

特別な教育的支援を必要とする児童が在籍する小学校通常学級担任の  
意識の変化について  
— 2011年との比較を通して —

Changes in awareness of elementary school homeroom teachers enrolled by  
children with special educational needs  
—Through comparison with 2011—

村山 はるみ\*・有川 宏幸

### I. 問題と目的

特別支援教育の開始からすでに14年が経過した。教育現場では、その理念のもと、試行錯誤しながらの教育活動が続いている。文部科学省のデータを見ると、学校における支援体制（実態把握、個別の指導計画、研修等）は年々充実し、「専門家チームとの連携」が60%を下回っているものの全体の平均実施率は80%を超えている（文部科学省、2017）。また、児童生徒数の減少（2020年は過去最少）にもかかわらず特別支援学級在籍者数は増加の一途で、2019年は2007年の2.5倍に上り（文部科学省、2019）、保護者・関係者の理解の深まりがうかがえる。しかしその結果、専門的な知識をもつ教員が不足し、未経験の教諭・講師が担任になるなど人的配置が難しく、毎年新任者研修をしても追いつかない状況がある。一方、通常学級では、学習・社会面に課題をもち一斉指導を主とした学びでは適応が難しい児童生徒が6.5%在籍しており（文部科学省、2012）、通常学級に籍を置きながら通級指導（例：週1回、別の場所で自分の障害特性に合わせた内容を学ぶ）を受ける児童生徒数は2019年現在、2007年のおよそ3倍となっている（文部科学省、2019）。このような状況下、通常学級担任は、学級の一般的な教育活動の他に、特別な教育的支援を必要とする

児童生徒およびその保護者への支援・対応と、他の児童生徒・保護者に対して、特別な教育的支援を必要とする児童生徒への理解が深まるような対応の両方が求められている。その結果、多くの業務を抱えることになり、負担は非常に大きいと推測される。通常学級担任の多忙感、困り感を低減し、児童生徒のニーズに応じた効果的な特別支援教育を実践するためには、機能する支援や研修等を学校体制で行う必要がある。ケースによっては、外部機関との連携も必須となるだろう。そのためには、通常学級担任が現状をどのように捉え、何を課題としているかを把握する必要がある。そこで、教員の特別支援教育に対する意識調査に関する先行研究を調べてみた。

教員の意識に関する研究では、特別支援教育開始時に複数の報告がある。校長を対象とした調査では、吉利・吉海（2006）が、校長の多くは理念には賛同するものの、課題の一つとして「専門性の高い教員の育成」を挙げ、学校経営戦略としては「保護者との連携」「校内委員会の推進」を重視していることを明らかにした。また、岡田（2013）は、校長が重要視する取り組みとして、「保護者との連携」「関係機関との連携」「校内委員会の活用」を挙げている。小・中学校の教員を対象とした調査では、渡部・武田（2008）が通常学級に在籍する「軽度発達障害児」への支援について小・中学校の現状と課題を検討している。管理職は、校内支援体制の整備等よりも学級経営が重要と考えていること、小学校の方が教師

2022.6.24 受理

\* 2022年3月 新潟大学大学院現代社会文化研究科修了

の意識や関心が高いこと、保護者との連携の難しさに関しては、管理職、学級担任、小学校と中学校との間に差はないとしている。江田・小野・武田・山崎(2009)は、小学校教員の意識を調査し、通常学級担任(障害児教育経験群・未経験群)、特別支援学級担任(特学群)の3群を比較している。その結果、どの群も特別支援教育の理念に対する意識はおおむね肯定的であるが、実践的な取り組みに関しては負担感や自信の不足を感じていること、指導実践への自信や障害の専門知識では、特学群が経験群・未経験群より得点が高いことを明らかにしている。小島・吉利・石橋・平賀・片岡・是永・丸山・水内(2011)は、通常学級担任の意識構造とその影響要因を調べ、特別支援教育の経験と研修機会の有無によって違いが生じ、経験や研修機会がある担任は、指導や保護者への対応で悩みが少ないことを明らかにした。米沢・岡本・林(2011)の研究では、とりわけ学校長とその他の教員間に意識の差異が認められるとしている。

