

小学校特別支援学級の児童に対する特別支援学級と交流学級の担任教師の意識

森島 康雄 岐阜県安八郡輪之内町立仁木小学校
 村瀬 忍 岐阜大学教育学部
 小島 道生 筑波大学人間系

要 旨：本研究では、特別支援学級に所属する児童に対する特別支援学級教師と交流学級教師の意識について明らかにするために、特別支援学級と交流学級の担任教師合計 580 名を対象として、アンケート調査を実施した。その結果、因子分析により「適切な指導・対応」「学校の取り組み」「気持ちの理解度」「交流の意義」「インクルーシブの必要性」の 5 因子が抽出され、内的整合性も一定程度証明された。各因子について、所属の違いによる影響を分析したところ、「適切な指導・対応」において特別支援学級教師の方が交流学級教師よりも高い評価を行っていることなどが明らかとなった。したがって、交流学級教師が適切な指導や対応ができるように事前の打ち合わせなど連携を十分に行っていくことの重要性が明らかとなった。また、各因子について、教員経験年数や特別支援学級経験年数との違いを分析した。その結果、交流学級知的群では教員経験が長くなるほど、交流学級自閉症・情緒群では特別支援学級の経験年数が長くなるほど、適切な指導や対応を行う傾向が示唆された。

Key Words： 特別支援学級，交流学級，意識，交流及び共同学習

● I. 問題と目的

文部科学省⁶⁾によれば、「交流及び共同学習は、障害のある子どもの自立と社会参加を促進するとともに、社会を構成する様々な人々と共に助け合い支え合って生きていくことを学ぶ機会となり、ひいては共生社会の形成に役立つもの」とされている。交流及び共同学習は、特別支援学級に在籍する児童生徒にとっては社会性を培うために有意義な活動であるとともに、通常の学級に在籍する児童生徒や地域住民が、特別支援学級・特別支援学校に在籍する児童生徒や障害のある児童生徒に対する正しい理解と認識を深めることができる絶好の機会となる活動でもある⁷⁾。また、交流及び共同学習は、障害のある児童とない児童が同じ社会に生きる人間として、お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶ場であり、交流及び共同学習の必要性は高いと指摘⁸⁾されている。したがって、特別支援学級に在籍する児童が、通常学級で交流及び共

同学習を行っていくことは、益々重要性が高まってきていると言える。

そして、これまでも特別支援学級と通常学級に関する交流及び共同学習に関する調査研究や実践研究等が取り組まれてきた。山本・佐藤¹⁰⁾は、特別支援学級担任と通常学級担任を対象として、同一校内の特別支援学級児童・生徒と通常学級との交流・共同学習の現状を調査した。その結果、特別支援学級側と通常学級側で共有できる目的・ねらいを設定すること、特別支援学級担任が積極的に通常学級に関わり、通常学級担任が無理なく支援方法を学べる機会を増やしていくことの重要性を示唆している。細谷⁴⁾は、函館市内の小学校及び中学校特別支援学級における交流及び共同学習の現状と課題を検討した。その結果、全ての小学校及び中学校特別支援学級が交流及び共同学習を実施しており、その目的は、集団生活における社会性が最も多く掲げられていたことを報告している。そして、配慮事項として介助員の付き添いが最も多く行われるが、交流先で個別の支援や課題を設定することは難しいことを明らかにしてい

る。星野・佐藤²⁾は、小学校知的障害特別支援学級と自閉症・情緒支援学級の担任の教師を対象に交流及び共同学習に関する実態調査を行った。その結果、ねらいとして人間関係の形成や異なる環境への適用といった項目に重点を置いていること、手立てとして、交流学級担任との打ち合わせや共通理解を図る点が重視されていることなどを明らかにしている。さらに、藤嶋・細谷²⁾は、2004年以降の特別支援学級における交流及び共同学習の「実施状況と体制」「教師間の連携・支援のあり方」「活動内容と児童生徒の変容」「障害理解教育」の項目から現状と今後の課題について検討した。その結果、①障害のある児童生徒、障害のない児童生徒の双方にとって意義があり、楽しい活動であること、②交流に付き添った教師は、交流級の児童生徒、教師のモデルとしての役割を担うこと③長期的な視点に立ち、継続的に計画・実施することの3点が重要であることを明らかにしている。このように、特別支援学級における交流及び共同学習の現状と課題が徐々に明らかになりつつある。

