

## 特別支援教育に携わる小中学校教員のストレスと サポート体制の研究展望

大山 卓<sup>1)</sup>

金井 篤子<sup>2)</sup>

### 1 問題と目的

学校教員のメンタルヘルスが注目されている。文部科学省の2013年度の調査によると、全国の公立学校教員の精神疾患による休職者数は5,078人(全教育職員の0.55%)で依然として高水準にあり、その対策が急務となっている。また近年は総合的な学習の時間や外国語教育の導入など新しい教育の流れが現場に入り、以前よりも教員の多忙化が課題となってきている。特に2007年度からの特別支援教育の導入は小中学校の教員に指導上の不安を生み、またさらなる多忙化を招きストレスの大きな要因となっている。

本稿ではこれまで行われてきた教員のストレスやバーンアウトに関する先行研究をもとに、特別支援教育導入における教員の意識や特別支援教育に携わる教員に特徴的なストレス、また特別支援学校のセンター的機能として行う有効な研修プログラムなど、これまでの研究成果と課題、そして今後の研究展望について明らかにしていく。

### 2 教員のストレスやバーンアウトに関する先行研究

教員の過剰なストレス反応やバーンアウト(燃え尽き症候群)は、教員の心理危機としてこれまで数多くの研究が行われてきている。バーンアウトburnoutは、Maslach & Jackson (1981)が「長期間にわたり人に援助する過程で心的エネルギーが絶えず過度に要求された結果、極度の心身の疲労と感情の枯渇を主とする症候群である。」と定義している。日本でのバーンアウトについての研究は看護職をはじめとする医療従事者の研究から始まり、最近では福祉施設の介護職や学校教員までその範囲は広がってきている。教員のバーンアウト概念

は、新井(2002)が「教師が理想を抱きまじめに仕事に専念する中で、学校での様々なストレスにさらされた結果、自分でも気づかぬうちに消耗し極度に疲弊をきたすに至った状態」と定義している。また松井・野口(2006)はバーンアウトをストレス反応がより長期慢性化した状態として位置付けている。本研究でも教員のバーンアウトを過度なストレス状態が慢性化した際の心理的な一応応ととらえ、教員のストレスやバーンアウトを規定する要因について検証していくこととする。

教員のストレスやバーンアウトについての先行研究から、(1)教員のストレスに関する研究、(2)教員のバーンアウトを規定する要因に関する研究、(3)教員のストレス対処に関する研究、の大きく三つのテーマに分類することができた。それぞれのテーマについて、特徴的な先行研究を取り上げていく。

#### (1) 教員のストレスに関する先行研究

高木・田中(2003)は教員の職業ストレスについて「職務自体」「職場環境」「個人的(家庭内)」の三つを指摘している。他にも教員のストレスに関する研究結果が報告されている(斉藤, 2004; 佐野・蒲原, 2013)。人間関係を中心とした「職場環境」や仕事の内容そのものに関する「職務」やストレスの受け止める力やプライベートな問題としての「個人的要因」については、教員以外の職業のストレスとも共通である。しかし、教員という職業に特徴的なストレスが存在すると考えられ、教師ストレス尺度の開発・検証に関する研究が報告されている(塚本, 2010; 森脇・松田, 2011)。上野・佐藤(2010)は、教員のストレスについて職種による「原因」「症状」「環境」の違いを取り上げ、他職種と教員の職務の違いを指摘している。際限なく続く職務と実感できる成果が得られにくいことが教員の職務の特徴であると述べている。教員は休憩時間が曖昧で、授業準備以外にも様々な仕事の役割があり、また担任個人に任せられる仕事も多く、時間外勤務を余儀なくされる状況にある。このような他職とは異なる職務上の特徴があり、この特徴的な職務が教員ならではのスト

1) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程(後期課程)(指導教員:金井篤子教授)

2) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科

レッサーとなっている。

## (2) 教員のバーンアウトを規定する要因に関する研究

次に教員のバーンアウトを規定する要因に関する先行研究を概観する。バーンアウトを規定する要因に関する研究には、Maslach & Jackson (1981) の、①情緒的消耗感、②個人的達成感の低下、③脱人格化、をバーンアウトの尺度として、他の要因との関連を調べた研究が見られる。伊藤 (2000) はバーンアウト尺度 (日本語版 MBI) と「サポートの有無に関する質問」「周りとの違和感を尋ねる SD 尺度」「教師としての能力評価と理想像」「悩みに関する質問」「TEG (東大式エゴグラム)」などの尺度を使って、教員のバーンアウトを規定する要因を調べ、どのような教育観を抱いた教員がバーンアウトしやすいのかを明らかにしている。「達成感の後退」は指導性 (授業指導能力) と関係性 (職場での人間関係やサポート) によって解消されることを指摘し、「授業志向タイプ」の教員には教科指導の研修や実習が有効であり、「子どもとの関わり重視志向」の教員には職場内外の人間関係のサポートシステムが有効であることを述べている。西村・森・宮下・奥村・北島 (2013) は、小中学校教員のバーンアウトに至るプロセスを研究し、小学校教員は最初の兆候として「個人的達成感」の低下、中学校教員は「情緒的消耗感」が高まる傾向が見られることを指摘し、小学校教員は児童の指導や保護者からの達成感を得られるようにする支援が重要であり、中学校教員は生徒指導の多忙化をあげ、教員同士の会話や協働意識を高めることの重要性を示唆している。

落合 (2004) は教員の過剰なストレス反応としてのバーンアウトについて、①明確な休憩時間のない職務構造、②職務配分の問題、③役割偏在の問題 (役割ストレス)、④仕事の無定量性・無限定性、⑤担任役割の重さ、の5つの職務構造の問題と社会的背景や教育制度の変化による問題をあげている。他職とは異なる学校独特の「職務構造」と「子どもや家庭・保護者の変化」、また総合的な学習の時間や外国語教育、特別支援教育の導入など「新しい教育の流れ」、などが教員のストレスであると考えられる。高田・中岡・黄 (2011) は、教員のバーンアウトを規定する要因として、性格特性や自己効力感などの「個人的要因」、仕事内容としての「職務要因」、多忙さなど学校組織や職場についての「環境的要因」、特別支援教育をはじめとする教育改革や新しい教育制度の実施などの「社会・文化的要因」、の四つの要因をあげている。さきあげた教員に特徴的な職務構造に加えて特別支援教育の導入など新しい教育制度の実施などが、教員のストレスになることが明らかに