では、最近はどうなのか、2014年以降の先行研究を調べたが、ほとんど見当たらなかった。現在の教員の意識実態が明確でなければ、現場で実践してきた支援体制や教員の支援・指導の効果が検証できないし、これからの特別支援教育における効果的な支援・指導の構築も困難である。そこで本研究では、教員の意識調査を実施し、開始時の意識構造等と比較することにより、特別支援教育の今後の方向性を明らかにしたいと考えた。

## II. 方法

### 1. 調査対象

A市立小学校通常学級担任1,371名(小学校106校)

### 2. 調査期間

202X年6月28日～8月7日

### 3. 調査依頼および回収の方法

調査対象者にメールで調査を依頼し、無記名式調査回答方法を用いて実施した。具体的には、依頼状に添付したURL、QRコードのいずれかを選択し、質問項目に回答する方式である。データ回収はGoogleホームを活用した。

### 4. 調査内容と作成手続き

調査内容については、先行研究の中から「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」(小島・吉利・石橋・平賀・片岡・是永・丸山・水内,2011)の「意識と評価に関する質問項目」をそのまま使った。理由は、質問項目や文言が現在でも修正なしで使用できること、研究内容が意識構造やその影響要因にまで言及していることである。以下この研究を「小島ら(2011)」と記す。なお、本研究の「意識と評価に関する項目」では、小島ら(2011)の質問項目(33項目)にこれまでの実践の総括的評価として「現在勤務する小学校の特別支援教育は適切に運営されている」を追加し34項目とした。回答は5件法で実施され、「そう思う」を5点、「どちらかといえばそう思う」を4点、「どちらともいえない」を3点、「どちらかといえばそう思わない」を2点、「そう思わない」を1点とする得点化を行った。また、小島ら(2011)のプロフィール項目は、特別支援教育経験の有無、特別支援教育免許の有無、大学等における特別支援教育に関する単位取得の有無、特別支援教育に関する研修、通常学級における特別な教育的支援を必要とする児童生徒の担任経験の有無の5項目であったが、調査は2008年に実施されたものであり、その後10年以上の実践や免許・単位取得の在り方の変更等によって状況が変化している。そこで本研究では、「プロフィール項目」を「職種」「担当学年」「年齢」「教員としての経験年数」「特別支援教育の担当経験」「通常学級における特別な教育的支援を必要とする児童生徒の担任経験」「勤務校の通常学級数」の7項目とした。また、小島ら(2011)同様自由記述欄を設けた。

なお、本調査の依頼状には、研究の目的やデータ使用の範囲、研究依頼者等を記載し、小島ら(2011)にならない「本調査における特別な教育的支援を必要とする児童生徒とは発達障害(LD, ADHD, ASD等)のある子どもを示している」ことを明記した。

## 5. 分析方法

### (1) 集計

調査対象者1,371名のうち、164名より回答があり(回収率12.0%)、選択式の回答に欠損値を含まない150名を分析対象とした。「意識と評価に関する項目(34項目)」については、各質問項目の平均(単純集計)と標準偏差を算出し、それぞれの平均値に標準偏差を加えた値が5.0を超えた場合、天井効果を示す項目として分析対象から除外した。本研究では11項目が該当した。天井効果を示した項目

は以下のとおりである（「1.特別支援教育の動向に関心がある」、「3.特別支援教育の推進は、すべての児童生徒にとって有益である」、「4.特別支援教育の推進は、通常学級で学ぶ特別な教育的支援を必要とする児童生徒にとって有益である」、「5.特別支援教育の推進は、通常学級で学ぶ特別な教育的支援を必要とする児童生徒の学業面の能力を向上させることにつながる」、「6.特別支援教育の推進は、通常学級で学ぶ特別な教育的支援を必要とする児童生徒の社会面の能力を向上させることにつながる」、「14.通常学級において特別な教育的支援を必要とする児童生徒を指導する知識・技能は、他の児童生徒の指導にも役立つ」、「17.特別支援教育の推進には、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の保護者との連携が不可欠である」、「28.教員になるすべての学生が、特別支援教育に関する一定期間の教育実習を受ける必要がある」、「29.特別支援教育に関するボランティアの経験が、教職に就いた後にも学校活動のなかで役に立つ」、「30.教員になるすべての学生が、特別支援教育に関する講義を履修してから、教職に就くべきである」、「31.小・中学校の教員採用試験のなかで、特別支援教育に関する知識が問われるべきである」）。なお、床効果を示す項目はなかった。