こうした実践上の現状や課題については示されているものの、充実した交流及び共同学習を実践していくためには、特別支援学級児童に対して、特別支援学級と交流学級である通常学級担任が、そもそもどのような意識を抱いているのか心理的な特徴を明らかにした上で、具体的な支援の手立てを考えていくことが必要になろう。

しかし、特別支援学級児童に対する特別支援学級と交流学級担任の意識については、これまで検討されておらず、インクルーシブ教育システムの構築が求められている今日、特別支援学級に在籍している児童に対する教師の意識を明らかにすることは、充実した交流及び共同学習を実現するためにも有益な知見が得られると考えられる。さらには、特別支援学級知的担任と自閉症・情緒担任では、児童の障害特性が異なることから、指導に対する意識ややりがい、通常学級での交流の必要性についても違いが認められる可能性もあろう。

そこで、本研究では知的障害特別支援学級担任及び交流学級担任の知的障害学級特別支援学級に在籍する児童に対する意識について知的と自閉症情緒の2群に分けて明らかにし、充実した交流及び共同学習の実現に向けて、基礎的な知見を得ることを目的とする。

II. 方法

1. 調査対象者

A県の小学校特別支援学級が設置されている小学校にアンケート調査を実施した。特別支援学級知的障害(以下、特別支援学級知的)の担任258名に送付し、165名から回答を得た(回収率64.0%)。選択肢の項目において欠損値の認められた3名のデータを除き、162名を分析対象とした。特別支援学級自閉症・情緒障害の担任220名に送付し、136名から回答を得た(回収率61.8%)。選択肢の項目において欠損値の認められた2名のデータを除き、134名を分析対象とした。なお、学校に特別支援学級が複数学級とあるときは、代表として1学級の担任に依頼した。

交流学級担任の教師に対する調査は、特別支援学級知的障害に在籍する児童の交流学級(以下、交流学級知的)担任258名に送付をして、153名から回答を得た(回収率59.3%)。選択肢の項目において欠損値の認められた4名のデータを除き、149名を分析対象とした。特別支援学級自閉症・情緒障害に在籍する児童の交流学級(以下、交流自閉症・情緒)の担任220名に送付をして、138名から回答を得た(回収率62.7%)。選択肢の項目において欠損値の認められた3名のデータを除き、135名を分析対象とした。

2. 調査時期

2015年3月10日から3月31日にかけて調査を実施した。

3. 調査内容

(1) フェイスシート

フェイスシートの項目では、性別、年代、教員経験年数、特別支援教諭の免許、特別支援学級の通算勤務年数などについて尋ねた。

(2) 意識に関する調査項目

特別支援学級の児童や特別支援学級に対する意識を尋ねる共通の質問項目として、独自に27項目を作成した。これら質問項目に対する回答は、5件法である。

なお、アンケート調査では、その他に支援の取組について尋ねる質問項目や自由記述なども含まれていたが、これらについては本研究の分析対象とはしていない。

4. 得点化

回答に基づき、「そう思う」に5点、「少しそ

う思う」に 4 点、「どちらともいえない」に 3 点、「あまりそう思わない 2 点」、「全くそう思わない 1 点」の得点化を行った。

5. 倫理的配慮

アンケート調査の実施にあたり、アンケート調査の趣旨を説明し、同意が得られた場合のみ回答を求めようとした。その際、回答を拒否することも説明をした。また、データは統計処理が行われ、個人が特定されることはないことを説明した。

Ⅲ. 結果

1. 調査対象者の属性

性別は、特別支援学級知的担任男性 47 人(29.0%)、女性 115 人(71.0%)、特別支援学級自閉情緒担任男性 42 人(31.3%)、女性 92 人(68.7%)、交流学級知的担任男性 43 人(29.1%)、女性 105 人(70.9%)、交流学級自閉症・情緒担任男性 40 人(29.9%)、女性 94 人(70.1%)であった。

特別支援学校教諭免許状の所有については、特別支援学級知的担任有り 81 人(50.0%)、無し 81 人(50.0%)、特別支援学級自閉症・情緒担任有り 66 人(49.3%)、無し 68 人(50.7%)、交流学級知的担任有り 14 人(9.4%)、無し 135 人(90.6%)、交流学級自閉症・情緒担任有り 13 人(9.6%)、無し 122 人(90.4%)であった。

