

重度・重複障害児担当教師の協働的効力感が教育活動に及ぼす影響

落合 正彦

I 問題と目的

重複障害児の指導について、特別支援学校学習指導要領解説総則等編（文部科学省，2009a）では、それぞれの障害について専門性を有する教師間での連携が大切であることを述べている。また、重複障害の児童生徒の指導について必要に応じて専門の医師及びその他の専門家の指導・助言を求め、家庭及び地域や医療、福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、個別の支援計画を作成することが平成 21 年 3 月告示の特別支援学校学習指導要領に規定された。これらのことから、重度・重複障害児の教育では教師間の連携に限らず、医師をはじめ専門家等の関係者とも幅広く連携する必要があると考えられる。こうした関係者や関係機関と連携することについて、西川（2008）は「連携に代わって協働という言葉を用いることで、関係者や関係機関とのより一層の協力関係を強調する」と述べている。

淵上・西村（2004）は教師が協働関係を構築し、望ましい人間関係を形成していくための効力感として「支え合いの自覚」をはじめとする 6 因子構造の協働的効力感を明らかにした。学校内外を問わず、様々な人と協働が求められている特別支援学校の重度・重複障害児の担当教師は、一人一人の教師がこの協働的効力感を高く持つことによって、専門的な知識を有する教師や医師、専門家との協働的な関係を構築していくことができると考えられる。さらに、淵上・西村（2004）は教師の協働的効力感の形成にかかわる一要因として、職場風土と協働的効力感との関係について検討し、協働的職場風土の高群に属する教師の協働的効力感が同調的職場風土の高群に属する教師よりも有意に高いことを明らかにした。

障害の重度・重複化により教師の協働が求められる一方で、学校組織における先行研究では教育

表 1 重度・重複障害児担当教師の教職経験年数

	カテゴリ	度数	%
教職経験年数	1～10 年	84	28.7
	11～20 年	72	24.6
	21 年～	137	46.8
特別支援教育 経験年数	1～10 年	115	39.2
	11～20 年	89	30.4
	21 年～	89	30.4
重度・重複障害 教育経験年数	1～10 年	219	74.7
	11～20 年	53	18.1
	21 年～	21	7.2

活動の実践の場面での個業性（安藤，2001）、学校組織としての疎結合構造（佐古，1996）といった課題が指摘されている。そこで、本研究では重度・重複障害児担当教師の協働的な教育活動の遂行を図るため、重度・重複障害児担当教師の教育活動、協働的効力感、所属学校の職場風土の実態を明らかにする。そして、重度・重複障害児担当教師の教育活動に及ぼす協働的効力感の影響、重度・重複障害児担当教師が属する職場風土と協働的効力感の関係について分析及び検討することを目的とした。

II 方法

1 調査方法・時期

郵送による質問紙調査を 2012 年 7 月下旬から 10 月上旬に実施した。

2 対象

重度・重複障害児が在籍しており調査協力可能と回答があった肢体不自由を対象とする特別支援学校 98 校、355 名の重度・重複障害児担当教師に質問紙を送付し、有効回答を 98 校 293 名とした。

3 調査項目

- 1) 重度・重複障害児担当教師の属性
- 2) 重度・重複障害児担当教師の教育活動

- 3) 重度・重複障害児担当教師の協働的効力感
 4) 重度・重複障害児担当教師の属する職場風土

Ⅲ 結果

教師の属性として、特別支援教育における教職経験年数には偏りがない一方で、重度・重複障害教育の経験年数については、10年未満の74.7%に大きく偏っている実態が明らかになった(表1)。長沼(2010)は肢体不自由教育経験の短い教師の急増を指摘しているが、重度・重複障害の教育についても同様の傾向があることが示された。

重度・重複障害児担当教師の教育活動、協働的効力感、職場風土を5段階の尺度で測定し、得点化して因子分析を行った。重度・重複障害児担当教師の教育活動は「チーム・ティーチングにおける互いの役割・専門性の発揮」、「教師間における指導の計画・評価の共通理解」、「外部専門家や保護者の助言の活用」、「ケース会議を通した指導の検討」の4つの因子が抽出された。協働的効力感については「同僚との関係づくり」、「学校改善に向けての発信」、「仕事受け入れの積極性」、「お互いの立場の尊重」、「現状で最善を尽くす意欲」の5つの因子が抽出された。

