A consideration of factors increasing teachers' job satisfaction in special needs education: Comparing teachers in school for special needs education with those in elementary schools
2019 Vol.21 p.35 - p.44

教員の特別支援教育に対するやりがいを促進する要因の検討

：特別支援学校と小学校とを比較して

中條　水貴　お茶の水女子大学大学院　人間文化創成科学研究科

要約

特別支援教育の開始（文部科学省，2003）に伴い，新たに通常の学級に在籍するLD，ADHD，高機能自閉症の児童生徒が支援対象となった。小学校及び中学校の通常の学級では，児童生徒の指導と同時に発達障害児への対応も必要となり，教員は困難や不安を抱えながら日々の指導にあたっていると考えられる（渡部・武田，2008）。本研究では，特別支援学校と小学校の教員の特別支援教育に対するやりがい及び職務満足感に影響を与える要因のプロセスを比較し，よりやりがいを持って特別支援教育を行うにはどのような支援が必要か検討を行うための質問紙調査を行った。パス解析の結果，特別支援学校の教員の特別支援教育に対するやりがいは，同僚からの道具的サポートや自己有能感によって高まり，さらにこのやりがいと同時に，管理職からの情緒的サポートを受けることにより職務満足感が高まることが明らかとなった。そのため，特別支援学校の教員に対しては，同僚と協働して特別支援教育を行うことを促進し，管理職はその協働を情緒的にバックアップすることが必要であると考えられる。また，小学校の教員の特別支援教育に対するやりがいは，管理職からの道具的サポートにより高まるが，このやりがいは職務満足感には影響を与えておらず，職務満足感は自己有能感及び同僚からの情緒的サポートにより高まることが明らかとなった。そのため，小学校の教員に対しては，特別支援教育に関する知識・情報の提供や研修等を行うなど学校レベルでのサポートが必要であり，職務満足感を促進するには同僚との情緒的な交流が必要であると考えられる。

キー・ワード：発達障害　特別支援教育　教員　やりがい　職務満足感

Ⅰ　問題と目的

1. 障害児教育の変遷

「特別支援教育」とは，幼児児童生徒一人ひとり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る（文部科学省，2007）。

平成14年に文部科学省が実施した調査により，LD，ADHD，高機能自閉症により学習や生活面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒が，約6%程度の割合で通常の学級に在籍している可能性が示された（文部科学省，2002）。これにより，障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から障害のある児童生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換が図られた（文部科学省，

2003)。

また，「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告書)」（文部科学省，2003）では，学校生活において中心的に児童生徒と関わる教員は，障害のある児童生徒の身近な理解者であり，また，特別支援教育の中で重要な役割を果たしていると示されている。

2. 小学校及び中学校、特別支援学校の教員の特別支援教育に対する意識

特別支援教育の開始により，小・中学校における特別支援教育の児童生徒観，支援観も変化している。1990 年代にはまだ画一的な児童生徒観が中心であったが，発達障害概念が導入されたことで，画一的な発想ではうまくいかないということが暗示された（佐々木・我妻，2015)。学級の中で一人指示に従わない児童生徒がいた場合，その児童生徒は批判の対象になりがちであるが，発達障害があり，言葉での指示が通りにくいことが理解されると，そのような児童生徒もいるのかという発見及び気づきが生じるようになった。そして 2000 年代になると，LD，ADHD，アスペルガー障害などの総称である発達障害が知られるようになり，集団にはいろいろな児童生徒がいるという認識が広まった。さらに 2010 年代になると，いろいろな子どもがいること自体が前提になりつつあり，様々な児童生徒が集団を構成しているという部分から全体像を見るという見立ての転換が生じた。

また，特別支援教育に関して大きな変化がもたらされ，小・中学校の通常の学級における LD，ADHD，高機能自閉症といった発達障害児童生徒の指導では教師自身が培ってきた学習指導や学級経営がうまく機能せず，教員は困難や不安を抱えている（渡部・武田，2008）と考えられる。

さらに，和田・堀・栗林・遠藤（2016）の研究において，特別支援学校に勤務し特別支援教育の知識を有する教員においても，児童生徒への指導や支援を行う中で困った経験があるという現状が明らかとなっている。

