

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

宮木 秀雄

Influences of Elementary School Teachers' Irrational Belief about Special Needs Education to Mental Health

Hideo MIYAKI

要約

本研究の目的は、特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフを想定し、小学校教師のメンタルヘルスに及ぼす影響を明らかにすることであった。A県内の公立小学校教師に質問紙調査を行った結果、障害児の担任経験のない教師は、「特別視への抵抗」を強く持ちやすく、また「情緒的消耗感」にもつながりやすいことが示された。

キーワード：特別支援教育、小学校教師、イラショナル・ビリーフ、メンタルヘルス

I 問題と目的

平成24年度の教職員の精神性疾患による休職者数は4,960人に上り（文部科学省，2013）、教師のメンタルヘルスは現在大きな問題となっている。こうした中、文部科学省は2011年に「教職員のメンタルヘルス対策検討会議」を設置し、2013年3月に示された「教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）」では、「学校教育は、教職員と児童生徒との人格的な触れ合いを通じて行われるものであることから、教職員が心身ともに健康を維持して教育に携わることができるようにすることがきわめて重要である」と述べた上で、「教職員のメンタルヘルス対策の充実・推進を図ることが喫緊の課題となっている」と指摘している（教職員のメンタルヘルス対策検討会議，2013）。

教職員のメンタルヘルス対策検討会議（2012）は、メンタルヘルス不調を訴えて受診する教師の多くが生徒指導に関してストレスを感じていると指摘しているが、特別支援教育に関しても障害のある児童生徒（以下、障害児）への指導や対応にストレスを感じている教師の存在が報告されている。例えば、江田・小野・武田・山崎（2009）は、小学校教師に行った質問紙調査から、特別支援教育に対して多くの教員が「教員の加配や予算配置がないと特別支援教育を進めることは難しい」や「個別の指導計画の作成は負担が大きい」といった意識を持っていることを明らかにしている。また、岡本・網谷（2008）は、小学校教師を対象に行った調査から、「パニックや感情の爆発への対応」、「言語や気持ちの理解の難しさ」、「友だち作りへの苦慮」といった発達障害児への対応に関する悩みが、教師の「抑うつ・不安」、「不機嫌・怒り」、「無気力」などのスト

レス反応と関連していることを明らかにしている。さらに、こうした教師の特別支援教育に対するストレスが休職や離職につながってしまう危険性も指摘されている。例えば、江口（2006）は、担任教師が軽度発達障害児やその保護者の対応に苦慮し、うつ状態から退職するケースが後を絶たないと報告している。また、高田（2009）も、小学校教師を対象に行った調査から、特別支援教育に対する負担感が教師のバーンアウト傾向を強めることを明らかにしている。このように先行研究において、特別支援教育に対するストレスによる教師のメンタルヘルスの低下が指摘されている。

さて、文部科学省（2012）の調査によると、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すと教師に判断される児童生徒は、通常の学級に6.5%在籍している。30人学級で考えた場合、各学級に1人～2人はこうした困難を示す児童生徒が在籍していることになる。宮木・木船（2010）が行った調査では、障害の医学的診断のない児童も含め、特別な支援を必要とする児童が在籍する学級の担任経験がある教師は、回答者の9割を超えていた。つまり、現在、特別支援学校や特別支援学級の教師だけでなく、通常の学級の担任教師も特別支援教育に携わっており、多くの教師が特別支援教育に対するストレスを抱いてしまう危険性をはらんでいると言える。特に、学級担任制の小学校では、特別な支援を必要とする児童の学習指導や生活指導を担当教師が一手に引き受けてしまっているケースもあり、ストレスを抱く危険性も高いと考えられる。

