

発達障がい支援アドバイザー養成研修にかかる調査

—発達障がい支援アドバイザー養成受講者を対象とした質問紙の分析—

教育学研究科 教育科学専攻 特別支援教育領域
220M007 松井 佳子

I. 問題と目的

2006年に「障害者の権利に関する条約(障害者権利条約)」が国連総会で採択された。国においてもその批准に向けて「障害者基本法」の改正(2013年8月施行)、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(障害者差別解消法)」の制定(2016年4月施行)など、国内法の整備が進められてきた。条約は2014年1月20日に批准、同年2月19日に効力が発生した。共生社会の実現に向け、障害児者を取り巻く社会情勢は大きく変化している。

三重県では、「三重県における特別支援教育の推進について」が2006年10月に策定され、計画に基づく特別支援教育の推進が行われてきた。2015年度から2019年度までの5年間は「三重県特別支援教育推進基本計画」に基づき、特別支援学校における教育内容の充実および学校整備、小中学校や高等学校等における特別支援教育が推進されてきた。さらに新たな課題に対応するために、「三重県特別支援教育推進基本計画」が改訂された(2021年度～2024年度施行)。

三重県の小中学校において特別な支援を必要とする子どもは、全国的な傾向と同様に年々増加しており、障害が多様化および重度・重複化する傾向にある。本県における特別支援学級では、平成19年から令和元年にかけて約2.5倍に増加した。特に自閉症・情緒障害学級と知的障害学級で学ぶ子どもが増加し、自閉症・情緒障がい学級が急増している(三重県特別支援教育推進基本計画, 2020)。

三重県の現状として、学びの場ごとの在籍者数では、特別支援学校に在籍する子どもや通級による指導を受けている子どもは全国に比べて少なく、特別支援学級で学ぶ子どもが多い。本人・保護者の希望が尊重され、障害のある子どもと障害のない子どもが可能な限り同じ場で学ぶことができている状況である(三重県特別支援教育推進基本計画, 2020)。

全国の通常の学級に在籍する知的発達におくれはないものの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は6.5%程度の在籍率である(文部科学省, 2012)。改訂された小・中学校学習指導要領によると、通常の学級においては、特別な支援を必要とする子どもだけでなく、全ての子どもにとってわかりやすい授業づくりや環境調整を行うことできるよう、全ての教員が特別支援教育に関する知識・理解を高めることが必要である(文部科学省, 2017)。特に特別な支援を必要とする子どもが、学びの潜在能力を伸ばし、充実した学校生活を送るために、経験豊富な特別支援担当の教員に適正な指導を受けることが必要である。

小・中学校の通常学級、特別支援学級、通級指導教室、特別支援学校において、特別支援教育の要となるのは特別支援教育コーディネーターである。特に特別支援学校は地

域のセンター的機能をもっており、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターは巡回相談等で特別支援学級担任や通級指導教室の担当教員に助言を行い、特別な支援を必要とする子どもへの指導や支援を充実させることが求められている。

文部科学省は特別支援教育コーディネーターの役割として、小・中学校の特別支援教育コーディネーターは、①校内の関係者や医療・福祉等の関係機関との連絡調整、②保護者に対する相談窓口、③担任への支援、④巡回相談や専門家チームとの連携、⑤校内委員会での推進役の5点を挙げている。特別支援教育コーディネーターは、これらの多様な役割と果たすことが求められている。

宮木・柴田・木舩(2010)は、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で、特別支援教育コーディネーターの悩みには「教職員の意識の低さ」「コーディネーターの多忙さ」「校内支援体制構築」「人員不足」「研修の不足と成果の低さ」「コーディネーターの力不足」を示している。また、宮木・木舩(2010)は特別支援教育コーディネーターが通常の学級担任に対して行う支援の内容に関する研究の調査から、特別支援教育コーディネーターの物理的、時間的な制約の問題、力量不足の問題などから、支援が行えていない、あるいは不十分な支援が存在すると示している。

さらに、宮木(2019)は2017年に行った通常の学校の専任と兼任の特別支援教育コーディネーターの比較調査において、専任のコーディネーターも兼任のコーディネーターも業務負担が大きく、自身の専門性を高めるための時間的余裕が十分にあるわけではないことや、「自分の特別支援教育に関する知識が足りない」「自分はコーディネーターとして力不足である」と自身の専門性に対する評価を行っていることを挙げている。

谷島(2010)は、「児童生徒をコントロールしようとするのではなく、児童生徒を理解し相手の立場にたって問題を考えようとする態度」を教育相談への自己効力感として定義している。一方、仕事熱心な教師がやがて教育に対する情熱を失い、やる気を失っていく現象を教師のバーンアウトとし、それを予防する上で教育相談への自己効力感が重要であると示唆している。教師の教育相談への自己効力感を高めるために、児童生徒を理解する特別支援教育の専門的な知識の提供が必要である。(谷島, 2010)

特別支援学校においては、特別支援学校のセンター的機能として、小中学校および高等学校への支援を行うなど、地域の特別支援教育を推進する役割がある。特別支援学校のセンター的機能は、子どもの実態把握や指導・支援の方法、「個別の教育支援計画」および「個別の指導計画」の作成・活用等、多岐にわたっている。三重県では特別支援学校の支援担当地域が5つのブロックに分けられている。特別支援学校による地域支援の回数は、来校が2,144件、訪問が911件(三重県教育委員会調べ, 2019)である。

柘(2018)は、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターによる相談活動では、相談形態の違い(サロン型, アウトリーチ型)や自校の事例か自校以外の事例かによって、求められる知識やスキルの傾向が異なることが示唆している。サロン型の相談では「保護者」の割合が最も高く、特に「就学、転学、進学」に関する情報提供や助言を行うための知識や相談スキルが求められていた。一方、アウトリーチ型の相談活動では、特に「小学校通常学級」への巡回相談が多く行われていた。相談内容としては、「学習支援」や「問題行動」への対応といった具体的な対応方法、指導法の提供、助言が求められていた。また、特別支援教育コーディネーターによる相談活動では、保護者や関係者、関

係機関の連携をコーディネートするコーディネーターとしての役割はもちろん、必要に応じた情報提供や助言を行う相談員としての役割、特別支援教育を行っている専門家としての情報提供といった指導者としての役割といった多様な役割を担うための知識や相談スキルが求められている。

森・細渕(2014)は特別支援教育巡回相談による個別の指導計画の有効活用の促進の調査において、特別支援教育巡回相談で各種情報が教育現場の実践に有効活用されない背景のひとつに、ハウツーの偏重を指摘している。巡回相談においては、個別の指導計画が単なるハウツー本として扱われる事態は避けたいが、実効性ある「具体的な」支援方法を熱望する教育現場の声は当然のことながら大きい。今後、特別支援教育巡回相談や校内研修では発達障害に関する知識の提供はもちろんのこと、実践上の情報活用と協働のファシリテーションに軸足を置いた課題解決型のコンサルテーションが期待される。しかし、こうした営為が「持続可能な学習システム」として、現行の学校教育の現場に汎化・定着するためには、巡回相談員や特別支援教育コーディネーター、そして教育現場の教師一人ひとりに求められる専門性を再考する必要がある。知識や技能を持つだけでなく、それを日々の仕事の中から導き出し、多様な人的関係性の中で発揮・開花させることのできる専門的職業人が求められると示唆している。

家塚・加瀬(2017)は我が国における特別支援教育コーディネーター研究の動向と課題の調査において、地域コーディネーターは担当者間の関係を構築する能力、障害児教育全体を俯瞰する力や幼児児童生徒理解の資質など高い専門性を必要とするが、それらをどのように獲得すべきかについては検討されておらず、本人に一任されているのが実情であると指摘している。

発達障害(自閉症スペクトラム、ADHD、学習障害)のある子どもの半数近くが、複数の併存する障害を抱えている。発達障害は、子どもの健康や機能に大きな影響を与える。また、発達障害のある子どもは、そうでない子どもと比べて自尊心が低く、うつや不安が多く、学習に問題がある可能性が高い。また、発達障害を持つ子どもは、不釣り合いに高い割合で医療サービスを利用して、家族の経済的負担や介護の負担が大きくなる可能性も示唆している (Boulet, S. L. et al, 2009)。発達障害のある子どもを深く理解するために、コーディネーターは障害についての基本的な医学や心理学の知識や福祉的な知識はもちろんのこと、社会的な問題についても幅広く知識を持ち合わせることを求められる。

学校での成功は、生涯を通じた健康と幸福のための多くの経路を予測する。しかし、CSHCN(Children with special health care needs)の半数が、学校での成功を促進する要因の低い基準値(参加、関与、安全感)を経験していない。CSHCNにとって、学校での成功を脅かす要因が蔓延している。CSHCNはCSHCNでない子どもに比べ、11日以上学校を休んだり、同じ学年を繰り返したりすることが多い(Bethell, C. D. et al, 2012)。

令和2年度文部科学省による不登校児童生徒の実態調査によると、「学校に行きづらいつと感じ始めたきっかけ」は、「先生のこと」「身体の不調」「生活リズムの乱れ」「友達のこと」「勉強がわからない」「自分でもわからない」と多岐にわたる。「学校を休んでいる間の気持ち」は「ほっとした」気持ちを持った一方で、様々な不安を抱えてい