互いの立場の尊重」、「現状で最善を尽くす意欲」の5つの因子が抽出された。重度・重複障害児担当教師が属する職場風土については「支え合いによって職務意欲が保てる職場風土」、「多様な意見を交わせる職場風土」の2つの因子が抽出された。

重度・重複障害児担当教師の協働的効力感の5因子「同僚との関係づくり」、「学校改善に向けての発信」、「仕事受け入れの積極性」、「お互いの立場の尊重」、「現状で最善を尽くす意欲」を独立変数、重度・重複障害児担当教師の教育活動の4因子「チーム・ティーチングにおける互いの役割・専門性の発揮」、「教師間における指導の計画・評価の共通理解」、「外部専門家や保護者の助言の活用」、「ケース会議を通した指導の検討」を従属変数として重回帰分析を行った(図1)。「お互いの立場の尊重」が重度・重複障害児担当教師の教育活動の4因子、「チーム・ティーチングにおける互いの役割・専門性の発揮」、「教師間における指導の計画・評価の共通理解」、「外部専門家や保護者の助言の活用」、「ケース会議を通した指導の検討」の4つの因子に最も強い影響を与えていることが示された。

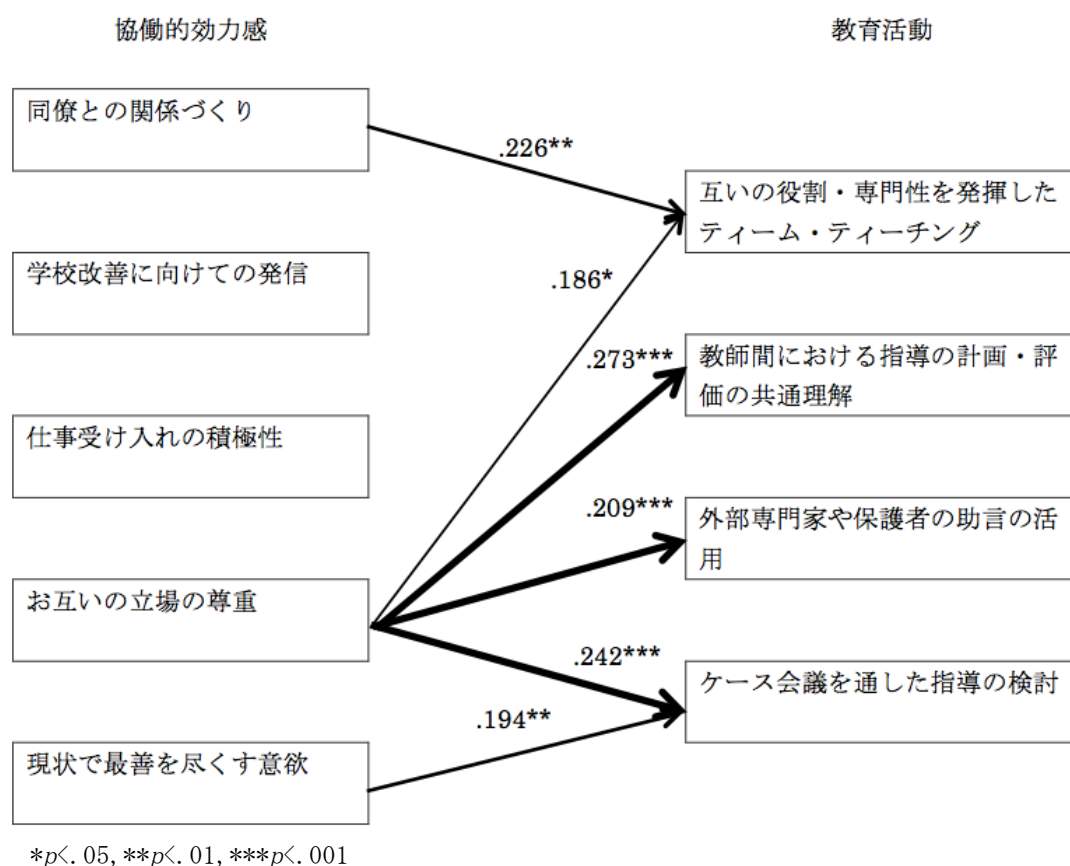


図1 重度・重複障害児担当教師の教育活動に及ぼす協働的効力感の影響

表2 支え合いによって職務意欲が保てる職場風土に属する教師の協働的効力感
(一元配置: 対応なし)