## (2) 因子分析

特別支援教育に対する意識構造を明らかにするため、天井効果項目を除く23項目について、SPSS22.0を用いて因子分析（最尤法、Kaiserの正規化を伴うプロマックス法による回転）を行った。固有値、累積寄与率、因子負荷量（0.35以上）、因子の解釈可能性を考慮した結果、4因子が抽出された。この際、解釈が困難だった3項目が削除された（削除項目：「2.特別支援教育の目的・内容を理解している」、「22.特別支援教育に関する校内委員会の役割と仕組みを理解している」、「（本研究追加項目）34.現在勤務する小学校の特別支援教育は適切に運営されている」）。

## Ⅲ. 結果

### 1. 特別支援教育に対する意識構造と信頼性・妥当性

因子分析の結果をTable 1に示す。

第1因子は、小島ら（2011）における第1因子のうち6項目が該当した。特に特別支援教育に対する理解に裏付けられた技能について高い負荷量を持ち、「特別支援教育に対する理解と技能」と命名した。

第2因子は、小島ら（2011）の第3因子を構成す

る項目が全て入っており、通常学級での指導あるいは保護者への対応の悩みについて高い負荷量をもつことにより、「学級指導や保護者対応に関する悩み」と命名した。

第3因子は、小島ら（2011）の第1因子のうち4項目で構成し、チーム対応に関わる校内外の職種・機関等の役割や活用方法の理解に高い負荷量をもつことにより、「関連職種・機関の役割や活用方法の理解」と命名した。

第4因子は、小島ら（2011）における第2因子のうち、天井効果を示した項目以外で構成されており、特別支援教育への積極的な関与や研修への意欲に高い負荷量をもつことにより、「特別支援教育に対する意欲と研修の必要性」と命名した。

各因子について、Cronbachの $\alpha$ 係数を算出したところ、第1因子が $\alpha = .927$ 、第2因子が $\alpha = .846$ 、第3因子が $\alpha = .817$ 、第4因子が $\alpha = .729$ であった。第4因子がやや低いものの、十分内的整合性を有していると判断した。そこで、解釈された因子を「特別支援教育に対する理解と技能」尺度、「学級指導や保護者対応に関する悩み」尺度、「関連職種・機関の役割や活用方法の理解」尺度、「特別支援教育に対する意欲と研修の必要性」尺度とした。

また、質問項目の内容的妥当性については、小島ら（2011）において、現職教師および特別支援教育を専門とする大学教員による2回の予備調査を実施している。本研究の結果でも変容した部分はあるが、基本的にはおおむね共通する傾向が見られた。以上のことから、本質問項目については、一定の信頼性および妥当性を有すると考える。

### 2. 特別支援教育に対する意識の影響要因

(1)担当学年：対象者を3群（1・2年、3・4年、5・6年）に分け、尺度ごとに一元配置の分散分析を行った。いずれの因子も $p$ 値が有意水準より大きく、有意差はなかった。

(2)年齢：対象者の年齢を4群（20代、30代、40代、50・60代）に分け、尺度ごとに一元配置の分散分析を行った。尺度ごとの結果をTable 2に示す。「特別支援教育に対する理解と技能」において、年齢の効果が有意であった（ $F(3,146) = 4.577686, p < 0.01$ ）。そこで、どの群間に有意差があるかを見るために多重比較（Tukey-Kramer法）を実施したところ、有意差は認められず、各年齢層間のどこかに有意差はあると推測されるものの、どの群間かは明らかでなかった。また、「学級指導や保護者対応

Table 1 特別支援教育に対する意識(N=150)