教員経験年数の平均は、特別支援学級知的 17.4 年(標準偏差; 10.2)、特別支援学級自閉症・情緒 24.0 年(標準偏差; 10.6)、交流学級知的 18.6 年(標準偏差; 10.8)、交流自閉症・情緒 17.4 年(標準偏差; 10.2)であった。

特別支援学級の通算勤務年数は、特別支援学級知的 8.3 年(標準偏差; 6.6)、特別支援学級自閉症・情緒 7.9 年(標準偏差; 7.0)、交流学級知的 0.9 年(標準偏差; 2.4)、交流自閉症・情緒 0.5 年(標準偏差; 1.5)であった。

2. 項目の精選

項目の精選を行うために、全項目と各項目のクロンバックの α 係数を算出し、類似項目を削除するために全体の α 係数よりも高い項目を除外することとした。全 27 項目における α 係数は 0.68 であった。そこで、 α 係数 0.69 以上の 6 項目を削除した。削除後の全 21 項目による α 係数は 0.80 となった。

3. 因子構造と内的整合性

精選された 21 項目について、因子分析(主因子法、バリマックス回転)を行った。固有値、累積寄与率、因子負荷量(0.40 以上)、因子の解釈可能性を考慮した結果、5 因子が抽出された。因子付加量が 0.40 未満で解釈が困難であった 5 項目が削除され、最終的には 16 項目となった。これらの結果は、Table1 の通りである。

因子 1 は、教員の適切な指導や対応であったため、因子 1 を「適切な指導・対応」と命名した。因子 2 は、学校全体の取組に関わることであったため、因子 2 を「学校の取り組み」と命名した。因子 3 は、児童の気持ちのことであったため、因子 3 を「気持ちの理解度」と命名した。因子 4 は、交流の意義に関することであったため、因子 4 を「交流の意義」と命名した。因子 5 は、特別支援の児童が交流学級で一緒に学ぶことの必要性であったため、因子 5 は「通常学級での学びの必要性」と命名した。

内的整合性を検討するために、クロンバックの α 係数を算出した。その結果、項目全体のクロンバックの α 係数は.81 であった。

4. 各因子の所属及び特別支援学校免許状の所有による違いの検討

(1) 各因子の所属の違いによる検討

因子 1 「適切な指導・対応」について、担任の所属(特別支援学級知的群、特別支援学級群、自閉症・情緒群、交流学級知的群、交流学級自閉症・情緒群)による違いを分散分析により検討した。その結果、有意であった($F(3,576)=97.69$, $p < .01$)。LSD 法を用いた多重比較によると、特別支援学級知的群と特別支援学級自閉症・情緒群は、交流学級知的群と交流学級自閉症・情緒群よりも有意に高かった($Mse=0.34$, $p < .05$)。

同様に、因子 2 「学校の取り組み」について分散分析を行った。その結果、有意であった($F(3,576)=2.72$, $p < .05$)。LSD 法を用いた多重比較によると、交流学級自閉症・情緒群は特別支援学級自閉症・情緒群よりも高く、交流学級知的担任群は特別支援学級自閉症・情緒群よりも高かった($Mse=0.55$, $p < .05$)。

同様に、因子 3 「気持ちの理解度」について分散分析を行った。その結果、有意であった($F(3,576)=14.79$, $p < .01$)。LSD 法を用いた多重比較によると、特別支援学級知的群と特別支援学級自閉症・情緒群は、交流学級自閉症・情緒群と交流学級知的群よりも、有意に得点が高かった($Mse=0.20$, * $p < .05$)。