3. 特別支援教育に対するやりがいと職務満足感に関連する要因

文部科学省（2013）の「教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ)」において，教職員が心身ともに健康を維持して意欲的に職務に取り組み，やりがいを持って教育活動を行うことが重要であると報告されている。教職員のメンタルヘルス不調の背景として，職場における人間関係の持ちにくさが指摘されており，職場における良好な人間関係の形成や，教職員間のコミュニケーションが重要だと考えられる。先行研究においても，職場内で実行された教員への情緒的サポート及び道具的サポートと職務満足感との間には関連があり，サポート供与が職務満足感を高める可能性があることが示唆されている（森，2006)。

また，教職員がやりがいを持って教育活動を行うためには，教職員自身が自分を客観視し，安定した気持ちで仕事ができるようメンタル面の自己管理に努めることも重要である（文部科学省，2013）と示されている。任・安藤（2007）は，重複障害学級担任教師の職務特性が彼らの職務満足感に及ぼす影響を検討した。その結果，仕事を行う際に主体的に取り組む機会が多く，自分の成果を自ら把握する機会が多いほど，教師は担当している仕事に対して有意味感を強く感じ，最終的には職務満足感も高くなることが示唆された。

以上により，教員のやりがい及び職務満足感を高める要因として職場内サポートと自己有能感が関連していると考えられる。しかし，通常の学級で特別支援教育が行われている小学校と特別な配慮を要する児童生徒の支援を行う特別支援学校では，学校種による特性の違いから職場内サポート体制や特別支援教育に対する自己有能感に違いがあると推察される。特別支援学校の教員は特別支援教育が主たる職務であるため、特別支援教育に対するやりがいが職務満足感を高めていると考え

られる。一方で小学校の教員においては，特別支援教育に対するやりがいが職務満足感に直接影響を与えているとは限らないと推察される。

4. 本研究の目的

本研究では，特別支援学校と小学校の特性から教員の特別支援教育に対するやりがい及び職務満足感に影響を与える要因のプロセスを比較し，よりやりがいを持って特別支援教育を行うにはどのような支援が必要であるか検討する。本研究の仮説図を図 1 に示す。

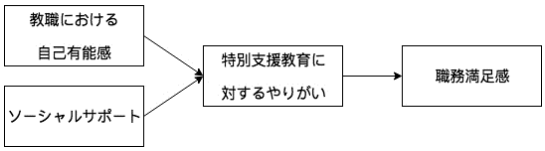


図 1　本研究の仮説図

Ⅱ　方法

1. 調査対象者

調査対象者は，A 県にある公立特別支援学校 1 校及び公立小学校 4 校の教員である。

2. 調査の手続き

調査者の知人を通じて，各学校の学校長から許可を得て特別支援学校の教員へ 100 部，小学校 4 校の教員へ合計 83 部の質問紙を配布し，個別自記入式の質問紙調査を実施した。回収においては，調査者の知人を通じて行った。調査の主旨説明や注意事項については，質問紙の表紙に文章による説明を記載し，質問紙への記入をもって同意を得たものとした。回答はいずれも無記名で行われた。質問紙調査への回答時間は約 15 分と予想された。

3. 調査時期

調査時期は 2018 年 8 月 22 日～10 月 23 日。

4. 調査内容

本調査の質問紙は，以下に示すフェイスシートと 5 つの尺度で構成した。

1）フェイスシート

性別，年齢，所属する学校の記入を求めた。

2）特別支援学校の教員に対する質問

今年度の役職，担任をしている場合は所属部と学年，クラスでチーム・ティーチングが行われているか，学校での支援会議の有無と頻度の回答を求めた。また，対象の特別支援学校において特別支援コーディネーターの役割を担う役職は自立活動専任であるため，自立活動専任の配置の有無を尋ね，自立活動専任の校内での有効性に対し，5 件法で回答を求めた。

3）小学校の教員に対する質問

今年度の役職，学級担任をしている場合は学年の回答を求めた。次に，学校での特別支援に関する校内委員会の有無を尋ね，行われている場合には頻度と構成メンバーの回答を求めた。また，学校での特別支援コーディネーターの配置の有無を尋ね，どの役職の人が担っているか回答を求め，特別支援コーディネーターの校内での有効性に対し，5 件法で回答を求めた。さらに，今担当しているクラスあるいは過去に担当したクラスに発達障害児（診断がある児童及び疑いのある児童）がいたことがあるかについて回答を求めた。

