

平成 17 年度 学位論文

特別な支援を必要とする児童生徒の
学級での対応に関する研究

兵庫教育大学大学院

学校教育研究科学校教育専攻

学校心理コース(昼間)

古川ゼミ

M04075G 福田梨紗

もくじ

I. 問題および目的	1-4
II. 研究1	4-8
目的	4
方法	4
調査対象	4
調査方法	4
調査時期	4
調査内容	4-5
調査結果	6-8
III. 研究2	9-13
目的	9
方法	9
調査対象	9
調査方法	9
調査時期	9
調査内容	10-13
IV. 結果	14-27
1. 分析対象者	14
2. 各質問の項目間の比較	14-21
3. 特別な支援を必要とされる 児童・生徒の担任経験の有無について	21-22
4. 特別学級の担任経験の有無について	22-23
5. 教職経験年数の及ぼす影響について	23-24
6. 所属校種が及ぼす影響について	24-25
7. 性別が及ぼす影響について	25
8. 質問1から質問5の相関について	26
9. その他（自由記述）について	26-27
V. 考察	28-32
VI. 今後の課題	33-34
引用・参考文献	35-36
資料	

I. 問題および目的

2003年3月、文部科学省は「特別支援教育とは従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD・ADHD・高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加にむけて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善また克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである。」とし、LD（学習障害）・AD/HD（注意欠陥多動障害）・アスペルガー障害・高機能自閉症など「特別な支援」を必要とする児童生徒は全体の6.3%と発表した。また「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」では、「就学基準上は、盲・聾・養護学校への就学すべき障害の程度に該当する児童生徒であっても、小・中学校に受け入れることができるよう制令で定める就学手続きを見直す必要がある」と報告しており、今後通常学級に在籍する特別な支援を必要とする生徒の割合は増加していくものと予想される。

軽度発達障害を持つ児童生徒の多くは、通常学級に在籍し教育を受けている。杉山・原（2003）によれば一般的にこのような子どもたちは、周囲に特性が理解されることが難しく、学習面をはじめとして様々な場面で困難に出会い、特に対人関係での問題を多く抱えることが多いと言われている。また、対人関係の問題をはじめとして障害のために学校に適応できなかつたり、自己評価が下がってしまつたりすることが指摘されている。特別な支援を必要とする児童本人を対象とした調査からも対人関係の問題で悩んだことが報告されており、このことが引き金になって不登校や引きこもりに陥つた事例も少なくない。さらに対人関係について困つたことについて教師が理解してくれなかつたという回答も得ている（梅永，2004）。このことから、教師からの接し方が、特別な支援を必要とする児童の学級適応やその後の成長の過程で、対人関係をはじめとする問題に影響を及ぼし、また特別な支援を必要とする児童に限らずその学級に在籍する児童へも同様であると考えられる。

教師からの接し方・働きかけに関しては特別な支援を必要とする児童・生徒が直接それについて評価された研究はないが、母親が教師を評価する研究はなされている。上村・石隈（2000）の教師から児童へのサポートの種類の研究では、通常の学級に在籍する児童の母親とLDおよびその周辺の児童の母親がそれぞれの児童へのサポートを評価する形式で行われている。サポートの種類は、道具的サポート・情緒的サポート・指導的サポートの3種類でとらえている。その結果、通常の学級に在籍する児童の母親ではサポートの評価において情緒的サポートや道具的サポートの方が指導的サポートよりも有意に援助的と評価されやすいことが明らかになっている。一方、LDおよびその周辺の児童の母親では、3種類のサポートの間に有意な差が認められ、道具的サポート、情緒的サポート、指導的サポートの順に援助的ととらえやすいことがわかっている。このようなことからLDおよびその周辺の児童の母親には、母親を情緒的に支えるサポートだけではなく、教師が母親と共に行動するような道具的サポートと情緒的サポートが有効であることが示唆されている。

橋本・小池・藤野・松尾・出口・太田・渡邊・上野（2004）の「特別支援教育における教師研修・教師支援と教員養成に関する研究」では、今後の通常学級に在籍する発達障害児への教育支援を適切におこなう教師養成と研修について検討するため、発達障害児の通常学級での実態と、そうした児童らがもつ教育ニーズに応えるための教師支援について調査を実施している。そして、その調査結果から、小中学校通常学級の教師を対象に発達障害児とその教育支援における障害の知識や理解、支援の方法についての状況を明らかにし、教育相談に関する体制や諸機関との連携について述べている。また、障害児教育関連の講座の開催や経験豊かな教師による軽度発達障害児への教育支援・対応、教育相談への進め方の具体例についても述べられている。

橘・津村・吉永（2004）の「特別支援教育への移行に関する教師の意識研究」では、一人一人の児童生徒のための特別支援教育への移行の一参考資料を提供するこ

とを目的とするために小学校、中学校および養護学校の教員を対象に調査を行っている。通常学級の教師に特別支援学級への移行を知っているか否か、特別な支援を必要とする児童生徒が学級に在籍することによって他の児童生徒にどのような影響を及ぼすか、また担任に精神的負担があるかなどを問うている。その結果特別支援教育への移行は十分には浸透していないこと、養護学校では関心が高く周知度は高いこと、通常学校では盲・聾・養護学校との連携を期待していないこと、地域差や発達差で意見が異なることなどが明らかとなり、地域特性との関係で特別支援教育のシステム構築の必要性を論じている。

次に、特別な支援を必要とする児童が学級においてどのような適応感を抱いているかについての研究は、これまでになされていない。通常学級の児童を対象にした研究は秋山（2000）の「子どもの学校不適応感をとらえる視点について」があり、小中学生を対象に自分についてどの程度自己肯定的に感じているかについて、および日常的な学校場面をどのようにとらえているかについて質問し、その結果をもとに、不適応感と学校場面でのとらえ方の関連について明らかにしている。自分自身に否定的で学校生活にかかわる面で不適応感を強く感じている子どもは、学年が上がると割合が増加し、学校生活でイライラすることが多く、限られた場面でしか自分を評価できる経験をしていると感じていないことが示唆されている。この研究から教師が抱く児童生徒の学級適応感についても考えたいと思う。

本研究では教師に対するインタビュー調査と質問紙調査を用いて、適応しているとは児童がどのような状態であることだと考えているのか、特別な支援を必要とする児童がよりよい学校生活を送るために教師がどのような支援を行うことが必要であるかを現場の教師の経験や意見を元に探っていく。また、実際に一番近くで児童・生徒と関わる教師が抱く特別な支援を必要とする児童・生徒への対応に関して問題とを考えていること、児童・生徒の教育ニーズに応えるために必要だと考える援助について検討し、今現在、教育現場で教師が抱えている特別支援教育に対する意識・

問題，またこれからの特別支援教育に何が必要とされているのかを明らかにすることをこの本研究の目的とする。

Ⅱ. 研究1

目的

小中学校教師が抱く特別な支援を必要とする児童・生徒のへの対応に関して問題と考えていること，児童・生徒の教育ニーズに応えるために必要だと考える援助について，調査の質問紙作成のための情報を収集することを目的とする。そのため，本研究では小中学校教師の経験や考えを面接法により聞き取り調査する。質問項目の素となる文章を収集するため，KJ法により整理し，関連する情報を集める。

方法

調査対象：小学校教師7名，中学校教師3名，計10名

(うち男性2名，女性8名，大学院に在籍する現職の小中学校の教師)

調査方法：半構造化面接により特別支援教育に関する質問に答えてもらった。(うち4名は直接インタビュー調査を行うことが不可能であったため，自由記述の質問紙調査にて回答してもらった)

調査時期：2005年9月下旬頃に実施した。

調査内容：筆者が作成した特別支援教育に関する質問(以下Table 1の項目)

