

小学校の通常学級で行われているインクルーシブ教育の取り組み — 担任教師への質問紙調査を通して —

Strategies of Inclusive Education in the Elementary School:
Through the Questionnaire Survey of Regular Class Teachers

佐久間 大志* 吉井 勘人**
SAKUMA Hiroshi YOSHII Sadahito

要約：本研究では，小学校の通常学級の担任教師によるインクルーシブ教育の取り組みを明らかにすることを目的として，X 県内の 10 校の小学校の通常学級の担任教師 105 名を対象として，特別な支援を要する児童に対しての「配慮の実施」と配慮実施についての「効果の認識」について質問紙調査を行った．その結果，「児童の情報を学校全体で共有する」，「指示理解の弱い子に対して個別に説明をする」といった配慮がよく実施されており，それらの配慮の提供に対する効果の認識も高いことが示された．一方，「特別支援学校と連絡を取り合う」，「課題や宿題の量を調節する」，「児童が学校生活を好きになれるものを一緒に探したりする」といった配慮は十分に実施されていないことが示された．その他に，特別支援教育コーディネーターを経験した教師は，それを経験していない教師に比べて，「特別支援学校との連絡・調整」といった関係機関の活用についての理解が深まることがわかった．

キーワード：小学校 特別な支援を要する児童 合理的配慮

I 問題の所在

平成 24 年に文部科学省が全国の公立の小・中学校を対象に行った調査では，知的発達では遅れが無いものの，学習面又は行動面に関して著しい困難を示す児童生徒の割合が 6.5%であることが示されている（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2012）．文部科学省では，障害のある者と障害のない者が共に生活する，共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育を推進しており，今後，通常教育における特別支援教育の役割はより大きくなっていくといえる．インクルーシブ教育とは，「万人のための教育」であり，人間の多様性の尊重等の強化，障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ，自由な社会に効果的に参加することを可能にするとの目的の下，障害のある者と障害のない者が可能な限り共に学ぶことのできる教育である．インクルーシブ教育を具現化していくための取り組みの 1 つとして，合理的配慮を提供することが挙げられる．合理的配慮とは，障害のある子どもが，障害のない子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために，学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことである（文部科学省，2012）．例えば，授業の中で，音声言語の理解に困難を示す知的障害の児童に対して口頭で指示するだけでなく，板書して視覚的情報を提供する配慮がそれに当たる．

近年，通常学級に在籍する発達障害児に対して，特別支援教育の専門家による個別支援の実践・

* 山梨県立かえで支援学校 ** 教育支援科学講座

事例報告が多く挙げられるようになった（大久保・福永・井上，2007；小林・村松，2013）。しかし，特別支援教育の専門家ではない，通常学級の担任教師による特別な教育的支援を要する子どもへの合理的配慮（以下，配慮と記す）の効果やその課題に関する調査は少ないといえる（菊池・白浜，2014）。小学校の通常学級の担任教師が，特別な支援を要する児童に対してどのような配慮を重点的に行っているのか，また，どのような配慮を行うことに効果や困難さを感じているのかを明らかにすることが重要であると考えられる。

日野・熊谷（2014）は高等学校において，発達障害のある（疑われる）生徒に対してどのような配慮が必要と考えているのか，また，配慮実施の難易度をどのように捉えているのかを明らかにするため，特別支援コーディネーター及び関連職務についている教師に対し，質問紙による全国規模の調査を行った。その結果，高等学校では，巡回相談や特別支援学校など外部機関を活用する必要性への認識に課題があること，学力が高くても配慮が必要な生徒がいるという気づきが十分でない学校や教師がいることが明らかにされた。また，合理的配慮に対して実施の難しさを感じる教師が多くおり，合理的配慮についての理解を促す必要性が示された。この研究は，高等学校の教師による特別な支援を要する生徒への配慮方法とその課題を明らかにしている点で意義深い。

それでは，小学校において通常学級の担任教師は，特別な支援を要する児童に対してどのような配慮を重視して行っているのだろうか。また，小学校では，担任教師が配慮についてどの程度効果を認識しているのだろうか。それらを検討することで，小学校のインクルーシブ教育における効果的な指導方略の一端を明らかにしていくことができると考える。

以上より，本研究では，小学校の通常学級における担任教師は，特別な支援を要する児童に対して学級経営や授業の中でどのような配慮を行っているのか，また，その配慮を実施することについてどの程度の効果を認識しているのかを明らかにすることを目的とする。加えて，特別支援学級の担任経験，特別支援教育コーディネーター経験，特別な支援を要する児童の担任経験といった様々な経験は，「配慮の実施」と配慮についての「効果の認識」にどのような影響を与えるのかについて検討する。

II 方法

1. 調査協力者

X 県内の公立小学校に勤務する通常学級の担任教師 111 名（合計 11 校）を対象とした。

2. 調査方法

質問紙「通常学級におけるインクルーシブ教育に関するアンケート」，調査依頼文，返信用封筒を対象校の学校長に郵送して対象者に配布してもらい，記入後返送してもらった。調査期間は 20XX 年 9 月～12 月に行った。