Table 1 因子分析の結果

| No. | 質問項目 | 因子負荷量 | | | | | 共通性 |
|-----|---|---------|---------|--------|--------|---------|--------|
| | | 因子 1 | 因子 2 | 因子 3 | 因子 4 | 因子 5 | |
| 4 | 私は、特別支援学級の児童の困っていることがわかり、適切な対応ができると思う。 | 0.8183 | 0.1374 | 0.2073 | 0.0675 | -0.0316 | 0.7370 |
| 3 | 私は、特別支援学級の児童の、基本的な指導法を理解していると思う。 | 0.7924 | 0.0970 | 0.2298 | 0.0481 | 0.0002 | 0.6925 |
| 8 | 私は、個別の支援計画、個別の指導計画を作成できると思う。 | 0.7468 | -0.0337 | 0.0770 | 0.1039 | 0.1014 | 0.5858 |
| 5 | 私は、特別支援学級の児童に、やりがいを感じている。 | 0.5661 | 0.0717 | 0.2182 | 0.1203 | 0.0883 | 0.3955 |
| 11 | 私は、特別支援学級の児童の保護者の思いに、寄り添うようにしていると思う。 | 0.5053 | 0.0744 | 0.3605 | 0.0619 | 0.0744 | 0.4002 |
| 7 | 私は、特別支援学級の児童が、トラブルを起こしても、自分でなんとかできると思う。 | 0.4311 | 0.1236 | 0.0622 | 0.0329 | 0.0832 | 0.2130 |
| 19 | 私は、学校全体で、特別支援学級の児童を支援していく雰囲気があると思う。 | -0.0133 | 0.8876 | 0.1071 | 0.0297 | 0.0940 | 0.8092 |
| 18 | 私は、職員間で特別支援学級の児童について、話し合える雰囲気があると思う。 | 0.0442 | 0.7542 | 0.1131 | 0.0961 | 0.0042 | 0.5928 |
| 20 | 私は、全職員が特別支援学級の児童のおおまかな特徴を知っていると思う。 | 0.0513 | 0.7175 | 0.0452 | 0.0768 | 0.0173 | 0.5256 |
| 21 | 私は、特別支援学級の教育について、管理職も前向きであると思う。 | -0.0043 | 0.7010 | 0.0698 | 0.0678 | 0.0836 | 0.5079 |
| 2 | 私は、特別支援学級の児童に、安心感を与えようとしていると思う。 | 0.2912 | 0.0095 | 0.8357 | 0.0119 | 0.0225 | 0.7840 |
| 1 | 私は、特別支援学級の児童の気持ちを、理解しようとしていると思う。 | 0.3240 | 0.0448 | 0.6816 | 0.0205 | 0.0465 | 0.5741 |
| 14 | 私は、特別支援学級の児童と通常学級の児童と一緒に学ぶことは、通常学級の児童にも、良い影響があると思う。 | 0.1038 | 0.1135 | 0.2146 | 0.9549 | 0.1361 | 1.0000 |
| 15 | 私は、特別支援学級の児童と通常学級の児童と一緒に学ぶことは、特別支援学級の児童にも、良い影響があると思う。 | 0.1330 | 0.0891 | 0.1514 | 0.6654 | 0.3112 | 0.5882 |
| 17 | 私は、特別支援学級の児童は、通常学級で学ぶ機会を増やしていったほうがいいと思う。 | 0.0771 | 0.0021 | 0.1403 | 0.0692 | 0.6350 | 0.4336 |
| 16 | 私は、特別支援学級の児童でも、通常学級の児童と同じような環境で、学ぶ機会を与えたいと思う。 | 0.0636 | 0.0824 | 0.0493 | 0.1086 | 0.6258 | 0.4167 |
| | 寄与率 | 14.37% | 12.64% | 8.56% | 7.20% | 5.25% | |
| | 累積寄与率 | 14.37% | 27.00% | 35.56% | 42.76% | 48.01% | |

Table 2 各因子の所属別の平均得点及び標準偏差

| | 特別支援学級 | | 交流学級 | |
|-------------------|------------|--------------|------------|--------------|
| | 知的(n=162) | 自閉症情緒(n=134) | 知的(n=149) | 自閉症情緒(n=135) |
| 因子1「適切な指導・対応」 | 4.20(0.55) | 4.13(0.53) | 3.39(0.65) | 3.29(0.59) |
| 因子2「学校の取り組み」 | 4.21(0.76) | 4.14(0.85) | 4.32(0.68) | 4.37(0.66) |
| 因子3「気持ちの理解度」 | 4.84(0.33) | 4.81(0.38) | 4.56(0.56) | 4.60(0.49) |
| 因子4「交流の意義」 | 4.69(0.49) | 4.63(0.57) | 4.56(0.60) | 4.59(0.56) |
| 因子5「通常学級での学びの必要性」 | 3.69(0.76) | 3.74(0.79) | 3.50(0.76) | 3.77(0.66) |

