

琉球大学学術リポジトリ

通常学級に在籍する発達障害のある児童への教育的支援のあり方に関する調査研究

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター 公開日: 2016-07-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 上里, 詩織, 玉城, 晃, 神園, 幸郎, Uezato, Shiori, Tamashiro, Ko, Kamizono, Sachiro メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/34346

通常学級に在籍する発達障害のある児童への 教育的支援のあり方に関する調査研究

上里 詩織 玉城 晃¹ 神園 幸郎²

Educational Supports to Children with Developmental Disorders to be Enrolled in Regular Classes

Shiori UEZATO Ko TAMASHIRO Sachiro KAMIZONO

要 約

本研究では、小学校の通常の学級における授業で取り扱う学習内容が発達障害児の問題行動と関連する可能性について、教員に対する質問紙調査を行った。その結果、教科学習に起因する問題行動について、多くの事例が集積された。これらの事例の検討から、通常の学級を担当する教師は、授業において教科書の表現や指導内容を児童の実態に即して補完し、個々の認知のズレによって理解に差が生じないように、必要に応じて教育的な配慮をすべきであることが指摘された。また、発達障害児の指導上困難を感じる教科、指導上配慮している点について、教員が負担を感じる側面を明らかにした。さらに、発達障害のある児童の指導・支援体制として、特別支援教育コーディネーターの機能や特別支援学校のセンター的役割などの支援体制の実態を明らかにし、普通小学校における特別支援教育のあり方について展望した。

I はじめに

これまで少年非行や少年犯罪の原因は、彼らの成育歴や家庭環境、地域社会や交友関係などの要因に帰着しがちであった。しかし、近年の知的な発達の遅れを伴わない、新しい概念としての発達障害への関心の高まりから、発達障害と非行・犯罪との関連性が社会の耳目を集めている。

桑野 (2013) は高機能広汎性発達障害 (以下、HFPDD とする) 児における少年非行に及ぼす環境の危険因子の一つに学校における授業を取り上げ、指導内容や単元内容を HFPDD の障害特性に照らしてその妥当性や適切性を吟味した。問題行動を誘発する可能性のある危険因子として指導内容や教科書中の適切性を欠く表現について、その問題性の所在を検討した。その結果、例えば理科

の「燃焼の仕組み」や保健体育の「育ちゆく体とわたし」、その他の道徳や図工など HFPDD の障害特性から見て問題行動の促進因子となりうる内容や表現を指摘した。しかし、教科書自体の改編を求めることは現実的でない。教員は通常学級の指導において、教科書の表現や指導内容を児童の実態に即して補完し、個々の認知のズレによって理解に差が生じないように、必要に応じて教育的な配慮をすべきである。それは、子どもの確かな学力を保障するにとどまらず、教科学習内容があらゆる問題行動へ進展することを抑止する因子ともなると考えられる。

本研究では、小学校の通常の学級における授業で取り扱う指導内容が発達障害児の問題行動と関連する可能性について、教員に対する質問紙による意識調査を行った。また、発達障害児の指導上

1 沖縄県島尻郡与那原町立与那原中学校

2 琉球大学教育学部

困難を感じる教科、指導上配慮している点について、教員が負担を感じる側面を明らかにする。また、指導・支援体制として、特別支援教育コーディネーターの機能や特別支援学校のセンター的役割などの支援体制の実態を明らかにすることで、今後の普通小学校における特別支援教育のあり方について展望することを目的とする

II 方法

1. 調査方法

自作の質問紙による質問紙調査を行う。

2. 調査対象

沖縄県的那覇市、浦添市、宜野湾市、沖縄市の4市内の普通小学校のうち、学級数が19以上の小学校（計50校）に勤務する教員約1500人を対象とする。

本調査では、小学校の通常学級に在籍する発達障害児の教育的支援の現状を把握するにあたって、発達障害児が在籍している可能性の高い大規模校を調査対象とした。児童数が多い小学校が設置されている都市部の地域における、学級数が19以上の大規模な小学校を対象として調査を実施した。

3. 実施期間とアンケートの配布・回収

平成26年11月25日から平成26年12月末日までの期間において、筆頭著者が質問紙を各学校に配布し、それぞれ3~4週間後に回収する。

4. 質問項目：

1) フェイスシート項目

(1)回答者自身について（勤続年数、特別支援教育に関わる教員経験など8問）

(2)回答者が現在担当する学級について（特別な支援を受けている児童の有無等2問）

2) 質問項目

(1)学習内容に関連する発達障害児の問題行動について（教員の認識、事例の有無等4問）

(2)発達障害児に対する教育上の困難について（指導・支援する際の困難など3問）

(3)教科学習と問題行動とを関連づける発達障害特性について 1問

(4)発達障害児に対する支援について（学校全体での取り組みなど2問）

(5)その他（障害児との関わり経験、発達障害に関

する情報について4問）

5. 設問の設定理由

5-1. 教員の特別支援教育に係る専門性について

教員の特別支援教育に係る専門性を把握するために、特別支援学校教諭免許状の取得の有無と特別支援教育に係る勤務経験の有無について訊ねる質問項目を設定した。ここで「特別支援教育に係る勤務経験の有無」とは、特別支援学校及び特別支援学級、通級指導教室における勤務経験を指す。

5-2. 教科学習内容が問題行動へ結び付く可能性について

設問(1)では、発達障害特性が教科の学習内容と関連し合い問題行動へ結び付く可能性について訊ねた。設問(1)は、予備調査の結果をもとに新たに設定したものである。

予備調査は、試作した質問紙を用いて現職の教員6名を対象に行った。試作した質問紙は、「教科学習に起因する問題行動」を指導した事例の有無やその事例で実際に起きた問題行動やそれに対する教員の対応など、「教科学習に起因する問題行動」の詳細についての設問を中心に制作した。しかし、予備調査の結果「教科学習に起因する問題行動」についての事例の有無について、「ない」、「わからない」と回答した者がそれぞれ2名、残りは無回答であった。そのため、質問紙の第一の目的としていた「教科学習に起因する問題行動」について指導した事例を収集することができなかった。その理由として①「教科学習に起因する問題行動」について回答者が理解するのが困難だった、②「教科学習に起因する問題行動」について指導した事例数が少ない、以上の2点が原因として考えられた。そこで理由①への対応として、「教科学習に起因する問題行動」についてのイメージや説明（図1参照）を加えた。理由②への対応として、「教科学習に起因する問題行動」について指導した事例の回答欄を減らし、新たに教科の学習内容が問題行動に結び付く可能性の有無について教員の意識を問う質問項目を設けた。

