

平成 30 年度博士論文

視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対する
教師の自己効力感成長過程に関する研究

筑波大学大学院人間総合科学研究科
障害科学専攻
奈良 里紗

—目 次—

序論部

第1章	視覚障害特別支援学校における早期教育相談の現状と課題・・・	2
第1節	視覚障害特別支援学校における早期教育相談について	
1.	センター的機能としての教育相談	
2.	早期教育相談の重要性	
第2節	早期教育相談に関する文献的検討	
1.	早期教育相談における相談内容に関する文献的検討	
2.	各視覚障害特別支援学校の早期教育相談の実践	
第3節	視覚障害特別支援学校の早期教育相談における課題	
1.	先行研究に基づく視覚障害特別支援学校の早期教育相談にお ける課題	
2.	在職年数と資質・能力との関連	
3.	視覚障害領域の特別支援学校教諭免許状の保有率	
4.	研修機会の不足	
第2章	教師の資質・能力に関する文献的検討・・・・・・・・・・	13
第1節	教師の資質・能力の成長に関する研究	
1.	教師に求められる資質・能力の整理	
2.	教師の成長過程に関する質的研究	
3.	教師の成長過程に関する研究における方法論の特徴	
第2節	教師の資質・能力を測定する方法	
1.	自己効力感に影響を及ぼす要因	
2.	教師の自己効力感の測定方法	
3.	視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対する教師の自己効 力感を測定するための尺度の必要性	
4.	視覚障害特別支援学校の早期教育相談における資質・能力を 自己効力感を用いて測定することについて	
第3章	本研究の目的と構成・・・・・・・・・・	25
第1節	本研究の目的	
第2節	研究の構成	

本論部

第4章 視覚障害特別支援学校の早期教育相談における相談内容・・・30

第1節 視覚障害特別支援学校の早期教育相談に関する実態調査 (研究 1-1)

1. 本研究の目的
2. 方法
3. 結果
4. 考察

第2節 視覚障害特別支援学校の早期教育相談における相談内容の分類 (研究 1-2)

1. 本研究の目的
2. 方法
3. 結果
4. 考察

第3節 視覚障害特別支援学校の早期教育相談の内容と個人属性との関 連(研究 1-3)

1. 本研究の目的
2. 方法
3. 結果
4. 考察

第5章 視覚障害特別支援学校における早期教育相談に対する教師の自己効 力感に影響を及ぼす個人要因の検討・・・78

第1節 視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対する教師の自己効力 感尺度の作成(研究 2-1)

1. 本研究の目的
2. 方法
3. 結果
4. 考察

第2節 視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対する教師の自己効力 感に影響を及ぼす個人要因の検討(研究 2-2)

1. 本研究の目的
2. 方法
3. 結果
4. 考察

第3節 視覚障害特別支援学校勤務年数と早期教育相談との関連

(研究 2-3)

1. 本研究の目的
2. 方法
3. 結果
4. 考察

第 6 章 視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対する教師の自己効力感成長過程・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 112

第 1 節 視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対する教師の効力感契機の種類 (研究 3-1)

1. 本研究の目的
2. 方法
3. 結果と考察

第 2 節 視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対する教師の効力感契機とその経験時期 (研究 3-2)

1. 本研究の目的
2. 方法
3. 結果と考察

結論部

第 7 章 総合考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 165

第 1 節 総合考察

1. 相談カテゴリ『視覚』に対する教師の自己効力感成長過程
2. 相談カテゴリ『就学』に対する教師の自己効力感成長過程
3. 相談カテゴリ『育児』に対する教師の自己効力感成長過程
4. 相談カテゴリ『支援』に対する教師の自己効力感成長過程
5. 相談カテゴリ『医療』に対する教師の自己効力感成長過程
6. 相談カテゴリ『発達』に対する教師の自己効力感成長過程
7. 相談カテゴリ『心理』に対する教師の自己効力感成長過程

第 2 節 本研究の限界

第 3 節 今後の展望

引用文献・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 175

付録 早期教育相談質問紙 (研究 2)・・・・・・・・・・ 186

謝辞

序論部

第 1 章

視覚障害特別支援学校における 早期教育相談の現状と課題

第1節 視覚障害特別支援学校における早期教育相談について

まず、早期教育相談とは視覚障害特別支援学校の中でどのような位置づけであるのかについて記述する。

1. センターの機能としての教育相談

2007年度（平成19年度）から開始された特別支援教育において各特別支援学校は地域におけるセンター的機能を果たすことが示されている（文部科学省，2005）。その具体的な内容として、文部科学省（2005）は、①小・中学校等の教員への支援機能、②特別支援教育等に関する相談・情報提供機能、③障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能、④福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能、⑤小・中学校等の教員に対する研修協力機能、⑥障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能の6つをあげている。なかでも、②特別支援教育等に関する相談・情報提供機能については、地域の小・中学校等に在籍する幼児児童生徒や保護者への相談・情報提供のほか、幼稚園等における障害のある幼児への教育相談が考えられる。これまでに、視覚障害特別支援学校及び聴覚障害特別支援学校の幼稚部では、乳幼児期の子どもを対象とした早期からの教育相談を実施している場合があるが、障害者基本計画において乳幼児期からの一貫した相談支援体制の構築を図ることとされていることも踏まえ、今後、それぞれの地域の実情に応じて、こうした取組を広げていくことが期待されるとしている（文部科学省，2005）。ここに示されている早期からの教育相談のことを本論では早期教育相談として示す。ただし、文部科学省（2005）も指摘するように、それぞれの地域の実情に応じて実施されるものであり、学校により早期教育相談の指し示すものが異なる。例えば、センター的機能の具体的な内容の③障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能のうち、保育所や幼稚園への巡回による指導は早期教育相談担当者が行い、視覚障害特別支援学校の幼稚部に定期的に支援を受ける場合は、幼稚部の教師が担当する等、早期教育相談の対応範囲は明確に定められていないことが特徴の一つである。とはいえ、どの学校においても共通していることは、在籍しない幼児児童生徒への支援のことを教育相談として捉えていることである。学校教育相談でいういわゆる教育相談は在籍する児童生徒への支援相談を指し示している（石隈，1999）ことから、特別支援教育において教育相談というと、一般的にはセンター的機能の一環として在籍しない幼児児童生徒に対する教育相談であると区別される。

2. 早期教育相談の重要性

視覚障害特別支援学校における早期教育相談は、いわゆる、特別支援教育が

実施される前から行われている（久田・杉山・山本，1996；神田，1999；川幅，2001；川原田，2006；河上，2000；水谷・松永，2002；中村・石原・飯野，2006；丹羽，2004；小川・村江，2008；佐藤・香川，2003）。また、文部科学省（2013）においても、早期からの適切な支援が望まれると指摘されている。

視覚障害乳幼児の早期教育相談のニーズの高さを示す資料として、猪平（2010）が特別支援教育元年に実施した実態調査がある。この実態調査によれば、早期教育相談利用者数は年間 1304 人でその 6 割が 0 歳児から 2 歳児の超早期教育相談であったと報告している。同年の視覚障害特別支援学校幼稚部在籍者数は 260 人である（文部科学省，2008）ことから、視覚障害特別支援学校に在籍していない地域の視覚に困難さを有する乳幼児からの相談ニーズが高いことが推察できる。また、早期教育相談を積極的行ったことで、適正就学につながった事例（沖本，2010）や他機関との連携促進につながった事例（中村ら，2006；鈴木・植松・大野・白倉・中村・酒井，2000）等の報告もあり、視覚障害特別支援学校からも早期教育相談の重要性が指摘されている。

もちろん、早期教育相談の次には、小学校での支援（山田，2008）や中学校での支援（宮田，2002）へとつながっていく。しかし、その後の発達段階へ円滑にステップアップするためにも、早期教育相談で適切に支援が行われることが望ましい。

第2節 早期教育相談に関する文献的検討

ここでは、視覚障害特別支援学校の早期教育相談に関する先行研究を概観する。

1. 早期教育相談における相談内容に関する文献的検討

ここでは、早期教育相談にはどのような相談が寄せられるのかその実態をこれまでの先行研究から概観する。子どもに視覚障害があると診断された親にとって、まず、最初に感じることは五体満足に産むことのできなかつた自責の念であると言われている（奈良，2018）。親が子どもの障害をどのように受容したらよいのかという心理的な相談が早期教育相談ではみられる（神田，1999）。また、心理的な内容と同時に、子どもとどのように接したらよいのか、これからどのように育てたらよいのかという育児に関連する相談もある（沖本，2010）。視覚障害乳幼児の場合、その発達は定型発達と比べ遅れることがしばしばある（Fraiberg，1977）とされている。そのため、視覚障害乳幼児を育てる親から発達に関する相談もある（丹羽，2004）ことが報告されている。また、保育所や幼稚園への入園相談や小学校への就学相談も視覚障害特別支援学校の早期教育相談の内容として報告されている（佐藤・香川，2003）。就園先での支援方法や視覚障害乳幼児の過ごしやすい自宅環境の整備方法、支援を受けるために必要な福祉に関連する情報提供相談等も早期教育相談ではみられる（河上，2000；神田，1999；鈴木ら，2000）。加えて、小学校就学が近くなってきた頃には、視覚補助具の選定や使い方に関する相談（久田ら，1996；猪平，1999）もみられるようになる。

以上のように、早期教育相談には多様な相談が寄せられることが特徴であることが先行研究からも理解できる。

2. 各視覚障害特別支援学校の早期教育相談の実践

前述した通り、文部科学省（2005）は、それぞれの地域の実情に応じて早期教育相談を実施するよう求めている。ここでは、先行研究からそれぞれの視覚障害特別支援学校がどのような早期教育相談を実施しているのかについて取り上げる。

（1）愛知県立岡崎盲学校での取組

愛知県立岡崎盲学校での早期教育相談の取組について、森（2003）の報告によれば、1997年ごろまでは、保護者と子どもが来校し、幼稚部の日課に加わる形で早期教育相談を実施していた。また、早期教育相談の対象となる子どもの年齢は2歳児から4歳児程度で、主に幼稚部の教師が相談対応にあたっていた。

そういったことから、当時の早期教育相談は、幼稚部や小学部へ入学するための準備期間というとらえ方がされており、相談支援を行う場という位置づけではなかった。ところが、1997 年以降になり、2 歳児以下の保護者から、より専門的な指導を早期から受けたいという要望が増えてきたり、地域の幼稚園等に在籍する視覚障害児の支援を求められるようになったりしたことから、2003 年以降、個々のニーズに応じた相談支援の在り方を探り始めた。2003 年からは、個々の発達の状態に応じた指導目標をたて、幼稚部の担任を含む 3 名体制で相談対応を行っていた。報告書に記載されている 2003 年から 2005 年までの 3 年間の来談者人数は、2003 年 20 名、2004 年 15 名、2005 年 12 名となっていた。

今後の課題として、森（2003）は相談担当教師の力量の向上をあげている。早期教育相談では、視覚障害に関する基礎的知識に加えて、発達や育児に関する知識や指導技能、さらに、保護者の精神的なサポートが求められることから、相談教師の力量の向上が必要不可欠であると指摘していた。また、多様なニーズに応じるためにも相談体制の充実を指摘しており、学校全体で相談に取り組めるような相談体制の構築を課題としてあげている。そして、早期教育相談の場合、子どもは療育や地域の幼稚園等、様々な機関に所属していることから、関係諸機関との連携ができるようにすることを 3 つ目の課題として指摘していた。

（2）福島県立福島盲学校

庄子・金子（2003）は、福島県立福島盲学校での早期教育相談について報告している。これをみると、福島県立福島盲学校には幼稚部の設置はないにも関わらず、就学前児を対象に行われてきた早期教育相談の歴史は古く、1970 年代にはすでに行われていたと報告している。ただ、分掌として校内組織に明確に位置づけられたのは、2003 年ごろであった。2002 年度の相談体制としては、乳幼児向けの「のびのび教室」の運営のため、週 12 時間の教育相談専任教師が配置されている。相談担当教師は、小・中・高等部からそれぞれ 2 名ずつ、合計 6 名で運営にあたっている。活動を始めた当初は、各自、所属する学部での授業もあり、全員が同じように相談時間に参加できる体制ではなかったが、これでは十分な教育相談ができないという反省から 2002 年度からは早期教育相談の活動中に授業が重複しないように校内体制を整備していた。2002 年度に来談者数は 9 名であった。1998 年から、視覚障害特別支援学校で乳幼児向けの教育相談を実施していることを知ってもらうための理解・啓発活動を開始しており、医療・保健機関等からの紹介で教育相談に来談するケースが増加していた。

今後の課題として、遠隔地に居住する乳幼児の支援、地域の幼稚園等に在籍する乳幼児の支援、相談体制の充実、長期的な見通しに基づいた適切な支援計画の立案に向けた教師の資質・能力の向上等が挙げられている。相談体制につ

いては、2002 年より専任教師の配置等、ある一定の整備はなされ、今まで持つことのできなかったケース会議を週 1 度担当者全員が参加する形で実施ができるようになっていた。ただ、限られた時間の中では、個々の幼児に応じた指導計画の立案や実施内容の省察に時間を割くことができない状況にあるため、相談時間以外にも、指導計画立案や省察のための時間が十分に確保されることがよりよい相談を実現するためには必要と指摘している。また、視覚障害乳幼児の支援について専門知識を身に付ける機会が少なく、どのように指導内容の専門化を図っていけばよいのか、就学等を見通した長期的な指導計画の立案の難しさも指摘されている。福島県も県内唯一の視覚障害教育の専門機関が視覚障害特別支援学校であるため、視覚障害特別支援学校へ行くためには 2 時間以上かかるようなところに居住しているケースもあり、巡回による相談ニーズも高まりをみせている。こうした状況から、2003 年から新たな試みとして夏季休業等を利用して巡回相談を試験的に実施する計画であると報告されていた。

(3) 東京都立久我山盲学校

丹羽 (2004) によれば、2002 年度は早期教育相談として、2 か所の施設に訪問による教育相談を実施している。1 つの施設では、1 ～2 か月に 1 度、教育相談担当教師 1 名が施設を訪問し、1 ケース 45 分程度で教育的な視機能評価等を行い、保護者へ育児上の助言を行っていた。もう一つの施設へは、1997 年から訪問による教育相談の要望が保護者からだされ、1999 年から訪問による教育相談のための校内体制を整備し、1 か月に 1 回のペースで実施している。訪問による早期教育相談では、来校による早期教育相談同様に、教育的な視機能評価から、発達を促す指導、保護者への助言等が行われていた。

今後の課題として、この訪問による早期教育相談体制は、校内体制として可能な年度のみ実施ができることになっており、毎年度、活動の見直しが行われている。安定的に必要な支援を提供するためにも、訪問による早期教育相談がシステム化されることが期待されている。

(4) 静岡県立浜松盲学校

2006 年度の 0 歳児から 2 歳児を対象とした超早期教育相談の延べ回数は 84 回、3 歳児から 5 歳児までの幼児を対象とした早期教育相談の延べ回数は 95 回と報告されている (鈴木・佐藤・川上・下出・寺田・竹内・見野, 2007)。これだけ、早期教育相談での支援ニーズはあるものの、在籍児の中に視覚補助具訓練を必要とする幼児・児童がいないことから、校内研修で視覚補助具訓練のノウハウについて積極的に取り扱っていると報告されていた (鈴木ら, 2007)。静岡県立浜松盲学校では、地域への巡回相談、眼科との連携による相談、他機関への理解・啓発活動等を教育相談担当教師が中心となり、校内の教師全員が役割分担をして担う校内体制がとられていた。これは、過去に相談教師のみに負担がか

かりすぎる傾向がみられたため、教育相談は校内すべての教師が携わる業務と
いうように位置づけが変化し、現在のような校内の職員全員体制での相談が実
施されるようになっている。

今後の課題として、教育相談にあてる時間の確保があげられていた。2006 年
度より教育相談を全職員体制で実施したことにより、一人の教師にかかる負担
は軽減されたが、その分、教師同士のコンセンサスをとるための時間や資質・
能力を向上させるための研修等に多くの時間を要していた。すでに、来年度以
降も新規教育相談のケースが 10 件以上決まっている。教育相談業務はそれぞ
れの教師の空き時間をあてて行っているため、地域支援をますます充実させたい
という思いとこれ以上相談ケースを増やしてしまうと、在籍児への教育にしわ
よせがいきかねない危惧がある（鈴木ら，2007）と早期教育相談を行う上での
苦悩が報告されている。そういった状況から、教育相談と在籍児への教育の両
方の質を担保する仕組みの構築が急務であると報告されている。

（５）鹿児島県立鹿児島盲学校

松木（2010）によれば、2007 年度に開始された特別支援教育制度により、鹿
児島県立鹿児島盲学校においても、教育相談活動の充実が図られていると報告
している。鹿児島県立鹿児島盲学校も鹿児島県唯一の視覚障害教育の専門機関
であり、鹿児島県は多くの離島も支援範囲となるため、離島への支援の充実等
が課題となっている。2010 年度の早期教育相談件数は 10 件で、具体的な相談事
例として、保護者が地域の小学校への就学を希望したが、十分な安全の保障が
できないという理由で地域の小学校への就学を断念せざるをえなかったため、
視覚障害特別支援学校への就学に向けて、登下校をどのようにするかなど、教
育相談担当教師が丁寧に対応をしたことで、保護者も納得して就学ができた事
例をあげている。

2010 年度現在、これまで地道に積み重ねてきた教育相談活動により、医療等
をはじめとする他機関との連携も促進され、年々、教育相談件数は増加傾向に
ある。一方で、教育相談を担う教師には地域とのネットワーク、精神的に不安
定な保護者を支える力等が求められる中、次世代を担う教師の養成が課題とし
て指摘されていた。現在は次世代の育成のため、巡回相談へ行く際、子どもの
行動観察は後輩教師を同席させ、相談に必用な知識・技能の継承に努めている
が、それらは短期間で身につくものではないため、長期的な見通しで次世代の
相談教師を養成できることが望まれるという指摘があった。

（６）静岡県立静岡盲学校

久田ら（1996）によれば、静岡県内には視覚障害乳幼児向けの相談施設がな
いため、長年にわたり、視覚障害乳幼児向けの教育相談活動を行っていた。以
前は、視覚障害特別支援学校の小学部就学に向けた準備期間としての教育相談

という位置づけが強かったが、1995 年には、幼稚部在籍者数が 0 名であったことに対して、教育相談利用者数は 16 名であった。このような現状を踏まえ、当初の視覚障害特別支援学校の小学部への準備期間としての教育相談から、視覚障害特別支援学校を上手に活用してもらおうという考え方に徐々に変化していった。1990 年代半ばに、視覚障害特別支援学校が力を入れていた活動として、まずは、関係機関に 0 歳児からの早期教育相談を知ってもらうための理解・啓発活動、地域の幼稚園、医療関係機関、保健所等との連携の構築、そして、実際の教育相談における指導内容の充実が挙げられている（久田ら、1996）。

また、1995 年当時の相談体制は、前年度の相談実績に基づき、必要な人員や時間を割り出していた。実際には、前年度幼稚部経験者 3 名が週 3 日教育相談活動にあたり、校内理解を得て、相談日には校内での授業は持たなくてよいよう配慮されていた。加えて、この時期から、個別相談（60 分から 90 分）とグループ相談、巡回相談を行っていた。

1995 年頃には、当時としては先駆的な活動を積極的に展開していた静岡県立静岡盲学校であるが、当時の記録によれば、こういった活動が展開できるのも、校内の教職員の理解と協力のもとに成り立っており、実際には、教師の加配や予算的措置があるわけではないため、今後も継続的にこのような教育相談活動が展開できるかどうかはわからないとしている。そのうえで、こういった実績を踏まえて、人員や予算が制度化されることを願っていた。

第3節 視覚障害特別支援学校の早期教育相談における課題

ここでは、視覚障害特別支援学校の早期教育相談における課題を整理する。

1. 先行研究に基づく視覚障害特別支援学校の早期教育相談における課題

前項で述べたように、早期教育相談では、心理的な相談、育児相談、発達相談、就園・就学に関する相談、保育所や幼稚園での支援に関する相談、家庭での環境整備に関する相談、福祉等の情報提供相談、視覚補助具に関する相談等、その相談内容は多岐にわたるため、相談に応じることの難しさが指摘されている。

相談に応じることの難しさは、近接領域である学校教育相談でも指摘されている。そのため、学校教育相談においても、教師が相談を円滑にすすめるための方略について研究がなされている。その中で、学校教育相談を円滑にすすめるためには親と教師との間で信頼関係を構築することが重要であるとしている（石隈，1999）。例えば、石隈（1999）、鶴養・鶴養（1997）、山本（1986）は、問題解決型コンサルテーションとして、①問題の定義（問題状況のアセスメント）、②目標の設定、及び、問題解決の方針と解決案の決定、③解決案の実施という3つのプロセスからなるモデルを提案しており、このうち、①と②の段階は、主に初回相談の中で行われる必要があるとしている。このほかにも、上村・石隈（2007）は、保護者面談を通じて援助具体化をすることが重要であること、教師のコミュニケーションについて、親への受容的態度は、親の連携行動や連携に対する満足感に影響を及ぼすこと（Brownell, 1996; Kauffman, 2003）、親に対する教師の働きかけは、その種類により親からの評価が異なること（上村・石隈，2007；Gallardo-Cooper, 1998）等が報告されている。以上のことを踏まえて、視覚障害特別支援学校の教育相談においても、同様の検討がなされることが期待されるが、現状は、早期教育相談の実践に焦点をあてたものがほとんどで、相談に応じる教師に焦点をあてたものがほとんどないことが課題として指摘できる。その一方で、教育相談に求められる資質・能力の維持・継承について警鐘を鳴らす指摘はみられる（松木，2010；奈良・相羽，2012）。昨今の視覚障害教育において、早期教育相談に求められる資質・能力の維持・継承がなぜ課題として指摘されるのかについては次で述べることにしよう。

2. 在職年数と資質・能力との関連

ここでは、視覚障害特別支援学校の教師の資質・能力に関する課題とそれがどのように早期教育相談に関連するのかについて述べていきたい。これまで、視覚障害教育の資質・能力は、ごく自然な形で先輩教師から次の世代へと受け

継がれてきた（池尻，2006）。この資質・能力の継承は、3年や5年といった短い期間で行われてきたのではなく、10年、20年と長い時間をかけて継承されてきた。ところが、視覚障害特別支援学校の教師の在職年数を調べた調査によれば、5年前後で他の特別支援学校へ異動する教師が増えている（大内・金子・田中・千田，2006）。川口・小林（2010）が視覚障害特別支援学校の教師の在職年数と専門性について調べた調査では、在職年数11年を超える教師は、視覚障害教育を行うために必要とされる知識の理解度が「やや理解できている」に転じるという傾向を見出した。この研究からも、短期間で視覚障害教育に関する資質・能力を身に付けることは難しいことが理解できる。しかし、ただ単に長く勤務すれば、資質・能力が身につくというより、経験する実践の質が重要であるという指摘もある（秋田，1997）が、視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対する資質・能力と在職年数との関係を調べた研究についても行われていない。

3. 視覚障害領域の特別支援学校教諭免許状の保有率

視覚障害教育の資質・能力を有するひとつの指標として、視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状がある。平成29年度特別支援学校教員の特別支援学校教諭等免許状保有状況等調査（文部科学省，2018）によれば、視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状保有者は、38.0%と最も低い水準である。知的障害領域（80.5%）、肢体不自由領域（78.2%）、病弱領域（76.6%）はいずれも保有率は70%を超えている。この背景には、都道府県に1校しか設置されていないことも少なくない視覚障害特別支援学校であるため、視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状を取得したとしても約5年で人事異動がある現在においては汎用性が低い領域の免許であると認識されている可能性がある（川口・小林，2010）。また、学校数が少ないことに伴い、視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状を取得するための認定講習の実施頻度も他領域に比べると少ないことも、取得率の低さに影響を及ぼしているものと考えられる。

4. 研修機会の不足

視覚障害特別支援学校における早期教育相談に対する資質・能力を向上させるための研修の少なさも指摘できる。例えば、社会科教育（青松，2011）や理科教育（鳥山，2016）については、それぞれ専門の研究会が設置されていることに対して、教育相談に特化した研修の機会はほとんどない。視覚障害乳幼児について学ぶ機会として、全国視覚障害早期教育研究会と視覚障がい乳幼児研究会が年に一度全国大会を実施している。しかし、この研究会だけで上述したような多様な相談内容に応じる資質・能力を向上させることは極めて困難であ

る。

以上のように、頻繁に実施されるようになった人事異動（川口・小林, 2010）や都道府県に1校しか視覚障害特別支援学校がないという特徴（松木, 2010）、そして、研修の場の不足等が複合的に影響した結果、資質・能力の維持・継承に困難が生じている現状が推察できる。

第 2 章

教師の資質・能力に関する文献的検討

第1節 教師の資質・能力の成長に関する研究

前項で述べてきたように、視覚障害特別支援学校の早期教育相談における課題として、相談担当教師の資質・能力の維持・継承が指摘されている。これらの課題を解決する手がかりを得るために、教師の成長過程に関する研究を概観する。また、前提となる資質・能力とは何かについても整理を行うこととする。

1. 教師に求められる資質・能力の整理

視覚障害特別支援学校の早期教育相談を取り巻く課題として、早期教育相談に対応するための資質・能力の維持・継承が困難であることを指摘している。しかし、先行研究において、早期教育相談における資質・能力を具体的に定義したものはみられない。教育に関連した研究では、教師の資質・能力、力量、知識や技能等、多様な用語によって、優れた教師とはどのような教師であるのか説明しようとしている。ここでは、まず、教師の資質・能力とは何かについて整理を行うこととする。

例えば、優れた教師が備えるべき資質・条件として、梶田（2005）は、次の観点について、教師自身が努力し、成長し続けることで、教師としての力量や資質能力の向上が図られると指摘している。①子どもとの間に教育的関係を築ける力を持つ（対人的関わり能力の点での成長）、②人間的社会的に成熟した存在であること（人間として社会人としての成長）、③集団を指導する力と一人ひとりを生かす力とを合わせ持っている（集団指導の専門家としての成長）、④担当する教科等の指導力を深める（教科指導の専門家としての成長）、⑤自己教育力を持ち常に成長し続ける（学び続ける知識人としての成長）を挙げている。これらは、義務教育段階の教師全般に求められる条件として挙げられている。これに加えて、特別支援教育を担う教師には、障害に対する基礎的知識及び技能を有するのみならず、支援ニーズを明確にするために適切なアセスメントができ、アセスメントに基づく指導計画の立案、実施ができることが求められると示されている（特別支援教育の在り方に関する特別委員会，2011）。

以上のことから、資質・能力とは、単に専門的な知識や技能を有することを指し示すものではなく、教師が長い時間をかけて、様々な実践経験を積み重ねる中で身に付けていくものと考えられる。そのため、例えば、教育的な視機能評価について、高度な知識と測定技能を有していたとしても、子どもとの間に教育的関係を築ける力が不十分な場合、正確な教育的な視機能評価が難しいかもしれない。また、人間的社会的に成熟した存在でなければ、保護者との間に信頼関係を構築しながら、早期教育相談をすすめていくことが難しいかもしれない。つまり、資質・能力とは、来談者の相談ニーズに応じた早期教育相談を

展開するために必要な総合的な能力であると考えることができる。

2. 教師の成長過程に関する質的研究

上述したように、優れた教師とは、長い時間をかけて一人の教師として成熟した存在へと成長していくことが期待されている（秋田，1997；Schon，1983）。そのため、教師の成長過程に着目し、教師の養成に示唆を与えようとする研究が行われている（任・安藤，2012；松崎，2016；曾山，2014）。

例えば、曾山（2014）は、新任小学校教師の経験過程を明らかにするために、新任小学校教師9名に対して、1年間の継時的インタビューを実施し、成長のプロセスと成長の促進要因と阻害要因について検討している。その結果、成長のプロセスとしては、「わからなさ/難しさに直面する」「子どもの色々な姿を見る」ことを通して徐々に「自分なりの感覚をつかむ」ことができるようになる一方で、「先生としてのあり方に悩む」「自分らしいあり方が明確になる」ことを揺れ動きながら、教師としてのアイデンティティを模索、形成することを明らかにしている。また、成長を阻害する要因として、1学期時はリアリティ・ショックや環境への適応が強いが、徐々にその影響は小さくなっていくことに対して、同僚教師や保護者との関係は、阻害/促進どちらの要因にもなり得るため、状況文脈によってその影響は大きく変わることが明らかにされている。また、任・安藤（2012）は、重度・重複障害教育に携わるベテラン教師4名を対象に、自身の専門性の認識、及び、教師の成長過程を明らかにしている。結果、重要な専門性として、「子どもの理解」「教育への熱意」が見出され、職能成長の特徴として、初任期の「出会い」から「地位」「勉強」「実践」へと変化していくことが明らかにされている。さらに、飛躍的な成長が見られた7年から8年、12年から13年に重要であるとされた専門性は「子どもの理解」であることを勤務年数と職能成長との関係から考察している。この他にも、若手英語教師の成長過程について検討した研究（若有，2018）、スクールリーダーになっていく教師の成長過程に関する研究（松崎，2016）、高等学校における国語科教師の成長過程に関する研究（丸山，2009）、地域支援を行う専門家の成長過程に関する研究（松田，2013）、保育者の成長糧に関する研究（伊東，2010；伊東，2009）等が行われている。

以上のことから、早期教育相談を担う教師がいかにして成長を遂げてきたのか、その成長過程に着目することで、早期教育相談に求められる資質・能力の維持・継承に示唆を与える知見が得られるものと考えられる。

3. 教師の成長過程に関する研究における方法論の特徴

次に、成長過程を明らかにする研究において、どのような方法論が用いられ

ているのかについて先行研究を概観していくこととする。

サンプリングの考え方

まず、教師の成長過程に着目した研究の中で共通していることは、質問紙調査のようにランダムサンプリングではなく、目的にあわせて意図的にサンプリングをしている点である。例えば、任・安藤（2012）では、重度・重複障害教育に携わるベテラン教師の職能成長を明らかにするために、重度・重複障害教育に長年携わり、高い専門性を有するであろう教師のサンプリングを当該分野の大学教員に依頼する形でサンプリングを行っている。また、曾山（2014）は新任教師の成長過程を明らかにするために、参加者の背景に多様性をもたせつつ、調査目的に応じて参加者が面接での話しやすさ等を考慮し、意図的にサンプリングしている。つまり、教師の成長過程を明らかにしようとするときには、研究目的に応じて適切なサンプリングがなされることが鍵となっているといえよう。

調査方法と分析方法の特徴

次に、研究方法をみると、半構造化面接を用いている研究が多い（任・安藤, 2012; 松崎, 2016; 櫻井, 2018; 曾山, 2014）ことがわかる。この背景として、教師の成長過程をとらえるためには、教師個人の語りから、社会的、歴史的、個人的背景を理解することが重要であると考えられている（岸野・無藤, 2006; 山崎, 2012）ためと考えられる。面接を通じて得られたデータは、質的分析手法を用いて分析されることが一般的である。例えば、曾山（2014）では、プロセス研究に適していること、手順が明確化されていること、特定の領域に密着した理論生成が可能であること（木下, 2003）から M-GTA を分析方法として採用している。同じように、半構造化面接を用いて教師の職能成長過程を明らかにしようとする任・安藤（2012）の研究では、M-GTA 等の特定の質的分析手法を用いずに、得られた逐語録から分析者の話し合いによってプロセスを見出している。そもそも、質的分析手法は、多様化する現代社会の事象を量的研究のみで捉えることの研究上の限界から、質的研究手法が注目されるようになった背景がある。実は、M-GTA 以外にも時系列分析に適しているとされている TEM（櫻井, 2018; サトウ, 2009）、テキスト分析（佐藤, 2008）等、いくつかの分析手法が 2000 年代以降、日本でも紹介されるようになっていく。いずれの分析手法がより適しているのかについては、量的研究の考え方と同様で、研究目的に最も合致したものが採用されている。

以上、述べてきたように、教師の成長過程を明らかにしようとするとき、そのサンプリングが重要であること、意図的に選定された参加者に対して、教師

自身の経験を語りから分析しようとすることで、教師の成長の道筋を調べることができることが理解できる。

第2節 教師の資質・能力を測定する方法

前項で述べたように、教師の成長過程を明らかにすることで、資質・能力の高い教師の養成が可能となることが示された。同時に、教師の成長過程を調べるためには、高い資質・能力を有する教師をサンプリングする必要性も示された。適切なサンプリングを行うためには、高い資質・能力を有する教師を適切に測定するための方法が必要となる。例えば、川口・小林（2010）は、視覚障害教育実践研究会編（1995）が示した視覚障害に関する知識・技能を参考に75項目からなる質問紙を作成し、理解度を5段階で尋ねる方法を用いている。この方法を参考にすれば、視覚障害特別支援学校における早期教育相談に関する知識・技能等が示された資料が必要となるが、当該分野では、教育相談の実線に関する報告がほとんどであり、求められる資質・能力について知見を整理したものがない状況にある。このことから、川口・小林（2010）の研究手法を用いることは難しく、他の方法論を検討する必要がある。

そこで、教師研究一般に広く用いられている方法について調べてみると、教師研究に特化した自己効力感である教師効力感というものがある。教師効力感は、自己効力感の考え方をベースにしているため、まず、自己効力感について説明を加えることとする。

1. 自己効力感に影響を及ぼす要因

自己効力感とは、特定の行動を予期するための心理変数の一つで多くの研究分野で用いられている。Bandura（1995）は、自己効力感とは4つの主要な影響力によって、高めることができるとしている。自己効力感を高めるために、最も影響力が強いものは、成功体験である（Bandura, 1982; Biran & Wilson, 1981; Feltz, Landers, & Raeder, 1979; Gist, 1989）。たやすく成功体験を繰り返し経験した人は、物事にあまり努力をしなくなる。逆に、努力をした結果成功体験を経験した人は、逆境に強い精神を持ち、それらを乗り越えることができるという強い自己効力感を持つことができるようになる（Bandura, 1995）。

次に、自己効力感を向上させる方法として、代理体験が挙げられる。これは、自分自身が実際のその経験をしていなくても、他者が物事に取り組む様子を観察することで、自己効力感を向上させるという考え方である（Bandura, 1986; Schunk, 1987）。同様に、努力をしても失敗をした人を観察することは、観察者自身の自己効力感を低め、動機のレベルを下げてしまう（Brown & Inouye, 1978）。また、代理体験では、そのモデルとなる経験が、観察者自身の経験と類似性が高いほど、強く影響を受ける。逆に、モデルとなるものが観察者とかけ離れた存在である場合には、観察者に強い影響力を及ぼすことはない（Bandura,

1995)。

3つ目の自己効力感に影響を及ぼす要因として、社会的説得がある。社会的説得とは、周囲の人間から特定の行動ができるという効力感を高める働きかけを受けることを示す (Litt, 1988; Schunk, 1989)。ただ、社会的説得のみで高い効力感へ到達することは難しいとされている。また、周囲の人間がいかに関心があるのか、本人がその行動ができると伝えても、本人の自己肯定感が低いとこの社会的説得は上手く作用しないことも指摘されている。

4つ目の生理的感情的状态とは、特定の行動をするときに緊張したり、ストレス反応として頭痛がしたりといった生理的な反応のことを示す (Ewart, 1992)。また、自己効力感も感情によっても影響を受けるとされており、肯定的な感情の中では効力感が高まり、落胆的な感情の中では効力感は低くなるとされている (Kavanagh & Bower, 1985)。

以上のように4つの主要な影響力により構成されているのが自己効力感概念である。また、その後の研究で自己効力感には2つの水準があると考えられるようになった。成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田 (1995) によれば、一つは特定の課題に固有な自己効力感、もう一つは具体的な場面や状況に左右されず、より一般化した日常場面における行動に影響する自己効力感である。成田ら (1995) では、後者の自己効力感を特性的自己効力感 (Generalized Self-Efficacy) と呼んでいる。場面によらず安定的であり、個人差があることが想定されるため、特性的自己効力感の高低が、個人の行動全般に渡って影響する可能性がある (成田ら, 1995)。

2. 教師の自己効力感の測定方法

Bandura (1995) の自己効力感に基づき、Ashton (1986) は教育場面に特化した自己効力感概念である教師効力感を提唱している。教師効力感とは、「教育場面において、子どもの学習や発達に望ましい変化をもたらす教育的行為をとることができるという教師の信念」と定義されている。教師効力感を測定することで、様々な教育活動の改善へとつながるということがわかり、教師効力感に着目した研究が行われている (Khurram & Sajida., 2017; Poulou, Reddy & Deudek, 2019; Webb-Williams, 2018)。