()内の数値は、標準偏差

同様に、因子 4「交流の意義」について分散分析を行った。その結果、有意でなかった($F(3,576)=1.67, p>.05$)。

同様に、因子 5「通常学級での学びの必要性」について分散分析を行った。その結果、有意であった($F(3,579)=3.74, p<.05$)。LSD 法を用いた多重比較によると、特別支援学級知的群、特別支援学級自閉症・情緒群、交流学級自閉症・情緒群は、交流学級知的群よりも有意に高かった($Mse=0.56, * p<.05$)。

(2) 各因子の所属と特別支援学校教員免許状の有無との関係

因子 1「適切な指導・対応」における担任の所属(特別支援学級知的群、特別支援学級自閉症・情緒群、交流学級知的群、交流学級自閉症・情緒群)と特別支援学校の教員免許状の有無との関係について 2 要因分散分析により、検討した。その結果、特別支援学校の教員免許状について主効果が認められ、免許状有りの方が無しよりも有意に高かった($F(1, 572)=14.71, p<.01$)。また、所属においても主効果が認められ($F(3, 572)=36.93, p<.01$)、LSD 法を用いた多重比較によると、特別支援学級知的群と特別支援学級自閉症・情緒群は、交流学級知的群と交流学級自閉症・情緒群よりも有意に高かった。 $(MSe=0.33, p<.05)$ 。

因子 2「学校の取り組み」における所属と特別支援学校免許状との関係について 2 要因分散分析を行った。その結果、特別支援学校の教員免許状について主効果が認められ、免許状無しの方が免許状有りよりも有意に高かった($F(1, 572)=3.94, p<.05$)。

因子 3「気持ちの理解度」について、同様に 2 要因分散分析を行った。その結果、所属について主効果が認められ($F(3, 572)=6.13,$

$p<.01$)、LSD 法を用いた多重比較によると、特別支援学級知的群と特別支援学級自閉症・情緒群は、交流学級知的群と交流学級自閉症・情緒群よりも有意に高かった($MSe=0.20, p<.05$)。教員の免許状の有無と因子 4「交流の意義」について、2 要因分散分析を行った結果、交互作用と主効果のいずれも有意でなかった。

教員の免許状の有無と因子 5「通常学級での学びの必要性」について、2 要因分散分析を行った結果、所属について主効果が認められた($F(3, 572)=2.95, p<.05$)。LSD 法を用いた多重比較によると、特別支援学級自閉症・情緒担任群と特別支援学級自閉症・情緒群は、交流学級知的担任群よりも有意に高かった。 $(MSe=0.56, p<.05)$

5. 所属別の各因子と経験年数の相関関係

(1) 所属別の各因子と教員経験年数との相関関係

所属別に各因子と教員経験年数との Person の積率相関関係を算出した。その結果は、Table4 の通りである。最も高い相関が認められたのは、因子 1「適切な指導・対応」と交流学級知的障害群で相関係数値は、0.40 であった。因子 1「適切な指導・対応」は全ての所属において有意な相関が認められ、因子 3「気持ちの理解度」と特別支援学級知的群、因子 5「通常学級での学びの必要性」と特別支援学級自閉症・情緒群で有意な相関が認められていた。

(2) 所属別の各因子と特別支援学級の経験年数との相関関係

所属別に各因子と特別支援学級の教員経験年数との Pearson の積率相関係数を算出した。その結果は、Table5 の通りである。最も高い相関認められたのは、特別支援学級自閉症・情緒群