5-3. 校内支援体制について

設問9では、発達障害児に対する支援として学校における取り組みについて訊ねる項目を設定した。小学校における発達障害児に対する支援の実態を把握する項目として、特に個別の指導計画、特別支援教育コーディネーター、特別支援学校のセンター的機能の活用の項目についての設定理由を以下に述べる。

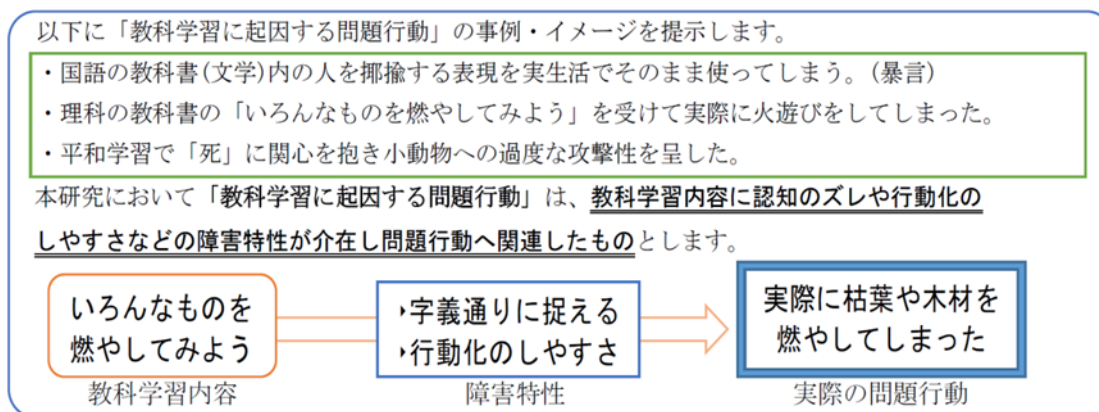


図1 教科学習に起因する問題行動の事例・イメージ

5-3-1. 個別の指導計画

平成16年1月に文部科学省より公表された「小・中学校におけるLD(学習障害), ADHD(注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」において、「個別の指導計画」は、「児童生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導が行えるよう、学校における教育課程や指導計画、当該児童生徒の個別の教育支援計画等を踏まえて、より具体的に児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法等を盛り込んだもの」としている。そして小・中学校におけるLD, ADHD, 高機能自閉症の児童生徒についても、必要に応じて作成することが望まれるとしていることから、個別の指導計画についての項目を設定した。

5-3-2. 特別支援教育コーディネーター

平成16年1月に文部科学省より公表された「小・中学校におけるLD(学習障害), ADHD(注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」では特別支援教育コーディネーターについて、「小・中学校又は盲・聾・養護学校において関係機関との連携協力の体制整備を図るために、各学校において、障害のある児童生徒の発達や障害全般に関する一般的な知識及びカウンセリングマインドを有する学校内及び関係機関や保護者との連絡調整役としてのコーディネーター的な役割を担う者」として提言されている。このことから、発達障害児に対する支援の実態を把握する項目の一つとして、特別支援教育コーディネーターとの連携についての項目を設定した。

5-3-3. 特別支援学校のセンター的機能

平成17年12月8日、中央教育審議会から「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)が文部科学大臣に答申された。その中で「特に、小・中学校に在籍する障害のある児童生徒について、通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒を含め、その教育的ニーズに応じた適切な教育を提供していくためには、特別支援学校(仮称)が、教育上の高い専門性を生かしながら地域の小・中学校を積極的に支援していくことが求められる」としている。そこで、小学校における発達障害児に対する支援の実態を把握する項目の一つとして、特別支援学校のセンター的機能の活用について問う項目を設定した。

5-4. その他

設問12では、発達障害に関する専門性を高めるために、実際に行っている取り組みについて訊ねた。また、設問13では今後、発達障害についてどのような情報を求めるかを訊ねた。これらの設問は、教員の発達障害理解について訊ねるために設定した。

III 結果・考察

1 回収結果

対象とした50校に勤務する1,476名の教員のうち質問紙を回収できたのは、42校の496名(33.60%)であった。

2. フェイスシート項目

2-1 性別・年齢

質問紙を回収できた496名の内、男性は127

名(25.76%)、女性は366名(74.24%)で、女性の教員が全体の約7割を占める結果となった。本調査では、本務教員に加えて臨時的任用教諭(非常勤講師)も含まれる。平成26年度に沖縄県企画部統計課が出した「学校基本調査報告書」によると、平成26年度の沖縄県における本務教員数は5,816人(男子1,841人、女子3,975人)で、女子教員の占める比率は68.3%である。「学校基本調査(基幹統計)」では、本務教員のみ調査結果だが、本調査の結果は「学校基本調査(基幹統計)」と近似の数値となった。そのため、回答者の男女比は沖縄県内の教員の男女比をそのまま表しているといえる。

また、年齢別にみると、20代が91名(18.50%)、30代が141名(28.66%)、40代が170名(34.55%)、50代が90名(18.29%)であった。30代、40代のいわゆる中堅クラスの年齢層の回答者が比較的多かった。文部科学省が行った「学校教員統計調査」の平成25年度(中間報告)によると、小学校教員の年齢構成では20代が15.3%、30代が21.8%、40代が24.9%、50代が36.0%であった。

2-2 取得免許

回答者が取得している学校種ごとの教員免許状についての設問(複数回答可)では、小学校教諭が480名(96.77%)、中学校教諭が152名(30.56%)、高等学校教諭が116名(23.39%)、特別支援学校教諭が54名(10.89%)、その他が29名(5.85%)であった。無回答者が8名であった。小学校教諭免許状の取得率が100%でないのは、無回答者がいることによる。