Table1 特別支援教育に関する質問

①特別な支援を必要とする児童生徒の担任を経験されたことはありますか。
②特別な支援を必要とする児童生徒が学級に適応していると考えられるのはどのような状態ですか。
③担任を経験された児童（ある特定の児童・生徒について）は何年生でどのような障害（特徴）を持っていましたか、また診断を受けていましたか。また児童自身以外の問題などが背景にあった場合、それについてもお書きください。
④特別な支援を必要とする児童と接していて困ったことはありますか。具体的にそれはどのようなことですか。
⑤今までの経験で児童がうまく学級に適応するきっかけになったような関わり方（方法）はありますか。具体的にそれはどのようなことですか。
⑥軽度発達障害についての知識や支援の方法について（例えば、実際の発達・行動・学習についての対応、指導方法など）、具体的にどのようなことを知りたいと考えていますか。
⑦知識や支援の方法以外で教師の立場から必要だと感じられる支援はありますか（人的・物質的など）。
⑧特別な支援を必要とする児童に接していて何か考えておられること、感じておられることはありますか。

調査結果：

特別支援教育に関する質問に半構造化面接と質問紙調査によって得られた回答の結果をKJ法により整理し、関連する情報をまとめ、集めた項目グループごとに名前をつけた。以下のとおりである。

児童・生徒の問題行動

- ・どうしてもできないこともみんなと同じことをやりたがる。
- ・興味のあることだけに熱中してしまう。
- ・周りの空気が読めない。
- ・何度同じことを繰り返してもできない。
- ・友達にイライラをぶつける。
- ・奇声を発する。
- ・突然パニックを起こす。
- ・勉強についていけない。
- ・自分の意思をうまく伝えられない。
- ・泣き叫ぶ。
- ・指示が聞けない。
- ・注目できない。

児童・生徒が学級に及ぼす影響

- ・他の児童が障害について理解するチャンスができる。
- ・学級全体の社会性が豊かになる。
- ・他者への思いやりを持つようになる。
- ・他の児童が自分の役割を考え、行動するようになる。
- ・パニックが起きると授業が中断してしまう。
- ・高学年になるといじめの対象になることがある。

教師が抱える負担

- ・教師に対しての保護者の期待が過大である。
- ・保護者との考え・思いのズレ（立場の違いから）。
- ・保護者が子どもの現実を受け入れないこと。
- ・指導案を別に考えなければならない。
- ・同僚の理解が得られない（それぞれ知識の量が異なるため）。
- ・見た目では判断できない障害のため周囲への説明が難しい。
- ・同じ障害でも個人差があるためマニュアル通りにいかない。

児童・生徒が適応していると考えられる状態

- ・授業・学級活動・遊びなどに対して積極的である。
- ・一緒に遊べる友達がいる。
- ・客観的に見て何か得意なことがある。
- ・授業中じっと座ってられる。
- ・楽しそうに学校生活を送っている。
- ・何か一つでも自信を持ってできることがある。
- ・勉強・運動能力ともに大幅な遅れがない。
- ・居場所がある。

対応策（今までにうまくいった手段）

- ・保護者がカウンセリングを受ける。
- ・別室（保健室・なかよし学級など）登校をする。
- ・加配の教師をつける。
- ・本人の好きなこと・得意なことをやらせておく。

教師が必要とする援助策

- ・ キレたときの対応について具体的（ことば掛けなど）に知りたい。
- ・ 定期的な勉強会（研修）を開いてほしい。
- ・ 加配の教師をつけてほしい。
- ・ 常勤の特別支援教育コーディネーターを各校にひとりおいてほしい。
- ・ パニックのときなど教室から出ていかなければならないときそばについてくれる人が必要。
- ・ 担任と一緒に個別指導計画を作成してくれる人が必要。
- ・ 指導に協力してくれる人が必要（担任の相談も含めて）。
- ・ 補助員を入れてほしい。

その他

- ・ 将来独り立ちできる最低限度の力をつけてあげたい。
- ・ 最近特別な支援を必要とする児童生徒が増加しているような気がする。

診断の有無については ADHD と診断を受けていた児童が 2 名いた。教師らからは診断の有無や診断名については特に重要ではないとの声が聞かれた。診断を受けていても受けていなくても抱えている問題については同じであり、診断名があるからといって、それぞれの診断名についての支援策があるわけではないから、診断名が同じであってもそれぞれ抱えている問題ややりにくさは異なるとの意見があった。また診断名がつかなくても、特別な支援を必要とする児童・生徒、問題を抱える児童・生徒は学級に在籍しているとの情報も得ることができた。

Ⅲ. 研究2

目的

研究1の結果、KJ法により分類したグループ項目ごとに名前をつけ、小中学校教師が抱く特別な支援を必要とする児童・生徒のへの対応に関して問題と考えていること、児童・生徒の教育ニーズに応えるために必要だと考える援助についての質問項目を作成する。その質問項目を使い調査を実施し、小中学校教師が抱く特別な支援を必要とする児童・生徒のへの対応に関して問題と考えていること、児童・生徒の教育ニーズに応えるために必要だと考える援助について検討する。

方法

調査対象：兵庫県内の生徒指導の研修会に参加した小中学校の教師77名、軽度発達障害児の研修会に参加した小中学校教師15名、A大学大学院の現職の小中学校教師13名に調査を依頼した。

調査方法：生徒指導の研修会に参加した小中学校の教師77名に対しては研修会で調査用紙が配布された。無記名で回答を求められ、回答後は郵送するよう教示された。その結果24名（回収率31.1%）の教師から回答を得た。軽度発達障害児の研修会に参加した小中学校教師15名に対しては研修会で調査用紙が配布され、その場にて無記名で回答を求め回収する方法がとられた。A大学大学院の現職の小中学校教師13名に対しては学内で質問紙が配布され、軽度発達障害の研修会に参加した小中学校教師・大学院の現職の小中学校教師については全員から回答を得ることができた。

調査時期：2005年11月中旬～11月下旬にかけて実施した。

調査内容：1. フェイスシート項目として、①特別な支援を必要とすると考えられる児童・生徒の担任経験の有無，担任経験がある場合は何名担任をもったかの人数，②特別学級の担任経験の有無，③教職経験年数，④現在の所属（小学校，中学校，その他養護学校など），⑤性別の記入を求めた。

2. 学級を運営していく上で，特別な支援を必要とする児童・生徒の以下に示すような行動は，どれくらい問題だと思ったか（思うか）について，「非常に問題である」・「ある程度問題である」・「どちらとも言えない」・「あまり問題ではない」・「ほとんど問題でない」の5件法でたずねた。

- ①（能力的に）できないことでもみんなと同じことをやりたがる。
- ②興味のあることだけに熱中してしまう。
- ③周りの空気が読めない。
- ④何度同じことを繰り返してもできない。
- ⑤友達にイライラをぶつける。
- ⑥奇声を発する。
- ⑦突然パニックを起こす。
- ⑧勉強についていけない。
- ⑨自分の意思をうまく伝えられない。
- ⑩泣き叫ぶ。
- ⑪指示が聞けない。
- ⑫注目できない。

3. 特別な支援を必要とする児童・生徒が学級に在籍することにより他の児童・生徒らに以下に示すようなことにどのくらい影響があったか（あると考えるか）について、「非常に影響がある」・「ある程度影響がある」・「どちらとも言えない」・「あまり影響はない」・「ほとんど影響はない」の5件法でたずねた。

- ①他の児童・生徒が障害について理解するチャンスができる。
- ②学級全体の社会性が豊かになる。
- ③他者への思いやりを持つようになる。
- ④他の児童が自分の役割を考え、行動するようになる。
- ⑤パニックが起きると授業が中断してしまう。
- ⑥高学年になるといじめの対象になることがある。

4. 特別な支援を必要とする児童・生徒が在籍する学級を運営していく上で以下に示すようなことは担任にはどれくらい影響（負担）があったか（あると考えるか）について、「非常に負担である」・「ある程度負担である」・「どちらとも言えない」・「あまり負担ではない」・「ほとんど負担ではない」の5件法でたずねた。

- ①教師に対しての保護者の期待が過大である。
- ②保護者との考え、思いのズレがある（立場の違いから）。
- ③保護者が子どもの現実を受け入れないこと。
- ④指導案を別に考えなければならない。
- ⑤同僚の理解が得られない（それぞれ知識の量が異なるため）。
- ⑥見た目では判断できない障害のため周囲への説明が難しい。
- ⑦同じ障害でも個人差があるためマニュアル通りにいかない。

5. 特別な支援を必要とする児童・生徒が学級に適応するために、その子の特性として、以下に示すようなことはどのくらい役立つと考えるかについて、「非常に役立つ」・「ある程度役立つ」・「どちらとも言えない」・「あまり役立たない」・「ほとんど役立たない」の5件法でたずねた。

