

# 教師からのサポートの種類とそれに対する母親のとらえ方の関係

—— 特別な教育ニーズを持つ子どもの母親に焦点をあてて ——

上 村 恵津子<sup>1</sup> 石 隈 利 紀<sup>2</sup>

本研究では、特別な教育ニーズを持つ子どもの母親に対する教師からのサポートの種類とそれに対する母親のとらえ方の関係を明らかにした。質問紙は、通常の学級に在籍する子どもの母親199名の調査を基に信頼性と妥当性を検討し作成した。さらに、この質問紙を用い LD(学習障害)およびその周辺の子どもの母親63名を対象に調査を行った。なお、サポートの種類は、教師からのサポートを道具的サポート、情緒的サポート、指導的サポートの3種類でとらえた。その結果、通常の学級の母親では、サポートへの評価において情緒的サポートや道具的サポートの方が指導的サポートよりも有意に援助的と評価されやすいことが明らかになった。一方、LDおよびその周辺の子どもの母親では、サポートへの評価および行動への意思共に、3種類のすべてのサポートの間に有意な差が認められ、道具的サポート、情緒的サポート、指導的サポートの順に援助的ととらえられやすいことが明らかになった。以上の結果から、LDおよびその周辺の子どもの母親には、母親を情緒的に支えるサポートだけでなく、教師が母親と共に行動するような道具的なサポートが有効であることが示唆された。

キーワード：特別な教育ニーズ, LD(学習障害), 学校心理学, ソーシャルサポート, コンサルテーション

## 問 題

子どもの障害の多様化や重度重複化に伴い、障害児教育では、いかに個々のニーズに応じるかが大きな課題となっている。近年、学校心理学やLD (Learning Disabilities; 学習障害)の研究によりアメリカの障害児教育が紹介され、日本の障害児教育においても、一人ひとりの援助ニーズに対応するため、個別教育計画 (Individualized Education Plan; IEP) による教育の実践が模索されるようになってきた。そして、IEP作成に不可欠な「保護者との連携」にも焦点があてられるようになってきている (石隈, 1996, 1999)。

このことは、子どもの養育の中心的存在である保護者が、教育において「子どもの代弁者」であると同時に、「子どもを援助するチームの一員」であるという役割を担うことを意味している。つまり、子どもへの関わりについて教師から行われる保護者への援助は、コンサルテーションととらえられる。したがって、教師やその他の専門職で構成される援助チームの中で保護者がチームの一員として効果的に機能できるように

援助する教師のコンサルテーションは、今後の障害児教育において重要な課題となろう。

しかし、教師と保護者の連携については、その重要性が論じられながらも、様々な問題が指摘されている。金子 (1992) は、学校と家庭との間に子どものとらえ方を巡って「ずれ」が生じたり、子どもの問題行動の原因が保護者の養育態度にあるかのように教師が指摘することで、保護者が教師に対して不信感を抱くことが往々にして見られるとしている。また、新美・植村(1984)は、学齢期の障害児を持つ父母のストレス因子の構造に関する研究において、「学校教育」の因子が父母共に独立した因子になっていることを明らかにしている。これらの研究は、学校からの援助や助言が、意図するとおりに保護者に受けとめられない可能性があり、その場合には学校自体がストレス源になり得ることを示している。したがって、教師と保護者の連携を促進するためには、援助に対する保護者のとらえ方に焦点をあて、教師からの有効な援助の方法を探ることが必要であろう。

一方、援助の方法については、ソーシャルサポートの領域の研究が参考になる。ソーシャルサポートとは、ある人を取り巻く重要な他者 (家族, 友人, 同僚, 専門家など) から得られる様々な形の援助 (support) であり、その人の健康維持・増進に重大な役割を果たすものであ

<sup>1</sup> 神奈川県立第二教育センター  
ek37222@ga2.so-net.ne.jp

<sup>2</sup> 筑波大学心理学系  
ishikuma@human.tsukuba.ac.jp

る(久田, 1987)。近年のソーシャルサポート研究では、サポート源により期待されているサポートの種類が異なることが共通して示唆されている(Dakof & Taylor, 1990; 嶋, 1991)。母親を対象にしたソーシャルサポート研究においても、未熟児の母親に対し、フォーマルなサポート源である専門家からは時期に合った適切な情報提供、夫や家族、友人などのインフォーマルなサポート源からは情緒的サポートがそれぞれ有効なことが確認されている(松尾・石川・二村・渡辺, 1995)。

教師からの保護者に対する援助においても、サポートの種類という視点から有効な援助方法を明らかにすることが、実践場面へ大きな示唆を与えると考える。しかし、保護者に対する学校からの援助について、これまでの研究では、保護者と積極的にコミュニケーションを取り共通理解を図ること(平岡, 1993; 金子, 1992)としているが、具体的な援助方法を示唆するには至っていない。

そこで、本研究では、教師からの様々なサポートに対する保護者のとらえ方を明らかにする質問紙を作成し、通常の学級に在籍する子どもの保護者と特別な教育ニーズを持つ子どもの保護者を対象に調査を行い、特別な教育ニーズを持つ子どもの保護者のとらえ方の特徴を明らかにすることを目的とする。具体的には、教師からのサポートの種類とそれに対する保護者のとらえ方との関係を明らかにし、教師からの有効な援助の方法を探ることとする。

