

学級経営

特別な配慮を必要とする児童生徒へ対応するための学校支援の在り方 —小・中・高ごとの実態を調査して—

教育相談課 指導主事 栗林 直人, 野々口 浩幸, 齋藤 美鈴, 三和 明久

要 旨

青森県総合学校教育センター教育相談課では、教師の指導力向上を支援するため七つの講義テーマを設定し、校内研修へ指導主事を講師として派遣してきた。七つの講義テーマのうち依頼数が年々増加してきたのが「特別な配慮を必要とする児童生徒への対応」であった。そこで校内研修において、よりニーズに応じた講義内容を構築するために、小・中・高ごとの特別な配慮を要する児童生徒の実態を調査し、学校支援の在り方を明らかにした。

キーワード：特別な配慮 小・中・高実態調査 教師の困り感

I 主題設定の理由

文部科学省は、平成22年度に生徒指導提要进行した背景を「都市化や少子化、情報化などが進展する中で、社会全体で様々な課題が生じており、また、児童生徒の問題行動等の背景には、規範意識や倫理観の低下が関係している」と述べている。青森県においても、ここ数年不登校児童生徒数は、横ばい状態であり、いじめ、暴力行為等、子どもの問題行動は依然として生徒指導や学級経営上の喫緊の教育課題である。

生徒指導に関する多様な今日的課題に対応していくためには、教員の指導力向上が不可欠であり、そのため校内研修等の充実が求められている。教師の実践的指導力向上のために、教育相談課では、校内研修等へ指導主事を講師として派遣し、学校現場を支援してきた。より実効性のある支援を行うために、平成20年度には、派遣実績のある県内の小・中・高等学校を対象に、生徒指導に関する校内研修での講義テーマについて、希望調査を実施した。調査の結果、「構成的グループエンカウンター」「ソーシャルスキルトレーニング」「Q-Uテスト」「いじめへの対応」「保護者への対応」「不登校への対応」「特別な配慮を必要とする児童生徒への対応」の七つの講義テーマに絞られた。この調査結果を受けて、平成21年度からは、校内研修等における講義テーマをこれら七つに設定し、学校現場を支援してきた。それら講義テーマの中で、ここ数年最も増加しているのが「特別な配慮を必要とする児童生徒への対応」である。また、教育相談課で受けている面接相談の主訴の多くは不登校に関する相談であるが、その背景には発達障害等に起因する場合も多くみられ、学校現場では特別な配慮を必要とする児童生徒への対応に苦慮していることが浮き彫りとなった。そこで、校種ごとのニーズに応じた講義内容の充実や支援が必要ではないかと考えた。

本研究では、教育相談課の研修講座や校内研修等における「特別な配慮を必要とする児童生徒への対応」の講義内容の充実のために、小・中・高ごとに特別な配慮を必要とする児童生徒の実態について調査・分析し、子どもの特性や校種に応じた学校支援の在り方を明らかにしていくこととした。

II 研究目標

小・中・高ごとに特別な配慮を必要とする児童生徒の実態について調査・分析し、子どもの特性や校種に応じた講義内容を検討することで学校支援の在り方を明らかにする。

III 研究仮説

「特別な配慮を必要とする児童生徒への対応」について小・中・高の実態をアンケート調査・分析し、研修内容の方向性を探ることで、それぞれのニーズに応じた学校支援ができるであろう。

IV 研究の実際とその考察

1 教育相談課における学校支援の現状

(1) 平成20・21年度の研究

学校現場では、不登校児童生徒への対応、保護者への対応、特別な支援を必要とする児童生徒への対応等が増加しており、教師には様々な問題に対応する能力が求められている。しかしながら、個々の教師にそれらの問題に対応し得る十分な能力が備わっているとは言えないのが現状である。従って、それらの問題に対応するには、個々の教師の指導力を向上させることが不可欠であり、それを支援するには生徒指導に関する校内研修の充実が重要であると考えた。そこで、生徒指導に関する校内研修充実に資するために教育相談課では、「実践的な指導力向上に結びつく校内研修（生徒指導）への支援の在り方—学校現場のニーズに応じた校内研修への支援—」というテーマを設定し、効果的な支援の在り方を探る研究を行ってきた。

それまで学校から個別に依頼を受けて行ってきた、校内研修への講師派遣に対するニーズが高まってきたことから、平成20年度までの研究成果や講師派遣の実績を踏まえ、校内研修への講師派遣の際のガイドラインを設定し、それをWeb ページ上で公開して広く申し込みができるように改善を図った。また、アンケート調査等によって、講義テーマを学校現場のニーズに応じて精選した。その結果設定した講義テーマは「構成的グループエンカウンター」「ソーシャルスキルトレーニング」「Q-Uテスト」「いじめへの対応」「保護者への対応」「不登校への対応」「特別な配慮を必要とする児童生徒への対応」の七つとなった。平成21年度は、七つの講義テーマで行われた講義内容が学校のニーズに応じているかを検証するために、満足度や校内での活用状況について校内研修終了後にアンケートを実施した。その結果、満足度が高く概ね良好であったが、課題として校種ごとの講義内容の更なる精選や練り直しが必要であることが分かった。

