

# 特別支援教育の体制が教師の「気になる児童」の特性に対する 認識に及ぼす影響

中西 隆英

The influence of special needs education setups on teacher's awareness of children's specific characteristics

Takahide NAKANISHI

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要

第4号 (2022年1月)

Journal of Educational Research  
Center for Educational Career Enhancement

No.4 (January 2022)

# 特別支援教育の体制が教師の「気になる児童」の特性に対する認識に及ぼす影響

中西 隆英

(ノートルダム学院小学校)

## The influence of special needs education setups on teacher's awareness of children's specific characteristics

Takahide NAKANISHI

2021年6月11日受理

**抄録**：本研究では、特別支援教育に関する校内支援体制の違いによる「気になる児童」の行動特性に対する教師の認識の違いについて検討することを目的としている。学校における支援体制が、「気になる児童」の行動に対する教師の認識の違いに及ぼす影響を検討するため、「気になる児童のチェックリスト」を活用して、特別支援教育の取組が遅れている小学校と特別支援教育を実施している小学校、特別支援教育を地域拠点校として積極的に実施している小学校の教師を比較した。その結果、特別支援教育の取組が遅れている学校の教師において、「友だちとの関係で見られる様子」、「学習場面で見られる様子」、「生活場面で見られる様子」、「その他の様子」の分野で、「気になる児童」の特性を認識できていない項目があることが示された。

**キーワード**：気になる児童の行動、特別支援教育、校内支援体制、教師の認識

### I. 問題と目的

わが国の学校現場を取り巻く課題は複雑化、多様化しており、学校現場の声を聞くと、問題の状況は深刻化の様相を帯びている。また、昨今のニュースによると、勤務時間外の労働の負担が問題となり、働き方改革が進められるようになってきている。このような学校現場の問題に対応するために、教職員の勤務形態などの構造を見直し改革することが求められている。日本の学校では、諸外国に比べて専門スタッフの数が圧倒的に少なく、教員以外の者が入れない閉鎖的な状況が作られ続けてきたことも、その背景として窺い知ることができる。

別府(2013)は、児童生徒の多様な困難やニーズによって、教師が児童生徒との関係をうまく作れないことが、教師のバーンアウトの一因となっていることを指摘している。さらにこの研究では、幼児期や小学校低学年では、多動、衝動的行動や対人トラブルによって教師が幼児児童の指導に対する困難を抱えやすいが、高学年になるにしたがい、気づきにくい児童の問題行動が顕在化したり、自尊心の低下や二次障がいから生じる問題に、教師は指導困難を抱えていたりすると述べている。昨今の教育現場では、「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」の特性が教師に理解されずにいることで、学校が当該児童にとって楽しい場所ではなくなっているという問題が散見される。また、LD(学習障がい)などの障がいのある子どもたちが通常の学級に増えてきている。しかしながら、これらの子どもたちへの支援を行うための学校教育のシステム化は、発展途上にある。現在、一人ひとりの状況に応じた教育は十分とは言えず、学校の教師はこれらの子どもたちへの対応に苦戦している現状である。また、不登校の子どもや学級崩壊の問題など、教師は子どもへの対応において、さまざまな問題にさらされており、そのような中で、子どものこころがわからないことに悩み、自らの精神を病む者も少なくない。

小学校・中学校・高校の教師約1000名を対象とした調査(別府・宮本, 2007)では、「子どもとの関係や同僚との人間関係でスクールカウンセラーに相談したい」と考えている教師が半数以上いることがわかった。石隈(1999)は、保護者による教師や学校への不満も多くなり、教師は児童の問題行動だけでなく、保護者対応も教師は苦戦しており、保護者にとっては子育てが困難な時代となっていると指摘している。

学校教育が一人ひとりの子どもの個性を尊重した教育支援をめざすときに必要なことは、子どもが活動しやすいように「学校教育」の枠組を柔軟にすることである。学校教育が柔軟になるために、学校が一人ひとりの子どもの支援にふさわしいシステムを持つ必要がある。