3. 質問紙の構成

質問紙 I は，回答者に関する質問，質問紙 II は，1 学級全体への取り組み，2 個別の支援，3 教師や保護者間での連携に関する 25 問の質問と自由記述（上記の質問項目以外で行っている支援や活動について）で構成した。

調査項目に関しては日野・熊谷（2014）が使用した質問紙の項目，及び，東京日野市公立小中学校全教師・教育委員会・小貫（2010）による「通常学級での特別支援教育のスタンダード」の校内研チェックリストを参考に考案した。表 1 では質問項目の選定で参考にした項目を示した。

小学校の通常学級で行われているインクルーシブ教育の取り組み

質問項目の選定に関しては、まず、第1筆者が20年以上の教職経験をもつ小学校教師2名に相談して項目を精選した。その後、小学校教師6名を対象として予備調査を実施した。予備調査の結果を基に、特別支援教育を専門とする大学教員1名（第2筆者）と障害児教育を専攻する大学生5名で再度、質問項目と出題方法に関して修正を行い、質問紙を作成した。

質問紙Ⅱでは25問の項目に対してA「実際に取り組みをどの程度行っているか」について4件法で回答を求めた（1＝よく行っている、2＝時々行っている、3＝あまり行っていない、4＝行っていない）。また、同じ25問の項目においてB「この取り組みがどの程度効果的であると思いますか」についても4件法で回答を求めた（1＝とても効果的である、2＝やや効果的である、3＝あまり効果的ではない、4＝効果的でない）。

表1 本調査の質問項目

1. 高校の発 達障害生徒 の配慮	2. 通常学級 での特別支 援教育	質問内容
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	日頃から学級の各々の児童の長所や個性を活かす視点を持っていますかまた、そのことに効果があると思いますか。
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	予定の急な変更をする際には、口頭連絡だけでなく、決められた場所に掲示するようにしていますかまた、そのことに効果があると思いますか。
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	授業の中で一人ひとりの目標を明確にし、それを本人に伝え、そのことについて一貫した指導を行っていますかまた、そのことに効果があると思いますか。
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	クラス内のルールをシンプルで誰もが実行できるものに設定していますかまた、そのことに効果があると思いますか。
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	授業に集中できるように教室内の環境に配慮していますかまた、そのことに効果があると思いますか。
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	話の内容や重要なポイントが理解できているかを個人的に聞いたり、言語化させたりして確認していますかまた、そのことに効果があると思いますか。
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	理科実験や家庭科実習などの際に補助員や支援員などを配置していますかまた、そのことに効果があると思いますか。
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	グループを編成する際にはメンバーに留意していますかまた、そのことに効果があると思いますか。
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	課題や宿題の量を児童に合わせて少なくしていますかまた、そのことに効果があると思いますか。
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	授業の初めに、内容の進め方について全体的な見通しを児童に提示していますかまた、そのことに効果があると思いますか。
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	タイマーなどを使い、作業の区切りが分かるように工夫していますかまた、そのことに効果があると思いますか。
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	指示、伝達の際に口頭(聴覚的)だけでなく、板書(視覚的)をしていますかまた、そのことに効果があると思いますか。
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	授業の内容は児童が聞くばかりではなく、具体的な活動を取り組む時間も確保していますかまた、そのことに効果があると思いますか。
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	一日の中で児童をほめる場面づくりをしていますかまた、そのことに効果があると思いますか。
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	児童の行動観察、学力検査、知能検査のいずれかを参考にして授業作りに役立てていますかまた、そのことに効果があると思いますか。
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	児童のクールダウン(気持ちを落ち着かせる)を行うための場所を確保していますかまた、そのことに効果があると思いますか。
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	児童の話しやすい友人を少なくとも一名は同じクラスにしていますかまた、そのことに効果があると思いますか。
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	指示理解の弱い子に対して個別に説明を加えるようにしていますかまた、そのことに効果があると思いますか。
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	本人の成長している点について本人に伝える機会を作っていますかまた、そのことに効果があると思いますか。
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	児童が学校生活を好きになれるものを一緒に探したり、提示したりしていますかまた、そのことに効果があると思いますか。
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	児童の特性や配慮が必要な事項・対応についての情報を、担任だけでなく、学校全体で共有していますかまた、そのことに効果があると思いますか。
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	障害特性ごとに校内で行った支援・対応などの情報を蓄積し、教員が活用できるようにしていますかまた、そのことに効果があると思いますか。
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	障害がある児童の保護者から申し出があった場合、面談を行い、本人の特性や保護者の要望などを知る機会を設けていますかまた、そのことに効果があると思いますか。
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	特別支援学校と連絡を取り合い、助言などを受けていますかまた、そのことに効果があると思いますか。
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	指導の難しさを感じた場合に保護者にも支援方法について聞いていますかまた、そのことに効果があると思いますか。

1: 日野・熊谷(2014)による高等学校における発達障害のある生徒への配慮に関する調査研究による項目

2: 東京日野市公立小中学校全教師・教育委員会・小貫(2010)「通常学級での特別支援教育のスタンダード」の校内研チェックリスト

4. 分析方法

第1に、「配慮の実施」と「効果の認識」について、それぞれの項目間の差異を検討するために、Aの質問（配慮の実施）に対しては各質問の回答を、行っていない＝1点、あまり行っていない＝2点、時々行っている＝3点、よく行っている＝4点とし、Bの質問（効果の認識）については各質問の回答を、効果的ではない＝1点、あまり効果的ではない＝2点、やや効果的である＝3点、とても効果的である＝4点としてそれぞれの項目ごとの平均値を算出した。そして、Aの質問とBの質問について、平均値の高い上位3項目と平均値の低い下位3項目を抽出した。