Table 3 各因子の免許の有無と所属別の平均点及び標準偏差

| | 免許あり | | | | 免許なし | | | |
|-----------------------|--------------|------------------|--------------|------------------|--------------|------------------|---------------|-------------------|
| | 特別支援学級 | | 交流学級 | | 特別支援学級 | | 交流学級 | |
| | 知的 (n=81) | 自閉症・情緒 (n=68) | 知的 (n=14) | 自閉症・情緒 (n=13) | 知的 (n=81) | 自閉症・情緒 (n=68) | 知的 (n=135) | 自閉症・情緒 (n=122) |
| 因子1 「適切な指導・対応」 | 4.28(0.49) | 4.27(0.48) | 3.57(0.74) | 3.64(0.65) | 4.12(0.59) | 3.98(0.54) | 3.37(0.63) | 3.26(0.58) |
| 因子2 「学校の取り組み」 | 4.13(0.83) | 4.18(0.78) | 4.18(0.56) | 3.95(0.95) | 4.28(0.68) | 4.10(0.91) | 4.33(0.69) | 4.41(0.60) |
| 因子3 「気持ちの理解度」 | 4.83(0.34) | 4.81(0.40) | 4.61(0.51) | 4.65(0.46) | 4.85(0.32) | 4.82(0.37) | 4.56(0.57) | 4.60(0.49) |
| 因子4 「交流の意義」 | 4.73(0.45) | 4.68(0.54) | 4.75(0.41) | 4.50(0.62) | 4.65(0.52) | 4.59(0.59) | 4.54(0.61) | 4.59(0.55) |
| 因子5 「通常学級での学びの必要性」 | 3.69(0.73) | 3.75(0.75) | 3.43(0.65) | 3.88(0.62) | 3.69(0.79) | 3.72(0.83) | 3.51(0.77) | 3.76(0.66) |

() 内の数値は、標準偏差

で相関係数値は、0.40であった。因子1「適切な指導と対応」は全ての所属で有意な相関が認められたが、因子2「学校の取り組み」、因子3「気持ちの理解度」、因子4「交流の意義」、因子5「通常学級での学びの必要性」においてはいずれも有意な相関が認められなかった。

● IV. 考察

1. 質問紙の信頼性と因子構造

項目の精選により、質問紙の内的整合性は問題ないと考えられた。

因子分析の結果、「適切な指導・対応」「学校の取り組み」「気持ちの理解度」「交流の意義」「インクルーシブの必要性」といった5因子が抽出された。したがって、特別支援学級に在籍する児童に対する教師の意識構造として、これら因子から構成されていることが明らかとなった。

2. 各因子と担任の所属による違い

各因子と担任の所属による違いについて分散分析により検討したところ、因子1「適切な指導・対応」については、特別支援学級知的群と自閉症・情緒群は、交流学級知的群と自閉症・情緒群よりも有意に高かった。したがって、特別支援学級の担任は、交流学級の担任よりも特別支援学級に在籍する児童に対して、適切な指導や対応ができると認識していることが明

らかとなった。これは、プロフィールにおいて特別支援学校免許保有率が特別支援学級ではいずれも50%程度保有していたのに対し、交流学級担任は90%程度が保有しておらず、専門性の違いが指導・対応に対する評価の差を生じたと推察される。また、特別支援学級の児童に対して、特別支援学級の担任は日々児童に接しているものの交流学級担任は指導時間が限定的であり、こうしたかかわりの時間の違いが影響したとも考えられる。いずれにせよ、交流学級担任は特別支援学級担任に比べて自分自身でも適切な指導を行えているとは認識しておらず、支援が必要と言える。小学校の交流及び共同学習に関する先行研究⁷⁾では、交流における課題として、通常学級担任に限れば「打ち合わせ不足」と「支援方法がわからず支援員に任せっきり」が約70%を占めており、連携がうまくできずに、特別支援学級児童に対して、適切な支援ができていないのか不安を抱えていることが示されている。交流及び共同学習の実践においては、交流学級の担任が特別支援学級児童の指導に対する不安などを抱えていることを考慮しながら、打ち合わせなどの連携を進めていくことが大切になると考えられる。

因子2「学校の取り組み」に関しては、交流学級自閉症情緒群と交流学級知的群は特別支援学級自閉症・情緒群よりも高かった。つまり、交流学級の担任は、特別支援学級自閉症・情緒群よりも学校全体で特別支援学級の児童の支

Table 4 各因子と教員経験年数との相関関係

| | 特別支援学級 | | 交流学級 | |
|-------------------|--------|--------|--------|--------|
| | 知的 | 自閉症・情緒 | 知的 | 自閉症・情緒 |
| 因子1「適切な指導・対応」 | 0.23** | 0.29** | 0.40** | 0.29** |
| 因子2「学校の取り組み」 | 0.06ns | 0.13ns | 0.04ns | 0.14ns |
| 因子3「気持ちの理解度」 | 0.18* | 0.14ns | 0.14ns | 0.16ns |
| 因子4「交流の意義」 | 0.07ns | 0.05ns | 0.08ns | 0.10ns |
| 因子5「通常学級での学びの必要性」 | 0.08ns | 0.31** | 0.14ns | 0.03ns |