「平成28年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」(文部科学省, 2016)によると、この調査で対象となった小学校(国立72校, 公立19772校, 私立224校)において、特別支援教育の実施率は、公立に比べると国立では低く、私立に至ってはそれよりも低い数値であった。特別支援コーディネーターを置くという項目を例にとると、国立の実施率は97.7%, 公立に至っては99.4%というほぼすべての学校で実施されている。しかし、私立では44.9%にとどまっている。また、個別の指導計画の作成の実施率(該当者がいない学校を除く)については、公立では96.5%と実施率は高いが、国立では75.8%と実施率は下がり、私立に至っては、67.2%というさらに実施率は低くなっている。個別の教育支援計画の実施率においても、公立では89.0%に対して、国立では54.9%, 私立では、52.2%であり、個別の指導計画と同様に国立、私立における実施率が極めて低いことが明らかとなった。

八島・梅永(2016)は、私立小学校で特別支援教育が遅れている原因の一つとして、私立小学校に通学する児童は、入試により選抜されて入学するという制度が採られていることを指摘した。つまり、学校方針を遵守し、様々な行事を行うにふさわしい児童であるという前提のもと入学が許可される。そのため、学校としては、規律を守り、学業を行うことができる力がある児童である、という前提がある。また、保護者においては、学校に認められた家庭であり、児童であるという自尊感情が強くある。

本研究では、学校における特別支援教育に関する校内支援体制が、「気になる児童」の行動に対する教師の認識の違いに及ぼす影響について検討することを目的とした。特に、特別支援教育の取組が遅れている小学校と特別支援教育を実施している小学校、特別支援教育を地域拠点校として積極的に実施している小学校において、教師の「気になる児童」における特性の認識の違いが表れるかについて考察する。

具体的には、相澤・本郷(2010)が、教師の児童を観察しようとする意識を高め、実施している支援の効果を検証する上で有効であるとした「気になる児童のチェックリスト」を活用する。担任教師が児童の多様なニーズに対応するには、子どもの多様な特性を見極めなければならないことから、「気になる児童のチェックリスト」を活用することで、特に、特別支援教育の取組が遅れている小学校の教師においては、「気になる児童」の特性を認識できていないといった現状が浮き彫りとなることが予想される。

## II. 方法

### 1. 調査対象者と時期

本研究では、校務分掌の中に特別支援教育が位置づけられておらず特別支援教育の取組が遅れている私立小学校(以下、支援途上校)の教師13名(男性9名, 女性4名, 20代~40代)、校務分掌の中に位置づけられ、特別支援教育を実施している公立小学校(以下、支援一般校)の教師10名(男性1名, 女性9名 20代~50代)、教育委員会より地域の地域拠点校として特別支援教育が推進され、専門性の高い教師が複数配属され、積極的に実施している公立小学校(以下、支援拠点校)の教師11名(男性3名, 女性8名, 20代~50代)、計34名を調査対象者とし、20XX年1月に実施した。

### 2. データの収集

「気になる児童」の行動に対する困り感を測定するため、「気になる児童のチェックリスト」(相澤・本郷, 2010)に一部加筆したものを使用した。このチェックリストは、a.教師との関係で見られる様子(例:「バカヤロー」などの言葉を使う)、b.友だちとの関係で見られる様子(例:ちょっとしたことでも意地悪されたとおもってしまう)、c.学習場面で見られる様子(例:授業中に、友だちに話しかける)、d.生活場面で見られる様子(例:日によって調子の良い時と悪い時の波が大きい)、e.孤立性・自尊感情の低下(例:グループの活動で役割を果たせない、活動の中に入れない)、f.不登校傾向(例:友達から相手にされない様子がある)、g.その他の様子(例:楽しみ・

興味を他人と共有しない)の7領域,各領域につき12項目から構成される。各項目について,どの程度問題行動が気になるかを5件法(5:たいへん気になる~1:まったく気にならない)で回答を求めた。