第2に、「教師の様々な経験」と「配慮の実施並びに効果の認識」との関係を検討するために、配慮の実施は、「行っていない」と「あまり行っていない」の回答をまとめて「配慮の実施が少ない」として、「時々行っている」と「よく行っている」の回答をまとめて「配慮の実施が多い」とした。「効果の認識」は、「効果的ではない」と「あまり効果的ではない」の回答をまとめて「効果の認識が低い」として、「やや効果的である」、「とても効果的である」の回答をまとめて「効果の認識が高い」とした。そして、質問紙Iの中から、「性別」、「年齢」、「教職経験年数」、「特別支援学校免許状の取得」、「特別支援学級勤務経験がある」、「特別支援学校勤務経験がある」、「特別支援教育コーディネーター経験がある」、「今現在特別支援教育コーディネーターを兼任している」、「今までに発達障害のある又は発達障害があると疑われる児童の担任を経験している」、「現在担任している学級に発達障害のある又は発達障害があると疑われる児童が在籍している」、「今までに特別支援教育に関する講習等に参加した経験がある」の違いによる回答傾向（配慮の実施が「少ない」と「多い」／効果の認識が「低い」と「高い」）について、 χ^2 検定とFisherの直接確率検定を行い分析した。

第3に、「配慮の実施」と「効果の認識」についての相関係数を算出した。これらの統計解析にはSPSS Statistics 21を使用した。

Ⅲ 結果

1. 回答率と有効回答数

郵送した全 11 校のうち 10 校 (90%) から回答があった。

2. 回答者の基本属性について

(1) 回答者の業務割合: 回答した小学校学級担任教師 105 名のうち, 特別支援教育コーディネーターの経験のある教師が 13 名 (12.4%), そのうち 2 名 (1.9%) が現在特別支援教育コーディネーターを兼任していた。

(2) 回答者による教師経験年数の状況: 回答者の経験年数は 1~4 年が 5 名 (4.8%), 5~9 年が 6 名 (5.7%), 10~14 年が 10 名 (9.5%), 15~19 年が 14 名 (13.3%), 20~29 年が 48 名 (45.7%), 30 年以上が 22 名 (21.0%) であった。

(3) 特別支援教育の担当経験: 特別支援学校教諭免許状の取得している教師は 13 名 (12.4%), 特別支援学級の勤務経験がある教師は 32 名 (30.5%), 特別支援学校勤務経験がある教師は 1 名 (1%) であった。

(4) 発達障害のある又は発達障害があると疑われる児童の担任経験: 発達障害のある又は発達障害があると疑われる児童の担任経験がある教師は 97 名 (92.4%) であった。また, 現在担任している学級に発達障害のある又は発達障害があると疑われる児童が在籍していると回答した教師は 86 名 (81.9%) であった。

(5) 特別支援教育に関する講習等の参加経験: 特別支援教育に関する講習等に参加した経験がある教師は 94 名 (89.5%) であった。

3. 配慮の実施とその効果の認識について

(1) 配慮の実施: 質問項目全体の平均値は 3.26 点, SD は 0.47 点であった。表 2 には項目ごとによる平均値, SD , 経験ごとの有意差の結果を示した。配慮の実施が高い上位 3 項目は質問 21 (3.75 点), 質問 18 (3.71 点), 質問 8 (3.69 点) であった。配慮の実施が低い 3 項目は質問 24 (2.05 点), 質問 9 (2.46 点), 質問 20 (2.73 点) であった。

経験年数では, 1~9 年の群 (11 名) と 10 年以上の群 (90 名) に分け, χ^2 検定を行ったところ, 質問 15 「児童の行動観察, 学力検査, 知能検査いずれかを参考にして授業づくりに役立てていますか。」において 5%水準で有意差が認められた ($\chi^2(1) = 6.436, p < .05$)。経験年数が 10 年以上の群が経験年数 9 年以下の群に比べて配慮の実施が多かった。特別支援学校免許状の取得の有無に関して, Fisher の直接確率検定を行ったところ, 質問 7 「理科実験や家庭科実習などの際に補助員や支援員などを配置していますか」において, 特別支援学校免許状の取得の有る教師の群 (10 名) がそれを取得していない群 (73 名) に比べて配慮の実施が多かった (両側検定: $p = .038$)。特別支援学級の担任経験の有 (30 名) と無し (71 名) に関しては, χ^2 検定を行ったところ, 質問 22 「障害特性ごとに校内で行った支援・対応法などの情報を蓄積し, 教師が活用できるようにしていますか。」において 5%水準で有意差が認められた ($\chi^2(1) = 5.549, p < .05$)。特別支援学級の担任経験が無い群が担任経験のある群に比べて配慮の実施が多かった。特別支援教育コーディネーター経験の有 (12 名) と無し (89 名) に関して, Fisher の直接確率検定を行ったところ, 質問 24 「特別支援学校と連絡を取り合い, 助言などを受けていますか。」では, 特別支援教育コーディネーター経験の有る群が, その経験のない群に比べて配慮の実施が多かった (両側検定: $p = .024$)。今までに発達障害のある又は発達障害があると疑われる児童の担任経験の有無に関して Fisher の直接確率検定を行ったところ, 質問 8 「グループ編成する際にはメンバーに留意していますか。」で