なった。

教師効力感に注目した研究も報告されている。松井・野口 (2006) は「バーンアウト」と「教師ストレス」「教師効力感」「対処行動」についての関連の研究を行っている。教師ストレスがバーンアウトの促進要因であり、教師効力感の高まりが抑制 (もしくは緩衝) 要因となることを指摘し、経験ある教師が若手の良さを評価して効力感を引き上げるなど、教師集団の同僚性の在り方がバーンアウト予防に大きく影響することを示唆している。高田 (2009) も同様に教師の自己効力感 self-efficacy に着目し、個人的要因として教師自身の有効性を示す自己効力感とバーンアウト傾向の関連を調査し、教師の自己効力感を高めることがバーンアウト傾向の軽減につながることを示唆している。また自己効力感に近い概念であるが自尊感情 self-esteem をテーマにした研究もある。曾山・本間 (2006) は、自尊感情と教師のバーンアウトの視点からサポートグループへの参加効果を研究し、教師のメンタルヘルス維持・予防のためには、仲間との触れ合いと支え合い、スクールカウンセラーによる校内外の相互援助関係など教師の自尊感情のサポートの重要性について述べている。

また教師のイラショナル・ベリーフ irrational belief に着目した研究も報告されている。イラショナル・ベリーフとは、要求・命令・絶対的な考え方であり (Ellis, 1975)、非合理的な物事の受け取り方である。「～でなければならぬ」という論理的でない思い込みを指す。河村・國分 (1996) は教師のベリーフ尺度を開発し、小学校教師特有の「ねばならない型」の強いベリーフを明らかにし、小学校教師のストレスの背景にあることを指摘している。また宮木 (2011) も、小学校教師を対象に行った調査から、イラショナル・ベリーフが教師のストレス反応を高めることを明らかにしており、イラショナル・ベリーフを修正することで教師のストレス軽減の可能性を示唆している。

以上のように教員のストレスやバーンアウトを規定する要因の先行研究から、教師の職務と新しい教育制度の導入など他職とは異なる教員ならではのストレスと教師の自己効力感を高めることやイラショナル・ベリーフを修正するサポートが教師のストレス研究での重要な視点であることが明らかになった。

## (3) 教員のストレス対処に関する先行研究

次に教員のストレス対処やコーピング、ソーシャルサポートに焦点をあてた先行研究を概観する。コーピングは、問題焦点型と情動焦点型があり、ストレスに直面した時、そのネガティブな情動反応を軽減する試みのことである。ストレス対処方略についての研究としては、

安藤・中島・鄭・中嶋 (2013) が Lazarus のストレス認知理論を踏まえ、担任の職務関連 Daily Hassles (日常の苛立ち) を「学級運営等の中核である学習指導と学級づくりにおける児童の問題行動とそれに関する保護者との連携に派生する困難」と定義し、ストレス・コーピングと精神健康度の関係を分析している。児童への問題については、学校内で相談したり問題早期に管理職やスクールカウンセラーが介入したりすることが重要であると指摘している。また小学校教師を対象に「問題焦点-情動焦点」「接近-回避」「認知-行動」の3つの軸で構成される“TAC-24”を使ったストレス対処方略に関する研究も行われている (立元・柿田・坂邊, 2012)。ソーシャルサポートの研究では、「娯楽的道具支援」「職務上の支援」「問題解決的支援」「情緒的支援」などのサポート尺度が明らかになっている (西坂, 2003)。

教員のストレスへの対処についての研究は先の教員のストレスやバーンアウトを規定する要因についての研究に比べて少なく、このため、年々精神疾患の教員数が増えているにもかかわらず、十分な対策が講じられているとは言えず、今後の課題である。

### 3 特別支援教育に携わる教員のストレスやバーンアウトの先行研究

2007年4月から始まった特別支援教育は小中学校の教育現場に大きな意識変革をもたらした。それまでの障害のある子どもへの教育は、障害の程度等に応じて特別な場で指導を行う特殊教育 special education であった。対象は知的障害、肢体不自由、病弱、盲、聾などの障害で、障害の程度に応じて養護学校や盲学校・聾学校での教育や小中学校の特殊学級で教育が行われていた。特殊教育から特別支援教育 special needs education へと転換して障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行うことになった。これによって小中学校の通常学級に在籍する発達障害の子どもたちまで対象が広がり、教育的配慮が求められた。小中学校や高等学校では特別支援教育コーディネーターの指名、校内委員会の設置、個別的教育支援計画・個別の指導計画の作成、教職員研修の実施など特別支援教育体制の充実が進められてきた。また養護学校や盲学校、聾学校は特別支援学校へと転換し、障害種にとられない学校制度へと移行した。特別支援学校は地域の特別支援教育についてのセンター的機能として、「巡回相談」などを通して地域の小中学校等に在籍する障害のある子どもや保護者、教員への相談を担うようになる。特別支援教育が始まり数年で小中学校の特別支援教育力は着実に向上し、小中学校の通常学級では障害特性に配慮した環境設定や指

導・支援の充実が図られてきた。現在、特別支援教育は障害福祉の流れを踏まえて、障害のある者とならない者が共に学びあうことができる「共生社会」に向けたインクルーシブ教育への取り組みが進められている。具体的には障害の有無にかかわらず同じ場で共に学ぶための基礎となる環境の整備が学校に求められたり、障害のある子どもが障害のない子どもと同じ場で学校教育を受けるための個人に必要な教育的配慮 (合理的配慮) の合意形成に向けた教育システムの充実が進められていたりしている。

特別支援教育の推進は障害の有無にかかわらず共生社会の実現に向けた取り組みとしてはとても重要であるが、一方で小中学校教員のさらなる多忙化を招いた。特に小中学校の特別支援学級は障害のある子どもの増加、障害の重度化、多様化が進み、その構造が大きく変化し、より担任への負担が重くなってきている。この特別支援教育の導入がどのような影響を与えたのか、小中学校教員をはじめ特別支援教育に携わる教員に焦点をあて、先行研究から明らかにしていく。

#### (1) 特別支援教育に対する意識の研究

ここでは特に発達障害の子どもが在籍する小中学校の通常学級担任への先行研究に着目し、特別支援教育が導入されたことによる小中学校教員の意識についての研究を取り上げる。ただし特別支援教育は2007年から本格実施されたが、特別支援教育導入前後の時期と特別支援教育が概ね定着した時期では、その意識にも違いがある。そこで特別支援教育の導入について大きく、「移行期 (～2010年)」と「定着期 (2011年～現在)」に分けて先行研究を概観していく。