### 3. 手続きと倫理的配慮

調査は,支援途上校,支援一般校,支援拠点校の各校長に承認を受け実施した。なお,質問紙調査の回答は匿名とし,業務に支障がないことを約束すること,情報管理は厳密に行うこと,回答内容は統計的処理を行い,個人が特定される形で外部に公表しないことを確認し,回答者の了解が得られた後に実施した。

## Ⅲ. 結果と考察

### 1. 「気になる児童のチェックリスト」調査による支援途上校, 支援一般校, 支援拠点校の教員間の認識の違い

統計分析においては,統計分析ソフトHAD(清水,2016)を使用した。「気になる児童のチェックリスト」の各領域の項目の得点の平均値を算出し,これを各領域の尺度得点とした。

特別支援教育の実施体制による「気になる児童のチェックリスト」の各領域の平均及び標準偏差を表1に示す。領域ごとに,特別支援教育の実施の有無(支援途上校,支援一般校,支援拠点校)による尺度得点の差異を1要因分散分析により検討した。その結果,領域「友達との関係のみられる様子」( $F(2, 31)=7.35, p<.01$ ),および「学習場面で見られる様子」( $F(2, 31)=4.28, p<.05$ )の主効果が有意であり,有意水準5%のHolm法による多重比較(以下同じ)の結果,両者とも支援途上校は支援一般校,支援拠点校よりも得点が低かった。また,領域「生活場面で見られる様子」( $F(2, 31)=6.69, p<.01$ ),「その他の様子」( $F(2, 31)=5.31, p<.01$ )においても主効果が有意であり,多重比較の結果,両者とも支援拠点校,支援一般校,支援途上校の順で得点が高かった。

表1. 特別支援教育の実施体制による「気になる児童のチェックリスト」の各領域の平均値(M)及び標準偏差(SD)

領域	支援途上校		支援一般校		支援拠点校		F
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	
a.教師との関係で見られる様子	3.85	(0.49)	4.06	(0.41)	4.02	(0.45)	0.67
b.友だちとの関係で見られる様子	3.73	(0.48)	4.15	(0.41)	4.39	(0.37)	7.35** 途上<一般,拠点
c.学習場面で見られる様子	3.63	(0.57)	4.09	(0.43)	4.20	(0.49)	4.28* 途上<一般,拠点
d.生活場面で見られる様子	3.42	(0.56)	4.09	(0.55)	4.23	(0.65)	6.69** 途上<一般,拠点
e.孤立性・自尊感情の低下	3.92	(0.52)	4.28	(0.47)	4.35	(0.53)	2.44
f.不登校傾向	4.31	(0.39)	4.47	(0.69)	4.65	(0.44)	1.36
g.その他の様子	3.57	(0.57)	4.23	(0.77)	4.36	(0.58)	5.31* 途上<一般,拠点
全体	3.78	(0.39)	4.20	(0.44)	4.31	(0.44)	5.51** 途上<一般,拠点

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

F値は各質問項目における学校種間の差異に関する1要因分散分析の統計値

以上の結果を総合すると,「気になる児童」の行動の7領域中4領域において,支援途上校は,支援一般校と支援拠点校に比べて「気になる児童」の行動を特別な支援の必要なものとして認識していないといえる。有意差の見られた4領域は,児童の特性による行動に関するものである。

7領域を総合した全体において,支援途上校は,支援一般校,支援拠点校のいずれよりも得点が低かった。また,支援一般校と支援拠点校の間に有意差は見られなかった。このことは,研修の機会や支援の必要な児童についての課題を共有する機会などの特別支援教育の支援体制の基盤が整っているか否かが影響を与えていると考えられる。学校間で有意差の見られなかった3領域については,教師に対する行動,環境のなかの子ども(石隈,