小学校の通常学級で行われているインクルーシブ教育の取り組み

は、担任経験の有る群（97名）がない群（7名）に比べて配慮の実施が多かった（両側検定： $p=.035$ ）、質問17「児童の話しやすい友人を少なくとも1名は同じクラスにしていますか。」では、担任経験の有る群（87名）が担任経験のない群（6名）に比べて配慮の実施が多かった（両側検定： $p=.047$ ）。

（2）効果の認識：質問項目全体の平均値は3.55点、SDは0.18点であった。表3には項目ごとの平均値、SD、有意差の結果を示した。効果の認識が高い上位3項目は、質問23（3.8点）、質問21（3.79点）、質問18（3.75点）であった。効果の認識の低い3項目は質問9（2.98点）、質問20（3.31点）、質問24（3.33点）であった。

表2 配慮の実施に関する回答

質問内容	属性						
	n	平均	SD	経験年数	特支免許	特学級	Co経験 担任経験
1 日頃から学級の各々の児童の長所や個性を活かす視点を持っていますか。	105	3.57	0.5				
2 予定の急な変更をする際には、口頭連絡だけでなく、決められた場所に掲示するようにしていますか。	104	3.49	0.7				
3 授業の中で一人ひとりの目標を明確にし、それを本人に伝え、そのことについて一貫した指導を行っていますか。	105	2.9	0.7				
4 クラス内のルールをシンプルで誰もが実行できるものに設定していますか。	105	3.65	0.5				
5 授業に集中できるように教室内の環境に配慮していますか。	105	3.57	0.6				
6 話の内容や重要なポイントが理解できているかを個人的に聞いたり、言語化させたりして確認していますか。	105	3.46	0.6				
7 理科実験や家庭科実習などの際に補助員や支援員などを配置していますか。	83	2.22	1.1		(*)		
8 グループを編成する際にはメンバーに留意していますか。	105	3.69	0.6				(*)
9 課題や宿題の量を児童に合わせて少なくしていますか。	105	2.46	0.9				
10 授業の初めに、内容の進め方について全体的な見通しを児童に提示していますか。	105	3.39	0.7				
11 タイマーなどを使い、作業の区切りが分かるように工夫していますか。	103	3.36	0.8				
12 指示、伝達の際に口頭(聴覚的)だけでなく、板書(視覚的)をしていますか。	103	3.68	0.5				
13 授業の内容は児童が聞けばかりではなく、具体的な活動を取り組む時間も確保していますか。	103	3.6	0.5				
14 一日の中で児童をほめる場面づくりをしていますか。	102	3.6	0.5				
15 児童の行動観察、学力検査、知能検査のいずれかを参考にして授業作りに役立っていますか。	101	3.1	0.7	*			
16 児童のクールダウン(気持ちを落ち着かせる)を行うための場所を確保していますか。	103	2.82	0.8				
17 児童の話しやすい友人を少なくとも1名は同じクラスにしていますか。	94	3.54	0.7				(*)
18 指示理解の弱い子に対して個別に説明を加えるようにしていますか。	104	3.71	0.5				
19 本人の成長している点について本人に伝える機会を作っていますか。	104	3.38	0.6				
20 児童が学校生活を好きになれるものを一緒に探したり、提示したりしていますか。	103	2.73	0.7				
21 児童の特性や配慮が必要な事項・対応についての情報を、担任だけでなく、学校全体で共有していますか。	104	3.75	0.5				
22 障害特性ごとに校内で行った支援・対応法などの情報を蓄積し、教員が活用できるようにしていますか。	101	3.14	0.8		*		
23 障害がある児童の保護者から申し出があった場合、面談を行い、本人の特性や保護者の要望などを知る機会を設けていますか。	103	3.55	0.6				
24 特別支援学校と連絡を取り合い、助言などを受けていますか。	102	2.05	1.1				(*)
25 指導の難しさを感じた場合に保護者にも支援方法について聞いていますか。	101	3.15	0.6				

* $p<.05$, (*)はFisherの直接確率計算による分析結果

Co経験:特別支援教育コーディネーター経験

経験年数を1～9年の群と10年以上の群に分け、Fisherの直接確率検定を行ったところ、質問8「グループ編成する際にはメンバーに留意することに効果があると思いますか。」では10年以上の群（92名）が1～9年の群（11名）に比べて効果の認識が高かった（両側検定： $p=.030$ ）、また、質問17「児童の話しやすい友人を少なくとも1名は同じクラスにすることに効果があると思いますか。」では、10年以上の群（84名）が1～9年の群（9名）に比べて効果の認識が高かった（両側検定： $p=.045$ ）。今までに発達障害のある又は発達障害があると疑われる児童の担任経験の有無に関して、Fisherの直接確率検定を行ったところ、質問8「グループ編成する際にはメンバーに留意することに効果があると思いますか。」では担任経験の有る群（95名）が担任経験のない群（7名）に比べて効果の認識が高かった（両側検定： $p=.012$ ）。質問9「課題や宿題の量を児

