	24.58	4.22
「抵抗感の低さ」	677	1.6	5	25	20.73	3.11
「評価不安の低さ」	678	1.5	2	10	8.36	1.67
不合理な信念尺度 (合計)	658	4.4	12	48	31.31	5.29
「知識・経験からの偏重」	658	4.4	8	32	21.32	3.73
「特別視への抵抗」	668	2.9	4	16	10.00	2.58
AD 尺度 (合計はなし)						
「受容態度」	674	2.0	7	35	28.28	3.21
「要求態度」	667	3.1	6	30	24.22	2.99

また、年齢と勤務年数においても、データの統合が可能な選択肢を統合したうえで分散分析を行った。年齢では60代が極端に少ないため、50代と統合して「50代以上」とした。また、勤務年数については4-1でみたように、中堅層が薄く、それぞれの実数も割合として少ないため、他のカテゴリーとのバランスも考え、「11年～30年」として統合した。なお、職務上の立場については、職務の

性格と役割が大きく異なるためデータの統合はせず、実数が少なくてもそのまま分析を行った。

Table 6はt検定を実施したものの結果(性別、特別支援学級担当経験、管理職経験)を、Table 7は分散分析を実施した結果を示したものである。紙面の都合上、有意差が出なかった結果については省略し、有意であったもののみを掲載した。

Table 6 性別、特別支援学級担当経験、管理職経験とのt検定結果（有意のみ掲載）

尺度	属性	全体の基礎統計量		比較群（回答数）				効果量		
		平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	t 値	p 値	d 値
被援助志向性尺度（合計点）	性別	全体（674）		男性（314）	<	女性（355）				
		53.67	6.86	52.57	7.43	54.59	6.20	- 3.80	<.001	0.31
「肯定的態度」	性別	全体（674）		男性（314）	<	女性（355）				
		24.58	4.22	23.49	4.60	25.54	3.62	- 6.34	<.001	0.52
	管理職経験			なし（525）	>	あり（143）				
				24.90	4.13	23.38	4.33	3.84	<.001	0.30
「抵抗感の低さ」				該当なし						
「評価不安の低さ」	性別	全体（674）		男性（316）	<	女性（357）				
		8.36	1.67	8.21	1.77	8.48	1.58	- 2.07	.039	0.16
	管理職経験			なし（528）	<	あり（144）				
				8.29	1.72	8.60	1.45	- 2.23	.026	0.28
不合理な信念尺度（合計点）				該当なし						
「知識・経験からの偏重」				該当なし						
「特別視への抵抗」	特別支援学級担当経験	全体（668）		なし（436）	<	あり（228）				
		10.00	2.58	9.75	2.53	10.44	2.61	- 3.27	.001	0.25
AD尺度（合計点はなし）				該当なし						
「受容態度」	性別	全体（674）		男性（314）	<	女性（355）				
		28.28	3.21	27.51	3.27	28.94	3.01	- 5.89	<.001	0.46
	特別支援学級担当経験			なし（440）	<	あり（230）				
				27.78	3.23	29.21	2.98	- 5.59	<.001	0.43
「要求態度」				該当なし						

4-3-2. 被援助志向性尺度の測定値を従属変数にした重回帰分析

特別支援教育に関する不合理な信念と、AD指導態度が教師の被援助志向性に及ぼす影響を確認するため、被援助志向性尺度の合計点を従属変数に、不合理な信念尺度とAD尺度の下位尺度におけるそれぞれの得点を独立変数にとって重回帰分析を行なった。

その結果、「特別視への抵抗」（不合理な信念尺度）、「受容態度」「要求態度」（AD尺度）の有意確率が0.05以下であった。被援助志向性に対して「特別視への抵抗」は有意な負の影響（ $\beta = -0.124$, $p < .01$ ）、「受容態度」「要求態度」は有意な正の影響（ $\beta = 0.217$, $p < .001$; $\beta = 0.097$, $p < .05$ ）を与えているとの結果が出たものの、標準偏回帰係数は強い影響力を示しておらず、決定係数も $R^2 = 0.085$ ($AdjR^2 = 0.080$) と極めて低い値であったため、重回帰式の当てはまりが悪いと判断できた。この