1999)の行動であるため、特別支援教育の支援体制の基盤が整っているか否かにかかわらず、比較的とらえやすい面ではないかと考えられる。

## 2. 「気になる児童のチェックリスト」調査で有意差の見られた領域の質問ごとによる支援途上校、支援一般校、支援拠点校の教員間の認識の違い

領域ごとに、特別支援教育の実施の有無(支援途上校、支援一般校、支援拠点校)による尺度得点の差異を1要因分散分析により検討した。その結果、主効果の見られた4領域の各12項目の質問の平均及び標準偏差を表2に示す。

結果より、次の4つの領域に主効果が見られたため、各領域の12の質問項目ごとに検討した結果、「b.友だちとの関係で見られる様子」では、5項目に主効果が見られた。多重比較の結果、5項目の全てにおいて、支援途上校よりも支援拠点校の方が、有意に得点が高かった。支援一般校においては他校種との間に有意差は見られなかった。支援拠点校の教師は、子どもの問題行動に対して、より敏感に気づいていることが伺われる。支援途上校の教師は、子どもの問題行動は、気になるものの、教師の指示に対してや、集団の規律を乱す行動については、子どもの責任に帰している傾向があると考えられる。

「c.学習場面で見られる様子」では、「ゲームや競争で一番にならないと気がすまない」、「周りの子どもにつられて騒いでしまう」の2項目で、支援途上校の得点が支援拠点校よりも有意に低かった。

別府・宮本(2007)によると、小学校の教師は、多動衝動的行動と学習困難が重複した児童を抱える場合には、指導困難が大きい、不器用さと国語・算数の困難が主の児童についての指導困難の認識は低いという。両項目とも、多動的傾向を示すものであるが、支援途上校の教員は、支援拠点校の教員に比べ、ゲームや競争といった比較的許容されやすい状況や、周りの子どもにつられるといった対象児だけの責任に帰されない状況では、その行動を児童の特性として捉えにくいと考えられる。

「d.生活場面で見られる様子」では、「日によって調子の良い時と悪い時の波が大きい」と「具体的に指示しないと理解が難しい」の2項目で、支援途上校の得点が支援一般校および支援拠点校よりも有意に得点が低かった。前者については、支援途上校の教員は、子どもの長期的な変化への気づきが難しいことがうかがわれる。後者については、支援途上校の教員は、発達に特性のある児童に対して「具体的に指示をする」ということへの意識が低い、具体的な指示の有無による理解度の差異が認識されにくいのではないかと考えられる。また「好きなことは集中する」については、支援途上校よりも支援拠点校の方が、有意に得点が高かった。この項目は、児童の強みに関する内容であるが、このようなポジティブな側面への気づきが低いことが考えられる。

また、項目「同じことを何度も繰り返す」において、支援途上校は、支援一般校よりも有意に得点が低かった。但し、類似する項目「同じ失敗を何度も繰り返す」では、学校間の差異は見られなかった。この結果について、支援途上校の教師は、失敗という目立ちやすい、あるいは指導を必要とする事柄については問題として認識しやすいが、日常における常同的な行動については問題と捉えにくいことが推察される。

「g.その他の様子」において、「楽しみ・興味を他人と共有しない」、「常同的で反復的な行動(例 手や指をバタバタさせるなど)をする」に対する支援途上校の教師の認識がかなり低かった。これらの2つの項目より認識は高かったが、「集団活動に参加できない」の項目においても支援途上校よりも支援一般校、支援拠点校の両校の方が、有意に得点が高かった。「体の動きがぎこちない」の質問において、支援途上校よりも支援一般校、支援拠点校の両校の方が、有意に得点が高かった。体の動きのぎこちなさは、発達障がいの一つである協調性運動障害が疑われるケースであるが、単なる不器用さとの見分けが難しく、別府・宮本(2007)が指摘するように問題と認識されにくい行動であると考えられる。支援拠点校の教師は、その専門性の高さから、児童の身体運動を発達における課題としてより強く認識していると考えられる。

表 2. 校種間の主効果が見られた 4 領域の各質問の平均(M)及び標準偏差(SD)