しかしながら、特別支援教育に関わるすべての小学校教師がストレスを感じ、バーンアウトしているわけではなく、心身の健康を維持している教師も存在する。ここで「なぜある教師はバーンアウトに陥り、ある教師は陥らないのか」（八並・新井，2001）という疑問が生じる。こうした個人差を説明するひとつの認知的要因として「イラショナル・ビリーフ」が挙げられる（羽鳥・小玉，2003）。イラショナル・ビリーフとは「ねばならない」、「べきである」という要求・命令・絶対的な考え方（Ellis，1975 國分訳1984）であり、教師は、仕事内容、社会や保護者からの期待などから特有のイラショナル・ビリーフを持つ場合が多いとされている（河村，1999）。教職員のメンタルヘルス対策検討会議（2012）も、教員は完璧にやって当たり前であるとか、子どものために身を粉にして頑張るものだといった思いが強すぎるようになって、理想的にできていないことをストレスに感じ自らを責めることになる場合があると指摘している。羽鳥・小玉（2003）は、小・中学校の教師を対象に調査を行い、「子供を理解するには今の自分では力不足である」や「教師はどんな生徒からも嫌われてはならない」といったようなイラショナル・ビリーフが高くなると、バーンアウト傾向も高まることを明らかにしている。また、宮木（2011）は、小学校教師を対象に行った調査から、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明らかにしている。つまり、こうしたイラショナル・ビリーフを修正することができれば、教師のメンタルヘルスを向上させることもできると考えられる。

ただし、羽鳥・小玉（2003）や宮木（2011）をはじめとするこれまでの先行研究で想定されているイラショナル・ビリーフは、広く学校教育一般に関するものであり、特別支援教育に特有のイラショナル・ビリーフについては未だ明らかにされていない。そこで、本研究では、特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフを想定し、小学校教師のメンタルヘルスに及ぼす影響を明

らかにすることを目的とする。

なお、特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフについては、実際に障害児を指導した経験があるか否かに大きく影響を受けることが予想される。例えば、渡部・武田（2008）は、小・中学校の教師を対象に行った調査から、発達障害児に関する教師の意識は、発達障害児の担任経験の有無によって異なることを明らかにしている。また、小島・吉利・石橋・平賀・片岡・是永・丸山・水内（2011）も、小・中学校の教師を対象に行った調査から、特別支援教育に対する教師の意識は、特別支援教育の経験（特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室の担当経験）の有無によって異なることを明らかにしている。したがって、本研究では「障害児の担任経験の有無」も考慮に入れて分析を行う。

Ⅱ 方法

1. 対象者

対象者はA県内の公立小学校教師（1800名）であった。A県内から市区町ごとに層化抽出した公立小学校300校の各校に調査依頼文1部、返信用封筒6部、質問紙6部を送付し、各校の教師6名（学校長による無作為抽出）に回答・返信を依頼した。調査は無記名で行い、個人が特定されないように配慮した。

回答は660名（36.7%）から寄せられ、欠損値のあるものを除いた561名（31.2%）を有効回答とした。

2. 質問項目

（1）障害児の担任経験の有無

フェイスシートにおいて、「障害児（医学的診断はないが、明らかに発達障害の傾向のある児童も含む）の担任経験の有無」を尋ねた。

（2）特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフ

特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフを測定する尺度は、河村・國分（1996）が開発した「教師特有のビリーフ尺度」の項目内容を参考に作成した。河村・國分（1996）は、教師特有のビリーフについて22の領域を設定している。そこで、各領域について特別支援教育に関わる項目を1項目ずつ作成した。例えば、「教育実践における経験・技術主義」の領域については、「障害のある児童が在籍する学級は、経験豊富な教師が担任するべきである。」という項目を作成した。なお、22領域のうち「教師の自己開示の喪失」については、特別支援教育に特有の項目を作成することが難しいと判断し除外した。また、河村・國分（1996）が、自分、他人、状況の3つの観点から質問項目を作成していることを参考にし、本研究においては①障害児の担任教師に関するもの、②障害児やその保護者に関するもの、③特別支援教育全般に関するものがすべて含まれるように考慮した。さらに、土井・橋口（2000）は、一連のイラショナル・ビリーフ研究の問題点として、質問項目の主語が曖昧なために解釈にばらつきが生じること、信念よりもむしろ不安反応を問うものが散見されることを指摘している。そこで、本研究では「担任教師は」や「障害のある児童の保護者は」といった書き出しにより主語を明確にするとともに、信念を問う