る結果が明らかになっている。保護者からの回答では欠席時の子どもの様子について、約半数に「極度に落ち込んだり悩んだりしていた」「原因のはっきりしない腹痛や、頭痛、発熱などがあった」「子どもの進路や将来への不安」「どのように対応したらよいかわからない」など、保護者の抱える不安や困難が明らかとなっている。(令和2年度不登校児童生徒の実態調査 結果の概要) 不登校問題には、心理教育の視点と精神医学的視点、予後の視点をベースにした対人援助と指導援助が基本である(令和3年度 第9回「発達障害と不登校について」)。

EBD (Emotional, Behavioral or development problem)の問題を抱える子どもは、CSHCNの有無に関わらず学校を休む可能性が高い。EBDの中には、症状の性質や頻度、深刻度、持続性が診断や治療の閾値を下回るという理由から、特別な医療ニーズがあるとみなされない子どもがいる。そういう子どもたちを早期に発見し、学校での成功への促進要因を増やし、阻害要因を軽減する取組が必要である(Bethell, C. D. et al, 2012)。不登校問題を考える上においても、特別支援教育の視点からのアプローチが必要である。

学校は家族以外に青少年が成熟を遂げるための主要な発達の・精神的土台である。学校は思春期のパーソナリティ障害の継続性にプラスとマイナスの両方の影響を及ぼす可能性がある。不適応な発達の初期の軌道が、異なる学校環境および教師と仲間の社会環境に触れることによって変化する可能性を示唆している。(Kasen, S. et al, 2009)。就学前から青年期、成人期までを見据えた子どもたちのよりよい成長を支えるために、医療や福祉などの関係機関と連携しながら、学校の果たすべき役割は大きい。

三重県では、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の増加と障害の状況の多様化や、その児童生徒への指導・支援に係る教員の専門性の向上など、適切な指導と必要な支援を行うことができる支援体制の構築の必要性を背景として、令和2年度「経験の浅い教員の専門性向上に係る支援体制等構築研究事業」の中で本大学教育学部と三重県教育委員会事務局特別支援教育課との連携研修として「発達障がい支援アドバイザー養成研修 第1期」を実施した。

本研修は、実際に巡回相談員や特別支援学校教員、通級教室の指導教員、特別支援教育コーディネーターとして実践を行っているベテラン教員が上級レベルのスキルアップを習得し、高い専門性を有する発達障がいアドバイザーとして活躍するためのプログラムとして開発された。

この養成研修では、30回の研修講座が2年間にわたって実施される。研修内容は、DSM-5に基づく発達障害や精神障害の医学的基礎知識、薬物療法、学校における認知行動療法や対人援助スキル、福祉・司法・医療との連携など、その内容は専門的で多岐にわたる。また、それら全ての講義が、国立大学法人三重大学 教育学部 特別支援教育講座 特別支援(医学)分野の松浦直己先生によって行われた。各分野は特別支援教育という共通の基盤のもとに、それぞれが高度な専門的内容を含んでいる。研修講座が一人の講師によって執り行われることで、全ての講義内容を貫く教育信念が明確になり、受講者には系統だった幅広い専門知識が蓄積される。

さらに、本研修講座の修了者は、発達障がいアドバイザーとなり、通級指導を受けている児童生徒を指導する通常の学級の担任や担当教員に対し、児童生徒の実態把握や指

導・支援方法の相談・助言を行い、当該地域の「発達障がいエリア研修」に参加し、地域支援の状況について情報共有をする。

谷島（2013）は、教師の自己効力感がバーンアウトに及ぼす影響の調査研究で、教育相談への自己効力感が、情緒的消耗感・脱人格化・個人的達成感のすべてに負の影響を与えていることから、教師バーンアウトを予防する上で教育相談への自己効力感が重要であることを明らかにしている。専門知識によるサポートをコーディネーターが受けたり、コーディネーター自身が専門知識を身につけたりすることによって、コーディネーターは自分の仕事の目的や内容を自覚することができるであろう。また、学校における特別支援教育に係る教育相談を受けたときに、情報や改善策を提供して学級担任と共に考えたり支援したりすることによって、コーディネーター自身の自己効力感も上がっていくことが推察できる。

特別支援教育コーディネーター研修において、その有効性を実証的に検討した研究は今までも行われている。しかし、全ての講義を1人の講師によって行い、2年間にわたって30回の研修講座で行われた研修プログラムは全国でも少ない。

研修講座を受講した教員の自己評価得点によるスキルアップの効果を、特別支援教育専門性尺度の下位尺度である知識理解自己評価点が受講回数によってどう変化したかを比較検討することを第1の目的とする。次に、教師自己効力感尺度の下位尺度の自己評価得点が受講回数によってどう変化したかを比較検討することを第2の目的とする。そして、特別支援教育専門性尺度の下位尺度である知識理解自己評価得点を受講者の属性（校種・教職経験年数・特別支援教育経験年数）で分類した上で、スキルアップの違いを検討することを第3の目的とする。

II. 対象および方法

1. 対象者

令和2年8月～令和4年2月の期間に発達障がい支援アドバイザー養成研修を受講した15名(小学校教員4名、中学校教員1名、特別支援学校教員8名、教育委員会指導主事2名)に調査を実施した。

2. 研修内容

研修内容は、Table1に記したとおりである。令和3年度には、研修講座で身に付けた知識をつなげて課題解決を図る力を養成するために、ケーススタディを6回実施した

Table1 年間の研修内容

| 回 | 研修内容 |
|-------|--|
| 令和2年度 | |
| 第1回目 | 知的発達症について ・DSM-5の神経発達症群 ・知的発達症の概念と定義 |
| 第2回目 | 知的発達症に合併する疾患 |

| | |
|---------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ・染色体異常 ・遺伝性疾患について |
| 第 3 回目 | ADHD の特性 |
| 第 4 回目 | <ul style="list-style-type: none"> ・中核症状と診断、ADHD のタイプ ・合併する障害 ・教育的介入・支援 |
| 第 5 回目 | 自閉スペクトラム症 <ul style="list-style-type: none"> ・診断基準、重症度の特定 ・社会的コミュニケーション症 ・自閉症理解のキーワード ・自閉症と多動症の合併 |
| 第 6 回目 | 発達性ディスレクシア |
| 第 7 回目 | <ul style="list-style-type: none"> ・学習障害の定義の解説 ・限局性学習症 ・発達性ディスレクシアの定義 |
| 第 8 回目 | 行動障害・強度行動障害 <ul style="list-style-type: none"> ・強度行動障害の判定 ・強度行動障害の背景 ・強度行動障害へのアプローチ ・薬物治療と標的行動 |
| 第 9 回目 | 反抗と挑発行動、非行行動の問題、反社会的行動、感情調節の障害 |
| 第 10 回目 | <ul style="list-style-type: none"> ・反抗挑発症 ・間欠爆発症 ・素行症 ・重篤気分調節症 診断基準、事例 ・どう取り組めばよいか（薬物治療、家族や教員、施設） |
| 第 11 回目 | 軽度発達障害の心理・生理・病理 <ul style="list-style-type: none"> ・不安とストレス ・被虐待経験の影響 ・反応性アタッチメント障害/反応性愛着障害（診断） |
| 第 12 回目 | 脳の構造の基本 |
| 第 13 回目 | <ul style="list-style-type: none"> ・医学・生理学を学ぶ意義 ・ニューロン各部の名称と機能 ・中枢神経系と抹消神経系 |
| 第 14 回目 | 発達障害児への薬物治療 <ul style="list-style-type: none"> ・薬物治療を勉強する前に ・向精神薬の分類 ・ADHD 児の薬、自閉症の薬、てんかんの薬物治療 |
| 第 15 回目 | ワーキングメモリの基本的理解 |

- ・脳の局在性とは
- ・ワーキングメモリのモデル
- ・ワーキングメモリの神経基盤
- ・ADHD とワーキングメモリ、自閉症とワーキングメモリ

令和3年度

第1回目 精神医学概論

- ・精神症状について
- ・主な精神状態について
- ・統合失調症とは

第2回目 障害児・者の心理

- ・精神障害の心理的特性と援助（統合失調症）
- ・統合失調症と精神病
- ・症状と診断、病型、治療

第3回目 気分障害および抑うつ障害

- ・うつ病と双極性障害
- ・抑うつエピソードの診断基準
- ・躁病エピソードの診断基準
- ・気分障害について

第4回目 不安障害および強迫性障害

第5回目

- ・恐怖症
- ・パニック障害
- ・全般性不安障害
- ・強迫性障害および関連障害

第6回目 ストレス関連障害および解離性障害

【事例検討1回目】

第7回目 思春期・青年期の障害

第8回目

- ・パーソナリティ障害の全般的診断基準
- ・境界性パーソナリティ障害
- ・パーソナリティ障害の診断と分離尾
- ・神経性やせ症/神経性無食欲症

第9回目 発達障害と不登校について

- ・発達支援と精神医学的な視点から
- ・不登校のタイプ
- ・対人援助と指導援助

第10回目 エビデンスに基づいた気になる子の保護者対応

- ・教師の認知バイアス
- ・保護者の認知バイアス
- ・教育的枠組の設定
- ・絶対にしてはいけない(不正解10例)

第 11 回目 反抗と挑発行動、非行行動の問題、反社会的行動、感情調節の障害

- 第 12 回目
- ・素行症診断基準
 - ・重篤気分調節症
 - ・気分障害を伴う素行症
 - ・どう取り組めばよいのか(家族や教員、施設)