##### ①特別支援教育の移行期 (～2010年)

下無敷・池本 (2006) は、「小中学校の教員は特別支援教育に対して高い関心がある反面、漠然とした不安を感じている」、と特別支援教育の導入への不安感を報告している。また秋山 (2004) も、障害児の指導経験のない小学校教員の中には特別支援教育が導入されたことに対して大きな不安と負担を感じる人がいることを指摘している。山崎・岩瀧・横川 (2008) も特別支援教育導入に伴う小学校教員の困難について、①共通理解、②障害教育への不安、③学級経営、をあげている。さらに江田・小野・武田・山崎 (2009) は、①指導実践への自信、②一般的賛同、③障害の専門知識、④不安と負担感、の4つを取り上げ、小中学校の教員は特別支援教育への理念に対する肯定的な様子はあるものの、実践的な取り組みには負担感や自信の不足があるとの同様の報告をしている。これらの小中学校教員の意識としては、特別支援教育を否定的にとらえているのではなく、障害児に対する教育臨床経験不足から湧き上がる気持ちであると考えら

れる。

高田(2009)は障害のある子どもが学級に在籍する小学校通常学級担任の「特別支援教育負担意識」に注目した。「不安および負担」尺度に着目し、障害児を担任することに不安や負担を高く感じている教師は、職場環境ストレス(管理職との葛藤、多忙感、同僚からの孤立や非協働性)を強く感じていて、心理的にも消耗していることが示唆された。特別支援教育への不安が募る背景には、校内での相談できる人がいないことや支援体制がないことなどの影響が考えられる。

また岩瀧・山崎(2009)は、スクールカウンセラーなど心理職へ期待するサポートとして、①教員へのコンサルテーションや心理査定などの専門的サポート、②授業などにおける子どもたちへの支援、③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、④関係機関との連携役、の4点をあげ、担任への専門的立場からのサポート体制の重要性について指摘している。

このように特別支援教育導入前後の小中学校通常学級の担任は、特別支援教育の必要性は感じているものの障害児教育の専門でない立場での指導への不安な気持ちや自信のない気持ちを抱えていることが多いことが示された。また特別支援教育は専門外の分野だからこそ、スクールカウンセラーや巡回相談員などの専門職・心理職による支援を求めていることが明らかになった。

## ②特別支援教育の定着期(2011年～現在)

次に特別支援教育が定着してきた時期の先行研究を概観する。高田・中岡・黄(2011)は発達障害の子どもを担任する小学校通常学級担任の特別支援教育負担意識とメンタルヘルス要因との関連を検討し、負担意識と関連する要因として、「職場環境」や「自己効力感」との関連を指摘している。職場環境を改善し、同僚とのコミュニケーションを円滑にすることが重要であることを指摘している。また「やりがいのなさ」と「生徒理解」の関連を示し、負担意識と自己効力感との関連を明らかにしている。児童を理解できるという感覚が、教師の特別支援教育に対するやりがいと関連しており、自己効力感を高め、負担意識を軽減する研修プログラムが重要であることを指摘している。

涌井・神山・尾崎・武富・松見・菊地・工藤(2015)は知的障害の子どもを担任する特別支援学級担任の指導上抱える困難やその対応策に関する研究で、今後必要なサポート等として担任が日々の授業について相談できるネットワークを校内外で構築すること、多種多様な児童生徒の実態ニーズに応じた指導方法と教材教具についての研修プログラムを準備することなど、をあげている。

このように現在、特別支援教育は概ね学校現場に定着

してきており、導入前後のような教員の不安は見られず、具体的な指導方法を求め、校内外の支援体制の整備や相談できる職場環境の整備、指導力の向上を図り、自己効力感を高めるための研修プログラムへの意識が高まってきている。ただ依然として小中学校での障害の重度化・多様化に伴い、指導の難しい子どもへの指導では、「専門外の分野である。」や「障害のある子どもがわからない。」など未知の分野として捉えているため、そこから沸き起こるネガティブな気持ちがあることも明らかになった。

## (2)特別支援教育に携わる教員のストレスとバーンアウトを規定する要因に関する先行研究

次に特別支援教育に携わる教員に焦点をあて、特別支援教育に関するストレスやバーンアウトを規定する要因についての研究を概観する。なお特別支援教育に携わる立場は様々であるので、ここでは、①小中学校通常学級担任(発達障害の子どもが在籍)、②小中学校特別支援学級担任、③小中学校特別支援教育コーディネーター(教頭や教務主任、特別支援学級担任などが兼務)、④特別支援学校教員(障害種は特に指定しない)、と教育分野ではないが関連職種として、⑤知的障害施設職員、も取り上げる。それぞれの立場の先行研究について概観する。

### ①小中学校通常学級担任の先行研究

まず小中学校通常学級担任のストレスに関する研究を取り上げる。これまでの先行研究(高田, 2009; 坂本・一門, 2013)などから、特別支援教育に携わる教員のストレスやバーンアウトを規定する要因については、「個人的要因」と「学校独自の職務構造」、「特別支援教育導入による負担・不安」「児童や保護者の質的变化」などの要因が大きく関係していると考えられた。この中でも特に「特別支援教育への負担意識」と「児童や保護者の質的变化」が特別支援教育に特徴的な教員のストレスと考えられる。

高田(2009)は、特別支援教育の導入の間もない時期に、小学校通常学級担任教師を対象に「バーンアウト」と「職場環境ストレス」「特別支援教育負担感」「自己効力感」との関連とバーンアウトに至るモデルを検討し、職場環境のネガティブな認知が、特別支援教育への不安や負担に影響している可能性を示唆した。職場環境ストレスを低減させたり、特別支援教育負担感を低減させたりすることがバーンアウトの改善に有効であり、研修を通して専門的な知識や対処の仕方を学び、指導力を高め、特別支援教育への不安をなくし、また障害児との関わり方を同僚同士でサポートするなどして、校内の協働体制を高め職場環境ストレスを低減させていくこ

とが不可欠であることを示唆している。また谷島(2010)は、特別支援教育に携わる小中学校教員が心理職へ期待することとして、「教師への配慮」「信頼できる態度」「問題解決志向」の3つの援助項目をあげ、外部の専門的立場からの支援の重要性を指摘している。宮木(2015)は、小学校教師の特別支援教育に関する“イラショナル・ビリーフ”が教師のストレス反応を高めることを示唆しており、特に障害児の担任経験のない教師が“(学級の中での配慮が必要であるという意味での)特別視”への抵抗を持つと「情緒的消耗感」が高まるので、イラショナル・ビリーフを修正するような働きかけが必要であることを指摘している。