今回の研究では、特別な教育ニーズを持つ子どもとしてその対応が模索されているLDおよびその周辺の子どもの保護者を対象とし、家庭での子どもの養育の中心であり、学校と家庭の連携のキーパーソンである母親に焦点をあてることとした。

なお、ソーシャルサポート研究では、サポートの種類は道具的と情緒的の2種類に大別されている。しかし、サポートの数や呼び名は研究者により異なっており統一した見解は得られていない(浦, 1992)。本研究では、従来の教師のサポートの種類について検討し、その効果を調べることで、より適切な援助の方法を探る。調査にあたっては、サポートの分類として学校現場で具体的なイメージを持ちやすいHouse(1983)のソーシャルサポートに基づく4つの支援の定義を用いることとする。すなわち、教師のサポートを何を提供するかという視点から①情緒的サポート(関心、傾聴、支持)、②評価的サポート(フィードバック)、③情動的サポート(情報、アドバイス)、④道具的サポート(労働、時間、環境変更による助力)の4種類でとらえ、教師のサポートの種類

の検討を試みる。

## 研究 I

### 目的

教師からのサポートに対する母親のとらえ方(援助的と思うか/教師と一緒に取り組もうと思うか)に関する質問紙を作成し、その信頼性と妥当性を検討する。また、通常の学級に在籍する子どもの母親を対象に、教師からのサポートの種類と母親のとらえ方の関係について明らかにする。

### 方法

**調査対象** 関東地方および北海道の小学校で通常の学級に在籍する子どもを持つ母親285名に対し調査を依頼した。その結果、199名(回収率69.8%)の母親から回答を得た。子どもの平均年齢は、9.14(SD=1.65)であった。なお、対象となったのは、一般的な小学校の通常の学級であり、これらの子どもの中には、特別な教育ニーズを持つ子どもがいることが予想される。

**調査時期** 1997年7月～10月にかけて実施した。

### 調査材料

①サポートへの評価尺度、②行動への意思尺度

サポート源を教師に限定し、有効なサポートの種類を探るには、保護者に対する援助の場面を1つに絞る必要がある。本研究では、学校教育の中でLDの子どもが直面しやすい場面として、学習面での問題を取り上げることにした。なお、LDおよびその周辺の子どもの能力特性は多様である。したがって、学習面で問題が生じる場面も多様である(田中, 1997; 山口, 1995)。そこで、今回は算数を苦手とする子どもをその一例として取り上げ調査を試みた。

質問紙では、教師からのサポート4種類各8項目について、サポートへの評価を「全く援助的でない」(1点)～「とても援助的である」(4点)の4件法、このようなサポートを受けて教師と一緒に取り組もうと思うかという行動への意思を「全然そう思わない」(1点)～「とてもそう思う」(4点)の4件法で質問した。

サポートの項目作成にあたり、小学校教員12名を対象に自由記述による予備調査を行った結果、情動的サポート、評価的サポートが多く見られた。このため、情緒的サポート、道具的サポートに関する項目を付け加えた。質問項目の内容的妥当性を検討するため、カウンセリングの専門家および中学校教師、保健婦、保護監察官が検討し、4タイプのサポート機能を表現すると判断した項目を選択し、質問項目とした。

結果

因子的妥当性の検討

①サポートへの評価尺度 サポートへの評価尺度の因子構造を明らかにするため、主因子法により因子を抽出した後、バリマックス回転を行った。探索的に、因子数2から因子数6までの分析を行ったが、因子の安定性、解釈のしやすさから、3因子解を採用した。共通性の低い項目と他の因子への負荷量が|.30|以上の項目、因子的に曖昧な項目、計13項目を削除し、残り19項目について再度因子分析を行いバリマックス回転をしたところ、累積寄与率は39.3%であった(TABLE 1)。

第1因子は、「5年生としてはお小遣いの管理がまだ十分できていないようですね」「お家では数を扱う機会が少ないようですね」等母親や子どもに対するマイナスの評価を示す項目と、「お家で低学年のやさしい問題に取り組んでみてください」等情理的サポートとして作成された項目とから構成されていた。これらのサポートは、子どもや母親の問題となる行動を指摘したりアドバイスをを行うことで行動が改善されることを期待して行われていると言える。この点で、指導的な意味合いが強いサポートである。したがって、第1因子を「指導的サポート」と命名した。

第2因子は、「B君が家でやるのにちょうどいいプリントを準備しました」等質問紙作成にあたって概念的定義に従って作成した道具的サポートの項目と一致しており、「道具的サポート」と命名した。

第3因子は、「お母さんもB君のことでよく頑張ってますね」という情緒的サポートの項目と、「お母さんはB君の状態をきちんと把握して下さっていますね」等母親に対するプラスの評価を示す項目から構成された。このことから、母親に対するプラスの評価が、情緒的サポートとして共通して受けとめられていると考えられた。したがって、第3因子を「情緒的サポート」と命名した。なお、質問紙作成にあたって情緒的サポートとして作成された8個の項目のうち7個の項目は、共通性や因子への負荷量が低かったために削除された。

②行動への意思尺度 行動への意思尺度の因子構造を明らかにするために、主因子法により因子を抽出した後、バリマックス回転を行った。探索的に、因子数2から因子数6までの分析を行ったが、因子の安定性、解釈のしやすさから、3因子解を採用した。サポートへの評価尺度で削除した13項目を削除し、残り19項目について再度因子分析を行い、バリマックス回転をしたところ、累積寄与率は46.7%であった(TABLE 2)。そ