- ①授業・学級活動・遊びなどに対して積極的である。
- ②一緒に遊べる友達がいる。
- ③何か得意なことや、すごく好きなことがある。
- ④授業中じっと座ってられる。
- ⑤楽しそうに学校生活を送っている。
- ⑥何か一つでも自信を持ってできることがある
- ⑦勉強・運動能力ともに大幅な遅れがない。
- ⑧居場所がある。

6. 担任にとって以下に示すような援助策は、特別な支援を必要とする児童・生徒が在籍する学級を運営していく上で、どのくらい必要であった（必要であると思ったか）について、「非常に必要である」・「ある程度必要である」・「どちらとも言えない」・「あまり必要でない」・「ほとんど必要でない」の5件法でたずねた。

- ①キレたとき等の対応について具体的に知る。
- ②定期的な勉強会（研修会）を開く。
- ③加配の教師をつける。
- ④常勤の特別支援教育コーディネーターを各校にひとり配置する。
- ⑤パニックのときなど教室から出ていかなければならないときそばについていてくれる人材。

- ⑥担任と一緒に個別指導計画を作成してくれる人材。
- ⑦指導に協力してくれる人材が必要（担任の相談も含めて）。
- ⑧補助員（ボランティア等）の配置。

・2～6 までについては、提示した項目以外にも何かあれば書いてもらえるようにその他と称して自由記述の空欄も設けた。

研究1の結果により児童・生徒の問題行動，児童・生徒が学級に及ぼす影響，教師が抱える負担，児童・生徒が適応していると考えられる状態，教師が必要としている援助策，対応策（今までにうまくいった手段），その他の7つのグループが作られたが，教師が必要としている援助策と対応策（今までにうまくいった手段）は外部からの援助を受けるという共通点がみられたのでひとつにまとめることにした。その他のグループに関しては項目数が少数であったため削除した。

IV. 結果

1. 分析対象者

分析対象者 52 名の内訳は Table 2 に示すように所属別にみると小学校教師 37 名 (71.2%)、中学校教師 10 名 (19.2%)、養護学校教師 5 名 (9.6%) であった。所属別の性別をみると小学校教師 37 名のうち男性は 20 名、女性は 16 名、無回答が 1 名であった。中学校教師 10 名のうち男性は 6 名、女性は 4 名であった。養護学校教師 5 名においては全員女性であった。教職経験年数は 1 年～32 年であった。

Table 2 男女別の所属校種

	男性	女性	無回答	合計
小学校	20	16	1	37
中学校	6	4		10
養護学校		5		5
合計	26	25	1	52

2. 質問の項目間の比較

1) 調査内容 2 の項目について

調査内容 2 の各項目について非常に問題であるからほとんど問題ではないの 5 段階で回答を求め、非常に問題であるを 5 点、ほとんど問題ではないを 1 点とした。各項目の平均値と標準偏差は Table 3 に示すものである。各項目間の関係を検討するために各項目を要因とする分散分析をおこなった。多数の分散分析を行うので、偶然に有意差が出る確率が高くなる。そこで有意水準を厳しくし、分散分析とその後の多重比較について、1%水準で有意とすることにした。調査内容 2 の各項目間において分散分析をおこなったところ、分散分析の結果は $F(10, 561) = 37.24$, $p < .01$ であり、項目間に統計的に有意差が認められた。

Table 4は、多重比較（LSD法）によるそれぞれの項目間の検定結果を示したものである。Table 4より2-5（友達にイライラをぶつける）、2-7（突然パニックを起こす）の得点が他の項目よりも有意に高かったことから、調査内容2の項目において特別な支援を必要とする児童・生徒の行動のうち教師らが一番問題と考えているのは2-5（友達にイライラをぶつける）、2-7（突然パニックを起こす）であることがわかる。逆に1-1（（能力的に）できないことでもみんなと同じことをやりたがる）、2-8（勉強についていけない）は他の項目よりも有意に得点が低かったことから、教師らは2-1（（能力的に）できないことでもみんなと同じことをやりたがる）、2-8（勉強についていけない）の項目は他と比べてそれほど問題でないと考えている項目であることがわかった。

Table 3 調査内容2の各項目の平均値（SD）

	平均値	標準偏差
2-1（（能力的に）できないことでもみんなと同じことをやりたがる。）	2.269	1.002
2-2（興味のあることだけに熱中してしまう。）	2.942	0.928
2-3（周りの空気が読めない。）	3.519	1.028
2-4（何度同じことを繰り返してもできない。）	2.961	1.108
2-5（友達にイライラをぶつける。）	4.192	0.941
2-6（奇声を発する。）	3.884	0.891
2-7（突然パニックを起こす。）	4.096	0.945
2-8（勉強についていけない。）	2.519	0.909
2-9（自分の意思をうまく伝えられない。）	3.692	1.118
2-10（泣き叫ぶ。）	3.903	0.814
2-11（指示が聞けない。）	3.634	0.981
2-12（注目できない。）	3.519	0.930

Table 4 調査内容2の項目間の関係

質問	2-1	2-2	2-3	2-4	2-5	2-6	2-7	2-8	2-9	2-10	2-11	2-12
2-1												
2-2	1<2 *											
2-3	1<3 *	2<3 *										
2-4	1<4 *	n. s.	4<3 *									
2-5	1<5 *	2<5 *	3<5 *	4<5 *								
2-6	1<6 *	2<6 *	3<6 *	4<6 *	6<5 *							
2-7	1<7 *	2<7 *	3<7 *	4<7 *	n. s.	n. s.						
2-8	n. s.	8<2 *	8<3 *	8<4 *	8<5 *	8<6 *	8<7 *					
2-9	1<9 *	2<9 *	n. s.	4<9 *	9<5 *	n. s.	9<7 *	8<9 *				
2-10	1<10 *	2<10 *	3<10 *	4<10 *	10<5 *	n. s.	n. s.	8<10 *	n. s.			
2-11	1<11 *	2<11 *	n. s.	4<11 *	11<5 *	n. s.	11<7 *	8<11 *	n. s.	n. s.		
2-12	1<12 *	2<12 *	n. s.	4<12 *	12<5 *	12<6 *	12<7 *	8<12 *	n. s.	12<10 *	n. s.	

注. * $p < .01$

2) 調査内容3の項目について

調査内容3の各項目について非常に影響があるからほとんど影響はないの5段階で回答を求め、非常に影響があるを5点、ほとんど影響はないを1点とした。また、3-1（他の児童・生徒が障害について理解するチャンスができる。）、3-2（学級全体の社会性が豊かになる。）、3-3（他者への思いやりを持つようになる。）、3-4（他の児童が自分の役割を考え、行動するようになる。）は逆転項目とした。調査内容3の各項目の平均値と標準偏差はTable 5に示すものである。各項目間の関係を検討するために各項目を要因とする分散分析をおこなった。調査内容3の各項目において分散分析をおこなったところ、散分析の結果は $F(5, 255) = 44.52, p < .01$ であ

り、項目間に統計的に有意差が認められた。

Table 6 は、多重比較 (LSD 法) による、それぞれの項目間の検定結果を示したものである。Table 6 より 3-5 (パニックが起きると授業が中断してしまう), 3-6 (高学年になるといじめの対象になることがある) の得点が他の項目よりも有意に高かったことから、調査内容 3 の項目において特別な支援を必要とする児童・生徒が学級に与える影響のうち教師らが一番影響があると考えているのは 3-5 (パニックが起きると授業が中断してしまう), 次いで 3-6 (高学年になるといじめの対象になることがある) であることがわかる。逆に 3-1 (他の児童・生徒が障害について理解するチャンスができる) は他の項目よりも有意に得点が低かったことから、教師らは 3-1 (他の児童・生徒が障害について理解するチャンスができる), 3-3 (他者への思いやりを持つようになる), 3-4 (他の児童が自分の役割を考え、行動するようになる) の項目は他と比べてそれほど影響がないと考えている項目であることがわかった。

Table 5 調査内容 3 の各項目の平均値 (SD)