4）教職における自己有能感尺度

山内・小林（2000）が作成した，教員の教職における自己有能感の度合いを測定する尺度である。10 項目から成り，6 件法で回答を求める。自己有能感が高い順に 6 点～1 点を与え，10 項目の得点を合計した。

5）ソーシャルサポート尺度

小牧（1994）の研究で使用された，職場でのサポートの度合いを測定する尺度である。情緒的サポート 8 項目と道具的サポート 6 項目の計 14 項目を管理職と同僚のそれぞれについて 5 件法で回答を求める。ソーシャルサポートが高いほど合計得点が高くなる。

6）特別支援教育に対する不安および負担

高田（2009）の研究で使用された「特別支援教育負担感尺度」14 項目のうち，下位尺度「不安および負担」の 7 項目を特別支援教育に対する不安および負担の度合いを測定するために使用した。5 件法で回答を求める。合計得点が高いほど，障害児との関わりにおいて負担感が高いことを示す。

7）特別支援教育に対するやりがい

高田（2009）の研究で使用された「特別支援教育負担感尺度」14 項目のうち，下位尺度「やりがいのなさ」の 7 項目を特別支援教育に対するやりがいの度合いを測定するために使用した。回答は 5 件法で求める。合計得点が高いほど，障害児との関わりにおいてやりがいを感じることを示す。

8）職務満足感尺度

森（2006）の研究で使用された教職に対する満足感の度合いを測定する尺度である。森（2006）が作成した尺度は 4 項目で構成されているが，「教師になってよかったと思う」という質問は教職における自己有能感尺度と重複しているため，本調査では削除した。3 項目について 5 件法で回答を求める。合計得点が高いほど，教職に対して満足感を感じていることを示す。

Ⅲ　結果

1. 調査協力者の概要

特別支援学校の教員 56 名（回収率 56%），小学校の教員 60 名（回収率 72%）から回答を得た。

小学校の教員のうち，「今担当しているクラスあるいは過去に担当したクラスに発達障害児（診断がある児童及び疑いのある児童）がいたことがあるか」という質問に対し，「いたことがない」及び無回答であった回答者 2 名を分析の対象から除外した。また，調査項目の 5 項目（質問項目の 10%）以上が無回答であった回答者 11 名及び担任を経験したことのない養護教諭 3 名を分析の対象から除外した。最終的に，特別支援学校の教員 52 名，小学校の教員 48 名の計 100 名を分析対象とした。

1）調査協力者の概要

フェイスシートから得られた調査協力者の概要を表 1 に示す。分析対象者の性別は，男性が約 40%，女性が約 60%であった。χ^2 検定の結果，特別支援学校と小学校の男女比に差はみられなかった（χ^2=.527, *n.s.*）。また，分析対象者の年代は，20 代が約 20%，40 代が 40%であった。χ^2 検定の結果，特別支援学校と小学校の年代比に差はみられなかった（χ^2=4.491, *n.s.*）。

表 1　調査協力者の概要

	特別支援学校 (n=52)	小学校 (n=48)	全体 (n=100)
性別			
男性	18（35%）	20（42%）	38（38%）
女性	34（65%）	28（58%）	62（62%）
年代			
20代	11（21%）	8（17%）	19（19%）
30代	8（15%）	3（6%）	11（11%）
40代	21（40%）	18（38%）	39（39%）
50代	10（19%）	15（31%）	25（25%）
60代以上	2（4%）	4（8%）	6（6%）
役職			
管理職	2	2	
小学部	13		
中学部	14		
高等部	16		
学級担任		34	
特別支援学級担任		6	
その他	7	6	

2）校内支援体制について

特別支援学校の教員のうち，無回答を除く全員が，対象の特別支援学校で支援会議が行われていると回答した。

特別支援学校に「自立活動専任がいるか」尋ねたところ，無回答を除く 51 名全員が「自立活動専任がいる」と回答した。さらに，「自立活動専任が学校の中で上手く機能していると感じているか」尋ねたところ，「ややそう思う」と回答した人が 12 名（24%），「そう思う」と回答した人が 23 名（46%）であった（図 2）。