特別支援学校教諭免許状の保有率は低かった。また回答者のうち特別支援学級、及び通級指導教室の担任の特別支援学校教諭免許状の取得率は42.86%であった。全体の回答者と比べると比較的高い数値であるが、半数以上は特別支援学校教諭免許状を取得していない教員が担当している現状にあることがわかる。

2-3 特別支援教育経験の有無

特別支援教育に関わる教員経験の有無についての設問では、経験が有る教員は116名(24.17%)、経験が無い教員は364名(75.83%)であった。特別支援教育に関わる教員経験が有ると答えた回答者のうち、「特別支援学級及び、通級指導教室のみ」が80名(72.07%)で、過半数を占めた。

3. 教科学習内容が問題行動へ結び付く可能性

3-1. 可能性について

設問1では、発達障害特性が教科の学習内容と関連し合い問題行動へ結び付く可能性について訊ねた。その結果を図2に示す。可能性が「ある」、「どちらかというところ」と答えた回答者が計325名(67.02%)、「ない」、「どちらかというところ」と答えた回答者が計160名(32.99%)となり、発達障害特性が教科の学習内容と関連し合い問題行動へ結び付く可能性が「ある」と答えた回答者の方が多かった。無回答者は11名であった。「ある」、「どちらかというところ」と答えた回答者の合計は半数以上になったが、明確に「あると思う」と回答した人は19.18%にとどまっておろ、「どちらかというところと思う」というあいまいな回答の割合が高かった。教科学習内容が児童の障害特性と相俟って問題行動へ発展する可能性を明確に想定できにくいことによるのかもしれない。

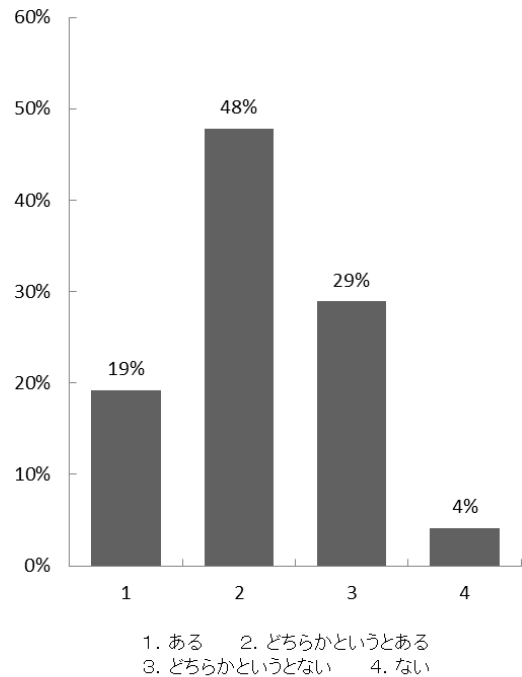


図2 教科学習内容が問題行動へ結び付く可能性について

3-2. 関連する教科

設問3では設問1で「ある」、「どちらかというところ」と答えた回答者に具体的にどの教科と関連性が高いと感じるか複数回答で訊ね、具体的な単元があれば自由記述で訊ねた。その結果を図3に示す。関連性が高い教科として、特に回答が多かったものは、「理科」176名(54.15%)で、次いで「図画工作」110名(33.85%)、「国語」103名(31.69%)、「体育」103名(31.69%)となった。

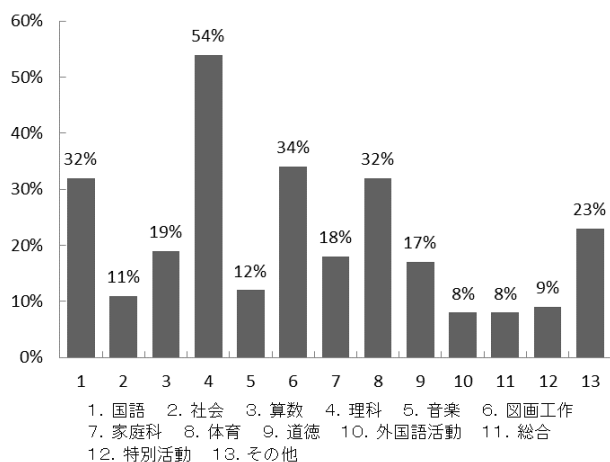


図3 関連する教科

3-2-1 理科について

理科は、授業で実験を行うことが多く、実験のなかには線香やアルコールランプの使用などで火を取り扱うことも多い。また児童にとって身近な物を使用した実験や授業を行うこともある。そのため発達障害児がその行動化のしやすさから、授業で学んだことを模倣して、それが結果的に火遊びなどに発展してしまう可能性も考えられる。桑野(2013)も、理科の「燃焼の仕組み」などは発達障害児に指導する際には十分注意が必要であると述べている。また設問4で回答者自身の教職経験のなかで、教科学習に起因する問題行動について指導した事例を訊ねた結果、「太陽の光を調べよう」という単元に関連して、「虫めがねを使ってペランダで紙を燃やした」という事例や、「太陽の動きと影」という単元に関連して、「虫めがねで枯葉を燃やす、こがす」という事例など、他にも虫めがねを使用して問題行動につながった事例があげられた。また、「ものの燃え方」という単元に関連して、「マッチを使ってトイレで紙を燃やしていた」という事例があげられ、桑野(2013)の指摘を支持するものになった。教員はこのような事例を実際に指導した経験や周囲から得た情報をもとに、教科学習内容と問題行動が関連する可能性について首肯したのではないかと考えられる。「理科」を回答した回答者のうち、自由記述をみると「太陽の光を調べよう(3年生)」など虫めがねの使用に関する記述や「ものの燃え方」等の火の取り扱いに関する記述が多くあげられ、事例と共通する単元が多く見受けられた。