	平均値	標準偏差
3-1 (他の児童・生徒が障害について理解するチャンスができる。)	2.115	1.085
3-2 (学級全体の社会性が豊かになる。)	2.576	0.987
3-3 (他者への思いやりを持つようになる。)	2.365	0.920
3-4 (他の児童が自分の役割を考え、行動するようになる。)	2.326	0.934
3-5 (パニックが起きると授業が中断してしまう。)	3.884	0.869
3-6 (高学年になるといじめの対象になることがある。)	3.557	0.928

Table 6 調査内容 3 の項目間の関係

質問	3-1	3-2	3-3	3-4	3-5	3-6
3-1						
3-2	1<2 *					
3-3	n. s.	n. s.				
3-4	n. s.	n. s.	n. s.			
3-5	1<5 *	2<5 *	3<5 *	4<5 *		
3-6	1<6 *	2<6 *	3<6 *	4<6 *	6<5 *	

3) 調査内容 4 の項目について

調査内容 4 の各項目について非常に負担であるからほとんど負担ではないの 5 段階で回答を求め、非常に負担であるを 5 点、ほとんど負担ではないを 1 点とした。調査内容 4 の各項目の平均値と標準偏差を Table 7 に示した。各項目間の関係を検討するために各項目を要因とする分散分析をおこなった。調査内容 4 の各項目において分散分析をおこなったところ、分散分析の結果は $F(6, 306) = 3.94, p < .01$ であり、項目間に統計的に有意差が認められた。

Table 8 は、多重比較 (LSD 法) による、それぞれの項目間の検定結果を示したものである。Table 8 より 4-4 (指導案を別に考えなければならない) の得点が他の項目よりも有意に低かったことから、調査内容 4 の項目において特別な支援を必要とする児童・生徒が在籍する学級を運営する上で特に負担だと感じていないことは 4-4 (指導案を別に考えなければならない) であることがわかる。しかし、これとても平均値は「どちらとも言えない」の 3 点より高くなっており、これらの項目はすべて影響は大きいと認識していることがわかった。

Table 7 調査内容4の各項目の平均値 (SD)

	平均値	標準偏差
4-1 (教師に対しての保護者の期待が過大である。)	3.461	1.027
4-2 (保護者との考え・思いのズレがある (立場の違いから) 。)	3.692	1.101
4-3 (保護者が子どもの現実を受け入れないこと。)	3.826	1.104
4-4 (指導案を別に考えなければならない。)	3.211	1.025
4-5 (同僚の理解が得られない (それぞれ知識の量が異なるため) 。)	3.557	1.215
4-6 (見た目で判断できない障害のため周囲への説明が難しい。)	3.788	1.080
4-7 (同じ障害でも個人差があるためマニュアル通りにいかない。)	3.615	1.211

Table 8 調査内容4の項目間の関係

質問	4-1	4-2	4-3	4-4	4-5	4-6	4-7
4-1							
4-2	n. s.						
4-3	1<3 *	n. s.					
4-4	n. s.	4<2 *	n. s.				
4-5	n. s.	n. s.	n. s.	4<5 *			
4-6	1<6 *	n. s.	n. s.	4<6 *	n. s.		
4-7	n. s.	n. s.	n. s.	4<7 *	n. s.	n. s.	

4) 調査内容5の項目について

調査内容5の各項目について非常に役立つからほとんど役立たないの5段階で回答を求め、非常に役立つを5点、ほとんど役立たないを1点とした。調査内容5の各項目の平均値と標準偏差をTable 9に示した。各項目間の関係を検討するために

各項目を要因とする分散分析をおこなった。調査内容 5 の各項目において分散分析をおこなったところ、項目間に統計的に有意差は認められなかった。このことから調査内容 5 の項目において特別な支援を必要とする児童・生徒が学級に適應していると考えられるための特性として、教師らにとって全ての項目が役立つ可能性があると考えられていることがわかった。

5) 調査内容 6 の項目について

調査内容 6 の各項目について非常に必要であるからほとんど必要でないの 5 段階で回答を求め、非常に必要であるを 5 点、ほとんど必要でないを 1 点とした。野平平均値と標準偏差を Table 10 に示した。各項目間の関係を検討するために各項目を要因とする分散分析をおこなった。調査内容 6 の各項目において分散分析をおこなったところ、分散分析の結果は $F(7, 357) = 7.69, p < .01$ であり、項目間に統計的に有意差が認められた。

Table 11 は、多重比較 (LSD 法) による、それぞれの項目間の検定結果を示したものである。Table 11 より 6-1 (キレたとき等の対応について具体的に知る)、6-5 (パニックのときなど教室から出ていかなければならないときそばについていてくれる人材) の得点が他の項目よりも有意に高かったことから、調査内容 6 の項目において特別な支援を必要とする児童・生徒が在籍する学級を運営していく上で教師らが必要だと考えている援助は 6-1 (キレたとき等の対応について具体的に知る)、6-5 (パニックのときなど教室から出ていかなければならないときそばについていてくれる人材) であることがわかる。6-6 (担任と一緒に個別指導計画を作成してくれる人材)、6-2 (定期的な勉強会(研修会)を開く) は他の項目よりも有意に得点が低かったが平均点は 4 点前後であったことから、教師らは 6-6 (担任と一緒に個別指導計画を作成してくれる人材)、6-2 (定期的な勉強会(研修会)を開く) の項目も他と比べて得点は低いものの必要だと考えている援助の項目であることがわかった。

Table.9 調査内容5の各項目の平均値 (SD) Table.10 調査内容6の各項目の平均値 (SD)

	平均値	標準偏差
5-1	4.500	0.796
5-2	4.538	0.719
5-3	4.038	0.959
5-4	4.153	0.948
5-5	4.538	0.771
5-6	4.134	0.961
5-7	4.25	0.958
5-8	5.00	—

	平均値	標準偏差
6-1	4.673	0.579
6-2	4.134	0.877
6-3	4.461	0.842
6-4	4.173	0.870
6-5	4.615	0.654
6-6	3.961	0.999
6-7	4.403	0.658
6-8	4.269	0.963

Table 11 調査内容6の各項目間の関係

質問	6-1	6-2	6-3	6-4	6-5	6-6	6-7	6-8
6-1								
6-2	2<1 *							
6-3	n. s.	2<3 *						
6-4	4<1 *	n. s.	4<3 *					
6-5	n. s.	2<5 *	n. s.	4<5 *				
6-6	6<1 *	n. s.	6<3 *	n. s.	6<5 *			
6-7	7<1 *	2<7 *	n. s.	n. s.	n. s.	6<7 *		
6-8	8<1 *	n. s.	n. s.	n. s.	8<5 *	6<8 *	n. s.	

3. 特別な支援を必要とすると考えられる児童・生徒の担任経験の有無について

特別な支援を必要とすると考えられる児童・生徒の担任経験の有無についてたずねたところ、経験したことがあると答えた教師は34名(65.4%)、経験したことがないと答えた教師は18名で(34.6%)で、担任を経験したことのある教師の児童・生徒の平均人数は2.27人であった。

特別な支援を必要とすると考えられる児童・生徒の担任経験の有無と調査内容2から調査内容6のそれぞれの合計得点とのt検定を実施したところTable 12の示すように調査内容2から調査内容6の合計得点のどれにおいても統計的に有意な差は見られなかった。

Table 12 担任経験有無別の平均値 (SD) と t 検定の結果

	担任経験あり	担任経験なし	t 値	自由度	有意確率
調査内容 2	41.79 (8.33)	39.89 (8.08)	.792	50	n. s
調査内容 3	17.21 (4.30)	16.11 (2.76)	.975	50	n. s
調査内容 4	24.71 (6.78)	26.00 (4.53)	-.726	50	n. s
調査内容 5	34.74 (5.22)	33.89 (4.32)	.588	50	n. s
調査内容 6	34.29 (4.62)	35.44 (4.47)	-.863	50	n. s

4. 特別学級の担任経験の有無について

特別学級の担任経験の有無についてたずねたところ、経験したことがあると答えた教師は19名(36.5%)、経験したことがないと答えた教師は31名(59.6%)、無回答が2名(3.8%)であった。

調査内容2から調査内容6のそれぞれの合計得点を基に特別学級の担任経験の有無による差についてt検定を実施したところTable 13に示すように調査内容2から調査内容6の合計得点のどれにおいても統計的に有意な差は見られなかった。