(2) 平成22・23年度の研究

平成18年度は29件、平成19年度は34件だった校内研修への講師派遣の依頼数が、申込方法をWebページ上で公開したところ、大幅に増加した。平成20年度に七つの講義テーマを設定した後の平成21・22・23年度における講義テーマごとの依頼数を比較したのが表1である。特徴として、「特別な配慮を必要とする児童生徒への対応」への依頼数が大きく増加し、「保護者への対応」の依頼数も増加していること。また、人間関係を改善するための「ソーシャルスキルトレーニング」の依頼数が多いことがわかる。

表1 平成21～23年度の教育相談課における校内研修の講義テーマごとの依頼数

講義テーマ	21年度	22年度	23年度
構成的グループエンカウンター	4	6	8
ソーシャルスキルトレーニング	12	11	11
Q-Uテスト	15	12	9
いじめへの対応	0	3	3
保護者への対応	5	3	11
不登校への対応	4	3	8
特別な配慮を必要とする児童生徒への対応	8	14	21
計	48	52	71

また、校内研修への講師派遣の際、依頼校の担当者からの要望として、「保護者への対応」をテーマにしたいが、特別な配慮を必要とする児童生徒への対応も含め講義してほしいと依頼されることが多かった。その他、「ソーシャルスキルトレーニング」を要望し、特別な配慮を必要とする児童生徒のいる学級経営に生かしたいという声や、特別な配慮を必要とする児童生徒の「不登校への対応」について講義してほしいなど、特別な配慮を必要とする児童生徒への対応と関連していることが多いこともわかった。このような「特別な配慮を必要とする児童生徒への対応」の講義テーマへの依頼数の増加や、依頼校担当者とのやりとりから、学校現場では、特別な配慮を必要とする児童生徒への対応に苦慮しているのではないかと推測された。このことから、より詳細なニーズに応じた校内研修や講座の構築の必要性が明らかになった。

2 研究の内容

(1) 指導主事による教師の「困り感」の聞き取り調査

指導主事が校内研修の講師として出向いた時に、「特別な配慮を必要とする児童生徒への対応」や生徒指導、学級経営、授業等で、担任や生徒指導担当教諭、養護教諭等がどのような「困り感」をもっているか

聞き取り調査をする。

(2) 実態調査質問紙の作成と実施

実態調査質問紙を作成し、平成23年度教育相談課担当の研修講座受講者にアンケート調査をする。

(3) ニーズに応じた講座の構築や校内研修における講義内容の精選

調査によって明らかになった小・中・高の実態を分析し、校種ごとや共通する課題を把握し、よりニーズに応じた講座の構築や校内研修における講義内容の精選に生かす。

表2 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する実態調査」(文部科学省 2002)

学習面か行動面で著しい困難を示す	6.3%
学習面で著しい困難を示す	4.5%
行動面で著しい困難を示す	2.9%
学習面と行動面でともに著しい困難を示す	1.2%

3 先行調査から

文部科学省は平成14年10月に、「通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する実態調査」の結果を発表した(表2)。その結果によると、「学習面で著しい困難を示す」児童生徒は4.5%、「行動面で著しい困難を示す」

児童生徒は2.9%、「学習面と行動面でともに著しい困難を示す」児童生徒は1.2%となっている。そして、「学習面か行動面で著しい困難を示す」児童生徒は6.3%であった。これは、学習障害、注意欠陥/多動性障害、高機能自閉症等、通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合であるとしている。また、青森県の現状については、青森県教育委員会が平成15年に独立行政法人国立特殊教育総合研究所との共同調査で、「県内小学校・中学校の通常の学級に在籍する児童生徒の約3%に特別な教育的支援が必要である」との結果を発表している。しかし、校内研修への講師派遣における「特別な配慮を必要とする児童生徒への対応」のテーマへの依頼数の増加等からみて、発達の障害はないものの、生徒指導や学級経営、教科の授業において「特別な配慮」を必要としている児童生徒の割合はもっと多いのではないかと推測される。

4 先行研究から

青森県総合学校教育センター特別支援教育課で、平成16年度に「LDやADHD等の軽度発達障害のある幼児児童生徒への支援の在り方に関する研究—センターからの支援の実践を通して—」の研究を行っているがその中で、幼・小・中の教師に「現在その幼児児童生徒への対応で困っていることは何ですか。具体的に記入ください」という質問調査を行っている。