このように小中学校通常学級担任の特別支援教育のストレスの研究結果より、専門的な研修を通して教師の自己効力感を高めることや校内の協働体制や校外の心理職からの支援の重要性が明らかになった。

#### ②小中学校特別支援学級担任の先行研究

次に小中学校の特別支援学級担任に焦点をあてたストレスに関する研究について取り上げる。森・田中(2012)は、「精神健康度GHQ28」を使って、特別支援学級担任への精神健康度とストレス要因の調査を行い、全体の59.6%が精神健康度の何らかの問題を抱えていることを指摘している。また特別支援教育の専門性についてストレスと感ずる事項について、「保護者への対応」50.0%、「個別の支援計画や個別の指導計画の作成」38.5%、「授業実践力」38.5%、が上位回答として報告されている。数は少ないが、特別支援学級担任を対象としたストレス尺度と一般性セルフ・エフィカシー尺度、コーピング尺度、精神健康度GHQ28、QOL26の関連についての研究結果も報告されている(森・岩田・田中, 2014)。

これらのことから学級に在籍する子どもが少数であるため、常に担任が特定の子どもに向き合う時間が長いことが特別支援学級担任のストレスになっていと考えられる。あわせて学校へのニーズが高い保護者も少なくなく、その対応も大きなストレスとなっていると考えられる。しかし特別支援学級担任を対象とした研究は数多く報告されていない。特別支援学級の状況は在籍する子どもの実態による影響が大きいため、研究の難しさがあるためと考えられる。しかし、小中学校の特別支援学級に在籍する子どもは年々増加傾向にある。特別支援学級に着目したストレス研究は今後の課題である。

#### ③小中学校特別支援教育コーディネーターの先行研究

小中学校特別支援教育コーディネーターに焦点をあてた支援ニーズやストレスの先行研究も報告されている(曾山・武田, 2006)。文部科学省(2004)は特別支援教育コーディネーターの役割として、①学校内の関係者や

外部関係機関との連絡調整役、②保護者に対する相談窓口、③担任への支援、④校内委員会での推進役、をあげている。長谷部・阿部・中村(2012)は、小中学校特別支援教育コーディネーターの役割ストレスについて、役割荷重(児童生徒数と特別支援学級の有無)、役割葛藤(児童生徒数)、役割曖昧(年齢、経験年数、校務分掌、特別支援学級等の経験の有無)を取り上げ、職場風土によるストレス変化や学級担任との兼務の困難さ、同僚教師の支援の重要性をあげている。また、「多忙さ」や「力量不足」「教職員の意識の低さ」などのため校内支援体制の構築にあたっての困難さを感じている特別支援教育コーディネーターが多いことも報告されている(宮木・柴田・木松, 2010)。松本(2013)は小中学校の特別支援教育コーディネーターを対象とした支援ニーズの調査で、「コーディネーターの仕事全般」「校内の連携」「時間」「スキル」について困難を感じていることを明らかにし、巡回相談員がコーディネーターの直面している課題についての解決策をコーディネーターの力を引き出しながらも考えていく姿勢やコーディネーターの業務を効率化できるような支援、コーディネーターが一つ一つ段階を踏みながら取り組んでいけるような配慮、校内連携への支援について提言している。一方、新井(2005)はコーディネーター業務に対する満足度の理由として、「管理職の協力があつた」「同僚の理解が得られた」「専門家チーム・巡回相談員からよい情報が得られた」などをあげ、特別支援教育コーディネーターの自己効力感を高める方向性も示唆している。

以上のように特別支援教育コーディネーターへの支援としては、特別支援学校や専門的立場からのサポートが重要であることが明らかになった。

#### ④特別支援学校教員の先行研究

特別支援学校教員に焦点をあてたストレス研究も報告されている。坂本・一門(2013)は、特別支援学校教員のバーンアウトやストレス、コーピングに関する研究を行い、小中学校とは異なる職務を担うことによる「就業意義・意欲の低下」を報告している。特別支援学校は校内の人事異動で担任を外れて校務分掌を専任的に担うことがあり、学級担任とは大きく変わる職務になることがある。このような特別支援学校独特な職務の変更が「就業意義・意欲の低下」と関連していることを示唆している。また校種(視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱など)ごとの特徴では肢体不自由特別支援学校の就業意義・意欲の低下が顕著であり、特に肢体不自由特別支援学校教員のおかれた職場環境の分析が、特別支援学校の教員のバーンアウトを検討する際には不可欠であると指摘している。精神疾患の休職者に占める割合

が肢体不自由特別支援学校は高い状況にあること、定期人事異動や校内配置によって担当する対象者の年齢や障害の状態が前年度と変わってしまう特別支援学校の特徴的な職場環境であることについて指摘している。

#### ⑤知的障害施設職員の先行研究

また関連職種として知的障害施設職員のストレスを対象とした研究も報告されている。長谷部・中村（2005, 2009）は「知的障害施設職員ストレス尺度」「バーンアウト尺度MBI」「精神健康度GHQ28」の関連を調べ、「施設の運営管理」「利用者との関係」「職員間関係」「多忙さ」「家族への対応」「制度システム」の関連要因について分析を行い、「職場ストレス」「精神的健康」「スーパービジョン」の3要因を明らかにした。精神的健康度が悪化している職員に対して早期に介入を行うことや日々のストレスを軽減するような職場での取り組み、特に上司によるスーパービジョンなどがバーンアウトの予防になることを示唆している。

以上を踏まえ、従来の教員のストレスに加え、特別支援教育に携わる小中学校教員に特徴的なストレスや課題が存在することが明らかになった。一つ目は専門外（の教育分野）であることから起こる教師の自己効力感低下の問題である。障害のある子どもの理解や指導方法の工夫・実践が十分にできていないことや、障害のある子どもに対する教育は、日々の指導の成果がすぐにあらわれにくいことなどから、教師としての自己効力感が得られにくく、そこから沸き起こる不安が、教師アイデンティティを揺るがしかねない。二つ目は、児童生徒や保護者への対応である。特別支援教育の推進によって小中学校通常学級に在籍する発達障害の子どもの増加や小中学校特別支援学級に在籍する子どもの障害の重度化・多様化が進み、指導が難しくなっていて、その指導や成果について保護者との間での摩擦を生みかねない状況にある。三つ目は校内外の支援体制の問題である。専門外の障害のある子どもへの指導について日頃から校内外で相談できる体制の有無は担任のストレスに大きな影響を及ぼすと考えられる。以上三点が特別支援教育に携わる小中学校教員に特徴的なストレスであり、今後のサポート研究で着目していくべき視点である。特に三つ目の支援体制では特別支援学校のセンター的機能から果たす役割は大きい。特別支援学校が行う効果的な小中学校教員へのサポート体制についての先行研究を次に概観していく。