ため、重回帰分析以外の方法で、それぞれの尺度の関係を調べることにした。

4-3-3. 被援助志向性尺度と他の尺度のクロス表分類に基づく結果との関連

嶋野（2001）はAD尺度を用いて、受容と要求がいずれも強い場合に「AD型態度」、いずれも弱い場合「ad型態度」、受容が強く要求が弱い場合を「A型態度」、要求が強く受容が弱い場合を「D型態度」に分類し、検討を行っている。そこで、本研究でもAD尺度だけでなく、不合理な信念尺度でも同様に分類し、それぞれの「タイプ」と被援助志向性との関連を探った。

AD尺度、不合理な信念尺度ともに、それぞれの下位尺度を平均値で高低群に分け、それをクロス表にして「高・高」「高・低」「低・高」「低・低」の4群に分類した。AD尺度については嶋野の4タイプで命名し、不合

Table 7 年齢、勤務年数、所属校種、職務上の立場との分散分析結果（有意のみ掲載）

尺度	属性	F値	p値	効果量 η^2 値	上段：多重比較結果（Tukey HSD） 下段：（平均値；標準偏差）	全体の基礎統計量 平均値 SD
被援助志向性尺度合計点						
該当なし						
「肯定的態度」	年齢	5.33	.001	0.02	20代 > 50代以上 (25.44; 3.87) (23.73; 4.43)	全体 (674)
	勤務年数	6.39	<.001	0.03	1 - 5年 \geq 11 - 30年 > 31年以上 (25.40; 3.66) (24.74; 4.19) (23.47; 4.59)	24.58 4.22
「抵抗感の低さ」	年齢	5.42	.001	0.02	20代 > 40代 (21.37; 2.99) (19.90; 3.20)	全体 (677)
	勤務年数	2.72	.044	0.01	未検出（保留） (多重比較では有意差がみられなかった)	20.73 3.11
「評価不安の低さ」	年齢	4.60	.003	0.02	20代 < 50代以上 (7.98; 1.83) (8.62; 1.57)	全体 (678)
	勤務年数	4.45	.004	0.02	1 - 5年 > 11 - 30年 = 31年以上 (7.99; 1.88) (8.53; 1.61) (8.58; 1.60)	8.36 1.67
不合理な信念尺度合計点						
「知識・経験からの偏重」	所属校種	4.06	.018	0.01	特別支援 \leq 小学校 < 中学校 (29.81; 5.96) (31.04; 5.22) (32.01; 5.24)	全体 (658)
	年齢	3.30	.020	0.01	40代 < 50代以上 (20.61; 4.10) (21.88; 3.84)	
	所属校種	3.24	.040	0.01	中学校 > 特別支援 (21.62; 3.66) (19.97; 3.99)	全体 (658)
「特別視への抵抗」	勤務年数	3.20	.023	0.02	11 - 30年 < 31年以上 (20.83; 4.05) (22.09; 3.52)	21.32 3.73
	年齢	3.52	.015	0.02	30代 > 40代 (10.35; 2.57) (9.55; 2.41)	全体 (668)
「特別視への抵抗」	所属校種	4.56	.011	0.01	小学校 < 中学校 (9.77; 2.44) (10.40; 2.75)	10.00 2.58
	AD尺度（合計点はない）					
「受容態度」	年齢	5.07	.002	0.02	20代 = 30代 < 50代 (27.99; 3.16) (27.68; 3.22) (28.86; 3.30)	
	所属校種	11.76	<.001	0.03	特別支援 = 小学校 > 中学校 (29.45; 2.26) (28.62; 3.00) (27.53; 3.50)	全体 (674)
	勤務年数	2.91	.034	0.01	6 - 10年 < 31年以上 (27.66; 3.05) (28.72; 3.37)	28.28 3.21
「要求態度」	所属校種	7.42	.001	0.02	小学校 = 中学校 > 特別支援 (24.37; 2.93) (24.29; 3.02) (22.39; 2.84)	全体 (667)
	職務上の立場	5.55	<.001	0.04	担任 > 副担任 = 養護教諭 (24.63; 2.92) (22.96; 3.54) (23.11; 2.90)	24.22 2.99

表中の記号について：「>」は5%未満で有意、「 \geq 」は1%未満で有意傾向、「=」は有意差なし

理な信念尺度では順に、「高イラショナル・ビリーフ (IB) 群」「知識・経験偏重型」「非特別視型」「低IB群」と命名した。そのうえで、被援助志向性尺度の下位尺度も対象に、AD型分類、IB型分類を要因とする一元配置分散分析を行った (Table 8)。