以下は、その調査における主な回答である。

(1) 行動面への対応

- ・テンションが高くなると周りが見えなくなって乱暴な行動に出たりする。親がどこまで理解できているのかわからない。
- ・注意をすると怒ったり、教師を叩いたりするのであまり指導ができない。
- ・対象となる児童が複数名、各学年にちらばっていることや不意の言動が多いため、一定の教育的な対応がとりづらい。
- ・感情のコントロールができなくなってしまう時があり教室を飛び出してしまう。
- ・意味もなく教室を歩き回ることが多い。
- ・周辺児童は、何となく理解してきて、一生懸命支援をしようとしている。また、本児や教師に対する批判はなくなってきたが、その周辺児童に内面のストレスはないかという心配がある。
- ・気に入った友だちにしつこくついて歩き、相手が嫌がってもなお構ってしまい嫌われてしまう。

(2) いじめを危惧

- ・以前よりはだいぶ減ったが、集中力が足りないため授業時の校内や教室内の徘徊が見られる。
- ・身の回りの整理整頓が全くできないので、机やロッカーの中はもちろん、机上や床はいつもものであふれていて乱雑であるが、本人は全く気にしていない。
- ・キレやすいため先生や友だちに注意を受け、納得できないことに直面すると、すぐ乱暴をはたらく。
- ・手洗いや歯磨き、食事のマナー等の習慣が身に付いていなかったり、身近にあるものを手当たり次第口に入れたり、口の周りがいつもよだれだらけだったりする。
- ・成長に従い他児から排斥される日が来ることも危惧される。

(3) 不登校を危惧

- ・登校が不規則である。

以上の調査から、配慮を必要とする児童生徒の具体的な行動とその対応に苦慮している教師の姿が浮き彫りとなった。また、保護者への対応、校内指導体制の充実、感情のコントロールができない子どもへの対応、周辺児童への対応、いじめへの対応、不登校への対応等、特別な配慮を必要とする児童生徒への対応は他の様々な教育的課題とも関連していることも明らかとなった。

5 平成23年度校内研修時の聞き取り調査から () 内は校種

(1) 「困り感」

ア 児童生徒の実態から

- ・カッとして教室を抜け出したとき、担任一人では対応できず、困っている。(小)
- ・注意すると口答えや反抗をしてくるので、自分もカッとなってしまう。(中)
- ・友だちとのトラブル等、人間関係から不登校となった。(中・高)
- ・基礎学力が定着していない。(中・高)
- ・作業にミスが多い。(高)
- ・話や説明が聞けない。(高)

イ 保護者との対応で

- ・保護者と協力して指導したいのだが、保護者の理解が得られない。(小・中)
- ・医療機関に照会し、子どもの実態をより正確に知りたいのだが、保護者が納得しない。(小・中)

ウ 関係機関の情報不足から

- ・高機能自閉症と診断された子の支援の相談を受け付ける機関がわからない。(小)
- ・近くの医療機関、相談機関の情報が不足している。(小・中・高)

エ 校内指導体制に対して

- ・校内指導体制はできているが効果的に機能していない。(小・中)
- ・自分の力の限界を感じるが、周りの先生に迷惑をかけられない。孤立感がある。(小)
- ・子どもがなかなか良くならず、自分には力量がないのではないかと不安になる。(小)

オ 学級経営から

- ・どうしても配慮を必要とする子へ目が行ってしまう。他の子の状態が心配。(小・中)
- ・特定の子だけ特別扱いはできないのではないかと。周りの子への影響が気になる。(小・中)

(2) 結果と考察

聞き取り調査から多かった回答をまとめると、以下の三つに集約される。

- ・小学校では特別な配慮を必要とする児童生徒への対応で、教師には孤立感があった。
- ・校内指導体制が効果的に機能していない。
- ・小・中・高とも地域の関係機関との連携について情報を得たいと考えている。

学校現場の傾向として、小学校では、担任と児童がほぼ1日中関わるため、担任が責任をすべて負う形になり、指導しても児童の状態の変化がなかなか見られないことで、自分の力量の限界を感じたり、周りの子への影響を特に心配したりしていること。また、小・中・高とも指導のための適切な相談機関の情報不足や、「困り感」のある教師を支える校内指導体制が効果的に機能していないため、教師が孤立感をもっていることなどが分かった。

6 実態調査質問紙によるアンケート調査から

(1) 実態調査質問紙の作成

青森県総合学校教育センター特別支援教育課で、以下を参考に作成した「気づきのためのチェックリスト」を基に本研究の目的に合わせて構成した。

【小・中学校用】

「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する実態調査」2002 文部科学省

【高等学校用】

「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する実態調査」2002 文部科学省

「ADHD RS-IV」 1998

「自閉症スペクトラム指数(AQ)日本語版」 2003

(2) 調査対象者

平成23年度に、教育相談課が担当した研修講座を受講した教員を対象とし、一部記入漏れのあったものを除いた275名（小学校114名，中学校90名，高等学校71名）を有効回答者とした。