ために文末はできる限り「ねばならない」、「べきである」の表現にすることとした。

次に、河村・國分（1996）が示した領域以外に特別支援教育に特有の項目がないかを確認するため、A県内の小学校教師（240名）を対象に障害児の担任教師、障害児本人、障害児の保護者、特別支援教育全般のそれぞれについての考えを自由記述により尋ねる調査を行った。なお、実施時期は2011年10月で、有効回答数は60名（25.0%）であった。まず、記述データを文意が変わらないように留意しながら切片化した結果、457の記述が見出された。次に、見出された記述をKJ法により分類し、10名以上から共通して回答のあった内容を抽出した。その結果、障害児の担任教師については、「本人の性格」、「個に応じた指導の必要性」、「研修の必要性」、「知識や経験の必要性」、「教職員や保護者との連携の必要性」が抽出された。また、障害児本人については、「個に応じた指導の必要性」、「理想的な行動」が抽出された。さらに、障害児の保護者については、「知識の必要性」、「学校との連携の必要性」、「専門機関との連携の必要性」が抽出された。そして、特別支援教育全般については、「研修の必要性」、「対象範囲の拡大」、「人的配置の改善」が抽出された。これらの内容のうち先述の22領域に含まれないと判断されたのは、障害児の保護者についての「知識の必要性」、「学校との連携の必要性」、「専門機関との連携の必要性」の3つの内容であった。そこで、これらの内容についても1項目ずつ計3項目を作成し追加した。なお、「個に応じた指導の必要性」は、特別支援教育の中心的理念であるため、イラショナル・ビリーフにつながる考えであるとは判断されなかった。

以上より、特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフを測定する尺度として24項目が作成された。なお、最終的な内容や表現については、現職小学校教師1名に検討を依頼し、協議の上決定した。回答は、各項目について「とてもそう思う（4点）」－「まあまあそう思う（3点）」－「少しはそう思う（2点）」－「全くそう思わない（1点）」の4件法で求めた。作成された項目と対応する領域、及び自由記述調査により抽出された内容をTable 1に示す。

（3）メンタルヘルス

教師のメンタルヘルスの測定には、バーンアウト傾向の測定に用いられるMaslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981) をもとに久保・田尾（1994）が日本人向けに改訂し、さらに田村・石隈（2001）が教師用に改訂した尺度を用いた。バーンアウトとは「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」(Maslach & Jackson, 1981) であり、バーンアウト傾向はメンタルヘルスの指標のひとつである。質問項目は、「脱人格化」(7項目)、「個人的達成感の低下」(5項目)、「情緒的消耗感」(3項目)の全15項目であった。各項目について「とても当てはまる（4点）」－「まあまあ当てはまる（3点）」－「少し当てはまる（2点）」－「全く当てはまらない（1点）」の4件法で回答を求めた。