その結果、AD尺度によるクロス表分類では、多重比較 (Tukey HSD法) の結果、ab型態度とD型態度はA型態度やAD型態度に比べて有意に被援助志向性の点数が低いことが示された。また、不合理な個人的信念尺度によるクロス表分類でも、多重比較 (Tukey HSD法) の結果、非特別視型の教師は知識・経験偏重型の教師に比べて、有意に被援助志向性尺度の点数が低かった。

4-3-4. 不合理な信念尺度とAD尺度の関連

不合理な信念尺度およびAD尺度と被援助志向性尺度の関連を4-3-3で検討したため、非合理的な信念尺度とAD尺度の下位尺度を変数として変数間の相関係数を算

出し、尺度間の関連を調べることにした。さらに、これらの変数内では4-3-1の属性からの影響による疑似相関も考えられたため、両尺度ともに影響を受けていた年齢、所属校種、特別支援学級担当経験を制御変数とした偏相関係数も算出した (Table 9)。その結果、相関係数、偏相関係数ともにすべての変数間で有意な正の相関が認められた。

5. 考察

5-1. 調査協力者の属性と今回の調査データの特徴

性別について愛知県 (2017a) の学校基本統計速報によると、公立小学校教員の男女比は36対64、中学校教員では57対43、特別支援学校は36対64で、合計では43対57である。今回の調査結果では合計で47対53と若干

Table 8 クロス表分類にもとづく被援助志向性尺度の分散分析結果

尺度	クロス表による分類結果	効果量												
		下位尺度	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	F値	p値	η ² 値	多重比較
AD尺度		① ab型態度 (n=258)	② A型態度 (n=141)	③ D型態度 (n=90)	④ AD型態度 (n=172)									
	被援助志向性尺度合計点	51.95	6.67	54.95	6.33	52.96	7.12	55.62	6.63	12.78	<.001	0.06	①③<②④	
	「肯定的態度」	23.57	4.38	25.51	3.64	23.78	4.51	25.77	3.83	13.58	<.001	0.06	①③<②④	
	「抵抗感の低さ」	20.18	2.99	20.94	3.13	20.92	2.98	21.32	3.15	5.21	.001	0.02	①<④	
不合理な信念尺度		①低IB群 (n=233)	②知識・経験偏重型 (n=144)	③非特別視型 (n=98)	④高IB群 (n=179)									
	被援助志向性尺度合計点	53.21	6.59	54.95	6.49	52.41	7.20	53.75	7.02	3.20	.023	0.02	②>③	
	「肯定的態度」	24.19	4.14	25.20	3.96	24.05	4.46	24.74	4.38	2.30	.076	0.01	未検出 (保留)	
	「抵抗感の低さ」	20.59	2.99	21.22	3.06	20.23	3.25	20.72	3.17	2.20	.087	0.01	未検出 (保留)	
	「評価不安の低さ」	8.43	1.61	8.53	1.68	8.12	1.61	8.30	1.71	1.42	n.s.	0.01		

Table 9 不合理な信念尺度・AD尺度の下位尺度間の相関、偏相関係数

	知識・経験からの偏重	特別視への抵抗	受容態度	要求態度
知識・経験からの偏重	—	.389 ***	.231 ***	.250 ***
特別視への抵抗	.398 ***	—	.097 *	.358 ***
受容態度	.236 ***	.087 *	—	.382 ***
要求態度	.253 ***	.366 ***	.387 ***	—

表中右上が相関係数、左下が偏相関係数 (*p<.05, **p<.01, ***p<.001)

男性の割合が多いが、妥当な割合の範囲と考えられる。回答者の年齢は20代と30代で半数（50.0%）を占めているうえ、勤務年数が10年以下の教員も半数弱（48.3%）の割合に達している一方で、勤務年数が11年以上30年以下の教員は10人に3人（30.7%）であった。中堅と呼べる層が薄く、教育経験が比較的浅い教員によって現場が支えられている現状を示唆していると考えられた。

