

【原 著】

特別支援教育における「個に応じた指導」を妨げる 高校教師のイラショナル・ビリーフの検討 —学校タイプによる差異に焦点をあてて—

本田 真* 河村 茂雄**

本研究は、高校教師の特別支援教育におけるイラショナル・ビリーフに着目し、学力上位校・学力中位校・学力低位校の3つの学校タイプに分けてその様相を検討することを目的とした。調査対象は、A県の高等学校の教師190名（男性141名、女性49名）である。特別支援教育に対するイラショナル・ビリーフ尺度（宮木，2015）の下位尺度である「特別視への抵抗」について検討した。結果、学力上位校・学力中位校に比べて学力低位校において「特別視への抵抗」得点が有意に高いことが示された。このことから、高校教師の特別支援教育に関する「特別視への抵抗」のビリーフには、学校タイプによる差異がみられることが明らかになった。以上より、特に学力低位校においては「個々の生徒の特性や多様性を考慮した指導」に関する教師の理解と専門性を高めることが求められる。

キーワード：特別支援教育 教師のイラショナル・ビリーフ 高校教師

【問題と目的】

平成19年に始まった特別支援教育は、「一人一人の教育的ニーズを把握し、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、適切な指導及び必要な支援を行う」ものであり、「特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施される」（文部科学省，2007）としている。2007年に学校教育法の改正がおこなわれ、その中で幼稚園、小学校、中学校と同様に、高等学校における特別支援教育が明記され、高等学校での特別支援教育の推進が位置づけられた。さらに、文部科学省（2012）は「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」において、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みの整備の重要性を指摘している。つまり、個々の生徒の多

様性を認めた上での個別の教育的ニーズに応える指導と支援が高等学校においても求められている。

文部科学省（2009）による調査では、高等学校進学者のうち、発達障害等の困難のある生徒は約2.2%と推計され、特に定時制・通信制に多いとされる。全日制においても、発達障害等困難のある生徒は約1.8%の在籍が推計されている。また、発達障害等の困難のある生徒の在籍は一律ではなく、学校タイプによる偏在性があると指摘されている（山田，2011；三尾，2012；関・姫野・安達・近藤，2017）。このような状況に鑑みれば、高等学校においても、合理的配慮とその基盤となる環境整備、学校間連携や専門機関との連携がより進められることが求められる。それと同時に、生徒と関わりをもつ教師の特別支援教育に関する理解や知識を高め、障害の特性と支援のあり方について研修をおこなうなど、教師の技能を高めていくことが高等学校の特別支援教育推進のためには必要である。

しかし、高等学校における教師の特別支援教育の理解については、個々の教師により差があることが指摘されている。笹森（2012）は、高校教師への意識調査をおこない、高等学校に特別支援教育は必要ないと答

* 早稲田大学大学院教育学研究科

** 早稲田大学教育・総合科学学術院

えた教師が6人に1人、特別支援教育は高等学校の目的に合わないと回答している教師が5人に1人いると指摘している。また、姫野・関・安達・近藤(2017)は高校の教師は特別支援教育の必要性については多くが肯定的に回答しているものの、特別支援教育の実現可能性については否定的回答が増えることを指摘している。以上のように、特別支援教育に必要性を感じていない、あるいは必要性を感じているが実現可能性には否定的であるということは、生徒に対する指導の現状が、生徒の個別の教育ニーズに応える「個々の生徒の多様性を考慮した指導」よりも、従来通りの画一的・固定的で成果と効率を重視する「集団を対象とした一斉指導」(三尾, 2012)が志向されている可能性が考えられる。さらに、学校全体に画一的・固定的な一斉指導が志向されると、個々の生徒の教育的ニーズに応える個別の支援は各々の教師の取り組みに任せられ、指導の自信や自己の専門性を低く認知する教師が先例に倣った指導をよしと考え(高橋, 2004)、結果として学校全体の特別支援教育の推進を弱めてしまうことも予測される。