領域および質問項目	支援途上校	支援一般校	支援拠点校	F	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
<b>b.友だちとの関係で見られる様子</b>					
1 ちょっとしたことで意地悪されたと思う	3.69 (0.95)	4.00 (0.47)	4.55 (0.52)	4.39*	途上<拠点
2 友だちの行為に対して怒る	3.23 (1.09)	3.70 (0.68)	4.27 (0.65)	4.44*	途上<拠点
3 クラス以外の子どもや教師の出入り, 状況に敏感である	2.92 (1.32)	3.50 (0.71)	3.64 (0.81)	1.69	
4 活動の途中で別の活動に移る	3.15 (1.14)	3.80 (0.63)	3.91 (0.83)	2.39	
5 友だちが怒っていることをうまく理解できない	3.85 (0.90)	4.00 (0.82)	4.55 (0.52)	2.62	
6 友だちとともに一定時間待っていることができない	3.62 (0.51)	3.90 (0.74)	4.46 (0.69)	5.21**	途上<拠点
7 友だちにちょっかいをだす	3.69 (1.03)	4.40 (0.70)	4.64 (0.51)	4.60*	途上<拠点
8 順番を譲れない	3.54 (0.78)	3.90 (0.74)	4.36 (0.67)	3.77*	途上<拠点
9 友だちに身体接触を求める	3.15 (1.28)	4.20 (0.79)	4.00 (1.18)	2.89	
10 特定の子どもに理由もなく突然叩いたり, 引っ張ったりする	4.46 (0.66)	4.70 (0.68)	4.91 (0.30)	1.82	
11 泣いている子を見て笑ったり楽しんだりしている様子がある	4.69 (0.63)	4.90 (0.32)	4.46 (0.69)	1.56	
12 友だちの製作物を壊したり遊びを妨害したりする	4.77 (0.44)	4.80 (0.63)	4.91 (0.30)	0.28	
<b>c.学習場面で見られる様子</b>					
1 授業中に, 友だちに話しかける	3.62 (0.96)	3.80 (0.63)	4.09 (0.83)	0.97	
2 ゲームや競争で一番にならないと気がすまない	3.23 (1.01)	4.10 (0.88)	4.27 (0.65)	5.00*	途上<一般拠点
3 授業中の立ち歩きや教室からの飛び出しがある	4.69 (0.48)	4.80 (0.42)	4.82 (0.41)	0.29	
4 手足をそわそわ動かしたり, きょろきょろしたりする	3.15 (1.07)	3.70 (0.95)	3.91 (1.14)	1.64	
5 集団場面より, 一対一の学習の方が集中できる	2.92 (1.26)	3.80 (1.03)	3.73 (1.01)	2.27	
6 列から飛び出す	3.46 (0.88)	3.50 (0.85)	4.18 (0.87)	2.45	
7 ルールを破って自分勝手に振舞う	4.62 (0.51)	4.60 (0.70)	4.64 (0.51)	0.01	
8 順番を守らないで, 横から入り込もうとする	3.92 (0.49)	4.50 (0.53)	4.27 (0.79)	2.61	
9 集団で移動する時, ついてこない	4.15 (0.99)	4.30 (0.68)	4.46 (0.52)	0.45	
10 全体への指示に従わない	3.92 (0.76)	4.50 (0.53)	4.46 (0.52)	3.15	
11 周りの子どもにつられて騒いでしまう	3.39 (0.96)	4.00 (0.67)	4.18 (0.41)	3.92*	途上<拠点