小学校で「特別支援に関する校内委員会が行わ

れているか」尋ねたところ，無回答を除く 46 名全員が「行われている」と回答した。また，「特別支援コーディネーターがいるか」尋ねたところ，無回答を除く 46 名全員が「特別支援コーディネーターがいる」と回答した。「特別支援コーディネーターが学校の中で上手く機能していると感じているか」尋ねたところ，「ややそう思う」と回答した人が 18 名（40%），「そう思う」と回答した人が 14 名（31%）であった（図 3）。

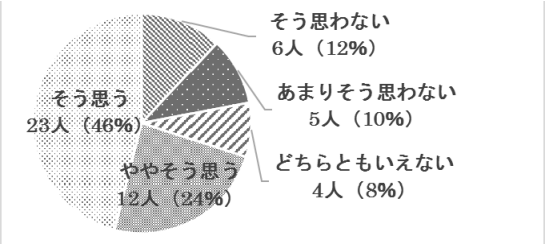


図 2　自立活動専任の校内での有効性（n=50）

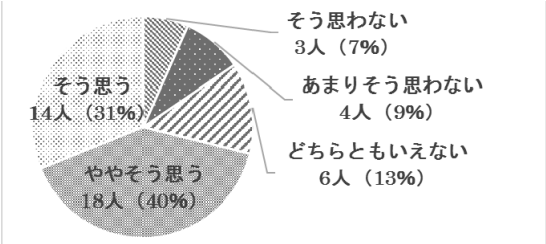


図 3　特別支援コーディネーターの校内での有効性（n=45）

2. 各尺度得点の分析結果

特別支援学校と小学校の教員の各尺度得点の平均値の差をマンホイットニーの U 検定を用いて検討した（表 2）。

その結果，特別支援教育に対する不安および負担，特別支援教育に対するやりがいにおいて有意差が認められた。特別支援学校の教員よりも小学校の教員の方が特別支援教育に対する不安および負担は有意に高く（z=-2.724, p<.01），小学校の教員よりも特別支援学校の教員の方が特別支援教育に対するやりがいは有意に高かった（z=-4.180, p<.001）。

3.「特別支援教育に対するやりがい」及び「職務満足感」に影響を与えるプロセスの検討

特別支援学校と小学校の教員全体について尺度の相関を検討した結果，特別支援教育に対するやりがいは，教職における自己有能感尺度（r=.325, p<.01），管理職のソーシャルサポート全体（r=.292, p<.01），同僚のソーシャルサポート全体（r=.320, p<.01）との間で弱い正の相関，特別支援教育に対する不安および負担（r=-.237, p<.05）との間で弱い負の相関，職務満足感（r=.458, p<.01）との間で中程度の正の相関がみられた。また，

表 2　各尺度得点の比較

	特別支援学校（n=52）		小学校（n=48）		z値
	平均	SD	平均	SD	
教職における自己有能感	37.12	7.30	35.71	6.19	-1.213
ソーシャルサポート（管理職）	53.62	9.28	55.06	9.78	-.781
情緒的サポート（管理職）	31.13	5.47	32.23	5.72	-1.123
道具的サポート（管理職）	22.48	4.49	22.83	4.38	-.194
ソーシャルサポート（同僚）	59.27	7.23	57.46	8.58	-1.057
情緒的サポート（同僚）	33.58	5.01	32.94	5.04	-.470
道具的サポート（同僚）	25.69	3.50	24.52	4.02	-1.386
特別支援教育に対する不安および負担	19.56	4.55	21.94	4.39	-2.724**
特別支援教育に対するやりがい	30.60	3.03	27.25	4.18	-4.180***
職務満足感	12.56	1.80	11.85	1.75	-1.903

** p <.01，*** p <.001

職務満足感は，教職における自己有能感尺度（r=.544, p<.01），同僚のソーシャルサポート全体（r=.408, p<.01）との間で中程度の正の相関，管理職のソーシャルサポート全体（r=.398, p<.01）との間で弱い正の相関，特別支援教育に対する不安および負担（r=-.232, p<.05）との間で弱い負の相関がみられた。