職務上の立場は学級担任と副担任で全体の約4分の3近く（72.8%）を占めた。調査協力者の多くは日常的に子どもと教育指導のうえで直接かかわる機会を持っており、教育現場の現状をよく反映した調査結果であることが推察された。また、通常学級外の特別支援教育を経験している教員が、過去に経験しているものも含めて全体のおよそ3分の1を占めていた。今回の調査結果は、障害のある子どもへの教育について、深く意識した機会がある教師の心理特性を比較的反映したものである、と考えるのが妥当だろう。ただし、愛知県（2017b）によれば、県内の特別支援学級担当教員における特別支援学校教諭免許状の保有率は、全国平均30.7%（平成27年度）を大きく下回る22.1%（平成28年度）とされる。特別支援教育を身近に経験した教師は多いものの、専門的な支援方法など必要な知識を体系的に学ぶ機会がなかった者が少なからずおり、その影響を考慮しながら、今回の調査結果について解釈を進める必要がある。

5-2. 回答者の属性が教師の心理特性に及ぼす影響

本研究の研究対象である被援助志向性、不合理な信念、指導態度といった教師の心理特性を測定する尺度の因子分析結果はおおよそ先行研究の通りで、これらの尺度の信頼性と構成概念的な妥当性は再検査的に確認することができた。

次にそれらの心理特性と回答者の属性との関連をt検定や分散分析の結果から検討すると、それぞれの心理特性に影響を及ぼす回答者の属性の組み合わせには、ある程度の偏りが見いだされた。例えば、被援助志向性には性別、管理職経験といった属性が他の心理特性に比べて影響力を示していた。女性の方が被援助志向性を持ち、実際の被援助行動を取るということは早くから指摘されており（水野・石隈，1999）、今回の調査でもそれを確

認する形となった。一方、管理職経験の影響はこの心理特性にのみ作用していた。経験のない教師が援助を受けることに抵抗がない（肯定的態度を取る）ことは想像に難くないが、経験のある教師の方が他者から評価を受けることに不安を覚えないという結果は、他者に評価をする側（管理職）だからこそ、「(自分を含め)教師には積極的に援助を受けてほしい」と意識を持つのかかもしれない。ただ、管理職は援助を受ける機会に乏しいからこそ、援助を受けたいと願っているのかもしれない、今後検討する余地が残る。

また、不合理な信念や指導態度には特別支援学級担当の有無、所属校種が影響力を持っていた。特別支援学級（通級学級、特別支援学校、特殊学級等含む）の担当経験者は、障害のある子どもに対して受容的態度を取りやすいという結果は、実際に子どもとかかわった経験の深さが関係していると思われる。また、身近にかかわったため、障害の側面だけでなく、ひとりの子ども、人間としての側面も深く捉える機会が多いからこそ、障害のある子どもを特別視することに抵抗を感じる教師が多いのではないかと推測する。所属校種の影響は不合理な信念、指導態度ともに、特別支援学校、小学校、中学校の順に不合理な信念を持ちにくく、受容的である、という傾向が捉えられた。大鹿ら（2017）の全国調査によると、中学校は小学校に比べて、特別支援体制が量的に不足していることが判明している。また、菅井（2015）も小学校よりも中学校で特別支援教育の共通理解が不足する傾向がみられることを調査結果から指摘し、中学校で充実している生徒指導の機能が特別支援教育の理論の代替となってきたからではないか、と考察している。今回の調査結果はこうした現状を反映したのと考えられる。

他方、年齢、勤務年数といった調査項目はどの心理特性にも影響を及ぼす属性として現れた。学校現場を長く経験することは、教師の特別支援教育に関連する心理特性に広範囲に少なからず影響を及ぼすことが確認された。若く、勤務年数が短い教員ほど一般的に被援助志向性が強いが、逆に評価されることへの不安も感じていることは注目に値する。また、年齢と年数を重ねて知識・経験が深まると、その領域での不合理な信念が強くなる一方で、障害のある子どもを受容し、特別に個別配慮することへの抵抗感が薄れていくことも確認された。