(3) 調査項目

実態調査質問紙では、学習面の「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」、行動面の「不注意」「多動性」「衝動性」と、人間関係面の「こだわり」「コミュニケーション」「対人関係」の三つの面から生徒指導、学級経営、授業等で感じている「困り感」について4件法（0＝全く気にならない，1＝あまり気にならない，2＝少し気になる，3＝とても気になる）でアンケート調査した(表3)。

表3 実態調査質問紙によるアンケート調査内容

	【聞く】	全く 気にならない	あまり 気にならない	少し 気になる	とても 気になる
1	聞き違いがある（「知った」を「行った」と聞き違える）	0	1	2	3
2	個別に言われると聞き取れるが、集団では難しい	0	1	2	3
3	話し合いが難しい（話し合いの流れが理解できず、ついていけない）	0	1	2	3
	【話す】	全く 気にならない	あまり 気にならない	少し 気になる	とても 気になる
4	適切な速さで話すことが難しい（たどたどしく話す。とても早口である。など）	0	1	2	3
5	単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をする	0	1	2	3
6	内容をわかりやすく伝えることが難しい	0	1	2	3
	【読む】	全く 気にならない	あまり 気にならない	少し 気になる	とても 気になる
7	文中の語句や行を抜かしたり、また繰り返し読みたりする	0	1	2	3
8	音読が遅い	0	1	2	3
9	勝手読みがある（「いきました」を「いました」と読むなど）	0	1	2	3
	【書く】	全く 気にならない	あまり 気にならない	少し 気になる	とても 気になる
10	読みにくい字を書く（字の形や大きさが整っていない。まっすぐ書けない）	0	1	2	3
11	漢字の細かい部分を書き間違える	0	1	2	3
12	限られた量の作文や決まったパターンの文章しか書けない	0	1	2	3
	【計算する】	全く 気にならない	あまり 気にならない	少し 気になる	とても 気になる
13	学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい（三千四十七を300047と書く。分母の大きい方が分数の値として大きいと思っている）	0	1	2	3
14	計算をするのにとても時間がかかる	0	1	2	3
15	答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい（四則混合の計算。2つの立式を必要とする計算等）	0	1	2	3
	【推論する】	全く 気にならない	あまり 気にならない	少し 気になる	とても 気になる
16	自分との因果関係を理解することが難しい	0	1	2	3
17	目的に沿って行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい	0	1	2	3
18	早合点や、飛躍した考えをする	0	1	2	3
	〈「不注意」、「多動性—衝動性」〉	全く 気にならない	あまり 気にならない	少し 気になる	とても 気になる
19	学校での勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする	0	1	2	3
20	手足をそわそわ動かしたり、着席していても、もじもじしたりする	0	1	2	3
21	授業中や座っているべき時に席を離れてしまう	0	1	2	3
22	きちんとしていなければならない時に過度に走り回ったりよじ登ったりする	0	1	2	3
23	指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げない	0	1	2	3
24	学習課題や活動を順序立てて行うことが難しい	0	1	2	3
25	集中して努力を続けなければならない課題（学校の勉強や宿題など）を避ける	0	1	2	3
26	過度にしゃべる	0	1	2	3
27	気が散りやすい	0	1	2	3
28	日々の活動で忘れっぽさが目立つ	0	1	2	3
29	他の人がしていることをさえぎったり、じゃましたりする	0	1	2	3

	〈対人関係やこだわり等〉					全く 気にならない	あまり 気にならない	少し 気になる	とても 気になる
30	大人びている。ませている					0	1	2	3
31	他の子どもは興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている					0	1	2	3
32	含みのある言葉や嫌みを言われても分からず、言葉通りに受け止めていることがある					0	1	2	3
33	会話の仕方が形式的であり、抑揚がなく話したり、間合いがとれなかったりすることがある					0	1	2	3
34	誰かに何かを伝える目的がなくとも、場面に関係なく声を出す（例：唇をならす、咳払い、喉を鳴らす、叫ぶ）					0	1	2	3
35	とても得意なことがある一方で、極端に不得意なものがある					0	1	2	3
36	いろいろなことを話すが、そのときの場面や相手の感情や立場を理解しない					0	1	2	3
37	共感性が乏しい					0	1	2	3
38	周りの人が迷惑するようなことも、遠慮しないで言うてしまう					0	1	2	3
39	友だちと仲良くしたいという気持ちはあるが、友だち関係をうまく築けない					0	1	2	3
40	友だちのそばにはいるが、一人で遊んでいる					0	1	2	3
41	仲のよい友だちがいない					0	1	2	3
42	常識が乏しい					0	1	2	3
43	球技やゲームをする時、仲間と協力することに考えが及ばない					0	1	2	3
44	動作やジェスチャーが不器用で、ぎこちないことがある					0	1	2	3
45	意図的ではなく、顔や体を動かすことがある					0	1	2	3
46	ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることもある					0	1	2	3
47	特定の物に執着がある					0	1	2	3
48	他の子どもたちから、いじめられることがある					0	1	2	3
49	独特な表情をしていることがある					0	1	2	3
50	独特な姿勢をしていることがある					0	1	2	3