第 13 回目 知的障害者の心理・生理・病理

- ・コミュニケーション症群
- ・言語症/言語障害の診断的特徴
- ・語音症
- ・DSM-IVから DSM-5 へ

【事例検討 2・3 回目】

第 14 回目 児童相談所と児童虐待対応

- ・児童相談所の仕事とは
- ・児童虐待防止法
- ・要保護児童対策地域協議会とは
- ・虐待に至る保護者の背景
- ・児童相談所の対応について

【事例検討 4・5 回目】

第 15 回目 医療・児童福祉と合わせた司法の知識

- ・少年矯正行政について
- ・少年院について
- ・児童自立支援施設について

【事例検討 6 回目】

3. 調査質問紙

調査質問紙として、Table2,3,4 を使用した。

Table2 特別支援教育専門性尺度

【特別支援教育や障害全般に関する知識や理解】

- 特別支援学校・特別支援学級、通級指導教室の就学判断基準を知っている。
- 特別支援学級や通級指導教室の各障害種について、定義（特性、診断基準を含む）を知っている。
- 各種障害についての薬物療法や医学的な内容（重症度や治療法等）を知っている。
- 特別支援教育コーディネーターとしての役割を果たすことができる。
- 基本的な指導理論について知っている（ソーシャルスキルトレーニングや応用行動分析など）。
- 特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室の違いについて理解している。
- 各種障害について特に起こりやすい二次障害について知っている。
- インクルーシブ教育システムにおける合理的配慮と基礎的環境整備について理解している。
- 特別支援教育に関する校内研修の立案・実施など、特別支援教育の推進ができる。
- 専門機関（医療や福祉など）に自分につながるができる。
- 専門機関（医療や福祉など）につなぐことができる。
- 特別支援教育に関わる就学前から就労までの法律や制度について理解している。
- 障害の特性を定型発達との違いから理解している。
- 障害種に応じた教育課程について理解している。
- 障害者差別解消法について理解している。
- 各種障害についての基本的な対応について知っている。
- 共生社会やインクルーシブ教育など特別支援教育の理念について理解している。
- 特別の教育課程について理解している。
- 特別支援教育の理念について理解している。
- 専門機関等から届いた個別の心理検査(WISC-IVなど)の結果を解釈して、子どもの姿と結びつけることができる。

【子どもや保護者との信頼関係】

- 子どもに優しく思いやりをもって関わるができる。
- 子どもの話や思いを聴くことができる。
- 子どもの気持ちを受け止めることができる。
- 子どもに対して根気強く関わるができる。
- 子どもの特性を受け入れて、その子どものペースで楽しく遊ぶことができる。
- 子どもを待つことができる。
- 保護者との信頼関係を上手く作るができる。
- 障害のある子どもを育てる親を理解することができる。
- 言語だけでなく非言語（目配せや行動など）でも、子どもとコミュニケーションをとることができる。
- 周りの教師と情報を共有することができる。
- 子どもの行動の意味や背景を理解することができる。
- 自分自身の考え方や実践について見定め、ふり返ることができる。

【子どもの指導と計画の実践】

- その子どもの個別の指導計画（目標・内容・方法）を作成することができる。
- その子どもの（個に応じた）個別の教育支援計画を作成することができる。
- 子どもに応じた自立活動の指導を行うことができる。
- 個別の指導計画の長期目標・短期目標を子どもの実態に応じて考えることができる。
- 担当する障害種の特性に応じた基本的な指導・支援について知っている。
- 子どもに応じた特別の教育課程を組むことができる。
- 自立活動の目的・内容・方法などについて理解している。
- 特別支援学級経営案、通級指導教室経営案を作成することができる。
- 自立活動の指導計画を考える（作成する）ことができる。
- 子どもの生きる力、自立につながる指導ができる。

【教材の作成や活用】

- 子どもの特性に応じて、ICT教具を活用することができる。
 - 障害種の特性に応じたICT活用について知っている。
 - 障害種の特性に応じた教材作りに役立つ情報源がどこにあるか知っている。
 - 作成したり選定したりした教材を、次に生かせるように整理することができる。
 - 交流学級、在籍学級での指導目標や配慮事項についての指導計画を考えることができる。
 - 子どもの特性（認知も含む）に応じた教材の作成や選定ができる。
 - 特別支援学級の在籍児童・生徒に応じた教室環境を整備することができる。
-

Table3 教師自己効力感測定尺度

【協働的自己効力感】

前向きにがんばっている同僚の仕事をすすんで応援し、評価することができる。

人のいいところから積極的に学んだり、自分の言動で反省すべき点は謙虚に反省することができる。

自分は他の人に支えられているからこそ、自分の仕事ができるんだと、いつも思っている。

目立たないところで地道に仕事をしている同僚に気づき、評価することができる。

新しい同僚が来た時、その人の立場になって親切にすることができる。

手伝ってもらったり、やってもらったことに対して素直にありがたいと思える。

教科などの専門性にこだわらず、相手のしていることに興味を示すことができる。

校内で同僚にすれ違ったりしたときに、明るく挨拶したり、話しかけたりすることができる。

【教育相談への自己効力感】

私が本当に努力すれば、指導上配慮の必要な児童生徒でもうまく指導できる。

どんな児童生徒でも、教師が正面から向き合って接すれば、心を開いてくれると思う。

児童生徒が問題行動をとった間、なぜそんな行動をとったのかと考え、受け止めることができる。

もし教師に適切な技量とやる気があれば指導上配慮の必要な児童生徒でも指導できる。

荒れている児童生徒でも教師が親身になって話を聞き、見守ることができればその子は育っていく。

相手の地位や役割に関係なく、どの人とも平等に接することができる。

不登校の児童生徒に対して、なぜ学校に来られないのか、その子の立場で話が聞ける。

すべての経験は無駄な経験ではないと考え、いろいろな仕事に積極的にチャレンジすることができる。

【一般的自己効力感】

児童生徒のやる気と学業成績は家庭環境に左右されるものなので、教師の力ではどうしようもない。

学級や授業などで児童生徒に与える影響は、家庭における影響に比べると微々たるものだ。

家庭でしつけられていない児童生徒は学校でのしつけもほとんど効き目がないと思う。

児童生徒の学業は、大部分、家庭環境に左右されるので、教師にできることは限られている。

児童生徒が授業で身につける学力は各々の家庭環境によって異なるものだと思う。

Table4 学校における特別支援教育推進尺度

全職員が共通理解のもとで特別支援教育が推進されている。

職員同士が声をかけ合い、子どもの様子について情報交換している。

必要に応じて関係者が集まって、支援方法について検討している。

子どもの成長を職員同士で喜び合うことができる。

保護者と常に連絡を取り合って、よりよい教育活動を目指している。

4. 調査内容

フェイスシートとアンケート(質問紙1, 質問紙2, 質問紙3)の2部構成とした。1回目のフェイスシートでは、回答者の性別・年代・校種・担任等・教職経験年数・特

別支援担当年数・特別支援コーディネーター経験年数・巡回相談員経験年数について、選択肢から回答を求めた。

2回目のフェイスシートでは、「本研修を受講することになった経緯」2回目は「第1回から第15回までの講座を振り返って、(1)今まで自分に足りなかった力や課題について(2)今後、自分にはどのような研修が必要か(3)あなたは、どのようなコーディネーターになりたいか(4)第1回から第15回までの講習の感想」の記述を求めた。

3回目のフェイスシートでは、「(1)今まで自分の課題であった点は改善されたか (2)今後、さらに自分にはどのような研修が必要だとお考えか (3)あなたは、どのようなコーディネーターを目指していくか」についての記述を求めた。

質問紙1では、日野・井邑(2020)による特別支援教育専門性尺度を使用した。これは、「特別支援教育や障害全般に関する知識と理解」「子どもや保護者との信頼関係」「子どもの指導の計画と実践」「教材の作成や活用」の4つの分類からなり、49項目で構成されている。各項目について「当てはまらない」(1点)から「当てはまる」(4点)の4件法で質問した(Table2)。質問紙2では、谷島(2010)の教師自己効力感測定尺度を使用した。各項目について「まったくあてはまらない」(1点)から「たいへんあてはまる」(4点)の4件法で調査した。質問紙3では、学校の特別支援教育推進尺度について「教職員の共通理解」「教職員間の情報交換」「組織的取組」「子どもへの教育的愛情」「保護者との連携」についての質問項目を5項目作成し、学校における特別支援教育推進尺度と命名した。「当てはまらない」(1点)から「当てはまる」(4点)の4件法で調査した(Table3)。第1回調査は令和2年8月3日に、第2回調査は令和3年2月2日に、第3回調査は令和4年2月15日にそれぞれ実施した(Table4)。統計データの分析にはIBM SPSS Statistics Version 27.0を使用した。

5. 倫理的配慮

三重大学教育学部倫理審査委員会の承認を得た上で調査を行った。

(承認番号 No. 2021-14)

III. 結果

1. 特別支援教育専門性尺度の4つの下位尺度における受講者自己評価得点の変化

この調査では、特別支援教育専門性のスキルの向上を下位尺度の自己評価得点3回の比較によって検討した。特別支援教育専門性尺度の下位尺度(知識理解・信頼関係。計画実践・教材作成活用)の自己評価総得点による反復測定分散分析を行った。

Table5 特別支援教育専門性 下位尺度 自己評価得点の分析結果

| 特別支援教育専門性 下位尺度自己評価総得点 | N | 1回目 自己評価点(M±SD) | 2回目 自己評価点(M±SD) | 3回目 自己評価点(M±SD) | F |
|--------------------------|----|--------------------|--------------------|--------------------|----------|
| 知識理解 | 15 | 2.63±0.49 | 2.80±0.44 | 3.10±0.47 | 17.04*** |
| 信頼関係 | 15 | 3.18±0.39 | 3.22±0.40 | 3.51±0.40 | 8.36* |
| 計画実践 | 15 | 3.00±0.47 | 3.05±0.42 | 3.17±0.44 | 1.42 |
| 教材作成活用 | 15 | 3.00±0.47 | 3.05±0.42 | 3.12±0.44 | 1.42 |