職務上の立場では、目の前の子どもの責任が問われる担任が他の立場の教員に比べ、子どもに要求的な態度を取りやすいことが示唆されたことを考慮すると、若く、勤務年数が短い教員（特に担任）は被援助志向性を高く持ちながらも評価への不安を覚え、個別の配慮に抵抗感を持っていると考えられた。前項でみたように、専門的な支援方法などの必要な知識を学ぶ機会がないまま、教育現場に出ていく場合、個別配慮を自身の教師力量の問題だと捉えてしまい、実際には援助を必要としているものの、特別支援教育の推進にブレーキをかけるような心理特性が働いてしまう可能性を示唆していると思われる。知識や経験の深まりはそれを軽減させるが、今度は逆にその不合理な信念も強化する恐れがあり、現職教員に経験で得られた知識を特別支援教育の理念と理論に体系的に結び付けていく必要があると考えられた。

5-3. 教師の被援助志向性に他の心理特性が及ぼす影響

被援助志向性尺度、不合理な信念尺度、AD尺度で得られた変数を用いた重回帰式では、被援助志向性を他の心理特性で十分に予測できなかった。重回帰分析の効果量ともいえる決定係数が極めて低かったことを考えると、単にサンプル数が不足しているだけとは言い放てない。本研究では、不合理な信念と指導態度が被援助志向性に影響を与えるという仮説を単純に立てていたが、そのプロセスや構造について仮説を再検討する必要性が認められた。

ただ、それぞれの心理特性を下位尺度のクロス表で分類してみると、分散分析の結果では被援助志向性の合計得点に差異がみられた。特にAD尺度でab型態度とD型態度、A型態度とAD型態度では違いがみられ、後者において被援助志向性が高いという結果は、障害のある子どもに対して要求だけが強い教師は援助を求めにくいことを示している。この点ではD機能が低い教員はチーム援助を求めなくなる、という本研究の第2節で示した仮説は妥当なものであったと考えられる。また、要求態度が強くても受容態度も高い教員（AD型）、受容態度が優勢な教員（A型）は被援助志向性が損なわれないことから、要求態度を弱める必要性というよりも、受容態

度を強める必要性の方が重要であることが示唆された。また、下位尺度の結果をみても、受容態度を強めることは被援助志向性の全体を押し上げる効果があると推察できる。

一方、不合理な信念でもAD尺度ほどではないが、知識・経験に頼りすぎる教員よりも、個別の特別な配慮することに過度に抵抗感を覚える教師の方が、被援助志向性が低いという結果が得られた。また低IB群、高IB群に点数の違いはなかったことから、知識や経験がないまま、「特別視してはならない」という強い信念を持ってしまった場合に、被援助志向性に影響を与えられられる。そもそも不合理な信念とは、その考えそのものが間違っているというものではなく、「～ねばならない」という絶対的な思考が強い時に不合理となるのであり、その意味では「知識・経験への偏重」は不合理となる性格のものではなく、教師に必要な合理的な信念である可能性もこの尺度の開発者である宮木自身が認めている（宮木、2015）。その意味で、この2つの下位尺度は厳密に言えば同列に扱えず、それが重回帰式の予測を妨げた可能性も捨てきれない。

しかし、単に知識・経験への偏重を切り離せばよい、ということではない。不合理な信念尺度とAD尺度の相関・偏相関係数の分析では、両尺度の間には正の相関関係があり、特に不合理な信念では2つの下位尺度に中程度の相関に近い数字が認められている。また特別視への抵抗と受容態度の間には無相関検定による有意差はあるものの、相関係数自体は0.1にも達しておらず、どんな子どもも受け入れるので特別視することに抵抗がある、という単純な関係は成り立たない。これらの下位尺度の間にはもっと複雑な関係性があり、それを考慮したモデルで統計的に検討すれば、被援助志向性との間にもっと明確な関連を見いだせる可能性がある。

6. まとめと今後の課題

調査の結果、教師の被援助志向性は教師の不合理な信念（特に特別視への抵抗）と指導態度（特に要求態度）に影響を受けて低下することが分かった。しかし、特別支援教育に対する知識や経験を体系的に適切に学んだ

り、障害のある子どもへの受容態度を育てたりすることで、その負の影響を相殺できる可能性が見いだされた。また、若い教師や経験年数が短い教師は一般的に被援助志向性が強いものの、特別視への抵抗を持ちやすく、他者からの評価も気にしやすいという傾向もみられた。これらのことから、特別支援教育体制においてチーム援助を円滑に進めるためには、若手の教師や教員経験年数の短い教師を対象にした研修において、特別支援教育の理念や知識を体系的に学べる機会や、子どもを受容するような指導態度について意識的に内省できるような機会を設けることが重要だと思われる。無論、とにかく研修を実施すればよいということではなく、実際の実施に際しては研修の内容や質が問われるであろうことは指摘しておきたい。その意味で、具体的な研修の内容の開発と検証が求められている。