## 4 特別支援学校のセンター的機能に関する先行研究

特別支援教育へ移行し、特別支援学校は地域のセン

ターの機能を担うこととなった。文部科学省（2005）は特別支援学校のセンター的機能として、①小・中学校等の教員への支援機能、②特別支援教育等に関する相談・情報提供機能、③障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能、④福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能、⑤小・中学校等の教員に対する研修協力機能、⑥障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能、をあげている。ここでは特別支援学校のセンター的機能の立場から、これまで行われてきた先行研究から、小中学校への有効な支援について検証していきたい。

先にあげた文部科学省が示した特別支援学校センター的機能の6つの機能に基づいて、小中学校のニーズを把握した研究が報告されている。相川・田中・谷口・小島・平田（2006）は、小中学校などへの調査を行い、小中学校からのニーズの高いセンター的機能は、「教員への支援機能」と「研修機能」であることをあげている。まず「教員への支援機能」として、学校コンサルテーションについて取り上げる。岩瀧・山崎（2009）は「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、障害のある子どもの指導に携わる教員への支援の重要性を指摘している。学校コンサルテーションについて、「困難な問題に直面しているコンサルティに対して、教育実践や教育管理の専門家であるコンサルタントがその問題や課題を評価・整理し、解決に向けてコンサルティの力量を引き出すための支援を行う相談である。」と定義している（国立特別支援教育総合研究所、2007）。教師がコンサルタントに求める援助特性とバーンアウトとの関連を調べた研究（谷島、2008, 2010）も見られ、心理職等の専門家による支援の有効性についても指摘している。

また特別支援学校のセンター的機能の取組の実践事例も数多く報告されている。井坂・佐々木・池谷（2012）は特別支援学校におけるセンター的機能に関する調査研究を行い、特別支援学校の校種（視覚特別支援校、聴覚特別支援校、知的障害特別支援校、肢体不自由特別支援校、病弱特別支援校、総合併置）ごとに「センター的機能」のあり方を分析し、各校の特色を生かすこと、校種間のセンター的機能の連携の重要性を指摘している。また田中・奥住・小林（2012）は全国の特別支援学校や教育センターでの「センター的機能」の実施状況や課題をまとめ、先にあげた6つの機能をミニマムスタンダードとしながらも、それぞれの特別支援学校が地域のニーズに対応したセンター的機能に取り組むことが重要である、ことを指摘している。また、巡回相談では小学校や市教育

委員会が特別支援学校に支援を依存してしまう傾向や助言内容が校内で共有されない課題も指摘されている。特別支援学校への依存度を下げ、小学校の特別支援教育の力量を高めていくためには、水野（2008）は小学校の自立を高め、支援をフェイドアウトさせていく、「フェイドアウト戦略」を提唱している。森・細瀬（2012）は、臨床発達心理学的観点からの学校コンサルテーションを実施し、学校全体で子供理解と支援策の検討を行う「対話型検討プロセス」によるコンサルテーションを実施し、参加者の対話を通して参加者の気づきや主体性を重視したコンサルテーションを実施している。コンサルテーションでは専門的支援の“受け手”ではなく、“支援の手がかりがみつかる”という実体験を通して教師の課題解決の自己効力感を高めることを示した。このように特別支援学校へのニーズがもっとも高いのは、個別の子供の指導方法の相談など「巡回相談」「コンサルテーション」である。コンサルテーションは支援が校内全体へと広がらないことやコンサルタントへの依存傾向が強くなり、自立的な指導ができないという問題も明らかになった。また外部支援者へ相談しにくい学校教員（担任）の心情も指摘されている（大山・廣澤，2008）。コンサルテーションの方法についての研究も報告されている。武田・斎藤・新井・佐藤・藤井・神（2013）は、「コーディネート力」「コンサルティング力」「支援観と基本姿勢」のコンサルタントに必要な3つの力をあげ、コンサルタントに依存しがちな相談から「相手の力を引き出す“協働”」の重要性を指摘している。また浜谷（2006）は、巡回相談員の支援モデルの研究を行い、巡回相談を「発達臨床コンサルテーション」として、①間接支援の形式、②相談員と教師は対等で協同的な関係である、③アセスメントを重視する、④児童の環境の資源を有効に活用する、⑤教師が主体的に相談に関与し、実行可能な介入を重視する、の5つの原則・特徴をあげている。また支援事例を通して支援機能について「第1次支援（担任の障害理解，教育実践方針作成）」「第2次支援（教職員の協力関係，保護者との協力関係，外部の専門機関との連携）」「第3次支援（担任の心理的安定，意欲的な教育実践）」のモデルをあげ、「学校現場はその意見を受動的に聞くという姿勢が強くなる場合が少なからずあった。」とこでも専門家への受動的な態度が指摘されている。

次に「研修機能」を取り上げる。川瀬（2012）は教師の相互サポート、職場の協働性をどのように実現するかが大きな課題であることを指摘している。教師バーンアウト軽減や予防のためにはグループワークが有効で、仕事を共有し、具体的な作業を通して共同化を図る研修プログラムとしての「インシデント・プロセス」について

取り上げている。臼井・高木（2012）も発達障害の特性理解から次の段階として、効果的な指導方法の研修ニーズを指摘している。事例や具体的な指導方法の検討会、ワークショップとして受講者参加型の研修ニーズが高い。事例検討会は自らが抱える特別な支援を必要とする児童生徒の指導に関する課題を解決するだけでなく、教師が主体的に解決できるようになることを援助するためにも有効な研修であると指摘している。

以上のように「コンサルテーション」と「研修」の二つの視点が特別支援学校のセンター的機能として小中学校へのサポートで重要であることが示された。特別支援学校が行うコンサルテーションについては方法論の提供に終わることなく、障害のある子どもを理解するための視点を提供するなど、コンサルテーションの進め方の課題が明らかになった。コンサルテーションのあり方自体を見直し、支援結果を学校全体へと広げ、校内外の支援の構築を視野に入れた取り組みが重要である。また研修機能としては、同僚間の協働性を高めるプログラムの実施の重要性が示された。先にあげたコンサルテーションの課題にもあげられた学校全体の特別支援教育の意識向上が、特別支援教育に携わる教員へのメンタルヘルスにつながると考えられる。今後の課題としては、相談者の主体性を引き出すコンサルテーションの進め方や学校全体への働きかけ、専門性の向上や教員間の同僚性を高める研修の検討である。次に特別支援教育に関する教員研修についての先行研究を取り上げ、ストレス軽減につながる有効な心理教育プログラムについて取り上げていく。