3. 調査時期

2012年2月～3月

Table 1 特別支援教育に関するイラシヨナル・ビリーフを測定する尺度の項目内容

問	項	目	河村・國分 (1996) が示した領域との対応	自由記述調査により抽出された内容との対応
1	障害のある児童を指導する際には、教育理論より実践経験の方が役に立つ		教育理論・学識に対する不信	知識や経験の必要性 (担任教師)
2	人的配置がなければ、通常の学級で障害のある児童を指導していくことは絶対に不可能である		教職の恒常的な多忙・専門性の空洞化	人的配置の改善 (特別支援教育全般)
3	障害のある児童の課題の中には、本人の努力によって解決できるものも多い		児童に求める努力信仰	理想的な行動 (障害児)
4	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ぬかたちで示さなければならぬ		教師の見える価値の希求	教職員や保護者との連携 (担任教師)
5	障害のある児童の保護者は、児童に障害の医学的な診断を受けさせざるべきである		—	専門機関との連携の必要性 (保護者)
6	障害のある児童を指導する際に大切なのは、指導技術より、担任教師の人間性である		教師の情念・人間性主義	本人の性格 (担任教師)
7	障害のある児童は、なるべく担任教師の指示に従って行動するべきである		教師の役割・児童の統制・方向付け	理想的な行動 (障害児)
8	障害のある児童にとっって、最も重要なのは、行動面の課題の改善である		児童の表に現れた行動のみの評価	—
9	障害のある児童は、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		授業の形式・マニュアル主義	—
10	障害のある児童が在籍する学級は、経験豊富な教師が担任するべきである		教育実践における経験・技術主義	知識や経験の必要性 (担任教師)
11	担任教師は、障害のある児童やその保護者から尊敬される存在でなければならぬ		教師集団の権威維持の慣習	—
12	障害のある児童への特別の配慮は、他の児童との不公平にもなりかねないので、最小限に留めるべきである		教師の役割・集団主義	—
13	障害のある児童に関わる学級の問題は、なるべく担任教師の力で解決すべきである		教師の巨额的な孤独と不安	—
14	障害のある児童であっても、教師に対する言葉遣いは丁寧でなければならぬ		教師のコミュニケーションスキルの貧弱性	理想的な行動 (障害児)
15	特別支援教育は、その他のいかなる教育活動よりも優先されるべきものである		教師の公共的使命感	対象範囲の拡大 (特別支援教育全般)
16	障害のある児童であっても、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		教師の役割・課題達成	理想的な行動 (障害児)
17	障害のある児童への指導については、専門家の意見に従うべきである		既存の権力・権威への追従及び模範授業の追及	研修の必要性 (担任教師・特別支援教育全般)
18	障害のある児童を適切に指導できない担任教師は、力量不足である		教師の外部批判の警戒心	知識や経験の必要性 (担任教師)
19	障害のある児童と担任教師との信頼関係がなければ適切な指導を行うことはできない		教師の失愛恐怖	—
20	障害のある児童の保護者は、担任教師を信頼しなければならぬ		—	学校との連携の必要性 (保護者)
21	障害のある児童であっても、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ぬ		教師の児童に対する権威性	—
22	障害のある児童のための特別な取り組みは、他の学級との不公平にもなりかねないので、最小限に留めるべきである		教師の周りの同僚との同調傾向	教職員や保護者との連携 (担任教師)
23	障害のある児童であっても、学校や学級のきまりは絶対に守らなければならない		学校・学級運営の規則・慣例主義	理想的な行動 (障害児)
24	障害のある児童の保護者は、障害についての専門的な知識を身につけるべきである		—	知識の必要性 (保護者)

Ⅲ 結果

1. 特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフの因子構造

特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフを測定する尺度の各項目について、平均評定値と標準偏差を算出し、天井効果とフロア効果を確認した。その結果、問 19 で天井効果、問 12、13、18、22 でフロア効果がみられたため、これらの項目については以降の分析から除外した。

次に、残りの 19 項目に対して因子分析（主因子法、Promax 回転）を行った。因子数は、固有値の落差、因子の解釈可能性を考慮して 2 因子が妥当であると判断した。また、因子負荷量の絶対値がすべての因子で .35 未満の項目は削除し、再度因子分析を行った。その結果、7 項目が削除され、最終的に 12 項目 2 因子構造を得た。各因子に高い因子負荷量を示した項目を参考に、第 I 因子は「知識・経験への偏重」、第 II 因子は「特別視への抵抗」とそれぞれ命名した。下位尺度の信頼性を検討するため因子ごとに Cronbach の α 係数を算出したところ、第 I 因子で $\alpha = .73$ 、第 II 因子で $\alpha = .75$ であった。因子分析の結果の詳細を Table 2 に示す。

2. メンタルヘルスの因子構造

メンタルヘルスを測定する尺度の各項目について、平均評定値と標準偏差を算出し、天井効果とフロア効果を確認した。その結果、4 項目でフロア効果がみられたため、これらの項目については以降の分析から除外した。