最後に本研究の限界と今後の課題について触れておきたい。本研究では回答者の属性のうち、10%以上において職務上の立場が「その他」であり、属性の影響を分析する際に除外している。また、*t*検定や分散分析では重回帰分析のように極端ではなかったが、効果量が十分に高いとは示しきれない点を考慮して、今回の分析結果を捉える必要がある。この点は、適切な統計手法をさらに検討することで、より明確な分析結果が得られる可能性がある。具体的には個人の分散を回答者の属性の違いを考慮しながら分析を行う、階層線形モデルによるマルチレベル分析を行う、といった手法でデータを再分析することなどが考えられる。

その他の課題として、研究デザインの側面として、被援助志向性に関連する心理特性を明らかにするためには、今回よりももう少し複雑な仮説モデルを考案し、調査・分析する必要がある。特に不合理な信念については、理想的で答えづらいという意見が実施に即して聞かれ、この概念をより精緻化し、質問項目に反映させる必要がある。また、被援助志向性が自身に対して認知される心理特性であるのに対し、不合理な信念や指導態度は他者に対して認知する心理特性であるという性格の違いも考慮に入れる必要があるだろう。また、具体的な研修を開発するうえで、教員を志望する学生のデータも追加して分析することで、若手や経験年数の短い教師が持ちやすい心的特性を明らかにできる可能性がある。

謝 辞

本調査に協力いただきました愛知県A市教育委員会、ならびにA市・B市の小中学校・特別支援学校の先生方には校務のお忙しいなか、ご協力頂けたことに深く感謝いたします。

特記事項

本研究は、平成28年度科学研究費補助金（基盤研究(B)、課題番号：16H03766、研究代表者 望月彰）の助成を受けた。

参考文献

- 愛知県(2017a)平成29年度学校基本統計速報(学校基本調査の結果速報)(<http://www.pref.aichi.jp/soshiki/toukei/kihonsokuhou2017.html> 2017年11月1日閲覧)
- 愛知県(2017b)平成29年度第1回愛知県障害者自立支援協議会の開催結果について(資料及び議事録)(<http://www.pref.aichi.jp/soshiki/shogai/0000058293.html> 2017年11月1日閲覧)
- Ellis, A. (1975) How to live with a Neurotic at Home and at Work. New York: Crown Publishers, Inc. (國分康孝監訳(1984)神経症とつきあうには. 川島書店.)
- 江尻桂子・松澤明美(2013)障害児を育てる家族における母親の就労の制約と経済的困難:障害児の母親を対象とした質問紙調査より,茨城キリスト教大学紀要. II, 社会・自然科学47, 153-160.
- 伊藤嘉奈子(2013)公立学校におけるスクールカウンセリングの実際と課題,鎌倉女子大学学術研究所報13, 55-67.
- 河村茂雄・国分康孝(1996)小学校における教師特有のピリ-フについての調査研究, カウンセリング研究29(1), 44-54.
- 河野望(2005)障害児者の家族に関する研究, 立命館人間科学研究8, 15-27.
- 黒羽正見(2005)学校教育における「教師の信念」研究の意義に関する事例研究:ある小学校教師の教育行為に焦点をあてて, 富山大学教育学部研究論集8, 15-21.
- 南波佐間志織(2013)小学校教師のピリ-フと学級内で特別な配慮を必要とする児童に対する意識との関係, 生涯発達心理学研究:生涯発達研究教育センター紀要(白百合女子大学)5, 97-109
- 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ(1977)I:教師のリーダーシップ:その測定方法と妥当性, 教育心理学年報16, 93-95.
- 宮木英雄・柴田文雄・木船憲幸(2010)小・中学校の特別支援教育コーディネーターの悩みに関する調査研究:校内支援体制の構築に向けて, 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要8, 41-46.
- 宮木秀雄(2015)小学校教師の特別支援教育に関するイラショナル・ピリ-フがメンタルヘルスに及ぼす影響, 山口学芸研究6, 55-66.
- 水野治久・石隈利紀(1999)被援助志向性, 被援助行動に関する