小学校の通常学級で行われているインクルーシブ教育の取り組み

童に合わせて少なくすることに効果があると思いますか。」では担任経験の有る群（89名）が担任経験のない群（6名）に比べて効果の認識が高かった（両側検定： $p=.017$ ）。質問17「児童の話しやすい友人を少なくとも1名は同じクラスにすることに効果があると思いますか。」では担任経験の有る群（86名）が担任経験のない群（6名）に比べて効果の認識が高かった（両側検定： $p=.020$ ）。

表3 効果の認識に関する回答

質問内容	属性		経験	担任経験
	n	平均 SD		
1 日頃から学級の各々の児童の長所や個性を活かす視点を持っていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	104	3.64 0.48		
2 予定の急な変更をする際には、口頭連絡だけでなく、決められた場所に掲示するようにしていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	102	3.65 0.52		
3 授業の中で一人ひとりの目標を明確にし、それを本人に伝え、そのことについて一貫した指導を行っていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	101	3.39 0.7		
4 クラス内のルールをシンプルで誰もが実行できるものに設定していますか。また、そのことに効果があると思いますか。	103	3.64 0.5		
5 授業に集中できるように教室内の環境に配慮していますか。また、そのことに効果があると思いますか。	104	3.56 0.57		
6 話の内容や重要なポイントが理解できているかを個人的に聞いたり、言語化させたりして確認していますか。また、そのことに効果があると思いますか。	103	3.49 0.59		
7 理科実験や家庭科実習などの際に補助員や支援員などを配置していますか。また、そのことに効果があると思いますか。	73	3.55 0.74		
8 グループを編成する際にはメンバーに留意していますか。また、そのことに効果があると思いますか。	102	3.65 0.53	(*)	(*)
9 課題や宿題の量を児童に合わせて少なくしていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	95	2.98 0.7		(*)
10 授業の初めに、内容の進め方について全体的な見通しを児童に提示していますか。また、そのことに効果があると思いますか。	103	3.54 0.52		
11 タイマーなどを使い、作業の区切りが分かるように工夫していますか。また、そのことに効果があると思いますか。	101	3.43 0.59		
12 指示、伝達の際に口頭(聴覚的)だけでなく、板書(視覚的)をしていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	102	3.72 0.47		
13 授業の内容は児童が聞き取りだけでなく、具体的な活動を取り組む時間も確保していますか。また、そのことに効果があると思いますか。	102	3.7 0.48		
14 一日の中で児童をほめる場面づくりをしていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	102	3.73 0.47		
15 児童の行動観察、学力検査、知能検査のいずれかを参考にして授業作りに役立っていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	100	3.36 0.59		
16 児童のクールダウン(気持ちを落ち着かせる)を行うための場所を確保していますか。また、そのことに効果があると思いますか。	95	3.56 0.58		
17 児童の話しやすい友人を少なくとも1名は同じクラスにしていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	93	3.6 0.61	(*)	(*)
18 指示理解の弱い子に対して個別に説明を加えるようにしていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	104	3.75 0.45		
19 本人の成長している点について本人に伝える機会を作っていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	104	3.6 0.53		
20 児童が学校生活を好きになれるものを一緒に探したり、提示したりしていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	99	3.31 0.6		
21 児童の特性や配慮が必要な事項・対応についての情報を、担任だけでなく、学校全体で共有していますか。また、そのことに効果があると思いますか。	103	3.79 0.41		
22 障害特性ごとに校内で行った支援・対応法などの情報を蓄積し、教員が活用できるようにしていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	100	3.55 0.55		
23 障害がある児童の保護者から申し出があった場合、面談を行い、本人の特性や保護者の要望などを知る機会を設けていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	102	3.8 0.42		
24 特別支援学校と連絡を取り合い、助言を受けていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	82	3.33 0.73		
25 指導の難しさを感じた場合に保護者にも支援方法について聞いていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	99	3.41 0.62		

* $p<.05$, (*)はFisherの直接確率計算による分析結果

(3) 配慮の実施と効果の認識の相関関係：配慮の実施と効果の認識に相関関係があるか分析したところ質問項目25問中16問が比較的強い相関がみられた。表4はその結果を示したものである。