3-2-2 図画工作について

図画工作では、授業ではさみやカッター、彫刻

刀などの刃物を取り扱うことが多い。刃物使用に関しては取扱いによっては重大な問題に発展する可能性もある。設問4の回答のなかにも、「飛び出すカード作り」という単元に関連して、「図工に使用するカッターやはさみ等でいろいろなものを切り刻んだ」という事例や、「版画」という単元に関連して、「はさみ、カッターでミミズを切り刻んだ」事例など、刃物類を使用して問題行動へ結び付く事例が多くあげられた。はさみやカッターなどは、授業以外にも日常的に使用する場面が多く、児童が手に入れることも容易であるため、教科学習内容に起因する問題行動としてはさみやカッターなどを使用する可能性は高いと考えられる。図画工作を回答した回答者のうち、自由記述でも「木版画」などの彫刻刀の使用について多くあげられた。そのほかにも、カッターやはさみの使用など、主に刃物の取り扱いについて多くあげられた。教員もその取扱いについては指導に注意が必要だという認識であると考えられる。

3-2-3 体育について

保健の授業では、成長に伴う身体の変化の様子などについて、イラスト等を使って授業を行う。発達障害児が身体のイラストを見て、身体のある限局した一部にこだわりをもち、他者に誤った方法で接触する可能性も考えられる。そういった保健の授業で取り扱う内容が、問題行動へ結び付く可能性について、教員も認識していることが考えられる。体育を回答した回答者のうち、自由記述では「保健」という回答が多く見受けられた。しかし、設問4の回答に、「体育での勝敗に苛立ち暴力をする」という事例や、「鉄棒の順番が守れず、使っている友達を押しつけて落とした」という事例など「教科学習内容に起因する問題行動」には当てはまらない事例がいくつかあげられた。このことから、体育を回答した回答者は必ずしも教科学習内容に起因する問題行動を正確にとらえていたわけではない可能性もあると考えられる。

3-2-4 国語について

国語では説明文や古典のほかに物語文が授業で取り扱われる。その際に物語文の中で登場人物が発した言葉について、物語の中での表現として認識できず、実生活などで誤った使い方をしてしまう可能性が考えられる。「国語」と回答した回答者のうち、自由記述では特に回答はなかったが、設問4の回答で、「国語の物語文」の単元に関連して、「国語の教科書内の表現を適切でない場で使ってしまう」という事例があげられた。教員は国語で取り扱う内容が問題行動に結び付く可能性

があると認識していると考えられる。しかし、同じく設問4の回答には「物語文」の単元に関連して、「物語の心情が理解できない」という事例や、「漢字」に関して困難を示す事例などもあげられており、体育と同様に国語においても、回答者は必ずしも教科学習内容に起因する問題行動を正確にとらえていたわけではない可能性もあると考えられる。

4. 発達障害児に対する指導上の困難

4-1 困難を感じる教科

教科の学習内容が発達障害児の問題行動に関連する可能性を踏まえ、指導上困難を感じる教科・領域について複数回答で訊ね、具体的な単元があれば自由記述で訊ねた。その結果を図4に示す。回答が多かったのは「国語」55名(11.09%)、「算数」47名(9.48%)、「図画工作」42名(8.47%)、「体育」42名(8.47%)であった。設問3で「理科」は最も多く回答があったが、設問4では「理科」33名(6.65%)であった。無回答は152名であった。

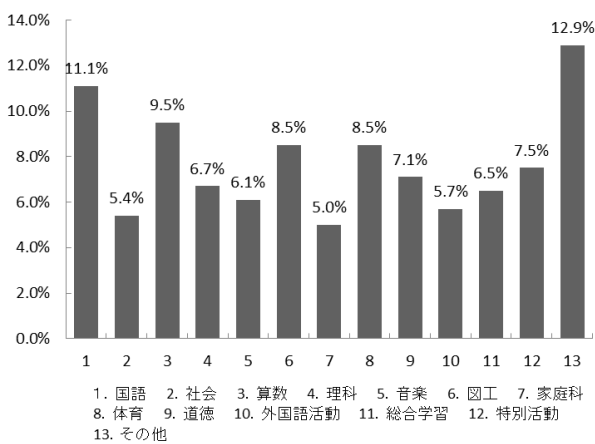


図4 困難を感じる教科

4-1-1 国語について

国語を回答した回答者のうち、自由記述では「登場人物の共感的理解に困難」、「人の気持ちをとらえにくい」といった他者感情の理解に関連する記述、「作文教材」、「感想を書いたり自分の考えを記述する」などの書く活動に関連する記述、「漢字」に関連する記述、「文章読解」に関連する記述が多くみられた。三川(2014)は物語を「読む」ことは、文字として書き記された情報を単純に受け取っているだけでは達成できない。現実世界の人間関係と同じように、あるいはそれ以上に、さまざまな人物に自分の意識を重ね合わせながら、人

の見えない心を感じたり、想像したりする必要があると述べている。国語の授業で取り扱う「物語文」では、他者感情の理解が不可欠となる。そのため、他者感情の理解に困難を示す児童にとっては「物語文」は特に困難を示すことは容易に理解できる。さらに、漢字や文章読解、作文などの困難も発達障害の障害特性と密接に関連していることがあるため、そうした指摘が多くなされたのであろう。

4-1-2 算数について

算数を回答した回答者のうち、自由記述では「文章問題」に関連する記述や、「計算」に関する記述、「図形」に関する記述がみられた。文章問題では言語理解の問題が関わってくる。笹森ら(2010)は文章問題や計算問題で問われていることがわからず問題を解くことができないため、基本的な言語理解と意味理解の能力が必要であると述べた。また図形について笹森(2010)らは、視覚認知に問題があると見たものを正確に捉えにくく、文字や図形の形が認識しにくいことや、文字や数字の見誤りや書き誤り、図形の見取りや作図などに困難が見られることが多くなると述べた。発達障害に由来する学習への困難が国語と算数の双方において登場人物の心情把握や文章や問題の意味理解、図形などの空間把握などの側面において多様に顕在化しており、その指導に教師も困難を感じていることがうかがえる。

また、学習の困難さから、周囲の友達にちょっかいを出したり、ふてくされたりするなどの行動面の問題についての記述もいくつかみられた。教員の児童への教科指導が追い付かず、児童が授業妨害のような行為に至っている場合も考えられる。