(4) 結果と考察

各項目の調査結果については、それぞれの平均値が1.5以上であった場合、教師の「困り感」があると推測した。

ア 学習面

表4 学習面での教師の指導上の「困り感」の平均及び標準偏差（*N*=275）

	聞く		話す		読む		書く		計算する		推論する	
	平均	SD										
小学校	1.82	0.75	1.91	0.77	1.83	0.80	2.17	0.75	2.01	0.85	2.05	0.75
中学校	1.65	0.69	1.61	0.78	1.30	0.79	1.90	0.84	1.74	0.86	1.86	0.69
高等学校(普通)	1.42	0.87	1.33	0.68	0.89	0.74	1.19	0.62	1.11	0.81	1.53	0.67
高等学校(専門)	1.09	0.84	1.19	0.96	0.83	0.81	1.24	0.98	0.73	0.88	1.45	0.98

小学校では、「聞く」(1.82)、「話す」(1.91)「読む」(1.83)、「書く」(2.17)、「計算する」(2.01)、「推論する」(2.05)とすべての項目で「困り感」があると推測され、特に「書く」と「計算する」、「推論する」では強い「困り感」をもっていると考えられる。中学校では、「聞く」(1.65)、「話す」(1.61)、「書く」(1.90)、「計算する」(1.74)、「推論する」(1.86)に「困り感」をもっていると思われ、高等学校普通科系では、「推論する」(1.53)に「困り感」があると考えられる。小・中・高ごとに、学習面の指導上の「困り感」の傾向を比較すると、「推論する」において各校種とも「困り感」が強く、さらに「書く」においても「困り感」が強いことが推測された（表4、図1）。

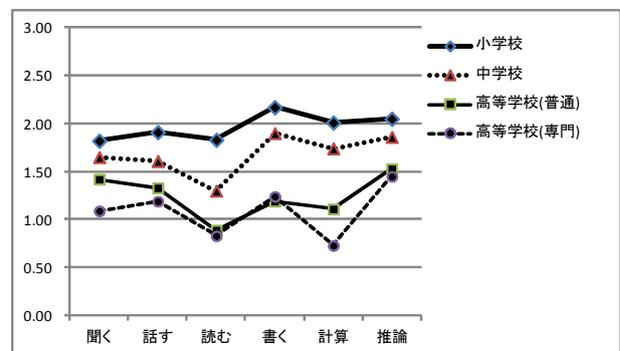


図1 小・中・高ごとの学習面の指導上の「困り感」

イ 行動面

表5 行動面での教師の指導上の「困り感」の平均・標準偏差 (N=275)

	不注意		多動性		衝動性	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD
小学校	2.00	0.70	1.60	0.92	1.67	1.11
中学校	2.04	0.58	1.24	0.74	1.52	1.10
高等学校(普通)	1.75	0.57	1.67	0.87	1.13	0.75
高等学校(専門)	1.66	0.72	1.25	0.95	0.98	0.96

小学校では、「不注意」(2.00)、「多動性」(1.60)、「衝動性」(1.67)とすべての項目で「困り感」があると推測された。特に「不注意」では強い「困り感」があるとみられ、中学校では、「不注意」(2.04)と「衝動性」(1.52)に「困り感」があると考えられる。特に、「不注意」では強い「困り感」があり、高等学校(普通)では、「不注意」(1.75)と「多動性」(1.67)に、高等学校(専門)では、「不注意」(1.66)に「困り感」があることが窺われる。小・中・高ごとに行動面での指導上の「困り感」を比較すると、「不注意」での「困り感」が共通していると推測された(表5, 図2)。

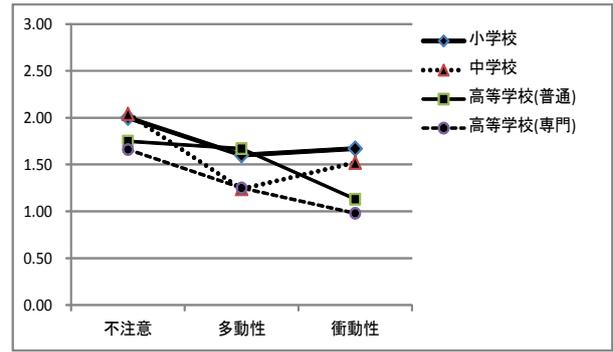


図2 小・中・高ごとの行動面の指導上の「困り感」

ウ 人間関係面

表6 人間関係面での教師の指導上の「困り感」の平均・標準偏差 (N=275)