教師効力感を測定するための尺度としては、Gibson & Dembo (1984) は、教師効力感を測定することのできる「GD scale」尺度を開発し、その因子構造は、教師や教育の影響力についての効力感である「一般的教育効力感 (Teaching Efficacy)」と、個人的な教授能力についての効力感である「個人的教授効力感 (Personal Teaching Efficacy)」の2因子で構成されている。その後、Bandura (1997) は教師効力感概念について、教師が実際に行う職務内容は様々でなく

として、現状の教師効力感尺度では教師の職能領域を十分に測りきれないこと指摘し、「意思決定への影響力についての効力感」「学校資源への影響力についての効力感」「教授技術についての効力感」「規律についての効力感」「児童生徒の親の関与に応じることについての効力感」「コミュニティの関与に応じることについての効力感」「良い学校風土を作ることについての効力感」の7因子30項目の尺度を提案した。しかし、これらの尺度に対しては、信頼性及び妥当性の手続きが不十分であるという指摘も少なからず存在し、より良い尺度を作成するための試みが続いている (Brouwers & Tomic, 2003; Deemer & Minke, 1999; Dellinger, 2005; Denzine, Cooney, & McKenzie, 2005)。具体的には、Tschannen-Moran & Hoy (2001) によって、新たな尺度が提案されている。この尺度は、Bandura (1997) で提案された尺度等の知見を活かし、オハイオ州の教師、教職志望学生約 800 名を対象に尺度開発を行った結果、「児童・生徒支援に関する効力感」「学級経営に関する効力感」「授業実践に関する効力感」の3因子構造の尺度が開発された。2因子構造の尺度とは異なり、一般的教育効力感を取り上げておらず、個人的教授効力感を3領域から測定する点が特徴であり、この尺度によって、信頼性及び妥当性の確認がなされたと考えられていた。ところが、Dellinger, Bobbetteb, Oliviere, & Ellettd (2008) では、さらに、個人的教授効力感を測定するための信頼性の高い尺度開発を試みている。その背景として、Dellinger et al. (2008) は、一般的教育効力感と個人的教授効力感は異なる因子構造であるにも関わらず、区別されることなく扱われている (Berman & McLaughlin, 1977; Friedman & Kass, 2002; Gibson & Dembo, 1984; Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K.; 1998) と指摘している。さらに、先行研究 (Deemer, 2004; Emmer & Hickman, 1991; Enochs & Riggs, 1990; Enochs, Smith, & Huinker, 2000; Goddard & Goddard, 2001; Lin & Gorrell, 2001; Lin, Gorrell & Taylor, 2002; Paneque & Barbetta, 2006; Riggs & Enochs, 1990; Ross et al., 1996; Ross, McKeiver, & Hogabonne-Gray, 1997; Soodak & Podell, 1996; Sorrells, Schaller, & Yang, 2004; Wertheim & Leyser, 2002; Wheatley, 2000) では、次の6つの事柄について十分に検討がなされていないと指摘している。①一般的教育効力感と個人的教授効力感を区別して取り扱った研究の不足 (Dellinger, 2005; Pajares, 1992)、②自尊心や自己概念の構造についての定義が明確になっていない (Bandura, 1997, 1993; Denzine et al., 2005; Pajares, 1992; Tschannen-Moran et al., 1998)、③一般的教育効力感と個人的教授効力感を規定する要因が不明確 (Brouwers & Tomic, 2003; Deemer & Minke, 1999; Guskey & Passaro, 1994)、④一般化するための手続きの不足 (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Wheatley, 2005)、⑤個人的教授効力感と特定の状況や文脈との関連について検討がなされていない

(Deemer & Minke, 1999; Goddard, Hoy, & Woolfolk, 2000; Pajares, 1992)、⑥教育の多次元課題要件の観点から、一般的自己効力感を概念化するに至っていない (Bandura, 1993, 1997; Tschannen-Moran & Hoy, 2001) と整理している。これらの問題を解決するために、個人的教授効力感に焦点を当てた研究が行われ、その中で、3つの研究結果の比較から、TEBS-Self 尺度の信頼性が確認された。この TEBS-Self 尺度は 30 項目からなり、項目としては、「生徒が最大限の能力が発揮できるように指導を行う」「生徒の個人差に応じて指導ができる」「具体的な学習成果を生徒に伝える」等の項目から構成されている。今後の課題としては、TEBS-Self 尺度が多くの研究で用いられる中でさらなる改善が図られる必要があるとしており、一般化された尺度にはなっていない。この他、Sharma, Loreman & Forlin (2012) による「インクルーシブ教育に対する教師効力感尺度」(Teacher Efficacy for Inclusive Practices, TEIP) 等もある。TEIP は、「インクルーシブ教育に対する指導法の活用」、「学級経営」、「協同的活動」の 3 因子によって、構成されている。

一方、我が国における教師効力感研究に目を向けてみると、我が国で最初に教師効力感の尺度構成を試みたのは、桜井 (1992) で、Gibson & Dembo (1984) の尺度を日本語に訳し、それを教員養成系学部の大学生 144 名に実施した。その後、前原 (1994) は Woolfolk & Hoy (1990) の尺度を用いて行った因子分析結果は、一般的教育効力感と個人的教授効力感の 2 因子構造であり、先行研究と概ね同様の結果が得られたとしている。黄・劉・塩見 (2006) は、日本には米国に比べて、教師効力感を測定するための尺度が少ないこと、また、いくつかの研究では、Gibson & Dembo (1984) の開発した尺度には問題があると指摘されていることを挙げた上で、Woolfolk & Hoy (1990) を用いて、日本語版教師効力感尺度を作成し、中国語版教師効力感尺度との比較から信頼性、妥当性の検討を行った。結果、日本語版教師効力感と中国版教師効力感はいずれも、個人的教授効力感の信頼性及び妥当性の確認がなされたが、一般的教育効力感の内的一貫性は低く、尺度として用いることは難しいことを報告している。このように、日本語版教師効力感尺度については、まだ、十分な検討が進められていない状況にあるといえる (白尾・今林, 2005; 春原, 2007; 吉利, 2014; 上村・茅野, 2018)。

以上のことから、教師効力感に着目した研究は数多く行われているが、教師効力感を測定するための尺度については今後さらなる議論が期待されている。

3. 視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対する教師の自己効力感を測定するための尺度の必要性

一般的に広く使われている自己効力感よりは、教師効力感によって、視覚障

害特別支援学校の早期教育相談に対する教師の自己効力感を測定することが適切ではないかと考え、先行研究を概観してきた。しかしながら、次のことから、これまで開発された教師効力感を測定するための尺度を適用することは難しいと考えられる。

①教師効力感概念は、いわゆる、一般的な教育場面を想定したものであり、在籍児以外を対象とした教育相談に対する自己効力感を測定には適さないこと、②教師効力感の測定は義務教育段階の教師が中心であり、早期教育相談の対象となる乳幼児を想定した項目がみられないこと、③視覚障害特別支援学校の早期教育相談場面という極めて限定された場面を想定した上で、教師の自己効力感を測定したいため、上述の尺度に含まれる項目では難しく、仮にいくつかの項目を採用したとしても、項目数が多くなり、回答者への負担が大きくなることが予想されることが挙げられる。このようなことから、視覚障害特別支援学校の早期教育相談という極めて限定された場面に対する自己効力感を測定するための新たな尺度の必要性が示された。以降、教師効力感は扱わず、本論では、Bandura (1995) の自己効力感を用いる。

4. 視覚障害特別支援学校の早期教育相談における資質・能力を自己効力感を用いて測定することについて

ここでは、これまでの教師に関連する先行研究を踏まえて、視覚障害特別支援学校の早期教育相談に携わる教師の資質・能力を自己効力感を用いて測定することについて記述する。

例えば、視覚障害特別支援学校の早期教育相談では、視覚的な困難に関する相談が寄せられることが予想される（沖本，2010）。実際、医療機関では屈折異常を測定することはできても、乳幼児の視力を測定することは難しい。なぜなら、一般的に視力測定は、ランドルト環を用いるが、発達的に左右縦横の方向概念の理解ができていない乳幼児に対して、ランドルト環を用いた視力測定は困難である。そのため、縞指標等が用いられるが、短時間で大勢の患者の視力測定が求められる医療現場では、十分に時間をかけて乳幼児の視力測定を行うことは難しい。そこで、古くから視覚障害特別支援学校では、乳幼児の教育的な視機能評価が行われている（久田ら，1996；猪平，1999）。眼科で行う視機能評価とは区別され、教育的な視機能評価では、親が家庭で育児をする上で必要な情報を提供することを目的に行われる。例えば、対象児の好みのお菓子をテーブルに並べ、どのぐらいの距離でお菓子を認識することができるかによって、おおよその距離と認識できた物の大きさから、見え方を推計する。これによって、親が家庭で子どもと接するときに配慮すると良いことが具体的になる。このような教育的な視機能評価を行うためには、視機能に関する基礎的知識や教

育的な視機能評価に関する理解の他、子どもと信頼関係を構築する能力、親に適切な方法により見え方をフィードバックし、家庭での配慮の仕方について助言することが求められる。このような総合的な相談への対応力を、早期教育相談担当教師に求められる資質・能力として捉えることができる。

それでは、これを教師の立場で考えてみると、教師自身に教育的な視機能評価を行うための基礎的知識がなければ、教育的な視機能評価に対して高い自己効力感を示すことはないと予想される。また、教師の成長過程を考えると、最初から教育的な視機能評価を全て任されるのではなく、最初のうちは、ベテラン教師が教育的な視機能評価を行う様子を見て、やり方を学ぶものと考えられる。これは、自己効力感を向上させる主要な影響力のうち、代理体験捉えることができる (Bandura, 1995)。しかし、Bandura (1995) は、自己効力感に最も影響を及ぼす要因は成功体験であるとしている。教育的な視機能評価に関する相談に対して、自己効力感を向上させるためには、ベテラン教師から学ぶだけではなく、自分自身が教育的な視機能評価に関する相談に対して、一度ではなく、頻繁に成功体験を経験することによって、初めて自己効力感の向上が見られるようになるものと考えられる。確かに、教師効力感と実際の能力とのギャップがあるという研究もある (増田・田爪, 2015)。しかし、これらは、教育実習生を対象としたものである。教育実習生であれば、自分自身は授業ができたことと認識できていることに対して、生徒が授業を理解できていないというギャップが生じることは、むしろ、自然なことかもしれない。上述したような高度な資質・能力が求められる早期教育相談において、例えば、教育的な視機能評価に関する十分な経験がない教師が高い自己効力感を示すことは考えにくい。

以上のことから、早期教育相談に対して高い自己効力感を示す教師は、これまでの相談経験の中で、代理体験や成功体験を積み重ねているものと考えることができ、そういった経験を有する教師には、早期教育相談に求められる資質・能力を有しているととらえることもできるのではないかと考えるに至った。資質・能力と自己効力感には関連があることは予想できるが、資質・能力と自己効力感は必ずしも等しい概念ではないことを書き添えておく。また、本論では、直接、資質・能力を測定することは難しいため、自己効力感を用いて、間接的に早期教育相談に求められる資質・能力を測定するものである。

最後に、新たに尺度を作成する手続きについて記述する。一般的に、教育相談においては、来談者の相談内容をヒアリングした上で、具体的な助言ができることが教師に求められる (石隈, 1999)。そのため、早期教育相談に寄せられる相談内容に基づき、質問紙を作成する必要がある。特に、場面的自己効力感を測定するためには、できるだけ具体的な場面を想起させるような項目設定が必要となる。前項で述べたように、早期教育相談に寄せられる相談内容は多様

であり、その構造は明らかとなっていないため、視覚障害特別支援学校の早期教育相談に寄せられる相談内容の構造の把握ができれば、それに応じて質問項目の作成が可能となるものと考えられる。

第 3 章

本研究の目的と構成

第 1 節 本研究の目的

本研究では、視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対する教師の自己効力感成長過程を明らかにすることを目的とする。そのために、研究 1 では、視覚障害特別支援学校の早期教育相談に寄せられる相談内容に関する実態調査を行い、相談内容の構造を明らかにする。その上で、研究 2 では、相談内容に対する教師の自己効力感を測定するための尺度を作成し、個人要因との関連について検討する。研究 2 で得られた知見に基づき、早期教育相談に高い自己効力感を有する条件に一致すると予想される教師を対象に、彼らが自己効力感を向上させた契機について検討する。最終的には、教師が早期教育相談に対して自己効力感を向上させる契機から、在職年数と自己効力感を向上させる契機との関連について解明を試み、早期教育相談担当教師の養成の道筋を示すことである。

第2節 研究の構成

本研究では、上述の目的を達成するために次のような研究を行う。

まず、第4章では、来談者の相談内容を把握するための実態調査を実施する（研究 1-1, 研究 1-2）。その実態調査に基づき、第5章では、相談内容に対する教師の自己効力感を測定するための尺度を作成する（研究 2-1）。その上で、各相談内容尺度と個人要因との関連について検討を行う（研究 2-2, 研究 2-3）。第6章では、研究 2-1 から研究 2-3 までの結果を踏まえて、視覚障害早期教育相談に対する自己効力感を向上させる契機を解明し（研究 3-1）、最終的には、相談に対する自己効力感を向上させる契機と経験時期との関係から、自己効力感成長モデルを提案する（研究 3-2）。以上の研究の構成については、Fig.1 に示す。

なお、特別支援教育制度開始以前の盲学校に相当する用語として、文部科学省（2015a）では視覚障害特別支援学校が用いられているため、本研究では視覚障害特別支援学校と表記する。ただし、先行研究で盲学校が用いられている部分を直接引用する場合は、盲学校と表記する。この他、盲学校を用いる必要性がある部分については、説明を加えた上で、盲学校を使用する部分がある。

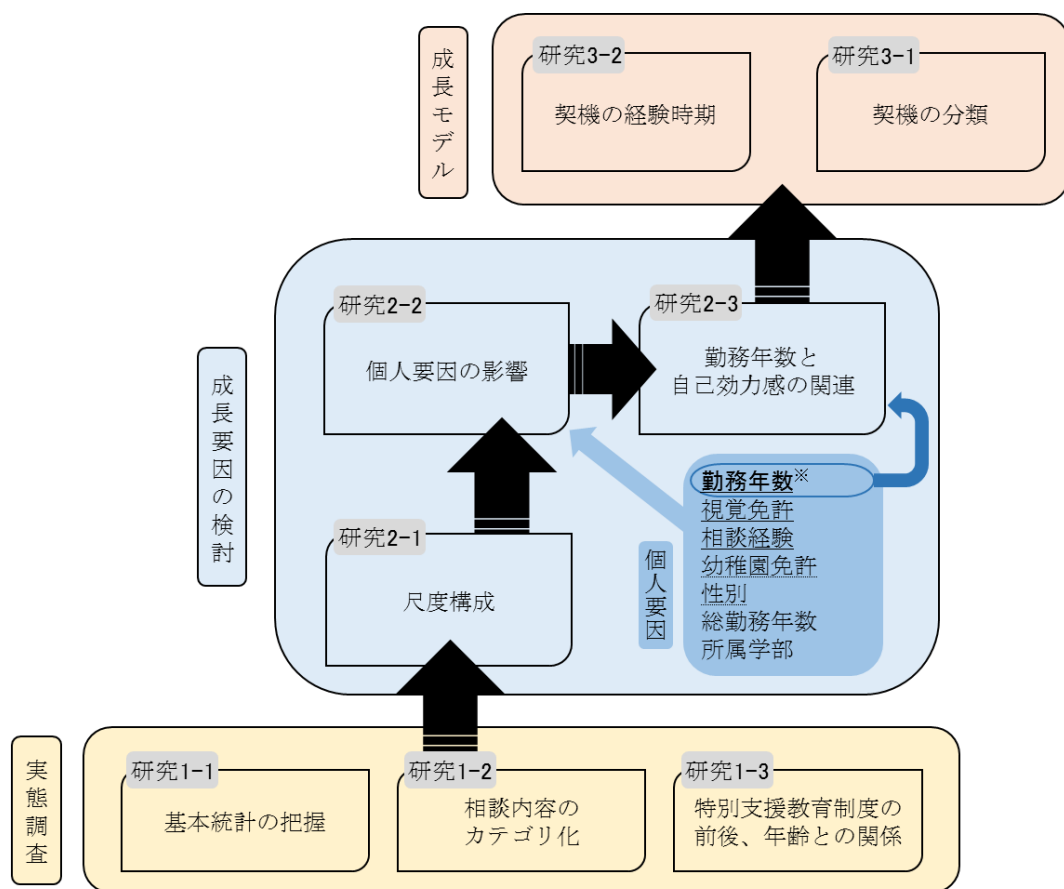


Fig.1 研究構造図

※勤務年数: 視覚障害特別支援学校勤務年数

本論部

第 4 章

視覚障害特別支援学校の 早期教育相談における相談内容

第 1 節 視覚障害特別支援学校の早期教育相談に関する実態調査（研究 1-1）

1. 本研究の目的

本研究では、視覚障害特別支援学校における早期教育相談として、初回に実施された相談記録から、来談時の対象児の年齢、来談年度、障害の状態、視力値、使用文字、初回相談の連絡手段、来談者の属性、相談の実施方法、在籍状況、居住地についての実態を把握することを目的とした。

2. 方法

（1）調査対象

視覚障害特別支援学校の早期教育相談記録の記載内容を把握するため、20 校の視覚障害特別支援学校の学校長に対して、本研究の目的、内容、方法、倫理的配慮を口頭及び文章により説明し、研究協力の依頼を行った。そのうち、研究協力の同意について承諾の得られた 16 校（北海道 2 校、東北 1 校、関東甲信越 6 校、中部 2 校、近畿 3 校、中国・四国 1 校、九州 1 校）を調査対象校に設定し、事例収集の調査を行った。

（2）手続きと調査内容

調査期間は 2010 年 3 月から 11 月の間に各学校を訪問して実施した。調査実施前に、担当教員に調査内容を伝え、実施日時の調整を行った。調査当日は、相談記録から調査内容に関わる部分のみを読み上げてもらい、同意を得た上で IC レコーダーに録音した。

調査内容は、2005 年度から 2009 年度までに実施された初回の早期教育相談記録（0 歳から 6 歳までの事例）から、来談時の対象児の年齢、来談年度、障害の状態、視力値、使用文字、初回相談の連絡手段、来談者の属性、相談の実施方法、在籍状況、居住地について尋ねた。このように収集した事例は、個人情報情報を全てコード化し個人が特定されない形で文章化された。さらに、そのデータは研究実施者以外は閲覧できないよう厳重に管理され、研究終了後は適切な方法により速やかに破棄された。なお、本研究は筑波大学大学院教育研究科特別支援教育専攻において、年 4 回（2010 年 2 月、5 月、10 月、2011 年 1 月）実施された論文審査会により、適切な倫理的配慮が行われているか審査を受けて実施された。

（3）分析方法

相談記録で得られた項目別に、件数及び割合を算出した。なお、相談記録に記録項目はあるものの未記入であるケース、及び、相談記録に項目そのものが

ないケースについては、集計から除外した。

3. 結果

16 校から 716 ケースの相談記録が回収された。以下に個人属性ごとに相談ケース数と割合を示した。

(1) 来談時の年齢

Table1-1-1 は年齢別に相談ケースを示したものである。これをみると、5 歳が 135 ケース、2 歳で 111 ケース、6 歳で 100 ケースとなっており、最も少ない 0 歳でも 86 ケースの相談ケースが見られた。なお、来談時の年齢については、得られた 716 ケース中、714 ケースに記載があり、残り 2 ケースについては年齢の記載がなかったため、分析から除外した。

Table 1-1-1 来談時の年齢

年齢	ケース数	割合 (%)
0 歳	86	12.0
1 歳	93	13.0
2 歳	111	15.6
3 歳	95	13.3
4 歳	94	13.2
5 歳	135	18.9
6 歳	100	14.0

(n = 714)

（２）来談年度

Table1-1-2 は、来談年度別にケース数をまとめたものである。これをみると、2009 年度が 200 ケースと最も多く、次いで、2008 年度が 173 ケースとなっていた。来談年度により、偏りがあるのかどうかについては研究 1-3 で検討することとする。なお、来談年度についても、得られた 716 ケース中 2 ケースに記載がなかったため、分析から除外した。

Table 1-1-2 来談時の年度

年度	ケース数	割合 (%)
2005 年度	113	15.8
2006 年度	115	16.1
2007 年度	113	15.8
2008 年度	173	24.2
2009 年度	200	28.0

(n = 714)

（３）障害の状態について

Table1-1-3 は、障害の状態別に来談ケースを示したものである。これをみると、弱視が 399 ケースと最も多く、次いで、重複障害が 207 ケースとなっており、弱視と重複障害の状態にある乳幼児からの相談が多いことが示された。また、ケース数は少ないが、障害のない乳幼児や視覚障害以外の障害種からの相談もあった。なお、障害の状態においても、欠損データが 2 ケースあったため、分析から除外した。

Table 1-1-3 障害の状態

障害種別	ケース数	割合 (%)
弱視	399	55.9
重複	207	29.1
全盲	59	8.2
なし	22	3.1
知的	11	1.5
発達	11	1.5
運動	4	0.6
聴覚	1	0.1

(n = 714)

（４）来談時の視力値

Table1-1-4 には、相談記録に記してあった視力値とケース数を示した。これを見ると、不明が 195（37.9%）ケース、視力 0.1-0.3 で 136（26.5%）ケース、0.4 以上で 83（16.2%）ケースと、不明を除けば、比較的視力が高い層からの来談者が多かった。なお、視力に関する記載がない者が 202 ケースあったが、これは分析から除外した。

Table 1-1-4 来談時の視力値

視力	ケース数	割合 (%)
不明	195	37.9
0.1 – 0.3	136	26.5
0.4 以上	83	16.2
0.01 未満	63	12.3
0.01 – 0.03	40	7.8
0.04 – 0.09	30	5.8

(n = 514)

（５）使用文字について

Table1-1-5 には、使用文字別に来談ケースを示した。これをみると、墨字使用者は、164 (80.8%) ケース、使用文字がない状態の者が 34 (16.8%) ケースで、点字使用であることが分かっていたのは 5 (2.5%) ケースであった。なお、使用文字に関する記録項目がない、あるいは、記録項目はあるが記載がない 513 ケースについては集計表から除外した。

Table 1-1-5 使用文字

使用文字	ケース数	割合 (%)
墨字	164	80.8
なし	34	16.8
点字	5	2.5

(n = 203)

（６）初回相談の連絡手段について

Table1-1-6 は、初回相談の連絡手段別にケース数をまとめたものである。これを見ると、電話が 591（99.5%）ケースで最も多かった。また、メールはわずか 3（0.5%）ケースであった。なお、初回相談の連絡手段に関する記録項目がない、あるいは、記録項目はあるが記載がない 122 ケースについては集計表から除外した。

Table 1-1-6 初回相談の連絡手段

手段	ケース数	割合 (%)
電話	591	99.5
メール	3	0.5

(n = 594)

（７）来談者の属性

Table1-1-7 は、来談者属性別のケース数を示したものである。これをみると、当事者家族が来談するケースが 462（84.8%）ケースで最も多かった。次いで、当事者家族と専門家で来談するケースが 56（10.3%）であった。そのほか、保育士や保健師、教育関係者、医療関係者等の専門家からの相談も数は少ないものも存在していた。なお、来談者属性に関する記録項目がない、あるいは、記録項目はあるが記載がない 171 ケースについては集計表から除外した。

Table 1-1-7 来談者の属性

来談者属性	ケース数	割合 (%)
当事者家族	462	84.8
当事者家族と専門家	56	10.3
保育関係者のみ	15	2.8
教育関係者のみ	4	0.7
他職種の担当者のみ	4	0.7
保健師のみ	3	0.6
医療関係者のみ	1	0.2

(n = 545)

（８）相談の実施方法について

Table1-1-8 は、相談の実施方法別にケース数を示したものである。これを見ると、視覚障害特別支援学校に来談者が来校するケースが 526（88.6%）ケースであり、最も多かった。また、ケース数は少ないが、来談者の自宅に訪問して相談を行う訪問相談が 28（4.7%）ケース、視覚障害乳幼児が在籍する保育所や幼稚園等へ赴いて相談を実施する巡回相談が 22（3.7%）ケース、電話での相談が 17（2.9%）ケース、メールでの相談が 1（0.2%）ケースであった。なお、相談の実施方法に関する記録項目がない、あるいは、記録項目はあるが記載がない 122 ケースについては集計表から除外した。

Table 1-1-8 相談の実施方法

相談の実施方法	ケース数	割合 (%)
来校	526	88.6
訪問	28	4.7
巡回	22	3.7
電話	17	2.9
メール	1	0.2

(n = 594)

(9) 在籍状況について

Table1-1-9 は在籍状況別のケース数を示したものである。これをみると、地域の保育所や幼稚園に在籍する者が 206 (47.3%) ケースで最も多く、次いで、まだどこにも在籍せずに在宅でみている者が 114 (26.2%) ケースであった。このほか、100 ケース以下であるが、療育に行っている者が 74 (17.0%) ケース、視覚障害特別支援学校に在籍しているが、在籍していない他の視覚障害特別支援学校へ教育相談に行っているケースが 29 (6.7%) ケース、聴覚特別支援学校に在籍している者が 10 (2.3%) ケース、校種は不明であるが特別支援学校に在籍する者からの相談が 3 (0.7%) ケースあった。なお、在籍状況に関する記録項目がない、あるいは、記録項目はあるが記載がない 280 ケースについては集計表から除外した。

Table 1-1-9 在籍状況

在籍	ケース数	割合 (%)
地域の保育所・幼稚園	206	47.3
在宅	114	26.2
療育	74	17.0
視覚障害特別支援学校	29	6.7
聴覚障害特別支援学校	10	2.3
特別支援学校(校種不明)	3	0.7

(n = 436)

(10) 居住地

Table1-1-10 は居住地別に相談ケースを示したものである。これをみると、県内に居住する者からの相談が 565 (92.6%) ケースと約 9 割であった。これに対して、県外からの相談は 45 (7.4%) ケースであった。なお、居住地に関する記録項目がない、あるいは、記録項目はあるが記載がない 106 ケースについては集計表から除外した。

Table 1-1-10 居住地

居住地	ケース数	割合 (%)
県内	565	92.6
県外	45	7.4

(n = 610)

4. 考察

ここでは、それぞれの実態に対する考察を記述した。

(1) 来談時の年齢

猪平（2010）の調査によれば、早期教育相談は0歳児から2歳児までの超早期教育相談の来談者が6割を占めるとしていたが、5年間にわたる来談者の事例を調べたところ、各年齢に大きな偏りはなく来談していることが示された。特に、5歳から6歳の来談者が多い背景には、小学校就学を控え、教育相談に来談する者が多いためと考えられる（奈良，2018）。また、0歳台であっても86ケースの相談があり、保護者は早期教育相談に何らかの情報や支援を求めているものと推察される

(2) 来談年度

特別支援教育が開始されたのが2007年度である（文部科学省，2005）ため、この制度開始の影響を受けて、2008年度と2009年度が上位2位を占めたものと考えられる。しかし、ここでは単純集計のみであるため、実際に、特別支援教育開始前後により来談者数に偏りがあるかどうかについては、研究1-3の結果を受けてさらに考察をすることとする。

(3) 障害の状態について

久田ら（1996）によれば、弱視児の場合、盲児に比べて、保護者が子育てに対する困難を感じにくいために、早期教育相談へつながりにくいことを課題として指摘している。しかし、本研究が行った調査結果からは、いわゆる、視覚障害者数の一般傾向厚生労働省，2011）と同様に、弱視児からの相談ケースのほうが盲児より多いことが示された。また、重複障害児の場合、視覚障害特別支援学校以外に療育等に通園していることもあり（丹羽，2004）、幼稚園に在籍するのではなく、早期教育相談を利用する重複障害児の件数も多かったものと考えられる。また、近年の傾向として、視覚障害以外に視覚認知等に困難を抱える来談者がいるという指摘（井坂・仲野，2009；菅原，2008）もあるように、本研究でも視覚障害以外の障害の状態である来談者が若干みられた。早期教育相談は乳幼児を対象としていることから、正確な実態がわからない状態での来談や障害の状態も多様であるということが示された。一般的に、特別支援学校のセンター的機能としての教育相談において、障害種別により来談を制限することは行っていないため、多様な障害の状態の乳幼児の相談に応じることが求められている実態が浮き彫りとなった。

（４）来談時の視力値

視力値については、眼科的に視力検査が難しいことも多いため、来談時には不明のケースの割合が最も高かったものと考えられる。視力の状態がわからないからこそ、視覚障害特別支援学校に教育的な視機能評価相談が寄せられるものと推察できる（沖本，2010）。なお、視力値がわかっている者は、視力の状態が比較的軽度の者が多かった。このことは、地域の小学校へ就学を考えているケース（新井，2004；文部科学省，2009）の場合は、比較的軽度の弱視であることが多いためと考えられる。

（５）使用文字について

使用文字については、約８割が墨字使用であった。障害の状態、弱視からの相談が多いこと（厚生労働省，2018）や視力の状態が比較的軽度の者が多いことから墨字使用の者が多いものと考えられる。ただし、点字使用も０件ではなく、ごく少数ではあるが相談ニーズがあるということは、必ずしも、墨字使用の軽度弱視のみが来談するわけではない実態を反映している。

（６）初回相談の連絡手段について

初回教育相談の予約方法は電話予約が８割を超えていた。情報化社会の到来で、ITを活用した相談活動も積極的に行われている（羽澤・佐藤，2016；小林，2013）が、視覚障害特別支援学校の早期教育相談では現時点では電話予約が主流であることが示された。ただし、メールによる予約も３件あった。今後、これらの方法が増えていくのかどうかは見守る必要があるだろう。

（７）来談者の属性

来談者属性については、当事者家族が来談するケースが８割以上を占めていた。早期教育相談においては、当事者家族からの相談ニーズが非常に高いことが特徴といえるだろう（奈良，2018）。一方で、国立特殊教育総合研究所（2002）の調査では、当事者家族以外にも教育や医療関係者等の来談もあることが報告されているが、本調査ではその数は少なくなかった。来談者属性の記録項目がない、あるいは、来談者属性に関する記録項目はあっても、記録が残されていなかったケースの中には、もしかしたら、医療などの他職種からの相談が含まれていた可能性もあるが、この調査からは正確な実態が把握できなかった。

（８）相談の実施方法について

相談の実施方法については、先行研究でも巡回相談や訪問相談の事例が報告されている（猪平，2010；丹羽，2004；相羽・渡邊・上杉，2016）ことから、相

当数のケースが予想されたが、実態は、70%以上が来校相談であるという実態がわかった。巡回や訪問による相談は、実際の早期教育相談では一般的に行われているものではない可能性が示唆された。

（9）在籍状況について

在籍については、地域の幼稚園や保育所に在籍する者が最も多く、これは早期教育相談が視覚障害特別支援学校に在籍しない地域の乳幼児を対象としているため、当然の結果である。一方で、在宅と記録されていたケースは、0歳児から2歳児までの乳児で、まだ、どこにも所属していないケースであると考えられる。この他、他の特別支援学校から相談にきているケースもあり、こういった実態からも特別支援学校同士の連携が重要（神田，1999）と考えられる。

（10）居住地

ここでは、県内在住か県外在住かを尋ね、来談者の約9割が県内在住であった。遠方の居住地からの相談ニーズも考えられた（松木，2010；田中・辰巳・小林，1996）が、県外からの相談は約7%と低い水準であった。ただし、県内居住であっても近隣に視覚障害特別支援学校がなく、長時間かけて相談に来談するケースもある（松木，2010）と報告されているが、本調査では、自宅から視覚障害特別支援学校までの所要時間まで調査をしていないため、そこまでの実態把握はできなかった。

早期教育相談の実態を把握するために、個人属性の集計を行ったが、相談記録自体に全国共通の書式がないこともあり、年齢や来談年度、障害の状態等はおおよそ実態把握ができたものの、それ以外の項目では、未記入や記録がないものもあり、正確な実態把握ができないものもあった。ニーズに応じた適切な支援が行われるためには、正確な実態把握が必要不可欠である。例えば、筑波大学が5年に1度実施している『全国盲学校児童生徒の視覚障害原因等の実態調査』（柿澤・佐島・鳥山・池谷，2007）のように、定期的に早期教育相談の実態把握を行う調査研究が実施されること、並びに、必要な実態が相談場面で記録されることが望まれる。

第2節 視覚障害特別支援学校の早期教育相談における相談内容の分類 (研究 1-2)

1. 本研究の目的

本研究では、視覚障害特別支援学校の早期教育相談に寄せられる初回相談時の相談内容を調査し、相談内容の構造を明らかにすることを目的とした。

2. 方法

(1) 調査対象

調査対象は、研究 1-1 と同様で、研究協力の同意について承諾の得られた 16 校（北海道 2 校、東北 1 校、関東甲信越 6 校、中部 2 校、近畿 3 校、中国・四国 1 校、九州 1 校）を調査対象校とした。

(2) 手続きと調査内容

研究 1-1 と同様で、調査期間は 2010 年 3 月から 11 月の間に各学校を訪問して実施した。調査実施前に、担当教員に調査内容を伝え、実施日時の調整を行った。調査当日は、相談記録から調査内容に関わる部分のみを読み上げてもらい、同意を得た上で IC レコーダーに録音した。

調査内容は、2005 年度から 2009 年度までに実施された初回の早期教育相談記録（0 歳から 6 歳までの事例）から相談内容について尋ねた。このように収集した事例は、個人情報を含めてコード化し個人が特定されない形で文章化された。さらに、そのデータは研究実施者以外は閲覧できないよう厳重に管理され、研究終了後は適切な方法により速やかに破棄された。なお、本研究は筑波大学大学院教育研究科特別支援教育専攻において、年 4 回（2010 年 2 月、5 月、10 月、2011 年 1 月）実施された論文審査会により、適切な倫理的配慮が行われているか審査を受けて実施された。

(3) 分析方法

相談内容の主訴を明確にするため、相談内容の分析は質的データの分析手法（川喜田，1996；佐藤，2008）等を参考に以下の手順で行った（Fig. 1-2-1）。なお、研究 1-1 の実態調査から、障害の状態は、視覚障害単一だけではなく、重複障害や知的障害等、その実態は多様であった。本研究では、単一の視覚障害の相談内容を把握することが目的ではなく、早期教育相談に寄せられる相談内容の把握が目的であるため、障害の状態を分けて分析は行わなかった。

ラベル作り：1 ケースの相談内容に複数の異なる主訴が含まれていないかを確認し、複数主訴がある相談内容については主訴ごとに内容を区切り、ラベルを作成した。なお、ラベルを示す際には「件」を用い、1 つの事例を示す際には「ケース」で用語を統一した。

ラベル拡げ：分析者全員にラベルをランダムに配る（ラベル配り）。次に、分析者それぞれが受け取ったラベルの意味内容を把握する（内容の消化）。

土俵作り：ラベルを配置するための「土俵」を模造紙等で作成する。

ラベル集め：分析者グループを代表する「親」を一人決める。「親」が手持ちのラベルから 1 枚を読み上げ「土俵」に置くと同時に、この「親札」と類似した内容のラベルを持っている他のメンバーが「つけ札」として土俵内に加え、全員で可否を話し合う。

表札作り：ラベル集めで作成された束の内容を端的に示す表札を作成する。本研究では、表札をカテゴリとして示す。

構造化：表札作りで作成されたカテゴリの上位カテゴリを作成する。

叙述化：構造化により示された内容を文章化する。

なお、分析者は視覚障害教育を専門とする大学教員 1 名、及び、視覚障害教育を専門とする学生 3 名で行った。

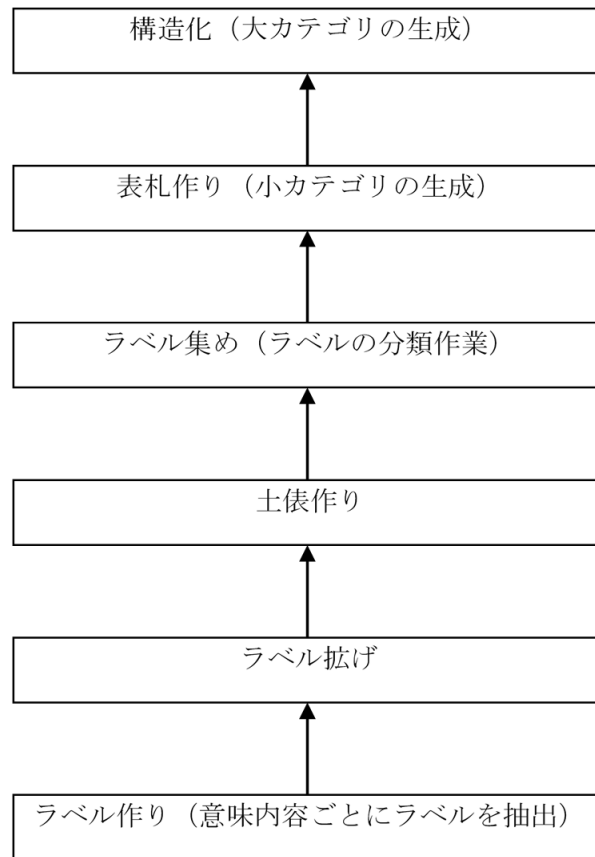


Fig. 3-1-1 分析手順

3. 結果

相談 2 内容の記載があった 708 ケースの相談内容をコード化した結果、1251 件が抽出された。これを分類した結果、52 個の小カテゴリが生成され、これらの小カテゴリは 8 個の大カテゴリに集約することができた。生成されたカテゴリ一覧を Table1-2-1 に示した。