表4 配慮の実施と効果の認識の相関関係

質問内容	相関係数
1 日頃から学級の各々の児童の長所や個性を活かす視点を持っていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	0.368
2 予定の急な変更をする際には、口頭連絡だけでなく、決められた場所に掲示するようにしていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	0.431 *
3 授業の中で一人ひとりの目標を明確にし、それを本人に伝え、そのことについて一貫した指導を行っていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	0.386
4 クラス内のルールをシンプルで誰もが実行できるものに設定していますか。また、そのことに効果があると思いますか。	0.462 *
5 授業に集中できるように教室内の環境に配慮していますか。また、そのことに効果があると思いますか。	0.425 *
6 話の内容や重要なポイントが理解できているかを個人的に聞いたり、言語化させたりして確認していますか。また、そのことに効果があると思いますか。	0.433 *
7 理科実験や家庭科実習などの際に補助員や支援員などを配置していますか。また、そのことに効果があると思いますか。	0.329
8 グループを編成する際にはメンバーに留意していますか。また、そのことに効果があると思いますか。	0.557 *
9 課題や宿題の量を児童に合わせて少なくしていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	0.544 *
10 授業の初めに、内容の進め方について全体的な見通しを児童に提示していますか。また、そのことに効果があると思いますか。	0.447 *
11 タイマーなどを使い、作業の区切りが分かるように工夫していますか。また、そのことに効果があると思いますか。	0.598 *
12 指示、伝達の際に口頭(聴覚的)だけでなく、板書(視覚的)をしていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	0.293
13 授業の内容は児童が聞けばかりではなく、具体的な活動を取り組む時間も確保していますか。また、そのことに効果があると思いますか。	0.344
14 一日の中で児童をほめる場面づくりをしていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	0.274
15 児童の行動観察、学力検査、知能検査のいずれかを参考に授業作りに役立てていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	0.588 *
16 児童のクールダウン(気持ちを落ち着かせる)を行うための場所を確保していますか。また、そのことに効果があると思いますか。	0.345
17 児童の話しやすい友人を少なくとも一名は同じクラスにしていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	0.518 *
18 指示理解の弱い子に対して個別に説明を加えるようにしていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	0.47 *
19 本人の成長している点について本人に伝える機会を作っていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	0.304
20 児童が学校生活を好きになれるものを一緒に探したり、提示したりしていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	0.506 *
21 児童の特性や配慮が必要な事項・対応についての情報を、担任だけでなく、学校全体で共有していますか。また、そのことに効果があると思いますか。	0.401 *
22 障害特性ごとに校内で行った支援・対応などの情報を蓄積し、教員が活用できるようにしていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	0.48 *
23 障害がある児童の保護者から申し出があった場合、面談を行い、本人の特性や保護者の要望などを知る機会を設けていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	0.327
24 特別支援学校と連絡を取り合い、助言を受けていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	0.451 *
25 指導の難しさを感じた場合に保護者にも支援方法について聞いていますか。また、そのことに効果があると思いますか。	0.594 *

*は比較強い相関があるものを示す。

4. 自由記述に関する結果

自由記述に回答した人数は105名中7名であった。学級全体への取り組みでは「学級生活を通して、気持ちの高ぶり、怒りだしたり、泣き出したりするアスペルガーの男児に対して、周りの子どもたちにその子の悲しさやうまくいかないがっかり感などを理解してもらおう。」「児童一人ひとりの違いを認め合える学級集団作り。」個別の支援に関する記述は「教科ごとに袋を用意して、教科書、ノート等をまとめておく。」「鉛筆に番号をふり筆箱に入れる部分にも番号をふり、しまいやすくする。」「クールダウンを行うために、感覚遊びができる用具(粘土、水など)を用意する。」「ICT(タブレット端末等)の活用」「座席配置の工夫」であった。教師や保護者間での連携に関する取り組みでは「児童理解に合わせて、保護者との信頼関係を築くことが大切。」「学校にサポートルームがあり、アスペルガーの児童は週に2時間自立活動を実施している。サポートの先生方や家庭とよく連絡を取り、困難なことに対してどういう手立てをするか、そのことによってどんなことができたかなども共有し、本人や家庭にフィードバックしている。」があった。また、「誰もが自分の子どものように思えば言葉かけや支援が変わる。」「やった分だけ効果がでる、効果が出るようにやる。」という教師の意識の持ち方に関する記述があった。

IV 考察

本研究では、小学校の通常学級の担任教師によるインクルーシブ教育の取り組みを明らかにすることを目的として、X県内の10校の小学校の通常学級の担任教師105名を対象として、配慮の実施とその効果の認識について4件法による質問紙調査を行い、以下の内容を検討した。

1. 配慮の実施と効果の認識における平均点の上位項目と下位項目について

配慮の実施と効果の認識の点数の高い項目をそれぞれ比較すると、配慮の実施が高い上位3項目は質問21「児童の特性や配慮が必要な事項・対応についての情報を、担任だけでなく、学校全体で共有する.」、質問18「指示理解の弱い子に対して個別に説明をする.」、質問8「グループ編成する際にはメンバーに留意している.」であった。効果の認識が高い上位3項目は質問23「障害がある児童の保護者から申し出があった場合、面談を行い、本人の特性や保護者の要望などを知る機会を設けることに効果があると思う.」、質問21「児童の特性や配慮が必要な事項・対応についての情報を、担任だけでなく、学校全体で共有することに効果があると思う.」、質問18「指示理解の弱い子に対して個別に説明を加えるようにすることに効果があると思う.」であった。配慮の実施と効果の認識上位3項目では2項目が共通していた。このことから、特別な支援を要する児童の特性や配慮を学校全体で共有すること、また、授業で指示理解の弱い子に対して個別に説明することは、実施しやすく、高い効果認識を得られる取り組みであるといえる。小学校でインクルーシブ教育を取り入れる際には、これらの取り組みを端緒として、重点的に取り組む必要があると考えられる。