質問項目	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
	特別支援教育に対する理解と技能	学級指導や保護者対応に関する悩み	関連職種・機関の役割や活用方法の理解	特別支援教育に対する意欲と研修の必要性
<b>第1因子:特別支援教育に対する理解と技能</b>				
11 特別支援教育における社会スキルの指導に関連した知識・技能を有している	<b>0.891</b>	0.039	0.021	0.105
10 特別支援教育における学習指導(指導方法や教材開発など)に関連した専門的な知識・技能を有している	<b>0.89</b>	0.049	0.013	0.068
12 特別支援教育における実態把握(アセスメント)に関連した専門的な知識・技能を有している	<b>0.868</b>	-0.023	-0.035	0.036
32 教育実習生を受け入れた場合、実習生に特別支援教育について指導できる	<b>0.719</b>	-0.137	-0.066	0
13 特別支援教育における個別の指導計画および個別の教育支援計画の立案に関連した専門的な知識・技能を有している	<b>0.707</b>	-0.031	0.166	-0.015
23 同僚から特別な教育的支援を必要とする児童生徒の指導に関する相談を受けたときに、何らかのアドバイスをすることができる	<b>0.494</b>	-0.367	-0.021	-0.075
<b>第2因子:学級指導や保護者対応に関する悩み</b>				
20 特別な教育的支援を必要とする児童生徒の学習や行動上の特性について、クラスメイトに対してどのように説明してよいかわからない	0.001	<b>0.825</b>	0.012	0.019
19 特別な教育的支援を必要とする児童生徒の学習や行動上の特性について、クラスメイトの保護者に対してどのように説明してよいかわからない	-0.055	<b>0.742</b>	0.043	-0.102
18 特別な教育的支援を必要とする児童生徒の学習や行動に気になることがあっても、その保護者に対してどのように説明してよいかわからない	-0.066	<b>0.685</b>	-0.037	0.024
16 通常学級において特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対して、どのように教育・指導をしてよいかわからない	-0.29	<b>0.589</b>	0.064	0.096
21 特別な教育的支援を必要としている児童生徒の保護者からの要望やニーズに十分に対応しきれない	-0.059	<b>0.54</b>	-0.171	0.014
15 通常学級の中で特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対応することで、他の児童生徒に対する教育・指導が行き届かなくなる	0.269	<b>0.499</b>	-0.081	-0.251
<b>第3因子:関連職種・機関の役割や活用方法の理解</b>				
25 特別支援教育コーディネーターの役割と活用方法について理解している	-0.067	-0.21	<b>0.845</b>	-0.136
26 特別支援教育支援員の役割と活用方法について理解している	-0.134	-0.079	<b>0.725</b>	0.139
27 特別支援教育に関する校外の専門機関(医療・福祉・労働等)との連携の仕方について理解している	0.335	0.068	<b>0.573</b>	-0.132
24 特別支援学校(盲・聾・養護学校)の地域におけるセンター的機能の利用方法について理解している	0.285	0.219	<b>0.543</b>	0.103
<b>第4因子:特別支援教育に対する意欲と研修の必要性</b>				
8 学校運営の中で、特別支援教育の推進のためにできることは積極的に関与したい	-0.038	-0.137	-0.072	<b>0.787</b>
7 特別支援教育に関する研修を積極的に受講したい	0.169	-0.005	-0.122	<b>0.636</b>
9 特別な教育的支援を必要とする児童生徒を積極的に担当したい	0.133	0.062	0.226	<b>0.616</b>
33 教職についてからも、小・中学校のすべての教員が特別支援学校を見学・訪問する機会が必要である	0	0.003	0.032	<b>0.418</b>

因子抽出法:最尤法 回転法:Kaiserの正規化を伴うプロマックス法

に関する悩み」において、年齢の効果が有意であった ( $F(3, 146) = 11.051637, p < 0.001$ )。そこでどの群間に有意差があるかを見るために多重比較 (Tukey-Kramer法) を実施したところ、「20代」と「40代」間、「20代」と「50・60代」間に有意差があり、20代教員が有意に高かった。

「関連職種・機関の役割や活用方法の理解」「特別支援教育に対する意欲と研修の必要性」では有意差はなかった。

(3) 経験年数：対象者の教員経験年数を4群 (0～5年, 6～15年, 16～25年, 26年以上) に分け、尺度ごとに一元配置の分散分析を行った。尺度ごとの結果をTable3に示す。「特別支援教育に対する理解と技能」における経験年数の効果が有意であった ( $F(3, 146) = 4.727252, p < 0.01$ )。そこでTukey-Kramer法を用いた多重比較を行ったが、各経験年数間に有意差は認められず、経験年数間のどこかには有意差があると推測されるものの、どの群間に有意差があるかは明らかでなかった。「学級指導や保護者対応に関する悩み」における経験年数の効果も有意であった ( $F(3, 146) = 9.968195, p < 0.001$ )。Tukey-Kramer法を用いた多重比較の結果、「0～5年」群と「16～25年」群、「0～5年」群と「26年以上」群の間に有意差があり、経験年数が最も少ない「0～5年」教員が有意に高かった。「関連職種・機関の役割や活用方法の理解」「特別支援教育に対する意欲と研修の必要性」では、有意差はなかった。