4-1-3 図工について

図画工作を回答した回答者のうち、自由記述では児童の不器用さに関連する記述がみられた。図画工作では、絵を描いたり何かを工作したりするなどの活動が多く、手先の不器用さを抱える発達障害児にとっては、毎回の授業に困難を感じることが考えられる。設問4の回答のなかの教科学習内容に起因する問題行動とは認められない事例のなかに、「木版画」の授業で「彫刻刀を使って机やものさし、うわばきの底などを削っている」という事例や、同じ「木版画」の授業で「彫刻刀を友達に向けた」などの事例があげられた。図画工作は作成した作品から子供の手先の器用さが顕著に表れる教科ともいえる。手先の不器用さを抱える発達障害児にとっては、授業の中で周囲

の子どもたちの作品と比較して自分の作品が「劣っている」と感じてしまうこともあるだろう。図画工作では作品を制作する活動がほとんどであるため、劣等感を感じてしまう機会も多いと思われる。そうすると、段々活動が嫌になるなどして、授業に参加しなくなったり、授業とは関係のない逸脱した行為に及んだり、友達とのトラブルを起こしたりしてしまった可能性も考えられる。

4-1-4 体育について

体育を回答した回答者のうち、自由記述では「ルールの理解の困難」や「ボール運動」、「集団行動」に関する記述がみられた。

4-1-5 理科について

理科は教科学習内容に起因する問題行動に関連する教科として、最も多くあげられた教科だが、指導上困難を感じる教科としては33名(6.65%)と低い数値であった。理科は、高学年になると理科の専科の教員が指導するため、通常の学級の担任はそもそも理科を指導することが少ないため、「指導に困難を感じる」と回答した人が少ないのではないかと考えた。「理科」を回答した人の担当学年の内訳をみると、第3学年が18名(28.13%)と最も高く、次いで第4学年(23.44%)であった。

4-1-6 無回答について

これまで指導上の困難を感じる教科について、特に回答が多い教科について述べてきたが、この設問の無回答は152名(30.65%)である。この設問では複数回答で回答を求めたが、選択肢の中には「指導上困難を感じない」という選択肢はなかったため、指導上困難を感じない場合は無回答となる。よって3割近くの回答者が通常の学級における発達障害児の教科指導において困難を感じていないということがわかった。これは、設問6で発達障害児を指導・支援する際の困難について複数回答で訊ねた結果、「学習に極端な遅れがあり、指導が困難になっている(学習面)」と回答した人は220名(44.35%)と他の選択肢と比べそれほど高くないことから、発達障害児が教科学習に困難を示していないことがわかる。

4-2 困難を感じる側面

設問6では発達障害児を指導・支援する際の困難について訊ねた(複数回答可)。その結果を図5に示す。この設問で回答が多かった項目は、回答者が多い順に「友達とのトラブルが絶えない(社会性)」315名(63.51%)、「授業に参加できない、あるいは学習についていけない(学習面)」303名(61.09%)、「規則や決まり、約束が守れない

(社会性)」274名(55.24%)であった。

発達障害児は社会性や行動面、コミュニケーションに困難を抱えるため、友達とのトラブルが多くなってしまう可能性は高い。また友達とのトラブルは授業の合間の休み時間や、お昼休み時間、放課後など教師の目の届かないところで起こる可能性が高いと考えられる。教師が未然にトラブルを防ぎたくても、なかなか困難な状況にあると考えられる。このような事情も友達とのトラブルに困難を抱えると回答した教員が多くなった要因の一つであるかもしれない。

「授業に参加できない、あるいは学習についていけない」という項目については、学習についていけないという学習面の困難さが、授業参加を阻む原因である場合や、その逆に不注意や衝動性・多動性などのために授業参加が困難になったことが原因して、学習についていけないという結果をもたらす場合もありうる。実際には、おそらく両方の場合が混在していることが多く、このことがまた教師の指導・支援の困難感を増長させている可能性が考えられる。授業に参加しなくなると周囲の友達にちょっかいを出したりすることがトラブルに発展し、教師はさらなる困難を抱えることにもなるだろう。

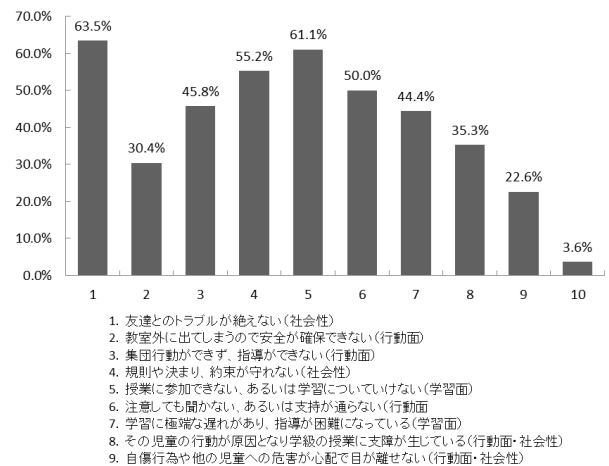


図5 困難を感じる側面

4-3 困難を感じた際の対処法

設問7では発達障害児の指導に困難を感じた際の回答者自身の対応について訊ねた(複数回答可)。その結果を図6に示す。回答が多かったものは「同僚に相談する」412名(83.06%)、「コーディネーターに相談する」366名(73.79%)、「保護者に協力を依頼する」350名(70.56%)、「管理

者に相談する」349名(70.36%)であった。「自分で解決する」と回答した人は128名(25.81%)と少ないのに対し、周囲に相談するという回答が多かった。

発達障害児の指導にあたって、担任が1人で抱え込むのではなく周囲の同僚やコーディネーター等に相談し解決を目指しており、組織的な連携や支援体制がある程度構築できていると考えられた。