TABLE 1 通常の学級の母親におけるサポートへの評価の因子分析結果

質問項目	抽出因子		
	1	2	3
(有効回答数199)			
1. 指導的サポート( $\alpha = .81$ )			
5年生としてはお小遣いの管理がまだ十分できていないよう	.71	.12	-.02
お家で低学年のやさしい問題に取り組んでみて下さい	.59	.25	-.00
生活場面で数を扱うのは苦手ですね	.59	-.09	.02
お家では数を扱う機会が少ないようです	.57	.06	.19
お家でも数の問題について一緒に取り組んであげて	.54	.09	.21
B君にお小遣いの管理をまかせっきりしておられるよう	.53	.09	.12
B君が自分で買い物をする機会を作るといいですよ	.51	.16	.11
お皿を5枚並べてなどお手伝いの場面で数を意識させて	.47	.18	.10
学校では時間が足りないでお家でも見てあげて下さい	.41	.27	.02
無理に押しつけると学習活動から離れていってしまいます	.36	.05	.29
2. 道具的サポート( $\alpha = .80$ )			
B君がお家でやるのにちょうどいいプリントを準備しました	.15	.77	.09
学校とお家での指導について計画を立ててみました	.09	.64	.15
お家でお金の扱いを勉強する教材を用意しました	.13	.62	.05
参考になりそうな講演会と一緒に行ってみませんか	.13	.59	.18
放課後に個別で学習する時間を設けましょう	.01	.54	.19
本をお貸ししましょう	.34	.51	.06
3. 情緒的サポート( $\alpha = .76$ )			
お母さんもB君のことでよく頑張ってますね	.07	.26	.80
お母さんはB君の状態をきちんと把握して下さっています	.15	.08	.65
お母さんがB君の宿題をととてもよく見てくれるので感心	.13	.22	.58
固有値	4.59	1.74	1.14
寄与率(%)	24.1	9.1	6.0
累積寄与率(%)	24.1	33.3	39.3

TABLE 2 通常の学級の母親における行動への意思の因子分析結果

質問項目	抽出因子		
	1	2	3
(有効回答数199)			
1. 指導的サポート( $\alpha = .87$ )			
お家では数を扱う機会が少ないようです	.73	.09	.18
5年生としてはお小遣いの管理がまだ十分できていないよう	.69	.18	.12
生活場面で数を扱うのは苦手ですね	.67	.04	.15
お家でも数の問題について一緒に取り組んであげて	.66	.12	.31
無理に押しつけると学習活動から離れていってしまいます	.64	.02	.23
B君にお小遣いの管理をまかせっきりしておられるよう	.63	.15	.08
B君が自分で買い物をする機会を作るといいですよ	.60	.16	.07
学校では時間が足りないでお家でも見てあげて下さい	.51	.33	.08
お家で低学年のやさしい問題に取り組んでみて下さい	.44	.33	.05
お皿を5枚並べてなどお手伝いの場面で数を意識させて	.38	.21	.14
2. 道具的サポート( $\alpha = .83$ )			
B君がお家でやるのにちょうどいいプリントを準備しました	.14	.78	.04
お家でお金の扱いを勉強する教材を用意しました	.07	.70	.01
学校とお家での指導について計画を立ててみました	.19	.67	.12
放課後に個別で学習する時間を設けましょう	.12	.65	.09
参考になりそうな講演会と一緒に行ってみませんか	.17	.54	.30
本をお貸ししましょう	.17	.48	.28
3. 情緒的サポート( $\alpha = .80$ )			
お母さんもB君のことでよく頑張ってますね	.14	.27	.74
お母さんがB君の宿題をととてもよく見てくれるので感心	.23	.21	.70
お母さんはB君の状態をきちんと把握して下さっています	.26	-.00	.68
固有値	5.84	1.87	1.16
寄与率(%)	30.8	9.8	6.1
累積寄与率(%)	30.8	40.6	46.7

それぞれの因子を構成する項目は、サポートへの評価尺度で得られた結果と全て一致した。

**信頼性の検討** 本質問紙の内部整合性による信頼性を検討するため、両尺度の下位尺度の $\alpha$ 係数を求めた。TABLE 1, TABLE 2 に示す通り、 $\alpha$ 係数は.76～.87で、統計的に安定性のある尺度であることが確認された。したがって、本尺度は「教師からのサポートに対する母親のとらえ方」を測定する尺度として安定していることが確認された。

**両尺度間の相関について** サポートへの評価尺度と行動への意思尺度の得点の間には、それぞれのサポートで強い正の相関が認められた (TABLE 3)。

TABLE 3 通常の学級の母親における下位尺度間の相関係数

		(n=199)		
		行動への意思尺度		
		指導的サポート	道具的サポート	情緒的サポート
サポートへの評価尺度	指導的サポート	.71**		
	道具的サポート		.82**	
	情緒的サポート			.73**