配慮の実施が低い3項目は質問24「特別支援学校と連絡を取り合い、助言などを受けている」、質問9「課題や宿題の量を児童に合わせて少なくする.」、質問20「児童が学校生活を好きになれるものを一緒に探したり、提示したりしている.」であった。また、効果認識が低い3項目は、配慮の実施で得点の低い3項目が入っていた。

特に質問24に関しては、配慮の実施が平均2点であり、あまり実施していない傾向がみられた。また、それに対する効果の認識も低かった。内田・井上(2007)は、小中学校の教諭・常勤講師を対象に、関係機関との連携について質問紙による調査を行ったところ、一部の教師のみが関係機関に関する知識を持っている状況にあると述べている。その知見を踏まえると、本研究においても、小学校の通常学級担任教師が特別支援学校などの関係機関についての情報を十分に把握していないことや実施の乏しさから連携の意義が十分に見出せていない可能性が推察される。

質問9では、課題や宿題の量の調整について配慮が十分になされていないこととその効果の認識が低いことが示された。通常学級の担任教師は、児童に対して学年相応の一定量の課題を出す必要があると考えられる。また、児童間の不公平感を出さないためにも課題の量を調節するといった個別配慮の実施が難しい状況にあることも考えられる。しかし、McNary, Glasgow, and Hicks(2005)は、宿題を行う際の問題として、児童一人ひとりの環境が異なるため、児童にとって必要な支援や資源が十分得られない状態で宿題に取り組ませてしまう恐れがあることを指摘しており、そのため、課題の量を調節することは特別な支援を要する児童にとって必要不可欠な手立てだと提唱している。このことから、効果的なインクルーシブ教育を行っていく上で、児童一人ひとりの実態に応じて課題量を調整するための配慮の実施を検討する必要があるであろう。

質問20では通常学級ということもあり、授業以外の場で児童一人ひとりに合わせて関わるための十分な時間を割くことの難しさが考えられる。この背景の1つには教師の多忙感があることが予想される。一人ひとりの子どもに合わせて関わる時間をどのように確保するのかは学校運営の中で検討されるべき重要な課題の1つと考えられる。

2. 配慮の実施と効果の認識の相互関係について

配慮の実施と効果の認識に相関関係の分析を行ったところ、質問項目 25 問中 16 問において比較的強い相関がみられた。これは全体の 64% の項目であり、おおよそ配慮の実施を行うことが効果の認識に結びつくと考えられる。現在、特別な支援を要する児童に対して、学級経営や授業の中で様々な個別配慮の手立てがとられており、そのことに担任教師が教育的効果を認識していると理解することができる。

3. 経験が配慮の実施及び効果の認識に与える影響

教職経験年数による経験の違いを比較したところ、教職経験年数が 10 年以上の教師は、教職経験年数 10 年未満の教師に比べて、「児童の行動観察や知能検査等を参考にして授業づくりに役立てている」といった配慮を多く実施していた。また、教職経験年数が 10 年以上の教師は、教職経験年数 10 年未満の教師に比べて、「グループ編成する際にはメンバーに留意すること」、「児童の話しやすい友人を少なくとも 1 名は同じクラスにすること」の配慮実施に対する効果の認識も高かった。山本・都築（2005）が行った学級の軽度発達障害に対して行う担任の対応法を年代別に比較した調査では、40 代を中心としたベテラン教師は若手教師に比べて軽度発達障害児に対する支援をより多く実施していることが示されている。この知見を踏まえると、教師としての教職実践経験を積むことは、多様な子どもの実態に応じた授業づくりの技能を向上させ、そして、多様な子どもへの教育効果の認識も深めていくのではないかと考えられる。

特別支援学級の担任経験の有無による違いを分析したところ、特別支援学級の担任経験の無い教師は特別支援学級の担任経験の有る教師に比べて「障害特性ごとに校内で行った支援・対応法などの情報を蓄積し、教師が活用できるようにしている」ことが多かった。このような結果になった要因として、特別支援学級の担任経験が無い教師は、特別な支援を要する児童に関わる機会が特別支援学級の担任経験の有る教師に比べて少なく、適切な支援方法や対応法などの情報を求めており、また、それを全体で共有していきたいと考えているのではないかと推測した。一方、特別支援学級の担任経験のある教師は、特別支援学級の担任を経験することで特別支援教育の専門的知識や技能を有していると考えられる。その知識・技能を学校全体へ積極的に発信するように意識することで、インクルーシブ教育が一層推進されていくと考える。

特別支援教育コーディネーターの経験の有無による違いを分析したところ、特別支援教育コーディネーター経験の有る教師は、そうでない教師に比べて、「特別支援学校と連絡を取り合い、助言などを受けている」ことが多かった。文部科学省では、特別支援教育コーディネーターは各学校における特別支援教育の推進のため、主に、校内委員会・校内研修の企画・運営、関係諸機関・学校との連絡調整、保護者からの相談窓口などの役割を担うことと述べられている。そのため、特別支援教育コーディネーターを経験することで、その後、その経験で培った連携の意義、知識、技能を基に、関連諸機関・学校との連絡を行いやすくなるのではないかと考えられる。