これにより，特別支援学校と小学校の教員全体において，特別支援教育に対するやりがい及び職務満足感は，全ての尺度と関連があることが明らかとなった。そこで，相関関係が認められた尺度から，「特別支援教育に対するやりがい」さらに「職務満足感」に至るプロセスをパス解析を用いて検討した。

1）特別支援学校教員の仮説モデルの検証

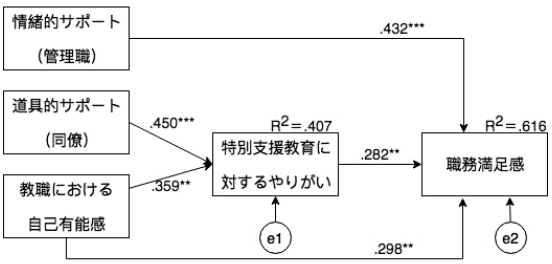
特別支援学校のパスモデル図を図 4 に示す。「同僚の道具的サポート」から「特別支援教育に対するやりがい」に 0.1%水準で有意な正のパス（.450）が，「教職における自己有能感」から「特別支援教育に対するやりがい」に 1%水準で有意な正のパス（.359）がみられた。また，「管理職の情緒的サポート」から「職務満足感」に 0.1%水準で有意な正のパス（.432）が，「教職における自己有能感」から「職務満足感」に 1%水準で正のパス（.298）が，「特別支援教育に対するやりがい」から「職務満足感」に 1%水準で有意な正のパス（.282）がみられた。なお，係数は全て標準化推定値である。このモデルが正しいという帰無仮説は 5%水準で棄却されなかった（χ^2(2)=.750, p=.687）。また，適合度の値はこのモデルがデータによく適合していることを示している。

以上より，特別支援学校の教員の職務満足感は，管理職の情緒的サポートによって高まると同時に，同僚の道具的サポート及び自己有能感が特別支援教育に対するやりがいを高め，それが職務満足感を促進しているということが推察される。

2）小学校教員の仮説モデルの検証

小学校のパスモデル図を図 5 に示す。「管理職の道具的サポート」から「特別支援教育に対するやりがい」に 1%水準で有意な正のパス（.348）がみられたが，「特別支援教育に対するやりがい」から「職務満足感」への正のパス（.187）は有意な値ではなかった。「職務満足感」へは，「教職における自己有能感」（.422）と「同僚の情緒的サポート」（.390）が 0.1%水準で有意な正のパスを示していた。なお，係数は全て標準化推定値である。このモデルが正しいという帰無仮説は 5%水準で棄却されなかった（χ^2(3)=1.314, p=.726）。また，適合度の値はこのモデルがデータによく適合していることを示している。

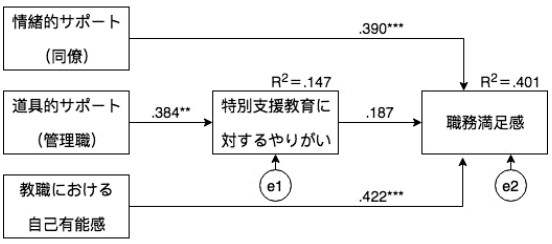
以上より，小学校の教員の職務満足感には自己有能感及び同僚の情緒的サポートが影響を及ぼしていることが推察される。一方で，特別支援教育に対するやりがいは，管理職の道具的サポートによって促進されるが，職務満足感には影響を及ぼしていないと考えられる。



GFI=.994, AGFI=.956, CFI=1.000, RMSEA=.000

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

図 4　特別支援学校のパスモデル図



GFI=.989, AGFI=.945, CFI=1.000, RMSEA=.000

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

図 5　小学校のパスモデル図

Ⅳ　考察

1. 調査協力者とその学校の特性

1）調査協力者特性

小学校の教員への「今担当しているクラスあるいは過去に担当したクラスに発達障害児（診断がある児童及び疑いのある児童）がいたことがあるか」という質問に対し，「いたことがない」及び無回答であった回答者は60名のうち2名であった。このことから，ほとんどの教員がクラスで発達障害児を担当したことがあり，通常の学級の中で健常児とともに発達障害児の指導を行っていることが明らかとなった。