\*\*p<.01

**サポートの種類とサポートへの評価の関係** サポートへの評価尺度について、サポートの種類ごとに各質問項目で得られた得点を合計し項目数で割った平均点(評価得点)を従属変数とし、サポートの種類を要因とする1要因分散分析を行った。その結果、TABLE 4 に示す通りサポートの要因による効果は有意であった( $F(2, 594)=26.47, p<.01$ )。Tukey-HSD法を用いた多重比較によれば、道具的サポート、情緒的サポートの評価得点は、指導的サポートの評価得点よりも有意に高かった( $MSe=0.34, 5\%$ 水準)。すなわち、道具的サポートと情緒的サポートは、指導的サポートよりも援助的ととらえられやすいことが確認された。なお、指導的サポートの評価得点の平均点は2.41であった。項目においては

TABLE 4 通常の学級の母親における両尺度のサポート種類別平均値と分散分析結果

		(n=199)	
サポートの種類		M(SD)	F値
サポートへの評価	指導的サポート	2.41(.45)	26.47**
	道具的サポート	2.80(.61)	
	情緒的サポート	2.76(.67)	
			指導<情緒・道具
行動への意思	指導的サポート	2.65(.53)	2.87+
	道具的サポート	2.80(.64)	
	情緒的サポート	2.74(.66)	

+p<.10 \*\*p<.01

3点が「やや援助的である」、2点が「あまり援助的でない」という設定であることから考えると、指導的サポートは必ずしも援助的とは評価されていないことが示唆された。

**サポートの種類と行動への意思の関係** 行動への意思尺度について、サポートの種類ごとに各質問項目で得られた得点を合計し項目数で割った平均点(意思得点)を従属変数とし、サポートの種類を要因とする1要因分散分析を行った。その結果、TABLE 4 に示すように、サポートの要因による効果には有意傾向が認められた( $F(2, 594)=2.87, p<.10$ )。

### 考察

**因子分析結果より** 因子分析の結果、指導的サポート、道具的サポート、情緒的サポートの3因子構造であることが確認された。

まず、4因子で想定したサポートが3因子になったことについて考察する。4因子は、どんなサポートを提供するかという視点からの分類であり、教師の側からとらえやすいものであった。しかし、サポートを受け取る側は、必ずしも提供する側が意図した通りにサポートの機能を感じているとは限らない。サポートを提供する側の視点から想定したサポートの種類が、サポートを受け取る側の視点で3因子になったと考えることができよう。実践上より有効な示唆を得るためにも、援助者の視点と被援助者の視点の双方に焦点をあてて研究を進めることが今後の課題である。

次に、各因子について考察する。

道具的サポートは、概念的定義により道具的サポートとして作成された項目と一致していた。このことは、教師による時間や物質、労働の提供、環境変更などのサポートが、実質的援助として安定した位置づけでとらえられていることを示すものである。

指導的サポートは、保護者および子どもに対するマイナスの評価と学習に関する情報(情報、アドバイス)として作成された項目で構成された。これらのサポートが、保護者にとって同じ枠組みでとらえられていることが示唆された。

情緒的サポートは、保護者に対するプラスの評価を示す項目を中心として構成された。一方で、情緒的サポートとして作成された項目のほとんどが不適切な項目として削除された。嶋(1990)は、House(1983)が情緒的サポートの具体例として信頼、関心、傾聴をあげていることを示している。このことから、情緒的サポートは他のサポートに比べ、相互の関わりの中で言語的、非言語的に表現されるものであることがわかる。

本調査では、教師と母親との関係性を一定にとらえ、サポートを個々に提示し、それに対する母親のとらえ方を尋ねた。このように人間関係が含まれない質問紙による調査においては、情緒的サポートとして作成した項目に対する母親の評価がばらつき、不適切な項目として削除されたと考えられる。一方、子どもの関わり方に対する母親へのプラスの評価は、母親にとって教師からの信頼など情緒的サポートとして共通してとらえられる結果になったと推察される。

**両尺度間の相関について** 両尺度の間には強い正の相関が認められた。この結果には、尺度項目が同一であるということが影響していることも予測されるが、援助的にとらえられるサポートは母親が教師と一緒に取り組もうとする意欲が高くなるサポートでもあるという可能性を示していると考えられることもできる。これら2つの尺度の関係を明らかにしていくことが今後の課題である。

**サポートの種類とサポートへの評価の関係** 評価得点を従属変数とする分散分析の結果、道具的サポートと情緒的サポートは指導的サポートに比べより援助的と評価されていることが明らかになった。

指導的サポートは、母親や子どもに対するマイナスな評価と家庭での学習方法についてのアドバイスで構成されている。まず、学習についてのアドバイスが、母親や子どもへのマイナスな評価と同様に、他のサポートよりも援助的と受けとめられにくかったことについて考察する。

学習についてのアドバイスは、現役の教員を対象に行った予備調査で最も多く得られたものであった。具体的には、「低学年のやさしい問題に取り組んでみてください」「自分で買い物をする機会を作るといいですよ」等家庭での取り組みを具体的に提案している項目である。教師がこのようなサポートを多く用いる背景には、母親が取り組みやすいように具体的な提案をしようとする意図があると思われる。しかし、このことがかえって一方的な援助という印象を母親に与えたと考えることもできよう。山本(1986)は、「一方的にこうすべきであるという答えを押しつけてしまっている」指導助言はコンサルテーションとは全く異なるものであるとしている。指導助言的なサポートは、必ずしも母親のニーズや家族の生活に沿うものとは限らない。行動の主体となる母親や子どもの意見を聞き、解決策を共に考えようという姿勢のなさが、これらのサポートを援助的にとらえられにくくしていると考えられよう。