	こだわり		コミュニケーション		対人関係	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD
小学校	1.30	0.81	1.36	0.79	1.77	0.77
中学校	1.44	0.76	1.41	0.75	1.84	0.69
高等学校(普通)	0.94	0.76	1.31	0.77	1.25	0.79
高等学校(専門)	0.97	0.97	1.05	0.88	1.22	0.84

各校種とも「困り感」はあまり強くないが、小学校で、「対人関係」(1.77)に「困り感」があると考えられ、中学校でも「対人関係」(1.84)に「困り感」があることが予想された。小・中・高ごとに人間関係面での指導上の「困り感」を比較すると、小・中学校ではともに「対人関係」での「困り感」があると推測された(表6, 図3)。

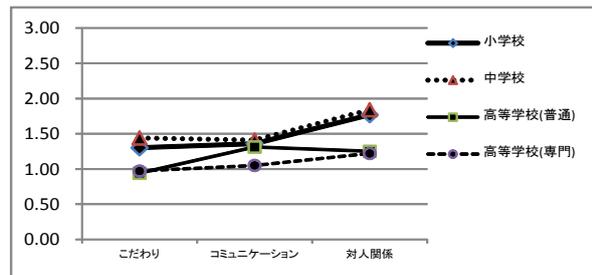


図3 小・中・高ごとの人間関係面の指導上の「困り感」

エ 小学校の男女別教師のもつ「困り感」の比較

表7 小学校の男女別教師のもつ「困り感」の平均値及び標準偏差

	男性(N=41)		女性(N=73)		t 値	
	平均	SD	平均	SD		
学習面	聞く	1.72	0.76	1.87	0.74	1.08
	話す	1.78	0.74	1.99	0.78	1.37
	読む	1.54	0.84	1.99	0.74	2.92*
	書く	2.06	0.67	2.23	0.78	1.18
	計算する	1.98	0.86	2.03	0.85	0.31
	推論する	1.89	0.84	2.15	0.68	1.80
行動面	不注意	1.85	0.77	2.09	0.66	1.79
	多動性	1.32	0.92	1.76	0.88	2.50*
	衝動性	1.34	1.13	1.85	1.06	2.39*
人間関係面	こだわり	1.13	0.77	1.39	0.81	1.68
	対人関係	1.28	0.67	1.40	0.85	0.76
	対人関係	1.63	0.76	1.86	0.67	1.67

*p<.05

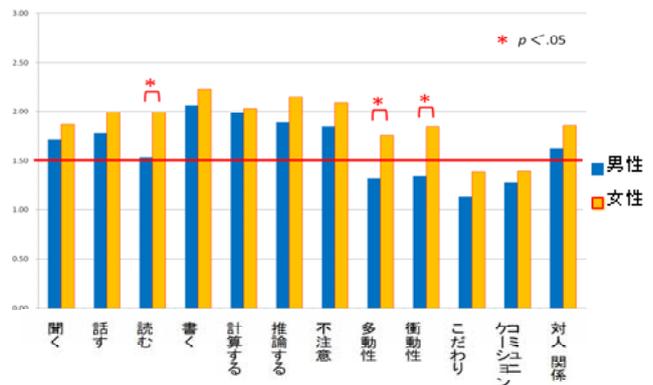


図4 小学校の男女別教師のもつ「困り感」の比較

小学校での聞き取り調査において、男女によって教師の指導上の「困り感」に違いが感じられたことから、男女間で比較することとした。

その結果、学習面の「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」、行動面の「不注意」「多動性」「衝動性」、人間関係面の「こだわり」「コミュニケーション」「対人関係」のすべての項目において、女性教師の「困り感」が男性教師より強いことが窺われる。

t 検定を行った結果、特に「読む」($t(112)=2.92$)、「多動性」($t(112)=2.50$)、「衝動性」($t(112)=2.39$)においては男女間に有意差がみられ、女性教師の方が男性教師よりも強かった。また、有意差はなかったが、「書く」「計算する」「推論する」「不注意」においても、女性教師の平均値が(2.00)を超えており、強い「困り感」をもっていることも予想された。(表7, 図4)。