次に、残りの 11 項目について、因子分析（主因子法、Promax 回転）を行った。因子数は、固有値の落差、因子の解釈可能性を考慮して 2 因子が妥当であると判断した。分析の結果、すべての項目が採用され、11 項目 2 因子構造を得た。各因子に高い因子負荷量を示した項目と先行研究を参考に、第 I 因子は「情緒的消耗感」、第 II 因子は「個人的達成感」とそれぞれ命名した。下位尺度の信頼性を検討するため因子ごとに Cronbach の α 係数を算出したところ、第 I 因子、第 II 因子ともに $\alpha = .79$ であった。因子分析の結果の詳細を Table 3 に示す。

なお、問 3、4、6、9、12 は本来逆転項目であるが、すべての項目がひとつの因子（第 II 因子）としてまとまったため、評定値の置換等の処理は行わなかった。したがって、第 I 因子「情緒的消耗感」は評定値が高いほどメンタルヘルスが悪化していると判断されるのに対して、第 II 因子「個人的達成感」は評定値が低いほどメンタルヘルスが悪化していると判断されることになる。

3. 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

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を明らかにするため、特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフを説明変数、メンタルヘルスを基準変数とする重回帰分析（ステップワイズ法）を行った。

まず、回答者全体で分析を行った。その結果、「知識・経験への偏重」が「情緒的消耗感」及び「個人的達成感」に有意な正の影響を及ぼしていた（ $\beta = .11$, $p < .05$; $\beta = .12$, $p < .01$ ）。しかしながら、決定係数は極めて低い値であった（ $AdjR^2 = .01$ ）。

次に、障害児の担任経験の有無によって回答者を「経験なし群（ $N = 61$ ）」と「経験あり群（ N

Table 2 特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフの因子分析の結果

	項目	M	SD	因子負荷量	
				I	II
第 I 因子	知識・経験への偏重 ($\alpha = .73$)	2.48	0.47		
5	障害のある児童の保護者は、児童に障害の医学的な診断を受けさせるべきである	2.92	0.83	.60	
10	障害のある児童が在籍する学級は、経験豊富な教師が担任するべきである	2.30	0.89	.54	
11	担任教師は、障害のある児童やその保護者から尊敬される存在でなければならない	2.48	0.87	.53	
17	障害のある児童への指導については、専門家の意見に従うべきである	2.78	0.67	.52	
24	障害のある児童の保護者は、障害についての専門的な知識を身につけるべきである	2.95	0.78	.45	
20	障害のある児童の保護者は、担任教師を信頼しなければならない	2.78	0.84	.43	
9	障害のある児童は、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	2.40	0.76	.43	
4	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	2.81	0.81	.37	
第 II 因子	特別視への抵抗 ($\alpha = .75$)	2.40	0.64		
23	障害のある児童であっても、学校や学級のきまりは絶対に守らなければならない	2.32	0.85		.72
21	障害のある児童であっても、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	2.14	0.78		.71
14	障害のある児童であっても、教師に対する言葉遣いは丁寧でなければならない	2.41	0.94		.66
16	障害のある児童であっても、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	2.73	0.84		.53
				因子間相関 I -	
				II .62	-

M: 平均得点、SD: 標準偏差、 α : α 係数

Table 3 メンタルヘルス（バーンアウト傾向）の因子分析の結果

	項目	M	SD	因子負荷量	
				I	II
第 I 因子	情緒的消耗感 ($\alpha = .79$)	2.48	0.59		
1	体も気持ちも、疲れ果てたと思うことがある	2.69	0.90	.74	
5	仕事のせいで、心にゆとりがなくなったと感じることがある	2.85	0.85	.70	
11	「こんな仕事、もうやめたい」と思うことがある	1.98	0.85	.64	
14	出勤前、職場に出るのが嫌になって、家にいたいと思うことがある	1.99	0.85	.59	
10	こまごまと気配りすることが、面倒に感じることもある	2.26	0.78	.54	
15	一日の仕事が終わると、「やっと終わった」と感じることもある	3.12	0.87	.52	
第 II 因子	個人的達成感 ($\alpha = .79$)	2.71	0.54		
9	今の仕事に、心から喜びを感じることもある	2.94	0.68		.74
12	仕事を終えて、今日は気持ちのよい日だったと思うことがある	2.69	0.69		.70
3	この仕事は、私の性分に合っていると思うことがある	2.91	0.76		.68
6	仕事楽しくて、知らないうちに時間が過ぎることがある	2.57	0.70		.62
4	我ながら、仕事をうまくやり終えたと思うことがある	2.44	0.81		.60
				因子間相関 I -	
				II - .50	-