次に、情緒的サポートと道具的サポートの間に有意差がなかったことについて両サポートに共通する効果の視点から考察する。

情緒的サポートの効果は、教師が母親を肯定的に評価することで、母親は自分のことを見ていてくれる、あるいは保護者としての自分を認めてくれる教師を感じ、それが心理的な支えにつながることによるものと考えられる。一方、道具的サポートの効果は、教師による具体的行動が母親に「うちの子のために先生が何をしてくれた」、「うちの子をちゃんと見ていてくれる」という安心感を生じさせるためだと考えられよう。

これら2つのサポートの共通点は、サポートを受けることで、教師に対して「保護者としての自分や子どものことを認めてくれている」と感じることにあると言えよう。情緒的サポートと道具的サポートはアプローチの方法は全く異なるが、そのサポートを受けることで生じる教師に対する母親の思い、すなわち母親や子どもへの教師の関わりや姿勢についての母親のとらえ方には共通したものがあると言えよう。それが、サポートへの評価に同じような効果を及ぼすと考えることができよう。

**サポートの種類と行動への意思の関係** サポートの種類と行動への意思の関係は有意傾向にとどまった。つまり、教師と一緒に取り組もうとする母親の意思は、サポートの種類の違いにより左右されるとは限らないということが明らかになった。今後それぞれのサポートについて、サポートへの評価と行動への意思の関係を明らかにすることが課題である。

## 研究 II

### 目的

LDの子どもを持つ母親を対象に、教師からのサポートの種類と母親のとらえ方の関係について明らかにする。

### 方法

**調査対象** 関東および中部地方に在住する小学生のLDの子どもを持つ母親170名。調査にあたっては、LD親の会およびLDの子どもを対象とする私塾に協力を依頼し、それぞれの団体に所属している子どもの母親に質問紙を配布した。その結果、63名(回収率37.1%)の母親から回答を得た。子どもの平均年齢は、9.70(SD=1.51)であった。なお、調査を依頼した団体は、必ずしもLDの診断を受けている者のみで構成されている訳ではない。したがって、本研究の対象はLDおよびその周辺の子どもの母親となった。

**調査時期** 1997年10月～1998年4月にかけて実施した。

**調査材料** 研究Iにおいて「教師からのサポートに対する母親のとらえ方」を測定する尺度として信頼性と妥当性の検討を行って作成した質問紙(①サポートへの評価尺度, ②行動への意思尺度)を使用した。

### 結果

**内部整合性による信頼性の検討** 研究IIにおける本質問紙の内部整合性による信頼性を検討するため,  $\alpha$ 係数を求めた。その結果, TABLE 5 に示す通り, いずれの尺度も統計的に安定性があることが確認された。したがって, これらの尺度はLD(以下LDおよびその周辺の子どもを指す)の母親への適用が妥当であることが示された。

**TABLE 5** LDの母親におけるサポートの種類別信頼性係数( $\alpha$ 係数)

	$\alpha$ 係数	
	サポートへの評価	行動への意思
1. 指導的サポート(10項目)	.85	.87
2. 道具的サポート(6項目)	.71	.75
3. 情緒的サポート(3項目)	.81	.84

なお, 因子的妥当性の検討については, 被調査者が63名と少ないことから, 因子分析を行うのが困難と判断し, 信頼性の検討のみとした。

**両尺度間の相関について** サポートへの評価尺度と行動への意思尺度の間には, すべてのサポートにおいて中程度あるいは強い正の相関(.68～.75)が認められた(TABLE 6)。

**TABLE 6** LDの母親における下位尺度間の相関係数(n=63)

	行動への意思尺度		
	指導的サポート	道具的サポート	情緒的サポート
サポートへの評価尺度の 指導的サポート	.74**		
道具的サポート		.68**	
情緒的サポート			.75**

\*\*p<.01

**サポートの種類とサポートへの評価の関係** サポートへの評価尺度について, サポートの種類ごとに各質問項目で得られた得点を合計し項目数で割った平均点(評価得点)を従属変数とし, サポートの種類を要因とする1要因分散分析を行った。その結果, TABLE 7 に示すようにサポートの要因による効果は有意であった( $F(2,186)=31.27, p<.01$ )。Tukey-HSD法を用いた多重比較によれば, 道具的, 情緒的サポートと指導的サポー

**TABLE 7** LDの母親における両尺度のサポート種類別平均値と分散分析結果

		(n=63)	
サポートの種類		M(SD)	F値
サポートへの評価	指導的サポート	2.33(.50)	31.24** 指導<情緒<道具
	道具的サポート	3.12(.49)	
	情緒的サポート	2.64(.68)	
行動への意思	指導的サポート	2.52(.53)	19.89** 指導<情緒<道具
	道具的サポート	3.19(.51)	
	情緒的サポート	2.84(.71)	

\*\*p<.01

トとの間に, また道具的サポートと情緒的サポートの間に有意な差が認められた( $MSe=9.84, 5\%$ 水準)。すなわち, 教師からのサポートは道具的サポート, 情緒的サポート, 指導的サポートの順に援助的と評価されていることが明らかになった。なお, 指導的サポートの評価得点の平均点は2.33であった。項目においては3点が「やや援助的である」, 2点が「あまり援助的でない」という設定であることから考えると, 指導的サポートは必ずしも援助的とは評価されていないことが示唆された。