12 発表回数が少なく, 活発さが感じられない	2.54 (1.05)	3.50 (0.85)	3.46 (1.04)	3.60	
<b>d.生活場面で見られる様子</b>					
1 日によって調子の良い時と悪い時の波が大きい	3.08 (0.86)	4.00 (0.94)	4.64 (0.51)	11.78**	途上<一般拠点
2 断らずに教室から出て行く	4.39 (0.77)	4.70 (0.48)	4.73 (0.47)	1.20	
3 満足を先に延ばす(やりたいことを我慢する)ことが難しい	3.69 (0.75)	4.20 (0.63)	4.00 (0.89)	1.28	
4 いけないと分かっているのに, ついついやってしまう	3.69 (0.75)	4.20 (0.63)	4.36 (0.67)	3.08	
5 一度怒るとなかなかおさまらない	4.23 (0.83)	4.70 (0.48)	4.64 (0.51)	1.85	
6 好きなことには集中する	2.08 (1.12)	3.00 (1.25)	3.82 (0.87)	7.71**	途上<拠点
7 課題の材料を見ると, すぐ手をだす	2.92 (1.04)	3.80 (0.63)	3.82 (0.87)	4.05	
8 同じことを何度も繰り返す	3.23 (1.01)	4.30 (0.68)	4.09 (0.94)	4.67*	途上<一般
9 不得意なことに取り組みたくない	3.69 (0.75)	4.20 (0.79)	4.09 (0.94)	1.36	
10 同じ失敗を何度も繰り返す	3.77 (0.93)	4.00 (0.47)	4.09 (0.83)	0.54	
11 具体的に指示しないと理解が難しい	2.69 (1.03)	4.00 (0.82)	4.18 (0.87)	9.38**	途上<一般拠点
12 予定が急に変わると混乱する	3.54 (1.13)	4.00 (0.82)	4.36 (0.81)	2.29	
<b>g.その他の様子</b>					
1 楽しみ・興味を他人と共有しない	2.92 (0.86)	3.90 (0.88)	4.09 (0.83)	6.48**	途上<一般拠点
2 視線が合いにくい	3.69 (0.63)	4.30 (0.95)	4.27 (0.79)	2.30	
3 集団活動に参加できない	3.85 (0.56)	4.50 (0.71)	4.55 (0.52)	5.25*	途上<一般拠点
4 話し言葉によるコミュニケーションが難しい	3.69 (0.75)	4.50 (0.85)	4.36 (0.81)	3.48	
5 常同的で反復的な行動をする	3.31 (0.86)	4.20 (0.79)	4.36 (0.67)	6.41**	途上<一般拠点
6 変わった声や話し方をする	3.23 (1.30)	3.90 (1.10)	4.27 (0.79)	2.79	
7 表情に異常が見られる	4.00 (0.91)	4.40 (0.70)	4.46 (0.69)	1.21	
8 特異な単語や表現を自分でつくり出す	3.23 (1.17)	3.90 (0.99)	4.00 (0.89)	1.98	
9 体の動きがぎこちない	3.39 (0.96)	4.00 (0.94)	4.36 (0.81)	3.57*	途上<一般拠点
10 相手の表情・気持ちが理解できない	4.15 (0.69)	4.50 (1.08)	4.64 (0.51)	1.24	
11 音・味・感触などに過敏に反応する	3.69 (1.03)	4.50 (0.71)	4.55 (0.69)	3.92	
12 課題や活動を順序だてて行うことが難しい	3.69 (0.75)	4.20 (0.63)	4.36 (0.67)	3.08	