Table 13 特別学級担任経験有無別の平均値 (SD) と t 検定の結果

	特別学級 担任経験あり	特別学級 担任経験なし	t 値	自由度	有意確率
調査内容 2	43.74 (9.10)	39.65 (7.63)	1.709	48	n. s
調査内容 3	17.58 (2.41)	16.26 (4.54)	1.167	48	n. s
調査内容 4	26.37 (6.68)	24.61 (5.82)	.977	48	n. s
調査内容 5	34.58 (6.70)	34.29 (3.71)	.196	48	n. s
調査内容 6	35.42 (4.48)	34.48 (4.68)	.697	48	n. s

5. 教職経験年数の及ぼす影響について

教職経験年数についてたずねたところ、1年～32年の教師が存在し、平均すると18.72年であった。教職経験年数のバラつきが大きかったため3群に分けた (Table 14)。教職経験10年未満を第1群、20年未満を第2群、それ以上を第3群とした。

Table 14 教職経験年数別の内訳

教職経験年数	人数
第1群 (10年未満)	10
第2群 (20年未満)	14
第3群 (20年以上)	26
無回答	2
合計	52

教職経験年数とそれぞれの合計得点とから調査内容6それぞれの合計点の一元配置の分散分析を実施したところ Table 15 に示すように調査内容3の合計得点において当該得点が群間で統計的に有意な差 ($F=3.636$ $df=2, 47 < p. 05$) が見

られた。その後の検定で多重比較を実施したところ教職経験年数 20 年未満の第 2 群と 10 年未満の第 1 群, 20 年以上の第 3 群の間に間に統計的に有意な差が見られた。第 1 群と第 3 群の方が第 2 群に比べ有意に平均が高く教職経験年数が 10 年未満の教師と 20 年以上の教師の方が特別な支援を必要とする児童・生徒が学級に在籍することで学級にマイナスの影響を与えていると考えていることが言える。

Table 15 教職経験年数別の平均値 (SD) と分散分析結果

	第 1 群	第 2 群	第 3 群	F 値	自由度	有意 確率
調査内容 2	37.50 (9.606)	40.21 (10.19)	42.73 (6.378)	1.54	2, 47	n. s
調査内容 3	18.00 (2.828)	14.57 (5.374)	17.62 (2.872)	3.64	2, 47	0.034
調査内容 4	24.50 (5.148)	23.86 (8.384)	26.04 (5.211)	0.62	2, 47	n. s
調査内容 5	32.30 (4.165)	35.21 (5.673)	34.54 (4.735)	1.10	2, 47	n. s
調査内容 6	32.40 (4.402)	35.14 (4.737)	35.31 (4.380)	1.62	2, 47	n. s

6. 所属校種が及ぼす影響について

所属校種について小学校・中学校・その他でたずねたところ小学校 37 名 (71.2%), 中学校 10 名 (19.2%), その他 5 名 (9.6%) でその他と答えた分析対象者は全て養護学校所属であった。

所属校種と調査内容 2 から調査内容 6 のそれぞれの合計得点との分散分析を実施したところ Table 16 に示すように調査内容 2 から調査内容 6 の合計得点のどれにおいても統計的に有意な差は見られなかった。

Table 16 所属校種別の平均値 (SD) と分散分析結果

	小学校	中学校	養護学校	F 値	自由度	有意確率
調査内容 2	41.54 (8.023)	37.90 (10.02)	44.60 (3.647)	1.28	2, 49	n. s
調査内容 3	16.86 (4.309)	17.10 (2.514)	16.00 (2.550)	0.14	2, 49	n. s
調査内容 4	25.24 (5.937)	24.70 (7.846)	25.40 (3.975)	0.04	2, 49	n. s
調査内容 5	34.68 (4.062)	33.40 (7.152)	34.80 (6.301)	0.27	2, 49	n. s
調査内容 6	34.41 (4.885)	35.70 (3.199)	34.80 (4.919)	0.31	2, 49	n. s

7. 性別が及ぼす影響について

性別についてたずねたところ、男性は26名(50.0%)、女性25名(48.1%)であった。無回答が1名であった。性別と調査内容2から調査内容6のそれぞれの合計得点とのt検定を実施したところTable 17に示すように調査内容2の合計得点において当該得点が男性より女性で統計的に有意な差($t=2.387$ $df=49$, $<p.05$)が見られた。

このことから女性の教師の方が男性の教師よりも調査内容2の特別な支援を必要とする児童・生徒の行動をより問題であると捉えていることがわかった。

Table 17 男女別の平均値 (SD) と t 検定の結果

	男性	女性	t 値	自由度	有意確率
調査内容 2	38.58 (9.445)	43.88 (5.960)	-2.387	49	0.021
調査内容 3	16.85 (4.249)	16.80 (3.559)	.042	49	n. s
調査内容 4	24.42 (6.275)	26.20 (5.817)	-1.048	49	n. s
調査内容 5	33.50 (4.743)	35.64 (4.898)	-1.585	49	n. s
調査内容 6	34.62 (4.561)	35.12 (4.381)	-.403	49	n. s

8. 調査内容 2 から調査内容 6 の相関について

Table 18 からわかるように、調査内容 4 は調査内容 2、調査内容 5、調査内容 6 とは統計的に正の相関関係にあるが、調査内容 3 とは負の相関関係にあることがわかった。このことから特別な支援を必要とする児童・生徒が在籍する学級を運営していく上で担任の負担が大きくなると考えている教師は、特別な支援を必要とする児童・生徒が学級に在籍することで他の児童生徒にあまり影響はないと考えていることがわかった。また、特別な支援を必要とする児童・生徒が在籍する学級を運営していく上で担任の負担が大きくなると考えている教師は、特別な支援を必要とする児童・生徒が学級に適応していると考えするためにはそうでない教師より特別な支援を必要とする児童・生徒が在籍する学級を運営するために多くの援助を求めていることがわかった。

さらに特別な支援を必要とする児童・生徒が在籍する学級を運営していく上で担任の負担が大きくなると考えている教師は、そうでない教師よりも特別な支援を必要とする児童・生徒が学級に在籍することは学級に対してマイナスの影響ではないと考えられていることがわかった。

Table 18 各質問間の相関関係 (ピアソン) (n=52)

	調査内容 2	調査内容 3	調査内容 4	調査内容 5	調査内容 6
調査内容 2		-.206	.602**	.270	.119
調査内容 3	-.206		-.288*	-.250	-.243
調査内容 4	.602**	-.288*		.336*	.363**
調査内容 5	.270	-.250	.336*		.264
調査内容 6	.119	-.243	.363**	.264	

9. その他（自由記述）について

各質問の項目の最後にその他と称して質問に対して自由に記述してもらえるように欄を設けた。その結果、調査内容 6 の特別な支援を必要とする児童が在籍する学級を運営していく上での援助策について次のような回答を得た。

- ・ ADHD 児の担任を経験。ADHD 児はその児童専門に対応する人がいないと他児の学力保障が問題となってくる。他児の保護者に理解を求めることが大変である。担任ひとりの力では学級をうまくまとめることができなく、学級崩壊につながると思った。
- ・ 指導を補助してくれる人材は絶対必要である。
- ・ 特別な支援を必要とする児童・生徒に対しては複数で対応できるような体制を作ってほしい。
- ・ ボランティアの配置は、責任を取ってもらうことができないので結局はまかせられないと思う。その点においてボランティアに補助員をお願いすることに問題がある。
- ・ 学級の児童の人数が多いために特別な支援を必要とする児童に目が向けられない。

他の質問には自由記述がなかった。

自由記述から担任ひとりでは手が足りない、人材の質、また学級の人数などについて教師が問題と考えていることや求めていることがわかった。これらは制度の改革が必要であると思われる問題であるが、援助策として人材を配置する際にもどのような人材が求められるのかを十分に検討する必要があると考えられる。