**サポートの種類と行動への意思の関係** 行動への意思尺度について, サポートの種類ごとに各質問項目で得られた得点を合計し項目数で割った平均点(意思得点)を従属変数とし, サポートの種類を要因とする1要因分散分析を行った。その結果, TABLE 7 に示すように, サポートの要因による効果は有意であった( $F(2,186)=19.89, p<.01$ )。Tukey-HSD法を用いた多重比較によれば, 指導的サポートと情緒的, 道具的サポートのそれぞれの間には, また情緒的サポートと道具的サポートの間に有意な差が認められた( $MSe=6.96, 5\%$ 水準)。すなわち, 教師からのサポートは, 道具的サポート, 情緒的サポート, 指導的サポートの順に母親が教師と一緒に取り組もうとする意思につながりやすいことが明らかになった。

### 考察

**両尺度間の相関について** 両尺度の間には中程度あるいは強い正の相関が認められた。援助的ととらえられるサポートは, 教師と一緒に取り組もうとする母親の意欲が高くなるサポートでもあるという可能性が示唆された。これら2つの尺度の関係を明らかにしていくことが今後の課題である。

**サポートの種類とサポートへの評価の関係** 評価得点を従属変数とする分散分析の結果, 指導的サポート, 情緒的サポート, 道具的サポートのそれぞれのサポー

トの間に有意な差があるという結果が得られた。

研究 I の通常の学級に在籍する子どもの母親では、道具的サポートと情緒的サポートの間に有意な差が見られなかったのに対し、LD の子どもの母親では、道具的サポートを最も援助的にとらえている点が特徴と言える (FIGURE 1)。この理由として、第 1 に LD の子どもが抱える学習上の問題の切実さがあげられる。LD の子どもは、それぞれ能力的なアンバランスを抱えているため、教育にあたっては、子どもの特性を把握した上でその特性に応じた配慮が欠かせない (石隈, 1993; 上野, 1995)。しかし、日本においては、このような特別な配慮を必要としている LD の子どものほとんどが通常の学級へ措置され、適切なサービスを受けることが困難な状況にある (山口, 1996)。したがって、LD の子どもが抱える学習上の問題は、継続的且つ慢性的になりやすい。このような状況におかれた LD の子どもの母親にとって、情緒的サポートも援助的ではあるが、それだけでは子どもが抱える問題の解決にはつながらない。母親は、自分自身が心理的に支えられるだけでなく、子どもの問題への直接的なサポートをより望んでいると考えられよう (山口, 1995)。

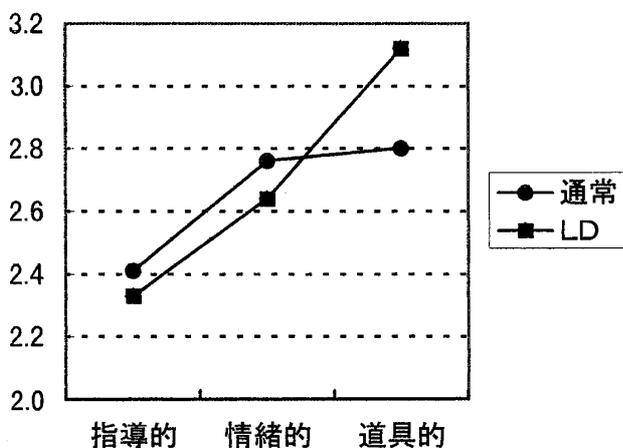


FIGURE 1 サポートへの評価におけるサポートの種類別平均点

第 2 に、情緒的サポートは他のサポート源からも得られる可能性があることがあげられる。松尾他 (1995) は、家族などインフォーマルなサポート源からは共感や支持を中心とした情緒的サポートが有効だとしている。このように、情緒的サポートは学校の教師に限らず、家族、友人、親の会等多くの社会資源から得ることが可能である。一方、学習に関する道具的サポートの提供には、学習についての専門的知識を持つ必要があり、そのサポート源は自ずと限られる。このように

限られたサポート源の中でも、教師からの実践的なサポートは、学校での子どもの様子や学習内容に沿って行われるという安心感があるのではないだろうか。逆に言えば、個々のニーズに応じた具体的なアドバイスができるような障害児教育に関する専門性が教師に求められているのである。

第 3 に、LD の子どもを持つ母親が、家庭で学習を支援する機能を果たしていることが考えられる。LD の子どもの場合、そのほとんどが通常の学級に措置され、適切なサービスを受けることが困難な状況にある。(上野・二上・北脇・牟田・緒方, 1997; 山口, 1996)。このため、問題の軽減を図るために、LD の子どもの保護者は家庭でも子どもの学習に関与する必要を感じている (上野他, 1997)。このような場合、情緒的サポートよりも何をどのようにしたらいいかを具体的に示す道具的サポートをより援助的と感じ、教師と一緒に取り組もうとする意思に結びつきやすいと言える。

指導的サポートは、いずれの調査においても 3 種類のサポートのうち最も援助的にとらえられにくいという結果が得られた。しかし、この結果は、指導的サポートが援助手段として適切でないことを示すものではない。教師と母親の連携に悪循環を生じさせているものは、指導的サポート自体ではなく、教師と母親のサポートのとりえ方の違いであろう。予備調査と本調査の結果から、教師はアドバイスや指示、情報提供を行うことに抵抗がないのに対し、母親はこれらのサポートを必ずしも援助的とはとらえていないことがわかる。障害児の母親を対象にした松尾他 (1995) の研究によれば、フォーマルなサポートの提供者からは時期に合った適切な情報提供、インフォーマルなサポートの提供者からは情緒的サポートが有効とされていた。つまり、指導的サポートを有効に機能させるためには、サポートの内容や提供する時期に対する十分な配慮が必要になってくるのである。今後指導的サポートをどのような状況で提供するとより援助的にとらえられやすくなるのかを検討することが重要である。