次に、生成されたカテゴリについて説明する。その際、大カテゴリは【 】で示し、小カテゴリは《 》で示した。

Table1-2-1 相談カテゴリー一覧
(n=708 : 回答件数1251件)

大カテゴリ	小カテゴリ	件数
【視覚について】	《教育的な視機能評価》	110
	《見え方》	59
	《視覚障害・視覚障害教育について》	42
	《視覚支援・発達・配慮》	36
	《見え方への不安・疑問》	29
	《単眼鏡・拡大鏡・補助具》	7
	《視覚その他》	2
【就園・就学】	《視覚障害特別支援学校》	60
	《小学校》	54
	《就学》	47
	《就学先の模索》	28
	《学習について》	24
	《保育所》	23
	《弱視学級》	12
	《幼稚園》	11
	《就園先の模索》	10
	《友達・対人関係》	5
	《就園》	4
【育児について】	《育児》	106
	《接し方》	65
	《遊び方》	25
	《玩具》	21
	《食事》	19
	《家庭の環境整備》	12
	《遊び（指導的要素を含む）》	6
【支援・配慮・情報提供】	《日常生活での配慮》	30
	《他障害について》	30
	《在籍環境での配慮》	21
	《漠然とした情報提供》	21
	《支援希望》	19
	《視覚障害特別支援学校以外の専門機関の紹介》	14
	《他機関との連携》	9
	《福祉の制度》	7
	《ピア・サポート》	7
	《ほかの子の育ちについて》	7
	《子育て支援（情報提供）》	3
【医療に関する内容】	《眼科医・診断》	24
	《眼鏡について》	23
	《眼科的治療・訓練》	18
	《眼疾患について》	6
	《遺伝》	5
	《眼一般》	4
【視覚障害特別支援学校について】	《相談希望》	26
	《視覚障害特別支援学校・施設・見学》	22
	《視覚障害特別支援学校の支援内容》	18
【発達について】	《発達》	59
	《発達のアセスメント》	6
【心理的な内容】	《見通しへの不安》	19
	《種々の不安》	14
	《障害受容》	11
	《家族関係》	9
	《社会や制度への怒り》	2

(1) 【視覚について】 (285 件)

【視覚について】には 7 個の小カテゴリが生成された。以下にカテゴリ名、定義、相談内容の事例について示した。

《教育的な視機能評価》 (110 件) : このカテゴリは教育的な視機能の測定を希望する内容と定義した。相談内容の事例としては、「教育的に視機能の測定をしてほしい」「教育的な視力検査をしてほしい」等であった。

《見え方》 (59 件) : 見え方に限定した相談内容と定義し、相談内容の事例としては「見え方がどうなっているのか教えてほしい」「どういうふうに見えるのか」「視力 0.3 とはどのように見えているのか」等であった。

《視覚障害・視覚障害教育について》 (42 件) : 視覚障害そのものに関する疑問及び視覚障害教育に関する内容と定義し、相談内容の事例としては、「弱視教育について知りたい」「視覚障害教育について知りたい」「拡大教科書の入手方法について教えてほしい」等があった。

《視覚支援・発達・配慮》 (36 件) : 視覚に限定した支援・発達・配慮に関する内容と定義し、相談内容の事例としては、「視力を低下させないために気をつけたほうがよいことはあるのか」「見えにくさをどのように改善したらよいのか」「視覚発達を促すような支援をしてほしい」等があった。

《見え方への不安・疑問》 (29 件) : 小カテゴリ【見え方】と異なり、見え方そのものを知りたいということではなく、子どもの日常生活から生じる見え方への不安や疑問に関する内容と定義した。相談内容の事例としては、「テレビを近くで見ることが気になる」「絵本を近づけて読んでいるけどよいのか」「見え方に何か問題があるのか」等があった。

《単眼鏡・拡大鏡・補助具》 (7 件) : 単眼鏡・拡大鏡・補助具に関する内容と定義し、相談内容の事例としては、「拡大鏡の使い方を教えてほしい」「補助具はどうしたらよいか」「単眼鏡の訓練をしてほしい」等であった。

《視覚その他》 (2 件) : 上記 6 個の小カテゴリに該当せず、かつ、視覚に関する内容をその他としてまとめた。相談内容の事例としては、「集中力がないのだがそれは視力のせいなのか」「子どもが急に脱力するのだがそれは視覚障害のせいなのか」であった。

(2) 【就園・就学】(278 件)

【就園・就学】には 11 個の小カテゴリが生成された。以下にカテゴリ名、定義、相談内容の事例について示した。

《視覚障害特別支援学校について》(60 件)：視覚障害特別支援学校幼稚部及び小学部への就学相談に関する内容と定義し、記録に「入学相談」と記載があったものを分類した。

《小学校》(54 件)：通常小学校への就学相談に関する内容と定義し、相談内容の事例としては、「通常小学校への就学にむけて何を準備したらよいか」「地域の学校へ就学させたい」等であった。

《就学》(47 件)：特定の就学先に関する内容ではなく、就学全般に関する内容と定義し、相談内容の事例としては、「就学に向けてどのようにしたらよいか」「まだ先のことであるが就学について教えてほしい」等があった。

《就学先の模索》(28 件)：複数の選択肢に対して就学先を模索している内容と定義した。相談内容の事例としては、「視覚障害特別支援学校と通常小学校どちらに就学するのがよいか」「通常小学校と弱視学級どちらにすべきか悩んでいる」「視覚障害特別支援学校か、聴覚障害特別支援学校どちらに就学すべきか悩んでいる」等であった。

《学習について》(24 件)：文字の読み書き等、学習に関する内容と定義し、相談内容の事例としては、「文字の読み書きはどうしたらよいのか」「点字を学んだほうがよいのか」「教科書は読めるのか」等であった。

《保育所》(23 件)：保育所への就園に関する内容と定義し、相談内容の事例としては、「視覚障害児でも入れる保育所はないか」「受け入れが難しいといわれているが保育所にはいけないのか」「保育所に預けるためにはどうしたらよいのか」等であった。

《弱視学級》(12 件)：弱視学級就学に関する内容と定義し、相談内容の事例としては、「弱視学級を設置してもらえるのか」「弱視学級の環境整備をどのように進めたらよいか」「弱視学級は親学級との交流はあるのか」等があった。

《幼稚園》(11 件)：幼稚園への就園に関する内容と定義した。相談内容の事例

としては、「幼稚園に行かせたいのだけどしたらよいのか」「幼稚園でもやっていけるか」「幼稚園に入ったらどのようなことに気をつけたらよいか」等があった。

《就園先の模索》(10 件)：複数の選択肢に対して就園先を模索している内容と定義した。相談内容の事例としては、「視覚障害特別支援学校幼稚部と地域の幼稚園どちらを就園先にすべきか悩んでいる」「視覚障害特別支援学校幼稚部に入るか、このまま在宅で就学まで育てるか悩んでいる」等であった。

《友達・対人関係》(5 件)：友達や対人関係に関する内容と定義し、相談内容の事例としては、「友達関係を上手く築くことができないのだけどしたらよいのか」「友達ができないのだけどしたらよいのか」「友達の顔が覚えられないのだけどしたらよいのか」等であった。

《就園》(4 件)：幼稚園や保育所等の特定の就園先に関する相談ではないが就園についての相談と定義し、相談事例として、「就園について相談したい」「就園を控えているのでどのような就園先があるのか教えてほしい」等があった。

(3) 【育児について】(254 件)

【育児について】には 7 個の小カテゴリが生成された。以下にカテゴリ名、定義、相談内容の事例について示した。

《育児》(106 件)：育児に関する内容と定義し、相談内容の事例として、「どのように育児をしていったらよいのか」「育て方を教えてほしい」等があった。

《接し方》(65 件)：親の子どもへの接し方に関する内容と定義した。相談内容の事例として、「スキンシップをどのようにとればよいのか」「子どもにどのように接したらよいのか」「全く目の見えない子どもにどのように関わったらよいのか」等があった。

《遊び方》(25 件)：遊び方に関する内容と定義し、相談内容の事例として、「遊ばせ方を教えてほしい」「どんな遊びをさせたらよいのか」「見えない子どもの遊びについて知りたい」等があった。

《玩具》(21 件)：玩具に関する内容と定義し、相談内容の事例として、「玩具はどのようにしたらよいのか」「どのような玩具だと使えるのか」「見やすい玩具はどの

ようなものがあるのか」等があった。

《食事》（19 件）：食事に関する内容と定義し、相談内容の事例として、「離乳食をどのようにすすめたらよいのか」「どのように食事を自分でできるようにしたらよいのか」「手づかみではなくスプーンやフォークを使えるようにするためにはどうしたらよいのか」等であった。

《家庭の環境整備》（12 件）：環境整備の中でも家庭の中に限った内容と定義した。相談内容の事例として、「家の中で物の配置はどのようにしたらよいのか」「自宅で気をつけることはあるか」「家庭でできる子どもにあった環境整備を教えてほしい」等であった。

《遊び（指導的要素を含む）》（6 件）：歩行や視覚発達と関連したような遊び方についてアドバイスを求める内容であるため、【遊び方】とは区別し、指導的要素を含む遊びと定義した。相談内容の事例として、「歩行がまだできないため、歩行につながるような遊びを教えてほしい」「見ることを楽しむ遊びを教えてほしい」「眼と手の協応を促すような遊びを教えてほしい」等であった。

（４）【支援・配慮・情報提供】（168 件）

【支援・配慮・情報提供】には 11 個の小カテゴリが生成された。以下にカテゴリ名、定義、相談内容の事例について示した。

《日常生活での配慮》（30 件）：日常生活に関係する配慮について記述された内容と定義し、相談内容の事例として、「日常生活での配慮について教えてほしい」「日常生活の中でどのようなことに気をつけたらよいか」「片目での生活上の配慮を教えてほしい」等であった。

《他障害について》（30 件）：視覚障害以外の障害に関する内容と定義し、相談内容の事例として、「発達障害なのだが相談にのってもらえるか」「肢体不自由もあるのだがどうしたらよいか」「手話を教えたいと思うのだが目も悪いからやめたほうがよいか」等であった。

《在籍環境での配慮》（21 件）：保育所や幼稚園等、対象児が在籍する環境での配慮について尋ねる内容と定義した。相談内容の事例として、「保育所での環境整備をどうしたらよいか」「保育所ではどのような配慮をしたらよいか」「幼稚園で配慮の仕方についてアドバイスしてほしい」「ダンスや運動会のときはどのようにしたらよいか」等であった。

《漠然とした情報提供》(21 件)：特定の情報について情報提供を求めるものではなく、漠然と情報提供を求めるような内容と定義した。相談内容の事例として、「何をしたらよいかわからないため、何でもよいから教えてほしい」「何が困っているのかすらわからない」「何をしたらよいかわからない」等であった。

《支援希望》(19 件)：何らかの支援を希望するという内容が含まれるものと定義した。相談内容の事例として、「療育支援をしてほしい」「育ちの支援をしてほしい」「継続的に支援をしてほしい」等があった。

《視覚障害特別支援学校以外の専門機関の紹介》(14 件)：視覚障害特別支援学校以外の専門機関の紹介に関する内容と定義し、相談内容の事例として、「専門機関を紹介してほしい」「専門機関にみてもらいたい」等であった。

《他機関との連携》(9 件)：視覚障害特別支援学校とその他の専門機関との連携を希望する内容と定義した。相談内容の事例として、「専門機関同士で連携をしてもらえないか」「専門家同士で話し合いの場をもって共通理解をしてほしい」「専門機関同士の話し合いの場をコーディネートしてもらえないか」等であった。

《福祉の制度》(7 件)：福祉の制度に関連する内容と定義した。相談内容の事例として、「子育て支援制度について教えてほしい」「障害者手帳の取得方法について」「経済的な助成制度があれば教えてほしい」等であった。

《ピア・サポート》(7 件)：同じ境遇にある親や子ども同士のつながりを求める内容と定義した。相談内容の事例として、「同じ眼疾患患の人はいいますか」「同じ障害のある子どものいる親の友達がほしい」「親の会はないか」等であった。

《ほかの子の育ちについて》(7 件)：自分の子どもではなく、ほかの子どもの育ちについて尋ねる内容と定義した。相談内容の事例として、「ほかの子どもはどのように育っているのか」「視覚障害特別支援学校に通っている子どもはどのような感じなのか」等であった。

《子育て支援（情報提供）》(3 件)：子育て支援に関する情報提供と定義し、相談内容の事例として、「お母さんの気持ちをリラックスさせる場所はないだろ

うか」「視覚障害のある子どもを支援してくれる場所はないか」等であった。

(5) 【医療に関する内容】(80 件)

【医療に関する内容】には 6 個の小カテゴリが生成された。以下にカテゴリ名、定義、相談内容の事例について示した。

《眼科医・診断》(24 件)：眼科医の紹介、及び、診断結果について尋ねる内容と定義し、相談内容の事例として、「眼科医を紹介してほしい」「セカンドオピニオンを提供してくれる眼科医を紹介してほしい」「診断の結果について聞きたい」等であった。

《眼鏡について》(23 件)：眼鏡、及び、コンタクトレンズに関する内容と定義し、相談内容の事例として、「眼鏡があっているかどうか教えてほしい」「眼鏡をかける必要性を感じられない」「コンタクトレンズはできるのか」等であった。

《眼科的治療・訓練》(18 件)：アイパッチ、義眼、眼科における検査、矯正の必要性に関する内容と定義し、相談内容の事例として、「アイパッチをする必要があるのか」「眼科での検査を怖がってできない」「義眼にしたほうがよいのか」「まだ小さいのに矯正する必要はあるのか」等であった。

《眼疾患について》(6 件)：眼疾患に関する内容と定義し、相談内容の事例として、「眼の病気について教えてほしい」「眼球振とうとはどういうことか」「無虹彩って何ですか」等であった。

《遺伝》(5 件)：眼疾患の遺伝に関する内容と定義し、相談内容の事例として、「遺伝しているのか」「次に子どもを産んだらまた眼の見えない子どもが生まれてくるのか」等であった。

《眼一般》(4 件)：眼科的治療・訓練及び教育的視覚訓練等の限定的内容ではなく広義に視覚に関連する内容と定義した。相談内容の事例として、「横目でものを見る」「めやにがひどい」「眼を上手く動かせない」等であった。

(6) 【視覚障害特別支援学校について】(66 件)

【視覚障害特別支援学校について】には 3 個の小カテゴリが生成された。以下にカテゴリ名、定義、相談内容の事例について示した。

《相談希望》(26 件)：視覚障害特別支援学校への相談希望を含む内容と定義し、相談内容の事例として、「教育相談を受けたい」「訪問で相談にのってほしい」「継続的に相談したい」等であった。

《視覚障害特別支援学校・施設・見学》(22 件)：視覚障害特別支援学校や視覚障害特別支援学校の施設に対する見学希望と定義し、相談内容の事例として、「幼稚部の見学をしたい」「視覚障害特別支援学校の見学をしてみたい」「寄宿舎を見学したい」等であった。

《視覚障害特別支援学校の支援内容について》(18 件)：視覚障害特別支援学校で実施している支援や教育内容について尋ねる内容と定義し、相談内容の事例として、「土日に教育相談をしてもらうことはできないか」「入学せずに相談にだけのもってもらうことはできるのか」「通級指導はしてもらえるのか」「並行通園をしたい」等であった。

(7) 【発達について】(65 件)

【発達について】には 2 個の小カテゴリが生成された。以下にカテゴリ名、定義、相談内容の事例について示した。

《発達》(59 件)：視覚発達以外の発達に関する内容と定義した。相談内容の事例として、「発達は遅れるのか」「笑うようになるのか」「昼夜逆転していて生活リズムが安定しない」「寝返りができないのはなぜか」「言葉がでない」「トイレトレーニングをどのようにしたらよいか」等であった。

《発達のアセスメント》(6 件)：視覚以外の発達のアセスメントに関する内容と定義し、相談内容の事例として、「発達の状態を評価してほしい」「育ちの状態のアセスメントをしてほしい」等であった。

(8) 【心理的な内容】(55 件)

【心理的な内容】には 5 個の小カテゴリが生成された。以下にカテゴリ名、定義、相談内容の事例について示した。

《見通しへの不安》(19 件)：子どもの将来への見通しがもてずに不安を感じる心理状態を示す記述が含まれるものと定義した。相談内容の事例として、「将来はどうなっていくのか」「これから先どのようになっていくのか」等であった。

《種々の不安》(14 件)：不安な心理状態を示す記述があるものと定義し、相談内容の事例として、「医者に視覚障害があるといわれて困惑している」「片目しか見えないので不安」「暗いところが弱いのでこれからやっていけるのか不安」「信号がわからないのに一人で歩けるのか不安」等であった。

《障害受容》(11 件)：親が子どもの障害に対して感じる障害受容と定義し、相談内容の事例として、「全盲の子どもを育てたくないと感じる」「親は子どもの障害をどのように乗り越えたらよいのか」「障害児を生んでしまったことを今でも受け入れられない」等であった。

《家族関係》(9 件)：父親、祖父母、兄弟等の家族関係に関する内容と定義し、相談内容の事例として、「父親に育児の仕方について教えてほしい」「祖父母が障害児を受け入れてくれない」「兄弟とどのように育てたらよいのか」等であった。

《社会や制度への憤り》(2 件)：社会や制度に対する憤りについて記述された内容と定義した。相談内容の事例として、「幼稚園が受け入れ拒否しても法律違反ではないのか」「どうして周囲の人たちが皆視覚障害特別支援学校へ行けというのかわからない」「障害児は私立の小学校へ行くことはできないのか」等であった。

4. 考察

本研究を通じて、これまで多様であると指摘されていた教育相談の相談内容について相談内容を整理することができた。すなわち、これ以上分解することのできない小カテゴリが 52 個、これら小カテゴリを上位概念へとまとめた大カテゴリが 8 個生成された。

ここでは、カテゴリに着目しながら考察を加える。まず、先行研究では補助具相談（久田ら，1996；水谷・松永，2002；外山，2000）と示されていた相談内容は、【視覚について】としてカテゴリが生成された。視覚障害特別支援学校の教育相談として、視覚に関連する相談に応じることが求められるが、その具体的な内容を小カテゴリで示すことができた。特に、《見え方》や《見え方への不安・疑問》は先行研究では見られない内容であるため、初回時の相談内容として特徴的な内容であると考えられる。

続いて、【就園・就学】が相談件数としては多く存在した。堀・末次・坂田・田中・上田（2012）の報告では、小学校就学の相談について報告しているが、保育所や幼稚園等への就園相談も就学相談には含まれることが示唆された。ま

た、就学相談としては、視覚障害特別支援学校や通常小学校、弱視学級への就学相談等、多様な就園・就学先の選択肢をめぐる相談が特徴的と言える。

次に、沖本（2010）や久田ら（1996）の報告でも指摘のあった育児相談であるが、その内容には、《接し方》、《遊び方》、《玩具》等が含まれていた。一方、【支援・配慮・情報提供】では、より具体的な配慮の仕方や情報提供を望むような相談内容が含まれていた。例えば、情報提供の中には、福祉の制度や子育て支援に関する情報等、より具体的な情報を求める内容から、漠然とした情報提供といったように幅があることが示された。

【医療に関する内容】では、眼科医の紹介希望から眼疾患や診断に関する内容等、医療との連携が必要と考えられる内容であった。このような教育現場のみでは対応が難しい相談があるため、鈴木・植松・大野・白倉・中村・酒井（2000）は医療機関をはじめとする外部機関との連携により、円滑な教育相談対応に努めているものと考えられる。

ところで、【視覚障害特別支援学校について】は初回教育相談の相談件数としては関心が少ない内容であり、初回時の相談内容として視覚障害特別支援学校に関する相談は少ないことが明らかになった。このことから、初回時に視覚障害特別支援学校への就学等について触れること（奈良・相羽，2012）は相談内容との不一致を起こす可能性があることが示唆された。同じく件数は多くないが、【発達】や【心理的内容】も相談内容として抽出された。特に、【心理的内容】はこれまで障害受容のみが扱われてきたが（神田，1999）、これ以外にも将来への見通しが持てないことや種々の不安、家族関係や社会制度への憤りといった内容が含まれることが明らかにされた。

なお、本調査は 2005 年度から 2009 年度に実施された教育相談の相談記録を対象としている。調査実施後、2014 年には障害者権利条約への批准、2016 年には障害者差別解消法が施行された。このような法整備が行われる中、視覚障害特別支援学校の早期教育相談の相談内容も変化することが予想されるため、時代背景が変わっても普遍的なニーズとして存在するものとそうでないものについては今後の検討課題と言える。

第3節 視覚障害特別支援学校の早期教育相談の内容と個人属性との関連 (研究 1-3)

1. 本研究の目的

本研究では、研究 1-2 で構成された相談カテゴリと年齢との関連について明らかにすることを目的とした。

2. 方法

(1) 調査対象

調査対象は研究 1-1 と同様で、研究協力の同意について承諾の得られた 16 校（北海道 2 校、東北 1 校、関東甲信越 6 校、中部 2 校、近畿 3 校、中国・四国 1 校、九州 1 校）を調査対象校とした。

(2) 手続きと調査内容

調査手続きと調査内容は研究 1-1 と同様で、調査期間は 2010 年 3 月から 11 月の間に各学校を訪問して実施した。調査実施前に、担当教員に調査内容を伝え、実施日時の調整を行った。調査当日は、相談記録から調査内容に関わる部分のみを読み上げてもらい、同意を得た上で IC レコーダーに録音した。

調査内容は、2005 年度から 2009 年度までに実施された初回の早期教育相談記録（0 歳から 6 歳までの事例）から、来談時の年齢、来談年度、相談内容について尋ねた部分を本研究では用いた。このように収集した事例は、個人情報を含めてコード化し個人が特定されない形で文章化された。そして、そのデータは研究実施者以外は閲覧できないよう厳重に管理され、研究終了後は適切な方法により速やかに破棄された。なお、本研究は筑波大学大学院教育研究科特別支援教育専攻において、年 4 回（2010 年 2 月、5 月、10 月、2011 年 1 月）実施された論文審査会により、適切な倫理的配慮が行われているか審査を受けて実施された。

(3) 分析方法

特別支援教育制度開始前後と相談カテゴリとの関連について

まず、本研究では、特別支援教育制度の開始前後が調査対象となっていたため、特別支援教育制度開始前後にわけて分析を行う必要があるのかどうか確認する必要があった。本研究では、特別支援教育制度開始前後により相談内容に偏りは見られないと考えている。それを確認するために、来談時の年度（2005 年度から 2009 年度）×相談カテゴリ（8 カテゴリ）のクロス集計表を作成し、 χ^2 検定を行った。

年齢と相談カテゴリとの関連

相談内容は発達に伴い変化することが考えられるため、相談カテゴリと年齢との関係を双対尺度法により検討した。分析手順としては、研究 1-2 で構成された大カテゴリを用いて、年齢（0 歳から 6 歳）×大カテゴリのクロス集計表を作成し、これに双対尺度法を適用した。なお、分析にはエクセル統計（バージョン 1.13）を使用した。

3. 結果

(1) 来談年度と相談カテゴリとの関連

まず、相談カテゴリ×来談年度（2005 年度から 2009 年度）のクロス集計表を作成した（Table1-3-1）。本調査は特別支援教育が開始された 2007 年度（平成 19 年度）の前後に実施されたため、来談年度により、相談カテゴリに偏りが見られるのかどうかを χ^2 検定により検討した。結果、偏りに有意差はなかった（ $\chi^2(28) = 36.64$ $p < .13$ ）。この結果から、本調査で得られたデータについては、来談年度をわけずに分析をすすめることとした。

Table 1-3-1 来談年度×相談カテゴリーのクロス集計表

相談カテゴリー	来談年度				
	2005	2006	2007	2008	2009
視覚について	36	44	41	55	81
就園・就学	29	40	41	64	69
育児について	49	32	32	37	51
支援・配慮・情報提供	16	25	23	33	51
医療に関する内容	14	10	6	14	26
発達について	12	11	12	10	20
視覚障害特別支援学校について	8	15	8	18	16
心理的な内容	7	8	7	6	21

(2) 年齢×相談カテゴリの関連について

0歳から6歳までの年齢に応じて、研究1-2で作成された8個の相談カテゴリに変化があるのかを確認するため、年齢(0歳から6歳)×相談カテゴリ(8カテゴリ)のクロス集計表を作成した(Table 1-3-2)。これに双対尺度法を行ったところ、クロス集計表の χ^2 値は、第一軸(χ^2 (12) =228.86, $p<.01$)、第二軸(χ^2 (10) =41.20, $p<.01$)、第三軸(χ^2 (8) =20.00, $p<.01$)ともに有意であった。得られた第一軸、第二軸、及び第三軸の各軸の寄与率は順に73.29%、14.21%、6.96%で、全て0.1%水準で有意であった。なお、第二軸までの累積寄与率は87.50%と80%以上であるため、第一軸と第二軸を結果として取り扱うこととした。第一軸は、0歳から6歳まで年齢順にプロットされていることから「年齢方向」因子と命名した。次に、第二軸に着目すると、マイナス方向に心理的内容、原点周辺に教育分野、プラス方向に医療分野がプロットされていることから、「分野」因子と名付けた。

Fig. 1-3-1は双対尺度法により得られた散布図である。ここでは、年齢と相談カテゴリとの関連をみるため、第一軸に注目しながら記述をすすめた。まず、0歳がプロットされた第三象限には《育児について》及び《心理的な内容》がプロットされていた。次に、1歳では《発達について》、2歳では《支援・配慮・情報提供》、4歳では《医療について》及び《視覚について》がプロットされており、2歳と4歳の間をとる形で3歳がプロットされていた。5歳では《視覚障害特別支援学校について》、5歳と6歳の間に《就園・就学》がプロットされていた。

Table 1-3-2 年齢×相談カテゴリのクロス集計表

相談カテゴリ	0歳	1歳	2歳	3歳	4歳	5歳	6歳	合計
視覚について	32	33	61	42	40	49	28	285
就園・就学	20	14	43	32	36	68	65	278
育児について	78	59	51	29	21	15	1	254
支援・配慮・情報提供	25	29	25	28	31	24	6	168
医療に関する内容	6	12	15	11	16	15	5	80
視覚障害特別支援学校について	5	13	4	9	7	16	12	66
発達について	12	15	17	12	3	4	2	65
心理的な内容	23	4	4	6	9	4	5	55

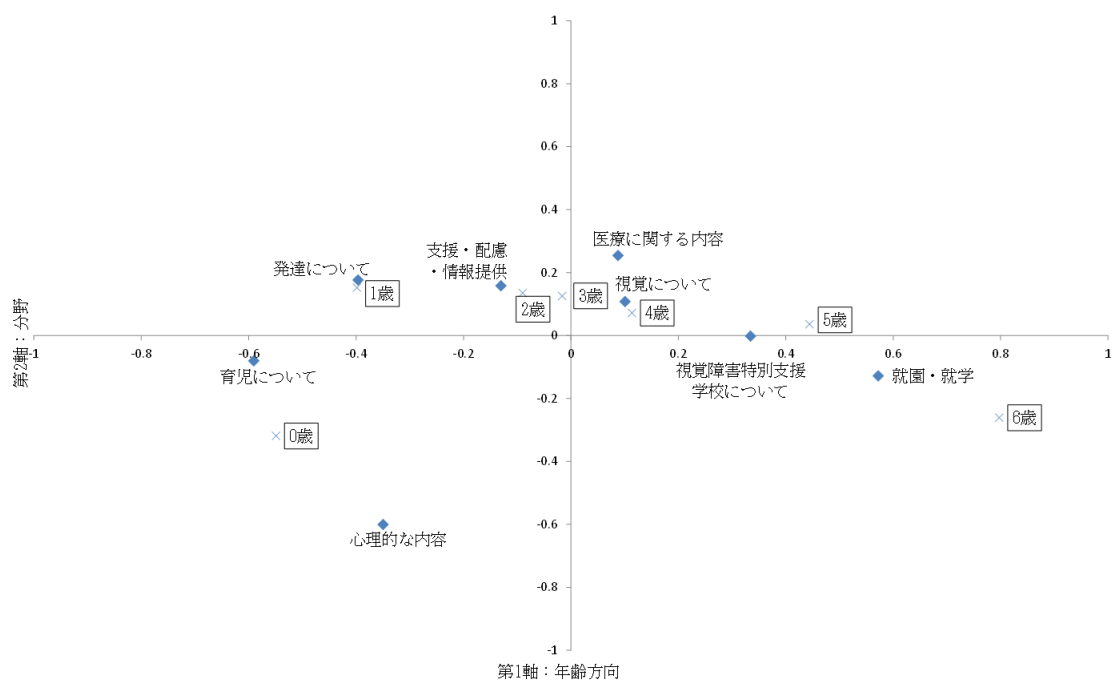


Fig. 1-3-1 双対尺度法により得られた散布図

4. 考察

(1) 来談年度と相談カテゴリとの関連について

本調査は、特別支援教育が開始された 2007 年度の前後 5 年間の相談記録を対象としたため、制度の変化により相談内容に変化があるのかどうかを確認しておく必要があった。来談年度から相談カテゴリに偏りがみられるのかどうかを検討した結果、有意な偏りはないことが示された。このことは、特別支援教育制度の中のセンター的機能として地域の視覚障害乳幼児に対する支援が位置づけられる以前から、視覚障害特別支援学校では早期教育相談を実施していた（久田ら，1996；神田，1999；川幅，2001；川原田，2006；河上，2000；水谷・松永，2002；中村ら，2006；丹羽，2004；佐藤・香川，2003）ため、この制度が開始された前後では、大きな相談内容の変化はみられなかったものと推察できる。

(2) 年齢と相談カテゴリとの関連について

0 歳と関連のある相談カテゴリ

0 歳では、【育児について】及び【心理的な内容】との関連が示された。乳幼児期の教育相談において、育児（堀ら，2012；丹羽，2004；沖本，2010）や障害受容（神田，1999）の相談があると指摘されていたが、本研究を通じて【育児】や【心理的な内容】に関する相談は 0 歳と最も関連があることが示唆された。特に、保健機関においても育児相談は 0 歳～1 歳で最も多く実施されている（中村・大城，2014）ことから、視覚障害乳幼児の場合も 0 歳では育児相談が相談の中心になるものと考えられる。

1 歳と関連のある相談カテゴリ

1 歳では【発達について】との関連が示された。晴眼児の場合、運動機能や言語発達が顕著な時期であり、視覚障害乳幼児の場合、晴眼児の発達と比べると遅れがみられる時期である（五十嵐，2008；田中・小林，2008）。ゆえに、この時期、最も来談者が不安を寄せる内容は、視覚発達ではなく、視覚以外の発達に関する内容であると考えられる。

2 歳と関連のある相談カテゴリ

2 歳では【支援・配慮・情報提供】との関連がみられた。まず、2 歳になると 0 歳のときの育児全般に関する相談から、日常生活や在籍環境での配慮等、具体的な場面や助言を求める内容へと変化していた。次に、他障害についてや視覚障害特別支援学校以外の専門機関の紹介等にみられるように、視覚障害以外の障害に関する相談も 2 歳ごろからみられるようになる。このほか、子育て支援

やピア・サポート、福祉の制度等、具体的な情報提供を求めるような内容から漠然とした情報提供等、種類も多くなっていることが特徴的といえる。

3 歳と関連のある相談カテゴリ

Fig. 1-3-1 をみると 3 歳はやや 2 歳よりではあるが 2 歳と 4 歳の間にプロットされていることから、2 歳と関連のある【支援・配慮・情報提供】と 4 歳と関連の強い【視覚について】及び【医療に関する内容】の 3 つと関連があるものと考えられる。3 歳は 3 歳児検診をきっかけに眼科受診へとつながり、眼科受診によって視覚障害があるとわかる場合もある（中村・大城，2015）。視覚障害があるとわかったことで、視覚に関する相談や支援・配慮・情報提供に関する内容等が主訴としてみられるようになるものと考えられる。

4 歳と関連のある相談カテゴリ

4 歳では【視覚について】及び【医療に関する内容】との関連が示された。【医療に関する内容】では、3 歳児検診を受けて眼科受診をした結果、小児眼科の紹介や診断結果に関する相談、眼鏡装用に関する相談等が特徴的な相談内容として現れるものと考えられる。また、医学的検査により視力値等が明らかになり、次の段階として、日常生活上の見え方がどのようなになっているのか、また、視覚発達を促すためにはどのような働きかけが必要なのかについて着目するようになるものと考えられる。

5 歳と関連のある相談カテゴリ

5 歳と関連が示された相談カテゴリは、【視覚障害特別支援学校について】であり、5 歳と 6 歳との関連が示されている相談カテゴリは【就園・就学】である。5 歳になると、小学校就学に関する教育相談が主となることが考えられ、就学先を検討するにあたり、視覚障害特別支援学校への相談希望や施設見学、視覚障害特別支援学校の支援内容を尋ねる内容との関連が示されたものと考えられる。

6 歳と関連のある相談カテゴリ

6 歳では、【就園・就学】との関連のみが示された。【就園・就学】の中には、保育所や幼稚園への就園相談も含まれているが、それよりも小学校就学に関する相談のほうが圧倒的に多いことがこの結果から読み取れる。6 歳で視覚障害特別支援学校の教育相談に来談する場合の主訴は就学相談に集中することが示された。

第 5 章

視覚障害特別支援学校における
早期教育相談に対する教師の自己効力感に
影響を及ぼす個人要因の検討

第1節 視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対する教師の自己効力感尺度の作成(研究 2-1)

1. 本研究の目的

本研究では、研究 1-2 で明らかになった相談カテゴリに基づき、早期教育相談に対する教師の自己効力感尺度を作成することを目的とした。

2. 方法

(1) 調査手続きと調査参加者

調査手続き：まず、高等部のみ設置の視覚障害特別支援学校を除く 65 校に対して、本調査に関する趣旨の説明を電話にて行った。その際、各視覚障害特別支援学校の実態に応じて、早期教育相談に携わっている教師数並びに幼稚部・小学部所属の教師数について確認をした。その上で、201X 年の 2 ヶ月間に、郵送法による個別質問紙調査を実施した。質問紙には、研究の趣旨、個人情報取扱方法等を記載した文章を添付し、質問紙の回答をもって調査協力の同意を得たものとした。なお、本研究は筑波大学の倫理委員会の承認を受けて実施された（筑 28-225）。

調査参加者：本研究の参加者は、調査協力への同意が得られた 58 校 474 名とした。

(2) 調査内容（早期教育相談質問紙）

本質問紙は、相談カテゴリに対する教師の自己効力感を測定するため、次の方法により項目を作成した。まず、研究 1-2 が作成した 7 つの相談カテゴリを詳細に分類した 49 個の小カテゴリの内容及び以下に示す先行研究を参考に、54 項目を作成した。項目の選択にあたっては、視覚障害教育を専門とする大学教員 2 名及び大学院生 1 名の合議により決定した。さらに、作成された項目の回答のしやすさやダミー項目が適切に機能するかを確認するため、予備的調査として特別支援教育を専攻する大学生及び大学院生 36 名に質問紙調査を実施した。この結果、ダミー項目は適切に機能することを確認し、回答のしづらさが認められる項目について表現の修正を加え、7 つの下位項目からなる早期教育相談質問紙を作成した。なお、視覚障害特別支援学校の教師の回答のしやすさに配慮するため、質問紙中のみ、視覚障害特別支援学校については、教育現場に馴染みのある盲学校を用いた。以下に相談カテゴリ別に項目例を示した。

視覚について（8 項目）：教育的な視機能評価（川原田，2006）や視覚補助具（久田ら，1996；猪平，1999）等の相談ニーズを主訴とした項目、例えば、「教

育的な視機能評価をしてどのくらいの視力か教えてほしい」や「単眼鏡やルーペ等の補助具の使い方を教えてほしい」等を項目とした。

就園・就学(8項目):就園・就学(佐藤・香川, 2003; 田中・辰巳・小林, 1996)を主訴とする内容で、例えば、「弱視学級への就学準備について教えてほしい」や「視覚障害特別支援学校へ就学するメリットとデメリットを教えてほしい」等を項目として設定した。

育児について(8項目):育児相談を主訴とする内容(沖本, 2010)で、例えば、「子どもとのコミュニケーションの取り方を教えてほしい」や「視覚障害乳幼児向けの玩具について教えてほしい」等を項目として設定した。