*p<.05, ***p<.001

Table5-2 知識理解（ペアごとの比較）

| (I) 調査回 | (J) 調査回 | 平均値の差 (I-J) | 標準偏差 | 有意確率 ^b | 95%平均差信頼区間 ^b | |
|------------|------------|----------------|------|-------------------|-------------------------|-------|
| | | | | | 下限 | 上限 |
| 1 | 2 | -.170 | .082 | .173 | -.393 | .053 |
| | 3 | -.470 * | .102 | .001 | -.746 | -.194 |
| 2 | 1 | .170 | .082 | .173 | -.053 | .393 |
| | 3 | -.300 * | .054 | .000 | -.446 | -.154 |
| 3 | 1 | .470 * | .102 | .001 | .194 | .746 |
| | 2 | .300 * | .054 | .000 | .154 | .446 |

推定周辺平均に基づいた

*.平均値の差は0.5水準で有意。

b.多重比較の調整:Bonferroni。

Table5-3 信頼関係（ペアごとの比較）

| (I) 調査回 | (J) 調査回 | 平均値の差 (I-J) | 標準偏差 | 有意確率 ^b | 95%平均差信頼区間 ^b | |
|------------|------------|----------------|------|-------------------|-------------------------|-------|
| | | | | | 下限 | 上限 |
| 1 | 2 | -.039 | .080 | 1.000 | -.258 | .180 |
| | 3 | -.328 * | .102 | .018 | -.604 | -.051 |
| 2 | 1 | .039 | .080 | 1.000 | -.180 | .258 |
| | 3 | -.289 * | .079 | .008 | -.503 | -.075 |
| 3 | 1 | .328 * | .102 | .018 | .051 | .604 |
| | 2 | .289 * | .079 | .008 | .075 | .503 |

推定周辺平均に基づいた

*.平均値の差は0.5水準で有意。

b.多重比較の調整:Bonferroni。

Figure1 特別支援教育専門性下位尺度知識理解自己評価得点の分散分析結果

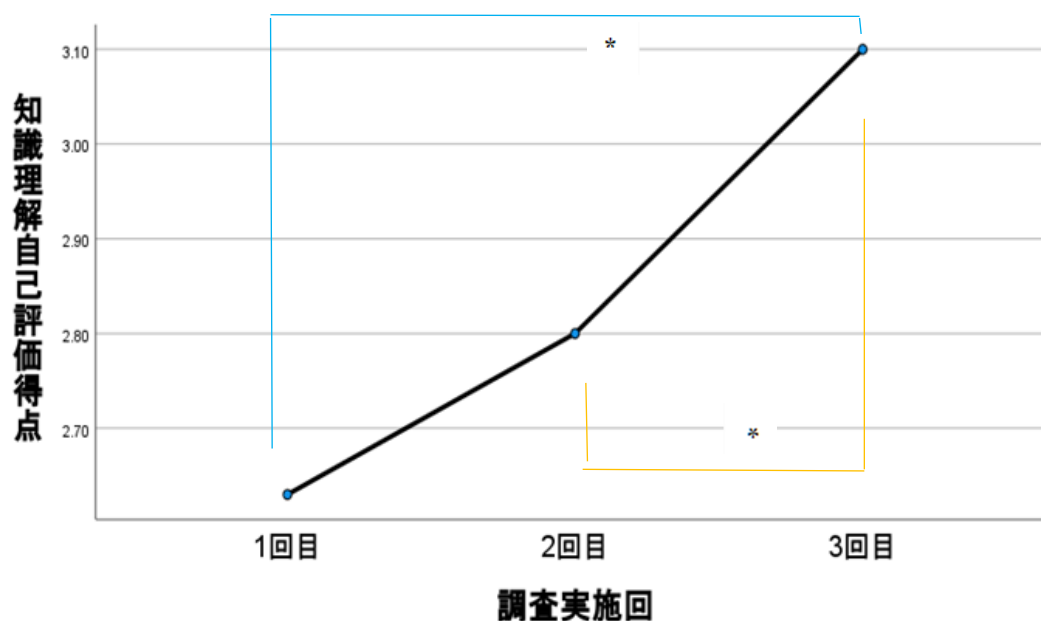
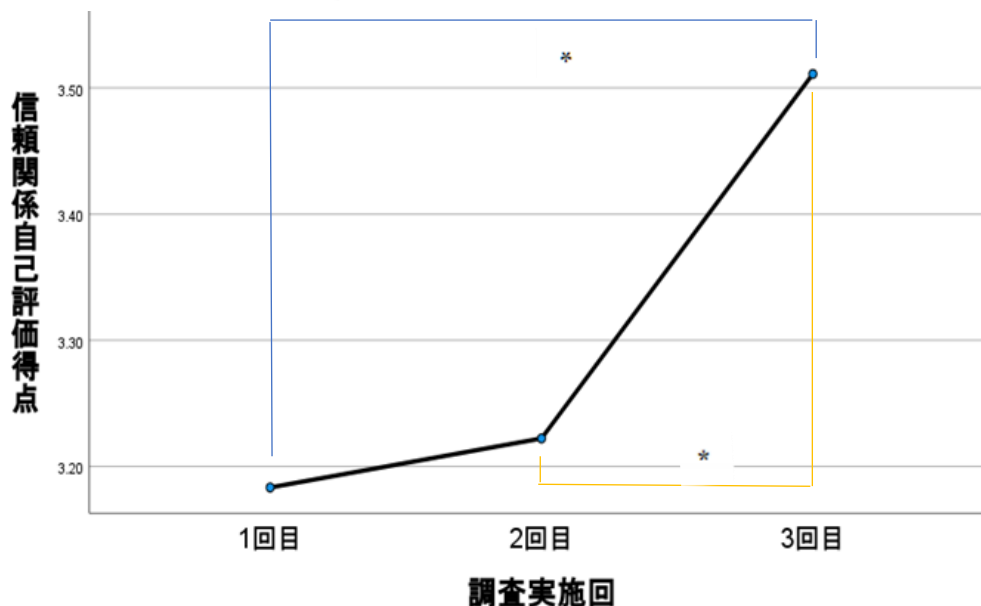


Figure2 特別支援教育専門性下位尺度信頼関係自己評価得点の分散分析結果



その結果、知識理解では、 $F(2,28)=17.04, p<.001$ となり、有意差が認められた。

Bonferroni 法による多重比較の結果、第 3 回の自己評価点は第 1 回、第 2 回の自己評価点に対し、有意に高いことが認められた。信頼関係においても、 $F(2,28)=8.36, p<.05$ となり、有意差が認められた。Bonferroni 法による多重比較の結果、第 3 回の自己評価点は第 1 回、第 2 回の自己評価点に対し、有意に高いことが認められた。第 1 回目と第 2 回目では有意差は認められない。(Table5, 5-2, 5-3, Figure1,2)

2. 教師自己効力感尺度の下位尺度における分散分析の結果

教師自己効力感尺度の下位尺度は、協働的自己効力感、教育相談への自己効力感、一般的自己効力感である。この調査では、教師の自己効力感の自己評価点を 3 回の調査で比較するために、下位項目において分散分析を行った。協働的自己効力感と教育相談の自己効力感では、自己評価得点の上昇が教師の自己効力感の上昇を意味する。下位尺度の中で一般的自己効力感のみ、自己評価得点の低下が教師の自己効力感の上昇を意味する。分析の結果、一般的自己効力感において、 $F(2,28)=6.04, p<.01$ となり、調査した回数の主効果が見られた。Bonferroni 法による多重比較の結果、第 3 回の自己評価点は第 1 回の自己評価点に対し、有意に低いことが認められた($p<.01$)。 (Table6, 6-2, Figure3)。

Table 6 教師自己効力感 下位尺度 自己評価得点の分散分析結果

| 教師の自己効力感 下位尺度 | N | 1回目 M±SD | 2回目 M±SD | 3回目 M±SD | F |
|------------------|----|-------------|-------------|-------------|--------|
| 協働的自己効力感 | 15 | 3.29±0.42 | 3.32±0.45 | 3.53±3.67 | 3.08 |
| 教育相談への自己効力感 | 15 | 2.29±0.28 | 2.84±0.38 | 2.89±0.46 | 0.15 |
| 一般的自己効力感 | 15 | 2.03±0.34 | 1.87±0.54 | 1.65±0.50 | 6.04** |

** $p<.01$

Table6-2 一般的自己効力感（ペアごとの比較）

| (I) 調査回 | (J) 調査回 | 平均値の差 (I-J) | 標準偏差 | 有意確率 ^b | 95%平均差信頼区間 ^b | |
|------------|------------|----------------|------|-------------------|-------------------------|-------|
| | | | | | 下限 | 上限 |
| 1 | 2 | .160 | .105 | .455 | -.127 | .447 |
| | 3 | .373 * | .095 | .005 | .114 | .632 |
| 2 | 1 | -.160 | .105 | .455 | -.447 | .127 |
| | 3 | .213 | .121 | .299 | -.116 | .542 |
| 3 | 1 | -.373 * | .095 | .005 | -.632 | -.114 |
| | 2 | -.213 | .213 | .299 | -.542 | .116 |