オ 中学校男女別教師のもつ「困り感」の比較

表8 中学校の男女別教師のもつ「困り感」の

	平均・標準偏差					
	男性(N=53)		女性(N=37)		t 値	
	平均	SD	平均	SD		
学習面	聞く	1.53	0.61	1.82	0.76	1.97
	話す	1.58	0.76	1.67	0.82	0.53
	読む	1.15	0.71	1.51	0.86	2.18*
	書く	1.71	0.84	2.16	0.78	2.58*
	計算する	1.55	0.90	2.00	0.74	2.49*
	推論する	1.71	0.69	2.07	0.65	2.46*
行動面	不注意	1.97	0.58	2.13	0.57	1.25
	多動性	1.30	0.72	1.16	0.77	0.85
	衝動性	1.53	0.99	1.51	1.26	0.06
人間関係面	こだわり	1.48	0.74	1.39	0.77	0.59
	コミュニケーション	1.33	0.71	1.53	0.81	1.23
	対人関係	1.74	0.65	1.99	0.72	1.74

* $p<0.05$

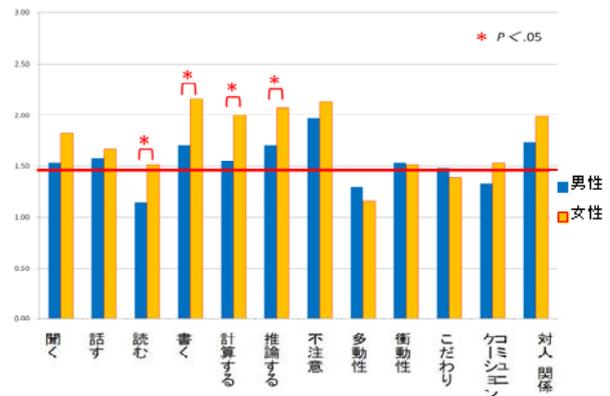


図5 中学校の男女別教師のもつ「困り感」の比較

小学校同様、中学校においても男女によって「困り感」に違いが感じられたことから、男女間で比較することとした。

平均値を比較すると、行動面の「多動性」「衝動性」、人間関係面の「こだわり」で男性教師の「困り感」が女性教師より強く、学習面の「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」、行動面の「不注意」、人間関係面の「コミュニケーション」「対人関係」では、女性教師の「困り感」が強かった。 t 検定を行った結果、特に、「読む」($t(88)=2.18$)、「書く」($t(88)=2.58$)、「計算する」($t(88)=2.49$)、「推論する」($t(88)=2.46$)においては男女間に有意差がみられた。中学校では特別な配慮を必要とする児童生徒に対する指導に関して、男女間の「困り感」の違いが浮き彫りになったと類推される(表8, 図5)。

カ 高等学校学科別教師のもつ「困り感」の比較

表9 高等学校の学科別教師のもつ「困り感」の

	平均・標準偏差					
	普通(N=44)		専門(N=27)		t 値	
	平均	SD	平均	SD		
学習面	聞く	1.42	0.87	1.09	0.84	1.58
	話す	1.33	0.68	1.19	0.96	0.68
	読む	0.89	0.74	0.83	0.81	0.33
	書く	1.19	0.62	1.24	0.98	0.27
	計算する	1.11	0.81	0.73	0.88	1.80
	推論する	1.53	0.67	1.45	0.98	0.39
行動面	不注意	1.75	0.57	1.66	0.72	0.54
	多動性	1.67	0.87	1.25	0.95	1.86
	衝動性	1.13	0.75	0.98	0.96	0.70
人間関係面	こだわり	0.94	0.76	0.97	0.97	0.17
	コミュニケーション	1.31	0.77	1.05	0.88	1.28
	対人関係	1.25	0.79	1.22	0.84	0.12

* $p<0.05$

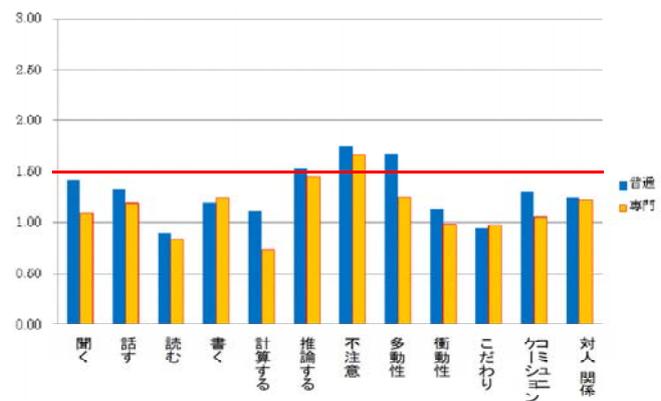


図6 高等学校の学科別教師のもつ「困り感」の比較

高等学校での聞き取り調査において、普通科と専門学科では、教師の指導上の「困り感」が違ったことから、学科別に教師の「困り感」を比較することとした。学習面の「書く」と人間関係面の「こだわり」では、専門学科の教師の「困り感」が普通科の教師より強く、学習面の「聞く」「話す」「読む」「計算する」「推論する」、行動面の「不注意」「多動性」「衝動性」、人間関係面の「コミュニケーション」「対人関係」では、普通科の教師の「困り感」が専門学科の教師より強いことがうかがわれるが、 t 検定による有意差はみられなかった（表9、図6）。