支援・配慮・情報提供(8項目):専門機関が連携しての支援(鈴木ら, 2000)や配慮の仕方、情報提供(河上, 2000; 神田, 1999)を主訴とする内容で、例えば、「他の教育機関と連携をして支援をしてほしい」や「弱視児の日常生活上の配慮について教えてほしい」、「利用できる福祉の制度について教えてほしい」等を項目として設定した。

医療に関する内容(8項目):猪平(2010)を参考に、「眼科を紹介してほしい」や「眼鏡をかける必要性について教えてほしい」等を項目として設定した。

発達について(7項目):発達(丹羽, 2004)を主訴とする内容として、例えば、「視覚障害児の発達の特徴を教えてほしい」や「目押しが気になるので相談にのってほしい」等を項目として設定した。

心理的な内容(7項目):障害受容(神田, 1999)をはじめとする様々な不安を主訴とする内容とし、例えば、「親は子どもとどのように向き合えばよいか教えてほしい」や「子どもの将来について見通しがもてるようなアドバイスがほしい」等を項目として設定した。

ダミー項目の追加(6項目):逆転項目のかわりに、教師が教育相談として応じることができない内容をダミー項目として設定した。

(3) 教示内容

就学前の視覚障害乳幼児の初回教育相談の主訴として各質問項目に応じる場面を想定し、「あなたがどの程度自信をもって対応できるかどうか教えてください」と教示し、回答は、「全く自信がない」1点から「とても自信がある」7点までの7件法を用いた。

(4) 分析方法

各相談内容に対する教師の自己効力感を測定する項目の等質性及び内的一貫性:本研究では、研究1-2で作成された7つの相談カテゴリの枠組みを用いて、尺度構成ができるかを調べるために次の方法により分析を行った。まず、下位

項目ごとに、各質問項目の等質性及び内的一貫性を検討するため、主成分分析と *Cronbach* の α 信頼性係数を求めた。等質性の基準としては第 I 主成分に対する各項目の主成分負荷量が 0.40 以上、内的一貫性の基準としては *Cronbach* の α 信頼性係数の値は 0.60 以上とした（松井，2010）。なお、下位項目ごとに両基準を満たしたものを心理尺度として採用した。なお、本研究では探索的因子分析を用いなかった。その理由としては、本質的には異なる相談カテゴリが探索的因子分析では併合されてしまう可能性があったためである。例えば、視覚に関する相談カテゴリには、教育的な視機能評価をしてほしいという項目がある。これは、一見すると眼科で行う視力検査と同様にとらえられてしまう可能性があるが、本質的には全く異なる内容である。本研究で調べたいことは、実際の相談場面を想定した上で影響のある個人要因を見出すことでもあるため、探索的因子分析ではなく主成分分析により等質性及び内的一貫性を確認する手法を用いた。

3. 結果

研究 1-2 で作成された 7 個の相談カテゴリそれぞれに等質性及び内的一貫性の基準を満たしているかどうかを確認するため、主成分分析、及び、*Cronbach* の α 信頼性係数の値を算出した。Table2-1-1 - 2-1-7 には、相談カテゴリ別の質問項目と、それに対する第 I 主成分に対する各項目負荷量、*Cronbach* の α 信頼性係数の値を示した。

Table2-1-1 は、研究 1-2 において、【視覚について】に分類された相談内容から作成した質問項目である。これをみると、第 I 主成分に対する各項目負荷量が最も高い項目は、「教育的な視機能評価をしてどのぐらいの視力か教えてほしい（項目番号 23）」、及び、「教育的な視機能評価をして見えているのか否か教えてほしい（項目番号 45）」で、ともに、第 I 主成分に対する各項目負荷量は 0.89 と高い水準であった。最も低い値を示した「視覚障害教育の特徴について教えてほしい（項目番号 1）」であっても、第 I 主成分に対する各項目負荷量は 0.79 と基準値より高い水準であった。また、*Cronbach* の α 信頼性係数については、いずれの項目も 0.9 以上の高い数値を示していた。このことから、研究 1-2 によって作成された【視覚について】に基づき作成された 8 項目について、等質性及び内的一貫性の確認がなされ、視覚尺度が構成された。

次に、研究 1-2 で作成された【医療に関する内容】から作成された 8 項目について、等質性及び内的一貫性の確認を行った。その結果、第 I 主成分に対する項目負荷量が最も高かった項目は、「子どもの眼疾患について教えてほしい（項目番号 34）」(0.87) であった(Table2-1-2)。また、第 I 主成分に対する項目負荷量が最も低かった項目は、「義眼の入れ方を教えてほしい(項目番号 60)」で負荷量は 0.59 であった。とはいえ、等質性の基準値は満たしていた。さらに、*Cronbach* の α 信頼性係数をみると、0.88 以上であり、こちらも基準値を満たしていた。よって、研究 1-2 で作成された【医療に関する内容】から医療尺度の構成ができた。

次に、研究 1-2 で作成された【育児について】から 8 項目を作成した結果、第 I 主成分に対する項目負荷量が最も高かったのは、「子どもとの遊び方について教えてほしい（項目番号 8）」、及び、「視覚障害乳幼児向けの玩具について教えてほしい（項目番号 12）」の 2 項目で、ともに負荷量は 0.85 であった(Table2-1-3)。一方で、最も負荷量が低かった項目は、「家でもできるまぶしさ等への見え方への配慮を教えてほしい（項目番号 28）」で、負荷量は 0.77 であった。続いて、*Cronbach* の α 信頼性係数の値をみると、0.92 以上と高い数値を示していた。以上のことから、研究 1-2 で作成された【育児について】という相談カテゴリから作成された 8 項目には、等質性及び内的一貫性があることが確認されたため、育児尺度の構成がなされた。

続いて、研究 1-2 で作成された【発達について】に基づき作成された 7 項目について、第 I 主成分に対する項目の負荷量をみると、「盲児の概念形成について教えてほしい(項目番号 38)」の負荷量が 0.88 と最も高かった (Table2-1-4)。逆に、負荷量が低かった項目についてみると、「トイレトレーニングの方法を教えてほしい(項目番号 47)」の負荷量が 0.71 であった。*Cronbach* の α 信頼性係数の値については、0.88 以上で基準値を満たしていた。以上のことから、研究 1-2 で作成された【発達について】という相談カテゴリから作成された項目によって、等質性及び内的一貫性の確認がなされ、発達尺度の構成ができた。

次に、研究 1-2 で作成された【就園・就学】という相談カテゴリから作成された 8 項目における第 I 主成分に対する項目の負荷量をみてみると、「地域の小学校へ就学するメリットとデメリットを教えてほしい(項目番号 24)」の負荷量が 0.89 で最も高かった (Table2-1-5)。一方で、第 I 主成分に対する項目の負荷量が最も低かったのは、「上手く塗り絵をする方法を教えてほしい(項目番号 7)」で負荷量の値は、0.73 であった。また、*Cronbach* の α 信頼性係数の値は、いずれも 0.93 以上で基準値を十分に満たしていた。これらの結果から、研究 1-2 で作成された【就園・就学】に基づき作成された 8 項目には、等質性及び内的一貫性の基準を満たしたことから、就学尺度の構成がなされた。

次に、研究 1-2 で作成された【支援・配慮・情報提供】に基づき作成された 8 項目について、第 I 主成分に対する負荷量をみると、「他の教育期間と連携をして支援をしてほしい(項目番号 37)」の負荷量が 0.86 で最も高かった (Table2-1-6)。一方で、負荷量の値が最も低かった項目は、「同じ眼疾患を持つ子どもの親を紹介してほしい(項目番号 21)」で、負荷量は 0.73 であった。そして、*Cronbach* の α 信頼性係数の値をみると、いずれの項目も 0.91 以上であり、基準値を十分に満たしていた。よって、研究 1-2 で作成された【支援・配慮・情報提供】から作成された 8 項目には、等質性及び内的一貫性があり、これをもって、支援尺度の構成がなされた。

最後に、研究 1-2 で作成された【心理的な内奥】に基づき作成した 7 項目について、第 I 主成分に対する項目の負荷量をみてみると、「子どもの将来について見通しがもてるようなアドバイスがほしい(項目番号 22)」の負荷量が 0.87 と最も高かった (Table2-1-7)。続いて、第 I 主成分に対する項目の負荷量が高い項目は、「視野が狭いことに対する親の不安を解消してほしい(項目番号 46)」で負荷量は 0.83 であった。また、*Cronbach* の α 信頼性係数の値についてみると、0.90 以上で十分に基準値を満たしていた。以上のことから、研究 1-2 で作成された【心理的な内容】に基づき作成された 7 項目には、等質性及び内的一貫性の基準値を満たしており、これをもって、心理尺度の構成がなされた。

以上の結果から、研究 1-2 で作成された 7 個の相談カテゴリに基づき、視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対する教師の自己効力感を測定するための 7 つの尺度（視覚尺度、医療尺度、育児尺度、発達尺度、就学尺度、支援尺度、心理尺度）が構成され、これら 7 下位尺度から構成される早期教育相談質問紙の作成がなされた。

Table 2-1-1 視覚についての第 I 主成分に対する
各項目の主成分負荷量及び *Cronbach* の α 信頼性係数の値

番号	項目	成分 I	負荷量	α (削除時)
1	視覚障害教育の特徴について教えてほしい	.79	.79	.94
23	教育的な視機能評価をしてどのぐらいの視力か教えてほしい	.89	.89	.93
31	視力 0.1 とはどのぐらい見えるのか教えてほしい	.88	.88	.93
33	眼と手の協応動作等の視覚発達を促す支援をしてほしい	.82	.82	.94
41	眼球浸とうがあるとどのように見えるのか教えてほしい	.85	.85	.94
45	教育的な視機能評価をして見えているのか否か教えてほしい	.89	.89	.93
51	単眼鏡やルーペ等の補助具の使い方を教えてほしい	.85	.85	.94
55	極端にテレビに顔を近付けてみても大丈夫なのか教えてほしい	.83	.83	.94
第 I 主成分固有値			5.85	
寄与率			73.22	
<i>Cronbach</i> の α 信頼性係数			.94	

Table 2-1-2 医療に関する内容の第 I 主成分に対する
各項目の主成分負荷量及び *Cronbach* の α 信頼性係数の値

番号	項目	成分 I	負荷量	α (削除時)
6	眼科を紹介してほしい	.74	.74	.89
10	眼鏡をかける必要性について教えてほしい	.83	.83	.88
16	目線があわないことについて説明してほしい	.82	.82	.89
20	アイパッチを嫌がるので上手な対応方法を教えてほしい	.77	.77	.89
34	子どもの眼疾患について教えてほしい	.87	.87	.88
44	眼疾患が遺伝するのか教えてほしい	.78	.78	.89
56	診断書の内容を一緒に確認してほしい	.79	.79	.89
60	義眼の入れ方を教えてほしい	.59	.59	.91
第 I 主成分固有値			4.89	
寄与率			61.23	
<i>Cronbach</i> の α 信頼性係数			.90	

Table 2-1-3 育児についての第 I 主成分に対する
各項目の主成分負荷量及び Cronbach の α 信頼性係数の値

番号	項目	成分 I	負荷量	α (削除時)
8	子どもとの遊び方について教えてほしい	.85	.85	.92
12	視覚障害乳幼児向けの玩具について教えてほしい	.85	.85	.92
25	スプーンやフォークの使い方について教えてほしい	.83	.83	.92
28	家でもできるまぶしさ等の見え方への配慮を教えてほしい	.78	.77	.93
40	育児の仕方についてアドバイスしてほしい	.81	.81	.92
48	子どもとのコミュニケーションの取り方を教えてほしい	.82	.82	.92
53	盲児にとって安全な室内環境の作り方について教えてほしい	.84	.84	.92
59	見ることが好きになるような遊びを教えてほしい	.84	.84	.92
第 I 主成分固有値			5.54	
寄与率			69.27	
Cronbach の α 信頼性係数			.93	

Table 2-1-4 発達についての第 I 主成分に対する
各項目の主成分負荷量及び *Cronbach* の α 信頼性係数の値

番号	項目	成分 I	負荷量	α (削除時)
2	視覚障害児の発達の特徴を教えてほしい	.81	.81	.89
15	どうしたら言葉がでるようになるか教えてほしい	.76	.76	.90
19	生活リズムの整え方を教えてほしい	.79	.79	.89
36	目押しが気になるので相談にのってほしい	.83	.83	.89
38	盲児の概念形成について教えてほしい	.88	.88	.88
47	トイレトレーニングの方法を教えてほしい	.71	.71	.90
49	周囲の状況をどのように理解しているのか教えてほしい	.82	.82	.89
第 I 主成分固有値			4.54	
寄与率			64.90	
<i>Cronbach</i> の α 信頼性係数			.90	

Table 2-1-5 就園・就学の第Ⅰ主成分に対する
各項目の主成分負荷量及び Cronbach の α 信頼性係数の値

番号	項目	成分Ⅰ	負荷量	α (削除時)
5	盲学校か地域の小学校どちらに就学すべきか教えてほしい	.81	.81	.93
7	上手く塗り絵をする方法を教えてほしい	.73	.73	.94
24	地域の小学校へ就学するメリットとデメリットを教えてほしい	.89	.89	.93
29	盲学校へ就学するメリットとデメリットを教えてほしい	.87	.87	.93
42	点字と墨字どちらの文字にしたらよいか教えてほしい	.82	.82	.93
43	周囲に対し子どもの見え方の説明の仕方を教えてほしい	.87	.87	.93
50	就学に向けてどのような準備をしたらよいか教えてほしい	.86	.86	.93
58	弱視学級への就学準備について教えてほしい	.86	.86	.93
第Ⅰ主成分負荷量			5.71	
寄与率			71.44	
Cronbach の α 信頼性係数			.94	

Table 2-1-6 支援・配慮・情報提供の第Ⅰ主成分に対する
各項目の主成分負荷量及び Cronbach の α 信頼性係数の値

番号	項目	成分Ⅰ	負荷量	α (削除時)
4	視覚障害に関する盲学校以外の専門機関を紹介してほしい	.80	.80	.91
13	利用できる福祉の制度について教えてほしい	.78	.78	.92
21	同じ眼疾患のある子どもを持つ親を紹介してほしい	.73	.73	.92
26	盲児の日常生活上の配慮について教えてほしい	.85	.85	.91
30	知的障害を併せ有する視覚障害児の支援をしてほしい	.77	.77	.92
37	他の教育機関と連携して支援をしてほしい	.86	.86	.91
52	地域の幼稚園でどのような配慮が必要なのか教えてほしい	.85	.85	.91
57	弱視児の日常生活上の配慮について教えてほしい	.84	.84	.91
第Ⅰ主成分固有値			5.33	
寄与率			66.65	
Cronbach の α 信頼性係数			.92	

Table 2-1-7 心理的な内容の第 I 主成分に対する
各項目の主成分負荷量及び *Cronbach* の α 信頼性係数の値

番号	項目	成分 I	負荷量	α (削除時)
3	失明への不安について相談にのってほしい	.81	.81	.90
9	親は子どもとどのように向き合えばよいか教えてほしい	.81	.81	.90
14	幼稚園への入園サポートをしてほしい	.78	.78	.91
18	信号が見えなくても横断歩道を渡れるのか教えてほしい	.80	.80	.90
22	子どもの将来について見通しがもてるようなアドバイスがほしい	.87	.87	.90
39	夫や祖父母に対して子どもの障害への理解を促してほしい	.82	.82	.90
46	視野が狭いことに対する親の不安を解消してほしい	.83	.83	.90
第 I 主成分固有値			4.73	
寄与率			67.60	
<i>Cronbach</i> の α 信頼性係数			.91	

4. 考察

本研究では、視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対する教師の自己効力感を測定するための尺度を、研究 1-2 で構成された相談カテゴリに基づき作成した。結果、項目の等質性及び内的の一貫性が確認された。このことは、質的研究により構成された 7 つの相談カテゴリは、量的調査によって等質性及び内的一貫性があるという裏付けがなされたことを示している。また、来談者に焦点をあてることがほとんどであった従前の研究（久田ら，1996；川原田，2006；沖本，2010）から、教師に焦点をあてた研究として、教育相談研究の発展に寄与するものとして位置付けられる。本研究で構成した尺度を用いることで、今後、相談カテゴリに対する教師の自己効力感を測定することができる。例えば、自己効力感が低い相談カテゴリでは、教師はストレスを感じ（秦，1991；石川ら，2001；北村，1990；山口，1997）、来談者の相談ニーズに即した対応をすることが難しい（本田，2003；河村ら，2003；奈良・相羽，2012；田坂，2003；照井・増田，1999）。本質問紙によって事前にそのような相談カテゴリを把握することができれば、必要な研修を行うことができる。また、バランスのよい相談チームを形成する上でも役立つ可能性がある。例えば、教師 A は視覚尺度と医療尺度に対する自己効力感が高いが、育児尺度や発達尺度に対する自己効力感が低い場合、育児尺度や発達尺度に対する自己効力感が高い教師 B を配置すれば、多様な相談に教師が無理なく応じる相談体制の構築ができるだろう。

第2節 視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対する教師の自己効力感に影響を及ぼす個人要因の検討(研究 2-1)

1. 本研究の目的

視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対する教師の自己効力感に影響を及ぼす個人要因について明らかにすることを目的とした。

2. 方法

(1) 調査手続きと調査参加者

調査手続き：調査手続きは研究 2-1 と同様で、視覚障害特別支援学校 65 校に対して、201X 年の 2 ヶ月間に郵送法による個別質問紙調査を実施した。質問紙には、研究の趣旨、個人情報取扱方法を記載した文章を添付し、質問紙の回答をもって調査協力の同意を得たものとした。なお、本研究は筑波大学の倫理委員会の承認を受けて実施された（筑 28-225）。

調査参加者：本研究の参加者は、調査協力への同意が得られた 58 校 474 名とした。

(2) 調査内容（早期教育相談質問紙）

自己効力感に関する項目：本研究で用いた早期教育相談質問紙は研究 2-1 と同様で、研究 1-2 で明らかになった 7 個の相談カテゴリから 56 項目を作成した。

個人要因に関する項目：早期教育相談に対する教師の自己効力感に関連が予想される個人要因として、性別、所属学部、幼稚園免許の有無、視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状の有無、教師としての総勤務年数、視覚障害特別支援学校勤務年数、教育相談経験の有無を尋ねた。

(3) 教示内容

就学前の視覚障害乳幼児の初回教育相談の主訴として各質問項目に応じる場面を想定し、「あなたがどの程度自信をもって対応できるかどうか教えてください」と教示し、回答は、「全く自信がない」1 点から「とても自信がある」7 点までの 7 件法を用いた。

(4) 分析方法

研究 2-1 で構成された下位尺度ごとに、各項目の総得点を算出した。これを

尺度得点（従属変数）として用い、8つの個人要因を独立変数としたカテゴリカル重回帰分析を行った。独立変数については、性別（女性、男性）、所属学部（幼稚部、小学部）、幼稚園免許（無、有）、視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状（無、有）、総勤務年数（6年以下、7年以上）、視覚障害特別支援学校勤務年数（6年以下、7年以上）、教育相談経験（無、有）、幼稚部の設置（無、有）とした。なお、総勤務年数及び視覚障害特別支援学校勤務年数は、勤務年数が7年以上になる頃に専門性の飛躍的成長が見られるという研究（任・安藤, 2012）に基づき、勤務年数6年以下と7年以上の2群にわけた。また、所属学部については、幼稚部・小学部以外の学部の教師が早期教育相談に携わることが想定されたため調査対象にしたが、全体の約10%以下であったため分析対象から除外し、幼稚部所属と小学部所属の2群にわけた。これらの統計解析はSPSSバージョン24を用いた。

3. 結果

研究 2-1 で構成された視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対する教師の自己効力感を測定するための 7 個の相談カテゴリ別の尺度を用いて、それぞれの尺度に影響する個人要因を調べるため、カテゴリカル重回帰分析を行った。7 個の相談カテゴリ別の尺度の尺度得点を従属変数に、8 つの個人要因を独立変数として設定した。その際、139 名については、個人要因の項目に欠損がみられたため分析から除外し、335 名の回答を分析に用いた。

カテゴリカル重回帰分析を行った結果を Table 2-2-1 に示した。結果、いずれの下位尺度においても回帰式の適合性を示す決定係数 (R^2 値) は 0.3 以上で有意であった。なお、独立変数同士に高い相関が見られる多重共線性がないか確認したところ、線形結合している変数はみられなかった。また、最も高い相関は、0.42 であった。回帰式が線形結合していないことから、独立変数に独立性があることは示されているが、中程度以下の相関が見られる部分もあった。これは、教育相談の主訴から作成された尺度であるため、主訴を一つひとつ全く関係のないものとして切り離して考えることは難しいためと考えられる。とはいえ、決定係数の値が有意であり、線形結合をしている回帰式は見られないことから多重共線性の可能性も否定されたため、以下に、全ての下位尺度に影響を及ぼす個人要因（共通要因）とそうではない個人要因を整理し、影響の仕方（パターン）の違いに基づき、結果を記した。

（1）共通要因：Table 2-2-1 をみると、全ての尺度に採択された個人要因は視覚障害特別支援学校勤務年数、視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状、相談経験の 3 つであり、これら 3 つを共通要因として捉えた。また、共通要因の中でも、従属変数に対する独立変数の影響度を示す標準偏回帰係数 (β) の値が最も高かったのはいずれの尺度においても視覚障害特別支援学校勤務年数であった。

（2）共通要因と性別が影響を及ぼしたパターン：視覚尺度及び医療尺度には、共通要因と性別の 4 要因が影響を及ぼす変数として採択された。視覚尺度では、相談経験 ($\beta = .27$) > 視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状 ($\beta = .23$) > 性別 ($\beta = .09$)、医療尺度では、視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状 ($\beta = .22$) > 相談経験 ($\beta = .20$) > 性別 ($\beta = .10$) の順に影響を及ぼすことが見出された。

（3）共通要因と幼稚園免許に影響を及ぼしたパターン：育児尺度、発達尺度、就学尺度、支援尺度には、共通要因と幼稚園免許が影響を及ぼす個人要因とし

して採択された。なかでも、視覚障害特別支援学校勤務年数の標準偏回帰係数の値が最も高かった。そのほかの個人要因は下位尺度により影響の仕方が異なっていた。育児尺度では、視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状 ($\beta = .23$) > 幼稚園免許 ($\beta = .16$) > 相談経験 ($\beta = .15$)、発達尺度では幼稚園免許 ($\beta = .17$) > 視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状 ($\beta = .19$) > 相談経験 ($\beta = .15$)、就学尺度では視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状 ($\beta = .23$) > 相談経験 ($\beta = .22$) > 幼稚園免許 ($\beta = .10$)、支援尺度では視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状 ($\beta = .21$) > 相談経験 ($\beta = .20$) > 幼稚園免許 ($\beta = .07$) と幼稚園免許や相談経験の影響の仕方が異なっていた。

(4) 共通要因と性別と幼稚園免許が及ぼしたパターン：心理尺度のみ 5 つの個人要因が影響を及ぼしていた。標準偏回帰係数の値が高い順に、視覚障害特別支援学校勤務年数 ($\beta = .36$) > 視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状 ($\beta = .21$) > 相談経験 ($\beta = .19$) > 幼稚園免許 ($\beta = .10$) > 性別 ($\beta = .08$) となっていた。

(5) 影響を及ぼさない個人要因：所属学部、幼稚部設置の有無、総勤務年数の 3 つの独立変数については、いずれの下位尺度にも影響を及ぼさなかった。

Table 2-2-1 各相談内容を従属変数としたカテゴリカル重回帰分析

独立変数	視覚	医療	育児	発達	就学	支援	心理
<i>B</i>							
性別	.09**	.10**	-.01	.02	.06	.04	.08*
学部	-.03	-.06	-.08	-.04	-.03	-.05	-.05
幼稚部の有無	-.06	-.05	-.03	-.01	-.05	-.05	-.06
幼稚園免許	.06	.05	.16**	.17**	.10*	.07	.10**
視覚免許※1	.23**	.22**	.23**	.19**	.23**	.21**	.21**
総勤務年数	-.02	-.02	.05	.10	.03	.06	.04
勤務年数(視覚)※2	.31**	.33**	.29**	.31**	.33**	.30**	.36**
相談経験の有無	.27**	.20**	.15**	.15**	.22**	.20**	.19**
R ²	.38	.34	.32	.34	.39	.34	.39
Adj.R ²	.36	.31	.30	.31	.36	.31	.37
N	335	335	335	335	335	335	335

B 標準偏回帰係数 ** $p < .01$

R^2 決定係数 *Adj.R²* 自由度調整済み決定係数

※1 視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状

※2 視覚障害特別支援学校勤務年数

4. 考察

各下位尺度に影響を及ぼす個人要因について検討した結果、全ての下位尺度に影響を及ぼす共通の個人要因とそうではない個人要因があることが明らかとなった。以下に、共通要因とそうではない個人要因について考察する。

(1) 共通要因：視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対する教師の自己効力感に影響を及ぼす個人要因として、8つの変数が関連することが予想されたが、全ての下位尺度に影響を及ぼすのは、視覚障害特別支援学校勤務年数、視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状、経験の有無であることが示された。特に、視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状と相談経験に比べて、視覚障害特別支援学校勤務年数は、いずれの下位尺度においても標準偏回帰係値が0.3以上と最も高かった。これに対して、教師としての総勤務年数の影響は有意ではなかった。このことは、例えば、代理体験として先輩教師が相談対応をする場面から学ぶ時間や自身も実際に相談対応の中で成功体験を積み重ねる時間等に最低7年の視覚障害特別支援学校での勤務経験が必要ということを推察させる。任・安藤(2012)の研究は、重度・重複障害児に対する教師の専門性が飛躍的に成長した時期として、7年から8年という結果を導き出しているが、視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対する教師の自己効力感も同様に7年という勤務年数が一つの自己効力感を高める可能性が見出された。しかし、実際に視覚障害特別支援学校に7年以上勤務することが具体的にどのような意味を持つのかについては、任・安藤(2012)の研究のように職能成長過程を検討する必要がある、本研究の結果だけでは言及はできないため、この部分については、研究3にてさらなる検討を行うこととする。

また、視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状の有無については、文部科学省(2018)も取得を促しているように、視覚障害教育に携わる中での基本的な知識を有する根拠として、視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状を保有しているかどうかは、早期教育相談を担う上でも重要な変数として採択されたものと考えられる。さらに、相談経験の有無については、相談経験が無い者より、有る者のほうが高い自己効力感を持つことは言うまでもない結果である。本研究では、相談経験の有無のみを尋ねたため、これ以上の分析ができないため、相談経験についても研究3においてさらなる検討を行うこととする。

(2) 共通要因と性別が影響を及ぼしたパターン：視覚尺度、医療尺度、心理尺度には共通要因に加えて、性別が影響を及ぼすことが明らかとなった。これは、女性よりも男性のほうが自己効力感を高く持っていることを示している。先行研究では、女性と男性では、職能成長過程に違いがあることを指摘

している（岸野・無藤，2006；任・安藤，2012）が、ここで指摘されているような結婚や出産等のライフイベントがどのように本研究の取り扱う自己効力感に影響を及ぼしたのかまではわからない。むしろ、幼稚部や小学部には女性のほうが男性より多く勤務している実態（文部科学省 b, 2015）がある。もし、先行研究の指摘するようにライフイベント等が影響を及ぼす要因となりうるのであれば、女性が男性と同様に成長できる環境を整え、性差に関わらず、これらの相談カテゴリに対応できる人材を増やすことが重要であると考えられる。

（3）共通要因と幼稚園免許が影響を及ぼしたパターン：育児尺度、発達尺度、就学尺度、支援尺度、心理尺度には共通要因に加えて、幼稚園免許の有無が影響を及ぼしていた。このことは、幼稚園免許取得のために、一般的な乳幼児の発達に関する理論やその支援方法、保護者のサポート等について学んだ内容（上山・杉村，2015）が、視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対応するにあっても必要な知識であることを示しているものと考えられる。

一方、これらの相談内容を含め、全ての相談内容において所属学部は有意な影響を及ぼさなかったという結果は、現行の特別支援教育では、幼稚園免許を保有していなくても、幼児教育に携わることができる現状を反映したものといえる。しかし、本研究の結果が示したように、早期教育相談において、視覚障害乳幼児の発達を見通し、相談に対応するためには、その背景となる基礎知識を有することが望ましいと考える。なお、幼稚部設置の有無も影響を及ぼすことが想定されたが、幼稚部設置の有無に関わらず、早期教育相談は行われている（久田ら，1996；川原田，2006；沖本，2010）ため、幼稚部が設置されている視覚障害特別支援学校の教師のほうが自己効力感が高いといった結果は見られなかったものと考えられる。

以上のように、本研究を通じて、早期教育相談に対する教師の自己効力感に影響を及ぼす個人要因が明らかとなった。特に、共通要因である視覚障害特別支援学校勤務年数・視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状・相談経験については、視覚障害特別支援学校の早期教育相談の体制を整える上で最も重要な個人要因であることが示された。また、視覚尺度・医療尺度・心理尺度には性別が、育児尺度・発達尺度・就学尺度・支援尺度・心理尺度には幼稚園免許が影響を及ぼす個人要因であることも示された。本質問紙を活用し、相談カテゴリに対する教師の自己効力感の程度を把握した上で、教育相談に対応するチームを形成すれば、よりよい相談対応を可能とし、地域の視覚障害乳幼児にとって頼れるセンターとしての意義を発揮することができるだろう。

第3節 視覚障害特別支援学校勤務年数と早期教育相談との関連(研究2-3)

1. 本研究の目的

研究2-2により、視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対する教師の自己効力感に影響を及ぼす個人要因として、視覚障害特別支援学校での勤務年数が最も影響を及ぼす変数であることが示された。本研究では、視覚障害特別支援学校勤務年数と早期教育相談の関連について検討を重ねることを目的とした。

2. 方法

(1) 調査手続きと調査参加者

調査手続き：調査手続きは研究2-1と同様で、視覚障害特別支援学校65校に対して、201X年の2ヶ月間に郵送法による個別質問紙調査を実施した。質問紙には、研究の趣旨、個人情報取扱方法を記載した文章を添付し、質問紙の回答をもって調査協力の同意を得たものとした。なお、本研究は筑波大学の倫理委員会の承認を受けて実施された(筑28-225)。

調査参加者：本研究の参加者は、研究2-1と同様で、調査協力への同意が得られた58校474名とした。

(2) 調査内容(早期教育相談質問紙)

自己効力感に関する項目：本研究で用いた早期教育相談質問紙は研究2-1と同様で、研究1-2で明らかになった7個の相談カテゴリから56項目を作成した。

個人要因に関する項目：研究2-2と同様に、性別、所属学部、幼稚園免許の有無、視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状の有無、教師としての総勤務年数、視覚障害特別支援学校勤務年数、教育相談経験の有無を尋ねた。

(3) 教示内容

研究2-1と同様で、就学前の視覚障害乳幼児の初回教育相談の主訴として各質問項目に応じる場面を想定し、「あなたがどの程度自信をもって対応できるかどうか教えてください」と教示し、回答は、「全く自信がない」1点から「とても自信がある」7点までの7件法を用いた。

(4) 分析方法

視覚障害特別支援学校勤務年数による自己効力感の差を調べるため、視覚障

害特別支援学校勤務年数は川口・小林(2010)、任・安藤(2012)等を参考に1～3年の初任前期、4～6年の初任後期、7年～10年の中堅期、11年以上のベテラン期の4群にわけ、従属変数には、研究2-2で構成された尺度得点を用い、多元配置分散分析を行った。

3. 結果

まず、各尺度得点における平均と標準偏差を算出した。その際、視覚障害特別支援学校勤務年数の記載がなかった6名を分析対象から除外し、468名について分析を行った。就学尺度では、初任前期の平均は28.95点であった。就学尺度は8項目×7件法で測定したため、28点は4点部分の「自信があるともないとも言えない」という中間地点を示していた。これがベテラン期になると、40.33点に達しており、42点で6点部分にあたる「自信がある」となるため、おおよそ、4点から6点の幅で上昇することが確認できた(Table2-3-1)。次に、育児尺度では、初任前期で30.69点で、ベテラン期は40.08点を示し、おおよそ、就学尺度と類似した傾向であった(Table2-3-2)。視覚尺度では、初任前期26.27点からベテラン期38.61点で、就学尺度や育児尺度に比べるとベテラン期の平均が2点下回っていた(Table2-3-3)。支援尺度では、初任前期28.14点で、ベテラン期の平均は、38.56点と視覚尺度と同様の水準であった(Table2-3-4)。医療尺度は最も尺度得点の平均が低く、初任前期の平均は23.39点であり、21点地点が7件法中の3点（どちらかと言えば自信がない）からスタートし、ベテラン期の平均は、34.16点と7件法中5点（どちらかと言えば自信がある）の水準に留まっていた(Table2-3-5)。発達尺度と心理尺度については、7項目により尺度構成をしたため、49点が最大値であることを念頭におきながら平均値をみると、発達尺度の初任前期における平均は23.89点、心理尺度の初任前期における平均は22.88点で、これらがベテラン期になると、発達尺度32.50点、心理尺度32.29点となっていた(Table2-3-6, 2-3-7)。このことから、発達尺度及び心理尺度においては、7件法中3点から5点程度の幅で尺度得点の平均が情報していることが示された。

次に、これらの各尺度における尺度特典の平均と視覚障害特別支援学校勤務年数を4群にわけたときにそれぞれの時期別に有意差があるのかどうかを調べるため、多元分散分析を行った。結果、就学尺度($F(3)=52.90, p<.01$)、育児尺度($F(3)=36.91, p<.01$)、視覚尺度($F(3)=50.12, p<.01$)、支援尺度($F(3)=45.12, p<.01$)、医療尺度($F(3)=46.93, p<.01$)、発達尺度($F(3)=43.36, p<.01$)、心理尺度($F(3)=47.43, p<.01$)と全ての下位尺度で有意差が認められた。

そこで、視覚障害特別支援学校勤務年数別に多重比較(Bonferroni法)を行っ

たところ (Table2-3-8)、全ての尺度で初任前期から初任後期の間は 1%水準で有意差が認められた。就学尺度、育児尺度、視覚尺度、支援尺度は初任後期から中堅期の間に有意差はなく、一方で医療尺度、発達尺度、心理尺度は 5%水準で有意であった。中堅期からベテラン期では、育児尺度、医療尺度、発達尺度では有意差はなく、視覚尺度、支援尺度、心理尺度は 5%水準、就学尺度のみ 1%水準で有意であった。

Table 2-3-1 視覚障害特別支援学校勤務年数別にみた
就学尺度における得点の平均及び標準偏差

勤務年数	平均	標準偏差	n
初任前期	28.95	8.55	141
初任後期	34.43	7.33	121
中堅期	36.64	7.17	83
ベテラン期	40.33	6.46	123

(n=468)

Table 2-3-2 視覚障害特別支援学校勤務年数別にみた
育児尺度における得点の平均及び標準偏差

勤務年数	平均	標準偏差	n
初任前期	30.69	8.74	141
初任後期	35.73	7.20	121
中堅期	37.43	6.51	83
ベテラン期	40.08	6.63	123

(n=468)

Table 2-3-3 視覚障害特別支援学校勤務年数別にみた
視覚尺度における得点の平均及び標準偏差

勤務年数	平均	標準偏差	n
初任前期	26.27	8.95	141
初任後期	32.19	8.47	121
中堅期	35.21	8.19	83
ベテラン期	38.16	7.91	123

(n=468)

Table 2-3-4 視覚障害特別支援学校勤務年数別にみた
支援尺度における得点の平均及び標準偏差

勤務年数	平均	標準偏差	n
初任前期	28.14	8.75	141
初任後期	33.31	7.18	121
中堅期	35.44	6.69	83
ベテラン期	38.56	6.52	123

(n=468)

Table 2-3-5 視覚障害特別支援学校勤務年数別にみた
医療尺度における得点の平均及び標準偏差

勤務年数	平均	標準偏差	n
初任前期	23.39	7.78	141
初任後期	28.39	7.89	121
中堅期	31.30	7.02	83
ベテラン期	34.16	7.59	123

(n=468)

Table 2-3-6 視覚障害特別支援学校勤務年数別にみた
発達尺度における得点の平均及び標準偏差

勤務年数	平均	標準偏差	n
初任前期	23.89	7.39	141
初任後期	28.10	6.16	121
中堅期	30.63	5.51	83
ベテラン期	32.50	6.01	123

(n=468)

Table 2-3-7 視覚障害特別支援学校勤務年数別にみた
心理尺度における得点の平均及び標準偏差

勤務年数	平均	標準偏差	n
初任前期	22.88	7.24	141
初任後期	27.05	6.87	121
中堅期	29.76	5.72	83
ベテラン期	32.29	6.24	123