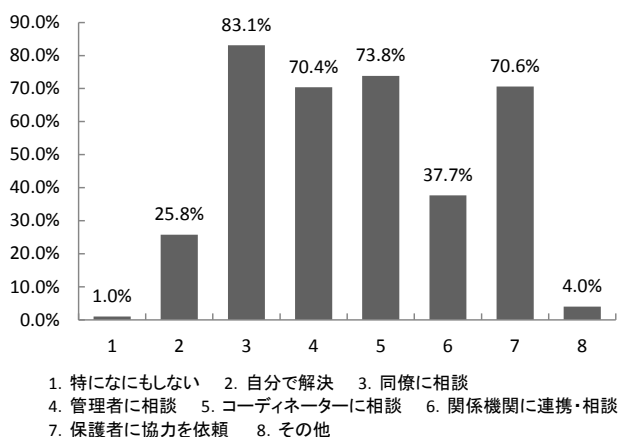


図6 困難を感じた際の対処法

4-4 教科学習内容が問題行動へ関連するとした場合に配慮すべき発達障害特性

設問8では教科の学習内容と問題行動を関連づける発達障害特性として、配慮すべき発達障害特性について訊ねた(複数回答可)。回答が多かったものは、「多動性」292名(58.87%)、「衝動性」276名(55.65%)、「集中の持続・切り替えの困難」274名(55.24%)であった。これらはAD/HDの障害特性を表すものである。教員は、特にAD/HDの障害特性と教科学習内容に起因する問題行動との関連が高いと考えていることがわかった。設問4であげられた教科学習内容に起因する問題行動についての事例をみると、AD/HD、あるいはAD/HDの疑いがある児童についての事例が7件で最も多かった。次いでアスペルガー症候群、あるいはアスペルガー症候群の疑いがある児童についての事例が4件であった。

5. 校内支援体制

設問9では、発達障害児に対する支援として、学校全体で行っている取り組みについて、現在実施しているもの、今は必要性を感じていないもの、今後実施する必要があると思うものの3つに分けて訊ねた(複数回答可)。それぞれの結果を以下に示す。

5-1 実際に行っている取り組み

発達障害児に対する支援として、現在学校で実施している取り組みについて訊ねた(複数回答可)。その結果を図7に示す。特に回答が多かったのは、「特別支援教育コーディネーターに相談・連携を図る」432名(87.10%)、「ケース会議を行う」391名(78.83%)、「校内委員会を設置する」343名(69.15%)、「校内研修を実施する」341名(68.75%)であった。最も回答が少ないのは「特別支援学校のセンター的機能を活用する」80名(16.13%)であった。

回答の多かった項目をみると、校内での基本的な支援体制の実施状況は半数を上回っており整っているように見える。しかし、文部科学省が行った「特別支援教育体制整備状況調査」によると、平成25年度の全国の特別支援教育体制の実施率は、特別支援教育コーディネーターの指名、連絡調整等は99.3%、個別の指導計画は97.7%、校内委員会は99.4%であった。これらの全国の数値と比較すると、沖縄県内の大規模校における校内支援体制は全国の数値に若干達していないという現状が明らかになった。とりわけ、個別の指導計画の作成については、全国との差が31.8%ある。個別の指導計画は場合によっては該当者がおらず実施の必要がない場合もあるが、発達障害児に対する校内支援体制として、今後実施する必要があると思うものを複数回答で訊ねた結果、個別の指導計画を回答したのは64名(12.09%)であり、整備する必要性があるといえる。

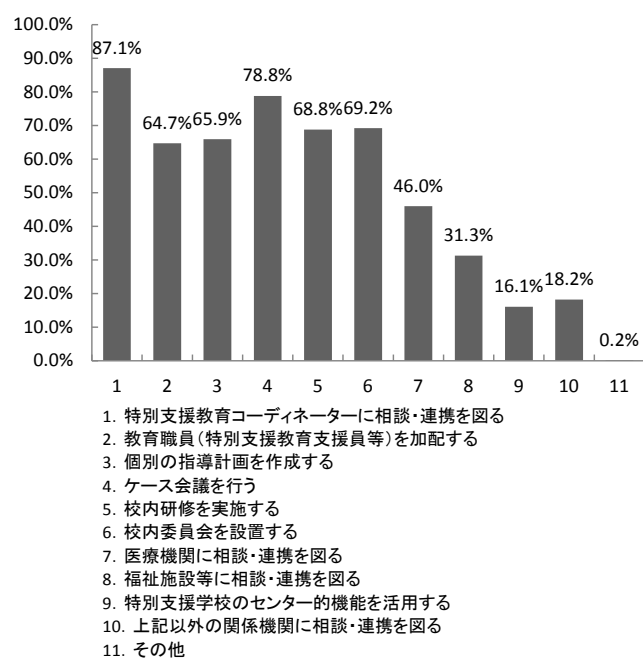


図7 発達障害児への支援体制(現在実施している)

5-2 今は必要性を感じない取り組み

発達障害児に対する校内支援体制の中で、今は必要性を感じていない取り組みについては、「特別支援学校のセンター的機能を活用する」(22.4%)、「上記以外の関係機関に相談・連携を図る」(20.8%)、「福祉施設等に相談・連携を図る」(19.4%)などの項目の割合が高く、学校外の機関との連携に関して当面は必要性を感じていないようである。

5-3 今後実施する必要がある取り組み

発達障害児に対する校内支援体制として、今後実施する必要があると思うものを訊ねた(複数回答可)。特に回答が多かったのは、「特別支援学校のセンター的機能を活用する」141名(28.43%)であった。

特別支援学校のセンター的機能の活用は、発達障害児に対する校内支援として現在実施していると回答した人は80名(16.13%)にとどまっていたにも関わらず、その必要性を感じている教員は多いことが明らかになった。このことから、特別支援学校のセンター的機能をうまく活用しきれていない現状がうかがえる。

また、「学校外部との連携」については必要性を感じている回答者が多い反面、現時点で必要性を感じないとする回答者も多かった。人員の確保の問題や勤務の多忙さなどにより外部との連携の必要性を感じつつも実施に至らないという状況があると考えられた。学校に発達障害の該当児童がいる場合には、学校のみならず外部との連携・相談を図り、一体となった対応が今後必要であると感じているようである。

今後は教育にとどまらず医療や福祉、就労などの多分野の連携・協力のもとに策定される個別の教育支援計画の策定が学校教育における課題といえよう。

6. 配慮している点

設問10では発達障害児を指導・支援する際に配慮している点を環境に関する場面、学級集団に関する場面、授業についてそれぞれ訊ねた(複数回答可)。それぞれの結果を以下に述べる。