V. 考察

1. 教師が問題と考えることと必要としている援助について

調査内容 2 の結果から教師は 1-5 (友達にイライラをぶつける), 1-7 (突然パニックを起こす) を他の項目よりも特別な支援を必要とする児童・生徒の問題行動であると考えているとわかった。調査内容 3 においては, 教師は 2-5 (パニックが起きると授業が中断してしまう) を他の項目と比べて学級の他の児童・生徒に非常に影響があると考えている。また, 調査内容 6 においては 5-1 (キレたとき等の対応について具体的に知る), 5-5 (パニックのときなど教室から出ていかなければならないときそばについていてくれる人材) を他の項目よりも特別な支援を必要とする児童・生徒が在籍する学級を運営していく上で教師らが必要だと考えている援助だとの結果が出た。これらのことより, 教師は特別な支援を必要とする児童・生徒のパニックや攻撃行動と考えられるものなどを問題としていることがわかった。これらは学級に在籍する他の児童・生徒にマイナスの影響を与えると考えられ, 問題行動と捉えていると示唆された。さらにその他の自由記述にも挙げられていたように授業が中断することで他の児童・生徒の学力保障も二次的な問題として出現することを懸念しているのかもしれないと考えた。研究 1 のインタビュー調査の際に小学校教師から得た情報であるが, 5-1 (キレたとき等の対応について具体的に知る), 5-5 (パニックのときなど教室から出ていかなければならないときそばについていてくれる人材) について授業は中断せざるを得なくなり, キレた (パニック状態) 児童の対応, またキレた (パニック状態) 児童や他の児童の安全を守るためには担任ひとりでは対応は困難であるという。なにか外部からの刺激などで急にキレてしまった場合本人もパニックになっている場合が多く, 周囲に暴力を振るってしまったたり, モノに当たったりする可能性もあり安全面にも目を向けなければならないことが示唆される。また, パニックのときなど特別な児童・生徒が教室を離れてしまうときにそばについていく

れる人材についてであるが、その他の自由記述の回答にもあったように問題点が挙げられている。ボランティアが補助員として活躍している小中学校もあるが、やはりボランティアということなので管理責任はなく何か問題が起きてしまったときのことを考えるとまかせることはできないと考えている教師もいる。自由記述からは担任以外に指導を補助してくれる人材は絶対必要である、特別な支援を必要とする児童・生徒は複数で対応できる体制が必要という意見もある。これらのことから、特別な支援を必要とする児童・生徒が学級に在籍する場合、担任ひとりでは対応しきれないことが多いため2人以上で対応していく必要がある。しかし、2人以上で対応するシステムをとるためには制度を変えなければならない小中学校も多いと予想される。特別な児童・生徒だけでなく学級に在籍する全員のニーズに応えるためには制度をできるだけ早急に変えなければならない。

逆に教師らは1-1（(能力的に)できないことでもみんなと同じことをやりたがる)を他の項目と比べてあまり問題と考えていないとの結果より、特別な支援を必要とする児童・生徒ができないことでもみんなと同じことをやりたがるという場面に教師らは遭遇している確率が低いのではないかと予想される。1-8（勉強についていけない）については勉強よりも他のこと（社会性や生活習慣など）を身につけてほしいという願いが強いのではないかとと思われる。

調査内容4においては他の項目に比べて、3-1（教師に対しての保護者の期待が過大である）と3-4（指導案を別に考えなければならない）を負担だと感じていないとの結果より、保護者は教師に対して期待を抱いていない、多くの教師が特別な支援を必要とする児童・生徒だけのため専用の指導案を作っていないのではないかと考える。通常学級に在籍し、他の児童・生徒らと共に授業を受けていると遅れなどがあってもほとんどの場合は同じ教材を使っているのではないだろうか。

3-3（保護者が子どもの現実を受け入れないこと）、3-6（見た目では判断できない障害のため周囲への説明が難しい）を他の項目よりも負担だと感じているとの結果に

に関して、3-3（保護者が子どもの現実を受け入れないこと）については特別な支援を必要とする児童・生徒の学校での様子と家での様子に違いがあることにより保護者が子どもの学校での現実を受け入れられない可能性があると考えられる。特別な支援を必要とする児童・生徒の中には環境の変化や外部からの刺激によって問題と思われる行動を起こしてしまうことが少なくない。学校は家に比べると環境の変化や外部からの刺激が多いと予想され、家ではできることも学校ではできなかつたり、うまくいかなかつたりする場合がある。

2. 教師が特別な児童・生徒が適応していると考ええる状態について

調査内容 5 においては項目間に統計的な有意差がなかったとの結果から教師らはどの項目についても適応していると考ええる状態に必要な特性であると考えており、この結果からどれかひとつの条件を挙げて適応していると考えるのは難しく、どれも適応している状態と考えるのに役立つ特性であることがわかった。

また、今回の項目には挙げられなかった条件についても検討する必要性があると考えられる。

3. 教師の実際の経験との関連について

特別な支援を必要とされると考えられる児童・生徒の担任経験の有無による調査内容 2 から調査内容 6 の合計得点に有意な差がなかった。これは秋山（2004）も述べているように実際には LD（学習障害）・ADHD（注意欠陥多動障害）・アスペルガー障害・高機能自閉症など特別な支援を必要とする児童・生徒の担任をしたことがあっても教員側に特別な支援を必要とする児童・生徒であるとの認識が薄かつたとも考えられる。

問題および目的でも述べたように「21 世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」では、「就学基準上は、盲・聾・養護学校への就学すべき障害の程度に該当す

る児童生徒であっても、小・中学校に受け入れることができるよう制令で定める就学手続きを見直す必要がある」と報告しており、今後通常学級に在籍する特別な支援を必要とする生徒の割合は増加していくものと予想される。このことから小中学校教師は通常学級でそれらの児童・生徒の対応をしなければならなくなる機会がさらに増えると考えられる。今後教師らの特別支援教育に関する意識が高まることや学校現場に広がってき、担任を経験することにより、特別な支援を必要とする児童・生徒への理解が深まることが期待される。

橘（2004）らの研究においては小中学校教師の半数以上が特別学級の担任経験があり、多くの障害児指導経験をしていることで今後の特別支援教育を考えていく上で大きな力となるであろうと言われている。本調査では特別学級の担任経験のある教師は全体で36.5%と比べると少数であった。

特別学級の担任有無による調査内容2から調査内容6の合計得点に有意な差がなかったことは、何を示しているのかを考えていきたい。

教職経験年数20年未満の第2群と10年未満の第1群、20年以上の第3群の間に間に統計的に有意な差が見られた。第1群と第3群の方が第2群に比べ有意に平均が高く教職経験年数が10年未満の教師と20年以上の教師の方が特別な支援を必要とする児童・生徒が学級に在籍することで学級にマイナスの影響を与えていると考えていることが言えた。

教職経験年数20年以上の教師の方が特別な支援を必要とする児童・生徒が学級に在籍することで学級にマイナスの影響を与えていると考えていることが言えるとの結果から特別な支援を必要とする児童・生徒が学習障害（LD）、ADHD、高機能自閉症やアスペルガー障害などであることが多く、20年以上のベテランの教師には受け入れられにくいのではないかと考えた。

所属校種と調査内容2から調査内容6の合計得点に有意な差がなかったことから、小学校・中学校・養護学校のどの学校に特別な支援を必要とする児童・生徒が在籍

していても彼らの抱える問題は変わらないと考えられた。

性別と調査内容 2 の合計得点に有意な差がみられ、女性の教師の方が男性の教師より調査内容 2 の特別な支援を必要とする児童・生徒の行動をより問題であると捉えているとの結果が出た。性別が及ぼす影響について検討が必要であると考ええる。

4. 調査内容 2 から調査内容 6 の相関について

調査内容 4 は調査内容 2、調査内容 5、調査内容 6 とは統計的に正の相関関係にあるが、調査内容 3 とは負の相関関係にあることから、特別な支援を必要とする児童・生徒が在籍する学級を運営していく上で調査内容 2 の項目をより問題であると考えている教師は特別な支援を必要とする児童・生徒が在籍する学級を運営していく上担任の負担が大きくなると考えている。また、特別な支援を必要とする児童・生徒が学級に適応していると考えられるために多くの条件を必要としていること、そうでない教師よりも特別な支援を必要とする児童・生徒が在籍する学級を運営するために多くの援助を求めている教師は、特別な支援を必要とする児童・生徒が在籍する学級を運営していく上で担任の負担が大きくなると考えていることがわかった。