M: 平均得点、SD: 標準偏差、 α : α 係数

= 500)」に分け、それぞれの群で分析を行った (Table 4)。その結果、障害児の担任経験のない群において「特別視への抵抗」が「情緒的消耗感」に有意な正の影響を及ぼしていた ($\beta = .44$, $AdjR^2 = .18$, $p < .001$)。また、障害児の担任経験のない群において「知識・経験への偏重」が「個人的達成感」に有意な正の影響を及ぼしていた ($\beta = .15$, $p < .01$)。ただし、決定係数は低い値であった ($AdjR^2 = .02$)。

なお、「経験なし群」と「経験あり群」で特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフに差があるか否かを確認するため、対応のない t 検定を行った。その結果、「特別視への抵抗」において有意差がみられ、「経験なし群」が「経験あり群」に比べて高かった ($t(70.83) = 2.07$, $p < .05$)。

Table 4 重回帰分析の結果 (障害のある児童の担任経験別)

	情緒的消耗感		個人的達成感	
	障害児の担任経験		障害児の担任経験	
	経験なし $N = 61$	経験あり $N = 500$	経験なし $N = 61$	経験あり $N = 500$
知識・経験への偏重	—	—	.15 **	—
特別視への抵抗	.44 ***	—	—	—
R^2	.19 ***	—	.02 **	—
調整済み R^2	.18	—	.02	—

** $p < .01$, *** $p < .001$

注) 最終ステップにおいて採用された変数の標準偏回帰係数のみ示している。

IV 考察

1. 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について

分析の結果、特に障害児の担任経験のない教師が「特別視への抵抗」を持つと「情緒的消耗感」が高まることが示された。また、「特別視への抵抗」は、障害児の担任経験のない教師が、経験のある教師に比べて高かった。つまり、障害児の担任経験のない教師は、「特別視への抵抗」を持ちやすく、また「情緒的消耗感」にもつながりやすいと言える。

「特別視への抵抗」は、「障害のある児童であっても、学校や学級のきまりは絶対に守らなければならない」や「障害のある児童であっても、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」といった絶対的な考えである。こうした考えは、「集団に対する一斉指導を基本とする通常の学級においては、すべての児童に対して平等に接しなければならない」という思考が根底にあると考えられる。しかし、現在、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すと教師に判断される児童生徒は、通常の学級に6.5%在籍しており (文部科学省, 2012)、通常の学級に在籍する児童生徒の教育的ニーズは多様化している。こうした中で、「平等に接しなければならない」という考えだけでは、児童生徒の多様な教育的ニーズには応えられず、結果として学級経営が悪化し、「情緒的消耗感」を高めてしまうと考えられる。

したがって、特に障害児の担任経験のない教師に対しては、「特別視への抵抗」を修正できるような働きかけが必要になると考えられる。例えば、三沢 (2011) は、小・中学校の教師を対象に、イラショナル・ビリーフを修正するためのワークシートを配布したり、他者の短所を長所に

リフレーミングするグループワークを実施したりしている。今後は、初任者研修等において通常の学級における特別支援教育についての研修内容を充実させるとともに、上記のような取り組みを参考にして、「特別視への抵抗」を修正できるようなプログラムを取り入れていくことも必要であろう。