*<.05, **<.01

Table 5 各因子と特別支援学級の経験年数との相関関係

| | 特別支援学級 | | 交流学級 | |
|-------------------|--------|--------|---------|--------|
| | 知的 | 自閉症・情緒 | 知的 | 自閉症・情緒 |
| 因子1「適切な指導・対応」 | 0.21** | 0.40** | 0.31** | 0.21** |
| 因子2「学校の取り組み」 | 0.06ns | 0.01ns | -0.13ns | 0.01ns |
| 因子3「気持ちの理解度」 | 0.11ns | 0.12ns | 0.16ns | 0.03ns |
| 因子4「交流の意義」 | 0.08ns | 0.19ns | 0.01ns | 0.03ns |
| 因子5「通常学級での学びの必要性」 | 0.13ns | 0.10ns | 0.08ns | 0.08ns |

*<.05, **<.01

援が行われていると認識していることが明らかとなった。学校全体の取り組みに関しては、特別支援学級自閉症・情緒群の担任は他の学級担任よりも厳しい評価をしがちであり、なかでも交流学級群との差は顕著と言える。小学校特別支援学級の担任を対象とした指導を巡るニーズ調査⁹⁾においても、自閉症・情緒障害担任と知的障害担任において違いが認められ、自閉症・情緒障害担任は社会性の支援に関する情報をより必要としていることが報告されている。つまり、自閉症・情緒障害担任は、指導ニーズについても知的障害担任とは異なっており、加えて特別支援学級児童に対する学校全体の取り組みについて課題と考えている割合が交流学級の担任に比べて、比較的高いと言える。今後は、こうした自閉症・情緒障害担任の指導ニーズと学校全体での支援に対するニーズを考慮した教師支援が望まれる。

因子3「気持ちの理解度」においても、特別支援学級担任は交流学級担任より有意に得点が高かった。つまり、特別支援学級担任の方が交流学級担任よりも、気持ちに寄り添うことなどができていると判断していることが明らかとなった。これは、因子1「適切な指導・対応」と同様、免許保有率にみられる専門性の違いや日頃のかかわりの違いなどが影響していると推察される。

因子5「通常学級での学びの必要性」については、特別支援学級知的群及び特別支援学級自閉症・情緒群と交流学級自閉症・情緒群は、交流学級知的群よりも有意に高く必要だと感じていることが明らかとなった。交流学級知的群は、通常学級での学びの必要性が他の担任よりも低いといえる。インクルーシブ教育システムの構築が求められているが、交流学級の担任が通常学級での学びの必要性を感じていないと交流及び共同学習などにおいても適切な支援へとつながりにくい可能性もあろう。なお、小学校における交流及び共同学習の現状と課題について検討した先行研究¹⁰⁾においては、通常学級担任、特別支援学級担任の双方から、通常学級児童への教育効果が指摘された一方で、特別支援学級児童に関しては、通常学級担任、特別支援学級担任とも評価が低いことが示されている。したがって、まずは特別支援学級の児童にとって有意義な交流及び共同学習の在り方を追究していくことが重要になると考えられる。

3. 各因子と特別支援学校教諭免許状の有無との違い

各因子における所属と特別支援学校教員免許状との関係について分析したところ、免許状の影響を受けていたのは、第2因子「学校の取り組み」においてのみであり、免許状のない教師の方が保有している教師よりも高かった。つまり、特別支援学校免許状を保有している教師の方が保有していない教師に比べて、学校全体の取り組みは行われていないと判断していると言えよう。これは、特別支援教育の専門性の高い教師ほど学校全体の取り組みについては、厳しい評価をしているとも言える。インクルーシブ教育システムの構築が求められるなか、本来は免許の保有に関係なく、教師全員で学校全体による取り組みとして、特別支援学級の児童に対する支援体制を構築していくことが重要である。しかし、実際には特別支援学校免許の保有によって意識の違いを生じており、免許を保有している教師が核となって、学校全体への取り組みを推進していくことが期待される。

なお、本研究において特別支援学校教諭免許状の保有率は、特別支援学級担任で50%程度、交流学級担任では約10%弱であった。小学校特別支援学級の担任の教師を対象とした調査研究では、特別支援学級担当者の特別支援学校教諭免許状の保有率について80%以上が賛成をしていることが示されている⁸⁾。現場の教師も特別支援学校教諭免許状の必要性を感じていることから、今後、保有率をあげていくことが求められよう。