(n=468)

Table 2-3-8
視覚障害特別支援学校勤務年数の
多重比較

就学尺度	1	2	28.95	34.42	**
	2	3	34.42	36.63	
	3	4	36.63	40.33	**
育児尺度	1	2	30.68	35.72	**
	2	3	35.72	37.43	
	3	4	37.43	40.08	
視覚尺度	1	2	26.26	32.19	**
	2	3	32.19	35.21	
	3	4	35.21	38.60	*
支援尺度	1	2	28.14	33.30	**
	2	3	33.30	35.44	
	3	4	35.44	38.56	*
医療尺度	1	2	23.39	28.38	**
	2	3	28.38	31.30	*
	3	4	31.30	34.16	
発達尺度	1	2	23.89	28.09	**
	2	3	28.09	30.62	*
	3	4	30.62	32.50	
心理尺度	1	2	22.87	27.04	**
	2	3	27.04	29.75	*
	3	4	29.75	32.28	*

1 = 1-3年, 2 = 4-6年, 3 = 7-10年,
4 = 11年以上

$p < .05 = *$, $p < .01 = **$

4. 考察

(1) 初任前期から初任後期

初任前期から初任後期にかけては、全ての尺度で有意差が見られた。一般的にも、初任期は教師として多様な成長を遂げる時期と言われている(曾山, 2014)ことから、視覚障害特別支援学校の早期教育相談においても同様の傾向が言えるものと考えられる。

(2) 初任後期から中堅期

初任後期から中堅期にかけて、自己効力感の高まりがみられたのは、医療尺度、発達尺度、心理尺度であった。医療尺度については、医療と教育との連携(猪平, 2010)等によって、自己効力感を高めた可能性は考えられる。この結果からは、初任後期から中堅期の間には、何らかの要因により、教師が自己効力感を高める機会が心理尺度や発達尺度に含まれる内容にある可能性を示唆している。

(3) 中堅期からベテラン期

中堅期からベテラン期は、視覚尺度、支援尺度、心理尺度、就学尺度について自己効力感の高まりに有意差がみられた。視覚尺度、支援尺度、就学尺度については、初任後期から中堅期には自己効力感を高める機会は少なく、中堅期からベテラン期にかけて自己効力感を高める機会が多いものと考えられる。一方で、心理尺度は初任期からベテラン期にかけて自己効力感の向上が継続しているところが特徴的であった。

以上のことから、尺度により時期は異なる部分もあるが、視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対して相談対応できるという自己効力感を有するまでには、視覚障害特別支援学校勤務年数7年から11年以上が必要であることが示された。これは先行研究(川口・小林, 2010)の結果を支持している。ただし、ベテラン期の教師であっても、尺度得点の平均は56点中(8項目×7件法の尺度の場合)34.16(医療尺度)から40.33(就学尺度)に留まっている。40点で「どちらかといえば自信がある」に達することから、ベテラン期に入ってようやく少し自信を持って対応できるようになることが示唆された。

第 6 章

視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対する 教師の自己効力感成長過程

第 1 節 視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対する教師の効力感契機の種類（研究 3-1）

1. 本研究の目的

本研究では、視覚障害特別支援学校の早期教育相談担当教師が、研究 1-2 で示された来談者の相談内容に対して、自己効力感を向上させた契機の抽出を行い、効力感契機カテゴリを生成することを目的とした。

2. 方法

(1) 参加者

まず、参加者の選定にあたっては、視覚障害特別支援学校の教師として以下の条件に該当する者とした。(1) 研究 2-2 の結果から、視覚障害特別支援学校勤務年数 7 年以上であることが早期教育相談に対する自己効力感を高く有する個人要因として採択されたため、視覚障害特別支援学校勤務年数 7 年以上であること、(2) 研究 2-2 では、視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状の保有についても、早期教育相談に対する自己効力感に影響する個人要因として採択されたことから視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状を保有していること、(3) 分掌の主任等を務める経験は校内で比較的経験豊富で専門知識や技術を有する教師が担うとされている（奥田・安藤，2018）ことから、教育相談を担当する分掌の主任経験者であることの 3 つをサンプリングの基準となる条件とした。

上記の条件に該当すると思われる教師を A 大学で視覚障害教育を専門とする大学教員に選定の協力を依頼し候補者 30 名が得られた。その中で、条件に該当するかの確認を行い、調査協力の同意が得られた教師 12 名（男性 4 名、女性 8 名）を参加者とした。Table3-1-1 は参加者の性別、視覚障害特別支援学校勤務年数、教育相談経験年数、早期教育相談経験年数である。

Table 3-1-1 参加者プロフィール (n=12)

参加者	性別	勤務年数	教育相談経験年数	早期教育相談経験
A	女性	37 年	30 年	30 年
B	男性	35 年	15 年	7 年
C	男性	33 年	20 年	15 年
D	女性	30 年	15 年	13 年
E	女性	21 年	16 年	16 年
F	女性	21 年	16 年	16 年
G	男性	20 年	18 年	13 年
H	女性	20 年	16 年	16 年
I	女性	17 年	16 年	16 年
J	男性	17 年	8 年	8 年
K	女性	13 年	13 年	12 年
L	女性	12 年	12 年	12 年

（２）調査内容

フェイスシート：フェイスシートでは、性別、視覚障害特別支援学校勤務年数、教育相談経験年数、早期教育相談経験年数を尋ねた。

効力感契機について：まず、本研究でいう契機（Opportunities）とは、滅多に訪れることのない転機（Turning point）とは区別し、出来事の影響力の大小に関わらず自己が成長したと捉えた出来事のことと定義した。また、教師歴の中で多様な契機を経験することが予想されるため、本研究では、相談に対応ができるという自己効力感を高めた契機に焦点をあてた。ここで、自己効力感を用いた背景には、相談対応できるようになる過程において、自己効力感の構成要因である成功体験や代理体験等（Bandura, 1995）の関連が予想されたためである。以上のことから、本研究では、教師が相談に対応できると感じた契機のことを効力感契機として示した。

具体的には、研究 1-2 で見出された 7 個の相談内容（視覚、就学、育児、支援、医療、発達、心理）（奈良ら，2018）に対する教師の効力感契機について尋ねた。一つの相談内容に対して、複数の効力感契機があることが考えられるため、時系列に沿って効力感契機の具体的なエピソードについて尋ねた。なお、奈良ら（2018）では、「盲学校について」という相談内容も示されているが、その具体的な内容は学校見学のための事務手続き等に関する内容であったため、本研究では除外し 7 個の相談内容を採用した。

（３）手続き

事前に参加者に対して、調査内容の趣旨及び倫理的な配慮に関する説明を行った上で、面接内容を提示し、7 個の相談内容に対して対応できるようになった効力感契機について、どんな些細なことでもよいのでできるだけ多くのエピソードの想起を依頼した。また、調査場所は参加者が話しやすい場所に設定した。調査では、事前に提示した調査内容に沿って質問を行った。それぞれの相談内容に対して、初任期から順を追って、いつ、どのような効力感契機によって相談に対応できると感じたのかを一つずつ丁寧に聞き取った。一つの効力感契機に対して、それがいつの時期なのか、具体的にどのような内容だったのかが不明確な場合は、調査者から「その研修の内容はどのような内容でしたか」「いつごろ受けた研修ですか」等の問いかけを行い、より具体的なエピソードが抽出できるようにした。また、時系列があいまいな場合には、一つずつ出来事を整理しながら、それがいつごろの出来事であったのかを特定したり、「研修はありませんでしたか」「先輩教師から教えてもらう機会がありましたか」等の問いかけをしたりし、出来事の想起がしやすいように働きかけた。なお、調査内容は承諾を得た上で IC レコーダーに録音し、調査時間は一人あたり約 90 分から 120

分程度であった。本研究は筑波大学倫理委員会の承認を得て行われた（筑29-171）。

（４）分析方法

効力感契機カテゴリの生成：効力感契機を明らかにするため、面接調査で得たデータを質的データの分析手法（川喜田, 1996；奈良ら, 2018；佐藤, 2008）等を参考に Fig. 3-1-1 及び以下に示した手順でカテゴリの生成を行った。

ラベル作り：面接内容の逐語録から、効力感契機となった出来事が語られた内容を一区切りとし、一つの効力感契機に対してひとつのラベルを作成した。

ラベル広げ：分析者全員にラベルをランダムに配る。次に、分析者それぞれが受け取ったラベルの意味内容を把握する。

土俵作り：ラベルを配置するための土俵を模造紙等で作成する。

ラベル集め：分析者グループを代表する親を一人決める。親が手持ちのラベルから一枚を読み上げ土俵に置くと同時に、この親札と類似した内容のラベルを持っている他のメンバーがつけ札として土俵内に加え、全員で可否を話し合う。

表札作り（小カテゴリの生成）：ラベル集めで作成された束の内容を端的に示す表札を作成する。本研究では、表札作りは効力感契機の小カテゴリに該当する。

構造化（大カテゴリの生成）：表札作りで作成された効力感契機の小カテゴリの上位カテゴリを作成し、これを効力感契機の大カテゴリとした。

なお、分析者は視覚障害教育を専門とする大学教員 1 名と学生 3 名で行った。

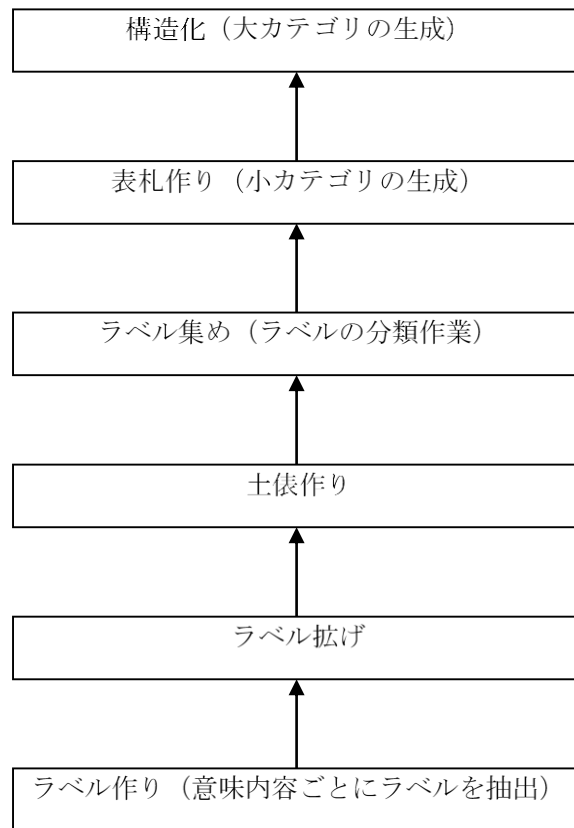


Fig. 3-1-1 分析手順

クロス集計表の作成：各相談内容に対する効力感契機の特徴を捉えるため、大カテゴリ×相談内容のクロス集計表を作成した。その上で、大カテゴリ別に相談内容×小カテゴリのクロス集計表を作成した。なお、同一の教師が同一のカテゴリに質的に異なる複数の効力感契機を経験していることもあるため、本研究ではラベル数の総和を用いることがより適切に結果を示すことができると考え、母数は参加者数ではなく、効力感契機数を採用した。

表記について：本研究では、奈良ら（2018）が明らかにした相談内容は『 』、本研究で得られた効力感契機の大カテゴリは【 】, 小カテゴリは《 》で表記を統一した。また、ラベルの数は件数で示した。

3. 結果と考察

12名の面接調査の内容をコード化したところ、内容の異なる616件のラベル（エピソード）が抽出された。これを相談内容別に分類した結果、視覚に関連する相談に対する効力感契機が154件、育児相談に対する効力感契機が112件、地域の幼稚園や保育所等への支援に関する相談に対する効力感契機が92件、就学相談に対する効力感契機が87件、心理的な相談に対する効力感契機が63件、医療的な内容に関する相談に対する効力感契機が61件、発達相談に対する効力感契機が48件抽出された（Table3-1-2）。これらのラベルを意味内容ごとに分類した結果、65個の小カテゴリが生成された。さらに、65個の小カテゴリを意味内容の類似するカテゴリへまとめた結果、8個の大カテゴリ（【日々の教育活動】、【研修】、【他機関との連携】、【巡回】、【専門性の発信】、【就学指導委員会】、【当事者・当事者団体】、【他県・他校とのネットワーク】）が生成された。Table2は、相談内容と大カテゴリのクロス集計表、Table3-1-3 - 3-1-10は大カテゴリ別にみた相談内容×小カテゴリのクロス集計表を示し、以下に相談内容別に抽出された効力感契機の特徴について記述した。

Table 3-1-2 相談内容×大カテゴリのクロス集計表 (n=616)

大カテゴリ名	視 覚	育 児	支 援	就 学	心 理	医 療	発 達	合 計
日々の教育活動	65	64	43	44	59	12	21	308
研修	66	36	1	4	0	22	24	153
他職種との連携	14	0	1	0	0	26	0	41
巡回	0	0	29	9	0	0	0	38
専門性の発信	5	1	7	7	0	1	1	22
就学指導委員会	0	0	6	13	0	0	0	19
当事者・当事者団体	0	5	0	9	4	0	0	18
他県・他校とのネットワーク	4	6	5	0	0	0	2	17
合計	154	112	92	87	63	61	48	616

Table 3-1-3 相談カテゴリ『視覚』における効力感契機のカテゴリー一覧

大カテゴリ	小カテゴリ	合計
日々の活動	先輩からの学び	16
	環境（ケース数）	9
	先輩からの学び（幼稚部教員）	7
	教材開発	6
	子どもからの学び	5
	ケース会議	5
	弱視学級での経験	4
	理論と実践の融合	3
	メイン担当の経験	3
	保護者対応の経験	3
	校内指導の経験	2
	相談記録	2
	合計	65
研修	自主研修	13
	校内研修	10
	専門家（視覚障害）	8
	本からの学び	7
	学生時代の学び	5
	全国視覚障害早期教育研究会	4
	相談体制	4
	療育での研修	3
	認定講習	3
	勉強会	2
	活動企画・運営	2
	ノウハウの共有	2
	視覚障がい乳幼児研究会	1
	眼科からの研修	1
	長期研修	1
	合計	66
他職種との連携	眼科との連携	11
	専門家集団との連携	3
	合計	14
専門性の発信	先輩教員としての学び	3
	研修会講師の経験	1
	学会発表	1
	合計	5
他県・他校とのネットワーク	ネットワークの活用	4
合計		4

Table 3-1-4 相談カテゴリ『育児』における効力感契機のカテゴリー一覧

大カテゴリ	小カテゴリ	合計
日々の活動	保護者対応の経験	13
	先輩からの学び	7
	経験的な学び	7
	玩具	6
	校内指導の経験	5
	見通し（成長）	4
	子どもからの学び	4
	校内体制	4
	グループ相談	3
	理論と実践の融合	3
	相談体制	2
	理療科教員へのコーディネート	2
	弱視学級での経験	1
	教材開発	1
	相談記録	1
	複数の盲学校での経験	1
合計		64
研修	本からの学び	9
	全国視覚障害早期教育研究会	7
	視覚障がい乳幼児研究会	5
	摂食	5
	自主研修	3
	療育での研修	3
	学生時代の学び	1
	専門家（視覚障害）	1
	久里浜短期研修	1
	他校の実践からの学び	1
合計		36
専門性の発信	学会発表	1
合計		1
当事者・当事者団体	当事者・当事者団体	5
合計		5
他県・他校とのネットワーク	ネットワークの構築	6
合計		6

Table 3-1-5 相談カテゴリ『支援』における効力感契機のカテゴリー一覧

大カテゴリ	小カテゴリ	合計
日々の活動	保護者に対する福祉制度の説明	19
	グループ相談	5
	相談体制	4
	担任経験	3
	保護者対応の経験	2
	先輩からの学び	2
	見通し（成長）	2
	理論と実践の融合	1
	子どもからの学び	1
	校内指導の経験	1
	校内でのコーディネート	1
	理療科教員へのコーディネーション	1
	継続的なかわり（年少～年長）	1
	合計	43
研修	本からの学び	1
合計		1
他職種との連携	連携からの学び	1
	他校との連携	1
合計		2
巡回	巡回のノウハウ	29
合計		29
専門性の発信	研修会講師の経験	7
合計		7
就学指導委員会	就学指導委員会	6
合計		6
他県・他校とのネットワーク	ネットワークの活用	5
合計		5

(n=93)

Table 3-1-6 相談カテゴリ『就学』における効力感契機のカテゴリー一覧

大カテゴリ	小カテゴリ	合計
日々の活動	保護者対応の経験	17
	見通し（成長）	8
	経験的な学び	7
	先輩からの学び	6
	環境（ケース数）	5
	弱視学級での経験	1
合計		44
研修	自治体からの学び	3
合計		3
他職種との連携	他校との連携	1
合計		1
巡回	巡回	9
合計		9
専門性の発信	研修会講師の経験	3
	ベテラン教師としての仕事	2
	先輩教員としての学び	1
	学会発表	1
合計		7
就学指導委員会	就学指導委員会	13
合計		13

(n=77)

Table 3-1-7 相談カテゴリ『心理』における効力感契機のカテゴリー一覧

大カテゴリ	小カテゴリ	合計
日々の活動	保護者対応の経験	22
	グループ相談	7
	理療科教員へのコーディネーション	5
	父親	5
	相談体制	4
	見通し（進路）	4
	見通し（障害）	4
	校内でのコーディネート	3
	見通し（成長）	3
	先輩からの学び	1
	環境（ケース数）	1
合計		59
当事者・当事者団体	当事者との付き合い	4
合計		4

(n=63)

Table 3-1-8 相談カテゴリ『医療』における効力感契機のカテゴリー一覧

大カテゴリ	小カテゴリ	合計
日々の活動	保護者対応の経験	8
	先輩からの学び	3
	環境（ケース数）	1
合計		12
研修	ORT	8
	本からの学び	4
	自主研修	3
	学生時代の学び	2
	全国視覚障害早期教育研究会	2
	眼科検査に関する学び	2
	認定講習	1
合計		22
他職種との連携	眼科との連携	24
	専門家集団との連携	2
合計		26
専門性の発信	学会発表	1
合計		1

(n=61)

Table 3-1-9 相談カテゴリ『発達』における効力感契機のカテゴリー一覧

大カテゴリ	小カテゴリ	合計
日々の活動	理論と実践の融合	7
	経験的な学び	4
	見通し（成長）	4
	保護者対応の経験	3
	先輩からの学び	1
	グループ相談	1
	担任経験	1
合計		21
研修	学生時代の学び	9
	本からの学び	8
	専門家（視覚障害）	3
	療育での研修	3
合計		23
専門性の発信	先輩教員としての学び	1
合計		1
他県・他校とのネットワーク	専門家との連携	1
	教員同士の学び合い	1
合計		2
		(n=47)

（１）『視覚』に関連する効力感契機

ここでは、「教育的な視機能評価をしてほしい」や「視覚補助具訓練について教えてほしい」等の主訴から構成される『視覚』に関する相談（奈良ら，2018）に対する効力感契機について記述した。

『視覚』には、最も多い 154 件の効力感契機が抽出され、なかでも【研修】（66 件）、【日々の教育活動】（65 件）の 2 カテゴリーが突出して多かった。【研修】には、15 個の小カテゴリーが該当し、《校内研修》や《自主研修》が効力感契機として挙げられた（Table3-1-3）。この《校内研修》と《自主研修》は位置づけが大きく異なり、《校内研修》では基礎的知識の習得を目的としており、《自主研修》はより専門的な内容の習得を目的としていた。特に、《自主研修》は全国各地で行われる研修会に参加することが多く、学校は予算的に厳しい状況がある（久田ら，1996）ため私費で受講しているケースもあった。そもそも、視覚障害教育に関する専任教員を配置している大学が少ない（岩田・青柳，2016）ため、大学教員による高度な専門的内容を含んだ研修を受けにくい状況がある。そのため、教師が研修を受けようとする、教師の居住地の近隣ではなく遠方になることも容易に想像できる。教師がよりよい相談対応を実現するために、個人的な負担なく参加できるよう配慮されることが望まれる。

また、【研修】に加えて、【日々の教育活動】にも、効力感契機が多く見出された。ここには、12 個の小カテゴリーが該当した（Table3-1-3）。具体的には、「教育相談を担当している先輩教師の日々の実践の様子を見ながら学ぶ機会があったことが大きなきっかけでした」等から生成された《先輩からの学び》が最も多かった。以前から、視覚障害教育の資質・能力は、先輩教師から学ぶ OJT が取り入れられていた（松田，2012；沖本，2010）。教育相談においても、OJT を取り入れることで教師が自己効力感を持ちやすい環境を作ることができることが示唆された。加えて、「年間 100 ケースぐらい担当できる環境が相談対応できるようになるきっかけだった」等から生成された《ケース数（環境）》や教育的な視機能評価を行うための《教材開発》や《メイン担当の経験》等が効力感契機として抽出された。これは、OJT を受けた後に、一人前の相談担当教師として成長するために必要な契機と考えることができる。しかし、現実的に年間 100 ケースを超える相談ケースを担当することは視覚障害単一では考えにくい（沖本，2010）。この教師は、他の障害種の特別支援学校へ教育的視機能評価を実施するために巡回し、ケース数を経験していた。これは、教育相談担当教師だからこそできるセンター的機能の一つとして考えることができる（鈴木ら，2000）。他の障害種の特別支援学校においても、視覚に何らかの困難を有する子どもの存在は指摘されている（小中・衛藤，2007）。そのため、センター的機能を果たしつつ、教師にとっては他の特別支援学校へ巡回することで、より多くのケー

ス数を経験することができ、これが結果的に教育相談を行う上での効力感契機へとつながるものと推察できる。

（２）『育児』に関連する効力感契機

ここでは、「子どもとどのように接したらよいかわからない」「どんなおもちゃで遊ばせたらよいのか」等、育児に関連する相談（奈良ら，2018）に対する教師の効力感契機について記述した。

まず、『育児』には 112 件の効力感契機が抽出され、『視覚』に次いで効力感契機が多かった。また、『視覚』同様に、【日々の教育活動】（64 件）、【研修】（36 件）でほとんどの効力感契機を占めていた。【日々の教育活動】には、15 個の小カテゴリが該当し、《保護者対応の経験》が多かった（Table3-1-4）。また、『育児』固有の小カテゴリとして、視覚障害乳幼児の発達を促すために使うことのできる《玩具》について学ぶ機会や幼稚部の教師や養護教諭が教育相談に同席できる《校内体制》が効力感契機として挙げられた。『育児』に関する相談を成功させるためには、子どもへの接し方や玩具について助言をすることが求められる。早期教育相談は、必ずしも幼稚部の教師が担当するとは限らない（久田ら，1996）ため、幼稚部の教師が教育相談に同席できる《校内体制》があることで子どもへの接し方や適切な玩具について助言することができ（沖本，2010）、それが結果的に効力感契機として抽出されたものと考えられる。さらに、養護教諭は、日常業務の一つとして子どもや保護者からの相談にのっている（平井・中下，2017）。そのため、養護教諭の相談対応の仕方等を見聞きすることが、《保護者対応の経験》が効力感契機の多くを占める『育児』に関する相談では OJT として効果がある可能性が示唆された。

【研修】には、10 個の小カテゴリが該当し、視覚障害乳幼児について専門的に学ぶことのできる《全国視覚障害早期教育研究会》や《視覚障がい乳幼児研究会》等の研修機会に加えて、《摂食》に特化した研修を受けていることも特徴的であった（Table3-1-4）。また、【他県・他校とのネットワーク】は、17 件中 6 件が『育児』に関係する効力感契機として抽出され、「たくさんの研修会に参加する中で自ら相談対応に必要なネットワークを作っていたことが相談対応する上でもとても役に立った」等から生成された《ネットワークの構築》がみられた（Table3-1-4）。『視覚』では、研修が重要であることが示されたが、『育児』の場合はより具体的に 2 つの研究会が効力感契機として位置づいていることが示された。また、教師自身が積極的に研究会で学ぶだけではなく、【他県・他校とのネットワーク】を構築していた。本来であれば、相談対応に苦慮した際、校内でケース会議等を実施し、解決へ導くことが望ましい（安藤，2018）。

しかし、現状は、研修参加によって得られたネットワークを駆使して、相談

対応の改善に努めていた。このことは、校内で問題解決のための体制や教師同士の関係性、あるいは、対応できる人材不足等が原因として考えられる。このような状況を解決するためにも、幼稚部の教師や養護教諭等、教育相談担当教師以外が教育相談に携わることができる柔軟な《校内体制》を拡充し、教育相談担当の分掌が校内で孤立せずに教師同士の連携が図れるようにすることが望まれる。

（３）『支援』に関連する効力感契機

『支援』には、「地域の幼稚園や保育所で支援してほしい」、「福祉制度等について情報提供してほしい」等の相談内容から構成されている（奈良ら，2018）。これらに対して、教師がどのような効力感契機を有するのかについて記述した。

『支援』には 92 件の効力感契機が抽出され、【日々の教育活動】（43 件）が最も多かった。【日々の教育活動】には、13 個の小カテゴリが該当し、《保護者への福祉制度の説明》が 19 件で多かった（Table3-1-5）。特徴的な効力感契機として、【巡回】に 38 件中 29 件の効力感契機が抽出され、7 個の相談内容の中で『支援』に該当する【巡回】が最も多かった。また、【巡回】のうち、地域の幼稚園等を支援するノウハウを学ぶ効力感契機として、《巡回のノウハウ》が『支援』のみに抽出された（Table3-1-5）。このことは、地域の幼稚園等への支援は、【巡回】を経験することでしか得られない何かがあるものと考えられる。そのため、『巡回』は予算や人員等の問題から教師が単独で担当することもある（相羽ら，2016；沖本，2010）。しかし、これでは、《巡回のノウハウ》を継承することが難しいため、確実に《巡回のノウハウ》を継承できる体制作りが求められる。

（４）『就学』に関連する効力感契機

ここでは、「地域の小学校、弱視学級、視覚障害特別支援学校等、どの就学先にするのが一番良いのかアドバイスがほしい」といった就学に関連する相談（奈良ら，2018）に対する教師の効力感契機について記述した。

『就学』では、【日々の教育活動】（44 件）が最も多く、6 個の小カテゴリが該当した。小カテゴリをみると、《保護者対応の経験》が多く、『視覚』に比べて《先輩からの学び》は少なかった。また、《経験的な学び》や「子どもとの関わりの中で成長に見通しを持つことができたことが自信を持って相談対応できるようになるきっかけになった」等が含まれる《見通し（成長）》の回答がみられた（Table3-1-6）。さらに、《弱視学級での経験》は、「乳幼児の相談対応をする上で、地域の小学校ではどのように学ぶことができるのか、弱視学級で小学校 6 年間で過ごすとういうふうに成長しているのか、盲学校の中にいるだけではわからないことを弱視学級で担任経験をすることで学べたことが経験

としてとても大きい」という回答もあった。

次いで、【就学指導委員会】(13 件)が多いことが特徴的であった。「就学指導委員会を担当したことで、就学のシステムや保護者対応、就学先決定にはどのような考えが重要なのかを学ぶことができたことが相談対応する上でとても貴重な経験となった」等が回答としてみられた(Table3-1-6)。

【当事者・当事者団体】は抽出された 18 件の効力感契機のうち、9 件が『就学』に関係する効力感契機であり、該当する小カテゴリは、「幼少期から成人になった今でも《当事者との付き合い》が続いていることで、あのときの就学相談の対応は本人にとって良い選択であったことを知ることができ、自己効力感を高める契機となっている」という回答があった。

なお、【研修】には『就学』固有の小カテゴリとして、各自治体が実施する研修である《自治体からの学び》が生成されただけで、【研修】による効力感契機は少なかった(Table3-1-6)。

以上のことから、『就学』では保護者対応と子どもの成長に見通しを持つことに関連する効力感契機が重要であることが示唆された。《就学指導委員会》で就学に関する考え方や就学までの一連のプロセスを知ることや当事者団体との関わり(奈良・相羽, 2018)、実際に地域の弱視学級で勤務する経験等を通して、子どもの成長に見通しを持てるようになることで相談対応する自己効力感を高めていくものと考えられる。『就学』については、【研修】に関連する効力感契機が少ないことも特徴的であった。おそらく、【研修】のかわりに【就学指導委員会】が位置づいているものと考えられる。ただし、【就学指導委員会】は誰もが経験できることではなく、学校によっては管理職が担当することもある。『就学』に関する【研修】の機会がほとんどないことから、早期教育相談を担当する教師には、【就学指導委員会】に関わる機会を意図的に作ることが重要であろう。

また、【当事者・当事者団体】とつながりを持つことで子どもの成長に対して見通しを持つ効力感契機となっていた。早期教育相談では、乳幼児の対応をすることが多いため、子どもが大人になってからどうなるのかを【当事者・当事者団体】とのつながりの中で知ること(川原田, 2006; 奈良・相羽, 2018)が教師の効力感契機として位置づいたものと考えられる。

(5) 『心理』に関連する効力感契機

『心理』では、「子どもの障害を受け入れることができない」、「将来に見通しを持つことができず不安」、「夫や祖父母が障害について理解をしてくれないために辛い」等の心理的な内容に関する相談(奈良ら, 2018)に対する教師の効力感契機について記述した。

『心理』では、全体で 63 件の効力感契機が抽出され、なかでも、【日々の教育活動】が 59 件と多かった。【日々の教育活動】には、11 個の小カテゴリが該当し、《保護者対応の経験》が多く、《先輩からの学び》は少ないことが特徴的であった(Table3-1-7)。『心理』では、《グループ相談》をすることで親の心理的な課題の解決に効果があることを実感したり、《父親》が《グループ相談》に入ることによって家族関係の改善がみられたりしたことで、教師自身が親の障害受容に関する見通し（《見通し（障害）》）を持つことができるようになっていた。

以上のことから、『心理』では【日々の教育活動】での効力感契機が非常に多いことが特徴的であった。特に、心理的な課題は保護者の性格、家族関係、時代背景、地域性等、様々な要因が複雑に関係しあっている（奈良・相羽, 2018）ため、教育的な視機能評価のように知識や技術を身に付けることでできるようになるというよりかは、《保護者対応の経験》を一つずつ積み重ねることが最も意味のある経験になっているものと考えられる。他方で、【研修】の効力感契機が一つもないということは課題として指摘できる。なぜなら、教師は心理カウンセリングの訓練を受けていないにも関わらず、日々、相談業務にあたっている（川原田, 2006; 沖本, 2010）。障害告知をされて間もない保護者の心理状態はとても不安定であり（奈良ら, 2018; 奈良・相羽, 2018）、教師は相談の重圧を感じている。教師が相談対応しやすい環境を構築するためには、例えば、『視覚』で【他職種との連携】が自己効力感を高めているように、心理分野の専門家との連携を促進することや教育相談を行う教師向けの研修の充実が考えられる。

（6）『医療』に関連する効力感契機

ここでは、「眼科を紹介してほしい」、「診断書の内容を一緒に確認してほしい」、「アイパッチをいやがるのだけどしたらよいか」、「義眼について教えてほしい」等、教育相談に持ち込まれる医療的な内容に関する相談（奈良ら, 2018）に対する教師の効力感契機について記述した。

まず、『医療』には、全体で 61 件の効力感契機が抽出され、このうち【他職種との連携】（26 件）が最も多かった。次いで、【研修】（22 件）で、【日々の教育活動】は 12 件で全ての相談内容の中で最も少なかった。【他職種との連携】には、《眼科との連携》の他、OT や PT 等の《専門家集団との連携》も抽出された (Table3-1-8)。また、【研修】では、7 個の小カテゴリが該当し、《ORT》や《眼科検査に関する学び》が『医療』固有の小カテゴリであった (Table3-1-8)。

以上のことから、『医療』では、効力感契機の多くが【研修】と【他職種との連携】に集中していた。この相談は眼科的な内容が多いため、【研修】では《ORT》

や《眼科的な検査に関する学び》が効力感契機として見出されたものと考えられる。富田（2012）が視覚障害特別支援学校の教師に対して行った調査においても、教師は眼科での診療情報提供を希望しており、眼科との連携を促進することで、医療的な内容が含まれる相談対応への自己効力感を高めることができることは当然の結果といえる。眼科との連携の重要性はこれまでも指摘されている（猪平, 2010; 松木, 2010; 田中, 2014; 鈴木ら, 2000）が、教師にとっても連携が自己効力感を高める契機となっていることが示唆された。

（７）『発達』に関連する効力感契機

ここでは、「発達が遅れているように感じるので評価してほしい」、「言葉がでてこない」、「視覚障害児のトイレトレーニングはどうしたらよいのですか」等、発達に関連する相談（奈良ら, 2018）に対する教師の効力感契機について記述した。

『発達』には、48 件の効力感契機が抽出された。最も効力感契機が多い『視覚』は 154 件であることに比べると教師自身が効力感契機を経験しづらい相談内容であることがわかった。『発達』も『視覚』や『育児』と同様に、【研修】（24 件）、【日々の教育活動】（21 件）が効力感契機のほとんどを占めていた。【日々の教育活動】には 7 個の小カテゴリが該当し、研修で学んだ内容を、実践を通じて理解を深められたという《理論と実践の融合》が多いことが特徴的であった。また、発達に見通しを持った効力感契機として、《見通し（成長）》や《担任経験》、《経験的な学び》等も抽出された（Table3-1-9）。【研修】には、5 個の小カテゴリが該当し、《本からの学び》や《学生時代の学び》の件数が多かった（Table3-1-9）。

以上のことから、『発達』では、【日々の教育活動】と【研修】が効力感契機の主軸であった。まず、『発達』については、48 件の効力感契機しかなく、全体で最も効力感契機の数が少なく、教師が自己効力感を持ちづらい相談内容であることが示された。その背景には、『育児』のように乳幼児の発達に特化した研修の機会があるわけではなく、大学や大学院時代に学んだ知識が役立っているという《学生時代の学び》、大学で視覚障害児の発達について学ぶ機会がなかった教師は《本からの学び》が効力感契機を中心となっていたことと、こういった知識をもとに、【日々の教育活動】を通じて《理論と実践の融合》や《担任経験》を通じて発達に見通しがもてたという教師が多く、《経験的な学び》に依存している様子が明らかとなった。本来、定型発達と視覚障害乳幼児固有の発達（田中・小林, 2008）について学ぶ機会は必要であるが、理論的に学ぶ機会が不足しているため、それを担任経験等で補っているものと考えられる。発達について正しく理解できないまま、経験則に依存した相談対応をしているた

め、ベテラン教師であっても効力感契機が少ない。この課題を解決するためには、例えば、《学生時代の学び》が効力感契機として挙げられているため、大学の講義で取り扱われている発達に関する内容を教師向けの研修でも行うことが考えられる。

以上のように、本研究を通じて、早期教育相談に対する教師の自己効力感を向上させる効力感契機は8個の大カテゴリに分類され、特に、【日々の教育活動】と【研修】が重要な効力感契機となっていることが示された。

第2節 視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対する教師の効力感契機とその経験時期（研究3-2）

1. 本研究の目的

本研究では、研究3-1で得られた効力感契機と効力感契機の経験時期との関係について検討を行い、教師が初任期、中堅期、ベテラン期、いずれの時期において得られた効力感契機によって、自己効力感を高めていったのかを明らかにすることとした。

2. 方法

（1）参加者

参加者は研究3-1と同様で、次の条件に該当する教師とした。（1）研究2-2の結果から、視覚障害特別支援学校勤務年数7年以上であることが早期教育相談に対する自己効力感を高く有する個人要因として採択されたため、視覚障害特別支援学校勤務年数7年以上であること、（2）研究2-2では、視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状の保有についても、早期教育相談に対する自己効力感に影響する個人要因として採択されたことから視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状を保有していること、（3）分掌の主任等を務める経験は校内で比較的経験豊富で専門知識や技術を有する教師が担うとされている（奥田・安藤，2018）ことから、教育相談を担当する分掌の主任経験者であることの3つをサンプリングの基準となる条件とした。

上記の条件に該当した教師12名（男性4名、女性8名）を参加者とした。

（2）調査内容

フェイスシート：フェイスシートは研究3-1と同様で、性別、視覚障害特別支援学校勤務年数、教育相談経験年数、早期教育相談経験年数を尋ねた。

効力感契機について：効力感契機についての定義は研究3-1と同様で、本研究でいう契機（Opportunities）とは、滅多に訪れることのない転機（Turning point）とは区別し、出来事の影響力の大小に関わらず自己が成長したと捉えた出来事のことと定義した。

具体的には、研究1-2で見出された7個の相談内容（視覚、就学、育児、支援、医療、発達、心理）に対する教師の効力感契機について尋ねた。

手続き

手続きは研究3-1と同様で、事前に参加者に対して、調査内容の趣旨及び倫

理的な配慮に関する説明を行った上で、面接内容を提示し、7 個の相談内容に対して対応できるようになった効力感契機について、どんな些細なことでもよいのでできるだけ多くのエピソードの想起を依頼した。また、初任期から順において、効力感契機の整理を行うため、時系列があいまいな回答に対しては、「それはいつの研修ですか？」等、経験時期が明確になるよう働きかけた。