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

F 値は各質問項目における学校種間の差異に関する 1 要因分散分析の統計値

## IV. 総合的考察

本研究の目的は、学校における特別支援教育に関する校内支援体制が、「気になる児童」の行動に対する教師の認識の違いに及ぼす影響について検討することであった。このため、特別支援教育の取組が遅れている小学校と特別支援教育を実施している小学校、特別支援教育を地域拠点校として積極的に実施している小学校において、「気になる児童」における特性の教師の認識の違いが表れるかについて検討した。

### 1. 「気になる児童のチェックリスト」調査の結果より

支援途上校で得点が低かった項目の特徴から、校内支援体制がないことによる影響としては、次の2点の事柄が考えられる。第1には、「気になる児童」の行動の見立てを原則担任教師のみで行うため専門的な視点からのアセスメントが不足してしまい、「気になる児童」の特性について教師が認識した上で対応することに結びつかないという可能性である。第2は、校内支援体制が整っていないために、学校全体および個々の教師に「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」の行動の特性や特別支援教育に対する理解、意識が醸成されていくことが難しい環境となっている可能性である。

支援途上校では、教師は、「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」の行動について、原則一人で自身の経験によりアセスメントを行い、日々指導を行っていると思われる。これは、「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」の行動が、特別な支援が必要である対象ではなく、通常の指導で改善可能な行動であると捉えたり、児童の不真面目さや、やる気のなさ、または家庭のしつけの不足等の要因に帰してしまったりすることにつながると考えられる。その結果、支援一般校や支援拠点校よりも子どもの気になる行動を特別な支援が必要な行動であると認識できていないことがあると思われる。加えて、「特別な配慮を要する児童」の特性を認識せずに指導することが、学習障がいや読み書き障がい、計算の障がいなどを併せもっている児童の困り感を見落とすこととなり、適切に対応されない場合があることが考えられる。

本研究においては、「教師との関係で見られる様子」と「不登校傾向」においては学校種間に有意な差は見られなかった。Liljequist & Renk (2007) は、情緒や行動面に問題を抱える児童生徒の非社会的な行動問題よりも、非行や暴力といった行動化（アクティングアウト）の問題のほうに教師が悩んでいる実態をあげている。この知見を踏まえると、「教師との関係で見られる様子」と「不登校傾向」については、特別支援教育の実施体制によらず問題行動として捉えられているため、いずれの学校種においても得点が高かったと考えられる。

### 2. 支援拠点校の校内支援体制の考察

支援拠点校の校内支援体制が、教師の困り感にどのように影響を与え、特別な配慮を要する児童への支援を行うことにつながっているのか考察する。

支援拠点校では、困難を感じるすべての子どもたちのための教育を行うため、インクルーシブ教育推進計画が立てられている。子ども一人ひとりに応じた校内支援環境（学びの場）として、通常の学級に在籍する様々な課題を抱えた多くの児童をさらに支援するために、ことばの教室、ステップルーム（サポート的なルーム）、ステップ教室が整えられている。

また、個別の指導・支援に向けて、個別の指導計画では、通常の学級担任による指導計画に加えて、ワンポイント支援を行い、「特別な配慮を要する児童」の実態を知り、全職員が適切な関わりができるように取り組んでいる。個別の教育支援計画においてもワンポイント支援に必要とする資料を活用し、気になる児童に対して、全職員協働の下で支援を行っている。

また、市が発行する「子どもの理解のためのチェックリスト」を児童理解のために活用し、「児童の様子チェックシート」を必要に応じて任意で活用できる準備がなされている。

この流れを円滑にしているのは、教育相談や特別支援担当だけでなく、校務分掌の中で、職員会議と同列の組織が構成されているところによるものと考えられる。ここでは、発達障がいのある児童だけでなく、生徒指導上の問題や福祉などと連携するケースなど、児童の様々な困り感を全教員が共通認識を持ち、チーム学校として協働して取り組んでいく体制がとられている。この校内支援体制が、子どもたち一人ひとりを大切にしたい学びの

環境が整えられることにつながっていると考えられる。

### 3. 支援途上校の課題と展望

本研究において、支援途上校における「特別な配慮を要する児童」の特性に対する教師の認識の低さが明らかとなった。本研究では、支援拠点校と支援途上校との差異として、特に校内における支援体制の有無に注目した。つまり、支援途上校における教師の認識の低さの背景には、校内支援体制が設置されていないことにより、教師は児童の様々な課題に対して校内に協力を求めることができず、学級担任が一人で対応することになり、その結果、特別支援教育に関する専門的な視点の認識が不足してしまうことがあると考えられる。また、校内研修が行われていないために、教師が、「特別な配慮を要する児童」や「発達障がいのある児童」の特性を理解することなく対応している現状であった。

また、研究対象校である支援途上校は、私立小学校であったことも支援の取組が遅れている大きな要因であると思われる。すなわち、私立小学校に入学を許可される児童は、入学考査により選抜されており、教師の子どもの特性に対する認識が低く、そのため、校内支援体制の必要性が認識されていないと思われる。