6-1 環境に関する配慮

発達障害児を指導・支援する際に、環境に関して配慮している点を訊ねた(複数回答可)。特に回答が多かったものは、「座席配置」404名(81.45%)、「学級の雰囲気」394名(79.44%)であった。

発達障害児は、コミュニケーションに困難を抱

えることが多いため、周囲から孤立したりいじめの対象になりやすい。そのため学級の雰囲気づくりはとても重要である。座席配置を配慮することで発達障害児が落ち着いて授業に参加できることもある。また、当該児童の周囲の席に座る児童についても考慮することでトラブルを未然に防ぐことができる場合がある。教師は当該児童と他児との関わりに特に配慮していることがわかる。

6-2 学級集団に関する配慮

発達障害児を指導・支援する際に、学級集団に関して配慮している点を訊ねた(複数回答可)。

「子ども同士の関わり」425名(85.69%)、「対象児との関わり」329名(66.33%)と、どちらも回答数が過半数を超えたが、対象児との関わりに比べ、対象児と他児との関わりについて特に配慮しているという結果になった。実際、発達障害児に指導・支援する際に困難を感じる側面を訊ねたところ「友達とのトラブルが絶えない(社会性)」が最も回答が多かった。このことから発達障害児自身との関わりよりも対象児との関わりよりも、発達障害児と他児との関わりについて指導上困難を感じているといえる。

6-3 授業における配慮

発達障害児を指導・支援する際に、授業において配慮している点を訊ねた(複数回答可)。その結果を図8に示す。回答が多かったものは、「学習の評価」347名(69.96%)、「学習のルール」330名(66.53%)、「指示・教示」324名(65.32%)であった。

学習の評価については、質問紙では「学習の評価/認める・ほめる」と記載したため、授業への総合的な評価ではなく、「認める・ほめる」という意味での回答であったと思われる。発達障害児は、障害特性によって社会性や行動面、人間関係などにさまざまな課題をもっているため、それらの失敗経験を積み重ねることで自尊感情が低くなる可能性は高い。自尊感情の低下が反社会的行動などの問題行動に連関する可能性もあり、教師はそうした面において配慮する必要があると感じているようである。また、指示・教示の仕方を工夫することは、認知特性に問題のある発達障害児にとっては、そのことで授業の内容が理解しやすくなる。また、学習に困難を抱える健常児にとっても、学習内容の理解の手助けとなると考えられる。学習のルールについて配慮することで、発達障害児のみならず、学級全体の授業の雰囲気もよくなり、すべての子どもの支援へとつながることも考えられる。教師は授業における配慮において、発

達障害児への支援がひいては学級全体への支援となるような支援について特に配慮していると考えられる。

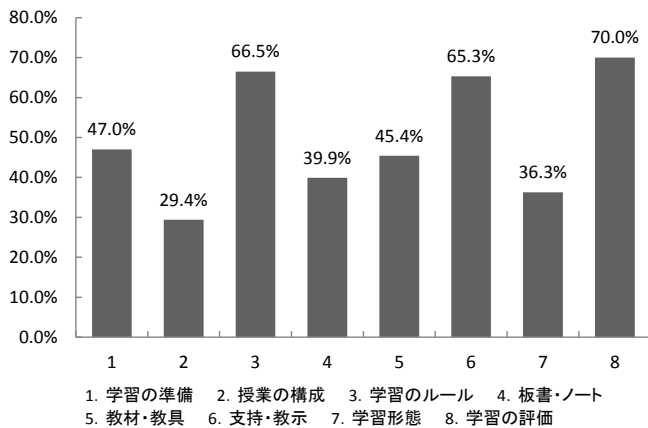


図8 授業における配慮

7. その他

7-1 障害児との関わり経験の有無

設問 11 ではこれまでに障害児と関わった経験の有無を訊ねた。その結果、関わった経験が「有る」と答えた回答者が 457 名 (93.84%) となり、これまで障害児と関わった経験が有る回答者がほとんどであった。通常の学級にも発達障害のある児童が在籍している現状からすると、この結果は当然といえる。また、平成 10 年度から教育職員免許法において「介護等体験」が義務化されたことから、この制度改正以降に教職に就いた教員は当然のことながら障害児と関わり経験が担保されていることになる。関わり経験が無いと答えた回答者は、障害児の学級担任をしたことが無いという意味で関わり経験が無いと答えた可能性が考えられる。

障害児と関わった経験が有ると答えた回答者のうち、関わったことのある障害種について訊ねた(複数回答可)。特に回答が多かったものは、「注意欠陥多動性障害」315 名 (68.93%)、「知的障害」269 名 (58.86%)、「アスペルガー症候群」264 名 (57.77%)、「学習障害」254 名 (55.58%) であった。主に発達障害のある児童との関わり経験が多い結果となった。発達障害児が通常の学級に多く在籍していることから、小学校に勤務する教員が発達障害児との関わり経験が多くなることは自明のことであり、この設問の結果も当然の結果であるといえる。また軽度の知的障害児であれば、特別支援学級に在籍している可能性が高いことから、同

様のことがいえる。

7-2 発達障害に関する専門性を高めるための自助努力

設問 12 では、発達障害に関する専門性を高めるために実際に行っている取り組みについて訊ねた(複数回答可)。特に回答が多かったものは、「書籍からの情報収集」380 名 (76.61%)、「研修会への参加」333 名 (67.14%)、「講演会への参加」249 名 (50.20%) であった。書籍や講演会、研修会などは、情報を得る手段としては比較的容易に取り組める項目であるといえる。専門機関との連携 (23.39%) や勉強会の開催 (12.10%) など、教員が主導となって取り組む項目については、その割合が格段に低かった。これらは教員の多忙化などの影響で、自身の専門性を高めるための時間確保が難しいことによる可能性も考えられる。