さらに教師よりも特別な支援を必要とする児童・生徒が学級に在籍することは学級に対してマイナスの影響ではないと考えている教師は、特別な支援を必要とする児童・生徒が在籍する学級を運営していく上で担任の負担が大きくなると考えていることがわかった。

これらの結果より、児童・生徒にも適応するために必要だと考える条件について多くを必要とし、援助についても多くを求めている教師は特別な支援を必要とする児童・生徒が在籍する学級を運営していく上で負担を大きく感じていることから、適応するために必要だと考える条件について多くを必要とし、援助についても多くを求めている教師はかつて特別な支援を必要とする児童・生徒の担任を経験して、その経験を述べている、または一度も特別な支援を必要とする児

童・生徒の担任をしたことのない教師だと考えられる。経験した教師であればその経験から負担の大きさを感じており、経験していない教師であれば先入観が入っているのではないかと予想される。この調査では特別な支援を必要とする児童・生徒の担任経験は有ると回答した教師、無いと回答した教師が含まれているからである。

上村・石隈（2000）の教師から児童のサポートの種類の研究では、母親が教師から児童へのサポートを評価しており、指導的サポートよりも情緒的サポートや道具的サポートが援助的ととらえやすいことがわかっている。今回の調査の結果からも教師は研修会などよりもパニックになったときにそばについてくれる人材などを求めていることからひとりで対応することの困難さを表していることが共通している部分ではないかと考えた。

VI. 今後の課題

本研究では、児童・生徒と関わる教師が抱く適応感と児童生徒の教育ニーズに応えるために必要だと考える支援の関連について検討し、今現在、教育現場で教師が抱えている特別支援教育に対する意識・問題、またこれからの特別支援教育に何が必要とされているのかを具体化することを目的とした。

調査内容 2 から調査内容 6 の各項目において教師らが特別な支援を必要とする児童・生徒のどのような行動を問題としているか、特別な支援を必要とする児童・生徒が学級に在籍することで他の児童・生徒にどのような影響を与えるか、学級を運営していく上で次のことは担任にはどのようなことが影響（負担）になるか、学級に適応するために、その子の特性として役立つことは何か、特別な支援を必要とする児童・生徒が在籍する学級を運営していく上でどのような援助策が必要であると感じるかを探った。また特別な支援を必要とする児童・生徒の担任経験の有無、特

別学級の担任経験の有無，教職年数の違い，所属校種の違い，性別と調査内容 2 から調査内容 6 の合計得点の関係をみた。

今後の課題として調査内容 2 から調査内容 6 の項目に偏りがいないかを検討する必要があると考えられた。その他の自由記述で得た回答を項目に加え，さらに多くの教師から情報を得なければならない。また，実際に担任以外の人材（補助員など）が活動している学校としていない学校についても調査し，教師の抱える問題・意識について探りたい。

また，今回の調査では分析対象者が 52 名であったことから必ずしも高い妥当性と信頼性があったとは言えないので，分析対象者数を増やし再度統計的に精緻になるように工夫していきたい。

引用・参考文献

- 秋山邦久 2004 特別支援教育に対する小中学校教員の意識に関する調査研究 『人間科学研究』文教大学人間科学部 第26号
- 秋山三左子 2000 子どもの学校不適應感をとらえる視点について—学校生活場面を通して— 千葉大学教育実践研究第7号, 117-127
- 浜名外喜男 北山鎮道 1988 教師行動の実験的変容が児童の学級適応に及ぼす影響 兵庫教育大学研紀要, 63-73
- 日野久美子 2001 LD と見られる児童の学級適応の改善 教育心理学年報, 41, 179-186
- 橋本 創一 小池敏英 藤野 博 松尾直博 出口利定 太田昌孝 渡邊健治 上野一彦 2005 特別支援教育における教師研修・教師支援と教員養成に関する研究—通常学級に在籍する発達障害児の教育支援に求められる教員研修について— 東京学芸大学紀要1部門 56 pp.377~388
- 細川 徹 2003 発達障害の子どもたち—いきいきとしたその世界— 中央法規
- 岩永竜一郎 小田みちえ 川崎千里 土田玲子 1999 発達障害児の小学校普通学級適応状況の考察—発達指数および障害児受容環境の観点から— 小児保健研究 第58巻, 第3号, 405-410
- 片桐正敏 二宮信一 2001 学習障害 (LD) 児への個別支援の取り組み 情緒障害教育研究紀要, 20, 245-252
- 中村愛子 2001 アスペルガー児への教育的接近についての経過分析 日本保育学会大会研究論文集, 54, 368-367
- 橘 英彌 津村孝幸 吉永あゆみ 2004 特別支援教育への移行に対する教師の意識研究
和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 No. 14
- 上田淑子 1997 教師の支援行動が児童の自己概念、学級適応に及ぼす影響 日本

- 教育心理学会総会発表論文集, 41, 348
- 上村恵津子 石隈利紀 2000 教師からのサポートの種類とそれに対する母親のとらえ方の関係 教育心理学研究, 48, 284-293
- 杉山登志郎 原 仁 2003 特別支援教育のための精神・神経医学 学研
- 特別支援教育の在り方に関する調査研究者会議 2003 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)
- 辻井正次 2002 高機能自閉症児の特別支援教育の現状と課題 発達障害研究第 24 巻 4 号
- 梅永雄二 2004 LD・高機能自閉症等の子どもとの学級生活づくり 発達の遅れと教育 11, 4-7
- 渡辺健治 佐藤和代 柴田久志 新井英靖 ピムジャイ・コングスリ 1998 通常学級に在籍する障害児の通級指導による支援についての研究 東京学芸大学紀要 1 部門 49 pp205
~214
- 渡部信一 1998 鉄腕アトムと晋平君—ロボット研究の進化と自閉症児の発達 ミネルヴァ書房
- 吉田友子 2003 高機能自閉症・アスペルガー症候群「その子らしさ」を生かす子育て 中央法規

調査についてのお願い

兵庫教育大学大学院学校心理コース古川ゼミの福田梨紗と申します。私は特別な支援を必要とする児童への学級での対応についての研究を進めています。

特別な支援を必要とする児童の多くは対人関係の問題をはじめとして障害のために置かれている環境に適応することが難しかったり、自己評価が下がってしまったりすることが多いと言われています。本研究ではこのようなことを防ぐためには周囲がどう関わっていけばよいか、またこのような児童が在籍する学級全体に対して教師がどのような働きかけを行なうことが有効かを探りたいと考えています。

現在、LD 児(学習障害児)や高機能自閉症児、アスペルガー障害児、ADHD 児(注意欠陥多動性障害児)などの軽度発達障害児の多くは、通常学級に在籍し教育を受けています。そこで小学校通常学級の担任を経験された先生を対象に以下の質問に対してお答えいただきたく存じます。

なお、回答は研究の目的以外には一切使用いたしません。お忙しいところ申し訳ありませんが、ご協力よろしくお願いいたします。

- ① 特別な支援が必要と考えられる児童の担任を経験されたことはありますか。

(はい・いいえ)

- ② 担任を経験された児童は何年生でどのような障害(特徴)を持っていましたか、また診断を受けていましたか。また児童自身以外の問題などが背景にあった場合、それについてもお書きください。

障害の様子→

診断→(有・無)

児童自身以外の問題→

- ③ 特別な支援を必要とする児童と接していて困ったことはありますか。

(はい・いいえ)

具体的にそれはどのようなことですか。あればお書き下さい。

- ④ 今までの経験で児童がうまく学級に適応するきっかけになったような関わり方(方法)はありますか。(はい・いいえ)具体的にそれはどのようなことですか。あればお書き下さい。

- ⑤ 軽度発達障害についての知識や支援の方法について(例えば、実際の発達・行動・学習についての対応、指導方法など)、具体的にどのようなことを知りたいと考えていますか。あればお書き下さい。