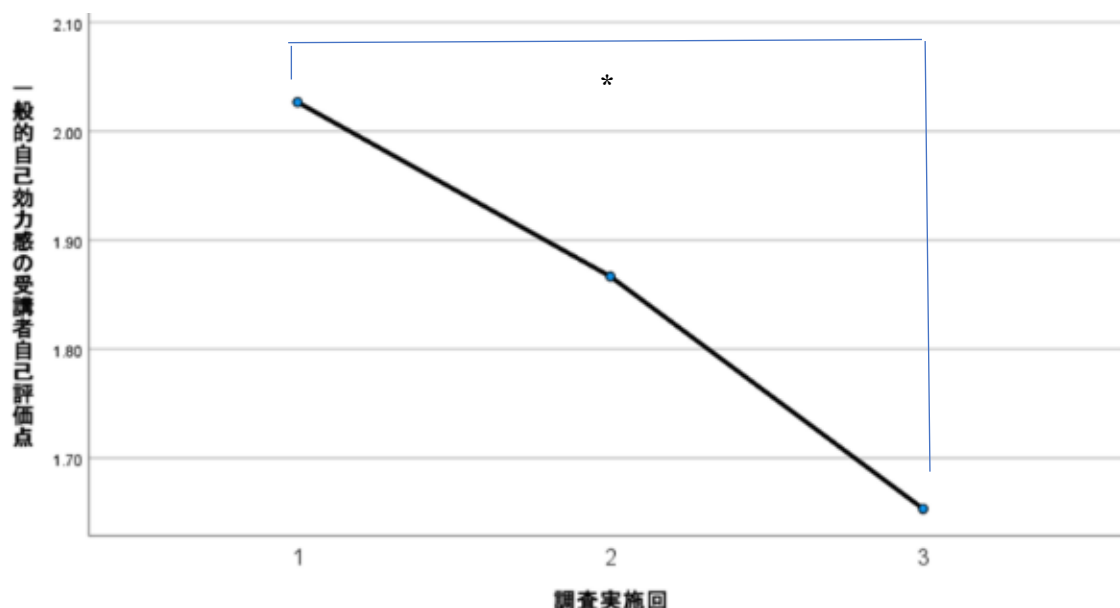
推定周辺平均に基づいた

*.平均値の差は0.5水準で有意。

b.多重比較の調整:Bonferroni。

Figure3

一般的自己効力感の受講者自己評価点による分散分析結果



3. 特別支援教育専門性尺度の下位尺度の知識理解自己評価得点と受講者の属性の分散分析の結果

特別支援教育専門性尺度の下位尺度の知識理解自己評価得点を受講者の属性（校種・教職経験年数・特別支援教育経験年数）で分類した上でスキルアップの違いを検証するために、被験者内因子を特別支援教育専門性解釈との知識理解自己評価得点、被験者間因子を属性とする混合計画の二要因分散分析を行った。

（1）特別支援教育専門性尺度の下位尺度知識理解と校種の分散分析の結果

受講者の属性を校種とした結果、交互作用は認められなかった。各回の自己評価得点では、(F(2,24)=9.135, p<0.1)となり、回数の主効果が認められた。Tukey法による多重比較の結果、各群において有意差は認められなかった。(Table7, 7-2, Figure4)

Table 7 特別支援教育専門性下位尺度の知識理解自己評価得点と校種の分散分析の結果

| 校種 | N | 1回目 | 2回目 | 3回目 | F | 回の主効果 |
|--------|---|-------------|-------------|-------------|------|---------|
| | | 自己評価点(M±SD) | 自己評価点(M±SD) | 自己評価点(M±SD) | | |
| 小・中学校 | 5 | 2.74±0.35 | 2.87±0.42 | 3.25±0.54 | .696 | 9.135** |
| 特別支援学校 | 8 | 2.49±0.57 | 2.69±0.48 | 2.98±0.44 | | |
| 教育委員会 | 2 | 2.90±0.57 | 3.08±0.39 | 3.20±0.57 | | |

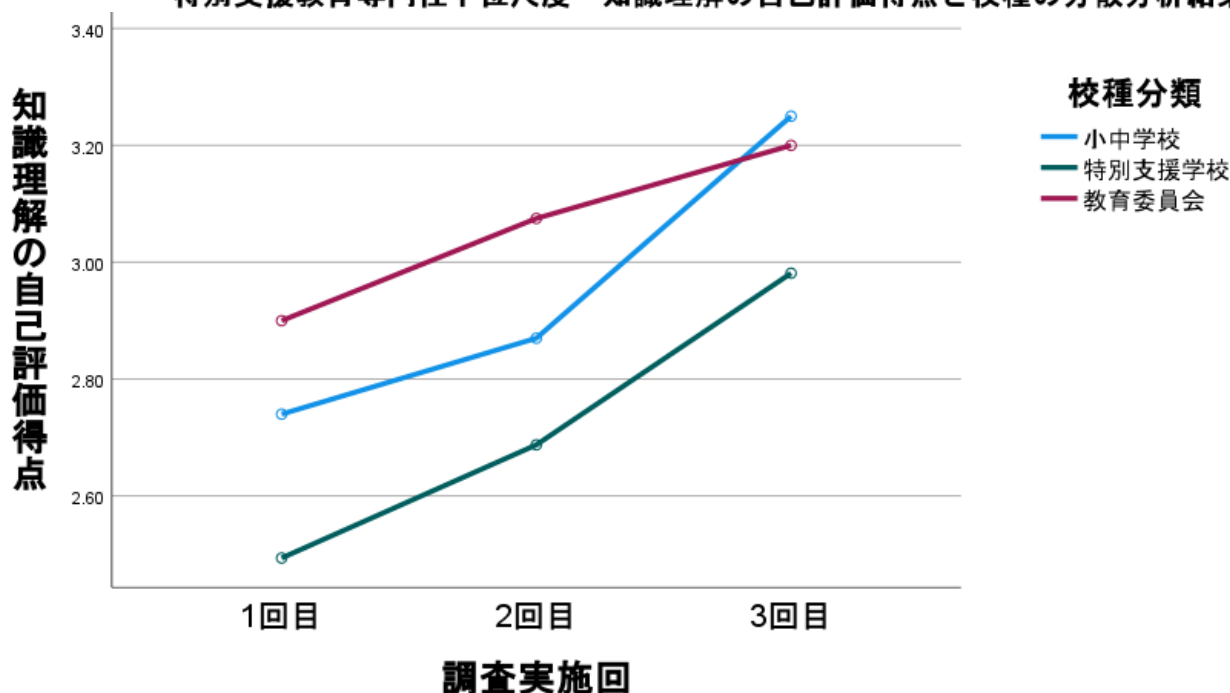
**p<.01

Table7-2 多重比較

| (I) 校種分類その1 | (J) 校種分類その2 | 平均値の差 (I-J) | 標準偏差 | 有意確率 | 95%平均差信頼区間 | |
|----------------|----------------|----------------|--------|------|------------|--------|
| | | | | | 下限 | 上限 |
| 小中学校 | 特別支援学校 | .2325 | .25244 | .638 | -.4410 | .9060 |
| | 教育委員会 | -.1050 | .37048 | .957 | -1.0934 | .8834 |
| 特別支援学校 | 小中学校 | -.2325 | .25244 | .638 | -.9060 | .4410 |
| | 教育委員会 | -.3375 | .35007 | .612 | -1.2715 | .5965 |
| 教育委員会 | 小中学校 | .1050 | .37048 | .957 | -.8834 | 1.0934 |
| | 特別支援学校 | .3375 | .35007 | .612 | -.5965 | 1.2715 |

Tukey HSD
観測平均値に基づいている。
誤差項は平均平方（誤差）=.196

Figure4 特別支援教育専門性下位尺度 知識理解の自己評価得点と校種の分散分析結果



(2) 特別支援教育専門性尺度の下位尺度知識理解と教職経験年数の分散分析の結果
受講者の教職経験年数を属性とした結果、交互作用は認められなかった。各回の自己評価得点では、(F(2,24)=5.373, p<0.1)となり、回数の主効果が認められた。
Bonferroni 法による多重比較の結果、各群において有意差は認められなかった。
(Table8, 8-2, Figure5)

Table 8 特別支援教育専門性下位尺度の知識理解自己評価得点と教職経験年数の分散分析の結果

| 教職経験年数 | N | 1回目 | 2回目 | 3回目 | F | 交互作用 回の主効果 |
|---------|---|-------------|-------------|-------------|-------|---------------|
| | | 自己評価点(M±SD) | 自己評価点(M±SD) | 自己評価点(M±SD) | | |
| 1~10年 | 1 | 2.25 | 2.30 | 2.50 | 2.086 | 5.373* |
| 11年~20年 | 8 | 2.49±0.62 | 2.71±0.48 | 2.98±0.48 | | |
| 21年以上 | 6 | 2.90±0.93 | 2.99±0.34 | 3.36±0.35 | | |

*p<.05

Table8-2 教職経験年数（ペアごとの比較）

| (I) | (J) | 平均値の差 | 標準偏差 | 有意確率 ^b | 95%平均差信頼区間 ^b | |
|-----------|-----------|-------|------|-------------------|-------------------------|-------|
| 経験年数分類その1 | 経験年数分類その2 | (I-J) | | | 下限 | 上限 |
| 1～10年 | 11～20年 | -.379 | .427 | 1.000 | -1.567 | .809 |
| | 21年以上 | -.728 | .435 | .361 | -1.938 | .482 |
| 11～20年 | 1～10年 | .379 | .427 | 1.000 | -.809 | 1.567 |
| | 21年以上 | -.349 | .218 | .405 | -.953 | .256 |
| 21年以上 | 1～10年 | .728 | .435 | .361 | -.482 | 1.938 |
| | 11～20年 | .349 | .218 | .405 | -.256 | .953 |