- 研究の動向, 教育心理学研究 47 (4), 530-539.
- 水野治久・中林浩子・佐藤博子 (2011) 教師の被援助志向性, 職場雰囲気は教師のチーム援助志向性に及ぼす影響, 日本教育心理学会総会発表論文集 53, 504.
- 文部科学省 (2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm 2017年11月1日閲覧)
- 文部科学省 (2016) 障害のある児童生徒の学校生活における保護者等の付添いに関する実態調査の結果について (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1362940.htm 2017年11月1日閲覧)
- 村上満・清水剛志・室林孝嗣 (2011) スクールソーシャルワーカー導入3年間の効果検証: PEST分析による富山県における成果と課題, 富山国際大学子ども育成学部紀要 2, 243-253.
- 中川一史・小林祐紀 (2007) 教師の信念に起因する授業ストラテジーの関係性の解明, 金沢大学教育学部紀要. 教育科学編 56, 51-72.
- 西野緑 (2014) 子ども虐待に関するスクールソーシャルワーカーと教職員とのチーム・アプローチ: スクールソーシャルワーカーへの聞き取り調査から, Human Welfare 6 (1), 21-34.
- 大橋智樹・今野舞 (2011) 公立学校における学校臨床の現状と課題, 宮城学院女子大学発達科学研究 (11), 33-42.
- 大鹿綾・半澤嘉博・渡邊流理也・岩井雄一・丹羽登・濱田豊彦・田中謙・岩田能理子・渡邊健治 (2017) 中学校における校内委員会の組織体制と支援機能についての検討: 小学校調査との比較を通して, 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系 68(2), 235-244.
- 関川悠子・田名場忍 (2014) 教員間および教員と他専門職間の連携・協働の促進要因, 抑制要因: ある高校でのフィールドワークを通して, 弘前大学大学院教育学研究科心理臨床相談室紀要 (11), 1-15.
- 嶋野重行 (1989) 小学校教師の指導的態度と「問題行動」認知の関連 (I), 日本教育心理学会総会発表論文集 31, 257.
- 嶋野重行 (2001) 知的障害養護学校における教師の指導態度に関する研究: 教師のAD指導態度の自己評価, 日本教育心理学会総会発表論文集 43, 448.
- 嶋野重行 (2008) 教師の指導態度に関する研究: AD尺度の追試的研究, 盛岡大学短期大学部紀要 18, 43-55.
- 菅井嘉代 (2015) 特別支援教育における小中連携の可能性—『教師の意識』に着目して—, 山形大学大学院教育実践研究 科年報 6, 168-175.
- 杉山登志郎 (2011) そだちの凸凹(発達障害)とそだちの不全(子ども虐待), 日本小児看護学会誌 20 (3), 103-107.
- 杉山登志郎 (2011) 発達障害と子ども虐待, 静岡県母性衛生学会誌 3 (1), 3-9.
- 鈴木郁子 (2008) 学校教師のピリーフに関する研究: 小学校・中学校・高等学校教師の比較, 人文学部研究論集 (中部大学) 19, 41-51.
- 高橋美穂 (2015) 特別な支援を要する子どもを取り込んだ学級経営の在り方に関する研究: 語りから抽出した教師の信念から新たな学級経営観を展望する, 教育経営研究 (21), 47-54.
- 田村修一・石隈利紀 (2006) 中学校教師の被援助志向性に関する研究: 状態・特性被援助志向性尺度の作成および信頼性と妥当性の検討, 教育心理学研究 54 (1), 75-89.
- 谷島弘仁 (2010) 教師が学校コンサルタントに求める援助特性に関する検討, 教育心理学研究 58 (1), 57-68.
- 渡辺暢 (2017) 小中教員52教委で欠員: 「臨時」減で代替困難 都道府県・政令市, 毎日新聞, 平成29年11月28日 (大阪本社朝刊), 27.
- 山本渉 (2015) 中学校の担任教師はスクールカウンセラーの活動をどのように生かしているのか: グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた質的分析, 教育心理学研究 63 (3), 279-294.
- 弓削洋子 (2012) 教師の2つの指導性機能の統合化の検討: 機能に対応する指導行動内容に着目して, 教育心理学研究 60(2), 186-198.