このような教師の認識の差が生じる要因の一つとして、教師特有のイラショナル・ビリーフが考えられる。河村・國分(1996a, 1996b)は、教師の指導行動や態度に教師が抱く特有のビリーフが影響していることを明らかにした上で、教師の指導行動・態度を検討するときには、教師特有のビリーフの強さについて検討する必要があることを指摘している。ビリーフ(belief)とは、人が感情を持ったり行動を起すときに持つ思考であり、論理的な前提のあるラショナル・ビリーフ(rational belief)と、非論理的な前提による絶対的・命令的な「ねばならない」「べきである」の思考であるイラショナル・ビリーフ(irrational belief)がある(Ellis & Harper, 1975)。河村・國分(1996a, 1996b)は、教師の画一的で管理的な態度や指導行動には教師特有のビリーフが影響しており、これが児童生徒の学校不適応に関連していることを明らかにした。高橋(2004)は特別支援教育に関連する教師の指導行動について、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、教師は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・ビリーフを持ってしまい、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。この画一性・固定性を強調する指導は、障害の有無に拘わらず、共に学ぶ「多様性」を包摂していくインクルーシブ教育の理念と齟齬をきたし、個々の生徒の教育的ニーズに応じた指導の方向性と異なると考えられる。

このような教師特有のイラショナル・ビリーフについて宮木(2015)は、特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフを検討し、抽出した「特別視への抵抗」ビリーフについて「一斉指導を基本とする学級においては、すべての児童(生徒)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している。この「平等に接すべき」という考え方が強く、生徒の多様性を考慮することが妨げられる場合にイラショナル・ビリーフであると考えられる。また、教師特有のイラショナル・ビリーフは高等学校の学校タイプにより異なることも指摘されている(藤原・河村, 2012)。藤原・河村(2012)は、高等学校では学校タイプによって教師特有のビリーフの強さに差異があることを指摘し、「生徒管理・生活指導」と「権威・役割志向の教師の対応」に関するビリーフにおいて、「非進学校」「進路多様校」「進学校」の順に得点が高いことを明らかにした。以上のことから、高校教師の特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフは学校タイプにより異なる可能性が考えられる。そして、「平等に接すべき」というイラショナル・ビリーフが強く現れることは、多様性を持つ生徒の教育的ニーズに即した指導行動を積極的には執り難くする要因になっていることが想定されるのである。

そこで本研究は、特別支援教育に関する「個々の生徒の特性や多様性を考慮した指導」を妨げるイラショナル・ビリーフについて、高等学校の学校タイプによる相違について検討することを目的とした。

【方法】

1. 調査対象 A 県の高等学校の教師 190 名(男性

141名、女性49名)を対象とした。

2. 調査時期 2018年2月から3月。

3. 使用した尺度 「特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフ」尺度(宮木, 2015)を用いた。宮木(2015)による尺度は、河村・國分(1996a)が作成した22の領域にわたる教師特有のビリーフについて、それぞれ1項目ずつ特別支援教育に関する項目として修正し、12項目の「特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフ」尺度としたものであった。この尺度は第I因子「知識・経験への偏重」と第II因子「特別視への抵抗」の2因子構造である。しかし、第I因子が8項目中3項目で、「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」など保護者に関するビリーフを問うものであった。また、他の項目も本研究の目的である「個に応じた指導」との関連が低いため、第II因子「特別視への抵抗」のみを採用とした。第II因子では「障害のある児童であっても、学校や学級の決まりは絶対に守られなければならない」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「平等に接するべき」という考えが根底にあり、イラショナルなビリーフと考えられる(宮木, 2015)ためである。評定は「1:全くあてはまらない」から「4:とてもよくあてはまる」までの4件法である。単純加算により因子の合計得点を算出した。得点が高いほどイラショナル・ビリーフが高いことを示している。なお、本尺度は小学校教師用に作成されているため、質問項目の児童という言葉すべて生徒に修正して用いた。

4. 調査手続き 質問紙調査への協力をA県の高等学校の教師に依頼し、了承が得られた190名の教師に対して、窓口担当教師から説明をおこなった上で質問紙が配布され実施された。調査は無記名でおこない、

個人が特定されないように配慮した。

【結果】

1. 尺度の検討

本研究で使用した尺度は、小学校教師を対象に作成されたため、高等学校教師を対象とした使用が妥当かを検討するために、因子分析(主因子法)をおこなった。因子数は固有値の変化から、1因子構造が妥当であると考えられた。その結果、宮木(2015)と同じ結果が得られた(Table 1)。信頼性に関しては、 $\alpha = .76$ であり、尺度の信頼性についても概ね確認された。