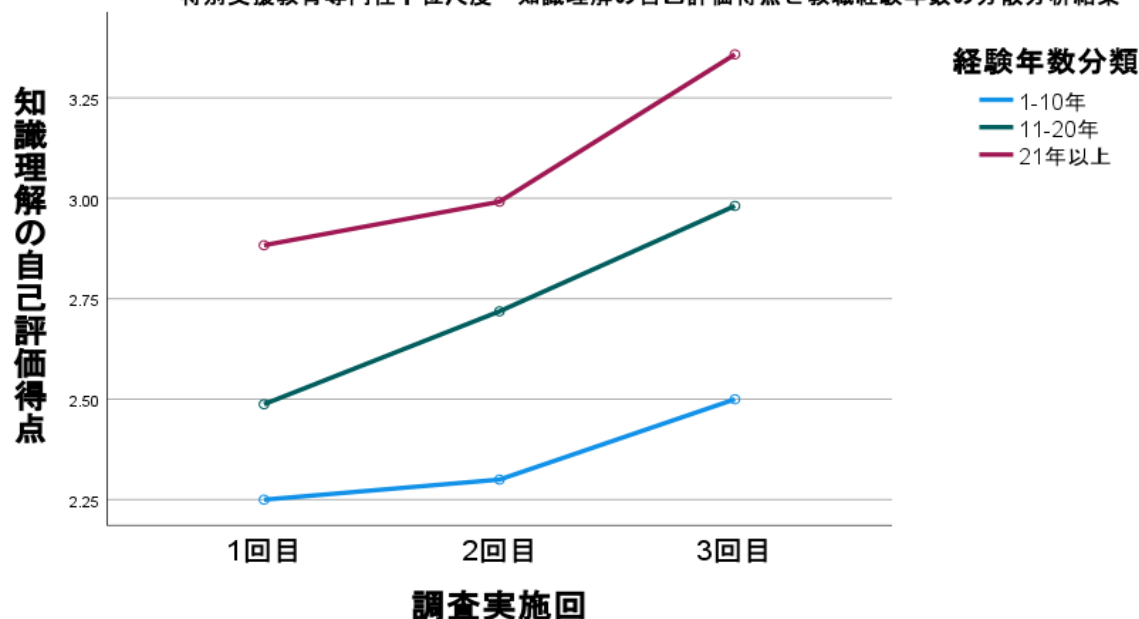
推定周辺平均に基づいた

*.平均値の差は0.5水準で有意。

b.多重比較の調整:Bonferroni。

Figure5

特別支援教育専門性下位尺度 知識理解の自己評価得点と教職経験年数の分散分析結果



教職経験年数の属性においては、教職経験年数分類によって自己評価得点に違いはあるが、どの群も調査の回数を重ねるごとに知識理解自己評価得点が有意に上昇した。

(3) 特別支援教育専門性尺度の下位尺度知識理解自己評価得点と特別支援教育経験年数の分散分析の結果

受講者の特別支援教育経験年数を属性とした結果、交互作用は認められなかった。各回の自己評価得点では、 $(F(2,24)=10.548, p<0.01)$ となり、回数の主効果が認められた。Tukey法による多重比較の結果、各群において有意差は認められなかった。どの群においても調査の回数を重ねるごとに知識理解自己評価得点が有意に上昇した。(Table9, 9-2, Figure6)

Table 9 特別支援教育専門性下位尺度の知識理解自己評価得点と特別支援教育経験年数の分散分析の結果

| 特別支援教育 経験年数 | N | 1回目 自己評価点(M±SD) | 2回目 自己評価点(M±SD) | 3回目 自己評価点(M±SD) | F 交互作用 | F 回の主効果 |
|----------------|---|--------------------|--------------------|--------------------|-----------|------------|
| 10年以下 | 7 | 2.75±0.34 | 2.86±0.45 | 3.14±0.57 | .699 | 10.548** |
| 11年～20年 | 6 | 2.40±0.66 | 2.65±0.49 | 3.00±0.46 | | |
| 21年以上 | 2 | 2.90±0.35 | 3.05±0.21 | 3.23±0.35 | | |

**p<.01

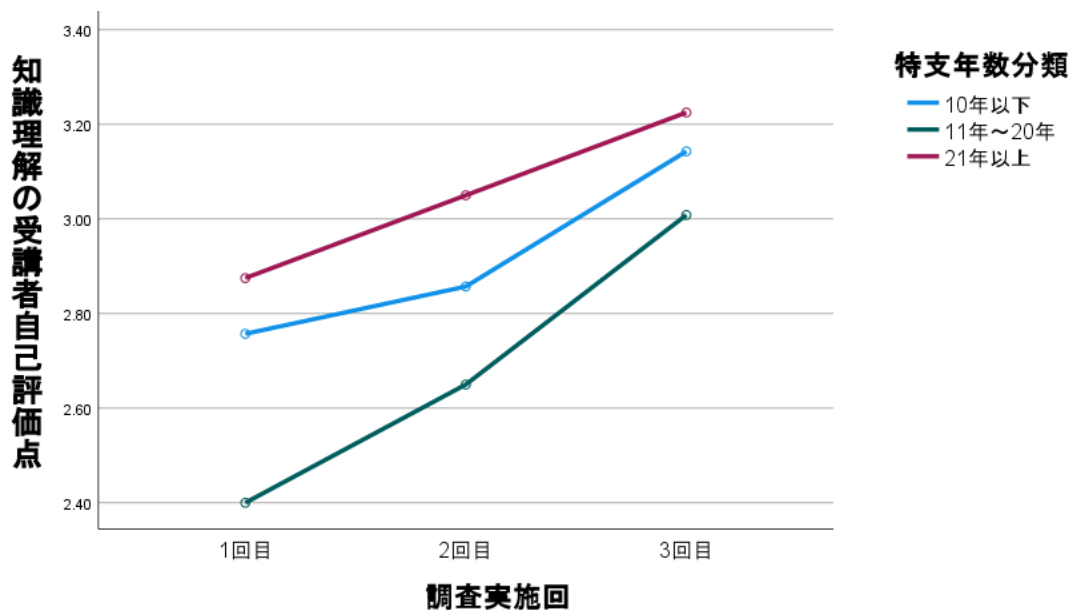
Table9-2 多重比較

| (I) 特支年数分類その1 | (J) 特支年数分類その2 | 平均値の差 (I-J) | 標準偏差 | 有意確率 | 95%平均差信頼区間 下限 上限 | |
|------------------|------------------|----------------|--------|------|---------------------|--------|
| 10年以下 | 11年～20年 | .2329 | .24631 | .623 | -.4242 | .8901 |
| | 21年以上 | -.1310 | .35498 | .928 | -1.0780 | .8161 |
| 11年～20年 | 10年以下 | -.2329 | .24631 | .623 | -.8901 | .4242 |
| | 21年以上 | -.3639 | .36149 | .587 | -1.3283 | .6005 |
| 21年以上 | 10年以下 | .1310 | .35498 | .928 | -.8161 | 1.0780 |
| | 11年～20年 | .3639 | .36149 | .587 | -.6005 | 1.3283 |

Tukey HSD

観測平均値に基づいている。
誤差項は平均平方（誤差）=.196

Figure6 特別支援教育専門性下位尺度知識理解と特別支援教育経験年数の分散分析結果



4. 事例検討を実施して学んだこと・今後アドバイザーとして活動していくうえで学びたいことに関する記述結果

回答が得られた事例検討を実施して学んだことに記述の総数が 15、今後アドバイザーとして活動していくうえで学びたいことの記述の総数が 15 であった。カテゴリー別にまとめてものが Table10 である。

Table10

1. 「事例検討を実施して学んだこと」に関する記述

● 6つの軸で子どもをみる視点

- ・提供されたケースの情報を6つの軸でみて、一番重症のところからサポートを入れる（深さを下げる）というアプローチの学習になり、多くのことを学べた。
- ・6つの軸と3つの観点①反抗挑発症・間欠爆発症・素行症の観点、②パーソナリティ障害の観点、③精神症状の観点を頭に入れて、これからは子どもをみていきたいと考えている。
- ・アセスメントをするにあたり、発達検査だけでなく、成育歴や行動の様子など細かいところまで観察するように今までしてきた。知的に低いのか、ADHD、LD、ASD、重複はあるのか、その程度で見立てていた。ちょっと不安はあるか、パーソナリティの問題はあるかなどは知識としてなかったため、研修や事例検討で広がったと思う。
- ・6つの軸の視点でみることを学んだ。また、それぞれの柱についてポイントになるエピソードの有無等でそれぞれの柱の閾値に達しているかどうかの目安となることを学んだ。
- ・6つの軸で考えていくことは、これからも使えそうだったと思った。私たちは医学的診断はできないが、6つの軸で考えたところから、どんな手立てや支援をする必要があるのか焦点化できると思う。
- ・子どもの支援を考える上で、漠然と考えることもあったが、6つの柱という視点を加えて他に考えるべき障害について学ぶことができた。
- ・6つの軸で多元的に児童・生徒を見立てる必要があること。
- ・6つの軸をもとに整理するという手法は今までにない（自分の中に）ものだったが、とてもわかりやすかった。連続して講座を受けたからこそ理解につながったと思う。知識を活用する場があったことで学んだことがより深まった。
- ・発達障害だけに注目せず、他の精神障害の可能性はないか考えながら事例をきくこと、診断基準に照らし合わせながらエピソードを聞くことを学んだ。
- ・子どもの姿を1つの側面にとらえるのではなく、多面的にとらえることの必要性和、その根拠となる診断基準の活用の仕方について学んだ。