V 研究のまとめ

本研究では、「特別な配慮を必要とする児童生徒への対応」の講義内容の充実のために、小・中・高ごとの特別な配慮を必要とする児童生徒の実態について、聞き取り調査やアンケート調査を実施し分析を行った。その結果、児童生徒の実態に応じた対応や指導における教師の「困り感」を把握できたことで、特別な配慮を必要とする児童生徒へ対応するための学校支援の在り方が明らかになった。

1 小学校における教師の指導上の「困り感」

- (1) 特別な配慮を必要とする児童生徒への対応等で、教師は孤立感があつた。
- (2) 学習面では、すべての項目で「困り感」があり、特に「書く」「計算する」「推論する」では強い「困り感」があると推測された。
- (3) 行動面では、「不注意」「多動性」「衝動性」に「困り感」が強いと推測された。
- (4) 人間関係面では、「対人関係」で「困り感」があると推測された。
- (5) 男性教師と女性教師を比較すると、すべての項目で女性教師が男性教師より強い「困り感」があると思われ、「読む」「多動性」「衝動性」においては、有意差がみられた。

2 中学校における教師の指導上の「困り感」

- (1) 学習面では、「聞く」「話す」「書く」「計算する」「推論する」で「困り感」があると推測された。
- (2) 行動面では、「不注意」「衝動性」に「困り感」があり、特に「不注意」の「困り感」が強いと思われる。
- (3) 男性教師と女性教師を比較すると、行動面の「多動性」「衝動性」、人間関係面の「こだわり」で男性教師の「困り感」が女性教師より強く、それ以外の項目は、すべて女性教師が男性教師より強い「困り感」があると思われる。特に、「読む」「書く」「計算する」「推論する」に対する「困り感」では、有意差がみられた。

3 高等学校における教師の指導上の「困り感」

- (1) 学習面の「書く」と人間関係面の「こだわり」で専門学科の「困り感」普通科に比べて強く、それ以外の項目は普通科の「困り感」が強かった。
- (2) 普通科と専門学科の比較では、有意差はみられなかった。

4 小・中・高で共通する教師の指導上の「困り感」

- (1) 校内指導体制が効果的に機能していない。
- (2) 地域の関係機関等の情報や連携の方法がわからない。

5 今後の学校支援の在り方

今後、校内研修における「特別な配慮を必要とする児童生徒への対応」の講義の際、以下の3点について、内容に検討を加えて行く必要があることが明らかになった。

- (1) 調査によって明らかになった校種別の実態やニーズに応じた講義内容を構築する。
- (2) 特別支援教育コーディネーター等を中心とした校内指導体制の充実を支援をする。
- (3) 他機関についての情報や連携の方法に関する内容を伝達する。

VI 本研究における課題

本研究においては、青森県の各校種における特別な配慮を必要とする児童生徒を指導する教師の「困り感」を把握できたことで、学校支援の在り方が明らかになった。しかし、聞き取り調査の際、様々な指導方法を用いても、なかなか状況が良くならないという切実な声も複数あった。その背景の一つには、特別な配慮を必要とする児童生徒の教育的ニーズが、一人一人異なることが挙げられる。このことを踏まえ、今後は、特別支援教育課とも連携し、現場におけるより詳細な教育的ニーズについて調査研究を進め、きめ細かな支援を試みる必要がある。また、本研究で明らかになった男性教師と女性教師間での「困り感」の違いについても調査研究を進め、今後の研修講座や校内研修等による学校支援に役立てる必要があると考える。

<引用文献>

文部科学省 2010 「生徒指導提要」 まえがき

伊藤清治他 2005 「LDやADHD等の軽度発達障害のある幼児児童生徒への支援の在り方に関する研究－センターからの支援の実践を通して－」『青森県総合学校教育センター研究紀要 2005』, pp. 6-7

三上純子他 2010 「実践的な指導力向上に結びつく校内研修（生徒指導）への支援の在り方－学校現場のニーズに応じた校内研修への支援－」『青森県総合学校教育センター研究紀要 2010』, p. 30

<参考文献>

尾崎洋一郎他 2009 『発達障害とその周辺の子どもたち』 同成社

河村茂雄他 2005 『シリーズ 教室で行う特別支援教育 1 個々がポイント 学級担任の特別支援教育 個別支援と一斉指導を一体化する学級経営』 図書文化

齊藤万比古他 2009 『発達障害が引き起こす二次障害へのケアとサポート』 学習研究社