なお、本研究は筑波大学倫理委員会の承認を得て行われた（筑 29-171）。

（3）分析方法

効力感契機と経験時期の分類

効力感契機と経験時期について明らかにするため、次のように経験時期を区分した。まず、研究 2-3 では、1 年目から 3 年目と 4 年目から 6 年目の間で、全ての尺度得点に有意差がみられたため、本研究においても 1 年目から 3 年目を初任期とした。次に、研究 2-3 では、視覚障害特別支援学校勤務年数を 25% タイルを基準に 4 群にわけているため、4 年目から 6 年目を初任後期、6 年目から 10 年目までを中堅期としていた。しかし、研究 2-3 の結果から、初任後期と中堅期の間で全ての尺度特典に差が見られたわけではなかったため、ここでは 4 年目から 10 年目までを中堅期と区分した。3 つ目の区分として、研究 2-3 では、11 年目以上をベテラン期としていたため、本研究においても、11 年目以上をベテラン期と区分した。その上で、得られた逐語録からそれぞれの経験時期へとふりわけを行った。なお、学生時代に経験した効力感契機については分析から除外した。

効力感契機×経験時期のクロス集計表の作成

相談カテゴリ別に効力感契機の第カテゴリ・小カテゴリと経験時期（初任期・中堅期・ベテラン期）のクロス集計表を作成した。

双対尺度法による分析

効力感契機が 150 件以上抽出された【日々の教育活動】と【研修】のみを抽出し、この 2 つの効力感契機の第カテゴリと経験時期との関係をみるため、双対尺度法を行った。その際、5 件以下の項目が含まれる【研修】の『心理』、『支援』、『就学』については分析から除外した。

3. 結果と考察

(1) 相談カテゴリ×効力感契機の大カテゴリ×経験時期の関連について

研究 3-1 で 150 件以上の効力感契機が抽出された第カテゴリとして、【日々の教育活動】と【研修】がある。これらの大カテゴリが初任期・中堅期・ベテラン期のいずれの時期と関係があるのかを調べるため、相談カテゴリ (7 カテゴリ) ×効力感契機の大カテゴリ (【日々の教育活動】と【研修】) ×経験時期 (初任期・中堅期・ベテラン期) のクロス集計表を作成し、双対尺度法を行った (Table3-2-1)。その際、各時期の件数が 5 件以下であった【研修】の支援、就学、心理の 3 つの相談カテゴリについては分析から除外した。

その結果、クロス集計表の χ^2 値は、第一軸 (χ^2 (11) =53.14, $p<0.00$)、第二軸 (χ^2 (9) =32.97, $p<0.00$) でともに有意であった。各軸の寄与率は、第一軸 61.17%、第二軸 38.83%であった。また、第一軸は、初任期がプラス方向にあり、原点に中堅期、マイナス方面にベテラン期が位置していることから、経験時期を表す軸として読み取ることができる。一方、第二軸は、研究 1-3 と分野の配置位置は異なるものの、教育分野がプラス方向に、原点周辺に心理分野、マイナス方向に医療分野に関連する内容がプロットされていることから分野方向因子と命名した。

Fig. 3-2-1 をみると、初任期周辺には、医療・視覚・発達の【研修】と【日々の教育活動】の視覚との関連が示された。中堅期周辺には、育児・発達・支援の【日々の教育活動】と育児の【研修】との関連が示された。ベテラン期では、医療・就学・心理の【日々の教育活動】がプロットされ、【研修】はなかった。また、初任期と中堅期との間は約 0.6 離れていることに対して、中堅期からベテラン期までの距離は約 0.2 を示していることから、初任期から中堅期になるまでのほうが中堅期からベテラン期より長い時間軸を示していた。

Table 3-2-1 効力感契機×経験時期のクロス集計表

		初任期	中堅期	ベテラン期
視覚	研修	25	9	27
	日々の学習活動	21	12	32
育児	研修	11	12	12
	日々の学習活動	12	31	21
支援	日々の学習活動	8	16	19
就学	日々の学習活動	5	5	34
心理	日々の学習活動	2	18	39
医療	研修	8	5	7
	日々の学習活動	1	2	9
発達	研修	9	4	2
	日々の学習活動	3	8	10

(n = 439)

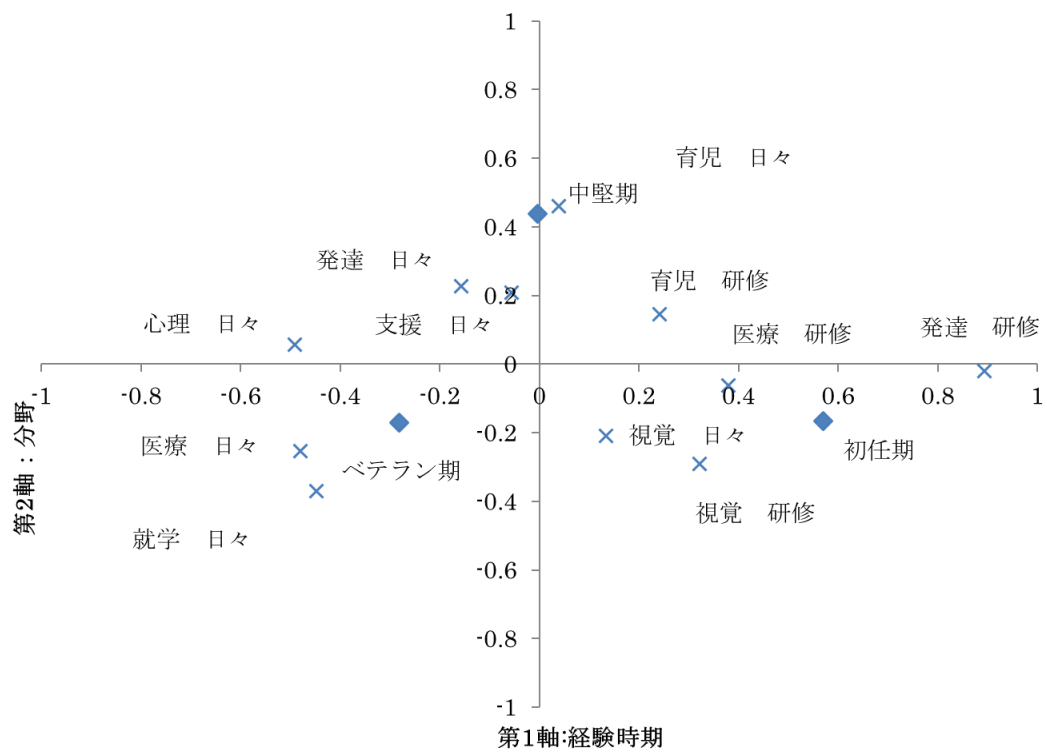


Fig. 3-2-1 双対尺度法により得られた散布図

（２）相談カテゴリ別にみた効力感契機と経験時期との関係

上記の結果を踏まえつつ、ここからは、より詳細に相談カテゴリ別に効力感契機と経験時期との関係について記述した。

『視覚』における効力感契機の経験時期について

【日々の教育活動】と効力感契機の経験時期について：Table3-2-2 をみると、初任期 21 件、中堅期 12 件、ベテラン期 32 件であった。初任期では、《先輩からの学び》が 12 件と《先輩からの学び（幼稚部）》が 5 件であった。ベテラン期では、《環境（ケース数）》6 件、《ケース会議》5 件となっていた。

【研修】における効力感契機と経験時期について：Table3-2-2 をみると、初任期 25 件、中堅期 9 件、ベテラン期 27 件で、初任期とベテラン期に効力感契機が多かった。初任期で、5 件以上の効力感契機が見出された小カテゴリは、《校内研修》では 10 件中 7 件、《本からの学び》は 7 件中 5 件が初任期であった。一方、ベテラン期では、《自主研修》が 13 件中 6 件、《専門家（視覚障害）》が 8 件中 6 件で多かった。

【他職種との連携】と効力感契機の経験時期について：ここには、初任期には効力感契機はなく、中堅期で 1 件、ベテラン期で 13 件であった。なかでも、《眼科との連携》のベテラン期に 10 件の効力感契機がみられた（Table3-2-2）。

【専門性の発信】と効力感契機と経験時期について：ここでは、ベテラン期のみ 5 件の効力感契機が抽出され、《先輩教師としての学び》3 県、《研修会講師の経験》1 件、《学会発表》1 件であった（Table3-2-2）。

【他県・他校とのネットワーク】と効力感契機の経験時期について：ここでは、《ネットワークの構築》の中堅期に 1 件、ベテラン期に 4 件の合計 4 件の効力感契機があった（Table3-2-2）。

以上のことから、研究 3-1 で示された効力感契機は、Fig. 3-2-2 のように経験時期別に整理することができる。すなわち、初任期では、【研修】の中でも《校内研修》や《本からの学び》が重要であり、ベテラン期になると、より専門的な知識や技術を学ぶ場として、《自主研修》や《専門家（視覚障害）》が位置づいていた。また、【日々の教育活動】では、初任期のうちは《先輩からの学び》や《先輩からの学び（幼稚部教師）》があり、ベテラン期になると、《ケース数（環境）》や《ケース会議》が効力感契機となっていた。そして、ベテ

ラン期のみに、【他県・他校とのネットワーク】、【他職種との連携】、【専門性の発信】の効力感契機が見られるようになることが示された。このことは、研究2-3で、視覚障害特別支援学校勤務年数が11年以上にならないと自己効力感が高まらないという結果を説明することができる。つまり、ベテラン期に効力感契機が偏っていることで、経験年数が浅いうちには、自己効力感を高く持ちにくい特性が早期教育相談における『視覚』に関する相談では言えるということを示唆している。例えば、【日々の教育活動】で初任期に《先輩からの学び》が効力感契機として示されている。同時に、《ケース数（環境）》や《ケース会議》への出席もしていると考えられるが、これら2つの小カテゴリはベテラン期になると、効力感契機として捉えられるようになる。初任期には、《ケース数（環境）》を担当できる機会があっても、相談対応のノウハウが蓄積されていない中では、効力感契機として認識されない可能性を示しており、適切な時期に適切な経験ができるよう、担当教師の養成段階で見通しをもった養成を行う必要性を示している。

Table 3-2-2 相談カテゴリ『視覚』における効力感契機の経験時期（n=149）

		初任期	中堅期	ベテラン期	合計
大カテゴリ	小カテゴリ				
日々の教育活動	先輩からの学び	12	2	2	16
	環境(ケース数)	－	3	6	9
	先輩からの学び(幼稚部教員)	5	－	2	7
	教材開発	2	1	3	6
	ケース会議	－	－	5	5
	子どもからの学び	－	2	3	5
	弱視学級での経験	－	1	3	4
	メイン担当の経験	1	2	－	3
	理論と実践の融合	－	1	2	3
	保護者対応の経験	－	－	3	3
	校内指導の経験	－	－	2	2
	相談記録	1	－	1	2
合計		21	12	32	65
研修	自主研修	4	3	6	13
	校内研修	7	－	3	10
	専門家(視覚障害)	2	－	6	8
	本からの学び	5	1	1	7
	相談体制	3	－	1	4
	全国視覚障害早期教育研究会	1	－	3	4
	認定講習	2	－	1	3
	療育での研修	－	2	1	3
	勉強会	－	2	－	2
	活動企画・運営	－	－	2	2
	ノウハウの共有	－	－	2	2
	長期研修	1	－	－	1
	視覚障がい乳幼児研究会	－	1	－	1
合計		25	9	27	61
他職種との連携	眼科との連携	－	1	10	11
	専門家集団との連携	－	－	3	3
	連携からの学び	－	－	－	1
合計		0	1	13	14
専門性の発信	先輩教師としての学び	－	－	3	3
	研修会講師の経験	－	－	1	1
	学会発表	－	－	1	1
合計		0	0	5	5
他県・他校とのネットワーク	ネットワークの構築	－	1	3	4
合計		0	1	3	4

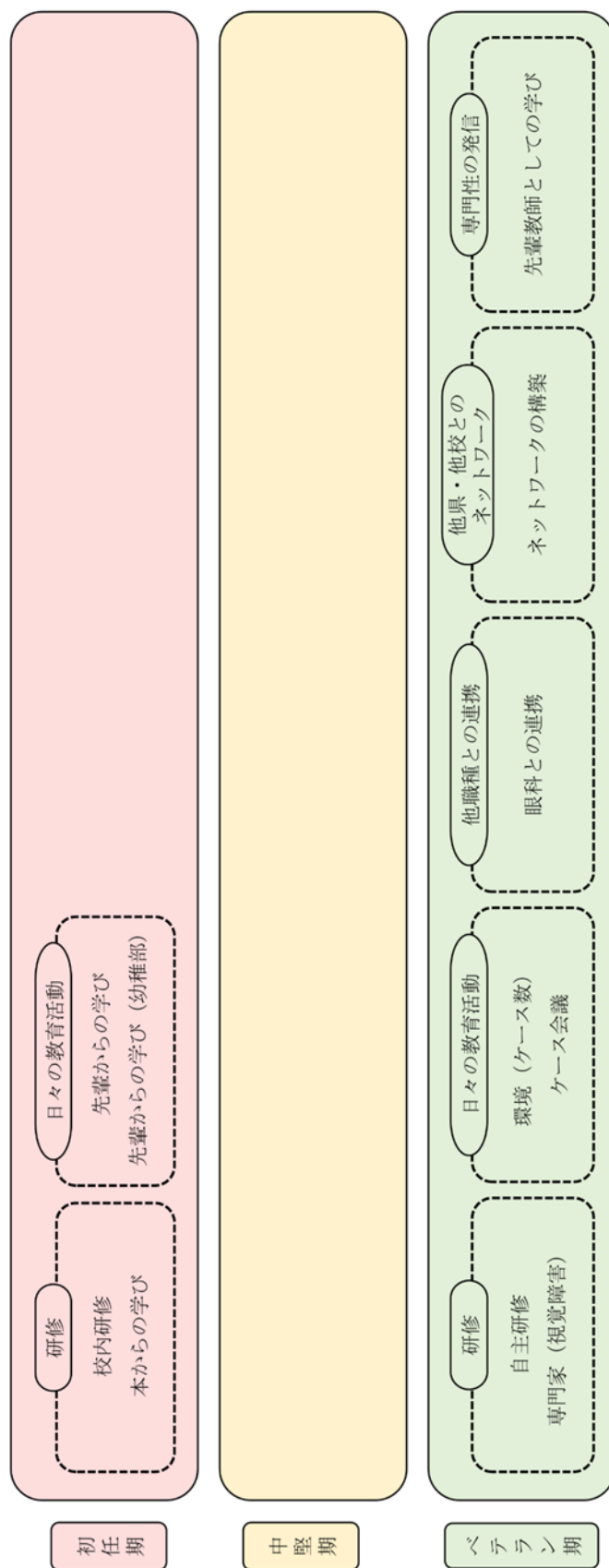


Fig.3-2-2 相談カテゴリー『視覚』における効力感契機機の経験時期モデル

『育児』における効力感契機の経験時期について

【日々の教育活動】における効力感契機と経験時期について：ここでは、初任期 12 件、中堅期 31 件、ベテラン期 21 件で中堅期に効力感契機が多いことが特徴的であった。詳しくみると、初任期では、《先輩からの学び》が 7 件中 6 件、《保護者対応の経験》は 13 件中 9 件が中堅期で、ベテラン期に 5 件以上の効力感契機がみられるものはなかった (Table3-2-3)。

【研修】における効力感契機と経験時期について：ここには、初任期 11 件、中堅期 12 件、ベテラン期 12 件とそれぞれの時期に効力感契機が抽出された (Table3-2-3)。時期別に 5 件以上の効力感契機がみられたところは、初任期は《本からの学び》6 件、ベテラン期は《接触》5 件で、中堅期には 5 件以上の効力感契機があるものはなかった。

【専門性の発信】における効力感契機と経験時期について：ここでは、《学会発表》がベテラン期に 1 件のみ抽出された (Table3-2-3)。

【当事者・当事者団体】における効力感契機と経験時期について：ここでは、《当事者・当事者団体》のベテラン期に 5 件の効力感契機が抽出されたのみであった (Table3-2-3)。

【他県・他校とのネットワーク】における効力感契機と経験時期について：ここでは、《ネットワークの構築》の中堅期に 2 件、ベテラン期に 4 件の合計 6 件の効力感契機が抽出された (Table3-2-3)。

以上のことを整理すると、初任期は、【研修】としては《本からの学び》、【日々の教育活動】として《先輩教師からの学び》を経て、中堅期には、【日々の教育活動】として《保護者対応の経験》が効力感契機として見出された (Fig. 3-2-3)。『育児』相談においても、ベテラン期に多くの効力感契機があり、【専門性の発信】では学会発表が効力感契機として抽出され、こういった対外的な活動を通じて、【他県・他校とのネットワーク】として《ネットワークの構築》が効力感契機として経験しやすくなっているものと推察できる。また、研究 1-2 では、【育児について】や【発達について】の相談の中で、食事に関する相談も寄せられることが特徴であり、そういったことからベテラン期の【研修】として《摂食》について、肢体不自由協会等の他領域が実施する専門的な研修を受けるようになっていたものと考えられる。

Table 3-2-3 相談カテゴリ『育児』における効力感契機の経験時期（n=111）

		初任期	中堅期	ベテラン期	合計
大カテゴリ	小カテゴリ				
日々の教育活動	保護者対応の経験	2	9	2	13
	経験的な学び	－	4	3	7
	先輩からの学び	6	－	1	7
	玩具	－	4	2	6
	校内指導の経験	2	3	－	5
	校内体制	－	2	2	4
	子どもからの学び	－	1	3	4
	見通し(成長)	－	1	3	4
	理論と実践の融合	－	3	－	3
	グループ相談	－	1	2	3
	相談体制	1	1	－	2
	理療科教員へのコーディネート	－	2	－	2
	相談記録	1	－	－	1
	弱視学級での経験	－	－	1	1
	教材開発	－	－	1	1
	複数の盲学校での経験	－	－	1	1
合計		12	31	21	64
研修	本からの学び	6	1	2	9
	全国視覚障害早期教育研究会	1	3	3	7
	摂食	－	－	5	5
	視覚障がい乳幼児研究会	2	3	－	5
	自主研修	2	1	－	3
	療育での研修	－	3	－	3
	専門家(視覚障害)	－	1	－	1
	久里浜短期研修	－	－	1	1
研修	他校の実践からの学び	－	－	1	1
合計		11	12	12	35
専門性の発信	学会発表	－	－	1	1
合計		0	0	1	1
当事者・当事者団体	当事者・当事者団体	－	－	5	5
合計		0	0	5	5
他県・他校とのネットワーク	ネットワークの構築	－	2	4	6
合計		0	2	4	6

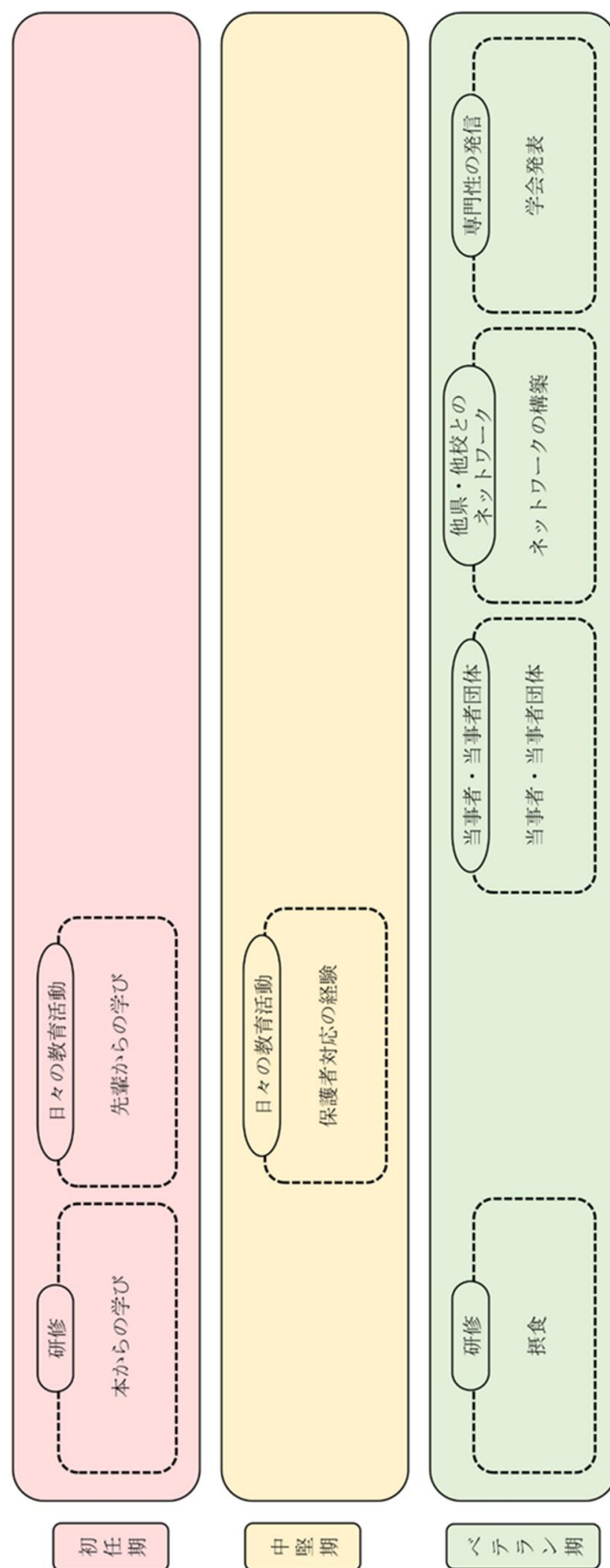


Fig.3-2-3 相談カテゴリー『育児』における効力感契機の経験時期モデル

『支援』における効力感契機の経験時期について

【日々の教育活動】における効力感契機と経験時期について：ここでは、初任期に 8 件、中堅期に 16 件、ベテラン期に 19 件の効力感契機が見出された (Table3-2-4)。《保護者に対する福祉制度の説明》は初任期 1 件、中堅期 9 件、ベテラン期 9 件と中堅期とベテラン期に効力感契機が多かった。また、《グループ相談》はベテラン期のみ 5 件の効力感契機が見いだされた。

【研修】における効力感契機と経験時期について：ここには、《本からの学び》が初任期に 1 件見出されたのみであった (Table3-2-4)。

【他職種との連携】における効力感契機と経験時期について：ここでは、《他校との連携》のベテラン期に 1 件のみの効力感契機が抽出された (Table3-2-4)。

【巡回】における効力感契機と経験時期について：ここでは、《巡回のノウハウ》のみに効力感契機が抽出され、初任期に 1 件、中堅期に 5 件、ベテラン期に 23 件が該当した (Table3-2-4)。

【専門性の発信】における効力感契機と経験時期について：ここでは、《研修会講師の経験》のベテラン期のみ 7 件の効力感契機が抽出された (Table3-2-4)。

以上のことから、相談カテゴリ『支援』の場合、《巡回のノウハウ》を初任期からベテラン期にかけて経験することがそれぞれの時期で効力感契機となり得ることが示された (Fig. 3-2-4)。これに関連し、ベテラン期で【専門性の発信】として《研修会講師の経験》が抽出されたものと考えられる。これは、視覚障害教育のノウハウについて、地域の幼稚園等で講師を行うことを示しており、これらは、巡回相談を積極的に行うことで得られる効力感契機であると考えられる。『支援』の場合、【研修】による効力感契機が非常に少なく、【日々の教育活動】についても他の相談カテゴリに比べて少ない。特に、『視覚』や『育児』は【日々の教育活動】の中に OJT としての要素が含まれていたが、『支援』の場合はそれが【巡回】に位置づくものと推察できる。《先輩からの学び》ではなく、《保護者に対する福祉制度の説明》や《グループ相談》によって、相談に対する自己効力感を高める契機として捉えていることも特徴的といえよう。

Table 3-2-4 相談カテゴリ『支援』における効力感契機の経験時期（n=92）

		初任期	中堅期	ベテラン期	合計
大カテゴリ	小カテゴリ				
日々の教育活動	保護者に対する福祉制度の説明	1	9	9	19
	グループ相談	-	-	5	5
	相談体制	2	2	-	4
	担任経験	-	2	1	3
	見通し（成長）	2	-	-	2
	先輩からの学び	2	-	-	2
	保護者対応の経験	-	1	1	2
	校内指導の経験	1	-	-	1
	子どもからの学び	-	1	-	1
	理療科教員への コーディネーション	-	1	-	1
	理論と実践の融合	-	-	1	1
	校内でのコーディネート	-	-	1	1
	継続的なかわり（年少～年長）	-	-	1	1
合計		8	16	19	43
研修	本からの学び	1	-	-	1
合計		1	0	0	1
他職種との連携	他校との連携	-	-	1	1
合計		0	0	1	1
巡回	巡回のノウハウ	1	5	23	29
合計		1	5	23	29
専門性の発信	研修会講師の経験	-	-	7	7
合計		0	0	7	7
就学指導委員会	就学指導委員会	-	-	6	6
合計		0	0	6	6
他県・他校との ネットワーク	ネットワークの活用	1	-	4	5
合計		1	0	4	5

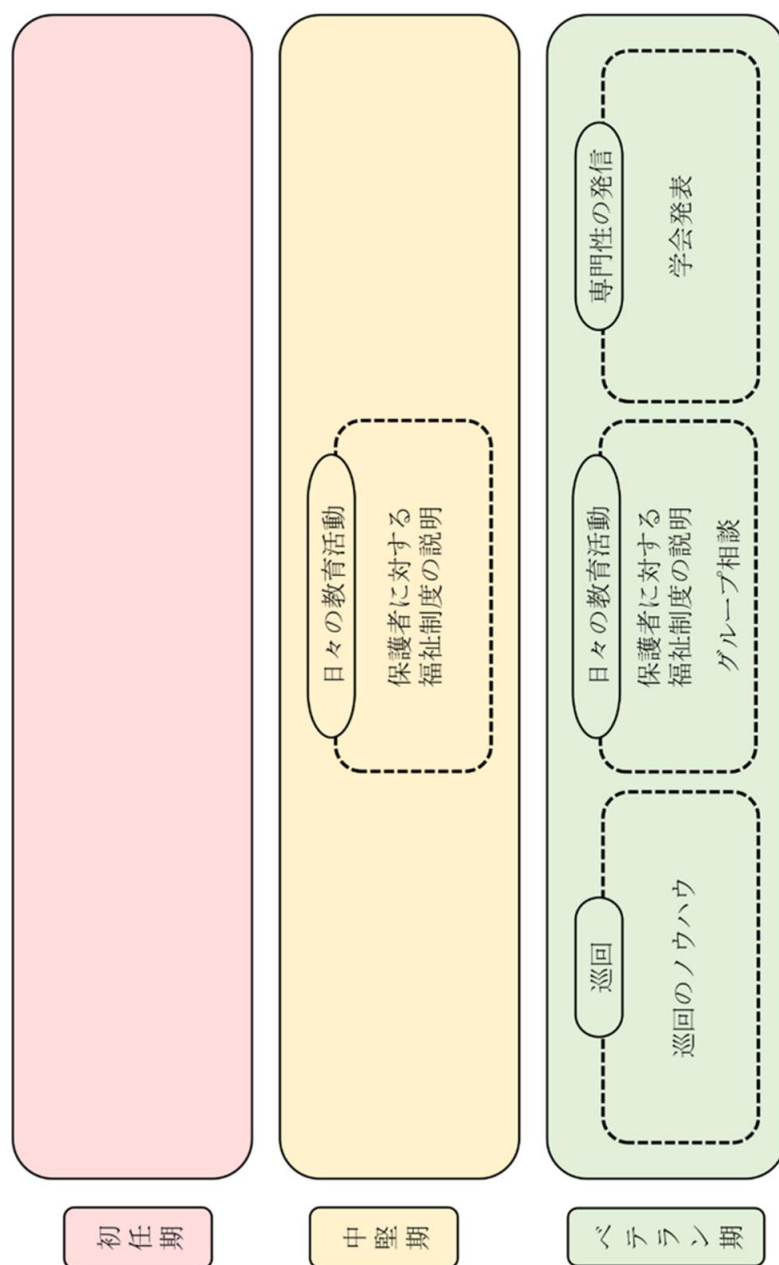


Fig.3-2-4 相談カテゴリ『支援』における効力感契機の経験時期モデル

『就学』における効力感契機の経験時期について

【日々の教育活動】における効力感契機と経験時期について：ここでは、初任期 5 件、中堅期 5 件、ベテラン期 34 件とベテラン期に効力感契機を経験していた (Table3-2-5)。ベテラン期を詳しくみると、《保護者対応の経験》14 件、《見通し（成長）》8 件、《経験的な学び》7 件の順に多かった。

【研修】における効力感契機と経験時期について：ここには、《自治体からの学び》が初任期中に 4 件のみ抽出された (Table3-2-5)。

【巡回】における効力感契機と経験時期について：ここには、《巡回》のみに初任期 3 件、中堅期 1 件、ベテラン期 5 件が抽出された (Table3-2-5)。

【専門性の発信】における効力感契機と経験時期について：ここには、ベテラン期のみに効力感契機が見いだされ、《研修会講師の経験》3 件、《ベテラン教師としての仕事》2 件、《先輩教師としての学び》1 件、《学会発表》1 件であった (Table3-2-5)。

【就学指導委員会】における効力感契機と経験時期について：ここでは、《就学指導委員会》のみに効力感契機が見いだされ、初任期 0 件、中堅期 1 件、ベテラン期 12 件とベテラン期に多かった (Table3-2-5)。

【当事者・当事者団体】における効力感契機と経験時期について：ここには、《当事者との付き合い》のベテラン期に 9 件の効力感契機が抽出された (Table3-2-5)。

相談カテゴリ『就学』の場合、【研修】は教育相談担当として自治体から委嘱を受けたときに行われる形式的な研修のみで、研究 3-1 で示されたように、【研修】としての位置づけは、【就学指導委員会】となっていることが考えられる。経験時期をみても、【就学指導委員会】を効力感契機としてあげているのは、ベテラン期が多く、他の効力感契機もベテラン期に集中していることが特徴といえる (Fig. 3-2-5)。『就学』相談は、視覚障害特別支援学校のセンター的機能の一環としても重要な役割であるが、適切な対応を行うためには、視機能に関する知識、発達に関する知識等、多くの知識が求められるために、効力感契機が初任期や中堅期には見出されなかったものと考えられる。ベテラン期につながる経験を初任期や中堅期でどのように積み重ねていくことが望ましいのかについてはさらなる検討が必要な部分であろう。

Table 3-2-5 相談カテゴリ『就学』における効力感契機の経験時期（n=86）

		初任期	中堅期	ベテラン期	合計
大カテゴリ	小カテゴリ				
日々の教育活動	保護者対応の経験	1	2	14	17
	見通し（成長）	-	-	8	8
	経験的な学び	-	-	7	7
	先輩からの学び	3	1	2	6
	環境（ケース数）	-	1	4	5
	弱視学級での経験	1	-	-	1
合計		5	5	34	44
研修	自治体からの学び	4	-	0	4
合計		4	0	0	4
巡回	巡回	3	1	5	9
合計		3	1	5	9
専門性の発信	研修会講師の経験	-	-	3	3
	ベテラン教師としての仕事	-	-	2	2
	先輩教師としての学び	-	-	1	1
	学会発表	-	-	1	1
合計		0	0	7	7
就学指導委員会	就学指導委員会	-	1	12	13
合計		0	1	12	13
当事者・当事者団体	当事者との付き合い	-	-	9	9
合計		0	0	9	9

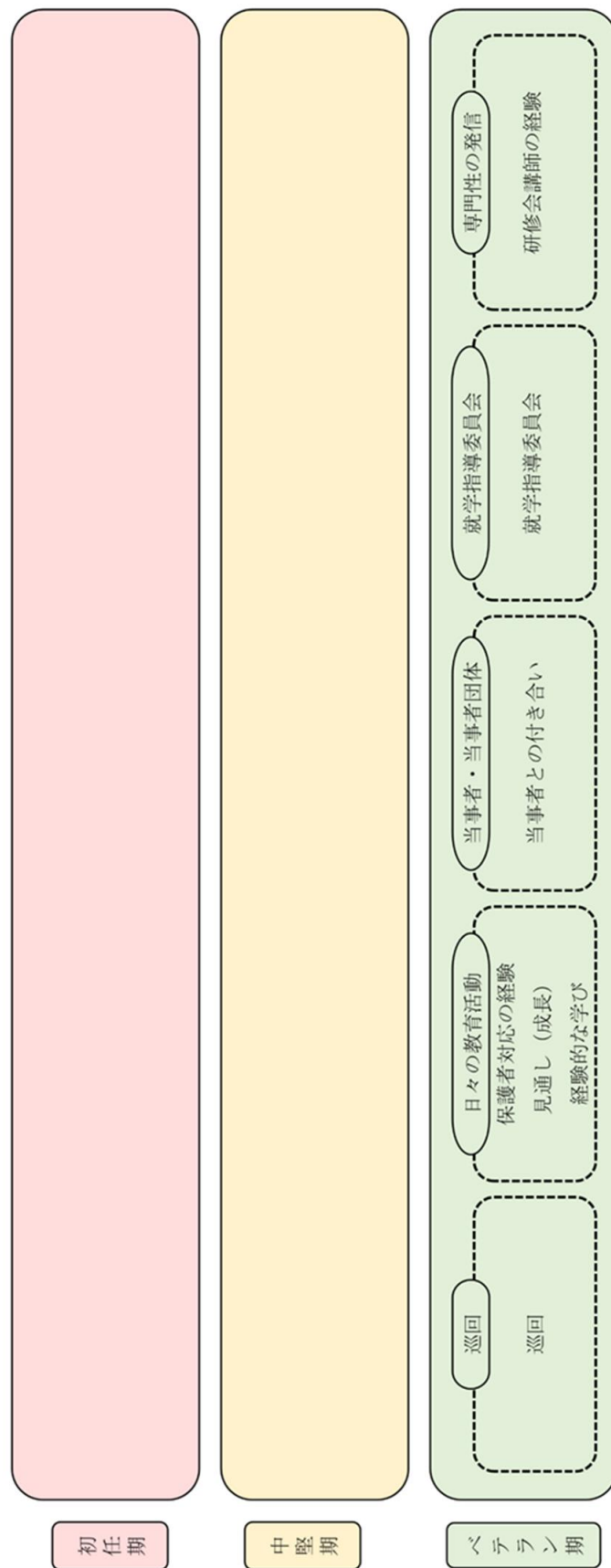


Fig.3-2-5 相談カテゴリー『就学』における効力感契機の経験時期モデル

『心理』における効力感契機の経験時期について

【日々の教育活動】における効力感契機と経験時期について：ここでは、初任期 2 件、中堅期 18 件、ベテラン期 39 件であった。なかでも、《保護者対応の経験》は中堅期で 5 件、ベテラン期で 17 件、《グループ相談》は 7 件中 5 件がベテラン期に抽出された (Table3-2-6)。

【当事者・当事者団体】における効力感契機と経験時期について：ここでは、ベテラン期のみ《当事者との付き合い》4 件が抽出された (Table3-2-6)。

『心理』については、得られた効力感契機の多くが【日々の教育活動】であり、初任期にはほとんど効力感契機は見られず、中堅期からベテラン期にかけて《保護者対応の経験》が効力感契機として位置づいていることがわかった (Fig. 3-2-6)。『心理』に関する相談は、早期教育相談では重要な位置づけにある (猪平, 2019; 神田, 1999) が、この種の相談に対して、自己効力感を成長させやすい環境が必ずしも整っていないことがこの結果から推察できる。例えば、初任期に障害受容等に関する基礎的知識を身に付けるような研修や『視覚』のようにベテラン期頃には、心理分野の他職種との連携のもと相談対応ができるようになることで相談に応じる教師の負担を軽減することもできるだろう。

Table 3-2-6 相談カテゴリ『心理』における効力感契機の経験時期（n=61）

		初任期	中堅期	ベテラン期	合計
大カテゴリ	小カテゴリ				
日々の教育活動	保護者対応の経験	-	5	17	22
	グループ相談	-	2	5	7
	理療科教員への コーディネート	1	2	2	5
	父親	-	-	5	5
	見通し（進路）	-	3	1	4
	相談体制	-	2	2	4
	見通し（障害）	-	-	4	4
	見通し（成長）	-	3	-	3
	校内でのコーディネート	-	1	2	3
	先輩からの学び	1	-	-	1
	環境（ケース数）	-	-	1	1
合計		2	18	39	59
当事者・当事者団体	当事者との付き合い	-	-	4	2
合計		0	0	4	2