● 複数でのアセスメント

- ・他の教員が目撃したエピソード（事例中の）や、そこからの考察の内容が自分と考えたものと異なっており、新たな発見をしたり気付かされたりすることが多かったため、複数で事例に当たることが大切であると改めて感じた。
- ・DSM-5を基準とした総合的な評価をすること。エビデンスをもとに取り組むこと。複数でアセスメントする方がよいこと。基本情報を収集する中で大切なポイント。事例とそれに対する今後の取組、方向性など。
- ・何人かの見立てを聞く中で、自分の見立ての根拠のなさ、ズレに気がつくことができた。（自分は自閉の閾値を高くつけることが多かったので）やはりDSM-5の診断基準を理解していないと判断できないことに気がつけた。

● 子どもの見方、評価の観点

- ・限られた情報の中から障がい特性を理解するための手順とポイントについて学ぶことができた。おおよそその子どもの姿についてイメージできるようになった。
- ・子どもの見方、評価の観点が変わった（幅が広がった）。スペクトラムという視点をより強く意識するようになった。
- ・手がかりの少ないエピソードの中で、自分がどこまで評価できるのか、また自分と松浦先生の評価の違いについて学ぶことができた。

2. 「今後アドバイザーとして活動していくうえで、さらに学びたいこと」に関する記述

●自己研鑽

- ・今回の研修はすごく学びが大きかったが、それ以上に自分自身のこれからの勉強が必要になってくると感じている。
- ・活動していくうえでは、学んだことをもう一度復習から初めていくことも大事かなと考える。復習しつつ、松浦先生の講座がどこかでやっていたら受講してみたい。
- ・事例検討等によって具体的な見たてと対応について考え、導いていけるようになっていきたい。そのための根拠についても理解を深めたい。
- ・正直なところ、30回の研修を自分の中でまず整理してまとめたいので、今後さらに学ぶことについては考えられない。前回のアンケートは今回のアンケート項目について、例えば就学判断基準や、インクルーシブ教育システム、合理的配慮等々についても研修と同じく整理してまとめたい。しかし、その時間がなかなかとれないでいる。
- ・今回学んだことを実践できるように研鑽していきたい。
- ・今回の講座で十分学ばせていただいたので、30回の内容を復習したいと思っている。活用していくという観点から、事例検討等、事例から学んでいくことが必要ではないかと思う。

●学びたい項目

- ・通級担当なので、聞く・話すのコミュニケーション症群について学びたいと思っている。
- ・事例検討で松浦先生のお話が短時間で終わってしまったので、聞けていないお話の部分を知りたい。
- ・検査結果からの見立て方について学びたい。
- ・アドバイザー研の目的からすると、通級の指導内容を知ったり、より実践的な面を学べるとよい。
- ・認知行動療法やSSTなどの理論も学びたい。コーディネーターの心構え。
- ・てんかん、喘息、アレルギーなど、子どもたちの抱える病気についての知識など。

●関係機関との連携、保護者支援

- ・小中の現場とのつながりが強い、市立・町立の教育委員会の職員と交流する機会を設けて、特別支援学校のセンター的機能を効果的に働かせる方法を学びたい。
 - ・通級による指導を担当する教員と定期的に話し合える機会があると、今回の研修で学んだことがより活かされると思う。そこで気づくことも新たに見つかると思われる。
 - ・不登校生徒や精神疾患を抱える生徒の対応、保護者支援、学校の耐性をどうしていくか。医療につながりにも（子ども心身など）予約が半年後とか困難な中、どのように保護者や先生方にアドバイスしていけばよいのか。
 - ・関係機関とのつながり方や、不登校児童の対応、連携の仕方などももっと詳しく知りたい。
-

3. 全30回研修講座を受講した感想

●専門的な知識

- ・中学校では、不登校や様々な精神疾患を抱える生徒が増えてきている。そこで各精神障害について、また神経学的基礎理解や薬物について、また司法、福祉、医療との連携等について深く専門知識を学ぶことは、日々の指導に直結してとても有難かった。
- ・市販のテキストには載っていない内容が多く、専門的な文章を分かりやすく解説していただけたため、理解しやすかった。多くの情報を整理するのに時間がかかってしまい、その場で十分質問することができなかった。
- ・とても充実した研修だった。各障害についての診断基準を学んだことで、これまでは児童をみるときに発達障害を中心にしていたが、発達障害以外の障害についても検討してみたいことを考えるようになった。30回の研修を受けたことを自分の中で整理してまとめ、今後、相談等を受ける機会があった時に備えたい。
- ・主に医学的な内容が多かったように感じた。教育の分野ではなかなか学ぶことができないことを教えていただいて初めて知ることが多く、難しく感じることもあった。そして、医学的な内容を教育の中でどう活かしていけばよいのか今後の自分の課題と感じた。
- ・より専門的な知識を身に付ける機会をいただけたことに感謝している。受講したことを生かし、子どもの見立てをするようになった。子どもや保護者への対応時に気をつけるポイントなどがよく分かり、対応の仕方に生かせると思った。
- ・各回の医学的知識はどれも難しく、特に薬物の成分や働きなどの回はとても難しく頭になかなか入らず（整理できず）苦労した。知的発達症群、ASD、ADHD、ディスレクシア、ワーキングメモリについては何度も資料を読んで正確に覚えて忘れないようにしたい。保護者への対応では、パーソナリティ障害の特性も留意しておくこと、枠組みが必要な子にはソーシャルコントロールのある環境で一定期間過ごすことが自己コントロールの成長につながるなど、とても参考になった。
- ・知識の整理で精一杯だった。（すべて習得できてはいない。）実践と知識をつなげていけるといいなと思う。
- ・特別支援教育に携わるうえで必要な知識や経験がまだまだ足りず、もっと学ぶ必要があると感じた。より多くの先生方に考え方を共有していけるとよいと感じた。

●子どもの見立て

- ・子どもを捉える目を養うことがとても大切だと感じている。事例検討で痛感したのは、実践で見立てが十分にできていないことだ。実態把握がずれると目標設定がずれるので、知識、経験をベースに子どもを捉える目を養いたい。
- ・児童・生徒の見立ての大切さ、難しさは分かっていたが、経験の中で少しは正しく見立てられるようになった気分でした。それがいい意味で打ち壊された。自分の見立ての根拠がズレていたことや、間違っていたことが分かり、自分にとってはとても有意義な研修だった。また、基準をすべて理解できていないので、これからも研鑽していきたい。大変具体的にDSM-5を教えていただき、また多角的に見立てることの大切さも伝えていただき、ありがとうございました。

●研修講座について

- ・さまざまな講師の先生からいろんなジャンルについて学ぶ連続講座ではなく、松浦先生から学び続ける講座ということで、全30回の内容が常につながり、学びが深かったと感じている。（教科担任制ではなく、学級担任から学び続けることの良さとも似ている気がする。）DSM-5が常に講座の根幹にあるのもわかりやすかった。講座のカリキュラムの組み方、たくさんの工夫のもと学ばせていただき感謝している。
 - ・どの講座も非常に濃く、あっという間に30回が終わってしまった。
 - ・覚えきれずにいたり、あまり知らない障害に関しては想像が現実の姿に追い付かずにいたりしたが、こんなに詳しく教えていただき、本当に勉強になった。
-

IV. 考察

特別支援教育専門性尺度の下位尺度(知識理解・信頼関係・計画実践・教材作成活用)の自己評価総得点による反復測定分散分析では、第1回目と第2回目では有意差は認められない一方で、第3回目においては有意に高い自己評価得点が認められたことから、知識理解と信頼関係においては、受講者が研修受講開始から2年後に学習の効果が出たことが確かめられた。

福田らは調査研究の中で、特別支援教育についての質の高い、高度な専門性を身につけられる研修について、理論と実践がつながる研修や、教育に関する知識だけでなく、医療や心理に関する研修の必要性を示唆している(2021)。本研修講座では、発達障害や精神障害に関する医学的な基礎知識を中心にした講義を積み重ね、その知識をもとに事例研修を6回行った。受講者の記述シートにも書かれているように、各回の医学的知識は難しく、研修後に整理してまとめないと理解が追いつかない内容であった。しかし、医学的知識を積み重ね、事例研修でそれを活用する経験をする中で、多元的な軸で子どもの見立てをするために受講者が自分に必要な専門性を改めて認識し、自己研鑽への意欲を高めたことがうかがえた。

教師自己効力感尺度の下位尺度における分散分析では、一般的自己効力感自己評価得点が有意に減少し、教師の自己効力感が上昇したという結果が得られた。全30回の研修講座の受講によって、教師の自己効力感が高められたと推察される。

校種、教職経験年数、特別支援教育経験年数の全ての分類において、回数を重ねるとともに知識理解が有意に上昇する、つまりスキルアップの効果があつたという結果になった。また、経験年数分類では、教職経験年数、特別支援教育経験年数ともに、経験年数が21年以上の群が、それ以下の経験年数の群よりも知識理解自己評価得点が高い値を示し、スキルアップの効果が認められるという結果が出た。

事例検討を実施して学んだことでは、6つの軸で子どもをみる視点に関する記述が多く見られた。6つの軸とは、発達を包括的に評価して子どもを見立てるための視点である。講座を受講した教員が、研修で得られた知識を学校や地域で汎化できるようになるために、6つの軸の視点はとても重要である。実際に子どもを見立てる経験をしたことで、1年目2年目と積み重ねられてきた医学的な知識が、教育の場における活用に結びつくことを多くの受講者が実感したことが推察される。