特別な支援を要する児童の担任経験の有る教師は、そうでない教師に比べてグループ編成をする際に、「特別な支援を必要とする児童にとって話しやすい友人を同じグループにする配慮」をしていた。また、授業の中で「具体的な活動に取り組む時間を確保する配慮」や「児童の行動観察、学力検査、知能検査を参考にして授業づくりに役立てる配慮」を多く行っていた。加えて、特別な支援を要する児童の担任経験の有る教師は、そうでない教師に比べて、以下の配慮への効果があると認識している者が多かった。「グループ編成する際にはメンバーに留意すること」、「課題や宿題の量を児童に合わせて少なくすること」、「児童の話しやすい友人を少なくとも 1 名は同じクラスにすること」。小・中学校の担任教師に行った特別支援教育に対する意識と評価の調査研究では、通常学級における特別な支援を要する児童生徒の担任経験のある者は、教師自身の特別支援教育に対する関心、

理解と技能が高く、積極的な評価を行い、教職に関する研修の必要性を認識しているという知見が示されている（小島・吉利・石橋・平賀・片岡・是永・丸山・水内 2011）。先行研究を踏まえると、特別な支援を要する児童の担任を経験することで、教師は彼らの特性や長所に応じた授業づくりをするようになること、また、学級内の子ども同士の間関係にきめ細やかに配慮するようになること、そして、それらの取り組みに効果を感じられるようになることが考えられる。

本研究の課題としては、以下の点が挙げられる。質問項目7「理科実験や家庭科実習などの際に補助員や支援員などを配置する。」では各学校によって支援員を自由に配置する権限が無いため回答できない学校が多数あった。そのため、今後は各市町村の実態を十分に把握したうえで質問項目を選定する必要があると思われる。また、自由記述に関しては十分に分析と考察ができなかった。質問項目の支援方法以外にも多くの支援方法が記入されていた。そのため、自由記述に書かれた内容に関しても配慮の実施、効果の認識等を調査していきたい。

V 結論

本研究を通して、小学校の通常学級でのインクルーシブ教育を推進していく上で必要とされる取り組みを提言したい。

- ・特別な支援を要する児童に対して配慮を実施することには効果があり、かつ、その意義を教師自身が感じることができる。
- ・「児童の情報を学校全体で共有する」、「指示理解の弱い子に対して個別に説明をする」の2つの配慮は実施しやすく、それらの効果を認識しやすいため、インクルーシブ教育を推進するための端緒として位置づけられる。
- ・特別支援教育コーディネーターを経験することで「特別支援学校との連絡・調整」といった関係機関の活用に関しての理解が深まる。
- ・特別な支援を要する児童の担任を経験することで、「グループ編成の配慮」、「授業の中での具体的な活動の時間の確保」、「児童の行動観察や知能検査等を参考とした授業づくり」を行うことが促進される。
- ・児童の実態に応じた課題や宿題の調整、関係機関との連携を図ることがインクルーシブ教育のさらなる推進につながる。

謝辞

調査に際し、お忙しい中、質問紙調査に協力して下さったX県内の小学校の担任教師の皆様、調査研究の実施を快く引き受けて下さった校長先生方に深く感謝申し上げます。

文献

- 日野雅子・熊谷恵子（2014）高等学校における発達障害のある生徒への配慮に関する調査研究. LD 研究, 23, 257-271.
- 菊池哲平・白濱由香里（2014）熊本市内公立小学校における特別支援教育の実態調査. 熊本大学教育学部紀要, 63, 159-165.
- 小林裕子・村松京子（2013）通常学級における多動児のワーキングメモリ支援による行動改善に関する実証的研究. 教育実践学研究, 14 (2), 13-22.
- 小島道生・吉利宗久・石橋由紀子・平賀健太郎・片岡美華・是永加奈子・丸山啓史・水内豊和（2011）通常学級での特別支援教育に対する小・中学校の担任教師の意識構造とその影響要因. 特殊教育学

研究, 49 (2), 127-134.

McNary, S., Glasgow, N., & Hicks, C. (2005) *What successful teachers do in inclusive classrooms*. Corwin Press.

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について.

文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会 (2005) 特別支援教育を批准するための制度の在り方について (答申).

大久保賢一・福永 顕・井上雅彦 (2007) 通常学級に在籍する発達障害児の他害行動に対する行動支援－対象児に対する個別支援と校内支援体制の構築に関する検討－. 特殊教育学研究, 45, 35-48.

東京日野市公立小中学校全教師・教育委員会・小貫 悟 (2010) 通常学級での特別支援教育のスタンダード. 東京書籍.

内田利宏・井上篤史 (2007) 教師の生徒指導に関わる意識と実態調査－児童生徒の抱えている解決困難な課題をできるだけ早期に克服するために－. 京都教育大学紀要, 110.

山本憲子・都築繁幸 (2006) 特別支援教育に対する小学校教師の意識に関する－考察 (2)－年代による比較－. 障害児教育方法学研究, 4 (3), 31-41.

湯浅恭正 (2008) よくわかる特別支援教育. ミネルヴァ書房.