(2) 年齢別 (3) 経験年数別の結果は、分散分析・多重比較で同じ傾向を示した。また、「20代」「0～5年」の教員は、因子得点が「特別支援教育に対する理解と技能」で最も低く、「学級指導や保護者対応に関する悩み」で最も高かった。

(4) 特別支援教育経験の有無：特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室の担当経験について対象者を「経験あり群 (42名)」と「経験なし群 (108名)」に分けて、尺度ごとに因子得点の平均値を算出しt検定を実施した。尺度ごとの結果と因子得点平均値をTable4に示す。「特別支援教育に対する理解と技能」(両側検定:  $t = 2.82, p < 0.01$ )、「関連職種・機関の役割や活用方法の理解」(両側検定:  $t = 2.68, p < 0.01$ )、「特別支援教育に対する意欲と研修の必要性」(両側検定:  $t = 2.81, p < 0.01$ )で、特別支援教育の経験あり群が経験なし群に比べて、得点が有意に高かった。しかし、「学級指導や保護者対応に関する悩み」では、有意差はなかった (両側検定:  $t = -1.05$ )。

(5) 学級規模：対象者が勤務する小学校の規模を3群 (小規模校: 11学級以下, 中規模校: 12～24学級, 大規模校: 25学級以上) に分けて、尺度ごとに一元配置の分散分析を行った。いずれの因子でもp値が有意水準より大きく、有意差はなかった。

なお、「職種」は教諭が95%、「特別な教育的支援を必要とする児童生徒の担任経験あり」の割合は97%であったため、分析対象にできなかった。

## IV. 考察

### 1. 質問紙の構造および比較

小島ら (2011) では3因子が抽出されたが、本研究では4因子が抽出された。したがって、本研究における小学校通常学級担任の特別支援教育に対する意識構造は、4つの要素を含むと考えられる。

小島ら (2011) と本研究における各因子を比較すると、本研究では、小島ら (2011) の第1因子が2つに分かれて4因子構造となった。具体的には、小島ら (2011) の第1因子「特別支援教育に対する理解と技能」のうち6項目が本研究の第1因子「特別支援教育に対する理解と技能」を構成した。内容は、特別支援教育における「学習・社会スキルの指導」「実態把握 (アセスメント)」「個別の指導計画および個別の教育支援計画の立案」に関する知識・技能と「教育実習生への指導」「同僚の相談に対するアドバイス」であり、特別支援教育全般における基本的な知識・技能に関する項目である。また、残りの項目のうち4項目は、特別支援教育コーディネーター、特別支援教育支援員、外部専門機関 (医療・福祉・労働等)、センター的機能をもつ特別支援学校の役割や活用方法で構成され、現在教育現場で求められているチーム対応に関連する項目が第3因子を構成した。特別支援教育に対する教員の意識水準が上がってきたことや、複雑な事案が頻繁に起こる昨今の教育現場において、チームとしての活動が不可欠になっている現状の反映ではないかと推測される。

小島ら (2011) の第2因子「特別支援教育に対する評価・関心と学習・研修の必要性」15項目は、本研究で11項目が天井効果を示し、残った4項目が、本研究の第4因子「特別支援教育に対する意欲と研修の必要性」を構成した。天井効果の項目は、特別支援教育への関心や知識・技能がどの生徒にも役立つ、学習面・社会面で有益であること、保護者との連携の重要性、教員となる学生への期待であり、現場の教員が、特別支援教育の理念や子どもたちへの有効性に対して肯定的な評価をしていることが明

Table2 年齢：因子得点における群間の分散分析および多重比較

尺度	分散分析	多重比較
特別支援教育に対する理解と技能	$F(3, 146) = 4.57768628^{**}$	ns
学級指導や保護者対応に関する悩み	$F(3, 146) = 11.0516368^{***}$	[20代>40代]* [20代>50・60代]**
関連職種・機関の役割や活用方法の理解	$F(3, 146) = 2.54739509$	ns
特別支援教育に対する意欲と研修の必要性	$F(3, 146) = 0.304058087$	ns