ただし、「特別視への抵抗」を修正するだけで、児童生徒の多様な教育的ニーズに応えられるようになるわけではない。例えば、河村（2006）は、特別な支援を必要とする子どもに対する個に応じた教育的支援を、周りの子どもたちがうらやましく感じてしまうこともあり、集団の中で特別支援教育を行うことは、個別の場で行うよりも多くの配慮を必要とすると指摘している。つまり、「特別視への抵抗」の修正とともに、児童生徒の教育的ニーズに応えるための教育技術を高めることが必要になると言える。近年では、特別な支援が必要な児童生徒だけでなく、どの子にも過ごしやすい学びやすい学校生活・授業を目指す「ユニバーサルデザイン」といった概念も提唱されており（佐藤，2014）、発達障害児の在籍する学級のユニバーサルデザインによる学級経営や授業づくりの取り組みも報告されている（花熊，2011；東京日野市公立小中学校全教師・教育委員会 with 小貫悟，2010；全日本特別支援教育研究連盟，2010）。こうした取り組みを参考に、通常の学級で児童生徒の教育的ニーズに応えるための教育技術を学ぶとともに、自身のイラショナル・ビリーフを修正する、すなわち専門性の向上と意識改革が通常の学級の担任教師の「情緒的消耗感」を軽減するための鍵となると言えるだろう。

なお、分析の結果、決定係数は低かったものの、障害児の担任経験のない群において「知識・経験への偏重」が「個人的達成感」に有意な正の影響を及ぼしていた。つまり、「知識・経験への偏重」が高い教師は、「個人的達成感」も高いという結果であった。「知識・経験への偏重」は、「担任教師は、障害のある児童やその保護者から尊敬される存在でなければならない」や「障害のある児童の保護者は、担任教師を信頼しなければならない」といったような考えであるが、こういった考えを強く持ち続けられるのは自身の指導が比較的うまくいっており、自信を持っているからではないだろうか。そうしたことから仕事に対する個人的達成感も高くなるのではないだろうか。また、「知識・経験への偏重」は、イラショナル（不合理）ではなく、教師に必要なラショナル（合理的）なビリーフである可能性もある。したがって、「知識・経験への偏重」と「個人的達成感」との関係については、学級の状況や教師の自己効力感等の要因も考慮に入れてさらなる検討が必要であろう。

2. 今後の課題

本研究は一部の地域の小学校教師を対象とした調査であるため、結果を安易に一般化することはできない。したがって、今後は対象者や対象地域を広げ、さらなる検討が必要であろう。

また、本研究では、障害児の担任経験のない教師が「特別視への抵抗」を持つと「情緒的消耗感」が高まることが示され、イラショナル・ビリーフが教師のメンタルヘルスの悪化につながるという羽鳥・小玉（2003）や宮木（2011）の知見にも従う結果が一部得られた。したがって、本研究で作成した特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフを測定する尺度については、一定の妥当性を有していると言える。しかし、本尺度の妥当性の検討については十分とは言えず、今

後、他のビリーフ尺度との比較による併存的妥当性の確認等さらなる検討が必要であろう。

さらに、高橋（2004）は「個に応じた柔軟な指導が望まれる特別支援教育においてさえも、指導や子どもに対する見方・捉え方の硬直したイラショナル・ビリーフを教師は持っしまい、無意識のうちにその指導の柔軟性を奪われ、指導が画一的・固定的になってしまう要素がある」と指摘している。つまり、特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフは、教師のメンタルヘルスだけでなく、障害児に対する指導にも関わっていると言える。したがって、今後は、特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフと障害児に対する指導行動との関係についても検討する必要があるだろう。

なお、本研究で想定したイラショナル・ビリーフは、完全に間違った考え方という意味ではない。例えば、「障害のある児童であっても、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」という考えは間違っているのではなく、「なければならない」という絶対的な思考が強いためイラショナル（不合理）であると考えられる。したがって、「与えられた課題には前向きに取り組むことが望ましいが、障害のある児童にとっては、障害特性等から難しい場合もある」と修正すればラショナル（合理的）な考えになる。決して「イラショナル・ビリーフ＝完全に間違った考え方」ではないことを最後に確認しておきたい。