- ⑥ 知識や支援の方法以外で教師の立場から必要だと感じられる支援はありますか(人的・物質的など)。あればお書き下さい。

- ⑦ 特別な支援を必要とする児童が学級に適応としていると感じるのは具体的に児童がどのような状態であるときですか。どのようなことでもお書きください。

- ⑧ 上記以外で特別な支援を必要とする児童に接していて何か考えておられること、感じておられることはありますか。あればお書き下さい。

特別な支援を必要とする児童・生徒への対応に関するアンケート

私たちは特別な支援を必要とする児童・生徒（主に軽度発達障害を有する子ども）への学級での対応について研究しています。特別な支援を必要とする児童・生徒は、学校の環境に適応することが難しかったり、自己評価が下がってしまったりすることが多いと言われています。そこで、このようなことを防ぐためには周囲がどう関わっていけばよいか、またこのような児童・生徒が在籍する学級全体に対して教師がどのような働きかけを行なうことが有効かを探りたいと考えています。

現在、LD児(学習障害児)や高機能自閉症児、アスペルガー障害児、ADHD児(注意欠陥多動性障害児)などの軽度発達障害児の多くは、通常学級に在籍し教育を受けています。そこで、小・中学校通常学級の担任を経験された先生を対象に以下の質問に対してお答えいただきたく存じます。

ご回答いただいた結果を十分に活用するために、すべての質問にお答えいただければありがたいのですが、もし回答されたくない項目があれば、記入されなくても結構です。

なお、ご回答の内容はこの研究の目的以外には一切使用いたしません。お忙しいところ申し訳ありませんが、ご協力よろしくお願いいたします。ご意見、ご質問がありましたら、下記までお寄せ下さい。

e-mail:rissacco@yahoo.co.jp(福田梨紗) 兵庫教育大学大学院
学校教育研究科学校心理コース
福田梨紗

I. あなたのプロフィールについてお伺いします。数字を○で囲むか、かっこ内にご記入下さい。

- ① 特別な支援を必要とすると考えられる児童・生徒の担任を経験されたことがありますか。
(1) はい (2) いいえ
はいと答えられた方は、これまでそのような児童・生徒を何人担任されましたか。()人
- ② 特別学級の担任を経験されたことはありますか。 (1) はい (2) いいえ
- ③ 教職経験は何年ですか。()年
- ④ 所属している学校はどちらですか。 (1) 小学校 (2) 中学校 (3) その他 ()
- ⑤ 性別 (1) 男性 (2) 女性

II. 次の質問にお答えください。Iで経験したことがあると答えた方はご自身の経験を基に、ないと答えた方は今後経験されることを想定してお答え下さい。

1. 学級を運営していく上で特別な支援を必要とする児童・生徒の次のような行動はどれくらい問題だと思いましたか(思いますか)。「非常に問題である」から「ほとんど問題ではない」のどれかに対応するA～Eに○をつけて下さい。また下記の項目以外に何かあればその他の欄にお書き下さい。

	非常に問題である	ある程度問題である	どちらとも言えない	あまり問題ではない	ほとんど問題ではない
(能力的に)できないことでもみんなと同じことをやりたがる。	A	B	C	D	E
興味のあることだけに熱中してしまう。	A	B	C	D	E
周りの空気が読めない。	A	B	C	D	E
何度同じことを繰り返してもできない。	A	B	C	D	E
友達にイライラをぶつける。	A	B	C	D	E
奇声を発する。	A	B	C	D	E
突然パニックを起こす。	A	B	C	D	E
勉強についていけない。	A	B	C	D	E
自分の意思をうまく伝えられない。	A	B	C	D	E
泣き叫ぶ。	A	B	C	D	E
指示が聞けない。	A	B	C	D	E
注目できない。	A	B	C	D	E

その他

(

)

2. 特別な支援を必要とする児童が学級に在籍することにより他の児童・生徒らに次のようなことにどのくらい影響がありましたか(あると考えられますか)。「非常に影響がある」から「ほとんど影響はない」のどれかに対応するA～Eに○をつけて下さい。また下記の項目以外に何かあればその他の欄にお書き下さい。

	非常に影響がある	ある程度影響がある	どちらとも言えない	あまり影響はない	ほとんど影響はない
他の児童・生徒が障害について理解するチャンスができる。	A	B	C	D	E
学級全体の社会性が豊かになる。	A	B	C	D	E
他者への思いやりを持つようになる。	A	B	C	D	E
他の児童が自分の役割を考え、行動するようになる。	A	B	C	D	E
パニックが起きると授業が中断してしまう。	A	B	C	D	E
高学年になるといじめの対象になることがある。	A	B	C	D	E

その他

()

3. 特別な支援を必要とする児童・生徒が在籍する学級を運営していく上で次のことは担任にはどれくらい影響(負担)がありましたか(あると考えられますか)。「非常に負担である」から「ほとんど負担ではない」のどれかに対応するA～Eに○をつけて下さい。また下記の項目以外に何かあればその他の欄にお書き下さい。

	非常に負担である	ある程度負担である	どちらとも言えない	あまり負担ではない	ほとんど負担ではない
教師に対しての保護者の期待が過大である。	A	B	C	D	E

保護者との考え・思いのズレがある(立場の違いから)。	A	B	C	D	E
保護者が子どもの現実を受け入れないこと。	A	B	C	D	E
指導案を別に考えなければならない。	A	B	C	D	E
同僚の理解が得られない(それぞれ知識の量が異なるため)。	A	B	C	D	E
見た目では判断できない障害のため周囲への説明が難しい。	A	B	C	D	E
同じ障害でも個人差があるためマニュアル通りにいかない。	A	B	C	D	E

その他

()

4. 特別な支援を必要とする児童・生徒が学級に適応するために、その子の特性として、次のようなことはどのくらい役立つと考えますか。「非常に役立つ」から「ほとんど役立たない」のどれかに対応するA～Eに○をつけて下さい。

また下記の項目以外に何かあればその他の欄にお書き下さい。

	非常に役立つ	ある程度役立つ	どちらとも言えない	あまり役立たない	ほとんど役立たない
授業・学級活動・遊びなどに対して積極的である。	A	B	C	D	E
一緒に遊べる友達がいる。	A	B	C	D	E
何か得意なことや、すごく好きなことがある。	A	B	C	D	E
授業中じっと座ってられる。	A	B	C	D	E
楽しそうに学校生活を送っている。	A	B	C	D	E
何か一つでも自信を持ってできることがある	A	B	C	D	E
勉強・運動能力ともに大幅な遅れがない。	A	B	C	D	E
居場所がある。	A	B	C	D	E

その他

()

5. 担任にとって次のような援助策は、特別な支援を必要とする児童・生徒が在籍する学級を運営していく上で、どのくらい必要でしたか（必要だと思いますか）。「非常に必要である」から「ほとんど必要でない」のどれかに対応するA～Eに○をつけて下さい。

また下記の項目以外に何かあればその他の欄にお書き下さい。

	非常に必要である	ある程度必要である	どちらとも言えない	あまり必要でない	ほとんど必要でない
キレたとき等の対応について具体的に知る。	A	B	C	D	E
定期的な勉強会(研修会)を開く。	A	B	C	D	E
加配の教師をつける。	A	B	C	D	E
常勤の特別支援教育コーディネーターを各校にひとり配置する。	A	B	C	D	E
パニックのときなど教室から出ていかなければならないときそばについていてくれる人材。	A	B	C	D	E
担任と一緒に個別指導計画を作成してくれる人材。	A	B	C	D	E
指導に協力してくれる人材が必要(担任の相談も含めて)。	A	B	C	D	E
補助員(ボランティア等)の配置。	A	B	C	D	E

その他

()

以上で終了です。ご協力ありがとうございました。

謝辞

この2年間は、私にとって大変充実した貴重な時間でした。しかし、ここまでの道のりの途中には、何度もくじけそうになり逃げ出してしまいそうになったこともありました。そんなとき多くの皆様方に支えていただきました。

特に指導教官である古川雅文先生には、研究の進め方について終始細部にわたりご指導いただきました。大変お世話になりました。本当にありがとうございました。

また、共に二年間学んだ学校心理コースの方々、調査にご協力いただいた皆様本当にありがとうございました。

最後に私が兵庫教育大学大学院で学ぶことを陰であたたかく見守ってくれ、応援してくれた家族・友人と、大学院で学びたいと考えるきっかけを与えてくれた私の出逢った多くの子どもたちに深く感謝しています。ありがとうございました。

2005年12月20日

兵庫教育大学大学院

福田梨紗