\*\*\*:  $p < 0.001$  \*\* :  $p < 0.01$  \* :  $p < 0.05$  ns : 有意差なし  
[ ] 内は多重比較 (Tukey-Kramer法) の結果、有意差が見られた群間を表す

Table3 経験年数 (4群)：因子得点における群間の分散分析および多重比較

尺度	分散分析	多重比較
特別支援教育に対する理解と技能	$F(3, 146) = 4.727252^{**}$	ns
学級指導や保護者対応に関する悩み	$F(3, 146) = 9.968195^{***}$	[0~5年>16~25年]* [0~5年>26年~]**
関連職種・機関の役割や活用方法の理解	$F(3, 146) = 2.232443$	ns
特別支援教育に対する意欲と研修の必要性	$F(3, 146) = 0.313356$	ns

\*\*\*:  $p < 0.001$  \*\* :  $p < 0.01$  \* :  $p < 0.05$ , ns : 有意差なし  
[ ] 内は多重比較 (Tukey-Kramer法) の結果、有意差が見られた群間を表す

Table4 特別支援学校等の経験：因子尺度に対する因子得点の平均値と標準偏差およびt検定

尺度	経験あり	経験なし	t値	t検定
	(n=42) M(SD)	(n=108) M(SD)		
特別支援教育に対する理解と技能	0.3524131 (0.8983455)	-0.13705 (0.9662781)	2.820999806	**
学級指導や保護者対応に関する悩み	-0.129277 (0.9797161)	0.0502741 (0.9105838)	-1.054062155	ns
関連職種・機関の役割や活用方法の理解	0.3195636 (0.8190123)	-0.124275 (0.9356353)	2.680365815	**
特別支援教育に対する意欲と研修の必要性	0.3257481 (0.7917436)	-0.12668 (0.9114368)	2.809682344	**

注) \*\*:  $p < 0.01$  \* :  $p < 0.05$  ns : 有意差なし

らかになった。先行研究でも理念への肯定的評価の報告がされており、天井効果も考え合わせると、意識や理解と実践が結びつき、実感として感じられてきた証左ではないかと考えられる。残りの4項目は「特別支援教育に対する意欲と研修の必要性」として本研究の第4因子となった。その中で、単純集計結果ではあるが、「学校運営のなかで、特別支援教育の推進のためにできることには積極的に関与したい」が平均4.2と肯定的な評価であるのに対し、「特別な教育的支援を必要とする児童生徒を積極的に担当したい」は平均3.2と「どちらともいえない」の水準にある。自由記述の内容も加味すると、必要性の認識や意欲はあるものの、教育現場の余裕のなさ、多忙感、疲弊感が関与した結果ではないかと推測される。

小島ら（2011）の第3因子「通常学級での指導と保護者への対応に関する悩み」6項目がそのままグループを構成して、本研究の第2因子「学級指導や保護者対応に関する悩み」となった。特に「クラスメイトへの説明」「クラスメイトの保護者への説明」「支援が必要な児童の保護者への説明」で因子負荷量が高く、支援を必要とする児童への指導・支援・対応はそれなりにこなせても、周囲の人たちへの対応に苦慮している現状が示唆された。対象児童に対する支援・指導と他の児童に対する支援・指導を両立させることは、保護者対応も加味すると非常に難しく、積極的に取り組むほどジレンマに陥ってしまう可能性があるのではないかと推測する。第2因子「学級指導や保護者対応に関する悩み」は、各因子に影響を与える要因の分析でも、他の因子と違う傾向を示しており、教員に対する支援で格段の配慮が必要な分野といえる。

なお、今回の調査は、回答率が12.0%と低く、A市の小学校通常学級担任全体の意識を正確に反映しているとは言いがたい。しかし、分析対象者が150名おり、意識構造はおおむね捉えることができたと考ええる。なお、回答者は時間のない中で回答してくれており、特別支援教育に対する意識が高く、熱心な傾向があると推測され、今回の結果を重く受け止める必要があると考える。