2. 特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフ尺度の学校タイプ差の検討

対象となった高等学校教師を所属する学校タイプによって3群に分けた。比較を行う学校タイプの分類については先行研究により相違があるが¹⁾、本研究では高校入試情報サイトの高校偏差値.net(2018)に記載されている各高等学校の入学の目安となる偏差値($M \pm 1/2 SD$)により区分した。3群は平均値より1/2標準偏差以上偏差値が高い高等学校を学力上位校、平均値より1/2標準偏差以上偏差値が低い高等学校を学力低位校、残った高等学校を学力中位校とした。学校タイプにより3群に分けた結果は、学力上位校44名、学力中位校77名、学力低位校69名であった。

特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフ尺度得点において、「学力上位校」「学力中位校」「学力低位校」間に有意差があるかについて検討を行うため、一要因分散分析をおこなった。その結果、有意なF値が得られたため($F(2, 187) = 4.87, p < .01$)、Tukey法による多重比較をおこなった(Table 2)。結果から、「学力上位校・学力中位校」と比較し「学力低位校」は有意に得点が高いことが明らかになった。

Table 1 特別支援教育に関する教師のイラショナル・ビリーフ尺度「特別視への抵抗」ビリーフの因子分析結果($N=190$)²⁾

項目内容	F1	h^2
障がいのある生徒であっても、教師の指示に従わない場合には厳しく指導しなければならない	.72	.52
障がいのある生徒であっても、学校や学級の決まりは絶対に守らなければならない	.69	.48
障がいのある生徒であっても、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	.62	.31
障がいのある生徒であっても、教師に対する言葉遣いは丁寧でなければならない	.61	.30

Table 2 学校タイプ毎の特別支援教育に関する教師のイラショナル・ビリーフ尺度「特別視への抵抗」の分散分析の結果と多重比較

	学力上位校 (n=44)	学力中位校 (n=77)	学力低位校 (n=69)	F 値 (2,187)	多重比較
特別視への抵抗	10.20 (2.04)	10.17 (2.07)	11.20 (2.37)	4.87**	学力上位校・学力中位校<学力低位校

() 内は標準偏差 ** $p<.01$

以上により、「学力低位校」の教師は「学力上位校」「学力中位校」の教師に比べて、特別支援教育における「特別視への抵抗」に関するビリーフが強いことが示された。

【考 察】

特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフ尺度の学校タイプ差の検討

本研究の結果から、学力低位校では学力上位校・学力中位校に比べて、特別支援教育に関する障害のある生徒への教師の「特別視への抵抗」のビリーフが強いことが明らかになった。学力低位校の教師は「障害のある生徒であっても、学校や学級の決まりは絶対に守られなければならない」や「障害のある生徒であっても、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「すべての生徒に平等に接しなければならない」という考え方が相対的に強いといえる。つまり、学力低位校においては、教師の「平等に接しなければならない」というビリーフが強く、生徒の多様性を認識することを妨げるイラショナル・ビリーフになっている可能性が考えられる。

この「すべての生徒に平等に接しなければならない」という考え方の背景として、学力低位校の教師の指導の困難さが考えられる。学力低位校では、生徒同士の対人関係が非建設的になっているため（明石ら、1991）、生徒間の対人関係のトラブル防止の観点から規則を重視した指導が行われている可能性がある（藤原・河村、2012）。さらに、問題行動の多い学校の生徒指導では、学習環境を維持するため生徒指導が厳しくされがちであり、指導の「ブレ」をなくすために問題行動を起こす生徒の個性よりも「基準」が重視され

る傾向があることが指摘されている（三尾、2012）。以上のことから、学力低位校では生徒の問題行動を抑制し、集団活動を成立させるために規則が重視された指導がおこなわれ、教師の「特別視への抵抗」のビリーフが学力上位校・学力中位校の教師と比較して高いと考えられる。

しかし、学力低位校には、発達障害のある生徒のほか、家庭環境による問題を抱える生徒、精神的疾患を持つなど様々な背景のある生徒が多数在籍していることが指摘されている（山田、2011）。また、鈴木（1995）は「非進学校」の生徒は教師や友人をストレッサーとして受け取りやすく、責任転嫁や問題放棄的なコピーング行動を執りやすいと指摘している。つまり、特に学力低位校においては、個々の生徒の特性や多様な教育的ニーズに対応した柔軟な指導が教師に求められると考えられる。