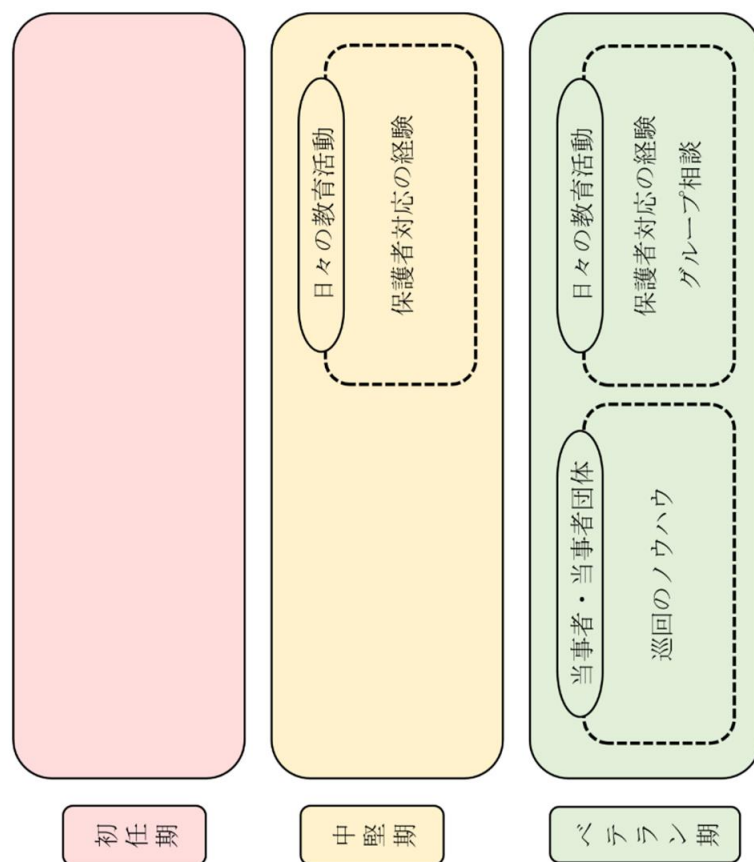


Fig.3-2-6 相談カテゴリ『心理』における効力感契機の経験時期モデル

『医療』における効力感契機の経験時期について

【日々の教育活動】における効力感契機と経験時期について：ここでは、初任期 1 件、中堅期 2 件、ベテラン期 9 件の効力感契機が抽出され、このうち、ベテラン期の《保護者対応の経験》5 件がこの中で最も多かった(Table3-2-7)。

【研修】における効力感契機と経験時期について：ここでは、初任期 8 件、中堅期 5 件、ベテラン期 7 件であった。なかでも、《ORT》の効力感契機合計は 8 件で、初任期 3 件、中堅期 2 件、ベテラン期 3 件であった(Table3-2-7)。

【他職種との連携】における効力感契機と経験時期について：ここでは、初任期 1 件、中堅期 2 件、ベテラン期 23 件でベテラン期に効力感契機が多かった。なかでも、《眼科との連携》がベテラン期に 21 件と多くを占めていた(Table3-2-7)。

【専門性の発信】における効力感契機と経験時期について：ここでは、《学会発表》のベテラン期に 1 件のみが効力感契機として見いだされた(Table3-2-7)。

『医療』に関する相談では、初任期からベテラン期まで一貫して【研修】として《ORT》が早期教育相談に果たす役割についての発言が見られた。視覚障害特別支援学校に勤務する教師は、視覚障害教育の専門家として日々研鑽を積んでいるが、医療的内容に関してトレーニングを受けているわけではない。しかし、早期教育相談では、研究 1-2 でも示されたように、医療的な内容に関わる相談を主訴として来談するケースも少なくない(猪平, 2010)。そのようなこともあり、初任期から相談場面に《ORT》が同席できる相談体制をとっている視覚障害特別支援学校の教師は、《ORT》とともに行う相談が自分自身にとって【研修】として位置づいていることが明らかになった。また、初任期にある程度学ぶことで学び終えることができるというよりかは、ベテラン期にかけて多様な状態の事例を ORT とともに経験することで教師自身の効力感契機となることが示された(Fig. 3-2-7)。この他、『医療』においても、効力感契機のほとんどがベテラン気に集中しており、《眼科との連携》を深めた成果として、眼科医とともに《学会発表》を行った経験が効力感契機として見出されていた。医療と教育との連携の重要性は指摘されているが、連携により教師が成長する契機を得ているということが本研究から窺い知ることができる。こういった点も、医療と教育との連携の意義の一つといえるだろう。

Table 3-2-7 相談カテゴリ『医療』における効力感契機の経験時期（n=59）

		初任期	中堅期	ベテラン期	合計
大カテゴリ	小カテゴリ				
日々の教育活動	保護者対応の経験	1	2	5	8
	先輩からの学び	-	0	3	3
	環境（ケース数）	-	-	1	1
合計		1	2	9	12
研修	ORT	3	2	3	8
	本からの学び	2	0	2	4
	自主研修	2	1	-	3
	全国視覚障害早期教育研究会	-	2	-	2
	眼科検査に関する学び	-	-	2	2
	認定講習	1	-	-	1
合計		8	5	7	20
他職種との連携	眼科との連携	1	2	21	24
	専門家集団との連携	-	-	2	2
合計		1	2	23	26
専門性の発信	学会発表	-	-	1	1
合計		0	0	1	1

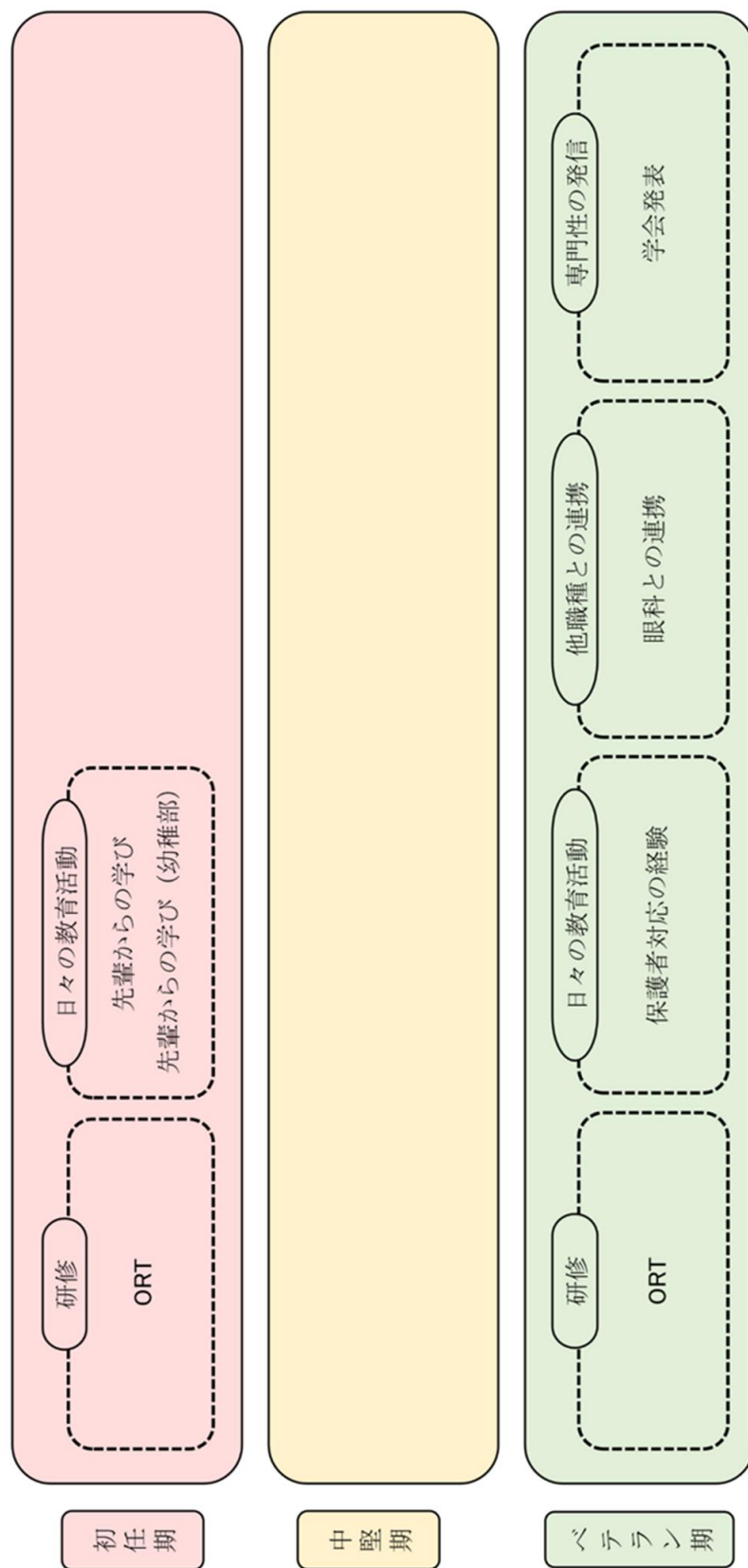


Fig.3-2-7 相談カテゴリ『医療』における効力感契機の経験時期モデル

『発達』における効力感契機の経験時期について

【日々の教育活動】における効力感契機と経験時期について：ここでは、初任期 3 件、中堅期 8 件、ベテラン期 10 件が抽出された (Table3-2-8)。なかでも、《理論と実践の融合》は初任期 1 件、中堅期 3 件、ベテラン期 3 件、合計 7 件で多かった。

【研修】における効力感契機と経験時期について：ここでは、初任期 9 件、中堅期 4 件、ベテラン期 2 件が抽出された (Table3-2-8)。特徴的なこととして、初任期に《本からの学び》6 件が多く、ほかの相談カテゴリでは、ベテラン期になるにつれて効力感契機が多くなるものが多い傾向にあることに対して、発達の場合は初任期が最も多いという点であった。

【専門性の発信】における効力感契機と経験時期について：ここでは、ベテラン期に《先輩教師としての学び》が 1 件のみ抽出された (Table3-2-8)。

【他県・他校とのネットワーク】における効力感契機と経験時期について：ここでは、ベテラン期のみ《専門家との連携》及び《教員同士の学び合い》にそれぞれ 1 件が見いだされた (Table3-2-8)。

『発達』に関する相談は、研究 2-3 でも示されたように、自己効力感を高めにくい相談カテゴリであった。そのため、『発達』に対する自己効力感を向上させる契機の経験時期を把握することは今後の相談担当教師の養成をする上で重要な知見となる可能性がある。この結果からは、『心理』同様に専門的知識を学ぶ【研修】に関連する効力感契機が少なく、その中でも《本からの学び》が初任期にあり、これらの知識に基づき、中堅期からベテラン気にかけて《理論と実践の融合》をし、資質・能力を高めていくものと考えられる (Fig. 3-2-8)。また、研究 3-1 で示されたように、本来は校内の人的資源の中で問題解決を図ることが望まれるが、視覚障害乳幼児の発達に特化した内容に精通する者がいないために、視覚障害教育を専門とする大学教員等の《専門家との連携》や他県・他校の《教師同士の学び合い》により、効力感契機を得ていた。しかし、これらもベテラン期になってようやく経験できる効力感契機であることが経験時期を調べることで明らかにされた。ということは、初任期から中堅期までは、『発達』に関する相談で対応に苦慮した場合、解決方法が《本からの学び》に依存するしかなくなってしまう。このような現状で苦労しながら資質・能力を身につけたベテラン教師は、【専門性の発信】として、後輩教師への指導を通じて《先輩教師としての学び》を効力感契機として挙げている。今後は、『育児』

相談のように、初任期から『発達』について、『先輩からの学び』等の経験と【研修】の機会がバランスよく取り入れられていくことが望まれる。特に、早期教育相談の場合、研究 1-2 で明らかになったように、『発達』に関する悩みを有する保護者は多く存在している（奈良，2018）。そのため、こういった相談にこそ、地域の頼れるセンターとして高い資質・能力を身につけた教師が早期教育相談にあたるような相談体制が必要であろう。

Table 3-2-8 相談カテゴリ『発達』における効力感契機の経験時期（n=40）

		初任期	中堅期	ベテラン期	合計
大カテゴリ	小カテゴリ				
日々の教育活動	理論と実践の融合	1	3	3	7
	見通し（成長）	1	-	3	4
	経験的な学び	-	2	2	4
	保護者対応の経験	-	1	2	3
	先輩からの学び	1	-	-	1
	グループ相談	-	1	-	1
	担任経験	-	1	-	1
合計		3	8	10	21
研修	本からの学び	6	2	1	9
	専門家（視覚障害）	2	1	-	3
	療育での研修	1	1	1	3
	自主研修	1	-	-	1
合計		9	4	2	16
専門性の発信	先輩教員としての学び	-	-	1	1
合計		0	0	1	1
他県・他校とのネット	専門家との連携	-	-	1	1
ワーク	教員同士の学び合い	-	-	1	1
合計		0	0	2	2

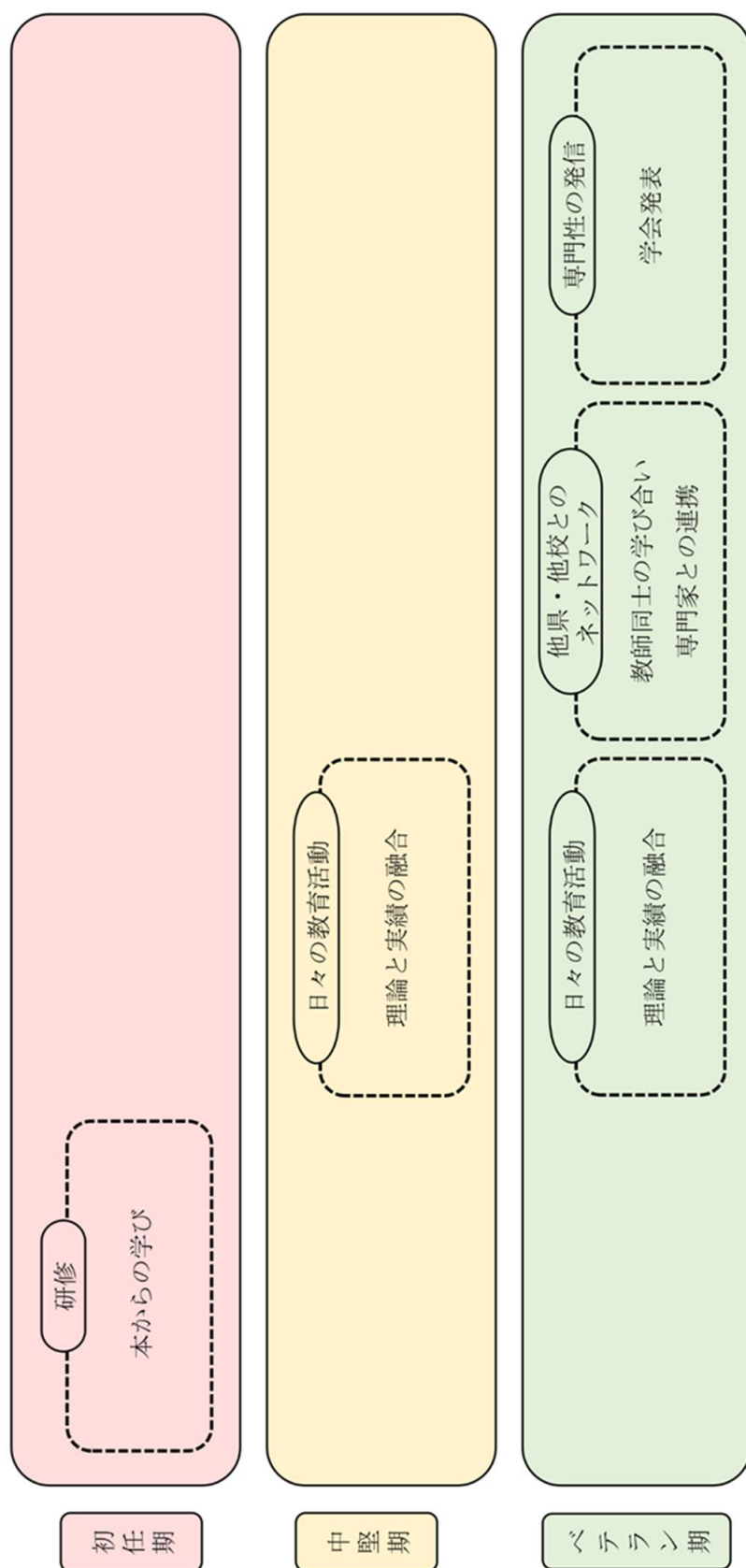


Fig.3-2-8 相談カテゴリー『発達』における効力感契機の経験時期モデル

結論部

第 7 章

総合考察

第1節 総合考察

本研究では、まず、視覚障害特別支援学校の早期教育相談に関する実態調査を行った（研究 1-1）。ここで得られた相談記録を分析したところ、早期教育相談における相談内容は 8 個の相談カテゴリにより説明できることが明らかにされた（研究 1-2）。

事務的な内容が含まれた【盲学校について】という相談カテゴリを除く、7 個の相談カテゴリに対する教師の自己効力感に影響を及ぼす個人要因を検討した結果、視覚障害特別支援学校勤務年数、視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状、相談経験の 3 要因が全ての相談尺度に影響を及ぼす個人要因として採択された（研究 2-2）。特に、視覚障害特別支援学校勤務年数は全ての尺度において、標準偏回帰係数の値が高いことから、最も影響力のある個人要因として考えることができ、これは、先行研究の指摘（川口・小林，2010）を支持していた。この結果を受けて、視覚障害特別支援学校勤務年数のみを取り出して、尺度得点の平均を用いた多元配置分散分析を行ったところ、視覚障害特別支援学校勤務年数は 7 年から 11 年以上になると、相談に対して「自信がある」、あるいは、「どちらかと言えば自信がある」に転じることが示された（研究 2-3）。

これらの研究結果を踏まえて、早期教育相談に対する高い自己効力感を有することが予想される教師の条件を設定し、これに該当する教師 12 名に対して、各相談カテゴリに対して、対応ができるようになるまでのプロセスについて尋ねた（研究 3-1）。その結果、教師が成長を感じた効力感契機の主軸は、日々の教育活動と研修に集約されることが示された。そして、これらの効力感契機と経験時期の関連について調べたところ、その多くはベテラン期に偏っており、初任期から中堅期は、ベテラン期に比べると効力感契機数そのものが少なかった（研究 3-2）。また、それぞれの相談カテゴリに応じて、特徴的な成長過程があることが示され、早期教育相談担当教師を養成するにあたっては、計画的に成長するために必要な研修や教育実践を教師が経験できるようにすることが重要であることが示唆された。こういった背景もあり、視覚障害特別支援学校の場合、5 年から 10 年程度で人事異動が行われてしまうと、十分に資質・能力が育つ前に人材が流出してしまう恐れがあること（池谷，2010）、また、資質・能力をみにつけた教師から初任期から中堅期の教師に対して、資質・能力の継承を十分に行う機会が提供できない事態となるため、視覚障害特別支援学校の早期教育相談担当教師の養成は 10 年から 15 年といった長い時間がかかることを理解した上で、各自治体で計画的に、相談担当教師の養成を行った上で、人事異動を行うことが望まれる。

以下に、相談カテゴリ別に、相談に応じるために求められる資質・能力、お

よび、相談に対する教師の自己効力感成長過程について考察する。

1. 相談カテゴリ『視覚』に対する教師の自己効力感成長過程

(1) 『視覚』に関する相談に応じるために求められる資質・能力

乳幼児の場合、視機能を適切に把握することは難しいため、早期教育相談においては、視覚に関連する相談が最も多い実態が明らかになった（研究 1-2）。これまでも、教育的な視機能評価に関する相談は報告されていた（久田ら，1996；神田，1999）が、当然、教育的な視機能評価に基づき、対象児の見え方を予想し、保護者に説明することが求められる。また、最近では、視覚障害児以外に、視覚に何らかの困難を有する幼児児童生徒からの相談も報告されており（井坂・仲野，2009；菅原，2008）、「視覚発達を促すようなトレーニングをしてほしい」等の相談も寄せられている。そのため、視覚認知発達に関する知識や視覚発達を促すための指導法について教師が理解することが必要である。さらに、幼児期になると、視覚補助具の導入時期にもなるため、視覚補助具訓練の導入方法や適切なアセスメントに基づく視覚補助具の選定等も視野に入れた支援が必要となってくる（久田ら，1996）。

(2) 視覚に対する教師の自己効力感成長過程

上述したような複合的な知識や技術を必要とする視覚に関する相談であるため、視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対する自己効力感を向上させていくためには、視覚障害特別支援学校での勤務経験が 11 年以上必要であることが示された（研究 2-3）。具体的には、初任期には、教育的な視機能評価や視覚補助具訓練等に関する基礎的知識を学ぶために、校内研修や本から学びを得ていた（研究 3-2）。実践的な学びの場としては、日々の教育活動を通じて、早期教育相談を担当する先輩教師や幼稚部の教師が実践する様子を見ながら、学び成長する機会となっていた。おそらく、こういった経験が中堅期（視覚障害特別支援学校勤務年数 10 年まで）まで継続し、ベテラン期（視覚障害特別支援学校勤務年数 11 年以上）になると、質的に異なる効力感契機により成長を遂げていた。実践場面では、OJT として学ぶ立場から、自らが主体となって教育的な視機能評価やそれに基づく視覚補助具の選定の経験を数多く経験すること、それぞれのケースに対してケース会議により検討を行うことで、対応力を向上させていた。また、ベテラン期では求める研修も異なり、より専門的な知識や技術について学ぶため、全国各地の研究会へ赴いたり、視覚障害領域の大学教員による研修を受けたりすることで、より高度な専門知識を身に付ける姿が窺えた（研究 3-2）。さらに、自主研修として全国各地で実施される研修を通じて、他県・他校との教師や専門家とのネットワークを構築したり、資質・能力をみにつけたことで他職種との連携が促進されていた。また、ベテラン期になると、資質・

能力の継承として、自らみにつけた知識・技能を発信するようになっていた。

このように、視覚に関する相談は、まさに、視覚障害特別支援学校における資質・能力の主軸とも言える内容であるが、資質・能力を身に付けるためには、11 年以上にわたり、視覚障害特別支援学校の中で実践経験を積み重ね、必要な研修を受けることが必要であることが示された。

2. 相談カテゴリ『就学』に対する教師の自己効力感成長過程

(1) 『就学』に関する相談に応じるために求められる資質・能力

特別支援教育制度が開始され、就学先の最終的な決定は保護者の意向に即して行われることになっている（文部科学省，2005）。しかし、保護者は、視覚障害に関する専門知識を有するわけではないため、子どもにとって適切な就学先を決定するために、視覚障害特別支援学校の教育相談に来談している（奈良，2018）。2005 年度から 2009 年度に実施された相談であっても、すでに、視覚障害特別支援学校以外の就学先として、弱視学級や通常の小学校が挙げられている（研究 1-2）。また、複数の就学先を念頭におきながら、いずれの就学先にすべきか助言を求める就学先の模索といった相談カテゴリも生成されている（研究 1-2）。このような相談に応じるためには、通常の小学校、弱視学級、視覚障害特別支援学校、地域の保育所や幼稚園等、多様な就園・就学先に関する知識が求められることが示唆された。

(2) 就学に対する教師の自己効力感成長過程

研究 1-2 では、就園・就学相談は、視覚に関する相談の次に多い相談として示されていた。そして、研究 2-3 では、就学尺度に対する自己効力感の得点が最も高く、発達に関する相談に比べると、比較的、自己効力感を高く持ちやすい相談内容であることが予想される。しかし、研究 3-2 の結果から、就園・就学相談に対する効力感契機の多くはベテラン期に集中しており、初任期や中堅期の間には効力感契機を経験しづらい相談内容であることが示された。特に、就学指導委員会が研修のかわりに位置づいていたが、就学指導委員会そのものが各分野の専門家集団で構成されるものであり、初任期の教師はもちろんのこと、中堅期の教師であっても視覚障害教育を代表して参加できるほどの資質・能力の習得ができていないものと考えられる。就園・就学相談では、各種アセスメントの結果を正確に読み取り、これまでの実践経験等から総合的に助言を行う必要があるため、初任期から中堅期の教師にとっては対応が難しいものと推察できる。とはいえ、研究 2-3 では、ベテラン期の教師群の中で最も高い尺度の平均値を示していた。このことは、ベテラン期に至るまでの経緯の中で、視覚に関する相談や支援・配慮・情報提供相談、発達相談等に含まれるような相談に応じることができるようになっていけば、相談対応への行動予期がしや

すくなるものと考えられる。

3. 相談カテゴリ『育児』に対する教師の自己効力感成長過程

(1) 『育児』に関する相談に応じるために求められる資質・能力

乳幼児を対象とした早期教育相談であるため、視覚に困難を抱える我が子に対する育児上の相談が寄せられることはごく自然なことであろう。育児に関する相談では、子どもへの接し方や遊び方、玩具等、健常の乳幼児相談でも見られるような相談でもあるが、視覚を用いずに遊ぶ方法や視覚に頼らずに楽しむことのできる玩具と言われると話は別である。なかなか、一般の保健相談では、助言が得にくいものと考えられる。また、日常的に家庭で一緒に子どもと過ごしているのは保護者であるため、毎回の食事や日常生活上での配慮等について、発達や眼疾患に応じた助言を行うことが求められる（研究 1-2）。

(2) 育児に対する教師の自己効力感成長過程

育児相談に関しては、日頃、視覚障害幼児の指導にあたっている幼稚部教師からの学びが効力感契機になることが予想されたが、育児相談では、早期教育相談担当教師としての先輩教師からの学びは効力感契機となっていたが、幼稚部教師からの学びは多くなかった（研究 3-1）。これは、研究 2-2 の結果と同様で、幼稚部設置の有無は、教師の自己効力感に影響を及ぼさなかった。むしろ、育児相談においては、育児に困難を有する保護者の相談に応じる経験を積み重ねることで、相談に対する自己効力感を向上させていた。また、育児に関する資質・能力を向上させる研修は、他の相談カテゴリと比べても種類が豊富であり、特に、食事に関する相談に応じるために、ベテラン期で摂食に特化した研修を受けていることが特徴的であった。さらに、育児については、日々の教育活動が中堅期に位置づいていることが特徴であった。他の相談では、ベテラン期に効力感契機が集中していたが、育児相談については、比較的早い時期から、自己効力感を向上させるための契機が見られた（研究 3-2）。

4. 相談カテゴリ『支援』に対する教師の自己効力感成長過程

(1) 『支援』に関する相談に応じるために求められる資質・能力

研究 1-2 で作成された支援・配慮・情報提供には、次のような内容が含まれていた。まず、幼稚園等の在籍環境での配慮を主訴とするもので、これには、地域の幼稚園等で、視覚障害児が教育を受ける際の具体的な配慮事項に関する知識や在籍園と円滑なコミュニケーションをとりながら、コーディネーションをする能力が求められる。また、情報提供相談は、「何がわからないのかもわからないので何でも良いから、必要な情報について教えてほしい」といった漠然とした情報提供相談の場合には、保護者が具体的に何に困難を感じているのか

を明らかにしながら相談をすすめる必要がある。一方で、「利用できる福祉制度について教えてほしい」や「子育て支援に関する情報が知りたい」等にみられるように、保護者が必要とする情報の内容が明確な場合には、それに応じた知識や関係機関に関する情報があれば対応することができる。この他、同じ境遇の家族との出会いを望む相談もあり、当事者や当事者団体とのネットワークが求められるようなものもあった（研究 1-2）。

（２）支援に対する教師の自己効力感成長過程

支援・配慮・情報提供相談に対する教師の自己効力感を向上させた契機として、地域の幼稚園等へ巡回することで得られるノウハウが初任期からベテラン期にかけてみられることがこの相談内容の特徴であった。研究 1-2 で示された在籍環境での配慮については、視覚障害特別支援学校内だけで、どれほど多くの実践を積み重ねても身に付けることが難しいことが予想される。なぜなら、視覚障害特別支援学校は個別のニーズに応じた教育であることに対して、地域の幼稚園等では、一斉指導により教育が行われる。そのため、一斉指導、あるいは、集団指導において、配慮すべき事項について、教師自身が学びを得るためには、地域の幼稚園等に巡回することが重要なものと推察できるからだ。すなわち、支援・配慮・情報提供においては、巡回が他の相談内容でいうところの日々の教育活動にあたる部分と置き換わっていると考えられる。

また、情報提供の部分については、実際に、保護者に対して福祉制度に関する説明を行ったり、グループ相談を行ったりして、教師が情報を提供するだけでなく、保護者から情報を得る機会を作っていた。福祉制度や子育て支援に関する情報等は、自治体により異なるため、実際に制度を利用している保護者同士がつながる場をつくることで、これらの相談に対応できることを学んだ教師が、保護者への福祉制度の説明やグループ相談を効力感契機として認識していたものと考えられる。

５．相談カテゴリ『医療』に対する教師の自己効力感成長過程

（１）『医療』に関する相談に応じるために求められる資質・能力

医療に関する内容では、来談児の眼疾患やそれに伴う治療、訓練方法、眼疾患が遺伝するのか等、本来は、眼科医に尋ねるべき内容を多く含んでいた（研究 1-2）。なぜ、このような眼科的内容が教育相談に持ち込まれるのかというと、「眼科を紹介してほしい」という主訴に代表されるように、保護者自身が信頼できる眼科医がおらず、眼科探しをしている途中であったり、眼科受診の際には聞くことができなかつたり（奈良・相羽・加藤・上杉・岩池，2017）したためと推察できる。視覚障害特別支援学校の教師は、あくまでも、教師としてこれらの相談に応じることが求められる。一つは、視覚障害児の対応ができる小

児眼科とのネットワークを有すること、あるいは、眼科受診の際のノウハウを保護者に説明できること等が、これらの相談に応じるための資質・能力として考えられる。

(2) 医療に対する教師の自己効力感成長過程

医療に関する内容に対する教師の効力感契機として、ORT が相談に同席できる体制であることが指摘された (研究 3-1)。そして、この ORT の関わりは初任期からベテラン期にかけて、教師の学びの場として位置づいていた (研究 3-2)。ORT が早期教育相談に対応している視覚障害特別支援学校の数はまだ限られている。しかし、研究 1-2 で示されたように、医療に関する内容が視覚障害特別支援学校の教育相談に持ち込まれている実態がある以上、早期から医療と教育が密接に連携しながら、対象児を支援できる体制作りが望まれる。

また、早期教育相談担当教師にとって、信頼できる眼科医との出会いは大きな効力感契機となっていた (研究 3-2)。医療と教育との連携の重要性は指摘されている (猪平, 2010) もの、連携が促進されていない状況もある (研究 1-1)。しかし、医療との連携は、教師にとっても、相談対応に対する自己効力感を向上させる契機となることが示されたため、今後は、初任期からこういった機会が多く提供されるようになることが期待される。これにより、より適切に教師が医療に関する内容に応じることができるようになる可能性があると考えられる。

6. 相談カテゴリ『発達』に対する教師の自己効力感成長過程

(1) 『発達』に関する相談に応じるために求められる資質・能力

視覚障害乳幼児の場合、視覚からの情報が制限されることに伴い、その発達は健常児に比べて緩やかであると言われている (Fraiberg, 1977)。このことから、来談者からは、発達に関連する相談もみられた (研究 1-2)。発達に関する相談に応じるためには、提携発達に関する知識と視覚障害乳幼児の発達について基礎的知識を有すると同時に、知識に基づいた豊富な指導経験によって、資質・能力が向上していくものと考えられる。

(2) 発達に対する教師の自己効力感成長過程

発達の場合、提携発達や視覚障害乳幼児の発達について、大学や大学院で学んだという学生時代の学びが基礎的知識となっている教師がいた (研究 3-1)。大学や大学院で発達に関して学ぶ機会のなかった教師は、初任期に本からの学びを得ていた (研究 3-2)。発達に関しては、育児相談のように研修の機会が非常に少なく、教師自身も自己効力感を向上させるににくい相談であったと回答している。事実、研究 2-3 では、発達尺度における尺度特典の平均はベテラン期であつても、「自信がある」には達していなかった。

発達相談の場合、初任期から中堅期にはほとんど効力感契機がなく、ようやく、ベテラン期になって、他県・他校とのネットワークを構築し、発達に関してわからないことがあった場合、他県・他校にいるベテラン期の教師同士で情報交換を行っていた。発達について、教師が自己効力感を高めやすい環境作りをするためには、育児相談や視覚に関する相談のように、先輩教師から学ぶ機会が初任期から計画的に位置づけられることが必要であろう。

7. 相談カテゴリ『心理』に対する教師の自己効力感成長過程

(1) 『心理』に関する相談に応じるために求められる資質・能力

心理的な内容には、わが子の障害受容、子どもの障害に対する不安、家族関係等、障害児のいる家庭固有の心理的な悩みを抱えており、これを初回の教育相談で教師に相談しているということが明らかになった（研究 1-2）。このような心理的な内容を含む相談には、教育的な視機能評価等と異なり、対応するために必要な知識や技術が明確にされているわけではないが、保護者の気持ちを受け止め、寄り添いながら支援をする姿勢が求められるものと考えられる。

(2) 心理に対する教師の自己効力感成長過程

心理的な内容に関する相談は、非常に対応が難しいことが予想され、心理尺度に対する教師の自己効力感の平均は初任前期からベテラン期にかけて低かった（研究 2-3）。また、心理的な内容のみ、教師の自己効力感に影響を及ぼす個人要因が 5 要因（視覚障害特別支援学校勤務年数、視覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状、相談経験、性別、幼稚園免許）採択されていた（研究 2-2）。

さらに、心理的な内容に関しては、研修に関する効力感契機が一つもなく、教師が資質・能力を向上させたいと感じても、学ぶ場がないことが示された（研究 3-1）。それでは、教師はどのようにして自身の資質・能力を向上させているのかを効力感契機から調べると、日々の教育活動に契機が集約されていた（研究 3-1）。また、効力感契機の経験時期についてみると、そのほとんどがベテラン期であった。心理的な内容についても、発達に関する相談同様に、初任期から系統的に教師が成長できる環境を整えていくことが望まれる。

以上、述べてきたように相談内容により、教師の自己効力感の成長過程は異なることが示されたが、本研究で得られた知見から、教師の自己効力感成長過程を考えてみたい。例えば、初任期から中堅期までは、受動的な成長が見られる時期であった。日々の教育活動では先輩教師からの学びが自己効力感を成長させる効力感契機として位置づいていた。つまり、これは、自己効力感に影響を及ぼす 4 要因のうち、代理体験を通じて、自己効力感を向上させていく時期であるととらえることができる。そして、ベテラン期になると、能動的な成長

へと変化が見られた。例えば、日々の教育活動においては、教師自身がメインで相談担当を担うことや相談のケース数を多く経験すること等が効力感契機として挙げられていた。これは、まさに、自己効力感を向上させるために最も大きな影響力があるといわれている成功体験を積み重ねる時期と捉えることができる。このように、それぞれの時期で意味のある効力感契機を積み重ねていくために、視覚障害特別支援学校勤務年数という個人要因が最も影響を及ぼしていたものと考えられる。本研究の結果を活かして、単に長く視覚障害特別支援学校に勤務するのではなく、適切な時期に、教師が成長するために必要な経験ができるような相談担当教師養成の仕組みが整備されることが期待される。

第2節 本研究の限界

ここでは、本研究で行った3つの研究における研究の限界について記述する。

まず、研究1では、16校の視覚障害特別支援学校の早期教育相談記録を収集することで、来談者の相談内容の把握を試みた。2005年度から2009年度までの5年間で716ケースの相談記録が回収できたが、研究1-1で記載したように、全国共通の相談記録のフォーマットがあるわけではないため、記録項目そのものが存在しない記録や記載項目はあっても記録が残っていないケース等があり、正確な実態把握が困難な状況にあった。そのため、本研究では、記録への記載もれがほとんどなかった相談内容、来談時の年齢、及び、来談年度の3つの観点からのみ分析を行った。先行研究では、この他にも様々な個人要因との関連が指摘されていたが、本研究では、多様な個人属性と相談内容との関連までは検討することができなかった。

研究2では、視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対して、高い自己効力感を有する教師の個人要因を特定することを目的に、研究1で明らかになった相談カテゴリに基づく尺度構成を行った。この研究により、早期教育相談に対する教師の自己効力感測定尺度が構成された。ただし、今後、本研究で作成した早期教育相談質問紙により、教師の自己効力感を測定するのであれば、妥当性の検討を行う必要がある。

最後に、研究3では、視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対する教師の自己効力感成長過程について検討を行った。早期教育相談に対して、高い自己効力感を持っているであろう教師の選定は、研究2の量的調査に裏付けされた上で実施した。そして、自己効力感を向上させた契機に着目し、初任期・中堅期・ベテラン期のそれぞれの時期と効力感契機との関連について明らかにした。この研究の限界としては、回想法による面接調査であったため、得られたデータに鮮度がないこと、自己効力感を向上させた契機に着目したため、成長の阻

害要因についてはわからなかったことがあげられる。

第3節 今後の展望

前項で述べたように、研究1では、正確な実態把握の難しさがあった。相談記録は、医療現場でいうところのカルテであり、担当者がかわっても、相談記録があることで来談者の相談の経緯やアセスメントの状況等が引き継がれていく必要がある。教育相談記録は各校が独自に作成を行い、学校により記録内容も異なることがわかった(研究1-2)。今後は、相談記録に必要な項目を精査し、必要な情報が記録として残せるようなシステムや相談記録フォーマットの開発が期待される。

研究2では、視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対する教師の自己効力感を測定するための質問紙の作成が行われた。今後は、妥当性の検討を行い、教師の相談に対する実態把握を行うためのツールとして用いることができるようになることが期待される。それにより、校内研修で取り扱うべき内容が、教師の実態に基づき計画することができるようになるだろう。

研究3では、初任期・中堅期・ベテラン期それぞれにおいて異なる効力感契機があることが示されたため、今後は、それぞれの時期の教師に対して、調査を行い、それぞれの時期における自己効力感成長要因と阻害要因の両者を検討し、より短期間で効率的に相談担当教師の養成が行えるよう研究が積み重ねられることが望まれる。

引用文献

- 相羽大輔・渡辺正人・上杉相良（2016）視覚障害教育における巡回相談アセスメントシート（試案）の開発. 障害者教育・福祉学研究, 12, 7-18.
- 秋田喜代美（1997）教師の発達課題と新任教師のともどい. 児童心理, 51, 550-557.
- 安藤美華代（2018）学校運動部活動指導者の心理的負担感と対処に関する検討. 岡山大学教師開発センター紀要, 8, 45-57.
- 青松利明（2011）日本視覚障害社会科教育研究会の取り組み. 視覚障害教育ブックレット, 17, 48-55.
- 新井千賀子（2004）ロービジョンとリハビリテーション—視覚障害乳幼児の支援について—. 小児科診療, 67 (8) , 1311-1316.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986) *Making a difference: Teachers sense of efficacy and student achievement*. Longman, New York.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997) Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman, New York.
- Bandura, A. (1995) *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bandura, A. (1982) Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Berman, P. & McLaughlin, M. W. (1977) Federal programs supporting educational change, Vol III: Factors affecting implementation & continuation (Report No. R-1589/7 HEW) . Rand Corporation, Santa Monica.
- Biran, M. & Wilson, G. T. (1981) Treatment of phobic disorders using cognitive and exposure methods: A self-efficacy analysis. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 49, 886-899.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2003) A test of the factorial validity of the Teacher Efficacy Scale. *Research in Education*, 69, 67-79.
- Brown, I. Jr., & Inouye, D. K. (1978) Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 900-908.
- Brownell, A. B. (1995) *Determinants and consequences of parental involvement in education*. Springer Publishing Company, United States.
- Deemer, S. A. (2004) Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46 (1) , 73-90.