## 2. 特別支援教育に対する意識に影響を与える要因

担当学年や学校規模の違いは、特別支援教育に対する意識に明らかな影響は与えていないことが示された。一方、年齢、経験年数、特別支援教育経験の有無については、いくつかの因子で有意差が認めら

れた。また、年齢や経験年数の違いによる結果はおおむね重なることが明らかになった。各企業等の採用年齢が多様化している今日でも、教員は大学卒業後採用されれば、そのまま教員の仕事を継続しキャリアを積んでいく可能性の高いことが示唆された。

第1因子「特別支援教育に対する理解と技能」については、年齢、経験年数ともに効果が有意であり、特別支援教育に対する意識に影響を与えていることが明らかになった。しかし、それぞれの群間に有意差があるかは明らかにならなかった。因子得点の比較では、20代・0～5年層が一番低く、理解や技能の面で苦戦している様相が推測され、若い世代への支援の必要性が示唆された。また、特別支援教育経験の有無に関しては、「経験あり」群が「経験なし」群に比べて、有意に得点が高く、特別支援教育の経験がある教員は、特別支援教育に対する理解や技能に対する自信をもっていることが示唆された。小島ら（2011）でも、「経験あり群」が「経験なし」群に比べて有意に高い結果が出ており、同じ傾向が続いていることが明らかになった。「経験なし」群に対して、どのようなサポートや研修が有効なのか検討することや、経験のない教員が経験のある教員のスキルを気軽に共有できる雰囲気、機会、時間が取れるような対策、配慮が望まれる。

第2因子「学級指導や保護者対応に関する悩み」については、年齢、経験年数ともに効果が有意であり、「20代（0～5年）」の教員は「40代（16～25年）」「50・60代（26年～）」と比べて悩みが大きいことが明らかになった。若い教員の指導や対応に関する悩みをどうサポートするか等、何らかの手立てが必要と考える。一方、特別支援教育の経験の有無に関しては、「経験あり」群と「経験なし」群に有意差はなく、同じように悩みを抱えていることが明らかになった。小島ら（2011）の「通常学級での指導と保護者への対応に関する悩み」では、経験の有無で有意差が見られ、特別支援教育の経験をもつ教員は、意識全般にわたって理解や関心が高く、悩みの少ないことが明らかになっている。しかし、第2因子は対人関係を基盤とした直接対応であるため、不確定要素が多く難しさを内包している。さらに昨今の教育環境の変化（保護者の質の変化、支援を必要とする児童生徒の増加、障害種多様化等）から、経験を生かし切れない現状があるのではないかと推測される。今後は経験の有無にかかわらず、教員に対してどのような研修や支援が必要か、具体的な方策が必要となろう。

第3因子「関連職種・機関の役割や活用方法の理解」に関しては、年齢や経験年数の差は影響を与えていないことが示された。しかし、特別支援教育の経験の有無においては、「経験あり」群が「経験なし」群に比べて有意に得点が高かった。経験のある教員は、校内外の関連職種・機関の役割や活用方法を熟知しているため、チーム支援が必要なケースにおいて適切な支援が可能であり、理解しているが故に研修の必要性も認識しているのではないかと考えられる。

第4因子「特別支援教育に対する意欲と研修の必要性」に関しては、年齢、経験年数では有意差は認められなかった。しかし、特別支援教育の経験の有無においては、「経験あり」群が「経験なし」群に比べて、有意に因子得点が高かった。経験することによって知識や技能等が蓄積し、さらにわからないことを学ぶ意欲も湧いてくるよい循環ができていないのではないかと考えられる。小島ら(2011)においても、「特別支援教育に対する積極的な評価・関心と学習・研修の必要性」(本研究の「特別支援教育に対する意欲と研修の必要性」に該当)で、「経験あり」群が「経験なし」群に比べて有意に高い結果が出ており、同じ状況が継続していることが示された。

特別支援教育の経験の有無については、経験のある教員は、経験のない教員に比べて、「特別支援教育に対する理解と技能」「関連職種・機関の役割や活用方法の理解」「特別支援教育に対する意欲と研修の必要性」において有意であった。経験のある教員は、特別支援教育全般にわたって理解や技能に自信をもち、意欲をもって教育活動を行っていると考えられる。しかし、「学級指導や保護者対応に関する悩み」については有意差が認められず、経験のない教員と同じように悩んでいる実態が明らかになった。今後教員のサポート体制や研修、学校運営を考えると、「学級指導や保護者対応に関する悩み」は、全教職員の大きな課題と捉えて対策を考える必要があるといえる。