同僚との関係づくり				学校改善に向けての発信				仕事受け入れの積極性				お互いの立場の尊重				現状で最善を尽くす意欲				
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
高群	144	4.07	0.42	34.84***	144	3.54	0.52	18.74***	144	3.77	0.53	32.90***	144	3.86	0.45	65.58***	143	3.57	0.68	23.23***
低群	149	3.79	0.40		149	3.27	0.54		148	3.41	0.53		148	3.44	0.43		149	3.20	0.65	

*** $p < .001$

表3 多様な意見を交わせる職場風土に属する教師の協働的効力感
(一元配置: 対応なし)

同僚との関係づくり				学校改善に向けての発信				仕事受け入れの積極性				お互いの立場の尊重				現状で最善を尽くす意欲				
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
高群	169	4.03	0.42	25.43***	169	3.49	0.53	9.98***	169	3.68	0.56	12.50***	169	3.75	0.50	18.27***	168	3.49	0.67	9.65**
低群	124	3.79	0.42		124	3.29	0.54		123	3.45	0.57		123	3.51	0.44		124	3.23	0.69	

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

討」の全てに正の影響を及ぼしていた。また、「チーム・ティーチングにおける互いの役割・専門性の発揮」については、「お互いの立場の尊重」に加え「同僚との関係づくり」の2因子から正の影響を受け、「ケース会議を通じた指導の検討」は「お互いの立場の尊重」に加え「現状で最善を尽くす意欲」の2因子から正の影響を受けていた。

重度・重複障害児担当教師の職場風土の「高群」と「低群」を独立変数、重度・重複障害児担当教師の協働的効力感を従属変数として分散分析を行った。「支え合いによって職務意欲が保てる職場風土」の分散分析では、「支え合いによって職務意欲が保てる職場風土」の「高群」に属する教師の協働的効力感、5因子全てが「低群」の教師よりも有意に高いことが認められた(表2)。「多様な意見を交わせる職場風土」の分散分析では、「多様な意見を交わせる職場風土」の「高群」に属する教師の協働的効力感、5因子全てが「低群」の教師よりも有意に高いことが認められた(表3)。

IV 考察

障害が重度・重複化、多様化している現在、重度・重複障害児担当教師の協働的な教育活動を高めていくためには、重度・重複障害児担当教師の協働的効力感である「お互いの立場の尊重」が高く求められていると推察される。さらに、重度・重複障害児の教育は幅広い教職経験年数の教師がともに教育にあたっている実態が明らかになった

ことから、教職経験年数や役職といった立場の違いを尊重しながら教育にあたる必要があると考えられる。

また、重度・重複障害児担当教師の教育活動を支える協働的効力感を高めていくには、重度・重複障害児担当教師の職場風土として「支え合いによって職務意欲が保てる職場風土」や「多様な意見を交わせる職場風土」を形成していくことの必要性が示唆された。

文献

- 安藤隆男(2001) 自立活動における個別の指導計画の理念と実践-あすの授業を創造する試み-。川島書店。
- 淵上克義・西村一生(2004) 教師の協働的効力感に関する実証的研究。教師学研究, 5・6 併号, 1-12。
- 淵上克義・小林川裕子・下津雅美・棚上奈緒・西山久子(2004) 学校組織における意志決定の構造と機能に関する実証的研究(I)。岡山大学教育学部研究集録, 126, 43-51。
- 文部科学省(2009a) 特別支援学校学習指導要領解説 総則等編。
- 文部科学省(2009b) 特別支援学校 小学部・中学部学習指導要領・高等部学習指導要領。
- 長沼俊夫(2010) 特別支援学校(肢体不自由)の教員の専門性が機能し向上するための3つの視点。肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究 研究成果報告書。国立特別支援教育総合研究所, 41-45。
- 西川公司(2008) 肢体不自由教育の歴史と理解, 筑波大学附属桐が丘特別支援学校(編著), 肢体不自由教育の理念と実践, ジアース教育新社。
- 佐古秀一(1996) 学校の組織特性と教師, 蘭千壽・古城和敬(編著), 教師と教育集団の心理。誠信書房, 154-175。