7-3 今後求める発達障害に関する情報

設問 13 では今後求める発達障害に関する情報を訊ねた(複数回答可)。

特に回答が多かったものは、「障害特性に応じた指導法」433 名 (87.30%) であった。教員が障害特性に応じた指導に困難を感じていることから、この結果になったと考える。一口に障害特性といっても、障害の程度はさまざまであり、複数の発達障害が重複していることもある。一つの障害に対して一つの指導法ではなく、一人ひとりの子どもに対してそれぞれの指導法が求められる。こうした幅の広い教育的ニーズに教員が対応しきれていないことを物語っているのではないだろうか。

7-4 発達障害事情について

設問 14 では発達障害事情について訊ねた(複数回答可)。

特に回答が多かったものは、「発達障害児が増えているように感じる」392 名 (79.03%)、「発達障害児には、その障害特性や特徴に応じた指導が必要である」368 名 (74.19%) であった。発達障害児が実際に増えているといえるかどうかについては様々な見解があるが、この結果は教員の発達障害に関する認識が浸透してきていることを表している。またその発達障害児には障害特性や特徴に応じた指導が必要であると多くの教員が感じている。通常の学級においても、個々の教育的ニーズに応じた指導という特別支援教育の観点をもって指導にあたる教員が多いということがいえる。

IV 総合考察

今回の調査において67%の教員が、授業で取り扱った教科内容が発達障害の障害特性と相俟って問題行動へ繋がる可能性があるとの認識を示した。したがって、教員は日々の授業で取り上げる教科単元や教科内容が、発達障害のある児童においては問題行動に繋がる可能性があることを十分に認識した上で、個に応じた適切で合理的な配慮を凝らした授業の実践が望まれる。

以下、調査から得られた実際をもとに、小学校の通常学級における発達障害児への指導・支援の課題と今後の展望について考察する。

発達障害児への指導・支援について困難を感じる側面では、友達とのトラブルが最も多い結果となった。友達とのトラブルは、休み時間などの教師の目の届かないところで多く発生し、教師がその対応に困難を感じていることがわかった。また発達障害児への指導上困難を感じる教科では、国語や算数、図工、体育などの教科があげられた。しかし、回答が最も多かった国語と次いで回答が多かった算数では、発達障害特性が教科の学習内容を理解し習得するにあたって障壁となっていることがわかった。また、図工や体育などでは、教科の学習内容の困難さに加えて、その困難さによって授業に参加しなくなったり、友達にちょっかいを出すなどして、友達とトラブルを起こすなどの二次的な問題を引き起こしている可能性が考えられる。教科指導において困難を感じている教員の割合は低いものの、その困難は教科学習内容の理解の困難から、行動面の困難まで多岐にわたり、教員がそうした子どもの実態に困難を感じていることがわかった。このような、子どもの幅広い教育的ニーズに対応するためには、教員の高い専門性が求められる。今後求める発達障害に関する情報を訊ねると、「障害特性に応じた指導法について」最も多く回答が集まった。また、発達障害事情について訊ねると、「発達障害児には、その障害特性や特徴に応じた指導が必要である」という項目が、2番目に多く回答が集まった。このことから、教員自身も専門的な知識を必要としていることがうかがえる。しかし現状として、回答者の特別支援学校教諭免許状の保有率は10.89%とかなり低い数値であり、今後の課題であると考えられる。

子どもの個々の教育的ニーズに対応するためには、教員の専門性に加えて発達障害児への支援体制づくりも重要であるといえる。しかし今回の調査結果から、特別支援教育コーディネーターとの

連携や個別の指導計画の作成、校内委員会の設置などは、全国の数値と比較するとまだ十分とはいえない状況であることがわかった。個別の指導計画については、当該児童がいない場合は実施する必要はないが、発達障害児への支援体制で今後実施する必要があると思う取り組みを訊ねると、12.90%の回答者が必要であると回答した。また、特別支援学校のセンター的機能については、発達障害児への支援体制で今後実施する必要があると思う取り組みの中で、最も回答数が多かったものの、現在実施している取り組みの中では最も低い数値であった。このことから、発達障害児への支援体制、特に特別支援学校のセンター的機能がうまく機能していない現状がうかがえ、今後の課題であると考えられる。

今後は特別支援学校のセンター的機能を活用し、個別の指導計画の作成や障害特性に応じた指導など、さまざまな特別支援教育についての専門的なアドバイスをうまく活用し、個々の教育的ニーズに応じた指導を展開していくことが望まれる。またさらに、発達障害児への支援体制で今後実施する必要があると思う取り組みの中で、特別支援学校のセンター的機能の次に、医療機関、福祉施設等、その他の関係機関との相談・連携が多かった。今後は、学校以外のさまざまな分野と連携をはかり、一体となった支援を進めることで、発達障害児への支援がさらに発展していくことが望まれる。

V 付記

本研究は文部科学省科学研究費補助金（基盤研究（C）課題番号22530710）の助成を得た。

参考文献

1. 中央教育審議会（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）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801/all.pdf
（参照2015-01-31）
2. 桑野裕加（2010）高機能広汎性発達障害の少年非行に及ぼす通常学級の授業内容の影響
琉球大学教育学部特別支援教育専修、卒業論文
3. 三川智央（2014）小説を<読む>ことと「心の理論」：認知機能の個人差を考慮した授業

の試み（自由研究発表）、全国大学国語教育
学会発表要旨集、pp. 121-124.

4. 文部科学省（2013） 学校教員統計調査—平成
25年度（中間報告）の結果の概要
[http://www.mext.go.jp/component/
b_menu/other/_icsFiles/
afiedfile/2014/08/04/1349039_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afiedfile/2014/08/04/1349039_3.pdf),
(参照 2015 - 01 - 31)
5. 沖縄県企画部統計課（2014） 学校基本調査報
告書
[http://www.pref.okinawa.jp/toukeika/
school/2013/kakuhou/gaiyou/00_all.pdf](http://www.pref.okinawa.jp/toukeika/school/2013/kakuhou/gaiyou/00_all.pdf),
(参照 2015 - 01 - 31)
6. 笹森洋樹（2010） 小・中学校等における発達
障害のある子どもへの教科教育等の支援に関
する研究
[http://www.nise.go.jp/cms/resources/
content/403/c-83.pdf](http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/403/c-83.pdf), (参照 2015 - 01 - 31)