## 5 教員への特別支援教育研修プログラムの先行研究

特別支援教育における研修へのニーズは年々高まる傾向にある。江田・小野・武田・山崎（2009）は研修について、特別支援教育の移行期は軽度発達障害などの特性理解に関する研修が多かったが、定着してきた現在では効果的な指導法を身につけたいという具体的な教員のニーズへと変化してきていることを指摘している。特に有効なのは検討会やワークショップなどの受講者参加型の研修会である。事例検討会は教師が主体的に解決できるようになることを支援するためにも有効な研修である。藤井（2008）は同僚間の学び合いが教員の力量形成になることを指摘している。また新井（1999）はバーンアウト傾向の中でも「達成感の後退」の高い教師たちに対して、同僚との協働性を高める工夫が必要であることを指摘している。実際に共に作業することを通して、教育上の喜びや充実感を手に入れることの重要性を述べ、

参加型事例検討会である「インシデント・プロセス法」の有効性を指摘している。また高田・中岡・黄（2011）も学校の協働体制の基盤作りとして、校内研修に全員参加で体験型の事例研究法である「インシデント・プロセス法」を取り入れることを推奨し、教師のバーンアウトの軽減効果を実証している。

特別支援教育に対する小中学校教員の研修のあり方として、長曾我部・尾園・猪俣・安東（2007）は特別支援教育では子ども理解や実態把握が重要であり、学校内で行う研修としては直面した課題に対して関係する教員が討議しながら解決策を出しあう事例研究が重要であることを指摘している。濱淵・二宮・栢野（2010）は特別支援教育の小学校の校内研修のあり方についての研究で、担任教師がクラスの状況を公開し、抱えている課題を教員が協働で検討することが、かかる教師のみならず、協働で検討した他の教員にとっても、子どもを捉えていく視点の獲得につながり、教員集団の力量形成の底上げになったことを指摘している。体験型教員研修の効果に関する研究では、白井・鷲尾・下村（2010）が、継続的な体験型研修の重要性を指摘しているが、一方で「教員は多忙なため時間がなく、積極的に、手間のかかるグループワークなどの学習参加型の授業を構築する時間が十分確保できない。」という時間的な課題も指摘されている。

具体的な研修プログラムを取り上げている研究も見られる。百海（2008）はケースメソッドの学習について、直面する状況や問題を理論的・論理的・体系的に処理したり、解決案を作成する能力を開発したりするのに有効であることを指摘し、「エクササイズ・ケース、状況分析ケース、意思決定ケース、バックグラウンド・ケース、コンプレックス・ケース、分割したケース、インシデント・プロセス、ロール・プレイングを伴うケース、イン・バスケット・ゲーム、ケース・ノート」などの研修プログラムを紹介している。

森下・葛西（2011）は「周囲とのかかわりにより自己肯定感を高めつつ、自己開示することで、自身の在り方を外在化できる機会を有することにより、自身の状況や能力を受容、あるいは自己洞察を行い、困難な状況を乗り越えるための気づきを得て、効力感を高める」と述べ、教師のレジリエンス（跳ね返す力）を高める構成的グループ・エンカウンター（SGE）研修プログラムの開発を行っている。また国立特別支援教育総合研究所（2004）は、特別支援教育における有効な事例検討研修プログラムの紹介をしている。おもな研修手法としては、①ブレイン・ライティング法、②インシデント・プロセス法、③PATHの技法、④ポテンシャル分析、をあげている。これらの研修に共通する特徴としては、付箋などを使って

参加者が主体的に課題を解決したり、KJ法などを用いてグループで主体的にアイデアをまとめあげたりするプロセスを重視していることである。

以上の先行研究より特別支援教育の教員研修では課題解決型の体験型研修を通して教員の特別支援教育力向上と学校全体の力量向上が期待されることが示唆された。また教師が学びあうグループ研修によって教員間の同僚性を高めることができ、特別支援教育に携わる教員のストレス軽減への効果も期待できる。ただし、多忙な学校の職場環境を踏まえた研修のあり方の検討も必要であり、課題として示された。特別支援教育についての様々な教員研修が紹介されているが、その効果検証に関する先行研究は見当たらない。特別支援学校のセンター的機能として小中学校の教員向けの特別支援教育に関する心理教育研修プログラムを開発・実施し、特別支援教育に携わる教員の力量向上とストレス軽減につなげていくことが今後の課題である。

## 6 課題と今後の研究展望

以上、特別支援教育に携わる教員のストレスやサポートについて先行研究を概観した。特別支援教育は専門外という小中学校教員の意識と特別支援教育に特徴的なストレッサーや校内外の支援体制の課題が明らかになった。特に特別支援教育に携わる教員のストレス軽減のためには自己効力感を高めることが重要であることも示唆された。

国際的な障害福祉の流れに沿って、国内の障害福祉の流れも大きく変わりつつある。今後はインクルーシブ教育の実現に向けた特別支援教育のさらなる充実が求められるであろう。そして小中学校に通う障害のある子どもの増加や障害の重度化・多様化が顕著になると考えられる。特別支援学校のセンター的機能としても、小中学校教員へのさらなる支援の充実が求められていく。今後の課題として、①特別支援学校として小中学校の特別支援教育を高め、小中学校教員のストレスを軽減できる研修プログラムを開発し、小中学校教員の自己効力感の向上や校内での教員間の協働性を高めていくこと、②小中学校内での指導が難しい子どもに対しては、特別支援学校が他の心理職と連携してサポートしていくこと、の2つの視点からの特別支援教育のサポート体制の整備が期待される。