**サポートの種類と行動への意思の関係** 意思得点を従属変数とする分散分析の結果、道具的サポート、情緒的サポート、指導的サポートのそれぞれのサポートの間に有意な差があるという結果が得られた (FIGURE 2)。具体的には、LD の子どもの母親は、道具的サポートを受けた時に最も教師と一緒に取り組もうという意欲が高くなることが明らかになった。

このことは、サポートの種類を工夫することが、母親との連携をよりスムーズにする可能性があることを

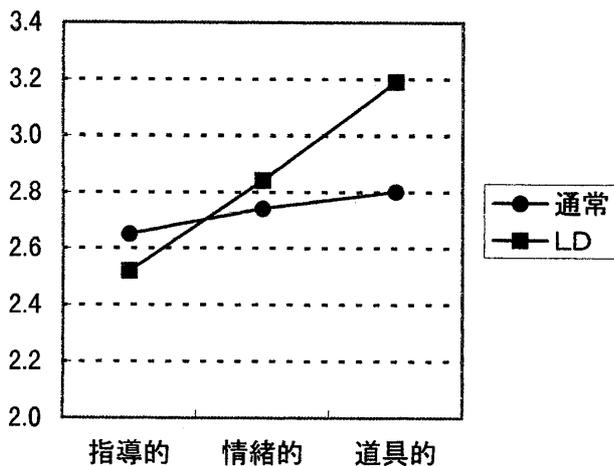


FIGURE 2 行動への意思におけるサポートの種類別平均点

示しているとも考えられる。教師は、母親と連携しようとする際、様々な方法を試みている。しかし、先に述べたようにこの連携が必ずしもうまくいっているとは言えない(平岡, 1993; 金子, 1992)。今回の研究で、母親との連携における教師からの有効な援助方法について手がかりが得られたことは、実践的な示唆を与えるものである。

現在、LDの子どもを取り巻く教育環境は、決して十分に整備されているとは言いがたい。LDの子どもに対して学校が行える人的、物理的配慮には制度上限界があると云わざるを得ない。このような公的教育制度に限界を感じ、私的な機関に教育をゆだねる保護者も多い。しかし、私的な機関を利用する子どもも、公的な学校で多くの時間を過ごしている。したがって、教師からの実質的なサポートは、母親との連携をよりスムーズにさせ、子どもを取り巻くソフト面での環境を整えることにつながると言うことができよう。

### 総合考察

学校教育において、教師と保護者の連携の重要性が指摘されている。学校現場ではこのような連携が必ずしもスムーズにいくとは限らないため、保護者を心理的に援助すること、教師と保護者の間に信頼関係を築き共通理解を得ていくことが教師に要求される傾向にあった。しかし、そのための具体的な方法は明らかにされていないのが現状である。

今回の調査研究では、学習上の問題という限定された場面ではあるが、サポートの種類とそれに対する母親のとらえ方の関係を明らかにした。通常の学級に在籍する子どもの母親のとらえ方と比べながら LDの子

どもの母親のとらえ方の特徴を明らかにすることで、教師からの適切な援助の方法を探った。そこで、教師からの様々なサポートに対する母親のとらえ方に焦点をあて、サポートの種類から援助方法を提言する。

まず、通常の学級に在籍する子どもの母親は、情緒的サポートを道具的サポート同様援助的にとらえていることから、問題が大きくならないうちに情緒的サポートを用いて母親を支え、連携の基盤を作っておくことが有効である。

次に、LDの子ども母親については、道具的サポートの評価が高かったことから、母親に対する情緒的サポートだけでなく、道具的サポートのように教師が母親と共に行動するようなサポートが有効であろう。つまり、子どもを援助する母親に対する教師のコンサルテーションにおいて、道具的サポートの有効性が確認されたと言える。

このことは、特別な教育ニーズを持つ子どもの母親へのサポートにあたって、障害児の援助実践についての専門性が求められていると考えることができる。学習に関する道具的サポートを行うには、子どものニーズをアセスメントし、それに基づいて学習内容や指導法を取捨選択することが欠かせないからである。これらの知識と技能を高めることが、教師に求められていると言える。

さらに、指導的サポートに対する評価は、いずれの母親においても低いという結果が得られた。子どもや母親に対するマイナスな評価は、慎重に行う必要がある。母親に援助的にとらえられにくい情報提供に際しては、母親のニーズに基づきタイミング良く行うこと、母親と共に考えるプロセスを持つことにより、一方的な情報提供にならないような工夫が必要である。

このように母親への援助の方法をより具体的レベルで議論することは、保護者を援助チームの一員ととらえる学校心理学の視点から考察すると、特別な教育ニーズを持つ子どものための援助チームにおけるコーディネーター役の役割遂行を具現化することにもつながる。学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議による学習障害児に対する指導についての報告(1999)によれば、学習障害児の指導にあたっては、校内委員会および心理学の専門家や医師を含む専門家チームを構成し、望ましい教育的対応の内容を検討する必要性があるとしている。このように異なる専門性や役割を持つメンバーで構成される援助チームが有効に機能す