4. 各因子と経験年数との関係

各因子と教員経験年数の相関関係を分析した。その結果、因子1「適切な指導・対応」にのみ、全ての所属で相関が認められていた。なかでも、交流学級知的群においては、中程度の相関関係が認められており、教員経験が長くなるほど交流学級知的群の教師は、適切な指導や対応を行っていく傾向が示唆される。

また、各因子と特別支援学級の経験年数についても相関関係を分析した。その結果、特別支援学級の担任と交流学級担任の全てにおいて、相関が認められていた。特に、特別支援学級自閉症・情緒群においては中程度の相関関係が認められており、特別支援学級経験年数が長くなるほど自閉症・情緒学群の教師は、適切な指導や対応を行っていく傾向が示唆される。小学校特別支援学級教師の指導のニーズに関する研究

からは、読み書き・計算に関する指導に関しては10年ほど経験すると、悩みが少なくなっていくことが示唆されている⁵⁾。ただ、その一方社会性の指導に関しては、読み書き・計算よりも、より一層長い経験が必要であり、21年以上という長い年数にわたり情報を必要としていることが示されている⁵⁾。このように、特別支援学級の指導経験によって、徐々に適切な指導や対応が実現できるようになるとともに、必要となる情報も変化していく可能性があると言える。

逆に、学校の取り組み、気持ちの理解、交流意義、インクルーシブの必要性については教員の経験年数にはほとんど関係がないことが示唆された。ただし、特別支援学級教師を対象として必要な研修を分析した研究⁹⁾においては、担任になった当初は、授業づくりに関することが必要とされるが、以後は組織的な特別支援学級の経営に関することが必要になっていくと推測されていた。先行研究では本研究と異なり、1年と1年以降において分けて検討していたため、こうした意識の違いが浮き彫りになった可能性も考えられる。担任の経験年数によって学校の取り組みなどに対する意識がどのように変化するのか、今後さらに検討していく必要がある。

文 献

- 1) 遠藤恵美子・佐藤慎二(2012)：小学校における交流及び共同学習の現状と課題－A市の通常学級担任と特別支援学級担任への質問紙調査を通して－。植草学園短期大学研究紀要, 13, 59-64.
- 2) 藤嶋さと子・細谷一博(2016)：交流及び共同学習の現状と今後の展望－2004年以降の特別支援学級における交流及び共同学習に焦点を当てて－。北海道教育大学紀要(教育科学), 66(2), 65-76.
- 3) 星野謙一・佐藤慎二(2011)：特別支援学級における交流及び共同学習に関する実態調査－交流及び共同学習の形態に焦点を当てて－。植草学園短期大学紀要, 12, 85-89.
- 4) 細谷一博(2011)：小学校及び中学校特別支援学級における交流及び共同学習の現状と課題－函館市内の特別支援学級担任への調査を通して－。北海道教育大学紀要, 教育科学編, 62(1), 107-115.
- 5) 小島道生・堂山亜希・橋本創一(2014)：小学校特別支援学級教師の指導を巡るニーズ。発達障害支援システム学研究, 13(1), 7-11.
- 6) 文部科学省(2008c)：交流及び共同学習ガイド。文部科学省ホームページ。http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm (2016.3.17 取得)。
- 7) 小野智弘・児玉かおり・日野文貴(2015)：特別支援学級の生徒との交流及び共同学習に対する中学生の意識－定期的な交流及び共同学習を通して－。宮崎大学教育学部附属教育協働教開発センター研究紀要, 23, 13-25.
- 8) 高野秀幸・片岡美華(2014)：交流及び共同学習の在り方に関する実践的研究－事前事後学習を大切にした取り組み－。鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 23, 111-120.
- 9) 竹林地毅(2014)：小学校特別支援学級担任者の専門性向上に関する調査。広島大学特別支援教育実践センター紀要, 12, 75-82.
- 10) 山本亜紀子・佐藤慎二(2008)：特別支援学級に在籍する児童・生徒の交流及び共同学習に関する調査－特別支援学級担任と通常学級担任を対象として－。植草学園短期大学紀要, 9, 63-75.
(受稿 H28. 11. 15, 受理 H29. 1. 25)