## 引用文献

相川勝代・田中昭二・谷口恒男・小島道生・平田勝政（2006）. 地域の関係機関が養護学校に求める役割と課題—アンケート調査の分析を通して—, 長崎大学

- 教育学部紀要. 教育科学, 70, 25-32.
- 秋山邦久 (2004). 特別支援教育に対する小中学校教員の意識に関する調査研究. 文京大学人間科学部「人間科学研究」, 26, 55-66.
- 安藤きよみ・中島 望・鄭 英祚・中嶋和夫 (2013). 小学校学級担任の学級運営等に関連するストレス・コーピングに関する研究, 川崎医療福祉学会誌, 22 (2), 148-157.
- 新井 肇 (1999). インシデント・プロセス法による教師バーンアウト軽減効果の研究, 日本教育心理学会総会発表論文集, 41, 125.
- 新井 肇 (2002). 教師のバーンアウトの「なぜ」と「どうする」, 労働の科学, 57, 14-17.
- 新井英靖 (2005). 通常学校の特別支援教育コーディネーターの役割および校内での地位に関する調査研究, 発達障害研究, 27, 76-82.
- 江田裕介・小野次朗・武田鉄郎・山崎由可里 (2009). 特別支援教育への移行期における小学校教員の意識調査, 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 19, 47-54.
- Ellis, A (1975). *How to live with a Neurotic at Home and at Work*, New York Crown Publishers, Inc. (エリス, A. 國分康孝 (監訳), (1984). 神経症とつきあうには, 川島書店.)
- 藤井和子 (2008). 特別支援教育における難聴・言語通級担当教員の専門的力量形成に関する研究—新潟県における実態調査から—, 上越教育大学研究紀要, 27, 107-117.
- 濱淵雅樹・二宮信一・栢野彰秀 (2010). 特別支援教育に関わる校内研修のあり方—全教員で児童を支援するための研修方法とシステムの開発に向けて—, 北海道教育大学釧路校研究紀要, 42, 199-207.
- 浜谷直人 (2006). 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, 54, 395-407.
- 長谷部慶章・中村真理 (2005). 知的障害施設職員ストレス尺度の開発, 福祉心理学研究, 2(1), 59-66.
- 長谷部慶章・中村真理 (2009). 知的障害施設職員のバーンアウト関連要員の因果モデル, 特殊教育学研究, 47 (3), 147-153.
- 長谷部慶章・阿部博子・中村真理 (2012). 小・中学校における特別支援教育コーディネーターの役割ストレスに関連する要因, 特殊教育学研究, 49 (5), 457-467.
- 百海正一 (2008). ワークショップ「ケース・メソッドによる学習」, 経営情報学会全国研究発表大会要旨集, 43-43.
- 井坂行男・佐々木千春・池谷航介 (2012). 特別支援学校におけるセンター的機能の発展性に関する検討, 大阪教育大学紀要 IV部門, 61 (1), 1-18.
- 伊藤美奈子 (2000). 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究—経験年数・教育観タイプに注目して—, 教育心理学研究, 48, 12-20.
- 岩瀧大樹・山崎洋史 (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—, 東京海洋大学紀要, 5, 17-27.
- 河村茂雄・國分泰孝 (1996). 小学校における教師特有のピリーフについての調査研究, カウンセリング研究, 29, 44-54.
- 川瀬隆千 (2012). 教師バーンアウトの要因と予防, 宮崎公立大学人文学部紀要, 20 (1), 223-232.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2004). 一般研究報告書「知的障害のある子どもの担任教師と関係者と協力関係推進に関する研究—個別の指導計画の作成に焦点をあてて—, 竹林地毅・齊藤宇開著, 論説5情報共有及び協力関係推進の方法論, 31-37.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2007). 学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック, コンサルタント必携, ジアース教育新社, 18-19.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behaviour*, 2, 99-113.
- 松井仁・野口富美子 (2006). 教師のバーンアウトと諸要因—ストレスラー, 効力感, 対処行動をめぐって—, 京都教育大学紀要, 108, 9-17.
- 松本くみ子 (2013). 特別支援教育コーディネーターの悩みと今後の課題—校内支援体制構築への巡回相談による間接支援の為の基礎資料の収集—, お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科「人間文化創成科学論叢」, 15, 261-269.
- 宮木秀雄・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 (2011). 通常学級におけるADHD児の在籍が学級経営に関する困難および教師ストレスに及ぼす影響—コーディネーターからのサポート及びイラショナル・ピリーフに注目して—, LD研究, 20, 194-206.
- 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・ビリーフがメンタルヘルスに及ぼす影響, 山口学芸大学研究紀要, 6, 55-66.
- 水野 証 (2008). 教育的力量そのものを高めていく地域支援の試み—特別支援学校のセンター的機能に求められるもの, 荒川智編. インクルーシブ教育入門—すべての子どもの学習参加を保障する学校・地域づくり—, クリエイツかもがわ, 121-146.
- 文部科学省 (2004). 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支援体制の整備のためのガイドライン (試案).
- 文部科学省 (2005). 特別支援教育を推進するための制度の在り方について, 中央教育審議会答申.
- 文部科学省 (2013). 平成25年度公立学校教職員の人事行政状況調査について, 文部科学省 HP (Retrieved from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/jinji/1342555.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1342555.htm)).
- 森 浩平・田中敦士 (2012). 特別支援教育に携わる教師の精神健康度とストレス要因—メンタルヘルスチェックの分析結果から—, 琉球大学教育学部紀要, 80, 183-189.
- 森 浩平・岩田路花・田中敦士 (2014). 特別支援教育に携わる教員におけるメンタルヘルス影響要因の検討—雇用形態及び勤務地域に関する分析—, *Asian Journal of Human Services*, 6, 111-124.
- 森 正樹・細淵富夫 (2012). 臨床発達心理学的観点に基づく個別の指導計画作成プロセスへの支援—中学校教育相談部への学校コンサルテーションへの実際—, 埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要, 11, 117-125.
- 森下左知子・葛西真記子 (2011). 教師の精神的健康を維持・促進するプログラムについて, 鳴門生徒指導研究, 21, 44-56.
- 森脇由梨子・松田修 (2011). 中学校教師用ストレス—尺度の開発と検討, 東京学芸大学紀要総合教育科学系 I, 62, 189-196.
- 長曾我部博・尾園千広・猪俣千夏・安東末廣 (2007). 特別支援教育に対する小・中学校教師の研修の在り方, 宮崎大学教育文化学部紀要, 16, 73-89.
- 西村昭徳・森 慶輔・宮下敏恵・奥村太一・北島正人 (2013). 小学校および中学校教師におけるバーンアウトの進行プロセスに関する縦断的研究, 心理臨床学研究, 31 (5), 769-779.
- 西坂小百合 (2003). 我が国における教師ストレス研究の現状と課題, 東京学芸大学学校教育学研究論集, 8, 13-24.
- 大山 卓・廣澤愛子 (2008). 特別支援教育におけるコンサルテーションについての一考察—アスペルガー障害の子どもへの環境調整による不適応改善と描画の変化について—, 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 11, 319-325.
- 落合貴美子 (2004). 教師バーンアウトのダイナミズム—解釈的アプローチと生態学的視座によるバーンアウトモデルの構築, 人間性心理学研究, 22, 133-144.
- 斉藤浩一 (2004). 中学校教師ストレスの構造的循環に関する実証的研究, 東京情報大学研究論集, 8, 21-28.
- 坂本 裕・一門恵子 (2013). 特別支援学校教員のバーンアウトへの関与要因についての探索的研究, 特殊教育学研究, 51 (3), 261-267.
- 佐野秀樹・蒲原千尋 (2013). 教員ストレスに影響する要因の検討—学校教員の労働環境と意識—, 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 I, 64, 189-193.
- 下無数順一・池本喜代正 (2006). 小中学校教員の特別支援教育に対する意識, 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 29, 357-366.
- 白井靖敏・鷲尾 敦・下村 勉 (2010). 体験型教員研修の成果と課題, 名古屋女子大学紀要, 56, 53-65.
- 曾山和彦・本間恵美子 (2006). 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—自尊心, 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, 28, 111-118.
- 曾山和彦・武田 篤 (2006). 特別支援教育コーディネーターの指名と養成研修の在り方に関する検討, 43 (5), 355-361.
- 高田 純 (2009). 障害のある児童の担任教師のバーンアウト傾向, 職場環境ストレス—特別支援教育負担感, 自己効力感, 学校メンタルヘルス, 12 (2), 53-60.
- 高田 純・中岡千幸・黄 正国 (2011). 小学校教師の特別支援教育負担意識とメンタルヘルス要因, 広島大学心理学研究, 11, 241-248.
- 高木 亮・田中宏二 (2003). 教師の職業ストレス—教師の職業ストレスとバーンアウトの関係を中心に—, 教育心理学, 51 (2), 165-174.
- 武田 篤・斎藤 孝・新井敏彦・佐藤圭吾・藤井慶博・神 常雄 (2013). 特別支援教育における学校コンサルテーションの充実に向けて—コンサルタントが抱く困難性と求められる専門性—, 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 35, 79-85.