るためには、それぞれが自分の専門性や役割を発揮することが鍵になる(石隈, 1999)。言い換えれば、専門外のことについては他のメンバーに援助を要請したり、他のメンバーから援助を受けたりする関係がチームの中に成立している必要がある。それには、援助チームを有効に機能させる具体的な方法論を持つコーディネーター役がチームに存在し、それぞれのメンバーの特性を踏まえチームをまとめることが不可欠である。

本研究の課題としては、質問紙作成上の設定とサンプルの2つの視点からの課題が考えられる。具体的には、場面設定が学習(算数)上の問題に限定されていること、教師と母親との関連性を一義的にとらえたことがあげられる。さらに、LDの被調査者が63名と少なかったこと、またその多くがLD親の会の会員であったことも、研究結果に影響を及ぼしていることが考えられる。これらのことについて、さらに検討し、分析を進めることが今後の課題となろう。

#### 引用文献

- Dakof, G.A., & Taylor, S.E., 1990 Victims' perceptions of social support: What is helpful from whom? *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 80-89.
- 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議 1999 学習障害児に対する指導について(報告) 文部省
- 平岡 蕃 1993 養護学校教育における地域福祉との連携—地域でのより充実した自立生活を求めて—ソーシャルワーク研究, 19, 32-37.
- 久田 満 1987 ソーシャル・サポート研究の動向と今後の課題 看護学研究, 20, 170-179.
- House, J.S. 1983 *Work stress and social support*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- 石隈利紀 1993 LDの援助システム—スクール・サイコロジストの立場から— LD(学習障害)—研究と実践一, 1 (1.2), 53-62.
- 石隈利紀 1996 学校教育における援助システムと援助のコーディネーション—教師・保護者・スクールカウンセラーの効果的な連携をめざして— ころの科学, 70(河合隼雄編), 日本評論社 2-10.
- 石隈利紀 1999 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助
- サービス— 誠信書房
- 金子 健 1992 学齢期における家族サポート—学童保育所での障害児受け入れ— 発達障害研究, 14, 98-104.
- 松尾久枝・石川道子・二村真秀・渡辺勸持 1995 社会資源ストレスに対するソーシャルサポートネットワークの効果—未熟児の母親のフォローにおける専門家の役割を考える— 発達障害研究, 17, 208-217.
- 新美明夫・植村勝彦 1984 学齢期心身障害児をもつ父母のストレス—ストレスの構造— 特殊教育学研究, 22 (2), 1-11.
- 嶋 信宏 1990 ソーシャルサポート研究の現状と臨床場面への応用 東京大学教育学部心理教育相談室紀要, 12, 63-72.
- 嶋 信宏 1991 大学生のソーシャルサポートネットワークの測定に関する一研究 教育心理学研究, 39, 440-447.
- 田中容子 1997 児童期 LD(学習障害)—研究と実践一, 6 (1), 18-20.
- 上野一彦 1995 学習障害概念とその課題—心理学の立場から— 発達障害研究, 17 (3), 173-179.
- 上野一彦・二上哲志・北脇三知也・牟田悦子・緒方明子 1997 LDの領域別指導事例集—集団参加から教科指導まで LD教育選書・3, 学習研究社
- 浦 光博 1992 セレクション社会心理学 8 支えあう人と人—ソーシャル・サポートの社会心理学—サイエンス社
- 山口 薫 1995 学習障害児等に対する指導について(中間報告) LD(学習障害)—研究と実践一, 4 (1), 87-99.
- 山口 薫 1996 障害児教育から特別なニーズ教育へ—21世紀への展望— OTジャーナル, 30, 260-265.
- 山本和郎 1986 コミュニティー心理学—地域臨床の理論と実践— 東京大学出版会

#### 謝 辞

本研究をまとめるにあたり、多くのご助言をいただきました筑波大学の藤生英行先生、一橋大学の水野治久先生に厚くお礼申し上げます。また調査に協力していただいた方々に心より感謝申し上げます。

(1999.7.8 受稿, 2000.3.8 受理)

## *Perception of Teachers' Support by Mothers of Children with Learning Disabilities*

ETSUKO KAMIMURA (KANAGAWA PREFECTURAL INSTITUTE FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS) AND  
TOSHINORI ISHIKUMA (INSTITUTE OF PSYCHOLOGY, UNIVERSITY OF TSUKUBA) JAPANESE JOURNAL EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2000, 48, 284-293

The purpose of the present study was to clarify the relation between types of teachers' support and how support is perceived by mothers of children with special educational needs. A questionnaire asking about mothers' perception of teachers' support and the decision to work together was given to 199 mothers of children attending regular classes, and 63 mothers of children with learning disabilities. Factor analysis of the data resulted in classification of teachers' support into 3 types : instrumental, emotional, and instructive. For the mothers of children in the regular classes, instrumental and emotional support were considered to be more helpful than instructive support. The mothers of children with learning disabilities perceived instrumental support as most helpful, followed by emotional support, and, as with the other mothers, instructive support was least appreciated. The study suggests that teachers' support of mothers of children with learning disabilities would be more effective if it included not only emotional support, but also instrumental support of the teachers' working together with the mothers.

Key Words : special educational needs, children with learning disabilities, school psychology, social support, consultation