謝辞

本研究に快くご協力いただきました小学校の先生方に心より感謝申し上げます。

<文献>

- 土井一博・橋口英俊（2000）中学校教師におけるイラショナル・ビリーフと精神的健康との関係. 健康心理学研究, 13（1）, 23-30.
- 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.（国分康孝監訳（1984）神経症とつきあうには. 川島書店.）
- 江口昇勇（2006）学校現場における高機能広汎性発達障害を巡る諸問題. 愛知学院大学心身科学部紀要, 2, 41-50.
- 花熊暁（編著）（2011）通常の学級で行う特別支援教育① 小学校 ユニバーサルデザインの授業づくり・学級づくり. 明治図書.
- 羽鳥健司・小玉正博（2003）教師のイラショナル・ビリーフとバーンアウトとの関連. 教育相談研究, 41, 13-19.
- 河村茂雄（1999）学級担任のビリーフ. 国分康孝（編）論理療法の理論と実際. 誠信書房, pp.74-85.
- 河村茂雄（編著）（2006）Q-Uによる特別支援教育を充実させる学級経営. 図書文化社.
- 河村茂雄・国分康孝（1996）小学校における教師特有のビリーフについての調査研究. カウンセ

- リング研究, 29 (1), 44-54.
- 小島道生・吉利宗久・石橋由紀子・平賀健太郎・片岡美華・是永かな子・丸山啓史・水内豊和 (2011) 通常学級での特別支援教育に対する小・中学校の担任教師の意識構造とその影響要因. 特殊教育学研究, 49 (2), 127-134.
- 久保真人・田尾雅夫 (1994) 看護婦におけるバーンアウトーストレスとバーンアウトの関係一. 実験社会心理学研究, 34, 33-43.
- 教職員のメンタルヘルス対策検討会議 (2012) 教職員のメンタルヘルス対策について (中間まとめ).
- 教職員のメンタルヘルス対策検討会議 (2013) 教職員のメンタルヘルス対策について (最終まとめ).
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981) The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- 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・ビリーフに注目して—. LD 研究, 20 (2), 194-206.
- 宮木秀雄・木船憲幸 (2010) 特別支援教育コーディネーターが学級担任に対して行う支援の内容に関する研究. 広島大学大学院教育学研究科紀要第一部, 59, 141-150.
- 三沢元彦 (2011) 教師のメンタルヘルス改善プログラムの開発研究—ビリーフとバーンアウトに着目して—. 法政大学大学院紀要, 66, 199-209.
- 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.
- 文部科学省 (2013) 平成 24 年度公立学校教職員の人事行政状況調査について.
- 岡本尚子・網谷綾香 (2008) 発達障害のある児童に関わる教師の悩みとストレス反応の関連. 佐賀大学教育実践研究, 25, 147-156.
- 佐藤慎二 (2014) 実践通常学級のユニバーサルデザイン I—学級作りのポイントと問題行動への対応—. 東洋館出版社.
- 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.
- 高橋雄一 (2004) 特別支援教育における教職の特徴と教師のビリーフ—教育的ニーズに応じた柔軟な支援のために—. 学校教育研究, 19, 74-83.
- 田村修一・石隈利紀 (2001) 指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究—バーンアウトとの関連に焦点をあてて—. 教育心理学研究, 49, 438-448.
- 東京日野市公立小中学校全教師・教育委員会 with 小貫悟 (2010) 通常学級での特別支援教育のスタンダード—自己チェックとユニバーサルデザイン環境の作り方—. 東京書籍.
- 渡部紘子・武田篤 (2008) 軽度発達障害に関する小・中学校教師の意識調査. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 30, 85-94.
- 八並光俊・新井肇 (2001) 教師のバーンアウトの規定要因と軽減方法に関する研究. カウンセリ

ング研究, 34, 249-260.

全日本特別支援教育研究連盟 (編) (2010) 通常学級の授業ユニバーサルデザインー「特別」ではない支援教育のために一. 日本文化科学社.