以上の、学校教育における「すべての生徒に平等に接すべき」ビリーフによって導かれる画一的・固定的な一斉指導と「個々の生徒の特性や多様な教育的ニーズ」に対応した指導という拮抗する2つの要因の中で、学力低位校の教師は学力上位校・中位校の教師に比べて「特別視への抵抗」のビリーフが強く、一斉指導の対応が相対的に強く意識されていると考えられる。指導の場面で一斉指導が強く意識されると、生徒の特性や多様性を考慮した指導を抑制してしまう可能性が考えられ、ここに学力低位校の教師たちを取り巻く問題があると考えられる。

宮木（2015）は、イラショナル・ビリーフが間違った考え方ではなく、「～ねばならない」という強いビリーフがイラショナル（不合理）であり、障害特性を理解し、配慮することにより、そのビリーフはラショナル（合理的）になるとしている。学力低位校の指導

においては「配慮はするが特別扱いはしない」（曾山、2011）という、気になる生徒への支援の基本を大切に、個々の教育的ニーズに配慮した適切な指導と必要な支援が求められると考えられる。

以上を踏まえて、学力低位校においては、個々の生徒のアセスメントを確実におこない、個々の生徒の実態を把握した上で、生徒の状態に応じたルールやマナーの指導をおこなっていくことが重要となる。また、教師の指導行動においては、生徒の実態に合わせた教師の柔軟な対応が望まれる。河村（2017）は、学校での集団を対象とする特別支援教育では、具体的な方法論を持つことの必要性を指摘し、①全体対応の中に個別対応を位置づける方法論、②特別支援教育の視点を全体対応のあり方に取り入れる方法論、の2点が重要であるとしている。

さらに、日常的に生徒に関わる教師が自身の画一的・固定的なイラショナル・ビリーフに気づくためにも、研修などを通じてインクルーシブ教育の理解を深めながら、「個々の生徒の特性や多様性を考慮した指導」に関する専門性を向上させていく必要がある。

【今後の課題】

本研究における今後の課題として次の2点が考えられる。

1点目は、教師の「特別視への抵抗」ビリーフの強弱が生徒の学校適応に与える影響についての検討である。教師の「特別視への抵抗」と、生徒の学校適応との関連についての知見を得ることは、教師自らの指導行動を振り返る機会を提供し、学校現場における特別支援教育の推進を進めることになると考えられる。

2点目は、教師の「特別視への抵抗」ビリーフの強弱と教師のメンタルヘルスの関連を検討することである。宮木（2015）は障害児の担任経験のない教師において「特別視への抵抗」ビリーフがメンタルヘルスに有意な正の影響を及ぼすことを指摘している。多忙感の強いことが想定される学力低位校の教師たちは、「特別視への抵抗」の意識を強くすることで、生徒への個別対応をしないことを合理化している面があると考え

られる。このような心理的なメカニズムにより、学力低位校の教師たちのメンタルヘルスにマイナスの影響を与えていることが考えられるのである。以上の2点を今後の課題としたい。

【注】

- 1) 高等学校を3つのタイプに分類する基準として、山口・岡本・中山（2004）、山田（2006）は高校入試の偏差値から分類をおこなっている。一方で、大久保（2005）、河村・藤原（2010）は大学進学率を基準に分類をおこなっている。河村・藤原（2010）では、進学率80%以上を「進学校」、進学率20%以下を「非進学校」、それ以外を「進路多様校」と定義している。しかし、高等学校における生徒の困難の要因の一つとして学力が考えられるため、本研究では、山口ら（2004）、山田（2006）にならない偏差値を基準とした分類をおこなった。
- 2) 文部科学省など公的な機関では「発達障害」と表記されるが、学校現場では「障がい」と表記されることが多いため、尺度項目においては「障がい」と表記することとした。

【引用文献】

- 明石要一・武内 清・穂坂明德・畠山 滋・大野道夫・河野銀子（1991）. 高校教師の現状分析 千葉大学教育学部研究紀要, 第1部, 39, 127-169.
- Ellis, A., & Harper, R. A. (1975). *A new guide to rational living*. New Jersey; Prentice-hall (北見芳雄(監) 國分康孝・伊藤順康(訳) 論理療法—自己説得のサイコセラピー 川島書店)
- 藤原和政・河村茂雄（2012）. 高校教師の教師特有のビリーフに関する一研究—学校タイプの視点から— 学級経営心理学研究, 1, 13-20.
- 姫野完治・関あゆみ・安達 潤・近藤健一郎（2017）. 高等学校における特別支援教育の現状と課題 (2)—現職教師と教職課程履修学生への意識調査から— 子ども発達臨床研究, 9, 23-33.