一方、支援拠点校では、支援体制を円滑にするために、教育相談や特別支援担当だけでなく、校務分掌の中で、職員会議と同列で委員会が設置されている。ここでは、発達障がいのある児童だけでなく、生徒指導上の問題や福祉などと連携するケースなど、児童の様々な困り感を全教員が共通認識を持ち、チーム学校として協働して取り組んでいく体制がとられている。この校内支援体制が、子どもたち一人ひとりの援助ニーズに応じた学びの環境が整えられることにつながっていると考えられる。

本研究において、支援途上校と他の2校との間に有意差が見られた項目があった一方で、支援一般校と支援拠点校との間に有意差が見られた項目はなかった。ここから、各校の取組のうち、支援一般校と支援拠点校には共通しているが、支援途上校では異なっている部分が支援途上校における課題であることが推察される。その課題の1つとして、生徒指導上における問題を共有する視点の違いが挙げられる。すなわち、支援一般校と支援拠点校においては、特別支援教育の視点で見た子どもの困り感に対する援助ニーズについての検討が行われている。他方、支援途上校においては、生徒指導上における問題を共有する機会はあるが、問題行動に焦点化されており、特別支援教育の視点で見た子どもの困り感に対する援助ニーズについての検討はなされていないのが現状であった。また、特別支援教育に関する研修は行われていなかった。以上のことを踏まえると、支援途上校において、特別支援教育を推進していくためには、特別支援教育の視点で援助のニーズのある児童について話し合い、教師間で共通認識を持つ機会を設けることや援助ニーズのある児童に対する特性について教師の知識を深める研修を実施することなどが考えられる。

### 4. 本研究の限界と課題

本研究では、支援途上校における、子どもの特性に対する教師の認識の特徴を明らかにすることができた。しかし、本研究では、教職年数や子どもの実態や学校環境要因については、検討できなかった。また、支援途上校、支援一般校、支援拠点校それぞれ1校ずつの研究であり、調査規模が限られていたため、それぞれの校種ごとに調査対象を拡大し、詳細な検討を行っていくことが今後の課題である。



## 付 記

本研究は、2019年度に京都教育大学大学院教育学研究科に提出した修士論文の一部を加筆、修正し、考察を深めたものである。

## 引用文献

- 相澤雅文・本郷一夫 (2010) 「気になる」児童の行動変容と支援との関連—「気になる」児童のチェックリストと心理尺度「Q-U」を通して—, 京都教育大学紀要, 117, 115-127.
- 別府悦子 (2013) 特別支援教育における教師の指導困難とコンサルテーションに関する研究の動向と課題, 特殊教育学研究, 50, 463-472.
- 別府悦子・宮本正一 (2007) LD, ADHD等を有する児童に対する教師の認識と教育的対応—クラスター分析による困難状況の特徴分析—, 発達障害研究, 29, 193-202.
- 石隈利紀 (1999) 学校心理学, 誠信書房
- Liljequist,L.& Renk,K. (2007) The relationships Among teachers'perceptions of student Behavior, teachers'characteristics,and ratings of students'emotional and behavioral problems. , *Educational Psychology*, 27, 1-4.
- 文部科学省 (2016) 平成28年度特別支援教育体制整備状況調査結果について  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383567\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383567_02.pdf)
- 清水裕士 (2016). フリーの統計分析ソフトHAD:機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案—メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- 八島禎宏・梅永雄二 (2016) 私立小学校における特別支援教育体制の現状と課題—特別支援教育体制整備の変遷と今後の展望について—, 日本LD学会第25回大会, 口頭発表 KA2.
- 八島禎宏・梅永雄二 (2017) 私立小学校における特別支援教育体制の現状と課題—特別支援教育体制整備の変遷と今後の展望について②—, 日本LD学会第26回大会, ポスター発表 PC2-20.