## V. まとめと今後の課題

本研究の結果から、現在の特別支援教育は、開始時からの基本的な取り組みをある程度踏襲しつつ、次のフェーズに入ったと考えられる。また、特別支援教育が学校教育の中で重要な位置を占めてきており、その理念や知識・技能は、学校教育の標準になりつつある印象をもった。これからは、如何にして

特別支援教育の内容を充実させていくか、本当の意味で教員の手腕が問われる時代が来たといえよう。特別支援教育に携わる教員が、個々の子どもたちのニーズに応じた支援をしたい、さらに研修を重ねて力をつけたいという思いや意欲が叶うような教育環境作りが大きな課題であると考えられる。

また、若い教員においては、特別支援教育に対する理解や技能の不足を意識しており、学級指導や保護者対応に関する悩みが他世代の教員に比べて顕著であることが明らかになった。文部科学省(2021)は、心の病で休職する教職員が高止まりの水準にあり、20代の教職員の割合が1.43%と他のどの世代よりも高いことを報告している。若い世代の教員に対しては、知識・技能、面談スキルの研修等だけでなく、精神的なサポートや支援もまた早急に行われるべき課題であり、心理的な安定感がもてる職場環境の構築が喫緊の課題といえる。

古井・神谷(2012)は、発達障害児が通常学級に複数人在籍する場合、教師の困難感も大きくなると報告している。和久田(2014)は、通常学級における発達障害の可能性のある児童は増加しているが、実際の教育現場では数字で表現しきれない対象児の増加状況があると報告している。また、角南(2019)は、発達障害児は著しく増加しており、その多くは通常学級に在籍しているため、通常学級における教師の実践を重視した研究が必要であるとしている。こうした研究報告を加味することで、通常学級担任に対するよりよい支援が構築できるのではないだろうか。

## 参考文献

- ・江田裕介・小野次朗・武田鉄郎・山崎由可里(2009) 特別支援教育への移行期における小学校教員の意識調査.和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 19, 47-54.
- ・古井克憲・神谷妃佐代(2012) 特別支援教育における学校と関係機関との連携: 学校教員を対象としたアンケート調査より.和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 22, 87-94.
- ・小島道生・吉利宗久・石橋由紀子・平賀健太郎・片岡美華・是永かな子・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.
- ・文部科学省(2017) 第1回心のバリアフリー学習推進会議「特別支援教育に関する基礎資料(参考



- 資料3)」、2017年7月25日、  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1397004.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1397004.htm) (2021年10月1日閲覧)。
- ・文部科学省 (2019) 日本の特別支援教育の状況について (新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議), 令和元年9月25日,  
[https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/2019/09/\\_icsFiles/afiedfile/2019/09/24/1421554\\_3\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/2019/09/_icsFiles/afiedfile/2019/09/24/1421554_3_1.pdf) (2020年12月11日閲覧)。
  - ・文部科学省 (2021) 令和元年度公立学校教職員の人事行政状況調査, 2021年12月21日更新,  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/jinji/1411820\\_00002.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00002.htm) (2021年12月23日閲覧)。
  - ・文部科学省 (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,  
<https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/content/000140037.pdf> (2021年10月1日閲覧)。
  - ・岡田信吾 (2013) 小学校長における特別支援教育推進に関わる意識調査. 就実教育実践研究, 6, 73-82.
  - ・角南なおみ (2019) 通常学級における発達障害研究の動向と展望. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 59.
  - ・和久田学 (2014) 神経発達障害への教育, 森則夫・杉山登志郎編「神経発達障害のすべて」. 日本評論社, p 32-37.
  - ・渡部紘子・武田篤 (2008) 軽度発達障害に関する小・中学校教師の意識調査. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 30, 85-94.
  - ・米沢崇・岡本真典・林孝 (2011) 小学校における特別支援教育の推進状態についての意識調査. 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 20, 337-342.
  - ・吉利宗久・吉海真澄 (2006) 小学校長における特別支援教育の理解と学校経営に関する調査兼研究. 京都教育大学教育実践研究紀要, 6, 101-109.