- 河村茂雄 (2017). インクルーシブをめざす教員の役割 河村茂雄 (編) 学級担任が進める特別支援教育の知識と実際 図書文化
- 河村茂雄・藤原和政 (2010). 高校生の学校適応を促進するための援助に関する研究—学校タイプ, 学校生活満足度の視点から— 学校心理学研究, 10, 53-62.
- 河村茂雄・國分康孝 (1996a). 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.
- 河村茂雄・國分康孝 (1996b). 教師にみられる管理意識と児童の学校適応感との関係についての調査研究 カウンセリング研究, 29, 55-59.
- 高校偏差値.net (2018). 高校偏差値ランキング2019 [https:// 高校偏差値.net/](https://高校偏差値.net/)(アクセス日, 2018.06.20).
- 三尾真琴 (2012). 高等学校における特別支援教育推進の重要性とその実践—「不登校」「引きこもり」などの二次障害を回避するために— 金城学院大学論集社会科学編, 8 (2), 45-54.
- 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・ピリーフがメンタルヘルスに及ぼす影響 山口学芸研究, 6, 55-66.
- 文部科学省 (2007). 特別支援教育の推進について
- 文部科学省 (2009) 高等学校における特別支援教育の推進について
- 文部科学省 (2012). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進
- 大久保智生 (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因—青年用適応感尺度の作成と学校別の検討— 教育心理学研究, 53, 307-319.
- 笹森洋樹 (研究代表者) (2012). 発達障害のある子どもへの学校教育における支援の在り方に関する実際的研究—幼児教育から後期中等教育への支援の連続性— 国立特別支援教育総合研究所
- 関あゆみ・姫野完治・安達 潤・近藤健一郎 (2017). 高等学校における特別支援教育の現状と課題 (1)—北海道の高等学校を対象とする実態調査から— 子ども発達臨床研究, 9, 13-22.
- 曾山和彦 (2011). 特別支援教育と生徒指導 河村茂雄 (編) 生徒指導・進路指導の理論と実際 図書文化
- 鈴木敏城 (1995). 高校生の学校ストレス特性の学校差に関する研究 日本カウンセリング学会第28回大会発表論文集, 212-213.
- 高橋雄一 (2004). 特別支援教育における教職の特徴と教師のピリーフ—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.
- 山田朋子 (2006). 「教育課題高校」の可能性—東京都エンカレッジスクールの実態と課題— 女子美術大学研究紀要, 36, 53-62.
- 山田朋子 (2011). 「困難」に向き合う高校改革に関する一考察—外部との連携に焦点を当てて— 女子美術大学研究紀要, 41, 134-144.
- 山口正二・岡本貴行・中山洋 (2004). 高等学校における部活動への参加と学校適応度との関連性に関する研究—学校類型の視点より— カウンセリング研究, 37, 232-240.

(2018年4月20日受稿, 2018年11月16日受理)

Examination of High School Teachers' Irrational Beliefs that Hinder Individually Targeted Teaching in Special Needs Education: Differences by School Types

Shin Honda (Graduate School of Education, Waseda University)

Shigeo Kawamura (Waseda University)

The purpose of this study was to examine irrational beliefs of high school teachers involved in special needs education, and to see how their beliefs differed according to averaged level of student proficiency in their schools (i.e. 3 school types, namely “advanced” “intermediate” and “basic” levels). Participants of a survey called Resistance Against Exceptional Handling were 190 public high school teachers (M:141, F:49) in A-prefecture. The survey used is a subscale of Irrational Belief about Special Needs Education (Miyaki, 2015). The survey results showed that teachers in the “basic” school type scored significantly higher than those in “intermediate” and “advanced” school types. This difference on the teacher belief about exceptional handling implies that individually targeted instructions should be understood and practiced more among teachers of the “basic” school type.

Keywords: special needs education, teachers' irrational beliefs, high school teachers