- Deemer, S. A. & Minke, K. M. (1999) An investigation of the factor structure of the Teacher Efficacy Scale. *The Journal of Educational Research*, 93 (1) , 3-10.
- Dellinger, A. B. (2005) . Validity and the review of literature. *Research in the Schools*, 12 (2) , 41-54.
- Denzine, G. M., Cooney, J. B. & McKenzie, R. (2005) Confirmatory factor analysis of the Teacher Efficacy Scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 689-708.
- Emmer, E. T. & Hickman, J. (1991) Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 753-765.
- Enochs, L. G. & Riggs, I. M. (1990) Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90 (8) , 694-706.
- Enochs, L. G., Smith, P. L. & Huinker, D. (2000) Establishing factorial validity of the Mathematics Teaching Efficacy Beliefs Instrument. *School Science and Mathematics*, 100 (4) , 194-202.
- Ewart, C. K. (1992) The role of physical self-efficacy in recovery from heart attack. In R. Schwarzer (Ed.) , *Self-efficacy: Thought control of action*. Hemisphere Publishing Corporation, Washington, DC.
- Feltz, D. L., Landers, D. M. & Raeder, V. (1979) Enhancing self-efficacy in high-avoidance tasks: A comparison of modeling techniques. *Journal of Sport Psychology*, 1, 112-122.
- Fraiberg, S. (1977) *Insight from the Blind*. Basic Books, New York.
- Friedman, I. A. & Kass, E. (2002) Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching & Teacher Education*, 18, 675-686.
- Gallardo-Cooper, M. I. (1998) A comparison of three different home-school meeting formats conducted by mental health professionals. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 59 (2-A) , 423.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984) Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4) , 569-582.
- Gist, M. E. (1989) The influence of training method on self-efficacy and idea generation among managers. *Personnel Psychology*, 42, 787-805.
- Goddard, R. D. & Goddard, Y. L. (2001) A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807-818.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Woolfolk, H. A. (2000) Collective teacher efficacy: It' s meaning, measure and impact on student achievement. *American Educational Research*

Journal, 37, 479-507.

春原淑雄（2007）教育学部生の教師効力感に関する研究—尺度の作成と教育実習に伴う変化—．日本教師教育学会年報，16，98-108.

秦政春（1991）教師のストレス—「教師のストレス」に関する調査研究（Ⅰ）—．福岡教育大学紀要，40，79-146.

羽澤内裕・佐藤愛（2016）産後1ヶ月間の産婦の不安と電子メール相談のニーズ調査．盛岡赤十字病院紀要，25（1），132-139.

平井美幸・中下富子（2017）保護者との信頼構築プロセスにおける養護教諭が行う支援とその影響要因．日本健康相談活動学会誌，12（1），24-35.

久田まり子・杉山祐子・山本敬子（1996）本校（静岡盲学校）の就学前教育相談をとりまく現状と課題．弱視教育，34，3，5-10.

黄 喜 珊・劉 鳴・塩見邦雄（2006）日本語版教師効力感尺度（TES）の作成とその検証—中国語版教師効力感尺度との比較を通して—．教育実践学研究，8（1），35-42.

本田武久（2003）教師はこんな母親に困っている．児童心理，57，14，33-37.

堀克彦・末次明子・坂田信吾・田中真季子・上田尚子（2012）就学前幼児・児童及びその家族に対する地域支援の役割—「のびのび教室」の取り組みから—．長崎大学教育学部附属特別支援学校研究紀要，19，132.

五十嵐信敬（2008）目の不自由な子の感覚教育百科—第4版—．コレール社.

池尻和良（2006）専門性を継承していくために．特別支援教育，23，62.

池谷尚剛（2010）すべての視覚障害児の学びを支える視覚障害教育の在り方に関する提言—視覚障害固有の教育ニーズと低発生障害に応じた新しい教育システムの創造に向けて—．2010年11月，<https://www.jfd.or.jp/info/misc/kaikaku/spedu/sm8-teigen1.pdf>（2018年12月20日閲覧）．

猪平眞理（1999）弱視乳幼児の育児と指導（1）．弱視教育，37，1，19-23.

猪平眞理（2010）視覚障害乳幼児の盲学校（視覚特別支援学校等）における早期支援の現状と課題—医療とのかかわりを中心に—．眼科臨床紀要，3，2，182-187.

井坂行男・仲野明紗子（2009）全国の特設教育諸学校におけるセンター的機能の現状と課題．特殊教育学研究，47（1），13-21.

石川正典・中野明徳（2001）教師のストレスとサポート体制に関する研究．福島大学教育実践研究紀要，40，17-24.

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.

伊東久実（2009）保育者の成長過程—高瀬慶子のライフヒストリー研究（1）—．身延山大学仏教学部紀要，10，63-75.

伊東久実（2010）保育者の成長過程—高瀬慶子のライフヒストリー研究（2）—．身延山大学仏教学部紀要，11，77-94.

- 岩田吉生・青柳まゆみ（2016）大学の全学共通科目における特別支援教育関連科目の開講状況—全国の実態および総合大学教育学部の実践の検討．障害者教育・福祉学研究, 12, 47-56.
- Jane Webb-Williams（2018）Science Self-Efficacy in the Primary Classroom: Using Mixed Methods to Investigate Sources of Self-Efficacy. *Research in Science Education*, 48（5）, 939-961.
- 梶田叡一（2005）優れた教師が備えるべき資質・条件．2005年3月,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo6/gijiroku/attach/1382351.htm
 tm（2019年2月27日閲覧）．
- 柿澤敏文・佐島毅・鳥山由子・池谷尚剛（2007）全国盲学校児童生徒の視覚障害原因等の実態とその推移—2005年度全国調査結果を中心に—．障害科学研究, 31, 91-104.
- 神田英治（1999）盲学校における早期教育相談の現状と課題—機関連携に基づく地域支援のための教育相談ネットワーク確立の試み—．情緒障害教育研究紀要, 18, 56-62.
- Kauffman, C. E.（2003）Relationships between school staff attitudes and family-school collaboration pertaining to parent involvement, parent satisfaction, and parental feelings of self-efficacy on prereferral intervention teams. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 63（7-A）, 2457.
- Kavanagh, D. J. & Bower, G. H.（1985）Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 507-525.
- 川口数巳江・小林秀之（2010）視覚特別支援学校の教員の専門性向上に関する検討—視覚特別支援学校における教員の在職年数と専門性との関係を中心として—．広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 8, 33-39.
- 川幅善久（2001）盲学校における視覚障害児の教育相談活動．障害者問題研究, 29, 3, 256-259.
- 河上恵次（2000）大阪府立盲学校の教育相談活動を通して大阪の弱視教育を考える．弱視教育, 38, 2, 11-15.
- 川喜田二郎（1996）発想法—創造性開発のために—．中公新書.
- 河村夏代・鈴木啓嗣・岩井圭司（2003）中学校教師の「ビリーフ」に関する研究—母親と比較して—．発達心理臨床研究, 9, 79-85.
- 川原田伸一（2006）弱視幼児・児童生徒・成人等に対するセンター的機能の在り方．弱視教育, 44, 1, 29-33.
- 木下康仁（2003）グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い—．弘文堂.
- 岸野麻衣・無藤隆（2006）教師としての専門性の向上における転機—生活科の導入に関わった教師による体験の意味づけ—．発達心理学研究, 17, 207-218.

- 北村陽英（1990）教師のストレスと精神疾患．教育と医学，48，52-58.
- 小林正幸（2013）震災後の子どもに対する心理支援—教師と支援者のための電子メール相談とキャンプを通して—．EMDR 研究，5（1），30-36.
- 厚生労働省（2011）身体障害児・者（在宅）の全国推計数，性・障害等級×年齢階級別．2011年12月，https://www.mhlw.go.jp/toukei/youran/indexyk_3_3.html（2019年2月27日閲覧）．
- 国立特殊教育総合研究所（2002）障害のある子どもの教育相談に関する実態調査．教育と医学，50（6），75-78.
- 小中雅文・衛藤裕司（2007）大分県立盲学校における視覚障がい教育相談の現状と課題．教育実践総合センター紀要，26，15-27.
- 任龍在・安藤隆男（2012）重度・重複障害教育におけるベテラン教師の職能成長—男性教師のキャリア・ヒストリーに着目して．障害科学研究，36，173-186.
- Lin, H., Gorrell, J. & Taylor, J. (2002) Influence of culture and education on US and Taiwan preservice teachers' efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 96（1），37-46.
- Litt, M. D. (1988) Self-efficacy and perceived control: Cognitive mediators of pain tolerance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 149-160.
- 前原武子（1994）教師効力感と教師モラルと教師ストレス．琉球大学教育学部紀要，44，333-342.
- Maria S. Poulou, Linda A. Reddy & Christopher M. Deudek (2019) Relation of teacher self-efficacy and classroom practices; A preliminary investigation. *School Psychology International*, 40（1），25-48.
- 丸山範高（2009）高等学校国語科—教師の実践的知識の成長過程に関わる事例研究—授業経験知の語りの分析を通して—．教育実践学研究，10（2），21-30.
- 増田優子・田爪宏二（2015）教師志望学生における教師効力感と特性的自己効力感との関係—実習経験者と実習未経験者との比較—．京都教育大学教育実践研究紀要，15，211-217.
- 松田次生（2012）特別支援教育体制における視覚特別支援学校（盲学校）の現状と展望に関する一考察．西九州大学健康福祉学部紀要，43，57-65.
- 松田美枝（2013）地域での発達支援における専門性—時代や環境の変化の中で支援者として成長する過程—．心理社会的支援研究，3，25-41.
- 松井豊（2010）改訂新版心理学論文の書き方—卒業論文や修士論文を書くために—．河出書房新社.
- 松木伸子（2010）教育相談を中心としたセンター的役割の実際．弱視教育，48，2，32-38.
- 松崎正治（2016）スクールリーダーになっていく教師の成長過程の研究．同志社女子大学総合文化研究所紀要，33，105-123.

- 宮田守（2002）地域における視覚障害教育のセンターのあり方について—地域の中学校に在籍する生徒に対する支援の一例—. 弱視教育, 40（2）, 16-19.
- 水谷みどり・松永圭子（2002）盲学校における教育相談の在り方について—事例の検証を通して—. 弱視教育, 40, 2, 20-26.
- 文部科学省（2018）平成 29 年度特別支援学校教員の特別支援学校教諭等免許状保有状況等調査結果の概要. 2018 年 3 月, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2017/05/31/1386391_1.pdf（2019 年 1 月 12 日閲覧）.
- 文部科学省（2015a）特別教育支援資料（平成 26 年度）. 2015 年 6 月
[（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1358539.htm）](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1358539.htm)（2018 年 2 月 2 日閲覧）.
- 文部科学省（2015b）平成 25 年度学校教員統計調査（確定値）の公表について. 2017 年 3 月,
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1356146_1.pdf（2019 年 1 月 14 日閲覧）.
- 文部科学省（2009）小・中・高等学校等に在籍する弱視等児童生徒に係る調査の結果について. 2010 年 2 月, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/064/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2010/02/01/1289526_4.pdf（2019 年 1 月 12 日閲覧）.
- 文部科学省（2008）特別支援教育資料（平成 19 年度）. 2008 年 4 月, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/020/001.htm（2019 年 1 月 12 日閲覧）.
- 文部科学省（2005）特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）. 2005 年 12 月, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/09/22/1212704_001.pdf（2019 年 1 月 12 日閲覧）.
- 文部科学省（2013）特別支援教育資料. 2013 年 10 月, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250.htm（2018 年 12 月 30 日閲覧）.
- 森扶美子（2003）早期教育相談の取り組みについて. 愛知県立岡崎盲学校創立 100 周年記念研究集録, 1-8.
- 中村素子・大城英名（2015）幼稚園・保育所における視覚面に気がかりがある乳幼児および視覚障害乳幼児の支援に関する現状と課題. 秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学, 70, 113-124.
- 中村素子・大城英名（2014）視覚障害乳幼児の早期支援における現状と課題—秋田県内の保健機関を対象にした実態調査から—. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 36, 69-80.
- 中村儀子・石原昌志・飯野みゆき（2006）山梨県立盲学校のセンター的機能の充実について—養護学校との連携「サテライト教室」の取り組み—. 弱視教育, 44, 2, 1-4.
- 奈良里紗（2018）成人した視覚障がい当事者の語りを活用した視覚障がい児の保護者支援の取組. 障害学研究, 13, 306-313.

- 奈良里紗・相羽大輔（2018）視覚障害当事者団体による家族支援の取組—2016 年度調査からみる改善—. 障害者教育・福祉学研究, 14, 37-41.
- 奈良里紗・相羽大輔（2012）視覚特別支援学校における教育相談の現状と課題. 障害学研究, 8, 176-181.
- 奈良里紗・相羽大輔・小林秀之（2018）盲学校の早期教育相談における相談内容と年齢との関連—2005 年度から 2009 年度に実施された初回教育相談の記録から—. 日本ロービジョン学会誌, 17, 55-63.
- 成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子（1995）特性的自己効力感尺度の検討—生涯発達の利用の可能性を探る—. 教育心理学研究, 43（3）, 306-314.
- 丹羽弘子（2004）本校〔東京都立久我山盲学校〕における訪問による早期教育相談の概要と市立 A 学園への訪問指導の例. 弱視教育, 41（4）, 1-6.
- 小川潔・村江鉄平（2008）将来を見据えた教育支援室の活動—地域の学校への支援と体制づくり. 弱視教育, 46（3）, 12-17.
- 沖本誠司（2010）本校（福岡県立福岡視覚特別支援学校）のセンター的機能の実際—親子教室「さくらんぼ」教室の取り組みを中心に—. 弱視教育, 48, 2, 25-31.
- 奥田裕幸・安藤隆男（2018）肢体不自由特別支援学校における同僚性構築に対する分掌主任等教員の認識と取組. 筑波大学特別支援教育研究, 12, 23-32.
- 大内進・金子健・田中良広・千田耕基（2006）盲学校の人事異動に関する実態調査—盲学校在籍年数に焦点をあてて—. 国立特殊教育総合研究所紀要, 33, 49-58.
- Pajares, F. (1992) Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3) , 307-332.
- Paneque, O. M. & Barbetta, P. M. (2006) A study of teacher efficacy of special education teachers of English language learners with disabilities. *Bilingual Research Journal*, 30 (1) , 171-193.
- Riggs, I. M. & Enochs, L. G. (1990) Toward the development of an elementary teacher's Science Teaching Efficacy Belief Instrument. *Science Education*, 74, 625-637.
- Ross, J. A., Cousins, J. B. & Gadalla, T. (1996) Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12, 385-400.
- Ross, J. A., McKeiver, S. & Hogabonne-Gray, A. (1997) Fluctuations in teacher efficacy during implementation of destreaming. *Canadian Journal of Education*, 22, 283-296.
- 桜井茂男（1992）教育学部生の教師効力感と学習理由. 奈良教育大学研究所紀要, 28, 91-101.
- 櫻井裕介（2018）C 幼稚園における園長による主任保育者選定プロセスの TEM 分析. 中村学園大学発達支援センター研究紀要, 9, 51-57.
- 佐藤郁哉（2008）質的データ分析法—原理・方法・実践—. 新曜社.

- サトウタツヤ (2009) TEM ではじめる質的研究—時間とプロセスを扱う研究を目指して—。誠信書房。
- 佐藤豊・香川邦生 (2003) 盲学校における就学支援の状況とこれからの課題。弱視教育, 41, 3, 1-7.
- Schon, D. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, New York. ドナルド ショーン (著)・佐藤 学 (翻訳)・秋田喜代美 (翻訳) (2001) 専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える。ゆみる出版。
- Schunk, D. H. (1987) Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- Schunk, D. H. (1989) Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Shahzad Khurram & Naureen Sajida. (2017) Impact of Teacher Self-Efficacy on Secondary School Students' Academic Achievement. *Journal of Education and Educational Development*, 4 (1) , 48-71.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012) Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1) , 12-21.
- 庄子紀子・金子健 (2003) 福島県立盲学校における教育相談の現状と課題—早期教育相談の取り組みを中心として—。国立特殊教育総合研究所教育相談年報, 24, 2-8.
- 視覚障害教育実践研究会編 (1995) 視覚障害教育情報ガイド'95〜'99 年版。コレール社。
- 白尾秀隆・今林俊一・川畑秀明 (2005) 教員養成学部生の進路選択に対する自己効力。鹿兒島大学教育学部教育実践研究紀要, 15, 157-164.
- Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1996) Teacher efficacy: Toward the understanding of multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12, 401-411.
- Sorrells, A. M., Schaller, J. & Yang, N. K. (2004) Teacher efficacy ratings by African American and European American preservice teachers at a historically black university. *Urban Education*, 39 (5) , 509-536.
- 曾山いづみ (2014) 新任小学校教師の経験過程—1 年間の継時的インタビューを通して—。教育心理学研究, 62, 305-321.
- 菅原素子 (2008) 北海道旭川盲学校の教育相談の実際—視覚的記憶に課題を持つ子どもの読字・書字の指導を通して—。弱視教育, 46 (1) , 17-23.
- 鈴木あかね・植松照子・大野修郎・白倉明美・中村儀子・酒井弘充 (2000) 山梨県立盲学校における弱視教育相談室と外部機関との連携について。弱視教育, 38 (2) , 4-10.
- 鈴木利佳・佐藤晴彦・川上忠一・下出信子・寺田結佳・竹内ゆみ子・見野敦子 (2007) センターの機能の推進に向けて。潮路, 46, 84-90.
- 田中恵津子 (2014) 視覚障害リハビリテーションの現場から (第 11 回) 視覚特別支援学校

- でのロービジョン支援奮闘記. 視覚障害：その研究と情報, 321, 44-51.
- 田中良広・辰巳佳寿恵・小林秀之（1996）筑波大学「VIB つくば」における視覚障害児教育相談の実態. 弱視教育, 34（1）, 22-26.
- 田中由紀子・小林秀之（2008）視覚障害乳幼児用概念発達指導プログラムについて. 広島大学大学院教育学研究科附属障害児教育実践センター研究紀要, 5・6, 33-57.
- 田坂宜文（2003）担任と母親の協力関係を築くために一共に歩む一. 児童心理, 57, 14, 88-92.
- 照井康幸・増田真也（1999）保護者を要因とする教師のストレスに関する研究. 茨城大学教育実践研究, 18, 29-41.
- 特別支援教育の在り方に関する特別委員会（2011）教職員の確保及び専門性の向上に関する主な意見. 2011年9月,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1312978.htm
 （2019年2月27日閲覧）.
- 富田香（2012）視覚特別支援学校（盲学校）への眼科診療情報提供のあり方—教員などを対象とするアンケート調査を通して—. 日本ロービジョン学会誌, 13, 11-15.
- 鳥山由子（2016）夏から始める冬芽の観察. 日本視覚障害理科教育研究会会報, 35, 2-5.
- 外山正一（2000）北海道旭川盲学校における教育相談の現状と課題—通級のかたちをとった教育相談の事例から—. 弱視教育, 38（2）, 1-3.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W.（2001）Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17（7）, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K.（1998）Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68（2）, 202-248.
- 上村恵津子・石隈利紀（2007）保護者面談における教師の連携構築プロセスに関する研究：グラウンデッド・セオリー・アプローチによる教師の発話分析を通して. 教育心理学研究, 55（4）, 560-572.
- 上村桃香・茅野理恵（2018）いじめ対応教師効力感に関する研究—教育学部生の実態調査と尺度作成の試み—. 信州心理臨床紀要, 17, 29-40.
- 上山瑠津子・杉村伸一郎（2015）保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連. 教育心理学研究, 63, 401-411.
- 鵜養美昭・鵜養啓子（1997）学校と臨床心理士—心育ての教育をささえる—. ミネルヴァ書房.
- 若有保彦（2018）若手英語教師の成長過程—教師と生徒のインタラクションの分析を通して—. 東北英語教育学会研究紀要, 38, 49-63.
- Wertheim, C. & Leyser, Y.（2002）Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96（1）, 54-63.

- Wheatley, K. F. (2000) Positive teacher efficacy as an obstacle to educational reform. *Journal of Research and Development in Education*, 34 (1) , 14-27.
- Wheatley, K. F. (2005) The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21, 747-766.
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990) Teacher's sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- 山田毅 (2008) 通常学級で学習する弱視児への支援ー通級指導教室の指導を通してー. *弱視教育*, 46 (2) , 16-20.
- 山口剛 (1997) 「教師 800 人に聞きました」 教師の “ストレス” の実態と中身. *月刊教育ジャーナル*, 5, 22-23.
- 山本和郎 (1986) コミュニティ心理学ー地域臨床の理論と実践ー. 東京大学出版会.
- 山崎準二 (2012) 教師の発達と力量形成ー続・教師のライフコース研究ー. 創風社.
- 吉利宗久 (2014) インクルーシブ教育に対する高等学校教員の自己効力感:特別支援教育コーディネーターを対象とした質問紙調査の分析. *岡山大学教師教育開発センター紀要*, 4, 1-5.

付録

早期教育相談質問紙（研究 2）

盲学校の早期教育相談に対する教師の意識調査

この調査は、盲学校の先生方の早期教育相談に対する意識を調査することを目的に実施するものです。下記の説明を読んで、質問事項にお答えください。よろしくお願いいたします。

＜調査内容に関わる説明＞

この調査は質問紙調査です。調査時間はこの説明を含めて20分程度となります。内容は、盲学校の早期教育相談の主訴が質問項目として設定されており、それぞれに対してあなたの感じたことを回答する形式です。また、最後にあなた自身に関する事柄について質問します。

＜調査倫理に関わる説明＞

- ・ この調査への参加は強制されるものではありません。回答するかどうかはあなたの意志で自由に決めることができます。
- ・ 答えたくない質問がある場合には、その質問をとばして次の質問に移ってください。
- ・ 回答しなかったり、回答を途中でやめたりしても、いかなる不利益も生じません。
- ・ 調査の結果は、研究目的のみに使用され、統計データとして、学会論文や学会において発表されます。ただし、個人の回答が特定されることはありません。
- ・ いただいた回答は、鍵のかかる場所で厳重に保管し、研究関係者以外には一切公表しません。
- ・ 一定期間保管後、いただいた回答は速やかに破棄されます。
- ・ 本調査に対するご質問やご意見がある場合は、調査実施者の連絡先まで遠慮なくお問い合わせください。

なお、この研究は筑波大学研究倫理審査委員会の承認を得て、参加者の皆様に不利益がないよう万全の注意を払って行われています。研究の内容に関してご意見、ご質問などございましたら、お気軽に研究実施責任者・研究実施分担者にお尋ね下さい。

研究実施責任者 筑波大学人間系 小林 秀之

tel: 029-853-4784 E-mail: hidekoba@human.tsukuba.ac.jp

研究実施分担者 筑波大学大学院人間総合科学研究科障害科学専攻 奈良 里紗

E-mail: s1130343@u.tsukuba.ac.jp

本研究に関して倫理的問題等がございましたら、筑波大学人間系研究倫理委員会まで
ご相談下さい。

人間エリア支援室 研究支援 Tel: 029-853-5605 Email: hitorinri@un.tsukuba.ac.jp

＜調査協力への同意について＞

調査協力の同意につきましては、質問紙の提出をもって、「同意した」とみなします。
お手数をかけますが、何卒ご協力をお願いいたします。

＜はじめに＞

問1は、視覚障害乳幼児の保護者が教育相談で語った内容です。これに対し、あなたがどの程度、相談内容に自信を持って対応できるかどうかを尋ねます。質問への回答は正解や不正解を問うものではありませんので、直感的に思ったことをできるだけ早くご記入ください。

【問 1】 それぞれの相談内容に対して、あなたがどの程度自信をもって対応できるかどうか教えてください。回答は、「全く自信がない」～「とても自信がある」までの7段階で、 <u>最も当てはまる番号にひとつ〇をつけてください。</u>		(1) 全く自信がない	(2) 自信がない	(3) どちらかといえば自信がない	(4) 自信があるともないともいえない	(5) どちらかといえば自信がある	(6) 自信がある	(7) とても自信がある
1	視覚障害教育の特徴について教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
2	視覚障害児の発達の特徴を教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
3	失明への不安について相談にのってほしい	1	2	3	4	5	6	7
4	視覚障害に関する盲学校以外の専門機関を紹介してほしい	1	2	3	4	5	6	7
5	盲学校か地域の小学校どちらに就学すべきか教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
6	眼科を紹介してほしい	1	2	3	4	5	6	7
7	上手く塗り絵をする方法を教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
8	子どもとの遊び方について教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
9	親は子どもとどのように向き合えばよいか教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
10	眼鏡をかける必要性について教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
11	発達障害の診断をしてほしい	1	2	3	4	5	6	7
12	視覚障害乳幼児向けの玩具について教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
13	利用できる福祉の制度について教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
14	幼稚園への入園サポートをしてほしい	1	2	3	4	5	6	7
15	どうしたら言葉がでるようになるか教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
16	目線があわないことについて説明してほしい	1	2	3	4	5	6	7
17	身体障害者手帳を交付してほしい	1	2	3	4	5	6	7
18	信号が見えなくても横断歩道を渡れるのか教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7

【問 1】 続き		(1) 全く自信がない	(2) 自信がない	(3) どちらかといえば自信がない	(4) 自信があるともないともいえない	(5) どちらかといえば自信がある	(6) 自信がある	(7) とても自信がある
19	生活リズムの整え方を教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
20	アイパッチを嫌がるので上手な対応方法を教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
21	同じ眼疾患のある子どもをもつ親を紹介してほしい	1	2	3	4	5	6	7
22	子どもの将来について見通しがもてるようなアドバイスがほしい	1	2	3	4	5	6	7
23	教育的な視機能評価をしてどのぐらいの視力か教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
24	地域の小学校へ就学するメリットとデメリットを教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
25	スプーンやフォークの使い方について教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
26	盲児の日常生活上の配慮について教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
27	心理相談(セラピーや治療)をしてほしい	1	2	3	4	5	6	7
28	家でもできるまぶしさ等の見え方への配慮を教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
29	盲学校へ就学するメリットとデメリットを教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
30	知的障害を併せ有する視覚障害児の支援をしてほしい	1	2	3	4	5	6	7
31	視力 0.1 とはどのぐらい見えるのか教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
32	発達検査をしてほしい	1	2	3	4	5	6	7
33	眼と手の協応動作等の視覚発達を促す支援をしてほしい	1	2	3	4	5	6	7
34	子どもの眼疾患について教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
35	盲学校に在籍している生徒の連絡先を教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
36	目押しが気になるので相談にのってほしい	1	2	3	4	5	6	7
37	他の教育機関と連携をして支援をしてほしい	1	2	3	4	5	6	7
38	盲児の概念形成について教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
39	夫や祖父母に対して子どもの障害への理解を促してほしい	1	2	3	4	5	6	7
40	育児の仕方についてアドバイスしてほしい	1	2	3	4	5	6	7
41	眼球振とうがあるとどのように見えるのか教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7

【問 1】 続き		(1) 全く自信がない	(2) 自信がない	(3) どちらかといえば自信がない	(4) 自信があるともないともいえない	(5) どちらかといえば自信がある	(6) 自信がある	(7) とても自信がある
42	点字と墨字どちらの文字にしたらよいか教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
43	周囲に対し子どもの見え方の説明の仕方を教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
44	眼疾患が遺伝するのか教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
45	教育的な視機能評価をして見えているのか否か教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
46	視野が狭いことに対する親の不安を解消してほしい	1	2	3	4	5	6	7
47	トイレトレーニングの方法を教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
48	子どもとのコミュニケーションの取り方を教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
49	周囲の状況をどのように理解しているのか教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
50	就学にむけてどのような準備をしたらよいか教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
51	単眼鏡やルーペ等の補助具の使い方を教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
52	地域の幼稚園でどのような配慮が必要なのか教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
53	盲児にとって安全な室内環境の作り方について教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
54	盲学校で眼圧を測定してほしい	1	2	3	4	5	6	7
55	極端にテレビに顔を近づけ見ても大丈夫なのか教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
56	診断書の内容を一緒に確認してほしい	1	2	3	4	5	6	7
57	弱視児の日常生活上の配慮について教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
58	弱視学級への就学準備について教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
59	見ることが好きになるような遊びを教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
60	義眼の入れ方を教えてほしい	1	2	3	4	5	6	7

最後に、あなたがどのような方であるか、教えて下さいますようお願い致します。

A. あなたの性別を教えてください。

1. 男性

2. 女性

B. あなたの所属学部を教えてください。

1. 幼稚部

2. 小学部

C. あなたの保有する免許状を教えてください。(複数回答可)

() 幼稚園教諭

() 小学校教諭

() 中学校教諭(教科:)

() 高校教諭(教科:)

() 自立活動

() 特別支援学校 ※保有する領域に○をつけてください。

領域: 視覚障害者 ・ 聴覚障害者

肢体不自由者 ・ 病弱身体虚弱者 ・ 知的障害者

() その他_____

D. 教員としての総勤務年数を教えてください。

_____年

E. 盲学校勤務総年数(非常勤講師等も含む)を教えてください。

_____年 内訳: 幼稚部_____年

小学部_____年

中学部_____年

高等部_____年

専攻科_____年

F. 教育相談経験の有無を教えてください。

1.有

2.無

G. 教育相談経験「有」と回答された方のみに伺います。

盲学校での経験総年数（_____年） うち、盲学校の乳幼児の教育相談担当年数（_____年）

ほかの特別支援学校での経験年数（_____年）

H. 普段どの年齢帯の教育相談を担当していますか？（複数回答可）

1. 就学前

2. 義務教育段階

3. 高校

4. 成人

<おわりに>

ここで本調査は終了となります。最後まで、本調査へのご協力をいただき本当にありがとうございました。本調査に関して、皆様から何かご意見やご感想がございましたら、余白に記入をよろしくお願い致します。なお、ご希望の方には本研究の結果を報告させていただきますので、依頼状にあります研究実施分担者の連絡先までご連絡下さい。

謝辞

まず、本研究を実施するにあたり、ご協力賜りました全国の視覚障害特別支援学校の先生方に、改めて、御礼申し上げます。研究1を実施するにあたっては、教育相談担当の先生方に、記録の準備から、当日の相談記録の読み上げに至るまで、大変お忙しい中、お時間をとってくださいました。誠にありがとうございます。研究2では、全国の視覚障害特別支援学校の幼稚部、並びに、小学部の先生方、また、早期教育相談に携わっていらっしゃる先生方にご協力をいただけたことで、視覚障害教育の専門性は容易には身に付かないこと、先生方が相談対応に苦慮されながらも、熱意を持って相談にあたられている姿を知ることができました。なかには、本研究への叱咤激励のメッセージも頂戴し、大変、励みになりました。そして、研究3では、12名の先生方に直接お会いして、たくさんの貴重なお話を聞かせてくださいました。先生方のお話は、先行研究を読むだけでは知り得ることのできない貴重なお話ばかりで、一言一言に視覚障害教育に対する熱意と重みを感じ、先生方が構築されてきた専門性を次世代へと継承できるよう、私自身、さらにより研究をしたいと気持ちを新たにすることができました。長きにわたり、本研究に対して、ご理解、ご協力、ご支援くださいましたことに、改めて、感謝の意を表したいと思います。

次に、本論文作成にあたり、いつも温かくご指導くださいました指導教員である小林秀之先生には、言葉にならない感謝の気持ちでいっぱいです。小林秀之先生には、視覚障害教育に関わる本質的な内容について、本当に多くのご指導をいただきました。また、至らぬ部分についても、細かくご配慮してくださり、ご指導を受けるたびに感激致しました。また、小林秀之先生には、焦らずに、足元をしっかりと見据えて、基礎をしっかりと築くことの大切さやものごとを丁寧に考え、取り組むことの大切さについても教えていただきました。目先のことばかりにとらわれずに、日々、小さな目標を設定し、努力を積み重ねることができたのは、ほかならぬ、小林秀之先生のご指導のおかげです。私のやりたい研究テーマを受け入れてくださり、そして、一つずつ導いてくださったことに心から感謝申し上げます。

また、副審の安藤隆男先生には、私が修士課程のときから研究を見守ってくださいました。お会いすると、いつも、優しく声をかけてくださり、研究の進捗について聞いてくださいました。安藤隆男先生は、これまでに数多くの特別支援教育分野における教師研究を実施されており、尊敬する先生の1人です。そのような先生に、修士論文、博士論文とご指導いただくことができ、とても光栄に感じております。

そして、博士論文の中間発表から副審になってくださった宮内久絵先生には、途中からの審査にも関わらず、たくさんのご指摘をいただきました。2017年の中間発表の時には、宮内久絵先生にご指摘いただけたからこそ、自分自身の考えが深まり、研究の内容が整理されていきました。そして、最後に行う研究に対しても、「本当に、この方法で教師の成長過程が明らかにできるのか」というご指摘をいただき、研究3を実際実施する際、この

ご指摘を自問自答しながら行うことができました。

私は学類から 14 年間、筑波大学に在籍して、指導教員や副審の先生方以外にも、障害科学専攻の先生方、事務職員の方々、ピア・チューターの学生の皆さんにも大変お世話になりました。特に、ピア・チューターさんには、数多くの論文のテキストデータ化、資料のレイアウト調整等のお手伝いをさせていただきました。ピア・チューターさんの支援がなければ、博士論文を執筆することはできませんでした。すでに、卒業・修了されている学生さんもたくさんいますが、この場をかりて、感謝を伝えたいと思います。

最後に、家族や友人にも感謝したいと思います。私は博士課程に入学した年に息子を出産しました。そのため、論文執筆にあたり、家族のサポートは必要不可欠でした。息子にはたくさん我慢をしてもらいましたし、両親にはたくさん面倒をかけました。夫にもたくさん仕事の調整をつけてもらい、なんとか、ここまで、やり遂げることができました。本当にありがとう。

平成 31 年 1 月 23 日

奈良 里紗