分析対象者の性別は，女性教員が特別支援学校で65%，小学校で58%と割合が高い結果となった。全国的に見ると，公立特別支援学校における女性教員の割合は61%，公立小学校における女性教員の割合は62%であり，A県においては公立特別支援学校における女性教員の割合は63%，公立小学校における女性教員の割合は 56%である（e-Stat 政府統計の総合窓口，2018）。そのため，本研究の分析対象者の女性の割合はA県における女性教員の割合と同程度であると言える。

2）特別支援学校の特性

分析対象となった特別支援学校では，複数の教員によってクラスの児童生徒を担当する制度であるチーム・ティーチングが行われており，特別支援学校に在籍する児童生徒が安心して学校生活を送ることができるよう，教員が情報を共有し合う場である支援会議も行われていることが質問紙調査の結果から明らかとなった。さらに，分析対象校には，主に校内において教員に対し自立活動のアドバイスやサポートを行うなど，教員の相談窓口となる自立活動専任がおり，「自立活動専任が学校の中で上手く機能していると感じているか」という質問に対し，70%の教員が「そう思う」及び「ややそう思う」と回答したため，自立活動専任が校内における自立活動の要となっていることが推察される。チーム・ティーチングの実施や自立活動専任の存在により，教員同士が児童生徒の指導を協働して行っていることが考えられる。

3）小学校の特性

分析対象の全ての小学校で，支援を必要とする児童に関する情報を教員間で共有し，より良い支援を行うための話し合いの場である校内委員会が開かれていることが明らかとなった。また，分析対象の全ての小学校に特別支援コーディネーターがおり，主に特別支援学級担任が特別支援コーディネーターの役割を担っていることが分かった。「特別支援コーディネーターが学校の中で上手く機能していると感じているか」という質問に対し，「ややそう思う」，「そう思う」と回答した教員は全体の約 70%と大半を占めていたが，そのうち「そう思う」と回答した教員は31%であり，特別支援学校の自立活動専任に対する質問と比較すると少ない割合であった。特別支援コーディネーターの役割には，校内の教員の相談窓口，校内外の関係者との連絡及び調整，地域の関係機関とのネットワーク作り，保護者の相談窓口，教育的な支援などがある（国立特別支援教育総合研究所，2012）。本研究の分析対象校では，特別支援学級担任が特別支援コーディネーターの役割を担っており，特別支援学級の担任として担当している特別支援学級の児童の支援のほかに，特別支援コーディネーターとして通常の学級に在籍する支援が必要な児童の支援や，校外の関係機関とのネットワーク作りなど校内外の活動を行うことは困難であると推測される。そのため，特別支援学校の自立活動専任に対する質問と比較すると，小学校において特別支援コーディネーターが学校の中で上手く機能していると感じる教員が少ないのではないかと考えられる。

2. 学校種による特別支援教育に対する意識の比較

特別支援学校と小学校の教員では，小学校の教員の方が「特別支援教育に対する不安および負担」

の得点が高く，特別支援学校の教員の方が「特別支援教育に対するやりがい」の得点が高い結果となり，意識の違いが認められた。小学校の教員の方が，特別支援教育に対する不安や負担を抱えており，特別支援学校の教員の方が特別支援教育に対するやりがいを持っていることが示唆された。

小学校の通常の学級には，LD や ADHD，高機能自閉症といった発達障害児が在籍しているが，全ての通常の学級の教員が特別支援教育や発達障害児の専門的な知識を持っているわけではない（渡部・武田，2008）。また，小学校の通常の学級の教員は，学級において健常児と発達障害児の指導を同時に行わなくてはならないため，小学校の通常の学級で発達障害児と関わる教員は，特別支援教育の実施に困難を感じていると考えられる（下無敷・池本，2008）。

小学校の教員の「特別支援教育に対するやりがい」の平均得点は 27.3 点であった。この「特別支援教育に対するやりがい」は 7 項目の 5 件法で構成されているため，最高得点は 35 点である。小学校の教員の「特別支援教育に対するやりがい」の各項目の平均得点は約 4 点であるため，小学校の教員が特別支援教育に対してやりがいを感じていないわけではない。しかしながら，特別支援学校の教員と比較すると得点が低い。これは，小学校の教員が特別支援教育に対し，不安や負担も感じているためだと考えられる。