今後アドバイザーとして活動していくうえで学びたいことでは、まず30回の研修講座で学んだことを整理したり、復習したりして活用できる知識するために自己研鑽したいという記述が多く見られた。また、アドバイザーとして活動するために獲得していきたいことが具体的に記述されていた。研修講座の感想では、専門的な知識の獲得についての記述が多数見られた。子どもの見立てや、研修講座のカリキュラムについても記述が見られた。これらの具体的な記述から、受講者がこの研修講座を有意義なものであったと考えていることがうかがわれる。

V. 総合考察

三重県では、発達障がい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の増加と障がいの状況の多様化や、その児童生徒への指導・支援に係る教員の専門性の向

上など、適切な指導と必要な支援を行うことができる支援体制の充実が急がれている。そうした動向を受けて、今後の教師研修のあり方や、これからの教師養成における示唆が得られた調査結果であったと言える。具体的には、以下の3点である。

1点目は、特別支援教育専門性尺度の4つの下位尺度における受講者自己評価得点の中で、知識理解と信頼関係においては、第3回の自己評価点が第1回、第2回の自己評価点に対し、有意に高いことが認められた点である。あくまで受講者の自己評価得点による主観的な結果ではあるが、受講者が研修受講開始から2年後に学習の効果が出たことが確かめられた。

この研修講座の内容は、DSM-5に基づく発達障害や精神障害の医学的基礎知識、薬物療法、学校における認知行動療法や対人援助スキル、福祉・司法・医療との連携など、専門的で多岐にわたる。各分野は特別支援教育という共通の基盤のもとに、それぞれが高度な専門的内容を含んでいる。研修講座が一人の講師によって執り行われることで、受講者には系統だった幅広い専門知識が蓄積される。そのことは、受講者自身にも明確に自覚できるものであったと推察される。

それに加えて、6つの軸で多角的に子どもを見立てる経験をしたことによって、連続講座で受けた知識が理解につながり、その知識を活用することでさらに学びが深まったものを推測される。また、事例検討において複数の教員で子どもの見立てを行ったことにより、自分の見立てと異なった見立てに気づいたり、見立ての視点が広がったりしたことも第3回目の学習効果の高さにつながったと推測される。

2点目は、教師自己効力感尺度の下位尺度における分散分析の結果、一般的自己効力感自己評価得点が有意に減少した。すなわち、自己効力感が高くなった。Forlinら(2010)は、香港の教師の自己効力感に関する研究で、特別なニーズを必要とする子どもを受け入れるための教員への集中的な専門的学習の研修の結果として教師の自己効力感が強化されたことを示している。Carlsonら(2004)は、質の高い特別支援教育教員の属性として、経験、資格証明書、自己効力感、専門的な活動、授業での実践の5因子を挙げている。受講した教員の自己評価得点による結果ではあるが、教師の自己効力感が上昇したという今回の結果は、本研修講座が質の高い特別支援教育教員の養成に効果があったということが推察される。

3点目に、特別支援教育専門性尺度の下位尺度知識理解自己評価得点と受講者の属性の分散分析では、校種、教職経験年数、特別支援教育経験年数の全ての分類において、回数の主効果が見られた。つまり、スキルアップの効果があったと推察される。有意差は認められなかったが、経験年数21年以上の群はそれ以下の群よりも3回の調査全てにおいて知識理解自己評価得点が高かった。Carlsonら(2004)は、質の高い特別支援教育教員の属性の中で、特に経験（教育年数、特別支援教育年数）が重要な教員の質的要因と示唆している。

同様に、有意差は認められなかったものの、校種においては小中学校群が特別支援学校群よりも知識理解自己評価得点が3回とも高かった。アドバイザーとしての役割を果たすことのできる質の高い特別支援教育教員を養成するために、経験年数や校種によって異なるコースの提供について検証する必要があると考える。

本研究の限界は、参加者が比較的少数であることと、各尺度の得点がすべて受講者の

自己評価得点による評価であったことである。分析においては、各尺度の自己評価得点による量的な分析と記述式による質的な分析を併せて行った。今後の研究では、分析に大きな力を発揮するために、サンプルサイズを大きくすることが必要である。また、研修講座を受講した後、各学校におけるアドバイザーとしてのパフォーマンスについても追跡調査することが必要である。

VI. 結論

文部科学省による支援が必要な児童生徒に関する調査の3回目では、発達障害の可能性があるとされた小中学生は8.8%で、前回調査(6.5%)から2.3ポイント増えた(文部科学省, 2022)。障害のある子どもが学校で直面する困難は様々であり、子どもの見立てをするためには専門的な知識が必要不可欠である。この子どもたちは通常学級に在籍しており、学びの環境整備には全ての教員のスキルアップが望まれる。

本研究に参加した教員は、2年間30回にわたり、DSM-5に基づく発達障害や精神障害の医学的基礎知識、薬物療法、学校における認知行動療法や対人援助スキル、福祉・司法・医療との連携など、専門的で多岐にわたる講座を受講した。その結果、特別支援教育専門性尺度の下位尺度である知識理解と信頼関係の自己評価得点が有意に向上したことが明らかになった。また、教師自己効力感尺度の下位尺度である一般的自己効力感の自己評価得点が有意に下がり、自己効力感が向上したことも明らかになった。受講した教員はどの属性においても特別支援教育専門性尺度の下位尺度である知的理解の自己評価得点が受講の回数を追うごとに高まっていった。

この講座を受講した意義は、真に得られたスキルを学校や地域で活用すること、即ち三重県全体の特別支援教育のレベルを上げることである。それは、将来的に重要な課題である。三重県では発達障がい支援員の質の向上を図るために、各地域における発達障がい支援に係る指導的立場となる教員の養成のために研修を強化し続けている。本研究は研修講座の効果を精査し、その成果を検証するものであり、今後の研修にも反映されることが望まれる。

謝辞

本研究を行うにあたり、ご理解とご協力を賜りました先生方、三重県教育委員会事務局特別支援教育課の皆様にご心より感謝申し上げます。ご指導いただきました先生方に感謝とお礼を申し上げます。

文献

三重県特別支援教育推進基本計画（2020）

文部科学省（2010）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

岡野由美子（2019）特別支援教育コーディネーターの役割とセンター的機能に関する一考察 人間教育 2 巻 2 号 35-43.

文部科学省（2017）小・中学校学習指導要領

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 人間科学研究 26 巻 55-66.

笠井孝久（2020）通常学級における特別支援教育の実情と課題 千葉大学教育学部研究紀要 第 68 巻 229-233.

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 特別支援教育実践センター研究紀要 第 8 号, 41-46.

宮木秀雄・木船敬之（2010）特別支援教育コーディネーターが通常の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, 第 59 号, 141 - 150.

宮木秀雄（2009）通常の学校の専任と兼任の特別支援教育コーディネーターの比較調査—業務内容と業務課題に着目して— 特殊教育学研究, 56(5), 269 - 279.

枘千晶・橋本創一・杉岡千宏・熊谷亮・宮崎義成（2018）全国の特別支援学校における地域教育相談活動の調査報告 学校教育学研究論集, 第 37 号.

家塚麻琴・加瀬進（2017）我が国における特別支援教育コーディネーター研究の動向と課題(fulltext) 東京学芸大学紀要, 総合教育科学系, 69(2) : 1 - 15.

Boulet, S. L., Boyle, C. A., & Schieve, L. A. (2009). Health care use and health and functional impact of developmental disabilities among US children, 1997–2005. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 163(1), 19–26.

Bethell, C. D., Forrest, C. B., Stumbo, S., Gomvojav, N., Carle, A., & Irwin, C. E. (2012). Factors promoting or potentially impeding school success: Disparities and state variations for children with special health care needs. *Maternal & Child Health Journal*, 16(Suppl 1), S35–43.

Martinez, N. T., Tiemeier, H., Maartje P. Luijk, J., van der Ende, F. V., Jansen, P. J. (2021). *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* (2021) 56:837-846.

Forlin, C., Sin, K. (2010). Developing support for inclusion: A professional learning approach for teachers in Hong Kong. *INTERNATIONAL JOURNAL OF WHOLE SCHOOLING*, VOL. 6. No1.2010.

Carlson, E., Lee, H. & Westat, K. S. (2004). Identifying Attributes of High Quality Special Education Teachers: *Teacher Education and Special Education* 2004, Volume 27, No 4, 000-000.

文部科学省（2021）令和 2 年度不登校児童生徒の実態調査 結果の概要

- 日野久美子・井邑智哉・納富恵子・中山健 2020 特別支援教育専門性尺度の作成と検討
佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要, 第 4 卷.
- 谷島弘仁(2013) 教師の自己効力感がバーンアウトに及ぼす影響 生活科学研究
=Bulletin of Living Science, 35,85-92.
- 米沢崇・岡本真典・林孝 (2010) 学校の祖式風土の類型別にみた特別支援教育の推進状
態の検討 教育実践総合センター研究紀要, 19 卷, 103-111.
- 三重県教育委員会 令和 2 年度 経験の浅い教員の専門性向上に係る支援体制等構築研
究事業成果報告書
- 文部科学省 (2022) 通常の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
関する調査結果について
- 福田弥咲・大伴潔・橋本 創一・李受眞・山口遼・澤隆史・奥住秀之・藤野博・濱田豊彦・
増田謙太郎 (2021) 特別支援教育における教師の研修ニーズと専門性向上に関する調査
報告: 特別支援学校、通級指導教室の教師を対象として 東京学芸大学紀要 総合教育科学
系, 52 卷, 541-551.