- 田中雅子・奥住秀之・小林 巖(2012). 特別支援学校の「センター的機能」の取組内容に関する文献検討—「6つの機能」に注目して—, 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 8, 75-83.
- 立元 真・柿田雅彦・坂邊夕子(2012). 小学校教師のストレス対処とストレス症状, 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要, 20, 101-109.
- 塚本伸一(2010). 教師ストレスサー尺度作成の試み, 立教大学臨床心理学研究, 4, 1-9.
- 上野和久・佐藤史人(2010). 現代日本におけるバーンアウト研究の動向に関する研究—バーンアウト教員への適応を目指して—, 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 20, 143-150.
- 白井なずな・高木潤野(2012). 小中学校教員の考える特別支援教育の専門性—長野県上小地域における現状と研修ニーズ—, 長野大学紀要, 34(1), 55-61.
- 涌井 恵・神山 努・尾崎祐三・武富博文・松見和樹・菊地一文・工藤傑史(2015). 知的障害特別支援学級(小・中)の担任が指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査—知的障害特別支援学級経験年数の相違による検討から—, 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 42, 51-66.
- 谷島弘仁(2008). 教師が学校コンサルタントに求める援助特性と教師バーンアウトの関係, 文京大学生生活科学研究, 67-77.
- 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, 57-68.
- 山崎洋史・岩瀧大樹・横川朋子(2008). 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大会発表論文集, 20, 82-83.

(2015年8月28日受稿)

## ABSTRACT

### Research Perspectives on Stress and Support Systems for Elementary and Junior High School Teachers Involved in Special Needs Education

Takashi OHYAMA and Atsuko KANAI

Although elementary and junior high schools' capacity to provide Special Needs Education has steadily improved since such education begun, there is concern that teachers are becoming ever busier with the introduction of the new education system. Future Special Needs Education will be geared toward strengthening inclusive education, and will aim to create a cohesive society in which people do not have to be concerned about whether or not they have a disability. In this regard, more attention must be paid than ever to the places of education which are elementary and junior high schools, and the difficulty of teaching children with disabilities and the increasing workload of teachers are matters of concern. In addition, more Special Needs Education Schools which will function as regional centers for Special Needs Education will be required, in order to enhance consultation opportunities and support for elementary and junior high school teachers.

Based on previous research related to stress and incidents of burnout among elementary and junior high school teachers, the present research sheds light on the awareness of elementary and junior high school teachers after the introduction of Special Needs Education, and on factors that determine the characteristic stressors and burnouts of elementary and junior high school teachers involved in Special Needs Education. Moreover, on the basis of previous research into the consultation opportunities and support which Special Needs Education Schools provide for elementary and junior high school teachers as part of their function as centers for Special Needs Education, the present research clarifies the issues identified to date and aims to indicate perspectives for future research.

According to previous research, "duties," "the workplace environment," "private factors," and "education systems" are considered to be four major stressors which affect teachers. In particular, it has been implied that teachers' unique "duties" and new "education systems", for example the introduction of Special Needs Education, are characteristic stressors for teachers. Furthermore, "decreased self-efficacy arising from having to deal with an educational domain that is not their area of expertise," "responding to pupils, students and guardians," and "problems with the support system both in and outside school" have been determined to be characteristic stressors and issues for elementary and junior high school teachers involved in Special Needs Education.

"Consultation" and "training" are important among the support which Special Needs Education Schools provide to elementary and junior high schools as part of their function as centers for Special Needs Education, and issues have been pointed out with regard to how to proceed with consultations which not only involve the teachers concerned but also encompass the entire school. With regard to training for teachers involved in Special Needs Education, it has been implied that training should be developed which, together with increasing the self-efficacy of said teachers through problem solving

type training that they can participate in proactively, will strengthen their collegiality by giving them opportunities to do group work together and will link to reduced levels of stress. However, the amount of previous research which verifies the effects of training programs for teachers is limited. A future issue will be to develop and implement effective psychological education programs with regard to Special Needs Education and verify their effects, with said programs to be provided to elementary and junior high school teachers by Special Needs Education Schools as part of their function as centers for Special Needs Education. Given the increasing severeness and diversity of disabilities among disabled children who go to elementary and junior high schools, the importance of Special Needs Education Schools for children who are difficult to instruct has also been clarified, as has been the importance of support in cooperation with psychologists.

Key words: Special Needs Education, stress, burnout, self-efficacy, teacher training program, function as centers for Special Needs Education