3. 教職における自己有能感及びソーシャルサポートが特別支援教育に対するやりがい，職務満足感に至るプロセス

1）特別支援学校教員におけるプロセスの検討

特別支援学校の教員の職務満足感は，管理職の情緒的サポートによって高まると同時に，同僚の道具的サポート及び自己有能感が特別支援教育に対するやりがいを高め，それが職務満足感を促進していることがパス解析により明らかとなった。

これにより，特別支援教育に対するやりがい及び職務満足感には教職における自己有能感及びソーシャルサポートが影響を及ぼしていることが示され，先行研究の妥当性が確認された。

特別支援教育に対するやりがいには「道具的サポート」が影響を及ぼすことが明らかとなったが，道具的サポートとは，情報提供やアドバイス，物資的な支援（川瀬，2014）である。特別支援学校の教員においては，同僚からの道具的サポートが特別支援教育に対するやりがいに影響を及ぼしていた。これは，チーム・ティーチングが実施されているなど，教員同士でコミュニケーションを取りながら情報を共有し，同僚の教員と協働して特別支援教育を行うことが多いため，同僚の道具的サポートが特別支援教育に対するやりがいに影響を及ぼしていることが考えられる。

また特別支援学校の教員の職務満足感は，特別支援教育に対するやりがいと同時に，励まし，共感，支持などの情緒的サポートを管理職から受けることで促進されることが推察される。これは，日々特別支援教育に取り組む教員を管理職が適切に評価したり情緒的な関わりを持って接したりすることで，教員としての自信がつき，職務満足感を高めるためだと考えられる。

さらに，教職における自己有能感が特別支援教育に対するやりがい及び職務満足感の両方に影響を与えていることが明らかとなった。小学校では学習指導要領により教育の方法や目標が定められ，教員に求められる専門性が明確であるのに対し，特別支援学校の教員に求められる特別支援教育の専門性は，日々学校現場で児童生徒を支援することの積み重ねで培われるものであると考えられる。そのため，特別支援学校の教員にとって，特別支援教育を行う中で専門性を身に付け，その中で自らの教師としての有能感を感じることは，特別支援教育のやりがいに影響を及ぼすだけでなく，直接職務満足感にも影響を及ぼすと考えられる。

2）小学校教員におけるプロセスの検討

小学校の教員の職務満足感には自己有能感及び

同僚の情緒的サポートが影響を及ぼしており，特別支援教育に対するやりがいは管理職の道具的サポートによって促進されるが，職務満足感には直接的に影響を及ぼしていないことがパス解析の結果から明らかとなった。

特別支援教育に対するやりがい及び職務満足感にはソーシャルサポートが影響を及ぼしていることが示され，先行研究の妥当性が確認された。一方で，自己有能感は職務満足感には影響を及ぼしていたが，特別支援教育に対するやりがいには影響を及ぼしていなかった。

小学校の教員においては，管理職からの道具的サポートが特別支援教育に対するやりがいに影響を及ぼしていた。管理職からの道具的サポートというのは，管理職が主となって行う学校レベルでの特別支援教育に関する知識や情報の提供や，研修等のサポートである。特別支援教育の開始に伴い制度が変化し，小学校の教員は特別支援教育に対する知識や経験が少ないことから，特別支援教育に関する情報や研修等を必要としていると考えられ、これにより教員の特別支援教育に対するやりがいが促進されると推察される。しかし，小学校の教員の特別支援教育に対するやりがいの決定係数の値は低く，管理職の道具的サポートのみで特別支援教育に対するやりがいを説明するのは不十分であり，他の要因も関連していると考えられる。

また，小学校の教員の職務満足感には，同僚からの情緒的サポート及び自己有能感が影響を及ぼしていることが示唆された。小学校では，同僚の教員から頼りにされたり，相談を受けたりして自尊心を高めることや，同僚との情緒的な交流があることで職務満足感が促進されると考えられる。一方で，自己有能感は職務満足感には影響を及ぼしていたが，特別支援教育に対するやりがいに影響を及ぼしていない。これは，小学校の教員は特別支援教育ではなく，学級運営や児童の学力向上など，他の点で有能感を感じ，それが職務満足感に影響しているためであると考えられる。

4. 結論及び今後の課題

本研究の結果から，特別支援学校の教員の特別支援教育に対するやりがい及び職務満足感を高めるには，同僚と協働して特別支援教育を行うことを促進し，管理職はその協働を情緒的にバックアップすることが必要であると考えられる。他方，小学校の教員の特別支援教育に対するやりがいを促進するには，特別支援教育に関する知識・情報の提供や研修等を行うなど学校レベルでのサポートが必要であり，職務満足感を促進するには同僚との情緒的な交流が必要であると考えられる。

今後の課題として，本研究の調査対象の特別支援学校は１校のみの単一事例であるため，特別支援学校としての特性を表した結果とは言い難い。さらに，教員の特別支援教育に対するやりがいを高める要因を探るため，本研究で取り上げた自己有能感とソーシャルサポート以外の要因の検討も必要である。

＜付記＞　本稿は，平成 30 年度お茶の水女子大学生活科学部人間生活学科発達臨床心理学講座在籍時に執筆した卒業論文の内容に加筆・修正したものです。ご指導賜りました篁 倫子教授に厚く御礼申し上げます。

文献

e-Stat 政府統計の総合窓口(2018). 学校教員統計調査平成 28 年度年齢別職名別本務職員数 2018 年 3 月 28 日(https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400003&tstat=000001016172&cycle=0&tclass1=000001113895&tclass2=000001113896&tclass3=000001113897&second2=1)(2018 年 12 月 8 日)

川瀬 隆千(2014). 宮崎市における教師バーンアウトの実態　宮崎公立大学人文学部紀要，*21*(1)，35-51.

国立特別支援教育総合研究所　教育相談情報提供システム(2012). 小中学校の特別支援教育コーディネー

ターの役割(http://forum.nise.go.jp/soudan-db/htdocs/?page_id=57)(2018 年 12 月 8 日)

小牧 一裕(1994). 職務ストレッサーとメンタルヘルスへのソーシャルサポートの効果　健康心理学研究, *7*(2), 2-10.

任 龍在・安藤 隆男(2007). 肢体不自由養護学校における重複障害学級担任教師のとらえる職務特性と職務満足感に関する研究―特殊教育教職経験に着目して――　障害科学研究, *31*, 115-126.

文部科学省(2002). 参考 2「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全国実態調査」調査結果(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361231.htm)(2018 年 11 月 10 日)

文部科学省(2003). 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告) 2003 年 3 月 28 日(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361204.htm)(2018 年 11 月 10 日)

文部科学省(2007). 特別支援教育について(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm)(2018 年 11 月 6 日)

文部科学省(2013). 教職員のメンタルヘルス対策検討会議「教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ)」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/088/houkoku/1332639.htm)(2019 年 9 月 1 日)

森 慶輔(2006). 期待するサポートと実行されたサポートのずれが公立中学校教員の精神的健康と職務満足感に及ぼす効果　昭和女子大学大学院生活機構研究科紀要, *15*, 57-72.

佐々木 全・我妻 則明(2015). 通常の学級における特別支援教育の課題について――発達障害を巡る動向と実践上の課題の変遷に注目して――　岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, *14*, 435-439.

下無敷 順一・池本 喜代正(2008). 小中学校教員の特別支援教育に対する意識の変容　宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, *31*, 341-348.

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, 職場環境ストレッサー, 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.

和田 充紀・堀 ひろみ・栗林 睦美・遠藤 安由子(2016). 附属学校園における特別支援教育の体制と連携に関する研究―幼稚園・小学校・中学校・特別支援学校教員を対象とした質問紙調査を通して――　富山大学人間発達科学部紀要, *11*(1), 219-228.

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.

山内 久美・小林 芳郎(2000). 小・中・高校教員の教職に対する自己認識―教師に対する有効な学校コンサルテーションのために――　大阪教育大学紀要第Ⅳ部門, *48*(2), 215-232.